

## 第 4 章

### 「教育開発」の実態

#### 第 1 節 中国・重慶市における基礎教育

本節においては、重慶市の基礎教育を概観するとともに、中国の独特のシステムであるが、国有企業が基礎教育をかなり担っている現実について考察する。

##### 1. 基礎教育の実施状況

重慶市は四川省に位置し、省都の成都に次ぐ第 2 の都市として、政治、経済の両面で重きをなしている。人口は周辺の農村部を含めて 1492 万人を数え、重工業都市として知られている。重慶鋼鉄公司をはじめとして大規模な国有企業が多数存在する。また、計画単列都市として、中央政府が進める改革・開放路線を担う内陸部の重要な拠点になっている。1991 年における重慶市には 21 の市、区、県と、さらにその下に 822 の郷鎮があり、また 66 の街道に行政所が置かれている。総人口のうち、農業に属する人口は 1105.2 万人で 75.18% を占める。また、都市部に住む人口は 533.5 万人で、都市化率は 36.29% に達する。

第1-1表 中国の教育をとりまく状況

人 口	11億7,536万人(1993)
旧宗主国	なし
識 字 率	77.8%
学校制度 (初等・中等)	6-3-3
小学校就学率	97.8%
小学校教授用語	中国語
学校年 (始月と終月)	9 ~ 8月
教育支出 GNP 比	2.3%
国家予算比	12.4%
留 学 生 送出数	109,437人
主要滞在国内	アメリカ(72%) 日本(12%)
平均寿命	69歳
宗 教	道教, 仏教
1人当たり GNP	490ドル(1993)

(出所) 豊田俊雄。

第1-2表 小学校および初級  
中学への進学状況  
(%)

	小学校	初級中学
入学率	99.8	76.6
定着率	99.0	91.5
卒業率	99.7	93.7
普及率	99.0	72.4

(出所) 重慶市政府提供資料。

重慶市の満7~17歳の学齢児童数は206万人である。1992年度における小学校および初級中学(中学校)の進学状況は第1-2表に示すとおりである。この表から明らかのように、小学校教育は入学率等の数字をみるかぎり、進学状況はほぼ問題ないといえる。開発途上国でしばしば問題となる中途退学者もきわめて少ない。中国とはほぼ同じ所得水準の他の開発途上国と比較すると、初等教育の普及状況は際立って良好といえる。重慶市では86年に小学校教育

を普及する任務を達成している。初級中学へはほぼ4人のうち3人が進学している。完全な義務教育の普及とはいえないが、やはり、中国と同じ程度の発展した国々と比較すると、比較的進学率が高いといえよう。

現在、教育面で中国政府の最も力を入れている政策の一つは文盲を一掃することである。その方針に基づいて、重慶市も市政府のイニシアティブのもとで、この10年間、監督、指導、宣伝を強化することによって、文盲一掃に取り組んできたが、15～44歳までの文盲については、今年中（1993年度）になくせる見通しとなっている。その結果、従来、農村部で高いとみられていた文盲率も大幅に減少した。政府の資料によると、農村における15～44歳までの人口574.3万人の識字率は98.2%に達するという。このような識字率の向上は基礎教育の普及によるところが大きい。

中国では1986年4月に、「中華人民共和國義務教育法」が施行され、9年制の義務教育の実施をめざすことになった。これにより、7～17歳までの児童はすべて基礎教育を義務として受けることになった。重慶市は広範な農村部を含んでおり、小学校の義務教育化はほぼ達成しているが、初級中学への全員進学は未達である。一応、95年頃を目標としているが、現在の初級中学への進学状況からすれば、目標達成は困難であろう。

## 2. 基礎教育の管理体制とその問題点

基礎教育の管理体制は次のようになっている。地方の政府は中央政府の指導のもとで、小学校および初級中学の教育を計画し、管理している。基本的な学制やカリキュラム、人員編成基準、教師の資格などを決めるのは国家である。省級レベルの政府は、その地区の学制やその年度の学生の募集計画、授業計画、教材の選定、教師の職務権限、給料の水準を決める。また省政府は、市や県の管理方法や権限を規定する。基礎教育に実際に携わるのは市政府である。これまで、市政府は学校運営を全面的に引き受けてきたが、今後は、市政府が主体となりつつも、より下級の行政レベルと共同して、教育実

施にあたるよう、権限を徐々に移譲するとともに、市民や父兄の協力体制をより強化しようとしている。そのために、地域に教育組織を作り、学校を支援して管理に参加し、勉学の環境を良くすることなどが考えられている。これは、全社会に青少年の健全な成長に関心をもたせ、学校と社会、家庭教育を有機的に結びつけるという方針に基づいている。

学校の管理体制や授業改革として多くの改革がなされようとしている。まず、管理体制の改革として、(1)教師に対しては、教育現場における責任制を高め、また外部から優秀な人材を招聘する、(2)校長は責任をもって、国家の教育方針と政策を徹底的に実行する、また、各教職員も学校の運営に責任をもつ、(3)正確な政策指導と思想教育と物的な奨励手段をとることを利用する、(4)画一主義を打破し、多くの教職員の積極性を引き出し、学校運営メカニズムを変えて、その効果と利益を高めるようにする、などが提案されている。レベル別の学校運営や管理と校長の責任制などの新体制の実行に伴って、市政府は系統的な教育監督体制を打ち立て、基礎教育のマクロ管理を強化することを目ざしている。毎年、上級の監督機関は下級政府の教育活動に対して、総合的に、項目的に指導し、評価を行う。これにより、基礎教育の質を安定させることが、期待されている。

第1-3表 学校数、学生数そして教員数

	学校数	学生数 (1,000人)	教員数 (1,000人)
幼稚園	3,241	5,567.0	—
小学校	8,093	1,187.6	54.4
私立小学校	11	0.8	—
初級中学	990	406.0	30.9
私立中学校	53	6.9	—
高級中学	178	80.9	7.3
職業中学	108	34.1	—
職業訓練校	36	21.0	—
師範学校	15	8.0	—
技術学校	115	33.0	—

(出所) 重慶市政府提供資料。

教育の方法に関しては、講義要綱や教材は時代に即応した新しいものに改めるとともに、初級中学および高級中学(高等学校)では選択科目を開講すること、学生の実的な能力を養うために、時代遅れの一方的な教授法を改革すること、などが考えられている。また、教育の内容に関するものとしては、愛国主義、集団主義、社会主義思想教育および近現代史を重点的に教えること、スポーツや衛生活動を強化し、施設を増加させること、国防教育、人口教育、環境教育、芸術教育を強化し、軍事教練を実施すること、などが取り上げられよう。

上でみたように、管理体制の改革は広範囲にわたって着手されているが、そのことは同時に、基礎教育を取り巻く環境の厳しいこと、また、問題点も多いことを意味している。すでに明らかにしたように、中国政府は1986年に義務教育法を制定するなど基礎教育の普及には、とりわけ力を入れているといえるが、しかし、多くの地方政府は財政的基盤が脆弱なため、経費不足が深刻化している。そのことは、重慶市も例外ではない。その影響は、教員の低い待遇、校舎の老朽化、図書館の未整備や乏しい蔵書などとなって現れている。とりわけ、教員の低い待遇は大きな問題となっている。文化大革命期における知識人への迫害は、教員の志気の低下を招き、また低い労働条件となって今日までその影響は及んでいる。しかし、その後遺症は、現在なお、完全に払拭しきれたとはいえない。また最近、民間の企業労働者との賃金格差が広がっており、教員の転職が多く、人員構成が安定しないという問題を抱えている。資格のある教員も、小学校で83.1%、初級中学で64.4%、高級中学で57%、職業高校で22.8%にそれぞれとどまっている。基礎教育の財源として、財政資金以外にも、多くのルートを開拓し教育経費を調達する必要性に迫られているが、給与の補填のため、小・中学校が工場を設立して、企業経営に励んでいるのはその一例である。

また、重慶市は人員構成、政治資質、業務資質のレベルアップを加速させることを当面の任務としている。これは、現代化の建設過程を加速させるため、教員のレベルの向上が要求されているためである。このほか、中国特有

の社会主義教育体系の基本枠組みを作るため、教育思想、教育内容や方法の改革はさらにいっそう進めることが必要となっている。

### 3. 国有企業と基礎教育

次に、国有企業が基礎教育を担っているという現実をみておこう。中国の独特のシステムとして、国有企業が基礎教育のかかなりの部分を担っているという現実がある。中国の国有企業は労働者の生存、すなわち衣食住のみならず、教育や医療などに関し最低限の生活を保障する役割を担っている。すなわち、このように労働者の福祉に重点を置いているところは、社会主義的企業の特徴が現れているとみることができる。教育もこうした観点から、従業員子弟を中心に企業サービスとして提供されてきた。

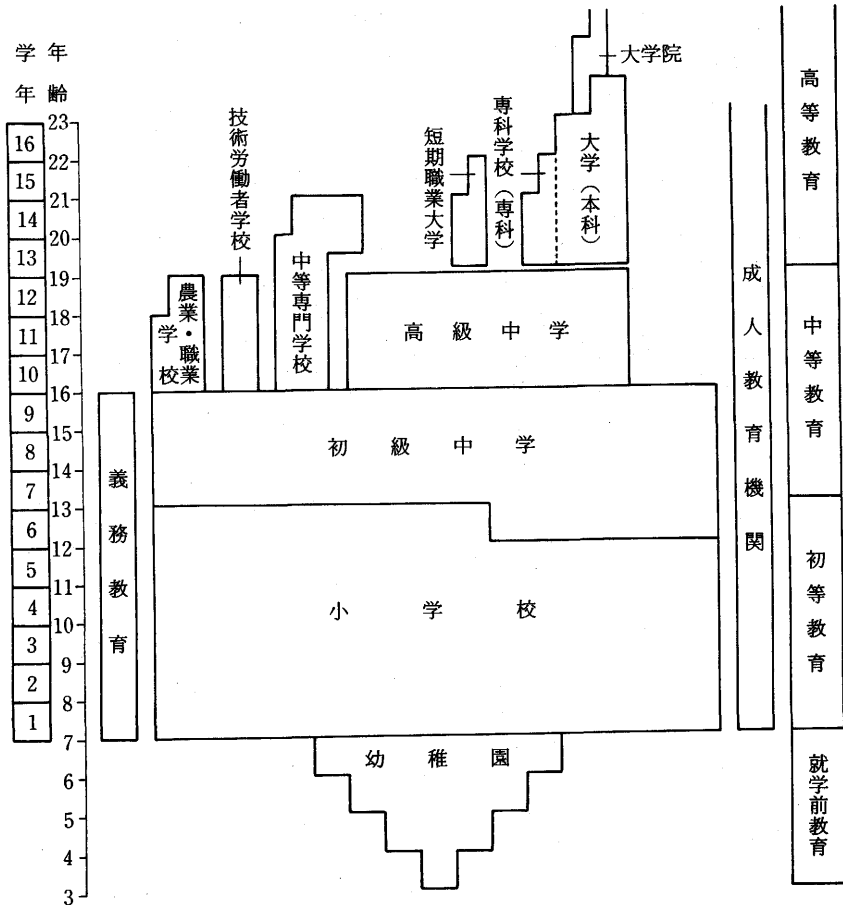
重慶市においては、都市部の小中学校の約3分の1が国有企業によって運営されている。すなわち、国有企業が義務教育の実施主体でもある。重慶鋼鉄会社の例を見てみると、同会社は従業員約5万人、家族を含めてその数は18万人に達し、きわめて規模の大きい企業である。第1-4表に示すように、多数の学校を経営しており、教育部門に約2000名の教職員スタッフを配置している。これらの学校は企業以外の子弟にも開かれており、現在、約3分の1が企業以外の子弟である。授業の内容は公立の学校と同じである。教職員

第1-4表 重慶鋼鉄公司による  
学校経営

	学校の数	学生数
幼稚園	15	1,820
小学校	17	10,942
中学校	7	2,034
高等学校	3	587
合計	42	15,383

(出所) 重慶鋼鉄公司での聴き取り。

第1-1図 中国の学校教育



(注)(1)小学校は7歳から6歳入学へ移行中。

(2)1986年「義務教育法」が制定された。9年間。

(3)学校は週6日。

(4)小学校の教課の授業時間は、6年間合計で、①国語41%、②算数25%、③体育8%、

④音楽6.5%、⑤美術4.1%、その他、の配分となっている。

(5)小学校には留年と飛び級がある。

(6)中等教育は、初級3~4年、高級3年間、外国語も必修。

(7)職業技術教育を行う中等専門学校、技術労働者学校、農業・職業中学が近年重視されている。

(8)高等教育機関の入学者は、毎年7月初旬の全国統一入試により選抜される。

の身分は同会社の職員であるが、待遇は公立の教職員と大差はない。これらの学校のほかに労働者の技能、技術を高めるための中級の技術学校ももっている。

国有企業は単なる財やサービスの生産の場であるだけでなく、労働者の生活や暮らしを保障する単位でもある。しかしながら、このことはまた反面、国有企業の効率性を損ない、コスト高を招来している一因になっていることは否定できない。現在、国有企業の3分の1は赤字といわれており、これが財政負担になっている。このことが長期に続けば、結局は労働者の福祉の向上につながらないばかりか、むしろ逆に生活水準の低下をもたらす恐れがある。今後、国有企業は中国のGATT加盟などによって、国際的な競争にさらされることは必至である。国有企業の効率的な企業への脱皮は時代の要請であるし、これからは、国有企業も国から独立性を強め、私的性格をもちあわせるようになろう。このような状況下においては、国有企業のエデュケーションを切り離して、行政に移管していくことが望ましいといえる。ともあれ、これまで、中国は社会主義国として、国有企業の労働者を住宅や福祉、教育などの面で手厚く保護してきたが、企業の効率的な経営を迫られている状況においては、これらを国有企業から分離し、商品化あるいは社会サービス化をはかることが重要な課題となっている。

#### 〈参考文献〉

- (1) 重慶市教育委員会『重慶市基礎教育概況』、1993年。
- (2) 馬越徹編『国際理解教育と教育実践』1、アジア諸国の社会・教育・生活と文化、エムティ出版、1994年。
- (3) 小島麗逸編著『中国経済改革』、勁草書房、1988年。

(西澤信善)



## 第2節 タイの教育開発の実態と問題点

### ——基礎教育を中心に——

はじめに

タイは1980年代後半から目ざましい経済成長をとげ、1993年時点で2040ドルという1人当たり所得で見るとかぎり発展途上国のなかで中所得国に位置づけられている。しかし、タイは現在、今後の経済成長を阻害しかねない多くの課題解決に迫られている。これらの課題とは、急激な都市化と人口問題、人材の不足、経済（地域間）格差の拡大、経済・社会インフラの量的・質的不足、環境悪化、生活の質の停滞、などである。

これらの課題の多くは、急激な輸出工業化による社会的影響であり、タイに限らず東アジア諸国に共通した課題ともなっている。

上記の課題のなかでも、人材の育成が最も重要視されている。急速な経済開発に対処できる資質と能力をもった人材の育成は、良質の労働力を求める産業界のみならず社会の広範囲にわたってその必要性が深く認識されている。人材開発・育成手段として取り組まねばならないのが、教育および訓練機会の整備・拡充である。

タイにおいても、新たな人材開発政策として現行の第7次国家開発計画（1992～96年）において、第4部「人的資源、生活の質および環境開発のためのガイドライン」として取り上げている。そこでは、人的資源の開発手段として、基礎教育の充実、技能・技術訓練の強化、民間による教育・厚生分野への投資と人々の開発への参加促進、などをあげている。

本節では、近代的工業化社会への移行過程にあるタイの人材開発手段を考えるに当たって、教育開発、なかでも基礎教育の現状と問題点を検証し、今後の人材開発に有効な協力分野をさぐるのが目的である。

第2-1表 タイの教育をとりまく状況

人 口	5,882万人(1993)
旧宗主国	なし
識 字 率	92.1%
学校制度 (初等・中等)	6-3-3
小学校就学率	94%(1992)
小学校教授用語	タイ語
学校年(始月と終月)	6月～5月
教育支出 GNP 比	3.8%
国家予算比	20%
留 学 生 送出数	11,240人
主要滞在国	アメリカ(68%)
平均寿命	64歳
宗 教	仏 教
1人当たり GNP	2,040ドル(1993)

(出所) 豊田俊雄。

## 1. タイの基礎教育の実態

ASEAN 地域は、発展途上国のなかでも NIEs 地域に次いで教育普及度の高い地域である。しかし、第2-2表に示されているように、ASEAN のなかで比較するとタイは1990年で見ると、高等教育部門を除くと最も教育普及度の低い国にランクされる。なかでも中等教育への就学率は32%と最も低く、ASEAN 平均の55%をはるかに下回っている。人材不足のネックはこの中等教育就学率の低さにあると指摘される所以である。

しかし、1991年以降、タイ政府は中等教育拡充政策をとり、著しい改善を行っている。従来、中学校は大きな町にだけあって農村にはほとんどなかった。このため中学校の拡充は中学校を農村にいかに関与させるかということである。町に見られる在来型の中学校を新しく設立する一方、小学校や寺院

第2-2表 ASEAN地域の就学人口に見る就学率と成人非識字率(1970, 90年)  
(%)

	初等教育				中等教育				高等教育		成人非識字率	
	合計		女子		合計		女子		合計		合計	女子
	1970	1990	1970	1990	1970	1990	1970	1990	1970	1990	1990	1990
タイ	83	85	79	85	17	32	15	32	13	16	10	7
インドネシア	80	117	73	114	16	45	11	41	—	—	32	23
フィリピン	108	111	—	110	46	73	—	75	3	27	11	10
マレーシア	87	93	84	93	34	56	28	58	4	7	30	22
シンガポール	105	110	101	109	46	69	45	71	—	8	—	—

(出所) World Bank, *Annual Report 1993*.

を利用してさかんに中学校を設置した。このため中等教育就学率は伸びてASEANの平均(55%)に達し、94年末には60%になるという(教育省)。タイ政府は、最近、タイの教育で最も大きい課題である中学教育の義務化を計画している。すべての子供に中学校3年までの教育を受けさせるには多くの問題がある。農村の子供たちは現在大きな労働力である。子供が通学することによってかかる親の労働負担が軽減されなければならない。経済負担に対しては、教科書の貸与、制服の支給などとともに授業料の無償化を実現すべきである。奨学金の支給、通学用の自転車の貸与も考慮されている。

一方、成人の識字率は、ASEANのなかでシンガポールを除き最も高い数値となっている(第2-2表参照)。この高い基礎学力の上に立って、教育省は新しい技能教育を策定した。国内全64県に64の「サテライト」と称するセンターを設置したのである。サテライトは、それまで小学校以上の教育を受ける機会がなかった成人を対象に技能教育を行うところで、簿記・会計から染織、農業、機械、コンピューター操作まで幅広く訓練をする。歴史的に農業国であるタイは、これによって産業化、工業化への道を見い出そうとしている。

上記のように農村に数多くの中学校を開設したり、64県にサテライトを設置したりで教育省の所管予算は増大し、防衛予算を抜いて第1位となった。開発にとって教育投資をいかに重視しているかが理解できるのである。農村

の新しい後継者を養成することは、都会へ流出する若者が多く見られる現在、重要な方策であろう。

タイの教育問題としては、すでに述べたように中等教育の未発達、教育レベル別労働賃金格差などの前近代的要因と、私立教育機関の隆盛とそこでの

第2-3表 タイの基礎教育指標

	1986	1987	1988	1989	1990 <sup>2)</sup>
(1)就学前教育					
生徒数(人)	1,009,131	1,158,466	1,248,290	1,273,782	1,292,593
就学率(%) <sup>1)</sup>	26.56	31.10	33.65	34.95	35.98
(2)初等教育					
生徒数(人)	7,160,494	7,100,266	7,009,604	6,987,240	6,955,492
就学率(%) <sup>1)</sup>	95.76	94.61	93.56	93.63	93.82
(3)小6卒業試験					
合格率(%)	n. a.	93.00	94.00	95.50	95.50
(4)小学校生徒					
残留率(%)	78.7	80.4	82.3	79.9	83.5
(5)中等(前期)					
生徒数(人)	1,277,619	1,217,288	1,221,224	1,282,118	1,394,129
就学率(%) <sup>1)</sup>	34.45	32.56	32.81	34.40	37.49
(6)学校数	34,068	34,073	34,073	32,858	n. a.
(7)教師数(人)	356,844	349,210	349,210	356,246	n. a.
(8)教師1人当たり					
生徒数(人)	20	20	19	18	n. a.
(9)生徒1人当たり					
財政支出(バーツ)	3,587	3,760	3,983	4,214	5,451
(10)教育支出に占める初					
等教育支出比(%)	57.4	57.8	57.3	56.4	55.4
(11)財政に占める教育支					
出(%)	19.4	17.9	16.6	20.0	17.9 <sup>3)</sup>

(注) 1) 就学該当年齢人口に占める比率。

2) シミュレーションによる予測値。

3) 推計値。

(出所) (1)(2) タイ「教育統計」, 教育省。

(3) タイ, TDRI「人口・教育・労働力・その予測とシミュレーション」, 1991年。

(5)(6)(7)(8)(11) UNESCO, *Statistical Yearbook 1990*, 1993.

(4)(9) NESDB, *Social Indicator 1990*.

(10) タイ大蔵省・予算局。

エリート養成といった超近代的要因が同居していることが指摘されている。これらの原因は何に求められるのであろうか。

その問題を解明する糸口としてまず教育の実態、特に基礎教育の実態を詳細に見てみよう（第2-3表参照）。

タイでは「基礎教育」の概念として、学校教育制度における7歳からの初等教育に加えて、成人に対する識字教育をあげている。途上国では一般的に基礎教育の機会、財政上の制約から正規の学校教育以外の場での教育（ノン・フォーマル・エデュケーション）が大きな役割を果たしている。しかしタイの場合は、基礎教育の重要性とその一部としての識字教育の重要性を認識してきたため、教育政策・制度では、正規の学校教育（フォーマル・エデュケーション）の整備・拡充に努める一方、学校以外の場での非定型教育も大きな比重を占めている。

次項で述べるように、タイの教育開発の歴史は19世紀まで遡ることができるほど古く、「若いうちに学べば、成長するにつれ福利が得られる」という教育理念が国民に浸透していた。この教育理念は戦後の経済発展の過程で、1960年代から「教育は国家発展の要」と変化してきたが、教育開発に対する国家的熱意は変わらなかった。この結果、70年代半ばには初等教育就学率はほぼ90%に達し、79年には6年間の初等教育の義務化が実施されて100%就学率が目標とされた。

これら初等教育の普及に重点をおいた教育政策が採用されたのは、先にあげた教育理念の実現と、高出生率（1960年で3.0%）により人口構成において若年人口比が高い比率を占めていたからにほかならない。また、成人に対する識字教育は国の経済開発における人的資源の重要性および国民の識字に対するニーズに対応するため、教育省成人教育局のもとで、全国レベルの識字キャンペーンが1938年に開始されている。この識字キャンペーンは大戦中、大戦後も続けられ、内容も識字から職業教育、生活改善教育など「成人教育・生涯教育」へと発展している。

このようにタイ政府は、後述するように早くから長期的計画によって基礎

第2-4表 タイの就学率 (1982~87年)

(%)

	就学前教育	小学校	中学校	高校	大学
1982	11.00	99.16	31.97	26.60	4.65
1983	12.57	97.61	33.18	25.96	5.27
1984	14.12	97.00	35.22	25.83	5.43
1985	17.84	95.90	35.22	25.22	5.23
1986	26.49	95.39	34.47	24.55	5.14
1987	30.31	94.20	32.90	24.14	4.54

(注) 大学の就学率にはオープン大学の就学率を含まない。

(出所) タイ国, 1989, Office of the National Education Commission.

教育の普及と改善に力を入れ、財政的にも教育部門、特に基礎教育への支出には高い優先順位を与えてきた。

しかし、現在では出生率の低下に伴い若年層の比率が減少しており、基礎教育政策の重点は、これまでの普及・量的拡大から就学前教育（幼児教育）、僻地教育、貧困家庭の子女の就学率の引上げ、中等教育前期（中学校）の義務教育化による就学率の引上げなどに置かれている。このように基礎教育の重点変化が促された状況は第2-3表の諸データから読みとることができる。

この表で指摘される点は以下の3点である。

第1点は、就学前教育（幼児教育）の就学率が顕著に伸びていることである（第2-4表）。これは初等教育の効率を上げるには幼児教育が効果的という認識が父母に広まっていること、経済発展によりそれを可能とする所得が得られる層が増えてきたこと、民間部門、地方自治体、NGOなど多様な組織によって幼児教育制度が充実されていること、などを示している。

2点目は、中等教育（前期）の就学率が確実に伸びていることである。先に挙げた第7次開発計画でも中等教育前期（中学校）3年間で義務教育化し、1996年には就学率を73%に引き上げることが掲げられている。ただし女子の中学校就学率の引上げに関しては特に重視されていないが、女性の発展への参加を促し、家庭での教育効果を高めるためにも、女子の中等教育就学率向上は必要であり、そのためのより肌理の細かい政策が必要である。

3点目は、すでに示した第2-3表に見るように、初等教育における残留率、小学校6年の試験合格率が改善されていること、(ドロップアウト率が減少)していることである。これにはカリキュラムの改善、卒業試験そのものの見直しなどが効果をあげたと言われているが、今後はすべての生徒がグレード6まで履修することが目標とされている。

最後に、この第2-3表では初等教育への就学率が減少していることが示されているが、それはリピーターが減少したためとみてよいであろう。

## 2. タイの基礎教育の歴史的発展と課程

タイの近代的学校教育制度は、1932年の絶対王政から立憲君主制への移行後に確立された。すなわち、国民の教育に関して憲法において国の義務が明示され、教育は性別や家柄などを問わない国民教育が目標とされたのである。それまではイギリスをはじめとする諸外国の教育制度の移入による王族および関連子弟の教育と、主として寺院による男子教育および地方教育といった二重教育制度であったといえる。また、1932年には最初の国家教育計画が策定され、教育開発に関する国の長期的取組みが開始された。この国家教育計画は、1960年から「国家教育開発計画」(National Educational Development Plan, 以下EDPと略記)と改称され、以後、経済社会開発計画と歩調を合わせて度々改正され、今日まで教育部門の活動、実施のためのガイドラインとなった。

1958年の国家教育審議会の設置、59年の国家教育審議会法の公布を受けた60年のEDPの発表によって、それまでの多様な学校制度を、就学前・初等・中等・高等の教育段階に統合体系化した。この時点で、現在にいたる教育制度の基盤整備が開始されたといわれる。現在までの各EDPで示された大まかな目標は以下のとおりである。

第1次、第2次EDP(1961~71年)の期間内には、工業化に適した労働力の供給という視点から中・高等教育レベルの人材育成と並んで、初等教育機

会の拡充が目標になった。第3次EDP(1972~76年)では、前期までの教育開発の目標が修正され、教育の質の向上と機会均等に移り、未就学児童や成人への初等教育機会の拡充と教員不足の解消に取り組んだ。また、この期間には教育財源の増大によって義務教育期間が4年から7年に延長された。

第4次・第5次期間中には、1977年の新国家教育計画の発表により、従来の4-3-3-2制から6-3-3制への移行と、これに伴う義務教育期間の7年間から6年間への縮小、地方のニーズや状況との合致を重視したカリキュラム改革による教育内容の質の改善、地方における教育行政の改善や、学校教育以外の教育機会の拡充、などの抜本的教育改革に取り組んだ。この期間に特に目立つのは、二重になっていた初等教育が上記のように6年間のコースに統合化されたことと、前期までの目ざましい経済発展によるインパクトを解消するため、地域開発、社会サービスの公平化を重視した政策が実行されたことである。基礎教育の発展という視点で見たかぎり、70年代末までにその普及と質の改善という点では必要な改革・改善はほぼ計画化され、一応その目標は達成されたとみてよいであろう。

しかし、第2-3表で見たように初等教育就学該当人口で見ると、就学率は長期的取組みによって飛躍的に上昇し、ドロップアウト者数も減少しているが、過去からの未就学者、ドロップアウト累積者数は膨大な数に上ろう。さらにすでに指摘したように、中学就学率は近年改善されたとはいえ、1990年の時点でまだ40%にも達しない。ドロップアウト防止のための対策と中学校就学率の向上のための対策、さらに勤労者のための体制整備が緊急に必要である。すでに述べたように、第7次経済社会開発計画では人材開発が重視され、教育制度の改訂の試みが推進中である。

### 3. 学校外教育

次に学校教育を補完するものとして、ノン・フォーマルな教育制度がある。これらはドロップアウト者、勤労者でありながら低学歴者である成人向けの



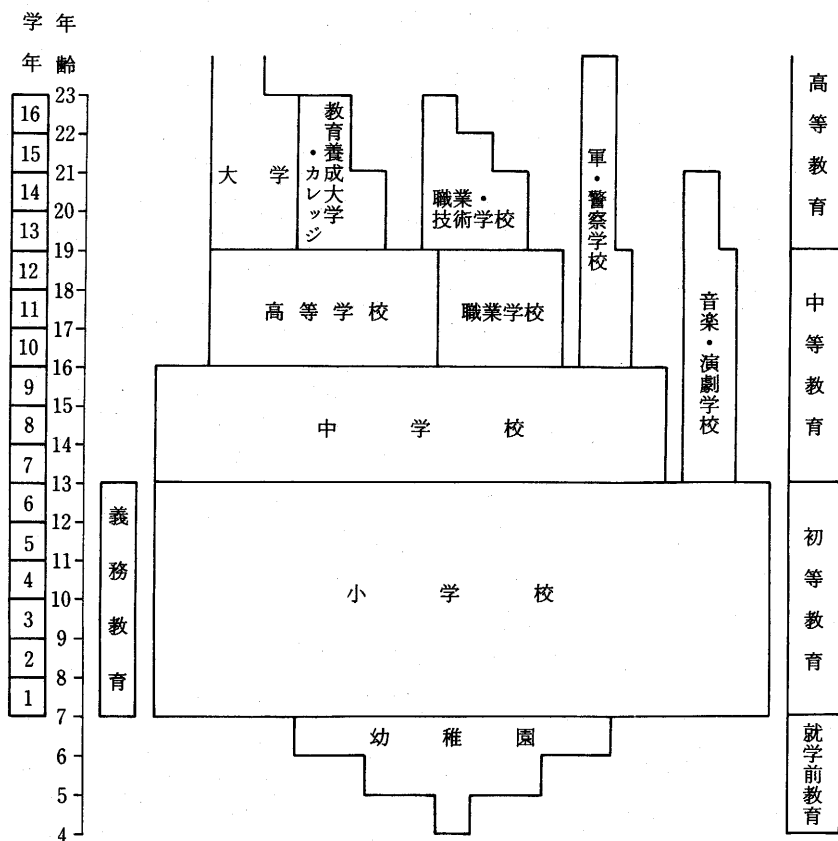
再訓練や技能研修，成人生涯教育，識字運動などいわゆる社会教育がこれに該当する。タイ政府はドロップアウト者を正規的教育制度に復帰させること，識字の普及，雇用の確保，地方への教育普及などを目的にノン・フォーマルな教育制度の充実に力を入れている。文部省および民間団体，NGO など多様な機関が一般知識・技能の向上に加えて，主として職業訓練を実施している。

タイは伝統的にノンフォーマル・エデュケーションの役割が大きく，これが職業教育や生活改善，識字に大きな効果を上げてきた。1970年代後半に生涯教育の概念が確立されるまで，未就学青年層や成人層に対する教育，成人教育がそれに該当した。タイではすでに教育省成人局のリードによって戦前から全国規模の識字運動が開始され，学校教育とそれ以外の教育が密接なリンクージュをとりながら識字普及に努めたといわれる。このリンクージュの中間に位置したのがNGOや地方自治体，宗教団体などである。成人教育だけではなく，学校教育制度の不十分な国境地帯，高地地帯のような僻地における基礎教育では，特に地方のニーズとの合致が重要視されるため，自治体・共同体やNGO，宗教団体の参加およびその活動が重要な貢献をしている。特に宗教団体は特定のグループに対して非営利的学校を経営し，僧侶や牧師が直接学習指導を行っている。このような多様な学習機会によって識字率は急速に向上し，67年に29.1%であった非識字率は90年には7%まで減少した。ただし女性の非識字率はまだ10%と男性に比べて3倍も高く，識字運動はまだ必要である。

#### 4. タイの基礎教育開発に対する諸外国の援助と今後の援助課題

基礎教育開発に関するかぎりタイに対しての援助実績はほとんど見られない。その原因は，すでに見たように国家財政が他のアジア諸国に比べて基礎教育の普及と充実に大きな比重を占めていたことにある。また，学校施設は，特に地方においては寺院内に設置されることが多いことにも見られるように，

第2-1図 タイの学校教育



(注)(1)幼稚園は近年増加して30%の就園。

(2)小学校は7～13歳の6年間、作業経験教育が重視される。年間授業日200日(土、日休校)。

(3)小学校から中学校への進学率は低い(37%)。

(4)大学は公立16校(うち2校はオープン大学)、私立26校。

(5)教員養成は高卒対象に2年のディプロマコース(小、中教員)、4年のディグリーコース(高校までの教員)をもつ。

(6)学校教育以外の教育ノンフォーマル・エデュケーションは、基礎教育(識字など)、社会教育(図書館など)および技能訓練の3分野に分かれる。

宗教団体の基礎教育開発への貢献が大きかった。また、NGOの役割が大きいのもタイの基礎教育開発の特色である。タイへの二国間援助あるいは世銀など多国籍機関の援助は、主に工業化の進展による雇用増に対応した中・高等教育の普及と職業訓練、行政サービスの改善のためのサポート、教育政策の評価サポートに向けられた。

今後のタイの基礎教育開発目標は、すでに触れたように、貧困層、障害者、僻地の少数民族など、これまで基礎教育制度へのアクセスが充分でなかった層に向けられている。そのため援助は、教材造りなどを通じたNGOへの支援、あるいは僻地やスラム教育に不可欠な教育資材（ラジオ、通学用自転車など）、学校および寮施設の建設などに向けられる必要があろう。

#### 〈参考文献〉

- (1) 天城勲編『タイの経済発展と教育計画』、アジア経済研究所、1966年。
- (2) 石井米雄「タイ国における近代教育の発展」（多賀秋五郎編著『近代アジア教育史研究 下巻』、岩崎学術出版社、1975年）。
- (3) 国立教育研究所国際教育協力室・国際研究協力室「アジア・太平洋地域諸国の中等教育——いくつかの主要な側面についての比較研究」、1991年。
- (4) 村田翼夫「タイ——独立を保持する教育近代化の試み」（馬越徹編『現代アジアの教育——その伝統と革新』、東信堂、1989年）。
- (5) Operational Evaluation Department, World Bank, *Educational Development in Thailand, The Role of World Bank Lending*, World Bank Operations Evaluation Studies, March 1989.
- (6) *Basic Education for All — A Mission Possible, Thailand's Illustrative Case and EFA Action Plan*, Prepared for World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990.
- (7) Ministry of Education of Thailand, *Report of Educational Developments in 1949-1968, Presented at The XXX1st*, International Conference of Public Education, Geneva, July 1968.
- (8) Ministry of Education of Thailand, *Report of Educational Development in 1968-69*.
- (9) Sirilaksana Chutikul Khoman, *The education sector in Thailand, problems, policy dilemmas, and the role of the government*, Discussion Paper Series No. 95 Faculty of Economics, Thammasat University, October 1988.

- (10) Suchart Parasith-rathsit, Pongsak Manasirisuk, "Projection of Primary School students in Thailand from 1986 to 2000," *Thai Journal of Development Administration*, Vol. 26, No. 4, October 1986.
- (11) Thai Studies Program, Chulalongkorn University with the cooperation of nine Universities, *The Development of Education and the Development of Science and technology*, International Conference on Thai Studies, Bangkok, 22-24 August 1984.

(北村 かよ子)

### 第3節 ミャンマーの教育

#### 1. 概 観

ミャンマーにおいては、教育を重視し尊重する歴史、伝統がある。11世紀半ばにアノーヤター王(在位1044~1077年)が出て、周辺諸部族を征服して最初の統一国家であるパガン王朝を樹立した。この時期は、モン文化や上座部仏教が伝えられ、また、文字が発明されるなどミャンマー文化の基礎が築かれた時期でもあった。特に、仏教は国王の篤い信仰心に支えられて、急速に一般の人々の間にも浸透した。パガンには多数の仏塔(パゴダ)が建てられた。仏教は人々の生活に深く根を下ろし、ミャンマー人の精神形成に絶大な影響を及ぼすことになった。仏教信仰は結果的には、人々の意識水準、教育水準を高めることになった。ポンジー・チャウンと呼ばれる僧院での修行が文字の習得に重要な役割を果たした。そのため、王朝時代より、一般の人々の識字率はきわめて高かったといわれている。

19世紀以降、イギリスの植民地支配を受け、西洋式の教育システムが導入され、フォーマルな教育面で果たすポンジー・チャウンの役割はしだいに低下した。しかし、今日においてもインフォーマルな面でポンジー・チャウンの果たす役割はきわめて大きいものがある。特に、農村地域では今なお絶大

な影響力をもっている。ミャンマーの15歳人口の識字率は79%に及び、ミャンマーの1人当たり国民所得からすれば、同じ所得水準の国々と比較して、きわめて良好な実績を示しているといえる。ミャンマーの教育を尊重する伝統がこうした数値に現れているとみることができる。しかし、7歳に達した子供の進学率が71%にすぎず、長年の経済停滞がしだいに教育にも影を落としつつあることをうかがわせる。

ミャンマーの現在の教育制度は、基本的にはネ・ウィン政権時代のそれを引き継いでいるといえる。1962年の軍事クーデターで権力を掌握した同政権は社会主義国家の樹立を標榜し、政治、経済、社会などの各面においてドラスティックな改革を断行した。政治面ではビルマ社会主義計画党(BSPP)の一党支配体制が確立され、また経済面では生産手段の国有化が進められ、計画経済への移行が模索された。教育面においても、65年から66年にかけて、約800校の私立の小・中・高等学校が国有化されるなど、教育も全面的に国家管理の下に置かれることになった。66年に公布された基礎教育法では、ビルマ式社会主義を建設・擁護する市民の育成およびビルマ式社会主義建設に必要な職業訓練の実施が謳われた。すなわち、教育はイデオロギー面でビルマ式社会主義建設の一翼を担うように改編されたのである。

ミャンマーの現行の教育制度は基礎教育、高等教育、職業教育の三つに大きく分類できる。教育制度は先に指摘したように中央集権化されており、基礎教育は教育省の基礎教育局の管轄下にある。しかし、最近の市場経済化の動きと合わせて、教育も地方分権化の動きが見られ、地方の権限が強化されてきている。現在、小学校は郡の教育担当官、また、中学校および高等学校は州および管区レベルの教育担当官によって管理されている。1991年には教育制度改革の指針づくりのために「ミャンマー教育委員会」がつくられた。

## 2. 基礎教育

基礎教育は初等学校、中等学校、高等学校の3レベルを含んでいる。1974

年に制定・公布された憲法では、基礎教育を義務教育にすることが定められたが、現在にいたるまで義務教育制度は実施されていない。一応、初等学校および中等学校ともに無料であり、また高等学校の費用も名目的なものである。しかし、学校運営資金は実際にはPTA会費や父兄の寄付金に依存するところが多い。

初等学校の就学期間は5年であるが、児童は最初の1年は幼稚部、残りの4年は小学校で学ぶ。中等学校、高等学校の就学期間はそれぞれ4年と2年である。5歳になれば、だれでも権利として幼稚園に入ることができる。学年は小学校1年生を第1学年としてカウントする。したがって、中学最終学年は第8学年、高校のそれは第10学年となる。1991/92年において、小学校、中学校および高等学校の数は、それぞれ3万6499校、2062校、858校となっている。教員の数は27万人を数える。

ミャンマーの学年暦は6月に始まり、3月に終わる。1週の授業日数は5日間であり、1日の授業時間は学年に応じて増加する。1、2年生は1日3時間、週15時間授業で、教科は国語、英語、算数の3科目である。3、4年生になって、それらの科目に、歴史と地理が加わり、1日の授業時間も5時間に増える。小学校では読み書きと算数の基礎的な能力を身につけることに重点を置いてカリキュラムが編成されている。小学校1年生から英語教育を実施しているのも特徴といえる。現在のカリキュラムおよび教科書は1981年の「新教育計画」に則って作成されたものである。

学力の進捗状況をみるために、学期および学年末にテストが行われる。小学校の最終学年である第4学年の終わりに、郡レベルで基礎教育局の統一試験が実施される。また、初等教育および中等教育の9年の課程を終了する時点で、全国的に教育省試験局の統一試験が実施される。これは基礎教育中等学校試験と呼ばれる。高等学校においては、この試験の成績によって、学生は理系コースまたは文系コースを選択することになる。理系コースを選択した学生は国語、英語、数学、物理、化学、生物学などの科目を履修する。また、文系コースを選択した学生は二つの選択肢があり、その一つは国語、英

語、数学、経済学、歴史、地理などを学び、また、もう一つの選択肢を選んだ学生は国語、英語を重点的に学ぶほか、歴史、地理を履修する。

高等学校の終了時に、すなわち、第10学年の終わりに試験局が実施する基礎教育高等学校試験（BEHS）が行われる。学生はこの試験の成績によって、AリストまたはBリストに記載される。Aリストに記載されたものは高等教育機関への進学が可能になる。どの高等教育機関に入学できるかは、高等学校で履修した科目、BEHSの試験結果、本人の希望などを考慮して、選考委員会で決定される。選考委員会は教育省の高等教育局および保健省の健康人材局の役人によって構成されている。Bリストに記載されたものは技術、農業、商業系などの学校に進学する。

### 3. 高等教育

王朝時代、ミャンマーにはテッカトーと呼ばれる高等教育機関が存在した。近代的な大学教育制度が導入されたのは英領植民地に入ってからのもので、まず政府系の単科大学とキリスト教系の単科大学が創設された。この二つの単科大学を前身として、1920年ラングーン大学が設立された。独立後、ラングーン大学は学部制が導入された。また、1958年にはマンダレーにあった大学予科（University College）がマンダレー大学に昇格した。ネ・ウィン政権成立後の64年、大学教育法が制定され、高等教育も大きく変わるようになった。この年、外国語学院が設立された。

1974年、高等教育機関はこれまでの単線型から複線型に変わり、より複雑となった。二つの大学の学部が昇格して、大学レベルの学院（Institute）となった。76年から78年にかけて、20校の2年制地域大学（Regional College）が新設された。しかし、80年、これらの地域大学は高等教育局の管轄下に入り、地域大学とは呼ばれなくなった。多くの2年制の大学は学位の出せる単科大学に昇格した。チン州には短期大学が、またマンダレーには工科大学および教育学院が設立された。すなわち、高等教育機関としては、ヤンゴン大

第3-1表 高等教育機関の数および学生数 (1991/92年)

	高等教育機関	数	学生数
1	総合大学	3	91,329
2	単科大学(学位付与可)	6	25,100
3	短期大学	11	19,428
4	経済学院	1	6,265
5	教育学院	1	1,463
6	畜産・獣医学院	1	978
7	農業学院	1	1,874
8	ヤンゴン技術学院	1	5,913
9	コンピューター科学・技術学院	1	238
10	外国語学院	1	724
	合 計	28	143,312

(出所) Ministry of Education.

学, マンダレー大学, モールメイン大学などの総合大学のほかに単科大学, 専門大学, 医科系大学がある。単科大学には学位を授与する4年制の大学と授与できない2年制の短期大学の別があり, いずれも総合大学に付属している。91/92年の高等教育機関(医学系および通信教育は除く)の数および学生数は第3-1表に示すとおりである。

#### 4. 職業教育

植民地時代, 工業部門で必要とされた技術者や熟練労働者はもっぱらインドから供給された。そのため, 独立後は, 職人, 技術者, エンジニアなどが極端な不足をきたした。現在は, 教育省の中に技術・農業・職業局 (DTAVE) を設置して, 職業教育に力を入れている。職業系の学校は第3-2表のようなものがある。

小学校レベルの課程を終えただけの者は家政学校やその他の職業学校へ進学する。これらの学校では, 大工, 手芸, 散髪, 縫製, 印刷, 冶金, 養殖, パン焼きなどの技術を身につける。第8学年, すなわち, 中等学校を卒業したものは技術系または農業系の高等学校への進学の道が開かれている。また,



第3-2表 職業系学校の内訳

	職業・専門学校	数
1	政府技術学院 (GTI)	11
2	国立農業学院 (SAI)	7
3	技術高等学校 (THS)	14
4	農業高等学校 (AHS)	9
5	商業学校	2
6	機械補修学校	2
7	手工芸学校	11
8	家政学校	6
9	漁業学校	2
	合 計	64

(出所) Ministry of Education.

基礎教育課程を終了して BEHS の試験で A リストまたは B リストに記載されたものは政府技術学院、国立農業学院あるいは商業学校へ進学できるが、DTAVE の実施する試験にパスしなければならない。

#### 5. 遠隔地教育、通信教育など

ミャンマーは多数の少数民族が住む多民族国家である。現在、約 50 の少数民族が確認され、話される言語も 100 を超える。民族構成をみると、ビルマ族が約 69% を占め多数派を形成し、主として、中央平野部に住んでいる。残りが少数民族ということになるが、そのなかでもシャン族、カレン族、カチン族、チン族などが比較的人口も多い。これらの少数民族は主として、周辺部の高原あるいは山岳地帯に住んでいる。したがって、これらの遠隔地教育の拡充が重要な課題になっている。最近の動きとしては、国境地域での教育の普及に力を入れていることが注目される。1989/90 年には小学校が 28 校、中学校が 1 校、90/91 年には小学校 37 校、91/92 年には小学校 49 校、中学校 2 校、それぞれ開設された。また、政府はミャンマー連邦少数民族大学を設置し、少数民族文化の保存、研究とともに、地方の少数民族出身者の教員を

養成し、諸民族間の融合に努めている。

遠隔地に住む者や勤労者のために、大学レベルの通信教育にも力を入れている。1981 年以来、通信教育は高等教育局の管轄下に置かれているが、実際の運営はそれが付属する各大学が実施している。それらの大学には通信教育センターが設置されている。

## むすび

すでに明らかにしたように、ミャンマーはもともと教育熱心で、識字率も高い水準を達成していた。しかし、長年の経済停滞で教育全般に衰退がみられる。最近のユニセフの情報によると、公式統計よりも実態はかなり悪化しているようである。例えば、初等教育の学齢期に達した子供の進学率はおおよそ 6 割程度と推定されている。開発途上国の平均をみると、この率はすでに 90% 強に達していることを考慮すれば、ミャンマーの実態はかなり悪いといえる。しかも、5 年間の初等教育課程を終了する児童の割合は 25% にすぎない。同じくユニセフのデータによると、4 年間の課程を終えて、第 5 学年に進学する児童の割合は世界平均で 68% であるが、この数字と比較してわかるように、ミャンマーの状況は国際的に比較してかなり低い水準に落ち込んでいるといえよう。こうした教育の停滞を反映して、識字率も悪化してきているとみられている。例えば、政府の公式発表によれば、識字率は 80% であるが、ユニセフではその率を 55% 程度と推定している。長年の経済停滞は教育に暗い影を落としており、教育の窮乏化が進んでいるといえよう。

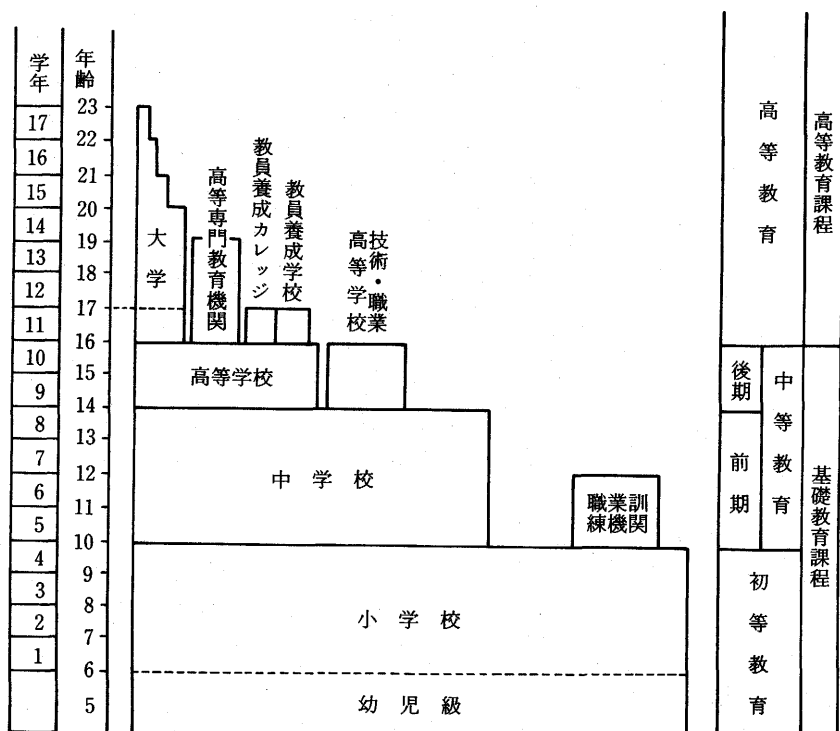
上で見たように、教育、特に初等教育の停滞が著しい。当面、初等教育における高い未就学率、中途退学率を改善することが重要な課題といえよう。ミャンマー政府は 2000 年までに、初等教育の就学率を 100% に、また終了率を 80% にまで高めることを目標としている。しかし、現状からするとこれらの目標を達成することはきわめて困難であろう。経済是最悪期を脱したとはいえ、財政は大幅な赤字が続いている。当面、経済発展のためのインフラ整

備に力が入れられようから、社会サービスが大々的に拡充されることは望み薄である。このような状況であるから、教育部門での国際協力の可能な分野は多々ある。しかし、周知のように、日本を含む西側諸国のミャンマーに対する援助は、1988年の反政府・民主化運動の弾圧、スー・チー女史をはじめとする多数の「政治犯」の拘留、総選挙の敗北にもかかわらず政権移譲の拒否などを理由にして、事実上ほとんどストップしている。

このような状況において、ユニセフが細々と援助を行っている。ユニセフはCAPS（継続的な評価と進展システム）プロジェクトを推進している。CAPSは評価方法の改善、教師の訓練、子供中心のカリキュラムの作成、教科書や学習教材の開発などを行っている。しかし、資金不足のためCAPSを導入しているのは、小学校全体の約1割に相当する3000校にすぎない。経済制裁の影響が出ている一つの部面である。

政治的問題がクリアーされた場合、どのような教育協力が有益か最後に触れておきたい。ミャンマーの場合、当面、初等教育の立て直しが重要である。まず第1に、ハード面として学校建設の重要性を指摘しておきたい。就学率の低さは、近くに学校がないということが一因になっている。特に、農村地域や少数民族の居住する地域は最も遅れたところであり、重点的に取り組む必要のあるところである。学校建設の協力についてはフィリピンの例があるが、これは無償資金協力により、1988年から91年までに213の小・中学校の建設を行ったものである。第2に、ソフト面での協力として、効率的な教育行政の実施、教育計画の立案、教科書の作成、教員の養成などについて、専門家などを派遣してアドバイスすることが挙げられよう。第3に、上で指摘したユニセフなどの国際機関の活動やNGO（非政府組織）を資金面等で支えることも重要であろう。政府の報告書も「教育行政・教育計画等我が国が必ずしも十分経験を有しない分野においても、他の主要援助国・機関との連携を密にして、相手国の自主性に十分配慮しつつ、相手国の計画策定の段階からなんらかの形で関与し、協力を行っていくことが望まれる」と指摘している。

第3-1図 ミャンマーの学校系統図



- (注)(1)基礎教育課程は、小学校（5年）、中学校（4年）、高等学校（2年）の11年間。  
 (2)小学校の授業科目は、ビルマ語、英語、地理、歴史、算数、理科の6科目、中学校では、算数が数学と代数に分かれる。高等学校では、理科が物理、化学、生物学の三つに分かれる。  
 (3)高等教育課程は、2文科大学と7単科大学で、すべて国立である。文科大学と経済大学が4年、教育大学と農業大学は5年、工業大学6年、医科大学、歯科大学、獣医大学は7年の修学年限である。

世銀は最近の報告書で、東アジアの国々が高成長をとげた要因の一つとして、教育による人的資本の蓄積を挙げている。ミャンマーにおいても、長年の経済停滞を脱すべく成長路線への模索がなされているが、教育の拡充はそうした観点からも重要であろう。

#### 〈参考文献〉

- (1) Ministry of Education (The Government of the Union of Myanmar), *Education in Myanmar*, Yangon, 1992.
- (2) Ministry of Planning and Finance, *Review of the Financial, Economic and Social Condition for 1992/93*, Yangon, 1992.
- (3) Japan Committee for UNICEF, *UNICEF NEWS*, Vol. 161, Spring, 1994.

(西澤 信 善)

### 第4節 スリランカの教育と開発

#### はじめに

スリランカの教育水準は年間1人当たりGDP 500ドルの所得のわりには高い水準にある。具体的にどの程度の達成度であるか概観した後、そのような高い水準を生み出した背景と直面する問題点をさぐる。最後に今後の開発に教育がいかに貢献できるか検討する。

#### 1. 学 制

現在の教育制度は1987年に改正されたもので、第4-1表に示すように5歳で入学し5年間の初等教育を受ける。中等教育は前期6年、後期2年に分かれる。中等教育前期はさらに3年ずつに分かれる。10年生すなわち中等教育前期の終わりに試験を受ける。これは一般教育資格証(普通レベル)(General

第4-1表 通学率

(%)

年 齢	1971	1981		年 齢	1971	1981
5	16	64		19	19	24
6	60	88		20	13	14
7	73	92		21	10	10
8	77	93		22	8	7
9	79	93	初等教育	23	6	5
10	78	91		24	5	4
11	77	89		25		3
12	69	83		26		2
13	65	79		27		2
14	57	71		28		1
15	51	63	Oレベル	29		0
16	43	52		全 体	46	47
17	35	41	Aレベル			
18	24	30	大学			56 (24歳まで)

(出所) *Census 1971*, Vol. 2, Part 1, Table 13.*Census 1981*, Vol. 2, Part 1, Table 12.

Certificate of Education-Ordinary Level) と呼ばれる。12年生すなわち中等後期の終わりには大学入試に相当する試験を受験する。これは一般教育資格証(上級レベル)(General Certificate of General Education-Advanced Level) と呼ばれる。

## 2. 就学率

初等教育の就学率は男女とも100%を超え(1990年)、中等教育全体においても74%(全体)、女子でも76%の就学率(89年)<sup>(1)</sup>と非常に高い。

第4-1表では、1971、81年の年齢ごとの通学率(Attending Rate)<sup>(2)</sup>を示

した。81年では初等教育に相当する年齢ではほぼ100%の数字を示している。スリランカでは小学校1年のレベルから年2回の試験に合格しなければ進級できない制度をとっていたため再履修率 (Repetition Rate) は低学年から比較的高い<sup>(3)</sup>。このことを考慮に入れると一定の年齢に期待される学習をしていない生徒も多いが、初等・中等教育の通学率の高さは教育の普及を物語ろう。

しかし別の調査(1985/86年)では、いまだに10歳以上の人口のうち10.7%が一度も教育を受けないでいることが明らかになっている<sup>(4)</sup>。

### 3. 識字率

第4-2表には1953~81年までの10歳以上の識字率を示した。独立して間もない53年にはすでに男性の識字率は81%に達している。53年には男女の識字率に約25ポイントの格差があったが、81年までには女性の識字率も上昇し、ほとんど遜色ない。都市・農村間格差を示した第4-3表を見ても、どのグループでも都市・農村間の格差は10ポイント以内にとどまっており、

第4-2表 10歳以上識字率

(%)

	1953	1963	1971	1981
全 体	69.0	77.0	78.5	87.2
男 性	80.7	85.7	85.6	91.1
女 性	55.5	67.3	70.9	83.2

(出所) Statistical Abstract of the Demographic, Socialist Republic of Sri Lanka, p. 143, Table 225.

第4-3表 10歳以上識字率 (都市・農村間) (1981年)

	全 国	都市部	農村部
全 体	87.2	93.4	85.4
男 性	91.1	95.3	89.9
女 性	83.2	91.4	80.9

(出所) Census 1981, Vol. 2, Part 1, Table 110.

全国的に教育が均等に普及していることを物語る。

#### 4. 歴史と背景

まず第1にあげられるのが植民地時代の教育である。当初はキリスト教の布教を目的とする宗派学校の性格が強かったが、英語教育による現地人官僚の育成にも力点が置かれるようになった。1836年には官立エリート学校も設立された。私立宗派学校には生徒から徴収する授業料のほかに植民地政府から補助金が交付されていた。

これらの学校に現地の地主、商人の子弟などが入学し、新しい現地人エリート層を形成した。新しいエリート層は英語を武器として政府の上級職、弁護士、医師、技術者など収入も社会的地位も高いホワイトカラーの安定した職業を独占した。

次に独立前後の状況を説明しなければならない。スリランカでは1931年にドノモア憲法が制定された。この憲法により現地人で構成される国民評議会が設立され、一定限度の自治を得た。このとき同時に男女の普通選挙制も導入された。国民評議会は1947年の独立後もそのまま国会として受け継がれた。つまりスリランカの独立は他の南アジア諸国が経験したような宗主国との戦争や領土紛争・民族紛争がなく、比較的スムーズに行われた。植民地時代との政治的断絶も伴わなかった。そのかわり国民の間に独立を求める広範な民衆運動もなかった。

独立を容易に達成し、明確な国家目標を持たない独立後の政府がとったのが福祉政策であった。独立以前から福祉政策は導入されていたが、新政府の政策はそれをさらに広範にかつ安価に提供するものであった。そのなかで教育は無償医療・食糧配給政策とともに中心的存在だった。

スリランカの教育の普及は教育を受ける、あるいは受けさせる際に直面する障害を一つひとつ取り払う形で進んだ。教育の「民主化」(Democratization)とも表現される。スリランカの教育政策は教育機会の均等化に全勢力が捧げ



られたといっても過言ではない。

すでに植民地政府時代から1906年の都市学校令、翌年の農村学校令によって義務教育の基礎が築かれた。45年には幼稚園から大学までの公立学校の無償教育制度・基礎教育の義務化が確立した。ただし無償化が実施されたのは51年からであった。これによって低所得者層の子弟にも教育の門戸が開かれた。しかしエリートの証である英語教育を施す学校の多くは私立であり、英語と結びついた上級職が高所得者層に独占される状況に変化はなかった。

教育の普及のためには宗教面での障害も取り除かれねばならなかった<sup>(5)</sup>。植民地政府は1920年の教育令によって政府立学校における宗教教育を一切禁止した。その結果、学校教育において自己の宗教を学ぶ機会はなくなった。なぜならば当時は公立の学校が少なかった上に人口に比してキリスト教の宗派学校が多く、その他の宗教の宗派学校が少なかったからである。また英語教育を行っていたのが主にキリスト教宗派学校であったことから、多くの仏教徒・ヒンズー教徒・イスラム教徒の子弟がキリスト教宗派学校に通っていたからである。同教育令では政府の補助金を受けている宗派学校に対して、保護者が子弟に当該学校における宗教教育を拒否するのならば学校側はそれを承認するよう要求した。しかし実質的には仏教徒、イスラム教徒、ヒンズー教徒らがキリスト教教育を拒否することはできなかった。

1947年の教育令では、このような事態を改善するために政府立学校では保護者の宗教を教育課程に組み込むべきとし、政府から補助金を受けている宗派学校に対しては保護者の宗教と異なる宗教を教えてはならないと規定している。これにより完全ではないにしても教育における宗教面での障害が取り除かれた。

1956年には英語に代わってシンハラ語が公用語に制定され、英語ができないが故に社会的地位の上昇が望めないでいたシンハラ人の悲願が達成された<sup>(6)</sup>。初等教育では植民地時代の終わりから現地語が使用されていたが、中等教育以降にも英語の排除が広まり、59年までには理科・数学・西洋諸国語を除く全科目が第12学年までシンハラ語あるいはタミル語で行われることと

なった。67年には理科と数学もシンハラ語、タミル語で行われるようになった。教育メディアの切替えは高等教育にも及んだ。すでに現地語で初等教育を受けた生徒にとって中等・高等教育が英語で行われることは実質的には進級の機会を奪うと考えられたからである。これによって50年の学生数6万5000人は60年には22万5000人に増加した<sup>(7)</sup>。

先に述べたように、スリランカでは学校は公立学校は無償、私立は授業料を徴収していた。私立にはさらに植民地時代から政府の補助金が交付されていた。しかし1960年になって政府は私立学校・宗派学校に補助金の交付か授業料の徴収かの二者択一を迫った。授業料の徴収をやめ補助金の交付継続を選択したことによって多くの私立学校は国有化された。国の補助を拒否し、私立にとどまったのはごく一部だったので、ほとんどの学校が国の管理下に入った。これにより政府の教育管理は範囲を広げ、教育の機会均等の目標に向け制度が整備されていった。

1966年、全国高等教育審議会に大学の入学者数、入学割当て、教育科目の変更、施設の改善等の調整・管理を移管することによって国による学校教育管理はさらに広がった。

## 5. 問題点

前節で述べたように、スリランカ教育制度には政治的な意図が見えかくれする。普通選挙が1930年代から実施され、選挙制度が農村にも深く浸透していたこと、選挙区の区割り基準が人口から面積に変更されたことで、人口の希少な農村後進地帯の需要が国会でより強く反映される構造ができあがっていた。農村選出の国会議員は、次回の選挙の当選を確実にするために地元への利益誘導に熱心にならざるを得なかったのである。教育の民主化は、その要求項目の一つであった。そして最も選挙民にアピールする方法としては、自らの選挙区に学校を建設することであった。教育の民主化・機会の平等化という政策は耳触りがよく、誰も真っ向から反対することはできなかった。

高福祉政策を可能にしたのは主に紅茶・ゴム・ココナツなどの一次産品の輸出による収入であった。しかし一次産品に依存する高福祉政策を安定的に継続することは困難だった。なぜならば、一次産品の生産停滞・国際価格低下に加えて独立後の人口増が重なって学生人口が急増してしまったからである。すでに1950年代には社会支出が財政を圧迫するようになった。実際、無償教育を謳っておきながら公立学校でも保護者に寄付金を要求しており、体育館や視聴覚施設などは各学校の寄付金でまかなわせている<sup>(8)</sup>。

教育の普及とそれに伴う学生の増加は政治家の人気取りとしての「教育の民主化」の性格が強かった。そのためカリキュラムについては深く考慮が与えられず、スリランカ社会の需要を考慮したものではなかった。ここに学生の増加による問題を生じた。

一つはいわゆる学歴インフレである<sup>(9)</sup>。学生増により市場に放出される新規の労働者は増えたが、彼らの多くが希望するホワイトカラーの職は学生の増加に歩調を合わせて増えることはなかった。雇用主は同じ賃金を払うならば高い学歴を修得したものを選ぶので、学生は少しでも就業機会を広げるために高い学歴を修得しようとする。学歴の修得にかかる費用はきわめて小さいので、この傾向はさらに強くなる。受験競争は熱を帯び、塾通いや家庭教師など、よりよい教育環境を提供できる高所得者層にとって有利になる。また学歴インフレには高学歴失業がついて回る。第4-4表で部門ごとの年齢別失業率を示したが、エステート部門を除いて20~24歳の失業率が30%を超えている。その後は徐々に下がるものの、深刻な状況である。失業者を学歴別にみると(第4-5表)、学歴が高くなるにしたがってかえって失業率が上がっている。彼らは食糧配給政策のおかげで食うには困らないが、かえて不満がくすぶり、社会不安の種ともなっている。失業者全体では約6割が中等以上の教育を受けている<sup>(10)</sup>。

第2には、大学教育のアンバランスである。1950年代以降、教育の民主化の進展により農村出身の学生にも高等教育への進学機会が生じ、大学入学希望者が増加したため、政府は大学に対しより多くの学生を入学させるよう

第4-4表 失業者の年齢別構成

年齢層	全 国	都市部	農村部	エステート
10～14	1.2	1.0	1.2	2.1
15～19	22.2	22.5	20.6	44.8
20～24	36.6	34.7	38.0	27.9
25～29	17.4	17.2	18.1	9.0
30～34	9.2	11.0	8.6	5.5
35～39	4.5	4.8	4.5	2.8
40～44	3.3	3.0	3.3	5.9
45～49	1.8	1.9	1.9	0.6
50～54	1.0	1.3	0.9	—
55～59	1.5	1.3	1.6	0.7
60～64	0.5	1.1	0.3	—
65歳以上	0.8	0.2	1.0	0.7
全 体	14.1	19.5	13.2	7.8

(出所) *Socio-Economic Survey 1985/86*, p. 50, Table 9 より。

第4-5表 失業者の学歴別構成

	全 国	都市部	農村部	エステート
無就学	4.5	4.1	3.3	24.1
1～5年生	14.4	10.3	14.3	43.3
6～8年生	18.3	20.3	18	10.4
9～10年生	28.5	33.4	27.7	8.9
Oレベル以上	34.3	31.9	36.7	13.3

(出所) *Socio-Economic Survey 1985/86*, p. 50, Table 11 より。

圧力をかけた。既存の大学の入学者を増やした上に、政府は仏教学校を大学に格上げしてこれに対応した。一方、入学を希望する学生のなかには理科教育の施設のない農村の出身者も多く、必然的に文化系の学生が多くなった。

また英語教育を受けずに大学まで進学することも可能になっていたから、1960年代後半以降は教育メディアとしてシンハラ語やタミル語を用いられるようになった。現地語による理科系学部の授業を行える教員は少なく、ますます文化系学部がアンバランスに肥大していった。

こうして大学教育は社会の需要とかみ合わない学生を労働市場に大量に放出することになった。社会の需要と授業内容の乖離はスリランカの大学の伝統にも求められる。すなわち、もともとスリランカの大学はロンドン大学への入学のための試験を行う場であった。教育制度もイギリスの制度を模しており、教育内容は科学・技術を軽視したアカデミックな内容であった。

第3に、学生が増えた結果、雇用主にとって学生の選択範囲は広がったが、選択方法として英語の重要性がかえって増してしまった。英語が堪能であることはビジネスの世界でいまだに必須条件である。大学教育までを現地語で受けた農村出身者にはきわめて不利となっている。1981年のセンサスでは英語の識字率は全国では11.5%、都市では25.0%、農村ではわずか7.5%であった<sup>(11)</sup>。

教育が政治的な意志に翻弄された結果、最も迷惑をこうむったのは現場の学校であり、学生たちであった。政権が交替する度にカリキュラム・制度の改正があった。1972年のカリキュラム改正においては、社会の需要に応えるという名目で大学に新学部を創設し、卒業後は公務員として雇用することも約束した。しかし新学部は世間に認知されなかったばかりでなく、77年の政権交替により発足した新政権は学生の雇用を拒絶した。

教育を受けたことによって生じた期待（かつては実現可能だった高所得・社会的な地位）を社会が吸収できなかった。このことはただでさえ少ない雇用機会を多数派のシンハラ人と少数派のタミル人・ムスリムが分け合わなければならないことを意味する。少数派で政治的に不利な立場にあるタミル人は教育熱心で、医者・弁護士・技術者などにタミル人の占める割合が大きかった。これに対して政府は大学の入学割当・公務員の試験にシンハラ人を優遇する政策を打ち出したが、これもシンハラ人とタミル人の溝を深め、民族問題を複雑にしている。

## 6. 開発と教育

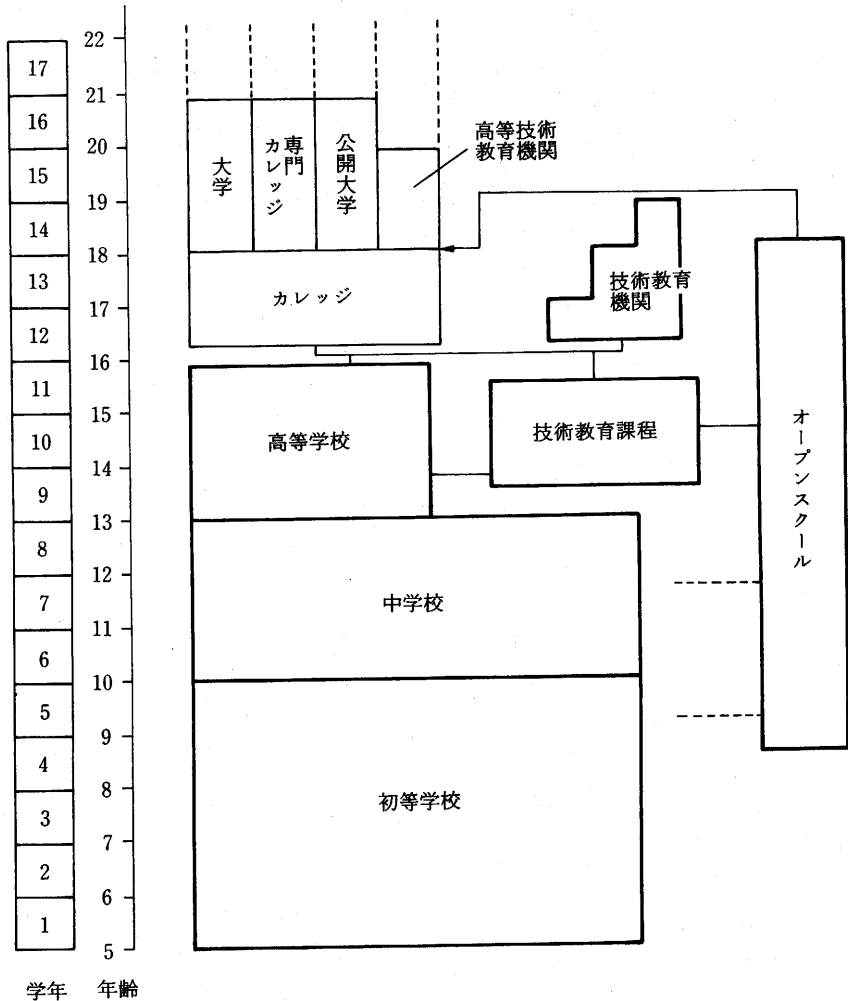
識字・初等教育の分野においてはもはや手を加える余地はない。しかしエスレート部門は従来政治的に軽視されてきたこともあって、学校施設、教育の達成度の点ではかに劣る。これらの地域に学校教育を強化することも必要ではある。

デリケートな民族問題をかかえるスリランカでは、高い若年失業率は社会に対する不満を容易に醸成し、増殖させる。過去に起こった民族暴動の主体はこれらの青年層であった。失業問題を緩和するためには経済構造の多様化による雇用の創出が望まれる。そのためにスリランカに必要とされるのは理科教育・技術教育であると政府は考え、1972年より理科を初等教育のカリキュラムに定着させた。スリランカが模したイギリスの学校制度に則った教育は伝統を重んじ、技術・実利教育を軽視するものであった。そのため理科教員・理科施設が不足し、文化系学生をいたずらに増産したことの反省でもある。

すでに技術・職業教育をカリキュラムに取り入れようと何度か試みている。大学教育に並行して職業学校も存在するが、途中でドロップアウトした学生の受け皿のように見られており、卒業後の評価も低い。職業学校を卒業しても就業を期待できないとわかっているならば学習の効果は減少し、さらに社会的評価は下がってしまう。この問題を解消するためには、いったん企業あるいは政府に雇用された人材を再び教育する方式が望ましいかもしれない。後の所得・雇用の安定をもたらすとわかっている場合のほうが学生は学習・技術の習得に熱心になるだろう。雇用者も技術の習得にプレッシャーをかけるに違いないが、よりいっそうの効果を期待するのであれば、奨学金、企業内選抜制度、企業に対する補助金の拡充が望まれよう。

インフラの面からすると既存の学校施設を利用、教育者の面では実地の専門家の利用が考えられる。資金面では実務教育、地方教育、さらに進んだ技

第4-1図 スリランカの教育制度



(出所) 渋谷英章「スリランカの教育」(『現代学校教育大事典』, ぎょうせい, 1993年)。

術教育のために奨学金基金を充実させることが第1に必要なだろう。

注(1) UNESCO, *Statistical Yearbook 1992*, Paris, 1992, Table 3. 1.

(2) Attending Rate=当該年齢のうち現在学校に籍をおいている人口/当該年齢の総人口。

(3) 1972年より小学校5年生, 中等教育前期終了までは自動進級方式をとっている。

(4) Department of Census and Statistics, Ministry of Plan Implementation, *Labour Force and Socio-Economic Survey 1985/86, Sri Lanka*, Colombo, 1987, p. 94, Table 3. 1.

(5) 大岩 硯「スリランカにおける宗教教育」(アジアエートス研究会, 佐藤信雄編『東南アジアの社会変動と教育』, 第一法規出版, 1986年), 228~231ページ。

(6) ここではシンハラ語のみが公用語とされ, 人口の約25%を占めるタミル人らの母語であるタミル語が排除された。現在の民族紛争の発端はシンハラ語の公用語化に始まる。

(7) Chandra Richard de Silva & Dy de Silva, *Education in Sri Lanka 1948-1988*, New Delhi, Navrang, 1990, p. 22.

(8) 上田はる「スリランカ:教育の現状と課題」(佐藤信雄編『東南アジアの社会変動と教育』, 第一法規出版株式会社, 1986年), 209ページ

(9) R・P・ドーア, 松居弘道訳『学歴社会 新しい文明病』, 岩波書店, 1978年, 74~95ページに詳しい。

(10) Department of Census and Statistics, Ministry of Plan Implementation, 前掲書, p. 52, Table 12.

(11) Department of Census and Statistics, Ministry of Plan Implementation, *Sri Lanka Census of Population and Housing 1981 Population All Island Tables*, Vol. 2, Part 1, Colombo, 1985, pp. 33~35, Table 11.

(荒井悦代)



## 第5節 パキスタンの教育の現状と問題点

### 1. 制 度

教育制度はほとんど植民地時代のものを継続させている(第5-1図)。就学前教育は私立の幼稚園が都市の一部に存在するものの、制度化されていない。初等教育は5歳から5年間あり、義務教育とされている。中学校の第6～8学年と第9～10学年の高等学校の5年間が中等教育に対応する。職業教育の一環として高等学校と同じレベルに中等専門学校が設置されている。中等教育課程の終了時には大学入学試験(マトキュレイト)を受けなければならない。大学・カレッジに入学するためには予科カレッジでさらに2年間学ぶ。

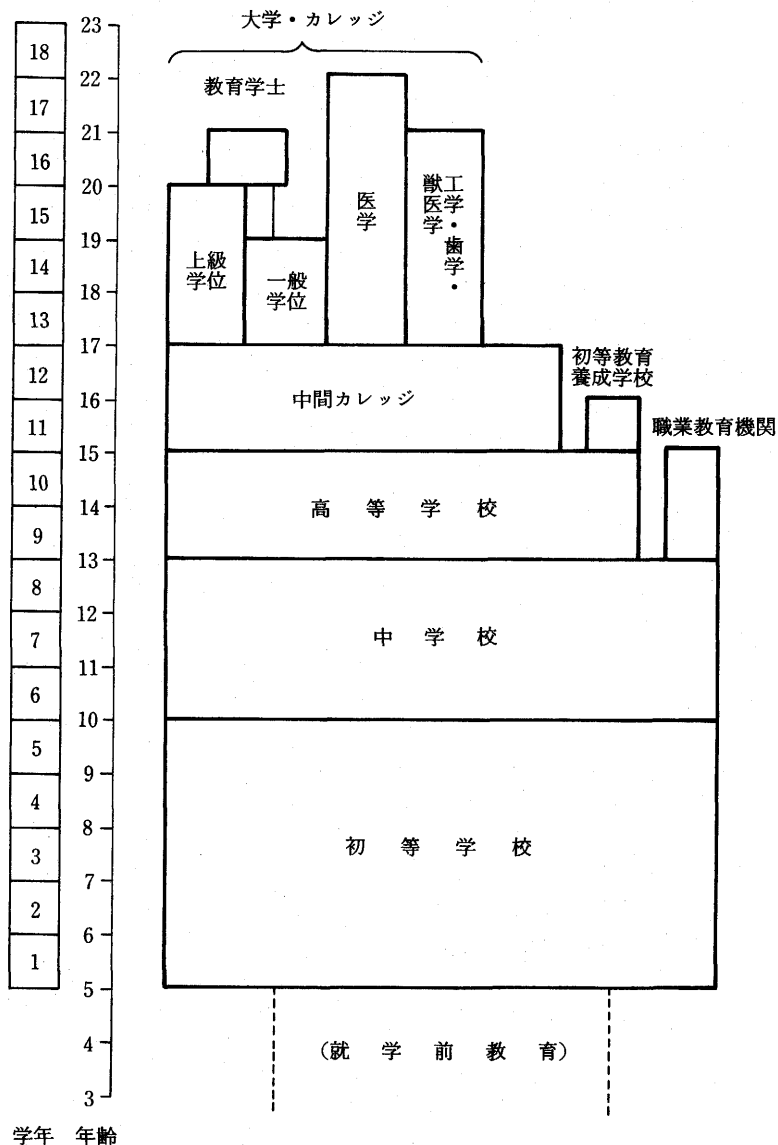
### 2. 教育支出

教育支出は全体的に低く、ユネスコの提案する教育支出の基準はGNPの4%であるが、パキスタンは2%と目標にはほど遠い状態にある。

1972年に私立学校の一部を除く学校の国有化が行われたが、大学教育を除いて学校運営のほとんどは地方政府の管理下にある。連邦政府が関係するのは73年憲法によると<sup>(1)</sup>、国立の図書館・博物館・研究施設の管理運営、商標、教育計画、調整、イスラム教育などである。そのため全教育支出に占める連邦政府分の支出は小さい。連邦政府の支出は70年代前半は教育支出の10～15%、70年代半ばから20%前後をとっている<sup>(2)</sup>。なかでも連邦政府は初等教育にはほとんど支出せず、初等教育支出の95%以上が地方政府の支出となっている。地方政府の財政は貧弱で、しばしば教員給与等の遅延を引き起こしている。

支出を教員の人件費を中心とする経常支出と投資支出に分類すると、文部省を経由した資金の多くは人件費に充てられ、文部省以外の保健、農業、獣

第5-1図 パキスタンの学校制度（主要なもの；大学院を除く）



(出所) 渋谷英章「パキスタンの教育」(『現代学校教育大事典』, ぎょうせい, 1993年)。

医、科学技術、社会福祉各省を経由した資金の半分近くが投資資金に充てられる傾向にある。しかし文部省以外へ配分される資金は教育支出全体の10%に満たない。その結果、教育支出全体に占める経常支出の割合は70%以上となる。またレベル別に見てみると、経常支出の割合は初等・中等教育において8～9割前後と高く、大学・カレッジ・専門教育では5～7割となっている。

このことから初等・中等教育に対する投資が低く抑えられ、高等教育に重きを置く姿勢がうかがえる。具体的には小学生140人当たりの政府支出は大学生1人当たりの政府支出に等しい。

### 3. 学校・学生数

1947/48～60/61年間の学生全体増加率を第5-1表に示した。1941～51年、51～61年の全国の人口増加率がそれぞれ1.8、2.4%であるにもかかわらず、どのレベルでも年率7%以上の規模で増加した。そのなかでも顕著なのは高等学校以上のレベルで、それぞれ10%以上の数値を示し、大学にいたっては23.0%増えている。カレッジ・大学レベルでは1960/61～70/71年間も引き続き高い増加率で学生が増えつづけた。その後も初等教育の伸びを上回っている。

学生の男女比は女子学生数が学生数全体の伸びを上回って増加したことから中等専門学校・大学を除いて年々増え、1990/91年では初等・中等・高等学校においては約3割を女子学生が占めている。

しかし、初等教育において1980/81年の女子比率は32.6%から90/91年のそれが32.1%へ低下している。中等教育でも30%台で頭打ちとなっている。

教員数、学校数は生徒数とほぼ同じペースで増加しており、学校当たり教員数、教員1人当たり生徒数に大きな変化はない。しかし農村部ではいまだに教員が1人しかいない学校も珍しくなく、その教員がなんらかの原因で休んでしまうと学校全体が休校になってしまう。この問題を解消するために学

第5-1表 教育

		学校数		教員数		
			女子学校	(1,000人)	女性教員	教員数/学校
初等学校 (15年)	1947/48	8,413	1,549	17.8	2.4	2.1
	1960/61	20,909	4,057	50.0	10.0	2.4
	1970/71	43,710	12,097	96.3	27.2	2.2
	1980/81	59,168	18,595	150.0	48.7	2.5
	1990/91*	114,580	30,422	308.1	85.0	2.7
中等学校 (68年)	1947/48	2,190	153	12.0	0.8	5.5
	1960/61	1,798	275	14.4	2.1	8.0
	1970/71	3,822	928	31.2	8.6	8.2
	1980/81	5,295	1,412	52.2	15.2	9.9
	1990/91*	8,539	3,345	82.3	29.3	9.6
高等学校 (910年)	1947/48	454		6.8	0.8	15.0
	1960/61	1,172	225	20.0	3.7	17.1
	1970/71	2,063	529	36.4	10.2	17.6
	1980/81	3,479	967	65.9	20.2	18.9
	1990/91*	8,011	2,039	150.1	42.4	18.7
中等専門学校	1947/48	...	...	...	...	
	1960/61	109	47	...	...	
	1970/71	206	97	2.2	0.5	10.7
	1980/81	231	88	3.2	0.7	13.7
	1990/91*	725	344	7.4	2.6	10.2
一般教育	1947/48	40	5	...	...	
	1960/61	131	33	...	...	
	1970/71	314	87	8.8	2.7	28.1
	1980/81	433	119	12.4	3.5	28.6
	1990/91*	612	218	17.6	5.8	28.7
専門教育	1947/48	19	2	...	...	...
	1960/61	42	5	...	...	...
	1970/71	73	6	1.9	0.2	25.6
	1980/81	99	8	3.3	0.5	33.8
	1990/91*	99	8	4.5	0.9	45.9
大学	1947/48	2		...	...	...
	1960/61	4		0.5	0.04	113.0
	1970/71	7		1.6	0.1	224.0
	1980/81	19		3.2	0.4	167.5
	1990/91*	22		5.9	0.7	267.6

(注) \*は推計値 ...は空欄

(出所) 1947/48, 60/61, 70/71, 80/81は, *Social Indicator of Pakistan 1990*.  
1990/91の就学率は, *Economic Survey 1991/92*, p. 145.

## 段階別指標

全体 (1,000人)	生徒数			就学率 (%)		
	女子	生徒/学校	女子学生比率 (%)	全体	男子	女子
770	n. a.	92	0.0			
2,060	430	99	20.9	33.8	49.8	15.3
3,960	1,040	91	26.3	40.5	55.9	22.9
5,474	1,782	93	32.6	40.2	51.7	27.5
11,487	3,693	100	32.1	65.7	82.9	47.8
221	n. a.	101	0.0			
449	67	250	14.9	20.8	32	6.9
933	178	244	19.1	23.7	33.5	11.1
1,412	359	267	25.4	25.1	34.2	14.1
2,896	897	339	31.0	41.9	55.4	27.4
58	n. a.	128	0.0			
160	27	137	16.9	11.5	17.4	4.3
336	67	163	19.9	14.7	21.2	6.4
509	130	146	25.5	15.3	21.2	8.4
1,068	317	133	29.7	24.9	33.6	15.5
4	n. a.	エラー	0.0			
15	6	138	40.0			
35	10	170	28.6			
40	7	173	17.5			
90	24	124	26.7			
14	n. a.	350	0.0			
71	12	542	16.9			
199	50	634	25.1			
270	87	624	32.2			
496	182	810	36.7			
4.4	n. a.	230	0.0			
12.9	1.9	308	14.9			
37.2	4.6	510	12.4			
55.9	8.5	565	15.2			
75.8	18.9	766	24.9			
0.6	n. a.	322	0.0			
5.1	1.0	1,271	19.8			
17.1	3.7	2,437	21.7			
42.7	7.1	2,247	16.7			
80.4	10.6	3,652	13.2			

校当たり教員2名の確保が進んでいる。

#### 4. 就学率

学生数は年々人口の伸びを上回って増加しているにもかかわらず就学率の伸びが伴っていない。1980年代以降改善しつつあるが、初等教育レベルでは全体の就学率は47/48年から80/81年の間に6.4ポイント増、中等教育レベルでは4.3ポイント増にとどまった。

就学率の低い伸び率に関しては高い人口増を考慮しなければならない。増加した人口を全部吸収できるほどの施設や教材・教員を調達するのは困難だったからである。しかし就学率の低迷の最も大きな原因は女子の就学率の低さである。学生の増加率では男子を上回るが、1990/91年でも女子の初等教育就学率は男子の58%でしかない。

#### 5. ドロップアウト率

初等学校の1年から2年に進級する過程ですでに30%が落第している<sup>(3)</sup>。5年間の初等教育を終えるのは入学したものの40%弱である。中等学校ではドロップアウト率は減少し、卒業まで残るのは入学したものの70%である。学齢が高くなるにしたがってドロップアウト率は減少する。そのため初等教育におけるドロップアウトを減少させる努力が全体の就学率を高め、効果的な教育を実施する鍵となろう。

#### 6. 識字率

ドロップアウトの多さ、就学率の低さは低い識字率となって表れる。第5-2表に1951年から93年までの識字率と81年の10歳以上で教育を受けたものの比率を示した<sup>(4)</sup>。これによると識字率は教育経験よりもわずかに高いが、

第5-2表 10歳以上識字率

		1951	1961	1972	1981	就学率	1993
全国	全体	21.8	18.4	21.7	26.2	23.3	35.0
	男性	25.9	26.9	30.2	35.1	31.8	47.3
	女性	16.9	8.2	11.6	16	13.6	22.3
都市	全体		36.7	41.5	47.1	43.4	56.0
	男性		46.8	49.9	55.3	51.6	—
	女性		23.3	30.9	37.3	33.4	—
農村	全体		12.2	14.3	17.3	14.9	26.7
	男性		19.8	22.6	26.2	23.1	—
	女性		3.6	4.7	7.3	5.6	—

(注) 各年の識字率の定義

1951年：コーランを読むことができる。内容の理解は問わない。

1961年：簡単な文章の読み書きができる。

1972年：上に同じ。

1981年：新聞が読め、簡単な手紙が書ける。

(出所) *Social Indicators of Pakistan 1990*, Karachi, p. 174, Table 4. 1.

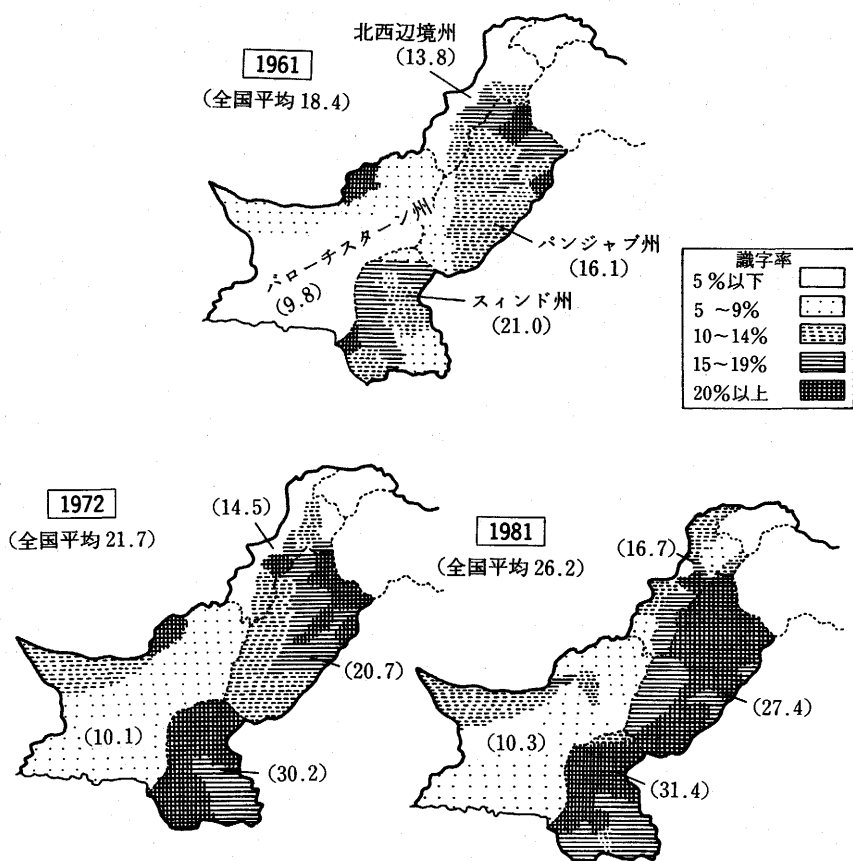
1993年分は、*Economic Survey 1992/93*, p. 119より計画・開発省の推計。

1981年、教育を受けたものの数字は、*1981 Census of Pakistan*, p. 29, Table 4. 2。

総じてレベルは低い。なかでも農村部および女性、特に農村女性の識字率は10%以下で、全体のレベルを引き下げている。実際にはもっと低いと考えられている。さらに州ごとに見てみると地域差は明確になる(第5-2図)。人口も多く開発の進んだパンジャブ州やスィンド州の各地は各年とも全国平均前後の数値を示しているが、バローチスターン州・北西辺境州では61年から81年の20年間にそれぞれ0.5ポイント、2.9ポイントしか上昇していない。これらの地域の女性はさらに低い識字率であることが容易に推測できよう。

コーランの読解力は全体で38.4%と識字率(26.2%)より高い。そのうえ男女別に見ると男性35.8%、女性41.3%と女性のほうが高くなっている<sup>(5)</sup>。しかし、コーランはアラビア語で書かれており、日常使用することはないのも問題である<sup>(6)</sup>。

第5-2図 10歳以上識字率の州別変遷 (1961~81年)



(出所) PCO, *Census Atlas of Pakistan 1980/81*, p. 43.

## 7. 歴史と背景

パキスタンの教育の特徴は初等教育の軽視、裏返すと中・高等教育重視にあり、それが低い識字率につながっていることがわかる。ここでは高等教育重視の歴史的背景と国家統合における教育の果たした役割を論じてみたい。



植民地時代の教育は植民地運営に寄与する現地人官僚の育成が主な目的とされた。つまり教育制度としてはイギリスの制度をそのまま持ち込み、英語による教育を行った。これらの学校を巣立った学生は新しい現地人エリート階層を形成した。植民地時代の教育制度は、その目的が現地人官僚の育成だったことから中・高等教育が重視された。そしてカリキュラムとしては科学・技術教育よりも人文科学に偏っていた。

1947年の独立後、教育面でもさまざまな制度改革の努力がはかられた。しかし印パ独立の混乱のなかで多くの官僚はインド側についてしまい、パキスタンに帰属したのはわずかであった<sup>7)</sup>。独立後の政権は政争・クーデターに明け暮れ、行政能力が希薄であった。そのため独立後も引き続き国家運営の要となる官僚の育成が必要とされ、植民地時代の教育の制度とほとんど変わらない制度と、それに不随する問題点が長い間引き継がれたのである。

国の政治的意思の欠如のほかに社会の教育に対する伝統的な姿勢も教育の普及に障害となった。一つは女子・女性に教育を授けることを不必要とみなす伝統である。女子はどうせ他家に嫁にやるのだからわざわざ金をかけて教育する必要はないと考えられている。特に貧困層で顕著である。もう一つの障害は既存の特権階層が教育の普及を苦々しく思っていることである。彼らにしてみれば被支配者は無知であるほうが御しやすいからである。

これら教育政策の軽視に対して変化は1970年代から始まる。70年に新教育政策が発表された。この背景には次のような認識がある。パキスタンの教育は、官僚育成のために植民地時代の遺産をそのまま引き継いだ「近代教育」と、コーランの暗唱、アラビア語の習得といった「古典教育」が基礎になっている。しかし「近代教育」は試験に合格することのみを目的とした詰め込み教育に終始し、国の政治的・経済的發展に寄与していない。また「古典教育」はイスラム文化・価値の保持、大衆教育に役立っているが、こちらも現在のパキスタンの需要に見合ったものではない。そのうえ「近代教育」を受けるものと「古典教育」を受けるものの間には連携がない。その差は日常の使用言語の差、経済格差によってさらに拡大する。

このような認識の下に 1970 年の新教育政策では、イスラム教育の充実、科学・技術教育の重視、教育の機会均等、教育水準・教員の質の向上、高等教育機関・進学校の地方分散など 5 項目が挙げられた。このなかで最も重視されたのは教育の機会均等であった。そのために具体的には 10 年生までの授業料を免除し、教員に公務員と同様の身分の安定を保証し、さらに 72 年には私立学校を国有化した。

しかし、教員に身分の安定を保証した結果、教員らは官僚的なマンネリズムに陥り、教育への情熱を失った。また国の教育負担は財政を圧迫した。

1977 年、政権が交代し、翌年新たに新教育政策が発表された。前回の政策に沿いながらも特にイスラム教育に力点が置かれ、それによって国家・国民統一をはかろうとしている。また同時に国民に広く基礎教育を施し、国の発展に寄与することを期待している<sup>(8)</sup>。

## 8. 識字政策

——パキスタンにとって特に急務とされる識字について——

パキスタン政府は識字教育委員会を組織し、識字政策に取り組んだ。1983 年には大統領案 10 項目が提案された。そのうちの主なものを挙げる<sup>(9)</sup>。

- (1) 国内のすべての教育機関および軍や福祉機関、ボランティア団体は、毎年夏にパキスタン全土を挙げての識字普及活動に積極的に参加する。
- (2) 大学での学位の授与を受ける資格のある者でも、少なくとも 1 人の非識字者を識字者とするまで学位を受けられない。
- (3) すべての政府機関は雇用者すべてを識字化する。
- (4) 非識字者である囚人が文字の読み書きを覚えた場合、あるいはすでに獲得している教育レベルより高い試験に受かった場合は刑を軽減する。
- (5) 運転免許等の各種免許証は識字者のみに交付する。
- (6) 100%の識字化を達成した村やコミュニティには、道路や医療施設等の設置あるいは電力供給等の便宜をはかる。
- (7) 識字教育のためテレビやラジオを最大限利用する。

また1986年からイスラマバード、ラワルピンディで実験的に開始されたイクラ・パイロット・プロジェクトというのがある。これは1人の非識字者に文字の読み書きを教えることができた者には誰でもその報奨として1000ルピー支払うというものである。輸入の5%をこれに充てているが、十分効果を上げているかは疑問である。

1987年にはナイー・ローシュニー（新しい光）学校という事業が開始された。10～14歳の働く青少年を対象に識字や初等教育を施す学校であった。初等教育を2年に短縮し、授業料・教科書無料とされたが、89年に事業は中断された。

## 9. 識字教育の問題点

パキスタンは識字の重要性に目覚め、努力をしているようだが、先に見たように成果は思わしくない。その原因の一つは、一つひとつのプロジェクトが既存の学校教育制度と関連がないことではないだろうか。識字はその性格上散発的なプロジェクトよりも継続的な学習の積重ねが効果的である。政府が先に挙げたようなプロジェクトを実施した理由は成人の識字率向上がまず念頭にあったからであるが、そのほかに従来とってきた教育政策の伝統が背景にあった。

すなわち、本来まず先に識字教育の行われるべき初等教育は各地方政府の管轄であって、連邦政府は初等教育に手を染めたことはなかった。そのためいざ国を挙げての識字運動となった場合、成人識字を視野に入れた野心的なプロジェクトを打ち立ててしまったのである。近年ではその非効率性・非経済性に気づき、初等教育の普及に重点を移している。成人識字についてはNGOにも期待を寄せている<sup>(10)</sup>。

## 10. 開発と教育

これまでみたようにパキスタンでは従来教育に関して政治的意思が欠如していた。しかし近年変わりつつある。したがってパキスタンに対して今後教育開発を行うことについて時期尚早ということはない。むしろパキスタン政府が積極的である今を見逃してはならないだろう。

対象分野としてパキスタン政府が望んでいるのは識字である。高等教育に支出するよりも識字と初等教育を組み合わせたオーソドックスな方式で十分である。これまでの事業の失敗を考慮に入れた継続的な運営が望まれる。また初等教育の普及・就学率の上昇に決定的な役割を果たすのが女子教育である。女子教育には先に述べたような障害があるが、外国援助となるとさらに注意しなければならない点がある。親は子供が教育によって自分たちと異なる価値を身につけるのではないかと危惧しているケースも多い。これが女子に対する外国援助ならばなおさらであろう。したがってパキスタンに対する教育援助にはイスラムに対する配慮が欠かせない。また女子教育の拡充には女子師範学校の運営も効果的だろう。

注(1) Government of Pakistan, *Development of Education in Pakistan* (1971 ~ 78), Islamabad, 1978, pp. 1-2.

(2) Government of Pakistan, *Statistical Yearbook*, Islamabad, 各年版より。

(3) Government of Pakistan, *Development of Education*……, p. 38, Table 4.

(4) 1951年の識字率に比べて61年の識字率が減少するのは定義上の問題である。51年の識字の定義はコーランを読むことができるかできないかで、内容の理解は考慮されなかったからである。

(5) Population Census Organization Statistics Division, 1981 Census Report of Pakistan, p. 37, Table 4. 1.

(6) 初等教育においては週40コマのうち6コマがイスラム教育に当てられている。(Government of Pakistan, *Development of Education*……, p. 12)

(7) 山中一郎・深町宏樹『パキスタン——その国土と市場』, 科学新聞社出版局, 1985年, 76ページ。

- (8) UNESCO, *Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia and the Pacific*, Bangkok, No. 27, November 1986, pp. 51-67.
- (9) 青柳茂「パキスタン識字教育のいま」(『パーキスターン』, No. 123, 1992年5月), 2～7ページ。
- (10) Government of Pakistan, *Economic Survey 1990/91*, Islamabad, 1991, p. 132.

(荒井悦代)

## 第6節 イエメンにおける開発と教育

### 1. イエメンの開発状況

#### (1) 歴史的前提

イエメンは中東に位置する後発発展途上国(LLDC)であり、アラブ・イスラム国家である。人口は1992年現在で推定約1400万人、1人当たり国民所得は540米ドルである。イエメン人のほぼ100%がイスラム教徒で、言語は方言の違いはあるもののアラビア語が全国共通に用いられている。インド洋岸の港町アデンを除いてはヨーロッパの植民地になったことはないので、英語などの外国語はあまり通じない。

イエメンの開発状況を考える際に重要な前提となるのは、「近代化」が開始されてからの時間の短さである。イエメン(本節では特に旧北イエメン地域を考察の対象としている)で「近代化」が開始されたのは1970年代以降のことである。それ以前は62年までの王制国家による鎖国政策、62年の革命によって成立した共和国派と王制派による内戦状態が続き、なんらかの意味で計画的な開発努力が開始されたのは70年以降のことである。

特に革命以前は為政者によって近代的な文物の流入が徹底的に制限されていたため、庶民がラジオなどを所持することも規制され、1961年まで北イエメン領内に舗装道路は一本もなく、宗教的知識人育成を目指した教育施設が

多少あったものの国民全般を対象とした教育制度はなく、まして女子を対象とした学校は皆無であった。衛生水準も低く、乳幼児死亡率は60年当時出生1000人中378人という高さであった。

革命後はこのような状況の改善が意図されたが、内戦による政情の不安定、政府予算の欠乏などで近代化の進展は思うに任せなかった。1970年以降は国家基盤が安定するが、予算の欠乏状況は改善されず、開発プロジェクトは基本的に国際開発機関および諸外国からの援助に依存する状態であった。

一方で1970年代に、周辺アラブ産油国（とりわけ北隣のサウジアラビア）では石油収入を梃子とした大規模開発の時代に突入した。これを受けて、イエメンの成人男子の多くは国内の開発努力に従事するよりも、サウジアラビアでの出稼ぎ労働に大挙して出かけることを選んだ。この結果、各人は出稼ぎ土産としてラジカセ、テレビ、ビデオ、発電機、そして自動車までも持ち帰り、また蓄えた資金で家を新築した。このようにイエメンの近代化は国家の意向とコントロールとは別に出稼ぎによってもたらされた部分が大きい。

## (2) 開発の阻害要因

こうして1970年代以降、出稼ぎと援助に依存する形ではあるが国家としての開発努力が開始された。しかし、イエメンにおける開発には他の途上国と同様多くの阻害要因が存在している。特にイエメンの場合、経済基盤の脆弱さに加えて他の途上国に比べても際だった二つの大きな阻害要因が存在している。

その第1は、中央政府の権限・権力の弱さである。第2は、これに付随して公務員の能力不足、さらに公務員に限らず一般的な人的資源の不足である。

まず経済状況についてみると、イエメンは統一以前の南北両国ともアラブのなかの最貧国であり、統一後も1人当たり国民所得は540ドル前後でLLDC（後発発展途上国）にランクされている。政府の財政は慢性的な赤字であり赤字分の補填は伝統的に外国援助に依存してきた。主要産業は農業、漁業（主として南イエメン）であり、コーヒー以外には輸出するものがほとんど

第6-1表 イエメンの教育をめぐる状況

人 口	約1,400万人
旧宗主国	南：イギリス (1967年まで) 北：オスマン帝国 (1917年まで)
識 字 率	38.6% (1990)
学校制度 (初等・中等)	6-3
小学校就学率	男85% 女32%
小学校教授用語	アラビア語
学校年 (始月と終月)	9月～8月
教育支出 GNP 比	4.6%
国家予算比	23.5% (1988～90)
留 学 生 送出数	9,306
主要滞在国	サウジアラビア (32%) 旧ソ連 (29%)
平均寿命	51.5歳 (1990)
宗 教	イスラム教
1人当たり GNP	540ドル (1990)

(出所) UNDP, *Human Development Report 1993*, 他。

ないため貿易収支は圧倒的に赤字である。1987年以降は石油も輸出するようになったが、まだ収支を均衡させるに十分な量ではない。

政府の権威の弱さは、イエメン山岳部が部族社会であり、部族の自立性が強かったために、首都に政府が存在した場合でも地方にまではその支配権がめったに及ばなかったという伝統に起因し、近世になってもヨーロッパによる植民地化を経験しなかったために植民地官僚行政を経験していないという事情も加わっている。革命後の共和国政府もそれまでの宗教的王制国家と同様、地方に関しては部族長を通した間接統治以上に踏み込むことは困難な状況である。植民地行政が経験されなかったこともあって、一般に地方における国家公務員の位置づけや権威は低く、給与の低さとも相まって優秀な人材が公務員として働く機会が少ない。ただし、旧南イエメン地方ではイギリス

の植民地であったことと、独立後の社会主義教育の効果で、政府の權威はかなり地方まで浸透しやすい状況にある。

イエメン人は大半が農業に従事してきたこと、古くからの文明を担ってきたこともあって、周辺のアラブ諸国に比べて潜在的には高い人的資源を持っている。しかしながら、近代の教育行政の遅れはにわかには回復し難く、特に現在の成人人口の大半は非識字人口である（第6-1表）。また技術教育・職業訓練教育も十分でないために、国内に労働需要があっても専門的な職種は外国人出稼ぎによって充足されなければならない状態である（機械工、ホテルなどのサービス業にはインド人、フィリピン人などが多い）。特に学校教育の教師は、その大半を外国人に頼らざるをえない状況である。この人的資源の育成がイエメンにおける開発の最も重要な問題であるといえる。

### （3）開発における教育の位置づけ

上のような事情から、イエメンの開発政策において人的資源の育成、教育は最重要な課題である。当面は現在さまざまな職業についている者の技術の向上＝技術教育が重要とはいえ、基礎的な教育を受けていない人材に技術教育を授けてもその吸収力には限度があり、どうしても外国人の技術者に依存することになってしまう。このため、長期的にはイエメン人が技術職をこなせるようになるためにも基礎教育の充実が望まれる。

イエメンでは国民のほぼ100%がイスラム教徒であり、またアラビア語を用いるアラブ人であるため、宗教、言語などの点でマイノリティーに配慮する必要がほとんどない。このことは国家レベルでの教育政策策定・実施に当たって大きな利点といえよう。

## 2. イエメンにおける教育

### （1）教育に関する現状

では次にイエメンにおける教育の現状と問題点について見てみよう。



イエメンで近代的な公教育が導入されたのはごく最近のことである。このため教育に関する諸指標は途上国のなかでもかなり低位に属する。国連開発計画 (UNDP) の「人間開発報告 (1993 年)」から教育に関連する指標を拾ってみよう。

UNDP によれば、イエメンの「人間開発指標 (Human Development Index)」は 0.233 で「人間開発ランキング」では世界 173 カ国中 143 位に位置し「低位人間開発国」に位置づけられている (ちなみに第 1 位は日本で「人間開発指標」は 0.983 である)。

教育関連の指標を見ると、まずイエメンの成人 (15 歳以上) 識字率は 1990 年で 38.6% (日本は 99.0%)、平均就学年限は 0.8 年 (同 10.7 年)、識字指標は 0.25 (同 1.00)、学校教育指標は 0.06 (同 0.87) である (UNDP/p. 137)。教育達成度は 0.56 (同 2.87) となっている。

さらに 1987~90 年の初等・中等学校就学比率は 56 (LDC 平均は 42)、91 年時で小中学校に通っていない学齢児 200 万人、15 歳以上の非識字人口は 260 万人、このうち 170 万人が女性である。(pp. 139, 141)

なお 1 人当たり GNP は 1990 年で 540 米ドル (LDC 平均は 240 ドル)、実質 1 人当たり GDP は 1562 米ドル (LDC 平均 740 ドル) であり (p. 137)、経済指標で見たイエメンのランキングは 124 位と、低開発国のなかでも比較的上位に位置している。にもかかわらず人間開発指標のランキングがこれよりも 19 ランク低くなっていることは、経済開発水準に比べて人間開発が遅れているということを示しているとみることができる。

とはいえ、近代化が本格化してからの過去 30 年間でみれば、人間開発指標にもかなりの改善がみられたことも事実である。例えば出生時期待余命は 1960 年に 36.4 年であった (同時期の LDC 平均は 39.0 年) ものが、90 年には 51.5 年 (同 51.0 年) にまで改善されたし、乳幼児死亡率は 60 年の 1000 人中 214 人 (同 170 人) から、90 年には 1000 人中 110 人 (同 114 人) まで低下してきた。北イエメンでは内戦終了時の 70 年時点で、非識字率は男性が 91%、女性は 99% であり、南でもアデン (イギリスによって高校までが整備されていた)

を除けば状況はほとんど同じであった。70年代に入って南北ともに公教育の充実に力を入れたため学校数が急増し、特に南では社会主義教育の徹底で、小学校の就学率は急激に上昇した。この結果、南の非識字率は85年時点で59%にまで低下してきた(女子のみでは75%)が、北では女子を学校に行かせたがらない親も多いため識字率は南ほど下がっていない(全体で86%、女子のみで97%)('世界銀行開発報告1990年版'p.178)。この間15歳以上識字率はUNDPの統計によれば70年の8%(同29%)から90年には39%(同45%)に向上している(p.143)ものの、他のLDCに比べてもまだかなり低い状況にある。すなわち、過去30年間にイエメンの社会開発指標、特に保健衛生分野での指標は他のLDC諸国を追い抜くほどの改善がみられたが、教育分野に関しては他の指標ほどの改善がみられなかったということを示している。

また教育に関して男性と女性の差は大きく、男性成人識字率が53%(同56%)であるのに対して女性成人識字率は27%(同33%)にとどまっている。また平均就学年限でも両性平均は0.8年(1990年)であるが、男子平均は1.3年、女子平均はわずか0.2年にすぎない(p.145)。

高等教育、科学教育の状況も低迷している。人口1000人当たり科学者、技術者数は0.2人(1986~90年)、同年齢内の高等学校卒業生比率は1987~90年で0.2%(同0.3%)、88~90年の全卒業生中の科学者の割合は3%(同18%)である(p.145)。

教育財政に関して見てみよう。1988~90年における全公共支出のうち教育支出の占める割合は23.5%(同11.5%)で、比較的高いことがわかる(p.165)。しかし、これには外国人教師に対する支払いが大きく寄与している点に注意が必要である。また87~90年の全教育支出のうち初等・中等教育への支出は65%(同73%)、高等教育への支出は4%(同18%)である(p.165)。なお教師1人当たりの生徒数は小学校で35人(1988~90年、同45人、p.165)であり、比較的余裕があるようにみえるが、二部制授業であること、今後学校の建設に伴って生徒数が増えることを考えると教師の不足は無視できない問題となる。

## (2) イエメンの教育制度と就学状況

現在統一後の新たな教育システムを整備している最中であり、今のところ旧南北の教育システムは完全には統合されていない。ここでは主として北の制度を中心に概観することとする。北イエメンにおける教育年限は6-3-3-4で日本と同様である。北イエメンでは小学校から男女別学で、教室数の不足から二部制授業(男女で分ける)が一般的である。小学校も義務教育ではないが、大学にいたるまで公教育の教育費は無料である。

小学校はかなりの田舎にいたるまで校舎の建設が進んでいる。中学校は地域の中心的な町にのみあり、高校はある程度の規模の都市に行かないと存在しないため、進学のためには親元を離れる必要が生じ、進学率を押し下げる要因となっている。小学校の就学率についての統計はないが、1980年代半ばで50%程度、ただし女子に限れば20%程度と推測される。

次に現在の就学状況について見てみよう。北イエメンの1986/87年時の小学校1年生は男子18万180人、女子6万4596人の計24万4776人であった。すなわち小学校1年に入学する時点で、女子は男子の3分の1しか学校に来ないのである。同じ年の小学校2年生は男子15万5447人、女子4万9236人であり、仮に前年の入学者数がこの年と同じ程度であったとするならば、1年生に入学した生徒のうち84%程度が2年生になるまで学校に通いつづけることができたかと判断できよう。また同じ年の中学1年生は男子5万9623人、女子7479人の計6万7102人であり、男女比は小学校よりもさらに下がって女生徒は男生徒の8分の1にしかすぎない。また同じ年の小学1年生に比べた中学1年生の生徒数は約27%である。小学校入学者のおよそ4分の1強が中学まで進級するものと考えられる。さらに高校1年生は男子1万5960人、女子1923人の計1万7883人で男女比は8.3:1である。同じ年の中学3年生と高校1年生の数の比は約1:0.6であり、中学卒業生の6割程度は高校まで進学するものと考えられる。中学と高校で男女比があまり変わらないのは、中学まで娘を通わせるような親は教育に関して男の子と同じような考え方を持っているので、女子であることがことさらドロップアウトの理由となるこ

とは少ない（他の要因によるドロップアウトは依然多いが）ということであろう。

一方、UNDPの統計によれば、1988年の小学校完了率（1年時の入学者に対する割合）は74%（LDC平均54%）であり、他の途上国に比べて比較的ドロップアウト率が低いことがわかる。しかしこれは就学率が低い状況では、そもそも子供を就学させるような家庭では親にもある程度の意識があるために卒業まで通わせつづけることができるものと考えることができる。

中学校の就学率は1988～90年で31%（同16%）、高校の就学率は3%（同2%）である（p. 163）。なお高校の生徒のうち理科系の比率は12%（同31%、1987/88年）にすぎない（p. 165）。また国内の高校に就学している者の33.2%に相当する数の生徒が海外の高校に就学している（1987/88年、同7.9%、p. 165）。この留学比率の高さは近隣産油国での就学を含んでいることによると考えられる。

高等教育に関しては、現在大学は首都のサナアとアデンに1校ずつある。大学進学に当たっては入学試験はなく、高校の卒業時の試験で学部選択の幅が決められるシステムになっている。この試験での成績の良いものから順にヨーロッパへの国費留学、周辺アラブ諸国への国費留学、国内進学という振分けが行われる。

### 3. 教育開発の問題点

#### (1) 教師の不足

イエメンの現在の教育分野での最大の問題点は教師の不足である。仮に校舎が建ったとしても、そこで教えるべき教師がなかなか育たないのである。識字率が極端に低い現状では、知識層は公務員になるか自分で商売を始めるため、教師のなり手がほとんどいない。このためやむを得ず外国人教師に依存せざるを得ない。しかし外国人といってもアラビア語ができなければ困るので、ほとんどがエジプト人、スーダン人、ヨルダン人などの周辺アラブ諸

国の人々である。特に教育内容が高度になるほど外国人教師に依存する割合が高くなる傾向がある。

教師の調達はいエメン政府とエジプト政府との政府間契約で毎年一定数が調達される場合と、個々の教師が直接イエメン教育省と契約する場合の二通りがあるようである。エジプト人はサウジアラビアなど他のアラブ産油国でも出稼ぎ教師として働いているが、産油国のほうが給与その他の待遇がはるかに良いため、優秀な教師はそちらに集まる。この結果イエメンに来るような教師は全体的にレベルの低い人になりがちである。こうした教師が多いため、教育水準も上がりにくい。また同じアラブ人とはいえ、外国人教師では、愛国心やイエメン人の誇りといった事柄に関する教育は欠落しがちであることも問題とされている。

このため、政府としては自国人比率を増やそうとしているが、教師のステイタスの低さ、給料の悪さも手伝ってイエメン人教師の絶対数はなかなか増加しない。苦肉の策として現在高卒者を対象として「徴兵」と「義務教職」の併用が行われている。イエメンでは国民皆兵制（男子のみ）をとっており、中学卒以下は3年、高卒以上は2年の兵役がある。これを大学進学者には、入学前に1年と大卒後に1年の2度に分割し、先に兵役をしたものは、後半で教職、先に教職をしたものは卒業後に兵役というシステムを採用している。このような対策の結果、1986/87年当時には北イエメンの小学校教師の67%が外国人教師であるといわれていたが、現在の統一イエメンの統計では全小学校教師5万2496人（1991/92年度）のうちイエメン人が4万5926人、外国人が6570人（外国人教師比率12.5%）となっている。しかし中学校レベルになると依然として外国人教師への依存が続いており、全教師3607人中2704人（75%）が外国人である。90年のイラクのクウェート侵攻による湾岸危機の時には、エジプト人が一斉に帰国してしまったため、特に中等教育以上のレベルで教師不足はいっそう深刻化している（このうち一部はイラク人によって代替されている）。

## (2) 親の対応

イエメンの教育に関する第2の問題は、親の無理解による未就学、欠席率やドロップアウト率の高さである。庶民の教育に関する伝統的な考え方は、公教育の浸透に消極的な対応を生んでいる。イスラム教自身は教育に対する理解を示しているし、近代教育の開始以前は、モスクが伝統的教育施設としての機能を果たしてきた。しかしイスラム的な知識を得ることが教育の唯一の目的であった時代には、すべての人が教育を受ける必要はなく、コーランの理解のための識字能力を持つ者がコミュニティに数人いればよかった。したがって識字能力がすなわち知識人としての特権を生み出す重要な要因であった。このため知識人階層は教育機会をすべての庶民に与えることには消極的であったし、庶民の側にも鎖国下の閉鎖的な社会にあって識字教育を受ける積極的な要因が存在していなかった。こうしたメンタリティーが一部の親のなかに依然として存在している。

また女子生徒が就学しないこと、また就学はしてもそのドロップアウト率が高いことの背景にイスラム教の影響があることは否めない。女性の役割に関しての意識は南のほうが進んでいる。南では社会主義時代の教育を通じて男女同権の考え方が受け入れられており、女性の職場進出も進みアデンでは顔を出して歩く女性の姿も見られる。一方、北ではイスラムの戒律が厳しく、女性は外出時にはベールをかぶり、ほとんど職場進出が見られない。このため、特に女子の就学に対して北の人々は消極的である。同時に母親が出産を繰り返す、また健康状態も良好でない状況では、就学年齢に達した女子はすでに代替不能な貴重な家内労働力として期待されているため、通学する余裕がない。

## (3) その他の阻害要因

山岳部イエメンでは集落は少人数ずつ、互いに隔たった山の上に散在している。このため学校を地域の中心的な町に建設しても、そこから遠隔地にある集落の児童は女子生徒に限らずなかなか学校にアクセスできない。加えて

イエメンでは公共輸送機関が発達しておらず、急峻な山道は通学に大きな障害となり、就学率を低迷させる原因となっている。

また教科書の不足、教育機器の不備も教育水準の向上、教育環境の整備にマイナスの影響を与えており、ドロップアウト率の高さの一因となっている。

#### 4. 教育開発の方向

イエメンの開発にとって教育が大きな重要性を占めることは論をまたない。では教育分野においてどのような開発政策と戦略がとり得るであろうか。ここでは初等教育、成人識字教育、職業訓練教育、教員養成、放送教育の五つの分野について必要な施策について考え、同時に外国からの援助が供与される場合、具体的にどのような援助を行い得るかを考えてみよう。

##### (1) 初等教育

イエメンにおいて最も重要なのは初等教育の充実である。なによりもまず、識字率の向上と国民の教育水準の向上によって人的資源の育成をはからねばならない。これと同時に政府としては、教育をとおして現在希薄な国家概念の浸透と、中央政府の権威の向上をはかりたいところである。このためには第1に就学率の向上とドロップアウトの減少が必要である。一方で教師の自国人化と質の向上もはかられねばならない。

具体的な施策としては小学校へのアクセスの改善が必要である。南部においては小学校の校舎の建設がまだ必要だが、北部においては一部の遠隔地を除いて当面校舎の新築よりも既存の施設の内容充実(黒板、机など)や、規模の拡大(児童人口は当面増加することが予想される)が先決であろう。また可能な場合には、スクールバスなどのアクセス・サービスを行うことで遠隔地からの生徒の通学に対処することも考えられてよい。教師の数の急激な増加が見込まれない現状では、いたずらに学校数を増やすよりも、当面は教育内容の充実によってドロップアウトを防ぐとともに、初等教育の必要性を親に認

識させるべき段階であると思われる。

また小学校の施設を利用した地域教育の機能も徐々に拡大していく必要がある。特にPTAなどによって母親を教育の現場に近づけていくことも必要であろう。この場合、学校側には地域の実情に通じた教師が配置される必要がある。このためには地元での教員の養成に配慮する必要もあろう。こうした配慮をとおして教師のステイタスの向上をはかることも重要である。

## (2) 成人識字教育

教育の機会を得ることができないまま成人してしまった大人に対する識字教育は、保健衛生分野からも必要性が指摘されている。特に乳幼児の保健衛生に関連する母親の識字教育は、乳幼児の健康管理や正確な薬剤の使用などのためにも欠かせない。

問題はどのようにして母親を識字教育の場にアクセスさせるかであるが、成人女性に教育するためには女性でなくてはならず、この意味で女性教師の育成が先決である。

## (3) 職業訓練

職業訓練に関しては、まず誰をターゲットにするのかが明確にされなくてはならない。高度な技術よりも多くの人々に共有されるべき基礎的な機械、土木、電気などの基礎知識を広くゆきわたらせることが必要である。すでに多くのイエメン人は近代的な機器の操作には馴染んでおり、むしろ正しいメンテナンスのための知識を広めることで経済的にも多くの利益があるものと考えられる。

同時にイエメンにおいては今後とも農業が基幹産業であるべきであり、農業知識、施薬、灌漑、収穫後保存などの知識を農村普及員などを活用して広めることが必要だが、政府および公務員に対する信頼が欠如していることから、中央から普及員を派遣する方法は有効ではなく、地元の人から普及員などを育成していく方法をとる必要がある。



## (4) 教員養成

教員養成はいかに施設をつくり、カリキュラムを整備しても現状のように教師のステイタスが低いままではいつまでたっても教師のなり手がいない。給料も含めて、教員になるインセンティブを高める必要がある。その上で職業教員養成システムを確立すべきである。湾岸戦争以後大量に湾岸諸国から出稼ぎ労働者が帰国し、国内で職を求めはじめている現状では比較的有能な人々を教員として再教育する方法が考えられてよく、それが持続的であるためには、社会における教師のステイタスを高めるための積極的なキャンペーンが必要である。

教師の研修機会の増加や教師の地域社会へのコミットメントの増加などをととして、質の向上と地域におけるステイタスの向上を目指す必要がある。

## (5) 放送教育の可能性

遠隔地、あるいは女子など通常の教育システムへのアクセスが困難な対象への対処方法として、イエメンでは放送教育の可能性が積極的に考えられてよい。

イエメンにおける人口1000人当たりラジオ台数は1990年で33台（LDC平均100台）と低いが、一方でテレビ受像機の人口1000人当たり台数は31台（同9台）と、他のLDC諸国に比べて格段に普及している（UNDP, p. 167）。この背景には出稼ぎブーム期にテレビ受像機が出稼ぎ土産として大量に持ち帰られたことがある。また人口1000人当たり日刊紙の普及状況は1988～90年で11人にすぎず、情報のソースとしてイエメンの人々がテレビに依存していることが明らかである。このようにテレビは校舎などの施設にアクセスしにくいイエメン山岳部においてきわめて有効な情報媒体として機能し得る。そして現状では午後4時以降に通常放送が始まるので、それ以前の時間帯は経費さえまかなえれば教育番組の放送は容易である。仮に教育番組が放送されれば家庭内にいて受講できるため、女子生徒は家庭や集落の外に出る必要はなくなり、社会的な抵抗を受ける可能性も減る。このように放

送教育はイエメンの実情に適合した教育システムの一環を担い得る条件を備えていることがわかる。これは成人識字教育へのアクセスにも同様なことが言える。

このためにはスタジオ設備、番組作りノウハウに関する外国援助が有効と考えられ、それがあれば、潜在的な教育需要を大きく掘り起こせるものと考えられる。

(佐藤 寛)

## 第7節 エリトリアの開発と教育

### 1. エリトリアの開発状況

#### (1) 歴史的経緯

エリトリアは1993年に正式にエチオピアから独立したばかりの新しい国家である。これまでエリトリアはエチオピアを相手に30年間にわたる「アフリカで最も長い独立闘争」を戦ってきた。独立闘争が始まったのは61年であるが、それ以前は19世紀後半からイタリアの植民地下にあり、第2次世界大戦によるイタリアの敗北後41年から52年まではイギリスの保護下に入り、52年には国連の勧告の下にエチオピアとの連合国家となり、一定の自治権が認められた。しかしその後、当時のエチオピア皇帝ハイレ・セラシエはエリトリアの自治権の縮小、さらにはエチオピアへの併合を試み、こうした圧力の下、エリトリア議会は62年にエチオピアとの合併を議決した。

こうした一連の動きに多くの国民は不満を抱き、1961年にはエリトリア解放戦線(ELF)などを中心とした独立闘争が始まった。これに対してエチオピア側は大量の軍事力を投入してこの鎮圧をはかる。74年にアジスアベバで皇帝廃位のクーデターが起こり、社会主義政権が誕生して以降もエチオピア側の対応は変わらず、独立闘争はいっそう激化した。しかし双方とも決定的な

勝利を得ることができないままに、80年代に入ると幹線道路と主要都市はエチオピア、西北部はエリトリア人民解放戦線(EPLF:80年代にELFに代わって独立闘争の主導権を握った)の支配下となって膠着状況が続いていた。

こうした状況のなか、EPLFは支配下地域(解放地域)ではエチオピア政府に代わって独自に政府機能を果たし、医薬品の生産、教育・医療サービスなどを自力で行うと同時に、武器・弾薬の製造なども外部からの援助をほとんど受けず行ってきた。

1991年にエチオピアのメンギスツ政権が崩壊したことにともない、エチオピア新政権はエリトリア独立を認める方針に転換、93年の国民投票の結果を受けて正式にエリトリアの独立が宣言されたものである。

## (2) 開発の阻害要因

エリトリアは現在長期間にわたった内戦による国土の疲弊から立ち上がろうとしているが、戦争による社会・経済が受けた影響は今後の開発にとって大きな足枷になっている。主な社会経済指標をみても、開発のための課題が山積していることがわかる。1人当たり国内総生産は75ドルから150ドル程度とされており、乳児死亡率は1000人中135人、期待余命は46年、成人識字率は20%、医師1人当たり人口は4.8万人、看護婦1人当たり人口は1750人である。(エリトリア外務省、*Basic Information On Eritrea*, 1993)

エリトリアの開発には他の途上国以上のハンディキャップがある。第1に、内戦中に破壊されたインフラの整備の必要性がある。エリトリアはイタリア植民地時代には東アフリカの先進地域であり、軽工業をはじめとして多くの工場も稼働し、道路、鉄道、港湾、通信などある程度のインフラも整っていた。しかし内戦中の戦闘で鉄道、港湾は壊滅的な打撃を受け、国民の所得水準、栄養状態なども大きく後退している。このように「ゼロ以下」の水準から経済を復興させることは容易ではない。

第2に、戦争中に国外に脱出した難民の帰還問題がある。エリトリアの現在の人口は約350万人であるが、これ以外に約100万人の海外難民(大半は

スーダンに)がいる。これらの人々が帰還した場合の住居、雇用、その他社会サービスは現在のエリトリア政府にはとても負担しきれない。

第3に、人材の再配置の問題がある。戦争中は青年男女の多くはEPLFの戦士として活動してきたが、独立後は少ない国家予算を開発に振り向けるために軍事力の削減が必要で、これら戦士の社会復帰のための職業訓練教育、雇用の確保も緊急の課題である。

しかし、一方で30年間の内戦を戦いぬき独立を勝ち取ったことで国民の志気は高く、新国家建設に向けての強い意気込みが感じられる。

## 2. エリトリアにおける開発と教育

開発計画策定にはまだしばらく時間がかかりそうだが、当面の開発の優先分野は農業の復興、インフラ（特に運輸・通信関連）整備、教育の拡充の3点である。

エリトリアの開発において教育の占める位置づけは非常に大きい。それは第1に、初等教育による国民全体の教育水準の向上、第2に、これまでの独立闘争型人材配置から、開発志向の人材配置へ方向転換することが目標となっている。

前者については学校の建設、施設の拡充、そして教員の育成が急務であり、後者については技能教育のための組織・制度作りが求められている。

### (1) 教育の現状・開発における教育の位置づけ

エリトリア教育省の資料によれば現在のエリトリアの非識字率は80%以上である。学齢児の就学が進まない理由としては、学校の数が絶対的に不足していることに加え、多くの学校が戦争で相当な被害を受けたことがあげられる。こうした量的な問題の他に、現在就学している部分に関しても、生徒および多くの教師の学問レベルが非常に低いことが指摘されている。こうした普通教育の不備に加えて、技術者、技術系の生徒および技術的なノウハウ

がきわめて不足していることについても、教育省は早急な改善の必要性を訴えている。

また、エリトリア政府は教育を通じて国内の九つのエスニック集団の固有の文化・言語を尊重する方針を打ち出していることが注目される。この背景にはエチオピア統治時代にアムハル語とアムハル文化が学校教育の内外で押しつけられた結果、エリトリアの九つのエスニック集団の文化と言語が虐げられてしまったという認識に基づいている。

独立エリトリアは公式に九つのエスニック集団(エリトリア政府は national-ity という用語を用いている)から成る国家であり、それぞれが固有の言語を用いている。このためエリトリアにおける教育では他の多くのアフリカ国家と同様に使用言語の問題が重要な鍵となろう。

## (2) 内戦中の教育システム、言語政策

エチオピア政府はエリトリア併合後、エリトリアの教育システムをエチオピアと同化させることを目指し、教育のための使用言語をアムハル語に統一、エリトリア内の九つのエスニック集団の個々の言語、文化をエチオピアに同化させようとする政策をとった。

これに対して EPLF では、内戦中から解放地区では九つのエスニック集団に属するすべてのエリトリア人に公平に教育機会を供給するという目的のために、それぞれの母語に応じた教育言語を用いる方針を立てて実施してきた。このため EPLF は書き言葉を持たなかった六つのエリトリア言語をラテンのアルファベットで表す音訳のシステムを採用し教育の現場に適用してきた。この音訳化の努力は現在も継続している。

EPLF の解放地区での教育政策は、兵士の育成以外に EPLF 支配地域での基本的なサービス(保健、上水、住宅建設など)供給に貢献できる技能を持った生徒を育成し、実際に解放地域内での活動に投入することに主眼が置かれていた。EPLF は小中学校向けのカリキュラムを用意し、一部の高校向けのカリキュラムも作成した。さらに技術学校も設立され、2年間の技術教育コー

第7-1表 州ごとの学校、生徒、教師

州 \ 学年	1-5			6-7		
	学校数	生徒数	教師数	学校数	生徒数	教師数
アケレグセイ	76	28,546	641	9	1,932	51
アスマラ	58	54,810	1,206	19	17,693	404
バルカ	25	3,895	130	1	96	4
デンケリア	17	4,046	148	4	1,135	15
ガシュ・セティト	34	10,820	315	2	403	16
ハマセイン	77	27,799	564	13	2,707	71
サヘル	10	2,408	117	0	0	0
セマー	20	5,658	184	2	431	0
センヒット	52	17,336	483	7	2,020	58
セラエ	69	33,488	603	12	2,910	80
合 計	438	188,806	4,391	69	29,949	699

(注) \* 初等中学校と上級中学校を合わせたもの。

(出所) エリトリア教育省, *Basic Information on Education in Eritrea*.

スが行われた。同時に成人教育プログラム、識字キャンペーンで数万人の成人が教育を受けた。教師は軍事キャンプで訓練され、エリトリア中の EPLF が運営する学校に派遣された。戦争の継続する間エチオピアによる学校や村への爆撃があるなかで、また外部からの財政的な支援がほとんどないなかで、自力で教育システムを維持してきた努力は高く評価されなければならない。

### (3) 現在の教育システム・言語政策

現在のエリトリアの言語政策はきわめてユニークなものである。九つのエスニック集団の母語を尊重するといっても日常的にはなんらかの共通言語が必要である。エリトリア政府は公式言語 (Official Language) を制定しない方針であり、常用言語 (Working Language) としてティグリニヤ語とアラビア語を定めている。また英語を実質的な共通言語として位置づけようとする動きもみられる。ティグリニヤ語の使用は九つのエスニック集団のうちではティグリニヤを母語とする人口 (ティグリニヤ集団) が優勢であることによ

数 (1992/93年度)

8-11			合計		
学校数	生徒数	教師数	学校数	生徒数	教師数
2	1,213	28	87	31,691	720
11	24,967	612	88	97,470	2,222
0	0	0	26	3,991	134
2	807	33	23	5,988	196
0	0	0	36	11,223	331
3	933	22	93	31,439	657
0	0	0	10	2,408	117
2	357	33*	24	6,446	217
2	1,392	33	61	20,748	574
3	3,274	59	84	40,294	742
25	32,943	820	532	251,698	5,910

る。一方、アラビア語が含まれるのは、エリトリア国民のうちキリスト教徒とイスラム教徒がほぼ半々であり、イスラム教徒はアラビア語を用いることができる（アラビア語を母語とするのはラシャイダ集団のみであるが）こと、紅海沿岸地方では対岸のアラビア半島との交流が盛んでアラビア語が一般的に用いられていることによる。

現在のエリトリアの教育制度は5-2-4制度をとっている。初等教育は5年間で、学校で使用される言語は生徒の母語（あるいはコミュニティが決めた言語）であり、共通の言語教育は行われない。中学（Junior Secondary）は2年で、このレベルからは学校での使用言語は母語に関わりなく英語で統一される。中学まで（第7学年まで）は義務教育とされているが、現実には学校数の不足などで就学年齢児の大半は学校に通っていない。

高校（Senior Secondary）は4年間で、ここでも使用言語は英語である。英語を使用する理由として教育省の幹部があげている理由は、(1)どのエスニック集団にも公平な言語であること、(2)技術教育などの場合にも国際的に通用

しやすいこと、(3)教科書の入手が容易であること、などである。

大学は首都のアスマラに1校のみあるが、施設・レベルともに不十分である。大学は直接教育省の傘下ではなく、独立している。

学校数は絶対的に不足しており、現存の学校も飽和状態で、多くは二部制（午前と午後）をとっている。

エリトリア全土がEPLFの支配下に入る以前の1991年初めの時点で、解放地域では3万人の生徒がEPLF教育部の管轄下で授業を受けていた。解放に伴ってEPLF教育部がエリトリア教育省として機能を拡大し、現在ではエリトリア全土で25万1698人の生徒が教育システムに取り込まれている。

#### (4) 国家教育政策

現政権は全国的な教育政策を発表しているが、その要点は以下のとおりである（エリトリア教育省）。

- (1)自由で平等な教育機会をすべての国民に提供する。教育は第7学年終了（中学校）まで義務教育とする。
- (2)就学前の幼稚園を設立する。
- (3)すべての国民にその人の母語で初等教育を受ける機会を提供する。ただし中学校（第6学年）以上では教育のための言語は英語とする。
- (4)すべてのレベルの教育は非宗教的教育とする（ただし私立学校などにおける宗教教育を妨げるものではない）。
- (5)国立、私立の2種類の学校を設ける。
- (6)外国人コミュニティには、彼ら自身の言語を用い、独自のカリキュラムを持つ学校設立を認める。
- (7)エリトリアの教育プログラムに参加する意向のある組織と個人を歓迎する。
- (8)学校と父母との関係の強化をはかる。

この国家教育政策に基づいて、教育省は現在、以下のような戦略的目標を



掲げている。

- (1)新たな学校を開設し、都市でも農村でも全国に平等な教育機会を提供する。
- (2)戦争中に破壊されたり、被害を受けた学校の修復、および再建設を行う。
- (3)非識字者撲滅の全国キャンペーンを行う。
- (4)過去に教育を中断せざるを得なかった人々に対して、通信教育、夜間学校などで教育を続ける機会を提供する。
- (5)師範学校の開設により現在の教師の質を向上させると同時に新たな教師を育成する。
- (6)現存の技術学校の強化と新たな技術学校の開設によって、さまざまな分野での中級の技術者を育成する。
- (7)すべてのレベルでのカリキュラムの開発と改善を行う。
- (8)教育調度、教科書用の紙、教材など学校教育に必要な資材の不足を克服する。

エリトリアの教育開発においては、資金・経験の不足が決定的であり、このため教育省は諸外国からの教育分野に対する援助を求めている。

### 3. エリトリアにおける教育分野への協力可能性

エリトリアの教育分野へ国際協力の手を差し伸べる場合、エリトリア側のニーズに対応した協力を行うことが望ましいが、エリトリア側は国家計画にしたがって四つの側面で基本的な必要があるとしている。

その第1は学校の修復と建設である。これには古くなったり被害を受けた学校の修復と、新たな地域の学校の建設が含まれ、最も資金投入が必要な部分となるであろう。またこれに加えて机、椅子、黒板などの基本的な学校調度の整備も必要である。EPLFの支配下の多くの学校は青空学級が多く、机・椅子は不十分あるいは皆無でわずかに黒板のみで授業を行ってきたところも多い。すでに授業を行っている部分では、こうした調度の供給は授業の効率、

水準の向上に大きく寄与することが期待される。

また教科書、教材、チョーク、鉛筆など必要な教育資材も適宜供給体制を整えることが必要である。特に教科書に関しては九つの言語のそれぞれに対応したものを作成、印刷する必要がある、手間暇のかかる作業となることが予想される。

第2の重点分野は、職業訓練校と師範学校の修復と建設である。教育省は学齢時の普通教育を含めて、開発に関わる実務的な人材の育成を急務と考えており、特に中級レベルの技術者育成(中学以上レベル)に力を入れたい意向である。このため既存の職業訓練校の内容向上と新設が緊急の課題として謳われており、この分野では日本からの協力を仰ぎたい旨の発言も聞かれる。

校舎の修復・新設と同時に職業訓練に関わる教育機器、教科書の作成・準備作業が必要である。

一方、師範学校も教師不足に対応するために早急に改善が必要である。エリトリア政府は現在の教師の水準の低さの原因をエチオピア軍事評議会時代に教育システムが破壊されてしまったことに求めており、とりわけ新たな教育方針の貫徹のためには教師の質を改善する必要があるとしている。また学校の新設に対応するためにも、過密状態を解消するためにも、できるかぎり早く多くの教師が育成されなければならない。

このために現存の師範学校の内容改善と新たな師範学校の建設が必要とされている。

第3の重点分野は成人教育である。このプログラムはこれまで教育機会を与えられてこなかった一般市民と、EPLFの軍事組織から除隊して通常の市民生活に復帰するEPLFメンバーの再教育が含まれ、具体的には識字教育、通信教育、夜間教育などの方法が用いられる。

第4の重点分野は、教育行政に関わる組織整備である。

これには教育省関連の事務所・建物の維持整備(現在の教育省は旧エリトリア国民会議の会議場であった建物を利用している)、教育省のスタッフの育成といった教育省自身の組織づくりに関わる部分が第1にあげられる。加えて緊

急に必要なのは教科書、教材の印刷のための印刷所の設立である。内戦中はEPLFの情宣活動のための印刷設備を利用していたようであるが、教育省として独自の機関となって以降はEPLFの設備は使用できなくなったこと、また活動の全国への拡大、生徒数の急増に対応して独自の印刷所の必要性が増している。これは単純に資金的な問題であり、エリトリア政府が独自に解決できる問題ではない。一方、カリキュラムの開発に関しても早急に進めなければならないが、スタッフの育成とノウハウの蓄積・修得のために、これも外部からの支援が必要とされている。

また、教育に関する後方支援として教育機器などの輸送・配給体制の確立、通学のための輸送手段の充実なども必要とされている。こうした面でも外国からの支援を求めたい方針である。

(佐藤 寛)

## 第8節 アフリカ諸国への教育協力 ——ケニアを中心として——

### 1. 教育の現状

#### (1) 教育の歴史と水準

1960年前後のアフリカの独立に臨んで、各国は植民者の去ったことでできた、行政や経営の空白を急速に埋めねばならなかった。アフリカ大陸には三つの大学があった。東アフリカのマケレレ大学(ウガンダ)、西アフリカのイバダン大学(ナイジェリア)、南部のローデシア大学であり、その出身者が、各国の高レベルマンパワーとして目を引く人々であった。

一方、一般住民の小学校教育は、ほぼゼロからの出発であった。住民の基本的能力と意欲を育成する基礎教育は急速に拡大していったが、現在も依然として脆弱であることには変わらない。

第8-1表 ケニアの教育をとりまく状況

人 口	2,240万人
旧宗主国	イギリス
識 字 率	最近年：59% 1960：20%
学校制度（初等・中等）	8-4
小学校就学率	96%（グロス）
小学校教授用語	英語
学校年（始月と終月）	1月～12月
教育支出 GNP 比	7.1%
国家予算比	22.7%
留 学 生 送出数	5,503人
主要滞在国	アメリカ、インド
平均寿命	59歳
宗 教	キリスト教、イスラーム
1人当たりGNP	370ドル

（出所）豊田俊雄『現代学校教育大事典』、ぎょうせい。

第8-2表 アフリカ諸国教育財政支出と関連指標

（%）

	教育財政支出 <sup>1)</sup>		教育段階別経常費の配分 <sup>2)</sup>			教育整備状況			
	GNP 比	政府支出比	初等教育	中等教育	高等教育	就学率 <sup>3)</sup>			成人識字率
						小学校	中等教育	高等教育	
タンザニア	5.8	15.3	57.8	26.8	12.2	87	3	—	85
ケ ニ ア	6.7	14.8	61.9	17.2	12.5	98	20	1	59
ザ ン ビ ア	5.4	16.3	44.2	36.0	12.1	94	19	2	54
ナイジェリア	1.8	12.0	17.2	39.8	25.0	98	16	3	42
ガ ー ナ	3.4	21.5	27.9	37.6	8.9	79	38	2	30

（注）1）1985～88年次（ナイジェリアは1981年）。

2）配分は百分比、この段階以外に就学前、その他、不配分がある。

3）小学校の就学には6～11歳以外のものも含まれており、ネット率ではない。

（出所）ユネスコおよび世銀ほか。

サハラ砂漠以南のアフリカの非識字率は52.7%である。独立の年1960年  
前後81%であったことを思うと著しい向上である。一方、就学率は小学校年  
齢で、男子70%、女子55%である（1990年推計）。中等教育の就学率はアジ  
ア、中東地域よりむしろ高いといえる。

国家財政に占める教育支出の割合は、タンザニアなど5カ国において  
12~21%と高いことがわかる。同じ第8-2表によって、教育支出のGNP比  
や経常費の教育段階別の配分を知ることができるが、数値のとび離れたところ  
にはそれぞれ理由があろう。

アフリカ諸国では一部、軍事費が突出している国を除いて政府支出の最大  
部分を教育が占めている。第8-2表には出ていないが、それら教育財政支  
出の90%近くが教員給与であることは、注目しておくべきであろう。

## (2) 開発と教育

アフリカ諸国は独立当初の成長期を過ぎて1970年代に入ると開発は停滞  
し、80年代以降後退を続けている。1人当たりの所得は低下し、飢餓の増加  
や生態系の悪化が顕著である。社会開発の分野も、30年前の独立期とあまり  
変わらない困難な状態に置かれている。こうした経済の停滞に対し、経済援  
助国や機関は国内の構造改革を先ず行うべきだと勧告するが、アフリカの社  
会開発の底の低さが援助受入れの障害となっている点が問題である。

アフリカ諸国が持続可能な(sustainable)成長を維持するためには、「教育」  
や「健康」面の開発が（その多くは自助努力にまつが）必要である。

アフリカの急速な人口増加は、人類史上例をみないものである。年率3.3%  
という現在の増加率が続くと、アフリカの人口5億人（1990年）は、20年後  
（2010年）には10億人になる計算である。これでは食料の供給や生活水準の  
維持ができないし、国家として子供に教育の機会を与えることも不可能とな  
る。

「学校」はアフリカにおいて近代化を担う橋頭堡である。学校生活で身に  
つける「規律正しさ」、「几帳面さ」、「勤勉さ」、「段取り」、「集団行動」など

は、そのまま工場や事務所などの近代社会が要求するものである。これとともにアフリカの基礎教育に強く求められるのは、独立の意識と開発意欲の育成である——自立・自尊心の醸成である。小学生→中学生の学校教育が原動力となって、国づくりの核心部分が出来上がるのである。

## 2. ケニアの教育と学歴社会

### (1) 教育の歴史

ケニアの教育の歴史は、イギリスの植民統治との関係なしには考えられない。その最たるものは教会による伝統的慣習(割礼)の否定であった。住民は敵意の目で教会を見るようになる。宣教師は部族の教えやしきたり、古くからの慣習を否定したからである。こうした対立感情の火に油をそそいだのが、1929年スコットランド・ミッション教会による「割礼」禁止の通告であった。

ここに至ってギクユ族はその子弟を教会学校から退去させ、教育上も宗教上もまったく独立の「インディペンデント・スクール」(独立学校)に収容したのである。

植民地時代の教育が、現地の人々にいかなるものであったかは、例えばケニアに関する『ビーチャー報告』(*The Beecher Report*, 1949)が端的に示す。

第8-3表 教育予算の配分(ケニア, 1959年)

(単位: ポンド)

人種別	1人当たり支出単位	全支出の百分比(%)
アフリカ人	4.19	46.57
アジア系	17.06	20.55
ヨーロッパ人	83.89	17.25
(その他)		(15.63)
		100.00

(出所) Fufnuma A. Babs & J. U. Aisiku, *Education in Africa - A Comparative Study*, George Allen & Unwin, 1992, p. 120.

第8-4表 ケニアの教育の歴史

	教 育	主 な で き ご と
1895		イギリスの東アフリカ保護領に
1901	キリスト教ミッションの学校、	ウガンダ鉄道 (モンバサ→キス
～	徐々に設立される	ム)完成
1915		ホワイト・ハイランド占有を法的承認
1920	ミッション・スクール100校に	
1929	スコットランド・ミッション教会、割礼の生徒を拒否	
1930	インディペンデント・スクール	ケニヤッタ、『タイムス』等への
～	(独立学校) 増加	投書
		[土地所有権の回復, 部族慣習の 存続, 政治参加など]
1938	エジャートン農業カレッジ発足	
1945		大戦終了
1951	モンバサ・ポリテクニクス設立	ケニア・アフリカ人同盟 (KAU)
		結成
1952		「マウマウ」戦争
～56		
1961	ケニア・ポリテクニクス設立	
1963		独立, ケニヤッタ初代大統領
1966	Kenya Science Teachers College 設立 (スウェーデン援助)	
1970	ナイロビ大学新規発足 ハランベール中学 (村民村) 設立 づく	
1974	初等教育無償化開始	
1978	Kenya Technical Teachers College 設立 (カナダ援助)	ケニヤッタ死去, アラップ・モイ
1979	初等教育ミルク給食	第2代大統領
1981	ジョモケニヤッタ農工大学創設 (日本援助)	
1985	教育制度改訂 8-4 制に	

(出所) 豊田俊雄『第三世界の教育』, アジア経済研究所, 1992年。

「肉体労働をいとわない非識字者は、肉体労働をいとう学校出よりしました」と。植民地時代のケニアで1人当たりの教育支出は、アフリカ人はヨーロッパ人の40分の1であり、インド人の5分の1にすぎなかった。独立まぎわの1959年に至っても、それぞれ20分の1、4分の1であった（第8-3表参照）。

独立後ケニヤッタ大統領は教育を重視し、小学校就学率は大幅に伸び、ケニアの教育水準は、アフリカの最上位グループの一つとなった（1895年から90年間のケニアの教育の歴史と、主なできごとは第8-4表のごとくである）。

## （2）ケニアの教育の進展

### ——就学率など——

1963年の独立以来今日までで、最も大きな教育制度の改定は1985年に行われた。第8-1図のごとくこの改定は、初等教育の1年延長による8-4-4制の導入であった。中等教育の6年間は4年間に縮小された。

初等教育の就学率は、独立時の34%から51%（1975年）へ伸び、さらに70%（80年）へ近づいた。就学数の増加は、第8-5表、第8-2図のごとく大幅である（図のA点、B点は学校施策の変化による就学の急上昇を示している）。

中等教育の伸びも大きい（第8-6表、第8-3図参照）が、ケニアの中等教育の特質は、村民立の中学校＝ハランベール校が大きな部分を占めていることである。これは村民が中心となって自力で中学校を建設するもので、独立以来、ケニヤッタ大統領のかけ声の下、農村各地に中学校ができていった。施設は貧弱であり、教師に無資格者が多く、しかも父兄は高い授業料を払わねばならないが——。

第8-7表にみられるごとく、ケニアの全中学校のうち、ハランベール校の占める比率は半ば以上である。1981年は55.4%、92年には60.2%である。全国就学生数は、公立校とハランベール校はほぼ同じであるが、僻地を含めた農村地域で子供の進学意欲を充たしているのは、このハランベール校であることは注目すべきである。政府からの財政援助は校長給与などをカバーするこ



第8-5表 初等教育(学校数, 生徒数, 教員数)の伸び  
(1963~86年)

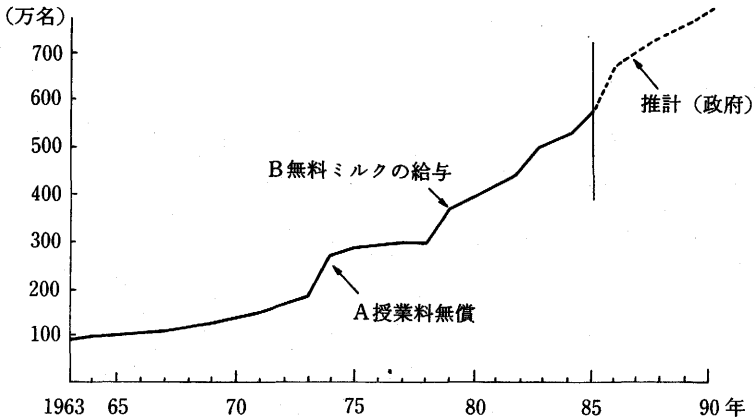
	学校数	生徒数	教員数
1963	6,058	891,553	22,727
1970	6,123	1,427,589	41,479
1975	8,161	2,881,155	86,107
1980	10,268	3,926,629	102,489
1986	13,392	4,843,423	142,807

(出所) Report of the Presidential Working Party, 1988 より作成。

第8-1図 1985年学校体系の改正(改正前と改正後の対照)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
改正前	初 等 教 育							中 等 教 育					高 等 教 育			
改正後																

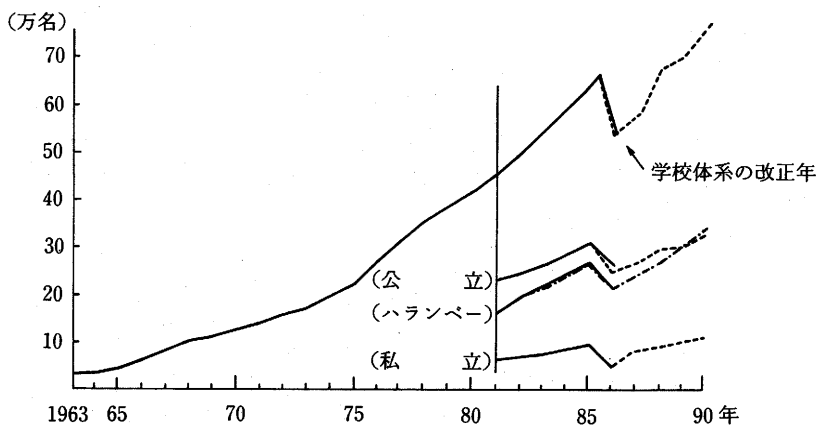
第8-2図 初等教育の伸び(1963~81, 86~90年推計)



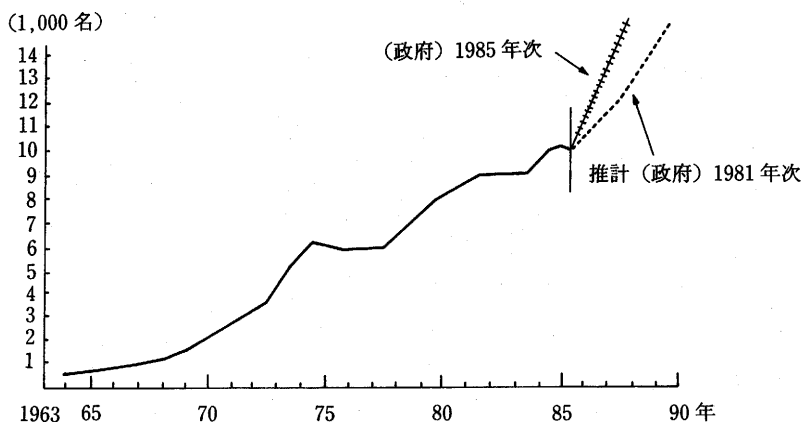
生徒数 { A 49%の増加(1974年)  
B 23.3%の増加(1979年)

(出所) Ministry of Education.

第8-3図 中等教育の伸び (1963~81, 81~90年〈推計〉および種別別内訳)



第8-4図 高等教育の伸び (1963/64~81/82, 81/82~90/91年推計)



第8-6表 中等教育の学校、就学、教員の伸び  
(1963~86年)

	学校数	就学数	教 員		
			資格有	資格不足	合 計
1963	151	30,121	1,098	504	1,602
1964	336	35,921	1,490	510	2,000
1970	783	126,855	3,681	2,200	55,881
1971	809	140,722	3,907	2,464	6,371
1974	1,019	195,832	4,816	2,753	7,569
1975	1,160	226,835	5,558	3,631	9,189
1979	1,721	384,389	7,908	7,396	14,901
1980	1,785	399,389	7,554	8,090	15,916
1981	1,904	409,850	7,902	9,175	17,025
1985	2,413	401,978	12,552	9,160	21,712
1986	2,485	458,712	13,263	9,033	22,296

(出所) The Presidential Working Party on Education and Manpower Training For the Next Decade and Beyond, 23rd, March 1988, p. 157 より。

第8-7表 中学校内訳数

	公 立	ハランベ	私 立	合 計
1981	539 28.3%	1,053 55.4%	309 16.2%	1,901 100.0%
1992	635 21.2%	1,497 60.2%	353 18.6%	2,485 100.0%

(出所) Ministry of Higher Education より作成。

とがあるが、本質は自助自力である。

### (3) 学歴社会

ケニアにおける高等教育の進展はきわめて急速である。1984年まで国立大学はナイロビ大1校であったが、現在は4校——ケニヤッタ大、モイ大(理科中心) およびエジャートン大(農学中心) である。87年から大学進学にドライブがかかり、前年に比べ倍増倍増という勢いであり、84年から10年間に7倍

第 8 - 8 表 大学教育の進展 (学生数)  
(1963/64~87/88年)

学校年	大 学 (学部)					(大学院)
	ナイロビ 大学	ケニヤッタ 大学	モイ大学	エジャート ン大学	計	計
1963/64	565				565	6
1964/65	618				618	33
1970/71	3,137				3,137	306
1971/72	3,243				3,243	200
1974/75	4,618	1,121			5,739	663
1975/76	4,509	1,218			5,727	546
1976/77	4,367	1,119			5,486	738
1977/78	4,458	1,175			5,633	825
1978/79	5,008	1,413			6,421	934
1979/80	5,543	1,749			7,292	1,115
1980/81	5,507	2,124			7,631	1,120
1981/82	5,382	2,206			7,588	1,542
1985/86	5,158	2,338	112		7,608	1,539
1986/87	5,506	3,505	230	136	9,377	1,725
1987/88	8,984	8,196	977	786	18,883	1,934

(出所) Report of the Presidential Working Party, 1988 より作成。

というスピードであった。なぜであるか。

大学卒業時に授与される Degree は、公共民間を問わず「特急券」であり、Diploma や Certificate 保持者はいつまでも Degree 保持者に追いつけない。また在学中大学生には手厚い保護が与えられる。独立期、上級の人材をまかなうためにとられた措置であり、寮費、書籍代などにも学生ローンがある。

端的にあらわれるのが初任給であり、例えば、ナイロビ大卒の国家公務員は、4040 ケニアシリングの初任給を与えられるが、そうでない国家公務員の平均月収は、ほぼ半分の 2149 ケニアシリングである(1990 年)。これでは人々がなんとかして、Degree によるチケットを入手したいと思うようになる。

ケニアの受験競争は小学校から始まる。13 歳の生徒は言う「寝るのは毎晩午前 1 時ごろです。毎週の模擬テストでいい成績をとっておかないと、アリ

アンス中学校へ行けないから」と。進学の有利的な国立中学は、80～100人に1人という狭き門である。

大学急増のため教員教室の不足が顕著である（教官陣の民間へ流出する現象もある）。

ケニアには世襲の身分制度はなく、また、子供に後を継がせるほどの自営業もない。ナイロビ大など四つの大学を出て、「出世」の道に入ることはきわめて有利な方法である。「学歴」がなによりも人間判断の基準である。「学歴社会」の波は年1年、激しくなっている。

### 3. アフリカへの教育協力

#### (1) 未開と文明

アフリカは地球の陸地面積の22%を占める広大な大陸である。ここに2000の部族と800の言語、53の国がある。

アフリカは長年にわたり西欧の植民地であった。アフリカの人の心情には長年培われた西欧文化への傾斜が見られる。英語・フランス語などの用語を主軸とする西欧文化への傾斜である。

かつて先進世界の人々は、「暗黒大陸」観でアフリカをみてきた。それは今も消えぬ優越感である。文明と未開のかかえる問題が表れ方の違いであって高低の評価が下し難いことに人々が気づくのは、20世紀の後半に入ってからである。地球文明の今後を考えると、アフリカの文化のもつ意味は大きい。少なくとも、文化を相対化して見る視点の必要性をわれわれに迫るのである。

文化はそのなかで人が生活する社会の慣習である。文化の相対化——文化のすみ分け観が必要である。アフリカの人は、人間と人間の関係をなによりも大切にす。また人々は文明圏の人のように時間に支配されない。アフリカの人々は祖先を想い、その無限の連続のなかで自分と時間の中に一体感をもつのである。

「文明」だ「開発」だと言って、それがわれわれアフリカ人の幸せになに

を意味するのかとアルジェリアの詩人はうたっている。一方、もう1人の詩人、M・O・ムチャーリ（『牛皮のドラマのひびき』の著者）は、アフリカの遅れを嘆いて、われわれには自然のままの時間（Natural time）ではなく、計画し管理する人工の時間（Artificial time）が絶対必要だと言っている。

## （2）ニエレレの西欧教育観

タンザニアの前大統領ニエレレ（J. Nyerere）は、ヨーロッパ的教育は植民地時代の価値観を教えるので不適当であるとし、次の四つの理由をあげている。

- （1）教育は一握りのエリートだけを作る。
- （2）教育を受けると農民は農業を捨てる。
- （3）書物や人から得る知識のみを有益として、過去の経験を過小評価してしまう。
- （4）教育を受けると、その間労働力が減少する。

ニエレレらしい割り切り方ではあるが、「西欧教育」に対するアフリカの一つの姿勢がうかがわれるのである。少なくともアフリカへの協力を考えるとき、この姿勢—思考は記憶しておいた方がよいであろうと思う。

## （3）高等教育重視のもたらす問題

ロンドン大学の教育経済学者、マーク・ブラウグ（Mark Blaug）教授は、アフリカの教育開発30年のあとをかえりみて、それは大きな誤り（a gigantic error）であったと言う。教育のコストと社会的リターンの点で、アフリカの高等教育重視政策は、社会の開発に多くのマイナスを与えてしまったと厳しく批判している。すなわち高等教育は、過去30年間に於いて学生数の伸び率と配布予算の伸び率のいずれにおいても教育財政支出のなかで圧倒的に大きく、そのため、大学卒業生の過剰な供給のため就業の機会が大幅に不足した。社会の損失である。

大学生1人に要する年間費用は、各国ならしてみると、小学生1人の1年

間の費用の20～40倍である。大学生1人が減れば、その費用で20～40人の小学生の教育ができることになるという。アフリカに少しでも早く基礎教育の制度を作り上げるべきであるとするならば、30年間の高等教育重視—初等教育軽視の過程はまったく「とり返しのつかない」政策であったと言うべきであると——。

この段階において、ブラウグ教授は次の三つの提案を行っている。

- (1) 二部制の採用（学校生徒収容力の倍増）
- (2) クラス人数の増加（生徒数の3、4割増加）
- (3) 過疎地の複数学年制採用（教室に学年の違う生徒を一緒に入れるやり方）

現行の財政枠のなかでの、せっぱつまった提案であったが、ブラウグの発言から10余年たった現在、アフリカには二部制どころか三部制を余儀なくされている国が少なくないのである。

#### (4) アフリカ——ケニアへの教育援助

諸外国によるアフリカの初等教育援助を見ると（第8－9表）、次の順番となっている。

- (1) 校舎・教室
- (2) 食料供与など
- (3) 技術援助
- (4) 教員派遣

では、ケニアへの教育援助はどう進めるべきであろうか。

世銀は1991年の「アジャストメント・ペーパー」でケニア政府に厳しい勧告を行っている——教育予算はこれ以上増やすべきではない。したがって先生の増員はいけな。先生は担任する生徒数を増やし、全国平均40人くらいにもっていくべきであると（コスト主義の逆行現象であるが——）。

わが国はケニアの中学校にたくさんの先生を送ってきた。理科・数学の教師であり、主として地方のハランベ一校で教えてきた（青年海外協力隊員）。

理数科の隊員（2カ年勤務）はアフリカ全体で累計600名に及ぶが、ケニア

第8-9表 アフリカ地域・初等教育援助の分野

援助の分野	援助の割合(%)	順位
教員派遣	9.1	IV
その他技術援助	12.6	III
コンサルタント (短期)	0.3	—
教科書・教材	2.7	—
その他教材	1.5	—
机・椅子など (小)	8.5	VI
食料供与など	18.1	II
奨学金	0.5	—
財政支援	7.0	VII
機材など (大)	1.9	—
校舎・教室	28.9	I
その他計	8.9	V
合 計	100.0	

(出所) IREDU, 1989.

には過去 15 年, 200 名を超える教師隊員が活動してきた。田舎の辺境にある  
 中学で, しかも電気も水もない環境での協力は大きい寄与というべきである。

(豊田俊雄)

## 第9節 中南米諸国への教育協力

——パラグアイを中心として——

### 1. 教育の現状

#### (1) 教育の歴史と水準

ヨーロッパが中南米を征服したのは「三つのG」に支えられてである。三つのGとは, Gold (黄金), Greed (どん欲), そして God (神) であった。すでにこの大地には, アジアモンゴロイド (蒙古人類) であるインディオが先住していた。スペインもポルトガルも, インディオとの混血を行った。16 世紀, アフリカの黒人が奴隷として入ると, 中南米の混血と文化の混淆はさら



にさかんになった。これがラテンアメリカ教育の中心的基盤である。

植民地時代の3世紀の間に、26の大学が設立された。古いものは、メキシコ大学（1551年）、ペルーのリマ・サンマルコス大学（1551年）、ドミニカのサン・ドミンゴ大学（1578年）である。ラテンアメリカの大学は、神学中心であり、法学、医学を伴っていた。講義用語は長らくラテン語であった。18世紀にヨーロッパの大学が啓蒙主義思潮に洗われてからも、依然としてスコラ主義が主体であった。

現在の教育水準はどうであろうか。キューバのカストロは、1960年の国連総会で「キューバはラテンアメリカのなかで、非識字者が1人もいない最初の国となるであろう」と演説した。そして全国民を動員して一大識字キャンペーンを開始し、キューバは今や非識字者の最も少ない国となった（5%以下）。次いで、ニカラグア、ジャマイカ、コスタリカ、アルゼンチン、およびトリニダード・トバゴの5カ国が非識字率10%以内の国々である。

小学校の就学率は現在、80%と言ってよい。都市部に比べ農村部の就学が

第9-1表 バラグアイの教育をとりまく状況

人 口	480万人
旧宗主国	スペイン
識 字 率	88.2% (1985)
学校制度 (初等・中等)	6-3-3
小学校就学率	97%
小学校教授用語	スペイン語 グァラニー語
学校年 (始月と終月)	3月～2月
教育支出 GNP 比	1.9%
国家予算比	10.3%
留 学 生 送出数	446人
主要滞在国内	アメリカ (255人)
平均寿命	67歳
宗 教	カトリック
1人当たり GNP	1,493ドル

第9-2表 ラテンアメリカにおける1970年入学者集団の残存率

(%)

	第2学年到達者	第5学年到達者
ブラジル	58.1	38.2
チリ	90.1	76.7
コロンビア	69.1	37.5
コスタリカ	94.2	77.7
ドミニカ共和国	64.3	33.7
エクアドル	75.3	57.2
エルサルバドル	67.8	42.9
グアテマラ	66.6	34.7
ガイアナ	99.9	86.4
ニカラグア	56.3	30.6
パラグアイ	84.5	48.9
ペルー	77.6	57.7
ウルグアイ	100.0	94.8
ベネズエラ	90.2	65.5

(出所) 世界銀行「教育」、1980年。

悪いのである。都市と農村の教育格差の存在が、中南米の教育上の大きな問題であり、農村地帯、特にインディオや黒人の居住地域へ、公教育を浸透させることが必要である。第2の問題点は、小学校入学者の中途退学(ドロップアウト)の多さである。せっかく1年生に入学しても、第9-2表のごとく、第2年生になる前に、あるいは第5年生になる前に大幅に脱落してしまうのである。これは大きな損失である。以下にふれるが、この数字は現在もあまり改善されていないのである。このことは次の識字率の地域格差に反映する。小学校就学如何が非識字率の格差となって表れている。

## (2) 現地調査による検討

「開発と社会」に関する研究関心は、1990年前後から特に強く主張されるようになった。Education, Health, WIDなどの開発が経済開発の成否を決める基盤をなすものであるという認識である。社会開発としての「教育」は、

第9-3表 ラテンアメリカ非識字率と  
都市地方格差(1970~80年)  
(%)

	都 市	地 方
ブラジル	16.6	41.9
チリ	7.7	27.9
コロンビア	13.0	36.8
ボリビア	24.3	67.8
エクアドル	12.2	44.4

(出所) UNESCO, *Statistical Yearbook*,  
1983 より作成。

中南米の場合、どのような問題をもっているのでしょうか。

筆者は昨年(1993年)、中南米の3カ国の調査をする機会をもった。パラグアイ、ホンデュラス、コスタリカの3カ国である。これらの国に対するわが国の教育上の協力の現状調査であったが(コスタリカは日本語協力)、わが国として教育協力実績の最も著しい国々である。

調査は、各国文部当局との面談をもとに協力の現場をできるだけ広く訪れ、実態にふれようと努めた。

その間、文献等によって得た中南米諸国の教育開発の全体像を踏まえつつ、これら3カ国に集約的にあらわれている教育開発上の問題を考察した。いうまでもないことだが、各国の教育の実態を正しくとらえることなくして(各国の教育発展上の難点を理解することなしには)、教育協力の実効は上がり得ないからである。

## 2. 中南米3カ国の教育

### (1) 中南米3カ国の教育開発上の問題点

これらの国の教育水準(教育開発のレベル)は、他の第三世界地域に比して遜色のあるものではない。例えば就学率に男女差のないことはどの地域より

第9-4表 ラテン

国名	首都	人口 (100万人)	面積 (万km <sup>2</sup> )	1人あたりGNP (米ドル)	国家支出中の 教育費比率(%)	識字率 (%)	小学校就学率 (%)	義務教育 (年)	小学校数			中学校数			男女共学・別学	1クラス の人数 (都市/農村)	何部制 (拘束時間)	教師の 職業(比率)	授業料	
									公立	私立	合計	普通	職業	合計					小学校	中学校
パラグアイ	アスンシオン	4.0	40.7	1,180	12.2	88	99	6年	3,707	710	4,417			797	共学	30~40人/ 20~30人	1部制 (4h)	不可	一部負担	一部負担
ホンデュラス	テグシガルバ	4.8	11.2	850	-	57	102	6年 (有名無実)	7,661	2,097	9,758	444	218	662	共学と別学	30~40人/ 不明	2部制 (5h)	可(20%)	無料	全額個人負担
ブラジル	ブラジリア	144.4	851.2	2,280	-	75	105	8年	197,422	11,512	208,934	東中学校は独立して存在しない。			共学が95%	40~50人/ 20~30人	3部制 (4.5h)	可	無料	無料
メキシコ	メキシコシティ	85.2	196.9	1,820	8.7	83	114	9年	78,056	3,290	81,346	15,496	3,020	18,516	共学が90%	50人以上/ 30~40人	2部制 (5h)	可(40%)	無料	一部負担
アルゼンチン	ブエノスアイレス	31.9	276.7	2,640	6.0	94	109	7年	28,656	2,478	31,134	2,443	3,427	5,870	共学	20~30人/ 20人以下	2部制 (4.5h)	可(75%)	無料	無料
チリ	サンチアゴ	12.7	75.7	1,510	12.5	94	110	8年	6,013	2,754	8,767	1,694	1,262	2,956	共学	30~40人/ 30~40人	2部制 (6~8h)	可	無料	一部負担

(出所) 筆者監修(『国際協力』1990年8月号)。

も秀でた点である。しかし一方、ドロップアウト(中途退学)の大きいことは、この3カ国をはじめ中南米地域の教育の最大の問題点である。1年に入学した児童で初等の6年間で全うするものは、パラグアイの場合45%(1983年入学)、ホンデュラスの場合33%(1984年入学)にすぎないのである。

国家財政の見地からみてもゆゆしき浪費であるが、なぜ大幅なドロップアウトが生じるのかを検討することは教育開発上きわめて重要である。筆者はこれに対し社会的要因と、教育制度上の要因の二側面から検討すべきだと考える。

- A. 社会的要因——子供を学校へ出すことへの親の無理解である。自分たちも不就学であったし(非識字者)、「第一子供が学校を出たからといって特別な利得はないではないか、工業社会になれば違うかもしれないが……」と親たちは考える。

## アメリカ諸国の教育

授業料以外の年間経費	教科書支給	教科書の内容	小学校の施設	a 机(全生徒に)	b 椅子(全生徒に)	c 黒板	d 運動場	e 保健室	f 理科室	g 飲料水施設	h トイレ	i 電気	j 窓のガラス	1 週間の時間数	芸術／体育 国・社・数・理	徳育／実用	授業の使用言語	教科書に載っている偉人	兵役(年齢)	国歌を歌う頻度
5,500～ 22,000円	個人購入	不明	都市 農村	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	× ×	× ×	○ ×	○ ×	○ ×	○ ×	40分× 20時間	14/2 1/1 1/1		公用語 (スペイン語)	G・R・デ・フランシア P・J・カバジェロ I・イトゥルベ	18～20 歳	毎日
3,000～ 5,000円	貸与制 (2人に1冊)	スペイン・ メキシコ等 をモデルに	都市 農村	△ △	△ △	○ ×	○ ×	× ×	× ×	○ ×	○ △	× ×	× ×	45分× 25時間	9/9 3/1 1/2		公用語 (スペイン語)	レムピラ F・モラサン J・C・デル・バジェ	18～20 歳の間の 2年	週に1 回程度
約20,000 円	配布制	自国のオリ ジナル	都市 農村	○ ○	○ ○	○ ×	○ ×	× ×	× ×	○ ×	○ ×	○ ×	○ ×	50分× 24時間	9/10 2/2 0/2		公用語 (ポルト ガル語)	ドンペドロⅡ世 P・A・カブラル ドンペドロⅠ世	18～20 歳	週に1 回程度
約11,000 円	配布制	自国のオリ ジナル	都市 農村	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	× ×	× ×	○ ×	○ ○	○ ○	○ ○	45分× 25時間	9/9 2/2 1/2		公用語 (スペイン語) 地方語	エミリアーノ・サバタ ベニート・ファレス イタルゴ神父	18～19 歳	週に1 回程度
約60,000 円	個人購入	自国のオリ ジナル (スペインの 影響あり)	都市 農村	○ ○	○ ○	△ △	△ △	△ △	△ △	○ ○	○ ○	○ △	○ ○	40分× 30時間	16/20 2/1 0/1		公用語 (スペイン語)	サン・マルティン M・ベルグラノー D・サルミエント	18～19 歳	行事の 時のみ
約60,000 円	配布制	自国のオリ ジナル	都市 農村	○ ○	○ ○	○ ×	○ ×	○ ×	○ ×	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	45分× 33時間	14/5 4/2 2/2		公用語 (スペイン語)	B・オイギンス A・ブラット・チャコン I・カレラ・ピント	18～20 歳	週に1 回程度

B. 教育制度上の要因——子供にとって、特に地方の子供にとって、学校はそんなに楽しいところではない。教育の内容が整っていないのである。

- (1)教科書の問題 (高くて購入できない人がかなりいる。教科書が分厚いため十分消化ができない——パラグアイ)。
- (2)校舎・施設 (地方の学校は貧弱である。電気・水道・トイレ・窓ガラスのない学校がある。雨期には泥んこ道で通学できないことがある。理科の実験器具が少なく、停電で視聴覚機材も用をなさないことが多い——ホンデュラス)。
- (3)教員の資質 (無資格教員が多い。パラグアイでは19%が無資格というが、簡単な講習会[1週間程度]で有資格者としている。ホンデュラスの場合、小中学校の教員は高校レベルで養成されるので、そもそも資質が低

い。教科書による指導も不十分という)。

このような(1)～(3)の点が、特に3カ国の教育開発の隘路を形成している。

アメリカの教育援助をみると、USAIDはホンデュラスにおいて教科書の出版と普及に実績を残し、平和部隊(ピースコー)は、同国に基礎教育と幼児教育の教師を提供している。

## (2) わが国の教育協力の現状

USAIDは目下の目標を農山村の小学校建設援助に置いている。設計、コスト計算、立地条件などをプランニングしている。これに対しわが国の教育協力は、以下のごとく教員養成に主眼が置かれている。

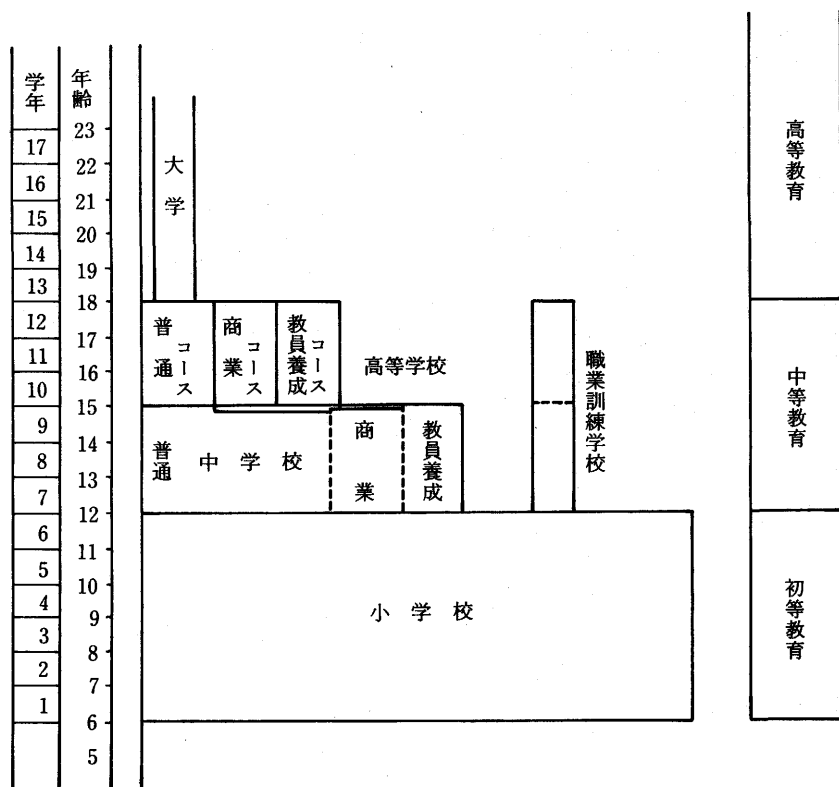
(1)ホンデュラス国立教育実践研究所(INICE)——現職教員(初等・中等)の再教育機関として、わが国が無償資金協力によって1989年に建設したものである。教員研修とともに、小学校教員像調査、学齢人口調査、師範学校の改正カリキュラム追跡調査、さらには教材開発も行い、ホンデュラス教育の質の向上に着実な歩みをみせている。わが国からの2人の専門家のほか、所長以下53名の職員である。

(2)青年海外協力隊の教育文化活動——3カ国で活動する隊員の数が多い。

ホンデュラスの全隊員(101名)中、教育関係は40余名、小学校教師(算数)の10名を筆頭に家政9名、音楽美術6名と続く。コスタリカの日本語指導は18年というながい歴史をもっていて著名である。パラグアイの教師部会の共同作業も活発であるが、隊員は教員養成校で同国の教員教育に協力し、求められるまま巡回指導を行っている。

わが国の教育協力において基礎教育への協力実績が少ないと言われるとき、上の(1)、(2)の事例は注目すべきものである。このようにして、3カ国の教育開発上の隘路は、USAIDや平和部隊とともに、わが国の教育協力によってしだいに解消されていくであろう。教科書、小学校建設、および教員養成の3側面の発展が期待される。

第9-1図 パラグアイの学校系統図



(注)(1)教育制度は6-3-3制。

(2)初等学校6年が義務制，しかしきちんとした6年間のコースを提供できるのは首都（アスンシオン）や少数の都市だけという。したがって中退が多く，6学年に到達できるのは入学者の45%ほどである。

(3)中等学校の生徒の半数は私立に在籍し，私立のレベルが公立よりはるかに高い。

(4)高等教育は国立アスンシオン大学（1890年設立）と私立のカトリック大学（1960年設立）の2校，カトリック大学は地方に分校をもつ。

### 3. 今後の教育協力

パラグアイ、コスタリカからは二つの要請が出ている（ホンデュラスについては、INICE の継続・充実）。

- (1)協力隊チーム・プロジェクト——パラグアイ文部省傘下への隊員派遣は、12 年間に 100 名に達した。同国の教員不足を補い代用してきた。日系の足跡の濃い東部、アルトパラナ県教育委員会は教員を対象に、教科別の指導を要請している。従来の巡回指導の実績が評価されたものであるが、隊員は前半の 1 年は派遣校で教え、後半の 1 年は教科ごとにチームを組んで現職教員の再教育に従事するというねらいである。

教育機材を十分に随伴すれば、すぐれた研修機会としての評価を得ることができるであろう。チームのリーダーとして、理数科教育に経験のあるシニア隊員などの派遣は必要であろうが——。

- (2)職業技術教育——コスタリカは一次産品依存 (77%) の産業構造から、二～三次産業への転換を希望している。これに鑑み、中等教育への職業技術教科の導入を模索し、筆者にもそのノウハウ、ASEAN における成功例の教示を求めていた（文部当局）。この国は他の 2 国に比べると、地域格差の小さい国であり、地方産業の開発に見合った教科の導入は、わが国の新しい教育協力として検討に価するであろうと思う。

おわりに

上にあげた教育開発上の主要点——「教科書」、「校舎・施設」および「教員の資質向上」は、教育協力上の主要点でもある。なかでも「教員の資質向上」は、すでにホンデュラス (INICE) において実績の上がっている分野で、この教員養成はパラグアイにおいても要請に従って実現されるべきであろう。コスタリカにおいては職業技術教科の導入となれば、当然同教科の担当教員の



養成が必要となる。USAID はホンデュラスの教科書普及に成果をあげたが、わが国としてはパラグアイの教科書普及に着手することは可能である。

コスタリカの日本語教室を見る機会があったが、名門コスタリカ大学において日本語への需要が変化したとの説明を受けた。趣味としての日本語から実務・実益としての日本語（留学、研修機会の増大）へ変化し、受講生もより熱心になったという。国立大学の今年の受講生は30名、うち4名は大学教授であると協力隊員は話していた。

この日本語を通して、わが国の中南米におけるプレゼンスは大きくなる。国際関係の強化である。日系が長きに亘って培ってきた蓄積を、いま500名の協力隊員が花開かせようとしている（累計3000余名）。隊員たちはそれぞれの職種を通じ、相手国の真の発展を望みながら、自らの人生設計をラテンアメリカという足場のなかで考えるのである。協力隊事務局によれば今後の協力活動の第1の重点は、教育と訓練であるという（事務局長）。教育協力面におけるいっそうの活躍を期待したい。

（豊田 俊雄）