

平成 18～20 年度 調査研究等  
プロジェクト研究報告書

国際教育協力－001

# わが国の国際教育協力の在り方 に関する調査研究

平成 21(2009)年 3 月

研究代表者 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)

## まえがき

本研究は、プロジェクト研究として、平成 18～20 年度の三年間にわたって実施された「国際教育協力の在り方——我が国のこれまでの国際教育協力の評価に関する調査研究——」の成果をまとめたものである。本プロジェクトは、国立教育政策研究所が平成 18 年 4 月に今後 5 年間の中期目標を策定した際に、国際研究・協力部が中期目標期間中に重点的に取り組むべき課題とされた国際教育協力政策の在り方に関する研究として位置付けられ、推進されてきたものである。

わが国の国際教育協力の歴史は、日本がコロombo・プランへの加盟を認められ、アジア諸国向けの技術協力を開始した 1954 (昭和 29) 年にさかのぼる。また、同年、文部省も、開発途上国への技術協力を主眼に、国費留学生招致プログラムを開始した。さらに 1960 年代のユネスコ主導の「カラチ・プラン」への支援を通じて、国際教育協力への取り組みに拍車がかかった。それから約半世紀が過ぎた。この間、わが国の国際教育協力の理念と政策は時代とともにかなりの変遷を経験してきた。

いっぽう、1990 年代に入ると、わが国の国際教育協力への政策と取り組みにも大きな変化が見られた。1990 年の「万人のための教育(EFA)世界会議」(タイ国、ジョムティエン)を契機とする基礎教育拡充への取り組みと国際協力の要請がその背景にあった。周知のように、そこで採択された「万人のための教育(EFA)世界宣言」は、基礎教育の重要性をあらためて確認するとともに、開発途上国が直面する困難な状況を明らかにし、国際社会にたいして基礎教育分野への資金的・技術的支援を拡大することを広く呼びかけるものとなった。こうした国際的潮流を背景に、わが国の国際的援助もなんらかの対応をせまられることになった。

ジョムティエン会議以降、文部科学省、外務省、国際協力機構(JICA)、国際協力銀行(JBIC)、さらには教育関係 NGO など、幅広い関係者を巻き込んで、わが国の国際教育協力をめぐる論議と取り組みは大きな進展をみせることになる。2002(平成 14)年 6 月、小泉首相が先進国首脳会議(カナナスキ・サミット)において、「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」を發表し、日本政府として開発途上国向け教育協力への明確な姿勢と基本方針を国内外に表明したことで、それは一つの頂点をむかえた。

このような状況を踏まえて、本研究は、特に、2000 年に開催された「世界教育フォーラム」(ダカール会議)以降の国際社会の動向を踏まえ、より効果的な国際教育協力のあり方を検討することを目的に、我が国による国際教育協力全般をレビューし、国際教育協力経験がもたらすドナー国へのインパクトも含めた総合的な評価を行うことを目的とした。研究の主要な柱は、(1)わが国の国際教育協力の理念と政策の変遷を歴史的に概観しながら、最近のわが国の国際教育協力への取り組みの現状と課題を分析する、(2)国際教育協力をめぐる国際的潮流と政策動向を明らかにする、(3)わが国の国際教育協力政策

に関連する基礎的ドキュメントを収集・整理する、と設定された。

研究組織は、所内外の関係者の協力を得て、次のように構成された。(所属 職名は平成 21 年 3 月現在のものとする)

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／研究代表者
渡辺 良	同上 国際研究・協力部長
佐々木 毅	同上 国際研究・協力部 総括研究官
鑑屋 (一見) 真理子	同上 国際研究・協力部 総括研究官
笹井 宏益	同上 生涯学習政策研究部 総括研究官
沼野 太郎	同上 国際研究・協力部 総括研究官
篠原 真子	同上 国際研究・協力部 総括研究官
大塚 尚子	同上 国際研究・協力部 総括研究官
丸山 英樹	同上 国際研究・協力部 研究員
有本 昌弘	東北大学大学院教育学研究科 教授
上別府 隆男	東京女学館大学国際教養学部 教授 (平成 20 年から)
北村 友人	名古屋大学大学院国際開発研究科 准教授
永田 佳之	聖心女子大学文学部教育学科 准教授
浜野 隆	お茶の水女子大学文教育学部 准教授
吉田 和浩	広島大学教育開発国際協力研究センター 准教授
萱島 信子	国際協力機構 バングラディッシュ事務所長 (平成 18 年まで)
原 智佐	国際協力機構 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第一課

研究活動として、文献研究を進める一方、各年度 2 回の全体研究会を開催し、研究発表、情報交換、問題意識の共有化などを図った。研究会では、国際協力機構・青年海外協力隊事務局の橋口道代氏、早稲田大学大学院アジア太平洋研究科の黒田一雄教授など外部からの参加者にも発表を依頼した。また、文部科学省の関連部局との連絡を密にするため、研究会には、文部科学省国際課国際協力政策室の関係者にも案内を出し、オブザーバー参加をうながした。この他に、地方教育委員会の国際教育協力活動への取り組みを調査するため、長野県、京都市、北海道の教育委員会及び学校を訪問し、聞き取り調査等を行った。

本報告書は、こうした活動の成果をまとめたものであるが、その全体構成について簡単に述べておく。報告書は、三部で構成される。第一部は、わが国の国際教育協力の歴史と現状についてさまざまな側面からアプローチした 9 章からなる。1、2、3 の最初の 3 章は、1950 年代の草創期から 1980 年代までにいたる、わが国の国際教育協力への

取り組みの歴史を概観したものである。4章は、1990年代以降の最近におけるわが国の国際教育協力事業への取り組みの全体像を示したものである。続いて、5章と6章は、個別的な政策課題として注目される、青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」と協力隊経験者の教員採用試験優遇策について現状を分析する。さらに、7章と8章は、それぞれ、国際協力機構（JICA）と国際協力銀行（JBIC）による国際教育協力事業について詳述する。9章は、教員研修留学生制度による現職教員の受入れについて論ずる。

第二部は、その背景となる国際的潮流と日本からの発信の可能性について論ずる。1章はEFAモニタリング報告をベースにダカール会議以降のEFAの進捗状況を概観する。2章は、世界銀行の主導する後発途上国向けの支援策EFAファスト・トラック・イニシアティブについてその意義と現状を解説する。3章と4章は、それぞれ、米国と英国について、国際教育協力活動がドナー国の教育にどのような社会的還元をもたらしているかについて論ずる。6、7章は、それぞれ、日本の教育経験と途上国への協力の可能性についてふれる。

第三部は、資料編であり、わが国の国際教育協力政策に関わる主要政策文書を合計13点選びだし、その要点を抄録、あるいは、ドキュメント全文を再録している。

ちなみに、本研究の研究経費は、以下のようである。

平成18年度	1,836千円
平成19年度	1,437千円
平成20年度	1,281千円
<hr/>	
総計	4,554千円

最後に、本研究の実施にあたって多くの方々にご協力とご支援をいただいたことに、あらためて感謝と御礼を申し上げます。また、本報告書の編集作業にあつたては、早稲田大学大学院生の谷口利律さんの助力が大きかったことをここに記して、感謝したい。

平成21年3月

研究代表者 齊藤 泰雄

## 目 次

### まえがき

### 第一部 わが国の国際教育協力の歴史と現状

1. わが国の国際教育協力の理念及び政策の歴史的系譜 ——草創期から 1960 年代まで——	齊藤 泰雄	1
2. 1970 年代初頭における国際教育協力論の高揚と停滞	齊藤 泰雄	21
3. 日本の国際教育協力政策の展開：1970 年代～1980 年代	上別府 隆男	35
4. 最近の文部科学省の国際教育協力事業への取組み ——国際教育協力懇談会の報告を中心に——	齊藤 泰雄	43
5. 青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」	齊藤 泰雄	65
6. 青年海外協力隊経験者の優先的教員採用施策	丸山 英樹	81
7. JICA による基礎教育協力事業の現状と展望、課題	原 智佐	99
8. 円借款による教育協力事業の現状と展望	吉田 和浩	113
9. 外国人教員研修留学生制度による現職教員の受入れ	齊藤 泰雄	127

### 第二部 国際的潮流とわが国の経験の発信

1. EFA グローバル・モニリングの動向分析	浜野 隆	143
2. EFA ファスト・トラック・イニシアティブが 日本の教育協力に示唆するもの	吉田 和浩	159
3. 米国における国際教育協力経験の社会的還元活動 ——平和部隊を中心とした実践に関する報告——	北村 友人	175
4. 英国における国際教育協力	佐々木 毅	191
5. わが国における school based カリキュラム開発 と国際教育協力への応用	有本 昌弘	199
6. ノンフォーマル教育分野における教育支援の課題と 発展可能性	笹井 宏益	211

### 第三部 資料編

わが国の国際教育協力政策に係わる主要政策文書	221
国立教育政策研究所の国際教育協力の歩み	沼野 太郎 317

## 第一部 わが国の国際教育協力の歴史と現状

# 1. わが国の国際教育協力の理念及び政策の歴史的系譜： 草創期から 1960 年代まで

齊藤 泰雄(国立教育政策研究所)

## はじめに

2002 年 6 月、カナダのカナナスキスにおいて主要国首脳会議(サミット)が開催された。ここでは、開発途上国向けの教育支援がその主要議題の一つとして取り上げられた。日本国政府は、小泉首相がそれに出席するのを機会に、教育分野に対するわが国の支援の基本理念とそれを実施する際の重点項目をまとめた政策文書「成長のための基礎教育イニシアティブ」(BEGIN: Basic Education for Growth Initiative) を国内外に公表した。この文書は、わが国における国際教育協力の理念と政策の歴史的変遷という視点からみるならば、画期的な意義を有するものであり、わが国の国際教育協力事業がまぎれもなく一つの到達点に至ったことを意味している。

わが国の国際教育協力の歴史は、日本がコロンボ・プランへの加盟を認められ、アジア諸国向けの技術協力を開始した 1954 (昭和 29) 年にさかのぼる。また、同年、文部省も、開発途上国への技術協力を主眼に、国費留学生招致プログラムを開始した。さらに 1960 年代のユネスコ主導の「カラチ・プラン」への支援を通じて、国際教育協力への取り組みに拍車がかかった。それから約半世紀が過ぎた。この間、わが国の国際教育協力の理念と政策は時代とともにかなりの変遷を経験してきた。その歩みは、おおよそ次の 5 つの時期に区分することができよう。

- (1) 開発途上国向けの技術協力事業開始の時期(1954 年～1964 年)
- (2) 教育協力への使命感の自覚と体系的取り組み模索の時期(1965 年～1973 年)
- (3) JICA 創設と二元的教育協力実施体制の時期(1974 年～1989 年)
- (4) EFA 世界会議以降の政策見直しと関係機関の連携強化推進の時期(1990 年～1995 年)
- (5) 文部省国際教育協力懇談会による具体的政策提言と実施の時期(1996 年～)

時期によっては、関係者の関心や意欲にも変遷と浮沈が見られた。教育協力の意義そのものへの疑念が生じ、とりわけ基礎教育への介入には消極論が優位の時期もあった。しかし、この間の歴史的経緯については、政策担当者、研究者、協力事業実践者の間でもよく知られていないのが実情である。本報告書の最初の数章は、わが国の国際教育協力の軌跡をたどりながらその歴史的系譜を明らかにすることを目的とする。本章では、まず上記の(1)及び(2)の時期、すなわち、戦後復興とともに開始されるわが国の教育協力事業の草創期から、文部省関係者の間でも国際教育協力論議が急速な高まりをみせた 1970 年代初頭までの時期を検討の対象とする。

## I. 戦後における教育文化の国際交流・協力事業の開始

1951(昭和 26)年 6 月 21 日、第六回ユネスコ総会において、わが国のユネスコ加盟が正式に承認された。これは、サンフランシスコ平和条約締結と国連加盟以前のことであり、戦後わが国が国際機関に加盟を認められたものとしては最初のものであった。当時まだ終戦の混乱を引きずっていた外務省に代わり、ユネスコ加盟を推進した文部省関係者にとって、ユネスコ加盟にかけた期待や思い入れは、今日からは想像しがたいほどの大きなものであった。後に日本ユネスコ国内委員会事務総長をつとめた西田亀久夫は、当時、官民一体となって推進されたユネスコ運動の状況を次のようにふりかえる。「わが国のユネスコ活動は、日本の国際社会への復帰をめざして、まず、民間運動として発足したことを第一の特徴としてあげたい。このことは、まさに日本の敗戦という特異な事情の反映である。戦争に対する痛烈な悔悟の情と、国際社会における禁治産状態の無念さを正当に克服する唯一の道は、1946 年に発足した国際連合教育科学文化機関(ユネスコ)の掲げる恒久平和運動へ全面的に帰依することであった。それは、ある意味では純粹に精神的な平和運動といえる。きわめて内省的に日本人の心の中に平和の信念を築きあげるとともに、みずからをきびしく鍛練して世界の問題を見る目を養おうとするものであった。世界の中で、ユネスコ運動をこれほど人間の心の問題として受け止めた国はまれであろう」(西田 昭和 47 年 p.29)。

翌 1952 年には、国内法として「ユネスコ活動に関する法律」を成立させた。これを根拠に教育・文化・科学分野の代表者、学識経験者、政界等を代表する合計 60 人の委員からなる日本ユネスコ国内委員会が発足する。またその事務を担当するために事務総長以下専任スタッフ 60 人をこえる規模の国内委員会事務局が設置された。事務局は、文部省の所轄機関として文部省庁舎内に置かれることになった。かつて事務局次長を経験したことのある木田宏によれば、四つの課(企画、連絡、調査、普及)から構成され一つの局にも相当する規模を誇るそれは「世界一立派な事務局」(木田 オーラルヒストリー下巻 2003 p.76)であったという。

ユネスコの事業は、学術交流、国際的な科学的調査研究の推進、東西文化価値相互理解事業計画など多岐にわたったが、教育の分野においてわが国の活動の中心とされたものは、ユネスコが国際理解教育を推進するために開始していた協同学校プロジェクト(Associated School Project)への参加であった。文部省は、このプロジェクトに参加する実験校を指定し支援する活動を積極的に展開した。当時は、協同学校による国際理解教育の推進は知的交流活動としての色彩が強く、必ずしも開発途上国への教育協力を意識したものではなかった。

わが国において、明確に教育の国際協力を意図して提案され、最初に導入された事業は、



国費外国人留学生招致制度であった。これは、1954(昭和 29)年に開始された。文部省の『学制九十年史』は、当時の様子を次のように記述している。「平和条約の発効後、欧米諸国からわが国に留学を希望する者が多くなった。一方、このころから、東南アジア・中近東諸国への経済協力、技術協力に対する国民の関心がとみに高まり、その一環として、この地域から留学生を招致することの緊要性が識者の間に強く叫ばれるに至った」(文部省 昭和 39 年 p.567)。日本ユネスコ国内委員会は、1953 年に 2 回にわたって、外国人留学生(技術留学生、技術実習生を含む)の受入れ体制の強化、奨学資金の提供を関係大臣に対して建議していた(国立教育研究所 1971 年 p.15)。おそらく、こうした留学生受入れ体制の整備を主張した関係者の中には、戦前期における中国(清朝)や戦中期のアジア地域からの外国人留学生(南方特別留学生)の受入れの経験、侵略や植民地支配のための「文化工作」「文化宣伝」(石附 1989 年 p.63)としての色彩が濃かったわが国の留学生政策の反省に立ちながら、新しい留学生制度を構築しようとする意志があったと推測される。

1954 年、「国費外国人留学生実施要項」が作成され、その制度が開始された。招致する留学生は、外国の大学を卒業してからわが国の大学学部、大学院等において研究を行う「研究留学生」と、高校卒業後わが国の大学学部留学する「学部留学生」の二種類とされた。研究留学生は、一部は、欧米諸国からも招致されるが、学部留学生の場合、その対象はアジア諸国のみに限定されていた。1962 年、当時の文部省で、留学生関係の事務を所掌していた調査局国際文化課長であった佐藤薫は、国費留学生招致プログラムの特色を次のように説明している。「わが国はアジアの一員であることの自覚と責任感から、昭和 27、28 年から、それぞれの要請に応じ、経済援助、技術援助をはじめに至った。この経済援助、技術援助の一環として、あるいは経済援助にさきがける人づくりの一つの協力方策として、とりあげられたのが留学生招致である。・・・この学部留学生招致制度は、わが国が、世界諸国にさきがけて実施した独自のものであるが、その狙いとする所は、大学等の数が少ないアジア諸国の、国づくりの指導者養成に協力しようとするところにある」(佐藤 昭和 37 年 p.233)。1954 年、最初の留学生 23 人を受け入れたのを皮切りに、国費留学生は、しだいにその数を増していった。1956 年 7 月、文部省の中央教育審議会も『教育・学術・文化に関する国際交流の促進について』を答申し、こうした動きを促進することを提言した。

1954 年にはまた、わが国の技術協力の歴史において重要な出発点となる事態が生じた。それは、同年 10 月、日本の「コロンボ・プラン」への加盟が正式に承認されたことである。コロンボ・プランとは、1950 年、セイロンの首都コロンボで開催された英連邦の外相会議において発足したアジアの旧英領植民地の経済開発を支援するための国際的技術援助プログラムであった。後に、米国やその他の先進国も援助国としてこれに加盟し、また援助対象国もアジア地域全体に拡大された。このコロンボ・プランへの加盟は、敗戦、戦後混乱期において、米国その他の国際機関からの救済・援助を受けながら経済復興を遂げつつあったわが国が、一転して、国際社会において、援助国側の仲間入りを認められた

ことを意味していた。技術協関係者は、その意義を次のように述べる。「このコロンボ・プランへの加盟により、わが国の援助国としての地位が初めて国際的に名実ともに認められたわけで、これは国際的地位が低かった当時のわが国にとって画期的なことであった」(海外技術協力事業団 昭和 48 年 p.7)。

コロンボ・プランへの加盟により、わが国は、被援助国と二国間協定を結び、アジア地域から研修員受入れと専門家派遣の事業を開始した。こうした技術協力事業を運営するために、社団法人「アジア協会」が設立され、同協会に政府から事業実施の委託がなされた。1957年には、わが国独自で、中近東、アフリカを対象とした「中近東アフリカ技術協力計画」が策定される。1960年には、ラテンアメリカを対象とした「中南米技術協力計画」が実施に移された。また、この頃から、技術協力は、研修生受入れ、専門家派遣に加えて、途上国の開発計画作成を支援する「開発調査事業」、相手国との共同で技術訓練のための施設を設置・運営する「海外技術訓練センター事業」、「機材供与事業」へと活動を拡大していった。このような援助地域の拡大、事業の多様化をうけて、しだいに技術協力を総合的、効率的に実施する体制の一元化を求める声が高まり、1962(昭和 37)年、これらの事業を統合する形で、特殊法人「海外技術協力事業団」(OTCA)が設立されるにいたる。

こうした二国間協定に基づく開発途上国への技術協力の中には、教育分野に関係するものが含まれていた。研修生受入れを主要業種分野別で見ると、農水産関係が最多で、これに続いて、軽工業、行政、運輸、郵政などの分野が多い。しかし、昭和 30 年代までの実績を見ると、教育分野とされるものが軽工業と行政とほぼ肩を並べる程の順位で出現している。この教育分野の研修生の多くは、「日米合同計画」によるものとされている。これは、当時、米国がアジア諸国向けに行う援助事業に対して日本が第三国研修として研修員受入れの便宜供与を行っていた事業である。研修内容は不明であるが、おそらく英語教育ではないかと推測される。この日米合同計画は 1964 年をもって終了し、この後は、教育分野の研修員の数は少なくなり、研修員全体の 2～3%というレベルとなる(海外技術協力事業団 昭和 48 年 pp.176-179)。また、専門家派遣の実績で見ると、1957 年以降、毎年 1～5 人が「教育分野」として分類されている。その業務内容は明らかではないが、そのほとんどが「日本語教育」の専門家であったと見なされる。

1965 年には、米国の「平和部隊」活動に着想を得て、「日本青年海外協力隊」が発足し、海外技術協力事業団にその事務局が置かれる。この年、最初の隊員 48 名をアジアとアフリカの国に送り出した。協力隊は数年後にその規模を毎年 100～200 人台にまで拡大していった。この協力隊の業種の中にも、農業、水産業、建設、軽工業などと並んで、「教育訓練分野」が含まれている。その内実をみると、その大多数は、スポーツ隊員であり、その他に日本語教育、そして、アフリカのタンザニアでの数学教育と理科教育隊員が見られた(海外技術協力事業団 昭和 48 年 pp.152-153)。

## II. カラチ・プランの発足と教育協力への意識の高まり

1950年代後半になると、しだいにユネスコの組織的性格や活動の優先課題に変化が生じはじめた。第二次世界大戦後に相次いで独立したアジアやアフリカの多くの国がユネスコに加盟するようになるからである。新興国として国民国家の樹立をめざすこれらの国は、国づくりの基礎として教育に強い期待を寄せていた。これらの国の指導者たちは、ナショナリズム形成や国民統合の推進などの観点から基礎的な初等教育の普及に意欲をもやした。人的、技術的な資源を欠くこれらの国は、教育問題をあつかう唯一の国際機関であるユネスコに支援を求めることになる。こうして、開発途上地域の教育問題への取り組みがユネスコの最優先課題の一つとして浮上するようになる。

国連が、1960年代を「国連開発の十年」と名付け、開発途上国の支援に本格的に乗り出したのに呼応して、ユネスコは、アジア、アフリカ、アラブ諸国、ラテンアメリカの各地域ごとに、地域教育発展計画を構想し提唱した。アジアでも、ユネスコの主導の下で、1960年1月に、パキスタンのカラチに日本を含むアジア 17 か国の政府代表が集まり、この地域の教育問題を討議し、大規模な地域教育発展計画を作成するための会議が開催された。ここで採択されたのが、「アジア地域初等教育発展計画」、通称「カラチ・プラン」と呼ばれるものである。それは、1980年までの20年間をかけて、この地域に、少なくとも七年間の普遍的な無償義務教育制度を確立することを目指すというものであった。当時のアジア諸国の教育発展状況から見れば、きわめて野心的な長期教育発展計画であった(UNESCO 1960)。翌1961年、ユネスコは、こうした活動の連絡、調整を行うために、タイのバンコクにユネスコ・アジア地域事務所を開設した。

日本は、当時すでに九年間の義務教育を完成させており、カラチ・プランの対象国ではなかった。ユネスコやアジア各国は、わが国に対してカラチ・プランの遂行への協力と支援を要請した。前述のように、ユネスコ活動を高く評価し、その政策にきわめて忠実であった当時の政府、文部省は、この要請に真剣に対応する姿勢をみせた。文部省は、ただちに、二つの行動を開始した。一つは、東南アジア、中近東地域各国の教育事情を調査する調査団の派遣であり、もう一つは、予定されていた第一回の「アジア地域ユネスコ加盟国文部大臣会議」を東京に招致することであった。

教育事情調査団は、1960(昭和35)年11月から翌61年4月にかけて、四班に分かれて東南アジア、中近東に派遣された。各班の派遣先は、東南アジア第一班(カンボジア、マラヤ、インドネシア、タイ)、第二班(ビルマ、インド)、第三班(フィリピン、ベトナム、パキスタン、セイロン)中近東班(アフガニスタン、イラン、イラク、トルコ、エジプト)であった。各班は、学者、文部省職員(課長、課長補佐クラス)など5~6人で構成され、35~40日間の日程で各班が四か国ほどの調査にあたった。調査団の目的は、(1)それぞれの国の一般事情、教育事情、諸外国との経済協力および教育協力の実情について、

(2)その実態に応じて、当該国に対してわが国としてどのような教育協力をすべきか、を調査報告するとされた。開発途上国の教育事情を調査し、さらにわが国の教育協力の可能性をさぐるという趣旨の調査団の派遣は、文部省としてもおそらくこれが初めてのことであった。1961年4月に東南アジア調査団第一班(カンボジア、マラヤ、インドネシア、タイ)の報告書がまず提出された。この報告が他班の報告のひな型になった。

ここには、わが国では最初のものといえる国際教育協力論が披瀝されている。いくつかの印象的なフレーズを紹介しよう。「私たちは、今回の旅行で、現代文明の恩恵を殆ど受けず、しかも、それを不幸とも思っていないのではないかと思われる数多くの民衆に接してきたのであるが、その際、私たちの胸にこたえたことは、日本民族は真に幸福な民族であるということと同時に、同じくアジアの民族でありながらこの不幸を不幸とも思っていないのではないかと思われる人たちに、真の幸福というものを味わせてあげ、そして、ともどもに人類文化の向上につとめたいということであった。このような気持ちと態度が、教育協力のバックボーンになってこそ、はじめて教育協力は大きな実を結ぶのではなからうか」、「施策は、それぞれの民族の魂をつかむものでなければならぬと思う。東南アジア地域諸国家に対して、自由・共産両陣営は、ともに経済協力、教育協力面で莫大な財力をつぎ込んでいるのであるが、それにも拘らず、若干の例外を除いては、それらは、必ずしも当該民族の心をつかんでいとは思われなかった。従って、わが国の経済協力なり教育協力なりを真に成功させるためには、あくまで誠実に、そして相手国の立場とプライドを十分に尊重し、若しくもそれを傷つけることのないように努めなければならないと思う。かくてこそ両民族の魂の琴線が触れ合う協力が可能になるのではなからうか」(教育事情調査団報告書 昭和 36 年 pp.1-3)。やがてわが国の国際教育協力論のきわだった特色の一つとなる、素朴なまでの理想主義的な態度、もう一方での相手国に対する謙虚な姿勢が、その草創期においてすでに姿を現していることが注目される。

さらに、方策を推進するためには、まず国内体制を整備することが先決条件であるとして、次のような点を指摘する。①対外教育協力審議会の設置、②低開発国関係教育資料室の設置、③短期視察者招致体制の整備、④国費留学生の受入れ体制の整備、⑤インドネシア賠償留学生等の教育補導体制の整備、⑥私費留学生教育補導体制の整備、⑦留学生世話団体の強化、育成、⑧学者・技術者等招致体制の整備、⑨学者・技術者等現地派遣体制の整備、⑩中級技能者研修方式の検討、⑪教材教具提供方式の検討、⑫学術文献資料提供方式の検討、⑬対外教育協力関係文部省機構の整備。特に、③④⑩⑪に関しては先方の要望が強いとする。また、関連する国外体制の整備として、①文化アタッシェの設置、②日本文化センターの設置、③日本語学校の整備、④日本人学校の整備をあげる。後に議論されることになる政策メニューのアイディアもすでにここにほとんど出揃っている。

文部大臣会議は、1962(昭和 37)年4月2日から11日まで、東京(上野、文化会館)において、アジア 18 か国から文部大臣および経済企画担当大臣が参加して開催された。この

会議の目的は、(1)カラチ・プランの各国での進展状況のチェック、(2)当面の事業計画案の検討、(3)そのための外部援助の状況とその調整の討議、さらに、(4)初等教育の拡充普及計画としてスタートしたカラチ・プランを総合的教育計画および社会・経済発達のための総合的国内計画というより包括的な枠組みとの関連の中で再検討することにあるとされた。最後の項目は、この頃から経済成長における教育の役割の重要性が認識されるようになり、いわゆる教育計画論、教育投資論が台頭してきたことに関連している。この会議が、最終的には、ユネスコと ECAFE(国連アジア極東経済委員会)の共同開催となり、文部大臣のみでなく経済企画担当閣僚が参加したのもこうした理由による。日本からは、荒木文相以下、内藤事務次官、経済企画庁の大来佐武郎ら 8 人の代表団が参加した。

当時、文部省調査局長として、この文部大臣会議を実質的に切り回した天城勲は、会議の報告に関連してアジアの教育発展に対する日本の立場と役割に関して、当時次のような発言をおこなっている。「その種教育に関する国際会議が日本で開催されたのは、戦前戦後を通じてもちろん初めてのことであり、今後のアジアの教育発展とわが国の使命を考えあわせるとき、その意義はきわめて大きく深いものがあると考えられる」、「会議においては、しばしば日本の事情が討議の資とされ、日本の代表も進んで今日までの教育発展の経験と成果を述べて協力した。アジア各国にとってこのカラチ計画の発展は容易ならざる難事業である。たとえ外部援助をえて発展の速度を早めることができても、およそ一国の教育発展はその国家と国民の教育への熱意と努力なしにはどうてい実現することはできない。・・・今日の日本の教育発展と、それをささえている諸条件はたしかに他のアジア諸国に比して恵まれている。経験、知識、技術はもとより、物的にも財政的にも援助を期待される立場にあるといえよう。ただこの場合、援助を求める側においてはたんなる要求であってはならず、援助を提供する日本の態度もじゅうぶん先方の事情と意向をくんで謙虚なものでなければならない。戦後の教育再建にわれわれは貴重な経験を得ている。一国の教育は根本的には国民精神の基底に連なる国民自身のものである。このことをじゅうぶん自覚した上で、われわれは可能なかぎり、援助の努力をいたすべきものとする」（天城 昭和 37 年 p.30）。

当時、先進諸国に追いつくことを最大の目標にして、もっぱら欧米の教育動向に関心を集中させてきたわが国は、カラチ・プランへの関与により、おそらくはじめてアジア諸国の教育に目を向け、その問題の深刻さを認識したのではないだろうか。同時に、アジアにおいて唯一例外的ともいえる発展をみせていたわが国の教育の発展を振り返り、明治維新以来の教育政策の歩みを肯定的に再認識する契機となったのではないか。このことは、わが国の文教関係者にある種の自覚と、教育協力にたいする素朴な使命感を生み出すことになったと考えられる。同じ 1962 年 11 月には、文部省は、前例のない型破りの白書『日本の成長と教育』を発表し、わが国における経済成長と教育との関連を歴史的な視点から説明しようとする試みを行った。英語版の作成もあり、この白書は国内外でも大きな反響を

生み出すものとなった。1962年の文部省の『学制九十年史』には、すでにわが国の国際教育協力への関与に対する気運の盛り上がりを示す次のような積極的な記述が見られている。

「明治以来のわが国における急速な教育の普及・発展と、社会経済の著しい発達、成長という事実は、これらの諸国(アジア)にとって貴重な参考となるものであり、わが国の歴史的経験と近代的知識・技術を生かしていかによりこれらの諸国の教育の発展に協力していくかは、現在わが国教育界に課された最も大きな課題の一つであるといえよう」(文部省 昭和39年 p.556)

1964年3月、文部省の総合広報誌『文部時報』のある記事は、文部省の遂行している国際教育協力活動を次のように報告している。「新しい国づくりに懸命の努力を続けつつあるアジア諸国への各般の協力は、二十世紀の世界的使命であり、とくにわが国がアジアの一員であることにかんがみ、国づくりの基本たる人づくりには、文部省としても、従来でできるだけの協力をしてきた。昭和39年度においても、コロンボ計画、中近東・アフリカ技術援助計画、北東アジア技術援助計画、日米合同第三国技術援助計画に関し、大学教授等の現地への派遣、研修生、視察団の受入れ等で、文部省が協力することはもちろんであるが、昭和38年の教育テレビ技術者集団研修に引きつづき、外務省、郵政省、海外技術協力事業団、日本放送協会、文部省等の共催で、東京で実施する教育ラジオ技能者集団研修は、各国より多大の期待をもって迎えられている。なお、文部省としては、本年度から人づくりへの協力施策の基本ともいえるべき、アジア地域からの留学生の招致に、従前に倍した努力を傾けることになった」(佐藤 昭和39年 pp.77-78)。文部省は、この年から国費留学生招致の人数を年間100人から200人へと倍増するとともに、新たに調査局内に留学生課を設置した。それにしても、すでに1964年の段階で、文部省関係者の間でも「国づくり」「人づくり」といった当時としては目新しい用語が使用されていることは興味深いものがある。

### Ⅲ. 新しい教育協力事業の開始と国際教育協力論議の高揚

1965(昭和40)年11月に、タイのバンコクで第二回の文部大臣会議が開催された。わが国は中村文相を首席とする10人の代表団を送り込んだ。この会議で、日本代表団は、アジア諸国に対する協力と支援を積極的に表明した。事務方の代表をつとめた調査局審議官の西田亀久夫によれば、この会議においても、「アジアにおいて、独力で近代化をなしとげ、世界的水準までの教育発展を成就した日本の存在は、アジア各国に自信と目標を与えてきたことは間違いないと思われる・・・日本の業績への評価は、当然日本への期待につながっている。アジアの国から日本の経験にもとづく協力と援助を期待する声は、今後ますます高まるであろう」という日本側関係者の見解は変わらなかったという。しかしもう一方で、日本モデル論を暗黙の前提としたような、経験の提示だけでは効果に限界のあること

もしいに認識されるようになった。すなわち、「アジアの教育問題を考えるわれわれの立場は、日本の歴史的体験との対比において、政策上適切な助言を提供することであると考えてきた。また、それ以上にわれわれが自信をもってなしうる貢献もあるまいと思われた。ところが、この会議でますます明らかにされたアジア各国の複雑な諸条件を深く考えれば考えるほど、単純な歴史的経験だけではどうにも答えられない問題が多いことに気がついた」(西田 昭和 40 年 pp.52-53)という。政策アドバイスという知的な貢献を主体に教育協力を構想していたわが国にも、途上国の実情に即したより具体的、実践的な協力が求められることが認識されたのである。

バンコク会議に前後して、教育協力活動に、五つの新しいメニューが追加された。すなわち、(1)理科教育協力事業、(2)教育指導者招致事業、(3)日本研究講座の寄贈、(4)ユネスコ国際大学院コースの開設、(5)アジア地域教育研究調査事業計画の開始、である。前者三つは、二国間協力事業であり、後者二つは、ユネスコを通じた多国間協力事業であった。

第一の理科教育事業は、アジア諸国の理科教育振興のために、わが国から理科教育(物理、化学)の専門家者を派遣するもので、1966 年度から、アジア、アフリカ諸国から毎年 5 か国を選び、それぞれに専門家一名を半年間派遣する形で開始された。彼らは、各国の中等学校の現職教員、理科教員を養成している高等教育機関等に対して、理科教育に関する指導と助言を行った。また、その指導に必要な器具、機材の供与(各国 300 万円程度)を行った。経費は文部省が負担するが、指導者の派遣、機材の調達や発送等の業務は、海外技術協力事業団に委託された。1968 年度からは、農業教育専門家も追加された。

第二は、アジア、アフリカ地域から、教育政策立案の指導的立場にある人々を招致して、日本教育の現状を実地に観察し、調査する機会を提供しようとする事業である。この事業も 1966 年度から、とりあえず五か国から、一人ずつを一月間招致することで開始された。

第三は、アジアの主要な大学に、わが国から日本語研究講座を寄贈し、わが国から教授および講師数人を派遣して、日本語教育、わが国の文化、経済、社会等に関する研究と教育を行う事業である。外務省が予算を計上し、派遣者の選考と推薦を文部省が行う形で事業が開始された。1965 年のタイのタマサート大学を皮切りに、1971 年までに七つの大学に講座が寄贈された。ただし、この事業は、派遣される講座担当者の人材不足、選考難などにより、はじめからかなりの混乱に直面したことも否定できない。

第四は、開発途上国が必要としている高水準の技術者の養成研修を支援するために、わが国がユネスコに協力して開始した事業であり、1965 年以降、東京工業大学に化学・化学工学の大学院コースを開設した。開発途上国から若手研究者(毎年 14 人)を受け入れ、英語により授業を行ない、一年間の高度の学問的研修を提供するものである。研修生に対してわが国から往復航空費と滞在学資金等が提供された。

第五は、アジア地域における教育研究活動の強化、地域の教育研究機関間でのネットワーク作りをめざしていたユネスコの依頼を受けて、1967 年度から国立教育研究所において

開始された事業である。この事業計画に基づき、以後毎年、国立教育研究所において、アジア諸国からの参加者を集めて、教育研究調査専門家会議、学校カリキュラムに関する教育研究調査ワークショップ、理科・数学教育等に関するセミナーやワークショップが定期開催されることになる。ちなみに、国立教育研究所には、この時期、主としてアジア地域への教育協力を研究面から支援することを想定して、教育計画研究室(1965年)、アジア教育研究室(1966年)、上記の教育研究協力事業を実施運営する「アジア地域教育研修室」(1967年)が相次いで設置されている(国立教育研究所 1999年 p.113)<sup>注</sup>。

このような事業の開始とともに、1960年代後半から70年にかけて文部省関係者の間でも、わが国の国際教育協力への関心とその在り方をめぐる論議が急速な高まりをみた。この時期の『文部時報』を見ると、国際教育協力に関連する論稿や座談会が集中的とっていいくらい頻繁に掲載されている。主なものをひろい出してみる。年次は年号表記とする。

- ・ベン・デューク(国際基督教大学助教授)「アジアの教育における日本の役割」昭和39年7月
- ・<座談会>「日本の海外技術協力と教育」昭和40年7月
- ・西田亀久夫(調査局審議官)「バンコック会議と日本の立場」昭和41年2月
- ・三角哲生(調査局国際文化課長)「教育学術文化の国際交流の推進」昭和41年3月
- ・西田亀久夫(大臣官房審議官)「教育・学術の国際交流の問題点」昭和41年5月
- ・<座談会>「教育・学術・文化の国際交流の現状と問題点」昭和42年6月
- ・本岡 武(京都大学教授)「発展途上国にたいする教育協力と日本の役割」昭和42年6月
- ・「海外に派遣された教師の体験談」昭和43年12月
- ・笹岡太一(ユネスコ国内委員会事務局教育課長)「わが国の海外教育協力事業」昭和43年12月
- ・大臣官房調査課「欧米諸国の海外教育協力の概要」昭和43年12月
- ・<座談会>「アジアの教育発展と日本」昭和44年9月
- ・新井郁夫(国立教育研究所)「アジア地域教育の現状と問題点」昭和44年9月
- ・吉川孔敏(大学学術局留学生課長)「日本の二国間教育協力の現状」昭和44年9月
- ・本岡 武(京都大学教授)「経済社会の発展と国際協力——教育の国際協力」昭和44年9月
- ・林 伝一郎(初中教育局教科調査官)「開発途上国に対する教育援助について」昭和45年6月
- ・伊藤良二(前ユネスコ国内委員会事務総長)「教育における国際協力」昭和47年1月
- ・<座談会>「アジアの教育協力」昭和47年1月



これらの論稿は、差し迫った近未来の課題として、わが国の国際(特にアジア諸国向け)教育協力に関連して、その本質論、特色、特に配慮すべき点、優先的对象分野、技術的・資金的課題、援助人材の不足や待遇の問題などさまざまな角度から手探りで検討しており、きわめて興味深いものである。これら初期の教育協力論議の中から特に印象の深い言葉をいくつか引用しよう。

「効果的に実施された教育協力は、国際的な協力事業の中でもっとも永続的な友好関係を作るのに役立つであろう。どのような恩恵的援助も、それに対する感謝の気持と同程度の自尊心の痛みを引き起こすものである。そして、そのような恩恵から脱却を希求するあまり、恩恵を与える者への倒錯した恨みと自己軽侮を招来する例も少なくない。ところが、教育協力の仕事は、究極においては、与えるのではなく相手の中にある力を引き出すことである。いかなる援助も必要でなくなるように援助することである。そこには、師表への尊敬と信頼はあっても、自尊と独立への傷は生じない。もっとも純粋な人間の性情を通じてのつながりがある」、「教育協力のもう一つの効果は、その幾何級数的拡大力によって、多くの国民の中に進歩への強い指向性を生み出し、自力繁栄の活力を刺激することである。このことは、他のすべての援助——経済・技術・医療・食糧に関する援助が、その永続的な効果を収めるため基礎条件である。いかなる環境的条件の改善も、それに相応する主体的条件の改善なしにはその効果を生じない。教育協力はその後者に関する努力なのである。」(西田 昭和 41 年 p. 47)。

「今後、わが国は発展途上国、とくに東南アジア諸国への教育協力に全面的にとりかかるべきではなからうか。その場合、教育の現場にとりくむことがなにより重要である。もちろんそれはけっして容易ではない。とくにわが国にそれだけの熱意のある教育者、また、とうぜんに現地語をあやつれることが必要であるが、それだけの能力をそなえる教育者をえられるか問題である」、「技術協力の場合、相手国の要請をまっとうして援助するという受動的態度では、なかなかうまくゆかない。・・・相手国の実態をよく研究し、『要請を要請する』との積極的態度にでなければならない。したがって、現在、わが国にとってなによりも必要なのは、発展途上国の教育の実態とその問題を正しく究明することにある。しかし、残念ながら、こういった調査研究がひじょうにおくれており、そのため教育協力に積極的大規模にのりだしえないとの事実をじゅうぶんに反省しなければならない」(本岡 昭和 42 年 p.47)。

『発展途上国への教育協力』の機が十分に熟している現段階に思いをいたし、以下、経験に基づいた私見を列挙し識者の参考に供したい。第一に、偵察によって、援助対象となる地域とプロジェクトと援助の額の大枠に、大局的な見当をつけ、その上に立って『教育協力を行う』という政府の態度が前向きに決定されていることが何よりも先行する条件である。第二に、発展途上国のよきパートナーとしての立

場から、その自立のための教育発展計画に協力するのである、という基本姿勢が堅持されなければならない。かつての、父権的な、恩恵的な、植民地的援助の発想は払拭されるべきであって、正しい意味での国際協力とはいえない。第三に、教育の協力は、協力をうける国の総合的な長期国家発展計画の内に組み入れられた教育計画への協力・援助でなければならない。第四に、協力すべき教育のプロジェクトとは、開発と発展に役立つものであると同時に、実現可能なプロジェクトでなければならない。第五に、とりあげるべき協力プロジェクトは、原則として協力する側がもっとも得意とする部門であることが肝要である(①教育の方法と技術、とくに教育工学、②理科教育、③職業訓練をふくめた技術教育、④出版技術)。第六に、協力が終了したある段階において、『プロジェクトの実施を評価する』仕事が非常に重要である。最後に、経済交流と結びついた教育の協力・援助が考えられる。しかしながら、資本投下と教育協力との結びつきは、とかく協力する側の強い発言力を招来し、ややもすると、発展途上国のナショナリズムの反発を招き易いケースでもあるので、将来の基本的な方向としては、世界の趨勢にそって、人類共同社会への橋渡しの役割を演ずる国際機関を通じた協力へ強く傾斜することが望ましい(伊藤 昭和 47 年 pp.6-8)。

今日の視点から見てもすぐれた見識が披瀝されており、当時の関係者の意欲と志の高さが感じられる言葉である。こうした国際教育協力論議の高まりは、やがて、1971(昭和46)年7月、文部省内に事務次官裁定により「アジア教育協力研究協議会」が設置されることで一つの頂点を迎えることになる。

#### IV. 「対外経済協力審議会」における教育協力論

アジア教育協力研究協議会は、機構上は文部事務次官の私的諮問機関として位置づけられたが、後に見るように、その委員構成、活動目的、審議対象は、文部省所管の教育協力事業だけを対象とするものではなく、わが国の国際教育協力全体を視野に入れて審議を行う画期的なものであった。というのも、その設置の直接的な契機は、政府全体による、わが国の対外経済協力政策全体の見直し、援助形態多様化の推進の動きと密接に連動していたからである。まず、その動きを見よう。

わが国の経済協力政策は一つの転換点を迎えていた。コロンボ・プランへの加盟により技術協力が開始されたが、ほぼ同時に、戦後処理として東南アジア諸国との賠償・経済協力協定が調印された。1954年のビルマを皮切りに、フィリピン、インドネシア、ベトナムと協定が締結され、対日賠償請求権を放棄したカンボジア、ラオスのほか、タイ、マレーシア、韓国等に対しては、無償援助等が開始された。外務省の「ODA50年の成果と歩み」

によれば、こうした賠償・経済協力は、「アジア諸国の発展及び社会福祉の増進の支援を目的としたものでした。しかし同時に、調達される物資、役務の対象を日本製品に限定した資金をアジア諸国に供与することにより、日本の産業にとっての市場確保を後押しするとの効果がありました」(外務省 2004年 p.33)という。1958年には、インドに対してわが国最初の円借款供与が行われ、これにより本格的な経済協力が開始された。「これは、賠償という戦後処理の問題とは関係なく行われ、日本が譲許的な条件での資金協力を開始したという意味で画期的な意義を持つものでした。当時、日本の経済にとって輸出振興は最重要課題でしたが、タイドの有償資金の供与は日本の輸出促進という効果もあり、1960年代を通じて積極的に供与されることになりました」という。1960年には、援助供与国側の調整組織である「開発援助グループ」(DAG)に加盟が認められ、DAGがOECDの「開発援助委員会」(DAC)に改組されるとその加盟国となった。1961年には、円借款の実施機関として海外経済協力基金(OECF)も発足する。

日本の経済は戦後復興の段階を脱し高度成長期をむかえていた。東南アジア諸国への日本の経済進出は目覚ましいものがあり、大きな貿易黒字を計上するようになった。政府の国際援助関係の予算も急速に拡大した。しかしながら、わが国の経済進出に席卷されつつあった東南アジア諸国は、輸出振興と結びついたヒモつき円借款を主体とするわが国の経済協力の在り方に対して、苛立ちと不満を募らせていた。反日感情を潜在させた「エコノミック・アニマル」という呼称が日本人の代名詞となり、国際的にも広まりつつあった。ある論者は、当時の日本の経済援助を次のように評していた。「これまでの協力の仕方には大きな問題があった。それは何かというと、経済援助によって日本が一方的にもうけたという印象を発展途上国に与えたということであり、事実、これまでの日本のやり方は、そう思われても仕方のないものであった」(衛藤 昭和48年 p.6)。一般無償資金協力は1969年にはじまったばかりであり、また技術協力の伸びも限られたものであった。1969年、DACは対日年次審査において、円借款のアンタイド化の勧告を行っている。日本の経済協力は国内外からその見直しを迫られていたのである。

政府は、1969年10月、新しい経済協力の在り方を審議するための諮問機関として「対外経済協力審議会」を設置した。1970年7月、同審議会は、政府に対して技術協力の拡充をもとめる中間報告を提出した。ここで注目されることは、技術協力の新しい分野として、特に、医療援助などと並んで「学術、文化、教育援助の拡大」に言及していたことである。審議会は、さらに審議を進め、1971年7月、『開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について』を政府に報告した。その要点、とりわけ教育協力に関連する部分を紹介しよう。

対外開発協力の中での技術協力の位置について次のように述べる。「1970年代を迎えて、国際的には、『政府開発援助』を強化する方向にあり、なかでも、多国間援助の拡充の方向へ、ひも付き資金援助の廃止の方向へと進んでいる。わが国としても、『政府開発援助』を

強化していくとともに、協力の効果を高めるため、技術協力をこれからのわが国の対外開発協力の重要な柱とし、資金協力、特に無償の資金供与、超ソフト・ローン供与と一体化した経済協力を推進する等、新しい対外開発協力の構想が必要である。・・・わが国の協力が、過去において、ともすれば、輸出振興に結びついているかのごとく評価されてきたが、今後、教育、文化、医療等の面における協力を一層積極的に行うことによって、わが国の対外開発協力の内容を豊かにして行かなければならない」(pp.2-3)。

中間報告では、もっと率直に「このようにして、わが国の経済協力についての従来のイメージ・チェンジをすることもできよう」と述べていた。

技術協力報告書では、「教育、学術研究、文化の協力について」に一章をあて、教育協力についても紙数をさき、かなり踏み込んだ見解の表明と政策提言を行っている。「教育協力の分野においては、直接開発につながるマンパワー養成のための協力も重要であるが、このほか、一国の自立発展の基盤を培い、社会、文化水準の向上を促すための相手国の要請に応じた一般的国民教育への協力、文盲をなくすための普通教育、成人教育の普及、マスコミを通じての大衆の知識への関心と水準の向上等に対する広範な協力の分野があることが忘れられてはならない。ただし、開発途上国の教育主権とナショナリズムにかかわる問題でもあるので、特に、一般的国民教育への協力については、能う限り慎重に行うべきことはいうまでもない。なお、経済協力プロジェクトと緊密に連携して、システムとして総合的に実施することがその成果を高めることになると考えられる。・・・また、教育協力においても、二国間方式と国際機関を通ずる多国間方式とがあるが、それぞれの長所を考慮しつつ、なるべく重複をさけ、両者の協力を適時適切に組み合わせて行う必要がある」(対外経済協力審議会 昭和46年 pp.50-51)。続いて、教育協力分野での具体的な提言として次のようなものを列記している。項目のみを示そう。

- (1) 留学生の受入れによる教育協力の強化 ①留学需要に対応した教育協力、②受入体制の整備、③学位の授与について、④帰国留学生に対するアフター・ケア
- (2) 開発途上国現地における教育協力の拡充
  - ①開発途上国の物理、化学、農業等の中等教育の教員研修を行っているが、生物、工業等協力分野の拡大、派遣期間の延長、増員等を考える必要がある。
  - ②開発途上国の教育計画に即応し、施設、設備、専門家等をパッケージした教育研修センターを設置して協力することがきわめて効果的と考えられる。
  - ③専門家の派遣のみでなく、相手国側において協力し、共に指導している人材を養成しなければ協力が真に相手国に定着し、結実しないであろう。このような協力者の養成を促進するため、これらの人材の養成教育の機関に対する協力を継続的に行うことが必要である。
  - ④指導的人材の育成に資するため、現地の大学生に対し奨学金の供与等を行ない、その中からわが国に招致する大学院生を選ぶようにすることも有効なものと考

えられる。なお、開発途上国の教育指導者、教育者の招致等を一段と積極的に進めるべきである。

- ⑤現地における一般的国民教育の振興に対する協力を推進するため現地語教科書等の教材の開発と提供(印刷等への協力等を含む)、学校施設、設備の提供等を進める等の施策を図るべきである。

### (3) 日本語、現地語等の教育の振興

教育協力論を見るかぎり、文部省関係者からの意見聴取があったことが推測される。理科教育協力や現地教育指導者の招致など文部省が導入済の施策に言及がなされ、その一層の拡充を提言しているだけでなく、やがて文部省関係者から提起されることになる教育研修センターの構想や教科書等の開発と提供(印刷等への協力)がすでに言及されているからである。また、文部省関係者の教育協力論において指摘されていた相手国の教育主権とナショナリズムに対する慎重な配慮が、ここに明確に論及されていることも注目される。

## V. 「アジア教育協力研究協議会」の設置とその活動

対外経済協力審議会の技術協力報告がなされたのと同じ月の7月12日、文部省内に正式に「アジア教育協力研究協議会」設置された。協議会の委員として以下のような19人が任命された。

市村真一(京都大学東南アジア研究センター所長)、岩村 忍(元京都大学東南アジア研究センター所長)、牛尾治朗(ウシオ電機社長)、衛藤藩吉(東大教授)、岡 正雄(東京外語大学アジア・アフリカ言語文化研究所長)、岡津守彦(東大教授)、小川芳男(日本国際教育協会理事長)、小倉武一(アジア経済研究所長)、加川隆明(外務省情報文化局文化事業部長)、木村宗男(早稲田大学教授)、黒田音四郎(国際学友会理事長)、沢木正男(外務省経済協力局長)、田付景一(海外技術協力事業団理事長)、堤 清二(西武百貨店社長)、西川五郎(東京教育大学教授)、平塚益徳(国立教育研究所所長)、藤井丙午(新日本製鉄副社長)、藤瀬五郎(日本放送協会顧問)、前田陽一(東大教授)

委員の陣容をみると、文部省・大学関係者の他に、外務省(局長級二人、海外技術協力事業団)、通産省(アジア経済研究所)、民間企業経営者、マスコミなどさまざまな分野を代表する委員から構成されている。また、協議会には、タスク・フォース的な機能を果たす幹事会が置かれ、次のような関係職員がそれを構成した。文化庁の国際文化課が事務局としてその庶務を担当した。

総理府対外経済協力担当参事官、外務省アジア局地域政策課長、経済協力局技術協力課長、同 技術協力企画調整室長、情報文化局文化事業部文化第一課長、同 文化第二

課長、文部省大臣官房審議官(奥田真丈)、同 調査課長(森 和夫)、大学学術局留学生課長(植木 浩)、同 国際学術課長(七田基弘)、日本ユネスコ国内委員会事務局総務課長(笹岡太一)、同 教育課長(曾田規知正)、文化庁次長(安達健二)、同 長官官房国際文化課長(沢田 徹)、海外技術協力事業団海外事業部長、アジア経済研究所経済成長調査部長

幹事会にも、各省の課長以上の実務者が顔をそろえている。こうした陣容をみるかぎり、この協議会は、文部省の主導で設置されたものであるが、その内実は、関係諸官庁を巻き込んだ日本国全体、まさにオール・ジャパン体制で今後のアジア諸国への教育協力の在り方を協議しようとする意欲的なものであり、審議機関としての実質的地位もかなり高いものであったことが明らかである。ちなみに、当時の事務次官は村山松雄であったが、同次官は一月前に就任したばかりであり、おそらく委員の選定・委嘱等は、前任者の天城勲によって準備されたものと推測される。第一回会合は、8月17日に開催され、平塚益徳・国立教育研究所所長を協議会の議長に選出した。ここで、昭和46年度中にアジア諸国に教育協力調査団を派遣すること、それらの成果も参照しながら、日本としての立場から開発途上国に対する教育協力のあり方を検討することが確認された。

ところで、協議会の第一回の会合が開かれる前日の8月16日、外務省は、独自に経済協力局から「わが国教育協力の進め方について」と題する文書を発表した。ここには、機先を制して教育協力に関する外務省の立場を明確にし、協議会での論議の主導権を握ろうとする意図があったことは明白である (Kamibepu 2002 p. 61)。主にわが国の外交政策上の得失の観点、所管する海外技術協力事業団を通じた技術協力の脈絡の中での教育協力を強く意識したものであり、協議会での論議にもなにかのインパクトを与えたものと思われる。この文書は、『派遣の手引き』の中に収録されている。

まず外務省の推進してきた経済協力と教育協力との関係を次のように述べる。「これまでわが国の経済協力は、わが国自身の輸出市場の拡大あるいは海外資源の確保といった経済的要因を主たる推進力として進められて来ており、開発途上国自体の開発に対する協力という観点から見る場合にも、個々のプロジェクトの経済効率に注目して協力を行うことが多かった。そのため、経済外的要因を含んだ教育協力プロジェクトは、わが国の援助対象としてとり上げられることが少なかった」。「今後わが国としては、これまでわが国の経済協力の供与に当って余りも経済的観点が優先していたことが一部東南アジア諸国における対日批判を招いたとの反省もあり、経済外的要因を十分考慮に入れた援助を増大すべき時期に来ていると考えられる。かかる観点に立てば、わが国の明治以来の経験に立脚しつつ、開発途上国の国づくりの基盤を築く事業に協力する教育協力は最も優先的にとり上げべき分野であると思われる」。ここには、アジアで高まりつつあった対日批判、反日感情を強く意識して、こうした批判に対する緩衝材として、ソフトな教育協力を位置づけようとする外務省の本音がかなり正直に示されている。

ちなみに、外務省は、協議会の発足とほぼ同じ時期に、情報文化局文化事業部を中心に独自に「東南アジア文化使節団」の派遣を行なっている。これは、従来ほとんど関心の外に置かれていた東南アジアとの文化交流の今後のあり方を検討することが目的であった。外務省はこのミッションの訪問と教育協力研究協議会が派遣する調査団の調査が重複しないよう要望を出している。使節団の報告の要点をごく簡単に紹介しておこう。「各国とのわが国との接触はこれまで経済面が中心であり、文化面の接触は遥かに立ち遅れている。そのため日本には欧米と異なり、経済的利益をのみを官民一体となって追求しているとのイメージも生じている。よって本使節団としては長期的な相互理解促進の見地から、(単なるエコノミック・アニマル論への対症療法ではない)、今日の時期を失せず、文化交流を拡大する必要を痛感し、次のような意見を転出することにした」として、いくつか提言を行っていた(外務省文化事業部 1973年 p.437)。外務省の定義する文化交流には、教育・学術交流も含まれ、事実、留学生交流など関係または重複する部分も多い。外務省が経済協力局長のみならず、文化事業部長を委員として送り込むという厚い布陣を構えた理由もこのへんにあるように思われる。

協議会の審議の冒頭に提出された外務省案は、教育協力の対象分野を、正規の学校教育以外に、成人教育などの社会教育、職業訓練をも含めてできるかぎり幅広くとらえようとするとその特色の一つがある。そして、こうした分野別に今後わが国の教育協力は以下のように進められるべきであると提言する。

(イ)初等中等教育に対する協力 相手国の最も重視する分野に対する協力であり、従って効果も大きい。この分野は相手方の民族的心情を斟酌せず押しつけがましい協力を行う場合には、相手国側の反発を招きやすい分野でもあり、実施に当って細心の注意を要する分野である。わが国の場合、言語的ハンディキャップもあるので、教育設備あるいは教科書、図書、教材、視聴覚教育機材及び校舎等の無償供与など間接的、側面的協力を行うことが適当であり、かつ、かかる間接的、側面的協力に限っても、開発途上国側の援助需要はきわめて大きいと考えられる分野である。ただし、これまで多少の実績のある理科教育の分野などではある程度の直接的協力も可能である。

(ロ)技術教育に対する協力 わが国がこれまで実施して来たもの又はこれから実施しようとするものに韓国工業高校設立援助等若干の例があり、今後とも、校舎、設備、教材等の無償供与あるいは種々の人的協力等により、政府ベースでの協力を積極的に進めるべき分野である。

(ハ)高等教育に対する協力 この分野においても、わが国は従来から医療協力(インドネシア大学、ビルマ、タイのヴィールス研究所等)、農業協力(ベトナムのカントー大学)、技術訓練センター(タイの電気通信センター等)の形で、大学、研究所に対す

る協力を行なって来ており、また、日本研究助成及び日本語普及事業の一環として大学に対する協力を行なっている例も多いが、今後はその一層の充実及び対象分野の拡大をはかるとともに、大学対大学ベースの協力の組織化、現地研修及び第三国研修のための奨学金供与等の措置を強化すべきであろう。

(ニ)社会教育に対する協力 この分野においては、ヴェトナム教育テレビ計画が代表的なものであるが、多くの開発途上国政府が学校教育と並んでこの分野を重視しており、また、先進国側にとってもこの分野は比較的協力しやすい部分であることにかんがみ、今後、教材、視聴覚教育教材の無償供与、マスメディアに対する協力等を通じ、この分野に対する協力を増大すべきであろう。

(ホ)職業訓練 この分野は、狭義の教育協力には入らないが、従来から海外技術協力事業団ベースその他の技術協力により多くの実績を有するので、今後ともその拡充をはかるとともに、現地研修及び第三国研修の考え方を大幅にとり入れることも考えるべきであろう。

外務省案においてもまた「教育は援助対象国の主権とナショナリズムにつながるデリケートな問題」として、特に初等中等教育分野への協力には慎重な姿勢が示されている。これは、文部省関係者の認識と共通しているようにも見えるが、この両者の言葉の使用には微妙な差異があるように思われる。先に、文部省の天城勲の言葉を紹介した。「援助を提供する日本の態度もじゅうぶん先方の事情と意向をくんで謙虚なものでなければならない。戦後の教育再建にわれわれは貴重な経験を得ている。一国の教育は根本的には国民精神の基底に連なる国民自身のものである」。ここには「戦後の教育再建にわれわれは貴重な経験を得ている」という言葉がはさまっている。これは何を意味するのか。天城は別のインタビューでは、戦後、GHQのCIE(民間情報教育局)の指導の下で、教育改革、とりわけ教育委員会制度の導入を手がけた時、しばしば、米国人担当官の米国方式万能ともいうべきゴリ押しに悩まされ、立腹したという体験を語っている(天城勲 2002年 p.71)。少なくとも当時の文部省幹部職員の中には、自らのこうした体験に基づく種の哲学的な基盤があったのではないかと想像される。これに対して、それから約10年後外務省の慎重配慮論には、先の対外経済協力審議会での議論とも共通するが、当時のアジアでの対日批判の高まりを恐れて、これ以上反日感情を刺激するような火種をできるかぎり避けたいとでもいった外交的配慮、防御的姿勢が前面にでていると感じられるのである。

## むすび

わが国の国際教育協力事業は、戦後復興、国際社会への復帰を象徴する「コロンボ・プラン」への参加、国費留学生招致プログラムの導入とともに開始された。やがて、60年代



に入ると、ユネスコの推進する「カラチ・プラン」への協力が教育関係者に強く意識されるようになる。時あたかも、わが国の近代化成功の要因のひとつが、明治初期以来、わが国が一貫して追求してきた基礎的な国民教育の普及拡充にあったということが広範に認識された時代であった。文部省関係者の間でも、ある種の素朴な使命感として開発途上国への教育協力論が高まった。60年代半ば以降は、教育協力をめぐってもう一つ別の方向からの議論が出現する。それは、アジア諸国の反感、対日イメージの悪化が問題となりはじめた時であり、対外経済協力審議会、外務省経済協力局が教育協力論を論ずる時代となったのである。文部省が中心となって設置された「アジア教育協力研究協議会」は、いわばオール・ジャパン体制で今後のわが国の教育協力の在り方を検討しようとする画期的かつ意欲的なものであった。

**【注】** この時期、国立教育研究所での教育協力に関連する研究成果には次のようなものがある。

- ・阿部宗光、天野郁夫『開発段階にあるアジア諸国における初等教育の WASTAGE (1) 近代日本の初等義務教育における WESTAGE の研究』研究紀要 第 57 集 1967 年 4 月
- ・阿部宗光、他『開発段階にあるアジア諸国における初等教育の WASTAGE (2) アジア各国の初等教育における WESTAGE』研究紀要 第 63 集 1968 年 9 月
- ・新井郁男『カラチ・プランの成立理念と構造』研究紀要 第 77 集 1971 年 1 月
- ・阿部宗光『教育発展に関する地域計画としてのカラチ・プラン作成に関する考察』研究紀要 第 81 集 1972 年 1 月

**【参考・引用文献】**（本文中で紹介した『文部時報』掲載論稿は除く）

- ・天城 勲「アジアにおける教育の発展」『文部時報』昭和 37 年 6 月 22-30 頁
- ・天城 勲「国際理解と教育協力」『学校経営』昭和 48 年 2 月 5-12 頁
- ・天城 勲『オーラルヒストリー』（上、下）政策研究大学院大学 2002 年
- ・石附 実『日本の対外教育』東信堂 1989 年
- ・岩村 忍「教育協力のあるべき姿」『文部時報』昭和 49 年 1 月 32-37 頁
- ・衛藤瀋吉「国際化時代の日本」『文部時報』昭和 48 年 1 月 32-8 頁
- ・海外技術協力事業団『海外技術協力事業団 10 年の歩み』昭和 48 年
- ・外務省文化事業部編『国際文化交流の現状と展望』1972 年
- ・外務省『ODA 政府開発援助白書——日本の ODA50 年の成果と歩み』2004 年度版
- ・木田 宏『オーラルヒストリー』（上、下）政策研究大学院大学 2003 年
- ・教育事情調査団『カンボジア、マラヤ、インドネシア、タイ教育事情報告書』昭和 36 年

- ・ 国立教育研究所紀要(別冊)『留学生教育の実態と問題』 1971年3月
- ・ 国立教育研究所『国立教育研究所の五十年』 1999年
- ・ 国立教育政策研究所『アジア・太平洋地域の教育協力——国立教育政策研究所の40年の歩み』 2007年
- ・ 佐藤 薫 「教育文化の国際交流」『文部時報』 昭和37年10月 226-239頁
- ・ 佐藤 薫 「教育文化の国際交流」 『文部時報』 昭和39年3月 74-81頁
- ・ 対外経済協力審議会『技術援助のあり方について』(中間報告) 1970年7月
- ・ 同上 『開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について』 1971年7月
- ・ 田島重雄 「国際教育協力の展望」『文部時報』 昭和48年1月
- ・ 千葉梶弘「ユネスコと国際教育協力」千葉他『国際教育協力を志す人のために』学文社 2004年
- ・ 西田亀久夫 「日本のユネスコ活動の課題」『文部時報』 昭和47年1月 29-35頁
- ・ 西田亀久夫『オーラルヒストリー』 政策研究大学院大学 2004年
- ・ 日本ユネスコ国内委員会 『アジア文部大臣会議報告書』 昭和38年3月
- ・ 文化庁長官官房国際文化課『アジア諸国に対する教育協力——現状と問題点』 昭和46年5月
- ・ 文部省 『日本の成長と教育』 昭和37年
- ・ 文部省 『学制九十年史』 昭和39年
- ・ 文部省大臣官房調査課『アジア教育協力調査団——派遣の手引き』昭和46年11月
- ・ 文部省 『学制百年史』 昭和47年
- ・ 『文部省幹部職員名鑑 昭和46年度』 文教ニュース社
- ・ Kamibeppu T., History of Japanese Policies in Education Aid to Developing Countries, 1950s-1990s. Routledge 2002
- ・ UNESCO, Report on the Regional Meeting of Representatives of Asian Member States on Primary and Compulsory Education. Karachi 1960
- ・ UNESCO, Conference of Ministers of Education and Ministers responsible for Economic Planning of Member States in Asia. Final Report. Bangkok 1965

## 2. 1970年代初頭における国際教育協力論の高揚と停滞

齊藤 泰雄（国立教育政策研究所）

### はじめに

本章では、1971(昭和46)年7月に文部省内に設置された「アジア教育協力研究協議会」の活動と議論を分析する。さらに、同協議会報告の公表の後、間もなく設置された中央教育審議会における開発途上国への協力論を検討する。しかしながら、皮肉なことに、こうした国際教育協力論の高揚にもかかわらず、少なくとも文部省サイドの教育協力への関心と取り組みは、この協議会の報告書が出された時を頂点とするかのように、この後しばらく低迷と混乱の時期を経験することになる。ここでは、こうした1970年代初頭における国際教育協力論の高揚と停滞の要因と背景をさぐる。

### I. アジア教育協力研究協議会の活動とその報告書

アジア教育協力研究協議会は、審議をはじめるとともに、アジア地域各国に、教育協力調査団を派遣することを決定した。教育協力調査団は、1971年10～11月にかけて東南アジア六か国(マレーシア、シンガポール、インドネシア、タイ、ベトナム、フィリピン)に派遣された。調査団は、3～4人で一班を編成し、各班は、対象国の教育事情に通じた者、地域研究・国際関係論の専門家、それに文部省行政官という組合せとされた。合計6班あわせて20人が派遣された。協議会の委員、幹事会のメンバーからの6人が参加した。各国に3週間ほど滞在して現地調査を行った。調査団は、調査団としての報告書『アジア教育協力について』を提出した。それは包括的議論ともいえるべき「教育協力の問題点」と各国別調査班報告とから構成されるものであった。「教育協力の問題点」は、具体的な施策を提示するというより、教育論的な視点、教育機関としての現場感覚から、教育協力のありべき姿、計画や実施にあたって留意すべき点を率直な言葉で次のように指摘している。

(1)相手国の要請　　教育協力においてまず第一に明確にしておかなければならない点は、相手国がその教育領域のうちどの部門における協力を最優先しているかということである。さらには相手国といっても政府当局と現場とで重点のおき所がちがうこともあるから、この点にも充分の注意も払う必要がある。実施に当たって現場の意向を無視しては効率的な協力の実施は不可能であろう。

(2)相手国のニード　「要請」と「ニード」は区別して考えなければならない。要請は先方の判断にもとづくものである。ところが、当事者の判断が常に正鵠を得ているとはいえないことは、日常の経験が教えてくれるところである。局外者のほうが当事者よりもより客観的な見方ができることもある。相手国側の要請は、常に必ずしも相手国のニードを尽くしているわけではないという場合もあり得る。国際協力における助言の意義はこのよ

うな点にあると考えられる。

(3)相手国の情況 教育における国際協力には自ら限界がある。その範囲は主として学校教育にあるといえようが、その学校教育の範囲内においてもまた限界が存在する。一般的な学校教育システム以外の教育すなわち社会教育、成人教育、技術教育、実用教育などといわれるものについては、各国の特殊事情が反映しているので極めて複雑だといわなければならない。それゆえに、この方面における協力には特に慎重に臨むべきだと思われる。また、これらの各種の教育は必ずしも行政管轄上において統一されているわけではないので、その点の困難も考慮する必要がある。以上のように、相手国の事情、状況に応じて協力方式を立案すべきではあるが、各国に共通する協力対象も存在する。たとえば教員養成、理数科教育の充実、施設の改善などがそれであろう。

(4)当方の協力援助能力 今回の調査中、ある国の教育開発担当者との会談で「どの教育分野において日本の協力を期待するか」と質問したところが、即座に「あらゆる分野において期待する」という答が返ってきた。これはジョークではあったが、また極めて率直な表現だとも受取られた。わが国の海外教育協力の能力に限界があることはいうまでもない。限界の一つは資金の問題であるが、さらに重要なのは協力要員である。教育協力においては、むしろ人的協力が主であり、物的協力は従でなければならない。ところが、わが国の場合、海外教育協力のための要員の適格者は極めて少なく、しかも現在でもなおその養成策はほとんど講ぜられていない。

(5)二国間方式と多国間方式 この問題の一般的な原則論は困難であり、この二つの方式を予め規定しておくことは実際的ではない。相手国の実情、要請、社会的ニーズを充分に勘案して、ケース・バイ・ケースでどちらの方式を採用するか、両者の混合形式をとるかを決定すべきであろう。

(6)実用教育の問題 東南アジア諸国における実用(技術)教育の重要性およびこれに対する政府の要請が強いことは疑いのない事実である。今回の調査中にも、初中レベルにおける理数教育の重視には強い印象を受けたが、これが一般的な実用教育の強調に繋がるものであることは明らかである。もし実用教育の面において協力するとすれば、ユネスコ以外の国連専門機関、たとえばFAOとの関係を考えなければならない。保健に関しても同様のことがWHOについていえよう。

(7)量から質へ この二十年の間において、東南アジア諸国の教育はめざましい発展をとげた。識字率の飛躍的な増大、就学者の画期的な増大、その他数量的あるいは統計的表現が可能な範囲における教育の発達には驚くべきものが見られる。しかし質の面がこれに伴なわなかったこともまた否定できない事実である。文字は学習したが、印刷物の不足のため文字の学習の意味がなくなってしまっている。就学後のドロップ・アウトが著しい。生徒一人当りの教師の数が少ない。カリキュラムが不備である。教材が欠乏している。設備があまりにも貧弱である。しかしこれらの多くの欠陥のうち特に重大で緊急な問題は教

師の質の点であろう。教育の質的改善はまず教師から始まる。教育の実際に当たる教師の質的向上は、設備や器材の改善に優先しなければならない。

(8)大学と研究 東南アジアの大学の大部分においては、大学教師の任務のほとんど全部が教室における学生の教育に占められていて、教師自身の研究の時間および施設・設備等は著しく貧弱である。外国留学によって近代的な研究法を学んでも、帰国後は研究を続けていけない。このような状況では、学問研究を自国で育てていくことは不可能であろう。この点は、受入れ留学生のアフター・ケアとも関連をもつ問題であろう(文部省大臣官房調査課 昭和47年 pp.11-15)。

(4)において指摘されたように、わが国の海外教育協力の能力に限界があること、とりわけ教育協力のための要員、人材の決定的な不足が改めて認識された時、関係者の意欲にもかかわらず、教育協力の困難さも改めて認識せられたのではないだろうかと推測される。外務省案との相違という点で着目されることは、前者では、教育協力の対象分野を、社会教育や職業訓練を含めて幅広くとらえていたのに対して、「この方面における協力には特に慎重に臨むべきだと思われる」として、むしろ学校教育を主体とすべきと主張していることである。教員養成・研修への支援によって教員の質を向上させることが最優先の課題であると提言する。ちなみに、外務省案で強調されていた「教育主権とナショナリズムへの細心の留意」というフレーズは、調査団の報告には盛り込まれてはいない。各国班の報告に示されたように、面談した各国の教育省幹部からは、日本の教育協力を大いに歓迎するという趣旨の発言が相次いだといわれ、日本側が懸念していたほどの警戒感は相手から示されなかったという事情があったのではないかと推測される。

協議会は、こうした調査団の成果をベースにさらに審議を続け、翌1972(昭和47)年3月16日に、事務次官に対して、最終報告書『アジア諸国に対する教育協力のあり方について』を提出した。すこし長くなるが報告の要点を整理しよう。

報告は、まず教育協力の概念や意義を述べた後、「教育協力を進めるにあたっての基本的留意事項」として、次の四点を指摘する。(1)教育協力においては、相手国の言語、文化、歴史、国民の価値観などのかかわりが多いので、特に慎重な配慮を要する。(2)相手国の要請をふまえつつ、教育的にも真に効果のある協力方策を見出すことが必要である。特にアジア各国においては、教育成長の基礎でありながら、財政事情などからふじゅうぶんな初等中等教育の分野において、その発展に資しうる協力方策を把握するよう留意すべきである。(3)わが国への協力要請の強い東南アジアにまず重点を向けるべきである。(4)教育協力は、人とのつながりにより、また人間の形成にかかわることなので、相手国の関係者との間に親密な人間関係を確立し、相互の深い理解のもとに協力をを行う。

続いて、報告の中核となる「教育協力の施策の重点」において次のような具体的な提案を行う。

## 1. 初等中等教育への協力

- (1)この分野での協力においては、教育行政や教育内容の改善は基本的には、相手国の行うべきところであるとの観点に立ち、教育の場での直接的援助よりも、むしろ相手国の教員の養成、現職教育、教育関係機材の供与等を通じて教育の質的改善を図る如き間接協力をおこなうことに重点をおくことが適切である。
- (2)方法としては、相手国の教員の現職教育等に対し、実習指導や、カリキュラム改善のための専門家を派遣したり、教育実習用の機材を供与するなどの方法が行われているが、協力の効果を高めるうえから、これらの方法を総合的に組み合わせて行うとか、継続的に協力してゆけるシステムを考える必要があり、このような拠点として、教育研修センターの設置供与を行うことも有効、適切と考えられる。
- (3)アジアの国の中には、初等中等教育分野での教育改善のための実験モデル校設立の動きもあり、これらに対して協力を行うことも有効とされている。

## 2. 高等教育へ協力

- (1)わが国と相手国の大学相互の積極的な交流を促進し、そのため政府は財政面その他により側面から援助する方策を拡大することが適当と考えられる。
- (2)従来わが国は、農業教育、医学教育、化学工学教育などの分野での協力を行ってきたが、今後ともこの種の職業、技術面での人材養成に対する協力の抜本的拡大が要請されよう。
- (3)日本研究、日本語教育への協力が寄附講座などにより行われているが、この面での協力方法の改善をはかるとともに、国内での協力ならびに研究体制を強化する必要がある。
- (4)アジア諸国は、自国に必要とされる人材養成のために、わが国の国費外国人留学生制度を活用してきており、今後特に大学院レベルでの国費留学生受入数の増加をはかる必要があろう。

## 3. その他

- (1)一般成人等を対象とする識字教育などの協力分野については、従来からユネスコ等の国際機関がかなりの援助実績をあげていることに鑑み、わが国としては、このような国際機関の事業を通じて協力をはかってゆくのが良いと考えられる。社会教育に対する協力分野については、今後相手国の要請に応じて、いっそう適切な協力を行うべきである。
- (2)これまでもアジアの文部省の次官、局長クラスの教育指導者を招致し、効果をあげているが、さらに、直接教育に携わっている教職員をわが国に招き、国内の研修センターその他の教育機関で研究する機会を拡充し、またその受入れ体制の整備をはかることが必要である。

(3)教育研究面で、ユネスコ事業に協力して、国立教育研究所等においてカリキュラムや指導法等に関する研究の協力を行っているが、この面での協力拡充をはかることが必要である。

(4)相手国の教育計画や教育事情についての的確に把握できるように、常時資料の収集、整備に努めるとともに、現地の実情調査にも格段の努力を払う必要がある。

この重点施策の提言で特徴的なことは、特に慎重な配慮が必要であると認識しながら、あえて初等中等教育分野への協力に果敢に取り組もうとする姿勢を示していることである。ただし、それは、相手国の教育現場への直接的な協力・介入ではなく、教員養成、教員研修を通じて教育の質的改善をめざす間接協力に重点を置くものでなければならないとする。また総合的、継続的な教育協力を行うための拠点として「教育研修センター」のアイデアを提示し、それを設置供与することが新機軸とされている。

ところで、ここで、初等中等教育分野での協力の新規事業の目玉の一つとして協議会が提示した教育研修センターとは、どのようなものとしてイメージされていたのか。報告には上記の引用以上の説明はない。推測するにそれは、当時、海外技術協力事業団が事業の柱の一つとして導入していた「海外技術協力センター」をイメージして構想されたのではないだろうか。海外技術協力センターとは「その設置にあたっては、わが国と相手国との協定にもとづいて、わが国よりセンターに必要な機会器具等は無償供与するとともに、技術指導専門家を派遣し、これに対し、相手国側はセンターの土地、建物および現地人職員の人件費その他の維持、運営に必要な経費を負担してセンターが設置運営される」ものとされた。センターは、一定期間の活動後に相手国に引き渡されることになる。1971年までの時点で、農業、工業技術、水産、畜産、医療などの分野で全部の33の技術訓練センターが設置供与されていた(海外技術協力事業団 昭和48年 p.46)。おそらく、教育研修センターは、その名称やコンポーネントの組合せ方式から、この海外技術協力センターの教育版、あるいは、これらよりは規模の小さいミニ・センターのようなものとして構想されたのではないか。

協議会の幹事会の一員として調査団にも参加した文部省の曾田は、当時、センターに関して次のような発言を行なっている。「援助の方式であります、かりに理数科教育を援助するとすれば、カリキュラム、教材、機材設備(教育機器を含む)、教員再教育など関連問題の総合的解決を図らなければ効果がありません。このためには、総合的な理科・数学教育センター(研究開発、研修のほか、教材、機具等の開発・生産も考えられる)の設立、運営の援助を行ない、これを拠点として実際の教室の授業の改善にまで及ぼしていく方式が有効と考えます」(曾田 昭和47年 p.27)。ここからは、文部省側としては、理・数科に特化した形での研修センターを構想していたことがうかがえる。また、従来からの教育行政官、教育指導者の日本招致だけでなく、現場教員の招致、国内の研修センターでの研鑽

の機会の拡充などの施策提言もイメージが明確である。

報告では、次に「今後増大する傾向にある各国からの教育協力の要請に適切に対処し、協力を効率的に実施してゆくためには、まず国内体制を整備することが急務である」とも指摘する。特に、必要とされる国内体制の整備として、①政府機関相互の連携の緊密化、②協力担当実施機関の体制の整備、③協力専門家の養成・確保、④協力予算の弾力的運用、の四点をあげる。ここでは、特に、③に関連しての報告の指摘を紹介する。「教育協力面での最も大きな課題のひとつは、優れた協力専門家の養成確保をはかることであるが、そのためには少なくとも国際語(英語、フランス語)のほか現地語をも使用する能力および相手国の諸般の事情についての専門的知識をそなえた専門家の養成をはかることが急務である。・・・なお、適当な教育協力専門家を広く国内から求めるためにも、一部の協力分野で行なっているようなアジア地域の言語や事情に精通したり、協力経験があるなどの専門家候補者の登録制度も考えることも有効であろう。また、よい専門家を確保するには、協力専門家の現地での努力をよく認め、帰国後も適切に処遇のできるような配慮も必要である」。最終報告書に関して、上別府は、「そこには文部省関係者の見解が強く反映されていた」(Kamibepu 2002 p.64)と評価する。

## II. 中教審「教育・学術・文化における国際交流について」諮問と国際教育協力事業の拡大

協議会の報告から3か月後の1972(昭和47)年6月、文部大臣から、中央教育審議会にたいして「教育・学術・文化における国際交流について」の諮問が行なわれた。中教審としては、前年1971年6月、「第三の教育改革」を唱える大規模な教育改革を提案し、教育界で大きな反響と議論を巻き起こしていた、「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」(いわゆる「四六答申」)に続くものであった。なお、この主題での中教審諮問は、1956年7月の答申以来、16年ぶり二回目となるものであった。諮問の趣旨説明によれば、「今日のわが国の国際的地位が、近年の著しい経済成長とあいまって飛躍的に向上し、国際社会においてわが国の果たすべき役割がますます増大しているという時代の推移」の中で、「この際、国際化時代に対応して、国際社会を生き、積極的に活躍する日本人の育成を図るとともに、他の分野と比較して著しく立ち遅れている教育・学術・文化の国際交流活動を飛躍的に拡充する」ための施策を審議することを求めるものであった。厳密に言えば、国際交流という概念と国際協力という概念には違いがあるが、いずれも国際という用語がキー・タームになっており、教育協力研究協議会の後の、文部省としての国際関連の施策の方向性を見極めるうえで、注目されるものであった。ちなみに、18名の委員の中には、前田陽一(副会長)、平塚益徳、小川芳男、藤井丙午氏など先の協議会の委員であった人物も含まれていた。

中教審での審議が進む中、文部省は、これと平行するような形で、国際的な教育文化関



係事業、とりわけ、ユネスコを通じた多国間的教育交流事業の拡大を進めることになる。それは、(1)巡回指導講師団派遣事業、(2)APEID 事業への協力、(3)ユネスコ・アジア文化センターの設立、(4)国連大学本部の日本招致であった。

第一の巡回指導講師団派遣とは、アジア地域諸国の教育発展のための新しい施策であり、ユネスコと協力して、日本人専門家 3 人、ユネスコ専門家 2 人、および受入国の専門家 3 人計 8 人で巡回指導講師団(Mobile Training Teams)を編成し、約 6 月間現地に派遣し、教員および専門技術者を対象に集中的、効果的に研修を実施する事業である。農業教員研修チームとして 1970 年にフィリピンを対象に実験的に開始された。1971 年から正規の事業として本格的に導入された事業である。71 年には、農業教員研修チームを 3 か国に派遣するとともに、他に新しい教育方法として注目されていたプログラム学習を指導するチームが派遣された。これらのチームの派遣に必要な日本人専門家の給与、旅費、現地教材費は、わが国からユネスコ拠出金として提供し、ユネスコの名の下で支出される。こうした方式は、「形式的には国際機関を通ずる多国間協力により、実質的にはわが国と受け入れ国の特徴を生かす二国間方式の長所を取り入れたものであり、新しい型の発展途上国援助事業として各国から注目された」(文部省 百年史 p.1117)という。

第二の、APEID 事業への協力である。APEID(Asian Programme of Educational Innovation for Development)とは、1971 年 5 月～6 月にシンガポールで開催された第三回アジア地域ユネスコ加盟国文部大臣会議での勧告を受けて開始された地域の新しい事業であった。カラチ・プランの発足から 10 年後に開催されたこの会議では、10 年間の量的拡張の成果、教育のための資金支出の努力等を確認するとともに、予想を超えて急激に増大する学齢児童への対応の遅れ、教育の質の問題への関心の高まりなどの問題に対処するために、やみくもに量的拡張を突き進む路線に代わって、アジア地域全体で、各国における教育の成功例や失敗の経験を分かち合い、ノン・フォーマルな学校外教育を含めて、教育の内容・方法の革新を試みて教育の効率と質の向上を目指す「開発のための教育革新」(Educational Innovation for Development)事業を開始することか不可欠であるということが共通認識となった。APEID は、従来のユネスコの地域活動とは異なり、参加国が共同で企画・実施・管理・評価する事業であり、各国のイニシアチブと自助努力、発展途上国相互の協力を前面に打ち出すものであった。APEID に参加するかどうかは、各国の自主的な決定に委ねられた。アジア文部大臣会議の勧告を受け、1972 年ユネスコ総会は、APEID による教育革新を推進するために、バンコクのアジア地域教育事務所内に、開発のためのアジア教育改革センター」(Asian Center of Educational Innovation for Development, ACEID)を創設することを決議した。参加国は、それぞれの国内にユネスコによって承認される APEID 協同センター(Associated Centers of APEID, ACs)を指定し、そのセンターの活動を通じて協力活動を行なうとされた。当初は、インド、インドネシア、イラン、日本、パキスタン、フィリピン、シンガポール、スリランカの 8 か国の 12 の教育

機関や組織が協同センターとして認定された。日本では、教育工学協同センター協議会が協同センターとなった(国立教育政策研究所 2007 p. 19)。

第三は、ユネスコ・アジア文化センターの設立である。わが国はすでに 1969 年にユネスコが発足させた開発途上国における図書開発事業に協力するために、日本の書籍出版協会の協力を得て、「ユネスコ東京出版センター」を設立し、アジア地域の出版に関する調査研究、出版技術の研修などを行なっていた。一方、ユネスコでは、1968 年の第 15 回総会ころから、アジア地域の文化の相互理解をはかるための文化センターのようなものを設立する構想が浮かび上がっていた。ユネスコ本部からの呼びかけに応じて、日本の国内委員会はその構想の実現に向けて動き出した。アジア文部大臣会議におけるアジア文化センター設立の勧告などもうけ、1970 年の第 16 回ユネスコ総会で、ユネスコ側からもセンター設立準備に向けての予算措置がなされた。日本政府も、1971 年度予算において、センター設立に向けて 5,000 万円の国庫補助を決定し、そうした活動を積極的に支援した。こうして、1971 年 4 月、「ユネスコと協力して、主としてアジア地域諸国の文化交流を促進するとともに、伝統文化の保存・活用に協力し、もってこれら諸国の文化の振興と相互理解に寄与すること」を目的として、外務省および文部省の共管の財団法人として「ユネスコ・アジア文化センター」(Asian Cultural Centre for UNESCO 略称 ACCU)が設立された。さきに設立されていたユネスコ東京出版センターは、文化センターの設立にともない、同センターの中に吸収合併されることになった(ユネスコ・アジア文化センター 2001 年 pp. 20-239)。

第四は、国連大学本部の東京設置の運動の推進である。1969 年、当時のウ・タント国連事務総長により国連大学設立の構想が示されると、わが国は、最初からその設立に強い賛意を示し、国連、ユネスコの場などでその構想の審議に参画するとともに、大学本部を日本に誘致する運動を官民が一体となって積極的に展開してきた。文部省、日本ユネスコ国内委員会は、外務省と共にその運動の先頭に立っていた。日本政府は、1973 年 6 月、国連事務総長に対して、大学本部を東京に設立するための資金的経費の全額負担と国連大学基金の対する一億ドルの拠出を申し出た。これを受けて、1973 年 12 月、国連総会は、国連大学憲章を採択するとともに、大学本部を東京首都圏に設置することを決定した。この時から、最終的に、1992 年、東京青山に国連大学の恒久的な本部施設が完成するにいたるまで、文部省関係者にとって、国連大学への協力は大きな関心事となった。

国費外国人留学生の受入れ、理科教育協力、教育指導者の招致という既存の施策を見ると、1973(昭和 48)年度の実績で、国費留学生招致事業では、新規受入れ数は、学部留学生 60 人、研究留学生 380 人計 440 人というレベルに到達していた。教育指導者招致では毎年 5 人と変化はない。1972 年までの累積実績では、韓国、中華民国、タイ、マレーシア、フィリピン、インドネシア、インド、パキスタン、イラン、イラク、ケニア、タンザニア、ウガンダ、アフガニスタン、ネパール、ナイジェリア、シンガポール、エチオピア、ベト

ナム、スリランカ、ラオスから合計 36 人の幹部教育行政官等を招致していた。理科等の専門家派遣事業に関しては、従来からの理科教育、農業教育に加えて、新たに視聴覚教育(1972 年度)、工業教育(1973 年度)へと対象を拡大し、理科 3 か国 4 人、農業 1 か国 1 人、工業 1 か国 1 人、視聴覚 2 か国 2 人と派遣人数も増大されている(文部省 文教予算 1973 年)。派遣や機材供与に係わる業務が海外技術協力事業団に委託されことにも変りはなかった。ただし、アジア教育協力研究協議会の報告で提案された「教育研修センター」「教員研修生招致」等に関しては、少なくとも文部省の予算を見る限り、予算措置が検討された形跡はみられない。

### Ⅲ. 中央教育審議会答申の構造と国際教育協力の位置づけ

中教審は、約 2 年間の審議を経て、1974(昭和 49)年 5 月に答申を提出した。答申はまず、従来の反省をふまえてわが国の求めるべき国際交流の基本理念を次のように述べる。「近代国家の形成の過程を顧みると、わが国は欧米諸国の知識・技能を個別的に吸収することに急であって諸外国に対する総合的な理解やわが国に対する諸外国の理解を求める努力に欠けるところがあった。このような我が国の発展過程における特異な経緯は、地理的特殊事情により、異質文化との日常的接触が困難であったこともあり、往々にして、国民一般の国際理解や国際協調の精神の欠如をもたらし、独善的にして閉鎖的な行動様式を生み、特に、近年における海外活動の拡大に伴い、我が国に対するいたずらな誤解と不信を招く背景ともなっている。……(現在の)国際社会の要請にこたえる意味からも、目前の利害にとらわれることなく、各国国民との友好関係の増進を積極的に志向する国際性豊かな日本人の育成を図るとともに、進んで諸外国との相互理解を深め、相互の発展向上に努めることが我が国に課せられたきわめて重要な課題として認識する必要がある」(前文)とする。

審議会は、教育・学術・文化の国際交流活動は、次のような目標の下に展開されなければならない、として次の四点を指摘する。(1)国際社会の一員としての日本の責任を自覚し、国際社会において信頼と尊敬を受けるに足る日本人を育成する。(2)日本についての外国人の理解と、我が国民の諸外国に対する理解を深める。(3)相互の接触から得られる理解と刺激によって、教育・学術・文化におけるそれぞれの発展・向上を図る。(4)国際的な協力事業への積極的な参加を通じて、人類共通の課題の解決に寄与する。審議会は、これらの目標を達成するために積極的に推進すべき重点施策として、次の六点を設定し、それぞれについて具体的な方策を提示した。(1)国際社会に生きる日本人の育成、(2)人物等の交流事業の拡大、(3)交流のための組織体制の整備、(4)宿舎等外国人受入れ環境の整備、(5)発展途上国に対する協力、(6)外国人に対する日本語教育の振興。

答申本文で、発展途上国に対する協力の部分を見ると、「協力事業の実施に当たっては、特にその継続性の確保に留意して、長期的観点から計画的に推進する必要がある」として、以下のような基本方針を指摘する。要するに、①相手国が何を必要としているかを把握す

ることが極めて重要、②二国間協力と多国間協力は二者択一ではない、③教員、研究者の派遣制度や事前研修制度の確立、④受入れ人物の処遇の改善や宿舍等受入れ環境の整備、⑤民間企業や団体の自主的な協力事業の推進の奨励、である。

本文の提案が、やや抽象的であったのに対し、答申附属書においては、「教育協力の推進」の項目の下に、推進すべき活動分野を以下のように具体的に列挙している。

- (1) 理科、農業、工業及び視聴覚教育に関する専門家の派遣や機材供与については、今後とも一層の充実を図ること。
- (2) 学習用具、教材及び教育機器等の製作及び書籍印刷についての技術協力や関連工場施設の寄贈などについても、相手国の要請に応じて実施し得るよう検討すること。
- (3) 相手国の教員研修計画に協力する意味で、要請に応じて、我が国の負担において現地に教員研修センターを建設し、これを相手国に寄贈することも検討すること。
- (4) 相手国の経済、社会の発展計画を踏まえ、具体的な要請に基づいて、工業、農業、水産等の職業学校、その他の教育施設を建設し、寄贈することを検討すること。
- (5) 現在実施している「アジア・アフリカ諸国教育指導者招致」事業を拡充し、招致指導者の増員及び招致対象者や対象国の拡大などの措置を講ずること。
- (6) 初等中等学校教員の研修のための招致計画を推進すること。
- (7) 教育政策の立案に協力するため、相手国の要請に応じて専門家を長期に派遣することを考慮すること。
- (8) 我が国の協力事業の拡大に伴い、日本語を解せる現地人の協力専門家を養成することが重要である。このため帰国留学生のうち、適格者を選考し、養成することも検討すること。
- (9) 現地で我が国の協力専門家の指導を受けた教員等を我が国に招致して、専門分野別に設けられた短期研修コースに参加させるというようなフォロー・アップのための施策を今後積極的に拡充すること。
- (10) アジア地域の総合的な教育協力構想として、ユネスコが計画している教育革新協同事業計画の一環としての教育工学部門の研究センターを早急に設立すること。
- (11) 現地農業教員とプログラム学習担当者の現職研修のため、我が国がユネスコ事業と協力してアジア諸国に派遣している巡回講師団についても、派遣陣の充実、派遣地域の拡大も検討の上、この種事業の拡充に努めること。
- (12) ユネスコと国立教育研究所が共同で実施しているアジア地域教育研究調査事業の拡充を図ること。

これらの具体的な提案項目の全体構成を見れば、ここには、(i)すでに文部省の事業として実施中のものの拡充を求めるもの——(1)理数科教育等専門家派遣、(5)教育指導者招致、(10)APEID 事業協力、(11)巡回指導講師団、(12)アジア地域教育研究事業協力、(ii)アジア教育協力研究協議会報告で提起された施策の追認するもの——(3)教員研修

センター、(6)初等中等教員の招致、(iii)外務省経済局の教育協力案で強調されていた提言——(2)教材及び機器、書籍印刷技術協力、(4)中等職業教育支援、(iv)今回新たに追加されたもの——(7)教育政策アドバイザーの長期派遣、(8)帰国留学生の活用、(9)フォロー・アップ研修、と幅広い政策メニューが網羅されていることが特色である。

また、附属書は、こうした協力事業推進のための国内体制整備として、次のような提案を行なっている。すなわち、「協力専門家の養成・確保」に関しては、

- (1) 優秀な協力専門家を派遣要員として確保するため、現地での協力実績が国内における教育研究上の業績に結び付くように特別の考慮を払うなど、教員及び研究者派遣を容易にするための措置について具体的に検討すること。
- (2) 教育・学術・文化に関する協力専門家候補者の登録制度を創設し、各界から広く優れた専門家を募ること。
- (3) 海外に派遣される協力専門家が所属する民間諸機関に対しては、補償措置を別途検討すること。
- (4) 協力専門家に対する事前研修として、語学や現地事情に関する研修コースを設け、一定の事前研修期間中、これら派遣要員が本務を離れて研修に専念できるような体制を確立すること。

また「発展途上国研修生の受入れ体制の整備」に関しては、

- (1) 現地において我が国の協力専門家の指導を受けた研修生を我が国へ受け入れるに際しては、処遇について留意するほか、宿泊施設等、生活環境の整備に努めること。
- (2) 発展途上国からの研修生の受入れを容易にするため、関係教育研究施設の充実、外国語による研修コースの増設等の措置を講ずること。
- (3) 各都道府県の教育センターなどにおいては、発展途上国からの教育行政官及び教員の受入れを促進し、各種の講座や研修会等を企画し、併せて我が国教員との交流の機会を提供すること。特に国立教育研究所が、このような研修生等の受入れに関して国内のセンター的機能を果たすために、その機構を整備し、積極的に協力体制を確立すること。

などを明記している。国内体制の整備に関しても、具体的施策がかなり明確に提示されている。要するに、中央教育審議会の1974年の「教育・学術・文化における国際交流」答申は、発展途上国に対する協力という側面に関する限り、60年代後半から70年代初頭にかけて関係者の間で議論され共有されつつあった認識と構想されつつあった一連の具体的な施策を的確に集約し、整理していると言えよう。アジア教育協力研究協議会が文部事務次官の私的審議会とされ、その報告書の公表・広報も限られた範囲のものであったと推測されるのに比べて、中教審という、文部省としては最高レベルの公式の審議機関で、あらためて発展途上国に対する教育協力に関する議論と施策が採り上げられ、審議会答申とし

て文書に明記され、オーソライズされたことは、明らかに一つの前進であったと言えよう。

しかしながら、角度を変えた視点から見ると、中教審答申における、国際教育協力論議には、大きな問題も含まれていたことは否定できない。それは、国際交流絡みの文部省の施策全体の中での位置づけに関することである。この答申は、文部省が従来取り組んできた、あるいは取り組むべき施策全体の中から、直接的間接的に国際交流に関連する領域、分野、事業、課題等を幅広く拾いだし、それらを構造的に整理し、さらに優先順位をつけて、当面の重点施策とするよう提示しているところに特色がある。この全体像の中で、本論の主題である開発途上国向けの国際教育協力は、(5)として論及されている。番号を、ある程度の優先順位を示すものとするなら第五番目ということになる。これは理由のないことではない。なぜなら、先に紹介した本答申での国際交流の諸目標でも示されたように、これも番号を優先順位として読むなら、まず優先されるのは、(1)「国際社会において信頼と尊敬を受けるに足る日本人の育成」、(2)「日本についての外国人の理解と、我が国民の諸外国に対する理解を深める」ことであり、要するに、日本人および日本国の利益として還元されるような成果をもたらすことが国際交流の主要目的とされているからである。これに対して、(3)「相互の接触による相互の発展」という互惠主義や(4)「国際的な協力事業への参加」という直接的還元を期待しにくい目標は、やや従属的な目標とされているからである。いうなれば、国家利益優先志向の国際交流論、ドメスティック志向の国際交流論が優位に立っていることになる。こうした脈絡の中で、文部省が取り組むべき一連の国際交流関係の施策、事業の「飛躍的な拡大」が提唱され、国際交流活動がより多元化し多彩になり、当面する政策課題が一举に提示される中であって、アジア教育協力研究協議会において示されたような開発途上国向けの国際教育協力への気運や意欲は、むしろ全体の中に埋没してしまって存在感が薄れているという印象も否めないものであった。

#### IV. 施策遂行の困難と JICA との離反

皮肉なことに、文部省サイドの開発途上国向けの国際教育協力への関心と意欲は、この中教審の報告書が出された時を頂点として、この後、急速に後退してゆくことになる。その理由としては、上記のように、ドメスティック志向の国際的教育政策優先の中で、海外子女・帰国子女教育などが緊急課題として浮上したことなどもあるが、なによりも、文部省関係者には、経験を積んだユネスコを通じた多国間協力とは異なり、これまでほとんど実績と経験のなかった二国間協定による援助に関する技術的ノウハウの欠如と、教育援助活動に実際に従事する援助人材の決定的不足の壁が立ちはだかった。当時、文部省が専管する二国間協力事業は、理科教育協力事業と、教育指導者招聘事業の二つのみであったが、前者では、予算措置や派遣専門家の選定・委嘱は文部省が行っているものの、派遣に関する実務や供与機材の輸送等業務は海外技術協力事業団に委託していたのである。二国間事業を省内のどの部局が担当するのかさえはっきりとしていない状況であったという。

事業のイメージが具体化すればするほど、文部省関係者にも、教育協力の困難も否応なく意識されるようになった。それは次のような悲鳴にも似た発言に表れている。

「教育援助の本質的な難しさにかかわる問題は別としても、一般的に言って、われわれはアジア諸国の事情についてあまりにも知識と理解が不足しています。意志疎通のための言語にしても、英語もおぼつかないし、現地語となれば片言すらしない状態です。もっと基本的には、英仏などと較べて、あまりにも対外援助の経験がなさすぎるという事実です。古来外の文化を巧みに吸収同化して、ひたすら自国の発展を図ってきたわが国の地理と歴史の故に、急に欧米からアジアに眼を向けても、実態もよく見えなければ、対処の仕方も分からないという問題があります。心の用意もなければ、必要な知識・技能もはなはだ乏しいということです。事実、アジア諸国の教育援助に役立て得るわが方の人材は、真に必要な資質と能力を考える時、どの位動員できるか疑問であると思われます」(曾田 1972 年 p. 26)。

一方で、この時期、外務省サイドでも、一つの大きな変化が生じていた。1974 年 8 月の国際協力事業団の誕生である。食糧の安定供給と、原材料とエネルギーの確保に責任を持つ農林省と通産省は、それぞれ、途上国の農業開発支援と資源開発を支援する独自の海外技術協力のルートを模索していた。農林省系の「海外農業開発財団」、通産省系の「アジア貿易開発協会」である。1973 年末、両省は、これらの機構を拡充して、それぞれ「海外農林業開発公団」「海外貿易開発協力公団」を設立する予算要求を大蔵省に提出した。援助外交一元化を主張する外務省、予算措置に抵抗する大蔵省を巻き込んで、激しい省庁間抗争が起こった。折からの「石油ショック」による混乱の中、田中角栄首相の強権発動と政治的妥協の産物として、これらの事業、外務省所管の海外技術協力事業団、海外移住事業団を寄せ集めた巨大な二国間協力実施機関「国際協力事業団」の設立構想が急浮上する。

詳細な経緯と理由は、いまだ不分明な部分が多いが、この国際協力事業団創設のプロセスから文部省は排除されていた。アジア教育協力研究協議会においては、外務省、通産省、海外技術協力事業団からの委員をも加えて教育援助論議を行ない、また海外技術協力事業団との関係においても、文部省は利害関係者でもあったが、外務、農林、通産、大蔵という強力な四省間でのポスト・権限争奪のパワー・ポリティクスからはじき出され、その存在感はきわめて薄いものであった(Kamibepu 2002 pp. 69-73)。国際協力事業団と文部省との組織間関係は、当初から疎遠で、両者間での人的交流、技術的ノウハウの交換もほとんど途絶したままであった。JICA との良好な協力関係を構築することにつまずいた文部省は、途上国向けの二国間教育協力事業の実施で大きな弱点を背負うことになる。文部省が所管してきた理科教育協力事業は、1976 年以降、実施委託という形ではなく、事業そのものが完全に JICA に移管されることになる。同時に、教育指導者招致事業も拡大される

ことなく文部省予算項目から消えていった。援助方式の目玉とされた教育(教員)研修センター構想は、予算化を見ることなく、いつしか立ち消えとなっていった。

### むすび

結果として、政府部内における教育援助の主体は、アジア教育研究協議会の場で主導権を競い合った外務省・JICAへと移ってゆくことになる。新しく発足したJICAの教育援助プログラムは、初等教育への介入にきわめて慎重な態度を示していた外務省の立場を反映して、高等教育、職業技術訓練が中心となる。文部省関係者とJICAの関係は、その後長らく、JICAの実施する技術協力プロジェクトに、国立大学の教官(工学部、医学部、農学部などが中心)が個別的に、専門家あるいは調査団の一員として関与し、文部省は、それをやや消極的に承認、あるいは黙認するという形に推移することになる。

### 【参考・引用文献】

- ・アジア教育協力研究協議会『アジア諸国に対する教育協力のあり方について』1972年3月
- ・荒木光弥『途上国援助 歴史の証言 1970年代』国際開発ジャーナル社 1997年
- ・外務省文化事業部編『国際文化交流の現状と課題』1973年
- ・国際協力事業団『国際協力事業団10年の歩み』1984年
- ・国際協力事業団『国際協力事業団25年史』1999年
- ・国立教育政策研究所『アジア・太平洋地域の教育協力——国立教育政策研究所の40年の歩み』2007年
- ・曾田規知正「アジアの教育協力」『文部時報』1972年1月号 pp.2-8
- ・文部省大臣官房調査課『アジア教育協力について』1972年3月
- ・文部省『学制百年史』1972年
- ・文部省『国と地方の文教予算』昭和44年～52年各年度版
- ・文部省『教育・学術・文化における国際交流』(中央教育審議会答申)1975年3月
- ・文化庁長官官房国際文化課『アジア諸国に対する教育協力——現状と問題点』1971年5月
- ・ユネスコ・アジア文化センター『ユネスコ・アジア文化センター30年史』2001年
- ・Kamibeppu T., History of Japanese Policies in Education Aid to Developing Countries, 1950s-1990s. Routledge 2002



### 3. 日本の国際教育協力政策の展開：1970年代～1980年代

上別府 隆男（東京女学館大学）

#### はじめに：2つの教育協力システムへの移行の背景

1960年代後半、日本は経済大国の地位を固めつつあり、貿易黒字も膨張の一途を辿っていた。日本の経済的成功は、国際社会の注目を集める一方、東南アジア及び欧米からの批判も受けるようになった。実際、東南アジアと米国は日本に対し、より一層の市場開放、援助の量拡大と贈与部分の増加による質向上を求めてきた。これらの国際圧力に加え、1973年のオイルショックにより日本政府は資源確保のリスクについて認識を深めることとなった。このように ODA コミュニティの重点は、戦後の経済回復と発展の一面的推進から、貿易摩擦の軽減、天然資源の確保、欧米、特に米国との同盟関係の維持という多面的なものとなった。1978年からの数期にわたる ODA 予算倍増計画により、日本の ODA 支出は1975年の11億ドルから1980年の33億ドル、1987年の75億ドルと拡大の一途を辿り、そしてついに90億ドルに達した1989年には77億ドルの米国を抜き、初めてトップドナーとなった。このような量の拡大に加え、日本政府は円借款をより途上国に有利にし、入札手続きを外国の企業にもより開放することにより、質を向上させた。日本 ODA のグラントエレメントは1977年の70%から1989年の82%へと向上したが、1980年代の DAC 平均である90%には達していなかった。政府はひもなし援助を1974年の34%から1989年の78%へと増やし、外国の資材調達企業にも門戸を開放した。これにより、日本は DAC メンバーのうちでもっとも開放されたドナーとなったのである。日本 ODA の分野別配分の特徴としては、経済インフラストラクチャー・プロジェクトへの高い集中であり、これは1988年の時点では ODA の約半分を占め、DAC 平均の2倍以上であった。一方、技術協力は1988年では15%を占め、DAC 平均の半分であった（国際協力事業団, 1999; OECD, 1992, 1995, 1998; Orr, 1990; Rix, 1980）。

文部省は1970年代ユネスコ活動と国費留学生制度による教育協力を中心としていたが、ODA コミュニティの方は、技術協力（研修員受け入れ、専門家派遣、そして青年海外協力隊派遣）の拡大を進めたが、教育分野としてはわずかなものであった。

#### I. 1960年後半の貿易摩擦と教育協力政策協調の試み

1960年後半以来の日本の巨額の貿易黒字により、貿易相手国は苛立ちを募らせ始めていた。特にアジア諸国は日本のプレゼンスに圧倒されており、日本はエコノミックアニマルと呼ばれ、アジア諸国は日本の援助は商業的に利用されていると非難を続けていた。DAC

メンバー国のうち特に米国と途上国（特にアジア諸国）は団結して、日本に対しその援助の量を拡大し、質を向上させることを要求した。このように国際的批判が高まる中、日本政府は、技術協力を拡大することは日本の ODA の改善、また南北間の緊張関係を軽減することに繋がるものと考えた。1961-70 年の期間、日本の技術協力は 240 万ドルから 2160 万ドルへ、2.5%から 5.8%へと拡大した。しかしながら、DAC メンバー国の間では比率は最低であった（平均 20%）。日本の官僚、特に外務官僚は、技術協力は「ソフト」であり、非商業性を持ち、日本の印象改善をもたらす効果的な外交ツールとして期待した（Hasegawa, 1975; 国際協力事業団, 1999; Orr, 1990; Yanagihara and Emig, 1991）。

前述のような世界情勢の中の 1969 年 10 月、佐藤栄作首相は経済協力・技術協力の新たな政策を検討するため、「対外経済協力審議会」を設置した。1970 年 7 月同審議会は技術協力に関する中間報告を出し、技術協力の方針と実施体制の変更を提言した。技術協力の中核である OTCA はこの提言を支持した（国際協力事業団, 1999; 通商産業省, 1970）。

一方、文部省も中間報告に反応した。1971 年 7 月文部事務次官は私的諮問委員会として「アジア教育協力協議会」を設置した。同次官は、教育分野において首相の計画に応えようとしたのである。協議会の目標は、（1）日本の過去の教育協力実績の評価、（2）途上国のニーズ把握、（3）アジアにおける日本の教育協力の基本方針の策定であった。同次官は外務省や通産省などの ODA 関連省庁の代表者もメンバーに加え、アジア諸国における調査結果を元に集中的な討議を行った（文部省, 1971）。

ただ、前後して外務省経済協力局も教育協力に関する方針を別途打ち出し、二元的な状況が生まれることとなった。「我が国の教育協力の進め方について」というタイトルの報告書は、教育協力の意義、日本の占める地位、短期的な政策、過去の実績の評価など広範なものであった。また、同報告書は ODA コミュニティ（通産、農林、厚生、労働、建設各省）の教育訓練への関心も反映していた。同報告書は、過去を振り返り、（1）これまでの日本の経済協力は、援助を行いつつ海外市場拡大と資源確保を目指していたことから、日本中心、利益追求型であった、（2）東南アジアは特に日本に対して反感を持っている、（3）日本は教育協りに十分注目してこなかった、とした。海外からの非難に対応し、外務省は、これまでの経済協りに代わるものとして、非商業的な性格の強い教育協力プロジェクトの予算拡大に努めた。国際的な潮流・圧力に敏感な外務官僚は、外交という視点から日本と東南アジアの間の軋轢を緩和しようとしたのである。この報告書は、教育協力は日本の国際的イメージを改善し、被援助国のニーズや要請に適切に応えることができれば被援助国と日本の利益をうまく調整できるものとした。

教育協力の意義について、外務省は、日本の教育、特に初等教育の発達に日本の近代化・経済発展に大きな役割を果たしたとの認識から、途上国にも何らかの参考となると考えたのである。しかしながら、過去を振り返り、日本の専門家の語学力・コミュニケーション能力を改善すること、被援助国の教育に密接に関わる文化を尊重することなどを提案した。

文部省と外務省の方針・考え方には相違点もあれば、類似点もあった。類似点としては、両方針とも日本の教育協力システムを、省庁間のより緊密な連携、実施体制の整備、日本人専門家の訓練、及び援助予算の柔軟な配分を通じて、強化する必要性である。相違点としては、文部省が教育協力を同省の伝統的な公教育における教育の延長線で捉え、社会教育、成人教育、技術教育、実践教育などは除外したのに対して、外務省の方は、教育協力の分野として、通産省、農林省、厚生省が関心を持つ職業技術教育、労働省の関心分野である職業訓練、通産省と建設省が関心を持つ学校建設や機材調達を含めた広い定義を用いた。文部省は除外された分野は、途上国において教育省も含む複雑な政府の組織が担当していると認識した。文部省は ODA コミュニティの人的資源開発として教育を捉える考え方とは一線を画していた（文部省、1972）。

1971-72 年における教育協力政策形成は、内容に踏み込み、システムティックであり、総合的なものであり、数多くの審議を重ね、調査団を 6 回派遣している。協議会は、(1) 援助の受け手である途上国の状況、ニーズ、要請を慎重に検討し、(2) 日本のドナーとしての長短を吟味し、(3) 優先となる政策を策定した。これらの努力は控えめに見て両サブガバメントは日本の教育協力を改善しようとする姿勢は共通していたといえる。教育協力を広く外交の中で捉えるか、狭く教育開発の枠で捉えるかの温度差はあったものの、教育協力を推進する点では一致していた。

1970 年代の初頭、貿易黒字への非難を受けて外交関係改善のためのカードの 1 つとして、ソフトなイメージを持つ教育協力を注目した外務省は、ユネスコを通じた教育協力と外国人留学生制度の推進により自信を深め、更に二国間教育協力につなげたい文部省と思惑が一致することとなった。外務省と文部省は 1971-72 年にかけて、連携して新たな教育協力体制を作る試みを行った。

## II. 文部省のユネスコを通じた教育協力

経済拡大、発展に従い日本は国際的な地位と影響力が高まるに連れ、文部省はユネスコを通じた多国間協力を拡大した。主要なものとして、1970 年の巡回講師団プログラムの資金拠出開始、翌年のユネスコ・アジア文化センター (ACCU) の設置、そして同じ 1971 年にカラチプランを発展解消して作られたアジア・太平洋地域開発のための教育刷新計画 (APEID) への資金拠出と矢継ぎ早の展開を見せていた。この動きは、ODA コミュニティ・文部省が協調して教育協力政策を作ろうとした 1971-72 年の動きとは別個のものであった。

1970 年、文部省はユネスコ信託基金の下に巡回講師団事業を開始した。これは、日本及び他のアジア諸国の専門家から成る講師団がアジアの途上国を巡回しながら、研修、助言などを行うというものである。この事業は、ユネスコ本部のフランス人職員が日本の文部

省、日本ユネスコ国内委員会及び国立教育研究所と行った協議から生まれたものである。

また、1969年には、文部省はアジア途上国におけるユネスコ図書開発事業を支援するためユネスコ東京出版センターを設置した。1971年、文部省はユネスコ東京出版センターを改組して財団法人 ACCU を設置し、二国間機関ながら多国間の活動を行うというユニークな使命を負うこととなった。この二国間と多国間の融合した形態は、巡回講師団事業でも考慮され、これは途上国の文化を尊重するという姿勢の表れであった。ACCU は、ユネスコの枠組みの中で、文化、図書開発、識字などの分野でアジア・太平洋途上国を支援する組織として、相互理解や文化協力を推進していくことになる（文部省、1972）。

1971年ユネスコ・カラチプランの各地域センターへの予算拠出は10年の期限を迎えて、終了するとされていた。同プラン開始以来の10年は、地域センターを抱える各国政府が支援することになっていた。しかし、これはホスト政府の財政的制限により困難であったため、これらのセンターの存続は大きな問題となっていた。この状況の中で、ユネスコ・アジア・太平洋地域の所長は地域センターの存続を実現すべく努力を行っていた（国立教育研究所、1997）。

アジアにおけるユネスコ教育大臣・経済計画担当大臣第3回会議が1971年開かれ、ユネスコに対し、アジア・太平洋地域開発のための教育刷新計画（APEID）を創設するよう提言を行った。APEIDの下、1960年代のカラチプラン地域センターは、メンバー国それぞれにおけるAPEID協同センターへと再編された。APEIDの理念は、参加国が共同で計画、実施、運営、評価を行うことにより教育開発を行うことであった（国立教育研究所、1997）。

なお、ACCU及びAPEIDの設置には、タイでのデモに見られるような日本の貿易黒字への批判に応えるという意味合いもあった。

### III. 通産省と農林省の資源確保の動きと援助体制の再編

1964年の世界貿易開発会議（UNCTAD）以来、貿易は南北対立の主要な課題となっていた。南は彼らの食糧、天然資源の輸出を北に対する交渉のツールと看做していた（資源ナショナリズム）。北の一員である日本は、食糧と天然資源の南への高い依存率により、強い脆弱さを感じていた。食糧・天然資源を安定的に確保するため、日本は、ODAを途上国の資源開発を支援するために活用した。通産省に主導されたODAコミュニティはこの方針を「開発金融」と呼んだ。当初、日本輸出入銀行、OECD、石油開発公団、金属鉱物事業団のような既存の組織がこの援助を担当していた。しかし、食糧所管の農林省と天然資源・エネルギー所管の通産省は、この援助を行う専門機関を設置することを決定し、1969年、農林省は農業開発人材育成のために財団法人海外農業開発財団を、財団法人アジア貿易開発協会を設立した。この機関の目的は、資源生産に必要なインフラ建設に必要な資金

を提供し、天然資源の開発と輸入を促進することであった（Hasegawa, 1975; 国際協力事業団, 1999）。

しかしながら、経済企画庁と外務省はこれらの分野別援助機関設立の動きに反発し、新たな機関の設立は不要との主張を展開した。経企庁と外務省の官僚は、農林省と通産省の官僚は所管事項に関し視野の狭い省益を追及しているに過ぎないとした。実際問題としては、経企庁と外務省の官僚は、新たな機関はそれぞれが所管する OTCA と OECF の存在を脅かすものであるとし、円借款と技術協力における権限と権益を守ろうとしたのである。外務省は、1960年代から、10省庁以上の政府機関がそれぞれ別個に援助を行っている状況を改善するため、援助機関一元化を唱えてきた。通産省と農林省の動きは、援助体制の断片化を進めるものと映ったのである。両省庁は、与党である自民党及び技術協力体制の合理化を提言した前述の対外経済協力審議会からの支持を取り付けることに成功し、両省庁は別個の優先分野を持ちながら、農林・通産の動きには共闘したのである（Orr, 1990; Rix, 1980）。

このような省庁間の競争が起きていた 1973 年、オイルショックが日本を揺さぶった。この事件は通産省と農林省にとっては両省予算拡大のための追い風と考えられたが、大蔵省は受け付けず、新たな緊張関係が生まれた。途中政治家の介入があり、OTCA を他の機関も加えて再編し、農林、通産の計画した援助機関の機能を多く取り入れたものとするという最終調整が行われ、1973 年暮れ JICA 設立が決定されたのである（国際協力事業団, 1999; Orr, 1990; Rix, 1980）。

このように、JICA 設立の提案は、外務省、通産省、農林省、財務省の間における緊迫した対立を経て、政治家による介入・調整を経て浮上してきたものである。このような状況の背景には、日本の援助政策をどの省庁が中心となって行うかが不明確だった状況が存在する。JICA 設立は政治的なものであったことから、JICA の組織は、大蔵、農林、通産のニーズに応えるという複雑なものとなった。外務省が JICA 全体の監督官庁となった、農林、通産両省は JICA の農業・林業セクター、金属・産業開発セクターではそれぞれ実質的な監督官庁となったのである。言い方を変えれば、異なる利益を持つ 3 つの省庁が JICA の援助に関して共存する形となったのである。

#### IV. 文部省の国際教育戦略の変化

文部省にとっての 1974 年は、国内外で様々なことが同時に起きた年であった。文部省は 1974 年の JICA 設置には積極的に関与できなかった一方で、同年 5 月に中央教育審議会は教育の国際化に関して初めて答申を出し（「教育・学術・文化における国際交流について」）、急速に進む経済成長と国際化の中で文部省の諸政策の国際化を進めるものであった。答申は、帰国子女教育、海外子女教育、外国語教育、外国人留学生教育の順に述べた上で、ユ

ユネスコその他の国際機関を通じた教育協力、そして途上国への協力と続いた。これは、ユネスコ協同学校の精神に基づく、国際社会に貢献できる地球市民育成という方向性の転換であり、日本の国際的な活動を支える教育へと移行するものであった (Schoppa, 1993)。

中教審答申は省内の組織再編にもつながり、日本ユネスコ国内委員会はそれまで文部省外局であったのが内局となって学術国際局に統合され、人員、活動ともに大幅に縮小されることとなった。日本の国際化の進展を受けた中教審答申は、文部省の国際的な活動はもはやユネスコに留まらず、その他の多国間、様々な二国間のチャンネルを通じて省全体が取り組むべきと捉えたことの一つの結末であった。文部省内で実質的にユネスコの教育活動担当となったのは国際教育文化課であったが、その所掌には加えて帰国子女教育、教員の海外派遣、カルコンのプロジェクトなどが入り、かつて文部省の国際的教育活動の中核であったユネスコは、国際教育活動のチャンネルの1つに過ぎなくなったのである (嶺井, 1998 : 文部省, 1992)。

このユネスコ離れを更に後押しする結果となったのが、JICA の設立 3 ヶ月後、中教審答申の半年後に出されたユネスコの国際教育勧告 (「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」) であった。これは人権から環境や国際協力までと非常に幅が広く、ユネスコ内で影響力を強めつつあった途上国の意向を踏まえ、従来の理想主義的な国際理解教育を現実の問題 (環境、開発など) に即したものに変容を求めるものであった。しかし、この内容の多様化は逆に拡散化傾向も伴い、勧告の焦点が分からなくなったとされる (千葉, 1998 ; 嶺井, 1998 ; 政策研究大学院大学, 2002)。

中教審答申により保守化・内向きの流れが作られ、日本教育の国際化のため国際教育政策の中の優先順位は再考されることとなった。日本ユネスコ国内委員会の文部省の内局化、ユネスコの国際教育勧告とユネスコにおける南の影響力の拡大への文部省の失望などが複雑に組み合わさり、文部省の二国間・多国間教育協力への関心は、国費留学生制度を除き、薄れていったのである。

1975-89年の14年間、文部省は主に、文部省国費留学生制度による留学生受け入れ、ユネスコを通じた協力、JICA を通じた協力という3つの形で教育協力を実施した。国費留学生は1975年の821人から1989年には4,764人に増加した。留学生予算はこの時期の文部省のODA予算の8~9割を占める大きなものであった。留学生制度に比べ、ユネスコを通じた協力は、東西と南北の対立の激化を受けたユネスコの政治化により停滞することとなった。このような中、文部省、国立教育研究所、ACCUが日本のユネスコ活動の中心となり、前二者はAPEIDの枠内で、ACCUはアジアの識字問題に特化した活動を行った。JICAとの協力は主に国立大学教員の派遣に留まり、必ずしも組織的ではなく、一貫性のあるものとは言えなかった。

## V. JICA の教育援助の展開

このような状況の中、JICA の教育援助の方向付けには ODA コミュニティに属する省庁及び専門家が大きな役割を果たした。農林水産、通産、厚生、建設、労働の各省は、JICA の教育援助の中でそれぞれの関心・利益を追求するために、それぞれの資源を動員したのである。これらの省庁の資源とは所管法人や所管民間企業の専門知識と人材、各省庁と密接な関係を持つ専門家であった。彼らは JICA を“海外市場”開拓のための信頼できる 1 つのチャンネルと捉えると同時に、JICA はそれらの専門知識に依存するという相互依存の関係を構築したのである（国際協力事業団，1996）。

これらの文部省と ODA コミュニティ間の相互作用（及び不作用）に強い影響を受け、1975-89 年の期間における JICA の教育援助は職業訓練及び中等・高等教育レベルの職業訓練教育に対する学校建築、機材調達を中心となった。この“ハード”の援助は、文部省の初等教育レベルの教員等の訓練や国費外国人留学生制度という“ソフト”の志向とは対照的なものであった。従って、この期間の教育協力の発展は、この文部省と ODA コミュニティの限られた交流、そして ODA コミュニティ内の活発な交流に強く影響されたと言える。

### まとめ

この 20 年間に於いて、ODA コミュニティ・文部省の関係は収斂から分離へと動いた時期であった。文部省の教育協力への関心は、国際社会からの日本の技術協力拡大への圧力もあり、1960 年中盤から高まってきた。この流れの中で、文部省は、1970 年代初頭に多国間、二国間ベースの教育協力の改善と拡大に取り組んだ。ユネスコを通じた多国間教育協力の拡大は、文部省の自発的な取り組みであったのに対し、二国間の教育協力は省庁の垣根を越えて資源を動員するため、ODA コミュニティ・文部省間で行った協働の政策形成であった。文部省は、ODA コミュニティとの共通点を探ることから始め、二国間協力においても活動を活発化させようとしたのである。

しなしながら、この過程は成果も問題も両方生み出すこととなった。政策形成過程を通じて、ODA コミュニティ・文部省の間には教育協力についての考え方に調整し難い相違があることが浮かび上がってきたのである。文部省はアジアの教育発展に実質的な貢献を果たしたいと考えていたのに対し、通産省や外務省の官僚は貿易及び外交という観点から日本の経済的利益を追求するための一手段として教育協力を捉えていた。

このように、この 20 年は、政策協調の試みが不調に終わったことから、2 つの教育協力システムへと動いた時期である。1990 年頃まで日本の ODA による教育協力は、外務省・JICA 中心のものと文部省中心のものとの二極化した結果、教育協力に係る人的・知的資

源の動員も二極化することとなった。一方、文部省が、日本人の国際化のため国際教育協力の優先順位を入れ替えて以降、ユネスコを通じた協力は停滞期に入る。

#### [参考文献]

- 千葉泉弘(1998)「ユネスコにおける国際理解教育の概念の変遷」『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究』(文部省科学研究費補助金研究成果報告書：代表中西晃)、56-68頁
- Hasegawa, Sukehiro (1975). *Japanese Foreign Aid: Policy and Practice*. New York: Praeger
- 国際協力事業団(1999)『国際協力事業団25年史：人造り国造り心のふれあい』
- 国際協力事業団(1996)『我が国の政府開発援助』
- 国立教育研究所(1997)『アジア・太平洋地域の教育協力：国立教育研究所の30年の歩み』
- 嶺井明子(1998)「日本ユネスコ国内委員会のユネスコ協同学校事業に対する取り組みの変化」『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究』(文部省科学研究費補助金研究成果報告書：代表中西晃)、68-89頁
- 文部省(1971)『アジア教育協力調査団：派遣の手引き』
- 文部省(1972)『学制百年史』
- 文部省(1992)『学制百二十年史』
- OECD (1992, 1995), *Development Co-operation: Efforts and Policies of the Members of the Development Assistance Committee*. Paris: OECD,.
- OECD (1998), *Development Co-operation Review of Japan*. Paris: OECD.
- Orr, Robert M., Jr. (1990), *The Emergence of Japan's Foreign Aid Power*. New York: Columbia University Press.
- Rix, Alan (1980), *Japan's Economic Aid: Policymaking and Politics*. New York: St. Martin's Press.
- Schoppa, Leonard J. (1993), *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*. New York: Routledge.
- 政策研究大学院大学(2002)『天城勲オーラルヒストリー(上巻・下巻)』(文部科学省科学研究費補助金[特別推進研究]研究成果報告書：代表伊藤隆)
- Yanagihara, Tôru and Anne Emig (1991), "An Overview of Japan's Foreign Aid." In *Yen for Development: Japanese Foreign Aid and the Politics of Burden-Sharing*, edited by Shafiqul Islam, 37-69. New York: Council on Foreign Relations Press.
- 通商産業省(1970)『経済協力の現状と問題点』



## 4. 最近の文部科学省の国際教育協力事業への取組み

### ——国際教育協力懇談会の報告を中心に——

斉藤 泰雄（国立教育政策研究所）

#### はじめに

1996(平成 8)年 4 月、文部省内に学術国際局長の私的諮問機関として「時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会」が設置された。この懇談会の報告を契機に、文部省における開発途上国向けの国際教育協力政策への取組みが本格的に開始されることになる。国際教育協力懇談会は、以後、やや形を変えながら 2006(平成 18)年までの 10 年間に、四次にわたって設置され、わが国の国際教育協力の在り方について審議を行ない、一連の政策提言を行ってきた。事実、1990 年代半ば以降の文部科学省の国際教育協力施策の多くは、同懇談会の報告に基礎を置くものであった。同懇談会での審議という形態はこれをもって終了するという。本論は、四次にわたる同懇談会報告において提示された、わが国の国際教育協力の理念、政策の優先課題、具体的政策提言に関わる論点をあらためて整理しながら、最近における国際教育協力事業への文部科学省の取組みの全体像、わが国の国際教育協力事業推進において文部科学省の果たしてきた役割について検討することを目的とする。

#### I. 25 年のミッシング・リンク

もちろん、文部省による国際交流事業は長い歴史を有しており、その中には、国際教育協力の名称の下で推進されてきた事業も存在していた。たとえば、1960 年にアジア地域のユネスコ加盟国会議で策定されたアジア地域初等教育発展計画(通称「カラチ・プラン」)遂行へのわが国への支援要請はその契機の一つとなるものであった。1962(昭和 37)年発行の『学制九十年史』においては、すでに「明治以来のわが国における急速な教育の普及・発展と、社会経済の著しい発達、成長という事実は、これらの諸国(アジア)にとって貴重な参考となるものであり、わが国の歴史的経験と近代的知識・技術を生かしていかにかこれらの諸国の教育の発展に協力していくかは、現在わが国教育界に課された最も大きな課題の一つであるといえよう」(文部省 1962 年 p.556)という記述も見られる。1972(昭和 47)年発行の『学制百年史』においても、「学術・文化の国際交流」の節において、「アジア・アフリカ諸国への教育協力」の実績が簡潔に紹介されている(文部省 1972 年 pp.1106-7)。さらに、この百周年記念事業と前後する、1970 年代初頭には、文部省内でも、開発途上国への国際協力事業への関心と意欲が高まりをみせた。1971-72 年に文部省内に事務次官の私的諮問機関として「アジア教育協力研究協議会」(議長、平塚益徳・国立教育研究所所長)が設置され、わが国の開発途上国(主としてアジア)向けの国際的な教育協力の在り方や取組

みが本格的に議論されたのもこの時期である。

教育協力研究協議会は、1972年3月に、わが国の国際教育協力の積極的拡充、実施体制の整備を柱とした最終報告書『アジア諸国に対する教育協力のあり方について』を事務次官に提出した。協議会の報告提出から3か月後の6月、文部大臣から、中央教育審議会(第10期)にたいして「教育・学術・文化における国際交流について」の諮問が行なわれた。18名の委員の中には、前田陽一(副会長)、平塚益徳、小川芳男、藤井丙午氏など先の協議会の委員であった人物も含まれていた。2年後の1994年5月の審議会答申には、重点施策の一つとして、「発展途上国に対する協力」も掲げられていた。答申付属書の中では、「教育協力の推進」の項目の下に、推進すべき活動分野をより詳細に列挙していた。この意味で、先のアジア教育協力協議会での審議の成果は、中教審答申にもある程度反映されていたと言えよう。しかしながら、文部省が取り組むべき一連の国際交流関係の施策、事業の「飛躍的な拡大」が提唱され、当面する政策課題が一举に提示される中であって、アジア教育協力研究協議会において示されたような開発途上国向けの国際教育協力への気運や意欲は、むしろ全体の中に埋没してしまっていて存在感が薄れているという印象は否定できなかった。

この後、文部省が所管する国際関係・国際交流事業は、学術・文化・スポーツ交流、留学生・学者交換、ユネスコ・OECD 関連事業、国連大学本部の日本誘致、海外子女教育、日本語教育推進等とより多彩になり拡充をみせる。しかしながら、その一方で、答申で提示された「発展途上国に対する協力」は、ユネスコを通じたアジア地域への教育協力事業を除けば、推進力を失い、既存の二国間教育協力事業からの撤退がはじまり、新規事業の構想も立ち消えとなってゆく。

また、同時期1974年8月に設立された国際協力事業団(JICA)と文部省との、組織的な連絡・交流体制もほとんど構築されることはなく、その関係は疎遠なものであった。文部省関係者とJICAの関係は、長らく、JICAの実施する技術協力プロジェクトに、国立大学の教官(工学部、医学部、農学部などが中心)が個別的に、専門家あるいは調査団の一員として関与し、文部省は、それをやや消極的に承認、あるいは黙認するという形が主体であった。JICAの教育分野での支援事業は、高等教育や職業訓練、職業技術教育が中心であった。また、当時は、援助関係者の間で、初等中等教育援助をタブー視する風潮も根強いものがあった(斉藤 2008年)。このため、JICAが、基礎教育分野での支援のために、文部省や国立大学教育学部関係者に、蓄積してきた初等・中等教育分野での技術的知識・情報の提供を要請することもほとんど見られなかった。JICAの所管する青年海外協力隊事業では、教育分野、特に理数科教育など初等中等教育分野で活動する隊員もしだいに増えていたが、文部省や教育委員会サイドがこれに関与することもほとんどなかった。

1965(昭和40)年まで、省内において、国際教育協力関係の事務は、調査局国際文化課が所管し、ユネスコ国内委員会事務局関係者がそれを補完するような体制にあった。組織改革により、昭和41年国際文化課が文化局(昭和43年文化庁昇格)に移された。また、昭和49年の組織改革により、ユネスコ国内委員会事務局が廃止され、学術国際局にユネスコ国

際部が置かれ、また、文化庁に移されていた国際文化課が国際教育文化課の名で、ユネスコ国際部の下に編入された。さらに昭和 59 年の組織改革で、ユネスコ国際部は廃止されることになる。さらに、昭和 63 年の改組において、国際教育文化課は廃止され、国際企画課に教育文化交流室が置かれることになる。開発途上国への国際教育協力に関する事務を省内のどの部局が所管するのかという点から見ても、省内における国際教育協力事業の位置付けは、安定さを欠き、組織体制も縮小の方向に向かっていたという印象は否めない。

1980 年代に入って、文部省独自の動きとして、一つだけ注目されることは、1980(昭和 55)年に、国費外国人留学生制度の中に、外国人教員研修留学生という新しい種類のプログラムが追加されたことであった。これは、開発途上国の初等中等学校の現職教員を対象とするものであり、わが国の教員養成大学、教員養成学部において、1 年半の間、大学院レベルの特別研修を受ける留学生制度であった。初年度は、東南アジアのアセアン 5 カ国から 40 人の教員を対象としてスタートするが、その後は毎年のようにその人数と受け入れ対象国を増やしてきた。

文部省内に、国際教育協力をテーマに掲げたこの種の調査研究協力者会議等が設置されるのは、「アジア教育協力研究協議会」以来、実に 25 年ぶりのことであった。この間、文部省幹部職員の世代交代もあり、25 年前に省内で行われた国際教育協力をめぐる議論や政策提言は、ほとんど忘れ去られた存在であった。この意味で、すこし極端な言い方が許されるとするならば、文部省の国際教育協力事業への取組みには、約 25 年におよぶ空白、ミッシング・リンクが存在することになる。1996 年の懇談会の設置は、文部省にとっては、事実上、開発途上国向けの国際教育協力という「新規事業」を立ち上げるためのものであったと言えるかもしれない。

## II. ジョムティエン会議以降の状況の変化

懇談会の設置に先行して、文部省の国際教育協力への取組みに転換をもたらす契機となるいくつか状況の変化があった。それは、1990(平成 2)年 3 月にタイのジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議」(WCEFA)であった。周知のように、そこで採択された「世界宣言」は、基礎教育の重要性をあらためて確認するとともに、開発途上国が直面する困難な状況を明らかにし、国際社会にたいして基礎教育分野への資金的・技術的支援を拡大することを広く呼びかけるものとなった。日本政府からは、天城勲(文部省顧問、ユネスコ国内委員会会長)、三角哲生(日本ユネスコ国内委員会教育小委員会委員長)、宮本繁雄(国立教育研究所企画調整部長)、井上正幸(学術国際局企画官)の四人の代表団が派遣され、黒田則博ほか三人の学術国際局国際企画課職員がオブザーバーとして会議に参加した。天城氏は、会議の開催準備そのものにも深く関わっていた。世界の国際的教育援助の焦点は、この会議以降、基礎教育の分野へと移行することになった。

国際協力事業団もまた、ジョムティエン会議に職員(後に JICA 側で教育援助を主導する責

任者の一人となる萱島信子ほか一名)をオブザーバーとして派遣していた。こうした国際的潮流を背景に、わが国の国際的教育援助もなんらかの対応をせまられることになった。ジョムティエン会議の直後、JICA は、「教育援助検討会」という研究会を立ち上げた。それは「今後会議参加国が各々、新たな教育政策なり行動計画を作成することとなろうが、・・・教育分野への外からの支援要請が高まっていくことは十分想像されることである」(国際協力事業団 1991 年 p.1)という認識からであったという。ここで注目されることは、この検討会には、有識者、外務省のみならず、ジョムティエン会議に関与した文部省関係者にも参加が呼びかけられたことである。1990 年 6 月から翌年 3 月まで 8 回にわたって行われた検討会では、文部省学術国際局国際企画課長が「文部省の教育協力実績」について報告をした記録が残されている。非公式の検討会とはいえ、長らく疎遠な関係にあった文部省と JICA との間での関係構築を模索する動きが出てきたものといえよう。

文部省は、もう一つ別の方向からも開発援助・国際協力事業との関係を深めつつあった。それは、開発援助人材の養成・訓練を行う機関の設置に文部省が本格的に乗り出したことである。従来、わが国の大学には、国際関係論や国際経済論、地域研究などの学科やコースはみられたが、国際援助や国際協力に従事する専門的人材を養成することを主目的とした学科はほとんど存在していなかった。わが国の ODA 予算・事業が急速に拡大する中、開発援助人材の不足を指摘する声はますます高まっていた。90 年代に入ると、文部省は、こうした社会的需要に応えるための方策に着手する。まず、1990(平成 2)年 3 月、文部省は、外務省と共管の財団法人として、「国際開発高等教育機構」(FASID)を設立する。同機構は、わが国の高等教育機関において開発援助関係の教育と研究を振興することを目的としていた。文部省は、FASID が行う、①開発援助関係の研究等を行う大学院生に対する講座の提供、②開発人材養成海外実習調査事業にたいして、経費を補助した。翌 1991 年からは、一部の国立大学からの申請に応じて、国際開発・国際協力に関わる人材の育成と学際的な研究を目的とする大学院コースの設置を順次、認可することになる。1991 年の名古屋大学大学院国際開発研究科、埼玉大学大学院政策科学研究科国際開発研究コース、1992 年の神戸大学大学院国際協力研究科、1994 年の広島大学大学院国際協力研究科、横浜国立大学大学院国際開発研究科と設立が相次ぐ。

いっぽう、JICA は、先の教育援助検討会での議論をベースにして、1992 年 9 月に、正式に「開発と教育 分野別援助研究会」を設置することになる。今後のわが国の教育援助の基本方針、重点分野、実施方法等を検討することが目的とされた。飯田経夫・国際日本文化センター教授を座長とした七人の研究会委員には、先の検討会の委員でもあった国立教育研究所の国際教育協力室長が含まれていたが、ここには、文部省本省関係者の参加はなかった。この研究会で JICA 側タスクフォースの主査をつとめた内海の証言によれば、一年半におよぶ研究会の間に、文部省関係者から意見聴取する機会はなかったという。公式、非公式に参加の打診があったか否かは不明であるが、この時点では、文部省として、ジョムティエン会議以降の国際的な教育援助の潮流にいかに対応してゆくかについて、省内で

もまだ手探りの状況がつづいていたのではないかと推測される。

1994(平成6)年1月に公表された同研究会の報告書は、ジョムティエン会議以降のわが国の国際教育協力の基本方針を定め、その後の教育援助の方向性を決定づけたという意味においてきわめて重要なものとなった。報告書は、Ⅰ.「開発と教育に関する基本認識」として、開発における教育の役割、途上国の教育の現状、国際機関やわが国の教育援助の実績を検討したのち、Ⅱ.「教育援助の実施に関する提言」としてまず、基本方針として、次の三点を掲げた。(1)教育援助の拡大を図る、(2)基礎教育援助を重視する、(3)教育開発の段階に応じて援助を実施する。特に、ここに基礎教育重視の方針が打ち出されたことは画期的なことであった。従来、JICAを含めてわが国の援助関係者の間には、途上国の基礎教育支援をタブー視する風潮が根強くあり、これに介入することにきわめて慎重な姿勢を取っていたからである。(3)の方針はこれを補完するものである。基礎教育を重視するとはいえこれに一方的に偏るのではなく、従来から実施してきた高等教育や職業訓練分野の援助も、被援助国の状況に応じて引き続き実施してゆくことを約束したものであり、JICAの従来の援助実績との整合性を図ったものと言える。教育援助の重点分野として、①基礎教育(具体的には、理数科教育、女子教育、社会的弱者に対する教育、ノン・フォーマル教育と②理工系の高等教育の二点を、重点内容として、①教育行政の強化、②教師の養成と質的向上、③カリキュラム、教科書、教材開発、④学校施設の整備の四点を掲げている

こうした方針や重点事項とともに、報告書で見落とせないことは、援助の実施体制の整備として、次の点を指摘していることである。「教育援助の拡充には、優れた教育援助専門家の養成確保が緊急の課題である。・・・潜在的には、教育行政を担当している行政官、教員研修担当の指導主事や教員、海外日本人学校教員経験者が、教育援助専門家として考えられる。それゆえに、教育援助実施機関は、文部省や地方自治体の協力を得て、リソースパーソン・リストを継続的に提供してもらうなど、彼らが積極的に教育援助に参加できる方法を検討すべきである」、「教育援助要請に対応していくには、教育援助に関わる機関や研究者、専門家を結ぶ国内のネットワークが形成される必要がある。こうしたネットワークは、研究者や実践者の交流の場であるばかりでなく、教育援助に関係する各省および援助実施機関が定期的に意見交換する場として活用されねばならない。そのためには大学等との教育援助に関する共同研究、共同調査、人材の交流・活用を含めた多面的なコミュニケーションの場を創設する必要がある」(国際協力事業団 1994年 p.39)。これは、明らかに、文部省、地方教育行政機関に対するJICA側からの支援・協力要請のメッセージとして読み取ることができよう。基礎教育重視の教育援助に転換しようとしても、JICA側には、基礎教育支援に関する技術的ノウハウや人材の蓄積はほとんどなかった。従来プロジェクトのように、必要に応じて、医学、農学、工学等を専門とする国立大学教官を一本釣りのようにリクルートする方式は基礎教育援助では使えない。「教育援助の実施の適格者のリクルートは、難しいことを乗り越えて、適格者の数自体が少なすぎて話にならない」(内海 2001年 p.89)という隘路を切り開くには、これまで疎遠であった文部省、教育委員会、

教育学部教官などとの関係を構築し、その支援と協力を求めることが不可欠であった。

文部省関係者が、JICAにおいて進行中の議論をどの程度認識していたかは不明である。しかしながら、推測するに、公表された最終報告書で提示された、国際教育協力の定義や意義づけ、基本方針、重点分野・内容に関しては、特に異論のあるものではなく、その基本的立場を共有することは十分に可能であると読み取ったのではないだろうか。また、報告書に示された、文部省、教育委員会等の役割に対する援助実施機関からのからの期待表明と支援協力要請は、文部省側でも好感を持って受け止められたのではないか。それは、文部省との関係改善を求める外務省・JICAからの「ひそかなラブコール」ととらえられたかもしれない。

### Ⅲ. 国際教育協力の在り方懇談会とその提言

ジョムティエン会議以降、状況の推移を見守りながら、国際教育協力事業への機会をうかがっていた文部省関係者は、こうした機運の高まりを逃さず、ついに文部省として本格的に施策に取り組む体制を整える決断をするにいたったものと推測される。決断から、行動までの、動きは迅速なものであった。それはまず、報告書発表から半年後に、文部省とJICAとの間で、幹部職員の人事交流がスタートすることで始まった。1994(平成6)年7月、学術国際局国際学術調整官の渡辺一雄氏が国際協力事業団派遣事業部派遣第二課長として出向する。JICA側からも文部本省への出向希望があったが、最終的には、都内の国立大学本部事務局の幹部職ポストに就任したという。1974年のJICA創設から20年目のことであった。同時に、OECF(当時の海外経済協力基金)との人事交流も開かれたという。それに続いたのが、「時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会」という長い名称を持つ国際教育協力懇談会の設置であった。それは、学術国際局長の私的諮問機関として位置付けられた。森島昭夫・上智大学教授を会長として16人の委員から構成された。設置規定によれば、その審議期間は、平成8年4月から1年間とされた。しかし、記録を見ると、同懇談会の会合はすでに平成7年末から始まり、正式の懇談会設置までに3回の会議を重ね、JICAの内海等からヒアリングを行っている。逆に、4月以降は、会合は一回のみであり、会議は合計4回、同年6月には、すでに報告書を提出するにいたっている。おそらく、その理由は、予算要求措置を急ぐ必要にあったと推測される。「時代に即応した」という用語がいささか皮肉に聞こえるほどの「即応」ぶりであった。

報告書にも、その性格は現れている。本懇談会に期待された役割は、懇談会の趣旨に明示されているように「文部省・教育関係機関等が有する豊富な人的知的資源を利用し、途上国に対する教育協力を効果的・効率的に推進できるよう、基本的方向、具体的方策等」を提示することであった。懇談会の審議事項の(1)には「教育協力の意義・必要性、重点地域・分野に関すること」が挙げられている。先のJICAの研究会においては、まさに、こうした基本的な理念めぐってしばしば議論が紛糾し、一年半という長い時間をかけて議論が

行われたというが、本懇談会では、この種の「基本的方向」に関する議論が再び繰り返された形跡はみられない。報告書の柱の「Ⅰ．増大する国際教育協力への要請」、「Ⅱ．国際教育協力の方向と課題」における記述や認識は、先のJICA最終報告書で示されたものをほとんど踏襲するものである。この点では、すでに関係者の間で国際教育協力を積極的に推進すること、その基本的な方向性に関して一定の合意が形成されていることを暗黙の前提にするものである。ここで、本報告でのユニークな点を探せば、Ⅰの(3)「我が国にとっての意義」として、「教育協力を推進することは・・・大学等教育関係機関の国際性を高め・・・大学等の教育研究機能の活性化、学術研究の振興に大きく寄与する。・・・教員等の国際感覚・適応力・指導力を養い・・・国際理解教育が進展することが期待される」として、国際教育協力からわが国の大学や教育界への還元効果の意義を指摘していることである。またⅡの(3)「教育関係機関の主体的・組織的取組みの意義」の項において、「技術協力専門家の派遣やプロジェクトへの参加・協力については、今まで、ともすると個人ベースで、場当たりの対応されることが多く、組織的な対応のための体制は確立されていなかった。国際教育協力についての大学、都道府県教育委員会等における十分な認識、明確な位置付けが必要である」として、文部省関係者の従来取組みの問題を率直に指摘し、大学に対して、国際教育協力を重要な任務として明確に位置付け、主体的に教育協力に参画すること」を求めている点に特色がある。

この意味で、懇談会報告の核心となるものは、Ⅲ．「国際教育協力推進のための具体的方策」である。ここでは、「特に文部省・大学等をはじめとする教育機関においては、実現可能なものから着実に着手されることを期待する」として、次の七点を提案する。(1)関係機関の連携・協力の強化、(2)教育協力のための事務、情報収集・活用体制の整備、(3)国際協力センター(仮称)の設置、(4)教職員の派遣の促進、(5)開発途上国からの研修員の受入れ体制の整備、(6)コンサルタントの育成、(7)開発援助人材の養成等。

最初に関係機関の連携の強化をあげる。「教育協力の推進のためには、文部省、外務省、JICA、OECD、大学等教育機関、教育関係団体、地方公共団体等の関係機関による緊密な連携・協力が必要である。関係機関において、連絡会議等を設置して、定期的に連絡調整、意見交換を行うこと等により、国内のネットワークを形成していくこと。・・・特に、今後ますます重要性が増大すると考えられる初等中等教育分野の協力については、組織だった情報・意見交換の場が従来存在していなかったが、都道府県教育委員会等の教育機関との連携を含めた、ネットワークの形成が望まれる」とする。これは、現在の時点に立って読めばごく当たり前のことを指摘しているようにも見えるが、長らく続いてきたそれまでの文部省関係者と援助実施機関関係者との疎遠な関係を考慮するならば、文部省サイドの審議会からこのような姿勢が積極的に示されたことは、かなり重い意味をもつ画期的なことであった。先のJICA報告で提示された文部省関係者にたいする支援・協力要請、関係機関の間でのネットワーク形成という呼びかけに、文部省として積極的に応ずることを宣言したものと読むこともできよう。

(2)は教育協力のための事務、情報収集・活用体制の整備である。ここでは、④「教育協力への参画を希望する機関、人材等についての実態調査を行うとともに・・・教育協力に関するデータベースを設けて、関係機関に対して情報を提供すること」として、教育協力データベースの構築を提案していることが目新しいことである。また、ここでは、この項目の下での言及にはやや違和感があるが、②「開発途上国の教育政策・計画の立案の強化のため、JICAの専門家派遣制度等を活用して文部省職員、大学教員等をアドバイザーとして派遣する」として文部省職員の派遣にまで踏み込んでいることも注目される点である。

(3)は、国立大学に、国際協力センター(仮称)を設置するというきわめて具体的な提案である。前述のように、この時までには文部省は、国立大学に大学院国際開発(協力)研究科の設置を進めていたが、さらにこれとは別に、いくつかの大学内に、国際協力の実践や事業推進のネットワークの拠点的機能を持つ研究機構を新設するという野心的なイニシアティブであった。「医学、工学、農学、教育学、社会科学等の教育協力の需要の高い問分や専門分野において」「開発途上国の現場における実践的協力に焦点をあてつつ・・・全国的な視野に立って、・・・実践的な調査・レビュー・研究及び教育協力の企画・調整、教育協力に関するデータベース構築、派遣教職員や外国人研修生等に対する研修の実施」と対象分野、機能、業務まで明記しており、おそらく、この(3)事項に関しては、すでに事前に省内の関係部局や大学関係者とのすり合わせはかなり進んでいたものと推測される。

(4)教職員の派遣の促進。①「小・中・高等学校教員の国際教育協力への参加は、帰国後の教育活動に資するという観点からも意義深い」として、「今後、教員による教育協力の参加が一層積極的かつ円滑に進むよう、文部省、地方自治体、国際協力事業団等の関係機関で検討を進める」ことを求めている。②大学、研究所の研究者の場合には、「出掛けやすい環境を作る必要があり、比較的長期間の派遣が可能となるような教育・研究上の配慮がなされるようにするとともに、帰国後の処遇や業績として十分に評価されるように配慮する」ことを求めている。③「日本人学校、青年海外協力隊等で海外勤務経験を持つ小・中・高等学校の教員を中心に、退職教員等を含めた教育協力に関心のある人材を登録・活用してゆく」ことを提案する。このように、この項目では、従来、国際教育協力にはほとんど無縁と考えられてきた初等中等学校の教職員の派遣促進に大きく踏み込むものであったことに特色がある。

(5)開発途上国からの研修員の受入れ体制の整備では、①大学等での研修プログラムの作成、受入れ施設の整備に加えて、②地方自治体の教育センターでの研修員の受入れ、わが国の教員等との交流の機会を提供することを提案する。おそらく後者は、これまでほとんど実績のないことであり、地方教育委員会サイドにとっては、対応は容易ではないと思われるが、地方自治体に教職員の派遣のみならず、研修員受入れまで要請していることは注目される。

(6)コンサルタントの育成。「特に、教育分野については、我が国では、他の分野に比べ、コンサルタントが育っていないのが実情であり、このことが教育協力を積極的に展開する



上からも一つの隘路となっている」という。おそらくこれは、援助関係者の認識であろうが、ODA事業におけるコンサルタントという業務と職種にほとんど予備知識のない、文部省関係者にとっては、民間企業が主体のコンサルタントの育成に文部省がどのように関わるべきなのかという点でも、文意はあいまいである。

(7)開発援助人材の養成等。ここでは、主に、設置が進行中の大学院国際開発研究科等の整備とともに、医学・工学・農学・教育学・社会科学等の研究科・学部においても開発援助関係分野の整備拡充を図ることを求めている。前者においては、特に、学生に対して海外でのフィールド・ワークやインターンシップの機会を拡充するなど、理論と実践を兼ね備えた国際的に貢献できる人材を養成することが必要であることを指摘しそのカリキュラムの改善・充実を求めている。

#### IV. 第一次国際教育協力懇談会とその報告

次の国際教育協力懇談会は、2000(平成12)年6月に設置された。その性格上、本懇談会と先のものには連続性があり、事務局も引き続き、学術国際局国際企画課教育文化交流室が担当する。しかしながら、今度は、文部大臣の裁定の規定によって設置され、文部大臣の私的諮問機関とされた。この意味では、この国際教育協力懇談会と先の学術国際局長の諮問機関であった「時代に相応した国際教育協力の在り方に関する懇談会」とは、厳密には、名称も異なる別組織と位置付けられる。それゆえに、ここでは、本懇談会を第一次国際教育協力懇談会と呼ぶこととする。中根千枝・東京大学名誉教授を座長とする10人の委員は、国際協力事業団総裁、国際協力銀行副総裁、経済界代表、マスコミ関係者を含めて、より広範な分野の代表から構成されている。審議期間は12月末までの約半年間とされた。設置のタイミングとしては、前回の懇談会から4年がたち、また、同年4月には、ジョムティエン会議後の10年間でのEFA運動の進捗状況を評価する世界教育フォーラム(ダカール会議)が開催され、2015年を目標とした新たな「行動の枠組み」が設定されるという時期にあっていた。文部省は、同会議に対し、有馬朗人(参議院議員、前文部大臣)、大木正充(大臣官房審議官・学術国際局担当)、渡辺良(国立教育研究所国際研究・協力部長)の三人の代表団、国際学術局国際企画課から三人の職員をオブザーバーとして派遣している。また、同じく4月には、G8の教育大臣会議が日本をホスト国として開催され、ここでは主として教育における情報通信技術(IT)の活用が主要な議題とされた。このため本懇談会は、まず、教育協力におけるITの位置付けや関連施策について他の事項に先駆けて議論を行ない、7月半ばには、早々に「IT革命に対応した教育協力について(提言)」を行った。

懇談会は合計10回開催され、同年11月末に、『開発途上国への教育協力方策について』報告を文相に提出している。ここではまず、今後の教育協力を考える上で重要な視点として、①ODAにおける教育・人づくり分野の比率の向上、②(援助関係者や教育関係者)の教育協力への理解および国際教育に関する教育の推進、③IT革命とIT技術の活用、⑤教育協

力に関する政策評価等の確立、を挙げる。注目点はここでもやはり、Ⅲ「具体的提言」である。ここでは、(1)教育協力のニーズの把握、計画の策定及び必要な体制整備、(2)小、中、高等学校関係者による国際協力活動の推進、(3)大学関係者による国際協力活動の推進、(4)コンサルタント業務における大学の機能の活用、(5)開発援助人材の育成体制の充実、(6)国際的な遠隔教育プログラムの開発等、(7)外国人留学生および研修員の受入れ体制の充実、である。

(1)は、国別の国際教育協力計画の策定とそのための体制整備である。これは、在り方懇談会報告での提案された、(1)関係機関の連携・協力の強化と、(2)情報収集・活用体制の整備、を具体的に国別の教育協力計画策定に集約することを求めたものと言える。「各国の教育事情とニーズを把握し、計画を策定することが必要であり」、「政府として、援助機関と協議しつつ、国別援助方針等を踏まえ、各国の事情に即した教育協力計画を策定すべきである」という。そのために、地域研究の成果の活用、NGO や民間企業との連携、必要に応じた調査団の派遣、開発途上国の中央政府への教育政策アドバイザーの派遣も有効であるとする。

(2)は、第一次報告では「教職員の派遣」とされていたものを、小・中・高等学校関係者による国際教育協力の推進と、対象を明確にしてより詳細かつ具体的に提案しているものである。ここでは、まず、①青年海外協力隊への現職教員の参加促進を挙げる。開発途上国からの青年海外協力隊の教育分野への派遣要請の数が多いが、これまで、現職教員の参加は少なく、この分野の隊員の多くは教職未経験者であった。現職教員の協力隊活動参加を求めることで、途上国の教育現場で、より効果的な支援が期待できるとする。これまで、現職教員の参加を困難にしていた原因には、約2年3ヶ月となる協力隊の派遣スケジュールと学校現場の活動スケジュールが合わず、年度途中での職場離脱、あるいは復職で人事措置上の問題が生じ、また都道府県による派遣教員の給与の一部負担などで派遣人数の限界があったことを指摘する。このため、報告は、「青年海外協力隊への参加を希望する現職教員については、できるかぎり多くの者が教員身分を有したままで参加できるよう」、「今後は、JICA、文部省及び都道府県教育委員会等が連携し、対象を現職教員に絞った特別な制度を設ける」(下線筆者)のことを提案する。

また、ここでは、同じ協力隊関連事項として、開発途上国での多様な経験をわが国の教育に役立てることを期待して、協力隊OBを教員として採用するために、「文部省から教育委員会に対し、協力隊への参加経験を教員採用選考において積極的に評価するよう働きかける」ことを求めている。次に②JICAのシニア海外ボランティアへの現職・退職教員の参加促進、③教育委員会による専門家派遣等への協力として、1)公立学校教員等のJICA専門家としての派遣、2)技術協力プロジェクトへの都道府県教育委員会単位での主体的な取り組み(「一県一国支援」というアイディアを提示する。④このため、大学関係者の人材データベースの作成と合わせて、小・中・高等学校教員のうち、開発途上国での教育協力活動を希望する者を体系的に登録するための制度を創設することが望ましいとする。JICAと文部省

の関係が疎遠であったこともあり、従来、教育委員会レベルでの JICA 活動への認知度はきわめて低いものであった。ここでの提案は、JICA との密接な連携の強化を前提に、都道府県教育委員会を巻き込んで、現場教員の積極的活用による国際教育協力の推進を図ろうとする意欲的かつ斬新なものであり、まぎれもなく、本報告での目玉となるものであった。

(3)大学関係者による国際協力活動の推進。ここでは、①国際教育協力研究センターの整備拡充および機能強化を求める。後述するように、この時までには、すでに、教育、農学および医学の分野で同センターが設置済であった。引き続きその拡充を推進することを求める。この他に、②援助機関等からの経費の受入れ等による人材の確保、③退職教員の活用、そのための援助人材データベースの作成、④教員や研究者の国際協力活動を学内で積極的に評価する姿勢を強化することを提言する。

(4)コンサルタント業務における大学の機能の活用。前述のように、「コンサルタントの育成」という提言は、先の報告にも見られたが、その意味するところは、あいまいであった。ここではじめて、その定義、役割、そしてその業務への大学の関与が具体的に提示されたことになる。①では「ODA において、コンサルタントは、援助機関からの委託を受けて、各種の調査や実施に関する業務に従事し、協力案件全体の円滑な実施に重要な役割を果たすものであり、我が国でも建設分野などで多数の企業コンサルタントが活躍している」が、「教育・人づくり分野では、コンサルタント業務を行う能力を備えた組織が我が国では十分に育っていない現状にあり・・・なるべく早期に育成していくことが期待され、これに大学教員等が協力してゆくことが望まれる」とする。②では、さらに具体化して、大学の特性を活用して、「大学と援助機関又はコンサルタントの間で、開発援助に関する受託研究契約を締結し、大学が開発援助に関する調査、実施、評価等の各般の業務に対して組織的に対応する」必要があるとして、大学による受託研究への取組みを促す。これに関連して、③国立大学教員によるコンサルタント業務の兼業許可に関しても明確にゴーサインを出している。理工系や医薬系においては、企業等からの受託研究は少なくないとされるが、これまであまり経験がない開発援助の分野での委託研究の推進の奨励、また報酬を受けてのコンサルタント業務の兼業認可を明確にするなど一段と踏み込んだ提案といえよう。

(5)開発援助人材の育成体制の充実。ここでは、設置が一段落した国際開発大学院に関して、「学生の国際的な業務分野への就職についても一定の成果を上げているが、国際機関で活躍する高度に実践的な援助人材を多数輩出するには至っておらず、国際協力以外の分野に就職する卒業生も少なくない」と現状分析し、「開発途上国における現地実習、国内の援助機関における実務実習などを行うとともに、実務家や外国人教員の活用等により講師陣の多様化を図りより実践的なものとするのが望まれる」とする。また、今後、政府開発援助に関する評価事業が活発化することが予想されることから、政策評価等に從事あるいは研究する人材を開発大学院で育成することを期待している。

(6)国際的な遠隔教育プログラムの開発等。これは、本懇談会が先に提案した IT 革命に対応した教育協力の内容を再掲するものである。(7)外国人留学生及び研修員の受入れ体制の

充実、①従来からの文部省国費留学生制度の一層の充実、②円借款(留学生借款)や無償資金協力(留学生支援無償)等による新たな留学生事業に対応しての、開発途上国のニーズに合った多様なコース、魅力あるプログラムの整備等、③企業や官庁における外国人留学生インターンシップの機会の拡大、④派遣中の大学教員による留学生・研修員の推薦、⑤日本留学・研修経験者の現地援助事業への活用を求めている。

## V. 第二次国際教育協力懇談会とその提案

第二次国際教育協力懇談会は、2001(平成13)年10月に設置された。これは第一次懇談会報告からわずかに一年あまり後のことであった。前回に引き続き、中根千枝・東京大学名誉教授を座長とし、複数の委員も留任するなど、第一次懇談会との連続性を強く感じさせるものであった。設置を取り巻く環境としては、同年7月に開催されたジェノバ・サミットにおいてEFAの実現をめざし開発途上国への教育支援について改めて言及がなされ、また、この際に、小泉首相が「米百俵の精神」を紹介しながら、国づくりにおける教育の重要性を訴えたことが話題となっていた。教育支援が主要議題として取り上げられることになった翌年のカナナスキス・サミットに向けてわが国の国際教育協力の基本方針をあらためて取りまとめるという作業も予定されていた。また外務省の「第二次ODA改革懇談会」が、「日本の主体的、戦略的、体系的」のある協力の重要性を指摘する中間報告を出すなど、わが国のODAの在り方が改めて問われていた。第一次懇談会提案の目玉の一つであった現職教員の青年海外協力隊への参加促進は、すでに、2001年4月に、青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」として発足をみていた。上記のような背景もあつてか、第二次懇談会においては、当初から、わが国の強みを生かした独自の国際教育協力の可能性、日本発の発信型の教育協力を追求しようとするトーンが支配的であったのが特色であった。懇談会は、前半で、改めてわが国の国際教育協力の基本理念を整理するとともに、「ダカール行動枠組み」への対応をにらんで、初等中等教育を中心に集中的に議論して、基本方針を策定する作業を行う。2001年12月に提出された中間報告では、まず、国際教育協力の意義を次のように表現した。以下、すこし長くなるがここに引用しよう。なぜなら、それは、わが国の国際教育協力の理念を、簡潔かつ明瞭に表明したものであり、1990年代以降、さまざまな場や機関で論じられてきた、わが国の国際教育協力の理念をめぐる議論の一つの到達点を示すものであると思われるからである。

「教育は、家庭教育、学校教育、社会教育などのさまざまな形において、人間の一生を通じて実現されるべきものであり、人格形成と、人権、環境、経済産業等のあらゆる領域の基盤を形成するものである。とりわけ、最大の課題である貧困に対して教育は、人間の潜在的な能力の開発を促すため、開発途上国が自らの努力によって貧困から脱出し持続的に発展していくための基盤づくりに大きな役割を果たすことができる。さらに教育は、人々に自ら考える力を与え、対話を通じて他者や他文化を理解する力、

国際協調の精神を重んじる態度を育むことができる。

我が国は、戦後、教育を国づくりの基本とし、『米百俵』の精神をもって復興してきた。国民生活、経済活動のあらゆる領域の基盤となる教育に人的・物的資源を傾注するかかる経験は、開発途上国、そして、世界各地でみられる紛争地域での紛争解決後の国づくりにとっても大いに参考になり得る」。

「教員が開発途上国において国際教育協力に従事することによって、コミュニケーション、異文化理解や概念化の能力を身に付け、国際化のための素養を児童・生徒に波及的に広めるならば、『内なる国際化』を促進し、相互理解と相互依存の必要性がますます高まる国際社会に対応できる日本人の形成にも資することができる。

さらに、開発途上国と我が国との間では、教育を成立させている歴史や社会文化が大きく異なることから、我が国から派遣された教員が、両国の教育経験を比較することにより、我が国の教育の良い点を再認識したり、国内の教育に生かせる点を発見できる。このため、教育協力に参加した教員は帰国後に自身の経験を教育の現場に還元できるようになり、我が国の教育の質を直接的に高めるという効果もある」。

続いて、中間報告は、「わが国は、今後、初等中等教育分野に対する協力を重点的に強化し、ダカール行動枠組みの目標達成に向けて協力していくことが重要である」と指摘し、国際教育協力の最優先課題が初等中等教育分野にあることを明言する。そしてそのために、以下のような六つの「新たな取組み」が必要であるとする。

- (1) 我が国の教育経験を生かした国際協力
- (2) 紛争解決後の国づくりにおける国際教育協力
- (3) 協力経験の蓄積と伝達を行うための教育に関する拠点システム
- (4) 国際教育協力への国民参画(NGO、教育関係団体との連携の強化)
- (5) 現職教員の活用による「日本人の心」が見える協力の促進
- (6) 学校を地域の教育拠点とした効果のある協力

わが国の教育経験、紛争後の教育復興、拠点システム、国民参加、現職教員活用というこの後の、国際教育協力施策の焦点となるキー・タームがここに出揃っている。ちなみに、(6)の意味は、従来からの学校建設プロジェクトに、そこを拠点とするソフトの協力(青年や親に対する識字やライフスキルに関する幅広い教育活動を併せて行う)という提案である。これは後に「住民参画型学校運営」プロジェクトと呼ばれることになる。

この後、中間報告書において、提言された事項のうち、詳細な検討を要請された二つの項目、すなわち「わが国の教育経験の活用等」および「途上国協力への現職教員参加促進」に関して、ODA 実施関係者、文部科学省、教育 NGO ネットワーク、教育委員会などから構成されるタスクフォースが設置され、それぞれの課題について約4か月にわたって集中的に制度設計を検討する作業を行った。4月に再開された後半の懇談会では、対象を狭義の国際教育協力に限定することなく、大学による国際開発協力促進のための環境整備を議論

するという三段構えの審議となった。懇談会会合は、合計 10 回開催され、翌 2002(平成 14)年 7 月に最終報告書を提出している。こうした審議経過を反映して、最終報告書は、二部構成となっており、第一部は、「ダカール行動枠組み」へのわが国の対応を中心とした初等中等教育分野での国際協力とそのため国内体制の整備(拠点システム)の提言、第二部は、大学における国際開発協力促進のための方策を幅広く提言する内容となっている。

第一部は、基本的に、中間報告を再掲するものであるが、「我が国の教育経験を生かす」と「現職教員の活用」に関しては、タスクフォースでの検討を踏まえて、内容がより具体化されて形で提示される。「ダカール行動枠組み」で掲げられた目標にそって、我が国の教育協役に活用できる可能性が高い分野として、幼稚園教育、理数科教育、環境教育、家庭科教育、健康教育(学校保健・学校給食を含む)、教員研修制度、学校施設(中長期的な施設計画策定手法および、地域コミュニティの拠点としての学校施設)、障害児教育、職業教育、女性教育の十分野を指摘する。この他に、教育行政、学校運営等の分野横断的課題があるとする。さらに、これらの分野と課題を、(1)開発途上国での教育経験の豊富な分野(理数科教育、教員研修制度、職業教育、それに教育行政、学校運営等の分野横断的課題)、(2)協力経験の浅い分野(その他の分野)とに分類し、両者については異なる方策をとるよう求める。前者では、「要請ごとの個別的な対応ではなく、分野や課題ごとに共通し活用できる経験を取りまとめ、共有化し、派遣者などに伝達しておくことが重要である」とする。当面は、開発途上国からのニーズが引き続き高い、「理数科教育」、「教員研修制度」と「分野横断的課題」を中心とすることが適当であるとする。後者の分野では、「我が国の教育経験について、開発途上国に必ずしも十分な情報や理解があるとは限らないことから、相互に対話・検討を重ね、・・・わが国の教育経験の有効性を実証してゆく過程が必要である」として、主として、我が国からの情報発信やフィージビリティ調査を行うことを提案する。

もう一つの焦点とされた、現職教員の活用に関しては、平成 14 年度 4 月に青年海外協力隊「現職教員特別派遣制度」が創設されたものの、「依然とし応募数が十分ではない」という。現職教員参加の更に促進していくためには、「広報活動を更に積極的に行ない、幅広く関係者の理解を求めることが必要であり」、「また、派遣される現職教員に対し、あらかじめ基本的な活動内容の提示、協力の事例集や共通して活用できる教材等の提供、派遣前研修や派遣期間の中の指導・相談を行うなどの、サポート体制を強化していくことが重要である」とする。また、協力隊の年齢制限を超える 40 歳以上の教員の派遣、退職教員活用についても検討を進めることを求める。

こうした、わが国の教育経験の活用及び現職教員の活用を促進してゆくためには、国内の実施体制として「拠点システム」が必要であるという。これは「あらかじめ我が国の協力経験やノウハウを国内で整備しておくことにより、協力要請に前もって備えておくことを可能とし、協力の質的、量的、さらにはタイミングの観点からも、開発途上国の要請に対して、的確に対応していこうとするのである」と説明された。「個別対応から体系的対応へ」がそのスローガンとされた。このため「国際教育協力に実績のある広島大学及び筑波

大学の『教育開発国際協力センター』を拠点システムの中核としつつ、国立、公立、私立(大学)及びNGO、民間企業等からなるネットワークを形成する」とその構想が示された。拠点システムの具体的な機能と活動として、①我が国の(経験の豊富な)主力となる教育協力分野を強化するための「協力経験の共有化」、②派遣される現職教員の支援(共有化された協力経験の伝達)、③協力経験の浅い分野の活動促進に対する支援、を求めた。

紛争解決後の国づくりにおける国際教育協力では、すでに平成13年11月末に文部省内に「アフガニスタン復興のための教育支援プロジェクトチーム」が設置され、支援活動が開始準備されており、平成14年4月の、アミン教育大臣来日の際には、当面の支援策として、①教育専門家の派遣、②わが国の女子大学のコンソーシアムによる女性教員研修、③ユネスコを通じて識字教育支援、④学校募金の支援、が提示されていた。最終報告では、アフガニスタン支援を具体例に、紛争解決後の国際教育協力を「引き続き、積極的に検討・実施してゆくことが必要であること」を指摘する。

第二部は、狭義の教育分野への支援に限定せず、大学における国際開発協力の促進に関する方策を述べる。先の第一次懇談会で提起された、(3)大学関係者による国際協力活動の推進、(4)コンサルタント業務における大学の機能の活用、の二つの項目を合わせて、さらに踏み込んだ提案をしたものと言えよう。

まず、現状における問題を次のように述べる。「大学による従来の協力は、ほとんどが大学教員個人による協力であり、無報酬、すなわち、大学に対する人件費の補てん等がなく、協力期間中に授業や研究活動に欠員が生じる状況となっている。このため、大学側にとって長期間あるいは頻繁な協力が困難になっている。このような問題を解決するため、大学が国際援助機関との契約に基づき組織的に携わり、人件費、間接経費を得て、欠員等の補充に対応することが必要である」。報告書では、それを「大学教員個人による協力から、大学組織による協力への転換」と表現している。このような国際援助機関との契約に基づく国際開発協力プロジェクトの実施は、大学にとって「資金的な利点」のみならず、途上国での調査・研究など「研究資源としての魅力が大きい」。さらに「大学の国際的な認知度や名声にも反映され」、また、学生に対して開発途上国における実地経験を通じた教育を施すことが可能となるため「実践的な人材輩出にも効果が高い」と大学への還元効果を含めてその意義を強調する。しかしながら、現状では、さまざまな制約要因があり、これを改善するために、国立大学のみならず、公立、私立大学にも共通する課題として、次のような点をあげる。①大学における国際開発協力活動の基盤の形成、②国際援助機関との関係の構築と強化、③大学間及び大学とコンサルタント企業・海外大学との連携促進、④大学における実務能力の向上、⑤分野別の国際開発協力戦略の形成。

さらに、報告は、具体的に新しい組織の設置の提案に進む。上記の①～④は、わが国の大学と国際援助機関との間、あるいはコンサルタント企業・国内外の大学などの連携機関との間を結び付ける活動であるため、これらの間の結節点となり、両者の関係強化を図る役割を果たす「サポートセンター」の創設が必要であるとする。また⑤に関しては、先に

分野ごと設置された既存の「国際教育協力研究センター」にその役割を期待するが、これもサポートセンターと密接に連携して活動を行うことを期待している。

さらに最後に、報告書は、もう一つの組織の設置を提案する。「大学には、その知的な資源を国際開発協力活動に活かすという役割のほか、学問的省察を通じ時々の政策の妥当性を吟味する学問の府として、国内外の動向を的確に捉えた上でODA政策を客観的に研究するという役割も期待されている」という。こうした期待に応えるため、我が国の大学にODA戦略に関する研究・分析を担う独立した「国際開発戦略研究センター（仮称）」の設置を検討すべきであるとする。この組織については、第一次懇談会、および中間報告では触れられていなかったものであり、懇談会後半の審議で急浮上した構想であると思われる。

なお、2002年6月に開催されたカナナスキス・サミットの機会に、小泉首相から発表された「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」においても、第二次懇談会の議論が反映されているとしている。

## VI. 第三次国際教育協力懇談会とその報告

第三次国際教育協力懇談会は、2006(平成18)年2月に設置された。第二次懇談会報告から約3年半ぶりのことであった。懇談会設置の環境としては、2000年に設定された、国連ミレニアム開発目標や「ダカール行動枠組み」の2015年までの達成が困難であるという見通しが明らかとなり、また、わが国のODA 予算の削減傾向の中で、「選択と集中」「量から質への転換」といった、わが国のODA 予算の効果的・効率的活用が求められている時であった。2004年4月には、国立大学の法人化がスタートしていた。懇談会は、木村孟 学位評価・学位授与機構長を座長とする11人の委員であり、懇談事項は、(1)今後の国際教育協力のあり方、(2)国際協力における大学等有する「知」の活用、とされた。項目としては、第二次懇談会報告の第一部、第二部に対応した懇談内容になっている。懇談会は、約半年間の間に8回の審議を行い、同年8月に、『大学発 知のODA ～知的国際貢献に向けて～』と題する報告書を提出した。報告書の題目にも現れているように、第三次懇談会での焦点は、むしろ後者の「大学を中心とした教育関係者の国際開発協力への参画のあり方について審議する」ことにあり、前者の国際教育協力に関しては、これまでの報告に基づき「実施された施策のレビュー」することに限定されていたのが特色であった。審議経過でも、(2)を先行させていた。

報告書では、前者は、II. 「わが国の特色が生きる戦略的な教育協力の推進」に示された。まず、今後の教育協力の基本的な方向性について、次のように記する。「基礎教育については、我が国が有する教育上の知見・経験の中でも国際的に比較優位を有する分野や高い効果の見込まれる地域・国を選択し、開発途上国の量的・質的向上や持続的発展を促す各種のノウハウの蓄積・共有化や人的協力・交流を重視した協力体制の整備・充実を進める」。「アジア地域を中心に、わが国の知見・経験が活かせる高等教育・職業教育分野



における協力を戦略的に取り組む」。ここでは、これまでの報告に見られなかったいくつかの特色がある。前者では、教育協力の対象として、「国際的比較優位を持つ分野や高い効果の見込まれる地域・国を選択し」として、これまでの、総花的、包括的な援助方針から、比較優位や援助効果を基準とした選択的なアプローチが主張されている。また、後者では、初等中等教育就学率が向上し、また、欧米諸国の大学の進出などが著しいアジア地域では、高等教育・職業教育分野における協力を戦略的に取り組む、として、ここにはじめて、「ポスト基礎教育」分野への進出に言及している。あえて「戦略的」という言葉が挟み込まれていることも、基礎教育分野では見られないものであった。

具体的な方策として、次のことを提言する。(1)基礎教育分野における質的向上・持続的発展の促進、の項目では、①教育関係者を通じた教育ノウハウの提供、②理数科教育などの我が国の教育上の知見・経験のオープンリソース化、③基礎教育協力を携わる国内関係者相互のネットワークの形成、④南南協力への積極的貢献、の四点が指摘されている。②で上記の国際的な比較優位を有する分野として、理数科教育、教育行財政、学校改善・校内研修などが挙げられており、第二次報告で、「我が国の協力経験の豊富な分野」と呼ばれたものとほぼ重なるものであることが分かる。ここでは、④の南南協力への支援への言及が唯一の目新しいものである。(2)高等教育・職業教育分野における協力の拡充、では、①息の長い協力・交流を進める戦略(ODA協力と恒常的な大学間交流のリンク等)の実現、②高等教育・職業教育分野における知見・経験の蓄積・共有化、③アジア地域における高等教育に関する相互理解の促進、を挙げているが、ここでの提案は、わが国の大学の国際展開をもにらんで、協力のための環境整備を求める段階にとどまっており、この分野での具体的方策にまで踏み込むものではない。

この他に、(3)わが国教育協力関係者の連携の促進等 では、①協力における連携の促進、②国際開発協力人材の育成のための連携協力、③国際機関との連携の促進、④初等中等教育現場における国際理解教育の充実、⑤地域における外国人のための日本語教育の充実、を指摘する。いずれも、「教育協力全般にわたり、限られたリソースの中で効果的・効率的な教育協力を進めため、関係者相互の緊密な連携体制を整備する」ことを求めるものであり、既存の方針や事業を再確認するものにとどまる。

第三次懇談会報告の中心に、Ⅲ.「我が国の大学が有する『知』の活用」にあった。これは、第二次懇談会報告の第二部「大学における国際開発協力の促進」において指摘されていた、大学による国際教育協力への関与の促進、大学によるODA関連プロジェクトの受託、コンサルタント業務への進出等を、さらに一層、具体的な形で推し進めることを提案するものと読むことができる。

まず、大学の知を活用する意義・大学が担う役割について次のように述べる。「貧困・飢餓、災害、地域紛争、感染症といった地球的規模の困難が課題解決に向けて、先進各国は資金面だけでなく、知的貢献が求められている・・・我が国が国際社会において責任ある役割を担い、知的貢献を果たすためには、知的源泉として大きな責務を有する大学を有効

活用し、国際開発協力の質的向上に役立てていくという視点が必要である。このような国際貢献は、教育、研究、社会貢献という大学の役割の一翼を担う重要な取組であると言える」として格調高く大学の使命を論ずる。ただし、これに続けて「特に、自然科学分野に比べ競争的研究資金の種類が少ないといわれる人文・社会科学分野においては、国際競争開発への参画により、外部資金を得て・・・大学側にとっても参画することの意義は大きい」と、大学側の本音とも言える世俗的な意義付けをすることも忘れていない。

次に取組を期待する環境整備の方策として、(1)大学の知を活かし得る体制の整備、(2)大学の国際協力活動への支援、(3)参画する大学に求められる改善事項、(4)サポートセンターの抜本的改善の見直し、の四点を指摘する。(1)に関して、①大学の援助リソース(研究成果や高度人材要請機能)に関する見本市機能の創設、②知的ネットワークの形成、③プロジェクト・コーディネーターの育成・確保、を挙げる。いずれの場合も、「サポートセンターが核となり」と記述されているように、第二次懇談会の報告を基に、すでに発足していた「国際開発協力サポートセンター」の拡充を体制整備の鍵としている。プロジェクト・コーディネーターという新しい職種の創設に言及していることが注目される。(2)の大学への支援に関しては、②において、競争的研究資金における国際開発協力への配慮をあげ、「競争的研究資金は、その性格上学術の見地から選考されるのが当然であるが、開発途上国の開発ニーズに対応した研究に対しては研究成果の社会的還元という観点からの配慮も期待される。特に、地域研究等の中には、国際開発協力を進める上で有益な研究も多く、ODA予算による支援を含め、特段の配慮が期待される」とまで踏み込む。従来、あまり社会から注目されず科学研究費補助金等の獲得においても、苦慮してきた開発途上国研究者や地域研究者にとっては、きわめて心強い朗報であろう。表現においても、具体性の点においても、本報告で、最も重視されていると思われるのは、(4)のサポートセンターの抜本的な見直し、であろう。「サポートセンターは大学の国際協力プロジェクト受託促進を目的に、平成15(2002)年から活動を行ってきたが、これに留まらず、広く大学の組織的な国際協力活動に対する支援を行うこととする。加えて、NGOを含めた教育関係者が参画する国際協力活動全般に対する支援を行う。その際、・・・学术交流に関連した事業を実施している機関をはじめ、種々の機関との連携・協力を強化する」という。このため(1)で指摘した新たな取組に加えて、以下の取組を開始するとする。

①目利き人材によるコンサルテーション。かれらの役割は「援助機関や大学OBなどのシニア人材も活用し、大学の有する知的な援助リソースに関し専門的な見地から技術的なアドバイスを実施する」ことにあるとする。「目利き人材」という古典的な表現で「援助機関や大学のOBなどのシニア人材」としてそのイメージまで示している。

②大学相互の協力体制構築のためのコーディネート。複数の大学等が参画する国際協力活動におけるネットワーク化を促進するため、サポートセンターがコーディネート機能を担う。サポートセンターについては、・・・将来的には、大学関係者による主体的な運営体制の下、NGOや経済界など援助関係の多様な人材が集う場所へと移行していくことが望ま

れる」とさらなる機能拡張への期待をにじませている。

## Ⅶ. 体制整備、予算措置、制度化への動き

こうした約10年間にわたる国際教育協力にかかわる懇談会での審議、合計四回の政策提言を受けて、文部省は、順次、体制の整備、予算措置、制度化への取り組みを行ってきた。懇談会報告の分析から明らかなように、懇談会での審議事項は、当初は、開発途上国の教育分野、とりわけ初等中等教育分野を中心とした支援のあり方を検討するという限定されたものとしてスタートするが、しだいに、教育分野に限定せずに、わが国の大学の国際開発協力への関与、ODA事業への積極的な参画の可能性を議論するものへと焦点を拡大させてきた。したがって、これを受けての文部科学省の政策的対応も、狭義の国際教育協力方策ともよべる前者と、大学等の国際開発協力促進策である後者とに区分することができる。広島大学と筑波大学に設置された「教育開発国際協力研究センター」は、おそらく、両方の機能の重なる部分に位置するものであると考えられる。以下、時系列的に、文部省の主な政策的取り組みを整理してみよう。前述のように、これに先立ち、すでに1994年には、文部省とJICAおよびOECDとの間での幹部職員の人事交流がスタートしていた。2001年1月の省庁再編により文部科学省となった際に、従来の国際企画課教育文化交流室は、国際課国際交流政策室となり、さらに2002(平成14)年1月に「国際協力政策室」と改称されている。

### (1) 狭義の国際教育協力推進のための取り組み

- ・ 1996年5月 『文部省のODA——開発途上国の人造り等への協力——』発行
- ・ 1997年4月 広島大学「教育開発国際協力研究センター」設置
- ・ 2001年4月 青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」創設
- ・ 2001年11月 文部省アフガニスタン教育支援プロジェクト発足
- ・ 2002年4月 筑波大学「教育開発国際協力研究センター」設置
- ・ 2002年6月 「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」発表
- ・ 2003年4月 初等中等教育等の協力強化のための「拠点システム」事業開始
- ・ 2004年3月 国際教育協力日本フォーラム(JEF)第一回開催
- ・ 2005年2月 文部科学省拠点システム構築事業国内報告会開催
- ・ 2005年11月 リーフレット「私たち学びたい 日本による教育分野の支援」発行(外務省との連名)
- ・ 2007年4月 「拠点システム」を「国際協力イニシアティブ」教育協力拠点形成事業に再編

### (2) 大学等の国際開発協力推進のための取り組み

- ・ 1999年4月 名古屋大学「農学国際教育協力研究センター」設置
- ・ 2000年4月 東京大学「医学教育国際協力研究センター」設置
- ・ 2001年4月 豊橋技術科学大学「工学教育国際教育研究センター」設置

- ・2002年4月 名古屋大学「法政国際教育協力研究センター」設置
- ・2003年4月 国際開発協力サポートセンター・プロジェクト発足
- ・2003年4月 政策研究大学院大学「国際開発戦略研究センター」設置
- ・2007年4月 「国際協カイニシアティブ」開始

以上のように、文部科学省は、第二次懇談会報告を受け、2003(平成15)年度から、初等中等教育分野等の協力強化のため「拠点システム」構築事業と、大学による開発援助機関からの援助プロジェクト委託活動を促進するため「国際協力サポートセンター・プロジェクト(SCP)」事業を開始した。また、拠点システム事業の一環として、広く国内外から関係者が一堂に会して国際教育協力のあり方についての率直な意見交換、交流を行う場として「国際教育協力日本フォーラム」(Japan Education Forum)が開催されることとなり、2004年3月、国連大学において第一回フォーラムが開催された。これは、外務省、文部科学省、広島大学、筑波大学の四者による共催であった。2007(平成19)年には、第三次報告を受け、従来の拠点システム、サポートセンター・プロジェクト、さらに新規事業として、開発援助ニーズ(課題や要望)と我が国大学の援助リソース(人材や教育研究機能など)の有機的な結合と分野別の助言を効果的に行うことを目的にした「分野別ネットワーク」形成構想を統合する形で、「国際協カイニシアティブ」を開始する。このため、従来の拠点システム事業は、「国際協カイニシアティブ」教育協力拠点形成事業と呼ばれるようになる。

教育協力拠点形成事業は、大学、法人格を持つNGO、任意団体を対象にした公募により採択される。たとえば、平成20年度の事業では、(1)教育研究に関するわが国の経験の活用、(2)教育研究に関するわが国の経験の活用(ESD)、(3)青年海外協力隊派遣現職教員の支援、(4)教育研究に関するわが国の経験の発信(ESD) (5)知的支援ネットワークの形成、(6)関連情報の整備・管理の六分野の活動にたいして公募が行われ、(1)13件、(2)6件、(3)5件、(4)4件、(5)1件、(6)1件の課題が採択されている。合計20校の国立・私立大学、一つの教育NGOがそれぞれの課題について国際教育協力に係るモデル形成事業を行っている。(6)の関連情報の整備・管理の事業は、筑波大学教育開発国際協力研究センターによる『「国際協カイニシアティブ」教育協力拠点形成事業全体に係る成果品の収集と管理』である。

## むすび

ジョムティエン会議以降、とくに、1990年代半ば以降における文部省の国際教育協力事業への取り組みは、確実に、前進してきたと言えよう。全体で四次にわたる国際教育協力懇談会の審議は、文部科学省関係者、地方教育委員会、学界、援助実施機関、マスコミ、経済界などを代表する多彩な委員を集め、わが国の国際教育協力の在り方をめぐっ

て、さまざまな角度から論議を重ねてきた。これほどの集中的な審議は、先例を見ないものである。こうした審議を経て、少なくとも狭義の開発途上国の教育分野への支援、特に、基礎教育分野支援のために、当面、わが国において実現可能性のあると思われる政策メニューは、ほぼ出揃ったといえるのではないだろうか。また、この間に、文部科学省、大学関係者とJICAをはじめとする援助実施機関関係者との関係は、大きく改善され、相互交流の機会も拡大した。今や、相互に不可欠のステイク・ホルダーとみなしあう関係がほぼ定着しつつある。この間に、青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」という、世界に類例を見ないわが国独特の国際教育協力の形態が誕生したことは、特筆されることであると思われる。派遣現職教員の帰国報告会、教育協力拠点形成事業の国内報告会、国際教育協力日本フォーラム等の開催も、定例化され回数を重ねている。開発援助人材の育成機関として設置された大学院国際開発(協力)研究科には、開発途上国の教育分野の開発支援を視野に入れて、教育学研究者も教授スタッフに組み入れられている。この10年ほどの間に、離陸期にあったわが国の国際教育協力事業は、広島大学と筑波大学の「教育開発国際協力研究センター」の精力的な活動を両翼の推進力として、ようやく安定飛行に入りつつあると言えるかもしれない。

#### 【参考・引用文献】

- ・内海成治 『国際教育協力論』 2001年 世界思想社
- ・外務省 文部科学省 『私たち学びたい 日本による教育分野の支援』 2005年 11月
- ・国際教育協力懇談会 『開発途上国への教育協力方策について』 平成12年 11月
- ・国際教育協力懇談会 『中間報告』 平成13年 12月
- ・国際教育協力懇談会 『最終報告』 平成14年 7月
- ・国際教育協力懇談会 『大学発 知のODA～知的国際貢献に向けて～』 平成18年 8月
- ・国際協力機構 『日本の教育経験：途上国の教育開発を考える』 東信堂 2005年
- ・国際協力事業団 『教育援助検討会報告』 平成3年 3月
- ・国際協力事業団 『開発と教育 分野別援助研究会報告書』 平成6年 1月
- ・斉藤泰雄 「青年海外協力隊『現職教員特別参加制度』による国際教育協力活動」  
『国際教育協力論集』) 第10巻第2号 2007年 10月 pp.41-53
- ・斉藤泰雄 「わが国の国際教育協力の理念及び政策の歴史的系譜：草創期から70年代初頭まで」  
『国立教育政策研究所紀要』 第137集 2008年 3月 pp.149-166
- ・斉藤泰雄 「わが国の基礎教育援助タブー論の歴史的ルーツ」  
『国際教育協力論集』 第11巻第2号 2008年 10月 pp.113-127
- ・時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会 『時代に即応した国際教育協力の推進について』 平成8年 6月
- ・「成長のための基礎教育イニシアティブ」 平成14年 6月
- ・広島大学教育開発国際協力研究センター設立10周年記念事業報告書 平成18年 12月

- ・文部省 『学制九十年史』 昭和 39 年
- ・文部省 『学制百年史』 昭和 47 年
- ・文部省 『教育・学術・文化における国際交流』 <中央教育審議会答申> 昭和 49 年
- ・文部省 『文部省百二十年史』 平成 4 年
- ・文部省 『文部省の ODA——開発途上国の人造り等への協力』 1996～1999 年版
- ・文部省学術国際局留学生課 『我が国の留学生制度の概要』 各年度版
- ・文部科学省 『文部科学白書』 各年度版
- ・『文部科学省幹部職員名鑑』 各年度版 文教ニュース社
- ・国際協カイニシアティブ教育協力拠点事業ホームページ  
[initiative.criced.tsukuba.ac.jp](http://initiative.criced.tsukuba.ac.jp)
- ・文部科学省ホームページ 国際教育協力  
[www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/kyouiku/main5\\_a9.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/kyouiku/main5_a9.htm)

## 5. 青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」

斉藤 泰雄（国立教育政策研究所）

### はじめに

本稿は、わが国の開発途上国向け国際的教育協力活動推進の一環として、平成13年に導入された新しい事業である「現職教員特別参加制度」についてその制度的枠組みと現在までの歩みを整理することを目的とする。この制度は、国際協力機構(JICA)の所管する青年海外協力隊事業への現職教員参加の一層の促進を目的とするものであり、各都道府県教育委員会あるいは市町村教育委員会の協力と支援の下に、教員としての身分や給与を保障しながら、2年間の期限で、現職教員を開発途上国に派遣し、わが国での教職経験や専門的知識を活かしながら、これらの国の教育発展を支援する活動に従事できるようにするものである。ここでは、制度発足までの経緯、制度開始後これまでの数年間の実績、派遣教員のプロフィール、帰国隊員の協力隊活動の評価について検討する。

### I. 協力隊事業と「現職参加」制度

国際協力機構(旧国際協力事業団)の所管する青年海外協力隊(JOCV)事業は、わが国で最大のボランティア事業である。1965年(昭和40)の制度発足以来、これまで、約3万2千人の青年を、80か国におよぶ開発途上国に派遣してきた。開発途上国への草の根レベルでの技術協力を目的とするものであるが、これと同時に、わが国青年のボランティア活動の促進とこれを通じた青年の育成という側面をあわせ持つ事業である。制度発足当初は、農業分野を中心としていたが、その後は活動分野を広げ、現在では、農林水産、加工、保守操作、土木建設、保健衛生、スポーツ、計画・行政、それに教育文化など8分野、120種類の職種へと活動分野を広げている。教育文化部門は、これまでの派遣実績で、全体のなかで最大の比率を占める。ここには、経済、統計、社会学、文化人類学、動植物学などの学問分野から、料理、手工芸、家政、縫製、楽器演奏、美容師、写真、映像、音響など多彩な分野が含まれるが、この中には、小学校教諭、理数科教師、技術科教師、幼稚園教諭、体育、音楽、養護、視聴覚教育、日本語教師のような狭義の教育分野に分類される職種も含まれる。

青年海外協力隊への応募資格は、満20歳以上満39歳までの若者であり、応募者は、新卒で職業経験の無い者、大学・大学院に在籍する者、民間企業・官公庁・団体等での勤務経験を持つ者などさまざまである。選考試験(技術的適性、語学、人物面接、健康状態等)に合格した者は、約3か月間の派遣前訓練を受けた後、途上国に2年間の期間で派遣される。往復渡航費、現地生活費、国内積立金、補償制度、現地支援費などは国際協力機構が

負担する。

協力隊の活動期間は、派遣前の訓練を含めて、約2年3か月となる。この間、有職の参加者のほとんどは、仕事を退職して協力隊活動に従事する。また、無職の若者にとっては、就職活動が少なくとも2年半ほど先送りされることになる。協力隊事業そのものは、国にとっても、参加隊員個人にとっても、意義深いものであり、途上国からも高く評価されているが、しばしば、協力隊事業に関連する問題の一つとして指摘されることは、帰国後の隊員の処遇問題である。協力隊事業は、ボランティアによる自発的参加の精神を基本とするため、帰国後の進路開拓については、参加者自身の意志と責任で行うとされている。JICAも、帰国者を対象に、研修やセミナーなどさまざまな支援事業を行って帰国後の社会生活が円滑に開始できるよう支援するが、帰国後の就職問題は、協力隊への参加を阻害する大きな要因の一つとされている。

もう一つの問題は、開発途上国からの分野別の要請件数と、これに対応する協力隊隊員の確保とのズレの問題である。途上国からの要請が多いが、これに対応する協力隊の応募の割合が低い職種、とくに、要請国が、現場での実務経験を有していることを望んでいる分野や職種の場合、これらの要望を満たす人材を派遣することは困難になる。これらの職種で活躍している人材は、ほとんどが実社会で働く技術者、保健・医療関係者、教職員などである。こうした人々の中にも、協力隊事業の理念に賛同し、参加を望む者があったとしても、民間企業においても、官公庁においても、ほぼ2年半もの間、勤務先を離れて協力隊事業に参加させることは、制度上、社会慣行上、きわめて困難なことであった。

こうした問題に対処し、状況を改善するために採用された方策のひとつが、「現職参加」制度である。これは、官公庁、民間企業、団体等に勤務している者が、退職等により所属先に身分を残したまま協力隊事業に参加できるようにした制度である。まず、1971年、国家公務員について「国際機関等に派遣される一般職の国家公務員の処遇に関する法律」（国家公務員派遣法）の成立により、一般職の国家公務員が「派遣職員」としての身分取り扱いをうけながら、協力隊に参加する道が開かれた。また、民間企業にたいしても、国際感覚を身につけた人材の育成、企業の社会貢献活動などの観点から、ボランティア休暇や長期有給休暇措置を利用して社員を協力隊活動に参加させるよう呼びかけがなされた。

1987年には、「外国の地方公共団体の機関等に派遣される一般職の地方公務員の処遇等に関する法律」により地方公共自治体職員にも現職参加の道が確立された。これをうけて、すべての都道府県が「派遣される職員の処遇等に関する条例」（派遣条例）を定めており、また、派遣実績のない地方自治体を含めて平成18年2月現在、全国282の市町村において、職員の派遣条例が制定されている。この地方公務員の現職参加を可能にする法律と派遣条例の制定により、現職参加の枠組は大きく拡大されることになった。

「現職参加」制度で参加した協力隊隊員は、途上国の活動を終わると、元の職場に復帰する。これらの職員は、協力隊の活動を経験する中で、語学力を含めた国際感覚を身につ



けた視野の広い人材として本来の業務に与える影響も大きく、周囲の職員をも刺激することになると期待された。

いっぽう、JICA は、1973 年に、協力隊に参加中、所属先に生じる損失を可能なかぎり補てんすることを目的に、「所属先補てん制度」を導入した。この措置は、勤務先が協力隊に参加する職員に対して有給休暇措置をとった場合、同機構が、その職員の人件費(基本給と賞与の八割)と間接経費(社会保険料事業主負担相当額および退職金引当金相当額)を補てんするものである。この制度は、国家公務員を除く地方公務員、団体職員、民間企業社員等の所属先に対して適用された。

表 1 は、最近における協力隊の派遣実績と、参加者の職業の有無を見たものである。最後の累計欄は、1965 年(昭和 40)の制度発足以来 41 年間の累計の数値である。

**表 1 青年海外協力隊への参加者の類型**

年度	平成 14 年	平成 15 年	平成 16 年	平成 17 年	総合累計
現職参加	167(14.8%)	172(15.1%)	182(15.3%)	184(17.0%)	5,110(19.7%)
退職参加	411(36.5%)	410(36.0%)	414(34.9%)	397(36.7%)	8,267(31.9%)
無職等	549(48.7%)	556(48.9%)	590(49.7%)	500(46.3%)	12,566(48.4%)
合計	1,127 人	1,138 人	1,186 人	1,081 人	25,943 人

<出典> 国際協力機構『国家・地方公務員の青年海外協力隊への現職参加』平成 18 年 p. 38

これによれば、最近において、協力隊での派遣は、年間 1,100 人前後となっている。このうち、約半数を占める者は、募集合格時に、大学等の新卒者を含めて、無職あるいはアルバイト、臨時職員等で定職を持たない者であったことがわかる。次に、全体の約 35%の者は、それまで従事していた職業を退職して協力隊に参加している。そして、残りの 15～17%の者が上記の現職参加によって協力隊に参加していることになる。

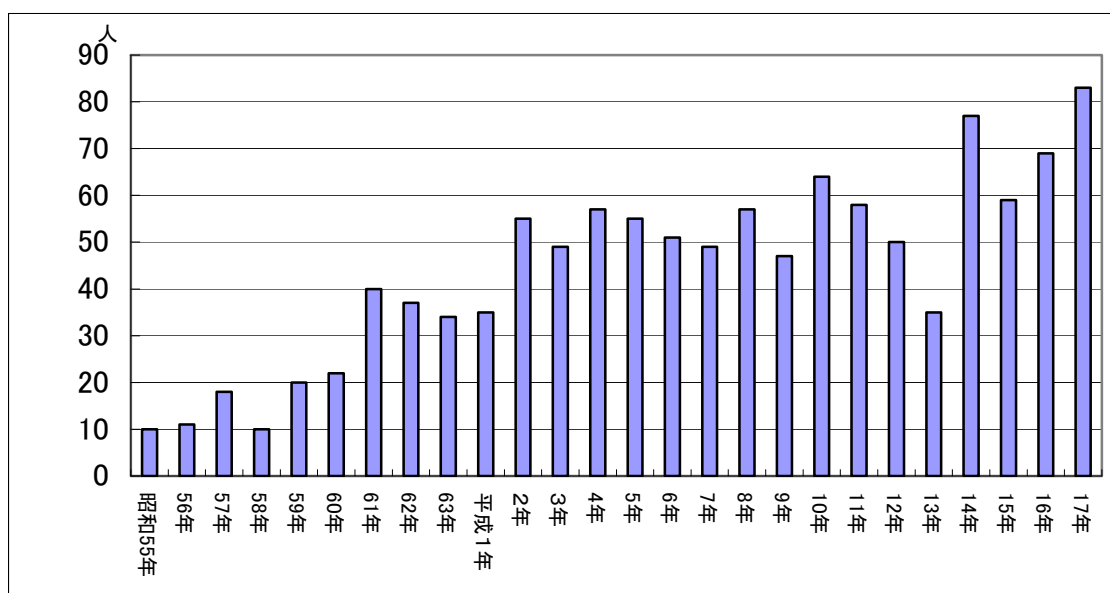
また現職参加者の所属先別の内訳をみると、少なくとも最近数年においては、国家公務員、政府機関、自営業からの協力隊参加は、ほとんど実績がなく、現職参加者の供給源は、地方自治体と民間企業・団体でほぼ全体が占められている。両者の比率はほぼ半々であるが、最近は、地方自治体職員がやや多くなる傾向がある。

現職参加者の累計 5,110 人のうち、自治体職員(都道府県職員、市町村職員)は、2,060 人であり、そのおおまかな内訳は、一般職員、教育職員、警察職員となっており、それぞれの比率は、都道府県、市町村によって違いがみられるが、全体としてみると、教育職員が最も多く全体の 57%を占めている。地方自治体職員の現職参加による協力隊参加の中核は、公立学校に勤務する教育職員である。

## II. 教員の現職参加

上記のように教員を中心とした地方自治体職員の協力隊への現職参加の法制度が整備されるのは、1987年(昭和62年)6月のことであるが、これ以前も、各自治体のさまざまな工夫と支援により、現職のまま協力隊員として派遣された教員の事例は見いだすことができる。記録上、確認できるところでは、1965年の協力隊制度発足のその年にも、静岡県の体育教員が、有給休暇制度を利用して、マレーシアに派遣されている。その後も1970年代末までは、毎年1～5人程度の教員が現職で参加した実績がある。1978年にODA予算が大幅に増加し、協力隊の派遣人数が拡大したのにもとない、教員現職参加も毎年10人台にのる。この初期にあたる時期に、教員の現職派遣で先導的な試みをおこなった都道府県は、北海道、宮城、千葉、東京、神奈川、静岡、愛知、京都、広島などであった。昭和40年から平成17年までの41年間に、協力隊に現職参加した教員の累計人数は、合わせて1,194人となっている。図1は、昭和55年以降の現職参加教員の人数の推移を表示したものである。

図1 海外青年協力隊に現職参加した教員の数の推移



<出典>国際協力機構『国家・地方公務員の青年海外協力隊への現職参加』平成18年所収の資料から作成

地方公務員派遣の制度化以降、平成9年ぐらいまでの間は、年間35～55人前後で推移している。派遣実績を持つ都道府県もほぼ全国にわたるようになる。また、仙台市、横浜市、川崎市、名古屋市、神戸市、広島市、福岡市などの大規模都市を中心に、市町村独自

で教員現職派遣に取り組む動きも見られた。

1980年(昭和55)には、青年海外協力隊全体の派遣人数は年間の410人であったが、その後、協力隊事業は、ますますその規模を拡大し、1993年(平成5年)には、ついに年間1,000人を超えるにいたった。こうした全体状況の変化の中で見ると、協力隊全体の中に占める現職参加者の割合は、相対的に低下してきたといわれている。特に、教員の現職参加がしだいに頭打ちの状況になってきたことが懸念されるようになってきた。

こうした状況を憂慮して、1997年(平成9)4月、国際協力事業団(当時)の協力隊担当理事から、文部省学術国際局長宛に、教員の現職派遣について文部省のより一層の理解と協力を求める文書が提出されている。「教育職員の青年海外協力隊への現職参加について(ご依頼)」と題するこの文書の要点は次のようなものであった。

「・・・現職を保持したまま協力隊に参加する現職参加の割合は全体の約20%で、参加率はここ数年減少してきております。教育職員の方々にとっては、既に各都道府県において派遣条例が整備されているため比較的現職参加がし易い環境にあると思いますが、過去5年間(平成3～7年度)の派遣隊員に占める自治体職員の現職参加は約9%、教育職員の割合は5%とまだ少ないのが実情です。他方、協力隊員の分野別の派遣状況を見ますと、教育文化部門への派遣が約36%を占めており、これまでの同分野への隊員派遣の推移や最近の開発途上国における教育分野、特に、基礎教育の分野への援助ニーズの高まりを考えますと、同分野への協力隊派遣要請が今後益々増加してくると思われまます。こういった途上国の援助ニーズに的確に 대응していくためにも、同分野への要請に十分に答えられる知識と経験を有した自治体教育職員の方に一人でも多く現職参加していただければと考えております」。

いっぽう、こうした要望を受けた文部省側でも、対応は少しずつ変わりはじめていた。文部省の推進する国際的な教育協力事業は、長らく、奨学金事業を含む留学生交流プログラムやユネスコ等の国際機関を通じた教育・研究協力を中心にしており、開発途上国への二国間の直接的な教育協力、とりわけ基礎教育分野への協力活動は必ずしも政策的に優先順位の高いものとはされてこなかったからである。文部省は、平成7年12月に、「時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会」(森島昭夫会長)を設置し、「今後増大することが見込まれる開発途上国からの協力要請に一層積極的に対応してゆくために」、「国際教育協力の意義、文部省・教育関係機関等が今後果たすべき役割を改めて明確化するとともに・・・開発途上国に対する教育協力を効果的・効率的に推進してゆくための方途について」検討審議するよう要請している。ちなみに、文部省に途上国への教育協力を主要な課題とする審議機関が設置されたのは、1971年(昭和46年)に、事務次官裁定で設置された「アジア教育協力研究協議会」以来のことであった。翌平成8年6月に、懇談会の報

告『時代に即応した国際教育協力の推進について』が提出された。ここでは、文部省が今後推進すべき政策として、JICA や OECF(当時の海外経済協力基金)等の関係機関との連携・協力の促進、教育協力に関するデータベースの形成、国立大学への分野別の国際協力センターの設置(これにより広島大学に「教育開発国際協力研究センター」が設置されることになる)、教員研修生の受け入れの体制整備、国際協力人材の育成などが提案された。

先に紹介した、国際教育事業団からの現職教員派遣増加の要望は、この翌年に出されたことになるが、この件に関しては、この数年後に設置された「国際教育協力懇談会」(中根千枝座長)の議題の一つと取り上げられることになった。平成12年11月に提出された同懇談会の報告『開発途上国への教育協力方策について』においては、いくつかの具体的提言の中に「小、中、高等学校関係者による国際協力活動の推進」をあげ、その中において、(1)青年海外協力隊への現職教員の参加促進、(2)シニア海外ボランティアへの現職・退職教員の参加促進、(3)教育委員会による専門家派遣等への協力、(4)小、中、高等学校教員の中で教育協力活動を希望する者等の教育援助人材データベースの充実、を盛り込んだ。

特に、(1)の青年海外協力隊への現職教員の参加促進については、その意義と現状での問題点を次のように指摘している。

①教育関連分野における開発途上国からの青年海外協力隊員派遣要請数に比べても、現職教員の参加者数は少なく、この分野で活動を行っている青年海外協力隊員の多くは教職未経験者である。今後、できるだけ多くの現職教員に、青年海外協力隊員として教育・人づくり分野の協力活動に参加するよう求めることにより、教職未経験者が参加する場合に比べて、途上国の教育現場で、より効果的な支援が期待できる。さらに、帰国後も、開発途上国の体験を日本の児童生徒への国際理解教育等に生かすことができる。

②これまで、現職教員の参加については、校長等に事前の相談をせずに出願するケースや、派遣期間が事前研修の期間を合わせると約2年3か月となるため、年度途中で職務を離れるか、又は復帰することとなり、学校現場のスケジュールと合わないなどの・・・問題があった。

③・・・今後は、JICA、文部省及び都道府県教育委員会等が連携し、対象を現職教員に絞った特別な制度を設け、現職参加希望者の募集・選考作業を行うとともに、支障がより少なくなるようスケジュールの改善を図るほか、教員への広報活動、相談体制の充実及び参加経験を積極的に評価することなどにより、今後早急に現職参加者の大幅な増加がみられるように努めることが必要である。

こうした提言を受け、従来の現職参加の制度的枠組を生かしながら、「対象を現職教員に絞った特別な制度」の創設が、文部省、都道府県教育委員会、外務省、国際協力事業団の

間で検討されることになった。こうして誕生したのが「現職教員特別参加制度」であった。

新しい制度の特色は次のようなものであった。(1)教員の現職参加に限って通常は2年3か月の隊員の派遣期間を2年(派遣前訓練3か月、海外派遣期間1年9か月)とする。(2)選考段階で一次技術審査が免除される。一般募集では「職種」にかかる技術力を第一次選考で試験するが、教員の場合はこれが免除される。(3)応募書類提出先がJICA(青年海外協力隊事務局)ではなく、学校長を経由して、公立学校の場合は教育委員会、国立学校教員(附属学校教員)の場合は国立大学法人に提出する。文部省は、教育委員会や国立大学法人から提出された応募書類を集約し、参加教員候補者をJICAに推薦する。JICAは、推薦された教員に対して、健康診断書の提出を求め、その結果等を教員本人に通知する。一次選考合格者は、さらにJICAにおける二次選考(個人面接、技術面接および健康診断等)を受け、最終的な派遣者が決定される、という仕組みとなった。

平成13年1月の中央省庁の再編により名称を変更した文部科学省は、この新しい制度に対応するために、2月28日、文部科学省大臣官房長決定として「青年海外協力隊参加公立学校教員推薦要項」を定めるとともに、これを「青年海外協力隊への『特別参加制度』の創設について」として各都道府県・指定都市教育委員会教育長宛に通知し、管下の市町村教育委員会、高等学校等に対して趣旨の周知を依頼した。同要項は、現職教員特別参加制度で派遣する教員の条件を次のように定めている。

- ①自ら海外協力隊活動に参加しようとする自発的意志と奉仕精神を有し、異文化の人々と生活をともにする協調性のある者。
- ②現に教諭として勤務し、参加年度当初に勤続3年以上の実務経験を有する者。
- ③応募時点における年齢が39歳以下で、日本国籍を有する心身共に健康な者。
- ④単身で赴任できる者(家族の同行は認められない)。
- ⑤英語検定3級程度又はこれ以上の語学的素養を有し、語学力の向上や新しい言葉の取得に努力を惜しまない者。
- ⑥参加期間終了後も、引き続き教員として勤務する熱意を有する者。

この特別参加制度の下で、平成13年度に募集が開始され、平成14年度から新制度の下での実際の派遣が開始された。一般協力隊員の場合は、春、秋の二回にわけて隊員を募集しているが、この特別参加の場合は、スケジュールの都合で、春募集のみとなる。4月に派遣前研修を開始し、7月に任国に出発する(協力隊の派遣スケジュールでは一次隊となる)。翌翌年3月下旬に、他の一般隊員より3か月早く任務を終了して帰国し、4月1日には、教員として職務に復帰することになる。

### Ⅲ. 現職教員特別参加制度の下での進展

新しい制度の効果はすぐに現れた。先の図 1 にもどろう。平成 14 年度の現職教員派遣の人数は、77 人へと急増した。これは、理由は不明であるがその前年の派遣実績が 35 人と落ち込んでいたこともあり、前年度の二倍以上となる伸びであった。JICA 資料によれば、各都道府県や政令指定都市の教育委員会を通じて文部科学省に集約され、JICA に推薦された現職教員の人数は、この人数の二倍ちかくの 114 人であった。JICA 側としては、この特別参加制度への期待が大きく、毎年 100 人の教員を派遣できる体制を想定して予算の確保につとめているという。推薦人数と実際の派遣人数との格差はなぜ生じたのか。これは、JICA の設定している「健康診断」の基準において、問題が指摘される者が予想外に多く出たことによるという。

確かに、JICA の作成した特別制度の案内のパンフレットには、次のような健康条件に関する留意事項が掲載されている。「自然環境や保健衛生環境が、また生活環境も日本と大きく異なる開発途上国で長期にわたり暮らして活動する青年海外協力隊には、何よりも健康が必要です。また、日本での生活には差し支えなくても開発途上国では重い症状をあらわす病気もあります。そのため、JICA は参加希望教員の選考に際して慎重に健康チェックを行い、問題が確認された者については派遣を行わないこととしています」。

本人にはまったく自覚症状がなくても、潜在的なアレルギー発症の可能性などが顧問医によって指摘されるようなケースも少なくないという。ちなみに、屈強、体力強壯と思われる現職の警察職員が健康チェックでひっかかるようなケースさえあるという。平成 14 年度以降の、実際の派遣人数の変動は、文部科学省側の推薦人数の変化や JICA 側の派遣予算の枠組み変化によるのではなく、主として、この健康診断のチェックの結果として生じたものと解釈することができよう。文部科学省による推薦人数は、平成 15 年度以降 18 年度まで、それぞれ、157 人、144 人、164 人、170 人と増加傾向にある。

表 2 は、最新の平成 18 年度における現職教員派遣の職種と派遣国の例を示したものである。相手国の要請によって、一つの国に、同一職種(小学校教諭、養護等)で 3~4 人が同時に派遣されるようなケースもある。また、現職教員隊員が実際に従事することを期待される任務は、同じ職種であっても、各国の事情によってその要請内容や配属先、資格条件などはさまざまに異なる。表 3 は、同じく平成 18 年度派遣隊員に関して、開発途上国側からの要請の事例を紹介したものである。最近の新しい傾向として、隊員が、個別的に活動を展開することに代わって、ホンジュラスの算数指導力向上プロジェクトのように JICA 本体が当該国で実施する技術協力プロジェクトに協力隊員が参加し、派遣専門家やシニア隊員等とチームを組み一体になり支援・協力するようなプロジェクト支援型の活動も見られる。

表 2 平成 18 年度派遣の現職教員の職種と派遣国

職 種	派 遣 国
小学校教諭	カンボジア、中国、バングラデシュ、フィリピン、ブータン、ベトナム、セネガル、ニジェール、ブルキナファソ、セントルシア、ドミニカ共和国、パナマ、パラグアイ、ボリビア、ホンジュラス、サモア、バヌアツ、パラオ、フィジー、
養護	スリランカ、タイ、マレーシア、タンザニア、パラグアイ、ホンジュラス、フィジー、シリア
理数科教師	カンボジア、パキスタン、エチオピア、ガーナ、タンザニア、ナミビア、ベナン、マラウイ、ヨルダン
体育	カンボジア、バヌアツ、シリア
音楽	ラオス、ザンビア、
家政	ケニア、サモア、ソロモン
技術科教師	ニジェール、サモア
青少年活動	ケニア、ニジェール、ウズベキスタン
日本語教師	中国
村落開発普及員	セネガル
幼稚園教諭	ミクロネシア
野菜	サモア

<出典> JICA 提供の資料から作成

表 3 現職教員派遣の要請内容と資格条件の事例

職種	国・配属先	要請内容	資格条件
小学校 教師	カンボジア タケオ小学校教 員養成校	教員養成校で、理科の授業に必要な実習と実 験を計画立案し、同僚教師にその手順や実施 方法を指導する。	小学校教諭免 許、実務経験 2 年以上
同	ネパール バル・カラヤン小 学校	都市貧困地域の公立小学校で、教師訓練を受 けておらず、指導レベルが低い同僚教師と共 に算数や理科を指導しながら、教師の指導力 向上と、生徒の基礎学力の向上をめざす。	小学校教諭免 許
同	カメルーン 教育省ニヨンソ ウ県事務所	担当地区の小学校長や視学官と協力し、実習 活動、理数科教育多様化を支援する。教員対 象講習会の開催も望まれる。	小学校教諭免 許、実務経験
同	ホンジュラス 教育省援助調整	JICA 技術協力プロジェクトで作成され、全 国配布されている小学校算科の教師用指導	小学校教諭免 許

	局	書及び児童用作業帳の適正使用について、セミナーの実施、指導助言を行う。	
同	フィジー ドラインバフィ ジアシ小学校	首都で最古の小学校において情操教育科目の音楽、図工、体育の授業を担当し、理論や技術を同僚教師に伝える。現地教員に対する定期的なワークショップを開催、実施する。	小学校教諭免許、実務経験2年以上
理数科 教師	バングラデシュ 教員訓練大学	生徒および同僚教師に理科三科(物、化、生)の実験授業を担当。活動の場を広げ地域の中高等学校への理科実験の巡回指導を行う。	教諭免許(中高・理)、実務経験3年以上
同	モンゴル ダルハン県教育 文化局	県教育文化局に属し、市内の学校を巡回指導する。各校で実際に理科の授業をするだけでなく、教師への助言も求められる。	大卒、教諭免許(理)、指導経験5年以上
同	スリランカ 教員養成大学	中学校の理科教師を養成するコースの学生を指導。物理・地学分野の実験・実習を中心とした授業を担当する。実験器具や設備に頼らない実験の工夫を行う。	大卒(理系) 中高理科教員免許、実務3年
同	ガーナ オプシア市教育 事務所	担当地区の小中学校を巡回指導し、現職教師にたいする教授法及び教材等についてアドバイスを。モデル授業を企画・実施する。	大卒(理系) 教員免許(中高・理)
同	サモア アノアマア中高 等学校	基礎教育改善プログラムの一環としてモデル校での理数科教育の質的向上を図る。教育省配属のシニアボランティアと連携しつつ、研修等を通じて、教師の能力向上ができるよう側面支援をする。	大卒(理系)、職務経験

<出典> JICA『青年海外協力隊募集要項 平成18年度春募集』 pp.64-75 から作成

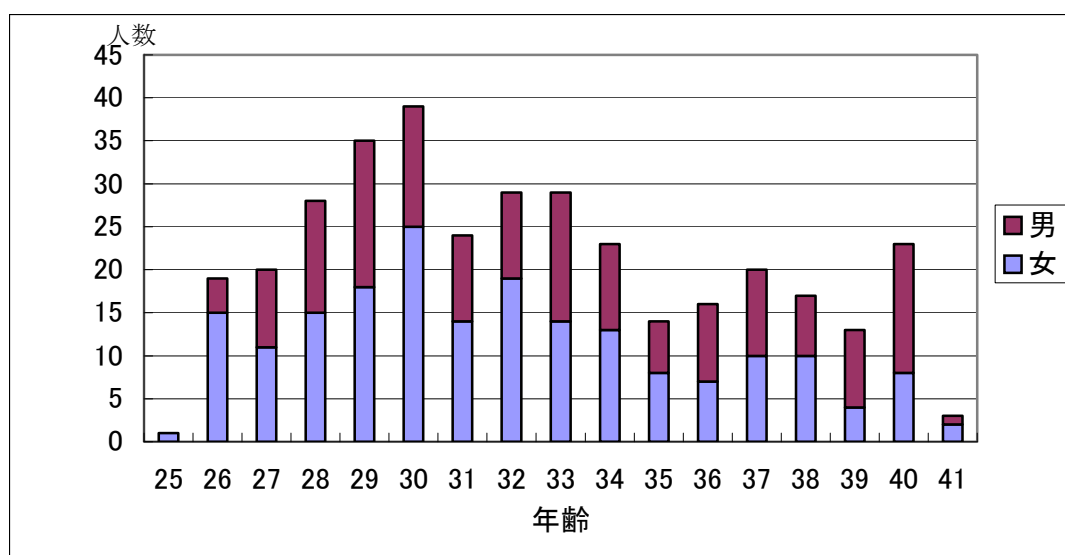
現職派遣教員は、派遣期間中、所属する地方公共団体から、教員としての基本給与・賞与の70～100%を受け取る(各自治体の派遣条例によって相違がある)。支給される給与・賞与の額が100%なら、JICAがその80%を所属先に補てんする。残り20%は所属先が負担する。自治体が本人支給額を90%と定めていれば、80%をJICAが負担し、残り10%を自治体が負担する。本人支給額が70～80%である場合は、所属先の負担はなくなる。いずれにせよ、派遣される教員の給与・賞与の1～2割が派遣する自治体の持ち出しとなるケースがある。また、代替教員の確保のために、財政面、人事面での措置が必要となるため、参加志望者全員を推薦することはできず、事実上、参加枠が設けられている。



最新の注目すべき動きとして、北海道では、平成 17 年度から派遣中の給与・賞与の支給を従来の基本額の全額支給から、70%に減らして自治体の負担をゼロとして、その代わり、従来隔年で 2 名とされていた参加枠を撤廃し、希望者全員を推薦する方式を導入した。このため平成 18 年度に北海道から派遣される教員数は、いっきよに 19 人に増え、全国一の数となった。こうした条件の中でも、参加者が激増したという事実は、あるいは今後、他の都道府県等にも影響を与えることになるかもしれない。

平成 14 年度から 18 年度までの 5 年間で、合計 353 人の現職教員が特別参加制度により開発途上国に派遣されている。かれらのプロフィールを概観してみよう。図 2 は、その年齢層と男女比を示したものである。

図 2 派遣現職教員の年齢層と性別(平成 14~18 年度)



<出典> JICA 提供の資料から作成

年齢層であるが、これは最年少の 25 歳から最高 41 歳までとかなり幅がみられる。一般の協力隊の応募資格は、満 20 歳~39 歳であるが、教員現職派遣の場合、22 歳で教職に採用されたとしても、最低 3 年間の教職経験が要求されるので 24 歳以下の者はいない。年齢別にみると、最も多いのは 30 歳の 39 人であり、つづいて 29 歳の 35 人である。年齢層別に分類すると、20 歳台がほぼ 29%、30 歳台前半が 41%、35 歳以上が 30%という比率となる。全体の平均年齢は 32.4 歳となっている。新卒で採用されたとするなら教職経験がほぼ 7~10 年くらいということになる。イメージとしては、若手教員というよりは、むしろ中堅教員世代の入り口といったところであろうか。性別をみると、全体の 55%が女性教員である。ただし、30 歳台後半になると男子教員が増えて、ほぼ同数になる傾向が見られる。全体の 8 割以上は独身であるが、既婚者も 17%ほどみられる。既婚者は男子に多い。

#### IV. 拠点システムによる現職教員派遣事業への支援

現職教員の派遣ははじまってまもなく、文部省に第二次の国際教育協力懇談会が設置された。2002(平成14年)7月に提出されたこの懇談会の報告の焦点は、「わが国の教育経験を生かした国際協力」ということにあった。このため、「活用しうるわが国の教育経験を取りまとめ、共有化し、派遣者に伝達しておくことが重要であり」、特に、先に発足した現職教員派遣制度に関しては、「派遣される現職教員に対し、あらかじめ基本的な活動内容の提示、協力の事例集や共通して活用できる教材等の提供、派遣前研修や派遣期間の中の指導・相談を行うなどの、サポート体制を強化していくことが重要である」とした。報告書は、こうした機能をはたすための国内体制の整備として、新たに「拠点システム」を構築することを求めた。それは具体的には、「国際教育協力に実績のある広島大学及び筑波大学の『教育開発国際協力センター』を拠点システムの中核としつつ、国立、公立、私立(大学)及びNGO、民間企業等からなるネットワークを形成する」ものとされた。拠点システムの具体的な機能と活動として、①我が国の(経験の豊富な)主力となる教育協力分野を強化するための「協力経験の共有化」、②派遣される現職教員の支援(共有化された協力経験の伝達)、③協力経験の浅い分野の活動促進に対する支援、を求めた。

懇談会報告を受け、翌2003年4月、文部科学省の拠点システムの事業が開始された。これは、上記のような事業に参加することを望む大学、法人格を持った教育NGO、教育関係団体等からの応募申請を受け付け、採択された課題に対して、契約により事業が委託されるものである。②のように、派遣される現職教員への支援は、この拠点システム事業の中心的なものの一つとされた。特に、この事業に関しては、筑波大学教育開発国際教育協力研究センター(CRICED)が中核的な役割を担うこととなった。後述する、派遣前研修、帰国隊員の報告会、アーカイブの構築なども、ここを拠点になされている。

拠点システム事業は、平成19年度から「国際協力イニシアチブ」教育協力拠点形成事業を改称されるが、平成19年度の同事業による「青年海外協力隊派遣教員の支援」関係の契約大学とその活動テーマは次のようなものである。

#### 19年度「国際協力イニシアチブ」教育協力拠点形成事業のうち派遣現職教員支援関係

実施機関名	活動テーマ
・お茶の水女子大学	幼児教育分野における派遣隊員支援と幼児教育協力の質的向上
・筑波大学	筑波大学附属小学校を拠点とした派遣現職教員支援システムの構築
・筑波大学	障害児教育分野における海外青年協力隊派遣現職教員サポート体制の構築——現職教員研修事業とテレサポートシステムの活用——

・鳴門教育大学	派遣現職教員の活動の幅を広げるハンズオン素材とその活動展開モデルの開発
・日本女子大学	海外派遣隊員の家政分野に関連する活動支援教材等の開発
・宮城教育大学	海外教育協力者に対する環境教育実践指導と教育マテリアルの支援

## V. 帰国後の教育現場への還元活動

現職教員派遣による国際教育協力活動は、開発途上国の国づくり、人づくりに重要な人的資源として貢献するだけでなく、帰国後には、その経験を、教育現場や地域社会において、さまざまなかたちで還元し、活かしてゆくことも期待されている。

特に、現職派遣教員の帰国後の連携と組織化の点で注目される事業がある。それは、文部科学省と筑波大学教育開発国際協力研究センターの主催する「開発途上国における現職派遣教員の活躍」と題するシンポジュームの開催である。これは平成17年1月にその第一回が開催された。ここでは、派遣された教員たちによる任地での活動報告（アジア、中南米、アフリカ、大洋州・欧州の四つの分科会に分かれての報告）、さらには、帰国後の派遣経験を生かした教育活動報告、隊員支援のための e-支援システムの利用法（メーリングリストと電子掲示板、web 会議、アーカイブなどを通じたコミュニケーションによって派遣現職隊員と帰国隊員、派遣予定教員の間での情報交換、支援教材の提供を行うための仕組み）などの紹介が行われた。シンポジュームは18年、19年、20年と定期的に開催されている。こうした活動の積み重ねによる経験の蓄積と共有化と人脈ネットワークの形成は、近い将来、きわめて有用な成果をもたらすものと期待される。

地方や教育現場レベルでは彼らの経験は、どのように活かされ、還元されているのか。JICA のメールマガジン等を見ると、時折、地方において、協力隊の教育隊員経験者の帰国報告会、あるいは、国際理解教育講座の開催のニュースを目にすることがある。地域の公民館活動や学校への出前講座で協力隊体験を語るといったイベントの開催もあるという。これらは、主として、協力隊の地方 OB 組織などが開催するイベントである。

おそらく、いちばん身近のところでは、小・中・高校の「総合的学習の時間」等における「国際理解教育」の教材作りに自己の経験を活かすといったことでの還元が行われていることが考えられる。しかしながら、派遣元の教育委員会単位でみると、帰国後の派遣教員による教育現場への還元活動に関して、体系的に取り組みは、まだ始まったばかりであるのが実情である。特別制度発足以降の派遣者が帰国したのは平成16年4月以降のことであり、まだ数年しかたっていないことを考えれば、やむを得ないところである。しかしながら、ここ数年来は、毎年80人台の派遣実績を持ち、この傾向は今後も持続すると想定するならば、その人材の蓄積は今後、ますます拡大すると予測される。かれらの経験や知識を単発的なイベントの枠をこえて、組織的、継続的に活かしてゆくために、なんらかの独自

のネットワーク組織等を立ち上げることが期待されており、また必要になる。

同じように、文部科学省の関わる現職教員の海外派遣の制度として、海外の日本人学校・補習授業校に現職教員を派遣する「在外教育施設派遣教員制度」(最近は、毎年1,300人程度)、海外の日本語教育を行う教育機関に教員を派遣するプログラム(REXプログラム、毎年20人程度)がある。派遣期間は、いずれも、原則として2年間である。前者は、昭和37年以来の歴史を持つプログラムであり、すでに累積で3万人をこえる派遣実績を持つ。後者は、平成2年に開始されたプログラムであり、平成16年までに累積で303人の教員を派遣している。これらの制度での派遣経験者については、前者では「全国海外子女教育・国際理解教育研究協議会(全海研)」(昭和49年発足)、後者は「NPO法人REX-NET」(平成16年発足)という任意の組織を結成し、その経験や知識を共有のものとし、それを教育現場で活かすことを目指す活動を行っている。

同じ、現職教員の海外派遣といっても、これらのプログラムと協力隊現職教員特別参加制度は、趣旨が異なり、そこで得られる経験や知識の質も異なることは明らかではあるが、帰国後に、所属先の都道府県・市町村において現場教員として復帰し、それぞれの貴重な経験を生かして、教育現場に還元することを期待されていことに変わりはない。もし組織化が進められるとするなら、協力隊現職教員派遣のOB組織は、新しいカテゴリーの組織となるだろうが、前者らの先行組織と連携を取りつつ、各県、市町村教育委員会レベルにおいて、海外派遣経験教員の一層の活用・登用、人事配置上の工夫、経験・知識の発信の充実等をはたらきかけてゆくことなどが期待される。

## VI. 帰国現職教員による協力隊活動評価

平成16年4月から特別参加制度で派遣された現職教員の帰国、職場復帰がはじまった。これまで260人をこえる教員が現場復帰したことになる。これらの教員は、自らの途上国での教育協力の経験をどのように評価しているのか。またその活動経験を日々の教育実践の中でどのように活かし、また活かそうとしているのか。JICA青年海外協力隊事務局は、平成19年2月に、現職復帰した14~16年度派遣の現職教員(187人)を対象に、その活動経験の評価を求めるアンケート調査を実施し、百名を超える教員から回答を得ている。アンケート結果の分析は、現在進行中ということであるが、速報要約版によれば、その評価はおおむね次のようなものであった。

協力隊活動に参加したことの「満足度」については、回答した教員の大多数は「大変良かった」「まあよかった」と答えており、多数の教員が積極的、肯定的な評価を下している。具体的に「協力隊に参加して教師自身として得たものは？」という問いに対しては半数以上の教員が、「日本の教育の長所や短所に気づくことができた」「児童生徒を多角的かつ柔軟に見られるようになった」「広い目で学校教育を考えられようになった」「(教員以外の)

他の職業・分野の隊員とのつながりができた」ことなどをあげている。

「帰国後、学校教育の現場で派遣中の経験が活かされていますか？」という設問に対しては70%が「いる」と答えている。さらにどのように活かされているかの問いに対して、半数近くが「国際理解教育の内容が充実した」「子どもたちへの接し方にゆとりができた」と回答している。また少数の者ながら「外国籍児童・生徒やその保護者とのスムーズな意志疎通に役立った」ことを指摘している教員もいる。自由記述の中には、「日本の良さ、特に教育の充実や質の高さを実感できた反面、いつも背中を押され続け、走らされている子どもたちが逆にかわいそうに思うことがある。そのため、何が幸せかを考えたり、話し合ったりする機会が増えた。単に協力隊の体験談を話すだけでは心に残らない」「日本の子ども達が、他の国々よりも大変恵まれている学習環境に置かれているのに、学習に対する関心や意欲を持たせることにエネルギーを注がなければならない現状にジレンマを感じる」という発言もみられる。

先に紹介した筑波大学主催の「帰国報告会」では、しばしば、二年間の途上国での生活を終えて3月に帰国し、4月から日本の教室の教壇に立つことは、本人にとってはかなりハードなことであるとの発言が聞かれた。開発途上国のノンビリとした時間感覚とリズム感によりやく慣れ親しむ様になった者にとって、日本の緊張感とスピード感に満ちた教育現場に再適応するには、精神的にも肉体的にもある程度の時間を要するというであろう。かれらにとって日本の教育現場の多忙感が、より一層強く感じられるのではないか。今回のアンケート調査の回答率が6割程度と予想外にのびなかった理由には、帰国・現場復帰からまだ一年未満の教員も多く、いまだに再適応、リハビリのプロセスにあり、めくるめくような自らの異文化体験を整理し客観視するだけの時間的余裕がないという事情があるのではないかと推測される。

## むすび

平成14年度に特別参加制度の下での第一期の現職教員を送り出して以来、平成20年度までの7年間に、合計516人の現職教員が開発途上国に派遣されてきた。平成20年度からは、従来の対象職種の他に、あらたに「日系社会青年ボランティア」事業にも現職教員派遣の枠が設けられ、主として、中南米諸国の日系社会の小学校で図工・音楽・体育等を通じた日本語及び日本文化の指導にあたる教員が派遣されることになった。平成20年度はブラジルのみであるが、将来は日系移民の多い中南米国5か国に拡大される予定という。

国内とは異なる環境において教育協力活動に従事することによってコミュニケーション能力や異文化理解の能力を身につけた教員、途上国の困難な状況の中で問題解決的な対応能力を身につけた教員、さらには、他の国での教育活動に照らして日本の教育のあり方を再認識あるいは再確認する機会を持った教員は、わが国の教育現場にとっても貴重な人材

となる。また、彼らの経験は、将来の国際教育協力分野での人材の裾野を広げることに貢献する。国際協力機構は、今後の課題として、(1)当面、毎年100人の派遣(ここ数年の実績は80人台)を実現するために日本の教育現場での広報啓発活動を拡充する、(2)帰国後の貢献拡充のためのネットワークの確立(協力隊経験を活かす機会の拡大・充実に向けた取り組み)を指摘する。青年海外協力隊による開発途上国への現職教員の派遣という方式は、おそらく、外国にも類例を見ないわが国独自の制度である。帰国・復職の過程での支援の見直しなどの課題もあると考えられるが、本制度による現職教員による国際教育協力活動の一層の拡充に期待を寄せたい。

### [参考・引用資料]

国際協力事業団「開発と教育 分野別援助研究会報告書」平成6年1月

国際協力事業団『国際協力事業団 25年史』1999年8月

国際協力機構「青年海外協力隊 募集要項 平成18年春募集」

国際協力機構・青年海外協力隊事務局『国家・地方公務員の青年海外協力隊への現職参加』  
平成10年3月

同 青年海外協力隊事務局 『現職教員特別参加制度 評価報告書』平成19年10月  
筑波大学教育開発国際協力研究センター『派遣現職隊員の教育活動上のニーズ調査報告』  
平成16年3月

筑波大学教育開発国際協力研究センター(ホームページ)拠点システム派遣現職教員支援  
事業 ([www.criced.tsukuba.ac.jp/jocv/](http://www.criced.tsukuba.ac.jp/jocv/))

文部省「時代に即応した国際教育協力の推進について」(時代に即応した国際教育協力の在  
り方に関する懇談会報告)平成8年6月

文部省「開発途上国への教育協力方策について」(国際教育協力懇談会)平成12年11月

文部省「国際教育協力懇談会 最終報告」平成14年7月

文部科学省「初等中等教育における国際教育推進検討委員会報告——国際社会を生きる人  
材を育成するために」平成17年8月

文部科学省「大学発 知の ODA——知的国際貢献に向けて——」(国際教育協力懇談会報  
告2006)平成18年8月

文部科学省・国際協力機構「青年海外協力隊『現職教員特別参加制度』のご案内」

文部科学省 ホームページ 「現職教員特別参加制度」

[www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/genshoku/main6\\_a9.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/genshoku/main6_a9.htm)

※ 国際協力機構・青年海外協力隊事務局の熊谷信広氏からは、現職教員派遣事業に関わる詳細な資料の提供を受け、また、社団法人青年海外協力協会(JOCA)事業部の堀田直樹氏からは、協力隊OB組織の活動全般について情報の提供を受けた。両者への感謝を表明したい。

## 6. 青年海外協力隊経験者の優先的教員採用施策

丸山英樹（国立教育政策研究所）

### はじめに

毎年 1,500 名ほどの日本人青年が開発途上国へ日本政府によって派遣され、帰国している。そのうち 3 人に 1 人が教育と文化に関する仕事に従事し、その半分が学校教育に関わっている。彼/彼女らの中には、赴任地の経験により様々な問題意識を高め、帰国して日本社会の抱える課題に取り組むことを希望し、その一つ的手段として日本の教育に貢献したいと考える者も少なくない。本稿は、そのような帰国した日本人青年に学校現場で活躍する場を優先的に与えようとする地方自治体の取り組みについて記すものである。

以下では、まず青年海外協力隊と呼ばれる、公的資金で派遣される国際ボランティアのシステムと帰国者の概要を示す。次に、地方自治体が持つ海外経験者などに対する優先的教員採用制度を概観する。また、本プロジェクト研究で行った地方自治体教育委員会（長野県および京都市）への聞き取り調査の結果と政策的背景を示し、諸外国における国際ボランティアの扱いについて短くまとめる。最後に青年海外協力隊の帰国後のネットワークについて、組織的なものと帰国者自ら行う活動について紹介した上で、協力隊帰国者が日本の学校教育において貴重な人材である可能性を記す。

### I. 青年海外協力隊とは

青年海外協力隊（以下、協力隊）は、東京オリンピック開催の翌年 1965 年に発足し、ラオスへ最初の隊員が派遣された。以降、2008 年 9 月 30 日現在まで 43 年間で、派遣要請を寄せた 82 か国（アジア、アフリカ、中近東、中南米、大洋州、東欧）へ、累計 32,097 名の協力隊員を派遣している国際協力機構（JICA）の事業である<sup>(1)</sup>。

JICA 公式サイト<sup>(2)</sup>によると、協力隊事業とは、独立行政法人国際協力機構法第 13 条 (3) により、開発途上地域の住民を対象として当該開発途上地域の経済及び社会の発展又は復興に協力することを目的とする国民などの協力活動を促進、および助長するものである。同事業には、①途上国の経済・社会の発展、復興への寄与、②友好親善・相互理解の深化、③ボランティア経験の社会還元という 3 つの目標がある。協力隊員の活動の基本姿勢は「現地の人々と共に」という言葉に集約され、派遣された国の人々と共に生活し、働き、彼らの言葉を話し、相互理解を図りながら、彼らの自助努力を促進させる形で協力活動を展開していく。協力隊は、技術や知識を活かして開発途上国の国づくり、人づくりに、日本の青年が自ら持つ技術・知識や経験を開発途上国の人々のために活かし、身をもって協力す

るものである。

1965年に始まった協力隊事業は、派遣受入国の状況によって派遣が一時的に中断、また当初の目的を達成したために終了した国もある<sup>9)</sup>。例えば、カンボジアとは1965年に派遣取極締結がなされたが、政変により1970年に協力隊が全員引き上げ、政情安定化の後1992年に取極を改正し再開している。インドとは1966年に派遣取極締結がなされ、1978年には要請も終わったため引き上げとなったが、2005年には交換公文(Exchange Note)交換、2006年に派遣再開となった。他の国々も同様に受入国の政情、治安状況などによって、派遣停止、再開あるいは終了となった。それらの国々の状況とその年だけを取り上げると、エルサルバドルは1968年締結、1968年撤退、1993年再開された。ソロモンとは1978年に締結、2000年に撤退、2005年再開。リベリアは1978年締結、1990年撤退。ペルーは1979年締結、1980年撤退、1996年再開。ルワンダは1985年締結、1993年撤退、2005年に再開。スーダンとは1988年締結、1993年撤退。イエメンは1989年締結、1994年撤退、2005年再開。コートジボワールは1989年締結、2003年撤退。ハンガリーは1991年に締結、2007年に派遣終了。ブルンジは1992年締結、1994年撤退。ポーランドは1992年に締結、2007年に終了となった。

協力隊事業は、ボランティア性、公募性、国民的基盤の上に立った隊員活動という特性を持ち、一人ひとりの協力隊員の協力活動が主体である。派遣期間は原則として2年間<sup>4)</sup>で、派遣される協力分野は、農林水産、加工、保守操作、土木建築、保健衛生、教育文化、スポーツ、計画・行政の8部門、約120種と多岐にわたっている。協力隊員に求められる技術・知識や語学レベルは、各要請内容によって異なる。

派遣前の隊員<sup>6)</sup>は、原則として日本で主に派遣国の語学に関する訓練を数か月間受け、健康診断などを経て派遣される。派遣中は、隊員活動に必要な機材や技術的支援、財政的支援を東京にある青年海外協力隊事務局から受ける。現地では原則として、派遣国政府の指示により特定の機関に所属し、その配属先の職員として活動することになる。他方、JICA現地事務所などは、隊員が活動を行う上での支援窓口となり、定期的な健康診断や定例会などを開催する。日本側からの支援を隊員は活用し、現地の派遣先における所属長や同僚と相談の上、活動に取り組む。例えば、学校教員として派遣された場合、学校長や教科主任などから指示を受け、連携しながら、自らの授業・クラスを受け持つ。一人の教員として現地の教員と同様に授業を行う他に、小規模ながらもワークショップや他教員と共同でセミナーなどを開催し、日本の学校や教育実践に関する技術などの移転、日本文化についての紹介も行う。帰国後には、JICAによる健康診断と簡単なカウンセリングを受ける。

それでは、派遣実績を見てみよう。都道府県別の出身者数は、多い順に東京都(3,217名)、神奈川県(2,273名)、大阪府(1,793名)、北海道(1,642名)、愛知県(1,621名)、埼玉県(1,434名)、千葉県(1,428名)、福岡県(1,421名)、兵庫県(1,320名)、静岡県(1,116名)、長野県(739名)、広島県(719名)、京都府(648名)である。



分野別としては、派遣された延べ 32,097 名のうち、11,017 名（34.3%）が「教育文化」部門の協力隊員である。そのうち、教育に特に関連が強い職種について職種名別の内訳を示し、部門内のその他の職種の派遣人数とあわせてまとめたものが表 1 である。この表から、11,017 名のうち、約半数の 5,641 名（全体の 17.6%）の協力隊員が現地で学校教育に直結した業務へ従事したことが分かる。

表 1：「教育文化」部門における協力隊派遣実績

職種名	派遣中の者		帰国者		累計	
幼児教育	87	(82)	496	(487)	583	(569)
小学校教諭	183	(112)	618	(438)	801	(550)
理数科教師	199	(66)	2,008	(550)	2,207	(616)
日本語教師	127	(106)	1,440	(1,171)	1,567	(1,277)
技術科教師	1	0	65	0	66	0
識字教育	0	0	9	(9)	9	(9)
視聴覚教育	5	(4)	170	(54)	175	(58)
環境教育	84	(52)	149	(97)	233	(149)
<b>小計</b>	<b>686</b>	<b>(422)</b>	<b>4,955</b>	<b>(2,806)</b>	<b>5,641</b>	<b>(3,228)</b>
その他	569	(348)	4,807	(2,916)	5,376	(3,264)
<b>合計</b>	<b>1,255</b>	<b>(770)</b>	<b>9,762</b>	<b>(5,722)</b>	<b>11,017</b>	<b>(6,492)</b>

注 1：（ ）内は女性数

注 2：その他には、青少年活動、コンピュータ技術、PC インストラクタ、家政等が含まれる。

（青年海外協力隊派遣実績職種別<sup>(6)</sup>「教育文化」をもとに著者作成）

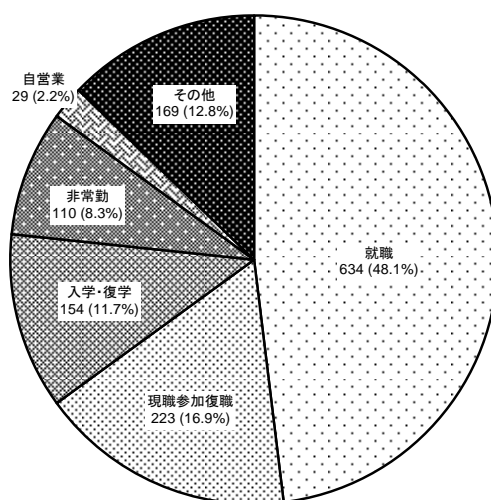
帰国後の進路として、協力隊および中南米の日系社会へ派遣される JICA ボランティア事業<sup>(7)</sup>から帰国した者は、平成 18 年度の場合、約 65%が就職・復職し、約 12%が大学院などに進学・復学している（図 1）。しかし、無職を含む「その他」の者も約 13%いる。

JICA 事業は「国造り・人造り・心のふれあい」を掲げていたこともあり、経済的に恵まれていなくとも豊かな社会環境を有する途上国社会に触れた隊員が、派遣先で教育に携わり、帰国後に日本の学校においても、人を育てるといった教員という職業を目指す気持ちを持つことは珍しいことではない。開発問題が途上国社会だけの課題ではなく、日本社会にも関係が深いことに気づき、日本社会にも貢献できる方法を模索する者が多いためである。

他方、国による国際援助は、日本の経済状況の変化によって、また援助を行うドナー国において成果にもとづいたマネージメント（Results-based Management）が導入されたことで、説明責任がより求められるようになった。協力隊についても成果が求められ、現

地への貢献の度合いによっては派遣継続を見直す場合も生じた<sup>(8)</sup>。さらに、協力隊事業の成果の中には、派遣先の途上国の発展への貢献に加えて、日本人青年の育成も含まれるため、帰国した日本人青年が社会でどのように活躍しているかという成果を整理する必要性も出てきた。

図 1 : JICA ボランティア帰国者の進路 (平成 18 年度)



(青年海外協力隊帰国ボランティア進路状況<sup>(9)</sup>をもとに著者作成)

このように、帰国後の進路として教員になることを希望する帰国者個人の動機と、組織の説明責任の方向性が一致する状況が生まれていた中、地域で課題を抱える、あるいは協力隊員に将来性を見いだした日本国内の教育委員会が、協力隊経験者を優先的に採用する動きに出てきたのである。次節では、そのような動きについてまとめてみる。

## II. 地方自治体における隊員等の特別選考制度

### 1. 地方自治体教育委員会による採用試験での協力隊経験者の扱い

2008年10月6日現在、JICA 広尾センターの調査によると、地方自治体における JICA ボランティア経験者などに対する教員特別採用制度は、表 2 の通り存在することが分かっている。この表から、協力隊経験者をはじめとする国際協力経験者を 17 の地方自治体が様々な形態で募集していることが分かる。

まず、平成 16 年度に特別採用枠を設置したのが京都市である。その後、18 年度には 3 つの地方自治体が、平成 19 年度には 7 つ、平成 20 年度には 6 つが国際貢献経験者を対象にするようになった。

表中 A は、協力隊などを含む「国際貢献者」を意味する特別な制度名を付けていることを示し、10 の自治体がこれに該当する。また、B は従来の社会人募集枠による制度で募集している 6 つの自治体を示す。B では社会人経験の一部に協力隊などの国際貢献活動を含めている。C と H で示されるように、愛媛県は特別な制度名を付けず、一次試験の得点に協力隊経験者には 100 点を追加するという制度にしている。

いずれの自治体も「青年海外協力隊」という名称を募集要項で明記しているが、D で示した 5 自治体は、JICA ボランティア事業以外の国際貢献活動経験者も募集対象としている。つまり、多くの（12 の）自治体では JICA 事業以外の経験者は対象となっていない。

表 2：各地方自治体における協力隊経験者への優先的採用条件等

自治体	京都市	長野県	富山県	愛媛県	茨城県	神奈川県	神奈川県横浜市	愛知県	福井県
導入年	平成16	平成18	平成18	平成18	平成19	平成19	平成19	平成19	平成19
学校段階	小中高養	小中高養特	記載なし	小中高養特栄	幼小中高養特	小中高養特	小中高養特	小中高養特	小中高養特
制度名等	A	B	A	C	A	B	A	B	A
要件		D				D			
優先内容	EFG	EG	EFG	H	E	EF	EF	EFG	E
募集人数	10名以内	採用予定の1割程度	若干名	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし

自治体	兵庫県	兵庫県神戸市	大阪府堺市	大阪市	神奈川県川崎市	埼玉県	さいたま市	福岡市
導入年	平成19	平成19	平成20	平成20	平成20	平成20	平成20	平成20
学校段階	小中高養特	幼小中高養特	小中高養特	幼小中高養特	小中高養	小中高養	小中高養	小中高養特
制度名等	A	B	B	B	A	A	A	B
要件			D	D				
優先内容	選考の参考とする	EF	一般選考と差はない	一般選考と差はない	EF	E	EF	EF
募集人数	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし	記載なし

注：幼（幼稚園）、小中高（小学校、中学校、高校）、養（養護学校）、特（特別支援学校）、栄（栄養）

- A: 制度名に国際貢献者などの特別な名称が使われている制度
- B: 社会人枠募集枠内での募集制度
- C: 一次試験における加点制度
- D: JICA関係ボランティアのみでなく、他の国際貢献ボランティア等経験者も対象にしている
- E: 一般教養・教職筆記試験の免除
- F: 論文試験を課す
- G: 一次試験で面接を課す
- H: 一次試験で100点を追加(800点配点中)

(JICA 青年海外協力隊事務局帰国ボランティア支援課 (2008) より著者作成)

採用試験における優先的条件の内容は、表中 E~H で示されている。最も多い内容は、一般教養・教職関係の筆記試験を免除するもので、13 自治体が該当する (表中 E)。その代わりに、F で示される通り、論文試験を課す自治体が 9 ある。二次試験で面接試験は一般的であるが、一次試験で論文の代わりに面接を実施する自治体は 4 つある (表中 G)。また、兵庫県は特に優先する内容は定めておらず、選考の際に参考情報とすることが分かった。さらに、大阪府堺市と大阪市は、優先的な内容は特にないことが示されている。

最後に、募集人数を見ると、早期に制度を導入した京都市や長野県は具体的な数値を示しているが、その後に導入した自治体は明記していない。平成 20 年度に優先的内容がない自治体が出てきたことから、協力隊経験者には何らかの配慮を表明しているものの、特別採用枠を設けるとのことまでは踏み込まず、応募状況を注視している段階にあると言えよう。

### III. 聞き取り調査による結果

本節では、全国に先がけて協力隊経験者を採用に踏み切った自治体の例として、本プロジェクト研究で実際に訪問調査を行った長野県<sup>(10)</sup>と京都市<sup>(11)</sup>を取り上げ、その背景となった政策的な動きについて記す。また、関連して諸外国 (フランス、カナダ、スウェーデン) の情報を参考までに短くまとめている。

#### 1. 長野県の事例

##### (1) 特徴

長野県公立学校教員採用選考の中における特別選考「国際理解教育特別支援のための選考」では、協力隊帰国者の優先的採用となる地方行政の指針として、次の 4 点の地域的特性が背景にあった。

- 専門的な国際理解教育を中心となって推進する教員の必要性、重要性について認識
- 長野県内の小中学校には多くの外国籍児童生徒が在籍している (1,600 名余)。その内日本語指導が必要な児童生徒数は約 650 名である。県内には日本語指導教室が 25 設置されているが、その指導教員でポルトガル語やスペイン語、中国語を話せる者はほとんどいない。そのため、指導や保護者とのコミュニケーションに大きな課題がある。
- 青年海外協力隊に参加しようとした意欲、気概、海外貢献活動において培われた困難な課題にも積極的に立ち向かう逞しさを学校現場にも導入し、学校の活性化や国際理解教育の充実発展に寄与してほしいという願いがある。
- 外国籍児童生徒が在籍する学校現場からは、彼らの母語に堪能な教員の配置や採用を

望む声が多くあり、それに応えていくためには、ポルトガル語やスペイン語圏に配属されていた青年海外協力隊経験者を採用するのが良いと考えた。

採用条件としては、協力隊などの国際貢献活動を2年以上経験している者で、加えてポルトガル語、スペイン語、中国語のいずれかにおいて日常会話に限らず、翻訳・通訳が可能な程度の能力を持つ者である。これは外国人児童生徒の保護者との連絡を想定し、例えば学級通信などの翻訳能力が求められているためである。選考段階で、学級通信の作成および翻訳能力が試される。

長野県内において採用された10名の教員の背景は、次の表3の通りである。

表3：長野県採用の協力隊等経験者の背景

学校	採用枠	科目	性別
小学校	社会人選考講師		女
小学校	社会人民間		女
中学校	一般選考	英語	女
中学校	社会人選考講師	英語	女
中学校	社会人選考講師	英語	男
中学校	社会人選考講師	社会	女
中学校	社会人選考講師	家庭	女
中学校	社会人選考講師	国語	女
養護学校	一般選考		女

(長野県教育委員会への聞き取り調査から作成)

## (2) 採用事例

調査校：長野県小諸市立美南ヶ丘小学校

調査学級：5年4組

調査協力者：中山晴美（カンボジア派遣協力隊帰国者）

### - 採用までの経緯

長野県では、国際教育協力の経験者への「特別選考」が始まったばかりで、調査時の段階では実際の採用者は次年度以降であった。今回の調査では、現職参加した元協力隊員の中山教諭がインタビューに応じてくれた。従って、ポルトガル語やスペイン語による採用ではない。

小諸市内の公立中学校に体育の教師として勤務していた中山教諭は、平成14年より導入された現職教員特別制度で協力隊に参加にし、カンボジアに派遣され、平成16年度より復

職した。

#### - 現在の取り組み

小諸市教育委員会の指針により、平成 18 年度より小学校での英語教育を全学年で週 1 時間実施することになり、それ以来、英語 ALT（外国語指導助手）とともに、英語を通じて国際理解教育を実践している。その他、筑波大学の研究者と共同でカンボジアの子ども達と日本の子ども達が直接コミュニケーションする「インターネットライブ交流会」を実現させている。中山教諭がクメール語で通訳をしたが、児童が外国語を身につけ直接会話をすることの重要性を感じ、英語の授業には力が入るようになった。交流会を体験したある児童は「交流するまで、カンボジアの人は『かわいそう』と勝手に思っていたけど、交流してみたら印象が全然違った。仲間だと思った」などの感想を記している。

クラスの国際理解教育活動は、教諭が力を入れてきたカンボジア理解にとどまらない。クラスの子どもの親の出身国はタイ、フィリピン、中国など多様であり、子ども達は親の出身国についても勉強している。

#### - 課題

現在の悩みは、協力隊時代の貴重な経験を現場で生かす余裕がないことである。朝の授業前に途上国での経験などを小出しにして伝えるのが精一杯である。教室に「カンボジア便り」という掲示で伝えようとするものの、限界がある。基礎学力重視の趨勢の中、このような活動は「余計なこと」と見られがちで、継続は決して容易ではない。

## 2. 京都市の事例

### (1) 特徴

次に、長野県よりも 2 年前に制度を確立した京都市をみてみよう。その地方行政の指針として帰国隊員の優先的採用の方針を打ち出した背景には、次の 4 点があった。

- 「内なる国際化」及び国際化社会を考えた際、現職教員の派遣よりも協力隊経験者を採用の方が効率良いと教育長が認識し、リーダーシップを取った。
- 近年、安全志向が強い小学校で特に求められるのは、人間力（コミュニケーション能力、判断力、実行力）を育成する上で、理屈や知識の量ではなく、経験を持った若い教員の確保。出身地は問わず、人物重視の採用を徹底。
- 自民党関係者との会合で、公的資金で派遣された日本人が帰国後に生かされないのは、損失であるという示唆を教育長が受けた。
- 京都市では 25 年前から多様な人材を教員として採用してきた経験があり、それは地域ニーズも多様であった歴史を持つ。

(2) 京都市における国際貢献活動経験者特別選考導入後の推移と採用条件

平成 17 年度以降の特別選考による採用者数は合計 27 名で、内訳は表 4 の通りである (H17 年度 6 名+18 年度 10 名+19 年度 7 名+20 年度 4 名)。平成 17~19 年度の志願者数と採用者数をみる限り、約 3~7 倍の求人倍率であることがわかる。平成 16 年から募集を開始した京都市の採用情報は、いち早く JICA や協力隊事務局の中で把握されたこともあり、隊員が帰国直後に受ける進路カウンセリングで紹介されることになったことで、平成 18 年度にはすでに他の自治体が同様の制度を設けたにも関わらず、平成 19 年度の志願者数に示されるとおり、応募者が多かったことが特徴的である。また、聞き取り調査時には京都市教育委員会と JICA から、他の自治体がどれほどの制度を設けているのか正確に把握できていない状態であった。

表 4：平成 17 から 20 年度における特別選考による採用者数

試験年度 校種	H17			H18			H19			H20
	志願 者数	受験 者数	採用 者数	志願 者数	受験 者数	採用 者数	志願 者数	受験 者数	採用 者数	採用 者数
小学校	11	7	2	10	9	4	11	11	5	2
中学校	25	22	3	23	20	5	27	21	1	2
高等学校	7	7	1	3	3	1	10	5	1	
養護教員	0	0	0	0	0	0	1	1	0	
合計	43	36	6	36	32	10	49	38	7	4

注：各試験は前年実施

(京都市教育委員会への聞き取り (H17~19) およびシンポジウム「開発途上国における派遣現職教員の活躍—帰国隊員報告会—」資料 (H20) より著者作成)

京都市の採用条件は、協力隊帰国者で、教員免許保持者である。ただし、派遣国によっては日本の教員免許を持たずとも協力隊として参加のできる理数科教員だった者については、京都市で採用され、着任した後の 5 年以内に教員免許を取得することが義務付けられている。教員採用は、一般選考と同様に人物重視で、本プロジェクトによる聞き取り調査を行った平成 18 年度の採用試験では第 1 次試験として応募者全員に個別面接を行ったことがわかった。

(3) 現在の認識と今後の展望

特別枠によって採用され協力隊帰国者は、特別な行動よりは、まず 3 年間は教員としての力量を徹底的に高めるため、目前の子ども達への対応に集中することが求められる。そして将来的に協力隊帰国者には、京都市在住の 4000 人以上の留学生、日本の子ども、京都

の地域社会、それらの間における橋渡しの立場の者になってほしいと、市教委は考えている。続いて、特別枠で採用された帰国隊員2名の事例をみってみる。

#### (4) 採用者の事例

##### - 塩見登氏（京都市立弥栄中学校・英語教諭）

ジンバブエ赴任（平成11～13年ソフトボール隊員）の後、国際協力機構（JICA大阪）で1年勤務し、それをあわせた2年間で通信教育により教員免許を取得した。大阪の私立校で非常勤講師を経て、平成17年度に教員採用特別枠で合格した。平成19年度で教員2年目である。「地球調査隊」というプログラムをJICAや協力隊帰国者からの情報やネットワークを使い、主に総合的な学習の時間で指導的な立場をとっている。

塩見教諭は、協力隊に参加してから教員になることを希望するようになった。現在、日本の教員として基礎的な経験を蓄積している状態であると自分で考えており、日本の教育の質の高さを改めて感じているとのことであった。

校長及び同僚からもバイタリティにあふれると評価され、生徒からの人気も高い。

##### - 四方智子氏（京都市立岩倉北小学校・教諭）

パラオ赴任（平成15～17年小学校教諭隊員）の後、平成17年度に教員採用特別枠で合格した。経歴としては、一般企業に5年勤務し、その間に小学校教員免許を通信教育で取得し、2年間の北海道での教員生活の後、協力隊へ退職参加した。平成19年現在、京都市で教員2年目である。

元来から教員志望で、協力隊を経験して国際的な日本人を育てる重要性を感じたことが動機であった。日本の教育システムの高い質を認識している。

校長からは児童に対する毅然とした態度や、コミュニケーション能力が高く評価されている。小学生の段階から人生を考える「生き方探求」という学校の取り組みを行っており、その指導の中心的教員として活躍している。

このように京都市教育委員会から紹介された教員2名に聞き取り調査を行ったわけだが、両者とも勤務先における他の教職員および子ども達からの評価は高く、また教員として学ぶべきことが山積している、日本の教育の質は高いといった自らの発言が聞かれ、強い前向きな態度がうかがえた。これは、赴任国で活躍してきた帰国隊員の中には日本社会を悲観的に見る者もいる中で、採用試験に際して人物重視という基準がきちんと生かされていることを意味すると言えそうである。

その他、今回2名の帰国者への聞き取りから、特別枠で採用された教員同士が月に一度の割合で集まり、情報交換会を開いていることがわかった。また、協力隊帰国者が派遣先における活動に集中するあまり帰国の際には燃え尽きてしまっている者もあり、そのよう



な隊員達にとっての進路選択として京都市の教員採用は動機づけとなることもわかった。

### 3. 政策的な動き：自民党政調会文書

協力隊経験者の活動経験を積極的に評価して、帰国後に教員採用試験で優遇する提案は、平成 12 年度の国際教育協力懇談会報告においても提示されていた<sup>(12)</sup>。京都市教育委員会の取り組みは、その教育長の強い指導のもとに、全国で初めて特別枠を設置した。この動きに対して、政府与党関係者からの支援も見られた。平成 18 年 6 月に、自由民主党政務調査会「青年海外協力隊等人的国際貢献に関する小委員会（三原朝彦委員長）」から文部科学大臣宛に提出された文書『青年海外協力隊帰国隊員の教職員採用に関するお願い』では、次のように記されていた。

「毎年約 1,200 人の男女隊員が、世界各地の開発途上国から帰国しています。・・・かれらのうち約 1 割程（100 名強）が教師になることを希望していますが、教師の採用試験に合格するためには相当な準備期間が必要であり、隊員達は当該国で昼夜を問わず責務を果たしているため、準備期間もままならず、帰国後数年も受験勉強を強いられているのが現状です。・・・京都市の例を見るまでもなく、教師として大いなる可能性を持つ人材が隊員の中に多数いる以上、この機会を逃すことはわが国の教育界にとって大きな損失です。・・・私達が望むことは、このような政令都市や県が続々と増え、将来的には全国例外なく隊員の可能性と志が教育界に反映されることにより、国際性豊かであつ知性溢れる教育が全国各地の子供達に広がって行くことであります。文部科学大臣におかれましては、以上の趣旨をご理解いただき、全国の政令指定都市及び県の教育委員会への周知徹底など格段のご高配を賜りますよう心よりお願い申し上げます。」

他方で、ほぼ同様の趣旨を記した JICA 理事名の文書『青年海外協力隊隊員の教員採用及び現職教員参加に関するお願い』が、都道府県および政令指定都市の教育委員会教育長宛に送られていた。

このように政府内から文部科学大臣へ、JICA から各教育委員会へと同時期に依頼がなされ、各自治体における特別枠設置の動きを加速させることになったと言える。

### 4. 諸外国の場合

では、諸外国において公的派遣の国際ボランティアは、帰国後どのような環境にあるのだろうか。協力隊が特別な存在・事例と言えるのであろうか。非常に限られた情報であるが、ここではフランス、カナダ、スウェーデンの 3 国の状況を紹介する。なお、最も組織化されていると思われる米国における「平和部隊」の事例については、本書第二部 3 章を

参照のこと。

### (1) フランス

フランスには「進歩のための全仏ボランティア協会（Association Française des Volontaires du Progrès: AFVP<sup>(13)</sup>」が1963年に設置され、延べ約1万人の若者が、約30か国で2年間のボランティア活動に従事している。2005年からは仏外務省の一部として活動をしている。

フランス国民教育省国民総視学官・前国際教育研究所長 Albert Prévost 氏によると<sup>(14)</sup>、教師で海外を経験した者は、帰国後に昇級や特別賞与を受ける。だが海外を経験した教師は、国内ではなく再び海外へ出ることを望む者が多い。現在、フランス教育省では各学校に1名の海外経験者を配置するよう検討をしている。特に校長には経験者を充てたいが、制度的な問題として、教師の配置や異動の調整が困難である。

現在、国際協力に関係したフランス人を国内の学校などの教育関係機関に優先的に登用するなどの政策は特に取られていない。仮に公的資金によって派遣された海外ボランティアを国内で教員として採用などの施策を取るとしたら、国民教育省と外務省の大幅な調整が必要であろう。

### (2) カナダ

カナダの公的国際ボランティア「カナダ部隊（Canada Corps<sup>(15)</sup>」は、長いボランティア活動の伝統を持つカナダの NGO、あるいは1961年に設置されたカナダ大学海外サービス（Canadian University Service Overseas: CUSO）と比べ、2004年に設置され、2005年に起動したばかりの取り組みであるが、それはカナダのプレゼンスを向上させるなどの政治的目的を持っている<sup>(16)</sup>。カナダ国際開発局（Canadian International Development Agency: CIDA）内部には、限られた資源の中で民間ボランティアとの協働のためにパートナシップ部局を持ち、ノンフォーマル教育を中心に国内の教育にもメリットのあるものにしようという動きが、説明責任を背景に強まっていることが報告されている。

フランスと同様に、組織だって海外経験者を教員として優先的に採用する施策はないものの、NGO（例えば同国最大の World Vision）においては海外経験者を優先的に採用する動きがある。また、カナダ政府の長年の二言語政策および移民国家としての移民に対するノンフォーマル教育を背景に、多様性を重視した教育環境は常に求められていることから、途上国における活動経験を持つ者が、教育現場などでその経験の成果を発揮しやすい環境にあると言えよう。

### (3) スウェーデン

スウェーデン国際開発庁（Swedish International Development Agency: Sida）国際研

究開発部長 Tomas Kjellqvist 氏によると、スウェーデンの国際ボランティアが具体的に学校現場などで活動の場を特別に持っていることはないとのことであった<sup>(17)</sup>。Sida でも帰国したボランティアに対して教師になるよう特別に支援していることもない。

ただし、スウェーデンでは学習サークルが盛んであるため、そのような場で経験談を語る者は少なくない他、学校と地域の協力の際には経験者がその強みを発揮する場も多い。また、機関によって幅があるものの、教員養成過程および教員の初任者研修の中には異文化間教育が必修で含まれるため (Eurydice, 2004, p.62)、すでに国際的な教育として組み込まれている。そのため、特に国際ボランティアだけが貴重な情報源であるとは捉えていないようである。

以上のことから、日本の公的ボランティアは高い水準で組織化されており、世界的に帰国後の保証や制度などが充実していることが分かる。しかしながら、カナダやスウェーデンでは国内事情により教育実践の中で多文化・異文化間教育が扱われており、国際的な人材は日本よりも潜在的に多いことも推測される。日本の場合は、国際貢献活動経験者が、それなりのユニークな経験を持つ者として認識されているがゆえに、優先的に採用する候補となりうる事が分かる。

#### IV. 協力隊帰国後のネットワーク化

最後に、協力隊に関する帰国後の支援、ネットワークについて活動を中心に記す。協力隊を組織的に支援する団体には大きく次の3つがあり、ここでは協力隊支援・協力団体のサイト<sup>(18)</sup>から抜粋した。その上で、協力隊帰国者と一般教員との学校教育に対する共同の取り組みの事例を取り上げる。

##### 1. 社団法人 協力隊を育てる会

(社) 協力隊を育てる会は、広く国民に協力隊事業への理解を求め、民間の支援の輪を拡げていくことを目的に 1976 年に発足した。その主な活動は、次のようなものがある。

- 協力隊員の家族などが、活動中の隊員の活動を視察する訪問旅行の企画
- 活動中の隊員から要請を受け、日本国内の民間団体や市民グループ・個人からの支援をつなげるプロジェクトの実施
- 隊員の帰国後の進学・進路・休職措置についての相談
- 隊員の帰国後の国際協力活動の支援
- 帰国隊員活動報告会や国際理解・開発教育に関する集いの実施
- JICA ボランティアの広報誌の販売
- 機関紙「育てる会ニュース」の発行

## 2. 社団法人 青年海外協力協会 (JOCA)

社団法人青年海外協力協会は、協力隊帰国者が行っている社会還元活動をより効果的、積極的に推進するため、1983年発足した。事業の中心は、各県・各国・各種OB会への活動支援や共同事業である。その主な活動には、次のようなものがある。

- 国際協力事業：マラウイ（農業）、モンゴル（日本語）、ラオス（スポーツ交流）等
- 外国青年招へい事業：JICA 現地事務所スタッフの本邦研修の実施
- JICA 青年招へい事業の支援：各県OB会と共同でプログラム作成・実行を担当
- JICA 国際協力機構中学生・高校生エッセイコンテストの支援
- 地球生活体験学習の推進：独自の開発教育教材の販売、教師派遣、セミナー開催等
- 奨学金事業：活動中の隊員や帰国隊員が実施する現地奨学金制度の支援
- 郵政省関連事業支援：国際ボランティア貯金関連調査業務
- JICA ボランティア事業支援：体験談&説明会、技術補完研修、協力隊訓練所業務等
- 機関紙の発行：「Spring Boad」、「JOCA ダイジェスト」等
- 地域の国際交流センターの運営

## 3. 青年海外協力隊OB/OG会

協力隊帰国者たちは開発途上国での体験を日本の社会に還元しようと、各県ごとに協力隊OB/OG会を組織し、各地域の開発途上国理解に係る多様な活動を展開している。近年は、日本マラウイ協会、バングラデシュOBの会などの各国OB会や、幼児教育ネットワークや青年海外協力隊柔道OB会などの各職種別OB会が設立され、活動している。その主な活動には、次のようなものがある。

- 会員相互の連絡、協力、親睦
- 名簿及びその他の刊行物の作成配布
- 協力隊事業の啓発
- 後援会、講習会、研修会、親睦会などの開催
- 内外青少年、在日研修生、留学生などとの交流
- 都道府県OB会による地域活性化への貢献活動

## 4. 協力隊経験者と一般教員の共同の取り組み：京都市の事例

帰国した元隊員による自主的な活動の例として、京都市における協力隊経験者の教員と一般教員が共同で取り組む「京都市国際教育グローバル・キッズ研究会」が挙げられる。これは、2008年5月に設立され、2008年12月現在で87名の登録者を持ち、そのうち協力隊経験者は19名である。この研究会は、京都の国際理解教育をさらに発展させるために、協力隊経験者だけでなく一般の先生との共同で取り組む姿勢が、京都市教育委員会に重要

だと考えられ、認可された。京都市のすべての教員の研修に影響を持ち、今後も協力隊へ現職参加を希望する者への情報提供などを行うことになっている。

研究会という形ができあがるまで、すでに京都市在住の帰国者たちが毎月1回のペースで会合を開いていたことは、京都市の事例調査の結果で触れた通りである。京都市は今後の10年を想定した京都市国際化推進プラン（仮称）の策定を目指しており、その中には、青少年の参加型の交流を促進すること、JICAなどの国際協力機関と連携した技術協力の推進が含まれている。そのため、上記「研究会」に対して京都市総合教育センターの指導を与えながら、京都市教育委員会の中にあるJICAボランティア経験者が調整を行ったことがうかがえる。

これまで、JOCAや協力隊を育てる会など協力隊やJICA側による組織化が強く、有志による組織化も協力隊経験者でのみ構成されることが多かった。だが、この「京都市国際教育グローバル・キッズ研究会」のように、経験者に限らず、しかしながら経験者が主導し、それを教育委員会が認知した例は全国でも限られた例の一つである。このことから、同研究会の今後の活動および影響力には注目すべきであろう。

## おわりに

組織的に派遣されている日本の青年海外協力隊は、派遣対象となっている途上国において援助関係者の中では知名度が非常に高く、また一般的にもある程度の認知がなされている。日本国内でも一時期TVドラマ<sup>(19)</sup>で扱われたことによって視聴者の間で認知が高まったが、普段は募集に関するポスターなど以外で見かけることは少なく、帰国者について、あるいは彼/彼女らの経験と蓄積については、ほとんど知られていないと言えよう。異なる文化の中で活動した彼/彼女らは大きな苦労と困難を乗り越え帰国しており（丸山・上原 2002）、カナダやスウェーデンのように多文化的なアプローチが比較的少ない日本の学校現場や地域社会において、異なる文化的背景を持つ者の経験を理解できる貴重な存在である。

自治体もそれをふまえ、ベテラン教員が大量に退職する時期を迎え、質の高い教員の確保のために協力隊帰国者に着目している。しかもJICAボランティア以外の経験者を採用の対象としていない自治体が多いのは、前例が少ないことに加え、JICAボランティアの場合はJICAによる選考試験を経ている者たちで、その人物の資質について一定の保証があると見られていることが考えられる。しかしながら、平成20年度の採用枠には採用人数枠の数値が明記されないことも多くなっていることから、JICAボランティアという肩書きを信用するわけでもなく、あくまで参考として関心を持っていることを示す傾向が今後は強くなることも予想される。

日本の青年の育成を目的の一つとする協力隊は、事業そのものが教育である。日本の若

者が、一定期間の語学研修やサバイバル技能の訓練を受けるといった構造化されたプログラムによって目的に沿った学習成果を挙げている他、派遣国や派遣先の職場と周辺環境において自らの経験をもって学んだことがらは、多くの日本人が観光旅行や仕事で赴く外国では決して経験しえない内容を含んでいる。いずれも活動経験が生んだ教育成果として捉えると、隊員個人にとって大きな意味を持つ。帰国者は自身の経験を他人に伝え、共有する機会を求めていることが多く、それらを個人の暗黙知のままで終わらせるには、京都市教育委員会の事例で指摘されたように、日本社会にとっての損失とも言える。

帰国後における社会への貢献という点で、京都市の「研究会」事例が示すとおり、協力隊という日本人としてある種、特殊な経験をした者の学校現場への貢献と、そのような経験を持たない教員との帰国者達による協働には、重要な意味が含まれる。例えば、国際教育協力（ODA）は国内の一般的な人々の生活、あるいは日本の学校教育に無縁であると考えられがちであるが、ODA は国際化がさらに進む日本社会と学校現場と関係があることを示すことができるためである。そして長野県のように地域で既に課題が顕在化している状況における即戦力としても貢献できることが考えられる。今後、教員数も児童生徒数も減少していく中、異なる文化的背景を持つ子ども達とその保護者の数は相対的に増加していく中で、地域と学校間における連携も想定した場合、地方自治体教育委員会が人材確保をしていく上で、協力隊帰国者を貴重な人材として捉えることは重要であり続けるだろう。

## 謝辞

本報告にあたり、多数の方のご協力をいただきました。特に、長野県教育委員会、京都市教育委員会、JICA 青年海外協力隊事務局広尾センター社会還元・ボランティアチーム(当時) および帰国ボランティア支援課には大変お世話になりました。また、京都市国際教育グローバル・キッズ研究会の先生方にも細かな質問に回答いただき、お礼申し上げます。青年海外協力隊東京 OB 会の方にも内容の一部にコメントをいただくことができました。ありがとうございました。

---

## 注：

- (1) <http://www.jica.go.jp/activities/jocv/outline/data/results/> (2008年11月13日アクセス)
- (2) <http://www.jica.go.jp/activities/jocv/outline/about/outline.html> (2008年11月13日アクセス)
- (3) 協力隊は、途上国からの要請を受けて派遣する形態をとっているため、要請が停止すると原則として派遣も停止する。
- (4) 派遣期間が1～10か月程度の短期派遣制度もある。また、多くの者は2年の任期で帰国するが、中には延長あるいは短縮する者もいる。

- 
- (5) 厳密には、この段階では「隊員候補生」と呼ばれる。
- (6) [http://www.jica.go.jp/activities/jocv/outline/data/results/results\\_04.html](http://www.jica.go.jp/activities/jocv/outline/data/results/results_04.html) (2008年11月13日アクセス)
- (7) JICA ボランティアには、①青年海外協力隊、②日系社会青年ボランティア、③シニア海外ボランティアがある。本稿では①と②のみを扱っている。②とは、中南米地域の日系社会において日系社会の移住者や日系人とともに働き、その地域社会の発展に協力することを目的にしている。年間の派遣人数は、青年海外協力隊が約1500人程度であるのに対して、約40人程度である。③は、満40～69歳(2007年における採用試験合格者の平均年齢は59歳)の日本国籍保持者が参加するボランティア事業である。
- (8) 例えば、著者がアフリカに派遣されていた時にも派遣を継続し後任を申請するかどうか現地 JICA 事務所とともに検討したことがあった。
- (9) [http://www.jica.go.jp/activities/jocv/application/require/require\\_09.html](http://www.jica.go.jp/activities/jocv/application/require/require_09.html) (2008年11月14日アクセス)
- (10) 2006年に本プロジェクト永田委員が実施した調査報告をもとにした。
- (11) 2007年に斉藤委員および著者による、京都市教育委員会、教育長、学校訪問調査をもとに、2009年1月10日に開催された平成20年度文部科学省・筑波大学国際教育協力シンポジウム「開発途上国における派遣現職教員の活躍—帰国隊員報告会—」における情報を加えて、記した。
- (12) 具体的提案2(1)④また、帰国した青年海外協力隊員が教員に採用されることによっても、開発途上国での多様な経験を教員採用選考において積極的に評価するよう働きかけることが必要である。
- (13) 詳細は、<http://www.afvp.org/>を参照。
- (14) 2008年10月9日に著者が実施したインタビューによる。
- (15) 詳細は、<http://www.acdi-cida.gc.ca/CanadaCorps>を参照。
- (16) 伝統的なカナダの NGO の多くはミッション系であり、宣教が第一目的であった。著者が2006年1月5～8日の間に別プロジェクトで調査した結果にもとづく(詳細は丸山(2006)を参照)。
- (17) Kjellqvist 氏との私的対話(2008年10月21日)。
- (18) <http://www.jica.go.jp/activities/jocv/outline/data/support.html> (2008年11月14日アクセス)
- (19) 「白線流し～旅立ちの詩」(2001年フジテレビ)など。

#### [参考文献・Web サイト]

- 京都市教育委員会学校指導課(2007)『京都市の教育改革』京都市教育改革推進会議・京都市教育委員会
- 国際協力事業団(JICA)青年海外協力隊事務局(2001)『青年海外協力隊20世紀の軌跡』
- 国際協力機構(JICA)青年海外協力隊事務局(2008)『JOCV NEWS』17.18(特別号):2.

- 
- 国際協力機構（JICA）青年海外協力隊事務局帰国ボランティア支援課（2008）『教員・地方自治体職員における帰国隊員等の特別選考制度一覧』
- 斉藤泰雄（2007）青年海外協力隊「現職教育特別参加制度」による国際教育協力活動『国際教育協力論集』10号2巻 41-53頁.
- 筑波大学教育開発国際協力研究センター（2009）『平成20年度文部科学省・筑波大学国際教育協力シンポジウム「開発途上国における派遣現職教員の活躍—帰国隊員報告会—」抄録集』
- 丸山英樹・上原麻子（2002）青年海外協力隊員の異文化適応—シリアおよびザンビア滞在を事例として—『国際協力研究』8号2巻 103-117頁.
- 丸山英樹（2006）カナダの国際教育協力：教育分野の重点化、NGOネットワーク、移民教育、笹井宏益（編）『開発途上国における成人識字教育協力の実践事例の収集・分析と日本の教育経験を踏まえた成人教育モデルの適用可能性についての研究』文部科学省委託研究最終報告書, 58-69頁.
- 文部科学省（2005）『初等中等教育における国際教育推進検討委員会報告—国際社会を生きる人材を育成するために』
- 文部省（2000）『開発途上国への教育協力方策について』国際教育協力懇談会
- Eurydice (2004), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- JICA 青年海外協力隊・帰国者関連サイト  
(<http://www.jica.go.jp/activities/jocv/>) 及び (<http://www.jica.go.jp/activities/kikoku/>)



## 7. JICAによる基礎教育協力事業の現状と展望、課題

原 智佐（独立行政法人国際協力機構）

### I. 基礎教育分野の援助の展開と現状

1. 「万人のための教育世界会議（1990年）」以前

2. 「万人のための教育世界会議（1990年）」以降

(1) 基礎教育分野の援助の方向性の議論

(2) 基礎教育分野の援助の展開と現状

i. 援助量の推移

ii. 技術協力

iii. 青年海外協力隊

iv. 無償資金協力

### II. 展望、課題

本稿は、独立行政法人国際協力機構（JICA）による教育分野の協力のうち、基礎教育分野に焦点をあてて、これまでの展開を振り返るとともに、現状を概観する。あわせて現在基礎教育協力が直面する課題についても言及する。なお、本稿のうち、意見に関する部分は筆者の見解であって、国際協力機構の見解ではない。

#### I. 基礎教育分野の援助の展開と現状

1. 「万人のための教育世界会議（1990年）」以前

1990年のタイ・ジョムティエンにおける「万人のための教育世界会議」以前、基礎教育はJICAの教育援助の中の主要なサブセクターとはならなかった。このことについては、他の二国間援助機関、国際機関も同様の傾向を有している。

1990年以前のJICAの教育分野の協力は、高等教育、技術教育が中心であり、基礎教育は内政の要素が強い分野として、技術協力の主要な分野とはならず、実績も一部の理数科教員養成分野の個別専門家派遣等にとどまる。一方、青年海外協力隊事業では、1965年の発足当初から教育分野の隊員の派遣が行なわれている。

2. 「万人のための教育世界会議（1990年）」以降

(1) 基礎教育分野の援助の方向性の議論

1990年のタイ・ジョムティエンにおける「万人のための教育世界会議」が、JICAが基

礎教育協力を展開する上での大きな契機となった。援助における基礎教育重視の流れを受けて、わが国の教育分野の支援の方向性が議論され、1994年には、「開発と教育分野別援助研究」報告書が作成された。同報告書では、教育は人間の基本的ニーズであるとともに開発の基礎である、さらに、教育の普及や教育の質的改善それ自体が開発の重要な部分を占めている、との認識に基づき、政府開発援助において教育援助が重点的な援助項目として位置付けられると共に、途上国における教育開発のコミットメントを支援することの必要性を提言している。(国際協力事業団 1994年 29頁)

またより具体的に、それまでのアジア地域における高等教育と職業訓練領域中心の協力から、アフリカ等への地域的拡大と基礎教育分野への領域的拡大の必要性、2000年までにわが国の教育援助の比率をそれまでの約2倍の15%<sup>1</sup>程度に引き上げること、等を提言している。(同上 29頁)

基礎教育についてそれまで援助が少なかった背景として、その国の価値観や文化、さらに主権に深く関わっており、また、基礎教育は、対象者が非常に多く地理的に広い範囲にわたっているため、援助に向かないという考え方があったことを上げている。(国際協力事業団 1994年 30頁) 一方、国際的な基礎教育援助の重視の流れ受け、わが国の基礎教育援助の方向性を検討し、「教育行政の組織化や学校建設、教員養成、教科書・教材開発等、援助の枠組みに適した領域も多く、慎重かつ柔軟に対応することで大きな成果が期待できる。」としている。また、国際機関や他援助国が、それまでの職業技術教育・高等教育から基礎教育へ急速にシフトする傾向にあるのに対し、基礎教育、職業技術教育、高等教育は教育開発における3本柱であり、バランスを考え、途上国の教育開発の段階に応じた援助を実施すべき」としている。(同上 31頁)

こうした議論と前後し、1990年頃から就学向上を目的とした無償資金協力による学校建設が展開し、また、1990年代半ば以降、技術協力プロジェクトによる支援が展開する。技術協力プロジェクトは、理数科教育・教員研修を通じた授業改善と住民参加の促進や地方教育行政強化からなる学校運営の改善を主な内容とする。

その後、2002年には、政府による「成長のための基礎教育イニシアティブ(Basic Education for Growth Initiative: BEGIN)」が発表された。同イニシアティブは、1) 開発途上国政府のコミットメント重視と自助努力の支援、2) 文化の多様性への認識と相互理解の推進、3) 国際社会とのパートナーシップ(連携と協調)に基づく支援、4) 地域社会の参画促進と現地リソースの活用、5) 他の開発分野との連携、6) 日本の教育経験の活用、を支援の基本理念としている。

---

<sup>1</sup> 1991年の教育援助比率は二国間援助総額の6.3%(DAC報告)、職業訓練等も含めた本研究会の分析では8.1%。(国際協力事業団 1994年 30頁)

2005年にはJICAが基礎教育分野の協力に取り組む際の基本方針として課題別指針「基礎教育」が策定された。同指針では重点課題として、1) 初等中等教育の就学率向上、2) 初等中等教育の質の向上、3) ジェンダー格差の是正、4) ノンフォーマル教育の拡充、5) 教育におけるマネジメントの改善、を挙げている。

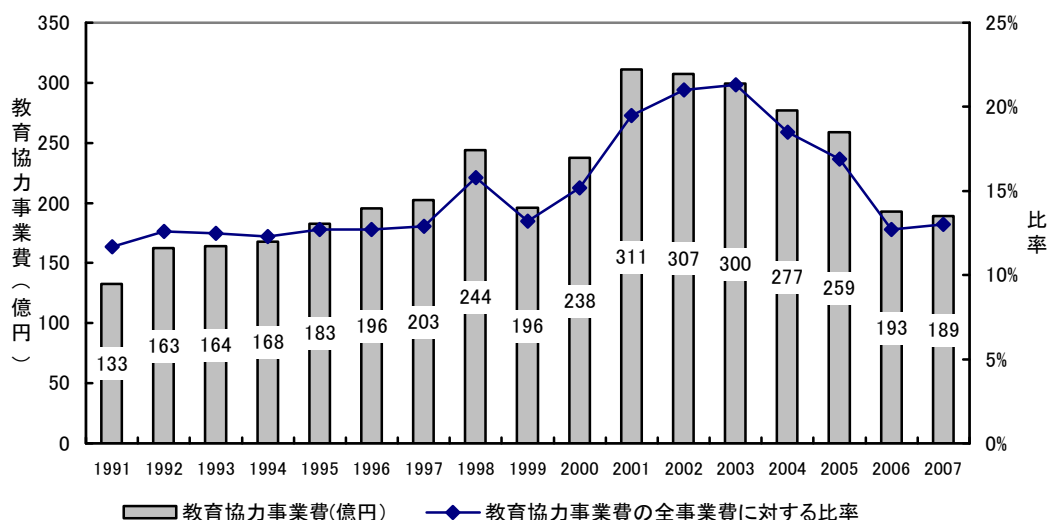
## (2) 基礎教育分野の援助の展開と現状

### i. 援助量の推移

図1は、JICAの教育協力事業費とその全事業費に対する比率を示す。

1990年代半ば以降、教育協力の実績は拡大し、2001年から2003年にかけては300億円を超える規模に達しているが、その後減少し、2007年には189億円となっている。教育協力の全事業費に対する比率を見ると、1990年代半ばの12%代から、2002年、2003年には21%代に伸びているが、その後減少し、2007年には13%となっている。

図1 JICAの教育協力事業費の推移（1991～2007）

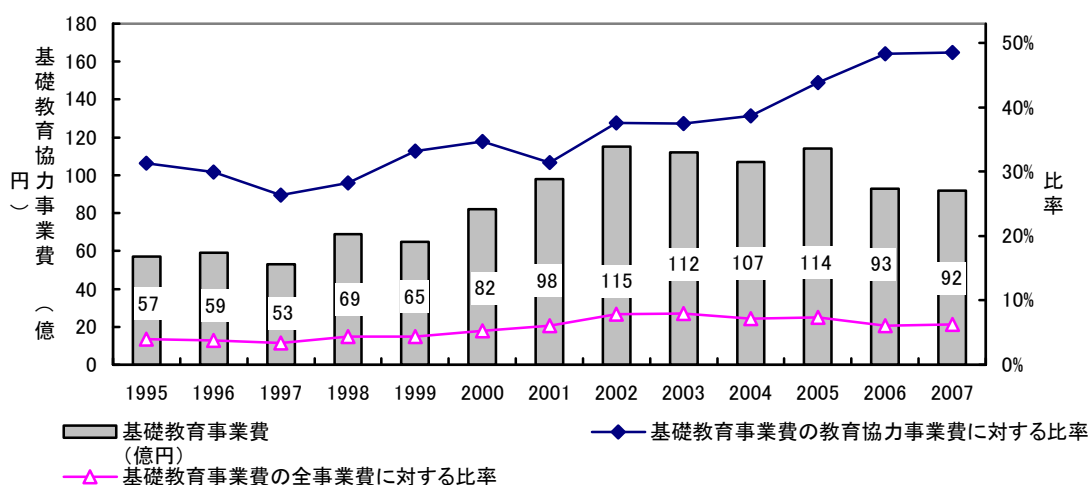


出典：グローバルイシュー（1991-2007年）に基づき作成

注：教育協力事業費には、研修員受け入れ、専門家派遣、機材供与、技術協力プロジェクト、青年海外協力隊及びその他のボランティア派遣、開発調査、無償資金協力案件調査、開発福祉支援事業、草の根技術協力事業等を含む。

次に基礎教育分野の協力の実績を見ると、1990年代半ばには50億円台であったものが、2000年代には100億から110億円台に拡大している。2006年、2007年にはやや減少し、90億円程度となっている。基礎教育協力の教育協力全体に占める比率を見ると、1990年代後半の20%台後半から向上の傾向を示しており、2007年には48%となっている。

図2 JICAの基礎教育協力事業費の推移（1995～2006）



## ii. 技術協力

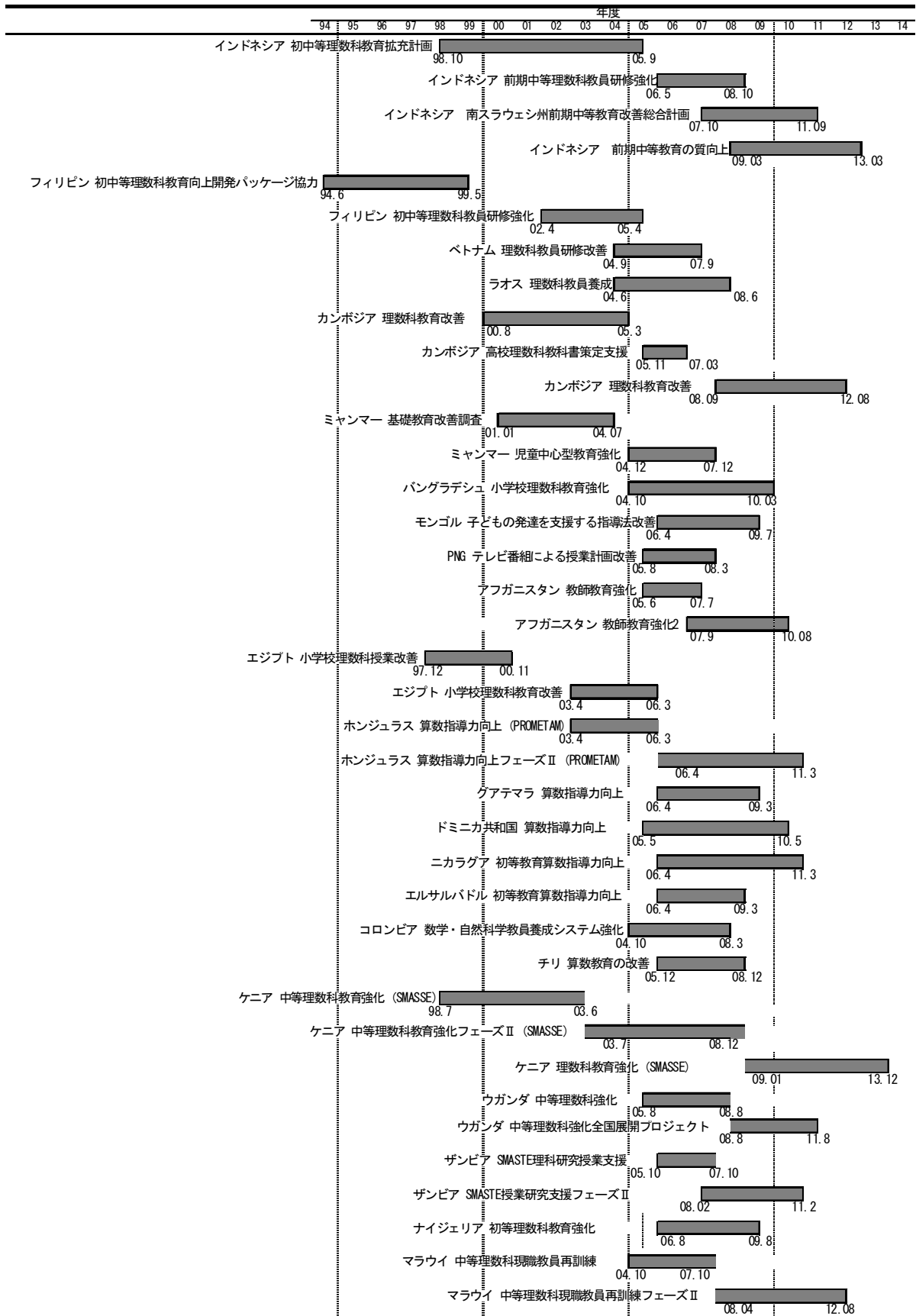
基礎教育分野の技術協力は、支援の形態としては、技術協力プロジェクト、専門家派遣等からなる。また、日本国内での研修も実施されている。以下では、技術協力プロジェクトを中心として重点的に展開している理数科教育・教員研修、学校運営・教育行政強化への支援を概観する。

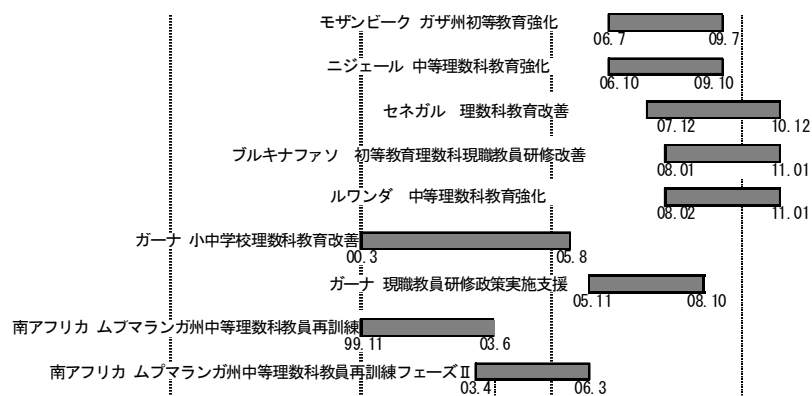
NGO、大学、地方自治体等の協力活動を JICA が支援する草の根技術協力事業でも基礎教育分野の取り組みが行なわれている。草の根技術協力事業のテーマとしては、基礎教育の就学促進や女子の就学促進のほか、障害者・児童支援、ノンフォーマル教育、HIV/AIDS 等保健衛生分野の教育啓発活動等多様であり、地域のニーズに応じたきめ細かい協力が現場レベルで展開している。

### a. 理数科教育・教員研修への支援

1990年代半ば以降、技術プロジェクトによる協力が展開する。1994年には最初の基礎教育分野のプロジェクトとして、フィリピン初等中等理数科教育開発パッケージ協力が開始し、97年にはエジプト小学校理数科授業改善、ケニア中等理数科教育強化計画フェーズ1が開始する。図3にこれまでの理数科教育・教員研修分野のプロジェクトを示す。アジアにおいては、それぞれの国のニーズに応じて、国毎にプロジェクトが実施されている。一方、アフリカ及び中米では、ケニア理数科教育強化計画（SMASSE）、ホンジュラス算数指導力向上プロジェクト（PROMETAM）を中心に、共通の課題やニーズを抱える周辺国とのネットワーク強化、広域協力化が進展している。

図3 理数科教育・教員研修分野の技術協力プロジェクト





出典：国際協力機構（2007b）「理数科教育協力にかかる事業経験体系化～その理念とアプローチ～」136 頁に加筆

基礎教育分野の技術協力が展開する際、理数科教育分野から始まった背景として、以下のような点が挙げられる。

- 日本の理数科教育のレベルが国際的に高いこと、一方で、途上国における理数科教育が暗記中心であるといった課題が多いこと、
- 日本側、途上国側双方に理数科教育が産業発展の基礎として重要であるという認識があったこと、
- 授業における実験や実習の導入が、技術協力の対象として適切であると考えられたこと、
- 理数科は、他の教科と比較して、文化や価値観から中立的であり、援助の対象として適切であると考えられたこと、

理数科教育分野の協力の特徴として、教員の授業実践力の向上と、現職教員研修の重視、また、近年の傾向として、理数科教育強化から、より広く子ども中心の教育への支援へという変化が挙げられる。

#### ・ 教員の授業実践能力の向上

教育の質、授業の質を改善する要素として、カリキュラム、教科書、教員等が挙げられるが、プロジェクトの多くは教員の授業実践力の向上に重点を置いている。これは、教室に近いレベルにおいて授業の質に大きく関係する教員の能力の向上を重視しているためであると考えられる。教員の能力が向上しても、カリキュラムや教科書に問題が多くてはよい授業ができない、という点はしばしば指摘される問題であり、カリキュラムや教科書の改善が必要な場合も少なくないが、カリキュラムや教科書が改善されたからといって授業がよくなる訳ではなく、多くのプロジェクトは、教室での授業の質に最も大きく関与して

いる教員の能力にプライオリティを置いている。また、教員の授業実践力向上への取り組みを通じて、カリキュラムや教科書が学年に比して高度すぎる、系統性が確保されていない、等の問題が認識され、その改善に結びつく場合もある。

また、教科書があっても、教員が十分なトレーニングを受けていないために適切な授業を実施できない場合も少なくないことから、授業実施に直接役立つ教師用指導書を作成している場合が少なくない。

#### ・現職教員研修の重視

多くのプロジェクトが現職教員研修への支援を行なっている。このことは授業の改善に直結すると考えられる現職教員研修が重視されているためと考えられる。多くの途上国では現職教員研修の制度が未整備、あるいはアドホックにしか実施されていないため現職教員研修の実施、特に継続的实施に対して途上国側のニーズが高いこともある。また対象が教員養成大学等の学生に限られる新規教員養成よりも、より多くの教員を対象にできるというメリットもある。現職教員研修と教員養成の両方に支援を行なうことで、相乗効果をねらうプロジェクトもある。

現職教員研修はその実施や、研修プログラム、研修の仕組みや制度等からなる研修モデルの開発とともに、その継続的实施のための制度化も重要な協力内容である。制度化に際しては、継続的に研修経費を確保できるかが課題である場合が多い。

研修の形態としては、中央での研修の受講者が地方での研修の指導者となって研修を広げていく、伝達型・カスケード型と、学校や5から10校程度の学校の集まりを研修の場とする校内研修・クラスター型がある。指導法や教科内容の知識を伝達型・カスケード型で普及し、校内研修・クラスター型でその実践に関する研修を行ない、両者を補完的に実施しているプロジェクトもある。

教員の授業実践力を向上させるという点から、実際の授業を題材にして授業の改善を図る、日本で広く行なわれている授業研究の試みが近年注目されている。

#### ・理数科教育強化から子ども中心の教育へ

プロジェクトが対象とする領域は、理数科教育からはじまっており、特に実験や実習の導入とそれに基づく子どもの理解に重点が置かれた。このことは多くの途上国において理数科教育の質の向上が課題と位置づけられていること、理数科であっても暗記型の授業が行なわれていることに対応するものである。プロジェクトが支援する内容は、授業法、指導法の改善が中心であるが、教員の教科知識が不足している場合も多いことから、同時に教科知識もカバーしている場合が少なくない。

また途上国において、子ども中心の教育の考え方が導入される中で、子どもの興味や理解を高める授業が求められている。そのため、理数科に限定せず他の教科も含めて、教員

の授業実践力の向上、授業の改善への支援も行なわれるようになってきている。

このような協力の成果として、多くのプロジェクトで、教員研修を運営、実施する行政官や研修指導者の能力強化が図られている。研修プログラムや研修講師、教材、研修実施の仕組みといった具体的な研修モデルが開発されたことも成果である。

また、教員研修が授業の目的や構成を明確にし、教材を工夫する、実験・実習やグループワークを取り入れる等、授業のやり方を改善し、それが子どもの興味を高めるということに結びついている。一方で、こうした授業を通じて、教師が子どもの学びを把握し、子どもの理解の向上に結び付けられているかという点については、国毎、教師毎のばらつきが大きい。このようなばらつきの背景には、教師が子どもを統率し、権威をもって授業を進めるといった伝統的な子ども観や教育観、また、教師という仕事の専門職としての位置づけの低さなども影響していると考えられる。

#### **b. 学校運営、教育行政強化への支援**

学校運営は、就学促進やドロップアウトの減少、教員の配置や研修、教科書や教材の確保、時間割や学校の年間活動の策定、校舎の確保と管理等の学校が機能するために不可欠な基盤をなすものである。JICAでは、1999年にインドネシアの「地域教育開発支援調査フェーズ1」を開始し、それ以降、スリランカ、モロッコ、タンザニア、ニジェール等において、学校運営、教育行政分野の協力を行なっている。

学校運営・教育行政分野の協力の特徴として以下が挙げられる。

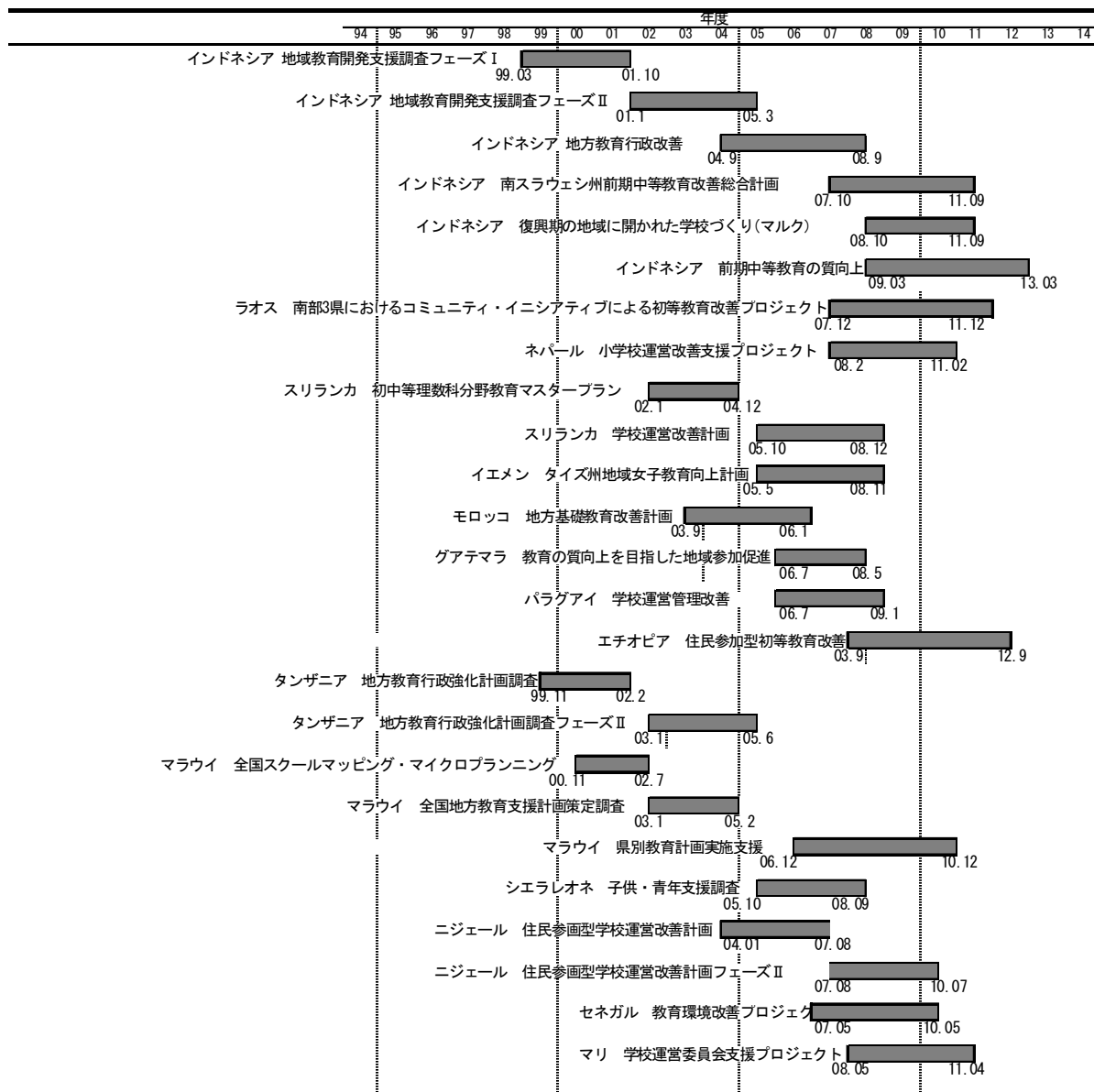
##### ・親やコミュニティと学校の社会的・心理的距離の縮小

学校運営・地方教育行政強化への支援は多様な側面を含むが、一つの側面は、学校運営への親やコミュニティの参加を通じて、学校と親やコミュニティの社会的・心理的距離を縮めるというものがある。学校は必ずしも親やコミュニティに受け入れられた存在ではない、あるいは、相互に無関心という場合もある。そのため、親の側に積極的に子どもを学校に通わせるという意識が弱く、また、学校からの働きかけも十分に行なわれないという状況が起こる。こうした問題は特に、少数民族の就学やイスラム圏等における女子教育に関して顕著であるが、必ずしもそれだけに限らない。家庭の貧困も子どもを学校に行かせることに対する関心や意識と関連がある。

こうした場合に、親やコミュニティのメンバーが各学校に設置される学校運営委員会に出席し、学校に関する議論——例えば、学校でどのようなことを教えているのか、それが生活にどのように役に立つのか——に参加することを通じて、学校との間のコミュニケーション、相互理解を改善することへの支援を行なっている。こうした取り組みを通じて、親やコミュニティのメンバーが学校の重要性について理解を深めるのみならず、学校



図4 学校運営・教育行政分野のプロジェクト



出典：国際協力機構（2008）プロジェクト研究「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチの有効性と課題（未定稿）」等に基づき作成

側の家庭の状況に対する理解が深まり、例えば貧困家庭に対する就学促進やドロップアウト防止といった働きかけが可能になる。また、プロジェクトや行政から支給される学校補助金や、親やコミュニティからの寄付を活用し、学校の施設を改善する、あるいは教材を購入・作成する、といった様々な学校改善活動に親やコミュニティが学校とともに取り組み、学校側のみならず親やコミュニティの意見も反映した学校運営を強化することを支援している。

・地方分権化、School-Based Management のための能力強化

近年、教育行政の地方分権化、さらに学校運営の責任と意思決定を校長、教員、親、コミュニティに委譲する School-Based Management (SBM) が進展する中で、中央からの一律の教育行政、学校運営ではなく、当事者である校長、教員や親・コミュニティが学校運営に関与し、そのニーズが反映されることの重要性が指摘されている。

学校運営・教育行政分野のプロジェクトでは、学校運営委員会の活性化を支援することにより、学校運営委員会の議論を通じて、学校や親・コミュニティによる学校の問題の把握とそれに対応した学校改善計画の策定と実施のプロセスが強化されてきている。さらにこれが地方教育行政と共有されることで、地方教育行政レベルでも学校の問題の把握とそれへの対応策の検討が強化されるようになってきている。

このように、学校レベル、地方教育行政レベルの問題把握・改善計画策定・実施能力が強化されることにより、プロジェクトは、教育行政の地方分権化、SBM を進めるための受け皿を形成してきていると言える。

このような学校運営、地方教育行政強化の支援を通じて、親やコミュニティが参加した学校運営の具体的なモデルが形成されるとともに、親の寄付や教育行政からの補助金を活用した、学校施設の改善、教材の作成・購入、教員研修、学校行事等のニーズに基づく学校改善活動が実施されている。また、このような取り組みは、親・コミュニティ、学校双方の側の関心と意識を高めることを通じて、就学率や出席率の改善、教員の意識の高まり等につながっている。

c. 上記以外の分野の協力

理数科教育・教員研修、学校運営・教育行政強化以外の分野での技術協力プロジェクトの実績は多くはないが、女子教育に関しては、グアテマラにおける女子教育に関する一連の取り組み（1995-2000年）、またイエメン「タイズ州女子教育向上計画（2005-2008年）」がある。ノンフォーマル教育に関しては、アフガニスタン「ノンフォーマル教育強化（2004-2006年）」、同「識字教育強化（2006-2008年）」、ネパール「子どものためのノンフォーマル教育（2004-2009年）」、パキスタン「パンジャブ州識字行政改善（2004-2010年）」といった協力実績がある。

ノンフォーマル教育については 2004 年に、協力の方針を含む、課題別指針「ノンフォーマル教育」を策定している。

iii. 青年海外協力隊

青年海外協力隊では早い段階から教育や文化の分野での派遣実績が多い。2000 年以降、

教育関連分野全体の派遣人数は年間 1,000 名前後であり、うち、初等・中等普通教育が最も多く、500 から 600 名規模である。理数科教師隊員の派遣は近年では毎年 150～200 名程度が派遣されている。(国際協力機構 1991-2007 年 グローバルイシュー) これらの協力隊員は小中高等学校、教員養成校、教育リソースセンター等に派遣され、現場の教育改善や教員研修に従事するケースが多い。また、技術協力プロジェクトとの連携事例(「ホンジュラス・算数指導力向上」、「バングラデシュ・小学校理数科教育強化」等)も見られる。(国際協力機構 2007 年 137 頁)

2002 年には、国立大学付属学校および公立学校の教員を対象とした現職教員特別参加制度が開始し、年間 70 人程度が教員の身分を維持したまま小中学校教諭、理数科教師等の協力隊員として派遣されている。

#### iv. 無償資金協力

無償資金協力のうち、基礎教育分野に関係するのは、一般プロジェクト無償及びコミュニティ開発支援無償である。これらは、2008 年 10 月以前は外務省が実施し、JICA は基本設計調査と案件入札準備等の実施の促進を行っていたが、2008 年 10 月以降は、事前の調査、個別案件検討(審査)、贈与契約、実施監理、案件の事後監理・事後評価を実施することになった。

無償資金協力では学校建設、教員養成校建設等が行なわれており、1990 年の「万人のための教育世界会議」以降、小中学校建設が増加している。

2006 年度から現地仕様・設計に基づく施行、現地業者・資機材の積極的活用を図る「コミュニティ開発支援無償」が導入され、これによる学校建設が増加し、コストの削減が図られている。

## II. 展望、課題

「I. 2. (2) 基礎教育分野の援助の展開と現状」で見たとおり、技術協力プロジェクトによる理数科教育・教員研修、学校運営・教育行政強化の取り組みは、教員、教員指導者、教育行政官等の能力強化、組織強化、また、教員研修や学校運営のモデルの開発とその試行という点で成果があった。また途上国政府や他のドナーの資金により、面的展開も開始している。

全国の学校で質のよい授業が行なわれ、適切な学校運営が行なわれるという最終目標を考えた場合、授業改善や学校運営に関する能力強化やモデル開発が全国の学校に普及することが重要であり、このようなこのような面的展開の取り組みが継続・拡大される必要がある。

こうした取り組みは、当該国のニーズを踏まえ、当該国主導のもとに実施されるべきで

あることは言うまでもない。そのためにもなによりも、当該国のニーズや課題にあったモデルが開発されることが重要であり、プロジェクト初期の段階から、政策や行政にかかわる中央レベルのみならず、学校レベル、教員レベルのニーズや課題を踏まえること、また、これらのニーズや課題に沿ったモデルを開発していくことが重要である。

授業改善や学校運営の能力強化やモデル開発が全国の学校に普及するためには、全国レベルでの研修実施や学校運営のための経費が必要になってくる。多くのプロジェクトは、教育の質向上や学校運営強化といった当該国の教育政策の中に位置付けられ、形成、実施されているが、有効なモデルが開発されたからといって、自動的に予算が確保される訳ではない。モデルの有効性を広範な関係者と共有する、普及のための仕組みを工夫する、予算確保のために関係機関との調整を行なうといった取り組みが必要になってくる。

次に基礎教育援助の展開を考える上で重要と考えられる2つの事柄、セクターワイドアプローチ（SWAps）の進展及び2008年10月のJICAと国際協力銀行（JBIC）の統合との関係について、特に技術協力の成果、開発されたモデルの普及の観点から検討してみたい。

#### ・ セクターワイドアプローチ（SWAps）の進展とJICAの基礎教育協力

セクターワイドアプローチ（SWAps）が進展する国においては、教育開発計画策定の強化と対応する中期的な予算枠組みの策定といった形で、政策、施策、予算、制度といったマクロの側面に議論や取り組みに集中する傾向がある。一方で、開発計画や予算計画に基づいて事業を実施するための現場の仕組みや能力が不足している場合が少なくない。例えば、子ども中心の教育の概念をカリキュラムに取り入れても、それを授業において実現するための教員の能力が不足している、教員の質向上の柱となる現職教員研修の仕組みが機能していない、また、教育開発におけるSchool-based Managementを政策に掲げても、SBMの具体的な事例がなくどのように進めればよいのかがわからない、といった状況が多く見られる。このような中でJICAの技術協力による現場に根ざした能力開発、モデル開発が貢献できる余地は少なくない。

このような中で技術協力は、政策との関連の明確化のみならず、政策を具体化するものである施策や予算のレベルにおいてもこれらとの関係をより具体的に示し、どのような貢献が可能なのか明確にすることが重要である。また、このことは、技術協力が、政策・施策の全体像の中のどの部分を支援するかを明確にすることにより、技術協力や財政支援といった異なる援助モダリティ間の補完的な関係の構築にもつながると考えられる。例えば、技術協力の成果である現職教員研修モデルについて、それを全国で実施した際の想定される成果とそのためのコスト、例えばマスタートレーナー研修実施や研修教材作成に必要な労力とコスト、を明確にすることにより、技術協力と財政支援という異なる援助モダリティ間の補完的な関係の構築の議論に結びつきやすくなると考えられる。

・統合

2008年10月の統合により、JICAは技術協力、有償資金協力、無償資金協力（一般プロジェクト無償、コミュニティ開発支援無償等）を一元的に実施することとなった。これまで基礎教育協力においては、技術協力による教育の質への協力、特に教員の能力向上や学校運営改善のための能力強化やモデル開発、有償資金協力及び無償資金協力による学校建設、という形でモダリティ間の分担がなされているが、今後は、こうした役割分担にとらわれず、基礎教育分野におけるニーズの状況、日本の援助の全体としての援助効果等を踏まえ、技術協力と有償資金協力、無償資金協力による補完的な援助のあり方についても具体的かつ柔軟に検討していく必要がある。

[参考文献]

- 国際協力機構（1991-2007、各年）グローバルイシュー（環境／ジェンダー・WID／感染症／教育／障害者支援／平和構築／ガバナンス）
- 国際協力事業団（1994年）開発と教育 分野別援助研究会報告書・同現状分析資料編
- 国際協力事業団（2002年）開発課題に対する効果的アプローチ 基礎教育
- 国際協力事業団（2004年 a）評価結果の総合分析 初中等教育／理数科分野
- 国際協力機構（2004年 b）課題別指針 ノンフォーマル教育
- 国際協力機構（2005年）課題別指針 基礎教育
- 国際協力機構（2007年 a）JICA 理数科教育協力の理念・意義
- 国際協力機構（2007年 b）理数科教育協力のかかる事業経験体系化～その理念とアプローチ～」
- 国際協力機構（2008年）プロジェクト研究「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチの有効性と課題（未定稿）」



## 8. 円借款による教育協力事業の現状と展望

吉田和浩（広島大学）

### はじめに

ブッシュ政権下のアメリカは世界銀行の改革に積極的に提言したが、中でも 2000 年 3 月の「メルツァー報告書」は有力で、貧困削減の重視、成果主義、援助のグラント（無償）化はその骨子となっている（大野 2002）。教育セクターにおいても、ミレニアム開発目標、万人のための教育（EFA）ファストトラック・イニシアティブ、あるいは、セクター・ワイド・アプローチ、「援助効果に係るパリ宣言」などの動きを背景に、無償化への動きは強化されていく傾向にある。こうした中で、返済義務を伴う円借款にはどのような強みがあるのか、改めて整理しておくことは、今後、新生 JICA としての可能性について議論していく上で無駄ではないだろう。円借款による教育協力については体系的にまとめられた文献は吉田（2002）など、限られている。

本稿では日本の ODA が持つ重要なツールのひとつである円借款の特徴を概観し（I）、その教育セクターにおける円借款の実績を追う（II）。そして、円借款による教育協力の課題と留意点（III）を述べて、最後にむすびに代えて今後の円借款による教育協力の可能性を考える入り口に立って、若干の所感を述べる（IV）。

### I. 円借款の概要

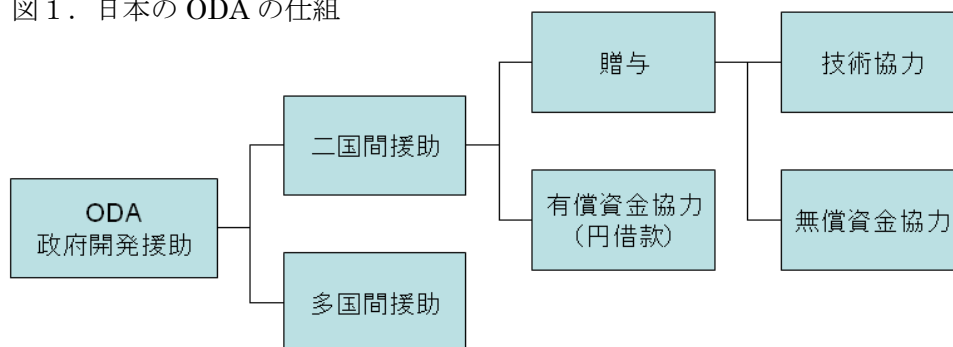
#### 1. 日本の ODA における円借款

本題に入る前に、まず日本の ODA における円借款の位置づけについて確認しておきたい。日本の二国間 ODA は大きく無償資金協力、技術協力、有償資金協力の 3 つに分けられ、これまではそれぞれ外務省、国際協力機構（以下 JICA）、国際協力銀行（以下 JBIC<sup>1</sup>）の海外経済協力業務が、それぞれ担当してきた（図 1）。そして 2008 年 10 月に JICA と JBIC の海外経済協力部門が統合したことを機会に、これらすべての業務が JICA を通じて実施される体制が整うこととなった。

2007 年度の円借款承諾件数は 58 件、承諾額は 9,012 億円、融資実績<sup>2</sup>（貸付実行額）は 6,839 億円、回収額は 6,801 億円、残高は 11 兆 5,217 億円に上る（JBIC 2008）。経済協力開発機構（OECD）の開発援助委員会（DAC）統計では貸付額から回収額を差し引いた額が計上されるので、実態が見えにくくなっているが、同年度の JICA の事業規模は技術協力等の 1,609 億円（予算ベース）に無償資金協力のうち JICA が実施を担当している部分 964 億円を合わせても 2,573 億円であることと比べると、その規模の大きさが伺える。また、職員数は概数だが、統合前の JICA が 1,300 人程度であったのに対して JBIC 円借

款部門は約 330 人であった。当然ながら円借款と技術協力とでは、業務の仕方も大きく異なる。

図 1. 日本の ODA の仕組み



(出所：JBIC2008 より作成)

円借款の貸付条件は借入国の経済力、案件の性格などが考慮されて決定されるが、例えば一人当たり国民所得が 905 米ドル（2007 年）以下の貧困国向けでは金利は最低 0.3 パーセントから最高でも 0.7 パーセントとかなり低めに設定されていて、償還期間は 15 年から最高で 40 年と設定されているなど、譲許性は極めて高い。また、コンサルティング・サービス部分や、災害復旧向け融資、アフリカ向けの特定の事業などにはゼロ金利に近い 0.01 パーセントが適用される。借入国が希望する一部の場合を除いて、調達先が限定されないアンタイトが基本となっている（JICA ホームページ）。

## 2. 円借款のプロセス

円借款の各事業は、発掘・準備、要請・審査、借款契約、事業実施、完了、事後評価、フォローアップを一連のステップとして行われる。事後評価から得られた教訓はその後の類似案件に活かされていくことから、この流れは通常、プロジェクト・サイクルと呼ばれている。以下図 2 にしたがってこの流れを確認しておく。

発掘・準備の段階では、途上国政府が円借款を用いて行うにふさわしい案件を発掘し、国内関係者、JBIC との協議を通じて候補案件を選定する。JBIC は、開発計画、セクター計画、マクロ経済動向などを調査して優良案件の発掘・準備段階から参画する。また年次供与国と呼ばれる国々に対しては数年次にわたる候補案件を載せたロング・リストを用いて途上国政府と政策協議、案件の絞込みを行う。マスター・プランの策定やフィージビリティ・スタディの実施には JICA の協力を得て行う場合もある。JBIC は準備段階の案件を調査するためにファクト・ファインディング・ミッションを派遣して政府関係者と協議する。また、必要に応じて案件形成促進調査（SAPROF）を用いて、コンサルタント、専門家を派遣して途上国政府の案件形成を支援することもある。

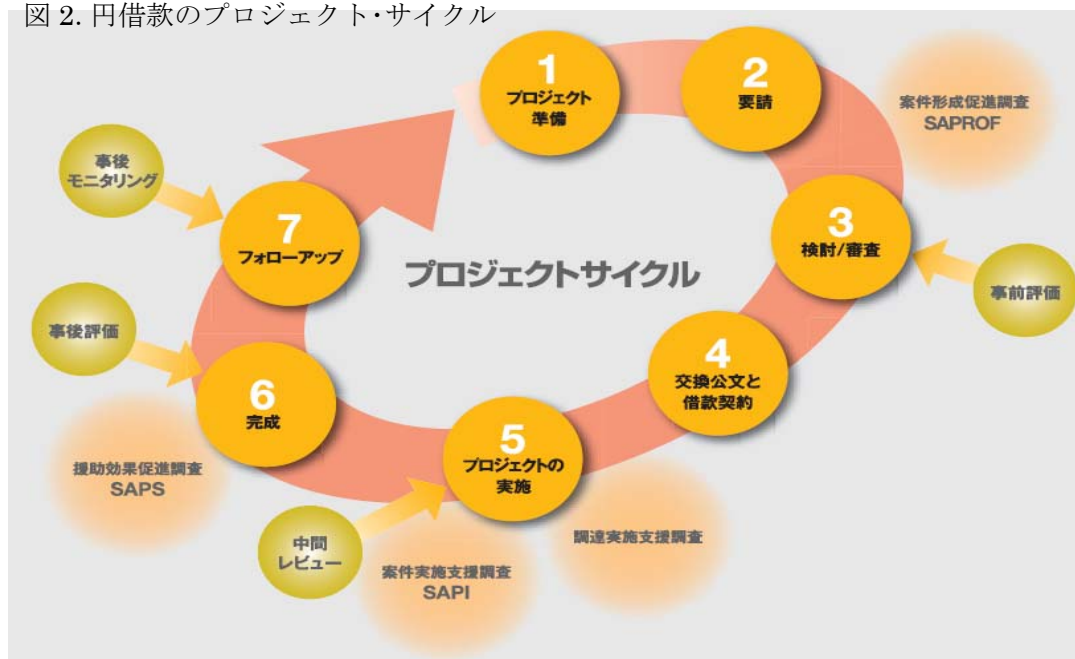


準備が整った案件について、途上国政府は事業実施計画など関連書類を調べて日本政府に円借款を要請する。JBIC は審査候補案件について、外務省、財務省、経済産業省との協議を経た後に審査ミッションを派遣して、事業の技術面、財務・経済面、実施・運営維持管理面、環境社会配慮面、リスクなどを類似の先行案件から得た教訓と併せて審査する。審査結果に基づいて、日本政府は、円借款の供与額、条件などを閣議決定し、借入国に借款決定について事前通報し、その後、交換公文（E/N）の締結を経て、途上国政府、あるいは政府機関等と借款契約（L/A）を締結する。

事業の実施は借入国・機関が行うが、その際は JBIC が定めた資機材ならびにコンサルタントの調達に係るガイドラインや、環境社会配慮ガイドラインの遵守が求められる。調達に当たっては、透明性、適正基準、適正価格、競争性を確保するため、国際競争入札方式を用いることが基本とされている。実施段階では JBIC は事業の円滑な実施を監理するが、進捗がはかばかしくない場合、あるいは予期しない事態が起こった場合などには案件実施支援調査（SAPI）を動員して問題解決など必要な措置を講じている。

円借款事業が完了すると、借入国は事業完成報告書を作成し、JBIC はすべての案件について原則として完了後 2 年目に事後評価を行い、妥当性、効率性、有効性、インパクト、持続性の 5 項目を中心に行う。完成後のプロジェクトが引き続き効果を発現するため、借入国の要請に応じて援助効果促進調査（SAPS）を行うことがある。さらに、完成後 7 年を経た事業について、有効性、インパクトや持続性について事後モニタリングを行っている。

図 2. 円借款のプロジェクト・サイクル



(資料：国際協力銀行年次報告書 2008)

### 3. 円借款の特徴と優位性

#### (1) 規模

円借款による教育セクター向けの事業はこれまでに 78 件で、4,834 億円に上る。平均すると 1 件当たり約 62 億円となる。無償や技術協力プロジェクトによる事業の比較可能な数値は手元にないが、円借款事業の規模が格段に大きいことは間違いない。途上国政府が、資金不足のために重要な教育政策目標を達成できずにいるとき、そしてその政策を全国展開しようとしている場合、有効な財源となりうる。全国規模での校舎建設、教科書・教材の配布などはその例といえる。

すでに見たように、円借款を事業化させ、借款契約にたどり着くには、途上国側にとっても日本側にとっても準備にかなりの労力を要する。そのトランズアクション・コストを正当化するのにふさわしい規模が求められるとも言える。

円借款の規模の大きさは、技プロや無償で培った成功事例を全国規模で展開できるのではないかと、という期待を抱かせる。インテンシブな投入ときめ細かな監理体制のもとで比較的限定された規模で実証された成功例を、大規模で展開するのに必要な実施・監理体制と能力が担保できるのであれば、それは大きな可能性となるであろう。

#### (2) オーナーシップ

円借款は、資金を借り入れて開発事業を行おうとする途上国の強い意思があって始めて成り立つ。案件の形成から実施、運営、維持に至るまで、借入国が主体となる。円借款では借入国は当然のことながら資金の返済義務を長期にわたって負う。そのため、借入国は資金の効率的な使途、将来的な返済財源の確保、そのための健全な財政運営に努めることになる。また、日本政府および JBIC も同様に長期間にわたって借入国との対話を続けることになり、双方にその心構えが求められる。

#### (3) 市場機能の補完

円借款による ODA は、公共性も収益性もあるが、外貨を含め必要な資金を民間から調達することが困難な場合に用いられるが、これに限らず、公共性・社会的重要性は認められても収益性の計算が困難な事業、あるいは収益性が低く、民間の金融機関では対応できないような事業に対しても融資することが可能である。

#### (4) 資金協力であることの融通性

円借款はプロジェクトの形態にこだわらないので、多様なニーズ、多様な形態に対応できる。大学設備のように一単位でコストのかかるもの、ハード（設備・機材など）とソフト（訓練、カリキュラム開発など）の投入を組み合わせたもの、小規模プロジェクトを多

数実施する場合、あるいは留学生借款など、これまでの支援の内容もバラエティに富んでいる。その応用は借入国と供与国日本の創造性次第である。

円借款は資金供与の一形態である。これまでのところ、開発プロジェクトといった目に見えるものを対象としていることが多いが、世界銀行が実施する構造調整融資に協調融資として参加することにも用いられた。また、途上国が策定した貧困削減戦略の実施を支援するための融資（PRSC）にも国際機関、他の二国間機関と共同で参加している実績もある。つまり、形態を選ばないことから、他のドナーとの協調をしやすく、財政支援にも対応できる。但し、日本政府がそうした形態・目的に賛同することが前提となる。

政策枠組みに基づいたセクター・プログラム支援の機会が増え、またハーモナイゼーションとしてより進化した協調が求められる近年、スキームにこだわらずに使いこなせる円借款の強みを生かした協力のありかたは評価されるべきであろう。

#### （５） 政策・改革議論へのレベレッジ

また、規模のゆえに、事業が相手国のセクターに与える影響は必然的に大きくなる。小規模で試験的に導入する場合と異なり、借入政府も政策との整合性の確認、あるいは改革の立案作業に慎重になる必要がでてくる。これは日本にとっては政策協議をする格好の機会を提供することとなる。

#### （６） 資金循環

円借款は融資資金が回収され、次の事業に融資することができるため、グラントと比べて日本にとって負担が大幅に軽減できる。

## II. 教育セクターにおける円借款の実績

### 1. 業務実施方針の推移

まず、円借款において、教育セクターに対する支援に対してどのような方針で臨んでいるかについて、入手可能な旧 JBIC として活動した時期を対象に以下に検討する。

円借款の実施にあたり、旧 JBIC は、ODA 大綱や ODA 中期政策を踏まえて海外経済協力業務実施方針を策定している。この方針は円借款事業を行う上での方向性と重点事項を定めたもので、外務大臣の承認を受けて公表されている。1999 年に設立された旧 JBIC にとって最初となる実施方針（実施方針 1）は 2001 年 3 月末までを対象期間とし、その中で「開発途上国の離陸へ向けての自助努力とその主体的な取り組み（オーナーシップ）を支援する」ことを目的とすると、全体方針に謳っている。貧困削減に向けて「経済成長の下支えとなる経済・社会インフラ整備および産業の育成」を支援するのと同時に、「人材育成や貧困対策への支援を直接の目的とした協力を実施する」としている。こうした全体方

針に続いて、分野別方針として、「人材育成支援」を特に重視する分野のひとつとして項目立てし、途上国の持続的発展のためにはキャパシティ・ビルディングが不可欠で、日本への留学・研修や、日本からの専門家派遣を通じて人材育成を支援する、ことを方針とした<sup>3</sup>。

これは、次の平成14年4月1日から平成17年3月31日までの実施方針（実施方針2）でも、途上国の主体性に基づく持続的な成長への自助努力を支援することを基本とする点は引き継がれているが、重点分野の中に示された「人材育成への支援」は前回以上に踏み込んだ記述となっている。「人材育成は、貧困層・社会的弱者の政治・社会参加や所得向上を促進するために不可欠」な課題と認識し、続いて「初等中等教育や基礎的な職業教育は、生活に必要な基本的な知識と技術を学び、雇用機会を拡大させることを通じて貧困の削減を促す」と明記した上で、初等教育から高等教育、職業教育まで広く人材育成に対する支援を行う、としている。

さらに平成17年4月1日から平成20年3月31日までの実施方針（実施方針3）は、実施方針2の認識に加えて、人材育成を、「貧困削減」、「持続的成長に向けた基盤整備」、「地球規模問題・平和構築」の他の3つの重点分野に取り組む際の土台であることから、教育を通じた人材育成のほか、技術移転や訓練など総合的な人間能力の向上を目指している。そして具体的な取り組みとして教育制度の整備・改革、留学生支援、産業人材育成を通じた人材育成を行うとともに、円借款案件のさまざまな段階において調達、債務管理、評価といった面での技術移転や訓練等のキャパシティ・デベロップメントを支援し、インフラ整備等においても教育サービスの質の改善につながる効果的な支援を行う、としている。

このように円借款における教育協力は、「人材育成」をキーワードとして出発している。そのため、実施方針1では「教育」という文字は使われず、人的資本論に基づいた人材の育成を指摘するにとどまっている。実施方針2では、従来の人的資本論的な考えに、貧困削減や人間開発の視点も加えた方針に進展しているのとあわせ、教育セクター全体に対する支援の姿勢を明確に示していることがわかる。これに加えて実施方針3では、教育セクターと他のセクターとの関連性、あるいはガバナンス向上のために教育が果たす中核的役割を意識しているようである。

これら方針の実施状況についてJBICは自己評価を行い、報告書を公表し、それに対する外部有識者委員会からのコメントを合わせて公表している。評価報告書が入手できる実施方針2および3の期間について、人材育成分野の方針は「十分に達成されている」としている。

実施方針2の人材育成分野については、承諾案件数は概ね計画どおり、とし、このほか、同分野以外でも多数の案件で人材育成コンポーネントが含まれた、としている。また、「人材育成の分野は時間をかけたきめ細かい案件形成が必要なことから、中長期的な観点から取り組むことが必要」と指摘している（JBIC, 2005b）。

実施方針3の人材育成分野については、対象期間中「毎年、計画の9割以上の実績を達成」

した点、「人材育成案件の承諾を始め、案件形成や事業実施支援、セクター調査や事後評価等の知的協力・技術支援も多数実施」した点、「事後評価のフィードバック・セミナーや調達セミナー等を通じ、実施機関関係者の事業管理能力の強化を図った」点、そして、「インフラ案件等への人材育成コンポーネントの組込は、事業の持続的効果発現にも有効であり、今後も、事業の円滑な実施と効果発現の観点から、実施機関の能力向上を支援することが期待される」ことを挙げている（JBIC2008b）。

## 2. 件数・金額の推移

円借款による教育セクター支援は、1977年にインドネシアの国立大学理系学部に教育研究用資機材を供給した「開発資機材（教育資機材）」事業に始まった。1980年までにさらに3件の教育事業に融資した後、1980年代には16件、1990年代には25件と次第に実績を伸ばし、2000年代に入ってからはいまだに33件（2007年度末）と、のべ78件の教育プロジェクトに対する融資を行っている<sup>4</sup>。これに伴って教育セクター事業の承諾額も年を経て増加傾向にあることがよみ取れる。これらの事業は小さいプロジェクトでも10数億円、100億円を越える大規模なものも11件を数え、平均すると1件当たり60億円規模となっていて、他の円借款の平均規模と概ね重なっている。毎年度の承諾額には凹凸があるので、5年間毎に区切って傾向を見ると表1のようになる。承諾額でも案件数でも、2001年から2005年の期間は突出しているが、これは後にふれるような中国に対する支援の増加で、全体として均すと、承諾額では全円借款の2.1パーセント、案件数では3.1パーセントを占めていたことになる。

表1. 円借款による教育セクター支援実績：供与額と件数

年度	教育セクター		円借款全体に占める教育セクターの割合	
	承諾額 (億円)	案件数	承諾額	案件数
1976-80	199	4	1.1%	1.2%
1981-85	344	7	1.2%	1.8%
1986-90	651	9	1.6%	2.0%
1991-95	996	14	2.0%	3.0%
1996-00	870	11	1.7%	2.4%
2001-05	1374	27	4.3%	10.2%
2006-07	401	6	2.4%	4.4%
合計	4834	78	2.1%	3.1%

（資料：国際協力機構ホームページ「円借款案件検索」データから筆者作成）

## 3. 国別・地域別分布

次に国別の支援実績をみる。表2にまとめたとおり、教育セクターへの融資は件数で

みると、韓国、インドネシア、フィリピン、タイ、マレーシア、中国の6カ国だけで全体の9割近くを占めている。また、1970年代から80年代にかけては韓国に、90年代はインドネシアに、2000年代は中国に重点的に供与されていたことが分かる。このことは、円借款は各年代において経済成長が続く力強い国が、人材育成の需要を満たすのに活用されたものと推測することができる。これら6カ国はいずれも東アジア、あるいは東南アジアの諸国だが、一方、「その他」に分類されている国への供与も増えており、これに含まれる国をみるとヨルダン、パキスタン、モロッコ、チュニジア、ウズベキスタンなど地域的には多様化が進んでいることが伺われる。

表2. 円借款による教育セクター支援実績：国別分布

年度	承諾額 (億円)	案件数	韓国	インド ネシア	フィリ ピン	タイ	マレー シア	中国	その他
1976-80	199	4	2	1	1				
1981-85	344	7	5	1		1			
1986-90	651	9	5	3					1
1991-95	996	14		9	2	2	1		
1996-00	870	11		2	2	1	3		3
2001-05	1374	27		2			1	19	5
2006-07	401	6		3				3	
合計	4834	78	12	21	5	4	5	22	9

(資料：国際協力機構ホームページ「円借款案件検索」データを参考に筆者作成)

#### 4. サブセクター別分布

教育セクターのうち、高等教育に向けられた供与は78件中46件と圧倒的である。実施方針が人材育成の支援を目指していることから、これはある程度予測される傾向と言える。中でもインドネシアに18件、中国には22件の事業に対して支援している。インドネシアの高等教育支援は、インドネシア大学、ボゴール農業大学、バンドン工科大学、ガジヤマダ大学など、中核的な大学を更に強化するための事業のほか、アチェ州のシャクワラ大学、東カリマンタンのムラワルマン大学など、地方拠点大学の拡充を通じて均衡の取れた開発を支援している。また、2000年に入って展開された中国内陸部人材育成事業では、開発の遅れた内陸部諸省を対象に、地域活性化、市場化の促進、環境保全のための高等人材育成を支援している。

人材育成としては、途上国における高等教育の整備、強化に加えて、日本の大学への留学に対しても支援している（詳細は次項）ほか、技術職業教育事業にも融資している。

一方、1990年代以降になって初等教育、中等教育に対する借款も、高等教育ほどではないが、伸びてきていることは注目に値する。

このように見ると、旧JBICの実施方針は、多様化する人材育成ニーズに対応して、教

育セクターを幅広く支援してきたこれまでの実績を追認しつつ、円借款の規模のメリットを生かしやすい分野に支援してきた、と言えるのではないか。

表 3. 円借款による教育セクター支援実績：サブセクター別分布

サブセクター別	全期間	1970年代 -80年代	1990年代 以降
初等教育	7	1	6
中等教育	4	0	4
技術・職業	5	0	5
高等教育	46	9	37
学術研究	7	5	2
海外留学	8	1	7
その他	1	1	0
合計	78	17	61

(資料：国際協力機構ホームページ「円借款案件検索」データを参考に筆者作成)

## 5. 支援内容と事業形態

初期の教育セクター事業は、大学に教育・研究用資機材供与する投入型事業が大きな部分を占めていた。先進の技術を身につけるのに有効であった一方で、機材の維持管理に要する財源や専門性の確保が課題となった。その教訓から、後には、校舎設備、機材、研修あるいは留学を組み合わせた事業が増えていった。

留学生借款では、借入国教育機関と日本の大学とが一貫したコースを共同で提供するツィニング・プログラム（マレーシア）や、借入国で履修した科目単位が日本の大学に移転でき、履修後は両国大学から学位が授与されるダブル・ディグリー・プログラム（インドネシア）など、人材育成を支援すると同時に、途上国および日本の高等教育の国際化を触発する革新的な試みもなされている。

フィリピンの貧困地域初等教育事業、同貧困地域中等教育拡充事業では、それぞれ世界銀行、アジア開発銀行と協調融資を行い、校舎建設、教育機材の整備、教科書配布、教員訓練から学校経営の強化まで、ソフトとハードを組み合わせた総合的な支援を行うことで、修了率と教育の質を高める取り組みに協力している。

また、アルジェリア教育セクター震災復興事業では、震災被害の大きかった地域の初中高等学校の校舎施設を復旧するためにも円借款が用いられた。

このほか、教育セクターに特化した事業ではないので前掲の表には含まれていないが、ユニークなものに、ベトナム貧困削減支援借款（第3次、第4次、第5次、第6次）がある。これは、ベトナム政府が作成した貧困削減戦略を実施するため、これを支援する複数のドナー・国際機関と共に資金を提供するものである。同戦略の中には教育セクターの政策改善・制度強化も含まれ、一連の改革に向けた財政支援を行っている。

### III. 円借款による教育協力の課題と留意点

#### 1. 返済義務

借入国にとって、長期低金利であっても返済義務を負うことは負担である。政府向け融資の返済を滞れば、国の信用に悪影響を及ぼす。また、重債務に苦しむ国は、どんなに開発課題に緊急性・重要性があっても原則として借款対象とはできない。過去に貸し付けた円借款の債務返済を免除した国に対しては、特別の理由がない限り新たな融資は行わないのが基本である。また、ポスト・コンフリクト国、脆弱国などと呼ばれる、行政機構が弱い国に対しても融資できない。そのため、例えば EFA に向けた進捗が大きく遅れている国であっても、返済能力がないと見なされる国を円借款で支援することはできない。

#### 2. 受益者と負担者

借入金の支払いは、通常政府の財政収入を源とし、その多くが借入国国民の税金で賄われる。一方、円借款事業の受益者は、生徒、学生、訓練を受ける教員、プロジェクトで裨益する学校・大学など、一義的には限られた人びとである。教育は基本的人権、あるいは公共財と捉えられ、その恩恵は中長期的には社会に広く及ぶ、との考えに立ってこそその費用を社会全体が負担することも正当化される。しかし、利益を追求する私立教育機関を支援対象とする場合、あるいは、留学後帰国しない学生に対する奨学金として活用する場合などは、借款の対象としての是非は議論が分かれることもある。

また、教育の地域格差を是正するなど、途上国国内の特定地域のみを事業対象とする場合、地方分権化によって学校教育は州政府の責任となっている場合などは、法制度との調整も必要となることがある。連邦制をとる国に対しては、連邦を構成する州政府が借入人になり、連邦政府が保証することもありえる。

#### 3. リカレント・コスト

リカレント・コストとは、経常的にかかる経費のことで、例えば工場を建設するプロジェクトであれば、その工場の運営、維持にかかる経費で、人件費、材料費、光熱費、スペアパーツ代、補修費などがそれにあたる。

途上国の教育セクターでは、国家教育予算の大半が教員給与であることが多い。借款によって校舎を新設すると、政府にとっては将来にわたって多大なリカレント・コストが生ずる。従来議論では、途上国の自立性あるいは事業成果の持続性の観点から、この部分を ODA で支援することには慎重な姿勢をとるドナーが多かった。しかしながら昨今の潮流としては、EFA とりわけ初等教育の普及達成目標に向けて、リカレント・コストも支援



対象とする、との議論が有力となっている。この傾向は、セクター・ワイド・アプローチ、財政支援といったモダリティが登場してから特に強まっている印象を受ける。EFAのうち初等教育の普遍化に重点をおいて目標達成を加速化させようとする EFA ファスト・トラック・イニシアティブでも、提供された資金はリカレント・コストの負担に充てられることが許されている。

教育協力を投資と見ることで借款の対象となった歴史的経緯からみると、近年の傾向は有償資金協力の可能性と言い切れるか、注意深い議論が待たれる。

#### 4. 高等教育への偏り

高等教育は、途上国にとっては行政官、技術者、その他専門家の養成、研究能力の向上など国家作りの中心的役割を担うばかりでなく、教員養成、カリキュラム・教材開発など教育セクターの健全な発展にとっても欠かせない存在である。グローバル化が進む今日、途上国は知識の獲得と活用によって国家の競争力を高めることにも力を注いでいる。円借款による教育協力の大半が高等教育に向けられてきたことは、借入国のそうしたニーズに対応してきた結果だとも言える。

しかし、国際開発、国際協力の場合においては、2000年以降特に、ミレニアム開発目標の達成が優先事項として重視されている。その筆頭が貧困削減であり、初等教育の普及もこの目標に含まれているが、2015年までの目標達成にはさらなる資金の動員が必要だと指摘されている<sup>5</sup>。

日本の ODA 予算の減少傾向が続く中、初等教育に対する借款による国際協力は、緊急かつ大幅に増額させるべきか、あるいはバランスのとれた教育セクター支援と、実績・比較優位性に基づいた資金配分を続けるべきか、専門家の間でも議論されるところとなっている<sup>6</sup>。

#### 5. きめ細かな協力の難しさ

円借款による教育協力は、その規模ゆえにインテンシブにきめ細かな協力を行うことが時として難しくなる。比較的小さな事業を短期間のうちに全国的に実施する場合、特にこれが問題となりやすい。例えば理科実験用の機材を調達するのは大規模に行うことでのメリットはあるが、それを用いた教育方法の改善のためには教員の再訓練、各学校における維持管理文化の涵養と必要経費確保が伴わないと、効果につながらない。つまり、投入中心の事業であれば効率的に実施できても、それを持続的な効果につなげるためには、運用のプロセスと事業後の継続性を確保するための措置が必要となる。また、例えば教育の地方分権化を進め、学校運営を住民の参加を得て改善しようとする事業では、地方教育事務所、学校や地域コミュニティのキャパシティ強化のプロセスを支援する必要があるが、それに必要な技術的支援を短期間に全国展開するのは容易ではない。それには、ソフト面を

支援する十分な能力が援助機関に求められると共に、借入国の実施、維持管理能力も不可欠となる。成功モデルの全国展開においても同様な点に留意する必要がある。

## VI. 円借款による教育協力の可能性にむけて

最後に、変化し続ける途上国の実情と、同じく変化を続ける国際協力を巡る環境のなかで、円借款に期待されるものとその可能性を考察する。

途上国が教育セクターで抱える問題は、これまでもそうであったように、これからも複雑多様であり続ける。初等教育普及の目標達成に向けた取り組みは、MDGs やファスト・トラック・イニシアティブのような国際的な支援の仕組みによる後押しによって加速的に進展している。しかし、初等教育では確かに就学率、そして修了率は向上しているものの、学習到達度（リテラシーやニューメラシーなど）やその他の学習の成果（技術、態度、価値観の習得、雇用可能性など）については、まだまだ十分と言うにはほど遠い。教育の質向上が叫ばれているゆえんである。その一方で、初等教育修了者の増加は、中等教育の拡充への圧力を急速に強めている。

さらに、就労による貧困からの脱出、あるいは生産性の向上による経済競争力の強化のために、スキル・ディベロプメントの重要性はますます強く認識されており（岡田他 2008）、教育制度における職業技術教育訓練の整備拡充を求める声も高まっている。

途上国の教育セクターのなかで、どの部分に円借款を充当するかは、途上国政府が判断すべき問題である。とはいえ、これを提供する日本としての戦略も途上国の実情に合わせた対応ができるように国別援助方針を整えるのに加えて、教育セクターに係る戦略も明確にしておくべきであろう。

かねてから日本の教育協力は、二国間の協議では政策対話をしてきたものの、共通の政策枠組みを複数のドナーとともに実施支援するセクター・プログラム支援においては必ずしも積極的な発言をしてこなかった。財政支援のように日本の顔が見えにくい援助形態についても、必ずしも積極的に参画してきたとは言えない。援助協調が単に共通の目標達成を支援することの意味から、援助方法論まで含めた調和化（ハーモナイゼーション）へと議論が進展し、途上国自国の制度・手続きを最大限活用するアラインメントの重視と合わせて新たな援助アーキテクチャー（基本構造）を形成している今日（吉田、第二部 1. 論文）、日本の教育協力が独自の成果を出していることに満足してばかりはいられない。統合前の JICA もこうした新たな援助環境・援助手法に積極的に対応すべきであることを基礎教育の課題別指針で指摘している（JICA, 2005）。

技術協力、無償資金協力、有償資金協力とをあわせ持つ強力な援助機関として再出発した新 JICA にとって、円借款という新たなツールをどう生かして日本の教育協力の効果を高めていくのか、その具体的な手順と方法についても、まだ十分な検討がされていない。

その作業は、日本の強みをさらに発揮することを狙うのと同時に、影響力が強まる新たな援助アーキテクチャーのなかで積極的な位置を築くことも求められていることを忘れてはならない。

この点については是非一考察を加えたいところであるが、本稿の目的から大きく踏み出すことになるので、別の機会に譲ることとする。

---

<sup>1</sup> JBIC は 1999 年 10 月に、旧海外経済協力基金 (OEFC) と旧日本輸出入銀行の統合によって発足したが、政策金融改革および ODA 改革によって 2008 年 10 月に、JBIC の海外経済協力部門は JICA に、同国際金融部門は JBIC の名称を残しつつ日本政策金融公庫にそれぞれ統合した。本稿では 1999 年 10 月から 2008 年 9 月までの組織を「旧 JBIC」と呼び、その ODA 部門については「海外経済協力部門」と表現する。但し誤解のないところでは単に JBIC としている。

<sup>2</sup> 承諾額が当該年度に新たに承諾されたいわゆるプロジェクトに対する融資枠の合計を示すのに対して、融資実績は当該年度に実行された貸付額 (これまでに承諾されたプロジェクトが実施されるのに伴って実行された融資の額) の合計である。

<sup>3</sup> これは 1999 年 8 月に策定された「ODA 中期政策」に対応している。この中期政策には、貧困対策や社会開発分野への支援、経済・社会インフラへの支援、人材育成・知的支援、地球規模問題への取組、など 7 つの重点課題が盛り込まれている。このなかで、基礎教育は貧困対策・社会開発の一環として位置づけられているのに対して、高等教育、職業訓練、留学生受け入れなどは人材育成の中で触れられている。また、1983 年中曽根内閣が発表した 2000 年までに留学生受け入れ 10 万人計画も考慮されている。

<sup>4</sup> この中には、分類上教育セクターとされている他分野に係る研究強化支援 (韓国：農業水産試験研究設備近代化事業など) も幾つか含まれている。また、事業名からは分かりにくいだが相当規模 (約 38 億円) の教育セクター向けコンポーネントを含むスリランカ小規模インフラ整備事業 II を含めている。

<sup>5</sup> EFA 目標達成に必要な額の算出には前提の違いから異なる数値が示されているが、ユネスコは低所得国の初等教育の普遍化達成に最低年間 90 億ドル、識字と幼児に関する目標を合わせると年間 110 億ドルの外部資金が必要としている (UNESCO, 2006, p.115)。

<sup>6</sup> ユネスコ (2008) は、「EFA 達成に真摯に取り組むいかなる国も、資金不足のためにその目標達成が妨げられてはならない」とするダカール行動枠組の確約事項を再確認した 2007 年ハイリゲンダム G8 サミットを引き合いに出し、日本が、フランス、ドイツと並んで基礎教育及び低所得国への支援を軽視している、と名指しで指摘している (p.208, p.217)。

#### [参考文献]

- 大野泉 (2002) 「米国における世界銀行の改革論議と国際開発潮流—「メルツァー報告書」後の動き—」 GRIPS ディスカッションペーパー 2
- 岡田亜弥、山田肖子、吉田和浩 (2008) 『産業スキルディベロップメント—グローバル化と途上国の人材育成』 日本評論社
- 外務省 (2007) 『2007 年版 ODA 政府開発援助白書』
- 国際協力機構 (JICA) (2005) 『課題別指針 基礎教育』
- 国際協力銀行 (JBIC) (2008a) 『国際協力銀行年次報告書 2008』
- \_\_\_\_\_ (2008b) 「海外経済協力業務実施方針 (2002 年度～2004 年度対象) 最終評価

---

報告書

- \_\_\_\_\_ (2005a) 「海外経済協力業務実施方針」
- \_\_\_\_\_ (2005b) 「海外経済協力業務実施方針最終評価報告書（2002 年度～2004 年度対象）」
- \_\_\_\_\_ (2002) 「円借款業務の基本方針－海外経済協力業務実施方針」
- \_\_\_\_\_ (1999) 「海外経済協力業務実施方針」
- \_\_\_\_\_ (not dated) 『円借款要請準備のためのオペレーショナル・ガイドンス』
- 吉田和浩 (2002) 「国際協力銀行から見る日本の教育協力と大学との連携」『国際教育協力論集』第 5 巻第 1 号、pp61－67
- UNESCO(2008) EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality - why governance matters. Paris: Oxford University Press
- \_\_\_\_\_ (2006) EFA Global Monitoring Report 2007: Strong Foundation – early childhood care and education. Paris: Oxford University Press

外務省ホームページ

「政府開発援助（ODA）中期政策」

<http://www.mofa.go.jp/Mofaj/Gaiko/oda/seisaku/chuuki.html> (2009 年 1 月 26 日閲覧)

JICA ホームページ

「円借款供与条件表－平成 20 年 7 月 1 日以降に事前通報が行われる案件に適用」

[http://www.jica.go.jp/activities/schemes/finance\\_co/about/standard/index.html](http://www.jica.go.jp/activities/schemes/finance_co/about/standard/index.html) (2009 年 1 月 24 日閲覧)

## 9. 外国人教員研修生留学生制度による現職教員の受入れ

齊藤 泰雄 (国立教育政策研究所)

### はじめに

わが国の国際教育協力事業について議論する時、比較的長い歴史を有するにもかかわらず、一部の大学関係者を除いてあまり良く知られておらず、ともすると見落とされがちなものに、外国人教員研修留学生制度による開発途上国の現職教職員の研修事業がある。この教員研修留学生プログラムは、国費外国人留学制度の新しい種類として、1980年に創設されたものであり、開発途上国の初等中等学校の現職教員、教員養成機関の教員等を対象として、わが国の教員養成大学、教員養成学部において、1年半の間、大学院レベルの特別研修を提供するという留学生制度である。わが国の国費留学生制度は、元来、開発途上国の人材育成支援を主要な目的に発足したのであり、事実、国費留学生の大多数は開発途上国からの留学生である。その意味で、留学制度全体が、広い意味では、国際協力事業と位置付けられるかもしれないが、この教員研修留学生プログラムは、ターゲットを開発途上国の教育現場の現職教員に絞り込み、わが国の教員養成機関で研修を行うという独特なものであり、まぎれもなく、開発途上国の教育分野での人材開発を支援する教育協力事業と呼べるものである。ここでは、その制度の歴史と現状を明らかにする。

### I. 教員研修留学生プログラムの発足と発展

わが国の国費外国人留学生招致事業は、1954(昭和29)年に開始された。招致する留学生は、外国の大学を卒業してからわが国の大学、大学院等において研究を行う「研究留学生」と、高校卒業後わが国の大学学部に留学する「学部留学生」の二種類とされた。研究留学生は、一部は、欧米諸国からも招致されるが、学部留学生の場合、その対象はアジア諸国のみ限定されていた。1962年、当時の文部省で、留学生関係の事務を所掌していた調査局国際文化課長であった佐藤薫は、国費留学生招致プログラムの特色を次のように説明している。「わが国はアジアの一員であることの自覚と責任感から、昭和27、28年から、それぞれの要請に応じ、経済援助、技術援助をはじめるといった。この経済援助、技術援助の一環として、あるいは経済援助にさきがける人づくりの一つの協力方策として、とりあげられたのが留学生招致である。・・・この学部留学生招致制度は、わが国が、世界諸国にさきがけて実施した独自のものであるが、その狙いとする所は、大学等の数が少ないアジア諸国の、国づくりの指導者養成に協力しようとするところにある」(佐藤 昭和37年 p.233)。1954年、最初の留学生23人を受け入れたのを皮切りに、国費留学生は、しだいにその数を増していった。

それから 25 年後の 1979(昭和 54)年、上記の研究留学生、学部留学生の他に、新しく、「日本語・日本文化研修留学生」プログラムが追加された。これは、「自国において、日本語、日本文化を専攻する学部学生を対象に、日本での研修の機会を提供することを目的にする」ものであった。期間は一年間とされた。

教員研修留学生プログラムは、この翌年、1980 年に創設された。ちなみに、さらにその 2 年後の 1982 年には、「高等専門学校留学生」と「専修学校留学生」の二つのカテゴリーが国費留学生制度に追加されている。1980 年前後に、わが国の国費留学生制度は、プログラムの多様化を推進し、ほぼ今日にいたる形態を整えたといえる。(これ以降は、新しい類型としては、2001[平成 13]年に、「ヤング・リーダーズ・プログラム留学生」[若手行政官等対象]が追加されただけである)。ちなみに、当時の中曽根首相の諮問機関「21 世紀への留学生政策懇談会」が「留学生受入れ 10 万人計画」の構想をうちだすのは、この直後 1983(昭和 58)年 8 月のことであった。

時代背景としては、1979 年 5 月に、フィリピンのマニラで開催された第五回国連貿易開発会議(UNCTAD)に出席した当時の大平首相が、一般演説を行ない、その中で、80 年代に向けて、わが国の国際協力の指針にふれ、またその中で「人づくり」の必要性とそのための協力をわが国の援助政策の基本とすることを表明したことが、こうしたプログラムを発足させる推進力となったと言われている(高倉 他 1988 年 p.85)。

教員研修留学生プログラムの創設に際して、当時の文部省内で、その理念や制度設計について、どのような検討がなされたかを知るための資料類は、残念ながら入手できていない。当時の文部省白書には、「さまざまな留学生の教育需要に応じて国費留学生制度の多様化を図っており、昭和 54 年度には日本語・日本文化研修制度を、55 年には開発途上国の現職教員等を対象とした教員研修留学生制度を創設した」(文部省 昭和 55 年 p.219)、と述べられているのみである。研究留学生(大学院 2 年以内)、学部留学生(5 年間)というそれぞれの課程の履修年数に対応した既存の留学生プログラムにたいして、研修留学生とあえて「研修」を明示し、期間を一年間にするという短期の留学生プログラムは、すでに日本語・日本文化研修留学生プログラムで先例ができていた。大学院レベルの研修ながら、期間一年半で、あくまで現職教員としての職能成長を目的とする研修であり、修士号の取得を目的とするものではない、という制度設計は、それなりの合理性と説得力をもっていたのではないかと推測される。教員研修留学生は、英語では **Teacher-Training Students** と表記された。

1980 年初頭までには、各国の在外公館への募集要項の通知、また、最初の受入れ機関となる大学との連絡調整などが進められていたものと推測される。こうして、1980 年 10 月には、東南アジアの ASEAN 五カ国(タイ、マレーシア、インドネシア、フィリピン、シンガポール)から 40 人の教員研修生が来日した。日本側の受け入れ大学は、筑波大学、千葉大学、横浜国立大学、愛知教育大学、広島大学の五校であった。翌 1981 年には、60 人と

なり、対象国も、前記アセアン諸国以外に、ミャンマー、韓国、中国、メキシコ、ブラジルと拡大された。受け入れ大学も、静岡大学、神戸大学、岡山大学が加わり八校となった(村田他 昭和 59 年 p.23)。

新規受入れ人数は、その後も、80 人、90 人、95 人、110 人、120 人、130 人、140 人と毎年、増加され、平成元年には 145 人となる。その後数年 145 人が続くが、平成 6 年には、155 人へと増え、今日まで毎年 155 人体制が続いている。受入れ大学も、53 校にまで増加している。受入れ対象国も、現在では、60 か国をこえる開発途上国にまで広がっている。制度発足以来、平成 19 年度までの 28 年間で、累計で 3,750 人をこえる教職員が、この教員研修留学生プログラムを通じてわが国の大学で学んできたことになる。

## II. 制度設計

最新の 2009 年度教員研修留学生の募集要項から、教員研修留学生の制度と特色をみれば、以下のようなものである。

「応募者の資格および条件」

- ・対象: 日本政府と国交を持つ国。ただし、募集時に、日本国籍を有する者は応募の対象にならない
- ・年齢: 応募時で 35 歳以下。
- ・学歴: 大学又は教員養成校を卒業した者であり、自国の初等・中等教育機関の現職教員及び教員養成校の教員であり、通算 5 年以上の現職経験がある者。なお、現職の大学教員は対象とはしない。
- ・日本語能力等: 日本語を学習し、かつ日本語で研究指導を受けようとする者。また日本で研究に従事し、生活に適応する能力を有すること。
- ・その他: 学校教育に関する研究成果を、帰国後も教職において活用すること。

「選考手続き」

大使館等の在外公館に、募集要項(和文、英文)及び日本側での受入れ大学が作成する『教員研修留学生ガイドブック』(和文、英文)が送られる。応募者は、これにより、必要提出書類を作成し、公館窓口に提出する。在外公館は、申請書類および面接等に基づき、一次選考を行う。この際、渡日後の日本語教育の参考とするため、日本語及び英語の筆記試験を行う。第一次選考合格者は、在外公館から文部科学省に推薦される。文部科学省は、第一次選考合格者について最終選考を行ない、採用者を決定する。

「大学への受入れ及び大学における専門研修」

研修生の各大学への配置は、文部科学省が研修希望分野等を勘案の上、大学と協議して決定する。この決定に対する異議は認めないという。大学における研修は、原則として日本語で行われる。日本語能力が不足する留学生は、配置された大学又は文部科学省が指定す

る大学の日本語研修コースで日本語教育を受ける。日本語教育期間は、最初の6か月間であるが、受入れ大学によっては研修と平行して、日本語教育を実施する場合がある。研修は、一般コースと特定の分野をあらかじめ示した特別プログラムからなり、主に学校経営(教育行財政、学校経営等)、教育方法(教授・学習システム論、教育課程、教育評価等)、専門教科研究(数学、物理、化学、体育等)、及び見学実習(授業参観、特別教育活動への参加、教育研究施設見学)等からなる。留学生の希望研究テーマを考慮し、適宜柔軟な指導計画を組むことも可能としている。所定の課程を終了した者には修了証が与えられる。なお、この制度は学位の取得を目的とするものではない。したがって、日本政府(文部科学省)奨学金留学生として本プログラムの途中又は修了直後に大学院の修士課程、博士課程に入学することはできない

「奨学金等」

教員研修留学生には、往復渡航費(航空券)が支給される他、毎月の奨学金(月額 17～18万円)が支給される。大学の入学金、授業料等は日本政府が負担する。

募集要項を、大学院レベルの研究留学生のものと比較してみると、現職教員の経歴、および帰国後の教職への復帰等の条件、期間が1年半と2年(ただし、研究留学生でも、正規の修士課程ではない、研究生、科目履修生、聴講生として在籍する場合は1年半)の違いを除けば、両者に大きな相違はみられない。原則として半年間の日本語予備教育の実施も同じであり、毎月の奨学金の同額である。在外公館での第一次選考の実施も同じである。ただし、研究留学生には、在外公館での第一次選考を経る者の他に、各国の大学の学長から文部科学省大臣に対して直接推薦を受けつける大学推薦という方式もある。

### Ⅲ. 受入れ校とプログラム

2009年度の教員研修留学生の受入れを表明し、一般コースおよび特定プログラムのガイドブックを作成している大学は以下のようである。

「一般コース」

大学名	過去の受入れ実績	新規受入れ定員
1. 愛知教育大学	2004年～ 20名	12名
2. 秋田大学	2003年～ 5名	5名
3. 千葉大学	2008年度 8名	約20名
4. 愛媛大学	2007年度 3名	10名
5. 福井大学	毎年4～5名	10名



6. 福岡教育大学	7名	21名
7. 福島大学	1993年～ 19名	3名
8. 岐阜大学	過去5年で10名	5名
9. 群馬大学	2003年～ 7名	13名
10. 弘前大学	1983年～ 50名	5名
11. 広島大学	1980年～ 279名	30名
12. 北海道教育大学		約10名
13. 兵庫教育大学	2004年～ 19名	10名
14. 茨城大学	2005年～ 2名	3名
15. 岩手大学	9名	3名
16. 上越教育大学	2004年～ 6名	10名
17. 香川大学	2006年～ 3名	5名
18. 鹿児島大学	2年に1名程度	3名
19. 金沢大学	2006年～ 8名	6名
20. 神戸大学	毎年2名程度	4名
21. 高知大学		若干名
22. 熊本大学	2006年～ 10名	33名
23. 京都工芸繊維大学		2名
24. 京都教育大学	2004年～ 30名	8名
25. 三重大学	2005年～ 3名	7～9名
26. 宮城教育大学	2005年～ 13名	8名
27. 宮崎大学	3名	3名
28. 長崎大学	過去10年で18名	8名
29. 奈良女子大学	過去10年で10名	3名
30. 奈良教育大学	過去5年で8名	11名
31. 鳴門教育大学	2000年～ 48名	約10名
32. 新潟大学	2005年～ 3名	10名
33. 大分大学		3名
34. 岡山大学	1980年～ 177名	12名
35. 大阪大学	2008年2名	6名
36. 大阪教育大学		12名
37. 琉球大学	1993年～ 14名	8～9名
38. 佐賀大学	過去7名	6名
39. 埼玉大学		2名
40. 滋賀大学	1名	5名

41. 島根大学	過去 5 年 11 名	10 名
42. 信州大学	2004 年～ 3 名	3 名
43. 静岡大学	1982 年より受入れ	7 名
44. 東京学芸大学	2008 年 10 名	20 名
45. 東京外国語大学		10 名
46. 鳥取大学	2002 年～ 7 名	4 名
47. 富山大学		5 名
48. 筑波大学	1980 年～ 263 名	10 名
49. 宇都宮大学	2008 年 6 名	10 名
50. 山形大学	2004 年～ 3 名	5 名
51. 山梨大学	2001 年～ 5 名	5 名
52. 横浜国立大学	過去 5 年で 39 名	10 名
53. 和歌山大学	2008 年度 4 名	16 名

「特定プログラム」

大学名	プログラムの特色	新規受入れ定員
1. 愛媛大学	日本型教育の総合的研修プログラム	5 名
2. 北海道教育大学(釧路校)	へき地小規模校での教育に関する研修	数名
3. 茨城大学	社会科の教育研究方法の習得	2 名
4. 京都教育大学	連合教職大学院: 現職教員とフィールドワーク で学ぶ「日本の教育」	6 名
5. 宮城教育大学	ユネスコ・スクールと持続発展教育(ESD)研修	10 名
6. 奈良教育大学	現職日本語教員研修プログラム	4 名

1980年の発足時には、わずかに5校のみであった受入れ校は、2009年には、教員養成学部を持つ全国のほぼすべての国立大学、さらに、京都工芸繊維大学(理科教員研修)、東京外国語大学(日本語教員研修)、大阪大学(日本語教員研修)、神戸大学、奈良女子大学、筑波大学と教員養成系の学部を持たない大学もこれに加わり、全部で53校が教員研修留学生の受入れ体制を整えている。各大学が用意する受入れのガイドブック(和文と英文、同じものは文部科学省のホームページにも掲載される)の情報量は限られているが、それぞれの大学は、自校の伝統や特色、所在地の地域情報、国際交流活動や留学生受入れの実績、研修プログラムの概要、宿舍情報等を記載し、また、大学によっては、留学生受入れの可能性や実績のある教官の氏名を明示しているものもある。応募者は、上記のガイドブックにより、留学を希望する大学および研修コースの種類を選択し、順番を付けて三つ選択し、申請書に添付する。

#### IV. 研修プログラムの構成

研修の具体的プログラムについては、原則として、来日する10月から最初の半年間に「日本語および日本に関する研修」を行うことは原則とされているが、後半一年間の専門教育研修の内容に関しては、明確な基準は定められていない。最初から受入れ校となった筑波大学は、その経験を次のように述べている。「教員研修留学生制度は文部省の留学生プログラムであるが、統一され定式化された指導計画がしめされているわけではなく、各受け入れ大学が独自に企画し実施することが原則とされてきている。・・・これまでは、国際的な教員研修制度の一つの実験例として、試行錯誤のなかでこのプログラムが実施されることが許されてきた」(高倉 他 1988年 p.94)。

最初の半年間の日本語教育に関しては、大多数の大学では、自校の留学生センターや国際交流センター等で行っているが、日本語教育の面において十分な対応能力を持たない十数校の大学では、「文部科学省が指定する大学で日本語コースを受ける」として、近隣の大学に日本語教育のコースの提供を委ねている。この場合、受入れ大学での研修は、実質的には後半の一年間ということになる。日本語教育は、この後も、時間は減少するが、研修生の能力や希望に応じて、各大学において継続的に提供される。専門教育に関しては、各校が独自の内容と指導方法を工夫している。ほぼ共通するものとして、講義(日本文化・日本事情、日本教育入門、日本語教育用語解説、教育史等)、演習、指導教員による個別指導、附属校での授業観察、教育施設・学校見学、各種の交流会、研修旅行、ホームステイ等が組み合わされることが多い。授業等は、基本的に日本語で行われるが、一部の科目については英語で提供する、あるいは、個別指導を英語で行うなどと記載している大学もある。また、多くの大学で、研修の終わりに、「修了論文」や「最終レポート」の作成が要求される。大学によっては、研修を補助し支援するために、学生・院生や若手教員をチューターとして配置するところもある。

「特定プログラム」は、六つの大学で行われている。いずれも、一般コースも受入れている大学であり、それとは別枠で一定分野に特化した研修プログラムを提供するのが特色である。愛媛大学は、「日本型教育の統合的研修プログラム」と銘打ち「幼稚園から高等学校、特別支援学校まで、幅広く多岐にわたる高度な専門教育を、教育現場との密接な連携を生かしながら行う。日本の教育や文化について、多面的かつ実践的に高度な内容を学ぶことができる」とする。北海道教育大学釧路校は、へき地小規模校での教育の実践的課題について研修を行うユニークなものである。茨城大学は、社会科教育法に、また宮城教育大学は「持続発展教育(ESD)」に特化したプログラムを提供する。京都教育大学は、連合教職大学院(京都教育大学が中心となり、京都産業大学、京都女子大学、同志社大学、同志社女子大学、佛教大学、立命館大学、龍谷大学の京都7大学連合で設立)を基盤に、フィー

ルドワークを重視したプログラムを提供するという。奈良教育大学は、日本語が外国語として教えられている国で日本語教育をしている中等学校教員のための研修をめざす。

## V. 研修成果の報告

一年半の研修の成果は、多くの大学の場合、修了論文、最終報告書の作成という形で提示される。以下のものは、最近、筑波大学で研修を行った研修生が提出した最終報告書の主題の事例である。ちなみに、同大学では、これらの報告書の他に、研修生の指導にあたった指導教員・チューター等の感想や意見、研修生の手記等をまとめた『外国人研修留学生最終プログラム報告書』を作成、発行している。

### 【第 24 期(2003 年 10 月～2005 年 3 月)】

- (1) English Curriculum Management in Lower Secondary School: Comparing Between Thailand and Japan in the Period of Education Reform  
(タイ 中等学校英語教員)
- (2) Comparative Study on Leading Institutions that Grant Educational Provisions and Services to the Visually Impaired in Japan and Philippines  
(フィリピン 特別支援学校教員)
- (3) 韓国における学校カウンセリングの課題——日本の学校カウンセリング体制を基にして——  
(韓国 小学校教員)
- (4) 韓国人における日本語学習時の誤用傾向  
(韓国 中等学校日本語教育教員)
- (5) 韓国の日本語教育におけるコミュニケーション・スキル教育  
(韓国 中等学校日本語教育教員)
- (6) Exploration of Elementary School Student's Beliefs Regarding Classroom  
(韓国 小学校教員)
- (7) 中国の終身教育体制構想に関する研究——日本の生涯学習体系との比較を通して——  
(中国 教育省生涯教育局)
- (8) The Inclusion for Special Children in Japan  
(ブラジル 特別支援教育教員)

### 【第 26 期(2005 年 10 月～2007 年 3 月)】

- (1) A Study of Parent-Teacher Relationships in Japanese School  
(タイ 中等学校英語教員)
- (2) The Development of English Instructional Activities Emphasizing Drama Techniques for Enhancing the Language Skills  
(タイ 中等学校英語教員)
- (3) A Comparative Study on Lower Secondary School English Textbooks between

Japan and Korea in the Perspective of Reading Material and its Activities

(韓国 中等学校英語教員)

- (4) 高等学校「経済」教育課程の韓日比較に関する研究

(韓国 中等学校社会科教員)

- (5) A Study on the Application of TBLT to English Grammar Teaching in China

(中国 外国語学校教員)

- (6) マレーシアにおける国民統合施策について

(マレーシア 中等学校教員)

- (7) Information Technology and its methodology in the Context of the New Technologies in the Global Formation of the Pupil of the Initial Grades of Basic Education in Brazilian Schools and Elementary Education, Japanese Schools

(ブラジル 中等学校教員)

- (8) The Process of Development and the Trend of Reformation in Japanese Educational System

(メキシコ 教育省)

- (9) Study on Jugyo-Kenkyuu (授業研究) for Improving Teaching and Learning Mathematics in Japan

(モロッコ 中等学校数学教員)

- (10) 中国の社区教育推進における学校の役割——地域社会に根ざした小・中学校開放から

(中国 教育省)

**【第 27 期(2006 年 10 月～2008 年 3 月)】**

- (1) Leadership Behavior of Principal/ Teacher morale in Relation to the School Organizational Climate

(インド 学校教員)

- (2) English Curriculum Management and Evaluation of Lower Secondary Schools that Emphasize on Science and Technology between Thailand and Japan

(タイ 中等学校英語教員)

- (3) 中学生の学校ストレス, 学校スキルと学校生活満足との関連——韓国・日本の比較を中心に——

(韓国 中等学校カウンセラー)

- (4) 朝鮮語と日本語「行く・来る」の対照研究——本動詞と補助動詞の用法——

(中国 中等学校日本語教育教員)

- (5) Contribution of Japanese Education in the Improvement of Early Stimulation

(ブラジル 特別支援教育教員)

- (6) Integrating Geographic Information System and Other Teaching Methods during Geography Lessons in Junior High School in Japan

(リトアニア 中等学校地理教員)

- (7) A Study of School Management in Junior High Schools in Japan

(ウガンダ 中等学校英語教員)

## (8) Japanese Lifelong Learning: A Model to Promote Morocco's Literacy Life Skills

(モロッコ 中等学校英語教員)

修了論文（ファイナルレポート）を見ると、英語で執筆するものが多数であるが、韓国や中国の漢字文化圏の教員では、やはり日本語能力が高く、日本語論文の作成に取り組む者が見られる。量的にも、英文、日本語いずれも、A4版15～25枚程度のかんりの長さのものがほとんどである。テーマは、日本の教育に関するもの、あるいは、自国の教育と日本のそれを比較するものなど、日本での滞在と観察経験が反映されたものとなっている。ほとんどのものは、日本での充実した研修の成果をうかがわせるものであり、研修の成果がこうした冊子にまとめられることは、研修生にとっても大きな励みとなり、また目標となるものであろう。

## VI. 教員研修留学生プログラムの評価と課題

モデルとなるような明確な先例もなく、いわば手さぐり状態で開始された教員研修留学生プログラムに関しては、その発足当初から受け入れ校となった筑波大学や広島大学などにおいて、プログラムや指導の実態、効果、問題や改善点、研修生たちの評価、帰国後の本国での評価・待遇などをめぐっていくつかの調査研究がなされてきた(村田 1983年、村田他 1984年、高倉他 1988年、二宮 1984年、佐橋 1989年)。そこでは、留学生の日本語能力の大きなバラツキ(事前の日本語学習の有無や、漢字文化圏出身者とそれ以外の者)、教授用語として英語と日本語のバランス、担当指導教官の過重負担とボランティアに支えられた指導体制、日本人学生との接触や交流の不足、「講義の内容がよく理解できなかった」という苦情、修了資格が修了証にとどまり修士学位の取得につながらないことにたいする不満、留学生送り出し国と受入れ大学との交流の不足などの問題が指摘され、改善策が提案されている。

こうしたさまざまな問題にもかかわらず、帰国留学生等に対するアンケート調査によれば、「仕事の改善」「日本の理解」「自国の理解」などの観点から留学の評価を聞いた質問に対して、85～90%の者は、「大変有益であった」「すこし有益であった」と回答しており、「余り有益ではなかった」「全く有益でなかった」と答えたものは10%以下にとどまった(高倉他 1988年 p.99)。「教員研修留学生プログラムに対する留学生の満足度は全体的に高く、教育の国際交流プログラムとしては高い評価を与えることができよう」(二宮 1984年 p.33)と結論づけている。こうした初期の調査研究には、教員研修留学生プログラムの立ち上げに取り組んだ関係者の本プログラムにかかる強い意欲と改善に向けた努力を読み取ることができる。

しかし、1990年代以降になると、教員研修留学生をめぐる論議は、あまり聞かれなくな

る。これは、ある意味では、プログラムがある程度軌道にのりはじめ、受入れや指導が日常業務化したことを意味するかもしれない。だが、同時に、そこには、本プログラムに対する関係者の意欲と関心の低下という事態も否定できないようである。広島大学の二宮らは、2003年に、制度開始当初からすでに20年以上の経験を持つ広島大学の関係者にあらためて教員研修留学生プログラムについて聞き取り調査を行っている(二宮他 2003年)。ここでは、次のような発言が聞かれた。「研修プログラムが始まった当時、このプログラムは我が国の国費留学プログラムの『売り』であった。それも日本語も学べ、日本で研修を教員に対して行うというのは、非常に画期的なものであった。大学としても受入れに力が入り、組織としても対応しようとしていた。しかし今では、国費留学生はさほど珍しくもなく、学位もとれない『研修』ということで、ないがしろにされる傾向がある。『研修』というのがネックになっている」。「当初は、この研修プログラムに来られることだけでもどの国においても名誉なことであったが、類似のプログラムで、しかも学位が取れるプログラムが増加してきた中、一年半日本にいながら、学位がとれないということに、帰ってからの待遇や留学そのものの価値の低下に留学生も不満を抱いていると考えられる」。広島大学のように多数の外国人留学生を受入れている大学にとって、一グループ10人ほどの教員研修留学生は、全体の中に埋没してしまう傾向があると言えるかもしれない。事実、当初は、全学的な実施委員会を設置して取り組んでいたのが、しだいに有名無実化してきたことや、当初は行われていた教育学部教官による特別講義が最近では行われなくなってきたという。二宮らは、こうした現状を踏まえ、「問題点の指摘として多く挙げられたのは、教官個人のボランティア精神と留学生の能力に依存しているという構造である。明確なプログラム目標も、積極的にプログラムを開発し、実行していく組織や制度も、実際提供する具体的プログラムも欠いている状態である。抜本的な改革が求められる」と指摘する。

こうした現状を克服するための改善方策として、二宮らは、(1)外国人教員研修プログラムの修士学位特別コース化、(2)修士学位を取得しない留学生のためのプログラム開発、の二点を提案する。大学設置基準の改正により、修士課程の設置が弾力化されている今日、一年半の期間で、あるいは、E-Learning や帰国後の指導の継続や夏季コースの利用などを組み合わせることによって修士学位授与は可能になるはずであるという。さらに言葉の問題については、英語のできる留学生と英語のできない留学生の集団に分けて大学配置を行う。英語のできない留学生を引き受ける大学では、やはり日本語を共通言語とするためにも、徹底した日本語予備教育が必要である。英語のできる留学生の集団に対しては、日本語もさることながら、英語による専門などの学習が可能となるプログラムを編成する」ことを提案する。長らく本プログラムに携わってきた関係者だけに、傾聴に値する提言であると思われる。

しかしながら、仮に修士学位取得が可能なコースに転換させるとするならば、修士論文を必修とするか否かは別にしても、最低必要要件単位数を設定し、厳格なコース・ワークと単

位認定を行う必要がある。日本語教育のコースをどのように単位換算するか、研修生が日本語での講義や演習での試験＝単位認定というシステムについてゆけるかどうか、また実質一年間の期間で必要単位を履修することが可能かどうか、学校訪問や授業観察といった活動が阻害されることにならないか、単位不足＝未修了者が出たときの対処など慎重な検討が求められよう。一方やはり、現職教員としての実践的な能力や職能成長を追求し、幅広い自由な研修活動を希望する者も少なくないであろう。先の二宮らの提案でも、修士学位を目指さない研修生向けの別コースの開発充実を併せて提案していることは、この意味で理解できるものである。しかし、仮に、この二つのコースの選択が可能になったとしても、教員研修留学生という特別カテゴリーの国費留学生プログラムの設置趣旨からすれば、修士学位取得コースの主流化は、制度としての自ら存在理由を危うくする恐れがあることも否定できない。

## むすび

受け入れ態勢や研修上、さまざまな問題をかかえながらも、教員研修留学生制度による開発途上国への教育協力は、基本的に、意義を有している。すでに 28 年間にわたって、累計 3,750 人をこえる現職教員がわが国の大学に滞在し、教員としての職能成長を追求する活動に従事してきた事実には、大きな重みがある。研究という視点からみれば、一年半という期間は、中途半端で、修士学位の取得にもつながらないという不満はあるかもしれないが、逆に、研修という視点を前面にだすとすれば、一年半はきわめて長期間の研修と言えるかもしれない。JICA の招致による研修員受入れや他の技術研修プログラムとは比較にならない長さである。また、研修が、もっぱら大学という教育・研究機関において行われることも他には見られない特色である。

近年になって、ますます、多くの大学が教員研修留学生の受入れに参入してきている。年間 155 人という枠が変わらないとするなら、特定プログラムをふくめて延べ 59 校のプログラムが、これらの研修生の受入れを競い合うということになる。とりわけ、独立法人化後の各大学はそれぞれ特色のある魅力あふれた研修プログラムを策定することが可能になっており、またそれぞれの工夫ある取り組みが期待されているといえよう。教員研修留学生というおそらく他の国に類例をみないユニークな国際教育協力事業のよりいっそうの発展を期待したい。

## 〔参考・引用文献〕

佐藤 薫 「教育文化の国際交流」『文部時報』 昭和 37 年 10 月 pp.226-239

佐橋 謙 「岡山大学から帰国した留学生の現状調査——主として教員研修留学生について——」『岡山大学教育学部研究集録』第 80 号 1989 年 pp.49-59



- 高倉 翔、村田翼夫、渋谷英章「外国人教員研修留学生の送り出しと受け入れの現状」  
『大学研究』(筑波大学 大学研究センター)第3号 1988年12月 pp.85-106
- 筑波大学『外国人教員研修生最終プログラム報告書』 2005年、2007年、2008年
- 永井智香子「教員研修留学生の留学効果について：帰国後のインタビューを中心に」  
『長崎大学留学生センター紀要』第11号 2003年 pp.91-103
- 二宮 皓「教員研修生からみた国際交流——研修プログラム評価を中心に」  
国立教育研究所内教育の国際交流研究委員会『教育の国際交流および援助に関する総合的比較研究——報告書——』1984年3月 pp.25-35
- 村田翼夫「アセアン教員研修留学生の受入れ状況」  
『日本比較教育学会紀要』第9号 1983年3月 pp.5-11
- 村田翼夫、渋谷英章、野津隆志「外国人教員研修留学生プログラムの実施状況とその課題」  
『筑波大学教育学系論集』第8巻2号 1984年3月 pp.23-40
- 村田翼夫「外国人教員研修留学生の思いと現場の課題」  
『筑波フォーラム』第45号 1996年11月 pp.67-70
- 文部省学術国際局留学生課（現在は文部科学省高等教育局学生支援課）『我が国の留学生制度の概要——受入れ及び派遣——』 各年度版
- 文部省学術国際局留学生課『21世紀への留学生政策』 昭和60年3月
- 文部省『我が国の教育水準』 昭和55年
- 文部省『学制百二十年史』 平成4年
- 「2009年度日本政府(文部科学省)奨学金留学生募集要項 教員研修留学生」  
「2009年度日本政府(文部科学省)奨学金留学生募集要項 研究留学生」  
「教員研修留学生ガイドブック」(和文、英文)  
(いずれも、文部科学省ホームページ <留学生交流の推進>)
- [www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/main4\\_a3.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/main4_a3.htm)
- 「留学生施策の戦略的方策に関する研究」(科学研究費補助金報告書 研究代表者：二宮皓)  
2004年3月 特に、第3章 「教員研修生プログラムに関する調査研究」  
<http://home.hiroshima-u.ac.jp/icie/chosa/index.htm>



## 第二部 国際的潮流とわが国の経験の発信

## 1. EFA グローバル・モニタリングの動向分析

浜野 隆（お茶の水女子大学）

### はじめに

現在、国際教育協力は様々な分野に及んでいるが、EFA は今日もなお中心的なテーマであるといつてよい。周知のように、2000 年のダカール行動枠組みは、2015 年を目標年次とし、EFA について 6 つのゴールを設定した。その対象分野は、基礎教育が主ではあるものの、基礎教育のみならず、中等教育、高等教育、乳幼児の発達や幼児教育、ライフスキル教育、青年・成人教育など、その対象範囲は幅広い。

本稿は、EFA に向けて、現在どの程度進捗しているのか、ユネスコから発行されている『EFA グローバルモニタリングレポート』（以下、EFA-GMR と略記）をもとに、その動向を分析することを目的とするものである。1990 年代の EFA（ジョムティエン・ディケイド）における進展が極めて限定的なものであったひとつの理由は、財政的なコミットが十分でなかったことに加え、モニタリング体制の欠如にあった。EFA に限らず、巨大プロジェクトの達成には綿密なモニタリングが不可欠であり、また、モニタリングの結果を具体的な行動（アクション）に結び付けていく仕組みが必要である。2000 年以降のダカール体制のもとでは、EFA グローバル・モニタリングのための特別なチームが編成され、様々な角度から EFA の進捗状況がチェックされている。その報告書は 2001 年以降、毎年、ユネスコから刊行されている。筆者は、2006 年ごろから、EFA のモニタリングに関して、2007 年度版以降の EFA-GMR (2007 から 2009 年の概要版および 2007 年版フルレポート) の日本語訳監修、国内外でのセミナー、EFA ハイレベル会合等への出席などの機会をえた。その経験もふまえ、本稿においては、EFA のモニタリングにおける動向と課題について検討を試みたい。

EFA-GMR は、EFA の目標がどこまで達成されているか、その進捗を評価するとともに、毎号、特集テーマを設定し、特定のテーマについて掘り下げた分析をしている。2002 年版 (Is the world on track?) では、EFA に向けた教育計画と必要な費用の試算を、2003/4 年版 (The leap to equality) では、EFA におけるジェンダーを、2005 年版 (The quality imperative) では、教育の質をとりあげている (UNESCO 2002, 2003, 2004)。その後、2006 年版 (Literacy for life) では、識字とライフスキル、2007 年版 (Strong foundation : Early childhood care and education) では、乳幼児のケアと教育、といったように、概ね EFA の 6 つのゴールのいずれかに対応させる形で特集は組まれてきた (UNESCO 2005, 2006)。そして、2008 年版 (Education for All by 2015: Will we make it?) では、2015 年までの中間年ということで、EFA 目標全般と政策的課題について包括的な検討がなされ

た(UNESCO 2007)。最新の2009年版(Overcoming inequality: why governance matters)では、EFAの6目標全体に関わるものとして、格差とガバナンスがテーマとして取りあげられている(UNESCO 2008)。

従来、開発途上国の教育統計に関しては、最新データは十分に入手できないのが実情であった。しかし、EFAのグローバルモニタリングによって、かなりデータは整備されてきていると思われる。EFA-GMRの最新版は2009年版(発行は2008年11月)であるが、そこで紹介されているデータは、最新年が2006年である。これは、2000年代に入ってからに限っても、かなりのデータが蓄積されていることを意味する。言い換えれば、2000年代以降の取り組みを評価できるだけのデータが得られるようになってきているといえる。そこで、本稿では、特に2000年代に入ってから諸指標の動向に焦点を当て、EFAモニタリングを検討したい。

## 1. EFAゴールの評価指標

評価やモニタリングを行なうためには、達成目標に関して適切な評価指標を設定することが重要である。表1は、EFAの各目標に対して、EFA-GMRでどのような評価指標が設定されているかを示したものである(巻末表に基づく)。

表1

EFA ゴール	評価指標
1. 最も恵まれない子どもたちに特に配慮を行った総合的な乳幼児のケアおよび教育(ECCE)の拡大及び改善を図ること	・就学前教育粗就学率
2. 女子や困難な環境下にある子どもたち、少数民族出身の子どもたちに対し特別な配慮を払いつつ、2015年までに全ての子どもたちが、無償かつ義務で質の高い初等教育へアクセスし、修学を完了できるようにすること	・初等教育純就学率
3. 全ての青年及び成人の学習ニーズが、適切な学習プログラム及び生活技能プログラムへの公平なアクセスを通じて満たされるようにすること	・青年識字率
4. 2015年までに成人(特に女性の)識字率の50パーセント改善を達成すること。また、全ての成人が基礎教育及び継続教育に対する公正なアクセスを達成すること	・成人識字率

<p>5. 2005 年までに初等及び中等教育における男女格差を解消すること。2015 年までに教育における男女の平等を達成すること。この過程において、女子の質の良い基礎教育への充分かつ平等なアクセス及び修学の達成について特段の配慮を払うこと</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初等教育粗就学率の男女間平等指数 (GPI)</li> <li>・中等教育粗就学率の男女間平等指数 (GPI)</li> </ul>
<p>6. 特に読み書き能力、計算能力、及び基本となる生活技能の面で、確認ができかつ測定可能な成果の達成が可能となるよう、教育の全ての局面における質の改善並びに卓越性を確保すること</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第 5 学年到達率</li> <li>・初等教育における教師一人当たり児童数</li> <li>・初等教育における女性教員比率</li> <li>・訓練を受けた教員の割合</li> <li>・GNP に対する初等教育支出の比率</li> <li>・小学生 1 人あたりの公教育支出額 (購買力平価)</li> </ul>

(出所) GMR 巻末表より作成

いずれのゴールにおいても、ひとつの EFA ゴールの中に複数の要素が含まれているので、指標が必ずしも十分に目標の内容を反映できていないものもある。すなわち、目標と指標の間には必ずしも完全な対応関係があるわけではない。たとえば、ゴール 2 は、「無償かつ義務で質の高い初等教育へのアクセスを持ち、修学を完了できるようにすること」とあるが、ここで指標としてあげられているのは初等教育純就学率のみであり、「無償」や「質」「修学の完了」に関する指標はあげられてはいない。むしろ、「質」や「修学の完了」に関する指標は、ゴール 6 のほうに「第 5 学年到達率」「初等教育における教師一人当たり児童数」などがあげられている。

表 1 にあげた指標は、あくまでも EFA-GMR の巻末表「EFA 目標の進捗を測るための基礎指標」として掲げられているものに過ぎない。実際、EFA-GMR の本文では、ここに出ている指標以外のデータも用いつつ記述が進められている。たとえば、ゴール 6 の指標として、表 1 では学力調査結果などはあげられていないが、EFA-GMR 本文では、PISA や SACMEQ (Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality) などの学力調査の結果がゴール 6 に関して随所に登場している。そこで次節では、6 つのゴールそれぞれに対応させて、EFA-GMR で達成度がどのように評価されているのか、見ていきたい。

## II. EFA の達成状況

### (1) 乳幼児のケアと教育（ゴール1）

ゴール1は、「最も恵まれない子どもたちに特に配慮を行った総合的な乳幼児のケアおよび教育（ECCE）の拡大及び改善を図ること」である。ゴール1はしばしば就学前教育の拡充と捉えられているが、その本質は単なる幼稚園教育の普及にあるのではない。「最も恵まれない子どもたち」に特に配慮したものであること、教育だけではなく、乳幼児のケアと教育の双方を含んだ総合的なアプローチであること、普及拡大だけでなく質的な改善にも目向けていることが重要である。

しかしながら、乳幼児のケアと教育（ECCE）の分野は統計データの収集をする体制が十分に整っているとは言えず、グローバルなレベルで集計が可能なデータはあまりない。そのため、「本当に最も恵まれない子どもたちに届いているのか」「総合的アプローチがとられているか」といった点に関しては断片的な情報しかなく、全体としてある程度のモニタリングが可能なのは表2にみるような就学前教育粗就学率など、限られたものとなる。表2をみると、就学前教育粗就学率は、2000年代に入ってから、ゆるやかではあるが上昇を続けていることが見て取れる。しかし、特に伸び率が高い地域もなく、見方によっては停滞しているとも見えることもできる。

表2 就学前教育粗就学率の推移

	1999	2004	2005	2006
途上国	28	32	34	36
アラブ諸国	15	16	17	18
中欧・東欧	49	57	59	62
中央アジア	21	27	28	28
東アジア・大洋州	40	40	43	45
ラテンアメリカ・カリブ海地域	56	62	62	65
南・西アジア	21	32	37	39
サハラ以南アフリカ	9	12	14	14

GMR2007,2008,2009 加重平均

もうひとつ表2で注目すべきは、就学前教育の普及の地域間の格差が大きいことである。2006年現在、中欧・東欧やラテンアメリカ・カリブ海地域では6割を超える就学率なのに対して、アラブ諸国やサハラ以南アフリカでは2割に達しない。むしろ、初等教育でも地域間格差は見られるが、これほど大きな差ではない。

ゴール1に関しては、2007年度版において様々な側面から詳細な分析がなされている。幼い子どもたちの健康に関する指標や母親の出産・育児休暇制度、ケア・プログラム、設

置者（公的セクターと民間セクター）、男女間・都市農村間・階層間の格差、恵まれない子どもたち、保育者の養成、財政、ドナーの動向などについて現状分析がなされている（UNESCO 2006）。総じて言えば、ECCE は緩やかな広がりを見せてはいるものの、その進展は一様ではなく、ECCE を本当に必要としている子どもたちには届いていない場合も多い。

## （２）初等教育の普遍化（ゴール２）

ゴール２は、同じ内容が MDGs（国連ミレニアム開発目標）にもあることから、国際的にも注目を浴びやすい項目である。ゴール２は、すべての子どもたちが「無償」で「質の高い」初等教育にアクセスし、さらに「修学を完了」（すなわち卒業）するというきわめて野心的な目標を設定している。というのは、いうまでもなく就学と卒業は同じではなく、就学よりも卒業のほうがはるかに難しいからである。EFA-GMR がいうように、2015 年までにゴール２を達成するためには、2009 年には入学は普遍化していなければならないのである（UNESCO 2007）。

卒業普遍化のためには、就学の普遍化が前提である。就学の指標として最もよく用いられるのは就学率であるが、近年、純就学率が多く途上国で入手できるようになり、就学の実態をより正確に評価できるようになってきている。表３は、初等教育純就学率の推移を地域別に見たものである。1999 年を基点に 2000 年代に入ってから動向を見ると、アラブ諸国、中欧・東欧、中央アジア、東アジア・大洋州、ラテンアメリカ・カリブ海地域の 5 地域はほぼ横ばいか微増（または微減）である。それに対し、南・西アジアとサハラ以南アフリカは就学率を大きく上昇させている。この二つの地域は、1990 年代の就学率上昇がきわめて限定的であったことを考えれば、2000 年代に入ってからの上昇は注目に値する。

表 3 初等教育純就学率の推移

	1991	1999	2002/03	2004	2005	2006
アラブ諸国	73	78	83	81	83	84
中欧・東欧	91	91	89	91	91	92
中央アジア	84	87	90	92	90	89
東アジア・大洋州	97	96	92	94	94	93
ラテンアメリカ・カリブ	86	92	96	95	94	94
南・西アジア	70	75	83	86	86	86
サハラ以南アフリカ	54	56	64	65	70	70

GMR2006,2007,2008,2009 加重平均



EFA-GMR ではゴール2に関して、世界に不就学児童(学校に行っていない子どもたち)がどれくらいいるかについて、毎年報告を行なっている。直近の3年を見ると、不就学児童は7,700万人(2004年)→7,200万人(2005年)→7,500万人(2006年)とされている。これらの数字は1999年の時点から見ると2,000万人以上減少してはいるものの、ある推計によれば、2015年になっても2,900万人は学校へ行っていないとされている。これ以外にも、留年や中途退学、中等教育以上の機会などについてもEFA-GMRではいくつかの事例を紹介し、留年や中途退学の問題は依然として途上国では深刻であること、中等教育に関しては拡大はしつつあるものの国内格差が大きいことなどが指摘されている(UNESCO 2008)。

### (3) 青年・成人の学習ニーズに応える(ゴール3)

EFA-GMRを見ると、ゴールによって記述の濃淡が明らかに見て取れる。例えば、先のゴール2や後述のゴール5などは厚い記述がなされている一方、もっとも記述が薄いのがこのゴール3である。2009年版(概要)では、ゴール3に関する記述はほとんど存在せず、囲み記事の中に少し言及されている程度である。

ゴール3は「全ての青年及び成人の学習ニーズが、適切な学習プログラム及び生活技能プログラムへの公平なアクセスを通じて満たされるようにすること」というものであるが、これは、途上国においては不就学や中途退学により十分な学習を経ないまま青年や成人を迎えるケースが多いことを考えると、きわめて重要な目標である。ただ、一方では、こういった学習プログラムは通常、ノンフォーマル教育で提供されることが多く、全国レベルでのデータが収集しにくいこと、また、定量的な評価指標が設定しにくいことなどからモニタリングはきわめて困難である。EFA-GMRにおいても、教育情報システムの整備の重要性が指摘されるに留まっており、目標に向けた進捗が評価されているとはいえない。

ゴール3に関しては、表1でみたように、青年識字率(15-24才の識字率)が評価指標とされている。識字はライフスキルの習得に欠かせないと同時に、識字能力そのものがライフスキルの一部であるという考えかたに基づくものと思われるが、必ずしもゴール3が意味するところは識字を超えたところにあるということは忘れてはならない。識字率は、その調査方法が標準化されているわけではなく、調査の実施も定期的ではないので、国によってデータ年次がばらつく。そのため、2000年代に入ってから動向というのは明確に捉えることはできないが、表4は大まかな傾向は示している。

表4をみると、いずれの地域においても青年識字率は上昇の傾向にあることは見て取れる。これは、この間の学校教育の拡大と無関係ではないだろう。しかしながら、一つ懸念されるのは、サハラ以南アフリカの動向である。表3でも見たように、サハラ以南アフリカの初等教育就学率は順調に上昇している。それに比べると、青年の識字率の伸びはきわめて緩やか(言い方を変えれば「停滞」)である。また、男女間平等指数(GPI)について

も、男女の格差が拡大していることも問題点として指摘しておきたい。

表4 青年識字率の推移

	1985-1994 の最新年		1995-2004 の最新年		2000-2006 の最新年	
	識字率 (15-24)	GPI (F/M)	識字率 (15-24)	GPI (F/M)	識字率 (15-24)	GPI (F/M)
アラブ諸国	75	0.79	85	0.88	86	0.89
中欧・東欧	97	0.98	99	0.99	99	0.99
中央アジア	100	1.00	100	1.00	99	1.00
東アジア・大洋州	95	0.96	98	0.99	98	1.00
ラ米・カリブ海地域	94	1.01	96	1.01	97	1.01
南・西アジア	61	0.69	75	0.81	79	0.88
サハラ以南アフリカ	64	0.82	69	0.85	71	0.77

GMR2008, 2009 加重平均

(4) 成人識字 (ゴール4)

ゴール4は、成人の識字に関するものである。「2015年までに成人(特に女性の)識字率の50パーセント改善を達成すること。また、全ての成人が基礎教育及び継続教育に対する公正なアクセスを達成すること」がその内容である。「50パーセント改善」という表現はややわかりにくいだが、要は「非識字の半減」ということである。

表5 成人識字率(15歳以上の識字率)の推移

	1985-1994 の最新年		1995-2004 の最新年		2000-2006 の最新年	
	識字率 (%)	GPI (F/M)	識字率 (%)	GPI (F/M)	識字率 (%)	GPI (F/M)
アラブ諸国	58	0.66	70	0.74	72	0.75
中欧・東欧	96	0.96	97	0.97	97	0.97
中央アジア	99	0.99	99	0.99	99	0.99
東アジア・大洋州	82	0.84	92	0.93	93	0.94
ラ米・カリブ海地域	88	0.98	90	0.98	91	0.98
南・西アジア	48	0.57	60	0.67	64	0.71
サハラ以南アフリカ	54	0.71	59	0.73	62	0.75

GMR2008, 2009 加重平均

表5は、成人識字率の動向を見たものである。これを見ると、成人識字に関しても緩やかな進歩は見られるとあってよい。しかしながら、サハラ以南アフリカでは62%、南・西アジアでは64%などという数字にも見られるように、地域によっては成人識字率はまだまだ低い。また、男女間平等指数（GPI）もアラブ諸国、南・西アジア、サハラ以南アフリカでは低くなっている。2008年版のEFA-GMRがこれまでの識字への取り組みを「地球規模での不名誉（global disgrace）」（UNESCO 2007）ときわめて強い表現で批判したように、識字の問題は政治的にほとんど関心は払われてきておらず、目標達成のための課題もまた多いといえよう。

#### （5）ジェンダー格差解消とジェンダー平等（ゴール5）

ゴール5は、ゴール2と同様、国際的にも注目が高く、また、教育政策においても重点分野となっている分野である。

表6 初等教育粗就学率と男女間平等指数（GPI）

	1991		1999		2006	
	就学率	GPI	就学率	GPI	就学率	GPI
アラブ諸国	84	0.80	90	0.87	97	0.90
中欧・東欧	98	0.98	102	0.96	97	0.98
中央アジア	90	0.99	98	0.99	100	0.98
東アジア・大洋州	118	0.95	112	0.99	109	0.99
ラテンアメリカ・カリブ海	103	0.97	121	0.97	118	0.97
南・西アジア	89	0.77	90	0.84	108	0.95
サハラ以南アフリカ	72	0.84	78	0.85	95	0.89

ゴール5は、他の目標とは異なり、目標の達成が二段階で示されている。まず、「2005年までに初等及び中等教育における男女格差を解消すること」。そして、「2015年までに教育における男女の平等を達成すること」となっている。また、ここでは、平等に関して2種類の概念が登場している。一つはgender parity（ジェンダー格差解消）、もうひとつはgender equality（ジェンダー平等）である。前者は就学者数や就学率、識字率など客観的・定量的に表現できる指標に関する男女間の平等を表しているのに対し、後者は教室での態度や教科書での記述など、質的な内容を含んだ男女平等を意味する。2005年までの目標が「初等・中等教育におけるgender parity」の達成であり、2015年までの目標が、「すべての教育段階におけるgender equality」の達成である。2005年はすでに過ぎていたので、進捗状況評価というよりは達成結果の評価ということになるが、以下のデータから見る限

り、2005年目標が達成されていないのは明白である。

表7 中等教育粗就学率と男女間平等指数（GPI）

	1991		1999		2006	
	就学率	GPI	就学率	GPI	就学率	GPI
アラブ諸国	51	0.76	60	0.89	68	0.92
中欧・東欧	82	0.98	87	0.98	88	0.96
中央アジア	98	0.99	83	0.98	91	0.96
東アジア・大洋州	52	0.83	65	0.96	75	1.01
ラテンアメリカ・カリブ海	51	1.09	80	1.07	89	1.07
南・西アジア	39	0.60	45	0.75	51	0.85
サハラ以南アフリカ	21	0.75	24	0.82	32	0.80

表6、表7は、初等教育、中等教育それぞれについて粗就学率と男女間平等指数（GPI）をみたものである。初等教育ではいずれの地域もGPIが0.9を超えるか、それに近い数値になっており、男女間の格差はかなり縮まりつつある。EFA-GMRでは、GPIが0.97～1.03の範囲に入れば「gender parity」であるとしており、実際にそれを達成している国も増えてはいる。実際、データのある187か国中、約3分の2は男女間格差を解消しているが、まだ達成されていない国がアラブ諸国やサハラ以南アフリカを中心にみられるという（UNESCO 2008）。中等教育（表7）に関しては地域による差が初等教育よりもさらに大きい。ラテンアメリカでは男子のほうが低いという格差が見られるのに対し、アラブ諸国やサハラ以南アフリカでの男女間格差は初等教育よりも大きい。サハラ以南アフリカに関しては中等教育のGPIは2000年代に後退している。

表8 高等教育粗就学率と男女間平等指数（GPI）

	1999				2006			
	全体	男子	女子	GPI	全体	男子	女子	GPI
アラブ諸国	19	22	16	0.74	22	22	22	1.00
中欧・東欧	38	35	41	1.18	60	53	66	1.25
中央アジア	18	19	18	0.93	25	24	26	1.10
東アジア・大洋州	14	16	12	0.75	25	25	24	0.94
ラテンアメリカ・カリブ海	21	20	23	1.12	31	29	34	1.16
南・西アジア	7	9	6	0.64	11	12	9	0.76
サハラ以南アフリカ	4	4	3	0.67	5	6	4	0.67

ゴール5の後半部分は、必ずしも初等中等教育に限定しておらず、すべての教育段階を対象としている。そのため、ここでは、高等教育にも目を向けておこう。高等教育の粗就学率とは、高等教育の開始年齢から数えてプラス5歳までを学齢人口として割り出したものである。その意味では、初等中等教育よりもラフな数値ではあるが、大まかな傾向を把握することはできる。表8は1999年と2006年について高等教育の粗就学率（男女別）とGPIを見たものであるが、これを見ると、地域差が非常に大きいことがわかる。中欧・東欧、中央アジア、ラテンアメリカ・カリブ海地域では女子のほうが就学率が高く、東アジア・大洋州、南・西アジア、サハラ以南アフリカでは女子のほうが低い。1999年と2006年を比べると、サハラ以南アフリカを除けば、すべての地域においてGPIの数値が上昇しており、女子の高等教育機会が大きく拡大していることがうかがえる。

#### (6) 教育の質（ゴール6）

ゴール6は、「特に読み書き能力、計算能力、及び基本となる生活技能の面で、確認ができかつ測定可能な成果の達成が可能となるよう、教育の全ての局面における質の改善並びに卓越性を確保すること」であり、教育の質に焦点を当てている。すでに述べたように、教育の質はゴール2でも言及されているが、ゴール6のほうは特に「測定可能な成果」との関連で教育の質を捉えている点に特徴がある。

しかしながら、何をもちこの種の「教育の質」とするかについては様々な考え方があがる。また、教育の質に関するデータは特に途上国では入手は容易ではなく、グローバルな動向の把握には向かない。比較的多くの国で入手可能なのは表9にみられるような教師一人当たり児童数であるが、これも教育の質の側面の一つに過ぎない。

表9 初等教育における教師一人当たり児童数の推移

	1991	1999	2005	2006
アラブ諸国	25	23	22	22
中欧・東欧	21	19	18	18
中央アジア	21	21	21	19
東アジア・大洋州	23	22	20	20
ラテンアメリカ・カリブ海地域	25	26	23	23
南・西アジア	45	37	39	40
サハラ以南アフリカ	37	41	45	45

GMR2007、2008、2009 加重平均

教師一人当たり児童数は、多くの地域で少なく抑えることに成功しつつあるように見えるが、南・西アジアとサハラ以南アフリカでは、依然として高い。高いだけでなく、南・西アジアとサハラ以南アフリカは 2000 年代に入ってから数値が増えてしまっている。これは、これらの地域の初等教育就学率の向上が、質（教師一人当たり児童数）を犠牲にしながらか進められていることを意味している。

教育の質の指標として EFA-GMR では、初等教育における教師一人当たり児童数以外にも、第 5 学年到達率、初等教育における女性教員比率、訓練を受けた教員の割合、GNP に対する初等教育支出の比率、小学生 1 人あたりの公教育支出額（購買力平価）などが使われていることはすでに述べたが、近年、注目されているのは、全国的な学力調査である。国際的に見ると、近年、特に 1990 年代後半から 2000 年代にかけて各国が国レベルで学力調査を実施する傾向が強まっている。表 10 は、1995-1999 年および 2000-2006 年のそれぞれの期間において少なくとも 1 回の全国的な学力調査を実施した国の割合を示したものである。これを見ると、まず、先進国においては 1990 年代後半に 58%の国が少なくとも 1 回は全国的な学力調査を実施しており、2000 年代に入るとその割合は 80%を超えていることがわかる。途上国は先進国に比べれば実施率は低いものの、2000 年代には半数の国で実施されるようになった。地域別に見ても、世界中どの地域においても、2000 年代に入ってから実施率は高まり、特に東アジア・大洋州地域や中欧・東欧地域においてその伸びが著しい。西欧・北米は 1990 年代にすでにおよそ 3 分の 2 に国で実施されており、近年もその実施率は上昇している。

表 10 1995-1999 年および 2000-2006 年の期間において  
少なくとも 1 回の全国的な学力調査を実施した国の割合

	1995-1999	2000-2006	変化
先進国	58%	81%	+23
発展途上国	28%	50%	+22
移行国	0%	17%	+17
サハラ以南アフリカ	24%	33%	+9
アラブ諸国	15%	55%	+40
中央アジア	11%	33%	+22
東アジア・大洋州地域	15%	64%	+49
南・西アジア	11%	44%	+33
ラテンアメリカ・カリブ海諸国	54%	59%	+5
北米・西欧	66%	77%	+11
中欧・東欧	25%	65%	+40

(出所) UNESCO(2007)より作成

このように、世界的に全国学力調査が実施されるようになった背景には、先進国に関しては、グローバリゼーション、知識経済化、新自由主義などがあげられる。すなわち、グローバリゼーション、知識経済への移行が進む中、個々人の知的能力が個人の生活向上のためにも、また、国家社会の発展にとっても不可欠であるという認識である。一方、途上国では、ゴール6にみられるように「特に識字能力、数学的思考能力、必要なライフスキルの面で、測定可能な学習成果が達成されるように、教育の質に関するあらゆる面を向上し、その良い状態を維持する」という目標が設定されていることが大きい。このように、「測定可能」な「学習成果」の達成が発展途上国においても教育政策の目標として強く意識されるようになってきていることは注目すべきである。

### Ⅲ. 総合的な評価指標 (EDI)

さて、これまで、EFA ゴール別に達成度を見てきたが、EFA の全体的な進捗状況を見る指標も開発されている。EDI (EFA 開発指数) とよばれるものであり、これは、以下の4つの指標を合成して作られている：①初等教育純就学率 (ゴール2)、②成人識字率 (ゴール4)、③初等教育、中等教育の粗就学率と成人識字率についての男女間平等指数の平均 (ゴール5)、④第5学年までの残存率 (ゴール6)。これら①から④までを0から1までの数字で表現し (例えば、初等教育純就学率92%であれば0.92)、国別に合計して4で除した値がEDIとなる。EDIが0.95以上であればEDI高値群に分類され、0.97以上で「EFA達成」とされる。

表 11 EFA 開発指数 (EDI) の分布の推移

	2000	2001	2002	2004	2005	2006
EDI 高値群 (0.95 以上)	17.0% [16]	32.3% [41]	36.4% [44]	37.6% [47]	39.5% [51]	43.4% [56]
EDI 中位値群 (0.8~0.95)	44.7% [42]	40.2% [51]	40.5% [49]	40.0% [50]	41.1% [53]	34.1% [44]
EDI 低値群 (0.8 未満)	38.3% [36]	27.6% [35]	23.1% [28]	22.4% [28]	19.4% [25]	22.5% [29]
合計	100.0% [94]	100.0% [127]	100.0% [121]	100.0% [125]	100.0% [129]	100.0% [129]

[ ]内の数字は国の数を表す

表 11 を見てもわかるように、2006 年現在でも、上記の 4 つの指標が入手できる国は 129

カ国に過ぎない。また、この 129 カ国には先進国も含まれている。対象となる国が都市によって若干異なるので、傾向の特定には慎重でなければならないが、少し懸念されるのは、2005 年から 2006 年にかけての変化である。EDI 高値群が増加した一方、EDI 低値群も増加している。EDI は低下している国もあり、その動向には注意を払わねばならない。

#### IV. 教育財政と国際援助

EFA-GMR は、EFA 目標達成に向けた国際援助の動向もモニターの対象にしている。2007 年版では、EFA 達成のために毎年必要とされる国際援助は 110 億ドルであると試算しており (UNESCO 2006)、それに対してドナーの基礎教育支援がどの程度足りないかという観点からも分析されている。

表 12 は、ドナーからの教育援助総額とそれに占める基礎教育援助額の割合の推移を示したものである。まず、教育援助の総額は、1999 年～2000 年に比べれば増加している。しかし近年は、年によっては前年を下回る年次もあり、停滞しているという見方もできる。少なくとも、ずっと増加を続けているわけではない。基礎教育への援助額も 1999 年～2000 年ごろに比べれば増えてはいるものの、近年は停滞しており、教育援助に占める基礎教育援助の割合も明確な上昇傾向は見られない。

表 12 教育援助総額とそれに占める基礎教育援助額の割合の推移

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
教育援助総額 (10 億ドル)	7.3	6.6	7.0	8.3	9.4	11.0	8.5	11.3
基礎教育援助額 (10 億ドル)	2.8	2.8	3.0	3.0	4.1	5.2	3.7	5.1
基礎教育が占める割合 (%)	38.4	42.4	42.9	36.1	43.6	47.3	43.5	45.1

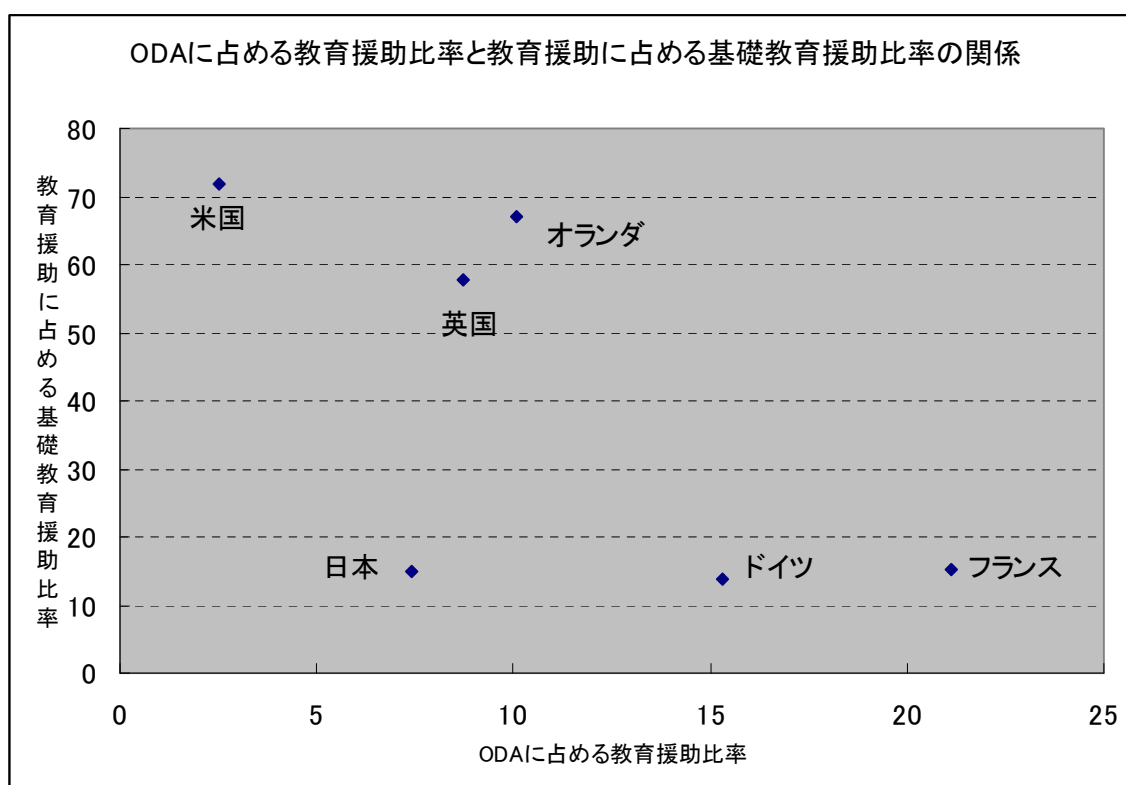
(注) 援助額は約束額。2006 年価格。 (出所) UNESCO (2008)より作成

では次に、いくつかの二国間ドナーについて、ODA 総額に占める教育援助の割合と教育援助に占める基礎教育援助の割合をみてみよう (表 13)。ここでは、2004～2005 年の教育援助額の年間平均上位 6 各国 (フランス、日本、ドイツ、米国、英国、オランダ) をとりあげる。これをみてまずわかることは、ODA 総額に占める教育援助の割合 (表では①) にしろ、教育援助に占める基礎教育援助の割合 (表では②) にしろ、国によって大きく傾向が異なるということである。日本は、基礎教育援助の割合は決して高いほうではないが、2004 年から基礎教育の割合が上昇している。

表 13 ODA 総額に占める教育援助の割合 (①) と教育援助に占める基礎教育援助の割合 (②)



単位：%		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
日本	①	8.7	5.3	6.8	10.0	6.5	10.3	5.2	6.8
	②	4.4	6.1	10.2	10.9	5.8	24.1	30.9	26.4
米国	①	3.2	2.5	3.3	2.3	1.3	2.5	2.8	2.3
	②	36.5	74.3	64.3	77.1	81.0	88.3	80.1	72.9
英国	①	9.6	6.3	7.1	3.4	8.6	18.3	3.4	12.6
	②	31.3	40.8	34.9	55.0	66.9	86.8	74.1	71.3
フランス	①	29.9	22.2	24.0	19.5	17.6	20.8	15.9	18.7
	②	0.9	14.9	18.3	17.4	16.5	20.3	15.8	16.5
ドイツ	①	16.7	18.6	16.4	15.1	17.4	19.4	4.4	14.6
	②	11.2	11.1	7.5	10.5	8.8	11.8	38.7	11.2
オランダ	①	8.3	5.8	8.8	7.1	7.1	14.7	16.6	12.5
	②	47.6	59.3	79.5	67.9	67.9	65.4	66.0	83.2



(注)援助データは1999年から2006年までの平均

上の図は、ODA 総額に占める教育援助の割合と教育援助に占める基礎教育援助の割合それぞれについて1999年から2006年までの平均値を算出し、表13で取りあげた6カ国

を散布図にプロットしたものである。これを見ると、米国、オランダ、英国は、「ODA 総額に占める教育援助の割合はさほど高くはないが、教育援助に占める基礎教育援助の割合が高い」のに対し、フランス、ドイツは「ODA 総額に占める教育援助の割合は高いが、教育援助に占める基礎教育援助の割合が低い」ことがわかる。日本はそのいずれでもなく、「ODA 総額に占める教育援助の割合も、教育援助に占める基礎教育援助の割合も低い」という相対的位置付けになる。むろん、ここでは比較的援助規模の大きい国だけを取り上げているので、比較する国が変われば傾向も変わりうるが、少なくともここからは、日本は教育援助に対しても基礎教育援助に対しても他ドナーに比べ消極的という印象を受ける。

## おわりに

本稿では、EFA の達成状況と援助の動向について、EFA-GMR をもとに整理してきた。ダカールの 6 つの目標のうち、初等教育普及や就学の男女格差解消は、MDG s に採用されていることもあり、注目度も高い。しかしながら、乳幼児のケアと教育（ゴール 1）やライフスキル（ゴール 3）、識字（ゴール 4）には、高い優先順位が与えられておらず、取り組みは遅れている。モニタリングにおいても、ゴール間に重点の濃淡があることは否めない。特に、ゴール 1, 3, 4 は記述が薄くなっていることが懸念される。識字に関しては、その内容や測定方法についてまだ十分な合意がなく、データが不足していること、また、幼児教育についても、実態の把握、支援のあり方が十分検討がされていないことなどが背景にはあるかもしれない。しかしながら、1990 年以降の EFA 運動の本質は、単なる初等教育普遍化（UPE）のみを目指すのではなく、その周辺（幼児、保健衛生、青年や成人の識字など）も含めて文字通り「万人のための」教育を目指すところにある。それらは、決して初等教育と無関係ではないし、貧困削減とも深いかかわりを持つことが明らかにされているのである。2015 年まであとわずかとなった今、初等教育目標の達成にどうしても視線は向きがちになるが、EFA 運動の本質はいったいどこにあるのかをいま一度見据え、モニタリングにも組み入れていくことが重要であると思われる。

## [参考文献]

- UNESCO (2002) *EFA Global Monitoring Report 2002*, Paris, UNESCO
- UNESCO (2003) *EFA Global Monitoring Report 2003/4*, Paris, UNESCO
- UNESCO (2004) *EFA Global Monitoring Report 2005*, Paris, UNESCO
- UNESCO (2005) *EFA Global Monitoring Report 2006*, Paris, UNESCO
- UNESCO (2006) *EFA Global Monitoring Report 2007*, Paris, UNESCO
- UNESCO (2007) *EFA Global Monitoring Report 2008*, Paris, UNESCO

UNESCO (2008) *EFA Global Monitoring Report 2009*, Paris, UNESCO

## 2. EFA ファスト・トラック・イニシアティブが日本の教育協力に示唆するもの<sup>1</sup>

吉田和浩（広島大学）

### はじめに

基礎教育の普遍化という国際目標の実現に向けて、万人のための教育（Education for All、以下 EFA）ファスト・トラック・イニシアティブ（Fast Track Initiative、以下 FTI）が 2002 年に始動した。FTI は国際協力の指針とも言える「援助効果に係るパリ宣言」（2005 年）やア克拉行動計画（2008 年）の、教育分野における良きモデルであることを意識して、設立以来さまざまな点で進化を続けている。FTI が目指しているもの、そしてその実態を理解することは、今後の基礎教育普及に向けた国際的取り組みのあり方、さらには日本としての関わり方を考えていく上で極めて意義深い。

本稿では、FTI 誕生の背景とこれまでの変遷を、その立案から今日まで主要な役割を果たしてきた世界銀行の動きを中心に検証し<sup>2</sup>、今後検討されるべき課題を整理しつつ、日本の国際教育協力の今後の展開に対する示唆とする。

### I. FTI 誕生の背景

国連総会が世界人権宣言を採択し、教育について第 26 条で、「すべての人が持つ権利であり、初等教育は無償であり、義務的であることとする」と規定したのは 1948 年である。その後の途上国、国際社会の努力にも拘らず、40 余年を経た 1990 年当時、学校に通っていない学齢の子どもたちは世界中で 1 億人余りを数え、うち 6 千万人が女子であった。加えて 1 億人以上の子どもたちが基礎教育を学び始めても修了できていなかった。これらを受けて、1990 年 3 月、タイのジョムティエンで「万人のための教育（EFA）世界会議」が開催された。この会議は教育の重要性を、特に基礎教育に焦点を当てて再確認し、その後の国際的取り組みの基調を確立した点で評価される。

表 1. 途上国の初等教育関連指標 1990-2006 年

	1990/91	1999	2006
初等教育就学児童数－途上国(百万人)	508.3	561.3	608.6
SSA	63.7	81.6	116.1
南+西アジア	138.2	157.5	192.0
初等教育総就学率(%)－途上国	99	99	106
SSA	78	78	95
南+西アジア	92	90	108
学校に通っていない学齢児(百万人)		99.9	71.9
SSA		45.0	35.2
南+西アジア		36.6	18.2

出所： UNESCO (2002:90/91 数値) および UNESCO(2009)。SSA はサブサハラ・アフリカ。

1990 年から 1999 年の間に、途上国で初等教育に就学する者の数は 5 億 8 百万人から 5 億 6 千 1 百万人へと増加し<sup>3</sup>就学率も改善した (表 1) が、依然、学校に通っていない子どもたちが一億人近くを数え<sup>4</sup>、特にサブサハラ・アフリカと南アジアでの進捗の遅れが鮮明となった。そして 2000 年 4 月、セネガルのダカールで世界教育フォーラムが開催され<sup>5</sup>、181 ヶ国の政府代表が参加するなかで、EFA ダカール行動枠組みが採択された。この枠組みでは、参加者が「集団的に確約する」と、ジョムティエンよりも強い語調で 6 つの目標を掲げた (表 2 参照)。このうち、2015 年までにすべての子どもたちに質の高い無償の初等義務教育を、アクセスと修了の両面において普及させる、とする第 2 目標と、2005 年までに初等および中等教育における男女間格差を解消し、2015 年までに教育におけるジェンダー平等を達成する、とする第 5 目標は、ほぼその趣旨どおりミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals、以下 MDGs)<sup>6</sup>に盛り込まれた。MDGs は貧困の撲滅、初等教育の普及化、ジェンダー平等、保健衛生の改善、環境保全、そして開発のための国際的なパートナーシップの進展を掲げている。このことは、教育の普及が国際的な開発アジェンダの中に明確に盛り込まれたという点で重要な意味をもつ。

## II. FTI の骨格づくり

EFA に向けた進展を加速させるための行動計画としてファスト・トラック・イニシアティブ (FTI) の骨格が世界銀行・IMF 合同開発委員会で承認されたのは 2002 年 4 月である。ここではダカール後 FTI 成立までの動きの中から、FTI の理論的背景を世界銀行の動きを中心に探る<sup>7</sup>。

2001 年 10 月にユネスコで開かれた閣僚級 EFA ハイレベルグループの初回会合では、各国が教育セクター計画を 2002 年までに策定し、支援機関は各国レベルでこの計画を確認し、必要な資金調達の仕組みを作ること、各国は国内外の資金によって予算を確保すること、そして世界銀行はその際の資金ギャップを特定する作業を先導すること、などが合意された (UNESCO 2002b)。

世銀の教育スタッフは更に検討を重ね、低所得国が EFA 目標を達成するための具体的な仕組みについて上述の 2002 年 4 月の合同委員会に報告した。この報告書は世界銀行の主に低所得国向け機関である国際開発協会 (International Development Association、以下 IDA) 融資適格<sup>8</sup>79 カ国のうち、教育統計が整備された 47 低所得国を分析した結果を、主に以下の 4 点にまとめている (World Bank 2002a)。

以下、同報告書、およびその主な典拠となったブランズ他 (Bruns et al. 2003) をもとに詳しくみとみる。

## 1. 初等教育の普遍的修了 (Universal Primary Completion: UPC)

すべての子どもたちが 2015 年までに初等教育を修了することは、ダカールの EFA 目標および MDGs それぞれの第 2 目標に掲げられている。初等教育修了率 (Primary Completion Rate、以下 PCR) を測ることは、修了に伴って獲得される基礎的な学習成果に期待できる上、中途退学しがちな女子や貧困層の子どもたちへの施策を求めることとなり、従来用いられていた就学率より効果的な指標である、と世銀は主張している。学年別修了率は学年が上がるほど低くなる傾向を示す国は多く (World Bank 2002a、Filmer and Pritchett 1999)、貧困層と富裕層に属する子どもたちの間で修了率に大きな格差がある (Bruns et al. 2003) ことから、改善のための施策の余地は、単に就学率の向上を目指す場合以上に細かな配慮が必要となる。つまり修了率を追うことにより、質を伴った普及度を測ることができる、と考えている。

修了率を含め、教育制度に関する情報システムが弱ければ、教育の普及、質・学習成果の改善に関わる有効な政策を策定できないし、その実行をモニターもできない。この「情報ギャップ」を埋めるために、途上国各国およびユネスコ統計局をはじめ国際社会の努力が求められる、と世銀は提言している。

## 2. 政策ベンチマーク

世銀は、UPC 目標達成の可能性が高い高指標国の主要教育関連指標を達成見込みの低い国々の事例と比較しつつ、2015 年に UPC を達成するための初等教育の効率性と質に関わるベンチマーク (基準値) としてまとめた (表 2)。

表 2. 初等教育の効率性と質に関わるベンチマーク<sup>9</sup>

	47 事例国 指標幅	低指標国 平均	高指標国 平均	2015 年 目標値
総就学率		48	103	-
初等教育修了率 (PCR)		27	83	100
教育サービスの提供				
平均教員給与	0.6 - 9.6	6.9	3.3	3.5
児童教員比率	13 - 79	55.8	39	40
教員給与以外が経常支出に占める割合	0.1 - 45.0	27.1	26.0	33
平均留年率	0.0 - 36.1	19.5	9.5	10 $\geq$
教室建設単価 (US\$)	3400 - 8000			
私立学校就学者の全体に占める割合	0.0 - 76.6	7.7	7.3	10
対 GDP 比政府歳入 (%)	8 - 55.7	17.1	20.7	14 - 18
教育支出の経常支出に占める割合	3.2 - 32.6	16.9	18.2	20
初等教育の教育経常支出に占める割合	26 - 66.3	50.8	47.6	50

注：低指標国：初等教育総就学率、修了率がともに 60%以下のブルキナファソ、ブルンディ、中央アフリカ共和国、エリトリア、エチオピア、マリ、ニジェール。

高指標国：初等教育総就学率が 85%以上かつ修了率が 70%以上の、バングラデシュ、ボリビア、カンビア、インド、インドネシア、レソト、ウガンダ、ベトナム、ザンビア、ジンバブエ。

資料：Bruns et al. 2003、Table 4.1 及び Table A.3 から筆者が再構成。

これがいわゆる FTI インディカティブ・フレームワークの原型である。そして各国の EFA プランは、これらベンチマークを「規範(norm)」としてそれに沿って実施されるよう改革の道筋を確立すべきであると、主張している (World Bank 2002a)。裏を返せば現状はこれらベンチマークに代表される、有効な政策枠組みが整備されておらず、この「政策ギャップ」が UPC の実現の障害となっていると、世銀は認識しているのである。

### 3. キャパシティの強化

質の良い初等教育の普及のためには、必要な資金・資源を確保するだけでは不十分である。UPC 達成に向けて政策を立案し、実施できるキャパシティが求められる。すなわち、

- 教育を重要な政治課題として掲げ、予算を確保し、両親や地域社会とのパートナーシップを築くための強い政治的コミットメントと指導力
- 包括的な政策を立案し、予算に裏付けられた執行をモニターし、現状と結果を分析し、関係者と広く情報共有できる能力
- 社会的に不利な立場にある人たちの教育に対する需要を高め、維持する配慮
- 留年・退学の高さ、低い学業成績、学校運営能力の低さなど質に関わる問題を先延ばしにせず量と質の非両立性を克服するバランスのとれた改革
- 学校重視の資源配分とアカウントビリティ制度を確立した児童中心の改革。

他方、国際協力に携わるパートナーは EFA に関わる良い実践例についての知見を蓄え、これを広めるよう支援すべきである、と指摘している (World Bank 2002)。

### 4. 必要な資金の確保

低所得 47 カ国について行った試算によると、これらの国において初等教育修了率 (Primary Completion Rate、以下 PCR) 100%を達成するためには、毎年の初等教育支出を 47 カ国合計で 2000 年現在の 74 億ドルから 2015 年には 231 億ドルまで毎年所定の割合で増やすことが求められる。2001 年から 2015 年の間の年平均値は 164 億ドルとなる。これは 47 カ国のひとつひとつの事例に個別の変数を当てはめて 2015 年には初等教育修了率が 100%となるようシミュレーション・モデルを用いて算出した結果の総計である。学齢児童数、コーホート分析変数、教員変数、学校建設変数、に加えて、マクロ、教育財政、HIV/エイズの影響などの変数などが用いられている。

分析ではこの期間、平均毎年 90 億ドル (164 億ドルー74 億ドル) の追加資金が必要となるが、この資金ギャップのうち途上国政府が政策改善、財源の増加などの国内努力によって 7 割強を確保し、残りの 3 割弱、24 億ドル程度をドナーなど海外の資金でまかなうことを想定している<sup>10</sup> (世銀 2002、Bruns et al. 2003)。

以上の 4 点が FTI の骨格を形成している。すなわち、途上国がデータ、政策、キャパシ

ティ、資金の4つのギャップを埋める努力が必要であることを示している。

### III FTI 運用の仕組み

2002年開発合同委員会で合意されたのはこれらを基本とするFTIの概念に留まっており、詳細についてはさらに検討が求められた。では、FTIはどのように実施に移されたのか。何を目指して、どの国を対象にどこまで支援する仕組みなのか。

#### 1. FTIの対象国

世銀の2002年報告書は、「政策は良いが2015年までにUPCを達成する軌道にない、外部資金を必要としている概ね10カ国に対して迅速な追加的支援を行う」としている。しかし、その2ヵ月後の6月、FTIが公式に始動した際には、支援適格国として18カ国が公表されている。ボリビア、ブルキナファソ、ホンジュラス、モーリタニア、モザンビーク、ニカラグア、ニジェール、タンザニア、ウガンダ、ザンビア、アルバニア、ガンビア、ガーナ、ガイアナ、ベトナム、ギニア、エチオピア、イエメンである。

これらの国々は、①すでに完全な貧困削減戦略書（PRSP）<sup>11</sup>がすでに承認済み、またはまもなく承認予定であり、かつ②セクター全般にわたる教育計画が支援ドナー国と合意済みで効果的に実施されていること、とする2つの適格国条件を満たしている国として選ばれた（World Bank 2002b）。

このほか、学校に通っていない子どもたちの数が多く、教育関連情報、政策、およびキャパシティに不備のあるインド、パキスタン、バングラデシュ、コンゴ民主共和国、とナイジェリアは技術支援の対象とされた。

FTI適格国要件は、その後2003年11月のオスロ・パートナーシップ協議では、「完全なPRSP」、またはそれと同等の貧困削減戦略、と緩和され、加えてインディカティブ・フレームワークに則った教育セクター計画を持つ「すべての低所得国」が適格とされた<sup>12</sup>。

#### 2. FTIの基本書類

このように細目に変化し続けるイニシアティブについて、そのコンセプト、目的、手続き、管理体制など重要事項を明確に示した基本書類が整理されたのはFTI開始か2年後「万人のための教育—ファスト・トラック・イニシアティブ・フレームワーク（以下「FTIフレームワーク」）」（FTI Secretariat 2004a）においてである。

その最初に、「EFA—FTIは途上国とドナー国・機関の進化するグローバル・パートナーシップである」とある。UPC実現に向けて途上国が政策実効性と結果に対する説明責任を全うする見返りに、ドナーもモンテレー合意に従って教育支援を増大させるという双務的な国際開発協約であることを意味している。FTIは、

- 開発パートナーの間で援助実施における協調、補完と調和を最大化し、途上国にと

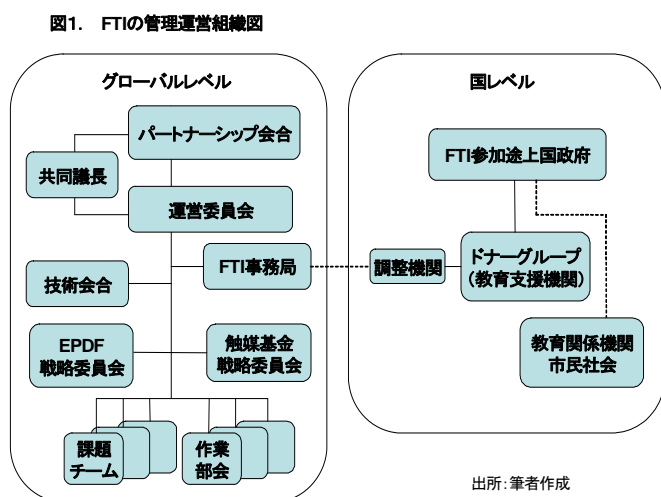


っての取引費用を削減させることにより初等教育支援をより効率化させる

- 初等教育支援を持続的に増加させ、途上国はこれを有効に活用する能力を示す
- インディカティブな標準値を用いて健全な教育セクター政策を推進する
- 貧困削減戦略と中期支出枠組みのもとで十分かつ持続的な教育財源を確保する
- 適切な指標を用いて政策の進展と教育セクターの成果を年次報告することにより結果に対する説明責任を増強させる
- 国際的に、初等教育の成果を改善し EFA 目標達成に向けて前進するために何が効果的かをともに学ぶ

これらを通じ UPC の達成を目指す。FTI の双務性をより明確に表明するため、ドナーの協力姿勢についてもモニターするドナー・インディカティブ・フレームワークが FTI の協議のなかで提唱されたが、その後使われている形跡はない。

### 3. 管理運営体制



FTI の基本原理、戦略的決定は年次開催される「パートナーシップ会合」で行われる。FTI に参加する途上国、ドナー機関、世銀、ユネスコなど国際機関、NGO が出席する。この会合の間には「運営委員会」が FTI の政策指導を行い、FTI 事務局に必要な指示を行う。パートナーシップ会合、運営委員会ともに、G8 サミット議長国と非 G8 国が 1 年間の任期で「共同議長国」を務め、政治的リーダー

シップを提供する。「FTI 事務局」は世界銀行の中に置かれ、FTI の推進に向けて技術的、事務的支援を行う。このほか、必要に応じて技術会合が開催され、また課題チーム、作業部会が設置される。特に、触媒基金戦略委員会と教育計画策定基金（Education Program Development Fund、EPDF）戦略委員会はそれぞれの基金への申請を承認する役割を担っている。現在この監理運営体制について見直しが進んでいる。

一方、国レベルでは途上国政府を中心として、教育セクターを支援する機関、ドナーのグループが教育セクタープランの策定・実施を支援し、このグループの中から選ばれる調整機関が、政府、各機関、FTI 事務局との調整にあたる。

### 4. 教育セクター計画

FTI で求められる教育セクタープランは、教育セクター全般にわたる計画であり、その一部として初等教育部分がドナーによる共同審査に合格しなければならない。審査過程では、長期教育開発計画に基づく UPC 達成のための向こう 3 年間の支出計画、外部資金需要見込み、進捗モニタリングのプロセス、不足している情報、能力開発の必要性、などが確認される。指標はテンプレートに倣ってまとめ、コストはシミュレーション・モデルを用いて計算する。これにより、大方の途上国は FTI のために、少なくとも既存の教育計画の見直しを迫られることになる。

出来上がった教育セクター計画は当該国で支援活動をしている二国間、多国間の機関（ユネスコなど資金提供をしない機関や NGO を含む場合もある。以下国レベル支援機関）によって審査・承認される。一連の作業は支援機関の代表が調整機関となり、承諾された計画は FTI 事務局を通じて FTI に参加するすべて国・機関に通知される。

さらに最近、教育セクター計画が承認され、触媒基金委員会に提出されるまでに、FTI 事務局が教育セクター計画の質確保のための支援的検討を行い、さらに触媒基金申請書類を外部的に検査することが義務付けられる、といった 2 段階の事前検討が行われることが合意されている（FTI Secretariat 2008a）。

## 5. 触媒基金

FTI は、適格国である途上国が信頼のおける持続可能な教育計画を策定し、支援ドナー・機関がこれを承認することで、内外から追加的な資金を動員できる、と意図していた。

しかし教育セクターに対する強力なドナーがなく、追加的な外部資金を獲得することが困難である国に対しては、2～3 年間の過渡期的な資金的支援を行うことが前述のオスロ会合で合意された。これが触媒基金（Catalytic Fund）である。当初は既存の教育セクターを支援するドナーが 5 カ国未満の国を対象として一回限り支援することとしていた（2006 年 12 月）が、半年後の 2007 年 5 月には「拡大触媒基金」に移行した。当初 3 年間の後も、条件を満たせばさらに 3 年ずつ延長して触媒資金供与を受けられる上、従来の支援国 5 カ国未満条件から、国内資金ギャップが現存するドナー支援総額の 1.5 倍以上の場合、とする資金ギャップ条件へと変更された。

触媒基金は賛同するドナーの資金を一元的にプールし、そこから承認された途上国に供与される<sup>13</sup>。触媒基金の配分決定は、触媒基金戦略委員会が行う。同委員会は基金に百万ドル以上を拠出している支援国と世界銀行からの代表が委員を構成している。つまり、教育セクター計画を国レベルで承認したメンバーとは異なる。

触媒基金からの資金は、政策実施の資金として 2 回ないしそれ以上に分割供与されるタイプとプロジェクト型のタイプが選択できる。触媒基金から提供された 10 カ国 171 百万ドルの資金の用途について調査したところ、教科書その他の教材が最も多く 47%、校舎の新築・増築が 27%、学校運営・行政能力向上 14%、教員給与等人件費関連 12%となって

いた (FTI Secretariat 2007b)。

触媒基金には、これまでに 1307 百万万ドルの拠出が確約<sup>14</sup>され、1070 百万ドルの触媒基金が 28 カ国に枠取りとして配分されていて、うち 18 カ国がすでに基金からの資金を受けている (2008 年 2 月時点、FTI Secretariat 2008b)。

## 6. 教育計画策定基金

教育セクター計画の策定を支援するため、2004 年の 11 月にはもうひとつの信託基金、教育計画策定基金 (EPDF) が設置された。EPDF は教育計画策定のほか、教育政策・教育計画の立案能力の向上、モニタリングと評価、知識の共有を通じた政策・改革の成功要因の理解、ドナー間のパートナーシップ強化も支援対象としている (FTI Secretariat 2005)。

当初から約 5 百万ドルを出資して以来、基金にもっとも貢献してきたのがノルウェーである。出資国と世銀が EPDF 戦略委員会を構成して基金の運営に当たっているが、日常業務では、世銀の各地域局ごとに同基金が支援する活動を管理している。

これまでに 57.2 百万ドルが基金から世界各地域に配分され、このうち 19.6 百万ドルが使われている。その用途は、中等教育計画の策定(イエメン)、触媒基金申請用のセクターレビュー (モルドバ)、など国レベルにおける広い意味での教育計画の策定や、多数の国が参加する能力強化ワークショップ、アフリカ教育開発協会 (Association for the Development of Education in Africa、ADEA) の活動計費支援、など、多様な活動に充てられている (FTI Secretariat 2008a 2007c)。

## IV. FTI の現状

### 1. 途上国の実績

FTI が設置されて以来、これまでに 35 カ国の教育計画が承認され (2008 年 4 月現在)、2010 年までには 56 カ国に増加することが見込まれている (FTI Secretariat 2008a)。

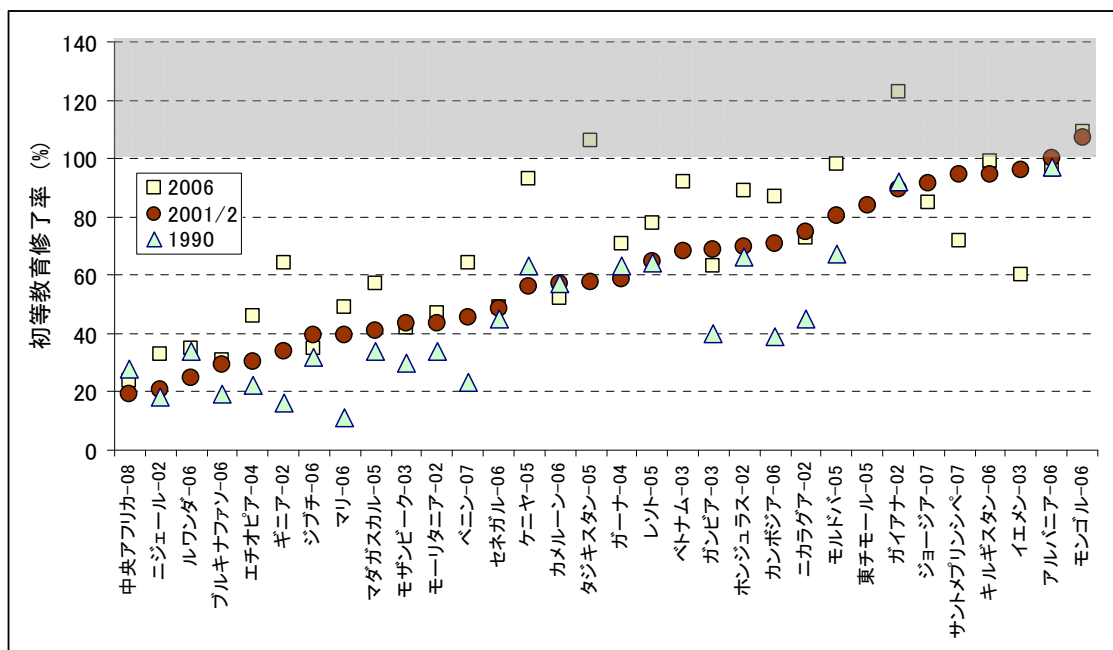
FTI のこれまでの成果として、事務局は以下の点を挙げている。

- データのある 29 ヶ国中 24 カ国が 2010 年までに第一学年入学率 100%を達成見込み
- つまり PCR100%を 2015 年までに達成するための最低条件を満たしている
- FTI 国の全就学者数が 2000 年から 2005 年の間に 26%増加
- PCR 達成済み、または 2015 年までに達成見込みの国は 11 カ国 (2002 年) から 13 カ国(2005 年)に増加
- 就学率の男女間格差を解消した国は 7 カ国(2000 年)から 12 カ国 (2005/6 年) に増加
- 2015 年までには 3 カ国を除きすべての FIT 国で男女間格差が解消される見込み
- しかし 15 カ国が依然として 2015 年までに PCR100%を達成できない見込みとなっている (FTI Secretariat 2007a)。

PCR も大多数の FTI 国が改善を示している。しかしそのペースは国によって大きく差

が有り、地域別としてもサブサハラ・アフリカは UPC 目標達成への軌道を大きく外れている。また、FTI の有効性を考える上で、PCR の推移を 1990 年から 2001/2 年までとそれ以降の伸びとで比較してみるのも興味深い。必ずしも時系列的に PCR が改善していない国が少なくない (図 2)。

図 2. FTI 国の初等教育修了率の推移—1990 年～2006 年



資料： Bruns et al (2003)、FTI Secretariat (2008a, 2004b)より筆者作成。  
注：国名の後の数字は FTI 承認年。ハイチ-08、リベリア-07 とシエラレオーネ-07 はデータなし。

## 2. ドナーの実績

一方、ドナーの基礎教育への支援はどうか。DAC の統計によると、2 国間と多国間の基礎教育に対する新規資金は合意額ベースで 2002 年の 30 億ドルから 2004 年の 52 億ドルに増加した後一旦 37 億ドルに減少し、2006 年には再び増加している(図 3)。但し、この金額には FTI を通じた資金も含まれているため、従来レベルからの増加分を見ることはできない。特に、1999/2000 年から 2005/2006 年の間に、オランダは基礎教育への支援を 4 倍以上に増やし、基礎教育への最大の援助国となったほか、アメリカも 2 倍以上に増加させていることは特記すべきである。このほか、イギリス、IDA、EC が基礎教育への主要な支援国である。ただし、オランダの支援が FTI 向けを柱としているのに対して、アメリカの支援はほぼ全面的に FTI の外で行われているが、アメリカの支援は独自の判断によるものであり、FTI の成功に触発されたものとは言えない。

これに対して、FTI を通じた支援には含まれない世銀の IDA 融資を見ると、同様に 2002

年から 2004 年までは増加した後、停滞が続き、ようやく 2008 年に回復している(図 4)。FTI が求める資金ギャップを埋めるのにドナー各国・援助機関が十分な資金を供給しているとは言えない上、援助フローの予測性の観点からもかなり一貫性の希薄さが伺える。

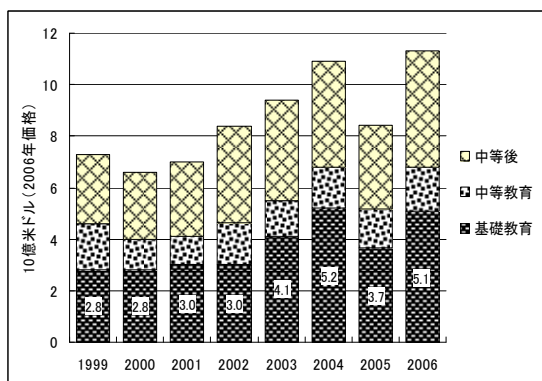


図 3. 教育レベル別 ODA 資金供与合意額の推移  
資料: FTI Secretariat (2008a) に基づき筆者作成

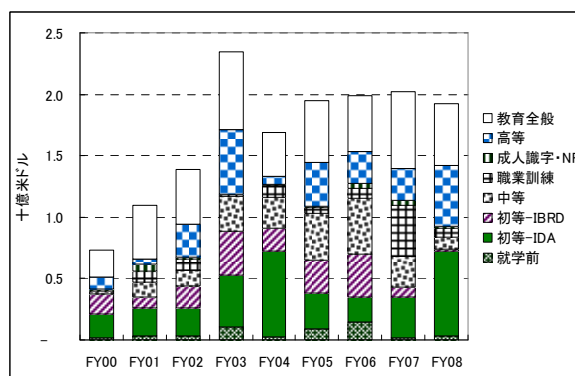


図 4. 世界銀行 IDA の教育融資額のレベル別推移  
資料 World Bank Education Lending Figures より筆者作成

## V. 検証

### 1. FTI の目的

FTI には大きく二つの目的があるが、その第 1 は低所得国による 2015 年までの UPC 達成を促進させることである。

「ファスト・トラック」とは成功への道を加速させた軌跡のことで、世銀の 2002 年報告書は、追加的支援があれば UPC が達成できそうな 10 ヶ国程度を重点的に支援することで成功例を示そうとした。しかし、ドナー国、途上国との協議を経て、その数は 18 カ国プラス 5 カ国、さらには条件を満たすすべての低所得国へと比較的短期間のうちに拡大した。まず成功例を確立し、制度の有効性を確認するという想定されたステップを踏まずに、制度的に未整備なまま見切り発車し、拡大を続けながら、制度作りが後手に回っている。2015 年という時限の前では、学びながら制度を進化させるのが最善の策であるとは言え、実施中に仕組みが頻繁に変更されることによって関係者に混乱を来す場面も増える。

また、条件を満たすすべての途上国が支援を受けられるという前提自体は否定されるものではないが、それらすべての国が FTI を通じて 4 つのギャップを埋めることができる、と考えるのはかなりハードルの高い仮定であり、そのために必要となる外部資金の規模も試算の通り膨大になる。4 つのギャップを埋めれば UPC が実現される保証もない。

第 2 の目的は、開発協力の効果向上について近年形成された合意に基づく最先端の援助アーキテクチャーを教育セクターにおいて具体化させることである。

これまでに国際開発の目標は MDGs としてまとめられ、戦略の基本には貧困削減戦略が据えられ、資金の増強についてはモンテレー合意<sup>15</sup>で確認されている。援助効果の向上に

については OECD の開発援助委員会が中心となって議論が展開されてきた。2003 年のローマ調和化宣言を進め 2005 年には、オーナーシップ (ownership)、アラインメント (alignment)、ハーモナイゼーション (harmonization)、成果主義、相互説明責任を 5 つの基本原則をパリ宣言として確認し、これらについて、2010 年までに達成すべき指標を設定している。オーナーシップは途上国の開発政策とその実践における主体性、アラインメントとはドナーの支援目的、内容、手続きなどを途上国の開発政策、手続きに併せること、ハーモナイゼーションとは計画から実施・評価に至るまでドナーの支援プロセスを調和化させること、特にプログラム型支援をモダリティとして推進すること、成果主義は、途上国、ドナーともに成果に向けた実施評価体制を確立すること、そして相互説明責任とは途上国、ドナー双方が成果に向けて説明責任を果たすこと、である (OECD 2006)。PRSP を前提とし、セクターワイド・アプローチに基づく FTI は、正にこうした援助アーキテクチャーを初等教育の普遍化において実現しようとする仕組みであることが分かる<sup>16</sup>。

## 2. 制度の妥当性

これらの目的は、初等教育の重要性からも、また援助効果向上の必要性からも総論として支持されるべきものといえる。しかし、各論では、いくつかの問題点が指摘できる。

### (1) 初等教育修了率 (PCR) の測定方法

PCR の計測は、これまで教育開発のモニタリング指標としては使われてこなかった。それは国によって初等教育期間の違いや、修了時試験の合格が卒業の条件であることなど、Completion の定義、要件が国際的に共通でないことも含め、測定の難しさに起因する。本来 PCR は当該年に初等教育課程を修了した児童の数を最終学年に在学しているべき学齢児の総数の比率で示したものだが、最終学年在学者は分かっても実際の卒業生数、あるいは修了者数を集計していない国は少なくない<sup>17</sup>。そのため世銀は、最終学年在学者数からその中に含まれる留年者数を引いたものを分子としている。この測定法は年度中の退学者を考慮しない点、前年度からの留年率が当該年度にも当てはまるという前提に立っている点で、不完全である。また、年齢に関わらず最終学年在学者をカウントしているため修了率は 100%を超えうる、つまり教育制度の非効率性については問わないことになる。その上で修了率 100%を目指すことについては、その妥当性と改善の余地について検討されるべきであろう。

### (2) ベンチマークの有効性

FTI のベンチマークを算出した世銀スタッフによる研究報告書 (Bruns *et al.* 2003) は、これらベンチマークの組み合わせを用いて、UPC 達成に必要な資金の算出を行っている。しかし、表 2 が示すとおり高指標国の同一指標値の間にもばらつきは大きく、その平

均値が他の途上国のモデルになると言えるか、疑問が残る。また、これら個々の指標の組み合わせが UPC 達成のために有効と言えるか（指標間の相互整合性）についても報告書は触れていない。ベンチマークを規範として用いる根拠は薄い。

また、ベンチマークを用いて行った資金ギャップ算出によれば、途上国政府は、教育支出レベルを、基準年の 2000 年値から毎年約 7% の純増加率を 15 年間続けること（または基準年から約 8 割増加させたレベルを維持すること）を前提としていることになる。このような増加率がすべての低所得国において可能だとは考えにくい。

シミュレーション・モデルは政策の実現可能性や予想される影響を推測し、施策の選択肢を検討するには役立つが、その結果を目標達成への最善の道筋として扱うことには無理が伴う。ベンチマークは参考値と捉え、教育現場の実態が改善される施策と結びつける工夫こそ必要であろう。

### （3）政策能力強化—教育現場と質向上への視点の弱さ

総じて FTI は国際比較が可能なマクロ・レベルの指標を中心に枠組みが作られている。また、政策能力の強化を図る際も、中央での政策改革を念頭においている。その結果、マクロレベルでの指標目標の達成に重点が置かれがちになり、国内地域間の格差是正、学校現場における学習成果向上に向けた取り組み、など現実的な教育課題については総論以上にはほとんど焦点が当てられていない。

FTI が教育の質的側面を無視しているわけではない。「FTI フレームワーク」の副題には、「良質の初等教育普遍化に向けて進展を加速化させるために」とある。しかし質を確保するための具体的施策について FTI は明示していない。所定の課程を修了すれば質の高い初等教育の成果を身につけたとは必ずしも言えないのだから、PCR が質を測る指標として十分でないことは明らかである。学習到達度など質に関わる具体的な指標を用いるべき、との議論もなされているが、FTI の中ではまだ制度化されていない。何より、学習成果に関わる指標を数年の間に大きく向上させるのは非常に困難である。「質と量の非両立性を克服するバランスの取れた改革」（節 3.(3)参照）をどのように実行するのか、途上国もドナーも真剣に検討する必要がある。

### （4）世銀主導の進め方への批判

FTI の関心は、ダカール EFA 目標を選別した PCR と男女格差是正の 2 つを主眼として、MDGs に盛り込まれた教育目標の達成に置かれていることは述べた。FTI 構想は世銀の積極的な推進により急ピッチで実施に移されてきたが、これに対し、他の支援国や途上国はその趣旨には賛同しつつも、世銀主導の進め方には必ずしも好感していなかったように見受けられる。

例えば、FTI 適格国の選定基準のあいまいさと、成功モデルを確立する手法に対しての

理解が得られないまま実施に移されたことで、幾度にもわたるデザイン変更が必要となった。またインディカティブ・フレームワークを規範として用いることに対しては、途上国側は、早くから警鐘を鳴らしていた。各国の個別状況を尊重すべきである、とはしているが、具体的な数値を成功者のモデルとして示すことはどうしてもパフォーマンス評価に影響を与える。さらに運営管理体制についても、世銀の人間開発ネットワークという機構の中に置かれた FTI 事務局の独立性については各方面から懸念が表明されている。

### (5) モラルハザード

FTI は触媒基金を提供することが目的ではない。しかし、FTI に承認された 35 カ国のうち 8 割にあたる 28 カ国に対して基金からの割当てが決まっている。しかも当初は短期的なつなぎ資金であったはずのものが、拡大触媒基金として継続的に資金提供を受けられる仕組みに変わっている。FTI 事務局も資金需要を満たすため、同基金の更なる拡大を求めている。FTI に承認されれば触媒基金から資金が得られる、というメッセージを発しているのに等しい。これでは途上国政府は、自国の初等教育資金を追加的に動因することに注力する以上に、外部からの追加的資金としての触媒基金に魅力を感じるだろう。また、触媒基金の拡大は、既存ドナーの資金増強あるいは新規ドナーの参入を、却って抑止しかねない。触媒基金の「触媒」性に疑問が持たれていると言える。

さらに、資金ギャップの規模が触媒基金を受け取る際の判断材料にされたことで、条件に合うよう資金ギャップを意図的に大きくするような資金計画を誘発しかねない。たとえば最近のケニアの例では、今後ドナーからの資金流入が減少することが見込まれることで資金ギャップの規模が確保され、結果として触媒基金からの資金供給が得られるという本末転倒の教育セクター計画が認められている<sup>18</sup>。これでは既存のドナーの支援意欲を低下させ、途上国の FTI 依存を高めることになりかねない。

### むすびにかえて—今後への課題と日本の教育協力への示唆

FTI は初等教育の普及を実現するための、グローバルパートナーシップに基づくプログラム型国際協力の画期的な仕組みであり、同時に対象となる低所得国と支援する側の双務的な開発協約である。世銀を中心に立案され、オランダ、イギリス、ノルウェーなど財政支援、プログラム型支援を推進しようとする「志を同じにする」ドナーの強力な後押しを受け、これまで実施され、拡大してきた。少なくとも低所得国の UPC 実現に向けて、かつてない成果を見つつあることも確かである。

その壮大さのため、完全なデザインを予め用意することは難しく、走りながら作り上げることはある程度やむを得ないが、だからと言って拙速が許されるわけではない。PCR を主要指標とすることの是非、ベンチマークへの懸念、教育の質の改善への配慮、拡大志向と関連するモラルハザードの危惧、など、改善すべき点、さらに議論すべき点が多い。



また、マクロレベルで見られる教育の普及が、現場での教育改善を伴っているのか。規模的、資金的に拡大する FTI は 2015 年まで続くのか、そしてその後どうするのか。これらについても早いうちに検討されなければならない。

FTI の実際的な主な資金は、二国間拠出を世銀もとで管理される信託基金とした触媒基金で、いわばグラントとしてのセクター財政支援である。この仕組みがどれだけ途上国の教育の普及と改善に貢献しているか、これまで FTI の中では体系的な評価は行われていない<sup>19</sup>。しかし、FTI がパリ合意の教育セクター版ベスト・プラクティスたろうとしている以上、これが今後の国際教育協力の標準となっていく可能性は高い。日本としては、この新しい援助アーキテクチャーを体現し、進化を続ける FTI とどう向き合い、どのように参画し、また日本の存在を示すのか、まさに真剣に議論し、行動すべき時である。

- 
- <sup>1</sup> 本稿は、吉田(2008)をもとに、これに加筆修正を加えたものである。なお、筆者は現在進行中の FTI 中間時評価の監理委員の一人であるが、本稿の分析、見解は筆者のものであることをお断りしておく。
- <sup>2</sup> 北村(2004)はユネスコ、G8 サミット、その他の国際的な動きを簡潔にまとめている。
- <sup>3</sup> 各年データの入手可否状況及びの算定方法に一貫性のない可能性がある。
- <sup>4</sup> ユネスコの EFA2000 年評価報告書では 1998 年時点で 113 百万人の学齢児が学校に通っていない、としているが、その後の再計算で下方修正している。表 1 はこれを反映している。
- <sup>5</sup> ユネスコ、ユニセフ、UNDP、UNFPA (国連人口基金)、世界銀行が共催。
- <sup>6</sup> 2000年9月に国連ミレニアム・サミットで採択されたミレニアム宣言と、1990年代に合意・採択された国際開発目標を統合して作られた。
- <sup>7</sup> 2001 年 9 月 11 日の米国同時多発テロ後、テロの温床である貧困の撲滅に米国政府が積極的に乗り出したこと(例えば 2003 年から始動したミレニアム・チャレンジ公社)が世銀に与えた影響も小さくない。
- <sup>8</sup> 2001 年の一人当たり国内総生産が 885 ドル以下の低所得国。
- <sup>9</sup> 「FTI フレームワーク」では PCR とともに入学率についても男女および全体について報告することが求められている(World Bank 2004a)。
- <sup>10</sup> FTI の 2007 年年次報告書 (FTI Secretariat, 2007a, p11) によると、今後 FTI 承認を受けた途上国は 56 カ国に順次増え、毎年の資金ギャップは 2008 年 10 億ドル、2009 年 15 億ドル、2010 年 24 億ドルを見込んでいる。この数字はブランチズの試算(年平均値 24 億ドル)よりは低めである。
- <sup>11</sup> 「完全な PRSP」とは世銀・IMF による承認プロセスを経たもの。PRSP は IDA 適格のすべての国に策定が義務付けられた。
- <sup>12</sup> その運用において個別判断にぶれが生るのを防ぐため、2008 年東京での FTI 会合では、IDA 適格カテゴリー I (一人当たり国民所得 905 ドル以下)とカテゴリー II (同 906 ドル以上 1735 ドル以下)、及び小島嶼国に限定され、カテゴリー I の国々が優先されることが合意された。
- <sup>13</sup> 但し、EU はアジア・大洋州・カリブ特定の触媒基金をプール外に設置している。
- <sup>14</sup> このうち、オランダ(565 百万ドル)とイギリス(270 百万ドル)で全体の 6 割を占める。日本は 1.2 百万ドルの拠出を表明しているに留まっている。
- <sup>15</sup> 2002 年にメキシコのモンテレーで開催された国連開発資金会議で MDGs 達成のため国内資金と海外からの援助資金の大幅な増大を約束・確認しているが、それには開発政策の改善と援助効果の向上が不可欠であることを指摘している。
- <sup>16</sup> この観点からの考察例としては Buse(2007)がある。
- <sup>17</sup> ユネスコは入学者と卒業者の比率である Cohort completion rate を測定している (Unesco2009) が、この数値が測定できている国は全体の 3 分の 1 程度にとどまっている。
- <sup>18</sup> Ministry of Education, Science and Technology, Kenya (2005)
- <sup>19</sup> 現在 FTI の中間評価が行われている。

## 参考文献

小川啓一、西村幹子、北村友人(編著)(2008)『国際教育開発の再検討—途上国の基礎教育普及に向けて』東信堂

- 
- 北村友人(2004)「基礎教育への国際的な資金援助の試み－EFA ファスト・トラック・イニシアティブ導入の背景と課題」『国際協力研究』Vol.20, No.1, pp53-63.
- 吉田和浩(2008)「万人のための教育ファスト・トラック・イニシアティブが追求するもの－援助アーキテクチャーと世界銀行の開発アジェンダ」『国際教育協力論集』第11号、第2号、pp.5-18
- Bruno, B., Mingat, A., Rakotomalala, R. (2003) *Achieving Universal Primary Education By 2015: A Chance for Every Child*, The World Bank
- Buse, K. (2005) “Education for All Fast Track Initiative- Review of Governance and Management Structure.” ODI.
- Colclough, C. and Al-Samarrai, S. (2000) “Achieving Schooling for All: Budgetary Expenditures on Education in Sub-Saharan Africa and South Asia” *World Development* Vo. 28, No. 11, pp.1928-1944.
- Filmer, D. and Pritchett, L. (1999) “The Effect of Household Wealth on Educational Attainment: Evidence from 35 Countries” *Population and Development Review* Vol.25, No.1:85-120.
- FTI Secretariat (2008a) “Progress Report for FTI Steering Committee Meeting, April 2008”
- \_\_\_\_\_ (2008b) Catalytic Fund Interim Status Report 2008.
- \_\_\_\_\_ (2007a) *Quality Education for All Children: Meeting the Challenge – Annual Report 2007*, World Bank
- \_\_\_\_\_ (2007b) “FTI Catalytic Fund Status Report” for the Catalytic Fund Strategy Committee Meeting, December 2007
- \_\_\_\_\_ (2007c) Education Program Development Fund: Summary Progress Report
- \_\_\_\_\_ (2005) EFA-Fast Track Initiative Education Program Development Fund Concept Note, 2004, Annex 1 to EPDF Status Report, March 2005
- \_\_\_\_\_ (2004a) Education for All Fast Track Initiative FRAMEWORK
- \_\_\_\_\_ (2004b) Education for All Fast Track Initiative Status Report
- Ministry of Education, Science and Technology, Kenya (2005) Kenya Education Sector Support Programme 2005-2010
- OECD (2006) *OECD Journal on Development: Development Cooperation Report 2005*, OECD.
- Tan, J., Soucat, A., Mingat, A. (2001) “Enhancing Human Development in the HIPC/PRSP Context – Progress in the Africa Region during 2000” Africa Region Human Development Working Paper, World Bank.
- United Nations (2001) Road map towards the implementation of the United Nations Millennium Declaration: Report of the Secretary General A/56/326
- \_\_\_\_\_ (2002) Report of the International Conference on Financing for Development (A/CONF.198/11).
- UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2002, 2005 and 2009*. Oxford University Press
- \_\_\_\_\_ (2002b) *High-Level Group Meeting for Education for All: First Meeting Report 2001*, UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2000) *The Dakar Framework for Action – Education for All: Meeting our Collective Commitments*, UNESCO.
- World Bank (2008) *Global Monitoring Report 2008: MDGs and the Environment – Agenda for Inclusive and Sustainable Development*, Washington, D.C.
- \_\_\_\_\_ (2003) “Norwegian Education Trust Fund Annual Report 2003
- \_\_\_\_\_ (2002a) “Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress towards Education for All (EFA)” a revised report presented at Development Committee April 2002, DC2002-0005/Rev1.
- \_\_\_\_\_ (2002b) “WORLD BANK ANNOUNCES FIRST GROUP OF COUNTRIES FOR ‘EDUCATION FOR ALL’ FAST TRACK” News Release No. 2002/345/S
- \_\_\_\_\_ (2001) “Education for Dynamic Economies: Accelerating Progress Towards Education for All (EFA)” a report presented at Development Committee Fall 2001, DC2001-0025.
- 世界銀行ホームページ
- World Bank Education Historical Lending Figures  
<http://go.worldbank.org/4H9D7XN5EQ> (Downloaded August 1, 2008)

---

### 3. 米国における国際教育協力経験の社会的還元活動 —平和部隊を中心とした実践に関する報告—

北村 友人 (名古屋大学)

#### はじめに

今日、先進諸国から多くの若者たちがボランティアとして開発途上国（以下、途上国）を訪れ、国際協力活動に従事している。そうしたボランティアたちのなかには、米国の平和部隊（Peace Corps）や日本の青年海外協力隊といった公的な機関が派遣している者も少なくない。それらの公的な機関によって派遣されているボランティアたちは、滞在先の途上国で国際協力活動に従事するとともに、派遣期間が終了して自国に帰国してからも何らかの形で国際協力活動に携わることがしばしば見られる。

本稿では、そういった公的な機関によって派遣されたボランティアたちが、途上国での国際協力経験を自国に戻ってから社会に還元するにあたり、どのような支援を派遣元の公的機関から得ているのかについて、国際協力におけるボランティア活動を先駆的に展開してきた米国の平和部隊を事例として取り上げる。とくに国際教育協力分野に焦点をあて、平和部隊のボランティアならびに元ボランティアが、平和部隊とその関連組織からどのような支援を受けながら米国の国内で国際教育実践を行っているのかについて明らかにすることが、本稿の目的である。さらに、本稿は、平和部隊の支援システムについて概観するなかで、平和部隊と類似した組織である日本の青年海外協力隊の隊員・元隊員たちが、彼ら・彼女らの国際教育協力経験を国内において社会還元していくうえで、いかなる公的支援が必要とされるのかについて示唆を得ることを目指している。

#### I. 平和部隊による国際教育協力

##### 1. 平和部隊の目標

米国の平和部隊（Peace Corps）の起源をたどると、1960年にジョン・F・ケネディ上院議員（当時）が大統領選挙の最中にミシガン大学で行った演説のなかにその原点をみることができる。ケネディは、アメリカの若者たちに向かって、もっと世界に飛び出している、自らの力を途上国の発展のために活かすようにと呼び掛け、そのための組織の創設を公約として掲げた。そして、1961年1月の大統領就任の直後に大統領令を発令し、1961年3月にボランティア組織としての平和部隊が発足した（栗木、1997）。

この平和部隊は、末次（1964）が指摘するように、「当時のアメリカ人の技術指導者たちの多くが、現地の風俗や習慣をまったく理解しようとせず、どんなところでもアメリカ

式生活に固執し、それだけに、けっして現地住民の中にとけこむことができなかつたことへの反省から生まれたもの」<sup>1</sup>でもあった。

こうして設立された平和部隊は、1960年代から今日（2009年1月現在）に至るまで、139カ国に19万人以上のボランティアたちを派遣し、教育、青少年活動、保健衛生、エイズ予防、コミュニティ開発、農業開発、ビジネス支援、環境保全、情報技術などの多岐にわたる分野において活動を行ってきている<sup>2</sup>。それらの活動を通して平和部隊ボランティアたちには、次の3つの目標を実現することが期待されている。すなわち、①滞在国で求められている専門的技術・知識を有する人材を提供する、②滞在国の人々による、アメリカ社会やアメリカ人たちに対する理解を深めることに貢献する、③グローバルな課題や他国の人々に対するアメリカ人たちの理解を深めることに貢献する、という3つの目標である。

## 2. 途上国での国際教育協力活動

本節では、平和部隊による米国内での国際教育実践についてみる前に、平和部隊が途上国の現場においていかなる国際教育協力活動を行っているのかをまずは概観する。

平和部隊による国際教育協力活動としては、現地の学校における直接的な教育活動をはじめ、地域社会での青少年活動、エイズ教育、コミュニティ開発などを挙げることができる。とくに、学校現場での活動としては、英語をはじめとした教科教育のみならず、課外活動などにも取り組んでいるケースが見受けられる<sup>3</sup>。

こうした地域社会<sup>コミュニティ</sup>に根ざした国際教育協力活動を展開していくうえで、平和部隊ボランティアが財政的・技術的な支援を必要とするケースも出てくる。そのような際に、ボランティアたちは滞在国の米国大使館や米国国際開発庁（USAID）の現地事務所を通して、活動予定（あるいは活動実施中）のプロジェクトに対する「平和部隊補助金（USAID Peace Corps Grant）」を申請することができる。補助金を受ける条件としては、申請プロジェク

<sup>1</sup> これは、末次（1964）のなかの一節であり、青年海外協力隊のホームページ

[<http://www.jica.go.jp/activities/jocv/outline/about/circumstances.html>]（2008年11月18日閲覧）に引用されている。末次の同書は、現在、絶版であり、入手困難となっている。

<sup>2</sup> 平和部隊の活動領域や実績については、同部隊のホームページ [<http://www.peacecorps.gov>]（2008年11月18日閲覧）を参照のこと。派遣国の数は、2008年12月現在のデータにもとづく。また、平和部隊ボランティアたちの派遣期間中の身分や待遇等については、米国の連邦法（U.S. Code）第22篇（Title 22）のなかで規定されている。連邦法の全文は、連邦下院のホームページ [<http://uscode.house.gov>]（2008年11月18日閲覧）から入手可能である。

<sup>3</sup> 平和部隊ボランティアたちによる途上国での教育協力活動に関して、Zimmerman（2006）は歴史的な変遷を踏まえつつ、いかにして平和部隊ボランティアであるアメリカ人教師たちが途上国の学校現場で活動してきたかを詳述している。とくに、同書のなかで描かれている、「西洋的価値観」と「ローカルな文化」との間で自らのスタンスをどこに置くかといった点で苦悩するアメリカ人教師たちの姿からは、自国中心的なアメリカ人といったステレオタイプなイメージとは異なる真摯な姿勢を感じることができる。

トに対して米国側からの財政的・物的な支援のみならず、活動を展開するコミュニティの側からも住民による寄付金などの自助的な貢献があることが求められている。こうした条件は、平和部隊の活動にコミュニティの側からも積極的に関与することで、外部からの支援に依存してしまうことを防ぐ意図をもって、設定されている。申請が認められると、「小規模事業支援 (Small Project Assistance)」（通称・SPA Grant）と呼ばれる、数千ドル規模の財政支援ならびに技術協力を USAID から受けることができる<sup>4</sup>。

この SPA Grant の支援にもとづくプロジェクトでは、平和部隊ボランティアたちがローカルな非政府組織 (NGO) と協働したり、場合によっては新しい NGO の立ち上げを推進したりすることで、コミュニティで必要とされるサービスを提供する土台を構築することが期待されている。とくに国際教育協力活動においては、学校のみならずコミュニティ学習センター (community learning center: CLC) や自助グループなどの地域住民によって運営されている組織が、活動を展開するうえでのパートナーとなり得る。

もちろん、平和部隊ボランティアと USAID の協調は、教育分野のみならず保健衛生分野や農業開発分野、小規模ビジネス開発など多岐にわたるが、いずれのプロジェクトにおいても地域社会との密接な連携が重視される点では、日本の外務省が現地の大統領を通して提供してきた「草の根無償資金協力」プログラム（現在は、「草の根無償・人間の安全保障資金協力」の呼称）<sup>5</sup>と類似した支援スキームであると考えられる。その意味では、かつて外務省によって実施された「草の根無償資金協力・プログラム評価」において、評価調査団の提言として、同スキームの「案件の発掘形成能力を引き上げるために在外公館と専門家派遣、青年海外協力隊やシニア海外ボランティア派遣業務を所掌する在外 JICA 事務所との連携強化を図ること。特に青年海外協力隊員には案件の発掘形成を義務づけることを提案したい。それは、また青年海外協力隊員の現地での存在感を一層高めることにもなる」<sup>6</sup>という指摘がなされていることは興味深い。こうした提案などにも

---

<sup>4</sup> 「平和部隊補助金」の詳細については、USAID のホームページ「私的ボランティア協力 (Private Voluntary Cooperation)」のセクション

[[http://www.usaid.gov/our\\_work/cross-cutting\\_programs/private\\_voluntary\\_cooperation/peacecorps.html](http://www.usaid.gov/our_work/cross-cutting_programs/private_voluntary_cooperation/peacecorps.html)] (2008 年 11 月 18 日閲覧) を参照のこと。ちなみに、USAID と平和部隊の協調によって提供されているこの補助金への申請は、平和部隊ボランティアに限らず、途上国での国際協力を展開しているボランティア組織であり、USAID に登録をしていれば、基本的に誰でも申請することが可能である。

<sup>5</sup> 各途上国にある日本国大使館が、コミュニティベースで活動する現地 NPO/NGO や地方公共団体などをカウンターパートとして主体的に実施するスキームである。供与限度額は原則として 1,000 万円以下であり、小規模なプロジェクトを対象とするものである（ただし、プロジェクトの内容によっては最大 1 億円まで認められる）。「草の根無償・人間の安全保障資金協力」の詳細については、外務省のホームページの「援助形態別の概要・取組」セクション

[<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/seisaku/keitai.html>] (2008 年 11 月 18 日閲覧) を参照のこと。

<sup>6</sup> この評価結果は、外務省のホームページ

[<http://www.mofa.go.jp/MOFAJ/gaiko/oda/shiryu/hyouka/report/kusa1.html>] (2008 年 11

とづき、近年、青年海外協力隊と小規模無償資金協力の有機的な連携は現場レベルにおける個々のケースでは実現されてきていると思われるが、いまだ十分に活用されているとは言えないのではないだろうか。

## II. 平和部隊による米国内での国際教育実践－「World Wise Schools」プログラム－

平和部隊ボランティアたちによる国際教育の実践としては、現地滞在中に米国内の学校・教室と繋いで行う活動と、ボランティア期間を終えた帰国後に米国内の学校・教室を訪問して行う活動との2種類に分けることができる。前者の代表的な活動としては、「World Wise Schools」プログラムという事業があり、後者の活動としては毎年開催される「平和部隊週間 (Peace Corps Week)」の期間中に学校での講義・講演を行ったり、帰国ボランティア・グループが定期的あるいは不定期に学校・教室訪問を行ったりしている。本節では、平和部隊ボランティアが現地滞在中に実施する国際教育実践の代表例である「World Wise Schools」プログラムについて概観する。

途上国に滞在中の平和部隊ボランティアが行う国際教育実践として開発されたのが、「Paul D. Coverdell World Wise Schools」プログラムである。このプログラムは、平和部隊の長官であったポール・ダグラス・カバーデル (Paul Douglas Coverdell)<sup>7</sup>が提唱したアイデアにもとづき開発され、Coverdell が長官であった 1989 年から 1991 年の間に米国内の 5,000 以上の教室と平和部隊ボランティアたちを繋ぐなど、彼のイニシアティブのもとで急速に発展した。

この「World Wise Schools」プログラム<sup>8</sup>は、基本的に途上国の現場にいる平和部隊ボランティアと米国内の学校・教室の子どもたちが定期的に交流を行うなかで、米国の子どもたちの国際理解を深めることを目的としている。交流の形態としては、手紙、手記、創作物、写真などを交換したり、Eメールや電話を使って直接コミュニケーションをとったりする<sup>9</sup>。そうしたやりとりを通して、平和部隊ボランティアが滞在している国の社会や文化

---

月 18 日閲覧) に掲載されており、引用は同ホームページからのものである。

<sup>7</sup> ポール・D・カバーデル (1939 年-2000 年) は、ジョージア州議会上院議員を 20 年近く務めた後、ジョージ・W・ブッシュ大統領 (当時) によって 1989 年に平和部隊の長官に任命された。1991 年まで長官を務めた後、1992 年から 2000 年 (在任中に急死) までジョージア州選出の上院議員を務めた。カバーデルは、1989 年のベルリンの壁崩壊後、初めて東欧諸国に平和部隊ボランティアを送った (1990 年にポーランドとハンガリーに最初のボランティアたちが送られた。) カバーデルの略歴や平和部隊との関わり、長官在任中の演説などの情報は、平和部隊のホームページ [<http://peacecorpsonline.org/messages/messages/2629/2027742.html>] (2008 年 11 月 19 日閲覧) から入手可能である。

<sup>8</sup> 「World Wise Schools」プログラムに関する以下の記述は、平和部隊本部の広報担当官に対する聞き取り調査 (2008 年 7 月実施) と平和部隊のホームページ上の同プログラムのセクション [<http://www.peacecorps.gov/wws/>] (2008 年 11 月 19 日閲覧) にもとづくものである。

<sup>9</sup> 手紙や創作物などを送り合う際に生じるコストは、平和部隊ボランティア側からの米国に送

について、米国の子どもたちが率直な質問などをボランティアに投げかけることができる。また、平和部隊ボランティアが滞在国で現地の学校教育に携わっている場合などには、滞在国の学校と米国の学校との間で合意を交わすことで、両国の子どもたち同士が直接交流するといったケースもある。平和部隊では、こうしたプログラムへの参加を通して、「アメリカの子どもたちが読む能力、書く能力、調べる能力、分析する能力を高めるのみならず、世界と世界に暮らす人々に対するアメリカ人の理解を深めるという平和部隊の目標を実現すること」(Peace Corps, 2000/2005, p.3)を期待している。

平和部隊ボランティアと交流するにあたっては、学校の種別(公立、私立、ホームスクール)、教育段階(幼稚園から大学まで)、場面(教室での正規の授業、課外活動)などの条件に関して極めて柔軟であり、いかなる形態の教育活動であったとしても、平和部隊ボランティアと交流を希望する子どもたちがいて、その子どもたちを監督する教育者(教師や課外活動の顧問など)の存在が明確であれば、交流を行うことが可能である。

まず、平和部隊ボランティアとの交流を希望する学級(あるいは学校)は、基本的に担任(あるいは担当)の教師が平和部隊の本部に申し込むことで、ボランティアとのマッチングの過程が始まる。平和部隊ボランティアと学校・教室のマッチングには、通常、1〜3ヶ月程度かかる。ちなみに、交流にあたっては、1つの学校で複数の学級が別々のボランティアと交流することも可能であるし、複数の学級が1人のボランティアと交流することも可能である。さらには、1つの学級で複数のボランティアと交流することも可能である。

平和部隊ボランティアと教育者の間では、基本的に毎月一回、連絡を取り合うことが義務づけられている。これは、学校の夏季休暇期間中なども例外ではなく、継続的なコミュニケーションの重要性が強調されていることが分かる。このように密な連絡を欠かさないことで、途上国に滞在中のボランティアにとっては米国内の学校・教室との繋がりを常に意識することが可能になり、米国側の教育者にはこのプログラムへの責任ある参加が促されることになる。

こうしたボランティアと教育者の間のマッチングの仕方や両者の間のコミュニケーションのとり方をはじめ、どのような交流活動を実施するのかといった具体的なプログラムの進め方などについては、平和部隊によって作成された『米国の教育者たちと平和部隊ボランティアたちのためのマッチ・ハンドブック (*Match Handbook for U.S. Educators and Peace Corps Volunteers*)』というマニュアルを参考にすることができる(Peace Corps, 2000/2005)。さらに、このマニュアルには、カリキュラムのなかにこのプログラムの要素を採り入れる際に教育者が参照するための、簡単なガイドライン(学習指導案(Lesson Plan)の作成法などを含む)も提示されている。

---

るための費用は平和部隊が負担するが、米国側からボランティアに対して送る際の費用は基本的に学校が負担することになっている。



### III. 関連組織による国際教育実践－全国平和部隊連盟の活動－

#### 1. 「Global Teach Net」プログラム

米国内において平和部隊ボランティアが関わる国際教育実践としては、前節で触れたように「平和部隊週間」などの機会を利用して帰国ボランティアたちが学校を訪問して行っている活動を挙げることができる。ただし、それらの活動は、「平和部隊週間」のように一年のなかの特定の時期に集中的に行う活動や、帰国ボランティア・グループによって自発的に行われる活動など、必ずしも継続的な活動ではなかったり、組織的に行われている活動ではなかったりするケースが多い。そうしたなか、国際教育実践をはじめとするさまざまな活動に帰国ボランティアたちが取り組むうえでの組織的な支援を行っているのが、全国平和部隊連盟（National Peace Corps Association: NPCA）である。平和部隊の帰国ボランティアによる米国内での国際教育実践の現状を理解するうえで、この全国平和部隊連盟が開発してきたプログラムが果たしている役割が非常に大きいことに気づく。そこで本節では、全国平和部隊連盟によって開発されているグローバル教育のプログラムである「Global Teach Net」について概観する。

全国平和部隊連盟は、帰国ボランティア、平和部隊の元職員、関係者（教育者、社会活動家、外交官、政治家、財界人など）によって 1981 年に設立された独立の非営利組織であり、平和部隊の一部ではない。ただし、さまざまな活動を通して、平和部隊とは連携をとり合っている。この全国平和部隊連盟は、途上国から帰国した元ボランティアたちが、彼ら・彼女らがもっているバイタリティを米国内において必ずしも十分に活かすことができているということを憂慮した関係者たちによって設立された組織であり、帰国ボランティアが米国社会のなかで行うさまざまな活動を支援することを目的としている。その際、平和部隊のネットワークを米国内に拡充するとともに、途上国での滞在経験を通してグローバルな諸問題に関与してきた帰国ボランティアたちの知見を米国社会に還元することを目指している。全国平和部隊連盟は、2008 年 12 月現在、15,000 人以上の個人会員と、140 以上の法人会員によって支えられ、全米にネットワークを構築している。

この全国平和部隊連盟が提供する数々のプログラムのなかでも「Global Teach Net」は、帰国ボランティアのバイタリティやリソースを米国社会に還元する活動として最も重要なプログラムの一つであると言える<sup>10</sup>。この「Global Teach Net」プログラムは、ジョン・S & ジェームス・L・ナイト財団（John S. and James L. Knight Foundation）の財政支援

---

<sup>10</sup> 「Global Teach Net」に関する記述は、同プログラムのホームページ [http://www.rpcv.org/pages/globalteachnet.cfm]（2008 年 11 月 20 日閲覧）から入手可能な情報にもとづく。

を得て、1996年に立ち上げられた<sup>11</sup>。同プログラムでは「World Wise Schools」プログラムと同様に、平和部隊ボランティアが途上国で得た知見や経験を米国内の学校・教室に還元し、異なる国や社会の人々や文化に対するアメリカの子どもたちの理解を深めることを目指している。こうした「Global Teach Net」プログラムの目的は、「グローバルな課題や他国の人々に対するアメリカ人たちの理解を深めることに貢献する」という平和部隊が掲げる3番目の目標と、目指すところを共有している。

このような目的のもとに、同プログラムでは次のような活動を通して、グローバル教育(global education)<sup>12</sup>に関する情報提供を主として行っている。活動内容としては、①ニュースレター(季刊) *Global Teach Net* の刊行、②雑誌(季刊) *WorldView* の刊行、③メール・マガジン(週刊) *GlobalEdNews* の送信、④ウェブサイト *Kids Around the World* の設置・管理、⑤グローバル教育のための教材開発、などを挙げることができる。とくに、ニュースレターや雑誌、メール・マガジンといった情報発信メディアでは、米国内でグローバル教育を実践している組織に関する情報や、グローバル教育のための教材・リソースに関する情報などを提供している。また、同プログラムが設置・管理しているウェブサイトは、米国内の小学生たちを主に対象としたものであり、途上国に暮らす同世代の子どもたちの生活の様子などについて紹介している。

平和部隊の帰国ボランティアたちには、これらの活動を通して「Global Teach Net」プログラムが米国内の学校・教室に対して提供する情報の源として、彼ら・彼女らの知見や経験を紹介することが期待されている。同プログラムにおいて帰国ボランティアたちが行う活動をより詳細にみると、次のような活動に取り組んでいることがわかる。

まず、帰国ボランティアたちには、自分が居住する地域にある全国平和部隊連盟の講演者斡旋のための地域別連絡機関(Speakers' Bureau)にコンタクトをとり、教室で自らの異文化体験について講演をすることが期待されている。帰国ボランティアたちは、全国平和部隊連盟によって開発された「Speakers' Bureau Kit」<sup>13</sup>を参考にしながら講演の準備をすることができる。このキットは、通常、子どもたちがどのようなことについて話を聞きたがっているのかといったことや、授業のなかで話をする際に気をつけるべき点などについて、詳細に解説をしている。ちなみに、先述の「World Wise Schools」プログラムも、こうした「Global Teach Net」プログラムによる講演を希望する学校・教室と帰国ボラン

---

<sup>11</sup> 現在では、スポンサー財団をはじめとする各種財団等からの財政支援も受けている。

<sup>12</sup> 「グローバル教育」をはじめとする、学校・教室において子どもたちに異なる国や社会の人々や文化に対する理解を深めることを目指す教育の形態は、「国際理解教育」の幅広い枠組みのなかで捉えることができるであろう。その枠組みのなかで、「グローバル教育」は重要な位置を占めていると考えられるが、多様な「国際理解教育」の試みについて論じることが本稿の目的ではないため、ここでは「グローバル教育」の定義を細かく論じることはしない。「グローバル教育」に関する多様な論点については、日本グローバル教育学会(2007)を参照のこと。

<sup>13</sup> 「Speakers' Bureau Kit」は、全国平和部隊連盟のホームページ

[<http://www.rpcv.org/pages/sitepage.cfm?id=214>] (2008年11月21日閲覧) から入手可能。

ティアのマッチングを行う手助けをしている<sup>14</sup>。

また、「Global Teach Net」プログラムの一環として、全国平和部隊連盟とマーシー・コー（Mercy Corps）<sup>15</sup>が共同で展開している「グローバル市民部隊メンタリング・プログラム（Global Citizen Corps Mentoring Program）」<sup>16</sup>において、帰国ボランティアたちは才能ある高校生たちのメンター（助言者）としての役割を担っている。このプログラムでは、毎年、選抜された高校生たちが国際的な貧困問題などについて議論を交わす際に、帰国ボランティアたちがオンライン・フォーラムのなかで助言を行ったりしている。

さらに、地元の学校やコミュニティのなかで、それぞれ独自のグローバル教育プログラムを発展させることが、帰国ボランティアたちには期待されている。そのための支援として、全国平和部隊の「Global Teach Net」プログラムでは、地域の教師たちとワークショップを行うためのツールキット「A Toolkit for Planning a Global Education Workshop」<sup>17</sup>を開発したり、地域の図書館においてグローバル教育を実践するための「Global Libraries Outreach Campaign」を展開したりしている。とくに後者のプログラムでは、地域社会に根づいた図書館という場を利用することで、学校という枠組みを越えたグローバル教育の実践を可能にしている点が特徴的である。これらの他にも「Global Teach Net」プログラムでは、地域社会でのグローバル教育の実践として、学校や図書館だけでなく青年キャンプ（youth camp）や公民館（community center）などの場で行う「The Global Challenge: A Day in the Life of a Peace Corps Volunteer」といったイベントも開催して、帰国ボランティアたちが途上国で得た経験を子どもたちに伝える機会を積極的に設けている<sup>18</sup>。

---

<sup>14</sup> 平和部隊の「World Wise Schools」プログラムが提供するサービスの一つである「Speaker Match」において、途上国に滞在中の平和部隊ボランティアの紹介をするだけでなく、「Global Teach Net」プログラムによる講演を行うことができる帰国ボランティアの紹介もしている。

「Speaker Match」の詳細については、平和部隊のホームページ

[<http://www.peacecorps.gov/www/speakersmatch/>] (2008年11月21日閲覧)を参照のこと。

<sup>15</sup> マーシー・コーは、1979年にカンボジア難民の救済のために立ち上げられた難民救援基金（Save the Refugees Fund）を母体として1982年に設立された非政府組織（NGO）である。同組織は、米国内のみならず多くの途上国で飢餓や貧困を削減するための支援活動をはじめ、紛争や災害に伴う緊急救援・被災者支援活動などに取り組んでいる。マーシー・コーの詳細については、同組織のホームページ [<http://www.mercycorps.org/>] (2008年11月21日閲覧)を参照のこと。

<sup>16</sup> グローバル市民部隊メンタリング・プログラムの詳細については、全国平和部隊のホームページ [<http://www.rpcv.org/pages/sitepage.cfm?id=1221>] (2008年11月25日閲覧)を参照のこと。

<sup>17</sup> このツールキット（El-Droubi, 2004）は、全国平和部隊のホームページ

[<http://www.rpcv.org/globaled/GEWorkshopToolKit.doc>] (2008年11月25日閲覧)からダウンロードできる。

<sup>18</sup> 「Global Libraries Outreach Campaign」や「The Global Challenge」の詳細については、全国平和部隊連盟のホームページ

[<http://www.rpcv.org/pages/sitepage.cfm?id=62&category=3>] (2008年11月27日閲覧)を

## 2. 小学校との連携プロジェクトー「Model Global Elementary School Program」ー

ここまで概観したように、全国平和部隊連盟は「Global Teach Net」プログラムをはじめとして多様な活動を展開しているが、近年、同連盟が積極的に推進した注目すべき取り組みが「Model Global Elementary School Program」である<sup>19</sup>。これは、2005年から2006年にかけてワシントンD.C.の6校の小学校<sup>20</sup>と連携して、子どもたちがグローバルな意識を育み、学校という場が「グローバル」な場として実感できるような、グローバル教育の新しいモデルを構築することを目指して取り組んだ試みである。

このプログラムを開始するにあたり、各参加校から数名ずつの教師が準備講座に参加して、カリキュラムにグローバルな内容を取り入れるうえでの難しさなどについて、それぞれの経験を共有した。また、この準備講座では、大学教員やグローバル教育の専門家たちによって、いかにして各教科の授業や外国語の授業にグローバルな内容を取り入れるのかについての講義も行われた。それらの講義では、本稿で概観してきた平和部隊や全国平和部隊連盟が提供する多様なリソースのみならず、先述のような地元図書館の活用を含む、地元コミュニティで容易に入手できるリソースの利用法などについてもアイデアが提供された。

この準備講座に参加した教師たちは、同プログラムが実施された学年度を通して各校のグローバル教育への取り組みを先導する役割を担った。これらの教師たち（Model Global Elementary School Team Members と呼ばれた。以下、Team Members）は、年度中にも3回にわたる会合を開き、お互いの経験やアイデアを共有し合った。

各校の取り組みをまとめた報告書（National Peace Corps Association, 2007）によれば、グローバル教育に対するそれぞれの学校の経験は多様であり、長年にわたりグローバル教育に取り組んできており、多くの教師が積極的にグローバル教育を推進している学校もあれば、このプログラムに参加するまで基本的にはグローバル教育を推し進めようという環境にはなかった学校もある。また、Team Members の教師のなかには、平和部隊でのボランティア経験を有する教師もいれば、これまで意識的にはグローバル教育に取り組んでは来なかった教師も含まれている。報告書によれば、こうした学校や教師の多様性は、取り組みの多様性や問題の所在の多様性につながり、さまざまな角度からグローバル教育を考える契機となり、基本的にはお互いの経験を共有し合ううえでプラスに作用したようである。

このプログラムに参加した学校では、中国、ガーナ、エジプト、マレーシア、シンガポ

---

参照のこと。

<sup>19</sup> 「Model Global Elementary Schools Program」の詳細については、全国平和部隊連盟による報告書（National Peace Corps Association, 2007）を参照のこと。

<sup>20</sup> 参加校は、Aiton、Barnard、Bunker Hill、Key、Malcolm X、Park View の6校であった。

ール、日本などの国を取り上げ、グローバル教育を展開した。プログラムの内容としては、対象国の小学生たちと手紙の交換を行ったり、民話・民謡に親しんだり、対象国の文化についての展示などを行った。これらの対象国が示すように、必ずしも平和部隊が派遣されている国のみを取り上げたのではなく、それぞれの学校において設定されたテーマや関心にもとづき、柔軟に対象国が選ばれたことが分かる。ちなみに、日本との交流を行った学校では、以前から日本の小学校との交流を行っていたため、このプログラムではその交流活動を充実させるとともに、マレーシアやシンガポールといった新しい対象国も取り上げることで、子どもたちの視野が広がることを目指した。

こうしたプログラムに参加した小学校の生徒たちの人種構成を見てみると、ワシントンD.C.市内にある公立小学校という理由が大きいとは思われるのだが、生徒たちの多くがアフリカ系アメリカ人であり、その他の生徒たちにもヒスパニックやヴェトナム系などが多く含まれている。これは、あくまでも筆者の推論に過ぎないが、このようなバックグラウンドをもつ生徒たちを多数抱える学校では、文化の多様性やグローバルな意識の涵養などを通して、他者を尊重するとともに自らのバックグラウンドに対して誇りをもつことの大切さを教えようとしているのではないだろうか。このことは、同プログラムに参加した教師たちの次のような言葉を通して見えてくると思われる。ある教師は、「他の文化に対して私たちがもっているステレオタイプを打ち崩すことが重要だ」と指摘するとともに、このプログラムへの参加を通して「子どもたちは他民族 (other ethnicities) について学ぶことをとても喜んでいた」と報告している。また、別の教師は、このプログラムは「他の文化や人種と交流し合う非常に良い機会だ」と考えている<sup>21</sup>。

さらに、同プログラムの報告書 (National Peace Corps Association, 2007) によれば、このプログラムに対する評価として、グローバル教育を推進するうえで貴重な機会であるという点に関してはすべての学校の教師たちが共通した見解を示している。しかし、それと同時に、プログラムが充実したものになるかどうかは、Team Members の教師たちだけでなく、その他の教師たちも巻き込み、学校全体での取り組みにできるかどうかにかかっているという指摘もなされている。多くの教師にとっては、グローバル教育とは各教科のなかにすでにその要素が存在しているものではなく、何か追加的・付加的 (additional) なものである (すなわち「余計な仕事」である) との認識が根強いと、十分な参加を期待することが難しいという同報告書のなかの指摘は、日本の学校現場においても共通して見られる傾向ではないだろうか。

#### IV. 大学院レベルでの教育機会の提供

---

<sup>21</sup> 教師たちによるこれらのコメントは、National Peace Corps Association (2007) より引用。

直接的な国際教育協力活動ではないが、平和部隊が米国内の教育分野で行っている重要なプログラムの一つが、平和部隊ボランティアたちに対する大学院レベルでの教育機会の提供である。平和部隊が実施している大学院進学支援プログラムには2種類あり、どちらのプログラムも平和部隊による国際教育協力活動を充実させるうえで、間接的に貢献していると言える。そこで、本稿の最後にこれらのプログラムを紹介しておくことは、意義のあることと思われる。

平和部隊が提供する大学院進学支援プログラムには、「修士課程国際プログラム (Master's International Program)」と「フェロー・USA・プログラム (Fellows/USA Program)」の2種類がある。それぞれのプログラムの特徴は、前者が平和部隊ボランティアに参加する前のボランティア候補者たちが大学院へ進学することを支援するプログラムであるのに対して、後者は平和部隊ボランティアを終えて帰国した元ボランティアたちが大学院へ進学することを支援するプログラムである。

「修士課程国際プログラム」は、2008年12月現在、全米の50以上の大学で導入されており、それらの大学では平和部隊ボランティアに選抜された受験者に対して、修士課程への特別入学枠と奨学金を提供している。このプログラムによる受け入れは、すべての大学院で行っている参加大学もあれば、参加大学が擁する大学院プログラムのなかの一部のプログラムで限定的に行っている場合もあるが、基本的には幅広い選択肢のなかから専攻分野を選ぶことが可能である。こうしたプログラムは、「滞在国で求められている専門的技術・知識を有する人材を提供する」という平和部隊の1番目の目標を実現することを目指しており、平和部隊ボランティアたちが滞在国へ派遣される前に、特定の分野に関するより高度な知識や技術を身につけてもらうことを意図している。

この「修士課程国際プログラム」への出願は、平和部隊ボランティア・プログラムへの応募と同時にすることが必要である。そして、両プログラムに合格後、平和部隊ボランティアとして派遣される前の準備期間中に、大学院修士課程において1～2年のコース・ワークを履修する。そして、平和部隊ボランティアとしての派遣期間中（あるいは必要に応じて帰国後も継続して）、大学院の指導教員の指導のもとに、修士課程の修了要件とされている修士論文、Professional Paper、その他のプロジェクトなどに取り組みことが求められている。

こうしたプログラムの利点は、まず何よりも平和部隊ボランティアとして派遣される前に、滞在国での活動を行うにあたって必要とされる知識や技術を身につけることができる点にあるが、それと同時に、滞在国に赴任している期間も指導教員とのコミュニケーションなどを通して米国との繋がりを維持できる点にある。そうした繋がりのなかで、国際教育実践に携わるボランティアたちもいるようである。残念ながら、このプログラムで大学院に進学したボランティアたちが、どの程度、米国の子どもたちに対する国際教育実践に携わっているのかという統計データは入手できていないが、このプログラムに参加したボ

ランティアたちのなかには大学院の指導教員による紹介などを通して、米国の学校に対する国際教育実践の機会を得た者もいるとのことである<sup>22</sup>。

この「修士課程国際プログラム」と較べて、もう一つの大学院進学支援プログラムである「フェロー・USA・プログラム」の方が、より直接的に米国内の国際教育実践に関連したプログラムであると言えるだろう。この「フェロー・USA・プログラム」は、2008年12月現在、全米の40以上の大学で導入されており、それらの大学では帰国した平和部隊の元ボランティアたちに対して、修士課程への特別入学枠と奨学金を提供している。このプログラムも「修士課程国際プログラム」と同様に、すべての大学院で行っている参加大学もあれば、参加大学が擁する大学院プログラムのなかの一部のプログラムで限定的に行っている場合もあるが、やはり基本的には幅広い選択肢のなかから専攻分野を選ぶことが可能となっている。

この「フェロー・USA・プログラム」は、「グローバルな課題に対するアメリカ人の理解を深める」という平和部隊の3番目の目標を実現するために設立されたプログラムであり、奨学生たちは地元の学校やコミュニティ組織などで平和部隊での経験を活かしたインターン活動を行うことが義務づけられている。そのため、これらの奨学生たちは、米国内の学校における国際理解教育などの場を訪れ、平和部隊ボランティアを通して得た知見や経験を子どもたちに伝えるといった活動に、積極的に参加している。

## V. 日本の国際教育協力活動への示唆

本稿で概観したような平和部隊ならびに関連組織による米国内での国際教育実践を見ることによって、日本の国際教育協力活動（あるいは国際協力活動の全般）を改めて見つめ直し、そのなかから今後の日本の活動を考えていくうえでの示唆を得ることができるであろう。

第一に、平和部隊と日本の青年海外協力隊の類似点については改めて指摘するまでもないことであるが、平和部隊の事業は本稿でも示した3つの目標（端的に表すと、①国際協力、②国際交流、③国際理解）の実現を目指しており、青年海外協力隊の事業も同様の目標を掲げて実施されている。すなわち、「開発途上地域の住民を対象として当該開発途上地域の経済及び社会の開発又は復興に協力することを目的とするもの（引用者註・こうした活動を「国民等の協力活動」と称する）を促進し、及び助長する」（独立行政法人国際協力機構法第13条4項）という国際協力機構（JICA）の事業目的に沿って青年海外協力隊事業は実施されており、協力隊員たちは派遣された国の人々とともに生活するなかで自らの

---

<sup>22</sup> この情報は、2008年6月にジョージ・ワシントン大学において行った、「修士課程国際プログラム」によって大学院に進学した平和部隊の元ボランティアに対する聞き取り調査にもとづく。

技術や知識を活かして国際協力活動を展開している。それと同時に、滞在国のコミュニティで人々と交流することを通して相互理解を深めたり、帰国後にボランティア等として日本国内での国際理解活動に貢献したりしている。

このように平和部隊と青年海外協力隊の活動は非常に類似した性格をもっているが、今後、どちらのプログラムにおいても「国際協力」と「国際交流」のバランスを考えていくことが課題として考えられる。平和部隊の事業では、「World Wise Schools」プログラムのような国際交流活動が教育分野において積極的に進められている。それに対して、平和部隊ボランティアたちは、「平和部隊補助金 (USAID Peace Corps Grant)」などにもとづき国際協力活動を展開することが可能ではあるが、そうした活動が USAID をはじめとする米国の公的機関による開発援助事業とどれだけ有機的な連関をもって行われているかは明らかではない。これは、青年海外協力隊の活動に関しても同様であり、いわゆる「草の根無償資金協力」プログラムによる支援を受けることは可能であるが、JICA をはじめとする日本の公的機関による開発援助事業のなかに協力隊活動が明確に位置づけられているケースは必ずしも多いとは言えない。このことは、平和部隊にしても青年海外協力隊にしても、その起源としては青年運動的な国際交流の性質を色濃くもっていることにも起因すると考えられるため、一概にネガティブに受け止めるべきではないだろう。しかし、多くの先進国においてより効果的・効率的な開発援助の重要性が指摘されるなか、国際協力の貴重な担い手としての平和部隊ボランティアや青年海外協力隊員の位置づけについて、改めて考える必要があると思われる。

第二に、派遣前、派遣期間中、帰国後のそれぞれの段階における平和部隊ボランティアに対する教育支援（とくに大学院での学習・研究活動への支援）に関して、多くの示唆を得ることができる。先述のように、平和部隊では「修士課程国際プログラム」ならびに「フェロー・USA・プログラム」を通して、平和部隊ボランティア・元ボランティアの大学院進学を支援するなかで、彼ら・彼女らを効果的に国際教育協力活動に巻き込んでいる。

翻って日本でも、「修士課程国際プログラム」と同様の試みとして、広島大学大学院国際協力研究科 (IDEC) が「IDEC-JICA 連携事業 JOCV ザンビア派遣プログラム」を開設している。このプログラムは、青年海外協力隊派遣の理数科教師としてザンビアで活動しながら同研究科教員の指導も受け、帰国後に現地で学んだ教育協力の理論と実践の成果を修士論文にまとめるという特別教育プログラムである<sup>23</sup>。こうした取り組みは、隊員として派遣される大学院生にとっての学習・研究上のメリットのみならず、現地で実施している国際教育協力事業そのものの質的な向上にも資すると考えられる。したがって、この

---

<sup>23</sup> このプログラムについては、IDEC のホームページ

[<http://www.hiroshima-u.ac.jp/idec/courses/index>] ならびに同プログラムの募集要項 [<http://home.hiroshima-u.ac.jp/intlscim/naiyo.html>] (どちらも 2009 年 1 月 15 日閲覧) を参照のこと。



プログラムは協力隊のスキームを活用した非常に意欲的な取り組みとして評価すべきであるが、それと同時に、毎年、博士前期課程で若干名の募集を行っているのみであり、派遣対象国もザンビアに限定されていることにも留意する必要がある。

日本の他大学においてもこうした取り組みを積極的に展開していくことが期待されるが、隊員である大学院生を受け入れる JICA プロジェクトとのマッチングや、遠隔指導に伴う教員の負担などの課題が想定されるため、多くの大学にとって同様のプログラムを立ち上げることは容易ではないだろう。しかし、青年海外協力隊員としての貴重な経験をそれぞれのキャリアで活かしていくうえでも、大学院レベルでの専門的な教育・研究の機会を提供することは非常に重要であり、それを支援するためのシステムを整備していくことは国際教育協力活動の充実を図るためのみならず、日本の国際協力や国際交流をさらに発展させていくためにも不可欠である。

## おわりに

本稿では、米国における平和部隊ボランティア・元ボランティアたちによる国際教育協力経験の社会的還元活動について、とくに平和部隊の3つの目標のうちの3番目の目標(国際理解)を実現するために、平和部隊ならびに関連組織においていかなる支援システムが構築されているのかを明らかにした。

今後の平和部隊ボランティアならびに元ボランティアたちによる国際教育協力活動のあり方を考えると、2つの課題を抱えていることがわかる。第一に、米国内の学校と連携してこれまで開発してきた多様な国際教育プログラムを、各学校のカリキュラムのなかに明確に位置づけていく必要がある。そのためには、学校現場との連携をさらに密にしていくなかで、国際教育プログラムによる学習効果などの検証も行っていくことが欠かせない。こうした観点から、たとえば2006年にワシントンD.C.の小学校で実施した「Model Global Elementary School Program」の成果について、詳細な分析を行っていくことが必要であろう。第二に、先にも触れたが、途上国での国際教育協力においては、USAID や米国大使館といった米国の国際協力活動を展開している公的機関との連携が今後さらに必要とされている。しかしながら、平和部隊の活動は、アメリカによる他国への過剰な介入の象徴や、米国企業の進出の足掛かりとして見なされることもある。また、かつて、とくに冷戦時代の平和部隊ボランティアたちのなかには、国際協力の旗印を掲げながら実際には米国の諜報活動に従事しているのではないかと滞在国の政府関係者に疑われた事例もあったという<sup>24</sup>。そうしたこともあり、平和部隊ボランティアたちはできるだけ米国の外交から距離を保ち、独自のスタンスで活動を行うという姿勢が一般的に見られる。こうしたなか、

---

<sup>24</sup> 平和部隊の活動に関するこれらの見解は、2008年6月に平和部隊関係者に対して行った聞き取り調査のなかで指摘された。

本稿でも触れたような SPA Grant をはじめ、より効果的かつ効率的な国際教育協力活動を展開するうえでは、米国の公的機関が有する資源を有効に活用することも重要であり、今後こうした面での連携をどのように強化していくかが課題となっている。

最後に、これからの平和部隊による国際教育協力活動を考えていくうえで、米国内において重要な政治環境の変化が起こったことを指摘して、本稿の結びとしたい。2009年1月に米国の第44代大統領に就任したバラク・オバマは、大統領選に立候補していた上院議員時代に全国平和部隊連盟が発行している *WorldView* 誌（2008年秋季号）に寄稿し、自分が大統領になった暁には平和部隊のさらなる拡大を目指していると語っている。そのために、まずは2008年時点で年間8,000人ほどのボランティアを派遣している現在の状況を改善し、2011年までに16,000人規模に拡大したいと強調している。こうしたオバマ大統領の姿勢は、今後の平和部隊事業の内容や規模にも影響を与えると思われる。より国際協調主義的になると考えられるオバマ政権の外交政策が、これからの平和部隊による国際教育協力活動のあり方ならびに米国内における社会的還元活動の展開に対して、いかなる影響を及ぼすのかを注視しつつ、米国内での議論が活発化することを期待したいと思う。

#### 【参考文献】

栗木千恵子（1997）『ケネディの遺産－平和部隊の真実－』中央公論社。

末次一郎（1964）『未開と貧困への挑戦－前進する日本青年平和部隊』毎日新聞社。

日本グローバル教育学会（2007）『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所。

National Peace Corps Association (2007). Model Global Elementary Schools: A collaboration between District of Columbia Public Schools and the National Peace Corps Association. Washington, D.C.: NPCA. (Available on the NPCA website: <http://www.rpcv.org/globaled/ModelGlobalElementarySchools.pdf> [retrieved on December 1, 2008])

El-Droubi, Y. (2004). *A Toolkit for Planning a Global Education Workshop*. Washington, D.C.: National Peace Corps Association

Peace Corps (Paul D. Coverdell World Wise Schools). (2000/2005). *Match Handbook for U.S. Educators and Peace Corps Volunteers*. Washington, D.C.: Peace Corps.

Zimmerman, J. (2006). *Innocents Abroad: American Teachers in the American Century*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

#### 【ホームページ】

外務省（日本）：<http://www.mofa.go.jp>

青年海外協力隊：<http://www.jica.go.jp/activities/jocv/index.html>

全国平和部隊連盟 (NPCA) : <http://www.rpev.org/index.cfm>  
広島大学大学院国際協力研究科 : <http://www.hiroshima-u.ac.jp/idec/>  
米国・連邦法 : <http://uscode.house.gov>  
米国国際開発庁 (USAID) : <http://www.usaid.gov>  
平和部隊 (Peace Corps) : <http://www.peacecorps.gov>

## 4. 英国における国際教育協力

佐々木 毅（国立教育政策研究所）

### はじめに

ここでは英国における国際教育協力活動の内容と成果とを国際開発省 **Department for International Development (DFID)** の取り組みを中心に概観する。その際に、英国への国際的な理解の深化を目的として特に文化的な領域における活動を展開しているブリティッシュ・カウンシル **British Council**、教育および子どもの問題にかかわる国際的な非政府機関 **Non-governmental organization(NGO)**の代表例であるオクスファム **Oxfam** の教育にかかわる活動も視野に入れて、英国における国際教育協力活動の特色とそれが英国の教育や市民生活に及ぼしている影響を明らかにする。

英国の国際教育協力活動はその植民地帝国としての歴史と結びつきをもつ。しかも以下に見るように、植民地帝国の形成よりもむしろ解体—旧植民地諸国の独立と発展—の過程を通じてこれらの機関が拡大してきたことがわかる。英国の社会は植民地帝国の解体の歴史の結果として旧植民地諸国との強いつながりを持ち、旧植民地からの多くの移住者や留学生を迎えているだけでなく、ごく最近までの経済の好況を反映した海外からの労働力の移動により、特に **EU** への新規加盟国からの多くの移住者を抱える多元的な社会である。そのような状況を背景にして一方で海外諸国との教育協力活動があり、他方で国内での社会的な統合をめざす努力が展開されている。

政府の省庁である **DFID** の活動は貧困の除去に焦点を当てており、教育への取り組みもこの観点が重視される。政府から財政援助と上級職員の任命を受けるが独立した権限を持つ特殊法人 **Quango** であるブリティッシュ・カウンシルは文化交流に主眼を置いて活動を展開しているが、特に最近その中で海外でのボランティア活動との協力を重視している。**NGO** であるオクスファムも第二次世界大戦により被害を受けた家族、特に女性と子どもの救援活動に起源を持ち、最近では貧困と不正の除去に尽力、その中で教育の役割を重視している。このように英国の国際協力活動は官民の両方の力によって推進されており、海外でのボランティア活動の経験が国内の生活にも生かされることが期待されている点に特徴がある。

その中で **DFID** の推進するグローバル・スクール・パートナーシップ事業に注目し、ブリティッシュ・カウンシルの取り組みである<教室の連結 **Connecting Classrooms**>についても取り上げながら、それらが英国の学校と国際社会、とりわけ第三世界の国々の学校との協力関係をどのように推進しているか、またそのような事業への参加が英国の学校にどのような効果を生み出しているかを考察する。

## I 英国における国際教育協力活動と国際開発省

国際開発省は 1997 年の労働党政権の成立とともに誕生した比較的新しい省庁であるが、その起源は 1929 年に植民地開発法 the Colonial Development Act の下で植民地諸国に対する開発援助が開始されたことに遡る。したがってここで取り上げる機関の中では実は最も古い起源をもつ。

1961 年になって技術協力部門 Department of Technical Co-operation が援助計画の技術的な協力部門を扱うために設置された。さらに 1964 年 10 月に海外開発大臣 Minister of Overseas Development を長とする海外開発省 the Ministry of Overseas Development が初めて設置された。それは元の技術協力部門と外務・連邦・植民地省 the Foreign, Commonwealth Relations and Colonial Offices およびその他の政府省庁の会議援助政策機能とを統合したのである。

1970 年に同省は解体され、大臣の権限は外務・連邦問題相 the Secretary of State for Foreign and Commonwealth Affairs に移管された。その結果海外開発の仕事は外務・連邦省の部局である海外開発行政部 the Overseas Development Administration (ODA) によっておこなわれることになった。

1974 年の 5 月に政府は ODA が再び大臣を頂く独立省庁として分離されることを発表した。しかしながら 1979 年 11 月にまたもや外務・連邦省の部局である ODA に格下げされた。

1997 年に ODA に替わって、大臣を頂く省庁である国際開発省が設置され、2003 年 6 月からは閣外相、2007 年 6 月からは 3 人の政務次官 Parliamentary Under Secretaries of State が大臣を補佐することとなった。同省の目的は貧しい国々への英国の援助と極端な貧困からの脱出を助ける活動をつかさどることであり、ロンドンとグラスゴーの近くのイースト・キルブライドに本部が設けられ、海外に 64 ヶ所の事務所が設置されている。2,500 人を越える職員が勤務し、その半数は海外で働いている。

同省の業務の重要な部分が開発援助にかかわる団体や機関に対する財政支出であり、その指針を示しているのがミレニアム開発目標 the Millennium Development Goals (MDGs) である。教育が同目標の達成に大きくかかわるものであるために、教育機関への援助はその重要な部分を構成している。高等教育については高等教育開発パートナーシップ Development Partnerships in Higher Education (DELPHE) が MDGs と結びついた協力活動をおこなっている高等教育機関の間の協力関係の強化のための資金を提供している。グローバル・スクールズ・パートナーシップは教育機関にかかわる財政支出のもう 1 つの大きな柱であり、英国とアフリカ、アジア、ラテン・アメリカとカリブ海地域の学校が教師の交換やカリキュラムに開発にかかわる問題を盛り込むことで協力関係を打ち立てるこ

とを援助するための補助金を提供している。このほかに、英国で勉学することを望む国際学生への援助(コモンウェルス奨学金計画 Commonwealth Scholarship and Fellowship Plan (CSFP)など)もおこなわれている。

DFID は広い範囲の国際団体、機関、チャリティーおよび非政府機関 (NGO)と協力しているが、これはそれらの経験や専門性が省の目的である貧困を減らし、持続可能な開発を実現するという目標にとって有益だからである。協力者として特に重要なのは、世界銀行のようなグローバルな金融機関、国際連合のようなグローバルな政治機関、欧州同盟のような地域機構や地域開発銀行、開発援助委員会の加盟国のような開発にかかわっている儀国、チャリティーと NGO である。

現在の首相のゴードン・ブラウンは蔵相であった時代から国際開発省の事業に積極的に関与してきており、その姿勢は首相就任後も変化していない。

## II 政府省庁による国際教育協力の取り組み：国際開発省のグローバル・スクール・パートナーシップ

グローバル・スクール・パートナーシップは国際開発省のプログラムであるが、一方で財務省 Her Majesty's Treasury、もう一方で子ども・学校・家庭省 Department for Children, Schools and Families: DCSF、革新・大学・技能省 Department for Innovation, Universities and Skills、スコットランド自治政府の教育関係部局、北アイルランド自治政府の教育省、ウェールズ自治政府の教育部局と連携しながら事業が展開されている。実際に学校との間で事業を展開するのはブリティッシュ・カウンシルである。プログラムは学校間の協力関係をカリキュラムのなかのグローバルな次元を開発する手段として利用しようとする学校に対し、助言と指導、専門性の開発の機会と補助金を提供するものであり、そのことを通じて若者たちの間にグローバルな開発の問題への意識を生み出し、彼らにグローバルな世界の活発な市民となるために必要なスキルと知識を身につけさせることを目指すものである。

学習者に世界についての理解と知識とを身につけさせるために、海外の学校との共同のカリキュラム作成の作業、相互の訪問が実施されている。このために相互訪問 Reciprocal Visit のための補助金、カリキュラム開発のための補助金が設けられている。相互訪問のための補助金はお互いの協力校を訪問し、教師たちが合同でグローバルな性格をもったカリキュラム・プロジェクトを計画することができるようにするもので 1,900 ポンドまでの金額が支給される。カリキュラム開発のためにはグローバル・カリキュラム・プロジェクトが設けられており、3年間にわたり年間 5,400 ポンドの補助金が交付される。これはグローバルな性格を持つテーマに沿った合同のカリキュラム・プロジェクトを作成するために教師が協力校に旅行し、また作業をおこなうことを援助するものである。さらにまた旅行補

助金 Travel grants が用意されており、グローバル・カリキュラム・プロジェクトの 2 年次、3 年次に中等学校の生徒たちが協力校に旅行するためのもので、その額は 2,800 ポンドである。

国際開発省はその 2008 年 3 月 20 日のニュースで、ガーナのアハンタマン校との協力関係を結んでいるプリマス女子ハイスクールを国際開発省のシャヒド・マリク閣外相が訪問したことを報じている。協力関係にある 2 つの学校はこれまで何度も相互訪問を行い、倫理的な消費 ethical consumerism、フェアトレード、食糧問題などを含むさまざまなグローバルな問題について議論し合い、プロジェクトを作り上げてきた。このような活動の結果、生徒たちはアフリカの人々と生活、特にその困難について生き生きとした洞察を得ているとプリマス女子ハイスクールの地理の教師は語っている。

学校間の協力関係の成功は子どもたちに彼らの生活する地方だけでなく国際的な問題についての理解を発達させ、協力校の子どもたちとの知識と経験の交流を通じて国際的な協力の意義を学ぶことができる。教職員にとっては極めて多様な状況における経験をつむことにより、専門的な熟達を増す機会となるだけでなく、教師以外の学校にかかわるすべての成人にとっても学習の意義を再認識する機会となる。学校にとっては多様性、人権、紛争の解決などの問題をカリキュラム横断的に取り上げる機会であり、そのような取り組みを通じて学校生活の改善を図るきっかけを得ることもできると考えられている。英国では国内の学校間でもカリキュラムを共同で開発することが奨励されており、そのような取り組みの中で海外の学校との協力に関心が寄せられるのはそれほど不思議なことではない。

### III 特殊法人と NGO による国際教育協力の取り組み—ブリティッシュ・カウンシルの〈教室の連結〉とオクスファムの活動

#### 1. ブリティッシュ・カウンシルとその事業

グローバル・スクール・パートナーシップと相補的な関係にあるのがブリティッシュ・カウンシルの〈教室の連結〉である。グローバル・スクール・パートナーシップが基本的に学校と学校の協力関係であるのに対し、こちらは英国と海外のそれぞれ学校群 clusters of schools の協力関係であることに特徴がある。

〈教室の連結〉について概観する前に、ブリティッシュ・カウンシルとその事業について簡単に見ておく。ブリティッシュ・カウンシル(正式には対外関係英国協議会 the British Council for Relation with Other Counties であり、1936 年以来この略称が一般に使用されている)は 1929 年に公表されたダバーノン報告書 D'Abernon Report に基づき、1934 年 6 月に国際理解・協力委員会 the Committee of International Understanding and Co-operation の創設が発表され、同年 11 月に対外関係英国委員会 the British Committee for Relations with Other Countries が創設された。民間のイニシアチブとして創設された

が、外務省の支援を受けていた。創設の目的は英国についての理解を世界中に広めることであり、政府の省庁、実業界と芸術・科学分野のそれぞれの関心がその中で統合されていた。英国は他の欧州諸国に比べると英語や自国の文化の海外での普及への取り組みが遅れていたが、世界大恐慌に続く不況の中で、国際的な競争が激化してきたことがこのような取り組みの背景をなしているといわれる。委員会あるいは協議会という名称の中には、この組織が英国の文化関係の発展をめぐる政府と民間の多様な関心を結びつけるものだという意味が込められているといわれる。(Ali Fisher, p.19) 初期の顕著な取り組みであるハンドブック『連合王国における高等教育』に見られるように、第二次世界大戦前の緊迫した国際状況の中で、海外の人々の英国の文化についての理解を推進することが国防上の役に立つと考えられていた。戦争の勃発により機関の活動範囲は狭められたが、同盟国の間での理解の促進に貢献したといわれる。その中で特に政治的な宣伝よりも国際関係の構築を重視して、政府からの独立を維持し続けたことが特筆される。

第二次世界大戦の終了により文化関係の障壁は取り除かれ、いったん閉鎖されていた欧州大陸各地の代表部も再開されたが、その一方で英国の旧植民地が独立したことにより、ブリティッシュ・カウンシルもその活動の見直しを迫られることになった。新たに強調されるようになったのは協力関係 **partnership** である。また東西の冷戦の中で旧ソ連をはじめとする各国とのサッカーやその他のスポーツによる交流、芸術・科学における交流が追求された。

ブリティッシュ・カウンシルの活動は、留学のための奨学金、文化交流のための訪問公演や展覧会の組織など多方面に及んでいるが、戦後の東西の対立のなかでの文化交流の推進は時に危険を伴うものであった。1960年代に入り、中東や南アジアにおける活動がこれらの諸国における反米・反英感情の高まりとともに困難さを増した。このような状況の中で海外でのボランティア活動の重要性が認識されるようになった。

## 2.<教室の連結>

では、<教室の連結>はどのようなプログラムであろうか。

このプログラム参加するすべての学校が次の3つの活動に取り組むことを要求される。

第1は協力校と協同的なカリキュラム **collaborative curriculum** プロジェクトについて共同作業を行い、学習者たちがお互いの社会、言語と文化を理解することを促進する地理的な国境を越えた交流を可能にすることである。

第2は教師および学校の指導者たちのための専門性の開発であり、国際的な協力関係を支援し、国際的な環境の中で学校を指導するための能力を形成するものである。

第3に国際学校認定証 **International School Award (ISA)** に応募する資格を得る。これは学校が国際的な協力関係の形成と、グローバルな市民としての発達に貢献していることを承認するものである。



このほかに地域の特定的の問題に取り組む機会が付け加えられることがある。例えば南アジアとイングランドの学校が協力関係にある場合には、それぞれの社会における包摂の問題について特に強調される。

このプログラムに応募しようとする学校は、あらかじめ自国の他の学校と学校群を結成する必要がある。

ISA はカリキュラムに基礎を置く学校における国際的な作業の認定計画であり、英国のすべての学校に無料で開かれている。教育における国際的な次元は、英国における社会統合をめざすプロジェクト「あらゆる子どもが大事である **Every Child Matters**」や「コミュニティ結合 **Community Cohesion**」において教師たちと学習者たちが自分たちの文化遺産をどのように維持し、学校間の積極的な学習を展開していく上でますます重要な部分となっていると認識されている。現在の英国においては各学校がそれぞれの特色を発揮することが重視されており、国際性はそのような特色の一つとして評価されているのである。ISA は資格カリキュラム機構 **QCA** の新しいカリキュラム・ガイダンスにおいてもグローバルな次元の促進と関連して特に強調されている。

ISA は学校が以下の事柄を発展させることを支持するものである：

- 学校全体に浸透した国際的なエートス
- 学校内の児童生徒の大多数が国際的な作業に影響を受け、参加していること
- 協力関係にある多くの学校との協同的なカリキュラムに基づく作業
- 年間にわたる国際的な活動
- より広いコミュニティへの関与
- 学校の活動と国際的なプログラムを改善することを可能にする多様な方面からの評価

ISA は以下の事柄を提供する：

- 国際的な協力関係を形成し発展させ、カリキュラムの目標を達成するための枠組み
- 協力校との共同的なカリキュラムに基礎を置く国際的な作業を開発するためのアイデア
- すべての子どもたちと若者たちの学習経験にグローバルな局面を浸透させる教師たちと学校への承認
- 地方と全国のメディアの取材を通じて学校の評判を上げるための機会
- 持続可能な学校という政策課題の達成の支援。持続可能な学校のための全国枠組は次のように述べている：

「2020 年までに政府はすべての学校が十分にグローバルな市民性のモデルであり、世界の他の部分で生活している人々の生活を改善する活動によって彼らの教育的な使命を豊かにすることを望む。」

2008 年 10 月 8 日のブリティッシュ・カウンシルのプレス・リリースは前年度よりも 3

割以上増加した 586 校という記録的な数の学校が ISA を得たことを報じている。

### 3. オックスファムの活動

オックスファムは 1942 年に設立された「飢餓救済のためのオックスフォード委員会 The Oxford Committee for Famine Relief」に起源を持つ。このグループは第二次世界大戦中に枢軸国によって占領され、連合国の海上封鎖によって飢餓状態にあったギリシアの女性や子どもたちに対する食料の支援を行うことを目的として結成された。その後、このような緊急の援助に加えて、さまざまな問題を抱えた社会におけるより長期的な開発プログラムを実施するようになっていく。最近ではフェアトレードの運動や地球温暖化防止に加えて、万人のための教育の実現に力を注いでいる。特にその中で保健にかかわる教育とジェンダーの平等にかかわる教育が重視されている。

現在、オックスファムは国際的な組織に成長しているが、その起源は英国にあり、英国の主な都市には古着を売ってその収益を援助にあてるオックスファムの店舗が必ずといっていいほど見られる。市民の生活の中に根を下ろした存在である。

#### 終わりに

英国における国際教育協力活動を通じて、カリキュラムの開発、特に国際理解の推進への貢献、教員の力量形成への貢献が期待されている。教員に関連してみると、国際的な経験をつんだ教師がそのまま海外における国際学校の教師として流出してしまう傾向があるという懸念を目にする。これは英国内の学校よりも海外の国際学校のほうが待遇もよしい、生徒指導上の問題も少ないことによると考えられる。いずれにせよ、これらの取り組みが本格的に実を結ぶのはまだ先のことであろう。

さらに国内における社会的な統合に対する貢献が期待されていることも注目される。これは英国社会がきわめて多様な人口構成をもち、それがグローバル化とともに、植民地帝国の解体という歴史的な過程とも結びついていることは既に見たとおりである。国際協力活動が官民の協力によって推進されていることも特徴的であるが、最近の景気後退の結果として寄付にその財政基盤を依存する民間の機関の活動が制約を受け始めていることは否定できない。社会の統合をめぐる動きはますます不透明になっているようにも思われる。

教育協力ではないが、海外における青年の体験を推進するチャリティーであるローリー Raleigh の活動について評価した公共政策研究所 IPPR の報告書はさまざまな社会的背景をもつ若者たちが一緒になって海外における冒険に取り組むことが、若者たちの相互の理解を増すだけでなく、彼らの自信を育てることに役立っていると論じている。調査対象者の 1 人はこの活動に取り組むことで大学卒業者と知り合わなければ、大学に進学しようなどという気持ちは起きなかつただろうと語っている。このような効果は教育協力において

も期待できるのではなかろうか。

**[参考・引用文献]**

British Council – Home (<http://www.britishcouncil.org/new/>)

British Council - "Record number of schools win International School Award" press release on 8 October 2008.

Department for International Development – Home (<http://www.dfid.gov.uk>)

DFID, "Lessons in global issues" press release on 20 March 2008.

(<http://www.dfid.gov.uk/news/files/shahid-global-issues.asp>)

Ali Fisher (2009), *A Story of Engagement: the British Council 1934-2009*

British Council

Institute for Public Policy Research, "New report demonstrates the value of overseas experiences in transforming young people's lives" press release of 2 February 2009.

Oxfam GB- Home : <http://www.oxfam.org.uk/>

Qualifications and Curriculum Authority - Home: <http://www.qca.org.uk/>

## 5. わが国における school based カリキュラム開発と 国際教育協力への応用

有本昌弘（東北大学）

### I. はじめに

#### 1. school based カリキュラム開発について

表題の、「school based カリキュラム開発」という概念は、1970年代のOECDによる重要なプロジェクトの1つであった。

##### 【1. フルマーク Furumark (1973), OECD(1979, p. 11)】

「SBCDは、これらの活動が日常の学校の仕事に関わるともに行動するグループとしてのパーティー：すなわち教師、保護者、生徒、学校管理する行政—によって開始され、計画され、達成される際の、カリキュラムの質を改善するために企てられる全ての活動を指し示す。」

##### 【2. マムレン McMullen(1973), OECD(1979, p. 11)】

「SBCDは、学校に基づいているところの(カリキュラム)開発を意味するものととられており、多くを学校の教職員とリソースに依存している。」

##### 【3. M. スキルベック Skilbeck (1976, p. 2, 1984)】

「それは本質的に、特定の学校の中で、また時に、一つの学校における特定の单元の中で、個々の子どもの諸要求に適切なカリキュラムのために、詳細なストラテジーが協力的な討論、計画、遂行・実施と評価によって開発されるプロセスである」

##### 【4. ウォルトン Walton(1978), Marsh (1990, p. 46)】

「SBCDは、典型的には新しいプロダクトとプロセスを創造することと関わるが、それはまた利用できる商業ベースの教材から選択すること、そしていろいろな改作・修正をすることと係わりうる。」

##### 【5. OECD, OECD(1979, p. 13)】

「SBCDは、学校主導の活動またはカリキュラムに関する学校の要求という基盤の上に、学校が、自らの開発のプロセスを管理することを可能にする法規的行政的自律性と専門職としての権威を獲得することを伴いながら、中央と地方教育当局との間で、権限、責任、統制の再配分をもたらすあらゆるプロセスを指し示すように受け取られている。」

##### 【6. イーグレストン Eggleston(1980, p. 7)】

「それは、国家または地域のカリキュラム開発機関、商業体、地方・中央行政体の主導権によって開発された教材・教具への接近だけでなく、人的リソース、建築、校舎配置、立地条件から現われるリソースなど、学校における諸々のリソースの”計画的活用”によ

って促進・援助されるプロセスである」

【7. D. コーヘン Cohen(1985)】

狭義には、校長や他の数人の人たちによって達せられる決定の要点を述べる一連の文書やシラバス(一教科もしくはそれ以上の領域で)として、カリキュラム開発の産物をさす、広義には、自身の学校について決定に参加するよう望む(校長、教師、保護者、生徒を含む)学校の共同体のメンバーを含みつつ、全体カリキュラムと全ての関連する事柄の開発、遂行・実施、評価についての一連のダイナミックなプロセスである。

【8. C. マーシュ Marsh(1990)】

一種のスローガンとして、参加や草の根的な統制を地方レベルでのアクションを作り上げてきた;あるいはまた一種の教育哲学として、カリキュラムを生み出すのは教師と生徒がともに出会うところとか、教師と生徒両方にとっての自由とか、環境への学校の応答という形で経験主義的教育哲学として、あるいはまた特定の技法として、経営や、コンサルタントそれに学校長のリーダーシップスキルや質として捉えられる。

【9. N. サバー Sabar(1994)】

「SBCDの例は、係りあう変数の程度と焦点に関してお互いに異なる。狭い意味では、SBCDを校長や教職員、あるいは教職員のみによって採用されたレディメード(既成)のカリキュラムの産物を遂行・実施する一連の自律的決定として見ることができる。広い意味では、SBCDは、参加したいヒト、スタッフのメンバー全て、校長、教師、生徒、保護者と関わりあいつつ、全体学校プログラムの開発的計画、実施、評価の活動を乗り越える、1つの意思決定プロセスとして知覚されるかもしれない。

【10. A. レューイ Lewey (1991)】

最も広義の意味では、学校が何を教えるかを決定するための十分な自律性を指すのみでなく、コースに対しては利用できるテキストブックに最小限の信頼性を留めながらも、その代わりの授業材を準備する関与でもある。最も狭義の定義は、中央の教育当局が学校プログラムのある部分を決定する際に、地方当局あるいは学校の部局にある自由を委任し、ある自律性を付与することを条件として要求する。

【11. M. スキルベック Skilbeck (1998, P. 129)】

「統一体あるいは社会組織としての「学校」は、その中で働く教師以上のものを意味し、集団行動と個人の成長のための枠組みとしての「カリキュラム」は、指導案やシラバスより広く深いものを意味する。カリキュラムにおけるスクールベーストとは、カリキュラムのデザイン、内容、組織と提示について、指導法について、学習のアセスメントについての主要な決定が学校レベルで行われることを意味する。」

このように、「school-based」という概念ツールは、極めて実践的であり、教師をエンパワーするものであることがわかる。UNESCOからSBCDのアイデアが持ち込まれている(Lewey 1991)。紛争後のアフガニスタンには、UNESCOにより教育協力にSBCDの

概念が持ち込まれている。詳しくは、有本（2006）を参照されたい。その後は、学校の教育効果研究（SER: School Effectiveness Research）を学校改善の実践に生かす道、学校の改善指導力、教員の問題が探られるが、詳しくは、有本（2006, 2007, 2009）を参照されたい。

## 2. 1980年代初期の時点での教育システムの海外から見た日本の特質のレビュー

途上国では、日本の教育と経済のバランスを自国に取り入れようとする動きが今日でも大きな流れとして見られる（Muhammad 2007）。が、きわめてマクロな記述である。

実は、1980年代には、あくまで国内の教育を整理しようということで、臨時教育審議会を受けたものと推察されるが、小林哲也らによるものを含め数冊の報告書を経て、『教育システムの日本の特質：外国人が見た日本の教育』が公にされた。その中には、海外から見た日本の教育が、歴史的な脈、就学前教育、義務教育、高校教育、教員、私学と私塾、高等教育、職業教育、日本とアメリカ、教育改革という見出しのもとに、30本近くの論文がまとめられている。しかし、当時この市川昭午著によるものに、今日重要となっている、学校教員自らによる実践的な授業研究やカリキュラム評価研究は、入っていなかった。何よりも、国内では、以前より盛んであった授業研究だけでなく、教員の役割変化、教員・児童生徒・保護者のカリキュラムプロセスへの参加といったことへの方向が模索されていたが、海外の研究者からの注目を得ることはなかった。

今日、その日本の特質は、別の角度から、先進国のみならず途上国からも注目されている。

## 3. 開発途上国に向けた国際教育協力の動向

朝日新聞平成20年4月4日の記事には、「教育—日本に学べ」という見出しで、JICAやAPECでの教育分野のことが大々的に紹介されている。『ティーチング・ギャップ』というStiegler（1999）の著作がきっかけだという。

平成10（1998）年7月1日から平成15（2003）年6月30日まで5年間実施された「ケニア中等理数科教育強化計画（Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education）」（通称: SMASSE プロジェクト）は、現職教員研修事業の対象地域をケニア全国へ広げるべく平成20（2008）年6月30日までの5年間、引き続き事業を継続する。SMASSE 「中等理数科教育強化」プロジェクトにおいては、School-based Teacher Training in Sub-Saharan African Countries という概念も導入されている。また、ザンビアでは、教育省で、「授業研究を通じた学校ベースの継続的職能開発」（School-based CPD through Lesson Study Approach）の全国展開マスタープラン（2006-2023）案が作成されている。

メコンデルタという稀有な自然環境は、世界各国の研究機関の注目を集め、これに発展

途上国というベトナムの経済状況が需要と供給を満たす形で、カントー大学では様々な形での国際協力が行われている。中でも、米国によるベトナム支援にも、School-Based Lesson Study という名称で、日本発米国経由で米国の大学によって米国人による教育開発支援がなされている (Wheeler 2006, 2007, 2008)。詳細は省略するほかないが、フィリピンやインドネシア、中南米での国際教育協力にも School-based の概念が持ち込まれている。UNESCO からもそのような概念が取り入れられ (Lewy 1991)、近年ではアフガニスタン復興支援にも生かされている (有本 2007)。

## II. School-based カリキュラム開発を補完するわが国の教育経験

### 1. School-based の背景にある classroom action research と近年の動向

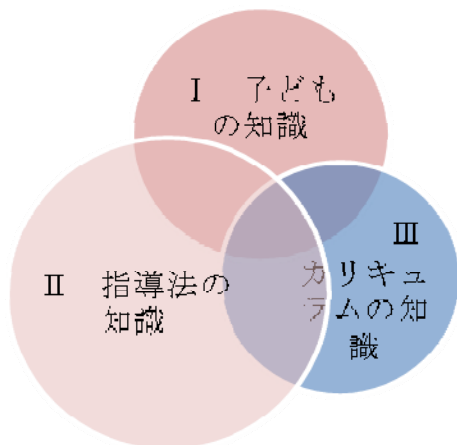
こうした事柄の背景には、わが国の教育経験が、途上国にとどまるものではなく、OECD 加盟国をも魅了するものということからきているものと思われる。OECD での School-based カリキュラム開発の背景には、西欧での classroom action research が見られる。今日、西欧での classroom action research は、日本の授業研究と接点を持ち始めている。その理由を探ると、どうやら、日本では授業研究が校内研修と他校・他教師との連携に位置づけられている点が、西欧での classroom action research の限界を補完・強化するものとして注目されているようである。現に、英国の国家戦略として設立された NCSL(National College for School Leadership)においても、日本で伝統校の1つである富山市堀川小学校で行っていた授業研究の手法一個々の子どもを追跡するもの—が大きなテーマとなっている。すなわち、授業中に個々の子どもを追跡する手法は、日本で50年前に行ってきたことが、今日的課題になっている。英国の NCSL における国家戦略プロジェクトリーダーの Pete Dudley によると、当時の堀川小学校の学習記録を見て、「壁に張っておきたい」というくらいのものである。

このように、先進国では、授業研究が注目されつつある。ただ、その一方で、日本だけを単独に取り上げるといふよりは、東アジアを中心にして取り上げる傾向が出てきた。その一例として、教師と保護者の関係、一斉授業、能力よりも努力、道徳教育が共通項として挙げられている (William 2008)。実際において東アジアでは、「新都市中間層 (New Urban middle class)」が現れ、混成文化 (東アジア固有、各地域、グローバルという三種類) が出てきているのである (青木 2007)。その上で、香港の鄭教授によって、school based approach と関わって、今後は、1. tight-loose coupling theory に代わって、platform theory、2. central platform approach と school based approach の統合、3. globalization, localization, individualization の triplization が提案されている (Cheng 2001)。こうした中で、香港のこの分野での専門家は世界銀行の支援を受けてベトナムの教育支援に出かけているのである。

## 2. わが国における school based での課題と特徴

そこで、わが国の課題と特徴を2つあげておきたい。課題は、日本の特徴を東アジアから位置づけ直すこと、そして特徴の1つ目は、子どもの自発性を見る（当事者のオーナーシップを尊重する）という伝統、2つ目は、school based での「場」を重視した授業研究とカリキュラム開発の往復作用を取り出すことである。但し、後者の往復作用は、ブラックボックスをガラスボックスにするという課題ともいえるものである。しかも、中央のビジョンを決して否定するものではない。中央と地方を緊密（タイト）か緩和（ルース）かと単純に二極対置しない。中央が率先してプラットフォームを学校におくビジョンが求められる。すなわち、国内において見られる「国、地方自治体、学校の三者がもつ三すくみ構造（へび、なめくじ、かえるのように、お互い牽制し遠慮する）」となることが懸念されるが、そうならないように三者を仕向ける概念的切り札が school based なのである。

### (1) 子どもの自発性を見るという伝統



上記の図のIの子どもの知識とIIの指導法の知識は、国内において特に初等教育では、かなり追究されている。ただ、暗黙知として個人や学校に自明のものとして帰される部分が多く、埋もれてしまうのである。また、その重なる部分として、動機づけがあった。つまり、何を改善するか気付き、改善の仕方を内面化し、改善自体を動機づけするのである。ただ、IIIのカリキュラム（何を教えるか）が弱いため、IIとIIIの重なりの部分に相当するフィードバックが弱い。さらに、Iの子どもの知識とIIIのカリキュラム知識の重なりに位置する、学習の機会については弱いのである。特に結果の平等というよりは学習プロセスそのものの平等が弱い。そして、I・II・III全てが重なる中心に、個性が入るが、日本では独特のものが、かつて提言されていた。重松鷹泰もその一人である。次のその授業研究に学んだある教員（一教員のセルフレポート）にある、個の確立のパラグラフにあるとおり



である。

私は1976年から2006年まで日本の小学校の教師として働き、現在は、教職大学院の実務家教員として働いている。小学校では、「自ら学ぶ子ども」をめざし、教育研究の盛んな学校に勤務した。研究テーマは、各学校ごとに違っていたが、授業記録を作ることはどこの学校でも取り組んだ。しかし、授業記録から何を学ぶのかは、分からなかった。

そこで、「授業記録に学ぶものは何か」について自身の教育研究の見直しと学習者観の変遷から考えたい。まず、①教育研究の見直しをどのようにしたか。次に、②それはどのような契機で起こったか。さらに、③そうした変化の底流にある考え方についてどう変化してきたのかを考えたい。

#### (1) 子どもの可能性を見いだすために一重松鷹泰のまなざし

どの学校の研究でも授業記録をとり、指導案と記録を資料とし、授業研究が行われた。「主観的な把握の段階から、事実に基づいてふり返る段階」である。しかし、その記録から読み取っていたことは、「教師の指導計画の立て方、技術、出方、学習者たちの理解度の深まり、教科・教材の特性やねらいからの考察」が中心であった。これに対して、「一人一人の人間として生きていく可能性」「個性的な生き方を創りだしていく可能性」をさぐるために授業記録から学ぶ（重松鷹泰）という考えに衝撃を受けた。教育の目的からの深い視点である。教育の営みの深さを堀川小学校の授業研究の中に探った。

#### (2) 子どもの生き方が育つ学校－富山市立堀川小学校の教師の取り組み

①学習者、②授業の構造、③教材の3点について、堀川小には際だった特徴がある。①学習者の追究力は生き方の追究の深さをもっている。個人の追究への深い信頼がある。また、堀川小では一人一人の出発点が違えば到達点も違うととらえている。②一人一人の追究を育てて、集団で見直しの契機をつくり、一人の追究を更に深める授業をしている（単なる集団学習とは全く違う。単なる個別の学習とも違う。一人一人が柱となった追究は育てはじめて、子どもの必要性必然性によって集団の学習が組織される）。③「子どもの学びたい」（問題意識）から教材を構成し、学習に対する本気を育てている。

堀川小では、逐語記録（詳細な記録をおこし）を基に、授業という複雑微妙な現象に迫り、子どもの学びの意味や、一人一人の生き方の可能性を探究するというこを、膨大な労力をかけ、教師のたちが取り組み、

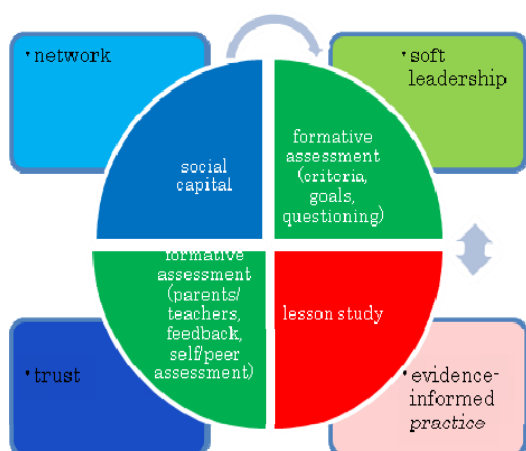
その学びを継続してきた歴史がある（注1）。

### （3）「個」の確立

「授業記録に何を学んでいるかを問うこと」を通して、一人の可能性に目が向くようになった。「個」とはどのような存在か。「唯一一つの存在であり他と置き換えることができないものであり、まわりとつながりあって存在するもの。まわりに責任を感じ、これでいいのだろうかと謙虚なもの」（重松）というようにとらえている。私には、子どもたちの追究の姿に重なるものがある。私は、「ダイナミックな関係性をもちながら自己の生き方を求めてやまない感性を本来もった存在である」という子どもにとらえかたをするようになった（Arimoto, Terabayashi, Oda 2008）。

このように、日本では、その授業研究に学んだある教員の知識の変容に、明らかに子どもや教材、授業に関する知識において、実践を踏まえた「観」の更新が見られる。ただ、授業においてカリキュラムをツールとして使う＝フィードバックが次の課題となる。

### （2）school basedでの「場」を重視した授業研究とカリキュラム開発の往復作用



上記の図は、アジア太平洋教育研究学会 (Asia-Pacific Educational Research Association: APERA 2008)や世界授業研究会議 (World Association of Lesson Studies: WALs 08) で発表したフレームワーク試案である (Arimoto, Chichibu, Kawano 2008; Arimoto, Terabayashi, Oda 2008)。1980年代に収集したデータをもとに追跡を行い、現在、秋田県・富山県等の小中学校事例研究から事実に基づき、全国学力調査好成績という成果の決め手となる要因を拾い上げ、帰納的に進めているものである。現在その要因としては、授業研究、根拠によって知らされる実践、ソフトなリーダーシップ、形成的アセスメント、信頼（トラスト）、社会資本（ソーシャルキャピタル）、ネットワークといった構

成概念が抽出されている。

このような枠組みは、まだデータ蓄積と追究の段階の域を出ていないが、School Based カリキュラム開発の日本の経験を背後から支える準拠枠作成への試みの1つとってよいのではないだろうか。

### III. 結びにかえて—東アジアの中での日本の国際教育協力の位置づけと対話

しかしそれでもなお、日本には他のアジアでは見られない「型」の思想がある。例えば、ポイエ デ・メンテによって、事例が多数言及されている (Mente, 1990 など)。教育においても、授業プロセスにおいて「守・破・離」をはじめ目に見えない形で社会文化に広く浸透している。国内では、日本の授業研究や校内研修という自前の教育実践からともすれば自明であるかもしれない潜在的に浸透している心のフレームのようなものを吸い上げ、外部に明示できるよう、国際教育協力の場においてアレンジ・吟味可能なように準備することが求められる。ここで再度、東アジアの中で日本の教育の社会文化的特質を、歴史から位置づけなおすとすれば、「縮む文化(compact culture)」によって「子どもを見詰める(見ると詰める)」、また、子どもの自発性を大事にする、という伝統がある。

例えば、次のような文書に見ておきたい。

「風度し出ださんかかり (芸の傾向) を、打ち負かせて、心のままにせさすべし。さのみに「よきあしき」とは教ふべからず。あまりにいたく諫むれば、童子は気を失いて、能力物くさく成り立ちぬれば、やがて能は止まるなり」『風姿花伝』

また、技を重視してきた日本の伝統があるが、このような伝統は東アジアの他の地域には見られないものとなっている。日本思想史の源(1992)によると、日中の違いを次のように述べている。「東洋の世界では「ある」ことと「成る」こととが結びついて、それが価値ある生き方とされる。そこには修行・修業・行という名で呼ばれる実践が重んぜられる。とくに中国では儒教を中心とする実践知の長い伝統がある。しかし中国の実践知の考察には「わざ」の契機はまれである。そこでは武人や技術者の社会的地位は低く、「わざ」は読書人たちから無視されてきた。これに対して、日本では室町時代から「わざ」尊重の文献が出始める。(世阿弥の能楽理論。尊円親王の書道理論。徒然草—この場合は「技術」尊重) 近世になると技術否定の伝統の中に育った儒者たちの中にさえ、山鹿素行や佐久間象山のように技術尊重を説く人も出てくる。近代における長谷川如是閑も、手によるわざを重視した。西田幾多郎のポイエーシスの理論も、わざの問題につながる。

わざを重視しない中国の士大夫文化の影響を受けながら、どうして日本ではこのように「わざ」ということがこんなに思惟の対象になったのであろうか。おそらくその最大の

原因は、隋唐の中国のような文人的文化の蓄積がなく、技術や技術者に対する偏見がないところに、仏教の受容をめぐる高度な技術が受容され、それ以後の日本では技術や技術者を素直に高く評価する精神的風土が形成されたのではなかろうか」(源 1992)。

こうして、school based カリキュラム開発を補完するわが国の教育経験は、次のような点にあると指摘される。すなわち、国内での、教員の絶えざる資質向上の姿勢と表裏一体にある実践、とりわけわざ(技)、教育技術が素直に高く評価される精神的風土が学校をシェイプすることによって、西洋での school based カリキュラム開発を補完するのである。なぜなら、school based カリキュラム開発国家が外からのテストやアセスメントによってビルドする中から出てきたもともとは西洋の概念であり、出発点が異なるからである。この技は、必然的にプロセスとしてのペダゴジー(理論的概念としての授業実践と方法)として取り扱われる。歴史的にも、日本のペダゴジーの独自性は戦前の台湾の文献からも読み取れる(Ito 1937)。

今後、国内の school based 実践の独自性を、東アジア域内での school based カリキュラム開発の類似した経験と、相対化させつつ、際立たせていく必要があると思われる(注2)。そして、「日本の心理・社会」(Pike 2007) 含め、歴史・社会・文化アプローチが重要である。そして国内的にも、学習の質の深さ、そのための学習の意味が問われる中で、教室実践にはアセスメントが形成的なものとして不可欠であることを考慮に入れていく必要がある。

その上で、同じ school based カリキュラム開発を国の最優先事項にあげている西洋諸国から学ぶ必要がある。フィンランドもその1つである。フィンランドの知識活用能力と、背景となる知識観から学び、わが国のカリキュラム観に反映させていく必要があるだろう。その上で、わが国の強みであるペダゴジーを精査していく必要がある。また、同じく school based カリキュラム開発を標榜するスウェーデンは、持続可能な発展のための教育(Education for Sustainable Development: ESD)を重視する。ニュージーランドも、school based の重要性を、知識基盤社会の中でのキーコンピテンシーが、なぜ、どのようにアセスされるべきかに踏み込んでおり、その角度から school based での取り組みが不可欠としている。

いずれにしても国内においては、豊かな構成要素、そして今後、海外にさらけ出し、JICAや大学を通じて開発途上国とも往復作用をすべきものを内包しているものが、わが国における school based カリキュラム開発であることは間違いないと思われる。

## 注

(1) 重松が指導してきた堀川小学校は授業記録を取るという証拠や根拠に裏打ちされた実践をしてきた明治以来の伝統校である。『授業の研究—子どもの思考を育てるために』(1959年)、『授業の改造—子どもの思考を育てるために』(1962年)、『生きかたが育つ授

業』（上中下巻）（1984年）などがあるとともに、「教育実践」という冊子を学校自前で発刊している。

（2）2007年筑波大学を拠点に開催されたアジア・太平洋経済協力（APEC）国際会議で、附属小学校・中学校等での算数・数学の授業公開を見て、香港からの参加者の1人が「よい試験をしている」と発言しているのを聞いて、ヒントと手がかりを得た。筑波大学教育開発国際協力研究センター（CRICED）においては、<http://mathinfo.criced.tsukuba.ac.jp/> などに、教員養成・研修、サポート・ツールが見られる。

## 引用・参考文献

- 青木保(2005)「東アジア共同体意識の醸成を目指して—多様な文化の交流こそが鍵」  
『GAIKO FORUM』10:50-55. (Forging Community in East Asia: The Key is Exchange among Diverse Cultures)
- 秋田喜代美・キャサリン ルイス(2008)『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない』明石書店
- 有本昌弘(2002)「教育開発のための授業評価から見た学校診断 —ベトナムでの初等教育カリキュラム作成支援の経験をもとに—」『国際教育協力論集』5(2):17-32
- 有本昌弘(2005)「教育課程（カリキュラム）評価における統制と開発—1980年代—研究開発学校でのカリキュラムのアセスメントによる評価の再評価を通じて—」『国立教育政策研究所紀要』, 第134集 31-58
- 有本昌弘(2005)「わが国義務教育への「質保証」概念導入の意義と課題—海外における質保証（quality assurance）論議から—」『国立教育政策研究所紀要』, 第134集 81-104
- 有本昌弘(2006)『教員評価・人事考課のための授業観察国際指標—教員へのフィードバックによる学校の活性化』学文社
- 有本昌弘(2007)『スクール・ベースト・アプローチによるカリキュラム評価』学文社
- 有本昌弘(2008)「知識経済の時代における教員の専門職性向上—カリキュラム・アセスメントのスクール・ベースト・ネットワークの中に日本の授業研究を位置づけ直す—」『国立教育政策研究所紀要』, 第137集 247-260
- Arimoto Masahiro (2004) Challenges and Prospects of Teacher Education Colleges and Institutions in Japan Yin Cheong Cheng, King Wai Chow and gdalena Mo Ching Mok *Reform of Teacher Education in the Asia-Pacific in the New Millennium*, Kluwer Academic Publishers. 127-143.
- Arimoto Masahiro, Toshiya Chichibu, Masami Kawano (2008) Teacher Professional

Development in the Age of Knowledge Economy—Relocating Lesson Study in School-Based Network for Curriculum and Assessment—APERA 2008 Innovative knowledge management in education 27 Nov. 2008 *NIE & Nanyang Technological University, Singapore*

- Arimoto Masahiro, Tamiko Terabayashi, Katsumi Oda (2008) In defense of school-based network in Japan today – drawing on uniqueness of Japanese lesson studies in 1980's - WALS2008 3, December, 2008 Hong Kong Institute of Education (HKIE)
- Cheng, Y. C. (2001) Education Reforms in Hong Kong: Challenges, Strategies, & International Implications. paper presented at the International forum on education reform: Experiences in Selected Countries Thailand
- Dudley, P. (2008) Lesson Study development in England from school networks to national policy: the development of lesson Study in England and its growing use as a professional learning process for the development and transfer of pedagogic practice. Paper presented at World Association of Lesson Studies annual conference Hong Kong.
- 市川昭午(1988)『教育システムの日本の特質：外国人が見た日本の教育』教育開発研究所
- Ito, Yuten (1937) *A new approach to pedagogics and its key-stone michi "道"*Taihoku, Taiwan: [s.n.]
- Lewy, A. (1991) *National and school-based development (Fundamentals of educational planning ; 40)*. Unesco, International Institute for Educational Planning , 1991.
- 源了圓編(1992)『型と日本文化』創文社.
- Mente, Boye Lafayette De (1990). Japan's secret weapon : the Kata factor : the cultural programming that made the Japanese a superior people. Phoenix Books. (田附正夫訳 1991「型」日本の秘密兵器：日本の未来を左右する強みと弱み HBJ 出版局)
- MEXT (2005) "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" OECD ACTIVITY (Analytical Review) Japanese Country Background Report. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (Elementary and Secondary Education Bureau)
- Muhammad Faridul Alam (2007) *Education and Economic Growth: Lessons from Japan for Bangladesh* Adorn Publication.
- OECD (2008) *Improving School Leadership: Policy and Practice*. OECD. (有本昌弘監訳 2009年 スクールリーダーシップ—新しい学校マネジメント 明石書店) 近刊

- Pike, Roberta E. (2007) *Japanese education : selective bibliography of psychosocial aspects*. Book Kingsborough
- Saito, E. (2008) Lesson Study as an Instrument for Reorganising the Power Structure within Schools in Developing Asia: Cases from Indonesia and Vietnam. Paper presented at the Annual Conference of Japan Society of Comparative Education.
- 清水 静海、大久保 和義、磯田 正美、馬場 卓也『図でみる日本の算数・数学授業研究』明治図書
- Stigler, J., & Hiebert J. (1999). *The teaching gap*. New York: The Free Press. (湊三郎 訳 2002 日本の算数・数学教育に学べ: 米国が注目する jugyou kenkyuu 教育出版)
- Wheeler, C.W. (2007) Lesson Study, Vietnamese Style: Bringing Meaning to a Hollow Shell. Paper for presentation at the World Association of Lesson Studies International Conference. November 29-30, 2007. Hong Kong, China.
- Wheeler, C.W. (2006) Overview Cantho University-Michigan State University - Integrating School Reform with Community Development in the Mekong Delta of Vietnam, mimeo, December 1.

## 6. ノンフォーマル教育分野における教育支援の課題と発展可能性

笹井 宏益（国立教育政策研究所）

### I. ノンフォーマル教育分野での教育支援の必要性

開発途上国が抱える教育問題は多種多様であるが、それらの国においては公教育のみならずノンフォーマル教育（NFE）分野においても数多くの対応策がとられている。NFEは学校教育（FE）のみではカバーできない分野や地域、対象となる学習者に対応することができ、こうした特徴から多様な財政的、文化的問題等を抱える途上国において、NFEはあらためて注目を浴びている。また、諸外国の国際援助においては、NFE分野で政府やその外郭団体に限らず、民間団体や非政府組織（NGO）等が活発に活動しており、各地のコミュニティとの連携を取りつつ地域の人たちのニーズに細かく対応していることが知られている。

これまでの我が国の途上国への教育支援は、FEに関するアプローチが中心であったが、近年 NFE 分野における教育支援の必要性が急速に高まってきた。しかしながら、そこには、FEを含め教育支援全体をつうじての課題や、NFEがその性格上本来的に内包している課題が横たわっており、教育支援活動を有意義なものにしていくためには、そうした課題をまず認識し踏まえた上で、我が国がこれまで蓄積してきた様々な教育経験を活かすという努力が必要である。

本稿は、まず、我が国における教育支援全体をつうじての課題を概観し、併せて NFE 分野における教育支援の課題を探ろうというものである。

### II. 教育支援と学術研究との関係

日本における「教育支援」と「学術研究」とはどのような関係にあるのであろうか。この問いは、教育支援全体に関わる基本的な問題である。すなわち、教育支援とは、途上国にお金を提供する、あるいは途上国に道路や病院をつくるといった単純な支援活動ではなく、極めて知的かつ技術を要する営みである。教育支援がそうした性格をもつものであるからこそ、例えば、国際協力機構（JICA）では、長らく教育支援がプロジェクト化されずにきた。教育支援が、一つの ODA 政策として市民権を得たのは、ここ 10 年来のことであるといっても過言ではない。したがって、学校教育にせよ社会教育にせよ、教育支援には、それを支えるバックグラウンドとして、教育にかかる「学術研究」が不可欠である。実際、ヨーロッパの多くの国々が、教育の学術的研究成果や自国の教育実践の蓄積に基づき、途



上国への教育支援活動を展開している。

しかしながら、我が国の実態をみると、必ずしもそうした関係にないことが理解される。両者はもっとインターラクティブな関係をもつ必要があるにもかかわらず、実際にそれができていない。これは一体なぜなのであろうか。この問題は、一般的に、「現場」と「学術研究」が結びついていない現状にある、日本の社会科学一般と同じ延長線上にある問題と考えられるが、「教育支援」と「学術研究」の場合は、その乖離（かいり）が著しく、互いに得べき利益を得ていないように思われる。実践の内容や方法、あるいは実践の成果の広がりや焦点を当てて、それらの改善や向上を志向する学問は、本来、実践の現場と密接に結びついていなければならない。にもかかわらず、それが実現できていないとすれば、これは、「現場」と「学術研究」の双方にとって、大きな損失である。

我が国においては、JICA あるいは国際協力にかかわる NGO などの援助組織が、これまで、病院や学校の建設、道路の整備など民生援助（市民の生活基盤をつくることに対する援助）の分野を中心に活動を行ってきた。それらの成果は、多くの開発途上国から高い評価を受けているところである。こうした動きに加えて、近年、いくつかの大学が国際協力にかかわる学部や大学院研究科を設置して、教育支援にかかわる研究や国際的に活躍できる人材の育成に積極的に取り組み始めた。これらの大学の教育目標は、教育支援の世界で活躍することができる人材を育成することであるが、大学の外から見ているかぎり、従来から教育支援を行ってきた JICA や国際協力 NGO と、教育活動の場面で密接な協力関係にあるわけではないと思われる。大学は、援助を実践する組織ではないのであるから、援助の現場と直接の関係がないのは当然であるが、このような状態は、人材育成という面において、結果的に重大な損失を招いていると考えられる。

こうした損失は、教育支援にかかわる学術研究の場面でも生じていると思われる。すなわち、現在、このような大学で行われている研究活動の内容、例えば、教育支援の歴史と現状を知ること、各援助組織の形態や活動の動向を把握すること、あるいは教育支援の成功事例の要因を分析すること、といった作業は、もちろん大切なことであるが、少なくとも教育支援に関していえば、それだけでは、支援活動の質の向上やその成果の拡大に結びつくような知見を導き出せるわけではない。なぜならば、そのような知見は、支援活動の実践のプロセスの中にこそ存在するのであり、そのような知見を探し出す能力やセンスは、少なくとも、何らかの支援活動を体験していないと持ち得ないものであると考えられるからである。

また、教育支援にかかわる研究は、教育そのものについての専門的な知識を基礎として成り立つものであり、学校教育学や社会教育学といった学問分野と深い関わりがある。いったい教育支援にかかわる日本の研究者は、教育にかかわる学問分野の専門的知識をどこまで深くもっているのであろうか。あるいは、彼らは各学問分野の研究者とどのような関係を築いているのであろうか。もちろん、日本の研究者の多くは、教育にかかわる一定の

学問的素養をもっていると考えられるが、それぞれの学問が常に発展していることを考えると、教育支援にかかわる研究者がもっている学問的知識は刷新され続けなければならない。本当にそういったことが現実に行われているのであろうか。これらのことについて、私個人としては、否定的に考えている。もし、各学問分野の研究成果が、教育支援にかかわる研究者にさえフィードバックされていない現状があるとすれば、教育支援を実践している援助組織には、研究者以上にフィードバックされていないと考えざるを得ない。

その一方で、実際の教育支援活動は、学問的な裏付けがないまま進められている。やや乱暴に言えば、開発援助の一般論が教育支援にも適用され、教育支援が本来必要とするプロセスの重視や関係者相互の信頼関係や共感といったものが捨象されているのである。多くの場合、教育の計画的要素が断片化され、PDM（プロジェクト・サイクル・マネジメント）として、教育支援活動の運営・管理の中心になっている。こうした傾向は、教育支援というものを、従来から行ってきた「インフラ整備」と同じ性格を持つものとしてとらえることから生じていると考えられ、そこには教育にかかる学術研究の蓄積は、ほとんど活かされていない。

もっとも、FE は、本来的にシステム化を前提にしているものであり、教員とか教科書といった「システムの構成要素」は世界各国に客観的・普遍的に存在していることから、その意味で、それらの要素それぞれについて教育支援（すなわち途上国への適用可能性）を考えることは理論的に可能である。しかしながら、NFE の場合、こうした構成要素は支援活動の一連のプロセスに内在するものであり、客観的・普遍的な「要素」としてはまず存在し得ない。NFE は、FE 以上に「教育支援の現場」と「学術研究の蓄積」が切り離されているのである。

### III. 教育支援活動の性格とその本来的意義

そもそも、支援活動は、特定の人や組織に対する個別の行為によって成り立っており、またそれ自体で完結する活動である。そこでは、通常、実際に活動する人たちが、活動している過程で体験したことや実感したことを基礎にして、支援活動を充実させるような「知見」が産み出されている。そのような形で産み出された知見は、極めて主観的であり、結果的に個人個人の専有物として蓄積されることになる。これらの知見は、特別の努力をしないかぎり、他の実践者に共有されることはない。

このような実態に基づけば、支援活動の充実は、各援助組織（または援助を担当する個人）が、それぞれがおかれた状況のもとで、これまでの経験に基づき、そのつど考えていけばよいことであって、それをあえて研究対象として科学的に分析したりすることは、それほど意味があることではないと考える人もいるであろう。特に、NFE 分野における支援は、他の分野と比べてはるかに多種多様な形態をもっており、かつそこでの方法論は、個々

具体的な事情に規定されている。その点で、NFE 分野における支援は、アドホックな性格が最も強い分野であり、この分野について学問的な方法論をどこまで適用できるのか、疑問に思う人も多いと思われる。

ここで、支援活動の本来的な意義について考察してみる。

支援活動は人類全体の進歩と関わる極めて重要な活動である。人類の進歩は一部の人たちの英知によって開始されるが、それが人類全体に普及するためには、支援活動が不可欠である。特に教育活動は、未来をつくる人材を育成する営みであり、その意味で、EFA (Education for All) はじめ教育分野の援助にかかわる理念とその実践は、人類の進歩を実現するための必要条件である。

しかしながら、支援活動は、時間的・空間的・予算的制約の中で行われ、そこで使われるリソースも限定されている。支援活動がこのような制約条件下におかれていることを考えると、その「質」は、つねに問われることになる。支援活動の「質」を高め、効果的かつ効率的に援助を行うためにはどうしたらよいのであろうか。これを実現する最良の方法として考えられることは、援助の現場に対して各学問分野の蓄積がフィードバックされることである。支援活動の質の向上やその成果の拡大に対して最も大きな影響を与えるものは、科学的な研究活動の成果なのである。

教育支援は、本来このような意義をもつものであるが、残念ながら、我が国においては、教育支援全体をとおして実現し得ていない。こうした傾向は、後述するように、NFE 分野において特に著しい。

#### IV. NFE に内在する特徴

NFE は、「組織的な教育活動」であっても、FE と比較すると、システム化（制度化）とはかけ離れた分野である。言い換えれば、システムから離れた教育活動だからこそ、極めて柔軟で多様な活動を展開できるのである。NFE の特徴として着目すべき点は、次のとおりである。

- ① 対象者及び学習の内容・方法・形態
- ② 課題及びコミュニティ

以下、上記の項目それぞれについて、詳述する。

##### (1) NFE における対象者及び学習の内容・方法・形態の特徴

NFE の対象者は子どもから大人まで全世代にわたる。そのことは、NFE は、性、年齢、民族、職業等が異なる人たちを対象にしているということである。これは、FE が、いわゆる学齢期の子どもたちを対象にしているのと比べると決定的な相違である。

NFE が対象とする学習者層は、広い範囲にわたるが、その中心となるのは成人である。成人の教育と学習 (Adult Education and Learning=AEL) は、FE と多くの面で異なっ

いる。例えば、FE は、基本的に、そのために設けられた専用施設、すなわち学校を中心に行われるのに対し、AEL は、様々な機会や手段を利用して行われる。また、前者は、「フルタイム」「強制的」という特徴を持つのに対し、後者は「パートタイム」「任意的」という特徴をもつ。さらに、FE は将来社会人になるための準備として行われ、そこでの教育内容は、子どもの属する社会の文化や伝統によってあらかじめ定められているのに対し、AEL は、生活の中での課題の解決や興味関心の充足のために行われるものであり、そこでの学習内容は、成人（学習者）自らの選択に任されている。

上記の点も含めて、両者の違いをモデル的に表にしてみると次のようになる。

表 FE と AEL との相違

FE	AEL
学校という機関を利用	様々な機会や手段を利用
フルタイムが原則	パートタイムが多い
強制的で画一的	自主的で多様
・年齢・学習能力・経験などが同質的な集団の中で行われる	・多種多様な年齢、職業、能力、経験をもつ異質な集団の中で行われる ・個人ごとに行われる
・教師のイニシアティブの尊重	・学習者の主体性の尊重
・基準にもとづく評価が原則	・奨励的评价が原則

上表のとおり、モデル的に見るかぎり、FE と AEL は、全く正反対の性格をもっているといえる。日本のような学校教育を整備することで近代化を進めてきた国では、教育といえば「子どもへの教育＝学校教育」というイメージが支配的で、したがって、学校教育の理論や指導法が「教育の論理」としてまかりとおっていることを考えると、AEL 独自の教育論は再認識されなければならない。

AEL の特徴の多くは、教育／学習の相手方が「成人」であるということに由来している。成人を対象とした教育／学習には、子どもを対象としたそれとは異なる独自の理論と技術がなければならないということを明確に示したのは、ノウルズ (M. S. Knowles) が主唱した「アンドラゴジー (Andragogy)」である。アンドラゴジーは「成人教育法」とも言われ、伝統的な教育法 (ペダゴジー) とはかなり内容を異にしている。ノウルズは、成人学習者の特徴として、次の 4 点を指摘している。

- i) 自律的なパーソナリティをもつ (自己概念の確立)
- ii) 学習資源としての経験の蓄積がなされる
- iii) 体系的な学習よりも課題解決型の学習を志向する

iv) 学習のレディネスは社会生活で直面している課題に向けられる

i) に関して言えば、成人は自らの判断で行動しその結果に責任をもつ存在であり、一人ひとり独自の世界を背負っている。すなわち、自らを（子どものように依存的な存在ではなく）「自律的な存在」として認識している存在である。したがって、自身を子どものように扱われると強烈な拒否反応を示すのであり、反対に、敬意を示され自らの学習や活動に責任をもたされれば、（試行錯誤はするにしても）最終的には学習の主体者として、自ら学習の喜びを発見し、つねに成長し続ける存在となりえるのである。

ii) に関して言えば、成人学習者の人格を認め、豊かな経験をもつものとして尊重することは、本人だけではなく、他の学習者にとっても極めて重要な意義をもっている。彼ら／彼女らの豊かな経験は、自らの学習の基盤を形成するだけでなく、他の学習者にとっての重要な学習資源にもなりうる。言い換えると、自分自身の経験がはじめから限られているが、他人とともに学ぶとき、様々な経験に接することによって、自らの経験の限界を補うことができるのである。デューイ（J. Dewey）は、「成長とは経験の再構成の過程でありそれが学習である」旨主張しているが、それは他人の経験を通して自らの経験を再解釈し再構成していく作業がいかに重要であることを示していることでもある。成人の学習は、多くの場合、異質な経験をもつ仲間とともに行われるが、そこには、同質的な集団の場合よりもはるかに多く学習資源が存在しているのである。

iii) に関して言えば、一般に、成人は、一人の市民として、職業人として、家庭人として、様々な社会的な役割を果たしており、その過程でたくさんの課題に直面する。そうした課題を、誰かに相談したり、あるいは独学をしたりして、何とか克服して生活しているのである。直面する課題をうまく解決していくことは、社会生活を送る上での基本的条件であり、成人の学習はこの条件に規定されている。子どもへの教育が抽象的・体系的に行われるのに対し、成人の学習は課題解決志向で行われる。

iv) に関して言えば、一般に学習が効果的に行われるためには、レディネス（適時性）が大切である。子どもの場合のレディネスは、精神的・肉体的な発達段階によって決められるが、成人の場合には、社会的な役割を果たす上で何かの課題に直面したときに最高となる。個人の生活にかかわる課題であれ、地域全体の課題であれ、それらの課題と自身の生活との「緊張」が高まってきたときが、成人にとって最も学習に適した時期なのである。

## （2）NFEにおける課題抽出及びコミュニティの意義

このように考えてくると、成人の学習活動を支援しようとする場合には、対象となる人たちがどのような課題を抱えているのかをきちんと把握することがまず重要であることがわかる。成人の学習活動の支援は「課題性という視点から見たニーズ把握」から出発するといっても過言ではない。通例、成人はコミュニティを基盤に生活を営んでいるので、コ

コミュニティの中に課題（ニーズ）を探ることになる。

もちろん、個人の課題（ニーズ）がコミュニティでの課題（ニーズ）に必ずしも合致するとは限らない。一人ひとりの課題が一見異なっているように見えても、実は「根は同じ」というような場合もあるし、その逆の場合もある。また、課題の性格によって、解決に至るまでに長い時間がかかるような課題もあるし、比較的短い時間で解決が可能なものもある。あるいは複数の組織・個人が協力しなければ解決できない課題もあるし、特定の組織・個人の努力だけで解決可能なものもある。

コミュニティ全体の課題の設定は、当該地域の住民のニーズについて多角的に把握・分析し、それらの共通部分を抽出することから始まる。そこから、いくつかの候補となる課題を見出し、それらの優先順位を定めることで課題が設定される。

### （3）NFE の特徴と今後の課題

以上みてきたように、NFE は、FE とは、いわば対極に位置するような性格と意義を有しており、それゆえに、FE が有しない、様々な可能性を有している。しかしながら、このことは、これまでの FE にかかる教育支援の蓄積があまり役に立たないことを意味している。NFE は NFE として、独自に教育支援のあり方を検討していく必要があるのである。

これまで NFE にかかる教育支援といえば、実践的には識字教育がほとんどを占めている。日本の NGO による場合、その傾向は欧米の機関・団体以上に顕著である。しかも、そこでの対象者は、多くの場合「学校に行けない子どもたち」である。こうした事態は、識字教育が FE のアナロジーで構成されることが多いことと無関係ではない。

ダカール行動枠組みに掲げられていることからわかるように、いうまでもなく、識字教育は、現代世界が直面する重大かつ緊急の課題である。その意味で、識字教育への取組は、これまで以上に拡充することが求められている。ただ、少なからぬ場合、せっかく識字教育を実施しても、それを受けた者たちが、生活の中でどこまでその成果を活かしているのか、疑問に思われる場合がしばしば見受けられる。すなわち、識字により、自身の世界が広がり生活そのものが豊かになったとは言い難く、ときには、数ヶ月後にはせっかく習った言葉を忘れてしまうような場合もあるのである。

こうした状況は、NFE の本来的な機能や特性を無視し、FE に極めて近い識字教育というものを NFE の形を借りて行うことから生じるものである。NFE は本来、学習者の自発性・主体性を基本としつつ、学習の継続性を促そうとするものである。そうだとすれば、FE の真似ごとのような識字教育ではなく、NFE の本来的な特徴を活かすような識字教育が望まれているのである。

## V. 今後の展望

これまで述べたとおり、NFE 分野で教育支援を実践しようとする場合、学術的な研究の裏打ちが乏しく、また NFE 自体に内在する特徴により、FE が有している膨大な経験を活かすことが難しい。こうした事情が、ますます NFE による効果的な教育支援実践を難しくするという悪循環に陥っている。

これを改め、NFE 分野の教育支援活動を効果的に拡充していくためには、日本を含めて世界各国における（自国の）NFE の蓄積を分析し、活用する方途を探っていくことが重要である。我が国の場合、終戦後、いち早く制度化がなされ、公民館を中心に活発な社会教育活動が行われてきたが、そうした活動経験こそが、NFE 分野の教育支援活動をより充実したものにする上で役に立つと考えられる。

我が国の「社会教育活動経験」において、NFE 分野の教育支援活動の充実に貢献し得ると思われる事項は、例えば、次のとおりである。

- ① NFE 制度化の成果と限界
- ② 学習ニーズや地域の実情把握の方法
- ③ 住民の組織化支援の方法
- ④ 地域における社会教育団体育成の方法
- ⑤ 教育機関によるアウトリーチの方法
- ⑥ 公民館（Community Learning Centers）整備・運営の方法
- ⑦ 社会教育専門職員の育成・配置・研修の方法
- ⑧ 社会教育計画策定の手法と効果

今後は、これらの事項にかかる経験を適切に分析し、途上国等に対し発信していくことが望まれている。

#### 〈参考文献〉

- ・宮原誠一 『社会教育論』国土社、1990 年
- ・内海成治 『国際教育協力論』世界思想社、2001 年
- ・M. S. Knowles, 三輪建二ほか翻訳 『成人教育の現代的実践—バダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房、2002 年
- ・寺尾明人 他編 『国際教育協力を志す人のために—平和共生の構築へ』学文社、2004 年
- ・黒田一雄 他編 『国際教育開発論—理論と実践』有斐閣、2005 年
- ・JICA 『ノンフォーマル教育支援の拡充に向けて』2005 年
- ・JICA 『日本の教育経験—途上国の教育開発を考える』東信堂、2005 年
- ・Fast Track Initiative: Building a Global Compact for Education. World Bank, 2005
- ・Education for All Global Monitoring Report, 2007, UNESCO
- ・Education for All on the Global Stage 2008, UNESCO
- ・Public Consultation on the 2010 EFA Global Monitoring Report, UNESCO

### 第三部 資料編

#### [わが国の国際教育協力政策に係わる主要政策文書]

1. 文部省調査局国際文化課『東南アジア・中近東教育事情調査団報告書』（要旨）1961年11月
2. 対外経済協力審議会『開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について』1971年7月
3. 外務省経済協力局 「わが国教育協力の進め方について」1971年8月
4. 文部省大臣官房調査課『アジア教育協力について』（調査団報告書）1972年3月
5. アジア教育協力研究協議会『アジア諸国に対する教育協力のあり方について』1972年3月
6. 文部省 『教育・学術・文化における国際交流』（中央教育審議会答申）1975年3月
7. 国際協力事業団 『開発と教育 分野別援助研究会報告書』 1994年1月
8. 国際教育協力の在り方懇談会 『時代に即応した国際教育協力の推進について』1996年6月
9. 国際教育協力懇談会 『開発途上国への教育協力方策について』 1999年11月
10. 外務省 「成長のための基礎教育イニシアティブ BEGIN」 2002年6月
11. 国際教育協力懇談会 「最終報告」 2002年7月
12. 国際教育協力懇談会 『大学発知のODA—知的国際貢献に向けて』2006年8月
13. 外務大臣政策演説 「万人のための教育—自立と成長を支える人材育成のために」  
2008年4月



# 1. 文部省『東南アジア・中近東 教育事情調査報告書』（要旨）

1961年11月

## はしがき

戦後、アジア地域には、数多くの独立国が生れた。そして、これらの独立国も、古くからあつた国も、ともに近代国家には程遠いことから、国を挙げて新しい国造りに懸命の努力をしている。これらの国々の中には自由陣営に属するもの、共産陣営に属するもの、中立的立場に立つものなど、さまざまであるが、欧米各国は、それぞれの立場から、これらの国に、早くより軍事援助・経済援助・技術援助・教育支援等いろいろの形での巨額な援助をはじめている。

わが国としても、アジア諸国への協力援助のことは、いまや二十世紀の世界的使命であることに鑑み、アジアの一員としての責任と使命の重大さに鑑み、遅ればせながら、数年前より、それぞれの国の要請に応じ、経済援助、技術援助を始めるに至つた。

このような経済援助、技術援助の一環として、あるいは経済・技術援助に先行するものとして、文部省は新しい人作り、換言すれば、これらアジア諸国の指導者養成への協力方策の一環として、昭和二十九年度に、東南アジア・中近東地域諸国を重点的対策とする国費外国人留学生招致制度を創設した。以来、今日まで外国人留学生を五五八人招致したが、このうち東南アジア・中近東からの留学生は実に四二〇人に達している状況である。

このように、留学生招致のことを主軸として、教育協力のことは進行しつつあり、しかも、将来、飛躍的な教育協力施策を進展させようとする強い意欲を持ちながら、率直に言つて、文部省は、東南アジア・中近東の教育の実態については、あまり詳しく知るところがなかつた。

この意味においては、文部省は、昭和三十五年暮から昭和三十六年春にかけて、この地域に四か班からなる大規模な調査団を派遣したのであるが、この冊子は、これら四か班の調査団から文部大臣に提出された報告書を合本したものである。ただ、これらの報告書のうち、一般国情・教育事情等については、本文を一々ご覧願うほかはないが、調査団の調査結果にもとづく総合意見は、四か班の連絡会議において一応まとめられているので、それを左に掲げ、ご高覧の次見としたいと思う。

### ○ 第一 基本態度

- (一) 施策は、高いヒューマニズムに立脚して進められるべきである。
- (二) 施策は、それぞれの国の実態と希望に応じたものでなければならない。
- (三) 施策は、それぞれの民族の魂の琴線に触れるものでなければならない。
- (四) 教育協力は、原則として、経済協力を前提として、ないしは経済協力と相呼応して進められるべきである。

### ○ 第二 具体方策

- (一) アジア諸国に対する教育協力の緊要性についての国内広報を徹底すべきである。
- (二) 文部省にアジア諸国教育関係資料室を設置すべきである。
- (三) 各国の教育指導者を計画的に招致し、わが国の産業・教育等の実態を正しく紹介すべきである。
- (四) 国費留学生を大巾に招致するとともに、インドネシア留学生・私費留学生を含めての受入体制を根本的に整備すべきである。
- (五) 学者・技術者の派遣および招致を大巾に実施すべきである。
- (六) 中級技能者の短期研修招致方式を検討すべきである。
- (七) 現地における日本語教育の実施に協力するため、日本語教師を大量に派遣すべきである。
- (八) 学術文献・教材教具等の計画的提供方式を検討すべきである。

(九) 所要の地に文化センターを設置すべきである。

(十) 将来は各国に、とりあえずはタイに文化アタツシエを設置するべきである。

ともあれ、これらの調査成果は、去る昭和三十七年四月に東京で開催されたユネスコ加盟国文部大臣会議の成果とあいまつて、将来大きく生かされて行くことであろうし、また、ぜひそうしなくてはならないと考えるものである。

昭和三十七年九月一日

文部省調査局国際文化課長 佐藤 薫

## 第一部 各調査団報告要旨

### 一. 東南アジア第一班

#### 2. 総合所見

以上、各国別に、わが国としてなすべき教育協力施策のあらましについて述べたのであるが、これらの国全体を通じての総合的所見は次の通りである。

##### (1) 高いヒューマニズムに立脚した施策

日本は、一体何のために東南アジア地域諸国家に対し教育協力をしようとするのであろうか。それは日本民族の将来の幸福と繁栄のためということもあるであろう。しかし、そのような功利的な態度のみで良いのであろうか。私たちは今回の旅行で、現代文化の恩恵に殆ど受けず、しかも、それを不幸とも思っていないのではないかと思われる数多くの民衆に接したのであるが、その際、私たちの胸にこたえたことは、日本民族は真に幸福な民族であるということと同時に、同じくアジアの民族でありながらこの不幸を不幸とも思っていないのではないかと思われる人たちに、真の幸福というものを味わせてあげ、そして、ともどもに人類文化の向上につとめたいということであつた。このような気持ちと態度が、教育協力のバツクボーンになつてこそ、はじめて教育協力は大きな実を結ぶのではなからうか。

##### (2) それぞれの民族の魂をつかむ施策

前述のことと関連することではあるが、施策は、それぞれの民族の魂をつかむものでなければならぬと思う。東南アジア地域諸国家に対して、自由・共産両陣営は、ともに経済協力、教育協力面で莫大な財力をつぎ込んでいるのであるが、それにも拘わらず、若干の例外を除いては、それらは、必ずしも当該民族の心をつかんでいるとは思われなかつた。これでは、東西両陣営の経済協力、教育協力は成功しているとは言えないであろう。

従つて、わが国の経済協力なり教育協力なりを真に成功させるためには、あくまで誠実に、そして相手国の立場とプライドを十分に尊重し、若しくはそれを傷つけることのないように努めなければならぬと思う。かくてこそ両民族の魂の琴線が触れあう協力が可能なのではなからうか。

##### (3) それぞれの国に応じた施策

今回、私たちの廻つた国は、前述のごとく東南アジア十三か国中の僅か四か国に過ぎないが、その四か国は全く異なつた特質—民族性、歴史・生活・慣習・文化・政情など—を持つものであるということを、今さらながら痛感したのである。従つて、今後の東南アジア諸対策は「東南アジア」と十把一からげに言わず、十二か国それぞれに適応した具体的施策を考えなければならないということをしみじみ感じた次第である。

##### (4) 大胆にして特徴のある施策

カンボディア、マラヤ、インドネシヤ、タイの四か国だけについても、これらの国に対する東西

両陣営特に米ソの援助競争は激甚であり、注ぎこんでいる物量は莫大なものである。

このような実情に鑑み、日本民族とそれら民族との長い将来に思いを致し、国力、国家財政の許す限りにおいて、みみつちいことを言わず、思いきった施策でなければならず、しかも、日本のみのなし得る特徴のあるものでなければならぬと思う。中途半端な特徴のないものでは、とても米ソには立ちうちできないであろう。

#### (5) 教育協力は原則として経済協力を前提として

前述の如く、(一) 施策は高いヒューマニズムに立脚したものでなければならぬ。(二) 施策はそれぞれの民族の魂をつかむものでなければならぬ。(三) それぞれの国に応じた施策でなければならぬ。(四) 施策は大胆に、そして、特徴のあるものでなければならぬ。といつても具体的には、どのように教育協力施策を進めるべきなのであろうか。

教育協力を強力に進めるためには、医学関係とか、行政関係とか警察関係とかは別として、原則として経済協力を前提としなければならぬと思う。特にこれら四か国の実態に応じ、概して言えば、中小企業の振興促進への経済協力がまず必要であろう。何んとなれば、日本において、いかに優秀な教育特に技術教育を受けて国に帰つたところで、就職口がないということでは意味がないからである。

と言つて、経済協力だけが跛行的に進んだのでは、そこに生れる日本と当該国との関係は、単なる利害関係のみに終つて、日本とその国との永世の友好関係などは期待できないであろう。

ところで、さらにわれわれの痛切に感じたことは、以上のような態度で教育協力を推進するためには、まず国内体制を徹底的に整備することが、すべての先決条件であるということであつた。

### 二. 東南アジア第二班

#### 2. 総合所見

要するに東南アジア諸国に対する教育協力は、相手国のそれぞれ異つた要求をよく考慮し、じゅうぶんな体勢をととのえた上で、特色のある徹底した施策を持続的に傾注すべきである。そのためには、諸国の実情、要求をじゅうぶんには握ることが、また、諸国の関係者の日本の教育に対する認識・評価を高めることがまずもつて必要である。

### 三. 東南アジア第三班

#### 2. 総合所見

(1) 全体的にみて、何よりも日本に関する理解が不足している。従つてまづ何よりも、日本の実情についての継続的な PR 活動が、相手国の政治、経済、教育、技術、文化の各界の指導者を対象として行われなければならない。特にトップクラスの指導者の日本に対する認識を深めさせることが、あらゆる援助協力の前提条件として必要である。この意味で短期視察者を大量に招致して日本の文化水準の高さを、まのあたりに見てもらい、実態を知らせることは、各国に共通した当面の急務と考えられる。この場合、都市のみでなく、特に農村における文化の普及度について充分啓蒙することが、とかく、日本文化を皮相的にしかみていない先方の理解を改善するためにも必要である。

また、日本への短期招致と並行して、文化センター、文化アタツシエ等の日本文化の PR 機関を先方の国に設置して、教育協力に関する各種の事業及び現地における宣伝活動を実施することの必要性も十分認められる。

(2) 留学生招致制度については各国とも待遇についての不満を訴えていた。留学生に対する給

費額等については、日本のレベルと比較して額の多寡を論ずるのでは意味がない。先方の学生が各国の留学条件を比較し、少しでも条件のよい欧米諸国へ留学を希望するのは当然である。従つて、日本における給食額の引上げは、日本的な考え方を離れて、再検討する必要がある。

待遇の改善と並行して留学生の選衡方式は統一すべきである。金持階級の子弟に遊学の機会を与えるというより、相手国の将来の指導者を養成するという留学生招致制度本来の目的と考えれば、優秀な学生を採用するには統一的な選衡方式によることが必然的に必要となる。当面の国際親善だけではなく、将来の関係を考えれば、至急改めなければならないことである。日本へ留学を希望する学生に、現地において日本語の予備教育を施行することも十分、考慮すべきである。

(3) 調査団は短い期間に四ヶ国の各地をまわり、一応の成果を得たのであるが、調査の結果が十分に適合したものではないといいい切れぬ。従つて、今後更に十分な期間と準備をもつて継続的に調査を行なうことが望ましい。

### 第三部 東南アジア・中近東に対する教育協力推進のための、国の内外体制の整備に関する総合所見

以上の如き、東南アジア・中近東諸国家に対する教育協力を推進するためには、何と言つても、国内体制および国外体制の整備が根本であると思うのであるが、その要点は次のとおりである。

一. 東南アジア・中近東諸国に対する教育協力の緊要性についての広報の徹底

二. 国内体制の整備

(一) 東南アジア・中近東教育関係資料の収集整理

(二) 教育関係指導者招致体制の整備

(三) 留学生受入体制の整備

1. 国費留学生関係

2. インドネシア賠償留学生関係

3. 私費留学生関係

4. 全留学生を通じての教育補導体制等の整備

(一) 学者・技術者等招致および派遣体制の整備

(二) 中級技能者研修招致方式の検討

(三) 教材教具提供方式の検討

(四) 学術文献資料提供体制の整備

(五) 対外教育協力関係文部省機構の整備

三. 国外体制の整備

(一) 文化センターの設置推進拡充強化

1. インフォメーション機構の強化

2. 日本語講習会の開催、日本語学校の整備

3. 世話機構の整備

(二) 文化アタッシェの設置

(三) 東南アジア・中近東在留同胞子弟の義務教育確保対策の検討

1. 一般対策

2. タイの日本人学校教師問題の解決

## 2. 対外経済協力審議会『開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について（報告）』（要旨） 1971年7月

### 第1章 技術協力のあり方

#### 1. 対外開発協力の理念

わが国の対外開発協力については、これまで、開発途上国の開発の努力に対する先進国の一員としての応分の協力として、必ずしも積極的に考えられてきたとはいえないが、急速な経済発展を遂げ、国際社会において重要な地位を占めるにいたったわが国にとって、今や、世界共同体における先進国と開発途上国との調和的発展を図る積極的手段としての意味を持っているといえよう。

同じ地球上における極端な貧富の存在をなくし、正義と豊かな社会を共有するためには、いまや、先進国は、自国内において国民福祉の向上を追求するのみでなく、開発途上国に対しても同様の理念を適用せねばならない。わが国の対外開発協力が、世界共同体における先進国と開発途上国との調和を図る積極的手段として役立つためには、それが真に開発途上国の経済の発展と住民の福祉の向上に寄与するとともに、有効需要の拡大を通じて、世界経済の均衡的発展を促すものでなければならない。また、わが国の開発協力が開発途上国の住民に深い満足と信頼感を与えるためには、常に開発途上国の立場に立って、かれらの自助的、効率的な経済社会建設を側面から助けるという考えから出発することが必要であると思われる。このように、開発途上国の自助努力を尊重し、先進国としての真の人間の良心のあらわれとしての協力を実行していくならば、必ずや、わが国の対外開発協力についての国際的評価も高まることとなる。

1970年代を迎えて、国際的には「政府開発援助」を強化する方向にあり、なかでも、多国間援助の拡充の方向へ、また、ひも付き資金援助の廃止へと進んでいる。わが国としても、これらの国際的な動きにそいつつ、「政府開発援助」を強化していくとともに、協力の効果を高めるため、技術協力をこれからのわが国の対外開発協力の重要な柱とし、資金協力特に無償の資金供与、超ソフト・ローン供与と一体化した経済協力を推進する等、新しい対外開発協力の構想が必要である。そうしないと、せっかく高い対外開発協力の理念をかかげても、わが国の協力が開発途上国の経済、社会開発と住民の福祉の向上に大きなインパクトを与えるような有効な協力となることが難しいと思われるからである。また、わが国の協力が、過去において、ともすれば、輸出振興に結びついているかのごとく評価されてきたが、今後、教育、文化、医療等の面における協力を一層積極的に行うことによって、わが国の対外開発協力の内容を豊かにして行かなければならない。

#### 2. 国民的支持の必要 (略)

#### 3. 技術協力の基本的な考え方

##### (1) 技術協力の意義

技術協力の意義は、開発途上国の各種開発の主要な推進力である人的資源の開発、技術水準の向上等に資することによって、開発途上国自身の自助努力を支援する一方、資金協力とも結びついて、そのウエイストをできるだけ少なくし、その効率性を高めるという極めて重要な役割を果たすところにあり、多種多様な協力形態の中において技術以外の他の要素—資金、機材等—と複雑に絡みあって、開発途上国の開発の推進に寄与するものである。従って、技術協力をいかに組み入れ、機能させるかは、開発途上国の開発の推進上重要なポイントとなるものである。

さらに、開発協力は、単に直接経済的な面の協力のみならず、その背後に根深く横たわっている幾多の社会的阻害要因を排除して、社会構造の変化をもたらすための非経済面への協力をも含まなければ効果的な協力とはなり得ないので、技術協力も当然この両面でのアプローチがなされ

ねばならない。

#### (2) 技術協力の量の拡大の必要

わが国の1969年における援助総額に占める技術協力の割合は、次表のとおり1.5%で、DAC諸国平均(11.3%)に比べかなり低いので、今後急速な増大を図ることが必要である。

### 4. 技術協力の推進上留意すべき基本事項

#### (1) 人的資源開発への協力について

開発途上国の経済社会開発の推進を停滞せしめている重要な要因の一つは、人材が量、質ともに不足していることであり、開発途上国の自力開発の推進のために必要とされる人材の養成は、焦眉の急である。この人材の養成への協力は、人から人への技術の伝達であるため、双方の人的信頼あるいは相互の理解の上に成り立つものである。従って、これに携わる人には、精神面で強く要求されることが多く、真に開発協力を理解と情熱をもった人をあてて事業を実施しないと、かえって双方の関係を悪くするような結果を生むおそれもあるので、各界の一層の協力を確保し、適材の発掘のための基盤を整備する等、これに従事する人の計画的養成に努めることが急務である。

#### (2) 開発プロジェクトへの協力等の拡充

技術協力は、開発途上国の経済社会開発計画の策定、その基幹となる開発プロジェクトの必要優先度、可能性、効果等の検討、事業実施のプログラミング、事業遂行過程での技術補足、事業のアフターケア、周辺への普及活動等の各段階において効率を高めるために必要とされる。従って、今後、できるだけ資金協力または無償の設備、施設の供与(以下、無償供与という。)等と技術協力とを最初から結び付け、一貫した一つのサイクルまたはシステムとして考えて行くことによって、経済的効率を追求すべきである。

また、できる限り、その国の経済発展にインパクトを与え得るような事業に協力すべきであり、総合的開発計画の一環としての大規模なプロジェクト等への協力の拡大を図らなければならない。

#### (3) 教育、文化、医療等の協力について

開発途上国において、その自立発展を阻害しているものとして、教育、学術研究、文化、医療等の分野における施策の貧弱も決して軽視できない。従って、経済面における協力と併行して、開発途上国の自立発展の基礎となる教育の普及、社会的、文化的水準の向上等をもたらす協力が極めて重要である。これまでのわが国の協力では、これらの分野の協力は必ずしも十分ではなかったため、今後、積極的にこれらの部門にも協力の手を伸ばし、開発途上国の社会の進歩を促す必要がある。

しかしながら、この分野は、相手国の民族が、過去、幾百年にわたって自ら形成した独自の文化、伝統、宗教、社会制度等の上に成り立っているものであり、徒らに近代化、合理化を急ぐことは混乱を招くのみである。従って、この分野での協力は早急な効果の追求を避け、長期的視野の下に、相互の理解を深めた上で、相互の福祉増進を図るという認識をもって事業を実施し、相互の調和の確立ということを目指さなければならない。

さらに、この事業は、長期を要する協力であるために個人をベースとした協力だけでは、その成果が期し難いので、国内の研究機関、国別の友好団体組織等関係団体組織を十分に活用した協力をも推進するような施策が必要であり、また、効率が高く、波及効果のある事業を重点的に行うことが当面必要である。

#### (4) 政府技術協力と民間技術協力との関連づけ

技術協力は、その性格上、開発途上国の経済開発、社会開発のあらゆる分野に関連しているので、開発途上国からの技術協力の要請に効果的に対処するためには、政府ベースの技術協力と民間による技術協力、投資、開発輸入、プラント輸出等とが相互に密接に補完し合うよう留意しなければならない。今後、政府ベースの技術協力は、従来立ち遅れていたインフラストラクチャーの整備等公共的分野に対する協力を重視して推進する必要がある。

また、わが国の技術協力の拡大とその効率性の確保を図るうえからも民間のイニシアティブと責任において行われている民間技術協力の果たす役割は多大であるので、国は、必要に応じ援助を行い、その一層の推進を図るべきである。

官民一体の対外開発協力の推進に当たり、従来、政府は、特定の民間企業との結びつきを警戒する余り、民間協力との相互補完を不必要に避ける嫌いもあったが、原則として政府ベース協力には先行的役割りを果たす使命が与えられているという認識の上で対処すべきであろう。さらに、経済面だけでなく、教育、学術研究、文化、医療等の分野を含む政府ベース技術協力実施に当たって、施設、ノウハウ、人材等を民間にも求めなければ実施の万全を期し難いことも少なくないので官民一体となって技術協力を推進するための計画および体制が必要である。

なお、この際、特に強調したいのは、民間の供与する施設、ノウハウないし人材に対して適正な対価を支払うことにより、民間の協力を促進助長すべきであって、このような形で直接、間接に民間参加の層を厚くし、広くしていくことが、技術協力への国民的支持を得るための最も着実な道である。特にノウハウ、パテント等については、商業ベースで立派に商品価値のあるものであるということを十分認識して、その対価の支払いについて十分の考慮をすべきである。

#### (5) 国際機関、他の先進国との協力

- ① 国際機関を通ずる技術協力は、政治的中立性が確保されるので相手国に受け入れられ易いこと、相手国に対して思い切った助言、勧告等ができること、国際的プロジェクトの調査実施については、その性質上、国際機関を通ずるのが最も適していること等の長所があるので、国際連合その他の国際機関に積極的に協力して、指導的役割を果たすような取り組み方をすべきであろう。

なお、技術協力の一環として、開発協力関係国際機関に勤務する日本人職員の増加を図るため、その養成に努めるとともに、その職員へのフォローアップあるいはアフターケアについても、さらに有効な施策を講ずることが必要である。

- ② また、現在、多くの先進諸国が種々の構想の下に援助事業を推進しているので、単にわが国と相手国との二国間の関係のみならず、その開発途上国に対して他の先進国が実施している援助事業についても十分に知り、それとの調整を図ることも極めて重要なことである。

### 第4章 教育、学術研究、文化の協力について

教育、学術研究、文化の分野の協力を進めるに当たっては、特に、援助国と被援助国という意識を取り除き、相互の交流をはかりつつ、長期的、国民的きずなをつくりあげることが目標とすべきである。

なお、以下に述べるさまざまな協力事業の実施に当たっては、まず、相手国の事情に関する基礎的な調査研究を行ない、相手国のニーズを適切に把握したうえで、これに即応する協力を行なうべきである。

#### 1. 教育協力

教育は、人間形成の基本的手段であって、一面においては、人間の普遍的側面における共通性と、

他面において、それぞれの国の固有の文化的伝統に根ざすところの異質性があることを認識した上で、教育協力を進める必要がある。

教育協力の分野においては、直接開発につながるマンパワー養成のための協力も重要であるが、このほか、一国の自立発展の基盤を培い、社会、文化水準の向上を促すための相手国の要請に応じた一般的国民教育への協力、文盲をなくすための普通教育、成人教育の普及、マスコミを通じての大衆の知識への関心と水準の向上等に対する広範な協力の分野があることが忘れられてはならない。ただし、開発途上国の教育主権とナショナリズムにかかわる問題でもあるので、特に、一般的国民教育への協力については、能う限り慎重に行うべきことはいうまでもない。

なお、経済協カプロジェクトと緊密に連携して、システムとして総合的に実施することがその成果を高めることにもなると考えられる。たとえば、漁業開発、農業改良協カプロジェクトが実施される場合、これに結びつけてそれぞれ水産教育、農業教育の教育協力を実施し、その国のマンパワーの養成計画をシステムとして結びつけることにより、協力の実をより効果的にすることができるものと考えられるからである。

また、教育協力においても、二国間方式と国際機関を通ずる多国間方式とがあるが、それぞれの長所を考慮しつつ、なるべく重複をさけ、両者の協力を適時適切に組み合わせて行なう必要がある。

#### (1) 留学生の受入れによる教育協力の強化

##### ① 留学需用に対応した教育協力

わが国の外国人学生受入れ数は、次表のとおり他の先進国に比べていまだ低い水準にあるが、近時わが国の国際社会に占める地位の向上に伴い、開発途上国政府の人材養成計画に基づく留学生の派遣等日本への留学需用が漸次増大する傾向にある。

開発途上国からの留学生の受入れは、かれらの祖国の緊急の課題である経済開発、社会開発等に寄与する人材の養成という重要な意味があるので、留学の動機、希望を十分に理解した上で、帰国後の活動を有意義たらしめるよう十分配慮して、計画的に留学生の受入れ数の増大をはかるべきであり、また、受入方法の多様化について検討する必要がある。

##### ② 受入体制の整備

わが国での勉学に熱意のある立派な留学生を受け入れ、適切な教育指導を行うため、受入体制の一層の整備充実をはからなければならない。このため、わが国の実情、特に生活条件、学校教育制度、内容、水準等を十分に相手国側、留学希望者等に紹介し、わが国で教育を受けるにふさわしい者が選ばれるよう適切なオリエンテーションを行ない、かつ、現地の実情に即した適切な選考を行うとともに、日本語教育の改善、奨学金、図書、資料、教材の提供等の改善、大学等の受入体制の整備、留学生のための世話事業を行なっている日本国際教育協会、国際学友会等の拡充強化、わが国の学生との人間的交流の場の拡充、留学生用寄宿舎の増設、留学生受入家庭に対する税制上の優遇措置、補助金の交付等の恩典の付与をはかる等の諸施策を講ずる必要がある。特に大学が、日本人学生に比べ教育、補導に著しく世話のかかる留学生を円滑に受け入れ得るようにするためには、指導教官に対する留学生指導謝金の増額、チューター制度の設置、専任留学生担当者の設置等を考慮する必要がある。なお、わが国への留学生の8割を占める私費留学生のための援助奨励措置も積極的に推進すべきである。

##### ③ 学位の授与について

開発途上国においては、学位のもつ意味が大きい実情に照らして、学位の取得を切望している留学生が多いので、学位授与の方法について検討する必要があるが、教育制度の相違、日本



語能力の不足等から留学期間内に修士または博士の取得が困難な場合が多いので、期間の延長等の措置を検討する必要がある。

#### ④ 帰国留学生に対するアフターケア

留学生が帰国後において、日本での修学成果を十分に発揮し、自国の経済社会発展のために活躍することができるよう、帰国留学生との連絡を密接にして、専門図書、研究資料、教材等の提供等によるアフターケアに配慮するとともに、現地国における帰国留学生の就職状況や待遇、日本で取得した学位、医師免許等の資格および技術の取扱状況等を緊急に調査し、すみやかに適切な措置を講ずる必要がある。

### (2) 開発途上国現地における教育協力の拡充

- ① 開発途上国の物理、化学、農業等の中等教育の教員を行なっているが、生物、工業等協力分野の拡大、派遣期間の延長、増員等を考える必要がある。
- ② 開発途上国の教育計画に即応し、施設、設備、専門家等をパッケージした教育研修センターを設置して協力することがきわめて効果的と考えられる。
- ③ 専門家の派遣のみでなく、相手国側において協力し、共に指導している人材を養成しなければ協力が真に相手国に定着し、結実しないであろう。このような協力者の養成を促進するため、これらの人材の養成教育の機関に対する協力を継続的に行うことが必要である。
- ④ 開発途上国における指導的人材の育成に資するため、現地の大学生に対し奨学金の供与等を行い、その中からわが国に招致する大学院学生を選ぶようにすることも新しい教育協力として有効なものと考えられる。

なお、開発途上国の教育指導者、教育者の招致等を一段と積極的に進めるべきである。

- ⑤ 現地における一般的国民教育の振興に対する協力を推進するため現地語教科書等の教材の開発と提供（印刷への協力等を含む）、学校施設、設備の提供等を進める等の施策を図るべきである。

### (3) 日本語、現地語等の教育の振興

わが国への留学、研修、日本研究等のために日本語が必要であるので、開発途上国における日本語講座、日本語学校等の日本語学習機関を拡充強化するとともに、国内における東京外国語大学附属日本語学校、国際学友会日本語学校等の日本語習得機関を拡充強化し、また、日本語教師の養成、日本語教育研究ならびに教科書、教材の作成等のための日本語教育研究センター、ランゲージ・ドーム・トリートリー等を設置することが必要である。

また、わが国における現地語習得の機関をも設置し、国際語、現地語、日本語の組み合わせによって交流をはかり、もってわが国対外開発協力の一層の効率化に資するように努める必要があろう。

## 2. 学術研究、文化の協力

開発途上国における必要性に応じて学術研究、文化面の協力を進めるとともに、わが国の学術研究の成果等を進んで開発途上国に伝えるよう努めることも今後特に重視する必要がある。

- (1) 開発途上国の学術、試験研究機関への研究者の派遣、設置、運営への協力、わが国の研究成果の提供、教材、施設の供与、開発途上国における共同研究の組織化などの必要がある。

この具体化として、自然科学、技術、人文社会科学の分野の成果を国際語、現地語でこなす研究者の養成、熱帯農業研究センターの行なっている共同研究の拡充、国際文化会館のアジア知的交流プログラムの拡充、京都大学東南アジア研究センターとインドネシアのレクナスとの共

同研究プロジェクト等の発展、科学技術その他のわが国の研究成果の国際語、現地語による提供(例、東南アジア研究センターの英文研究双書、アジア経済研究所のオケージョナル・ペーパー・シリーズ、熱帯農業研究センターの英文刊行物、国際技術振興協会の現地語による技術書の刊行)、図書、資料の寄贈などを積極的に推進することは極めて有意義な事業となろう。特にこれからは、研究機関、大学間の機関相互の協力関係をつくりあげていくことによって、学術研究協力の長期的組織化を目指すことが大切であろう。

(2) 開発途上国の専門家をわが国に招へいして、わが国の学術、研究の現状を理解してもらうとともに、共同研究を組織し、また、開発途上国とも関連のある国際的なシンポジウムを開催し、先進国、開発途上国、日本の学者が共通の問題を討議することとし、特に開発途上国の優秀な学者には参加に必要な援助を与えることも必要であろう。

さらに、開発途上国の要請に基づく研究開発を進めるという方式も有効であろう。

このためには、わが国の大学、研究機関で相手国の研究者を受け入れる体制を改善するとともに、日本学術振興会の外国人奨励研究員制度、アジア経済研究所の海外客員研究員受入事業の拡充、熱帯農業研究センター、東南アジア研究センター、日本経済研究センター、国際開発センターの国際シンポジウムの拡大、経済開発、技術開発についての国際セミナーの開催などを進める。また、民間試験研究機関における開発途上国地域向けの研究のうち必要なものに対しては、国の補助を与えることも必要であろう。

(3) 開発途上国の日本近代化、戦後の高度経済成長等について関心の高まり等にも対応して、日本研究講座の拡充を図るとともに、わが国の研究者、学者等を短期間派遣して、講演、講義等を行わせたり、また、十分な準備をしたうえ、わが国に日本研究センターを設置して先進国、開発途上国、日本の学者の共同研究を進める。さらに、アメリカのUSIS、イギリスのブリテッシュ・カウンシルなどの先例に学び、主要な開発途上国に日本文化センターを設置することも効果的である。また、開発途上国の日本研究者に対する援助も考えるべきである。

(4) 研究協力支援体制の確立等

多数の専門家が研究協力のため派遣されたが、その協力はほとんどが個人ベースで、その人限りで研究が断絶したり、後任者は別の方式で研究するようなことが少なくない。これに反して、たとえばマレーシアにおける稲の品種改良は、数人によって受け継がれ、約10年の協力の後、マリンジヤ、マスリ、バハギヤという極めて評価の高い品種を作り出している。これは太平洋戦争中の日本人技術者の努力を受け継いでいるものであり、農林省の稲の研究グループの組織的支援があつて成り立ったものと言える。たとえ派遣される専門家は1人であっても、支援組織があれば、協力研究も持続性が保持され、その効果も一段とあげうるから、研究協力に当たっては、国内支援組織を作り、また国内研究機関との共同事業として派遣する等の方法を考えるべきである。

なお、研究協力の成果が相手国において円滑に活用されるように研究が完了し、成果を引き渡した後も、実施状況を把握し、必要に応じ適切な措置をとる必要がある。

(5) その他

- ① 技術協力用の科学技術に関する教科書、参考書等の国際語、現地語版の出版に当たって、それが採算にのり難い場合は、適切な援助の方策を講ずることが必要である。
- ② 開発途上国における資源開発の重要性にかんがみ、資源調査についても配慮する必要がある。
- ③ 開発途上国および先進国との間における科学技術情報の流通体制の整備に協力し、開発途上国を中心とする科学技術情報資料の作成に協力することが重要である。

- ④ 研究協力のための調整費の設置等資金面において総合的かつ弾力的な運用ができるよう措置する必要がある。

### 3. 国際機関を通ずる協力

わが国は、従来、ユネスコ、東南アジア文部大臣機構、アスパック文化社会センター等と教育、科学、文化等の事業に協力してきたが、第2次国連開発の10年の戦略をふまえ、開発協力事業の一層の拡充を図るべきである。

(1) 国連その他の国際機関との協力による研修方式については、適切な分野について、今後一層拡充を図るべきである。

(2) 日本ユネスコ国内委員会が開発した巡回指導講師団の派遣は、国際機関、受惠国、わが国の三者一体の教育協力方式であり、熟練した一つの講師チームが、効果的に大量の教育研修を行う特徴をもっており、現在、農業教員研修チーム、新教育技術指導チームが派遣されているが、さらに他の教育、コミュニケーション、科学、文化の面の拡充を図ることが期待される。

(3) アジア地域の文化交流を促進するとともに、伝統文化の保存、活用に協力し、アジア諸国の文化の振興と相互理解に究与することを目的として、本年4月設立されたユネスコ・アジア文化センターの事業は、各国からの期待も大きいので、その拡充を図るべきである。ボロボドール等アジアの文化遺産の保存、活用のため、技術的、財政的援助の実施は、第一に着手すべき具体的事業である。

なお、将来はこのセンターの事業を一層拡充し、教育発展や科学技術の開発への適用に関するプロジェクトも取り上げ、アジアの教育、科学、文化の振興にも積極的に奉仕すべきである。

(4) 開発協力の問題について、各国の教授や学生が、共に学び研究することはきわめて有意義であるので、国連国際大学の設置の構想が実現したあかつきには積極的に協力すべきである。

### 4. その他

(1) 教育、学術研究、文化の分野の協力の促進をはかるため開発途上国所在公館にこの分野の協カアタッシュを配置すること等が必要である。

(2) わが国国民の開発途上国についての理解を深めるために、学校教育においてはもちろん、一般社会人に対しても開発途上国に関する知識の普及につとめることが急務である。大学においては開発理論、熱帯医学、熱帯農学等の講座を設けるとともに、初等中等教育においも、開発途上国の事情についての知識を与えるような措置を推進していくことが望まれる。

### 3. 外務省経済協力局 「わが国教育協力の進め方について」 1971年8月

開発途上国の発展のためには、国民の教育水準の向上を図ることが、緊急の重要性を有するとの認識に基づき、開発途上各国とも、各種開発計画の策定に当って教育部門に重点を置くとともに、教育分野に対する諸外国の援助（資金および技術両面）の増大を強く求めている。

特にわが国の場合は、明治以来の経済発展において教育が大きな役割を演じた経験が開発途上諸国の関心を惹いていることもあり、また、わが国の援助供与に当って経済面の考慮が優先したことが一部の国における対日批判を招いたとの反省もあって、わが国としては今後この分野における協力を拡大することがわが国の経済協力全般を真に効率的なものとする所以であると考えられる。

しかしながら、教育は援助対象国の主権とナショナリズムにつながるデリケートな問題であり、これに対する協力は押しつけがましいものとならないよう各国ごとの事情を斟酌し、細心の注意を払って実施すべきものであることは言うまでもない。

わが国のこれまで実施している教育協力の現況は下記4に述べる通りであるが、この経験の上に立ち、かつ下記1の教育協力の意義を考え合わせて、今後のわが国の教育協力の進め方として下記2のごとく、人的及び物的協力の大幅な拡充を検討すべきであり、また、さし当りの施策としては、下記3のごときものがあげられよう。

#### 1. 教育協力の意義

- (1) 教育と言えば通常先ず学校制度を中心に考えるが、開発途上国にあつては、特に、学校以外の場での組織的な職業訓練や文盲追放のための識字教育を含めた社会教育等をも加えて考えるべきであつて、教育協力とは開発途上国におけるかかる各種教育活動に対し協力することであり、その目的とするところは国民としての意識を覚醒し、かつ、国民全体の知識や技術水準を高めることにより自国民の力で自国の発展をはかることができるための基礎を築くことにある。教育水準の向上はもとより一朝一夕で成し得るものではないが、開発途上国の場合には、出来る限り短い期間でこの目的を達成することが必要であり、そのためにこそ先進国の協力が望まれるのである。
- (2) かかる教育協力を大別すると、学校教育に対する協力と正規の学校教育以外の社会教育及び職業訓練とに分れる。学校教育に対する協力の中には、(イ) 近代国家としての意識形成の基礎をなす初等義務教育を中心とする初中等普通教育に対する協力、(ロ) 中等教育又は専門学校レベルにおける特定の技術習得を目的とした技術教育に対する協力及び、(ハ) 大学レベルでの普通教育あるいはそれ以上の研究・教育機関を対象とした、高等教育に対する協力があり、これに(ニ) 成人教育その他の社会教育までを狭義の教育協力ということとしたいが、さらに(ホ) 職業訓練を含めて広義の教育協力と呼ぶことも可能であろう。

#### 2. わが国の立場

- (1) わが国としては明治以来の経済発展にとって、教育の演じた役割が大きく、明治政府が精力的に教育全般、特に初等義務教育の普及、充実をはかったことが、後日の経済発展の基礎をつくったことは、多くの学者によって指摘されているところである。かかるわが国の経験は、もとより、そのままでは現代の開発途上諸国に当て嵌るものではないが、一部諸国には、参考となる点を多く含んでいると考えられる。
- (2) しかしながら、これまでのわが国教育協力の実績は、下記4にあるとおり、必ずしも十分なものではなく、その推進に当っての主たる障害として次のようなものがあつた。

#### イ. 語学力ハンディキャップ

教育自体に対する協力を考えれば、語学の重要性はいうまでもなく、各先進国のこの面の実績も、フランスの例などにみるように、自国語の普及事業と表裏一体の関係となっている場合が多い。わが国の場合、日本語にそれだけの国際性がなく、その他の言語による協力の拡充には自ら一定の限界があった。

#### ロ. 経済外的要因の軽視

これまでわが国の経済協力は、わが国自身の輸出市場の拡大あるいは海外資源の確保といった経済的要因を主たる推進力として進められて来ており、開発途上国自体の開発に対する協力という観点から見る場合にも、個々のプロジェクトの経済効率に注目して協力を行なうことが多かった。そのため、経済外的要因を含んだ教育協力プロジェクトは、わが国の援助対象としてとり上げられることが少なかった。

#### ハ. 外資分のみに対する援助供与の原則

わが国の経済協力は原則として、外貨分の援助を原則とし、現地通貨分は受入国側が負担すべきものとされて来た。このため、現地通貨分の多い教育協力を援助対象としてとり上げることはむずかしかった。

- (3) 今後わが国としては、これまでわが国の経済協力の供与に当って余りに経済的観点が優先していたことが一部東南アジア諸国における対日批判を招いたとの反省もあり、経済外的要因を十分考慮に入れた援助を増大すべき時期に来ていると考えられる。かかる観点に立てば、わが国の明治以来の経験に立脚しつつ、開発途上国の国づくりの基盤を築く事業に協力する教育協力は最も優先的にとり上げるべき分野であると思われ、この分野の協力をわが国が積極的に進めることは、わが国の経済協力全体の効率化に資する所以でもあると考えられる。

教育協力を積極的にとり上げるに際しては、わが方の協力を単に外貨分のみに限ることなく、現地通貨分の一部も必要に応じわが方が負担することが、より効率的な協力を行なう所以であろう。また、語学面のハンディキャップは、容易には克服し難いが、たとえば、設備、機材の供与あるいは現地側の行なう事業に対する側面的援助に重点をおく等により、かかる障害を迂回することを考えるべきであろう。

- (4) 上記1(3)の教育協力各形態別のわが国教育協力の進め方は、次のごときものとなる。

#### イ. 初中等教育に対する協力

相手国の最も重視する分野に対する協力であり、従って効果も大きい。この分野は相手国の民族主義的心情を斟酌せず押しつけがましい協力を行なう場合には、相手国側の反発を招きやすい分野であり、実施に当って細心の注意を要する分野である。わが国の場合、語学的ハンディキャップもあるので、教育設備あるいは教科書、図書、教材、視聴覚教育機材及び校舎等の無償供与など間接的、側面的協力を行なうことが適当であり、かつ、かかる間接的、側面的協力に限っても、開発途上国側の援助需要はきわめて大きいと考えられる分野である。ただし、これまで多少の実績のある理科教育の分野などではある程度の直接協力も可能である。

#### ロ. 技術教育に対する協力

わが国がこれまで実施して来たもの又はこれから実施しようとするものに韓国工業高校設立援助等若干の例があり、わが国としては、今後とも、校舎、設備、教材等の無償供与あるいは種々の人的協力等により、政府ベースでの協力を積極的に進めるべき分野である。

#### ハ. 高等教育に対する協力

この分野においても、わが国は従来から医療協力（インドネシア大学その他の大学、ビルマ、タイのヴィールス研究所等に対する協力）、農業協力（カントー大学に対する協力）、技術訓練センター（タイの電気通信センター等）等の形で、大学、研究所に対する協力を行なっており、また、日本研究助成及び日本語普及事業の一環として大学に対する協力を行なっている例も多いが、今後はその一層の充実及び対象分野の拡大をはかるとともに、大学対大学ベースの協力の組織化、現地研修及び第三国研修のための奨学金供与等の措置を強化すべきであろう。

## ニ. 社会教育に対する協力

この分野においては、実施の緒についたヴィエトナム教育テレビ計画が代表的なものであるが、多くの開発途上国政府が学校教育と並んでこの分野を重視しており、また、先進国側にとってもこの分野は比較的協力しやすい分野であることにかんがみ、今後、教材、視聴覚教育機材等の無償供与、マスメディアに対する協力等を通じ、この分野に対する協力を増大すべきであろう。

## ホ. 職業訓練

この分野は、狭義の教育協力には入らないが、従来から OTCA ベースその他の技術協力により多くの実績を有するので、今後ともその拡充をはかるとともに、現地研修及び第三国研修の考え方を大幅にとり入れることも考えるべきであろう。

- (5) わが国の行うべき教育協力は、二国間ベースのものが主体となろうが、同時に多国間ベースの協力も無視すべきではなく、特にアジア地域を対象とした UNESCO の諸事業に対する協力、SEAMEO、ASPAC 文化社会センター等のアジア地域の文化的国際機関を通ずる教育協力に対する協力及び、AIT、IRRI 等の地域的研修・研究機関に対する協力を強化すべきであろう。

## 3. さし当りの施策

上記のごとき、教育協力に対するわが国の基本的立場をふまえ、かつわが国の経済協力規模の拡大とともに、開発途上国側のわが国に対する期待も高まり、教育協力の分野においても、わが国の協力に対する強い需要がアジア諸国を中心に存すると認められること、ならびにわが国としても、わが国自身のイメージ向上の見地から真に相手国のためになる援助の増大をはかるためには、教育協力の拡充が恰好の援助形態であり、開発途上国側の需用に応え、この形態の協力を大幅に増大して行く必要があることを考慮し、さし当りの施策としては次のごときものを検討することが適当と考えられる。

- (1) 技術研修生の受入数の拡大及びその受入体制の改善
- (2) 現地の教育機関及び研修機関を利用する現地研修及び第三国研修の強化、拡充
- (3) 技術協力ベースによる教育関係専門家の派遣数及び教育用機材供与量の増大
- (4) 韓国工業高校等の教育協力プロジェクトの無償援助による実施
- (5) 無償援助による教育協力のための設備、機材、教材等の供与
- (6) 国費留学生の待遇改善及び量的拡充
- (7) 開発途上国における日本語の普及及び日本研究助成等の措置の強化
- (8) 開発途上国に対する教育協力事業（教科書、技術書、教育映画等の作成等）を実施している民間団体に対する助成
- (9) SEAMEO、ASPAC 文化社会センターに対する協力の強化等国際機関を通ずる教育協力の拡充

なお、開発途上国（特にアジア諸国）に対する種々の文化交流事業も、教育協力と密接な関連があり、かつ、一部重なりあっているものもあるので、この強化、拡充も別途推進する必要がある

る。

#### 4. わが国の教育協力の現況

(1) わが国がこれまでに実施してきた開発途上国に対する教育協力(二国間ベース)としては、技術協力によるものと、教育・文化協力によるものとに大別される(教育協力の概況表別紙)。

##### (イ) 技術協力関係

技術協力を通じての教育協力は、専門家の派遣、研修員の受入れ、職業訓練センターの設置、機材供与、協力隊員の派遣等各種事業の一環として行なわれている。

##### (ロ) 教育・文化協力関係

教育・文化協力による主な事業としては、留学生の受入れおよび派遣、日本語講師の派遣およびその他日本語普及関係事業、日本研究講座の寄贈、理科・農業教育、アジア・アフリカ教育指導者の招致等がある。

##### (ハ) その他の協力

賠償による研修員および留学生の受入れ、学校建設資材(プレハブ)の供与、実験用器具等の供与等が行なわれている。また研究機関による協力としては、アジア経済研究所、熱帯農業研究センター等の協力がある。このほか、本年度より韓国における工業技術高等学校の建設、運営に対し無償の援助を行うこととなっているが、これも着手された暁にはわが国の教育協力の重要な実例となろう。

(2) 技術協力関係による協力は多くの場合、単発的な協力が多く、その量は少ない。協力分野をみると研修員受入れ関係は、教育一般、日本語、医療等また専門家(協力隊員を含め)派遣は日本語、職業訓練、医療、体育等が主であり、機材供与としては、職業訓練機材、医療器材が大半を占め、その他研究実験器具等がある。センターについては、多岐の分野にわたっているが、職業訓練的色彩のものが多い。

本格的な教育協力プロジェクトとしては、ヴェトナムのカントー大学農学部設置、同じくヴェトナムの教育テレビ協力等数える程しかない。

また、教育・文化協力関係では、留学生受入れは、受入れ体制が不完全であることもあり絶対数が極めて少なく、日本語普及関係事業、理科・農業教育等についても、派遣教育要員の不足している現状にもかんがみ、その規模、内容等において満足すべきところまで至っていない。

## アジア教育協力のための研究協議について

昭和46年7月12日  
事務次官裁定

### 1. 趣旨

アジア諸国に対する教育協力の基本方策について研究協議するため、次の学識経験者および関係機関の職員に協力を煩わすこととする。

市村真一	(京都大学東南アジア研究センター長)
岩村忍	(元京都大学東南アジアセンター所長)
牛尾治朗	(ウシオ電機社長)
衛藤藩吉	(東京大学教授)
岡正雄	(東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所長)
岡津守彦	(東京大学教授)
小川芳男	(日本国際教育協会理事長)
小倉武一	(アジア経済研究所長)
加川隆明	(外務省情報文化局文化事業部長)
木村宗男	(早稲田大学教授)
黒田音四郎	(国際学友会理事長)
沢木正男	(外務省経済協力局長)
田付景一	(海外技術協力事業団理事長)
堤清二	(西武百貨店社長)
西川五郎	(東京教育大学教授)
平塚益徳	(国立教育研究所長)
藤井丙午	(新日本製鉄副社長)
藤瀬五郎	(日本放送協会顧問)
前田陽一	(東京大学教授)

2. 研究協議の事項等につき、関係機関との連絡協力を密にするため、次の各省庁および関係機関の職員をもって、アジア教育協力幹事会を設けるものとする。

総理府	対外経済協力担当参事官
外務省	アジア局地域政策課長
	経済協力局技術協力課長
	〃 技術協力企画調整室長
	情報文化局文化事業部文化第一課長
	〃 文化第二課長
文部省	大臣官房審議官
	〃 調査室
	大学学術局留学生課長
	〃 国際学術課長

日本ユネスコ国内委員会総務課長



教育課長  
文化庁 次長  
長官官房国際文化課長  
海外技術協力事業団海外事業部長  
アジア経済研究所経済成長調査部長

3. アジア教育協力研究協議に関する庶務は、関係各課の協力を得て文化庁長官官房国際文化課において処理する。

#### 4. 文部省大臣官房調査課 『アジア教育協力について』（調査団報告書）

1972年3月

##### 教育協力の問題点

教育とは人間の社会的活動の最も基礎的なものといわれ、それは社会化のプロセスとほとんど同義語と見なされている。しかし開発、近代化という立場から教育を見るならば、その目的は合理的なものの見方、および有用な知識と技能の伝播、普及といえることができるであろう。

近代における東南アジア社会の停滞には深い歴史的背景があり、一方では急速にこの停滞状態を脱却しなければならないという緊急な課題がある。このような条件の下におかれている東南アジアの教育近代化においては、先進諸国の単なる経験や教育のパターンをそのまま当てはめることはできない。しかし現代に出発点をもつ開発途上国は、ある意味では有利な立場にあるともいえよう。日本を含めて先進諸国は、その近代化において幾多の試行錯誤を繰り返しつつ発達してきたが、これに対して開発途上国は現在の時点を出発点としている。したがって先進国が冒した錯誤や古い伝統などに囚われることなく、新しい方向に踏み切ることができるであろう。

対外教育協力の計画、実施に当たっての心構え、あるいは基本的な態度として三つの点がある。第一はその対象は「人間」であって「物」ではなく、しかもわれわれの社会とは構造の異なる社会に生きる人間であるという事実である。第二の点は、したがってわれわれは常に好意ある助言者の立場にあるという認識であり、第三は相手国の実情に即する協力でなければならないという点にある。

東南アジア諸国に対する教育協力の計画と実施に際しては、つぎの点がまず明らかにされるべきである。

(1) 相手国の要請 教育協力においてまず第一に明確にしておかなければならない点は、相手国がその教育領域のうちでどの部門における協力を最優先にしているかということである。この点については今回の調査団が訪問した諸国に共通のものもあれば、また異なるものもある。さらには相手国といっても政府当局と現場とで重点のおき所がちがうこともあるから、この点にも充分の注意も払う必要がある。政府当局の意見はもちろん第一に尊重しなければならないが、実施に当たって現場の意向を無視しては効率的な協力の実施は不可能であろう。この点で先方の要請、意のあるところを完全に把握しておくことが必要である。

(2) 相手国のニード 「要請」と「ニード」は区別して考えなければならない。要請は先方の判断にもとづくものである。ところが、当事者の判断が常に正鵠を得ているとはいえないことは、日常の経験が教えてくれるところである。当事者の判断は、時にはマンネリズムに陥ることはよく知られている。局外者のほうが当事者よりもより客観的な見方ができることもある。相手国側の要請は、常に必ずしも相手国のニードを尽しているわけではないという場合もあり得る。国際

協力における助言の意義はこのような点にあると考えられる。

(3) 相手国の情況 教育というものは、非常に領域の広いものである。教育ということばを知識の伝達と価値観の形成と考えるならば、それは人間の社会化(socialization)の過程とほとんど同義語だといえよう。しかし教育における国際協力には自ら限界がある。その範囲は主として学校教育にあるといえようが、その学校教育の範囲内においてもまた限界が存在する。効率の高い協力を行うためにはさらにまた限界がある。ところが、これらの限界は東南アジアの各国においておのおの異なっており、どの教育レベルに、あるいはどの種類の教育に重点をおくべきかということは、国別、個別的に考えなければならない。一般的な学校教育システム以外の教育すなわち社会教育、成人教育、技術教育、実用教育などといわれているものについては、各国の特殊事情が反映しているので極めて複雑だといわなければならない。それゆえ、この方面における協力には特に慎重に臨むべきだと思われる。また、これらの各種の教育は必ずしも行政管轄上において統一されているわけではないので、その点の困難も考慮する必要がある。以上のように、相手国の事情、状況に応じて協力方式を立案すべきではあるが、各国に共通する協力対象も存在する。たとえば教員養成、理数科教育の充実、施設の改善などがそれであろう。

(4) 当方の協力援助能力 今回の調査中、ある国の教育開発担当官との会談で「どの教育分野において日本の協力を期待するか」と質問したところが、即座に「あらゆる分野において期待する」という答が返ってきた。これはジョークではあったが、また極めて率直な表現だとも受取られた。わが国の海外教育協力の能力に限界があることはいままでもない。限界の一つは資金の問題であるが、さらに重要なのは協力要員である。教育協力の対象はあくまでも「人間」なのである。施設、機材、器具の不足、不備は東南アジア諸国を通じての共通の現象で、シンガポールでさえも例外ではない。しかしわが国としても限りある資金をもって協力援助を行う以上最も効率的な援助をすることこそが真の協力であろう。そうすれば、人的協力和物的協力の総合的計画が最も必要であろうが、教育協力においては、むしろ人的協力が主であり、物的協力は従でなければならない。ところが、わが国の場合、海外教育協力のための要員の適格者は極めて少なく、しかも現在でもなおその養成策はほとんど講ぜられていない。このように、相手国の状況を的確に把握することが効率的な協力に不可欠であると同時に、当方の協力援助能力も明かにしておくなければならない。また東南アジア諸国のそれぞれの実情に対応して、日本が教育のどの分野において最も有効、適切な協力を行う能力をもっているかをはっきりしておく必要がある。

(5) 二国間方式と多国間方式 この問題に関してはいろいろの論議と考え方が存在する。しかしこの問題の一般的な原則論は困難であり、この二つの方式のおおの範囲を予め規定しておくことは実際的ではない。相手国の実情、要請、社会的ニーズを十分に勘考して、ケース・バイ・ケースでどちらの方式を採用するか、あるいは両者の混合方式をとるかを決定すべきであろう。教育の領域における多国間方式ではユネスコを通じての協力が最も重要な部分を占めることはいままでもない。

(6) 実用教育の問題 東南アジア諸国における実用(技術)教育の重要性およびこれに対する政府の要請が強いことは疑いのない事実である。今回の調査中にも、初中レベルにおける理数教育の重視には強い印象を受けたが、これが一般的な実用教育の強調に繋がるものであることは明かである。もし実用教育の面において協力するとすれば、ユネスコ以外の国連専門機関、たとえばFAOとの関係を考えなければならない。なぜならば、東南アジアの多くの国においては農業教育は農業開発関係の政府機関の管掌になっているからである。また教育と極めて密接な関係にあ

る保健に関しても同様のことがWHOについていえよう。

(7) 量から質へ この二十年の間において、開発途上国自身の努力と国連機関および先進国の援助協力によって東南アジア諸国の教育はめざましい発展をとげた。識字率の飛躍的な増大、就学者の画期的な増大、その他数量的あるいは統計的表現が可能な範囲における教育の発達には驚くべきものが見られる。しかし質の面がこれに伴なわなかったこともまた否定できない事実である。たとえば、文字は学習したが、印刷物の不足のため文字の学習の意味がなくなってしまっている。就学後のドロップ・アウトが著しい。生徒一人当りの教師の数が少ない。リキュラムが不備である。教材が欠乏している。設備があまりにも貧弱である。その他、例を挙げればきりが無い。しかしこれらの多くの欠陥のうち特に重大で緊急な問題は教師の質の点であろう。教育の質的改善はまず教師から始まる。教育の実際に当たる教師の質的向上は、設備や器材の改善に優先しなければならない。人間を対象とする教育開発において、教師の質の問題が最優先さるべきことは当然であろう。

(8) 大学と研究 一般的にいて、世界の開発途上国においては、各レベルの教育の伸び率は大学、中等、初等の順だといわれている。東南アジアもその例外ではない。初中教育に較べると、確かに大学の成長率のほうが高く、大学教育のほうがより恵まれているという印象が強い。しかし、東南アジアの大学についても大きな問題点が存在する。大学も教育機関であることにちがいはないが、それだけではなく同時に研究機関でもある。研究機能をもたない大学は不具だといってもよいし、研究なしの大学教育は極めて効率の低い教育といえる。東南アジアの大学の大部分においては、大学教師の任務のほとんど全部が教室における学生の教育に占められていて、教師自身の研究の時間および施設・設備等は著しく貧弱である。せっかく外国留学によって近代的な研究法を学んでも、帰国後は研究を続けていけない。このような状況では、学問研究を自国で育てていくことは不可能であろう。この点は、受け入れ留学生のアフター・ケヤーとも関連をもつ問題であろう。

以上において、東南アジアにおける教育協力の計画、実施に当って留意すべきと考えられる問題のいくつかを挙げてみたが、問題は決して以上に尽きるものではない。国別報告で具体的に触れられている多くの問題もあるし、まだわれわれに明らかになっていない問題もあるにちがいない。この報告書に見出される問題への対策および未知の問題の発見のために、今後もさらに調査が広げられ、研究が深められることが必要である。

## 調査団報告要旨

### B 教育協力に対する要請

#### (I) 今後考えられる教育協力の方法について

##### 1. Joint Working Groupの設置

対象国との間に Joint Working Group を設け、具体的にもっとも有効な協力事業の決定と、事業内容の細目について、継続的に検討を行なう。

##### 2. 重点的協力の確立

協力事業においては、限られた資源を効果的に用い、効果が波及的に及ぶよう配慮されなければならない。そのためには、重点的な協力事業を計画すべきである。

(1) 協力対象として、教員研修センター、教員養成大学等の拠点機関を定め、その設置拡充に

協力し、そこを核として、各学校段階の教育の向上を図ることが有効である。

- (2) 協力効果をあげるためには、各教育段階（就学前、初等、中等、高等）ごとの、特定分野（たとえば、理科教育、職業技術教育）に対象を限定する必要がある。その際、その分野における教員の養成、再教育、専門家の派遣、施設設備の供与、カリキュラムや教材の開発等を各国の実情に応じて総合的にセットして援助することが望ましい。
- (3) 専門家の派遣、教員および研究者の招致等、人物の交流についても相手国のニーズに基づき、特定の分野（たとえば、農業、水産、教員養成）に重点をおく必要がある。

### 3. 継続的アフター・ケア体制の確立

協力事業は、単年度ではなく、継続的に実施し、たえず相互において事業の評価反省を行うことが、効果をあげうるうえに必要である。特に協力事業をいっそう効果あらしめるためには、事前の調査および事後のアフター・ケアを継続的に実施することが肝要である。

### 4. 教育協力行政専門家の派遣

教育行政に関する専門的知識を持つ者を各国に駐在させ、対象国の教育行政関係者および研究者等と常に接触を保たせ教育協力に関する専門的意見交換を行ない、教育協力の効果をあげることが肝要である。

## (II) 現段階で強く具体化が望まれる事業

### 1. 教員養成への協力

教員（理科、その他）を各国に派遣し、教員の研修、再教育に協力する。教員養成大学にTeaching Staffを派遣する。（マレーシア、シンガポール、インドネシア、タイ、フィリピン）

### 2. 拠点地域（例 シンガポール）拠点機関（例 モデル校）を設け、そこに重点的に協力事業を展開する。

### 3. 日本研究（者）に対する協力

- (1) 日本研究に対し熱意を示す人々に対し、研究費を支給する。（シンガポール、インドネシア、フィリピン）
- (2) 日本研究に関する図書（英文、邦文）資料を寄贈する。（シンガポール、インドネシア）
- (3) 日本研究講座、日本語学科への協力を拡充する。（現地人助手への財政措置、L.L.装置の供与）（インドネシア、タイ）

### 4. 機材の供与（専門家の派遣と一体的に）

- (1) 学校放送（教育テレビ放送）の振興を図るため、機材の供与を行なう。（シンガポール、マレーシア）
- (2) 理科教育および職業・技術教育の改善のため、教材・教具（視聴覚教材を含む）実験用の薬品等を供与する。（タイ、フィリピン、ベトナム、シンガポール）
- (3) 理科教員等研修センターの設立に、人的、物的協力を行なう。（シンガポール）

### 5. 国内体制の整備

- (1) 教育協力事業は総合的に行なう必要がある。したがって、各所管機関で行なわれる各協力事業が有機的総合的に行なわれるよう努めるべきであり、そのための体制整備が必要である。
- (2) 教育協力事業を推進するにあたって必要な教育協力の専門官の養成や実際の協力事業に従事する専門家の養成を行なう国内体制を整備する必要がある。
- (3) 日本語を外国語として教育できるような方法、教材、技術の開発研究を行なう必要がある。

## 5. アジア教育協力研究協議会『アジア諸国に対する教育協力のあり方について(報告) 1972年3月

本協議会は、昭和46年8月以来、アジア諸国に対する教育協力のあり方について、同年秋アジア諸国に派遣された教育協力調査団の報告をも聴取し、慎重に検討を重ねてきたが、ここに協議結果をとりまとめ、以下のとおり報告するので、教育協力の施策の推進に当たっては、これらの点にじゅうぶん留意されたい。

### I. 教育協力の基本理念

#### 1. 教育協力の概念

教育協力の範囲としては、広義には各種の技術者などの養成訓練にかかるものも考えられるが、本協議会では主として、学校教育および社会教育にかかわる人的、物的協力の問題を中心として、研究協議を行なった。

#### 2. 教育協力の目的と必要性

対外協力が一般にその主要目的のひとつとされている開発途上国の自立発展に資するためには、単に経済的開発の援助にとどまらず、これら諸国の自立発展の基盤となる教育の発展に対する協力が不可欠と考えられる。また教育協力は、開発途上国の自立発展そのものを促進することに大きな意義を有するばかりでなく、開発途上国の文化的、知的水準の向上に資することにより、対外協力全般について、その効果を高めるうえに大きな意義を有するものと認められる。さらに、教育協力が人と人との交流協力関係を通じ、相互理解を深め、わが国との友好関係を促進することに大きな意義を有するところから、わが国の広い意味における国益にも資するものと考えられる。以上のような点を総合的にみると、教育協力の推進は、世界の平和、人類の福祉の増大に寄与することとなる大きなものと期待される。

ところで、わが国が教育協力のために投じている経費の規模は、各国からの養成や先進国の行なっている協力規模に比べ極めて小さいといわざるをえないので<sup>(注)</sup>、今後わが国としては、このための予算を格段に増額し、教育協力の拡充にいっそうの努力を傾ける必要がある。

<sup>(注)</sup> 政府は、開発途上国の経済開発の推進に積極的に貢献するため、昭和50年までに国民総生産の1%の援助目標を達成するよう努力する方針を発表しているが、昭和45年度現在におけるわが国の援助総額は、民間ベースの援助を含めても、国民総生産の0.93%、6832.8億円に達する程度である。そのうち技術協力予算はわずか約90億円(0.01%)を占めるにすぎず、さらに教育分野の協力予算はそのごく一部(約16億円弱と見込まれる。)を占めるにすぎない。昭和47年度において、教育協力関係予算は、約50億円弱と見込まれる。

教育協力関係予算には、以上のほか、技術協力予算として専門家派遣、研修員受入などの事業による教育関係分があるが、区分が困難であるのでここには含めていない。

#### 3. 教育協力の方式

対外協力には、二国間方式のほかに、国際機関を通ずる多国間方式があり、一般的には、多国間方式は広い視野から多くの専門的情報を収集整備し、これを駆使して有益な指導助言を行なうプロジェクトに適し、二国間協力では、相手国の直接的要請に対処し、わが国の特色を活かして確実に具体化されるようなプロジェクトに有利といわれるが、協力の意図に対する誤解を避けるため、必要と認められる場合には、国際機関を通じて協力を行なうのが適当と思われる。いずれにしても、相手国の要請、協カプロジェクトの性質などから前記のような協力方式の長所を活かしつつ、両方式を適時適切に組み合わせて行なうことが必要であろう。

#### 4. 教育協力を進めるにあたっての基本的留意事項

- (1) 教育協力においては、相手国の言語、文化、歴史、国民の価値観などのかかわりが多いので、特に慎重な配慮を要するとともに、わが国においても、すすんで相手国の言語、文化などについての深い理解をうるようにすべきである。
- (2) 協力に際しては、相手国の要請をふまえつつ、教育的にも真に効果のある協力方策を見出すことが必要である。特にアジア各国においては、教育成長の基礎でありながら、財政事情などからふじゅうぶんな初等中等教育の分野において、その発展に資しうる協力方策を把握するよう留意すべきである。
- (3) 教育協力の対象国としては、わが国への協力要請の強い東南アジアにまず重点を向けるべきであろう。
- (4) 教育協力は、人とのつながりにより、また人間の形成にかかわることなので、相手国の関係者との間に親密な人間関係を確立し、相手国の立場や感情をふまえ、相互の深い理解のもとに協力を行なうよう留意すべきである。

## II. 教育協力の施策の重点

### 1. 初等中等教育への協力

(1) この分野での協力においては、教育行政や教育内容の改善は基本的には、相手国の行なうべきところであるとの観点に立ち、教育の場での直接的協力よりも、むしろ相手国の教員の養成、現職教育、教育関係機材の供与等を通じて教育の質的改善を図る如き間接協力を行なうことに重点をおくことが適切である。このためには、従来から協力して来た理科、数学教育や農業などの職業教育および視聴覚教育ならびに技術協力の一環としての職業訓練などの実績を参考とし、この種のプロジェクトの格段の拡充、改善をはかるべきである。

(2) 教育協力の方法としては、相手国の教員の現職教育等に対し、実習指導や、カリキュラム改善のための専門家を派遣したり、教育実習用の機材を供与するなどの方法が行なわれているが、協力の効果を高めるうえから、これらの方法を総合的に組み合わせて行なうとか、継続的に協力してゆけるシステムを考える必要があり、このような総合的、継続的な教育協力を行ないうる拠点として、教育研修センターの設置供与を行なうことも有効、適切と考えられる。一方、アジア諸国の中には、専門家と機材の供与とを切りはなして協力を望むところもあり、機材の供与のみを行なうことも必要である場合もあるので、相手国の要請等もよく考慮し、適切な方法をとるべきであろう。

(3) 初等中等教育の分野では、前記の如く、直接的な教育援助よりも、教員養成への協力の如き方法が適切と考えられるが、アジアの国の中には、初等中等教育分野での教育改善のための実験モデル校設立の動きもあり、これらに対して協力を行なうことも有効とされているので、今後の有力なプロジェクトとして考慮に値する。

### 2. 高等教育への協力

(1) 高等教育分野の協力については、わが国と相手国の大学相互の積極的な交流を促進し、そのため政府は財政面その他により側面から援助する方策を拡大することが適切と考えられる。

(2) 高等教育の分野では、従来わが国は、農学教育(カントー大学農学部)、医学教育(インドネシア大学など)、化学・化学工学教育(東京工業大学の国際大学院コース)などの分野での協力を行なっているが、今後ともこの種の職業、技術面での人材養成に対する協力の抜本的拡大が要請されよう。この場合、相手国の当該協力大学において教官となるべき者を、国費留学生制度において一般留学

生とは別枠で受け入れることができるような方法を考える必要がある。

なお、協力規模の大きなプロジェクトについては、わが国の一つの大学で協力を行なうことは、専門教授の確保などからも困難と思われるので、数個の関連大学がチームとなって協力を行なうとか、協力分野の関係学会を中心として協力体制を作るなどのくふうが必要であろう。また、このために、大学への支援措置を検討する必要がある。

(3) 高等教育の分野においては、以上のほかアジア諸国での日本研究、日本語教育への協力が寄附講座などにより行なわれているが、この分野における協力の要請もおおいに高まりつつあるので、この面での協力方法の改善をはかるとともに、国内での協力ならびに研究体制を強化する必要がある。

(4) わが国は、昭和29年以来今日までに世界約60か国から約2,500人の国費留学生を受け入れてきているほか、かなりの数の私費留学生も来日している。現在、国費、私費あわせて4,600人の留学生がわが国の高等教育機関に在学しており、そのうちの80%以上がアジア諸国からの留学生であるが<sup>(註)</sup>、これらの国々は、自国の社会的経済的発展に必要とされる人材養成のために、わが国の国費外国人留学生制度を活用してきており、その要請に応じて、今後特に大学院レベルでの国費留学生受入数の増加をはかる必要がある。

<sup>(註)</sup> ユネスコの留学生統計により外国人学生の受入れ数という点から国際比較をみると、米国(121,000人)、フランス(37,000人)、西ドイツ(27,000人)、英国(16,000人)等先進諸国とくらべてわが国の外国人学生数(10,000人)はいちじるしく少なく、かつ、高等教育機関在学者総数に占める外国人学生の比率も、1968年現在、英国7.3%、フランス7.2%、西ドイツ6.2%、米国1.6%に比べ、日本は0.7%にとどまる。しかも上記ユネスコ統計のわが国の外国人学生数中には、いわゆる留学生のほか、わが国に永住許可された外国人または子弟で高等教育機関に入学した者等が含まれている。

### 3. その他

(1) 一般成人等を対象とする識字教育などの協力分野については、従来からユネスコ等の国際機関がかなりの援助実績をあげていることに鑑み、わが国としては、このような国際機関の事業を通じて協力の促進をはかっていくのがよいと考えられる。また、社会教育に対する協力分野については、青年海外協力隊の派遣、アジア奉仕活動指導者の受入れ、東南アジア開発青年セミナーの開催などにより相当の実績を収めているが、今後相手国の要請に応じて、この分野においても、いっそう適切な協力を行なうべきである。

(2) 教育協力においては、これまでも、アジアの文部省の次官、局長クラスの教育指導者を招致し、効果をあげているが、さらに、直接教育に携わっているブジアの教職員をわが国に招き、国内の研修センターその他の教育機関で研究する機会を拡充し、またそのための受入れ体制の整備をはかる必要がある。

(3) 教育研究面で、わが国は、ユネスコ事業等に協力して、国立教育研究所等においてカリキュラムや指導法等に関する研究の協力を行なっているが、教育の改善普及の実をあげるためには、このような教育研究の振興が不可欠であるので、アジア諸国の要請をふまえてこの面での協力拡充をはかる必要がある。

(4) 教育協力に対する評価を行ない、協力方策についての改善をはかるためには、相手国の教育計画や教育事情についての的確に把握できるように、常時資料の収集、整備に努めるとともに、現地の実情調査にも格段の努力を払う必要がある。

### III. 教育協力体制の整備

## 1. 国内体制の整備

わが国が従来アジア諸国に対して行なってきた教育協力事業については、主としてわが国の国内体制の不備がその円滑な実施を妨げている場合が少なくない。したがって、今後増大する傾向にある各国からの教育協力の要請に適切に対処し、協力を効率的に実施してゆくためには、まず国内体制を整備することが急務であると考えられる。この問題としては、(1) 政府機関相互の連携の緊密化、(2) 協力担当実施機関の体制の整備、(3) 協力専門家の養成・確保、および(4) 予算の弾力的運用などがあげられよう。

### (1) 政府機関相互の連携の緊密化

協力を担当する各省庁の相互の連携をさらに緊密化することが必要であるので、相互に協力して施策を練り、実施等については、各省庁および省庁内の部局相互の協力連携が促進できるような措置を考慮する必要がある。

### (2) 協力担当実施機関の体制の整備

ア) 留学生等の受入れについては、留学生の勉学が効果があがり、日本についてじゅうぶん理解と友好を深められるようにすることが必要であり、そのためには、受入れる側の大学などの体制、特に教育指導や宿舎その他の生活面での援助体制について改善をはかる必要がある。またこのようなわが国の受入れ体制の改善により、多くの優れた留学生をわが国に誘致することが必要である。また、留学生以外の研修生等についても大学側の受入れについて、じゅうぶんな指導援助が行なえるよう予算措置を講ぜられるべきである。

イ) アジア諸国から招致する学者、研究者や教員等を拡大し、また教育面での情報の交流が増大するのに応じて、これらの人々に対する宿舎の提供その他の生活上の世話にとどまらず、各種の教育情報の提供などの業務を積極的かつ総合的に行なえるような体制の整備をはかることの必要が痛感される。

ウ) 前記のように、アジア諸国の教職員や指導者などをわが国において研修させたいという要請に応じて、国内の研修センターや研修所などにおいて、これらアジア諸国の教員等の研修をも受け持つことができるように体制を整備し、各研修機関がその要請に即した協力ができるよう、政府が支援することが必要である。

エ) 学術研究面の協力については、日本学術振興会が外国人奨励研究員および外国人流動研究員の制度を通じて、毎年アジア諸国を含めて一定数の学者、研究者を招致しており、これら諸国との学術協力にも寄与している。今後国際学術協力をおおいに促進するとともに、アジア諸国に対するこの面の協力を強化する必要がある。

### (3) 協力専門家の養成・確保

ア) 教育協力面での最も大きな課題のひとつは、優れた協力専門家の養成確保をはかることであるが、そのためには、少なくとも国際語(英語、フランス語等)のほか現地語をも使用できる能力および相手国の諸般の事情についての専門的知識をそなえた専門家の養成をはかることが急務である。特にアジア各国が次第に自国の言語を教育用語とする方向もあることに鑑み、わが国の大学においてもアジアの言語をひろく学習できるようにすることは、アジアとの交流を促進し、この面の研究者や専門家を養成するうえにも必要な課題である。なお、適当な教育協力専門家を広く国内から求めるためにも、一部の協力分野で行なっているようなアジア地域の言語や事情に精通したり、協力経験があるなどの専門家候補者の登録制度も考えることも有効であろう。また、よい専門家を確保するには、協力専門家の現地での努力をよく認め、帰国



後も適切に処遇のできるような配慮も必要である。

- イ) 特定の国に派遣されることの決定した専門家に対しては、事前に現地語または国際語の短期集中訓練、現地の社会・文化事情等についてじゅうぶんな知識をもちうるような研修の機会を提供することが、派遣先での相互の理解と協力を円滑に行なううえからも必要であろう。
- ウ) 協力専門家は、本務の研究・教授等の片手間で協力事務を行なうのではなく、協力事務それ自体を本務として行なえるような専門家の確保されることが必要である。さしあたり、研究所または大学等の教員を派遣する場合も、その研究所または大学等が派遣教員の定数を確保して交代で専門家として派遣できるようにしたり、派遣先大学への代替講師確保のための予算措置を講ずることなど考えるべきであろう。
- エ) 近年、アジア諸国においては、日本語に関する関心が高まりつつあり、日本語教育専門家の派遣に対する要請も増大してきているが、この効果的な教授方法や、教材の開発、指導者の養成は甚だふじゅうぶんと考えられる。したがって、今後日本語教育について、その指導法や、辞書、教材の開発、指導専門家の養成などを行なえるような機関を設けたり、日本語指導の専門家の資格を認定するような制度を考える必要がある。
- オ) 教育協力については、相手国の指導的教職員をわが国に招致し、研修帰国後、専門家として協力分野の指導に当たってもらったり、わが国からの派遣専門家に協力してもらおう等の方法も考えるべきであり、また派遣専門家として現地で協力に当たった人が、帰国後もその経験や相手国指導者との人的連携を活かして協力事業に活躍できるような体制が必要である。

#### (4) 協力予算の弾力的運用

協力事業の実施にあたっては、受入れ側の準備、現地の教育システムや気候その他の条件などから、単年度会計システムのもとでは、事業の遂行に支障をきたすことが多いので、そのための改善措置を検討するとともに、現行の会計システムの中で、その年度区分、使途方法などにつき、協力事業についてできるだけ弾力的、効果的に運用できるような措置を検討する必要がある。

## 2. 対外連絡協力体制の整備

(1) 教育協力についても、それが真にアジアの実情に沿い、適切効果的な協力を行なうためには、相手国の教育発展計画や、その中でわが国の協力を特に期待する分野、個々の国情とわが国の能力に即した効果的な協力方法等を的確に把握する必要がある。このために、彼我の教育担当の実務者や専門家による相互の連絡と研究協議の場を設けることもこの趣旨に則した方法として検討に値する。

(2) また、現地において、教育に関する情報を的確に把握し、彼我の有効な情報交換を保ち、教育協力のよりよい発展が促せるよう、教育協力に理解を持つ担当者の養成、配置をこの際積極的に検討する必要がある。

(3) わが国がアジア教育協力を行なうに当っては、UNESCO、SEAMEO、ASPAC等国際機関が推進しているアジア諸国教育発展計画に十分配慮し、必要と認められる協力を惜しんではならない。例えば、ユネスコの信託基金制度の活用などにより、教育分野における協力の拡大に努めることは、有効な方策と考えられる。

## 6. 『教育・学術・文化における国際交流』（中央教育審議会答申）（要旨）

1975年3月

### 第2 教育・学術・文化における国際交流振興のための重点施策

#### I 国際社会に生きる日本人の育成

我が国が、国際社会の一員として、積極的にその義務と責任を果たすためには、国民一人一人が日本及び諸外国の文化・伝統について深い理解を持ち、国際社会において信頼と尊敬を受ける能力と態度を身につけた日本人として育成されることが基本的な課題である。今後は、このような認識に立って、これらの能力を備え、知・徳・体の調和のとれた日本人の育成を目指し、学校教育、社会教育及び家庭教育の全般を通じて改善充実を図る必要がある。特にその場合、国際理解教育、外国語教育等の一層の充実を図り、国際協調の精神を培い、国際理解を深めるよう配慮すべきである。

##### 1. 国際理解教育の推進

学校教育や社会教育における国際理解教育については、ともすれば観念的な知識としての理解にとどまってしまう点も指摘されている。したがって、今後この教育の推進に当たっては、具体的な実践にまでつながるような工夫をする必要がある。

- (1) 小・中・高等学校における国際理解教育の振興のために教育内容・方法を改善するとともに、国際理解のための実践的活動を行う場の拡大についても考慮すること。
- (2) 青少年及び勤労者を含む一般成人に対する国際性の啓培を推進するために、社会教育の分野において、国際理解を深め、国際協調の精神をかん養する教育活動を促進する具体的な施策を計画すること。
- (3) 小・中・高等学校の教員及び学校教育・社会教育・文化活動の指導者に国際性を持たせるために、現行の海外派遣事業を更に拡充すること。
- (4) 海外勤務者の子女の教育については、国際性を培い、国際理解を深めるという観点からも留意すべきものであるため、その改善充実について特に配慮すること。

##### 2. 外国語教育の改善

我が国民のコミュニケーションの手段としての外国語能力は一般的に見て極めて貧弱である。このことは、国際交流活動を進める上での大きな障害となっている。したがって、この面における外国語能力の向上を図ることは、今後の国際交流推進のために極めて大きな課題である。

- (1) 中学校・高等学校における外国語教育については、コミュニケーションの手段としての外国語能力の基礎を培うための教育内容・方法及び教育環境について一層の改善を図ること。
- (2) 高等教育機関においても、外国語能力の向上を図るため、一般教育としての外国語教育の在り方について検討すること。
- (3) 優秀な外国人を採用し、外国語教育において活用することを実態に即して一層推進すること。
- (4) 外国語教員の指導力の向上を図るため、語学研修のための海外留学について積極的な施策を講ずること。

##### 3. 大学の国際化

大学は歴史的に見て、国際的な性格と役割を有するものである。各大学は自ら国際的使命を自覚し、学内におけるその本来の教育研究環境を確保し、日常的活動の一環として国際交流活動を積極的に推進すべきである。特に、国際性の啓培や国際理解の促進を目的とした教育研究活動や、教員・学生の国際交流活動を推進するとともに、その体制を整備する必要がある。

- (1) 従来断片的であった外国に対する理解及び研究を総合的な観点から促進するため、地域研究や比較研究等を一層推進すること。また、教育面においてその成果を反映させるためにも、関係諸分野における教育・研究体制の整備を図ること。
- (2) 留学生交流担当組織の拡充を図るとともに、留学生の受入れ及び派遣等大学の学生国際交流活動を積極的に勧奨し、援助すること。
- (3) 外国人教員の採用を容易にし、積極的に受け入れる必要がある。そのために、現行の処遇、任用等に関し、具体的な改善策を至急検討すること。
- (4) 大学における国際的な研究協力を積極的に推進するために必要な援助措置を講ずること。
- (5) 以上のような諸課題を含め、国際化を促進するための特別計画を持つ大学に対して積極的な財政援助を行うこと。

## II 人物等の交流事業の拡大

教育・学術・文化の国際交流のためには、人、作品、情報等の各般にわたって総合的な交流を推進する必要がある。この場合、教育及び学術の交流においては、人物交流が主要な形態であるので、特にその規模の飛躍的拡大を図る必要がある。一方、芸術文化の交流においては、芸術作品等の交流が人物交流に劣らず重要であるので、これに対しても積極的な施策を推進すべきであり、また、学術交流における情報の流通の重要性にも留意する必要がある。

### 1. 人物の交流

人物の交流においては、派遣・受入れの両事業ともに抜本的、積極的な拡充策を検討する必要があるが、戦後における推移や近年我が国に対する諸外国の関心がとみに高まっていること、派遣に比べて受入れが余りにも少ないこと等を考慮し、さらに、我が国の経済情勢にもかんがみて、特に受入事業の拡充については、格段の努力を払うべきである。

- (1) 国費による留学生の受入れについては、大学及び宿舍等受入体制の整備を先行しつつ、引き続き拡充すること。また、留学生の派遣については、国際化時代に活躍し得る人材を養成するため、現行の国費による派遣制度を更に拡大する必要がある、特に発展途上国への留学についても配慮すること。なお、受入体制の整備に当たっては、私費による留学生についても十分に配慮すること。
- (2) 高等教育機関では、語学教育はもとより、それ以外の分野についても、教育研究上の必要に応じて外国人教員を積極的に招致する計画を一層強化すること。
- (3) 社会教育や体育・スポーツの指導者及び青少年の国際交流活動は、相互の理解と親善を深める上での効果が極めて大きいので、今後は、これら指導者や青少年の新しい派遣及び受入事業の企画や既存の事業の拡充に積極的に取り組むこと。
- (4) 学者・研究者の派遣・受入れについては、学術研究上の要請に基づいて、一層その規模を拡充すること。なお、国際的な研究協力事業への参加について特に配慮すること。
- (5) 芸術家・文化人等の交流を飛躍的に拡大し、世界的な広がりをもって芸術文化各分野にわたって活発に展開できるように、国は、関係団体に対し十分な援助を行うとともに、各種の交流活動計画を策定して、その交流事業を積極的に推進すること。なお、文化財の発掘、修復、保存技術等に関する国際的な研究協力を推進すること。

### 2. 芸術作品等の交流 (略)

### 3. 学術情報の流通

学術情報の円滑な流通を図ることは、学術の振興にとって、人物交流とともに極めて重要な意義

を有するものである。学術研究の著しい発展に伴い、学術情報量が急速に増大している今日、それに対応する効果的な流通体制を整備することは、国内的にも国際的にも緊要な課題である。このため、海外で生産される学術情報を的確に収集・蓄積して国内研究者の需要に応じ得る体制を整備するとともに、我が国における学術研究の成果を積極的に海外に提供して、学問の世界的進展と普及に寄与し得るよう努める必要がある。

### III 交流のための組織体制の整備

教育・学術・文化における国際交流事業は、現在、文部省、外務省、総理府等において、それぞれ企画・実施されているが、現状は相互の連絡調整が不十分で必ずしも有効適切に実施されているとは言い難い。

今後の教育・学術・文化における国際交流活動の飛躍的な拡充、発展の要請に対処するために、関係省府間の緊密かつ強力な連絡調整を行うための組織が必要である。なお、総合的な観点に立つての企画や効率的な予算執行のための行政機構の在り方について、検討すべきである。

また、国際交流の実施に当たる組織体制については、既存の実施機関をそれぞれの機能や目的に則して充実する必要がある。その際、機能上の調整を図りつつ、既存機関の拡充・改組や新機関の創設も考慮して、下記の事項の実現に努めるべきである。なお、それぞれの機関が効率的に事業を遂行し得るように十分な連絡体制を整備すべきである。

- (1) 教育交流については、今後、留学生のみならず、教員・教育指導者、学生・生徒等の国際交流活動を飛躍的に拡大充実するため、教育交流事業を積極的に推進するとともに、教育交流に関する情報の収集・交換や世話機関としての機能などを有し、教育交流の中核的役割を果たす機関を整備すること。
- (2) 学術交流については、内外の学術研究の動向に即し、さらに、諸外国の学術研究機関及び国内の学者・研究者の強い要望にこたえ、学術の国際交流を画期的に拡大充実するため、学者・研究者の交流事業を積極的に推進するとともに、学術協力の助成、学術情報の収集・交換及び世話機関としての機能などを有し、学術交流事業の中核的役割を果たす機関を整備すること。
- (3) 文化交流については、その基盤となる国内の芸術文化諸活動の格段の拡充を図るとともに、それと一体的に交流活動の飛躍的進展を図るため、芸術文化事業及び芸術家に対する援助、我が国の芸術文化の振興にかかる国際交流事業の促進、情報の収集・提供その他芸術文化の振興に関する事業を強力に行う機関を速やかに創設すること。
- (4) 国際交流活動を円滑に促進するために、在外公館に教育・学術・文化に関し、専門的な知識と経験を有するアタッシェを置くこととして速やかに整備を進めること。

さらに、海外の主要地域にアタッシェの機能を補完する意味で、研究者、教員、芸術家・文化人、学生等の在外邦人及び来日を希望する外国人に対する情報提供、訪問視察の便宜供与その他きめ細かい世話業務を行う機能を持った施設の整備を進めること。なお、この施設においては、所在地の教育・学術・文化活動についての調査研究等も行うこと。

### IV 宿舎等外国人受入れ環境の整備

我が国の生活環境は、外国人にとって特異なものであって、留学生、教員・教育指導者、研究者、芸術家等を受け入れるに当たっては、特別な配慮を必要とする。特に、住宅、寮、その他の宿泊施設については量的に不足していることは言うまでもなく、質的にも改善を要するものが多い。今後の交流活動を推進するに当たっては、これら宿泊施設の整備は真に緊急を要する課題であるので、外国人のための宿泊施設を増設するとともに、一般の宿泊施設の利用や家庭の開放等、受入体制の

整備を図る必要がある。さらに、これら外国人に対する処遇については、異なった生活環境における滞在を考慮して、短期者、長期者を問わず来日の目的を十分達成させるため、きめ細かな措置を講ずべきである。

- (1) 留学生のための宿泊施設は単に国費留学生のみならず、私費留学生をも対象とする方向で、全国主要都市に計画的に整備を進めること。その際、宿泊施設の質の改善についても特に配慮すること。また、留学の効果を上げる上に、日本人学生との共同生活は極めて有意義であるので、この施設に一定数の日本人学生の寄宿を認めることも検討すること。
- (2) 教員・教育指導者、研究者、芸術家等のために、全国主要都市に低廉な費用で利用し得る宿泊施設を建設すること。なお、これらの施設は、内外の関係者の交流の場とするために開放すること。
- (3) 国費留学生並びに我が国が招致した教員・教育指導者、研究者、芸術家等が安んじてそれぞれの活動に専念できるように、我が国の特異な生活環境や経済事情等にかんがみて、滞在費、医療保険、その他の処遇について特段の考慮を払うこと。なお、医療保険、その他の処遇については私費留学生に対しても配慮すること。

## V 発展途上国に対する協力

発展途上国に対する教育・学術・文化の各般にわたる協力事業に取り組むことは、関係国間の相互理解と友好関係の促進に貢献するばかりでなく、これら諸国の自立発展の基礎を培うという意味で特別の意義を有するものである。したがって、我が国としても、相互依存の度合いを深めつつある国際社会に対する責務として、これを積極的に推進すべきである。なお、協力事業の実施に当たっては、特にその継続性の確保に留意して、長期的観点から計画的に推進する必要がある。

- (1) 協力事業の実施に当たっては、相手側が真に何を必要としているかを把握することが極めて重要な課題となっているので、これに対する所要の措置を講ずること。
- (2) 協力の態様としては、二国間協力及び多国間協力があるが、これらは二者択一的なものとしてでなく、それぞれその長所を生かして各種協力事業を積極的に推進すること。
- (3) 協力事業における専門家派遣の重要性にかんがみ、教員、研究者等の派遣制度や事前研修制度を確立すること。
- (4) 発展途上国からの留学生、教員・教育指導者、研究者、芸術家等の受入事業の拡大につき、処遇の改善や宿舍等受入れ環境の整備に留意して、積極的な施策を展開すること。
- (5) 発展途上国からの研修生の受入事業等民間企業や団体等における自主的な協力事業の推進を勧奨すること。

## VI 外国人に対する日本語教育の振興

近年、外国人の間に広く日本語学習への関心が高まりつつあるが、この外国人に対する日本語教育の一層の振興を図ることは、国際交流を更に活発化し、相互理解を深めるための基盤を培うものであり、国際社会における我が国の責務である。このため、特に、教育内容・方法及び教材の研究開発の推進、教員の養成、研修体制の整備、留学生に対する日本語教育の改善・充実等について、特段の努力を払う必要がある。なお、海外における日本語教育の普及は重要な課題であるので、国内における日本語教育の振興体制の整備充実と密接な連携を図りながら、一層の推進を図る必要がある。

- (1) 外国人に対する日本語教育を一層振興するためには、日本語・日本語教育に関し、高度の研究者を養成し、その研究水準の向上を図る必要がある。そのため、大学院段階の組織の新設・

整備を検討するとともに、教員需給の見通しを勘案しつつ、大学において日本語教員の組織的な養成を図ること。

- (2) 現に行われている日本語教育事業の充実向上を図るため、日本語教育に関する教育内容・方法の改善、情報資料の収集・提供、教材の開発・普及、教員研修の拡充等、各種の振興施策を速やかに進める必要があり、日本語教育関係機関と連携協力しつつ、これらの施策を総合的かつ効果的に推進する機関として「日本語教育センター」（仮称）を早急に設置すること。
- (3) 留学生が我が国の大学において勉学するためには、相当程度の日本語能力が必要であるが、留学生の多数がほとんど日本語を身につけずに来日せざるを得ない現状である。

日本語の学習は、来日後の学習の効果と能率を高める上からも、また、日本文化の理解を助けるためにも大きな意義を有するものであることにかんがみ、留学生に対する大学進学前及び進学後の日本語教育を一層充実させるとともに、渡日前に必要な水準の日本語を学習しておくことを奨励すること。

## 結 び

国は、以上の教育・学術・文化における国際交流の振興施策を実現するために、必要にして十分な財政上の具体的な目標を設定し、短期長期の実施計画を樹立して、その推進を図らなければならない。しかしながら、教育・学術・文化の国際交流活動の目標を十分達成するためには、政府と民間との一致した努力に待つところ極めて大きい。このため国は、民間の有志、企業、団体等が国際的な交流事業に協力し、あるいは自ら実施することを奨励するとともに、税制上の優遇措置を講ずるなど、これら団体等の参加協力の体制を整備すべきである。特に、海外進出企業については、国際社会におけるその役割と責務を自覚し、教育・学術・文化における交流活動についても積極的に参加することが強く望まれる。

〈備考〉 この答申で提言した重点施策の具体的展開、その他細目については、答申附属書「教育・学術・文化における国際交流振興のための具体的施策」に譲る。

## 教育・学術・文化における国際交流振興のための具体的施策(答申附属書)

### 第1 教育の国際交流

#### I 国際社会に生きる日本人の育成

##### 1. 国際理解教育の推進

- (1) 国際理解教育に関する資料や教材を準備し、各学校が必要に応じ、国際理解教育のための教材研究を行えるよう、国及び地方公共団体段階での情報提供のための適切な措置を検討すること。
- (2) 海外からの帰国子女を受け入れる研究協力あるいは特別学級、ユネスコ協同学校等における国際理解を推進するための活動を推奨し、拡大するための具体的援助措置を検討すること。
- (3) 姉妹都市や姉妹校の関係を結ぶことは、自発的に国際交流を進める上で、極めて有効であり、関係行政当局としてもこれを奨励すること。
- (4) 成人教育、青少年教育等社会教育の各分野の指導に当たる者の国際交流を活発にし、社会教育の場における学習活動を通じて国際理解の推進を図ること。
- (5) 婦人や青少年の国際性の啓培を図るため、婦人学級、国立婦人教育会館、青年の家、少年自然の家等、社会教育の実践の場を外国人との交歓の場として活用するなど、実効性のある具体的施策を計画すること。

- (6) 国際協調、国際理解の線に沿って、外国人に対する世話や交歓を目的として企画された民間団体や一般社会人のユネスコ活動等、各種有志活動を積極的に助成すること。

#### 第4 発展途上国に対する協力

##### I 協力事業の拡充

###### 1. 教育協力の推進

- (1) 理科、農業、工業及び視聴覚教育に関する専門家の派遣や機材供与については、今後とも一層の充実を図ること。
- (2) 学習用具、教材及び教育機器等の製作及び書籍印刷についての技術協力や関連工場施設の寄贈などについても、相手国の要請に応じて実施し得るよう検討すること。
- (3) 相手国の教員研修計画に協力する意味で、要請に応じて、我が国の負担において現地に教員研修センターを建設し、これを相手側に寄贈することも検討すること。
- (4) 相手国の経済、社会の発展計画を踏まえ、具体的な要請に基づいて、工業、農業、水産等の職業学校、その他の教育施設を建設し、寄贈することを検討すること。
- (5) 現在実施している「アジア・アフリカ諸国教育指導者招致」事業を拡充し、招致指導者の増員及び招致対象者や対象国の拡大などの措置を講ずること。
- (6) 初等中等学校教員の研修のための招致計画を推進すること。
- (7) 教育政策の立案に協力するため、相手国の要請に応じて専門家を長期に派遣することを考慮すること。
- (8) 我が国の協力事業の拡大に伴い、日本語を解せる現地人の協力専門家を養成することが重要である。このため帰国留学生のうち、適格者を選出考し、養成することも検討すること。
- (9) 現地で我が国の協力専門家の指導を受けた教員等を我が国に招致して、専門分野別に設けられた短期研修コースに参加させるというようなフォロー・アップのための施策を今後積極的に拡充すること。
- (10) アジア地域の総合的な教育協力構想として、ユネスコが計画している教育革新共同事業計画の一環としての教育工学部門の研究センターを早急に設立すること。
- (11) 現地農業教員とプログラム学習担当者の現職研修のため、我が国がユネスコと協力してアジア諸国に派遣している巡回講師団についても、派遣陣容の充実、派遣地域の拡大も検討の上、この種事業の充実に努めること。
- (12) ユネスコと国立教育研究所が共同で実施しているアジア地域教育研究調査事業の拡充を図ること。

###### 2. 学術協力の推進

- (1) 発展途上国の研究者を我が国の大学、研究機関に積極的に受け入れ、十分な研究の機会を与えるとともに、我が国で実施される国際協力研究や国際会議、国際研究集会等への参加を容易にするための特別の措置を講ずること。
- (2) 相手国の学術振興計画に留意しつつ、具体的な要請に応じて、研究者の交流や実験、実習設備の供与につき積極的に措置すること。また、現地において、必要な施設の建設、供与も検討すること。
- (3) 我が国がユネスコと協力して、東京工業大学(化学、化学工学)及び大阪大学など5大学(微生物学)で開設している国際大学院コースの増設、拡充につき、一層努力すること。
- (4) ユネスコが推進している東南アジア諸国の基礎科学振興のための地域協力事業に積極的に参加、

協力すること。

- (5) 個々の協力の内容に応じて、当該専門事項について特徴を持つ大学、研究所等が協力事業を推進する中心的機関となり、これが責任をもって相手側と密接な連絡を保ちつつ、効率的な協力を行い得るような体制について検討すること。

### 3. 芸術文化交流の推進

- (1) 国が行っている芸術文化の普及事業等を通じて、発展途上国の特色ある文化の我が国の紹介に努めること。また、民間の紹介事業に対し、積極的に財政援助を行うこと。
- (2) これら諸国からの我が国芸術文化に関する研究者、研修生等の受入れに関し、奨学金その他所要の便宜供与を行うこと。
- (3) 人物派遣、公演、展示、放送、資料配布等により、これら諸国への我が国文化の積極的紹介に努めること。
- (4) これら諸国に図書館、展示館等の文化施設を供与して、現地住民に親しまれる事業が実施できるようにすること。
- (5) アジア諸国間の共同事業として、公演、展示会等を総合的に催すアジア芸術祭をはじめ各種フェスティバル、コンクール、国際会議等の実現に努めること。
- (6) 我が国が文化交流の一環としてユネスコと協力して推進しているユネスコ・アジア文化センター及び東アジア研究センターの事業を引き続き拡充すること。特にアジアの文化財保存事業(ボロボドール、モヘンジョダロ等の保存事業)、アジア地域の出版技術向上のための援助事業、児童用読み物の共同出版事業及び東アジア文化の研究と文献整備事業に対する財政援助を強化すること。

## II 協力事業推進のための体制整備

### 1. 現地側ニーズのは握

- (1) 継続的に現地側ニーズをは握するためアタッシェの配置のほか、現地に長期間滞在する協力専門家の情報や地域研究の成果も活用すること。
- (2) 協力事業の実施方法や協力専門家の受入条件等について、相手国との間に専門的協議の機会を設けるなどして、十分意見の調整を図ること。

### 2. 協力専門家の養成・確保

- (1) 優秀な協力専門家を派遣要員として確保するため、現地での協力実績が国内における教育研究上の業績に結び付くように特別の考慮を払うなど、教員及び研究者派遣を容易にするための措置について具体的に検討すること。
- (2) 教育・学術・文化に関する協力専門家候補者の登録制度を創設し、各界から広く優れた専門家を募ること。
- (3) 海外に派遣される協力専門家が所属する民間諸機関に対しては、補償措置を別途検討すること。
- (4) 協力専門家に対する派遣前研修として、語学や現地事情に関する研修コースを設け、一定の事前研修期間中、これら派遣要員が本務を離れて研修に専念できるような体制を確立すること。

### 3. 発展途上国研修生の受入体制の整備

- (1) 現地において我が国の協力専門家の指導を受けた研修生を我が国へ受け入れるに際しては、処遇について留意するほか、宿泊施設等、生活環境の整備に努めること。
- (2) 発展途上国からの研修生の受入れを容易にするため、関係教育研究施設の充実、外国語による研修コースの増設等の措置を講ずること。



- (3) 各都道府県の教育センターなどにおいては、発展途上国からの教育行政官及び教員の受入れを促進し、各種の講座や研修会等を企画し、併せて我が国教員との交流の機会を提供すること。特に国立教育研究所が、このような研修生等の受入れに関して国内のセンター的機能を果たすために、その機構を整備し、積極的に協力体制を確立すること。

## 第6 海外勤務者子女の教育

### I 在外子女の教育の振興

#### 1. 日本人学校に対する助成

- (1) 日本人学校の現状は、設立後、日浅いという事情もあって、設備や教材の整備が不十分であるので速やかに整備充実すること。
- (2) 日本人学校の教職員に対して、各日本人学校間の情報交換や研究協議の機会を提供するとともに、国内の新しい教育情報や助言を与えるため、日本人学校教職員を対象とする研究協議会を現地において計画的に開催すること。
- (3) 日本人学校の運営に際しては、できるだけ、閉鎖的なやり方を避け、現地語や現地事情を適宜教育課程に加えたり、現地の児童・生徒との交歓を図ること。

#### 2. 補習授業校に対する助成

- (1) 補習授業校は、海外子女が現地の学校に通学するかたわら、日本語教育などを中心とする教育を施す定時制の教育施設であるが、その運営は必ずしも容易ではないので、講師給与、施設借料、教材整備等に要する経費の一部を補助するなど、これに対する助成を画期的に拡充すること。
- (2) 日本人学校に準じた教員派遣を実現するとともに、教員に対する現地研修会も積極的に催すこと。

#### 3. 通信教育の充実

帰国後円滑に学校教育に適応できる素地を養うため現在実施している通信教育については、小学校段階のみでなく中学校段階の邦人子女に対しても行うこと。また、独習用学習書のほか、視聴覚教材を活用することも検討すること。

### II 帰国子女受入れ等国内体制の整備

- (1) 帰国子女を受け入れる学校は、単に、帰国子女に対して一般の教育に順応させることを目的とするいわゆる適応教育を行うにとどまらず、子女が海外で得た経験や能力を本人のためにも、学校全体のためにも活用することのできるような教育を進めること。
- (2) 帰国子女の受入れについては、特に小学校高学年以上の場合、一般の学校では、教育上困難を伴うことが多いので、帰国子女教育研究協力指定校や帰国子女特別学級の増設など、高等学校段階を含めて、受入れに必要な人的物的条件の整備充実について、特段の努力を払うこと。
- (3) 帰国子女の高等学校や大学への編入学については、不利な取扱いを受けないよう、具体的措置を検討すること。
- (4) 海外子女に対する教科用図書無償配布制度等に関する情報提供も含め、渡航前及び帰国後の相談体制を一層充実させること。

## 7. 国際協力事業団『開発と教育 分野別援助研究会報告書』 1994年1月

### I. 開発と教育に関する基本認識

#### I-1. 教育の役割

##### (1) 人的資源開発から人間開発へ

人は学ぶことで成長し、自己の可能性を開花させる。また、社会は、教育を通して、知識・経験・技術・行動様式・価値観などを次代に伝えることができる。このように、教育は人間自身と社会の両方にとって不可欠な働きである。

近年、開発における教育の重要性に対する認識が高まっている。開発の目的が人々の生活の物心両面にわたる向上にあるとすれば、教育が開発の基礎として重要であることは、誰もが首肯するところであろう。さらに、教育は開発を推進する力であるばかりでなく、教育の普及は個々人の全人格的な開発につながることから、教育そのものが開発であり、人々の教育水準の向上なくしては開発が行われたことにならないということもできる。

1961年秋の国連総会で、アメリカのケネディ大統領が、60年代を「国連開発の10年」とする構想を呼びかけ、これを契機に世界的な規模で途上国への開発援助が強化された。同時に、援助国や国際機関は、「開発のための教育」、つまり、教育が、途上国の社会や経済の開発に資するための人的資源を開発する手段であることが認識されるようになり、開発に寄与するための知識・技能・能力の育成を目指す教育援助が活発に行われるようになった。

80年代は、経済開発が比較的順調に推移し経済的離陸を成し遂げようとする国が現れた反面、「失われた10年」と表現されるように、政治的混迷や経済的危機を深めた国も多く、特に、アフリカやラテンアメリカでは、教育予算や国民一人当たりの教育費が減少し、就学率が低下する国が現れた。また、援助国の教育援助も停滞し、DAC全体の対外援助に占める教育援助の割合は、70年代の16.5%から80年の終りには10.7%に減少した。さらにこのころから、経済成長のみを目指す援助のあり方が見直され始め、貧しい人々を対象とする基礎生活分野(Basic Human Needs: BHN)への援助の必要性や人口抑制、貧困対策、WID、環境保全、難民対策等の地球的規模の課題に対する取り組みが始まった。

教育に関する国際思潮は、80年代と比べ大きく変化し、経済開発のための「人的資源の開発」から、人材育成だけでなく一人一人を尊重する「人間の開発」(Human Development)という視点が重視されるようになった。主な援助国・援助機関による現在の教育援助の傾向は次のようにまとめることができよう。

ア. 人的資源開発論の見直しによる初等教育重視の姿勢が一段と強まっている。

イ. 教育分野のみならず、さまざまなセクターにおける課題の解決には、基礎教育水準の抜本的な底上げが必要であるとの認識が強い。

ウ. 教育は、基本的人権であるという考え方が広く認識されている。

エ. 女性に対する教育は、途上国の人口問題や社会経済開発に深く結びついており、重要であるという認識が一般的である。

オ. 貧困層・少数民族・障害者に対する教育が重視されている。

##### (2) 万人のための教育

1990年3月にタイで開催された「万人のための教育世界会議」は、世界銀行、ユネスコ、ユニセフ、UNDPの4機関が共同主催した会議であり、途上国、援助国及び国際機関等から大統領や閣僚

を含む1,500名の参加者があった。我が国もこの会議開催のために25万ドルを拠出し、準備段階から積極的に参加した。この会議で採択された「万人のための教育世界宣言」は、現在の教育援助に対する国際的な思潮を形成する上で大きな役割を果たしたと思われる。

この宣言では、“80年代の経済的困難や政治的危機等により、途上国における教育の普及が後退ないしは停滞したため、現在も9億6千万人の成人非識字者が存在し、その内の3分の2が女性である”こと、“1億人の子どもが依然として初等教育を受けることができない”こと、そして“教育は個人の向上と社会の改善のための不可欠な鍵であることから、基礎教育を全ての人に与えることが必要であり、またその達成も可能である”ことなどが訴えられている。また、今後の中期目標として、例えば、2000年までに全ての子どもが初等学校に入学し、14才児の80%が初等教育終了レベルに達すること、成人非識字率を1990年の世界平均25%、途上国地域平均34%からそれぞれ半分に低下させることなどが提示された。

この宣言で使われた「基礎教育」という言葉は、人々が生きるために必要な知識・技能を学習するための教育を意味し、公教育制度における初等教育のみならず、伝統的教育、宗教教育、地域社会教育や成人教育等をも基礎教育の範疇に含んでいる。

この宣言により、万人のための教育を実現するには、これまで教育機会が比較的限られていた女性や少数民族、障害者等に対する教育機会の増大が必要であり、既存の学校教育のみによる教育普及の行きづまりを打破するために、新しいアプローチを模索する必要があるという認識が広まった。そのためには、教育行政機関のみの取り組みだけでは不十分であり、福祉政策、農村開発、女性問題等の施策を教育政策に関連させることなどが具体的にあげられた。

「万人のための教育世界会議」の成果は、これらの「宣言」を採択したことのみにあるのではなく、これまでの国際会議の枠を越え、多くの機関や途上国からの参加を得て、途上国の教育問題が真剣に検討されたことにあると考えられる。会議後、主催4機関は教育援助への対応方針を具体的に表明し、さまざまな形で教育分野への援助を実施してきた。また、多くの途上国では、「万人のための教育」を実現するための行動計画が作成され、実行されはじめている。

### (3) 開発の基盤としての教育

開発とは、生産・流通・行政などのシステムを刷新し、それらを利用する人々の態度や行動を変革することと考えることができる。開発は人々の幸福を増大させる働きであり、経済的な発展や経済成長のみを目指すものでなく、生活環境等の社会的な側面の改善をも目指す、複合的な過程である。

一つの国の開発の方向性や速度は、資本・資源・環境だけではなく、人々の意識や能力に負うところが大きい。教育は、人間の能力を開花させ、意識の形成に大きな働きを有しており、教育によって国の開発に必要な人材が育成される。それゆえに、教育は、一国の開発のあり方、将来のあり方を強く規定する。

また、教育は、人々が職業を得るために必要な能力や資格を付与する。学校教育を受けることによって得られる資格、学歴、専門分野等は職業選択の可能性を開くものである。さらに、国の開発の進展に伴い、高度な技術を持ち技術革新に取り組むことのできる人材は、各分野で大量に必要となる。例えば、タイでは、こうした技術者の不足が開発を妨げるボトルネックの一つとなっている。それゆえに、技術教育や高等教育の適切な拡充は、開発を促進する大きな要因となる。

以上のように、教育は、国のあり方や開発の方向性を決定し、人々の生活を大きく変えて

いく可能性を持っているがゆえに、開発を進めるにあたっての前提となり基盤となる役割を担っている。

## I-2. 教育と関連分野（略）

## I-3. 途上国の教育の現状（略）

## I-4. 教育援助への取り組み（略）

# II. 教育援助の実施に関する提言

教育は人間の基本的なニーズであるとともに開発の基礎である。そして、教育の普及や教育の質的改善それ自体が開発の重要な部分を占めている。また、I章で述べたように、人口やWID、環境等のいわゆる世界的規模の課題を解決するために、教育は不可欠な手段である。

わが国は、明治以来、近代国家建設の基盤造りのために、教育の普及と発展に、国を挙げて力を注いできた。その結果、今日見られるような高い教育水準を達成するに至っており、こうした高い教育水準は、わが国の産業開発を支える基礎であったと広く認められている。

このように、全ての開発の基本として教育開発が急務であり、これには各国政府の強いイニシアティブとコミットメントが必要であるが、途上国の社会経済状況や歴史的経緯は必ずしもそれを許さない。こうした途上国の開発に果たす教育援助の役割とその重要性に鑑み、わが国の政府開発援助において、教育援助は重点的な援助項目として位置付けられると共に、各国における教育開発へのコミットメントを支援することが必要であろう。

## II-1. 教育援助の基本方針

### (1) 教育援助の拡大を図る

教育はあらゆる開発の基礎であり、また、人間の基本的ニーズであるにも拘わらず、途上国における教育開発は遅々として進まず、教育機会に恵まれない子どもや、劣悪な教育環境で学ばざるを得ない子どもは依然として膨大な数である。このような状況の中で、世界的に教育援助の重要性に対する認識が高まっている。

92年に開催されたDACの「基礎教育に関する援助国会合」では、教育援助拡大の目標値として、70年代のDAC諸国の平均教育援助比率である16～17%を回復することが論議された。教育援助の重要性と各援助国・援助機関が教育援助重視の姿勢を強めていることから、この目標値は妥当性があると考えられる。

一方、わが国の1991年の教育援助比率は二国間援助総額の6.3%(DAC報告)であり、職業訓練等も含めた本研究会の分析では8.1%であった。わが国の教育援助は、これまでアジア地域における高等教育と職業訓練領域を中心としていた。今後は、教育援助ニーズの国際的な高まりとトップ・ドナーとしてのわが国の責任と役割に鑑みて、アフリカ等への地域的拡大と基礎教育分野への領域的拡大が必要である。

それゆえに、少なくとも、2000年までに、わが国の教育援助比率の目標を、現在の約2倍である15%程度に増大させることを真剣に検討すべきである。

わが国の教育水準の高さは国際的にも評価されており、国民の教育への関心も非常に高いことから、途上国における教育の重要性と教育援助拡大の必要性は、国民に理解され、強い支持を得られるものと確信する。

### (2) 基礎教育援助を重視する

現在、国際的に基礎教育の重要性が広く認識され、多くの援助国の教育援助の中心は基礎教育領域に移行しつつある。また、基礎教育は開発における基本的な土台を作るものであり、その重要性

と緊急性に鑑みて、今後最も重視すべき援助領域である。

これまでのわが国の教育援助においては、初等教育や成人識字教育等の基礎教育領域への援助が少なかった。その背景には、基礎教育に対する援助は、国民の道徳や価値観・慣習に関係していることからその国の文化・主権に強く関わっており、さらに、基礎教育は、対象者が非常に多く地理的に広い範囲にわたっているため、援助に向かないという考え方があった。しかし、教育行政の組織強化や学校建設、教員養成、教科書・教材開発等、援助の枠組みに適した領域も多く、慎重かつ柔軟に対応することで大きな成果が期待できる。特に、サブサハラ・アフリカ、中近東、南アジア等を対象として、女性の就学率を向上させるための視点を取り入れた基礎教育普及を目指す援助や、中南米等における中途退学者を減らすための基礎教育の質的改善を目的とした援助が考えられる。

### (3) 教育開発の段階に応じた援助を実施する

途上国の教育開発の段階はさまざまであり、量的拡大が必要な国、教師やカリキュラムなどの質的改善が必要な国、理数科教育の振興が必要な国等、いくつかに分けられる。また、基礎教育がある程度普及した後は、中等教育、さらには高等教育の拡充が必要になる。そのため、教育援助にあたっては、相手国の教育の現状を見極めた上で、どのような教育援助を行うかが慎重に検討されなければならない。

国際機関や援助国は、基礎教育重視の姿勢を強め、これまでの職業技術教育・高等教育から基礎教育へ、急速に援助対象領域をシフトする傾向にある。しかし、基礎教育、職業技術教育、高等教育の3つの領域は教育開発における3本の柱であり、この3つの領域のバランスを考え、被援助国の教育開発全体を視野に入れ、各国の教育開発の段階に応じた援助を実施すべきである。

3つの領域のバランスを考える際には、各国の教育の現状に即したきめ細かなアプローチが必要である。そのためには、それぞれの国・地域における教育分野の個別研究を踏まえて重点領域を設定し、国の特性に配慮した教育援助プロジェクトを形成していく必要がある。例えば、アフリカや南アジア地域では、識字教育や基礎教育分野の援助ニーズを抱えている。また、東アジアや東南アジア、中南米においては基礎教育の質的改善、中等教育や高等教育における量的拡大や科学技術教育の振興が課題となるであろう。

## II-2. 重点分野と重点内容

わが国の教育援助における重点分野及び重点内容を考える場合には、途上国側のニーズと問題の緊急性、援助の波及効果、さらには、国際的な援助動向に配慮する必要がある。しかし、援助を実施するにあたっては、援助効果を高めるために、わが国の教育の現状や特質、これまでの教育援助実績に基づく援助の実施可能性を考慮することが重要である。

こうした点を踏まえ、教育援助における重点分野及び重点内容として提言する。

### (1) 重点分野

#### ア. 基礎教育

##### (ア) 理数科教育

理数科は工学・理学のみならず、あらゆる科学の基礎となる学科であり、初等・中等教育において特に重視されなければならない領域である。途上国において、理数科は他の教科と比べ、教員の質・量、教科内容、教授方法、機材等の面で立ち後れている。一方で、わが国がこの分野の教育に優れた実績を有していることは国際的にも認められており、人材・経験ともに豊富である。理数科の実験設備や機材の供与、理数科教授法・実験手法の開発、実験器具のプロトタイプ開発、コンピュータ教育等の分野は積極的に援助を行う必要があり、また援助可能な分野である。

## (イ) 女子教育

女子教育の拡充は、女性の地位向上のみならず、公衆衛生・人口・環境等他の分野への波及効果の大きさから、緊急性及び重要性の高い課題である。

女子教育の拡充を支援するにあたっては、女子の就学を妨げている要因を取り除き女子教育を活性化するために、親への啓蒙、女性教員の増加、女性に配慮したカリキュラム・教材開発等、女子の通学しやすい学校環境作りや教育環境の整備が必要である。

## (ウ) 社会的弱者に対する教育

教育の拡充には、これまで教育機会が不十分であった障害者、少数民族など社会的弱者に対する援助を拡大する必要がある。途上国では、こうした社会的弱者に対する教育の取組みは遅れており、また、援助要請のプライオリティも高くない。それゆえに、政策対話等を通して、わが国が障害児教育には長い伝統と優れた実践の歴史を有していること、この分野における援助をオファーする用意のあることを知らせていく努力が必要となろう。具体的には、障害児教育や少数民族教育の基盤作りのための教育施設・機器の供与、教員養成・研修、教科書作りや遠隔教育等が考えられる。

## (エ) ノン・フォーマル教育

識字教育は緊急かつ最も重要とされる課題である。具体的には、林業や農業等の他分野のプロジェクトにおける教育研修や放送等のメディアを利用した識字教育、識字教材の開発、指導者の養成等が考えられる。

また、地域社会における教育活動を促進させるための社会教育施設や放送教育施設の建設及び技術指導等の援助も必要である。

## イ. 高等教育

わが国の高等教育に対する援助実績は、無償資金協力における施設建設のみならず、技術協力分野においても豊富である。特に、農学、医学、理学、工学等の分野は、わが国が国際的に高く評価されている分野であり、途上国からの援助要請も多い。高等教育は、産業開発や指導者層の育成に直接関係し、途上国の国造りに重要な意味を持っており、今後共引き続き重点的に援助すべき分野である。

高等教育においても、発展段階や援助ニーズに合わせて、支援内容を検討する必要がある。例えばタイのように、中心的な大学と地方の大学間に大きな質的格差が存在している国においては、中心的な大学へは共同研究を含めた研究協力的な援助が必要であるが、地方の大学へは大学教員の訓練や教材開発等が必要となる。

## (2) 重点内容

### ア. 教育行政の強化

教育開発は途上国自身が自らのイニシアチブで推進していくべき課題であり、その中心となるのは教育行政部門である。教育行政部門は、教育全般にわたる計画立案や教育財政の管理運営を担っており、教育開発の要であり、途上国が教育の課題を自ら解決していくことができるようになるためには、対象を絞った教育プロジェクトだけでなく、途上国の教育行政を強化するための援助がその波及効果の大きさからも非常に重要である。

具体的な内容としては、教育行政全般へのアドバイス、教育計画立案・策定のための職員研修や学校長・教頭に対する教育経営研修等の人的側面への援助が考えられる。また、教育行政上必要となるさまざまな技術的知識、教育統計のための機材や技術の供与、地震・洪水台風対策を含めた学

校建築設計技術の指導等も必要である。

#### イ. 教師の養成と質的向上

教育水準を上げるには、教師の質的向上が不可欠である。それゆえに、教員養成大学の整備・拡充、教員現職教育及び資格付与研修のための施設拡充や指導者の養成等が必要である。また、女子教育を促進するために、女性教員の養成も重要である。

#### ウ. カリキュラム、教科書・教材開発

カリキュラムの改善や教科書・教材の開発・普及は、子供の学習に直接関わっており、教育の質を大きく左右するゆえに、重点的に援助すべき課題である。

カリキュラムや教科書・教材開発にあたっては、途上国の教育実践を重視した援助を考える必要がある。例えば、現地で入手できる材料によるローコスト教材の開発・普及、地域における教師の教材活用の実践例の収集分析・普及等、適切な教材を開発・普及していくための支援が重要である。

また、視聴覚教材の開発普及は、わが国に経験と実践の蓄積があり得意とする領域であると共に、わが国に対する援助要請の高い分野であり、積極的に対応すべきである。

#### エ. 学校施設の整備

就学率の低い国においては、教育施設の新設・増築など量的拡大が重要な課題である。また、校舎や設備が老朽化し、早急に補修・改築が必要な学校も多い。こうした学校施設や設備に対する援助は、非常にニーズの高い緊急課題である。

### II-3. 教育援助の実施方法

ここでは、上記の基本方針、重点分野、重点内容を踏まえ、教育援助を実施する際の方策について述べる。

#### (1) 複合的なアプローチを取り入れる

教育はさまざまな開発の分野と有機的に結びついているために、教育援助と他の分野への援助を組合せた複合的なアプローチが必要となる。例えば、環境保護やエイズ対策では、人々の態度、知識、行動様式と密接な関係があるため教育啓蒙活動が重要な要素である。また、林業普及活動を促進するためには、住民への識字教育や栽培技術の教育が必要である。

このように、教育は、環境、人口、公衆衛生、医療、農業等の分野のプロジェクトにおける重要なコンポーネントとして位置付けられねばならない。さらに難民支援、WID、貧困対策においても、教育の要素を取り入れた援助が必要である。

#### (2) 相手国と共同で計画を策定する

教育開発は全ての国民を対象とした国の基礎を作る重要な役割を担っており、各国政府の強いイニシアチブを必要とする。それゆえに、教育援助は、他の分野以上に各国の自助努力への支援でなければならない。このため、政策対話等を通して教育開発の重要性を強調し、各国政府の教育開発への関心を高める必要がある。

また、教育は、国民意識の形成、文化の継続性に深く関わっていることから、援助実施の際には、それぞれの国の歴史、組織、制度、慣習、価値観に十分配慮しなければならない。特に、アジア各国とは歴史的な関係に鑑み、慎重に対処する必要がある。

さらに、教育援助には、多くの地域・国に当てはまる処方箋があるのではなく、それぞれに個別的なものであり、いわば多種類少量生産方式のようなきめ細かな計画と実施体制を必要としている。それゆえに、わが国の教育の経験に学ぶと共に、途上国の教育実践から学ぶ姿勢が重要であり、例えばドイツのように援助計画設定にあたって、現地セミナーを実施し、両国の関係者が一緒に討議

を行うなど、相手国と共同で計画を策定することが大切であろう。

### (3) 教育援助に関する国際的ネットワークへ積極的に参加する

援助国や国際機関はそれぞれの援助の重複を避け、効果的な援助を実施するために、さまざまな援助調整活動を活発に行っている。例えば、世銀、ユネスコ等が中心となって設置されたアフリカ教育援助会議(DAE)のような援助調整活動があり、また、教育援助に関する援助機関の連絡会議が定期的に開催されている途上国もある。

国際的な教育援助ネットワークに参加し、他の援助機関との調整、意見交換、交流、情報の収集・分析を行うことにより、援助の重複を避け、これらの国際機関と共同の教育援助プロジェクトを実施し、また、わが国の教育援助に対する考え方や方向性を国際的に認知させることが可能となる。

わが国が教育援助に一層力を入れて取り組んでいくには、今後これらのネットワークに積極的に参加していく必要がある。

### (4) 途上国とのコミュニケーションを確立する

途上国政府の教育関係者は、日本の援助方式や教育援助の実態についての情報を得ていないばかりか、日本の教育についての情報も得ることが少ない。この情報不足は日本に対する適切な教育援助要請がなされにくい要因の一つである。

それゆえに、日本の教育についての情報や教育援助方針等の情報提供を活性化する必要がある。大使館、JICA事務所の役割が大きいですが、その活動を補完するため、途上国の教育関係者とのコミュニケーションを確立し相互の情報交換を行うことを目的として、教育援助専門家を地域別ないしは国別に派遣し、定期的に対話の場を設定する必要がある。

### (5) 新たな援助アプローチを開発する

既存の援助形態による柔軟な対応、取り組みによって、今後、一層教育援助を拡充していかねばならないが、基礎教育等の新たに充実しなければならない領域に対しては、これまでの枠組みにとられない援助の形を考える必要がある。

#### ア. 総合的プログラム援助の導入

これまでの技術協力は、ある限られた領域を対象とした技術移転タイプの協力が多かった。しかし、教育行政の基盤整備や基礎教育分野には多くの援助形態が関係すること、多数の対象者に対する協力であることから、多様な援助形態を組合せて1つのプログラムとして体系化し、総合的な視点から実施することが必要である。例えば、93年度より始まったフィリピンの「理数科教育開発パッケージ協力」は、無償、プロ技、集団研修、協力隊員派遣と行政機関への専門家派遣等の支援も組み合わせた総合的なプログラムである。

また、現在のプロ技やミニプロジェクト等の援助形態をさらに発展させ、教育省のいくつかの部署への専門家派遣や研修員受け入れなどの単独の援助形態をまとめて1つのプロジェクトとしたり、教育制度の実態調査や分析に基づく総合的な教育改善計画の策定を開発調査を通じて行う等、ニーズに応じた柔軟な対応を検討すべきである。

#### イ. 住民参加型アプローチの必要性

小学校等の学校校舎の建築にあたっては、資材が地域で手に入りやすく保守しやすい工法である必要があり、そのため、設計・建設の過程に地元の住民や教師が参加することが重要である。

また、学校は教育の場としてだけでなく、一種のコミュニティーセンターとして機能しており、自然災害時には避難所や連絡場所になるなど、地域社会の核としての役割を持っている。このため、教育援助プログラムの形成と実施過程では、住民のニーズを広く取り入れた住民参加型開発を目指す



す必要がある。

#### ウ. 資金協力と技術協力の協調

近年、ローンによる学校建設や教育関連施設の建設、奨学金プログラム等が多く行われるようになってきている。援助効果をより高めるためには、計画段階から資金協力と技術協力を有機的に組み合わせる必要がある。今後、そのための実施体制を、一貫した援助プロセスとして確立すべきである。

#### エ. 難民等への教育援助

難民への援助は、食糧・水・衣料・医薬品等の物資援助が中心であるが、難民キャンプの子どもは、それ以外に教育を必要としている。また、青年・成人層は、新しい生活を開拓するための新知識と技能を必要としている。

それゆえに、緊急援助等で難民援助を行った場合のフォローアップとして、教育活動や技能・技術教育をコーディネートできる専門家や教師を派遣する等、教育をコンポーネントとして組み入れた援助の実施方法を検討すべきである。

#### オ. NGOとの協調 — 現地NGO、国内NGOとの共同プロジェクト

基礎教育分野においては、NGOを通じた援助が活発に行われている。例えば、バングラデシュの初等教育やタイの貧困層・少数民族への教育には、NGOが非常に大きな役割を果たしており、NGOへの支援を含む教育援助も検討されるべきである。NGOと協調した援助プログラムとしては、プロ技の共同実施、協力隊員との共同活動や、国内外のNGO教育援助要員の研修訓練の実施、情報交換等が考えられよう。

### II-4. 教育援助実施にあたっての留意点

今後わが国が教育援助プロジェクトの計画、立案、実施等にあたって留意すべき点を次に述べる。

#### (1) 長期的視野に立つ

教育分野の援助が効果を上げるには、長い時間が必要であり、他の分野に比べ長期的な視野に立って援助を実施する必要がある。また、教育援助はその効果が多方面にわたるため、効率性の追求や定量的な評価には適さない面がある。従って、教育援助プロジェクトの形成・実施にあたっては、プロジェクトの期間及び評価を長期的な視野に立って検討する必要がある。

#### (2) 教育の質的改善に留意する

教育機会の拡大はもとより重要な課題であるが、この拡大に加えて教育の質的向上が図られねばならない。例えば、学校建設にあたって、学校施設自体が通学に便利で教育環境として優れていること、保守管理が容易であること等が必要であるが、学校の増加に伴う教員養成、校長や教員の研修、カリキュラムや教授法の改善、教科書の普及、図書の実、管理運営に必要な予算措置等の質的な側面の充実に留意して援助計画を作成する必要がある。

#### (3) 女性に配慮する

教育援助の形成・実施においては、女性の置かれている状況を十分配慮する必要がある。女子の就学率を上げるためには、教育施設を増加する等の教育機会の拡大だけでは不十分である。なぜならば、宗教的規律や社会慣習が女子教育を疎外する要因だからである。そのため、教育援助の実施にあたっては、女子の教育を疎外している要因を把握することが非常に重要となる。これらの要因を把握するための調査を行うことにより、例えば学校建設にあたっては、女子の両親への啓蒙活動や女性教員の配置、女子生徒のための保健室や更衣室の設置、通学手段の整備等、女性に配慮した実施上の工夫を検討することが必要である。

### II-5. 教育援助の実施体制の整備

今後教育援助を実施するにあたって、整備すべき実施体制を次に述べる。

#### (1) 教育援助専門家を養成、確保する

教育援助の拡充には、優れた教育援助専門家の養成確保が緊急の課題である。教育援助の専門家は、教育援助に関する企画や実施、評価、また、各援助機関との調整を行うことが期待される。

潜在的には、教育行政を担当している行政官、教員研修担当の指導主事や教員、海外日本人学校教員経験者等が、教育援助専門家として考えられる。それゆえに、教育援助の実施機関は、文部省や地方自治体の協力を得て、リソースパーソン・リストを継続的に提供してもらうなど、彼らが積極的に教育援助に参加できる方法を検討すべきである。

教育援助専門家を組織的に養成する機関は少ないが、現在のところ、大学の教育学部や国際開発学科の卒業生がその予備軍である。しかし、大学や大学院では学問的調査研究が中心であるため、実際に途上国において、教育援助の活動を体験する機会を可能な限り設けていくことが望ましい。

教育援助専門家には、海外での教育援助の経験が重要となる。青年海外協力隊は教育分野での多くの隊員派遣実績があり、隊員は、途上国の学校で実際に生徒を指導したり現職教員訓練を行う等貴重な経験を得ている。彼らを教育援助専門家の予備軍として養成するための研修を拡充すべきである。

さらに、教育援助の現場では、語学能力が非常に重要であるが、わが国はこの点で大きなバンディキャップを負っている。このため、協力隊員や専門家の研修では、語学研修を重視し、国内のみならず海外や現地での研修を充実させるなど、研修内容の強化・研修機会の拡充を検討すべきである。

#### (2) 国内の体制を整備する

今後一層拡大していくと思われる教育援助要請に対応していくには、教育援助に関わる機関や研究者、専門家を結ぶ国内のネットワークが形成される必要がある。こうしたネットワークは、研究者や実践者の交流の場であるばかりでなく、教育援助に関係する各省及び援助実施機関が定期的に意見交換する場として活用されねばならない。そのためには、援助実施機関が中心となって、大学等との教育援助に関する共同研究、共同調査、人材の交流・活用を含めた多面的なコミュニケーションの場を創設する必要がある。

また、適切な教育援助計画を策定するためには、途上国に関する十分な教育情報が必要である。これまででもいくつかの国内機関が途上国の教育情報の収集を行っているが、援助という視点からの情報はまだ不十分である。そのため、援助実施機関が中心となり、途上国の教育関連情報を組織的・体系的に収集・分析するとともに、定期的に途上国や援助機関の研究者、教育行政担当者を招聘するなど、わが国の教育援助計画の支援並びに教育援助の質的向上に資することを目的とした研究部門が設置されるべきである。

さらに、教育援助を促進するためには国内での開発教育や援理解活動を通して、その必要性をひろく訴えていくことが大切である。そのためには、教育援助実施機関が中心となり、途上国の子どもや教育の現状、現地での援助活動等を内容とする教材を作成・配布し、開発教育に関わる教員の研修支援などを行っていく必要がある。

#### (3) JICAの体制を整備する

教育援助はさまざまな形態で行われている。特に、技術協力の実施機関であるJICAでは、各部署で実施する教育援助を取りまとめ、調整する体制が必要である。このため、JICA内に、教育援助を担当する職員を置き、教育援助案件の情報が集中しやすい体制を取ると共に、教育分野の国際協力専

専門員の数を増やしていくべきである。また、これらの教育援助を担当する職員・専門員を、恒常的に教育援助調整の場に出席させ、国際的ネットワークと国内のネットワークを結ぶキーパーソンとして育成していく必要がある。

また、教育に関する基礎データの収集やプロジェクト形成調査及び開発調査等の実施にあたるコンサルタントの育成を図る必要がある。そのため、教育援助情報を対外的に適宜発表したり、また、他の援助国や国際機関と共同で教育援助プロジェクトの調査を行うなどの機会を提供する必要がある。さらに、途上国の現状を熟知している現地コンサルタントを活用したプロジェクトが形成できるよう、在外事務所を通じたローカルコンサルタント情報の取りまとめを行う等の体制作りを進めていく必要がある。

## II-6. 今後引き続き検討を要する課題

本研究会終了後も引き続き検討すべき点は、以下の通りである。

### (1) リカレントコストの問題

近年、国際会議の場において、途上国自身が教育開発を開始できるようになるためには、ある程度のリカレントコストを援助することが必要であるとの論議がなされている。また、世銀等は、教育行政の組織強化や教員育成のための給与の補填等に対する資金協力を積極的である。今後、わが国に対しても教育分野のリカレントコスト援助に対する要請が強まると考えられるところ、その可能性について広く検討していく必要がある。

### (2) 各国・地域別の研究

教育援助のマルチセクトラルな特性、国際的な援助協調が必要なことに鑑み、本研究会終了後も、JICAにおいて、国別・地域別の教育分野の情報や各部における教育援助情報についての収集分析や、教育援助方策の検討・立案を行うなどの調査研究を引き続き行うべきである。

### 「開発と教育」分野別援助研究会委員一覧

座長	飯田経夫	国際日本文化研究センター 教授
委員	金子元久	東京大学 教育学部 助教授
委員	黒田円参	海外経済協力基金 経済部 参事
委員	豊田俊雄	東京国際大学 教養学部 教授
委員	中野照海	国際基督教大学 教養学部 教授
委員	西野文雄	東京大学 工学部 教授
委員	渡辺 良	国立教育政策研究所 国際教育協力室長

## 8. 『時代に即応した国際教育協力の推進について』

—時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会報告— 1996年6月

### はじめに

開発途上国の経済・社会開発には、優れた人材の養成・確保が不可欠であり、近年、我が国に対し、施設・設備などのハード面の援助とともに、人づくりに対するソフト面での積極的な国際貢献を求める声が、国の内外や国際機関から高まっている。

我が国においては、これまでも、教育協力として、留学生交流やユネスコ等を通じた多国間協力を行うとともに、開発途上国に対する大学等の教職員の派遣や留学生・外国人研修員の受入れなど、教育分野における国際協力への取組が関係機関により行われてきている。しかしながら、今後増大することが見込まれる開発途上国からの協力要請に一層積極的に対応していくためには、国内体制の強化とともに、その中核となるべき文部省、大学、地方公共団体等の実施体制の整備、開発援助人材の養成、さらには、教育協力の意義についての関係者の理解と認識を一層深めることなど多くの課題がある。

本懇談会は、文部省学術国際局長の要請を受けて、平成7年12月13日に第1回会合を開いて以来、教育協力の意義、文部省・教育関係機関等が今後果たすべき役割を改めて明確化するとともに、これらが有する豊富な人的・知的資源を活用し、開発途上国に対する教育協力を効果的・効率的に推進していくための方途について、有識者からのヒアリングを実施しつつ検討を進め、このたび以下のとおり各協力者の意見を取りまとめたので、報告する。

なお、教育協力は留学生交流やユネスコ等を通じた多数国間の協力と相補ってより効果的に行われる面があるが、本懇談会においては、原則として、これら以外の二国間協力に重点を置いて検討を行った。

これを機に、この報告書に盛られた考え方と各種の提言が関係者並びに関係機関の共通の認識となり、具体的に実施に移されることによって、我が国の教育協力が飛躍的に発展することが強く期待される。

### I 増大する国際教育協力への要請

#### 1. 国際教育協力の意義

(1) 国際教育協力は、工学・農学・医学・経済学・法律学等の高等教育、初等中等教育、社会人等を対象とした専門技術教育や識字教育等を含めた幅広い分野において、開発途上国の人材養成に対して行われる協力(いわゆる人づくり協力)である。

教育は、人間が資質・能力を伸ばし、主体的に成長、発達していく上で重要な役割を担っており、教育の普及が人々の自己の充実や生活の向上への意識を高め、生産活動を促し、ひいては国の経済・社会の発展に寄与することになる。このように、すべての者が教育を受ける権利を有するとともに、教育は、国の経済・社会開発に必要な人材を養成し、開発を進めるための基盤となるものである。

また、世界全体で早急に取り組まなければならない、飢餓、貧困、人口、エイズ、麻薬、環境、開発と女性(WID)等の地球的規模の問題についても、教育水準の向上はその解決のための有効な手段となる。

(2) このような教育分野における国レベルでの協力は、政府開発援助(ODA)として実施される。ODAは、人道的立場に立って、開発途上国の飢餓と貧困の克服、福祉の向上、経済発展、技術進歩などのために自助努力を支援することを目的とし、開発途上国の平和と安定が世界全体の平和と繁

栄に不可欠であるという相互依存の認識に基づいて行われるものであるが、教育協力は、開発途上国の教育分野の人づくりを通じて教育水準を高める効果があるとともに、教育分野の人的交流を促進することにより、開発途国との相互理解の増進、友好関係の構築にも資する重要な役割を担っている。

(3) 教育協力を進めるに当たっては、開発途上国の自主性を尊重しつつ、その自助努力を支援することを基本とし、長期的視野に立って、相手国の歴史、制度等にも配慮して、相手国の関係機関と十分な連携を図りつつ、そのニーズに合致した協力が実施されなければならない。

## 2. 国際教育協力が求められる背景

(1) 1990年3月「万人のための教育世界会議」がユネスコ、国連開発計画、ユニセフ、世界銀行の主催で開催され、初等中等教育、識字教育等の基礎教育の重要性が指摘された。これを契機として、基礎教育の普及・充実への取組が一層重視されるようになった。

しかし、開発途上国の多くは、教育開発を重要政策として取り上げているものの、厳しい財政状況の下で、負担の重い教育投資に向ける財源が十分ではなく、また歴史的経緯等から、教育制度、教育内容・方法の改善に関する経験に乏しい国もある。

一方、我が国の教育・研究水準の高さは国際的に評価されており、我が国の近代化及び戦後の急速な経済発展の基盤として優れた教育のあったことが広く認められている。そのため、我が国に対する開発途上国の教育協力に対する期待は大きく、開発途上国からの教育協力の要請が増大してきている。

(2) このような状況の下で、我が国のODAにおいても、開発途上国にとって人的資源の開発が重要との認識に立って、大学等への留学生・研修員の受入れ、学術協力、無償資金協力による学校、研究施設等の供与、技術協力専門家、青年海外協力隊員の派遣等、国造りの基盤となる人づくり協力を拡充してきている。また、有償資金協力においても教育施設の整備、留学生派遣プログラムの創設などの協力が行われている。

(3) 1995年3月の社会開発サミットにおいて、村山内閣総理大臣(当時)は、「途上国の教育や職業訓練に対する援助を、過去10年間で四倍以上に拡充してきておりますが、今後ともこの分野の協力を重点的に進めていきたいと考えます。」と言明しており、また、1996年4月第9回UNCTAD総会において、池田外務大臣がアフリカに対する教育支援を含む人づくり支援措置を表明するなど、開発途上国に対する教育協力が、今日ますます重要視されているところである。

(4) 1995年9月に北京で開催された第4回世界女性会議において表明された日本のWIDイニシアティブにおいては、開発援助の実施に当たって、「教育への女性の参加」を重点分野に掲げ、教育における男女格差の是正と女子の教育機会の保障への支援を明示しており、開発途上国における「教育への女性の参加」に十分配慮した教育協力が必要になっている。

(5) 最近では、いわゆる旧社会主義国が、市場経済化、民主化への移行にともなって、人材養成や制度改革・整備のために我が国に支援を求めてきている。

## 3. 我が国にとっての意義

教育協力を推進することは、我が国の国際貢献の観点からも重要であるのみならず、大学等教育関係機関の国際性を高め、国際的に開かれたものとするとともに、地域研究、熱帯医学、熱帯農学、地球環境、人口・食糧問題など、国内だけでは困難な課題の研究を促進させるほか、開発途上国の研究者との交流・協力を通じて、新たな研究対象の発見や研究方法の開発が可能となるなど、大学等の教育研究機能の活性化、学術研究の振興に大きく寄与するものである。

また、大学・高等専門学校や小・中・高等学校の教員、教育行政官等の海外派遣や大学等における外国人研修員の受入れを通じて、教員等の国際感覚・適応力・指導力等を養い、諸外国の文化への理解を深めるとともに、学校における国際理解教育が進展することが期待されるなど、我が国の教育の国際化や人材養成にとっても極めて有意義である。

## II 国際教育協力の方向と課題

### 1. 教育の質の向上を図るための協力

(1) 我が国のODAにおいては、ODA全体に占める教育協力の割合は、8.37%(1994年)であり、その割合は極めて厳しい財政事情の下、ODAの量的拡大が抑制されている所にあつて年々増大してきている。

(2) 開発途上国の多様なニーズに対応し、効果的な教育開発を進めるためには、教育行政の強化、総合的な教育計画の立案、教育統計、学術研究能力育成のための研究協力や研究者や教員の養成、カリキュラム、教科書・教材の開発など、開発途上国における教育の質の向上を図ることがますます重要となつてきている。

(3) 留学生交流や研修員受入れといったソフト面での教育協力を効果的に行うため、日本語教育の内容の一層の充実が望まれる。

(4) 通信衛星、コンピュータネットワークなど各種メディアの活用は、協力の新たな形態をひらく可能性を有しており、このような新しいメディアの活用の可能性についても検討を進め、教育協力を効果的・効率的に展開する。

### 2. 初等中等教育レベルでの協力への積極的取組

(1) II(1)で述べたように、教育協力の領域、対象とする段階は多岐にわたるが、我が国の教育協力は、高等教育・専門技術教育の領域において多くの実績をあげているが、初等中等教育レベルでは、ユネスコ等の国際機関を通じた活動が活発であるものの、二国間ベースでは、フィリピン理数科教師訓練センターの設置協力など多くはない。これは、初等中等教育はその国の独自性と深くかかわっており、また地域的にも広範囲に及ぶことなどから、二国間の協力になじみにくいことによるものである。しかしながら、理数科教育、職業教育を中心とした教員養成や教材開発、さらには学校建設、施設・設備の整備など、二国間ベースの教育協りに適したのがあると考えられ、国造りの基礎となる初等中等教育についても、今後は二国間ベースの教育協力の展開が期待される。

なお、高等教育レベルでの協力については、学術協力も含めその内容の一層の充実が望まれ、また、社会人等を対象とした専門技術教育、識字教育等についても引き続き協力の推進を図ることが期待される。

(2) 開発途上国における教員の養成に対する協力については、教員養成大学の整備・拡充、教員の現職研修の充実等への支援が考えられる。また、カリキュラムや教科書・教材については、我が国は豊かな知識・経験を有しており、現地で調達可能な安価な素材を使った教材や教育用ビデオソフトの開発など、開発途上国の状況等に応じた開発・普及の支援の在り方の検討を進めることも有益である。

### 3. 教育関係機関の主体的・組織的取組の意義

(1) 技術協力専門家の派遣やプロジェクトへの参加・協力については、今まで、ともすると個人ベースで、場当たり的に対応されることが多く、組織的な対応のための体制は確立されていなかった。このような体制の確立には、国際教育協力についての大学、都道府県教育委員会等における十分な認識、明確な位置付けが必要である。そもそも大学は、国際的な性格と役割を有しており、各

大学はその使命を自覚し、国際教育協力を重要な任務として明確に位置付け、主体的に教育協力に参画することが望まれる。

(2) このような観点から、大学等においては、プロジェクトの事前調査等に積極的に参加するなど、JICA・海外経済協力基金(OECF)等と密接に連携して、組織として主体的に、プロジェクトの発掘・形成段階から協力事業の企画・実施に参画していくことが重要である。このことにより、相手国への波及効果が大きく、大学等にとっても教育・研究機能の活性化、学術研究の進展に資するような質の高い協力事業の形成が可能になる。

最近では、JICAのプロジェクト方式技術協力について、マレーシア農科大学拡充計画など、複数の大学でコンソーシアムを形成して対応する例が見られるが、このような方式は、国内支援体制を強化し、教職員の派遣、外国人研修員の受入れ等に柔軟に対応できるため、このような組織的な対応が推進されるべきである。

#### 4. 教職員の派遣

(1) 大学、研究所、地方公共団体等においては、派遣教員の後任の補充が行われた場合の帰国後の処遇、派遣経験についての業績としての評価等の問題から、開発途上国からの協力要請に対して、長期間にわたって若く優秀な人材を派遣することは難しく、さらに国立大学等においては、教員が開発途上国へ派遣される場合、派遣職員として現職参加が認められているが、派遣枠の制約の問題がある。このため、教育協力は、これまで少数の特定の教員の熱意により、限定的に実施されてきた面がある。しかし、このような受動的な対応では、継続的で効果的な協力は期待し得ない。教育協力についての大学等の認識が重要である。

(2) 教職員の派遣については、これまで参加が個人ベースで行われるなど、組織的な対応が不十分であり、十分な人材の確保、協力の効果、広がりの中で問題があった。教育協力に関心のある人材は潜在的には相当数いるものと思われ、これらを発掘・確保し、教職員の派遣を組織的・継続的に行っていくことが求められている。

#### 5. 関係機関の間及び事業間の連携

(1) 我が国の教育協力の現状を見ると、国の機関、特殊法人、公益法人、国際機関、NGO、ボランティア団体等の機関・団体によって、開発途上国からの留学生受入れ、学術交流、日本語教育、ユネスコ等の国際機関を通じた協力、無償資金協力、技術協力、有償資金協力など様々な形で教育協力が進められているが、従来、これらの協力事業の間で十分な連携が図られてきたとは言えない。これらを有機的に組み合わせ、総合的な教育協力が実施されることが望まれる。また、他の先進諸国が行っている開発途上国に対する協力事業との調整・連携についても考慮する必要がある。

(2) 例えば、開発途上国の理数科教育改善計画を実施する場合には、JICAのプロジェクト方式技術協力に関連付けて、相手国の教育大学教員等を留学生として受け入れるとともに、ユネスコ事業によるカリキュラム・教材開発、国際セミナーの開催、日本学術振興会事業による研究者交流等を実施することにより、相乗的な効果が期待できるような場合もある。なお、教育協力を促進するため、帰国留学生や学術交流協定校を活用する方途についての検討も必要であろう。

(3) 教育協力の企画・実施に当たっては、各開発途上国で既に実施されている他の協力事業とリンクさせ、その成果をできるだけこれに活用していくことが重要である。しかしながら、これまでには、種々の教育協力によって得られた開発途上国の教育状況、教育内容・方法等の情報、経験、ノウハウ等が他の協力事業に十分に活用されていないので、開発途上国のニーズを的確に把握し、教育協力を効果的・効率的に推進するために、関連情報を集積・分析・提供するシステムを構築し、

この貴重な成果を他の協力事業にも広く活用できるような機関・組織を設置することが必要である。

#### 6. 開発援助人材

開発援助に携わる人材、特に教育協力に携わる人材は充実が必要であり、その計画的な養成が緊急の課題となっている。開発援助人材としては、(1) 国際開発・国際協力等についての専門知識を備え、国際機関・援助実施機関の職員等として従事する者と、(2) 医学、工学、農学等の開発途上国の開発に活用できる専門性を身に付け、当該分野の技術協力専門家として開発途上国で一定の期間国際協力に従事する者がある。

(1) については大学の国際開発関係研究科等において養成されており、近年その整備が進んでいるほか、(財)国際開発高等教育機構(FASID)が実践面での支援を行っている。

(2) については、人材不足が顕著となっており、各分野の教職員に対し教育協力に関する実践的な研修機会を提供し、開発途上国での国際協力に当たれる技術協力専門家を養成するなど、協力人材を確保していく必要がある。このため、今後、大学における開発援助に関する調査研究の一層の充実を図るとともに、派遣を希望する人材に対し必要な専門知識を与えるための研修機会を整備することが望ましい。

また、自給的農業、鉱業、結核・感染症などの分野における援助人材の養成は、開発途上国への協力の観点のみならず、我が国における技術・ノウハウの確保の観点からも重要である。

#### 7. 教育協力案件の発掘・形成

教育協力には、開発途上国から我が国に対し協力要請があることが、原則として前提となるが、開発途上国の中には、教育開発の重要性の認識にもかかわらず、必ずしも教育案件に高い優先度が付されない場合やそのような要請の形成について十分な体制を有していない場合もある。そこで、文部省等教育関係者の経済協力総合調査団等への参加を通じて、相手国の教育協力関係者との連携を密にするとともに、在外公館、国際協力事業団(JICA)・ユネスコ・日本学術振興会等を通じて現地に派遣されている大学等の教員・研究者、青年海外協力隊、帰国留学生のネットワーク、学術交流協定校等から情報を収集して、開発途上国のニーズに合致した案件の発掘・形成に積極的につなげていくことが必要である。

また、開発途上国の教育開発には、総合的な教育政策・計画の策定とこれを運営する行政組織の整備が必要であり、そのためには、開発途上国に対する教育行政全般について助言のできるアドバイザーの派遣、教育行政官への研修等を通じた教育行政の強化が望まれる。

### III 国際教育協力推進のための具体的方策

以上述べてきた教育協力の現状と課題を踏まえ、今後関係機関において取られるべき具体的方策を以下に示す。これらの方策は、関係する機関が多岐にわたり、かつ、中・長期的な取組を必要とするものを含むものであるが、特に文部省・大学等をはじめとする教育関係機関においては、国際教育協力の重要性にかんがみ、実現可能なものから着実に具体化に着手されることを期待する。また、これらの方策の実効ある具体化のためには、これまで述べてきたように、国際教育協力の諸活動が我が国の教育機関の果たすべき重要な任務であるとの大学、研究所、地方公共団体等の教育関係者の理解、及び、それら教育関係者による支援が不可欠であることを明記しておきたい。

#### 1. 関係機関の連携・協力の強化

教育協力の推進のためには、文部省、外務省、JICA、OECD、大学等教育研究機関、教育関係団体、地方公共団体等の関係機関による緊密な連携・協力が必要である。関係機関において、連絡会議等を設置して、定期的に連絡調整、意見交換を行うこと等により、国内のネットワークを形成し



ていくこと。また、ユネスコ、ユニセフ、世界銀行等の海外の関係機関との連携を図るよう努めること。

特に、今後ますます重要性が増大すると考えられる初等中等教育分野の協力については、組織だった情報・意見交換の場が従来存在していなかったが、都道府県教育委員会等の教育関係機関との連携も含めた、ネットワークの形成が望まれる。

## 2. 教育協力のための事務、情報収集・活用体制の整備

(1) 文部省、大学等の関係部局の国際交流・協力の組織体制の整備を推進していく中で、語学力と併せ、国際協力に関する専門的・実践的知識と経験を有する職員の配置を進めること。そのため、大学等においては、担当職員が必要な語学力及び専門的知識を習得するための研修等を充実する必要がある。

(2) 開発途上国の教育政策・計画の立案など教育行政の強化のため、JICAの専門家派遣制度等を活用して文部省職員、大学教員等を教育アドバイザーとして派遣すること。

(3) 開発途上国のニーズを継続的に把握するため、在外公館、JICA、OECD、国際交流基金等の海外事務所、現地に派遣されている技術協力専門家、大学等の研究者、青年海外協力隊員等との連絡体制を整備し、その情報や地域研究の成果を活用すること。

(4) 文部省等関係機関において、大学、地方公共団体等の協力を得て、教育協力への参画を希望する機関、人材等について実態調査を行うとともに、これまで実施された協力事業等を通じて、各開発途上国の社会・経済事情、教育状況や教科書・カリキュラム等の教育内容、方法等について、情報収集・分析、調査研究を行うこと。これらの調査結果等を基に、教育協力に関するデータベースを設けて、関係機関に対し情報を提供することにより、効果的・効率的な協力を推進する。

## 3. 国際協カセンター(仮称)の設置

(1) 我が国の大学等高等教育機関の有する人的資源を最大限に活用し、教育協力をより効果的・効率的に実施するとともに教育協力を大学等自らの活動として主体的展開を進める観点から、各大学における教育協力のための体制を整備する必要がある。また、大学等間の連携・協力を促進するネットワークの形成を図る必要があるため、教育協力の推進のためのネットワークの拠点的機能を果たす国際協カセンター(仮称)の整備を検討する必要がある。

(2) その検討にあたっては、医学、工学、農学、教育学、社会科学等の教育協力の需要の高い専門分野において、大学の国際開発研究科等が理論的側面に重点を置くのに対して、開発途上国の現場における実践的協りに焦点を当てつつ、国際機関、開発途上国の教育関係機関、国内の大学・援助実施機関等と連携し、全国的な視野に立って、教育協力の内容・方法等の実践的な調査・レビュー・研究及び開発、教育協力の企画・調整、教育協力に関するデータベース構築(データベース機能)、派遣教職員や外国人研修員等に対する研修の実施などの機能を重視することとし、特に、教育学分野においては、初等教育段階から高等教育段階まで一貫した教育協力の確立が必要である。

(3) さらに、複雑・多様化する開発途上国のニーズにこたえるために複合的領域の企画・調整、各専門分野の統合的な調整に配慮することが重要である。

## 4. 教職員の派遣の促進

(1) 開発途上国への教職員の派遣を円滑に進めるため、文部省において、派遣職員の拡充を図ること。

また、初等中等教育分野においては、近年、小・中・高等学校教員で技術協力専門家や青年海外協力隊員として教育協力に参加する者が増加しつつあるが、このような教育協力の経験は国際協力

の観点のみならず、帰国後の教育活動に資するという観点からも意義深いことである。今後、教員による教育協力の参加が一層積極的かつ円滑に進むよう、文部省、地方公共団体、国際協力事業団等の関係機関間で検討を進めること。

(2) 開発途上国の協力ニーズの高度化・多様化に対応するためには、大学・研究所の研究者等が教育協力のために出掛けやすい環境を作る必要があり、比較的長期間の派遣が可能となるような教育・研究上の配慮がなされるようにするとともに、帰国後の処遇や現地での教育協力が業績として十分に評価されるように配慮すること。

(3) 教育関係機関等から優れた開発援助人材を広く派遣することを可能にするため、2(4)で述べた教育協力のデータベースを活用すること。特に、今後増大することが見込まれる初等中等教育分野の協力ニーズに対応するため、地方公共団体の協力を得て、日本人学校、青年海外協力隊等で海外勤務の経験を持つ小・中・高等学校の教員を中心に、退職教員等を含め教育協力に関心のある人材を登録・活用していくことが重要である。

#### 5. 開発途上国からの研修員の受入れ体制の整備

(1) 開発途上国からの研修員の受入れを容易にするため、大学等において、開発途上国のニーズの多様化に対応した研修プログラムの作成、受入施設の整備を図る。

(2) 地方公共団体が教育センター等において、開発途上国からの教員、教育行政官等の受入れを促進し、各種の研修会を企画・実施するとともに、我が国の教員等との交流の機会を提供すること。

#### 6. コンサルタントの育成

コンサルタントは、援助実施機関からの委託を受けて、国際協力に係る各種調査等の業務に従事し、協力案件全体の円滑な実施に重要な役割を果たすものである。

特に、教育分野については、我が国では、他の分野に比べ、コンサルタントが育っていないのが実情であり、このことが教育協力を積極的に展開する上からも一つの隘路<sup>あいろ</sup>となっている。

教育協力を円滑に進めるため、協力事業の準備、運営管理等に携わるコンサルタントを今後育成・確保していく観点から、教育協力の様々な分野で専門性を発揮したり、ネットワークの活用が期待できる教育関係の法人・団体の教育協力活動への参加を促すほか、今後、コンサルタントとして育成していく方策の可能性について援助実施機関などと連携して検討すること。

#### 7. 開発援助人材の養成等

(1) 大学の国際開発研究科等の整備とともに、医学・工学・農学・教育学・社会科学等関係研究科・学部において開発援助関係分野の整備充実を図ること。

(2) 大学における開発援助人材の育成のためのカリキュラムについて、改善・充実を図ること。特に、学生に対して海外でのフィールドワークやインターンシップの機会を拡充するなど、理論と実践を兼ね備えた国際的に貢献できる人材を養成する必要がある。

(3) 国際協力に関心のある大学等の教職員、行政官等に対し、援助技術に関する現職教育、研修の機会を整備し、開発援助人材としての質を高め、層を拡充していくこと。

(4) 大学等において、公益法人、民間企業等から資金を受け入れて、開発援助に関する寄附講座の開設、受託研究、共同研究等の実施を促進すること。

(5) 人々の国際性を培い、国際協力等に関する理解を深めるため、小・中・高等学校において、教育内容・方法等の改善・充実を図るとともに、社会教育の分野においても、学級・講座等の学習機会を拡充するなど、国際理解教育を推進すること。

「時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会」協力者一覧

猪口邦子	上智大学法学部教授	
開原成允	国立大蔵病院長	
河西 明	国際協力事業団技術参与	
杉下恒夫	読売新聞社解説部次長	
仙石 敬	千葉経済大学経済学部教授	
豊島正夫	埼玉県立和光国際高等学校長	
中川博次	立命館大学理工学部教授	
西野文雄	埼玉大学大学院政策科学研究科長	
廣野良吉	成蹊大学経済学部教授	
前田瑞枝	日本芸術文化振興会監事	
松木正一	東京都教育委員会教育次長	
(会長) 森島昭夫	上智大学法学部教授	
山極 隆	富山大学教育学部教授	
山下興亜	名古屋大学農学部長	
和気邦夫	国際連合児童基金日本・ホストリア・ニューゼーランド事務所長	
渡邊 良	国立教育研究所国際研究協力室長	(五十音順)
(ヒアリング対象者)		
内海成治	国際協力事業団国際協力総合研修所国際協力専門員	
小野喜志雄	国立国際医療センター国際医療協力局計画課長	
(オブザーバー)		
外務省		
国際協力事業団		
海外経済協力基金		
(財)国際開発高等教育機構		

## 9. 国際教育協力懇談会『開発途上国への教育協力方策について』

1999年11月

### I はじめに

国土が狭く資源に恵まれない日本人にとって、教育は古くから国造りの基本と考えられ、教育を重んじる国民性が育まれてきた。特に戦後の奇跡的ともいえる社会発展を成し遂げる原動力となったのは、この国民性と、機会均等の実現を基本理念として教育の普及が図られるとともに、社会経済の変化に対応して教育改革の努力が払われてきたことであると考えられる。このような教育を重視した国造りは、広く海外からも認識されているところである。

他方、開発途上国の中には、負担の大きい教育投資に充てる財源が十分でなく、児童が教育を受ける権利が十分に保障されていない国もある。また、現在、教育の制度、内容、方法等の改善を模索している国も多い。そのため、我が国の教育協力に対する開発途上国からの期待が高まるとともに、要請が増大してきている。

これまで、我が国の開発途上国に対する協力は、「経済協力」の名が示すように、経済的に重要な社会基盤の整備を重視する傾向が強かった。しかし、昨年8月に公表された「政府開発援助に関する中期政策」において「基礎教育」や「人材育成」を重点事項としたことに続き、内閣総理大臣の諮問機関である対外経済協力審議会が本年9月21日にとりまとめた意見（「『人間を重視した経済協力』の推進について」）では、21世紀の経済協力の在り方を規定する重要な要素として、教育・人づくり分野を含めた「人間中心の開発」の考え方を採り入れている。

国際社会においても、開発援助に関する考え方は次第に変遷してきている。かつての経済成長を優先する産業基盤整備中心の経済協力だけでは、開発途上国における貧困が解消されず、むしろ貧富の差が拡大するとの指摘も受け、人間の生活の質を改善することが主張されるようになり、近年は基礎教育を含む「人間中心の開発」を重視する考え方が国際的に主流となりつつある。

このように、基礎教育の重要性に対する認識が高まる中、本年4月にユネスコなどが主催し、世界各国が参加してダカール(セネガル)で開催された「世界教育フォーラム」<sup>1</sup>では、「万人のための教育」に関する行動の枠組みが合意され、今後、国際機関や先進国が、開発途上国の教育計画の立案、実施を支援することが求められている。

情報通信技術(IT)の進歩などの要因により、国境を超えたグローバルな関係が形成されてきている今日、開発途上国が持続的に成長を遂げていくことは、国際社会の安定のためにも重要となっている。持続的成長のためには教育を通じた人材育成が不可欠であることを考慮すれば、今後我が国が開発援助において教育・人づくり分野の協力を一層重視し、開発援助関係者と教育関係者が互いに連携・協力してこれに取り組んでいく必要がある。

### II 今後の教育協力を考える上で重要な視点

#### 1 本懇談会における検討の対象

本懇談会は文部大臣からの要請を受け、国際教育協力について検討を行ったが、その対象となる「教育協力」として、①開発途上国の学校教育や学校外の人材育成を含めた教育・人づくり分野に関する援助全般のほか、②我が国の教育機関において開発援助に携わる人材を養成することや、③我が国の教育関係者を開発援助に貢献する人材として確保することについても視野に入れた。

#### 2 ODAにおける教育・人づくり分野の比率の向上

(1) 我が国の政府開発援助(ODA)実績は、昨年では約1兆7,500億円となっており、9年連続世界一の水準を維持しているが、教育・人づくり分野の支出比率については、例えば、1998年では約

6%(OECD調べ)と、他の先進国の平均(約10%)に比べて低い状態にあり、その大半は外国人留学生の受入れに関する支出であり、その他は青年海外協力隊や専門家派遣、研修員受入れ、学校施設建設等となっている。

(2) 今後政府として「人間を重視した経済協力」を実践し、ODAの「ソフト化」を図っていくことが期待されており、国際協力事業団(JICA)や国際協力銀行(JBIC)などの援助機関とともに、施設整備や機材供与などのハード面での支援のみならず、留学生支援等ソフト面での支援を含んだ教育・人づくり関係プロジェクトの積極的な形成に努めていく中で、教育・人づくり分野の比率を大幅に高めていく努力が必要である。

(3) このうち、有償資金協力<sup>ii</sup>(円借款)は、支援規模が大きく、開発途上国自身による主体的な取組が期待できる制度であり、今後、教育・人づくり分野における有益な手法として重要な役割を果たすことが期待される。また、無償資金協力<sup>iii</sup>や技術協力<sup>iv</sup>による支援との有機的な連携を促進することにより効果的な支援となるよう、検討していくことが望まれる。

### 3 教育協力への理解及び国際協力に関する教育の推進

(1) これまで、我が国の開発援助関係者や教育関係者の間で、教育協力の重要性についての理解が十分に進んでいるとは言い難い状況にあり、このことは、ODAの中で教育・人づくり分野の占めるウェイトが他の先進国等に比べて小さいことのひとつの原因にもなっていると考えられる。したがって、援助関係者及び教育関係者の双方が、まず教育協力の重要性について理解を深めていくことが、教育協力推進への第一歩である。

特に、日頃国際協力に関する情報に触れる機会の少ない教育関係者が適切な情報を入手できるよう、文部省、都道府県教育委員会、大学等の会議や研修の機会を通じて、国際協力に関する情報の提供や交換が行われることが必要である。

(2) 他方、開発援助に関して、国民一般、特に青少年が、その意義や背景を理解することも重要である。近年、初等中等教育レベルで、国際理解教育への取組が盛んになってきており、社会や公民等の教科や「総合的な学習の時間」<sup>v</sup>等を通じ、教育関係者が開発途上国の課題や地球的規模の課題等を含めた国際協力に関する教育に取り組むことや、これに対する援助関係者の協力が期待される。

(3) また、開発援助人材の養成においてはもとより、学校教育一般についても、語学教育は極めて重要であることから、その一層の改善、向上が望まれる。

(4) なお、広く国民一般や海外を対象に国際教育協力に関する広報を実施することは、我が国の教育協力への理解と関心を高めるとともに、円滑な協力活動の実施にも資することが期待されるので、そのための媒体の一つとして、専用のホームページを開設し、インターネットによる各種の情報提供を行うとともに、援助機関等の情報も入手しやすくしておく必要がある。

### 4 IT革命とIT技術の活用

(1) 本懇談会が取り急ぎ、本年7月17日に提言したように、IT革命は国際的な情報格差を深刻なものとしている一方で、大学レベルの遠隔教育をはじめとして、教育の在り方にも大きな変化をもたらしており、ITの適切な利用によって教育を大いに広め、向上させることも可能となっている。

また、同じく本年7月に開催された九州・沖縄サミットにおいて採択されたG8共同宣言において、開発途上国へのITを活用した教育支援が盛り込まれたところである。

(2) このような状況の下、開発途上国におけるIT利用の条件整備を支援することは、先進国の課題となっており、我が国としても、開発途上国の実情やニーズを把握しながら、効果的な支援の実

施について考慮しつつ、今後の教育協力を進めていくことが重要である。国際遠隔教育プログラムの実施をはじめ、別紙(「IT革命に対応した教育協力について」平成12年7月17日)の提言について、引き続き関係省庁・機関による実施に向けての取組が望まれる。

### 5 教育協力に関する政策評価等の確立

一般に、国の政策や事業に評価を導入することは、国民に対する説明責任(アカウンタビリティ)を徹底し、評価結果を活用して効率的な質の高い行政を確保する上で重要であり、教育・人づくり支援事業に関しても、中長期的な視野に立って、十分な評価を実施していくことが必要である。

今後「人づくり」に関するODA政策の評価等の実施に当たり、人づくり関係施策を行う省庁・機関が連携し、評価のための指針の策定や評価及び評価結果の活用に関する手法を確立していくことが期待される。教育・人づくり支援施策を実施している文部省においても、自らの施策等の評価の在り方について、積極的に検討を進める必要がある。

## III 具体的提言

### 1 教育協カニーズの把握、計画の策定及び必要な体制整備

#### (1) ニーズの把握と計画策定の必要性

① 開発途上国の教育事情は当該国の社会・経済的要因により多様であるが、効果的な支援を行うには様々な手段を通じ、各国の教育事情とニーズを把握し、計画を策定することが重要である。

② 今後の教育支援が見込まれる開発途上国に対し、きめ細かい支援策を講じるためには、小学校から大学までの学校や地方の教育の実態を含め、教員養成、校舎等建物、情報通信環境、教科書、教具・文具、学校保健・給食などの各事項にわたる実情の総合的な把握が必要である。

③ さらに、政府として、援助機関と協議しつつ、国別援助方針等を踏まえ、各国の実情に即した教育協力計画を策定すべきである。その際、地域研究の成果を十分活用する必要がある。

④ また、国際教育協力を行っているNGOや民間企業と連携し、より協力の効果が上がるよう、協力体制の構築を図っていくことも重要であるので、計画の策定に当たってこれを考慮する必要がある。

#### (2) 調査の実施及び教育政策アドバイザーの派遣

① 各国の教育事情を総合的に把握するには、大学、援助機関などの持つ既存資料の収集、整理及び分析を行うとともに、必要に応じて調査団を派遣する必要がある。

② また、これまで、我が国から開発途上国の中央政府に教育政策アドバイザーを派遣し、各国の教育事情の把握や協力案件の発掘等に寄与し、大いに有効であったので、今後とも必要に応じ、その方式の活用を図るよう努める必要がある。

### 2 小、中、高等学校関係者による国際協力活動の推進

#### (1) 青年海外協力隊への現職教員の参加促進

① 現在、小学校、中学校及び高等学校の教員は合わせて90万人を超えるが、教育関連分野における開発途上国からの青年海外協力隊員派遣要請数(平成11年度は483名)に比べても、現職教員の参加者数は少なく(同年度で57名)、この分野で活動を行っている青年海外協力隊員の多くは教職未経験者である。

今後、できるだけ多くの現職教員に、青年海外協力隊員として教育・人づくり分野の協力活動に参加するよう求めることにより、教職未経験者が参加する場合に比べて、途上国の教育現場で、より効果的な支援が期待できる。さらに、帰国後も、開発途上国の体験を日本の児童生徒への国

際理解教育等に生かすことができる。

② これまで、現職教員の参加については、校長等に事前の相談をせずに出願するケースや、派遣期間に事前研修等の期間を合わせると約2年3か月となるため、年度途中で職務を離れるか、又は復帰することとなり、学校現場のスケジュールと合わないなど、出願・選考手続及び派遣スケジュールに関する問題があった。加えて、都道府県によっては派遣中の公立学校教員給与の一部を負担<sup>vi</sup>することとしているため、予算事情から派遣人数の限界が生じることなどもあり、教員身分を有したまま新たに参加する公立学校教員は、開発途上国からの要請件数に比べ、前述のように低い水準にとどまっている。

③ 青年海外協力隊への参加を希望する現職教員については、できるだけ多くの者が教員身分を有したまま参加できることが望まれる。したがって、これまで文部省及びJICAにおいて教員の現職参加推進のための措置を講じてきたが、今後はJICA、文部省及び都道府県教育委員会等が連携し、対象を現職教員に絞った特別な制度を設け、現職参加希望者の募集・選考作業を行うとともに、支障がより少なくなるようスケジュールの改善を図るほか、教員への広報活動、相談体制の充実及び参加経験を積極的に評価することなどにより、今後早急に現職参加者の大幅な増加がみられるように努めることが必要である。

④ また、帰国した青年海外協力隊員が教員に採用されることによっても、開発途上国での多様な経験を我が国の教育に役立てることが期待できるので、引き続き文部省から教育委員会に対し、協力隊への参加経験を教員採用選考において積極的に評価するよう働きかけることが必要である。また、NGOの事業における、開発途上国での協力活動の経験についても、採用選考において積極的に評価するよう働きかけるべきである。

## (2) シニア海外ボランティア<sup>vii</sup>への現職・退職教員の参加促進

① 退職教員については、活動可能な年齢が高くなっており、十分な体力、能力、意欲及び豊富な経験を持った者が多く、かつ、海外派遣に関する制度的な制約が少ない。また、現在、初等中等教育教員については、シニア海外ボランティアの対象年齢である40歳以上の教員が多いことから、現職・退職教員を活用することにより、教育協力のニーズにこたえていくことが可能と考えられる。

② このことから、シニア海外ボランティアについて、現職及び退職教員の参加が促進されるよう、中堅以上の教員を対象に広報活動等の充実<sup>viii</sup>に努める必要がある。なお、現職教員の参加については、青年海外協力隊と同様、派遣期間中の身分や帰国後の処遇等の問題についても検討の上、促進のための環境整備を図る必要がある。

## (3) 教育委員会による専門家派遣等への協力

① JICAが文部省を通じて都道府県等教育委員会に要請を行い、「所属先人件費補てん制度」<sup>viii</sup>を活用しながら、公立学校教員等を専門家として一定期間職務として、現地に派遣することは、開発途上国の初等中等教育支援において重要な役割を担っているが、その件数は少なく(平成11年度は17件)、今後一層の推進が必要である。

② また、開発途上国の初等中等教育支援に関する技術協カプロジェクト(例えばトルコ共和国の工業教育改善への群馬県教育委員会による支援など)については、特定の都道府県等の教育委員会が組織的、継続的に対応することにより、援助の実効性を高めるとともに、援助先との交流を継続的に深めている例もあるので、自治体間の国際交流が活発に行われていることを踏まえ、このような、いわば「一県一国支援」といった形により、教育委員会の主体的な取組を行うことも有

効な方策の一つであると考えられる。

#### (4) 教育援助人材データベースの充実

① 現在、教育・人づくり分野においては、開発途上国や援助機関からの専門家等の派遣要請に必ずしも応じ切れていない状況にあるが、この原因としては、絶対的な人材不足のほか、活動内容等に応じて適切な人材を推薦し、派遣するシステムが整備されていないことが挙げられる。

② このため、小、中、高等学校教員のうち、開発途上国での教育協力活動を希望する者を体系的に登録するための制度を創設するとともに、開発援助に関する研修の受講等を促進することが重要である。大学関係者の人材データベースを合わせ、常時1万人程度を目途に、総合的な教育援助人材データベースの構築と維持を図ることが望ましい。

③ その構築に当たっては、個人情報保護しつつITを活用することにより、援助機関が予定する援助案件や協力活動の内容等に応じ、開発援助人材が「適材適所」で活用されるよう、既存のデータベースとも緊密に連携しつつ、システムの充実を図ることが望まれる。

### 3 大学関係者等による国際協力活動の推進

#### (1) 国際教育協力研究センターの整備充実及び機能強化

① 最近、教育・人づくり分野以外のODA事業においてもソフト面を重視することの必要性が強調され、それに伴い学識経験者の役割が高まり、大学教員の開発途上国への短期派遣のニーズが増大している。

また、教育政策アドバイザーや教育・人づくり分野の技術協力については、長期派遣の必要性も高まっているが、他方で派遣すべき人材の不足や適切な人材を派遣するシステムの欠如が指摘されており、人材の確保と派遣の円滑化が急務となっている。

② このため、教育協力に関する人材データベースの整備や援助事例に関するノウハウの蓄積を図りつつ、教育協力に関する大学間の連携・協力を促進するための拠点的功能を果たす機関として、近年、国際教育協力研究センターが、教育、農学及び医学の各分野ごとに一つずつ、国立大学に設置されてきている。

③ 今後、教育協力に関するニーズの高い分野の国際教育協力研究センターの整備に努めるとともに、各センターにおいて、JICAの国内センター等とも連携を図りつつ、機能の充実を図ることが望まれる。

#### (2) 援助機関等からの経費の受入れによる人材の確保

一般に大学は、担当する分野の援助事業に自ら参画する能力を有していても、定員に余裕がないため、人材を現地に派遣することなどについて、ニーズに十分こたえることが困難になっている。したがって、大学が開発援助事業に一層積極的に協力していくためには、援助機関等から経費を受け入れるなどして講座等を設置し、人材を確保して具体的な援助事業にも活用できるようにすることが望まれる。

#### (3) 退職教員の活用

① 退職教員については、活動可能な年齢が高くなっており、十分な体力、能力、意欲及び豊富な経験を持った者が多く、かつ、海外派遣に関する制度的な制約も少ないことから退職して間もない教員を長期派遣専門家又はシニア海外ボランティアとして活用することは、派遣すべき人材の充実を図る上で有効である。

② このため、退職後の長期派遣をスムーズに行えるよう、教育協力に関するニーズの高い分野の教員や退職後の派遣を希望する教員を対象に、前述の教育援助人材データベースに国際教育協



力研究センター等から登録する制度を設けるとともに、現職教員である間に専門家等の短期派遣による途上国支援の経験を持たせることが望ましい。

#### (4) 開発途上国における教育協力活動の評価等に関する検討

各大学等が、教育協力に進んで参画することにより、大学の国際化に資するとともに、その経験を通して教員の視野を広げ、教育能力等を高めていくことができると考えられる。このため、教育協力に関する教員、研究者の取組や学内の組織的な取組を学内で積極的に評価する姿勢が望まれる。

### 4 コンサルタント業務における大学の機能の活用

#### (1) 教育協力に関するコンサルタント業務への参画

① ODAにおいて、コンサルタントは、援助機関からの委託を受けて、各種の調査や実施に関する業務に従事し、協力案件全体の円滑な実施に重要な役割を果たすものであり、我が国でも建設分野などで多数の企業コンサルタントが活躍している。

② 近年、教育の分野においても、協力のニーズが高まってきていることから、コンサルタント業務に従事する人材で、教育に関する知見を有する者を確保するか、又はコンサルタント業務に教育関係者が参画することが求められている。

③ しかしながら、教育・人づくり分野については、コンサルタント業務を行う能力を十分に備えた組織が我が国では十分に育っていない現状にあり、教育関係のコンサルタント業務を担う組織をなるべく早期に育成していくことが期待されるとともに、これに大学教員等が協力していくことが望まれる。

#### (2) 開発援助に関する受託研究<sup>ix</sup>の推進

① 前述のように、教育に関するコンサルタント業務を行う組織が我が国では十分に育っていないが、特定分野で複数の専門的人材が組織的に対応できるといった大学の特性を活用することが可能である。また、大学と援助機関又はコンサルタントとの間で、開発援助に関する受託研究契約を締結することにより、大学が開発援助に関する調査、実施、評価等の各般の業務に対して組織的に対応することが容易となるので、委託者の意向を十分踏まえた契約内容となるように配慮しつつ、今後、受託研究を推進する必要がある。

② 今後、我が国の大学が国内の援助機関だけでなく、国際援助機関の事業や調査研究についても積極的に受託するよう、開発援助に関する受託研究に取り組んでいくことが期待される。

#### (3) コンサルタント業務に関する兼業許可

① 専門的知識の豊富な大学教員は、開発援助に関するコンサルタント業務について、助言を行うことなどにより協力することが可能である。国立大学教員は、国家公務員法(第104条)に基づく兼業の許可を受けることにより、関係者の要請に応え報酬を受けてコンサルタント業務に個人的に協力することが可能である。

② 今後、各国立大学は、国立大学教員が開発援助に関する各種の調査、実施に参画する際には、ODAにおけるコンサルタントの役割の重要性を考慮し、兼業許可制度の積極的な活用を図っていくことが必要である。

### 5 開発援助人材の育成体制の充実

#### (1) 開発大学院における実践的人材の育成体制の充実

① 近年、各分野の開発援助に関する研究科、専攻又はコースが、国立及び私立大学の大学院に開設されてきている(開発大学院)。これらの研究科等では、開発途上国から多数の留学生を受け

入れる一方、学生の国際的な業務分野への就職についても一定の成果を上げている。しかし、国際機関等で活躍する高度に実践的な援助人材を多数輩出するには至っておらず、国際協力以外の分野に就職する卒業生も少なくない現状となっている。

② 教育内容としては、国際機関等への就職にも生かすことのできる専門性の育成を重視しつつ、開発途上国における現地実習、国内の援助関係機関における実務実習などを行うとともに、実務家や外国人客員の活用等により講師陣の多様化を図り、より実践的なものとするのが望まれる。また、大学院によっては、社会人のための夜間開講を行うことも期待される。

③ また、学位取得後の進路として、国際機関等への就職などを目指した、高度に実践的な人材育成を行っていくことが望まれるほか、今後教育協力を含め、政府開発援助に関する評価事業が活発化、多様化することが予想されることから、政策等の評価を行い、又は研究する人材を開発大学院で育成することも期待される。

## (2) 短期の現職研修プログラム等の充実

第一線で実務に携わる専門家に対しては、短期間で効率的にその能力を向上させるような研修機会の充実に取り組むことが重要である。このため、大学等による、現職教員等に適した開発援助に関する知識や語学の修得のための研修プログラムの提供が期待される。また、JICAの専門家養成研修として、開発援助や教育協力に関する研修が行われているが、これらの研修機会が、より効果の高いものとなるよう、文部省から大学等を通じて適切に受講者を募る必要がある。

## 6 国際的な遠隔教育プログラムの開発等

今後の各種のIT関連技術の進歩により、いずれは従来型のインフラが未整備な地域においても遠隔学習が可能となり、開発途上国にいながらにして世界中の遠隔教育プログラムにアクセスし、単位や学位の取得が可能になるものと予想される。

既に諸外国の一部の大学では、インターネットなどにより(国際的な遠隔教育を始めており、今後、各国の大学により、国際的な自由競争が展開されていくものと考えられる。我が国の大学がITを活用した国際的な遠隔教育に参入することは、開発途上国への知的支援となるだけでなく、日本の大学教育が、国際的な魅力と競争力を備えたものに発展していく契機にもなると考えられる。

既に本懇談会では、当面の方策として、既存のインフラを活用しつつODAとしての遠隔教育・研修にITを活用するための調査研究を行うことや、その中で、放送大学をはじめ関係省庁・機関等との連携により、日本語教育を含む遠隔教育・研修プログラムの研究開発を行うことなどを提言した。

今後とも、我が国における国際的な遠隔教育プログラムの開発や実施に向けその取組が加速されることが期待される。

## 7 外国人留学生及び研修員の受入れ体制の充実

### (1) 留学生の受入れ体制の充実

① 我が国の教育協力において、留学生受入れ事業は重要な役割を担っており、その中でも、文部省の国費留学生制度等が大きなウェイトを占めている。高等教育において、我が国が今後一層教育協力を推進していくためには、この国費留学生制度等の施策を継続的に充実していくことが必要である。

② 我が国への留学が、開発途上国の学生にとって、より魅力的なものとなるよう、渡日前入学許可の推進等による留学生の入学選考システムの改善、入学時期の多様化、英語による講義の拡充などを含む各大学等における留学生受入れ体制の一層の充実が望まれる。

③ また、留学生のための低廉で良質な宿舎の確保は、留学生受入れの重要な環境整備であるの

で、特に宿舍の不足が深刻な地域では、国、大学、地方公共団体、公益法人、民間企業の関係機関等が連携しつつ、多様な方法で宿舍確保を図る必要がある。

#### (2) 学位授与プログラム等の拡充

① 近年、関係省庁・機関の連携により、円借款(留学生借款)の供与や、無償資金協力(留学生支援無償)等による新たな事業が実施され、開発援助の一環としての留学生受入れの方途が広がりつつある。これらの制度がさらに広く活用されるようにしていくためにも、学位取得への要望なども踏まえた、開発途上国のニーズに合った多様なコースなどがより多くの大学に置かれることが重要である。また、留学生借款については資金が有償であることから、開発途上国による借款活用を促進するためには、留学生及び母国の双方にとって魅力あるプログラムの整備が期待される。

② このような観点から、最近積極的に検討が進められている「ツイニング・プログラム」(日本留学の前に大学教育の一部を外国の高等教育機関で実施し、残りの教育を日本の大学で行い、学位を授与するもの)などは特に高く評価できるものである。このような我が国の新たなプログラムや制度については、各大学において導入を検討していくとともに、開発途上諸国での周知を図り教育機関・学生の積極的な参加が得られるよう、情報提供を行う必要がある。

③ JICAでは、開発途上国の人づくり協力の一環として「研修員」を我が国に招き、数週間から1年程度我が国の大学の各種のコースに受け入れている(平成11年度は561名)。その際、教育内容や研修員の在留資格等によっては、科目等履修生の制度を活用することにより、単位を認定する課程とするなど、コースの一層の多様化が望まれる。

#### (3) 外国人留学生による実務実習(インターンシップ)の推進

① 我が国への外国人留学生の多くは、日本の企業や産業技術に関心を持っている。日本で受けた教育や研修の効果を高めるとともに、日本の社会や産業への理解を深めるためにも、在学中に、大学の指導・管理の下で、企業や官公庁において行う実務実習(インターンシップ)の機会を拡大することが重要である。

② このため、一部の民間企業等では既に我が国や外国の大学に在学する学生のインターンシップを受け入れているが、文部省などの官公庁においても留学生を対象とするインターンシップを試行的に開始し、その結果や留学生等の要望を踏まえつつ、順次拡充を図っていくことが期待される。また、大学等においても、留学生がこの制度を活用しうるよう積極的に取り組むことが期待される。

#### (4) 派遣中の大学教員による留学生や研修員等の推薦

技術協力の機会を生かし、開発途上国の優秀な人材に対し、我が国での高度な研修等の機会を与えるため、我が国から開発途上国の高等教育機関等に長期専門家として派遣されている教員が、日本に派遣する留学生や研修員の募集・選考において在外公館と連携することも有益である。このことから、教員が優秀な人材を見出し、日本に派遣する留学生や研修員として推薦した場合には、これに配慮することが望ましい。

#### (5) 開発途上国における日本留学・研修経験者の活用

開発途上国に、優れた専門性を有する帰国留学生や日本での企業研修等の経験者がいれば、これを雇用して我が国による現地の援助事業に従事することができるので、援助機関において、帰国留学生や日本での企業研修等の経験者のその後の状況の把握と活用に努めることが期待される。

## IV おわりに

本懇談会は、短い期間で精力的に議論を行い、開発援助人材の養成・確保に関する提言を中心に

本報告をまとめたものであり、今後、本報告における各種の提言が具体的に実施されることを期待する。教育・人づくり分野の援助方策や、本報告で提言した施策の一部に関しては、引き続き専門家レベルでの検討が必要と考える。

さらに、本懇談会において、一定期間のフォローアップを行うこととしたい。

---

i 「世界教育フォーラム」

1990年の「万人のための教育(EFA:Education for All)」会合(1990年にタイのジョムティエンで開催)に引き続き本年4月に同趣旨の世界教育フォーラムがダカール(セネガル)で開催された。180か国の政府代表、31の国際機関、関連NGO等が出席し、2015年までにすべての児童に無償初等教育へのアクセスを確保するなどの内容を含む「行動の枠組み(Dakar Framework for Action)」をとりまとめ、今後ユネスコを中心にフォローアップを行うこととした。今後、すべての国が国内計画を立案・実施することとなり、アジア太平洋などの各地域毎に各国の国内計画について協議を行うとともに、各国際機関や先進国が必要な協力を行うことを期待されている。

ii 「有償資金協力」 開発途上国に対し長期低利の緩やかな条件により資金を貸し付けるものをいう。「円借款」とも呼ばれる。

iii 「無償資金協力」 被援助国である開発途上国に返済義務を課さないで資金を供与する形態の援助をいう。

iv 「技術協力」 開発途上国の国造りを担う人材の育成等に協力するため専門家の派遣、研修員の受入れ及び機材の供等を行う協力。

v 「総合的な学習の時間」

各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開し、国際理解、情報、環境、福祉、健康など横断的・総合的な学習などを行う時間。新学習指導要領(平成10年度改訂)により創設され、小学校3学年以上から週当たり3時間程度、中学校では週当たり2～4時間程度、高等学校では卒業までに3～6単位配当される。新学習指導要領の実施は平成14年度からであるが、平成12年度からの移行措置により多くの学校が「総合的な学習の時間」を適切な授業時数で実施している。なお、小学校においては、国際理解に関する学習の一環として、外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなどの活動を行うことができるようになっている。

vi 「派遣中の公立学校教員給与の一部を負担」

現在、青年海外協力隊に参加する現職教員については、派遣される教員の給与の8割がJICAから都道府県に人件費として補てん(所属先人件費補てん制度)されているが、都道府県によっては、青年海外協力隊に参加する場合、派遣中も給与の10割を支給することとしており、JICAからの補てん分を除く2割を都道府県が負担していることから、予算事情により一定人数以上の参加が困難となっている。他方、一部の都道府県においては、派遣される教員の給与をJICAから補てんされる上限額である8割のみを支給し、残り2割を支給しないが、JICAの選考に合格した教員の派遣を基本的に認めるよう取り扱っている。

vii 「シニア海外ボランティア」

開発途上国からの技術援助の要請にこたえることと、中高年の開発途上国への貢献希望を実現させることを目的として、派遣先国の公的機関に所属し、指導、助言、調査等を通じて開発途上国の人材に技術移転を図ることにより、人づくりひいては国造りに協力するもの。派遣期間は1年ないし2年で、年齢は40歳から69歳(派遣時)となっている。

viii 「所属先人件費補てん制度」

海外に派遣される専門家の派遣期間中も所属先が給与等を支払う場合には、所属先からの申請に基づき、所属先が支払った給与等をJICAが規定限度額内で補てんする。また、自家営業主や所属先のない専門家についてもJICAの算定により本人に直接支給される。なお、国家公務員の場合には、「派遣法」(「国際機関等に派遣される一般職の国家公務員の処遇等に関する法律」)の適用により国が措置することから、JICAによる補てんは行われない。

ix 「受託研究制度」

---

国立大学等において外部からの委託を受けて委託者の負担する経費を使用して公務として研究し、その成果を委託者へ報告する制度である。受託研究は、当該研究が国立大学等の教育研究上有意義であり、かつ、本来の教育研究に支障を生じるおそれがないと認められる場合に行うことができる。

**【国際教育協力懇談会協力者名簿】**

小林 陽太郎	経済同友会代表幹事
斉藤 邦彦	国際協力事業団総裁(平成12年9月～)
篠沢 恭助	国際協力銀行副総裁
高久 史磨	自治医科大学長
遠山 敦子	国立西洋美術館長
内藤 喜之	東京工業大学長
中川 博次	立命館大学教授
中根 千枝	東京大学名誉教授(座長)
平野 次郎	日本放送協会解説委員
星野 昌子	敬愛大学教授
藤田 公郎	国際協力事業団総裁(平成12年6月～8月)

## 10. 「成長のための基礎教育イニシアティブ」

**BEGIN: Basic Education for Growth Initiative**

2002年6月

米百俵の精神 (注1)

国がおこるのも、まちが栄えるのも、ことごとく人にある。

学校を建て、人物を養成するのだ。

小林虎三郎長岡藩大参事 (1870年) 山本有三著戯曲「米百俵」より

2001年のジェノバ・サミットにおいて、小泉総理は「米百俵の精神」を紹介し、国造りにおける教育の重要性を訴えた。この精神に象徴される自助努力に基づく教育への投資こそ、途上国の貧困を削減し、経済成長を促進する有効な手段であるとの認識から、日本の今後の基礎教育分野での支援のあり方を「成長のための基礎教育支援イニシアティブ」としてまとめカナナスキス・サミットの機会に発表することとする。

### 1. 基礎教育 (注2)の意義と「万人のための教育」実現に向けた取り組み

(1) 基礎教育は社会の一員である一人ひとりが人間としてふさわしい生き方をし、自らの手で自らの未来を選び取るために必要な知恵と能力を身につける(エンパワメント)という「人間開発(human development)」の観点から重要であるのみならず、「米百俵の精神」に象徴される国造りのための人造りという点で、途上国の開発にとり不可欠の要素である。また、基礎教育は他者及び異文化への理解と寛容の精神を育み、国際協力の基盤をつくるという観点からも重要である。

(2) このような基礎教育の重要性を踏まえ、日本は、途上国に対し校舎建設、教育関連資機材の供与や、教科教育、教員研修及び教育システムの構築等の支援を積極的に実施してきた(注3)。また、UNESCO、UNICEFといった国際機関への支援や、世銀及び地域開発銀行を通じた支援も積極的に行ってきた。

(3) 過去半世紀の間に途上国における教育事情は改善した面もある(注4)。しかしながら、世界人口の急激な増加により、世界には依然として1億1千3百万人の未就学児童と、8億8千万人の非識字者がおり、その3分の2が女性という深刻な状況が続いている(注5)。なかでも、アフリカにおいては、成人の識字率は54%、小学校就学率は74%と低い状況にある(注6)。

こうした中、国際社会は、2000年4月に開催された「世界教育フォーラム」において、6つの目標(「ダカール行動枠組み」(注7))を掲げるとともに、2000年の国連ミレニアムサミットでミレニアム開発目標(注8)を採択し、更に2002年の5月の「国連子ども特別総会」において具体的目標を定める(注9)など、国際社会が協調して、基礎教育の普及に向けた取り組みを加速させている。また、2001年のジェノバ・サミットを契機に、ダカールの目標を追求するため「G8教育タスクフォース」(注10)が設置され、EFA達成に向けた取り組みを促進するための方途について提言をまとめている。

(4) このように、次代を担う青少年が質の高い基礎教育を等しく受ける機会を得られる

ことは、国際社会の一致した願いであり、共通の目標でもある。かかる観点から、日本は、世界の主要援助国として、また古くから教育の重要性を認識し各種政策に反映させてきた国として、教育が「人間の安全保障」(注11)の観点からも重要であることに留意し、今後「万人のための教育(EFA: Education for All)」の実現に向けて、G8をはじめとする国際社会と協調しつつ、本イニシアティブに沿って、開発途上国が行う基礎教育促進のための取り組みに対する支援を強化していく。

## 2. 支援に当たっての基本理念

今後基礎教育分野の支援を行うに当たっては、以下の基本理念に基づき実施する。

### ● 途上国政府のコミットメント重視と自助努力支援

ダカール目標の達成には、何にもまして、途上国政府自身による強い政治的コミットメントが不可欠であり、その強い意志の下での基礎教育の機会の拡大及び質的向上に向けた主体的取り組みが前提となる。日本援助の目的は、途上国のそのような自助努力を尊重しかつその醸成を支援することであり、そのために不可欠な制度構築や人材育成への支援を行う。その際、地域や国、更には地方毎の個別の事情に配慮し、特に、現場では、相手の立場に立ち、同じ目線から協力を進める。

### ● 文化の多様性への認識・相互理解の推進

文化の多様性は、豊かな人間生活を確保する上で不可欠である。グローバル化の進展が、経済や生活様式などで画一化をもたらす傾向を一面に有する中で、青少年の頃から異なる文化への関心、理解及び受容を育むことの意義は少なくない。基礎教育は、人々に考える力を与え、対話を通じて他者や異文化を理解する力を育むことが出来るため、支援に際しては、基礎教育が有するそうした役割に十分留意する。

### ● 国際社会との連携・協調(パートナーシップ)に基づく支援

「万人のための教育」(EFA)の実現に向け、国民各層の幅広い参加を得た途上国側の努力が不可欠であると同時に、この努力を支える国際社会の側でも二国間ドナー、国際機関、NGOなど全ての関係当事者が連携・協力し、効果的な開発パートナーシップを発揮することが必要である。特に、ダカール目標の達成に向け中心的な役割を担っている国連教育科学文化機関(UNESCO)、世界銀行等の国際機関との連携を重視するとともに、国レベルにおけるドナー間の援助協調を促進し、教育分野へのセクター・ワイドアプローチ(注12)にも対応していく。また、限りあるリソースを有効に活用するとの観点から、文化的、言語的類似性を有する近隣諸国間の協力として、南南協力を支援していく。

### ● 地域社会の参画促進と現地リソースの活用

基礎教育の普及及び持続的な教育活動の促進を確保するためには、教育内容や制度に対する地域社会、特に子どもの親の理解が不可欠である。教育開発計画の策定やその実施においても、地域社会の積極的な参画を促していく。また、子どものみならず、親、青年、成人を含めた地域社会のメンバー全体を対象とすることが重要である。その際には現地のニーズに適合したかたちで現地のリソースを積極的に活用していく。

### ● 他の開発セクターとの連携

基礎教育は広範な経済・社会開発の基礎であり、貧困削減はもとより安全な水の供給、感染症対策を含む保健・衛生等の他の開発セクターとも密接な関係あることから、これらの他のセクターとの連携を強化していくことにより、基礎教育を地域社会開発の促進に向けた包括的な開発努力の中に有機的に結びつけていく。

### ● 日本の教育経験の活用

教育を国づくりの根幹とし、公教育の普及と教育の質の向上を両立させてきた日本の教育経験を活用し、途上国の教育発展に効果的に役立てていく。ただし、途上国の抱える教育ニーズは、伝統や文化の影響もあり多様であることから、日本の経験を途上国にどのように活用できるか、相互の対話に基づき、協力を進めていく。

また、協力活動を通じ、途上国と日本の学校、教員、生徒相互の交流を促進することにより、両国の友好を深めていく。

## 3. 重点分野

日本は、教育の「機会」、「質」、「マネージメント」を支援の今後の柱としていく。なお、対象国の状況に応じ、以下の中から重点分野を特化していくこととする。

### ● 教育の「機会」の確保に対する支援

—多様なニーズに配慮した学校関連施設の建設(注13)

地域社会が抱える多様なニーズ(トイレ、給水施設等)に配慮した学校施設の建設促進及び計画段階からの地域住民の積極的な参加促進と、地域社会に開かれた施設としての利用の促進(図書館、防災機能、地域コミュニティー・センター等)

—ジェンダー格差の改善のための支援(女子教育)

ニーズの高い地域での女子校の建設、ジェンダー差別を改善したカリキュラム、教科書、教授法の開発支援、女子教育に関する教員研修

—ノン・フォーマル教育への支援(識字教育の推進)(注14)

識字教育プロジェクトの推進、特に同分野で協力するNGOへの支援。女性の能力開発という観点から成人女性の識字能力向上支援。

—情報通信技術(ICT)の積極的活用

遠隔地における教育及び遠隔教育の促進を含めた情報通信技術(ICT)の積極的活用

### ● 教育の「質」向上への支援

—理数科教育支援

理数科教員の養成、派遣、カリキュラム、教科書、教材の開発等に関する支援

—教員養成・訓練に対する支援(注15)

専門家派遣、研修等を通じた教員養成校等における教員の養成、及び現職教員の能力向上に必要な訓練に対する支援

—学校の管理・運営能力の向上支援(注16)

地域住民の積極的な参加等を通じた学校の管理・運営能力の向上支援



● 教育の「マネージメント」の改善(注17)

—教育政策及び教育計画策定への支援の強化

国家開発計画に位置づけられた教育政策及び教育計画策定への支援

—教育行政システム改善への支援

教育政策担当者の研修、統計・モニタリング、スクールマッピング等教育行政向上に向けた支援(特に地方分権化の動きに配慮する)

#### 4. 日本の新たな取り組み

(1) 現職教員の活用と「拠点システム」の構築

日本による協力実績が多く、且つ、教育の「質」向上支援の柱でもある理数科教育、教員研修、学校運営などに対する協力をさらに拡充し、教育のソフト面に対する協力を促進するため、日本の教育現場に密着した実践的な経験や能力を有する現職教員を積極的に活用していく。

また、日本による教育協力の経験の蓄積や共有化を図り、協カモデルの開発や、現職教員への伝達を組織的に進めていくために、拠点となる大学のもと、その他の大学、NGO等からなる国内体制の強化(拠点システム)を行なう。これを通じて、協力経験の浅い分野における協力の促進も図っていく。

(2) 国際機関等との広範囲な連携の推進

● UNESCO支援

—日本がUNESCOに設置している各種信託基金(注18)を活用し、EFAに関連したUNESCOの活動を支援する。

● UNICEF支援

—国連子ども特別総会のフォローアップとして、引き続きUNICEFの実施する女兒に対する教育普及事業を支援する(注19)。

● 世銀ファスト・トラック・イニシアティブ(Fast Track Initiative)(注20)への配慮

—本イニシアティブに基づく基礎教育支援の強化に当たっては、世銀のファスト・トラック・イニシアティブに配慮する。

● アフリカ教育開発連合(ADEA)(注21)への参加

—サブ・サハラ・アフリカ諸国、ドナー及び国際機関が参加してアフリカの教育政策を討議し、情報交換を行うネットワーク組織であるADEAに参加を表明し、理数科教育の作業部会を設置する。

(3) 紛争終結後の国づくりにおける教育への支援

紛争地域での紛争終結後の国づくりにおいて教育は、復興の基盤となるばかりでなく、歴史や宗教、民族について相互理解を促進し、長期的な発展に大きな役割を担う。かかる観点から、紛争終結後の復興支援においては、現地のニーズを踏まえつつ、教育分野での支援に取り組む。特に、2002年1月に日本で開催されたアフガニスタン復興支援国際会議を踏まえ、アフガニスタンの緊急な教育ニーズに対する支援(学校の教育環境の改善、女性

教員を含む教員養成等)を促進する。

---

## (注釈)

### (注1)「米百俵の精神」

明治初期、厳しい窮乏の中にあった長岡藩に、救援のための米百俵が届けられたが、当時同藩大参事をつとめていた小林虎二郎は、藩の武士や住民に分けてしまったのでは数日でなくなってしまう米百俵を、将来の千俵、万俵として活かすため、学校の設立資金に使った。その結果、設立された学校からはその後、人材が陸続と輩出された。この精神は「米百俵の精神」と呼ばれ、教育への投資こそ国造りにとって最も重要な投資であるとの考え方である。

### (注2)「基礎教育」

人間が生涯学習していくための基礎となる知識、価値そして技能を獲得することを目的とする活動。基本的には、初等教育、就学前教育、成人識字教育等を指すが、例えば、国によって初等教育そのものの定義自体が変わってくるため、固定的な概念ではない。(アジアでは、基礎教育という場合、中等教育まで含むことが多いが、アフリカのような地域では、初等教育が3年間のみという国もあり、その状況により様々である。)

### (注3)「政府開発援助に関する中期政策」

1999年8月に日本が発表した日本ODAの重点課題、地域別援助のあり方、援助手法等を定めた政策文書。同政策は「基礎教育」を重点課題の一つと位置づけ、以下のような支援を行う旨謳っている。

- (1) 校舎・資機材のようなハード面での協力とともに、学校運営等の組織・能力強化への支援、カリキュラム・教材開発、教員教育など、教科教育・教育行政両面にわたるソフト面での協力強化を図る。
- (2) 特に女子の基礎教育支援を重視していく。
- (3) 開発の主体である住民への啓蒙活動や、協力案件の実施において住民参加を進めるため、青年海外協力隊の活用や民間援助団体(NGO)との積極的な連携を図る。
- (4) 基礎教育への支援が各地の実情に応じ職業教育の促進や就業能力の向上に結びつくよう努める。

(注4)戦後50年の間に、初等教育未就学児童の割合は半減し、成人識字率は半数弱から3分の2にまで向上した(OECD/DAC「21世紀に向けて:開発協力を通じた貢献」1996年5月及びUNDP人間開発報告1997年より)。

(注5)世銀「教育開発戦略」(1999年)より

(注6)UNESCO「世界教育報告」(2000年)より

### (注7)「ダカール行動枠組み」

2000年4月、セネガルのダカールで行われた「世界教育フォーラム」で採択された目標で、具体的には以下の6つ。

- (1) 就学前教育の拡大・改善
- (2) 2015年までに、すべての子どもの無償初等教育へのアクセス確保
- (3) 青年及び成人の学習ニーズに対する充分な対応
- (4) 2015年までに成人識字率の50%の改善と、成人の基礎教育へのアクセスの平等の確保

(5) 2005年までに初等中等教育における男女格差の解消、2015年までに教育の場における男女平等の達成

(6) 教育の質的向上

(注8) 「ミレニアム開発目標」

2000年の国連ミレニアム・サミットで採択された途上国の貧困削減に向けた開発目標。教育をはじめ貧困削減、保健(感染症)、環境、市場アクセス等に関する18の開発目標と48の指標から構成されている。

(注9) 「国連子ども特別総会」は、2002年5月8日～10日、ニューヨークの国連本部にて開催され、187カ国の政府(内首脳級65カ国)が参加し、最終日の10日には、児童の権利の保護・促進及び児童の福祉の向上のための今後10年間の国際社会の取り組みにつき定める成果文書「子どもにふさわしい世界」がコンセンサス採択された。同成果文書は、「健康な生活の促進」、「良質な教育の提供」、「虐待、搾取及び暴力からの保護」及び「HIV/AIDSとの闘い」を4つの重要分野とし、それぞれの分野について具体的な目標とその達成のための戦略を定めている。教育については、以下の6項目が目標とされている。

1. 男児及び女児、特に最も脆弱かつ不利な立場にある子どものための包括的な幼児ケアと教育の拡大・改善
2. 2010年までに基礎教育を受けていない子どもの数を50%削減し、選択的かつ良質な初等教育への総就学率あるいは参加率を少なくとも90%まで高める。
3. 女児が完全かつ平等に良質な基礎教育を受け、基礎教育を達成できることに焦点をあて、2005年までに初等及び中等教育における男女格差を無くし、教育における男女平等を2015年までに達成する。
4. 子ども及び若者が、特に算数、識字及び必要な生活技術について、認定され、かつ測定可能な学習成果を得ることができるよう、教育の質を全ての面において改善する。
5. 適切な学習及び生活技術プログラムを受けられるようにすることにより、すべての若者の学習需要の充足を確保する。
6. 2015年までに、大人、特に女性の識字率を50%改善する。

(注10) G8教育タスク・フォース

2001年のジェノバ・サミットで立ち上げられた教育に関するタスク・フォースで、ダカール行動枠組み、特に2015年までの無償初等教育の普及と2005年までの初等中等教育における男女間格差の是正につき、G8として提言を纏めることを目的とし、G8の教育分野のシニア・アドバイザー間で6回に亘り会合が行われた。その提言はカナナスキス・サミットで発表される予定。

(注11) 日本の「人間の安全保障」の考え方

「人間の安全保障」の概念は1994年の「人間開発報告書」で国連開発計画(UNDP)が提唱した新しい概念。「人間の安全保障」の定義は様々あるが、日本の考える「人間の安全保障」は次のとおり。

- (1) 人間の安全保障とは、人間の生存、生活、尊厳に対する脅威から各個人を守り、それぞれの持つ豊かな可能性を実現するために、一人ひとりの視点を重視する取組を強化しようとする考え方。
- (2) 現下の国際社会は貧困、環境問題、紛争、対人地雷、難民、薬物、HIV/AIDS等感染症などの様々な脅威に直面している。このような冷戦後の国際社会における多様化した脅威に対処していくためには、各国政府のみならず、国際機関、NGO等を含む市民社会等の様々な主体が協力し、人間個人の潜在力が

現実化するような社会を造り、持続させていくことが重要である。このことが、日本外交の重要な視点の一つである「人間の安全保障」の考え方が目指すものである。

(注12) セクター・ワイドアプローチ (SWAps)

従来の開発支援は、援助国や国際機関がそれぞれの計画に基づき行われていたが、この方式では、個々のプロジェクト相互の調整が十分でない場合があり、被援助国の吸収能力の問題も相まって、効果的な援助が実現できない場合があった。このため、援助国等と被援助国が協力して、保健や教育など個別の分野(セクター)毎に整合性がある開発計画(プログラム)を策定・実施するというセクター・ワイド・アプローチが提案され、特にサブ・サハラ・アフリカにおいて主流になっている。

(注13) 多様なニーズに配慮した学校関連施設の建設

特に、途上国においては初等教育における教室不足等の理由で二部制、三部制授業を余儀なくされている。そのような状況において基礎教育の拡充には基盤としてのハード面での整備が不可欠であり、円借款、一般プロジェクト無償、草の根無償等を活用して、従来通り校舎等の整備、機材の供与などハード面の支援を継続する。その際、維持管理・持続的実施の確保に配慮しつつ、教育環境の質の向上や、地域における教育施設の有用性の観点から、施設の付加価値(例えば、トイレ、給水施設、運動場などの整備、校舎の防災拠点としての活用(災害時の避難場所等)、地域コミュニティの集会所としての機能の付与)を高めるとともに、そうしたハード面の整備と併せて、学校保健といった専門家派遣等により前述の教育の質の向上を実現するためのソフト面の支援を一体的に実施する。

(注14) ノン・フォーマル教育への支援

正規の教育制度へのアクセスに困難を抱える人々に効果的、かつ柔軟に教育の機会を提供することは「万人のための教育」を実現するためには不可欠である。

特に、学校のない遠隔地、貧困地域へのノン・フォーマル教育支援については、現地事情を踏まえフィールドレベルで支援を行うNGOと積極的に連携・協力していく。

(注15) 教員養成・訓練に対する支援

教員の能力及びその熱意に教育の成果の多くが依存することから、研修や専門家派遣、更には国費留学生制度等を通じた教員や管理職、教育行政官の養成、訓練及び再訓練への支援の強化を検討する。

(注16) 学校の管理・運営能力の向上支援

効果的な基礎教育実施の鍵となる学校における教育の「質」の向上への支援を推進するため、マクロ・レベルの政策支援との連携も念頭に置きつつ、学校の管理・運営能力の向上、青年海外協力隊等による理科等教員派遣など、これまでの経験を踏まえて、学校教育の質の向上支援を検討していく。

(注17) 教育の「マネージメント」の改善

途上国による「万人のための教育」に向けた国家行動計画など、国家レベルを中心とした教育分野の計画策定(教育セクタープログラム)、そのための地方レベルを中心とした基礎調査(例えばスクールマッピング(地域の学校の配置調査等)、マイクロ・プランニングなど)、さらには途上国教育政策担当者への助言あるいは研修など、分野全体を視野に入れた協力を重視する。その際、貧困削減戦略ペーパー(PRSP)等国家全体の開発計画との関連を考慮し、国家開発計画の中で教育分野の計画が明確に位置づけられるよう配慮する。

(注18) ユネスコに設置している日本の信託基金

日本はユネスコの活動を幅広くかつ積極的に支援する目的から、各種信託基金を設置し拠出している。EFAを支援する信託基金は以下の通り。

- ・ ユネスコ人的資源開発信託基金(外務省)
- ・ EFA信託基金(文部科学省)
- ・ IT教育信託基金(同上)
- ・ エイズ教育特別信託基金(同上)

(注19) 日本は、特に女兒に対する教育普及を支援するため、1995年より毎年100万ドル程度をUNICEFの実施する女兒教育事業(毎年2件)にイヤーマーク拠出している。

(注20) 世銀ファスト・トラック・イニシアティブ

2002年4月の世銀・IMFの合同開発委員会において発表されたEFA行動計画に盛り込まれたイニシアティブ。特に、低所得国で外国からの援助なしにはEFAの目標達成が危ぶまれる途上国を対象とするもので、世銀は6月中旬に最初のイニシアティブ対象国18か国を選定した。

(注21) アフリカ教育開発連合(ADEA: Association for the Development of Education in Africa)

アフリカの教育開発を推進するため、同地域での教育政策に関する討議と情報交換を実現する目的から1988年に設立されたネットワーク組織。事務局はUNESCOのIIEP(International Institute for Educational Planning)の中にあり、アフリカ各国教育大臣、援助機関教育担当専門家、教育関連NGOが2年に1回開催される総会に参加している。2001年10月に行われた第6回総会にはアフリカ45か国の代表及び援助機関やNGOから約250名が参加した。アフリカ各国で教育分野の援助を積極的に実施している関係から、以前より日本のADEAへの参加を求める声が高かった。

## 11. 国際教育協力懇談会 『最終報告』 2002年7月

### I. 最終報告書の特徴

本懇談会は、文部科学大臣の私的懇談会として、平成13年10月に設置されたものである。平成12年6月から11月まで開催された前回の「国際教育協力懇談会」における検討結果を踏まえつつ、その後の新たな課題に対応し、更に議論を深めることを目的とした。

具体的には、第1部として、急務の課題である、「万人のための教育」を実現するための「ダカール行動枠組み」への対応を、また、第2部として、我が国の大学の知的な資源に着眼し、大学による国際開発協力の促進の在り方を主要議題として取り上げた。

本最終報告書は、その主要な議論を取りまとめたものであり、我が国による協力の質的な転換を図るため、国内体制の抜本的な整備に関して提言を行ったことが最大の特徴である。

なお、カナナスキス・サミットの機会に小泉総理から発表された、我が国の国際教育協力の基本的な考え方である「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」においても、本懇談会の議論が反映されている。

#### 1. 最終報告書の基本的な考え

昨年のジェノバに続き本年のカナナスキス・サミットにおいても「万人のための教育」の実現について改めて強い支持が確認されるなど、国際教育協力、とりわけ、初等中等教育分野の協力重視は、世界的な潮流となっている。このような動きを踏まえ、我が国としても開発途上国の自助努力を促しつつ、国際教育協力を促進する重要性がますます高まっている。

また、国際教育協力は、学校や非政府機関(NGO)等を含め、我が国のあらゆる層の国民が参画可能な協力分野であり、協力活動を通じて、我が国の「内なる国際化」を促すとともに、開発途上国と我が国の国民の共生を深めていくという意義も大きい。

我が国としては、「米百俵の精神」をもって教育を国づくりの根幹としてきた我が国の教育経験を、現職教員の派遣などを通じて活用することにより、「万人のための教育」の達成に効果的に役立て、「日本人の心」が見える協力を実現することが重要である。

なお、アフガニスタン等の紛争終結後の国づくりにおける協力は、教育が一日たりとも休むことのできない営みであることにかんがみ、平和国家である我が国が、応用問題として積極的に取り組んでいくべき課題である。

また、我が国の知的な資源を有する大学は、今後一層、様々な分野の国際開発協力を貢献していける大きな可能性を有している。これを実現するためには、従来の大学教員個人による協力活動から、大学組織としての協力を転換することが不可欠である。一方、政府開発援助(ODA)全体の戦略研究をする場としても大学は期待されている。

#### 2. 国内体制整備に関する提言(知的インフラの構築)

##### (1) 初等中等教育分野の協力強化のための「拠点システム」

#### —「個別対応」から「体系的対応」へ—

初等中等教育等の分野において、我が国による協力の実績が多く、ニーズも高い理数科教育、教員研修制度、学校運営など、我が国の主力となる協力分野等について、中核となる大学のもと、他の大学やNGO等が、我が国の国際教育協力における経験の共有化を図り、協カモデルの開発や現職教員への伝達を行うための「拠点システム」の構築について提言する。また、これを通じて、協力経験の浅い分野におけるグループの形成を支援するとともに、我が国の教育経験を整理し、ワークショップ等の対話のプロセス(過程)を通じ、情報提供の拡大を図っていくことが肝要である。

なお、「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」においても、「現職教員の活用と国内体制の強化(「拠点システム」の構築)として、本提言が反映されている。

#### (2) 大学における国際開発協力を促進するためのサポート・センター

##### —「大学教員個人」から「大学組織」による協力へ—

意欲と能力を有する大学が国際援助機関(我が国及び多国間の援助機関を含む)との組織間契約に基づき、有報酬・有責任の体制で国際開発協りに参画していくことは、大学にとつても、実践的な研究や教育を進め、それぞれの特色を生かした大学づくりをしていく上で大きな利点と考えられる。ただし、そのためには、我が国の大学と国際援助機関との間、あるいはコンサルタント企業・国内外の大学などの連携機関との間の結節点となり、両者の関係強化を図る「サポート・センター」の設置が必要であると提言する。また、分野ごとの国際開発協力戦略の形成については、既に国立大学に設置されている分野別のセンターとの密接な連携が必要である。

#### (3) 国際開発戦略研究センター(仮称)

##### —ODA戦略研究の強化—

大学には、学問的省察を通じ時々の政策の妥当性を吟味する学問の府として、国内外の動向を的確に捉えた上でODA政策を客観的に研究するという役割も期待されている。こうした期待に応えるため、我が国の大学にODA戦略に関する研究・分析を担う独立した「国際開発戦略研究センター(仮称)」を設置することを検討すべきであると提言する。

なお、(2)(3)の両センターの機能の相乗効果にかんがみ、両者の密接な関係を確保できるよう、設置形態も含めて、十分な配慮が必要である。

なお、上記(1)(2)(3)の体制整備とともに、国別援助計画の重点化等、ODA政策の戦略化・重点化等の政府全体の取組みに対応するため、文部科学省としても、関係省庁との連携、大学等機関による国際開発協力に関する企画・調整をより一層、組織的に充実していくことが必要である。

### 3. その他本懇談会の議論を踏まえて進捗した具体的事

#### (1) 紛争解決後の国づくりにおける国際教育協力(アフガニスタン)

本懇談会において、アフガニスタン復興をはじめ、個別の紛争終結地に対応した具体的な国際教育協力に関しては、文部科学省が、関係機関と連携しつつ施策を検討すべきとの

議論があった。これに基づき、文部科学省は、アフガニスタンに対しては、4月にアミン教育大臣(当時)を我が国に招聘するなど、外務省と連携しつつ、各種の施策を検討・実施している。

### (2) 国民参画型の国際教育協力の展開(NGO・地方自治体等との連携)

アフガニスタン教育支援の進捗につれて、教育関係者、NGOが多く参画し、また報道を通じ、国民各層が関心を示すなど、国民多数が国際教育協力を意味ある支援と受け止めている。国際教育協力は、国民が協力の有効性を実感し、「日本人の心」の見える協力を期待し、参画を欲している分野である。

一方、本懇談会の議論に基づき、NGOや地方自治体(教育委員会)と連携し、本懇談会にタスクフォース(作業部会)を設置した結果、初等中等教育分野等における協力強化のための「拠点システム」や国際教育協力における現職教員の参加などを、NGOや地方自治体と協力して実施していくこととなった。また、アフガニスタンとの協力についても、女子教員支援のための女子大学コンソーシアムや教育支援募金等、具体的なNGOとの連携が進捗している。

### (3) 国際機関との連携を通じた我が国の教育経験の活用

国連教育科学文化機関(ユネスコ)等の国際機関が開発途上国において協力実績を有している分野に関し、我が国の教育経験を付加価値として活用し得る場合には、これら機関との連携を図ることも有意義と考えられる。

これに基づき、我が国として協力経験の浅い健康教育分野に関し、開発途上国での実績を有している世界食糧計画(WFP)及びユネスコとの連携を図りながら、我が国の栄養教育を含む食の教育の経験の活用など、どのような協力が可能か、検討が行われている。

## 第1部

### II. 国際教育協力の意義

我が国は、貧困、環境、人口爆発、食糧、エイズ、紛争など、さまざまな問題を抱える開発途上国への人道上の観点から、またアジアなどの開発途上国との共生を通じ我が国の生存と繁栄を維持するという観点から、これまでにインフラ(基幹施設)の整備から保健・医療に至るまで、幅広い分野においてODAを実施してきたが、以下のような理由から更に国際教育協力を推進する必要性が痛感される。

教育は、家庭教育、学校教育、社会教育などの様々な形において、人間の一生を通じて実現されるべきものであり、人格形成と、人権、環境、経済産業等のあらゆる領域の基盤を形成するものである。とりわけ、最大の課題である貧困に対して教育は、人間の潜在的な能力の開発を促すため、開発途上国が自らの努力によって貧困から脱出し持続的に発展していくための基盤づくりに大きな役割を果たすことができる。さらに、教育は、人々に自ら考える力を与え、対話を通じて他者や他文化を理解する力、国際協調の精神を重んじる態度をはぐくむことができる。

我が国は、戦後、教育を国づくりの基本とし、「米百俵」の精神をもって復興してきた。



国民生活、経済活動のあらゆる領域の基盤となる教育に人的・物的資源を傾注する、このような経験は、開発途上国、そして、世界各地で見られる紛争地域での紛争解決後の国づくりにとっても大いに参考になり得る。

一方、我が国においては、教育に関して学校や草の根レベルで様々な交流が行われている。こうした交流が土台となって、よりきめの細かいODA協力へと発展していく可能性がある。政府のODAで実施されている国際教育協力を、我が国の国民が参画した交流へと結び付け、裾野の広い協力に発展させていくことも考えられる。

このように、国際教育協力は、あらゆる層で我が国の国民が、開発途上国の国民とつながりを緊密化することを促し、日本とアジアをはじめ開発途上国との共生をより深いレベルで実現していく可能性を有している。

また、教員が開発途上国において国際教育協力を従事することによって、コミュニケーション、異文化理解や概念化の能力を身に付け、国際化のための素養を児童・生徒に波及的に広めるならば、「内なる国際化」を促進し、相互理解と相互依存の必要性がますます高まる国際社会に対応できる日本人の形成にも資することができる。

さらに、開発途上国と我が国との間では、教育の背景となっている歴史や社会・文化が大きく異なることから、我が国から派遣された教員が、両国の教育経験を比較することにより、我が国の教育の良い点を再認識でき、また、国内の教育に生かせる点を見出すことができる。このため、国際教育協力に参加した教員は帰国後に自身の経験を教育の現場に還元できるようになり、我が国の教育の質を結果的に高めるという効果もある。

このように、国際教育協力において我が国の教育経験を活用することにより、「日本の顔」だけでなく、「日本人の心」が見える協力となる。そして、多くの日本人が協力の有効性を実感できることになる。この点から、国際教育協力は国民によるODA理解を増進していく上でも大きな意義を持つ分野である。

### Ⅲ. 「ダカール行動枠組み」に対する我が国の対応

#### 1. 初等中等教育分野等に対する協力の重視

「ダカール行動枠組み」の目標の中心である初等中等教育等(就学前教育、女性教育等を含む)は、高等教育やその他あらゆる分野での人づくり協力の基盤であり、このような基礎的な人材の土台があつてこそ初めて、技術協力をはじめとする各種の協力の成果が点から線、線から面へと発展していく。

この意味において、初等中等教育分野等に対する協力は、我が国のODA協力全体の効果を底上げし、発展させていくためにも重要な役割を持ち得るものであり、我が国は今後、初等中等教育分野等に対する協力を重点的に強化し、「ダカール行動枠組み」の目標達成に向けて協力していくことが重要である。

なお、協力を進めていく際に、全般的に留意すべき点として、開発途上国における子供のみならず、親、青年、成人を含めた地域社会のメンバー全体を取り込みながら、協力を計画・実施していくことの重要性が挙げられる。

また、当該分野における我が国のこれまでの協力は、学校施設の建設などハード面の協力が中心となってきたが、これらと我が国からの人の派遣を通じたソフト面での協力を組み合わせることが、初等中等教育分野等における協力の効果を一層高めることにも留意すべきである。

「成長のための基礎教育イニシアティブ」(BEGIN)においても、以下に示す「我が国の教育経験の活用」とともに、これらの議論が反映、明記されている。

## 2. 我が国の教育経験を生かした国際教育協力

教育を国づくりの根幹としてきた我が国の教育経験を活用し、得意な分野に対して重点的に協力を進めていくことが重要である。このことは、我が国による主体的な協力を確保する上で重要であるとともに、我が国が培ってきた具体的な成果を生かし、それぞれの国の教育発展に効果的に役立てることになる。

一方において、開発途上国の抱える教育ニーズは、伝統や文化のあり様によって多様であることから、我が国の経験をそのまま現地に適用することは困難である。したがって、開発途上国におけるニーズに我が国の教育経験を適合させていくことが必要になる。その際、これまで我が国が関係省庁やその他国際援助機関等のODA事業を通して蓄積してきた成果を十分勘案しつつ、開発途上国が自らの努力により自立していくことを促す必要がある。

こうした観点から、開発途上国における共通の教育課題である「ダカール行動枠組み」の六つの目標と、我が国の教育経験分野を照らし合わせた結果、「別紙3」(略)のように、開発途上国への国際教育協用に活用できると考えられる分野が現時点で10分野ある。ただし、これらに関しては、我が国による協力経験が浅い分野(7分野)と協力経験の豊富な分野(3分野)に分かれる。

また、これらに加え、教育行政や学校運営など分野横断的課題については、公教育の普及と教育の質の向上を両立させてきた我が国の歴史そのものが貴重な参考事例であり、開発途上国からの関心が高く、「ダカール行動枠組み」の目標すべてに関連して有意義なものと考えられる。

### (1) 開発途上国での協力経験の豊富な分野

理数科教育、教員研修制度、職業教育 + 分野横断的課題(教育行政、学校運営等)

#### ① 協力経験の共有化と伝達

これらの分野や課題は、開発途上国からのニーズが高いと考えられることから、開発途上国ごとの状況の違いに配慮しつつも、要請ごとの個別的な対応ではなく、分野や課題ごとに共通して活用できる経験を取りまとめ、共有化し、派遣者などに伝達していくことが重要である。

なお、当面は、開発途上国からのニーズが引き続き高い、「理数科教育」、「教員研修制度」と「分野横断的課題」を中心とすることが適当である。

#### ② 考えられる具体的な方策

- 様々な協力形態別や協力機関別の経験やノウハウの集積。
- 関係機関との協力の下、成功事例や教訓の抽出。
- 現地での協力に共通して活用できる各種の教材等(開発途上国の教員のための指導書、各種教材、問題集、到達度評価試験など)の整備。
- 現地での協力に共通した活動内容の研究と整備(あわせて、国・地域などの特殊事情に関する留意点を含む)。
- 派遣される人員への、共有化された内容の伝達。

## (2) 開発途上国での協力経験の浅い分野

幼児教育、環境教育、家庭科教育、女性教育、障害児への教育、健康教育(学校保健・学校給食を含む)、学校施設<sup>1)</sup>

x

### ① 我が国の教育経験に関する情報提供と対話プロセス(過程)の強化

これらの分野に関しては、我が国の教育経験について、開発途上国に必ずしも十分な情報や理解があるとは限らないことから、相互に対話・検討を重ね、開発途上国の現場での我が国の教育経験の有効性を実証していく過程が重要である。

### ② 考えられる具体的な方策

- 開発途上国関係者の我が国への招聘や、ワークショップの開催等。
- インターネット等を通じた我が国からの情報提供による助言・交流。
- 開発途上国と共同での現地における問題の分析や、協力可能性の調査。
- 開発途上国からの要請に基づく、ODA等を通じた協力の検討。

なお、並行して、関連法規等の英語化や、我が国の教育現場の映像化なども含め、情報提供に必要な資料の整理・作成を行い、又その管理体制を強化する。

## (3) 国際機関との連携を通じた我が国の教育経験の活用

ユネスコ等の国際機関が開発途上国において協力実績を有している分野に関し、我が国の教育経験を付加価値として活用し得る場合には、これら機関との連携を図ることも有意義と考えられる。

例えば、我が国として協力経験の浅い健康教育分野に関しては、世界食糧計画(WFP)やユネスコに開発途上国での実績が相当ある一方、我が国の栄養教育を含む食の教育の経験を付加価値として用いることが可能であるため、これら機関との連携を進め、アジアを中心に我が国の健康教育の経験を役立たせることが肝要である。

また、識字教育やノンフォーマル教育においては、これらに実績を有するユネスコと連携し、我が国の経験を活用しつつ、寺子屋運動や「コミュニティー学習センター」などの活動を引き続き充実させていく必要がある。

## 3. 現職教員の活用による「日本人の心」が見える協力の促進

全国の現職教員<sup>2)</sup>は、指導案の作成、教材開発、各種の指導技術など、子供に密着した実践的な教育経験や能力を有しており、「日本人の心」が見える国際教育協力を進めていく

ための、重要な人的資源と考えられる。しかも、これら現職教員のうち、4.3%(約4万人)が国際協力活動に従事することを希望しているとの推計もある<sup>3)</sup>。また、現在、国際開発協力を携わっている人材の多くが中高生時代に国際協力を携わった人に触発されていることから、開発途上国で活躍した教員が我が国の教育現場に増えることにより、将来の国際開発協力人材の裾野が広がることが期待される。

これら現職教員のODA事業への参画は必ずしも活発ではなかったため、前回(平成12年度)の国際教育協力懇談会の提言に基づき、青年海外協力隊に「現職教員特別参加制度」<sup>4)</sup>が創設された(平成13年度募集においては、合計63名を派遣予定)。

自治体によれば、青年海外協力隊への参加は、教員自身のための研修としても大きな効果があると評価されている。その一方で、依然として応募数が十分ではない理由として、(1)事前の活動場所の状況や活動内容が十分に分からないために、校長として奨励しづらい面があること、(2)開発途上国での経験が少ない現職教員が自分の専門性や能力を開発途上国で十分に発揮できるか不安であること、(3)自治体の財政負担を伴うことから、派遣数に制約があること、などが主要な要因として挙げられている。

したがって、現職教員の参加を更に促進していくためには、現職教員の活動参加に対する広報活動を更に積極的に行ない、幅広く関係者の理解を求めることが必要である。また、派遣される現職教員に対し、あらかじめ基本的な活動内容の提示、協力の事例集や共通して活用できる教材等の提供、派遣前研修や派遣期間中の指導・相談を行うなどの、サポート体制を強化していくことが重要である。

また、自治体としては、自治体の顔の見える援助活動に結び付けたいとの意向も強いことから、派遣元としての主体性を高め、より長期的な計画をもって派遣を可能とする派遣方法などの検討が必要である。

さらに、現職教員の参加促進に際しては青年海外協力隊の対象とならない40才以上の現職教員についても併せて考えることが課題となっている。平成10年度10月時点で現職教員の平均年齢は41.8才となっており、40才以上の現職教員が全体の6割近くを占めるに至っている。実際、40才以上の現職教員からも参加を強く希望する声が多く挙がっている。

このため青年海外協力隊の場合と同様、①派遣前研修と活動期間を我が国の学校年度に合わせ、②各自治体の教育委員会を通じた募集・応募を行うことでシニア海外ボランティア制度への40才以上の現職教員の参加促進を図ることが望まれる。

他方、これまで40才以上の現職教員を対象とした開発途上国の教育機関からの要請案件がなかったことから、開発途上国のニーズ発掘を進めていくとともに、現職教員の募集及び派遣につき地方自治体・学校長等の理解と協力を促進することも必要である。これらを踏まえ、シニア海外ボランティアへの現職教員の参加については、開発途上国のニーズに応じ試行的・段階的に進めることが肝要である。

また、退職教員についても、その知識及び経験を国際教育協力を活かしたいと希望する者も多いことから、これら退職教員のデータを有する各自治体教育委員会を通じた応募勧

奨を行い、シニア海外ボランティア制度への参加促進を図ることが望ましい。

なお、言語の問題であるが、現地語での意思疎通は、国際教育協力を進める上で最も重要な点であるため、JICAが行う派遣前語学研修、並びに現地語学訓練の充実はもとより、派遣された教員の不断の努力により、言語問題の克服に努めていくことが強く望まれる。

#### 4. 初等中等教育分野等の協力強化のための「拠点システム」

##### (1) 「拠点システム」の必要性と意義(個別対応から体系的対応へ)

前節までにおいて、我が国の教育経験の活用及び現職教員の活用を促進していくことの重要性とその具体的な方法について検討を行ってきた。これらを実現するためには国内の実施体制としての「拠点システム」が必要である。

我が国における協力経験を直接開発途上国へ移転できないことは、これまで議論されてきたとおりであり、とりわけ、初等中等教育分野等においては文化や社会的な背景への配慮が不可欠である。

しかしながら、これまでは多くの場合、個別の要請に応じて個々に協力の活動内容や教材等の検討が行われ、しかも、派遣された専門家やボランティア個人による現地での努力に負うところが大きかった。

これに対し、「拠点システム」は、あらかじめ我が国の協力経験やノウハウを国内で整備しておくことにより、協力要請に前もって備えておくことを可能とし、協力の質的、量的、さらにはタイミングの観点からも、開発途上国の要請に対して、的確かつ体系的に対応していこうとするものである。

これを可能とするために、国際教育協力に実績のある広島大学及び筑波大学の「教育開発国際協力研究センター」を拠点システムの中核としつつ、国立、公立、私立及びNGO、民間企業等からなるネットワークを形成し、省別又は官民といった枠に縛られることなく、関係機関の協力の下、以下に述べる活動を行う。

##### (2) 具体的な機能と活動

###### ① 我が国の主力となる教育協力分野等を強化するための「協力経験の共有化」

「理数科教育」、「教員研修制度」、及び分野横断的課題である「教育行政」や「学校運営」等は、「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」においても、「重点分野」の柱とされており、かつ我が国の協力経験の豊富な分野である。これらの教育分野に関し、これまでの協力経験を蓄積・分析し、協力に共通して活用できる協カモデル(活動内容や教材等)の整備を図る。

また、協力経験の浅い地域・国や、新たな協力手法等に関しても研究を実施していくことが必要である。

さらに、個々の分野あるいは分野横断的な課題に加え、教育協力全般につき、国際動向分析を行うとともに、我が国の協力経験を積極的に国際社会に発信していくべきである。

###### ② 派遣される現職教員の支援(共有化された協力経験の伝達)

上記に示した中核となる大学の指導・助言の下、特に地域の教育大学の積極的な協力に

より、青年海外協力隊、シニア海外ボランティア等として派遣される現職教員に対して、蓄積された経験や協カモデルを伝達し、開発途上国での活動経験の浅い現職教員の適格性を培っていくことが重要である。

具体的には、協力モデル等について、派遣前研修を通じて伝達し、現職教員に協力の内容や活動のイメージを明らかにするとともに、インターネット等を通じた派遣中の相談を通じて、現地活動での課題に対する助言を与えていく。

なお、開発途上国の現場における現職教員の体験は、「拠点システム」に還元され、我が国の協力経験に、新たな付加価値を与えていくことが期待される。

### ③ 協力経験の浅い分野の活用促進に対する支援

我が国としての協力経験の浅い分野(学校保健、環境教育等)に関しては、分野別のグループ、又は中心機関を形成していくことを促進し、我が国の教育経験の整理を行い、開発途上国との対話の過程等を通じ、情報提供を拡大していくことが肝要である。

これに対して拠点システムの中核となる大学が、このようなグループ等による検討会に参画し、教育行政などの分野横断的課題や、教育協力の国際動向等につき助言することは、極めて有効であり、協力経験の浅い分野の活用促進を側面から支援していくことになる。

なお、現職教員の支援と同様、協力経験の浅い個々の分野における協力の進捗や開発途上国での応用は、「拠点システム」に還元されていくこととなる。

## IV. 紛争解決後の国づくりにおける国際教育協力

冷戦の終焉後、頻発する地域紛争は人間の生命や生活のみならず、それを支える経済・社会基盤などの開発成果を損なうとともに、その後の復興・開発を困難とする様々な問題を引き起こしている。紛争地域での紛争解決後の国づくりにおいて、教育が果たすべき役割はとりわけ重要であると考えられる。すなわち、教育は国民生活や経済活動など、復興に関するあらゆる分野の基盤となるばかりでなく、歴史や宗教、民族について相互理解を促進し、平和構築と長期的な発展のために大きな役割を持つからである。

したがって、紛争解決後の復興期において、地域に次の世代を担う子供が現存することにかんがみても、教育は一日たりとも休むことができない営みであり、平和国家である我が国が、教育分野において積極的な支援を行うことは大きな意義と効果がある。

地域の行政機構の安定が図られつつある段階にあっても、平時とは異なる緊急対応的な国際教育協力が必要となることがある。このような対応としては、国際機関及びNGOに多くの活動経験があるため、これら諸機関との連携も含め、我が国としてどのような役割を果たし得るのか検討することが必要である。しかし、緊急暫定的対応もやがて平時の国際教育協力に移行していくため、このような連携に際して、我が国の二国間教育協力を視野に入れた検討が必要である。その際、上記で検討された平時の対応を応用しつつ、段階的かつ長期的な対応を検討することが肝要である。

また、紛争解決後の国々においては、宗教上の問題など、社会的文化的な要素が教育に大きな影響を与えている場合が多いので、我が国がこれまでに同様の背景を有する国々で

行ってきた協力の成功例などを分析し、その経験を援用することが有益である。

アフガニスタン復興をはじめ、個別の紛争終結地域に対応した具体的な国際教育協力に関し、文部科学省は上記を十分に踏まえ、関係機関と連携しつつ施策の検討を行っていくべきであるとの議論がなされた。

特に、アフガニスタンに対する国際教育協力については、本懇談会の議論を踏まえ、アミン教育大臣(当時)の本邦招聘など、着実に施策が実行されてきており、引き続き、積極的に検討・実施していくことが必要である。

#### V. 国民参画型の国際教育協力の展開

前述のアフガニスタン教育協力が進められるにつれて、教育関係者、NGOが多く参画し、また報道や募金プロジェクトを通じ、国民各層が関心を示していることにかんがみれば、多くの国民が国際教育協力を意味ある支援と受け止めていると考えられる。決して我が国の国民がODAや開発途上国への支援を一律に批判したり、無駄であると考えているわけではない。国際教育協力は、このように多くの国民が協力の有効性を実感し、「日本人の心」の見える協力を期待し、何らかの形で参画を欲している分野である。

一方、国際教育協力を展開するに当っては、独自の交流を行っているNGOや地方自治体(教育委員会)等と、ODAを推進している政府とが連携することにより、一層裨益効果の高い協力を実現していくことが期待されている。このため、本懇談会ではNGOや地方自治体(教育委員会)と連携したタスクフォースを設置し、我が国の教育経験や現職教員を活用した国際教育協力に関する具体的な検討を行った。

我が国の教育経験の活用を検討するタスクフォースでは、日本の教育経験がNGO等と共有化されるとともに、Ⅲ-4.の「拠点システム」におけるモデル開発等の研究にも、NGOが参画していくこととなっている。また、NGOからも大学教員等の専門家によるNGO活動への参画・評価が要望されている。今後、政府とNGO双方の協力関係の下、更なる国際教育協力の質の向上が期待されている。

現職教員の参加促進のためのタスクフォースにおいては、多くの地方自治体の教育委員会と意見交換を行っていく中で、校長会や教頭会等、様々な教育層と連携することにより、現職教員の参加を促していくことが可能であることが判明した。

また、アフガニスタン教育支援についても、NGOの協力を得て「アフガニスタン女子教育支援のための女子大学コンソーシアム」が形成されるとともに、文部科学省の協力の下、NGOによる「アフガニスタン教育支援募金」プロジェクトが実現するなど、幾つかの連携事例が始動するに至っている。

今後は、国内における「内なる国際化」とより深いレベルの開発途上国との共生を促進していくためにも、本懇談会を通じて生み出されたNGOや地方自治体との交流や連携を、更に多くの国民各層に発展させていくことが望まれる。そのための布石として、本懇談会のシンポジウムを開発途上国・国際機関等の関係者の参加を得つつ、全国各地で開催し、国内における国際教育協力活動の理解促進を図るとともに、より深い国民各層の参画の機

会を模索していく必要がある。

## 第2部

### VI. 大学における国際開発協力の促進

#### 1. 大学教員個人による協力から、大学組織による協力への転換

我が国の大学が国際開発協りに参画していくことは、援助関係者の裾野を拡大するのみならず、我が国の知的な資源を国際開発協りに活用していき、日本の「顔の見える援助」を実現していく面からも、大きな期待が寄せられている。

しかしながら、大学による従来の協力は、ほとんどが大学教員個人による協力であり、無報酬、すなわち、大学に対する人件費の補てん等がなく、協力期間中に授業や研究活動に欠員が生じる状況となっている。このため、大学側にとって長期間あるいは頻繁な協力が困難になっている。

このような問題を解決するため、大学が国際援助機関との契約に基づき組織的に携わり、人件費、間接経費を得て、欠員等の補充に対応することが必要である。

このような国際援助機関との契約に基づく国際開発協カプロジェクトの実施は資金的な利点のみならず、教育・研究面においても意義が大きい。例えば、工学、医学、環境、農業分野の各種の調査・研究や評価・分析等、我が国の大学がその特色を生かした研究等を進めるのに適したプロジェクトが多く存在しており、研究資源としての魅力が大きい。

また、国際機関のプロジェクトに参画していくことは、大学の国際的な認知度や名声にも反映され、個性豊かな大学づくりに資すると考えられる。教育面においては、学生に対して開発途上国における実地経験を通じた教育を施すことが可能となるため、実践的な人材輩出にも効果が高い。

このように、今後は、国立大学の法人化も視野に入れつつ、能力と意欲を有する国立、公立、私立の各大学がその特色を生かし、国際開発協カプロジェクトに組織として主体的、戦略的に携わることが望ましいと考えられる。その際には、大学が果たすべき使命や機能にかんがみ、また、民間のコンサルタント企業との仕分の観点からも、大学本来の教育・研究の業務及びそれに密接にかかわる事業に限定した上で、参画を促していくことが必要である。

なお、大学がこのように組織的に国際開発協力活動に携わっていくことは、国際援助機関にとっても安定的な協力体制の確保の点から望ましい。我が国のODAにとっても、我が国の知的資源を活用した「顔の見える援助」の実現が可能となる。さらには、我が国からの国際機関への就職者の拡大も期待される。

#### 2. 我が国の大学による国際開発協力の制約要因・課題とその対処方法

##### (1) 国立大学における制度上の制約要因

現在の国立大学には、契約上の問題(国立大学と外部機関との契約形態には、一般的な契約の慣行になじまない点がある)とともに、任用上の制約から大学教官が協力活動に従事する際に、授業等に欠員が生じるといった問題が起こっている。



しかしこれらに関しては、国立大学の法人化により、国の機関としての諸規制が緩和され、各大学の自主性が拡大されることに伴い、基本的に解消の方向に向かうものと考えられる。

ただし、これまでも組織的な協力が可能であった私立大学においても、必ずしも協力活動が活発でなかった実態にかんがみれば、このような制度上の制約要因が解消されたとしても、直ちに国際開発協力活動が進展するとは限らない。したがって、今後、国立大学がこのような活動に参画するためには、以下の(2)に示す国公立大学共通の課題に対応する活動が必要であるとともに、インセンティブをいかにして付与していくかも検討する必要がある。

なお、国立大学法人(仮称)が国際援助機関と契約を行う場合の間接経費の在り方や、受託可能な業務の範囲等については、国立大学法人が本来果たすべき使命や機能に配慮しつつ、外部資金の導入がより積極的に可能となるよう、今後の国立大学の法人化に際して反映させていくことが重要である。

## (2) 国立、公立、私立大学に共通の課題と必要とされる対応(活動)

### ① 大学における国際開発協力活動の基盤の醸成

- ・大学における国際開発協力活動の理解を増進するための、国際援助機関の要人による大学での講演会や大学経営層との懇談会の開催。個々の大学の国際開発協力に関する相談・助言の実施。
- ・大学に関する評価において、国際開発協力活動を観点の一つとすることを検討。また、教員の業績評価において、国際開発協力に携わった教員の実績を評価するシステムについても各大学で検討。

### ② 国際援助機関との関係構築

- ・国際援助機関から我が国に対する、国際開発協カプロジェクトへの対応可能性等についての照会に対応するため、データベース(大学組織、大学教員)を整備し、専門家を紹介・斡旋。
- ・国際援助機関に、我が国から専門的な提案を行う機会を設けるため、大学教員の渡航機会に国際援助機関の担当者を紹介し、会合を設定。また、大学と国際援助機関との人事交流が重要であり、そのために大学教員、国際援助機関の担当者又はその経験者等をそれぞれに紹介・斡旋。
- ・国際協力事業団(JICA)や国際協力銀行(JBIC)による各種セクター調査やプロジェクト評価などの調査研究業務に一層大学が活用されるよう、同機関の登録制度などを含む環境を更に整備。

### ③ 国内大学間、大学とコンサルタント企業・海外の大学間の連携の促進

- ・国際開発協カプロジェクトは、規模が大きく、複数の専門領域にまたがっている場合が多く、コシソーシアム(事業共同体)を形成することが世界的潮流であるため、連携可能性がある機関(国内コンサルタント企業、国内外大学等)からの照会に対応するた

- め、データベース(大学組織、大学教員)を整備し、専門家を紹介・斡旋。
- ・コンソーシアムを形成する際の契約条件等、連携に関する課題の研究・助言の実施。
- ・また、諸外国の大学等の連携機関が集まるALO<sup>5)</sup>、GDN<sup>6)</sup>等の会合への大学教員の参加や、人事交流を促進。

#### ④ 大学における実務能力の向上

- ・大学が国際開発協カプロジェクトを受託するためには、委託者である国際援助機関の業務の進め方を理解し、対応能力を向上することが必要であるので、大学教員及び事務局職員を対象に、プロジェクト実施に関する基礎知識、各種の調査手法、英語によるプレゼンテーション、企画提案書作成、英文契約書作成事務などに関する研修を実施。

#### ⑤ 分野別の国際開発協力戦略の形成

- ・大学が分野別の専門性を生かし、主体的、効果的に国際開発協カプロジェクトに参画していくため、論文等により国際的にも裏付けされた、我が国の比較優位に照らして戦略を策定。
- ・具体的には、既に国立大学に設置されている、教育、工学、農学、法学、医学などの分野別の国際協力教育・研究センターが中心となり、国内外の大学、コンサルタント企業、国際援助機関等とワークショップ・研究会を開催し、分野別の戦略形成を促進。

### 3. 大学における国際開発協力を促進するためのサポート・センター

上記(2)の①から④までの活動は、基本的に、我が国の大学と、国際援助機関との間、あるいは、連携機関(コンサルタント企業や国内外の大学など)との間を結び付ける活動であるため、個々の大学、個々の分野を横断したサポート・センターを設置し、大学の教育・研究の一環としての国際開発協力活動を支援していくことが肝要である(ただし(2)①の大学評価、及び②における国内援助機関の環境整備を除く)。

それに対し、上記(2)⑤の分野ごとの国際開発協力戦略の形成については、それぞれの分野に特色を持った大学機関等が中心となる。ただし、サポート・センターに国際援助機関や連携機関から寄せられる専門的な照会事項に関しては、サポート・センターから、分野別の大学センターに相談するなど、両者の密接な連携の下に活動を行うことが肝要である。

なお、これまでは、我が国の大学が国際開発協カに契約に基づいて参画した例はほとんどないため、性急な成果を求めるのではなく、大学と国際援助機関、あるいは連携機関との中長期的な関係構築を模索しながら、試行錯誤しつつ、かつ着実に取り組んでいくことが肝要である。

### 4. 国際開発戦略研究センター

大学には、その知的な資源を国際開発協カ活動に活かすという役割のほか、学問的省察を通じ時々の政策の妥当性を吟味する学問の府として、国内外の動向を的確に捉えた上でODA政策を客観的に研究するという役割も期待されている。こうした期待に応えるため、

我が国の大学にODA戦略に関する研究・分析を担う独立した「国際開発戦略研究センター(仮称)」を設置することを検討すべきである。

このセンターにおける研究成果を、外務省の「ODA総合戦略会議」をはじめとする政府関係機関に発信することにより、我が国の叡智を結集した我が国ODA戦略の形成が可能となる。

「国際開発戦略研究センター(仮称)」が行う研究・分析を通じて得られた人脈は、サポート・センターにとっても有用である。また、サポート・センターとの連携に基づき、分野別の大学センターが我が国の優位性を検討する際にも、「国際開発戦略研究センター(仮称)」による研究・分析は有益である。このような両センターの機能の相乗効果にかんがみ、両者の密接な関係を確保できるよう、設置形態も含めて、十分な配慮が必要である。

- 1) 中長期的な施設計画の策定手法、及び、地域コミュニティの拠点としての学校施設
- 2) 公立の幼稚園、小中高校、盲・聾学校、養護学校の現職教員とは、平成13年現在で訳93万人。
- 3) 国立教育政策研究所、渡辺良・国際研究・協力部長による「国際教育協力の人材の発掘・確保と人材活用の進め方に関する研究」(平成11年1月)に基づいた推計。
- 4) 今年度までの「現職教員特別参加制度」においては、派遣対象が教員のみ限定されていたが、自治体教育委員会の職員には、教育に関する見識や、学校における教育課程及び学習指導等に関する知見・経験を国際教育協力に有効に活用できる者もいることから、これらの者にも応募を可能にすることが望ましい。
- 5) ALO: 米国の開発協力大学協議会連絡室(The Association Liaison Office for University Cooperation in Development)
- 6) GDN: 世界銀行に関連するグローバル開発ネットワーク(Global Development Network)

(添付資料) 【国際教育協力懇談会協力者名簿】(敬称略、五十音順)

荒木光爾	(株)国際開発ジャーナル社代表取締役・編集長
川上隆朗	国際協力事業団総裁
佐藤禎一	日本学術振興会理事長
篠沢恭助	国際協力銀行総裁
團野廣一	(株)三菱総合研究所常勤顧問
千野境子	産経新聞社論説委員
中根千枝	東京大学名誉教授(座長)
西尾珪子	(社)国際日本語普及協会理事長
平野次郎	日本放送協会解説委員
宮田清蔵	東京農工大学長
矢崎義雄	国立国際医療センター総長

## 12. 国際教育協力懇談会報告 『大学発 知のODA—知的国際貢献に向けて』 2006年 8月

### はじめに

「国際教育協力懇談会」は、文部科学大臣の私的懇談会として、国際開発協力において教育関係者が果たす役割や具体的な参画のあり方等を議題に開催され、これまで、平成12(2000)年と平成14(2002)年に計2回報告を行っている。

過去2回の報告の主要事項は、平成12年では、①学校教員の参画促進のための青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」の創設、②国立大学への分野別の国際教育協力研究センターの設置促進、の2点が挙げられる。また、平成14年では、①EFA(Education for All : 万人のための教育)日標達成のため、基礎教育分野における我が国の知見・経験の集約・体系化を行う「拠点システム」の構築、②大学の国際協カプロジェクト受託促進のための「国際開発協力サポート・センター」プロジェクトの実施、の2点が柱であった。

今回は、これらの報告に基づき実施された施策のレビューとともに、その後の国内外における援助潮流等の変化も踏まえ、大学を中心とした教育関係者の国際開発協力への参画のあり方等について審議し、一定の結論に達したため、ここに報告を行うものである。教育関係者・文部科学省のみならず、外務省、援助機関など関係する各方面に広く御参照いただければ幸いである。

### I. 議論の背景

#### (国際開発協力を取り巻く国際的な潮流)

国際社会においては、2000年に国連総会において採択された「国連ミレニアム宣言」を契機に、それまでに国際社会で合意された国際目標も踏まえつつ策定された。

MDGs(Millennium Development Goals : ミレニアム開発目標。極度の貧困・飢餓の撲滅や初等教育の完全普及など2015年までに達成すべき8つの日標を定めたもの。)の達成が困難であるとの見通しが、昨年国連のとりまとめた中間報告等において示された。また、2004年末に発生したスマトラ沖地震をはじめとする災害や地域紛争終結後の復興問題、HIV/AIDSや鳥インフルエンザ等の感染症問題、環境問題、エネルギー問題など地球規模の課題が山積しており、先進各国には課題解決のための資金面での貢献のみならず、リーダーシップの発揮と知的貢献が求められている。

また、教育開発に目を向けると、2015年までの初等教育の完全普及等を目指すEFA目標達成に向けた取組を進める中で、開発途上国政府の脆弱な教育行財政・制度等に起因する開発進捗の遅れや、児童労働等による教育へのアクセス不平等や質の低さ等に起因する中途退学者の増加といった状況が、サブ・サハラ・アフリカや南アジア等を中心に伝えられており、教育の質的向上、持続的発展が大きな課題となっている。

一方、初等中等教育就学率が向上した国においては、次の課題としての高等教育・職業教育開発の需要が高まっており、我が国に対する期待も増大している。

さらに、持続的成長に向けた開発途上国自身の能力形成を進める観点から、政策・制度

等の整備や人材育成に関する協力要請も多く寄せられている。

### (我が国の状況)

平成15(2003)年8月に閣議決定された政府開発援助大綱は、我が国の援助方針を明確に指し示している。大綱においては、個々の人間に着目した「人間の安全保障」の視点とともに、「貧困削減」や「持続的成長」、「地球的規模の問題への取組」、「平和の構築」という4つの重点課題を示し、ODA(Official Development Assistance：政府開発援助)を通じて、開発途上国国民の生活レベルにおける質的向上・持続的成長の達成を開発ターゲットとしている。さらに、協りに当たり国内のNGOや大学等との連携により、我が国が有する技術や経験・知見を積極的に活用するという基本方針を示している。これらの方針に沿って策定した国別援助計画においては、「選択と集中」による協力内容の明確化が進んでいる。

また、本年4月の海外経済協力会議新設に象徴されるように、戦略性の重視、量から質への転換といった、効果的・効率的なODA実施が各方面から求められている。

翻って我が国の国際教育協力の成果を振り返ると、例えば、初等中等教育分野においては校舎建設等のハード面のみならず、理数科教育や教員研修への協力を中心に、JICA(独立行政法人国際協力機構)が教育関係者の参画を得て、開発途上国に対するきめの細かいサポートを行い、開発途上国の教育の質的向上・持続的発展に貢献してきたことが大きな特徴といえる。また、高等教育・職業教育分野においても、国費留学生制度やJBIC(国際協力銀行)の円借款等による留学生・研修生受入れ、大学教員等による長期に亘る人的協力・交流など、人間関係の構築を重視した協力を通じて多くの成果を挙げてきた。

このように、各協力分野における我が国の知見・経験や専門人材を有効に活用しつつ、開発途上国の状況に応じた柔軟な対応により根本的な課題解決を支援する姿勢が我が国の特徴であり、教育協力のみならず多くの協力分野において国際的な比較優位を有している。

### (大学をはじめとする教育関係者の状況と役割)

ここで、我が国の教育関係者が置かれている状況に目を転じると、近年のグローバル化の中で大きな変化を見て取ることができる。

特に、高等教育については、近年、欧米諸国の多くの大学がアジア地域に海外分校の設置や留学プログラムの整備といった取組を積極的に展開しており、この結果、アジア地域から域外への留学生が増加の途を辿っている。我が国においてもアジア地域との連携・交流を重視する大学は増加してきているが、成長著しいアジア地域の高等教育需要に応じていくことが求められている。

また、平成16(2004)年4月の国立大学法人化などを契機として、国公立大学を通じ、個性化・活性化の観点から国際展開を大学の特色として掲げる大学が増えており、中には、国際開発協りに積極的に参画し、教育研究機能の活用及びその向上に取り組む大学も見られる。

初等中等教育においても、平成12(2000)年に開始されたOECDのPISA(Programme for

International Student Assessment：生徒の学力到達度調査)等の国際的な教育評価の取組に参加しているところである。また、平成14(2002)年度から本格実施している「総合的な学習の時間」において国際理解に関する教育の取組などが見られる。教員が国際開発協力に参画することで、教員の問題対処能力の向上や、国際理解教育・各教科教育における指導力の向上などが期待できることから、積極的に取り組む教育委員会も増えている。

このように、教育界におけるグローバル化というタイミングを活かし、NGO等の教育協力の関係者を含めた我が国の教育関係者が有する知見・経験を国際開発協力に活用するとともに、協力現場への教育関係者の一層の参画促進を図るという視点が援助関係者・教育関係者双方にとって重要である。

### (基本的な方向性)

以上のような状況を整理してみると、概ね以下のとおりである。

#### <教育協力を中心とした援助における課題>

- ・ 貧困や感染症、災害、平和構築、エネルギー、環境など地球規模の課題の解決
- ・ 初等中等教育の完全普及過程における質的向上・持続的発展やEFA目標を達成した国における高等教育・職業教育開発の必要性
- ・ 「選択と集中」による我が国ODA予算の効果的・効率的活用
- ・ 我が国が有する強みを最大限活かすとともに、相手国の状況に柔軟に対応した質の高い国際開発協力の実践

#### <我が国の教育における課題>

- ・ 教育全般を通じた国際化・グローバル化への対応
- ・ アジア地域を中心とした高等教育需要への対応
- ・ 国際開発協力への参画を通じた我が国の教育改善・大学改革

これらを踏まえ、我が国の国際開発協力における大学等の教育関係者が果たす役割を中心に審議を重ねた結果、以下に基本的な方向性を示すとともに、第II章で「我が国の特色が活きる戦略的な教育協力の推進」について、また第III章で「我が国の大学が有する「知」の活用」について具体的な改善・取組方策を提案する。

① 教育協力については、我が国が有する様々な教育上の知見・経験を有効に活用できるような分野や地域・国を選択し、ノウハウの一層の蓄積を進めるとともに、開発途上国の教育セクター全般の改善と持続的発展を支えるための取組を強化するアプローチが必要である。

また、特に、アジア地域を中心とした高等教育のグローバル化や途上国の国づくりを支える人づくりの必要性を踏まえ、高等教育・職業教育協力に関する戦略的な取組が必要である。

② さらに、我が国の国際開発協力の質の向上の観点から、教育分野に留まらず、広く大学関係者が有する知見を活かし、開発途上国の多様な開発課題の解決に向けた知的貢献を行うための「知的コミュニティ」(※)の構築など、大学の援助リソースを国際開発協力に役

立てる仕組みを整備していくことが必要である。

※ 国際開発協力に活用可能な大学の多様な援助リソースに関する情報が提供され、これらのリソースと開発途上国のニーズとのマッチングが有効に行われ、国際開発協力に効果的に活用できる全体システム

なお、審議過程において、本懇談会の検討範囲を超えてはいるが今後の国際開発協力を検討する上で極めて重要と考えられる意見が多く委員から示された。代表的な2例のみを以下に付記するが、今後、適切な場において検討が進められることを期待する。

- ① 国際開発協力全般を通じ、限られたリソースの中で効果的・効率的な協力をを行うためには、政策レベルでの一貫した戦略に基づく「選択と集中」を徹底するとともに、実施レベルにおいても、必要に応じ、各種ODA事業を有機的に組み合わせて実施することが必要である。
- ② 国際開発協力における国際潮流の中で我が国の存在感を高めていくためには、援助政策・方針等の理論面について、政府や援助機関は大学を中心とした教育関係者と一層緊密に連携して、国際社会に対して我が国発の援助哲学とその基盤となる理論を明確に発信していくことが必要である。

## II. 我が国の特色が活きる戦略的な教育協力の推進

### 1. 今後の教育協力の基本的な方向性

開発途上国の教育セクター全般の改善と持続的発展を支える教育協力を進めるためには、以下の方針に基づき、適切なアプローチを取ることが有効である。

#### (基礎教育協力)

基礎教育(※)協力については、2015年までのEFA等の目標達成という国際潮流を踏まえ、我が国が有する教育上の知見・経験の中でも国際的に比較優位を有する分野や高い効果が見込まれる地域・国を選択し、開発途上国の教育の量的・質的向上や持続的発展を促す各種ノウハウの蓄積・共有化や人的協力・交流を重視した協力体制の整備・充実を進める。

※ 人々が生きるために必要な知識・技能を獲得するための教育活動を指す。具体的には、就学前教育、初等教育、前期中等教育、識字教育、地域社会教育などが含まれる。サブ・サハラ・アフリカ等における多くの最貧国では、開発の最重要課題となっている。

#### (高等教育・職業教育協力)

アジア地域を中心に、我が国の知見・経験が活かせる高等教育・職業教育分野における協力に戦略的に取り組む。

また、協力の有効性を向上させる観点から、大学の国際展開との整合性を図るとともに、大学関係者等の積極的な参画を促す。

#### (共通事項)

教育協力全般にわたり、限られたリソースの中で効果的・効率的な教育協力を進めるため、関係者相互の緊密な連携体制を整備する。

### 2. 取組を期待する具体的な方策

## (1) 基礎教育分野における質的向上・持続的発展の促進

### ① 教育関係者を通じた教育ノウハウの提供

我が国が有する教育ノウハウの提供とともに、開発課題の解決に貢献するため、政策アドバイザー派遣や青年海外協力隊現職教員特別参加制度による教員派遣を一層推進するとともに、豊かな経験を有する退職教員についても積極的な活用方策を検討する。

### ② 理数科教育などの我が国の教育上の知見・経験のオープンリソース化

前回懇談会報告を受けて開始した「拠点システム構築事業」について、国際的な援助動向も踏まえつつ、理数科教育や教育行財政、学校改善・校内研修など、我が国が比較優位を有する分野を選択した上で集中的に取り組むとともに、①で述べた派遣教育関係者を含む国内外の援助関係者への情報提供・広報の一層の充実を図る。

### ③ 基礎教育協力を携わる国内関係者相互のネットワークの形成

基礎教育協力を携わる援助機関、NGO、コンサルタント、教育関係者及び行政機関等において、定期会合の開催や人的交流等を通じた緊密な連携体制を構築する。

### ④ 南南協力への積極的貢献

我が国が推進している開発途上国相互の協力(南南協力)を支援するため、これまで二国間援助やユネスコ関連活動、大学独自の活動等を通じて教育関係者が形成してきた開発途上国の人的・組織的ネットワークに関する情報や教育上のノウハウの提供など積極的な貢献に努める。

## (2) 高等教育・職業教育分野における協力の拡充

### ① 息の長い協力・交流を進める戦略の実現

高等教育・職業教育協力は大学関係者等による息の長い関与が必要であり、技術協力や留学生借款等のODA協力終了後も継続した人的交流が求められる一方、協力を通じて得られる開発途上国との人的ネットワークは我が国の社会共通の貴重な資産となる。また、人的交流を通じたアジアの知の活用は、少子高齢社会を迎えた我が国の社会発展の原動力ともなり得る。このため、各種ODA予算を有効に活用し、積極的に取り組むことが必要である。

また、協力効果を高めるため、我が国の大学が実施してきた国際交流・共同研究等の諸活動をODA協力においても有効に活用するとともに、長期的な視点に立ち、将来的にODA協力から大学間交流等へと円滑に移行できるような計画の立案を促す。

### ② 高等教育・職業教育分野における知見・経験の蓄積・共有化

高等教育・職業教育分野について、アジア地域を中心に開発途上国から高い関心が寄せられている我が国の大学経営・運営に関するノウハウなど、知見・経験等の蓄積・共有化を進め、情報発信を行う。

### ③ アジア地域における高等教育に関する相互理解の促進

我が国との地域的・社会的関連性の深いアジア地域において高等教育に関する相互理解の促進を図るため、例えば、APQN(アジア太平洋質保証ネットワーク)等の既存のネットワ



ークの積極的な活用等による、質保証制度等に関する情報交換を促す。また、現在ユネスコにおいて検討が進められている高等教育に関する情報ポータル構築に積極的に貢献する。さらに、域内における大学の単位互換制度など共通性向上のための取組を推進する。

### (3) 我が国教育関係者の連携の促進等

#### ① 協力における連携の促進

NGO、コンサルタント、教育関係者等が連携し国際開発協力を携わることにより互いの長所を最大限発揮できるよう、情報交換の機会の提供や連携による取組事例の紹介等を実施する。

また、前回懇談会報告を受けて開始した「国際開発協カサポートセンター」プロジェクト(以下「サポートセンター」)について、NGOを含めた教育関係者の国際協力活動全般に対する支援を活動内容に追加し、関係者相互の連携促進や各種情報の発信等の拠点としての役割を担う。

#### ② 国際開発協力人材の育成のための連携協力

NGO、援助機関等と大学との連携により、開発現場における学生のインターンシップ受入れや大学における援助関係者の能力開発支援など、相互補完的な役割の下に国際開発協力に係る人材育成の強化を図ることが必要である。また、国際開発協力に対する理解・参加を促進する観点から、大学において、開発協力を主専攻としない学生を対象に広く講義等を提供する等の取組に努める。

#### ③ 国際機関との連携の促進

地震や津波、台風等の災害対策をはじめ我が国が国際的にも比較優位を有する分野については、ユネスコその他の国際機関との連携による取組にも戦略的に参画することにより、我が国の存在感を高めるよう努める。

#### ④ 初等中等教育現場における国際理解教育の充実

我が国の初等中等教育現場のニーズに応えるため、国際理解教育や開発教育等の取組に対し、NGOや援助機関、大学等には、教育委員会や学校現場との連携の下、講師派遣やノウハウ提供といった支援を積極的に行っていくことが期待される。また、青年海外協力隊員として派遣され帰国した教員が実施する開発教育活動について、拠点システム構築事業を通じて、授業計画の立案や教材作成等に関する支援を行う。

#### ⑤ 地域における外国人のための日本語教育の充実

外国人が仲間として、近隣住民と日本語でもコミュニケーションができるよう、日本語学習支援の積極的な推進が必要である。このため、大学において、NGOとも連携して、地域の外国人向けの日本語教室の開設や、専門的な立場からの指導・助言、学生や留学生を講師として派遣するなど、地域における日本語教育の充実を図る。

### III. 我が国の大学が有する「知」の活用

#### 1. 大学の知を活用する意義・大学が担う役割

##### (1) 大学の知を活用する意義

貧困・飢餓、災害、地域紛争、感染症といった地球的規模の困難な課題解決に向けて、先進各国には資金面だけではなく、知的貢献が求められている一方、これらはいずれも複合的で学際的取組が必要となる大きな課題であり解決が容易ではない。こうした背景の下、我が国が国際社会において責任ある役割を担い、知的貢献を果たすためには、知的源泉として大きな責務を有する大学を有効活用し、国際開発協力の質的向上に役立てていくという視点が必要である。

このような国際貢献は、教育、研究、社会貢献という大学の役割の一翼を担う重要な取組であると言える。特に、自然科学分野に比べ競争的研究資金の種類が少ないといわれる人文・社会科学分野においては、国際開発協力への参画により、外部資金を得て、社会貢献とともに教育研究に役立つ実践フィールドの確保が期待できるなど、大学側にとつても参画する意義は大きい。

## (2) 大学が担う役割

大学の知を広く国際開発協力を活用するためには、開発途上国が抱える各種の開発ニーズと大学が有する援助リソース(研究成果や高度人材育成機能)双方に関する情報をオープンにし、相互のマッチングを行うことが必要である。このため、国際開発協りに参画する大学としても、開発ニーズの把握に努めるとともに、自らが有するリソースに関する情報を収集・公開する等の組織的な役割を果たすことが求められる。

なお、上記のマッチングを機能させるためには、個々の大学の努力に加え、大学、援助機関、政府機関等の関係者が一体となって、第I章の「基本的な方向性」において提案した「知的コミュニティ」を構築することが不可欠である。

## (3) 留意事項

大学は、自らの個性・特色を踏まえた上で、国際開発協りに参画するに当たっては、例えば、まずは数多くの実績を有する留学生受入れや大学間学術交流を中心とした活動に戦略的に取り組むとともに、必要に応じ、他大学や外部の援助関係者とも連携しながら国際協力活動を充実させていくといった視点が重要となる。この際、大学として国際開発協力を本来業務として明確に位置付け、学内のサポートを得ながら取り組むとともに、併せて学内における組織的な体制整備を進めていくことが重要となる。

## 2. 取組を期待する環境整備の方策

### (1) 大学の知を活かし得る体制の整備

#### ① 大学の援助リソースに関する見本市機能の創設

サポートセンターが核となり、大学の援助リソースに関する情報を一覧化するとともに、開発途上国の開発ニーズや大学の援助リソースについて援助機関等と大学の双方が情報共有・意見交換できる場を整備する。

#### ② 知的ネットワークの形成

開発途上国の研修員受入れやODA評価・調査業務などを対象に、サポートセンターが核となり、援助機関等と大学のネットワーク化を進め、我が国の大学総体として開発途上国

のニーズに柔軟かつ的確に応えられる知的ネットワークを形成する。

### ③ プロジェクト・コーディネーターの育成・確保

サポートセンターが核となり、大学における国際協力活動の企画・実施を担当するプロジェクト・コーディネーターの発掘・育成に努める。各大学においても、キャリアパスとしての位置付けなど、国際協力活動を担う専門人材への配慮が期待される。

#### (2) 大学の国際協力活動への支援

##### ① 援助リソースの活用のための支援

大学の援助リソースを新たに国際開発協力を役立てるためには、開発途上国での活用には先立ち、開発途上国のニーズに応じて研究成果等の改善や実証・実験を行うことが必要である。将来的には、援助機関等において、こうした改善等に必要となるアドバイスや資金の提供を行うことが期待されるが、当面は、大学の知の活用に関する検証を行う観点から、サポートセンターが核となり文部科学省において試行的に支援する。

##### ② 競争的研究資金における国際開発協力への配慮

競争的研究資金は、その性格上学術的見地から選考されるのが当然であるが、開発途上国の開発ニーズに対応した研究に対しては研究成果の社会還元という観点からの配慮も期待される。特に、地域研究等の中には、国際開発協力を進める上で有益な研究も多く、ODA予算による支援を含め、特段の配慮が期待される。

##### ③ 国際協力活動を支える基盤的資金の確保

大学が国際開発協力に参画し、継続的・安定的に国際協力活動を展開していくためには、上記(2)②の競争的資金における配慮に加えて、大学の教育研究組織の存立を支える基盤的資金を十分確保する必要がある。

#### (3) 国際開発協力に参画する大学に求められる改善事項

国際開発協力に参画する大学は、国際協力活動を本来業務として位置付け、大学として取組を行うことが重要となる。この際、国際協力活動に従事する教員の活動実績が学内において適切に評価されるような仕組みが望まれる。

また、特に、国際協カプロジェクト受託による参画の場合、教員組織・事務組織双方に亘る対応が必要であり、上述したプロジェクト・コーディネーターを含めた学内体制の整備が求められる。

#### (4) サポートセンターの抜本的見直し

サポートセンターは大学の国際協カプロジェクト受託促進を目的として平成15(2002)年から活動を行ってきたが、これに留まらず、広く大学の組織的な国際協力活動に対する支援を行うこととする。加えて、NGOを含めた教育関係者が参画する国際協力活動全般に対する支援を行う。その際、開発途上国の多様なニーズに応えながら、先方と発展的かつ継続的な関係を築いていくために、学术交流に関連した事業を実施している機関をはじめ、種々の機関との連携・協力を強化する。このため、本報告書において既に記載した新たな取組に加え、以下の取組を開始する。

#### ・目利き人材によるコンサルティング

援助機関や大学OBなどのシニア人材も活用し、大学の有する知的な援助リソースに関し専門的見地から技術的なアドバイス等を実施する。

#### ・大学間相互の協力体制構築のためのコーディネート

複数の大学等が参画する国際協力活動におけるネットワーク化を促進するため、サポートセンターがコーディネート機能を担う。

なお、サポートセンターについては、大学の国際開発協力に対する支援が中心であることに鑑み、将来的には、大学関係者による主体的な運営体制の下、NGOや経済界など援助関係の多様な人材が集う場へと移行していくことが望ましい。

#### おわりに

以上のように、本報告書においては、「我が国の特色が活きる戦略的な教育協力の推進」及び「我が国の大学が有する「知」の活用」に関する基本的な方向性及び取組方策を示した。今後、文部科学省において、関係機関との緊密な連携の下、本報告書に沿った種々の具体的な取組が進められ、報告内容が早期に実現されるよう、強く期待する。

#### 国際教育協力懇談会 協力者名簿

荒木 光彌	(株)国際開発ジャーナル社代表取締役・主幹
内海 成治	大阪大学大学院人間科学研究科教授
片山 信彦	(特活)ワールド・ビジョン・ジャパン常務理事・事務局長 教育協力NGOネットワーク代表
木村 孟	(独)大学評価・学位授与機構長(座長)
工藤 高史	(社)日本経済団体連合会産業第三本部長 (前(社)日本経済団体連合会国際協力本部長)
工藤 智規	公立学校共済組合理事長
白石 隆	政策研究大学院大学副学長
千野 境子	(株)産経新聞社論説委員長
廣里 恭史	名古屋大学大学院国際開発研究科教授
弓削 昭子	国連開発計画駐日代表
渡辺 利夫	拓殖大学長・大学院長

### 13. 高村外務大臣政策演説

「万人のための教育—自立と成長をええる人材育成のために」  
“Education for All: Human Resource Development for Self-Reliance and Growth”

2008年4月

「万人のための教育(Education for All: EFA)」に取り組む世界各国の皆さん、ようこそいらっしゃいました。我が国は、ユネスコが主導するEFAプロセスを終始一貫、支援してまいりました。今後ともその方針に変わらないことを、始めに申し上げたいと思います。

本日は、「世界最大の授業(the World's Biggest Lesson)」の日であります。世界の子ども達が、教育の大切さを、日にちを決めて同時に学ぼうという試みでありまして、日本では243校、28415人の子供たちの参加があつたそうであります。成功に向け、努力された皆さんに心から敬意を表したいと思います。

本年は、世界にとっても、日本にとっても重要な年に当たります。EFAダカール目標や、ミレニアム開発目標(MDGs)が、ちょうど中間年を迎えるのが本年、2008年であります。また第4回アフリカ開発会議(TICAD IV)を来月、7月にはG8北海道洞爺湖サミットを開く我が国にとりまして、本年は開発にまつわる問題を集中して考えるという意味において、大変重要な意義をもつております。

本日は、開発と教育の関わりについて私の考えを申し述べたいと思います。あわせて、TICAD IV、G8サミットを通じ、日本は何を目指すのか、具体的な提案をさせていただきたいと思います。

初めにざっと、これまでの経緯を振り返っておきます。

世紀の節目となった2000年を境とし、以来国際社会は途上国の教育を充実させるため、大いに力を合わせるようになりました。ユネスコが音頭を取って打ち立てたEFAダカール目標はその顕著な表れでしたし、G8の主導で始まった「ファスト・トラック・イニシアティブ(FTI)」は、初等教育において国際連携を進める画期的な試みでありました。

ここでまず踏まえておくべきことは、初等教育を充実させる取り組みが、好ましい成果を生みつつあるという事実であります。

ユネスコの報告によれば、1999年から2005年までの6年間に、世界全体の未就学児童数は、9600万人から7200万人へと25%も減少いたしました。特に、サブサハラ・アフリカと、南アジア及び西アジアで改善が目立つわけであります。

もちろん、7200万人もの子どもは、未だ学校に通えていないわけであります。成人の識字率を上げていく、あるいはジェンダー間で教育機会を平等にしていくという課題もあるわけであります。教育のアクセス、質、公平性を高めていく試みは、まだ道半ばと言わなければなりません。

しかし、小学校に通えない子供が25%も減ったという成果は、やればできるということを教えてくれます。途上国の自助努力と国際支援がかみ合えば良い結果につながるものが、今や実証されたわけであります。

ここで教育の支援についてわたくしの考え方というより、多くの日本人が大切に考えて

きたに違いないポイントを、かいつまんで申し上げてみたいと思います。

子どもを育てるのは、地域社会総ぐるみの仕事なのだというのが、第一のポイントであります。それから、基礎教育と、技術教育・職業訓練や中・高等教育の関係についてであります。まず基礎教育を広め、その後で次を、というように、時間的な順序を立てるのではなく、この2つは同時に進めていくべきだ、というのが第二のポイントであります。

基礎教育の大切さは、今さら多言を要しないと思います。人間が自ら才能を伸ばして自己実現を図り、尊厳をもって生きるには、読み、書き、考える力を身につけることが必要であります。

それなくしては、恐怖や貧困からの解放は結局のところあり得ません。すなわち「人間の安全保障」は、実現できないわけであります。

この点、女性の場合基礎教育に接する機会が乏しくなりがちな現状は、一刻も早く正すべきであります。社会・経済問題の克服に早く近づくためにも、ジェンダー間に平等をもたらす大切さは強調してしすぎることはありません。

しかし忘れてならないのは、地域社会に育まれてこそ、基礎教育とは根づくものだというのであります。日本の学校には、「校歌」というものがあります。歌詞は、地元の豊かさ、美しさを称えるものであります。これが日本中の学校という学校に例外なくあることに、アフリカからお見えになった方などは驚かれると聞いたことがあります。

学びとは、地域社会から滋養を得てこそ続くものだという認識が日本では深く根づいていると思われたようではありますが、この捉え方は、確かに真実を突くものがあるかと思うわけであります。

第二に申し上げたいのは、基礎教育を「超えた」、次なる段階の教育が大切だということであります。

一国の自立を勝ち取り、成長を成し遂げていくには、多様な人材が育っていかなければなりません。医師や法律家が要りますし、自動車修理のエンジニアも必要であります。こういう人材を、基礎教育の充実と同時に育てていかねばならないことは、自明であろうと思います。

すなわち、技術教育・職業訓練、中・高等教育まで様々な段階の教育が、「今」、必要なのであります。

これは日本人が心の底から信ずるところでありまして、日本が実施する開発援助を貫く理念でもありました。

このような考えから日本が支援をした学校の中には、インドネシアのスラバヤ電子工学ポリテクニックのように、国際ロボット・コンテストで優勝する実例が現れています。

アフリカの例としては、80年代に日本がセネガルで建設した職業訓練センターがあります。ここには近隣国からも研修生がやってきます。修了した若者は、その75%以上が、身につけた専門技術の活かせる分野に就職して地元産業に貢献しているわけであります。

残りの時間で、わたくしからの具体的提案を紹介して参りたいと思います。

EFAの達成と、ひいては各国の自立と成長につながる教育の実現に向け、国際社会は何をする必要があるでしょうか。

私は、申し述べてきました点を踏まえ、第一に、質量両面における基礎教育のさらなる充実、第二に、基礎教育を超えた多様な教育段階の支援強化、第三に、教育と他分野に相乗効果をもたらして、第四に内外を通じた全員参加型の連携を目指すという四点を提唱するとともに、各国が同様の努力をなすよう期待するものであります。以下でもう少し具体的に、我が国の施策をご紹介します。

初めに基礎教育については、何はさておき多くの子ども達が学べる場を確保することが必要でありますから、我が国は、特に教室数が足りないアフリカで、今後5年間に約1000校、5500教室を建設し、およそ40万人の子どもに学び舎を提供してまいります。

学校ができれば、次には子ども達に勉強の喜びを教えなければなりません。学習の効果を感じさせることであります。わたくしどもは、中米や、ケニアを始めとするアフリカ各国での経験を通じ、それには理科と算数で先生の教え方をよくすることが決定的な意味を持つものを見てきております。

そこで我が国は、理数科教授法の向上を主眼として、今後5年間に全世界で約30万人、うちアフリカではおよそ10万人の教師を対象として、能力向上の手助けをしてまいります。

また、地域社会が学校運営に参画する方式であります「みんなの学校」モデルを、発祥の地ニジェールはもとより、周辺各国に広めてまいります。今後5年間で1万校の学校運営を改善し、結果として100万人以上の生徒が良い環境で学べるようにすることを目標にいたします。

他方、国難の度合いを見定めつつ基礎教育強化を一気に図らなければならない場合があります。アフガニスタンはその例に当たると言えるでしょう。我が国はユネスコと連携し、アフガニスタンの人々30万人を対象として、識字力の強化に乗り出しております。

これら、基礎教育充実のため、あらゆる手段を使いたいと思います。世界銀行など開発金融機関との連携も視野に入れ、支援の量と質、両面で充実を目指します。

第二の技術教育・職業訓練や、中・高等教育に至る包括的な教育を支援していくことの大切さは、あえて繰り返しません。

チュニジアの例が説明上好都合であります。ここで我が国はテクノパークという研究開発拠点づくりを支援いたしました。これに昨年来留学制度を組み合わせ、チュニジアから技術や工学の学生を日本の大学院に呼んできて、勉強してもらっております。

このようにすることで、相手国やアジア・アフリカ域内各国などを巻き込む共同研究、研修・留学といった多様な制度を活用し、途上国の人材育成に力を注ぎたいと思います。

先ほど第三の提案として、教育と他分野に相乗効果をとということを申しました。これは、学び舎がもつ色々な可能性をなるべく活かしていくということでもあります。

例えば学校で、給食を始めます。それから井戸、トイレを整備します。給食は無論子どもの栄養状態を改善しますが、食べ物を持ち帰らせることにするとそれは恐らく夕餉の食

卓に並び、両親を喜ばせるでしょう。「明日も子どもを学校にやろう」、ということになります。

トイレについては、これがもしないとすると、まず女の子は学校に来なくなります。単に衛生上必要というだけでなく、女性を強くしていくためにもトイレが大切なのであります。つまり学校が整えていく制度や施設とは、地域全体の生きる力、育てる力を強めていくのに活用できるし、またすべきなのであります。

エイズの予防とか、干ばつや洪水に備える防災意識の向上とか、またいわゆるESD(Education for Sustainable Development)とって、持続可能な開発に向けた教育という課題を推し進めるためにも、学校が地域の核となることは言うをまちません。教育とは工夫次第で、このようにいろいろと相乗効果を挙げる事業であろうと存じます。

最後に第四の項目とは、内外を通じた全員参加型の連携を目指すということでありました。誰と誰が連携するかといいますと、教育という事業の性質上、あたうる限り重層的、かつ広範囲に、と言うにつきます。援助国・機関や途上国政府の対応だけでは不十分なことは言うをまちません。現地の地域社会や学界、民間セクター、NGOなども含む全員参加型の協力を進める必要があります。

この点日本の官と民、NGOが東南アジア各国で手がけてきた教育支援の実績に、先行き雛形になるものを見出せると思っております。

日本のNGOと、同じく日本の企業が組んで、環境保護、公衆衛生の教育を進める、といった方法。あるいは日本企業が奨学金を提供し、それを日本のNGOが切り回すといったような多様な組み合わせが現に進みつつあります。この種の連携がさらに活発となるよう、「オール・ジャパン」の体制をつくっていききたいものであります。

わたくしは初めに未就学児童の数が減り始めている事実に触れながら、「やればできる」と申し上げました。

まさしくこの「なせばなる」という進取の精神がサブサハラ・アフリカですとか、途上国の各所で根づきつつあることに、わたくしは勇気づけられるものを感じております。来月、横浜で開くTICAD IVのテーマであります「元気なアフリカ」という標語も、ほかならぬアフリカにみなぎりつつある前向きな精神を表したものにほかなりません。

いまこそ、教育支援に国際社会挙げて力を注ぐ絶好の機会が訪れたと、わたくしはそう思っております。好機を逃さず、日本として支援に一層の努力を傾注して参ることをお約束し、締めくくりとさせていただきます。

ご清聴ありがとうございました。



## 国立教育政策研究所の国際教育協力活動の歩み(APEID 活動を中心に)

1. アジア地域教育研究調査専門家会議  
期日: 1967(昭和42)年5月30日～6月5日  
参加者: アジア地域ユネスコ加盟国17か国及びユネスコ・パリ本部、アジア地域教育事務所から33名参加  
報告書: Final Report - Regional Meeting of Experts on Educational Research in Asia, 1967年7月 90ページ。
2. アジア地域における学校カリキュラム問題に関する教育研究調査ワークショップ  
期日: 1967(昭和42)年10月23日～11月18日  
参加者: ユネスコ加盟国13か国から33名参加  
報告書: Curriculum Research in Asian Countries - Workshop Report, 1968年 129ページ。
3. アジア諸国における初等教育カリキュラム発展に関する比較研究のための調整委員会  
期日: 1968(昭和43)年3月5日～13日  
参加者: ユネスコ加盟国6か国から8名参加  
報告書: Curriculum Research in Asian Countries - Workshop Report 1968年 81ページ。
4. アジア地域における教育研究調査計画に関する諮問委員会  
期日: 1968(昭和43)年6月17日～23日  
参加者: ユネスコ加盟国16か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所、地域機関から23名(オブザーバー6名を含む)参加  
報告書: Final Report - Meeting of the Consultative Committee on UNESCO-NIER Regional Programme for Educational Research in Asia, 1968年6月 16ページ。
5. アジア地域における初等数学教育に関するワークショップ  
期日: 1968(昭和43)年10月14日～11月16日  
参加者: ユネスコ加盟国15か国から22名参加  
報告書: First Educational Research Workshop on Mathematics Teaching at First Level of Education in Asia - Final Report, 1969年 90ページ。
6. 第2回アジア地域における学校カリキュラム問題に関する教育研究調査ワークショップ  
期日: 1969(昭和44)年2月3日～3月1日  
参加者: ユネスコ加盟国14か国から23名参加
7. アジア地域における教育目的・目標に関する専門家会議  
期日: 1969(昭和44)年3月5日～11日  
参加者: ユネスコ加盟10か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所、地域機関から19名参加  
報告書: Final Report - Meeting of Experts on Educational Goals, Aims and Objectives in Asia, 1969年3月 21ページ。
8. 第3回アジア地域における学校カリキュラム問題に関する教育研究調査ワークショップ  
期日: 1969(昭和44)年8月27日～9月12日  
参加者: ユネスコ加盟国15か国から25名参加
9. 第2回アジア地域における初等数学教育に関するワークショップ  
期日: 1969(昭和44)年10月18日～11月7日  
参加者: ユネスコ加盟国16か国から21名参加  
報告書: Second Educational Research Workshop on Mathematics Teaching of First Level Education in Asia - Final Report, 1970年 84ページ。
10. アジア地域における初等カリキュラム発展に関する比較研究編集委員会  
期日: 1970(昭和45)年1月24日～2月13日  
参加者: ユネスコ加盟国4か国から12名参加

- 報告書: Asian Study on Curriculum: Volume I,II,III - Comparative Study of Curriculum Development at the Stage of Elementary Education in Asian Countries, 1970年。第1巻240ページ、第2巻333ページ、第3巻372ページ。
11. 第2回アジア地域におけるユネスコ・国研教育研究事業に関する諮問委員会  
期日:1970(昭和45)年5月16日~22日  
参加者:ユネスコ加盟国13か国、ユネスコ・パリ本部、ハンブルグ教育研究所、アジア地域教育事務所及び地域機関から26名参加  
報告書: Final Report - Second Meeting of the Consultative Committee on UNESCO-NIER Regional Programme for Educational Research in Asia, 1970年5月 31ページ。
12. 第2回アジア地域における教育目的・目標に関する専門家会議  
期日:1970(昭和45)年5月23日~6月6日  
参加者:ユネスコ加盟国18か国、ユネスコ・パリ本部、IBE、ハンブルグ教育研究所、アジア地域教育事務所及び地域機関から33名参加  
報告書: Final Report - Second Meeting of Experts on Educational Goals, Aims and Objectives in Asia, 1970年6月 64ページ。
13. アジア地域における視聴覚教育に関するワークショップ準備委員会  
期日:1970(昭和45)年12月10日~18日  
参加者:ユネスコ加盟国5か国から7名参加
14. アジア地域における理科教育に関するワークショップ  
期日:1971(昭和46)年2月13日~3月12日  
参加者:ユネスコ加盟国18か国から31名(協力者12名を含む)参加  
報告書: Educational Research Workshop on Science Teaching in Asia - Final Report, 1971年5月 82ページ。
15. アジア地域における視聴覚教育に関するワークショップ  
期日:1971(昭和46)年5月15日~6月9日  
参加者:ユネスコ加盟国15か国及びUNDPから21名(オブザーバー1名、協力者2名を含む)参加  
報告書: Audio-Visual Instruction in Asia - Workshop Report, 1971年12月 167ページ。
16. アジア地域における教育目的・目標に関するワークショップ準備委員会  
期日:1971(昭和46)年7月15日~23日  
参加者:ユネスコ加盟国5か国及びアジア地域教育事務所から11名参加  
報告書: Studies in Educational Goals, Aims and Objectives in Asia - Report of a Working Group, 1971年 18ページ。
17. アジア地域における教育研究開発に関する専門家会議準備委員会  
期日:1972(昭和47)年2月7日~12日  
参加者:ユネスコ加盟国4か国及びユネスコ・パリ本部、アジア地域教育事務所、及び地域機関から12名参加  
報告書: Final Report - Meeting of Preparatory Committee for a Regional Meeting of Experts on Educational Research and Development in Asia, 1972年2月 81ページ。
18. フィリピンにおける教育目的・目標に関するケース・スタディ会議  
期日:1972(昭和47)年2月14日~19日  
参加者:ユネスコ加盟国4か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所から15名参加
19. 第2回フィリピンにおける教育目的・目標に関するケース・スタディ会議  
期日:1972(昭和47)年9月25日~30日  
参加者:ユネスコ加盟国3か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所から7名参加  
報告書: Summary Report - the Case Study on Educational Goals, Aims and Objectives in the Philippines, 1972年10月 48ページ。

20. アジア地域における教育研究開発に関する専門家会議  
 期日:1972(昭和47)年10月2日~14日  
 参加者:ユネスコ加盟国14か国、香港及びユネスコ・アジア地域教育事務所、地域機関から28名参加  
 報告書: Educational Research and Development in Asia - Report of a Regional Meeting, 1973年 193ページ。
21. アジア地域における教育目的・目標に関する専門家会議  
 期日:1973(昭和48)年3月15日~24日  
 参加者:ユネスコ加盟国2か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所から8名参加  
 報告書: Educational Goals, Aims and Objectives - Report of a Study by a Working Group in Asia, 1974年3月 114ページ。
22. 第1回アジア地域における初等教育革新に関するワークショップ - A  
 期日:1973(昭和48)年9月11日~10月25日  
 参加者:ユネスコ加盟国10か国から28名参加  
 報告書: Final Report - First Research Workshop for Innovations in Classroom Teaching at the First Level of Education in Asia - A, 1973年10月 85ページ。
23. 第1回アジア地域における初等教育革新に関するワークショップ - B  
 期日:1974(昭和49)年1月17日~2月28日  
 参加者:ユネスコ加盟国8か国から28名参加  
 報告書: Final Report - First Research Workshop for Innovations in Classroom Teaching at the First Level of Education in Asia - B, 1974年2月 88ページ。
24. アジア地域における教育革新に関するセミナー - 第Ⅲ部  
 期日:1974(昭和49)年9月10日~10月14日  
 参加者:ユネスコ加盟国15か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所から25名参加  
 報告書: Report of the Regional Field Operational Seminar on Educational Innovation - Phase Ⅲ, 1974年 88ページ。
25. アジア地域における教育放送に関する教育工学推進セミナー  
 期日:1975(昭和50)年2月3日~12日  
 参加者:APEID参加15か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所から23名参加  
 報告書: Final Report of the Asian Promotional Seminar on Educational Technology with Particular Reference to Educational Broadcasting, 1975年2月 57ページ。
26. アジア地域における初等教員の直面する諸問題および授業革新に対する態度に関するワークショップ  
 期日:1975(昭和50)年2月28日~3月29日  
 参加者:APEID参加12か国から13名参加  
 報告書: Survey on Problems Faced by Asian Teachers and Their Attitudes towards Innovations in Classroom Teaching at the First Level of Education, 1975年3月 125ページ。
27. アジア地域における初等道徳教育に関するワークショップ  
 期日:1975(昭和50)年5月20日~6月19日  
 参加者:APEID参加15か国から16名参加  
 報告書: Moral Education in Asia at the First Level of Education - Workshop Report, 1975年6月 69ページ。
28. アジア地域における勤労体験教育セミナー  
 期日:1975(昭和50)年9月19日~10月17日  
 参加者:APEID参加11か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所から13名参加  
 報告書: Curriculum Development for Work-Oriented Education - Report of a Regional Field Operational Seminar, 1975年 61ページ。

29. アジア地域における教員養成に関する作業部会  
 期日: 1976(昭和 51)年 3 月 13 日~25 日  
 参加者: APEID 参加 7 か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所から 8 名参加  
 報告書: Continuing Education for Teacher Educators: Advanced-Level Workshops - Report of a Task Force Meeting, 1976 年 89 ページ。
30. アジア地域における理科教育に関する作業部会  
 期日: 1976(昭和 51)年 3 月 13 日~25 日  
 参加者: APEID 参加 6 か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所から 12 名参加  
 報告書: Science in Basic Functional Education: Role of Toys, Games and Low-cost and Improvised Equipment - Report of a Task Force Meeting, 1976 年 67 ページ。
31. 第 2 回アジア地域における勤労体験教育に関するセミナー  
 期日: 1976(昭和 51)年 9 月 11 日~10 月 7 日  
 参加者: APEID 参加 12 か国、パナマ及びユネスコ・アジア地域教育事務所から 14 名参加  
 報告書: Curriculum Development for Work-Oriented Education with Special Reference to Handicrafts Education -Report of a Regional Field Operational Seminar, 1976 年 10 月 56 ページ。
32. 第 2 回アジア地域における道徳教育に関するワークショップ  
 期日: 1976(昭和 51)年 11 月 12 日~12 月 10 日  
 参加者: APEID 参加 13 か国及びパナマから 15 名参加  
 報告書: Report of the Second Regional Workshop on Curriculum Development for Moral Education in Asia, 1976 年 12 月 55 ページ。
33. アジア地域における教育工学に関するワークショップ  
 期日: 1977(昭和 52)年 3 月 8 日~17 日  
 参加者: APEID 参加 12 か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所から 15 名参加  
 報告書: Inter-country Co-operation in Educational Technology in Asia - Report of APEID Inter-project/Inter-country Study Visits and Advanced Level Workshop, 1977 年 58 ページ。
34. アジア地域における生徒評価に関するワークショップ準備会議  
 期日: 1977(昭和 52)年 3 月 18 日~25 日  
 参加者: APEID 参加 5 か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所から 8 名参加。
35. アジア地域における生徒評価に関するワークショップ  
 期日: 1977(昭和 52)年 6 月 17 日~7 月 14 日  
 参加者: APEID 参加 13 か国及びユネスコ・アジア地域教育事務所から 15 名参加  
 報告書: Pupil Evaluation - Report of an Asian Regional Workshop, 1978 年 35 ページ。
36. アジア地域における初等理科教育に関するワークショップ  
 期日: 1977(昭和 52)年 11 月 3 日~12 月 6 日  
 参加者: APEID 参加 12 か国及びユネスコ・アジア・オセアニア地域教育事務所から 16 名参加  
 報告書: Final Report of the Regional Workshop on Science in Basic Functional Education in Asia, 1977 年 12 月 35 ページ。
37. アジア地域における社会教育に関するワークショップ  
 期日: 1978(昭和 53)年 2 月 21 日~3 月 24 日  
 参加者: APEID 参加 13 か国及びユネスコ・アジア・オセアニア地域教育事務所から 20 名参加  
 報告書: Non-formal and Alternative Structures in Education -Report of an Asian Regional Workshop, 1978 年 65 ページ。
38. アジア地域における道徳教育に関する上級セミナー  
 期日: 1978(昭和 53)年 4 月 5 日~13 日  
 参加者: APEID 参加 9 か国及び連合王国から 15 名(オブザーバー 5 名を含む)参加

- 報告書: Final Report of the High Level Seminar on Moral Education in Asia, 1978年4月  
81 ページ。
39. アジア地域における道徳教育に関する児童評価ワークショップ  
期日: 1978(昭和53)年9月12日~10月10日  
参加者: APEID 参加13か国及びユネスコ・アジア・オセアニア地域教育事務所から17名参加  
報告書: Pupil Evaluation on Moral Education in Asia - Report of a Regional Workshop,  
1978年10月 57 ページ。
40. アジア地域における初等理科廉価教材・教具開発に関するワークショップ  
期日: 1979(昭和54)年1月18日~2月17日  
参加者: APEID 参加13か国及び SEAMEO(東南アジア文部大臣機構)地域理科・数学教育セ  
ンターから25名参加  
報告書: A Report of the Regional Workshop on the Development of Low-cost Aids for  
Science Teaching at the First Level of Education in Asia, 1979年2月 64 ページ。
41. アジア地域における道徳教育に関する共同研究ワークショップ  
期日: 1979(昭和54)年3月2日~31日  
参加者: APEID 参加14か国から20名参加  
報告書: A Report of the Regional Workshop for Joint Study on Moral Education in Asia,  
1979年3月 38 ページ。
42. アジア・オセアニア地域における教育改革に関する研究セミナー(教育研究所長会議)  
期日: 1979(昭和54)年5月31日~6月9日  
参加者: APEID 参加15か国及びユネスコ・パリ本部、アジア・オセアニア地域教育事務所か  
ら28名参加  
報告書: Educational Research in Relation to Educational Reform in Asia and Oceania -  
UNESCO/APEID-NIER Seminar Report, 1979年7月 46 ページ。
43. アジア地域における道徳教育に関する共同研究ワークショップ作業部会  
期日: 1979(昭和54)年6月21日~7月11日  
参加者: APEID 参加4か国から4名参加  
報告書: Task Force Meeting of the Joint Study on Moral Education in Asia, 1979年7月  
43 ページ。
44. 教員の現職教育に関する特別ワークショップ  
期日: 1979(昭和54)年8月13日~23日  
参加者: APEID 参加2か国から6名参加。
45. 第2回アジア地域における初等理科廉価教材・教具開発に関するワークショップ  
期日: 1979(昭和54)年11月22日~12月20日  
参加者: APEID 参加12か国及び SEAMEO 地域理科・数学教育センターから31名参加  
報告書: Final Report - Second Regional Workshop on the Development of Appropriate Aids  
for Science Teaching at First Level of Education, 1979年12月 120 ページ。
46. アジア地域における道徳教育に関する共同研究編集ワークショップ  
期日: 1980(昭和55)年2月19日~3月18日  
参加者: APEID 参加13か国及び連合王国から20名参加  
報告書: Moral Education in Asia, 1981年1月 183 ページ。
47. アジア地域における教育研究に関する特別ワークショップ  
期日: 1980(昭和55)年3月17日~31日  
参加者: APEID 参加3か国から6名参加  
報告書: Special Workshop/Study Visit on Educational Research -Final Report, 1980年3月  
23 ページ。
48. アジア地域における教育研究に関するワークショップ  
期日: 1980(昭和55)年6月24日~7月23日

- 参加者: APEID 参加 13 か国から 18 名参加。  
 報告書: *Educational Research in Asia and Oceania - Report of a Regional Workshop*, 1980 年 7 月 63 ページ。
49. 第 3 回アジア・太平洋地域における初等理科教育教材・教具に関するワークショップ  
 期日: 1980(昭和 55)年 10 月 14 日～11 月 8 日  
 参加者: APEID 参加 12 か国及び SEAMEO 地域理科・数学教育センターから 31 名参加  
 報告書: *Report - Third Regional Workshop on the Development of Appropriate Aids for Science Teaching at First Level of Education*, 1980 年 11 月 132 ページ。
50. アジア・太平洋地域における職業技術教育担当教員養成に関するワークショップ  
 期日: 1981(昭和 56)年 3 月 6 日～28 日  
 参加者: APEID 参加 15 か国から 21 名参加。
51. アジア・太平洋地域における教育研究者養成に関するセミナー(教育研究所長会議)  
 期日: 1981(昭和 56)年 10 月 22 日～11 月 5 日  
 参加者: APEID 参加 14 か国、ユネスコ・アジア・太平洋地域教育事務所及び SEAMEO 地域理科・数学教育センターから 22 名参加  
 報告書: *Educational Research and Training in Asia and the Pacific*, 1981 年 12 月 41 ページ。
52. アジア・太平洋地域における初等理科教育廉価教材・教具開発に関するワークショップ  
 期日: 1981(昭和 56)年 11 月 11 日～12 月 1 日  
 参加者: APEID 参加 14 か国から 22 名参加  
 報告書: *Low-cost Aids for Elementary Science Teaching in Asia and the Pacific*, 1982 年 7 月 165 ページ。
53. 第 2 回アジア・太平洋地域における職業技術教育担当教員養成に関するワークショップ  
 期日: 1982(昭和 57)年 1 月 28 日～2 月 19 日  
 参加者: APEID 参加 14 か国から 20 名参加。  
 報告書: *Vocational and Technical Teacher Preparation in Asia and the Pacific*. 1982 年 3 月 135 ページ。
54. アジア・太平洋地域ユネスコ・国研教育協力事業特別専門家会議  
 期日: 1982(昭和 57)年 3 月 9 日～18 日  
 参加者: APEID 参加 7 か国及びユネスコ・アジア・太平洋地域教育事務所、東南アジア文部大臣機構事務局(SEAMES)から 18 名参加  
 報告書: *Final Report - Review and Planning Meeting on the UNESCO/APEID-NIER Regional Programme*, 1982 年 3 月 62 ページ。
55. アジア・太平洋地域における教師用教材・教具開発に関する企画会議  
 期日: 1982(昭和 57)年 6 月 3 日～15 日  
 参加者: APEID 参加 11 か国及びユネスコ・アジア・太平洋地域教育事務所から 14 名参加  
 報告書: *Report - Planning Meeting on the Development of Teachers' Resource Kits*, 1982 年 6 月 68 ページ。
56. アジア・太平洋地域における教育改革の実施と評価に関する教育研究のためのワークショップ  
 期日: 1982(昭和 57)年 11 月 4 日～17 日  
 参加者: APEID 参加 16 か国、ユネスコ・アジア・太平洋地域教育事務所及び SEAMEO 地域教育革新・工学センターから 24 名参加  
 報告書: *Research and Educational Reform - Problems and Issues, and Strategies for Resolving Them*, 1983 年 1 月 179 ページ。
57. アジア・太平洋地域における教育情報に関するワークショップ  
 期日: 1983(昭和 58)年 2 月 1 日～23 日

- 参加者: APEID 参加 11 か国、ユネスコ・IBE、NEIDA、アジア・太平洋地域教育事務所及び SEAMEO 地域理科・数学教育センターから 25 名参加  
 報告書: Educational Information: Problems and Issues, and Strategies for Resolving Them, 1983 年 11 月 84 ページ。
58. アジア・太平洋地域における数学教育に関するワークショップ  
 期日: 1983(昭和 58)年 9 月 27 日~10 月 20 日  
 参加者: APEID 参加 15 か国、カナダ、ユネスコ・アジア・太平洋地域教育事務所及び SEAMEO 地域理科・数学教育センターから 28 名参加  
 報告書: Mathematics Education in Asia and the Pacific, 1983 年 12 月 65 ページ。
59. 教育研究成果の交流に関するアジア・太平洋地域セミナー(教育研究所長会議)  
 期日: 1983(昭和 58)年 11 月 9 日~25 日  
 参加者: APEID 参加 14 か国及びユネスコ・アジア・太平洋地域教育事務所から 17 名参加  
 報告書: Dissemination and Utilisation of Educational Research, 1984 年 3 月 106 ページ。
60. アジア・太平洋地域における初等カリキュラム研究に関するワークショップ  
 期日: 1984(昭和 59)年 2 月 28 日~3 月 15 日  
 参加者: APEID 参加 15 か国、カナダ、アメリカ合衆国及びユネスコ・アジア・太平洋地域教育事務所から 26 名参加  
 報告書: Joint Study on Some Major Developments in Elementary School Curriculum in Asian and Pacific Countries -Research Design, 1984 年 4 月 129 ページ。
61. 教育発展への学際研究の寄与に関するアジア・太平洋地域セミナー(教育研究所長会議)  
 期日: 1984(昭和 59)年 7 月 11 日~20 日  
 参加者: APEID 参加 10 か国から 13 名参加  
 報告書: Broadening the Scope for Educational Research, 1984 年 9 月 90 ページ。
62. アジア・太平洋地域における数学教育教材研究に関するワークショップ  
 期日: 1984(昭和 59)年 10 月 30 日~11 月 17 日  
 参加者: APEID 参加 18 か国及びユネスコ・パリ本部から 25 名参加  
 報告書: Instructional Materials for Elementary Mathematics. 1984 年 12 月 99 ページ。
63. 第 2 回アジア・太平洋地域における初等カリキュラム研究に関するワークショップ  
 期日: 1985(昭和 60)年 1 月 16 日~2 月 7 日  
 参加者: APEID 参加 15 か国及びユネスコ・アジア・太平洋地域教育事務所から 22 名参加
64. アジア地域における中等教育に関する共同研究準備委員会  
 期日: 1985(昭和 60)年 3 月 13 日~23 日  
 参加者: APEID 参加 5 か国から 8 名参加。
65. アジア・太平洋地域における初等カリキュラム研究編集委員会  
 期日: 1985(昭和 60)年 9 月 6 日~21 日  
 参加者: APEID 参加 9 か国から 9 名参加  
 報告書: Elementary/Primary School Curriculum in Asia and the Pacific, 1986 年 1 月 218 ページ。
66. アジア・太平洋地域における初等理科教育に関するワークショップ  
 期日: 1985(昭和 60)年 11 月 1 日~26 日  
 参加者: APEID 参加 16 か国及びユネスコ・アジア・太平洋地域教育事務所から 25 名参加  
 報告書: Primary Science Education in Asia and the Pacific, 1986 年 3 月 127 ページ。
67. 学力に関するアジア・太平洋地域セミナー(教育研究所長会議)  
 期日: 1986(昭和 61)年 1 月 20 日~2 月 1 日  
 参加者: APEID 参加 13 か国から 15 名参加  
 報告書: Assessment of Educational Achievement in Asia and the Pacific, 1986 年 8 月 237 ページ。
68. 第 1 回アジア・太平洋地域における中等教育研究に関するワークショップ

- 期日: 1986(昭和 61)年 6 月 17 日～7 月 10 日  
 参加者: APEID 参加 16 か国から 18 名参加  
 報告書: A Study on Some Critical Aspects of Secondary Education in the Countries of Asia and the Pacific - Research Proposal, 1986 年 7 月 78 ページ。
69. 数学教育とコンピュータに関するワークショップ準備会議  
 期日: 1986(昭和 61)年 10 月 20 日～25 日  
 参加者: APEID 参加 7 か国及びユネスコ・パリ本部から 8 名参加  
 報告書: Report of the Preparatory Meeting for a Regional Workshop on Computers in Mathematics Teaching, 1986 年 10 月 8 ページ。
70. アジア・太平洋地域におけるノン・フォーマル教育に関するワークショップ  
 期日: 1986(昭和 61)年 11 月及びユネスコ・アジア・太平洋地域教育事務所から 18 名参加  
 報告書: Non-Formal Education in Asia and the Pacific. 1987 年 7 月 102 ページ。
71. アジア・太平洋地域とマイクロ・コンピューターに関するワークショップ  
 期日: 1987(昭和 62)年 6 月 23 日～7 月 13 日  
 参加者: APEID 参加国 13 か国、ユネスコ・パリ本部及びバンコク事務所から 25 名参加。  
 報告書: School Mathematics: New ideas with Computers, 1987 年 8 月 66 ページ。
72. 第 2 回アジア太平洋地域中等教育研究ワークショップ  
 期日: 1987(昭和 62)年 11 月 18 日～12 月 8 日  
 参加者: APEID 参加国 16 か国から 21 名が参加。  
 報告書: Some Critical Aspects of Secondary Education in the Countries of Asia and the Pacific: Draft Report of the Second Regional Workshop, 1987 年 12 月 218 ページ。
73. アジア・太平洋地域教育セミナー教育研究所所長会議  
 期日: 1988(昭和 63)年 3 月 15 日～21 日  
 参加者: APEID 参加国 8 か国、東南アジア文部大臣機構事務局及びユネスコ・バンコク事務所から 10 名が参加。
74. アジア・太平洋地域中等教育研究報告書編集委員会  
 期日: 1988(昭和 63)年 5 月 23 日～6 月 8 日  
 参加者: APEID 参加国 7 か国及びシンガポールから 8 名が参加。  
 報告書: Some Critical Aspects of Secondary Education in the Countries of Asia and the Pacific, 1988 年 12 月 279 ページ。
75. 小学校児童の情緒的発達に関するワークショップ  
 期日: 1989(昭和 64)年 1 月 23 日～2 月 10 日  
 参加者: APEID 参加国 10 か国及びユネスコ・バンコク事務所から 23 名が参加。  
 報告書: Education for Affective Development: A Guidebook on Programmes and Practice for the Preparation of Teachers' Handbook on Education for Affective Development, 1989 年 126 ページ。
76. アジア・太平洋地域教育損耗に関するワークショップ  
 期日: 1989(平成元)年 6 月 28 日～7 月 11 日  
 参加者: APEID 参加国 14 か国及びユネスコ・バンコク事務所から 17 名が参加。  
 報告書: Regional Study of Wastage in Education: A Draft Report of the Planning Workshop, 1989 年 7 月 66 ページ。
77. アジア・太平洋地域教育研究専門家会議  
 期日: 1989(平成元)年 10 月 18 日～11 月 2 日  
 参加者: APEID 参加国 16 か国から 17 名が参加。  
 報告書: Improving Linkages between Research and Educational Reform, 1990 年 1 月 130 ページ。
78. アジア・太平洋道徳教育ワークショップ



- 期日：1990(平成2)年1月18日～31日  
 参加者：APEID 参加国13か国及びユネスコ・バンコク事務所から20名が参加  
 報告書：A New Decade of Moral Education, 1990年6月 128ページ。
79. 教育のウェステージを減少し効率を高める方策に関する会議  
 期日：1990(平成2)年10月18日～11月7日  
 参加者：APEID 参加国14か国及びユネスコ・バンコク事務所から20名が参加。  
 報告書：Reducing Wastage and Increasing Efficiency in Education – Problems, Causes, Strategies and Programmes Draft Synthesis Report, 1990年11月 66ページ。
80. アジア・太平洋地域勤労技能開発に関するワークショップ  
 期日：1991(平成3)年1月17日～31日  
 参加者：APEID 参加国9か国およびユネスコ・バンコク事務所から13名が参加。  
 報告書：Developing Enterprise Competencies through Education - Some Initiatives: A Draft Report of the Meeting, 1991年1月 39ページ。
81. 人間性・倫理観・文化的価値の教育に関するアジア・太平洋地域会議  
 期日：1991(平成3)年6月12日～27日  
 参加者：APEID 参加国13か国、ユネスコ・アジア文化センター及びユネスコ・バンコク事務所から20名が参加。  
 報告書：Education for Humanistic, Ethical/Moral and Cultural Values, 1991年9月 116ページ。。。
82. アジア・太平洋地域中等教育の目的・目標に関するセミナー  
 期日：1991(平成3)年10月16日～31日  
 参加者：APEID 参加国17か国及びシンガポール、ユネスコ・バンコク事務所より23名が参加。  
 報告書：Towards Formulating Goals, Aims and Objectives of Secondary Education for the Twenty-First Century, 1991年12月 95ページ。
83. アジア・太平洋地域科学教育の今後の動向に関するワークショップ  
 期日：1992(平成4)年1月16日～24日  
 参加者：APEID 参加国8か国及び東南アジア文部大臣機構理科・数学教育センター(SEAMEO - RECSAM)、ユネスコ・バンコク事務所から14名が参加。  
 報告書：Science and Technology Education: Direction for Curriculum Change, 1992年4月 61ページ。
84. アジア・太平洋地域教育研究と中等教育計画に関するセミナー  
 期日：1992(平成4)年11月4日～20日  
 参加者：APEID 参加国15か国及びシンガポール、ユネスコ・バンコク事務所から21名が参加。  
 報告書：Towards Research-Based Policy and Planning for Secondary Education, 1993年2月 104ページ。
85. 科学・数学の才能の開発・育成に関するワークショップ  
 期日：1993(平成5)年1月18日～2月3日  
 参加者：APEID 参加国9か国及びシンガポール、ナイジェリア、ユネスコ・バンコク事務所から16名が参加。  
 報告書：Nurturing Talents in Mathematics, Science and Technology, 1993年7月 106ページ。
86. アジア・太平洋地域教師教育と環境教育セミナー  
 期日：1993(平成5)年10月20日～11月5日  
 参加者：APEID 参加12か国及びシンガポール、ユネスコ・バンコク事務所から28名が参加。  
 報告書：Environmental Education and Teacher Education in Asia and the Pacific, 1993年12月 144ページ。
87. アジア・太平洋地域人間性・倫理観・文化的価値を高め国際化に対応する教育に関するワークショップ

- 期日:1994(平成6)年1月19日～2月2日  
 参加者:APEID 参加国 11 か国及びシンガポール、ユネスコ・バンコク事務所から 22 名が参加。  
 報告書: *Enhancing Humanistic, Ethical and International Dimensions of Education in Asia and the Pacific*, 1994 年 2 月 92 ページ。
88. アジア・太平洋地域外国語教育セミナー  
 期日:1994(平成6)年6月22日～7月8日  
 参加者:APEID 参加国 12 か国及びシンガポール、東南アジア文部大臣機構(SEAMEO-RELC)、ユネスコ・バンコク事務所から 24 名が参加。  
 報告書: *Foreign/Second Language Education in Asia and the Pacific*, 1994 年 7 月 116 ページ。
89. アジア・太平洋地域万人のための科学・技術教育ワークショップ  
 期日:1994(平成6)年11月7日～18日  
 参加者:APEID 参加国 13 か国及び東南アジア文部大臣機構理科・数学教育センター(SEAMEO-RECSAM)、ユネスコ・パリ本部、ユネスコ・バンコク事務所から 22 名が参加  
 報告書: *Scientific and Technological Literacy for All in Asia and the Pacific*, 1994 年 11 月 79 ページ。
90. 「教育研究と教育改革に関する国際会議」(略称:世界教育研究所長会議) - 研究、情報、政策決定を結び付けるための新しい挑戦 -  
 期日:1995(平成7)年9月4日～14日  
 参加者:20 か国及びユネスコ・国際教育局(IBE)、ユネスコ・バンコク事務所から 26 名が参加  
 報告書: *Educational Reform and Educational Research: New Challenges in Liking Research, Information and Decision-Making*, 1995 年 130 ページ。
91. アジア・太平洋地域中等教育セミナー  
 期日:1995(平成7)年11月6日～22日  
 参加者:APEID 参加国 16 か国及びユネスコ・バンコク事務所から 21 名が参加。  
 報告書: *Reorienting Secondary Education in Asia and the Pacific*, 1995 年 12 月 78 ページ
92. 学校、家庭、地域社会の連携に関するアジア・太平洋地域セミナー  
 期日:1996(平成8)年6月17日～28日  
 参加者:APEID 参加国 9 か国及びユネスコ・バンコク事務所から 25 名が参加。  
 報告書: *Partnerships in Education: Home, School and Community Links in the Asia-Pacific Region*, 1996 年 7 月 144 ページ。
93. 環境学習の推進に関するアジア・太平洋地域セミナー  
 期日:1996(平成8)年10月29日～11月13日  
 参加者:APEID 参加国 13 か国及び香港、ユネスコ・パリ本部、ユネスコ・バンコク事務所から 21 名が参加。  
 報告書: *Learning for a Sustainable Environment: Teacher Education and Environmental Education in Asia and the Pacific*, 1996 年 12 月 136 ページ。
94. アジア・太平洋地域教育研究所長会議  
 期日:1997(平成9)年7月7日～15日  
 参加者:APEID 参加国 13 か国及びユネスコ・バンコク事務所、南太平洋大学(The University of the South Pacific -フィジー)から 19 名が参加  
 報告書: *Teachers, Teacher Education and Development*, 1997 年 8 月 211 ページ。
95. アジア・太平洋地域教育研究所研究員のためのスタディ・ビジット・プログラム  
 期日:1997(平成9)年9月29日～10月7日  
 参加者:インドネシア教育文化省教育文化研究開発研究所研究センター(the Office of Educational Research and Development)、ニュージーランド教育研究所(the

New Zealand Council for Educational Research)、スリランカ国立教育研究所(National Institute of Education)から各2名。

96. アジア・太平洋地域カリキュラム研究会議  
期日:1997(平成9)年11月10日~21日  
参加者:APEID 参加国11か国から21名が参加。
97. アジア・太平洋地域教育研究所研究員のためのスタディ・ビジット・プログラム  
期日:1998(平成10)年3月4日~10日  
参加者:タイ国教育省及びスアンスナンダ・ラジャパート研究所(Suansunandha Rajabhat Institute)から計7名。
98. アジア・太平洋地域カリキュラム研究編集委員会  
期日:1998(平成10)年3月9日~11日  
参加者:3か国及びユネスコ・バンコク事務所から6名が参加。
99. アジア・太平洋地域高等教育セミナー  
期日:1998(平成10)年6月15日~26日  
参加者:16か国及びユネスコ・バンコク事務所、東南アジア文部大臣機構理科・高等教育研究所(SEAMEO・RIHED)から21名が参加  
報告書:Recent Reform and Perspectives in Higher Education, 1998年7月 166ページ。
100. 学校教育カリキュラム比較研究国際会議  
期日:1998(平成10)年11月9日~20日  
参加者:18か国及びユネスコ・バンコク事務所から23名が参加。  
報告書:An International Comparative Study of School Curriculum, 1999年1月 514ページ。
101. アジア・太平洋地域教育研究者のためのスタディ・ビジット・プログラム  
期日:1999(平成11)年2月22日~3月2日  
参加者:韓国地域教育協会(Korean Association for Community Education)およびWoo Suk 大学から各1名。
102. アジア・太平洋地域教育研究者のためのスタディ・ビジット・プログラム  
期日:1999(平成11)年3月1日~13日  
参加者:中華人民共和国河北省興隆県教育局から3名および北京師範大学から1名の計4名。
103. アジア・太平洋地域教育研究者のためのスタディ・ビジット・プログラム  
期日:1999(平成11)年5月31日~6月8日  
参加者:中華人民共和国中央教育科学研究所から2名。
104. アジア・太平洋地域教育研究者のためのスタディ・ビジット・プログラム  
期日:1999(平成11)年8月2日~6日  
参加者:タイ教育省から2名。
105. 平和・国際理解のための教師教育セミナー  
期日:1999(平成11)年9月27日~10月8日  
参加者:13か国及びユネスコ・バンコク事務所から29名が参加。  
報告書:Teacher Education for Peace and International Understanding, 1999年11月 275ページ。
106. アジア・太平洋地域教育研究者のためのスタディ・ビジット・プログラム  
期日:1999(平成11)年11月29日~12月7日  
参加者:韓国仁荷大学校から1名。
107. 情報コミュニケーション技術の教育利用に関する国際会議  
期日:2000(平成12)年1月31日~2月5日  
参加者:13か国及びユネスコ・バンコク事務所から17名が参加。
108. 教育政策・実践に資する教育研究に関するアジア・太平洋地域セミナー  
期日:2000(平成12)年10月2日~7日

- 参加者: 14 か国およびユネスコ本部、ユネスコ・バンコク事務所から 28 名が参加。
109. 国際高等教育セミナー: 大学間相互協力の実践、課題、展望  
期日: 2001(平成 13)年 1 月 29 日～2 月 8 日  
参加者: 16 か国及びユネスコ・バンコク事務所から 17 名が参加。  
報告書: *Mutual Recognition of Qualifications: Practices, Challenges and Prospects in University Mobility*, 2001 年 2 月 118 ページ。
110. アジア・太平洋地域教育研究者のためのスタディ・ビジット・プログラム  
期日: 2001(平成 13)年 3 月 5 日～3 月 12 日  
参加者: タイ国国家教育委員会から 4 名。
111. 教育研究者のためのスタディ・ビジット・プログラム  
期日: 2001(平成 13)年 3 月 5 日～3 月 12 日  
参加者: メキシコから 3 名。
112. 教育におけるパートナーシップに関する国際セミナー -中等教育の拡大・多様化を中心として-  
期日: 2001(平成 13)年 9 月 10 日～21 日  
参加者: 15 か国及びアジア開発銀行研究所、ユネスコ・バンコク事務所から 19 名が参加。  
報告書: *International Seminar on Partnerships in Educational Expansion and Diversification: With Particular References to Secondary Education*, 2001 年 10 月 231 ページ。
113. アジア・太平洋地域外国語/第二言語教育セミナー  
期日: 2001(平成 13)年 11 月 28 日～12 月 7 日  
参加者: 15 か国から 24 名が参加。  
報告書: *Trends in Foreign/Second Language Education in Asia and the Pacific*, 2002 年 2 月 148 ページ。
114. アジア地域職業技術教育および人材養成・開発に関するセミナー  
期日: 2002(平成 14)年 9 月 24 日～10 月 2 日  
参加者: 13 か国及び国際労働機関 (ILO-タイ)、ユネスコ本部、ユネスコ・バンコク事務所から 28 名が参加。  
報告書: *Implementing UNESCO/ILO Recommendations for Technical and Vocational Education and Training*, 2002 年 12 月 176 ページ。
115. アジア・太平洋地域教育研究所長会議  
期日: 2003(平成 15)年 1 月 27 日～31 日  
参加者: 14 か国及び東西センター (East-West Center - アメリカ合衆国)、ユネスコ・バンコク事務所、ユネスコ・北京事務所から 19 名が参加。  
報告書: *Issues, Priorities and Strategies for Collaborative Educational Research in Asia and the Pacific*, 2003 年 5 月 232 ページ。
116. アジア・太平洋地域科学・技術教育ワークショップ  
期日: 2003(平成 15)年 10 月 20 日～28 日  
参加者: 16 か国及び中国科学技術協会、マレーシア科学大学、東南アジア文部大臣機構理科・数学教育センター (SEAMEO - RECSAM)、ユネスコ本部、ユネスコ・バンコク事務所から 27 名が参加。  
報告書: *Enhancing the Quality of Science and Technology Education in Asia and Pacific*, 2003 年 12 月 243 ページ。
117. APEID 戦略開発会合  
期日: 2004(平成 16)年 2 月 23 日～27 日  
参加者: 8 か国及びユネスコ・バンコク事務所から 31 名が参加。
118. アジア・太平洋地域 持続可能な開発のための教育 (ESD) に関するセミナー  
期日: 2004(平成 16)年 7 月 27 日～8 月 3 日

- 参加者:14 か国及びユネスコ・アジア文化センター、アジア技術研究所(Asian Institute of Technology - タイ)、国連大学高等研究所(United Nations University, Institute of Advanced Studies - 日本)、ユネスコ・バンコク事務所から 29 名が参加。  
 報告書: Educational Innovation for Sustainable Development, 2004 年 10 月 272 ページ。
119. アジア・太平洋地域 カリキュラム改革に関するワークショップ  
 期日: 2005(平成 17)年 2 月 14 日～22 日  
 参加者: 13 か国及びユネスコ国際教育局(IBE)、ユネスコ・バンコク事務所から 19 名が参加。
120. 理数科教育改善のための実践事例に関する国際セミナー  
 期日: 2005(平成 17)年 11 月 14 日～18 日  
 参加者: 15 か国全米科学基金(National Science Foundation - 米国)、ユネスコ・バンコク事務所から 23 名が参加。  
 報告書: Best Practices in Professional Learning of Science and Mathematics Teachers, 2006 年 2 月 217 ページ。
121. アジア・太平洋地域教育政策研究機関会議  
 期日: 2006(平成 18)年 2 月 15 日～22 日  
 参加者: 5 か国から 15 名が参加。
122. アジア太平洋地域職業技術教育セミナー: 学校から勤労の世界へ  
 期日: 2007(平成 19)年 1 月 23 日～30 日  
 参加者: 15 か国および、ユネスコ・国際技術教育訓練センター(ドイツ)、ユネスコ・バンコク事務所から 18 名が参加  
 報告書: From School to Work: Contemporary TVET Regional Experience, 2007 年 1 月 223 ページ。
123. 生涯学習と教育開発に関する専門家準備会合  
 期日: 2007(平成 19)年 1 月 7 日～9 日及び 3 月 26 日～28 日  
 参加者: 4 か国及びユネスコ・バンコク事務所から 5 名が参加。
124. アジア・太平洋地域教育改革と教育研究セミナー: 教育改革への教育研究の貢献  
 期日: 2007(平成 19)年 7 月 24 日～29 日  
 参加者: 12 か国及びフィリピン大学、ユネスコ APNIEVE、ユネスコ・バンコク事務所、在日オーストラリア大使館から 18 名が参加。

国立教育政策研究所は、2007(平成 19 年)に、研究所のアジア・太平洋地域教育協力事業が 40 周年を迎えたのを記念して、『アジア・太平洋地域の教育協力——国立教育政策研究所の 40 年の歩み——』と同英語版“Educational Co-operation in Asia and The Pacific——40 Years of NIER's Activities”を刊行した。同書には、上記の各報告書を CD 版として集録している。

文責: 沼野 太郎 (国立教育政策研究所)

わが国の国際教育協力の在り方に関する調査研究

プロジェクト研究成果報告書  
研究代表者 齊藤 泰雄

平成 21(2009)年 3 月

発行 国立教育政策研究所

〒100-8951 東京都千代田区霞が関 3-2-2  
電話 (03) 6733-6833

印刷 有限会社 進英プリント