

投稿論文

異文化における「日本型」カリキュラム実践の経験⁽¹⁾
—— JICA「派遣現職教員」の報告書分析を中心に ——

緩 利 誠*
緒 方 真奈美**
田 中 統 治***

Experience of “Japanese” Curriculum Practices in different cultures:
Analysis on Activities Reports of JICA/Japan Overseas Cooperation Teachers

Makoto YURURI
Manami OGATA
Toji TANAKA

筑波大学附属小学校では、06年度から文部科学省拠点システム構築事業「国際教育協力イニシアティブ」で JICA「派遣現職教員」の支援を展開している。具体的な支援内容を検討するためにも、JICA「派遣現職教員」がどう「日本型」カリキュラムを自覚し派遣国で実践していたのか、その実際を検討する必要がある。そこで本稿では、「日本型」カリキュラム実践がどう自覚され相対化されたのかという点から、159名分の派遣隊員報告書を分析することによって、その経験内容の一端を明らかにする。分析の結果、JICA「派遣現職教員」は、「日本型」カリキュラム実践が自明視する前提が現地国で通用しない経験をすることにより、「日本型」のよさを再評価している点に特徴があることを指摘する。

1. 問題の所在及び研究の目的

本研究の目的は、JICA「派遣現職教員」の報告書を分析することにより、「日本型」のカリキュラムを異文化の中で実践した経験にみられるその特徴を解明することにある。

※筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程
※※筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程
※※※筑波大学大学院人間総合科学研究科

近年、開発途上国と呼ばれる国々で初等・中等教育を含む基礎教育の重要性が強調され、その支援にも質の向上が求められている。特に、開発途上国では自力でカリキュラムを開発する余裕と経験がなく、先進諸国からの「輸入」に頼っているケースが多い。そこで注目される試みが現職教員の専門性を活用した国際教育協力の充実である。日本政府はその施策の一環として、01年度に文部科学省が、外務省、国際協力事業団（当時）、及び都道府県教育委員会等と協力し「現職教員特別参加制度」を制定した。現職教員はこの制度によって特例が認められ青年海外協力隊に参加しやすくなった¹⁰。この制度を利用して国際協力機構（Japan International Cooperation Agency：以下、JICA）により青年海外協力隊として派遣された現職教員たちを、ここではJICA「派遣現職教員」と呼ぶ。

文部科学省は基礎教育分野での日本の経験を開発途上国の教育開発に役立てるため、03年度より「拠点システム構築事業」を展開してきたが、その一つにJICA「派遣現職教員」への支援を位置づけ関係諸機関からなるネットワークの下に活動を行っている。筑波大学附属小学校（以下、附属小）は、06年度よりこの拠点システム構築事業を委託され、JICA「派遣現職教員」への支援事業を展開している。附属小はこれまで国内の教育実践研究を先導する形で「日本型」カリキュラムを開発し普及する上で一定の役割を果たしてきており、この点で「日本型」カリキュラム実践のノウハウを蓄積している。附属小がJICA「派遣現職教員」の支援に取り組む意義は、「日本型」カリキュラム実践を異文化という「鏡」に映しながら検証できる点にあるので、この試みを「国際附属小学校プロジェクト」と呼ぶ。

日本の教育研究はその多くが国外から理論と実践を「輸入」する傾向にあるが、逆に海外への「輸出」により異文化の中での「日本型」教育の通用度を検証する試みは少ない。園田（1991）によれば、前者が国外にあって国内にはないという意味で「欠如理論」であり、後者がその逆なので「逆欠如理論」であるという。後者の考えによれば、JICA「派遣現職教員」は自らの経験に基づく「日本型」カリキュラム実践を他国に「輸出」する機会をもつ。そこで注目される問題は、果たして優れた教育実践（Good Practice）とは国境を越えて通用し定着しうるものであるのか否かという点である。

日本製品は世界市場で品質を上げてきたが、「日本型」教育実践の場合はどうだろうか。JICA「派遣現職教員」の経験内容から学ぶべき点がここにある。彼らの実践は国外での質的検証につながるだけでなく、帰国してから検証成果を国内

にフィードバックする可能性がある。日本での自明性が異文化のフィルターによって自覚され、いわば異文化接触によって「日本型」が「国外仕様」に改良されるダイナミックな側面がある。したがって、ここでいう「日本型」とは実体概念ではなく、異文化のフィルターを通して検証される日本の教育に関する機能概念である。日本の教育が相対化される可能性について実践者の視点から検討してみる価値はあるけれども、しかし、比較教育学もこの点に関して十分に検討してこなかった面がある（田中, 2008）⁶⁾。本研究では「日本型」カリキュラム実践が現地の任国でどう自覚され相対化されたかという点に注目しながら、派遣中に記述された報告書の内容を分析し彼らの経験内容にみられる特徴を検討する。

2. 分析の枠組

①先行研究の検討

JICA「派遣現職教員」を対象にした研究は緒についたばかりであるが、青年海外協力隊員を対象とした研究はこれまでも行われてきた。それらは、第1に「異文化適応」を主要なテーマとする研究と、第2に青年海外協力隊員の「活動」に焦点をあてた研究に分類できる。第1の研究では、主に青年海外協力隊員が自文化から異文化に適応する際に影響を与える個体的要因や状況的要因の明確化が図られている⁶⁾。さらには、派遣先の文化から自文化へ再適応する際のリエントリーショックに伴う困惑や悩みなどを扱う研究（北澤・山下, 2006）がある。

これらの研究では、主に「適応」に焦点が当てられているが、自文化の相対化という点から考えれば、異文化接触時のカルチャーショックおよび自文化への再接触時のリエントリーショックの二時点が重要である。人間は負のフィードバックにより、特定の文化における一連の判断基準を内面化する（箕浦, 1990）。そのため、異文化に接触あるいは自文化へ再接触した時に覚える困惑や居心地の悪さ、及び不可解さといった感情が、自文化に埋め込まれた「日本型」カリキュラム実践を相対化する契機となる。

この点で示唆を与えるのが、第2の青年海外協力隊員の「活動」に焦点を当てた研究である。その研究では、青年海外協力隊員がどういった事柄に対して困惑などを覚えるのかが検討されている。徳山（1999）は青年海外協力隊員が海外で直面した活動上の障害要因について調査を行っている。その結果では、「言葉」、 「組織の問題（人間関係、人材不足、年功序列、人事異動、無計画性）」、及び「仕

事への態度（時間や約束に対する態度，やる気や向上心の欠如，仕事に対する価値観）」が順に上位を占めていた。徳田による調査は青年海外協力隊員全般を対象にしているが，JICA「派遣現職教員」を対象に日本での教職経験が派遣先の業務に活かされていたのかについて調査したのが磯田ら（2004）である。その調査結果では，物的な事柄については「教材教具」や「カリキュラム・指導案」，自分の能力的な事柄は「教科の専門性」や「指導力」が派遣先で活かされていた。その一方で，JICA「派遣現職教員」は派遣先にて日本の教育方法や業務習慣などとの相違を認識しており，現地国の教員に対して「考え方のずれ」，「指導力のずれ」，及び「協調性の欠如」などの課題を回答していたという。

磯田らによる調査結果は，徳山の調査による「組織の問題」や「仕事への態度」について，より学校現場に特化した内容で示している。特に，自らの教職経験が活かされていたという磯田らの調査結果から，JICA「派遣現職教員」は「日本型」カリキュラムを派遣先で実践していたと考えられる。その実践の過程で感じ取った自文化との「ずれ」によって，明確に「日本型」が意識されることも十分にありうる。しかしながら，磯田らによる調査はアンケート調査による結果であり，その処理は定量的に行われており自由記述欄に記載された内容は例示にすぎない。そのため，JICA「派遣現職教員」が派遣先の教育実践に対して感じ取った困惑や居心地の悪さといった「生の声」が拾いきれていない。

②分析の視点と方法

先行研究の検討を踏まえ，本稿では「日本型」カリキュラム実践は現地国での実践との差異を認識することによって相対化されると考え，派遣国の教育実践に対してJICA「派遣現職教員」が感じた困惑や驚きについて，次の視点から「派遣隊員報告書」を分析する。

- 1) JICA「派遣現職教員」の実際の経験について，質的に言及した論考は管見の限り見当たらないため，どのような過程で異文化への適応を辿り，どのような場面で派遣国の教育実践に対して困惑や驚きを覚えていたのかを明らかにする。
- 2) 異文化適応の過程で感じた困惑や驚きを，計画段階から，実施段階，そして結果段階という一連の流れを含意するカリキュラムの概念に即して探索的に類型化し，それぞれの項目がどの程度指摘されていたのか，その割合について検討する。
- 3) 最も困惑や驚きを感じた割合が高い項目を中心にしながら，どのように「日本型」カリキュラム実践を相対化していたのか，その特徴について報告書の彼

らの記述をもとに検討する。

本研究が附属小による事業の一環であり、加えて初等教育を含んだ基礎教育を重視する近年の教育協力の動向を踏まえ、分析には職種「小学校教諭」として派遣された平成15年1次隊から平成17年2次隊の159名分の報告書を用いた。特に、附属小が支援を試みる算数、理科、及び音楽にとくに焦点をおいて隊員の記述を探索的に抽出した。ただし、分析には教科に特化した内容以外の記述も多かったため、必要に応じて体育などのその他教科で派遣された隊員の記述も含めた。また、分析対象の159名分の報告書のうち、69名分がJICA「派遣現職教員」の報告書であり、90名分が「現職教員特別参加制度」を利用していない隊員の報告書である。JICA「派遣現職教員」以外の派遣隊員の報告書を分析する理由は次のとおりである。第1に、「現職教員特別参加制度」を利用しない隊員であっても現職経験を有する隊員がおり、基本的な活動形態は同じであること、第2に、教職経験を有していない場合であっても、小学校教諭免許は保持しており、自らの教育経験に照らし合わせて「日本型」カリキュラム実践の相対化が可能であること、そして第3に、本報告書の分析は先行研究においてほとんど行われてこなかったため、現職教員を含めた多様な隊員の「生の声」を収集することが有益であると考えられる。以上を踏まえ、本文中で特段区別する必要がない場合は「派遣隊員」という表現を用いた。なお、派遣地域別の内訳は、「北米・中南米(66人)」、「大洋州(38人)」、「アフリカ(27人)」、「アジア(26人)」、及び「その他(2人)」であった。

本稿の分析で用いた「派遣隊員報告書」は、派遣期間中の2年間に5回の作成、提出が義務づけられており、派遣隊員自らによって生活及び業務状況が記述される。報告書の項目はあらかじめ決められ、JICAのスタッフによるチェックが入る点である程度の制限があるものの、具体的な記述内容に関してはかなりの自由度が与えられている。その範囲内で派遣隊員の「生の声」が収集できるため、派遣隊員の経験内容を分析できると考えられる。適宜、分析結果の考察には文部科学省・筑波大学共催の帰国隊員報告会や附属小が開催したワークショップでのJICA「派遣現職教員」の発言、あるいは帰国隊員報告会の報告書（筑波大学教育開発国際協力研究センター：CRICED, 2007）を参照した。本文中で派遣隊員による記述を記載する場合は、記述箇所を括弧でくくり記述末尾に（派遣国、○年/○次隊、身分措置の有無）の順に隊員情報を明記した。

3. 異文化体験による「日本型」カリキュラム実践の相対化

①異文化における派遣隊員の適応過程

報告書の記述内容から彼らが異文化の教育実践に接し、何に困惑や驚きを覚え、どのような経過で異文化への適応を図っていたのか、その諸過程を図示すると次の通りである。図1は筆者らによる分類であり探索的な試みであることは注記している⁶⁾。各時期は必ずしも厳密に区分はできず、直線的な経過を辿るとは限らない。むしろ、同時進行的に重なり合う場合や、往還的にサイクルを繰り返す場合が多いようである。

図1にしたがって派遣隊員の経験の概略を説明すれば、まず「生活文化・教育文化適応期」がある。派遣された直後は派遣前の現地の情報不足も合い重なり、目の当たりにする現実にカルチャーショックを覚えつつ、とにかく現地の情報を収集することによって、まずはその文化への適応を試みていた。とりわけ、多くの派遣隊員が現地の人々とのコミュニケーションをとるにあたって、自らの語学力の不十分さを感じつつ、教室の場面では教育言語と生活言語の違いに違和感を示す場合もあった。学校での活動を中心にみれば、派遣当初は運動グラウンドや音楽室、教室などの「物資の不足」に加え、「現地国教員の意識の低さ・自覚の不足」、授業中の飲食や子どもの発言を許さない「学級文化」や体罰を容認する「教育文化」への拒否感（アフリカ地方に顕著）などを指摘する記述が目立った。また、情操教育、すなわち音楽で派遣された隊員の場合、情操教育の普及といった要請があるにも関わらず「教科」として時間割に組み込まれていないなど「要請

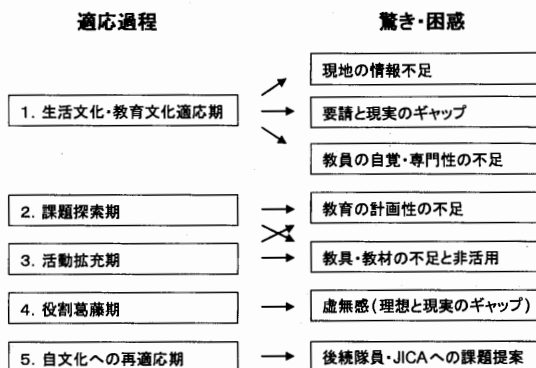


図1：派遣隊員による異文化への適応過程

と現実のギャップ」に戸惑う記述も見られた。

このように日本の教育現場とかけ離れた実情に直面し、次第に現地の情報が収集され、現地教員と学校で活動を行っていくに従って、積極的に自分のできることを模索し実行する「課題探索期」を迎えていた。この時期では、現地の教育実践について、より実質的な側面に隊員の意識が向く。例えば、教師主導の授業が中心で教科書を暗記させるだけの「教授法の画一性と未熟さ」、現地国の教員自身が子どもに教える内容を理解してない「教員の専門性の不足」（意識の低さ、意欲のなさ、レベルの低さ）、規定の授業時間数ではこなしきれない量で計画されたシラバスなどの「教育計画の不足」、及び最新の教科書が配布されていなかったり、過去の隊員が残していった教材等を利用していなかったりなどの「教具・教材の不足と非活用」である。その他にも教員間の教授法の不統一が問題視されている。

これらの課題に直面しながらそれを解決しようと試みる「活動拡充期」にさしかかり、実質的な協力活動を行うに連れ、積極的に自分のできることを模索し実行し続ける隊員と消極的にしか活動しない隊員の間で温度差が感じられる。積極的に活動する隊員は自分が配属された学校だけではなく、必要であれば派遣国の教育省に働きかけたり、教員養成学校での活動を行ったりなどと活動の幅を広げていた。また、教科書が不十分であれば現地語を用いて独力で作成したりするなど日本では経験していない事柄にも挑戦していた。

派遣隊員によっては理想と現実のギャップに悩む「役割葛藤期」を迎える場合もある。その背景には、多くの派遣隊員が現地国の学校に一人で派遣されるという問題がある。2年間という長いようで短い派遣期間中に、現地国の教員に「技術移転」を目的に派遣されているにも関わらず、実際にはその学校の構成員のごとくマンパワーとしての役割しか果たせていない自分への苛立ちがある。例えば、「教員の意欲の無さに自分が負け実現できなかった。教師への働きかけは子ども以上に大変であり、成就しなかった。（ジンバブエ、16/1、身分措置「有」）」や「隊員が指導に当たるようになった現在でも体育と音楽を十分に指導できる教員がいて、隊員が入ることでパラオ人教師の活躍の場を奪っているのではないかという懸念がある。（パラオ、16/2、身分措置「無」）」といった記述に隊員の葛藤を読み取ることができる。

以上の通り、多くの派遣隊員は開発途上国の教育実践に接触した際に、「日本型」の教育実践が自明視する前提が通用しない場面に遭遇することによって困惑

や驚きを覚えていた。異文化に適應する過程で、派遣隊員は自文化の教育実践を正当化してしまいがちになるが、派遣隊員による実践は現地国の教員にとっては異文化であり非合理的である。そのために、「バヌアツでは、ティームティーチングという概念は定着していない。日本人教師が授業をやるのだから、もう一人はやることのないじゃないか」という素朴な疑問を投げかけてくれた。(バヌアツ、17/1、身分措置「有」) などと両者の間に齟齬が生じる場合がある。それは視点を変えれば、派遣隊員が現地国の教育実践に対して抱いた困惑や驚きとは自文化にあるものが他の文化にはないということの認識に他ならない。そうした場面に遭遇した時に、「日本型」の特徴を相対化させていたのではないかと考えられる。

②派遣先の教育実践に対する驚きや困惑の類型化とその割合

派遣隊員が現地の教育実践に対して感じた困惑や驚きを、計画段階から、実施段階、そして結果段階に続く一連の流れを含意するカリキュラム概念に即して整理すれば、次の通りである。

まず計画段階では、学習指導要領とシラバス・教科書との不一致、教科内容の構成および時間配分の不適切さなどの、いわゆる「教育課程」への記述が中心である。次いで、実施段階では、「指導方法」、「教員の資質」、及び「学級文化」といった「教育課程」を実施するための諸条件への気づきがある。そして、最後の結果段階では、小学校教諭として派遣されているため、「数の概念」や「音階」などの基礎的な内容の理解不足が低学年児童だけではなく高学年児童にも見られるという指摘が主である。派遣隊員らは、その原因が計画段階や実施段階にあると考え、概ね「教育課程」、「指導方法」、「教員の資質」、及び「学級文化」に対して何らかのアクションを試みていた。このことから、派遣隊員による「日本型」カリキュラム実践は「教育課程」に加え、その前提となる諸条件についての理解を深めることによって相対化されていた。

そこで、派遣隊員がどの程度の割合でそれぞれの項目を記述したのかを調べたところ、図2の通りであった。派遣隊員の記述がどの項目に含まれるかについては筆者らの協議にもとづいて振り分けた。その結果、最も多くの隊員が指摘したのが「教育課程」についてであり、次いで「教員の資質」に関する指摘が多く、半数を超える派遣隊員が指摘していた。この傾向は、JICA「派遣現職教員」だけの記述を取り上げても同様であった。

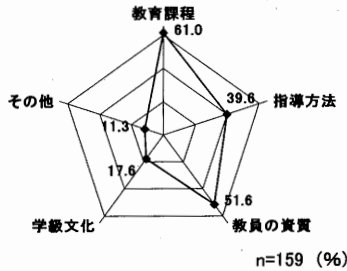


図2：派遣隊員が感じた驚きや困惑の割合

また、派遣地域別に同様の割合を調べてみると、基本的には「教育課程」と「教員の資質」に関する記述が多いことが特徴として挙げられるが、地域差もみられた（図3）。最も顕著な傾向を示す大洋州に派遣された隊員の報告書には、「マーシャルの先生の苦手のひとつが計画を立てることである。年間計画、学期ごとの計画、明日の授業の計画を立てるのは、その日暮らしの生活から考えると計画を立てること自体が日常化していないので少し難しいものであるようだ。（マーシャル、15/1、身分措置「無」）」と記述されており、計画性がものをいう「教育課程」が根付いていない文化的風土による影響が推測される。

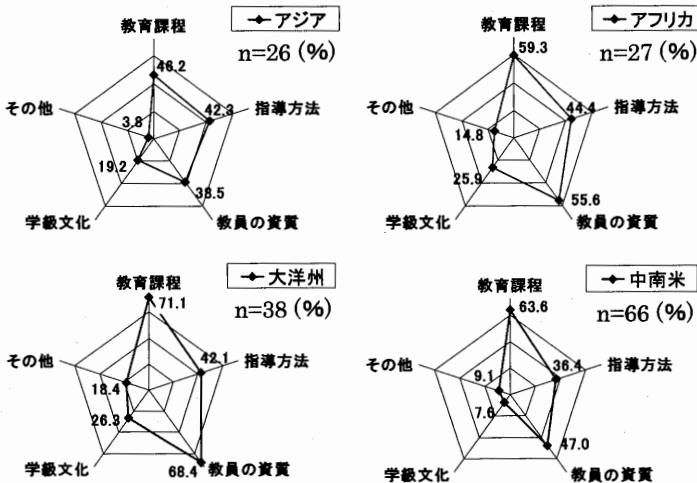


図3：派遣地域別における派遣隊員が感じた驚きや困惑の割合

③「日本型」カリキュラム実践の相対化

ここでは派遣隊員による記述が多かった「教育課程」、「教員の資質」を中心にしながら、どのように「日本型」カリキュラム実践が相対化されていたのかという点について検討する。特に「教育課程」を例に取った場合、相対化の手がかりは①「教科書」、②「子どもの実態」、及び③「援助国間の比較」であった。例えば、「パラオでは、カリキュラム自体、アメリカの教科書会社で作ったものをそのまま使用しており、パラオの生徒の実態に全く合っていない。アメリカの教科書は、スパイラル形式での指導には適しているが、系統的に積み上げて指導するには、余分な単元を省いたり、必要な単元を捨るといった作業が必要となり、カリキュラムを熟知する必要がある。(パラオ, 15/1, 身分措置「無」)」、あるいは、「バ国の教科書はフランスが作ったセネガルの教科書をもとにしているため、割計算の仕方は仏式で記載されている。しかし、2004年度末に行われたナショナル・エグザムでは、米英式であった。5年生を教えていた副校長 Jimmy は、両方とも教えていた。これは、無駄が多く、習い始めの子どもには、非常に負担である。(バヌアツ, 15/1, 身分措置「有」)」などの記述が典型的である。これら教科書等をもとにした他の援助国との比較を通じて、派遣隊員は「日本型」カリキュラム実践の特徴を認識し、教育内容を選択・改作していた。ある隊員は、欧米の教科書をそのまま用いるマーシャル諸島などの開発途上国において、計算の手続きの習得を重視する「欧米型」では子どもが数の概念の意味を十分に理解できないと指摘した。その上で、具体物を効果的に利用した数の理解、および“make a ten”といった数をまとまりとして捉えることを重視する「日本型」の特徴を活かしていた。

「日本型」の特徴が活かされていた事例は、この他にも教室での指導場面で見出すことができる。例えば「教師が生徒の見えにくいところに板書をし、生徒が板書をノートに写しても、果たして後から役に立つのかと首を振る場面が多く見られる。板書が生徒の理解につながっていない。(ガーナ, 17/1, 身分措置「有」)」といった板書計画や机間巡視などの「指導方法」が挙げられる。また、「主に、授業は一斉授業型で教師が話す時間が長く、児童に発問する時間が恐ろしく少ない。教師の考えに、子どもとともに授業を作っていくという概念がないため、児童はとても受身である。……また、授業についていくのが困難な児童に対しての支援が希薄で、彼らのような児童を生み出している原因が自分の行う授業にあるとは

感じていないようである。(ニカラグア, 16/2, 身分措置「無」)」と、同じ一斉教授による指導であっても子どもとともに授業を作り上げようとする授業に「日本型」の特徴を見出していた。さらに、子どもの理解が不十分である場合には、自らの授業にその原因を起因させようとする授業研究の習慣が隊員の思考様式を形作っていた。

その一方で、開発途上国の教員が教師主導のもと教科書の内容をそのまま板書する授業の背景には「先生が教えている内容をわかってない。もしくは誤解している。(ガーナ, 15/2, 身分措置「無」)」,あるいは「日本ではベテランの先生＝経験豊富な先生ということになるだろうが、マーシャルではベテランの先生であっても何も知らないことが多い。(マーシャル, 16/1, 身分措置「無」)」という「教師の資質」に関する現実がある。その根は国家の経済状況等の社会的背景にあるため、容易な解決は望めない。その現実直面した隊員は、教員の社会的地位の確立、現職研修の機会の確保、高等教育での教員養成システムの整備、学習指導要領の制定、子どもの実態に応じた教科書の作成及び普及などの中央政府による管理の必要性を痛感していた。現実には、「指導技術の向上へ向けた勉強機会がないに等しい上、不適切な教科書や指導要領等の存在が大きく影響しており、教諭個人に係る問題とは言い難い。(バヌアツ, 17/2, 身分措置「無」)」のである。日本国内では自らの実践を束縛するものとして、学習指導要領等の中央政府による統制を捉えがちである。しかしながら、ここで注目すべきは、日本の学校は管理体制がしっかりしていると思うようになるなどと教育行政の必要性を改めて感ずる記述も見られたことである⁶⁾。

4. 結論

JICA「派遣現職教員」は、「日本型」カリキュラム実践が自明視する前提が現地国で通用しないことを経験することによって、「日本型」を自覚し相対化している。開発途上国への派遣経験は、「日本型」カリキュラムのよさを再評価させており、次の特徴を有する。

第一は、「日本型」カリキュラム実践を適切に機能させるための前提となる諸条件について、従前の理解を深めさせる点である。それらは「教育実践」に関する条件と「教育行政」に関する条件に分類できる。前者は、教育内容と指導方法の関係、教育内容の適時性・系統性を踏まえた単元や教科書、及び実際にそれらを

実践する教師の力量などである。後者は、学習指導要領の制定やそれに伴う教育内容の量と授業時間数のバランス、及び教員養成や現職研修システムの整備などが挙げられる。

第二は、「外からの激励」を得ているという点である。例えば、「日本の授業やカリキュラムは画一的である」、「学力低下は学校あるいは教師に起因する」などと批判が先行することの多い教育現場にとって、開発途上国での経験は日本の実践のレベルの高さを実感させ、一定程度の有効性を理解させる契機になる。一斉教授が必ずしも画一的な授業を意味しないことを認識し、日本では自明視されがちな机間巡視や板書計画、子どもの発言に基づく授業展開の方法などを「日本型」として再評価していたのはその典型であろう。

第三が、「日本型」カリキュラムに埋め込まれた子ども観や能力観を再考させる点である。本稿では派遣中の経験内容を中心に検討したが、JICA「派遣現職教員」の中には帰国後に「子ども観」や「能力観」の変化について言及する発言が多い。例えば、「子どもたちは年上や親から無条件に愛される存在である（ホンジュラス、16/1、身分措置「有」）」などといった発言から、日本の教育が子どもに競争をあおってしまう部分があり、子どもを全人格的に受け入れきれていなかった自分への内省が窺える。

これらの経験が自身の教育実践の質的な問い直しを促進させており、「内なる国際化」を図るための現職研修の機能を一定程度果たしている⁹⁾。その問い直しの内容は派遣された地域によって異なり、また地域の社会的な発展度や風土にも根ざしている。大洋州地域での計画性のなさやアフリカ地域の体罰を容認する教育文化などは一例であると言えるだろう。また、教育委員会等の行政組織に派遣される場合と各学校に派遣される場合といった派遣形態の違いによる影響も考えられるため、今後詳細に検討する必要がある。

本稿の分析から附属小学校による JICA「派遣現職教員」への支援について得られる示唆は次の点である。その鍵は JICA「派遣現職教員」の経験をいかに活用するかであり、①後続隊員への活用と②帰国後の活用の2通りが考えられる。①の場合、これまでの派遣隊員による「日本型」カリキュラム実践には、現地国で通用した事例とそうでない事例が多く蓄積されており、通用する場合にはそれなりの条件がある。CRICED が中心となってカリキュラムや学級経営などの資料をデータベース化しているものの、JICA「派遣現職教員」が利用可能な「優れた

実践」の経験は十分に積み重ねられていない。したがって、「優れた実践」を収集・利用することによって、青年海外協力隊活動の質の向上が期待される。その上で「教具・教材支援」、「単元開発支援」、「教師教育支援」、及び「情報提供支援」といった複合的な支援が望まれる。なぜなら、欧米諸国による教育援助の多くは教科書や教具・教材の物質的支援に傾倒するあまり、それらが有効活用されておらず、場合によっては弊害をもたらしている現実があるからである。

また、②の場合、「総合的な学習の時間」で実施される国際理解教育への貢献がある。国内での国際理解教育は先進諸国を対象にした単純な紹介を中心とした内容が比較的多い。一方で、開発途上国の内容を扱う際にも教師自身が開発途上国の実情を知らないという制約がある。この点で、JICA「派遣現職教員」は自分の肌で感じた生きた経験を活用することができ、その実情を自分の言葉で語る事が可能である。そのことから、JICA「派遣現職教員」による国際理解教育の実践事例の収集・利用、あるいは帰国隊員のネットワーク化によって組織的に彼らの経験を活用する方策などがあるだろう。

「現職教員特別参加制度」を充実させる上では、附属小がその実績をもとに支援を行うことが有益であり、「国際附属小学校」として果たすべき独自の役割がある。それは広く地域社会に教育面から貢献する役割であり、附属小教員がこれまで蓄積してきた「日本型」カリキュラム実践を「国外仕様」に精緻化することである。この附属小による試みは、「草の根」レベルのカリキュラム・アダプテーションであり、比較教育学のみならずカリキュラム研究でも新たなテーマとしても注目される。

註

- (1) 本稿は、緩利誠・緒方真奈美・坪田耕三・田中統治（2007）「JICA『派遣現職教員』支援のための課題」（筑波大学教育学会第6回大会自由研究発表、於：筑波大学附属駒場中・高等学校）、緩利誠・田中統治（2007）「異文化における『日本型』カリキュラム実践の経験」（日本カリキュラム学会第18回大会自由研究発表、於：埼玉大学）、及び田中統治（2007）「日本型教育実践はアジアで共有できるか？」（日本比較教育学会第43回大会 課題研究Ⅰ、於：筑波大学）の発表内容を加筆・修正したものである。また、本研究は、平成19年度文部科学省国際協力イニシアティブ教育協力拠点形成事業「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」の一環である。
- (2) 地方自治体職員が現職のまま青年海外協力隊に参加できるようになったのが、「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」であ

る。本稿が注目する「現職教員特別参加制度」はその枠組の中で「対象を教員に絞った特別な制度」である(齊藤,2007)。「現職教員特別参加制度」制定以降、平成18年度までに353名の現職教員が青年海外協力隊として派遣されている。通常の青年海外協力隊の参加要件では、例えば小学校教諭の職種の場合、小学校教諭の免許状保持が必須であるものの、必ずしも現職経験を積んでいなくてもよかった。

- (3) 教員の異文化体験に特化した先行研究では、海外派遣を現職教員の成長の契機として捉えている。例えば、高木(1998)は「中年期の危機」を熟達化がもたらす実践の硬直化として位置づけ、日本人学校への派遣がその危機を克服する手段となりうると指摘する。また、鈴木(2005)は、異文化接触により教員がバイカルチュラルになる必要に迫られる過程での「省察」が、自己理解や個人的成長の契機となりうると述べた。しかしながら、高木(1998)も鈴木(2005)も可能性を指摘する段階に留まっており、具体的な経験内容にまで踏み込んだ分析は行っていない。
- (4) 例えば、青年海外協力隊員の健康状態を心身医学的に扱った研究(高橋ら,1990、高橋ら,1991、加藤ら,2004など)や派遣先の文化や社会、具体的な制度や組織の違いが異文化適応に与える影響に関する研究(徳山,1997a・1997b、徳山,1998)がある。
- (5) 附属小の事業報告の一環として派遣隊員報告書の分析結果についてJICAの青年海外協力隊事務局技術顧問にヒアリングを行った(2007年3月16日)。その場で図1を提示し、コメントを求めたところ、「大体言い得ている」、「初代で任国に派遣された隊員についてはこの図の通りだと思う」といった評価を得た。また、「2代目以降は教材が徐々に揃いはじめ、現地教師の意識や能力等が変わってくるため、多少事情が異なる」といった指摘もあった。帰国隊員報告会でも自分が何代目として派遣されていたのかを意識した発言が見られたため、派遣隊員の経験をより深く知るための一つの指標として今後注目する必要性が明らかになった。
- (6) だからといって、中央政府による学習指導要領の作成等に安易に援助国に関わるべきかというところではない。教育には国民形成という機能を果たす役割もあるため、場合によっては内政干渉にもなりうるからである。あくまでも主導権及び決定権は当事国にあるのであり、国際教育「協力」であることには注意する必要がある。
- (7) 帰国したJICA「派遣現職教員」187名(回答者107名:回収率57.2%)を対象にしたJICAのアンケート調査(JICA,2007)では、約90%以上の隊員が日本での教員経験が何らかの形で役立ったと回答している。また、教育現場にとってよかった点に関する設問(複数回答可)では、「日本の教育の長所や短所を再確認できた(91名)」、「広い眼で学校教育を考えられるようになった(64名)」、「他の業種・分野の人とのつながりができた(57名)」、及び「生徒児童を多角的かつ柔軟に見られるようになった(50名)」というように肯定的な回答が多く、本稿の分析結果を裏づけている。

参考文献

- ・磯田正美(事業代表者)・小原豊・宮川健(2004)「派遣現職隊員の教育活動上のニーズ調査報告」(文部科学省 教育協力のための拠点システム「派遣される現職教員への支

- 援と青年海外協力隊の専門性の向上のための事業」, 1-19頁
- ・門脇厚司・渡辺恵 (1999)「国際協力活動要員の資質能力に関する実践的検討」第23巻第2号, 1-22頁
 - ・加藤章子・土井由利子・筒井末春・牧野真理子 (2004)「青年海外協力隊員の職業性ストレス」『産業衛生学雑誌』第46巻第6号, 191-200頁
 - ・北澤弘二・山下一夫 (2006)「青年海外協力隊員のリエントリーショック」『心理臨床学研究』第24巻第4号, 487-493頁
 - ・国際協力機構青年海外協力隊事務局 (2007)『現職教員特別参加制度評価報告書』
 - ・箕浦康子 (1990)『文化のなかの子ども』東京大学出版会
 - ・斉藤泰雄 (2007)「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」『日本比較教育学会第43回大会発表要旨集録』, 272-273頁
 - ・園田英弘 (1991)「逆欠如理論」『教育社会学研究』第49集, 東洋館出版社, 9-33頁
 - ・鈴木京子 (2005)「教員の異文化体験研究の視座を求めて」『人間文化論叢』第8巻, 173-181頁
 - ・高木光太郎 (1998)「教師の成長と派遣」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』第9集, 87-96頁
 - ・田中統治 (2008)「課題研究Ⅰ日本型教育実践はアジアで共有できるか?」『比較教育学研究』第36号, 東信堂, 147-154頁
 - ・高橋進・鳴戸弘・松岡洋一・関育子・渡辺啓子・小原博・石川俊男 (1990)「海外派遣邦人の心身医学的研究 (第1報)」『心身医学』第30巻第6号, 523-530頁
 - ・高橋進・鳴戸弘・松岡洋一・関育子・石川俊男 (1991)「海外派遣邦人の心身医学的研究 (第2報)」『心身医学』第31巻第5号, 359-366頁
 - ・徳山道子 (1997a)「青年海外協力隊員の配属先への適応に関する研究」『経営行動科学』第11巻第1号, 13-22頁
 - ・徳山道子 (1997b)「状況的要因と異文化適応」『国際開発研究フォーラム』第8号, 79-92頁
 - ・徳山道子 (1998)「日本人教師の異文化適応と社会・文化的要因」『異文化間教育』第12号, 128-143頁
 - ・徳山道子 (1999)「青年海外協力隊員が海外で直面した活動上の障害要因の分類」『国際開発研究』第8巻第1号, 65-79頁
 - ・筑波大学教育開発国際協力センター (CRICED) (2007)『開発途上国における派遣現職教員の活躍』(平成18年度文部科学省・筑波大学国際教育協力シンポジウム報告書)