

# 日本の教育経験を 途上国協力にどう活かすか

2003年12月

独立行政法人国際協力機構  
国際協力総合研修所/  
分野・課題ネットワーク「教育」チーム

総研
JR
03-41

# セミナー プログラム

日時：平成 15 年 10 月 30 日（木）13：30～16：30

場所：国際協力機構 国際協力総合研修所 2 階 国際会議場

- 13 時 30 分 開会挨拶 金丸守正 JICA 国際協力総合研修所長
- 13 時 40 分 日本の教育経験の概略（ビデオ）
- 14 時 00 分 日本の教育経験の特色と普遍性  
齊藤泰雄氏（国立教育政策研究所国際研究・協力部総括研究官）
- 14 時 20 分 開発途上国における日本の教育経験の応用についての考察  
村田敏雄氏（JICA 特別囑託）
- 15 時 00 分 《コーヒープレーク》
- 15 時 10 分 パネルディスカッション「日本の教育経験を途上国協力にどう活かすか」  
司会：村田翼夫氏（筑波大学教育開発国際協力研究センター長）  
発表
- ・行財政 齊藤泰雄氏（国立教育政策研究所国際研究・協力部総括研究官）
  - ・就学促進：女子教育を中心に 黒田一雄氏（早稲田大学院アジア太平洋研究科助教授）
  - ・質的向上対策（カリキュラム、指導計画、教員養成・研修）  
村田敏雄氏（JICA 特別囑託）
  - ・日本の経験活用例と今後の活用について  
萱島信子（JICA 教育課題チーム、JICA 横浜国際センター業務課長）
- 各発表後、オープンディスカッション
- 16 時 50 分 閉会挨拶 半谷良三（JICA 国際協力総合研修所調査研究第二課長）

## 目次

1. 開会	半谷良三 (JICA 国際協力総合研修所調査研究第二課長)	7
2. 挨拶	金丸守正 (JICA 国際協力総合研修所長)	8
3. 日本の教育経験の概略 (ビデオ上映)		10
4. 日本の教育経験の特色と普遍性		
	齊藤泰雄氏 (国立教育政策研究所国際研究・協力部総括研究官)	14
5. 開発途上国における日本の教育経験の応用についての考察		
	村田敏雄氏 (JICA 特別嘱託)	18
6. パネルディスカッション「日本の教育経験を途上国協力にどう活かすか」		
6-1 行財政	齊藤泰雄氏 (国立教育政策研究所国際研究・協力部総括研究官)	25
6-2 就学促進:女子教育を中心に		
	黒田一雄氏 (早稲田大学院アジア太平洋研究科助教授)	29
6-3 質的向上対策 (カリキュラム、指導計画、教員養成・研修)		
	村田敏雄氏 (JICA 特別嘱託)	33
6-4 日本の経験活用例と今後の活用について		
	萱島信子 (JICA 教育課題チーム、JICA 横浜国際センター業務課長)	37
質疑応答		42
7. 閉会	半谷良三 (JICA 国際協力総合研修所調査研究第二課長)	47
付録 発表資料		
資料 1	日本の教育経験の特色と普遍性	51
資料 2	開発途上国における日本の教育経験の応用についての考察	52
資料 3	日本の教育行財政	54
資料 4	就学促進:女子教育を中心に	57
資料 5	質的向上対策	60
資料 6	日本の経験活用例と今後の活用について	62

### 配布資料

JICA 調査研究報告書『日本の教育経験 途上国の教育開発を考える』  
(JICA ホームページ ([http://www.jica.go.jp/activities/report/field/200311\\_01.html](http://www.jica.go.jp/activities/report/field/200311_01.html)) に掲載)

## 参考：『日本の教育経験 途上国の教育開発を考える』報告書目次

序章 開発途上国の教育課題

第 部 日本の教育史の概観

第 1 章 日本の教育の近代化と教育の発展

年表：日本の教育の変遷

第 部 日本の教育経験

第 2 章 教育行政

第 3 章 教育財政

第 4 章 学校経営

第 5 章 明治時代の就学促進策 地方の取り組みを中心に -

第 6 章 女子教育

第 7 章 戦後の就学困難児童・生徒に対する就学促進策

第 8 章 へき地教育

第 9 章 留年・中途退学問題への取り組み

第 10 章 教育課程（カリキュラム）

補章 1 数学教育の発展

補章 2 理科教育の発展

第 11 章 指導計画 授業の構造化

第 12 章 教員養成・研修

第 13 章 授業研究

補章 学校文化

第 部 開発途上国における日本の教育経験の応用に向けて

第 14 章 開発途上国における日本の教育経験の応用に向けて

付録 「日本の教育経験」の応用の可能性

付録 教育統計

## [公開セミナーの様様]



**開会**  
半谷 良三  
JICA 国際協力総合研修所  
調査研究第二課長



**挨拶**  
金丸 守正  
JICA 国際協力総合研修所長



**発表**  
斉藤 泰雄  
国立教育政策研究所  
国際研究・協力部  
総括研究官



**発表**  
村田 敏雄  
JICA 特別嘱託



**教育プロジェクトのパネル展示**

## パネルディスカッションの様子



左から

村田 翼夫 筑波大学教育開発  
国際協力研究センター教授  
斉藤 泰雄 国立教育政策研究所  
国際研究・協力部総括研究官  
黒田 一雄 早稲田大学院  
アジア太平洋研究科助教授



左から

村田 敏雄 JICA 特別嘱託  
萱島 信子 JICA 教育課題チーム  
JICA 横浜国際センター業務課長



# 1.開 会

半谷 良三

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 調査研究第二課課長

本日の司会を務めます JICA 国際協力総合研修所調査研究第二課の半谷と申します。どうぞよろしくお願いたします。本日は 150 人を超える多くの方にご出席をいただきまして、事務局を代表して御礼申し上げます。

まずお手元の資料の確認をさせていただきます。報告書最終ドラフトとして、「日本の教育経験」という表紙の冊子をお配りしています。また、本日の議事次第、つづいて発表資料として各委員のレジュメがそろっています。資料の一番下にアンケート用紙をお配りしているかと思えます。

本日の公開セミナーは、JICA 国際協力総合研修所と JICA 中の教育分野の課題チームの共催で開くことになりました。昨年 10 月に発足しました「日本の教育経験」の調査研究の成果を発表することと併せて、課題チームから、特に日本の経験を活かした途上国への教育をどういう形で現在実施しているかという話と、今後どのように日本の教育経験を途上国協力を活かしていくべきかについて発表をしていただくということで、共催の形で行いたいと思っています。

調査研究会は筑波大学の村田翼夫先生を座長にいたしまして、主査は JICA の特別嘱託の村田敏雄さんをお願いをし、ほか 6 名の委員の先生方、それと JICA の職員、ジュニア専門員等のタスクフォースを組みまして、研究会で議論を重ねてまいりました。そしてお手元にお配りしています最終ドラフトの作成に至っています。委員の先生方、主査、そしてタスクの皆様方には多大なご尽力をいただいてこの報告書の作成に至っているということをご紹介します。

## 2. 挨拶

金丸 守正

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 所長

本日はお忙しい中、「日本の教育経験を途上国協力にいかにか活かしていくか」というテーマの公開セミナーに、このように多数の方にご参集をいただきましてありがとうございます。JICA を代表いたしましてお礼を申し上げたいと思います。

さて、教育は万人の基本的な権利であって、平和で健全な世界を構築するための基礎となるのです。しかし、この地球上にはいまなお、学校に行けない子どもたちが1億人以上います。学校に行ったとしても、さまざまな事情で中退せざるを得ない子どもたちも多くいます。また、教育内容も必ずしも適切なものではなかったり、教室では先生が書いたものを単に書き移させるだけの授業が行われることもあります。

途上国における教育の課題の1つの例として、私が半年前まで赴任していたベトナムのお話をします。ベトナムは途上国の中では識字率の高い国として知られている国ですが、それでも初等教育についていえば、施設の不足からほとんどの学校は2部制、3部制の授業を行っています。全日制で行われている授業を受けている生徒数は全体の10%とされています。

こういった途上国における教育の課題に対して、2000年に国連が発表した「ミレニアム開発目標」では、2015年までに全ての子どもたちが初等教育の全課程を修了できるようにするという目標が掲げられています。教育の分野での協力は大変重要視されています。日本も教育に対する協力に力を入れていまして、2002年のカナナスキス・サミットにおいては、成長のための基礎教育イニシアティブを発表し、日本の経験を活かしながら

途上国に対する協力を推進していく姿勢を示しています。

日本の歴史を振り返りますと、明治時代に近代教育を導入した際には、現在の途上国と同様に教育の普及や教員の質の改善、行政や財政面での強化などの課題に直面していました。しかし、それらの課題に対して、官と民の共同で積極的に取り組んできた結果、比較的短期間のうちに基礎教育の普及を実現することができました。このような日本の経験には、今日の途上国の教育開発を考える上で参考になる点が多く含まれており、途上国からの期待も強いものがあります。

もちろん時代背景も政治・社会・経済の状況も全く異なる途上国に、日本の経験をそのまま適用できるわけではありませんが、途上国のニーズに応じて、必要な協力を行っていくことが重要と考えています。ただし、日本の取り組みや教育開発のプロセスから、我々自身が学べる点は多く、途上国のニーズに応じて参考になり得る日本の経験を紹介したり、アドバイスをしたりできるようにしておくことは、効果的な教育協力を実施していくために非常に有益であろうと考えています。そのため、JICAでは調査研究を実施し、日本がどのような時代背景の下で、どのような教育課題に取り組んできたのか。途上国の教育開発の観点から見ると、どのような教訓が得られるのか。歴史・文化・社会が異なる途上国において、日本の経験がどのように活用できるのか。活用する際の留意点は何かについて検討を重ねてまいりました。

本日の公開セミナーでは、この調査研究の成



果をご報告するとともに、後半のパネルディスカッションでは、日本の経験を活かした JICA の協力事例の紹介も混じえながら、日本の教育経験を途上国協力でどう活かしていくべきかという点について、皆様と一緒に議論を深めたいと思っています。皆様におかれましては、是非、積極的に討論にご参加いただき、活発なご意見をいた

できればと考えています。

最後になりましたが委員の皆様、公開セミナーにご参加の皆様へ感謝を申し上げ、本日の活発な意見交換が行われることを祈念しまして、私の挨拶とさせていただきます。ありがとうございました。

## [ 公開セミナーの進め方についての説明 ]

**半谷課長** : 本日のセミナーは、前半は日本の教育経験の主な特徴、ポイントをご紹介したビデオを15分ほど上映いたします。その後「日本の教育経験の特色と普遍性」ということで齊藤先生にご発表をいただきます。さらに主査の村田敏雄さんから、こうした日本の教育経験をどのように途上国の教育協力に応用できるかについての考察をご発表いただきます。

休憩をはさみまして、後半はパネルディスカッションを行います。今回のテーマの「日本の教育経験を途上国協力でどう活かすか」について、村田座長の司会によりまして、齊藤委員、黒田委員、村田主査、課題チームのヘッドの萱島課長から各課題について発表をいただいた後、フロアーの皆様からのご意見も得て、パネルディスカッションを行いたいと思いますので、是非皆様方の積極的なご参加をお願いいたします。

最初に「日本の教育経験の概略」をビデオでご紹介いたしますが、村田主査からこのビデオの目的と位置付けについて簡単に説明をお願いいたします。

### 3. 日本の教育経験の概略（ビデオ上映）

村田主査（JICA 特別囑託）：ビデオの上映に入る前に2、3お断りを述べさせていただきます。まず、最終ドラフト「日本の教育経験」は、委員の先生方、タスク、事務局を含めて、これまで検討、推考を重ねてまいりました。この最終ドラフトの内容に関しては、現場の実務者向けに作ってありますので、教育学を専攻されている方々には、内容としては多少物足りないと思われるかもしれません。しかしながら、現場の問題にそれなりに対応できる形でテーマを絞り、内容をコンパクトにまとめてあります。ですから日本の教育経験を考える上での第1段階、入口としてご理解いただければと思います。

これから上映するビデオは、報告書第一部第1章「日本の近代化と教育の発展」を基に、JICA-Net 業務室と調査研究第二課の共同で作成されているものです。本日上映するのは15分間のダイジェスト版です。ビデオの完成版は40分になり、教育政策の流れがわかるだけでなく、その当時の社会状況とか教育界の動きなども入れています。ダイジェスト版は本日の公開セミナーの導入部分とするため、教育政策の流れのみご紹介させていただきます。

#### 「日本の教育経験：明治期～1960年の初等教育の拡充」 ビデオ ダイジェスト版

##### <日本特有の社会的・文化的環境>

19世紀後半から、日本は欧米諸国の教育制度を導入し、短期間で独自の学校教育を発展・普及させました。

日本特有の社会的・文化的な環境としては、文化的に成熟し、寺子屋なども普及していたこと

・読み、書き、そろばん」を中心とした非宗教的な教育であったこと

・日本語という単一の教授用語により教育が行われたこと

・学歴による人材登用が始まっていたこと

・教育による国民統合の必要性が認識されていたこと

・多様な教育モデル選択が可能であったこと  
などがありました。

このような社会的・文化的背景のもとで、

時代は江戸から明治に移ります。

##### <日本特有の社会的・文化的環境>

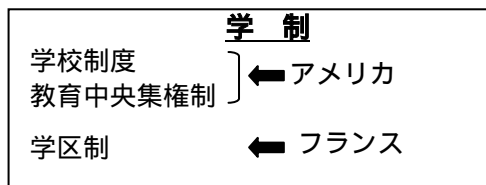
- ・文化的成熟と伝統的教育の普及
- ・教育の非宗教的性格
- ・単一言語による教育
- ・学歴による人材登用システムのめばえ
- ・教育による国民統合の必要性
- ・多様な教育モデル選択の可能性

##### <近代教育の導入：1868～1885年>

明治政府は欧米諸国をモデルとして、近代化政策を推進しました。教育改革もその一環として実施されました。

政府は1871年に文部省を設置し、翌年には日本で最初の体系的な教育法制である「学制」を公布しました。

これは、学校制度はアメリカを、教育行政の中央集権制と学区制はフランスをモデルとしたものでした。



明治初期の多くの小学校は寺子屋の建物や民家を利用したもので、寺子屋の師匠や元武士、僧侶などが教員になっていました。

政府は、初等教育の近代化のために教員を養成する師範学校を設立しました。1872年に最初に設立された東京師範学校では、アメリカ人専門家が自国の教材を使って教授法を教えました。師範学校は教科書の翻訳、新しい教育課程の編成、教員や児童向けのハンドブックの作成なども行いました。

しかし、初等教育はなかなか普及しませんでした。当時の小学校の教育内容はアメリカをモデルとし、教科書も欧米のものを翻訳・模倣していたため、教員や父母は教育内容に違和感を抱いていました。

8年間の就学期間も当時の実情とかけ離れたものでした。子どもは重要な働き手であったため、就学により家族は労働力を失うこととなったのです。

地方政府や保護者に求められた学校教育の経費負担も保護者には重荷でした。

こうしたことのため、学制施行後10年たっても就学率は47%に過ぎず、地方では政府の施策に反発した住民が学校を焼き討ちするような事件まで発生します。学校に行っても学力不振で進級できずに留年する子どもや、中途退学する子どもも多くいました。

そこで政府は1879年に学制を廃止し、アメリカの民主的な教育システムを採り入れた教育令を公布しました。

教育令では、住民に選出された教育委員会

が学校を管理し、学校のカリキュラムを決定することになりました。就学期間は短縮され、就学の強制も緩和されました。

しかし、このような自由すぎる制度に批判の声が高まり、一年後に教育令は改正されました。その結果、再び中央集権制が強化されて、小学校3年間、毎年16週以上の就学が厳密に規定されました。

### <教育の発展と拡充：1886～1945年>

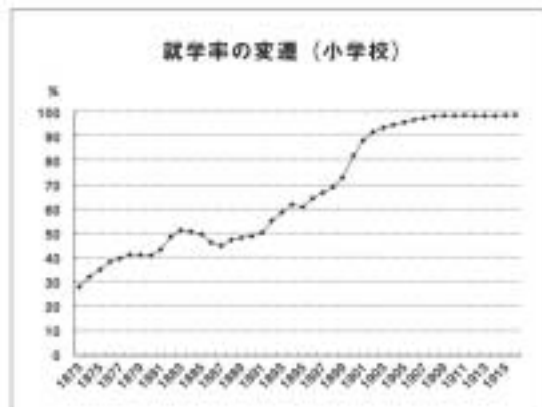
1885年に内閣制度が導入され、初代文部大臣に森有礼が任命されました。森は、教育令に代えて1886年に「小学校令」「中学校令」「師範学校令」「帝国大学令」を公布し、学校の種類ごとの目的を明確に示しました。

小学校は、天皇に忠実な臣民を育成する場とされ、4年間の就学が国民の義務とされました。

帝国大学は国家の近代化に必要なエリートを養成する機関とされ、中学校は帝国大学への入学準備教育を行う機関と位置づけられました。

1890年には国民の精神的統一を強化するために「教育勅語」が公布され、終戦まで教育と社会に大きな影響を及ぼすこととなります。勅語は天皇皇后両陛下の写真とともに学校に配付され、学校行事や式典の際に、厳かに児童生徒に読み聞かせられました。

1900年、小学校では授業料が無償になり、試験進級制度が自動進級制に変わると、教育は急速に普及しました。1907年には義務教育が6年に延長されました。この頃までに、成人の非識字者はほぼ解消されました。



20 世紀初頭になると世界的な新教育運動<sup>1</sup>を受けて、一部の小学校では児童中心主義や活動主義の教育が実践されました。これらは「大正自由教育」と言われています。

当時の教育には課題もありました。1920 年には、就学者の増加や授業料の無償化などにより、市町村の財政負担が大きくなったのです。(1940 年には国と都道府県が義務教育費を負担するようになり、市町村の負担が軽減されました。)



1930 年代を迎えると、日本の教育政策は急速に軍国主義的な色彩を強めていきます。中学校以上の学校では軍事教練が行われました。また、軍国主義的な内容の国定教科書が編纂

<sup>1</sup> 19 世紀末から 20 世紀にかけて欧米を中心に展開された教育運動で、児童を中心とする自発活動を重んじた教育思想及び教育実践のこと。明治 30 年代に日本に普及した。

され、思想や学問に対する統制も強化されていきました。1941 年には小学校が「国民学校」と改称され、国家主義的な教育が一層強化されました。

戦争の末期には、学生は食料や軍事物資の増産に動員され、教員も招集されました。都市部の児童は農村部に疎開させられ、終戦の 1945 年には日本の学校システムはほぼ完全に麻痺していました。

### <戦後の教育の民主化：1946～1960 年>

敗戦後、日本を統制した連合国軍総司令部 (GHQ) の要請で、「アメリカ対日教育使節団」が来日し、民主化と機会均等を柱とした勧告を提出しました。戦後日本の教育制度改革は、この勧告に基づいて行われていきます。

まず、1947 年に日本の戦後教育の基本的諸原則を明示した「教育基本法」が制定されました。この後相次いで新しい教育制度の組織と運営を定めた教育関係法規が制定されました。

#### <戦後の主な教育関連法規>

1947 年 教育基本法  
 学校教育法  
 1948 年 教育委員会法  
 1949 年 社会教育法  
 私立学校法

新しい教育制度の基本的骨格は、

- ・6-3-3-4 年制という単線型の学校体系への転換、
- ・義務教育の延長、
- ・男女共学の原則、
- ・教育委員会の設置、
- ・師範学校の廃止と大学での教員養成、

という 5 項目でした。

戦後、教育の内容や方法に関する中央集権的な統制は廃止され、新たに「学習指導要領」

が作成されました。教育行政官と教員は、これを基準に地方の状況や児童のニーズに応じて、教育内容や方法を決定できるようになりました。

また、教育政策決定の民主化と地方分権化を推進する観点からアメリカ流の教育委員会制度が導入されました。

1947年、学校教育法により国定教科書制度が教科書検定制度に改められました。教科書検定制度は、学習指導要領と検定基準に基づいて民間が作成した教科書を国が検定し、合格した教科書から地方教育委員会が採択するというシステムです。これにより、教育内容の統一性をある程度確保しつつ、民間の創意工夫も教科書に取り入れることができるようになりました。

**教科書が使用されるまで**

1年目	3月 4月	著作・編集	教科書発行者
2年目	3月 4月	検定	文部科学大臣
3年目	3月 4月	採択 製造・供給	教育委員会(公立) 校長(国・私立) 教科書発行者 教科書供給業者
4年目	3月 4月	使用	児童生徒

1958年、文部省は「学習指導要領」を法的拘束力を持つ国家基準に改訂しました。

この改訂により、学力低下を招くと批判された生活単元学習が廃止されて系統的学習が取り入れられ、また、「道德教育」の時間が設けられました。

**<1958年学習指導要領の改善点>**

法的拘束力を持つ国家基準へ  
教育課程の中央集権化及び画一化  
経験主義から系統性重視の教育課程への転換  
道德教育の創設

1950年代になると、就学環境の整備や改善のための対策が次々と実施されていきました。その一環として「へき地教育振興法」、「学校給食法」、「就学困難な児童及び生徒に係る就学奨励について国の援助に関する法律」、「学校保健法」といった法律が制定されました。

また、戦後復興や日本の産業の再生をめざして、「産業教育振興法」、「理科教育振興法」も制定されました。

**<まとめ>**

日本では、欧米の学校教育を自国に合うように改善し、独自の教育発展を遂げてきました。教育の量的拡充、質的向上、マネジメントの改善といった取り組みが常に続けられ、現在も社会の状況やニーズの変化に応じた教育の在り方が絶えず模索されています。

## 4 . 日本の教育経験の特色と普遍性

齊藤 泰雄

国立教育政策研究所 国際研究 協力部 総括研究官

(資料 1)

私は、委員の一人として、今回の報告書の第 部で、教育行政、財政、留年・中退問題など個別的なテーマのいくつかを担当し、あわせて、第 部の日本の教育の歴史的な発展について、総論的に概観した部分の執筆も行いました。この部分は、さきほど紹介されたビデオの原作ともなっています。ここでは、この通史の部分執筆にあたって、特に留意した点について4点ほど補足しますので、参考にしていただきたいと思います。

### 1 . 目的及び対象者

一般的に言って、日本の教育に関する歴史的な知識、学問領域としては「日本教育史」にあたるものは、大学の教育学の授業で提供されるのが普通であり、また、教員免許取得のための教職教養コースの一部として提供されています。このような授業のために「日本教育史概説」とか「近代日本教育史」といったタイトルの教科書も何種類か刊行されています。今回の報告書の執筆に際しても、勿論そのような教科書も参考にしましたが、今回の報告書は、これら既存の教科書とは少し異なるアプローチを採るものです。

というのも、両者には、その目的と想定する主たる読者において相違があるからです。既存の日本教育史の教科書は、いうまでもなく、将来教員を希望する学生に、わが国の教育の歴史や伝統について教えることを目的にしています。彼らは、わが国の教育界にとっては、

将来を担う人材であり、教育界にとってはインサイダーであります。

これに対して、今回の報告書の想定する主たるユーザーは、開発途上国の教育関係者、あるいは、これらの国で教育開発の援助・協力を従事する日本人です。いわば、わが国の教育界にとってはインサイダーではなく、アウトサイダーである人々です。またその視点は、もっぱら開発途上国の視点、問題状況を念頭において、改めて日本の歴史的経験を振り返るというものになります。これが、留意の第一点です。

### 2 . 日本の教育経験の客観的な記載

二つ目の特色は、日本の教育のネガティブな側面とポジティブな側面をバランス良く紹介することに心掛けたことです。一般的に、学界の傾向として、教育政策や実践を批判的に分析して改革や是正を迫るというスタイルが高く評価されるという風潮があります。逆に、教育実践の中に深く定着して日常化している事象や、肯定的に評価されている政策等については、あらためて論及しないという傾向も見られます。途上国からの訪問者に対応して、日本の教育は「イジメ」「不登校」「落ちこぼれ」さらには「若者の無気力」とか多くの問題を抱えているといったことを話すと、それはそれで分かったけど「そんなに日本の教育が問題だらけなら、なぜ日本はこんなに成功できたのか」と困惑した顔で聞き返されます。日本の「サクセ

ス・ストーリーを自慢気に顕示する」というのもイヤな話ですが、逆に、日本の教育はこんな点がダメだ、問題だと自虐的に語ることもコミュニケーションとしてはあまり成功しているとは言えません。外国から見て日本の教育に興味を示す人々は、当然のことながら、日本の教育のポジティブな側面に関心があるわけで、この点をすこし強く意識してみました。

### 3 . 日本の初期条件への留意

第三に、開発途上国の関係者に対して、日本の教育の歴史的経験について語ろうとする場合、ともすれば、日本の教育が、開発途上国の教育開発にとって「一つのモデルを提供する」、模倣すべき教育の成功例を示す」という意識が暗黙の前提になりがちです。ここでは、こうしたいわば「モデルの押し売り」のようなものにはできるかぎり避けよう意識しました。そのため、ここでは、日本に特有の条件を明らかにするために、明治以降の日本教育の近代化の歴史を記述するに先立って、当時の日本に存在し、開発途上国には存在しなかったもの、逆に、開発途上国にはあって、当時の日本には無かった条件について次のような5点を考えてみました。

江戸期の文化的成熟と伝統的教育の遺産  
教育の世俗性と単一言語による教育  
教育による国民統合の課題の認識  
学歴による人材登用システムの萌芽  
植民地教育の遺制の欠如と多様なモデル選択の可能性

#### 江戸期の文化的成熟と伝統的教育の遺産

第一に、約 250 年間の徳川時代に、わが国は鎖国政策と幕藩体制の下で平和と安定を享受していました。この間、国民の間には、かなり水準の高い文化的成熟があり 庶民の識

字率も当時としては世界的に高い水準にありました。中国の古典の学習を中心とした武士階級向けの公的な教育機関(幕府の昌平坂学問所、各藩の設置した藩校)、一方、民間でも漢学、国学、蘭学、洋学など多彩なアカデミー(私塾、家塾)、庶民層のための読み書きと実用的な技能の学習機関(寺子屋)など固有の伝統的な教育機関がかなりの普及を見せていました。また商人や職人の間での徒弟制度の発達、茶道・華道・音曲などのお稽古ごとの流行など教育熱心な国民性の基盤がすでに形成されていました。

#### 教育の世俗性と単一言語による教育

第二に、少なくとも江戸期以降、教育は世俗的な性格が強く、仏教、神道などの伝統的宗教は、独自の宗教系の教育機関を持つことはなかった。このため、中東諸国やアジアの地域で見られたような、イスラム系の土着の教育機関や仏教系の教育機関の存在が、政府が普及しようとする近代的な学校と葛藤を引き起こした、またラテンアメリカのようにカトリック教会と国家が教育の管理権をめぐる対立するという現象が生じませんでした。また同質な文化的・言語的伝統のゆえに、最初から日本語を単一の教授用語とすることに問題がありませんでした。言葉を変えるなら、多くの途上国において課題となっているようなバイリンガル教育、多文化教育を用意する必要をまぬがれていたということになります。

#### 教育による国民統合の課題の認識

第三に、幕藩体制、士農工商など階級的身分制度により、長らく共通の国民意識の形成は阻害されていましたが、幕末期の混乱や欧米列強からの外圧を意識する中で、教育による国民統合、国民意識の形成の課題が強く意識されるようになっていました。近代化に着手

するにあたって、伝統的な身分的階級制度を廃止し、すべての国民、すべての男女に開かれた平等な教育の機会を提供しようとする点で合意が形成されていたと言えます。

#### **学歴による人材登用システムの萌芽**

第四に、すでに幕末期には、既存の秩序が崩れ、伝統的な身分階級制度に代わって、個人の知識や能力をベースにして人材を登用するシステムが導入されていました。明治期以降に重視されるようになる近代的な学校・大学での取得した学歴をベースにしたエリートを選抜、学歴による雇用と社会的地位の決定という学歴社会の到来を準備する状況が用意されていた。

#### **植民地教育の遺制の欠如と多様なモデル選択の可能性**

最後に、普通あまり意識されないので見落とされがちですが、日本が、欧米列強の植民地となる経験を免れたという点を強調しておきたいと思います。ご承知のように、ごく少数の例外を除いて、世界中のほとんどの途上国は、欧米列強の被植民地であったという歴史を持っています。そして、これらの国の教育制度は、植民地時代に宗主国が持ち込んだ教育を基盤として形成されています。アジア、アフリカ、ラテンアメリカ各地域の教育、特に中等・高等教育を観察すれば、現在でもイギリス、フランス、スペインなどの教育の伝統の痕跡を極めて明瞭に見いだすことができます。この植民地期の教育の遺産は、独立後に、国の教育制度を形成する基盤となると同時に、強力な伝統として教育開発を旧宗主国の教育モデルに、すなわち、特定の国のモデルに、縛りつけ拘束することにもなりました。植民地期の遺産、コロニアル・レガシーと呼ばれるものは、同じ遺産でも「負の遺産」という側面も強くあり

ます。

これとは対照的に、日本は被植民の経験を持たなかったため、近代的な教育制度の導入にあたって、欧米諸国から幅広くさまざまな教育のモデルを自由に取り捨選択して採用する可能性を持っていました。例えば、明治初期には「お雇い外国人」として数多くの外国人コンサルタントを雇い入れましたが、これなどを見ても、分野ごとに、各国の長短を比較しながらさまざまな国の専門家を雇ったりして、海外への留学生の派遣も特定に国に偏ることなく幅広く行われていました。教育制度も、明治時代の半ばに基本的な骨格が形成されるまで欧米諸国のさまざまな制度を試行錯誤的に導入していました。

以上のような5点の特有の社会文化的な条件は、わが国における教育の近代化と、開発途上国の教育の歩みとを、その出発の時点において、かなり異なったものにしたと言えるかと思います。端的に言えば、わが国は、現在の多くの開発途上国と比べて、かなり有利な条件の中で教育の近代化に着手することが出来と言ってもいいでしょう

#### **4 . 日本の経験を発信する意義**

そこで最後の留意点ということになりますが、このような、社会文化的あるいは構造的な前提条件の違いはあるものの、それでもなお、「わが国の教育の歴史的経験を途上国向けに発信する意義はある」と確信しているという点です。わが国の現在の高い教育水準、これは教育制度や慣行、学校文化、教員の士気と力量、国民の教育熱、社会全体としての教育への信頼と期待などに表れていますが、それはどのようにして形成されてきたのか。たとえ



ば、西欧化と伝統文化との葛藤に悩んだ日本の経験、常に外国の動向にアンテナを張り先進的な知識技能を選択的に取り入れてきた経験、あるいは、敗戦・占領下での日本の教育の復興と改革を行った経験などを、失敗や試行錯誤、葛藤のプロセスを含めて率直に語ることは意味があると思います。そしてその中から、それぞれの途上国が、それぞれの関心、発展段階、制度的能力に応じて、教育開発の参考になりうるような政策や、教育改革への意欲を高めるようなインスピレーションを自由に選び取って活かしていただければ、このような報告書を作成する意味は十分あると考えました。こうした執筆の意図をくみ取っていただければありがたいと思います。

## 5 . 開発途上国における日本の教育経験の応用についての考察

村田 敏雄

JICA 特別囑託

(資料 2)

開発途上国における日本の教育経験の応用についての考察」ということで、報告書第 14 章の原稿を基に発表します。

本日の発表内容は調査研究の基本的視点・スタンスを話した上で、日本の教育開発の変遷と特徴、日本の教育経験の応用の可能性、そして最後に協力上の留意点と検討課題について話をさせていただきます。

### はじめに

#### 近代学校教育への肯定的評価が前提

最初に「研究の基本的視点及びスタンス」についてですが、近代学校教育への肯定的評価を前提にしています。これは教育学の中では近年、近代学校教育に対する見直しあるいは批判といったものが出てきていますが、この調査研究においては、現実の途上国の教育問題、学校教育の現状を勘案して、肯定的に評価することから出発しています。

#### 教育開発の視点の重視

2 つ目に、教育開発の視点の重視です。これは従来の教育史とはかなり異なっています。どういう点かと言いますと、途上国の教育開発を前提に、日本の教育経験の中で途上国に役立つような事項を選択的に提示してまとめています。また、これは応用の可能性を高める意味で非常に重要な条件だと思いますが、ほかの分野と比較しますと、教育分野は、特に学校教育については、学校あるいは教室の場で先生と生徒、あるいは児童との間で教育と

いう活動が行われる点で、国を問わず地域を問わず、かなり類似性が見られることも前提としています。

#### 日本の教育経験の客観視

3 つ目は、日本の教育経験の客観視です。これはできるだけ私的な解釈を排除して事実の記述に努めるようにしました。なお、執筆の段階で各先生方、タスクメンバーの中には、かなり研究の中身を深くお書きになられた方もおられましたが、編集の段階でその部分を改めさせていただき、できるだけ平易な分かりやすい記述になるようにとまとめています。

#### 非強制的な提言

最後は、非強制的な提言です。提言に関しては、各執筆者の意見ではありますが、途上国にどうしてもこれをやりなさいという形でもっていくものではなく、こういうものもある、こういうことも考えられるのではないかと、ということで、教育開発の選択肢を増やすための 1 つのオプションとして提示することを想定しています。

### 1 . 日本の教育経験とは？（定義）

次に「日本の教育経験」という言葉についてですが、この調査研究に当たって、委員、タスク事務局を含めて定義を考えました。その定義は次のようなものです。「日本国内において、教育上の政策や実践を通じて一定規模の集団に蓄積・共有されてきた知識・技術・ノウハウ等を指し、ある程度体系化・抽象化されたもの、及びその総体」と定義しました。

## 2. 日本の教育の発展段階

日本の教育の発展段階について、大きく4つに区切ってみました。

<b>近代的な学校教育の導入期 (1868～1899)</b> 明治初年の教育改革
<b>教育制度の拡充期 (1900～1945)</b> 1900年の3つの法令
<b>戦後の教育制度復興期 (1945～1969)</b> 戦後の教育改革
<b>社会変容に対応する教育の充実期 (1970～)</b> 第3の教育改革 (1971年中教審答申)

導入期ですが、近代的な学校教育の導入期、1968年～1899年と定めています。これは区分としては明治初年の教育改革の時期に当たることが1つ大きな理由になっています。

2つ目の時期が教育制度の拡充期で、1900年～1945年としました。この区分は従来の教育史の考え方とは若干異なっています。教育開発の観点から見ると、1900年に3つの施策が実施されており、これらを通じて就学率がようやく81.4%、80%を超え、その後、順調に伸びていきます。それぞれ量的な拡大と質的な向上とマネジメントの改善の3つに係わる施策で、非常に重要なものと考え、このような区分にしました。

3つ目の区分が戦後の教育制度復興期で、1945年～1969年までとしました。その理由は、戦後の教育改革に当たる時期だからです。

4つ目が、社会変容に対応する教育の充実期として1970年以降と定めています。その理由は第3の教育改革と言われる時期に当たりしかも最近の教育政策の動向が、1971年の中教審答申の延長線上にあると考えられるので、こういう時代区分にしています。

## 3. 途上国の課題との共通性

日本の教育経験を途上国に応用できるか

どうかについては、まず課題が同じかどうか検証をしなければならないと考えています。ここでは主に途上国の教育課題である教育行政、教育財政、教育内容、教員、教育インフラ、学校経営、地域・家庭・児童という区分で、日本と途上国の共通性の度合いを図っています。

### 途上国の課題との共通性

	共通性	想定時期：導入期～拡充期
教育行政		社会的弱者に対する政策・計画教育における各種格差の存在
教育財政		教育予算に占める人件費の高さ 教育予算の不足と非効率的な運用
教育内容		カリキュラムと地域の生活実態との乖離 画一的で暗記中心の一方的な授業
教員		優秀な有資格教員の不足 教員の待遇の悪さと社会的地位の低下
教育インフラ		学校（特に安全な学校）の不足 学校施設・設備不足と不十分な維持管理
学校経営		学校運営予算の不足 学校運営管理の未熟さ
地域・家庭・児童		保護者の学校教育・教員に対する不信感 児童労働力に依存した生活

：共通性が高い、：共通性がある、：一部共通

これを見ると、教育のインフラ、地域・家庭・児童については、特に明治初期の段階で、非常に大きな共通性が見られます。そして、教育内容、教員、学校経営については、共通性は決して高くはないけれども、あると言えます。教育行政と教育財政に関しては、一部共通している課題があると判断できます。

## 4. 教育開発課題別にみた変遷

「教育開発課題別に見た変遷」で、4つの時代区分と教育開発の柱である量的な拡大と質的な向上、マネジメントの改善を表にしてみま

した。が最優先課題、が重点課題となっています。の下には、その時代の特徴を表わすキーワードを提示しています。

### 教育開発課題別に見た変遷

	量的拡大	質的向上	マネジメントの改善
導入期	児童の就学促進		制度構築・法制化
拡充期	教育の完全普及	統制と民間運動	国庫負担の漸増
復興期	教育の機会均等	教育の基準化	民主化・分権化
充実期		多様化・個別化	学校強化・住民参加

：最優先課題、：重点課題

導入期においては、まずは近代学校教育制度の構築、及びそれを保証するための法制化、予算の確保等々、マネジメントの改善と言いか構築に重点が当てられています。この法制度が構築されると同時に児童の就学の促進が重視されています。

次に拡充期においては、1900年の3つの政策を反映する形で、「量的拡大」では教育の完全普及が重視され、「質的向上」では教育内容の統制と民間による教育改善の運動が見られます。「マネジメントの改善」については、国庫負担の漸増の動きが見られています。

復興期においては、教育の民主化と機会均等が重視されているので、まずは量的拡大における教育の機会均等、質的向上に係わる教育の基準化が最優先課題になっています。教育の基準化には、ビデオの中にもありましたが、学習指導要領の策定などが含まれます。マネジメントに関しては、教育委員制度の見

直しか、地方分権化の流れが重視されました。

教育制度が整い義務教育の就学率が99.9%ぐらいになると、量的な拡大から質的な向上に重点が移ってきています。この充実期においては多様化・個別化というキーワードで表わされるような、教育内容の改善の取組みがなされています。また、マネジメントにおいては、これまではシステムに関するものが主だったのですが、今度は学校教育の現場とか、住民参加が重要視されてくるようになっていきます。

結論を言いますと、当初は制度の構築に重点があったけれども、それが完了した後、量的拡大に焦点が当てられ、一定レベルに達した時点で質的向上に移っていったことが分かります。ただ、並行してマネジメントの改善については、常に弛まぬ努力が行われてきたと言えます。

以上の変遷は、あくまでも施策上の重点からみた変遷であり、実際の教育政策は、量的な拡大も質的な向上もマネジメントの改善も、それぞれ粛々と同時並行で実施されてきていることをご理解いただきたいと思います。

### 5. 学校教育段階別に見た変遷

#### 学校教育段階別に見た変遷

	幼稚園	小学校	中学校	高校	大学
導入期					
拡充期					
復興期					
充実期					

：最優先分野、：重点分野

学校教育段階別に変遷を見ると、政策上は全学校教育段階の制度構築を一括して行っ

てきています。しかしながら、実際の整備状況を見ると、導入期の初期は海外から先進的な知識・技術・ノウハウなどを日本に移転するために、留学生事業を中心として高等教育が大変重視されています。「お雇い外国人」なども大学教育、高等教育を中心に行われていました。いわばこのエリート層の養成が一段落した後、あるいはそれと同時に並行的に義務教育の就学率の拡大、つまり小学校、初等教育が導入期には重視されています。

これは拡充期でも同様で、教育の完全普及を目指して小学校6年間の教育に焦点が当てられています。

戦後の復興期においては、まずは新制中学の誕生があり、その整備に重点をおいています。ここで6・3制の義務教育が完成するので、ともかく復興期までは義務教育の普及に重点がおかれてきた、ということが言えます。

また、新制中学の整備が一段落すると、その卒業生が向かうところ、つまり上級学校に当たる高校の整備と、小学校に入る前までの子どもの教育、就学前教育が重視されています。

その後、充実期においては、義務教育段階の施策は継続して実行される一方、重点は高校、大学、そして就学前教育に当てられています。

## 6 . 日本の教育開発の特徴

### 教育開発の促進要因としての初期条件

「日本の教育開発の特徴」ですが、まず最初に教育開発の促進要因としての初期条件が挙げられると思います。これは絶対になければ教育開発は行えないというものではなくて、それらの条件が整っていれば、教育開発が比較的進度を速くすることができると思います。

とが重要です。要はそれらの前提条件をうまく活用できるように、政策を固めて着実に実行していく能力が、その国に備わっているかどうか重要です。日本の場合はそういう観点から言いますと、その能力を有していたと言えるのではないのでしょうか。

### 国家重点政策としての教育政策

2 つ目、国家重点政策としての教育政策です。これは明治初期の近代化政策の中で教育が重視されたこと、そして、戦後の民主化政策の中でも同様に教育が重視されたことです。これら2つを見ても明らかなおと、国家の重点政策として、教育分野に焦点が当てられてきたことが、日本の教育開発を進める上で、大きな役割を果たしたと思います。

### 包括的、漸進的な教育改善

3 つ目が、包括的、漸進的な教育改善になります。通常、途上国の教育改革は右から左に振り子が振れるように、ドラスティックな改革が行われます。また、政権が代わるたびに前政権の成果を全否定して、ゼロからの出発ということが多々あります。しかしながら、日本の場合には行政の継続性を担保しながら、前の時代まで積み重ねられてきた経験を踏まえて、次のステップに入っていき動きが多く見られています。ドラスティックな改善は必要かもしれませんが、それを押し進めるよりは、着実に一歩ずつ歩んで行ったほうが、長い目で見れば効果が出るのではないかと思います。

### 中央集権的な行政と地方分権的な財政

4 つ目が、中央集権的な行政と地方分権的な財政です。現在、途上国の一般的な流れとして、地方分権制が行政システムの中に導入されています。しかしながら、日本の教育開発の経験を見ると、むしろ中央集権的な行政のあり方が効果的・効率的に働いたと言えます。

他方、財政面では、当初はすべて受益者負担で、住民、学校、市町村がかなりの費用を負担し、1920年の段階でも市町村の負担が60%ぐらいありました。中央のエリートを中心とした上からのお達しについて、国民がある程度の理解を示し、身を削るような経済的な貢献を行いつつ、現在の教育を作っていたのが大きな特徴です。

#### **教育現場での創意工夫**

特徴の最後は教育現場での創意工夫です。どのような崇高な教育理念も、どのように効果的な教育政策も、現場で実践されなければどうしようもありません。日本の場合は教員の社会的地位が従来から高く、教員がスペシャリストとしての意識をもちながら、示された政策や教育上の規範に独自の解釈を付け加え、それを教室で実践していく、その実践の中でより良いあり方を模索するという不断の努力が見られます。全員とは申しませんが、多くの教員がこのような意識を持っていたことが、1つ大きな特徴として挙げられます。

### **7. 日本の教育経験応用に向けて**

日本の教育経験について、どのような応用の仕方があるのか考えてみます。

#### **教育の発展段階に応じた協力**

1つは、教育の発展段階に応じた協力が、もしかしたら可能になるのではないかと思います。これまで教育開発の発展段階に応じた援助の実施が、教育協力の基本方針の1つとして挙げてきたのですが、実際の協力のあり方を見ると、いわば対処療法的なやり方に終始してきたと言えるかもしれません。それに対し、日本の教育経験を1つのモデルとして考えた場合には、例えば就学率が80%を超えるか超えないかの段階にある国に対しては、日

本の経験から言えば「義務教育の無償化」「自動進級制の導入」「国庫負担の増加」をやればいいのではないかと、ある程度の処方箋が書けるのではないかと思います。（「自動進級制」の導入に関しては報告書第9章参照。）

#### **ケーススタディとしての活用**

2つ目は、ケーススタディとしての活用が可能ではないかと思います。特にプロジェクトの発掘形成の段階で、日本の教育経験を事例として紹介して、途上国側のイニシアティブをそれなりに誘発することができるのではないかと思います。また、そういう紹介の中で途上国に提示できる最も大きなものは、途上国が現在目指している方策がどのようなインパクトを与えそうなのかを、日本の経験からある程度予想できるのではないかと思います。また、最近注目を浴びている紛争後の復興段階において教育協力はどうかを考える上では、例えば戦後の日本教育改革などは参考になるのではないのでしょうか。

#### **活動のオプションとしての活用**

3つ目としては活動のオプションとしての活用があります。現場における個々の問題解決に当たって、さまざまなヒントが日本の教育経験の中にはあると思われるので、それを適宜参考に新しいモデルを開発し、試行錯誤を重ね現地に合う独自のアプローチを形成していくことができるのではないかと考えています。

このような日本の経験の活用の例として、報告書第11章「指導計画」をご覧ください。ここに書いてある内容は、現在ボリビアの教育協力案件で導入を開始しているものです。専門家として京都市の指導主事の先生と小学校の教員の方に現地に行っていました。現地でどういった反応が起きたかといえますと、先

方の行政側から見ると、お金をかけずに教師のインセンティブを高めて、しかも現場の努力である程度の成果が上げられるというような協力は、大歓迎ですとされています。現在ボリビアの中では、これを将来的に国の中に広めるためにはどうしたらよいか、という検討も始まっていると聞いています。

## 8. 日本の教育経験応用の留意点

次に日本の経験を応用する際の「留意点」に関して説明します。報告書第14章の付録に「日本の教育経験」の応用の可能性の分析表を載せています。留意点はここから導き出したもので、大きくは2つです。

### 途上国に要求される労力

1つは日本の教育経験を導入する場合、途上国には多大な労力が要求されます。これは完成された技術を持ち込んで定着させるという従来型のやり方以上に、経験からどの部分を抽出してどういう形で自国のモデルとして完成させ、それをどのような手順でどのような範囲でどのような地域で実施し、見直し、適用可能なものに落とししていくのかという一連の努力が要求されるからです。しかしながら、それは教育現場での応用であればそんなに難しくはないと思います。

報告書では校内研修を事例として挙げていますが、ある教員が校内研修をしたい、そういう場で現在自分が抱えている問題をほかの先生と一緒に考えてみたい、という提案があった場合、校長先生が承認すれば大体、開かれます。その中で数十分でかまわないと思うのですが、意見交換をしていき、それが定型化されれば、情報が蓄積され、ノウハウが蓄積され、選択肢が広がっていく中で教員の能力は伸びていくだろうと考えられます。

これらの効果が認められれば、おそらくほかの学校にも波及していくでしょうし、ほかの学級に波及した場合には、学校間の意見交換の場が持たれて、同様にどんどん膨らんでいく。その結果、地域の教育政策の動向にもある程度の影響を与えることができるようになるかもしれません。このように、教育現場での応用は比較的簡単かもしれません。

しかしながら国の施策レベルでの応用はかなり難しいと思います。まずは関係者の意思をどうまとめ上げるか、経済的な負担をどうするのか、合意はどのように形成するのか、高次の政治的判断があるのだけれども、どのような戦略で議会を通すのか、あるいは行政手続も複雑なものがあるので、どうしていくのかといった点を考えなければいけないと思います。

### 前提条件の整備

留意点の2つ目は前提条件の整備で、前提条件としては4つほどあります。ニーズの把握と統計整備、関係者の啓蒙と理解向上、実施体制の強化とイニシアティブの醸成、制度や法制の整備です。

これらはこれまで教育分野に限らず、国際協力の中で受入れ条件として必要なものばかりです。今回、日本の教育経験の調査研究を通じて分析をしてみると、こういったことが改めて確認されました。

## 9. 今後の検討課題

### 日本の教育経験に関する情報発信

今後の検討課題については、まず日本の教育経験に関する情報発信をする必要があるだろうと思います。そのため、現在報告書は英訳の過程にあります。日本の教育経験の良い面も悪い面も含めて正確に情報を伝えることができれば、日本の教育経験はもう少し途上国

の教育開発に活かすことができるのではないかと思います。そのための情報発信、その基を作る作業が今後、求められていると思います。

#### **歴史的側面を含む教育セクター分析**

2 つ目は歴史的側面を含む教育セクター分析です。現在行われている教育セクター分析は、現状をそのまま写真に写して分析するようなもので、現状分析がメインです。しかし、どのような過程を経て現在の問題が引き起こされてきたのか、あるいはどのような解決方法を模索してきたのか、そういう途上国自身の経験からもいろいろなことが分かると思うので、今後は共時的な現状調査のみならず、通時的・歴史的な側面に焦点も当ててのセクター分析が必要になるだろうと思われま

#### **一層の社会配慮に基づく教育協力の実現**

3 つ目は一層の社会配慮に基づく教育協力の実現で、経験の応用といった場合には従来以上に途上国の現状に配慮し、決して押し付けにならないことが重要だと思います。

#### **技術協力のあり方についての検討**

最後に、技術協力のあり方についての検討です。現在、プロジェクト型援助の効果が疑問視されて、財政支援に流れが大きく傾いていますが、その中でも情報発信、情報提供として、このような教育経験を提示することが重要になるのではないかと感じています。資金もある、制度も整っている、アクションプランもある、あとは実施するだけというところまできている途上国もあります。現場の人間が実施するうちに直面する細かな問題、それをどう効率的に解消していくか。そのために日本の中で培われた経験が活かせることがあれば、資金の提供より先有効な協力ができるのではないかと考えています。



## 6 . パネルディスカッション 「日本の教育経験を途上国協力にどう活かすか」

半谷課長 : それでは後半のセミナーの部に入っていきたいと思います。議事次第のとおり パネルディスカッションということで、皆様方からのご参加もいただきながら、本日のテーマの途上国協力に日本の経験をどう活かすかということについて議論をしていきたいと思います。まず、調査研究に参加いただきました先生方および JICA 教育課題チームの萱島課長にそれぞれ発表いただいた後にオープンディスカッションという形で進めていきたいと思います。司会は、この調査研究の座長を務めていただきました村田翼夫先生にお願いしたいと思います。よろしくお願いいたします。

村田座長 : それでは、パネルディスカッションに移ります。日本の教育経験を途上国協力にどう活かしていくかですが、ご案内していますように、初めに 4 人の方々に日本の教育経験の特色についてお話しいただきます。その中で、教育経験の特色とともに、それが途上国協力にとってどういう意味を持つか、あるいは応用性はどの程度あるかについて、各発表者からコメントしていただきます。4 人の方々の発表が終わりましたら、皆さんにご参加をいただいてオープンディスカッションに移りたいと思います。できるだけ皆さんの活発なご参加を期待しています。

### 6 - 1 行財政

齊藤 泰雄

国立教育政策研究所国際研究 協力部 総括研究官

(資料 3)

日本の経験ということで、教育行政と教育財政、報告書では 2 つの章に分かれています。今回は併せて報告いたします。

#### 1 . 開発途上国の教育行政の課題

まず、開発途上国における教育行政はどんな問題に直面しているかということで、ほぼ共通の課題を挙げてみました。教育法制の不備、過度の中央集権体制、地方教育行政組織の脆弱性、政治的任命による教育省幹部の頻繁な交代やそれによる政策の継続性の欠如、教育行政職員の専門的能力の低さです。また、教員組合との取引や妥協による教育政策

のブレ、あるいは、父母や地域社会の教育への参加の欠如といったことが挙げられます。こういった点を意識しながら、日本の教育行政の整備のプロセスをざっと見たいと思います。

#### 2 . 戦前の日本の教育行政整備のプロセス

当然のことながら、江戸期には教育行政という概念はありませんでした。したがって、それに相当する機構も存在しませんでした。

1871 年 (明治 4 年) に中央官庁として文部省が設置されています。文部省は日本の教育の近代化に主導的な役割を果たすことになり

ます。

翌 1872 年、最初の教育法である学制が制定されました。これによって、教育制度、行政に関してはフランス流の学区制というシステムが採用されました。これは、日本全国を大学区、中学区、小学区と細かく分けまして、それぞれに大学、中学、小学を設置するという非常に体系的でありましたが、少し実現が難しいようなシステムでした。地方教育行政システムの構築は非常に困難でありまして、試行錯誤を繰り返して、混乱の時代を約十数年間経験しました。

1885 年、中央政府の方式が、それまでの太政官制から内閣制を採用するようになります。これによって、それまで文部卿と呼ばれていたものが文部大臣と呼ばれるようになります。これで初代文部大臣として、有名な森有礼が就任しました。

それから、1888 年に市制・町村制、1890 年に府県制・郡制が制定され、江戸時代から続いていた従来の町、村に代わって、いわゆる行政単位として地方行政の機構が確立されていきます。これに歩調を合わせるように、1890 年に小学校令が改正されて「第二次小学校令」が発令されますし、また、「地方学事通則」という教育行政関係の統一的な指針がここに作成されてきます。この後、1890 年代、明治末になりますが、国・県・郡・町村というピラミッド型の教育行政機構の骨格が形成されてまいりました。

### 3 . 戦前の教育行政の経験

こういった体制の中で、戦前の教育行政の経験をごく簡単に見ますと、義務教育段階は市町村、中等教育は県、高等教育は国が管理運営する体制を基本としています。さらに、

国は教育法令の整備、国家的カリキュラム基準の制定、教科書の作成、教員養成と教員のサービスの基準等々に責任を負っています。国は教育の目的と方法に直接関連する事項(内的事項)を統制することになりました。

これに対して地方に要求されたことは、校舎・施設の設置と維持、教員給与の負担、就学の督励、教育行政職員の配置等々、これが地方に期待された役割です。しかしながら、教育に関する事務(教育行政)は県や市町村の固有の事務ではなく、あくまで国の事務を委託されたものという位置付けでした。したがって、地方自治をベースにする分権ではなかったのです。

こういう制度が確立する中で、全国どこにでも、ほぼ同一水準の教育サービスを効率よく配給するという点では、極めて効率的な教育行政のネットワークが既に戦前期においてつくり上げられていたと言えます。

### 4 . 日本の教育行政整備のプロセス

戦後、対日米国教育使節団が日本に派遣されてまいります。その勧告に基づいて、教育行政においては地方分権と民主化が 2 本の柱とされました。また、これに合わせて、教育法規の勅令主義から法律主義へと移行してまいります。

こういう法律主義に基づきまして、教育基本法、学校教育法、社会教育法、私立学校法等々、基本的な教育法制の整備がなされます。この一連の流れに沿うように、1948 年、「教育委員会法」が制定されます。ここに初めて、米国流の教育委員会制度が日本に導入されます。この特色は、教育委員の公選制、選挙による選出、一般行政と教育行政を区分するという考え方が基本的なものになっていました。

しかしながら、8年後の1956年、この教育委員会法は廃止されます。それに代わって「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が制定されます。この法律によって、教育委員会制度は基本的には存続されますが、その独立性と権限を縮小する方向になりました。

その後ほぼ半世紀にわたって教育委員会制度は日本に存続しており、今では日本に完全に定着していると言えると思います。

## 5. 戦後の教育行政の経験

こういった体制の下で、1950年代、1960年代を振り返ってみると、教育行政当局と日教組の対立が非常に激化しました。教育課程（学習指導要領）の国家基準的性格、あるいは教科書検定制度をめぐる論争がありましたし、そのほかに、学力テストや勤務評定をめぐる日教組と文部省の非常に厳しい対立がありました。

こういう時代を経て、1974年に「教員人材確保法」が制定されます。これ以降、教員の待遇が大きく改善されました。これ以降、日教組の組織率や戦闘性がかなり低下しました。

1980年代の臨時教育審議会での議論では教育行政の問題として「過度の画一化、瑣末主義、閉鎖性」が指摘されています。これを受けて、大胆な規制緩和、各学校・地方教育委員会・地方自治体の自主性、主体性、自己責任体制を強化するような提言がなされています。

## 6. 開発途上国の教育財政の課題

次に、教育財政の面に移ります。同じように、開発途上国の教育財政面ではどんな課題を抱えているかということを挙げてみました。途上国の教育財政面の課題としては、1980年

代の「構造調整」政策による公教育財源の削減、それを受けた資金のより一層の効率的な活用の必要性、資金調達源の多元化、競争原理を導入した資金配分方式の導入、教育的弱者への優先的な資金配分、世界銀行や地域開発銀行などからの融資の活用が挙げられます。

## 7. 戦前の日本の教育財政の経験

日本の教育財政の経験を振り返ってみますと、教育行政面とはかなり対照的ですが、分権的な体制で教育費の調達と配分を行ってきたのが特色です。義務教育段階は市町村、中等教育段階は県、高等教育段階は国というように、財政の分担体制をとってきました。初期の段階では、住民への賦課金、寄付金、授業料の形で初等教育の段階でも父母や地域社会がかなりの教育費を負担していました。

こういう時代を経まして、1900年、初等教育段階での授業料徴収を廃止します。同じ年に、「市町村立小学校教育費国庫補助法」が制定されます。ここに初めて、日本で小学校の教育費への国からの補助金制度が始まりました。1918年、それが国庫負担法に改めまして、補助という考えから分担、負担という関係が強化されていきました。この動きを完成させたのが1940年（昭和15年）の「義務教育国庫負担法」の制定です。この法律によって、小学校教員の給与の負担が市町村から県へと移管され、県の負担金の半分を国家が負担するという方式になります。これは現行の方式です。現行の方式の基本形は昭和15年につくられたことになります。

まず、受益者負担の原則から、父母や地域社会に教育費負担を要請し、負担能力の格差が拡大するに従って、全国的標準化を図る

ために徐々に国庫補助を増加させてきたとい  
うのが戦前期の日本の特色ではないかと思  
います。

## 8 . 戦後の日本の教育財政の経験

戦後の税制改革の中で「義務教育国庫負  
担法」が一時廃止されましたが、1957 年に復  
活制定されています。また、1952 年には「私  
立学校振興法」が制定され、ここで初めて私  
立学校への資金の貸付けが開始されます。

1950 年代になりますと、優先的に整備が望  
まれている特定の教育分野にターゲットを絞  
って国家が助成するシステムが開始されます。  
例えば、「産業教育振興法」「理科教育振興  
法」「へき地教育振興法」「学校給食法」「学校  
保健法」等々の法律が 1950 年代に相次いで  
制定されています。

1963 年に、義務教育段階の教科書無償制

度が導入されています。1970 年になると、私  
立大学への国からの経常費助成が始まります。  
1974 年には、「教員人材確保法」が制定され  
て教員給与の大幅な引き上げが行われました。  
1975 年になると「私立学校振興助成法」が制  
定されて、これによって国・県による私学助成  
が立法化されました。

ざっと流れを見てまいりましたが、現在はどう  
いう議論が行われているかということを臨教審  
での議論から見てみましょう。現在は、私学の  
高額な納付金、あるいは学習塾や習いごとの  
費用など、父母の教育負担は決して少なくあ  
りません。そのために、家計の教育負担の軽  
減、あるいは育英奨学制度の充実を求める声  
も広く聞かれています。

## 6 - 2 就学促進：女子教育を中心に

黒田 一雄

早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 助教授

(資料 4)

私は、過去 5年くらい、開発途上国の女子教育、特にその社会経済開発に対する効果と女子教育の振興策について研究を進めてまいりました。そういう観点から、今回は日本の教育史を勉強し直すという機会をいただき、途上国に対するインプリケーションはないものかということで勉強させていただきました。

### 1 . 背景

簡単に背景をご説明しますと、ダカール行動枠組みやミレニアム開発目標、その他の国際会議や国際的な声明の中で、女子教育の重要性が強調されています。

日本でも2002年のカナナスキス・サミットで小泉首相が発表された「成長のための基礎教育イニシアティブ (BEGIN)」の中で、女子教育の就学促進に日本もコミットしていくのだということが明確に示されています。

そういう意味で、女子の初等教育における完全就学を実現した明治の初期から後期、末年までの日本の経験を整理する必要があるという問題認識の下、この研究を行いました。教育における男女格差の是正と完全就学以外に質的な問題も多くありますが、この調査研究では国際的に最も注目されている女子の就学促進に焦点を当てて明治期を選びました。

### 2 . 明治初期の女子教育振興策の失敗

1872年(明治5年)に学制が公布されますが、その前に「学制着手順序」が公布されていて、「人間の道、男女の差あることなし、一般

の女子男子と均しく教育を被らしむべき事」ということまで言われています。学制でも「自今意向一般の人民華土族農工商及婦女子必ず邑に不学の戸なく家に不学の人なからしめんことを期す」「幼童の子弟は男女の別なく小学以下に従事せしめざるものはその父兄の越度たるべき事」とされており、明治初期のころには、男女の共通の教育、男女同じ教育をするということが政府から表明されていました。

ただ、残念ながら、その当時の時代性を考えてみると、内発的な考え方から出てきたわけではなくて、この時代、近代化に一直線に進みつつあった政府が西欧の影響(例えばアメリカの東海岸の影響が非常に強かったそうです)を受けて、このような考え方が出てきたようです。ですから、地域社会においてそれが受け入れられたかということ、これは全くの失敗に終わってしまいました。

例えば、女子がある程度就学していた東京や大阪などの都市部では、学制の当初から男女別の教則が施行されていました。反対に、女子がほとんど就学していなかった秋田県とか、いくつかの農村部の県においては、最初から男女共通教則が明治政府から言われたままに採用されており、それが男子だけに適用されていたような状況がありました。

明治12年には中等教育における男女別学の原則を定めた教育令が出て、明治10年代は反動の時代、復古主義の時代というような言い方がされましたが、徐々に男女別の教則を採る県が農村部においても一般化してきま

した。裁縫などの家事に関する教育を含めた女子固有の教育の構築もこの時代に進んできました。

明治 16 年には鹿鳴館が完成して、もう一度また西欧的な女子教育のあり方が主張された時代があったのですが、それも都会での現象で、全国的な影響力を持ち得ませんでした。

### 3 . 明治後期における女子就学の促進

このような失敗の経験を経て、女子の義務教育就学率は、明治 24 年から 37 年にかけて 30% 強からほぼ 100% へと、非常に短期間で伸張しています。このときになぜ伸張したか、というのはいろいろな研究がありまして、研究者の方々のほぼ一致した意見は、「良妻賢母主義」に根ざした「国家志向型」の女子教育論が基底となって女子教育の進行が進められたという歴史があります。

その背景にあったのは、当時、日清戦争を体験したことや条約改正に伴って外国人の国内居住が始まったこと、女性の国家意識、国家的な自覚というものの育成が政治的な課題になったことと、明治中期からの女性労働の量的な拡大という 2 つの要素があって、女子教育をもっとやらなければいけないということが政府の方針になっていきました。

### 4 . 政府の政治的コミットメントと女子未就学の原因・対策に関する討議・研究

具体的な女子の就学促進策としては、まず、政治的なコミットメントが出てきました。そして、それに対する討議、研究が地方レベル（例えば県議会、市議会、教育会という教員の職業団体）でなされ、全国的に展開されていきました。

女子の就学的な原因としては以下のものが考えられました。

#### <女子が就学できない原因>

親が女子就学の必要性を認識していない  
貧困  
弟妹等の子守り  
家事労働  
教育内容が男女同一である  
就学督促がゆるく、未就学児童の父母に制裁が与えられていない  
早婚

これを見ると、今の途上国で議論されていることと、私が勉強してきたことが非常に似ていると思います。貧困は当然なのですが、弟妹などの子守り、家事労働、早婚、ほかのことも含めて同じようなことが原因として挙がっています。また、その対策についても、いろいろな提言がなされているのですが、その提言も、現在、途上国で言われていることがそのまま日本においても、その時代に提言されていたということをいろいろな歴史文書から知ることができました。

#### 女子の就学促進対策

学校における裁縫科の設置  
子守りのための学校（学級）の設置  
父母への講話会  
男女別学  
女子に合わせた教育内容の改訂  
義務教育無償制の導入  
未就学女子の親に対する督促励行  
教材の貸与  
女性教員の養成

この中には、女子だけではなく、男女に裨益するような提言も含まれています。例えば、教材の貸与とか義務教育無償制です。義務教育無償制については非常に大きな影響がありました。女子の就学促進については、女子のみを対象としたものだけでなく男子も裨益するものも含まれて、それが相まって実行されてい

ったということだと思います。

## 5 . 明治後期の就学促進策

女子の就学促進策として一番重要なものとしては義務教育の無償化があります。また、一部の県では、学齢簿を整備したり 就学奨励旗といって就学率によって旗の色を決めて学校に持たせたりしました。就学奨励旗を学校で掲げたり 児童が外に出るときには持って行かせたりする。そうすることによって、就学を奨励しようという意味を学校が一丸となって体现することも行われていたようです。

以上の対策は男子にも共通したことなのですが、女子に特化した形でどのようなことが行われたかということを紹介しします。

### 裁縫教育など女子に特化した教育の提供

まず、その当時の原則は良妻賢母主義ということで、特に裁縫科の設置が重要だったようです。これが女子の就学促進・定着に有効な役割を果たしたと言われています。途上国でどうかというと、今でもライフスキルが重要だということがよく言われますが、そういう意味では同じような部分があるのではないかと思います。

### 男女別学と男女共学

男女別学と男女共学についてですが、基本的には、当時は男女別学になっています。ただ、初等教育においては男女共学でもよいということになって、男女共学が一般化、常態化しました。中等教育においては男女別学が基本でした。ただし、初等教育においても、女子の特別なカリキュラムがありました。

このような男女別学や女子用の特別なカリキュラムについては、今の途上国の中では、例えばよくイスラム圏などで提案されることなのですが、議論の余地があり、これに対して反

対する研究者や実践者もいると思います。

### 女性教員の養成と増員

女性教員の養成と増員については、途上国でも現在よく言われていることですが、明治においても明治 36 年にはほぼすべての県で女性教員の養成を行なっています。同時に、尋常小学校卒業の女性に対して、短期の速修のような形で教員養成が行なわれています。

### 子守り学校(学級)の創設

明治の末期には女子の就学率が9割を超えるのですが、非常に貧しい子どもたちは奉公に出されてしまっていました。そういう子どもたちを対象とした特別の学級や学校が全国的に作られました。これは、ある意味ではノンフォーマル教育のやり方といえます。

## 6 . 日本の経験から何から言えるか？

まず、明治初中期の欧化主義的で解放的な女子教育政策は女子の就学促進を果たし得なかった、だから、裨益者のニーズや文化的なコンテキストに沿った教育システムを提示することが有効、ということは一応言えると思います。

また、明治後期の国家主義的女子教育政策は、就学促進という点では一応の成果があり、かつ、各対策は現在の途上国での実践と基本的に変わらないものであったということも言えます。

しかし、良妻賢母主義に基づく、もしくは男女の性差に基づく教育政策が現在も適切といえるかといえば決してそうではありません。女性もこれだけ教育を受けている時代において、日本では今でも社会経済的な格差が続いているし、そういう意味では質的にはまだまだ深刻なのだろうと思います。男女の性差に基づく教育が現在も続く日本の問題、社会のあり方

を構造化する方向に影響したとも考えられます。もちろん、時代性を考えていかなければいけないし、その時代の政策を批判するわけではないのですが、構造化する力があつたのではないかと思います。

## 最後に

日本の女子教育開発経験は個別の対策の部分ではいろいろな成功の例はあるだろうと思うのですが、一方で、社会的な影響を考えますと失敗例としても考えていくべきではないかと思います。日本ではこれだけ女子教育が実施されていますが、それが社会的にどのようなインパクトを持ったかというところを、もう一度反省してみるべきであると思います。

第2点目に、日本の教育協力は特に1990年のジヨムテン会議以降、基礎教育に関して活発になりましたが、それ以前の議論は文化的なセンシティビティを大切にされた時代でした。

文化的にセンシティブだから基礎教育は協力できないと言った時代もありました。

この10年、積極的に基礎教育協力をやってきており日本の教育経験についても文部科学省の国際協力懇談会などでも言われて、また、JICAでも調査されており素晴らしいことだと思います。しかし、日本の教育協力の文化的なセンシティビティは大切にしていけるべきで、日本の教育経験の押し付けにならないようにすることが非常に重要だと思います。

一方で、途上国の中には、例えば仏語圏アフリカのように、フランスのモデルしか知り得ないようなところがあって、そこに対して非西洋の日本が違ったモデルを提示していく意味は確かにあるのだと思います。教育経験、女子教育について、日本が勉強していくことは一つの可能性を高めるものになるのだろうと期待していきたいと思っています。



## 6 - 3 質的向上対策(カリキュラム・指導計画・教員養成・研修)

村田 敏雄

JICA 特別囑託

(資料 5)

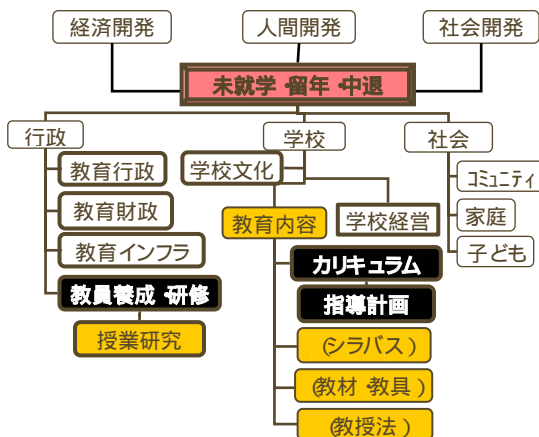
質的向上対策ということで、主に報告書第10章から12章を中心に報告させていただきます。

発表内容ですが、途上国の教育の質に関する問題にはどのようなものがあるのか、日本ではどのような対策が行われてきたのか、日本の教育経験をどのように活かすことができるのか、この3つにポイントを絞って発表させていただきます。

### 1. 途上国の教育問題

途上国の教育問題の中心にあるのは未就学・不就学・留年・中退という問題だと思います。今回、この図の太枠で囲んであるものが、報告書の中で取扱っているテーマです。濃い網掛けで示してあるのが、本日発表する10章、11章、12章に相当するもので、それ以外に薄い網が掛かっているものは関連で本文の中にも述べてある事柄になります。

図: 途上国の教育問題



### 2. 教育の質に関わる主な問題

教育の質にかかわる途上国の主な問題点としては、カリキュラム、指導計画、教員養成・研修、その他の事項があります。

#### カリキュラム

カリキュラムに関してはまず、分量が多いことが問題です。特にフィリピンなどでは中等教育で普通どこの国でも6年間ぐらいで行われる内容が4年間に凝縮されており、現場では非常に大きな戸惑いがあります。

また、関連性・妥当性が欠如していることも問題です。実は、小学生の息子がいるのですが、国語の教科書を読む宿題があって聞いていたところ、生き物と生き物のかかわりのような内容が含まれていました。日本の教科書の中には、国語と生活科との関連性が考慮されている、あるいは3年生から始まる理科の準備として、その内容を先取りして提示している、という点が非常にいいと思いました。こういう配慮は、途上国の教科書にはあまり見られません。

#### 指導計画

途上国には指導計画自体がないことがあります。ですから、授業はやっているのですが、「この授業の目的は何ですか」と聞かれても答えられないことがあります。算数の授業であれば「算数を教えています」というだけの先生がほとんどです。あとは、Chalk & Talk と言われていますが、教科書に書いてある内容を先生が板書し、生徒がそれを書き写します。その間に先生は一方的な説明を行うといったよう

な授業の仕方が散見されます。

#### **教員養成 研修**

途上国では教員養成をするのですが、その多くが教員になっていないのが現状です。教員になったとしても、数年間の教員生活を経れば大学入学資格が得られるので、そのまま大学に進んでしまって、将来的には教育の現場に戻ってこないという非効率も見られます。また、教員の力量不足や研修機会が不足しているという問題があります。

#### **その他**

その他としては、旧宗主国の影響、教員の待遇や社会的地位の低迷などが見られます。

### **3 . 参考になり得る日本の教育経験 教育課程**

#### **他国のカリキュラムの研究と自国への適応**

まず他国のカリキュラムを研究し、その成果を自国に適用するという日本のプロセスが参考になると思います。明治初期の日本の教科書には野球のさし絵があります。当時、まだ日本に野球は入ってきていないので、日本の子どもたちは本当に理解できるのだろうか、という疑問を持ちました。ただ、その後は自国の現状に合わせて教育内容を改善し、現在ではそういうものはありません。他国の教育経験を自国にうまく適用してきているといえます。

#### **時代の要請に応じた編成基準の定期的改訂とその仕組み**

時代の要請に応じた教育内容の編成基準は、日本の場合は学習指導要領に当たります。その定期的改訂と仕組みの構築が途上国の教育開発に資するものになるのではないかと思います。途上国の場合は、編成基準があまり明確ではない、あるいは編成過程では哲学的な話が多く、議論開始から10年経っても改訂されなかったという話も聞かれます。その

ためどうやって改訂をするのか、その仕組みをどう構築するのかということが参考になるかと思えます。

#### **中央による法的統制と現場の自由裁量**

上記とも関連しますが、中央による法的統制と現場の自由裁量との均衡についても参考になります。日本では指針は示すのですが、あくまでも実践は現場の判断に委ねる、というようになっており、中央と現場のバランスをどうとっていくかということも重要だと思えます。

#### **移行期間中に上下双方向から行われる新規教育課程実現に向けての取組み**

移行期間中に上下双方向から行われる新規教育課程実現に向けての取組みも参考になるかと思えます。メキシコのある州の教育大臣が日本に来られた際にお話を伺ったのですが、いちばん感心されていたのは「日本では新しい教育課程が適用されるまでに移行期間がある」ということでした。途上国では昨日までは旧教育課程で、今日からは新教育課程です。さあ、皆さん頑張りましょう!」と急激に移行され、現場が混乱するだけでうまくいかないことがあります。ですから、移行期間を設けて、上からも下からも実現に向けての取組みを行うことは非常に重要だと考えます。

#### **次期教育課程の改定作業と現行教育課程の実現活動との並存と連携**

日本の特徴として、新しい教育課程ができてそれを普及する作業と、次の教育課程を改善する作業が並存して連動して行われていることがあります。これは、途上国にとってかなり参考になるのではないかと考えています。

### **4 . 参考になり得る日本の教育経験 指導計画**

#### **授業の主役は子ども」という教育観の統一**

途上国の要請の中で最近多いのは、児童

を学習の中心に据えるという取組みです。そのためにはどうしたらいいか検討されてきています。具体的な取組みは、マンマーやポリビア等で行われていますが、まずは、そのような教育観を統一する必要があります。

#### **構造的かつ段階的な指導計画の作成**

途上国においては教科書を教え終わらないことが課題になっています。日本でもあるかもしれませんが、途上国の場合ではさらによくあるのです。それは、教科書を教え終わるような計画を最初から立てていないからであり、指導計画をつまく作成することで教科書をきちんと計画的に終わるまで教えることが可能になるのではないのでしょうか。

#### **教員の基本技術の習得と入念な授業準備**

これは、かなりの労力を必要とするのですが、途上国にとって必要になると思います。例えば、報告書の中では板書の仕方などもわかりやすく付録で写真付きで述べています。こういったものは参考になると思います。

#### **教員間での情報や経験の共有と蓄積**

校内研修や授業研究という場を通じて情報の共有、蓄積を図ることが途上国においても有効かと思われます。

#### **教員への各種モデルや教員研修機会の提供など、行政による支援体制**

教員への各種モデルや教員研修機会の提供などの行政による支援体制は途上国に参考になります。

## **5 . 参考になり得る日本の教育経験**

### **教員養成・研修**

#### **理想とする教員像の明確化**

教員養成・研修に関しては、まずは、どんな教員を理想とするのか、その理想像がはっきりしないということがありますので、それを明確

にすることが重要であるし、日本の経験が指針になるのではないのでしょうか。

#### **教員養成と現職研修を統合した教師教育の実現**

教員養成水準の高度化と教員養成課程の多様化の中で、今、多くの途上国で教員養成水準を後期中等教育から高等教育に上げる、さらに日本で言うところの短大レベルから4年制の学部レベルに上げるという動きがあります。そこでかなり大きな問題に直面していますので、日本の経験は参考になると思われます。

#### **柔軟かつ多様な現職教員研修の実施**

職種や経験年数あるいは職位に応じて、多様かつ現場のニーズに応じた形での研修が提供される必要があります。

#### **教員資格制度の整備と採用試験の導入による一定の資格を備えた教員の確保**

一定の資格基準を設けて、それをクリアした人に対して採用試験を行うと良い人材を確保できるようになります。

#### **待遇改善と安定した雇用による優秀な人材の確保と、長期的かつ段階的な職能成長の実現**

いちばん難しいのですが、このような対策も必要かと思えます。

## **6 . 応用の可能性**

応用の可能性について見ていきますと、必要とされる労力や技術水準はかなり多かつたり高かつたりするのですが、意思決定に要する時間、実施・評価にかかる時間や必要な予算について見ますと、教育の現場で行えるようなものは割合導入しやすいと考えられます。しかしながら、国として、システムとしてやらなければいけないこと、構築しなければいけないこと、これらに関しては時間も予算もかかるという形になっています。

### 応用の可能性

	必要時間	必要予算	技術水準	必要労力
教育課程				
指導計画				
教員養成・研修				

多い 高い、 中程度、 少ない 低い

## 7. 今後の協力に向けて

### 途上国の現状確認と将来予測のための比較基準としての利用

途上国の現状確認と将来予測のための比較基準として、日本の経験は利用可能なのではないかとことです。具体的には、チェックリストとして使えるかと思います。

### 具体的な施策の選択肢としての提示

日本の経験は、具体的な施策の選択肢として提示することも可能です。ある個別具体的な問題に悩んでいる途上国に対して、「実は、日本ではこういうふうなことをやってきたのですよ」と経験を話すだけでも相手国の参考にはなり得ます。

### 協力イメージの共有と協力効果の予測

特に案件発掘、形成の段階で重要になりますが、協力イメージの共有と効果の予測が可能になると思います。

### 共同研究の素材としての提供

今後に向けてですが、途上国の教育問題の解決に際して、日本と途上国の研究者、実務者が膝を突き合わせて研究していくことが非常に有効ですので、共同研究の素材として日本の教育経験の情報を提供することも重要です。

## 6 - 4 日本の経験活用例と今後の活用について

萱島 信子

JICA 教育課題チーム、JICA 横浜国際センター業務課 課長

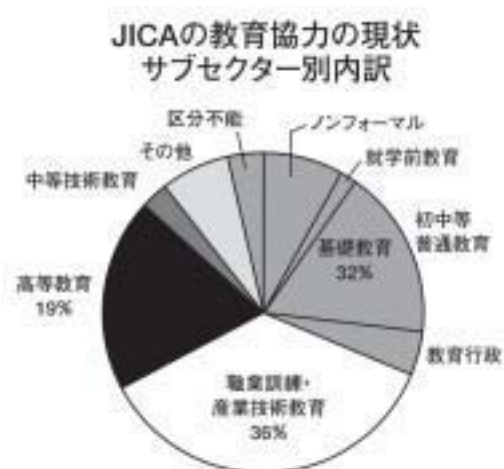
(資料 6)

私は、JICA が現在実施している協力事業で、これらの日本の教育経験を活用した事例について、2 つ具体的なお話をさせていただきます。併せて、それらから思うことを最後にまとめとして付けたいと思います。

### 1 . JICA の教育協力の現状

まず、JICA の教育協力について簡単にご説明します。JICA は技術協力の実施機関であり主として専門家やコンサルタントの派遣、研修員の受入、青年海外協力隊の派遣等を中心として、これらの投入を組み合わせる技術協力プロジェクトや開発調査等を行っています。

JICA の協力事業のうちで、教育分野のシェアは約 15% から 20% 程度、年間 200 億円から 300 億円程度が教育開発のために使われています。このうち基礎教育、職業訓練、さらに高等教育がそれぞれ 4 分の 1 から 3 分の 1 程度を占めています。



### 2 . 日本の教育経験活用例

今日は、日本の基礎教育の経験を活用した例ということで、初中等分野の事例を 2 つ 南アフリカのムプマランガ州中等理数科教員再訓練プロジェクトとホンジュラスの算数指導力向上プロジェクト を取り上げさせていただきます。

#### 2 - 1 南アフリカ・ムプマランガ州

##### 中等理数科教員再訓練プロジェクト

##### プロジェクト背景

南アフリカは比較的経済力がある国なのですが、黒人と白人との間の格差が非常に大きな国です。特に、黒人が多く居住する旧ホームランドの地域では、アパルトヘイトの遺産として、教育施設や機材の不足、教員の質の問題、教員の不足、理数科教育軽視の結果としての理数科教育の質の不足という課題をかかえています。プロジェクトの対象地域はムプマランガ州で、アフリカンが 89% を占める旧ホームランドの地域です。

1994 年にマンデラ政権が発足して各種の改革が始まり 教育分野でも新たな理念と新たなカリキュラムが設定され、人種間の格差をなくし融和を図るような教育政策が始まりました。特に、黒人居住地域へのテコ入れが強力に進められました。

この頃、JICA も南アフリカへの協力を開始しています。保健や教育分野を重点分野として、黒人の居留地域にどうい協力ができるかを模索していました。そうした折に、JICA の研修

プログラムで来日したムブマランガ州教育省幹部が、日本の学校の校内研修制度を実際にその目で見て非常に興味を持ったのです。

日本の校内研修制度というのは、学校内の先生たちの比較的自主的な研修制度です。先生たちが主体性におこなうものですが、勤務時間外に行うのではなくて、校長や教頭との了解をとりながら勤務時間内に実施する研修というのが、日本の学校には慣行としてあります。それにムブマランガ州教育省幹部が非常に興味を持ったのです。

### **プロジェクトの内容**

その後の案件形成のステップを踏み、ムブマランガ州に学校ベースの自主的な現職教員システムを導入し、理数科教員の指導力を向上させることを目的としたプロジェクトが形成されました。8年生と9年生の数学と理科を対象とし、ムブマランガ州の540の中学校全校をカバーします。まず、ムブマランガ州にある10地区の各地区を束ねている指導主事を日本に呼んで、日本で教員研修、特に校内研修について学んでいただきました。指導主事は帰国後に現地で担当地区の中学校の教科主任を集めてワークショップを開催するのですが、その準備も日本での研修中にしていただきました。教科主任は各学校で指導的な立場をとっている数学や理科の先生です。

日本での研修の具体的な内容は、研修の計画立案、教材の開発、授業研究の手法の習得、教材の背景となる知識や技術の学習というものです。

日本で研修を受けた指導主事が現地でワークショップを開き、そのワークショップに参加した教科主任がそれぞれの学校の中で校内研修を行うというのがプロジェクトの主要な内容です。

また、併せて、校長の研修や現地のプレトリア大学での調査研究等も行われました。

1999年から約3年半、フェーズ1を行なった後、2003年の4月からフェーズ2が始まっています。

プロジェクトの具体的な投入は、日本に招聘する南アフリカの研修員が毎年約20名程度、現地に派遣される日本人の長期の専門家が1名、短期の専門家が毎年4名程度です。関連する分野の青年海外協力隊も現地に派遣されています。

### **フェーズ1の成果**

フェーズ1終了時の調査では、ワークショップに参加した中学校の約15%で校内研修が定期的に行われて、28%の中学校ではときどき実施されるようになりました。しかしながら、残りの学校では校内研修が根つきませんでした。この数字をもって、フェーズ1がうまくいったと言うべきか、うまくいかなかったと言うべきかは非常に難しいところです。

日本の校内研修というカルチャーを現地に根づかせるには3年間の時間はあまりに短いですし、また、5年後、10年後に校内研修が本当に彼らのものとなって根づいていくかというのは、まだまだ私たちも見極める必要があると思います。

また、ムブマランガ州の一部の学校では、語学教科でも校内研修が施行されているという話も入ってきています。この語学教科は、JICAのプロジェクトが対象としたものではありませんので、日本側からの働きかけはないわけですが、理数科教師と日本との協力を見て、語学の先生たちが自主的に取り組み始めたものです。

### **日本の教育経験の活用**

日本の教育現場で活発に展開されている校

内研修、これが南アフリカの方たちの興味を強くひき、このプロジェクトが始まりました。南アフリカの教育関係者が日本に来て、直接に日本の教育現場に触れることによって、その中から自国で使えるものを持って帰る、しかも彼らの中で相当に形を変えて実施しているところがある、このプロジェクトの特徴でもあります。

## 2-2 ホンジュラス・算数指導力向上プロジェクト

### プロジェクト背景

ホンジュラスの初等教育の純就学率はすでに95%に達しています。男女格差も比較的少なく、量的な教育の普及はある程度目処がたっている国です。しかしながら、初等教育の修了率は68%、正規の6年間で小学校を卒業する児童は全児童の32%です。つまり中退と落第が非常に多いのがホンジュラスの初等教育の特徴です。特に、国語と算数がネックになっています。

この中退と留年というのは、政府にとっても児童にとっても家庭にとっても非常な負担になります。そのため、教育の質を向上させて、中退や留年を解消するのがこの国の基礎教育の課題です。

ホンジュラスでは、日本は1988年ごろから無償での教員研修施設の建設や青年海外協力隊の派遣などの基礎教育協力を実施してきました。特に青年海外協力隊は約12年間に算数分野で60名派遣、基礎教育分野では100名以上が現地に入っていて、彼らの活動がこのプロジェクトを長い間かけて準備してきたようなところがありました。ホンジュラス側にはそれまでの日本の教育協力を踏まえて日本の算数教育に対する期待や信頼感が既に

あったのです。こうした中で、2002年に、JICAの専門家と協力隊員が算数科(小学校1年生及び2年生)の「教師用指導書」と「児童用作業帳」を作成しました。

教師用指導書は日本の学校の先生をなさった方には非常に馴染みの深いものだと思いますが、教科書の頁毎にそれをどのように教へればいいのかということが細かく書かれています。各単元の頭には、その単元の時間配分があり最後には簡単にコピーをして使えるような教材のサンプルなども付いています。日本では民間の教科書会社がたくさん教師用教材を出版しています。

現地に行っている専門家、ボランティアは多くが日本で教員の経験があった方たちですので、教師用指導書のおかげでとても授業がやりやすかった、新任の教師でもこれを手掛かりにある程度の授業ができたという自分たちの経験を思い出しながら、また部分的に日本のものを参照しながら、現地のカウンターパートと一緒に自分たちの教師用指導書をつくりました。これが、非常に先方関係者から高く評価されました。

### プロジェクトの内容

こうしたことがきっかけとなって、教師用指導書と児童用作業帳(いわゆるドリル)を用いて教員の質の向上を図るといふプロジェクトが形成されました。具体的には、教師用指導書と児童用作業帳をつくって、これを用いて教員の研修をし、さらに、児童の学力を評価して、再度フィードバックして指導書の改善を図るといふものです。2003年から3年間の計画で現在始まったばかりです。専門家とボランティアを中心として展開する予定です。

### ホンジュラス側の期待

このプロジェクトは始まったばかりなので、成

果というところまでお話できないのですが、関係者の話を聞きますと先方の期待が非常に大きいようです。日本のプロジェクトでは、3 県のみを対象にしているのですが、既に先方政府は全国配布を決定しています。全国配布の財源が本当にあるのかとか、いろいろな問題があるのですが、プロジェクトに対する期待は大きいものがあります。また、教員養成大学の教員養成課程でもこれを用いていきたいと先方政府は考えています。

#### **日本の教育経験の活用**

日本の教師用指導書や児童用作業帳は、非常に微に入り細に入った丁寧なものであり、また使う側の立場に立って教室での展開を十分に考えられたものであって、現地では一つの日本の教育経験として活用されようとしているということだと思います。

### **3 . JICA における日本の教育経験活用の傾向**

最後に、JICA で事業を担当している立場からまとめを簡単に申し上げたいと思います。JICA の教育協力全般を見ますと、日本の経験を活かした教育協力例は、ほとんどが教育の質的向上に関するもので、かつ現在ある技術や制度を活用したものです。

具体的に言いますと、例えば教員研修、教育課程、指導計画、授業研究、教材開発というものです。ここで若干横道に逸れて話を足しますと、ガーナの理数教育向上プロジェクトで百マス計算を使いましたところ、これが非常に学力向上に役立ったという例もありました。(ガーナでの百マス計算の導入については『国際開発ジャーナル』の8月号にJICAの横関専門員が紹介記事を書いています。)日本国内では百マス計算についての議論が賛否

両面からなされていますが、それがある途上国の子どもたちの計算力の向上という観点に立ったときに、日本でのコンテキストとはまた違った有用性があるかもしれないということについては考えてみる意味はあるのではないかと思います。

### **4 . 日本の教育活用の2事例から言えること**

まず、相手国の教育開発のニーズの把握が出発点であって、日本の教育経験がどこに適用できるだろうかと探すことから協力が始まるわけではありません。当たり前ですが、この国の教育の問題は何なのかと考えることが出発点になるのではないのでしょうか。相手側のニーズが正確に把握できれば、日本の教育経験、技術や制度がその国の教育開発に有効で、効果的なツールとなり得る場合もあると思います。例えば百マス計算にしても校内研修の制度にしても、教師用教材にしてもドリルの活用にしても現地の教育ニーズの把握が出発点でありました。

一方で、日本の教育経験がどれだけ有効かというのは相手国のさまざまな要因に大きく左右され、かつ手直しが必要な場合もあると思います。例を挙げて言いますと、ホンジュラスの農村部は複式学級が非常に多いのですが、複式学級の中で日本のやり方はそのままでは使えません。プロジェクトで作成した教師用指導書をどのように複式学級が中心の教育現場の中で使っていくか、変えていくかが今後のプロジェクトの課題の一つとなっています。また、南アフリカの校内研修の例についても、アフリカの教員研修プロジェクトの関係者からは、あれは南アフリカだからできることではないかというような話も出ます。南アフリカは、黒人の



状況は非常に悲惨ではありますが、国としての経済力はある程度あり、教育予算はほかの貧しいサブサハラアフリカの国と比べると比較的豊富で、その結果、教師の給料遅配も非常に少なく、教師の生活が安定しています。このような状況であるから、教員が放課後もしくは授業時間中を使って研修することが可能なのであって、ほかの国で校内研修制度を根づかせることが本当に可能なのだろうかという議論も出たりしています。

ひとつひとつの日本の経験が開発途上国に適するかどうかというのは、相手国の状況によって違う話で、普遍的に日本の経験が有用ということではありません。

日本の経験や制度を先方が取り入れるためには、日本の教育に対する先方の理解や信頼が前提となります。日本の教育経験を選択するのは相手方なので、先方の理解や信頼を得るために目に見える形で日本の教育経験を提示することが重要だと思います。今回 JICA が作成した報告書のように、日本の教育経験をまとめ、英文化することもその一歩だと思います。また、例えば現地の方に日本に来ていただいて、日本の校内研修と子どもたちの学習の状況を見ていただくことや、教師用教材の試作品を作って現地の方にも見ていただくといったような努力が重要です。また途上国の信頼と理解を得るためには、人を通じた交流が大切で人を通してこそ伝わるものかなと思います。研修員が日本に来たり日本人専門家が途上国に行ったりして、その中で培われるものではないかと思っています。

## 5 . 今後に向けて

日本の教育経験を途上国の教育開発により活かしていくためには今後次のような取り組み

が必要ではないかと思っています。

- **日本の教育経験のより詳細な整理・把握が必要**  
例：「歴史の経験」と「今の経験」  
他の先進国や途上国の経験との比較
- **日本の歴史の経験については途上国との共同研究**  
教育と社会との関係についての理解を深めるためのモデルとして活用  
途上国の教育政策のオプションの一つとして活用
- **現在の日本の経験については日本教育現場の知恵や経験の洗い出し**  
協力プロジェクトにおける教育開発手法のオプションの一つとして活用

## [ 質疑応答 ]

**村田座長** : 以上、日本の教育経験の特質、あるいは現在実行されていることでどのように日本の教育経験を活かしているかということで4名の方々に発表いただきました。発表されたことに対してのご質問も含めましてご意見をいただければと思います。

**渡辺雅夫氏 (ICA 農林水産開発調査部職員)** :

今回は教育を受ける側の仕組みの話が多かったと思うのですが、教育の受け手についてもっと知りたいと思ったのです。具体的には、明治時代の農村に住んでいる親は、子どもをなぜ学校にやらせようと思ったのか、ということをご説明いただけないでしょうか。

私は、仕事柄、途上国の農村を扱っているのですが、農民にとっては限りあるお金や労働力を教育に使うことは間違いなく投資なのです。教育を受けさせることによって、社会的地位の向上とか生活の改善が得られるという確信があれば、教育を受けさせるのではないかと漠然と感じています。反対に、教育を受けさせてもどうなるのかわからないとか、そういう社会だったら、親も学ばせようしないだろうし、子どももなぜ学ぶのかわからないのではないかと思います。

例えば、日本の場合は、制度もよかったのかもしれないですが、勉強すれば出世できるという学歴社会だったからよかったのかもしれない。その点はいかがでしょうか。また、そういう意味で、どういった知識や技術を学ばせるのかというコンテンツ以上に、学ばせることによってどういった改善が得られるのか、そういうビジョンや背景の認識付けについてもっと考えなければいけないのではないかと思います。

なぜ学ぶのか、学ぶ理由がわかった時点で次にコンテンツの話や制度の話があると思うのです。日本の場合は、学歴社会で、勉強すれば出世できることが何となくわかっているのに意識付けしていないのかもしれないのですが、勉強しても出世できる人が特権階級だけというような国では勉強する気にもならないのではないかと。このような疑問があるので、意識付けをどのように行なっていくかということを知りたいです。

**斉藤委員** : 農民にとって教育がどう映ったのかということだと思います。私は、最初に教育の伝統ということを申し上げましたが、日本の場合、寺子屋が都市部だけではなくて農村部にもかなり普及していました。これは強制されたものではなくて、全く自発的なものでした。読み書き中心、あるいは技術を中心にして、役に立つ知識を教え、教育は生活のためになり役に立つのだという認識が既に前近代の時代から定着していたのではないかと思います。

ただし、明治になってから国家が目指したのは新しい国家像、それにふさわしい新しい国民的教養といったものでした。これは、西洋をベースにしたものでしたので、当時の農民からすれば全く異質な文化です。自分の生活とはほとんど接点を見出せないような文化だったのではないかと思います。明治初期の教科書には野球の図柄が載っていたりしましたが、当時、野球を見た日本人は誰もいなかったのです。また教科書にはボートを漕ぐ絵やベッドの上で休む絵もあって、いずれも当時の日本にはなかったものです。そういった教

科書を使っていましたので、当時の農民にとっては何となく違和感があったと思います。

ただし、これも、馴染むまでには時間がかかったと思いますが、新しい modernization literacy みたいなものを国民として身につけなければいけないのだと感じるようになったのかと思います。これは、生産のためもありますが、いわば、社会参加をしていくためには啓発された新しい国民教養を身につけることが必要ではないかということです。もちろん、最初のころは抵抗があったと思いますが、そういう意識は時間を経るに従って農民層の間にも浸透していったのではないかと思います。

そういった国民意識の変化が、途上国の場合にどれだけ期待できるのかという、確かに難しいところはあると思います。ただし、途上国であればあるほど、庶民にとっては社会進出できる唯一のルートが教育だと思うのです。コネとか有力者を頼ってとか、そういうノンフォーマルなシステムはあるかもしれませんが、残念ながら、フォーマルに誰もが胸を張って参加できるシステムは教育しかありません。そういった意味では、途上国は日本以上に学歴社会でありますし、農民がその学歴社会状況の中で腰が引けてしまうというか、おじけついてしまうところは確かにあると思います。これもある程度の時間と慣れが徐々に解決してくれる問題ではないかと思っています。

**黒田委員**：途上国の教育開発研究においても push 要因とか pull 要因という言い方をしますが、学校のほうに問題があるのか、それとも親に問題があるのかということが言われます。日本の場合も、明治初期においては学校にもいろいろな問題があったのだと思います。でも、今の斉藤先生のお話のように、それが

急速に改善されて、成果が見えない、学校が危険である、教育の質が非常に低いので行かせても意味がないという途上国でも典型的に言われるような問題は急速に改善されて、親は経済的な状況が許せば行かせたいというところまではかなり早く行ったのではないかと思います。

確かに、最下層にいた人たちが学歴社会の中で出世できたかというのはそうではないかもしれませんが、日本が明治期において門閥や閥閥ではなくて学閥という社会をつくったことは、その時代においてはかなりの有効性を持ったのだらうと思います。ただ、それが、経済が成熟していく中で定着していった、時代時代においてマイナスの要因をもたらしたということもあるのだらうと思います。

**澤田康幸氏 (東京大学大学院経済学研究科助教授)**：

今日のセミナーは、文化的なセンシティブティを非常に考慮されていて、バランスよく客観的に日本の経験を活かす方策を考えるという立場でやっておられて非常に素晴らしいと思いました。

この成果をどう活かすかについて質問させていただきたいと思います。これは英訳されるそうですが、翻訳するだけでなく、どうい形で発信していけば、こういう研究会の成果が効果的に発信できるのか、その具体的な発信の仕方についてアイデアがあれば教えていただきたいです。

1つの極端な成果普及の具体例を申し上げます。例えば、こういう研究会で行なわれた研究内容を、より学術的に掘り下げ、各分野それぞれについて論文を書いていきます。その論文は、国際会議を開催して発表し、途上国の人、先進国のドナーの人、国際機関の人

見るような学術雑誌で会議報告という形で発信していくことが考えられます。そうすると、当然それは人目に触れます。そういう方法で広めていく必要性を感じるのですが、何か発信のプランについてお考えがあれば教えてくださいたいと思います。

**村田座長**：外部への発信の方法としては、新しい取り組みを紹介させていただきます。私の所属する筑波大学の教育開発国際協力研究センター (CRICED) では、現在、文部科学省の支援を得て、広島大学の教育開発国際協力研究センター (CICE) とともに、拠点システム<sup>2</sup>の活動の一環としていろいろなプロジェクトを展開しようとしています。

その1つに、筑波大学で電子アーカイブをつくって、これまでの教育協力経験や日本の教育経験を情報としてまとめて、いろいろな方々がそれを利用しやすいようにしていこうという取り組みを始めました。

それから、拠点システムでは、広島大学のCICEが中心になって、日本の教育経験を国際シンポジウムという形で毎年1回は発表していこうという取り組みがあります。そういうものを通して今の日本の教育経験を発信していく計画があります。

**萱島課長**：JICAの立場から、今後どのようにしてこの調査研究成果を活用するかということについてはいくつかアイデアがあります。例えば、JICAの協力事業で海外から教育行政官がたくさん日本に研修に来ています。日

本の教育経験は彼らが先ず興味を持つところでもありますので、そういう方たちの研修に今回の調査結果を使っていきたいと思います。また、日本から途上国に派遣される専門家や青年海外協力隊など、途上国の教育分野で働く人たちにもこの報告書を使ってもらいたいと思っています。

また、開発課題をアカデミックに深めることについてはJICA国際協力総合研修所で外部の研究者の方たちに調査研究を委託するような制度もあります。ただ、日本の援助はJICAだけが行うものではなく、学識者の方たちによる知的側面での日本の体力づくり、NGOの方たちの現場での実践、JICAの活動が互いに連携をとりながら実施されるべきものと思います。ですので、本日のご出席者の中で、日本の経験について興味を持っていただける方がいらっしゃいましたら、ぜひ、それぞれの活動の領域の中でこういうテーマを深めていただき、自分たちの活動の成果を持ち寄っていただき、JICAと一緒に発表の場を持ったり、結果を検討しあったりして、成果を共有できればと思います。そうすることによって、日本の援助が一步一步良くなっていくのではないかと思います。

**黒田委員**：研修員とか専門家の方に使っていただくということも、当然、当初から意図していたのですが、澤田先生からご提案があったように、例えば世界銀行のような所で発表していくことも非常に重要なことだと思います。例えば、韓国などは、教育経験を世銀で発表していて、それがインパクトのある形で外に出ているということがありますので、そういうことも志向していかなければいけないと思います。

---

<sup>2</sup>拠点システムは、2002年に出された国際教育協力懇談会最終報告において、初等中等教育分野等の協力強化のために提言されたもので、日本による協力の実績が多く、ニーズも高い理数科教育、教員研修等の分野について、中核となる大学のもと、大学やNGO、民間企業による日本の国際教育協力経験の共有化を図り、協力モデルの開発を行うとされている。

大村浩志氏（文部科学省大臣官房国際課課長補佐）：日本の教育経験をこのように整理・分析するという取り組みは非常に素晴らしく、まさに、こういう取り組みが待たれていたのではないかと思っています。ただ、失敗から学ぶことということが、具体的な実践の場ではもう少し必要になってくるのかなと思います。

特に気になっているのは、実際に日本人の専門家、JOCV の人が行く際に、日本の協力として何が大事で、何に気をつけなければいけないかということです。留意すべき事柄について、次のステップで調査してまとめていかれてはと思います。

また、今回の報告書では宗教観の部分が欠けているのが気になりました。日本自身は宗教観がなく、途上国から学ばなければいけない状況もあるのかもしれませんが、それぞれの国に応じた宗教観や宗教意識については、どういう部分に気をつけなければいけないか、という視点も大事なかなと思っています。現場では現地の文化、社会背景、社会的財産、宗教観というものが留意事項になってくるのではないかと思います。次の展開として現場でどのようなことに留意してやっていけばいいかということを探っていただければありがたいなと思います。

もう1点申し上げますと、日本では知育、徳育、体育という三育が言われるように（最近では食育が言われて四育なのですが）、日本はトータルとして子どもたちに伝えてきたものがあります。このようなこともどこかに入っていけばいいのではないかと思っています。

村田主査：失敗から学ぶということなのですが、この調査研究成果の活用については、この中からヒントを見つけていただいて、日本の専門家や協力隊の方が途上国のカウン

ターパートの人と一緒に、応用できそうだと思う日本の経験に対して研究を深めていただき、失敗に対しては、どうして失敗をしたのかという考察を深めていただくというのではないのでしょうか。その上で、現地に適用可能なものを新たに作り出し、その実践の中で試行錯誤を繰り返しながら多くのことを学んでいただきたいと思っています。

ですから、必ずしも日本の教育経験の失敗から多くのことを学んでいただくということではなく、日本の経験をヒントに新たなものを作り出して、それを試行していく中で学んでいただきたいと考えます。そういうものが、より実践的なものかなと考えています。

また、宗教教育についてお話がありましたが、海外から研修員で日本に来られる方の多くは、日本の教育分野の教科で何に注目しているかという道徳なのです。宗教観に頼らずに、ゴミを床に投げないなどの道徳的観念が discipline（規律）としてどうやって形成されるのを非常に不思議に思っているようです。その結果、道徳教育に注目して帰るのですが、出版物の多くが日本語ですので、なかなか現地での応用がきかないというのが実情です。

村田座長：徳育の関係で途上国の方が道徳教育に関心があるということでしたが、1997年から1999年にかけて科学研究費補助金を頂いてアジア諸国の元留学生、元研修生1000人余りを対象に実施した日本の教育についてのアンケート調査結果からも関連する結果が出ています。

その研究では、「日本の教育の特色は何だと思いますか」「その日本の教育の特色で、自分の国に持ち帰って、あるいは自分の国で取り入れられるものは何ですか」という2点について調査をしました。その調査結果のエッセン

スを報告書の補章「学校文化」に載せていますが、元留学生、元研修生からは、日本の子どもや大人の規律が素晴らしいので、そういうものを学びたいという意見が多くありました。いちばん多いのは時間厳守、朝礼、朝会、それから、掃除や給食のときの当番制による係活動です。自分たちで自主的に係を当番制にしてやっており、先生がいなくても給食や掃除ができるというシステムを見たらびっくりするらしいです。また、小集団活動を通して、日本の子どもたちが比較的自主的に活動をするということへの関心が高かったです。さらに、読書の習慣や記録の習慣についても、非常によく本を読む、いろいろなものの記録をとるところも日本的な特徴として挙げられていました。

教育行政関係では、途上国では地方間や都市と農村の格差が激しいのに、日本は、地方間および都市と農村の教育の格差がないのはなぜかということに対して関心が非常に高いです。

それから、施設設備が素晴らしいということに対する指摘が多いのですが、関心のある施設設備は留学生の国によって違います。ですから、教育協力でも、相手の関心、興味というものによって我々の教育の対象、分野も考えざるを得ないのではないかという気がいたします。

**宮川真木氏 (株式会社ブイエスオー事業部長):**

日本の教育経験は、押し付けではなくて、いい面、悪い面を吟味をして活用されるようことというお話があった一方、プロジェクトの現場からは、教師用の指導書を全国配布している事例や百マス計算を導入した事例が紹介されました。これらについてネガティブな面に対する対策がなされていたのかということがよく分かりませんでした。実際に教材の全国展開、ある

いは研修で百マス計算が使われたときには、ネガティブな要素をクリアして進んだものと思うのですが、相手側とどのようなやり取りを行って百マス計算、教師用指導書が普及されていたのでしょうか。

**萱島課長 :** 教師用教材は、先方が全国配布を決定したのですが、まだ計画段階です。この教師用教材については、これから3年間のプロジェクトの中で試行版をつかって、教師研修を行い、試行的に使って問題点をさらに改善するというプロセスを深めていく予定ですので、日本のものをそのまま持っていくというものではありません。

百マス計算は本格的にプロジェクト全体で使っているものではなく、試行的にサイトで使っていて、どれくらい学力に影響があるかということを見たものです。百マス計算についても、そのような教育手法をとることが教育の現場においてよいのかどうかという議論が日本にあるのは、協力関係者も理解をしているところです。ですから、むしろ、その用途を限ってとらえますか、現地のニーズと活用の目的を明確にし、また先方の関係者とも十分に話し合いながら使っていく必要があると思っています。

## 7 . 閉 会

**村田座長** : 今日、日本の教育経験の特質、あるいは教育開発の特色、開発途上国の課題に対してどのような貢献ができるのかということを議論しました。

日本の経験をモデル視して途上国に押し付けるというようなことはあってはなりません。しかし、そうかといって、日本の教育経験の貴重な経験を卑下して悪いところばかり見るのではなくて、積極的に提案することもあり得るのではないかと思います。もちろん、相手の教育経験の段階とか宗教、文化、社会経済状況は様々であり、日本の教育経験をそのまま持って行って役立つということはなかなかないかと思います。日本の教育経験を提示して、それが途上国にとってどのように役に立つかということを相手国と日本と一緒に相談をしながらいいものを作っていければいいと思います。日本の経験の活かし方について皆さんにも考えていただいて、これからの教育協力のあり方を豊かにしていけたら素晴らしいと思います。

**半谷課長** : 先生方、どうもありがとうございました。また、今日は多数のご出席をいただきまして、長時間にわたって積極的なご意見をいただきましてありがとうございました。このセミナーが最初の第一歩といいますか、良いきっかけになって、今後の途上国に対する教育分野の協力をより良いものにしていければと思います。

(了)

