OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	国際教育協力の動向と方略 ： 学際的アプローチ
Author(s)	内海, 成治
Citation	大阪大学, 2000, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.11501/3178715
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

国際教育協力の動向と方略

―学際的アプローチ―

内海成治

大阪大学大学院人間科学研究科学位請求論文

国際教育協力の動向と方略

―学際的アプローチ―

大阪大学大学院人間科学研究科
共生学系・ボランティア人間科学講座・国際協力論
内海　成治

論文内容の要旨

博士論文題名：国際教育協力の動向と方略ー学際的アプローチー

学位申請者　内海　成治

国際協力は現代の日本が担わねばならない現実的課題である。現実的な課題とは、ある状況の中で否応なしに引き受けねばならない重荷の事である。現実的な課題、実践的な課題としての国際協力を科学するとは、実践的な取り組みにおける経験的知見を集約して、目標をより効果的かつ効率的に達成する方法を見つけることである。これまでに国際協力の実施のために企画立案、実施、評価のそれぞれの領域においてさまざまな手法が開発されてきた。しかし、こうした手法はプロジェクトのある一面を明らかにすることはできるが、プロジェクトの全体的な意味を明らかにすることは困難である。なぜならば国際協力プロジェクトは常に変化している動的な存在であり、ひとつの過程だからである。そのため国際協力は手法だけでは捉らえることができず、観察し、参加し、感ずることが必要となる。国際協力の目的が貧困の克服であり、人類の尊厳と公平を目指すものである限り、人間を中心にした多様なアプローチが必然的に要請され、その研究は学際的に行われる必要がある。

本論文はこのような観点から国際協力、特に教育分野を中心とした関連領域における国際協力をいくつかの学問領域にまたがって検討したものである。大きく分けると国際的な援助動向と我が国の政策、個別プロジェクトにおける課題の２つの領域である。第１部では、国際教育協力の理論的な側面を国際的および国内の動向を政策論議も含めて議論した。ついで教育開発モデルの問題と国際ＮＧＯの問題を検討した。第２部は個別のプロジェクトにおける課題として、国際教育協力における教育メディア利用、カリキュラム開発、メディア方略の作成、画像理解の課題を取り扱った。最後に国際協力研究のあり方を検討した。

【国際教育協力論の領域と課題】

国際教育協力は教育という営みの特殊性から検討することが必要であり、そのため主として投資の効率性から判断する開発経済学の視点からの批判は妥当性を持たないことを検証した。開発途上国の教育開発の状況は個々の国の状況によって大きく異なっているものの、国際的な教育開発の格差は広がりつつある。こうしたなかで国際教育協力の流れは９０年代以降、量的拡大から質の充実、学習の達成や社会的公正へと大きく変化してきたことを、「万人のため教育世界会議」や経済協力開発機構（ＯＥＣＤ）開発委員会（ＤＡＣ）の「新開発戦略」、および我が国の教育援助政策のなかで明らかにした。この動きの中で、国際教育協力論として扱う課題として、援助協調への対応、社会的弱者への対応、教育協力の評価、人材の育成等が重要であることを指摘した。

【教育開発モデルの検討】

教育開発モデルの形成は各国の就学率とＧＮＰを比較することから始まった。初等教育就学率が一人当たりのＧＮＰと相関を示さないために、中等教育や高等教育就学率を含めた指標を作成し、それと経済的な指標との相関をとるケースが多い。しかし、

教育開発にとって経済は所与の条件のひとつに過ぎず、それ以上のものではない。つまり、同じ経済開発状況にある国や地域であっても教育開発の状況は様々だからである。そこには文化、歴史、地理、宗教、政治的安定性等の社会的な諸条件が強く影響している。近年の教育開発モデルには政府の役割や政策の重要性を指摘している。教育開発にとって政府の役割は大きいが、それは正に働くだけではなくマイナスにも働く。政治的安定性は教育開発にとって決定的に重要である。そのことはアフリカや中南米での初期の構造調整政策が大きな影響を与えたこと、アフリカの内戦が教育に壊滅的な打撃を与えたことからもうなずける。国際教育協力には教育のみならず幅広い領域の検討が必要であり、総合的な施策のなかに支援が位置付けられることが求められている。教育開発モデルは開発の方向性を検討するには有効であるとしても、あくまでもひとつのアプローチに過ぎず、より幅広い知的なネットワークを構築し、政策として実現させて行くことの必要性を指摘した。

【パートナーシップおよびチェンジエージェントから見たＮＧＯとＯＤＡの検討】

ＮＧＯの組織、活動の特徴は多様性であるが、全体的な方向性として直接援助から間接支援への変化が指摘されてい。つまり、直接的な救援活動から小規模な地域開発へ、さらに新しいシステム形成やオルタナティブな開発へむけてのアドボカシー活動への変化である。日本の代表的なＮＧＯもその方向を辿っている。これはＮＧＯが開発の主体からパートナーへと変化して行くことを示している。

パートナーの在り方、すなわちパートナーシップはＤＡＣ新開発戦略によって広く知られるようになった。現在の開発の課題は多党制や地方分権化を含んだ良い統治、市場経済化に伴う民間部門の育成、環境問題、男女格差の是正など、これまでの開発の主流であった経済的条件整備すなわちハードとは異なったソフト面での課題である。こうしたソフト面の課題は政治状況の変革や経済システムの大きな転換を含んでいるために、開発途上国自身のイニシャティブが必要である。開発は途上国のイニシャティブで行われるべきであり、国際協力はそのイニシャティブが発揮される際の条件整備を行うのである。そのような関係において先進国と途上国は開発におけるパートナーになる。こうした開発におけるパートナーシップは、ＮＧＯも含めた援助機関が途上国の開発におけるチェンジエージェントとして働くことを打出したものと見ることが出来る。

チェンジエージェントとはロジャース(Rogers Everett M 1971)がイノベーションの伝播における重要な役割を担うものとして検討したものである。チェンジエージェントの働きの重要な概念として同質性 Homophily と異質性 Heterophily がある。同質性と異質性はコミュニケーションの行われる二人の人間の属性の類似している度合いを示す概念である。開発におけるチェンジエージェントは本質的に異質性の高い社会や人との間のコミュニケーションを行うために、ターゲットとの同質性の高い補完的エージェントを採用することが必要となる。

これまで開発チェンジエージェントとしてのＯＤＡとＮＧＯは同質性／異質性の視点からは大きく異なっていた。ＯＤＡ援助機関は途上国との異質性が高く、ＮＧＯは途上国との同質性が高い。しかし、近年はＯＤＡにおいては補完的エージェントの活用によって途上国との同質性を高めようとしている。ＮＧＯは間接協力への傾斜によって途上国との同質性の弱まり、同時に日本社会との同質性の高まりが認められる。それゆえに現在はＯＤＡとＮＧＯの間の異質性が弱められ、協調・協働の可能性が高まっていることを明らかにした。

【教育メディア利用の検討】
教育メディアを文化、言語、教育的背景の異なる開発途上国で使用する場合には、これまでの教育メディア選択理論では不十分であり、それぞれの国や地域における人々のメディア利用の実態とメディアの役割を把握することが必要である。そのための方策としてメディア環境調査を行った後に、個々の目標に合せたメディア選択を行うことが望ましい。メディア環境調査は研究者が対象となる人々の生活と意見に実際に触れることを可能にするため、メディア教材の作成に当たっても重要な知見を与えることことになる。

【海外研修員に対する研修カリキュラムの開発】
海外からの研修員の集団研修コースはＯＤＡによる技術協力の重要な柱であるが、そのカリキュラムの開発と実施に当たっては、一人一人のバックグランドや語学能力が多様であるため、日本人を対象としたプログラムとは異なるいくつかの方略を必要としている。この章では視聴覚技術コースを例として、カリキュラムのセグメント化、教材のモジュール化、ミクロ評価の導入等により、多様な研修員に対応した集団コースの運営の可能性を指摘した。

【人口家族計画プロジェクトにおける方略形成】
技術協力の主要な形態であるプロジェクト方式技術協力における方略形成を、トルコ人口教育促進プロジェクトを例として検討した。都市と農村でのメディア環境調査を実施し、両者に家族計画情報に関するタブー性に差があること、テレビ・ラジオからの家族計画情報は到達しているにも係わらす態度や実践に結びついてないこと、医師や助産婦による対面コミュニケーションが重要なことなどが明らかになった。これらは家族計画コミュニケーションの特殊性から導かれる側面もあるが、トルコの宗教、教育、文化的状況。そして保健政策の影響が複合的に現れている。こうした調査結果から、助産婦への研修と教材の供与、マスコミからのメッセージの都市と農村に対する差別化等を柱とするメディア方略が示唆される。

【画像理解促進のため教育的働きかけの必要性】
国際協力が直接地域の人々を対象とした活動へと傾斜して行く中で、非識字者あるいは教育水準の低い人々に対する教育活動の重要性が指摘されている。こうした人々に対する教育活動には画像が使用されることが多い。画像は知識の学習のみならず学習した概念の想起を促すことも指摘されている。しかし、非識字者や教育水準の低い人々の画像理解には同じ傾向が認められる。東南部トルコの農村女性の調査においても、抽象度の高い画像は理解されない、二つの絵からひとつのメッセージを得ることは困難である、画像が時間を表していることを理解することが難しいなどの結果を得た。
教育水準の低い人々に対する画像の教育利用はふたつのアプローチを常に検討する必要がある。ひとつは人々の画像理解の水準と傾向を把握することであり、いまひとつは村人の画像理解の水準を引き上げるための教育的働きかけの必要性である。後者は人々が近代的な医療、公衆衛生、科学技術、農業技術を獲得するために不可欠な学習の一部をなすものである。識字教育は重要であるが、画像によって生活改善的な知識、技能を獲得することが早急に必要だからである。

【国際教育協力研究におけるアプローチの問題】

本論には国際教育協力の国際、国内、個別プロジェクトにおける動向の分析という縦糸のなかに、それぞれの段階で中央政府から地域社会の人々や子どもを直接的な対象とした協力に転換するためにはどうしたらよいのかという問が横糸として貫ぬかれている。ＯＤＡは形態としては政府から政府への協力であるが、目的は地域社会、そこに暮らす人々や子どもへの支援だからである。国際教育協力の対象を子どもと人々に移行させ、それを意味のあるものにするためには、政策と実施方法の変更のみならず研究調査のあり方の変化も必要とされる。

国際教育協力の研究課題は多くの領域にまたがり、多領域の研究者を必要とするため必然的に学際的アプローチが要請される。そのための体制および環境の整備とともに調査研究のあり方も課題となる。

研究体制および環境の整備としては、大学を含めた研究機関の学際的な研究体制の促進やネットワーク作り等の体制整備と意識改革が求められ、また政府にあってはＯＤＡ資金の研究領域への活用、すなわち研究調査評価等へ資金の投入を促す措置が必要である。

国際教育協力における調査研究のあり方としては、対象となる子どもが、そして地域の人々が調査の主体となりうる調査研究が求められていると言える。つまり、調査研究そのものが人々の参加を前提とし、調査されるサイドと調査するサイド両方がベネフィットを受けることの出来る形式が要請されているのである。ＯＤＡの枠組みから云えば、調査研究の費用もＯＤＡとして途上国に供与されるのであるから、それ自体が人々の生活を豊かにするものでなくてはならないからである。

調査研究の名のもと研究者が一方的にデータを取る形態はもはや取ることは出来ない。フィールドワーク活動自体にも相互性が求められており、研究者は観察者ではなくその地域への参加者、その地域の一員として行動することが要請されている。旅人としての研究者ではなく、同伴者としてのあり方が必要である。

学際的なアプローチと地域への研究者自身の参加性があいまってはじめて国際教育協力研究が子どもと人々とまなざしに耐えるものとなるのである。その方法を実践的に検討することが次の課題である。

以上

目　次

序論　国際協力とその探求における学際的アプローチの意味－－－－－－－－－１
１、国際協力とは何か－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－１
２、国際協力の目的－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－２
３、ＯＤＡ批判と実施上の問題－－－－－－－－－－－－－－－４
４、国際協力における学際的アプローチの必要性－－－－－－－５
５、本論の内容－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－６

第１部　国際教育協力の領域

第１章　国際教育協力の領域と課題－－－－－－－－－－－－－－－－－－－９
はじめに－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－９
１、国際教育協力とは何か－－－－－－－－－－－－－－－－－９
１－１、教育と近代化
１－２、経済開発と教育
１－３、「万人のための教育」世界会議
１－４、ＤＡＣ新開発戦略
２、開発途上国の教育の現状と課題－－－－－－－－－－－－１４
２－１、初等教育就学率の停滞
２－２、教育の質の低下
２－３、中等教育・高等教育の弱体化
２－４、多文化多言語社会の課題
２－５、地域間格差、男女格差の増大
２－６、学歴インフレ
２－７、地域ごとの傾向
３、国際教育協力の取組み－－－－－－－－－－－－－－－－１９
３－１、教育協力の国際的な動向
３－２、日本の国際教育協力の実績
４、教育協力は成功したのか－－－－－－－－－－－－－－－－２２
４－１、開発経済学からの反論
４－２、トダロに対する反論

５、国際教育協力の課題－新開発戦略の意味するもの－－－２３
５－１、何が変ったのか
５－２、国際教育協力論の対応すべき領域
おわりに－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－２６

第２章　教育開発モデルをめぐって－－－－－－－－－－－－－－－－－－－３３
はじめに－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－３３
１、ハービソンとマイヤースのモデル－－－－－－－－－－３３
２、社会構造と教育開発－－－－－－－－－－－－－－－－３５
３、世界銀行の『東アジアの奇跡』－－－－－－－－－－－３７
４、カミングスのＪモデル－－－－－－－－－－－－－－－３８
５、名大グループのアジアモデル－－－－－－－－－－－－４０
６、社会的公正の視点と今後の課題－－－－－－－－－－－４２

第３章　国際協力におけるＮＧＯの役割
ーパートナーシップ論をめぐってー　－－－－－－－－－４５
はじめに－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－４５
１、日本のＮＧＯの動向－－－－－－－－－－－－－－－－４５
１－１、ＮＧＯの訪問調査
１－２、ＮＧＯの多様性
１－３、ＮＧＯの発展段階
１－４、発展段階理論と日本のＮＧＯ
１－５、オルタナティブな開発とＮＧＯ
１－６、ＮＧＯをめぐる状況
２、９５年以降のＯＤＡの動向－－－－－－－－－－－－－５０
２－１、新開発戦略の開発目標
２－２、新開発戦略のパートナーシップ論
２－３、日本におけるパートナーシップ論への取組み
３、チェンジ・エージェント論からみたＯＤＡとＮＧＯ－－５５
３－１、援助機関のチェンジ・エージェント性
３－２、ＮＧＯのチェンジ・エージェントとしての性格
４、考察－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－５６

第２部　国際教育協力の方法論的研究

第４章　国際協力におけるメディア利用の方法論－－－－－－－－－－－－－５９
はじめに－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－５９
１、教授メディア選択モデルの必要性－－－－－－－－－－－５９
２、教授メディア－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－６０
２－１、教授メディアの定義
２－２、教授メディアの効果研究
３、教授メディア選択モデルの動向－－－－－－－－－－－－６４
３－１、メディア選択モデルの開発
３－２、メディア選択モデルの比較研究
３－３、メディア選択モデルのフォーマット
４、メディア選択モデルのアウトライン－－－－－－－－－－６７
４－１、ケンプのモデル
４－２、レーサー／ガニェのモデル
４－３、レーサー／ガニェモデルによるメディア選択の例
５、メディア選択モデルの問題点－－－－－－－－－－－－－７４
５－１、教授メディア利用能力について
５－２、教授メディアのコストについて
６、メディア環境によるメディアの性格の違い－－－－－－－７５
６－１、フィジーの農民のメディア環境調査
６－２、ネパールの婦人のメディア環境調査
６－３、結果の考察
７、国際協力における教授メディア選択の方向性と課題－－７８
７－１、メディア環境調査
７－２、各国の教育メディアの段階の分析
７－３、２段階メディア選択
７－４、教授メディア利用技術の動的な活用

第５章　海外研修員に対する研修カリキュラム開発－－－－－－－－－－－－８２
はじめに－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－８２

１．視聴覚技術コース実施のためのハード－－－－－－－－－８２
１－１、ＪＩＣＡ沖縄国際センター
１－２、視聴覚技術コースの施設及び機器
１－３、研修における教育メディア利用の条件
１－４、教育メディア利用の方法論
２．研修員の特徴－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－８６
２－１、参加研修員のバックグランド
２－２、研修員の選考
２－３、研修に対する評価
３．研修カリキュラム－－－－－－－－－－－－－－－－－９０
３－１、研修実施上の問題点
３－２、研修カリキュラムの開発
４．カリキュラム改訂の視点－－－－－－－－－－－－－－９６
４－１、ユニットのセグメント化
４－２、モジュール教材
４－３、ミクロ評価
４－４、発展的方法
５．まとめ、考察および課題－－－－－－－－－－－－－－１０１
５－１、まとめと考察
５－２、課題

第６章　人口家族計画プロジェクトにおける方略形成－－－－－－－－－１０４
はじめに－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－１０４
１、人口家族計画分野の国際協力－－－－－－－－－－－－１０４
１－１、人口問題と家族計画
１－２、人口家族計画分野の国際協力の動向
１－３、家族計画プロジェクトにおける教育メディア利用
２、家族計画プロジェクトにおけるコミュニケーション－１０８
２－１、ロジャースの家族計画コミュニケーション研究
２－２、家族計画コミュニケーションの特性
２－３、家族計画コミュニケーションのタブー性
３、トルコ人口教育促進プロジェクト－－－－－－－－－－１１３

３－１、トルコの人口問題
３－２、プロジェクトの計画内容
３－３、プロジェクトの実施計画
４、基礎調査とコミュニケーション方略の作成－－－－－１１６
４－１、調査概要
４－２、調査結果
４－３、結果の考察とコミュニケーション方略
５、技術協力プロジェクトにおける機材と研修－－－－－１２２
５－１、供与機材
５－２、要員訓練および確保
６、人口家族計画協力におけるメディア方略をめぐる課題－１２３
６－１、メディア方略の開発
６－２、メディア方略とメディア機器

第７章　画像理解調査から見えてくるもの－－－－－－－－－－－－－－－１２６
はじめに－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－１２６
１、画像理解に関する先行研究－－－－－－－－－－－－－１２６
２、開発途上国における画像理解研究－－－－－－－－－－１２７
２－１、ネパールにおけるトリプバン大学の画像理解調査
２－２、ネパールにおけるマクビーンの研究
２－３、ブラジルにおけるフォンセカらの研究
２－４、ケニアにおけるホームズの研究
２－５、タイにおけるダマンの研究
３、先進国における画像理解研究－－－－－－－－－－－－１３０
３－１、グラフと挿絵に関するヴェルノンの研究
３－２、スライドの理解に関するハートレーの研究
４、先行研究の考察－－－－－－－－－－－－－－－－－－１３１
５、トルコにおける画像理解調査－－－－－－－－－－－－１３２
５－１、調査概要
５－２、調査結果
６、結果の考察－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－１３６
７、今後の課題－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－１３６

８、画像理解調査からみえてくるもの－－－－－－－－－－１３６

結論　国際教育協力の実践と研究の方向性－－－－－－－－－－－－－－－－１３９
１、本論のまとめ－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－１３９
２、国際教育協力論研究におけるアプローチの問題－－－１４２
３、今後の課題－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－１４４

謝辞－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－１４６

参考文献－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－－１４７

序　論

国際協力とその探求における学際的アプローチの意味

１、国際協力とは何か

国際協力は現代の日本が担わねばならない現実的課題である。現実的な課題とはある状況の中で、否応なしに引き受けねばならない重荷の事である。現在の国際社会における日本にとって国際協力は必要不可欠な課題ということであり、過去の日本の歴史に現れなかった新しい課題である。日本の国際協力は未だ歴史家の扱う問題ではなく、現代に生きるわれわれが直接担わなくてはならない問題であり、重荷である。

１９５５年に日本がコロンボプランに参加し、国際協力を開始してからすでに４５年が経過した。日本は１９９１年以来世界で最も多額の政府開発援助（以下ＯＤＡ）を実施しているトップドナーである。９８年のＯＤＡの事業予算は１兆３８０１億円で国民一人当りのＯＤＡ額は１万円を越えている。[1)]

毎年１０月６日は「国際協力の日」とされ、記念シンポジュウムをはじめとする催時が行われ、外務省からは『我が国の政府開発援助』（ＯＤＡ白書）が発行される。もう１０年も前になるが９０年の記念シンポジュウムのパネルディスカッションにカナダ国際開発研究センターのアイヴァン＝ヘッド総裁（当時）がパネリストとして参加した。彼の意見は他の参加者と異なって際立って理念的であり、そのため会場の現実的な課題に如何に対処するかという立場と噛み合わなかったと批判された。その時の議事録からヘッド氏の意見を見てみよう。

「５０年の開発援助の歴史の中で、目的は達成できなかったとはいえ、少なくとも世界全体がお互いに助け合おうという認識があったことは、人類が示した偉大な行為の一つだったと、後世の歴史家は認めてくれるだろう」。「開発を進めていく際に見逃してはならないのはあくまでも『人間の尊厳』を目標にしなければならないということ。（中略）南の国の人々が持つ、自らの運命を切り開いて行く力を、信じなければならない」。「大切なのは、途上国の貧困問題にどんな対策が講じられるかだけではなく、私たちの社会の中で ”公平”という困難なテーマにどうすればきちんとした解決策を見出すことが出来るかということ」。(『国際協力』１９９０年１０月号)

この当時私はトルコに赴任しており、技術協力プロジェクトのリーダーとして勤務する中で「国際協力とは何なのか」と自問自答していた。日本から初冬のアンカラに送られてきた雑誌でこの発言を読んだ。私はヘッド総裁と一面識もないが、この記事を読んだ時、目が覚める思いがした。アフリカの野に誕生した人類は地に満ち、病気を克服し、原子のエネルギーを手に入れた。文明は進歩した、しかし私たちの心は進化しているだろうかと、問い掛けられている気がしたのである。現在、日本が世界のトップドナーとして、その先頭に立った国際協力は、人類の歴史の中で新しく出現した課題である。新しい酒には新しい皮袋が必要なように、そこは新しい考え、新しい思いが必要だろう。方法論だけでは駄目だとヘッド氏は言っている。そしてその際の

キーワードは「人間の尊厳」と「公平」なのではないかと、私には感じられた。私たちにはこのような大きな課題にどう応えていけるであろうか。

２、国際協力の目的

１９９２年６月３０日に「政府開発援助大綱」が閣議決定された。ＯＤＡに関する基本法が制定されてない我が国においてはこの大綱がＯＤＡ政策の基本となるものである。大綱はこれまでさまざまな機会に行われた決議や政府文書をまとめたものである。（例えば１９９８年6月２２日の衆議院本会議で採択された「国際開発協力に関する決議」）。日本のＯＤＡの基本政策は開始以来大きな変化はないと考えてよいであろう。

大綱ではＯＤＡの基本理念を次のように述べている。

「世界の大多数を占める開発途上国においては、今なお多数の人々が飢餓と貧困に苦しんでおり、国際社会は人道的見地からこれを看過することはできない。

また、世界は、平和と繁栄が実現され、自由、人権、民主主義等が確保される社会の構築に向けた努力を行っているが、開発途上国の安定と発展が世界全体の平和と繁栄に取って不可欠という意味での国際社会の相互依存関係を認識しなければならない。

さらに、環境の保全は、先進国と開発途上国が共同で取り組むべき全人類的な課題となっている。

一方、平和国家としての我が国にとって、世界の平和を維持し、国際社会の繁栄を確保するため、その国力に相応しい役割を果たすことは重要な使命である。（後略）」

基本理念には４つの点が挙げられている。つまり、「人道的見地」「相互依存関係の認識」「地球規模の環境課題」「国力に相応しい役割」である。国際協力の理念として、「人道的見地」と「相互依存関係の認識」、「環境課題」は他の援助国でも言われていることであり、国際的にも一般的な見解と考えてよいであろう。

こうした点に関しては、例えばＯＤＡ白書では次ぎのように述べられていた。人道的考慮とは、豊かな国となった日本が「貧困、飢餓などで苦しむより恵まれない国々を助けることは、富める国の責務である」（以下引用は「我が国の政府開発援助　１９８９」）。「開発途上国における貧困というものは、日々の食事にも事欠いたり、医療や水といった基本的なサービスさえも満足に得られないというように、我が国における貧しさとは比べ物にならないほど深刻である」。また相互依存関係に関しては「経済大国として世界最大規模の貿易黒字と対外債務を持つ我が国は途上国に資金を還流すべきであり、ＯＤＡによる支援は重要な貢献である」、「我が国は食糧、エネルギー等の対外依存度が非常に高く、その繁栄は途上国経済の安定的発展に大きく依存しており、途上国の経済開発は我が国の国益に合致する」、「援助によって途上国の経済社会開発と民生の向上に貢献することで、その国の政治的安定を高め、ひいては地域全体の安定に寄与する」。

この「人道的見地」と「相互依存関係の認識」は国際協力の理念として極めて当然のようだ。しかしながら、考えてみればこの２つは両立しない概念であり、この２つがこのように並べられるのは矛盾しているのではないか。なぜなら、本当に世界が相互依存の関係にあるのであれば、途上国の貧しさは先進国の豊かさと相互依存の関係にあり、開発途上国は貧しい国だから豊かな国は国際協力するべきであるというのは

決して人道的立場とは言えない。豊かな国の豊かさは、貧しい国の貧しさの故に存在することになり、それを前提にした国際協力は人道的な配慮とは言いにくいからである。つまり、ある相互関係が存在している場合、両者の次の相互関係は人道ではないからである。自分で相手を傷つけて、その傷の手当をすることは人道とは言わないからである。よきサマリア人をよき人としているのは彼が無関係な旅人を助けたからである。貿易黒字や対外債務として多額の資金を獲得して、それを返すというのは人道的考慮と言えるのだろうかということである。

しかし、このような論議は無駄であろう。そもそも国際協力の概念そのものが複合的なものであり、次元の違う考えをつないだものだからである。つまり、国際協力はひとつの現実であり、現実的な課題なのである。このような現実的課題の理念を観念で分析しても意味がない。

この章の冒頭で述べたように、国際協力はわれわれの担わなければならない重荷なのである。それは二重の意味で重荷である。ひとつは国際協力を必要とする現実に直面しているということ。２つ目はその現実はわれわれと直接的に関係しているということである。先に理念として挙げられた「人道的見地」と「相互依存関係の認識」はこの２つの重荷を別な形で表現したものであると言えるであろう。

確かに開発途上国の貧しさは圧倒的である。かつてネパールの村で婦人をインタビューした。自分の年齢を知らないというその女性は、共同水道で数枚のアルミの皿を藁と牛糞で洗っていた。バングラデッシュの首都ダッカにある巨大な心臓病研究病院に調査に行ったとき、その病院の前に処方箋を見せながら金を無心するたくさんの人がいた。診療は無料だが薬は有料である。人々には処方箋に書かれた薬を買う金がないのである。

しかし、その貧しさと同時に途上国には真新しい高級車が走りまわっている。超高級住宅街がある。もちろん豊かさとと貧困はどこにでもある。ただし、所得の不平等、ロレンツ曲線の湾曲の度合いは先進工業国よりも途上国の方が強い。つまり所得格差が大きい。問題はこの大きな所得格差を産み出しているものは何かということである。途上国の経済の後進性、土地所有制度、一次産品の輸出に依存した経済体制等がそのような所得格差と貧しさを産み出している原因だとしたら、そのような経済構造に相互依存関係にある一次産品の輸入国である先進国がその貧しさに責任があるというのは論理的な帰結である。しかし、一方で人類の歴史において、現代の先進国が最も所得格差が小さいということは疑問の余地がない。開発を進め、近代化を進めることが貧困からの脱出であり、所得格差を小さくして行く道であることは確かであろう。現在までのところ、それ以外の道は実現されていないからである。「開発途上国」という言葉自体がこのような考え方を表明している。振り返って考えると、先進国においても未だに所得格差は大きいのであり、これは克服されなくてはならない課題なのである。豊かな国も実は貧しいのである。この豊さと言われるものは相対的なものでしかない。その意味で、貧しさにおける先進国と途上国の差は程度の差でしかなく、本質的な差ではないということになる。もちろん、あまりに大きな程度の差は質的な転換を伴うにしても、この地球世界は、人類の理想とは程遠く、未だにダーウイン的世界、競争の世界なのである。それゆえにこそ国際協力がこの現実を乗り越えていく方策のひとつとして人道的という言葉を冠するに値するのであろう。つまり国際協力とは、相互依存という経済競争の渦巻く厳しい世界であるからこそ、その現実を踏まえ

て人類の理想を実現するための努力のひとつと言いうるのである。

３．ＯＤＡ批判と実施上の問題

ＯＤＡが増加するに従って人々のＯＤＡに対する関心も大きくなり、新聞や雑誌の紙面には援助関連の記事が多くなった。その反面、ジャーナリズムには援助に対する疑問の声が大きい。「もともと政府開発援助は、南北間の格差を縮小し、地球上から貧困や飢餓をなくしていくために制度化されたはずのものだが、ＯＤＡが制定されて３０年、南北間の格差は一部の新興工業地域（ＮＩＥＳ）を除いてはほとんど縮小せず、かえって多くの途上国は債務の重圧に喘ぎ、そして衣食住の基本的必要を満足に満たすことのできない最貧層の住民の数は大幅にふえている」（西川潤　１９８９）。「日本の援助には、光と陰の部分がある。日本政府は、青年海外協力隊とか難民救済、飢餓救済、災害援助など、援助の光の部分を前面に押出して、国民の援助に対するイメージ形成を図ろうと努めている。そのため、一般には、援助の陰の部分は、国民には知らされていない。－中略－むしろ日本の援助においては、陰の部分が多くの割合を占めている。とりわけ由々しい問題は、援助資金の流れが不明朗なことである」（鷲見一夫　１９８９）。

また、国際協力の実施上の問題点も、さまざまな疑惑や事件として明らかにされている。１９８６年２月の国際協力にまつわる「マルコス文書」、同年の夏の国際協力事業団（ＪＩＣＡ）職員の収賄、８９年の機材の入札に関する労働省問題等は、「援助実施に関する不透明さと疑惑を広く印象付けた」（村井吉敬・甲斐田万智子　１９８７）。また、１９９８年のブータンにおける無償資金協力の実施に関わるコンサルタントの契約外機材の供与などは記憶に新しい。

国際協力はその理念に人類の理想と言うべき人道の問題を含んでいるため、その実施にあたって、理想に相応しい厳格さが求められるのは当然である。特に国際協力を実施する国内の政府機関が疑惑を招くことはまことに残念なことと言わなくてはならない。これが構造的なものであるなら、国際協力実施体制そのものを反省、改革することに躊躇してはならない。

また被援助国である開発途上国の援助受入れ体制に対しても厳しい評価が行われるべきであろう。特に現在は巨大な援助を伴う開発における環境や人権の問題が指摘されている。ただ、国際協力の実施に関する厳格さには、国内の国際協力と言うべき福祉の問題と同様な困難さがつきまとうのである。ある経済学者が言っている、「救済の対象となっている人たちに対しては、しばしば、彼らよりもはるかに優位の立場に立つ彼らの批判者が守りうるよりも高い標準の男女関係やその他の繰行が要求されるのである。そのおかげもあって、一部の州では、被保護家庭の父親がその最愛の親族の福利向上のためになしうる一番立派なことは、自ら家庭を去って『蒸発する』ことだと言えないこともない」（サムエルソン,1971）。この突き放したような言葉が、比喩として多少でも国際協力に当てはまるなら、これは大変に不幸なことである。つまり、国際協力をする側が、人道を掲げながら、非人道的なことを行っているという意味で不幸である。そして、国際協力される側がその非人道を受け入れざるをえないという意味で不幸である。さらに国際協力を非人道と批判する、その批判そのものが非人道であることになり不幸である。

なぜ国際協力をするかという理念上の問題は、人類の選択、世界の平和、安全保障、外交の理念、民主主義のあり方、国家としての道義的責任等々、いわゆる政治的判断を伴った国家、国民としての選択と決断の問題である。一方、いつ、どのように、どのくらい、どこに国際協力をするのかといった実施上の問題は、当然理念と絡み合ってはいるが、多くの問題が技術的に判断、解決可能な問題である。

国際協力がその実施にあたって不透明で不健全だと批判されるのは、国際協力を実施する基礎となるその科学的な研究が不十分であるからではなかろうか。また逆にそのような研究を十分に行うには余りに急速に国際協力の拡大が政治的に図られたと言うこともできるだろう。

国際協力に関わる資料収集および研究は多くの機関で行われている。例えばＪＩＣＡでは付属機関として国際協力総合研修所があり、国際協力銀行には開発金融研究所が付設されている。１９９０年４月に財団法人国際開発高等教育機構（ＦＡＳＩＤ）が発足し、国際協力に関わる人材育成や研究補助を行っている。また近年幾つかの大学に国際援助関連の大学院が新設され、１９９７年４月には広島大学に教育開発国際協力研究センターが開設された。十分とは言えないにしろ調査研究が行われている。それゆえ「日本には開発援助関連の調査・研究機関がないことから、開発途上国の問題に対する十分な知識情報が蓄積されていない」（鷲見一夫,1989）という批判は一面的すぎるであろう。逆に開発途上国の情報はかなり蓄積されているが、それがうまく生かされていないことが問題であり、集積した情報を分類整理し、適切なフィードバックを行うという、ひとつの系として不可欠な、全体を統合的に動かすシステムの構築が不十分と言うべきである。

かつてジャン＝ピアジェがフランス百科全書の教育項目を執筆した折に、教育が保健行政に対する医学のような「もろもろの原理とデータを重んじさせるほどの権威をもった公正な客観的な学科に頼る」ことができないでいるのはなぜかと問うている。（Piaget J.１９６９）そして教育に携わるものが毎日の無数の疑問に答えるだけ十分に練り上げられた教育の科学の出現を待ち望んだのである。同じように、今日、国際協力に携わる者は、毎日の問題を短い伝統と乏しい経験によって判断するしかないことを嘆かざるをえない。

国際協力におけるこうした状況を克服するには、国際協力のための方法論が必要である。これは「国際協力論」ないしは「国際協力学」と名付けられるものであろう。それは経済学、政治学、社会学、人類学、医学、農学、教育学等多くの隣接科学を総合した学際的な科学である。経験と科学的な探求に基づく、十分に練られた議論があってこそはじめてさまざまなデータを分析する方法論が生まれてくるのではないだろうか。現在の日本の国際協力批判が多くのデータを揃えながら、結局は商社悪者論、援助産業批判、あるいは途上国政府の開発政策批判に陥りがちなのはそのためではないのだろうか。それは思想ないしは観念によってデータを直接的に判断しているという短絡の誇りを免れない。その間に科学が内在するのでなくては真の批判とはならないからである。

４、国際協力における学際的アプローチの必要性

それでは国際協力を科学するとはどういうことなのであろうか。現実的な課題、実

践的な課題としての国際協力を科学するとは、実践的な取り組みにおける経験的知見を集約して、目標をより効果的かつ効率的に達成する方法を見つけることである。

これまでに国際協力の実施のために企画立案、実施、評価のそれぞれの領域においてさまざまな手法が開発されてきた。例えば米国開発援助庁（ＵＳＡＩＤ）によるプロジェクトマトリックス、ドイツ技術協力公社（ＧＴＺ）のＺＺＯＰ、国際協力事業団（ＪＩＣＡ）のＰＣＭ法などがある。これらの手法はプロジェクトの立案、実施、評価にできるだけ多くの関係者が参加することで、多くの人が納得できるプロジェクトにすることを目指している。しかし、私自身がいくつかの国際協力プロジェクトの企画、実施、評価に関わって感ずるのは、こうした手法はプロジェクトのある一面のみを明らかにすることはできるが、プロジェクトの全体的な意味を明らかにすることはできないということである。それは国際協力プロジェクトは常に変化しているからである。私はそれをプロジェクトが成長すると表現している。つまり、プロジェクトは動的な存在であり、ひとつの過程なのである。そのため国際協力は手法だけでは捉らえることができない。人の成長を身長や体重、知能指数で知ることができないように、プロジェクトを数字や表に還元することは困難である。そこには観察、参加、感ずることが必要となる。それゆえに国際協力にはさまざまな側面からのアプローチが要請されるのである。近年国際協力プロジェクトに社会学や人類学の分野からの参加が行われているが、当然のことであろう。国際協力の目的が貧困の克服であり、人類の尊厳と公平を目指すものである限り、人間を中心にした多様なアプローチが必然的に要請されるからである。そして、そうしたアプローチを科学するには研究が学際的に行われる必要がある。

５、本論の内容

本論はこのような観点から国際協力、特に教育分野を中心とした関連領域における国際協力を学際的なアプローチから検討しようとするものである。本論は大きく２部に分けられる。第１部は国際教育協力の動向に関して国際的な動きと我が国の政策について論議する。マクロなレベルの検討である。第２部は国際教育協力の方法論的研究と題して具体的なプロジェクトにおける課題について論議する。ミクロなレベルの検討である。

第１部「国際教育協力の動向」には３つの章が含まれる。第１章「国際教育協力論の領域と課題」では国際教育協力に関する基本的な観点について国際的な場で何が議論されているのかを検討した。第２章「教育開発モデル」ではこれまで提出された教育開発モデルを学際的な視点から批判的に検討する。第３章は「国際協力におけるＮＧＯの役割ーパートナーシップ論をめぐって」と題してＮＧＯの役割とＯＤＡとＮＧＯの連携の可能性に言及する。国際協力に必要なことはシステムの多様性と柔軟性であり、そのためにはＮＧＯの役割が大きいと考えるからである。特に連携におけるパートナーシップ論やチェンジエージェント論からの諸側面を検討する。

第２部「国際教育協力における方法論的研究」では具体的なプロジェクトにおける取り組みが紹介される。第４章「国際協力におけるメディア利用の方法論」では国際協力をメディア利用の観点から横断的に検討し、メディア利用に関する選択モデルの適用に関する実践的な提言を行った。第５章「海外研修員に対する研修カリキュラム

の開発」では、ＯＤＡの一環として行われている研修員受入れ事業での集団研修コースにおけるカリキュラム開発の検討である。集団研修コースは年間１万人を超える大きなプログラムでありながら、これまで本格的な研究がほとんど行われていない分野である。それは研修員受入れ事業がＯＤＡといっても日本国内で行われる地味な事業だからであろう。第６章「人口家族計画プロジェクトにおける方略形成」では、トルコ人口教育促進プロジェクトの方略を形成のための調査と考察を検討した。第７章「画像理解調査から見えてくるもの」は非識字者ないしは教育水準の低いトルコの女性の画像理解調査から、こうした地域での教育・広報活動においてどのようなアプローチが必要かを論議した。

私は１９８１年はじめてマレーシアに国際協力専門家として派遣された。その時から２０年が経過しているが、この２０年の間に日本の援助を巡る環境は非常に変った。私が赴任した東南アジア文部大臣機構地域理数教育センター（ＳＥＡＭＥＯ－ＲＥＣＳＡＭ）はアメリカの援助によって作られた建物であったが、当時のアメリカの国際協力におけるプレゼンスは圧倒的であった。その後、アメリカは建物建設のような大型の援助から手を引き、８０年代を通じて建物の支援は日本が行うようになった。

我が国のＯＤＡは欧米をモデルとしていたが、いまやモデルがないどころか、我が国自身がリーディングドナーであり、モデルになっている。日本は国際協力に関して他の援助国との対話をリードする程影響力の大きな国になっている。それゆえ日本の国際協力研究の責任は大変大きい。

この小論は国際協力の科学を考える試みの一つとして、国際協力の中の教育分野の動向と課題を学際的なアプローチを念頭に検討したものである。しかし、国際協力が動的な過程であるとすれば、その研究の方法もそして成果も動的なものであり、でき上がった一般理論として提示されるものではない。本研究も対象の変化と自己の変化によって常に書き換えられねばならない、それゆえ本論文はとりあえずの結論であり、乗り越えられることが予定された研究である。本論文が国際教育協力に関する地の塩として働くことが出来れば望外の幸せである。

【注】

[1]国際協力は政府開発援助（ＯＤＡすなわち贈与と借款、国際機関への拠出金および出資）、ＮＧＯ、その他の資金の流れの総称であるが、本論ではＯＤＡとＮＧＯを国際協力として扱う。国際教育協力とは教育分野の国際協力の意味である。

「国際協力」は開発途上国に対するさまざまな支援活動すべてを含めた一般的な意味で使われる。国際協力と援助は本来的には同じ意味であるが、若干ニャアンスが異なっている。「援助」は政府開発援助（ＯＤＡ）のみを意味して使用されることが多い。「国際協力」は途上国に対する経済的な支援活動以外にも文化協力や留学生等の交流事業も含まれると思われる。ＮＧＯや宗教団体の国際的な支援活動は、援助とは言わずに国際協力と呼ぶことが相応しい。国連やユネスコ、世銀等のさまざまな国際機関に対する拠出金や出資金は援助とは言いにくいので国際協力と呼ぶべきであろう。「経済協力」は民間企業、団体による国際協力をも含んだ広い活動を意味するが、経済開発を中心にしているニュアンスがある。国際協力の対外的な窓口は外務省経済協

力局であり『ＯＤＡ白書』を発行している。通産省が発行する『経済協力の現状と問題点』はいわゆる援助白書と言われている。本論では原則として、広い意味での開発途上国に対するさまざまな支援活動を表すものとして「国際協力」という言葉を使い、「援助」および「経済協力」は基本的に使用しない。しかし「援助批判」や「援助国」「被援助国」のような用語は、そのまま使用し、その文脈では援助と言うことばを使用する場合もある。

【引用文献・参考文献】

外務省経済協力局『我が国の政府開発援助』国際協力推進協会（各年版）
国際開発ジャーナル社(1992)『国際開発ジャーナル』1992年8月号
国際協力事業団『国際協力』1990年10月号
村井吉敬、甲斐田万智子(1987)『誰の為の援助か』岩波書店
西川 潤(1989)「開発援助と自立－ＯＤＡを考える」『世界』1989年 10月号.
Piaget,J.(1969)“Psychologie et Pedagogie”(竹内・吉田訳『教育学と心理学』1975 ,明治図書)
Samuelsom,P.A.(1970)“Economics”(『経済学』都留訳,1971,岩波書店)
鷲見一夫(1989)『ＯＤＡ援助の現実』岩波書店
内海成治(1990)「国際協力時代と視聴覚教育」『視聴覚教育』1990年8月号日本視聴覚教育協会

第１部　国際教育協力の領域

第１章　国際教育協力の領域と課題

第２章　教育開発モデルをめぐって

第３章　国際協力におけるＮＧＯの役割
－パートナーシップ論をめぐって－

第１章

国際教育協力の領域と課題[1)]

はじめに

開発援助と言われる開発途上国への資金の流れにはさまざまな形態があるが、大宗を占めるのはいわゆる政府開発援助（以下ＯＤＡ）である。そのうち教育分野は多岐に渡るため全体としての統計はないが、ＯＥＣＤ諸国や国連機関、国際金融機関等の全体の中でおよそ１０～１５％程度と思われる。いづれにしろ開発途上国の教育開発に多額の国際教育協力が行われている。[2)]

開発途上国の教育のパフォーマンスは良くなってきているとは言え、９０年の「万人のための教育世界会議」宣言で述べられている「２０００年までに全ての子どもに教育を」という理想には程遠い現状にある。それゆえに教育分野の援助総額は漸増傾向にあり、引続き巨額の援助が行われている。

経済開発協力機構（以下ＯＥＣＤ）の３大委員会の一つである開発援助委員会（以下ＤＡＣ）は、１９９６年５月に開催された上級会合において『２１世紀に向けて：開発協力を通じた貢献』（以下新開発戦略）と題するレポートを採択した。これは今後の開発協力の方向性を目標を提言したものであり、貧困、教育、保健、環境の４分野において６つの具体的な援助目標が提示されている。教育に関しては次の２つの目標が示された。

①２０１５年までにすべての国で初等教育を普及する

②２００５年までに初等・中等教育での男女格差を解消する

９５年８月以来、外務省・ＪＩＣＡは「ＤＡＣ開発戦略援助研究会」を組織し、新開発戦略を受けての具体的な提言を含めた報告書を９７年５月に発表した。[3)]

現在の国際教育協力に関する研究は新開発戦略にみるような具体的な目標値に対して、どのような方略を作成することができるのであろうか。現在の国際教育協力の知見によって、具体的な政策課題にどこまで応え得るのであろうか。本章はこうした問題意識のもとに国際教育協力をめぐる現在の状況を俯瞰し、今後の研究課題を検討しようとするものである。[4)]

１、国際教育協力とは何か

１－１、教育と近代化

教育活動は生物としてのヒトを社会を形成する人たらしめる根源的な活動であり、ジョン・デューイ John Dewey （１９１６）が言うように「社会集団を形成する各成員が生まれ、そして死ぬ、という根本的な不可避の事実が教育の必要を決定する」[5)]のであり、教育は人間社会が形成されるために不可欠で、普遍的な要因である。また、「社会の生命はその存続のために教えたり学んだりすることを必要とするばかりでなく、共に生活するという過程そのものが教育を行う」。[6)] 人間社会が存続するために教育が必要であり、社会の存在が教育活動を産みだすとしている。教育という言葉の意味は社会のなかで子どもを導き育てる Leading or Bringing up ことを意味して

いるが、デューイに言わせれば、人間は誕生から死に至るまで常に学び、そして教える存在である言うことができる。

近代の教育的ヒューマニズムは、与えられた社会的な条件のなかで個人がその発達の可能性をできるだけ実現することを要請している。つまり、個人は教育によって自己の可能性を開花させ社会に参加することができるのである。

教育はいわゆる学校に限らず社会のあらゆる場所（家庭、職場等）で、あらゆる時に行われるが、国際協力の文脈の中での教育問題の主要な関心は、それぞれの国が法律に基づいて実施する教育である。これにはいわゆる各種の学校で行われる学校教育ないしは公教育（正規教育）と成人識字教育等のノンフォーマル教育（非正規教育）とに分けられる。

国が法律に基づいて実施する制度的な教育、つまり公教育の思想的な源流はフランス革命に求められる。「公教育は国民に対する社会の義務である」[7]にはじまるコンドルセ Condorcet (1791)の教育思想は現代まで大きな影響を与えている。これは全ての人がキリスト教会や政治勢力からの影響を受けることなく自己の可能性を開花するためには、公費による公共の教育制度が必要であることを訴えたのである。しかし、この公教育制度がヨーロッパ各国において全国的な義務教育制度として確立したのは１９世紀後半に入ってからである。それ以後、教育の普及は近代化の重要な柱として、教育制度の確立が行われるようになった。

近代化は政治、経済および社会文化の３つの側面で進められるとされているが、その３つの側面のバランスが重要であると指摘されている。[8] 日本の近代化の過程においては教育を含めた社会文化的な近代化が相対的に遅れていたとされている。[9] それゆえに教育内容が市民の形成より国家目的に偏る傾向が見て取れる。バートランド・ラッセル Bertland Russell (1926)は、戦前の日本の教育について、その目的は「感情の訓練を通じて国家を熱愛し、身につけた知識を通じて国家に役立つ市民を作りだすことにある」と指摘している。[10] しかし、これは日本だけが特殊なわけではなく、「あらゆる大国に顕著に見受けられる一つの傾向を最も明瞭に示している」のである。[11]

独立以後、急速に近代化の過程を進めている開発途上国においても、公教育制度が独立直後から急速に整備された。そして、近代公教育の制度と内容が市民社会をめざす普遍主義的な側面を持っているために、それぞれの国の固有の文化や価値と対決せざるを得なかった。例えば小馬徹（１９９２）は旧植民地の境界を温存したままで独立をはたした若いアフリカ諸国は「植民地時代の負の遺産を償うためばかりではなく、国内を実質的に統一して国民国家という新しい価値を創出するためにも、西欧型の教育をその最良の手段として採用したことになる」と述べている。[12]

１９６５年から８５年までの２０年間に低所得国においても初等教育の総就学率は４４％から６７％に上昇した。これは同じ期間における人口増加率特に学齢期児童の増加を考慮するならば、２０世紀は教育の世紀と言われることも頷けるであろう。

１－２、経済開発と教育

国際教育協力が開始された当初、教育協力の最終的な目的は経済開発における人材育成、マンパワー開発であり、それに対する援助と考えられていた。つまり、開発のための教育 Education for Development を意味していた。

経済開発における教育の役割が重視されるようになったのは、アメリカを中心とした人的資源論の提唱による。１９６０年、アメリカ経済学会の会長に就任したテオドール・シュルツ Teodore W. Schultz（１９７１）は「人的資本への投資」と題する就任講演を行った。[13] それは労働者の質つまり教育や訓練が経済成長の重要な鍵であるとして、その分析を行ったものである。教育による労働者の質的向上が経済発展に寄与するとして展開されたのがマンパワー理論、人的資源論、人的資本理論である。人的資本への投資は保健医療や人の移動など多方面にわたる投資を意味しているが、とりわけ教育は人的資本形成の中心となる課題である。

教育と経済発展の関係は、先進国においては技術革新と経済成長を背景にして増大するマンパワー需要に対して教育計画を形成することが主要な関心であった。しかし、途上国にあっては社会経済的インフラの一環として人材の創出、労働力の量的質的拡充という経済開発の側面の他に、国家の統一、国民としてのアイデンティティーの確立、公用語の普及など国家及び国民形成のための教育、すなわち国民教育の普及が重要な課題であった。教育は学校教育にかぎっても人口の２５～３０％が含まれる巨大な事業であり、国家予算の１２～１５％が教育予算にあてられ、国民の教育支出はＧＮＰの５～７％にのぼる。そのため教育開発の推進は財政的に厳しい状況にある途上国では非常に困難であり、援助が要請されたのである。新たに独立した開発途上国からの援助ネーズは、人材と施設・機材が不足している高等教育と職業教育の２つの分野が高かった。

人的資源開発論による教育の経済成長の促進効果と途上国からの援助ニーズがあいまって、教育協力は早くも６０年代から始められているが、本格化したのは７０年代である。このころの教育援助は技術教育と高等教育分野の施設建設や技術協力が中心であった。ところが失われた１０年と言われる８０年代の世界的な不況の中で教育援助は低調となり足踏み状態が続いた。また一方で、新たに独立する国や経済危機に陥る国が出現したことにより援助対象国が増大し、教育援助の領域も高等・職業教育のみならず初等教育に拡大してきた。内容に関してもカリキュラム改訂や教科書の開発、教育行政への支援など教育の効率化や質的な改善につながるものへと拡大されていった。

こうしたなかで８０年代後半から初等教育・基礎教育への援助が多くなると共に経済開発と教育協力をストレートに結びつける論調は影をひそめ、教育の普及やその質的な改善など教育自身の発展が開発の目的であるという考え方が大勢を占めるようになった。教育が開発や経済成長の基盤としての人的資本の育成と言う側面があることは否めないが、教育は固有の価値を有する営みであり、教育普及は国家の義務であり、国民は教育を受ける権利を有するからである。ここにきて教育それ自身が価値のある開発の対象として認識されるようになった。つまり「開発における教育の発見」である。また、教育の普及は保健衛生、農業、人口、環境、女性、民主主義や参加型開発などのいわゆる地球規模の課題解決の基盤と考えられている。こうした流れが定着したのは１９９０年にタイのジョムチャンで開催された「万人のための教育」世界会議である。

１－３、「万人のための教育」世界会議

１９９０年にタイのジョムチェンで開催された「万人のための教育」世界会議は、

１５５の政府、２０の国際機関、１５０のＮＧＯが参加した大きな教育会議であった。この会議はあらためて深刻な教育の遅れの現状を広く知らしめた。会議で採択された「万人のための教育世界宣言－基礎的な学習のニーズを満たす－」の前文には次のように途上国の教育状況を報告している。[14)]

・６千万人の女子を含む１億人以上の子どもが初等教育を受ける機会がない。
・９千６百万人以上の成人が非識字者であり、そのうちの３分の２は女性である。
・世界の成人の３分の１の人は、それによって生活の質を助け改善する、そして社会や文化の変化に適応して行くための印刷物からの知識、新らしい技能や技術に触れることが出来ない。
・１億人の子どもと数えることの出来ない成人が基礎教育課程を修了することができない、必要とされる年月を学校で過ごしても必要な知識・技能を獲得することができないでいるのである。

会議の中では、途上国においては教育開発に対する取り組みを強化すること、援助機関に対しては教育分野への援助の拡大が呼びかけられた。そして非識字人口や未就学児童の増大は地球規模の課題であり、環境問題とならんで国際社会が取り組まなくてはならないと宣言された。

この会議の意味はいろいろ考えられるが、教育援助の立場から最も重要な点は、基礎教育の完全普及が理念から政策目標なったことにあると言える。つまり、「万人のための教育」がヒューマニズムの表明から、具体的な教育計画として取り組まれることになり、それに対する国際的な支援が開始されるきっかけとなったのである。こうした状況は６０年代前半のユネスコを中心とした教育開発のためにカラチ・プラン、アジスアベバ・プラン、サンチャゴ・プランが相次いで発表された教育への熱い思いが支配していた時代を思わせる。国際的な教育普及に関するリーダーシップは５０年代から一貫してのユネスコが担っていた。その表れがこうした一連の地域教育開発会議だった。しかし、ユネスコは８０年代になるとアメリカ、英国等の脱退に伴い財政的な危機を含めた低迷の時期をむかえ、ユネスコにかわってＵＮＤＰやユニセフなどの国連機関および世銀が教育開発をリードするようになった。ジョムチェンの会議はこうした流れのなかで行われたのである。[15)]

９０年代の時代思潮は６０年代と較べていくつかの点で決定的に異なっている。ひとつは、既に述べたように開発そのものについての考え方がこの３０年間に大きく変ったことである。かっては開発とは経済成長であり、所得の向上を意味していたが、現在は教育普及自体が開発の重要な一部であるとの考えが広くコンセンサスを得ているのである。二つ目は多くの途上国が世銀や地域開発銀行（アジア開発銀行等）、ユニセフなどの支援によって具体的な行動計画を策定し、その計画に基づいて各援助機関が協調して教育協力をするようになった。つまり、基礎教育の普及がかってのように途上国の自助努力だけではなく、国際的な協調援助を前提とした開発計画の中で実施されていることである。３つ目は基礎教育に関するプロジェクトは対象地域が広くや対象人口が多くなるため大型化しやすく、援助協調が一般的に行われるようになったことである。これまでの教育援助はケネス＝キング King,K.（1991)が指摘するように教育分野の二国間援助では、帰国留学生等の関係もあって援助国と被援助国の教育官僚との個人的な繋がりによる支援が多く見られたのである。[16)]

１－４、ＤＡＣ新開発戦略

新開発戦略は１９９６年５月にＤＡＣにより採択されたもので、この取りまとめには日本が主導的な役割を果たした。[17] この報告書は「序文および要約」と第１部「前進へのビジョン」、第２部「将来の課題に対する新たな戦略」そして付属資料から構成されている。

このうち最も重要な部分は第１部であり、なかでも「ビジョンを明確にするための目標」はこの報告書全体のカナメである。９０年代に相次いで開催された国際的な会議やサミットを踏まえて、ＤＡＣ諸国の開発援助の目標を３領域（４分野）で提示している。

①極端な貧困状態におかれた人々の比率を２０１５年までに少なくとも半減させる（経済福祉領域）。
②２０１５年までにすべての国で初等教育を普及させる（社会開発領域：教育分野）。
③２００５年までに初等・中等における男女格差を解消することによって、男女平等および女性の地位の向上（エンパワーメント）に向けた進歩を示す（社会開発領域：教育分野）。
④２０１５年までに各途上国の乳児および５才未満の幼児死亡率を１９９０年の水準の３分の１に低下させる（社会開発領域：保健分野）
⑤２０１５年までのできるだけ早い時期に、適切な年令のすべての個人が、基礎保健システムを通じて性と生殖に関する保健医療サービスを受けられるようにする（社会開発領域：保健分野）
⑥２００５年までにすべての国が持続可能な開発のための最新の国家戦略を策定する。それによって、２０１５年までに、森林、漁業、淡水、気候、土壌、生物多様性、オゾン層、有害物質の集積およびその他の主な指標に表れる現在の環境資源の減少傾向が、世界的な基準および国別基準の双方に照して効果的に改善されるようにする（環境の持続可能性と再生領域）。

教育はある意味で貧困、保健、環境の全ての領域と分野の基礎となるが、このように６目標のうち２つが具体的な教育開発の課題であることは国際的な援助の場で教育の重要性が強く認識されていることを反映していると言えよう。

すべての国での初等教育の普及は「万人のための教育会議」において２０００年までに到達すべき課題であった。しかし、現実には２０００年での初等教育の完全普及は困難である。それでは２０１５年には目標が達成できる可能性はあるのかと言えば、困難であることは変りないが、近い状態には行くのではないかと思われる。ＤＡＣにおいてこうした目標が採択されたことが大きなインパクトを与えると考えられるのである。

次の２００５年までの初等・中等教育での男女格差をなくすと言う課題は、教育に教育おける新しい課題の提出として受け止められる。男女格差の原因は貧困の他に歴史的社会的に形成されており、教育の場で解決できない課題だからである。

新開発戦略の６つの目標について外務省広報パンフレット「２１世紀への新たな挑戦」は次ぎのように述べている。「ＤＡＣの新しい開発戦略は、２１世紀を見据えた長期的な援助の指針を示すものとして高い評価を受けています。この開発戦略をまとめるにあたっては、日本が中心となり主導的な役割を果たしてきました。開発戦略に

取入れられた具体的な目標は日本が強く主張したもので、客観的に評価できる結果重視（Outout-oriente)の目標を掲げたことに、その最大の成果があります」。結果重視の目標は、これまでの日本の開発協力が Input-oriented であったことから大きな飛躍として評価できる。しかし、国際教育協力に関してみるならば、その流れはプロセスの重視への大きく動いていると言うのが筆者の判断である。ただこのＤＡＣ新開発戦略の教育協力への最大のインパクトは教育における女性の格差是正を目標の一つにしたことである。この意味に関しては第５節「国際教育協力の課題－新開発戦略の意味するもの－」で検討する。

２．開発途上国の教育の現状と課題

全ての子どもに教育をあたえるという教育的ヒューマニズムの課題は２０世紀後半になって、やっと達成することが見えてきた。現在は過去のどの時代より文字の読み書き、数の計算ができる人の数が多い。これは人類の財産であり、守りかつ前進させて行かなくてはならない歴史的な課題である。

第２次大戦後、相次いで独立した国々は、独立直後から教育開発に大きな努力を払ってきた。これは植民地政府下での教育がキリスト教の伝道ないしは官吏養成を目的としてた極めて限られたものであり、国民教育と言い得るものは実施されていなかったからである。６０年から７０年代にかけて、初等教育就学率および識字率は１０年間におよそ１０％の率で上昇した。６５年には６５％程度であった８０年代半ばには８０％を超えるようになった（サブサハラアフリカは４５％が７０％程度になった）。これは途上国の高い人口増加率を考えると評価できる数字である。

８０年代以降の経済的に困難な局面を迎えて、南アジア、中南米、アフリカ地域ではほとんどの国がＩＭＦ世銀による構造調整計画を相次いで受入れるようになった。特にアフリカでは３１ヵ国が強度の構造調整と言うべき世銀の低所得債務困窮国特別支援計画を必要としており、一部の国を除いてサブ・サハラ・アフリカの国の経済は危機的状況にあると言えよう。また、社会的には、人口増加率が依然として高く、また都市への人口流入が続いている。政治的に不安定な国もあり、さらには内戦を経験している国もある。このような経済的、社会的、政治的に困難な状況は教育開発に大きい影を落としている。[18)]

現在、開発途上国がかかえている教育の課題は多く、それぞれの地域や国によって開発の段階が異なり、また社会のタイプによっても教育の在り方は違っている。そのため教育課題の重要性やプライオリティーはそれぞれ異なっているが、全体として見ると次の点を挙げることは可能であろう。

２－１、初等教育就学率の停滞

初等教育就学率は低所得国においては６５年から８５年までの２０年間に４４．１％から６７．３％に上昇し、途上国全体の初等教育就学率は８０年には概ね６０％から７０％の水準になった。また、中所得国以上の国はほとんど１００％に達している。しかし、不安定な社会経済的状況は教育面では初等教育就学率上昇の停滞となって表れている。特にサブサハラアフリカでは就学率の上昇率が停滞し、さらに就学率が低下している国もある。

こうした就学率上昇率の停滞ないしは低下の原因としては、さしあたり４点ほど考えられる。ひとつは初等教育が行き渡って８０％を超えるようになると、新たに就学する層が社会的にマージナルなグループに移行するために、これまで以上の努力が必要になっていること。[19] ２番目は経済危機そして構造調整政策による教育費の削減、学校建設の減少による量的な伸びの減少。３番目は貧困層の増加と学校の事実上の有料化によって、親の教育費が増加し通学できない子どもが増えることである。この２番目と３番目の要因は構造調整に関連して多くの国で進められている社会救援基金、いわゆるセイフティーネットプログラムが必要とされる要因でもある。４つ目は長引く経済危機は社会資本を枯渇させ、地域コミュニティーを弱体化させている。初等教育はコミュニティーが支えてきていることから、管理運営を含めたさまざまな面で大きな影響を受けている。

２－２、教育の質の低下

開発途上国の教育課題の２番目は質の低下である。多くの国では財政危機と構造調整政策によって教育予算が押さえられ、教育公務員が削減されている。そのため学校建設が児童の増加に追い付かず、１００人もの児童が一教室で学ぶことや、机・椅子の不足、教科書の不足等、児童の学習する環境が劣化している。９９年３月に筆者がウガンダで教育調査を行った際に訪問した多くの小学校では、初等教育の無償化政策（一家族４人まで無償）にともない、小学生が文字どおり倍増し、就学率は飛躍的に大きくなったが、小学校、特に都市部の小学校は子どもが教室に満ち溢れていた。

教員給与が低く押さえられ、教員研修の機会が減少することから、教員の知的向上が阻害されるとともに教員の社会的ステイタスが低下している。

表１－１ 小学生一人当り公的経費の平均値 ６５年－８５年(８５年ＵＳ＄に換算)

国の所得水準	１９６５	１９７０	１９７５	１９８０	１９８５
低所得国	４０．７	３８．７	４０．７	２９．４	３０．９
中低所得国	７２．５	７１．３	８１．６	７５．５	１０１．７
中高所得国	１９４．３	１９７．９	２５８．９	２５５．７	２９６．６
高所得国	８２４．５	８４１．７	１１１７．６	１３８２．８	１５５１．４
低所得国と高所得国との割合	１：２０	１：２２	１：２７	１：４７	１：５０

出所：Lockheed,M.E etc(1991)"Improving Primary Education in Developing Country" World Bank p.23.

教育予算に関して、ＧＮＰに占める割合をみてみると、低所得国では６５年から８５年にかけてほとんど変化していない。それ以外の国ではそれぞれ１ポイントづつ増加している。また小学生１当たりの教育費（ユニットコスト）はほとんどの国で増加し、特に高所得国では約２倍になっているにもかかわらず、低所得国では４０．７ド

ルから３０．９ドルに低下している。その割合は１：５０であり、貧しい国の小学生にかかる教育費用は高所得国の５０分の１にすぎない。（表１－１）

２－３、中等教育・高等教育の弱体化

中等教育と高等教育に関しては、８０年代後半から国際機関や援助国が基礎教育を重視したことから、海外からの援助が手薄になり、中等、高等教育が弱体になり開発のネックになってきている。東南アジア、特にタイ、インドネシアでは初等教育の普及し、前期中等教育の義務化ないしは全入が課題である。また、工業化の進展にともないエンジニアの不足が深刻化している。

世銀の教育政策レポート World Bank (1995)やトダロ Todalo M.P.(1997)は開発途上国の中等教育・高等教育は初等教育に較べて金がかけすぎであり、学生が優遇され過ぎていると批判している。[20] いくつかの途上国と先進国の教育コストを比較すると、高等教育の学生一人当たり、先進国グループでは、初等教育の１７．６倍だが、途上国では８７．９倍かかるのである。一方、卒業生の収入の比較では途上国でも６．４倍である。このことをトダロは「高等教育を受けた者と初等教育を受けた者の相対的な収入の格差と、教育費用の格差の大きな隔たりは、途上国政府が過去に高等教育に対してあまり賢明とは思えない過剰投資をしてきたのではないかということを意味している」と指摘している。[21]

しかし、途上国の高等教育の財政をユニットコストのみで比較するのは、かなり問題がある。なぜならば、開発途上国においては高等教育の大衆化が行われていないため、ユニットコストは高めにでるからである。これは１９世紀の英国や明治期の我が国のことを考えても理解できることである。また教官の育成や実験施設等のコストがすでに高等教育が充実している先進国と較べてコスト高になることは否めない。これは途上国の高等教育が発展途上にあることの表れであり、過剰な投資かどうかは、もう少し慎重な論議が必要であろう。

２－４、多文化多言語社会の課題

開発途上国に限らず、すべての国は大かれ少なかれ複合民族国家である。開発途上国では独立に伴う国民的統合のために、公教育においては統一されたナショナルカリキュラムを採用することが多かった。現在では、国家を構成する各民族それぞれに固有の文化や言語を尊重した基礎教育の必要性に関する認識が高まっている。それぞれの民族の言語や文化を尊重した教育の実践には、民族語の調査研究、その使用に関する言語政策やマスコミ政策の見直し、カリキュラム開発を伴う大きな教育改革が必要とされている。

グアテマラにおいてはマヤ２２言語のバイリンガル教育の試みが始まっている。パプアニューギニアでは教育改革の柱の一つがバナキュラー教育である。８００言語のうち、２００言語による移行教育が検討されている（９８年１２月の筆者の調査による）。ボリヴィアはグアテマラ同様に先住民（インディヘナ）の人口が５５％であるり、スペイン語とともにケチュア語、アイマラ語、グアラニ語が公用語である。その他に３０前後の言葉が話されている。１９９４年から進められている教育改革のなかではバイリンガル教育が柱の一つであり、カリキュラム開発と教材開発がおこなわれ、小学校１年から３年までの開発が終了し、使用できる学校からはじめられている。こ

こでは公用語の内スペイン語と少なくともひとつのインディヘナ語をできるようにすることを目的として、インディヘナの子供がスペイン語能力を身につけることと、洲ペン語を母語としている子供がインディヘナの言葉を身につけることが試みられている（９９年８月の筆者の調査による）。

筆者が調査した国々では、教員の語学能力が改革に追い付いていないことの指摘が多かった。カリキュラムと教科書の開発は順調でも実際の現場でうまく機能するには時間がかかる。その一番の課題が教員である。

２－５、地域間格差、男女格差の増大

都市と農村の経済的な格差は教育環境の格差と大きく関係している。途上国の人口は農村部に多いにもかかわらず、農村での生活を前提としたカリキュラムになっていないために、人々の教育ニーズと掛け離れいるとクームスら Coombs S.P. etc.(1974) は指摘している。[22] 彼等によると現在の初等教育は地域を問わず、３R'S（読み・書き・計算）を基本とした基礎教育である。それ以外に農村にすむ人々が必要とする教育ニーズとしては家庭生活改善のための教育（各種技能、家政、家の修繕等）、地域社会改善のための教育（地方や国の行政の仕組の具体的な提示等）、職業教育（特定の職業に必要な技能）が軽視されている。一般教育中心のカリキュラムが農村部の人々を学校から離れさせ、地域格差を増大させる一因になっているとの指摘である。

初等段階でのカリキュラムの内容を地域に密着させたものにすることは、非常に困難である。それは基礎教育には、３Rの指導以外にも歴史、社会、道徳、一般理科等、さまざまな教科が含まれる。家庭生活や職業に必要な知識技能まで学校教育のなかに持ちこむにはどうしたらよいのであろうか。これは地域コミュニティーや家庭の教育的役割も関係する課題である。その意味で農村部の経済的な危機はコミュニティーの基盤を脆弱にし、学校教育と地域や家庭における教育の基盤をも弱体化させているといえよう。

男女格差は、基礎教育段階でも南アジアやアフリカ、そして中南米の先住民において顕著である。さらに中等教育段階以後は性格差が増大している。これには貧困のみならず、農村が伝統的な社会規範や価値観を色濃く保持していることや、宗教の影響が考えられる。

２－６、学歴インフレ

開発途上国における学歴インフレはドーア Ronald P.Dore（１９７６）の「学歴病新しい文明病」によって広く知られるようになった。[23] 学歴病とは学校がその教育の内容よりも、その卒業証書が必要だから学校に行くという傾向のことである。ドーアの言うように「学歴稼ぎ」はどこの国でも広く見られる現象であるが、彼が検証したのは、学歴病の後発効果である。一国の開発努力の開始が世界史上の遅れた時点であればあるほど、学歴主義がそれだけ根強く、しかも、その影響は一層破壊的であるという傾向を分析したものである。

学校教育の社会における機能の一つが、職業を振り分けることにある限り、より高い学歴がよりよい職業につくための条件になることは避けられない事実である。それゆえに高い学歴を求めて予備校や私塾へ通い、自分の適正よりより収入のよい仕事につくために学校を選択することになる。学歴病の後発効果の理由の一つは、開発途上

国では学歴以外に職業の選択を左右する条件が無いからである。ヨーロッパ諸国ではゆっくりと形成された近代部門へはそれぞれの学校体系とみあった選抜が幾つかの段階を通してふるい分けるシステムが存在する。しかし、近代部門が相対的に少なく、既存のシステムが無い場合には受験と学歴病が激しくなると考えられる。

学歴病の根本的な解決策を見いだすことは困難であるが、就業の時期を早くして、就業後に高等教育を履修する方法や入学試験に適正テストを利用する等の方策が考えられている。また、開発途上国においては高等教育の学費が安く設定され（成績優秀者には学費無料で奨学金の出る場合が多い）、個人収益率が非常に高いことも学歴病の一因とされている。そのことは高等教育における学費の値上げや私学の振興の根拠になっている。これは２－３でのべたように慎重に検討すべき課題である。

表１－２　教育開発と地域の特性

地　域	教育開発の方向性と課題
東アジアと東南アジア	・初等教育はすでに普及し、教育開発の中心は中等教育であり、その義務教育化が進む。 ・経済発展にともない高等教育の需要が高まり、大学の大衆が進む。 ・中等教育以上の教員の質的向上、高等教育および研究分野への要請が強まる。
南アジア	・初等教育の普及が遅れており、特に女子の初等教育の拡充が緊急課題。 ・学校建設、教員養成、教材と教科書の開発など初等教育を中心とした教育インフラの整備への援助要請が強まる。
中近東	・中等教育、技術教育の質的改善が必要。 ・教育方法、教材開発、実験施設などの教育の質的な改善を目指した技術教育協力の要請が強まる。
アフリカ	・経済不況と政治的な不安定要因を抱え基礎教育拡充が進んでいな。 ・教育行政、教育計画、学校建設など基礎教育分野への重点的協力が必要となる。 ・開発計画の策定や教育行政分野の援助要請が強まる。
中南米	・初等教育はすでに普及し中途退学と留年が課題。 ・中途退学者へのノンフォーマル教育や教師の質的向上に対する協力要請が強まる。
東ヨーロッパ	・教育水準は高く、技術教育や高等教育での改革が必要。 ・市場化経済運営の為の人造り、産業教育分野の技術協力要請が強まる。

出所：内海成治ＪＩＣＡ国際協力総合研修所「２０１０年のＪＩＣＡのあり方に関する報告書」を改訂。

２－７、地域ごとの傾向

教育開発は他の分野同様に地域間格差が地域内格差が広がっている。しかし、教育の発展は政治経済的な要因と同時に、歴史・社会・文化的な要因にもとづく教育の内発的な発展も大きな影響があると考えられ、地域的な傾向は強くうかがわれる。表１は各地域における今後の教育開発と援助の方向性についての概要をまとめたものである。東アジア、東南アジア、中近東および中南米では、初等教育の普及は達成され、教育開発の中心は中等教育以降になっている。また表には記していないが、南太平洋でも多くの国の課題は中等教育である。一方、南アジアとサブサハラアフリカでは引続き初等教育の普及が大きな課題となっている。ヴェトナム、ラオス、カンボジアや今後のミャンマー等は社会主義から資本主義経済に移行するために、教育開発においてもこれまでにない状況になる。[24)]

それぞれの地域、国は固有の教育課題を担っているために国際教育協力の実施にあたってはそうした問題を抽出・理解するための個別の研究が不可欠である。また教育分野の援助ニーズ、実施方法はそれぞれが特殊であり、個別のプロジェクト実施に当たっては一般的な処方箋はないのである。

３、国際教育協力の取組み

３－１、教育協力の国際的な動向

カルクローら Colclough,C. etc (1993) は万人のための教育を実現するために必要な経費のシュミレーションを行った。[25)] それによると１９９０年から２００５年に総額１４６０億ドル（８６年の価格）必要であり、そのうち、教育援助として外部から投入される必要額は３００億ドルであるとしている。つまり、１５年間にわたって渡って年間２０億ドル、９０年価格に直すと毎年２５億ドルの教育援助が行われねばならない。

９２年にパリで開催されたＤＡＣ基礎教育会合では、教育援助を７０年代の１６～１７％の水準にすることが話し合われた。現在のＯＥＣＤ加盟国の２国間ＯＤＡ総額は４００億ドル、教育援助は約１０％で４０億ドルと考えられるため、１６～１７％という目標水準になると教育援助総額は６４～６８億ドルになり、カルクローらのシュミレーションの結果に近い２５億ドルの追加援助が行われることになる。

こうしたシュミレーションにはさまざまな外部要因を確定することが困難であり、また、援助の増額が必ずしも就学率や教育水準の上昇に結びつかないのは経験的事実である。しかしながら、世銀や地域開発銀行、ユニセフ等は教育協力の実施に意欲的であり、実際に世銀やアジア開発銀行の支援で作成された途上国の教育計画は多くの問題点を総合的に捕らえた包括的なもので、教育協力の基礎として尊重されている。幾多の問題を抱えながらも教育協力は、冷戦後の世界秩序の形成の基礎として、また地球規模の問題解決の基盤として引続き活発に行われている。

ただ、最近は教育開発の領域として９０年のＥＦＡ直後の基礎教育一辺倒の論調は少なくなり、技術教育・高等教育も含めたバランスの取れた教育開発に向かっていると思われる。例えば世銀とＪＩＣＡは共同で高等教育および中等教育に関する地域会議を行っており（９２年、９３年）、９５年の世銀の教育ポリシーペーパーにも見られるところである。これは東アジア、東南アジアの経済発展が進んでいること、この

地域の教育開発が技術教育・高等教育分野であることと無関係ではないだろう。[26)]

途上国の教育開発計画は国際的な教育思潮に非常に敏感である。それは、途上国の教育行政担当者と国際機関（ユネスコや世銀）との人的ネットワークが非常に緊密であることと、教育計画の立案に当たってこうした機関から支援があるからである。[27)]

３－２、日本の国際教育協力の実績

９７年の日本の教育分野の国際協力は二国間ＯＤＡの７．４％、１０億８千２百万ドル（１３０８億円）である。９０年以降、金額的には増加傾向にあるが、２国間ＯＤＡにおけるシェアは変動が激しい。例えば９６年は５．６％と、９０年代に入ってはじめて６％を割り込んだ。[28)] ９億３千万ドルである。２国間ＯＤＡにしめる教育援助は、無償資金協力と技術協力が中心であるが１件当たりの額の大きい政府貸付け案件の数によって大きな影響を受ける。９６年の円借款は１８４億円で前年と較べて３４６億円減少しているため全体の割合が減少した。それ以外の技術協力や無償資金協力には一環して減少傾向は見られない。

それゆえ、一般的な傾向は５年間を平均する形で考える必要がある。過去５年間のシェアの平均をその年の教育協力として計算すると表１－３のようになる。シェアとしては漸増であるが、この間の日本のＯＤＡ自体が金額的に大きくなっているため絶対額としては非常の伸びている。

このＯＤＡ白書の統計では職業訓練分野を教育に含めていないが、職業訓練は全体のほぼ２％であるため、国際的な基準では日本の教育援助は８％から９％で推移していると見るのが妥当であろう。

表１－３　過去５年間を平均した教育協力のシエア（％）

年	無償資金協力	技術協力	政府貸付け等	合　計
１９９１	８．９２	２２．０６	１．６２	５．９３
１９９２	７．１６	２３．５８	１．４２	５．９４
１９９３	６．６４	２４．５８	１．３４	６．１７
１９９４	７．２４	２４．９６	１．６６	６．６８
１９９５	７．３６	２４．４４	２．１０	７．０１
１９９６	６．５４	２４．３０	１．７２	６．９７
１９９７	６．７６	２３．９３	１．９８	７．２０

出処：外務省「我が国のＯＤＡ」１９９２年～１９９８年版から計算

ＪＩＣＡ教育援助研究会（飯田経夫座長）の提言は我が国の教育援助を２０００年までに１５％に引き上げるべきであるとしている。[29)] この数字は国際的な動向を踏まえたものであるが、国際的国内的な教育援助をめぐる動向から判断して１５％という目標達成の実現性は高い。しかし、９８年度予算においては財政改革の一環としてＯＤＡ１０％削減の方針が打出されている。そのため金額的な減少は避けられてない。しかし、無償資金協力・技術協力の増加傾向は次に述べる理由によって今後も継

続して行くと考えられる。

①無償資金協力による学校建設の増加

９０年代に入ってから、小学校建設やそれに伴う教員養成学校、教員研修施設に対する要請が増加している。これは各国の教育開発計画に対する協調支援の中で、我が国のスキームに見あったものとして要請される場合が多くなったからである。また増加傾向にある草の根無償は、学校をはじめとする教育施設に対する援助が多い。

②教育分野の開発調査

開発調査は道路、上下水道など経済インフラのハードの分野が主流であり、ソフト面は現在極めて限られた分野（放送教育など）でしか行われていなかった。しかし、今後は国際的な教育援助増加のために教育開発計画、地域学校建設計画等の開発調査の要請がなされるようになる。日本には教育分野のマスタープラン策定などのノウハウが少ないために、当初は世銀や他の援助機関との共同実施することも必要だが、今後重要な分野になることは間違いない。９７年にＪＩＣＡ開発調査協力部において研究会を発足させ教育開発調査の可能性と実施方法を検討している。

③新たに援助が開始される国への教育援助

インドシナ、東欧、南アフリカ、パレスチナ等の国々が新たな援助対象国となった。ラオス、カンボディアは基礎教育、その他の国では職業教育、高等教育、産業技術教育分野等、人造り協力に対する要請が強い。

教育援助は９０年代になって大きな広がりを見せているが、具体的な援助の実施にあたっては、いろいろな問題が浮き彫りになっている。例えば、９３年１２月に行われた世界銀行・ＪＩＣＡ中等教育セミナーでは途上国からの参加者から教育分野への資金貸付けの是非について問題提起があった。債務超過で構造調整を行わざるを得ない国に対するこれ以上の教育セクターローンははたして有効かという疑問である。

表１－４　教育段階と地域による社会的収益率と個人収益率　（％）

地域	社会的収益率			個人収益率		
	初等	中等	高等	初等	中等	高等
低中所得国						
サブ・サハラ・アフリカ	24.3	18.2	11.2	41.3	26.6	27.8
アジア	19.9	13.3	11.7	39.0	18.9	19.9
ヨーロッパ・中東・北アフリカ	15.5	11.2	10.6	17.4	15.9	21.7
中南米・カリブ海	17.9	12.8	12.3	26.2	16.8	19.7
ＯＥＣＤ諸国	n.a.	10.2	8.7	n.a	12.4	12.3

n.a.：Not applicableA

出所：World Bank(1995)"Priorities and Strategies for Education"22ページ

４、教育協力は成功したのか

国際教育協力の評価に関しては大きく２つの見方がある。ひとつは「過去３０年、４０年を顧みて、この教育は保健・衛生・医療とともに、最も進歩した領域であった。開発の多くのなかで、EducationはHealthについで進歩発展した分野である」[30]という見方である。さらに、世銀を中心とした教育経済学者は、公教育（特に基礎教育）の拡大によって幅広い経済的な便益が得られることを強調して、基礎教育分野の支援をさらに拡大するべきであると主張する。[31] 表１－４にあるように社会的収益率も個人収益率もサブサハラアフリカやアジアでは初等教育が最も高い。そして、教育の一層の普及によって開発途上国の課題解決の基盤が形成されるのであるとする立場である。

４－１、開発経済学からの反論

また一方では、開発途上国の教育開発の失敗を指摘する声もある。その代表としてトダロ Todaro,M.P（１９９７）を取上げたい。[32] トダロの『開発経済学』は４０ケ国以上で開発経済学の教科書として利用され、我が国においても国際開発の分野の基本図書とされ、大きな影響力を持っているからである。トダロは教育開発について次の様に指摘している。開発途上地域において過去３０年あまりの間に教育支出として数千億ドルが費やされたが「平均的市民の苦境は少しも改善されなかった」。この責任を公教育の失敗として非難することは不当であるが、次の様に言うことはできる。「教育の機会の見境のない量的拡大を支持するために初期のころ主張されていたこと、つまり経済成長を加速するだろうとか、とくに貧しい人々の生活水準を向上させ、すべての人に広く平等な雇用の機会を創出し、異なる民族や種族の人々を教化し、『近代的』な行動姿勢を奨励するであろうなどという主張は、非常に誇張されたものであり、単に間違いであったことを認めなければならない」。[33]

トダロの疑問をＤＡＣ新開発戦略に関して敷衍すれば、２０１５年までに初等教育を普及させる理由として挙げられている「基本的な識字および計算能力の修得は、貧困を削減し、経済的・政治的・文化的な社会生活に人々が参加するための最も重要な条件である」ということが本当なのかと言う疑問である。２００５年までに初等・中等教育における男女差の解消は「公正と公立を促進する手段」になりうるのか、ということである。[34]

４－２、トダロに対する反論

トダロに言わせれば、教育開発や教育援助を語る際には次のような問題提起に応えなくてはならないということである。

問１：教育は本当に経済成長を加速するのか
問２：教育の普及によって人々の生活水準は向上するのか
問３：広く平等な雇用の機会は教育によって創出されるのか
問４：異なる民族や種族の融和は可能か

問１に関しては、すでに開発途上国のすべての子どもが教育を受ける権利を有しており、それによって自己の可能性を開花させ、社会に参加することが必要であることを第１節において述べた。このような経済成長か教育かという議論は開発学において

すでに意味のない問であることを指摘したい。問２の教育の普及による生活水準の向上は、生活水準とはなにかが問われねばならない。教育なき生活水準の向上がはたして意味のあるものなのだろうか。問題は問３の教育による平等の雇用、そして問４民族種族の融和が教育によって可能という疑問であろう。

この二つの点に関して検討してみたい。トダロはこのような問を提出することによって、開発途上国における不平等な雇用や民族対立を教育が助長しているのではないかと問うているのである。教育開発がこう言った批判を受ける理由としては教育制度の持つ社会依存性と保守的な性格を上げることができるであろう。

教育制度はファガーリンド(1989)や米村(1986)が指摘しているように、政治／政府、社会／家族、経済／企業の３つの力関係で決められる[35)]。また、教育と社会の関係は、「教育は社会によって生みだされるが、教育の成果は社会に影響を与え、さらにそれが教育に影響を与える」ように相補的ないしは双方向的な関係にある。[36)]

それゆえに教育制度はその社会構造を反映し、その社会や経済的構造を強化・再生する側面がある。デューイが指摘するように、教育とは「その社会集団に広く行きわたっている関心や目的や観念を共有するに至るまで、経験の質を変えて行くこと」であり、「ある社会集団が未成熟な成員をそれ独自の社会的形式へと育て上げて行く」ものだからである。[37)] これは社会の継続性と言う点から考えて当然のことである。人類は他の生物と異なり生物的のみならず精神的にも再生産をすることが必要だからである。

しかし、こうした教育の持つ保守的な傾向は、その社会的な機能から持つ必然的なものである。同時に政治、経済、社会の在り方が教育制度を規定することから、それぞれが変化することで教育も変り、教育が変化することによって、社会も変革されるのである。このことは現在の我が国の教育改革論議の中で見て取ることができよう。

それゆえに、教育制度が社会的な不平等を固定化する傾向があることから、教育開発の成功や失敗、さらには教育投資の不当性を指摘することは違ったレベルの議論である。開発途上国の教育制度が強く不平等を固定化する傾向があるのは、教育が政治、経済、社会の不平等性を表現しているからであり、教育そのもの不当性の理由にはならないからである。これまでの開発途上国の教育開発の努力に対して、社会の不十分な開発をもって指弾するのは不適切である。トダロの言ういわゆる「教育開発の失敗」は教育改革の必要性こそ主張できるが、教育投資の過剰を云々する理由にはならないことを指摘する必要があろう。

５．国際教育協力の課題－新開発戦略の意味するもの－

５－１、何が変ったのか

「万人のための教育」以降、ＤＡＣ新開発戦略に至るまで９０年代に教育の課題は３つの段階をへて変化したと考えられる。第１段階は、既に述べたようにＥＦＡによる「理念から政策課題」への変化である。しかしながら、基礎教育の量的拡大のなかで、学校施設を増加しても期待したように子どもが来ない、中途退学や落第が多い、学業不振等、実際の学習が起らないことが分ってきた。こうした背景の中で教育協力の重点が「量から質」へと変化してきている。量的変化、即ち教育の拡大に対する疑問とそれに対する検討は既に述べたので繰り返さないが、量的課題が終了して質的課

題が浮上してきたのではなく、量と質のバランスが重要になったと理解すべきであろう。これが第２段階である。こうした教育の質への配慮は、インプットからアウトプット、アウトプットからプロセスへと視点を移行させることになる。なぜならば、ここで言う質とは子どもの中での学習がどのようになされているかを問うものだからである。それゆえに、この変化は教育をそとからでなく子どもの内側から、学習者を中心として捉らえ直すことを意味している。これは「教育協力における子どもの発見」と言うことができるであろう。

８０年代後半からＷＩＤ（女性と開発）の視点が開発に取入れられるようになり、「開発における女性の発見」が行われた。ＤＡＣ新開発戦略のなかで男女格差の解消が課題となったことにより、この「社会的公平」が教育のなかで重要になってきたことを示している。これが第３段階である。社会的公平は教育の場に女性を引き入れることと、女性のおかれている社会的状況の変革をせまる教育の必要性の２つの側面を持っている。前者はさまざまな女性の地位向上運動と連動して、公教育が女性にとって平等な機会を提供できることをめざし、後者、カリキュラムや教育内容・方法を女性の視点から捉らえ直すことを迫るものである。教育協力が学校教育の場から大きく社会の場へと踏出す必要性がでてきたのである。

国際教育協力は９０年代に入ってから、基礎教育の普及が「理念から政策課題」になり、学習の質をめざす「教育協力におけるこどもの発見」、そして女性や社会的弱者の社会的状況を視野に入れた「社会的公平」という３つの課題を担っていると言えるである。そして、それを表現したものがＤＡＣ新開発戦略の意味するところでもある。

５－２、国際教育協力論の対応すべき領域

では現在、国際教育協力論が応えなければならない課題は具体的にはどういうものであろうか。

（１）格差の増大とニーズの多様化への対応

タイやインドネシアは人口政策が軌道にのり、人口増加率が急激に減少している、こうした国では教育政策の中心は中等教育の拡充にある。一方では内戦のために教育が大きく破壊されている国もある。そのため教育援助ニーズは地域や国によって大きな変化を持つことになり、教育援助方策は一層の多様性を必要としている。

こうした多様化に対処するためには、長期的な視野にたって調査研究を行う中で、ニーズにそった新たな援助の方法の開発が期待される。また教育開発にともなって進行する進学競争や学歴インフレに対応するためには、企業内教育やＯＪＴをも視野に入れたこれまで以上にマクロな視点から検討することが国際教育協力論の領域となる。

（２）教育・研究交流の活発化への対応

東西対立が解消したことことから、国際的な教育交流、研究交流は一層活発になり、留学生や外国人教師が増加する。それゆえ、国際教育協力の一環として留学生研究が必要となる。留学生の受入れに関して頭脳流失が問題となっており、ヨーロッパを中心に留学生受入れより、現地での高等教育支援が有効であるとの意見もある。[38)] また、一方では、留学生による先進国の学問の直接の移転は、途上国における研究を一段と低く見る風土を醸造しているとの批判もある。[39)] 国内の研究ニーズに目を向けずに、先進国を向いて研究することを「国内頭脳流出」と名付けているが、高等

教育機関の在り方や研究補助とも関係する課題である。

９０年以降アメリカと英国が留学生の受入に積極的である。英国は大学の運営に係わる重要な資金源として留学生の受入に積極的になり、アメリカはそれに対抗する形で活発になっている。また、これまで途上国からの留学生の受入に特に配慮が無かったドイツにおいても、途上国からの留学生の受入に積極性が見えるようになった。９９年３月の筆者の調査でも９８年からボン大学に英語による大学院コースが設定されたり、チュウビンゲン大学では林業関係の特別コースが設定されている。

日本においては、９９年度予算で学位取得を前提とした長期留学生予算や、無償資金協力による留学生の受入の予算が設定され、ＪＩＣＡが実施機関として枠組み作りを行っている。今後先進国および我が国のＯＤＡによる留学生の受入とそのインパクトは高等教育分野における国際教育協力の大きな研究領域と言えよう。

（３）援助協調への対応

近年、援助機関の間で協調して教育協力を実施するためのラウンドテーブルが開催されるケースが多くなった。これまで我が国は個別領域での援助協調には必ずしも積極的ではなかった。ひとつには現地に教育協力の専門家がいないことや、協調的援助の気運か充分でなかったことも考えられる。既に述べたように教育協力は援助機関間の緊密な協調・連携が必要である。そのためには教育行政・教育計画の専門家を多くの途上国の教育省に派遣することと、日本から専門家を適宜、こうした会議に派遣できる体制整備が必要である。そして研究者の養成と研究者・研究機関のネットワークの形成は大学に於ける国際教育協力論の最も大きな課題と言えよう。

今一つのこれに関する課題は、ＳＩＰ(Secter Invetment Programme)ないしはコモンバスケット等の強い援助協調グループに対する対応である。エチオピア、ガーナ、ウガンダ、タンザニアなどのアフリカ諸国では世銀やＤＦＩＤ（英国海外援助省）等の支援によって教育全体の投資開発計画を作成し、それに基づいて各国が支援計画を作成・実施することが行われている。ドナーグループと当該政府の連携の元に包括的なプログラム（ＳＩＰ）を作成し、それに対する支援も同じ資金枠（コモンバスケット）で行おうとするものである。これは援助協調を効率的に行うための仕組として始められた。しかし、この１～２年のＳＩＰやコモンバスケットの流れを見ていると、その性格がいささか変化しているようである。

筆者が９９年３月に行ったウガンダの例を見てみたい。ウガンダでは初等教育の無償化（一所帯子ども４人まで）にともない、教室建設、教員養成等緊急の課題が生起し、その実現の為のＥＳＩＰ(Education Secter Invetment Programme)が、１９９８年１２月に作成された。そして日本も含めた各ドナーの担当官はミーティングを毎月開催してその支援策を検討している。日本からは大使館書記官が出席している。その際中心となっているのがＤＦＩＤ（英国海外援助省）とオランダ大使館の担当官であった。こうしたＳＩＰを中心となって推進しているグループを Like Minded Group と呼んでいるが、彼らは目的達成の為には各ドナーが足並を揃えて、つまり方法も同様にして支援することが必要であると考えているようである。例えば小学校建設を例にとると、ＥＳＩＰでは２００６年までに２万６千教室の建設が計画されているが、ドナー会議では、その方法として地方政府に資金を出して、地方の教育部が実施することをＤＦＩＤとオランダは進めている。そのため、日本の無償資金協力のような教

育省直轄の学校建設支援に対しては、その推進を妨げるのである。私が滞在中の９９年３月に政府の報告書として学校建設の進め方、建築法に関するレポートが出された。それはＤＦＩＤの方式を効率的とする内容であるが、この調査の資金援助とコンサルタント選定はＤＦＩＤとオランダ政府が行ったものである。こうした形で当該政府は望んでいても、それをドナー会議の中心グループ（Like Minded Group）が排除することが行われている。従来、効率的な支援策であった援助協調が、ある場面では援助国、被援助国双方の手を縛るように作用しているのである。援助協調のこうしたマイナスの側面に対する対応も重要な課題である。

（４）社会的弱者に対する教育への対応

ＤＡＣ新開発戦略におけるすべての国民に対する教育機会の提供とは、一般的な教育機会の平等にとどまらず、これまで教育機会に恵まれなかった人々、つまり社会的弱者（貧困層、女性、障害者、先住民等）の教育ニーズを掘り起こし、それに応えることでなくてはならない。先住民や障害者の教育がどのように行われているかが、重要な指標として国際的に判断されること必要である。さらに多民族・多文化の視点が組込まれ、少数民族への教育指標も工夫されるべきであろう。こうした困難な指標作成や指標評価も国際教育協力論の重要な領域である。

（５）国際教育協力の評価への対応

９７年５月のＤＡＣ開発指標会議においても教育の指標はかなり整備されていることが指摘されている。しかし、これまでの指標は量的な指標であり、質的指標は得ることが困難であった。これは質の定義が難しく測定が困難なだからである。

ミンガート（Mingat,P. 1994）によれば総就学率とＧＮＰにたいする教育費の割合はほとんど相関が見られず、つまりコストを沢山かけているからといって就学率に上がらない。[40] それ以外の要因がきいているのである。しかし、コストをかけている国の方が教育の質が高いことが考えられう。こうした指標が必要とされているのである。多分、人間開発指標のように幾つかの指標を組合わせて新しい教育の質に関わるインデックスを作成することが必要である。[41]

広里（１９９７）によると、アジア開発銀行では教育指標をインプット、プロセス、アウトプット、アウトカムの４段階に分けて、それぞれの要素と指標を一まとめにして検討している。[42] これは教育過程はインプット（入力）とアウトプット（出力）のみでは評価できず、その過程と社会的な評価が必要だからである。こうしたプロジェクトの評価は国際教育協力論固有の領域である。

おわりに

教育は状態を達成するものでなく、個人と社会の中に常に生まれつつあるある過程を意味している。つまり教育には終わりがなく、教育の意味は教育される過程の中にある。そして現実の教育、特に公教育は歴史的に発展し、国家や民族の社会を再生産し未来を形成するものである。教育はその国の未来に関わる課題であり、教育開発計画、教育システム、教育内容にかかわる政策決定はその国のオーナーシップが直接発揮されねばならない。教育内容を決定するのは、その国自身であるが、カリキュラム改訂に必要な調査や研究、カリキュラム実施に必要な機材や教員研修は支援の対象に

なる。それゆえに教育協力を実施するには相手国の教育や文化、歴史等に関する深い理解と真摯な態度が必要である。こうした姿勢を欠いた教育協力はその国の教育の健全な発展を歪めることになりかねないからである。ここに国際教育協力論が要請される背景がある。

国際教育協力論の現実的な課題の一つはわが国の教育協力の方針および実施体制への寄与である。同時に教育協力の実践をとおして学ぶことも重要である。なぜなら、教育協力は常にあるべき教育を共に志向するものだからである。国際教育協力は開発途上国をフィールドとして、そこの人々との共同作業である。こうした教育実践はわが国の教育にも大きな影響を与え、さらに国際的な教育の思潮をも動かし得るのである。

国際教育協力の現状と方向性をＤＡＣ新開発戦略の目標を軸に検討し、さらに国際教育協力論の領域を提案した。国際教育協力の目指すところはそれぞれの国が自国の教育システムを充実させ、それぞれが相互に交流し学び合う関係を構築することにある。

これまでの我が国においても多くの教育協力が行われ、現在も行われている。しかし、こうした経験を積み重ね、吟味する学問領域が構築されていなかった。国際教育協力論の研究領域の構築が急がれる。今後多くの領域の人々との共同作業を必要としている。

【注】

注１）本章は拙稿「国際教育協力論の試み－ＤＡＣ新開発戦略をめぐって」大阪大学人間科学部紀要第２４号(1998)を加筆訂正した。

注２）ＯＤＡのうちＯＥＣＤ・ＤＡＣ諸国の総額は９６年において５５１億ドルと報告されている。そのうち日本は第１位で９４億３９００万ドルでＤＡＣ諸国のうちの１７．１％を占めている。教育分野の含まれる社会インフラ部門は全体の２７．３％と最も大きな部分を占めている。教育分野のＯＤＡはＤＡＣの平均はおおむね１５％前後であり、また世界銀行では７．９％（９６年度貸付承認額）約１７億ドルである。

注３）「ＤＡＣ開発戦略援助研究会」は９６年９月に組織され、貧困、教育、保健、環境の４分野および開発モデル国としてカンボディア、ガーナ、ジンバブエの３国への援助方針を含めた４分冊の報告書を作成した。

注４）本章では１９９０年以降の動向を扱った。それ以前の教育協力の状況に関しては、水越敏行、大隅紀和、菅井勝雄編著(1987)「アジアで学んだこと・教えたこと－派遣専門家の見た教育事情」明治図書に詳しい。

注５）Dewey John(1916)Democracy and Education-An Introduction to the Philosophy of Education(松野安男訳「民主主義と教育」岩波文庫１３ページ)

注６）Dewey John(1916)前掲書　邦訳１８ページ

注７）Condorcet(1791)Nature et objet de l'instruction publique(「公教育の原理」松島鈞訳　明治図書９ﾍﾟｰｼﾞ)

注８）富永健一(1990)「近代化の理論」講談社

注９）富永健一(1990)「日本の近代化と社会変動」講談社

注１０）Russell,B.(1926)"On Education"（安藤貞雄訳『教育論』岩波文庫　５０ペ

ージ)
注１１）Russell,B.(1926)前掲書　邦訳５０ページ
注１２）小馬徹(1992)「アフリカの教育」日野瞬也編『アフリカの２１世紀　第２巻　アフリカの文化と社会』勁草書房１９９２　１６１ページ
注１３）Schultz,Theodore,W.: Investment in Human Capital,The Free Press,NY. 1971
注１４）ユニセフ仮訳『万人のための教育世界宣言』(1990)
注１５）最上敏樹(1987)『ユネスコの危機と世界秩序』東研出版
注１６）King,Kenneth(1991)" Aid & Education-in The Developing World"Longman
注１７）外務省(1997)『我が国の政府開発援助－ＯＤＡ白書　上巻』８７ページ、またＤＡＣ新開発戦略に関しては外務省が訳した『２１世紀に向けて：開発協力を通じた貢献』が経済協力局国際機構課から発表されている。
注１８）浜野　隆(1995)「構造調整下における教育開発政策－初等教育就学率との関連を中心に－」『国際協力研究』第１２巻２号
注１９）斎藤泰雄(1995)「途上国における初等教育の発展段階区分試論」『国立教育研究所研究集録』第３１巻
注２０）World Bank(1995)"Priorities and Strategies for education"、トダロ（１９９７）前掲書
注２１）Todaro Michael P.1997 " Economic Development"6th edition （岡田靖夫監訳『トダロ．Ｍ　開発経済学』国際協力出版会1997　470ページ
注２２）Coombs P.H and Manzoor,A.(1974)"Attacking Rural Pverty:How Nonformal Education Can Help"Johns Hopkins University Press.
注２３）Dore,Ronald P.:The Diploma Disease -Education,Qualofication and Development,George Allen & Unwin Ltd.,London.1976（日本語訳 松居弘道訳：学歴社会 新しい文明病　岩波書店 1990)
注２４）社会体制と開発の程度による教育開発の違いについてはファガーリンドら Fagerlind,I.and Saha,L.J.(1989) "Education and National Development"Pergamon Press.において指摘しているがそれについては第２章で扱う。
注２５）Calclough C.et al.(1990)"Education for All in Low Income and Ajustin g Countries,the Challenge for 1990s"Draft document @repared for the World Conference on Eduction for All,Jomtien,Thailad.
注２６）World Bank(1995)前掲書
注２７）King,Kenneth(1991)前掲書
注２８）外務省(1997)前掲書１７４ページ
注２９）ＪＩＣＡ「開発と教育分野別援助研究会」は９２年９月に飯田経夫氏を座長として発足し、約１年かけて教育協力に関する提言を作成した。提言は基本方針、重点分野、実施上の留意点からなる。基本方針は次の３点である。
①教育援助の拡大を図る：これまで日本の教育水準の高さや教育に対する関心の高さにもかかわらずＯＤＡ全体の約１０％でしかなった。そのため２０００年までに１．５倍拡大して１５％に増大させる。
②基礎教育援助を重視する：基礎教育の量的質的拡充はその重要性に鑑みて急務である。日本はこれまで、他の教育領域に比べて少なかったこともあり、今後最も重視す

べき分野である。
③教育開発の段階に応じた援助を実施する：途上国の教育援助のニーズは多様である。しかし、国際機関や援助機関は基礎教育重視の姿勢を強めており、これまでの職業技術教育・高等教育から急速に援助対象を基礎教育領域にシフトしている。一国の教育開発は各教育段階のバランスを考え、被援助国の教育開発全体を視野に入れ、段階に応じた援助を実施すべきである。この提言の主旨は、教育援助は基礎教育分野を重点として拡大する必要があり、これまで実施している高等教育や職業技術教育の援助を減少させることなく引続き実施していくいうことである。

重点分野としては基礎教育における理数科教育、女子教育、社会的弱者に対する教育、ノンフォーマル教育と理工系の高等教育が挙げられている。さらに重点内容は教育行政の強化、教師養成、カリキュラム・教科書・教材開発、学校施設整備の４点である。

教育援助実施上の留意点にはいくつか上げられているが、そのなかで目につくのは、教育援助のための国内的、国際的なネットワークの構築を提言していることである。教育援助を拡大するにあたってのネックのひとつは、この分野の専門家が少ないことである。しかし、日本の教育研究の水準は非常に高く、各教育分野の学会は活発であり論文の数も多い。これまでこうした教育研究と教育援助の実施が結びついていなかったのである。もちろん、教育援助の実施の適格者のリクルートは難しいことを通り越して、適格者の数が少なすぎて話にならないという側面があったことも確かであろう。しかし、近年は国際開発の大学院が相次いで設立され、援助研究が行われ、その中で教育援助に関する論文も増加している。そのためこうした大学や研究機関へ教育援助情報の提供を含めた、緊密なネットワークが構築される必要がある。

注３０）豊田俊雄(1995)「開発と社会－教育を中心として－」アジア経済研究所 11ページ
注３１）Psacharopoulos.G (1988) "Education and development"World Bank Research Observer 3.
注３２）Todaro Michael P. (1997) 前掲書　邦訳464ページ。
注３３）Todaro Michael P. (1997) 前掲書　邦訳464ページ
注３４）外務省『２１世紀に向けて：開発協力を通じた貢献』10ページ
注３５）Fagerlind,Ingemar,L.J.Saha(1989)前掲書および米村明(1986)『メキシコの教育発展－近代化への挑戦と苦悩』アジア経済研究所
注３６）内海成治(1995)「国際協力概論－地球規模の課題」国際協力事業団 55ページ
注３６）Dewey John(1916)前掲書邦訳26ページ
注３７）Dewey John(1916)前掲書邦訳25ページ
注３８）筆者の出席した92年7月のDAC基礎教育会合で留学生問題が話し合われた。
注３９）Todaro Michael P. (1997) 前掲書邦訳486ページ
注４０）Mingat,P (1994)"International Perspectives on Education:Some Ideas for Data Analysis"World Bank,Education and Social Department.
注４１）ＤＡＣでは９６年５月に新開発戦略に関わる指標セミナーを行い指標の状況を検討した。その結果、幾つかの指標をセットにすることで質的な側面を見ることのできるインデックスの可能性をさらに検討することになった。９７年２月に２回目の新開発戦略に関わる指標セミナーが開催される。

注４２）広里恭史(1997)「社会開発プロジェクト－教育部門を中心として」嘉数・吉田編『アジア型開発の課題と展望－アジア開発銀行３０年の経験と教訓』名古屋大学出版会

【参考文献】

Calclough C.et al.(1990)"Education for All in Low Income and Ajusting Countries,the Challenge for 1990s"Draft document @repared for the World Conference on Eduction for All,Jomtien,Thailad.

Condorcet(1791)"Nature et objet de l'instruction publique"(松島鈞訳『公教育の原理』明治図書)

Coombs P.H and Manzoor,A.(1974)"Attacking Rural Pverty:How Nonformal Education Can Help"Johns Hopkins University Press.

Dewey John(1916)Democracy and Education-An Introduction to the Philosophy of Education(松野安男訳『民主主義と教育』岩波文庫)

Dore,Ronald P.:The Diploma Disease -Education,Qualofication and Development,

Fagerlind,I.and Saha,L.J.(1989)"Education and National Development"Pergamon Press.George Allen & Unwin Ltd.,London.1976 (日本語訳 松居弘道訳:『学歴社会 新しい文明病』岩波書店 1990)

外務省(1997)『我が国の政府開発援助－ＯＤＡ白書』

外務省(1996)『２１世紀に向けて：開発協力を通じた貢献』

浜野隆(1995)「構造調整下における教育開発政策－初等教育就学率との関連を中心に－」『国際協力研究』第１２巻２号

広里恭史(1997)「社会開発プロジェクト－教育部門を中心として」嘉数・吉田編『アジア型開発の課題と展望－アジア開発銀行３０年の経験と教訓』名古屋大学出版会

Little,Angela,W.Hoppers,R.Gardner(1994)" Beyond Jomtien Implementing Primary Educarion for All",Macmillan,London

金子元久(1983)『アジアのマンパワーと経済成長』アジア経済研究所

King,Kenneth(1991)" Aid & Education-in The Developing World"Longman

国際協力事業団(1994)『開発と教育分野別援助研究会報告書－提言編および資料編』

小馬徹(1992)「アフリカの教育」日野瞬也編『アフリカの２１世紀　第２巻　アフリカの文化と社会』勁草書房

Mingat,P (1994)"International Perspectives on Education:Some Ideas for Data Analysis"World Bank,Education and Social Department.

水越敏行、大隅紀和、菅井勝雄編著(1987)「アジアで学んだこと・教えたこと－派遣専門家の見た教育事情」明治図書

最上敏樹(1987)『ユネスコの危機と世界秩序』東研出版

牟田博光(1994)「国際教育・援助への比較教育学の貢献」日本比較教育学会第３０回大会発表要旨集録

Psacharopoulos.G (1988) "Education and development"World Bank Research Observer 3.

Russell,B.(1926)"On Education" (安藤貞雄訳『教育論』岩波文庫)

斎藤泰雄(1995)「途上国における初等教育の発展段階区分試論」『国立教育研究所研究集録』第３１巻

Schultz,Theodore,W. : Investment in Human Capital,The Free Press,NY.1971
Todaro Michael P.1997 " Economic Development"6th edition （岡田靖夫監訳『トダロ．M　開発経済学』国際協力出版会1997）
富永健一(1990)「近代化の理論」講談社
富永健一(1990)「日本の近代化と社会変動」講談社
ユニセフ仮訳『万人のための教育世界宣言』（１９９０）
内海成治(1993)『教育メディア開発論』北泉社 東京
内海成治(1994)「教育援助の動向」 国際教育研究紀要 Vol.1東和大学国際教育研究所
内海成治(1995)「教育」『2010年における我が国の援助とＪＩＣＡの役割に関する基礎研究』 国際協力総合研修所
内海成治(1995)「開発と教育」国際協力総合研修所編『国際協力概論－地球規模の課題』国際協力事業団
米村明『メキシコの教育発展－近代化への挑戦と苦悩』アジア経済研究所1986
World Bank(1995)"Priorities and Strategies for education"

第２章

教育開発モデルをめぐって

はじめに

本章では国際教育協力における研究テーマとして重要な教育開発モデルを検討する。いくつかの教育開発モデルは教育協力の動向や具体的な案件立案の際にも影響を与えている。そのため教育開発モデルの探求は研究者にとって魅力的な試みである。しかし、これまでに提出されたモデルは一般モデルとして成功しているとは言い難いと言うのが私の結論である。一般的モデルの形成を困難にしているのは、それぞれの国が特殊な状況におかれているからであり、そこにおける教育が多様だからである。しかし、それ以上に教育開発モデルの難点は、提案されたモデルが静的な一般モデルを目指していることにあると思われる。開発と教育はそれぞれにダイナミックな過程であり、静的なモデルの提示はかえって問題を見えなくするおそれがある。つまり、開発自体が動的な過程であり、そこにおける教育開発も動的であるという、二重に動的な過程であり、ひとつのモデルにおさまりきれないのである。また、教育開発の動向は短期間に大きく変化するし、政治的安定性も大きく影響しており、後発効果も認められる。こうしたさまざまな変化を取り込んだ動的モデルの形成が今後の課題として残されている。

１、ハービソンとマイヤースのモデル

教育の発展が他の経済的な指標とどのようなな関連にあるのかは、古くから研究されてきた。そのなかでも良く知られているのは６０年代なかばに発表されたハービソンとマイヤース Harbison F. and C.A.Myers (1964)の『教育およびマンパワーと経済成長』"Education, Manpower, and Economic Growth" である。彼らはさまざまな教育指標と経済指標との相関を調べた。その結果、就学率と一人当たりのＧＮＰには強い正の相関があり、農業人口比率とは強い負の相関があることを指摘した。そして特に中等教育就学率と高等教育就学率とを組合わせて作成した人的資源開発インデックス(Human Resource Development Composite Index)は、一人当たりのＧＮＰと０．８８８という高い相関を示した。人的資源開発指標は、中等教育就学率＋高等教育就学率ｘ５で求められるもので、高等教育への就学率に大きな重みをおいた指標である。最低はニジェールの０．３で、最高はアメリカの２６１．３で、この間に全ての国がランクされる（表２－１）。

このインデックスによって４つのレベル、すなわち、低開発国(Under developed)、部分的発展国(Partially developed)、セミ先進国(Semi advanced)、先進国（Advanced)を設定しそれぞれのレベルにおける人的資源開発、そして教育開発の課題を検討したのである。

こうした研究においては次のような前提が必要である。人的資源とは何人の人間がどの教育水準まで達成したかによって計ることができる。特に高いレベルのマンパワーは中等教育と高等教育就学率、そして科学と技術コースの割合で決めることができ

る。また、一つの国の高いレベルの人的なストックは、特定の職業、教師、弁護士、科学者、技術者、医師等の数によって比較することができると言うことである。しかし、現在では一つの国の人的ストックを特定の専門的な職業に就業するに人間の数で計ること自体が疑問視されている。それはともかく、彼らの結論は、教育開発の課題は次の５つの選択肢をどのようなバランスで政策決定するかにあるとしている。

・公教育において量と質のどちらを優先するか
・中等教育および高等教育における科学・技術と法律・芸術・人文学をどのような割合に設定するか。
・技術教育を就業前と就業後（現職）のどちらで行うか。
・科学・技術分野へのインセンティブをどのように与えるか／科学分野の給与を政策的に操作するのか市場にまかせるのか。
・人的資源開発を個人の関心にまかせるのか国家が関与するべきか。

表２－１　人的資源開発指標

Level I, Underdeveloped		*Level III, Semiadvanced*	
0.3	Niger	33.0	Mexico
0.75	Ethiopia	35.1	Thailand
1.2	Nyasaland	35.2	India
1.55	Somalia	35.5	Cuba
1.9	Afghanistan	39.6	Spain
1.9	Saudi Arabia	40.0	South Africa
2.2	Tanganyika	40.1	Egypt
2.6	Ivory Coast	40.8	Portugal
2.95	Northern Rhodesia	47.3	Costa Rica
3.55	Congo	47.7	Venezuela
4.1	Liberia	48.5	Greece
4.75	Kenya	51.2	Chile
4.95	Nigeria	53.9	Hungary
5.3	Haiti	53.9	Taiwan
5.45	Senegal	55.0	South Korea
5.45	Uganda	56.8	Italy
7.55	Sudan	60.3	Yugoslavia
		66.5	Poland
Level II, Partially developed		68.9	Czechoslovakia
10.7	Gautemala	69.8	Uruguay
10.7	Indonesia	73.8	Norway
10.85	Libya		
14.2	Burma	*Level IV, Advanced*	
14.5	Dominican Republic	77.1	Denmark
14.8	Bolivia	79.2	Sweden
15.25	Tunisia	82.0	Argentina
17.3	Iran	84.9	Israel
19.5	China (Mainland)	85.8	West Germany
20.9	Brazil	88.7	Finland
22.6	Colombia	92.9	U.S.S.R.
22.7	Paraguay	101.6	Canada
23.15	Ghana	107.8	France
23.65	Malaya	111.4	Japan
24.3	Lebanon	121.6	United Kingdom
24.4	Ecuador	123.6	Belgium
25.2	Pakistan	133.7	Netherlands
26.8	Jamaica	137.7	Australia
27.2	Turkey	147.3	New Zealand
30.2	Peru	261.3	United States
31.2	Iraq		

出処：Harbison F. and C.A.Myers (1964) "Education, Manpower, and Economic Growth"Oxford & IBH Publishing

ハービソンとマイヤースはこの本の最後の部分で現在にも通ずるいくつかの提言を行っている。例えば、低開発国の人的資源開発における最重要課題として次ぎの３点を挙げている。ひとつは外国人を早く自国人に置き換えること。２番目は１次産業を発展させるために初等教育を普及させること。また初等教育の就学者の増加に当たっては教育の質を高めて中途退学を減らして無駄を無くすことが最も重要であり、単に第１学年への入学者を増加させることは避けるべきである。３番目は、中等教育段階における職業教育は高価であるばかりでなく非効率的であり、就業した企業や機関における現場での教育に置き換えるということである。

しかしながら教育開発において完全な解と言うものはない。歴史を振返ってみてそれぞれの国が与えられたさまざまな条件の中で最適な解、よりよい解が見いだされるのであろう。それぞれの国の開発の速度に大きな差が見いだせるのであるから、他の国よりよい選択をした国は存在しているはずである。例えば当時の日本の人的資源開発インデックスは１１１．４で、７５ヵ国の上から７番目である。しかし当時の日本の一人当たりのＧＮＰは３０６ドルでジャマイカの次で３１番目であった。このことをハービソンとマイヤースは人的資源開発における教育を重要視した政策とは見なさず、日本は教育に過剰投資していると指摘し、他の分野にもっと投資することを勧めている。これは相関と言うものを見間違えた例である。相関直線から外れたデータを読めないのである。低いＧＮＰであっても高い教育水準を保っている国を、経済学者は過剰投資と見なしてしまう。相関直線からの隔たりはひとつの政策的可能性であり、それぞれの国の社会、歴史、文化等によって変りうるのである。多分彼らは日本に関する他の分野の研究者の研究を見ることなしにこうしたコメントを作成したのであろう。

２、社会構造と教育開発

教育の発展は政治経済的な要因と同時に、歴史・社会・文化的な要因にもとづく教育自身の内発的な発展も大きいと考えられ、そのため同じ地域における一定の傾向が強くうかがわれる。例えば東アジア、東南アジア、中近東および中南米では、初等教育は普及し、教育開発の中心は中等教育以降になっている。また、南太平洋でも多くの国の課題は中等教育である。一方、南アジアとサブサハラアフリカでは引続き初等教育の普及が大きな課題となっている。ヴェトナム、ラオス、カンボジア等は社会主義から資本主義経済に移行するために、教育開発においてもこれまでにない状況になる。

ファーガーリンドとサラ Fagerlind,I.and Saha,L.J.(1989) は政治経済的に見た社会のタイプにしたがって教育開発の状況を検討している。８９年の文献であるため表中に社会主義とあるが、これらの国の多くはすでに社会主義から市場経済的な政策に移行している。しかし、こうした移行期にある社会の教育開発を考える際にこの分類は参考になる。例えばインドシナ３国のようにＤの状況からＢへ移行する国の教育開発は識字や初等教育から全てのレベルでの教育の拡大に向かうことが示唆されており、中等および高等教育の拡大が社会的に要請されることが予想される。

しかしながら、社会主義から市場経済への移行国を見ても、同じインドシナ３国のヴェトナム、カンボディア、ラオスではそれぞれに非常に異なっている。そして教育

開発も独自の取り組みが必要である。すでに高い識字率と初等教育就学率を達成しているベトナムと、識字や初等教育がこれからの課題であるラオスの教育開発は大きく異なっている。ある意味ではベトナムとタイより異なっているかもしれない。これが同じ移行国といってもアフリカ（例えばエチオピア、モザンビーク）とインドシナの比較はそれ自体が大変困難である。

それぞれの地域、国は固有の教育課題を担っているために、そうした問題を抽出・理解するための個別の研究が不可欠である。個別の国の教育開発にあたっての一般的な処方箋はないことになる。しかしながら、そうした多様性を越えて、ある程度の一般化を行い地域としての傾向を探ることは重要であろう。では、経済成長を進めた国の教育開発の経験はどのように一般化されるのであろうか。そのことを世銀の「東アジアの奇跡」のなかに見ることができる。

表２－２　ファーガーリンドの社会類型と教育

社会のタイプ	開発のタイプ	教育と開発の関係
A．発達した資本主義（米国，イギリス，西ドイツなど）	1．資本集約的自由市場 2．歴史的に発達した産業 3．資本集約的技術 4．平等より成長を優先 5．輸出市場志向	1．教育への高い参加性 2．個人の達成のための教育 3．教育の高い固有の価値を強調 4．教育の隠された思想性（ヒドン・カリキュラム） 5．開かれた雇用と選択システム
B．発達度の低い資本主義（ブラジル，ナイジェリア，ケニアなど）	1．国際資本主義システムへの統合：自由主義経済 2．二重経済：小工業が基礎 3．中間的技術：資本集約的技術志向 4．平等より成長を優先 5．輸出市場志向	1．すべてのレベルでの教育の拡充 2．個人の達成のための教育 3．アカデミックカリキュラムの価値づけが高い：公的部門への高い志向性 4．教育の隠された思想性（ヒドン・カリキュラム） 5．エリート雇用（開かれていない）と選択システム
C．発達した社会主義（ソ連，ポーランド，チェコスロバキア，東ドイツなど）	1．計画的な資本の集約 2．計画的で急速な産業化 3．中間的労働集約的技術 4．成長より平等を優先 5．国内市場志向	1．教育への高い参加性 2．集団的達成のための教育 3．教育の手段的価値の強調 4．教育の思想性が明確（新しい社会主義的人間） 5．計画的雇用と選択システム
D．発達度の低い社会主義（中国，キューバ，アンゴラ，エティオピアなど）	1．国際資本主義システムとの断絶：計画経済 2．二重経済：小工業が基礎 3．中間的技術：資本集約的技術志向 4．成長より平等を優先 5．国内市場志向	1．識字教育拡大と初等教育の普及を優先 2．個人の達成のための教育 自己独立のための教育 3．職業カリキュラムへの高い価値，農業の優先性が高い 4．教育の思想性が明確（新しい社会主義，新しい国家のアイデンティティの形成） 5．計画的な雇用と選択システム

出所）Fägerlind, I. et al.(1989) *Education and National Development*, p.238.

3、世界銀行の『東アジアの奇跡』

経済開発との関係で教育の役割を新たな視点から分析したのは世界銀行が発表した『東アジアの奇跡』(World Bank 1993 白鳥訳 1993)である。そのなかで東アジアの経済発展の要因の一つに教育があったとして、その教育開発の特徴を分析した。

「急成長を遂げる東アジア諸国のほぼ全ての国で、過去３０年間において劇的な教育・訓練制度の拡大と変革が起きた」（４５ページ）として東アジアの教育の質と量の拡大を指摘している。東アジア諸国はいちはやく初等教育を普及させ、中等教育と高等教育においても非常に発展が進んでいる。こうしたことが可能であった背景として特に教育予算面での国家戦略、つまり国家予算全体の中での教育予算の割合と、教育予算内のおける配分との二つの政策があったとしている。教育の公共投資のＧＮＰに対する割合を見てみると、表２－３にあるように８９年のデータでは香港は２．８％と低いが、韓国３．６％、シンガポール３．４％、マレーシア５．６％、タイ３．２％であり平均３．７％は中・低所得国の平均３．１％をかなり上回っている。

表２－３　教育に対する公共支出の対ＧＮＰ比（％）

国・地域	１９６０	１９８９
ＨＰＡＥｓ[1]		
香港	－	２．８
韓国	２．０	３．６
シンガポール	２．８	３．４
マレーシア	２．９	５．６
タイ	２．３	３．２
インドネシ[2]	２．５	０．９
平均[3]	２．５	３．７
他の諸国		
ブラジル	１．９	３．７
パキスタン	１．１	２．６
途上国[4]	１．３	３．１
サブ・サハラ・アフリカ	２．４	４．１

[1]ＨＰＡＥｓ:High Performing Asian Economics、高いパフォーマンスを示している　東アジア経済国（または地域）

[2]別の資料によれば、１９８９年のインドネシアの公共教育に対する支出は対ＧＤＰ　比は３．０％であった。

[3]平均はインドネシアを含まない

[4]中・低所得国

出処：世界銀行『東アジアの奇跡－経済成長と政府の役割』（日本語版）１８７ページ、ただしデータの出処はＵＮＤＰ

表２－４　教育予算内の配分

国・地域	教育に対する公共支出の対GNP比	初等・中等教育に対する公共支出の対GNP比	高等教育に配分された教育予算の割合	初等・中等教育に配分された教育予算の割合
香港	2.8	1.9	25.1	69.3
インドネシア*	2.3	2.0	9.0	89.0
韓国	3.0	2.5	10.3	83.9
マレーシア	7.9	5.9	14.6	74.9
シンガポール	5.0	3.2	30.7	64.6
タイ	3.2	2.6	12.0	81.3
ベネズエラ	4.3	1.3	43.4	31.0

注）別の資料によれば，インドネシアの教育に対する公共支出の対GDP比は，1984～85年に3.3%，85～86年に4.3%であり，初等・中等教育に配分された教育予算の割合は，84～85年に81%，85～86年に80%であった。
　この表には，幼児教育，その他の教育，および未支出分が含まれていないため，教育予算の割合の合計は100にならない。
出所）世界銀行，前掲書，188頁。

教育予算内の各教育段階に対する配分を見ると、初等・中等教育に対する比率が高いことが特徴である。８５年で見ると（表２－４）、香港６９．３％、インドネシア８９．０％、韓国８３．９％、マレーシア７４．６％となっている。例えば南米の中で教育予算の多いとされるベネズエラの３１％と比較すると、東アジア諸国の初等・中等教育のシェアーが際立って大きいことをみてとることができる。

しかし、同書の東アジアにおけるこうした教育開発が起きた理由の説明は、あまりに経済学的であり教育学、特に教育社会学の観点からはうなずけない点も少なくない。例えば「貧困層はまた、教育が持つ将来的な収益に対する認識が低く、そのため子供たちの学校教育に対して、厳密に私的観点からみてさえ妥当であると考えられる水準より少ない投資しか行わない」（１８５ページ）と言う記述は、収益率のみからは言いうるかもしれないが、国民性ないしては民族性、学校の持つイメージやそれぞれの階級の社会的位置等により大きく変化しているところである。また、教育の質的側面を生徒一人当たり支出、学習環境を母親の教育水準と家庭内の児童数ではかっているが、本来は校長や教員の質、教科書、教授法、カリキュラム、卒業試験の成績等多くの指標によって総合的に検討される課題を経済学的に還元できる指標のみで検討することは問題であろう。

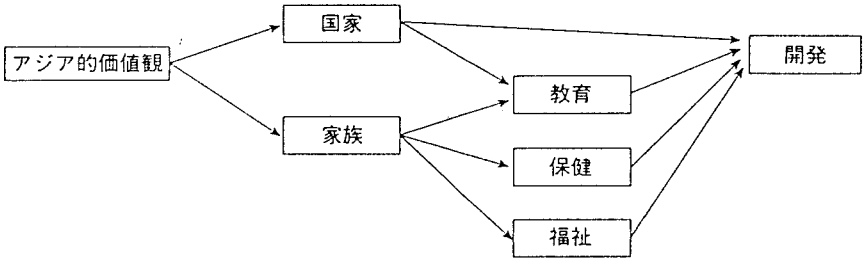
こうした課題はあるものの、世銀がこの報告書の中で、東アジアの経済発展の一因として、教育に大きな投資をしたこと、そして教育投資の中で初等・中等教育部門への配分を大きくし、基礎教育の普及を成し遂げたことが発展に寄与していると指摘したことは国際協力の世界に大きな影響を与えた。

４、カミングスのＪモデル

カミングス Commings,W.K.(1996)はアジアの開発の特徴の一つとして教育における国家と家族の特別な関係を重視している。他の開発途上地域と比較してアジアにおいては、政府が比較的安定しており効率的な行政が行われうること、また社会的には家族制度が確立しており、家族と地域社会が強固であることが特徴として挙げられてい

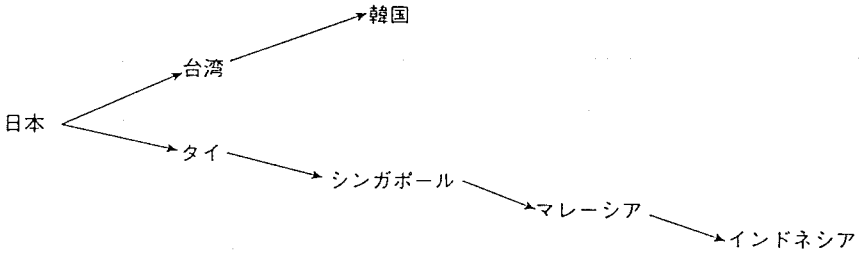
る。こうしたアジア的な特徴から政府が開発を主導する場合が多く、また人的資源の開発を重視するために教育開発の過程に政府が積極的にかかわっている。アジアでは一般に教育熱が高いために、教育は政府のみならず家族からのの支えも大きいのである。一方で政府は保健や福祉の分野への取組みが弱く、この分野では逆に家族が支えてきた。このように経済開発における政府主導、教育開発における政府の財政支援と家族の負担、保健・福祉分野での個人負担という３つの分野での「すみ分け」政策が開発に貢献していると指摘している。

このカミングスの指摘には時系列的な視点、つまり動的な視点が欠けていると思われる。教育開発における後発効果の一つが学歴病であることをドーアは示したが、網一つの後発効果は政府の役割であろう。教育開発が最も早く始まったイギリスでは、地方政府とコミュニティーによって教育が行われた。日本では近代化の初期段階において政府の枠組みとコミュニティーの財政的負担があいまって飛躍的な初等教育の普及が行われた。しかし、政府（中央、地方）の財政基盤の確立と共に、義務教育段階の無償化が進み、１９７０年代以降は教科書も含めた、全面的な無償化が行われている。



出所) Cummings, W. K., Asian Values, Education and Development, *Compare*, Vol.26 No.3, 1996, p.294.

図２－１　アジアの開発モデル



出所) Cummings, W.K., Human Resource Development: The J-Model, The Challenge of Eastern Asian Education, in *Challenge of Eastern Asian Education*, Sunny Press, New York, 1996, p.279.

図２－２　東アジア／東南アジアの教育モデルの流れ

６０年代に独立したアフリカ諸国においては教育開発における中央政府の役割は非常に大きく、はじめから政府によって教育開発が行われている。コミュニティーや家庭には教育財政を肩代わりするだけの財政基盤が乏しいことも原因であろう。教育開発における政府の役割には後発効果を見ることができる。アジアの教育開発においてコミュニティーや家庭の役割が大きいという指摘はある時点をとれば頷けるが、この政府の役割を時系列的な変化の系として捉らえると、アジアの特徴と言うより教育開

発のある時点での特徴と言うこともできるであろう。

カミングスは東アジアにおけるこうした人的資源開発モデルとして日本の影響を考えて「Ｊモデル」を提唱している。東アジアのモデルとなったとされる日本の教育開発過程の特徴として次の４点を挙げている。第１は国家の教育方針は自国固有の価値観と外国の技術の両立、いわゆる和魂洋才である。第２は初等教育の普及が最優先され、中等・高等教育においては科学・工学が重視された。第３は家庭や民間部門が公教育を財政的に支えた。つまり家庭は授業料や教科書代を負担し、中等・高等教育の超過需要を支えたのは民間部門からの投資である。第４は政府が人材の活用に積極的なことである。科学技術分野への補助金、マンパワー計画、職業斡旋等が含まれる。

カミングスによれば、こうしたＪモデルの影響は二つの流れがあると言う。一つの流れは日本の旧植民地であった台湾と韓国である。この２つの国にたいして日本は一貫して大きな経済投資を行ってきた。もう一つの流れはタイ、シンガポール、マレーシア、インドネシアの流れである。これらの国には主として天然資源への関心から民間経済投資とＯＤＡ支援が行われている。こうした物的・人的関係を通してＪモデルは大きな影響を与えていると言う。

東アジア、東南アジアの諸国は１９世紀末から西欧に対抗するために経済発展の方策を模索してきたが、植民地化の圧力に抵抗して経済的離陸を成し遂げた日本の発展パターンがモデルとなっているのであり、近年に至るまで日本の長所を取入れることを目指している点は見逃せないとしている。

こうしたＪモデルの伝播も先に述べた教育開発の政府の役割に関する後発効果の表れとも指摘できる。

５、名大グループのアジアモデル

名古屋大学の広里らのグループはより詳細にアジアの教育開発のパターンを検討している。そのために独自の教育開発指標(Educational Development Index:EDI)を開発した。教育開発指標（ＥＤＩ）は次の式によって求める。

｛（識字率＋初等教育就学率＋中等教育就学率）－（識字率男女格差＋初等教育就学率男女格差＋中等教育就学率男女格差）｝／３＝ＥＤＩ

つまり、識字率、初等教育就学率、中等教育就学率における男女差を平均したものである。男女差がなく就学率が高ければ１００に近くなる。就学率が低く男女差が多ければ０に近くなる。こうした指標は累積的に効いてくるために、初めは急角度で上昇し、やかて緩やかなカーブで上昇するであろう。基礎教育段階の開発と男女差に目配りした指標である。それゆえに、イスラムなど男女差を強く認める宗教が多数を占める国は低く出ることが予想される。

このＥＤＩと一人当たりのＧＮＰの関係を散布図にすることで、４つのカテゴリーを見いだした。すなわち東アジア、アセアン４、移行経済国、南アジアモデルである。

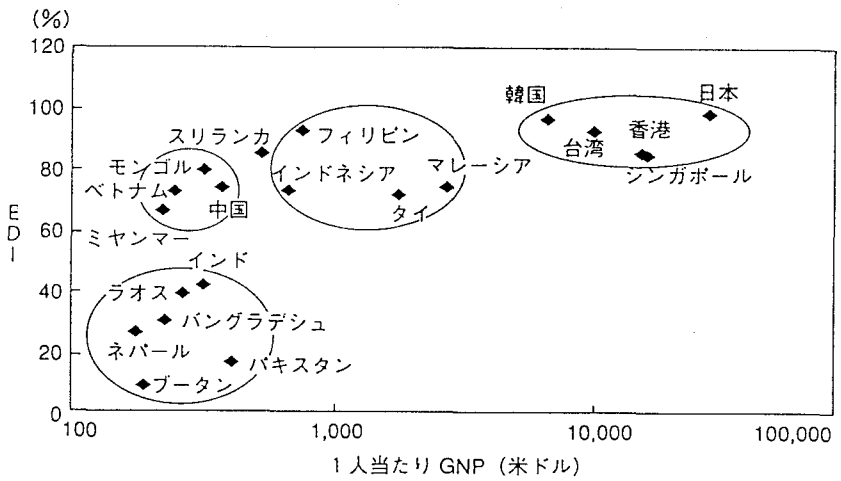
カテゴリー１は東アジア地域であり、日本、韓国、台湾、香港、シンガポール５ヵ国が属する。このカテゴリーは経済成長が高く、初等中等教育の達成度も高い。また、

この５ヵ国も、教育達成度の違いから日本、韓国、台湾と香港、シンガポールのふたつのサブグループに分けることが可能である。

カテゴリー２はフィリピン、インドネシア、マレーシア、タイのアセアン４ヵ国が属する。このグループは経済成長は東アジアに次いでおり、一人当たりのＧＮＰもかなり高い。教育開発においては、初等教育は普及し、識字率も高いが、中等教育以上の開発が進んでいない。

カテゴリー３は移行経済国で中国、モンゴル、ベトナム、ミャンマー、ラオス、カンボディアである。社会主義経済から市場経済に移行した国々であり、経済成長はいずれも低い。社会主義国家では初等教育を重視することから初等教育の普及はかなり進んでいる。このカテゴリーの国はさらに初等教育の普及と中等教育・識字率の点から３つのサブグループに分けられる。初等・中等教育は高いレベルにあるが、男女格差が大きい中国、モンゴル。初等教育は普及しているが、中等教育の普及していないベトナム、ミャンマー。初等教育の普及が遅れており、また識字率にも課題を持っているラオス、カンボディアである。しかしながら、移行経済国は市場経済導入の状況や内乱の影響があり、教育状況だけで判断することはかなり困難である。

カテゴリー４は南アジアである。南アジアはいづれも経済成長は低く、スリランカを除いて、ＥＤＩも低い。スリランカは経済成長は低いにもかかわらず、教育水準の高い国として知られている。初等・中等教育ともに普及しており、非識字率、男女格差も低い。その他の南アジアの国々は中等教育以上の普及が遅れ、また男女格差が大きい。初等教育は就学率は高くなっているが中途退学や落第が多く、質的な課題を抱えている。南アジアのこうした状況を見ると教育開発には宗教や地理的な状況が大きく関わっていることが考えられる。ネパールやブータンにおける教育開発の遅れは山岳地帯における困難であると思われるし、インド、パキスタンでは女性の社会的な地位に関する宗教社会的な慣習が教育開発に影響している。



出所）広里恭史（1998）「発展途上国における教育開発過程の構造と特質に関する研究――アジア・モデルの模索と将来展望」23頁。

図２－３　ＥＤＩと一人当たりのＧＮＰ

表２－５　アジアの教育開発カテゴリー

カテゴリー	1		2	3			4	
地　域	東アジア		アセアン4	移行経済国			南アジア	
国　名	日本 韓国 台湾	香港 シンガポール	フィリピン インドネシア マレーシア タイ	中国 モンゴル	ベトナム ミャンマー	ラオス カンボジア	スリランカ	アフガニスタン バングラデシュ ブータン パキスタン インド ネパール
経済成長度	大変高い	大変高い	高い	大変低い	大変低い	大変低い	低い	大変低い
教育達成度	大変高い	高い	高い	高い	高い	低い	高い	低い
初等教育	◎	◎	○	○	○	△	◎	△
中等教育	◎	○	△	○	△	×	○	×
識字率	◎	○	○	○	○	×	○	×
男女格差	小さい	小さい	小さい	大きい	小さい	大変大きい	小さい	大変大きい

出所）廣里恭史（1998）「発展途上国における教育開発過程の構造と特質に関する研究――アジア・モデルの模索と将来展望」23頁。

こうしたＥＤＩによる４グループの分類はハービソンとマイヤースのモデルと同様に、就学率を組合わせた指標と一人当たりのＧＮＰの関係を見たものである。それゆえにハービソンとマイヤースと同じ指摘を行うことができる。しかし図３に見られるように、ＥＤＩとＧＮＰは直線的な関係ではなく、同じＧＮＰ段階と思われる国が２つのグループに分れている。カテゴリー３と４である。この２つのグループの違いはこのモデルにおいてもＧＮＰ以外の理由が見出される必要がある。大きくは社会主義の影響と後発効果ではなかろうか。また、政治的な安定性も教育開発に大きく関わっていると考えられる。これは構造調整融資にまで致る財政危機や内戦によって教育開発は大きく後退するからである。それゆえこうしたインデックスとＧＮＰとの比較はそれ自身大きな意味を持つことはない。これらのインデックスの意味は開発可能性の指摘にある。つまり、同じＧＮＰ段階のカテゴリー４は経済開発の有無にかかわらずカテゴリー３段階のＥＤＩを獲得しえる可能性が示されているのである。

６、教育開発モデルの困難性と今後の課題

開発途上国にはアジアだけを見ても中国、インドのような人口、面積ともに巨大な国から、シンガポール、ブータンのような小国、経済的にも日本や韓国のように高い経済成長を達成した国からラオスやネパールのように最貧国もある。一言で言うならば多様性こそアジアの特徴であろう。しかし、多様性はアジアに限らず、アフリカ、中南米、オセアニアと地域を広げれば、その奥行をますます深くして行く。そして教育の在り方も多様であり、教育開発モデル形成の努力にもかかわらず、開発途上国の教育の共通項を探るのは困難な課題である。

しかし、共通項を強いて探すと、それはとどまることのない、そしてとめることも

出来ない開発の進行であり開発の可能性であろう。最も貧しい国においても初等教育普及の努力が払われ、初等教育が普及した国では中等教育が急速に広がっており、中等教育が行き渡った国では高等教育が拡大している。開発途上国の中でも比較的安定した政権を持つ国では、政府が教育開発を強力に推進している。

もう一つの共通項としては、現在の開発途上国の教育開発の重点は学校建設や教員の養成といった量的拡大のみではなく質が課題になってきているということができる。質的側面とは、これまで教科書の普及や教師教育の改善など教育環境の改善が中心的な課題とされていたが、近年は教育学的プロセス、つまり生徒の学習への参加性や生活や労働の場をも含めた広い教育の場を保障する取組みとなってきている。また教育におけるさまざまな格差（女性、先住民、少数民族、障害者、宗教等）をなくすことが教育目標とされるようになった。つまり質と社会的公正を目指すことが重要な教育課題となってきている。

９０年の「万人のための教育世界会議」宣言における２０００年までに全ての子どもに教育をというスローガンは達成できないが、同時に提案された教育の質や格差の是正に関する関心がようやく広く行き渡るようになったのである。

こうした教育開発の変化の背後には開発それ自体の考え方の変化が伴っている。開発はひとつの在り方へ集約されるものではなく、地域や国を形成している多様な文化から成り立っている多文化的状況を反映したものでなくてはならない。そしてこうした多文化的状況は教育によって保障されることが必要である。格差を解消しながら、多文化的状況を作りだして行くことが教育における社会的公正を実現して行く上での課題である。それゆえにこうした幅広い質的な側面の動向をモデルのなかに反映させることが難しくなっていることも指摘できよう。

こうした国際教育協力の傾向の中で、教育開発モデルはそれぞれの国の状況に踏込んだ動的なモデルとして形成されることが必要がある。つまり、モデルはいくつかのフェーズから形成され、これまで以上にマクロな指標とミクロな指標が組み入れられることが必要とされる。マクロな指標としては地域の政治的安定性やその国の政府の信頼性など、ミクロな指標としてはこどもの学習到達度や教師の質などが問われるのではないかと思われる。それゆえに今後の教育開発モデルは、多領域の成果を組込んだ学際的なプロセスのなかで形成されて行くことが期待されるのである。

【参考文献】

Fagerlind,I.and Saha,L.J.(1989)"Education and National Development" Pergamon Press.

Harbison F. and C.A.Myers (1964) "Education, Manpower, and Economic Growth" Oxford & IBH Publishing

広里恭史(1997)「社会開発プロジェクト－教育部門を中心として」嘉数・吉田編『アジア型開発の課題と展望－アジア開発銀行３０年の経験と教訓』名古屋大学出版会

広里恭史(1998)『発展途上国における教育開発過程の構造と特質に関する研究－アジア・モデルの模索と将来展望』平成８・９年度科学研究費補助金研究実績報告書

World Bank(1993)"The East Asia Miracle" World Bank (白鳥正喜監訳『東アジアの奇跡－経済成長と政府の役割』東洋経済新報社1993)
World Bank(1995)"Priorities and Strategies for education" World Bank
内海成治(1993)『教育メディア開発論』北泉社 東京
内海成治(1998)「国際教育協力論の試み－ＤＡＣ新開発戦略をめぐって」『大阪大学人間科学部紀要』第２６号

第３章

国際協力におけるＮＧＯの役割
－パートナーシップ論をめぐって－

はじめに

２０世紀もあと１年を残すのみとなった。２０世紀後半の５０年を将来の歴史家が記述する際に、「国際協力が開始された時」として一行を費やすことであろう。この５０年の国際協力とは一体何であり、そして何でなかったのか、これからどうなるのかと問うことは、私たちにとって、特に国際協力の大部分を占めるＯＤＡのトップドナーである現代の日本に生きている私たちにとって必要なことであろう。なぜならば、国際協力は次の２１世紀においても国際社会のなかで重要な役割を演ずるであろうし、日本も重要なプレーヤーとして振る舞うことになるからである。また、国際協力こそ日本が国際社会の中で先頭に立つに相応しい舞台であるといえるであろう。

６０年代に国際協力が本格化してから、国際情勢は大きく変化し、開発や援助に関する考え方も変遷し、援助を実施するシステムも変ってきている。９０年代から本格化した教育分野の国際協力にたずさわる者として、従来からの我が国の国際協力のスキームは硬直化しており教育分野、特に基礎教育の領域への協力に適合的でないことを痛感している。こうしたなかで、ＯＤＡシステムの変革が求められているのであるが、その一つとしてＮＧＯの役割の増加が考えられる。本章ではこうした視点から現在のＯＤＡとＮＧＯの役割を検討しようとするものである。

本論ではまず我が国のＮＧＯの状況について考える。その際にコーテンのＮＧＯの発展段階、フリードマンのオルタナティブな開発理論等も検討する。つぎにＤＡＣの報告書『２１世紀に向けて：開発協力を通じた貢献』に見られるパートナーシップ論を取上げる。もちろんここでのパートナーシップ論は援助国と被援助国とのパートナーシップであり、また援助国・援助機関におけるパートナーシップであるが、これを検討することで、どのようなシステム上の課題があるのかを考えることにしたい。次ぎにＥ．Ｍ．ロジャース（Everett M.Rogers 1973)が述べているイノベーションの伝播におけるチェンジ・エージェントのターゲットに対する異質性 Hetelophily と同質性 Homophily の概念をも手掛かりに、ＯＤＡとＮＧＯの組織・運営上の課題および連携の可能性を検討することにしたい。

１、日本のＮＧＯの動向

日本におけるＮＧＯの数はおよそ４００団体と言われている。『ＮＧＯダイレクトリー ９８』では３７０団体が収録されている。多くの団体は予算規模が小さく、１億円以上の予算の団体は３２団体である。結成された年代としては９０年から９３年の４年間が非常に多く、毎年３０団体以上が設立された。しかし９６年９団体、９７年４団体と最近は新しいＮＧＯの設立数は激減している。こうした傾向は、日本の経済的な危機状況や国際状況が反映されているという指摘もあるが、ひとつの成熟期を迎えつつあるともいえよう。また、いわゆる日本型のＮＧＯの設立が一段落して、こ

れからは違った形態、例えば国際的ＮＧＯや途上国ＮＧＯの日本支部、またはインターネット等を生かした情報重視のＮＧＯなど、一層の多様化が進むものと思われる。ＮＧＯの活動分野としては教育・訓練が最も多く６８．２％、次いでこども・青少年・家族が４９．８％、健康・衛生・水４５．６％である。教育やこどもへの支援はかっても多かったが近年も微増している。このように教育と保健医療が日本のＮＧＯの最も重要な活動分野である。

実際のＮＧＯの状況と方向性を探るために訪問調査を実施し、現状を検討した。

１－１、ＮＧＯの訪問調査

９７年２月から１年間に１２を選び、事務所を訪問し、関係者に半構造的インタビューを行った。調査したＮＧＯは次ぎの通りである。「ケア・ジャパン」「日本キリスト教海外医療協力会」「日本国際ボランティアセンター（ＪＶＣ）」「曹洞宗国際ボランティア会（ＳＶＡ）」「セイブ・ザ・チルドレン・ジャパン」「シャプラニール」「アガペハウス」「ラオスに絵本を送る会」「サヘルの会」「国際ボランティアの会」「ネパール・ムスタン地域開発協力会」「モンゴル植林運動協力日本委員会（ＪＣＣ－ＭＦＭ）」。

多くの専従職員やボランティアを擁する大きな団体と全てがボランティアという小さな団体まで含まれ、対象としている地域も東南アジアからインドやアフリカと幅広かった。この調査を通して２つのことを感じた。ひとつは、ＮＧＯの多様性であり、二つ目はＮＧＯの成長でありボランティア社会としての日本社会の成熟である。この２点を中心に日本のＮＧＯを課題を検討する。

１－２、ＮＧＯの多様性

ＮＧＯ活動は、本来的にボランティア、つまり、自発的であることに特徴がある。そのため、ＮＧＯグループの始まりそのものが、それぞれの個人やグループのさまざまな出会いや出来事がきっかけである。それゆえそれぞれのＮＧＯが関わっている分野、地域、実施の方法、どれを取上げても必然的に多岐にわたるはずである。これまで日本のＮＧＯの活動地域としては、主として東南アジアか南アジアであったと思うが、アフリカやモンゴルでの活動もあり日本のＮＧＯが一層多様になっていることを物語っている。

分野としては、伝統的に保健医療と教育が中心とされてきたが、それ以外に農村開発、産業開発、絵本、福祉、植林などがある。また、いくつかの団体は複数の国で総合的な開発協力を行っていた。協力の方法としては資金援助、人材派遣、現地や日本での研修、奨学金、職業訓練、学校建設、識字教育、教員養成、伝統工芸、物品販売、出版活動、広報などなど、正確に分類することは不可能である。

活動の内容や方法がさまざまであるばかりでなく、ＮＧＯを担う人々、つまりボランティアのありかたが、ここへきてずいぶんと変化したと思わされた。一般的な開発ＮＧＯのイメージは、狭い事務所に資料が山積みになり、髭をはやしてＧパンと洗いざらしのシャツをきた若者がコーヒーを飲みながらわいわい集まっている、というものではなかろうか。既存のモラルへの抵抗と、新しいライフスタイルへの共鳴を基本としたグループ活動である。確かにシャプラニールやサヘルの会にはこうしたイメージが、まだある。ケア・ジャパン、ＪＶＣ、日本キリスト教海外医療協力会などはビ

ルのなかの幾つかの部屋を事務所としており、大きくはないが通常の企業や団体と同様であった。また、そこで働く人もネクタイ姿でいわゆるサラリーマンの姿である。髭を蓄えた人も少なかった。

ラオスに絵本を送る会やＪＣＣ－ＭＦＭは事務所そのものが、個人企業の一部であった。ラオスは個人の建築設計事務所、ＪＣＣ－ＭＦＭは個人経営の編集工房のなかにある。机すらないのである。そして、専従の人はおらず、全員がボランティアという組織であった。いわばネットワークとしてのＮＧＯである。ボランティアも片手間ボランティアとでもいうべきパートのボランティアで、文字どおり仕事の合間にボランティア活動を行っているのである。

こうした、専従者の有無を含めた組織の大小は、次に述べるＮＧＯ団体の発展段階と関係あるが、必ずしもそうではない。小さなＮＧＯは、大きくなることを拒否しているのである。小さいことが意味のあることであり、小さいからこそいい活動ができるのだという自負がある。これは今回の調査の発見の一つであり、そして大切な点である。

１－３、ＮＧＯの発展段階

デビット・コーテンは『ＮＧＯとボランティアの２１世紀』（渡部龍也訳　学陽書房）のなかで、ＮＧＯを４つの世代に分けることができるとしている。第１世代は「救援と福祉」がテーマで、直接的なサービスを行う。人道的援助に近いもので、現地に欠けているものを支援しようとするものである。現在世界的な組織になっているセーブ・ザ・チルドレンは第１次世界大戦を契機としてできた救援組織である。ケアやオクスファムは第２次世界大戦における被災者救援のために設立された。日本のＪＶＣもカンボディア内戦の難民支援が契機となってできた組織である。いづれも必要な物資やサービスを送ることを任務としていた。

２番目は「自立に向けた小規模な地域開発」の世代である。現地の人々の自立的な行動を支援して持続可能な発展を助ける働きであり、共同体開発戦略とかエンパワーメント（力をつける）活動と呼ばれている。具体的には井戸掘り、よりよい栽培法の紹介、村の道路づくり、病気予防のための保健委員会の育成などがある。第１段階が子どもや成人そして家庭を対象としていたのと較べると、女性や土地なし農民などの集団を対象とした活動である。

３番目は「持続可能なシステムの開発」となづけられている。これは個々の集団や共同体を超えて、もっと大きなレベルで特定の政策や制度を変革しようとするものである。これはＮＧＯが政府機関と協力して政策や業務を変革することや新たに持続的組織を形成することも含まれる。こうした例としては、インドのアンドラ・プラデシュ州の協同組合の自由選挙の復活を州政府に認めさせた活動やインドネシアの政府の管理する灌漑システムを農民が所有・運営する独立したシステムに変更することなどの活動が知られている。

コーテンが第４世代として分類しているのは地球規模の運動、すなわち「民衆の運動」としてのボランティア活動である。これはいわゆるもう一つの開発（オルタナティブ）といわれる運動であり、住民や共同体を中心とした国家レベルの経済成長を優先する開発とは異なった発展を志向する働きである。こうした運動体の例として国際家族計画運動のきっかけとなった国際家族計画連盟（ＩＩＥＰ）をあげている。しか

し同時に、国際機関として安定し、各国の資金が入るようになり官僚化してしまったと批判している。この第４世代のＮＧＯは実際には存在せず、これまでのＮＧＯとは異なったパラダイムの組織なのであろう。

１－４、発展段階理論と日本のＮＧＯ

現実のＮＧＯはこうした第１世代から第３世代のどこかに位置付けられるか、または世代にまたがって活動している。例えばケア・ジャパン、ＪＶＣやシャプラニールなどは緊急的な直接支援を清算して、間接支援に切り換えている。またある特定の部分への援助から面的な広がりをもった支援を目指している。パートナーシップとしての開発援助と言う視点を明らかにしている。さらには第３世代とされている、広い範囲での実施され得る持続可能なシステムの開発を目指しているように思える。その意味ではこうした大きなＮＧＯを検討する際には、ＮＧＯの発展段階理論は考える枠組みを与えてくれる。

問題なのは、こうした分類がＮＧＯの発展段階として提示されているために、あらゆるＮＧＯが目指すべき筋道であり、第１世代のＮＧＯは遅れているという判断をしかねないことである。コーテン自身、第１世代の活動である「救援・福祉活動は低開発の症状を一時的に和らげる以上のことはほとんどできない、したがって、それを開発活動と混同すべきではない。救援組織として出発したＮＧＯの多くはそうした認識に立って」第２世代の活動への移行していったと述べている。しかし、これは第１世代のＮＧＯ活動が不必要であることを意味しないし、遅れていることも意味しない。そうではなくそれぞれの活動が必要なのであり、さまざまなＮＧＯが必要なのである。災害救援活動は第１世代の活動であるが、いつの時代にも必要とされている。地震や火山などの災害や内戦による難民救援は、いまでもＮＧＯやボランティアを必要としている領域である。こうした分野の支援の要請に迅速に応えることが大切である。また、ある特定の領域での支援は、さまざまな地域で必要としている。例えばラオスで大きな成果を挙げた絵本の制作と配付は、グアテマラやメキシコのマヤ系先住民、ボリヴィアの先住民にとって、必要とされる働きである。

ラオスに絵本を送る会、ネパール・ムスタン地域開発協会、アガペなどは得意な分野に特化した活動を行っているのであり、その分野のスペシャリストなのである。技能や技術にこだわったＮＧＯである。これはコーテンの分類では第１世代にはいり、開発活動ではないことになるが、私はそうは思わない。こうしたＮＧＯも十分に開発活動にかっかわっている。こうした誤解が生ずるのは、コーテンが、ＮＧＯの歴史的発展を単線化し、重層的な側面を切り落としているからである。こうした技能や技術を中心としたＮＧＯの活動は、ある側面に特化しているが、その側面から地域や社会の変化を促しているのである。ある側面を通して、個人の尊厳、決定への参加、生活水準の向上など民主主義の根本的課題へのアクセスを良くする活動を行っているのである。これは優れて現在的な意味での開発である。

１－５、オルタナティブな開発とＮＧＯ

ジョン・フリードマン Freedman J.(1992)は、政府主導の経済成長、産業開発中心の開発とは異なる「オルタナティブな開発」を理論化し、その主体となるのがＮＧＯであるとしている。それはコーテンのＮＧＯ理論の第４世代の役割をより明確にした

ものということができる。オルタナティブな開発とは、地域社会が開発の主体となって、貧困から脱却するプロセスである。貧困を脱するために必要な、また充足されねばならないもの、エンパワーメントされねばならないものとして次の８つが挙げられている。社会ネットワーク、資金、防御可能な生活空間、知識と技能、社会組織、労働と生計をたてるための手段、生存に費やす時間以外の余剰時間、適正な情報。これらのエンパワーメントのプロセスにおいてＮＧＯが重要な役割を果たすとされるのである。

エンパワーメントを８つの部分に分けて、それぞれが相関しつつもひとつの部分の進歩でも価値があるとする、フリードマンの考えは素敵である。なぜならば、先に述べた小さなＮＧＯ、ある特定の技術や部分に特化したＮＧＯの役割に光を与えるからである。

１－６、ＮＧＯをめぐる状況

開発援助におけるＮＧＯの役割は、この数年の間に広く認識されるようになった。例えば『我が国の政府開発援助－ＯＤＡ白書』９７年版では、ＮＧＯ活動について次のように述べている。「近年、日本のＮＧＯや地方公共団体の実施する途上国援助が広がってきているが、これは中央政府間で実施されるＯＤＡと並び、日本の国際協力の推進に大きな意義を有している。（中略）途上国の中央政府が十分機能していない場合や、紛争や政治的対立により中央政府を通じた支援が困難な状況になっている場合には、ＮＧＯ等を通じた支援が特に有効である」。こうしたことから、ＮＧＯ事業補助金制度（９６年度、８億１７００万円）が実施され、また「国際ボランティア補償支援制度」によって国際ボランティアに従事する人の保険料が補助される仕組ができている。

しかし、ＯＤＡ白書の文脈ではＮＧＯはあくまでも開発援助の脇役であり、中央政府による支援が困難な場合に有効であると認識されている。そしてＯＤＡの実施主体は「官」であり、実施そのものを「民」に任せることは考えられていない。また、ＮＧＯ事業補助金制度も、人件費等には使用できないなど、ＪＩＣＡ等によるＯＤＡ事業の実施と同じ縛りがあり、ＮＧＯサイドからは使いにくいとの指摘がなされている。

朝日新聞は「地球プロジェクト２１」の一環としてＮＧＯと国際協力に関する提言を発表した（９７年１０月２２日朝刊後に『新世紀への課題』として出版）。その目的は次の２つである。

①援助の本来の目的である貧困解消という点で、政府のやれることには限界がある。この壁を打ち破るには、政府援助の大胆な改革に加えて、非政府組織（ＮＧＯ）の力を生かしていかねばならない。

②世界と日本が抱える複雑多様な問題は、「官」だけでは解決できない。「市民参加型」社会をめざすべきときだ。全体として市民の活動が活発にならなければ、国際協力への関心も高まらないであろう。

そして、８つの提言として、「地球市民の日を設ける」「貧困解消を理念に掲げる」「ＮＧＯと共同で実験事業」「ＯＤＡの５％をＮＧＯに」「ＮＧＯの緊急援助隊を」「ＮＧＯ税制を実現する」「市民活動強化基金の創設」「社会動かず市民をめざす」が提起されている。

確かにＯＤＡの改革が論議されており、言われているように政府のやることには限

界があり、途上国の貧困を「官」だけでは解決できるものではない。戦後賠償に始まり、借款を中心としたインフラ整備、アジア中心のＯＤＡ実施のために整備されてきた「官」の援助システムが制度疲労を起こしている。日本のＯＤＡのシステムは、６０年代に主流であった経済成長による貧困解消という、経済開発、産業基盤の整備優先の思想に裏打ちされた制度であり、８０年代以降のベーシック・ヒューマン・ニーズの充足を重視し、コミュニティーへの支援、貧しい人々への直接的な支援、人間中心の開発を支援する制度になっていないことも指摘されねばならない。一度できあがった制度を変化させることはまことに困難な作業である。大胆な改革が必要とされる所以である。ただし、ＯＤＡのシステムが、戦後の日本の政治、行政のシステムの一環としてでき上がってきたサブシステムであり、それ自身独立したシステムないことも認識する必要もある。サブシステムのみを本来のシステムから切り放して論議することができないからである。それゆえ、そのＯＤＡの５％をＮＧＯ補助金にすること、ＯＤＡとＮＧＯとが共同で実験事業の実施、ＮＧＯ緊急援助隊をＯＤＡを利用して組織する、などの提言は、ＯＤＡ改革を先行させる形で実施しないと、ＮＧＯのＯＤＡ化を招きかねないのではないかと危惧される。

さらに、途上国におけるＮＧＯの状況も、巨大な資金が流れることから、人材がＮＧＯに流れる現象、ＮＧＯの官僚化、硬直化、外国依存体質などの問題も提起されている。

このように外からのＮＧＯ論議は活発であるが、実際のＮＧＯを見てみると、こうした外の動向とは裏腹に、実に地道な努力が払われている。制度疲労の状況はＯＤＡに限らず、ＮＧＯにおいても起り得ることでり、活動と組織や見直しが行われない限り、時代に即応した活動を行うことができない。９０年代になってシャプラニールやＪＶＣ等は、一時の停滞を打ち破って、新たな段階に飛躍しているのは、厳しい自己批判を通して新たな行動の枠組みを獲得したからである。調査の中では、いくつかの団体からは組織の危機をどう乗り越えたかを聞かされた。

また、逆に、大きくなることを拒否しているような「ラオスに絵本を送る会」「ＪＣＣ－ＭＦＭ」等は、等身大の活動を維持し、ＮＧＯ本来の緊急性を維持することで持続性を保とうとしているようである。これはこれでひとつの英知であると思う。

このようにＮＧＯの在り方や活動は、開発支援を通して開発途上国から学んだものである。ボランティア活動は常に双方向であるが、ＮＧＯは活動を通して異文化から学んでいるのである。これは日本にとって大切な経験であり、ＮＧＯの経験はもっと広く日本社会に還元される必要がある。これまで以上に多くのＮＧＯやボランティア活動が行われることが求められている。今後の課題として、ＯＤＡのパートナーとなり得る大きなＮＧＯのみならず、小さなＮＧＯを育成することが大切であり、仕事の合間にもできるボランティアとしてのＮＧＯの役割が評価されることが必要であろう。

２、９５年以降のＯＤＡの動向

経済協力開発機構（ＯＥＣＤ）開発援助助委員会（ＤＡＣ）は１９９６年５月６日と７日に第３４回上級会合を開催し、報告書『２１世紀に向けて：開発協力を通じて』"Shaping the 21st Centuey;The Contribution of Development Co-opration"OECD DAC（1996）を採択した。この報告書は日本の援助関係者の間では、一般に「ＤＡＣ新

開発戦略」ないしは「新開発戦略」と呼ばれている。後に述べるようにこの報告書は、開発目標の設定等は行っているが、戦略というより宣言ないしはポリシーペーパーと呼ぶのが相応しく、新開発戦略というのは必ずしも適切な表現ではないが、一般に使われているので、本論でもそれに従うことにしたい。「新開発戦略」報告書は英文および仏文が正文で、アネックスを含めても全体で２０ページの簡単なものである。

この報告書を紹介する外務省のパンフレットの題は「２１世紀への新たな挑戦」、副題として「援助の流れを変える－新たなグローバル・パートナーシップ」とある。グローバル・パートナーシップという概念を９６年のＡＰＥＣにおいて日本が打出したものであり、パートナーシップという言葉は、今後の日本の国際協力におけるキーワードの一つとして位置付けられていると考えられる。

またこのパンフレットの中で新開発戦略の作成に当たっては日本が主導的な役割を果たしたと記されている。確かに、９５年の早い段階に当時の外務省のＯＥＣＤ管轄の国際機構課長とＪＩＣＡ関係者との間で新開発戦略の目標値に関する会議が行われている。その会議で教育協力の担当者として意見を聞かれた筆者は、教育分野の目標値の達成の困難性を述べたことを覚えている。

２－１、新開発戦略の開発目標

「新開発戦略」は序文と要約、第Ｉ部「前進へのビジョン」、第II部「将来の課題に対する新たな戦略」および付属資料の４つの部分からなっているが、この中でも、重要なのは第Ｉ部と第II部である。第Ｉ部は現在の世界の開発の現状を述べて、これまでの国際協力が何をなしてきたのか、そしてなすことができなかったのは何か、さらには将来へのビジョンを明確に描くことを目的としている。そこでは具体的な達成目標として４分野７つの目標値が提案されており、この種の報告書としては珍しく高く評価されている。第II部はこうした目標を実現するためにどのような国際協力が行われるべきかを検討している。

現在の世界は、多くの問題を抱えているが、その問題の多くは開発途上国に集中的に表れている。例えば世界の人口は９０年の５０億人から２０１５年には約７５億人に増加するが、そのほとんどは途上国の人口である。途上国、特にアフリカにおける経済停滞が顕著であり、生活水準が悪化している国が多い。また、毎年数百万人の子どもが治療可能な感染症や病気で死亡しており、１．３億人の学齢期の子どもが教育を受けていない。いまだに途上国の子どもの３分の１以上が栄養不良であり、１０人に一人が５才未満で死亡している。男女平等はいまだに実現されない夢である。砂漠化などの環境問題も途上国を悩ませている。

しかし、「新開発戦略」ではこのように途上国においていまだに多くの問題があるとはいえ、途上国も含めた２０世紀後半の世界の福祉に関する指標は大きく改善されたとしている。つまり、平均寿命が伸び（４１才から６２才へ）、安全な水へのアクセスが飛躍的に増加し（３５％から７０％へ）、成人識字率が上昇し（半数弱から３分の２程度に）食糧生産は人口増加を上回って増加した。こうしたプラスの側面は国際機関や先進国の援助によるところが大きい。

では、国際協力は成功したと言えるのか。それに対して、この報告は微妙な表現を使っている。「人々と組織、機関が持続的な自助努力を行った途上国だけが成功を成し遂げたことは明らかである。同時に国際協力もこの５０年間の開発の成果に大きく

貢献しており、その役割が拡大していることも実証されている」（７ページ）として、乳児死亡率の減少や天然痘・小児麻痺の撲滅、緑の革命、家族計画の普及、インフラストラクチャー整備、等の例を挙げている。そして、こうした国際協力の成功例とともに、失敗もあったとしており、そこでは次のようにのべている。「開発と開発協力は人間の経験そのものの反映である。それは決して単純で整然とした進歩の物語ではない。後退もあれば、資源の浪費もあり、援助計画が稚拙だったり、運営方法の失敗から非建設的な結果に終わったものさえある。一部の国は過度に援助に依存するようになってしまった。我々は成功と失敗の双方から最大の効果を生む方法を学んできた」（８ページ）。このような失敗の認識を大胆に表明するところが、国民ないしは納税者からフリーである国際機関の国際機関たる所以であろう。

こうした議論を踏まえて、新開発戦略はいまや広く知られることになった４分野７つの開発目標を掲げている。経済的福祉領域では貧困対策の分野として「２０１５年までに極端な貧困の下で生活している人々の割合を半分に削減すること」が、目標とされている。

社会開発の領域では教育と保健医療の２つの分野で５つの目標値が設定された。教育分野では「２０１５年までにすべての国で初等教育を普及させる」と「２００５年までに初等・中等教育における男女格差を解消することによって、男女平等および女性の地位の向上（エンパワーメント）に向けた進歩を示す」である。

保健・医療分野では「２０１５年までに各途上国の乳児および５才未満の幼児の死亡率を１９９０年水準の３分の１に低下させる」、そして「同じ期間中に妊産婦死亡率を４分の１にさせる」ことである。さらに「２０１５年までのできるだけ早い時期に、適切な年齢のすべての個人が、基礎保健システムを通じて性と生殖に関する保健医療サービスを受けられるようにする」と、３つの目標値が設定された。

最後の環境分野は「２００５年までにすべての国が持続可能な開発のための最新の国家戦略を策定すること。それによって２０１５年までに、現在の環境資源の減少傾向が世界的な基準および国別基準の双方に照して効果的に改善されるようにする」ことが目標である。

こうした目標値は９０年に相次いで行われた国連の世界会議の中で提唱されたものを纏めたものとも見ることができ、概ね国際的な議論や検証を受けている目標と言うことができる。[1)]

２－２、新開発戦略のパートナーシップ論

第II部での課題は国際協力をどのように行うべきか、すなわち方法論である。４章に分れており、Ａ．変貌する開発協力、Ｂ．効果的なパートナーシップにむけての協調の強化、Ｃ．援助の改善に向けて、Ｄ．政策の結集である。

Ａでは開発における外部パートナーの役割は「個々の国の条件と決意に応じて持続可能な開発に必要な諸条件を整える」ことにあるとしている。これは外部パートナー、つまり援助国の役割は条件整備であり、それを生かすも殺すも被援助国の責任であると言う、突き放した言い方から始まっている。これは９５年５月のＤＡＣ開発協力関係閣僚および援助機関の長レベルの会合（いわゆる上級会合）において合意された「新たな世界的状況の中での開発パートナーシップ」の考え方を強く押出している。

現在の開発が直面している問題は、多党制や地方分権化を含んだ良い統治、市場経

済化に伴う民間部門の育成、環境問題への対応、男女格差の是正など、これまでの開発とは異なった新しい課題である。こうした課題はいわばソフト面の課題であり、国際協力の中心的な分野であった経済的な条件整備（ハード面）とは異なっている。そのため、ソフト面の開発は政治状況の変革や全面的な経済システムの転換などを含んでいるために、途上国自身のイニシャティブなしには達成することの出来ない課題であり、必然的にパートナーシップモデルを採用せざるを得ない課題であることも確かである。こうしたことからＢでは、パートナーシップモデルの内容を３つの分野に分けて説明している。つまり、共同で責任を負う分野、途上国の責任分野、外部のパートナーの責任分野である。

共同で責任を負う分野としては、５項目が挙げられている。

・開発のために十分な資源を作りだす条件の整備。
・武力紛争の危険性を最小限にする政策を取る。
・国内的および国際的な腐敗や不法な慣行を防止する活動の強化。
・市民社会のすべての層から開発に対する効果的な貢献を受入れる。
・急成長している途上国や地域開発機構からの支援を要請する。

途上国の責任分野としては次の７項目である。

・適切なマクロ経済政策を維持する。
・男女平等を含む社会開発および参加の拡大という基本目標を目指す。
・信頼にたる政府の確立と法の支配を促進する。
・人材と組織の能力を強化する。
・新規事業や国内貯蓄の投資への活用を容易にする環境をつくる。
・効率的な税制や生産的な公共支出を含む健全な財政運営を行う。
・近隣諸国と安定的かつ協力的な関係を維持する。

外部パートナーの責任分野は同じく７項目である。

・優先的なニーズを満たし、合意された開発目標の達成のための追加的な資源活用の促進に向けての信頼性の高い適切な支援を行う。
・途上国にも十分な機会を与えうる国際的な貿易・投資制度の整備に努める。
・国際的に合意された効果的な援助のための指針を守り、継続的に改善に向けたモニターを行う。
・途上国の能力の強化と参加の拡大を支援し、援助への依存を避ける。
・情報、技術およびノウハウの利用を支援する。
・人権や武力紛争の危険に影響を与える政策に関して一貫性を保つなど、援助以外の側面においても常に統一的な政策を維持する。
・途上国自身の戦略を支援するため、外部パートナー間の援助システムのより良い調整に努める。

このようにＤＡＣの言うパートナーシップモデルとは、一言で言えば途上国における援助受入れ機能の強化、援助国側の政策の一貫性と途上国の状況に見合った支援体制の形成と言うことになると思われる。その他の市民の参加、社会的公正、援助協調などの項目はこれまでの国連関係の国際会議やＤＡＣ会合等で何度も言及されていることである。

問題はどうしたらこのようなパートナーシップモデルを実施できるかということであろう。それに応えるのが、ＣとＤの部分である。Ｃの前書きではこの問題に応える

ための提言をするとしている。しかし、実際の内容を見るとはあまり具体的な提言はなく、途上国自身が開発戦略を作成することへの支援、ＯＤＡの維持増額の必要性、援助協調の推進、モニターリング・評価の促進、援助対象国や地域の見直しなどが挙げられている。開発戦略形成能力の低い国に対しては、援助国がラウンドテーブルや援助国会合を開催する必要が述べられる等、現実的な対応も示唆されているとはいえ、全体としてかなり曖昧な提言となっている。

さらにＤの部分では、開発政策はそれ以外の途上国と援助国の政策と合致することが可能であり、あらゆる面からの政策を動員して開発目標を達成すべきであるとしている。この部分での注目すべき点は、「武器輸出の増加は、開発の優先分野に当てるべき乏しい資源を枯渇させる可能性がある」と述べている部分である。これは、先進国政府の触れてほしくない問題であり、また援助以外の先進国の政策が途上国の開発に大きな影響を与えることを、具体的な例で示している箇所であると言えよう。

２－３、日本におけるパートナーシップ論への取組み

外務省とＪＩＣＡはＤＡＣ新開発戦略を日本のＯＤＡにどのように反映させるかを検討するために１９９６年１１月に「ＤＡＣ開発戦略援助研究会」を組織し、９８年３月付けで報告書が発行された。この報告書をもとに、特にパートナーシップ論をどう捉らえているかを見ることにしたい。

前節に述べた途上国、外部パートナー、共同で責任を持つという３領域の項目群を踏まえて、日本のＯＤＡを実施する際に必要な視点として次の７つの考え方が提言されている。

①グローバリゼーションの中での「国際的な援助協調」の重視。
②途上国の成長と分配面の「バランスある発展」を支援。
③途上国における「良い統治」の確立と強化の重視。
④途上国の個々の状況に合う「国別アプローチ」を重視。
⑤ＤＡＣ新開発戦略の「実施意思の表明国」を優先的に取上げる。
⑥ＤＡＣ新開発戦略の実施に向け「我が国の援助実施体制」を整備。
⑦当面、ＤＡＣ新開発戦略の「数値目標」より体制整備に力点をおく。

ここに表れている考え方は、これまでのＯＤＡ実施における要請主義から、一歩踏みこんで、戦略的な対応を行おうとするものであり、そのための国別研究と実施体制の整備の必要性を指摘していると言えるであろう。ここで表明されているのは途上国の開発のオーナーシップを尊重する中で、日本自身の援助国としての自由度を強化することを通して、パートナーに相応しい振舞をしていこうということであろう。こうした自由度の高い戦略を可能にするためには、援助協調の強化と適切な国別アプローチの策定、そのための実施体制の変革が必要となる。そして援助協調が途上国内で行われ、国別アプローチが途上国のイニシャティブないしは参加をまって行われねばならないという新開発戦略のパートーナーシップモデルに従えば、いづれにしろ現地事務所（途上国のミッション）の強化以外の答えは見出しにくい。自由度の高いパートナーシップを追及することは、これまでの東京による援助政策の主導から、海外の事務所の主体性の確立と性格の変化がもたらされねばならなくなる。この場合には、援助実施機関（特に現地事務所）は援助国政府と途上国政府との間にたって、開発戦略に基づくさまざまなイノベーションを伝えるチェンジ・エージェントとしての機能が

必要とされるであろう。つまり、援助実施機関は自国の政府の政策実施と同時に途上国内で開発とイノベーションを広めて行く役割を負わされることになるのである。

３、チェンジ・エージェント論からみたＯＤＡとＮＧＯ

ロジャースは『イノベーション普及学入門』において、その第７章全体をチェンジエージェント論に当てている。チェンジ・エージェントとは「複数の社会システムの間のコミュニケーションのつなぎ目の役をはたす」ものであり、二つの世界にまたがるマージナル・マンであると言えよう。開発を含めたほとんどの変化はチェンジ・エージェントがあらかじめ計画的に考えて行動した結果として生起するのである。ここでロジャースが展開しているチェンジ・エージェント論の全体を述べることはできないが、重要な概念として同質性 Homophily と異質性 Heterophily を検討したい。

同質性と異質性とは交わりのある二人の人間が属性の類似している度合いを示そうとする概念である。属性には人種、民族、言語、宗教、教育、生活水準、性、年齢、職業、社会的な参加度など多様である。チェンジ・エージェントがイノベーションの普及対象者と交わる際に、属性の同位性が高い場合は同質性が高いとし、差が大きい場合を異質性が高いとする。一種の相対的な概念であり、比較概念である。

コミュニケーションは、同質性の高い人の間ではスムーズであり、異質性の高い人の間では困難である。つまり、子どもや外国人とのコミュニケーションは難しく、同級生や同じ職場の人とのコミュニケーションは容易なのである。チェンジ・エージェントとは二つの世界のマージナルマンであるから、それぞれの世界に何がしかの異質性と同質性を有していることになる。例えばチェンジ・エージェントとして、日本の青年海外協力隊やアメリカの平和部隊の青年を考えると、彼等は日本やアメリカの社会と現地の地域社会との間のマージナルマンである。彼等は当初は現地の地域社会と異質性を強く持っているが、自己の異文化とのコミュケーション能力を増加させることによって、地域社会との同質性を獲得して行くことになろう。しかし、地域社会と出身社会の異質性に変化がないと仮定するならば、それは個人の派遣された社会との同質性の獲得は同時に出身社会からの異質性の増加と見ることもできる。

異質性の高い社会や人との間のコミュニケーションを取り持つ役割を持っているチェンジ・エージェントは両方の社会との異質性と同質性のバランスをうまくとらないと、イノベーションを伝えることに失敗してしまう。

３－１、援助機関のチェンジ・エージェント性

国際協力事業団（ＪＩＣＡ）は開発途上国を中心に６０近い事務所を持ち、海外経済協力基金（ＯＥＣＦ）は１７の海外事務所を有している。こうした事務所の機能強化と本部権限の委譲は課題の一つとされているが、いまだに強い東京中心的な体制を持っている。しかし、ＤＡＣ新開発戦略やＪＩＣＡ報告書が述べているようなそれぞれの途上国に国毎の援助協調を強化し、国別アプローチを立案するためには事務所機能を早急に強化することは不可欠である。第２節で述べたように援助機関とその海外事務所は、それぞれの政府のオーナーシップを尊重しつつ、パートナーシップを発揮することが要求されているが、それは途上国政府や地域社会に対しては開発のイノベーションを伝播するチェンジ・エージェントしての役割を担っているからである。

これまでの海外事務所は、東京から援助機関職員が２～３年のタームで派遣され、中心的地位を占める。現地採用の日本人と現地スタッフはサポーティングスタッフである。こうした海外事務所は、東京との同質性が高く、現地の地域社会とははなはだしい異質性を持っていることになる。そのために東京とのコミュニケーションはスムーズであるが、現地での援助協調や現地政府や社会のニーズを探って、パートナーシップモデルを演ずるには、その異質性があまりに高すぎるためにコミュニケーション自体が困難な状況にある。

こうしたチェンジ・エージェントとターゲットとの異質性を弱めるためには、チェンジ・エージェント自身の同質性を高めることと、チェンジ・エージェントとターゲットとの間を繋ぐものとして、ロジャースは補完的エージェント paraprofessional aides を介入させることが必要であると指摘している。

チェンジ・エージェント自身の同質性を高める側面からのアプローチには、長期に現地に生活した経験を持つ現地採用の日本人スタッフの待遇改善、現地スタッフの登用などが考えられる。補完的エージェントの介入アプローチには、現地ＮＧＯや大学・研究機関、開発コンサルタントとの共同作業が考えられるであろう。これまで行われてきた日本のエージェント（コンサルタントや商社）が案件形成や実施に直接的に介入することは、彼等の補完的エージェントして同質性／異質性領域における位置が問題となる。日本のエージェントは援助機関との同質性は高いが、途上国政府や現地社会との異質性が高く、補完的エージェントとして同質性／異質性領域の適切な位置を占めていないと考えられるからである。

３－２、ＮＧＯのチェンジ・エージェントとしての性格

ＮＧＯは組織、活動、理念において多様であることはすでに見たとおりであるが、チェンジ・エージェント論の異質性／同質性という概念からみてみると、ＯＤＡとはきわだった特徴を見て取れる。それはＮＧＯは途上国との同質性がＯＤＡと較べると格段に高いことである。逆にＮＧＯの形成自体が途上国との同質性ゆえに行われたということができるであろう。そして日本社会とはある水準の異質性を感じているグループが多い。しかし、最近の特徴としては、「ラオスに絵本を送る会」や「モンゴル植林運動協力日本委員会」のように、日本社会に根付いた人々、つまり日本社会との高い同質性を保っている人々が支えているグループがでてきている。

先に述べたように、比較的大きなＮＧＯが目指している間接支援、つまりコーテンの言う第２世代以降のプログラムは、新開発戦略におけるパートナーシップ論と同じように途上国サイドのオーナーシップとパートナーサイドの自由度の確立と言う側面を持っている。途上国においては異質性課題を補完的エージェントを介入させることで避けようとする動きである。これは同時に日本社会と同質性を高めることになる。なぜならば、ＮＧＯにおいて自由度が高められることは、日本国内のリソースをより国内の状況に近い形で提供することが可能になるために、日本社会と親和性の高い、つまり同質性を高める形での活動形態をとることが可能になるからである。

４、考察

新開発戦略におけるパートナーシップ論を日本のＯＤＡおよびＮＧＯシステムに適

用しようとすると、その二つは同質性／異質性課題からは逆の動きとなっていることを指摘した。つまり、ＯＤＡにおいてはチェンジ・エージェントとして活動を強めることが必要であり、そのためには途上国との異質性を弱める補完的エージェントの活用が広く行われねばならない。ＮＧＯにおいては多様性ゆえに一部ではあるが、すでにパートナーシップへの動きが明確に見て取ることができる。そこでは補完的エージェントの活用が活発に行われている。そのためＮＧＯが本来持っていた途上国の地域社会との同質性が弱められ、かえって日本社会との同質性を回復しているのである。

それゆえに現在はかってのようにＯＤＡとＮＧＯの異質性が弱められ、協調・協働の可能性が強く見えている。ＯＤＡにとっては現在のＮＧＯは補完的エージェントとして、適切な同質性／異質性領域に位置しているのではなかろうか。またＮＧＯにとっては間接協力によって弱められる途上国の地域社会との同質性を、ＯＤＡと協調することによって途上国政府や地方行政機関との幅広い協力を保つことで全体として途上国との同質性を確保することが可能になるからである。

このように新開発戦略は数値目標やパートナーシップ論を提示することによって、新たな国際協力のシステムの形成を促しているととらえることが可能である。それゆえに新開発戦略を運動論としてとらえるのではなく、組織論、システム論としてとらえることが求められているのである。本論は新開発戦略を普及学のチェンジ・エージェント論から検討することによって、組織論的な変化への動きを読み取ろうとしたものである。組織学の視点から国際協力の在り方に関する研究が進められることが必要であろう。

【注】

[1] ９０年代に相次いで行われた国連会議には次のものがある。教育（ジョムチェン、１９９０年）、子ども（ニューヨーク、１９９０年）、環境（リオデジャネイロ、１９９２年）、人権（ウイーン、１９９３年）、人口（カイロ、１９９４年）、社会開発（コペンハーゲン、１９９５年）、女性（北京、１９９５年）。

【参考文献】

朝日新聞地球プロジェクト２１(1997)『新世紀への課題』朝日新聞総合研究センター

国際協力事業団国際協力総合研修所編(1998)『ＤＡＣ開発戦略援助研究会報告書－総集編および分野編』

Freedman Jhon(1992)"Empowerment;The Politics of Alternative Development"（日本語訳 斎藤・雨森監訳『市民・政府・ＮＧＯ－力の剥奪からエンパワーメントへ』新評論1992)

Korten David C.（1990）"Getting to the 21st Century-Voluntary Action and the Global Agenda"Kumarian Press （日本語訳 渡部龍也訳『ＮＧＯとボランティアの２１世紀』学陽書房 1995)

ＮＧＯ活動推進センター編(1998)『ＮＧＯダイレクトリー ９８ ～国際協力に携わる日本の市民組織要覧～』ＮＧＯ活動推進センター

OECD DAC'1996)"Shaping the 21st Centuey;The Contribution of Development Co-opration"（日本語訳 外務省『２１世紀に向けて：開発協力を通じて』）

Rogers Everett M.(1973)"Communication Strategies for Family Planning" The Free Press,NY
Rogers Everett M.and F.F.Shoemaker(1971)"Communication of Innovations" The Free Press,NY (日本語訳 宇野善康監訳『イノベーション普及学入門』産業能率大学出版部)
内海成治(1993)『教育メディア開発論－国際協力と教育メディア』北泉社
内海成治「国際ＮＧＯシリーズ」『ＳＤ２１ 社会民主』１９９７年３月号から１９９８年３月号
内海成治(1998)「ＮＧＯの動向と課題」『ＳＤ２１ 社会民主』１９９８年４月号
内海成治 ((1998)「国際教育協力論の試み－ＤＡＣ新開発戦略をめぐって」大阪大学人間科学部紀要２４号

第２部　国際教育協力の方法論的研究

第４章　国際協力におけるメディア利用の方法論

第５章　海外研修員に対する研修カリキュラム開発

第６章　人口家族計画力プロジェクトにおける方略形成

第７章　画像理解調査からみえてくるもの

第４章

国際協力における
教育メディア利用の方法論

はじめに

国際協力の中の技術協力は開発途上国における技術移転活動であり、広義の教育と位置付けられる。本章では問題を明確にする意味で技術協力を教育活動よりもう少し狭い概念である教授活動と想定し、そこにおけるメディア選択に関する論議を検討する。教授活動とは後に述べるように教育目標を持ち、そのために予め教材、資料が用意された教育過程を意味している。また、教授活動をサポートする各種メディアに対して本章では教育メディア Educational Media をもう少し限定して、教授メディア Instructional Media を使用することにしたい。

はじめに教授メディアとは何かを、定義も含めての紹介し、次に教授にあたって適切なメディアを選択するためのメディア選択モデルを検討し、その例としてケンプのモデル及びレーサーとガニェのモデルを取り上げて考察する。次にメディア選択モデルに内在する問題点を技術協力における教授メディア利用の状況及び技術協力プロジェクトの現場で実施したメディア環境に関する予備的調査等を踏まえて論議する。最後に技術協力のための教授メディア利用に関する幾つかの論点を提出することにしたい。

１、教授メディア選択モデルの必要性

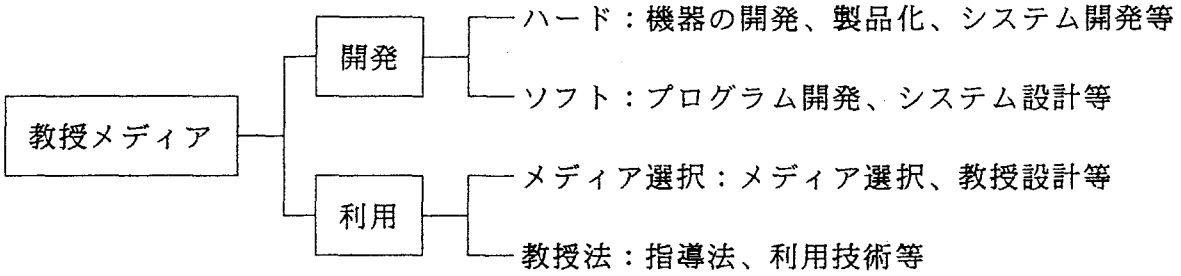
無償資金援助による施設案件や機材案件及び技術協力プロジェクトにおいては、通常各種の視聴覚教育機器が備えられるが、テレビスタジオや大型シュミレーター、移動訓練車等が供与・設置される場合もある。また海外に赴任する専門家の多くがカメラ、ビデオ等を携行機材として購送することが多い。教育メディアは、文化の違いや言葉の障害を乗越えて、技術移転を側面からサポートするものとして期待されているのである。ところが、技術協力において教育メディア機材の供与が量的に拡大する一方で、質的な面で多くの問題が指摘されている。例えば、「供与された機材のランニングコストが高すぎて活用出来ない」「機材の使用法が分らない」「機材のパーツや周辺機材の入手が難しい」「ソフトの開発が出来ない」「カウンターパートの視聴覚研修を実施する機関がない」といった声がある。また近年、視聴覚教育や教材開発、ビデオ制作専門家に対する派遣の要望は非常に高まっている。

こうした問題点が出てくる原因はいろいろ考えられるが、ひとつには機器つまりハードの開発普及が先行して、メディア利用技術の研究開発や教育ソフトの開発が立ち遅れているからであろう。これはハードの開発が科学技術開発の進歩と平行して進むのに対して、ソフトの開発・普及は多くの研究者と教育実践者による長期間にわたる研究が必要とされるからである。日本をはじめとする先進国の技術開発の速度は非常に速く、ハードの開発に見合ったソフト開発や利用・普及が追い付かない状況にあると思われる。いまひとつは途上国に送られた機材を活用するためには人材の養成訓練

が不可欠であるが、これは時間と手間のかかる困難な仕事である。さらに大きな原因と考えられるのは、技術協力の目的・対象・内容が多岐にわたるため、これまでの公教育における開発利用を主たる領域としている教授メディアの開発理論および利用技術では充分な対応が出来ないことであろう。つまり技術協力を対象とした教授メディアの研究がほとんど行われていないことである。

教授メディアの問題は大きく開発と利用の問題に分けることが出来るだろう。さらに開発にはハードとソフトに分けられ、利用に関してはメディア選択と教授法のふたつの面があると思われる。勿論この両者は盾の両面でありハード無くしてソフトなく、また教授メディア選択は教授設計の一部を成すものであり教授法と分かちがたく結びついている。

図 4－1 教授メディアの側面



これまでの援助における教育メディア機器の供与に際して、開発の側面に目を向けており、利用技術についてはほとんど考えられてこなかったと思われる。それは無償やプロ技協の施設や機材選定が建設コンサルタントや機器メーカーの主導で行われることが多いこともその理由の一つである。しかし、援助における教授メディア関係の施設や機器の選定に当って、指針となる理論や研究が殆ど無いことも指摘されねばならないだろう。

教授メディア利用については教授設計を構成する要素としてメディア選択理論があり、多くの教授メディア選択モデルが提案されている。しかし教授メディア選択理論そのものが多くのあいまいさを内包しており、教授メディア選択モデルもすべての教育訓練状況に採用できるものではない。また技術協力は従来の教授メディア選択モデルが対象としてきた教育活動と異なっている点が多々あり、こうした教授メディア選択モデルがどこまで有効であるか、あらためて問い直す必要があると思われる。しかし、現状を前進させて行かねばならないとしたら、多くの不備があるとはいえ、こうした教授メディア理論を応用した視聴覚教育メディアの開発と利用を行うこと以外に方法がないのである。

2．教授メディア

2－1、教授メディアの定義

教授メディア Instructional Media は教育メディア Educational Media と同じ意味で使われることもあるが、その定義に関してはいろいろな考え方がある。教授メディアとは「教授」Instruction と「メディア」 Meduem 又は Mediaの複合語であるか

ら、その両方の定義から考える必要があるだろう。

（１）教授とは

教授と同様に使われる言葉に 教育 Education、訓育 Discipline、訓練 Training 等がある。岩波小辞典教育(1982年版)によると教授とは「一般に知識や技術を意図的・計画的に〈教える〉といいあらわすような過程」と規定している。それに対して「教育」はもう少し包括的な意味をもっている。訓育と訓練は、教授が知識技能の習得であるのに対して、環境への反応としての行動様式の獲得ないしは習慣づけと考えられる。訓練には技能技術の練習による熟達が中心であり、訓育は道徳教育を主要な分野とする違いがある。

知識・技術を意図的・計画的に教えるという教授は「目標を持った教育過程」と言換えることが出来るだろう。本稿でもこの様な意味で教授という用語を使うことにしたい。意図的かつ計画的とは目標があるいうことであり、また予め計画されたプロセスを持っているということである。それゆえに教授の実施には教授法や教授技術が必要になる。また教授は目標と教授法およびその教授の評価方法を構造化してひとつの「教授システム」を形成する。教授システムとは明確で有用な目標を持ち、予め計画された学習方法とその評価方法を持ったシステムのことである。それゆえに教授システムを設計するためには目標の分析、教授学習方法の統合、評価の３つの働きが必要となる。メディアはこの教授の実践に重要であり、メディア選択は教授システム設計の一部分を形成するものである。

しかしすべての教育活動がこうした教授システムとして構造化されているわけではなく、一つの教育活動にはさまざまな目標といくつかの教育活動を内包しているのが普通である。図４－２はＪＩＣＡの研修コースを例として分析したものである。

図 ４－２ 研修コースの教育活動の分類

		特定の目標があるか	
		はい	いいえ
そのために用意した資料や教材があるか	はい	教授 研修旅行	見学 文化活動
	いいえ	行事参加 スポーツ	ホームステイ 偶然の学習

（２）メディアとは

メディアとは何か。この言葉の有名な概念はマーシャル マクルーハン(1964)の「メディアはメッセージである」であろう。メディアの存在そのものがある思考の在り方や態度を決めるメッセージを持っていると言う主張であると思われる。例えば、学校嫌いの落ちこぼれは「文化的に不利な子ども」だが、そういう子どもとは「テレビっ

子」である。「なぜ彼等が不利かといえば、テレビは低い視覚指向性と、高い参加度をもつ新しい環境を作り出したが、その新しい環境は、古い既成の教育とは相容れがたいのである」。テレビというメディアは一つの態度を作り出すものなのである。

しかし、このようなメディアの概念はわれわれの当面の定義には極端すぎるだろう。また一方でメディアをテレビやラジオのような機器と見る見方もプリミティブ過ぎる。もう少し教育や教授に即したメディアの考え方を検討しなくてはならない。

ロミチョフスキー(1988)はメディアを「ある送り手（人間または非生物）から受け手へとメッセージを運ぶもの」と定義している。それではメディアが運ぶメッセージとは何か。それは「教授システムから学習者に伝達される情報」だと言う。またメディアは教授過程の一要素でもあり、メディアはハードウェアとソフトウェアを構成要素とするメディアシステムを形成するとしている。彼の言うところの教授システムとはメディアと教材の組合されたものを意味していることから、この定義は同義反復であり、かなり混乱したものと言わざるを得ない。しかし、このことは逆にメディアという言葉それ自体が同義反復をせざるを得ないほど複合的な概念であることを表しているといえるだろう。

中野照海（1982）はメディアを「授業・学習状況を具体化するもの」と規定した上で「このようなメディアの、いわば包括的な規定づけのままで、メディアの選択の課題を検討していくには不十分である。この規定が包括的であるというのは、メディアの概念が多様な意味を含ん」だものだからである。つまり、メディアとはメッセージ、材料、機器、技法を含んだ複合的な概念であるとしている。例えば映画とテレビは、異なったメディアとして分類されるが、確かに材料や機器としては異なるメディアであるが、学習刺激として学習者に提示されるメッセージという点では、同種のものと考えることができる。メディアの４つの次元のなかで学習にとって重要な次元はメッセージであるとしている。

（３）教授メディア

以上の論議を踏まえて、教授メディアについて考えることにしよう。まず、教授メディアとは教室で使われる視聴覚機器、即ちOHP、スライド、ビデオ、テレビ等の機械のことである、という考えは非常に一般的であり、また教授メディアという言葉の核になる概念であろう。

ブリッグズ(1970)は教授メディアを「学習イベントを生起するために学習刺激を提示するもの、および学習場面を構成するもの」と規定している。またレーサーら(Reiser,R.A.& R.M.Gagne 1983)は「教育的メッセージがそれによって伝達される物理的なもの」としている。これらによるとあらゆる教育メッセージを媒介するものが教授メディアである。つまり、学校の建物、教師やインストラクターから教科書、実物、黒板、視聴覚機器、その他の教材教具のみならず実験、栽培、見学等すべてが含まれる。

大内茂男（1982）は日本では教授メディアの考え方に学校建築や教師、教科書を除外する場合が多いが、「授業の設計者、実施者である教師や教育の場そのものである学校建築を教育メディアから外すのは分るが、教科書はメディアとしたほうが良いとしている。つまり教科書を教えるのではなく教科書で教えるのであり、教科書も教育の手段だからである」と批判している。これは日本には伝統的な教科書中心主義的な

教科書観があるため、教科書を教えるために教授メディアがあると考えるところから起こる問題と思われる。

教授メディアと同様に使われる言葉としては、教育メディア、視聴覚メディア、視聴覚教育メディア、視聴覚教材がある。教育メディアとは教授メディアより広い概念であり教育に使用するメディア全てを含む。その場合殆ど教授メディアと変りない。例えば学校で自校の野球の試合をテレビで観戦した場合、それは教育メディアとは言えるかもしれないが教授メディアではない。視聴覚メディアはその意味するものは全て教授メディアということが出来る。しかし、視聴覚メディアは教授メディアに比べるとずっと狭い概念である。学校の建物や教師の発問、飼育、栽培等は視聴覚メディアとは言いにくいからである。視聴覚メディアは言語メディアの対概念と考えられるのである。視聴覚教育メディアとは視聴覚メディアと殆ど同じ意味で使用されている。ただし、教育という字句が入るので、学校教育における視聴覚メディアというニャアンスが含まれているように思われる。また教材とは単元を構成する教授内容と、その内容を提示、説明するための具体的な教授資料という二つの考え方がある。前者は Subject ないしは Content であり、後者は Material である。視聴覚教材と言う場合には後者の視聴覚的手法を使った教授資料と言うことが出来る。この場合もすべての視聴覚教材は教授メディアである。

２－２、教授メディアの効果研究

メディアの効果に関する比較研究は多くの国の沢山の視聴覚教育の研究者によって行われてきた。これはメディアＡとメディアＢの効果の比較を、授業においてそのメディアだけを操作して、その他の全ての要素を一定にして、その授業の結果からメディアの効果を比較するものである。しかし、これらの研究は多くの場合「有意差なし」を結果するのである。その理由についてペギー＝カンペアは実験に選ばれる主題の為だとしている。つまり、2つのメディアの効果の比較研究を行うに当って両方のメディアが同様の効果を持っていそうな目標を選ぶのである。例えば鳥の鳴き声の学習を材料としてテキストと録音テープの効果を比較する研究者はいないのである。どちらも同様に適しているか、どうように適していないかのどちらかを実験テーマにするのである。それゆえにメディア効果の比較にあたって有意差が見られないのは驚くにあたらないというのである (Peggie Campeau 1972)。

多くの研究結果を統計的に組合せてひとつの傾向を見ようとするメタ分析をメディア比較研究に用いて多くの研究を行ったのは、クリック(James Kulik)のグループである。例えば視覚ベース教授のメタ分析では視聴覚対教師の比較に関する320の研究報告が分析された。その中で72の研究は正しくデザインされたもので比較可能なものであった。そのうち74％は有意差がなかった。視覚ベースによる教授方法が効果があったとするものは19％であった(Cohen,P.A.etc 1981)。

こうしたことから、ある教授にはどのようなメディアが最も適しているかについて否定的な見解を持つ研究者もある。例えば、シュラム(Shuram,W 1977)は次のように述べている。「動機を持った学生は、もしそのメディアが彼等のニーズに見合った使い方と応用がなされていれば、どのようなメディアからでも学習する。それぞれの物理的な限界があるにしても、いかなるメディアも、どのような教育的課題でも達成す

ることが可能である。学生があるメディアからより多くのものを学べるかどうかは、少なくとも、どのようなメディアが使用されるかと同じ程度に、そのメディアがどのように使われるかに依拠するように思われる。」

同様の見解はガニェも述べている、つまり「ほとんどの教育的機能はほとんどのメディアで実施可能である」(Gagne 1970)。

リチャード＝クラークのように、いかなるメディアもそれ自身によって学習効果に影響をおよぼすのではなくて、メディアはよく設計された授業では単に「運ぶもの」に過ぎないとする研究者もある(Clark,R.E. 1983)。

中野照海(1982)は「一般的な意味での、メディアの優劣を判断することは不可能である。例えばテレビによる劇と、映画による講義とを比較して、テレビが優れているとしても無意味なことになる」。メディア自身の複合的な概念ゆえに教授メディアの効果を一義的に決定することが困難だとしている。そして、いまや視聴覚教育や教育工学の書物から「メディアの効果」の列挙は見られなくなったと述べている。

このように教授メディアを選択する意味はなく、ただ使用可能なメディアを適宜使用すればよいのであろうか。シュラムは上に引用したパラグラフの次に、「こうした視聴覚教育におけるメディアの効果研究の結果からただちに、ある状況にたいしてあるメディアが他のメディアに比べてより効果があることを否定するわけではなく、一つのメディアがあらゆる状況に有効であることを否定しているのである」と述べている。

またレーサーら(Reiser,R.A etc 1983)は「学習効果はメディアが用意にされた学習条件により決定される。このことはどんなメディアでもある教授の単元に等しく効果があるということだろうか。応えはノーである。あらゆるメディアが与えられた学習条件において等しい効果を持つわけではない。われわれのなさねばならないことは、与えられた教授状況において学習条件を備えるのに最も効果のあるメディアを見つけることにある」とメディア選択の必要性を強調している。

またロミチョフスキーは、学習効果の上からカラーテレビと白黒テレビとが差がないとしても、カラーテレビの楽しさ、美しさは否定できない。そしてうまく統合されたマルチメディア提示が単一のメディアによる提示よりも面白いのであるとしている。

３．教授メディア選択モデルの動向

３－１、メディア選択モデルの開発

教授メディア選択に関するモデルは昔から沢山あったわけではない。1960年代には、わずかに2、3のモデルが提案されていたにすぎない。初期のモデルで知られているのは南カリフォルニア大学のアレン Allen,W.J.(1967)のマトリックスを使用したモデルがある。70年の10年間に20以上のモデルが発表された。そして80年代の10年間には、既存のモデルの改訂を除くと実質的には数えるほどのモデルしか発表されていない。80年台に発表されたモデルの代表的なものはケンプ Kemp(1980)、レーサーとガニェ Reiser,R.A.and Gagne,R.M.(1983)およびロミチョフスキー Romiszowski,A.J.,(1988)である。

このことは何を意味するのだろうか。70年代はこれまでの伝統的な教授方法と大きく異なった放送大学や遠隔教育等が発達すると同時に、ビデオ、ビデオディスク、CA

Iの開発等さまざまな教授メディアが開発されメディア利用に関する関心が非常に高まったことが上げられるだろう。

では80年代のモデル開発の関心が低下した理由は何か。さまざまな理由が上げられるが、まずメディア選択モデルの有用性に関する疑問が大きいと思う。ある教授状況に対して適切なメディアを選択することが本当に可能なのかという疑問である。教授メディアが多様化しその開発の進歩にメディア選択モデルが追い付けない状況がある。もう一つは、80年代はメディアの選択よりも、マルチメディアの時代になったことがあげられる。あるメディアを選択することより、どのようにメディアを組合せるかという課題である。これには教室のなかでさまざまなメディアの使用が可能になったことにもよるだろう。さらに80年代はメディア統合の時代でもあった。つまり、印刷とワープロ、パソコンとビデオ、OHPシートと複写機の関係のようにこれまで別々に発展してきたメディアがいろいろな形で繋がるようになった。つまりメディア間のインターフェースがとれるようになったことである。そのため最適メディアの選択よりもメディアの統合に関心が移ったともいえるだろう。

では本当に教授メディア選択の仕事の重要性は低下したのだろうか。これに関して中野照海（1982）は教師のメディア選択の重要性はますます増加しているとしその理由として次の6点を上げている。

①教材が量的に増加するとともに、多様化してきたこと。
②従来の教材群に新たな教材群が増加してきたこと。
③学習の個別化への要請が高まってきたこと。
④自己完結的教材（例えば、プログラム教材やCAIなど）や、半完結的教材（テレビや映画など）が増加してきたことによって、従来からの教師の役割に再検討が必要になってきたこと。
⑤教材を作るというより選択の傾向が増大すること。
⑥授業はいずれの場合でも多媒体（マルチメディア）的であり、メディアへの意識が高まってきたこと。

特に④の自己完結的な教材利用の場合には選択の段階で半ば以上の学習効果が規定されてしまうと考えられることから、この種の教材選択に関して多くの論議を産み出すことになると指摘している。

ロミチョフスキーはメディア選択技法を使用する教師は、経験豊かな教師が直感的に行う場合より、優れたメディア選択を行っていると報告している（Romiszowski 1974、1989）。

３－２、メディア選択モデルの比較研究

こうしたメディア選択モデルの比較研究としてはブラビー Braby,R.(1973)、レーサーとガニェ(1983)、ロミチョフスキー(1988)がある。

９つモデルを検討したレーサーらによると、メディア選択の要因としては、メディアの物理的特性、学習者・教授形態・学習課題の性質および実践的要因の３つがあるという。そのうち例えば視覚の提示、音声、映像の動き、色などのメディアの物理的な属性はあらゆるモデルが採用している。また入手の容易性、コストなどの実践的要因についても全てのモデルが選択要因としている。しかし、学習者や教授形態、学習課題の性質に関しては各モデル間の広がりが大きいとしている。この分野の要因とし

てレーサーは次の４つを上げている。
①教授形態：教授の場所(学校、家庭等)、教授は個別か集団か、集団の大きさ等で、７つのモデルが採用していた。
②学習者の特徴：読解力、年齢等、同じく７つのモデルが重視。
③学習成果のカテゴリー：知的スキル、言語情報、運動スキル、態度形成、認知等、学習のカテゴリー化である。６つのモデルが採用。
④教授イベント：内的な学習過程を支える外的な事象のことでガニェ(1977)が提唱した概念である。７つのモデルが採用。

このように多くのモデルは基本的には大変似た要因と選択の段階を持っているといえる。各モデルの差としては次の点にあると思われる。
①詳細さの水準や課題の目標を決定する際の分析方法がちがう

例えばケンプのモデルは１頁に収ってしまう3つのフローチャートだが、ロミチョフスキーの新しいモデル(1988)は数十頁に渡る詳細な開設と多くのチャートから成立っている。しかしながら、いずれのモデルも学習者、教授課題、学習者の特性等の学習の条件を検討し、それとメディアの属性を組合せるために、学習課題の性質や条件をどの様に分析するかがモデルの特徴になっていると考えることが出来る。
②選択過程で使用される手法がちがう

選択の手法としてはマトリックス、ワークシート、フローチャートの３つが代表的なものである。またそれらを組合せたものもある。後に紹介するレーサーとガニェのものはワークシートとフローチャートを組合せたものである。

３－３、メディア選択モデルのフォーマット

メディア選択モデルは上記の３つのフォーマットに分類される。このフォーマットに関する論議を主にレーサーら(1983)とロミチョフスキー(1988)によって検討する。

（１）ワークシート法

ワークシートは必要なメディア選択の基準を一連の質問表の形に示したものである。通常複数のシートからなる。候補メディアはすべての設問に応えることで決められる。その他のワークシートの形式はチェックリストである。そのなかの質問に対する答えをまとめることで、選択の決定をするものである。ワークシートを使ったモデルとしてよく知られているのは、デュルハムらのものである(Durham,N H, Gearhart,R G, and Austin,J H 1974)。これは表とワークシートとチェックリストからなるもので、７段階分けて選択をするものである。このモデルの特徴はメディアの相対的な費用とそのメディアに相応しい内容を纏めた表にあるとされている

（２）マトリックス法

これは段階的に選択するのではなく、全ての選択基準を一度に検討する。例えば早い時期に開発されたアレンのモデルでは学習目標とメディアのマトリックスを学習効果の程度によって分けている(Allen 1967)。

マコーネルのマトリックスでは、メディアとメディアの可能性（例えば視覚、動き、編集可能性等）を交差させてコメントを付けたものである。

またブリッグズのグループの開発したIF-THENチャートは、メディアカテゴリーの

リストと教授状況の中で重要と考えられる２６の要因とを交差させたものである。このチャートは教授に必要な要因を決定した後でのメディア選択には有効である。

（３）フローチャート法

フローチャートは選択するメディアを累進的に狭くしてゆく手続である。選択に関する質問は特定の順序に並べられ、その質問に「はい－いいえ」で答えるで順次、候補メディアが減少し最後に幾つかのメディアが残るのである。

こうした３つのフォーマットにたいしてレーサーら「フローチャート法は他の二つのものよりも大きな利点があるように思われる。つまり、使用が簡単である。しばしばかなり複雑に構成された反応を要求されるワークシート法と異なって、多くの場合フローチャート法では利用者に『はい－いいえ』の選択を要求するだけである。マトリックス法やワークシート法では、メディア選択に到達するまでに同時に幾つもの要因を考えなくてはならないが、フローチャート法では利用者は段階を追って行くことで、最終的な選択に行着くことが出来る」と述べている。

一方、フローチャート法に対する批判は、その選択過程が厳格すぎて、発見的な要因、創造的な過程、相互作用の要因における主体の重要性等がそのアルゴリズムのなかで消滅してしまうという点である。フローチャート法の簡便さとうらはらの厳格さ、つまり、あらゆる問題を「はい－いいえ」の二者択一的に解消してしまう方法は、産業教育分野では歓迎されても、学校や大学の教師には受入れられない。なぜなら多くの問題は「はい－いいえ」に簡単に解消できないからである。

フローチャート法を使用したものでよく知られたものにアンダーソンのモデルである。これは７つのチャートから構成された非常に複雑なものである。使用が簡便なはずのフローチャート法もアンダーソンのものになると使用が難しい。例えばアンダーソンのフローチャートの最初の質問は「その学習行動は規則、法則、概念、定義、弁別の領域か？」であり、これにに対して答えるためには学習目標をかなり細分化しなくてはできないだろう。その場合、あまりに細かくした目標にたいして一つ一つ最適メディアの選択をする必要性を見出すのはかなり手間のかかる仕事になろう。

４．メディア選択モデルのアウトライン

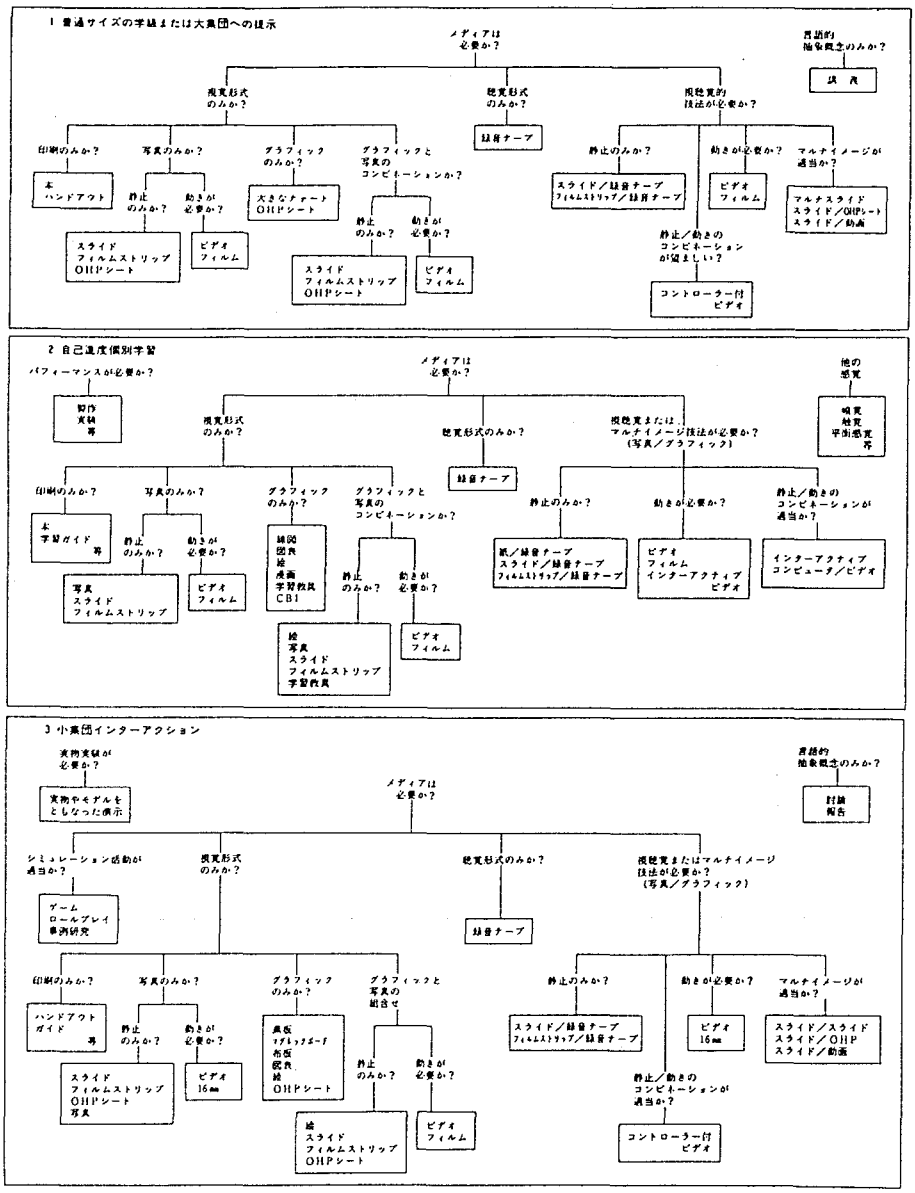
４－１、ケンプのモデル

アメリカで大学の視聴覚教育の教科書として版を重ねているケンプ Kemp J.E.の「教授メディアの企画と制作」の第5版ではメディア選択に一章を当てている(Kemp J.E.1985)。彼は「たいていのメディアはほとんどの情報を提示し教育機能を果すことが出来るが、一つのメディアがすべての目的に最上であるとは言えない」としている。そして教育者がメディアの選択にあたっては簡単に手にはいるメディアを選んでおり、メディア選択の基準について考えることが少ないことを批判している。しかし、これまでのメディア選択技法が非常に複雑で手間がかかることから、ケンプは実用的なメディア選択の基準を探った。

彼の方法は、まずメディアを使う学習の状況を、普通ないしは大集団での提示、自己進度学習、および小集団相互学習の三つに分け、それぞれにメディア選択チャートを作成した。モデルの特徴は学習内容に合せたメディアの属性の選択肢によるもので

ある。メディア属性 Media attributes の基準としては、レビーら（Levie and Dickie 1973）の分類を参考にして、次の６つの要因が選ばれている。
①絵の表現 pictorial representaion－写真かグラフィックか
②大きさの要因 factor of size－映写するかしないか
③色の要因 factor of color－白黒かカラーか
④動きの要因 factor of movement－静止か動きか
⑤言語の要因 factor of language－印刷された言葉か音声か
⑥音と絵の関係 sound/pictur relationship－音のない映像か音声つきの映像か
こうしたメディア属性にしたがってフローチャートを辿ることにより、有効なメディアカテゴリー群に到達する。（図４－３）
　フローチャートによって与えられたメディア群を、さらに次のような９つの基準によって検定し、最終的なメディアを選択する。
①市販されているか
②準備の費用
③再生の費用
④準備に必要な時間
⑤実施に必要な技能
⑥操作に必要な技能
⑦保守管理
⑧学生の準備
⑨教師の準備
　そこでケンプのメディア選択全体の過程は次の５つのステップに分けられる。
ステップ1：学習パターンの決定－大集団、自己進度学習、小集団相互学習かの検討
ステップ2：必要な学習経験を決定する－メディアが必要かいなかの決定
ステップ2：必要なメディアの属性を見つける－動きや音等の必要性の決定
ステップ4：メディアのカテゴリーの決定－フローチャートを使用
ステップ5：最終的なメディアの決定－選ばれたメディアの候補を9の基準により検討

４－２、レーサー／ガニェのモデル
　レーサーとガニェReiser R.A. & R.M.Gagne (1983)のモデルは非常に大きなもので６群のフローチャートと１枚のワークシートから構成されている。これまで提案されたモデルの中で最も大規模なものといえよう（図４－４（１）から（３）まで）。
　彼等はまずこれまでの提案されたモデルの中から代表的な９つのモデルを選んで、これらがどのような要因によってメディア選択を行っているかを分析した。モデルのフォーマットはフローチャート、マトリックスとワークシートの3種類あった。マトリックスは同時にいくつかの基準について考えながら、相対的に重要な項目を検討することが出来る。フローチャート法は、それぞれの質問に対してはい／いいえで答えることで、累積的にメディアを決定していくもので、ケンプのものもそれであるが、利用者にとって操作が簡単で良いとしている。



出所：Kemp.J.E.and D.K.Daytom,Planning and Producing Instructional Media,1985,p.43.

図 4－3 ケンプのフローチャート

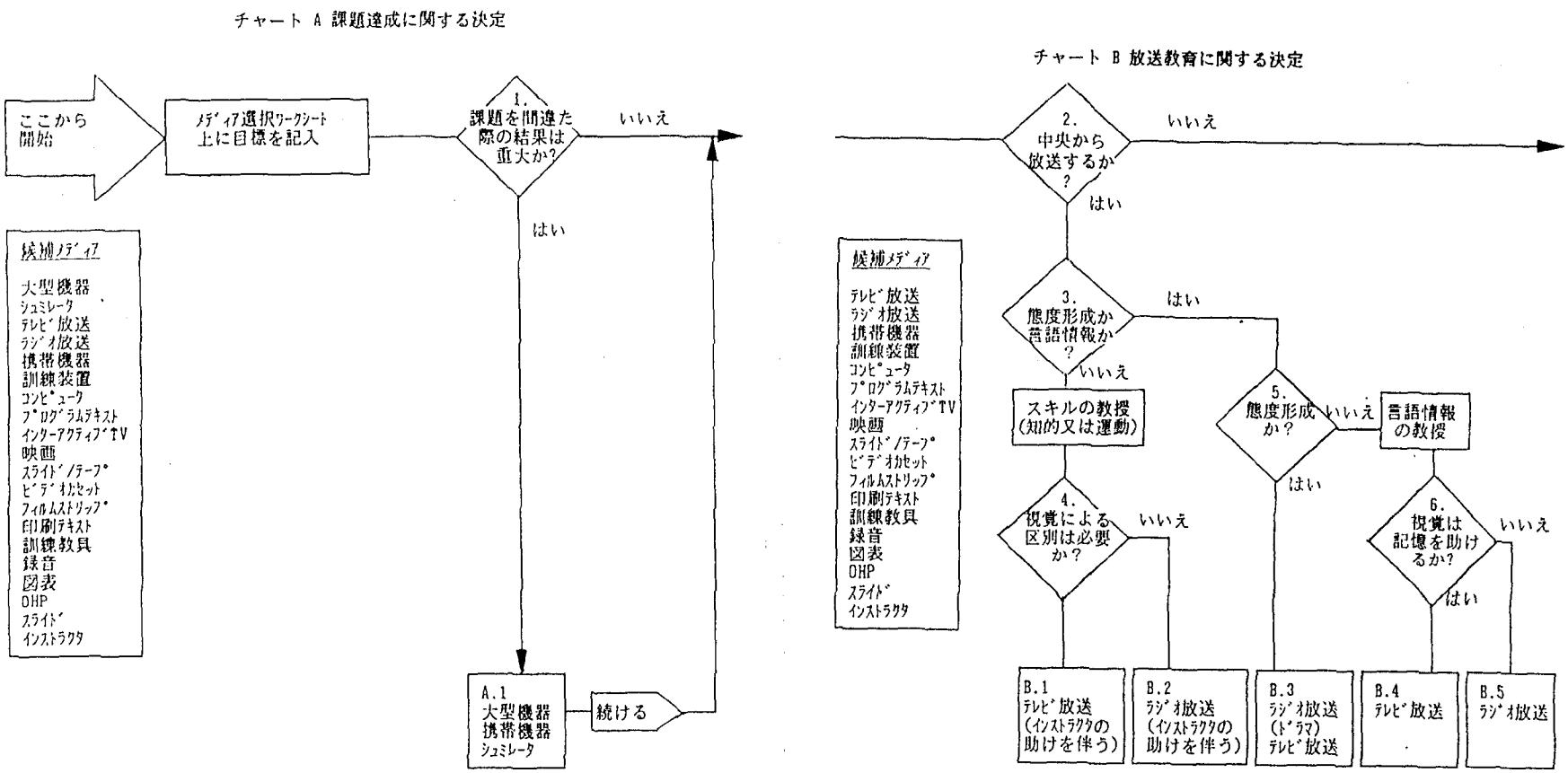


チャート A の設問の説明

1.課題を間違えた際の結果は重大か？
学生が教授形態以外の場所でその課題の実行を最初に要求された時、課題を間違えて引起こされる結果は重大か？

チャート B の設問の説明

2.中央から放送するか？ この教授システムは地理的に広い地域に住み、中央からの放送教育を、スケジュールに従って受信出来る学習者に提供することを、企画しているのか？

3.態度形成か言語情報か？ 学習者の価値観（態度）に影響を与えること、または、何かを「述べること」(「実行すること」よりも)を学習することを目標としているのか？

4.視覚による区別は必要か？ 課題の特徴により視覚提示が必要か、あるいは視覚提示は課題の学習の助けになるか？

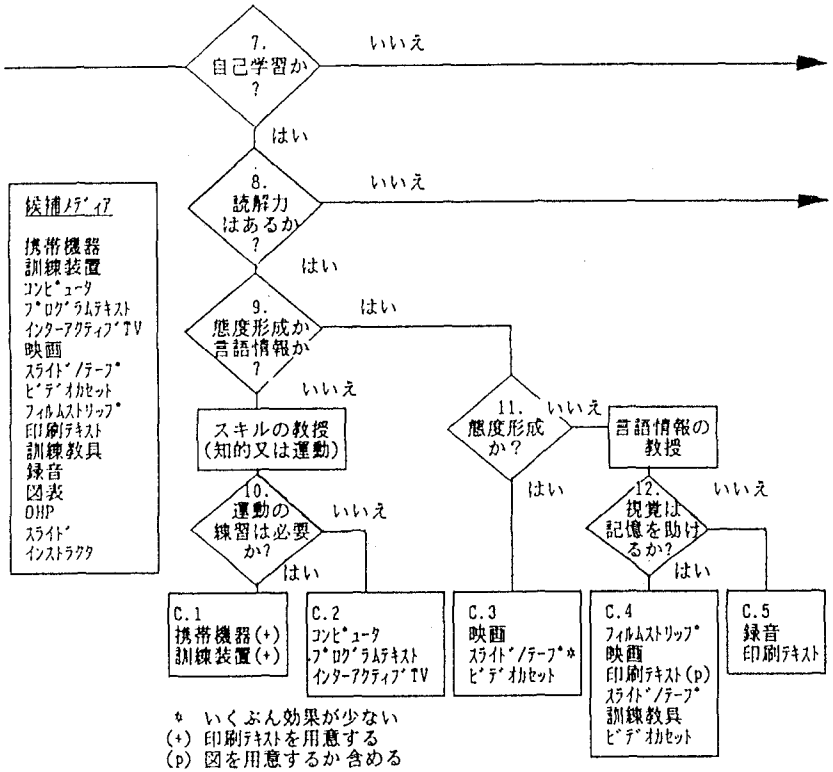
5.態度形成か？ 教授は学習者の価値や意見に影響を与えることを目指しているか？

6.視覚は記憶を助けるか？ 視覚メディアを使用することは学習者がイメージを確立することを助けたり、言語情報を記憶する助けとなるだろうか？

出所：Reiser, R. A & R. M. Gagné (1983).

図 4－4（A）レーサー／ガニェモデルのフローチャート－1－

チャート C 読解力のある学習者の自己学習



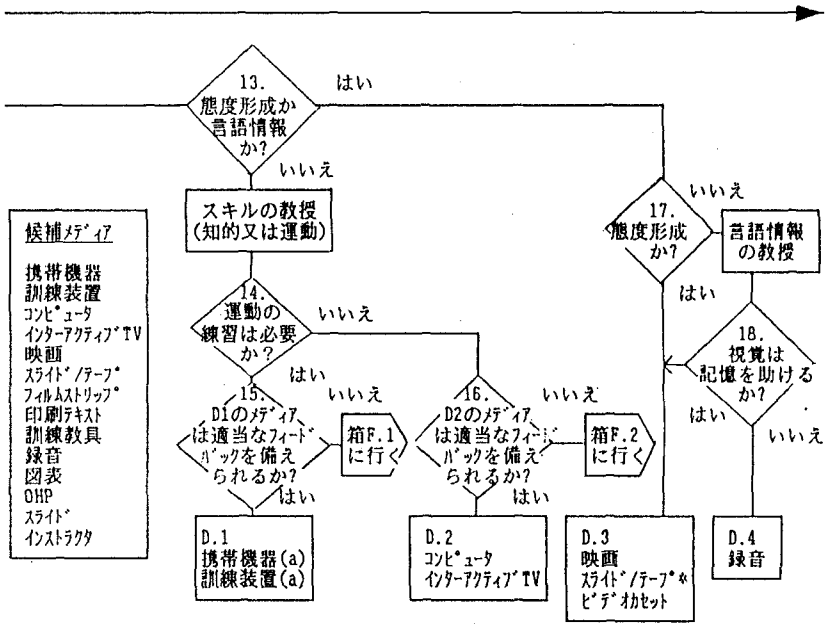
* いくぶん効果が少ない
(+) 印刷ﾃｷｽﾄを用意する
(p) 図を用意するか含める

チャート C の設問の説明

7. 自己学習か？　学習者はｲﾝｽﾄﾗｸﾀ不在で、自己学習するのか？
8. 読解力はあるか？　学習者は印刷ﾃｷｽﾄから、かなり効率的に情報を得ることが出来るか？
9. 態度形成か言語情報か？　学習者の価値観(態度)に影響を与えること、または、何かを「述べること」(「実行すること」よりも)を学習することを目標としているか？
10. 運動の練習は必要か？　学習されるべきスキルは、筋肉の時間的にスムースな動きを必要としているか(『運動スキル』)？
11. 態度形成か？ 教授は学習者の価値観や意見に影響を与えることを目指しているか？
12. 視覚は記憶を助けるか？　視覚メディアを使用することは、学習者がイメージを確立することを助けたり、言語情報を記憶する助けとなるだろうか？

出所：Reiser, R. A & R. M. Gagné (1983).

チャート D 読解力のない学習者の自己学習



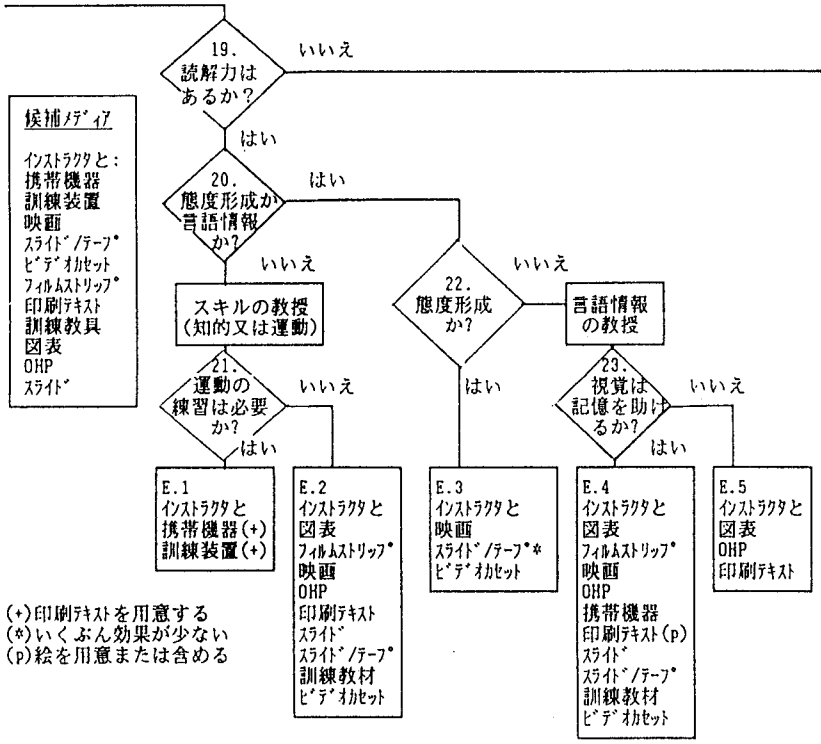
(a)録音による話を用意するか含める
* いくぶん効果が少ない

チャート D 設問の説明

13. 態度形成か言語情報か？　学習者の価値観(態度)に影響を与えること、または、何かを「述べること」(「実行すること」よりも)を学習することを目標としているか？
14. 運動の練習は必要か？　学習されるべきスキルは、筋肉の時間的にスムースな動きを必要としているか(『運動スキル』)？
15. D.1のメディアは適当なフィードバックを備えることが出来るか？　D.1のメディアは望まれる学習者の反応を受入れて評価し、また要求されるタイプのフィードバックを備えることが出来るか？
16. D.2のメディアは適当なフィードバックを備えることが出来るか？　D.1のメディアは望まれる学習者の反応を受入れて評価し、また要求されるタイプのフィードバックを備えることが出来るか？
17. 態度形成か？ 教授は学習者の価値観や意見に影響を与えることを目指しているか？
18. 視覚は記憶を助けるか？　視覚メディアを使用することは、学習者がイメージを確立することを助けたり、言語情報を記憶する助けとなるだろうか？

図 4－4（B）レーサー／ガニェモデルのフローチャート－2－

チャート E 読解力のある学習者とインストラクタ

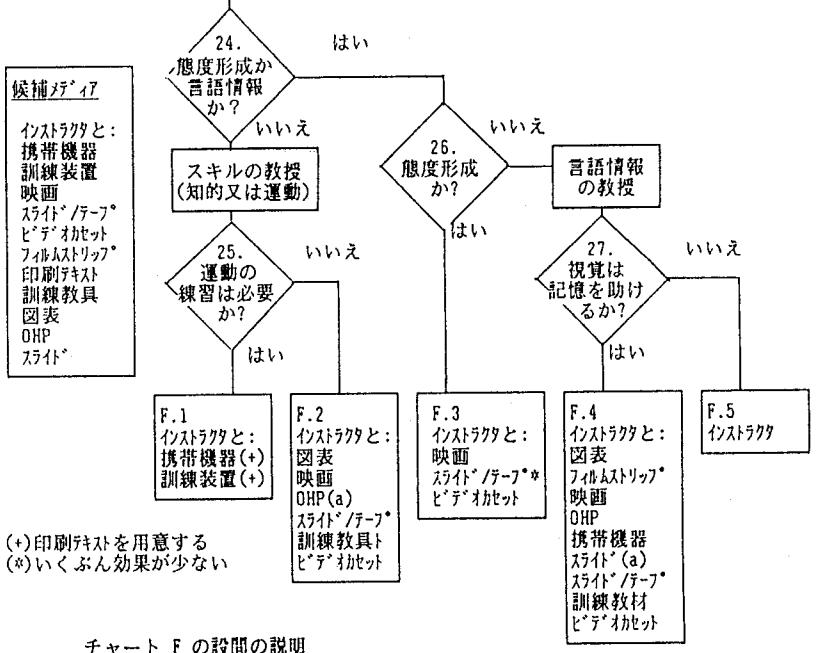


(+)印刷テキストを用意する
(*)いくぶん効果が少ない
(p)絵を用意または含める

チャート E の設問の説明

19. 読解力はあるか? 学習者は印刷テキストから、かなり効率的に情報を得ることが出来るか?
20. 態度形成か言語情報か? 学習者の価値観(態度)に影響を与えること、または、何かを「述べること」(「実行すること」よりも)を学習することを目標としているか?
21. 運動の練習は必要か? 学習されるべきスキルは、筋肉の時間的にスムースな動きを必要としているか(『運動スキル』)?
22. 態度形成か? 教授は学習者の価値観や意見に影響を与えることを目指しているか?
23. 視覚は記憶を助けるか? 視覚メディアを使用することは、学習者がイメージを確立することを助けたり、言語情報を記憶する助けとなるだろうか?

チャート F 読解力のない学習者とインストラクタ



(+)印刷テキストを用意する
(*)いくぶん効果が少ない

チャート F の設問の説明

24. 態度形成か言語情報か? 学習者の価値観(態度)に影響を与えること、または、何かを「述べること」(「実行すること」よりも)を学習することを目標としているか?
25. 運動の練習は必要か? 学習されるべきスキルは、筋肉の時間的にスムースな動きを必要としているか(『運動スキル』)?
26. 態度形成か? 教授は学習者の価値観や意見に影響を与えることを目指しているか?
27. 視覚は記憶を助けるか? 視覚メディアを使用することは、学習者がイメージを確立することを助けたり、言語情報を記憶する助けとなるだろうか?

最終選択手続

出所: Reiser, R. A & R. M. Gagné (1983).

図 4－4（C）レーサー／ガニェモデルのフローチャート－3－

メディア選択の要因としては、次の３つのカテゴリーが検討されている。
①メディアの物理的特性
②学習者と学習の場の状況及び課題の性質
③実践的要因
このフローチャートを使用するにあたって、まず次の４点を決定する。
①教育目標：ここで考えなくてはならないのは、どのレベルの教育目標にするかである。あまり広い範囲では目標が多岐になり、フローチャートの中の質問に対して、一貫した答えが出しにくい。またあまりに小さな範囲では、こうした作業をするのが大変である。一つの単元、ないしは一つのモジュールが適当とされる。
②学習領域：教育目標のなかに含まれる学習の領域。例えば知的技能、言語的情報、認知形成、運動技能、態度等である。
③セッティング：教育が実施される状況。たとえば放送によるのか、講師による講義か、自己学習なのか。
④読解能力：学習者が文字から情報を得ることが出来るか。
この４点を同定してからフローチャートに従ってメディア群を選択する。
表４－４のフローチャートから得られたメディア群の中から次の２つのステップで最終的なメディアを決定する。
①授業設計にとって不適当なメディアをはずす。その際の検討項目は次の諸点である
・メディアを制作する時間があるか
・制作、保守、操作の費用がいるか
・そのメディアが既存の方針およびプログラムに合致しているか
・そのメディアを使うにあたって環境は適当か
②最終メディアを決定する。その際の検討項目は次の諸点である。
・総ての教育目的を学生に得させるのに一つ以上のメディアが必要か
・最終的なメディアおよびメディアの組合せにかかる費用はどの程度か
・それぞれのメディアは自分が考えていた変化または改良に見合っているか
（図４－４）

４－３、レーサー／ガニェモデルによるメディア選択の例
レーサーらが上げているひとつの例によってメディア選択の方法の実際を見てみよう。職業訓練校でのコースの開発を担当しているインストラクターの場合である。
①教育目標：学習者は故障しているエアコンの原因箇所を同定出来る
②学習領域：知的スキル
③セッティング：教室内、インストラクターが中心になって実施する
④読解能力：ほとんどの学習者は充分な読解力があるとはいえない
まずフローチャートの質問１は、課題を間違った際の結果の重大性だが、ここで教師は「はい」とした。そこでただちにA１で大きな機器、携帯用機器、シュミレーションの3つのメディアの候補が上がった。そのほかの適当なメディアを探すため質問2に移る。質問2は「いいえ」、質問７も「いいえ」である。質問19の読解力の有無に関するものも「いいえ」で、質問24になる。学習領域は知的技能であるので、ここも「いいえ」である。質問25は操作実習の必要性であるが、ここも「いいえ」である。そこで候補メディアとしてF2、つまりインストラクターとチャート、あるいは映画、

OHP、スライド／テープ、訓練機器、ビデオカセット等が得られた。これらのメディアのなかから最終選択の基準によってメディアを選ぶ。費用の点で、映画、シュミレータ、スライド／テープ、ビデオカセットが消去される。エアコンは据え付け型で、携帯用ではないので、最終的な結論は、大型機器とOHPである。壊れたエアコンの実物があれば、演示や実習に使用出来、OHPでは配線図などを見せることが出来る。

５．メディア選択モデルの問題点

前節において2つのメディア選択モデルについて検討したが、こうしたメディア選択モデルの考え方、つまり教育内容に内包される最適メディアの利用という考え方は、モデルを実際に使用するか否かにかかわらず、多くの教育者が持っているものであろう。だからこそ多くの教育メディア機器が技術協力の場に導入されているのである。ここではこうしたメディア選択モデル自身に内在する問題点を技術協力の観点から検討したい。

５－１、教授メディア利用能力について

メディア選択理論では、学習課題と学習者の特性および学習状況に対する配慮はなされるのであるが、メディアの両端に位置する学習者のメディア理解能力と同じく教授者のメディア利用能力について充分な考慮が払われていない。教授メディア選択モデルは基本的には教師、訓練のインストラクターといった教育訓練を職業とするものを対象としている。彼等には基本的な教授メディア利用能力があることを前提としている。ところが、近年の視聴覚メディアやコンピュータの技術革新にともない、電子メディアの価格の低廉化とヒューマンインターフェースの改良が行われた。そのため従来は一般的な教授メディアとは考えられなかったものが教育の場に導入されるようになった。それは教授メディアのバラエティを増すと同時に、メディアを利用するためには、一定程度の訓練と経験が必要になってきた。日本の多くの教員養成大学には教育工学センターないしは教育実践研究指導センターが設置され、教授メディア利用技術およびソフト開発研究と教育訓練が実施されている。こうしたメディア利用に関する訓練の重要性は技術協力にかかわる人材の養成の場では一層高いと考えられるのである。

５－２、教授メディアのコストについて

検討した２つのモデルには最終的なメディア選択段階でコストについて考慮することが必要と述べられている。教授メディアのコストについて絶対的なコストと一人あたりのコスト、またコストからみたメディア効果に関する研究もある。例えばロニグロ（J.K.Lonigro）らは図４－５（Ａ）に示すゲームボードを使って学習者一人あたりのコストと効率（proficiency）の関係を検討している(J.K.Lonigro,Jr.and A.J.Eschenbrenner,Jr.－A.Hancock 1977による）。

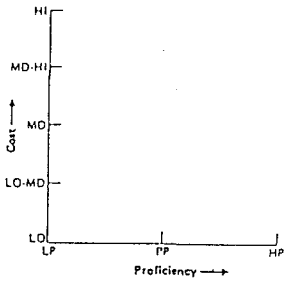
それによると、例えば多識別学習 Learning multiple discriminationでは静止画とグラフが最適ポイント optimum point にプロットされている。図４－５（Ｂ）。それらは制作費がかからず、この種の学習に於いては効率が高いのである。またスライド／テープ上映は高い効率を示すが費用がかかり、プログラム学習、テレビ、低コ

ストから比較的安いシュミレーションは考慮すべき領域（area of consideration）にプロットされている。録音は費用がかからないにかかわらず、効率の基準からみてふさわしくないという。

コストは教室における講義と実習でも異なるし、広い地域や多くの者を対象にした場合には非常に大きなファクターを占める。上記のボードで農村の人々を対象にしたメディアのコストを表したのが図４－５（Ｃ）である。それによると考慮すべき領域にはポスター、フォークメディア、地方新聞、ラジオがプロットされている。

また内海 Utsumi,S（１９８３）はビデオディスクとビデオテープのマスター制作とコピーの費用を計算し、200本以上のコピーにはビデオディスクが有利としている。

技術協力では国の開発の視点からのコスト計算が必要になる。これも教授メディア選択モデルの前提条件として考察されるべきであろう。



出所：Hancock, A.（1977）による.

図４－５（Ａ）　ロニグロのボード

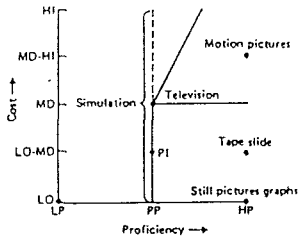


図４－５（Ｂ）　多弁別学習のメディア

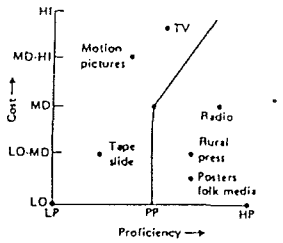


図４－５（Ｃ）農村の人々へのメディア

６、メディア環境によるメディアの性格の違い

メディア選択モデルではメディアの性格の分析をその物理的側面によって行っている。しかし、同じメディアで社会的環境の違いによりその性格は非常に異なっている。筆者はJICA短期派遣専門家（視聴覚教育）としてフィジー稲作研究開発計画（昭和62年１～2月）とネパール人口家族計画プロジェクト（昭和62年12月）に派遣された際にそれぞれのプロジェクトサイトで当該分野の視聴覚メディア開発のための基礎的な資料を得るために、メディアの利用形態や役割について、予備的な聞取り調査を実施した。そのなかの本論に関係する部分を以下に述べる。

６－１、フィジーの農民のメディア環境調査
調査時期：1987年2月
調査場所：スバの西約15kmナウソリ市近郊、
調査対象：農業普及員Ｂの担当農家全てを訪問し、20才以上の男性（戸主）。
調査人数：農家の男性 21人（年齢20～68才　平均年齢46.3才）
調査方法：筆者自身の質問紙による面接調査、質問項目は12項目、英語の出来ない人は農業普及員が通訳した

調査結果
①新聞、映画、ビデオ（テレビ放送は行われていない）との接触状況
新聞　毎日読む－－－－－－－－－－－－3人（14％）
毎日ではないがよく読む－－－3人（14％）
ときどき読む－－－－－－－－－8人（38％）
ほとんど読まない－－－－－－2人（10％）
読まない－－－－－－－－－－－－5人（24％）
（ときどき読むまでを新聞購読者と考えると14人：67％である）
映画　見に行くことがある－－－－11人(52％)
見ない及び不明－－－－－－10人(48％)
ビデオ　見る（持っているを含む）－15人(71％)
②ラジオの有無と聴取番組
ラジオ　所有している－－－－－－－19人(90％)
無し －－－－－－－－－－－－2人(10％)
好きな番組（複数回答）
ニュース－－－－－－－－－－－－8人（ラジオ所有者の内　42％）
音楽－－－－－－－－－－－－－4人(21％)
農業－－－－－－－－－－－－－3人(14％)
宗教－－－－－－－－－－－－－2人(10.5％)
スポーツ－－－－－－－－－－－1人(5％)

③ラジオ農業番組の聴取と聴取理由
農業番組を定期的に聴取している－－－18人(ラジオ所有者の内　95％)
聴取理由（複数回答）
農業一般情報（種まきの時期等）8人（農業番組聴取者の内　44％）
農業経営情報（野菜市場価格等）6人（33％）
農民の生活情報－－－－－－－－5人（28％）

④現在農業試験場で開発し、すでに一部で耕作が行われている稲の新品種K-127についての知識の有無と、どこでその情報を得たか。
K-127を知っている（使っている）－－－16人（76％）
情報源　友人（兄弟親戚を含む）－－－－4人（知っているものの内　25％）
農業普及員－－－－－－－－－－－8人（　〃　50％）
新聞－－－－－－－－－－－－－－2人（　〃　12.5％）

不明－－－－－－－－－－－－－－－2人（　〃　12.5％）

６－２、ネパールの婦人のメディア環境調査

調査時期：1987年12月
調査場所：カトマンズの東、約20kmキロのカブレパランチョーク郡ナラ村
調査対象：子供のある婦人 18人（年齢20才～50才平均年齢30.9才、平均子供数3.7人）
調査方法：質問紙による筆者自身の通訳を介した面接調査、質問項目は25
調査結果
①映画とテレビ（ビデオ）
　　映画を見に行くことがある－－－9人（50％）
　　テレビを見ることがある－－－－8人（44％）
②ラジオ
　　ラジオが家にある（壊れているものも含む）－8人(44％)
　好きな番組（複数回答）
　　音楽番組－－－－－－－－－－－－8人（ラジオを持っているものの内100％）
　　ニュース－－－－－－－－－－－－3人（　〃　38％）
　　ドラマ－－－－－－－－－－－－－3人（　〃　38％）
③家族計画に関する知識
　家族計画という言葉から連想する言葉や考えを複数回答させた
　　方法に関する反応　（ピル、卵管結さく術等）－－6人(33％)
　　意味に関する反応（子供は2人、教育出来る等）－6人(33％)
　　イメージ的な反応（痛み、幸福と安らぎ等)－－－3人(17％)
　　知らない・よく分らない　－－－－－－－－－－－－5人(28％)

６－３、結果の考察
　この2つの調査はいずれも極めて限定された地域における、わずか20人程度を対象とした小さな調査であり、確定的なことは後日の調査を待たねばならないが、いくつかの傾向は把握できると思われる。

（１）ラジオが中心的なマスメディアである
　フィジーのナウソリ村の農民にとって、ラジオは中心となるマスメディアであり、即時的な情報獲得のメディアと位置付けられるようである。つまりラジオの農事放送で伝えられる市場価格によって野菜等の収穫をするかどうか決定すると考えているものが多い。一方、新品種等の情報は対面による人（農業普及員や友人）や文字（新聞）から得ている。教育が普及し識字率の高いフィジーの農民ではメディアを使い分けて必要な情報を得ているといえるであろう。
　フィジーでのメディア関係の調査としては横山(1990)がスバで行った生活時間調査の報告がある。それによるとラジオはほとんど全員が聞いており
(スヴァ97㌫、農村部99㌫)、平均聴取時間はスヴァで6時間06分、農村部で5時間30分である。新聞を読む人はスヴァで42㌫、農村部で32㌫である。このことからフィジーの生活の中でラジオがマスメディアの中心的な地位を占めていると考えられと、この

調査と同じ結論に達している。

（２）ネパールでのラジオの性格

ネパールのナラ村の婦人にとって、ラジオはニュースと同時に歌やドラマといった娯楽になっていると考えられる。また、JICAが実施した同地域での調査（調査世帯1,593）によると子供の下痢の際に用いる経口補水治療法の情報源に関してラジオからと答えたものが69.3%（商品化されたジーバンジャルについて）、89.1%（応急治療法のメディスンウォーターに関して）であった。このように知識に関する情報もラジオから得ている。つまりラジオはこの地域の婦人にとって総合メディアとして機能していると考えられる。

また両地域におけるラジオ放送局および放送時間はネパールがラジオネパールによる2つのサービスでナショナルサービス（中波・短波）5時間45分、商業サービス（中波・短波）7時間15分ただし土曜日は9時間45分、またフィジーはフィジー放送委員会（FBC)による３つのサービス、ラジオ・フィジー１（英語・フィジー語　中波・短波)19時間、ラジオ・フィジー（英語・ヒンディ語　中波・短波）19時間、首都ラジオ（英語・フィジー語・ヒンディ語　FM)19時間およびコミュニケーション・フィジー（英語・フィジー語・ヒンディ語　FM）19時間である（NHK　世界のラジオテレビ1988年版）。延べラジオ放送時間はネパールが92時間40分、フィジーが525時間である。また1983年のラジオ受信機の普及率（人口千人当り）はネパール25台、フィジー493台となっている(ユネスコ文化統計年鑑1986年版）。

こうしたことからラジオ放送自身の開発の程度が両国で非常に異なっており、フィジーのラジオ番組が、パーソナルないしは個別化しているとも考えられる。この調査による住民の聴取態度の違いはラジオ放送自身の違いを反映しているともいえるだろう。こうしたことから、ラジオを教育メディアとして選択するにしても、地域によってラジオの担うべき性格やメッセージの内容は非常に異なったものとなるであろう。

一方映画に関してはいずれも50%の人が見ており、映画を見に行くことが娯楽として定着していることが考えられ、この結果からは映画の教育メディアとしての違いは見られない。

ネパールの婦人の家族計画に対するイメージは固定しておらず、さまざまな反応が混在しているようである。これまでのネパールでの家族計画のメディアとして保健婦やヘルスワーカー等による対面コミュニケーション、ポスター、ラジオが使われており、多くの情報が複合的に伝えられていると考えられる。また同時に家族計画に関する情報活動のフォーカスが絞りきられていないことも考えられる。

以上見てきたように、当然のことながら、国によりまた階層により同じメディア（この場合はラジオ）でも、その役割は非常に異なっていると考えらる。教育メディアの選択に際しては、メディアの特質や性格等の送り手からの考察だけではなく、メッセージのターゲットのメディア環境やメディアにたいする意識、つまり受け手の当該メディアに対する特質を解明することが必要であると思われる。

７．国際協力における教授メディア選択の方向性と課題

これまで提案されている教授メディア選択モデルは教育の行れる状況や内容を静的

にかつミクロにとらえていると言うことができる。つまり微視的静的な視点で教育を構想したもので、そこに空間的広がりや時間的要因および発展の視点が欠けていると思われるのである。技術協力は空間的・時間的に大きな広がりを持った教育活動である。つまり巨視的動的（マクロダイナミック）な視点から見た教授メディアの選択が行われなくてはならない。 ここでその条件をいくつか取上げて論議したい。

７－１、メディア環境調査

技術協力における教育対象の分野、階層、年齢、文化、宗教、教育レベルは非常にバラエテイーに富んでおり、具体的なメディア環境の調査なしにメディア選択を実施することは難しい。メディア環境の調査はマクロ、ミクロのそれぞれのレベルで必要になる。マクロレベルのメディア環境とは、国および広い地域におけるメディアの開発段階、開発の方向性、メディア開発に影響を与える要因の同定等である。ミクロレベルとはある地域の住民、階層、対象とする職種、年齢層等の特定の比較的小さな集団を対象として、彼等のメディアとの接触状況、あるメディアから得ている情報の特徴、画像や音声に対する理解能力、メディアに対する先有知覚等の分析である。また映像を理解するには提示される映像の枠組みの学習が必要である。それゆえに、あるメディアを使用する場合には学習者の当該メディアによる学習準備性の有無がチェックせねばならない。

つまり、これまでの教授メディア選択モデルは、ミクロな教育状況が主な対象であるため、マクロな状況が大きく異なる国の間で実施される技術協力にそのまま適応することは難しい。そのため、それぞれの国のマクロ・ミクロそれぞれのレベルの教育メディア環境の調査が必要となる。

７－２、各国の教育メディアの段階の分析

技術協力に係わる空間的な広がりをカバーするために、それぞれの国のメディア開発の段階、状況に関する情報を整理分析する必要がある。これは単に統計的な資料の分析ではなく、記述的な情報、技術協力の事例研究等の分析が必要であろう。メディアの開発の指標（放送の普及、書籍の出版、電話の普及等）が国の経済社会開発の指標となっていることから考えて、教育メディアの開発普及を幾つかの段階に分けることが可能であろう。そこから教育メディアの発展段階を同定するための指標の設定が行われ得るのではないかと考えられる。

こうしたメディアの発達段階について、ラーナーは、伝統的、移行的および近代的の３つのカテゴリーをつくりそれぞれのリテラシー（識字率）、都市化の程度、コミュニケーション体系の３点から識別出来るとした。そこでのコミュニケーション体系は伝統的社会は口頭、移行的社会は媒体－口頭、近代的社会は媒体であるとしている（Schramm,W 1960 による）。しかし、このような分類では、われわれが対象とする多くの開発途上国はすべて移行的社会となってしまうため、このようなカテゴリー化をメディアの発達に即して細かく規定する必要があると考える。

７－３、２段階メディア選択

以上の２点から技術協力のための教授メディアの選択は以下のような２段階に分けて考える必要が有ろう。

第１段階　学習者と教授者の状況の把握：技術協力の行われる場をとりまく、社会環境におけるメディア状況の把握。その際その社会の教育メディアの発展段階および方向性が大きな要因となる。

第２段階　学習状況に即したメディア選択：メディアの選択は、学習目的・内容に即しつつも、学習者、教授者双方に取って了解可能な範囲に在ることが必要である。

７－４、教授メディア利用技術の動的な活用

技術協力においては教授者にとって、ある教授メディアが与件としてすでに与えられていることが多い。そこで必要なことは同一メディアの発展的使用である。例えばスライドにあっても次の様な展開が考えられる。

①一コマずつ見せる
②スライドシリーズ（セット）の制作
③テープ／スライドの制作
④スライドライブラリーの構築
⑤マルチスライドプレゼンテーション
⑥プログラム学習やCAIへの組込み
⑦スライドをマスターメディアにしたマルチメディア
⑧学習者によるスライド制作

こうした同一メディアでもその利用方法の開発によってメディアの限界をある程度乗越えることが可能である。その為には、教授者のメディア制作・利用能力が開発されていかねばならない。また同時に学習する側および教授サイドへのハード自身のインターフェースを考える必要がある。教授メディアは教授サイドの利用能力の発展によって一層の自由度を獲得していくものである。また、より迅速な利用能力の向上はハードのヒューマンインターフェースの向上に負うところも大きい。

あるメディアの利用にあたっては教授者および学習者の両者のメディア利用能力のレベルに応じた展開がなされなくてはならない。そのため選択モデルにおいてメディアだけを選択しても何もならないのである。つまり、その利用形態をも考慮するものとならねばならない。さらにメディアの動的な使用を可能にするハードの選択に関してもアドバイスする機能がメディア利用にとって重要である。

つまり、ある教育メディアの導入を考える際には、そのメディアのさまざまな開発・利用を発展的に考える必要が有る（動的な利用）。そのため、教授者が一定程度の教育メディア利用能力を獲得するための研修が重要になる。

【参考文献】

Hancock,A.(1977) Planning for Educational Mass Media.Longman,London & NY
Gagne,R.M.(1970) The Conditions of Learning.Holt,Rinehart,and Winston,NY.
Kemp,J.E.,D.K.Dayton Planning and Producing Instructional Media (5th edition) Harper and Row,NY.1985
中野照海(1982)『教授メディアの選択と利用』　図書文化社
中野照海(1988)「映像リテラシーをめぐる問題」視聴覚教育1988年11月号 日本視聴覚教育協会

大内茂男(1982)「教授メディアの選択と活用」『授業に生かす教育工学』第2巻 図書文化社
Reiser,R.A.,Robert M.Gagne (1983) Selecting Media for Instruction. Educational Technology Publication,NJ
Romiszowski,A.J.(1974)The Selection and Use of Instructional Media.Kogan Page London.
Romiszowski,A.J.(1988)The Selection and Use of Instructional Media (2nd edition).Kogan Page London.
Schramm,W.(1960) Mass Communication:A Book of Readings Selected.University of Illinois Press.(日本語訳 学習院大学 社会学研究室 創元社 昭和43年)
Schramm,W.(1977) Big Media,Little Media.Saga,CA.
Utsumi,S.(1982) The Videodisc:Its Possibility As an Educational Media. Journal of Science and Mathematics Education in S.E.Asia,Vol.6,No.1.
横山 滋 (1990)「フィジーの生活時間調査から」『放送研究と調査』1990年4月号 ＮＨＫ放送文化調査研究所

第５章

海外研修員に対する研修カリキュラムの開発

はじめに

近年の電子技術の急速な発展により、情報、教育、コミュニケーションの分野が大きく変貌した。それは情報化社会あるいはニューメディア時代とか言われているが、いづれにしろ映像が生活の中の重要な部分を占めるようになった。その変化は映像処理を含んだものであるため、視聴覚技術分野の人材開発が非常に重要となったのである。開発途上国においてもこうした技術改革の影響によって、教育訓練・広報活動・技術普及活動等における視聴覚教育メディアの重要性が大きくなり、この分野の人材養成が不可欠かつ緊急の課題となってきた。

このようなニーズのもとに国際協力の一環として１９８５年ＪＩＣＡ沖縄国際センターに開発途上国からの研修員を対象とする視聴覚技術コースが開設された。このコースの目的及び内容は「開発途上国のレベルに合致した『適正な視聴覚教材』を主として自ら制作できる技術並びに視聴覚教材の利用法にかかわる技術の習得を目的としており、我が国の協力しているプロジェクト、派遣専門家のカウターパート等で視聴覚教材の制作に従事している期間が2～3年程度の者を対象とする。研修期間は6ヵ月、定員は10名。研修内容はビデオ、スライド、OHP、写真等の教材制作に関する企画、シナリオ作成、撮影、編集、評価等の技法を講義及び実習を通して習得せしめる」とされている。

このコースは我が国の国際協力における最初の視聴覚技術分野の集団研修コースであるため、新たな施設・機器の導入とカリキュラム開発を行った。８５年２月に最初のコースを開始して以来、現在まで形を変えながら継続して行われている（９１年からは年２回のコースを３回とし「視聴覚技術コース」「スライド制作コース」「ビデオ制作コース」として実施している）。これはこの分野の開発途上国のニーズが高いことをうかがわせる。コースのカリキュラムは毎回、小さな改訂を行い、また教材開発や評価手法に関する検討を繰返してきた。

本章では、こうした教育メディアに関する人材養成の国際協力の例としてこのコースの概要及びカリキュラム開発、教材開発及び評価について検討することにしたい。分析した期間は８５年から９０年迄の１０回の６ヵ月コースを実施した。

１．視聴覚技術コース実施のためのハード

開発途上国の研修員を対象にした視聴覚技術コースを実施をするには、研修施設、設備はもとより研修員の宿泊や生活環境に至るさまざま整備が必要となる。ここではそれらをコース実施の為のハードとして概要を述べることにしたい。

１－１、ＪＩＣＡ沖縄国際センター

沖縄国際センターは、ＯＤＡによるの技術協力の一環として開発途上国からの研修

員を受入れ、集団研修コースや個別研修を通して、技術の普及及びその水準の向上を計るために設立されたものである。宿泊施設及び研修施設等を備えておりＪＩＣＡの９番目の国際研修センターとして、1983年9月に着工し1985年4月に開館した。施設の概要は表3-1の通りである。沖縄国際センターの特徴としては、宿舎と導入研修のみのセンターではなく、一部ではあるが本研修も行われることである。ＪＩＣＡには筑波国際農業研修センター（現在は筑波国際研修センターに合併）や神奈川国際水産研修センターのような、特殊な部門のセンターは設置されていたが、コンピュータ、視聴覚技術、日本語という複数の部門の研修を行うセンターではなかった。こうした、Total Institute としてのセンターには、宿泊型とはことなる教官と研修員のインティメートな関係性の構築や、カリキュラムの文化的な側面への理解の促進など、いくつかの変化と特徴がなくてはならないのであるが、その点での考察は別の機会にしたい。

表 ５－１ ＪＩＣＡ沖縄国際センターの概要

敷地面積：33,000㎡　建築面積：5,099 ㎡　延床面積： 9,886㎡
主要施設 1、本館：視聴覚研修施設(ﾃﾚﾋﾞｽﾀｼﾞｵ、写真ｽﾗｲﾄﾞ室、ﾋﾞﾃﾞｵ編集室、録音室、ﾜｰｸｼｮｯﾌﾟ等) 情報処理研修施設(主計算機室、端末室、パソコン室等) 日本語研修施設(ＬＬ教室) 研修施設(図書室、ｾﾐﾅｰﾙｰﾑ、講義室、会議室等) 2、厚生館：食堂、談話室、和室、ﾋﾞﾃﾞｵﾙｰﾑ､ｵｰﾃﾞｨｵﾙｰﾑ等) 3、宿舎：ｼﾝｸﾞﾙﾙｰﾑ90室、ﾂｲﾝﾙｰﾑ10室、ﾛﾋﾞｰ、洗濯室、調理室等) 4、その他施設：体育館、ﾌﾟｰﾙ、ｸﾞﾗｳﾝﾄﾞ、ﾃﾆｽｺｰﾄ等

研修コースとしては、センター内で行なう視聴覚技術コース(年２コース)、情報処理要員養成コース(４コース)、日本語研修コース(１コース)があり、その他に沖縄県内の各研究機関、大学等で行なわれる航海技術、サトウキビ栽培、公衆衛生技術、海洋保全、臨床看護実務、熱帯農林資源の有効利用、森林土壌が実施されている。

海外からのＯＤＡによる技術研修員の宿泊に関し、多くの先進国では特別のドミトリーを用意せず民間の下宿を用いることが多い、しかし我が国では外国人特に開発途上国の人を受入れる下宿を捜すことは困難なため宿泊を主な目的とする国際研修センターが建設されている。この場合は研修員の生活環境である地域との交流が非常に重要になる。東京国際研修センター建設に際しては、地域住民の反対運動等があり、その後の交流にもあまり見るべきものがない。しかし、沖縄ではセンターの活動が地域を活性化させる活動として位置付けられたため、地方自治体の誘致運動が盛り上がり、設立後も市（沖縄県浦添市）を中心となって住民との交流が行われており、研修員が市民の家庭に体験宿泊するホームステイ等も盛んである。

１－２、視聴覚技術コースの施設及び機器

視聴覚施設としては、本館内にテレビスタジオ（234 ㎡）、ビデオ編集室、録音室、アナウンスブース、写真スライド作業室、暗室、ワークショップ(ﾋﾞﾃﾞｵ編集、ｱｰﾄﾜｰｸ)等を備えている。主な機器は表2-2の通りである。

表 ５－２ 視聴覚技術コースの主要な機器

放送用ﾋﾞﾃﾞｵ：ﾍﾞｰﾀｶﾑｼｽﾃﾑ ｶﾒﾗ4台、編集ｼｽﾃﾑ 3ｾｯﾄ
業務用ﾋﾞﾃﾞｵ：3管式ｶﾒﾗ 6台、U-MATIC編集ｼｽﾃﾑ 5ｾｯﾄ
ﾎﾟｰﾀﾌﾞﾙ U-MATIC ﾋﾞﾃﾞｵ 3台
民生用ﾋﾞﾃﾞｵ：編集ｼｽﾃﾑ 3ｾｯﾄ(VHS)、一体型ｶﾒﾗ 6台(VHS)
ﾃﾚﾋﾞ方式変換機(NTSC-PAL-SECAM)
録音機材：24ﾁｬﾝﾈﾙﾐｷｻｰ、16ﾁｬﾝﾈﾙMTR 1ｾｯﾄ、2ﾁｬﾝﾈﾙATR 2ｾｯﾄ
写真、ｽﾗｲﾄﾞ関係：ｶﾒﾗ 27台、ｽﾗｲﾄﾞﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾀｰ 12台、ﾏﾙﾁﾋﾞｼﾞｮﾝ 1ｾｯﾄ
その他：OHP、ﾄﾗﾍﾟﾝﾒｰｶｰ、ﾌｨﾙﾑ現像機、ﾃﾞｻﾞｲﾝｽｺｰﾌﾟ、ﾘｿｰｸﾞﾗﾌ
工作機械(ﾊﾟﾈﾙｿｰ、旋盤、金属切断機、糸鋸盤等)

ビデオ、スライド、録音関係の機材は技術の進歩が早く、毎年新しい製品が開発されている。特にビデオは近年急速に性能の向上、価格の低下が計られている。そのため研修内容に合せて、放送用ビデオシステムと音声ダビングシステムを重点的に強化している。またスライドはコンピュータを利用したマルチビジョンの研修に対する要望に応えて導入された。また92年3月にはデスクトップパブリッシングのためのコンピュータの導入も行った。

１－３、研修における教育メディア利用の条件

本コースは視聴覚技術を研修内容とするものであるゆえに、その研修実施に当っては各種教育メディアを十分に利用しなくてはならない。なぜなら、実際の教授においてメディアを使用することで研修員の教育メディア利用経験を豊にさせることができるからである。

沖縄国際センターのような規模の大きな研修センターにおいて教育メディアを十分に利用するのに必要な条件としては次の諸点があげられよう。

(1)視聴覚設備および機器：教育メディア利用のための設備と機器

視聴覚設備及び機器を考える際に重要な視点は、そのシステム性である。それは視聴覚機器が全体の教育システムの一環であると同時に視聴覚機器自体がシステムを構成するという、二重の意味でシステム性を持っていると言えよう。

例えばOHPについて考えてみる。OHPを選ぶにあたっては、部屋の大きさ、明るさ、黒板との併用、2台使用、講義か実習か、ランニングコストはどのぐらいかけられるか等の条件により適当な機種が考えら、OHP用の台の大きさ、高さ、OHP用スクリーンの仕様がきめられる。さらにトラペン作成機、複写機、トラペン作成用のペン、グラ

フィック用品（製図用具、ｲﾝｽﾀﾝﾄﾚﾀﾘﾝｸﾞ、ﾍﾟﾝ等）、OHP用材料(ｶﾗｰｾﾛﾌｧﾝ、偏光板等)、指示棒、ワープロ等が必要になる。OHPを中心とした、さまざまな周辺機器、機材があることで、OHPの表現は多様になり、活用の場が広がる。

教育メディア利用にあたって、多くの視聴覚機器があることは望ましいが、それは性能の高い機器を揃えるのではなく、システムとして有機的に組合された機器の構成でなくてはならない。機材構成はシステムの核となる機材を中心に、必要な周辺機材が十分に考慮されている必要がある。

(2)視聴覚資料の収集加工：映像及び音声資料を集め、編集、ダビングする機能

充分なソフトがあって、はじめて視聴覚機器を効果的に利用できる。視聴覚資料は、購入したり自作したりするわけであるが、センター内で貸出をする為には、編集やコピーをする必要がある。本コースではビデオの方式の変換機を導入し、研修員が持参するビデオ資料や海外の資料の方式変換して収集している。

(3)視聴覚教材の保管：視聴覚教材の整理・保管および貸出を行う機能

視聴覚資料の保管に関しては、図書資料と同じく図書館業務の一環である。しかし、視聴覚資料教材の保管貸出は、通常の図書の保管貸出業務に比べ視聴覚機器に関する知識が必要であり、また視聴用の機器が必要となる。海外の映像の保管収集は方式変換等の業務が必要となるため、図書室と共に視聴覚技術コースの自体でも教材として各種映像資料の保管を行っている。

(4)視聴覚機器のマネージメント：視聴覚機器のメンテナンス、修理、新規購入機材を選定する機能

視聴覚機器の進歩は非常に早く、次々と新らしい機器が開発されている。どのような機器をどのように導入するかは、大きな課題である。また一度導入された機器は日常的に保守管理していかなくてはならない。こうした視聴覚機器のマネージメントは、視聴覚機器を取り扱う部門の重要な任務である。既存の機器のシステムと整合性を保つことを考慮して新しい導入機材を選定している。

(5)教育メディア利用法の訓練：教授活動における教育メディアの効果的な使い方の訓練指導

視聴覚機器の利用にあたっては、ハードとソフトの用意と同時に、利用法に関する知識が不可欠である。センター内のインストラクターは、およそ２年で人事移動等のために変っていく。そのため適宜インストラクターに対する指導を行っている。

開発途上国の教育訓練機関での視聴覚機器の運用を見ると、視聴覚スタジオや個々の機器をきわめて限られた担当者だけが扱えるようになって場合が多い。しかし、少数ではあるが、多くのスタッフに視聴覚教材開発コース等を実施して、多数の人が視聴覚機器を操作できるようにしている機関がある。前者をクローズシステム、後者をオープンシステムと呼んでいるが、オープンシステムをとっている機関の方が一般的に教材開発や視聴覚機器の利用が活発である。どのような視聴覚機器があるかよりか、どのような運用をしているかが教育メディアの利用の鍵であると思われる。視聴覚機器の利用をできるがぎり多くの人が触れるようにすることが望ましく、このコースでは管理運営上必要な措置以外には、できる限りオープン利用の方針を採用している。例えばビデオ編集機やワープロ等を設置したワークショップは土日も利用可能である。

(6)教育メディア利用の実践的研究：教育メディアの開発利用に関する実践的研究

新しい視聴覚機器・教材が次々と開発されているなかで、こうした機器や教材をど

のように活用していくか、実践的に研究していく必要がある。

沖縄国際センターでは日本語ビデオ教材の開発とその評価、パソコンによる日本語学習CAIの研究等が行われていが、視聴覚技術コースではカリキュラム開発とともに視聴覚教材モジュールの開発とその評価の研究を重点的に行っている。

こうした機能のひとつが欠けても教育メディアの効果的な利用は十全に行われないと思われる。さらに必要な視点として、教育メディアを導入利用するに当たって、既存の教育方法、訓練手法に対する、教育診断的機能がなくてはならない。なぜなら教育メディアの導入は、こうした診断に対する、一つの処方箋として行われるべきだからからである。さもないと教育メディアの導入・利用についての評価が出来ず、教育メディアの利用が単なるムードになってしまう危険性がある。

１－４、教育メディア利用の方法論

水越敏行(1985)は、これからの教育メディアの在り方はこれまでのAV Aids式の伝統的なメディア観とは別の所にあるとしている。「教師側からの、言葉による、一方的な情報伝達を前提にして、視覚や聴覚メディアでの補助を取入れようとのAudio-Visual Aids の時代は、終わったし、終わらさねばならない」と言う。つまりメディアを使う側は「伝える目的や内容によって、また伝える相手によって、メディアを選んだり」、幾つかのメディアを組合せて利用し、受け手側は「情報を入手するには、どのメディアが最適か、という発想を常に持つべき時代がきた」のである。

これは教授学習メディア利用における選択の双方向性の主張と言換えることができるであろう。これまでの教育メディアの利用が、情報提示における簡便性、迅速性等の情報を運ぶモノとしての機能によって進められてきたことは、あまりに一面的だったのではないか。つまり、教育メディアが使う側の理論によってメディアの選択やそこに盛り込まれる内容か決められてきた。情報を受ける側におけるメディアの選択および情報の選択に関しては問われる事が少なかったのではないか。研修センターにおける教育メディアのあり方は、基本的にはこのようなメディア選択の双方向性、つまり教授手段および学習手段の双方の多様性を保障するかたちに進めていかねばならないであろう。

２．研修員の特徴

２－１、参加研修員のバックグランド

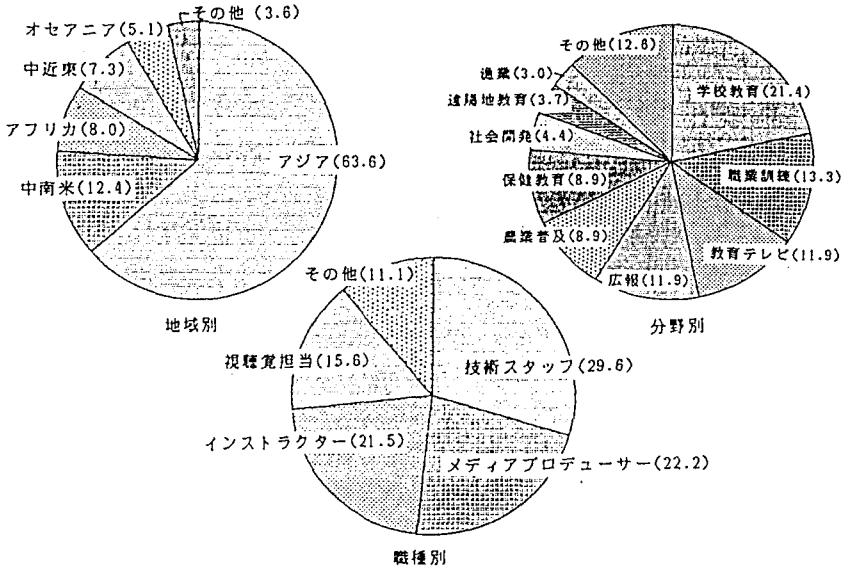
視聴覚技術コースは当初一般コースと専修コースの2つに分けて実施された。一般コースはあらゆる分野からの研修員を対象とし、専修コースは研修員の分野を限定し特定分野の視聴覚研修を実施しようとするものであった。専修コースとしては農業・保健分野(1985年)、技術協力分野(1986年)、社会教育分野(1987年)の3回実施した。しかしその後、分野を特定しても当該分野に特異的な視聴覚研修の実施が困難なことから、現在では両者のカリキュラム上の差はなくなっている。

視聴覚技術コースの参加資格は次の4点である。

①視聴覚技術関連の分野で働いていること、②大学卒又は同等の学力を有していること、③35歳以下、④英語ができること

1990年の第10回コースまでの研修員の数は135名である。その平均年齢は31才、地

域別ではアジアが63.6％と一番多く、次いで中南米の12.4％となっている。研修員のバックグランドを地域別、分野別、職種別に分類したものが図５－１である。



出所：内海・久保田（1987），沖縄国際センター（1989）より作成．

図 ５－１ 研修員のバックグランド（％）

分野別では公教育、大学や教員養成学校等を含めた学校教育分野が21.4％と一番多く、次に職業訓練(13.3％)、教育テレビ局(11.9％)、広報、農業普及、保健教育と続いている。これを見ると視聴覚技術を必要としている分野が多岐に渡っていることがわかる。

視聴覚分野の職種の分類は、それぞれの国における就業形態が異なるために正確に行うことが難しい。とりあえず教育メディア制作に係わる職種をメディアプロデューサーと名付けた。これは必ずしもメディア制作業務を専門にしているものではなく、例えば広報局の課長、厚生省の広報官、農業普及担当官等もこの分類に入れた。彼等は業務の一貫としてビデオ、スライド等の制作プロデューサーの業務を行うからである。またインストラクターには大学教授、職業訓練学校の教官、研修センターの講師等を入れた。

次に本コースの研修員の特徴のうちコース実施上問題となるの次の点である。

(1)文化的背景の違いが大きい

多くの地域、国から来るために文化的なバックグランドがことなる。そのために研修員同志の異文化理解の欠如による対立が見られ、グループによる制作に際して支障をきたすことがある。

(2)英語力の違いが大きい

国により英語の能力に大きな差がある。例えばフィリピンやシンガポール、パキス

タン等の研修員の英語力は非常に高いが、インドネシアや中南米の研修員の英語力は一般的に低い。そのため英語でおこなう本コースでは理解度に大きな違いがでる。

(3)基礎知識、経験の差が大きい

教育メディア制作に関して基本的な知識や経験の非常に乏しい者から、日常的に制作活動を行っている者までが一つのコースに参加する。またそれぞれの国によりメディアの発達が異なるため知識・経験・態度に差のあることも考えられる。例えばテレビのないフィジーと高度にメディアが発達したシンガポールから同じコースに参加するからである。

(4)動機や学習意欲が偏っている

所属先から大きな期待を受けて研修に参加しているものが多いため一般的に動機や学習意欲は高い。特に自分のニーズにあった研修科目に対しては非常に熱心である。しかし逆に、現在の自分に直接関係がないと考える内容に対しては意欲が極端に低下してしまう。

２－２、研修員の選考

研修員は全ての開発途上国から応募できるわけではない。年次毎に外務省が各国に対する研修コースに対する要望調査と割当てを行い、それによってそれぞれのコースの割当て国が決められる。通常10名のコースの場合には12､3ヵ国程度である。それぞれの国にはコースの目的、応募資格、カリキュラム、一般情報等を内容とするＧＩ(General Information)と呼ばれる小冊子が研修開始6ヵ月前迄に送付される。割当て国からの応募者の書類（研修の必要性を内容とするA2フォームと履歴書に当るA3フォーム)は外交ルートによってJICAに送付される。各国の割当ては１名であるが多くの国は複数の応募者を選考してくる。応募が間に合わない場合や複数の応募書類が送付されてくることもある。途上国の中には事務処理の非常に遅い国もあり、その場合には督促をする。コース開始１ヵ月前には応募者の選考を行い、受入れ解答を行う。視聴覚技術コースの場合通常25名前後の応募があり、その中から10名を選考する。割当て国からの応募には少なくとも１名の枠を与えることから、25名前後の応募があって日本側の選択の幅は非常に小さい。そのためにそれぞれの国が適切な人選をすることが研修成果を高める上で非常に重要となる。それぞれの国が研修員を選考する際に参考とするものはＧＩである。そのためコース毎のＧＩは慎重に作成する必要がある。

２－３、研修に対する評価

研修についての研修員の評価は各科目が終了した時点でのアンケート評価、コース中間時点での中間評価、さらにコース終了時での最終報告書及び評価会でのインタビュー等により評価を求めている。第1回から4回迄の研修員の最終評価の一部を表2-1に、第5回から9回までの最終評価の一部を表2-2に示す。1-4回と5回以降は評価のやり方が多少異なるために別々にまとめた。

1-4回の研修員の多くは、このコースによって目的がはぼ達成できたとしており(ほぼ達成できた迄が85％)、しかし数人は期待が「全然満たされなかった」、「少し満たされた」としている(全体の15％）。満足できなかった研修員の意見は次の様なものである。

【１回目】

－ビデオ機器の操作やビデオ制作は研修の前半に実施したほうがよい
－討論の時間を増やしてほしい
－理論を実践に移すためにもっと時間が必要
－スライド、ビデオ制作にもっと多くの時間配分が必要
【２回目】
－いくつかの講義は余りに一般的である
－自分の専門分野での制作が出来れば、もっと実りあるものになった
－いくつかの講義は学ぶ内容もないのに時間だけ長かった
－メディア制作にもっと時間を割くべきである
【３回目】
－講義の直後に実習が来るようにしてほしい
－ビデオについての講義と実習がもっとあればよかった
－ある講義は視聴覚技術ではなく教授法の講義であった
－実習をもっと増やして80％程度にしてもよい
【４回目】
－討論の時間をもっと設けるべきである
－卒業制作は個人プロジェクトにしたほいうがよい。グループで制作すると熱心に取組む人とやらない人がでてくる
－コースをもっと有機的に繋がりのあるものにするべきである

５回目以降の研修員の評価をみると、コースのレベルについては80％以上が適当であると判断している。しかし理論と実習の比較では意見が別れている。これはそれぞれのコースが多少内容を変更していることと、参加研修員の所属先における業務形態の違い、職種の差、興味・関心の違いによる差が大きいのではないかと考えられる。

表　５－３　研修員の評価(1-4回目)

「問：このコースの主要目的はどの程度達成されたか」人数(％)

全然達成できなかった	少し達成できた	ほぼ達成できた	大部達成できた	全面的に達成できた
1(2.3%)	5(11.4%)	14(31.9%)	19(43.2%)	5(11.4%)

「問：この研修に対する期待はどの程度満たされたか」人数(％)

全然満たされなかった	少し満たされた	ある程度満たされた	大分満たされた	全面的に満たされた
2(4.5%)	6(13.6%)	17(38.6%)	16(36.4%)	3(6.8%)

注：研修員の総数は44人、端数処理の為合計は100％にならない
出所：内海・久保田(1989)より作成

表 5－4 研修員の評価(5-9回目)

	研修レベル			内容			研修の支障		
	高い	適当	低い	実習が不十分	適当	理論が不十分	言葉が問題	背景が不均一	実用性がない
5回目	-	83%	17%	77%	15%	8%	14%	78%	8%
6回目	-	83%	17%	36%	28%	36%	56%	33%	11%
7回目	18%	82%	-	27%	73%	-	78%	22%	-
8回目	-	90%	10%	64%	36%	-	50%	42%	8%
9回目	-	100%	-	31%	69%	-	30%	50%	20%

出所:沖縄国際センター(1989) 視聴覚技術コース見直し検討報告書より作成

研修員の意見を研修分野別にあげると次の様になる。
①教育工学関係
－教育工学や教材開発システムの設計は役に立つので、もっと時間をかけて学びたかった(大学講師)
－教育工学関連の講義は自分の仕事に関連がない(情報省職員)
－教育工学は最も魅力のある科目であった(大学助手)
－形成的評価についてもっと学びたかった(カリキュラム開発研究所所員)
②メディア制作関係
－ビデオは基礎的すぎたもっと進んだ技術を学びたかった(プロデューサー)－サウンドスライド制作の時間を延してほいし（教育省職員）
－ビデオとサウンドスライドが自分の仕事には大切である(プロデューサー)
－コースをビデオとサウンドスライドの制作に絞ってほしい（保健省プロデューサー)
③研修員関係
－研修員はそれぞれ異なった専門分野に属しているので研修員間で関心のある分野や必要性についての共通性がない(プロデューサー)
－異なる経験や目的を持つ研修員と一緒に学ぶことは時に困難を感ずる（保健省職員)

3．研修カリキュラム

3－1、研修実施上の問題点

沖縄国際センターで海外の研修員を対象にした視聴覚技術コースを実施するにあたっての検討事項とその対策を講師、語学、研修内容の３点にわけて述べる。
（１）講師の問題
視聴覚技術は国内において十分な専門家が育っているとは言えず、特に沖縄という中央から非常に離れた地域で実施されるため、講師の確保が困難であった。当初の計画ではセンター内に勤務する講師の数は少なくして、基本的には沖縄県下の大学の教官・教員、高校・中学の教諭による指導が考えられた。しかし、これには2つの問題

があった。ひとつは講師候補者自身の技術力・語学力の不安である。いまひとつは公務員の外部での講義に対する職務専念義務免除を得なければならないことであった。前者については講師候補者にたいする研修を実施し、また後者に対しては沖縄県教育庁及び那覇市教育委員会への働きかけを行った。

さらに本土から教育工学・視聴覚教育の立場にある方々を専門的な講義や実習のためにコース毎に5-6名招聘することとした。

しかしながら外部の講師を恒常的に確保することは難しく、また研修内容が一定に保てないことから、内部講師(センター内で勤務する常勤講師)の比重を増やして行った。1回目のコースでは全体の78%が外部講師による授業であったが、徐々に内部講師が授業を行うことになり、4回目では外部講師は27%にまで減少した。内部講師に関して、視聴覚技術のみならず英語のコミュニケーション能力の必要とされる本コースの常勤講師を確保するのは非常に難しいのが現状である。

（２）英語による授業

通訳を介した講義・実習は能率が半分になり、また通訳の質にもよるが内容が正確に伝わらない危険性が大きい。通訳は常勤の研修管理員の業務として、彼等に視聴覚教育に関する研修を行うことで通訳業務の質の向上に勤めた。当初沖縄からの外部講師の多くは通訳を必要としたため、1回目のコースにおいて英語による講義は56%、実習は16%であった。しかし、本土からの講師と内部講師の比重が高まるにつれて日本語での授業は減少し、4回目には英語による講義が94%、実習は96%となった。

（３）研修内容

研修内容は大きく、オリエンテーション、日本語、視聴覚教育理論、視聴覚目制作、卒業制作、研修旅行、その他に分けることができる。オリエンテーションの目的は、日本の文化、経済、自然等について学習し、日本に対する基本的な理解を得るとともに、早く日本での生活に適応できるようにすることである。日本語も同様の目的を持つが、生活に不可欠の要素である。日本語教育の時間については、あまりに短期間では役に立たずまたあまりに長時間では本研修の時間を少なくしてしまうために、そのバランスが重要である。

視聴覚教育理論は効果的な教材提示の方法、教育システムの評価、教授メディア選択方法等が学習内容である。

教育メディア制作には、紙芝居、セロファン影絵、製本、シルクスクリーン印刷、写真、サウンドスライド、ビデオ、16㎜、OHPシート、録音教材の制作等が含まれる。その中でもサウンドスライドとビデオをメディア制作の中心に置いている。当初メディア制作の基礎として電気実習、木工、金属加工、プラスチック加工の実習を行ったが、研修員にとって実用性がないということで現在は実施していない。機器の保守、特にビデオ機器のメンテナンスは研修員から要望の多い科目であるが、適当な講師が得られないことと保守のためには電子工学の基礎知識が要求されることから、現在では実施していない。

卒業制作としては、マルチメディアパッケージの制作を行っている。多くはビデオと印刷教材を組合せた、メディア制作と利用に関するパッケージである。研修員はこのパッケージを持帰り、自分の職場における活動の助けとするのである。

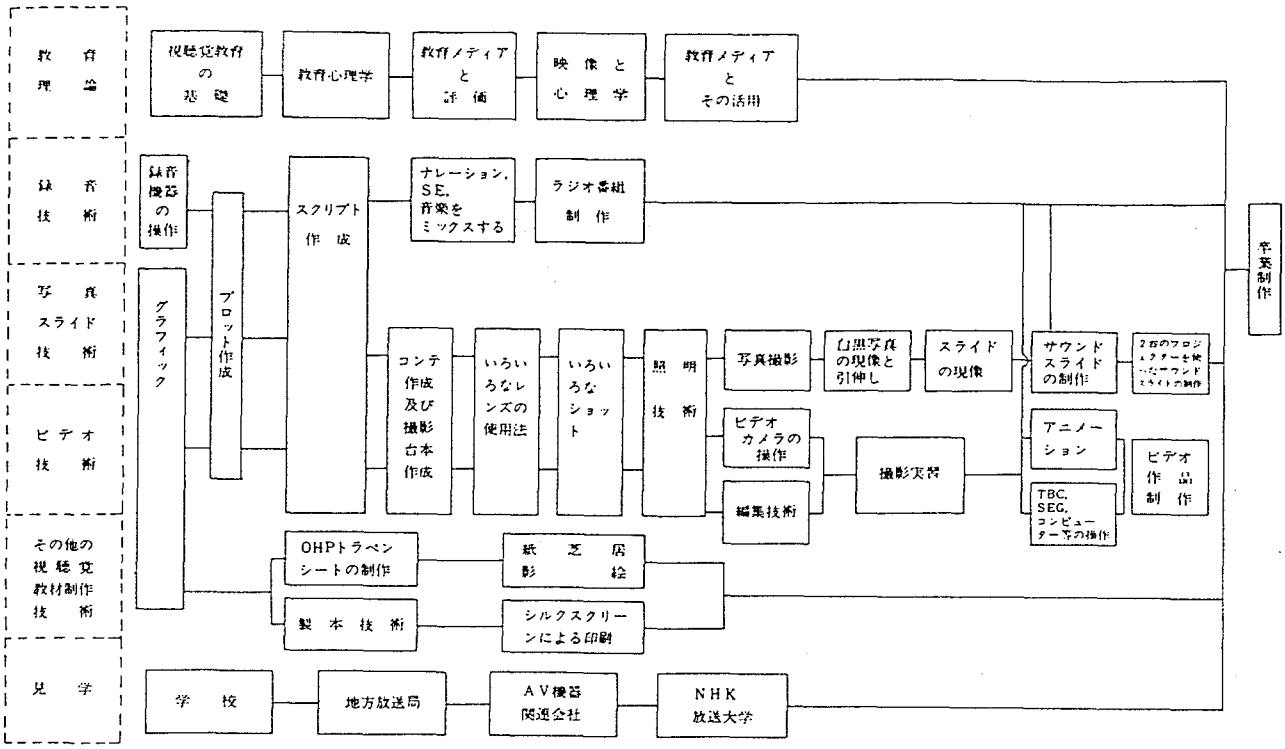
研修旅行と見学の目的は、日本における視聴覚技術の現状を知らしめることにある。放送局、放送大学、大学、視聴覚センター、メーカー等を訪問する。1回から9回まで

の研修内容を表５－５に示す。また研修内容の流れを図５－２に示す。

表 ５－５ 視聴覚技術コースの研修内容(%)

研修内容	研修コースの回 1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.ｵﾘｴﾝﾃｰｼｮﾝ	4	4	4	4	4	4	5	5	4
2.日本語	20	30	27	29	22	18	21	8	8
3.視聴覚教育・教育工学理論	7	15	7	10	11	5	5	11	3
4.メディア制作実習									
・紙芝居・影絵	3	5	2	3	3	3	3	-	-
・ｸﾞﾗﾌｨｯｸﾃﾞｻﾞｲﾝ／ﾎﾟｽﾀｰ／製本	3	4	2	3	3	3	3	2	3
・写真／ｽﾗｲﾄﾞ	6	7	9	11	14	15	15	16	22
・ビデオ	16	11	19	18	17	16	16	19	27
・16mmﾌｨﾙﾑ	2	4	2	1	1	-	-	-	-
・OHP	2	2	2	3	3	4	5	4	4
・ﾗｼﾞｵ番組	2	-	-	-	2	4	3	3	3
・ﾊﾟｿｺﾝ	2	2	2	1	-	-	-	-	-
・木工／金工／ﾌﾟﾗｽﾁｯｸ加工	12	4	-	-	-	-	-	-	-
・機器の保守	2	1	2	-	-	-	-	-	-
5.卒業制作	8	4	10	6	8	11	12	19	18
6.研修旅行	7	6	9	10	10	10	9	9	4
7.その他	4	1	3	1	2	7	3	4	4
計	100	100	100	100	100	100	100	100	100

注：１％は約1.5日分に相当する
出所：内海・久保田(1987)および沖縄国際センター(1989)より作成



出所：内海・久保田（1987）「受入研修におけるカリキュラムの開発」.

図　5－2　視聴覚技術コースの研修内容の流れ

3－2、研修カリキュラムの開発

研修のカリキュラムを開発するためには、まず対象となる研修員のニーズを分析する必要があろう。彼等がそれぞれの職場においてどのような作業を要求されるのか、またそれを行うためにはどのようなスキルが要求されるのかを分析した。この結果、研修員の主要な作業はメディア制作活動と教育活動にあることが分かった。これらの活動を行うために必要なスキルとしては次のものが考えられた。

①プログラムマネージメントスキル

メディア制作のために必要な計画を立て、実行に移すこと

例：必要な機材をリストアップして必要な時に使用することができる／必要な人材を集めて各々に役割を与えることができる／野外ロケの準備ができる

②教育メディア制作スキル

メディア制作の技術を使い実際に制作すること

例：ビデオ編集ができる／写真現像ができる／コンピュータのプログラミングができる

③教授内容構成スキル

教えたい内容を適切に制作するメディアのなかに組入れること

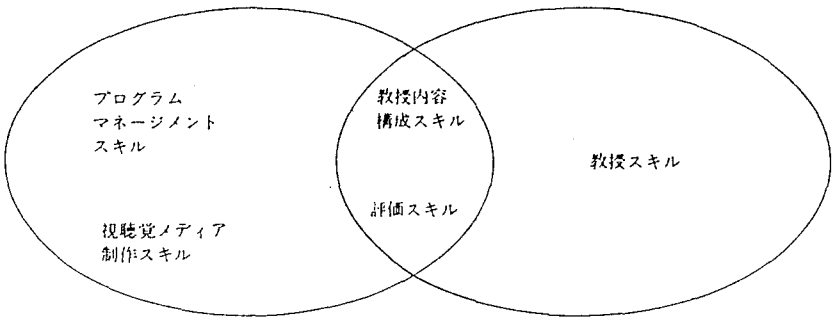
例：テキストに基づいて台本が書ける／教授課題や学習者に適したメディアを選択できる／教授のためにフローチャートを作成できる

④評価スキル

教授システムや教育メディアの評価診断
例：ビデオプログラムのカメラ技法について評価できる／OHPシートのレイアウトについて評価できる／教材の学習者に対する効果を調査できる
⑤教授スキル
教育メディアを効果的に使用して教授をする
例：16mmフィルム、スライド、ビデオを授業に組込んで教授することができる／学習者の問題点を的確に把握してそれを解決できる／学習者の特性に合せて教授法を決定することができる

上記のスキルの分類は便宜的なもので各々のスキルは独立して存在するものではなく、各々が互に絡み合って存在していると思われる。例えばビデオ編集技法(教育メディア制作スキル)の場合、ただ機械的に場面を繋ぐのではなく、教授する内容の効果的な配列を考慮した編集(教授内容構成スキル)を考えなくてはならないからである。

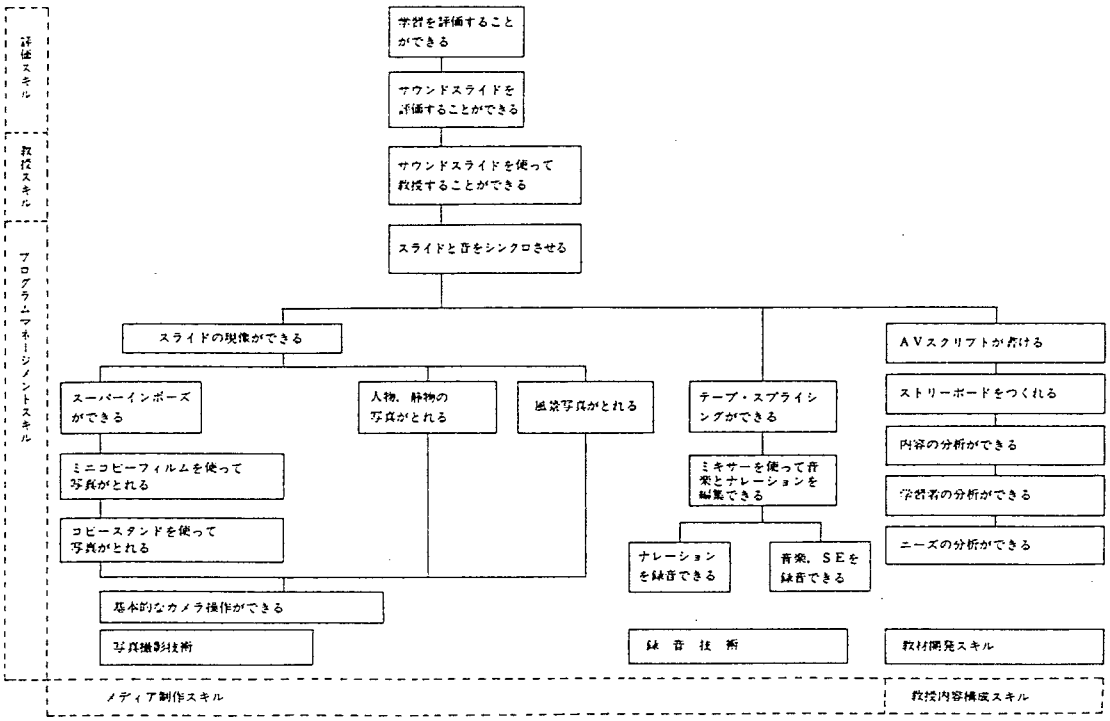
以上のスキルを教育メディア制作活動及び教授活動と関係付けたモデルが図2-3である。教育メディア制作活動にはプログラムマネージメントスキル及び教育メディア制作スキルが必要であり、教授活動には教授スキルが必要である。この二つの分野にまたがるスキルとして教授内容構成スキルと評価スキルが位置付けられるであろう。



出所：内海・久保田（1987）.

図 5－3 教育メディア制作活動及び教授活動に必要なスキル

視聴覚技術コースのカリキュラムの内容はこの５つのスキルを含んだものでなければならない。しかし、こうしたスキルのすべてを短期間の研修コースで学ぶことは出来ない。例えば、教授内容構成スキル、教授スキルは長年の実践と経験の中で培われるスキルと考えられる。一方教育メディア制作スキルは短期間の研修である程度の習得が可能である。そこで、ここにあげたスキルの内容を詳しく分析するために、各研修科目の具体的な内容と目的を各スキルの領域に分けて検討した。サウンドスライド制作の分析の例を表５－６に示す。



出所：内海・久保田（1987）.

図 5－4 サウンドスライド制作技術のスキル分析

表 5－6 教育メディア制作スキルのサブスキルと教育メディアの対応

教育メディア		ﾗｼﾞｵ	ｻｳﾝﾄﾞｽﾗｲﾄﾞ	ﾋﾞﾃﾞｵ	OHP	紙芝居	ﾌﾟﾘﾝﾄﾒﾃﾞｨｱ
サブスキル	ﾚﾀﾘﾝｸﾞ	－	○	○	○	○	○
	ｸﾞﾗﾌｨｯｸｽ	－	○	○	○	○	○
	構図	－	○	○	○	○	○
	照明	－	○	○	－	－	－
	編集	○	○	○	－	○	－
	ｶﾒﾗﾜｰｸ	－	○	○	－	－	－
	録音	○	○	○	－	－	－
	台本作成	○	○	○	－	○	○

注：○は必要なサブスキルを示す

横軸にある写真撮影技術、録音技術は教育メディア制作スキルの下位のスキル(サブスキル)として位置付けた。縦軸にプログラムマネージメントスキルを位置付けた。メディア制作の企画と実践を行うからである。最終段階の教授スキルで効果的な教授方法を実践し、評価スキルによりスライドの教育効果を測定し、フィードバックを行う。

このような分析を各教育メディアについて行ったところ、教育メディア制作スキルに関しては共通した内容と目的があることが明らかに出来た。こうした内容を教育メディア制作スキルのサブスキルとして分類し、各教育メディアと対応させたのが表2-4である。この表から明らかなようにビデオとサウンドスライドはその制作にメディア制作スキルが総合的に求められるのである。つまり教育メディア制作スキルを構成する全てのサブスキルが必要とされるのである。そのことはビデオ制作やサウンドスライド制作ができると、それは他の教育メディア制作に応用することができる。このことは各種教育メディアに独特に技術があることを否定するものではないが、教育メディア制作技術の研修にとってサウンドスライドとビデオ制作が重要な位置を占めることを示している。

4．カリキュラム改訂の視点

海外からの研修員のための視聴覚技術コースの特徴は研修員のバラツキが大きいことである。研修員の評価において、このコースが「易しすぎる」「一般的過ぎる」等の意見は、力のある研修員の不満と思われる。逆に「実習時間が足りない」、「討論の時間がもっと欲しい」等の意見は初心者の不満と思われる。また視聴覚技術ばかりでなく研修に対する意識や動機もさまざまである。そのために研修実施中にカリキュラム変更を行わなくてはならないことも予想される。逆に国により教育メディアの発展状況が異なることや、視聴覚技術が広い範囲に渡って使われていることを考えると、このような状態こそ教育メディアを教授するコースの常態とも考えられるのである。

固定したカリキュラムではこうした変更に耐えることが難しい。そのためカリキュラムは予め研修員のニーズに対応した変更を可能にする柔軟な構造を持つ必要がある。柔軟なカリキュラムとは必ずしも複線化を意味するものではない。確かに複数のカリキュラムを用意しそれに見合う施設、講師、教材を用意することが可能であればニーズに合せた素速い対応が可能であるが、それは研修コースを極めて効率及び能率の悪いものとしてしまうであろう。現実に複数のカリキュラムを立案、実施できる設備や人材は用意できない。

これまでのカリキュラムがともすれば教える側からの体系的な教授内容を時系列的に構造化したものでありがちであったが、柔軟な構造のカリキュラムでは、学習者のニーズあった教授の用意と、学習進度のフィードバック情報を取入れる手段を内蔵し、それを重要な柱として機能させ得るカリキュラムということができるであろう。そのためにこのコースではカリキュラムを構成するユニットを「セグメント化」し、それにもとずいて教材を「モジュール化」した。さらにそのセグメントの効果的な運用とモジュールの教授学習を実施するための「ミクロ評価」の考え方を導入した。

また前節の分析で明らかになったように、サウンドスライドとビデオが中心的な課

題である。それをカリキュラム上にどのように反映させることができるだろうか。一つは両方の課題の時間を長くすることである。しかしただ長くするだけで効果的な教授ができるわけではない。そこで他のメディアの教授とのバランスを取りながら両メディアの総合性を生かす方法として「発展的」な視点を取入れることにした。例えばビデオ制作技術を例に取る、はじめにビデオレポートの用に一人で撮影し、カット編集のみで作成するものから、グループ撮影、ビデオアニメ、スタジオライブ番組、ビデオを含んだマルチメディアパッケージ等、何回かに分けて易しいビデオ制作から複雑なものへと進んで行く方法である。そうしたビデオ制作の間に他の教育メディア制作が挿入されるのである。これを「発展的方法」と呼ぶことにしたい。

４－１、ユニットのセグメント化

教授内容を小さなステップに分けて、カリキュラムの一つ一つのステップを小さくする。そのことによって経験の豊な研修員には進んだ課題を、経験の少ない研修員には学習しやすいユニットを与えることが可能になる。

図2-4の分析に示したようにサウンドスライド制作においては写真撮影技術、録音技術および教材開発の3つのサブスキルが必要である。このサブスキルはいくつかの単元から構成されている。例えば写真撮影技術は「基本的なカメラ操作ができる」、「コピースタンドを使ってスライドがとれる」、「ハイコントラストフィルムの撮影ができる」等7つの単元が属している。こうした単元はさらに幾つかのレッスンに分けることが可能である。例えば「基本的なカメラ操作ができる」の内容は次の9つのレッスンを含むと考えられるのである。

①１眼レフカメラの各部の操作ができる
②いろいろなレンズ(望遠、広角、ﾏｸﾛ、ｽﾞｰﾑ等)を目的に合せて使い分けることができる
③適切な露出を求めることができる
④被写界深度を考慮して絞りを決定することができる
⑤撮影目的にあったフィルム(昼光用、ﾀﾝｸﾞｽﾃﾝ用、ASA等)を選択できる
⑥フラッシュを使って撮影できる
⑦撮影目的に合せてカメラアングル(ﾊｲ、ﾛｰ) を選択できる
⑧撮影目的に合せてショット(ﾛﾝｸﾞ、ﾐﾃﾞｨｱﾑ、ｱｯﾌﾟ)を選択できる
⑨適切な構図を決めることができる

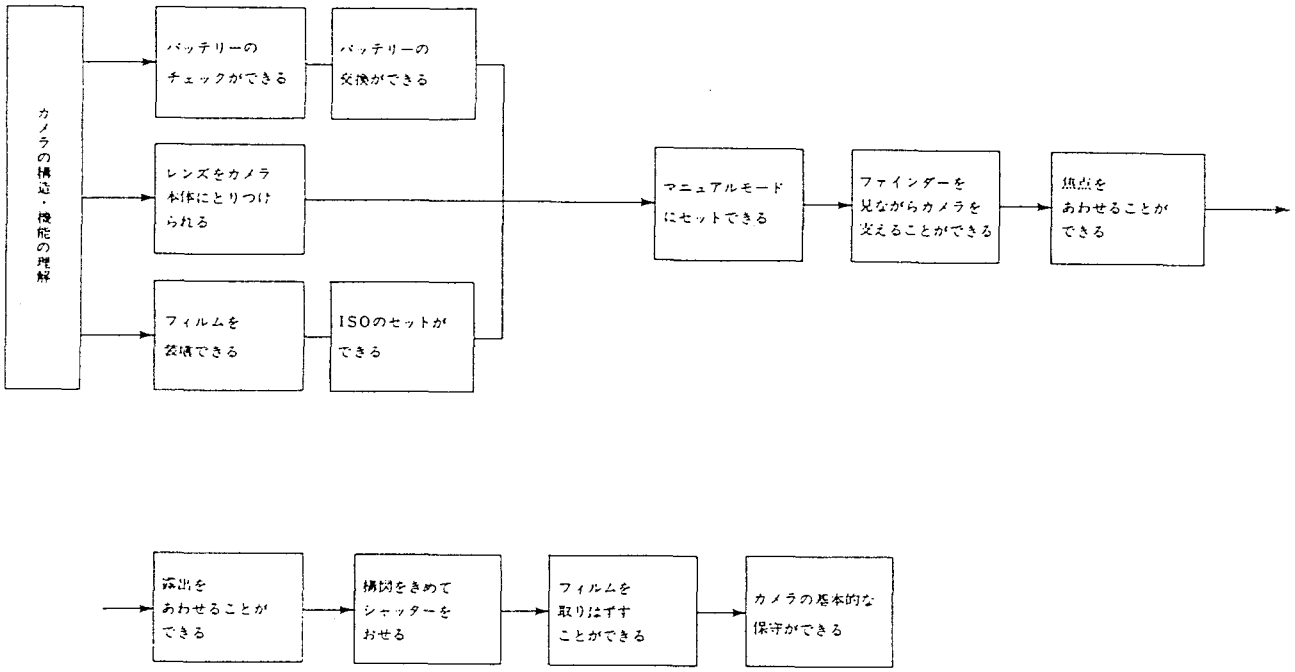
この９のレッスンをのそれぞれをレッスンプランによって幾つかの細かなセグメントに細分することが可能である。「①１眼レフカメラの各部の操作ができる」のセグメントが図2-5である。この図に示したセグメントを内容にしたモジュール「１眼レフカメラの各部の操作」を作成した。

４－２、モジュール教材

モジュールの定義はいろいろあるが、クリーガーとマーレイ(1971)は次のように述べている。「モジュールはそれ自身で完結し、明確な目標を持ったユニットである。モジュールはこの明確な目標を達成するのに必要な教材を含む」。モジュールを特徴づけるものはこの明示された目標と言えるであろう。彼らによるとモジュールには次のようなものが含まれる。

①目的、
②学習するために必要とされるスキルの明示、
③教授目標、
④診断的事前テスト、
⑤モジュールを与える人（教師、インストラクター）、
⑥モジュールプログラム、
⑦関連した経験（活動）、
⑧評価のための事後テスト、
⑨モジュールについての評価。

また、ガニェ(1974)は、モジュールの特徴として伝統的な教師中心の教授法ではなく、学習者中心の教育手法として位置付けている。つまりモジュールは学習者が自己のレベルやペースに合せて学習できる方法であり、教師の存在は絶対的な条件ではないとしている。



出所：内海・久保田（1987）.

図 5－5 「1眼レフカメラの各部の操作」のセグメント

本コースでは教材のモジュール化には次の5点を方針とした。

①モジュールの内容を小さくする

セグメント化されたカリキュラムにあわせてその小さな内容をモジュールにする。

②目標の明確化

セグメント化された具体的なスキルに見合った目標を設定する。またその目標はモジュール学習後にそのスキルの習得度が分かる目標とする。

③学習後の診断

モジュール学習を終了した後に、研修員自身で目標を達成することが出来たか否か

を診断できるようにする。これは自己診断テストのみならずチェックリストやインストラクターによる評価も含む。

④情報の視覚化

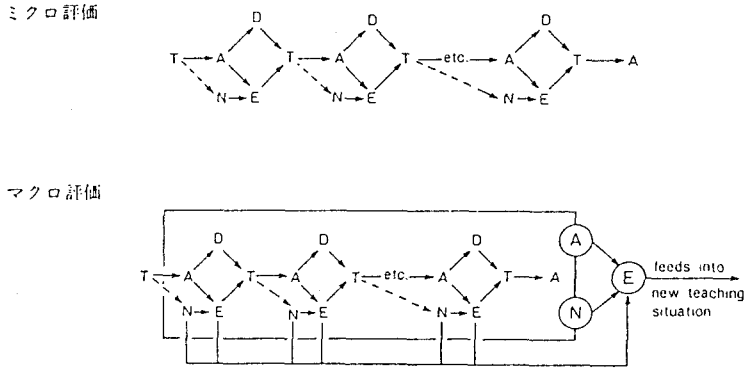
多様な背景を持った研修員に分かりやすいように、教育メディアを使うだけでなく、テキスト、マニュアル、チェックリスト、フローチャート、ワークシート等の様式を取入れて視覚化する。

⑤多様な教授方法

教授方法はディスカッション、グループ制作、個別実習、メディア視聴等さまざまな方法、形態を含ませる。これは集団コースのダイナミズムを生かすためにも必要なことである。

４－３、ミクロ評価

ロウントリー(1982)は、教育評価をミクロ評価とマクロ評価に分けた。ミクロ評価とは、学習者の刻々と変化していく学習状況のフィードバックを捉えて教授を調節するものとした。それに対してマクロ評価とは将来の学習者の為に行われる評価であり、大きなシークエンスの中で全体的な効果を測定するものとしている。例えば、学期の授業が終了した後に次の学生のために終了した学生の作品を評価するのはマクロ評価である。実習の際に学習者のスキルにあわせた指導をするために彼等のスキルをチェックするのはミクロ評価である。つまりミクロ評価とは目の前にいる学習者に直接的に役に立つ評価の方法である。ロウントリーはこれまでの評価がマクロ評価に偏りがちで、その評価によって学習方法や教授法・指導法の改良の恩恵を受けるのは次の学習者でしかないと批判している。このミクロ評価の概念はスクリバンの形成的評価に似たものと言えるであろう。ミクロ評価は評価の視点を学習者の側から見て役に立つか否かを視点にしたものとである。



A：査定（教師による生徒の学習査定）
N：その他の影響（教授・学習過程における様々なでき事）
E：教授法の評価（教授法の効果性の評価）
D：診断的評価（各生徒に必要とされるものの把握）
T：教授

出所：ロウントリー（1982）「カリキュラム開発における教育工学」196頁.

図 ５－６ ミクロ評価とマクロ評価

ミクロ評価は図５－６に示したように、教授の後に学習者の学習状況を査定し、その結果から学習者に必要なものを把握すると同時に、その査定の結果とその他の教授状況の判断から教授法自身の診断を行う。その2つの評価をすぐ次の教授に反映させて、より学習者の状況に見合った教授を実現しようと云うものである。このサイクルはひとつの教授の中で何回も繰返される。つまり、一つの授業の中で講師は不断にこうしたミクロ評価を行って授業を実施しているわけである。そのような授業方法としてミクロ評価を考えることも、授業分析や教師の行動分析には一つの視点を与えるものである。しかしカリキュラムの構成と云う当面の目標には、ミクロ評価の実施サイクルをシステムとして導入する必要がある。そこでわれわれはこれを一つのセグメント単位でシステム化することにした。モジュールの教授学習結果の査定により次のモジュールへの移行を考える視点にしたのである。

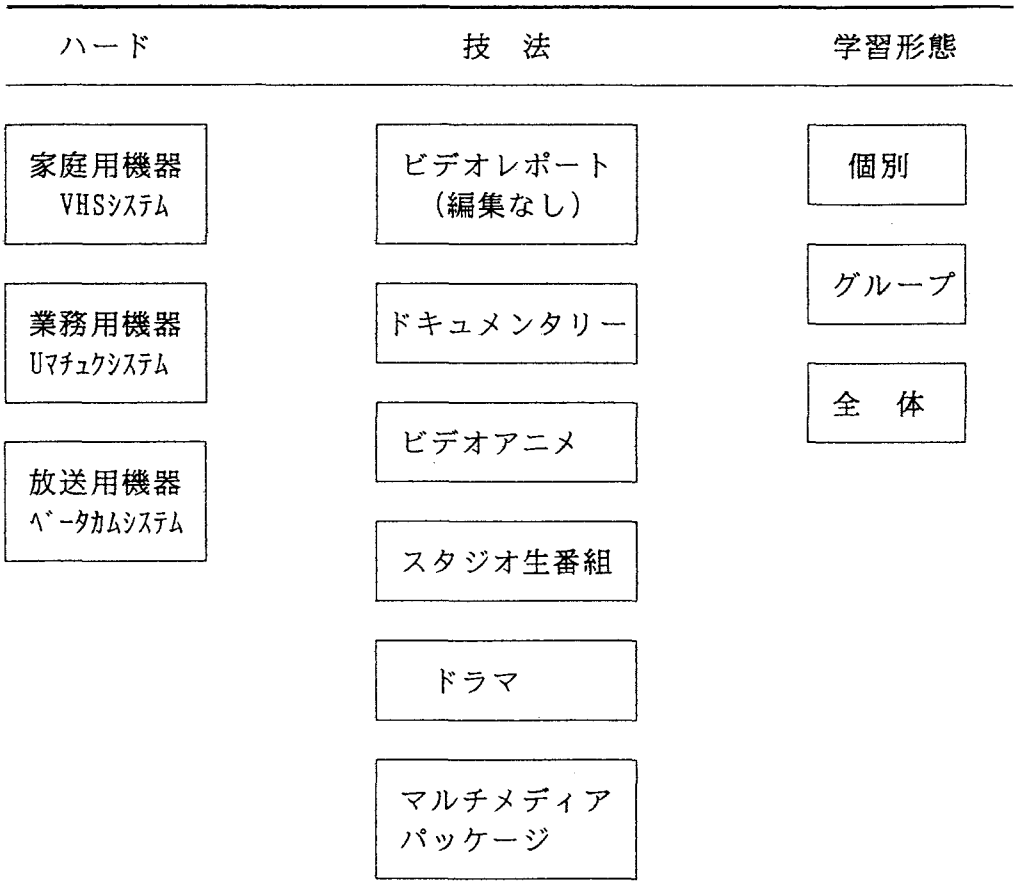


図　５－７　ビデオの発展的展開の要因

４－４、発展的方法

サウンドスライドとビデオは教育メディア制作に必要な様々なサブスキルを含んでいる。しかし、すべてのビデオ制作やサウンドスライド制作がそれを含んでいるわけではない。同じビデオ制作といってさまざまなレベルがある。実際に研修員のニーズ

もそれを反映して大きな幅を持っていると思われる。このレベルにはハードとソフトの両面があるだろう。例えばハードでは放送局からメディアセンターや大学、そして家庭用の機材までがある。沖縄センターでは放送用としてはベータカムシステム、メディアセンターレベルとしてはいわゆる業務用と云われるUマチックシステム、及び家庭用のVHSシステム迄を揃えている。ソフト制作の面では、ビデオカメラによる記録、それを編集したビデオレポート、ビデオアニメ、ドキュメンタリー、スタジオライブ、ドラマ、マルチメディアパッケージ等多くの段階がある。またこれを個人制作、グループ別制作、全体での制作に分けることもできる。この関係を図2-7に示す。

これまでにコースの中で行ってきたビデオ制作としては個人によるビデオレポート、グループによるビデオアニメ、コース全体でのスタジオライブ(放送局からｵﾝｴｱｰされる場合とｾﾝﾀｰ内のﾃﾚﾋﾞへの有線による配付とがある)、グループによる空撮を使ったドキュメンタリー、卒業制作としてのマルチメディアパッケージ等がある。これらはいずれもモジュール化した教材開発が行われている。その多くは研修員自身によって作成されたものである。

発展的方法とは、易しいメディアから難しいメディアへとカリキュラムを進めて行くのではなく単一メディアのなかの簡単な制作から複雑かつ難しい制作へと進む方法である。本コースでは発展的方法と従来からの方法とを組合せてカリキュラムの柔軟性を確保しているといえるであろう。（図５－７）

５．まとめ、考察および課題

５－１、まとめと考察

我が国が国際協力として行っている視聴覚技術コースの参加者は主に政府機関のメディアプロデューサーである。これは日本には存在しない職種である。日本ではメディア制作は外部のプロダクションに依託する場合が多く、インハウスプロダクションを行うことは少ない。近年企業ではインハウススタジオを利用した社内テレビや教育ビデオの制作が活発になってきている。しかし我が国の政府機関や大学でのメディア制作活動は非常に限定されたものでしかない。ところが開発途上国では政府機関や大学等がメディア開発部門をかかえて活発な活動を行っているケースが多い。そのために視聴覚技術研修にたいするニーズは大変に大きく、教育メディア部門の人材養成の国際協力は今後ますます必要となってくるであろう。

視聴覚技術の集団コースを実施する場合、国により文化、言語、教育メディアの発達状況が大きく異なるために、参加する研修員のニーズは多様である。それに対応するため柔軟なカリキュラムを設定する必要がある。このコースでは限られた期間、設備、機材、人材のなかでカリキュラムに柔軟性を持たせるために、課題の分析を行って、各ユニットのセグメント化を行った。そのセグメントに基づいて教材モジュールを開発した。セグメント化したカリキュラムを実施して行くにあたってはミクロ評価の視点を取入れて、セグメント毎（一日が一セグメントと成ることが多い）に個別の学習成果の評価を行っている。

視聴覚技術コースのカリキュラム編制上の中心は教育メディア制作スキルである。その中でサウンドスライドとビデオは教育メディア制作スキルを構成するサブスキルを網羅しているために最も重要な課題と考えられる。　そのためビデオ制作とスライ

ド制作を「発展的」に何度かコースの中に組入れ、その間に異なったメディアを挿入する方法を行っている。これは従来の教育メディア研修が易しいといわれる紙芝居や影絵、写真、OHP、ラジオ等から次第に高度なスライドやビデオに進む方法と逆の立場である。まず各種の教育メディア制作に横断的に必要となるサブスキルを総合的なメディアであるビデオとスライドによって獲得させる。そのサブスキルを他のメディアに応用していくのである。これは紙芝居や影絵、OHP等の初歩的なメディアと云われるものは、そのメディア独自の特性（材料、演示の方法）が重要なために他のメディアに応用のできるサブスキルの獲得には不向な点も考えられる。それゆえに難しいと云われているビデオのほうが逆に入りやすいメディアと思われる。

ビデオ制作技術面での発展的方法としては編集無しのビデオレポート、ドキュメンタリー、ビデオアニメ、スタジオライブ、ドラマと云う方向性が考えられる。ところがビデオ制作技術の中で最も理解と習得の難しいユニットは編集技法である。これはドキュメンタリー制作に不可欠の要素であるため、複雑な編集を必要としないスタジオライブ放送やスタジオで順どりするドラマを先に実施するほうが理解が早い。これはビデオのイメージがライブ番組やスタジオドラマと結びついていて研修員にとって心理的に入りやすいからだろう。また制作の過程が分かりやすいこともある。このように発展的方法と云っても研修員の特性を考慮して順序を決定する必要がある。

５－２、課題

（１）研修内容の高度化の必要性

研修員のバックグランドを見ると、視聴覚教育ないしは教育工学で学士や修士を取得している者も少なくない。途上国に限らず多くの国では、視聴覚メディア活動の担当者には視聴覚分野の学士や修士の学位が要求されるのである。また現職で制作活動を日常的に行って、かなりの経験を持つ者も多い。開発途上国においては、政策の実施、啓蒙活動、教育訓練の為に、政府機関内のみならず各方面で大規模な視聴覚活動が行なわれている。日本では通常マスコミやジャーナリズムの分野とされている所まで視聴覚活動としてこの分野の専門家の仕事になっている場合がある。日本における視聴覚技術訓練は、学校の先生の現職教育であったり、企業内教育の為の訓練である場合が多いが、海外の研修員の場合には、もっと専門性の高い訓練が必要だと思われる。その為に機器の発展に伴い常にアップツーデートな機器の充実とそれを指導する講師の拡充がなされねばならない。コースを高度化すると同時に、コンピュータグラフィックスやインターアクティブビデオ等を内容とする新たな研修コースの設定も考えねばならないであろう。

（２）研究活動の重要性

研修員はそれぞれの国において教育メディアの分野の指導者である。彼らにとって必要なことは、制作技術ばかりでなく新しく生まれて来る理論、情報、機器、技術を自分たちが直面している問題に生かして創造的に解決していく能力ではないだろうか。彼らが教育メディアの専門家としてなさねばならないことは、こうした新しい理論や技術と具体的なメディア活動の現場での働きとの橋渡しをすることであろう。

水越(1985) によれば教育方法の当面する課題のひとつとして、教授理論と授業レベルでのミクロなストラテジー、タクティクスとのギャップをどのように橋をかけるかをあげている。このことは、視聴覚技術の分野にもあてはめることができるだろう。

つまり教育工学や視聴覚教育、学習心理学、認知心理学等の理論と実際の制作における技法の間にギャップがある。このギャップの橋渡しをする為に、教育学者や心理学者の側からのアプローチと共に制作者つまり教育メディアスペシャリストの側からのアプローチが必要とされるだろう。それは、研究の為の研究ではなく実践的な課題の解決の為の研究である。

大隅と内海(1983)は、東南アジア地域理科数学教育センターの活動を紹介し、そこでの活動の目的を『行動志向的研究』(ACTION ORIENTED RESEARCH)と名付けている。それは具体的な問題解決に役立つ実用的な研究活動と意味付けている。この言葉を借用すると教育メディア制作者に必要とされるのは、ACTION ORIENNTED RESEARCH であり、又逆にRESEARCH ORIENTED ACTIONと言われるものであろう。

（３）フォローアップ及びネットワークの必要性

このコースにはアジアを中心にアフリカ、中南米の視聴覚制作の第一線で活躍している人々が集まる。また研修員を送り出している機関はそれぞれの国の教育メディア利用を推し進めている組織である。そのためコースを終了した帰国研修員やその所属機関のネットワークをつくることは、この分野の情報や経験の交換、共同研究の場として非常に重要で意味のあることであろう。そしてそれが本当の意味での研修員及び所属機関に対するフォローアップになるであろう。

【参考文献】

Creager and Murray (1971)"The Use of Modules in College Biology Teaching" The Commussion Undergraduate Education in Biology Science,Washington D.C.

Gagne,R.M. et al.(1974) "Principles of Instructional Design" Holt,Rinehart and Winston,NY.

水越敏行(1985)「教育方法の当面する課題」教育工学関連学協会連合全国大会講演論文集

水越敏行(1985)『授業改造と学校研究の方法』明治図書　東京

永野重史(1984)『教育評価論』 第一法規 東京

大隅紀和、内海成治(1983)「東南アジアの理科教育事情－１－東南アジア地域理科数学教育センター」『理科の教育』 10月号　理科教育学会

Romiszowski,D.(1981)"Designing Instructional Systems" Kogan Page,London.

Rownttree,D.(1982)"Educational Technology in Curriculum Development" Harper and Row, NY.

内海成治(1987)「受入研修における視聴覚メディアの活用」第21回AVCC視聴覚研究全国大会

内海成治、久保田賢一(1986)「沖縄国際センター視聴覚技術部門の活動と課題」電気通信学会教育工学研究会 ET86-7

内海成治、久保田賢一(1987)「受入研修におけるカリキュラムの開発－沖縄国際センター視聴覚技術コース－」『国際協力研究』VOL.3 NO.2

内海成治、島袋和子(1986)「海外研修員の為の視聴覚技術コースの評価の要因」第23回日本視聴覚教育学会発表論文集57-58頁

第６章

人口家族計画プロジェクトにおける方略形成

ＯＤＡにおける技術協力の主要形態はプロジェクト方式技術協力（プロ技協）である。プロ技協は専門家派遣、研修員受入れ、機材供与の３つのスキームを結合させたもので、期間は５年が基本である。数名の長期専門家と研修員、それに機材、現地業務費等を合せた、予算規模は年額１．５億円から２億円程度、総額で７．５億から１０億円程度である。

プロ技協はこのような大きなプロジェクトであるために、その目的を達成するための方略を設定する際に慎重に行う必要がある。プロジェクトの目的・目標はプロジェクト開始以前に事前調査、実施協議調査の段階で決定されるが、具体的な方略はプロジェクト活動の一部とされる場合が多い。

本章ではトルコ人口教育プロジェクトを例に取り、どのような方略決定がなされるたのかを検証し、プロジェクトの運営に関して教訓を得ると同時に、メディアを利用したプロジェクトにおける方略決定のための調査の在り方について述べることにしたい。

１、人口家族計画分野の国際協力

１－１、人口問題と家族計画

国連人口基金（ＵＮＦＰＡ）によれば１９９８年の世界人口は５９億３０００万人で、１９９９年７月に世界の総人口は６０億人を超えたと推計されている。１９５０年の人口は２５億人であったから、この５０年間に２．４倍に増加したことなる。また、産業革命前夜には約８億人と推定されており、産業革命から現在までに人口は７．５倍に増加した。現在の世界の人口増加率は年率１．７３％（１９８００年－９０年の平均増加率）であるから、このままの増加率が続けば、２０２５年には８０億４０００万人と推計され、１００億人を越えることも遠くない。

第２次大戦後、世界の人口問題は大きな転換をみた。１９３０年代に先進地域での人口増加率は減少し始め、戦後は少産少死の低位均衡状態になった。一方、開発途上国はそれまでの多産多死の高位均衡状態から人口増加率が急増した。人口増加率は2％を超え、人口爆発と言われる状況になったのである。２０世紀前半を通じて６５％を占めていた開発途上国の人口は８８年の国連人口部の統計では７７．２％を占めるに至っている。また８０年代の増加人口の９０％以上は途上国地域である。

人口問題はマルサス以来、経済学の分野で大きな問題であった。産業革命以後、急速に始まったヨーロッパの人口増加は、１８７０年頃から増加率が低下し始めた。こうした先進国における人口の動きから死亡率の低下に遅れて出生率が低下して均衡状態になるとする、人口革命ないしは人口転換と呼ばれる理論が生まれることになった。つまり、出生率も死亡率も高い人口の高位均衡から、近代化が始まることで、まず死亡率が低下し、急激に人口が増加する。その後しばらくしてから出生率も低下し始め、

少産少死の低位均衡となり、人口増加は停止する。

人口転換理論はヨーロッパの経験から考えられ説明されているもので、その普遍性や理論的な枠組みが必ずしも明確ではない。特に子どもの数がなぜ減少するのかに関する出産減退理論にはさまざまな要因が論議がされている。例えば国連の報告やレイベンバッハ（大淵１９８１による）は次のような要因を挙げている。

①都市化と工業化、
②社会的流動性の上昇、
③婦人の地位の向上、
④生活水準の上昇と子どもの費用の増加、
⑤多産思想を支える宗教的関心の低下、
⑥乳児死亡率の低下、
⑦老齢保障その他の社会制度の発展、
⑧安価で確実な避妊方法の普及。

これらは通常近代化の指標として考えられているものである。しかし、出生率の低下に対しては、いくつかの要因が複合的に関与しており、ひとつの要因が一義的に相関を持っているとは言いがたい。国連では人口転換に関する臨界水準仮説を提示している。これは、出生率が高い低開発国において、経済社会状態の改善がある一定の水準に達しなければ、出生率に対してほとんど効果を与えない。しかし、ひとたびある水準に達すれば、出生率は低下し始め、やがてかなり低いところで再び安定するまで下がり続ける、というものである。

１９６０年代から多くの開発途上国が実施した国家レベルでの組織的な家族計画は、例外はあるものの多くの途上国の出生率を低下させ始めている。開発途上国において出生率低下が起る条件としてフリードマンは次の６項目をあげている（大淵１９８１による）。

①重要な社会的発展が既に起こっていること、
②死亡率がしばらくの間比較的低くなっていること、
③中規模の家族を望んでいる多くの人々が、家族規模を制限しようとし始めている証左がみられること、
④地域社会を超える有効な社会的組織網があり、それを通じて家族計画の考え方やその業務、その他の近代化を促す諸影響が伝播されうること、
⑤家族計画の考え方やその情報を伝播させるための大規模で有効な「組織的な」努力がなされていること、
⑥ＩＵＤや経口避任薬のような新しい避妊方法が有効に利用されうること。

家族計画 Family Planning は産児制限 Birth Prevention 、出産調節 Birth Control ないしは Planned Parenthod などとも呼ばれるが、それぞれニュアンスの違いはあるものの内容はすべて同じことと考えられる。その定義はいろいろあろうが、ロジャース（E.M.Rogers,１９７３）は「家族計画とは出生を抑え、それによる障害を予防する考え方、プログラム、行動である」と定義している。

１－２、人口家族計画分野の国際協力の動向

人口家族計画活動の３つの要素として避妊法、配給システム、コミュニケーションが考えられる。つまり、適切な避妊法を研究開発し、それをデリバリーする病院、保

健所、薬局の充実と人材の養成し、その避妊方法とデリバリーシステムを人々に伝えることが家族計画活動の内容である。

（１）「人口・家族計画分野における協力－ガイドライン」

ＪＩＣＡの取り組んでいる家族計画・人口問題の技術協力は、これまでにもさまざまな形態があった。人材養成、地域開発、母子保健とのインテグレーション、教材開発等々である。しかし人口問題が開発途上国特有のいろいろな問題と複雑に関係していること、すでに人口転換を終えた日本の経験がそのまま役に立たないこと、日本のこの分野の人材も少ないこと等から、日本としてどのように取り組んでいくかは大きな課題である。そこで1988年から2年間にわたって、ＪＩＣＡでは「人口・家族計画分野における協力－ガイドライン」を作成した。日本の現状を踏まえて、ありうべき技術協力のガイドラインを検討したものである。そこには協力分野として次の５分野が挙げられている。

①人口ダイナミックス分野：人口に関するデータの収集、分析システムの整備やデータベースの構築による人口統計の制度を向上させる。そしてその成果の保健医療活動への応用する。

②家族計画・母子保健サービス分野：地域における母子の保健活動を向上させ、その延長線上に家族計画の必要性を認識させる。また、諸活動に必要なシステム、要員、器材等をグレードアップさせる。

③ＩＥＣ分野：人口家族計画分野における人材養成・啓蒙活動を実施するためにＩＥＣ分野に必要な人材および機材を用意し、教材・番組の開発および配付とそれに伴う調査研究を実施する。

④人材養成分野：人口家族計画分野における人造りプログラムを提供する。

⑤研究協力分野：ヒト生殖生理学に関する基礎的研究ならびに臨床的研究について協力し、さらに衛生人口学、母子保健の分野の研究にも必要に応じて協力する。

（２）「人口と開発」援助研究会

１９９２年３月にＪＩＣＡは「人口と開発」分野別援助研究会（座長西川潤）の報告書を発表した。それによると人口援助の定義としては次の３点の目的に貢献する援助活動であるとしている。

・個人レベルにおける途上国国民の生活水準向上と人権擁護.
・国家・地域レベルにおける途上国の社会経済開発の推進.
・地球レベルにおける人口増大に起因する環境危機への対策.

具体的な人口援助の活動としては直接人口に関係する分野と人的資源に関係する分野の２つに分けている。

①家族計画、人口教育、人口情報など人口に直接関係する分野(狭義の人口援助).
②広く人的資源の開発に貢献する社会経済開発の諸分野.
（ｱ）人的資源の開発を直接の目的とする分野：教育・訓練、保健医療.
（ｲ）人的資源の有効活用を目的とする分野：コミュニティー開発、都市開発.

（３）最近の動向

９４年９月にカイロで国連人口基金（ＵＮＦＰＡ）が主催する「国際人口開発会議

（ＩＣＰＤ）」が開催され、リプロダクティブヘルスに関する国際協力の重要性が認識された。リプロダクティブヘルス Reproductive Health とは性と生殖に関する健康は、人口・家族計画問題をプライマリーヘルス、エイズ対策、初等教育、女性の権利などとの関連で捉らえる包括的な概念で、その定義は「国際人口開発会議」の行動計画によると次ぎの様になっている。「人間の生殖システム、その機能と活動過程の全ての側面において、単に疾病・傷害がないというばかりでなく、身体的、精神的、社会的に完全に良好な状態にあることを指す」（第７章２項）。そしてすべての人が２０１５年までに、リプロイダクティブヘルスに関する情報とサービスを享受できるようにするとの決議がなされた。

日本はこの国際人口開発会議の準備段階に積極的に関与し、９３年１２月には準備会合の一つとして「国際人口開発東京賢人会議」を開催した。また、９４年２月にはＧＩＩ(Global Issues Initiative on Pupulation and AIDS)とよばれている行動計画「人口・エイズに関する地球規模問題イニシャティヴ」を発表した。その内容としては、９４年度から２０００年までの７年間にＯＤＡ総額３０億ドルを目途に開発途上国の人口・エイズ分野に対する援助を積極的に推進すること、人口・家族計画等への直接的協力に加えて、女性と子どもの健康に関わる基礎的保健医療、初等教育、女性の地位向上等を含めた包括的アプローチを推進すること、地方政府やＮＧＯとの連携が不可欠であること等である。そして、ＧＩＩの重点国として１２ヵ国を定めた。[注1)]９８年度にＪＩＣＡがプロ技協として実施中の人口・家族計画プロジェクトは表６－１のとおりである。

表６－１　実施中の人口・家族計画プロジェクト(１９９８年度)

国　　名	プロジェクト名	協力期間
フィリピン	家族計画・母子保健	９７．４～０２．３
ジョルダン	家族計画・ＷＩＤ	９７．６～００．５
テュニジア	人口教育促進	９３．３～９９．３
トルコ	人口教育促進（II）	９３．１１～９８．１１
ケニア	人口教育促進（II）	９３．１２～９８．１２

出所：外務省　我が国の政府開発援助（資料編）９８年度版

その他に母子保健関連のプロジェクトとしては、モンゴル、カンボディア、ラオススウェーデン、インドネシア、ガーナ等で行われている。

１－３、家族計画プロジェクトにおける教育メディア利用

ほとんどの家族計画プロジェクトに教育メディアが導入されているが、特にＩＥＣ分野は教育メディア利用を目的とする分野である。ＩＥＣとは情報・教育・コミュニケーションの頭文字を取ったものであり、従来から家族計画や公衆衛生分野の活動において広くに使われている用語である。これは住民に対するさまざまな形の啓蒙活動を意味するもので、普及活動と言い換えることもできるであろう。

ＪＩＣＡガイドラインによれば、家族計画におけるＩＥＣ活動の目的は「人口・家族計画を促進するためのメディア・プログラム、またはメディアを中核とするコミュニケーション方略（ストラテジー）を立案し、実施することである」。そして、ＩＥＣに関わる援助活動の枠組みとして表６－２が作成されている。

表６－２　ＩＥＣプログラムの段階的活動

	初期段階	中期段階	最終段階
企　画	基礎調査・研究 IEC 分野とFP／MCH 専門家が共同で当たる コミュニケーション方略の立案 IEC 関連機関との共同と調整の促進 IEC 関連政策立案者に対する研修 広報活動の開始	プロジェクトでのIEC 活動方針の作成 IEC 活動計画の吟味と修正 国内セミナーの開催	マクロ・レベルでのIEC 活動の集約 国際セミナーの開催 プロジェクトの評価方法の企画
製　作	中央のIEC センターの整備と機材の導入 地域センターの整備と機材の導入 製作技術者の訓練	製作の実施 製作スタッフへの技術移転 施設・機材の保守・管理に関する研修	製作技術の向上 他の製作機関等と共同製作 作品の国際コンクール等への出品
普　及	既存のFP／MCH 関係プロジェクトのIEC 活動に関する調査と関係の調整 普及の方略の策定 関係諸機関との連携 利用促進関係者／指導者の研修・訓練 他のドナー機関との関係強化	放送局からの放送 各種メディアの配布 利用現場との密接な関係の確保と維持 現場の利用組織の形成と指導 メディア／教材利用のマニュアル作成 学校・地域におけるIEC 指導者の訓練	マクロ・レベルでの普及活動 普及の方略の吟味と修正 普及促進のためのマニュアルの作成
評　価	IEC の効果に関する評価法の検討 評価法の研究	メディア／教材の効果の測定と評価	プロジェクトの総合評価

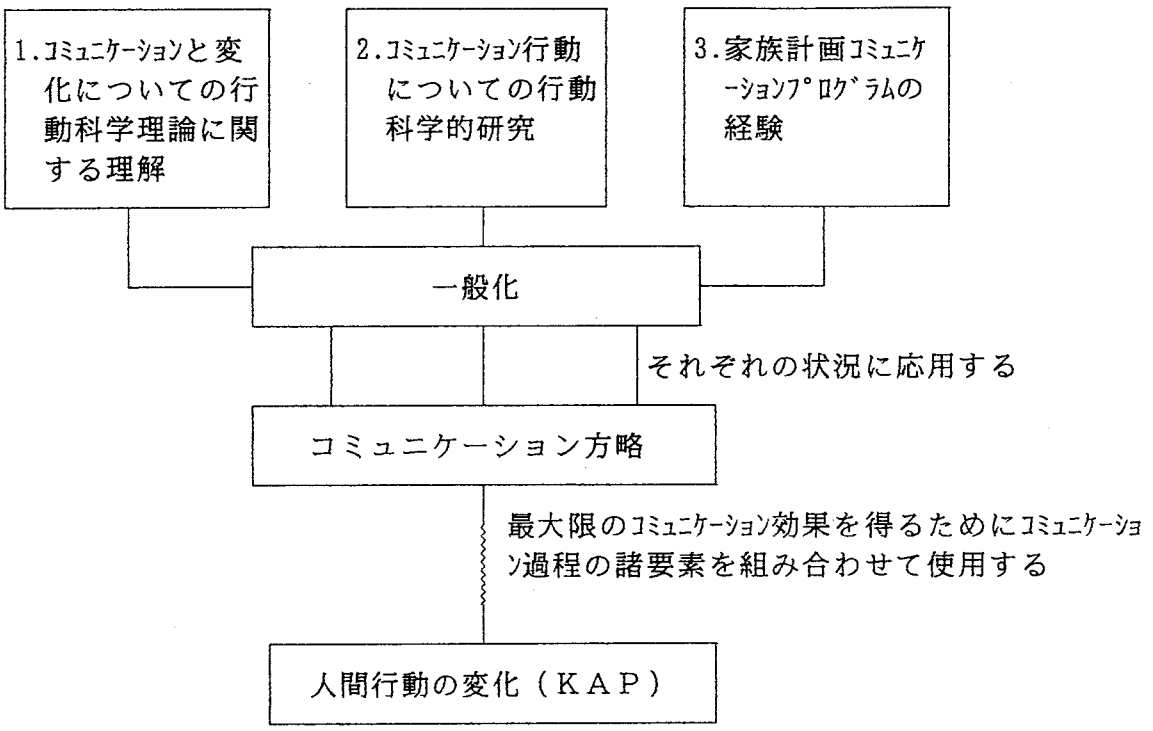
出所：JICA 医療協力部「人口・家族計画協力のガイドライン」1989年、

２、家族計画プロジェクトにおけるコミュニケーション

２－１、ロジャースの家族計画コミュニケーション研究

家族計画活動におけるコミュニケーションについて体系的な研究を行ったのは、イリノイ大学のロジャース E.M.Rogers（１９７３）である。彼はコミュニケーションを「ある考えが送り手から受け手にその行動を変化させる目的で伝えられる過程」（２６頁）とし、家族計画はコミュニケーション過程であるからコミュニケーション科学の方略、概念、分析のフレームワークのすべてを使用することができるとしてい

る。そして、これまで家族計画のコミュニケーションがマスコミのチャンネルを利用したメッセージ伝達しか考えられていないとし、今後はこれに加えて、対人的コミュニケーションチャンネル interpersonal channel と行動変容に関する社会科学に基づくコミュニケーション方略 communication strategy の形成が必要であるとしている。コミュニケーション方略とは、「新しい考えを伝達することを通して、大規模に、人間の行動を変容するための計画ないしはデザインのことである」（２８頁）とし、家族計画における行動変容のためには、行動科学の理論と経験とを一般化して、それぞれの状況に見合ったコミュニケーション方略を作成し、かつコミュニケーション過程のさまざまな要素を組み合わせることが必要であるとし、図６－１のように概念化した。



出所：Rogers E.M.（1973）

図６－１ 家族計画におけるコミュニケーション方略の位置づけ

カッツ（Katz,E.1955）らは、コミュニケーションにおける「２段の流れ」仮設の貢献はオピニオンリーダーの発見にあるのではなく、互いにコミュニケートしあっている人々のネットワークとマス・コミュニケーションのメディアとの結び付きを強調した点にあるとしている。さらに、「２段の流れ」とは、情報の流れではなく、影響とイノベーションの流れであるとし、人々はニュース等は直接マスメディアから受け取ることが多く、事件の意味や事件に関する意思決定過程に対人的コミュニケーションが大きな役割を果たしている。そして、農業イノベーションの伝播研究から、マスメディアは「認知」の段階に、対人コミュニケーションは「評価」の段階において重

要であり、マスメディアは新しい試みに関する情報源としての機能を果たし、対人的コミュニケーションはその試みに踏み切らせる機能を果たしていると言う。

こうしたことから、メディアは、競合するものではなく、「おのおののメディアは人びとの意思決定過程のそれぞれ異なった段階に対して働いているのであり、その意味では相互補完的な関係に立つ」のである。そこでコミュニケーション研究の重要な課題は「ある特定の主題領域における影響やイノベーションを伝達している対人関係のネットワークを探り出すこと、および、そうした対人的なネットワークと”外側からの”影響源とを結びつけているメディアを探り出すこと」だと言う。

確かに、これまでの家族計画のコミュニケーション活動が個々に実施され、統合的なコミュニケーション方略のもとに実施されることは少なかった。つまり、人々の間にどのようなコミュニケーションネットワークが存在していて、それが家族計画領域の情報認知や評価に関してどのように働いているのかに関する注意が払われていない。さらに個々のメディア利用についても、その役割研究から適切にデザインされたとは言えないであろう。例えば、家族計画クリニックや保健所には、たくさんのポスターやパンフレットを見ることができるが、なかには先進国から送られた美しいカラー印刷のものもある。しかし、そうしたポスターをどのような場所に掲示するのか、そのポスターはどのように理解されるのか、それぞれのポスターのメッセージの間に矛盾はないか、等に関してあまり注意が払われてこなかった。

家族計画コミュニケーションにおいて陥りがちな間違いとして、ロジャースは次の４点を挙げている。

①大量信仰

たくさんの家族計画情報を流せば目的が達成されると考えがちである。これはコミュニケーション過程における送り手中心アプローチ Source oriented approachと言うべきものである。情報の受け手を特定化し、特定の受け手に関する調査をし、そこに必要な情報を適切なチャンネルを通じて伝えることが重要である。これは受け手中心アプローチ Receiver oriented approach と呼ぶものである。家族計画コミュニケーションの場合には送り手のみならず、受け手の観点に立つことが必要である。

②近代的なマスメディアに頼りすぎる

ほとんどの家族計画の普及は個人間コミュニケーションによるものである。またテレビ、ラジオ等の近代的なコミュニケーションネットワークの他に、それぞれの国には伝統的なメディアがある。例えば語り部 balladeers とか villege theaterである。これまでの家族計画プログラムは伝統的なメディアを重視していない。

③ＫＡＰギャップ

家族計画の知識が普及することと、それを納得し実行することは別のことである。多くの開発途上国において、すでに家族計画の知識の普及はかなり進んでいるが、それが実行に結びついていない。これをKAP（知識・態度・実施）ギャップと言う。このギャップに対する対策が不十分である。

④メッセージ内容の不適切さ

家族計画運動においてはメッセージそのものが検討されることが少なく、メッセージのチャンネルのみが議論されることが多い。はじめにメッセージ内容がどのようなものでなくてはならないかが検討されなくてはならない。つまり受け手に関するfeed-

forward knowledge（目標達成情報）を確立する必要がある。

２－２、家族計画コミュニケーションの特性

イノベーションの伝播に関する本格的な研究は1940年代のアメリカにおけるハイブリットコーンの普及研究に始る。そこでは、イノベーションの採用者の数がＳ字状に増加して行くこと、早期採用者（イノベーター）は教育レベルが高く、よりコスモポリタンで、社会経済的な地位が高いことなどが知られ、その後の研究の出発点となった。これまでイノベーション伝播研究は農業、教育、公衆衛生、マーケッティングなどが代表的なものである。家族計画は、農業や教育などイノベーションの普及とは幾つかの点で異なっている。

①個人的なものである

まず家族計画は非常に個人的なものであり、人格に深く関わっている。つまり人間にとって最も重要な子供、夫婦の関係、性生活に関する事柄である。大部分の避妊法は性関係に新たな複雑さと気遣いをもたらすのである。それゆえに、性の楽しみを失わせるような避妊方法が広く採用されることはありえないであろう。性とは仕事、料理、洗濯、などより情緒的なものであり、性行動の社会的な文脈が必要とされている。

②タブーである

家族計画に関する話はタブーとされるところが多い。家族計画について語ることは恥かしいことであり、人々の前で話題にされることは少ない。また夫婦の間でもあまり話されず、ある報告（Marshall 1972－Rogers,E.M.1973による）では、ベンガルの夫婦で夫がパイプカットをして妻がIUDを装着していたケースが報告されている。

③ドロップアウト率が高い

パイプカットなどの永久的な避妊法以外は実施を中止する率が高い。その理由としては、避妊法の採用に際して十分に納得されていないこと、不十分な配給方法、金銭的な問題、等がある。家族計画運動はしばしば量にのみ目が行きがちで質に関する検討が不十分である。

④効果が目に見えない

家族計画が他のイノベーションと異なるもうひとつの点は、結果が見えないことである。つまりそれによって期待される結果が得られたので、それを採用したり実施するというわけにはいかない。避妊方法はまずはじめに信頼され、採用されなくてはならないのである。

⑤噂や副作用の存在

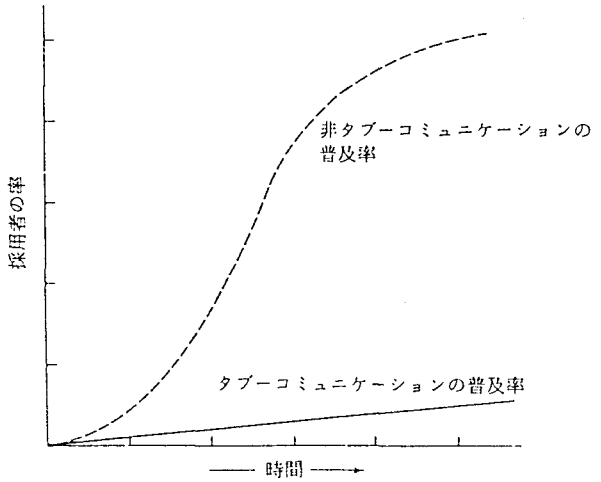
しばしば家族計画に反対する運動が展開される。近年のカトリック教国では、器具や薬を使用する避妊に教会が反対しているため避妊自体が非常にむずかしくなっている。その他、さまざまな噂や迷信が広く存在している。イノベーションに噂はつきものであるが、家族計画の場合にはこれが顕著である。

２－３、家族計画コミュニケーションのタブー性

ロジャース（1973）は、家族計画コミュニケーションの最も大きな特徴はそのタブー性が高いということであるとしている。タブーイノベーションはその普及が非タブーイノベーションに比べて非常にむずかしい。通常のイノベーションの普及が時間とともにＳ字曲線を描き、ある時に急速に普及する。しかし、タブーイノベーションは

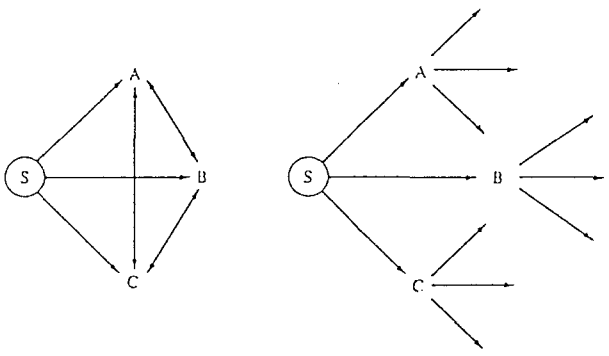
直線的に普及していくと考えられる。

タブーコミュニケーションが急速に普及しないのは、タブーコミュニケーションが成立するためには情報の送り手と受け手の間にある程度以上の同質性（Homophilyのことで同類性と訳す場合もある、）が必要である。同質性とは受け手と送り手の間に信条や、教育水準、社会的ステイタス等が同等であることである。タブーのコミュニケーションが行われるのは同質性が高い人々の間である。



出所：Rogers, E. M. (1973).

図６－２ タブーイノベーションと非タブーイノベーションの普及



閉鎖ネットワーク　　放射ネットワーク

出所：Rogers, E. M. (1973).

図６－３ 閉鎖ネットワークと放射ネーットワーク

また、タブーコミュニケーションは、閉鎖 Interlocking ネットワークを形成する傾向がある。逆に閉鎖コミュニケーション内をタブーが伝播していく中で、さまざまな情報が複合しタブー性が弱められることで、タブーイノベーショインが伝播するとも言えるであろう。

３、トルコ人口教育促進プロジェクト

３－１、トルコの人口問題

トルコの人口は5,716万人（1990年センサス）で、年間の増加率は2.414％(1985-90年の平均）である。1985年のセンサスにおける総人口は5,066万人であったから、この5年間に650万人、約13％増加した。しかし人口増加率は80－85年の年平均2.5％から約0.1％低下した。2.414％という数字は世界の人口増加率1.73％、途上国の平均増加率2.10％に比べてもかなり高い数値である。

人口は国家の基礎であると同時に、その余りに急激な増加は経済発展の重大な阻害要因となる。トルコでは第5次5ヵ年計画（1985-89年）の中の経済開発計画の基礎として1989年の人口増加率を2.12％として、これに基づいた労働、教育、医療対策を実施した。そのため家族計画による出生率の低下が急務であった。トルコはイスラム教徒が人口の99％以上を占めている国であるが、政教分離政策をとり、家族計画においても1963年に避妊を認める法律を制定し、1983年には条件付きで人口妊娠中絶を可能にする法律が公布されている。

既婚女性が子供を何人産むかの指標である合計出生率は4.05、乳幼児の死亡数は0.67人で平均現存子供数は3.04である。一方希望する子供の数は2.61人である。この指標をトルコの５つの地域別に表したのが表６－３である。

表６－３　トルコにおける希望子供数と現存子供数

地域	平均現存子供数	平均死亡子供数	希望子供数
西部	2.37	0.40	2.36
南部	3.30	0.64	2.94
中央部	3.10.	0.80	2.60
北部	3.25	0.73	2.68
東部	3.92	0.98	3.32
全国平均	3.04	0.67	2.61

出所：Institute of Population Studies, Hacettede University,1983 および Tuekish Population and Health Survey,1987

実際の子供の数より希望する子供の数が少ないことから、家族計画のモティベーションは形成されつつあると考えられる。しかし、表の中でイスタンブール等の大都市のある西部地区と比べると農山村の多い東部地区では、現存子供数および死亡数、希望子供数ともにかなり高い数字になっている。これは東部地区ではまだ乳幼児の死亡率の高いこともあって、たくさんの子供を希望しており、実際の子供の数も多いことを表している。また家族計画のモティベーションが農村部には十分に行わたっていな

いことも考えられる。つまり希望子供数が3人を越える地域では、まだ大きな家庭への志向性が強いと考えられる。避妊を行なっているものは全国平均で77％（1988年センサス）であるが、ＩＵＤ等の確実な避妊方法によっているものは少ない。そこに希望子供数と現実の子供の数のギャップが生じていることも考えられる

トルコの人口家族計画の重点施策は「広報活動の推進」、「家族計画に関わる保健・医療要員の訓練」、「大衆教育プログラムの推進」、「マス・メディアの利用」等である。つまり、これまで以上に家族計画意識の向上と保健所における適切な指導をセットにしたプログラムである。

家族計画・人口教育を一元的に実施しているのはトルコ保健省母子保健家族計画局（以下ＭＣＨ／ＦＰ局）である。ＭＣＨ／ＦＰ局では地域の保健センターに働く医師と助産婦の訓練（家族計画カウンセリングとＩＵＤ装着方法の研修等）や教材の開発と配付（印刷教材、テキスト、ビデオ、スライド）、放送を通じてのキャンペーン等を行っている。その拠点としてＭＣＨ／ＦＰ局に印刷、写真、ビデオの3部門からなる視聴覚メディア制作センターがある。

これまでさまざまな形のメディア利用が行われてきたが、いずれも単発的に必要に迫られて制作してきたもので、メディア利用計画の作成やその評価は実施されていない。また、視聴覚メディア制作センターの機材が老朽化し、特にビデオ部門はトルコ放送局の仕様に見合った機種がないため、活動が低下しつつある。そこでメディアを利用した人口教育を一層促進するための支援を日本政府に要請したのである。

トルコ人口教育促進プロジェクトは、トルコ政府からＩＥＣ分野に関する援助要請に応えて、ＪＩＣＡ家族計画ガイドラインに盛られた内容をトルコの状況に合わせて検討し、プロジェクトとして開始されたものである。

３－２、プロジェクトの計画内容

プロジェクトの内容を協議するため、基礎調査・事前調査等を行ない、要請の背景とプロジェクト内容の妥当性（フィジビリティー）が調査された。日本側として何ができるか、何をすべきか、また予算的に十分か等が具体的に検討された。そして、1988年11月に実施協議調査団が派遣され、プロジェクト実施のＲ／Ｄ（合意議事録）をとりまとめた。Ｒ／Ｄには協力の目的、対象分野、協力期間、実施運営計画、日本側のとるべき措置（専門家派遣、機材供与、研修員受入れ）および相手国側のとるべき措置等が記載される。

プロジェクトは相手国政府と共同で実施するものであり、日本側がすべての資金、資機材等を用意するものではない。相手国が応分の負担をし、共同でプロジェクトの目的を達成するのが本来のあり方である。プロジェクトに派遣された専門家は現地のカウンターパート（主に政府職員）とともにプロジェクトを運営する。また現地での運営の費用は現地側が負担（カウンターファンド）することが原則である。しかし開発途上国はいずれも深刻な財政的な問題を抱えており、十分なカウンターファンドを負担することができない。そこでプロジェクトではある程度の現地費用も負担するようになりつつある。

本プロジェクトは家族計画・人口教育をメディア利用の側面から支援するための技術協力として次の４点に関する協力を行った。

①視聴覚メディア制作センターの機材の更新

現在のセンターの機器のうちビデオとスライドおよび印刷部門の機材を中心に更新する。特にビデオ機器は、テレビ放送局の機器との整合性を保つため放送局水準の機材とする。

②視聴覚メディア制作センターの統合的機能の開発

センターの３つの部門（印刷、写真、ビデオ）を総合的に機能されるためのメディア方策の設定および運営に関する指導。特にビデオ部門を改善し、総合的なマルチ・メディア・プログラムの活性化を図る。

③視聴覚メディア制作センターと保健センターの職員の技術指導

ビデオ・スライド教材制作、視聴覚メディア利用の推進、機器の保守管理のための中核となる要員の養成を行う。制作と利用に関しては日本において研修を行い、機器の保守管理に関しては主としてトルコで研修を行う。

④地域パイロットセンターの設置

地方の保健センターに広報・教育を担当するIECユニットを実験的に設けて、教材の利用のモデル・プランを実施して、将来の全国ネットワークへの参考にする。さらにこのユニットは、周辺地域の家族計画に関わる保健・医療関係要員の訓練機関の機能も果たす。

３－３、プロジェクトの実施計画

プロジェクトの実施期間は１９８８年１１月から３年間（１９９１年に２年間延長され１９９３年１１月までとなり、さらにフェーズ２として９３年１１月～９８年１１月が実施された）長期専門家を３～４名（うち１名はプロジェクト調整員）、短期専門家毎年５名、研修員受入れは年間３～４名、機材はビデオ機器を中心として毎年５０００万円程度である。プロジェクトの計画は以下のとおりである。

（１）家族計画およびメディア環境の調査

トルコではこれまでの家族計画キャンペーンによって家族計画の必要性や避妊法はある程度知られている。しかし、そうした知識が実施に結びついていない。ＫＡＰギャップ、つまり知識を実行に移す際に大きな障害（バリヤー）がある。これは家族計画コミュニケーションの特徴としてすでに述べたが、例えば知識が不確実なこと、実施したくても避妊器具が手に入らない、副作用に関する噂、家族の同意が得られない等である。トルコにおいてはどのようなバリヤーが存在するのか、またそれをどのように取り除くことができるのか、さらにトルコでの家族計画コミュニケーションの送り手である助産婦と村人の間の同質性はどのようなものなのか等を調査研究する必要がある。

またテレビ、ラジオ、新聞雑誌等の近代的なメディアの普及状況、医療機関や助産婦との接触状況等もメディア戦略の作成に資する基礎資料である。そこで、住民の家族計画の知識・態度・実施状況のインタビュー調査と同時に住民のメディア環境、接触、態度の調査を行う。

こうした調査を踏まえて、幾つかの作業仮説を導く。例えば家族計画のコミュニケーションの送り手である助産婦、看護婦と住民との接触がうまくいっていない場合には、助産婦に対する研修の実施と教材の開発、また助産婦から住民に手渡すパンフレットや説明資料の改訂、制作が必要である。また、家族内での家族の大きさに関する

意志決定が、男性にあるのであれば、男性に対する各種キャンペーン活動が必要になる。また避妊方法に対するうわさや副作用が心配な場合には、地域コミュニケーションを円滑にするための方策が必要になろう。いずれにしろさまざまな資料からメディア利用に関する作業仮説を設定し、具体的に検証していく活動がプロジェクトの課題である。

（２）視聴覚メディアセンターの強化

トルコ保健省の視聴覚メディア制作センターは、それまでの印刷、写真部門に国連人口活動基金（ＵＮＦＰＡ）からの援助によるビデオ部門を統轄して作られた。印刷部門と写真部門は保健省全体のセンターとして機能している。ビデオ部門は機材がＵマチックローバンドシステムであり、また周辺機材が不十分なため放送番組の制作が行われていない。もっぱら保健センターに対する教材と情報の提供をビデオパケージの形で行っている。これを電波メディア利用も含めた総合的なビデオセンターとするため放送用ビデオ機器を導入する。ビデオ部門のスタッフが４人と少ないこと、各種の取材やドキュメンタリーの制作が多いことから、放送機器の中で小型軽量の1/2インチの放送仕様のシステム（ベータカム）を導入する。またスタジオは、ポストプロダクションのための編集機材を中心としたものである。1/2インチＡＢロール編集システムに音声同期録音システムを接続したものである。

（３）メディア制作および利用の評価

これまでに保健省は人口教育に関するかなりのメディア活動を行ってきたが、評価はほとんど行っていない。そこでメディアセンターで制作したものを地域のパイロットセンターで使用し評価を行なう。こうして調査によって得られた仮説に基づいて具体的な視聴覚メディアを制作し、評価することで、全国的な展開に耐えうるメディア方策の形成が可能になる。

４、基礎調査とコミュニケーション方略の作成

４－１、調査概要

８９年１０月から１１月にかけて家族計画とメディア環境に関するベースラインサーベイ（基礎調査）を実施した。アンカラの西、２００キロのエスキシェヒール県の中心都市エスキシェヒールと農村部のチフテラー郡である。エスキシェヒール県は人口６５万人で、エスキシェヒール市は工業都市であり、家庭電気産業や鉱業が盛んである。農業人口は64％で小麦、砂糖大根の栽培と羊を中心とした牧畜が行われている。

調査は助産婦によるインタビュー調査で、質問紙への記入は助産婦が行った。対象は配偶者のいる１５歳から４９歳までの男女３００人ずつ合計６００人。インタビューは、村では助産婦の住んでいる村内の訪問調査とし、都市部では母子保健家族計画センターへ来診した男女を対象とした。助産婦の日常活動の中で調査を実施したため、厳密なサンプリングは行っていない。有効回答は５８２人であった。

４－２、調査結果

識字率は全体で９４％、農村部の女性が８７．９％と低い。しかし、全国平均の男

８６％、女６２％より高く、この地域がトルコ全体の中で近代化の進んでいる地域であると考えられる。教育水準は男女とも小学校卒業が一番多かったが、農村部には小学校を卒業していない人が多く、都市の男性には高学歴が多い（表６－４）。

表６－４エスキシュヒールの教育水準

教育水準	女性		男性		計(%)
	エスキシュヒール(%)	チフテラー(%)	エスキシュヒール(%)	チフテラー(%)	
小学校中退	8 (5.6)	29 (23.6)	3 (2.0)	13 (9.8)	53 (9.7)
小卒	100 (69.4)	85 (69.1)	60 (40.5)	83 (62.9)	328 (60.0)
中卒	18 (12.5)	7 (5.7)	26 (17.6)	15 (11.4)	66 (12.1)
高卒	16 (11.1)	1 (0.8)	33 (22.3)	9 (6.8)	59 (10.8)
大卒	2 (1.4)	1 (0.8)	26 (17.6)	12 (9.1)	41 (7.5)
計	144 (100)	123 (100)	148 (100)	132 (100)	547(100)

女性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=30.07$, df＝4, $p<0.01$
男性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=30.96$, df＝4, $p<0.01$
エスキシェヒール（女性：男性）$X^2=40.15$, df＝4, $p<0.01$
チフテラー（女性：男性）$X^2=24.45$, df＝4, $p<0.01$

生存している子供の数は平均３人、エスキシェヒール２．７人、チフテラー３．３人であった。理想とする子供の数は平均２．３人、女性より男性が希望する子供の数が多い傾向があるが、はっきりとした差はない（表６－５）。

現在避妊を実施している人は３９６人、全体の６８％であり、最も多い避妊法はＩＵＤである（表６－６）。

避妊に関する情報源としては、医師・助産婦などの医療関係者からとする人が多かった。特に農村部では助産婦に対する信頼が高い（表６－７）。また、配偶者から情報を得ている率が高い。親戚や隣人からの情報は都市部では１０％以上だが、農村では男性５．１％、女性２．１％と非常に低い。都市部では家族計画のタブー性が薄まりつつあること、逆に農村部では、家族計画が夫婦の間では話題になっても、それが親戚や隣人にまで広がらない閉鎖的なネットワークを形成していると考えられる。マスコミの情報はすべて１０％以下であった。

新聞雑誌、ラジオ、テレビの中ではテレビが最も普及しており、農村部、都市部とも95％の普及率である。筆者がチフテラーの村を訊ねたとき、ムフターといわれる村長の家で食事を御馳走になった。テレビは大型の白黒テレビで、客間の中央にセットされていた。室内は絨毯が敷きつめられその上に壁際のクッションに寄り掛かるように座る。テレビ以外には大型のコーランが書棚に入っているだけであった。平日の午後で番組は中学校向けの教育番組であったが、それを客に見せる。見ても見なくてもともかくテレビを映すのが、接待の一部なのである。

テレビの視聴時間は農村、都市、男女別なく３時間以上が最も多い。またテレビで家族計画について見たことがあるものは平均で２５％である（表６－８）。

ラジオの所有は８５％、朝、聴取している人が多い。ラジオで家族計画について聞いたことのある人は６７％である（表６－９）。

表6－5　理想とする子供の数

子供の数	女性		男性		計(%)
	エスキシェヒール(%)	チフテラー(%)	エスキシェヒール(%)	チフテラー(%)	
0人	0	0	2 (1.3)	2 (1.4)	4 (0.7)
1人	3 (2.0)	0	2 (1.3)	0	5 (0.9)
2人	120 (78.4)	92 (65.7)	110 (72.8)	92 (66.7)	414 (71.1)
3人	24 (15.7)	37 (26.4)	29 (19.2)	30 (21.7)	120 (20.6)
4人	6 (3.9)	11 (7.9)	5 (3.3)	13 (9.4)	35 (6.0)
5人	0	0	1 (0.7)	1 (0.7)	2 (0.3)
6人以上	0	0	2 (1.3)	0	2 (0.3)
計	153 (100)	140 (100)	151 (100)	138 (100)	582 (100)
X±SD	2.2±0.5	2.4±0.6	2.4±1.3	2.4±0.7	2.3±0.8

女性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=10.38$, df＝3, $p<0.05$
男性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=8.61$, df＝6, n. s.
エスキシェヒール（女性：男性）$X^2=6.18$, df＝6, n. s.
チフテラー（女性：男性）$X^2=3.88$, df＝4, n. s.

表6－6 実行中の避妊法

避妊法	女性		男性		計(%)
	エスキシェヒール(%)	チフテラー(%)	エスキシェヒール(%)	チフテラー(%)	
IUD	45 (45.9)	52 (47.7)	18 (21.4)	42 (40.0)	157 (39.6)
ピル	3 (3.1)	10 (9.2)	6 (7.1)	12 (11.4)	31 (7.8)
コンドーム	15 (15.3)	24 (22.0)	23 (27.4)	19 (18.1)	81 (20.5)
膣外射精	30 (30.6)	21 (19.3)	33 (39.3)	30 (28.6)	114 (28.9)
不妊手術（男）	0	0	1 (1.2)	0	1 (0.3)
不妊手術（女）	5 (5.1)	2 (1.8)	3 (3.6)	2 (1.9)	12 (3.0)
計	98 (100)	109 (100)	84 (100)	105 (100)	396 (100)

女性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=8.67$, df＝4, n. s.
男性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=11.13$, df＝5, $p<0.05$
エスキシェヒール（女性：男性）$X^2=14.91$, df＝5, $p<0.05$
チフテラー（女性：男性）$X^2=3.34$, df＝4, n. s.

表6－7　避妊の情報源

情報源	女性		男性		計(%)
	エスキシェヒール(%)	チフテラー(%)	エスキシェヒール(%)	チフテラー(%)	
医者	47 (30.7)	43 (30.7)	42 (27.8)	53 (38.4)	185 (31.8)
助産婦／看護婦	53 (34.6)	58 (41.4)	21 (13.9)	35 (25.4)	167 (28.7)
配偶者	33 (21.6)	35 (25.0)	35 (23.2)	39 (28.3)	142 (24.4)
親戚／隣人	17 (11.0)	3 (2.1)	25 (16.6)	7 (5.1)	52 (8.9)
出版物	9 (5.9)	0	10 (6.6)	4 (2.9)	24 (4.1)
テレビ・ラジオ	8 (5.2)	0	7 (4.6)	8 (5.8)	23 (4.0)
その他	3 (2.0)	1 (0.7)	10 (6.6)	4 (2.9)	18 (3.1)
無回答	14 (9.2)	4 (2.9)	19 (12.6)	7 (5.1)	44 (7.6)
計	184(120.3)	144(102.9)	169(111.9)	157(113.8)	655(112.5)

情報源を専門知識を有するもの（医者，助産婦／看護婦），専門知識を持たないもの（配偶者，親戚／隣人），マスコミ（出版物，テレビ・ラジオ），その他の4群に分けて検定
女性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=16.90$, df＝3, $p<0.01$
男性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=9.42$, df＝3, $p<0.05$
エスキシェヒール（女性：男性）$X^2=11.87$, df＝3, $p<0.01$
チフテラー（女性：男性）$X^2=15.13$, df＝3, $p<0.01$. %は，対象者数に対するものである．

表６－８　テレビ家族計画番組の視聴

テレビで家族計画について見たことがありますか

見たことがありますか	女性		男性		計(%)
	エスキシェヒール(%)	チフテラー(%)	エスキシェヒール(%)	チフテラー(%)	
はい	28 (19.2)	41 (30.6)	24 (16.2)	46 (34.6)	139 (24.8)
いいえ	117 (80.1)	92 (68.7)	124 (83.8)	81 (60.9)	414 (73.8)
無回答	1 (0.7)	1 (0.7)	0	6 (4.5)	8 (1.4)
計	146 (100)	134 (100)	148 (100)	133 (100)	561 (100)

女性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=4.93$, df＝1, $p<0.05$
男性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=14.41$, df＝1, $p<0.01$
エスキシェヒール（女性：男性）$X^2=0.48$, df＝1, n.s.
チフテラー（女性：男性）$X^2=0.85$, df＝1, n.s.

表６－９　ラジオ家族計画番組の聴取

ラジオで家族計画について聞いたことがありますか
（「いいえ」の回答にラジオを聞かない人も含めたもの）

聞いたことがありますか	女性		男性		計(%)
	エスキシェヒール(%)	チフテラー(%)	エスキシェヒール(%)	チフテラー(%)	
はい	100 (65.4)	71 (50.7)	89 (58.9)	54 (39.1)	314 (54.0)
いいえ	51 (33.3)	69 (49.3)	60 (39.7)	84 (60.9)	264 (45.4)
不明／無回答	2 (1.3)	0	2 (1.3)	0	4 (0.7)
計	153 (100)	140 (100)	151 (100)	138 (100)	582 (100)

女性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=7.21$, df＝1, $p<0.01$
男性（エスキシェヒール：チフテラー）$X^2=12.16$, df＝1, $p<0.01$
エスキシェヒール（女性：男性）$X^2=1.36$, df＝1, n.s.
チフテラー（女性：男性）$X^2=3.77$, df＝1, n.s.

４－３、結果の考察とコミュニケーション方略

理想とする子供の数が２．３人であるところから、この地域には小家族志向はすでに普及していると考えられる。避妊に関してはＩＵＤと並んで膣外射精が多いため、望まない妊娠・出産が未だに多い（希望しない末子の出産が３２％）。

避妊に関する情報源は医療関係者であり、マスコミの影響が小さい。しかし、テレビやラジオから家族計画情報を得たとしている人が多いことから、マスコミからの情報自体が少ないとは考えられない。一方配偶者間での避妊情報の交換については都市・農村間に差がないにもかかわらず、親戚や隣人からの家族計画情報は都市で高く農村で低い傾向がある。そのことから家族計画情報のタブー性が農村の方が高いと言える。ただ避妊具の使用を夫婦で相談して決めたとする回答は農村部でも多かった（７１％）。

都市部で家族計画情報のタブー性が薄くなっているにもかかわらず、マスコミから避妊方法に関する情報をほとんど得ていないという回答が多いのは、マスコミの家族計画情報の質によるものであろう。これまでトルコのマスコミでの家族計画は有名女優を使ったテレビスポットなど情緒的な呼びかけが大部分であり、映像による避妊のメカニズムや生殖科学に関する教育的な情報の提供が行われていないからであろう。これにはＵＳＡＩＤ等が中心となって実施しているIECの方法である「楽しみながら

の教育 Enter Educate」の影響が大きいと思われる。または、マスコミで呼びかけ、実際の避妊方法は医師や助産婦からという２段階の活動が行われていたと考えることもできる。

この地域の家族計画の課題としては次の点が挙げられる。

①すでに知識の普及はなされているが、近代的な避妊の実行率が低い。近代的な避妊方法の実行率を高める方策が考えられねばならない。

②マスコミから家族計画に関する呼びかけは得ているが、避妊法に関する情報が得られていない。マスコミからの家族計画情報の多様化が必要である。

③農村部では家族計画情報が閉鎖的であり広がっていない。農村部では家族計画情報の提供を厚くし、タブー性を薄めていく必要がある。

④いまのところ医師・助産婦が避妊情報の唯一の提供者である。医師・助産婦の家族計画に関するコミュニケーション能力を高める必要がある。

こうしたことから次のようなメディア方略が考えられる（図６－４）。

①テレビ、ラジオ番組の開発・供給（図６－４のメディア方略における①）

これまで続けられてきた家族計画に対するテレビラジオを通じての啓蒙的呼びかけは、ある程度の成果を挙げている。しかし、これまでのテレビラジオ番組（スポットも含めて）は、外部（国際機関や援助国）からの要請に基づくものが多かった。今後は保健省としてメディア方略を作成して、援助機関からの支援を呼びかけるべきであろう。

番組への接触率は高いが、メッセージ情報は有効に伝わっていない。これまでの調査から、引き続き家族計画に対する認知を深めるためのスポットやドラマの必要性は高いが、それと平行して人口をめぐるさまざまな知識と、家族計画の必要性や避妊方法の評価のための知識の提供が必要であると思われる。これは都市部では、家族計画情報のタブー性がある程度弱くなり、科学的な知識で避妊を評価する基盤が形成されつつあると思われるからである。

タブー性の調査から農村部の避妊に対するタブー性が高いことから、避妊の知識を紹介する番組ではテレビ医師は女性とし、しかも直接視聴者に呼びかけるのではなく、テレビ内に村人を登場させ、彼らに話し掛けているところを視聴する形式にする必要がある（テレビを通した間接指導）。

②助産婦の研修と教材供給（メディア方略の中の②および⑤）

トルコにおける家族計画コミュニケーションの中で対人的コミュニケーションの核は助産婦である。家族計画の実施にあたっては対人的コミュニケーションの影響が強いことから、助産婦に対する研修とそのための教材開発は最も重要な課題である。しかし、まだ助産婦の教育ニーズや村内での他の人々とどのような協同関係が成立しているのかはっきりしていない。そのため助産婦の教育ニーズ調査や村内での活動調査が研修と教材開発と平行して進められる必要がある。

助産婦は村のヘルスハウスに常駐して村の保健セクターの中心的役割を担っている。その際、トルコの農村においてはムフタを中心とする既存のネットワークと村の小学校の教師を中心とするインテリ階級のネットワークが形成されている。助産婦は学校教師と結婚する例が多い。それゆえ助産婦は保健および家族計画のネットワークの中心に位置している。こうした助産婦の役割を強化するような、県保健局、中央政府マ

スコミを通じての働きかけが重要である。

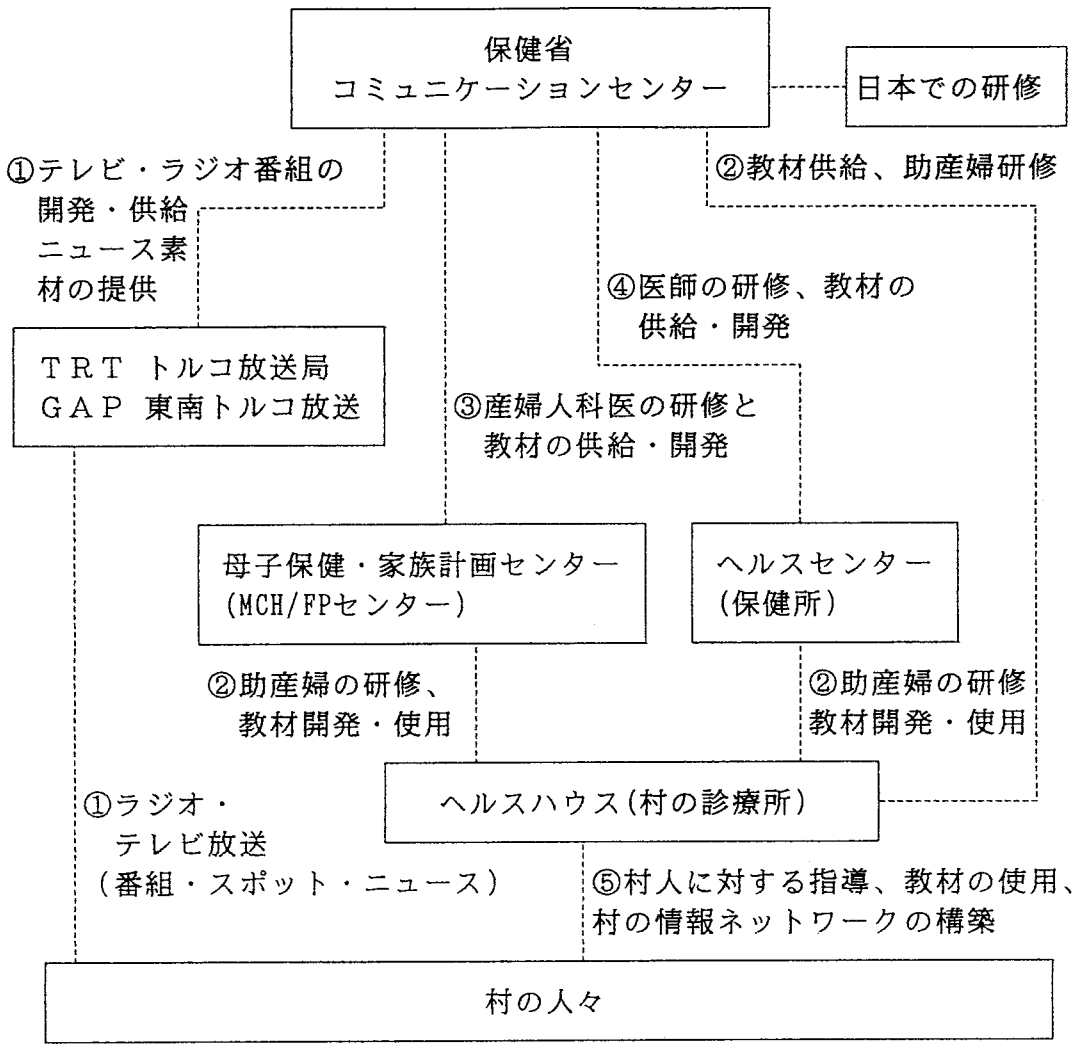


図６－４ トルコ人口教育促進プロジェクトのメディア方略

③医師と産婦人科医への研修、教材開発（メディア方略の中の③および④）

助産婦は婦人に対する影響力が強いが、医師は男性にも強い影響力を持っている。母子保健家族計画センター（ＭＣＨ／ＦＰセンター）と保健センターの医師に対する研修が重要である。これまで保健省としては卵管結束に関する研修を実施し、産婦人科病院等を通じての普及を行ってきたが、家族計画に対する体系的な研修は実施していない。今後研修実施組織の構築と平行して教材を開発する必要がある。

５、技術協力プロジェクトにおける機材と研修

５－１、供与機材

これまでの視聴覚メディア制作センターを強化して新たにコミュニケーションセンターとして、1990年10月に完成した。建物建設にかかるすべての費用はトルコ側が負担し、機材は日本側が供与した。センター内にはビデオスタジオ、ビデオ編集室、録音スタジオ、写真スタジオ、管理部門等があり、２階建て床面積は６００㎡である。

新センターの中心となる機材はビデオ機器である。これはトルコではテレビが広く普及し（１９８５年、テレビ５００万台）、今後のＩＥＣ活動において中心的なメディアになると考えられるからである。機器の選定にあたっては、テレビ放送局と同等の規格のベータカムシステムをメインにした。ビデオ機器は、民生用、業務用、放送用の３つの規格が平行して生産販売されている。これまで国際協力では業務用ビデオが主流であり、放送局や放送局員の訓練センター以外ではベータカム等の放送機器は導入されていなかった。しかし、国際協力において放送用ビデオ機材を導入する幾つかの利点がある。

①開発途上国の多くは放送が国営のこともあり政府機関が利用しやすい環境にある。その場合放送用機器を使用することは画質や画面の安定性のために必須の条件となる。
②機器が丈夫でありメンテナンスが容易な構造になっている。
③民生用と比べると商品開発のスパンが長く、モデルチェンジが少ない。
④ほこり、熱、湿気、振動等の悪い環境やラフな扱いに強い。
⑤システムとして利用するためのさまざまな周辺機器が用意されている。
⑥当該国の放送局が使用しており、技術的なアドバイスが受けやすい。

また問題点としては次の点が考えられる。

①相対的に高価である.
②調整やメンテナンスを日常的に行う必要がある.
③部品購入や修理コストが高い.

そこで、トルコに導入するにあたって、他の機関、例えばトルコ放送局で使用している規格であること、メンテナンスや部品の購入ができることを条件に検討した。そこでメインビデオ機器としてベータカムシステムを導入することにした。また同時に記録や放送しない教材制作のためにＶＨＳシステムとスタジオでの集録用にスタジオカメラ（業務用）も導入した。

メディア制作機材を供与する場合に考慮すべきこととしては、当面必要なビデオテープやバッテリー、ランプ等の消耗品の確保と音楽ソースや効果音のＣＤの確保である。ビデオテープ等は相手国サイドで手当するべきものであるが、必ずしも順当にサプライされるわけではない。特に音楽ＣＤ等は輸入制限が厳しいため、用意するのに非常に時間がかかる。そのため機材と同時に供与されることが必要である。

５－２、要員訓練および確保

技術協力プロジェクトではプロジェクト運営に必要な人材の日本での研修を必要な規模で行うことができる。トルコ人口教育プロジェクトでは、毎年数名の職員を家族

計画分野およびメディア制作分野で受入れた。

家族計画分野では２名の局次長がＪＩＣＡ、厚生省を訪れており、はじめの３年間のプロジェクト期間中に９名の研修員が日本へ出た。

メディア制作関係の研修員派遣で困難な点は受入れ先の確保である。長期間（３ヵ月から６ヵ月）の研修を受け入れてくれる機関は限られていることもあり、ＪＩＣＡ自身で実施している沖縄国際センターの視聴覚技術関係の研修コースへの参加を前提にして派遣している。沖縄国際センターの視聴覚技術研修は、第５章で述べたように、メディア制作の初歩から中級程度までのグループトレーニングである。また宿舎と研修場所が同じ敷地内にあるために、時間外や休日の機材の使用も不可能ではなく、講師とも日常的な接触が可能であり、研修の密度がかなり濃いことが特徴である。

これ以外に訓練の形態としては、日本から専門家が派遣されトルコ内で訓練する場合もある。本プロジェクトでは３年間にメディア制作の短期専門家として４名、機材の据付け専門家が４名派遣され、それぞれ短期間ではあるが、メディア制作実習と機材の操作実習を行った。専門家は沖縄国際センターを中心として派遣されており、研修員受入れと専門家派遣をリンクさせることができた。

またメディア制作関係の７名の研修員のうち、すでに帰国した５名は全員コミュニケーションセンターに配属されている。しかし、このコミュニケーションセンターを運営して行くためには約50名のスタッフが必要である。現在約２０名のスタッフが配属されているが、まだ十分ではない。

６、人口家族計画協力におけるメディア方略をめぐる課題

６－１、メディア方略の開発

教育メディアを利用するには、メディア機器つまりハードがなくてはならないのであるが、それ以前にメディア方略を策定する努力がなされなくてはならない。そのためには、メディア利用に関わる調査をする必要がある。われわれはこれをメディア環境調査と呼んでいる。

メディア環境調査は人々がさまざまなメディアとどのような関わりを持っているかを明らかにするものである。これはマスメディアのみならず人々が形成しているコミュニケーションネットワークを解明するものでなくてはならない。その点、トルコでは、われわれ自身、十分な問題意識を持っていなかったこともあり、これまでのところコミュニケーションネットワークの解明は十分できていない。

また同時に、家族計画に関するコミュニケーションの流れも明らかにする必要がある。トルコの場合、家族計画のコミュニケーションにおいて最も重要な拠点、つまり戦略点は助産婦であると推定された。他の国では、村落レベルの家族計画普及員である場合もあろう。いずれにしろ、地域の人々との同質性が高く、人々と対人的コミュニケーションを行うことのできる人である。

その戦略点をとおしてマスコミと対人的コミュニケーションは補完関係にあり、マスコミは「認知」、対人的コミュニケーションは「評価、実施」をロールとしていると思われるが、トルコの調査ではその点でのはっきりしたデータは出ていない。

こうしたことから十分なメディア方略を策定するためには、インタビュー調査と平行して、住民や家族計画情報の戦略点の生活調査、ライフヒストリー調査などを実施

して、村のコミュニケーションネットワークに迫る努力を惜しんではならないだろう。

６－２、メディア方略とメディア機器

国際協力の場合、そのフィールドはわれわれにとって常に未知の領域である。そのため活動は常に幾つかの仮説を設定し、それを検定していくものとなる。つまり十分なメディア方略を設定するためのデータが不足しているため、実践をとおしてデータを収集し、方略を修正していくことが重要である。つまり国際協力におけるメディア方略とはあくまでも仮説であり、実践の中で検討され形成されてくるものでなくてはならない。われわれの研究調査はアクションオリエンティドなものである。実践を導き、実践の中で検討、吟味される仮説を形成することが我々にとってのメディア方略の策定の意味するところである。それゆえにメディア方略は柔軟性を持っていなくてはならない。つまり与えられた条件の中で最適な方法を見出すという、工学的なものと言うことができる。

また、メディア方略を具体化するメディア制作のためのハードの選定もひとつの仮説に基づいて行われる。ハードはメディア方略を実践するための道具であり、メディア方略が柔軟であったように、機器もひとつの可能性でなくてはならない。よくあることであるが、当初導入された機材を使うことが最も重要なことと考えられ、機材にふりまわされて柔軟なメディア方略を設定することがおろそかになりがちであることは反省されねばならない。

【注】

[1)]重点国は次ぎの１２ヵ国である。フィリピン、インドネシア、インド、パキスタン、バングタデシュ、タイ（エイズのみ）、ケニア、ガーナ、タンザニア、セネガル、エジプト（人口のみ）、メキシコ。

【参考文献】

Katz,E. & P.F.Lazarfelt (1955) “Personal Influence” Free Press,NY.
(日本訳 竹内郁郎訳 『パーソナル・インフルエンス』,1965,培風館)

国際協力事業団『国際協力』（特集人口問題の姿）,1990年5月号

国際協力事業団医療協力部（1990）『トルコ国人口教育促進プロジェクト
実施協議調査団報告書』

国際協力事業団医療協力部（1989）「人口・家族計画分野における協力
－ガイドライン」

国際協力事業団国際協力総合研修書（1992）『人口と開発分野別援助研究会報告書』

国際協力事業団トルコ人口教育促進プロジェクト（1991）
「家族計画およびメディア環境基礎調査報告書」

国連人口基金（1992）『世界人口白書』

NDS,Trobhuban Uni.,UNICEF (1977) ‘Communication with Picture in Nepal’

大淵　寛（1974）『人口過程の経済分析－人口経済学の一研究』,新評論,東京

大淵　寛他（1981）『経済人口学』，新評論，東京

Rogers,E.M. (1971) “Communication of Innovation” The Free Press,NY.
(日本語訳 宇野善康監訳『普及学入門』産業能率大学)
Rogers,E.M. (1973) “Communication Strategies for Family Planning”
The Free Press,NY.
浦田俊之、内海成治（1990）「人口教育におけるメディア方略（1）
－トルコ人口教育プロジェクト－」，日本視聴覚教育学会第27会大会講演要旨集.
浦田俊之、内海成治（1991）「人口教育分野のメディア方略（II）
－タブー性をめぐって－」教育工学関連学協会連合第3回全国大会講演要旨集.
内海成治、浦田俊之（1991）「人口教育分野のメディア方略（III）－トルコ農村婦人
の画像理解の特性－」教育工学関連学協会連合第3回全国大会講演要旨集.

第７章

画像理解調査から見えてくるもの

はじめに

本章は教育の普及していない地域における広報活動、教育活動を行うための基礎として東南部トルコで行った人口家族計画にかかわる画像理解調査の結果とその考察である。非言語的コミュニケーションにとって画像は非常に重要であるが、画像の曖昧さのゆえに、国際協力の分野における非識字者に対する画像の教育的価値についてはっきりした見解が出されていない。

国際協力のなかでも技術協力は途上国を主な場とする教育活動である。開発途上国の特性のひとつに国内の不均衡な開発があげられる。首都を中心とした大都市圏は、多くの問題をかかえながらも、所得水準、生活水準、教育水準などが農村地域と較べてきわだって高い。テレビ、電話、新聞といったマスメディアの発達もあって住民の意識も高い。反対に都市を離れた農村、漁村、山村はいまだに教育の機会が限られていることから就学率が低く、識字率も低い。そのため教育や公衆衛生、家族計画、農業普及、林業普及、貧困対策事業等を実施するにあたって、対象住民への非言語的コミュニケーションは重要である。そのため識字能力や画像理解能力の調査が不可欠な要素である。特に教育メディアの選択や開発を行うにあたって、画像の理解に必要な概念形成の水準を検討することは、その基礎となるものである。

第６章においては都市部と農村部における家族計画情報の流れや水準の違いを示唆する調査結果を得た。そこでさらに、トルコでも最も開発が遅れ、かつ人口増加率の高い地区で総合的な家族計画に関する意識とメディア環境の調査を実施した。その際に画像理解能力調査を合せて実施し、住民の画像理解の特性を検討した。本章では、このトルコにおける画像理解能力調査を他の先行研究と比較考察することで、国際協力活動において画像理解調査から見えてくる非言語的コミュニケーション利用における課題を検討する。

１、画像理解に関する先行研究

映像を読取る力、映像から概念を得る能力は、文字を読む能力、つまり読解力と異なり人間に不偏に備っているものなのだろうか。教育メディア選択理論では識字に関しては問題にしているが、映像理解能力をメディア選択の要因としているものはない。

文化的に異なる地域における実験では、視覚教材の知覚が経験によって異なることが示されている。遠近法を使って同じ大きさの顔が４つの違った大きさの窓にそれぞれ描かれている長方形部屋の図をヨーロッパ人とアフリカ人に見せた。遠近法絵画と長い部屋に親しいヨーロッパ人は、窓が大きくなるにつれて顔が小さくなっている(見掛け上は遠くなる)と判断した。遠近法を用いず、丸い家に住んでいるアフリカ人は、遠近法を認めずに全ての顔が同じ大きさだと判断したとの報告がある(Romiszowski 1988)。はじめに画像理解に関する開発途上国と先進国における研究の概略を述べることにしたい。

２、開発途上国における画像理解研究

開発途上国における画像理解研究はかなり多いが、いくつかの調査結果をまとめると次の様になる。

２－１、ネパールにおけるトリプバン大学の画像理解調査

映像を理解する能力を教育水準が非常に低く、識字能力の劣るネパールの村人を対象としたネパールのトリブバン大学とユニセフの調査を詳細に検討することにしたい。

ネパールは、10～15％程度の村にしか車の通行可能な道路が通じておらず、多くの村人はかなりの距離を歩いてはじめて道路に出るのである。ひどい場合には道路に出るのに３週間かかる村もあると云われている。1971年のセンサスによると15才以上の識字率は12.5％であった。

ネパールのトリブバン大学国家開発サービス（National Development Service)とユニセフはネパールの18の村で約400人のほとんど学校教育を受けていない村人の画像によるコミュニケーション能力を調査した（NDS & UNICEF 1977）。

実験は同一テーマ６種類の画像（写真、背景カットの写真、詳細な線画、簡単な線画、シルエット、デザイン化された線画）の認識、スティック画の認識、単一画像からのメッセージの読み取り、複数の画像からのメッセージの読み取り、色に対する嗜好性を調査した。結論は次のとおりである。

（１）学校教育を受けていない村人に絵だけでコミュニケーションや教育をしようとしても成功しないだろう。その理由は次のとおりである。

①学校教育を受けていない村人は画像がメッセージを担っていると思っていない。

②画像はメッセージを伝えるためにしばしばシンボル（×、✓、→、等）が使われるが、その意味は教育を受けていない者には理解できない。

③メッセージを伝えるために画像は、しばしば特定の順序で見られるべきシリーズとされる(言語が左から右に書かれる場合には、しばしば左から右へ)。読み書きを学習したことのない人々は、ある特定の順序で画像を見る必然性を感じない。

④たとえ画像のなかのさまざまな対象物の描写が村人に明確な場合でも、その対象物を平置(juxtaposition)されたものとしてとらえ、その画像を説明する必要性を感じない。

（２）最も効果的な画像の型は、明確で、現実的で、不必要な背景を持たないものである。三段階階調描写(three-tone drawing)は「簡略化」した画像より良い。定型化(stylished)の程度を高くすると成功度が減少する。

（３）しかし、極めてラフな定型化した画像であっても、既に対面接触(person-to-person)によって伝えられているメッセージを思い出す際には有効である。

（４）もしも描写されているもの、例えば建物や衣類等がその地域に身近な型である場合には意図が達成されやすい。

（５）一般的にネパールの村人は明るい色が好きであり、特に赤色は楽しさと結びついている。鈍い色や暗い色は好まれない、それらは不幸とか悪霊に結びついている。

２－２、ネパールにおけるマクビーンの研究

おなじネパールで、マクビーン(McBean,G.1989)は動作や動きを伝えるための画像

（静止画像と動画）理解の研究を１６の村で各村３０人、計４８０人の非識字者を対象に行った。同じ地区から２つの村を選び一方をコントロール群、いま一つを実験群とした。各村に２週間おきに６回訪問し、画像理解の調査を行うと同時に、実験群の村では訪問する毎に、画像の教育を行った。その結果は次の様なものであった。

（１）静止画像

①村人は静止画像が動きを表していることを理解することが困難であった。

②コントロール群と実験群との比較では、例えかなり遠隔の地域であっても、学習は行われた。画像が身近に存在しない、他の地域の人々が造ったものを表したものでも、インパクトを持ちえるのである。これは他の画像理解研究の知見、つまり理解を決定する上で唯一の最も重要な要因は視覚的経験の有無であるという結果を強く支持するものであった。

③村人の関心を画像に向け、さらに画像の理解を指導することで、かなり容易に視覚的リテラシーの水準を引き上げることができる。視覚的リテラシーを向上させることは文字のリテラシーよりも容易である。

④それゆえ、視覚的リテラシー水準の低い村人を教育する際に、彼等に理解できる画像を開発するのではなく、彼等の画像理解の水準を上げることの方が重要である。なぜならば、ひとたび視覚的リテラシーの水準が上昇すれば、それはあらゆる分野の画像理解の上昇につながり、村人にとって益が大きいからである。

（２）動画

これまでテレビを見たことがない５２人の村の婦人を対象に、３つの番組を流して、そのつどインタビューを行った。

はじめの番組は経口補水液「nun-chini-pani」をテーマにした２０分のドラマである。下痢と脱水症で苦しんでいる少年に対して、母親は水を飲まそうとしない。娘は学校で下痢には経口補水液が有効であり、その作り方を学習した。家に戻って、補水液の使用を母を説得するが、母は聞こうとしない。娘は学校へいって教師を家に呼ぶ。教師の説得でやっと補水液を使うことで少年が回復する。

２番目のビデオは１０分の漫画を使ったアニメーションである。汚い水を飲むと病気になること、便所を設置したり水源を守ること（このアニメでは蓋を付ける）で病気にならないことを教えるものである。

３番目のビデオは２０分のドキュメンタリーで、ネパール政府がユニセフの支援で行った水供給プロジェクトを扱ったものである。

①１番目のビデオ視聴後、８０％の女性は病人にどのような手当がなされたか、、どのような病人の扱いが正しいのか、娘がどのようにして経口補水液を習ったか等について正しく回答した。また７５％が経口補水液の作り方を理解していた。

②２番目の公衆衛生に関するアニメーションでは水の衛生については９０％以上、汚水によって子どもが病気になることに関しては８０％以上の正解を得た。アニメの中にグラフを利用した場面があったが、それに対しても６３％がグラフで表現しようとした考えを理解していた。

③３番目の記録番組は最も理解が難しかった。しかし、６５％がプロジェクトについて理解したが、その実施されている県の名前については誰も答えられなかった。そして１３％の人はどのような地域でプロジェクトが行われているのかについて答えられたにすぎない。

④この調査の結果は、テレビは情報を伝える非常に優れた方法であるり、かつもし情報が人間ないしはアニメーションによるドラマ形式で伝えられると効果は一層大きい、というこれまでの知見を確かめるものであった。。
⑤テレビメディアによる情報伝達効果の成功度が高いのは、メロドラマ形式 soap-operaの劇である。

２－３、ブラジルにおけるフォンセカらの研究

フォンセカら(Fonseca,L.& B.Kearl 1960)はブラジルの青少年クラブで実験を行った。その結果、画像シンボル pictorial symbol の理解と学習に影響を与えるのは年齢と教育の二つの要因であることを見出した。その結論は次の様なものであった。
①学校教育を充分に受けていない青少年に対して最も効果のある画像シンボルは、詳細な点をうまく省いたものである。詳細すぎても簡単すぎても理解度は低くなる。
②身近なものを描いた画像は理解度が上り、逆にその地域に見慣れないものは理解度が下がる。
③いくつかの段階や行動を含んだある過程を示す場合には、多くの絵を使わなくてはならない。
④最上の理解を得るためには、画像シンボルは可能な限り現実的でなくてはならない。イメージ処理（動物の擬人化等）はどの様なものであっても理解度を減少させる。
⑤ 言葉と画像の両方のシンボルを同時に使うには充分な注意が必要である。教育水準の低い人々は画像シンボルから非常にわずかな言語的な説明しか得ることが出来ないからである。

フォンセカらは、ある過程やストーリーを絵で説明するためにシンボルを使用するにあたって、シンボルの順序をはっきりとすることが非常に重要であると指摘している。そして、特に独断的なシンボル、つまりそれ自身意味を持っておらず、教育によって教えられる「＄」「？」「＋」の様なシンボルは、注意深く使わなくてはならないとしている。

２－４、ケニアにおけるホームズの研究

1961年から62年にかけてケニアで研究したホームズ（Alan,C.Holms 1962）は、人々の画像の理解を考えるには事前テストが不可欠であるとし、その結果を次の様にまとめている。
①ある事柄（例えば飲み水を沸騰させる）を伝えようとする場合、教育水準の低い人に対しては沢山の絵を順番に使うとよく理解された。一連の動きを一枚か２枚の絵で理解させることは困難であった。
②デザイン化された画像（アイソタイプやスティック描画）は、そのシンボルが身近なものであれば、説明を特に難しくすることはない。
③絵の中の過度なディテールは理解を困難にする。
④過度の簡略化もまた理解を難しくさせる。

２－５、タイにおけるダマンの研究

ダマン(Damman,N.)は東北タイ地域で識字者と非識字者の両方にラジオ番組、物語、写真、描画、色に関する理解の調査を行った。その結論は次の様なものである。

①村人は身近なものに関心を示す。教材は現実的で特徴的なものでなくてはならない。抽象的なものは村人に理解されない（「骸骨と交差する骨」は危険のシンボルではなくある種の精霊と見なされる）。
②身体のある部分を表すものは、身体全体の一部を表すものとは理解されない。
③白黒のいろいろな様式の画像のテストの結果によると、写真は最も人気があり、線画は最も人気がなかった。
④線画(stick figures)は、身近なものの場合に、村人は理解する。
⑤カラー画像は白黒よりも好まれる（ただしこれは理解のテストではなく、色のついた絵とつかない絵を見せて、どちらが好きかと聞いた結果である）。
⑥絵やポスターの色のうちで、実際の自然の生き物の色が好まれ、理解が容易である。
⑦赤は最も人気のある色である。オレンジは宗教の色と見られ、黒は老年や死を意味しており、白は純粋、青は意味のない冷たい色、緑はもっとも好きでない色である。

３、先進国における画像理解研究

開発途上国における研究と較べると数は少ないが、先進国に於ける画像理解研究も行われている。先進国においては非識字者は少なくいため解釈の困難さが増していることがうかがえる。

３－１、グラフと挿絵に関するヴェルノンの研究

ヴェルノン(Vernon 1952)は数値データ表と統計グラフの理解に関する実験から次の様に結論している。
①知的で高学歴の人はグラフ化された情報をうまく処理できる。教育水準の低い人には文章による説明が必要である。
②データの読み取りに関し、線グラフと数値表の効果は、線グラフの方が数値表に較べ多少よい傾向はあるものの差はなかった。
③グラフ又は表が「読手の理解力を越えた」ものを教えることを促進することを支持する証拠は全くなかった。

知的でない低学歴の学習者がグラフ使用に成功しないのは、視覚的に学習したものを質問に対する解答として書くことに「翻訳」する困難さのためとも考えられる。低学歴者が文章による説明によって成功するのは読んだことを単純に繰返す事を学習しているからかもしれないのである。

このグラフが教育水準の低い人にとって読み取ることが難しいという結果には、いくつかの解釈が成立する。つまり教育によってグラフを読み取る能力が成立するとも言えるし、または高学歴な人は単にグラフを使用した経験が多いだけだともいえる。それゆえにこのことから、学習者の特定の提示メディアに対する準備性の問題として捕らえることも、グラフを読むスキルの必要性のある訓練をそれ以前に受けた量の問題であるとすることも可能であろう。

また、学校に通うことによって子どもは、自分が見ること感じることの全てを言葉によって表現する習慣を押し付けられる傾向にある。そして活動を通してのコミュニケーションは奨励されない。実際にそれは西欧文明社会では強く抑えられているのである。

またヴェルノン(1953)は挿絵の効果の研究を行っている。同じテキストを16～18才の二つの対象集団に与えられ、一方のグループのテキストには挿絵を入れた。その結果を次の様に報告している。

①挿絵の入っている方が理解されやすいと云う明確な証拠はなかった。

②挿絵の入っている方がよく記憶されると指摘できるが、テキストの一般的な主題に関してはかえって理解が少ない。

③挿絵は関係や説明の提示に関して効果はなかったが、情動を高めたり、動機を強める効果はあった。

３－２、スライドの理解に関するハートレーの研究

ハートレイ (Hartley 1971)はスライドを使った講義教材と黒板の絵による講義教材に関する学生の反応を比較した。実験は次の様に行われた。

実験は映写室の設置された大講義室 lecture theatre で行った。実験者は講師と学生から見える位置に座り、講義の様子は録音された。スライドと黒板で提示された項目はノートに記入し、その時間も記録した。10日後、12の質問項目からなるテストを行った。そのうちの６項目の内容はスライドと共に教えられたものであり、他の６項目の内容は黒板によって提示されたものである。学生は自分の講義ノートを使って答えるように指示され、またその質問自体がノートに記入されているか否かをも記入するように指示された。さらに、学生には講義におけるスライド使用に関する意見を聞く質問紙が配付された。

比較はそれぞれ6項目の質問群間で行った。二つのグループの間に差は見られなかったが、ノート記入はスライドよりも黒板からなされている傾向が見られた。ノートを参照しても誤答した比較を質問群の間で行った。この結果は（有意ではなかったが）スライドで示された項目に間違いが多い傾向があった。さらに加えて、スライドで提示された内容には黒板提示に比べてノートの漏れが多かった。

スライド使用に関しては、学生の90％がスライド使用に満足（充分ではなくても）したと考えていた。10％の学生がスライドが多すぎたとしており、71％の学生は講義中にスライドを理解するためにもっと間がなくてはならないと述べている。

４、先行研究の考察

こうした結果から言い得ることは、画像を理解するには画像を提示される枠組み（画像や映像の約束事）に対する理解が必要なことである。また画像内容の理解には、対象物の存在する世界内での位置、すなわち対象物のおかれている状況に対する一定程度の理解が必要であることを示しているといえよう。つまり、映像による学習を可能にするための広い意味でのレディネス（準備性）の存在が予測される。ただこれは既に述べたように、単にそうした絵や写真、シンボルの経験の量による可能性もある。しかし、こうした接触経験も含めた形で画像に対するレディネスと考えても差し支えないと思われる。

これまでのメディア選択モデルは教師と生徒の住む世界が基本的に均一な社会におけるモデルであるため、映像提示の枠組みのずれや、映像の中身である提示対象物と学習者の世界の不均一性はあまり問題とならなかった。しかし国際協力では、それぞ

れの国の間、および一つの国のなかの教育文化的背景のギャップの為に、画像理解の枠組みや理解の前提になる社会的な了解が異なるため、視聴覚メディア利用の際には学習対象者の映像理解のレディネスを検討することが必要である。

５、トルコにおける画像理解調査

トルコではこの分野の画像理解に関する調査報告は見受けられないため、トルコで最も開発の遅れている地域で家族計画とメディア環境の基礎調査に合せて画像理解の調査を実施した。

５－１、調査概要

調査時期：1990年11月
調査地点：東南部トルコのアデヤマンア県内の4つの郡の20ヵ村
調査対象：各村で20人の既婚女性（16才から49才まで)合計400人。調査対象女性の抽出は等間隔抽出法とし、村の端の家から３軒毎訪問し、留守ないしは対象女性がいない場合には隣の家を訪問するようにした。有効回答は404人
調査方法：助産婦20人による訪問インタビュー調査、助産婦にはあらかじめ調査方法の研修を行った。言語はトルコ語およびクルド語（助産婦は両方の言語が理解できる）だが、記入は全てトルコ語で行った。
調査内容：家族状況、家族計画、家庭環境、メディア環境、19枚の画像を見せて質問に答えさせる。答えは助産婦が記入。

画像は全て保健省がポスターやパンフレットの形で配付しているものから１９枚を選んだ。内容はグラフ３枚、二つ以上の画像でメッセージを伝えるもの７枚、分解図２枚、昆虫の拡大図２枚、様々な抽象度を持った描画５枚。

５－２、調査結果

使用言語：トルコ語258人(63.9%)、クルド語145人(35.9%)、無回答1人(0.2%)
平均年齢：28.4才（標準偏差7.0)
結婚(初婚)年齢：16.7才（標準偏差2.7)

表７－１ 調査対象者の教育水準

未就学	254人	62.9%
小学校1年未満	23	5.7
小学校1年～2年	21	5.2
小学校3年～5年	20	5.0
小学校卒業	81	20.0
中学校卒業	2	0.5
高校卒業以上	3	0.7
合　　計	404	100

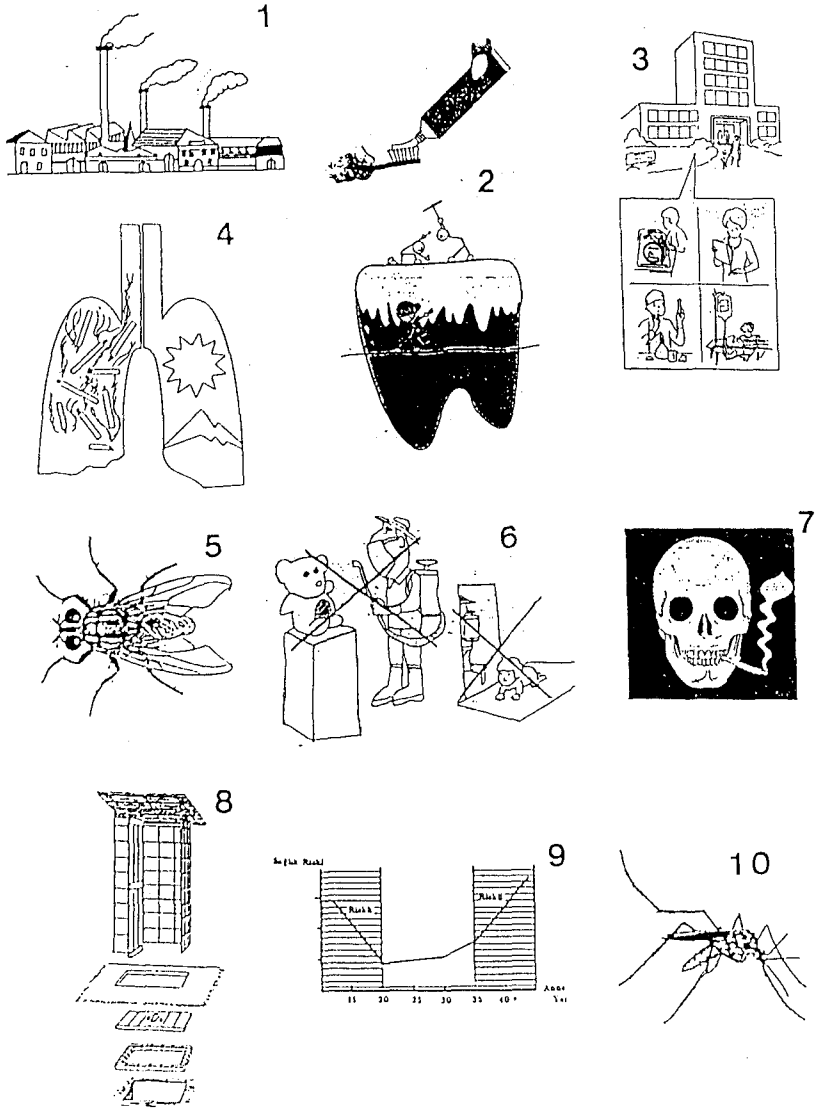


図７－１　調査に使用した画像

識字率：29.0%（自分の名前を書くことができることを識字とした）
問「読めますか」：はい125人(30.9%)、いいえ279人(69.1%)
問「書けますか」：はい117人(29.0%)、いいえ287人(71.0%)
子どもの数：平均4.1人（標準偏差2.7）
現在妊娠中の率:20.3%
電話の所有：2人(0.5%)
テレビの所有：白黒テレビ115人(28.5%)、カラーテレビ118人(29.5%)、
カラー、白黒の合計233人(57.7%)

(1)画像理解の調査結果

表７－２ 画像理解調査の結果（人数、カッコ内%）

画像番号	正解数	部分的正解	誤答	無回答、不明
1	29(7.2)	18(4.5)	299(74.0)	58(14.4)
2	1(0.2)	40(9.9)	292(72.3)	71(17.6)
3	167(41.3)	-	192(47.5)	45(11.1)
4	11(2.7)	26(6.4)	240(59.4)	127(31.4)
5	184(45.5)	-	207(51.2)	13(3.2)
6	7(1.7)	17(4.2)	296(72.7)	84(20.8)
7	4(1.0)	72(17.8)	302(74.8)	26(6.4)
8	89(22.0)	24(5.9)	241(59.7)	50(12.4)
9	24(5.9)	-	181(44.8)	199(49.3)
10	123(30.4)	-	242(59.9)	39(9.7)
11	27(6.7)	-	81(20.0)	296(73.3)
12	66(16.3)	-	304(75.2)	34(8.4)
13	22(5.4)	183(45.3)	161(39.9)	38(9.4)
14	23(5.7)	49(12.1)	218(54.0)	114(28.2)
15	266(65.8)	-	126(31.2)	12(3.0)
16	35(8.7)	113(28.0)	251(62.3)	5(1.2)
17	20(5.0)	-	171(42.3)	213(52.7)
18	381(94.3)	-	14(3.5)	9(2.2)
19	8(2.0)	90(22.3)	288(71.3)	18(4.5)

注：(1)部分的正答とは全体を記述したり、正解に極めて近い答を分類した。２つの絵からなる問題で片方を正答したものは、入れていない。

①一枚の絵

一枚の絵を読取る画像は昆虫の拡大図を含めて７枚である。その中で最も正解率が低いのは凱骨がタバコを口に咥えている絵で１%であった。ついで肺の中にタバコがある絵(2.7%)。理解されやすいのは水道の蛇口(94.3%)と子供が手を洗っている絵

(65.8%)であった。昆虫の絵は蚊(30.4%)、蠅(45.5%)である。分解図に関してはトイレが22.0%、妊娠の進行状態5.7%であった。

②複数の絵からのメッセージ

複数の絵からメッセージを読取る課題は7つであるが、最も正解率の低かったのはフッ素の虫歯予防(0.2%)、農薬を子供から遠ざける(1.7%)、甘いものをやめて歯を磨こう(2.0%)、農薬散布後の器具と衣類は洗う(5.4%)であり、病院(41.3%)や子供の誕生(16.3%)は正解率が高い。

③グラフ

3つのグラフの正解率はそれぞれ5.0%、5.9%、6.7%と同程度の結果を得た。しかし、いずれも無回答の率が50%程度あり、はじめから答えをしない場合が多い。絵の無回答率が10%前後が多いことと対象的である。

6、結果の考察

画像理解の調査結果を考える際に、絵自体の理解の問題、つまり描かれた絵自体を正しく読取ったかという問題とメッセージ理解の2つの段階に分けて考えるべきであろう。絵自体の理解には、例えば遠近法の発達や大きさの恒常性等の問題があり、メッセージ理解は絵が表そうとしている状況への洞察や概念形成をみるものである。今回の調査では画像理解を通して保健や公衆衛生に関する概念形成とメッセージの妥当性を検討した。

①抽象度の高い画像は理解されない。

凱骨、肺、フッ素、農薬散布等、概念が形成されていない限り理解できない抽象的画像は正解率が数%である。

②画像自体の抽象度が同程度の場合、より身近な概念の正解率が高い。

例えば工場の絵は7.2%であるにもかかわらず、殆ど同程度の抽象度と思われる病院(41.3%)や子供の手洗い(65.8%)は正解率が高いのである。さらに、水道の蛇口は94.3%と最も高い正解率である。つまり、村人の身近にある事象ほど正解率が高いと考えられる。

③二つの絵からひとつのメッセージを得ることは困難である。

二つの絵が因果関係や時間経過を示している場合に、それを読取ることが出来ず、個々の絵の意味を答えることが多い。つまり複数の絵が描かれている場合にその絵の間の構造を洞察することが困難である。

④グラフを読取ることは難しい

3つのグラフの正解率はいずれも低い。しかし、5～7%の正解率があることから、教育水準と関係があるのではないかと思われる。

⑤分解図の中では空間的な分解図は時間的な分解図より正解率が高かった。これは空間的な分解図がトイレという生活に密着した題材であったからとも考えられる。

この地域の婦人の画像理解に関する結果はネパールにおける調査と若干異なる部分がある。複数の画像を提示した場合、ネパールでは構造を把握できないために画像の説明を出来ない場合が多いが、トルコでは構造が把握できなくても個々の画像について積極的に答えている。これはインタビュアーとの同質性、女性の地位等も影響していると考えられる。

７、今後の課題

①動画による調査の必要性

今回の調査では静止画像のみを使ったが、動画を使用した場合には時間概念を伴う事象に関する理解が容易になると考えられる。家族計画や母子保健分野の概念には時間概念無しには対処できないことが多いため、動画を使用した映像理解調査を行う必要がある。

②村人の生活の理解

教育水準の低い人々の画像理解、すなわち概念形成は人々の生活体験に強く作用されている。そこでメディア開発を行うにあたっては対象となる村人の生活に対する理解が必要である。

③画像リテラシーの向上に関する調査の必要性

今回は１回の訪問調査のみで分析したが、同程度の理解度を持った画像を利用して、複数回訪問調査を実施することによる画像リテラシーの向上を調査する必要があろう。

④保健省内のメディア制作態勢の整備

これまでポスター等で使用している画像はかなり抽象度が高く、また村人の生活環境と離れている。保健省内のメディア開発にあたって調査研究する組織がなく、上位下達でデザインが決定されている。保健省の中にメディアの調査研究－開発－普及－評価を行う組織を構築する必要がある。

８、画像理解調査からみえてくるもの

マクルーハン(1964)によれば、我々の生きている時代は印刷時代（グーテンベルグ時代）であるという。マスメディア特にテレビによって、社会は次第に直接的な対面コミュニケーションを行うようになっている。また、空間的な距離を克服して即時的な双方向コミュニケーション（電話）が可能である。その結果として、身振りの役割や視覚表示、言葉の抑揚が増加し、明確で段階的な論理的提示が減少しているという。そして、現代の子どもたちは生まれたときからテレビや電話に取り囲まれている。そのため乳幼児の教育は一層即時的で視覚提示を通したものになっている。ところが学校は書かれた言葉が支配的であり、それによって試験が行われる。このようなちぐはぐなシステムは再検討する時に来ている。なぜなら現代の子どもたちは親よりも画像のメッセージを読むことにずっと優れているからであるという。

ロミチョフスキー(1988)は画像の「読解」を一部は経験から、また一部は教育によって学習するとしている。非常に簡単な絵であっても、それを理解するのは学習によるのである。例えば、遠近法の認識は人間が普遍的に持っている生来的なものではなく、ルネッサンス時代に開発普及したものである。現代において絵を描く時に誰でもが無意識に使っている。そのため近代西欧文明の世界にあっては、子どもは遠近法を使用した絵を通して、つまり自分の環境と絵によって再現されたものの比較を通して学んでいくという。

中野(1988)によれば画像を読取る能力は、「画像の理解を、知覚や認知の対象とする限り（中略）自然に育つものであり、特に学習を必要としない」とし、いわゆる特

別な映像読解能力ないしは映像リテラシー教育を考える必要はないという。また「画像で表されている概念を既に保有しているから、解る」のであり、画像にしろ、言語にしろ、概念が既に保有されていなくては、解らせることが出来ないと指摘している。

またマクビーンが示唆しているように、画像理解の準備性の獲得は識字ほど困難ではなく、比較的容易に獲得できるものなのかもしれない。しかし、彼もその画像理解の準備性はどのような心的メカニズム、教育的働きかけによって用意されるものか語っていない。彼の調査の中で画像理解のレベルが訪問の度に上昇したのである。その意味で中野の述べているように概念の保有が画像理解に先行し、画像の意味の読み取りは、先有概念の想起ないしは結合を意味しているとも言えるであろう。

こうしたことから、教育水準の低い人々に対する画像の教育利用はふたつのアプローチを常に検討する必要がある。ひとつは村人の画像理解の水準と傾向を把握することであり、いまひとつは村人の画像理解の水準を引き上げるための教育的働きかけの必要性である。村人に分りやすい画像を利用することは普及宣伝活動を効果的に行うために必要なことであるが、一定程度の了解可能性がある画像に関しては、村人の理解を促進する活動が必要になってくる。これは村人が近代的な医療、公衆衛生、科学技術、農業技術を獲得するために不可欠な学習の一部をなすものである。もちろん成人識字教育は必要であるが、それ以前に画像によって生活改善的な知識、技能を獲得することは必要だからである。無言語社会においては識字教育が困難であり、また獲得した識字を維持することはさらに困難である。そのため非言語的コミュニケーションの重要性が指摘されているところであるが、画像理解における教育的働きかけは、この意味でも重要である。

この画像理解のための教育は、組織的なものではなく画像提示の際の説明の方法や提示の頻度といった実践活動に伴う、働きかけの形を取るはずである。それは組織的なカリキュラムではなく、提示する側の村人に対する姿勢や助言といった形を取ることになろう。

それゆえに残された課題は、もっとミクロなレベルでの村人への教育活動の側面を検討することであり、画像理解を促進させる要因を実証的に把握することである。これは単に画像理解の促進のみではなく、村人へのコミュニケーション活動全体をこれまでとは別の光で明らかにすることになるはずである。

【参考文献】

Fonseca,L. and B.Kearl(1960)"Comprehension of Pictorial Symbols : An Experiment in Rural Brazil" College of Agriculture,University of Wisconsin

Fuglesand,A.(1973)"Applied Communication in Developing Countries:Ideas and observations" Dag Hammerskjold Foundation Uppsala

Hartley,J.(1971)"Using Slides in Lectures" Visual Education August/Septmber 1971

Holmes A.C.(1962) "A Study of Understanding of Visual Symbols in Kenya" Overseas Visual Aids Center,London

国際協力事業団(1987)「ネパール王国人口・家族計画第二次基礎調査報告書」

Mcbean,G.(1989)"Rethinking Visual Literacy Helping Pre-literates Learn" UNICEF,NEPAL
McLuhan,M.(1964) Understanding Media:The Extensions of Man.McGraw-HIll,NY (日本語訳　竹内書店　東京)
中野照海(1988)「映像リテラシーをめぐる問題」視聴覚教育1988年11月号 日本視聴覚教育協会　東京
National Development Service,Tribhuvan University,UNICEF(1977) "Communication with Pictures in Nepal"UNICEF,Kathmandu.
Romiszowski,A.J.(1974)"The Selection and Use of Instructional Media" Kogan Page, London.
Romiszowski,A.J.(1988)"The Selection and Use of Instructional Media"(2nd edition).Kogan Page, London.
浦田俊之、内海成治(1990)「人口教育におけるメディア方略(Ⅰ)－トルコ人口教育プロジェクト－」日本視聴覚教育学会第27回大会講演要旨集
浦田俊之、内海成治(1991)「人口教育分野のメディア方略(II)－タブー性をめぐって－」教育工学関連学協会連合第３回全国大会講演論文集
内海成治、浦田俊之(1991)「人口教育分野のメディア方略（Ⅲ）－トルコ農村婦人の画像理解の特性－」教育工学関連学協会連合第３回全国大会講演論文集
Vernon,M.D.(1952)"The Use and Value of Graphical Methods of Presenting Qualitative Data" Occupational Psychology,26.
Vernon,M.D.(1953)"The Value Pictorial Illustration" British Journal of Educational Psychology 23.

結論

国際教育協力論のアプローチと今後の課題

はじめに

本論文では国際教育協力のさまざまな領域を検討してきた。大きく分けると国際的な援助動向と我が国の政策、個別プロジェクトにおける課題の２つの領域である。第１部では、まづ国際教育協力の理論的な側面を国際的および国内の動向を政策論議も含めて議論した。ついで教育開発モデルの問題とＮＧＯの問題を検討した。第２部は個別のプロジェクトにおける課題として、国際教育協力における教育メディア利用、カリキュラム開発、メディア方略の作成、画像理解の課題を取り扱った。この章ではこれまでの論議のまとめをするとともに国際教育協力の研究すなわち国際教育協力論の今後の方向性と調査研究のあり方について述べることで結論としたい。

１、本論のまとめ

（１）国際教育協力の領域と課題

第１章においては、国際教育協力は他の分野、例えば経済開発分野とは異なる教育という営みの特殊性から検討することが必要であること、そのために開発経済学の視点からの教育援助批判は妥当性を持たないことを指摘した。次に開発途上国の教育開発の状況が、経済状況や人口増加、地域および個々の国の状況によって、大きく異なっているものの、国際的な教育開発の格差は広がりつつあることを指摘した。こうしたなかで国際教育協力の流れは９０年代以降、量的拡大から質の充実、学習の達成や社会的公正へと大きく変化してきたことを、万人のための教育世界会議やＤＡＣ新開発戦略、我が国の政策を含めて検討した。こうした動きの中で、国際教育協力論として扱う課題として、援助協調への対応、社会的弱者への対応、教育協力の評価、人材の育成等いくつかの点を指摘した。

（２）教育開発モデルをめぐって

第２章では６０年代以降の教育開発モデルを概観し、そのアプローチの問題を検討した。教育開発モデルにおいては就学率とＧＮＰを比較することが古典的な手法である。しかし、初等教育就学率が一人当たりのＧＮＰとうまい相関を示さないために、中等教育や高等教育就学率を含めた指標を作成し、それと経済的な指標との相関をとっている。しかし、教育開発にとって経済は所与の条件のひとつに過ぎず、それ以上の物ではない。つまり、同じ経済開発状況にある国や地域であっても教育開発の状況は様々だからである。そこには文化、歴史、地理、宗教、政治的安定性等の社会的な諸条件が強く影響している。例えば、ハービソンとマイヤース(Harbison F and C.A. Mayers 1964)は６０年代の日本が教育開発水準は世界のトップレベルにあるにもかかわらず、一人当たりのＧＮＰは３００ドル台であることから、教育に過剰投資しており、経済開発を優先すべきであるとの判断を下しているのは、日本の社会的諸条件を

無視した、統計のみでものを云う間違いである。

近年の教育開発モデルには政府の役割や政策の重要性を指摘するものがある。日本を含めた東アジア、東南アジアの経済発展の要因として教育開発の重要性をみようとするもの、また、教育政策のアジア的特徴、その影響を指摘する論もある。

教育開発にとって政府の役割は大きいが、それは正に働くだけではなくマイナスにも働く。政治的安定性は教育開発にとって決定的に重要である。そのことはアフリカや中南米での初期の構造調整政策が大きな影響を与えたこと、アフリカの内戦が教育に壊滅的な打撃を与えたことからもうなずける。

教育支援を行うには、教育のみならず幅広い検討が必要であり、総合的な施策として教育開発が行われることが求められている。教育開発モデルは開発の方向性を検討するには有効であるとしても、あくまでもひとつのアプローチに過ぎず、より幅広い知的なネットワークを構築し、政策として実現させて行くことの必要性を指摘した。

（３）国際協力におけるＮＧＯの役割ーパートナーシップ論をめぐってー

第３章はＮＧＯの役割をパートナーシップ論の観点から検討した。国際ＮＧＯの活動の中心は教育と保健の分野であり、この傾向は近年も変らない。ＮＧＯの組織、活動は多様性であり、その多様性こそＮＧＯの本質の一部であると思われる。そのためコーテン(Korten David 1990)の主張するＮＧＯの発展段階は、ＮＧＯの開発に対する役割の多様性として理解する必要がある。しかし、コーテンが指摘するようにＮＧＯの方向性として、救援活動から小規模な地域開発へ、さらに新しいシステム形成やオルタナティブな開発へむけてのアドボカシー活動へと云う指摘はうなずける。つまり直接援助から間接支援へ大きく変化している。日本の代表的なＮＧＯもその方向を辿っている。これはＮＧＯが開発の主体からパートナーへと変化して行くことを示している。ＮＧＯと開発途上国の関係はパートナーシップ論として語られねばならないのである。

パートナーシップ論とはＤＡＣ新開発戦略で強く指摘されている考え方である。これによると、現在の開発の課題は多党制や地方分権化を含んだ良い統治、市場経済化に伴う民間部門の育成、環境問題、男女格差の是正など、これまでの開発の主流であった経済的条件整備（ハード面）とは異なったソフト面での課題である。こうしたソフト面の課題は政治状況の変革や経済システムの大きな転換を含んでいるために、開発途上国自身のイニシャティブが必要である。開発支援は途上国のイニシャティブで行われるべきであり、国際協力はそのイニシャティブが発揮される際の条件整備を行うのである。そのような関係において先進国と途上国は開発におけるパートナーになるのだと云う。ＤＡＣのパートナーシップ論の打出した具体的な新しい点としては、途上国に於ける援助受入機能の強化、援助国側の政策の一貫性と途上国の状況に見合った支援体制の形成を挙げることが出来る。

こうしたＮＧＯとＯＤＡによる開発途上国支援におけるパートナーシップは、ＮＧＯも含めた援助機関が途上国の開発におけるチェンジエージェントとして働くことを打出したものと見ることが出来る。チェンジエージェントとはロジャース(Rogers Everett M 1971)がイノベーションの伝播における重要な役割を担うものとして検討したもので、「複数の社会システム間のコミュニケーションのつなぎ目の役をはたす」機関や人間と定義される。この定義によれば開発を含めたほとんどの変化はチェンジ

・エージェントがあらかじめ計画的に考えて行動した結果として生起するのである。

ロジャースが展開しているチェンジ・エージェント論における重要な概念として同質性 Homophily と異質性 Heterophily がある。同質性と異質性とは交わりのある二人の人間が属性の類似している度合いを示そうとする概念である。属性には人種、民族、言語、宗教、教育、生活水準、性、年齢、職業、社会的な参加度など多様である。チェンジ・エージェントがイノベーションの普及対象者と交わる際に、属性の同位性が高い場合は同質性が高いとし、差が大きい場合を異質性が高いとする。一種の相対的な比較概念である。コミュニケーションは同質性の高い人の間ではスムーズであり、異質性の高い人の間では困難である。異質性の高い社会や人との間のコミュニケーションを取り持つ役割を持っているチェンジ・エージェントは両方の社会との異質性と同質性のバランスをうまくとらないと、イノベーションを伝えることに失敗してしまう。そのバランスを保つために異質性の高いチェンジエージェントはターゲットとの同質性の高い補完的エージェントを採用する。

ＯＤＡとＮＧＯをチェンジエージェント論から検討すると、その二つは同質性／異質性の観点からは逆の動きになっている。つまり、ＯＤＡにおいてはチェンジ・エージェントとして活動を強めることが必要であり、そのためには途上国との異質性を弱める補完的エージェントの活用が広く行われねばならない。ＮＧＯにおいては発展の方向性としてパートナーシップへの動きが明確に見て取ることができる。そこでは補完的エージェントの活用が活発に行われている。そのためＮＧＯが本来持っていた途上国の地域社会との同質性が弱められ、かえって日本社会との同質性を回復しているのである。

それゆえに現在はかってのようにＯＤＡとＮＧＯの異質性が弱められ、協調・協働の可能性が強く見えている。ＯＤＡにとっては現在のＮＧＯは補完的エージェントとして、適切な同質性／異質性領域に位置しているのである。またＮＧＯにとっては間接協力によって弱められる途上国の地域社会との同質性を、ＯＤＡと協調することによって途上国政府や地方行政機関との幅広い協力を保つことで全体として途上国との同質性を確保することが可能になるからである。

（４）国際協力における教育メディア利用の方法論

第４章から第７章までは第２部として個別の国際協力プロジェクトにおけるアプローチを検討した。第４章では多くの国際協力プロジェクトにおいて利用されている教育メディアに関する研究である。教育メディアを文化、言語、教育的背景の異なる開発途上国で使用する場合には、これまでの教育メディア選択理論では不十分であり、それぞれの国や地域における人々のメディア利用の実態とメディアの役割を把握することが必要である。そのための方策としてメディア環境調査を行った後に、個々の目標に合せたメディア選択を行うことが望ましい。メディア環境調査は研究者が対象となる人々の生活と意見に実際に触れることを可能にするため、メディア教材の作成に当たっても重要な知見を与えることことになる。

（５）海外研修員に対する研修カリキュラムの開発

海外からの研修員の集団研修コースはＯＤＡによる技術協力の重要な柱であるが、そのカリキュラムの開発と実施に当たっては、一人一人のバックグランドや語学能力

が多様であるため、日本人を対象としたプログラムとは異なるいくつかの方略を必要としている。この章では視聴覚技術コースを例として、カリキュラムのセグメント化、教材のモジュール化、ミクロ評価の導入等により、多様な研修員に対応した集団コースの運営の可能性を指摘した。

（６）人口家族計画プロジェクトにおける方略形成

技術協力の主要な形態であるプロジェクト方式技術協力における方略形成を、トルコ人口教育促進プロジェクトを例として検討した。

都市と農村でのメディア環境調査を実施し、両者に家族計画情報に関するタブー性に差があること、テレビ・ラジオからの家族計画情報は到達しているにも係わらす態度や実践に結びついてないこと、医師や助産婦による対面コミュニケーションが重要なことなどが明らかになった。これらは家族計画のコミュニケーション理論から導かれる側面もあるが、トルコの宗教、教育、文化的状況。そして保健政策の影響が複合的に現れている。こうした調査結果から、助産婦への研修と教材の供与、マスコミからのメッセージの都市と農村に対する差別化等を柱とするメディア方略を作成した。またメディア方略実現の為の課題と実施上の留意点を検討した。

（７）画像理解調査からみえてくるもの

国際協力が直接地域の人々を対象とした活動へと傾斜して行く中で、非識字者あるいは教育水準の低い人々に対する教育活動の重要性が指摘されている。こうした人々に対する教育活動には非言語的コミュニケーションが重要であり画像が使用されることが多い。画像は知識の学習のみならす学習した概念の想起を促すことも指摘されている。しかし、非識字者や教育水準の低い人々の画像理解は特殊性が認められる。東南部トルコの農村女性の調査においても、
抽象度の高い画像は理解されない、二つの絵からひとつのメッセージを得ることは困難である、画像が時間を表していることを理解することが難しいなどの結果を得た。これは画像の理解が教育と密接な関係を持っていることを示している。

こうしたことから、教育水準の低い人々に対する画像の教育利用はふたつのアプローチを常に検討する必要がある。ひとつは村人の画像理解の水準と傾向を把握することであり、いまひとつは村人の画像理解の水準を引き上げるための教育的働きかけの必要性である。村人に分りやすい画像を利用することは普及宣伝活動を効果的に行うために必要なことであるが、一定程度の了解可能性がある画像に関しては、村人の理解を促進する活動が必要になってくる。これは村人が近代的な医療、公衆衛生、科学技術、農業技術を獲得するために不可欠な学習の一部をなすものである。もちろん成人識字教育は必要であるが識字能力の獲得および維持は難しく、非言語的コミュニケーションによる教育活動が重要であり、画像によって生活改善的な知識、技能を獲得することが必要だからである。

２、国際教育協力論研究におけるアプローチの問題

一見ばらばらに見えるこうした議論を通じて、世界、日本、個別プロジェクトという縦糸とは別に、もう一つの横糸を明らかにすること目指した。それは国際教育協力

における政府中心の支援から地域社会を対象とした支援への転換である。地域の人々、プロジェクトの対象となる人々に対する視点を持つことの重要性である。ＯＤＡにおいても形態としては政府（中央）から政府（中央と地方）への協力であるが、その実施に当たっては地域社会、そしてそこに暮らす人々への支援でなくてはならないということである。特に第２部での論議はプロジェクトを如何に人々のニーズに合せたものにするか具体的な例に即して検討したものである。

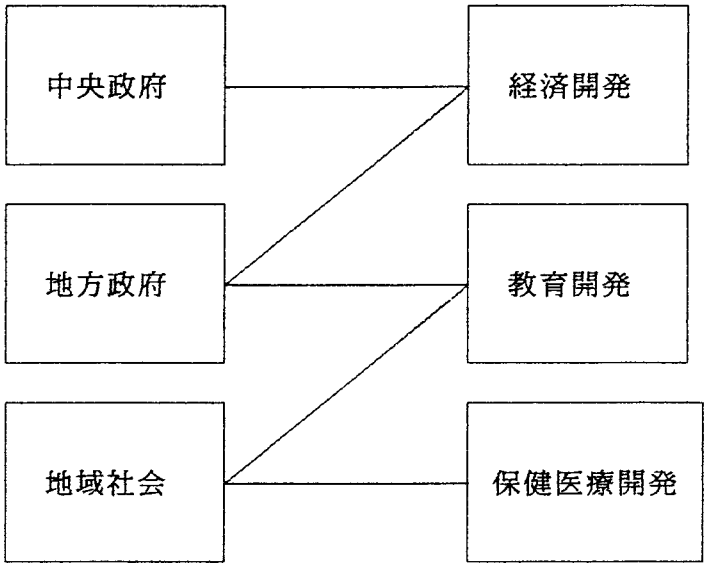


図８－１　政府、地域社会と開発課題の関係

図８－１は政府、地域と開発課題の関係をモデル化したものである。インフラストラクチャーの整備も含めた経済開発は中央政府の主導で進められ、地方政府が一部の開発を担う形態をとる。 教育開発、特に本論文で主要な領域と設定している初等教育は先進国では地方政府と地域社会の担う課題である。開発途上国においては中央政府のイニシャティブによって初等教育段階からの開発が行われるが、一定の基礎ができた段階において、地方政府と地域社会の参加が要請される。一方、保健医療の分野は病院建設や医師の養成は中央政府主導で行われるが、７０年代にはすでに近代的医療の導入によってかえって農村地域を中心とする貧しい人々医療水準は低下してしまうことから、プライマリーヘルスケアの必要性が認識された。そして国際協力においても病院や研究所の設立とともに地域医療の促進強化を目的としたものが取入れられるようになった。

現在のＯＤＡのシステムは、円借款による経済インフラストラクチャーの整備、無償資金協力による施設建設、技術協力ではプロジェクトタイプ技術協力等が中心になっているように、中央政府に対する経済開発への援助に対応したシステムになっている。そのため、保健医療の国際協力の中心が地域社会へと移行するなかで、いくつかの課題をかかえることになった。同じことが教育開発にも言えるのである。９０年以前の国際教育協力は高等教育と職業教育・技術教育を中心とした経済開発のための教育基盤の形成を目指していた。それが９０年以降基礎教育へと移行していった。大学

や技術高校や職業高校の建設や技術協力から小学校建設、教員養成、現職教育、教材開発などが課題になったのである。また女性の教育促進、家族計画のための教育活動、先住民・少数民族への教育、識字教育等への国際協力を志向するとそこには調査研究やアドボカシー活動も必要になってくる。図８－１にあるように教育開発の途上国側の担い手も地方政府や地域社会になってきたのである。

現在の国際教育協力において中心になってきた案件としては、円借款における中学校等の建設や留学生借款、無償資金協力では小学校建設、技術協力では理数科教育等である。これまでの無償資金協力のスキームはひとつの大学、高校、教育研究所を建設するのに適したものである。日本のコンサルタントが設計・管理し、日本の建設業者が建設する。そこでは日本における学校建設同様の、規準にあったしっかりした建物を建設することができる。日本の予算の単年度執行に合せて造ることが可能である。しかし、小学校建設は現地の工法を取入れて、５０校から１００校におよぶ多数の教室を同時に作る必要がある。そこに日本のコンサルタント、建設業者が請け負うことは、費用的に割高になってしまう。つまり一般無償資金協力の枠組みは、小学校建設とには不適当なのである。一度出来たシステムを変更することは、今の政党政治のなかでかなり困難であり、新しいシステムを構築することはさらに困難である。そのため不適切であるにも係わらすず、そのシステムを使って新しい課題にを包含することになる。

そのために、住民参加を前提にし、管理運営に於ける地域の協力すなわち学校運営のシステム作りとともに行われるべき小学校建設が、地域と切り放された状況で進めらることになるのである。初等教育の重要性の認識が小学校建設案件の増加として現れていること自体は時期にかなったものとして受け取られるのであるが、その方法論が検討されなくてはならない。

国際教育協力の重点は地域に移り、そのために支援策も地域の人々を中心に考える必要があり、それは政策のみならず、実施方法の変更をも促している。その中にあって国際教育協力研究は必然的に学際的アプローチ、人間中心のアプローチが要請される。子どものおかれている社会的状況や学習の場、環境と教育、性と保健に関する教育、女性の地位、多言語社会における言語、教育の地方分権化における政府と地域の役割、小学校建設の社会的影響等々、研究における課題は多くの研究領域に跨がり、多領域の研究者を必要としている。またそうした研究は政策課題と密接に結びついている。そのため国際的にはＯＤＡ資金の研究領域への活用は活発になっているが、我が国ではこの面が進んでおらず、研究と実践の溝が大きい。大学を含めた研究機関の学際的な研究体制の促進やネットワーク作り等の体制整備と意識改革が必要であり、政策立案実施機関にあっては研究調査評価等への資金の投入を促す措置が必要とされている。

３、今後の課題

国際教育協力の案件形成と実施に当たっては、地域社会への直接なアプローチが必要であり、そのために研究のアプローチも学際的になることを示したきた。またそうしたアプローチの実践の一面を紹介した。

地域社会へアプローチは、具体的に地域における調査として開始され、調査によっ

て終わることになる。その際に問題になるのは、その調査が地域の人々から見てデータの収奪になっていないかということである。国際教育協力のあり方が、子どもと地域社会に暮らす人々への直接的な支援へと変化して行く中で、調査そのものも参加型であり、調査されるサイドと調査するサイド両方がベネフィットを受けることの出来る形式が要請されているのである。ＯＤＡの枠組みから云えば、調査の費用もＯＤＡとして途上国に供与されるのであるから、調査自体が人々の生活を豊かにするものでなくてはならないのである。子どもが、そして地域の人々が調査の主体となりうる調査のありかたが求められている。例えばニーズ調査は、必要なニーズが確定したらそのニーズが、満たされるなんらかのインプットが保証されている必要がある。また、いくつかの方策を人々が検討して、その方策を実際に行って実証的に示すことが必要であろう。

こうした調査と並行して、国際教育協力研究も研究の美名の元に調査対象が一方的にデータを取られる形態はもはや取ることは出来ない。フィールドワーク活動は相補性が求められており、研究者は観察者ではなくその地域への参加者、その地域の一員としてのあり方が求められている。旅人としての研究者ではなく、同伴者としてのあり方が求められているのである。

学際的なアプローチと地域への研究者自身の参加性があいまってはじめて国際教育協力研究が子どもと地域の人々とまなざしに耐えるものとなるのである。その方略をを実践的に検討することが私に与えられた次の課題である。

謝辞

はじめに本論文の審査にあたっていただいた主査の菅井勝雄教授、副査の中島義明教授、厚東洋輔教授に心より感謝いたします。学部長、評議員と言う最も忙しい職務にもかかわらず、多くの貴重なご指導とご助言、そして励ましをいただきました。

本論の内容は多くの先生方の指導および友人や学生諸君との共同作業の中で育まれたものです。特に次ぎの先生方にはさまざまな場面でご指導をいただきました。記して感謝の気持ちを表したいと思います。故栗田一良元教授（横浜国立大学）、末武国広名誉教授（東京工業大学）、豊田行雄名誉教授（東京国際大学）、中野照海教授（国際キリスト教大学大学院）、牟田博光教授（東京工業大学大学院）、村田翼夫教授（筑波大学）、近藤勲教授（岡山大学）、大隅紀和教授（京都教育大学）、村井吉敬教授（上智大学）、斎藤泰雄室長（国立教育研究所）、佐藤真理子助教授（筑波大学）、横関祐見子さん（国際協力事業団）、アンジェラ・リトル教授（ロンドン大学）、久保田賢一教授（関西大学）、広里恭史氏（アジア開発銀行）、澤村信英助教授（広島大学）。

国際協力プロジェクトや開発途上国での調査研究への参加を可能にして下さった文部省、外務省、国際協力事業団、特に沖縄国際センターと国際協力総合研修所の関係者、そして海外出張を許可されたばかりか励まして下さった人間科学部の教官、特にボランティア人間科学講座の教官の方々に感謝したいと思います。

最後に、国際協力にたずさわるようになって２０年が経過し、勤務先もマレーシア、沖縄、トルコ、東京、大阪と変りました。長期滞在以外の短期の海外出張は８０回を数えました。そうしたなかで、時間に追われながら研究を行ってきました。もとより欠けた器ではありますが、所定まらぬ生活を献身的に支えてくれる妻智代子と子どもたちの支えなくしてはこのような論文を完成させることはできなかったでしょう。心から感謝しています。本当にありがとう。

【参考文献】

朝日新聞地球プロジェクト２１(1997)『新世紀への課題』朝日新聞総合研究センター

Calclough C.et al.(1990)"Education for All in Low Income and Ajusting Countries, the Challenge for 1990s"Draft document @repared for the World Conference on Eduction for All,Jomtien,Thailad.

Condorcet(1791)"Nature et objet de l'instruction publique"(松島鈞訳『公教育の原理』明治図書)

Coombs P.H and Manzoor,A.(1974)"Attacking Rural Pverty:How Nonformal Education Can Help"Johns Hopkins University Press.

Creager and Murray (1971)"The Use of Modules in College Biology Teaching"The Commussion Undergraduate Education in Biology Science,Washington D.C.

Dewey John(1916)Democracy and Education-An Introduction to the Philosophy of Education(松野安男訳『民主主義と教育』岩波文庫)

Dore,Ronald P.(1976)"The Diploma Disease -Education,Qualofication and Development"George Allen & Unwin Ltd.,London.（日本語訳 松居弘道訳：『学歴社会 新しい文明病』岩波書店 1990)

Gagne,R.M.(1970)"The Conditions of Learning".Holt,Rinehart,and Winston,NY.

Gagne,R.M. et al.(1974) "Principles of Instructional Design" Holt,Rinehart and Winston,NY.

Fagerlind,I.and Saha,L.J.(1989)"Education and National Development"Pergamon Press.

Fonseca,L. and B.Kearl(1960)"Comprehension of Pictorial Symbols : An Experiment in Rural Brazil" College of Agriculture,University of Wisconsin

Freedman Jhone(1993)"Empowerment;The Politics of Alternative Development"（斎藤・雨森監訳 『市民・政府・ＮＧＯ』新評論 1996)

Fuglesand,A.(1973)"Applied Communication in Developing Countries:Ideas and observations" Dag Hammerskjold Foundation Uppsala

外務省経済協力局『我が国の政府開発援助－ＯＤＡ白書』国際協力推進協会（各年版）

Korten David C. (1990) "Getting to the 21st Century-Voluntary Action and the Global Agenda"Kumarian Press （日本語訳 渡部龍也訳『ＮＧＯとボランティアの２１世紀』学陽書房 1995)

浜野隆(1995)「構造調整下における教育開発政策－初等教育就学率との関連を中心に－」『国際協力研究』第１２巻２号

Hancock,A.(1977) Planning for Educational Mass Media.Longman,London & NY

Harbison F. and C.A.Myers (1964) "Education, Manpower, and Economic Growth" Oxford & IBH Publishing

Hartley,J.(1971)"Using Slides in Lectures" Visual Education August/Septmber 1971

広里恭史(1997)「社会開発プロジェクト－教育部門を中心として」嘉数・吉田編『アジア型開発の課題と展望－アジア開発銀行３０年の経験と教訓』名古屋大学出版会

広里恭史(1998)『発展途上国における教育開発過程の構造と特質に関する研究－アジア・

モデルの模索と将来展望』平成８・９年度科学研究費補助金研究実績報告書
Holmes A.C.(1962) "A Study of Understanding of Visual Symbols in Kenya" Overseas Visual Aids Center,London
Little,Angela,W.Hoppers,R.Gardner(1994)" Beyond Jomtien Implementing Primary Educarion for All",Macmillan,London
金子元久(1983)『アジアのマンパワーと経済成長』アジア経済研究所
Kemp,J.E.,D.K.Dayton Planning and Producing Instructional Media (5th edition) Harper and Row,NY.1985
King,Kenneth(1991)" Aid & Education-in The Developing World"Longman
国際開発ジャーナル社(1992)『国際開発ジャーナル』1992年8月号
国際協力事業団(1987)『ネパール王国人口・家族計画第二次基礎調査報告書』
国際協力事業団(1990)『国際協力』1990年10月号
国際協力事業団(1994)『開発と教育分野別援助研究会報告書－提言編および資料編』
国際協力事業団(1998)『ＤＡＣ開発戦略援助研究会報告書－総集編および分野編』
小馬徹(1992)「アフリカの教育」日野瞬也編『アフリカの２１世紀第２巻 アフリカの文化と社会』勁草書房
Mingat,P (1994)"International Perspectives on Education:Some Ideas for Data Analysis"World Bank,Education and Social Department.
水越敏行(1985)「教育方法の当面する課題」教育工学関連学協会連合全国大会講演論文集
水越敏行(1985)『授業改造と学校研究の方法』明治図書　東京
水越敏行、大隅紀和、菅井勝雄編著(1987)「アジアで学んだこと・教えたこと－派遣専門家の見た教育事情」明治図書
最上敏樹(1987)『ユネスコの危機と世界秩序』東研出版
牟田博光(1994)「国際教育・援助への比較教育学の貢献」日本比較教育学会第３０回大会発表要旨集録
村井吉敬 甲斐田万智子(1987)『誰の為の援助か』岩波書店
永野重史(1984)『教育評価論』 第一法規 東京
中野照海(1982)『教授メディアの選択と利用』図書文化社
中野照海(1988)「映像リテラシーをめぐる問題」視聴覚教育1988年11月号 日本視聴覚教育協会
Mcbean,G.(1989)"Rethinking Visual Literacy Helping Pre-literates Learn" UNICEF, NEPAL
McLuhan,M.(1964) Understanding Media:The Extensions of Man.McGraw-HIll,NY
(日本語訳　竹内書店　東京)
National Development Service,Tribhuvan University,UNICEF(1977) "Communication with Pictures in Nepal"UNICEF,Kathmandu.
ＮＧＯ活動推進センター編(1998)『ＮＧＯダイレクトリー　９８　～国際協力に携わる日本の市民組織要覧～』ＮＧＯ活動推進センター
西川 潤(1989)「開発援助と自立－ＯＤＡを考える」『世界』1989年10月号
OECD DAC(1996)"Shaping the 21st Centuey;The Contribution of Development Co-opration" (日本語訳　外務省『２１世紀に向けて：開発協力を通じて』1996)
大隅紀和、内海成治(1983)「東南アジアの理科教育事情－１－東南アジア地域理科数学教

育センター」『理科の教育』10月号 理科教育学会
大内茂男(1982)「教授メディアの選択と活用」『授業に生かす教育工学』第2巻 図書文化社
Piaget,J.(1969) "Psychologie et Pedagogie" (竹内・吉田訳『教育学と心理学』1975 明治図書
Psacharopoulos.G (1988) "Education and development" World Bank Research Observer 3.
Reiser,R.A.,Robert M.Gagne (1983)"Selecting Media for Instruction"Educational Technology Publication,NJ
Rogers Everett M.(1973)"Communication Strategies for Family Planning" The Free Press,NY
Rogers Everett M.and F.F.Shoemaker(1971)"Communication of Innovations" The Free Press,NY (日本語訳 宇野善康監訳『イノベーション普及学入門』産業能率大学出版部)
Romiszowski,A.J.(1974)"The Selection and Use of Instructional Media"Kogan Page London.
Romiszowski,A.J.(1981)"Designing Instructional Systems" Kogan Page,London.
Romiszowski,A.J.(1988)"The Selection and Use of Instructional Media"(2nd edition). Kogan Page London.
Rownttree,D.(1982)"Educational Technology in Curriculum Development" Harper and Row, NY.
Russell,B.(1926)"On Education" (安藤貞雄訳『教育論』岩波文庫)
斎藤泰雄(1995)「途上国における初等教育の発展段階区分試論」『国立教育研究所研究集録』第３１巻
Samuelsom,P.A.(1970) "Economics" (都留訳『経済学』1971,岩波書店)
Schramm,W.(1960)"Mass Communication:A Book of Readings Selected"University of Illinois Press.(日本語訳 学習院大学 社会学研究室 創元社 昭和43年)
Schramm,W.(1977)"Big Media,Little Media"Saga,CA.
Schultz,Theodore,W.: Investment in Human Capital,The Free Press,NY.1971
鷲見一夫(1989)『ＯＤＡ－援助の現実』岩波書店
Todaro Michael P.1997 " Economic Development"6th edition (岡田靖夫監訳『トダロ．Ｍ 開発経済学』国際協力出版会1997)
富永健一(1990)『近代化の理論』講談社
富永健一(1990)『日本の近代化と社会変動』講談社
ユニセフ(1990)『万人のための教育世界宣言－仮訳』
浦田俊之、内海成治(1990)「人口教育におけるメディア方略(Ｉ)－トルコ人口教育プロジェクト－」日本視聴覚教育学会第27回大会講演要旨集
浦田俊之、内海成治(1991)「人口教育分野のメディア方略(II)－タブー性をめぐって－」教育工学関連学協会連合第３回全国大会講演論文集
Utsumi,S.(1982)"The Videodisc:Its Possibility As an Educational Media"Journal of Science and Mathematics Education in S.E.Asia,Vol.6,No.1.
内海成治(1987)「受入研修における視聴覚メディアの活用」 第21回AVCC視聴覚研究全国

大会
内海成治(1990)「国際協力時代と視聴覚教育」『視聴覚教育』1990年8月号 日本視聴覚教育協会
内海成治(1993)『教育メディア開発論－国際協力と教育メディア』北泉社
内海成治(1994)「教育援助の動向」 国際教育研究紀要 Vol.1東和大学国際教育研究所
内海成治(1995)「教育」『2010年における我が国の援助とＪＩＣＡの役割に関する基礎研究』国際協力総合研修所
内海成治(1995)「開発と教育」国際協力総合研修所編『国際協力概論－地球規模の課題』国際協力事業団
内海成治(1997)「国際ＮＧＯシリーズ」『ＳＤ２１ 社会民主』1997年3月号から1998年3月号
内海成治(1998)「ＮＧＯの動向と課題」『ＳＤ２１ 社会民主』1998年4月号
内海成治(1998)「国際教育協力論の試み－ＤＡＣ新開発戦略をめぐって」『大阪大学人間科学部紀要』第２６号
内海成治(1999)「教育開発におけるアジアの特徴と日本の役割」『アジア通貨危機とＭＤＢｓの役割』財団法人国際金融情報センター
内海成治、久保田賢一(1986)「沖縄国際センター視聴覚技術部門の活動と課題」電気通信学会教育工学研究会 ET86-7
内海成治、久保田賢一(1987)「受入研修におけるカリキュラムの開発－沖縄国際センター視聴覚技術コース－」『国際協力研究』VOL.3 NO.2
内海成治、島袋和子(1986)「海外研修員の為の視聴覚技術コースの評価の要因」第23回日本視聴覚教育学会発表論文集57-58頁
内海成治、浦田俊之(1991)「人口教育分野のメディア方略（Ⅲ）－トルコ農村婦人の画像理解の特性－」教育工学関連学協会連合第３回全国大会講演論文集
Vernon,M.D.(1952)"The Use and Value of Graphical Methods of Presenting Qualitative Data" Occupational Psychology,26.
Vernon,M.D.(1953)"The Value Pictorial Illustration" British Journal of Educational Psychology 23.
World Bank(1993)"The East Asia Miracle" World Bank (邦訳 白鳥正喜監訳『東アジアの奇跡－経済成長と政府の役割』東洋経済新報社1993)
World Bank(1995)"Priorities and Strategies for education"World Bank
横山 滋 (1990) 「フィジーの生活時間調査から」『放送研究と調査』1990年4月号ＮＨＫ放送文化調査研究所
米村明(1986)『メキシコの教育発展－近代化への挑戦と苦悩』アジア経済研究所