

# Education For All とパラグアイの教育改革

## -World Education Forum までに焦点を当てて-

山田 猛  
(美術科)

### 要 約

1990年「万人のための教育世界会議:World Conference on Education for All」が開催され、国際社会の教育援助にとって、大きな改革の年となった。この会議は、1980年代の教育普及の後退を取り戻す大きなきっかけをつくり、各国政府と国際援助機関、さらには二国間援助機関、NGOなどの広範な国際教育コミュニティが、初等教育アクセス修了の普遍化等の基礎教育開発を進めるという共通目的で強い共通イニシアティブを持つきっかけとなった。2000年開催の「世界教育フォーラム:World Education Forum」に向けて、その後10年間は、就学率向上と質の改善に取り組んできた。それが国連ミレニアム開発目標へとつながる流れとなっている。

時を同じくしてその90年代、南米大陸中央に位置するパラグアイにおいて、教育改革が進められていた。80年代末のクーデターにより40年近くに及ぶ長期独裁政権に終止符が打たれ、民主化を進める新しい国造りにとって、その基盤となる教育の向上が不可欠であったためである。

1990年の万人のための教育世界会議以降、世界の基礎教育援助が「質の向上」という視点に立って援助活動をしてきており、パラグアイ教育改革に対し、米国のハーバード大学をはじめ、日本の国際協力機構:Japan International Cooperation Agency (以下JICA) 等各国ODA、世界銀行等の国際援助機関による支援が入っている。

南米大陸内においても、底辺レベルにあったパラグアイの教育であるが、長期独裁体制下の多くの負の遺産や困難を抱えながらも、改革を推進し基礎教育の就学率を100%に近づける向上を見せてきている。しかしながら、量的向上は見られるものの、質の向上においては多くの問題を抱えている。留年の多さをはじめ、授業における教授法、教員の質、カリキュラムや施設設備面等、政府が推進する教育改革に対し、改革の推進力となるはずの教職員組合が、むしろ改革に対して干渉の様相を呈している事もその要因の一つである。

**キーワード** Education For All, World Education Forum, 教育の質, 教育改革

## I 序論 研究の背景

### 1 研究の目的および関心の所在

1990年。それは世界の教育援助にとって、大きな転換点として記憶に留められる年である。タイのジョムティエンで「万人のための教育世界会議」が開催され、UNESCO, UNICEF, 国連開発計画, 世界銀行の4国際機関が、初めて共同開催したこの会議は、150カ国以上の政府や政府機関, NGO 機関参加のもと、画期的な意義を

持ち、その後の途上国での教育開発や社会開発全般、ひいては開発そのものに強い影響を与えることになった。<sup>1)</sup>

奇しくも同年、筆者は日本の政府開発援助を担当するJICAの青年海外協力隊員として南米パラグアイに派遣され、教員養成校で活動する機会を得た。当時、パラグアイは暫定政権下であり、その前年に起きたクーデターにより40年近くに及ぶ長期独裁政権に終止符が打たれ、93年に国民の選挙による文民大統領が誕生す

るまでの、民主化を進める新しい国造りの準備段階であった。

かつては発展途上国であった日本においても、明治時代「国家百年の計は教育にあり」として発展の道を歩んできた例や、1960年代のアジア・アフリカ新興独立国の旗手としてのインドが「国家建設の鍵は教室にあり」とした例を引くまでもなく、時代が大きく移り変わっていく過程において、教育の果たす使命は、その基礎を支える土台作りとして重要である。長期の独裁政権下にあつて、物事を深く考え、自ら判断し、理論の構築や、公明正大に意見を発表する場面すら与えられてこなかった国民が、民主主義というイデオロギーについて学んでいくことの困難さひとつ取り上げてみても、教育の使命の重さが容易に想像できる。

パラグアイ暫定政権執行部においても教育の重要性は認識され、「Reforma Educativa」と呼ばれる教育改革が急務となった。パラグアイにおける教育が、クーデター以前どのような状態にあつたのか、どのような問題点を抱え、それらに対して、どのような方策がとられ、教育改革がどのような変遷をたどってきたか等、改革の変遷が多岐にわたるため、本論においては、1900年開催の万人のための教育世界会議以降10年を経た2000年開催世界教育フォーラムまでの期間に限定して検証を行い、それ以降については次論に機会を譲ることとする。

1990年代の日本の経済的低迷は「失われた10年」と呼ばれているが、それより10年先駆けて80年代のラテンアメリカでも「失われた10年」が存在している。新自由主義経済に異を唱える経済学者たちによれば、その失敗をほとんど同じようになぞって90年代における日本の経済低迷が招かれている。<sup>2)</sup>

その観点からいえば、世界のあらゆる地域に目を向け、現実には起きている様々な事象から—それは「何をなすべきではないか」という失敗例も含めて—学び、我が身を振り返る視点に欠ける日本の失敗例のひとつととらえることもできよう。

80年代ラテンアメリカ諸国の「失われた10

年」における構造調整政策の失敗が引き金となり、教育開発における停滞、もしくは後退を招いた事が「万人のための教育世界会議」が開催された重要な要因の一つとしても、あげられている。<sup>3)</sup>

日本に於いて、近隣であり関係の深いアジア諸国や、欧米を中心とする先進諸国は、ニュース等においても取り上げられる機会が多い。一方、地球の反対側にあるパラグアイという国に関心を寄せている人は決して多くはないであろうと推測される。それは、この国がマスコミに取り上げられる事の極端な少なさからも容易に推測できる事実である。

本論でパラグアイを取り上げている筆者ですら、青年海外協力隊員として派遣される以前は、何の知識も持ち合わせてはいなかった。1990年代初頭、筆者がパラグアイに旅立つにあり、事前に情報を得ようとしても、日本国内において、パラグアイに関する本は一冊も出版されておらず、今日のようにインターネットも普及していなかったため、帰国した協力隊員経験者から聞く断片的な話以外は、ほとんど何の情報も得られなかった。21世紀の今日においても、サッカーワールドカップ等において、その国名こそ耳にする機会は増えつつあるが、日本において関心を持たれることの少ない、この南米大陸の中央に位置する内陸国の基礎教育の現状について考察したい。それにより、先の「ラテンアメリカの『失われた10年』から学ばなかった失敗」を繰り返すことなく、そこで起きている現状からも、何某かを学び、日本の進むべき未来を探る一助とする必要がある。

一方、ニュースは日常とは違い、ある意味で異常事態が起きたからこそ、それが取り上げられるという性質のものであるため、ニュースで世界を理解しようとする、その理解は現実とは全く別の理解につながる恐れがある。そのニュースが伝えている特殊な事実を、その国の日常として頭の中で置き換えてしまう危険性である。

少なくとも国際理解で大切なことは、それぞれの国のごく普通の人々の、何気ない日常の暮

らしの中に垣間見られるような、考え方や根底にある価値観等を互いに理解し合う事が不可欠であろう。日本が国際協力を通じて、学ぶべき事柄がそのような中に数多く隠されていると考えられる。

その意味においても、南米大陸のアルゼンチン、ブラジルという大国に挟まれた小国・パラグアイにおける、教育改革から見えてくる事柄と、さらにそれをもとに日本を振り返って見直してみるの必要があり、日本の「国際化」や今後歩んでいくべき方向性についても考え直す一助にする必要性のもと本論を展開する。

本論は筆者が進めている国際協力における基礎教育分野の研究のための、ケーススタディとして考察するものである。

## 2 明らかにしたい内容

上記の国内外の動向や筆者の関心の所在を踏まえ、本論において明らかにしたい内容は主に下記に分かれる。

- ・パラグアイにおける1990年代初頭までの教育改革以前の基礎教育の現状。
- ・1990年開催の「万人のための教育世界会議：Education for All (以下EFA)」以降、2000年開催「世界教育フォーラム：World Education Forum (以下WEF)」にかけて、パラグアイの教育改革について、その歴史的背景や推移、またその成果や課題。

本論においては、基礎教育分野の学校教育に限定して行う。またパラグアイにおいては、学校教育におけるジェンダー格差は全くといってよいほど存在しないため、(EFA「行動のための枠組み(Framework for Action)」のうち、具体的には以下の点についての検証し考察を加える。

- ・早期幼児ケアと発達活動の拡大。特に不利な立場におかれた、障害を持った子供たちに対して。
- ・2000年までに初等教育アクセスおよび修了の普遍化。
- ・必要とされる学習レベルを適當年齢において一定の割合(例えば14歳の80%)

が到達できるような学習達成における改善

## 3 研究方法

本論は、教育改革の変遷についての、パラグアイ政府、教育文化省や統計局等省庁の公機関や、UNICEFや世界銀行等の国際援助機関の各種統計的データ・白書や、それに関わる論文等の文献調査によって行う。パラグアイで活動経験を有する青年海外協力隊員の教育関係者の報告書の調査に加え、聞き取り調査も実施する。

基礎教育分野のうち、成人に対する識字教育等のインフォーマル教育や中等後期・高等教育は対象外とし、就学前教育や学校における基礎教育に限定して研究を行う。

## II パラグアイの教育改革

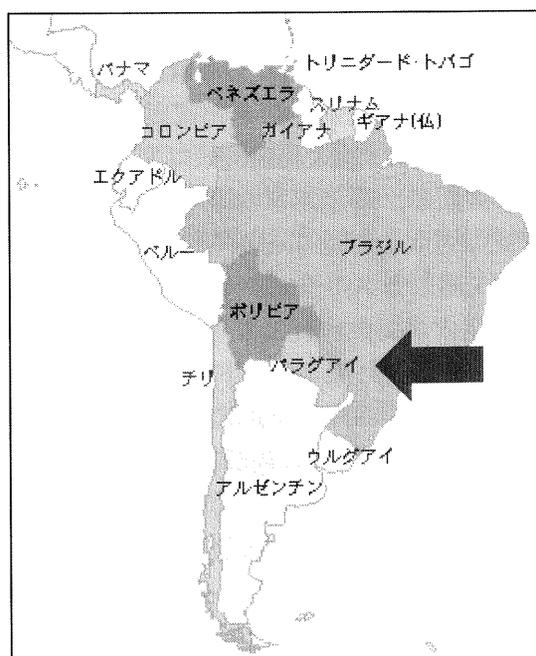
### 1. 改革以前のパラグアイの教育

#### (1) パラグアイ概要

パラグアイは、南米大陸中央に位置する内陸国であり、人口は約600万人(2000年時点での統計局データによれば、その半数を20歳以下が占める)国土は約40万7000平方km<sup>2</sup>である。

<sup>4)</sup>日本より広い国土でありながら、人口は東京の約半分である。

図2-1 南アメリカ大陸地図



パラグアイは20世紀のほぼ終わりに至るまで、35年にわたるストロエスネル軍事独裁政権において、上意下達の命令下におかれた状態にあった。東西冷戦下において、ストロエスネルは、「反共産主義」を掲げ、アメリカ合衆国に共同歩調をとることにより、合衆国や周辺軍部政権諸国から庇護を取り付けることに成功し、これが長期に渡る独裁政権を支えるひとつの要因にもなっている。<sup>5)</sup>

1989年に起きたロドリゲス將軍によるクーデターにより民主化移行への方向転換が行われたことは、この国にとって、歴史上の大きな転換点であった。暫定政権は「民主化と人権尊重」を掲げ、1992年に政治活動の自由、言論の自由、労働者の団結権等を保障する新憲法を公布、<sup>6)</sup>国内政治体制の民主化移行への準備を進め、翌1993年、39年ぶりの文民大統領として就任したワスモシ大統領は、人権の尊重、司法権刷新、憲法遵守等を柱に掲げ暫定政権の民主化政策を引き継いだ。

パラグアイの民主化移行の特徴としては、単なる政府の交代のみにとどまらず、教育、経済、文化等様々な領域分野に及んでいる点があげられる。

しかしながら、政局は安定しているとはいえ、1998年に就任したクーバス大統領は、選挙公約であったオビエド將軍(軍政派の求心力的存在)の釈放措置をめぐって最高裁及び国会と対立、1999年3月アルガーニャ副大統領暗殺後に国会議事堂前で起きた流血事件の責任を取り辞任した。新大統領にはゴンサレス上院議長が就任し、53年ぶりの連立政権となったが、政党派閥間の対立などから大統領弾劾の動きに端を発したストライキやデモが頻発し、非常事態宣言が発動されるなど不安定な状態が続いた。2003年に発足したドゥアルテ政権は、政府に対する国内外の信用回復を目指し、汚職対策を始めとする政治・経済改革を矢継ぎ早に実施し、一定の成果を上げているが、貧困対策や治安対策等、残された課題も多い。

## (2) 独裁体制下の教育

パラグアイは、他の近隣南米諸国が軍事独裁体制の終焉を迎えていたことと異なり、独自の独裁体制を歩んでいたため、教育レベルやその普及率という点において、1989年のストロエスネル体制終焉時点で南米大陸に於いても取り残された状態にあったといえる。<sup>8)</sup>

教育は、独裁体制の執行部にとって、イデオロギーの統制や教化のための効率的な手段であった。教育分野は、社会の力そのものを支え調整するために重要な役割を果たし、弾圧と強制を通して、体制を支える多種多様の癒着した構造が存在した。

例えば、教職を得るためには党支持者への加入が要求され、党・政府あるいは軍部等の指導部の推薦を取り付ける必要性があった点や、政府与党による現役軍人によって構成された学校監督官による、教員の政治的社会的活動の監督と統制等である。

教育関係者にとって、独裁体制下においては、労働市場の分配供給という意味合いも持っており、中央政府関係者は、党支持者と同様にこれら教育関係者に仕事を与え、派閥に取り込むことでその権力を保持する手段とした。その意味において、政府のプロパガンダのための役割を学校が引き受け、共和国大統領の名の下に、様々な場面を通じて政府機関の宣伝活動に利用されている。<sup>9)</sup>

1960年頃に向け、「キリスト教農業連盟(Ligas Agrarias Cristianas)」が、地方農村部において農業改革や独自の教育運動活動を展開し、協調や団結、市民権等の啓蒙を行った事が独裁政権の弾圧を招き、多くの逮捕者と人命が失われる事に繋がっている。<sup>10)</sup>

教育に関しては、そのプロパガンダや教育普及の拡大等かけ声ばかりで、政府が打ち出す様々な方針と行政の実際の施行とに大きな開きがあった。国家予算の半分以上は、軍やその体制を支えている権力構造内にまわされており、80年代においても、教育予算が国内総生産の1%を上回ることが無かった点は、世界においても特筆すべき低い値となっている。<sup>11)</sup>

低い教育予算に絡めて、1970年代に教育普

及のための融資を、世界銀行をはじめいくつかの国際機関より受けているが、これにより、様々な革新が示され、国民が政府によるイデオロギーの統制や中央集権的な体制に困惑を覚え始めるきっかけとなり、1989年のクーデターにつながっていくことになる。<sup>12)</sup>

### (3) 改革以前の基礎教育の状態

1989年ストロエスネル体制終焉時点でのパラグアイの教育水準は、南米大陸においても底辺層に属するものとなっていた。民主化移行を始めるにおいて、国民は最低限の批評・批判や議論ができる文化レベルに達していないという重大な根本的欠如をかかえていたことになる。

基礎教育の状態の特徴として以下の点があげられる。

- ・ 地方または地方都市に存在する学校のそれぞれにおける強い独自性
- ・ 初等教育修了率の低さ
- ・ 落第や中途退学の多さや、あまりに年齢の違う生徒が同じ教室で授業を受ける状態
- ・ 都市と地方農村との教育レベルの格差
- ・ 地方における就学率の低さや、教育を受ける権利の限定
- ・ 教育施設が首都のみに集中しすぎている点
- ・ 無資格教員の高い比率
- ・ 満足な設備が整わない学校施設の多さ
- ・ 言語に関する問題（パラグアイではグアラニー語とスペイン語が公用語で地方の農村ではスペイン語が話せない国民も多い）等<sup>13)</sup>

民主化移行期間であり、世界の教育援助の動向においては、EFA開催の1990時点でのパラグアイにおける基礎教育の第3課程（日本の中学校にあたる）純就学率が27%である点は、南米諸国においても際だって低い値となっている。<sup>14)</sup>

## 2. パラグアイ教育改革

### (1) 改革の流れ

近隣南米諸国では、各国がどのレベルの民主制度化を達成してきたかは違いがあるにせよ、民主化への移行は行われてきている。そのため、1990年EFA以降の基礎教育重視政策は、80年代の「失われた10年」からの復興的な特徴を呈していたが、パラグアイにおいては、復興ではなく、新しい制度の設立であり新たな構築であった。

民主化移行期の特筆すべき取り組みは、その当初から独裁体制下における負の遺産である教育システムに対して、根底からの改革に取り組んだことであった。教育改革の必要性が重要視されて取り上げられたのは、かつて党や政治権力構造から作り上げられ統制されていた「教育という名の装置」とのきっぱりとした断絶を打ち出すことがその根底にあった。

しかし、独裁体制下のイデオロギー、検閲制度、重要なポストにおける強いセクト主義等が、迅速で斬新的な改革案が入り込む隙を阻み、移行期当初2年間は、向上がほとんど見られていない。教え切れない諸分野の責任者たちが、数十年に渡って機能していない仕事を続けてきており、これらは独裁体制によって統括されていた教育の負の遺産であるといえる。これらとの戦いは、民主化後の1993年あたりまで続き、抑圧された市民による意志の表明は少しずつ増幅し、教育改革と、信頼おける民主社会実現への要求への強い抗議運動へと展開していった。<sup>15)</sup>

それを受けて、諮問機関の設置がみられたが、設立委員の中にはまだ党派主義や独裁体制下の影響が見られ、諮問機関の脆弱さ、不均質性、改革能力の欠如に加えて、かつての体制下の中心にいた人物が教育文化省内の執行部に指名された件を皮切りに抵抗運動が起きた。

その後、新たな組織が「教育改革審議委員会（CONSEJO ASESOR DE LA REFORMA EDUCATIVA）」として設立され、教育改革の指針が打ち出されていくこととなり、その後新政府の発足後、目に見えた向上を始め、民主的機能の拡大や情報分野の発展、批判的雰囲気を作り出し、徐々に

しかし確実に民主主義の精神が根付いて行き始めた。

90年代教育改革は以下の3つの段階に大別できる。

・ 第一段階

万人のための教育改革初期 (UNESCO)

・ 第二段階

教育改革戦略 2020, 初等教育改善プログラム (教育文化省, 国際開発銀行), 中等教育改善プログラム (教育文化省) に関わる初期プラン作成期

・ 第三段階

初等教育改善プログラム (教育文化省, 国際開発銀行), 中等教育改善プログラム (教育文化省) の強化プラン関わる次期プラン作成期 <sup>16)</sup>

### ① 第一段階

「EFA (万人のための教育)」を受けて, パラグアイにおいても「教育改革取り決め (Reforma Educativa Compromiso de Todos)」が, 作成され, 根本的な教育改革の必要性が唱えられた時期である。

改革第一段階目標

- ・ 教育文化省改革, 省内の近代化, 中央集権的な体制の見直し, 官僚主義構造・管理システムの再構築
- ・ カリキュラム改革, 時代の文化や民主社会に応じた新たなテキストの作成
- ・ 初等, 中等, 高等, 大学教育, 各段階に応じた教員養成プログラムの作成
- ・ 教員給与と待遇の向上
- ・ 教育技術習得のためのセンターの準備供給
- ・ 図書館, 教育技術研修センター, 研究所, 実習センター等の組織化, 設立開発促進
- ・ 体育教育普及センターの設立と学校における体育教育促進
- ・ 科学教育分野研究の促進 <sup>17)</sup>

また, 地方レベルにおいては「信頼と喜びへ

の運動教育計画 (EL PROGRAMA DEL MOVIMIENTO FE Y ALEGRIA)」が 1992 年に起こり, 運動の展開を見せている。 <sup>18)</sup>

### ② 第二段階

「教育改革戦略 2020 (PLAN ESTRATEGICO 2020)」をはじめ, 新執行部により数々の取り組みが施行される時期。この時期における, 改革の効果向上を目指した重点項目は, 以下の4点に絞られる。

- ・ カリキュラム改革
- ・ 教員の教育技術向上
- ・ 教育システムの効率向上
- ・ 教育の普及拡大と保障 <sup>19)</sup>

上記の4点を考慮し, 「初等教育改善プログラム (教育文化省, 国際開発銀行)」, 「中等教育改善プログラム (教育文化省)」に関わる初期プラン作成期として, 2020 年までの, 短・中・長期のプロセスに分けた案が作られ, 教育の質向上を目指し「ミタ・イル学校教育プログラム (EL PROGRAMA ESCUELA ACTIVA MITA IRU)」等が作成され, 教員の質向上を目指している。 <sup>20)</sup>

また, 主に地方農村部における教育効果向上のための取り組みとして, 数々のプログラムが施行されたが, 「特段の配慮を要する千の学校プログラム (EL PROGRAMMA DE ATENCION ESPECIAL A 1000 ESCUELAS DE ALTO RIESGO)」では, 教育分野における能力や知識・教授法を備えた教員の欠乏の問題を見据え, 教育改革が直面する困難に対する将来的戦略を唱えている。 <sup>21)</sup>

また, 緊急に着手すべき問題としての, インディヘナコミュニティに対する基礎教育の保障として, 「バイリンガル教育プログラム (EL PROGRAMA DE EDUCACION BILINGUE DE MANTENIMIENTO)」や「ミタ・ロガプログラム (MITA ROGA)」等が, 打ち出されている。 <sup>22)</sup>

### ③ 第三段階

教育プログラムの強化をめざし, 様々な教育改革プログラムが教育文化省や国際開発銀行

等の援助を受けて打ち出され、改革も第3段階に入った。「就学前教育強化プラン (EL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACION INICIAL)」や「生き生きとした学校プログラム (EL PROGRAMA ESCUELA VIVA)」等が挙げられる。これらは、基礎教育の普及や質の向上、強化を視野に入れた教育改革戦略である。その行動プログラムの骨子として

- ・ 基礎教育分野の学校が都市部で150校、地方農村部で1000校必要
- ・ 就学前教育の教員の養成と質の向上
- ・ 教育文化省の施行に対する支援

また、これら上記教育プログラムの特徴的戦略として

- ・ 特定の学校や地域民等を焦点化
- ・ 都市部や地方農村部における地域を特定化
- ・ これまでの教育改革の段階での取り組みをさらに向上、強化するプロセスの提示
- ・ 留年や退学、教員養成のレベル等に焦点をあて、学校を選別し指針の提示

等が挙げられる。<sup>23)</sup>

その他のプログラムとして「貧困と不平等削減の国家戦略 (ESTRATEGIA NACIONAL DE REDUCCION DE LA POBREZA Y LA DESIGUALIDAD)」等とタイアップした取り組みや、世界銀行、国際開発銀行、ILO (国際労働機関) 等各種国際援助機関や、FUNDACION KONRAD ADENAUER (ドイツ政府による海外援助団体) や日本の JICA 等の二国間援助をはじめ各種 NGO や NPO 等との関係強化によるものが数多く上げられる。

## (2) 改革に関わる主な団体

### ①教育文化省 (MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA)

1993年に省内に「教育改革審議委員会」が臨時の補佐的機関として組織されてから、改革に推進力が与えられ、進級制度の見直しや、教育行政や教授法等の見直しや、かつての悪習的な行政運営からの解放がなされていった。改革の責任の所在は、教育改革審議委員会ではなく教育文化省とし、「教育改革のとりきめ

(COMPROMISO DE TODOS)」を強化し、情報収集や、問題認識や分析、基礎的教育の実現実行、方策の提案等の仕事を担当する組織を作り機能させていった。また省内に「戦略会議団体 (GRUPO DE DIALOGO ESTRATEGICO)」を作り、かつて体制下では出来なかった様々な教育現状に対する批判を開放することで、教育改革戦略的プランを本質的に根底から練り上げるために貢献した。<sup>24)</sup>

改革に伴い、高度のレベルの専門家や技術者等の極度な人的欠乏や、予算的問題に要因を発する様々な困難も認識されていたが、政情不安や汚職等、複合的な問題とも絡み、容易ならざる事態は今日にもつながる点である。

### ②国立教育文化審議会 (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION Y CULTURA)

この組織は、教育文化省の臨時の補佐的機関として発足した前述の教育改革審議委員会を前身とし、1998年「教育基本法 (LEY GENERAL DE EDUCACION)」が交付されるまで、その職務内容をはたしてきた。教育基本法第92条によると、「国立教育文化審議会は、文化的政策、国の教育システムの改革、それらに関わる諸要因を整え、その計画実行を共に遂行する責任を負う機関である。教育文化省の管轄であり、国民に対する教育普及案の継続を保証し、行政と国家制度のもとで一貫性をもって教育文化を国民に対して提供する責任を負うものである。」とある。<sup>25)</sup>

国立教育文化審議会は、「創造性と保障」を掲げ、それを啓蒙していく機関となったが、国民の教育システムを再構築する事で、民主主義を支えるための、社会における意見発表や大衆の教育レベル向上をその使命としていた。その迅速な合法化や影響力のある活動は、教育改革への導きとなり、様々な問題を収束する結果をもたらしていった。それらは、国立教育文化審議会の構成要員が、省内のありがちな党派主義的には断固妥協しない姿勢をもって、一貫性、公共性、包括性に貫かれた改革の分析と提案をしていった事によ

るものである。<sup>26)</sup>

国立教育文化審議会は、暫定政権においても、その後の1993年における選挙で成立した新政権からの依頼においても、政権とは距離をおく姿勢を貫き、教育文化省の職務遂行や、改革におけるその遂行能力の広い範囲の公共性を実現するための直接的参加に努めた。

### ③教職員組合 (LOS GREMIOS DOCENTES)

独裁体制下時代は絶対的に禁止されていた教職員組合は、クーデター直後の1989年に始まり、民主化移行期間に給与引き上げを要求する初のストライキが行われた。<sup>27)</sup>

ロドリゲス大統領による暫定政権政府は、それを受け入れ賃金引き上げが実現することになり、このことは、教職員組合の活動と教職員の社会的身分にとって、特筆すべき結果をもたらした事になる。教職員組合は、その成功によって強硬姿勢で指示を下す政府に対する、活発な組合活動に傾き、相次いで組合員に対して招集をかけ、その要求の中身は、給与引き上げと授業日数に関わる(長期休暇削減への抵抗)ものであった。1990～2003年の給与の上昇率は小学校等基礎教育教員で675%に及ぶが、詳細についてはこの章の後半で触れる。

現在に至るまで、組合員は給与や権利に対する関心のみが優先され、教育改革を担う立場で考えるべき教育に関する問題は、なおざりにされている傾向がある。

教職員組合の役割は、その教育改革による未来への前進という点においては矛盾を示しており、それらは、教職員の多くが、新たな教育システムを構築する必要性やそのための改革を支え、より強く推進していく方向での参加の重要性を理解するには至っていない事によるものと受けとめられる。教育文化省や国立教育文化審議会と教職員の組合主義的発想は、教育における機構組織や状況をより向上させるための具体策や方針に合意が見られるには至っていない。

要因の一つとして、教職員組合内部においてそれを構成する6つの主だった団体がそれぞれ

れ代表権を巡って分裂状態にあり、給与引き上げと権利獲得でのみしか歩調を合わせることができない現状に至っている点があげられる。<sup>28)</sup>加えて、組合は、教育基本法に定められた年間最低200時間の授業数に対して、強硬な抵抗を示しており、組合の立場としての明確な対案を作成している。さらに、行政サイドの明確な定義不足があり、国内の経済的、政治的不安定な状況の影響を受け、現在の政府・教育行政サイドと教職員組合での政治的合意に至るための障害になっている点があげられる。

結論として、教職員組合の活動は、教育改革というより、むしろそれに対する干渉の様相を呈しており、改革の停滞や後退にさえ作用していることになる。

### (3) 改革における論題

教育改革における論題提案は、前述の「教育改革審議委員会」「国立教育文化審議会」から、「教育改革の取り決め (COMPROMISO DE TODOS)」「教育への挑戦 (EL DESAFIO EDUCATIVO)」、ハーバード大学国際開発研究所「教育文化省」「改革審議委員会」らの協力により提案された「パラグアイ教育の好機に対する提言 (DESAFIO EDUCATIVO. UNA PROPUESTA PARA EL DIALOGO SOBRE LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EN EL PARAGUAY)」をはじめ、様々な委員会において練り上げられた提言やカリキュラム原案、「教育基本法」の制定過程における論議、16から成る各地方の教育会議や国立審議会らによる教育改革推進にむける国内外の調査研究等を基盤にしている。

「戦略会議団体」においては、パラグアイ文化的社会や教育の実現のための、より適切な教育システムの構築を定義する事を見据え、具体的内容の議論が尽くされた。これらを基盤として、「教育改革戦略案 (PLAN ESTRATEGIA DE LA REFORMA EDUCATIVA)」が練り上げられ、教育改革を始動するにあたっての計画的段階的教育向上プランや経済的、人的資源に対する使用権について特別な配慮の必要性について言及されている。

その案において、パラグアイ教育改革への指針と、その先行権および改革遂行やその具体的活動の優先性について言及している。目標や諸活動、またその結果について、常に検証を続ける論理的枠組みの重要性の骨子は以下の通りである。

- ・ 社会参画の推進
- ・ 社会的統合の強化、貧困の撲滅および実効性を伴う教育普及への促進
- ・ 労働力および生産性の向上
- ・ メルコスールによる合意調整推進の問題の制限
- ・ 創造性、開発力、自主管理能力の推進

以上、教育改革戦略案においても、その後打ち出された各種提案においても、その改革への取り組みにおける中心的要旨は「質」「効率性」「公平性」の向上の3点に絞られる。<sup>29)</sup>

### ① 教科書

学校教育における教科書は、質の向上という点から見ても必要不可欠の物であるが、パラグアイにおいても、様々な時代において行われた調査において、その認識はされてきたにも関わらず、地方や都市部の地域によっては、大多数が教科書を持つことが出来ない現状があった。

教育改革に伴い、1995～99年にかけて、世界銀行と国際開発銀行による支援をうけて「教科書普及プログラム」の枠組みがなされ、公立学校の子供達に1300万冊に及ぶ教科書が配布された。<sup>30)</sup>

このプログラムが及ぼす効果についての体系的評価は、次の論に譲るが、基本的な教科書が必要不可欠である点は、自明のことである。また、教科書の欠如が、板書を写し取るだけの学習形態を招き、ひいてはそれが思考力や創造力の欠如につながる事を考えれば、教科書の普及が教育の質向上に、大きく貢献することは容易に想像できる。

### ② 教室における活動時間

この問題点に関し、多くの報告書において定

められたカリキュラムが子供達に満足実施されていない現状が雄弁に語られている。青年海外協力隊の報告書によれば、パラグアイでは、午前、午後、夕方の3部制に分かれており、1日の授業時間は4時間である。しかし、85%におよぶ国内の公立学校において、授業日であるにも関わらず、教授法に関する研修ではなく、数え切れないほどの様々な要因で授業が実施されない現状がある。

授業休講の割合は、学校教育上悪影響を及ぼすほど深刻な値に達しており、その原因は様々であるが、休み時間の延長、教員の欠席や不在、祭りや記念式典等のカリキュラム外の特別な行事等があげられる。その現状は、年間授業数を満足にこなされるには至っていない。

前述したとおり、教育基本法に定められた、学校教育における最低年間授業数の増加については、教育文化省と教職員組合の間で論争が繰り返され、2000年以前には同意には至っていない。

年間200時間の授業実施については、強硬な訴えによる論争が続けられてきたが、教職員の職務責任の増大に見合う賃金支払いより、その重要性において下に置かれている現状がある。この長期に渡る論争は、法による授業時数のノルマを促進する立場の一つである国立教育文化審議会とも、同様に繰り返されてきている。ストライキにおいて組合員による暴力行為が引き起こされ、行政への強い対立と抵抗が表面化し、その溝は深まる一方である。<sup>31)</sup>

### ③ 言語環境

パラグアイは、バイリンガル国であり、同じ国民が基本的に2つの言語を話す環境にある。1992年に実施された調査では、パラグアイ国民のグアラニー語とスペイン語に関する言語環境は以下の通りである。

- ・ グアラニー語のみ理解し話す 39.3%  
(69%は地方農村地域在住)
- ・ ある程度のバイリンガル 49.0%  
(24%は地方農村地域在住)
- ・ スペイン語のみ理解し話す 6.4%

(都市部在住)<sup>32)</sup>

この調査結果において、パラグアイの教育における2つの言語を抱えている事による課題の重要性が示されている。過去においては、国粋主義者によるレトリックとして、バイリンガル状況に対する大きな関心が払われたが、それらはその現象面に着目されたのではなく、パラグアイ国民としてのナショナリズム高揚やその防衛としての戦略的概念による関心からであった。しかし、教育改革における実際的な目的を考慮すれば、本質的にこの二つの言語を両方認める形できている。

1992年に承認された憲法において、この問題に関して多くの章で触れられている。さらに、パラグアイ共和国における公式言語としてのグアラニー語とスペイン語は、第77章において「学校教育における公式言語教育は家庭教育で受けた母語で始められるべきであり、共和国の二つの公式言語両方ができるよう教育がなされるものである」とある。政治的なものに関しては、教育改革審議委員会や国立バイリンガル教育委員会において、教育改革推進にあたってのバイリンガルによる政治教育を施す事が提案されている。<sup>33)</sup>

バイリンガル教育の政治的枠組みにおいて、改革案は、それぞれの言語に対する能力や習熟度に関して、二つのカテゴリーに分けて示唆している。一つはスペイン語が第二言語でありグアラニー語を主たる言語とする者と、一方はグアラニー語を第二言語としスペイン語を主言語とする者である。教育文化省の「バイリンガル教育プログラム (EL PROGRAMA DE EDUCACION BILINGUE DE MANTENIMIENTO)」によれば、具体的目標として、段階的にゆっくりとしたペースで第二言語を習得させ、小学校6年生を修了するまでには、両方の言語に堪能になる事を要求している。

初等教育において、バイリンガル教育に対応するために、かつてはスペイン語のみで書かれていた教科書や教育カリキュラムを新たなものに変えていくための努力が続けられている。この長期に渡る論争は、専門的見地のそれぞれ

違う組織に分割された状態が維持され、伝統主義と、科学万能主義のそれぞれの立場で一步も譲らない横並びの論議が続けられてきている。

バイリンガル教育カリキュラムがこだわりをもって続けられているもう一つの要因は、学校でその職務を遂行するなかで、教員の中には、バイリンガル教育を支えるだけの強い意志の認識不足があり、教育文化省が、この課題に対して教員に認識させる意味合いももっているためである。二つの言語の混在により、授業への理解において多くの揺らぎがあり、集中力の弱さや、あらゆる場面において教育効果の薄さを露呈することにつながる場面も見られる。教員にとっては、スペイン語の方が、テキストの質の高さや日常の手堅い言語としてより高く認識されているという現状もある。

しかしながら、バイリンガル教育はいくつかの調査によって、その教育効果の高まりが裏付けられている。例えば、パラグアイ社会調査センターによる、バイリンガル教育への参加者と不参加者に関する調査分析において、重要な発見がなされた。センターの分析では、グアラニー語による教育を受け、スペイン語を第二言語としている生徒の成績が、スペイン語無しの教育を受けた生徒と比べて、明らかに高い値を示し、その効果を高めるという結論が得られた。

読み書きを修得するためには、事前に会話から取り組むかどうかが大切である。その意味において、初等教育初期段階における言語理解不足の児童に対するこれらバイリンガル教育の重要性を裏付けている。さらに、同様の分析結果において、この教育方法により、第二言語の習得がかなりの規模で容易になることがわかり、長期に渡り根を張っていた「グアラニー語がスペイン語習得に障害を起こす」とされる考え方は否定された形になった。<sup>34)</sup>

この明白な調査結果にもかかわらず、バイリンガル教育は教育現場において、多くの深刻な困難を抱えている。難点にあげられる一つは、より厳密な文法や用法や書記法に関する合意不足から派生した不都合が生じている点があげられる。これは、もともとグアラニー語が文

字を持たない言語であった点に起因する。現在においてもグアラニー語が話されている言語社会と中央政府主導のグアラニー語教育の間に食い違いが見られる。

また、この混乱は教員への影響を及ぼし、早急の対応を求める声が挙がった。それは、グアラニー語を家庭内で話している地方農村においては、グアラニー語教育に対する疑問の声が挙がっており、すでに家庭内で話されてわかっている言葉よりも、将来への職業獲得や住居地域移動の可能性につながるスペイン語教育に固執している点である。

この論題は、日常生活で脈々と話され続けてきた、また今後においてもパラグアイ国民性の本質的要因として、母語に対する関心の薄さを露呈させることになった。グアラニー語は、経済的發展や生活向上には、貢献しないと考える家庭が多い現状がある。この考え方を受けて、バイリンガル教育をすでに始めていた多くの学校がそれを放棄する傾向も見られる。

グアラニー語を母語とする児童生徒専用の学校の設立について、教育改革の始まった1994年に118校新設された学校が、改革の強化で1999年には427校にまで増加し、その後2000年には374校に減少している点が、このことを端的に示している。<sup>35)</sup>

行政側もバイリンガル教育を続けるかやめるかにおいて、これを選択的プログラムとの見解を示している。このことにより、保護者はその子女に対してバイリンガル教育を受けさせるか、そうでないかの選択をする責任を抱えたことになる。

バイリンガル教育に関して、様々なプログラムが見られるが、「教育改革戦略2020」において、短・中・長期のプロセスに分けた案が作成された。いくつかの具体的取り組みとして以下のものがあげられる。

- ・ グアラニー語しか解さない国民に対して、「バイリンガル教育プログラム (EL PROGRAMA DE EDUCACION BILINGUE DE MANTENIMIENTO)」が、基礎教育や中等教育はもとより、高等教育、大学教育において

も導入されている。

- ・ 「グアラニー語スピーカーのための学校プログラム (EL PROGRAMA ESCUELA GUARANI HABLANTES)」
- ・ 「地方における信頼と喜びのバイリンガルラジオ教育プログラム (EL PROGRAMA RURAL DE EDUCACION BILINGUE INTERCUTUAL RADIAL DE FE Y ALEGRIA)」

教育の平等性という観点に立って、バイリンガル教育プログラムは、その改革の果たす目的や質の向上を考慮して行われてきた。歴史的に見ても、グアラニー語を母語とする者に対する差別が見られたが、今現在においても国民の多くはこの言語を話し、地方農村や都市部の密集地域における教育効率の低さは、グアラニー語が無視できないひとつの大きな要因となっている。

すでに述べた困難な状況を考慮しつつも、バイリンガル教育は教育行政改革の本質的なものとしての、パラグアイ社会と教育の平等化に貢献する一つの要因であると考えられる。

#### ④ カリキュラム改革

教育改革の根本的柱の一つに、カリキュラムの再構築があげられる。独裁体制下において効力を発揮していたカリキュラムが、教育現場での妥当性に欠いていたことへの反省をふまえ、この改革における最優先課題と位置づけられた。

多くの途上国のカリキュラムは、先進国からそのまま導入され、それぞれの国の実状や、社会的文脈、設備備品、授業時間数等に対応していない場合が多く、パラグアイにおいても同様の実状が見られた。

また、パラグアイにおける教育は、初等、中等、高等学校において百科辞典的、暗記主義であり、労働市場に出て市民として社会を支えていく人材育成のための観点は、カリキュラム上持っていなかった。

新たなカリキュラムにおいて重要な要因は、基本的な学力の定着に加え、「民主主義の実現」と「労働市場や生産・経済活動への導き」であ

った。<sup>36)</sup>その意味において、最優先されるカリキュラム編成上の取り組みの柱は以下の通りである。

- ・ 基本的学力・能力の向上
- ・ 読み書き計算に加え、問題解決能力を養う
- ・ 学び方を学ぶ
- ・ 創造的能力の向上
- ・ 専門技術能力の開発

改革において労働との関連で強調された点は、労働市場への参画準備として「創造的能力の向上」に対するたゆまぬ努力と、「専門技術能力の開発」である。この点においては、企業が学校教育と関係を持ちながら、労働準備のための学習を教育システムに取り入れる事をあげている。企業側は、それにともない、<sup>39)</sup>科学やテクノロジー分野における大きな変革の情報提供や、学校教育との連携を準備する必要性が生ずることとなった。

一方、「民主的社会の実現」という点では、様々な論議や論争が繰り返され、カリキュラムへの導入が遅れがちになった。それは、まず「学校教育の場そのものを民主主義社会空間にするかどうか」ということや、「文明社会を支える社会的活動や、民主社会を動かしていくための各個人の役割や義務やそれらへの信頼性というものを、いかに学校教育の枠組みにおいてアウトライン化できるか」という点である。

さらに「どのような手だてを組めば、学校教育システムを民主文明社会の信頼性に貢献させることができるか」という事であり、民主的な学校の実現ということは、独裁体制後のパラグアイにおける教育界のあり方を根底から作り替えていくほどの改革が必要とされた。<sup>37)</sup>

## ⑤ 教員養成

教員養成は、教育改革戦略案の中心的課題であった。カリキュラムの改革より優先して取り組むべき課題であり、教育全般において特に重要な、初等教育に関わる教員の質の向上が必要不可欠であった。

教員数増加や教員志望者の選別をはじめ、そ

の教育技術能力の向上や、様々な分野の教職員との連携協力システムの構築など、緊急の対策が必要とされ、それを受けて私立の教員養成校や大学機関での教員養成コースの設置などの指針が打ち出された。<sup>38)</sup>

青年海外協力隊の報告書にも、教員養成課程が、2年制から3年制へ、さらにスキルアップのための4年へと、修学年数を拡大していることが記されている。

教員養成に加えて、教員の再教育による質向上も必要とされた。教育文化省や教育改革審議会 (CONSEJO ASESOR DE REFORMA EDUCATIVA) による「教員の現代化のための国家システム (EL SISTEMA NACIONAL DE ACTUALIZACION DOCENTE)」が立ち上げられ、<sup>37)</sup>

この課題に取り組むべく「教員養成校学生及び現職教員の教育技術向上のための実践-教育改革の枠組みにおける新指針と強化をめざして (LA PRACTICA PEDAGOGICA DURANTE LA FORMACION DEL ESTUDIANTE-MAESTRO Y DEL DOCENTE DE AULA EN EJERCICIO, REQUIERE UNA NUEVA ORIENTACION Y FUERTE REVITALIZACION, EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA)」が施行された。その目的として以下があげられる。

- ・ 教員の質向上への貢献
- ・ 教員の教育技術の発展と強化
- ・ 教員の質向上の為の研修会や研修組織の編成
- ・ 教育の地方分権化
- ・ 教員養成システムと教育改革との連携

教員の教育技術や質向上を目指したプログラムとして、「プレスクールおよび基礎教育第1・第2課程における教育効果向上プログラム (EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION PRE-ESCOLAR Y DEL 1ER. Y 2º CICLO)」「中等教育効果向上プログラム (EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA)」等などがあげられる。

教育の地域格差等も考慮して立ち上げられた「ミタ・イル学校教育プログラム (EL PROGRAMA ESCUELA ACTIVA MITA IRU)」はその目標を以下の5点においている。

- ・児童生徒の学びや理解させるための教育的プロセスの向上
- ・教員の教育技術や知識・教授法の向上
- ・教育において、生徒、教員、保護者や家族が主役であることの地位の回復
- ・学校管理評価に関して、教員の監督から教授法への助言や支援への転換を図る
- ・学校と地域社会との連携強化
- ・退学や留年を減らし、学びの質を高め、地方の学校に於いても質の良い教育が受けられるように、教育の均質化を図ることで、学校教育修了を目指し、教育システムに貢献する。

また、このプログラムにおいて、教員養成とフォローアップ、カリキュラム、教育行政、地域社会、プログラム評価を念頭に置きながら、以下の点に焦点をあてている。

児童・生徒、教員、保護者それぞれの立場で、

「何をどのように学ぶか」

「必要な能力をその学びのなかで如何に身につけるか」

「如何に教育効果の高いシステムを組織するか」

「共同社会において適切で有効であり、真に必要な知識とはいったい何か」

「教育における家族や保護者の役割の重要性の認識と強化」

「改革の教育プログラムにおいて達成された効果を如何に測定するか」

等である。

また、「教員の現代化のための国家システム (EL SISTEMA NACIONAL DE ACTUALIZACION DOCENTE)」による、教員の資質向上を目指した具体的取り組みとして、相互研修会「学びのサークル (LOS CIRCULOS DE APRENDISAJE)」が立ち上げられた。その骨子としては以下の点があげられる。

- ・教育の学びの過程の重要性認識
- ・教員の学び合いや教育技術の研鑽システム構築
- ・問題解決学習や体験学習、個人学習、グループ学習等
- ・教授法の修得
- ・授業計画や指導案作成<sup>40)</sup>

しかしながら、各種取組は期待されたほどの成果はみられていない。その理由として

- ・当初は新しさや期待から、参加希望が多かったが、すぐに興味が失われ、要求される水準の努力が払われない。
- ・学びのサークルにおける教員相互の学び合いが、うまくいかない。グループによる、学習や研修になじもうとしない。仲間同士の信頼関係が薄く、発言したことに対する批判や、論戦になることを避ける傾向がある。また、自分の指導技術を真似される事で不利になるとの考え方を持っている教員も存在する。
- ・教員のモチベーションが低く、教員たち自身は、学びのサークルの必要性を感じてはいない。
- ・教員たちは、経済的理由により、多くの授業を掛け持ちでもっており、基本的に研修に参加する時間が少ない。
- ・生徒や保護者にも、新しい考え方が理解されにくく、啓蒙に至らない。

教員再教育が、軌道に乗らない要因として、

- ・極端な教員増加で質のさらなる低下を招き、教育文化省もカリキュラム改革をしても、教授法のレベルの低さや、教員養成機関の脆弱さを変革できていない。また、教員養成校の、入学選抜もきちんとなされてはいない。
- ・教員の能力レベルとして、板書コピー学習等の古い教授法が相変わらず見られ、教員の立場を維持するためのかつての党派主義的古い体質も見られる。
- ・研修プログラムの脆弱さ。体系化されず、単発的で継続性に欠け、内容や指導方法も

錬りあげられたものになっていない。<sup>41)</sup>

改革における量的向上の成果は明白であるが、ここで述べてきたように、教員養成分野での多くの問題点が存在する。教員養成の質の向上という観点から見れば、その目的を達成できているとは言えず、専門家の分析で、多くの努力にもかかわらず、教室でのカリキュラムによる実践などの、改革によって期待されているほどの成果はあがっていない点が指摘されている。<sup>42)</sup>

教室内においては、改革による現代的な教授方ではなく、かつて見られたような独裁体制下の伝統的な教育方法が見られる現状を抱えている。この状況は、この大規模な改革のためには、教育が抱える課題において、教員を巻き込む形でその改革を進め、質の向上を目指すためのさらなる方向付けや、指導強化のためのプログラムや政策的課題の必要性があることを示している。

この状況を受けて、国立教育改革審議会は教育文化省に対して、教職に関する行政の根本的見直しと、教育技術向上を支える機関設立、加えて、より練り上げられた支援対策の提案の必要性を示唆した。

一方、教員養成の拡大を受けて、むしろ私立学校にこの分野を広げたことは、教員養成の赤字を緩和することにもつながった。私立の参入で、市場原理主義の導入により、その質の向上や、施設を抱える地域での必要とされる人的資源の欠乏等を緩和する上でも期待された。しかし、教員数の急激な増大に対して、法の整備が追いついてきておらず、結果的に教員の質の低下にもつながっている。また、教員養成校の急激な増大に対して、その事に端を発する教員養成機関その物の質の問題も問われている。<sup>43)</sup>

## ⑥ 就学前教育

かつての改革において支配的であった考え方は、教育レベルの向上であり、就学学年を上に向けていく方向での考え方であった。その意味においても、初等教育の普遍化が、それに続く中等教育につなげていくための要因となり

うる。

しかし、教育改革において、就学前の子供に対する教育への着目が必要とされ、教育文化省は、かつての小学校の義務教育に加えて、就学前教育を取り上げ、乳幼児教育（0～2歳児）幼稚園教育（3～4歳児）プレスクール（5歳児）を制定した。

1994年教育文化省は、「就学前教育国立プログラム」を立ち上げ、そこには教育を施されない就学外児童に対する手だても含まれている。<sup>44)</sup>

この施行後、数年を経ても、この分野における他の中南米諸国との比較では、かなり低い値が示されていた。

しかし、UNICEFの協力を得て、就学前教育は認識されつつあり、教育的効果の波及は前向きな様相を呈してきており、1998年、教育基本法成立で、プレスクールが義務教育化され、年々その就学率は向上が見られる。2001年に総就学率が国全体で81%に達している。<sup>45)</sup>教育改革による、成果が得られつつある分野の一つといえよう。

就学前の子供達は大きな可能性を占めており、教育効果の向上はその後につながっていくものである。これを受けて、教育計画における、この就学前教育の後押しに関する論議や、さらに高いレベルの配慮が要求されている。同様に就学前教育は、初等教育の第1学年における落第の要因を緩和する事にもつながり、教育問題に向き合うための重要な要因になってきている。

就学前教育は、主体的積極的活動や共同生活、協力や違いを受け入れる寛容さ等の、教育的価値を向上させる上で、民主的文化構築のために力を入れて取り組むべき課題であり、また、独創性や創造力を育成し、情操を養う上で必要不可欠である。

## ⑦ 地域格差

独裁体制下におけるパラグアイの教育の負の遺産の一つであるこの地域格差は、教育改革の大きな鍵の一つになる。教育文化省が管轄す

る学校のうち 76%が地方農村部にあることを鑑みれば、この地域格差を埋めることが、国家全体の教育レベルをあげることに他ならないからである。

その点において、改革の初期に「信頼と喜びへの運動教育計画（EL PROGRAMA DEL MOVIMIENTO FE Y ALEGRIA）」が 1992 年に起こり、その運動の展開を見せており、以下の 3 点を骨子としている。

- ・ 地方都市における公教育プログラムの発展
- ・ 地方農村部におけるバイリンガル教育の実施
- ・ 10 の県におけるラジオによるバイリンガル成人教育プログラムの実施

上記プログラムは識字教育や基礎教育段階を 3 つのレベルに分け実施され効果を上げている。

また、主に地方農村部における教育効果向上のための取り組みとして施行された「特段の配慮を要する千の学校プログラム（EL PROGRAMA DE ATENCION ESPECIAL A 1000 ESCUELAS DE ALTO RIESGO）」では、教育分野における能力や知識・教授法を備えた教員の欠乏の問題を見据え、教育改革が直面する困難に対する将来的戦略を唱えている。また、就学率の向上に伴いながらも、留年や年齢を越えての在学等が高い地域が地方農村部に存在し、単なる教育の量的向上にとどまらず、その質が問われる問題と認識された。具体的にこのプログラムの対象となる基準は、「無免許教員の比率が 50%を超える」「9%以上の留年率」「6%以上の就学放棄率」「純進学率が低い」「水道、電気、トイレ等の施設不足」等の学校が対象となっている。<sup>46)</sup>

地域格差の是正に関して、数多くのプログラムが実施され、全てのプログラムにおいて、「教員と生徒との関係における教授方法の意識の変革」という戦略が見て取れる。しかし、その後の状態として以下の点が問題点としてあげられる。

- ・ バイリンガル教育の減少。「信頼と喜びへの運動教育計画（EL PROGRAMA DEL

MOVIMIENTO FE Y ALEGRIA）」のみで、バイリンガルやスペイン語を重視。

- ・ 教授法以前の、教育における基本的な施設設備（水道、トイレ、学びに十分な教室等）整備の必要性。
- ・ 多くのプログラムが、教員や学校管理システムに対する内容になっており、生徒に対する処方欠ける。教育の主役である生徒の視点に立ったプログラムの欠如。
- ・ 教員や生徒といった学校内のみの関係改善に重きが置かれ、教育における保護者の役割の重要性や、地域社会や将来の仕事に関連付けていく視点が足りない。

地方農村部の若者の就学平均は、都市部と比べて 3 年短い。その多くは、グアラニー話者である。収入も都市部の若者と比べ、36%低い。

また、地方農村部においては、早い段階で仕事に就くケースが多く、12 歳位から、家の仕事や農業の仕事に就く事が多く、それは地方における伝統的な習慣にもよるところが大きい。100 人の地方農村部における生徒のうち、中等教育を修了するものは 10 人に満たない。

極貧に属する国民の 94%は地方農村部の農業従事者であり、改革は地方から行われる必要性がある。<sup>47)</sup>

EFA「行動のための枠組み」のうち、「早期幼児ケアと発達活動の拡大。特に不利な立場におかれた、障害を持った子供たちに対して。」への対応策として必要になることが、パラグアイの場合は、障害を持った子供たちに対する特別支援教育と極貧家庭の子女やインディヘナコミュニティ<sup>1)</sup>に対する基礎教育の保障という対応策が必要になる。

教育改革において、「特別支援教育プログラム」の作成や、特別支援学校や通常の学校における特別支援クラスの設置、また、特殊教育センターにおける就労支援教育等の取り組みがなされている。

その意味でも、「バイリンガル教育プログラ

ム (EL PROGRAMA DE EDUCACION BILINGUE DE MANTENIMIENTO)」や「ミタ・ログプログラム (MITA ROGA)」等は、その問題への対策として挙げられる。

「ミタログ (グアラニー語で『小さい家』の意)」プログラムは、UNICEF の援助を伴いながら進められ、UNICEF 援助による保育所と地域住民が協力して成り立っている保育所と2種類がある。青年海外協力隊の報告書によれば、それぞれの地域で、保育施設になりうる場所 (例えば教会や学校、貸家の一室) の利用や、UNICEF やそれぞれの地方公共団体や地域住民により施設建設をする場合もある。恵まれない子供達が無償で、歌唱指導、制作、おやつの時間、歯磨き指導、絵本の読み聞かせ、集団ゲーム等の幼児教育を受けることができることが、そこで活動する青年海外協力隊の活動報告書にもふれられている。8ヶ月～2歳までと、3～5歳までの2つのカテゴリーがある。ミタログ関係で活動する青年海外協力隊の報告書によれば、教員養成校で1年学んだ学生が、2年目にミタログ施設で教えるシステムのところもある。

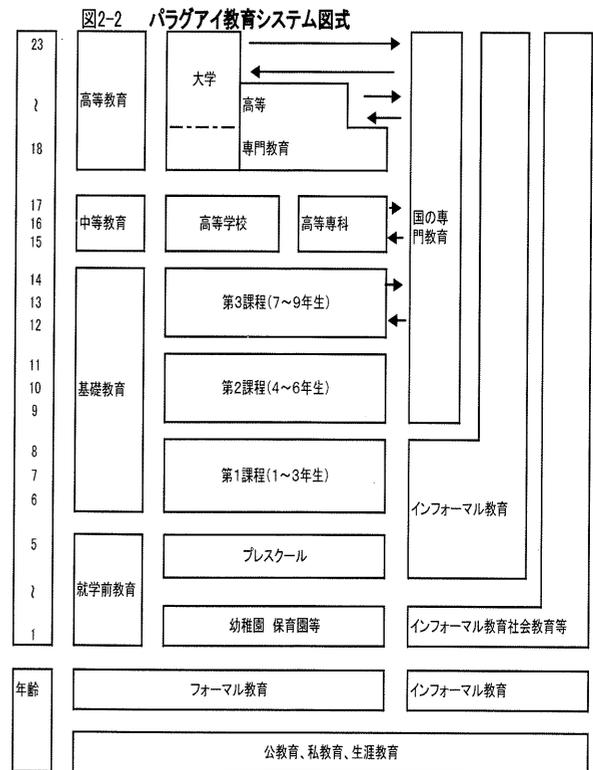
上記改革の論題を受けて、教育改革の制度としての具体的変化は、以下があげられる。

- ・義務教育の年数拡大ー初等教育入学前のプレスクールおよび、基礎教育第3課程7～9年生
- ・教員養成課程を2年から3年及び4年へ
- ・就学前教育の拡大
- ・特別支援教育の拡大
- ・地域格差の是正
- ・インディヘナに対する教育の保障

#### (4) 教育システム

図2-2は、1998年の教育基本法成立後の、パラグアイにおける教育システム図である。図中の5～14歳に相当する、プレスクールから基礎教育の第1、第2課程までが無償教育による義務教育である。改革以前は、6～11歳が、義務教育ではあったが、それも修了できない比率が高い現実があった。改革後は、基本的には、

日本の教育システムと共通性がある。



出所: MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY  
EDUCACION PARA TODOS EVALUACION EN EL ANO 2000: INFORME DE PARAGUAY p.4より

#### (5) 国際機関のパラグアイ基礎教育援助

パラグアイは民主化後、国際的分野においても少なからず関係を広げ、技術的経済的協力を、特に教育における改革にとりつけている。その点で重要な意味を持つのは、教育文化省およびハーバード大学国際開発研究所とパラグアイ社会調査センターとの連携でありこれによりパラグアイの教育状況の把握診断や改革の提案などをうけて、改革路線の指針が打ち出されていった。「パラグアイにおける教育システムの状況。政治的戦略的の提案

(ANALISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PARAGUAY: SUGERENCIAS DE POLITICA Y ESTRATEGIA PARA SU REFORMA)」と題された研究結果が公に発表され、これより教育文化省がハーバード大学国際開発研究所の協力を得ながら、教育改革の具体的な取り組みの過程を踏んでいくこととなった。その意味で、ハーバード大学国際開発研究所はその専門的見地によって、際だった存在となっている。

48)

同時期に、教育文化省は世界銀行やラテンアメリカ開発銀行(BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO)の借款協力を得て、改革の資金を確保している。それらは、民衆教育と学校基礎教育のために振り分けられた。

「教育改革の戦略」において二点の大きな影響を与えた記載があるが、一つは、「例外的な数に及ぶ、国内外の専門家の動員による、パラグアイの教育に関する様々な観点からの検証論議」もう一点は「改革の加速度的な進行は、打ち出される改革路線と遂行される各種方策の高いレベルでの一貫性の必要」である。

厳密に言えば、教育改革は、かつての体制下においても前例が無いわけではない。しかし、90年代における改革は、その質の高さや提案される改革の重要性、実施される様々な調査分析は、かつてのものとは格が違っていた。<sup>49)</sup>

各種機関融資としては、1994-1999年にかけての就学前教育と基礎教育分野での教育文化省と国際開発銀行の連携プロジェクトに、国際開発銀行より5900万ドルの融資。1996-2000年にかけて、世界銀行の2450万ドル、スペイン政府開発援助による2070万ドルがあげられる。また、各種国際基金より1993-1997にかけて、「信頼と喜びへの運動教育計画」における、学校建設、地方のバイリンガル教育等に220万ドルの援助が見られる。

国連関係では、基礎教育及びミタ・ロゴプログラム、ミタイルプログラム(地方・僻地教育)に対するUNICEFの技術協および資金援助1992-1997にかけて、77万5000ドルがあげられる。

また、「教科書普及プログラム」は、世界銀行と国際開発銀行による支援をうけている。<sup>50)</sup>

教員養成や成人教育の分野では、スペイン政府による国際協力プログラムが挙げられる。<sup>51)</sup>

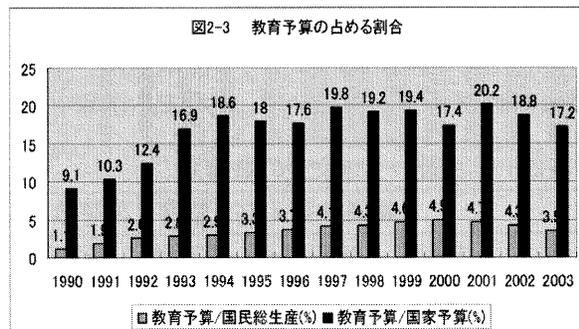
### 3. 教育改革による量的変化

教育改革における量的変化について、学校基礎教育、および本論において明らかにしたい命題に関連するものを、量的変化として具体的な数字を示しながら、その効果について検証した

い。

#### (1) 教育予算

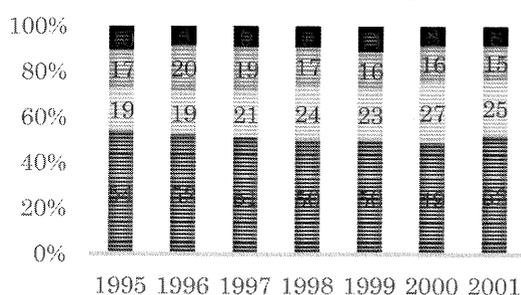
パラグアイの新憲法85条によれば、「教育予算は国家予算の20%を下回らない事」とある。図2-3は教育予算の占める割合を年ごとに追ったものであるが、民主化移行期であった90年の9.1%から2002年に20.1%に至るまで順調に増大させてきているが、その後縮小傾向が見られる。ユネスコは、国民総生産における教育予算の割合が7%のラインを推奨しているが、90年の1.1%から増大はしつつも、5%には至っておらず、改革における成果は見られるもののまだ不十分であり、むしろ2000年以降は、後退すらみられる傾向にある。この予算面での低下が、教育分野における様々な問題の引き金となっている。90%以上は、教員の給与にあてがわれ、施設・設備面での不足を抱え、予算不足による教育分野各方面での問題が吹き出し、政府と教職員組合の闘争の増大も誘引しており、教育の分割、分裂化を生じさせる要因にもつながっている。<sup>52)</sup>



出典：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY 「ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001」, DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL, 2003. 12 p. 43 Cuadro20 のデータをもとに筆者作成

教育予算を、セクター別に見たものが図2-4である。一貫して教育改革後は、初等教育に50%前後の予算を割り当てていることが見て取れる。中等教育前期にあたる基礎教育7~9年生も入れれば、予算の2/3近くが基礎教育に割り当てられており、基礎教育にフォーカスされていることがわかる。しかしながら、これらは急激に増加した基礎教育関連の教員数に

図2-4 パラグアイ教育予算  
セクター別割合



■初等教育 ■中等教育 ■高等教育 ■成人教育等

出典：教育予算における MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY 「ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001」, DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL, 2003. 12 p. 42 Grafico2 をもとに筆者作成

加え、度重なるストライキによる給与引き上げの影響も考えられる。

表2-1は、児童生徒一人あたりの教育費の変化を年ごとに追ったものである。1995～2001年にかけて、基礎教育では約1.8倍の向上がみられ、中等の1.6倍、高等の1.1倍に比べ基礎教育の比重が上がっている。ここでも国家とし

表2-1 生徒一人あたりの教育費

	基礎教育	中等教育	高等教育
1995	385241	583126	2129795
1996	475780	690498	2030635
1997	504326	760534	2806082
1998	559175	876737	2866162
1999	619167	814118	1832849
2000	673700	1030763	2413387
2001	712129	970131	2416447

単位(グアラニー)

出典：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY 2003 「ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001」 DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL, p. 44 Cuadro22

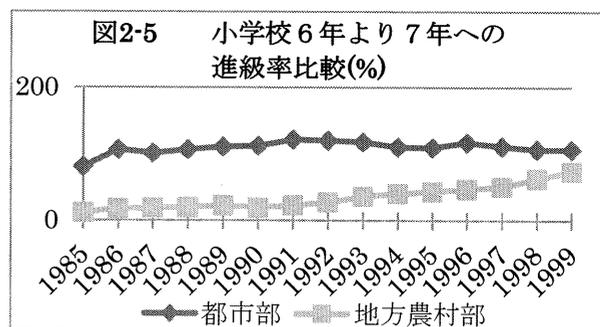
での基礎教育重視と2000年に向けたEFA行動の枠組み目標に対する前向きな取り組みが見て取れる。しかしながら、一人あたりの教育費

そのものは、中等・高等教育と比較して、2001年時点で依然として一番低く抑えられているのも事実ではある。

## (2) 地域格差

教育における都市部と地方農村部との地域格差の大きさは、パラグアイが抱える大きな問題の一つである。図2-5は、それを示す一例として、小学校6年生終了時点での7年生

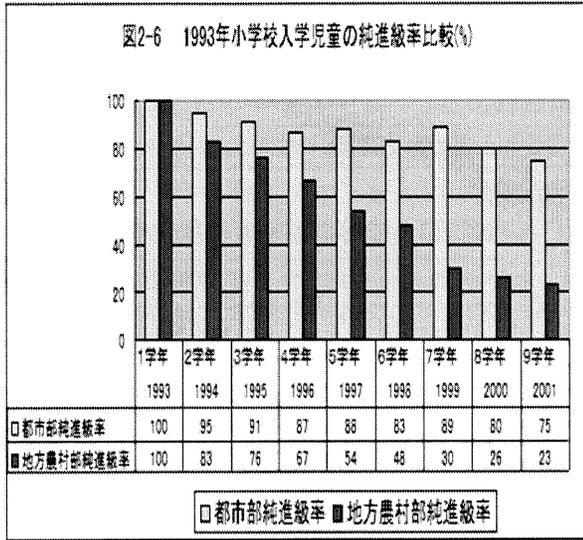
(日本の中学1年生に相当)への進級率を年ごとに追った表である。値は、純就学率ではなく総就学率であるため、都市部においてはクーデター前の1986年時点で100%を越えているのに比べ、地方農村部では20%に達しておらず、5倍以上の格差がある。青年海外協力隊の報告書によれば、地域によっては進級しようにも、7年生を備える学校その物が存在しないところもある。教育改革に伴い、その格差は縮小する傾向はあるものの、7～9年生が義務教育化された1998年時点においても、地方農村部においては、100%であるべき数値がようやく63%に達したところであり、縮小したとはいえ、地域格差は依然として存在する。教育文化省管轄の基礎教育に相当する学校の76%は地方農村部に存在する事は前述した通りであるが、地方の教育の質をいかに高めるかが国全体の教育に大きく影響するため、その格差是正へのさらなる努力が期待された状況である。



MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, 2002 「PLAN EDUCACIONAL NANDUTI "POR UNA EDUCACION PARA TODOS CON CALIDAD Y EQUIDAD" 2003-2015」 p. 40 のデータをもとに筆者作成

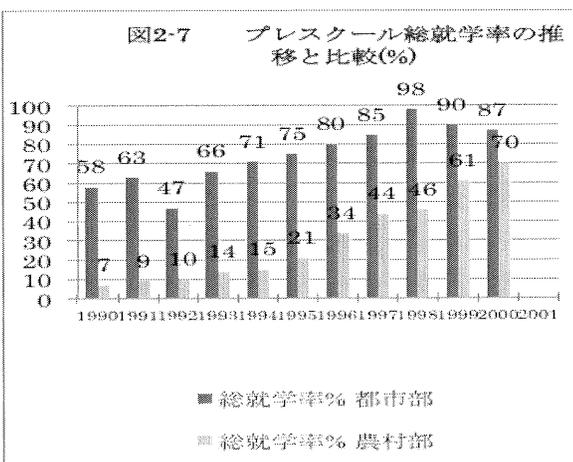
図2-6は、選挙による民主政権誕生後の

1993年に、小学校1年に入学した児童の純進級率を、都市部と地方農村部とで比較したものであり、その差は歴然としている。留年や退学等をせず、9年後に義務教育修了の9年生に進級できる者が、都市部では100人中75名、地方農村部では23名と大きな差があり、学年が上がるごとに地方農村部では教室内に同年齢の児童が減っていく割合が高いことがわかる。



出典：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY, 2004 「ESTADISTICAS EDUCATIVA SISTEMA EDUCATIVA」, p.4のデータをもとに筆者作成

### (3) 就学前教育

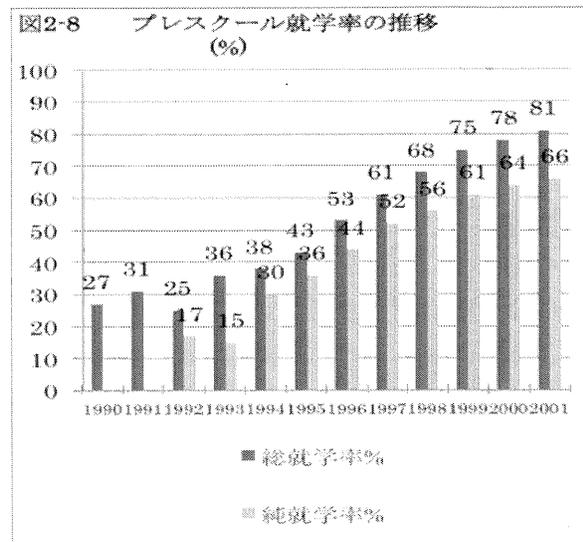


出展：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY, 2003 「ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001」, DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL p.17 のデータをもとに筆者作成

1980年時点では、就学前教育は0~6歳というひとまとめのくくりであったが、教育改革により、「乳幼児教室(0~2歳)」「幼稚園(3~4歳)」に加え、義務教育であり無償の「プレスクール(5歳)」という枠組みに変わっており、98年の教育基本法より、プレスクールは無償義務教育となっている。

図2-7は、プレスクールにおける、就学率であるが、純就学率と総就学率との差は、年齢の違う子供や留年等の影響である。就学率は飛躍的に上がってきており、義務化されている事を考慮すれば100%に近づける事が期待される

図2-8は、プレスクールにおける総就学率を、都市部と地方農村部とで比較したものである。

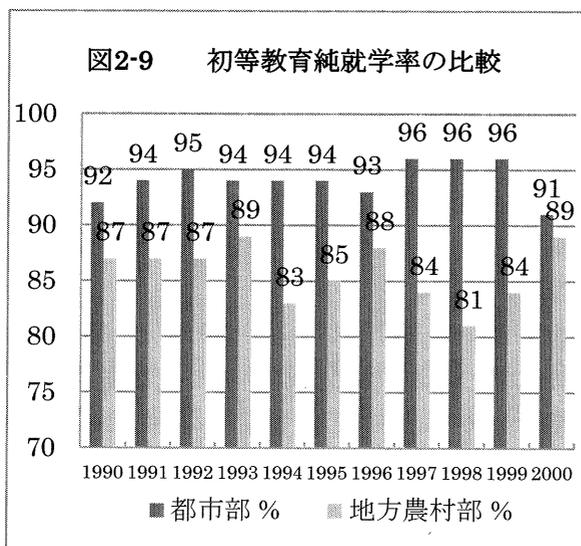


出展：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY, 2003 「ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001」, DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL p.21 のデータをもとに筆者作成

90年時点での格差は、農村部が都市部の1/8以下であったが、年々就学率を上げ、2000年にはかなり差が縮まってきている事がわかる。就学前教育に関して、全体的な就学率向上と共に、地域格差の是正という点でも、まだ不十分ではあるにしても、教育改革の成果がみられる。

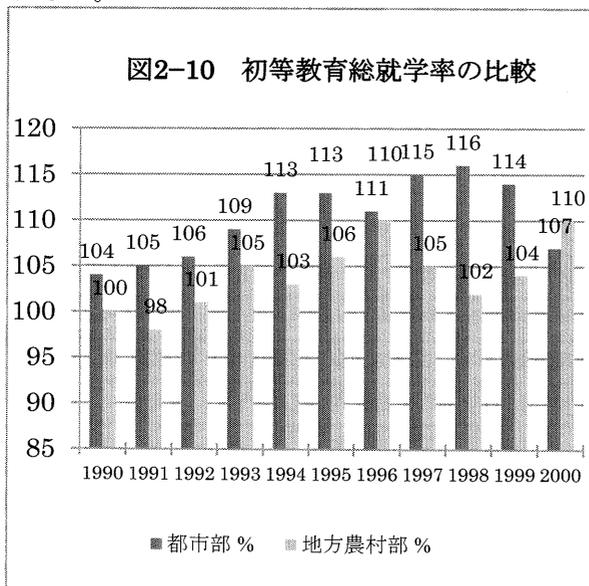
### (4) 初等教育

EFAの目標として重点を置かれている初等



出展：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY, 2003  
 『ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001』  
 DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL p.25 CUADRO10 のデータをもとに  
 筆者作成

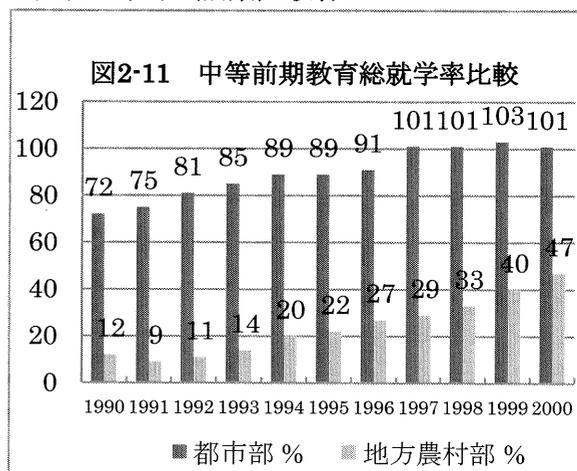
教育について、純就学率を年ごとに追ったものが図 2-9 である。都市部においては、1990-2000 にかけて、90% 台前半～半ば、地方農村部においては 80% 台の上下を繰り返しており、改革における目に見えるような向上は認められない。



出展：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY, 2003  
 『ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001』  
 DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL p.25 CUADRO10 のデータをもとに  
 筆者作成

一方、図 2-10 は総就学率について年ごとに追ったグラフであるが、少々異なった結果となっている。総就学率が 100% を越えている点は、本来の就学年齢を超えた学年への在籍や留年率の高さによるものと考えられる。90 年以降の向上が見られ、2000 年において、地方農村部が総就学率において都市部を上回っている点が注目される。同年の純就学率を比較した場合、都市部の方が上回っているため、地方において留年や入学の遅れ等、年齢を超えて在籍する割合が高く、都市部における進級率の高さとも解釈されよう。

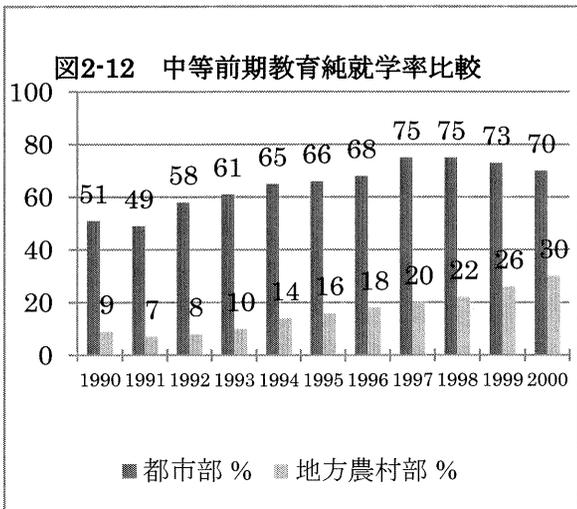
### (5) 中等（前期）教育



出展：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY, 2003  
 『ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001』  
 DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL p.25 CUADRO10 のデータをもとに  
 筆者作成

1998 年に、パラグアイでは基礎教育第 3 課程である 7～9 年生（日本での中学 1～3 年を義務教育化した。そのため、ここでは、9 年生までを中等前期教育として基礎教育の分野として扱い取り上げる。図 2-11 は中等前期教育の地域における総就学率比較であるが、グラフから見て取れるように、都市部と地方農村部との格差は、初等教育以上に大きいことがわかる。都市部においては、2000 年に 100% を越えているにもかかわらず、地方農村部においては 2 人に一人の割合に届いていない。

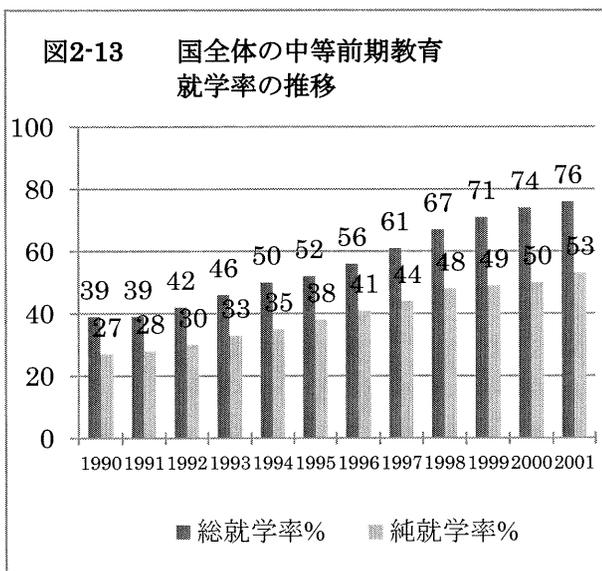
図 2-12 は、中等前期教育の地域における純就学率比較である。同様に改革による向上は認



出展：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY, 2003 「ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001」, DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL p. 25 のデータをもとに筆者作成

められるものの、地域格差は2000年においても都市部が地方農村部の純就学率が倍以上であり、地方農村部においては、10人に3人しか、本来の年齢で中等前期教育に進学できていない状況が見て取れる。

図2-13は、中等前期教育の国家全体の順就



出展：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY, 2003 「ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001」, DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL p. 25 CUADRO10 のデータをもとに筆者作成

学率、および総就学率比較である。就学率全体としては、国全体としても向上しつつも、義務教育化されたとはいえ、2000年に至って純就学率が50%であり、2人に一人の割合となっている。

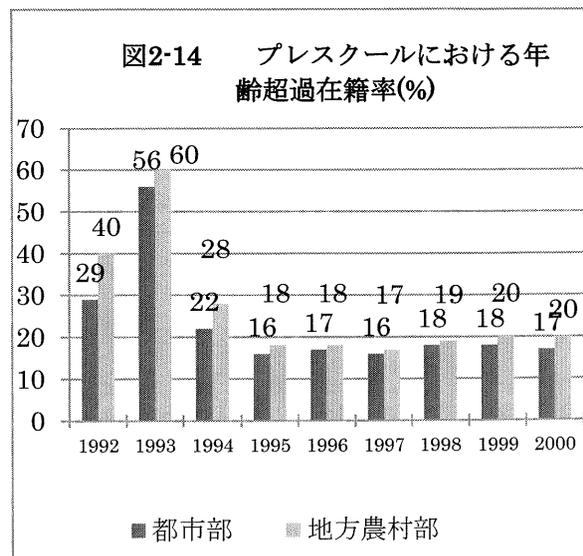
グラフにはないが、2005年の教育文化省データによれば、1996年に初等教育1年生に入学した児童が、留年や退学等をせず、9年後の2004年に9学年義務教育修了を迎えた率は国家全体で46%である。<sup>53)</sup>

就学率は上がって来つつも、21世紀に入っても、本来の9年間で義務教育を修了出来る者が半数に満たない点は、対策が望まれるものの一つである。

### (6) 留年・進級

教育の量的変化とともに、その質的变化は数値に表れてきにくいところがあるが、教育内容の成果として留年や進級の状態の推移もそのひとつの指標となると考えられる。

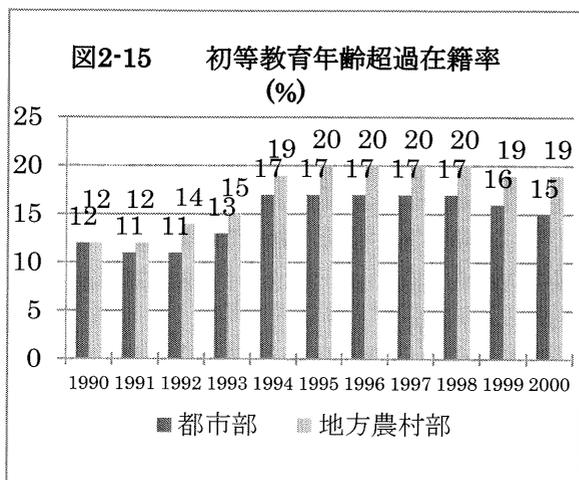
図2-14は、プレスクールにおける年齢超過在籍率である。プレスクールにおいて年齢を超過して在籍する割合が、民主化移行期に高い数値を示し、これは、プレスクール導入による一時的な高さを受け止められるが、その後は20%あたりに落ち着いている。



出典：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, 2002 「PLAN EDUCACIONAL NANDUTI "POR UNA EDUCACION PARA TODOS CON CALIDAD Y EQUIDAD" 2003-2015」 p. 34 tabla10 のデータをもとに筆者作成

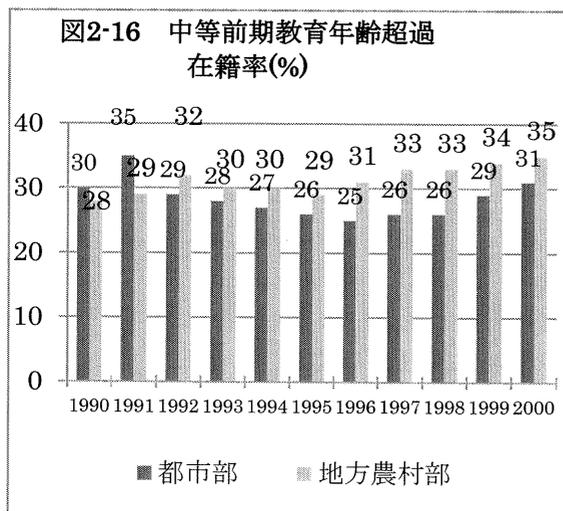
2004年の教育文化省データによれば、プレスクールに年齢を超過して在籍する率が国家全体で20%であり、皮肉にも教育改革に伴う就学前教育によって、5人に一人が小学校入学の遅れを招いていることが浮かび上がってくる。

54)



出典：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, 2002 『PLAN EDUCACIONAL NANDUTI “POR UNA EDUCACION PARA TODOS CON CALIDAD Y EQUIDAD” 2003-2015』 p. 34, tabla10 のデータをもとに筆者作成

図2-15は、初等教育における年齢超過在籍率を年ごとに追ったグラフである。初等教育においては、教育改革にともない、むしろ年齢を超過して在籍する率は上がってきており、地方農村部でその率が高い傾向も是正されて

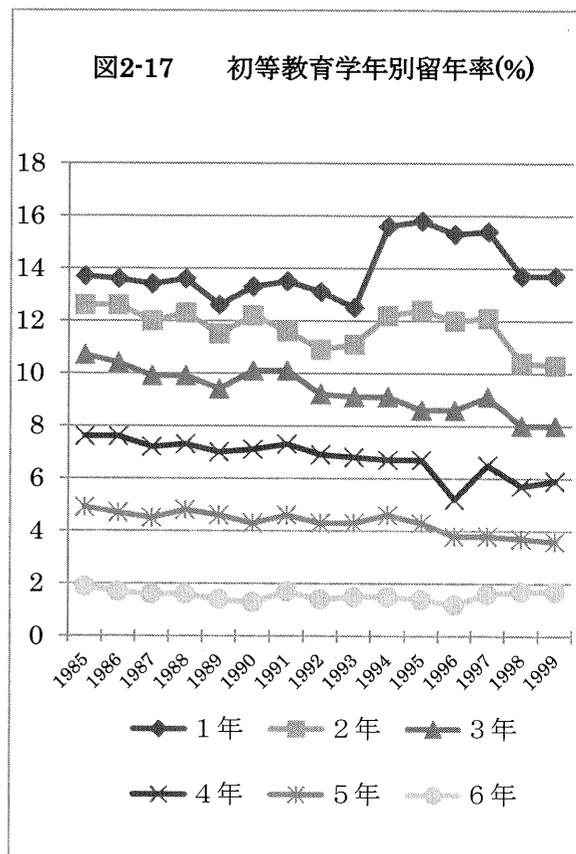


出典：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, 2002 『PLAN EDUCACIONAL NANDUTI “POR UNA EDUCACION PARA TODOS CON CALIDAD Y EQUIDAD” 2003-2015』 p. 34, tabla10 のデータをもとに筆者作成

おらず、5人に一人が年齢を超過して在籍している事になる。

図2-16は、日本で中学校にあたる基礎教育第3課程である7～9年生（中等前期）の年齢超過在籍率である。中等前期に関しては、さらにその傾向は強くなり、教育改革後も30%前後で緩やかな増加傾向が見られる。民主化移行前に、都市部において年齢超過在籍率が高いのは、地方農村部で7年生以上に進学する率が少なかった事が原因と考えられる。民主化移行期の93年以降、教育改革に伴い、地方農村部の中東前期教育への進学率の増加とともに、年齢超過在籍率も都市部と逆転し、その後も増加傾向をたどっている。

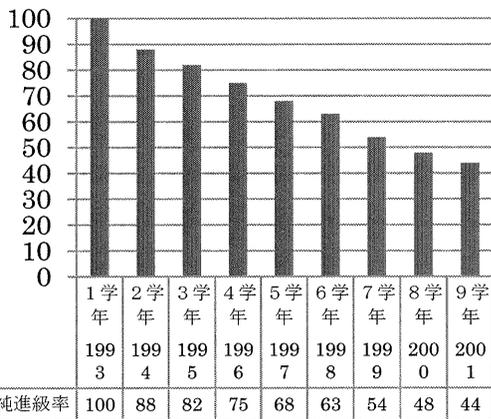
年齢超過在籍の、最も大きな要因は留年であるが、図2-17は、初等教育各学年における留年率の推移である。



出典：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, 2002 『PLAN EDUCACIONAL NANDUTI “POR UNA EDUCACION PARA TODOS CON CALIDAD Y EQUIDAD” 2003-2015』 p. 37 のデータをもとに筆者作成

就学率は国家全体として向上してきているにもかかわらず、留年率は、教育改革後もほとんど変化が見られないことが読みとれる。暫定政権後の新民主政権下での教育改革が始まった1994年時点において、1年生の留年率が急激に上がってきている点が注目される。就学率の上昇に伴い、量的向上に対して、教育の質の向上が追いついてきていない事による結果の表れとも考えられる。学年が上がるごとに留年率が下がっているが、進級率を考慮すれば、同年齢では各学年の生徒数全体そのものが、学年が上がるごとに減っているため、率としては減少しているものと解釈できる。

図2-18 1993年に1年生入学児童の純進級率(%)



出典： MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY, 2004 「 ESTADISTICAS EDUCATIVA 」 SISTEMA EDUCATIVA , p.4 のデータをもとに筆者作成

留年の考察をする上で、本来の年齢に応じた進級を見る必要がある。図2-18は、民主化移行期が終わり、民主政権誕生の1993年に小学校に入学した児童が、留年や退学等をせず年齢に応じた進級を重ねた率を、純進級率として学年を追って示した値である。

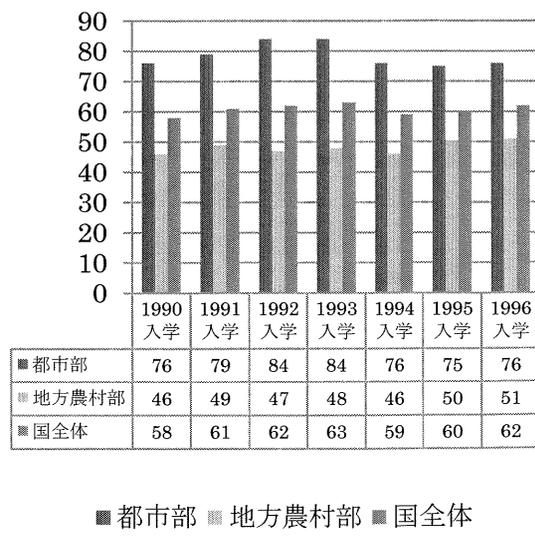
100人中44人が義務教育修了学年の9年生に進級した事になるが、所定の9年間で義務教育を修了できる児童が、国家全体としては、半数には満たない点が見て取れる。

こうした留年率の多さは、国家にとっての教育費の負担増にもつながり、さらなる教育の質の低下という悪循環を招く要因になっている

とも考えられる。EFAの行動の枠組み目標である初等教育完全修了の目的からみても、6年生で63%であり、100%にはほど遠い現状があり、総就学率としては成果が見られるものの、質を含めた教育の成果としては、課題が多いことが見て取れる。

さらに、純進級率を入学年ごとに比較してみる必要がある。図2-19は、EFAが目標とする初等教育修了を、退学や留年無しに6年間で終えた児童の比率を、初等教育1年生への入学年別に比較したものである。それぞれ、地域別および国全体で示してあるが、国全体としては1990年初等教育1年生に入学した児童が、6年後の1995年に修了出来た割合が100人中58名であったところ、'96年入学では62名に向上している。とはいうものの、わずかな向上にとどまっており、グラフの形状もほとんど同じであるため、地方農村部の向上は見られるもの

図2-19 初等教育修了までの純進級率入学年別比較(%)

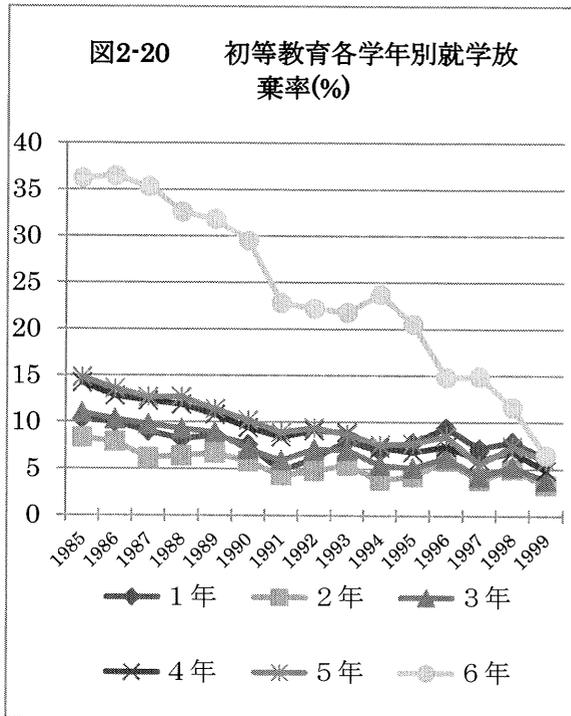


出典： MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY, 2003 「 ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA1990-2001 」 DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL, p.28 CUADRO28 のデータをもとに筆者作成

の、都市部と地方農村部との格差の是正はほとんど見られず、都市部においては純進級率の向上が一時期を除いてまた元の状態に戻ってお

り、停滞の様相を呈している。

留年に伴い、もう一つ明らかにすべきは、退学等の就学放棄や終了である。年代による退学率（もしくは就学放棄率）の変化は、図2-20の通り、1年～5年生では大きな差は見られず、わずかながら緩やかな減少傾向が認められるが、6年生に関しては顕著な変化があり、教育改革による効果が見られる。独裁政権下では小学校を修了した時点で4割近くが就学を終える傾向が見られたが、1998年に7～9年生（日本での中学校に相当）も義務化された事を受けて、退学率が減少し、翌年、他の学年とほぼ同数値に並んだ事が見て取れる。グラフは国全体として値であり、初等教育終了時点での都市部と地方農村部との進級率の違いは、図2-5でふれたとおりであるが、1985年時点で地方農村部での就学放棄率、もしくは修学終了は90%近くにも及んでいたことがわかる。



出典：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, 2002 『PLAN EDUCACIONAL NANDUTI “POR UNA EDUCACION PARA TODOS CON CALIDAD Y EQUIDAD” 2003-2015』 p.37, Tabla13のデータをもとに筆者作成

統計局及び教育文化省によるアンケートによる調査による就学放棄の理由としては、表2-2で見取れるように、「経済的理由」が

半数以上を占める。また、「近くに学校が無い」という理由では、都市部と地方農村部での差が歴然としており、学校に通いたくて

表2-2 就学継続放棄の理由 (%)

	国全体	都市部	地方農村部
理由 (回答数)	962348人	537346人	425002人
経済的理由	55.9	58.4	52.7
就学の必要無しと判断	3.6	4.5	2.3
近くに学校が無い	7.0	2.3	13.0
病気	2.4	2.2	2.6
家庭の事情	5.6	6.0	5.1
勉強したくない	16.0	14.6	17.7
その他	9.6	12.1	6.6

1997-98年 15～29歳のアンケートによる調査

出典：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA 2003 『ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001』 p.36 Cuadro16より

も、通える範囲に存在しないという地方における問題点が浮き彫りになっている。また地域の違いに限らず「勉強したくない」という理由で就学放棄をする率が高い事もうかがえる。

青年海外協力隊の報告書によれば、指導法における、楽しく学ぶ、わかる喜び、等の要素が欠如している事が、その要因の一つとも考えられる。家庭の事情は、保護者の教育への無理解や、子供の就労強要等が考えられる。

### (7) 特別支援教育

教育改革において、特別支援教育プログラムの作成や、特別支援学校や通常の学校における特別支援クラスの設置、また、特殊教育センターにおける就労支援教育等の取り組みがなされている。

「ミタログ（グアラニー語で『小さい家』の意）」プログラムが UNICEF の援助を伴いながら進められ、1999年度において17カ所が設置されており、260名の幼児が学んでいる。<sup>55)</sup>

加えて、教育文化省による「家庭・幼児福祉センター」も特別支援教育推進の一翼を担っている。1996～99にかけて28の家庭・幼児福祉センターが設立され、1999年時点においては3～6歳の1137人の幼児がその恩恵を受けている。

教育改革においては、教育基本法で、インディヘナへの教育に関して、白人社会の価値観の強要ではなく、それぞれにおける創造的な物であるべきとして唱われている。

2000年の「世界教育フォーラム」に提出されたパラグアイのカントリーレポートによると1997年時点でのインディヘナに対する初等教育を施す公教育施設数は全国で170あり、720人の教員により10059人のインディヘナの児童が教育を受けている。(表2-3)

表2-3 インディヘナへの公教育をうける児童数

	1996	1997
就学前教育	532	1036
初等教育	9917	10059

出典：パラグアイ教育文化省Dirección de planeamiento educativo anuario1996,1997

表2-4は、グアラニー語を母語とする生徒の学校数の変化表であり、改革における論題の地域格差で前述したとおりであるが、1999年までの増加と、それ以降の減少傾向が見て取れる。バイリンガル教育の選択制の導入の影響と考えられる。

表2-4

年度	グアラニー語を母語とする生徒の学校数			
	1994	1997	1999	2000
学校数	118	68	427	374

出典：DOMINIQUE DEMELENNE、2002「ESTUDIO SOBRE LA EDUCACION PARA LA POBRACION RURAL EN PARAGUAY」p.427

## (8) 教員養成・教員免許

教育改革における教員数増加の施策や、度重なる教職員組合のストライキの影響もあり、賃金引き上げにより、教職課程を希望する割合は、独裁政権崩壊の年から目に見えて増大傾向に変わり、1989年を境にその対称的な傾向は加速度的に変化してきている。

それらを受け、国全体に約50であった公共教員養成機関に加え、その少なさから、私立の大学やその他高等教育機関において教員養成過程は増大して140を越えるに至った。<sup>56)</sup>

しかし、青年海外協力隊の報告書によると、養成機関による学生数の増加に対して、

教員採用が追いついてきておらず、教員養成に関する見通しや計画性の欠如が指摘されている。

表2-5 教員養成数の変化

	男	女	計
1990	467	2450	2917
1991	573	2478	3051
1992	1019	3446	4465
1993	1405	4606	6011
1994	1936	5796	7732
1995	1498	4686	6184
1996	2018	6215	8233
1997	2383	7793	10176
1998	3288	9671	12959
1999	4434	12411	16845
2000	6504	15925	22429
2001	7710	17456	25166
増加率	1551%	612%	763%

出典：DOMINGO M. 2006「PARAGUAY: REFORMA EDUCATIVA Y CRISIS DE LA DOCENCIA」DIVISION DE DESARROLLO SOCIAL, CEPAL, NACIONES UNIDAS, p. 10

増えすぎた教員養成校は、その後減少し2006年時点で113校となっている。

女性教員数の多さもパラグアイの基礎教育の特徴の一つとしてあげられる。しかし、教員数における男女の比率の差は、改革後縮小傾向にある。1990-2001への教員養成数の増加率が、女性教員が612%であるのに対し男性教員は、1551%と、かなり大きい。しかしながら、女性教員が多い傾向は、依然続いている。

## (9) 教員の給与

教育の質の向上のためには、教員の質の向上

表2-6 教員給与の引き上げ推移表

年	中等教育教員給与	基礎教育教員給与
1990	234.000	112.400
1991	286.000	169.300
1992	403.000	244.900
1993	572.000	334.300
1994	689.000	404.450
1995	795.600	489.400
1996	874.900	538.300
1997	874.900	613.660
1998	962.000	613.660
1999	1019.720	689.508
2000	1080.950	758.400
2001	1183.000	758.400
2002	1183.000	758.400
2003	1183.000	758.400

単位(グアラニー)

出典：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, 2003「ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001」p. 44 Cuadro21より

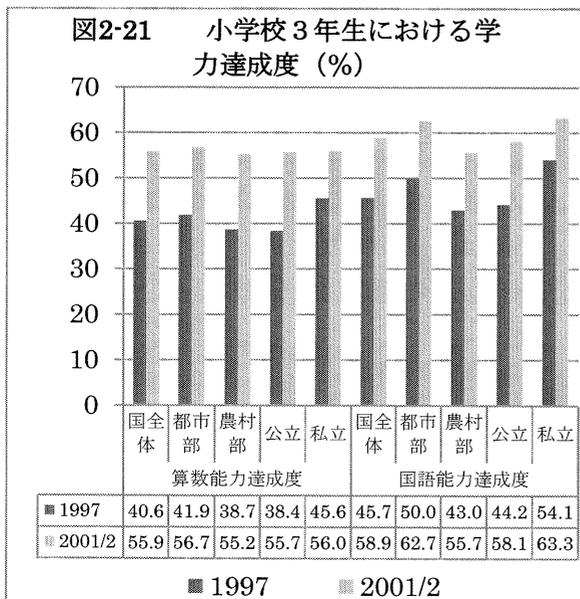
が不可欠であり、そのために必要となるのが教員のモチベーションの高さである。その実現には、教員の社会的地位と給与の向上が必要とされる。

教員の給与の上昇がみられたことは、前述の通りであるが、具体的な給与の上昇を表にしたものが表 2-6 である。

給与は、条件により違いがあるが、表はそれぞれのカテゴリーでの最高額を示している。1990～2003 年の給与の上昇率は中等教育教員が 506%、基礎教育教員が 675%であり、度重なるストライキの影響がみられる。この給与引き上げにより、財政は逼迫し、教育改革のための予算不足という皮肉な結果を招いている。

### (10) 学力

EFA 行動の枠組みの「あらゆる面で、認識でき、測定可能な学習成果が得られるような教育の質の全ての側面の改善並びに卓越性の確保」について、一つの指標となるものが学力である。



出典：MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, 2002

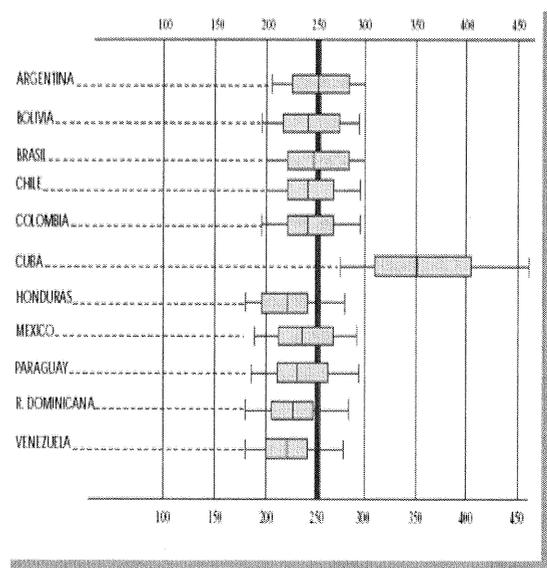
「PLAN EDUCACIONAL NANDUTI “POR UNA EDUCACION PARA TODOS CON CALIDAD Y EQUIDAD” 2003-2015」 5章3項のデータをもとに筆者作成

教育の質の向上という観点に立てば、学力向上もその目標の一つとしてあげられる。

数少ないデータのうち、図 2-21 は、1997 年から 2001/2 年にかけて実施された小学校 3 年生の国語および算数の学力達成度の比較表で

ある。このグラフを見る限りにおいては、この 3-4 年間の学力向上が見てとれる。2001/2 年における算数の都市部と農村部の差が、0.4 ポイントとそれほど大きくはない一方、国語は 7 ポイントとその差が目立つ。グアラニー語が母語である言語の問題によるものと推測される。ユネスコにより、1998 年に行われた学力調査のうち、中南米諸国の結果をグラフで表したものが以下の表である。小学校 3 年生における、

図 2-22 中南米諸国における小学校 3 年生の国語能力比較



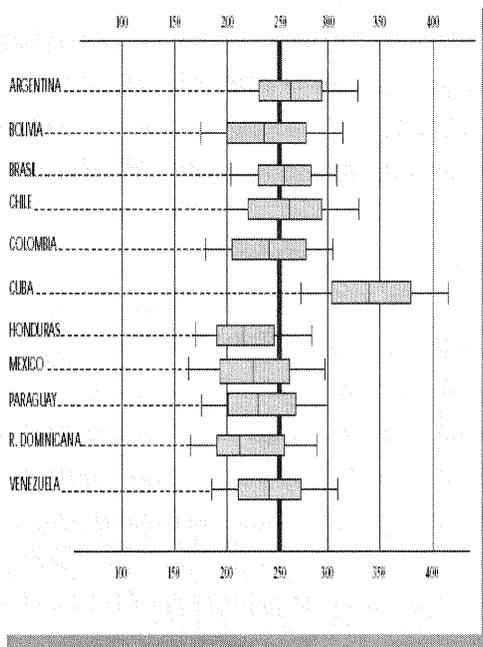
出典：UNESCO, 1998, 「PRIMER ESTUDIO INTERNACIONAL COMPARATIVO SOBRE LENGUAJE, MATEMATICA Y FACTORES ASOCIADOS EN TERCERO Y CUARTO GRADO」 SANTIAGO, OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE SANTIAGO CHILE p. 22

国語 (表 2-22) と算数 (表 2-23) の各国比較であり、帯状の部分が成績分布の 25～75%に相当し、帯の中央あたりに、平均得点が線で区切られている。帯の左右に細い線が示しているのは、それぞれ成績分布の 90%及び 10%の位置である。それぞれの図から読み取れることは、パラグアイの 3 年生段階における、国語及び算数の学力は、中南米諸国平均を下回っていることである。

しかしながら、教育改革を始める前段階では、

長期独裁体制下の負の遺産として、中南米諸国においても、就学率等比較で際だって遅れていた点を考慮すれば、改革後の数年を経た段階で、周辺諸国レベル近くまでは達したともいえる。ただし、1998年の調査が初めての比較調査であるため、それ以前のデータが存在せず、国際的に向上がみられたのかどうかは断定できない。

図 2-23 中南米諸国における小学校3年生の算数能力比較



出典：UNESCO, 1998, 『PRIMER ESTUDIO INTERNACIONAL COMPARATIVO SOBRE LENGUAJE, MATEMATICA Y FACTORES ASOCIADOS EN TERCERO Y CUARTO GRADO』 SANTIAGO, OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE SANTIAGO CHILE p. 24

(11) EFA 行動の枠組みに関する量的変化

ここで、本論において明らかにしたい内容のうち、「EFA 行動の枠組み」のうちの、学校における基礎教育に関わる3点に関する2000年開催の WEF までの量的変化について、改めて整理し直したものが表 2-7 である。

表 2-7 EFA 行動の枠組みを受けてのパラグアイ教育改革量的変化

EFA 行動のための枠組み	量的推移
早期幼児ケアと発達活動の拡大。特に不利な立場におかれた、障害を持った子供たちに対して、	プレスクール就学率：国全体 27→61%、都市部：58→67%、地方農村部：7→70% (1990→2001)
	プレスクール就学率：国全体：17→66%、都市部：34→72%、地方農村部：6→56% (1992→2001)
	0～5歳における幼児教育の就学率：14% (2000)
	幼児教育プログラムによって新たに教育を受けることができた比率：69% (2000)
	プレスクールにおける教師一人あたりの児童数平均：16人 (2000)
2000年までに初等教育アクセスおよび修了の普遍化	初等教育就学率：国全体 105→108% (1990→2001)
	中等教育就学率：国全体 39→76% (1990→2001)
	初等教育1年純入学率：69% (2000)
	初等教育1～5年 (6～11歳) 就学率：国全体 105→108%、都市部：104→107%、地方農村部：100→110% (1990→2000)
	初等教育1～5年 (6～11歳) 純就学率：国全体 93→90%、都市部：92→91%、地方農村部：87→89% (1990→2000)
	基礎教育7～9年 (12～14歳) 就学率：国全体 39→74%、都市部：72→101%、地方農村部：12→47% (1990→2000)
	基礎教育7～9年 (12～14歳) 純就学率：国全体 27→50%、都市部：51→70%、地方農村部：9→30% (1990→2000)
	初等教育1～5年 (6～11歳)：公立 85%、準公立：10%、私立：5% (2000)
	基礎教育7～9年 (12～14歳)：公立 90%、準公立：12%、私立：8% (2000)
	教育予算/国民総生産：1.1→4.9% (1990→2000)
	教育予算/国家予算：9.1→17.4% (1990→2000)
	教育給付/国家予算の中の教育費全体：73% (2000)
	初等教育1～5年 (6～11歳) の教室における平均人数：19人 (2000)
	基礎教育7～9年 (12～14歳) の教室における平均人数：29人 (2000)
	初等教育1年 (5歳) における留年率：13.9→13.7% (1990→1999)
	基礎教育7～9年 (12～14歳) における留年率：国全体：1.5%、公立：1.3%、準公立：1.5%、私立：0.6% (1999)
	1999年度における基礎教育学年別留年率：1年：13.7%、2年：10.3%、3年：8.0%、4年：5.9%、5年：3.6%、6年：1.7%、7年：2.4%、8年：0.7%、9年：0.9%
	初等教育5年生までの純通学率：国全体 58→62%、都市部 76→76%、地方農村部 46→51% (1991入学→1996入学)
	初等教育修了率：国全体 58→62% (1996→2001)
	必要とされる学習レベルを適度な年齢において一定の割合が到達できるような学習達成における改善
小学校3年生における国語能力達成率：国全体：45.7→56.9%、都市部：50.0→62.7%、地方農村部：43.0→55.7%、公立：44.2→58.1%、私立：54.1→63.3% (1997→2001/2)	
小学校5年生における算数能力達成率：国全体：35.9%、都市部：46.6%、地方農村部：45.2%、公立 45.0%、準公立・私立：50.2% (2001/2)	
小学校5年生における算数能力 (文章問題) 達成率：国全体：36.4%、都市部：36.4%、地方農村部：36.4%、公立 35.7%、準公立：38.4%、私立：38.4% (1996)	
小学校5年生における算数能力 (数量関係) 達成率：国全体：31.3%、都市部：31.4%、地方農村部：26.5%、公立 28.5%、準公立：34.9%、私立：33.5% (1996)	
小学校5年生における国語能力達成率：国全体：58.9%、都市部：53.9%、地方農村部：49.6%、公立 50.1%、準公立・私立：57.7% (2001/2)	
小学校5年生における国語能力 (読解問題) 達成率：国全体：47.2%、都市部：46.4%、地方農村部：41.6%、公立 46.5%、準公立：48.9%、私立：48.0% (1996)	
小学校5年生における国語能力 (読み書き) 達成率 (1996)：国全体：47.1%、都市部：46.9%、地方農村部：61.4%、公立 46.4%、準公立：48.9%、私立：49.3% (1996)	

資料：MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS DEL PARAGUAY, PLAN EDUCACIONAL INADULTO "POR UNA EDUCACIÓN PARA TODOS CON CALIDAD Y BONDAD" 2003-2015 頁 44、資料をもとに筆者作成

### III まとめ

パラグアイにおける 1990 年代初頭までの教育改革以前の基礎教育の現状は、長期独裁政権下という政治的な要因が大きく影響し、南米大陸においても底辺に属する状況が見られた。

しかし民主化への道を歩み始めた国づくりの機運が、1990 年開催の EFA という世界的動向とも重なったこともあり、国際社会の援助を受けながら、2000 年開催の WEF にかけての 10 年間で、量的には順調な教育改革の効果が見られる。

- ・ 早期幼児ケアと発達活動の拡大に関し、量的な向が見られる。
- ・ 2000 年までに初等教育アクセスおよび修了の普遍化に関しても、量的な向上は見られるものの 100%の達成には至っていない。
- ・ 必要とされる学習レベルを適当な年齢において一定の割合が到達できるような学習達成における改善に関し、南米大陸の平均値に近づくところまでは向上してきている。

パラグアイに関し、1990 年 EFA 以降 2000 年 WEF までの 10 年という期間は、基礎教育における就学率等の量的向上が、ある意味で留年率の高さや進級率の低さを犠牲にしながら、教授法や地域格差等の教育の質の面で課題を抱えながら進んできたと言える。

### IV 引用文献・参考資料

#### 引用文献

- 1) 小川啓一、江連誠、武寛子 (2005) 「万人のための教育 (EFA) への挑戦: 日本の ODA に対する提言」, 立行政法人国際協力機構 国際協力総合研究所 客員研究員報告書 p. 1
- 2) 内橋克人 佐野誠 (2005) 「ラテンアメリカは警告するー構造改革 日本の未来ー」 評論社, 第 1 章
- 3) 小川, 江連, 武, 前掲, p. 6
- 4) 外務省 (2004) 『政府開発援助 (ODA) 白書』 国際協力推進協会
- 5) DOMINGO M. RIVALORA (2000) “LA REFORMA EDUCATIVA DEL PARAGUAY ” DIVISION DE DESARROLLO SOCIAL, CEPAL, UNIDAS, SEPTIEMBRE DE 2000, p. 70
- 6) *ibid.*, p. 12
- 7) 外務省 (2006) ODA 白書, p. 854
- 8) CUMMINGS, WILLIAM K, Y OTOROS (1993) “EDUCACION SUPERIOR, EN ANALISIS DEL SISITEMA EDUCATIVO EN EL PARAGUAY. SUGERENCIA PARA SU REFORMA” HARVARD INSTITUTE FOR INTENATIONAL DEVELOPMENT Y CENTRO PARAGUAYO DE ESTUDIOS SOCIOLOGICOS, pp. 249-309
- 9) DOMINGO, *op. cit.*, pp. 10-12
- 10) HAUSARBEIT ZUR LANDESKUNDLINCHEN UBUNG (1999) “EDUCACION POPULAR Y REFORMA EDUCATIVA EN LA REPUBLICA DEL PARAGUAY” ASUNCION, pp. 3-4
- 11) DOMINGO, *op. cit.*, pp. 10-12
- 12) DOMINGO, *op. cit.*, p. 12
- 13) CUMMINGS, *op. cit.*, pp. 249-304
- 14) MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (2002) “PLAN EDUCACIONAL NANDUTI POR UNA EDUCACION PARA TODOS CON CALIDAD Y EQUIDAD 2003-2015” ASUICION, DICIEMBRE DE 2002, pp. 32-34
- 15) DOMINGO, *op. cit.*, pp. 12-15
- 16) DOMINIQUE DEMELENNE (2002) “ESTUDIO SOBRE LA EDUCACION PARA LA POBRACION RURAL EN PARAGUAY ”, DIRECTOR DE

- DEPARTAMENTO DE CIENCIA SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE ASUNCION, pp. 394-439
- 17) MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, 1992, *CONSEJO ASSESOR DE EDUCACION* p. 15
- 18) MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, *op. cit.*, p. 425
- 19) CONCEJO ASESOR DE LA REFORMA EDUCATIVA Y INSTITUTE PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE HARVARD(1996) “ *PARAGUAY 2020:PLAN ESTRATEGICO DE LA REFORMA EDUCATIVA* ”, CAPITULO 2
- 20)MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, *op. cit.*, p. 425, p. 420
- 21)MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, *op. cit.*, pp. 420-422
- 22)MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, *op. cit.*, pp. 425-428
- 23)MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, *op. cit.*, CAPITULO2
- 24) DOMINGO, *op. cit.*, pp. 15-16
- 25) DOMINGO, *op. cit.*, pp. 16-17
- 26) DOMINGO, *op. cit.*, pp. 16-17
- 27) DOMINGO, *op. cit.*, pp. 17-18
- 28) DOMINGO, *op. cit.*, p. 18
- 29) DOMINGO, *op. cit.*, p. 20
- 30) DOMINGO, *op. cit.*, p. 20
- 31) DOMINGO M. RIVAROLA (2006) “*PARAGUAY:REFORMA EDUCATIVA Y CRISIS DE LA DOCENCIA*”, DIVISION DE DESARROLLO SOCIAL, CEPAL, NACIONES UNIDAS , 20 DE MARZO DE 2006, pp. 21-23
- 32) DOMINGO, “*LA REFORMA EDUCATIVA DEL PARAGUAY*” , p. 21
- 33) DOMINGO, “*LA REFORMA EDUCATIVA DEL PARAGUAY*” , p. 22
- 34) DOMINGO, “*LA REFORMA EDUCATIVA DEL PARAGUAY*” , pp. 21-23
- 35) MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (2002) “*PLAN EDUCACIONAL NANDUTI POR UNA EDUCACION PARA TODOS CON CALIDAD Y EQUIDAD 2003-2015*” , p. 427
- 36) DOMINGO, “*LA REFORMA EDUCATIVA DEL PARAGUAY*” , p. 23
- 37) DOMINGO, “*LA REFORMA EDUCATIVA DEL PARAGUAY*” , p. 25
- 38) DOMINGO, “*LA REFORMA EDUCATIVA DEL PARAGUAY*” , p. 23-24
- 39) DOMINGO M. RIVAROLA “*PARAGUAY:REFORMA EDUCATIVA Y CRISIS DE LA DOCENCIA*”, p. 15
- 40) MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, “*PLAN EDUCACIONAL NANDUTI POR UNA EDUCACION PARA TODOS CON CALIDAD Y EQUIDAD 2003-2015*” , pp. 15-20
- 41) DOMINGO, “*PARAGUAY:REFORMA EDUCATIVA Y CRISIS DE LA DOCENCIA*” , p. 21
- 42) DOMINGO, “*LA REFORMA EDUCATIVA DEL PARAGUAY*” , pp. 23-24
- 43) DOMINGO, “*PARAGUAY:REFORMA EDUCATIVA Y CRISIS DE LA DOCENCIA*” , pp. 23-25
- 44) DOMINGO, “*LA REFORMA EDUCATIVA DEL PARAGUAY*” , pp. 25-26
- 45) MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY (2003) “*ANALISIS CUANTITATIVO DE LA EVOLUCION EDUCATIVA 1990-2001* ” DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURAL” , p. 16
- 46) *ibid.*, pp. 20-31
- 47) DOMINGO, “*PARAGUAY:REFORMA EDUCATIVA Y CRISIS DE LA DOCENCIA*”, pp. 435-439
- 48) MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1999) “*EDUCACION PARA TODOS EVALUACION EN EL ANO 2000: INFORME DE PARAGUAY VERSION PRELIMINAR*”, p. 13
- 49) DOMINGO, “*LA REFORMA EDUCATIVA DEL PARAGUAY*”, p. 14
- 50) MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, “*EDUCACION PARA TODOS EVALUACION EN EL ANO 2000: INFORME DE PARAGUAY VERSION PRELIMINAR*”, p. 13
- 51) DOMINIQUE, “*ESTUDIO SOBRE LA EDUCACION PARA LA POBRACION RURAL EN*

- PARAGUAY”, p. 423
- 52) DOMINIQUE “ESTUDIO SOBRE LA EDUCACION PARA LA POBRACION RURAL EN PARAGUAY”, p. 28
- 53) MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (2005), “PARAGUAY LA EDUCACION EN CIFRAS” OCTUBRE, 2005, DIRECCION GENERAL DE PLANIFICACION EDUCATIVA Y CULTURA”, p. 28
- 54) *ipid.*, p. 34
- 55) MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, 2000, “EDUCACION PARA TODOS EVALUACION EN EL ANO 2000”, capitulio 2
- 56) DOMINGO, “PARAGUAY: REFORMA EDUCATIVA Y CRISIS DE LA DOCENCIA”, p. 10

### 参考資料

- ・北村友人 (2004) 「基礎教育への国際的な資金援助の試み—EFA ファスト・トラック・イニシアティブ導入と背景と課題」 国際協力研究 vol. 20 No. 1 (通巻 39 号) 2004 年 4 月
- ・国際協力事業団 (1990) 「教育援助検討会報告書」 国際協力総合研修所, 1990 年 3 月
- ・国際協力事業団 (1994b) 『開発と教育 分野別援助研究会報告書』 国際協力総合研修所」
- ・国際協力事業団 (1996) 「教育援助にかかる基礎研究—基礎教育分野を中心として—報告書」 国際協力事業団企画部, 1996 年 10 月
- ・国際協力事業団 (1997) 「プロジェクト研究 教育分野における開発調査ガイドライン」 国際協力事業団社会開発調査部
- ・国際協力事業団 (1998) 「DAC 新開発戦略 援助研究会報告書 第 2 巻〈分野別検討〉」 1998 年 3 月
- ・国際協力事業団 (1999) 「1-4 プロジェクト研究 教育分野における開発調査ガイドライン」 1999. 12
- ・国際協力事業団 (2002a) 「開発課題に対する効果的アプローチ—基礎教育」 国際協力総合研修所, 2002 年 5 月
- ・国際協力事業団 (2002b) 「基礎教育シンポジウム 国際協力事業団 基礎教育分野・課題別『教育チーム』主催 資料」 国際協力事業団基礎教育分野・課題別「教育チーム」
- ・国際協力機構 (2003) 「日本の教育経験—途上国の教育開発を考える—」 国際協力総合研修所
- ・国際協力機構 (2003) 「日本の教育経験 途上国の教育開発を考える」 国際協力総合研修所
- ・国際協力機構 (2007) 事業事前評価表 (技術協力プロジェクト) 「パラグアイ共和国学校運営管理改善プロジェクト」 人間開発部第一グループ 基礎教育第二チーム 2006. 2. 17
- ・国際協力機構 (2005a) 「課題別指針 基礎教育」
- ・黒田一雄 (2001) 「第三章 教育開発戦略の行方—世界銀行と UNICEF の政策文書の比較から」 江原裕美編『開発と教育』 新評論
- ・澤田康幸・黒田一雄・結城貴子 (2002) 「第 3 章 分野別の援助動向: 教育開発—現状と展望」 『開発援助動向シリーズ 3 開発アプローチと変容するセクター課題』 国際開発高等教育機構
- ・斉藤泰雄他 (1997) 「開発途上国の初等教育の『質的改善』をめざす初等教育援助政策の研究」 平成 8 年～9 年度科学研究費補助金 (基礎研究 C2) 研究成果報告書 1997 年 10 月
- ・斉藤泰雄 (2001) 「第四章 基礎教育の開発 10 年間の成果と課題—ジョ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
- ・斉藤泰雄 (2002) 「ラテンアメリカ・カリブ海地域における基礎教育カリキュラム・プログラムに関する研究」 『国立教育政策研究所紀要』 第 131 集, 2002 年 3 月
- ・万人のための教育世界会議 (1990) UNICEF 駐日代表事務所訳「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ための行動の枠組み」 堀尾輝久・河内徳子編 (1998) 『平和・人権・環境 教育国際資料集』 青木書店
- ・広島大学教育開発国際協力研究センター

- (CICE) (2002) 「第6回国際教育協力フォーラム報告書 公開シンポジウム『日本の国際教育協力に対する期待』研究セミナー『教育分野の国際協力における派遣専門家の役割と課題』2002年12月2日 国際交流基金
- UNICEF (1990) 『万人のための教育世界宣言』と基礎的な学習ニーズを満たすための行動の枠組み」1990年3月
  - UNICEF (1998) 『1999年世界子供白書－教育』UNICEF 駐日事務所
  - UNICEF (1999) 『2000年世界子供白書』UNICEF 駐日事務所
  - CONCEJO ASESOR DE LA REFORMA EDUCATIVA (1992) “REFORMA EDUCATIVA, COMPROMISO DE TODOS, INFORME DE AVANCE DEL CARE”, FUNDACION EN ALIANZA,
  - CORVALAN, GRAZIELLA (1999) “MEDIDAS GUBERNAMENTALES SOBRE EDUCACION Y GENERO- INFORME NACIONAL DE LA REPUBLICA DEL PARAGUAY 1999 ”
  - EFA Forum (the International Consultative Forum on Education for All) (1996a) “Education for All Achieving the Goal, Working Document” UNESCO Paris
  - EFA Forum (the International Consultative Forum on Education for All) (1996b) “Education for All Achieving the Goal , Final Report” UNESCO Paris
  - EFA Forum (the International Consultative Forum on Education for All) (1990b) “Framework for Action: Meeting Basic Learning Needs”
  - HARVARD INSTITUTE FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT Y CENTRO PARAGUAYO DE ESTUDIOS SOCIOLOGICOS (1993) “ANALISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PARAGUAY: SUGERENCIAS DE POLITICA Y ESTRATEGIA PARA SU REFORMA TOMOS I Y II ”
  - JOSE JIMENEZ (1995) “INFORME NACIONAL DEL PARAGUAY: POLITICAS DE JUVENTUD EN AMERICA LATINA: EVALUACION/ERROR/MARCADOR NO DEFINIDO. Y DESENO”, ASUNCION, JULIO DE 1995
  - MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1989a) “DIAGNOSTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO ” DEPARTAMENTO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO
  - MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1998b) “LEY GENERAL DE EDUCACION , LEY NO. 1264 GENERAL DE EDUCACION” ASUNCION
  - MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (2001) “LA EDUCACION EN CIFRAS 2000” DICIEMBRE, ASUNCION-PARAGUAY, DIRECCION DE PLANIFICACION ESTADISTICA E INFORMACION
  - MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY (2004) “ESTADISTICAS EDUCATIVA SISTEMA EDUCATIVA ”
  - MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY (1999) “ANUARIO ESTADISTICO ”
  - MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE PARAGUAY (2000) “ANUARIO ESTADISTICO ”
  - UNESCO-SANTIAGO, OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE (1998) “PRIMER ESTUDIO INTERNACIONAL COMPARATIVO SOBRE, LENGUAJE, MATEMATICA Y FACTORES ASOCIADOS EN TERCERO Y CUARTO GRADO ”, SANTIAGO CHILE
  - UNESCO (2000) “World Education Report 2000”, UNESCO Paris
  - UNESCO (2001) “Information Note on the Education for All 2000 Assessment”, UNESCO Paris
  - UNESCO (2002) “An International Strategy to Put the Dakar Framework for Action on Education for All into Operation”, UNESCO Paris.
  - UNESCO (2004a) “EFA Global Monitoring Report 2005 ”

- ・ UNESCO (2004b) “*EDUCACION PARA TODOS EN AMERICA LATINA: UN OBJETIVO A NUESTRO ALCANCE: INFORME REGIONAL DE MONITOREO DE EPT 2003*”
- ・ WCEFA(1990) (The World Conference on Education for All) “*World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*”
- ・ WEF(2000a) “*Education for All 2000 Assessment: Global Synthesis*” UNESCO, Paris.
- ・ WEF(2000b) “*Education for All 2000 Assessment: Statistical Document*”, UNESCO, Paris.
- ・ WEF(2000c) “*The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Comments*”, UNESCO, Paris.
- ・ WORLD BANK (1990) “*Primary Education. A World Bank Policy Paper*”
- ・ WORLD BANK (2003a) “*Loan Agreement (Education Reform Project) Between Republic of PARAGUAY and International Bank For Reconstruction and Development*” Dated September 10, 2003
- ・ WORLD BANK (2003b) Document of The World Bank ; “*Project Appraisal Document on A Proposed Adaptable Program Loan in The Amount of US\$24.0 Million Equivalent to the Document on Republic of PARAGUAY for An Education Reform Program*”

#### [参考資料]

パラグアイ共和国教育基本法(抜粋)

(LEY NO. 1264 GENERAL DE EDUCACION)

教育の平等性について

- 第1項 共和国内全ての国民は、社会・文化との関連において実現される教育を受ける権利を有する。
- 第2項 国の教育システムは、共和国内の全

ての国民に恩恵を与える事を表明する。インディヘナにおいても憲法とこの法により同様の権利が認められる。

第3項 国家は、国民が差別を受けることなく平等に、科学やテクノロジー文明の知識と恩恵を享受し、学び習得する権利を有することを保障する。同様に、倫理・宗教教育・多角的なイデオロギーによる教育を施す自由も保障する。

第4項 国家は、全ての国民に教育を受ける権利が平等に与えられるよう行政を整備する責任を有する。国家の教育システムの為の費用として、国家予算の中に位置づけられる。

第5項 国家は、その教育システムを通して、基本的なカリキュラムを作成提示し、またその現代化と必要性や特殊性に応じ、各種カリキュラム案の改良を加えていく事も可能である点を保障する。

第6項 国家は、公教育における地方分権化を推進する。教育文化省の予算は、国家行政との関係に於いて、各種行政案の構想推敲における、基本として位置づけられる。

#### 教育の質との評価について

第20項 政府・教育文化省・地方行政政府や教育関係機関は、教育の質を保障し、そのための体系的かつ永続的な教育プロセスやシステムの評価見直しを行う。

#### 教育の不平等の補正について

第24項 国家は、資力の欠如を抱える人々にも無償教育を保障し、十分な教育を受けられない地域に対しても、私教育に対する資金援助や、給費制度等で不平等の補正を行う。

第25項 教育文化省は、政府・他の省庁や地方

行政府と協力してその取り決めや行政を施行する。

### 就学前教育について

第29項 就学前教育は、2つの区分に別れ、初めを3歳まで、次を4歳までとする。プレスクールは、5歳から小学校入学に備え、体系的にその教育が施され、無償かつ教育文化省における義務教育とする。両就学前教育において、カリキュラム作成は、それぞれの発達段階を考慮した指導要領に則して行う。

第31項 就学前教育は、初年、もしくはその初期段階において母語で行われる。もう一つの公用語教育は、第二言語としてその教育が施される。

### 基礎教育について

第32項 基礎教育は、9年制とし、これを義務教育とする。公教育は無償であり、これはプレスクールも含まれる。無償教育は、資力不足の生徒のための栄養面においても貢献範囲が拡大される。

第34項 基礎教育は、3つの段階から成り、地域により組織編成され、無償とする。地域や内容についての定義付けは、教育文化省により定期的に見直しが行われる。

第35項 基礎教育の第3段階において、9学年修了者には、基礎教育修了を授与し、中等教育を受ける許可を与える。

第36項 16歳を過ぎて基礎教育を受ける事を希望する者に対しては、それぞれのレベルに応じた、別カリキュラムが準備される。

### 支援教育・民族集団のための教育制度について

第75項 国家における外国語及び他民族に

おける教育の研究及び普及において、公的機関や私的専門機関は、公的認知を受け入れ、教育文化省により創設される規則の遂行に適合させる。

第76項 民族集団のための教育は、教育基本法により施行される教育指針により導かれる。

### ・地方および僻地教育について

第79項 国家の教育行政・地方行政・は、地方および僻地における公教育、インフォーマル教育を提供する。地方・僻地における国民の教育のあり方を模索し、可能性を引き出し、ひいては国の発展に貢献できる人材を育成する為に尽力する。教育は、住居や仕事、人生、生活、環境等のレベルと質とをより良いものにするための道を模索する。農業・牧畜業・漁業・林業・工業・農産加工業その他の技術教育を発展させていく。