

途上国における教育開発 — 統合型教育から変革型教育へ —

松 田 哲

要 旨

本稿は、途上国における教育開発で重視されるべき教育目的・教育分野・教育内容とは何かという問題について、教育開発・教育開発援助・途上国開発理論・開発教育・教育社会学の議論にもとづいて検討するものである。教育社会学における「教育の機能」に関する議論を参考にすると、これまでの教育開発で重視されてきた教育は、現行の社会秩序への統合を促進しようとする「統合型教育」であった。それに対し本稿では、途上国においても、社会秩序の変革を促進しようとするような「変革型教育」が重視されるべきなのではないか、ということを主張する。なぜならば、現代の国際社会に存在するグローバルな問題群を解決するためには、現行の社会秩序を批判的にとらえ直すことを可能にするような知識や態度を身につけることが、先進国のみならず途上国の人々にも要請されるからである。

【キーワード】 教育開発 途上国開発理論 開発教育 統合型教育 変革型教育

はじめに

本稿¹の目的は、途上国における教育開発で重視されるべき教育目的・教育分野・教育内容²とは何か、という問題について考えることである。考察を進めるにあたっては、主として以下の分野の議論を参考にすることとしたい。まず、途上国における教育部門の開発に関して論じている「教育開発論」³である。次に、途上国開発の方法について体系的・理論的に説明しようとする「途上国開発理論」である。さらにこの他に、「開発教育」に関する議論、教育社会学における「教育の機能」に関する議論も参考にすることとしたい。

以下、第1節では、教育開発に関する概念的な整理を行ったうえで、教育開発と途上国開発理論がどのような関係にあるのかを論じる。第2節では、途上国開発理論の特徴を概観した後に、そこで重視されている教育分野と教育目的の変化について考える。第3節では、開発教育にみられる2つの類型（アメリカ型とヨーロッパ型）について、その教育目的・教育分野・教育内容にみられる違いを明

らかにし、さらに、その違いが意味していることについて考察を加える。最後の第4節では、教育の機能（社会統合と社会変革）に関する議論を参照しながら、途上国における教育開発で重視されるべき教育目的・教育分野・教育内容に関する本稿の議論を総括することとしたい。

1. 教育開発と途上国開発理論

本節では、まず、教育開発（educational development）⁴の概要について、簡単な整理を行う。次に、教育開発と途上国開発理論との関係がどのようなものであるかについて、両者の媒介項となる教育開発援助に着目しながら考えることとする。

a) 教育開発の概要

教育開発とは、「途上国における教育部門を開発するための開発協力」のことであり、より具体的には、「政府・国際機関・非政府組織（Non-Governmental Organization, NGO）などの国際協力機関によって実施される、途上国における教育の整備や改善を支援するための開発協力」を指す。一般的には国内的な事象であると考えられている教育であるが、途上国における教育部門の開発は、国際的な開発協力のもとで実施されるのが通常である（理由については本節bで後述）⁶。

そのような教育部門に対する開発協力の対象事項には、学校の建設といったインフラ建設的なものから、教員の養成・カリキュラムの作成・教科書の作成・初中高等教育制度の拡充・教育行政システムの構築といった、さまざまな事項が含まれることになる。当然のことながら、教育開発を実施する場合には、教育に関わりのある多様な事項のなかから何を対象に選ぶのが重要になってくる。その点に関して本稿では、教育目的・教育分野・教育内容の3点を選んで考察を進めていくこととする⁷。

では、教育開発が実施される際に、教育目的・教育分野・教育内容のより具体的な内容についてはどのように決定されるのであろうか。この点について考えるためには、教育開発について、教育開発援助と途上国開発理論との関係を視野に入れながら考えていく必要がある。

b) 教育開発と途上国開発理論—媒介項としての教育開発援助—

途上国の教育部門に対する開発協力を実施するために供与される援助のことを、教育開発援助（Educational Development Assistance）と呼ぶ。途上国には先進国にみられるような進んだ教育システムが構築されていないことが多く、そのための財政も慢性的な財源不足にあることが多い。そのため、途上国における教育部門の開発は、教育開発援助によって実施されることが多くなっている。教育開発援助に充当されるのは、先進国政府から供与される二国間援助（政府開発援助 [Official Development Assistance, ODA]）や、世界銀行（International Bank for Reconstruction and Development）などの国際援助機関から供与される多国間援助の一部である⁸。

ところで、途上国における教育開発が教育開発援助の供与にもとづいて実施されることになると、

教育開発そのものが、国際援助機関のより強い発言権のもとにおかれることになる。というのも、教育開発が教育開発援助にもとづいて実施される場合、その教育開発の対象事項は、教育開発援助の供与対象事項でもあるわけである。そして、そのような教育開発援助の供与対象事項は、教育開発援助の出資機関である国際援助機関によって決定されるものである。それゆえ教育開発は、国際援助機関の影響下におかれることになってしまうのである。また、そのような国際援助機関による決定の理論的な根拠となってきたのは、国際援助機関の基本援助方針を定める途上国開発理論である。つまり、途上国開発理論に依拠して教育開発援助が実施され、そのような教育開発援助にもとづいて途上国における教育開発が推進される、という構図がみられるわけである。このことが意味することを、もう少し具体的に考えてみよう。

教育開発援助にもとづいて教育開発が実施される場合、そこで問題になるのは、教育に関係のある事項のなかから何を選んで教育開発援助の供与対象にするのか、ということであろう。ところが、その教育開発援助の供与対象は、国際援助機関によって途上国開発理論に依拠する形で選択されてしまう。つまり、教育開発援助によって開発される教育開発対象事項は、教育開発が実施される現場（途上国）からの要請ではなく、援助を供与する国際援助機関によって選択されてしまうのである。このことは、援助機関以外の教育開発実施主体（たとえば途上国政府など）には教育開発の対象事項を自由に選択することができない、ということの意味している⁹。むろん、そのようにして決定された開発対象事項に問題がなければ、それで良いということになるのかも知れない。しかしながら実際には、途上国開発理論を根拠にして選択される教育開発の対象事項には、ある種の偏りがみられるのである。

では、途上国開発理論にもとづいて実施される教育開発は、どのような特徴を有しているのだろうか。続く第2節では、国際援助機関によって採用されてきた途上国開発理論において、いかなる教育分野がいかなる教育目的のもとで重視されてきたのかをみていくこととしたい。途上国開発理論と教育開発の関係を把握するためである（教育内容については、第3節以降で論じることとする）。

2. 途上国開発理論の特徴と教育開発

途上国の開発が国際社会の課題に位置づけられるようになったのは、第2次世界大戦後のことである。途上国開発理論は、途上国の開発を体系的に説明することを通じて、途上国開発の理論的な支えを提供しようとするものである。本節では、まず、主な途上国開発理論に掲げられている実現目標と実現方法について整理する。次に、その実現目標と実現方法が、途上国における教育開発で重視される教育分野と教育目的に、いいかえれば教育開発援助の供与対象となっている教育分野と教育目的に、どのように関係しているのかを考えることとする¹⁰。

a) 途上国開発理論の特徴—実現目標と実現手段—

途上国開発理論には、第2次世界大戦後の50年間におよぶ途上国開発の経験を通じて形成された、

4つの代表的な理論が存在している。ここでは、それらの途上国開発理論について、時系列に沿ってみていくこととしたい¹¹（表1参照）。なお、最後にみる人間開発論を除くすべての開発理論が、世界銀行によって提唱されてきたものである。

1950年代から60年代にかけての主流派の開発理論は、「経済開発（Economic Development）論」である。この理論は、「工業化を通じた経済成長」（＝実現手段）による「所得の増大」（＝実現目的）を実現しようとするものである。ここで所得の増大が目標とされているのは、所得が増大すれば生活水準が向上すると考えられているからである。このような考え方は、途上国の開発に関わる世界においては、現在でも当然のように受容されているものである。このような経済開発論の底流には、「あらゆる途上国は工業化を通じて西欧先進国化する」という近代化論（modernization theory）的な思考が存在しているのであるが、それが、極端に言えばアメリカの現段階を終着地点に定めるような経済開発を正当化する原動力ともなっている¹²。この傾向が特に強くみられるのは、経済開発論と、後に述べる構造調整政策論である。

続く1970年代に主流の地位にあったのは、「基本的人間ニーズ型開発論（Basic Human Needs Approach）」である。これは、『『貧困層の基本的人間ニーズ（BHN）を優先的に充足させること』と『工業化を実現すること』とを組み合わせる実施することによる経済成長』（＝実現手段）を通じて、「所得の増大」（＝実現目標）を生み出そうとするものである。貧困層のBHNを優先的に充足させる必要があるという主張は、後の人間開発論へと連なるような、いわゆる改良主義的な開発理論の潮流を生み出すきっかけになったものである。しかしながら、この時点におけるBHN充足の位置づけ方

表1 途上国開発理論と教育開発

		1950-1970	1970-1980	1980-1990	1990-
開 発 理 論	主流の途上国 開発理論	経済開発論	基本的人間ニーズ (BHN)型開発論	構造調整政策論	人間開発論
	実現目標	所得の増大	所得の増大 BHNの充足	所得の増大	自由の拡大
	実現手段	工業化を通じた 経済成長	工業化を通じた 経済成長 BHNの充足	工業化を通じた 経済成長 市場機構の活用	潜在能力の拡大
教 育 開 発	教育目的	工業化の促進 人的資本の形成	工業化の促進 人間性の育成	工業化の促進 人的資本の形成	人間性の育成
	重視される 教育分野	理工系および技術 系の高等教育 職業教育・技術訓練	初等教育 識字教育	理工系および技術 系の高等教育 職業教育・技術訓練	初等教育 識字教育
	主たる 教育対象	都市居住者 エリート	農村居住者 貧困層	都市居住者 エリート	あらゆる人々

出所：以下の表をもとに筆者が作成。江原裕美編(2001)『開発と教育 国際協力と子ども達の未来』新評論、表1、40頁。佐藤眞理子(2005)『アメリカの教育開発援助 理念と実践』明石書店、表2-2、30頁。

は、貧困層の労働生産性を高める手段としての意味合いの強いものであり、経済成長を促すためのひとつの手段とでもいうべきものであった¹³。なお、BHNの構成要素は、人間らしい生活を送るために欠かすことのできない、「食糧、飲料水、住居、衣服、医療、教育」である。途上国開発理論において、教育が人間の本質的な部分を構成する不可欠の要素であることが主張されたのは、これが始めてであろう。

1980年代に入ると、「構造調整政策 (Structural Adjustment Policy) 論」が途上国開発理論の主流の座を占めるようになる。これは、市場メカニズムに全幅の信頼をおき、「工業化を通じた持続的な経済成長」(=実現手段)にもとづく「所得の増大」(=実現目標)を実現しようとするものである。基本的には経済開発論と同様の実現手段と実現目標を掲げる開発論であるが、市場メカニズムの活用から生み出される経済効率を何よりも重んじるという意味において、市場原理主義的な色彩の極めて強いものとなっている。市場メカニズムが十全に機能する条件を整えるために経済の自由化(規制緩和や民営化)を進めるという手法は、グローバル化にともなう経済競争に勝ち抜くための唯一の方策として、今では途上国のみならず先進国においても重視されるものとなっている。

1990年代に入ると、「人間開発 (Human Development) 論」が急速に受容されるようになっていく。これは、国連開発計画 (United Nations Development Programme, UNDP) によって提唱された開発理論であり¹⁴、「人間の潜在能力 (capability)¹⁵ —— 何らかの行動や状態を実現する能力 —— の拡大」(=実現手段)を通じて、生活水準の向上をもたらす「実現可能な選択肢の増大 (=自由の拡大)」(=実現目標)を生み出そうとするものである。人間開発論においては経済成長だけでは生活の豊かさを増大させることは困難であると考えられているため、人間開発は、経済成長や工業化とは本質的に異なるものであるとみなされている。人間開発論は、経済成長と生活水準の向上とを切り離して考えるという意味において、途上国開発理論におけるパラダイム転換を先導する役割を果たしている開発理論である。

以上のような途上国開発理論の変遷から、次のことがいえるであろう。まず、途上国の開発が「所得の増大」(=実現目標)と同一視され、基本的には「工業化を通じた経済成長」(=実現手段)によって実現されるもの、とみなされてきたことである(経済開発論、基本的人間ニーズ型開発論、構造調整政策論に顕著)。にもかかわらず次にいえることは、工業化を通じた経済成長だけを重視する傾向が、現在、徐々に弱まりつつあるということである(基本的人間ニーズ型開発論、人間開発論に顕著)。このような変化は、BHN型開発論の提唱によって先鞭がつけられ、さらに「人間開発論」が市民権を得るようになって以降に急速に進んできたものである。

ところで前節との関係からいえば、教育開発援助にもとづいて実施される教育開発では、途上国開発理論に掲げられている実現目標の達成に役に立つような教育分野や教育内容が、それらに対して供与される教育開発援助によって開発されることになる。では、途上国開発理論と教育開発との関係は、どのようなものになるのであろうか。以下ではこの点について、4つの途上国開発理論を、上述の実現目標と実現手段の違いにもとづく2つのグループに分けながら、考えていくこととしたい。「経済開

発論・構造調整政策論」と「BHN 型開発論・人間開発論」という2つのグループである。

b) 途上国開発理論と教育開発—重視される教育分野と教育目的—

ここでは、途上国開発理論で重視されている教育分野と教育目的について、それらがいかなる理由で重視されてきたのかを、途上国開発理論に掲げられている実現目標と実現手段との関係から検討していくこととする。途上国開発理論に関する上記の2つのグループ分けに沿って、考えてみよう¹⁶ (表1参照)。

「経済開発論と構造調整政策論」で重視されている教育分野は、都市部住民を対象とした「理工系および技術系の高等教育、職業教育・技術訓練」である¹⁷。このような教育分野が選択されること自体は、ある意味、当然のことである。この2つの開発理論は、共に「工業化を通じた経済成長」の実現を目指すものであるが、工業化を通じた経済成長を実現しようとするれば、工業化に貢献しうるような労働生産性の高い人材の育成が必要になるからである。よって、経済開発論と構造調整政策論で重視されている教育目的は、工業化を通じた経済成長を促進するための「人的資本の形成」¹⁸ だということになるろう。

では、「BHN 型開発論と人間開発論」の場合にはどうなるのであろうか。この2つの開発理論によって重視されている教育分野は、初等教育と識字教育である¹⁹ (BHN 型開発論では農村部における学校外教育活動 [ノンフォーマル教育] も重視されている)。ただし、教育の位置づけ方をみると、2つの理論には若干の違いもある。BHN 型開発論の場合には、教育 (BHN の構成要素) を充足させることそれ自体が途上国開発の目的として重視される一方で、教育を通じた「人的資本の形成」によって工業化がいつそう促進されるようになるという、教育の手段的な役割もが同時に重視されている。人間開発論の場合には、教育を施すこと自体が人間性の基礎を養うための不可欠の要素になると考えられているため、教育を普及させることそれ自体が、途上国開発の目的として重視されている。このことは、人間開発の進展度を表す人間開発指標 (Human Development Index) の構成要素のなかに、教育の達成度を意味する「知識指標」が取り入れられていることから、明らかである²⁰。

このように整理してみると、途上国開発理論で重視されている教育分野と教育目的には、上記の開発理論のグループ分けに沿うような2つの傾向がみられることが分かる。第1の傾向は、教育の有する「開発促進効果」を発揮させることが目指されている場合である (経済開発論と構造調整政策論に顕著)。この場合には、工業化に資するような「人的資本の形成」が教育目的とされ、そのような人的資本の形成に適した教育分野である「理工系および技術系の高等教育、職業教育・技術訓練」が重視されることになる。第2の傾向は、教育そのものに内在される「人間性育成効果」を発揮させることが目指されている場合である (人間開発論に顕著²¹)。この場合には、人間性を育てるうえで最低限必要とされる基礎的な能力を形成することが教育目的とされ、そのための不可欠の要素である初等教育や識字教育といった教育分野が重視されることになる。これは、いわゆる「万人のための教育 (Education For All, EFA)」²² の推進にとっても不可欠であるような基礎教育分野を重視するもの、とい

えよう。

c) 途上国開発における教育開発の対象事項の変化

以上の議論から、途上国における教育開発で重視される教育目的と教育分野が、「開発を促進するための理工系および技術系の高等教育」（エリート教育）だけでなく、「人間性を育成するための初等教育と識字教育」（大衆教育 [基礎教育]）をも含むようなものへと変化してきたことが分かる²³。

教育開発で重視される対象事項にみられるこのような変化は、1990年に採択された「万人のための教育世界宣言（World Declaration on Education for All）」においても確認することができる²⁴。これは、「基礎教育の拡大」というテーマで開催された「万人のための教育世界会議（World Conference on Education for All）」において採択された宣言である。この宣言によって確認されたのは、基本的人権としての基礎教育をすべての人々に提供することの方が、開発促進効果を生み出すような従来型の教育を提供することよりも重要である、ということであった²⁵。

では、教育開発におけるこのような変化が意味していることは何なのであろうか。この点についてさらに掘り下げて考える際に参考となるのが、次にみる開発教育の2類型である。

3. 開発教育の2類型とその違い

開発教育 (development education) には、アメリカ型とヨーロッパ型の2つの類型が存在している。本節では、教育開発において重視されてきた教育目的と教育分野の変化が何を意味しているのかを考えるために、まず、アメリカ型開発教育とヨーロッパ型開発教育の概要について整理することとし、次に、それら2つの開発教育が、その教育目的・教育分野・教育内容においてどのように異なっているのかを明確化することとしたい。

a) アメリカ型開発教育

アメリカ型の開発教育は、「貧困状況にあるコミュニティや社会の変革を目指す教育活動、ないしは開発過程と教育の関係を探る学問」である²⁶。貧困状況にあるコミュニティや社会の「変革」を目指すということは、途上国開発の文脈からみれば「開発」を進めるということである。その意味においてアメリカ型の開発教育は、「開発の促進」を教育目的に掲げる「開発を促進するための教育活動」である、といえる。そのようなアメリカ型の開発教育に対して期待される役割は、途上国の開発を促進するうえで好ましい成果を生み出せるような教育分野と教育内容を選び出し、その正当性を理論的に証明することである。

アメリカ型の開発教育について考える際に重要なことは、変革（開発）後の社会としてどのような社会が想定されているのか、ということである。アメリカ型の開発教育が社会変革に資するような教育活動・研究活動を実践しようとするものであるならば、その変革の方向性について検討を加えるこ

とを欠かすわけにはいかないからである。そしてこの点についていえば、ここでも再び途上国開発理論とアメリカ型開発教育との密接な関わりが浮上してくることになる。途上国開発理論が、アメリカ型の開発教育によって目指されるべき社会変革の方向性を示すものとして機能しているからである。

通常、途上国開発理論においては、開発後に実現されるべき理想的な社会像というものが想定されている。第2節で述べたように、そのような理想像として思い描かれているのは、西欧先進国型の社会であることが通例である。なぜなら途上国開発理論には、西欧先進国の経済体制・政治体制を理想像と仰ぐような、近代化論的な思考が内包されているからである。その結果、開発の促進を教育目的に掲げるアメリカ型の開発教育は、そのような近代化論的な思考にもとづく途上国開発理論で想定されているような西欧先進国型社会への変革を目指す教育となり、そのような変革を効率よく進めるための教育活動を実践・研究しようとするものになってしまう。その意味においてアメリカ型の開発教育の特徴を一言でいえば、「西欧的近代化を促進するための開発教育」ということになる。

そのようなアメリカ型の開発教育で重視される教育分野と教育内容は、具体的にいえば、近代化論的な発想がとりわけ強くみられる経済開発論と構造調整政策論で重視されていた、「理工系および技術系の高等教育や職業教育」になる。つまり、「工業化（＝実現手段）を通じた経済成長（実現目標）」を促進するための教育になるわけである。

b) ヨーロッパ型開発教育

ヨーロッパ型開発教育の起源をたどれば、ヨーロッパの NGO が1960年代後半に実施した、自国民向けの啓蒙活動にまでさかのぼることができる。たとえば政府開発援助 (ODA) に対する理解を深めてもらうための教育活動が、その一例である。そのような教育活動は、その後 NGO によって制度化されていき、ヨーロッパ型の開発教育が形作られていくことになった。このようにして誕生したヨーロッパ型の開発教育は、アメリカ型の開発教育とは根本的に異なる特徴を有するものとなっている。

ヨーロッパ型の開発教育を輸入した日本では、開発教育といえばヨーロッパ型のものを指す。そのようなヨーロッパ型の開発教育に携わる日本の民間組織のなかの草分け的な存在である「開発教育協議会 (Development Education Association and Resource Center, DEAR)」²⁷ によれば、開発教育とは、「私達ひとりひとりが、開発をめぐるさまざまな問題を理解し、望ましい開発のあり方を考え、共に生きることのできる公正な地球社会づくりに参加することをねらいとした教育活動」(傍点は筆者による)である²⁸。この定義をみるだけで、ヨーロッパ型開発教育の教育目的が、アメリカ型開発教育のそれとは本質的に異なっていることが分かる。その違いは、ヨーロッパ型の開発教育を実践しようとする開発教育協議会の達成目標をみても明らかである。

開発教育協議会の達成目標は、次の5つである²⁹。①開発について考える際に、人間の尊厳を前提とし、世界の文化の多様性について理解すること。②地球社会の各地にみられる貧困や南北格差の現状と、その原因とを理解すること。③開発に関わる問題が、環境破壊などの地球的諸課題と密接な関連を有していることを理解すること。④世界が相互依存状況にあることを理解し、開発に関わる問題と

私達の生活とが深い関わりをもっていることに気付くこと。⑤開発に関わる問題を克服する試みを知ることを通じて、そのような過程に参加できる能力と態度とを養うこと、である。むしろ、このような達成目標を実現しようとすれば、ヨーロッパ型開発教育の教育分野と教育内容に、アメリカ型開発教育のそれよりも多様なものを含めることが必要になるであろう。そのなかには当然、「現在の社会の在り方」を批判的に再検討しようとするような、社会科学的な教育内容さえもが含まれていなければならないはずである。

以上から考えると、ヨーロッパ型開発教育の教育目的は、開発に関わる問題についてより幅広い観点から再考することができるような人間を育成することにある、といえよう。そのようなヨーロッパ型開発教育の特徴を一言でいえば、グローバルな問題群（地球的諸課題）について考察することを通じて現代社会の在り方を再考しようとするもの、ということになる³⁰。

c) アメリカ型開発教育とヨーロッパ型開発教育の相違—近代化論受容型か懷疑型か—

上述のようなアメリカ型の開発教育とヨーロッパ型の開発教育にみられる違いは、教育目的の違いに集約されているといえる。

アメリカ型開発教育の教育目的は、西欧的近代化を促進することにあつた。それゆえ開発後に実現されるべき社会像（＝西欧先進国型の社会）はすでに定式化されており、そのような社会を効率よく実現するのに役に立つような教育分野と教育内容が重視されることになる。それに対してヨーロッパ型の開発教育は、アメリカ型の開発教育においては自明のものとみなされる西欧先進国型社会の普遍性について、それを否定あるいは再考するところから出発していた。現実世界の多様性を認識し、その多様性を損なわないような新しい開発の在り方を自ら描き出すことによって西欧先進国型の社会とは異なる社会を生み出せるようにすることが、ヨーロッパ型開発教育の教育目的とされているからである。よって、近代化論に対する態度に着目して単純化していえば、アメリカ型の開発教育は「近代化論受容型」であり、ヨーロッパ型の開発教育は「近代化論懷疑型」であるということになる。

以上、2つの開発教育の違いについてみてきたわけであるが、その違いを念頭においていけば、途上国において推進されている教育開発の実態は、ヨーロッパ型の開発教育ではなく、アメリカ型の開発教育にもとづく教育活動の方により近いものだといえるであろう。なぜならば、途上国における教育開発は、西欧的近代化を是とするような途上国開発論にもとづく教育開発援助によって実施されてきたからである。しかしながらもし仮に、そのようにしてアメリカ型の開発教育にみられるような教育目的だけが重視される教育開発ばかりが実施されてしまうとすれば、その場合には、「教育の役割」という観点からみて深刻な問題が発生することになるように思われる。ただし、この点について論じるためには、さらに「教育の機能」についても合わせて考える必要がある。次節では、開発教育の2類型について教育の有する2つの機能にもとづいてさらに論じながら、これまでの議論をまとめていくこととしたい。

4. 途上国における教育開発 再考

本節では、「教育の機能」に関する議論を参照しながら、これまでの教育開発で重視されてきた教育目的・教育分野・教育内容に、どのような視点が欠けていたのかを論じていくこととしたい。ひるがえって途上国における教育開発において、いかなる教育目的・教育分野・教育内容が重視されるべきかを考えるためである。

a) 教育の機能に関する2類型—統合型と変革型—

教育社会学では、教育の有する機能にもとづいて、「統合型教育」と「変革型教育」という2つの類型に教育を分類することがある。統合型教育とは、「既存の社会に適応するための知識や行動規範を身につけて、社会の現状を維持する人材を育てるような教育」のことである³¹。変革型教育とは、「学習を通して自らを取り巻く環境を客観的・分析的・批判的に理解し、その状況を自覚的・主体的に変革していくことを可能とするような教育」のことである³²。統合型教育を「現状維持型人間の育成」を目指すもの、変革型教育を「現状変革型人間の育成」を目指すもの、といいかえることも可能であろう。

このような教育の機能に関する区別を開発教育の2類型に当てはめてみると、アメリカ型の開発教育は統合型に、ヨーロッパ型の開発教育は変革型に分類することができるように思える。その理由は、以下に述べるとおりである。

アメリカ型の開発教育を統合型に分類する理由は、それが近代化論を受容するものだからである。すでに何回も言及してきたように、近代化論を支えているのは、「開発が進めば進むほど途上国は西欧先進国化する」という考え方であった。この点を考慮に入れば、近代化論を進んで受け入れようとするアメリカ型の開発教育を、西欧先進国によって形作られてきた現行の国際政治経済秩序のなかに途上国を「統合」しようとするもの、と評することも可能であろう。つまり、アメリカ型の開発教育で重視されているのは、既存秩序への「統合」を促進するような教育内容を教えることなのである。

他方で、ヨーロッパ型の開発教育は、アメリカ型の開発教育とは異なり、西欧的近代化の普遍的な適用可能性を疑うところから始まる教育であった。その意味においてヨーロッパ型の開発教育は、現行の国際政治経済秩序に溶け込んでいく術を教える教育ではなく、むしろそれとは逆の、現行の国際政治経済秩序を批判的に再検討する術を教える教育なのである。ヨーロッパ型の開発教育を変革型に分類するには、このような理由がある。

変革型教育であるヨーロッパ型の開発教育が拠って立つ思想には、教育思想家のパウロ・フレイレ (Paulo Freire, 1921-97) が識字教育を重視した際の思想と相通するものがあるように思える。フレイレが識字教育を重視したのは、文字を読めるようになることが、自らを取り巻く周辺世界の状況を読み取るための基礎能力の修得を可能にすると、考えたからであった³³。このフレイレの思想になぞらえて考えてみると、西欧的近代化の見直しを教育目的に掲げるヨーロッパ型の開発教育は、「世界の危機的状況を読み取る力」を生み出すものではないだろうか。あるいは、それを、エン

パワーメント (empowerment) を可能にする教育と評することも可能であろう。フレイレの教育実践のなかから生まれ出たエンパワーメントという概念は、「自らの生活をコントロールする能力を身につけることによって、自らを取り巻く社会構造に影響を与えられるようになること」を意味するものだからである³⁴。

b) 途上国における教育開発—統合型から変革型へ—

これまでの教育開発で重視されてきた教育分野は「理工系および技術系の高等教育、職業教育・技術訓練」と「初等教育・識字教育」であり、重視されてきた分野の変化についていえば、前者のカテゴリーだけでなく後者のカテゴリーをも含むようなものへの変化であった。両者のカテゴリーのうち、初等教育と識字教育は、統合型教育を実施する場合であっても変革型教育を実施する場合であっても、いわばBHN的な意味合いにおいてその重要性が変わることのない、必要不可欠な教育内容を含むものだといえる。誰がどのような教育を受ける場合であっても必要とされるような、基礎的な能力を養う教育だからである。他方で、理工系および技術系の高等教育等には、初等教育や識字教育に比べれば、統合教育的な側面のより強い教育内容が含まれているといえる。なぜならば、それが、西欧的な近代化を促進するうえで役に立つような知識を授ける教育(＝アメリカ型開発教育)だからである。

しかしながら、教育開発が実施される際のその教育内容に、「初等教育や識字教育といった基礎教育的な内容」と「理工系および技術系高等教育等といった開発を促進するための内容」とが含まれるだけでは、結局のところ、統合型教育の枠内に留まるだけの教育しか実施できなくなってしまうのではないだろうか。「初等教育と識字教育」が重視されるような方向へと教育開発の対象事項が変化してきたとはいえ、もし仮に、「初等教育と識字教育」によって培われる能力が「理工系および技術系の高等教育」を促進するためだけに活用されることになれば、「初等教育と識字教育」も、結局は統合型教育に貢献するだけのものになってしまうからである。しかも、これまでの教育開発の傾向からすれば、そのようになる可能性はかなり高いように思える。なぜなら、現行の教育開発においては、変革型教育の核になりうるような教育内容が欠如しているように思われるからである。

そのような変革型教育の核になりうるようなものを、筆者は社会科学系の教育だと考えている。というのも、社会科学系の教育には、ヨーロッパ型の開発教育で重視されているような「現代世界を理解し行動を起こす」ためのきっかけともなる教育内容を、豊富に取り入れることが可能なように思えるからである。これまでの教育開発では、このような社会科学系の教育内容は重視されてこなかったのであり、そうであるがゆえに、アメリカ型の開発教育ではなくヨーロッパ型の開発教育に着目すべきだということになるのである。理工系および技術系の高等教育、あるいは初等教育や識字教育と比べてみても、変革型教育を実施しうる余地は社会科学系教育の方により豊富に存在しているといえるのではないだろうか³⁵。

このように考えて来たときに思い至るのは、1970年代中葉から西欧先進国や国連諸機関(国連環境計画やユネスコなど)において重視されるようになった環境教育・平和教育・人権教育・国際理解教

育といった「新しい教育」群が、すべて変革型教育といってもよいものであるという事実である。これらの「新しい教育」群の教育目的が「変革型教育を通じて国際社会に存在する多様な問題を解決する糸口を見出すこと」であることに、疑問を挟む余地はほとんどないであろう。このような「新しい教育」群が重視されるようになった背景には、経済・政治・文化などのグローバル化が急速に進んでいった20世紀の後半に、環境・開発・平和・人権に関わる多様な問題が複雑に絡み合いながらその深刻度を増してきた、という認識がある³⁶。ヨーロッパ型の開発教育にしても、このような状況認識が深化していくなから生まれ出たものであった。

では、このような「新しい教育」群は、途上国の人々にとって不必要なものなのであろうか。もちろん、そうではないだろう。なぜならば、途上国の開発がグローバル化の進む国際政治経済のなかで追求されるものであることを考えれば、そのグローバルな交わりのなかで激化していく多様な問題に対応しようとする「新しい教育」群は、途上国の人々にとっても不可欠な教育内容を提供しようものように思われるからである。

途上国における教育開発を実施する際には、『理工系および技術系の高等教育の重視』から『初等教育・識字教育の重視』へ」という教育開発にみられる対象事項の変化を促進するだけでなく、そのような「初等教育・識字教育」によって培われる素養を、統合型教育ではなく変革型教育の実施に結びつけていくことが必要とされている。そしてそのためには、変革型教育の実施を可能ならしめるような、社会科学系の教育内容を重視した新しい教育開発を実施していかなければならないのである。

おわりに

教育について考える際には、どのような人間の育成を目指すのかということと、そのような人間を育成するために何を教えるのかということとを、明確にしておかなければならない。これらの点に関連させて本稿の結論をまとめるとすれば、現行の社会秩序への馴化を促すような教育（統合型）だけでなく、そこに含まれる問題点を自ら発見して改善していこうとするような人間の育成を目指す教育（変革型）が、途上国においても必要とされているということである。なお、本稿では、変革型教育の具体的な内容を明らかにすることはできなかったが、この点について筆者は、ヨーロッパ型開発教育の経験から何らかの示唆を得ることができるのではないかと考えている。ともあれこの点については、今後の研究課題としておきたい。

また、以下の諸点についても考察を加えておく必要があるだろう。教育開発援助の供与主体である各国政府や国際援助機関に変革型教育に費やされるような援助を供与する意思があるのかどうか、教育行政主体である途上国政府に変革型教育を実施する意思が存在しているのかどうか、さらには、両者の関係において途上国政府が主体性を発揮しうる条件をどこまで整えることができるのか、といった点である。今後の教育開発の議論においては、これらの点を考慮に入れながら変革型教育の実施可能性について考えていくことが、重要な課題となろう。

注

- 1 本稿は、群馬大学留学生センターで開催された研究会「グローバル時代における国際教育開発の学際的研究」(2005年12月21日)における報告内容を大幅に書き改めた小論である。研究会で有益なコメントを下さった出席者の方々に、この場を借りて感謝の意を表したい。
- 2 本稿では、教育目的・教育分野・教育内容について、以下のような対比を念頭において論じている(表1参照)。教育目的(開発の促進、人間性の育成)、教育分野(理工系および技術系の高等教育・職業教育・技術訓練、初等教育・識字教育)、教育内容(自然科学、社会科学)。
- 3 近年、日本においては教育開発に関する著作の出版が相次いでおり、教育開発に対する関心が以前にも増して高まりつつあるようである。この数年の間に出版された教育開発に関する著作には、以下のものがある。江原編(2001)。江原編(2003)。黒田・横関編(2005)。佐藤(2005)。
- 4 教育開発の英訳には、他にもたとえば、education and development、education in development、development for education、development of education などがあてられることがある。それぞれの訳によって意味される内容には微妙な違いがみられるようであるが、それだけ広範な内容を含む概念だということであろう。
- 5 江原(2003)、13頁の定義を参考にした。
- 6 同上、1頁。
- 7 教育開発について考察する学問を「教育開発研究」と呼ぶが、それには2つの研究目的がある。第1に、途上国の教育開発にみられる法則性と普遍性とを発見することによって、教育開発全般に関する知識を増大させることである(基礎研究)。第2に、途上国の教育開発において現実に発生する問題を解決したり、教育のおかれた状況を改善したりするための、処方箋を見出すことである(応用研究)。黒田・横関編(2005)、i-ii頁。なお、本稿の関心は、第2の目的(応用研究)に貢献することにある。
- 8 国際援助機関による教育開発援助のうち、世界銀行の援助については、以下を参照。北野(1995)、43-64頁。日本政府の援助については、以下を参照。豊田(1995)、87-98頁。なお、世界銀行からの教育開発援助についてみると、1990年代の総貸付額は19億8200万ドル(世界銀行総貸付額の8.5%)であった。この額を、二国間援助と多国間援助における教育開発援助の合計額に占める割合でみると、約30%である。斉藤(2003)、123頁。
- 9 つまり、途上国における教育開発の内容が、途上国の外部に存在する国際援助機関によってなかば強制されることになる、というわけである。佐藤(2005)、6頁。
- 10 教育開発援助を国際協力の全体像のなかに位置づけて総合的に解説したものに、内海(2001)。
- 11 途上国開発理論の変遷については、以下を参照。松田(2004)、134-146頁。また、途上国開発理論の変遷によって、世界銀行が採用する開発援助政策の変化が生み出されてきた。この点については、以下を参照。松田(1997)、128-138頁。
- 12 アメリカをモデルにしているという点について、たとえば以下を参照。江原(2005)、52-54頁。なお、「西欧先進国化」という言葉の意味することは、経済的には資本主義化のことであり、政治的には民主主義化のことである。近代化論については、以下を参照。初瀬(1987)、124-144頁。また、近代化論を無批判に受け入れる途上国開発理論を批判して提唱されたものに、「内発的発展論(endogenous development)」がある。内発的発展論によれば、独自性を有する地域が単位となる、地域住民を主体とする自律的かつ環境調和的な発展を進めることが望ましい、とされる。詳しくは、以下を参照。西川潤(1989)、3-41頁。
- 13 このようなBHN充足の位置づけ方は、世界銀行の提唱したBHN型開発論に顕著である。たとえば、以下を参照。Burki and Haq(1980)、pp.173-174。
- 14 国連開発計画によれば、人間開発とは、「教育、健康、所得、雇用に対する人々の機会を拡大するものであり、健康な物理的環境から経済的・政治的自由にいたるすべての範囲において、人々の選択の幅を広げるようなプロセスのこと」とされる。United Nations Development Programme(1992)、p.2。

- 15 人間開発論の理論的支柱である「潜在能力」という概念について、ここでは詳しく論じることはできない。提唱者のアマルティア・センによる以下の文献を参照されたい。Sen (1990), pp. 41-58.
- 16 ここでの議論には、佐藤 (2005) の第2章「国際援助コミュニティの教育開発援助理念の潮流」、28-88頁が参考になる。
- 17 高等教育よりもなじみが薄いと思われる職業訓練については、たとえば以下を参照。岡田 (2005)、156-175頁。
- 18 人間を経済的な利益を生み出す資本になぞらえ、教育や栄養摂取等に対する投資を施すことでその生産性を向上させれば経済成長率を高めることが可能になる、とする考え方を、人的資本理論 (human capital theory) という。代表的な論者は、T・W・シュルツ (Theodore William Schultz) である。シュルツ (1981) を参照。
- 19 識字教育については、以下を参照。村田 (2005)、141-155頁。
- 20 人間開発指標は、長寿かつ健康であることを示す「平均寿命」、識字率と就学率で計測される「知識」(教育の達成度)、人間らしい生活水準の確保しやすさを近似的に示す「実質購買力所得」を合成して作られる指標である。詳しくは、国連開発計画の年次刊行物である『人間開発報告書』の巻末に収められている「テクニカル・ノート」を参照。
- 21 BHN 型開発論については、やや中途半端な感が否めないののでここでは除外しておくこととする。
- 22 「万人のための教育」は、「初等教育を中心とする公的な学校教育を基本にしつつも、就学前教育、職業教育、成人識字教育などインフォーマルセクターとノンフォーマル・セクターにまたがる幅広い領域の教育を、子ども、青年、大人といったあらゆる年齢層に対して、人種、性別、階層などによる差別なく、提供すること」を目指すものである。北村 (2005)、17頁。
- 23 世界銀行による教育開発援助に占める初等教育分野と高等教育分野のおおよその割合についてみると、初等教育分野が17% (1980年代前半) から36% (1990年代前半) に増加しているのに対し、高等教育分野では36% (1970年代前半) から23% (1990年代前半) に減少し、その割合が逆転している。斉藤 (2003)、125頁。
- 24 この会議は、タイのジョムティエン (Jomtien) で、世界銀行・国連教育科学文化機関 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) ・国連児童基金 (United Nations Childrens Fund, UNICEF) ・UNDP の共催により開催された。これ以後の展開については、以下を参照。小川・江連・武 (2005)。
- 25 黒田・横関 (2005)、3-4 頁。
- 26 江原 (2003)、14頁の定義を参考にした。なお、アメリカ型の開発教育は、途上国の開発を促進するための経済学である「開発経済学 (Development Economics)」と同列に位置づけられるものである。
- 27 1982年に結成された「開発協議会」が設立20周年を記念して名称を変更し、「開発教育協議会」になった。特定非営利活動法人 (Non-Profit Organization, NPO) である。
- 28 <http://www.dear.or.jp/deQ&Avol1.html> (2006/06/30アクセス)。
- 29 同上。
- 30 なお、アメリカでは、ヨーロッパ型の開発教育に含まれる教育内容は「地球市民教育 (グローバル教育)」と呼ばれている。
- 31 山田 (2005)、40-41頁。
- 32 北村 (2005)、22頁。
- 33 同上。
- 34 フレイレの思想については、たとえば以下を参照。パウロ・フレイレ (1979)。
- 35 統合型の社会科学教育というものも存在しうるであろうが、本稿では、この点については立ち入らないでおく。
- 36 大津 (1999)、18頁。「新しい教育」の特徴についても、同論文を参照されたい。

参考文献

- (1) 池尾靖志編 (2004)『平和学をはじめ 第2版』晃洋書房
- (2) 内海成治 (2001)『国際教育協力論』世界思想社
- (3) 江原裕美編 (2001)『開発と教育 国際協力と子ども達の未来』新評論
- (4) 江原裕美編 (2003)『内発的発展と教育 人間主体の社会変革とNGOの地平』新評論
- (5) 大津和子 (1999)「地球市民を育てるために—新しい開発教育としてのグローバル教育—」開発教育推進セミナー編 所収
- (6) 岡田亜弥 (2005)「産業技術教育・職業訓練」黒田・横関編所収
- (7) 小川啓一・江連誠・武寛子 (2005)『万人のための教育 (EFA) への挑戦：日本のODAに対する提言』独立行政法人国際協力機構 (http://www.jica.go.jp/branch/ific/jigyo/report/kyakuin/pdf/200512_edu.pdf [2006/07/12アクセス])
- (8) 開発教育推進セミナー編 (1999)『新しい開発教育の進め方 地球市民を育てる現場から (改訂新版)』古今書院
- (9) 川田侃・石井摩耶子編 (1987)『発展途上国の政治経済学』東京書籍
- (10) 北野浩一 (1995)「世界銀行の教育援助」豊田編所収
- (11) 北村友人 (2005)「教育学からのアプローチ」黒田・横関編所収
- (12) 黒田一雄・横関祐見子編 (2005)『国際教育開発論 理論と実践』有斐閣
- (13) 黒田一雄・横関祐見子 (2005)「国際教育協力の潮流」黒田・横関編所収
- (14) 斉藤泰雄 (2003)「世界銀行と発展途上国への教育協力—最強の資金融資・政策提言の機関として」江原編 (2003) 所収
- (15) 佐藤真理子 (2005)『アメリカの教育開発援助 理念と実践』明石書店
- (16) シュルツ、セオドア・W (1981)『教育の経済的価値』(清水義弘・金子元久訳) 日本経済新聞出版社
- (17) 鶴見和子・川田侃編 (1989)『内発的発展論』東京大学出版会
- (18) 豊田俊雄編 (1995)『開発と社会 教育を中心として』アジア経済研究所
- (19) 豊田俊雄 (1995)「わが国の社会開発援助への取組み」豊田編所収
- (20) 西川潤 (1989)「内発的発展論の起源と今日的意義」鶴見・川田編所収
- (21) 初瀬龍平 (1987)「近代化論はどこへいくか」川田・石井編所収
- (22) フレイレ、パウロ (1979)『非抑圧者の教育学』(小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳) 垂紀書房
- (23) 松田哲 (1997)「構造調整と基本的人間ニーズ：スリランカの事例」『神戸法学雑誌』第47巻第1号
- (24) 松田哲 (2004)「南北問題」池尾編所収
- (25) 村田敏雄 (2005)「識字・ノンフォーマル教育」黒田・横関編所収
- (26) 山田肖子 (2005)「社会学からのアプローチ」黒田・横関編所収
- (27) Sen, Amartya (1990), "Development as Capability Expansion," in Griffin, Keith and Knight, John (eds.), *Human Development and the International Development Strategy* (London: Macmillan).
- (28) Burki, Shahid J. and Haq, Mahbub ul (1980), *Meeting Basic Needs: An Overview* (Washington, D.C.: World Bank).
- (29) United Nations Development Programme, *Human Development Report 1992* (New York: Oxford University Press, 1992).

Educational development in developing countries :
From integrated education to transformational education

MATSUDA Satoru

The aim of this article is to present the purpose of educational development in developing countries by clarifying the aim, the field, and the content of education that we should develop through the provision of educational development aid. By surveying the ends and means of development theories; the contrasting characteristic features of development in education between America and Europe; and the two different functions of education shown by educational sociology, I argue that the most important purpose of educational development in developing countries is not to enhance the capacity of the people to integrate themselves into the existing social order, but to enhance their ability to change the existing social order causing, what is called, the global problematique.