

わが国の基礎教育援助タブー論の歴史的ルーツ

斉藤 泰雄
(国立教育政策研究所)

1. はじめに

今日の世界的なEFA事業の推進、また、最近のわが国における基礎教育重視の教育援助論の動向などからは、意外と思われるかもしれないが、かつて、わが国では基礎(初等)教育援助に対して、消極的姿勢、禁忌的態度が支配的な時期があった。それは、それほど古いことではなく、1990年代半ばという最近にいたるまで、こうした基礎教育援助タブー論が半ば公然、あるいは暗黙裏に支持された時期が、確かに存在していた。

潮流を大きく転換させる契機となったのは、1994(平成6)年1月に公表された国際協力事業団(JICA)の「開発と教育 分野別援助研究会(飯田経夫座長)の報告書であったことは明らかである。報告書は、わが国の今後の教育援助の基本方針として、教育援助の拡大を図る、基礎教育援助を重視する、教育開発の段階に応じた援助を実施する、を打ち出した。ここに初めて基礎教育援助重視の姿勢が明記されたのである。しかしながら、当時、JICA側タスクフォースの主査として、研究会での審議活動を裏方として支えていた内海の証言によれば、1990年のジョムティエン会議以降における世界的な基礎教育援助重視の傾向を受けて、その方向への議論の収斂を期待していた事務局側の予測にもかかわらず、議論は紛糾したと言う。10年後、当時の様子を回顧して内海は次のように述べている。「この提言を現時点で見ると、あまりに当たり前のことで、このような提言を作成するために、(研究会で)多くの人間が約1年半を

かけたことが信じられないであろう」「基礎教育重視の方針は非常に難しかった。JICAも含めて当時のODA関係者にとって基礎教育は一種のタブーだったからである」「現在では、ODA関係者で基礎教育支援に疑問を呈する人はいない。・・・まさに昔日の感がある」(内海 2005, 64-65頁)。この時点でさえ、基礎教育援助禁忌論はいまだに根強かったのである。

筆者自身の経験を振り返ってみても例外ではなかった。私が学んだ教育行政学では、「教育、とりわけ初等義務教育は、それぞれの国の国民統合やナショナリズム形成とも密接に関係する国家の中核的な権限であり、それに外国の公権力が介入することは教育主権の侵害であり、厳に慎まねばならない」といった言説が通説のように受け入れられていたような気がする。私は、開発途上国、特にラテンアメリカ教育研究をはじめて25年以上になるが、最初15年間ぐらいは、教育援助という視点はほとんどなく、国際協力事業団がこれらの国で教育に関係する事業を行っていることも、正直言って知らなかった。やがてJICAと仕事上での接点ができ、その事業を直接目にするようになったが、それは、上記のような素朴な基礎教育不介入論を信奉していた私には大きな驚きであった。その後、教育援助論、とりわけ基礎教育支援をめぐる議論は明らかに変化してきた。2002年6月、日本政府は、教育分野に対するわが国の支援の基本理念とそれを実施する際の重点項目をまとめた政策文書「成長のための基礎教育イニシアティブ」(BEGIN: Basic Education for

Growth Initiative)を公表した。この文書は、文字通り、基礎教育がわが国の教育援助事業の中心であるということを国内外に宣言したという意味で、画期的なものであった。

本論は、いまや、歴史の中に忘れられようとしているが、過去のある時期、それもかなり長い期間にわたって確かに存在し、わが国の教育援助論に大きな影響を与えてきた、基礎教育援助タブー論の由来、歴史的ルーツを探ることを目的とする。ここでは、わが国の国際教育協力事業の草創期にまでさかのぼって、関連文献を調査しながら、基礎教育援助タブー論の出現と定着のプロセスを分析することを試みる。

2. 草創期の教育援助論における教育援助の姿勢

基礎教育援助タブー論は、いつ頃、どのような形でわが国に出現してきたのか。あらかじめ結論を述べておけば、わが国において、後述する国家教育主権論をベースにした基礎教育援助タブー論(慎重姿勢論)が強調されるのは、1970年代初頭以降のことであり、それ以前の国際教育協力事業の草創期ともいえる1960年代には、このような議論は実はあまり見られなかったということである。

わが国で、国際教育協力事業が開始されるのは、1954(昭和29)年のことであった。それは、二つの異なるルートで開始された。一つは、この年、文部省が開始した「国費外国人留学生招致制度」であった。この事業は、その名称だけからすると、開発途上国支援を目的とした国際教育協力事業というイメージが浮かびにくい。当時、この事業を創始した文部省関係者の証言は、その目的を次のように述べていた。「わが国はアジアの一員であることの自覚と責任感から、昭和27、28年から、それぞれの要請に応じ、経済援助、技術援助をはじめると至った。この経済援

助、技術援助の一環として、あるいは経済援助にさきがける人づくりの一つの協力方策として、とりあげられたのが留学生招致である。・・・この学部留学生招致制度は、わが国が、世界諸国にさきがけて実施した独自のものであるが、その狙いとする所は、大学等の数が少ないアジア諸国の、国づくりの指導者養成に協力しようとするところにある。(佐藤 1962, 233頁)。事実、学部留学生の場合、その対象はアジア諸国のみに限定されていた。もう一つは、同じ年の10月、日本の「コロポ・プラン」加盟が正式に承認されたことである。このことは、米国その他国際機関から救済・援助を受けながら戦後復興を遂げつつあったわが国が、一転して、国際社会において、援助国側の仲間入りを認められたことを意味していた。これを契機に、JICAの前身となる組織が創設され、研修生受入れ、専門家派遣等の技術協力事業が開始される。こうした技術協力活動の中には、わずかではあるが教育分野に関係するものも含まれていた。

こうした最初の教育協力事業には、初等教育に関係するものは含まれていなかった。初等教育分野での援助が文部省関係者に意識されるようになり、この分野での教育協力の可能性が議論されるのは1960年代になってからのことである。1960年1月に、ユネスコのアジア地域代表者会議において「アジア地域初等教育発展計画」(通称カラチ・プラン)が採択されたことがその直接の契機であった。計画は、1980年までの20年間をかけて、この地域に、少なくとも7年間の無償義務教育制度を確立することを目指すものであった。当時、わが国はすでに9年間の義務教育制度を完成させており、カラチ・プランの直接的対象国ではなかったが、日本に対してはこの計画遂行への支援が要請された。当時、ユネスコ活動を高く評価し、積極的に支援していた文部省は、この要請に真剣に対応する姿勢をみせた。ただちに、二つの行動を

開始した。一つは、東南アジア、中近東地域各国の教育事情を調査する調査団の派遣であり、もう一つは、予定されていた第一回「アジア地域ユネスコ加盟国文部大臣会議」を東京に招致することであった。

教育事情調査団は、四班に分かれて東南アジア、中近東に派遣された。各班は、学者、文部省職員(課長クラス)など5～6人で構成され、35～40日間の日程で各班が四か国ほどの調査にあたった。開発途上国の教育事情を調査し、さらにわが国の教育協力の可能性をさぐるという趣旨の調査団の派遣は、文部省としてもこれが初めてのことであった。1961年10月、最終報告書がまとめられている。ここには、わが国で、最初のものといえる国際教育協力論が披瀝されている。そこでは、教育協力政策に臨むわが国の基本的態度として次の四点を指摘している。(1)施策は、高いヒューマニズムに立脚して進められるべきである、(2)施策は、それぞれの国の実態と希望に応じたものでなければならない、(3)施策は、それぞれの民族の魂の琴線に触れるものでなければならない、(4)教育協力は、原則として、経済協力を前提として、ないしは、経済協力和相呼応して進められるべきである。その根拠とされる記述をすこし紹介しよう。

「私たちは、今回の旅行で、現代文明の恩恵を殆ど受けず、しかも、それを不幸とも思っていないのではないかと思われる数多くの民衆に接してきたのであるが、その際、私たちの胸にこたえたことは、日本民族は真に幸福な民族であるということと同時に、同じくアジアの民族でありながらこの不幸を不幸とも思っていないのではないかと思われる人たちに、真の幸福というものを味わせてあげ、そして、ともどもに人類文化の向上につとめたいということであった。このような気持ちと態度が、教育協力のバックボーンになってこそ、はじめて教育協力は大きな実を結ぶのではなからうか。」「施策は、それぞれ

の民族の魂をつかむものでなければならないと思う。東南アジア地域諸国家に対して、自由・共産両陣営は、ともに経済協力、教育協力面で莫大な財力をつぎ込んでいるのであるが、それにも拘らず、若干の例外を除いては、それらは、必ずしも当該民族の心をつかんでいるとは思われなかった。従って、わが国の経済協力的なり教育協力的なりを真に成功させるためには、あくまで誠実に、そして相手国の立場とプライドを十分に尊重し、若しくはそれを傷つけることのないように努めなければならないと思う。かくてこそ両民族の魂の琴線が触れ合う協力が可能なのではなからうか。」(東南アジア第一班報告書 昭和36年 1-3頁)。「ともどもに人類文化の向上につとめたい」といった素朴なまでの理想主義、もう一方で「あくまで誠実に、そして相手国の立場とプライドを十分に尊重して」という謙虚な姿勢、そして「魂の琴線に触れるものでなければならない」という、文学的な表現が印象的である。

文部大臣会議は、1962(昭和37)年4月に、東京(上野、文化会館)において、アジア18か国から文部大臣および経済企画担当大臣が参加して開催された。当時の池田勇人首相が開会のあいさつをし、日本からは、荒木文相以下、内藤事務次官、経済企画庁の大来佐武郎ら8人の代表団が参加した(日本ユネスコ国内委員会 1963)。

文部省調査局長として、この文部大臣会議を実質的に切り回した天城勲は、会議の報告に関連してアジアの教育発展に対する日本の立場と役割に関して、当時次のような発言をおこなっている。「会議においては、しばしば日本の事情が討議の資とされ、日本の代表も進んで今日までの教育発展の経験と成果を述べて協力した。アジア各国にとってこのカラチ計画の発展は容易ならざる難事業である。たとえ外部援助をえて発展の速度を早めることができても、およそ一国の教育発展はその国家と国民の教育への熱意と努力なしに

はとうてい実現することはできない。・・・今日の日本の教育発展と、それをささえている諸条件はたしかに他のアジア諸国に比して恵まれている。経験、知識、技術はもとより、物的にも財政的にも援助を期待される立場にあるといえよう。ただこの場合、援助を求める側においてはたんなる要求であってはならず、援助を提供する日本の態度もじゅうぶん先方の事情と意向をくんで謙虚なものでなければならない。戦後の教育再建にわれわれは貴重な経験をj得ている。一国の教育は根本的には国民精神の基底に連なる国民自身のものである。このことをじゅうぶん自覚した上で、われわれは可能なかぎり、援助の努力をいたすべきものと考える」(天城 1962, 30頁)。

先進諸国に追いつくことを最大の目標にして、もっぱら欧米の教育動向に関心を集中させてきたわが国は、カラチ・プランへの関与により、おそらくはじめてアジア諸国の教育に目を向け、その問題の深刻さを認識したのではないだろうか。同時に、アジアにおいて唯一例外的ともいえるわが国教育の発展を振り返り、明治維新以来の教育政策の歩みを再認識する契機ともなった。このことは、わが国の文教関係者に開発途上国への教育協力に対する、ある種の自覚と、素朴な使命感を生み出すことになったと推測される。

「援助を提供する日本の態度もじゅうぶん先方の事情と意向をくんで謙虚なものでなければならない」「一国の教育は根本的には国民精神の基底に連なる国民自身のものである。このことをじゅうぶん自覚した上で、われわれは可能なかぎり、援助の努力をいたすべきものと考える」。まだ、教育援助の具体像は、ほとんど見えていない段階とは言え、文部省高官から、わが国の教育援助への取組みの理念が、すでにこれほど明瞭かつ見識ある形で表明されていたことは驚きである。

1965年11月に、タイのバンコクで第二回文部大臣会議が開催された。この前後から、

わが国は、日本の歴史的経験をアジア諸国に紹介するといった知的貢献をこえて、しだいに、具体的な教育援助施策を開始することになる。従来からの、国費留学生招致事業に加えて、(1)理科教育協力事業、(2)教育指導者招致事業、(3)日本研究講座の寄贈、(4)ユネスコ国際大学院コースの開設、(5)アジア地域教育研究調査事業計画などが開始される。前者三つは、二国間協力事業であり、後者二つは、ユネスコを通じた多国間協力事業であった。このような事業の開始とともに、1960年代後半から70年にかけて文部省関係者の間でも、わが国の国際教育協力への関心とその在り方をめぐる論議が急速な高まりをみた。文部省の総合広報誌『文部時報』にも、教育協力に関連する論稿や座談会が頻繁に登場するようになる。これら初期の教育協力論議の分析は別稿にゆずるが(斎藤 2008)、こうした論議の中にも、「かつての、父権的、恩恵的、植民地的援助の発想の払拭」(伊藤 1972, 6頁)に留意すべきとの指摘は見られるが、教育援助そのものには積極的、肯定的な意見が目につく。カラチ・プランへの関与によって、まさに初等教育拡充への支援が課題となって浮上したわけであるが、ここまでの文部省関係者の発言を見てくる限り、特に、初等教育援助を躊躇ないしは禁忌する発言は見られていない。

政府開発援助による技術協力関連事業では、1962年に海外技術協力事業団(OTCA)が設立され、その事業の拡充が行われ、また1965年には、日本青年海外協力隊(JOCV)も発足し、教育分野での活動も徐々に拡大する傾向がみられたが、この時期、ODA関係者から、まとまった形で教育援助に関連する発言が行われることはなかった。

3. 相良惟一の「国際教育行政試論」

ここで、今回の調査で再発見した、本主題とも関係する一つのユニークな論稿を紹介し

よう。それは、1968年に、当時、京都大学教育学部教授であった相良唯一の提示した「国際教育行政試論」(相良 1968)である。相良の議論は、教育行政学研究者として、伝統的な国家教育主権論をベースに教育事項に対する外部からの干渉論が支配的であることを認識しつつ、自らのユネスコ教育事業への関与の経験(彼はカラチ・プランを採択した1960年のユネスコ・アジア地域会議への参加者であった)や、当時ユネスコ主催の特別政府間会議が「教員の地位に関する勧告」(1966)を採択し、国際社会にその実施を訴え、わが国でも大きな論議を呼んでいたことなど新しい動向を踏まえながら、両者を相容れないものと見ることを否定し、両立の可能性を理論的に探ろうとした独創的な提案であった。

相良は、まず、国家の教育主権論の由来と影響を次のよう論じる。「第二次世界大戦勃発以前の時期においては、各国はその国の国民に対する教育すなわち国民教育を純粹の主権事項、あるいは国内管轄権に完全に専属する事項と考えていた。このことは、当時の時代思潮であるところの極端な国家主義、あるいは強度かつ偏狭な民族主義のあらわれであったといえよう」(137頁)、「かつて、教育に関する事項は、これに関して国際的に話し合いをもつとか、処理することなどは思いもおよばないことであった」(139頁)。これに対し、現在は、国際主義を基礎的な理念とする社会になっているとその変化を指摘する。「国際主義とは、国家をこえる社会すなわち国際社会の存在を承認するものであり、この国際社会のメンバーである各国家は、それぞれ主権を保持し、尊重されるが、その国家主権は、いついかなる場合にあっても絶対不可侵、絶対優位であるというものではない」という。

さらにまた、相良は、教育という行為それ自体に、国際性すなわち国際的性格を見いだすことができるという。「教育や文化は、人

間の精神的所産として、すぐれて価値的、理念的なものであり、あるいは、それは価値や理念の具現化ともいってよい。しかるに、そのような価値や理念は、各国、各民族に固有のものというよりも、むしろ時代や場所を超越した普遍人類的なものである。・・・ユネスコのごとき、教育問題を単に一国内の問題としてのみ把握せず、最近においては教員の地位についての勧告を行ない、その実施を求めるなど、教育に関する種々の国際的処理を行ないつつある。・・・このような教育に關しての国際的措置にでているゆえんは、教育という事象それ自体が、一国、一民族固有のものというよりも、国際的に処理可能であり、またそのことが望まれることであるという考えから来ていると思われる」(138頁)。このために、「国内管轄権に属する事項すなわち内政事項とは、教育に関する限りきわめて限定的に考えるべきである」(139頁)と主張する。

こうした議論をベースに、相良は、教育アンタッチャブル論を排し、国際社会(国際機関)による各国への教育への介入・国際的処理をある程度、可能かつ望ましいものとみなし、また条約(文化協定)などを通じて二国間での教育交流(援助)も可能になるという。相良は、国内の教育行政との対比において、それを「国際教育行政」の名で呼び、その基本原理として、(1)国際主義、(2)内政不干渉主義(の限定)、(3)分権主義(ユネスコの地域事務所体制、本部と各国国内委員会の上下関係の否定)、(4)人権尊重主義(本来、人権の確立・尊重ということはまず国内の問題として処理されることが必要であるが、それと同時に国際的処理も重要な課題である)、(5)助長主義(非権力行使型の助長奨励を本質とする)をあげた。

なお、ここで、相良は、国際社会による国家の教育への介入・関与が、教育の内的事項にまでおよぶか否かの議論も展開する。というのも、当時は、文部省・自民党と日教組・

社会党との間の厳しい政治的、イデオロギー的対立を背景に、教育行政における内的事項・外的事項峻別論が大きな論争となっていたからである。当時、文部省に批判的な教育行政関係者の間では、教育の目的、内容、方法というような内的事項については、直接教育にたずさわるもの(校長、教員等)が自主的にこれを定めることができるのであり、これへの公権力の介入は、教育基本法第10条が規定する「不当な支配」にあたりと主張していた(市川 1975)。これに対して、相良を含めて文部省サイドに近い学者は、こうした内外事項峻別論を否定し、内的事項も教育行政の対象となると主張していた。相良は、「(コネスコによる国際理解教育の推進を事例に)いわゆる内的事項に関しても国際的に行政として取り上げられるものが少なくなく、国際教育行政はこの領域にまで順次およんできている」(148頁)と述べる。これは、後に見る、対外経済協力審議会や外務省経済協力局の教育援助論でのきわめて慎重な姿勢とは明らかに異なるものであった。国際教育行政というその名称の是非はともかく、40年も前にすでにこの種の議論がなされていたことは驚きである。今日における教育の「オーナーシップ」「パートナーシップ」論議にも通じる卓見であり、再評価されるべき論稿であると思われる。

4. 対外経済協力審議会における教育援助論

歴史的資料を検証することから、明らかになったもう一つの事実は、基礎(初等)教育援助への禁制的な言説が出現するのは、文部省関係者からではなく、対外経済協力関係者、より具体的に言うなら、外務省経済協力局周辺からであったということである。

政府は、1969年10月、新しい経済協力の在り方を審議するための諮問機関として「対外経済協力審議会」を設置した。1960年代

末のこの時期、わが国の対外経済協力政策は転機を迎えていた。コロンボ・プランへの加盟により技術協力が開始されたが、ほぼ同時に、戦後処理として東南アジア諸国との賠償・経済協力協定が調印された。外務省の『ODA50年の成果と歩み』によれば、こうした賠償・経済協力は、「アジア諸国の発展及び社会福祉の増進の支援を目的としたものとした。しかし同時に、調達される物資、役務の対象を日本製品に限定した資金をアジア諸国に供与することにより、日本の産業にとっての市場確保を後押しするとの効果がありました」(外務省 2004, 33頁)という。1958年には、インドに対してわが国最初の円借款供与が行われ、これにより本格的な経済協力が開始された。「タイドの有償資金の供与は日本の輸出促進という効果もあり、1960年代を通じて積極的に供与されることになりました」という。1960年には、援助供与国側の調整組織である「開発援助グループ」加盟が認められ、それがOECD / DACに改組されるとその加盟国となった。1961年には、円借款実施機関として海外経済協力基金(OECF)も発足する。

日本の経済は戦後復興の段階を脱し高度成長期をむかえていた。東南アジア諸国への経済進出は目覚ましいものがあり、大きな貿易黒字を計上するようになった。政府の国際援助関係の予算も急速に拡大した。しかしながら、わが国の経済進出に席卷されつつあった東南アジア諸国は、輸出振興と結びついたヒモつき円借款を主体とするわが国の経済協力の在り方に対して、苛立ちと不満を募らせていた。反日感情を潜在させた「エコノミック・アニマル」という呼称が日本人の代名詞となり、国際的にも広まりつつあった。1969年、DACは対日年次審査において、円借款のアンタイド化の勧告を行っている。日本の経済協力は国内外からその見直しを迫られていたのである。

1970年7月、同審議会は、政府に対して

技術協力の拡充を求める中間報告を提出した。ここで注目されることは、技術協力の新しい分野として、特に、医療援助などと並んで「学術、文化、教育援助の拡大」に言及していたことである。審議会は、さらに審議を進め、1971年7月、『開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について』を政府に提出した。その要点、とりわけ教育協力に関連する部分を紹介しよう。

対外開発協力の中での技術協力の位置について次のように述べる。「1970年代を迎えて、国際的には、『政府開発援助』を強化する方向にあり、なかでも、多国間援助の拡充の方向へ、ひも付き資金援助の廃止の方向へと進んでいる。わが国としても、『政府開発援助』を強化していくとともに、協力の効果を高めるため、技術協力をこれからのわが国の対外開発協力の重要な柱とし、資金協力、特に無償の資金供与、超ソフト・ローン供与と一体化した経済協力を推進する等、新しい対外開発協力の構想が必要である。・・・わが国の協力が、過去において、ともすれば、輸出振興に結びついているかのごとく評価されてきたが、今後、教育、文化、医療等の面における協力を一層積極的に行うことによって、わが国の対外開発協力の内容を豊かにして行かなければならない」(2-3頁)。

対外経済協力審議会が教育協力を論ずる時代となったのである。ここには、上記の文章にかなり正直に述べられているように、従来のヒモ付き援助に対する批判の高まり、また急速な経済進出に対する、アジアでの対日批判、反日感情の悪化の状況を強く意識して、こうした批判に対する緩衝材として、技術協力の拡充、その中でも、医療、文化、教育協力を位置づけようとする意図がこめられていたことは明らかである。このような政治的、外交的配慮のコンテキストの中にソフトなイメージの教育援助が位置づけられたのである。

技術協力報告書では、教育協力についても

かなり踏み込んだ見解表明と政策提言を行っている。「教育協力の分野においては、直接開発につながるマンパワー養成のための協力も重要であるが、このほか、一国の自立発展の基盤を培い、社会、文化水準の向上を促すための相手国の要請に応じた一般的国民教育への協力、文盲をなくすための普通教育、成人教育の普及、マスコミを通じての大衆の知識への関心と水準の向上等に対する広範な協力の分野があることが忘れられてはならない。ただし、開発途上国の教育主権とナショナリズムにかかわる問題でもあるので、特に、一般的国民教育への協力については、能う限り慎重に行うべきことはいうまでもない(下線は筆者)」(50-51頁)。教育援助の拡充を主張しながら、ここでは、但し書きという形で、「特に、一般的国民教育への協力については、能う限り慎重に行うべきである」と明確にクギを刺していることが留意される。

続いて、教育協力分野での具体的な提言として、(1)留学生の受入れによる教育協力の強化、(2)開発途上国現地における教育協力の拡充、(3)日本語、現地語等の教育の振興、の三点をあげた。(2)の中では、において、「現地における一般的国民教育の振興に対する協力を推進するため現地語教科書等の教材の開発と提供(印刷等への協力等を含む)、学校施設、設備の提供等を進める等の施策を図るべきである」と具体的な政策提言を行っている。ここでは一般的国民教育への協力があげられているが、内容的には、教科書の提供(印刷等への援助)、学校施設、設備等の提供と、いわゆるインフラ整備に対象を絞っていることが特色である。

前述のように、教育主権とナショナリズムへの配慮から、できるかぎり謙虚な姿勢を強調しながらも、初等教育援助への意欲を表明していた文部省関係者とは対照的に、ここでは、同じ理由が、事実上、初等教育への不介入を正当化するための根拠とされているのである。「能う限り慎重に」という意味は、い

わゆる内的事項への介入を回避し、外的事項に限定すべきという主張となっている。ともかく、一般的国民教育に関するかぎり、あたかもアクセルとブレーキを同時に踏むような、あいまいさを残す表現となっている。教育援助論が出てきた政治的、外交的状况から見ても、審議会の立場の背後には、教育援助は推進したいものの、当時のアジアでの対日批判の高まりを恐れて、これ以上、相手国のナショナリズムや反日感情を刺激するような火種をできるかぎり避けたいというやや過敏とも思える防御的な外交的配慮があったと推測することは可能であると思われる。

5. 「アジア教育協力研究協議会」での攻防

内閣総理大臣直属の上級の政府審議会で、このような教育援助論が提起されたことを受けて、国際教育援助に関係する省庁や関係者は、早急な対応を迫られた。対外経済協力審議会の技術協力報告がなされたのと同じ月の7月12日、文部省内に正式に「アジア教育協力研究協議会」設置された。この素早い対応からみて、研究協議会の構想は、一年前に審議会の中間報告で教育援助が取り上げられた時から、当時の事務次官であった天城勲の下で準備がなされていたと思われる。文部事務次官の私的諮問機関という位置づけであった。しかし、以下に見るように、アジア教育協力研究協議会は、文部省所管の教育協力事業だけを対象とするものではなく、その委員構成から明らかなように、わが国の国際教育協力全体を視野に入れてまさにオール・ジャパン体制で今後の教育協力の在り方について審議を行う画期的なものであった。委員は19名、文部省・大学関係者の他に、外務省、通産省、民間企業経営者、マスコミなどを代表する委員から構成された。また、協議会には、タスクフォース的な機能を果たす幹事会が置かれ、文部省、外務省からそれぞれ複数

の課長、海外技術協力事業団とアジア経済研究所の部長クラスの実務者が顔をそろえている。国立教育研究所所長の平塚益徳が協議会の議長となった。

この種の協議会に、外務省が、経済協力局長、情報文化局文化事業部長、さらに所管する海外技術協力事業団理事長という大物を委員として送り込んできたことは、おそらく異例なことであろう。本主題に対する外務省の関心の高さを表している。ちなみに、外務省は、同協議会の発足とほぼ同じ時期に、独自に「東南アジア文化使節団」の派遣を行なっている。これは、従来ほとんど関心の外に置かれていた東南アジアとの文化交流のあり方を検討することが目的であった。外務省はこの使節団と教育協力研究協議会が派遣する調査団の調査が重複しないよう要望を出している。使節団報告書は次のように述べている。「各国とのわが国との接触はこれまで経済面が中心であり、文化面の接触は遥かに立ち遅れている。そのため日本には欧米と異なり、経済的利益のみを官民一体となって追求しているとのイメージも生じている。よって本使節団としては長期的な相互理解促進の見地から、(単なるエコノミック・アニマル論への対症療法ではない。)今日の時期を失せず、文化交流を拡大する必要を痛感し、次のような意見を提出することにした」(外務省文化事業部 1973, 437頁)。「単なるエコノミック・アニマル論への対症療法ではない」という不要とも思われる言葉をあえて挿入したところに、かえって本音が表れているように見える。外務省の定義する文化交流には、教育・学術交流も含まれ、留学生交流など文部省の事業と関係する部分も多かった。

外務省は、早速、行動に出た。というのも、協議会の第一回会合が開かれる前日の8月16日、外務省は、独自に経済協力局から「わが国教育協力の進め方について」と題する文書を発表したのである。ここには、機先を制して教育協力に関する外務省の立場を明確に

し、協議会での論議の主導権を握ろうとする意図があったことは明白である。文書ではまず、外務省の推進してきた経済協力と教育協力との関係を次のように述べる。

「これまでわが国の経済協力は、わが国自身の輸出市場の拡大あるいは海外資源の確保といった経済的要因を主たる推進力として進められて来ており、開発途上国自体の開発に対する協力という観点から見る場合にも、個々のプロジェクトの経済効率に注目して協力を行うことが多かった。そのため、経済外的要因を含んだ教育協力プロジェクトは、わが国の援助対象としてとり上げられることが少なかった。」「今後わが国としては、これまでわが国の経済協力の供与に当って余りに経済的観点が優先していたことが一部東南アジア諸国における対日批判を招いたとの反省もあり、経済外的要因を十分考慮に入れた援助を増大すべき時期にきていると考えられる。かかる観点に立てば、わが国の明治以来の経験に立脚しつつ、開発途上国の国づくりの基盤を築く事業に協力する教育協力は最も優先的にとり上げるべき分野であると思われる。』ここには、先の対外経済協力審議会で述べられた教育協力の外交戦略的位置づけが、きわめて忠実に踏襲されていることが明らかである。「しかしながら、教育は援助対象国の主権とナショナリズムにつながるデリケートな問題であり、これに対する協力は押しつけがましいものとならないよう各国ごとに事情を斟酌し、細心の注意を払って実施すべきものであることは言うまでもない」と述べ、ここでも、「デリケートな問題」に対する「細心の注意」論が表明されている。外務省文書は、教育協力の対象を、初等中等教育、技術教育、高等教育、社会教育、職業訓練とかなり幅広く定義しているのが特色であり、分野ごとに協力の進め方を述べているが、ここでは、最も注目される初等中等教育についての記述をみよう。

(イ)初等中等教育に対する協力 相手国の最も重視する分野に対する協力であり、従って効果も大きい。この分野は相手の民族的な心情を斟酌せず押しつけがましい協力を行う場合には、相手国側の反発を招きやすい分野でもあり、実施に当って細心の注意を要する分野である。わが国の場合、言語的ハンディキャップもあるので、教育設備あるいは教科書、図書、教材、視聴覚教育機材及び校舎等の無償供与など間接的、側面的協力を行うことが適当であり、かつ、かかる間接的、側面的協力に限っても、開発途上国側の援助需要はきわめて大きいと考えられる分野である。ただし、これまで多少の実績のある理科教育の分野などではある程度の直接的協力も可能である。

ここでの主張もインフラ整備支援限定論である。ここでは、それを間接的、側面的協力と呼んでいる。教育内容、方法にかかわるものでは、すでに文部省が実施している理科教育を例外的に認めているだけである。おそらく、このような外務省の教育協力論の構想は、文部省およびその立場にちかい委員からすれば、不満のあるものであったと推測される。なぜなら、彼らが教育協力を考える契機になったのは、初等教育拡充計画であるカラチ・プランへの関与からであったからである。外務省案でも強調されている高等教育分野の協力などに関しては、国費留学生招致プログラムなどにおいて既に実績を上げているという自負もあった。文部省関係者にとっては、新たに教育援助が開拓されるとするならば、それは、初等中等教育の分野であり、この分野こそ、日本がアジア諸国に対してもっとも誇れるものであり、文部省としても経験とノウハウを蓄積している分野であると考えていたからである。また前述したように、文部省の公式見解では、内的事項、外的事項を

厳密に区分することは不可能であるという説が優位に立っていた。こうして、アジア教育協力研究協議会は、審議の冒頭から、大きく分けて、文部省系と外務省系の二つ陣営の間での主導権争いを孕んだ緊張したものとなったと思われる。

1971年10～11月にかけて東南アジア六か国(マレーシア、シンガポール、インドネシア、タイ、ベトナム、フィリピン)に教育協力調査団が派遣された。調査団は、3～4人で一班を編成し、各班は、対象国の教育事情に通じた者、地域研究・国際関係論の専門家、それに文部省行政官という組合せとされた。調査団は、報告書『アジア教育協力について』を提出した。それは包括的議論ともいえるべき「教育協力の問題点」と各国別調査班報告とから構成されるものであった。調査団報告書の詳細は別稿にゆずる(斉藤 2008)として、当初の外務省案との相違という点に着目すれば、前者では、教育協力の対象分野を、社会教育や職業訓練を含めて幅広くとらえていたのに対して、「この方面における協力には特に慎重に臨むべきだと思われる」として、むしろ学校教育を主体とすべきと主張している。特に、教員養成・研修への支援によって教員の質を向上させることが最優先の課題であると提言する。ちなみに、外務省案で強調されていた「教育主権とナショナリズムへの細心の留意」というフレーズは、調査団報告には書かれてはいない。各国班の報告に示されたように、面談した各国の教育省幹部からは、日本の教育協力を大いに歓迎するという趣旨の発言が相次いだといわれ、日本側が懸念していたほどの警戒感は相手から示されなかったという事情があったのではないかと推測される。

協議会は、調査団報告をベースにさらに審議を続け、翌1972(昭和47)年3月16日に、事務次官に対して、最終報告書『アジア諸国に対する教育協力のあり方について』を提出した。報告の要点を整理しよう。

報告は、まず教育協力の概念や意義を述べた後、「教育協力を進めるにあたっての基本的留意事項」として、次の四点を指摘する。(1)教育協力においては、相手国の言語、文化、歴史、国民の価値観などのかかわりが多いので、特に慎重な配慮を要する、(2)相手国の要請をふまえつつ、教育的にも真に効果のある協力方策を見出すことが必要である。特にアジア各国においては、教育成長の基礎でありながら、財政事情などから不十分な初等中等教育の分野において、その発展に資する協力方策を把握するよう留意すべきである、(3)わが国への協力要請の強い東南アジアにまず重点を向けるべきである、(4)教育協力は、人とのつながりにより、また人間の形成にかかわることなので、相手国の関係者との間に親密な人間関係を確立し、相互の深い理解のもとに協力を行う。

ここでは、教育協力全般を対象に、「特に慎重な配慮を要する」としているものの、その表現は、以前に較べればだいぶ緩やかなものとなっている。注目されるのは、(2)であり、明らかに初等中等教育分野での協力が果敢に取り組む姿勢を打ち出していることである。以下、報告は、「教育協力の施策の重点」を、初等中等教育分野、高等教育分野、その他の三つに分けて提示した。初等中等教育分野では、次のような提案がなされた。

- (1)この分野での協力においては、教育行政や教育内容の改善は基本的には、相手国の行うべきところであるとの観点に立ち、教育の場での直接的援助よりも、むしろ相手国の教員の養成、現職教育、教育関係機材の供与等を通じて教育の質的改善を図る如き間接協力をおこなうことに重点をおくことが適切である。
- (2)方法としては、相手国の教員の現職教育等に対し、実習指導や、カリキュラム改善のための専門家を派遣

したり、教育実習用の機材を供与するなどの方法が行われているが、協力の効果を高めるうえから、これらの方法を総合的に組み合わせるとか、継続的に協力してゆけるシステムを考える必要があり、このような拠点として、教育研修センターの設置供与を行うことも有効、適切と考えられる。

- (3)アジアの国の中には、初等中等教育分野での教育改善のための実験モデル校設立の動きもあり、これらに対して協力を行うことも有効とされている。

教育内容の改善は基本的に相手国の行うべき領域であると認めつつ、「間接援助」に重点を置くべきことを主張するが、同じ「間接援助」でも、先の外務省案では、この言葉がもっぱら「インフラ整備」の意味で使われていたのに対して、ここでは、「相手国の教員養成、現職教育(への支援)、関係機材の供与を通じて教育の質的改善をはかる」ことが間接援助であるとされている。また総合的、継続的な教育協力を行うための拠点として「教育研修センター」のアイデアを提示し、それを設置供与することが新機軸とされている。

一方、高等教育分野では、相手国との大学相互間の交流の促進と財政面からの側面支援の拡大、既存の農業教育、医学教育、化学工学教育など職業、技術面での人材養成に対する協力の拡充、日本語、日本研究講座の充実、国費留学生制度の拡大、を提示している。ここでは既存の方式の整備拡充が求められており、初等中等教育分野ほどには明確な新機軸は打ち出されていない。その他として、一般成人を対象にした識字教育は国際機関を通じて行なうのが良い、社会教育は、相手国の要請に応じて対応を、教育指導者招致事業を、政府高官のみでなく、教職

員にも拡大し、国内研修センター等での受入れ体制を整備する、教育研究面での協力の拡充、開発途上国の教育事情についての調査研究活動の拡充整備、を指摘する。ここでは、の文部省が二国間協力として実施してきた途上国からの教育指導者招致の対象の拡大、わが国での研修受入体制整備がかなり具体的な提案として打ち出されているのが注目される。

最終報告は、結果として、冒頭に提示された外務省案をかなり押し戻し、初等中等教育を中心として教育援助を構想する文部省側の意向にかなり近づいたところでまとめられたと言えよう。すなわち、初等教育援助を禁忌する視点は、だいぶ緩和された印象を受ける。最終報告書の提出の直前、1972年1月、『文部時報』誌上で調査団参加者による座談会が開かれた。ここで、文部省の曾田氏(ユネスコ国内委員会事務局教育課長)は、次のように語っている。当時、文部省事務当局者が持っていた具体的な事業構想が、よく示されていると思われる。やや長くなるが、これを紹介しよう。

「教育援助を積極的に行うためには、真に相手国の教育発展にインパクトをあたえるようなプロジェクトを選び、これを重点的継続的に行うことが必要であると思います。それには、国造りの基礎である小学校・中学校教育段階に着目すべきであり、自分としては、各国とも重視しており、わが国としても援助し易い理科・数学を選ぶのが適当と考えられる。言語教育はどの国でも重視されているが、わが国としては、LL装置の寄贈など外面的援助しかできないし、技術・職業教育の振興も緊急に要求されているが、高等学校段階以上であり、今のところ概して応急的であるし、各国産業事情を異にするので、わが国の援助も部分的外面的にならざるを得ないのではないかと思います。根本的には小・中学校教育、特に、理・数科教育を充実して、裾野を広げることが肝要であります。援助の

方式であります。かりに理・数科教育を援助するとすれば、カリキュラム、教材、機材設備(教育機器を含む)、教員再教育など関連問題の総合的解決を図らなければ効果がありません。このためには、総合的な理科・数学教育センター(研究開発、研修のほか、教材、機具等の開発・生産も考えられる)の設立、運営の援助を行ない、これを拠点として実際の教室の授業の改善にまで及ぼしていく方式が有効と考えます。(曾田 1972, 26-27 頁)。

6. 中教審「教育・学術・文化における国際交流について」答申と国際教育協力論

協議会の報告から3か月後の1972(昭和47)年6月、文部大臣から、中央教育審議会(大泉 孝会長)に対して「教育・学術・文化における国際交流について」の諮問が行なわれた。厳密に言えば、国際交流という概念と国際協力という概念には違いがあるが、いずれも国際という用語がキー・タームになっており、教育協力研究協議会の後の、文部省としての国際関連施策の方向性を見極めるうえで、注目されるものであった。中教審は、約2年間の審議を経て、1974年5月に答申を提出した。

審議会は、教育・学術・文化の国際交流活動の目的を次のように指摘した。(1)国際社会の一員としての日本の責任を自覚し、国際社会において信頼と尊敬を受けるに足る日本人を育成する、(2)日本についての外国人の理解と、我が国民の諸外国に対する理解を深める、(3)相互の接触から得られる理解と刺激によって、教育・学術・文化におけるそれぞれの発展・向上を図る、(4)国際的な協力事業への積極的な参加を通じて、人類共通の課題の解決に寄与する。さらに、これらの目標を達成するための重点施策として次の六点を設定し、それぞれについて具体的な方策を提示した。(1)国際社会に生きる日本人の育成、(2)人

物等の交流事業の拡大、(3)交流のための組織体制の整備、(4)宿舍等外国人受入れ環境の整備、(5)発展途上国に対する協力、(6)外国人に対する日本語教育の振興。

答申附属書においては、「教育協力の推進」の項目の下に、推進すべき活動分野を具体的に列挙する。理科、農業、工業及び視聴覚教育に関する専門家の派遣や機材供与については、今後とも一層の充実を図る、学習用具、教材及び教育機器等の製作及び書籍印刷についての技術協力や関連工場施設の寄贈などについても、相手国の要請に応じて実施し得るよう検討する、相手国の教員研修計画に協力する意味で、要請に応じて、我が国の負担において現地に教員研修センターを建設し、これを相手国に寄贈することも検討する、相手国の経済、社会の発展計画を踏まえ、具体的な要請に基づいて、工業、農業、水産等の職業学校、その他の教育施設を建設し寄贈することを検討する、現在実施している「アジア・アフリカ諸国教育指導者招致」事業を拡充し、招致指導者の増員及び招致対象者や対象国の拡大などの措置を講ずる、初等中等学校教員の研修のための招致計画を推進すること。教育政策の立案に協力するため、相手国の要請に応じて専門家を長期に派遣することを考慮する、我が国の協力事業の拡大に伴い、日本語を解せる現地人の協力専門家を養成することが重要である。このため帰国留学生のうち、適格者を選考し、養成することも検討する、現地で我が国の協力専門家の指導を受けた教員等を我が国に招致して、専門分野別に設けられた短期研修コースに参加させるといようなフォロー・アップのための施策を今後積極的に拡充する、アジア地域の総合的な教育協力構想として、ユネスコが計画している教育革新協同事業計画の一環としての教育工学部門の研究センターを早急に設立する、現地農業教員とプログラム学習担当者の現職研修のため、我が国がユネスコ事業と協力してアジア諸国

に派遣している巡回講師団についても、派遣陣の充実、派遣地域の拡大も検討の上、この種事業の拡充に努める、ユネスコと国立教育研究所が共同で実施しているアジア地域教育研究調査事業の拡充を図る。

中教審という文部省としては最高レベルの公式の審議機関で、あらためて開発途上国向け教育協力に関する議論と施策が採り上げられ、答申として明記され、オーソライズされたことは、明らかに一つの前進であったと言える。またここには、初等教育援助へのためらい、気後れの態度は、ほとんど見られない。

しかしながら、本答申での国際教育協力論議には、問題が含まれていたことも否定できない。それは、文部省施策全体の中での位置づけである。発展途上国に対する協力は、(5)として論及されている。先の目標提示で示されたように、まず優先されるのは、「国際社会において信頼と尊敬を受けるに足る日本人の育成」、「日本についての外国人の理解と、我が国民の諸外国に対する理解を深める」こととされた。いうなれば、国家利益優先志向の国際交流論、ドメスティック志向の国際交流論が優位に立っていることになる。こうした脈絡の中で、文部省が取り組むべき国際交流関係の施策と事業の「飛躍的な拡大」が提唱され、国際交流活動が多彩になる中において、開発途上国向けの国際教育協力への気運や意欲は、むしろ全体の中に埋没して存在感が薄れているという印象が否めないのである。

7. 施策遂行の困難と JICA との離反

皮肉なことに、文部省サイドの開発途上国向けの国際教育協力への関心と意欲は、この中教審の報告書が出された時を頂点として、この後、急速に後退してゆくことになる。その理由としては、上記のように、ドメスティック志向の国際的教政策優先の中で、

海外子女・帰国子女教育などが緊急課題として浮上したことなどもあるが、なによりも、文部省関係者には、経験を積んだユネスコを通じた多国間協力とは異なり、これまでほとんど実績と経験のなかった二国間協定による援助に関する技術的ノウハウの欠如と、教育援助活動に実際に従事する援助人材の決定的不足の壁が立ちはだかった。当時、文部省が専管する二国間協力事業は、理科教育協力事業と、教育指導者招聘事業の二つのみであったが、前者では、予算措置や派遣専門家の選定・委嘱は文部省が行っているものの、派遣に関する実務や供与機材の輸送等業務は海外技術協力事業団に委託していたのである。二国間事業を省内のどの部局が担当するのかさえはっきりとしていない状況であったという。

事業のイメージが具体化すればするほど、文部省関係者にも、教育協力の困難も否応なく意識されるようになった。それは次のような悲鳴にも似た発言に表れている。「教育援助の本質的な難しさにかかわる問題は別としても、一般的に言って、われわれはアジア諸国の事情についてあまりにも知識と理解が不足しています。意志疎通のための言語にしても、英語もおぼつかないし、現地語となれば片言すらしらない状態です。もっと基本的には、英仏などと較べて、あまりにも対外援助の経験がなさすぎるという事実です。古来外の文化を巧みに吸収同化して、ひたすら自国の発展を図ってきたわが国の地理と歴史の故に、急に欧米からアジアに眼を向けても、実態もよく見えなければ、対処の仕方も分からないという問題があります。心の用意もなければ、必要な知識・技能もはなはだ乏しいということです。事実、アジア諸国の教育援助に役立て得るわが方の人材は、真に必要な資質と能力を考える時、どの位動員できるか疑問であると思われます（曾田 1972 26頁）。

一方で、この時期、外務省サイドでも、一つの大きな変化が生じていた。1974年8月

の国際協力事業団の誕生である。食糧の安定供給と、原材料とエネルギーの確保に責任を持つ農林省と通産省は、それぞれ、途上国の農業開発支援と資源開発を支援する独自の海外技術協力のルートを模索していた。農林省系の「海外農業開発財団」、通産省系の「アジア貿易開発協会」である。1973年末、両省は、これらの機構を拡充して、それぞれ「海外農林業開発公団」「海外貿易開発協力公団」を設立する予算要求を大蔵省に提出した。援助外交一元化を主張する外務省、予算措置に抵抗する大蔵省を巻き込んで、激しい省庁間抗争が起こった。折からの「石油ショック」による混乱の中、田中角栄首相の強権発動と政治的妥協の産物として、これらの事業、外務省所管の海外技術協力事業団、海外移住事業団を寄せ集めた巨大な二国間協力実施機関「国際協力事業団」の設立構想が急浮上する。

詳細な経緯と理由は、いまだ不分明な部分が多いが、この国際協力事業団創設のプロセスから文部省は排除されていた。アジア教育協力研究協議会においては、外務省、通産省、海外技術協力事業団からの委員をも加えて教育援助論議を行ない、また海外技術協力事業団との関係においても、文部省は利害関係者でもあったが、外務、農林、通産、大蔵という強力な四省間でのポスト・権限争奪のパワー・ポリティクスからはじき出され、その存在感はきわめて薄いものであった(Kamibeppu 2002, pp.69-73)。国際協力事業団と文部省との組織間関係は、当初から疎遠で、両者間での人的交流、技術的ノウハウの交換もほとんど途絶したまでであった。JICAとの良好な協力関係を構築することにつまずいた文部省は、途上国向けの二国間教育協力事業の実施で大きな弱点を背負うことになる。文部省が所管してきた理科教育協力事業は、1976年以降、実施委託という形ではなく、事業そのものが完全にJICAに移管されることになる。同時に、教育指導者招致事業も拡大されることなく文部省予算項目か

ら消えていった。援助方式の目玉とされた教育(教員)研修センター構想は、予算化を見ることなく、いつしか立ち消えとなっていた。

8. むすび 基礎教育援助タブー論の定着へ

結果として、政府部内における教育援助の主体は、アジア教育研究協議会の場で主導権を競い合った外務省・JICAへと移ってゆくことになる。周知のように、この時期以降、JICAの教育援助プログラムは、高等教育、職業技術訓練が中心となる。そのプログラム運営にかかわる専門家は、文部省の推薦や承認を経ることなく(事後承認あるいは事実上の黙認)、国立大学の教官(それも、教育学部というよりも工学部、農学部、医学部等の教授)の中から有志を一本釣りする形でリクルートが行われることになる。

こうした動きを悔しい思いで見送る文部省関係者の間で、「文部省のノウハウなしに初等教育援助を外務省・JICAが独自にできるわけがない」「初等教育には手をつけるべきではない」「初等教育は聖域である」という心理的正当化のメカニズムが働くことは想像できることである。文部省にとって、初等教育援助は、イソップの寓話に出てくる「すっぱいブドウ」のようなものとなったのではないか。開発途上国向けの二国間教育援助から事実上撤退する動きが加速するにつれて、文部省関係者の中からも国家の教育主権論原則をことさら強調し、基礎教育援助回避に同調する風潮がむしる強まっていったのではないかと推測されるのである。やがて、あたかもナショナル・コンセンサスのごとくに、基礎教育援助タブー論が日本の援助関係者を席卷してゆくことになる。

ちなみに、潮木は、援助関係者が初等教育援助に消極的であった理由として、初等教育援助の底無し感(援助資材の調達等による)援

助国側への利益還元の小ささ、援助結果の顕示効果(visibility)の問題、多数の校舎建設等に起因する管理コストの高さを指摘している(潮木 1994, 148-153 頁)。同様に、川野も、必ずしも輸入財を必要としない(初等)教育援助は、「援助関係の関係者にとっては、率直のところ魅力を欠く部分も少なくない」(川野 1991, 6 頁)ことを指摘している。本論とは視点が異なるが、注目すべき指摘であろう。

参考文献

- アジア教育協力研究協議会(1972)『アジア諸国に対する教育協力のあり方について』。
- 天城 勲(1962)「アジアにおける教育の発展」『文部時報』6月号, 22-30 頁。
- 伊藤良二(1972)「教育における国際協力」『文部時報』1月号, 2-8 頁。
- 市川昭午(1975)『教育行政の理論と構造』教育開発研究所。
- 内海成治(2005)「JICAの教育協力について」『開発教育』52号, 60-69 頁。
- 潮木守一(1994)「転換期を迎える教育援助政策」『教育社会学研究』55集, 145-161 頁。
- 外務省文化事業部編(1973)『国際文化交流の現状と課題』。
- 外務省(2005)『ODA 政府開発援助白書 日本のODA50年の成果と歩み』2004年度版。
- 川野重任(1991)「国際協力における教育」『国際協力研究』7巻1号, 3-11 頁。
- 国際協力事業団(1994)『開発と教育 分野別援助研究会報告書』。
- 国際協力事業団(1999)『国際協力事業団25年史』。
- 斉藤泰雄(2008)「わが国の国際教育協力の理念及び政策の歴史的系譜:草創期から70年代初頭まで」『国立教育政策研究所紀要』137集, 143-166 頁。
- 相良惟一(1967)「教育文化の国際交流」『文部時報』6月号, 2-9 頁。
- 相良惟一(1968)「国際教育行政試論」『京都大学教育学部紀要』14号, 136-149 頁。
- 佐藤 薫(1962)「教育文化の国際交流」『文部時報』10月号, 226-239 頁。
- 曾田規知正(1972)「アジアの教育協力」『文部時報』1月号, 2-8 頁。
- 対外経済協力審議会(1971)『開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について』。
- 豊田俊雄(1992)「『基礎教育』への援助」『国際協力研究』8巻1号, 12-26 頁。
- 日本ユネスコ国内委員会(1963)『アジア文部大臣会議報告書』。
- 文部省調査局国際文化課(1961)『東南アジア・中近東教育事情調査団報告書』。
- 文部省『国と地方の文教予算』昭和44年～52年各年度版。
- 文部省大臣官房調査課(1971)『アジア教育協力調査団 派遣の手引き』。
- 文部省大臣官房調査課(1972)『アジア教育協力について』(調査団報告書)。
- 文部省(1975)『教育・学術・文化における国際交流』(中央教育審議会答申)。
- Kamibepu, T. (2002). *History of Japanese Policies in Education Aid to Developing Countries, 1950s-1990s*. New York & London: Routledge.