

スリランカの教育の現状と課題

荒川 哲郎

The status quo of education in Srilanka, 1997

Tetsuro ARAKAWA

はじめに

スリランカの都市と農村のきこえの障害のある子ども達の教育サービスの格差が大きい。そこで、1993年より、スリランカ国立教育研究所を拠点として地域を巡回していく教育相談を継続している。各地域で教育相談会を実施していく目的は、以下に示す。

- (1) 農村でのきこえに関する相談体制の確立
- (2) こどものニーズに継続して対応するための農村地域の教師の組織化
- (3) 各地域社会の潜在している支援組織との協力体制づくり

具体的な巡回教育相談の実施を積み重ね、各地域のオーガナイザー（地域での相談会の組織づくりを準備する核となる人）が地域の医療支援組織（赤十字、医療キャンプ）等と繋がりを創っている。また、地域福祉関係との要員養成の研修プログラムも実施されている。相談の内容も、きこえの検査、補聴器のフィッティング、補聴器の故障、補聴器の貸し出しの希望、家庭での教育、就学の相談が多いが、巡回相談のチームには、きこえの障害のある当事者もはいる、スリランカの手話の紹介をしている。そして障害のある当事者も地域社会づくりの担い手になることを薦めている。

以上の様なスリランカの教育への具体的国際協力を実施してきた。しかしいままでも実施してきたことが「スリランカ全体の教育の現状とどのようにつながりをもつのか」が見えてこないまま継続されてきたようにも総括している。そしてスリランカの地域社会の自立を助けることを目的に具体的活動をしてきたが、それらの意味を「スリランカの教育の大きな流れのなかでどのように位置づけるのか」を考えるためにスリランカの教育を再度

とらえなおすことは重要な課題になると認識されてきた。そこでスリランカの教育の現状と課題についてスリランカ政府の資料、援助機関の報告書から問題点を抽出した。特に新たな教育の改革の試みについて私見を交え、報告する。

1. スリランカの教育の現状

スリランカの朝の風景には、白い制服をきちんと着た学校に通う子ども達の姿がある。朝7時頃、コロンボやキャンディの様な大きな町だけでなく、農村に行っても、通学の途中の子ども達と出会う。親が学校へ子どもを連れていく姿、子ども達同士姿、さまざまである。そして、どんな小さな村にも、学校がある。学校の教育にとっても熱心な国である。

なぜ学校の教育がスリランカの全国津々浦々にゆきわたったのだろうか。実は、スリランカの学校教育は小学校より大学まで授業料が無料である。小学校教育では、教科書、副読本、給食、制服も国から支給される。これは、スリランカがイギリスより独立する時、カナンガラ教育大臣が中心となる委員会で考えられた「裕福な人達だけの教育ではなく、すべての人達の教育へ。」つまり、教育の民主化の思想からうまれてきた制度である。

「教育の無償化」の政策は、経済的貧困の状況にある農村やプランテーション地域の子ども達の教育を具体的に助けている。そして、現在（1997年）のスリランカの小学校への就学率は100%、スリランカの国民の識字率は87%で、南アジアのなかでトップである。これはスリランカの人々の誇りでもある。確かに、イギリスの植民地時代には、一部のエリートの人だけが英語による教育を受けていた状況からみると大きな変化である。

しかし、高等教育レベルでは就学率は、低下する。国連ユネスコの調査資料によると、高等教育の進学率は、インド、ネパール、パキスタンに次ぎ、4.2%と極端に落ち込む。図1は第1学年に入学した生徒1000人に対する進級状況を分析したグラフである。

この図から、まず学校から「退学」することも多いことがわかる。高等学校終了までに、小学校入学時の子ども全体の80%が退学していく。2つの国家試験を通過できないで、退学してしまう学生が圧倒的に多い。Oレベル、Aレベルの国家試験の学年の留年率、退学率を調べると、11学年で、それぞれ31.7%、46.6%、13学年では留年率は66.7%である。Oレベルの試験では3人に一人の割合、Aレベルの試験では3人に二人の割合で留年している。留年が退学につながることが多い現状をみると二つの国家試験が子ども達が学校から離れていく原因となっている。

スリランカでは、学校を退学すると、私立の学校がほとんどないため、学校へ復学することはない。また、国家試験に合格する目的でカリキュラムが編成され授業が進められているため、退学の場合、社会で仕事を得て、働き続けていくための

準備ができない。スリランカ国立教育研究所の調査(1989年)によると、退学した学生が、就労するのに平均約2.7年の失業期間がある。しかも33%の学校教育を離れた子ども達は就職するまで4年以上を要している。退学したことによる気持ちの落ち込み、そして新たに社会で働く決意をするまで、長時間かかることが推測される。

スリランカの政府は、社会のニーズとして、職業訓練校や職業訓練の施設をつくることに力をいれ始めている。若い失業者を減らし、彼等の労働力を活かすことで、「経済の活性化」をはかる考えである。

学校の地域格差

スリランカの教育制度の概括をまず説明すると、学校教育制度は小学校5年、前期中学校3年、後期中学校3年、高等学校2年、の5-3-3-2制である。後期中学校まではいわゆる単一カリキュラムである。高等学校では理科、商科、文科の3コースに分かれている。

しかしスリランカの多くの学校は、たとえば中学校、高校と分けられていない。教育省は統計処理をするため(1)小学校だけのカリキュラムがある

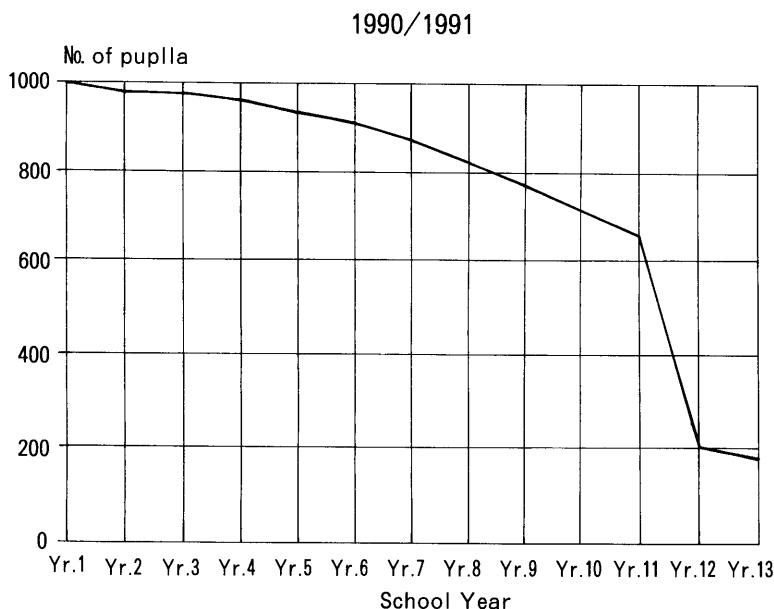


図1 第1学年に入学した生徒千人に対する一般教育の進級状況
教育省 *BDUCATIONAL STATISTICS OF SRI LANKA 1992, P. 34, Figure 18*

学校、(2)小学校と前期中学校(3)小学校から後期中学校(4)小学校から高等学校(5)前期中学校から高等学校と5つのタイプに分類している。さらに(1)(2)の前期中学校以下のカリキュラムをもつ学校を「タイプ3」後期中学校までのカリキュラムをもつ学校を「タイプ2」高等学校までのカリキュラムをもつ学校のうち理科コースのあるものを「タイプ1 AB」商科・文科コースだけのものを「タイプ1 C」と分類している。

表1はタイプ別の学校と地域（都市と農村）別の学校との相関をみている。高等学校レベルの理科コースのカリキュラムをもつ学校「タイプ1 AB」に通う学生は都市の学生の50%に達しているが、地方（農村部）ではわずかに14%にすぎない。地方の学生の50%以上が後期中学校までのカリキュラムをもつ学校に通学している。つまり地方の子ども達の半分以上は高等学校レベルの教育の施設、設備のない学校で学習している。

現状では、自分が住む地域に、進学校がないため、経済的な理由等で高等教育レベルの学校への進学をあきらめる学生もいる。そのため、現政府の教育政策のひとつに、理科の実験や数学の授業ができる学校を農村地域にも増設したり、整備することがあげられている。したがって、数学、理科の高等教育ができる教員養成の体制づくりも議論されている。

民族格差

スリランカでは、シンハラ人74%、タミール

人18%、タミール語を話すモスリムの人達が8%程住んでいる。居住地域は各民族ごとに分かれている。北部州、特にジャフナにはタミール人、東部州にはモスリムの人が多い。また学校も使用している言語により分かれている。シンハラ語学校、タミール語学校の数は民族の人口比7:2対応している。しかし、タミール語学校では前期中学校以下のカリキュラムをもつ学校を「タイプ3」の割合がおおく、高等学校の商科・文科コースだけカリキュラムをもつ学校「タイプ1 C」が人口比より少ない。（表2）したがって後期中学校や高等学校レベルでの教育の民族格差が存在する可能性はある。また表3に示すように生徒数に対する教員数でもタミール語学校はシンハラ語学校に比べ少ない。さらに無資格教員の割合がタミール語学校で多い。これは教員養成を主に実施している国立教育研究所、マハラガマ教員養成学校ではシンハラ語で授業がおこなわれており、タミール語を母語とするタミール人、モスリムの人達は教員として養成されていないことも原因の一つと考えられる。

スリランカの場合、民族格差と地域格差が重なりあっている。つまりシンハラ人が多いコロombo等都市をかかえている西部州とタミール人が多い北部州との比較は地域の比較と同時に民族の比較になっていると考えている。したがって先に述べた学校教育における退学、留年の問題をもう一度概観してみる。北部州の退学率が男子12%、女子9%と際立って高い。これの原因の一つは北部

表1 タイプ別と地域別の公立学校と生徒の配分（1991）

| | 都 市 部 | | 地 方 | | 計 | |
|--------|----------|---------------|-------------|------------------|-------------|------------------|
| | 学校数 (%) | 生徒数 (%) | 学校数 (%) | 生徒数 (%) | 学校数 (%) | 生徒数 (%) |
| タイプ1AB | 196(23) | 378, 171(50) | 317 (4) | 458, 753(14) | 513 (5) | 836, 924(20) |
| 1C | 159(19) | 155, 022(21) | 1, 351(15) | 1, 039, 175(31) | 1, 510(15) | 1, 194, 197(29) |
| 2 | 297(35) | 159, 839(21) | 3, 285(36) | 1, 222, 380(36) | 3, 582(36) | 1, 382, 219(33) |
| 3 | 194(23) | 56, 988 (8) | 4, 199(46) | 664, 776(20) | 4, 393(44) | 721, 774(17) |
| 計 | 846(100) | 750, 030(100) | 9, 152(100) | 3, 385, 084(100) | 9, 998(100) | 4, 135, 114(100) |

教育省統計局資料

表2 政府系学校の分類とその数の変遷

| 年 | 合計 | タイプ別 | | | | 性別 | | | 民族別 | | | | |
|-------------|--------|------|-------|-------|-------|------|------|--------|-------|-------|-------|-------|------|
| | | 1AB | 1C | Type2 | Type3 | 男 | 女 | 共学 | シンハラ | タミル | ムスリム | | |
| 1981 | 9,521 | 470 | 1,383 | 3,754 | 3,914 | 149 | 210 | 9,162 | 6,940 | 1,915 | 666 | | |
| 1985 | 9,634 | 430 | 1,294 | 3,914 | 3,998 | 133 | 182 | 9,319 | 7,050 | 1,910 | 674 | | |
| 1991 | 9,998 | 513 | 1,510 | 3,581 | 4,394 | 140 | 205 | 9,653 | 7,230 | 2,058 | 710 | | |
| 1994 | 10,192 | 576 | 1,755 | 3,673 | 4,188 | N. A | N. A | N. A | 7,322 | 2,129 | 739 | | |
| | | 1AB | | | 1C | | | 1Type2 | | | Type3 | | |
| | | シンハラ | タミル | ムスリム | シンハラ | タミル | ムスリム | シンハラ | タミル | ムスリム | シンハラ | タミル | ムスリム |
| 1994 | | 415 | 99 | 58 | 1,423 | 174 | 139 | 2,991 | 456 | 255 | 2,493 | 1,400 | 283 |
| Per Type(%) | | 72 | 17 | 10 | 81 | 10 | 8 | 81 | 12 | 7 | 59 | 33 | 7 |
| Per 民族(%) | | 6 | 5 | 8 | 19 | 8 | 18 | 41 | 21 | 34 | 34 | 65 | 38 |

教育省統計局資料

表3 生徒対教員比 (1993)

| | 小学校 (1-5) | 前期/後期 中学校 (6-11) | 高校 (12-13) | 計 |
|---------|--------------|---------------------|---------------|------|
| シンハラ語学校 | 26.4 | 21.2 | 13.3 | 22.6 |
| タミル語学校 | 37.3 | 27.1 | 16.1 | 31.0 |
| 計 | 28.7 | 22.2 | 13.7 | 24.1 |

: World Bank Population and Human Resources Division Country Department 1 South Asia Region with Ministry of Education and Higher Education, *POLICIES AND STRATEGIES FOR TEACHER EDUCATION AND TEACHER DEPLOYMENT IN SRI LANKA*. 1995, P. 20. Table 4.1

表4 1990/91年の州別および男女別の退学率(第1-9学年平均)と留年率(第1-13学年平均)

| 州 | 落第率 | | | 留年率 | | |
|---------|-----|----|------|------|------|------|
| | 男子 | 女子 | 計 | 男子 | 女子 | 計 |
| 西部州 | 5 | 4 | 4.9 | 6.3 | 5.6 | 5.9 |
| 中央州 | 4 | 3 | 3.3 | 11.5 | 10.4 | 10.9 |
| 南部州 | 5 | 3 | 4.0 | 10.3 | 8.8 | 9.6 |
| 北部州 | 12 | 9 | 10.5 | 8.7 | 9.1 | 8.9 |
| 東部州 | 2 | 2 | 1.7 | 11.6 | 9.9 | 10.8 |
| 北西部州 | 5 | 4 | 4.3 | 10.6 | 8.9 | 9.7 |
| 北中央州 | 5 | 4 | 4.3 | 10.7 | 8.9 | 9.8 |
| ウーワ州 | 5 | 4 | 4.7 | 12.9 | 11.2 | 12.1 |
| サバラガムワ州 | 5 | 3 | 3.9 | 10.6 | 9.1 | 9.9 |
| 全国 | 5 | 4 | 4.3 | 9.8 | 8.6 | 9.2 |

出所: 教育省 統計局資料

で内戦が続いているためと考える。またタミール人地域では高等教育の学校の数がすくないため、進学ができなくなり、結果として学校から退学する学生が相当数いるのではないかと推測する。また西部州の退学率、留年率は低い。有名なシンハラ語の進学校はコロomboに集中している。また学校の学習を支える進学塾はコロomboとその周辺に多い。都市の経済力のある家庭の子弟が上記のような背景を活用して受験競争を勝ち抜いていくのが想像できる。

2. スリランカの教育の機会均等性について

イギリスの植民地政策である「一部のエリートだけを育てる教育制度」を現在も踏襲していると思える教育の現状が続いている。全体のわずかに5%の学生が大学に入学できる。激しい受験競争のなかで国家試験の通過ができないこどもは学校を去らねばならない教育。退学した子どもたちの学校や教師への不信は大きい。また自分の将来を支援しない学校への信頼もない。そして学校の教育で失ったものは「自信」である。教師は生徒の学習能力だけに価値をおき、「勉強ができるこども」だけが高く評価されていく。そして国家試験の通過のための授業の内容が重要視される。

今日、スリランカでは若者達が生きていくエネルギーを無くしていると言われている。また学校教育が活性化されることが政治課題になっている。ひとつには、試験制度の根底にある「教育の競争」のゆくえが見えすぎていることがある。つまり「高等教育への機会均等」が崩れていることへのこども達の不満がある。大学の数も、新たにできた2大学をあわせても、11大学である。国家試験Aレベル通過者に比較して、大学の入学できる学生定員も約1万人と非常に少ない。(表5)

結果的には、Aレベルの国家試験を通過しても、6人に一人しか大学に入れない状況である。

Oレベル国家試験の受験までの受験の機会均等はあるがAレベルの国家試験の受験、つまり大学の受験には地域格差、民族格差がみられる。前に述べてきたように、学校教育の地域格差、民族格差の要因が受験進学競争における機会均等性をこわしている。具体的には、農村のこどもたちには大学への進学がむずかしいことがあげられる。その原因の一つには、理科の実験の設備を持つ学校が農村に少ない。特に、プランテーション地域のタミール語学校、モスリム人地域に少ない。大学等の高等教育への進学の条件がスリランカ全体に機会均等化されていないことも民族間の対立のひとつの原因とも考えられる。

3. 誰もが認められる学校への挑戦

a. スリランカの学校教育の非効率性について

援助国から学校教育の非効率性が指摘された。具体的には学校教育での退学者が多いことである。スウェーデンの報告書のなかには「退学率が高い原因はワンパターン化した受験体制」ととらえている。さらに「こども達の教育が国家試験の受験に限定されていることはなにをもたらしのか。」を調査した結果、(1)「国家試験」をめざす単一の目標、教育内容で教育を受けたこども達が退学して失業者になる場合、多大なコストをかけて職業訓練をしなければならないこと。(2)退学した学生数があまりにも多いため、失業者対策に国家規模であたらなければならないと報告されている。

b. これまでの教育体制の総括

現在のスリランカの教育体制は国家試験の通過

表5 GCE/Aレベル受験者と大学入学資格獲得者の関係

| 年 | 13学年 生徒数 | CGE/Aレベル | | | Aレベル資格獲得者中 | | |
|------|-------------|------------------|--------------------|-----|------------|----------------------|-----|
| | | 受験者 ^a | 資格獲得者 ^b | a/b | 大学入学志願者 | 大学入学資格者 ^c | b/c |
| 1990 | 105,239 | 120,741 | 37,374 | 3.2 | 19,374 | 8,970 | 4.2 |
| 1993 | 102,442 | 123,380 | 59,308 | 2.1 | 21,799 | 9,500 | 6.2 |

Task Force and Working Committees, *Higher Education Sector Survey (DRAFT REPORT)* 1994, P. 39

を目的とする。教育の目標の設定、教育カリキュラム、教育内容、そして学習のスピードも国家試験を前提としている。それを、親、社会からも要求される。しかも「教育の質を高める」ことが国家試験の合格者を増やしていくことと一義的に考えられているのが現状である。そのため、試験を目的とした教育内容、授業のすすめかたのスピードについていけないために、教育内容がわからないこどもの場合、学校からさらねばならない。つまり、学校教育が一人ひとりのこどもの多様な教育ニーズにあわせるものになっていない。

c. 教育改革のストラテジー

そこで教育者をはじめ国立教育研究所は、「誰もが生活、学習できる学校づくり」を基本的理念としてカリキュラムの作成の基本的思想を再度検討している。

「高等教育への進学へのニーズを含めて幅広い将来への進路の選択ができる学校教育をつくりだすため多様なカリキュラムの開発」が検討され始めている。また大学の学生定員および大学数を増やすことを政治課題としてあげている。しかし、国家試験制度の根底にある問題については、着手していない。現在の大学の生徒数を表6に示す。

4. スリランカの障害のある子どもたちの教育

a. 障害のある子ども達の統合教育の総括

教育の機会均等性「分けられたくない」「皆とつながりたい」

障害のある子ども達の統合教育の理念は「障害のある子ども達を分けない」ことである。地域社会の学校へ通う子どもたちと分けられていたことから、障害のある子どもへの偏見、差別が起きる。

その総括から統合教育が生まれた。統合教育の思想は、アメリカで黒人と白人との教育環境を分けないことにより差別をなくすことを目標とした教育から始まった。それが障害のある人へ汎用された。教育の変遷のなかで(1)障害のある当事者の地域社会での孤立(2)当事者の障害への劣等視が、社会、特に、まわりの子どもへ好ましい影響を与えないことがわかった。そしてまわりの人達と障害のある人との共生が教育目標にあげられた。しかも、統合教育の評価が「地域の子ども達と一緒に学習を続ける能力に負わせていることが問題としてあげられた。具体的には、こどもが通常学級の学習のスピードについていけるかどうかで統合教育の評価がされることが多い。そして、統合教育の総括の基本には、学校の全体の構成員、教員、こどもたち、当事者が共に責任を分かち合う体制がなかったことがあげられる。たとえば、障害のあるこどもたちを通常学級に在籍が可能とする環境整備、具体的には、学校の物理的環境のバリアフリー、(車椅子での生活ができることなど)を追及することだけでなく、視覚に障害のあるこどもの点字教科書の公的支援の問題等、通常学級の担任の教師と補助教師の協力的体制づくりなど具体的な支援体制は通常学校に積極的につくられなかった。つまり障害=学習の困難性を相対的にとらえること、学校そのものにも目を向けて改革していく考えはなかった。

また、スウェーデンの専門家からは下記のこと指摘された。(1)教師から「障害者」にされていく過程、たとえば、「障害者」と判定され、「障害者」の枠に意識のうえではめられて、特別扱われること。(2)「障害があるから、無理であろう。」との低い目標、低い期待水準がつくられる。その

表6 大学および大学付属短大の生徒数

| | 1987 | 1991 | 1992 ¹ | 1993 ² |
|--------------|--------|--------|-------------------|-------------------|
| 総合大学 (8校) | 20,220 | 23,226 | 30,673 | 31,796 |
| 公開大学 (1校) | N. A. | 12,000 | 11,564 | N. A. |
| 大学付属短大 (11校) | N. A. | 1,364 | 2,368 | 2,278 |

注) ¹ Task Worce and Working Committees, *Higher Education Sector Surver (DRAFT REPORT)* 1994, P. 10

² UGC 内部資料

出所: The World Bank, *Sri Lanka Educational and Training Sector Strategy Review*, 1994, P. 20 Table 1. 4.

結果、同年齢の人がもつ権利と同等の権利が奪われていく場合もでてくる。具体的には、学校、社会の低い期待水準が障害のある人自身の期待水準と重なりあうことである。

5. スリランカの新たな教育思想「インクルージョン」

スウェーデンの国際協力機関（S. I. D. A）のアドバイスもあり、インクルージョンの思想の基にスリランカの障害のあるこどもの教育は変化している。「障害は相対的な関係により生まれる。」「こどもが変わるだけでなく、学校も変わる」ことを基本思想とする。まず、こどもが、自分だけでは、解決できないことを子どものニーズとして、とらえていく。これまでは「障害は個人に所属すること」としてとらえてきた。こどもの生活、学習における困難性を「障害」と考えるならば、個人の問題としてだけでなく、教育環境との関係、教師、友達との人間関係にも「障害をつくりだしている原因があること」を追及していく学校改革の思想である。

「相対化して学校が変わることにより何が見えてきたのか？」これが大きな課題である。そして「学校のなかにいろいろなバリアがある」ことが見えてきた。4つのバリアに分類して説明すると以下の様になる。

(1) 学校の物理的バリア

たとえば、車椅子を利用するこどものトイレ、スロープ、落下を防ぐための安全確保のための整備だけでなく、友達によるガイドなどの支援

(2) 制度のバリア

たとえば、受験のためのカリキュラムでこども自身の学習ニーズを排除されていること。また、通常教育と障害児教育が、分けられているため、障害児教育へ通常教育から学習の支援体制ができないこと。通学の付き添いを親へ義務づけられることで親が働けないこと（親への支援体制がない）等

(3) 情報のバリア

点字の副読本、手話通訳、ノートテイカーのニーズがあるが保障されていない。

(4) 意識バリア

「障害のあるこどもは特殊な教育の場で教育されることは当然」として障害のあるこどもを排除する。

そこで、学校での障害のあるこどもへの支援として潜在資源を活用することをすすめている。補助教師、家庭、友達、地域社会の福祉サービスも活用し、コストのかからない方法を考えることを基本としている。

6. スリランカの教育のガイドライン

「こどもの自立を考える」

教育のなかで「自立」の概念が変化している。従来の自立の概念は「独り立ち（Independence）」を基本とした経済的、精神的、社会的、職業的自立である。自立を目標とした教育の内容が検討されてきた。しかしこのような自立の概念では、ほとんどの障害のある人達は自立が困難であり、自立できない低い価値の人間として、取り扱われる。障害のある人が他の人達と対等な関係をもち、生活していくためには「自立」の概念も変えていき、その新たな概念のもとに教育を考えることをスリランカでも議論されている。新しい自立の概念は「自分の思いをもとに、援助を受けつつ、自分の生活を組み立てる地域での生活」と簡明な定義である。これは障害のある人達の運動のなかからうまれてきた。なぜ「自立」の概念が当事者により変えられているのか。その背景には「障害のある」人達は「自立」できていないと親や教師あるいは福祉関係者が「障害のある」人達の将来の生活を決めてきた経緯がある。障害のある人は自分の生活や人生に対しても、決定も責任もとれない状況が続いてきたし、今も続いている。そのため、無気力になったり、自分自身の意見を持つ必然性もなく他人に依存することが多くみられる。そして人生のなかで自信をつける経験の機会を逃している。

現在、障害のある人達が「これまでの教育や介助」を基本から問い直し始めている。スリランカの国立教育研究所特殊教育研究部が「障害のあるこども達の教育のガイドライン」をラジャパークセ部長を中心につくった。その理念のなかに「こどもの自立」についても書かれている。

(1) こどもがまわりの人とコミュニケーションしながら選択、決定してその実現へと向かっていく。選択、決定過程にみられるこどもの主体的な他者への要求する行動を育てること、つまりこどもの意見表明を支援していくこと。

(2) 学校や家庭でこどもの生きることにかかわる

選択、決定は、基本的にこどもの問題である。それをまわりの人が一方的に決めてしまわないこと。

(3) こどものニーズはいろいろなものがある。そしてニーズの基本には大きな意味がある。しかし、なかなか教師には見えてこない。それをはっきり認識しないまま、学習や生活の活動が進む。そこで、障害のあるこどもの選択、決定の意味をみんなで話し合うことも大切なことである。

特に、こども同士はいろいろな生活の経験を「利害関係」を伴いながら、つきあう。とことん障害のあるこどもが考え、まわりのこども達とせめぎあいをする経験する。そのなかで子ども自身が鍛えられ、「自信をつけていく」を教育を実現させていきたいと考えている。

7. スリランカの教育における課題

スリランカでは「Education for all (すべてのこどもに教育を)」の教育スローガンの基に教育改革がすすめられている。その一つが教員養成の改革である。地方のこどもたちの教育の機会均等、特に高等教育の機会均等性をつくりだすために教員養成の組織の再編が実施されている。教員養成を各大学でも責任をもち実施する体制が整えられている。またこれまで大学卒業者が教員の給与が低いと、教員にならなかったことを改め、給与の改正も実施した。特に理数系、英語教育の教員養成に重点目標をおく。英語を教える教員の養成のニーズの背景には産業界の要請だけでなく、民族間のコミュニケーションを取り合い、内戦を終結させていきたいとの思いがある。精神的にも荒廃して、経済的に逼迫している現在の内戦状況をどうか和平調停に持ち込む前提を教育の視点よりつくりだすことがいま求められている。

引用文献

- (1) GODWIN KODITUWAKKU, "A DESCRIPTIVE PROFILE OF TEACHERS IN SRILANKA" NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION SRILANKA 1990
- (2) 国際協力事業団企画部, "スリランカ国別評価教育・訓練分野資料集" 国際協力事業団 1997.
- (3) Department of Census and Statistics, "Ministry of policy planning and implementation, "Survey of demographic and

social aspect 1986/87 Srilanka "Department of Census and Statistics, Ministry of Education.

- (4) Ministry of Education. "Educational statistics of Srilanka 1992" Department of Census and Statistics, Ministry of Education, 1992.
- (5) South Asia Region with ministry of Education and higher Education "POLICIES AND STRATEGIES FOR TEACHER EDUCATION AND TEACHER DEVELOPMENT IN SRILANKA", World Bank population and Human Resources Division Country Department 1, 1995.
- (6) Ture Jonsson, "Trends in (Special) Education, Education for all with special educational needs "National Institute of Education, Srilanka, 1990.
- (7) Department of Special education, "Policy Guideline for Development of Special Education" National Institute of Education, Srilanka, 1991.
- (8) Ture Jonsson, "(Special) Education In SRILANKA" S. I. D. A Final Report