



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	モンゴル 人と教育改革（7）：社会主義から市場経済への移行期の証言
Author(s)	小出, 達夫
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 112, 27-58
Issue Date	2011-06-30
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.112.27
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/46784
Type	departmental bulletin paper
File Information	Koide.pdf



モンゴル 人と教育改革（7）

—— 社会主義から市場経済への移行期の証言 ——

小 出 達 夫*

Educational Reform after 1990 in Mongolia

Tatsuo KOIDE

【目次】

IV 教育改革の現状と課題

1 教育の現状を考える—今の教育に何が欠けているか

- ① 子供への影響 ② 家庭環境の変化 ③ 教員の変化
 - ④ ナショナルスタンダードに対する教員の批判
 - ⑤ ナショナルスタンダードの作成者の主張
- ##### 2 「子供を育てる」—遊牧文化は教育の再生に貢献できるか
- ① 遊牧文化と家庭 ② 遊牧文化と学校 ③ 遊牧・歴史・文化
 - ④ 遊牧文化と教育の接点を求めて
 - ⑤ 遊牧文化を教育の再生に

3 「子どもを教える」—教授法開発の研究体制と指導法の改善

- 1) 問題の所在
- 2) 問題点への対応方策—指導法開発の研究体制の確立
- 3) 「指導法改善プロジェクト」の実施状況
 - ① 「指導書」への反応
 - ② 今後の課題—試行授業の一般化と研究開発の日常化

4 「子どもが大人になる」—職業技術教育の振興

(付属資料) ヒアリング対象者名簿

1 教育の現状を考える—今の教育に何が欠けているか

1990年改革は国家のあり方に加えて、教育にも深刻な影響を与えた。90年代学校教育は「どん底」まで落ち込んだ。モンゴルが数千年来蓄積してきた遊牧文化は「子どもを大人に育てるモンゴル固有の教育文化」を生み出してきたが、それも社会主義時代には公の場から放逐され、さらには1990年以前に培ってきた社会主義教育とも決別し、国民は依拠すべき教育

* 北海道大学大学院教育学研究院名誉教授（教育行政学）

指針を喪失した。こうして国民は再生すべき新たな教育構想を欠いたまま教育改革を進めざるを得なくなった。こうした混乱状況は教育の現場に大きく作用した。まず子どもに与えた影響をみてみよう。

① 子どもへの影響

ヘンタイ県の教育局長ドルジンは90年変化が子どもに与えた影響をつぎのように言う、「1990年の変化にはショックを受けた。・・見たこともないことが始まり、いろいろな運動が起きた。自由を言い過ぎて、人の言うことを聞かない、責任を持たない、上の言うことを聞かない、となった」（証言 49）。

バヤンホンゴル県指導主事ドルゴルスレンも「90年以降の社会の変化が大きすぎて、“自由だ”と言うことが言われたが、なんでもやっていい、という風潮になった。指導や強制されることのない中で子どもは育っている。これでいいのかどうか」（証言 50）と事態の急変を疑問視する。

国立教育大学の元教員ルハーフも、次のように言う。「90年に急に市場経済化して自由になった。ほとんどすべてを統制されていた社会から急に解放されて、人間は自由を歓迎した。まったく違った世界が現れた。しかし自由を自分勝手とはきちがえた。子ども達も好きなことをやっていいのだと考えた。勉強するのも自由、しないのも自由、教師に言われる筋合いではない、自分のすきにやる、となってしまった。親もそう考えた。自由には限界があり、責任が伴うことを理解できなかった。また教師も自由の限界を教えることができなかった。」（証言 35）

「90年代前半教育は減んだ」と言ったナランツエツエグ教育大教員もまったく同じことを言った。「社会は自由になった。勉強するかしないかは子どもの自由だ。勉強を強制するな、といった風潮になってしまった。」（証言 22）

こうした風潮に親も教師もとまどった。対応すべき方策を見失ったし、教師の権威も失われた。これら4人が異口同音に指摘することは90年改革により解放された「自由」についてであった。上に紹介した自由は、他者との断絶を内容とする自由であり、他者への配慮を欠いた自由、先行世代の意見や指導を拒否する自由、言い換えれば「・・・からの自由」（消極的自由）であり、「・・・する自由」（積極的自由）については構想力をもたない自由であった。これでは新たな社会建設の担い手を育成する展望を見出せないのは当然であった。そのことに多くの教師や親は困惑し、同時に教育改革の展望を見失った。これが期待と不安をもって迎えた“市場経済社会”が教育の分野で生み出した現実だった。

こうした風潮をさらに助長したのが経済と生活の崩壊であったことは言うまでもない。ツアガンが言うように「90年以降になり学校は変わった。“教育は大事ではない”“教育はいらない”と親も子どもも言うようになった。商売が優先した」。とにかくその日を生きなければならなかった。教育は二の次、三の次となった。「ネグデルは分解し、家畜などその財産が配分され、ソムの人々は急に財産が増えた。彼らは初めて自分の財産を持った。しかしそれを大切にしないで、ウランバートルに運び、売って金に換えて、質の悪い商品に取り替えてしまった。彼らの多くは生活できなくなり、ウランバートルに移りゴミ拾いなどをしている」（ドルジン、証言 49）。ウランバートルや地方都市でのマンホールチルドレンはこうした状況を如実に語っている。

こうして子どもを取り巻く環境は悪化し、子ども自身も変わった。特に都市の子どもの変化は大きかった。次の証言は2006年時点での証言であるが、90年改革が子どもに与えた影響の大きさを物語っている。「生徒の方も悪くなった。携帯電話を持つ生徒が増え、これを使ってカンニングをする。授業中にもかかってくる。中等クラスでは化粧が濃くなり、タバコが増えた。中学でも吸いながら登校する。中学の卒業式にバス旅行するが、生徒が1本ずつアルヒ（モンゴルウオッカ）を持ち込み問題となった。勉強もしなくなった。それでいて成績だけを気にする。私の学校でいうと、生徒の半数の家庭は欠損家庭だ。片親しかいない。多くは外国に出稼ぎに行っている。家庭のお金は増え、子どもの小遣いも増えた。教師よりもいいものをもつ生徒が多い。しかしその家庭環境は悪化している」（中西、証言41）。

これは日本人教師中西の証言だ。彼女はウランバートル市の第54学校の日本語教員で1995年以来この国の学校の変化を見ている。生徒の悪化の背景に家庭の生活の崩壊があることを彼女は強調する。したがって子どもの変化と同時に家庭環境の変化をも見据える必要がある。90年改革はモンゴルの家庭にいかなる影響を及ぼしたか。以下ではこの点をみてみたい。

② 家庭環境の変化

遊牧民出身でウランバートル市の教員になったハダーは、「しかし今のやり方は、家の中だけで、少ない兄弟の中で、労働もない中で（子どもを）育てる。強制されることを嫌がる。子どもに学習させることがまず最初になる。学習すれば育つと思っている。“学ばせてから育てよう”という考えだ。というより学べば育つと思っている。だから親は子どもが幼稚園を終え小学校に入ると、子育てを学校に任せっぱなしにする」（証言31）と言った。

2000年過ぎに都市人口は半数を超えた。遊牧地域に住む子どものほうが少数となった。家族単位で少子化が進んだ。家庭内労働も減った。両親不在の家庭も増加した。こうした変化がハダーが危惧する危機感を生み出した。ハダーが描くこうした家庭と子育てのイメージは伝来の遊牧文化がもつ子育て像とはまったく異なる。「教えること」と「育てること」の両面をたえず配慮してきた従来の教育観からすれば、子育てを学校に任せっぱなしにすることは想定外だった。

先に引用した教育大元教員ルハーフも同じように言う、「遊牧民の子育ては家庭内の教育が中心になる。これは子育てにとって非常に良かった。子どもはまずこの集団の中で育った。いまはこの遊牧文化の伝統が軽視されている。これ以外に社会主義時代の学校は子どもを社会に向けて育てた。団体の中で育てた。ソーシャルワークにすべての子どもを平等に参加させた。今は社会に向けた教育は優秀な子どもだけが中心で、授業以外の活動の意味はほとんどなくなってしまった。」「かつては子どもを教えることと、子どもを育てることの両方に学校はかかわった。遊牧文明や伝統のおかげとっていい」（証言35）。ルハーフのこの証言も90年以降のこの国の教育の変化の特徴をよく言い表している。遊牧文化と結びついた家庭内教育が後退し、他方学校においては社会との交流を断たれ、そうした中で主要教科中心の成績本位の教育が進行してきた。「社会に向けた子育て」は家庭からも学校からも失われた。

ハダーやルハーフのこうした心配は2008年からの6歳児入学制に伴ってさらに深まる。バヤンホンゴル県指導主事のドルゴルスレンは言う、「2008年から6歳児入学となり、今のままでは子どもの育成はますます難しくなる。科学の内容よりも学習を楽しくし、道徳の時

間を作らないと子どもを育てることは難しくなる。家庭の育て方の違いで子どもは違ってくる。悪い子を直すのは教師しかいなくなる。一人の教師が35-40人の面倒を見る。一人の教師ではとてもできない。・国のほうでは子どもの道徳の指導についてははっきりしない」(証言50)。

彼女の心配は二つある。ひとつは8歳児入学から6歳児入学に変る結果、8歳児を対象とした従来の1・2年生指導のあり方をそのまま6歳児におろしてはやっていけないという心配である。6・7歳児の指導には遊びの要素や年齢に対応した独自の規律や訓練が必要だが、その準備ができていないし、指導方針も不明確だ。もうひとつは、従来家庭で機能していた6・7歳児対象の「子育て」が学校や教員に転嫁されることへの心配だ。しかし教員にはそれに対応する条件もないし国のほうにも方策はない。

以上にみてきたように家庭それも都市家族がもつ教育機能の後退・喪失の結果、学校には過大な教育責任が転嫁されてきた。しかし、それに対する準備や条件はできていない。特に「子どもを育てる」機能を社会全体および学校として喪失しつつある状態は深刻だ。

③ 教員の変化

次に教員の抱える問題を見てみよう。90年以降の教育予算の貧困、教育指針の欠如、子どもや家庭の変容などは、教員にも深刻な影響を及ぼし、家庭と学校との協力関係を後退させた。

90年以降の変化はまず教員の数と質に影響した。当時ウランバートル市第33学校で教員をしていたナランツエツエグは、「第33学校の教員の3分の1は辞めた。多い学校では半分やめた。」「優秀な教師も自分のことだけを考え、学校を辞めて商売などに走った。学校に残ったのは力のない教師だけだった」といった(証言22)。同趣旨の指摘はヘンティ県のドルジン元教育局長からも聞いた、「教員の場合は、ソムの教員はあまり変化なかったが、アイマグセンターの教員は変わった。特に優秀な教員がやめ商売に移った。成功した人もいるが、失敗した人も多い。失敗した教員の多くはまた学校に戻った。」(証言49)

教員の減少と同時に教員の勤務形態や待遇にも変化が生じた。オユンハンダは言う、「教員は授業の回数で給料が決まる。月給制ではない。授業以外の活動をしてもらっても給料にはならない。それに給料は少ないので教員は授業が終われば学校を出てお金を稼げる場所へ行ってしまう。教員の勤務時間は最低週19授業時間あればよく、1日8時間学校にいて授業外活動をやる制度にはなっていない。授業外活動をできない理由としてはこれが大きい。それに加えて学校2部制、3部制がある。子ども達が午前クラス、午後クラス、場合によると夜間クラスに分かれている。これでは生徒は授業が終われば学校にいる場所がない」(証言33)。

2006年に中西は次のように語った、「現在の教員の基本給は5-6万tgくらいだ(当時のレートで7000円くらい)。ノルマは1週19時間教えればいい。後は家に帰り個人教授やほかの学校で教えてもいい。19時間以上教えると加配がある。生徒のノート検査で成績がいいと加配される。指導法がいいと校長に評価されると1万tgくらいあがる」。月額6万tgの給与水準は貧困ラインと殆ど同じだ。教員の家族が生活できる水準ではない。こうした現状が学校での教育の質を規定する。授業は“主要科目”に限定され、音楽・美術・体育などの“補助科目”は軽視されるか無視される。課外活動は殆ど不可能だ。生徒と教師の日常のコミュニケーションはない。こうした傾向は都市部に特に強い。90年以降この都市部の人口が増

大している。

90年以降の変化は若手教員にも影響し、従来の教員文化とは異質の教室文化を生み出している。ハダーは言う、「子育ては教員だけではできない。親の協力が必要だ。このことを分らない教員が出てきている。親の参加を嫌がる。教育省も指導法が中心だ。私の世代の教員は授業中でも育て方を考えている。子供同士の対話や動きを見ている。正しい答えを出すことだけが授業の目的ではない。しかし若い教員は学習させ、正しい答えを出すことだけが目的で、子ども同士のことを見ない」（証言31）。さらにハダーは次のようにも言う、「一つのクラスには5人くらいだめな子がいる。この子の母親も父親も子育てに失敗している。親を失格している。クラスには保護者会というのがある。この会議を若い教師は使っていない。成績の発表の場と考える。そこには子どもの話が出てこない。私はそこで子の育て方についても話す。・・・実践例を出して話すことが大事。そうすると母親は非常に関心を持つ。こうした実践例を含めて親と子育て全体について話すことが大事だ。」

ハダーの指摘する教員の世代間ギャップは無視できない。30代以上の教員は遊牧文化や社会主義時代のモンゴルと接点はあるが、20代の教員はそれがない。彼らは90年以降の“自由な社会”の洗礼を受けている。個人本位の価値観が強く、成績主義に傾斜しやすい。子どもを大人に成長させていく上で必要となる広い視野を持たない。そのことをハダーは憂慮する。

こうして教師も生徒も自らの成績に神経質となる。「生徒の成績評価はA-Fで表し、Fは不合格だ。Fを出すと担任の教師がやってきて、クラスの名誉にかかわるから出さな、という。Fを出さない教師は質がいい教師だといわれる。一部の親はFを出す教師は悪い教師で、教師の責任問題になる。逆に生徒の実力がなくてもAを出す教師がいる」と中西は言う（証言41）。中西は悪い生徒にはFをだす。その点で彼女はたびたび他の教師から非難を受けた。

ドルジンも、「現在の教育省の政策や教育状況は良くない。たとえば教育省が言う“いい先生”は研修の参加回数とか単位取得数などが基準となる。私にとって“いい教師”は学校を離れないで子ども達とよく接触し、楽しい授業をする、そういう人だ。しかし教育省の判断基準は違う。“いい学校”の基準も違う。教育省は優秀な生徒を作り出した学校がいい、各種のオリンピックで名前が出る生徒を出した学校がいい、ということになり、学校で使うお金がこういう“いい生徒”を育てることに廻ってしまう」（証言49）。モンゴルの学校では小学校から大学まで“教育オリンピック”が盛んだ。算数・数学だけでなく物理・化学などでも行われる。この成績が学校評価と結びついている話を私はよく聞いた。

また別の視点からナランツエツエグは次のようなことを言う、「頑張る子どもはいなくなり、成績だけを気にするようになった。賄賂が横行するようになった。教員から始まったようだ」（証言22）。成績主義は教員の世界に考えられない影響をもたらした。教師と生徒の間での贈収賄の横行だ。幼稚園から大学までの腐敗状況は新聞紙上でよく報道されるし、私も何度も聞いた。入学試験だけでなく、通常の試験で落第点を取った場合や、小・中・高校の卒業時に実施される国家試験の際に、生徒と親はよく金品の供与や教師の接待をする。また教師は副教材を買わせマージンを稼いだり、クラスの教具・教材を購入する名目で金を請求する。こうした傾向は縮小しつつあるが、世論調査でも「腐敗」（corruption）のトップに教育界を上げる。その背景には教員の待遇が生活保障と結びついていない現実がある。学校予算はあまりに少ない。教員の給料は学校配分予算から校長の裁量で出される。教員は収賄

によりかろうじてその生活を維持してきた。

こうした教員をめぐる状況が教育改革の前進を抑制する原因となっている。2009 年度から 8 時間勤務制および月給制に変わったが、それに対応する学校管理体制ができていない。そのため教員の勤務形態の改善は進まず、新しい学校秩序の創出はこんごの課題となる。

④ ナショナルスタンダードに対する教員の批判

以上のような子どもとその環境の悪化について、その要因と対応策をモンゴルの教師はどのように考えているのであろうか。多く聞かれるのは教育省の政策に対する彼らの批判である。特に新ナショナルスタンダードについての批判が多い。ヒアリング当事者からは以下のような指摘があげられた。

- (a) 「新スタンダードでは内容はいいと思うが、指導法が良くない。これを変えることがもっとも大事だ。何かをできる力、知ったものを生かす力、何かを作り出す力を育てることが大事で、そのための指導法が作られなければならない。」(ドルジン, 証言 49)
- (b) 「人のいうことを聞かない子どもが共通して見られる。新しいナショナルスタンダードには“子どもを育てる”という用語がない。“学習させる”という用語が中心だ。私どもと離れたスタンダードになってしまった。モンゴルの実践世界と離れてしまった。教育省から学校に人が来ると、“スタンダードはどうですか”ということしか聞かない。この流れを変えないといけない。」(ハダー, 証言 31)
- (c) 「(90 年以前は) 確かに自由はなかった。しかし子どもは“国のために大人になるんだ”といった気概を持っていた。今は自由になった。今まで禁じられていたこともオープンになった。これは大人にも影響し、おとなが変わった。新しい教育改革は道徳を優先しない。・・今教育内容は立派になったといわれる。しかしその内容の中には道徳に関連することはない。人間の生き方を考えたり、何が大事かを考える機会がなくなった。」(スフバートル, 証言 32)
- (d) 「新スタンダードでは、道徳教育の 7 割までを小学校で指導することになっているが、実際現場に下りると教科指導だけになってしまい、道徳まで手が廻らない。2006 年 7 月にシラバスが作られ、学校教育は 3 つの柱で構成された。一般教育、国民教育、総合学習だ。このうち国民教育で道徳を教えることになるが、内容がはっきりしない。保健(健康)や“人間と環境”などの教科も道徳教育と関係するが、具体化はむずかしい。」(ドルゴルスレン, 証言 50)
- (e) 「初等レベルの教育が重過ぎる。子どもにとって重たすぎる。科学的な内容を軽くして、子どもの育成に時間を廻すことが大事だ。算数なんか重すぎて、教師に余裕がない。身近なところで使える教科内容になっていない。子どもの評価は教科を通してしかできないようになっていく。新ナショナルスタンダードについて議論が起きない。実施だけが求められる。子どもを育てるということについて考える余裕がない。」(ドルゴルスレン, 証言 50)
- (f) 「(2006 年の) 9 月から新学期が始まる。今年から新しく高校カリキュラムには“選択科目”と“専門科目”が入ってきた。今までは“必修科目”だけだった。選択・専門科目の名前や単位数を知ったのは 8 月半ばだし、生徒から選択科目の希望を集め、時間表を作り、教員を確保する時間などなかった。選択科目であるにもかかわらず、クラス単位での履修を強制するしかなかった。専門科目にいたっては“電気”

“機械”などといった科目を担当する教員などいない。新カリキュラムの趣旨はわかっていても現場で実行する条件が作られていない。それでいて教育省からは実行の点検が迫られる。」（オユンハンダ、証言 33）

第1のドルジンの指摘（a）は、スタンダードにある学習内容はいいが、それが実生活に必要な能力と結びついていない、という指摘である。学校での学習内容が生活の場に翻訳できないというドルジンの指摘する問題は、モンゴルだけではなく世界的に共通する問題で別に検討する必要があるが重要な指摘だ。

第2のハダーの指摘（b）は、モンゴルの教師からしばしば提起される問題だ。教育の持つ機能が「子どもを育てる」ということと「学習させる」という二つの機能に分けられ、90年以降は「子どもを育てる」機能が放置されてきたという指摘だ。スタンダードには「学習させる」面だけが示され、「育てる」という面がない、それが問題だという指摘である。これはつぎの第3の指摘とも関係する。

第3のスフバートルの指摘（c）は、新スタンダードには「人間の生き方を考えたり」、「何が大事かを考える機会がない」ことへの批判である。彼は、90年以前は「子どもは国のために大人になるんだ、という気概を持っていた」という。もちろんここで彼は社会主義国家の再現を期待しているのではない。しかし社会・国家・世界など対話しながら「大人になる」という「気概」を子どもが持つことは重要である。「子どもはどうしたら大人になれるか」という吟味が新スタンダードには見えないというのが彼の主張するところである。

第4のドルゴルスレンの指摘（d）は、新スタンダード（シラバス）の示す教育課程は「一般教育」「国民教育」「総合学習」の3領域に分かれるが、このうち「国民教育」の具体的内容が不明確だ、という指摘である。これは（c）の指摘とも共通する。この「国民教育」という用語は教育省のエンヘトブシンを想起させる。彼は社会主義時代から現在まで一貫してモンゴルは「モンゴル人をどう育てていけばいいのか」という問題に対応してこなかったし、それを果たす条件がなかった、そしてこれが「いま一番の問題だ」という（証言 42）。こうした反省が彼の「国民教育」の主張の核心にある。これは単なる道徳（徳目）の問題ではない。特定の時点や状況下にあるモンゴルの社会が必要としている人間の形成をどうするか、と言う至難の問題である。次の世代をになう若い後継者に先行世代はいかなる課題を託すか、という問題であり、政府が一概に回答できる問題ではない。しかしこの課題は「子どもを育てる」という社会機能の中では欠くことのできない課題であり、それが現在のモンゴルの家庭、学校、社会の中で欠落している、というのだ。

第5の高校長オユンハンダの指摘（e）は、新スタンダードに対する批判としては重要だ。「子どもを育てる」と言うことは別の言葉で言うと「子どもを大人にする」ということである。しかし世の中には「大人一般」があるわけではない。「おとなになる」ということは、自らのアイデンティティをつくることであり、そのためには何かを選び、何かを捨てなくてはならない。このプロセスは自分に特有な世界を見出し、それに必要な能力を選び取る過程である。「一般教育」と「専門教育」との違いに着目しつつ、両者を有効に習得することが重要となる。ところがモンゴルの今までの教育課程には選択科目がなかった。選択しつつ自らの進路を見極める余地はなかった。この事態に対する反省が今回のスタンダードに生かされ、新しく選択科目が導入された。しかしこの導入のされ方には問題があり、現場ではオユンハ

ンダの言うような混乱が起きている。ADB の援助で各高校に理美容の設備が配られ、これをもって普通教育に専門教育が導入された、といわれてきた。こうした事例を見ても「子どもを育てる」という課題への教育省の対応には問題があるという現場教師の指摘には一定の根拠がある。

それではナショナルスタンダードの作成者は以上のような現場教師からの問題提起にどうこたえるのだろうか。

⑤ ナショナルスタンダードの作成者の主張—ドヨド教授を中心に

以上のような現場教師からの問題提起に対しスタンダードの作成者はどのように考えているのだろうか。ここではモンゴル国立大学数学科の教授であり、ナショナルスタンダード作成の中心的指導者であるドヨドの意見を聞こう。

2007 年夏ドヨド教授は私に次のように言った、「教育では科学を教えれば人間が人間になるとずっと言われてきた。しかしこの 70 年間人を人間として育てることはなかった」と（証言 44）。

ドヨド教授のこの話を聞いたとき私はしばし呆然とした。「科学を教えれば人間が人間になる」という言い方は戦後の日本でもよく聞いたし、多くの教育関係者によって支持されてきた。この言説がソビエト教育学では中心命題だったが、社会主義国モンゴルにおいても同じだったことに率直に驚いた。同時にそれより驚いたのは、90 年以前からモンゴル教育界で中心的指導者だったこの数学教育者がこの言説に批判的で、その上に「この 70 年間人を人間として育てることはなかった」と聞いたときである。彼は数学者であるから科学を教えることに腐心してきた。しかしそれだけでは不満であった。彼の視野は広い。

続けて彼は言った、「遊牧にはモンゴル特有の人間を育てる文化があった。」「モンゴル人をモンゴル人として育てることが大事だ。新しい社会を作っていく際に別のモンゴル人を作ろうとしてもだめだ。モンゴルの自然はモンゴル人に作用し、モンゴル人の身体的自然となっている。これがベースとなってモンゴル人は育つ」、「歴史と文化が途切れるとその国は減ぶ」（証言 44）と。モンゴルで第 1 級の知識人であり、ソビエト教育学との交流も深かったドヨド教授から「歴史と文化が途切れるとその国は減ぶ」といわれたとき、この言葉は私の胸をついた。同時にこの言葉は私がモンゴルで聞いた最も重い言葉だった。人を人として育てるのは「科学だけでは」不十分だ、「遊牧にはモンゴル特有の人間を育てる文化がある」。

モンゴルの現場教師が再三私に語った教育の二つの側面、「教えること」と「育てること」についてもドヨド教授は独自の見解を持っていた。「教育には“教えること”と“育てること”の二つの面があるとずっと言われてきたし、今も言われている。こうした意識を持つことはいいことだと思う。しかしそれを言う人はどうしていいか分かっているのだろうか。子どもを大人に育てる方法、子どもを人間として育てる方法は工夫しないとできない。」（証言 44）と彼は言う。そして「昨年完成した教育省のナショナルスタンダードの中には“ひとを育てる”要素がある。よくひとは“スタンダードには知識しか書いてない”というが、よく読むと“知識を通してこんな人を育てたい”と言うことが書かれている。人はスタンダードのこの面を読んでいない。スタンダードを暗記しているだけで、書かれていることを実践しているかという、それができていない。その方法が分からないのだ。“人を育てる”という要素をスタンダードの中から発見していない」と（証言 44）。

このドヨド教授の言葉は、ナショナルスタンダードの読み方、理解の仕方についてスタンダードの執筆者と現場教師では相当に隔たりがあることを物語っている。この違いはどこから来るのか。彼は教科目の指導の中にも「人を育てる」要素があることを指摘する。「知識」は「教える」だけではなく「育てる」力を持つことを彼は言う。彼は「知識を通してこんな人を育てたい」という理解がスタンダードにはあるが、それを現場教師は理解しない、という。「育てる」と言うことがこどもにとって「自己特有のアイデンティティを見出す過程」であることを思うとき、その限定された世界が必要とする知識が必要なことは言うまでもない。「一般教育」を習得すれば人間は育つのではない。「育つ」過程で「一般教育」ならびに「専門教育」が必要となるのだ。ドヨド教授が含意していることはこういうことだと想像する。

モンゴルの当面する社会がそれに対応する教育を必要としていることはドヨド教授も重視する。彼は「社会改革は教育改革から始まる。今それをはじめないといけない。新しいナショナルスタンダードに基づく教育を実現しないといけない。スタンダードの趣旨の中には少しでも学んだものを実践に生かすということが入っている。たくさん教えることがこのスタンダードの趣旨ではない。それは社会主義時代のやり方だ。もうそのようなやり方はやめないといいない。若い世代を人間として“育てる”ことがだいじだ」（証言44）。

こうした発言を見ると、彼にとりスタンダードは「社会改革」を展望できる人間を育てる原点になっている。そうした若い世代を「育てる」ことがスタンダードの眼目になっている。しかし現場教師はこれを理解できない。新スタンダードがドヨド教授の意図を適切に実現しているかどうかについては別の吟味が必要だが、そうした意図があることは間違いはない。スタンダードの作成者と教育現場とのこうしたギャップはモンゴル教育界にとって不幸である。両者の対話が必要であり、それが現在の課題のひとつである。現行スタンダードが正しい、と私は言っているのではない。スタンダードはいつの時代においても仮説に過ぎない。それだけにその検証過程が重要だ。教育学は実証科学である。スタンダードの作成者と教師および学習者による検証活動が必要で、それがモンゴルでは不足している。

以上本節ではモンゴルの「教育の現状を考える」というテーマで、特に「いまの教育に何が欠けているか」という視点からヒアリング調査から得た証言を要約してきた。ここからはその帰結として解決すべき多くの課題が出てくるが、ここでは以下にあげる三つのテーマに絞って今後の課題を吟味し提起したい。

- 1, 「こどもを育てる」に視点を絞り、課題は何かを検討する
－遊牧文化は教育の再生に貢献できるか－
- 2, 「子どもを教える」に視点を絞り、課題は何かを検討する
－教授法開発の研究体制創出と指導法の改善－
- 3, 「子どもが大人になる」プロセスに注目し、課題は何かを検討する
－人材開発と職業技術教育－

2 「子どもを育てる」－遊牧文化は教育の再生に貢献できるか

① 遊牧文化と家庭

私のヒアリング対象者はその殆どが遊牧民の出身であるが、その子ども時代にどのように遊牧とかかわったのだろうか。まずこの点から検討しよう。

バヤンホンゴル県北部のザブ・ソム出身のアデイヤ（1944年生）は言う、「私は小学校入学まで姉さんたちと遊牧をした。遊牧が好きだった。5歳でナーダムの馬に乗り4位になった。5位までは優秀とされ、賞品をもらった。アメなどをいっぱいもらい、うれしかった。それから5年間同じ馬に乗りいつも2位になった。私は馬が好きだった。・・・小学校に入るまでは朝早く草原に出て、夕方暗くなってから帰った。その間アーロールだけを食べた。夜だけゲルで食事をとった」（証言10）。彼は青年となり農牧業大学で農業経済学を専攻し、同大の教員を経て、90年以後には学部長や学長を歴任した。そして退職後バヤンホンゴル県に戻り、農業コースを持つ地方大学を作り、地域の産業開発に貢献している。彼にとり遊牧と遊牧文化の継受・再生はモンゴルの将来を左右する最重要な課題となっていまに至っている。

モンゴル西部のザブハン県出身のドルゴルスレン（1955年生）は言う、「私はザブハン県中部のイデルソムの出身で、遊牧民の子どもだった。5畜全部で75頭いた。4人兄弟で、男1人女3人で私が長女だった。乳絞りから糞集め、雪から水をつくるまで殆どの仕事をした。このソムはモンゴルで一番寒いところで、マイナス40度にまでなった。車のタイヤまで凍る、と言われた」（証言50）。彼女の学齢期である1960年頃は牧畜経営が国営に集団化され（ネグデル）、牧民の私有家畜は75頭以下に制限された。現在彼女は隣県のバヤンホンゴル県の指導主事（道徳）をしているが、遊牧文化がもつ「伝統的な子育て」の方法をナショナルスタンダードに取り入れることを求め、遊牧と教育の接点を模索している。彼女にとっても遊牧文化の継受は「子育て」の中心課題になっている。

モンゴル中部のトブ県出身のハダー（1953年生）は言う、「私は普通の遊牧民の子がすることはみんなやった。朝は4時におきて羊を放牧し、家の仕事を手伝った。勝手なことは許されなかった。私は家ではひとりだったが、周りのゲルには子どもが大勢いて、お菓子をもってよく遊びに行った。」「家は家畜の中でも馬が一番多かった。父は馬を飼うのがうまく、いい馬群をもっていて、優秀な競走馬を育てていた。父は私をなかなか馬に乗せてくれなかったが、5歳のとき隣の人が来て私を馬に乗せてくれた。それから私は馬が大好きになった。今でも一番大切にしているのは馬だ。人と自然との対話では馬が一番いい。私は5歳から10年くらいナーダムに出たが、何回も5番以内に入り、賞やごほうびのお菓子をもらった。」「私は女の子だったけれども馬にはほんとに興味をもった。いい馬がどこにいるか、どこへ連れて行ったらいいか、など私は知っていた。羊の乳絞りより馬との体験のほうが楽しかった。賢い馬を父がもらってきて、私に見せてくれた。私はそういう馬を大好きになった。大学へ入るまで私は馬と一緒に生活した。師範に入り夏休みに家に帰ると、馬は私を覚えていてくれた。馬は人間の言うことがわかる。」

そして彼女は言う、「私はこうして師範の学生の頃遊牧文化から離れた。しかし私を育ててくれたのはこの遊牧文化だった」と（証言31）。ハダーのこの回想からは、遊牧が子育ての環境としていかに豊かな内容を持っていたかが理解できる。家族の労働を手伝い、その中で規律を学び、同じ世代だけではなく異世代の近隣の大人と交流し（世代間交流）、家畜特

に馬との接触を愛し、自然の厳しさを知り、自然から学ぶ。こうした中で「ものとの対話」や「ひと（他者）との対話」が広がり、それがベースとなっておとなへと成長し、自らの進路を見定めていく（自分との対話）。こうした環境が遊牧社会とその家族にはあった。

② 遊牧文化と学校

遊牧文化はこのような家族・近隣間のみならず、学校活動の基底をもなしていた。

ザブハン県出身のオユン（1949年生）は学生時代を振り返り次のように言う。「1920-70年の教員の特徴は授業を教えるというより、大人として子どもに対応した。校外生活、芸能・文化活動、夏休みの労働活動、カシミア作りなど生活の生き方を教えていた。今は自分の専門さえ教えていればいいという風潮だ。・・・学生は社会のいろいろな分野に入り働いた。農業活動をし、野菜畑、建設などやった。勉強し、生活し、労働した。・・・今の学生はこうしたことをしない」（証言 23）。この彼女の回想は1970年以前の学校を描いたものだ。70年以降は社会主義建設（工業化）に本格的に取り組む時期であり、彼女の描いた世界とは異なってくるかもしれない。ともかく彼女の指摘には大事な要素がある。教師は「大人として子どもに対応した」というのだ。校外の遊牧世界との交流が、労働・文化・芸能活動を含めて学校により組織されている。学生は「社会のいろいろな分野」での労働を体験し、勉強した。こうして彼らも「大人」に成長できた。この世界が「今の学生」にはない、と彼女は言う。

モンゴル東部のスフバートル県出身のスフバートル（1953年生）は言う、「学校には90年以前から学校付属の遊牧企業があり、学校所有の家畜がいた。羊800頭以上、牛40頭いた。そのために2人の遊牧職員を抱えていた。彼らにはお金を払うのではなく、増えた家畜を分けてやった。教員にはこの学校所有家畜の肉を提供した」。学校がこうした遊牧職員と家畜を持ち、寄宿舎の食事に肉・乳製品を提供したことは、ドンドゴビ県出身のダワージャルガル（1964年生、教育大教員）も触れている（証言 24）。これらは、遊牧と学校が依存しあっていたことを物語っている。

スフバートルは以上のほかにも学校と遊牧との交流があったことに触れる。「学校と遊牧とのふれあいにはほかにもあった。毎年9月になると7・8年生全員が授業以外の時間や土曜日曜に外に出て干草作りを手伝った。これはネグデルと協力してやったことで、ネグデルは子供たちの食事を出してくれた。夏にはソムセンターの子ども達が中心になってソム経営企業で乳製品の加工とくにソフトクリーム作りを手伝った。社会主義下でのこうした経験は大変貴重だったが、90年以降農牧セクターが破壊されて以降はこうした経験はできなくなった」（証言 32）。

こうした干草刈りには大学生も動員された。数年単位で押し寄せる冬のゾド（雪害）では多くの家畜が死ぬ。そのためには夏季の乾草作りが重要となり、3ヶ月の夏休み明けの9月に学生がこの作業に従事した。これは「社会主義下」での活動ではあるが、それはむしろ遊牧と結びついた古来からの地域共同活動であったといったほうがよからうと思う。

遊牧文化との交流は学校外の青少年組織を通して行われた。モンゴル中部のアルハンガイ県出身のパラエサム（1946年生）は言う、「(1990年以前は) テレビやラジオもなく、暇な時間が多く、ピオネルのクラブ活動もでき、勉強する時間もあった。・・・ピオネルは、木工、音楽、舞踊、家事などいろいろなコースがあった。ピオネルには優秀な生徒から優先して入ることができた。結局はほぼ全員が入れたが、一斉に入ったわけではないし、全員入部の組

組織ではなかった。ここで子どもは大人になることができた。子どもは自分の目的を持ち、積極的に動いた。・・大人になっていくにはいい組織だった。小学校の3・4年に入り、それから第8学年頃から革命青年委員会の組織に入った。」(証言30)

ピオネルや革命青年委員会は社会主義の教育組織であり、社会主義建設をめざす人間の育成機関であったことは言うまでもない。学校の優等生はこれら機関での優等生でもあり、社会主義建設を指導するエリートたちはこれらの組織を通して養成された。革命青年委員会で優等生は、そのあと准黨員、黨員となってこのエリート養成の階段を登る。

ところでバラエサムが描いたピオネルの世界は社会主義活動そのものの世界だったのだろうか。その活動の内容を見ると、その殆どが遊牧文化と関係している。「木工、音楽、舞踊、家事」などはまさに遊牧世界が育ててきた伝統文化の世界である。だからこそ現在のモンゴル人はこの世界を懐かしがる。その理由はそれが社会主義の世界であったからではなく、遊牧文化と結びついていたからであろう。この点はモンゴル教育史を見る場合注意を要する点だと考える。

③ 遊牧・歴史・文化

以上のほか遊牧文化と子育てとの関係を見るとき、遊牧文化がもつ宗教・歴史・文化・芸術・技術などと関係して遊牧文化を評価するドヨド(1929年生)の次の指摘は重要だ。彼は言う、「私の家の近くにはモンゴルの高僧ダンザン・ラブジャ(1803-56)がいた。ダンザン・ラブジャは単なる僧侶ではなかった。仏画を描き、仏像を彫る芸術家であり、東洋哲学者であり、鉱物資源を探索し岩絵の具を作る科学者でもあり、薬剤師でもあった。私の父はチベット語やインド語を知っており、私は父から彼のことを聞いた。近所の遊牧民もダンザン・ラブジャのことを知っており、私は彼らからこのモンゴルの生んだ知識人のことを聞いた。しかし学校では一切このことを教えなかった。こうした知識人は革命前(1924年モンゴル人民共和国建国の以前)にモンゴルにはおおぜいいた。教育や文化も盛んであった。しかし革命後の教育ではこうしたことは引き継がれなかった。モンゴルの教育を知るにはこうした革命前のことが発掘されないといけないと思う」と(証言8)。

ここに言うラブジャは19世紀前半モンゴルに生きた著名な高僧(モンゴルの活仏)で、ここに紹介されている分野のみならず、脚本家で舞台芸術の創造者でもあり、一般の貧しい遊牧民の子弟を教育する私塾の創設者で、その意味ではモンゴル公教育の創始者でもあった。また彼は清の属国として支配されていたモンゴルの独立を考え、独立運動を組織していたといわれ、彼の早い死はそれがためであろうといわれている(清によって殺されたという説がある)。彼の残した遺品や芸術作品は社会主義時代地中に隠されたが、90年以後その一部が掘り出され、今ではシャインシャンドのラブジャ博物館で見ることができる。こうしたモンゴル文化の創造者たちはほかの地域にもおおぜいいたとドヨドは言うが、社会主義時代にその多くが歴史から消された。「失われた70年」から歴史を再発見する作業は今後の課題であり、教育の分野でも同じことが言える。

④ 遊牧文化と教育の接点を求めて

現在「育てる」という教育活動の分野で遊牧文化との接点を模索する活動は、現場教師の中で徐々に進行している。彼らは「教える」だけでいいのか、「育てる」ことを考えなくて

いいのか、と自問する。従来とはまったく違った変化を見せる子どもを前にして、育てるべき人間像が定まらない。公教育のペースをなす教育目的が流動化する。そうした中であって遊牧文化への回帰に期待をかける教師がいる。

ハダーは言う、「モンゴルの子育てには二つの方法がある。ひとつは遊牧文化の中で育てることで、これは伝統的な方法だ。もうひとつは今の子がそうであるように遊牧文化と切り離して都市の中で、しかも二世代の小家族の中で育てるやり方だ。これは最近急速に広まっている」。彼女はこの後者の子育てが抱える問題点を 1990 年以降見てきた。他方で彼女は「教師の多くは遊牧文化を失うのは残念だ、なんとか回復したいと願っている。しかしどうしたら回復できるか。“モンゴルの教育は国際水準に達した”と言われるが、果たしてそうか。今の教育を進めている人は“人を愛する、自然を尊敬する”ということを大事に考えない。これは道徳の基本だと思う。“人を尊敬すること”が子育ての中心にならないといけない」と言い、遊牧文化の中にはこの「道徳の基本」があったことを強調する（証言 31）。

同じくドルゴルスレンも、「ソム（村）の子とアイマグセンター（県都）の子を比較すると、ソムの子がいい。ソムの子は丈夫だし、親戚と仲がいいし、心がきれいだ。大勢の人と助け合い、家庭のことや家畜のことが頭の中にある。アイマグセンターの子の頭にはテレビのことしかない。こういう問題をどうしたらいいか困っている」と言い、遊牧社会と都市社会における子育ての際立つ違いに直面し、当惑している（証言 50）。

モンゴル国立大の数学者アマルザヤも伝統文化や地方がもつ価値に注目し、「モンゴルの場合は社会主義とは関係なく地方がよかった。モンゴルが何世紀もかかって作ってきた伝統の良さだと思う」と彼は言う（証言 21）。

ではどうしたらいいか。ハダーもドルゴルスレンもこの点についての教育省の対応の不鮮明さを問題とする。ドルゴルスレンは、「伝統的な子どもの育て方というのがある。子は“言葉で育つ”、“働くことで育つ”といった伝統がある。こうしたものをスタンダードに取り入れたらいいと思う。モンゴル仏教の伝統にも“やさしさ”の育て方がある。・モンゴルの伝統的な遊びもあり、それを通して道徳教育ができる。スタンダードにはモンゴルの遊牧文化について書いてないが、教育は総合的に考えないとだめで、人間を育てることが大事だ。これが書かれていない」（証言 50）といい、ハダーも「遊牧文化や遊牧生活を今の学校に生かすことはそんなに難しいことではないと思う。しかし現実には夏休みの子どもの実際の生活をみるとわかるとおり、遊牧生活の経験をする子は非常に少ない。クラスに 2-3 軒くらいで、それも 1 週間以内だ。・・・親が子どもと一緒に郊外に出て、自然と接触する。遊牧生活と触れ合う。これを他の親にも普及できるといい。・また学校でこうした機会を作れるといいが、教育省はあまり考えない。何かきっかけが必要だ」と言う（証言 31）。

スフバートルの提言はもう少し具体的だ。「モンゴル古来の農牧文化と学校との接点も考えられる。土地法によって学校にも土地を与えられるといい。たとえば 1000m²でも与えてくればそこで野菜や果物を作れる。郊外で遊牧できる環境を作ってくればヨーグルトなどの乳製品作りができる。・・・今の子どもは大学に入りたいということだけで勉強している。大学に入って何をするか、将来何をして働くか、などを考えない。これを変えていかないとならない」（証言 32）。

ウランバートル市の校長バトバヤルは遊牧と学校教育を接合しようと努力している。「最近学校は環境整備に努力している。学校の敷地を囲む塀を教職員が自分でデザインして

作った。また塀に並べて植樹した。これは生徒達が1クラス5本ずつ責任を持ち、年中面倒を見ている。学校の裏庭に温室を2棟つくりキウリ、トマト、ピーマン、ジャガイモなどの野菜や、牛の目、チャツラガンなどの果実を栽培し、生態系の実験場としている。ウランバートル市からは生態系のモデル校として認定され、200万トゥグルグもらった。いまは“学校の森林化”を図りたいと考えている。また空港へ行く途中に2・5ヘクタールの土地を確保した。ここを学校農場にしたいと考えている。野菜や穀物だけでなく、牛なども飼い生徒用の労働キャンプにする予定だ。こうして都会の生徒に“生きる力”を育てたい」（証言51）。こうした試みはまだ一部でしか行われていないが、成果を生み出すことを期待したい。

他方、遊牧や農業と学校教育を結合する努力は、学校以外の世界からも試みられている。バヤンホンゴル県の知事ゾリグトバートルは「遊牧はモンゴルの中心産業であり、大切な文化である」点を強調しつつ、あらたに農業開発を導入し「農牧業中心の地域開発計画」（15年計画）に将来を託している。そして彼は言う「地域開発にはそれに対応する人材開発が必要」であり、そのために「初等・中等・高等教育を通して」「人間を人間として育てる教育」を「地域単位で考える必要がある」として農牧業と学校教育の結合を重視する。こうして学校および学校外からの努力が融合することで、新たな可能性が開ける。

⑤ 遊牧文化を教育の再生に

私のモンゴル在任中、学校現場でもっとも頻繁に聞いた話は「子どもを大人に育てる」にはどうしたらいいか、という問題だった。「子どもを教える」というモンゴルの学校機能に関しても問題は指摘されたが、それとは別の問題として一人ひとりの子どもをどんな人間に育てたらいいか、それに教師はどのようにかかわったらいいか、という問題がたえず繰り返し提起された。

この問題は道徳問題とも関係し、2年間の在任中私はこの問題に殆ど回答できなかった。しかしそれから数年経った現在ある仮説に到達した。それはドヨドやエンヘトブシンの仮説と共通する。私が会った人はその多くがエリートだったといってよいが、殆どが遊牧民出身で労働者出身者ではなかった。彼らは社会主義的言説をまったく使わないが、遊牧と遊牧文化については饒舌である。私は彼らをみて、彼らを育てたのは遊牧文化であることを思わざるを得なかった。また都市と地方の子ども達と接して、地方の子供たちのほうが確かに大人になる要素を持っていることに気づかざるを得なかった。私はいま、モンゴルの先行世代が後継世代に継受すべきものはモンゴル文化とモンゴルの歴史であり、それが中心とならないといけないと考えている。教育とは先行世代が持つ「生活」や「経験」を後継世代に伝え発展させることだからである。

ところで「大人になる」ということはどういうことか。要約して言えば「私とモノとの対話」（対象意識）、「私とヒトとの対話」（他者意識）を繰り返しながら、それらを通して「私と私との対話」（私とは何か、自己意識）を形成していく過程であるといえよう。大人には必ず自己固有の特殊な「モノとの対話の世界」があるし、その人固有の他者とのネットワーク「ヒト（他者）との対話の世界」がある。そしてその中で自分のアイデンティティを発揮できる世界を持つ。このプロセスは人間の能力の形成過程でもある。対象意識からは認識能力が形成され、他者意識からは判断能力が、自己意識からは表現能力や反省能力が形成される。重要なことは子どもが大人になるためにはその人に固有の「モノとの対話の世界」「ヒ

トとの対話の世界」がないと大人になれないということだ。子どもに「お前はなんになりたいか」と聞いても、この世界が保障されていないと無内容な自己表現しかできない（モラトリアム）。現在モンゴルの都市の多くの子どもはこの状態にある。それに比して地方の子どもは、遊牧生活をとおして「もの（自然・動物）との対話」や「ひと（家族・近隣のおとな）との対話」がある。こうした対話を通してこどもは「私との対話（私とはなにか）」ができるようになる。大人になる過程は自己規定の過程である。自分で判断しながら、あるものを捨て、あるものを選択する過程だ。こうした過程が遊牧生活にはある。他者との対話を拒む消極的自由の世界に生きる若者にはこうした可能性は少ない。

また遊牧と教育のかかわりを別の視点で見てみたい。教育は生活の一部である。「ともに生活する過程そのものが教育を行う」とか、教育は「生活の社会的連続の手段」であり、「生活の社会的連続」には「共同体がベース」となる、などの主張は J.Dewey によるものである。もちろん彼は大人の生活への子どもの直接参加をよしとしたわけではない。むしろそれは非教育的であるとさえ言った。独立した教育制度が必要であることを彼は認める。とはいえそこでの学習内容は多くは記号（言語・数理記号）により伝達され、伝達される知識も専門的で抽象的人工的であり、生活経験とは結びつかない。その結果学習内容から社会的関心事が離れる。教育の社会的必要性が無視される。こうして生活と切り離された教育は「人間を育てる」機能を失う。この問題をいかに克服するかは教育がおかれた時代や環境によりことなる。モンゴルにおいては少なくとも遊牧文化が「人間を育てる」機能を持っていたことは実証されている。それをどうカリキュラム化するかはモンゴルの教育関係者の今後の課題であるが、ここからスタートするしかないというのがこの問題の解決にあたっての私の当面の仮説である。

教育と遊牧文化との接点を求める教育活動は既述したように始まっている。またそれが可能だし有効であろうという根拠はある。モンゴルの人口（250 万人）はほぼ岩手県の人口と同じで、多くはない。首都のウランバートルの人口だけが突出しているが（130 万人）、地方の県（21 県）は多くて 10 万人、平均で 6－7 万人だ。ウランバートルは人口密集地帯であるが、郊外に出るのは容易で、そこはすでに遊牧地帯で遊牧との接触は可能だ。また GDP 比で農牧業の比率をみると、最近の統計では（2007 年）第 1 位が鉱業（27・5%）、第 2 位が農牧業（20・6%）で、この国の農牧業の位置は高い。鉱業生産は金属の国際価格の変動に大きく左右され安定しない。たとえば 2004 年の GDP 比を見ると、鉱業 17・2%、農牧業 22・2% となり、その位置は逆転する。なお製造加工分門は 6・1%（2007 年）でこの国の工業生産の地位が低いことがわかる。それに比して遊牧は肉、乳製品、皮革、羊毛・カシミア、などの軽工業の原料供給基地でもあり、農業との連携を考えると、この国の自給体制の重要な一翼をになうことになる。また遊牧は、音楽・舞踊・絵画・彫刻・宗教などモンゴルの伝統文化との結びつきは強く、この分野の活動の発展とも結びつく。こうした点から言っても、遊牧文化と教育との接点は大きい。

遊牧文化に注目するこうした見方は初代大統領オチルバトにもあった。彼はその『回想録』で「現在のモンゴルの政治思想はいかなるものであるべきか」を問い、21 世紀モンゴルの政治思想の復興の可能性を「遊牧文明」と「定住文明」の「二つの文明の統合」に求めている（『回想録』、pp.413）。そして「二つの文明の並存・発展」が「民主主義によって結びつくことができれば」、それが「世界の普遍的な思想の原理」となるのではないかと自問する。

1990 年以降世界銀行や IMF などの国際金融機関はモンゴルに対して、農業・工業を含む「定住文明」の優位性を説き、逆に「遊牧文明」の「後進性」を強調し、「定住文明」による「遊牧文明」の克服を説いた。それに対してオチルバトは、彼らの指摘する「モンゴルの後進性」は逆に「モンゴルの進歩性」を意味することを訴えた。この主張は、遊牧文化が培ってきた「自然環境との調和」の智慧や、地球環境・人間生活の「持続的発展」や自給体制を可能にする智慧に着目しての主張である。このモンゴルの智慧が新しい「政治思想」の基礎をなすか否かは今後にかかっているが、こうした政治思想を生み出すか否かは教育の発展にかかっている。

3 「子どもを教える」－教授法開発の研究体制と指導法の改善

1) 問題の所在

私は2年間のモンゴル在任中数十校の学校を訪問した。目的は、学校改革の芽となる教育実践を探ること、学校教育の問題点を見出すことであった。このうち問題点を明らかにするのに時間はかからなかった。問題点の要点だけを示すと、①授業活動が、教師が黒板に文字や図を書き生徒がそれをノートに写す、という教師中心の一方的な流れになっていること、②理科では特に顕著であるが、実験や実習がなく教科書記載の実験図を使って説明をすましていること、③生徒および学校の評価がテスト中心で特に小・中・高校の卒業時に実施される国家テストが重視されること、④国語・数学・理科などの主要教科中心で音楽・技術・体育などの“補助授業”が軽視されていること、⑤ナショナルスタンダードやシラバスの作成は大学教員が中心で、現場教師の意見を反映するルートがないこと、などであった。こうした問題点の背景には教員養成にも問題があり、たとえば教員養成課程では理科・技術・家庭などの実験実習は行われず、指導法でも教師と生徒および生徒同士での学習の相互活動は殆どテーマからはずされていた。また小学校教員養成課程は事実上中等学校扱いで、この課程の教師は教育大学の教員ではあってもその地位は低く、教育政策に参加する機会はほとんどなかった。いずれにしてもそこには社会主義時代の教育の欠陥の影が色濃く残っていた。

2) 問題点への対応方策－指導法開発の研究体制の確立－

私は在任中教育省の行政アドバイザー（JICA 専門家）という地位にあったので、以上のべた問題点について対応策を提言することができた。着任して2ヶ月後に以下のような構想を教育省内の会議で提起した。これにはモンゴル国立大学の「科学教育センター」の教員も参加していた。構想の内容は以下のようなものだった。

モンゴルの指導法研究には欠けた部分が多い。指導法の開発研究は以下の4つの構成要素から成り立つ。すなわち、関連教科の専門研究者、関連教科の教授学研究者、指導する現場教員、学習する生徒の4つである。モンゴルの場合、このうちあとの3つの要素が抜けている。大学の専門研究者のつくるスタンダードや教科書はあくまでも仮説で、それらは授業過程でその有効性が検証されないといけない。このプロセスが欠けている。その結果モンゴルでは、教授法研究者が不足している、教育内容や指導法の開発に参加する教員がいない、学習する生徒の反応は研究の対象外におかれている。これでは新しい教育内容と指導法の開

発はできない。4つの構成要素のうち前3者による指導法研究センターが必要で、その成果を試す実験学校が必要だ。こうした研究センターを大学に作ってほしい、という提起であった。

この提起に対する反応はすぐあった。モンゴル国立大学の科学教育センターから翌日呼ばれ、私は日本の各地にある理科教育センターなどを紹介しながらこの分野での研究センターの設置を提起した。これは直ちに容れられ、科学教育センター（ドヨドセンター長）に「理科実験研究センター」が非公式に作られ、作業を開始した。このセンターは後に大学当局に認知された。またこのセンターをサポートする日本側協力機関を探し、結局民間のボランティア機関である“飛鳥サイエンスクラブ”（東京都の小・中・高校の理科担当だった退職校長による理科実験普及センター）の援助を得て、それ以来10数回の理科実験講習会をモンゴル各地で開き、“身近なものを使った理科実験”を普及することが出来た。これらはすべてボランティア活動だった。

その後もまもなく国立教育大学の初等教育教員養成課程（“師範学校”）のナラン教務主任より要請があり、この課程に「初等教育指導法研究センター」を設置した。これは国語、理科、算数、図画、総合学習などの教育内容と指導法を日本側協力者と共同開発する研究センターで、大学教員と現場教師とで構成された。その後このセンターは教育内容や指導法の開発だけでなく、教科書の作成や教員研修などにもかかわる研究センターに発展した。日本側協力者はすべてボランティアで、日本版画の会や日本生活教育連盟、神奈川県美術家協会などの協力を得た。

さらにそのご教育大学からの要請があり、数学教育研究センターとIT教育研究センターが発足した。日本側協力機関としては、数学教育研究会（東京都新宿、上村浩郎会長）、IT教育では全国工業高等学校長協会付属工業教育研究所の青木輝壽所員（元東京工業大学付属高校教頭）の協力を得ることができた。青木所員はその後1年間教育大に滞在してくれた。

私の在任期間は2年間（2003年5月－05年5月）で短かった。この4つの指導法開発センターは教育省や大学からも認知され軌道にのりつつあったが、活動規模は小さく本格的な展開を見せるまでには至っていなかった。そこで退任間近い2005年、私はJICA本部に教育省および「指導法開発センター」（上記の4センター）を実施主体とする「モンゴルの学校における指導法開発プロジェクト」（実施期間3年）を申請した。このJICAプロジェクトは2006年に認可された。実施主体は東京のコーエイ総合研究所で日本側研究協力機関は東京学芸大学となった。具体的には教育省と4センターが中心となり指導法と指導書を開発し、それを実験学校（全国に9校）で検証し、最終授業プラン（指導書）を作り、成果を全国に普及するというものであった。このすべての過程に東京学芸大学の関係教員が指導に当たった。このプロジェクトは2009年に終了したが、モンゴル教育省と4センターはプロジェクトの延長を申請し、2010年より3年間継続することになった。かくして4センターはモンゴルにおける指導法開発の「ナショナルセンター」（トムルオチル教育省副大臣談）に成長することができた。

以下では、このプロジェクトが実施され、実験校ではどのように反応し、どんな変化が生じたか、をウランバートル市の実験校（3校）でのヒアリング調査（2007年4月）を通して検討する。

3) 「指導法改善プロジェクト」の実施状況

「モンゴルにおける指導法改善プロジェクト」(JICA)のウランバートル市内の実験校は以下に示す3校だった。実施期間は2006年度から3年間であるが、実施1年後の2007年4月に私は各校を訪問し、プロジェクトの実施状況を調査した。ヒアリング項目は、①「指導書」への現場教師の反応、②授業方法の変化、③今後の課題、である。以下はその調査結果の要約である。モンゴルの学校が直面している現在の問題点は何か、本プロジェクトにより学校はどのように変わろうとしているか、先にあげた4つの指導法研究センターのもつ意味は何か、などが理解できるだろう。(なおヒアリング調査結果は未公開)

ウランバートル市立セトゲムジ総合学校 (2007・4・12 調査)

ウランバートル市立第97学校 (2007・4・11 調査)

ウランバートル市立第45学校 (2007・4・12 調査)

①「指導書」への反応

指導書方式導入後1年足らずの現場教師の反応は以下のようなものだった。

「今回の試行授業でも感じたことであるが、現場の学校や教師から意見をいっても、教育省や大学の先生は聞くふりをしても結局聞いていない。現場から学ぶという姿勢がない。自分達が作ったものをやらせようとする。“現場から学ぶ”という姿勢がないのが一番困る。教育省は学校を箱の中に入れてしまう。」(セトゲムジ学校・教員)

導入直後におけるこうした反応は当然といえる。カリキュラムの企画者(教育省・大学)と実施者(学校・教師)の間の旧来からの慣行はいずれの実験校にも残っていた。上から下へのベクトルが支配的で、下から上に向うルートは閉ざされていた。この実験校にもこうした傾向は残っており、また当初教育省サイドでも指導書どおりの授業を現場に期待した面があった。しかし試行過程でこの両者の関係は徐々に変化した。それが以下の証言からわかる。

「指導書についてはその通りにしないとイケなかった。他方でこのプロジェクトの目的は指導書をそのまま教えることではない。それは参考資料だ。基本目標の実現が大事で、指導書そのものではない。1回1回モニターし、議論して、その通りにやらなくてもいいことになった。これがよかった。」(第45学校、オユンゲレル教頭)

オユンゲレルのこの発言は注目してよい。指導書はあくまでもその時点での仮説であり、検証過程で修正することは起こりうる。この反作用の過程がないと指導法の改善は不可能だ。この当然のプロセスを可能にするためにも実施者と企画者(教育省)との間に軋轢があった。しかし現場からの声がとおり、指導書は「参考資料だ」という原則が確認された。「これがよかった」とオユンゲレルは言う。実験校が実験校としての実質を確保した瞬間であった。その結果何が変ったのか。

「今までは現場と大学は離れていた。今回はじめて両者の協力関係ができた。しかしまだ大学の方が強い。立派な指導書ができれば良くなるというのではない。つくった人が現場に来ないとだめだ。そしてその教員がこんどは別の学校に出向いていって実践を広める。こうしたサイクルができるといい。」(セトゲムジ学校、エンハトヤ教務主任)

「指導書だけを現場にもってきてもいいとしても指導書を生かすことはできない。それを書いたチョロンさん(教育大学の指導法センター教員、算数・数学)が来て説明し指導したので指導書を理解できた。これからは指導書と一緒にそれを書いた人も現場に来て一緒に実

践しないといけない。」（セトゲムジ学校、エンハトヤ教務主任）

「総合学習については校長が企画担当者になり、その上で現場教員が試行授業を実施した。この新科目はプロジェクトの開始前は授業の体裁を持たなかった。まったく新しい科目なのでどうしてもいかわからなかった。しかしプロジェクトを実施してから総合学習の意味が分かってきた。これは非常に大切な授業だ。指導書だけでは理解できなかったのも、指導書の作成者のナランさん（教育大学の初等教育センター長）のところで関係教員全員で研修を1日受けた。その結果よくなったし理解できた。」（セトゲムジ学校、バトバヤル校長）

指導書のいい点は企画者と実施者との相互交流が可能になるところにある。企画者の意図やそれを現実化する教材に問題があり、現場で企画の意図が理解されないことはありうることだ。こうした障害は企画者が現場に降りて現場の状況を知り、実践者（教師）との相互理解を深めることで克服される。このプロジェクトではこうした両者の関係が実施後間もなくつくられた。

こうした両者の関係は学校の授業実践を豊かにし、そのことが大学と学校との関係に新たな変化をもたらした。以下の証言はこのことを示している。

「このプロジェクトは成功すると思う。現場教師と大学の先生、それに校長・教頭などの管理職員とが協力する体制ができた。特に教員が変わった。たとえば初等理科では3人の教師がかかわっている。植物の授業で7時間分の試行授業を作って実施した。ウランバートルの3校が同じテーマでやっているが、本校の試行授業がよくできて、2時間分が最終指導プロジェクトに紹介されることになった。これは特に複数の現場教師と生徒とがかかわった結果だと思う。このまま3年間やると相当に学校は変えると思うし、進歩すると思う。」（第97学校、ナランツェツェグ校長）

プロジェクトの実施という実践課題を契機に、校長・教頭・教師による協力体制が出来、学校の管理体制に変化が生じ、それに生徒もかかわってきた。こうした校内の協力体制だけでなく、大学や他の実験校2校との協力関係もできた。その結果最終指導書の中にこの学校で開発した2時間分の授業プランが採用されることになった。このような変化をみて、校長は「これは特に複数の現場教師と生徒とがかかわった結果だと思う」と言った。こうして全国的なカリキュラムの開発に現場の教師と生徒とが重要な契機となって登場することになった。校長はさらに自信をもって言った、「このまま3年間やると相当に学校は変えると思うし、進歩すると思う」と。

同じような趣旨の発言は第45学校にも見られる。

「現在やっているように大学との共同研究をしていけば3年後には本校はモデル校になれると思う。大学と現場の教師が実践的に指導法を開発したのがよかった。大学の教師は理論を知っているが現場を知らないし、実際の授業で指導できない。現場では研究調査ができない。両方に欠陥がある。」（第45学校、ナムジルドルジ校長）

指導法を開発をテーマとする大学と学校との共同研究がもつ有効性について第45学校の校長は自信を得た。共同研究が、両者の持つ欠陥を克服する契機になることを彼は知った。同時に大学が開発した指導書よりいい指導書を現場教師が開発できる可能性を示唆した。そのためにも企画者側からの制約をなくし共同研究を深める必要がある。そうすれば「3年後には本校はモデル校になれると思う」と彼は言った。

教育省と4センターが中心になってつくった指導書は多くの教科、学年をカバーしている。

どの指導書が現場から評価されているかに私は関心をもった。

「送られてきた指導書の中では総合理科の指導書がよかった。これによりすごく楽に教えることができたし、いい授業になった。教師の意見としてはこの指導書が分かりやすかった、と言う人が多い。」(セトゲムジ学校、バトフー教頭、中学校理科担当)

「総合理科はいい勉強になった。今まで地理は人文社会地理が中心で、理科授業からは地理を落としていた。今回それが入り、理科の教員室にも地理の先生を加えた。私は思うのだが、事象を総合的に理解してから分科して各教科に分かれることがいい。生物の教師は生物だけを教えていればいい、というのではないはずだ。教育省は勇気を持ってこうした方針を持ってほしい。とにかく本校では総合理科の試行授業が一番よかった。そういう意味では総合学習の指導書もよかった。」(セトゲムジ学校、バトバヤル校長)

「総合理科の指導書が良かった。これは新しい科目なのでテーマや企画、内容で悩んでいた。そういうときにこの指導書を使ったのでよかった。試行授業でもわが校では総合理科が一番よかった。」(第45学校、オユンゲレル教頭)

「小学校理科の“植物”の試行授業は本校ではよかった。指導書はそのまま使うことは出来なかったが、本校の教師が工夫して違う教材を使って授業をした。これがよかった。教材に使ったのはネギであるが、これらの校内植物を利用することができた。こうしてやっと校内植物が授業に登場することができるようになった。裏の畑では野菜もつくるので、これらも利用できる。それで感ずるのだが、教材については上から言うのではなく、現場から教材作りをするようにしてほしい。」(セトゲムジ学校・教員)

「総合学習の指導書はとてもよかった。ここには事例がたくさんあった。一番悩んでいた科目で、何をしたらいいか分からなかったが、あれを見て理解できるようになった。子どもも変った。」(第45学校、オユンゲレル教頭)

ヒアリングでは「総合理科」「総合学習」の指導書の評価が高かった。いずれも2006年施行の新スタンダードに導入された新科目で、現場では授業の創造に苦心していた。総合理科は高校レベルの科目でその指導書は国立大の「理科実験研究センター」で作成し、総合学習は小学校高学年から高校までの科目で指導書の作成は「初等教育指導法研究センター」で作成された。両科目とも日本の学習指導要領を参考にしてできた科目だ。それだけに教育内容や教材の作成はモンゴルで遅れており、日本との交流のある指導法研究センターでの指導書の開発は好都合だったし、存在意義を発揮した。

総合理科についてさらに言うと、モンゴルには「理科」という科目はなかった。物理、化学、生物などに初等教育レベルから分かれていたし、自然地理という科目はなかった。バトバヤル校長が言うように「総合から分化へ」といった教科の構成原理がモンゴルの教育課程にはなかった。この新しい構想が今回のスタンダードによって入ることになった。この構想をいかに具体化するかが問われていたが、それが総合理科の指導書により具体化され、この点でもこの指導書方式が評価されていることが分かる。

子どもが変った

「指導法改善プロジェクト」で変ったのは教育内容や学校の管理体制だけではなかった。何よりも大きな変化を見せたのは子ども達であった。以下の証言はこうした成果を紹介するものとなっている。

「私は試行授業すべて見た。今までは“子ども中心型教育”というのが分からなかった。今までは授業観察で教師しか見なかった。今回子どもを見ることができた。今までは子どもは教室で教師の声しか聞かなかった。この試行授業では子どもが授業に参加し発言するようになった。総合学習の結果子どもは教室－学校－企業－親などとコミュニケーションできるようになった。ほかの者との意見交換が子どもに“表現し、知らせたい”という気持ちを起させた。これが大事だ。ミルク会社に行って、従業員と話し、その結果をクラスで報告し発表する。これがすごい勉強になった。」（セトゲムジ学校、バトバヤル校長）

「授業とは子どもを理解することだ、ということがわかった。今までは授業を見るのは教頭だけだった。今回いろいろな教師が授業参加して子どもを見た。試行授業とほかの授業の両方を見て、教員は考え始めた。これはすごい影響を及ぼした。」（セトゲムジ学校、バトフー教頭）

このセトゲムジ学校の校長と教頭の発言が代表的な意見となっている。試行授業の結果子どもが授業に参加し発言する主役となった。“子ども中心型”授業を理解しなかった教師が、試行授業とくに総合学習の授業を観た結果子どもが意見交換できる主体になれることを知った。教師は、「授業とは子どもを理解することだ」ということを発見した。この変化は大きい。

セトゲムジ学校のガンツエツエグ教師は算数の公開授業をした。彼は「 $9 + 4$ 」の式を2時間かけて教えた。今までは2時間かけることはなかった。彼は、子どもはどうやってこの足し算をするのだろうか、を子どもに聞いた。

彼は言う、「しかし子どもはすぐには答えられない。だから子どもの答え方を待った。さもないと教員中心の教え方になってしまう。こうして2時間目の授業から子どもは積極的になった。自分の意見を言うようになった。授業の観察者も子どもが変わったと言ってくれた。この仕方だと子どもは成長するだろうと言ってくれた。このことが私を支えてくれた。今までは私たち教師がたくさんしゃべり、子どもに知識を詰め込んだ。そうではなく子どもにどうしてそうなったのかを説明させることが大事だと考えるようになった。子どもにどんな質問をすれば子どもが発表できるかを考えた」、そしてその結果「ほかの教師もこうした授業をするようになり、3つのことが分かった。①子どもは自己学習ができる、②子どもは自分を評価できる、③子どもはやる気になれる、そして絵で表すことや発表することができる。」（セトゲムジ学校、ガンツエツエグ、小学校）

子どもは弱い存在で学習の受容者である、子どもは自らを評価できない、だから教師がテストで子どもを評価し子どもがなんであるかを教える、子どもにやる気を起こさせるのは教師の仕事である、というのがいままでの通念だった。それがこの授業を通して逆転した。彼は最後にこんなことを言った。

「試行授業を通して、よい点を広め、共同し話し合えるようになったのがいい。授業では子供を第1と考え、彼らが自分で知識を作り出し、活動してもらい、参加しない子どもも参加させるようにすることが大事だ。日本の学校の校長が言ったが、あなた達は自分達の伝統的な方法をなくしてはいけない、と。まねだけではだめだ。」

ガンツエツエグの公開授業には新聞記者が参加し観察していた。この記者は新聞の記事で次のように言っている。「試行授業では、教え込む方法をなくし、教師がアドバイザー、アシスタントになっていたことが注目できる。子ども達は互いに話し合い、自分が作ったものを人に伝えたり、人から聞いたりして、自分を知り、自分の参加を学んでいた。こうして“私”というものを考えるようになり、これが人間になるベースとなっている」と（「オープンス

クール」紙記者の感想)。この記者が公開授業を通して、こどもが「私」というものを考えるようになり、これが人間になるベースとなっている」ことを見出した点は意義がある。“授業の受容者”である子どもが積極的な主役になりうることを彼は発見した。

ここではセトゲムジ学校の実践だけを紹介したが、ほかの学校でも同様だった。第97学校の校長も同じことを言った。「指導法について本格的に取り組んだのは今回が初めてだった。これをやってから子ども達が変わった。教師を怖がらなくなった。自由に発言できるようになり、表現力も伸びた。間違ったことも言えるようになった。教師は子どもの間違いを見てあげるようになった。グループ活動もできるようになった。」(第97学校、ナランツェツェグ校長)

教師が変わった

このプロジェクトを通して教師の授業へのかかわり方が変わった。私のヒアリング調査を通して教師が強調した点を概括して言えば以下のようなものだった。

(授業の共同準備と共同観察)

「理科には4つの教科(物・化・生・地)があり、14人の教師が担当している。そのうち4人が試行授業を実施した。10人は観察者となった。いい点としては授業を共同して準備できた点だ。教師は子どもの立場になって対応し、子どもみたいになって授業準備をした。教材教具も身の回りのものを利用することの大切さを知った。しかし必要な器具の3割は学校で調達できたが、7割は自分で探した。他の学校や理科センターをまわってそろえるのに苦労した。こうしてまず教師が動かないとだめなことを知った。」(バトフー教頭・理科)

(授業分析の一般化と観察者の層の拡大)

「授業分析については、今までは特別に準備された授業の分析をしたが、いまでは普通の授業を見て研究している。授業を見て観察する人も大学の教師や大学生、保護者など多様になり授業分析する人の層も厚くなり、多面的となった。これがいい。」(第97学校、ナランツェツェグ校長)

(管理職の授業参加と責任の拡大)

「校長は従来物的な整備にのみ責任を持ってきたが、授業見学や授業分析を通して内容にまでかかわれるようになった。今までは授業を見るのは教頭だけだった。こうした変化も重要だ。」(第97学校、ナランツェツェグ校長)

(子どもへの対応の変化—子どものニーズに応じた授業企画)

「このプロジェクトに参加し、教師は興味を持った。今までどうやって来たのかを反省した。教師は熱心になった。試行授業には私も参加し、多くの授業を見た。教師は今まで生徒に“これをしなさい”としか言わなかった。このプロジェクトをやって子どものニーズや興味を知りながら授業を企画することが大事なことを知った。」(ナムジルドルジ校長)

(実験授業と普通授業との比較)

「試行授業をやって試行クラスとその他のクラスとの間に大きな違いが出てきた。試行クラスでは子どもの授業への関心が高まった。表現力も上がった。理科では実験器具など使ったことがなかった。それが使えるようになり、子ども達は熱心になった。実験をやるようになった結果他のクラスより成長は早いし、活発になった。」(第45学校、オユンゲレル教頭)

(普通授業の相互観察と異教科間交流)

「同僚教員の相互観察ができるようになった。これはよかった。以前にはなかったことだ。どんな目的で観察するか、何を発見するか、何を改善するか、といった視点で授業を観察できるようになった。同僚教員だけでなく、違う教科の教員も参加した。最初は強制だったが、最後には自主的に参加した。体育の教師が物理の授業を見て、指導法について考え始めた。指導法の研究の重要性がわかった。」（第45学校、オユンゲレルk教頭）

こうして教師は試行授業を通して変った。教師個々人だけでなく、学校全体が変ったことを実験学校の教師は語った。この実験はまだ緒についたばかりであるが、この指導書方式はモンゴルの学校実践の質を変える可能性を少なくとも持っていることがわかる。

② 今後の課題－試行授業の一般化と研究開発の日常化

ウランバートルの実験学校の教師は今後の課題について次のように語った。

「試行授業については3－4月とやってきた。これと同じ活動を4－5月とさらに学校独自に続けたいと考えて取り組んでいる。これからは保護者の参加も呼びかける。今までは学校に任せっぱなしだったが、これからは今までとは違った宿題を出すので、それに親がかかわることが大事だ。（セトゲムジ学校、エンハトヤ教務主任）」

「試行授業は終わったが、その後校内独自に指導法を作ろうということになった。そのため14人の理科教員全員が共同してスケジュールを作った。」（セトゲムジ学校、バトフー教頭）

「今自分達の学校での実績を積むことが大事だ。やさしい用語を使って、失敗も覚悟して自分達の指導書をまとめていくことが大事だ。立派なものでなくてもいい。こうしたものを他のプロジェクトチームやワーキンググループにも送りたい。」（セトゲムジ学校、バ

「試行授業は終わったが、その後普通の先生の授業のモニターを始めている。これが平気になった。関係ない人も見てくれ、という風になった。自分の授業の悪い点を発見したがるようになった。普通の授業を見せ合って分かり合う、と言う風潮が出てきた。」（第45学校、オユンゲル教頭）

ここに強調されている今後の課題をまとめると、学校独自の実験授業の継続と指導法の開発、共同研究体制の構築、授業の相互観察の日常化、失敗をも覚悟した指導法の自己開発、学校と大学との相互交流と成果の相互交換、などとなる。この努力はその後2年継続されて今日に至っている。実験校の管理職や教師達はその後日本（北海道）との交流を積んできた。またこれらの学校が作り出した指導書はJICAの援助で全国的に普及されている。彼ら教師達はウランバートルや全国で実施される教員研修にも参加しその成果を普及している。新しい指導法開発の拠点が新しい方法で生まれつつある。

4 「子どもが大人になる」－職業技術教育の振興

「子供が大人になる」という人間の成長過程に注目するとき、モンゴルにおいて遊牧文化が果たした役割は大きかった。しかし遊牧文化が果たしたこの側面は現在ないがしろにされている。1990年以降のモンゴル職業技術教育の衰退や、一般普通教育と大学進学教育に偏重したモンゴル教育界の90年以降の傾向はこの動きを著しく助長した。「ものとの対話」「人との対話」「自分との対話」を通して「子供は大人に成長する」という側面は特に自らの

職業を選択し、自己の存在価値を見出す過程においては欠かせない要素である。それは卒業後生業につきその地域の生活や産業を支えるべき人間を育てる職業技術教育においては特に自覚化されなければならない。こうした課題意識を持ってモンゴルの職業技術教育を見るとき、この課題意識と現実とのギャップは大きい。モンゴルの人と社会の今後の発展は大きく職業技術教育の改革にかかっていると考える私にとって、この問題は避けて通れない。とはいえ課題は大きすぎる。ここではモンゴルの職業技術教育の現状と当面する課題と思われる事項に即して述べてみたい。

1990年以前の職業技術教育

1960年、モンゴル人民共和国は「社会主義建設期」に入ったとされ、それまでの「農業・工業国」から「工業・農業国」へ移行すると宣言し、政策上農業と工業の比重を逆転させた。同時にこの変化に対応する教育改革を開始した。

エンヘトブシンは当時のこの変化を次のように語った。「1963年に国会は“学校と生活との結合の強化と人民教育システムの一層の発展に関する法律”を制定し、7年制義務教育を8年制にし、10・11学年度に職業教育を導入した」、「1960年代の初めにモンゴルの農業開発の第1期が始まり、それと関係して専門学校ができた。1968年にユネスコの支援で科学技術大学の基になる“技術ラボ”ができて、建築・鉱山・電気などのエンジニアを育成し始めた」（証言42）。こうして60年代に職業技術教育が制度化され始め、1980年代に入り職業技術教育は第1期の充実発展期を迎えた。

当時地方にいたスフバートルは、「モンゴルは市場経済社会に移ったとき、社会主義時代のことはみな悪い、といってあまりに批判しすぎた。社会主義時代にもいい指導法などはあった。たとえば80年代は専門職業教育を盛んにした。生徒は企業、工場、建築現場に行ってその仕事に参加した。もの作りの大切さを教えることができた。地方では農牧業を体験し、都市では工業や建築業を体験できた。当時は“専門進路指導”という用語があった。この進路指導という用語は90年代になるとなくなったし、その活動も消えた」（証言32）。

また当時教育省職業技術教育専門官だったユラは、「社会主義時代、とくに80年代の職業学校は良かった。地域開発に貢献したし、後継者を育てた。当時は小麦なども輸出するほどつくったし、ミルクやジャガイモなど輸入しなかった。軽工業もあり自給体制は今よりはるかによかった」（ユラ、証言29）。彼は80年代の職業技術教育をふりかえって、当時が職業教育の第1期充実期だったと語った（証言52）。

スフバートル県の教員チュルンバルは、「80年以降になり、職業教育が10年制学校の中にも入ってくるようになり、第11学年で職業教育を習うことが特定のアイマグで試行された。60年代までの職業教育は夏休みに行われ、子どもキャンプ場で乳絞りや農牧業の実習をした」（証言36）。

これらの証言からいって、モンゴルの職業教育が制度化され始めたのは1960年代になってからで、日本などと比較すると極めて遅い。それまでは夏休みのキャンプ場や学校外のピオネル組織などで実習が行われ、それ以上に遊牧と結びついた家庭での教育機能が大きかった。また職業教育が高校の普通教育に導入され始めたのは1980年代に入ってからで、しかもそれは試行レベルに終わった。総じてモンゴル職業教育の最初の充実発展期は1980年代に入ってからであり、こうした遅れはモンゴルがソビエトロシアの支配下に置かれ、原料生

産とその提供に国是が限定されたという事態と関係する。

1990年－2000年

1990年の“政変”をむかえ、それまでの第1期職業教育充実期の事態は急変する。

教育省の要人エンヘトブシンは語った、「90年以降の教育改革で極めて残念なことは職業教育の問題だ。企業がなくなり、人材開発の必要がなくなってしまった。私はこの分野の教育を絶対に減ばしてはいけないと考えていたが、政策的にはまったくできなかった。」（証言42）

ユラは90年から4年間教育省に席をおき職業学校の存廃処理にあたった。「1990年当時職業教育学校は46校あった。これをどういう風に管理するかが問題となった。基本方針としては職業分野別に職業学校を関係行政機関に配分し、教育省から離してしまっただけで廃止された学校や統合されたものもあったし、私物化され個人の所有となった学校もあった。10年制学校になったものや、企業化されたものもあった。こうして職業学校は廃止寸前となり、教育セクターの中ではもっとも悲惨な状態に置かれた。・・・学校は壊され、器具は盗まれ、そうした壊滅状態を目の当たりにした。」（証言29）

教育省で90年代後半事務次官をしていたバタエルデネも同様に言う、「職業技術教育の改革については、私の次官の頃は殆ど進んでいなかった。経済・社会の発展がまだそれを要求していなかった」と（証言43）。90年代後半になっても事態は変化しなかったのだ。

これが当時世銀やIMFから強要された“市場化と民営化”の実態だった。ユラは、「私はこうした動きに反対した。・・・反対理由はいろいろあった。しかし時の副総理大臣のザルディハンが“責任は私が持つ”と言い、実施されてしまった。彼は哲学・社会学の専門で革命党の人だったが、1年後にはカザフスタンに行ってしまう、結局責任をとらなかった」（証言29）。新自由主義を原理とする外圧下においてモンゴル政府はきわめて弱い立場にあった。ユラはその中において翻弄された。

ユラはさらに言う、「当時の経済政策は悪かった。・・・急にすべてを民営化し社会経済は減った。市場経済への移行はやらざるを得なかった。しかしそのやり方を知らなかった。だから職業学校をばらばらに各省庁に配ってしまった」、「市場経済に移り、農業も含めこれらが民営化され、一人ひとりばらばらにされ、中小企業の開発にも失敗した。就職先がなくなった。だから職業教育もだめになった。これらは政策の問題だったと思う。政策が悪かったのだ」（証言29）。

ユラは職業技術教育の崩壊状況に直面してはっきりと言う、それは「政策が悪かったのだ」と。職業教育政策に限定して言えばほかの選択肢はなかったのであろう。エンヘトブシンが言うように「政策的にはまったく（何も）できなかった」というのが現実であろう。しかし国の政策全体でいえば“民営化”を機械的に強行した基本政策は間違っていた。別の選択肢があったはずだ。それをユラは言う。

これらは2006年4月時点で聴取した証言だ。この時点になっても基本的な傾向には変化がなかった。職業教育は政策的にも国民一般からも肯定的な評価を得ていなかった。

2000年以降

2002年に職業教育法が制定され事態は多少変ってきた。しかし財政的な条件は好転しなかった。2003年より2年間かけて私は職業技術教育センターのほぼ半分の10数校を訪問したが、いまだ悲惨な状況にあった。国からの援助は殆どなく自力で資金を確保しないといけ

ない状態だった。いずれの施設設備も老朽化し、使えなかった。設備のほとんどがロシアからの移入品だったし、メンテナンスに必要な一切のものが手に入らなかった。

2000年代初期の状況を当時副大臣だったエルデネスレンは次のように言った。「職業教育は90年以降まったく減んでしまった。2002年に職業教育法を作って、その後職業教育の改革が進み始めた。2年前に省内に職業教育指導法センターを作った。また普通高校内部に職業教育コースを導入した新しい総合高校を作った。・・またアメリカの資金によるミレニアムチャレンジ資金による職業教育改革が1600万ドルの援助がついて実施計画をつくり始めている。」(証言1, 2005・4・26, なおここに言うミレニアム資金については本紀要論文No.6, p.61 参照)

私がモンゴルにいた2003－05年の職業技術教育の現状は、以下にユラが言うような状態だった。「地方にあった職業学校の多くは消失寸前となり職業教育を受ける条件がなくなった。国民の多くは大学などの高等教育がいいと考えてしまった。各地方で教育をうけられなくなった国民はウランバートルなどの大学に集中し、高等教育志向一辺倒になってしまった。残された職業学校は設備もなくなり、人もいなくなった。この傾向はまだ続いている」(証言29, 2006・4・12 聴取)。

職業技術教育に政策的な変化がみられるようになったのは2007年前後からであった。職業技術教育センター全国協議会長のユラは、2008年3月次のように語った、「(国からの予算が増えた結果)これからは質の問題に移行できる。新しい設備の導入が当面の課題となる。ADBが20校を対象に設備を導入しているが質は必ずしも良くない。1980年代が職業技術教育の第1期充実期だったが、いまや第2期充実期に入った。アメリカの援助によるミレニアム基金の事業が始まったが、それには4つのプロジェクトがある。第1は鉄道で1億8千万ドル、第2は保健衛生で1800万ドル、第3が職業教育で2850万ドル、第4がインフラ関係で2800万ドルだ。この職業教育のプロジェクトで全国6箇所に地域職業訓練センターが設置される。教材・教具費や教員研修費も出る」と(証言52, 2008・3・26 聴取)。

またユラは次のようにも語った、「最近職業技術訓練センターへの入学希望者が増えている。これが普通高校にも影響して、新しいナショナルスタンダードでは高校での職業教育が新科目として入っている。しかし実際には理髪の実習コースが普通高校に設置され、ADBの援助で理髪設備が殆どの高校に導入された。しかしこれは誤った方針だ。理髪コースはすでに職業技術訓練センターにあり、これを充実すればいい。どうやら教育省は普通高校でテクニシャンを育てようとしているが、これは間違いだし、そんなことはできない。むしろ普通高校ではエンジニアや医者などの専門技術者の基礎を培い、そのための進路指導を充実したほうがいい。職業訓練センターは普通高校と平行して設置されているが、ここで近代産業を支えるテクニシャンを育てるようにしないとだめだ。そのためにもセンターでは普通教育をも重視する必要がある。」(ユラ, 証言52)

上述のユラの証言から最近の変化のなかがわかる。国からの予算が増え、入学希望者も増加し、施設設備を改善する条件もでき、1980年代の第1期充実期について漸く第2期充実期に入った、というのである。普通高校にも職業教育科目が導入され職業教育重視の方向が明らかになってきたが、普通高校で導入された科目は理髪の実習科目であり、その時代錯誤の政策にユラはあきれている。とはいえユラの目指す方向は決まっている。モンゴルではテクニシャンの養成とエンジニアの養成が必要で、その政策化が急務だということを。

こうした状況の変化の背景には産業界における社会的必要の変化がみられる。ユラは、「こうした変化の背景には産業界や市場サイドからのニーズがあり、それにより職業技術教育の充実化が進んでいると思われる。たとえば建築関係の技能者は不足しており、中国から来ている。首相は農牧業開発の新たな政策を打ち出した。いずれも新たな人材を必要としている。国の産業開発が基本で、それに伴って人材開発政策が作られる。」（ユラ、証言 52）

他方人材養成については県の行政機関関係者からも強く要望されていた。たとえばバヤンホンゴル県副知事ウネンボヤンは言った、「（バヤンホンゴル県では）2007年を人材開発年と定め、人間を育て、教育の質を高め、小さいときから正しい道徳をしつけるように努めている。同時に人材開発と地域開発を関連させ、この県の教育セクターを地域開発のための優先分野と位置づけており、ホンゴル大学はこの分野の貢献が大きい。」（証言 46）

「アイマグから若い人が都市部に出たら戻ってこない。だから地方に大学を作らないといけない。また職業教育を重視することで起業や農業を開発できる。こうしたことが人口の安定化につながる。県では2021年までの開発政策を立て、地域の人々の日常生活を支え、職場を与えることを重視している。」（証言 46）

「まずは中小企業の開発だ。それも小さい企業でよい。たとえば毛皮の加工だ。質のいい革靴など作ることが出来る。遊牧業と結びついた加工技術を開発することが大事で、一次産品では売らないようにしたい。また野菜の加工保存や草原の果実の加工、乳製品の包装技術、岩塩を小さく四角に切り包装する技術など、簡単な技術で中小企業を起すことができる。」（証言 46）

またバヤンホンゴル県知事のゾリグトバートルも地域開発と教育開発を重視する。「（農牧業の開発では）2004年より15年計画を立て実施している。農牧業中心の地域開発計画であり、食料自給率100%を目指している。農業人口を増やし37%にしたい。そのためには遊牧と農業の調整が必要となる。遊牧はモンゴルの中心産業であり、大切な文化であるが、同時に新しい開発も必要であり、農業を重視する。・地域開発にはそれに対応する人材開発が必要である。教育政策は国が基準を作るが、地方では自給自足できる人間を初等・中等・高等教育を通して育てなければいけない。今一番遅れている教育は、“人間を人間として育てる教育”であり、このテーマを地域単位で考える必要がある。そのためには“生活教育”が大事だと思う。」（証言 46 の「補充」）

バヤンホンゴル県はモンゴルの中南部に位置する県で、農牧業を主とする産業構造を有している。上記の証言から分かるようにこの県では2007年を人材開発年と定めた。また2021年までの長期の地域開発政策を立てている。遊牧と農業開発を重視しているが、同時に一次産業の生産物をベースにした加工産業の開発を目指しており、教育セクターの開発をこの長期計画の中心に位置づけている。それも初等・中等教育だけでなく、高等教育を重視し地元における人材開発に熱心である。モンゴルの多くの県は人口減に悩んでいるが、この県では地域開発と教育開発を両立させることで人口の減少を止めている。総じて人口減の少ない県は教育熱心であり、この県はその例証でもある。

職業技術教育の課題

2008年の世界金融危機に伴う金属資源の暴落で一時国家財政は危機に陥ったが、その後回復し、職業技術教育分野への財政投入も持ち直し、現在に至っている。とはいえこの分野

での改革は緒に就いたばかりで課題は大きい。以下ではこの点について触れたい。

最初に中央行政機関の課題について触れる。

90年改革以降機械的ともいえる地方分権化が進み、中央機関のなすべき政策課題は縮小され、その政策形成能力が落ちた。私の滞在中、教育省の職業教育担当者は2・3人しかいなかった。その上、工業・農業・商業・労働関係の他の行政機関との連携も見られなかっただけでなく、商工会議所など経済産業団体との連携もみられなかった。商工会議所のある幹部は私に教育省の政策立案能力の低さを嘆いた。日本であれば戦後中央地方に設置された理科教育・産業教育審議会などの果たした役割は大きかったが、このような産・官・学の連携機関も見られなかった。

こうした機構上の弱点は、職業技術教育分野での政策形成能力を著しく弱める結果となった。世銀やIMFの強い影響下にあって、モンゴルの政府部門は財政支出の大きい社会経済開発計画の策定には取り組めなかった。教育・科学・技術開発分野や人材開発分野で見べき成果を上げた中央計画が策定されなかったことが以上の事態を語っている。この傾向は特に職業技術教育分野では大きかった。国の経済産業開発計画は開発分野の特定化とそれに必要な人材開発を要求するが、それに関連した計画を教育省が策定した事実を私は知らない。だからこそアメリカ政府によるミレニアムチャレンジ資金による職業教育振興方策が耳目を集めた。そこでは人材開発の遅れがモンゴル経済発展の阻害要因であることが強調された。産業教育の振興のためにはそれに必要な設備・教材基準が作られ新しい技術教育を担うスタッフの養成が必要だが、これは中央機関での企画や財政保証を必要とする。とはいえこれらの措置はほとんどなされず放置された。

さらに教育省の弱点として地方機関との連携の弱さを指摘できる。民営化と分権化政策は教育省と地方との連絡を弱めた。中央での政策形成には地方からの情報が必要であるがこのルートが弱められた。アイマグの知事・教育文化局および職業技術教育センターとの情報交流が中央機関には必要だが、そのために必要な物的・財政的条件を欠いた。中央・地方両機関とも情報交流に必要な経費とくに旅費を欠いており、電話網も十全ではなかった。教育現場の正確な情報を欠いては的確な政策を作ることはできない。この分野でのネットワーク形成の遅れは深刻だったといえる。私がJICA資金で地方巡回をしているのを見て、教育省幹部がそれを羨んだことを思い出す。さらにもう一点付け加えるならば、教育省はアイマグの教育文化局との連絡は取るが、知事部局との連携は弱い。知事部局は地方の産業教育や生涯教育、さらには地方の開発政策といった重要な課題を担っているが、教育省は地方のこの分野との連携に消極的だった。この点も克服されないといけない。

次に地方及び学校レベルでの課題について触れたい。

地方の職業技術教育センターは高校および短大レベルの職業技術教育を担当する機関であるが、その学科コースや教育課程は90年以前のそれをほぼ踏襲していて、新しい産業構造に対応できていない。県は全国に21県あるが、それぞれに置かれたセンターはほぼ同じ学科構成で、各地域のニーズに対応した学科構成になっていない。こうした問題は全国レベルの学科および教育課程基準が整備されていないこと、および各県レベルの地域開発計画に照応した人材開発計画ができていないこととかわる。またセンターは高校卒の資格をとれるが、専門科目と普通科目との比重をどうするか、各専門分野の統一的な技術資格をどう整備するか、センター卒業後の継続教育機関との接続をどうするか、など全国的に共通する問

題について方針を出さないといけないがこれも今後の検討課題となっている。こうした問題は学校体系全体の中で職業・専門教育をどのように位置づけるかという問題であって、地方および全国の戦略課題を把握した上で教育省が中心に基本方針を出すべき問題である。

次に学校レベルの問題であるが、日本では各専門高校別の全国校長協会が全国レベルの政策立案過程や実施過程において調整機能を果たしており、文部科学省に対してもシンクタンク的な役割を要請されているが、こうした役割をモンゴルの職業技術教育センター協議会は十分に果たしていないし、教育省もそのような役割をこの協議会に期待していないようだ。また日本には各県に産業教育審議会が置かれ地方レベルの職業技術教育についてその地方の産業界と連携して地方計画の策定にかかわってきたが、こうした機関も見られない。現在既述のミレニアム基金により全国6か所に設置されつつある地域職業訓練センターがどのような機能を発揮するかわからないが、各地方（ほぼ4県を包摂する広域地域）レベルにおける政策形成のネットワーク機関になるといい。こうした地方の機構を作るためにも、各県レベルで、知事、教育文化局長、職業技術教育センター長で構成される連携機関が必要である。そのため現行の職業技術教育センター長協議会及びその地方支部の果たすべき役割は大きい。また各センターを中心にした学校・地域・企業連携の組織が必要になろう。こうした地域での日常的な改革の努力がモンゴル発展の基礎を培うことになる。思い起こせば日本の明治以降の地域の発展は、地域住民の努力で建設された実業学校や専門学校を卒業した生徒たちの双肩にかかっていたし、その成果は大きかった。モンゴルにおいてもこうした地方独自の努力が必要である。

（付属資料） ヒアリング対象者名簿（氏名の後は、出生年度、出身県、親の生業、学歴、職歴、所属政党などとなっている）

教育省関係者

- B. エルデネスレン：オブス県、遊牧民、ソビエトロシアでPhD.取得、91年ビジネスカレッジ設立（学長）、2000年教育省副大臣、04年国会議員、MRP（モンゴル人民革命党）、（証言1）
- S. トムルオチル：1950生、アルハンガイ県、遊牧民、69-73年モンゴル国立大数学科在学、73-74年同自然哲学科在学、75-78年国立大大学院在学、78-92年同大学教員・副学長、92-95年教育省高等教育局長、95-96年教育大臣、96-00年国会議員、00-04年国会議長、04-08年教育省副大臣、MRP、（証言2）
- R. バタエルデネ：58年生、アルハンガイ県、行政官、国立大物理学科卒、77-82年イルクーツク大留学、82年国立大教員、国立教育研究所員、高等教育委員会職員、87年教育省職員、96-00年教育省事務次官、00-04年ピッツバーグ大学PhD.取得、高等教育局長、民主連合、（証言3・14・43）
- M. バースンジャブ：54年生、ゴビアルタイ県、遊牧民、国立大数学科卒、77-87年国立大ホブト分校教員、87-90年モスクワ大留学、90年モンゴル国立大教員、96年高等教育局長、モニタリング検査局長、無党派、（証言5）
- G. バトボルド：48年生、スフバートル県、遊牧民、国立大数学科卒、71年スフバートル県教員、84年同県教育文化局長、92年辞職、94年同県教育文化センター長、97年歳首、98年教育省モニタリング局専門官、02年初等中等教育局長、モニタリング部シニア専門官、MRP、（証言13）

- B. エンヘトブシン：52年生，モスクワ大学でPh.D，Sci.D取得，82年教育省，90-92年教育省副大臣，科学技術局長，現在モンゴル・アカデミー総裁，MRP，（証言42）
- N. ネルグイ：53年生，ウランバートル市，会計職員，国立大化学科卒，73-79年モスクワ大留学，80年国立大教員，92年教育省理科教育専門職員，98年Ph.D取得，教員研修・教育課程専門官，無党派，JICA「指導法改善プロジェクト」メンバー，（証言4）
- R. バンディ：56年生，ウランバートル市，市役所経理官，国立大経済学科卒，モスクワ大経済学部卒，82年教育省計画経済課，91年国立教育研究所副所長，94年教育省政策教育局長，96年ADBモンゴル支部教育セクター開発局長，（証言15）
- N. ベグツ：52年生，ザブハン県，国立教育大ロシア語科卒，76年高等教育委員会職員，81年教育省国際局長，88年人民革命党委員会教育政策担当，90年国立教育研究所長，MRP，（証言6）

大学関係者

（モンゴル国立大学）

- U. ドヨド：29年生，ドルノゴビ県，遊牧民，55年国立大数学科卒，55年ウブスハンガイ県教員，56年モンゴル師範学校教員，62年国立大教員，82年モスクワ大心理学研究室と研究交流，82年国立大に指導法研究室設置，86年モスクワ大で教授学の研修，91年国立大科学教育センター創設，10年国立大退職，JICA「指導法改善プロジェクト」メンバー，（証言8・44）
- D. ドルジ：45年生，ザブハン県，遊牧民，62年国立大地質学科入学，63年レニングラード大編入，68年国立大教員，75-78年ポーランド・グダニスク大学院留学，78年国立大教員，85-89年副学長，89-93年学長，（証言16）
- B. ブルマー：40年生，ザブハン県，国立大物理学科卒，62年国立大教員，73-78年ベルリン・フンボルト大学研究員，79年国立大教員，同科学教育センター研究員，JICA「指導法改善プロジェクト」メンバー，（証言9）
- Ts. ダルジャー：57年生，ウランバートル市，市役所行政管理部長，国立大化学科卒，80年同学科教員，93-99年東北大学大学院留学・博士号取得，99年国立大教員，JICA「指導法改善プロジェクト」メンバー，（証言19）
- J. バトフー：61年生，オブス県，遊牧民，国立大化学科卒，85年教育大ホブト分校教員，88年モスクワ・ロムノソフ大留学，89年モンゴル科学アカデミー研究員，92年国立大教員，95年日本移住，97-01年東北大学博士課程留学Ph.D取得，92年国立大生物化学科教員，日本モンゴル教育交流協会モンゴル支部長，（証言18）
- S. ダワー：53年生，ゴビアルタイ県，遊牧民，国立大物理学科卒，76年国立大教員，78-86年ソビエト原子科学研究所研究員，87年国立大大学院教務部長，92年副学長，（証言17）
- N. オユンツェツェグ：57年生，バヤンウルギー県，ソム副長，国立大化学科卒，81年同教員，科学教育センター研究員，JICA「指導法改善プロジェクト」メンバー，（証言20）
- A. アマルザヤ：73年生，トブ県，医者，国立大数学科卒，同教員，東京都立大学数学科博士課程留学・博士号取得，現在国立大数学科学科長，JICA「指導法改善プロジェクト」メンバー，（証言21・48）

（モンゴル国立教育大学）

- N. ジャダンバ：44年生，ザブハン県，国立大数学科卒，プラハ大学・Ph.D取得，79年国立大ホブト分校教員，91年教育大教員・副学長，92-95年教育省副大臣，95年教育大大学院担当教授，“功労教員賞”授賞，（証言11）
- Ts. ナランツェツェグ：55年生，ウランバートル市，モンゴル教育大国文学科卒，UB市学校教員，92年教育大小学校教員養成課程教員，05年教育大初等教育指導法研究センター長，JICA「指導法改善プロジェクト」メンバー，（証言22）

- Ts. オユン：49年生，ザブハン県，教育大師範アルハンガイ校卒，67-73年ザブハン県教員，73-77年教育大モンゴル語科在学，77-80年UB市教員，80年高等教育委員会勤務，90-97年教授学研究所，97年Sc.D取得，98年教育大教員，05年教育大教授，JICA「指導法改善プロジェクト」メンバー，（証言23）
- L. ダワジャルガル：64年生，ドンドゴビ県，遊牧民，83-87年モスクワ大国際交流学部留学，88-93年国立大数学科在学，93年国立教育大教員，06年教育大数学教育指導法研究センター長，JICA「指導法改善プロジェクト」メンバー，（証言24）
- U. ルハーフ：42年生，バヤンホンゴル県，遊牧民，59-63年アルハンガイ県小学校教員養成所卒，63-75年同県教員，75-79年教育大国文学科在学，79-98年教育大付属師範教員，（証言35）

（私立大学）

- G. ガルサン：31年生，ゴビアルタイ県，遊牧民，国立大ロシア語科卒，61-64年モスクワ大留学Ph.D取得，64年教育大教員，66年国立大教員，70-72年モスクワ大・Sc.D取得，72年国立大教員，78年モスクワ大教員，79年国立大教員，85年同大学誡首，89年ワルシャワ大，90年北京大，91-96年教育大・人文大学副学長，96年言語学大学創設・学長，（証言7）
- U. アディヤ：44年生，バヤンホンゴル県，遊牧民，国立大経済学科卒，69年国立農牧業大教員，76-79年ロシア・アルマータ大学留学Ph.D取得，80年農牧大教員，農業経済学部長3期，00年ホンゴル大学創設・学長，00-06年モンゴル私立大学協会事務局長，（証言10・45）
- スフバートル：64年生，バヤンホンゴル県，ソム役所運転手，86年国立農牧業大農業経済学科卒，86年農牧業大・98年国際経済大・02年イデル大の教員歴任，07年ホンゴル大学教員，（証言47）
- ソユルト：60年生，内モンゴル・シリントル，遊牧民，81-86年フフホト大学日本語科在学，88-90年日本滞在，90年以降UB市移住，96年文化教育大学創設・学長，日本名・牧原宗一，（証言25）
- K. オランチメグ：63年生，バヤンホンゴル県，地方公務員，教育大地理・歴史学科卒，85年バヤンホンゴル県教員，87年同県公共サービスサポートセンター局長，89同県教員，99年ホンゴル大学教員・副学長，（証言26）

地方教育行政関係者

- T. クシャイ：55年生，バヤンウルギー県，遊牧民，国立大数学科卒，78年バヤンウルギー県教員，87-97年校長，00年同県教育文化政策部長，03年教育文化局長，05年同県社会開発政策部調整局長，05年私立学校創設，現在カザフスタンへ移住（証言40）
- D. アムガラフ：50年生，ウランバートル市，75年教育大数学科卒，77-86年ダルハン県教員，87年第1学校長，90年同県教育部指導部長，96年教育文化センター長，96年ダルハン市第7学校長，00年県教育文化局長，07年“功労教員賞”授賞，（証言39）
- B. ドルジン：59年生，ヘンティ県，ネグデル副所長，国立教育大地理・歴史科卒，82年ヘンティ県教員，96年同県教育文化局指導主事，00-05年教育文化局長，06年オルギル私立学校創設・同校長，現在ヘンティ県ウンドルハーン市市長（証言49）
- D. ツアガン：62年生，ゴビアルタイ県，遊牧民，78-79年カザフスタン職業訓練学校卒，79年ドルノド県農業ブリガード職員，83-89年国立大化学生物学部在学，89年ダルハン市教員，93-96年同県教育文化センター指導主事・副センター長，96-01年センター長，01-08年指導主事，08年国立教育研究所所員，（証言38）
- D. ドルゴルスレン：アルハンガイ県，75年アルハンガイ師範学校卒，75-08年バヤンホンゴル県教員，93年教育大国文学科修了，同県教育文化局指導主事，（証言50）
- S. ウネンボヤン：バヤンホンゴル県副知事（証言46），

P. ゴリグトバートル：バヤンホンゴル県知事（証言46），

公立学校教員

- U. ハダー：53年生，トブ県，遊牧民，教育大学師範学校卒，UB市シャビー学校教員，（証言31）
- G. スフバートル：53年生，スフバートル県，遊牧民，68-71年教育大師範学校在学，71-78年スフバートル県教員・校長，78-83年教育大生物学科在学，83-98年スフバートル県教員・校長，98年UB市第5学校教頭，（証言32）
- N. オユンハンダ：52年生，スフバートル県，遊牧民，67-70年教育大師範在学，70-86年スフバートル県小学校教員，79年教育大通信課程国語科修了，86年UB市第23学校教員，91年第84学校教頭，01年第33学校教頭，（証言33）
- Sh. ガバー：セレンゲ県，遊牧民，56年高校卒，56年モスクワ化学技術研修所，61年モンゴル国立大化学科卒，61年UB市教員・校長，90年第6学校に化学特修コース設置，現在第6学校教員，（証言34）
- N. バトバヤル：58年生，ホブト県，遊牧民，ナライハ通信教育訓練センター卒，76年教育大学助手，76-79年軍務，80-97年教育大技術家庭科教員，97年セトゲムジ総合学校校長，（証言51）
- 中西令子：79-94年数回モンゴル訪問，95年よりUB市に定住，それ以後第54学校日本語教員，著書・ホランの会編『モンゴルの風に吹かれて』，（証言41）
- チュルンバル：43年生，スフバートル県，遊牧民，教育大モンゴル語科卒，スフバートル県教員，同第2学校校長，現在第2学校教頭，“功劳教員賞”授賞，（証言12）

私立学校関係者

- L. ミジド：47年生，ザブハン県，65-70年レニングラード電気通信大学在学，70年国立大教員，72年国立通信情報技術大学創設，82年電気通信政策委員会委員長，95年アジア・スペース会社東アジア担当ディレクター，01年モンゴルIQセンター教員，01年ダルハン市に私立ナラン学校創設・同理事長，（証言28）
- U. デルゲル：41年生，バヤンウルギー県，遊牧民，国立教育大数学科卒，64-66年バヤンウルギー県教員，66-91年ダルハン市教員，93年ダルハン第19私立学校創設，現在同校校長，（証言37）
- ガルバドラフ（ガラー）：63年生，アルハンガイ県，獣医，国立大数学物理学部卒，85年トブ県教員，87-90年農牧業大学予科教員，90年国立教育研究所所員，93年私立エルデム学校教員，96-99年山形大学教育学修士課程在学，99年東北大学教育学研究科博士課程入学，02年帰国・私立新モンゴル高校創設・同校長，（証言27）

職業技術学校関係者

- J. ユラ：51年生，ザブハン県，遊牧民，74年国立大電気エンジニアリング科卒，74-87年トブ県ナライハ職業訓練学校教員，87-90年行政アカデミー在学，90年教育省技術職業教育局指導課長，94年以降UB市美術工芸カレッジ校長，（証言29・52）
- B. バラエサム：46年生，アルハンガイ県，遊牧民，68年国立大物理学科卒，68年通信教育専門学校教員，通信教育センター教員・副センター長，86-89年教育省職業中等教育部長，89-93年在ウクライナモンゴル領事館勤務，93-98年在モスクワモンゴル大使館勤務，98年-現在UB市食品カレッジ校長，（証言30）