

教育協力の高まりと今後の教育開発 - 基礎教育分野の開発調査から学ぶこと -

大 隅 紀 和

(京都教育大学名誉教授)

1. はじめに

日本の途上国における教育協力は、広がってきている。筆者は「高まる」と書きたいところである。なぜなら高い位置から広く世界を見渡して、適切な教育協力に取り組む。ぜひとも、そうしたい思いがある。

2003年11月、スリ・ランカに赴任している筆者の手元に、JICA 社会開発調査部から質問紙調査を依頼するメールが届いた。同国では、2002年11月から2年間の計画で取り組まれている社会開発調査「スリ・ランカ国初中等理科教育マスタープラン調査」(以下「マスタープラン調査」と記す)がある。これを対象に、その実情や評価に関する質問紙調査だった。

このマスタープラン調査は、個別派遣専門家の筆者とは別の取り組みであるが、同じ教育分野であるだけに、相互にある程度の関わりをしてきている。そして、この質問紙調査で筆者に回答を求められたことは、スリ・ランカ以外の国での教育協力、教育開発の実情の一端を知る機会になった。

よく言われるように海外で仕事をすることは、あらためて日本のことを考えることになる。教育協力の分野で言えば、日本におけるこの分野の専門家の養成が気になるところである。そこで本稿では、マスタープラン調査の一端を述べるとともに、手元にある資料と情報をもとに、日本の教育協力の広がりが高まりを考える。これまでの取り組み、そして現在の取り組みを概観して、今後の教育協力への取り組みへの対応を教育専門家の養成と資質という側面から検討してみたい。

2. 教育開発調査の案件

社会開発調査部からの質問紙調査の依頼文書でわかったことがある。それは表1に示すように、途上国における教育開発調査は、リストにあるものだけに限っても12案件、9か国になることだった。スリ・ランカにおける初中等理科の「マスタープラン調査」も、この表1にリストされている。

(1) スリ・ランカにおける教育開発調査

スリ・ランカでは、マスタープラン調査チームも、個別派遣専門家の筆者とともに1991年に日本のODAで完成している国立教育研究所(NIE)にオフィスを構えている。

筆者が赴任した2003年4月には、すでに調査チームはプロGRESS・レポート1をまとめていた。調査期間は、2002年11月から2004年11月までの2年間である。調査団長を含め11名の調査チームだった。現地側カウンターパートは10名で、総勢は21名になる。これに現地採用のセクレタリー3名がオフィスに常駐。さらに、私の知る限りでも2名の日本人が臨時採用されて調査活動に加わった。これらをあわせると、26名にもなる。現地採用のセクレタリーは、後に1名増えて4名となっている。

さらに調査活動の必要に応じて、カウンターパート以外にも現地コンサルタントが雇用されているから、少なく見積もっても30名を超える人たちが、この調査活動に参画している。

表1 JICA社会開発調査部による質問紙調査の対象案件

1. インドネシア国地域教育開発支援調査〔フェーズ1〕
2. インドネシア国地域教育開発支援調査〔フェーズ2〕
3. タンザニア国地方教育行政強化計画（フェーズ1）
4. タンザニア国地方教育行政強化計画（フェーズ2）
5. ガーナ国技術教育計画開発調査
6. ミャンマー基礎教育改善計画調査
7. マラウイ国全国スクールマッピング・マイクロプランニング
8. マラウイ国全国地方教育支援計画策定調査
9. ベトナム国初等教育セクタープログラム開発調査
10. ヨルダン国デジタル教材開発調査
11. セネガル国子供の生活環境改善計画調査
12. スリ・ランカ国初中等理科教育マスタープラン調査

(出所) 2003年11月の質問紙調査説明文書

このような状況は他の国での教育開発調査に、そのまま当てはめられないかも知れない。しかし、ある程度の想定はできるだろう。表1にリストした他の8か国でも、同じような規模で取り組まれてきたと仮定すれば、およそ100名の日本人専門家と200名くらいの現地側専門家、あわせて300名くらいが教育開発調査の仕事に加わっていると思われる。これは、長く日本国内の教育分野で働いて来た筆者のような一教育専門家からみると、たいへん大きな規模の取り組みである。

(2) パイロット・スクールの選定

ところでスリ・ランカのマスタープラン調査は、調査チームが現地調査の結果を最終報告書に取りまとめるのが、契約業務のアウト・プットである。これは、従来の社会開発調査と同じだろう。ただし大きな特色として、現地でパイロット・スクールを選定し、各学校でのプロジェクトに取り組んでいる。これは開発調査の一環として特定期間にわたって、各学校において自主的に設定した現実的な教育実践計画に取り組むものである。

筆者が赴任した時点では、すでに調査チームによってパイロット・スクールの選定が進んでいた。これに応募した学校は、100校を越えたということだった。そのなかから25校が選ばれ、6月には各校から2名の参加者を招いて、一回目の2日間セミナーが開催された。つづいて8月には各校から4名、合計100名の参加者を得て二回目となる4日間セミナーが開催された。

これらのセミナーは調査チームが主催するものだったが、筆者も部分的にプログラムを担当することになった。参加者たちに理数科教育の動向についてのショート・レクチャーを行い、さらに理数科教材の演示実験を見せたり、試作活動にも取り組んでもらった。

(3) パイロット・プロジェクトの進捗

教育分野の社会開発調査活動に、この事例のようにパイロット・スクールを設定して、各学校がプロジェクトを実施することは、必然性があるし、画期的なことでもある。JICAの事例としては、表1のリストにもあるインドネシア国地域教育開発支援調査がある。こ

の案件が好評だということから、スリ・ランカでも実施されることになったと聞いている。

別の角度からも、この種のアプローチは、必要である。たとえば、ながくユネスコで活躍している菅野(2002,75頁)は、つぎのように指摘している。

いまや教育思潮が上から下へ与えられる学校教育中心の考え方から、自発的生涯学習へと教育の意味が変化してきている。学習者を中心にした教育理念の変化は、先進国から途上国へ「与えられる援助」から、公平な世界をつくるための「国際教育」に、さらに住民参加型の協力事業、途上国政府および住民による事業の「所有権(Ownership)」の強調へと進んでいく過程と重なる、と述べられていることに集約できる。

スリ・ランカでは、教育省のもとに8つの県教育局(provincial department of education)、94のゾーナル教育局(zonal education office)そして300の地域教育局(divisional education office)がある。これらの管理のもとに、約1万校の公立学校がある。このような教育行政体制は、多くの途上国でも、また公立小中学校と高校あわせて約4万校を数える日本でも、あまり変わらない。

途上国において協力支援活動として上部機関から財源投入すると、ややもすると各学校に財源が到達するまでに、不透明な事態を生じかねない。そこで教育行政機関の了承を得るのは当然ながら、各学校が自主的で主体的にプロジェクトに取り組む財源を直接に交付する行き方は、そのままダイレクトに効果を発揮するものと思われる。

したがって社会開発調査においてパイロット校を設定して、各学校がプロジェクトに取り組むことは、プロジェクト財源を各学校が自由にハンドリングできる画期的な行き方であり、まさに所有権(Ownership)を発揮するという志向を現実にするうえで有力な手法

のひとつであるにちがいない。

しかし、これを成功させるためには、基本的な枠組みが前提になる。スリ・ランカで行われた各パイロット校への財源供与は、約100万円とされる。それについて、さらに約30万円が交付されることになっていると言われる。これは、おおざっぱに見積もって、この国では一校長のほぼ10年間の給料に相当する。日本の生活感覚で言えば、1億円にも相当するかと思われるほど、きわめて高額なものである。

パイロット校に手をあげたものの、選定されなかった近隣校との間の摩擦なども含めて、現地の状況や各学校に与える好悪さまざまなインパクトや悲喜こもごもの事態を生み出すかも知れないと想定するのが、当然ではないだろうか。

3. パイロット・プロジェクトの発想、計画、進捗

筆者は、これまで多くの教育財団の研究助成を受けた経験がある。また、大学を退官したいまでこそ公表できるが、大学・研究機関向けの最も採択率の厳しい文部省(現・文部科学省)の科学研究助成金の審査もしてきた。筆者の専門分野は教育工学、科学教育分野だった。計画調書の審査時期になると、それらの分野の研究計画書がそれぞれ机の上に山積みになる。その一つひとつを慎重に審査するのは、たいへん骨の折れる、また疲れる仕事だった。

(1) 開発調査とパイロット・プロジェクト

スリ・ランカでは各学校の校長と教師たちの圧倒的多数は、いまだに情報化社会の恩恵には浴していない。世界の教育の動向や新思潮には、ずいぶんの距離がある。それよりも校長や教師たちには、日常的に深刻な事態に直面しているのである。たとえば約1万校の公立学校では、都市部を除いてトイレが無

い。あるいはあっても不十分。手洗いや飲み水の給水が無い。教室間のパーティションが無く、隣のクラスで授業する教師の声が、そのまま聞こえてくる。机や椅子は老朽化していて使いにくい。黒板はモルタル壁か板切れにペンキ塗り。それもたいいヒビが入っていてまともに使えない。

電気が来ていない学校が約半数（46%）、電話回線が無い学校は8割を超える（約85%）と言われる。そのような状況のなかに、校長給与の10年分の現金が来るとなれば、どのようなことになるだろうか。なんとしても、これを獲得するために、ありとあらゆる努力がされるに違いない。その証拠に、調査チームが各パイロット校に提案させた研究計画リストは、ひとつの学校で10も20ものプロジェクトを記述してきたという。これを開発調査のわずか半年や9か月の期間で取り組むのは、不可能である。不可能なことに取り組んでも、成果をあげることは覚束ない。

研究計画を審査する立場からは、せいぜい1プロジェクトか2プロジェクトに絞らなくては、とうてい成果は期待できない。それにもかかわらず各学校の申請計画を尊重するという立場から、なんでも受け入れる。となれば投入される財源は、果たしてどうなるだろう。これは常識以前の想像力の問題である。

また、そのような総花的な取り組みが、25校以外の多くの学校に参考になるような取り組みになるとは、とても思えない。さきに紹介した菅野も指摘するように、もちろん所有権（Ownership）は尊重する。しかし政府開発援助（ODA）で日本国民の税金を使っているのである。当然ながら日本国民への説明責任がある。

このような状況を見るにつけても、基礎教育分野への協力活動には、ある程度の見識というか、しっかりした助言体制が必要になる。ここで社会開発にたずさわる専門家の資質、経験、見識が問われる。

2002年のカナナスクス・サミットで、日

本が発表した「成長のための基礎教育におけるイニシアティブ」（BEGIN: Basic Education for Growth Initiative）⁽¹⁾で代表されるように、これからの教育協力は基礎教育分野を主要な対象に取り組んでいくことになると思われる。そして社会開発調査の一環として、スリ・ランカの例のようにパイロット校を選定して、より具体的で現実的な実践調査研究活動が組み込まれる可能性が高い。

この傾向がつつくとすれば、開発調査活動として、その経費の少なくない部分が教育現場に投入されることになるだろう。これは一教育者としても、困窮している学校と教師を具体的に支援することになり喜ばしいことである。その反面、教育現場に不要な摩擦や混乱が生じることも深刻に懸念しなければならない。

(2) 望ましいパイロット・プロジェクト

途上国の学校の自主性と独自性を尊重したパイロット・プロジェクトを推進するには、その構想と前提条件を提示して、その参加校と慎重な議論する必要がある。具体的には、つぎに列挙するような基本的な行き方をする必要がある。

参加校に共通する問題と、自主的に取り組む教育実践計画を区分する。共通する問題には、調査チーム側から積極的な提案やアドバイスの必要になる。

参加校に共通する問題解決には、調査チームが機材の調達や工事費などの財源マネジメントをする。

参加校の自主的な教育実践計画は、1ないし2プロジェクトに絞り込む。いくら多くても、3プロジェクト程度が限度である。

参加校にダイレクトに交付する財源規模は、現地事情を十分に配慮したものにする。

筆者はスリ・ランカの調査チーム関係者に

対して、その努力には敬意を払いつつも、これらの点を指摘してきた。が、すでに契約事項であり、JICA 本部の了承を取り付けた規定の事項であるなどの理由から、なんら変更することはできなかった。しかし、今後における社会開発のパイロット・プロジェクトの計画と実施については、より慎重な構想と取り組みを望みたいものである。

パイロット校は、わずかに25校である。スリ・ランカには1万校の公立学校がある。マスタープラン調査の結果を踏まえて、つぎの段階として仮に100か校、200か校を対象に自主的で主体的な教育実践の取り組みを支援するとすれば、当然ながら交付できる財源は限られる。少額でも効果のある取り組みこそ望ましい。

4. 増える教育協力、教育開発のプロジェクトと専門家派遣

さらに2004年1月には、社会開発協力部から基礎教育分野におけるJICA 事業成果品

の収集作業の要請を受けた。これには、1990年以降の基礎教育分野のプロジェクトが、10か国12案件リストされている。表2は、それを再掲したものである。

(1) フィリピン大学での理数科教育プロジェクト

表2で、「8. フィリピン理数科教師訓練センター」とあるのは、少なからず筆者も関わりがあった。90年代初頭にフィリピン大学の広大なメイン・キャンパスに無償援助で理数科教師訓練センター(STTC)が完成している。従来から設置されていたフィリピン大学理数科教育開発研究所(UP-ISMED)に隣接した近代的な建物である。日本国内の大学や教育機関にも見られないような充実した施設設備を持っている。

たとえば4階建ての屋上には天文台が設置されていて、土日の夜間には天体観測会が開催されて大賑わいになっていたものである。大型の講堂は、理数科教育以外にも頻繁に大学の研究集会や国際集会にも活用されてきて

表2 1990年以降の基礎教育分野プロジェクト

国名	案件名	任国機関
1. インドネシア	初中等理数科教育拡充計画	教育文化省
2. エジプト	現職教員訓練(チーム派遣)	国立教育開発研究センター
3. エジプト	小学校理数科教育改善プロジェクト	国立教育開発研究センター
4. エチオピア	住民参加型初等教育改善プロジェクト	オロミア州教育局
5. ガーナ	小中学校理数科教育改善計画	教育省 ガーナ教育サービス
6. カンボジア	理数科教育改善計画	教育省 教員養成学校
7. ケニア	中等理数科教育教科プロジェクト	教育省、ケニア理数科教員養成大学
8. フィリピン	理数科教師訓練センター(SMEMDP)	フィリピン大学理数科教師訓練センター
9. フィリピン	初中等理数科教員研修強化計画	フィリピン教育省
10. ボリビア	学校教育改善プロジェクト	教育文化スポーツ省教師開発課
11. ホンジュラス	算数指導力向上プロジェクト	教育省
12. 南アフリカ共和国	ムランガ州中等理数科教員再訓練計画	ムランガ州教育省

(出所) JICA 社会開発協力部

表3 初中等レベルの教育開発関連プロジェクトおよび個別派遣専門家

	国名	プロジェクト	個別派遣専門家
1	バングラデシュ	小学校理数科教育強化 (04.4～09.3)	初等教育アドバイザー
2	カンボジア	理数科教育改善計画 (00.8～03.7)	初等教育改善
3	インドネシア	初・中等理数科教育拡充計画 (98.10～03.9)	
4	ラオス		官房長付き計画アドバイザー(教育)
5	ネパール		学校行政アドバイザー
6	パキスタン		識字率向上
7	フィリピン	初・中等理数科教員研修強化計画 (02.4～05.4)	企画調査(初等・中等教育支援)
8	スリ・ランカ		教員養成・再教育アドバイザー
9	タイ	教育用情報技術開発能力向上 (02.10～05.2)	
10	アフガニスタン		教育協力アドバイザー
11	エジプト	小学校理数科教育改善 (03.4～06.3)	
12	ブルキナファソ		環境教育
13	エチオピア	住民参加型初等教育改善 (03.11～07.10)	企画調査(セクタープログラム支援/教育)
14	ガーナ	小中学校理数科教育改善計画 (00.3～05.2)	教育政策/援助アドバイス
15	ケニア	中等理数科教育強化フェーズ2 (98.7～06.8)	
16	マラウイ		教育行政アドバイザー
17	ナイジェリア		企画調査(基礎教育)
18	セネガル		教育プロジェクトアドバイザー
19	南アフリカ共和国		チーム派遣「ムブマランガ州中等理数科 教員再訓練計画」教育プロジェクト調整
20	タンザニア		企画調査(教育セクタープログラム)
21	ウガンダ		教育計画指導(教育プログラムアドバイザー)
22	ボリビア	学校教育改善 (03.7～09.7)	
23	ブラジル		保健教育
24	ドミニカ		基礎教育システム強化アドバイザー
25	ホンジュラス	算数指導力向上 (03.4～06.3)	
26	ニカラグア		援助効率促進(計画的実施)貧困層の人的資本 への投資と教育の普及
27	パプアニューギニア		教育セクターアドバイザー
28	オーストリア		企画調査(中・東欧地域広域企画調査/医療・教育)

(注) は、先の表2にリストされていないプロジェクトを表す

(出所) JICA刊行「海外で活躍するJICA専門リスト」(2003年7月末現在)

いる。

物理、化学、生物、地学・環境、数学、初等理科、初等数学の実験・実習室、図書・資料室などが設置され、これらの研究室が完備して、快適な理数教育の研究と実践ができるものになっている。これらのレイアウトやデザインは筆者が20代後半に建設準備に加わり、30年以上が経過する京都市青少年科学センター（京都市、伏見区）をモデルにしたもので、とても使いやすい設計になっている。

これにプロジェクト技術協力として「理数科教育人材開発プロジェクト」(SMEMDP)が計画され、94年から99年まで5年間取り組まれた。まさに、JICAが本格的に初中等レベルの理数科に特化した取り組みをした最初のプロジェクトである。このSMEMDPプロジェクトには、5年間で長期・短期あわせて延べ約60名もの専門家の派遣が実現したのだった。

もっとも現在は、当時にくらべると教育協力の発想やJICAのスキーム、そして政府開発援助の基本的な考え方も変化してきているのは言うまでもない。

(2) これまでの基礎教育協力プロジェクト

表2にリストされているものは、SMEMDPよりは、ある程度は焦点化し小規模な取り組みになったものと思われる。正確な資料が入手できないために、推量するしかないが、かりにSMEMDPよりも7割程度に縮小されたとして、各プロジェクトには延べ40名程度の専門家が活躍してきたとするならば、表2の10か国の12プロジェクトで480名にもなる。

また、手元にあったJICA本部から定期的に送られてくる「海外で活躍するJICA専門リスト」から整理すると、これは表3のようになる。

さきの表1、そして表2、さらに表3の印で示したものでわかるように、2か国増え

て14か国でプロジェクト協力が実施されてきている。

(3) 個別派遣専門家

表3でわかるように、22か国に個別派遣専門家を送り出している。対象となっている国の数でいえば28か国になる。個別派遣専門家の数は、数え方によって多少増えるものと思われる。現地で「企画調査・地域開発」あるいは「村落開発」とされる業務には、初中等教育や基礎教育計画も含まれると想定されるからである。

少なく見積もっても、21か国に教育協力、教育開発のための個別派遣専門家を送っている。これらには筆者の知人が参画しているが、それは全体からみれば、ほんの一部である。もっとも筆者が多くのプロジェクトや個別派遣専門家の方たちに通じている必要はないし、またできることではない。新しい専門家の方々が参画されることは、おおいに好ましい。急速に新世代の専門家が各国の教育開発、理数科教育に活躍しはじめていることは歓迎すべきことである。

(4) シニア海外ボランティアと青年海外協力隊

この他にも、当然ながらシニア海外ボランティアの方たち、青年海外協力隊員の方たちが、ずっと多くの国で教育協力、教育開発に取り組んでいるのは言うまでもない。1995年から現時点までの9年間に、主として基礎教育分野に派遣されたシニア海外ボランティアと青年海外協力隊の人数は、表4に示すとおりである。75か国に約2千人の人たちが出かけて活躍してきている。

5. 教育協力、教育開発専門家の三世代

ここで、これからの専門家の資質や経験を検討するために、便宜的に専門家の世代区分

表4 基礎教育分野派遣シニア海外ボランティアおよび青年海外協力隊員数（1995年以降分）

(1) 地域別派遣人数

派遣地域	人数	派遣地域	人数
1. アフリカ地域、18か国	769名	4. 大洋州地域、9か国	304名
2. 北米・中南米地域、21か国	485名	5. 中近東地域、7か国	41名
3. アジア地域、16か国	335名	6. 欧州地域、4か国	13名

(注) 合計75か国 1,947名

(2) 分野別派遣人数(一部に、高等教育分野を含む)

教育分野	人数	教育分野	人数	教育分野	人数
1. 理数科教師	856名	6. 教育	51名	11. 教員養成	6名
2. 小学校教諭	365名	7. 技術科教師	45名	12. 高等教育	3名
3. 幼稚園教諭	221名	8. 視聴覚教材	23名	13. 視聴覚司書	2名
4. 視聴覚教育	144名	9. 識字教育	10名	14. 幼児教育	1名
5. 数学教師	103名	10. 視聴覚教材開発	7名	合計	1,837名

(注) 地域別および分野別派遣合計人数とは、大略のところ一致している。

(出所) JICA社会開発調査部からのデータ使用。

をしてみたい。

それは第一世代、第二世代、第三世代に区分できる。現時点の年齢でいえば、第一世代は、およそ50才以上。日本の戦後まもなくの学校教育を受けてきた世代である。教育協力には、私のように無手勝流で取り組んできた人たちが少なからず含まれている。そして現時点でも教育専門家として、現地で活躍する人たちも少なくない。

第二世代は、およそ40才以上。海外で大学院レベルの高等教育機関で国際開発関係の教育経験を持っている人が多い。たとえば国内では、外務省、文部科学省、大学教官、あるいは援助機関のJICA、JBIC、ADB、世銀、さらにはユネスコやユニセフなどの国際機関などで現役として、バリバリの活動をしている人たち。またコンサルタント会社や国際開発関係企業の中堅どころとして、多忙な取り組みをしている人たちである。第一世代にくらべて、国際開発の専門教育を受けてきているし、英語も達人の人たちが多い。

第三世代は、30才台を含めて、その前後。たとえば既に現地で活躍している青年海外協

力隊の隊員の方たち、あるいは国内外の大学や大学院で国際開発関係の勉強をしている若手の人たち、これから本格的に教育協力、教育開発の専門家を目指そうという人たちを指している。

ただし50才代、60才代の方で、はじめて教育開発に参画しようとする人たちは、年齢にかかわらず第一世代である。基礎的な教育に関する勉強が必要になるのは言うまでもない。途上国でダムや道路の建設をしていたからと言って、急には教育の専門家を務めることはできない。私たち教育の専門家が、発電所や港湾の建設ができないことと同じである。このことは念を押すまでもない。

もちろん、このような区分は私の勝手な便宜的な区分である。私自身は、第一世代の末席に連なっているだけに過ぎないが、このような区分をすることで、これまでの取り組み、そしてこれからの取り組みが論じやすくなる。今後、教育協力、教育開発の仕事に従事する人が増えるはずで、そのために本稿を書いている。当然ながら、私のような第一世代よりもより適切な効果的な取り組みをして

ほしいのである。

ここまで書いてきたように、第一世代の私は、30代後半になってはじめてのアジア経験をした。それがきっかけになって、国内で国立教育研究所（当時）その後の大学勤務めのかたわら、主として理数科教育分野の教育協力活動に取り組んできた。大学や大学院で国際関係や教育開発の専門教育を受けたわけではない。本職のサイドワークとして、ささやかながらの現場経験をにつけてきたのである。

多少の違いはあるにしても、第一世代の人たちには、この種の共通性がある、と思われる。もちろん私以外にも多数の方たちが活躍してきた。たとえば水越敏行、菅井勝雄、そして筆者が編著者になって以前に刊行した『アジアで学んだこと、考えたこと』（明治図書出版、1987年刊）には、そのような第一世代の人たち105名のリストが掲載されている。主としてJICAの理科等教育協力活動事業として、1960年代後半から80年代前半の時期に、アジア地域を中心に各国の理数科教育や視聴覚教育分野で活躍した人たちである。このリストは、ほんの一部の人たちをカバーしているに過ぎない。国連機関、とくにユネスコやユニセフ、あるいは国連開発計画UNDPなどで活躍してきた人たちは多いはずである。したがって少なくとも、この数倍以上の人たちが第一世代に相当する。

6. 教育専門家に望まれる資質と経験

もちろん時代は変わった。ここまで述べてきたように教育協力、教育開発の高まりがある。これから活躍すべき多数の第二世代、第三世代の人たちを必要とすることになるだろう。第一世代のうちでも、筆者が大学勤務のかたわらに取り組んできたような無手勝流の取り組みはもはや通用しない。

これからの教育専門家に望ましい資質や経験について列挙すれば、恐らく数多くの事柄

になると思う。また人によって、強調する事柄も変わると思われる。つぎに述べるのは、筆者が落とせないと思う事柄に限定している。

(1) 教師の経験

望ましい条件の一つは、日本国内で教師の経験を持っていることである。教師が何に喜びを持ち、何に苦しむのか。どのような支援を望むのか。劣悪な環境や条件のもとでも、優れた教師はどのような取り組みをするのか、良き同僚や優れた校長の役割など多彩な事柄を教科書ではなく身をもって経験する。

(2) 日本の教育事情の認識

また、自ら教師の経験をすることを通じて、日本の学校教育制度を学ぶことができる。特に校内と地域の自主研修、そして教育委員会の研修プログラムの長所と問題点を学ぶことができる。日本の学校でも、教育思潮は革新的なものが語られる。しかし、意外に伝統的な枠組みが根強いこと。学校で教師が自由に教育実践するための財源不足の事態なども思い知らされることが少なくない。教師経験とともに、途上国で教育協力や教育開発に取り組む場合の基本的な視点となる。

(3) 学会と関連組織への参加

途上国の教育協力、教育開発にたずさわらなくても、専門職で活動するためには関連する学会や組織に積極的に参加し、視野を広めていることは、必須条件の一つである。教育活動は、ともすれば視野が狭くなり、独断的な考え方に傾きやすい。思考も行動にもバランスとバラエティを保つ必要がある。

自ら取り組んだ教育実践や研究調査を報告し、発表する場でもある。それらの経験が近い将来に向けていっそうの活躍の土台になる。筆者の知る限りでも青年海外協力隊員の人たちが書き残している多くの報告書がある。それらには、少し手入れすれば、十分に

学会で報告するに値するものが多く見受けられる。

(4) 得意な題材を持っていること

理数科分野で言えば、算数や数学に面白い課題を出して子どもたちと一緒に取り組んだり、ワクワクするような実験を演示して見せることができることは、決定的に重要である。言い換えれば、十八番（おはこ）の題材を持っていること。たとえ限られたトピックスでもよい。それを上手に子どもたちに楽しませること、である。

これがあると、何も無い途上国の貧弱な学校でも、子どもたちや教師たちから一定以上の尊敬を得ることができる。そしてそこから教育協力、教育開発の糸口が見えてくる。

(5) 教師としての喜びを自ら経験していること

以上の4つの事柄を一言にすれば、「教師

としての喜び」を経験していること、に集約される。筆者のこれまでの途上国経験で、最も絶望的な気分させられるのは、途上国では、「教師としての喜び」「教える喜び」を持たない教師が多いことである。そうして教師の給料や待遇は低い。それは、それで改善されなくてはならない。しかし、それでも教師を続けることができるのは、また教師を誇りに思えるのは「教える喜び」を味わうことができるからである。

最後に、表5に整理した事柄について、断っておきたいのは、次のことである。

このような条件は、人によってもっと別のものになる。これらの条件は、必ずしもすべて満たしていなくても良い。ただし教育協力や教育開発の分野で活躍しようとする限り、みずから生涯学び続けるという姿勢が基本になる。したがって、この程度の条件は、できる限り満足するようにと心がけていたいものである。

表5 教育協力、教育開発の専門家に望まれる資質と経験

項目	おもな理由
1. 教師の経験	1. 自分が、途上国の学校に勤務していると想定できる。教育・学習活動の基本的な発想に立つことができる。 2. 教師の苦勞と喜びを経験している。 どうすれば途上国の教師に教職の喜びを持たせられるか、教師の視点から考えることができる。 3. 諸条件の困難ななかで、何をするか。何が必要か、それがわかる。
2. 日本の教育事情の認識	自国の学校教育事情の動向と事情に通じ、検討を継続していることが、相手側から信頼を得ることになる。
3. 学会と関連組織への参加（日本国内および海外の教育関連学会、国際関連組織への参加活動と参加経験）	1. 日本国内および世界の教育の新しい動向と思潮に明るいことは、専門家として当然の資質の一つである。専門分野の知識と経験を広めることとなる。 2. 相手国の教育分野の関係者たちも少なからず海外および国際関連機関とのつながりを持っている。
4. 得意な教育・学習題材を持っていること。その題材について継続して研究していること。	1. 子どもたち/先生たちをワクワクさせる題材を用意し、実践できる。 2. その態度と行動が相手側に積極的に教育問題を考えさせ、一定の敬意を得ることにつながる。共同作業の土台になる。 3. 困難な状況でも、子どもたち先生たちを楽しく教えることにつながる。これは教育協力には欠かせられない。 4. みずから学ぶ題材を持っていることが望ましい教育協力を構想し、実践していくことにつながる。

7. おわりに

筆者の途上国での教育協力、調査研究の経験は、1977年にマレーシアでユネスコの国際会議に参加したことに始まっている。早くも四半世紀が経過する。それ以後、多くの国で短いながら教育協力に取り組んできた。それだけに教育専門家に望まれる資質と経験などと論じるには、忸怩たる思いがある。しかし、あえて今後の日本の教育協力、教育開発が、より多くの若い世代の人たちの活躍によって、より実りあるものになるように期待したい。その思いから本稿をしたためた。本稿は、JICA本部やJICAスリ・ランカ事務所の公式の考えや方針を反映しているものではないこと、これらをあわせてお断りしておきたい。

注

- (1) 国際協力機構(2003) または、外務省ホームページ「各国・地域情勢」のうちアフリカ「成長のための基礎教育イニシアティブ」など。

参考文献

- 菅野琴(2002)「教育とジェンダー」田中由美子・大沢真理・伊藤るり編『開発とジェンダー』国際協力出版会。
国際協力機構(2003)『日本の教育経験 - 途上国の教育開発を考える - 』国際協力総合研修所。