

〈最終講義〉

## 国際教育協力の課題

——東南アジアの文化と教育を踏まえて——

村 田 翼 夫

## 国際教育協力の課題

——東南アジアの文化と教育を踏まえて——

村田翼夫

### 1. 分節社会と国民統合

#### (1) 分節社会

東南アジアの社会は文節社会ともいわれます。矢野暢は「分節社会」を「1つの社会が互いに全く無関係ないくつかの分野 (segment) からなっている状態」(『東南アジア世界の論理』中央公論社)と定義しています。その社会では隔絶した階層性、言語、宗教、慣習などが異なる異民族、住居の遠隔性などの故に住民間のコミュニケーションを取ることは困難でありました。さらに、矢野暢は、東南アジア世界に見られる特色ある国家として「小型家産制国家」をあげ、それを「河川の支配を権力の基盤とし、領域支配の概念と実践に乏しく、分節的でルースな社会の上に成立する、ヒンズーの王権思想に拠る小規模な家産制的権力のことである。」と定義しました。河川との関係をみると、「小型家産制国家は、河川の支配を権力の基盤にする国家である」として、それは「必ず河川の分岐点か、河口に位置している」と述べました。人々は、違うところからやってきて、河川や海岸に沿って村、町、小規模国家を発展させました。各村、町、国家間の往来も少なく、コミュニケーションは希薄でした。

スライド1：分節社会

スライド2：地図；アユタヤ王朝における支配構造

この地図は、アユタヤ時代の支配構造を示し、王都はヴァン・ラーチャタニー、地方はムアンと呼ばれる県のようになっていました。ムアン1, 2, 3, 4, と分かれ、重要な県には王

子が配置されました。しかし、ムアン同志の連絡は少なく疎遠でありました。国境線もなく、首都から遠ざかるに従い、通達も届かず影響は薄れました。王都とその近くには連絡・命令も行き渡りますが、遠く離れると水の波紋のように消えてしまいます。こうした国家は波紋国家とも呼ばれます。

このような王国の支配状態について Fred W. Riggs は、「タイ：官僚的政治の近代化」(Thailand: The Modernization of a Bureaucratic Polity)の中で、波紋に例えて説明しました。池に石を投げた時にできる波紋は中心が大きいですが、中心から遠ざかるに従い弱く小さくなり、終に消えてしまう。それと同様に王国の権力も、中心では強い作用を持つが中心から離れるに従い、距離と比例して弱くなるというものであります。ここにも社会の分節性をもたらす他の根拠が示されています。

さらに、タイ社会の分節性は、構成する人々の言語、慣習、文化の相違、ならびにラオス系、カンボジア系、マレー系、後には華人系などの移民により多様な民族が並存する状況が見られました。これらの分節社会をつなぐものは、主として上座部仏教ならびにタイ語の存在があげられます。

#### (2) 国民統合の困難性

分節社会を基盤とする東南アジア世界では、国民統合の困難性が見られます。特に、多数派の民族が支配する国民国家と多様な少数民族集団の関係が国民統合をめぐる中心課題となっています。

スライド3：東南アジア地域における国民統合

国家と民族の関係をみると、人類学者のエスマンや綾部恒雄が指摘するように、東南アジアの大陸部においては伝統的に王国を引き継ぐ「王国世襲型国家」が多かったのです。ベトナム、カンボジア、ラオス、タイ、ミャンマーなどがあります。その中で現在も王制を敷いているのはタイ王国のみです。それらの国では、王国を形成していた主要民族が中心的役割を演じ、周辺にいる少数民族を支配するような「中央一周辺型」の民族関係がみられます。国民統合のための民族政策としては同化政策を取る傾向が強かったのです。教育においても主要民族の言語、宗教、慣習などを少数民族に押しつける同化教育がみられました。

一方、島嶼部にある国家では、「植民地域世襲型国家」と呼べるような旧植民地域を引き継ぎ、しかも多様な民族の力がバランスを取って共存し合う「均衡多元型国家」がみられました。これらの国では国民統合政策に関しては比較的緩やかな統合政策が取られています。統合主義では、少数派集団の宗教的、知的、文化的権利は法的に認められていながら、教育の多様性は認められません。少数派集団は二元主義的もしくは二文化主義的な適応を経た後、やがてホスト社会に統合されることを期しています。

インドネシアは、ジャワ島に住むジャワ族が中央にいて他の島々の民族を支配する傾向もありますが、アチェ族、ミナンカバウ族、スダ族、バリ族、ブギス族など、多くの民族と均衡を保っている点では、「均衡多元型」であります。フィリピンも基本的にインドネシアに近い。ルソン島のタガログ族が中央支配を行っているが、同時に多様なセブ族、イロカノ族、ビコール族、パンガシナン族などとバランス関係を維持しています。

独立後のインドネシアでは、多様な民族に対して国語であるインドネシア語の普及を図り、パンチャシラ（国家五原則）を重視して国民統合のための教育を実施してきました。その点では、同化政策を採用してきましたと言えましょう。しかし、インドネシアのスローガンに「ビネカ・トゥンガリイカ」（多様性の中の統一）と

あるように、300余りもある多様な民族集団の言語は、地方語の教授用語として使用を認めてきました。1994年のカリキュラムでは、小・中学校において地域科が設けられ、地域の実情に応じて地方の言語、芸能、文化などを教えることにしました。こうした教育実態をみると統合政策を採っているとも言えるのであります。

フィリピンでは、独立後、言語はフィリピン語・英語で統一されていますが、小学校低学年における地方語教育は認められています。私立学校においては宗教教育を自由に行ってもよいことになっています。

マレーシアは、マレー人、中国人、インド人が併存する複合社会でありました。独立後もその民族社会を反映して、初等教育レベルにおいて国語であるマレー語による国民学校以外に、華語学校やタミル語学校などが国民型学校として設立されています。公的には主要民族と異なる民族、集団のエスニシティを認める文化的多元主義政策が取られ、多様な教育が実践されているのであります。しかし、1960年代以降、マレー人優先のプミプトラ政策が採られ、実質的にはマレー人社会中心の統合政策でありました。

上述のように、タイは、基本的に王国世襲型の同化主義を採っているが、東南アジア諸国が有する共通の性格も併せ持っています。東南アジアが中国とインドという二大文明の挟間に位置して、一つの原理や共通の世界観が見られないことでもあります。分節社会を基盤にしていること、また、多様なエスニシティを抱えているということも影響していると思われます。その中には、華僑・華人、マレー人、山地民などの人種の多様性のみならず、アニミズムを信仰する人々から、英語も使いこなして国際的に活躍する都市の人々まで含まれます。東南アジアにおける国民統合と教育の研究には、分節社会の性格とエスニシティの多様性を考慮する必要があります。

少数民族の多い東南アジア諸国の教育・文化を考察するためには、多数派の文化による同化政策により無視または軽視されがちであった、エスニック集団としての言語、宗教、慣習を見

直し考察することも重要であります。エスニック集団（エスニック・グループ）とは「国民国家の中で他の同種の集団との相互行為的状況にありながら、なお、固有の伝統文化と我々意識を共有している人々による集団」（綾部恒雄『現代世界とエスニシティ』弘文堂）を指します。

教育政策においても、ナショナリズムが高揚すると多数派の文化を国家イデオロギーに仕立てて、エスニック集団に同化を迫ることになります。それに対し、一部のエスニック集団は、分権主義や地方割拠主義を主張して対立を深めるといった内部的矛盾を抱えることになります。タイのケースに関していえば、特にエスニック集団である華僑・華人、マレー系イスラーム教徒、山地民に対する教育政策が注目されます。

### (3) 国民統合のための教育

国民統合のための教育として、主に次の6つの政策が採られています。

#### スライド4：国民統合のための教育

##### ①国民教育制度の確立

初等教育6年を義務教育（フィリピン、インドネシア、ミャンマー、スリランカ）にするか、無償教育（マレーシア、シンガポール）にして、すべての児童が初等教育を受けられるようにしています。タイは1999年に制定された国家教育法の規定により、初等教育から前期中等教育までの9年を義務教育、後期中等教育までの12年を無償教育にすることにしました。

##### ②カリキュラムの統一

マレーシアでは公立小学校にはマレー語学校、華語学校、タミル語学校がありますが、教授用語は違っても教育内容は同一にして、カリキュラムの統一を図っています。タイ、フィリピン、インドネシアでは私立学校も公立学校と同様なカリキュラムを用いることが国家によって要請されています。

##### ③教授用語の規制

タイ、インドネシア、ミャンマー、ベトナムでは国語で教育することが求められます。タイにおいて華語やマレー語を教えることは制限的に認められています。最近は多少規制は緩和さ

れましたが、それらを教授用語にすることは認められていません。インドネシア、フィリピンでは小学校低学年において教授用語として地方語の使用は認められていますが、それ以上の学年では国語または公用語のみを使用します。フィリピンで認めている地方語はセブアノ語、イロコ語、ビコール語、パンガシナン語など8言語のみであります。また、理科・数学は英語、社会科、道徳（最近では愛国心教育と呼んでいる）、芸術等はフィリピン語で教えます。シンガポールは英語と母語の二言語主義です。スリランカでは国語であるシンハラ語またはタミル語のいずれかを選ぶことになっています。

##### ④国家原理の強調

タイにおいてはラック・タイ（タイ原理：民族、国王、宗教の尊重）、インドネシアではパンチャシラ（国家五原則：神への信仰、人文主義、民族主義、民主主義、社会正義の尊重）、マレーシアではルク・ネガラ（国家原理）を掲げ、国民がそれらの国家原理を守るように学校教育やボーイスカウト、ガールスカウト活動、赤十字活動において強調されています。タイでは1985年以來、ボーイスカウト活動を必修科目とし、その活動において国旗掲揚、国王賛歌、仏陀への礼拝などを採り入れ、タイ原理を身に付けさせようとしています。

#### スライド5：写真「タイの農村小学校の教室」

教室の壁には、ラック・タイを示す国旗、国王の肖像、仏陀のイメージが掲げられています。私立学校でも行われていますが、南タイの私立イスラーム学校では、それを教えていません。ここに民族問題が発生する原因を見て取ることができます。

##### ⑤私立学校に対する規制

東南アジア諸国では、各民族が自民族の言語・文化を維持するために私立学校を設立してその伝統文化の維持発展を図っています。それらの私立学校は、しばしば国民学校の教育政策と対立します。各国政府は民族の分離・独立を恐れ、私立民族学校が分離・独立運動の温床となることを危惧して、それらの規制を行ってきました。タイの華人学校、イスラーム学校、イ

インドネシア・フィリピンの華語学校などに対する規制はその典型的事例であります。

タイにおける1954年の私立学校法は、学校の所有者、校長はタイ人であること、教員はタイ語の試験に合格すること、カリキュラムは国家が定めたものに準拠することを規定しました。南タイの私立イスラーム学校に対しては、イスラーム教ばかりでなく、タイのカリキュラムに沿った普通教科も教えるよう指示しました。

#### ⑥宗教に対する寛容

東南アジア諸国の人々は多様な宗教を信仰しています。各国政府は原則として多数派の宗教を強制する教育政策を採らず、少数派の信仰する宗教とその教育を認めています。例えば、タイでは仏教、マレーシアではイスラームは国教となっていますが、タイの国家原理の1つは宗教であって、仏教となっていません。1878年にタイのチュラーロンコーン王は「宗教寛容令」を發布し、国民の信仰の自由を認めました。マレーシアでもイスラーム教を非イスラーム教徒には強制的に教えず、道徳教育を選択させています。インドネシアにおいてもイスラーム教徒が多いが、5つの国家原則パンチャシラの第一原則は「唯一神への信仰」を挙げていますが、イスラーム教信仰に限定していません。

いふなれば、東南アジア諸国は宗教及び宗教教育に対し寛容な政策を持ち、多様な宗教教育を認めるか、または宗教教育に対し中立政策を採っているのです。

## 2. 宗教教育と道徳教育

### スライド6：宗教教育と道徳教育

日本では公立学校において特定宗教の教育は禁じられていますが、東南アジア諸国では宗教教育を実施している国が多くみられます。タイでは小学校では生活経験、中学校では社会科の中で宗教が教えられています。インドネシアでは小・中学校に宗教教育の時間があり、生徒に信仰する宗教を学ぶことにしています。マレーシアでは小・中学校においてイスラーム教徒の児童生徒にはイスラーム教、非イスラーム教徒には道徳を教えることにしています。シンガポ

ールでは1984年から中学校に宗教知識科が設けられ、儒教倫理、聖書知識、仏教学、イスラーム知識、ヒンズー教学、シーク教学という6つの教科から選択できることになりました。しかし、1990年から全課程共通の「公民・道徳 (Civics and Moral)」が設置されました。

### スライド7：写真「日曜仏教教育センターの活動」

タイでは学校教育における仏教のみでは不十分ということから、バンコクの仏教僧が日曜仏教学校を設立しました。バンコクや都市において、子どものモラルが低下していることに危機感を抱いたものであります。同校は地方にも急速に普及して、1960年にわずか150人であった出席児童生徒が、2001年には20万人を超えるに至りました。また、学校のみならず軍隊、刑務所などでも開設が認められ、呼び名も日曜仏教教育センターに変更しました。学校では仏教原理に加えて黙想(サマティ)や経典唱和の実践も行われています。また、センターによっては仏教を英語で教えたり、民族舞踏やコンピューター教室を開くところもあり、子どもの人気を得ていました。スライドは、同センターの経文唱和の活動を示しています。

お寺の中には、中等学校を設立し貧しい子どもに中等教育を提供するところが60ヶ所もあります。それは寺院慈善学校(ロンリアン・カンクソン・コーン・ワットナイプラプッタサットサナー)と呼ばれ、普通教育を行うことが主目的ですが、課外活動として黙想や僧侶による説教も実施しています。

### スライド8：写真「授業中の黙想(サマティ)」 「ボーイスカウト活動」

南タイのイスラーム学校では当初、イスラーム教のみを教えていましたが、1970年代から社会科、数学、理科などの普通教科も教えることが要請されました。それでも、2000年において普通教科を教える学校は半分程度です。普通教科を教える学校では午前中がイスラーム教関係(イスラーム法、コーラン、アラビア語、イスラームの歴史など)、午後は普通教科を学んでいます。暑い所で2つの学校に通うような状況は

生徒にとってきびしい学習環境であり、午後には疲れて居眠りしている生徒もみられました。

### 3. 交換構造

#### スライド9：交換構造

地方農村へ行くと農家の入り口に精霊を祭る家（バーンピー）が置かれ、その前に食べ物や花が供えられているのを目にします。タイ人社会では伝統的に精霊信仰が普及し、祖先や土地の霊（ピー、クアン）に対し畏怖や畏敬の念を抱いてきました。人々は精霊の怒りを恐れる一方で恵みも祈念しつつ、食べ物を供えて供養（リエン）してきました。その代替として農作物の豊作や家庭、村の安全に対する加護（ラックサー）を得て精神的安堵を期待したのであります。これは物質的価値と精神的価値の変換構造になっていたわけです。

同様なことは上座部仏教にも看取されます。仏教信者は修行僧あるいは僧組織であるサンガに対し食物を基本とする物質的支援を行います。毎朝、僧侶が托鉢するとき村や町の人々が食べ物を用意して彼らに施しをします。寺院の建造や修理、行事に際して資金の提供も行っています。そうした僧侶や寺院への支援を通して功德（ブン）を積み、精神的安堵を得ることができると信じられています。ここでも支援による物質的価値と、その代替として徳という精神的価値の交換が成立しているのであります。このような伝統的な精霊信仰にみられる交換構造と類似の構造を持つ仏教は共鳴現象を起こし、大衆に受け入れられたものと考えられます。スライド9の図は精霊信仰、仏教信仰に見られる交換構造を示しています。

#### スライド10：写真「僧にお布施する市民、生徒」

教育においても交換構造が考えられます。地域住民が学校や教員に物質的貢献を行い、代わりに住民が精神的価値を身に付けるということでもあります。確かに、タイでもマレーシア、インドネシアでも地方によって住民が資金と労力を提供して学校を設立し、運営を行ったという例は多くみられます。その場合もマレーシア、

インドネシアのポンドック、タイの寺院学校のようにイスラームや仏教関係の宗教学校は長続きしますが、タイのロンリアン・プラチャーバーンと呼ばれる普通地方学校は必ずしも長続きしていません。地方住民が学校に物質的貢献を行っても、その代替として学校や教員が精神的安堵を与え得るのかという点になると容易なこととは思えません。

最近、タイにおいて僧侶（お坊さん）が地域開発に興味を持ち、積極的に支援に乗り出す例も増えていきます。彼らは開発僧とも呼ばれています。わたしが最近、何度か調査した北タイのメーリム郡リムタイ村にあるバダピローム寺のテープカウィ僧のケースも興味深いものでした。当初、彼は教育を受けられない子どものために学校を設立して教育援助を行いました。しかるに、中学校まで行けるようになると、子どもたちは農村から町へ出て、しまいに農村へ帰って来なくなる生徒が増えました。そこで、農村からの脱出を手伝うことが援助目的ではないと学校設立運営を止め、農村から脱出しない農民や主婦を対象を移しました。そして仏教原理の生活への応用方法を強調すると共に、農業技術や手工芸技能指導などに対する間接的支援に力を入れるようになりました。彼の目的はあくまで農村、地域社会の発展に置かれていました。

この例からもわかるように、寺院の精神的影響は全住民に及ぶが、学校は農村の発展に貢献するとは限らないし、村人の精神的問題や福祉に必然的に貢献する役割を持っているわけでもありません。従って、学校を中心とする教育では交換構造は成立しないと思われます。

この点も、タイの近代教育が、仏教教育のように円滑に普及しなかった大きな原因の一つと思われれます。

### 4. 教育格差

#### スライド11：教育格差

東南アジアや他の途上国では、都市と農村、主要民族と少数民族、富裕者と貧困者の間の経済格差、教育格差が大きい。東南アジア諸国では、とりわけ首都と地方農村の教育格差が激し

くなっています。

スライドに示したように、多くの途上国では義務教育の普及、教育観の是正、特に女子教育の必要性に対する認識、地方分権制の導入、奨学金受給者の増加、農村開発・地域開発による教育の量的・質的向上、国際教育協力の促進などが行われています。

タイのケースをみると、初等教育、前期中等教育はかなり普及し、前者の全国平均は90% (2002年)、後者は72% (2002年) に達しています。前述の通り、今後9年間の義務教育、12年間の無償教育が保障されることになりました。これが実現すれば先進国並みであります。実際に貧しい東北地方の農村小学校・中学校を訪ねると、まだ給食が十分に食べられない子ども、ノートやペンなどの文房具が不足し、理科実験室・実験設備、図書館がない学校も多く見受けられます。また、教員の中には大学を出ていない教員、研修機会が与えられない教員も多くいます。

こういう状況を改善するために、次のような試みが行われています。

- ①教員や教育行政官の研修機会を増やす。
- ②教員や教育の質を向上させるために、評価制度を導入する。
- ③学校を法人化して、学校が自主的に運営できるようにする。カリキュラムも地方や学校が30%程、地方の実情に合わせて工夫できるようにする。
- ④NGOの協力により、給食活動、学校・学級の設備、ノート・鉛筆等の文房具などを援助して改善する。

大学においても都市、特に首都にある大学と地方の大学の格差は大きい。現在、タイ、フィリピン、マレーシア、シンガポール、インドネシアなどにおいて国立大学の改革が行われ、従来の官僚主義、政府による細かい規則、予算の限定などを改善し、法人化、自治化を図っています。タイで法人化された大学では一括補助金が与えられ、教員給与は1.5~2倍もよくなりました。ただし、教員の評価はきびしくなり、スラナリー大学では4ヶ月毎、キングモンクット工科大学では1年毎に評価することにしました。

しかも、授業料が高くなり、従前の4~5倍、公開大学の約10倍も高くなっています。

実際、大学改革によって大学の序列化が進むと共に、貧乏学生は良い大学、ランクの高い大学への入学が困難になっています。大学改革が高等教育機会の拡大を進める一方で、大学格差も助長しているのであります。こうした傾向はタイのみならず、マレーシア、フィリピン、インドネシアでもみられます。

## 5. 国際教育協力の課題

### (1) 基礎教育の普遍化

#### スライド12(1)：基礎教育の普遍化

1990年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」において、「教育世界宣言」が発せられ、「行動のための枠組み」が設定されました。その「世界宣言」の中で、基礎的な学習のニーズを満たす「基礎教育」(basic education)を「すべての子ども、青年、成人に提供されなければならない」と明記しました。基礎的な学習というのは、「人間が生存し、自らの能力を十分に伸ばし、尊厳を持って生活し、生活の質を高めるのに必要不可欠な学習手段(識字、算数能力、問題解決能力など)や基礎的な学習内容(知識、技能、価値観、態度など)」を指しています。従って、従来、初等教育中心に考えられてきた基礎教育概念を拡大し、幼児教育、青年や成人の識字教育やノンフォーマル教育、国によっては前期中等教育までも含めることにしたのです。タイでは最近、後期中等教育までを基礎教育とっています。

「行動のための枠組み」では、「2000年までに初等教育(あるいは各国が基礎と考えるレベルまでの教育)へのアクセスと修了を普遍化する。また、2000年までに成人の非識字率を1990年の半分に削減する。特に女子の識字率を拡大する」などが設定されました。

#### スライド12(2)：「世界教育フォーラム」 「ダカール行動のための枠組み」

これらの基礎教育普及の進展状況を評価し、今後の取り組みの課題や戦略を策定するために、2000年4月にアフリカのセネガルのダカールで

世界教育フォーラムが開かれました。このフォーラムには世界180ヶ国の政府、31の国際機関、100を超える NGO の代表者など約1,000人の関係者が参加しました。

同フォーラムは教育が基本的人権であることを明確に宣言し、今後の万人のための教育目標として「ダカール行動のための枠組み」を設定した。主な内容は次の通りでした。

- ①早期幼児ケア・教育を拡大し、改善する。
- ②2015年までにすべての子どもたち、特に女子及び困難な状況にある子どもたち、人種的マイノリティに属する子どもたちに重点を置いて、無償・義務制の良質な初等教育にアクセスでき、それを修了することを保障する。
- ③2015年までに、特に女子を中心に、成人識字率の現水準を50%改善する。
- ④2005年までに初等・中等教育での男女間格差を解消し、また2015年までに教育におけるジェンダーの平等を達成する。特に、良質な基礎教育への女子の完全かつ平等なアクセスと学業成績を確立することに焦点を当てる。
- ⑤教育の質のあらゆる側面を改善し、特にリテラシー（識字能力）、ニューメラシー（計数能力）、基本的生活技能の面ですべての人々に明確に認識でき、かつ測定し得る学習成果が達成されるよう、エクセレンス（質の高さ）を確保する。

以上の目標から、特に「無償・義務制の良質な初等教育」として、良質などという表現を使った点、また教育の質の改善に関して「リテラシー、ニューメラシー、基本的生活技能」を挙げて、学習内容を明示した点が注目されます。

## (2) 自立的教育開発

### スライド12(3)：自立的教育開発

国際教育協力の拠点システムにより、文部科学省、外務省、筑波大学 CRICED、広島大学 CICE が主催で先週3月4日に行った「国際フォーラム」のテーマは、「自立的教育開発に向けた国際協力」でした。途上国における教育開発が、持続的開発として成功するためには、途上国の人々が自立的、主体的に教育開発に取り組

むことが何よりも重要であると、認識されるようになってきました。自立性、主体性は、国家レベルの教育行政官や政策立案者にのみ適用されるのではなく、教師、児童生徒、ならびに地方住民の取組みにとっても重要であります。

前述の教育の質について考察してみれば、それは、就学率、テストの点数、教室の数、教師の資格や給与など量的に計測可能なものに還元されがちであります。児童生徒や教師、教育行政官の主体性というものがほとんど留意されませんでした。

タイの近年における教育改革においても、学習者中心の教育確立が中心課題とされています。以前のように、教師から生徒へ一方的に知識を伝達するのではなく、教師と生徒が共に考えて問題を認識させる問題発見方が提案されています。かつて、パウロ・フレレは、抑圧社会から人々を解放し、新しい社会建設を目指すために対話による人間の意識化、学習者に決定権を持たせる探究と創造の運動を強調しました。教師と児童生徒が、対話的方法により具体的な各地の状況から問題を認識させることが重要です。各地の地域状況に根ざした行動の主体性、自立性を育てる教育が求められています。

途上国の教育状況は、民族、性、地方住民、社会階層など様々な文化をもった集団によって異なっており一様ではありません。従来、教育開発研究では、そうした多様で異質な集団、あるいは彼らの関係に対してあまり考慮して来ませんでした。近代化論、人間資源論、ベーシック・ヒューマンニーズ論にしても同質的な教育の提供しか考えて来ませんでした。その教育の恩恵にあずかれない人々は、不満を持ち、反発することになるのであります。これからは多様な集団の特性に合った教育開発、教育協力を工夫することが必要でありましょう。

そうした異なる民族、地域住民、社会階層の人々の実情に応じて対応するためには、最近盛んになっている NGO 活動が注目されます。これまで、国家や地域における開発は、国家的な「公」と個人的、民間的な「私」によって行われるものと考えられてきました。しかし、それだ



けでは最近盛んになっている NGO 活動を説明できません。「公」と「私」の間に「共」の概念が考えられています。「共」とは、公共空間にある市民社会という意味です。これから途上国の教育開発、協力を考える上で、国家、地方公共団体や個人、民間団体といったものだけでなく、市民社会組織、民衆組織（非政府、非営利で公共目的を有する組織と定義される）の活動を考慮していくことも大切になってきています。1980年代以降、多くの途上国では市民レベルの NGO 組織の数や種類が急増し、大きな役割を果たすようになってきました。NGO は、各地の地域の社会・文化状況に根ざした協力活動を推進しやすい点でその展開が期待されます。

NGO の一つに「ラオスの子どもに絵本を送る会」があります。元ラオス留学生が始めたものです。はじめは日本の絵本をそのまま送っていましたが、最近では、ラオスの文化を尊重して、配布する日本の絵本は、ラオス語に翻訳して配布しています。昨年8月にその活動を視察してきました。まだ図書が整備されていない小中学校では、ラオス語の絵本が児童生徒に大変喜ばれていました。

一方、先進国から途上国へ直接教育援助をするのではなく、教育開発レベルも文化も類似している途上国から途上国へ教育協力援助を行う南南教育協力が注目されます。例えば、東南アジアでは、タイ国が、最近、カンボジアに中等学校を建設したり、ラオスの教育行政官や教員に文部省や地域総合大学（ラチャパット・インスティテュートと呼ぶ）で研修機会を提供しつつあります。また、メコン川流域開発プロジェクトの一環としてタイ、カンボジア、ラオス、ベトナムの大学が協力し合って教育研究の改善に乗り出しています。これらの国々は、言語、習慣、宗教などの文化も類似していて、教育協力しやすい背景を有しています。

私は、昨年8月、タイ文部省を訪ねた時、ラオスの教育行政官が研修を受けている様子を伺うことができました。研修生は、わずか4人で期間は3週間でした。タイの周辺諸国に対する援助を自力で行うには資金、専門家、施設など

不十分なため、プロジェクトを小規模化しています。

ラオスの JICA 支部を訪ねると、ラオス教員のタイ地域総合大学における研修計画に対し、JICA が援助を検討していました。タイがリーダーシップを取る教育協力援助に対し、日本やアメリカ、オーストラリア等の先進国が、技術や資金協力することが考えられ、一部実行に移されています。こうした南南教育協力を拡大していくことも有効な協力援助方法かと思えます。

### (3) 日本の教育経験の活かし方

#### スライド12(4)：日本の教育経験の活かし方

最近、国際教育協力のあり方や方向性が JICA や大学で検討される中で、日本の教育経験が途上国の教育経験にとって大変有用なのではないかと考えられ、何が本当に役立つのか、応用できるのか、応用する際の留意点は何かなどについて考察されています。日本は、近代教育導入期に途上国と同様に教育の「量的拡大」、「質的向上」、「マネジメントとの改善」という課題に直面していましたが、それらに積極的に取り組み比較的短期間に基礎教育の普及を実現したという実績を持っています。

では、日本のいかなる教育経験や教育の特質が途上国に役立っているのか、あるいは有用と考えられているのでしょうか。この点に関連して、私自身が科研の研究代表者として1997年から1999年にかけて行った共同研究において、アジア7ヶ国（韓国、中国、フィリピン、タイ、マレーシア、シンガポール、インドネシア）の元日本の留学生、研修生を対象にアンケート調査を行い、約1,000人から回答を得ました。そこで「日本の教育の特徴は何であるか」、「日本的な特徴を自国で取り入れているか」、を問うてみました。その結果も考慮しながら、日本の教育経験の活かし方を検討してみます。

#### ①集団性

東南アジア社会は、分節社会であり国民統合は容易ではないという話をしましたが、そうした背景から日本の教育における集団性に関心がもたれています。

多くの元留学生、研修生たちは、児童・生徒が集まる朝礼、集会、運動会、遠足等に注目し、学校へ帰属意識の高まりと協調性を評価していました。また、日本では、幼稚園時代からグループ活動、集団活動、礼儀作法の訓練などを促して集団行動をとる際に規律（discipline）が重んじられてきました。元留学生たちが、最も多く指摘したのは時間厳守、次いで朝礼、朝会でありました。また、小グループによるチームワーク、掃除や給食などの当番制による係活動、人に迷惑をかけない公共心なども集団規律として高く評価されていました。「チームワークで仕事をし、お互いに責任感を持つようになる」、「ゴミをポイ捨てしない」、「公衆道徳が守られている」などの意見です。何人かの留学生は、帰国後「時間を守るように心がけている」、「ゴミをポイ捨てないように気をつけている」と述べていました。タイの一部の私立学校では、運動会、地方の学校では遠足が取り入れられています。昨年2月にアフガニスタンの教員達が日本の学校を訪問し、学校が家庭のようで、先生方が児童生徒を自分の子どものように指導していることに感銘し、帰国後、各学校の先生に児童生徒をもっと大切に慈しみつつ指導しようと呼びかけているそうです。

こうした集団意識、規律、グループで活動などは、日本的な教育の特色として応用の対象となり得るものと思われます。

## ②道徳教育

日本の宗教教育が、途上国のモデルになるとは、もちろん考えられないことであります。しかし、非宗教的な道徳教育はモデルになり得ると思われます。前述のように宗教教育を行っている国々は東南アジアで多く見られます。私立学校ばかりでなく公立学校においても宗教教育が行われています。しかし、宗教にこだわると対立し、抗争に発展することもあり得ることは、多くの事例が示しています。そこで日本における宗教性が薄い道徳教育が注目されるわけであります。

私が1983年にマレーシアを訪問したときに

文部省のカリキュラム開発センター長に会って話を伺いました。彼は1976年にマレーシアの文部省代表が国立教育研究で行われていた道徳教育国際ワークショップに参列し、日本の道徳教育の方法に感銘して帰国し、その結果を伝えたことからマレーシアのカリキュラムに取り入れられるようになったということでありました。ただし、イスラーム教徒にはイスラーム教、非イスラーム教徒（中国系、インド系生徒）には道徳教育を行うことにしていました。現在もこの種のカリキュラムが採用されています。

## ③地方分権

途上国では、都市と農村、中央と地方における教育格差の激しいことは述べました。この点で、中央と地方、都市と農村や僻地と大きな格差のない日本のシステムが注目されています。元留学生は、「教育行政における中央集権と地方分権の実践により都会と農村、中央と地方の格差がない」点を日本の特徴としてあげていました。

日本では、中央による教育行政が全国の児童生徒の教育機会を保障し一定の教育水準が確保されています。一方で、地方には教育委員会が設立され、地方や学校におけるある程度の自立性、創意工夫を発揮させる余地を与えています。特に、教育財政において、近代的な教育制度導入以来、分権化体制の下に教育資金の調達と配布を行ってきたことは、大きな特色であります。大まかに言えば、高等教育は国レベル、中等教育は県レベル、義務教育レベルは、市町村レベルにおいて財政負担を行ってきました。こうしたシステムは、途上国の教育財政の改革に当たって考慮に値すると思われます。タイでは、地方分権化を強調し、地方に教育地区を設立して中央の権限を移譲しようとしています。教育内容決定権、人事権は移すが、財政権が入っていない点は問題であると思われます。

## ③教育の質

教育の質の向上のためには、もちろん、現在、力点が置かれている理教科の理解を深め

学力をあげることも重要です。他方、その前提として学習者、教師の主体性を高めることも問題となっています。途上国では、学習は、以前から受身的で、教育活動も児童生徒は教師の取り決めや指導に従うばかりで、主体性はほとんど認められていませんでした。グループによる積極的な学習活動も余りみられませんでした。授業の準備をしない教師、授業を休んでしまう教師なども多くみかけます。教師の教育に対するモチベーションを高めることも課題とされています。

教師の主体性を高める上では、日本における教師の授業の計画的準備、ティームティーチング、グループ学習等の授業方法の工夫、授業研究、生徒・学生による教師の評価、および各種の教師に対する研修などは、大いに参考になる方法です。タイでは、学習者中心の教育を実現する目標として、最近、CCRPが強調されています。C=clitcal, C=creative, P=productive, R=responsible を意味しています。生徒に対しては、各学校の総合学習において取り入れられている問題発見型学習、課題探求型学習などは有用で意義のある学習方法でありましょう。

#### (4) 筑波大学における経験

##### スライド12(5)：外国人教員研修留学生

###### ①外国人教員研修留学生

1980年に筑波大学へ就任して以来、23年間、外国人教員研修留学生プログラムの世話をやってきました。それは、全学プログラムで1年半にわたり、東南アジア、東アジア、中南米諸国の現職教員や教育行政官の研修を行うものであります。私は、ゼネラル・アドバイザー及び教員研修留学生委員会委員長として研修指導を行ってきました。

世話をした教員研修留学生は1年に約10人来学したので合計200人余りとなりました。皆様のお手元に配布させてもらった冊子にあるように、彼らのうち約40人が退官によせてメッセージを送ってくれました。他の留学生も含めていますが、ほとんどは教員研修留学生達で、それ

を読んで大変うれしく思っています。

同プログラムを通して、私自身、異文化体験をし、異文化理解を深めさせてもらい、有難く思っています。また、研修の方法として、いかなる共同経験がよいか工夫したり、日本人学生と友達になるにはどうしたらよいか、どこかクラブやサークルなどの集団に属する方がよいなど助言したりして、日本の教育・文化で発信すべき内容も工夫してきました。研修留学生に自主的研究、自学自習を強調したところ、図書館で勉強しようと思ったが、英語で書かれた日本の教育の本がないと苦情を訴えられました。そこで教育学系の先生方（教科教育を含む）の協力を得て「バイリンガルテキスト：日本の教育（A Bilingual Text: Education in Japan）」（1989年）を編集しました。2冊目のものは、学習研究社から出版（1998年）しました。現在は絶版になっていますが、まだ注文が多く来るので再版を考えています。

私は、東南アジアや中南米に出かけて調査する機会が多かったのですが、最近では、調査旅行をした時に、現地にいる元教員研修留学生たちと再会し、現地の教育文化事情や留学効果を聞きつつ調査地を案内してもらうことが最大の楽しみになっています。

外国人教員研修留学生プログラムで心残りなのは、同プログラムの修士課程化を果たせなかったことです。教育研究科では1年制プログラムも始まったので、それに含めることもあわせて、修士課程化の実現を願うものです。

##### スライド12(6)：CRICED

###### ②教育開発国際協力研究センター（CRICED）

2002年4月に筑波大学に広島大学のCICEに続いて教育開発国際協力研究センター（CRICED）が設立されました。現在、国際教育協力の全国における中核センターとして位置づけられています。私は、このCRICEDの初代センター長を勤めさせていただきました。

同センターでは、基礎教育の普遍化を実現するための研究を主要目的として、国際教育、理教科教育、障害児教育の普及研究が柱となって

います。特に、基礎教育の普及と質の向上に対する研究が課題となっています。

昨年からの日本の発信型教育協力研究に焦点を当てた研究を始めています。今年度は、文科省から国際教育協力の拠点システムの事業を開始し、CRICEDでは、教育経営・教員研修、数学・理科教育、障害児教育の教材開発プログラム、青年海外協力隊に対する支援プログラム、ならびに電子アーカイブの構築事業など6つのプロジェクトに取り組んでいます。その目的は、日本の教育経験を途上国援助に活かす方法を探ること、およびこれまでの日本の途上国における教育協力経験が単発的に終わるのではなく、良い経験を共有化し、利用改善を図ることにあります。

日本の教育経験の内容としては、前述のように、集団性、道德教育、地方分権、教育の質向上に対する配慮が重要と思います。ただし、これらの教育経験が参考になるにしても、それらをモデル視して押し付けることがあってはならないでしょう。その活用にあたっては、途上国側の実情と主体性を尊重し、できれば、日本の関係者と途上国の関係者が話し合い、相談しながら、何を、どのように取り入れるのかを決めた方が良いと思われます。

いずれにしても、CRICEDが、筑波大学における教育学系、障害児学系、人間総合科学研究科、教育研究科、地域研究科、附属諸学校などの協力を得、他の大学・研究所や国際機関、NGOなどの関係諸機関と連携協力しつつ一層発展し国際的課題に対応していくよう願っています。

#### スライド12(7)：国際ネットワーク

##### ③国際共同研究、国際ネットワーク

教育開発国際協力研究センター(CRICED)や人間総合科学研究科のあり方を考える上で、今後の課題になると思われるのは、国際共同研究の推進および国際ネットワークの構築であります。

以前に、筑波大学の外国人教官であったアリフィン・ベイ先生は、早くからアセアン大学の設立構想を打ち出されてきました。先日、大分

県に設立された立命館アジア太平洋大学の坂本学長に会って話を聞いたところ、アリフィン・ベイ先生のアセアン大学構想に大変触発されたということでありました。

これからの国際教育協力のあり方と大学の役割を考えると、アジア諸国の大学が国際ネットワークを作ってもっと緊密に連携し、協力し合うことが必要であると思います。

その点で、2001,2002年度に、筑波大学の応用科学系の久島繁先生、今年度で退官される社会科学系の駒井洋先生、歴史人類学系の小野澤正喜先生、それに私が中心となって、特別助成研究として「持続可能な社会の構築に関する総合科学的アプローチ」というテーマで国際的、学際的な共同研究を計画しました。そこでは、東南アジアのメコン河流域を中心にした持続可能な社会発展を自然環境、文化背景、経済事情、適正技術を考慮しつつ、探求しようとする野心的な研究計画でありました。

同研究を進めるに当たり、タイ、カンボジアに研究ブランチを設け、現地の研究者の協力を得ながら研究を進めようとしてきました。しかも、その研究ブランチは近い将来、筑波大学の支部、あるいは分校として発展させるのが良いのではないかというアイデアも出されました。

その構想をタイ東北にあるコンケン大学の教育学部、情報学部の先生方に話したところ、「素晴らしいアイデアと思う。是非実現して欲しい。しかし、遅いくらいに思う」ということでした。何故なら、すでにコンケン大学では、アメリカ、オーストラリア、イギリスの大学との交流協定を持ち、いくつかの外国の大学がタイに研究ブランチを設立し始めているということです。

残念ながら、同研究計画は認められず、構想のまま終わってしまいましたが、外国に筑波大学の支部や分校を研究拠点として設置して、国際的なネットワークや共同研究を推進することは是非必要であると思います。すでに香港、マレーシア、シンガポールにもアメリカ、イギリス、オーストラリアの国公私立大学が多く進出し、分校を設立してきています。

CRICEDは勿論のこと、他の研究科や研究セ

ンターにおいても、外国に拠点を置き、アジア諸国のみならず世界に国際ネットワークを広げて、国際共同研究を強化されることを心より願うものであります。