

## ユネスコ識字教材開発事業 「遠隔地小学校児童のための識字教材開発」の現状と課題

広島大学大学院 桑山尚司  
広島大学 岩崎秀樹

「EFA2000 評価・世界的総括 (Education for All 2000 Assessment Global Synthesis)」は、「万人のための教育」へ向けた1990年以來の取り組みの現実的な成果を評価しつつも、基礎教育を取り巻くさまざまな問題が未解決であることを指摘する。本研究においては、EFA へ向けた取り組みとしてユネスコと広島大学が共同で行った「遠隔地小学校児童のための識字教材開発」プロジェクトの内実を考察し、その意義を3点あげた。すなわち、①問題指向型の識字教材内容、②授業の改善のためのネットワークの構築、③異なる教材観、授業観の間の対話である。また、EFA を現実のものとするために克服すべき課題が「ダカール行動の枠組み (The Dakar Framework for Action)」の記述の中に内包されていることを指摘した。

キーワード：万人のための教育、識字教育、教材開発

### 1. はじめに

途上国の「開発」の歴史を振り返るとき、教育の意味づけもさまざまな変転を辿ってきた。経済開発の副産物から始まり、経済開発の前提条件、社会開発の重要要素、人間開発の重要目標へと捉え方は異なるが、教育がもつ重要性の認識は高まるばかりである。特に、1990年代に入ってから基礎教育 (Basic Education) 重視の方針は、すべての開発途上国政府ならびに国際協力機関に共有されているといえる。

1990年3月、タイのジョムティエンにおいて開催された「万人のための教育 (以下、EFA: Education for All) 世界会議」は、そうした国際的な基礎教育開発重視へのマイル・ストーンとなるものであった。その目標は、2000年までの初等教育の完全普及と成人の非職字者の半減であるとされていた。しかし、1990年以降の10年間にEFAがどれほど進展したのかを明らかにする試みである「EFA2000 評価・世界的総括 (Education for All 2000 Assessment Global Synthesis)」は、この10年の現実的な成果を評価しつつも、基礎教育を取り巻くさまざまな問題が未解決であることを指摘する。2000年、セネガルのダカールで開催された

世界教育フォーラム (ダカール会議) で新たに採択された「ダカール行動の枠組み (The Dakar Framework for Action)」を現実のものとするためには、1990年以來の個々のプロジェクトについても、その成果と課題を明らかにする必要がある。

本研究で取り扱う識字教材開発プロジェクトも、途上国における基礎教育の普及、具体的には非識字撲滅に向けた試みの一環として捉えられる。本稿では、これまでのEFAへの歩みを振り返りつつ、その一環としてユネスコと広島大学が共同で行った「遠隔地小学校児童のための識字教材開発」プロジェクトの内実を紹介する。本稿の目的は、そこから得た知見をもとにして、「ダカール行動の枠組み」を具現化させるために行うべき国際教育協力の方向性と問題点を指摘することである。

### 2. プロジェクトの背景

#### 2.1. 「万人のための世界教育宣言」(ジョムティエン宣言)の内実

1990年の「EFA 世界会議」は、開発途上国の教育にとって大きな意義をもつものであった。「初等教育の普遍化」は、1948年に採択された世界人権宣言第26条に思想を同じくするものであり、

1961年初頭に採択される新興独立国家のさまざまな教育開発計画（カラチ計画，アヂスアベバ計画，サンチアゴ計画）以来の課題であった。その課題の解決へ向けて，途上国，先進国および各国国際機関が共通の意思を示し，行動のための枠組みを策定したこと，それ自体に意義がある。世界銀行，UNDP，UNICEF，UNESCOの共催によるこの会議において，「開発」を促進するための教育という認識とすべての人にとっての基本的な権利としての教育という認識が，基礎教育重視の方向で一致をみたのである。1980年代の金融危機対処の主役であった世界銀行が中心となり，世界銀行総裁が初等教育への融資の増進を言明するなど，その後の教育開発戦略の展開を主導したことがジョムティエン宣言に実行力をもたせるものとなった。

ジョムティエン宣言の意義は，それだけにとどまらない。その最大の特徴は，新たに「基礎的な学習のニーズ（basic learning needs）」という概念を提示したことである。「基礎的な学習のニーズ」とは，「人間が生存し，自らの能力を十分に伸ばし，尊厳をもって生活し，働き，開発に全面的に参加し，生活の質を高め，知識に基づいて判断し，学習を続けるのに必要な不可欠の学習手段（識字，音声による表現，算数能力，問題解決能力など）や基礎的な学習内容（知識，技能，価値観，態度など）の双方からなるもの」と定義される。そして，この基礎的な学習のニーズを満たすための教育を「基礎教育」と呼び，「すべての子ども，青年，成人に提供されねばならない」ものとして，これまでの初等学校教育を中心とした基礎教育の概念を拡大したのである。さらには，「基礎的な学習のニーズの範囲や，どのようにしてそのニーズを満たすかは，国や文化によってそれぞれ異なり，不可避免的に時間の経過とともに変化する」ものとされ，教育の社会・文化性や歴史性に配慮したものとなっている。こうした拡大された基礎教育の概念のもとで，基礎教育の量的拡大のみならず，質的充実が重視されるようになったのである。

「行動のための枠組み」では，以下の6つの到達目標が設定された。

- ① 家族や地域社会の支援を含め，早期幼児ケア・発達活動を拡張する。特に，貧しい子どもた

ち，不利な立場に置かれた子どもたち，障害をもつ子どもたちに配慮する。

- ② 2000年までに初等教育（あるいは各国が「基礎」と考えるレベルまでの教育）へのアクセスと修了を普遍化する。
- ③ 学習成績を向上させる（教育の質の改善）。たとえば，一定の年齢層の一定の比率の者が必要とされる学習水準に到達するようにする。
- ④ 2000年までに成人の非識字率を1990年の半分に削減する。特に女子の識字率を拡大する。
- ⑤ 若者と成人のための基礎教育・その他の基本的な技能の訓練の機会を拡張する。プログラムの効果は人々の行動の変化，保健・雇用・生産力への影響によって評価する。
- ⑥ マスメディア，新旧のコミュニケーション手段，社会的行動など，あらゆる教育チャンネルを通じて個人や家族がよりよい生活や健全かつ持続的な開発に必要なとされる知識・技能・価値観を獲得する機会を拡大する。

1990年は「国際識字年」であり，上記の行動の枠組みにそってジョムティエン宣言を具現化すべく，様々な国際協力活動が世界的に行われた。アジア・太平洋地域においても，1987年よりユネスコ単体で開始されていた「アジア・太平洋地域万人のための教育事業（APPEAL: Asian-Pacific Programme of Education for All）」が本格化することとなった。APPEALは，非識字の撲滅，初等教育の普遍化，開発のための継続教育の振興を目指して，特に社会の周辺にいるマイノリティに配慮した形での基礎教育開発を図っている。その内容は，識字教材の開発と普及，基礎教育分野の人材養成，そのための地域内ネットワークの構築などである。後述する広島大学が行ったプロジェクトも，この一環として行なわれたのである。

## 2.2. 識字率の現状

それでは，ここで1990年代を中心に識字の現状を振り返ってみる。表1に1998年の成人識字率とジェンダー・ギャップ指数を示した。

「EFA2000 評価・統計資料」によれば，世界全体の成人識字率は，1970年の63%から90年の75%，98年の79%へと増加し，世界の成人識字者数は70年の15億人から98年の32億人へと2倍以上増

加したといわれる。しかし一方で、98年に世界中で依然として約8億8,000万人の非識字成人が存在しており、そのうちの98%が途上国に住み、またその3分の2は女性である。表1における15～24歳の若年成人層と成人一般の識字率の比較から、新たな非識字者の出現は抑制される傾向があるといえる。また、識字率の男女間格差は縮小の傾向にあるが、南・西アジア、アラブ・北アフリカ、サハラ以南アフリカの3地域では依然大きい。

表1 地域別の成人識字率とジェンダー・ギャップ指数 (1998)

地域	15～24歳の若年成人層		年齢15歳以上の成人	
	識字率 (%)	ジェンダー・ギャップ指数	識字率 (%)	ジェンダー・ギャップ指数
東アジア・オセアニア	98	1.00	94	0.98
ラテンアメリカ・カリブ諸国	97	1.00	88	1.00
南・西アジア	67	0.79	58	0.76
アラブ・北アフリカ	95	0.99	80	0.80
サハラ以南アフリカ	83	0.91	57	0.79

(Education for All 2000 Assessment, Statistical Document 参照)

では、こうした傾向は基礎教育分野、とりわけ初等教育の普及と質の向上を明確に表しているといえるのだろうか。表2に初等教育への純就学率の推移 (1990-1998) を、表3に初等教育就学者数と非就学者数の推移 (1990-1998) を示した。

表2 初等教育への純就学率の推移 (%)

地域	1990年			1998年		
	男子	女子	合計	男子	女子	合計
発展途上地域	82	73	78	86	78	82
東アジア・オセアニア	97	95	96	97	96	97
ラテンアメリカ・カリブ諸国	85	84	84	94	93	94
南・西アジア	75	59	67	79	67	74
アラブ・北アフリカ	82	65	74	80	71	76
サハラ以南アフリカ	59	50	54	66	54	60

(Education for All 2000 Assessment, Statistical Document 参照)

表2に示す通り、1990年以降、発展途上地域全体で初等教育への純就学率が男女合わせて78%から82%へと拡大している一方で、南・西アジア、アラブ・北アフリカ地域、サハラ以南アフリカにおいては依然として低い就学率を示している。特に、サハラ以南アフリカ地域の約3分の1の国では、就学率が40%に満たない。また、サハラ以南

アフリカにおいては女子の就学率の伸びよりも男子の就学率の伸びが大きいため、男女間の差はむしろ拡大している。

表3 初等教育就学者数と非就学者数の推移

(単位: 100万人)

地域	就学者数		非就学者数	
	1990年	1998年	1990年	1998年
発展途上地域	423	506	123	110
東アジア・オセアニア	181	207	7	6
ラテンアメリカ・カリブ諸国	61	71	7	6
南・西アジア	111	132	53	46
アラブ・北アフリカ	25	31	9	10
サハラ以南アフリカ	48	65	39	42

(Education for All 2000 Assessment, Statistical Document 参照)

表3は、途上国全体で就学者数が1990年から1998年の間に8,300万人増加したこと、すなわち、年平均で約1,000万人増加したことを示している。この増加率は、1980年代の年増加数570万人と比べるとほぼ2倍のスピードである (斉藤, 2001)。また、非就学者数は、90年の1億2,700万人から1億1,300万人へと減少しており、その97%は途上国に住み、その約6割は女子である。南・西アジアにおいても、非就学者数は減少しているが、いまだ4,600万人という世界最大の非就学人口が存在する。また、表2と3との間の比較において、すべての地域の純就学率が向上したにもかかわらず、アラブ・北アフリカとサハラ以南アフリカで非就学者数が増加しているのは、これら2つの地域で学齢人口の増加が就学率の増加を上回っていることによるものである。

さらに、「EFA2000評価・統計資料」では、途上国において依然として中途退学者が多いことが指摘されている。多くの途上国では第5学年 (継続的な識字能力を身につけるための最低限の条件と想定されている) に到達した子どもの比率、すなわち残存率はかなり低い。アジア太平洋地域においてもカンボジア、インド、パキスタン、ラオスでは、4割を超える子どもが第5学年に到達する以前に退学しているのである。

こうした現状と表1を併せて見ると、拡大された基礎教育概念に照らして、表1に示された識字率改善の内実を高く評価することはできず、初

等教育の普及と質の向上を明確に表しているとは思われない。無論、拡大された基礎教育概念のもとでの教育手段は公教育に限られたものではなく、ノン・フォーマルやイン・フォーマルな教育をここで軽視するものではない。また、「EFA 2000 評価」においては、各国共通の枠組みと指標によってデータを収集し分析することが試みられたが、実際には各国での教育統計の収集と分析能力には大きな落差があり、表1～3の結果もその影響を避けられない。しかし、表1と表2～3の比較において感じられるギャップは、公教育以外の教育の果たした役割の大きさや収集分析能力の格差によるデータの信頼性の問題に起因するというよりは、各国が「識字」それ自体をどのように捉えるか、すなわち、身につけるべき「識字」能力とは何かという問いに関わるものであろう。そして、このような問いは基礎教育の質的充実と直結したものであり、ひいては量的拡大への方策につながるものである。

### 2.3. 「識字 (literacy)」概念

“literacy”は、「学問〔教育〕のあること、読み書きの能力(のあること)」を指し、“literate”(1425年初出)の抽象名詞形として1883年に初出した。ラテン語の〈litterātus〉あるいは〈līterātus〉に語源をもつ“literate”の原義は“one who knows the letters”であり、ここでの“letter”は、文学や学問(1150年初出)、あるいは文字((アルファベット)1200年初出)を指す(寺澤, 1997)。

人間の歴史を振り返れば、そこには「知」の階層構造が存在していたといえよう。古来、宗教共同体においては、特定の言語が真理と不可分の1部と見なされ、聖なる文字を読むことのできる文人が特権的な階層を構成してきた。また、ヨーロッパがキリスト教社会の土壌の上にギリシア的な学問の分類と階層を受容することによって、技術と教養の乖離はヨーロッパの学問における伝統となった。当時の「自由学芸七科」に端的に表されているように、教養と技術の分離を前提として、技術と分離しえない知識は学問から排除されたのである。社会の上層では教養としての“literacy”が特権的に享受され、他方、労働者層には必要最低限の読み書き計算能力が極めて限定的な形で施さ

れるという構図が存在していたといえよう。そして、そうした構図は、20世紀においてすさまじく多様な社会でさまざまな形態をとりつつ、一般の人々にとっての“literacy”の普及を阻害する要因となってきたとも捉えられる。

ジョムティエン宣言における「基礎教育」概念の拡張は、教育を国家統合と近代化を成し遂げるための手段として捉える教育観と教育をすべての人々に保証されるべき権利として捉える教育観、2つの接合点を探らんとする試みである。そこで求められる「識字」とは、日本語のもつ語感に近い単なる読み書き算を意味するにとどまらず、一般の人々にとって身につけるべき教養としての“literacy”へと開かれたものでなくてはなるまい。そして、この意味で、いわゆる機能的識字(functional literacy)の概念を捉えなおす必要がある。

Levine(1986)によれば、機能的識字という語が国際的に認知されるようになったのは、W.S.Grayが1956年‘The Teaching of Reading and Writing’においてその語を提示して以来である。Grayは、機能的識字をユネスコが当時提起していた“Fundamental Education”の概念につながるものとして示した。現在の「基礎教育(Basic Education)」やEFAにつながる“Fundamental Education”の概念は、1949年にユネスコが提起したものであり、「人々が変わりゆく環境に適応しつつ、より豊かで幸福な生活を営み、自己の文化の最良の要素を発展せしめ、ともに近代的で平和な暮らしを実現するような社会・経済的進歩を手助けする教育」とされた(Gray, 1956, p.9)。そして、Grayは、識字と“Fundamental Education”を強く結びつけた上で、識字の概念を拡張し、人々の生活と健康、社会的、経済的、政治的機構の改善に必要なものとして機能的識字の必要性を訴えたのである。

識字によって自分たちの世界を理解して、人々は初めて内面を研ぎ澄まし、より理性的な態度を身につけ、行動形式を改善することができるようになる。Grayは主張する。その目的にかなうのが機能的識字の概念であるとGrayは考え、「機能的に識字者である」状態とは、「その人の文化もしくは集団において通常識字が必要とされるあらゆる活動に従事できるような読み書きの知識と

技術を獲得した」状態であると規定している (Gray, 1956, pp.19-24)。したがって、識字教育は、それが提供される特定の集団のニーズに応じて、社会文化的、経済的、政治的な差異を十分に考慮に入れたものでなくてはならず、学習者の動機づけを高めるために日常生活に根ざした題材を扱うことが必要とされる。このような機能的識字は、簡単な文章が読め、自分の名前と短い文句が書ける程度の必要最小限の識字にとどまるものではなく、生涯学習や成人教育と密接なつながりをもつものである (UNESCO, 1965)。

ジョムティエン宣言の内容は、上述したような本来の機能的識字の意味と極めて整合性の高いものである。ここでは、生存のための知識を彼らの生活と経験に根ざした形で伝える識字教育が望まれており、それは学習者の生涯にわたる知的営みに資するものでなければならない。表1に示された識字率の改善が、果たしてこうした方向性にあるものか吟味することは、本稿の範疇を超えるが、ありうべき識字教育および識字教育協力のありように示唆を与える事業の内実を、次の節では紹介する。

### 3. ユネスコ識字教材開発事業：「遠隔地小学校児童のための識字教材開発」の内実

#### 3.1. プロジェクトの概要

1991年以来、ユネスコと広島大学が共同で行っている「遠隔地小学校児童のための識字教材開発」プロジェクトは、途上国の中でも社会基盤の脆弱な遠隔地にある学校の識字教育、とりわけ初等教育低学年代階を対象とした教材開発である。現在、第1期(1991-1997)を終了し、第2期(1998-)に入っている。第1期の参加国(バングラディシュ・中国・インド・ネパール・フィリピン・タイ)が、第2期の参加国(ブータン・ラオス・モンゴル・パプアニューギニア・パキスタン・ベトナム)に対して、教材開発の知識と経験を発展的に伝えられるようになることを自助努力の一環として捉えるところに、このプロジェクトの特色と意義がある。1998年、第2期教材開発の域内ワークショップが次のように開催された。

期 間：1998年11月23日～12月2日

場 所：マニラ東南アジア地域教育開発センター  
(SEAMEO-INNOTECH)

科目および参加国：

算数チーム：インド・ラオス・パプアニューギニア・タイ

社会環境チーム：フィリピン・パキスタン・バングラディシュ

自然環境チーム：ベトナム・モンゴル・インドネシア・ネパール・中国

参加者：

初等教育の教材開発に携わり、各国版モデル教材開発とワークショップ実施能力をもつ各国教育関係者であることを参加資格とし、2名参加のフィリピンを除き、各国1名が参加。なお、専門家および運営方として1チーム当たり3名、計9名の広島大学教官と2名のユネスコスタッフが参加。

目 標：

- ① 各参加国における教育開発上の課題・方針・経験の交換
- ② 初等教育に携わる教育関係者の識字教材開発能力の向上
- ③ 教材プロトタイプおよび教師用マニュアルの制作
- ④ 各国版識字教材の開発の行動計画の策定

手 法：

ワークショップにおいては、掛け図とそれを用いた授業を行うための教師用マニュアルのプロトタイプを作成する。プロトタイプをもとに各国版を自国で作成し、ワークショップを実施する。そうしたプロセスとフォローアップを通して、途上国教師の教材開発能力を向上させ、また、日本を含む参加各国間、および途上国内における教材開発に関するネットワークの形成、強化を図る。

#### 3.2. 1998年域内ワークショップの内容

##### －算数の場合－

全体を通すテーマを「計算を始めよう (Let's start calculation)」とし、十進位取り記数法に基づく計算体系の意味と手続きの理解に焦点を絞ることで、算数チームの合意が形成された。作成さ

れた教材の概要は以下の通りである。

対象：第1期で作成した教材で数概念を学習した小学校1年生

目的：

- ① 子どもたちが数概念および加法、減法を理解することを支援する教材を作成すること。
- ② 計算の学習に対する子どもたちの興味を育み、支援する教材を作成すること。

教材の内容：

- ① 10にグルーピングする概念
- ② 一の位の数と十の位の数の関係
- ③ 繰り上がりあり、あるいはなしの1桁および2桁の数に関する加法
- ④ 繰り下がりあり、あるいはなしの1桁および2桁の数に関する減法

算数の場合、第1期に1～10までの数概念形成に関わる掛け図と教師用マニュアルを制作したので、第2期は、99までの数概念と20までの加減計算について、掛け図教材と教師用マニュアルを作成することを目的とした。識字教材としての掛け図は、途上国村落部の学校における教科書不足、電気の欠如、途上国自身による教材開発のための予算的制約を考慮に入れば、適切な教材である。その教材を教師が適切に用いることで、日常生活の状況、数概念や数学的表現、アルゴリズムの3つを、子どもたちが相互に関連づけながら学習し、深化させていくことが重要である。

参加メンバーは必ずしも算数教育の専門家でないため、ワークショップでは、十進法、位取り、加法・減法についての意味理解の共有が図られた。式は、いわば算数の文章であり、日常の事象を数理的に書き写した結果といってよい。加減の場合、その事象とは表4に整理したような時間的に変化する場面と空間的に比較や結合をする場面のことである。表4のような数と計算に関する教材の基本的分析の枠組みについての情報提供は、各国参加者から関心をもたれた。

また、第1期算数ワークショップの成果を生かすべく、タイのメンバーによって加減の意味理解について第2期の参加国に向けて発表がなされた。その発表の骨子は97年タイでの第1期ワークショッ

プで講義されたものであったが、タイのメンバーによって正確に理解され、むしろ適切に普遍化されていた。その発表の中で、加減に関わる典型的な時間的事象と空間的事象を各国の文化風土の中からしつらえて、導入題にしなければならないことが伝えられた。

表4 加減計算の基本的枠組み（筆者作成）

加法構造	
事象	例題
①変化(時間的事象) <Change-Add-To> Change 	ジョー君は、5個おはじきを持っていました。その後、トム君は3つおはじきを彼に与えました。いま、ジョー君は何個おはじきを持っているでしょうか？
②結合(空間的事象) <Put Together> 	すずめが、3羽電線にとまっていた。その上を、他のすずめが2羽飛んでいました。全部ですずめは何羽いるでしょうか？
減法構造	
③変化(時間的事象) <Change-Take-From> Change 	ジョー君は、8個のおはじきを持っていました。その後、彼はトム君に3個おはじきをあげました。今、ジョー君は何個おはじきを持っていますか？
④比較(空間的事象) <Compare> 	6羽の鳥と4匹のミズミズがいます。鳥が先を争って、それぞれミズミズを1匹ずつ捕ろうとしたとすると、何羽の鳥がミズミズを得ることができないでしょうか？

表5 初期に合意された掛け図の構成（筆者作成）

内容	意味的側面	手続き的側面
十進位取り	2枚	1～2枚
加法	2枚	1～2枚
減法	2枚	1～2枚

次に、1から99までの範囲での数概念形成、1から20までの範囲での加法、減法に関する掛け図の全体的な構成を表5のようにすることで全体の合意が得られた。ここで作成しようとする教材に、

数、計算の「意味的側面」と「手続き的側面」の両者があるとする枠組みは日本側から提示されたものである。

しかし、作業を具体的に進めていくうちに、いくつかの問題も生じた。

例えば、インドの参加者から「計算の意味と形式を重視するのは、日本のやり方ではないか。意味だけを重視すべきだ」という注文が出された。掛け図を使って学習を進展させていく過程で、グルーピングするという手続きは扱われるようになることから、手続き的側面は発展課題として教師用マニュアルの中にその旨を記しておけばよいのではないかと主張されていた。インド側には当初より、掛け図で全てのことを扱うことはできないこと、掛け図を児童の興味・関心を喚起し、教授—学習の内容を焦点化させるための素材の一つとして扱うこと、意味的側面と手続き的側面の関連づけは教師用マニュアルひいては教師に任せていくこととする意図があったようである。その場合には、掛け図をどのように利用するのかについての情報提供が教師用マニュアルにおいて詳細になされなければならない。そして、それを利用する現職の教師への指導が鍵となる。

また、インド側は算数の意味的世界の重要性には関心をもっているが、手続き的側面を取り出し、それをシマ化・形式化する過程、あるいは形式化されたものを現実に戻す過程についてはかなり機械的な捉え方をしているような印象が見受けられた。そのため日本側から、「手続きの理解は数の仕組みに基づくもので、軽視するわけにはいかない」と主張されたが、途上国側のオーナーシップを考慮して結局日本側の主張は取り下げられ、折衷案として「計算ゲーム」が掛け図の最後につけ加えられることになった。

次に、掛け図全体のモデルになるような題材を定めて集中的に討議し、その後メンバー各自による掛け図の分担制作が行われた。掛け図は日常生活経験と式と計算を統合する教材と位置づけられるため、それぞれの題材として典型的な日常的事象が取り上げられた。こうした議論の結果、最終的に作成された教材の一覧を表6に、教材の1つを図1に示した。

教師用マニュアル作成に関しては、利用する教

師の水準、実際の教授—学習過程における教材の利用可能性を考慮に入れ、意味と手続きをいかに関連づけ、どのように発展させていくかが平易かつ具体的に記述された。マニュアルの細部については、参加国全員の意見の一致が困難であったことから、各国バージョン作成の際に対応することとなった。

表6 最終的に作成された掛け図の構成 (筆者作成)

内容	教材タイトル
十進位取り	"The Currency and the Child" "A Farmer and a Merchant"
加法(意味的側面—時間的事象)	"In the Garden"
加法(意味的側面—時間的事象)	"Transportation"
減法(意味的側面—時間的事象)	"Village Feast"
加法(意味的側面—空間的事象) 減法(意味的側面—空間的事象)	"Games for addition/subtraction in classroom situation"



図1 掛け図の一例 ("A Farmer and a Merchant")

## 4. 今後の展開と課題

### 4.1. プロジェクトの意義と課題

本稿であげたプロジェクトは、今後、各国バージョンの作成とワークショップ開催への展開を通して、実際に授業を行う教師の識字教材開発能力の向上、授業手法の改善を目指すことになる。特に以下の3点について、このプロジェクトの意義とそれを活かすための課題を述べる。これらは、

求められる識字教育とは何か、それを実現するための識字教育協力はどのようにあるべきかを問うものである。

#### ① 問題指向型の識字教材内容

ここでの識字教材は、学習者が身の回りの社会環境、自然環境に働きかけるための識字能力を育まんとするものである。その内容として環境、ジェンダー、保健衛生といった問題群を位置づけることや、日常生活に関連づけた形で「知識を生み出すための知識」である算数を位置づけることは、機能的識字のもつ本来の方向性と一致する。ただし、実際の授業で、子どもたちにどのような学力が形成されたのか、あるいはされなかったのかについては、継続的な評価を待たなければならない。また、そうした評価の枠組みは必ずしも構築されてはいない。

#### ② 授業の改善のためのネットワークの構築

本プロジェクトは、教材開発という教師あるいは教育関係者の最も基本的な活動に関する支援である。この種の国際協力の内実を高めるため、現場サイドの教師だけではなく、それを組織する地域の協力が不可欠であり、さらに政府関係者もそこに働きかけなければならない。そうしたプロセスを通して、教育を総合的に工夫していく貴重な経験が蓄積されることとなる。ただし、プロジェクトの成果を各国内で展開、普及するための予算が確保されているわけではなく、制度面での不備が第1期より問題として上がっている。こうしたプロジェクトは単体で行われるのではなく、各国内の教員養成あるいは現職教員訓練との連携を密にしつつ行う必要がある。

#### ③ 異なる教材観、授業観の間の対話

表4に示したような教材論の分析的視点は各国の関心を集めたが、今後日本のこうした方面での研究の蓄積は、国際教育協力においてより重要視される領域となろう。3.2の中で示したインド側と日本側の計算に関する教材観の差異は、各国の参加者が自らの教材観および授業観を認識し、彼我の比較の上に教材と授業の改善をもたらすという意味で意義深いものであった。

また、教材研究や授業研究があまり行なわれない途上国の参加者が、そうした経験を各国内ワークショップにつなげていくことが重要である。途上国の教師は、とかくハード面での不備をもって自国の授業の質の悪さを語り、受動的な態度をとりがちである。教材研究や授業研究の中で、各教師がそれぞれもつ異なる教材観や授業観の間の対話を行うことが、日々の授業を改善させ、教育開発に能動的に関わりうるという教師の自覚を生むのではないか。

しかし、今後の展開に無視できない本質的課題もまた、教材開発のプロセスで指摘される。その一つが、初等教育というものがもつ本質的な自国性への配慮と、それに対する適切な要求レベルの設定をどのように行うのかという問題である。生活に根ざした形での算数には、その国のもつ文化的特性が濃厚に反映する。例えば、十進位取り記数法自体が、ある国や地域においては絶対性を持たない場合がある。日本はかなり高いレベルで十進位系を徹底している社会であるが、それは必ずしも国際的に一般的な事実ではなく、世界には五進や十二進を基準とする数の文化も存在する。そこに、国際協力における算数教育の一般性と文化の個性性をどのように整合させるか、という課題が生起することとなる。

#### 4.2. 「ダカール行動のための枠組み」の具現化へ向けて

前項において整理したように、授業の内実をターゲットとする教育開発及び教育協力の重要性は大きい。次に、こうした教育協力の方向性と、「ダカール行動のための枠組み」との整合性について吟味する。

2000年、ダカールで行なわれた世界教育フォーラムで採択された「ダカール行動のための枠組み」は、ジョムティエン会議で提示された基礎教育概念を次のように表現する。「すべての子ども、若者、成人は、言葉の最良にして最も深い意味において基礎的な学習のニーズを満たす教育を受ける人間としての権利を有している。すなわち、知ることを学ぶ、為すことを学ぶ、共に生きることを



学ぶ、人間として生きることを学ぶ、これらを含む教育である。それは、個人の才能と潜在能力を引きだし、学習者としての人格を発達させることを目指す教育である。そうすれば彼らは、自らの生活を向上させ、社会を変革することができるようになるのである」(第3項)。

そして、新たに以下の6つの目標が掲げられた。

- ① 包括的な早期幼児ケア・教育を拡大し改善する。特に、最も弱い立場や不利な状況にある子どもたちに焦点を当てる。
- ② 2015年までに、すべての子どもたち、特に女子及び困難な状況にある子どもたち、人種的マイノリティに属する子どもたちに重点をおいて、無償・義務制の良質な初等教育にアクセスでき、それを修了することを保証する。
- ③ 適切な学習・生活技能プログラムへの公正なアクセスを通じて、すべての若者と成人の学習ニーズが満たされるよう保証する。
- ④ 2015年までに、特に女子を中心として、成人識字率の現水準を50%改善することを達成する。すべての成人向けの基礎・継続教育への公正なアクセスを確保する。
- ⑤ 2005年までに、初等・中等教育での男女間格差を解消し、また2015年までに教育におけるジェンダーの平等を達成する。特に、良質な基礎教育への女子の完全かつ平等なアクセスと学業成績を確保することに焦点を当てる。
- ⑥ 教育の質のあらゆる側面を改善し、特にリテラシー(識字能力)、ニューメラシー(計数能力)、基本的な生活技能の面で、すべての人々に明確に認識でき、かつ測定しうる学習成果が達成されるようエクセレンス(優秀さ、質の高さ)を確保する。

ここで、期限や数値目標を掲げているのは、②、④および⑤であるが、それらを含めて、すべての項目が「教育の質」を問題とせざるをえないものである。また、⑥に表現されるような「すべての人々に明確に認識でき、かつ測定しうる学習成果」とはどのようなものであり、達成されるべき「エクセレンス(優秀さ、質の高さ)」とはどのようなものであるかは、議論の余地を残すものである。

⑥のような表現に限らず、「ダカール行動のための枠組み」は、グローバリゼーションをリード

する世界銀行の意向を大きく反映したものに思われる。ジョムティエン宣言が実行力をもちえたのは、世界銀行をはじめ、ドナー各国の財政的支援を背景としたものであったことや、限られた援助資金の中での効率的な資金配分を決める指標として数値化が必要であることを振り返れば、この傾向はある意味で不可避的なものである。

しかし、そこにある種の危うさが潜んでいることも指摘すべきであろう。「ダカール行動のための枠組み」は、基本的人権としての教育について次のように述べる。「教育は基本的人権である。それは持続可能な開発、国家間及び国内の平和と安定にとって鍵となるものである。それゆえに、教育は、急速なグローバリゼーションを進行させつつある21世紀の社会・経済に効率的に参加するための不可欠の手段である。EFA 目標の達成はもはや先延ばしできない。万人のための基礎的な学習のニーズは、早急に満たすことが可能であり、またそうしなければならない」(第6項)。この文章の具現化の際に、「普遍的」とされるものと「個的」とされるものの対立が問題となるであろうことは、容易に想像されうる。大野・大野(2000)は、すべての開発アクター(途上国政府、民間セクター、NGO、国際機関、ODA 提供国など)が、1990年後半以降、世界銀行による枠組みの中で行動するよう、開発協力のプロセスとアジェンダの「欧米化」が進んでいると指摘する。また、江原(2001)は、世界銀行の報告書は表現上各地の独自性を拒否してはいないが、非常に一般化しやすい形で打ち出された政策意図は大きな影響力をもち、世界銀行のとりうる効率アプローチは、実際に発展途上国の政策選択を左右すると述べている。

こうした状況の中で、学校という場が本来もつ伝統の継承と社会の変革という2つの機能を考えれば、授業は「普遍的」とされるものと「個的」とされるものが接触する場として焦点づけられよう。Levine(1986)は、機能的識字の内容は人々のニーズに基づくという「機能性」の側面が都合よく解釈され、強調されすぎた結果、機能的識字は労働のためのリテラシーと同義になったと述べ、本来の機能的識字の概念が1960年代に人的資本論に与するものとして変質していく過程を説明している。同じ結果を導き出さないような研究と実践の

蓄積が必要であり、本稿で示した識字教材開発プロジェクトもそれに資するような改善が望まれる。

## 参考・引用文献

- 江原裕美 (2001) 「開発と教育の歴史と課題」 江原裕美編『開発と教育』, 新評論, 35-100.
- 大野健一・大野泉 (2000) 「提言 途上国に欧米基準を持ち込めるのかー世界銀行・IMF・WTO政策への疑問」『世界』8月号, 岩波書店.
- 斉藤泰雄 (2001) 「基礎教育の開発10年間の成果と課題ージヨムティエンからダカールへ」 江原裕美編『開発と教育』新評論301-320.
- 寺澤芳雄編 (1997) 『英語語源事典』 研究社.
- ユニセフ駐日代表事務所訳 (1990) 「万人のための教育世界宣言」 国際協力事業団編 (1994) 『開発と教育分野別援助研究会報告書現状分析資料編』, 160-177.
- Gray, W. S. (1956), *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*, UNESCO
- International Consultative Forum on Education for All. (2000), *Education for All 2000 Assessment, Global Synthesis*. UNESCO.
- International Consultative Forum on Education for All. (2000), *Education for All 2000 Assessment, Statistical Document*. UNESCO.
- Levine, K. (1986), *The social context of literacy*, London, Routledge & Kegan Paul.
- The World Conference on Education for All (1990), *World Declaration on Education for All*, Jomtien, Thailand.
- The World Conference on Education for All (1990), *Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailand.
- UNESCO (1965), *Literacy and Adult Education*, UNESCO.
- World Education Forum (2000), *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. 28 April 2000. Dakar, Senegal.
- World Education Forum (2000), *Final Report*. UNESCO

The Present State, and Problems, of the Project,  
'Development of Literacy Materials for Primary School Children in Rural Areas'

by

Hisashi KUWAYAMA

Graduate School of International Development and cooperation, Hiroshima University

Hideki IWASAKI

Hiroshima University

The roll of education in aid strategies has changed in different ways in the history of 'development' in developing countries. It has been regarded as a fruit of economic development, a precondition of economic development, one of the essentials in social development and a significant target in human development. However, 'Basic Education for All' has been a common agenda in all developing countries and their donors since 1990. The eradication of illiteracy is one of the objectives of 'Basic Education for All'.

This paper introduces one of the literacy projects implemented by APPEAL (Asia-Pacific Programme for Education for All) and Hiroshima University. The aim of the project was to develop literacy materials for the improvement of primary education, especially in rural areas. From the description of workshops in mathematics education, the following significant points, and problems, of the project have appeared. (i) Problem-oriented teaching materials. (ii) The establishment of a network to improve lessons. (iii) Dialogue between different views of teaching materials and lessons based on socio-cultural backgrounds.