

ホンジュラス共和国算数プロジェクトの取り組み - 教育の質的向上を目指して -

西原直美・澤村信英

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

1. はじめに

1990年に開催された「万人のための教育世界会議」において「万人のための教育世界宣言 - 基礎的な学習のニーズを満たす」が採択されて以来、すでに10年が経過している。この会議では「学習」の大切さが認識され、教育の質の重要性が議論されていた。それにもかかわらず、その後の10年は教育の量的拡大を最優先してきた傾向がある。2000年にダカールで開催された「世界教育フォーラム」では、より一層、教育の質の重要性が叫ばれ、「ダカール行動の枠組み」にも織り込まれている。これらの会議を通じ、基礎教育の普及が理念から具体的な政策目標になったものの、協力の内容や方法についての議論は、ほとんど行われていない。正確に言えば、援助手法についての合意事項はなく、各援助関係機関に任されているのである。

教育は相手国の文化や慣習と深く関わっているものであり、外国人が教育内容や方法に口出しすべきでないという考え方は、伝統的に日本の国際協力を支配してきた。基礎教育完全普及を目指しての国際貢献が求められた日本が、無償資金協力による小学校建設を推進してきた理由の一部には、この考え方と関係がある。学校を建設することによって教育へのアクセスを容易にするという方法は妥当とも思える。

1993年から5年間協力したフィリピン初中等理数科教育向上パッケージ協力を始めとし、1997年以降、インドネシア・カンボジア・ケニア・ガーナなどにおいて、それぞれ手法は異なるが、初中等理数科教育の質的改善を目標とした協力が行われてきた。このような日本の基礎教育協力は、着実に新しい芽を伸ばしつつある。

現在、国際的な開発援助の指針とされているのが、OECD 開発援助委員会(DAC)で採択された「新開発戦略」である。ここに、2015年までの初等教育の完全普及が開発目標として示されている。この目標設定に日本が主導的役割を果たしたのは周知の通りである。就学率向上を目指して学校建設を行い、機械的に一律に教育の量的拡大を進めたとき、女性、少数民族、障害者など社会的弱者は学校教育の機会を平等に享受できない可能性がある。DAC 新開発戦略では、基礎教育普及の第一の対象は、社会的弱者であるべきことを明確に示している。また、教育の普及を支える要因は、教育施設の整備も含まれてはいるが、教員の質の向上や最適な教育内容の提供などである。各途上国の全体的な教育開発を見据えて、多様な戦略を採用の必要があると強調されている。

このような開発戦略を進めていくとき忘れてはならないのは、就学率の向上や中途退学率の低下など、定量的指標ではその

成果あるいは効果は測りきれないということである。もちろん、今まで、あるいは今でも多くの日本の教育援助に関する報告書の内容が、その実績を披露する際に学校建設のために供与した金額、日本人専門家派遣人数などの投入量に依存しており、肝心の効果については判然としない。基礎教育普及の成果は、少数民族言語による教材の開発、女性の視点に立ったカリキュラムの再編、指導方法、子どもとの良好な関係などの視点を含めた教員研修の実施など、教育協力のプロセスにしか見えてこないものが多いからである。

ホンジュラスにおける日本の協力による算数プロジェクトは、その投入された資源は、金額面では大規模なものではないが、教育の質の向上を本格的に目指した点で、1991年に開始されたことからわかるように、この分野で草分け的なプロジェクトであり、その経験について記録を残すことは将来の類似のプロジェクト形成に寄与するものと考えられる。筆者の一人である西原は、青年海外協力隊員として1991年から1997年までこのプロジェクトに従事した。本稿ではホンジュラスの算数プロジェクトについて、第1フェーズ(1991~1996)および第2フェーズ(1997~2002予定)の経験を報告し、質の向上を目指す国際教育協力について一考察を行うものである。

2. 算数プロジェクトの計画枠組み

(1)概要

中米に位置するホンジュラス共和国は、一人あたりGNPが740米ドル(1998年)で

あり、中南米諸国の中では経済開発が最も遅れている国の一つである。教育事情は小学校純就学率が約88%(1994年)と比較的高いものの、平均就学年数3.5年の例でわかるように、低学年の留年退学率が問題となっている。地域格差も大きく、都市部の学力テスト結果が農村部のそれより10%低いこと、都市部5%に対し農村部67%という複式学校の割合からも伺える。授業日数200日に対する平均授業日数は110日、その原因が教員の欠勤や無計画な教員研修の実施であることから、小学校現職教員の質の改善、カリキュラムの適正化、地方教育(複式学級)の改善などが課題とされていた(国際協力事業団、1995)。

同国の算数プロジェクトは、1991年より6年計画で進められた青年海外協力隊グループ活動で、初等科算数を通して教員の資質の向上を図り、教員の研修システム整備を支援するものである。具体的には、現職小学校教員研修(基礎知識と指導技術)、フォローアップ(授業観察・公開研究授業・研究会など)、教育内容の整備、教員の算数教育改善グループ作り支援、などの活動が含まれる。

その特徴は、教育支援のターゲットを現職小学校教員に置き、その基礎知識や教授法の改善を行うことによって算数学力を高めるという最終目的を達成しようとしたこと、協力隊員のグループ活動(6年間で35名の協力隊員投入)により支援の継続性(フォローアップ)を重視したこと、および現地教員の組織づくりを通して活動の主体を相手国側に置いたことにある。

(2) 事前の調査と分析

日本のNGOが教育分野で支援を行う課題として、赤石(1997、2頁)は「個々の事業の成果を測ることができないまま、ずるずると支援が続いたり、特定の地域への密着度が高くなるに連れて、客観的な判断が見失われ、プロジェクトの引き上げ時が見えなくなってしまう」ことを第一に挙げている。これはNGO活動に限らず、特にソフト面重視の教育協力が陥りやすい問題である。途上国の要請や目前に迫る現状の中から、課題を的確に把握し、その原因を追究し、それに対して何ができるか、どのようなアプローチが最も効果的か、支援の目標をどうするのか、具体的な指標を考えながら事業を組み立てていく、このプロセスを省略してしまった結果、上記の様な悩みを抱えてしまう。

本算数プロジェクトでは、次の4項目に留意し、事前の教育部門全体の調査分析を行い、その結果をプロジェクト形成過程に多く取り入れ、当初計画の策定を行っている。

中等、高等教育において初等教育の基礎知識が十分でないことが内容習得の障害になっていることから、対象レベルと教科の絞り込みを行う。

教師の能力や、授業技術に問題があることから、基礎知識のみならず、教授法の研修にも力を注ぐ。

講習時の理解度と授業のうまさは必ずしも一致しないことから、授業観察等フォローアップに活動の重点を置く。

継続的・計画的活動ができなければ現場に活かされる指導が難しいことから、協力隊員のグループ化し長期的取り組みを

可能にする。

(3) プロジェクト・サイクル(評価手法)の導入

算数プロジェクトの活動計画書は、歴代の教育分野における個別協力隊員の経験の分析、教育省が行った学力検査結果、就学率・退学率調査、児童数・教員数などの分析をもとに作成されている。目的は、「教員の資質の向上と研修グループづくり支援を通して、初等教育を改善する」、実施期間は、「新しい教授法によって学習した子どもが初等教育を修了するまでを考慮しての6年間」という設定である。

しかし、当初の立案計画にはプロジェクト・サイクル・マネージメント(PCM)の観点が欠けていた。そのため、プロジェクト開始後に、隊員の増配による対象地域の見直し(8県10地域)や、セミナーの内容及びレベル・質の統一(1講習30時間、8分野)などの改正を余儀なくされている。

なにより、「評価指標の設定」不備は大きな問題であった。何を以てプロジェクト目標達成とみなすのか、すなわち現地の人々自身が教育改善を目指して持続活動を行っていける - 「支援打ち切り」の判断材料が明確でなかった。開始後の改正で、プロジェクトの達成目標として、行政的保障のある教員研修グループの指導者養成目標(講師、指導助言者、グループリーダー)やカリキュラム・学習内容の改善を含めた教材の整備目標が設定されてはいるものの、学力の動向を測る指標(年度末には学力分析テストの実施により、プロジェクトグループと対照グループの結果の比較分析は行われてはいるが)、あるいは就

学率・退学率などの評価指標は設定されていない。算数プロジェクトは6年の経過をもって終了、活動評価が行われ、第2フェーズへの展開となっているが、プロジェクト評価を大変困難なものにした第1因子は、評価指標の不備である。

また、「活動の主体」も明確に認識されていない。教育省初等教育局と国際協力事業団ホンデュラス事務所間の協約に基づいてプロジェクトは開始されたものの、4年ごとの大統領選挙による人事異動等のあおりで、主体がどこにあるのか、明確にされないまま進められている。その後、地元教員（カウンターパート）の参画、教員主体のプロジェクト展開を推進したということもあり、協力隊員間にさえ主体の認識がばらついている。

さらに、投入資金の設定も曖昧である。本プロジェクトの投入財源のほとんどは教材作成に向けられているが、教材作成部数の計画性の甘さから年度途中で教材の増し刷りを行ったり、地域で教材の取り合いをしたりという問題が生じている。計画的な財源の枠組みに基づいて投入資金の配分が行われていれば、防げる問題である。

このような問題が、PCMの観点に基づいた計画立案によって改善されるとの指摘から、算数プロジェクトでもPCMを途中導入している。現状把握、戦略性のある計画立案、事業修正などに役立っている。

（４）組織的活動

算数プロジェクトの活動は、8県10地域で展開されている。その活動内容・方法は一様ではない。大きな地域格差、特に都市農村間の格差を考慮し、各地域のニーズ・

実情に促した活動の展開が為されている。たとえば、中都市部では学期期間中に（学校施設の不足から学校二部制が採られており、午前就業の教員に対して午後のセミナーを行う。講習内容を即授業に活かせるため効果的）、大都市部では休暇中に（多くの教員が副業を持って働いているため学期中は受講者が集まらない）主としてセミナーを開くなど、セミナー開催期間を実情に合わせて決定している。また、セミナーの内容も、農山村部では複式学級における自主学習を目指した教授法に、都市部では子どもの意見を取り入れた授業の進め方などに重点の置くなど、一様のもを提供していない。

これら、各地域のニーズに最適な活動内容や方法の採用は、情報収集と比較検討の上に成り立つもので、その役割を果たしているのは、算数プロジェクトの場合、各地域の代表者から成る中央会議である。本中央会議は、各地域の活動状況の交流及び検討、地域と本省行政局のリンクなどの役割を果たしており、上記のような活動修正はここを通して実現したものである。

最も大きな軌道修正は、1995年から行われた教育省教員研修システムへの参画である。1991年、USAIDの資金援助で教科書の全国児童への無料配布の計画から、教育省教材作製部からの依頼が発端となり、算数プロジェクトでは教材（学年別児童用練習問題帳と教師用指導書）の作成を開始した。その後、教育省内では計画立ち消えになったものの、算数プロジェクト内では作成を継続した。1994年、教育省から算数プロジェクトが導入している教授法に基づいた練習問題帳（1994年1年生用、1995

年からは1,2年生用)が全国児童に無料配布された。教育省が教員にとっては新しい教授法の研修を実施しなかったため、無料配布の教材は十分活用されず、現場の教員の混乱と不満が大きくなるなどの問題が起こった。そして1995年、教育省初等教育局の教員研修システムへの参画に至る。しかし、教育省研修システムに参画した後も、プロジェクト独自のセミナーは継続された。教育省の研修システムは月二回(約8時間)単発、それに対して、算数プロジェクトのセミナーは、1分野30時間で実施される。内容の定着には十分な時間の確保が必要であるという判断からであるが、これらの検討は前述の中央会議で行われており、軌道修正と維持に大きな役割を果たしている。

中央会議自体も見直しが進められ、1993年から構成メンバーが地域教員グループの代表者と協力隊員となった。これは、活動の自立発展性を目指した住民参加の必要性と指導者養成の成果により実現したものである。

(5) 日本での研修実施

青年海外協力隊は協力事業の充実を目指してカウンターパートを海外技術研修員として推薦することができる。海外技術研修員は、地方自治体の国際交流事業において約10ヶ月間の本邦研修を受ける。

隊員グループ活動は個別活動と比較して、多様な知識や技術・経験を提供できるという利点がある。しかし、制約された時間と語学力の中で伝達できるものは限られている。それを点と表現するならば、その点の技術・経験を線で結び、面となして

いかなければ、住民主体の自立的活動にはつながらない。教員研修グループの人的資源の充実を目指して、算数プロジェクトでは研修員制度を活用している

しかし、一般に海外技術研修員制度に対する評価は高くなかった。それには次の二つの理由がある。第一は人材の流出である。協力隊員の派遣先は公共機関が多い。公共機関は一般に民間より待遇が悪いため、日本で高い技術を習得してきた研修員が民間に流出してしまう可能性が高い。しかも、一般に協力隊員の派遣期間は2年間である。人材の選出、海外技術研修員推薦手続き、研修期間を計算すると、カウンターパートが研修を終えて帰国した時、共に活動する日本人カウンターパートはいない。この状況が人材流出度を高くする。第二の理由は、研修成果が低いことである。英語以外を母国語とする研修員の場合、日本の研修機関における対応が困難で、一通りの研修プログラムを遂行していくか、あるいは律儀な日本人と責任感に燃える研修員が摩擦を起こしノイローゼに陥ってしまうかである。どちらにしても、期待された技術や知識の習得は難しい。

このような問題に対し、研修中は日本の研修機関と連携し、ニーズに見合った研修プログラムの構成に関わる、帰国後は、研修員の習得技術や知識を活用するなど、算数プロジェクトではグループ活動の利点が生かされている。6年間で送り出した研修員は16名、地域あるいは中央会議で活動の推進者となっている。

3. 活動の特徴

(1) 住民参加と意識の変革

全国規模の研修を推進する際によく採用されるのがカスケード方式、すなわち、中央において指導者講習会を行い、その受講者がさらに地方に散らばって講習を行うことによって、講習内容をより効率的に浸透させていく方式である。この方式は経済面、時間の面でも合理的であることに加え、研修内容の理解度を大きく左右する受講者の意識変革が効果的に行われるようである。すなわち、受講者は彼ら自身が将来の指導者になるがゆえに受身ではあり得ず、能動的に講習会に参加するからである。ところが、この方式で期待されるほど成果が上がらないことがある。それは大抵の場合、最終段階の対象者である教員に対する講習が義務制で授業を返上して行われ、受講者にとって受けさせられる研修となるからである。

算数プロジェクトの講習会は、自発的参加を原則としている。しかも、日当、旅費などは支払われない。したがって、講習会への参加という段階で、受講教員の教育改善への意識は高い。さらに、これらの受講教員が指導者の立場に立つ時、受身の立場から推進者の立場に変わり、「何とかしなければならない」という更に大きな意識の変化が現れる。日常接している様々な問題に対して、解決のためのアイデアが生まれ具現化した例もいくつかある。

たとえば、保護者参観授業の実施である。ホンジュラスには、授業参観という習慣（行事）はなかった。そこに、個人が持つ教育経験を共有するという目的で公開研究授業を導入した。さらに、意識の高い教員の「保護者の理解や協力の有無が教育の

実現に大きく影響を及ぼす」という意見が後押しし、保護者参観授業の形となって現れている。

このように、途上国国民主体の教育開発が持続的開発のために不可欠であることは、今や多くの国際協力に関わっている者が認識している。しかし、課題意識を持ち途上国支援に着手するとき、成果を追い求める余り、気負いが生まれてしまう。その結果、時間の制約もあり、支援側主導の教育開発に陥ってしまいがちであるが、相手側の参加の態勢が整えば、課題解決のアイデアの宝庫を手に入れたも同然で、支援者がすべきことはその具現化への協力だけである。

(2) 授業の質的向上をめざす講習

教育の質を問う時、教育の実施者である教員の質がまず第1である。質の高い教育の実現に教員の立場からアプローチするとき、教員が十分な知識と高い技術、そして豊かな経験を身に付けること、そしてそれを授業で活かすことを図らなければならない。その教員による質の高い教育実現を支えるのが、教材、教育施設であり、それら教員、教材、教育施設のベースを掌るものが教育行政と言える。

教育の質的改善を教員支援に求める声は高い。なかでも、赤石（1997、52頁）は「教員支援は、教育内容を地元の今日的なニーズに合わせたり、より貧しい人々への教育の浸透や工夫を図ったりする上で、緊急的な課題になっている。地元の教員（公教育の正規教員に限らず）こそ、本来的な意味の教育の実施者である。そのためにも、教員の生活保証、教育研究（授業研究や教

材作成など)他の事例を学ぶための研修・交流といった分野での支援を重視したい。」と述べている。一般にそれは、講習という形で進められる。そして講習を進める場合、陥ってはならないのが、みかけの効率性への依存である。講習事業の報告の際、よくセミナー実施回数、受講者数(時数)、受講率、まれに成績などの数字が並ぶ。その高さをもって評価となすかのごとくである。しかし、講習は何のために行うのかという目標に立ちかえる必要がある。講習を通して十分な知識と高い技術を身に付けること、これが第1段階の目標ではあるが、最終的には、身に付けたものを活かして授業の質を上げる、さらに子どもの成長が促進されることが目標である。したがって、講習の実施には目標達成度を第1に考慮し、時には効率性を後回しにした木目の細かい対応をとらなければならない。

講習の対象者をみると、教員養成校学生、行政官(校長等学校管理職も含む)そして現職教員など様々である。新規の教師教育すなわち教員養成校における講習は、近い将来教員になる若い学生の思考の柔軟性と新しいものに対する高い定着度から、最終試験の結果は高い。ところが、卒業生の教員就職率が高くなく、実質の目標達成度は低い。管理職を含む行政官に対する講習も、高学歴の人たちだけに、成績は教員に比較すると良いが、どこまで授業の改善にかかわれるかという疑問が残る。それに対して、現職教員は、日々教室で子どもたちと対峙しているため、高い問題意識とニーズを持っている。研修の目標達成の鍵を握るのは、受講者の能動姿勢である。その点、我がクラスに帰れば能動であらざるを得

ない現職教員は、セミナー評価項目の内、成績はともかくとして参加態度の評点は非常に高い。以上のようなことから算数プロジェクトでは、講習対象を主として現職教員に置いている。

講習内容は、算数科7分野(自然数、小数、分数、幾何、幾何、量と測定、数量関係と統計)そして指導技術を加え計8分野(ただし、指導技術に関しては算数科7分野とリンクさせる形で講習、それぞれ講習会テキストを使用)とし、1分野30時間講習となっている。30時間の講習となると、就業期間中に授業を中止するわけもいかず、逆時間制(午前就業の教員に対しては午後講習など)週末、休暇中講習などの形で実施されている。いずれも、教員の休み返上という犠牲を払ってのことである。短時間講習の場合には、章別や課題別、学年別セミナーとして対応されているが、主流にはなっていない。論理的・体系的な算数知識が不足しているホンジュラス小学校教員に基礎知識の定着を図るため、分野別30時間講習の原則が確保されている。

(3) 組織作り

「何と言っても、やる気のある教師にかなうものはないらしい。教育に対する援助はインフラに片寄りがちであるが、インフラへの投資額と児童の成績とは何の因果関係もない、ということは私の経験でも明らかである」(伊勢崎 1997, 212 頁)。このようなやる気のある教員というのは残念ながら、どこの世界でも一部である。重要なのは、その一部を普遍化し、大勢の「受動」に負けないように強化し、大勢の「受

動」を一定のレベルの「能動」にまで引き上げることである。特に、裾野の広い小学校教員の世界においては、その強化・普遍化の作業が大切である。

フレイレ（1979、236～246頁）は、社会変革における組織化の重要性を説き、社会を変える主体はほかならぬ自分自信であり、自らの住む地域社会の実態を把握し、問題として捉え、その解決を図るにはどのように自分が行動しなければならないのか、そのためには同じ問題を抱える者が組織を作り、集団的に行動する必要があると述べている。算数プロジェクトにおいても、教員研修グループを組織し、さまざまな活動を通してグループの自立を図ろうとしている。

日本の学校現場では、当然のこととして行われている校内外研修、さらに自発的参加によるグループ研究などのおかげで、どの教員もある一定レベルの指導技術を身に付けている。ところが、ホンジュラスでは教員間の交流さえ極端に少ないため、子どもを十分参加させ生き生きとした授業を展開している先生と、机に座ったまま黒板に書いたものを静かに写さないといっでは怒鳴り散らす先生が隣り合わせ、という光景によく出会う。教員研修グループ作りは、教員間の交流の場を提供するという発想から始まっている。そして、知識・技術や経験を共有する交流グループから、やがて新しい事柄を勉強したり、抱えている問題の解決策を協議し、共同して実施するグループへと成長している。算数プロジェクトの活動：講習会、授業観察、公開研究授業、研究会、全国研究大会などは、このグループによって運営されていることが

らかなり自立的な組織となっていたと言えるだろう。

組織の自立に不可欠なのがリーダーの養成である。どのようなリーダーを必要としているかは、そのグループに何を求めているかに拠る。算数プロジェクトに対しては、知識・技術・経験の交流、共有、研究、問題解決などが求められている。したがってまず、講師養成特別セミナーにより、算数科指導の技術・知識の豊富なリーダー養成が図られている。次に、授業観察において指導・助言の力量を持つ助言者、最後にグループを取りまとめるリーダーの養成を段階的に行っている。各地域でグループリーダーを核にして、なんとか活動運営ができるようになるのは、プロジェクト開始以来3年半、プロジェクト期間の半分以上を費やしている。人材育成がいかに時間がかかる作業であるかを物語っている。

（４）講習のフォローアップ

教育分野に限らず、国際協力に講習・研修活動を採用している例は多い。しかし、講習は協力活動の端緒であり、講習後のフォローアップにどれだけ力を注ぐかに活動の成果は左右される。

受講教員は、講習会後に授業観察を受けることが算数プロジェクト講習における受講の原則とされている。授業観察の目的は、セミナーで不足していた点をカバーしたり、日常的な疑問を解決したり、授業技術に関する実践を確認したりすることである。この授業観察を評価と捉え、避ける教員も少なくなく、自然と授業観察が継続される教員は絞られてくるが、このような活動を通して、授業が変わり、そして子ど

もが変わり、教員にとって受講する大きな動機づけとなる。受講者全員の学校を、クラスを訪問し、授業を観察する作業は地道で時間のかかるものだが、このフォローアップこそが講習活動の価値を生み出すものである。

(5) 教材の整備

教員による質の高い教育の実現を補助するのが教材である。算数プロジェクト終了時の達成目標に、「実行可能な学年別指導内容と時間数一覧表・教師用指導書・練習問題帳の作成」が挙げられているように、算数プロジェクトでも各種の教材を整備してきた。講習内容の理解を深めるためのセミナーテキストが第1に作成された。USAIDの支援による教科書の無償貸与が開始されたのは、1993年である。それまで教科書なしで授業を進めていた教員は、算数プロジェクトの講習を受けた後、セミナーテキストを教科書代わりに授業を開始していた。この実態を踏まえ、次に学年別児童用練習問題帳及び、教師用指導書が作成されている。さらに、教育現場の指導時間数と内容の系統性を考慮した年間指導計画が検討されている。

以上のように、整備された教材を見ていくと、ほぼ目標は達成されているように見える。しかし、教育省が定めるカリキュラムの改善にインパクトがないことは、根幹を残して枝葉に着手したようなもので、持続的発展はあまり望めない。質の高い教材整備、その事業のもととなるカリキュラムの最適化を何とかする必要がある。

4. おわりに

以上、教育の質の向上を目指した算数プロジェクトの草の根的、草分け的な取り組みを紹介した。草分けはともかくとして、「草の根」の活動としては非常に意義深い成果が生まれていることは明確である。算数プロジェクトの活動を通して、教員が変わり、授業が変わり、そして子どもが変わっている。被支援者であった教員が知識を身に付け、指導力と組織運営能力を身に付け、住民による住民のための活動が展開されている。その第一要因は何であったのか。鍵となったのは、「草の根」に徹した35名の協力隊員、かつひとつのプロジェクト枠組みに拠って組織化された指導者グループだと筆者は考えている。彼らは、一人ひとりが算数プロジェクトの地域リーダーとして地域住民のエンパワーメントと組織化の活動をしながら、かつ日々足を棒にして教室を回ることにより、地域住民のニーズを的確に把握してきた。しかも、統率の取れたプロジェクトグループにおける情報交換・議論などを通して、支援者側が陥りがちなプロジェクト主導に傾かず、あくまでも協同活動者の姿勢をくずしていないことである。

反面、算数プロジェクトの経験は、教育の質的向上を目指した協力活動の課題も示している。その第一は、経験豊富なアドバイザーの不在である。そのような人物が近くにいれば、国際教育協力の経験と専門知識が付加される。このことにより、算数プロジェクトが抱えた多くの問題は解決されたであろう。たとえば、PCMの導入、現状の把握、それに最適な戦略、そして見通しなどである。なにより、現地の教育行

政側との継続的な連携を可能にすることは、途上国の教育課題の根幹へのアクセスを可能にし、持続的な教育開発を実現する第一歩となり得る。

日本では、ハードからソフト中心の教育協力への移行が盛んに議論されてきた。

「顔の見える援助」の推進、そのための「人材の育成」が念仏のように教育援助関係の報告書に唱えられている。まさに、算数プロジェクトの実践と経験がそれを訴えている。的確なアドバイザーと指導者、協同活動の姿勢を崩さない人材の存在が大変重要な鍵である。最後に、フレイレ(1979、244頁)の言を紹介して本稿を閉じたい。

「指導者が自分の言葉だけを語ることができず、民衆とともに言葉を語らなければならない……。対話的に行動せず、自分の決定を押し付けて譲らない指導者は、民

衆を組織するのではなく操作するのである。彼らは解放もしなければ解放されもしない。抑圧するのである。」

引用文献

赤石和則(1997)「NGOの教育援助のあり方に関する研究 - NGOの教育援助理念及びプロジェクトサイクル分析を通して -」開発援助研究セミナー配布資料、財団法人国際開発高等教育機構。

パウロ・フレイレ(1979)『被抑圧者の教育学』(小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳) 亜紀書房。

伊勢崎賢治(1997)『NGOとは何か』藤原書店。

国際協力事業団(1995)「教育分野評価報告書 - ホンデュラス」国際協力事業団。