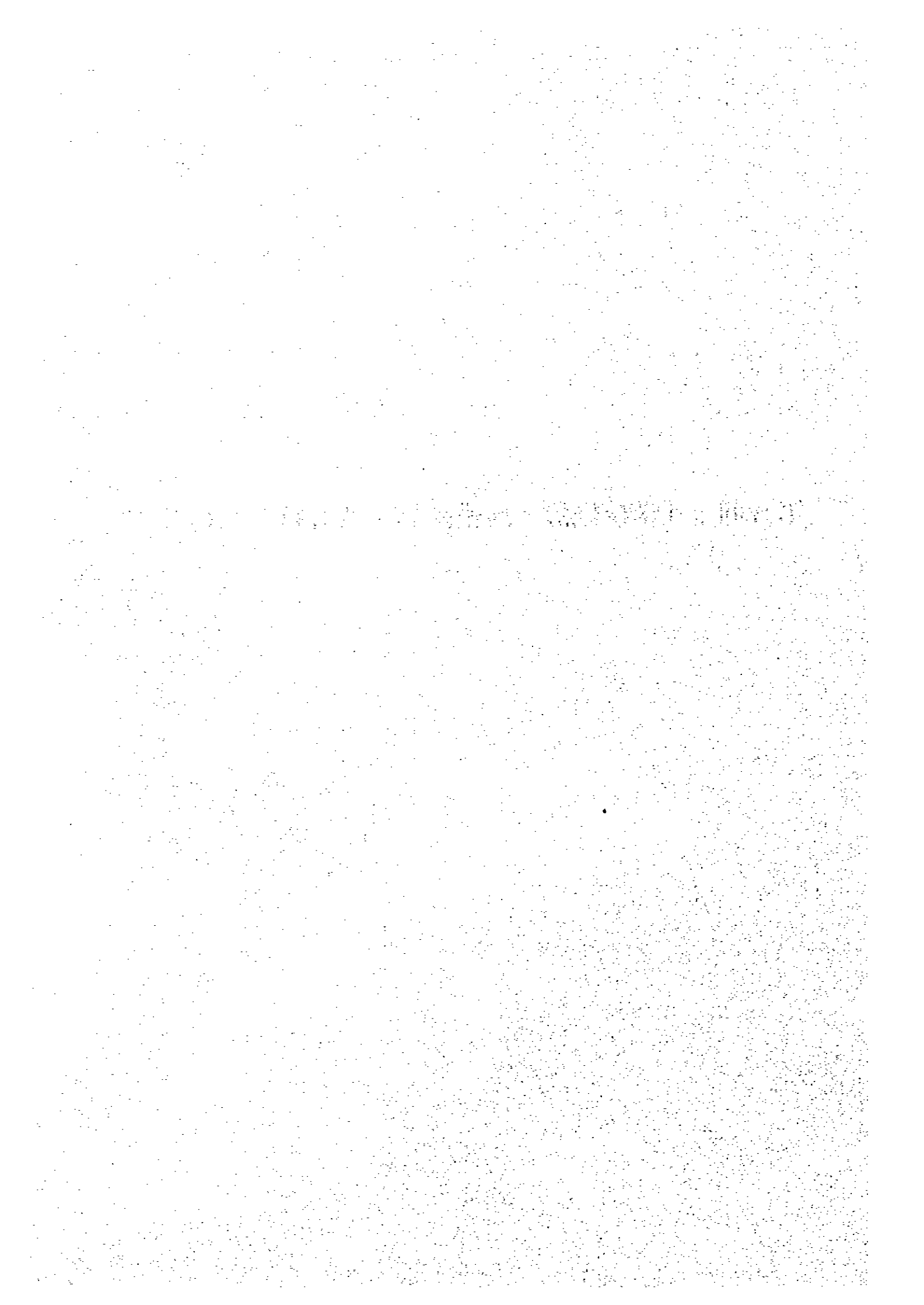


第5回：「学校施設・設備整備・教育行財政の整備等」



V. 学校の施設・整備、教育行財政の整備史等

(1) 学校施設・設備の日本型整備の特質

いまの日本には、どのようなノウハウがあるのかということがよく議論になります。日本にしばしば求められる教育協力の中で、比較的無難とされているインフラ整備の協力が多いたが実情ですが、今日は教育インフラ、特に学校の施設とか、設備教材に関するお話をしたいと考えています。教育活動の基本的コンポーネントに、教員の問題、学校施設の問題、それと教材の開発の三つの要素があり、これを貫くのが教育課程です。要するに教員、学校施設、教材はいずれも教育課程をベースに基本的に組み立てられる教育の基本的な要素です。教育課程のお話しは、このシリーズの中でも突っ込んでやる時間がございませんでしたけれども、日本でいえば学習指導要領であります、何をどのように教えるのか、というところはなかなか教育協力の中でこなすのは難しいとされる部分です。それだけに、これまでもそのところになかなか言及することはできませんでした。

しかし、教育協力の核心、一番の中心部分は、何をどのように教えるのかというところであろうかと思えます。いわゆる教育課程という問題を正面に据えて話をすべきだったかもしれませんが、これはまたの機会に残したいと考えています。

従って、きょうはインフラの学校施設、設備教材、あるいは教育行財政システム、あるいは最後に教員の処遇の問題について、日本はどのように手当をしてきたのかというところを時間の許す限りお話をしてみたいと思います。

①学校施設の整備の基本的考え方

学校施設、設備の整備行政に関連して、日本が近代教育を作り上げていく中で最も大きな課題となったのが、学校を計画的にどのように作っていくのかという問題であったろうと思います。この点についての概要は、幕末から明治に至る日本の、特に小学校教育を中心にどのような足跡をたどったのかというところをお話しした際に、若干触れてありますので、さらっと流したいと思えます。

ご案内のとおり明治5年に学制が公布されましたが、当時2万5,000~6,000のいわゆる寺子屋、私塾、藩校といった、いわゆる学校らしきものがすでに幕末期にあったため、これを転用することができた。近代学校教育の基本的なインフラとして衣替えをただけで足りた。しかし、箱ものをどのように整備するのかということが非常に頭の痛い問題だったことはまちがいでなく、小学校の新築と教育施設の利用状況を辿りますと、明治6年のあたりを一つの大きな山、一番のピークであったのではないかと思われ、民家及び寺院を転用して小学校を作っていたことが当時の数字の動きから分ります。これだけを見ましても、70%以上が既存の施設、いわゆる寺子屋形式のものが大半を占めていたといえます。

その他、消防署を使ったり、いろいろな公共施設を転用し、あるいは間借りをしながら、だいたい2つないし3つ程度の学級規模の小さな施設から出発した。われわれはアフリカ

などいろいろなところに調査に行くと、いわゆる1クラスルーム、1スクールという形式がよく見られますけれども、近代学校教育を作っていく出発点となる時期には、日本においてもやはり途上国と同様であったということでもあります。

だいたいこの時期の平均の就学率は50%に達していない時期であります。すでに勉強しましたが、だいたい明治10年を契機として明治12年の教育令までは、むしろその間は市町村負担が非常にかさむこともあって就学率が下る、下降線をたどった時期があるわけです。また、いわゆる教育の自由化を図ったことで、数字の上で就学率が下降線を辿った時期があります。しかし、13年に改正教育令が出まして、巻き返しをし、急角度に伸び、その後も全体の傾向として、明治のいわゆる33年に義務教育化が図られた時期を契機にしまして、急速に就学率が伸びて、明治33年、ちょうど1900年を契機にして、就学率はほぼ100%に達した。これだけを見ても、わずか50年、明治45年までですが、その間にこれほどの就学率を達成した。もちろん就学率でありますから、きちっと学習を修得したのかどうか、つまり修了率とは別の問題であります。ほとんど飽和状態に近いところまでいった。これはミラクルだといわれる所以であります。子供たちを一カ所に集めて教育を行うという一斉授業形式、近代学校教育の基本でありますけれども、これを日本はわずか50年で足らずで、ほとんど完成した。

さて、箱ものはどのような考え方で整備されていったのか、子供たちの学習する場はどのような状態であったのかということがきょうの問題であります。学校という概念は江戸期においてもあったわけですが、さて、建物はどのようなであったのか。いわゆる“文明開化”の影響の下、一時期日本全国片田舎まで西洋式の、洋風校舎を造っております。これは松本市に行かれるとわかると思いますが、重要文化財の開智小学校、あるいは山梨県の睦沢学校もそうであります。ここには非常に大きな時を告げる太鼓がありまして、野良仕事をやっている人たちに時間を告げた、いわば農村の片田舎における文化的象徴として学校が作られた。これらは非常に突出した部分でありますけれども、考え方としてはそういう一つの文明開化の象徴的存在であったわけです。

しかし、新築でない場合は大半は民家・寺院を転用した。昔の寺子屋に手を加えた程度でありました。われわれが調査で行ったときに、途上国の状態を見て思わず絶句するような劣悪な学習環境で子供たちが勉強している情景に出くわすこともあります。日本におきましてはこのような学校建築の基準というものを国として定め、水準を確保しようとしたわけです。文部省が一つの仕様という形で定めているわけです。日本の当時の考え方を、一言で申し上げますと、頑丈に造られていると、平たくいえば“質朴堅牢”、しかもそれが華美にならない。従ってこのような文明開化の象徴的存在というのはすぐに廃れていくわけです。あるいは私立の学校などを除けば大半は“質朴堅牢”というのが当時の学校施設の基本的な哲学となった。

それともう一つは、“衛生”という事柄を重視したわけです。日本というのは非常に湿

気の高いかつ春夏秋冬が巡り来るし、降水量も多く、そして気温の差も大きいわけですが、そのような厳しい自然環境の中で、それなりに子供たちの衛生環境というものをきちっと確保しなければいけない、ということを当初から唱っておりました。これはドイツの考え方を輸入したといわれておりますけれども、寺子屋式をとった当時から衛生については日本人の特質なのか、この点に非常に気配りをしたということが歴史的に裏付けられております。ことさらヨーロッパから衛生問題への対処策について輸入したということではなかろうと思っておりますけれども、一応学校施設の基本的な整備については、ドイツの学校、特に小学校あたりをモデルにしたといわれております。

それで、子供たちに用意すべき学習環境である校地、それから校舎、教場、普通教室そして階段。ここで階段にちょっと注目していただきたいのですが、基本的には平屋建てを原則としながら、すでにこの時期に階段というものを想定して、つまり二階校舎を想定した。途上国の調査に行きましても、どちらかというとなら平屋建てが多いわけですが、西洋建築の特に堅牢な構造物が技術的に輸入が可能になった時点で、二階あるいは将来的には三階に持っていくというので、このような階段も想定した建築基準がもうあったということです。

それと便所、体操場、遊技場、あと卓子・椅子、テーブルと椅子、あるいは黒板という学校施設の基本的な要素は、当初よりこれを国が基準を定めて標準化を図った。それと児童4人を単位として、どういうわけか1坪に児童4人というスペースの基準を定めております。そして校舎の“質朴堅牢主義”という点を強調したということです。

なお、このような小学校の基準は、小学校の設置義務を課した町村に対して適用された訳ですが、それを監督していく立場にあったのが府県で、その中味を考えた。府県知事、それから地方長官、地方長官というのは、簡単にいえば文部省の地方の出先事務所の長と考えていただいて結構ですが、そういうところによって設置が命じられ、かつ監督されたことにより、計画的な整備が図られていった。

②小学校設備準則

このように明治24年に、小学校の設備準則という形で文部省の設置基準が策定された、施設整備の援助・協力を行う場合に、学校施設の基本的なコンポーネントを見る場合には、どのようなところをチェックポイントにするのかという点で、非常に参考になる資料ですから覚えておいていただきたいと思っております。

ここにありますとおり明治期の小学校の施設基準は、校地、校舎、教室、体操場、校具、その他から成っています。校舎の中でちょっと注意していただきたいのは、明治天皇と皇后陛下のお写真、御真影を奉った。それから教育勅語の謄本でありますけれども、これを奉安殿という堅牢な建物を造りまして、学校施設内に安置したということがあります。校舎の構成に入っています。

それと職員室、教員室と書いてありますけれどもあるいは宿直室という管理的なところもきちっと押さえている。それから、屋内体操場は明治の当初からいわば基本的な要素としていた。途上国へ調査に行っても、屋内体操場を持っているところはほとんどなかったように思いますが、これは、日本が教育内容として非常に中軸に据えた、いわゆる知・徳・体とよくいわれますが、「体」の部分強調した故です。これは軍隊式の兵式体操をもって、学校教育の体操の基本に据えたことから分かるように、体を鍛えるというところをいかに重視していたのかということでありまして、雨天体操場を当初から設置基準の要に据えていたということです。これは明治32年に設置したのです。

それと、その他には教員住宅というのがあり、これは無償協力で教員住宅も援助の対象とするかどうかで一頻り議論になりますけれども、日本も教員の処遇をよくしないと先生が来てくれないというところで、当初から教員住宅は基本的な学校施設の一環として位置づけていた。先生確保のために揃えたということがこれでもわかるかと思しますので、無償の議論の参考にして欲しいものです。

それと中学校に関する国の基準項目も、明治32年は非常に多いのですが、明治37年になりますと、5項目に基準が減っているということです。これは明治30年代の中期でいきなり急角度に中学校への進学率が上昇したということもあって、基本的には国としては最低限のコンポーネントは全国的に普及させた、そうした考え方が徹底したということでありまして、わざわざ書かないということが一つあります。

それともう一つは、実はこのように細かく学校施設のコンポーネントを用意したのですが、実際はこのとおり整備されていないという実態を踏まえまして、基準から事実上外すという両面があったと分析されています。いずれにしても形の上では国が定める施設基準は、明治37年以降は非常に大綱的なものになった、大まかなところだけ規定することになったのです。

高等学校、師範学校は、現行制度までこの考え方が引き継がれており、小学校と共通している部分は、職員室であり、屋内体操施設、あるいは教職員住宅も整備されております。あとは全寮制を敷くようなところがあって、寄宿舎のようなものも造っており、校舎は男女が区別されました。小学校については、理想形としては男女別学を要望したわけですが、学校が不足したこともあって、実態はそうはならなかった。中学校については明確に男女を分けた。これは高等女学校とか、師範学校でも男女別であったり、中等教育レベルになりますと、比較的厳格に男子と女子を分けて教育をしたということが、わかるかと思します。

次に当初明治政府は概ねどのような考え方をもって、学校施設を整備していったのかということでありまして。準則に関する、大木喬任（当時）文部大臣の考え方によりまして①虚飾をたって、いわゆる②質朴堅牢と民度の適合したもの、あるいは③衛生上格段の配慮をしろという三つの要素をもって、国の大綱的基準としたということです。しかし、その

ように定められても、町村財政が非常に厳しかったわけでこれは農民暴動までに発展した例がありますとおり、地方政府の非常な過重負担となり、同時に住民負担として重くのしかかっていたことはすでに学習したとおりであります。国としてはあまりそう無理をするなというところで、わざわざ「民度適合」という点を強調し、要するに実態に即した施設を工夫してつくれということであったわけです。

これは、基本的に学校施設というのは、町村に設置する義務が課されておりますが、それを包括するところの上部の地方自治体である都道府県が適宜実態に応じて町村を援助することとされ、このシステムは現在でも引き継がれています。

ただここでちょっと気になりますのは、こういう国の基準を定めたことによって、いわゆる「画一化」が図られた。戦前と戦後を比較するのによく使われることですが、日本の学校施設の構造を一言でいうと、それは、“兵舎”である。いまの日本の学校の基本構造は、戦前あるいは戦中の兵隊さんが寄宿した兵舎とほとんど変わらないとすらいわれるわけです。そういう画一化をただすということも特筆されると思います。

先ほど見ていただいたとおり、明治37年には、大綱的なところにスポットを据えまして、設置基準から事細かい丸印が消えております。明治37年に作られたこの改正準則では、大綱化がなされ、必須施設として、校地、校舎、体操場、校具、寄宿舎（小学校を除く）、そして教員住宅が明記されたに過ぎないのです。

それと校地、運動場など、あるいは学校施設が建つ場所ではありますが、一般条件としては「道徳上並ニ衛生上害ナキ所タルベシ」ということであります。これは戦前は非常に厳しくて、学校の近くに、ポリボックスがあることに多分気付かれると思いますが、そういう点では戦前は非常に厳しくて、消防署、役場、学校、ポリボックスは非常に近傍に設置された。非常に風紀上取締りが厳しかったということです。いまなおそういうロケーションになっているということが、多分田舎に行かれるとお気づきになると思います。そのまま息づいている部分もあるわけです。

それから、校舎の一般要件としては、統治するうえで、あるいは子供たちを管理するうえで、かつ衛生上適当な場所で、そして質朴堅牢、安上がりでも頑丈なものを建てよというところもきちっと明記している。

明治37年に大綱化が図られた改正準則でも道徳上の問題、衛生上の問題、そして一斉授業の配慮、それから建物の堅牢さ、そして学校規模に適應する、あるいは管理上どうであるのかという点は外さずにそのまま残され、これは現行制度にも引き継がれているところです。

では、たとえば道徳の問題、衛生の問題等が、いかように引き継がれていたのかということのを要約します。まず、学校施設と道徳上の配慮としては、「娼家・劇場・寄席・監獄、火葬場等」の近傍を避けるべしとなっておりまして、これは当時の文化的背景、あるいは世相を反映したものであります。現在でも適用できるのかということではありますが、現在

の学校設置基準でも、やはり公共施設あるいは教育施設としての適当な環境を維持すべしという考えが生きています。もっとも具体的にここまで書いていませんけれども、公衆浴場などと同じで、質的低下を図らないように万べんなく学校を建てることと合わせて、このような道徳上配慮すべき事柄についての考え方は、現行制度にもこのまま生かされている。

この点は日本独特であって、途上国を考えたときに、必ずしもこのようになっているのかどうかというのは一概に申し上げられませんが、一つの考え方として当時の日本はこのような基準を作ったということです。

それと御真影について触れてみましょう。教育勅語は明治23年にできます。それが一つの契機となりまして、奉安殿というものが、校舎基準の総則に位置づけられたということです。これは小学校の設置の準則の第2条というところに、「校舎には天皇陛下及び皇后陛下の御影を並びに教育に関する勅語の謄本を拘置すべき場を決定し置くを要する」と、総則的に書かれていたということです。これは天皇制教育体制をとった日本独特なものかもしれない。

それから次ぎに女子教育に関しては、「男女7歳にして席を同じゅうせず」ではないのですが、男女別学を理想とするということが、中国の故事成語にならって、導入されていたようです。学校の不足と通学区の関係で実態は小学校ではそのようにならなかったということです。中学校は男女それぞれ別々のストリームに学校制度が分かれていきますから、自ずとそのようになったのですが、小学校では男女共学がむしろ実態であったということは前にも述べました。

③衛生準則

それから二つ目が衛生基準の話です。

日本は非常に四季に応じて太陽の射す角度も違ってきます。そして四季がきちっと区分けされているということで、自然環境に非常に制約されるところがあります。しかも北から南に非常に長い国土を要するというので、ずいぶんと工夫をしてきたということがわかるかと思いますが、そのような木目細かさは、途上国の学習環境の改善のための援助に当たっても、非常に参考になろうかと、私は常々思っております。

どのようになっているのかということをおまじょくとしておきました。まず部屋が明るいということです。風通しがいい、そして片側の廊下になっている。われわれはあまり注意していませんが、南側に教室が置かれ、大抵東西に学校施設は基本的に作られている。校地の狭溢化と生徒の管理への配慮から「コ」の字型で学校を作る場合も最近では増えましたけれども、基本的には南側に教室を置く、北側に廊下を設ける。そして運動場は南側に置くということを定型化したことです。それから光を十分取り入れるというか、明るいということが肝心であり、左から光が射すというのが基本です。日本の文字の書き

方が縦書き、あるいは最近では左から右へということで、手影にならないように、これは左から光が射すよう、採光に非常に気を使って来ました。自ずと窓の面積につきましても、当初から、これはドイツの例を真似たようでありまして、床面積の6分の1から4分の1を窓面積として設ける。これは現在の現行の建築基準法の施行令では5分の1と真ん中をとっているのですが、非常に気を使って注意をしたということです。

それから年齢別に机の大きさを配慮しているということです。これは途上国に行きますと、教会型の横長机、椅子を使っており、学習環境として、植民地時代のものがそのまま活かされているわけで果たして適当かどうか？基本的に日本でも机の足りないときは、複数の子供たちが座れるようこれを使ったものですが、それでも年齢別にその高さは考慮した。

特に窓の高さにまで当初から気を遣っていた。これは安全対策上の問題もあったろうかと思いますが、やはり光の射す角度を考慮して造り、そして平屋建てを原則とした。更に廊下の幅は6尺、約1メートル80でありますけれども、1間、尺貫法でいえば1間あります。これを確保する。これは、防災上子供たちが避難をする、特に地震国であるということもあって、あるいは関東大震災があって、火災、木造建築でそういう事故があった場合にすみやかに避難できるように出入口には引き戸を原則とし、あるいは階段の曲がり具合、踊り場などは最低基準を当初からきちっと定めたということです。

それともう一つは、一斉で授業しますから、先生の声の程度、声をかなり立ててやることにはどうも耐え得ないわけであり、かつ子供たちをきちっと監督できる視力を害さない、一言でいえば、先生が普通の声を出して、子供たちが聞き取れかつ子供たちの動きがきちんとかかめる、無理のないスペースを当初の基準は定めた。いってみれば当たり前のことです。

それから1教室の最大幅が4間、長さ5間だいたい20坪、66m²であります。このようなスペースの基準を作ったりもしています。ここに書いておきましたけれども、「就学促進策のため」明治10年代、20年代には、80人から100人を超える超過密の授業がやられていた。二部制授業は当然であります。家庭教師もOKということで、非常に苦勞して就学率を向上させるために明治政府は工夫をしたということは以前にもお話ししました。超過密時代は日本にもあったのです。

それから参考までに、学校の廊下の設置に関する「南北廊下論争」というものを紹介してみたいと思います。これは、北側に廊下を造るにあたって、三島先生というお医者さんであります。文部省のいってみれば、当時学校保健の担当をした方が、いちいち北側に廊下を取るということを説いて回り、科学的根拠の解明に骨を折ったということのようであります。

これは近畿よりも西の地域では、学校は廊下を南に置いていたそうであります。いまはどのようなになっているのかわかりませんが、その根拠となったのが、日本の伝統的和風建築にあります。非常に広い縁側があって、そこでおばあちゃん、おじいちゃんが日向ぼつ

こをする風景を想像してもらいたい。このように、どちらかというと南側に廊下を設ける建築が多いのですが、寺子屋や当初大きな屋敷を学校に転用したせいもあって、南側に廊下があったのです。それがいつのまにか北側になった。

南のほうへ行きますと、台風が来たり、夏は暑いということで、少しでも暑くないところへ子供を置くためには南側に廊下を設けたほうがいいのではないのかということだったようです。この三島先生というのは、実に全国いろいろなところで温度調査をしたそうでありまして、実際にどのくらい温度差があるのか、北と南でやったのですが、だいたい1度か2度くらいしか変わらなかったそうですね。北と南にそれぞれ廊下を別にしても、北側は若干涼しいのですが、ただ南側に廊下を設ける理由の一つに、西の地域には台風が来ますと、やっぱり子供たちがいきなりその窓辺で勉強するとよろしくないということだったようです。尤もこれは技術的にクリアされましたが、やっぱり子供たちには光がいっぱい当たって、暑くないよう建築技術上クリアさえできれば、手暗がりにならない形で勉強させるほうがベターであるということで、北側廊下にしたそうであります。

いまの学校はやっぱり北側廊下になっているところが多いのではないのかと思います。この当時にぎにぎしい論争をしまして北側廊下、片側廊下形式というのが定着して現在にも引き継がれているのです。現在の建築基準法では片側廊下形式を取っておらず、むしろ中廊下方式になっております。これにはいろいろな意味がありますが、端的なのは、やはり先生がパトロールしていて中廊下のほうが両方で子供たちは見えるので効率がいいそうです。やっぱりたくさんの子供たちを収容するためには片廊下方式というのは効率が悪いということも一つの理由だそうにして、現在の建築基準法では特別建物としての学校は中廊下方式を取っているというところであります。当時はそういうふうではなかった。

④学校の設計準則の展開

それから「教室は非常に神聖な場である」というのが日本の大きな伝統的な考えであったようです。あと特別教室につきましても、音楽室、これは唱歌室となっていますが、これは教育勅語の奉読式には欠かせない場所であり、月に1回は欠かさずやっていたようで、儀式に欠かせない場所として唱歌室が設けられました。

そして女子の就学率を上げるために裁縫室をつくったということでもあります。また、理科の実験室、あるいは動物の飼育室と（博物室という言葉を使っておりますが）、このような理科教育のための施設もつくって、実務教育の振興を図るということもあったようでもあります。又、先生方が創意工夫して子供たちに自主的な活動するために、現在も校庭にあります。学校菜園をつくったり、ウサギを飼ったりして、子供たちの知的活動を促すために一つの研究活動の場として特別教室もこの当時から配慮されていた。

次に、生徒の控え所というのが、中学校で設けられております。これは今でいうと生徒会室かなと思われます。アメリカなどは日本のように学級制をとっておらず、欧米式ほど

ちらかという子供たちがつくる自主的な場として、課外活動等を中心とした子供たちの場というものが重視された。日本のようにクラス単位で生徒を掌握していくということになっていない。欧米では現在でも学級活動というのがないのです。そのような名残かなと思うのですが、欧米式の考え方を学んで子供たちが一つに集まる場所として「生徒控所」をつくったというのです。これは当時の意図としては、教室を神聖な場というふうに置いたことによって、子供たちに心構えをつくるということですが、自由な場を神聖な教室とは別につくるというのが自然だろう、ということで造られたようであります。

それと壁面の装飾が、灰色、あるいは中性色に一律で塗り込まれた。これは丸坊主と似たような現象かもしれませんが、いずれにしても勉学に生徒の集中力を高めるためにはそういう落ち着く空間が必要だとの考え方、これはやっぱり寺子屋的な発想ではないのかと思います。寺院とか、そういったところの環境を教育環境としてそのまま引き継いだのがゆえの設計内容であったろうと思います。

それから先ほどもちらっと触れましたけれども、兵式体操によるところの鍛錬主義を強調したということで、屋内体操場、講堂、あるいは雨天体操場用に、なんと100坪以上の非常に広大な屋内体操場の確保を義務付けていくことになる、このあたりが日本の特徴である。

それと校具につきましても、一応の基準を定めています。直接教授に必要な器具である甲種校具と乙種校具に分けております。学校家具という言葉を使う場合もありますけれども、乙種などがそれに当たるのかと思います。

⑤戦後の学校設備基準

質朴堅牢主義は戦後の改革にまで引き継がれて、これは建築基準法の中でも、いわゆる特別建築としての学校の設計の理念という形でそのまま生きております。

戦後の話ですが、いわゆる戦前の質朴堅牢主義という考え方は、学校施設整備を進める財政基盤が脆弱であった。要するに町村が貧乏であった。親たちもなかなか学校をぶっ壊しまでにできるほど大変な負担を強いたということで、いわゆる民度適合、自治体に合った、つまり就学率を上げるためにはボロでもいい、ボロでもいいけれども頑丈であってくれという、わかりやすくいえばそういうことです。そういうことで就学率を上げるために思想として導入されたというのが質朴堅牢主義の発想であります。

ところが、何とこれが戦後も、なぜ引き継がれたのか？、これは昭和24年に例のドッジライン、ドッジプランが出て、超均衡予算によって、6・3・3制予算が全額カットされたが、猛烈に巻き返してこれを回復・確保したということにもありますとおり、どちらかという文部省は、当時の学校施設整備基準、学校の施設の手引きによりますと、この質朴堅牢主義をそこで痛烈に批判しているのです。学校というのはあればいい、子供たちを収容すればいいというものではない。いってみれば1%のよく文化性付与というのが一時

いわれた時代もありますが、要するにシンボルとしての価値を有し、子供たちにとって、学習意欲を喚起すると同時にやっぱり地域の一つの財産として学校を整備すべきだ。別に贅沢をいうのではない、ただ質朴堅牢主義は、いかにも子供たちを押し込めればいいという設計になっていたものですから、それはいけないと痛烈に批判したのです。しかし、ない袖は振れないということで、やはり戦前の考え方を引き継ぐ結果になったということです。

もちろん国庫補助制度ができて、財政基盤が徐々に整備されていくのですが、むしろボロの中で勉強したほうが教育の場としてはふさわしいのではないのかという逆転した思想に転化していく、戦前の考え方がそっくり引き継がれている。二宮金次郎の像、「蛍雪の功」ではないですけども、“蛍の光窓の雪”といった、むしろ厳しい環境で勉強するのがかえっていいのだという戦前の思想、いわゆる「和魂洋才」などといった、非常に日本的な思想がそっくり戦後も生き続けていると評する人もいます。

基本的に学校の建物だけではなくて、公共の施設というものは、どちらかという西洋式の非常に堅牢な設計構造を入れたのですけれども、一方で生活、あるいは環境に対する考え方は、日本の伝統的な考え方が生きていたということです。建築基準法の中にもやはり堅牢の考え方が生きていたということはもちろん事実であります。先生方も、このような厳しい環境の中でこそ子供たちを教えるほうが、学習に集中できるという思想的なものがあるのかもしれない。

当時の学校は、どのような構造物であったのかということです。奉安殿というのは、学校へ入るといきなり建っていたり、玄関の前にあった。要するに現在は神社に転用されているというような、いわゆる国家神道の影響を受けた構造物としてあった。昭和7年の例ですが、ちょっと新しい構造物を紹介します。このように完備した学校は少なかったのですが、玄関がありまして、職員室、応接室、医務室、右の頭に奉安殿があり、あと唱歌室、理科室、郷土室、それから教材園というのは学校菜園ですが、正面に講堂があったり、普通教室は両方に広がっておりますけれども、このような間取りをしていた。

実は関東大震災の時のある記録によりますと、たくさん学校が焼けたわけですが、万難を排してそれを安置すべしということでありましたので、奉安殿の中にある御真影とか、教育勅語の謄本を守るために、殉職する人がいたそうです。東京で8名の校長、教員が火災を逃れるために奉安殿に安置されたこういうものを出すために学校へ行って、二次災害にあって焼け死んだ、殉職したという記録もあります。

そういうところがあるので、戦後いきなりこのような哲学的、基本的な考え方というのは転換ができなかったのでしょうか。ただ上からの慣習を排除する。明治政府以降は基本的には小学校、尋常高等小学校、あるいは中等レベルまでもそうですが、府県知事が絶大な権限を持っていたのですが、戦後の改革では完全に、市町村が設置主体になっておりまして、こういうことではなくて、地方自治の考え方でもって学校施設もそういう工夫を懲ら

すというのが基本であります。

ただそうであっても、新たな設置基準にも、標準的な考え方として、質朴堅牢と衛生・安全対策という点については建築基準法の中にもずうっと生き続けております。学校施設については文部省が昭和28年に学校施設計画の手引きを作り、これは現在も改定を重ねつつ、このような手引きを用意しておりますが、義務教育諸学校の施設費の国庫負担法の基準の中に、このような戦前の考えが一部取り込まれた状態で、引き続き維持されているという状況であります。

それから教材基準についても同様であります。甲種校具と呼んだ基準は現在理科教育振興法という法律の下で、国がいろいろと設備基準を設けております。それに合った形で補助金を出す。いわゆる補助金行政のガイドラインを設けているということです。

なお、戦前は学校建築についてはここにありますとおり、日本建築学会の企画作成委員会がリーダーシップを取ったようであり、戦後は病院とか、いろいろな特殊建築の一つとして学校も位置づけられているのが現行制度の枠組みであります。

途上国における学校の調査の視点を考える場合に、別に日本式を真似ろというわけではないのです。子供たちが学習主体として学習効率を上げるために、どのようにすればいいのかということと、限られた財政の下で、自分たち（途上国側）としてはこういうアイデアで作りたいというところが、非常に口角に泡を飛ばす議論にならねばならない。学校を作るということは、何なのという部分を考えて調査にも行かなければいけないし、設計も考えていく。大事なことは彼らがそれを作っていくという、彼らが持っている文化性、考え方をわれわれはきちっと咀嚼したやり取りをする調査でないと、単にそれは外の皮だけを作ってしまうものになりかねない。

そのためにも日本は、日本人は何を考えて学校や教材・教具、学校の諸制度を作ってきたのか。日本は無条件に彼らのモデルではない筈であり、むしろ日本人はどこに着眼したのかということと、援助にあたってわれわれは十分彼らに示唆するよう留意すべきではないのか。

そういう意味でミニマムな知識として、このような日本の経験を知っておく必要があるのではないのか。一般建築の中の特殊建築・特別建築として学校が位置づけられている限りは、まだ日本は本物の学校を建てたことにならない、と言えはしないのか。それは現在の国庫補助の基準が建築基準法で作られているものですから、そのようになるのでしょうけれども、それはわれわれの仕事である途上国に対する援助を考えたときに、そっくりその議論が当てはまるのではないのかと改めて思い知らされます。

それから二つ目ですが、おさらいのつもりで聞いておいていただければいいのですが、今回の勉強会の一つのテーマになっておりました「日本の近代学校教育の整備」の中で、何が課題となったのか、最後に言い漏らした部分も含めて、もう一度おさらいをしながら要約してみます。

ここにありますがおり、明治初期には何が課題であったのかということダイジェストしますと、初等学校の普及というのが当然あったわけでありまして、同時に中央、地方の行政機構の整備が同時並行的に進んだということです。当然そのことは財政基盤の確立ということと関わっているわけでありまして、非常に強い中央からの指導の下にそれが進んだ。急速に整備するというためにはやはり国家統制の中で強権的に進められないとなかなかインフラの整備、あるいはカリキュラム、あるいは教員にしても計画的整備ができないのではないのかという、正に日本の経験から来るところの部分を中心にまとめてあります。

ODA協力を考える場合、最近特に初等レベルの教育援助ということが出てきているのですが、これはあえて反論を覚悟で申し上げますと、欧米人はやっぱり植民地時代の延長線上でしか援助していないのではないのか。だから日本という後発組が極めて異様な形で、100年足らずで近代国家の仲間入りしたその国が、中南米なり、アジア、アフリカなりで援助を試みている。あるいは地域によって受け止め方が違うかもしれませんが、何百年も植民地時代を経験してきた欧米人が、日本の経験以上の展開をしようとしていて、日本がそれに対して真っ向からクレームを付ける立場にもない。しかし、それがそのままわれわれは援助を継続していいのだろうか。われわれの援助哲学というものはいったい何なのかということ非常に感じております。

いろいろ実態を分析したり、調査をしたりするのは簡単なのですが、日本のタックスペイヤーから預かったお金で学校を建てるということがいったいどういう意味を持つのか、日本がこれをやるということの意味付けについて、国内的な議論がない限り、単なる外交的なスローガンの下でこのまま援助が進められることについては、国民の疑問が今後いっぱい溜まってくるのではないかと考えています。

だから日本という、よく外務省の方もおっしゃいますけれども、顔の見える協力なら顔とは何か。教育分野で協力の顔とは何ですかということをとわれわれはもっと精力的に議論してもいいのではないかと思います。今回の勉強会は或る意味で一種特異な日本の近代化の過程を一面的に見た部分もあります。しかし、少なくとも明治初期のレベルと、例えばこの前に行ったエチオピア、ウガンダの学校教育の実態とを並べて見ることが果して適切かどうかの議論も必要です。恐らくこのへんの議論が十分われわれとして咀嚼した上で現地調査に行かないと、それはもう他の先進国のやり方のただ見よう見まねでしかないのではないのかという気がしてならない。日本が近代化を果たしたこの100年の経験をリュックサックに背負って砂漠地帯・ブッシュに入ったときに、自分たちはいったい何なのか、彼らにとってどのように映るのかということをと、十分われわれは性根を据えて見直していかないと援助哲学というのはいつまでたっても形成されなくて、何回繰り返してもそれはパッチワークの協力でしかないのではないのか、と非常に自分自身にも戒めとしていま感じております。何を活かせるのだろうかということをと、こうしてもう1度日本の歴史をたどったときに、それを痛切に私自身は感じております。

ちょっと先走りして申し訳ありません。このような議論は次回にやりたいのですが、それから二つ目に明治40年代、これは時代区分として第二期近代化といわれる部分であります。二つの日清・日露戦争を経験する中で、大正期に入っていくわけですが、その当時の制度の変遷をもう一度おさらいのため整理しておきました。

日本の第二次産業革命による本格的な近代化及び非常に国家主義的色彩を濃厚にしていくこの時期、近代学校教育のいろいろな制度的整備が進みますが、これを要約してみます。先ず、着目すべきは、近代的な地方行財政度が非常に精緻に整備されていき、普通教育の理念が確立していったということです。義務教育の授業料は徴収しないということについてであります。援助国では、彼らの学習する権利を保障すべしとの国際的な運動に支えられた、ヒューマニズムに基づく政治スローガンがありますが、日本ではそのようなプロパガンダは通用しなかったということです。そもそも授業料を徴収しないということは何か？教育の義務と引き替えに、授業料を取らないということだけではすまされない国民にとって大変な負担が間接的に伴うことになるわけで、それをあえて強行した。当時の明治政府という近代的行政のからくり、仕かけがあってこそ、日本の近代的な学校教育制度が造られていったのだということが大切なポイントであります。

あえて私はそのような言い方をしましたけれども、教育援助を考えると、義務＝無償の制度導入は、よほど心してドラスティックにやらないと、きれい事では到底できないところがあるのではないのかということです。

二つの戦争を扶んだことにより、国民的な教育に対する支持、世論を結果的に高揚させたことは歴史的事実であります。しかし、このことが、300万人という尊い命を奪った太平洋戦争、あるいは日中戦争における強いるところへ突き進んでいった。こういう犠牲・歴史的なあやまちの上に戦後があり、われわれがよって立つ現在の基盤があるのだということです。これはこれまで何回も私が強調したところです。

近代教育の中核を形成する義務教育制度をはじめ、戦前から引き継がれた歴史的遺産が三つあり、これが戦後の復興の原動力になったということです。他の一つは、国民の福祉を実現する手段として教育は欠かせないという共通理解があったこと。これは奇跡的に戦後復興を果たしていく際の大きな力になる、これがもう一つの産業技術の開発と教育とが両輪となって再び猛烈な勢いで日本人の息を吹き返したというところでもあります。戦後は、占領下ではありましたが、基本的人権としての教育ということが、憲法上も確認される。それから教育行政はもう二度と過ちを繰り返さないため、いわゆる権力行政ということではなく、文部省は指導助言官庁に徹するというふうに文部省設置法に明示され、条件整備をもって教育行政の主たる役割とする。これは教育基本法の10条に書かれる。そして義務教育は完全無償ということです。

憲法には「義務教育は無償とする」と書いてある。いわゆるそれを完全とするのかどうかでいろいろな権利論争を巻き起こしているところでもありますけれども、戦前の苦い経験、

負担としての教育というところから権利としての教育というふうになる中で、完全無償という主張が現在なされているところです。これは戦後改革の一つの支柱になったことは事実であります。そして男女共学という革新的な衣替えをしたことです。われわれはWIDの議論をいたしますけれども、この日本が持つ男女共学は、ヨーロッパ社会においてすらいまだに実現していない国があるわけです。

WIDというものと相互に並べて議論するのは適当ではありませんが、戦後の民法の改正、あるいは現在も夫婦別姓とかいろいろ出ていますけれども、とどまることなく人間としての権利を、どのように処理していくのかという議論と関わって、教育の在り方の議論が今後も続いていくと思われまふ。その一つの大きなテーマに男女共学がある。これは簡単に達成できたものではない。確かに物理的に一緒に勉強するというのは、小学校では戦前から実態としてあったわけですが、男女共学の意義を、こういう歴史的な経緯の中でもう一度咀嚼してみる必要があるのではなからうかと思ひます。

(2) 施設基準行政の戦後改革

続いて、戦後の教育の拡充に関する法制、主要な法律を概観しておきたいと思ひます。

現在の学校教育の基本法として、学校教育法が定められている。これは戦前から受け継がれた部分も実はたくさんあるわけです。

そして学校教育の振興の予算の根拠法です。先生の数であったり、教科書であったり、就学困難な子供たちに対する就学奨励であったり、いずれもこれは義務教育にかかるものです。国としての国庫補助を根拠づける義務教育費国庫負担法。これらの一部は戦前から、たとえば先生の給与は都道府県がみるというので昭和15年に制定されたものでありますが、基本的な内容は戦前からのものを引き継いでおります。先生の給与は、あるいは建物は市町村が責任を持って行いますよという意味で、市町村が教職員の給与負担を、現在は都道府県が負担することになっています。2分の1は国庫補助、他の2分の1は地方交付税で措置されています。一般財源として自治省が各都道府県に交付する。人件費については2分の1、2分の1と大ざっぱに申し上げると文部省と自治省で折半することになっています。

それから箱ものについては、義務教育諸学校に関しては、「負担法」があります。このような負担法の中でガイドラインが示され、施設基準は建築基準法に則って作られているということです。国としてたとえば工事費の算定とか、建物の認定基準とか、標準学級適正規模といったものが定められています。例えば、1校当たり12ないし18学級、現在は日本は42学級でありますけれども、それと通学距離は4キロが小学校区として、6キロを中学校区とする。学校統廃合をする場合は、必ずしもそういうふうにはならないのですが、スクールマッピング（学校の適正配置）を考える際にはこれらの基準が参考になると思ひます。この前エチオピアの調査結果では、子供の通学距離は20数キロにもなりました。こ

れは、バスで通学している子供たちを想定した距離なのでしょうけれども、日本では現在のカリキュラムや子供たちの学校での活動の負担を考えて、歩いて通学できる通学距離はこのくらいではないのかとの規準を定めています。実はこの考え方は戦前からあるものです。

それから地方交付税法、財源措置のため、基準財政収入額という地方交付税の算定基準がありまして、足りない部分を交付税として措置します。そのための測定単位、あるいは単位費用というものが、学校の先生の数であったり、子供たちの数などを基準に作られている。これを確立させたのは、昭和26年の財政平衡交付金制度が整ったシャウブ勧告でした。私がこの前エチオピア、ウガンダへ行ってつかんだ情報では、学校施設の建設については住民参加という形で、親たちが労働を提供し、あるいは資材を持ち寄って学校を建てているのです。日本ではそれを禁止しています。これはアメリカの制度を戦後導入したわけです。いかなる名目をも問わず、小中学校の維持あるいは修繕費に、もちろん建設は国の補助等でやるわけですが、住民負担に転嫁してはならないというのです。これは昭和20年代、30年代、現在もこれは議論されている。いろいろな名目を以って親が負担するケースが多いからです。

住民参加という一種の美名の下に、それは恐らく緊急避難的、あるいは応急的に、あるいはコストを安くするための一つの知恵として、合理性が認められるのかもしれませんが、“Education for All”、権利としての教育ということを考えたときに、それは将来の悲願として、それはやはり住民負担に転嫁してはならないというところを、われわれは、議論をしてもいいのではないのかと思います。

それから地方の教育制度の枠組みとして、明治時代から順次整備されていきましたけれども、戦後の一大改革として、より地方自治の精神を生かすために作られた「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が、非常に大事な役割を担っている。これは教育委員会の設置、あるいは教育機関の職員及び職員の任命とか、いろいろな骨格部分を定めた地方における、地方自治としての教育行政の在り方について規定したものです。

これは途上国援助を考える際に、われわれは財政の問題、いわゆる自助努力を形成する彼らの努力に訴えるという部分において、やっぱり忘れてはならない地方教育行政の仕組みを民主的に作っていく一つのベースとして、私たちは途上国にお土産として持っていいものではないかと思っています。

それから教員免許法ですが、これは教員の資格を考えるときに、プロ形調査において、日本の制度と比較検討する際の、国の制度の熟度を測るメルクマールの役割を果たしてくれる。そういう資格制度を近代教育制度の要として、高等教育部門を中心に戦前から整備してきた。その一つの証と考えてよいのではなからうか。

(3) 教員の人材確保と処遇改善

それから最後に、われわれには常に離れない悩ましい問題として、教師に対するお支払いはどうなの、ペイの部分はどうなっているのという議論があります。この点日本では、どうであったのか？

確かに「教育は人なり」という考えは、精神文化的にも日本では昔からあったということで、どちらかという報酬の問題は後廻しにされた結果、決してその処遇はよくならなかった。これは勉強会でも1回目か2回目に、それこそ女房まで質草に入れるぐらいすごい教師がいると記事が「万朝報」に書かれていると紹介しました。これはあたかも、貧しさの代名詞として先生がいたということです。

公務員の場合、待遇は戦前に官吏俸給令というのがあり、戦後もこれをベースにスタートしています。ただ大事なことは、教員の持つ教育ということの特殊性に着目して、特別の手当を付けなければいけないとの考えがずっと戦後一貫してきており、いろいろな「調整号俸」、あるいは職務給、あるいは教職調整額、義務教育手当という形で整備されてきております。要するに給料が安いからいい先生が来てくれないのだという発想が従来からあったわけでした。教員の人材確保、「学校教育の水準の維持向上のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法」という長ったらしい法律が昭和49年にできています。これに先立ち昭和48年に大蔵省と文部省というよりも、自民党と大蔵省が大変な攻防をやりまして、新たな給与表が作られたのであります。一般職の公務員よりも小中高の先生の給与がカーブ上にスライドしたということです。

給与の高低を比較する指標の一つに最高給与額がどこまでいくのかという問題があります。われわれにはJICAの等級号俸がありますが、その最高級はどこに位置されているのかということが重要なんです。校長先生、教頭先生、一般教諭と、片方は一般公務員の部長級、局長級との比較です。そして課長級、それと課長代理級としますと、この給与改善がなされたときに、校長先生が、ほぼ部長級・局長クラスまでに改善された。教頭先生もそれ以上で、一般の平教諭でも、平均賃金としては課長代理級よりも上になった。課長代理級が97という指数に対して、一般教諭が100ですから、改善直後は非常によかった。もともと現時点ではそうではなくなり、校長先生はだいたい課長級にまで、教頭先生が室長、いわゆる企画官、課長もどきというところで、一般教諭は課長代理級のところまで下って来ています。

一般の公務員に比して、やはり給与を高くしないと優秀な人材が集まらないという至極当然な事柄を、要するに国としてプライオリティーを付けて改善の決断をしたのが、昭和48年。当時の田中総理がこの決断を行った。いわゆる列島改造論以降にすごい物価も値上がりしましたがけれども、給料の差額の支給がボーナスと一緒ぐらいにあった時代です。オイルショックの頃だったと思います。その時期に「よっしゃ、やれ」という首相の一言でできたということです。これが昭和48年、49年に実施された。当時それを決裁した河野

大蔵大臣は決裁文書に逆さまにサインをしたそうです。しかし総理の一言で実現したそう
でございます。

実際にこういうことが途上国でできるのかどうか疑問ですが、給与改善については、一
番避けて通れない重大項目になっている。ただそれは計画的にやるか否やということと政治
的に解決できるのかどうかの違いということです。これを仮に援助機関からローンという
条件で金を借りて改善をするというのでは返済能力、その見通しを考えた場合なかなか至
難の業に近いのではないのかという気がします。一般教員の給与のかさ上げを国際世論と
して指示したのがILO＝ユネスコの「教員の地位に関する勧告」（1966年、パリ）であ
ります。これを契機に改革気運が盛り上がったということです。

この勧告によると、教授の重要性、あるいは一般の類似する職業よりも有利な給与で、
そしてだいたい10年から15年で最高に達すること。それと当事者間の事前協議が不可欠と
いうことです。ご存じのとおり、日本では日教組がいわゆる勤務評定や学力テストの反対
闘争を行うなど、文部省とは非常に激しい教育制度に関する議論をした時代がありますが、
このことが給与改善の一つの引き金になっていると思います。

なお、日本の特異性といもいえるかと思うのですが、戦後の教育改革の国民世論を形成
したものに組合運動というものがあつた。文部省は戦後教育の改革の過程で、最も重視し
た行政は、6・3制の普及と日教組対策であり、これで戦後の40年が終わったとも評され
ます。日教組はその国民運動を形成する過程で、単に教員＝組合員＝労働者としての地位
向上の問題だけではなくて、組合運動の中で教育はかくあるべしという、いわば教育論争
を展開した。それが一つの国民世論として行政を突き動かしたことは、間違いない事実
であります。

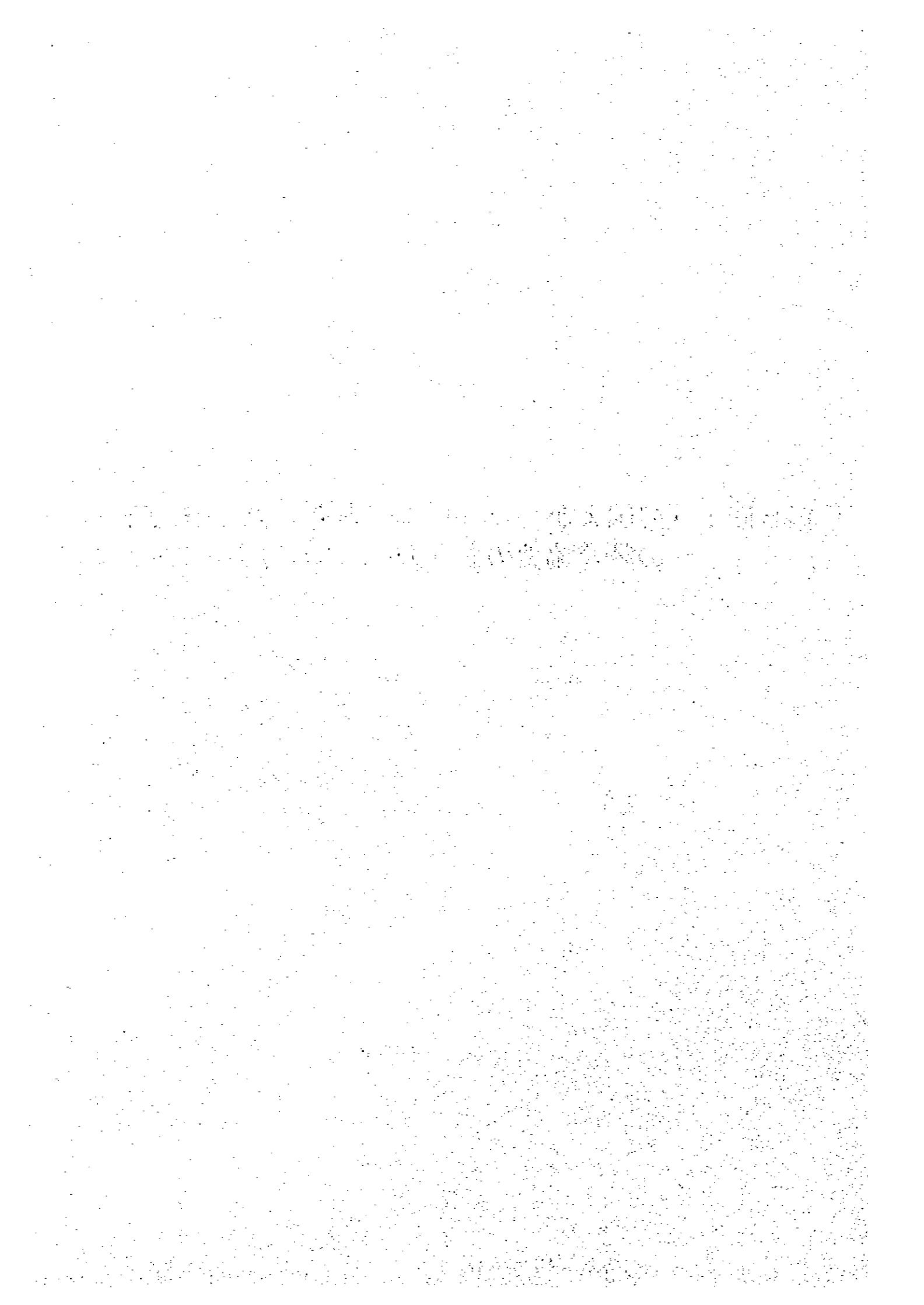
途上国に援助するときに、これは前回の勉強会でも申し上げましたけれども、やはり明
治期に動いたすごいリーダーがとにかくいたということです。このリーダーは誰かが作ろう
として作るものではなくて、歴史的な経緯で必ずリーダーというものが出てくる。そうい
う環境があつたということは、日本は決してラッキーであつたということではなくて、時
代に節目、近代化を図る過程に必ずそういうリーダーがいるはず、必然性があつたのだと
思います。

そういうリーダーと国民世論という面では、戦前の国民世論は教育勅語体制で、これは
ボトムアップのものがなかつたと思いますが、日教組をはじめとする組合運動として戦後
一挙にそのエネルギーが吹き出した。日教組の倫理綱領の中には、日本の教育をどのよう
にするのか、戦前の教育の勅語体制に対する猛烈な懺悔というか、二度と教え子には武器
を取らせないというのがあります。それは教育基本法の中の平和主義の形できちっと書か
れているわけです。それをどのように実施していくのかについて、行政と組合運動が拮抗
する形で、戦後の教育改革が展開された。これは専門的な学者でなくても、われわれ自身
もわかっている。

そういうところがやはり途上国のエネルギーの一つのメルクマールとなり得る。つまり彼らが自助努力を叫んだときに、棚ボタではなくて、自ら作り上げていくものとしての教育運動というか、とり立てて組合運動ということではないにせよ、ムーブメントとして下から吹き出すそういう力があり得るのかということも、われわれは援助に際して注目していかなければいけないと思います。

～以上、第5回勉強会、9年2月19日より～

第6回：「外国人から見た日本の教育、開発途上国への教育協力のあり方について」



VI. 外国人が見た日本の教育と協力私案

(1) R. P. Doore他

(講師) きょうで6回目ということに相成ったわけでありましてけれども、私がいままでお話ししてきた内容は、タイトルにあるように、日本が開発途上国の教育分野について協力をを行う際に、果たして日本のかつての歴史的な教育のいろいろな行政分野における経験が、どのように役に立つのかということをも前段に、そして果たしてどのような体験をしたのかということを中心いろいろな文献なり、資料に当たってダイジェストをして参りました。今日は最後ということでもあり、これまでとは違った視点で、江戸時代から今日に至る日本の教育の歴史を、スポット的に注目している外国の研究者が結構おられ、そうした「外国人が見た日本の教育」ということでお話したいと思います。

そこで、ご紹介します参考資料として、「教育システムの日本の特質」という著述をご紹介したいと思います。これは国立教育研究所の前の教育研究部長で比較教育学の専門家であります、市川昭午さんという方が、30名近い外国人の歴史的な日本の経験を外国人の独特な視点で見たところを紹介した図書です。いままでわれわれが辿ってきた日本の近代化の過程で経験した事柄について、一体彼らはどのように分析しているのであろうかということに着目しまして、ぜひご紹介しておかなければいけない興味深い資料を用意いたしました。

従って、きょうの解説の出典は完全にこの本の中からですから、私の考えはいっさい入っておりませんので、忠実にその中身を再現するというか、要約したものとしてご理解いただきたいと思います。

まず注目すべき点として、1950年代から60年代、いわゆる新興諸国は、政治的に独立を達成していったにも拘わらず、経済社会の発展がうまく進まないという共通した現象に遭遇したことです。物的資本等を投入したり、様々な援助・協力をしてもやはり使いこなせる人材が揃ってこそ初めて生産力になるということをも、単純な原理を彼らが改めて再確認するようになった。

欧米先進国も、物的資本を主とした途上国への経済援助が効果的に進まないことから、改めて人的資源の形成の重要性に気付いている。このあたりはわれわれの普段やっております教育分野途上国協力の中では当然のこととして語られるわけですが、学者の世界でもこのような認識が出てきている。

特にアジアの一画・極東にあって、非常に急速な近代工業化を達成した日本、しかも欧米諸国と伍するだけの力が付き、あるいはそれを追い越す勢い、日本の近代国家の形成の秘密をぜひ知りたいということで、途上国のみならず、欧米先進国からもそのところが非常に注目を浴びてきている。

「自然条件に恵まれていない日本が、何ゆえに社会経済発展を遂げたのかということも、何よりも人的資源の開発に格段の力を傾注したからとの見方が有力になっている。急

速な近代化、しかも人的投資への努力を通じてそれを成し遂げたと見られる点で、日本が開発途上国にとって一つのモデルになるのではないのか」との指摘がそれです。

特にOECDは日本へ以前代表団を送って来たこともあります。これはもう10数年前になりますけれども、20年近く前になりますか、日本の教育についての関心が高まり、少なくともその経験が重要な参考になりうると、「モデルにならないにせよ、少なくともその経験が重要な参考にはなる」のではなかろうかというのが今日の方の見方です。

そこで最初にご紹介するのは、英国のドーア（Doore）教授です。この方は日本研究では指折りの有名な方で、現在イギリスのインペリアル・カレッジの日本及び国際科学産業研究センターの所長です。以前サセックス大学の開発問題研究所というところの教官をされたり、日本にも非常に長く、東京大学の社会科学研究所におられたこともあります。その方の『Education in Tokugawa Japan』からです。

もともとこの人は農村社会を研究をするために日本へ来たということで、特に「徳川」とありますとおり、察するところ、江戸期の農村社会における教育機関の歴史、特に寺子屋、あるいは藩校も若干やっておられるのかもしれない。いずれにしても日本が封建体制の下で築き上げた、自生していた民間教育機関について非常に興味を持って、そういう研究の中で、特に教育分野、特に日本が明治期に急速な近代化を遂げたいくつか徳川時代の条件というか、原因を次のように分析しておられます。

その項目だけを抜き出してみました。これは私が第1回目に、この勉強会の趣旨であります教育協力にあたって、われわれは、かつて日本の歴史的経験をどのように活かせるのかというときに、日本が近代化をなし得た前提として、いわゆる初期条件がどのようなであったというところに思い至るべしということを申し上げたと思います。いわゆる日本が封建体制から急速に西洋に学びつつ近代化を達成していく、あるいは達成し得る前に、萌芽的な状態でいろいろな諸要素を育んでいたことに注目する必要があるのではないのかということ、確か冒頭で話したと思うのです。それを再度思い起こしていただきたいわけです。

ドーアさん自身も、そのところが非常に重要だとされています。われわれとしてはこの人の説を持って、われわれが勉強した事柄を再度確認することになると思います。順番に簡単に申し上げますと、まず第一には、「初歩的であれ、江戸期において教育訓練が広範に普及していた。多くの人々が多少とも意図的、あるいは組織的な学習を経験していた」こと。

つまりある建物の中で、あるいはある環境で先生と子供といいますが、教師と子弟という関係が成立っていて、そこに一方的かどうかはともかく、一つの意図的な精神的な、あるいは知識・技能に関する伝達というか、そういう意識的な働きかけ、そういう形態を経験していたということです。これはいうところの「レディネス」と言い換えても良いということです。子供の成長・発達については、ある成長段階において有する発達課題に対す

る意図的、計画的な働きかけというものは一定程度なされないと、あとでそのようなことをしても定着しない。というか、教育的効果を及ぼさない。ちょうどそのようなことが日本の社会にもいえたのではないのか。

従って、それよりも一歩進んだ教育訓練に対応することを容易にした。そのような学習経験をしていること、つまりそういう事柄、形を受け入れるだけの素地・素養あるいは精神文化が既にできていたということ、この人は言っています。

それから二つ目は、この人自身は「教育達成動機」という言葉を使っていませんけれども、要約すると、このようになろうかと思えます。一つの“教育信仰”ということだと思えますが、国民共通の精神文化としてこうしたものが定着していた。

立身出世、success in lifeということです。そういうところが一つのコモンセンス、共通の精神文化として定着しておりましたから、その競争に積極的に参加させるということにより、教育達成動機を、国民的な共通の精神文化としていくことが可能であった。そのようなものがバックにあることによって、このような競争社会へ入っていくことが可能であり、引いては広範な人材がそこから淘汰されてくるというシステムが作られつつあった。

特にこれは明治政府のリーダー的な存在であった人たちには、私塾から輩出された人がかなりの数を占めた。いわゆる私塾というのは身分階層を超えた、しかも全国区の民間の人材養成機関であり、そこから人が生まれたということは、いわば上は青天井であったという、当時の競争原理を第一とするというか、それに依拠する形で自己の持つ能力を十分発揮できるという仕組みがあったことの証左である。それが政府を支える広範な人材を生み出す基盤にもなり得たということだろうと思えます。

それから三つ目は、いわゆる3Rの「読み、書き、ソロバン」であります。これが普及した。維新政府の新しい政策が国民がこれを十分理解する、読めることで徹底できたということが最も重要であった。「行政コミュニケーション」という言葉が適切かどうかわかりませんが、途上国の人口爆発とか、エイズ・保健医療など様々な行政上の課題を考えた場合に、国民、子供たちがそういった問題に対する啓発用のパンフレットが読めるかどうかということも大きな関心事であります。読み、書き、算術、あるいは文字、リテラシーについて、この点日本は相当高い程度にそれを達成していたということがあります。

それから四つ目には、武士階級の間、儒教を軸とする藩境を越えた知的交流ということです。統一国家の形成ということ、これをいっているようです。これに対して多言語社会、特にアフリカの教育協力が問題になっておりますが、部族社会が存続するところではなかなか国民的融合が図りにくい。政治的な枠組みができて、このような面についてなかなか融合が図りにくい、困難におつまっている途上国を想定すると、この部分はわかると思えます。

それから流動性の高い徳川社会、これは先ほどもちょっと触れておきましたが、教育の機会が非常にオープンであったということです。力のある者は農民や商人の子供も藩校に

通うことができたわけでありまして、いわば階級間を比較的容易に乗り越えられた。私塾はその典型であったろうと思います。それが明治期における国民教育制度の確立を容易にしていたのです。

それと、上下の秩序を重視する儒教の教えは、一つの特異な日本の精神文化を形成したのかもしれませんが、階級間の敵対感情を緩和することに貢献したということです。

それから、長年にわたる中国文化の吸収は、いわばこれに代わる西洋文化の吸収、あるいは科学技術を骨身を惜しまずに学ぶことを可能にした。洋学の隆盛を非常にみたわけですが、そういう他国のいろいろな文化・文物を抵抗なく自然に受け入れることのできる、大陸からの文化吸収の歴史が既にあった。これはちょっと皮肉った言い方かもしれませんが、「直ぐに真似るのが上手だ」というのは、このようなことでも言えるのかもしれませんが、どん欲に優れたものを吸収し得る素質があった。これは日本のいわゆるシャーマニズム等々が関係しているということ、以前講義の中でも申し上げたところです。

それから儒教は、その個別主義的倫理観に関わらず普遍主義的な性格を有していたということ。これは社会正義とか、あるいは秩序観というものを容易に受け入れる基盤を儒教が提起したことであります。それと同時に客観的な基準に基づく業績志向、あるいは個人を押し殺して集団の目標の中で、個人の力を活かし、いわゆる集団志向というものが、こういう精神文化、あるいは文化的基盤から生じたということです。これらが競争社会を展開する、いわゆる市場経済というか、資本主義経済を成長させる基盤になっていった。このようにドーアさんは分析しています。

それから、二人目のパッシン (Herbert)さんというコロンビア大学の方を紹介しましょう。文化人類学的な視点から、『Society and Education in Japan』で分析しております。この人を取り上げた理由は、若干ドーアさんとは見解を異にする、ややもう少しニュートラルに評価しておられるからです。

この人自身は、第二次大戦中、アメリカの日系人収容所に勤務されたり、1945年から1951年にいわゆる占領軍GHQの一員で民間教育情報局の分析調査班スタッフであったこともあり、非常に日本通である。この方もやはり農村社会と教育との関連をテーマに研究されております。加えてメキシコとか、発展途上国、あるいは中進国でのフィールドワークにもこのところ精力的に参加しておられます。

この人の考えは、教育の近代化に関する日本の経験が、現在の発展途上国にとっていかなる意味を持っているのか。両者の環境条件はどのように異なっており、従って日本モデルはどこまで有効かという点を冷静に見つめながら、あくまで参考となるものがあるに過ぎないという、非常に押さえた、考え方をしています。

まず日本の経験は、途上国にとって非常に有益ではある。しかしモデルにはなり得ない、とっておられます。その理由は、途上国は、日本が達成した教育の近代化には、50年間かかった。いわゆる完全就学率を達成するのは、明治45年ぐらいだったと思いますが、こ

の時点で98%ぐらいに達しますけれども、このこと自体は西洋に比較して驚くべき早さである。にも拘わらず途上国はまだこれでも遅いといっている。

つまり日本を上回るスピードで近代化を達成したいといまの途上国は考えている。つまり日本は急速であったけれども、少なくとも教育システムの近代化はもっと早く達成したい、途上国のリーダーはそんなに待てないといっている。この方が書かれた時期は1962年ですからもうだいぶ前です。いまも当てはまるのかどうかというのは、個人的にはちょっと疑問です。

二つ目には、日本は人種、言語、宗教などの違いが極めて少ない。ホモジーニアス、これはいわずもがなと思いますが、そういったのは、先ほどのドーアさんもそのようなところを指摘しておられますけれども、いずれもホモジーニアスな面が強いということ。そして、幕藩体制の持つ中央集権的、あるいは国家機構的な機能、西洋でいうところのいわゆる官僚機構的なものが政治的にバックアップした。

いわゆる稟議制度が幕藩制度下で完全に定着していたわけで、特定の為政者の専制は許されないという機構になっていた。つまり西洋型に近い官僚システムが既にできていたわけです。又は、活発な経済活動システムが、専売制度やマニファクチャーなどが江戸期から明治の後期に発達しまして、そういうシステムを支える基盤となった。

あるいは民間の教育施設の普及と高い文化性、この点で途上国に比較して、はるかに有利な近代化の条件を持っていた。このようなことからモデルに到底なり得ないという見方をされているのです。

三つ目に、途上国において、近代教育制度を発展させる上で当面している困難さは、やはり財政負担と卒業生の雇用機会の確保であるとしています。

日本が近代化を開始した時期は身分制社会的要素が色濃く、特に明治政府は、いわゆるエリート養成が盛んになされたわけです。これは身分階層的な色彩というよりも、いわゆる学力分布によるところの、あるいはそのような力を持った成績主義に基づくところのエリート層によって、これらエリートの卵を徹底的に養成したわけであり、そういう一握りの人たちに限定した日本と異なり、多くの途上国はポピュリスト的風潮が強い。これは社会主義的色彩が強かった1965年以降のことをいっていると思うのですが、できるだけ多くの人たちの底上げを図る。どの人にも雇用機会を確保するというようなことが土台大変である。これとは異なり、日本の場合は特定の人、しかもそれは非常にスーパースターといわれえる人たちに用意すればよかったのです。その点でも混乱なく進められたということも指摘しています。

このように前世紀の日本と途上国とでは著しく事情を異にするということで、日本にとって適切であった方策も現在の途上国にあさわしいものとはいえない、といっています。日本の選択した方策が、当時の日本にとって最良のものであったとも、これは必ずしも断言できないということでもあります。

模倣できると考えるのではなく、あくまで教訓を慎重に引き出すべきでしょう。途上国の日本理解がまず必要である。この点を日々の仕事をしていて感じるのです。つまり日本の教育は素晴らしい、科学技術教育は非常に素晴らしい、とおっしゃるのですけれども、丸抱え、丸飲みのそういう理解はいかがなものか、と私は個人的に思っておりまして、日本教育システムというものについて、もっと真相に迫るというところが、途上国にきちっとなされていないと、教育協力というのは本来難しいのではないかとすら、私は思っています。

「post hoc, ergo propter hoc」とは、あとで起こったことは、それに先立つ物事の結果であるという非常に機械的な因果関係論のことを言いますが、一つの開発理論上の陥せいとなっていやしないか。この点にこの人は非常に注目しておられまして、たとえば急速な教育の近代化が、急速な経済自立・成長、あるいは修身教育、すなわち節約勤勉、そして国民の高い貯蓄性向、経済成長を促進したという図式はあまりにも機械的過ぎやしないか。だから途上国が陥りがちな日本評価について、もう少しここは慎重に考えるべきでしょう。

むしろ教育計画は一種の「賭」であり、しばしば予測を誤るとさえ言われている。教育は、将来を見越しての先行投資であり、早急な成果は得られないものである。教育が経済発展に寄与できるのは、技術・技能の直接的な供給よりも、どちらかと言えば国民の全般的な資質の向上を通じて、それが可能だということです。

よく職業訓練とか、途上国が雇用機会を拡大するために新しい技術を導入し、それに伴う産業を興すために日本の技術を導入したいということがありますが、いわゆる短期的対応は可能であったとしても、その社会、その国の基盤、自立していくための力を付けるという視点に立つならば、そういう近視眼的な対応では不可能だとしています。

途上国はおしなべて社会経済発展に必要な人材を、どのように計画的に養成するのかに苦慮している。しかし、教育の成果は早くて10年、時には25年もたってようやく実るものである。従って変貌する労働市場にピッタリ適応するような人材養成計画を策定することは本来不可能に近い。日本の国民の高い技術水準が、このような学校教育、あるいは技術教育や職業訓練の結果であるという証拠は、実はどこにもないとしています。

これは、たとえば戦後の本田技研、ソニー、あるいはNECを見ていると、そこにはイギリス型のすごいリーダーがいた。これは本田宗一郎などがそうかもしれません。イギリスの経済発展というのは、学校の技術教育で勉強したのではなくて、むしろ企業レベル、会社レベルですごい新しい発明をし、システムを生み出して身を起こしたリーダーがこれを可能にしたと、この人は言っているようで、日本の場合にもそれに当てはまるケースがあった。

昭和30年代の高度経済成長が図られましたときに、目前に高等学校は不足しておりました。技術教育をする学校が非常に不足しており、すごいベビーブームの中で、それを何とか増やそうという要請もあったものですから、ベビーブームと片方に経済成長というポリ

シーが重なって、急速な高等学校の増設を日本はやりました。私立の学校も急増しました。しかしその時に高度経済成長を支えた中堅技術者は、むしろ戦前、あるいは戦中に軍需工場などで叩き上げて築き上げた職工たちが自学自習をして、あるいは企業内教育の中で、それを達成したという評価もある。従って、学校教育がそれを完全に下支えしたということになっていないという分析もなされているわけです。この人もそういう言い方をしており、先ほどの「post hoc, ergo propter hoc」にはならないのではということをごここで言っているわけです。

学校で得た技術と技能は、大抵は実用の段階になって時代遅れになっていたり、あまり特殊すぎて役に立たないことが少なくない。企業はここをよく喝破していると思いますが、特に日本の企業はこの点をよく心得ている。学校教育に求めるのは職業上の知識・技能よりも、むしろ全般的な教養と柔軟な適応力の育成であり、適切な基礎学力とパーソナリティー特性さえあれば十分であると考えています。

実は、これは最近世銀がポリシーペーパーで出したボケーショナル・エジュケーションに対する見直しの中で、日本のこういう経験をかなりの部分引用しているとも聞いております。特に技術革新をしていく場合には、いろいろな分野で技能を特定せずに応用の利く可塑性の高い労働力、一つのモディフィケーションというのか、非常にフレキシブルな応用の利く、新しい環境に直ぐに適応して、そこで何かを打ち出そうと努力する志向性の強い人間のほうがはるかに有益である、ということをご世銀も言っている。

だからジェネラル・エジュケーションを非常に評価していかなければいけない。それはもっといえば、基礎教育レベルでの徹底した普通教育の強化であるということなのかもしれません。

三つ目の例は、『Education and Equality in Japan』という書物から引用してみたいと思います。これはカミングス(Cummings)さんというプリンストン大学の先生の著述であります。この方は、『ジャパン・アズ・ナンバーワン』というエズラ・ボーゲルの著作がありますが、あの方の著作の教育部門を、ほとんどゴーストライターということではないのでしょうか、相当その部門を提供された方のようにあります。現在はハーバード大学の国際教育室長をしておられまして、アジアの近代化とか、日本研究、国際的な権威者といわれている人です。その方の著作を紹介して、一つ違った視点から眺めてみようと思います。

学校教育による社会変革の可能性の実証が、実は彼のテーマで、非常にアメリカはこの点では悲観的であったとしています。現在は必ずしもそうではないのですが、今回クリントンが教育の強化というものをスローガンに掲げ、大統領は高等教育よりもむしろ基礎教育分野の強化ということをご、挙げております。アメリカ自身は非常に坩堝のような国でありますから、黒人問題とか、あるいはエスニックの問題の悩みを内部に抱えている国であり、そこに対して社会変革を図るという点で教育は非常な力を持つとしたのであります。

しかし、どちらかというとなアメリカはその点で失敗するところが多くて悲観的なのです。

これは教育社会学のテーマでもあるのですが、学校教育により、果たして社会変革が可能かというところ、カミングス氏はそれが可能であることを、日本が裏付けたという言い方をしています。これは途上国援助を考える場合にも、教育分野の協力からアプローチして、その国のいわば社会基盤なり、国家の礎をどのように変革するかとか、対面していくというか、改革していくかといったことを常に念頭におかねばならない。正面に置くかどうかはともかく、何かその部分を常に考えながら教育協力をやろうとしているわけです。学問的に日本ではその点はどうであろうか、ということ进行分析した例であります。

日本の教育の特色というとな何といってもequalityということがあるわけですが、日本の教育の特色として、特に戦後に注目すると、総じて国民の関心が教育に対して高い。これは文部省と日教組の確執があったためだとしています。

これは、教科書裁判や、あるいは国民の教育権問題など、さまざまな教育論争があったことで分かると思います。教師は聖職者なのかという議論もそうありますし、いや労働者であるとか、これらのことを取り上げるさまざまなマスコミ等も含めてですが、国民的関心を高める素地を日本は持っている。常に国民の意識から離れないということが特色である。

それから、彼は「日本の学校教育は非常に安上がりである」という点も指摘しております。米国と比較してということなのかも知れませんが、教育に対する納税者負担を低く押さえている。例えば、教員当たり生徒数が多くても、整然たる授業を可能にするしつけの行き届いた生徒、放課後にできない子供を残してでもきちっとカバーしようという非常に熱心さ、あるいは教え子の家庭に問題があると家庭訪問をして、例えば夫婦の諍いにまで仲裁に入るとか、いろいろと美談として語られる部分があるわけです。「二十四の瞳」を読まればよくわかると思いますが、そういう献身的な教師の存在によって、行政的な負担が押さえられている。学校ではきちんと子供は掃除をしますから、外から人を雇わなくてもいいということもそうかもしれません。学校を掃除するという習慣は、あまり諸外国にはないようです。そのようなことを外から見るとやはり目立つみたいです。そのような言い方をしております。

それから「学校の諸条件の均等化が徹底している」ということです。これは確かに途上国のいろいろな調査等に行っているのですが、日本では国が国民全体の教育環境を底上げするために、国庫補助を工夫してきたということです。従って環境・条件が非常に基準化して、標準化されているということが特徴だと思います。自治体間でほとんど格差がない。財源調整は地方交付税によってなされますし、それから教員給与にしても、実際に払った教師の給与に対して、2分の1を国が補助するということ。あるいは教員の質ですが、これも教員の免許制度が徹底していることや現職教育が厳しく、教員の質、水準が確保できているということです。一方でいろいろ弊害が言われつつも、施策としてはそこがきちっ

と押さえられている。

それと就学奨励策の格差はない。これは食費が払えない子供についてはちゃんと給食費を国が払う。修学旅行に行けない子供にも補助をしましょう。「要保護準要護措置」という制度がありますし、それから奨学金制度等が整っていることを上げています。

更に、「学校教育の要求水準が非常に高い」ということも指摘して、レベルの高いカリキュラムになっていることは確かに事実です。特に義務教育段階ではそうだと思います。驚くのは途上国ではその点、中等教育レベルになると、急に非常に難しくなる。これはイギリスというようなところのカリキュラムが丸飲み模倣されているせいだと思います。非常に教育的に見て、無理のある教科書の内容になっていると私は推測しています。

むしろ日本では、義務教育段階で相当に高いレベルの学問を達成している。これは、子供たちの学習負担になっているというのが今日本で問題になっているわけです。いずれにしろ要求水準が高い。それから教材基準と国庫補助がセットになっておりまして、特に教科書については国の検定制度により一定の水準が確保される。途上国では個々の教師が採択する、と聞いて驚きましたけれども、それほど教材選定について高い技能を彼らは持っているのであろうか、その技能が保証されているならともかく、その点はちょっと不安ですね。

本来学習教材について、義務教育レベルではある程度水準を確保するとすると、複数の教員、あるいは学校が組織として採択していくというのが、西洋でのシステムです。高等教育とか、あるいは後期中等教育ならばともかく、個人の先生が教材を自分で選定しているというのはいかがなものかなという気がします。いずれにしろそのようなところの要求水準は高いことと、一定の水準が確保されているということです。

それから、「学校が教育活動の単位となっている」。いわゆる統一体としての学校基準、学級が単位で、個々人の先生が活動の単位になっていない。個々人の判断よりも、あくまで学校としてどのようにするのか、非常に組織の原理を重視するというのが日本の特徴です。

それと「教員の身分保障」です。確かに日本の教員の処遇は悪かったことはすでに勉強したとおりであります。昭和46年に「人材確保法」という法律ができて、一般の公務員の給与よりも高い水準を維持するために法的措置を行った。でも、若干いまは低下傾向にあることも事実であります。そういう給与保障等を非常に手厚くする行政的な努力をしている。これはやはり教員の社会的地位の向上と優秀な人材を確保するという政策的な判断で、そこに集中的に財源を投与したということです。ちなみに現在の教員給与の教育関連の国家財源に占める比率は50%台と高く、絶対額ももちろん大きい。

あと「献身的・良心的」ということをこの人も書いております。それから「公平な教育活動」これは学力遅進児対策とか、あるいは生徒の成績によるランク付けを忌避することにも注目しております。最近はずしもそうではないと思いますけれども、公平な教育活

動を常に考慮する。やはり学級という単位で子供たちの教育活動を常にウオッチしておりますから、西洋型の個人指導とは異質な部分となっている。常に水準の確保という点で、日本の教育、特に義務教育段階では西洋とは違った特質を有している。いいか悪いかはともかく、ただ学力対策としては落ちこぼれを作らないということがよくいわれますけれども、そういうところに目配りがいっているということです。

あと「全人教育、道徳教育」にも面白い指摘があります。例えば「特に低学年では、学習の進度よりも、学習に児童が参加できる動機付け、適応を促すむしろ重視する」と。このようなところに注目しているということも、やはり学習集団にとけ込むという、みんなで共に高め合うというところを重視することが日本の特徴だということでしょう。しかも全面的な発達というか、全人教育、知・徳・体の三要素をあまねくカバーするというのが日本の教育の特徴ではないのかということでありまして、このようなことが合わせ働くことによって、日本ではきわめてequalityな民主主義的な平等社会が出現した。世界でも恐らく日本ほど平等主義が徹底している国はないのではないのか。そういう点ではアメリカは非常に民主主義の国でありますから、本来は米国がそういう社会を一つの到達目標としているのだと思いますが、米国はその点なかなか難しい。しかし、日本はもの見事にやってのけた、と彼は評価している。

ここにありますように「敗戦と占領政策による教育制度の抜本的改革、あるいは平等主義をあくまでも実現しようとする強力な教職員団体の出現が、教育による社会改革を可能にした」と述べ、これは特に日教組を中心とする教職員団体の出現のお陰だと評しています。

ただ市川昭午先生は、なかなかそのようになっていないのではないかと、行政当局と対峙でいろいろな教職員団体との確執の中でというか、むしろリードする形で、行政が率先・垂範してこういう点を推進してきたという具体的事実があるので、必ずしもこの方の見解に組みするわけにはいかないと書かれております。

いずれにせよ、諸外国、途上国を見た場合に、国の政策、教育政策を動かしていく一つの住民組織とか、あるいは教職員から成る専門家集団によるところの政策形成機能を持った集団が組織化されていないということは、日本と比較した場合に異なる点で一つのハンディになっているのかなとも思います。途上国にも、Teacher's Unionがありますが、その活動実態については、ほとんど明らかにされていないと思います。積極的にそういうところが力を持って、政策を推進するという職能集団としての活動力を持っているケースは、私の経験では、不勉強ながらまだ聞いたことがありません。

(2) 開発途上国への教育協力の在り方 (私案)

<ディスカッション>

これで、一応だいたい私の一方的な話を終わらせて、ここから先は急にディスカッシ

ョンに入るといふわけにはいかないのですが、まず、私案なるものお配りしてます。これはまったく私の独断と偏見を混えて、手紙調で書いております。一言でいえば「本当にどうもありがとうございました」ということです。いずれにしても、この勉強会というものも、基礎調査部の中の勉強会でやろうかというところから、いろいろ知恵が出まして、様々関係する部にお加わりいただき、それなりに6回シリーズを終えることができそうです。そのために一生懸命に私自身も初めて勉強させていただきました。

そこで、私なりに考えを申し述べますと、やはり日本の経験を思い起こしながら協力を考えることが基本であると云えます。援助材、材料というところとちょっと問題がありますが、これと区別して、「財」というものを考えてみる。文化的な、あるいはもっといえば、人的な要素も入るといふ、あるいは心という問題も入ってくるといふので、あくまで物理的なマテリアルではなくて、プロパティとしての「財」として、これが応用・移転できるところまで協力の技能を向上できる。

五十嵐部長は、「日本のノウハウを相対化して、それを実践できるのかどうかを検討しなさい」ということだったと思いますけれども、その前提としての、そういうマテリアルとしてどういう経験が日本にあったのかを、ずっと勉強してきたつもりであります。

ただ、何となくきょうの外国の先生方も喝破している部分ですが、いったい日本の経験が活かせるのかねというふうな、むしろ援助を躊躇させかねないような気持ちになることも事実です。よくいわれるように「教育のないところに、そもそも教育協力が成り立たない」といわれ、このことはかつてユネスコで議論されたと聞きます。これは昭和20年代の最も古い時期の一つのテーマであったところですが、ユネスコ協力をやるについて、教育のないところに、そもそも教育協力は在り得ないのではないのか。一つの本音としてあったのかもしれないですね。非常に混乱した地を抱えて、特にアフリカなどにいくらやっても成果が見えないというところでは、そもそも援助を受け止めるそういう一つの受け皿がない、それでは水がもれてしまうようにやってもムダではないのか、というところもあったようであります。

次にNGOからも指摘されますが、日本は専門性を持った、科学的合理性に裏付けられた援助をやっているのですかということでもあります。これは陰口として叩かれる部分でしょうが、確かに国際会議等が開かれて、その時は意気揚々たるものですが、後に続かないというところは、なぜなんだろうかというところですね。そういう声もあります。

これは私の持論でありますけれども、やっぱり専門科学的な知見が援助には必要でしょうね。それと大事なものは、ダメでもダメでも、なかなかすぐには援助の効果が見えてこなくても、やっぱりこの世に生まれてきた人間同士ではないのかという、助け合いの心で以って直接人間に働きかける要素があるだけに、この点はわれわれの教育協力の中で絶対に譲れないものとして、言い換えるとヒューマニズムが大事な部分だろうと考えています。理屈の世界を越えた一つのヒューマニズムというものが、教育援助を最終的に支えると私

は信じてます。

次に今後の教育協力を考える際に、まず前提として、きちっと押さえておく必要があるポイントは何なのか。

まず一番目は、これまでわれわれが勉強してきた中心は高等教育よりも、どちらかというところ初等中等教育が中心で、ただ今後の教育協力のカテゴリーという点では、障害児教育の問題、あるいはノンフォーマル教育も忘れてはならないということです。アフリカなどへ行っていて痛感しております「識字」の問題があります。学校がそうやすやすとは建たない、非常に人口の分布が広域に点々として非常に行政効率の悪いところでは、ラジオを普及させることによって、通信教育のようなものをむしろ普及させることで、まず学習することの喜びということを学ぶ。つまり、勉強するということはどのようなことなのか、というあたりから立ち上げていくような協力の形態のほうがいいのではないのかと思ったりします。むしろノンフォーマルな教育のほうに、日本として力を入れていくべきかなとも思ったりしています。

それから二つ目は、明治以降の近代化が果たしたわが国の公教育制度の歴史的経験を、技術そのものと区別し、もっと文化的な要素を加味して技術移転の「財」とすることを考えていいのではないのか。そして内外の諸条件を十分に検討した上で、やっぱり活かさないものは持っていてもしょうがないというか、むしろより活かし得ると考えるところ、根づくところを探す。業務をやっていると、協力隊があり、機材あり、派遣専門家があり、どうしてもわれわれはそういうメニューの中で考えてしまいがちですが、そうではなくて、こちらとして持っている「財」がどういうふうに活かせるのかという諸条件をまず解明することのほうが、私は大切ではないか思います。

もちろんそのために事前調査とか、要請背景調査がやられますが、あえて申し上げますと私はいまの調査がきわめて不十分なものだと考えております。その上で適正な「技術」移転というものを考える。

それから3番目には、援助形態の技術的判断基準としては、対象国に教育の近代化を可能とする政治的、経済的、教育的な先行する初期条件が、それぞれ存するのかどうかを吟味する。ここが実はつらいところであります。では、ないところはどうかということになる訳です。これは日本の経験、先行条件を先ほどいろいろ見てきましたけれども、そういうものが丸でないようなところかどうか、ということになるのですけれども、もちろんないところにはあえてそれはできない、できないものはできないと考えるを得ないのではないのか。

ただ、先ほどのヒューマニズムというのが引っかかかっていまして、ちょっとこのへんは私も矛盾したことをいいますが、そういう先行条件がまず存在することが原則です。つまり教育協力が成り立つ最低の初期条件というものを、十分にわれわれとして解明してかかるべきではないのかということをおっしゃっているわけです。特に教育と社会経済的活動との関

連において重視しなければならない点、これに先ほどのような文化的な、もう少し日本とその国との文化交流というまた違った視点で見た技術協力のための文化的視点というものが必要ではないか。特に教育分野についてはこの視点を評価していく必要があるのではないのか、評価するというよりもそれでないといけないのではないのかと思ったりもします。

そして4つ目には援助の具体化に当たっては現在日本が有する技術レベルに拘泥しないこと。対象国にとっての適正レベルの援助、これは技術援助には当然のことです。いわゆる適正技術ということがよくいわれるわけですし、ときどき悪口を言われる無償の機材等についても、ずいぶんアドバンスなものを持っていつている。カリキュラムとまったく整合性のない機材を現地で調達しているとか、まるで話にならないような現象も一部にはある。私自身はそういうものを経験していないので、確信を持っているわけではないのですが、非常に素人くさい援助は、もうこれ以上やってはならないというところをあえて強調すべきと思っています。そして現地の協力の相手に合った適正レベルというものはどういうものなのかということについて、もう少し緻密な専門的な調査をしたり、十分な議論をする準備というものが、いまJICAにもっと必要ではないのかと思っています。

それから、歴史的に日本の経験を再評価するということがあります。つまり日本の経験が活かしたというのは結果論であって、必ずしも因果関係はないのですが、それが活かした、なぜそれが日本で成功したのかというところを更に突っ込んだ形で、日本のノウハウをもし移転するのであれば、そこを十分歴史的なバックグラウンドを再吟味した上で、果たしてAという国に持っていけるのか、そういう総合的な分析をしないと、生きてこないのではないのか。学校一つとっても私はそうだと思います。

諸外国の経験もちろん大事です。それから今後の援助の考え方とか、プロジェクトと密接に組み合わせるといことが、一つの課題なのです。欧米諸国にも、あなた方は本当に援助が成功していると思っているのか、というところを実は率直に尋ねてみたいわけです。どうしても教育分野の協力が、まだまだJICAはこれからというところがあるので、彼ら欧米のドナーが先行する分だけ、われわれは彼らを見習うというところがありますけれども丸飲みはいけません。だからやはりお金だけ「鴨ネギ」のように担いでいくようなことだけは避けなければいけません。そういう意味で、彼らにとっても本当の意味での教育協力がされているのだろうかという、日本の視点でもって互角に議論を挑んでみる。つまり日本がうまくやっているか、やれるのかという以前の問題です。日本がこれから更に参画していくときに、西洋型の、あるいは世銀なり、先行する援助機関、彼らは本当にどのような哲学でやろうとしているのかということについて、もっと勇気を持って、冷めた目で、クリティカルに見ていつているのではないのか、と個人的に思っております。

それから教育協力には、どうしても長期的視点と総合的な方法を採用しなければいけないので、現在JICAが行っている研修事業、あるいは無償であったり、そういう個別のスキームの効果的な組み合わせ、相乗効果の追求が必要である。

そのためにも端的に言えば、JICAに教育分野を統括する部局がないのは問題だということ。これは、これほど教育の問題、特に人づくり支援がいわれるところで、包括的にこれやっけていくセクションがきちっと、あるいは権限を以って実施できる組織がないというのは、特に事業として完結的にやれる体制がない脆弱さにつながるのではないかと、率直に申し上げたいと思います。やはり教育援助の継続性が特に必要だということからも肯けることだと思います。それから援助の金額でも、これはいくら出せばいいというのがわからないと思うのです。学校はいったいどこまで建てるのかといったときに、何校までとか、どこまでの範囲でとか、あるいは本当に日本が丸抱えでやろうとするのか。

それからスキームの形態でも、いまJICAがやっている研修制度だけでいいのだろうか。これはあえて申し上げますけれども、かつて文部省で留学生の仕事もやったことがあるのですが、やはり留学生事業とJICAの研修事業といったものはオールジャパンで、もっと有機的に密な連携をとらないと、あまりにも効果の面で、お金の使い道とか、あるいはあとのフォローアップにしてもそうですが、これほどODAの質が厳しく問題といわれているときに、縦割りで事業をそれぞれバラバラにやられていることについて、私は非常に国民・納税者の立場から見て口惜しい思いをしております。これは私自身の課題だと自分で思っております。JICA単独の現在のスキームの形態を前提に教育協力を考えることについて、やや無理がもう来ているのではないのか。そのような非常にダイナミックなオールジャパンでの教育協力を想定して、対応していかないと、なかなかうまくいかないのではないのか。留学生事業も40年近くたっていますけれども、帰国した留学生の中から各国の多くのリーダーも育ててきているわけです。あるいはJICA研修生にも同様のことが言える訳でしょうから、何かやりっ放しということではなくすでに投入した日本の貢献対象を、今後どのように活かしていくのか視点を加味して、横断的な対応をすることが是非必要だと思います。

そういう予算とか、事業などを繰り入れて、縦で切っているような対応では効果が上がり難いのではないのか。実施機関等についての既存の援助システム、援助制度のこれまでの成果を踏まえつつ、無理がきているのならば、実際にどのような無理があるのかということについての内部評価なり、あるいは現地での部内でのディスカッションとか、またいろいろな調査が可能だし、これが求められると思います。そういう既存の枠を取り払った対応には勇気を持ってやっけていかなければならないと思います。

それから「協力の企画、調査段階から関与できる協力」という問題があります。これは私がJICAへ出向してくるときに、あるいはその後もそうですが、持っている課題であります。文部省もいま一生懸命協力体制づくりをやっていますし、あるいは大学でも最近新しいそういう機関も作られるつつあります。あるいは最近のいろいろな民間団体等の動きも顕著でありますから、そういうところとの関わり方も十分考慮していかなければいけない。それから本物、力のある人材の活用、動員です。これは私の数少ない経験でありま

すけれども、調査団は、非常に限られた期間に、調査をしますが、これで果たしてどこまで成果があるのか私自身まだわかりません。とにかく与えられた業務を遂行することで、一生懸命にやっておりますけれども、むしろ現地対応、現地のローカルスタッフによる現地体制を強化していくことのほうが大切だと、各国の対応を見ていてそう思うのです。

それに文化的側面を十分考慮したほうがいいのではないのか。いわゆるテクノロジーを単に一方的に移転し、それを置いていくという一方的作用では、むしろ双方向的な面が強すぎる教育協力の特質から問題がある。日本の真の姿、日本の教育というものを丸飲みするのではなくて、十分理解してもらおうという相互交流の中で、彼らに日本のこのようなところを学びたいという声が上がってくるのを待つというような視点で、これから教育協力をしていかないとなかなか生きてこない。オールジャパンでExpertの派遣と留学生の組み合わせといった関連する事業を有機的に相互連携させるというか、組み合わせで実施しないとポリシーは生きてこない。

「お雇い外国人」とロイヤリティーの高かった「日本人留学生」とが両輪となって、日本の近代化における明治創始期を画した。あの経験を今もう一度思い起して欲しいのです。

あまりにもパイプが細すぎて、非常に近視眼的な見方かも知れませんが、狭いところで教育協力をやっているということは、得策ではないとはいえないでしょうか。日本が悩んでいる面、教育的に難しくなっている面も含めて、日本のこういうところを学びたいということがあってこそ、やっぱり教育協力が生きてくるのではないのか。これは私の個人的な考えです。

それと、持論であります。協力は持ち出しばかりでなく、教育協力を通じて、日本の子供たちが変わっていくということが重要なんです。特に教師が教える立場において、国際協力の意義に確信を持つということが常になければ、息の長い相互交流という考えを持った教育協力は、成り立ってこないのだろうと思います。

(質問) いま伺っておりました日本の今後の教育の援助というものが、やはり技術移転、日本が持っているものを相手に伝えるという総括だと思んですが、果たしてそれ以外に、たとえば途上国に既存する教育システムですか、そのフォーマルエジュケーションとか、何でもいいのですが、そのようなものをより効率的に動かすために、日本に何か援助できないのか、キャパシティー・ビルディングみたいな、そういう視点での教育援助というのは、JICAとして考えていらっしゃるのかなと思ったのですが。

その背景をちょっと説明させていただくと、1960年代以降開発における教育がフォーカスされた背景には、やはりネオクラシカルというか、新古典派経済学者が、教育イコールスキル、スキルイコール経済発展という図式を打ち出して、それに途上国も飛びついたため、そういう関係から日本の教育が注目されたと思うのです。

そして世銀もいまそれを引き継いでいると思うのですが、1970年代に入って、ロナルド・ドーア先生もそうですけれども、果たして教育というのは、いったいスキルで経済発展と

して捉えられているのだろうか。日本の教育を見たときに、むしろ日本の雇用というのはディプロマ、つまり資格を持った人をピックアップしていくという、むしろ教育の中身ではなくて、たとえば大学卒ということで採られているのではないのかという意味で、反論する立場から、そういう議論があったと思うのです。

そういう中で、日本ができることを考える場合、日本の経済発展と教育との関係には、私ははっきりないとは申しませんが、やはり問題がある。それはなぜかという、日本が経済発展を始めたときには、すでに日本のUP Eというか、Universal Primary Educationというのができていた。その基盤があって、経済発展がここまでも早く可能になった。

しかし、その図式が果たしていまの途上国に当てはまるのかどうかというのは、本当にクエスチョンマーク、経済学者もそれはクエスチョンマークと思っていると思うのです。私が思う日本でできる協力というのは、やはり寺子屋ですとか、そういう小さな組織を作って徐々に広げていくことによる変革というようなもので、もしそれが日本に学ぶべきところであるとするならば、村レベルとか、また学校レベルで、何かそのような動き、民レベルでの学習システム造りのようなものがないだろうか。NGOなり、何かやり始めているだろうか、調査して果たしてそういうベースで徐々に広がるという基盤がないのだろうかという研究を、日本の当面の課題としてできるのではないのかと思うのです。

私は欧米からは、植民地主義的だと思うときもあるのですが、やはり学ぶところがあると思う。それはイギリスなどを見まして、英国ODAが教育援助で昔ジャマイカにイギリスの教科書をそのまま持って行って大失敗をしているとか、校舎をボンと建てて全然人が集まらなかったりということがあった。そこで、徐々にイギリスのNGOはそれ以来現地のNGOを使って、もっと基盤作りに力を入れるべきとの考えで、いったいどんな教育が必要なのか、技術をただ移転するというよりも、現地に根づいた質的な教育はいったいどのようなものなのかという研究をしようという動きがあり、それで大学とか、NGOなどのいろいろな機関との連携を図るようになった。そういうことには学ぶことがあるのではないだろうかと思ひまして、いったいそういうことがJICAの今後の教育援助という中に活かさないのかというか、そういうお考えがあるのか、そういうものが出ているのかどうか、どうでしょうか。

(講師) いい質問だと思います。グアテマラの女子初等教育というプロジェクトを例にこの問題を考えてみましょう。要するにそれぞれの国にはそれぞれの国の発達にせよ、歴史にせよ、近代化一つにしても、独自の成長カーブというものがあるだろう。中米のグアテマラは非常にまだ識字率が半数ちょっとといった程度で、又、非常に多民族から成る国です。そこで、マヤ語でもっていま教材を作ったり、いろいろ初等レベルをアップしようとしている。特に識字率のアップです。しかし、その国にはその国に合った哲学、成長カーブがあるはずだ。JICAはそういうことがわかっているのか、いままでの教育協力の哲

学というときに、彼らの成長曲線をどのように考えているのか、少なくとも考えていたのかという疑問が生じる。だからいってみれば先輩国、先進国の一つの成長カーブがあって、これをベースにいろいろなノウハウを持っていく。彼らはそれを受け入れて、たとえば就学率をアップすることに全力を注ぐ。しかし、彼らにとって就学率とは一体何か。それは、ヨーロッパ社会が採用したが一つのメルクマールに過ぎず、この尺度で教育援助の効果を測定したのかもしれませんが。援助を考える際に、やはりその成長カーブというか、その国独特の援助の仕方がそれぞれ百の効果を出すには百通りあると考えるべきではないか。もう少しそこをよくわきまえたらどうだろうか。

ただ調査に行くと、就学率何%とか、GNPに対して教育費はいくらだとか、基礎データを拾いますがいったいそれは何なの、どういう意味があるの？、これは、非常にラディカルな問い掛けなのです。

(コメント) そうした指摘は、議論の対象を少数民族としたケースである。既成の学校などはまったく関係ないところで暮らしてきて、その既成の学校は彼らのニーズにまったく合っていない。そういう現状において学校を建てていくことが、果たして彼ら少数民族のニーズを満たすことになるのかということ疑問に思うということでしょう。ですから、発想としてもアフリカに対する教育の援助の方法と、南米ではかなり違うものがある。特に南米の場合は、少数民族の人たちの存在というのは、まずそこにその人たちが国家にインテグレートされたいというニーズにあった教育に向かうのではないかということでしょう。

(コメント) 先ほどからグアテマラが出ていますので、ちょっと口を挟ませていただきたいのですが、…。

昨年7月から11月まで4ヵ月間短期専門家として派遣されました。JICAがどのようにこれから取り組んでいこうとしているのかというのはちょっとわからないのですが、少なくともグアテマラは、私もまず現地ではどのような授業が行われているのかということで、授業分析を主としてやりました。それで、これからどのような問題があるのかということ報告にまとめていかなければいけないことがあるのですが、少なくともこれからわれわれがグアテマラにやっていこうとするものとしては、やはり中央ではなくて、地方にそれこそ本当に入って、地方の人たちといろいろな意見交換をしながらやっていくべきと思います。例えば、まず中央で作った教科書があまり地方では適切ではないといわれているのでその改善とか、地方にドンドン下に下りていっていろいろ適したものを地方で作っていこうという動きもあるのです。ですからそういう面では、日本のものを持って行ってそのままグアテマラにということではなくて、あちらに合ったものをドンドン見つけていってという形があそこでは適している。

(講師) どうしても開発援助システムとか、あるいは援助計画というときに、従前語られているのは、世銀の下敷きでものを考えていることが強すぎるのではないのかという気

がする。

また、国別、地域別アプローチの重要性をいうのであれば、それぞれの国にそれぞれ違った切り口というか、つまり入口から入っていくときの心構えとして、何かいいものが転がっていないのかという、プラス思考、その国で根づくものは何だろうかというところから調査すべきではないだろうか。しかし、そのための専門家とか、リソースがあまりにも日本ではpoorだと思うのです。

それは大いに結構、では誰がやるのかといったときに、だからそれは現在持っている限られた人的資本、あるいは予算的にも限界がある中で、とりあえず試行錯誤的にやっていくべきかというのが私の理解です。

(コメント) 確かにこのような一つの政府機関ですから、あまり抽象論や一般論やっているとだめなのであって、大蔵省と話をしやっばりお金を取ってこないと何もできない。大学の先生とか、個人で研究でやるのであれば、どんどんやればいいのだろうけれども。一定の規模の税金を投与してやるといった場合に、起爆剤として、いまの話が生きていくためには、まだまだ失敗を重ねないと、変な言い方だけれども、やってもやってもうまくいかないという繰り返しはまだまだ必要なのかも知れない。援助疲れなんていっている欧米諸国も体のいい言い訳をしているけれども、結局は本国政府が貧乏になってきているという面も一つあり、彼らにも展望があるのだろうか、と申し上げるのです。

(コメント) もう一ついいですか。この前、2月の初めに協力の勉強会が日総研であって、そのペーパーだけを見せていただいたのですが、ケーススタディーとして、いろいろな機関を調べた表にまとめているのがあった。その例にカナディアンCIDAとUSAID、それからNGOとしてはsave the childrenなどがあったのですが、私としては教育援助をやっている政府の人がそのNGOと関わっていたら、もう少し学べるオーガナイゼーションというのが世界にいっぱいあることに気付くのではないのかと思うのです。

(コメント) 社会開発調査部の教育担当です。本格的な教育分野での社会開発調査というのは今まではないようです。

昨年7月にジュニア専門員として社会開発調査部に配属され、もう半年たつのですが、やっばり入ったときは、どうしてJICAでノン・フォーマル教育の援助ができないのかとか、そういうことがすごく疑問に思っていたのです。また、プロジェクト形成調査に出していただいたり、それから教育援助に関する勉強会に出していただいていると、ほかの調査部が格闘しているところというのがすごく見えてきて、いまあるスキームを変えることができないからスキームのそのままの中でどういうふうに変えていったらいいのかということを、各調査部や事業部の皆さんが考えていらっしゃる。社会開発調査部のほうでも、今回初めて教育分野の開発調査を、最初は本当に開発調査をする必要があるのかというところから始まるのですけれども、それに関して、いま資料を集めてるところです。まだ今回初めてなのですが、お会いした方から、そういうところで、ぜひこういうところに当た

って見るべきですよというご意見をいただければ幸いです。

(コメント) 水田調査役がおっしゃったように、最近いろいろな教育分野、非常にJICAの中でも盛んで、いろいろな勉強会とか、調査研究とかがあって、一応それに顔を突っ込ませていただいているのですが、やっぱり何というか、最終的にはオールJICAとして、一つのポリシーペーパーみたいなもの、JICAの教育援助はこういうものであるというのを一つ出す必要があるのではと最近つくづく思っています。だからオールJICAの何かを打ち出すためには、もちろん日本の経験もそうですし、たとえば先ほどおっしゃった欧米ドナーの経験、それからこれはもちろん現実的ではなければいけないということでスキームの枠も考えなければいけない。それぞれについては、先ほどいったようにいろいろな調査が行われて、たとえば欧米のドナーに関しては、横関専門員がこの間北欧のドナーを回ってきたほか、あとスキームに関しては馬部さんがやる、開調ですとか、あと無償でも、無償がいろいろ批判されている中でどういうことをやっていけるのかということをやっていると、日本の経験についてはまた調査役がいろいろやっていただいていると、ただそれをまとめているものが何もなく、結局バラバラになっていてそれぞれでいろいろな問題点について、ガシャガシャやっている。しかし、最終的に何かアウトプットというのがまだ何も見えていなくて、アウトプットを出すように持っていく、まとめていくキーパーソンなり、場所なり、部署がないというのがいま一番問題ではないのかと思っています。

先ほど調査役が、教育を統括する部署の必要性みたいなものをおっしゃっていたのですが、部署を必ずしも作るというわけではなくてもいい。Jr. 専門員の方もいろいろたくさんまた入られたようですし、JICAの職員の中でも教育をかなりやられている方もいらっしゃると思いますので、そのへんを考慮しながら、又インフォーマルベースで勉強会をやるだけではただ意見を言って終わるので、「開発と教育の……援助研究会」というような過去の例を参考に、最終的には公式のアウトプットをある程度出せるようなものを目的に、なんかやる必要があるのではないのかと思いました。

(講師) こういうことを色々と様々なところで思い思いに考え方を述べあうことは、それはそれとして非常に大事なことで、組織の力になっていると思います。それを統合してまとめていくためにはまだまだ議論し、もっといっぱい失敗を重ねないと、なかなか組織に大きな地殻変動を起こすところまではいかない。

うちの五十嵐部長がいつも言うておられるように、とにかく事業を積み上げろ、反省の上の一つの型を引き継ぐ。既存の事業をどういうふうに組み立てるのかを考えるにはまだまだ絶対数が不足している。事業を積み上げていく中で、これはこうしなければいけないということが出てくる。具体的にやはり実現するためには、まだ10年先かな、それを組織の中にノウハウとして蓄積する。ただこのあと当面どのようにするのかということも含めて検討するタイミングになったようです。ただし、大抵いままでの勉強会は夜やったりとか、

何か時間外にやっていたような気がするが、時間内にやり得たこと自体すごいことだと思っています。その成果や、こうした流れを絶やさないようにすることが必要と思います。

(コメント) すごく勉強させていただきました。何かまとまっているわけではないのですが、私もJICAで15~16年になると思うのですが、割と長くJICAを、教育にも興味を持ちながら見てきた者の感想というか、意見としてということですが、やっぱりすごく変わってきているということをおし上げておきたいと思うのです。ここまで教育のことを深く議論するような人たちがいっぱい集まってきたということも違いますし、あと特に新しくいらっしゃった方たち、何人の方に申し上げておきたいところは、いろいろなことがすごく不十分に見えると思うのです。実際に一つひとつの事業や新しいことを始めていくというのはすごく大変なものですから、やっぱりなかなか完璧な形では始まらないし、できない。

私も、調査役がおっしゃったように、積み上げていくということは大変だし、多分ちょっとたとえば100万とか、200万のお金を付けて調査研究しても、結果というのが埋もれてしまうのです。調査研究でいろいろなさったりとか、環女課がいろいろやられたものが、なかなかそれが活かされた形に、直ぐに生きてくるのかというと、それは活かさない者の努力のなさもあるのだけれども、やはり事業を苦しんでつくって、そこで何とか成果を上げていかないといけない。動かしていく中で、初めてJICAノウハウとか、知見というのが本当に生まれてくるというのが、個人的にちょっと感想として持っている。

だから調査研究が不要だというつもりはないのですが、それもやりながらやっぱりそこだけで繰り返し繰り返しやっても進まないという気持ちもあり、教育も1990年頃からJICAもいろいろやってずいぶん研究とか調査は積み上がっているのですが、ドキュメント、記録はあるけれども、なかなかそれを活かして動かないところなのです。そこで、私は個人的にはもう動かしたいと、動いてみなければわからないという感じが本音としてはちょっとしています。

私が個人的に思っているのは、教育で小学校のインフラ整備は無償でずいぶん実績が積み上がっていて、いま見直しの時期に入っている。地域的な広がりだとか、やり方、作り方の問題、単価問題とか、住民参加の問題とか、いろいろ実績を踏まえての見直しの時期に入っているので、ぜひそこはいまもうすでにコンサルタントの人も入って作業も始まっていますので、そこに期待したいというのが一つです。

技術協力については、理数科教育の部分が活発になってきている。もっとも急激に広まってとか、あちらこちらのプロジェクトができていて、文部省のほうでも人の点で、そんなに急激に伸びたら対応ができないのではないのかというような声があがっている。ここはあまり成果ができて、振り返る段階までにきていないけれども、ずいぶんたくさん始まっているので、とにかくいろいろなそれなりにほかのところもやっていることを勉強

しながら、いろいろな配慮も当然可能な形でというか、できるだけしながらやって成果を出す。これを振り返るのはもう少し先かなと思います。

(コメント) 服部さんがおっしゃった先ほどのポリシーペーパーなのですが、JICAもなかなか知恵とか、人材も十分ではない中では、いまやっても多分教育援助研究会は、これより進まない、できないような気がするのです。あと5年、あれで2000年までに14%とか、15%とっていますが、そこまでいって、開調も1、2歩動いて、小学校建設を見直して新しい手法などもちょっと考えてやってみたぐらいのところ、見直しの時期かなという感じもするのです。毎年ポリシーペーパーを出せる程度に、JICAにも余裕とか力があればいいのですが、それはいまの計画が一つの成果を見るまでは難しい。

あと少数者とか、NGOとか、もっと伝統的なものを取り入れていくことは視点として非常に必要だと思うのですが、あとODAの性格などを考えると、それだけでは動かないのではないのか。やっぱりそこが中心だとむしろNGOなどの活動とかの中にあれば、そういう視点などが活かされると思うのです。

私はちょっとフランスで勉強していたときに、学者の先生は、たとえばアフリカのピグミー族に学校へ行かせてどうなるのか。しかし、アフリカから来ている行政官たちは「うん」といって、学者のいう通りだとは彼らは言わない。やっぱり国民みんなに均一の教育を受けさせたいといっている。ここはすごく二つの視点で、何か両立しないでもないと思うのですが、二つの側面というか、何かバランスのようなものが必要な気もする。ではピグミーの人たちはまったく学校へ行かず、50年前、100年前と同じような境遇の中で生きていけばいいのか？、彼らが持っているイニシエーションだとかいろいろな儀礼だとか、彼ら自身が持っているコミュニティの中に、やがては、彼らの村にだって車も来るし、コカ・コーラが来るのです。やっぱり文化や社会が変わっていく中で、彼らの伝統的なものだけというのでは多分いけないのかなと、行政官が思うことも私は理解できる。

何というか、彼らの文化的なものとか、伝統的なものを十分配慮しないと近代教育そのものもうまく行かないというのが当然だと思うのです。そこにはやはりバランスというのがあるのかなと思います。

～以上、第6回勉強会、9年2月26日より～

