

## エジプトにおける特別活動を中心とする日本型教育の導入と受容に関する研究

その他のタイトル	Study of Introduction and Acceptance of Japanese Model of Education, Tokkatsu Plus to Egypt
著者	中岡 裕策
学位授与年月日	2020-03-23
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2261/00079629">http://hdl.handle.net/2261/00079629</a>

# 修 士 論 文

エジプトにおける特別活動を中心とする日本型教育の  
導入と受容に関する研究

Study of

Introduction and Acceptance of Japanese Model of Education, Tokkatsu Plus to Egypt

東京大学大学院新領域創成科学研究科

国際協力学専攻

学籍番号 47-186799

氏名 中岡裕策

本論文は、修士（国際協力学）取得要件の一部として、2020年1月21日に提出され、同年1月30日、31日の最終試験に合格したものであることを、証明する。

2020年1月31日

東京大学大学院新領域創成科学研究科

国際協力学専攻

主査 \_\_\_\_\_

# 目次

<b>第1章 序論</b> .....	<b>1</b>
第1節 本研究の背景 .....	1
第2節 問題意識 .....	1
第3節 研究の意義 .....	3
第4節 研究の手法 .....	3
第5節 本論文の構成 .....	3
<b>第2章 先行研究と本研究の位置づけ</b> .....	<b>5</b>
第1節 先行研究 - 教育移転 (Educational Transfer) .....	5
第2節 先行研究 - 特別活動を中心とした日本型教育の海外展開 .....	6
第3節 先行研究 - 本研究の位置づけ .....	9
第4節 日本の特別活動の概要と特徴 .....	9
第1項 日本の特別活動の変遷 .....	10
第2項 日本の特別活動の概要 .....	10
第3項 日本の特別活動の特徴 .....	11
<b>第3章 エジプトへの特別活動を中心とする日本型教育の導入と本研究の対象</b> .....	<b>14</b>
第1節 エジプトの初等教育の現状と課題 .....	14
第2節 日本型教育導入の決定と導入モデル .....	18
第3節 調査研究の対象 .....	20
<b>第4章 エジプトの初等教育にもたらされた変容、導入と受容の促進/阻害要因</b> .....	<b>23</b>
第1節 特別活動の導入はエジプトの教育現場にどのような変容をもたらしているか .....	23
第2節 エジプトでの日本型教育の導入と受容を促進/阻害する要因は何か .....	28
第1項 促進要因 .....	28
第2項 阻害要因 .....	31
<b>第5章 結論と課題</b> .....	<b>37</b>
第1節 本研究の結果と含意 .....	37
第2節 残された課題 .....	38
<b>謝辞</b> .....	<b>39</b>
<b>参考文献</b> .....	<b>40</b>
付録1. 日本の小学校における特別活動の内容・目標・標準時間数 .....	43
付録2. 教員の勤務実態・職務意識に関する質問票 .....	45
付録3. フィールド調査説明書・協力同意書 .....	48

## 図表一覧

### 【表】

- 表 1 : 各教育段階における特別活動の領域
- 表 2 : 日本の小学校における特別活動の具体例
- 表 3 : 日本の特別活動の特徴
- 表 4 : エジプト初等教育の主な指標（日本との比較）
- 表 5 : エジプトへの日本型教育の導入モデル（2018年9月時点）
- 表 6 : エジプトへの特別活動の導入に追加された要素
- 表 7 : フィールド調査対象4校の基本情報
- 表 8 : D校（新規校）の時間割表

### 【付表】

- 付表 1 : 日本の小学校における特別活動の内容
- 付表 2 : 日本の小学校における特別活動の目標
- 付表 3 : 日本の小学校における特別活動（学級活動）の標準授業時数

### 【図】

- 図 1 : エジプト地図
- 図 2 : エジプト調査対象4校：教員の始業時刻と終業時刻
- 図 3 : 日本の小学校教員：業務内容別学内勤務時間
- 図 4 : エジプト調査対象4校：教員の職務に対する意識調査結果

### 【写真】

- 写真 1 : B校の日直の様子
- 写真 2 : C校の日直の冠
- 写真 3 : B校の日直の仕事
- 写真 4 : D校の日直の担当表
- 写真 5 : B校：朝礼の様子
- 写真 6 : A校：朝礼の様子
- 写真 7 : B校：学級会の様子
- 写真 8 : C校：学級会の議題提案箱
- 写真 9 : B校：学級会の板書の様子
- 写真 10 : D校：掃除の様子
- 写真 11 : B校（既存校）の教室
- 写真 12 : D校（新規校）の教室

## 第1章 序論

### 第1節 本研究の背景

「日本人は歩くコーランである」エジプトのエルシーシ大統領の言葉だ<sup>1</sup>。日本人の勤勉性や規律を守る国民性は、イスラム教の聖典コーランの教えを実践しているとの考えを示したものとされている。エジプト政府は、自国の教育改革を進めるにあたり日本型教育に着目し、その導入に係る支援を日本政府に要請した。そして、2016年2月、エルシーシ大統領の訪日時に「日本・エジプト教育パートナーシップ (Egypt Japan Education Partnership: EJEP)」を公表し、日本型教育をエジプトの公教育に導入する方針を決定した (外務省, 2016)。

同パートナーシップでは、教育・人材育成が国家づくりの基礎であるとの認識の下、日本とエジプトが就学前教育から技術教育、高等教育に至る広い範囲での協力を強化することが謳われ、日本政府として、全ての教育段階で日本の教育の特徴を活かした支援を行うことが示されている。中でも初等教育分野においては、日本の学習指導要領で位置づけられる特別活動<sup>2</sup>をエジプトで導入することによって、児童の規律や協調性を醸成し、社会的、情緒的、感情的、身体的及び知的側面からバランスのとれた児童の育成を図ることが目的とされた。

上記のパートナーシップ公表からわずか2年後の2018年9月、エジプト政府は、日本型教育を導入したモデル校である「エジプト日本学校 (Egypt Japan School: EJS)」を35校開校した。同校は日本の公立学校の標準的な仕様を踏まえて建設がなされており、教室の広さ、かばんを収納するロッカー、一人一つの机椅子、掃除道具など、日本の公立学校を彷彿させる本格的な作りを踏襲している。また、同時にエジプト政府は、全国約1万8千校の全公立小学校の正式カリキュラムに、毎週45分間の特別活動を導入することを決定し、小学校1年生から適用を開始した。これにより、エジプトは世界で初めて日本型の特別活動を正式カリキュラムに導入した国となった (JICA, 2019)。

### 第2節 問題意識

エジプトの例に代表されるように、諸外国による日本型教育への関心の高まりと、日本政府の海外展開政策が相まって、日本型教育の海外展開が急速に進んでいる。文部科学省が中心となり、官民協働で日本型教育の海外展開を図る事業である「Edu Port ニッ

---

<sup>1</sup>エジプト大統領「日本人は歩くコーラン」。朝日新聞. 2016-02-17.朝日新聞デジタル, <https://www.asahi.com/articles/ASJ2H6H87J2HUHBI02Y.html>, (参照 2020-01-06) .

<sup>2</sup>小中高校の教育課程を構成する1つの領域であり、学級 (ホームルーム) 活動、児童会 (生徒会) 活動、学校行事及びクラブ活動 (小学校のみ) から構成される。中高における部活動は歴史的にも実態的にも特別活動と密接な関連を持って行われている課外活動である。特別活動は「教科外活動」の名で呼ばれることも多い。学級集団、異学年の集団、クラブや部の集団等での活動を通して協力、責任感、規範やルールを守ること、自主的、実践的態度や自治能力等を養うという点に固有の役割がある。(教育学用語辞典, 2011, p.187)。

ポン」によれば、民間企業や大学に事業に必要な資金を補填する形態で、2019年3月現在、24カ国で25件の事業が実施されている。具体的には、ベトナムへの日本型幼児教育、ペルーへの日本型体育科教育、ブータンへの日本型工学教育、マラウイでの日本型教師教育の導入等が日本の民間企業・大学による提案により推進されている(文部科学省,2019)。2016年8月に「Edu Port ニッポン」が設立されるまでは、このような民間企業・大学主体の包括的な海外展開スキームが存在しなかったことを踏まえると、同事業が海外展開に与える影響は大きいと言える。なお、「Edu Port ニッポン」設立以前は、主に ODA (政府開発援助) 事業を通じて日本の教育経験や教育実践が海外展開されてきた。ODA 事業が政府間合意に基づき、各国の教育省や教育現場へ日本人専門家を派遣し、政策面への働きかけを行う点を踏まえると、より政策変更への影響が大きい取り組みと言える。2019年3月現在、モンゴルへの日本型高専教育の導入やミャンマーの初等教育カリキュラムの改訂等が ODA 事業を通して実施されており、エジプトへの日本型教育の導入も ODA 事業を通じて推進がなされている。

日本型教育の海外展開の拡大の背景には、日本型教育の輸入(借用)を希望する諸外国と輸出(貸与)を推進する日本国内関係者の利害の一致があり、新興国を中心に、就学前教育から高等教育に至る幅広い分野において海外展開が図られている。しかし、日本型教育の海外展開のスピードに比して、海外展開時の留意点に関する体系的な検討・整理は進んでおらず、借用国内での日本型教育の導入を促進/阻害する要因も必ずしも明らかになっていない。グローバル化により、様々な教育モデルが国民国家の枠を超えて今まで以上に容易に拡散する時代が到来<sup>3</sup>する中、他国の教育モデル借用による「性急な決定 (Quick Fix Decision)」にはリスクが伴うことが指摘されている (Phillips, D and Ochs, K., 2003, p.455)。児童にとり日々の教育は連続的で不可逆的な営みである点を踏まえると、いかなる教育政策であっても失敗を最大限回避することが求められる。

上記の問題意識を踏まえ、本研究は、エジプトを事例とし「特別活動を中心とする日本型教育の導入と受容を促進/阻害する要因を明らかにすること」を目的としている。また、本研究では、上記の目的に付随して、日本型教育の導入がエジプトの教育現場にどのような変容をもたらしているかを明らかにすることも試みている。

上記目的を達成するために、本研究では以下の問いを設定した。

**RQ:** エジプトでの特別活動を中心とする日本型教育の導入と受容を促進/阻害する要因は何か

なお、本研究で見出された要因は、あくまでエジプトの事例に基づくものであり、他国への特別活動の海外展開に必ずしもそのまま適用できるとは限らず、各国の文脈に合わせた分析が必要になる点を予め留保事項として明記しておく。

---

<sup>3</sup> 恒吉・高橋・草薨 (2018) は、「我々の時代の教育の一つの特徴として、様々な教育モデルが国民国家の枠を超えて今まで以上に容易にグローバルに拡散してゆく点をあげられよう。」と述べている (恒吉・高橋・草薨, 2018, p.186)

筆者は開発援助機関での実務経験を有するが、本研究では、あくまで東京大学大学院に所属する一学徒として、価値中立的な研究を試みた。従って、今次研究でエジプトの教育関係者に対して行ったインタビュー調査や質問票調査に関しては、東京大学大学院の研究制度のもと実施した。また、本論文は筆者の個人的見解を示すものであり、筆者の所属する組織の見解を代表するものではない点を付言する。

### 第3節 研究の意義

本研究は、エジプトを事例に「特別活動を中心とする日本型教育の導入と受容を促進／阻害する要因を明らかにすること」を目的としている。本格的な特別活動の海外展開はエジプトが初めての事例であり、今次研究で上記の点が明らかになれば、現行事業の政策実践や新規の取り組みの計画策定時の参考となることが期待される。また、本研究は2011年の「アラブの春」を経て、歴史的な転換点を迎えるエジプトの教育開発に焦点を当てたものであり、同国の教育課題の解決に向けた知見の蓄積を図るものである。UNDPが発行する「アラブ人間開発報告書2016年」では、アラブ地域の持続可能な発展と安定には、若者のエンパワーメントと包括的な教育・人材育成が不可欠とされており、限定的ではあるが同分野の論考の一助となることが期待される。

### 第4節 研究の手法

本研究は、主に先行研究に対する文献調査とエジプトでのフィールド調査を通じた事例研究から成る。先行研究は比較教育学の各種文献に加え、OECDやUNESCO等の国際機関、外務省、文部科学省、JICA等の政府系機関、エジプト中央動員統計局(CAPMAS)の統計や報告書等を活用した。

エジプトでのフィールド調査は、エジプト政府の要請に基づき、日本政府及びJICAが実施している、ODA(政府開発援助)プロジェクトを事例として取り上げた。具体的には、特別活動を中心とする日本型教育を導入している公立小学校を4校選定し、以下の質的調査を2019年3月に実施した(既存公立校から2校、新規公立校から2校を選定)。

- ・学校現場レベルを対象とした半構造化インタビュー調査
- ・政策レベルを対象とした半構造化インタビュー調査
- ・朝礼、学級会、日直、掃除等の特別活動に関する参与観察
- ・教員の勤務実態に関する質問票調査
- ・教員の職務意識に関する質問票調査

### 第5節 本論文の構成

第1章(本章):本論文の研究課題である日本型教育の海外展開についての背景、問題意識を提示し、本研究の目的である「特別活動を中心とする日本型教育の導入と受容を促進／阻害する要因を明らかにすること」を示す。同目的を達成するために問いを設定し、研究手法等に言及する。



第2章：先行研究をレビューし、過去の研究成果の到達点と未だ十分に明らかになっていない課題を明らかにする。また、日本の特別活動の概要を整理し、その特徴を論考する。

第3章：エジプトの初等教育の現状と課題を概括し、特別活動を中心とした日本型教育の導入の背景と導入モデル、本研究の対象を説明する。

第4章：調査結果を踏まえ、エジプトでの特別活動の導入によって生じている変容を概観した上で、特別活動を中心とする日本型教育の導入と受容を促進／阻害する要因を明らかにする。

終章である第5章では、本研究の結論と含意を述べる。更に今後の課題についても言及する。

## 第2章 先行研究と本研究の位置づけ

本章において「特別活動を中心とする日本型教育のエジプトへの導入」に関して、過去に行われた研究を概観する。先行研究は「教育移転 (Educational Transfer)」と「特別活動を中心とした日本型教育の海外展開」の2つに類型化した上で、先行研究の到達点と限界の整理を試みる。

先行研究のレビューの結果、「教育移転」の分野においては、教育移転時にどのような点に留意すべきか、という実践的な方策の検討が十分になされているとは言い難い点、「特別活動を中心とした日本型教育の海外展開」に関しては、導入国の教育現場で生じている変容や導入時の促進/阻害要因等を体系的に考察した研究の蓄積がされていない点を指摘し、既存研究に新たな視点を与える意義を持つ本研究の位置づけを述べる。

### 第1節 先行研究 - 教育移転 (Educational Transfer)

比較教育学では、諸外国の教育制度・プログラムをモデルとして自国の事情に合わせて取り入れる行為及び現象を教育借用 (Educational Borrowing) と呼称する。『比較教育学辞典』では、教育借用を以下のように説明している。

行政官による外国教育調査・視察に基づく教育諸現象の国際移植、およびそれが盛んであった時期の名称 (比較教育学辞典, 2012, p.121)

教育借用がモデルを借用する側からの概念であるのに対し、モデルを提供する側からの概念は教育貸与 (Educational Lending) とされる。本稿では、小野 (2018) に倣い、Borrowing と Lending の両方を包摂する概念として教育移転 (Educational Transfer) という用語を用いることとし、教育移転 (Educational Transfer) の定義は以下の小野の定義に従う。

borrowing ないしは lending によって、ある特定の時期に、別のコンテキストにおいて採用されることを意図してある特定の教育政策に含まれる思想、構造、実践がグローバルに移動する現象 (小野, 2018, pp.2-3)

近年、比較教育学において、教育移転に関する様々な研究が蓄積されている (田中, 2005; 竹熊, 2016; 佐藤, 2018; 小野, 2018; Phillips & Ochs, 2003; Steiner-Khamsi, 2004, 2006, 2016)。佐藤 (2018) は、現代の教育移転の特徴を「グローバル化の進展を背景に、ある国・地域の教育政策、国際機関主導の教育プロジェクト、さらには国際的な潮流・アイデアが各国・地域の教育においてどのように借用されているのか、というプロセスに着目し、その特質を検討していることにある」とし、OECD やユネスコなどの大規模な国際比較やレビューが各国の教育政策・制度に大きな影響を与えてきたことに触れている (佐藤, 2018, p.15)。

近年の教育移転に関する研究は、主に欧米を中心に進められ、オックスフォード大学教育学部教授の David Phillips やコロンビア大学の教育系大学院教授の Gita Steiner-Khamsi らが主導してきた (田中, 2005)。管見の限りではあるが、教育移転において、最

も古典的であり、今なお有力なモデルとして位置づけられる理論として、David Philips と Kimberly Ochs によって構築された教育借用の 4 段階説が挙げられる。Philips & Ochs はある国から他国へ教育移転が起きる場合のメカニズムは 4 段階に分けられると仮定した。それらは「第 1 段階：国境を越えた誘因 (Cross-National Attraction)」、「第 2 段階：決定 (Decision)」、「第 3 段階：実施 (Implementation)」、「第 4 段階：内在化 (Internalization)」から成る (Phillips & Ochs, 2003)。Philips & Ochs の教育借用の 4 段階説は、現代の教育移転の事例に照らしても多くの示唆に富む。但し、Philips & Ochs の理論は、主にドイツの教育を理想と見なしたイギリスの教育改革史に依拠して構築された理論であり、理論構築の上で、先進国と発展途上国間の教育開発援助の事例を十分に配慮していたとは言い難い側面がある (田中, 2005; 小野, 2018)。また、教育移転がなぜ起こるのか、どのような段階を経て起こるのかという理論面は明らかにされているが、教育移転時にどのような点に留意すべきか、という実践的な方策の検討は十分になされているとは言い難い。佐藤 (2018) は「現代の教育借用論は、政策研究の知見を踏まえながら、ローカルな文脈に重きを置き、どのように借用または貸与が起こっているのかを様々な角度から検証する傾向にある。それは、教育借用の実践性ではなく、教育借用論の実証性を高めるものであると捉えられる。」(佐藤, 2018, p.17) と述べており、教育移転の実践面の考察の不足を指摘している。

## 第2節 先行研究 - 特別活動を中心とした日本型教育の海外展開

本節では、エジプトに導入することが決まった特別活動を中心とした日本型教育の海外展開についての先行研究を俯瞰する。まず、児童の学力向上と共に人格形成及び社会性の向上に重点を置く日本の教育に、早くから着目した海外の研究者として Cummings, W. (1980) や Catherine C. Lewis (1995) が挙げられる。Lewis は先行する Cummings の研究も踏まえ、その代表的著書 *Educating Hearts and Minds* (1995) の中で、日本の教育を “Whole Child’s Development” (p. 203) と形容し、主に就学前教育と初等教育における日本の全人的教育の特徴を明らかにした。Lewis は日本の教育の特徴として、以下の 7 点を挙げている。(Lewis, 1995, pp. 203-208)

- 全人的教育 (教科科目のみならず非教科科目も重視)
- 順社会的 (Prosocial) 価値の強調 (肯定的な学級目標など)
- 協調的な学級づくり (班などを通じた小集団の協働作業)
- 児童の自律的な行動を促す規律の構築
- 児童による話し合い・問題解決による円滑な学級生活
- 関わり合いの多い学習スタイル (“Wet” Learning)
- 振り返り (反省・*Hansei*) の多さ

Lewis は就学前教育における遊び中心の保育や初等教育における教科外活動と小集団の協働作業が、児童の規律・協調性・自律・所属意識等を高め、学力及び社会性の醸成に寄与していることを明らかにした。但し、Lewis は手放しに日本の教育を評価してい

たわけでは必ずしもなく、同時に小集団内の同調圧力による負の側面（排他性によるいじめや不登校の問題等）についても言及していた点については指摘しておく必要がある。

しかし、Lewis らの欧米研究者によって 1980 年～1990 年代を中心に注目を浴びた日本の全人的教育はその後すぐに ODA 事業を介した教育移転の対象となったわけではなかった。この背景には、2つの理由があったと考えられる。

1点目として、戦後長らく、諸外国への初等教育分野の支援をタブー視する日本の援助政策の存在があったことが挙げられる。斉藤（2008）によれば、国民統合やナショナリズム形成とも密接に関係する初等教育分野に対する援助に対して消極的姿勢、禁忌的態度が支配的な時期が少なくとも 1990 年代半ばまで続いたとされる。しかし 1990 年代に入り、同方針は大きく転換される。アマルティア・センのケイパビリティアプローチに依拠する『人間開発報告書』の発刊（1990 年）やタイのジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議」（1990 年）を通じて教育や保健分野への支援拡充の機運が高まり、開発アジェンダが経済成長から人間開発へパラダイムシフトを遂げた。そして、とりわけ初等教育の重要性が謳われるようになったことを受け、日本の援助政策は、初等教育重視に転換した（吉田, 2019）。その後、1990 年代に入り本格化した初等教育分野の協力は、学校建設、理数科教育、教育行政能力強化、学校運営改善、国際機関を通じた協力、カリキュラム・教科書・教師用指導書の開発、学力評価、識字教育、女子教育、障がい児教育等の分野を中心に展開がなされていった（萱島・黒田, 2019）。

2点目として、近年まで非認知的スキル（社会情動的スキル）<sup>4</sup>への国際的な関心が必ずしも高くなかったことが挙げられる。非認知的スキルに対する国際的な関心は、ノーベル経済学賞を受賞した James Heckman（2006）の研究や OECD（2015, 2018）の報告書<sup>5</sup>を通じて近年急速に高まった。<sup>6</sup>これらの研究は目標の達成、他者との協働、感情のコントロールなどに代表される非認知的スキルの習得が、人生のあらゆる段階で重要な役割を果たすことを明らかにした。具体的には以下の点を挙げることができる（以下の頁番号は OECD（2018）の報告書の該当頁を表す）。

---

<sup>4</sup> OECD は「社会情動的スキルは非認知的スキル、ソフトスキル、性格スキルなどとしても知られ、目標の達成、他者との協働、感情のコントロールなどに関するスキルである」としている（OECD, 2018, p.52）。

<sup>5</sup> 2015 年に OECD が公表した報告書 *Skills for Social Progress: the Power of Social and Emotional Skills* は 2018 年に『社会情動的スキル-学びに向かう力-』として日本語版が出版された。本稿の引用は同日本語版の記述に基づく。

<sup>6</sup> 2015 年の PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）の協同的問題解決能力調査において、日本が 52 カ国中 2 位となったことも、日本の非認知的スキルに対する関心を高めたと考えられる。

- 認知的スキルと非認知的スキルの両方が経済的及び社会的な成果を向上させるうえで重要な役割を果たす (p.20)。
- スキルの早期の習得がさらなるスキルの発達を促す (=スキルがスキルを生む)。非認知的スキルの早期 (特に幼児期から青年期) の習得が、教育・労働市場・社会における格差をなくす上で重要な役割を果たす (p.20)。
- 忍耐力、責任感、意欲などの育成が労働市場での成功に貢献しうる (p.29)。
- 非認知的スキルが健康面における成果の向上と反社会的行動の抑制に対して、重要な役割を果たす (pp.80-87)。

上述の背景を受け、1980年～1990年代を中心に注目を浴びた日本の全人的教育は、20年以上の時を経て、教育移転 (Educational Transfer) の対象となる環境を整えた<sup>7</sup>。そして、2016年の「エジプト・日本教育パートナーシップ」設立を機に、はじめて二国間協力のフレームワークのもと特別活動が海外展開されることとなった。エジプトへの特別活動を中心とした日本型教育の海外展開の導入経緯や概要等については、杉田 (2018) や Tanaka (2019)、JICA/パデコ (2016) に詳しい。これらの文献に基づけば、エジプトへの特別活動を中心とする日本型教育の導入の背景には、エルシーシ大統領自身の日本型教育への高い関心があったとされている<sup>8</sup>。但し、初期の非公式協議の場において、エジプト政府からは日本の道徳教育 (moral education) に対する高い関心が示されたとされる。これに対し、日本側から道徳教育と特別活動の違いについて説明がなされ (Tanaka, 2019, p.228)、最終的に特別活動の導入方針を決定している。1990年代半ばまで日本の教育協力が内政干渉を避ける観点から、初等教育への協力を回避してきた流れを踏まえれば、特定の宗教観や価値規範に触れる可能性のある道徳科目よりも、児童たちの集団活動を通して、より良い人間関係を築き、自主的・実践的な態度を育てる特別活動の方が適切な協力となりうるという判断があったものと考えられる。

---

<sup>7</sup> 恒吉 (2017) は「今日では Tokkatsu が国際的にテークオフする条件がそろっている」と述べており、具体例として、PISA (OECD 生徒の学習到達度調査) において社会情動的な教育が見直され、単なる狭い意味での勉強では充分でないことが意識されるようになってきている点、グローバル化する世界の中で、共生が叫ばれながらも暴力が世界的に問題となっている点、教育の役割が単なる知識伝達に留まっていたは不十分である点が国際的にも認識されつつある点を挙げている (恒吉, 2017, p.20)。

<sup>8</sup> 2015年2月、エジプトの大統領アドバイザーから日本側に対し、エジプト大統領の要望として、規律・倫理観・チームワークを醸成する日本型教育の導入に関する関心が示された (JICA/パデコ, 2016, p.1)。

### 第3節 先行研究 - 本研究の位置づけ

第1節及び第2節で見たとおり、「特別活動を中心とする日本型教育のエジプトへの導入」は、「教育移転」及び「特別活動を中心とした日本型教育の海外展開」という観点から、複数の先行研究が存在する。しかし、「教育移転」の分野においては、教育移転がなぜ起こるのか、どのような段階を経て起こるのかという理論は明らかにされているものの、教育移転時にどのような点に留意すべきか、という実践的な方策の検討が十分になされているとは言い難い。また、「特別活動を中心とした日本型教育の海外展開」に関しては、Tsuneyoshi らが *TOKKATSU-The Japanese Educational Model of Holistic Education (2019)* を上梓したことで以前よりも研究の蓄積がされつつある。しかし、日本から他国への移転はエジプトの事例が初めてということもあり、研究数が限られ、特別活動導入によって教育現場で生じている変容や導入時の促進/阻害要因等を体系的に考察した研究の蓄積はされていない。本研究では、上記の先行研究の限界を克服し、先行研究に新たな視座を与えるべく、文献調査及びフィールド調査を通じて、特別活動を中心とした日本型教育の導入と受容の促進/阻害要因の導出を試みる。

### 第4節 日本の特別活動の概要と特徴

本節では、エジプトへの特別活動を中心とした日本型教育の海外展開の議論に入る前に、日本の特別活動が歴史的流れの中でどのように誕生し、どのような特徴を有して展開がなされていったかを整理する。

凡教師タル者ハ学文算筆ヲ教フルノミニ非ス父兄ノ教訓ヲ助ケテ飲食起居ニ至ル  
迄心ヲ用キテ教導スベシ

(文部省正定 『小学校教師心得』 師範学校 第一条 (1873年))

明治5年の学制公布の翌年、明治6年に師範学校用に示された『小学校教師心得』第一条からの引用である。教師たる者は「文算筆」つまり読み書き計算(各教科)を教えるだけでなく、父兄の教訓を支え、「飲食起居」などの生活面まで心を込めて指導すべし、という心得を示している。ここから日本の近代公教育がその黎明期から教科指導のみならず、生活指導を教育の柱としていたことが見て取れる。すなわち、日本では伝統的に国語・算数・理科・社会等の各教科の習熟を目的とする認知的スキルのみならず、規律、協調、振る舞い等を含む非認知的スキルにも重きが置かれていたと考えられる。上述の理念は約150年の時を経た今も大きく変わることなく、現代に引き継がれている。文部科学省が定める学習指導要領では、「知」・「徳」・「体」のバランスの取れた人材育成が謳われ、学校は学習する場であると同時に生活の場として位置づけられている。なお、現代の日本の教育現場における非認知的スキルは、特別活動、道徳科、総合的学習の時間等を通じて形成がなされている(Tsuneyoshi, 2019, p.308)が、本節ではエジプトへ導入することが決まった日本の特別活動の概要を整理すると共に、その特徴を概観し考察を加える。

## 第1項 日本の特別活動の変遷

日本では、明治初期の1872年に学制が交付され近代公教育が設立した頃から学校行事の教育的意義が認められていた。明治20年(1887年)代には、全国の小学校で運動会が開催されるようになり、明治30年(1897)代には遠足や修学旅行が全国に普及したとされる。但し、当時は日清戦争(1894-1895)や日露戦争(1904-1905)等の時代背景もあり、当時の学校行事は今日のそれとは大きく異なるものであったとされる。広岡(2015)によれば、日本で初めての運動会は、海軍兵学校寮での競闘遊戯会(1874年)、日本で初めての修学旅行は、東京師範学校の長途遠足(1886年)であったとされ、富国強兵などの当時の国是を反映し、気質鍛錬や統制的な内容を強く伴っていたとされる(広岡, 2015, pp.8-9)。一方、戦後の日本の学校教育は、戦前、戦中の軍国主義や国家主義教育の反省を踏まえ、民主主義教育の理念に沿って、課外活動の教育的価値や意義を大きく見直した。今日の特別活動の原型は、1947年に学校教育法制定時に「自由研究」という名称で学習指導要領に定められた。以後「教科以外の活動」「特別教育活動」「特別活動」という名称変更はあったものの、特別活動は70年以上にわたり、学校現場で実践がなされている(広岡, 2015, pp.10-11)。その結果、現代に生きる多くの日本国民にとって、学校生活における学級会、日直、給食、掃除、運動会、修学旅行、入学式等の特別活動は、疑うべくもなく、当たり前なものとなった。

## 第2項 日本の特別活動の概要

特別活動は小学校、中学校、高等学校の学習指導要領において、正規の教育課程に位置づけられる。各教育段階における特別活動の領域は表1のとおり整理される。

表1：各教育段階における特別活動の領域

小学校	中学校	高等学校
学級活動	学級活動	ホームルーム活動
児童会活動	生徒会活動	生徒会活動
学校行事	学校行事	学校行事
クラブ活動		

出所：赤坂(2018)を参考に筆者作成

表1のとおり、小学校における特別活動は①学級活動、②児童会活動、③学校行事、④クラブ活動の4領域に大別される。このうち小学校の④クラブ活動は、他の3領域と共に正規の授業時間内で実施されている。一方、中学校・高等学校における部活動は、教育課程外の教育活動として位置づけられる。そのため、特別活動の領域には含まれておらず、授業開始前や放課後、週末等に実施されている。また、学習指導要領上、「生徒の自主的、自発的な参加により行われる」活動と位置づけられているため、必ずしもすべての生徒の参加が義務付けられていない。但し、中学校・高等学校における部活動は、教育課程外の活動ではありつつも、学校教育における意義や役割が認められること

から、「学校教育の一環として教育課程との関連が図られることに留意する」旨学習指導要領に記載されている。<sup>11</sup>

本稿では、日本の小学校における特別活動①学級活動、②児童会活動、③学校行事、④クラブ活動について取り扱う。以下にその具体例を挙げる

表 2：日本の小学校における特別活動の具体例

	具体例
学級活動	学級会を通じた話し合い活動、日直、掃除、給食等の当番活動、目標設定・自己実現等を図るキャリア教育、学校図書の活用等
児童会活動	代表委員会と各種委員会（放送、図書、新聞、環境美化、飼育栽培等）
クラブ活動	スポーツ、音楽、科学、コンピューター、料理、絵画、茶道の各種クラブ等
学校行事	入学式、卒業式、学芸会、防災訓練、遠足、修学旅行、ボランティア活動等

出所：清水（2019）、文部科学省・国立教育政策研究所（2019）に基づき筆者作成

### 第3項 日本の特別活動の特徴

前項で概括した特別活動の概要を踏まえ、本項では、Tsuneyoshi（2019）の整理分類を元に、特別活動の特徴を概観し考察を加える。Tsuneyoshi（2019）は特別活動の特徴として以下の8点を挙げている（表3参照）。

表 3 日本の特別活動の特徴

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 為すことによって学ぶ (Learning by doing)</li> <li>2. 児童による主体的な活動 (Child-initiated activities)</li> <li>3. 自主的、内なる動機による行動 (Self-motivated, inner-motivated action)</li> <li>4. 協調学習 (Cooperative Learning)</li> <li>5. 教科科目との統合 (Integration)</li> <li>6. クラスにおける協調的な課題解決 (Collaborative problem-solving out of classroom)</li> <li>7. 平等主義 (Egalitarianism)</li> <li>8. 生活に対する教育 (Education for Life)</li> </ol>
--

出所：Tsuneyoshi（2019）pp.19-29、和訳は筆者による

#### 1. 為すことによって学ぶ (Learning by doing)

アメリカの教育学者であり哲学者であるデューイ（1859-1952）は教育を「経験を絶え間なく再組織ないし改善すること」（デューイ, 1975, p.127）と定義し、経験を通じた学習を重視した。後にデューイの経験主義はキルパトリックの「為すことによって学ぶ

<sup>11</sup> 中学校学習指導要領（平成29年度3月改定）第1章総則、高等学校学習指導要領（平成21年3月改定）第1章総則を参照



(Learning by doing)」という言葉によって、人口に膾炙されるようになるが、特別活動はデューイの経験主義と符合する特徴を持つ。

赤坂 (2018) が述べるように「人間関係」を言葉で教えることはできてもその実質を教えることはできない (赤坂, 2018, p.8)。特別活動が実践 (為すこと) を重視する背景には、実践を伴ってこそ習得が可能な経験やスキルがあるということに他ならない。Tsuneyoshi (2019) が特別活動を“system of action” (Tsuneyoshi, 2019, p.20) と形容するように、「為すことによって学ぶ」ことは特別活動の中核的な特徴を形成している。

## 2. 児童による主体的な活動 (Child-initiated activities)

特別活動は児童による主体的な活動として実践がなされる。日直、給食、掃除当番等の学級活動は、教師が全面に立たなくとも、児童主体で実施がされる。一見、これ自体は好ましいことのように見えるが、恒吉 (1992) が述べているように、この背景には、以下の3つの小集団活動の特徴が介在しており、小集団の中での児童相互の規制、教師による背後からの誘導が存在することを言及しておく必要がある。

- (1) 目標、手段、役割の明確化
- (2) 活動のルーティーン化
- (3) 児童相互の集団規制

つまり、小集団の活動は、(1) 目標、手段、役割が明確化、(2) ルーティーン化されているため、(3) 従わない者に対しては児童相互の規制が働きやすい。そのため、教師は児童に絶えず指示を与えなくても活動が滞りなく行われることを期待できる (恒吉, 1992)。換言すれば、教師が集団による役割分担と児童相互の規制を利用しながら生徒を誘導することで、特別活動における主体性は導かれている側面があると言える。

## 3. 自主的、内なる動機による行動 (Self-motivated, inner-motivated action)

特別活動は生徒の内なる動機によって実施される特徴を有する。一つひとつの活動の背後には、それぞれ意味づけがなされており、児童は活動の背景や意義を理解した上で、行動をとることが望まれている。

## 4. 協調学習 (Cooperative learning)

特別活動の中核的な特徴として集団的な活動が挙げられる。日本の学校では日直、当番、係、班など2名以上の集団行動が多く存在し、生徒は小集団内での活動を通して他の児童と頻繁に接触や意見交換を行うことが求められる。また、班を中心とする小集団は教科学習の場でも活用がなされ、班による意見交換や発表等が行われる。

## 5. 教科科目との統合 (Integration)

国語、算数、理科、社会等の教科科目と教科外活動である特別活動は相互に関連し合う。具体的な例として、給食と社会科 (地理)、修学旅行と社会科 (歴史)、飼育当番と理科等が挙げられる。この教科科目と教科外活動 (特別活動) の往還は相乗効果をもたらし、特別活動の教育的意義をより高めることに繋がっている。他方、上述の往還は、

入念にデザインされたカリキュラム（学習指導要領）、過去の教育実践の蓄積、教育現場の相違工夫によって成り立つと考えられ、継続的な授業改善努力によって一定の質が担保されうると考えられる。

#### 6. クラスにおける協調的な課題解決（Collaborative problem-solving out of classroom）

特別活動では集団や自己の生活上の課題解決を通じて、生徒の資質や能力向上が目指されている。諸課題の解決は、学級会等の話し合いの場を通じて行われる。当然ながら、異なる意見が対立することもあるが、最終的に話し合いによって合意形成が図られ、集団での意思決定がなされる。杉田は 2011 年の東日本大震災で被災した避難所で、消灯の時間、風呂の時間、配給の順番等が話し合いによって解決がなされたこと例に挙げ、学級会等の話し合い活動の重要性に言及している<sup>12</sup>（杉田, 2017, p.12）。

#### 7. 平等主義（Egalitarianism）

特別活動では、誰もが等しく活躍できるよう機会の平等が確保されている。例えば、日直は全ての児童に順番が回ってくるように予め順番が決められ、給食当番や掃除当番も班を単位に輪番制で役割や担当が交代する仕組みが埋め込まれている。

赤坂（2018）は「教科学習では、優秀な成績を修める子どもは固定しがちであるが特別活動では教師の工夫次第で、あらゆる子どもにチャンスを与えることができる」と特別活動の平等主義に触れている（赤坂, 2017, p.9）。

#### 8. 生活に対する教育（Education for life）

特別活動は、児童にとって一番身近な社会である学校校生活そのものを教育の対象としている。平成 29 年に告示された学習指導要領によれば、特別活動の内容には、「生活上の諸問題の解決」、「基本的な生活習慣の形成」、「心身ともに健康で安全な生活態度の形成」「食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成」等が含まれており、それらは時間を守る、身の回りの整頓をする、清潔さを保つ、バランスの良い食習慣を心掛ける等の具体的活動として実践がなされている。換言すれば、教科指導に加えて、生活指導も行う日本の全人的教育は特別活動を中心に実践がなされていると言える。

---

<sup>12</sup> 安易な多数決は避け、話し合いによる合意形成が推奨されている。杉田は、話し合いによる児童同士の合意プロセスを「折り合いを付ける」と表現している（杉田, 2017, p.47）

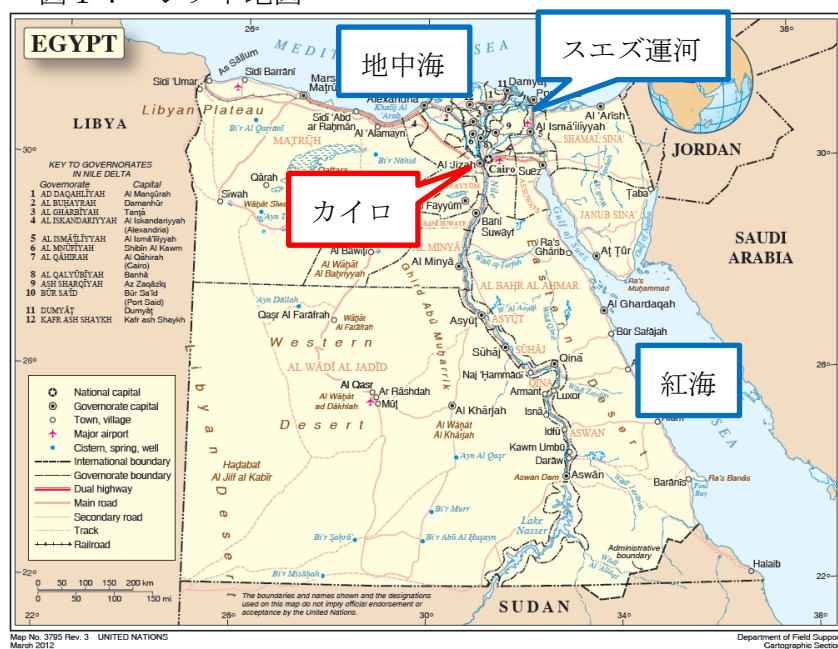
### 第3章 エジプトへの特別活動を中心とする日本型教育の導入と本研究の対象

本章では、エジプトへ導入することが決まった日本型教育の概要と本研究の対象を説明する。まず、エジプトの初等教育の現状と課題を概観し、日本型教育の導入背景に触れる。続いて、導入モデルを概説し、特別活動を中心とする日本型教育の導入状況を説明する。最後に、本研究の対象を定め、2019年3月に実施したフィールド調査の概要、データの収集方法について詳述する。

#### 第1節 エジプトの初等教育の現状と課題

エジプトは、アジア・アフリカ・欧州の結節点に位置すると共に、国際海運の要所であるスエズ運河を有し、地政学的な要衝に位置する。エジプトは2011年に始まった「アラブの春」と呼ばれる一連の民主化運動を受け、2011年と2013年に二度の政変が生じ、社会状況が不安定化した。2014年のエルシーシ大統領就任以降、安定を取り戻しつつある。

図1：エジプト地図



出所：<https://www.un.org/Depts/Cartographic/map/profile/egypt.pdf>

1990年にタイのジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議」において全ての人に初等教育を提供する「EFA: Education For All」が国際的コンセンサスになって以降、エジプトにおいても初等教育へのアクセスの改善が図られ、2006年時点で88%だった就学率（Net Enrollment Rate）は2017年には97%（World Bank, 2017）まで上昇した。一方、初等教育のアクセスは改善されたものの、エジプトの初等教育分野では依然として教育の質に関して様々な課題を抱えている。2015年に公表された持続可能な開発目標(SDGs)においては「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」ことが目標4で掲げられており、エジプトにおいても教育

の質の向上が必要とされている。先行研究（田中, 2007; JICA/パデコ, 2016; Tanaka, 2019）に基づき、教育の質に関する課題を整理すると以下のような課題が挙げられる。

- ① 急激な人口増による学習環境の悪化（一クラスあたりの児童数、施設面の制約等）
- ② 厳格な進級・卒業試験が、高失業率（少ない雇用機会）と相まって試験熱を加速化
- ③ 過度の学歴主義の蔓延により、学校教育が学力に偏重し、社会性醸成の機会が不足
- ④ 学歴インフレと市場ニーズに対応しない高学歴者の失業
- ⑤ 学習（Learning）の質が低く、学習成果が必ずしも高くない

現在、エジプトは高い出生率を背景に急激に人口が増加している。エジプトの合計特殊出生率（一人の女性が生涯に産む子供の数）は世界平均が 2.43 人であるのに対し 3.37 人（World Bank, 2017）の水準にあり、国連の推計に基づけば、2018 年時点で約 1 億人の人口は 2050 年には約 1 億 6 千万人に達することが見込まれている（国連 World Population Prospects, 2019）。急激な人口増により、特に若年人口が急増し、18 歳以下は総人口の約 40%を占めるまでに拡大している（日本は 15.9%）。初等教育に関して言えば、2007 年時点で 882 万人だった小学校<sup>15</sup>の就学人口は 2017 年に 1,107 万人に達し、10 年間で約 25%増加した（CAPMAS, 2018a, pp.330-331）。

このような人口増にあるにも関わらず、エジプトでは国土の 90%以上が砂漠で居住に適する土地はナイル川沿いの 6.8%の土地に限られている（CAPMAS, 2018b, p.15）。そのため、限られた学校施設に多くの児童が集中し、1 クラスあたりの平均児童数は 46 人（CAPMAS, 2018a, p.331）に増加。教育スペースの不足により、一部の学校では午前と午後の 2 部制が取られている。

エジプトの教育では、1996 年に制定された児童法第 53 条第 1 項において、「個性・能力・精神・身体能力の育成 (تنمية شخصية الطفل و مواهبه و قدراته العقلية و البدنية إلى أقصى إمكاناتها)」が謳われており、日本の学習指導要領の「知・徳・体」に相当する目標が掲げられている。しかしながら、教育現場の実態は「知」に相当する学力偏重の状況下であり、宗教科目を除き、「徳」や「体」に相当する教科外の活動や教育実践は為されていない状況にある。<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> エジプトの教育システムは日本と同じ 6 年（小学校）・3 年（中学校）・3 年制（高校）であり、日本の小学校 1 年生はエジプトの小学校 1 年生とほぼ同一年次に相当する（但し、日本が 4 月始まりであるのに対し、エジプトは 9 月始まりであるため、半年間の月齢差は存在）。

<sup>16</sup> アスワン大学日本語学科長のカラム・ハリール教授は「私自身が 50 年前に基礎教育の児童生徒だった頃、学校は全日制であり、絵画や音楽の芸術教育など実技科目も行われていたと記憶している。その頃の児童生徒は、調理や刺繍、編み物といった基本的技能を学んでいた。これらの基本的技能はエジプトではかつては基礎教育に含まれていたのだが、現在は児童生徒数がとても多く、十分な教室がないために実行できないのである」と述べており、かつてはエジプトにおいても教科外の活動や教育実践が行われていたことが伺える（カラム・ハリール, 2018）。

また、若者の高失業率も相まって、エジプトでは厳格な進級・卒業試験が試験熟を加速させており、自動進級は小学校2年まで、小学校3年以上は進級試験の合格が進級要件として課せられている（JICA/パデコ, 2016）。

一方、学力については、必ずしも学習成果が高いとは言えず、IEA（国際教育到達度評価学会）が2015年に実施したTIMSS（国際数学・理科教育動向調査）では、エジプトの8年生（日本の中学2年に相当）の数学と理科の学習到達度は参加39カ国中、数学34位、理科38位という結果が示されている。参加39カ国のうち16カ国をOECD加盟国が占めていた点を考慮する必要はあるが、数学における国際ベンチマーク高・中・低のうち、中を満たすことができたエジプトの生徒は21%（国際平均62%）<sup>17</sup>、低は47%（国際平均84%）に留まった。このことから、教育到達度が一定水準に到達していない生徒がエジプトでは一定割合以上存在すると考えられる。他方、識字率に関しては、65歳以上は32%に留まるが、若年層（15-24歳）は88%であり、近年は上昇傾向にある（UNESCO, 2018）。しかし、初等教育の就学率（97%）に対し、識字率が88%に留まっている現状を踏まえると、未だ改善の余地があると考えられる。

以上、日本型教育導入の背景を把握する観点から、エジプトの初等教育の課題を概観した。上述の教育の質に関する課題を受け、2015年にエジプト政府から日本政府に対し、教育分野の協力の要望が示された。そして、その後の妥当性の検討を経て、2016年にエジプトへ日本型教育を導入する方針が固まった。次節で、その内容を詳述する。

表4：エジプト初等教育の主な指標（日本との比較）

	エジプト	日本	出典
総人口	9,627万人	12,652万人	各国政府統計
18歳以下人口 (割合)	3,860万人 (40.1%)	2,008万人 (15.9%)	各国政府統計
就学人口 (小学校1年～6年)	1,107万人	645万人	各国政府統計
面積	約100万km <sup>2</sup>	約37.8万km <sup>2</sup>	各国政府統計
一人あたりGDP(名目値)	2,549ドル	39,290ドル	世銀(2018)
教育システム (小・中・高校)	6-3-3年	6-3-3年	UNESCO(2018)
就学率(小学校) Net enrolment rate	97%	99%	世銀(2017)
識字率:15-24歳	88%	-	UNESCO(2018)
識字率:15歳以上	71%	-	UNESCO(2018)
識字率:65歳以上	32%	-	UNESCO(2018)
TIMSS(2015) 数学(13歳)	34位/39カ国	5位/39カ国	IEA(2015)
TIMSS(2015) 理科(13歳)	38位/39カ国	2位/39カ国	IEA(2015)
児童数/1クラス (小学校)	46.3人	24.0人	各国政府統計

<sup>17</sup> TIMSSでは中程度の水準（Intermediate Benchmark）を475点、低程度の水準（Low Benchmark）を400点に設定している。

出所：エジプトの政府統計はエジプト中央動員統計局（CAPMAS）が発刊する *Egypt Statistical Year Book 2018* を参照。日本の政府統計は総務省統計局が HP で公開する「世界の統計 2018」を参照。日本の就学人口と 1 クラスあたり児童数は文部科学省 HP で公開される「文部科学統計要覧（平成 30 年度）」を、エジプトの教育システムと識字率は、UNESCO Institute of Statistics の HP を参照。

注：現在、日本の識字率に関する公式調査は実施されていない。<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> 1948 年に日本で最初に行われた識字調査である文部省「日本人の読み書き調査」によれば非識字率は 1.6%であった（斉藤, 2012）。同データから、1948 年時点で日本人の識字率は 98%程度あったことが推計される。

## 第2節 日本型教育導入の決定と導入モデル

2016年2月、エジプトのエルシーシ大統領訪日の際に、首脳間共同声明の付属文書として公表された「エジプト・日本教育パートナーシップ（Egypt Japan Education Partnership: EJEP）」の設立により、エジプトへの日本型教育の導入の方針が決まった。同パートナーシップでは、教育・人材育成が国家づくりの基礎であるとの認識の下、日本とエジプトが就学前教育から技術教育、高等教育に至る広い範囲での協力を強化することが謳われ、日本政府として、全ての教育段階で日本の教育の特徴を活かした支援を行うことが示されている。中でも初等教育分野は同パートナーシップの中核を成し、日本の学習指導要領で位置づけられる特別活動をエジプトで導入することによって、児童の規律や協調性を醸成し、社会的、情緒的、感情的、身体的及び知的側面からバランスのとれた児童の育成を図ることが目的とされた（外務省, 2016；文部科学省, 2017）。

上述の背景を踏まえて、エジプトの公教育への導入が固まった特別活動は、2018年9月時点において、表5に記載の取り組みをエジプトの初等教育（小学校）に対して導入している。

表5：エジプトへの日本型教育の導入モデル（2018年9月時点）

日本	エジプト			
	公立校			
	新規建設校	既存校		
	エジプト日本学校 (35校) ※1	パイオニア校 (12校)	普通校 (約2万校)	
特別活動	学級活動	○学級会 ○学級指導(※2) ○当番活動（清掃・日直等） ○朝の会・帰りの会	○学級会 ○学級指導 ○当番活動（清掃・日直等） ○朝の会・帰りの会	○学級会 ○学級指導 ○日直
	児童会活動	未導入（小学校高学年で検討）		
	クラブ活動	未導入（小学校高学年で検討）		
	学校行事	未導入（2019年9月～検討中）		
追加（プラス）	その他（日本型学校経営等）	○職員会議、○校務分掌、○校内研修（授業研究）、○翌日の授業準備、○保護者の参画、○廊下右側通行、○学校菜園・小動物飼育○朝自習、○連絡帳、○幼稚園「遊びを通じた学び」	同左	

※1 2018年9月に開校（日本の学校建設基準に基づき、エジプト政府が建設）

※2 学級目標・個人目標・振り返り、時間順守、手洗い、衛生指導、食育、図書室、避難訓練等）

出典：JICA/パデコ（2016）及び現地調査結果を踏まえ筆者で作成

対象となる公立学校は既存校と新規校に大別される。新規校は日本の学校建設基準を踏まえて、新たに2018年9月に新設・開校した学校であり、ここでは日本の特別活動を構成する4領域（①学級活動、②児童会活動、③クラブ活動、④学校行事）全ての導入が目指されている。同新規校はエジプト日本学校（Egypt Japan School : EJS）と名称され、公立学校の傘下にはありながらも日本型教育を実践するモデル校として特別なステ

一タスを付与されている。敢えて日本の教育制度で例えれば、EJS は日本の国立小学校（例：筑波大学附属小学校）の位置づけに近く、新たな教育モデルの導入を試す実験校の機能を有している。

一方、既存校は新規校設立前から日本型教育の導入を試行していたパイオニア校 12 校とエジプト全土に存在する普通公立校（約 1 万 8 千校）に分かれる。パイオニア校へは、2015 年 9 月から日本型教育を限定的なメニューで導入。<sup>19</sup>その他普通公立校（約 1 万 8 千校）へは、パイオニア校での 3 年間の教育実践も踏まえ、2018 年 9 月から学級活動（学級会、学級指導、日直）が導入されることとなった。この背景には、2018 年 9 月からエジプト公立小学校の正式カリキュラムに 1 週間 45 分間の特別活動の時間が導入された点が挙げられる。

エジプトの初等教育分野における日本型教育の導入は、上述の特別活動の導入に加えて、日本型の学校経営を含むその他の要素についても、合わせて導入が試みられた。エジプトでは、この追加要素をプラスと呼称しており、特別活動と合わせて「Tokkatsu Plus」という名称で呼称されている。本研究では「Tokkatsu Plus」を「特別活動を中心とする日本型教育」と定義する。Tanaka（2019）を参考に、追加された要素を分類すると以下のとおり標記することができる。

表 6： エジプトへの特別活動の導入に追加された要素

幼稚園における「遊びを通じた学び」	児童の興味や関心を重視した活動・遊びを導入
特別活動に付随する各種活動・要素	健康診断、朝自習、連絡帳、廊下右側通行、時計の設置、規則正しい生活、バランスの取れた食事の推奨等
学校経営、職員研修	特別活動導入に関連した学校目標、継続的な教師の能力開発（校内現職教員研修）、保護者及び地域社会の参画、職員会議、学校評価、校務分掌等

出所：Tanaka（2019）に基づき筆者作成

エジプトでは幼稚園、小学校、中学校が同じ敷地内に併設されることが一般であり、併設の幼稚園から小学校へ進学するケースが多い。従来エジプトでは、「就学準備型」<sup>20</sup>の就学前教育の志向が強かったが、エジプトの小学校に特別活動を導入するにあたり、同国の幼稚園に「生活基盤型」の保育実践の導入が図られた。また、特別活動導入にあたり、特別活動に付随する各種活動・要素についても導入が図られた。これらは、日本の

<sup>19</sup> パイオニア校 12 校は EJS 設立まではパイロット校と呼称されていた。また 12 校のうち 2 校については他 10 校に先立ち、プレパイロット校という名称下で 2015 年 10 月から日本型教育の導入が図られた（残りの 10 校は 2016 年 9 月から開始）。

<sup>20</sup> OECD 保育白書では就学前教育を「就学準備型」と「生活基盤型」に分類する。「就学準備型」は読み、書き、計算など、小学校入学時に必要となる認知的スキルの習得に重きを置くのに対し、「生活基盤型」は、子供の興味や関心を重視した活動・遊びを取り入れ、理解を深めたり学びを広げたりすることに重点をおく。日本の就学前教育は「生活基盤型」に分類される（JICA/パデコ、2016）。



学習指導要領上の特別活動の4領域（①学級活動、②児童会活動、③クラブ活動、④学校行事）に必ずしも明示的に含まれていないものの、特別活動と密接に関連することから導入が追加された。加えて、特別活動を導入するにあたり、同導入を可能とする日本型の学校経営（職員会議、校務分掌、保護者・地域の参画）、職員研修等も導入が試みられた。

### 第3節 調査研究の対象

本研究では、前節で述べた新規校35校から2校、既存校12校から2校をそれぞれ調査対象校として選定した。対象校は、調査期間やアクセスの制約から地方都市は含まず、首都カイロ（近郊含む）に位置する学校から無作為に選定を行った。

- 新規校：エジプト教育・技術省が2018年9月に全国で新設した35校のエジプト日本学校<sup>21</sup>のうち、首都カイロ（近郊含む）に位置する学校から2校を選定。
- 既存校：エジプト教育・技術省が2015年、2016年に既存の公立学校から選定したパイオニア校12校<sup>22</sup>のうち、首都カイロに位置する学校から2校を選定。

調査対象4校のうち、既存校2校をA校、B校、新規校2校をC校、D校として以下の現地調査を行った。

《現地調査期間：2019年3月2日～3月8日》

- ・学校現場レベルを対象とした半構造化インタビュー調査（校長4名：教員20名）
- ・政策レベルを対象とした半構造化インタビュー調査（政策立案者：2名）
- ・朝礼、学級会、日直、掃除等の特別活動に関する参与観察
- ・教員の勤務実態調査：質問票調査（教員28名：各校7名）
- ・教員の職務に対する意識調査：質問票調査（教員28名：各校7名）

学校現場レベルのインタビューは通訳を介してアラビア語で行ったのに対し、政策レベルのインタビューは英語で行った。インタビュー調査では、日本型教育の導入前と導入後を比較し、児童の行動にどのような変容が生じているかを中心に聞き取り調査をおこなった（Before/Afterの比較）。質問票調査については、英語とアラビア語の両方を併記して行った。

---

<sup>21</sup> 35校の新規校は人口増による都市整備や住宅建築等により学校の新設ニーズがある場所を対象としており、その多くを新興住宅地が占めている。

<sup>22</sup> 12校は以下の基準に基づいてエジプト教育・技術教育省が選定を行っている（①2008年以降の建築基準により建設、②全日制、③校長が意欲的で管理能力を有する、④1学級の児童数が40人以下）（JICA/パデコ、2016）。

調査対象 4 校のうち、新規校 2 校については、エジプト日本学校という名称のとおり、日本の公立学校の仕様を参考に設計・建設が行われている<sup>23</sup>。なお、既述のとおりエジプトでは幼稚園、小学校、中学校が同じ敷地内に併設されることが一般であり、エジプト日本学校においても同様の形態を踏襲している。また、2018 年 9 月の開校時、エジプト日本学校は幼稚園 1 年（日本の年中に相当）、幼稚園 2 年（日本の年長に相当）、小学校 1 年のみ募集して開校したため、現地調査時には、同 3 学年のみ在籍していた。

この背景には、2018 年 9 月から新カリキュラムが同 3 学年を対象にエジプト全土で導入されたことを踏まえ、エジプト日本学校の開校時の募集を 3 学年のみに絞った点、日本型教育という新しい取り組みを開始するにあたり、異なる学校文化を持つ転校児童を受け入れるよりも、小学校 1 年次から日本型教育に係る教育を開始し、順次学年を上げていくアプローチが適切という、エジプト教育・技術教育省の政策判断があったとされる。他方、既存校 2 校については、既に存在していた普通公立校に途中から特別活動を中心とする日本型教育を導入した学校であり、新規校と比較すると、インフラ面で各種制約を受ける。例えば、既存校では職員室が存在しないため（B 校）、職員会議が困難であること、3 人で一つの机・椅子を共有しているため、机の形状変更を通じたグループ活動が困難（A 校・B 校）であること等の制約が挙げられる。

インタビュー及び質問票調査は、事前に対象者へ研究背景や調査の趣旨を説明し、調査への協力に係る同意書への署名を取得した上で実施した。

---

<sup>23</sup> 教室の面積：8m×8m=64 m<sup>2</sup>、一人一机、カバンを入れるロッカー、掃除道具、職員室、教室前後に 2 つの出入口の設置、2 つの黒板、掲示板、各階における手洗い場、共有スペース（集会場所）、校庭等（Tanaka, 2019）

表7：フィールド調査対象4校の基本情報

学校	A校		B校		C校		D校		参考
種別	既存校 (パイオニア校)				新規校 (エジプト日本学校)				日本の公立校
特徴	実験校 (既設校に日本型教育を追加)				実験校 (日本型教育実験校として新設)				
所在地	カイロ		カイロ		カイロ近郊		カイロ近郊		
設立年	1956年		1950年		2018年		2018年		
学校施設	エジプトの仕様				日本の仕様を踏まえて設計・建設				
幼稚園1年	1クラス	84人	2クラス	79人	4クラス	125	5クラス	152	
幼稚園2年	1クラス		2クラス		2クラス	65	4クラス	104	
小学校1年	1クラス	332人	2クラス	331人	2クラス	65	4クラス	139	
小学校2年	1クラス		2クラス						
小学校3年	4クラス		2クラス						
小学校4年	2クラス		2クラス						
小学校5年	1クラス		1クラス						
小学校6年	1クラス		1クラス						
1クラス平均児童数	33人		33人		33人		35人		35人(*1)
小学校用教室面積	48㎡		40㎡		64㎡		64㎡		64㎡
児童一人当たり 教室面積	1.45㎡		1.2㎡		1.97㎡		1.84㎡		1.83㎡
机・椅子	三人で一つの長机を共有				一人一つ机		一人一つ机		一人一つ机
登校時間	7:45		7:35		7:45		7:45		8:10
下校時間 (小学校1年)	13:30		13:30		14:50		14:50		14:30
職員室	○		×		○		○		○
鞆収納ロッカー	×		×		○		○		○
室内運動場	×		×		○(*2)		○(*2)		○
各階の水道蛇口	×		×		○		○		○

(\*1)比較のため日本の公立小学校における一クラス人数(上限)を引用(小学校1年)  
日本の公立小学校における一クラスあたり平均児童人数は23.6人(文部科学統計2018年参照)  
(\*2)新規校では校舎内に室内運動部屋は設けられたものの、予算面の制約等を踏まえ体育館の建設は見送られた。

出所：エジプト教育・技術教育省の資料に基づき筆者作成

#### 第4章 エジプトの初等教育にもたらされた変容、導入と受容の促進/阻害要因

本章では文献調査とフィールド調査の結果を踏まえ、特別活動を中心とする日本型教育の導入によってエジプトの初等教育セクターにおいて生じている変容を概括する。その後、導入と受容を促進/阻害する要因を明らかにする。

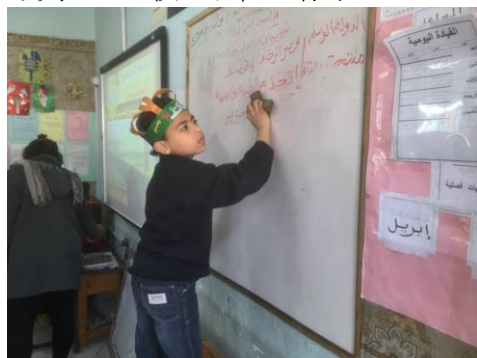
##### 第1節 特別活動の導入はエジプトの教育現場にどのような変容をもたらしているか

###### ① 日直の定着

現地調査の結果、調査対象4校すべてにおいて日直が受容されていることが明らかになった。日本の小学校における日直の役割は、朝の会・帰りの会の司会、授業開始・終了時の号令、授業後の黒板消し等の教員の補佐、授業移動時の消灯・ドアの開閉等であるが、同様の取り組みがエジプトの小学校でも実践されていることが確認された。また、日直導入による副次的効果として、学校現場における平等意識の高まりもインタビュー調査を通じて確認された。対象校においては、日直は冠を被るスタイルが確立されており、児童にとって一日クラスのリーダーになれる特別な日として位置づけられている様子が伺えた。<sup>24</sup>日直の導入によって児童にもたらされた変容をA校の校長は以下のように述べた。

従来、エジプトではクラスのリーダーになれる児童は一年間で一人だけだった。リーダーは選挙で選出がされていた。しかし、日直の導入後は誰もが順番で一日リーダーになることができるようになった。日本型教育は平等と感じた。(中略) 普段の振る舞いが良い子は、もちろん日直においても良い模範行動を示した。他方、振る舞いが悪い子も日直として、皆の前で模範的な行動を示す必要性から振る舞いが良くなる場合もあった。当然、皆の前で話すことが苦手な児童もいたが、時間の経過及び教師の説明を通じて、徐々に日直の仕事に慣れていった。(A校校長、2019年3月4日)

写真1：B校の日直の様子



筆者撮影

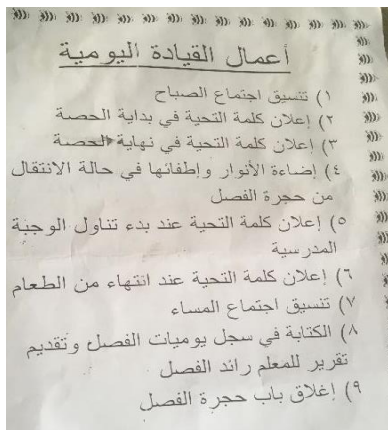
写真2：C校の日直の冠、「 قائد」はリーダーの意



筆者撮影

<sup>24</sup> 日直などの当番活動は、日本においても人気である様子が Lewis の *Educating Hearts and Minds* (1995)でも見てとれる。例えば “Children’s enthusiasm for the toban system was evident. Often preschoolers checked the toban-chart(中略) and talked excitedly about when their next turn would come up (p. 106)” など。

写真3：B校の日直の仕事



筆者撮影

(左のアラビア語を和訳)

(仮訳) 日直の仕事	
1	朝の会の司会
2	授業開始時の号令
3	授業終了時の号令
4	移動時の教室の消灯
5	食事開始時の号令
6	食事終了時の号令
7	帰りの会の司会
8	教師の補佐 (板書・配布など)
9	移動時の教室の戸締り

写真4：D校の日直の担当表



筆者撮影

(左のアラビア語を和訳)

(仮訳) 日直の名前		
	日曜	
女子 の 名 前	月曜	男子 の 名 前
	火曜	
	水曜	
	木曜	

## ② 全校児童による朝礼

インタビュー調査と参与観察を通じて、全校児童による朝礼もエジプトにおいて受容され、一定の定着がなされていることが明らかになった。従来エジプトでは朝礼や背の順による整列の習慣等はなく、早い者順で整列が行われていた。朝礼導入後は、背の順による整列が浸透、従来よりも遅刻が減った、きまりを遵守する姿勢や規律が高まったとする意見が得られた。他方、A校では全校朝礼時に、コーランの一節の朗読や短時間の体操等が実践されており、エジプト独自の形式に変化を遂げている様子が参与観察時に見受けられた。

写真5：B校：朝礼の様子



筆者撮影

写真6：A校：朝礼の様子



筆者撮影

### ③ 学級会（話し合い活動）

学級会については、B校における参与観察を通じて、「司会」「副司会」「書記」などの役割分担が明確になされていた点が確認された（観察対象は小学校4年生のクラス）。また、日本の学級会で推奨されている意見を「出し合う」→「比べる」→「まとめる（決める）」という外形的な「型」が浸透しているように見受けられた。また、C校では話し合い活動の議題を求める提案箱の設置等の取り組みも確認された。他方、インタビュー調査に基づけば、学級会（話し合い活動）の円滑な導入は必ずしも容易ではなかったことが伺えた。

従来、エジプトでは学級会（話し合い活動）のような、児童達がお互いの意見を出し合い、話し合いを通じて意見を集約、集団での合意形成を行うという形式の授業は存在せず、教師から児童への垂直的な指示と児童によるその履行が支配的であった。他方、学級会（話し合い活動）は、児童間の水平的関係のもと、教師という絶対的な権威が深く関わらない形で児童間の話し合いに基づく合意形成が求められる。これまでの「垂直的な指示・履行」に慣れた児童にとって「水平的な提案・合意形成」が求められる学級会に慣れるまで、一定の時間を要したことが考えられる。学級会（話し合い活動）の導入によって児童にもたらされた変容をA校の校長は以下のように述べた。

*学級会（話し合い活動）の導入は当初困難が伴った。児童達は教師のインストラクションに従うことは慣れてしたが、児童同士での話し合いには慣れていなかった。学級会では異なる意見を児童同士が話し合いを通じて意見を集約し、合意形成することが求められるが、異なる意見と自分の意見の間に折り合いをつけることができない児童もあり、当初は話し合い活動に消極的な態度を取る児童も存在した。*

（A校校長、2019年3月4日）

C校においても同様に学級会の難しさを指摘する声が聞かれた。但し、新規校であるC校は幼稚園と小学校1年次の児童のみが在学しており、児童の発達段階上の制約を考慮する必要がある。



参与観察から、児童が主体となって話し合いを進め、最終的な合意形成を行う学級会は、教師主体の講義形式の授業と比較して、運営面の難易度が高いと考えられる。円滑でかつ効果的な話し合い活動を実践するためには、意見を引き出すための司会の技術や多様な意見の整理・分類方法、板書や掲示上の工夫、意見が行き詰ったときの対応等を教師自身が習得しておくことが不可欠である。これらの習得が十分でない中で話し合い活動を行うと、安易な多数決に流れかねず、数の力による勝ち負けの世界に陥る可能性があることを杉田は指摘している（杉田, 2017）。より効果的な学級会（話し合い活動）の実践のためには、教師自身の教育技術の向上やそのための指導マニュアル等の充実が考えられる。各校の教員からは教員向け指導ガイドや更なるトレーニングの充実を望む声も聞かれた。

写真7：B校：学級会の様子(小学校4年生)

写真8：C校：学級会の議題提案箱



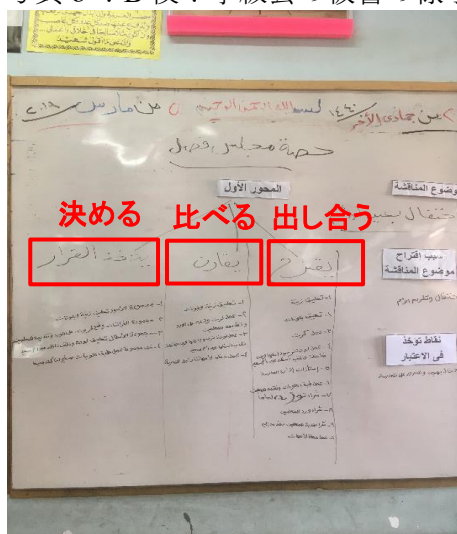
筆者撮影



筆者撮影

写真9：B校：学級会の板書の様子

(左のアラビア語を和訳)



筆者撮影

学級会			
<b>決める</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1班：飾り物と風船を作る</li> <li>2班：カードを買って花を描いて先生に提出する</li> <li>3班：絵を描き、母の日おめでとうと書く</li> <li>4班：デザートのお皿を用意する</li> </ul>	<b>比べる</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>飾り物と風船を作る</li> <li>カードを買って花を描く</li> <li>絵を描き、母の日おめでとうと書く</li> <li>校内で母の日を祝う会を開催する</li> </ul>	<b>提案(出し合う)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>飾りを作る</li> <li>風船を飾る</li> <li>カードを作る</li> <li>絵を描く</li> <li>校長先生の許可を取る</li> <li>デザートのお皿を用意する</li> <li>ケーキを買う</li> <li>先生たちに花を買う</li> <li>先生たちにプレゼントを買う</li> <li>母の日のための準備をする</li> </ul>	<b>議題</b> 母の日を祝う会を開く  <b>議題が提案された理由</b> 母の日を祝う会を準備するため  <b>目的</b> 母の日を祝う会を通じて皆が楽しい時間を過ごすため

#### ④ 掃除

掃除については、参与観察を通じて、掃除道具や班毎の分担等の外形的な整備がなされており、掃除が制度として導入されている点を確認された。他方、実践面ではマスクや手袋を着用する児童が散見され、ほこりやゴミを児童自らが除去することを心配する保護者が一定数いることが推察された。また、インタビュー調査から、4校全てにおいて掃除の導入には困難が伴ったことが明らかになった。その背景には日本とエジプトの文化・価値観の違いが存在した。掃除導入時の保護者の反応とその後の心境の変化についてA校及びC校の校長は以下の通り語った。

従来、エジプトの小学校は児童に勉強を教えるだけの場であり、生活指導をする場とは捉えられていなかった。保護者は、教室の清掃は清掃担当のメイド（用務員）の仕事であり、児童の仕事ではないと反発をした。

（A校校長、2019年3月4日）

最初に保護者から示された反対は、どうやって子供たちに掃除をさせるのか？という点であった。保護者に日本型教育について説明した。児童の人格形成（キャラクタービルディング）のために日本型教育を導入していることを。今も全ての保護者が納得しているわけではないが、徐々に子供たちは自分たちで教室の掃除をすることに慣れた。家に帰ってから自分の部屋の掃除をする子も出てくるようになり保護者の考えが徐々に変化してきた。特活（日本型教育）はライフスタイル（生活様式）だから、慣れたらできるようになった。今は多くの保護者は子供たちに掃除をさせても良いと言うようになった。

（C校校長、2019年3月6日）

写真10：D校：掃除の様子



筆者撮影



## 第2節 エジプトでの日本型教育の導入と受容を促進／阻害する要因は何か

本節では、前節で整理した日本型教育導入によって生じている変容を踏まえ、本研究の問い「エジプトでの日本型教育の導入と受容を促進／阻害する要因は何か」への回答という形式で、促進/阻害要因を検討する。

### 第1項 促進要因

文献調査とフィールド調査の結果、モデルの修正を伴う「現地化」が日本型教育の導入を促進していることが明らかになった。「現地化」は①段階的・限定メニューでの導入、②教育インフラの違いへの配慮（ハード面）、③教育制度・教育行財政の違いに対する配慮（ソフト面）の3つに類型化した。以下に詳述する。

#### ① 段階的な導入・限定メニューでの導入

明治期に設立された八幡製鉄所や富岡製糸場などの官営模範工場に代表されるように、新たな技術の導入はモデル事業やパイロット事業を通じて行われるケースが多く存在する。エジプトへの日本型教育導入についても、二国間協定に基づき、日本人専門家を教育・技術省に派遣し、実験校（既存12校、新規35校）を通じて特別活動の導入が図られた。2018年9月の段階では、日本の特別活動の4領域のうちの1領域である学級活動（学級会、学級指導、当番活動（清掃・日直等）、朝の会、帰りの会）を中心とした導入がされている。残りの3領域（児童会活動、クラブ活動、学校行事）は未導入で、今後の導入が検討されている。異なる条件下における新規の教育モデル導入という点に鑑み、まずはパイロット段階でモデルの適合性を確認し、その後モデルの修正等を図った上で普及段階に移るといった段階的なアプローチは、理に適っていると考えられる。特に、残りの3領域の1領域である学校行事（運動会や修学旅行等）は、準備時間・予算の確保、教員への負荷、文化的な配慮等も必要になる蓋然性が高く、段階的アプローチを通じた、事前の多面的な検討が必要になると考えられる。

#### ② 教育インフラの違いに対する配慮（ハード面）

急激な人口増加と都市化に伴い、エジプトの既存公立校では児童一人あたりの敷地・教室面積が狭く、教育活動に制限が課されている。既存公立校では、複数の児童で一つの机・椅子を使用することが通常であり、現地調査で訪問したA校とB校においては三人で一つの机・椅子を使用していた。日本の特別活動では、一人一つの机・椅子を機動的に移動させ、班ごとのグループワークやコの字型の学級会等を実施することが一般であるが、エジプトの既存公立学校において同様の形式を求めることは困難である。また、同様に既存施設と敷地面積及び予算面の制約から体育館の整備や全ての教員が一堂に集まる職員室の新設等を全ての既存公立校で実施することは現実的でない。

従って、施設面の制約を加味した上で、導入する教育メニューの取捨選択、教育モデルの修正を行う等の現地化を行うことが不可欠である。現地化の例として、全校集会は体育館ではなく校庭で実施する（同国では雨天が少ない）、机の形状変更は可能な範囲

で行う、職員室は新設せずに校長室等を活用し限定的な職員会議を行う等の取り組みを既存校A校及びB校で確認することができた。

他方、日本の学校建築基準を参考に2018年9月に新設された新規校では、既存校で見られたような施設面の制約が緩和され、C校とD校では日本と同様の教育インフラの整備がなされている。エジプトの公立学校の大半がA校及びB校と同様の教育インフラ下にある現状を踏まえると、既存校と新規校間で教育実践の幅に差が生じうる可能性があるが、日直など追加的な費用負担や施設面の制約無しで普遍的に導入できる教育メニューの導入は、日本型教育の受容の可能性を高めることに寄与すると考えられる。

写真11：B校（既存校）の教室



筆者撮影

写真12：D校（新規校）の教室



筆者撮影

### ③ 教育制度・教育行財政の違いに対する配慮（ソフト面）

日本型教育を導入するにあたり、既存の教育科目への影響、授業時数、登下校の時間等様々な側面における検討がなされた。その結果、既に存在していた各科目や授業時数へ可能な限り影響を与えることなく、追加的な要素として特別活動を中心とする日本型教育の導入が図られている。これにより、導入校においては平均して一日あたり30分程度学校での児童の滞在時間が延長された。また、1週間に1度、45分間の学級活動の時間を正式カリキュラムに追加している。

表8は新規校であるD校における一日の時間割表を示したものである。同校では朝自習に10分、朝の会・帰りの会に5分ずつ、掃除に10分の時間を割り当てている。朝自習では計算ドリルや読書等を、朝の会・帰りの会には児童の出欠や健康状態を確認し、一日の始まりと終わりを明確にする機能を果たしている。

表8：D校（新規校）の時間割表

新規校：小学校1年 時間割表		
7:30	教職員の始業時刻	
7:30-08:00	教職員による準備	
7:45	生徒の登校	
8:00-08:10	朝自習（週に1回：全校朝礼）	日本型
8:10-08:15	朝の会	日本型
8:10-09:45	1時間目(途中休憩1回を含む)	
9:45-11:15	2時間目(途中休憩1回を含む)	
11:15-11:35	休憩（昼食・遊び）	
11:35-11:45	掃除	日本型
11:45-13:15	3時間目(途中休憩1回を含む)	
13:15-14:45	4時間目(途中休憩1回を含む)	
14:45-14:50	帰りの会	日本型
14:50	生徒の下校	
14:50-15:30	職員会議・教職員の研修・授業準備等	
15:30	教職員の終業時刻	

出所：D校の校内掲示に基づき筆者作成

上述の追加的アプローチを取ることで、従来エジプトに存在した各教科の教育体系や制度との共存が図られたと考えられる。つまり、日本型教育は新規導入による教育現場での混乱や既存制度との摩擦を可能な限り回避する形で導入がなされたと言える。また、導入された教育メニューのうち、日直や学級会等については、教科書や教材等作成に係る費用負担を伴うものではなかったため、教育財政の観点からも比較的導入が図りやすいものであったと考えられる。但し、既存校2校（A校、B校）を対象にしたインタビュー調査では、「過去には、児童の手洗い用のせっけんや掃除道具等の購入費用や教員の残業代が教育省から適時適切に配賦されない場合があり、活動に影響を与えるケースもあった」という意見も聞かれた。既存教育システムへの新たな教育メニューの導入に際しては、教育制度のみならず、教育財政における制約に配慮し、導入国における予算措置や改善策が必要となることが示唆された。

なお、追加的アプローチによって既存の教育制度との共存が図られる一方で、Tsuneyoshi (2019) が日本の特別活動の特徴の一つとして分類する各教科との統合（Integration）は調査時点では確認できなかった。この背景には2つの理由が存在すると考えられる。1点目は追加的アプローチ自体が既存の教育体系や制度との棲み分けを重視し、新たな教育モデル導入の軟着陸を企図していた点、2点目は2018年9月の段階では、特別活動の4領域の一つである学級活動のみが導入されており、残りの3領域については未導入であった点が挙げられる。今後、残りの3領域の一つである学校行事等が導入される中で、例えば、社会科と遠足の組み合わせ等で、教科科目と教科外活動（特別活動）の間の往還を試みること等が考えられる。

## 第2項 阻害要因

本項では日本型教育の受容にかかる阻害要因を整理する。阻害要因は日本とエジプト間の価値観や職務意識など「認識のギャップ」によって生じていることが明らかになった。本項では、①文化・価値観の相違、②保護者及びコミュニティの理解・支持の不足、③教員の待遇・職務に対する意識の差の3つに類型化した。

### ① 文化・価値観の相違

第1節の特別活動の導入によってもたらされた変容でも触れたとおり、掃除をはじめとする一部の教育メニューについては、保護者から反対意見が示されるなど、導入当初は困難が伴ったことが確認された。また、インタビュー調査から、その背景には、日本とエジプト双方の文化や価値観の相違があること明らかになった。それは以下のようなインタビュー結果から見て取れる。

私自身は、エジプトへの特活導入は、文化志向的 (*Culture Oriented*) 要素を伴う取り組みと捉えている。つまりそれはエジプト人に日本人の考え方や行動様式の受容を求める側面があるということだ。日本の教育モデルは、教室での掃除に加え、(児童の) 夜20時までの就寝、朝食、手洗い等を推奨していたが、導入当初、保護者はこれらの考え方や行動様式に慣れていなかった。

(エジプト政府 政策立案者、2019年3月5日)

上記のインタビュー結果から、特別活動を中心とする日本型教育の導入は、借用国側において、日本の文化や行動様式の受容を求めるものと捉えられる可能性があり得ることが伺える。北村(2017)は、政府開発援助(ODA)などを通して途上国への教育協力を実施する際には、それが一種の「文化帝国主義」に陥ることのないよう細心の注意を払う必要があると述べている。仮に借用国からの要請に基づく、新たな教育モデルの導入であったとしても、貸与国側が無自覚に自国の教育モデルや文化を押し付けてしまうリスクが存在する点を貸与国側は持つ必要がある。

### ② 保護者及びコミュニティの理解・支持の不足

上述の文化・価値観の相違とも関連するが、保護者やコミュニティの理解や支持の不足が特別活動導入時の阻害要因となることが明らかになった。また、日本型モデルの定着には、児童のみならず、保護者、コミュニティにおいても一貫した継続的な取り組みが必要になることが示唆された。それらは以下のインタビュー結果から伺える。

特活導入における最も大きな課題は児童の振る舞い (*Behavior*) を変更することではなく、保護者や教師などの大人の考え方を変更することであった。児童は柔軟 (*Flexible*) である一方、大人は必ずしもそうではなかった。

(エジプト政府 政策立案者、2019年3月7日)

児童の人格形成は学校だけで行われるわけではない、学校に加えて、家庭でまたコミュニティでの活動や生活を通して形成されるものである。例えば、児童が教室で掃除をしていたとしても、学校を出たとたん、家庭やコミュニティにおいてゴミが散乱していたらどうだろう。掃除を続けるであろうか。(中略)掃除が学校、家庭、コミュニティに浸透するまでは一定の時間を要するだろうが、一旦クリティカル・マス<sup>25</sup>までに達すれば、新しい教育モデルは普及すると考えられる。

(エジプト政府 政策立案者、2019年3月5日)

本要因を検討するにあたり、一つの疑問が浮かぶ。そもそも日本人はいつから規則正しい生活習慣や協調的な振る舞いを身に着けていたのだろうか。それらは日本固有の文化なのだろうか。この点を論考するにあたり、近代日本における時間意識の変化を辿ってみたい。橋本・栗山(2001)は『遅刻の誕生—近代日本における時間意識の形成—』において幕末に日本に滞在した西洋知識人による滞在日記を引用しながら、当時の西洋知識人にとって、日本人がいかに悠長な国民性に映ったかを記している。日本人の悠長さを示す事例として「修理のために満潮時に届くよう注文したのに一向に届かない材木、工場に一度顔をだしたきり二度と戻ってこない職人、正月の挨拶まわりだけで二日を費やす馬丁など」(橋本・栗山, 2001, p.3)が挙げられている。つまり幕末時点で、日本人は必ずしも時間規律を身につけていなかったのだ。しかし、明治維新後、鉄道、工場、学校、軍隊といった近代的な制度の導入において、時間規律の励行が要求され、日本においても時間規律が定着したとされている。橋本らの研究を踏まえると、時間規律の励行は、学校のみならず、保護者やコミュニティにも、職場や家庭を通じて浸透していったと考えられる。幕末時点で時間規律を身につけていなかった日本人が明治維新後に、社会のあらゆるレベルからの求めに応じて、次第に時間規律を身につけた歴史的事実を踏まえると、特別活動を通じた規律や協調性の習得は、学校のみならず、保護者やコミュニティも包摂した社会全体での取り組みが必要となることを示唆する。

インタビュー調査時に、C校の校長をはじめ複数の教員から「特活(日本型教育)はライフスタイル(生活様式)だから慣れたらできるようになった」という意見も聞かれた。戦後70年以上にわたり、特別活動が実践された結果、日直、掃除、運動会、修学旅行、入学式等は今や日本人にとって当たり前になり、日常的な風景となった。それでは、どのくらいの規模と時間で特別活動の導入を継続すれば、エジプトで特別活動を中心とする日本型教育が「定着」するのだろうか。インタビュー調査からは、「クリティカル・マス」に達するまでの継続の必要性が示唆されたが、本研究の範囲では、それらを定量的に示すまでには至らなかった。

### ③ 教員の勤務時間、職務に対する意識の差

フィールド調査では、インタビュー調査に加えて、①教員の勤務実態と②職務に対する意識を把握することを目的とした質問票調査を実施した。同調査の結果、日本型教育の受容には、エジプトにおける教員の待遇、職務に対する意識が阻害要因になりうる点

---

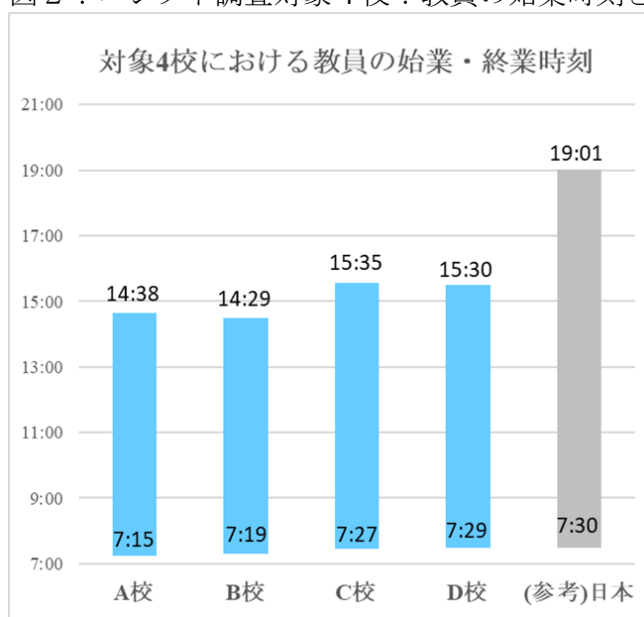
<sup>25</sup> 商品やサービスが広く普及するために、最低限必要とされる供給量

が明らかになった。質問票調査は調査対象4校において、各校7名ずつの教員を対象とし、合計28名から回答を得た。なお、日本と比較するために、文部科学省が平成28年度（2016年度）に実施した日本の教員の勤務実態調査のデータを参照した。

#### 《教員の勤務実態》

対象4校を比較した結果、既存校A・B校と新規校C・D校の間で、始業時刻に若干の差が見受けられたが、その差は最大14分（A校とD校の差）であり、概ね同じ時間帯に教員が始業していることが明らかになった。なお、対象4校の始業時刻は日本の小学校教員の始業時刻とも凡そ同じであった。他方、終業時刻は既存校A・B校と新規校C・D校の間で、最大1時間程度の差が確認された。この背景には、新規校C校・D校では、新カリキュラムの下、日本型教育が導入されていることに加えて、14:50の児童下校後、15:30までの間に職員会議・教職員の研修・授業準備等が行われている点が挙げられる。また、既存校A校・B校では、日本型教育が導入されているものの、新規校と比較して、その運用が新規校ほど厳格でない点、職員室が整備されていないため、日々の職員会議が必ずしも実施されていない点も考え得る。なお、エジプトの調査対象4校の教員は、以降は残業をせずに帰宅しているのに対し、日本の小学校教員の終業時刻の平均は19:01であり、エジプトのそれと比較して相当程度遅いことがわかる。この背景には、日本の教員の長時間勤務の問題が存在する。長時間勤務の要因として、教師が担う業務範囲の拡大、学校が抱える課題の複雑化、勤務時間管理意識の希薄さ等が指摘されている。また、小学校教員については、学級担任制を背景とした教師の授業時数の多さに加え、給食指導、児童の休み時間中の安全への配慮から、教師の休憩時間が確保できず、連続勤務になっている点も指摘されている。その結果、児童在校中は校務分掌業務や授業準備を行う時間が取れず、児童下校後に取り組みざるをえない実態があるとされる（文部科学省中央教育審議会, 2019）。

図2：エジプト調査対象4校：教員の始業時刻と終業時刻



出所：質問票調査の結果に基づき筆者作成

注：日本のデータは「文部科学省 教員勤務実態調査（平成 28 年度）」に基づく

「文部科学省 教員勤務実態調査（平成 28 年度）」よれば、日本の小学校教員の 1 日あたりの学内勤務時間は 11 時間 15 分（正規の勤務時間は 7 時間 45 分）であり、その内訳は以下のとおりである。このうちエジプトで導入を行っている特別活動の 4 領域に相当するものを黄色、プラス（Plus）<sup>27</sup>に相当するものを水色で示す。

図 3：日本の小学校教員：業務内容別学内勤務時間

文部科学省 教員勤務実態調査（平成 28 年度） （業務内容別学内勤務時間：小学校教員）			
単位：分			
児童生徒の指導にかかわる業務			
35	朝の業務	朝打合せ、朝学習・朝読書の指導、朝の会、朝礼、出欠確認など	特別活動
246	授業（主担当）	主担当として行う授業、試験監督など	
19	授業（補助）	ティーム・ティーチングの補助的役割を担う授業	
77	授業準備	指導案作成、教材研究・作成、授業打合せ、総合的な学習の時間・体験学習の準備など	
15	学習指導	正規の授業時間以外に行われる学習指導、質問への対応、水泳指導、宿題への対応など	
33	成績処理	成績処理、試験問題作成、採点・評価、通知表記入、調査書作成、指導要録作成など	
60	生徒指導（集団）	給食・栄養・清掃指導、登下校・安全指導、健康・保健指導、全校集会、避難訓練など	特別活動
5	生徒指導（個別）	個別面談、進路指導、生活相談、カウンセリング、課題を抱えた児童生徒への支援など	
7	クラブ活動	授業に含まれないクラブ活動指導など	特別活動
3	児童会指導	児童会・委員会活動の指導など	特別活動
26	学校行事	修学旅行、遠足、体育祭、文化祭、発表会などの行事、学校行事の準備など	特別活動
23	学年・学級経営	学級活動・HR、連絡帳の記入、学級通信作成、名簿作成、掲示物作成、教室環境整理など	Plus
学校の運営にかかわる業務			
22	学校経営	校務分掌業務、初任者・教育実習生などの指導、安全点検・校内巡視、校舎環境整理など	Plus
20	職員会議・学年会議	職員会議、学年会、教科会、成績会議、学校評議会など校内の会議など	Plus
4	個別打ち合わせ	生徒指導等に関する校内の個別の打合せ・情報交換など	
1	事務（調査へ回答）	国、教育委員会等からの調査・統計への回答など	
1	事務（学納金関連）	給食費や部活動費等に関する処理や徴収などの事務	
15	事務（その他）	業務日誌作成、資料・文書（校長・教育委員会等への報告書、学校運営にかかわる書類、予算・費用処理関係書類）の作成など	
13	校内研修	校内研修、勉強会・研究会、授業見学など	Plus
外部対応			
7	保護者・PTA 対応	保護者との面談や電話連絡、家庭訪問、PTA 関連活動、ボランティア対応等	
1	地域対応	町内会・地域住民への対応・会議、地域安全活動、地域行事への協力など	
2	行政・関係団体対応	行政・関係団体、保護者・地域住民以外の学校関係者、来校者の対応など	
校外			
13	校務としての研修	初任研、校務としての研修、出張を伴う研修など	
5	会議（校外）	校外への会議・打合せ、出張を伴う会議など	
その他			
9	その他の校務	上記に分類できない校務、移動時間など	

出所：文部科学省 教員勤務実態調査（平成 28 年度）に基づき筆者作成

<sup>27</sup> 日本型の学校経営を含むその他の要素。詳細は第 3 章 2 節を参照。



現在、エジプトでは特別活動の4領域のうち1領域である学級活動と日本型学校経営を含むその他の要素を合わせて「Tokkatsu Plus」と呼称し、日本型教育を導入している。今後、残りの3領域であるクラブ活動、児童会活動、学校行事が追加されれば、必然的に教員の業務量が増加することが予想される。仮に日本の小学校と同程度の業務量が増えたと仮定すると、一日あたり30分以上の業務量が加算されることになる。上記の業務量の追加が、エジプトの教員に受容されるか、また給与や残業代等、教員の待遇を拡充することができるかについては、エジプトの教員の勤労観、指導体制<sup>28</sup>、予算措置を含めて慎重な検討が求められよう。

なお、現在日本においては、近年の学校が抱える課題の複雑化、困難化を踏まえて「学校における働き方改革」の議論が展開されている。2019年1月に中央教育審議会を取りまとめられた答申では、以下の指摘がなされている。

国際的にも評価されている「日本型学校教育」を展開する中で、我が国の学校教育の高い成果が、教員勤務実態調査に示されている教師の長時間にわたる献身的な取組の結果によるものであるならば、持続可能であるとは言えない。

(文部科学省中央教育審議会, 2019, p.5)

中央教育審議会の答申では、今後、教員の勤務時間の短縮に向けた、適切な勤務時間の管理、スクールカウンセラーやソーシャルワーカー等と連携した「チームとしての学校」の機能強化、学校・教員が担うべき業務の明確化等が提言されている。今後、日本の教員の働き方や学校及び教員が担う業務範囲が変化していくのであれば、日本をモデルとするエジプトに対しても、その変化を適切に伝えていく必要があると考えられる。

#### 《教員の職務に対する意識調査》

質問票を通して教員の職務に対する意識を調査し、対象4校を比較した。その結果、既存校A・B校と新規校C・D校の間で顕著な差はみられず、概ね同様の傾向を示した。そのため、本論文では4校の平均値を算出し、その結果を分析することとした。

調査は無記名式で行われ、次に挙げた項目が「どの程度教員の業務に当てはまるか」を問うた(評価は10段階とし、10に近づくほど当該項目を教員の業務と捉えていることを示す)。同調査から以下の点が明らかになった。

- ① 国語、算数、理科、社会等の教科学習(認知的分野)の指導に加え、非認知的分野である特別活動の指導の重要性が認識されている。
- ② 職員会議を教員の業務と捉えている教員が少ない。日本の特別活動の一領域である学級活動に含まれるキャリア教育についても同様の傾向を示した。

---

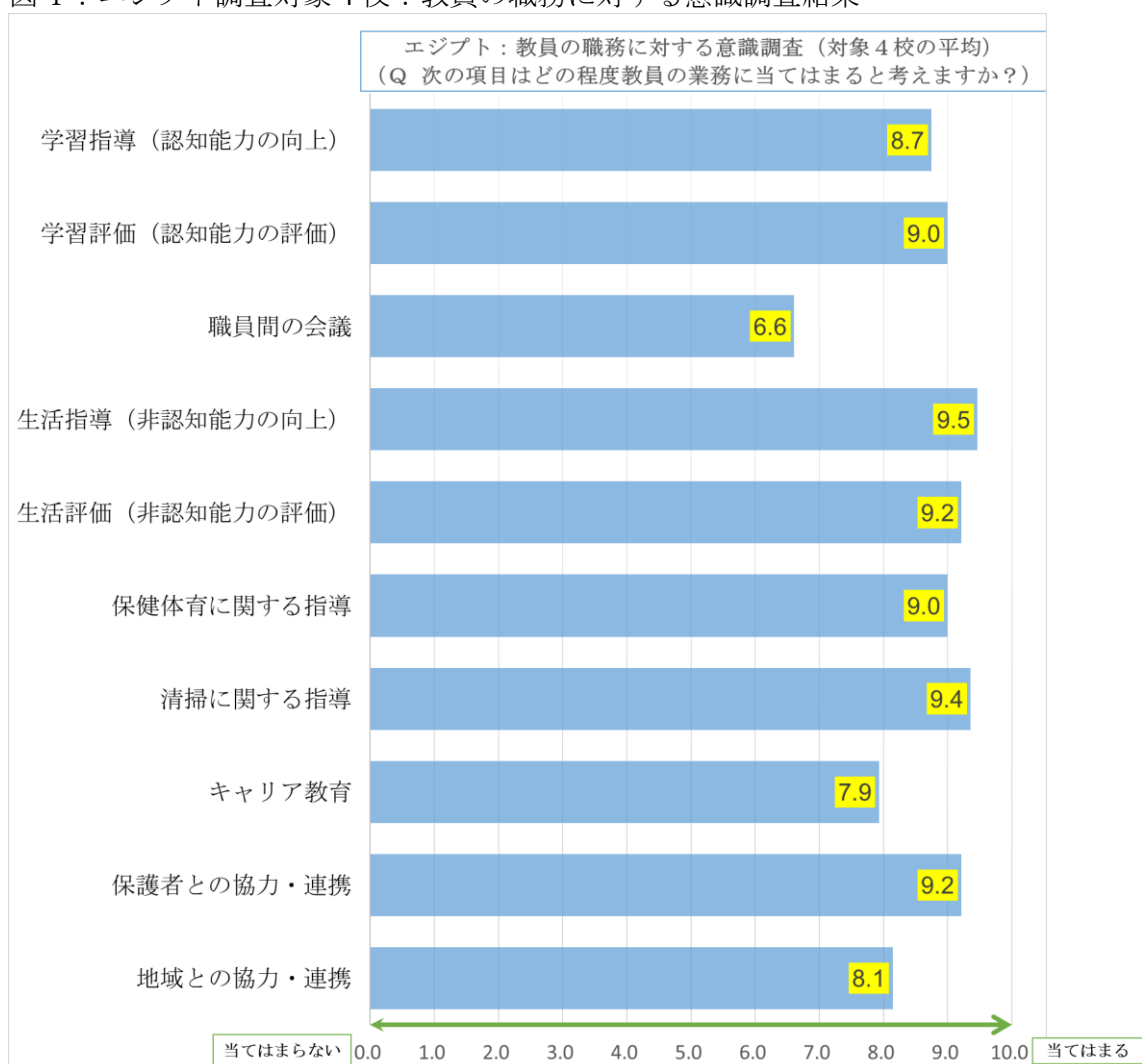
<sup>28</sup> エジプトの小学校では小学校1～3年生まで学級担任制、小学校4年生以降は教科別担任制に移行する。小学校4年生以降は学級担任に相当する教員は別途選定され、主に保護者との連絡係のほか、問題を抱える児童の指導・管理や、児童の成績管理、保護者会開催等にあたっている(JICA/パデコ, 2016)。



- ③ 保護者との協力・連携についてはその重要性が認識されている。他方、地域との協力・連携を教員の業務と考えている教員が必ずしも多くない。

調査結果から対象4校で特別活動の導入が進んでおり、特別活動の実践が教員の職務として認識されていることが見て取れる。他方、特別活動とともに Plus の要素として導入した職員会議は、他項目と比し、必ずしも教員の本来業務として認識されていないことが明らかになった。エジプトの既存公立学校では、全教員が一堂に会する職員室が整備されていないことが背景にあると考えられるが、本項目は新規校においても同様の傾向を示した。今後、全学年・全校横断的な学校行事が導入されることを踏まえると、職員会議を通じた教員間の協働や同僚性の構築についても、日本型教育の受容に重要な要素となってくるものと考えられる。

図4：エジプト調査対象4校：教員の職務に対する意識調査結果



出所：質問票調査の結果に基づき筆者作成

## 第5章 結論と課題

### 第1節 本研究の結果と含意

本研究の目的は「特別活動を中心とする日本型教育の導入と受容を促進／阻害する要因を明らかにすること」であった。その目的を達成するための具体的な問いとして、「エジプトでの日本型教育の導入と受容を促進／阻害する要因は何か」を掲げ、それぞれ3点の促進／阻害要因を明らかにした。また、上記の要因を導出する過程で、特別活動の導入によってエジプトの教育現場にもたらされている変容についても考察した。

文献調査及びエジプトでのフィールド調査の結果を通じ、本研究の範囲内で以下のことが言える。

- (1) モデルの修正を伴う「現地化」が特別活動を中心とする日本型教育の導入を促進しうる。本研究ではそれらを①段階的・限定メニューでの導入、②教育インフラの違いへの配慮（ハード面）、③教育制度・教育行財政の違いに対する配慮（ソフト面）の3つに類型化した。
- (2) 日本とエジプト間の価値観や職務意識などの「ギャップ」が特別活動を中心とする日本型教育の受容を阻害しうる。本研究ではそれらを①文化・価値観の相違、②保護者及びコミュニティの理解・支持の不足、③教員の勤務時間・職務意識の差の3つに類型化した。

上記を踏まえ、本研究の結果から示唆される含意について以下に考察したい。

第一に、モデルの修正を伴う「現地化」は特別活動を中心とする日本型教育の導入を促進するが、現地化すればするほど日本型教育の「型」が崩れるというアンビバレントな関係が成り立つ。例えば、エジプトのフィールド調査で訪れたA校（既存校）では、全校朝礼時に、コーランの一節の朗読や短時間の体操等が実践されており、エジプト独自の形式に変化を遂げている様子が参与観察で確認された。「現地化」によって現地の教育に何等かのプラスの変容がもたらされているのであれば、肯定的に評価されるべきである。一方、「現地化」が際限なく進み、「日本型」とは言い難い教育実践が、現地で「日本型」として定着する場合は、「型」の正当性が問われうる。個々の事例により状況が異なるため、「現地化」に定まった解は存在しえないが、貸与国と借用国の双方向の対話が最適解の導出に寄与すると考えられる。

第二に、価値観や認識の「ギャップ」を埋めるためには、学校のみならず、保護者やコミュニティも包摂した一貫的なアプローチが必要になる。既に見たように、特別活動を中心とした日本型教育は学校内だけでは完結し得ない。保護者やコミュニティ等も含めた社会全体での取り組みが重要な役割を果たしうる。但し、「ギャップ」の克服は、貸与国からの一方向的な教育モデルや文化の押し付けにならないように留意する必要がある。借用国の文化や規範を踏まえることが欠かせない。一方で、教育移転の過程で貸与国が借用国の教育事例から学ぶこともありうる。日本の教員の長時間勤務の課題等を踏まえると貸与国のモデルが常に正しいとは限らない。恒吉（2017）の言葉を借り

れば、「海外からの視点は、実践者にとっても己を見る鏡となりうる」。日本型教育の海外展開は、海外という鏡を通して、日本の教育を再考する機会をもたらす取り組みとも言える。

## 第2節 残された課題

本研究で得られた結果は、エジプトでの特別活動を中心とする日本型教育の導入と受容の現実の一旦を示していると言えよう。但し、本研究で扱ったデータは一つの事例に過ぎず、その限界は明らかである。以下に今後の課題を2点述べたい。

本研究のフィールド調査では、日本型教育を導入済の4校の教員や政策立案者等を対象に、インタビュー調査と質問表調査を行った。しかし、調査日程、対象校へのアクセス、許認可等の制約から、フィールド調査は日本型教育導入校における導入前後（Before/After）の比較に留まり、日本型教育の導入校と非導入校（With/Without）の比較までには至らなかった。更なる分析の精緻化には、フィールド調査の対象（非導入校、保護者、児童等）の拡大や、日本とエジプトの学校間の比較等を含む、調査範囲の多角化が必要になると考える。

また、インタビュー調査の結果から、特別活動を中心とする日本型教育の定着には、「クリティカル・マス」に達するまでの投入の継続の必要性が示唆されたが、本研究の範囲では、それらを定量的に示すには至らなかった。いずれも今後の課題としたい。

## 謝辞

本研究を行うにあたり、多くの方々にご指導とご協力を賜った。

指導教官である東京大学東洋文化研究所の池本幸生教授には、研究とは何かということを一からご教示頂いた。修士1年次には、エジプトの教育に関する論文と一緒に読んで頂きながら、論文の構成やデータの解釈の仕方、どのようなジャーナルの価値が高いかという点を教えて頂いた。一対一形式で常に的確なアドバイスを頂戴し、本論文執筆にあたり大変細やかなご指導を賜った。厚く御礼申し上げます。

副査を快く引き受けて下さった東京大学大学院新領域創成科学研究科国際協力学専攻の鈴木綾准教授と東京大学大学院教育学研究科の北村友人准教授にも感謝の意を表したい。鈴木先生には専攻ガイダンスを通じて研究倫理の遵守の重要性を教えて頂いた。北村先生には、他研究科であるにも関わらず、ゼミと研究合宿を通じて様々なご指導を頂いた。特に、先行研究の重要性、価値中立的な研究の必要性は論文執筆時の指針となった。両先生に深く感謝を申し上げます。

本研究の現地調査では、エジプト教育・技術教育省の職員、対象4校の教職員の方々にご協力頂いた。貴重な時間を割いて頂き、インタビュー調査と質問票調査に参加して頂いた。また、日本から教育・技術教育省に派遣されている専門家の方々、カイロ大学のハニー・ヒラル教授にもお力添えを頂いた。本研究は私のエジプトでの現地調査をサポートして下さる方がいなければ、成り立たなかった。エジプトでお世話になった全ての方々に心から御礼申し上げたい。

特別活動の海外展開に関する研究に関しては、東京大学大学院教育学研究科の恒吉僚子教授にご助言を頂いた。参考資料として共有頂いた Tokkatsu の DVD 教材は特別活動の概要を理解する上で大変参考になった。日本の特別活動の教育実践の理解に関しては、八王子市立浅川小学校の清水弘美校長にご支援を頂いた。浅川小学校の特別活動の実践を観察させてもらおうと共に、児童と一緒に給食を食べる機会も与えて頂いた。心から感謝を申し上げます。

中東地域研究・エジプト研究に関しては、元東京大学東洋文化研究所の長沢栄治教授、東京大学先端科学技術研究センターの池内恵教授にも大変お世話になった。「アラブの春」以降、歴史的な転換点を迎えている中東地域の研究の奥深さ、エジプトという国を見る視点を教えて頂いた。

最後に、研究と仕事に追われる筆者をいつも励まし支えてくれた妻と子供たちに感謝の意を捧げ、結びの辞としたい。

2020年1月 中岡 裕策

## 参考文献

- 赤坂雅裕 (2019) 「特別活動の意義」 赤坂雅裕・佐藤光友編『やさしく学ぶ特別活動』ミネルヴァ書房、8-9 頁
- 岩内亮一・吉修二・明石要一他編『教育学用語辞典』 第四版 学文社、187 頁
- OECD 編著 (2018) 『社会情動的スキル - 学びに向かう力 - 』無藤隆・秋田喜代美監訳、明石書店
- 小野由美子 (2018) 「「授業研究」の研究視角 - アフリカ教育開発の文脈において - 」『アフリカ教育研究』第 9 号、1-22 頁
- 外務省 (2016) 「エジプト・日本教育パートナーシップ」  
<<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000136266.pdf>> 2019/10/07 最終閲覧。
- 萱島信子・黒田一雄 (2019) 「日本の国際教育協力の過去・現在・未来」 萱島信子・黒田一雄編『日本の国際教育協力』東京大学出版社、389-421 頁
- カラム・ハリール・サーリム 「EJEP によるエジプトの日本式学校計画」『季刊アラブ』第 162 巻、冬号、44-46 頁
- 北村友人 (2017) 日本型教育の海外展開に対する期待  
<<https://www.eduport.mext.go.jp/column/2017/01/kitamura.html>>2020/01/03 最終閲覧
- 斉藤泰雄 (2008) 「我が国の基礎教育援助タブー論の歴史的ツール」『国際教育協力論集』第 11 巻、第 2 号、113-127 頁
- 斉藤泰雄 (2012) 「識字能力・識字率の歴史的推移 - 日本の経験」『国際教育協力論集』第 15 巻、第 1 号、51-62 頁
- 佐藤仁 (2018) 「教育借用から考える「場」としての規範的比較教育政策論の可能性」『比較教育学研究』第 57 号、13-31 頁
- 杉田洋 「特別活動 海外で普及」『日本教育新聞』2016 年 11 月 21 日、10 頁
- 杉田洋 (2017) 『特別活動の教育技術』小学館、12-15, 54-55 頁
- 杉田洋 (2018) 「エジプトでの TOKKATSU の現状と可能性」『日本特別活動学会紀要』第 26 号、1-7 頁
- 清水弘美 (2018) 『小学校「特別活動」の年間指導モデル』学事出版
- JICA (2019) 「mundi 2019 年 4 月号」、6-11 頁  
<[https://www.jica.go.jp/publication/mundi/1904/201904\\_03\\_01.html](https://www.jica.go.jp/publication/mundi/1904/201904_03_01.html)>2020/01/17 最終閲覧
- JICA/パデコ (2016) 『エジプト・アラブ共和国 初等教育分野にかかる情報収集・確認調査』国際協力機構
- 竹熊尚夫 (2018) 「日本の高専輸出とその「移植」プロセスに関する予備的研究：モンゴルとマレーシアの比較枠組み」『九州大学大学院教育学研究紀要』第 18 号、15-28 頁
- 田中哲也 (2007) 「エジプトにおける学歴病と中等教育課程」『福岡県立大学人間社会学部紀要』第 16 巻、第 2 号、53-67 頁
- 田中正弘 (2005) 「教育借用の理論：最新研究の動向」『人間研究』第 41 号、29-39 頁
- 恒吉僚子 (1992) 『人間形成の日米比較』中公新書、74-75 頁
- 恒吉僚子 (2017) 「Tokkatsu の国際化」『日本特別活動学会紀要』第 25 号、19-21 頁
- 恒吉僚子・高橋史子・草薙佳奈子 (2018) 「教育モデルが国境を超える時代を俯瞰する」『比較教育学研究』第 56 号、186-189 頁
- デューイ, J. (松野安男訳 (2014) 『民主主義と教育 (上)』岩波文庫、第 31 刷、127 頁 (Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*, Macmillan Company)
- 東京師範学校 (1873) 『小学校教師心得』筑波大学附属図書館 (1997 年翻刻版)
- 日本比較教育学会編 (2012) 『比較教育学辞典』東信堂、121 頁

- 橋本毅彦・栗山茂彦編 (2001) 『遅刻の誕生 - 近代日本における時間意識の形成 - 』三元社
- 広岡義之 (2015) 『新しい特別活動 理論と実践』 ミネルヴァ書房、8-10 頁
- 文部科学省 (2016) 「公立小学校・中学校教員勤務実態調査研究」  
 <[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224\\_005\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_005_1.pdf)> 2019/12/31 最終閲覧。
- 文部科学省 (2017) 「エジプトにおける教育の状況とエジプト日本教育パートナーシップ」 <<https://www.eduport.mext.go.jp/column/2017/03/EJEP.html>> 2019/11/15 最終閲覧。
- 文部科学省 (2018) 「文部科学統計要覧」  
 <[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/002/002b/1403130.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm)> 2019/11/31 最終閲覧。
- 文部科学省 (2019) 「日本型教育の海外展開事業 (EDU-Port ニッポン)」  
 <<https://www.eduport.mext.go.jp/summary/pilot.html>> 2019/10/14 最終閲覧。
- 文部科学省 (2019) 「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (答申)」  
 <[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1412993\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1412993_1_1.pdf)> 2019/12/14 最終閲覧。
- 文部科学省・国立教育政策研究所 (2018) 『楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動 小学校編』 文溪堂
- 吉田和浩 (2019) 「1990 年以降の教育協力政策」 萱島信子・黒田一雄編 『日本の国際教育協力』 東京大学出版社、55-79 頁
- CAPMAS: Central Agency for Public Mobilization and Statistics (2018a), *Egypt Statistical Year Book 2018*, CAPMAS, pp.330-331
- CAPMAS: Central Agency for Public Mobilization and Statistics (2018b), *Egypt in Figures 2018*, CAPMAS, p.15
- Cummings, W. (1980), *Education and Equality in Japan*, Princeton University Press,
- Gita Steiner-Khamsi. (2004), *The Global Politics of Education Borrowing and Lending*, Teacher College Press
- Gita Steiner-Khamsi. (2006), *Educational Import*, Palgrave Macmillan
- Gita Steiner-Khamsi. (2016) “Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation”, *Asia Pacific Journal of Education*, Vol.34, No.2, pp. 153-167
- Heckman, J.J. (2006), “Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children”, *Science*, Vol.312, No.5782, pp. 1900-1902
- IEA (2015), *TIMSS(Trends in International Mathematics and Science Study) 2015*, IEA
- Koji Miyamoto, Maria C. Huerta & Katarzyna Kubacka (2015), “Fostering Social and Emotional Skills for Well-Being and Social Progress”, *European Journal of Education*, Vol.50, No.2, pp. 147-159
- Lewis, Catherine. (1995), *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, Cambridge University Press, pp. 106, 178-189, 203-208
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: the Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris
- Phillips, D. and Ochs, K., (2003) “Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices”, *Comparative Education*, Vol.39, No.4, p. 455
- Ryoko Tsuneyoshi (2019), “The Tokkatsu Framework: The Japanese Model of Holistic Education”, in Ryoko Tsuneyoshi and Hiroshi Sugita (Eds.), *Tokkatsu Japanese Educational Model of Holistic Education*, World Scientific Publishing, pp. 3-35
- Shinichiro Tanaka (2019), “Tokkatsu Plus in Egypt: Extending the Tokkatsu Concept”, in Ryoko Tsuneyoshi and Hiroshi Sugita (Eds.), *Tokkatsu Japanese Educational Model of Holistic Education*, World Scientific Publishing, pp. 225-250
- UNDP (2016), *Arab Human Development Report*, UNDP

UNESCO < <http://uis.unesco.org/country/EG> > 2020/01/17 最終閱覽。

UNICEF Egypt < <https://www.unicef.org/egypt/country-background> > 2020/01/10 最終閱覽。

UN World Population Prospects < <https://population.un.org/wpp/> > 2020/01/03 最終閱覽。

World Bank, Data for School enrollment, primary (% net)

< [https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.NENR?locations=AF-EG&name\\_desc=true](https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.NENR?locations=AF-EG&name_desc=true) >  
2019/12/18 最終閱覽。

World Bank, Fertility rate, total (births per woman)

< <https://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.TFRT.IN> > 2020/1/14 最終閱覽。

## 付録 1. 日本の小学校における特別活動の内容・目標・標準時間数

付表 1：日本の小学校における特別活動の内容

	内容
学級活動	(1)学級や学校における生活づくりへの参画
	ア：学級や学校における生活上の諸問題の解決
	イ：学級内の組織づくりや役割の自覚
	ウ：学校における多様な集団の生活の向上
	(2)日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全
	ア：基本的な生活習慣の形成
	イ：よりよい人間関係の形成
	ウ：心身ともに健康で安全な生活態度の形成
	エ：食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成
	(3)一人一人のキャリア形成と自己実現
	ア：現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成
	イ：社会参画意識の醸成や働くことの意義の理解
ウ：主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用	
児童会活動	(1)児童会の計画や運営、(2)異年齢集団による交流、(3)学校行事への協力
クラブ活動	主として第4学年以上の同行の児童をもって組織するクラブにおいて、(1)クラブの計画や運営、(2)クラブを楽しむ活動、(3)クラブの成果の発表
学校行事	(1)儀式的行事、(2)文化的行事、(3)健康安全・体育的行事、(4)遠足・集団宿泊的行事、(5)勤労生産・奉仕的行事

出所：学習指導要領（平成 29 年告示）第 6 章特別活動

付表 2：日本の小学校における特別活動の目標

<p><u>集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。</u></p> <p>(1) <u>多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。</u></p> <p>(2) 集団や自己の生活、<u>人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。</u></p> <p>(3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、<u>集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。</u></p>
--

出所：「学習指導要領（平成 29 年告示）第 6 章 特別活動」下線は筆者による



付表3：日本の小学校における特別活動（学級活動）の標準授業時数

		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
各教科	国語	306	315	245	245	175	175
	算数	136	175	175	175	175	175
	理科			90	105	105	105
	社会			70	90	100	105
	生活	102	105				
	音楽	68	70	60	60	50	50
	図工	68	70	60	60	50	50
	家庭					60	55
	体育	102	105	105	105	90	90
	外国語					70	70
道徳		34	35	35	35	35	35
外国語活動				35	35		
総合的な学習の時間				70	70	70	70
<b>特別活動(学級活動) (※) 給食時間除く</b>		<b>34</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>
総授業時数		<b>850</b>	<b>910</b>	<b>980</b>	<b>1015</b>	<b>1015</b>	<b>1015</b>

出所：学習指導要領（平成29年告示）

（1時限＝45分）

上述の時間は特別活動の4領域のうちの1領域：学級活動に充てられている時間である。残りの3領域：児童会活動、クラブ活動及び学校行事については、それらの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとに適切な授業時数を充てることとされている。平成30年度に文部科学省が実施した「公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査」によれば、小学校5年生における3領域の実施時数の平均はそれぞれ、児童会活動16時間、クラブ活動12時間、学校行事52時間であった。これらに加えて、給食や清掃活動等の授業時数に集計されない各活動の時数も特別活動の時間として位置づけられる。

付録 2. 教員の勤務実態・職務意識に関する質問票

**Questionnaire for Scope of Work of School Teachers**

استطلاع لمجال عمل معلمي المدارس

**Research on Introduction of Japanese Model of Education to Egypt**

بحث عن إدخال نموذج التعليم الياباني في مصر

**1. Working Hours (ساعات العمل)**

A) What time do you arrive at your school from Sunday to Thursday?

في أي وقت تصل إلى مدرستك من يوم الأحد إلى الخميس؟

Answer

---

B) What time do you leave from your school from Sunday to Thursday?

في أي وقت تغادر من مدرستك من يوم الأحد إلى الخميس؟

Answer

---

C) What time do you arrive at your school on Saturday?

في أي وقت تصل إلى مدرستك في يوم السبت؟

Answer

---

D) What time do you leave from your school on Saturday?

في أي وقت تغادر من مدرستك في يوم السبت؟

Answer

---

**2. Scope of Work of School Teachers (مجال عمل معلمي المدارس)**

Please mark a number reflecting to what extent you agree the following statement about Scope of Work of School Teachers in Egypt.

برجاء تحديد رقم يعبر عن مدى موافقتك على العبارات التالية عن مجال عمل و مسؤوليات معلمي المدارس في مصر

**A) Instruction for Students about Cognitive Development/Academic Development (ex. Arabic, English, Mathematics, Science, Social Studies)**

توجيه الطلاب حول التطور المعرفي / التطور الأكاديمي

(على سبيل المثال، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية)

<هل هذا هو العمل الأساسي للمعلم؟> <Is this Primary Work of Teacher?>

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No									YES

**B) Evaluation for Students' Cognitive Performance/Academic Performance**

تقييم الأداء المعرفي للطلاب / الأداء الأكاديمي

<هل هذا هو العمل الأساسي للمعلم؟> <Is this Primary Work of Teacher?>

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No									YES

**C) Meeting with other Teachers and Managements of the Schools**

الاجتماع مع المعلمين الآخرين والمديرين في المدارس

<هل هذا هو العمل الأساسي للمعلم؟> <Is this Primary Work of Teacher?>

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No									YES

**D) Instruction for Students about Non-Cognitive Development/ Character Building (ex. Students' Mentality, Behavior, Discipline, Teamwork, Collaboration with Others)**

توجيه الطلاب حول مجال التطور غير المعرفي / بناء الشخصية

(على سبيل المثال، تطوير عقلية و سلوك و تهذيب التلاميذ و العمل الجماعي و التعاون مع الآخرين)

<هل هذا هو العمل الأساسي للمعلم؟> <Is this Primary Work of Teacher?>

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No									YES

**E) Evaluation for students' Non-cognitive (Non-academic) performance**

(ex. Students' Mentality, Behavior, Discipline, Teamwork, Collaboration with Others)

تقييم الأداء غير المعرفي للطلاب / الأداء غير الأكاديمي "الشخصي"

(على سبيل المثال، تطوير عقلية و سلوك و تهذيب التلاميذ و العمل الجماعي و التعاون مع الآخرين)

<هل هذا هو العمل الأساسي للمعلم؟> <Is this Primary Work of Teacher?>

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No									YES

**F) Instruction for Students about Physical and Health development (ex. Eating Healthy Foods, Go to bed early and get up early, Playing Sports / Taking an Exercise )**

توجيه الطلاب للطلاب حول مجال التنمية القوة البدنية و صحتهم

(على سبيل المثال، تناول الأطعمة الصحية والذهاب للنوم مبكرا والاستيقاظ مبكرا و لعب الرياضة وأخذ تمرين)

< هل هذا هو العمل الأساسي للمعلم؟ > Is this Primary Work of Teacher?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No									YES

**G) Instruction for students on Cleaning of the Classroom**

توجيه الطلاب حول تنظيف الفصول الدراسية

< هل هذا هو العمل الأساسي للمعلم؟ > Is this Primary Work of Teacher?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No									YES

**H) Instruction for students on Career (Advice for future job / Courses to take after graduation)**

تعليمات للطلاب حول المستقبل الوظيفي او المهني  
(نصيحة للعمل في المستقبل / دورات لاتخاذها بعد التخرج)

< هل هذا هو العمل الأساسي للمعلم؟ > Is this Primary Work of Teacher?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No									YES

**I) Collaboration/Cooperation with the students' parents**

التعاون مع أولياء أمور الطلاب

< هل هذا هو العمل الأساسي للمعلم؟ > Is this Primary Work of Teacher?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No									YES

**J) Collaboration/Cooperation with the communities around the school**

التعاون مع المجتمعات المحيطة بالمدرسة

< هل هذا هو العمل الأساسي للمعلم؟ > Is this Primary Work of Teacher?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No									YES

(end)

### 付録 3. フィールド調査説明書・協力同意書

#### Information Sheet / Consent Form for Interviews

#### Research on Introduction of Japanese Model of Education to Egypt

Mr. Yusaku Nakaoka, Master's Course  
The University of Tokyo,  
Graduate School of Frontier Sciences,  
Department of International Studies

I will carry out this research as follows. If you understand the purpose and content of the research and are willing to participate, please sign the consent form. You will not suffer any penalty or disadvantage if you choose not to participate in the research or choose to participate and later withdraw. If you agree to participate in the research of your own volition, I would very much appreciate it.

#### 1. Purpose of the Research

This research aims to examine the ideal approach for introducing Japanese model of education to Egypt.

#### 2. Research Methods, Research Term

In this research, I will ask you to participate in an interview and answering a questionnaire. I will use a video camera or IC recorder to record the interview, then create a transcript of the recording to analyze.

#### 3. Your Selection as a Research Subject

This research is looking at people:  
Who have experience with managing or teaching at Egypt Japan Schools or Pioneer Schools  
Who have experience with the developing the policy to introduce Japanese model of Education to Egypt

#### 4. Participation in the Research and Withdrawal from the Research

While I would certainly appreciate your understanding and participating in the research, you should decide yourself whether or not to participate. You can refuse to participate after hearing the explanation and notify me of your withdrawal either orally or by email. You will not suffer any penalty or disadvantage if you refuse to participate or decide to participate and later withdraw. You can withdraw from the research while it is in progress as well. In that case, you can inform me if you would approve my using the data collected up to that point or if you would like me to destroy it and I will respect your wishes.

#### 5. Potential Benefits of Participating in the Research

There are no direct benefits to you from participating in the research. I believe examining the ideal approach for introducing Japanese model of education will move forward smooth implementation of the Projects under Egypt Japan Education Partnership (EJEP) and contribute to society.

#### 6. Potential Risks and Discomforts

Participation in the research does not pose any risk of physical harm. However, in the course of interviews, you may recall some difficult experiences you had in the past. You do not need to talk about these experiences if you would be distressed by talking about them or would prefer not to talk about them. I will stop the interview at any time you ask me to do so. I will interpret your asking to stop the interview as your withdrawal from the research. If you would like to participate in an interview again later, please let me know.

#### 7. Disclosure of Research Outcomes

I plan to compile the outcomes of this research into a master's thesis/paper and present them in an academic conference. In the thesis and presentation, I will change your name and place of work to ensure you will not be identifiable.

#### 8. Confidentiality, Personal Information and Handling of Research Data

I promise to protect your confidentiality. I will not use what you discuss during the research, the interview transcript, or your questionnaire responses for any purpose other than the research. In order to protect your personal information, I will erase your name from the transcript, questionnaire responses, and research data; secure them in a locked cabinet; and destroy them once the research ends. I will delete the recording from the video camera or IC recorder once the transcript is complete.

I will keep research data in an anonymized form that does not allow for identifying individuals for 5 years. After 5 years, I will destroy all data, including this consent form.

#### 9. Questions About the Research or Your Rights as a Participant

This research is being done by Mr. Yusaku NAKAOKA, a master's student in the Graduate School of Frontier Sciences at the University of Tokyo. Please direct questions about the research to the address written below.

Researcher: Mr. Yusaku Nakaoka (Master's Course, Department of International Studies Graduate School of Frontier Sciences, the University of Tokyo)

Address: 5-1-5, Kashiwanoha, Kashiwa-shi, Chiba 277-8563, Japan

Contact Information Email: [Nakaoka\\_Yusaku333@yahoo.co.jp](mailto:Nakaoka_Yusaku333@yahoo.co.jp)

### Research Participation Consent Form

I have had the above items about the research on Introduction of Japanese Model of Education to Egypt explained to me. I understand the purpose and methods of the research and agree to participate in the research.

Name (Signature) \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Approval of recording ( yes / no )

End