

【増刷版】

アフリカ地域教育（理数科）隊員 活動の調査分析プロジェクト報告書

平成 3 年 3 月

国際協力事業団
青年海外協力隊事務局

育派二

J R

01 - 2

ARY

アフリカ地域教育（理数科）隊員 活動の調査分析プロジェクト報告書

JICA LIBRARY



1096944(2)

23550

平成 3 年 3 月

国際協力事業団
青年海外協力隊事務局

国際協力事業団

23550

まえがき

青年海外協力隊事務局は、昭和40年に発足以来、アジア、アフリカ、中近東、中南米、大洋州地域の開発途上国へ1万人を越える隊員を派遣しており、特にアフリカ地域へは、すでに3,776人(91年3月末現在)の隊員を派遣しています。アフリカ派遣隊員のうち理数科教師の隊員派遣は13%の495人にのぼり、教育文化部門協力のなかで特徴的な協力形態となっています。

わが国の国際協力のなかで一部の大学、研究機関等への協力を除くと、この「理数科教師」隊員の派遣は基礎教育への稀な協力例であり、最大のODA供与国となったわが国において、今後これら基礎教育への協力はますます重要となる領域といえます。

青年海外協力隊事務局は、豊田俊雄東京国際大学教授を座長とし、中村均亜細亜大学教授、大谷宏日揮株式会社企画部次長を委員とする「アフリカ地域教育(理数科)隊員活動の調査分析」委員会を設置し、これまでの「理数科教師」隊員の活動からアフリカにおける理数科教育の現状と問題について、また、青年海外協力隊による理数科教育協力の成果と問題点について調査いたしました。

同委員会は帰国隊員の活動内容の聴取を中心として9回の会合を開き、また、ケニア、ザンビア、ガーナへの現地調査を実施して、その成果を本報告書に取りまとめたのであります。

本報告書には、青年海外協力隊による理数科教育協力の今後のあり方はもとより、アフリカにおける理数科を中心とする教育協力の今後の進め方についての貴重な分析と提言が数多く含まれております。青年海外協力隊としては、本報告書が青年海外協力隊のみならず他の関係諸機関にとっても有益な示唆を与えることと確信しております。

本報告書の取りまとめにあられた豊田座長および各委員の方々に深く感謝申し上げますとともに、活動報告等の協力をいただいた関係隊員および現地調査の際協力をいただいた関係者の方々にも併せて御礼を申し上げる次第です。

平成 3年 3月

国際協力事業団
青年海外協力隊事務局
事務局長 青木盛久

目 次

() 内は執筆担当者を示す。

序 章 要約と提言 1

はしがき

1. 本調査分析の要約 3

A. 「教育協力」として「理数科」活動のもつ意義 (豊田俊雄)

B. アフリカ地域理数科活動の問題点

—教師隊員の英語能力 (中村均)

—数学・理科教育の基本的問題 (大谷宏)

2. いくつかの提言 (豊田俊雄) 11

第I章 アフリカ諸国・教育の実態と基礎教育への協力 (豊田俊雄) . . . 15

はじめに

1. アフリカ諸国の発展と教育開発 15

1) 発展と教育

2) 伝統と西欧型教育

3) 教育開発上のジレンマ

2. アフリカ諸国の基礎教育(初等・中等教育)と教育協力 19

1) 8カ国教員のあげる教育の問題点

2) 基礎教育への協力

3) 学校インフラ整備への協力

3. わが国の教育協力と理数科教師の派遣活動 22

1) 教育協力の新しい方向

2) アフリカの文化風土の教えるもの

——開発教育へ

第Ⅱ章 受け入れ国政府の要請について (大谷宏) 27

1. 教育援助要請の一般的背景 27
 - 1) 就学率
 - 2) 政府教育支出
2. 各国の教育政策と理数科教師要請の背景 31
 - 1) ケニア
 - 2) ザンビア
 - 3) ガーナ

第Ⅲ章 コミュニケーション論からみた途上国への教育開発援助の在り方 43

—日本人の語学力と異文化接触の問題点 (中村均)

1. 英語による授業とコミュニケーション 43
 - 1) 任地の言語環境
 - 2) アンケートの実施
 - ①隊員 (活動状況) ②生徒 (授業内容)
 - ③生徒 (対日意識) ④生徒 (ニュース)
 - 3) アンケートによる調査結果
 - 4) 日本人隊員との懇談の結果から
ケニア・ザンビア・ガーナ
 - 5) 隊員の英語力をどう向上させるか
2. 異文化接触上の問題点 63
 - 1) 差異の克服 (任地の風俗・習慣や食糧・住居環境など)
 - 2) パニッシュメント
 - 3) サンタクロース的役割
3. 生徒たちの生活と意見 68
 - 1) 生徒たちの対日観
 - 2) 生徒たちのニュースへの関心度
 - 3) 日本人の先生とアフリカ人生徒の関係 (再検討)

第IV章 数学・理科教育協力の問題点 (大谷宏)	79
1. アフリカの理数科教育の特異性	79
1) BODMASと数学教育問題	
2) タンザニアの小学生の重力認識と理科教育問題	
2. アフリカ3国における理数科隊員の活動と問題点	84
1) 理数科隊員へのアンケート調査	
2) アンケート調査の集計結果	
A. 数学教育について	
B. 理科教育について	
C. 派遣校校長の理数科隊員への期待	

付 録 参考資料 (豊田俊雄・原田貴子ケニアOG)	99
・プロジェクト参加者	
・プロジェクト作業部会	
・理数科教師のリクルート状況	
・理数科教師派遣状況(ケニア・タンザニア・ザンビア・ガーナ)	
・理数科教師派遣状況(世界)	
・隊員が任国で問題と感じる点(ケニア・ザンビア・ガーナ)	
・担当科目と科目数	
・課外活動	
・わが国の二国間 ODAにおける教育分野援助の形態別配分	
・諸外国の教科書配布状況	
・参考文献	

序 章

要約と提言

序章 要約と提言

はしがき

わたくし達研究グループが協力隊事務局から依頼されたことは、理数科教師派遣活動について考察し、調査の結果、改善すべき面があるならば、その方途を提言としてまとめることであった。これまでアフリカへ派遣された青年海外協力隊員は、3,500 余名である。そのうち理数科教師隊員は13.4%であった。13.4%というのかなり多い数である。理数科教師 474名であり、この数には 30 余名の理科教師、数学教師は含まれていない。これは、異色な協力活動であると思う。わが国としては、ジョモ・ケニヤッタ農工大学や、タイのモンクット工科大学等への協力の事例はあるが、中等教育や初等教育のような基礎教育に対する協力例はほとんどない。言ってみればフォーマル・エデュケーションに対する協力という例は他にない。そういう点において異色であると言うのである。

たまたま1990年は国際識字年ということもあって、タイで極めて大きな教育開発会議があった（Jomtien, Thailand）。152カ国、1,500 人が集り大統領もケニアのモイ大統領をはじめ3人が参加するという、かつて例のない大きな会議であった。この世界会議の主要標題は“Education For All”であった。今までは一部のエリートのために教育が行われていたが、これからは For Allであり、一般大衆、一般庶民の教育が大切であるというグローバルな認識である。このような会議があり憲章が承認され、基礎教育への関心は最近とみに高くなっている。

わが国では、教育援助の検討会が設けられ、筆者は外務省や文部省などこの問題の専門家と研究を行うところがあった。20年の歴史のある理数科活動——中等教育への理科、数学の教育協力。それは「教育援助」検討会での筆者の主たる関心事でもあった。

さて、現在の理数科協力活動に欠陥があるならば、それを改善する必要がある。今後の活動について、事務局へ何らかの提言を申すべきである。検討の第一は理数科教師のような教育協力は、どういう意味を持ちうるのかということであり、フランスにおけるフランス語、最近のイギリスの援助にみられる英語教育に対し、「理科」、「数学」の分野における協力が日本にとって、どういう意義をもつかということである。そこでアフリカ諸国の教育の中で、わが国の理数科協力は、どういう意味を持つかということの考察を行った。（第I章）

2 番目は受入国側の問題であり、それぞれの政府の要請の背景や実態はどういうものであるのか。はたしてそれが本当に的確なものであるのかどうか。その国のこれからの人作り政策の中で、本当に良い選択であるのかどうか、という見地に立って調査を行った。(第Ⅱ章)

第Ⅲ章は、理数科隊員の英語力の問題である。隊員の教育用語(英語)についての自己評価と、生徒側の意見をそれぞれアンケートを行うことによって検討している。この重要な点は、校長や教師からもヒヤリングを行った。

第Ⅳ章は数学、理科教育のもつ問題点——いくなれば理数科教育協力の本体部分を考察している。アフリカの理科、数学教育の現状を調べ、アフリカの今後の発展にとって、理数科教育はいかなる方向をたどるべきかの検討である。

研究の過程で帰国理数科隊員に来てもらいその活動の経験を聞くとともに、我々は、隊員の報告書を読んで、問題点の理解につとめた。また、現地調査を実施することによって、理数科協力活動の現場の実態と、問題点を直接勉強する機会をもった。

以下の報告が、今後の輝かしい理数科隊員活動の前進に寄与できるならば、大変幸せである。

(豊田俊雄)

1. 本調査分析の要約

－理数科活動分析における主要な論点

A. 教育協力としての「理数科」活動

1. わが国は最大の援助国となったが、「教育」分野はまだ低い水準にある。
二国間 ODAのシェアでわが国の教育分野は 5.8パーセントであり、DAC平均（10.7パーセント）を大きく下まわる。（表序－1 参照）
2. JICAを主とするわが国の教育協力は、高等（理工系）教育、中等技術教育に集中しており、初等・中等教育、社会教育、教員養成など教育プロパーの分野の実績はほとんどない。（表序－2 参照）
3. 青年海外協力隊はこの間にあつてユニークな実績をあげている。同隊の30パーセント近くは教育案件であるが、特に「理数科」教師隊員派遣は先方教育省、教育機関の所掌するプロパーの中等教育への協力であつて注目すべき協力分野である。
4. 初等・中等段階の基礎教育は、本来第三世界の各国の自立と自助努力によつて形成されるものであり、各国の基本的価値に関わる点において協力のむつかしい分野である。
協力隊の理数科活動はこの点「理科」「数学」の教育という基本価値に踏み込むことの少ない教育協力であつて、第三世界各国の希望する需要にかなっていない。
5. 理数科活動は、わが国教育協力上の珍しい若樹であり DAC諸国のなかで遅れている教育援助を拡充するため、今後大きく育て上げなければならない。
経済大国としてわが国は、ときにグローバルなきびしい視線を浴びているが、今後のバランスのとれた国際理解をうるためには、従来のも（商品）輸出中心の姿勢にかわつて強力な文化交流が必要である。理数科隊員による教育協力はまさにその尖兵であり、橋頭堡である。
6. 理数科教師は、約その4分の3がアフリカに派遣されている。この10余年における累積数は 500名を越える大規模なものである。（表序－3 参照）

7. アフリカは長年にわたって西欧の植民地であった地域であり、各国の教育制度や内容はその宗主国の影を強く宿している。英語・仏語などの教育用語一つとってみればそのことは明白である。
- アフリカ人の心情にも長い間に培われた西欧文化への尊重、尊敬の念があり西欧風な価値基準がある。——こうした文化風土がわが理数科隊員の活動する舞台である。
8. 理数科教師は東洋の教育伝統や儒教的文化を背負って、処女地アフリカ文化の深みに入る。アフリカ文化は改まっていえば、日本文化の国際化を占う試金石であり、両洋文化対決の場ともなる。
9. 理数科教師の武器は「理科」「数学」という教科であり、それを教具としてアフリカ各国の近代化・産業化につらなる。そして隊員に体化されているのはわが国の教育尊重の伝統である。（その重要さはNIES、アセアンの急速な発展が、教育重視の気風を基盤として実現していることから証明されるであろう）。アフリカの中学生は、「理科」「数学」教科の学習とともに、日本人隊員の教育熱心な姿勢をあわせ吸収することになるろう。
10. 一方、理数科教師は教育活動のかたわら日々の生活において、得るところも少なくない。例えば人間と時間の関係である。アフリカ大陸では人間が時間を支配する。祖先を想い、その無限の連続の中でアフリカの人は自分と時間の間に融合と一体感をもつ。理数科隊員が人間が文明によって失ったものを自覚することは、日本への大きな土産となるろう。「開発教育」に果たす隊員の重要な役割の一つがここにある。

表序-1 DAC主要国の二国間 ODAに占める教育分野援助のシェア（％）

国名	アメリカ	ベルギー	フランス	ドイツ
教育分野援助シェア	44.6	25.1	21.4	16.2
国名	カナダ	イギリス	日本	DAC全体
教育分野援助シェア	13.3	12.6	* 5.8	* 10.7

出典：DAC Chairman's Report 1990
（なお数字は1989年約束額ベース）

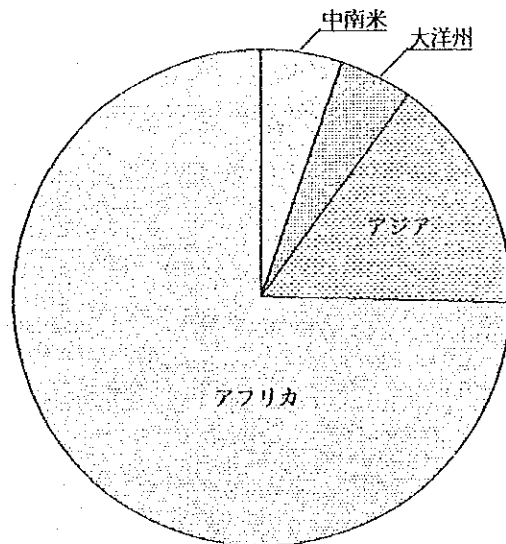
表序-2 国際機関および DAC主要国による教育関連援助の重点

	教 育 訓 練				留 学 な ど		民 間
	政策計画	基礎教育	高等教育	職業訓練	留学	ノン・フォーメ	NGOなど
世銀	◎	◎	○	○	○	○	○
国連(ユニセフ UNDPなど)	○	◎	—	◎	○	○	○
アメリカ (USAID)	○	◎	—	—	◎	○	○
イギリス ドイツ	○	—	◎	○	◎	○	○
フランス ベルギー	○	◎	—	—	◎	○	○
スウェーデン	—	◎	—	○	◎	○	◎
日本	—	—	◎	◎	○	—	—

出所：「アジア・太平洋諸国における人づくり協力のあり方に関する研究」
 (国総研平成元年)に加筆
 なお ◎ かなり活発
 ○ やや活発
 — 活発でない

表序-3 理数科教師派遣地区別累計

地 域	累 計
中南米	35
大洋州	31
アジア	102
アフリカ	491



累計は派遣開始より平成 2年10月 1日まで (派遣開始時期は国ごとに異なる)

B. アフリカ地域理数科活動の問題点

一 教師隊員の英語能力

今回、調査対象にしたケニア、ザンビア、ガーナの三国はいずれも植民地時代に宗主国が英国であったことから英語が公用語となっており、学校教育も英語でなされている。ケニアのように統一部族語のスワヒリ語（英語と同じく公用語扱い）を授業の中に取り入れている国もあるが、しかしこの場合もカリキュラムの一科目に過ぎない。であるから、これらの国で学校教育を受けるということは、とりもなおさず、英語で「話す・聞く・読む・書く」ことが当然のこととして要求されるわけである。まして中等教育段階の高校などでは生徒たちが家庭や地域で部族語を話す場合があっても、英語を相当、流暢に使いこなしているとみなしなければならない。ところが、これまでの理数科隊員の報告や、今回、現地での懇談会で隊員が発言したことからみると、赴任校の生徒たちの英語力は総じて大変に劣悪で“How is you?”とか“I can be able to”などと平気で言ったり、文法や発音もめっちゃくちゃであるとされる。

果たして本当にそうであろうか。今回、初めてケニア、ザンビア、ガーナで生徒たちを対象に日本人教師像についてのアンケートを行なった結果では、延べ700人に上る回答のうち、そのほとんどが相当に高いレベルの英語力を駆使している。とても彼らの英語力が低い文章とは思えない。むしろ、発音などは英語が母語でないため、中にはひどい者もいよう。しかし、日本人教師よりも彼らの英語力が劣悪とは決して言えないのでないか。

アンケート調査の結果は、実に衝撃的なものであった。

まず日本人隊員に「授業やコミュニケーションはうまくいっているか」と、尋ねると、60%以上の隊員が「かなり良い」あるいは「大変良い」となり、これに「まあまあ」までを入れると、95%以上が良好な関係といえる。

一方、生徒たちは日本人教師に対して好意や賞賛を示しながらも、過半数（51%）が英語力の欠陥ぶりを指摘するのである。このことは重大事態といわなければならない。

たとえば、次のような回答がある。

「こちらに来る前に英語力を高めなければ、教えるとか、コミュニケーションするとか、あったものではない」「日本人の先生の英語は全く分からない。分かるように教えて下さい」「日本人の先生は生徒が質問すると、それに答えられず、とたんに教室は混乱状態になる」「先生が英語をしゃべれないばかりに、ある日の授業はコラプス（虚脱状態）に陥った」などなど。

しかも、生徒たちの回答が実に控え目な中にも鋭く、日本人教師の英語力の無さを衝いているだけに、問題の大きさを考えさせられる。

このような批判、非難が比較的が多いのは、都市部の学校で、また性別、年齢では男子、高学年に集中的にみられる。

今後、隊員の選考方法や英語のトレーニング方法なども再考を要しよう。

ただし、隊員達は英語の自己研修、ティーチングノートの作成、授業の説明方法の工夫、授業後の空き時間での個別補習等、語学力を補い授業効果を上げるための努力は続けている。

*パニッシュメント（罰）に対する日本人隊員の態度について

英国式の教育思想が尾を引いているアフリカの旧英国植民地では、今も依然として、公然と、体罰を含めたパニッシュメントがまかり通っているが、日本人の隊員は体罰はもちろん、他の罰も概して、やらず、このことは生徒たちにも大変うけている。中には「状況に応じて時には必要」とする隊員もいたが、今のやりかたでいいのでなかろうか。

*“サンタクロース”的な役割について

アフリカ側が理数科教師隊員の派遣を希望するのは、不足している理数科教師の穴埋めと国全体の理数科教育の水準を高めるためであるが、同時に理数科の授業で必要な実験器具の充実、さらに文房具など細々としたものの提供から、校舎の補修、水道の設備に至るまで、つまり、ヒト、モノ、カネが一体となって期待されている場合が多い。

これについても現状でいどでいいのではないかと思われるが、申請から時間がたって援助が行われる時は問題がでて来る。

例えば、申請時には隊員がその学校にいたのに、いよいよモノ、カネが来た段階で、隊員がすでに帰国して、そのあとに誰も日本人隊員がいなければ、それらのモノ、カネがどのように使われたか分からないということもでて来る。

全般的には、気候、食糧、住環境、衛生状態など極めて悪い条件にもかかわらず、隊員たちは懸命に業務にはげみ、日本人の評判を高めている。だからこそ、学校側からも生徒たちからも、日本人隊員を今後もさらに増やして送って欲しいとの声が強いのである。

またアンケート調査の結果、生徒たちが日本の首相の名前などをよく知っているのには驚かされた。これもアフリカ人の心に日本という「窓」を開けた隊員効果といえる。

一 数学・理科教育の基本的問題

経済発展のためには教育による人材の育成が必要である。しかし、良質な教育の提供のためには、経済が発展しそれを可能にする財政の豊かさが必要である。多くのアフリカ諸国は、このようなジレンマの中で苦勞している。ケニア、ザンビア、ガーナなどのアフリカ諸国がわが国に対して、中等教育の理数科教師の派遣など教育に関わる援助を求めて来るのも、まさにこのような理由によるものである。

アフリカ諸国における理数科教育環境は日本とは大きく異なっている。今回、現地調査を行なったケニア、ザンビア、ガーナについて言えば、校舎や教室、椅子、理科実験施設の不足など学校施設が完備していないこと、教科書・教材・文房具の決定的な不足、学校管理体制の不十分さ、現地の理数科教師の質的問題や量的不足、生徒の勉学に対する意欲や学習に対する態度の問題などは、おおむね共通した問題である。日本から派遣されている隊員たちは、このような困難な問題を多く抱える教育環境の中で精一杯努力して理数科を教えていると言える。

第IV章では、ケニア、ザンビア、ガーナで活躍中の理数科隊員を対象にアンケート調査およびインタビューを実施し、理数科隊員の活動とその問題点についてとりまとめている。アンケートによれば、多くの隊員たちは、アフリカの生徒たちに数学を教える上で最大の問題は、計算力の弱さにあると考えている。確かに、これらのアフリカ諸国では、高校レベルの生徒が加減算が出来ないなど、BODMAS計算法の影響などもあり、問題は深刻である。計算能力の欠如は、物理や化学を教える上でも大きな障害となっていることも事実である。しかし、計算能力の向上は重要ではあるが、アフリカの数学教育に関わる問題の全てではない。より重要なことは、生徒たちが数学を好きになり、よく考えるようになり、分かるようになることである。この点、理数科を暗記科目と心得、先生が黒板に書いたことをひたすら写し、暗記しようとするアフリカの生徒たちの受け身の学習態度には大きな問題がある。アンケート調査で見える限り、隊員は必ずしも必要と認識していないようだが、日本とは大きく異なるアフリカの教育環境の特異性を考えると、日本での方法とは異なるアプローチでアフリカの理数科教育を行う必要があると言えよう。

なお、アフリカ諸国で理科を教えることの意義として、多くの隊員が、単に科学的原理についての知識を詰め込むのではなく、科学技術に興味を持たせるように教えることが重要であると答えているが、これは健全な考えといえよう。

2. いくつかの提言

1) 理数科教師派遣活動の飛躍的拡大

わが国は最大の援助国となったが、「教育」分野の協力はまだ少なく DAC平均をかなり下回っており、早急な拡大が要請される。

わが国の教育協力は主として JICA、文部省によって行われるが、初等・中等教育など教育プロパーの分野では実績がほとんどない。この点、青年海外協力隊の理数科隊員の派遣は、20年の歴史を持つユニークな基礎教育協力である。

わが国は経済偏向国家と批判されることが多いが、今後バランスのとれた国際理解を得るためには強力な教育文化交流が必要であり、理数科隊員の教育活動はまさにその尖兵であり、橋頭堡である。飛躍的な拡大が強く要望される。

2) 教育用語（英語）能力の抜本的改善

今回の現地調査において、隊員は「理科」「数学」の教科目に高い知識・経験を持ちながら、英語力の不足によって、教育効果を上げられないでいるケースを多く見聞した。隊員自身は楽観的な自己評価をしているが、校長、教師、生徒の批判は極めて厳しいものであった。生徒たちは、隊員のよさを認めながら、こと英語となると過半数の者が否定的で、日本の学校では、英語の授業が存在しないのではないかと疑うほどである。これは、教育協力活動として、放置できぬ重大な問題である。

① 選抜試験の改善（合格点数引上げ：英語のできる文系にも門戸を開く。

帰国子女も対象）

② 赴任前の英語教育実習の徹底

③ 長期（1年間）の在外英語訓練

3) 理数科隊員の適応性訓練と教育効果向上

アフリカの理数科教育は、わが国とは著しく異なる教育風土のなかにある。そのことは事前に十分理解してかからねばならない。生活環境に数学・計算・科学知識を必要とする場合は少ないし、小学校で培われるべき基礎学力は弱く、数学・理科を暗記物と考え、とり組み方も受け身である。

教育の目的は、理数科になじませ理数科を好きな科目にさせることである。隊員は赴任前に、このアフリカの教育風土と実態を十二分に勉強し、現地訓練において適応性を獲得しなければならない。

- ①赴任前のアフリカ理数科教育の訓練（帰国OBの活用もよい）
- ②教科書・教材による授業の補強（教科書・教材の提供）

4) 隊員赴任校の選定における現地事務所の主体性確保

赴任校の選定にあたって、当方の主導性がもっと発揮されるべきである。赴任校の状況、施設、宿舎、周辺環境などを十分に調査し、新隊員の資質を勘案しつつ、選定しなくてはならない。校長や教員の能力・態度や実験設備などに問題のある、不適切な学校は事前に排除し、いやしくも受け身の態度であってはならない。

5) 拠点・モデル校の設置

ケニアの日本研究者 G.C. ムアングは、西欧の援助は日本の場合と異なり、特定地域に長期間行なわれるため、地域社会に深く根を下すことができていると言う。

理数科活動も、特定地域に拠点校を作り、理科、数学隊員を配置し、ときに保健・体育・日本語・小学校教師も加え、教材・設備も完備して、模範的教育を行ってはどうか。現地事務所、校長等の協同努力によってわが国教育協力活動のモニュメントとなろう。

6) 教育指導アドバイザーの配置

アフリカ各国で効果的な授業を行うためには、これまでの隊員の蓄積したノウハウが活用されなければならないが、現地事務所に、教育上のアドバイスのできる専門家を配置し、教育技法（授業計画、進度、授業レベル、実験、評価など）に関する隊員の相談に当たるのがよい。この任にあたるのは、わが国で教育技法に長年たづさわってきた専門家（シルバーボランティア）などがよいであろう。

7) 教育協力の診断と評価の実施

わが国の教育協力は今後、拡大すべき分野であるが、その先端にある「理数科隊員派遣活動」は常に注意深く、しかも広い視野で見守らねばならない。

両3年に1回は診断調査チームを派遣して評価し、問題面の発見につとめ、事務局に報告すべきである。

以上

第 I 章

アフリカ諸国

教育の実態と基礎教育への協力

第I章 アフリカ諸国・教育の実態と教育協力

はじめに

教育制度をピラミッドに模して言うと、アジア・アフリカの場合は、教育ピラミッドの上部、すなわち、高等教育から先に形成されてきた。これは、ヨーロッパ、ソ連、アメリカなどの先進工業国とは逆の方向である。日本の場合も先進工業国型で、一つの大学とともに、ピラミッドの底部（基礎教育）の形成に最重点がおかれたのであった。

アジア・アフリカの高等教育は、現在、かなり充足されたと言ってよい。サハラ砂漠以南のアフリカには、51の総合大学がある。これは、大学が独立国としての威信のシンボルであるとともに、支配層の利益につながるものがあるからであろう。しかし問題は、高等教育に見合う基礎教育が、依然として脆弱なことである。アフリカの初等・中等教育制度は、南西アジア・中東と同じくいまだ未整備の状態におかれている。国づくりと言ひ、あるいは、先進諸国からの援助受け入れと言ひ、その不如意の部分は、なんらかの形でこの「基礎教育」の欠落に関係があると考えられる。

1. アフリカ諸国の発展と教育開発

1) 発展と教育

教育は、途上国の発展にとっては欠かし得ない有力な武器である。——こういう認識が高まったのは、1960年前後からである。

「経済発展」と「教育」の相関性については、興味ある研究が次々と出たし、なによりも学校教育の普及が爆発的であった。

いま、一つの国の教育水準をみるのに「読み書き能力」（成人識字率）を用いる場合、一般に、この「発展」と「教育水準」は高い相関性をもっているが、世界には、それに合致しない国がある。具体的には、第一に経済の水準は低いのが、読み書き能力が異常に高い国がある。アフリカでは、タンザニアである。タンザニアの識字率が高いのは、国の識字政策の結果である。

第2の点は、イスラーム地域の「読み書き能力」の低さである。アフリカ地域の人の3分の1はイスラーム教徒である（イスラーム教徒にとってより重要なのは、暗記能力である）。

第3にアフリカ人は、自分たちの書き言葉をもたないが、子どもたちも「話す」ことと、「聴く」ことはかなり巧みである（第2の点も、この第3点の能力も国連続統計には出てこない。出ているのは暗記能力でも、再現能力でもなくて「識字率」だけである）。

第4に、「学歴社会」の波は——有名校へ行くことが出世のパスポートである現象は——アフリカにも及んできた。タンザニアにも塾があるし、ケニアの予備校は超満員である。

ここで識字・就学からアフリカの教育をみると、サハラ砂漠以南のアフリカ諸国の非識字率は、52.7%である。平均して半分以上の大人が読み書きができないのである。アフリカ独立の年といわれる1960年前後、81%の非識字率であったことを思うと、この30年の教育開発は、著しいと言うべきであるが。（表I-1参照）

表I-1 世界の非識字率（非識字者数）
（単位：% カッコ内：100万人）

	1960	1970	1980	1990（推計）
世界	39.3 (735)	34.2 (783)	32.2 (932)	26.9 (963)
先進国	4.9 (33.9)	3.5 (27.3)	2.3	4.4
発展途上国	59.2 (701.1)	50.2 (756)	43.6	35.1
アフリカ	81.0 (124)	73.7 (153)	64.6 (169)	52.7（サハラ以南） (139)
アジア	55.2 (542)	46.8 (579)	43.3 (695)	24.0（東アジア） 53.8（南アジア）
ラテンアメリカ	32.5 (40)	23.6 (38.6)	21.0	15.2

（出所：豊田俊雄「第三世界の教育」1987に加筆）

一方、就学率の向上は、識字率以上に大きいものがある。教育体制がなにもないところに、近代教育制度を導入して来たのである。小学生年齢で就学率は、男子は約70%、女子は約55%（ともに1980年）である。アジア、中東の男子の就学率には及ばないが、アフリカの女子の就学意欲は高く、男女の就学格差は、アジア、中東よりむしろ小さいことが特長的である。一方、中等教育の就学率（12～17才）は、アジア、中東地域よりむしろ高いと言える。（1990年の数字が発表されると、アフリカの初等・中等教育の上昇率の高さは、はっきりするであろう）。

（図I-1参照）

2) 伝統と西欧型教育

ヨーロッパの価値観は各地で、アフリカの伝統的価値観と激しく衝突する。さかのぼって19世紀以降のパン・アフリカニズムも1930年代の、ネグリチュードも、その衝突の波がしらであった。個人と物質にもとづく西欧近代の価値に対し、集団と心性の価値を尊ぶパン・アフリカニズムの運動。黒人には独特の内的世界、宇宙認識論、美的感覚、芸術創造力があるとするネグリチュード（negritude）の運動、いずれも西欧近代の価値観に対する抵抗の姿勢であった。

アフリカ各国は1960年前後独立に際して、競って西欧型教育を導入した。遅れをとり戻し、西欧水準に近づく第一歩として近代学校を設置した。したがって、アフリカの近代教育は、わずか30年の歴史を持っているにすぎないものである。独立までの植民地時代、キリスト教の教会学校が西欧型教育を行ったが、その範囲は限られたものであった。西アフリカのナイジェリアでは、19世紀の半ばに最初の教会学校が設けられ、東アフリカのケニアでは、今世紀に入ってはじめて教会学校が作られた。ケニアのインド洋に臨む海岸地方（コースト）からしだいに内陸に向かって拡大し、1920年には 105カ所の教会学校を数えた。

イスラームのコーラン学校は、はるかに歴史が古い。一方、部族社会には遠い昔からそれなりの教育機能があった。部族の連帯のため、赤ん坊の子守歌から始まり、少年・少女期につづく、部族生活全域の教育があった。

植民地時代の教育がいかなるものであったかは、たとえば、「ビーチャー報告」The Beecher Report 1949 年が端的に示す。「肉体労働をいとわない文盲は、肉体労働をいとう学校出よりましだ」と。更に植民地時代の教育がいかに差別的なものであったかを、教育費からみると、一人当りの教育支出において、アフリカ人はヨーロッパ人のわずか40分の1であり、インド人の5分の1にすぎなかった（1925年）。独立間際の1959年に至っても、それぞれ20分の1、4分の1であった。

ケニア初代大統領ケニヤッタ（Jomo Kenyatta）は、西欧の教育とアフリカの教育の違いを人間の relation においてみている。すなわち、西欧の教育の中心は人間の個性（individuality）の尊重にあるが、アフリカのそれは人間の関係（relation）の重視にあると。社会の中でいかに人間関係をうまく保っていくかに教育の核心をみている。

タンザニアの前大統領ニエレレ（Julius Nyerere）は、ヨーロッパ的教育は植民地時代の価値観を教えるので不適當であるとし、次の4つの特質をあげている。第1は、教育は一握りのエリートだけを作る。第2は、教育を受けると農民は農業を捨ててしまう。第3は、書物や人から得た知識のみが有益だとして、過去の経験を過小評価してしまう。第4は、教育を受けるためにその間、労働力が減少すると。ニエレレらしい割り切り方で興味深い。

3) 教育開発上のジレンマ

発展途上国の教育の進展には、多くのジレンマがあるが、アフリカの場合、それが際だっている。つぎの諸点をあげることができよう。

- ①基礎教育の機会を確保する施策が思うように進展していない。
- ②基礎教育を「市民としての資格」および「生産のための基礎的準備」とみる理念が出来ていない。

- ③高学歴教育の膨張と高学歴失業者の増大（高等教育機関増設への社会の圧力）
- ④国の歳入に対する教育予算の重圧。
- ⑤実業学校方式に対する幻滅。

これらの諸点を他の言い方で要約すれば——アフリカ諸国の教育財政は、限界を超えている。その主たる理由は、高等教育が、失業の発生をものともせず膨張・増大したことである。それに比し、基礎教育（初等・中等教育）は未整備のままにおかれていることである。（しかも、せつかく制度化されても、中途退学のような非効率さが目立つのである。）

この要約が正しいとすれば、わが国の教育上の協力は、アフリカ各国の財政の困難さを理解しつつ、なによりも「基礎教育の整備」に主眼がおかれるべきであろう。これまでわが国の教育協力は、上述のごとく、‘高等教育援助型’であったが、今後の重点は‘基礎教育援助型’に転換するのである。

従来、アフリカ各国が高等教育を優先したことには、いろいろな国内事情があった。なによりも独立後、植民者のいなくなった穴を埋めるべき高級人材が必要であった（ローカリゼーションと呼んでいる）。しかし、やがて、大学卒業が身分や給与上の特権を得る「特急券」を意味するようにもなった。

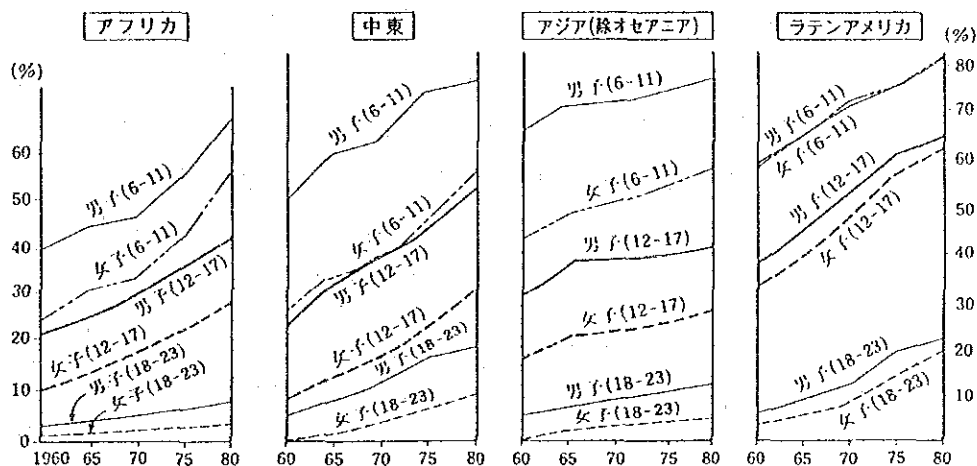
つぎに移るまえにアフリカ4カ国の教育状況（就学率、識字率、教育支出）を記しておきたい。このなかで中学校の就学率は、3～35%とさまざまであることがわかる。（表1-2参照）

表1-2 アフリカ4カ国の教育・就学率、識字率および教育支出

	就学率 (%)		成人識字率 (%)	教育支出の割合 (%)	
	小学校	中学校		対 GNP	対政府支出比
ケニア	95	* 20	50	6.7	14.8
ザンビア	94	* 19	54	5.4	16.3
ガーナ	79	* 35	30	3.4	21.5
クワジナ	87	* 3	85	5.8	15.3
日本	100	96	99	5.1	17.9
アメリカ	--	100	99	6.7	17.7
イギリス	--	85	99	5.2	11.3
フランス	--	95	99	6.1	18.5

（出典：豊田俊雄「発展と基礎教育」1991『応用社会学』研究）

図 I - 1 発展途上地域就学率の推移



(注) (1) 就学率は3教育段階で示してある。すなわち、初等(6-11歳)、中等(12-17歳)、高等(18-23歳)。
 (2) 4地域のうちアジアは世界人口の57%を占める地域であり、東アジアと西アジアの間に大きな差があるが、一本にまとめて表示してある。
 (3) 男子・女子の就学格差は、アジア・中東地域において著しい。
 (出所) 豊田俊雄「第三世界の教育」1987。

2. アフリカ諸国の基礎教育(初等・中等教育)と教育協力

1) 8カ国教員のあげる教育の問題点

教育上の協力を行うには、アフリカ諸国の教育の実情・実態がよく分からなくてはならない。国際機関の統計は、その性質上、就学率、識字率などの基本事項を示すだけである。それでは足りない。それ以上の情報を得るのは、現地調査をしなければならないが、それには限度がある。筆者はそこで、さきに二つのアンケートを行ってみた。一つは、アフリカ諸国の教員へのアンケートであり、もう一つは、わが国在外事務所(国際協力事業団の事務所)を通してのデータ収集である。

アフリカ8カ国の教員は、表I-3のごとく、34件の回答を寄せている。その内訳は、学校施設に欠陥あるとするもの10件、教科書・教材の不足を訴えるもの9件で、全回答の半分以上に及ぶ——具体的には、70人以上のすし詰め教室、電気・飲み水・トイレの不備、机・椅子の不足。さらに、教材・学用品・教育機器の不足である。件数は限られているが、アフリカの教師の代表的な心配事が、表明されている。

アンケートにはこのほか、教員給与の低さ(そのための兼業の必要性)や学校までの遠距離についても述べられている。各国の経済力と、それに基づく教育財政が、問題の主たる原因を形造っている。しかも、教育支出は、アフリカのどの国においても、政府支出中のもっとも大きな部分を占めているのである。

2) 基礎教育への協力

教育財政は、限界に来ている。その見地に立ってみると、高等教育特に、大学は相当に充実している。つまり財政力からみると大学教育は、アンバランスに膨張したといえる。これが教育財政への重圧の原因となってきた。しかし、一番基幹の初等、中等教育のような基礎教育は依然として不備のままである。当面はこの不備な初等・中等教育という基礎教育に、援助の方向を定めるのが本筋ではないかと考えるのである。

いま、先進諸国は、アフリカにどのような教育援助をしているか、という点を調べてみると、三つのタイプがあることが分かる。イギリス、ドイツは高等教育への援助が中心であり、フランスとベルギーは中等教育に援助の中心がおかれている。スウェーデンと I.D.A (第二世銀) およびユニセフ (国連児童基金) は、初等教育に比重をおいている。過去の実績はそのような区分になる。わが国はどうであったかということ、英国型・ドイツ型であって、高等教育への援助が中心であった。

いかなる国にあっても、基礎教育はその国の根幹に属するものであり、その限りにおいて「自助努力」 (self-reliance) によって構築されるべきものである。しかるに各国の教育財政が限度に来ている現状において、基礎教育援助はかなりの部分、財政上の援助にならざるを得ないのである。

基礎教育への圧迫は何よりも人口増加、子供の小学校への入学人口が爆発的に増加したことからきているものである。3.5%~4%近い人口増加があると、これはそのままし詰め教室や、さらに“入学できない子供の群”という現実を生むことになる。限られた財政のなかで経費全体の平均約70%を占める教員給与を確保しなければならない。それだけで手一杯であって、校舎、教室の増築は望むべくもない。

ここがアフリカの教育、特に基礎教育を考える場合に一番の問題点である。そうするとつぎに今の現状のなかで、中途退学 (ドロップアウト) という無駄、非効率な部分を改めるということに手をつけなければならない。

教育というものは、改まっていえば、知識・技能の、つぎの世代への伝達という機能とともに、より基本的には、価値観、行動様式の形成を機能としている。一国の自立とか、自尊心の形成とかの問題——このもっとも重大な問題、それを引き受けるのは各国の基礎教育である。人づくり教育とか人的資源の開発とかは知識・技能の伝達にも増して、この自立的発展への意志の熟成が一番の根幹をなすものである。

その点、わが国離陸期の教育体験——植民地化されることを恐れ、独立のため国民が丸となって教育の水準を高めた努力のあとは、先行例として尊重されるべきであろう。

3) 学校インフラ整備への協力 ——学校の施設調査により——

これまで、「基礎教育」への協力の意味を述べてきた。そして、教育協力のタイプとしては、スウェーデン、IDA、ユニセフのような「基礎教育」重視型が新しい方向である、とも述べた。さらに、それぞれの国のイデオロギーに触れる点は、慎重でなければならない（もっとも、かつて英・仏を宗主国としたアフリカ諸国では、英・仏の教科書が依然として使われていることが多い）。

いま、学校の施設状況をみると、アフリカ8カ国において、特に農村では、机・椅子とともに、飲料水施設（衛生的な飲み水の提供）、電気、トイレ等の不備が目立つ（教室の不足は、全域にわたっており、保健室・理科室もほとんどない）。学校へアクセスする小道路や橋は、雨期には特に必要である。

こうした学校の基盤（インフラストラクチャー）の整備に力を貸すことは、教育の内容に直接関わることではない。その要請は、各国の教師も訴えているところである。もちろん、インフラの整備は短時日にできるものではない。協力モデル校をまず造り、その方式で10年、20年かけて、多数の学校のインフラ整備に協力してはどうか。その過程で、要請があればテキストブックの作成のような教育そのものに力を貸してはどうであろうかと筆者は考える。

表I-3 アフリカ諸国教員のあげる教育上の困難な点（アンケート結果）

1	クラスの生徒数が多すぎ、出来ぬ生徒の指導が難しい	エチオピア
2	校長や政府に管理上の誤りがあるとき	〃
3	本や文房具を生徒が忘れてくるとき	〃
4	私が生徒出席に十分なレベルに達していないとき	〃
5	学校が遠いため通勤に疲れてしまい授業がうまくいかないこと	ガーナ
6	教科書の不足	〃
7	明視が授業料を納められないため、生徒が出席できないこと	〃
8	教育現場の悪い子どもの場合	ケニア
9	生徒のしつけの不足の場合	〃
10	教材の不足	〃
11	水や電気等、学習環境の不備	〃
12	雨期には本の下で授業が行えない	マラウイ
13	本、ノートなどの文具の不足	〃
14	教科書の不足	〃
15	教室の不足	〃
16	教師用住宅の不足	〃
17	授業中のおしゃべり	セネガル
18	本やカセットテープ・レコーダーや視聴覚機材の不足	〃
19	クラスの人数が多すぎて騒がしいこと	スーダン
20	机、椅子が足りないこと	〃
21	教師不足には、給料面、昇進面、地方での勤務義務などの理由がある	〃
22	生徒の家が遠いため遅刻が多く、早く帰さなければならない	〃
23	非衛生的な朝食が多いこと	〃
24	教師の給料が少ないこと	〃
25	1クラス、70人では	〃
26	教材の不足	〃
27	教室や教員住宅の不足	タンザニア
28	クラスの人数が多すぎる	〃
29	机、椅子、本の不足	〃
30	教師の不足	〃
31	教材の不足	ザンビア
32	定員オーバーの教室	〃
33	机不足、生徒は体をギョウギョウくっつけて合っている	〃
34	英語や社会など、ついて来れない生徒がいる	〃

JICA『国際協力』誌、'90年8月号より作成

* 各国の小学校6年生を教える教師

教師への質問項目-「あなたが教師として困っていることは何ですか？」

アンケート結果-限られた調査であるが、アフリカ各国に共通する課題がうかがえる。

3. わが国の教育協力と理数科教師の派遣活動

1) 教育協力の新しい方向

基礎教育（初等・中等教育）への協力が、教育分野の望ましい方向であることは、すでに述べたところである。アフリカでは特にそうである。世銀やUNDP、ユニセフなどの国際機関は、昨年のジョムティエン会議の憲章（“Education for all”）に沿って、いっそう基礎教育を重視する方向へ比重を移している。

また、日本政府の一報告書も、さきに同様の見識を述べている（経済企画庁「総合国力の観点からみた日本の役割」1989年）——すなわち、「経済協力面では、これまで手薄だった初等・中等教育の援助など、経済発展のソフトウェアである人的資源の開発に力を注ぐべきである」と指摘し、さらに「人的分野はこれまで専門家養成に偏っていたきらいがあるが、初等・中等教育の援助こそ効果が大きい。」と述べている。

これらはいずれも、30年に及ぶ発展途上国援助の反省から出る、新しい姿勢であると言ってよい。初等・中等教育は、その国の文化形成の基盤にかかわるものである。「知識・技能・価値観」の育成にかかわることにおいて、教育は一国の文化と深い関わりをもつ。学校は「読み・書き・計算」を教えるだけのところではない。その習得とともに、学校は次の世代に、共通の価値に立った行動様式を教える。近代組織の乏しい発展途上国において、学校はかけがえのない組織＝集団訓練の場である。基礎教育への協力を行うことに至って、わが国の国際交流は、はじめて協力の核心に達するのである。

わが国の教育協力の大半は、JICAと文部省が担当する——JICAは高等（理工系）教育や技術訓練。文部省は留学生の受入れであり、いずれも高度なレベルの教育協力であって、初等・中等教育など教育プロパーの分野では、ほとんど実績がない。こうしたなかで、理数科教師の派遣は異例な教育協力である。

わが国は最大の援助供与国となったが、教育分野は、二国間 ODAのシェアでみると5.8パーセントであり、DAC平均（10.7パーセント）を大きく下回っている（したがって、基礎教育への協力は、全体の1パーセントにも満たない）。青年海外協力隊の理数科隊員の派遣活動は、こうした背景でみると実にユニークな活動であり、数少ない基礎教育協力の実績であることが分かるのである。

英国の「開発問題研究所」（Institute of Development Studies）の推計によると、第三世界が「すべての人に教育を」という憲章に従うためには、今世紀末までに、580億ドルの経費支出を必要とする。かりに教育制度上の改善処置を行ったとしても、その経費の下限は430億であり、第三世界各国が自らの力でコストの大部分を賄わなければならないと——。アフリカ諸国の経済成長見込みからすると（軍事費の削減があったとしても）これは、途方もなく巨大な財政支出である。上記研

研究所の計算によると、ジョムティエン憲章の目的に達するために、DAC 諸国は、現在の教育援助額に加えて、2000年までの毎年、10億ドルから13億ドルの追加援助が必要であり、しかもそれらの70パーセントは、緊急に必要なサハラ以南に投下されるべきであると言う。

これは先進各国が教育協力を考える上での第一の前提である。

2) アフリカの文化風土の教えるもの

——開発教育へ

アフリカは日本の80倍の広さをもつ大陸である。地球の陸地面積の22パーセントを占める。この大陸に、2000の部族と800の言語、52の国がある。

アフリカは長年にわたり西欧の植民地であった。アフリカの人の心情には、あれだけ収奪されてきたのにもかかわらず、長年にわたって培われた西欧文化への傾斜がみられる。英語・仏語などの教育用語を主軸とする西欧文化への傾斜である。

かつて人々は、「暗黒大陸」観でアフリカをみてきた。それは今も消えぬ優越感である。文明と未開を上下の関係でみる見方である。文明と未開のかかえる問題が、表われ方の違いであって高低の評価が下し難いことに人々が気付くのは、20世紀の後半に入ってからである。地球文明の今後を考えると、アフリカの文化のもつ意味は重い。少なくとも、文化を相対化してみる視点の必要性をわれわれに迫るのである（文化は其中で人が生活する社会の習慣である。かつて白人は、アフリカ式の生活をバカにし、黒人に対し、もろもろの制度や慣習を捨てるようにしむけてきた）。

アフリカ人は、人間と人間の関係をなによりも大切にす。また、人々は文明人のように、時間に支配されない。祖先を想い、その無限の連続の中でアフリカ人は、自分と時間の中に一体感を持つ。

日本人はなぜか南のくにを嫌う。勤勉な日本の農民にとって、炎暑はこたえるものであったか、それとも、あるいは、それとともに、「脱亜入欧」の国家姿勢が、南のくにを歓迎しない地域にさせたものか。一方、ヨーロッパ人は灼熱の太陽を好む。南のくにへの赴任を歓迎する。そこには、自然と生物の野生の魅力があるからであろう。野生への魅力を失ったとき、果して民族の将来は安泰であろうか。

青年海外協力隊員はこうした南のくにが活動の舞台である。とくに理数科教師隊員は人類が文明とともに失ったものを発見することによって、日本人の蘇生に力を貸して貰いたいのである。わが国の援助は、これまで大規模プロジェクトが多かった。それとともにアフリカへの援助は、ささやかで持続的なものでなくてはならないことを、心ある人は気付いている。技術指導と資金援助による経済の活発化——それらの基盤はいずれも基礎教育如何である。

教師隊員は理数科の教育活動を行いつつ、アフリカの文化風土のなかから多くの収穫を得てもらいたい。これが帰国後、地域や学校現場でわが国の「開発教育」に資するところ絶大なものがあると思う。

第Ⅱ章

受け入れ国政府の要請について

第Ⅱ章 受け入れ国政府の要請について

1. 教育援助要請の一般的背景

経済の発展のためには教育による人材の育成が必要である。しかし、良質な教育を提供するには、経済が発展しそれを可能にする財政の豊かさが必要である。多くのアフリカの諸国は、今、このようなジレンマの中で苦悩している。

ケニア・ザンビア・ガーナ等のアフリカ諸国がわが国に対して理数科教師の派遣など教育にかかわる援助を求めて来るのは、まさにこのようなジレンマを克服し、発展のための人づくりに強い関心を抱いているからである。

以下では、本調査の対象国であるケニア・ザンビア・ガーナについて、教育の普及がどのような状況にあるのか、また、教育の普及に関してどのような問題を抱えているのかを、マクロ的な統計データを手がかりに、サハラ砂漠以南全体の状況と比較しながら見てみることにする。

1) 就学率

「教育が発展のために必要である」という考えは、かなり早い時期からアフリカの多くの国々で受け入れられてきた。実際、独立当時のアフリカ諸国のリーダー達は、独立後の早い時点で経済的自立を達成するため、教育に多大な投資を行ってきた。その結果、例えば、サハラ以南のアフリカ諸国平均の小中学校への就学率は、1960年以前には、アジアやラテンアメリカの水準の半分にも満たず、僅か36%に過ぎなかったが、1983年には75%にまで拡大している。同様に、1960年のサハラ以南39カ国平均の中等学校への就学率3%は、1983年には20%にまで上昇している。当時、中等学校への就学率が6%を越えていたサハラ以南のアフリカ諸国は、39カ国中ガーナ(19%)とモーリシャス(22%)の2カ国に過ぎなかったが、1983年にはサハラ以南諸国の平均が20%となり、モーリシャス・コンゴ・ザイールなどでは50%を越える就学率となったのである。

この間にケニア・ザンビア・ガーナ3カ国の就学率も著しい改善をみた。(表Ⅱ-1参照)まず、ケニアについては、初等、中等、高等教育機関への全就学者数が、1960年の80万9千人から1983年には486万3千人へと、6.3倍も増大した。

この期間における就学率の改善は、小学校については47%から100%へ、中等学校は2%から19%への上昇となっている。同じようにザンビアについては、全就学者数は、1960年の29万3千人が1983年には4.5倍増の131万7千人に、就学率については、小学校が51%から100%、中等学校は2%から17%への拡大であった。

一方、独立したのがアフリカで一番早く、また、教育への取り組みも比較的早かったガーナでは、1960年当時、既に69万6千人の就学者がいたこともあり、23年間

の伸び幅は 3.2倍で、1983年の就学者数は 221万 9千人であった。また、就学率は小学校が46%から79%へ、中等学校が19%から38%への増大であった。ケニア、ザンビアとガーナの違いを見てみると、ケニア、ザンビアは小学校の就学率が大幅に改善し1980年にはほぼ 100%となったのに対し、ガーナは小学校の就学率がアフリカ平均程度にしか拡大しなかったものの、中等学校の就学率が、大きく向上している。ケニア・ザンビア・ガーナの3カ国とサハラ以南のアフリカ諸国平均の年代別、教育段階別就学率を表Ⅱ-1に示す。

表Ⅱ-1 国別、教育段階別就学率(%)

	1960	1971	1980	1983	1987
<u>初等教育</u> ケニア	47	58	104	100	93
ザンビア	51	90	98	100	97
ガーナ	46	64	73	79	73
サハラ以南のアフリカ	36	48	76	75	68
<u>中等教育</u> ケニア	2	9	18	19	23
ザンビア	2	13	17	17	13
ガーナ	19	42	37	38	39
サハラ以南のアフリカ	3	7	16	20	17
<u>高等教育</u> ケニア	0.1	0.8	0.9	0.9	1.5
ザンビア	0.0	0.4	1.6	1.6	2.0
ガーナ	0.2	0.8	1.5	1.8	1.5
サハラ以南のアフリカ	0.2	0.6	1.2	1.4	1.0

(出典：世界銀行)

2) 政府教育支出

確かに、アフリカの1960年以降の就学率の向上は、目を見張らせるものがある。しかしこれをもってアフリカの教育が、世界の他の地域の水準に完全に比肩しうるようになったというわけにはいかない。就学率だけをとってみても、大幅な改善があったとはいえアフリカは、まだまだアジアやラテンアメリカの水準には到達していないのである。しかも、問題はそれだけではない。現在、ケニア・ザンビア・ガーナを含めてサハラ以南のアフリカ諸国の多くは、教員や教育施設、教材などの決定的な不足に悩んでいる。多くのアフリカ諸国において、教育の量的拡大は教育の質的低下をもたらしたと言われる。実際、表Ⅱ-2から、アフリカ諸国の教育環境が、改善どころか悪化してきている状況を読み取ることができる。例えば、生徒一

人当りの政府教育支出額を見ると、サハラ以南のアフリカ諸国平均の生徒一人当りでは、1970年の 362 U S ドルが1983年には 223 U S ドルにまで落ち込んでいるのである。このような現象は、ケニア・ザンビア・ガーナのいずれの国でも見ることが出来る。特にケニアやガーナは、その絶対額の低さもさることながら、1983年の生徒一人当りの政府教育支出額は1970年と比べてそれぞれ、28%、39%という落ち込みようである。多くのアフリカ諸国政府にとって政府予算の15から20%を教育関係に支出しなければならないというのは、かなりの負担と言わなければならないであろう。このような生徒一人当りの政府教育支出の減少は各国政府が教育への熱意を失って、教育支出を大幅に削減したことによるわけではない。ケニア、ザンビアなどでは政府教育支出の絶対額はむしろ大幅に増加してきているし、ガーナにしたところで、政府教育支出の政府歳出に占める割合は15.2%と、他のアフリカ諸国の水準に比べ見劣りするものではない。更に問題なのは、政府の教育支出に占める経常支出の割合の大きさである。経常支出が90%あるいはそれ以上に達しているということは、新しい教育施設の建設など投資には極く僅かな金額しか支出されないということである。就学人口の増大の圧力の中で教育を充実・強化していくためには、施設面でかなりの新規投資を行なっていかなければ、過去の水準を維持していくことすら困難であるのは明らかであろう。それが出来ないところに現代の多くのアフリカ諸国の教育環境が悪化していく原因がある。

表Ⅱ-2 国別政府教育支出

	1960	1970	1980	1983
政府教育支出 (100 万 U S ドル、1983年価格)				
ケニア	19.2	25.0	36.4	48.3
ザンビア	126.7	201.0	136.7	176.2
ガーナ	184.5	253.0	140.5	80.9
政府教育支出の政府歳出に対する比率 (%)				
ケニア	17.6	19.4	18.1	15.3
ザンビア	10.9	11.9	9.7	15.2
ガーナ	19.6	21.5	N.A.	15.2
サブサハラアフリカ	17.6	17.4	18.5	15.3
政府教育支出中の経常支出の比率 (%)				
ケニア	93.9	95.4	92.1	96.0
ザンビア	79.2	76.9	95.1	99.9
ガーナ	87.8	77.9	73.2	89.2
サブサハラアフリカ	91.7	85.0	88.8	95.3
生徒一人当りの政府教育支出 (U S ドル、1983年価格)				
ケニア	266	179	112	74
ザンビア	543	496	325	536
ガーナ	100	131	66	39
サブサハラアフリカ	362	308	195	223

(出典：世界銀行)

では、一体、多くのアフリカ諸国でどうしてこのような状況が生じたのであろうか。根元的な原因は二つあると考えられる。

一つは、人口の爆発的増加による就学適齢期人口の急増である。実際、1970年から80年のサハラ以南のアフリカ諸国全体の年間平均人口増加率は、2.9%と全世界平均より1%も高い値で増大している。しかも、この人口増加率は80年代に入って減少するどころか更に拡大し、80年から2000年の間の人口増加率は3.2%に達するとも予想されている。中でもケニア、ザンビアの人口増加率は大変大きい。表II-3に示すように、この両国の1980年から88年にかけての人口増加率はそれぞれ、3.8%、3.7%であったが、今後2000年にかけての初等・中等教育適齢者人口の増加率は、ケニアでは4.1%にも達し教育への支出はこれらの国々にとって、ますます大きな負担となっていくものと思われる。

もう一つの原因は、多くのアフリカ諸国において経済の発展が長期的に停滞し、教育に対してもっと支出を増やしたくても、財政的事情がそれを許さない状況にあるということである。表II-3に示すようにケニア・ザンビア・ガーナの一人当りのGNPは400ドル以下、1965年以来の一人当りのGNP平均成長率がザンビア、ガーナにいたってはマイナスなのである。教育が国家の発展にとって重要だと考えれば考えるほど、この分野で先進国に対し援助を要請するのは当然と言えよう。

表II-3 人口及び経済成長率

	ケニア	ザンビア	ガーナ
人口(100万人)			
1988	22.4	7.6	14.0
2000	34	11	20
人口増加率(%/年)			
1965-80	3.6	3.0	2.2
1980-88	3.8	3.7	3.4
1988-2000	3.4	3.5	3.0
初等・中等教育適齢者人口増加率(%/年)			
1965-80	4.1	3.0	2.6
1980-88	3.8	3.6	3.4
1988-2000	4.1	3.5	3.0
GDP(100万USD)			
1965	920	1060	2050
1988	7380	4000	5230
一人当りのGNP(USD)			
1988	370	290	400
一人当りのGNP成長率(%/年)			
1965-88	1.9	-2.1	-1.6

(出典：世界銀行)

2. 各国の教育政策と理数科教師要請の背景

ここでは、ケニア・ザンビア・ガーナ3国の教育政策とこれら3国がわが国に理数科教師の派遣を要請して来る具体的な背景・理由を述べることとする。

1) ケニア

1960年の独立後のケニアは、学校教育の拡充こそが政治的統一と経済的自立を達成する最も有力な手段と考え、教育の拡充に熱心に取り組んで来た。教育に関するこのような考え方は、基本的には現在も変わってはいない。1988年3月に発表された“Presidential Working Party on Education and Manpower Training for the Next Decade and Beyond”は、これまでのケニアの教育はケニアの経済の発展に必要な人材を育成してきたとして評価した上で、来るべき10年あるいはその先に訪れる21世紀を展望して、科学技術の恩恵を吸収し産業の開発を通して国家の発展が可能となるような教育政策に、より一層の重点が置かれねばならないと述べている。すなわち、独立以来の「教育と開発」に関する考え方を踏襲し、科学技術を理解し工業化を押し進めることのできる人材を養成することが、国家発展のために教育が果たさねばならない、ますます重要な役割の一つとなってきたことが強調されている。

ケニアが、わが国に理数科教師を要請してくる背景として、ケニアの中等教育の現状を以下で解説する。

1986年におけるケニアの中学校数は全体で2485校、その内訳は、公立校2132、私立校353である。公立校には政府系スクールとハランベール・スクールがあり、それぞれ635校、1497校ずつある。政府系スクールは更に全国から生徒を集める国立校18校と地元から生徒を集める州立または県立校617校に分かれる。ハランベール・スクールは地域の有志者の寄付などを基に設立されるもので、国も政府派遣の教師の給与を払うなどして援助している。ハランベール・スクールはもともとジョモ・ケニヤッタ（初代大統領）が提唱した「ハランベール精神」に沿った地域住民の自立の精神に基づくものではあったが、近年は政府も財政的な援助を増やしてきている。1985年より導入された8-4-4制に伴い、生徒数の少ない設備の貧弱な学校は廃校または他校と統合され学校の標準化が進んでいるといわれるが、ハランベール・スクールは政府系スクールに比べて小規模なものが多く、また、問題も多い。

日本に対して理数科教師派遣の要請があるのは、ほとんどこのハランベール・スクールに対するものである。

ケニアの教育制度は、1985年にそれまでの7-4-2-3制から8-4-4制への切り替えが行われ、併せてカリキュラムや試験制度も変更された。この改革のねらいとしては様々なポイントが挙げられているが、教育のそれぞれの段階を終えて

社会に出ていく人達が、職業にかかわる技能を身に付けられるよう学校教育の中で準備することが一つの重要な目標として掲げられている。すなわち、新しいカリキュラムでは、職業訓練や技能訓練が学校教育の中に導入されるなど、技能教育が重要視されるようになってきている。しかし、表Ⅱ-4からも分かる通り、新しいカリキュラムでは数学や物理・化学、生物などの授業時間が減少したことは問題である。実際、この新しいカリキュラムには導入時より基礎学力の低下を心配する声があがっていた。1983年にはドイツの援助機関がムランガ県のギグモ郡で数学教育のレベル低下の原因を調査している。その調査結果によると、数学カリキュラムの変更、資格を持つ教師や教材の不足、教授法の不備、小学校レベルの基礎の欠落、数学は難しいという生徒の先入観、などが原因であると報告されている。

表Ⅱ-4 学習科目と時間割（3～4年生の場合）

	時間数	改革前
	8-4-4制	
英語	6	8
数学	6	7
スワヒリ語	5	5
物理・化学	3	6
生物	3	4
宗教	3	3
地理	3	3
歴史	3	3
農業	3	0
実用的科目	3	0
文化的科目	3	0
社会教育・倫理	2	0
体育	2	1
合計	45	40

（出典：ケニア高等教育省資料）

新しい教育制度の下では、上級学校への進学は、次のような方式で行われている。小学校は義務教育である。中学への進学は、小学校終了時に行われる全国統一テストKCPE(Kenya Certificate of Primary Education)の結果により、まず成績優秀者が政府系中学校への入学を許可される。ハランベ-スクールへの入学者は、KCPEテストにより成績優秀者が政府系スクールに入った残りである。一般的には基礎学力に欠ける者が多い。

一方、大学への進学については、中等学校終了時にKCSE(Kenya Certificate of Secondary Education)テストが行われ、一定水準に達した者だけが大学入学資格を得ることとなる。KCSEでは11科目のテストが行われるが、その中で理数科については、数学、物理・化学、生物の3教科の試験が行われる。しかも、物理・化学および生物については、実験についての問題も出題され、必要な実験器具を各学校が揃

えなければならないことになっている。しかし、多くのハランベ一校は設備や教員が不備で、理科や実用的、技術的な教科の授業には問題がある。このような状況は、当然、KCSEの成績にも影響を与え、一般的にハランベ一・スクール卒業者の成績はあまり芳しくない。もっとも、全てのハランベ一・スクールが劣っているわけではない。校長や理事会がしっかりしている学校の中には、全国でもなかなか良い成績を残している学校がある。

以上を大まかにまとめてみると、ケニア政府側がわが国に理数科教師を要請する理由は次の3点によるものと言える。

① ケニアの経済発展のために国民が科学技術を理解し、技能を身につけて行くことが非常に重要と考えており、理数科教育の役割を重視している。このような考えはケニアの教育問題に関する多くの議論の場で取り上げられ、ケニアにおける関係者のコンセンサスになっていると言える。今回のアフリカの現地調査においても、訪問先の学校長から英語教育とともに理数科教育を非常に重視しているとの意見が聞かれた。

② ケニアにおいては理数科教育の重要性に関する認識は非常に高い。しかし、実際の教育現場では理数科を教えるに際し様々な問題点を抱えている。例えば、上述した“Presidential Working Party on Education and Manpower Training for the Next Decade and Beyond”は、中等教育としての理科教育の問題点として、中学3、4年レベルでの授業時間が少ないこと、理科授業に関する設備や機器が整っていないこと、質の高い教師が十分確保出来ないことを挙げている。このうち、設備や機器の不備は、国家財政の問題とも絡み簡単には解決出来ない問題である。

一方、教師の問題は、中等教育全体の教師数でみると絶対数が不足しているとは必ずしも言えないが、理数科教師については質、量とも不足していることは確かである。これは、理数科を教えらるる教師の育成数が絶対的に不足していることもあるが、理数科を専攻した学生が給料の安い教師になりたがらないことも原因している。

③ 上記②のような状況は特にハランベ一・スクールにおいて顕著であり、それがハランベ一・スクールに対する理数科教師派遣の要請の多い理由である。ハランベ一・スクールの問題点は、一般的に小規模校が多く、設備や施設が貧弱な上、教師の数が不足しているほか質も劣ること、基礎学力に欠ける生徒が多いことなどであるが、この他にも、教師の出入りが激しいこと、校長の学校運営がずさんなこと、小規模校では、ほとんどが近くの村の子供であるため競争意識が低い等の問題も抱えていることが多い。

2) ザンビア

ザンビアに関しても、教育の国家開発に対する役割についての考え方は、基本的には、ケニアと変わるものではない。ザンビアの一般教育青年スポーツ省によれば、「教育は全ての人々が享受する権利であり、個人の能力の開発に決定的な影響を与えるものである」という。また、「教育は、国家開発の基礎であり、科学技術の能力を通じて社会の生産許容力の拡張を保証する貴重な力でもある」ともいう。ザンビアにおける教育の拡充は、1960年代に急速に進展した。独立当時のザンビアの人口は360万人程度で、大学卒業者は100人、ケンブリッジ海外卒業資格保有者は1000人、初等教育を完全に履修する者は30人に1人というような状況にあった。しかし、1964年からの教育省の意欲的なプログラムの展開により、教育は急速に普及していった。1964年の初等教育のための入学者37万人は1988年には143万人に、中等教育については、1964年の1.4万人から1988年には16.1万人とより劇的な改善を記録している。ザンビアの中等教育のための学校数は1989年現在480校と言われ、表Ⅱ-5に見るように1985年以来急速に増大している。

表Ⅱ-5 ザンビアの中高等教育の推移

	学校数	教員数	中高等学校生徒数
1985	225	5,856	131,397
1986	268	5,898	146,979
1987	306	5,758	150,639
1988	379	5,786	161,000
1989	480	N. A.	N. A.

(出典：一般教育青年スポーツ省)

ザンビアの教育制度は、当初、7-3-2-4制であったが、国の財政難により教育支出を削減する必要があったため1989年の教育改革によって、現在の7-2-3-4制に変更された。ザンビアでは初等、中等教育とも無償である。しかし、誰でもが中等教育を受けられるわけではない。初等学校卒業者に提供するグレード8(中学1年)の場が限られているため、小学校7年生(グレード7)時に中学進学の見別をするための試験が行われる。グレード7から8への進級率(中学進学率)は1970年代初めに比べ1980年代中半にはむしろ下がってきている。1985年の進学率は21.4%となっている。

中等教育は中学校2年と高等学校3年に分かれているが、国家統一試験が行われ中学卒業者の約半数が高等学校で引き続き教育を受けられるに過ぎない。グレード12(高校3年)終了時には、ケンブリッジ海外学校卒業資格を修得することが出来る国家試験GCE(General Certificate of Education)が行われており、その可

否により大学進学資格が得られる。

ザンビア政府は、現在、同国の教育に関する以下の政策を進めたいとしている。

- ①全てのザンビア人に対する教育提供を目指す教育制度の拡張と改善。
- ②9年制（小学校7年＋中学校2年）の基礎教育を実現するために教育制度を再編成。
- ③質の高い教員、教科書の提供、機材の提供を通じて理数科教育を推進すること。
- ④教育を通じて自信と愛国心、国際協力（連帯）などの意識の開発。

ザンビア政府は、これらの目標の中でも、国家経済の発展のためには理数科教育の拡充が是非必要であると感じている。しかし、理数科教育を充実していくにあたっては二つの問題がある。

一つは、理数科教育を充実させるための施設環境を整備していかなければならないということである。特に、近年、世界的視野で見れば、小学校教育の場にすらコンピューターが導入されている時代である。機械工作の実習を通して技能を身につけるためには、最新式旋盤機械が必要である。また理科の授業を進めるためには実験室が充実していなければならないし、様々な実験器具や機材が備え付けられていなければならない。しかし、ザンビア政府は科学技術教育の水準を向上したいという意志は持っているものの、厳しい財政状況の中で、現状では教育施設に投下できる予算は削減こそされ、増大を望むことは不可能である。ここしばらくは、限られた予算の中で耐えてやっていく以外に方法が無いというのがザンビア政府の見方である。

もう一つは、理数科教師の絶対的な不足の問題である。近年、生徒就学数の急激な増大に直面し、大学および教員養成短大からの卒業生だけでは、教員の必要数をまかなうことができなくなっている。特に、中学・高校における理数科教師については、学士資格保持教員が著しく不足しており、小学校教師の中には中学や高校で教えることを認められている者もいる。ザンビア政府の集計による1988年現在の中学・高校の理数科教師数および、その不足数を表Ⅱ-6及び表Ⅱ-7に示す。表Ⅱ-6で学士資格保持教員とあるのは高等学校で教えることの出来る教員、デプロマ資格保持教員とは中学で教えることが出来る教員のことである。数学、理科両科目とも学士保持教員が圧倒的に不足しており、全体の約60%を外国人に依存している状況は以上と云わざるを得ない。しかも、表Ⅱ-7に示す通り、これだけ外国人教師に依存しているにもかかわらず中学、高校とも依然として大幅な理数科教師不足に悩んでいる状況にある。

表Ⅱ-6 ザンビア人、外国人別中学・高校理数科教員現在数(1988)

	学士資格保持教員		デプロマ資格保持数		小学校教員
	ザンビア人	外国人	ザンビア人	外国人	
数学	69	115	549	8	
理科	129	170	520	9	
小計	198	285	1069	17	609
合計	483		1086		2178

表Ⅱ-7 中学・高校理数科教員不足数(1988)

	学士資格保持教員	デプロマ資格保持数
数学	157	422
理科	167	412
合計	324	834

(出典：一般教育青年スポーツ省)

このようにザンビアにおいて中学・高校の理数科教員不足が深刻な状況にある原因の一つは、大学および教員養成短大出身の理数科教員の絶対数が足りないことにもよるが、もう一つは、新たに大学や教員養成短大を卒業してくる学士資格保持者が、法人や企業に就職してしまったり近隣諸国へ出稼ぎに出かけてしまうことにもよる。

このような理数科重視政策と理数科教員の深刻な不足が、ザンビア政府が日本に対して理数科教員隊員の派遣を強く要請してきている背景と言えよう。

3) ガーナ

教育の必要性に関する基本的認識は、ガーナにおいても、ケニアやザンビアと大きく変わるわけではない。しかし、ガーナは、アフリカ諸国の中でも最も早くから教育問題に熱心に取り組んできた国であり、教育制度や就学状況など、ケニアやザンビアとは異なる側面をも有している。前節でも述べたように、ケニアやザンビアの中等学校への就学率が2%にしか過ぎなかった1960年当時、ガーナの中等学校への就学率は既に19%に到達していたのである。近年においても中等学校への就学率などでは、ガーナは断然、ケニアやザンビアを引き離している。

しかし一方、小学校の就学率などでは、ケニアやザンビアに遅れをとっている。世界銀行のデータによれば、ケニアやザンビアが1980年始めには初等教育の就学率が、ほぼ100%に達したのに対し、同じ時期のガーナの就学率は70%を少し越えた程度で低迷しているのである。非常に早いスタートを切った割には、ガーナにおけ

る教育の拡大スピードは必ずしも速かったとは言えない。これは、教育システムの中身が、英国流のアカデミック偏重のシステムに偏り過ぎていることに関係すると思われる。

このような事情を背景として、ガーナにおける教育制度改革の動きは比較的早くから起こっていた。1973年には従来の教育制度を抜本的に改革するための提案がなされ、1975年には制度改革のための実験的試みが開始されすらした。しかし、当時の政府には改革を断行する資金も確固たる意志も無かったため、計画は頓挫してしまい、改革を実際に実行することが発表されたのは、1986年になってのことであった。このようにして、6 - (4) - 5 - 2 - 4という長い場合には大学入学までに17年も要する旧制度から、12年で大学レベルに到達する6 - 3 - 3 - 4という新制度への切り替えが、1987年9月よりスタートすることとなった。現在は、両制度が混在する過渡期であるため、過渡期故の複雑な問題も出ていると言える。

ガーナで政府の考えている新しい教育制度の柱は次の2点である。

- ①国民の教育へのアクセスをより容易にすること。
- ②教育する内容を現実社会のニーズに近づけること、及び教育の効率を向上させること。

まず、教育へのアクセスに関して言えば、新しい制度では、小学校6年間と中学校3年間の合わせて9年間が基礎教育として無償化、義務教育化されたことを挙げることが出来る。すなわち旧制度下では小学校6年間のみが義務教育で、中等教育を受けるためには、小学校終了時のテストCEE (Common Entrance Examination For Sec. School)の結果によって高校(5年間)へ進学が許可されるという方式であった。これが新制度下では、すべてのガーナ人が試験を受けることなしに中学までは進学できる。即ち義務教育が9年間に延長されたのである。また、すぐに実現するとは予想出来ないが、ガーナ政府は中学卒業者の50%を高等学校へ進学させるようにしたいと考え、高校卒業者の25%がさらに上の教育を受けるようにもっていきたいとしている。更に、教育は児童だけを対象とするものではないとして、過去に完全な教育を受けることが出来ないまま社会人となってしまった人達が、再び学校に戻って勉強をすることにも道を開き、出来るだけ多くの人達が教育にアクセスできるよう意を払っている。

一方、教育の中身の改革については、従来ともするとアカデミック偏重となりがちであったカリキュラムを改定し、経済社会のニーズに適合する人づくりをするという視点がより重視されるよう配慮されている。特に旧制度下の高等学校は、アカデミックな勉強への偏向が強すぎ、社会の求める人づくりのニーズに答えて来なかったとして、新制度下の高等学校では以下のような目的を満たすことが求められている。

- ①基礎教育9年間に得た知識や技能の強化。
- ②個人の持つ様々な潜在的能力の開発。
- ③社会のより高度なマンパワーニーズへの対応。
- ④生徒の向上意欲の開発
- ⑤責任感を強く持つリーダーとしての資質の開発

以上見た通り、ガーナの教育は変わりつつある。新しい教育制度が、ガーナ社会が求めている期待に本当に答えられるのかどうかは、これからの問題であろう。

しかし、ガーナ政府はわが国からの理数科教師の派遣が、新しい教育体制下でのガーナの人づくりのために必要だと考えていることは確かである。それは、次のような理由によるものと言える。

基本的には、ガーナがわが国からの理数科教師を求めているのは、ガーナにおける理数科教師の絶対数が大幅に不足しているからである。表Ⅱ-8は、ガーナのJICA事務所がガーナ政府から入手した理数科教師の不足の状況を示した統計である。

各学校へのアンケート調査に基づくものとのことであるが、調査方法、調査年次、例えば、アシャンテ地方のみ異常に多くの不足数が出されている理由など統計データの性格に不明な点が多い。しかし、「ガーナにおいて多数の理数科教師が不足している」こと、中でも「数学、物理、化学、生物の教師が足りない」ことなどは、本調査研究のため実施した現地ヒアリングで得た知見とも一致しており、この数字はある程度の傾向を示していることは確かであろう。

表Ⅱ-8 ガーナ各州における理数科教師の不足状況

(州名)	科学一般	物理	化学	生物	農業科学	数学	基礎電気	応用電気	工業科学	合計
1 グレートアクラ	7	7	6	4	1	7		1	2	35
2 イースタン	6	16	9	7		21				59
3 ボルタ		10	7	8		11				36
4 セントラル		17	11	9		18		1		56
5 アシャンテ		50	45	42	30	85	20			272
6 アッパーウエスト	1	3	3	3		5				15
7 ブロングアハフォ	7	12	7	7	6	22				61
8 ノーザン	4			1	8	12				25
合計	25	115	88	81	45	181	22		2	559

(出典：ガーナ政府資料)

では、ケニアやザンビアに比べて中等教育や高等教育の普及しているガーナにおいて、どうして十分な理数科教師が確保出来ないのでしょうか。詳しい統計が入手できないためその理由を統計数字によって裏付けることは出来ないが、一つは大学などを出た多くの優秀な人材が海外へ流出してしまっているからだと考える。国内経済が沈滞し国内での教師の給与レベルが低い以上、頭脳の流出を食い止めることは困難であるとの政府高官の率直な意見もある。第二番目には、ケニアやザンビアに比べて中等教育が普及していること、それだけ学校数も多く（ガーナの中等教育用学校数は約5000校でケニアのほぼ2倍と推定される）必要な教師数も沢山いるということである。

また、ガーナの教育制度が現在旧制度から新制度への切り替え最中であることも関係しているものと思われる。実際、現在は、旧制度に従って授業を行っている中等学校と新制度によるそれとが共存している状況にある。もちろん、同年次の生徒が旧制の学校と新制の学校の両方に通うということはないので、教師の手間が2倍になるわけではないが、制度の移行期間は教師への負担が増し、もともと足りない理数科教師の不足傾向に一層の拍車がかかっていると言えよう。

また、新しい教育制度に移行し、従来のアカデミックな勉強から、より社会のニーズを反映する技術や科学に関する科目を重視するという傾向は、理数科教師の役割の重要性を一層高める効果を持っており、今後の理数科教師に対するニーズはますます大きくなっていくものと予想される。

第Ⅲ章

コミュニケーション論からみた 途上国への教育開発援助の在り方

第三章 コミュニケーション論からみた途上国への教育開発援助の在り方

－日本人の語学力と異文化接触の問題点

1. 英語による授業とコミュニケーション

1) 任地の言語環境

昭和40年（1965年）4月、青年海外協力隊が発足して以来、今日まで4分の1世紀余の間に、すでに150業種、約1万人に上る隊員を発展途上国に送り出し、このうち理数科教師は500人に達しているが、コミュニケーションの道具としての語学力からいえば、他の業種に比べて、理数科教師の場合が最も流暢で的確な言語能力を要求される。

なぜなら、数学や物理、化学のような理数科の授業では抽象概念や理論的なものを教えることが多く、またアフリカのような高温地域でのマイナス気温、あるいは電気がないところでの伝導体のようなものの説明には、十分な学術用語の知識のほか、これを駆使する外国語能力、さらには比喩を使つての達者な説明力がなければならないからである。

私たちが今回、調査対象とした国は、ケニア・ザンビア・ガーナであり、この3カ国は、いずれも植民地時代に宗主国が英国であったことから英語が公用語で、ケニアなどでスワヒリ語（ケニアでは公用語）のような統一部族語が授業の一環として行われているところもあるが、しかし、これはカリキュラムの1科目にすぎない。このため、たとえ家庭や地域社会で、人々は部族語や統一部族語を喋っているにしても、小学校に上り、教育を受けるということは、英語で学ぶということになり、英語を「話す・聞く・読む・書く」ことが児童・生徒たちには当然のこととして要求される。

日本人の理数科教師・隊員が授業を行う相手は、このような生徒たちなのである。

ところで、これまでの隊員の報告（現地からの報告および帰国後の報告）や、今回、現地で聞き取りした結果でも「彼らの英語能力は極めて低い」「発音がない」「文法が目茶苦茶だ」「How is you?とかI can be able to・・・とか平気で言う」「英語と部族語の両方を使うため、英語も部族語もどっちつかずになっている」などと、任地における人々の英語能力の低水準ぶりが指摘されている。

この点、たしかに母語（マザー・タング）として育った英米人に比べては、その英語能力（発音や文法など）に問題はあろう。しかし、米国の平和部隊（ピース・ユープ）や英国その他から多くの外国人教師が中等学校（中高等学校）に入っていることを考えると、生徒たちは日常高い水準の英語にも接していると考えなければならない。

ちなみに、ザンビアの中高等学校における大学卒理数科教員のザンビア人：外国人の割合は、数学担当で69名：115名、理科担当で129名：170名、合計198名：285名で、外国人教師がザンビア人教師に比べ、はるかに多い。もちろん、大学卒ではない教師の場合、ザンビア人が圧倒的に多い。

表Ⅲ-1

ザンビアの中高等学校における理数科教師の人材確保状況					
	大卒者(学士)		その他(非学士)		小学校教員資格保持者
	ザンビア人	外国人	ザンビア人	外国人	
数 学	69	115	549	8	
理 科	129	170	520	9	
小 計	198	285	1,069	17	609
合 計	483		1,086		2,178

(単位：名、1988年ザンビア中央統計局調べ)

生徒たちの英語能力が、日本人隊員のいうように低水準のものかどうか、これを国全体の一般的な水準でいうと、もちろん、低いことはたしかであろうが、今回、生徒たちにアンケート調査した結果、その回答文面などから判断すると、相当に表現能力はあると思わなければならない。小学校入学以来、少なくとも学校では「英語漬け」の状態なのであり、英語で表現することがそれほど苦勞でないように見受けられた。

問題はむしろ、日本人隊員の英語能力にありはしないであろうか。このことは、筆者が日本を出発する前から抱いていた懸念であった。

2) アンケートの実施

私たち調査団は、隊員や学校側、生徒たちから直接、話を聞いたが、アンケート方式による調査分析も行った。このうち、筆者が担当したのは、①隊員への活動状況に関するアンケート調査、②生徒への授業など学校関係に関するアンケート調査、③生徒への一般的な対日意識に関するアンケート調査、④生徒へのニュースに対する関心度アンケート調査で、とりわけ①の隊員に対して行なったアンケート調査と、②の生徒自身が日本人隊員を、どのように捉えているかのアンケート調査が、極めて興味深いものとなった。

アンケート調査の内容は次の通りである。

①〈隊員への活動状況に関する調査〉

Q1 任地に来て最も嬉しかったこと、あるいは最も嬉しいことは何ですか。

Q2 任地に来て最も悲しかったこと、あるいは最も悲しいことは何ですか。

- Q 3 (理数科) 教師としての資質で最も重要なものを3つ挙げて下さい。
(その理由も)
- Q 4 授業はうまくいっていますか。
A1) 大変悪い A2) かなり悪い A3) まあまあ
A4) かなり良い A5) 大変良い
授業改革の方法や自ら反省することがあれば、それも書いて下さい。
- Q 5 生徒との間でコミュニケーションはうまくいっていますか。
A1) 大変悪い A2) かなり悪い A3) まあまあ
A4) かなり良い A5) 大変良い
パニッシュメントの問題および語学力についての意見も書いて下さい。
- Q 6 生徒に望むことは何ですか。
- Q 7 学校側に望むことは何ですか。校長や設備面などに対して。
- Q 8 地域住民や父兄に望むことは何ですか。
授業料についての意見も。
- Q 9 日本側(特に国際協力事業団・青年海外協力隊事務局)に望むことは何ですか。
- Q 10 後輩の青年海外協力隊員(特に理数科教師)に望むことは何ですか。

以上のほか、特記事項として

- ☆ 英語力の増進方法について赴任前と赴任後に分けて意見(考え)を書いて下さい。
- ☆ 異文化とのつき合い方について意見(考え)を書いて下さい。任地の独特な風俗・習慣についても。
- ☆ 発展途上国に対する開発援助の在り方についての意見(考え)を書いて下さい。
“サンタクロース”的な役割(隊員は日本からの援助教材・資材を持ってくること)についても。
- ☆ その他。どんなことでも。

任地に来てから何年何カ月、出身地、任地国、学校、
教職経験有り・無し、
有りの場合：学校名、担当科目、年数、隊員になった動機

生徒に対して行ったアンケート調査は、次の3つであるが、いずれも英文であり、ここでは日本語になおして紹介する。

②〈生徒への授業など学校関係に関するアンケート調査〉

- Q 1 日本人の先生に対して、どう思いますか。
- Q 2 日本人の先生と、それ以外の外国から来た先生と比較して、その特徴は何ですか。
- Q 3 日本人の先生から受けている利益は何ですか。
- Q 4 理数科の勉強は向上していますか。
- Q 5 理数科の勉強は役に立つと思いますか。
- Q 6 日本人の先生とコミュニケーションはうまくいっていますか。
- Q 7 日本人について好きなどころと嫌いなどころを挙げて下さい。
- Q 8 学校側に望むものは何ですか。
- Q 9 学校内で何か問題がありますか。問題があったら、それを書いて下さい。

Q 10 学校生活で最も嬉しいこと、最も悲しいことは何ですか。

学校名、学年、年齢、性別

③〈生徒への一般的な対日意識度調査〉

- Q 1 日本および日本人について一般的にどう思いますか。
Q 2 日本の工業力・技術力をどう評価しますか。
Q 3 日本人には独創力があると思いますか。
Q 4 日本人は動物にたとえると何ですか。
Q 5 あなた方、自国民を動物にたとえると何ですか。
Q 6 世界的に有名な日本製品の名前を挙げて下さい。
Q 7 自分の家にある日本製品の名前を挙げて下さい。
Q 8 有名な日本人の名前を知っていれば挙げて下さい。
Q 9 日本および日本人は、あなた方にとり、将来に向かっての友人（見方）ですか。
Q 10 日本および日本人に期待するものは何ですか。

学校名、学年、年齢、性別

ちなみに、これと全く同じ質問のアンケート調査を、1989年夏から秋にかけて、英国と韓国の工業都市（英国では英文でサンダーランド市とダービン市周辺、韓国ではハングル文で蔚山市と馬山市、昌原両市周辺）で行ったことがある。この結果との比較もあとで少し述べてみよう。

④〈生徒へのニュースに対する関心度調査〉

- Q 1 あなたにとって“ニュース”とは何ですか。
Q 2 次の項目のうち最も興味のあるニュースは何ですか。
(複数回答可)
A1) 世界の出来事 A2) アフリカの出来事
A3) 地域の出来事 A4) 学校・職場での出来事
A5) 家庭での出来事 A6) その他
Q 3 次の項目のうち最も関心があるものは何ですか。
(複数回答可)
A1) 戦争 A2) 犯罪 A3) 金・収入 A4) 昇進
A5) 成功・失敗 A6) 健康 A7) 食糧 A8) 娯楽
A9) 余暇 A10) 愛 A11) 性 A12) 友情 A13) 成績
A14) 電化製品 A15) 車 A16) 自転車
A17) ファッション A18) スポーツ A19) その他
Q 4 日ごろ接触しているメディアは次のうち何ですか。
A1) 新聞 A2) テレビ A3) ラジオ
A4) 雑誌 A5) 映画 A6) 音楽 A7) その他
Q 5 湾岸戦争についてどう思いますか。

学校名、学年、年齢、性別

以上のようなアンケート調査を、今回の調査期間中（前後の旅行日をのぞき、91年 2月28日から3月13日まで）ケニア・ザンビア・ガーナの3カ国で実施した。

その結果、①の日本人隊員向けに対しては、理数科教師隊員28名、他の業種隊員11名、合計39名から回答が得られた。

また②③④のアフリカ3カ国の生徒たち向けに対しては、ケニアとザンビアで各3校、ガーナで6校、計12校で実施し、生徒たちの回答として②が352名、③が162名、④が186名、述べ700名から回答が得られた。

表Ⅲ-2

アンケート調査に回答した日本人隊員				
	ケニア	ザンビア	ガーナ	合計
理数科教師隊員	8	9	11	28
その他の業種隊員	1	8	2	11
合計	9	17	13	39

(単位：名)

表Ⅲ-3

アンケート調査に回答したアフリカ3カ国の生徒たち				
	ケニア	ザンビア	ガーナ	合計
授業など学校関係	83	69	200	352
対日意識	51	54	57	162
ニュース関心度	41	42	103	186
合計	175	165	360	700

(単位：名)

質問用紙の配布は、日本人隊員、日本人以外の教師、筆者自身の3通りで行ない、教室で生徒たちが記入する方法をとったが、この際の雰囲気、配布者によって多少、異なったことも考えられる。

また3つのアンケートのすべてに回答した生徒がいる反面、1つか2つのアンケートにしか回答しなかった生徒もいる。

アンケートの実施校は次の通りである。

★ケニア

- *キイーネ・ガールズ・セコンダリー・スクール (女子校・ハランベ一校)
- *キアンガ・セコンダリー・スクール (男女共学校・ハランベ一校)
- *ヌツリリ・セコンダリー・スクール (男女共学校・ハランベ一校)

★ザンビア

- *ベンバ・セコンダリー・スクール (男子校・政府系公立校)
- *モンゼ・セコンダリー・スクール (男子校・政府系公立校)
- *カロモ・セコンダリー・スクール (男女共学校・政府系公立校)

★ガーナ

- *アポール・セコンダリー・スクール (男女共学校・政府系公立校)

- *アディドメ・セコンダリー・スクール (男女共学校・地域経営校)
- *オクアベマン・セコンダリー・スクール (男女共学校・政府系公立校)
- *フィジャイ・セコンダリー・スクール (男女共学校・政府系公立校)
- *アプリ・ガールズ・セコンダリー・スクール (女子校・私立校)
- *ユニバシティ・ブラクチス・セコンダリー・スクール (男女共学校・大学付属校)

アンケート調査を実施した国別の特徴でいえば、ケニアはすべてハランベ一校であり、学校の所在地はいずれも首都のナイロビから遠くはなれた山村であり、生徒たちの意識は、それほど高くない。学力も、政府系公立校に比べると、相当に低く、国の統一試験の結果でも下位校に属している。これに対し、ザンビアの場合は、首都のルサカから、それほど遠くない、交通上も便利なところにあり、国全体のレベルから言えば、いずれも中位校に属する。ガーナの場合はアポールとアディドメをのぞき、都市部か、あるいは英国植民地時代から開発された地域の中心部にあり、全般に生徒たちの意識が高く、学力も比較的秀れている。国の統一試験の結果や大学進学率などでは上位校に属する。

3) アンケートによる調査結果

アンケート調査結果のすべてを分析して紹介するのは紙数の関係もあるので、ここでは必要項目に限って、とりあげてみたい。特に、調査の重点目標にしたのは、日本人隊員が英語力を駆使して、授業をうまく行っているかどうか、生徒との間でコミュニケーションがスムーズにしているかどうかであり、また、生徒たち自身が、日本人教師をどうみているか、日本人教師にどんな便宜を感じているか、などであったが、現地の生徒に対して行った大量の調査としては、今回が初めてである。隊員は、どのような状況下で、教師をつとめているか。そして生徒たちの反応はどうであろうか。

まずは、日本人隊員にきく授業とコミュニケーションの良否である。

本来、授業の状況とコミュニケーションの度合いは、不可分の関係にある。授業がうまくいっているという状況は、日常のコミュニケーションでも、送り手と受け手の関係が良好ということの証明であり、しかも、それをつなぐ媒体言語の英語が、いずれの場合も、重要な役割を果たすからである。

しかし、これまで隊員たちの報告をきくと「日常会話や平素のコミュニケーションは大丈夫だけれども、授業は大変である」と、両者を区別した言い方がなされる場合が多い。

果して、両者は厳密に区別できるか、疑問であるが、しかし、日常のコミュニケーションでは言語だけでなく、素ぶり、態度や表情、さらには全人格的な触れ合いによるアプローチの仕方もあり、教室では授業がうまくいかなくても、スポーツや

遊びでの接触では問題がないということも考えられる。

そこで今回の隊員向けアンケートでは、授業の良否と日常のコミュニケーションの良否を分けて質問した。

その結果、得られたものが、次のように、授業、コミュニケーションともに、相当うまくいっているという隊員たちの答えである。

表Ⅲ-4

隊員向け〈アンケート〉授業はうまくいっているか					
	大変悪い	かなり悪い	まあまあ	かなり良い	大変良い
ケニア	0 (0)	0 (0)	6 (75.0)	1 (12.5)	1 (12.5)
ザンビア	0 (0)	0 (0)	8 (88.8)	1 (11.1)	0 (0)
ガーナ	0 (0)	1 (9.0)	5 (45.4)	5 (45.4)	0 (0)
合計	0 (0)	1 (3.5)	19 (67.8)	7 (25.0)	1 (3.5)

1991年2～3月、実施者：中村 均 (カッコ内は%) = 以下同じ =

表Ⅲ-5

隊員向け〈アンケート〉コミュニケーションはうまくいっているか					
	大変悪い	かなり悪い	まあまあ	かなり良い	大変良い
ケニア	0 (0)	0 (0)	3 (37.5)	3 (37.5)	2 (25.0)
ザンビア	0 (0)	0 (0)	3 (33.3)	5 (55.5)	1 (11.1)
ガーナ	0 (0)	0 (0)	5 (45.4)	4 (36.3)	2 (18.1)
合計	0 (0)	0 (0)	11 (39.2)	12 (42.8)	5 (17.8)

すなわち、授業の良否については「まあまあ」が過半数で、「かなり良い」「大変良い」が4分の1強にも達している。さらにコミュニケーションの良否になると、「まあまあ」を押さえて「かなり良い」が1位となり、これに「大変良い」状態まで加えると、良好な関係が実に60%にも上っている。

この回答をみる限り、英語力による授業やコミュニケーションは、相当うまくいっていると判断してよいであろう。

もちろん、隊員個人の英語力には個人差が大きい。また各自の自己評価の仕方にも違いがある。しかし、これらを総合して分析する時、ある一つの状況が浮かび上がってくるはずである。この際、自己評価で「まあまあ」というのは、むしろ良好な関係を自ら押さえた言い方が多いのではないかと考慮すると、「まあまあ」から上が良好な状況を示しているといえまいか。

ちなみに、ガーナで授業の状況が「かなり悪い」と回答した隊員の場合は、赴任後まだ6カ月しか経過しておらず、しかも学校が都市部にあるため、生徒たちの英

語力が比較的に高いことが考えられる。ところで、この隊員もコミュニケーションの状況になると「かなり良い」と答えているから、あとは「授業だけかもう少し良好になればよい」と、回答からは分析できる。

では、一方の生徒たちは、日本人教師を、どのように捉えているのだろうか。

アンケートの結果は、衝撃的である。

アンケートに示された生徒たちの日本人像は、国によって、学校によって、もちろん、若干の差異はあるものの、総じて、日本人の英語力の無さを指摘する声が、「親切だ」「友情にあふれている」「立派だ」「よく働く」「真面目だ」「時間を正確に守る」「協力的だ」といった賞賛と並行して、随所に出てくる。しかも、これらの声が、授業やコミュニケーションに関連する質問に回答する前に、第1問の「日本人の先生をどう思うか」のところで、いきなり出てくるのは重大な問題である。

②の授業など学校関係に関するアンケートは、すべて選択回答でなく、自由記述となっているため、統計的な数字で厳密に処理することは困難であるが、また逆に自由記述であるため、予想に反して意表をつく、自由で率直な考え方を発見することもできる。

統計的処理は、自由記述を読み替えたうえで、最後のところでまとめてみよう。

まず、自由記述の文面から、主な声を拾ってみる。

第1問の「日本人の先生をどう思うか」。この質問に限らず、生徒たちは、どの質問にも、多数が好意的な回答を寄せる。

その好意的な回答としては――

「よく訓練された先生」(ケニア・女・17歳)

「日本政府が私たちを助けるために送ってくれた立派な先生ばかり」

(ケニア・女・18歳)

「この国にヴィジターとしてやって来て、その仕事ぶりはとても真面目」

(ケニア・女・18歳)

「親切で、いつもハッピー。考え方も協力的」

(ケニア・女・年齢記入なし)

「日本人の先生は丁寧に教えてくれる」

(ケニア・女・17歳)

「生徒たちが理解できるよう一生懸命に教えてくれる」(ケニア・女・18歳ほか)

「ボランティアでやって来て教えてくれる大変に慈悲深い人達だ」

(ケニア・女・19歳)

「一生懸命に教えるし、自分たちの行ないも良い」

(ケニア・女・16歳ほか)

「生徒たちに親近感を持っている」

(ケニア・男・18歳ほか)

「よく働く」

(ケニア・男・18歳ほか)

「いつも時間を守る」

(ケニア・男・17歳ほか)

「教え方が積極的」

(ケニア・女・16歳)

「生徒たちを束縛しない」

(ケニア・男・19歳ほか)

「スワヒリ語は知らないけれども英語で一生懸命に教えようとする立派な先生」

(ケニア・女・15歳)

- 「日本人の先生は生徒を愛している。なぜなら教育のために、わざわざやって来たのだから」 (ケニア・女・17歳)
- 「私たちを助けようと懸命」 (ザンビア・男・18歳)
- 「私たちを助けに来た先生である」 (ザンビア・男・19歳ほか)
- 「来年、私が立派になるまで居て欲しい先生」 (ザンビア・男・18歳)
- 「従順」 (ザンビア・男・18歳)
- 「大変にインテリである」 (ザンビア・女・17歳)
- 「大変に友情的で、いつもザンビアの文化を学ぼうとしている」 (ザンビア・男・20歳)
- 「彼らがこの国に来ることをストップしてはいけない。なぜなら私たちは得ることが多い」 (ザンビア・女・17歳)
- 「おかげで数学が分かるようになった」 (ザンビア・男・17歳ほか)
- 「日本人の先生は英語を書くことができる」 (ガーナ・性別記入なし・15歳)
- 「生徒たちに数学の興味を持たせるよう懸命に努力している」 (ガーナ・男・19歳ほか)
- 「よく働き、友情的で、賢い」 (ガーナ・男・17歳)
- 「細かいことまで説明しようとする立派な先生だ」 (ガーナ・性別、年齢ともに記入なし)
- 「学校でも家でも私たちに親切にしてくれる」 (ガーナ・男・20歳)
- 「義務に忠実」 (ガーナ・女・20歳)
- 「尊敬できる立派な先生」 (ガーナ・女・13歳ほか)
- 「大変に我慢が強く、忍耐力がある」 (ガーナ・女・15歳ほか)
- 「体罰をしない、いい先生」 (ガーナ・男・15歳ほか)
- 「教えるのに忙しく、授業でも遊ばない」 (ガーナ・男・20歳)
- 「気前がよく、すべての生徒を可愛がる」 (ガーナ・男・年齢記入なしほか)
- 「学問的で实际的」 (ガーナ・女・20歳)
- 「経験があり、外交的」 (ガーナ・男・21歳)
- 「私たちが分からないところを助けてくれる」 (ガーナ・女・17歳ほか)
- 「いつも授業の準備をしている」 (ガーナ・女・18歳)
- 「決して怒らない」 (ガーナ・女・15歳ほか)
- 「英語で一生懸命に話そうとする立派な先生」 (ガーナ・女・14歳)
- 「遠いところからやって来たということだけでも感動しなければならない」 (ガーナ・女・16歳)
- 「彼は自分の仕事を愛している」 (ガーナ・女・17歳)
- 「才能が豊か」 (ガーナ・女・15歳ほか)
- 「グッドで偉大」 (ガーナ・女・14歳)
- 以上のように、賞賛に満ちている。

ところが、好意の裏に日本人教師の英語力の無さを嘆く声も多い。しかも、その表現の仕方が、「しかし (but)」「だけれども (though)」「にもかかわらず (despite)」「～だけが問題 (only problem)」という言葉を使って、出来れば誉めようとする態度を示す一方、このことだけは——すなわち、日本人教師の英語力の無さだけは、どうしようもなく、困ったことだという考え方を述べている。

第1問の日本人教師像のところでもみる生徒の苦渋に満ちた回答をあえて網羅的に取り上げてみよう。

- 「とてもいい先生で、真面目であり、大変よく働くが、英語ができないのは問題」
(ケニア・女・15歳ほか)
- 「いい先生ばかり。しかし、いつもコミュニケーションがブレイクダウン(故障)している。英語で表現できないのだ」
(ザンビア・男・19歳)
- 「英語が使えないということを除けば、いい先生だ」
(ザンビア・男・18歳)
- 「言葉ができないという問題があるにもかかわらず、数学、物理、化学のことはよく知っている」
(ザンビア・男・19歳)
- 「いい先生。問題は英語のみ」
(ザンビア・男・21歳ほか)
- 「ベリーグッド。しかし何かを教える前に、まず自分たちの英語力だ」
(ザンビア・男・年齢記入なし)
- 「知識は素晴らしいと思うが、英語で表現できないのだから、どうかもっと英語を勉強させて、送ってほしい」
(ザンビア・男・19歳ほか)
- 「彼らはオーケー。しかし英語で表現できない」
(ザンビア・男・18歳ほか)
- 「授業で英語ができないのを除けば、いい先生だ」
(ザンビア・男・17歳)
- 「授業は英語で説明できないからダメ。それ以外はいい先生」
(ザンビア・女・17歳)
- 「教えるのに一生懸命。しかし英語ができないのは問題である」
(ザンビア・男・18歳ほか)
- 「彼らはベスト。しかし問題は彼らの英語であり、彼らが教えている間、私たちが全く分からないのは困る」
(ガーナ・男・18歳ほか)
- 「英語が使えないという事実はあるけれども、彼らはベストを尽くしている」
(ガーナ・男・20歳)
- 「一生懸命。しかし英語がはっきりしないのは問題」
(ガーナ・女・14歳ほか)
- 「親切、やさしい。しかし、英語がほとんど話せないので、私たちは授業を受けても全く理解できない」
(ガーナ・男・16歳)
- 「とてもいい先生。しかし、英語ができないので、私たちは大いに困っている」
(ガーナ・男・13歳)
- 「質の高い先生だと思うけれども、英語ができないのは問題」
(ガーナ・男・13歳)
- 「英語で表現できないのは問題だが、いろいろな情報を集めて生徒たちに接しようとする」
(ガーナ・男・19歳)
- 「生徒たちにフレンドリー。しかし、彼らは英語ができないから、授業にたじろいでいる」
(ガーナ・男・年齢記入なし)
- 「英語ができないから、私たちは授業が全く分からないということを除けば、問題はない」
(ガーナ・女・16歳)
- 「英語が話せない。しかしフレンドリーだから、私は好きだ」
(ガーナ・女・14歳)
- 「英語は全くダメだが、数学なら大変できる」
(ガーナ・男・16歳)
- 「真面目に教えるが、英語ができない」
(ガーナ・性別記入なし・16歳)
- 「日本人の先生は大変親切で、教室では一生懸命に教えようとするが、私たちはその英語を理解することは困難がある」
(ガーナ・男・17歳ほか)

これらの記述をみると、彼ら(生徒たち)は遠慮気味に書いていることが分かる。

中には、もっとストレートに表現しているものもある。

例えば――

- 「第一に言えることは、彼らの喋りは分からない」 (ケニア・男・19歳)
「彼らの英語は私の理解を越える」 (ケニア・男・16歳)
「日本人はもっと英語を勉強し、経験を積んで教えるべきである」 (ケニア・男・17歳ほか)
「こちらに来る前に英語能力を高めなければ、教えるとか、コミュニケーションするとか、あったもんじゃない」 (ザンビア・男・19歳ほか)
「英語で表現できないのだから、こちらに来る前に2年間は英語を勉強すべきである」 (ザンビア・男・18歳)
「英語を勉強しろ」 (ザンビア・性別・年齢ともに記入なし)
「公用語ができないのは大問題である」 (ザンビア・男・19歳)
「彼女が喋る時、全く分からない」 (ガーナ・女・13歳ほか)
「私たちは日本人の喋る英語が全然分かりません」 (ガーナ・女・9歳)
「日本人の先生は英語力を改良する必要がある」 (ガーナ・男・19歳)
「英語は彼らの母語でないので、授業で英語を話すことができない」 (ガーナ・女・16歳)
「彼の授業は、彼の英語があまりに下手なので理解することができない」 (ガーナ・女・13歳)
「日本人の先生の英語は全く分からない。分かるように教えて下さい」 (ガーナ・女・15歳)

これだけのことを生徒たちに指摘されて、どのように対処したらよいのだろうか。日本人教師の英語力に個人差があることは、前にも述べたが、アフリカの生徒たちに言わせると、大体、日本人は英語力がないとみているようである。なぜなら、このことを、問題として指摘する生徒が、どの国の、どの学校にもいるからである。次のような声もある。

「日本人の先生は学校でひとりぼっち。なぜなら、喋れないからである」 (ガーナ・女・17歳)

こうした日本人教師の孤独な姿を、生徒たちは見ているのである。また、普通、日本人は「親切で、友情的」とされているのに「大変に閉鎖的」(ケニア・男・17歳)と見ている生徒もいるが、これも、英語力の無さからくる自閉症的な状況であろうか。

中には「私も日本語を知らないけれども、日本人は私たちの言葉を知らない」(ガーナ・女・15歳)と同情するものもある。しかし、アフリカの子供たちに同情されてまで、日本人が困難な条件のもと、教えに行かなければならないのかと考えざるを得ない。

生徒たちの日本人教師像で、英語力の無さを指摘したものと賞賛、あるいはその他の記入なしなどの割合を出すと、次のようになる。

表Ⅲ-6

生徒向け〈アンケート〉日本人の先生をどう思うか						
	英語力が無い		賞 賛	その他	記入数	回答数
	賞賛とともに指摘	ストレートに指摘				
ケニア	3 (3.6)	3 (3.6)	73 (87.9)	3 (3.6)	1 (1.2)	83
ザンビア	24 (34.7)	4 (5.7)	38 (55.0)	3 (4.3)	0 (0)	69
ガーナ	36 (18.0)	2 (1.0)	156 (78.0)	6 (3.0)	0 (0)	200
合 計	63 (17.8)	9 (2.5)	267 (75.8)	12 (3.6)	1 (0.2)	352

(カッコ内は%)

この表からも分かるように、ここでは賞賛の声が75%と圧倒的に多いが、日本人教師に英語力が無いのは問題だとして、指摘したもの（賞賛と共に指摘とストレートに指摘を合計した数）が、いきなり20%に達している事実は、極めて重大といえよう。英語力のことは何も、この設問ではきいていないのに、生徒たちが真っ先に〈教師失格〉とばかり、日本人の英語力の無さを衝いてきたのには、驚愕せざるを得ない。

ケニアの場合、比較的に問題がないように見えるのは、隊員の英語力があるていど高いことも考えられるが、ザンビア、ガーナに比べて、学校の所在地が大変な僻地にあることと、学校の形態が政府系公立校ではなく、低学力者の多いハランベール校であることにより、不満度が低く出たものと思われる。

総じて、女子生徒よりも男子生徒のほうが積極的に日本人教師の問題点を指摘してくることが多い。また年齢が高くなるほど日本人教師の英語力に対する不満度も強い。

さて、アンケートが自由記述になっているため、第2問の「日本人の先生と、それ以外の外国から来た先生とを比較して、その特徴は何か」については、次のような賞賛がある。

「生徒たちに自由」（ケニア・女・15歳）「時間に遅れない」（ザンビア・男・19歳ほか）「怒らない」（ガーナ・男・20歳ほか）「生徒を決して不当な扱いにしない」（ケニア・女・15歳ほか）「忍耐力がある」（ガーナ・女・14歳ほか）「性格がいい」（ザンビア・男・19歳ほか）「友情にあふれている」（ザンビア・男・19歳ほか）「約束を守る」（ザンビア・男・20歳ほか）「控え目」（ケニア・女・15歳ほか）「恥かしがり屋」（ザンビア・男・19歳ほか）「体罰を加えず、強く主張もしない」（ガーナ・女・17歳ほか）「ボールペンやノートを呉れる」（ケニア・女・14歳ほか）「バスケット・コートを作ってくれた」（ケニア・男・17歳ほか）

「日本文化を紹介してくれる」(ザンビア・男・19歳)「JOCV杯を設けた」(ザンビア・男・17歳ほか)「何かと寄付してくれる」(ケニア・男・17歳ほか)「着ている洋服がよい」(ガーナ・女・17歳ほか)「写真を撮ってくれる」(ガーナ・男・14歳ほか)「肌の色はあるのに白人扱い」(ガーナ・女・19歳)「日本人の先生は戸外のスポーツと音楽はできる」(ガーナ・女・15歳ほか)などなどである。

しかし、「他の外国人に比べて英語力がない」という指摘は、第1問以上に圧倒的に多く、「アングロサクソンの先生のほうがずっと英語ができる」(ガーナ・男・16歳)のは当然としても、「日本は先進国で、教育も普及しているのに、なぜ日本人は英語ができないのか」(ガーナ・女・14歳)と不思議がられたりもする。

語学力でいえば「彼らは非常に単純な英語しか使わない」(ガーナ・男・年齢記入なし)「彼らは物の名前さえ十分に言えない。外国人の先生なら、そういうことは絶対にない」(ガーナ・女・17歳)「日本人は英語ができないが、ほかの外国人ならユーモラスに授業をしてくれる」(ガーナ・女・13歳)と、日本人教師の授業風景で、痛いところを告発する。

第3問の「日本人の先生に便宜を受けているか」や第4問の「理数科の学力は進んだか」の質問に対する答えは、当然「イエス」が多い。ところが、第3問に「先生の英語がダメだから便宜を受ようもない」(ガーナ・男・18歳)「進んだのは計算力だけ」(ガーナ・男・12歳ほか)とか「ノー」(ケニア・男・16歳ほか多数)と答えるものも、結構いる。中には「もし、私たちが理解できるように英語を話してくれさえすれば」(ガーナ・女・12歳)という痛烈で皮肉ともとれる条件付きもある。

第4問では、「先生の英語に問題があるのに、生徒の学力が伸びるはずがないではないか」(ガーナ・男・19歳)「全くゼロ」(ザンビア・男・19歳)といった答えや「私は言いたくない」(ガーナ・女・15歳)という記述をみると、悲しくなってくる。

第3問、第4問に限って、答えを留保したのか、空白にしている生徒もいる。

次いで、第6問の「日本人の先生とコミュニケーションしているか」および第7問の「日本人の好きなどころ、嫌いなどころ」がコミュニケーションの上では重要な設問である。

これに対しては——(これまでの回答例で重複するものは出来るだけ除き、それ以外のいい面、悪い面を挙げると)第6問の場合。

「単純な英語を使っているから大丈夫」(ケニア・女・15歳)
「彼女の居場所まで行って、多くの分からないところを聞くことができる」(ケニア・女・15歳)
「私たちは授業の間、自由、自由」(ケニア・男・18歳)

- 「コミュニケーションするには日本人の先生の英語が改善されなければならない」
(ケニア・男・24歳)
- 「言葉ができないため全くコミュニケーションしていない」(ケニア・女・17歳ほか)
- 「イエス。彼は自分の国の雪の話までしてくれる」(ケニア・男・17歳)
- 「ゲームを通じてコミュニケーションしている」(ケニア・男・17歳)
- 「課外に、私たちが彼に英語を教え、彼が私たちに日本語を教えてくれる」
(ケニア・女・16歳)
- 「私は日本語を学んでいる」(ザンビア・男・18歳ほか)
- 「ジャパン・クラブで、私たちはコミュニケーションしている」
(ザンビア・男・18歳ほか)
- 「全くコミュニケーションなし」(ザンビア・男・18歳ほか多数)
- 「赴任までに英語を勉強しない以上、コミュニケーションしようもない」
(ザンビア・男・21歳)
- 「すでに私が述べたように、彼らは英語ができない。私は、彼らがこの国に来る前に英語を勉強することをすすめる」(ザンビア・男・20歳)
- 「日本人は1年以上、英語を勉強しなければ、問題は解決しない」
(ザンビア・男・20歳)
- 「イエス。字に書くことによってコミュニケーションしている」
(ザンビア・女・17歳)
- 「コミュニケーションしているのだけれども、彼の英語は単語が極めて少ない」
(ガーナ・男・20歳)
- 「ノー。今なお私は彼の英語が分からないし、彼はなお英語を使うことができない」
(ガーナ・男・20歳)
- 「ノー。私は日本語ができないし、彼は英語が全くできないのだから」
(ガーナ・男・18歳ほか)
- 「オー、イエス。私たちは彼女にガーナとアフリカのことを話し、彼女は日本のことを教えてくれる」(ガーナ・男・13歳)
- 「全然なし。言葉が分からないのだから」(ガーナ・男・15歳ほか)
- 「ノー。彼女の喋りが分からないため、授業中、生徒たちは静かでない。コミュニケーションができるはずはない」(ガーナ・性別、年齢ともに記入なし)
- 「ほんの数語だけの会話」(ガーナ・男・18歳)
- 「イエス。私は英国人のように英語を話すので、彼の英語でも聞ける」
(ガーナ・女・17歳)
- 「彼の英語力はダメだけれども、私たちはハッピーである」(ガーナ・男・19歳)
- 「彼女がキャンパスにいる限り、大変にオープンで、しかもハッピーである」
(ガーナ・女・17歳)
- 「彼は写真を撮ったり、ギターを弾いてくれる」(ガーナ・女・15歳)

これらの声が、日本人隊員とアフリカの生徒たちのコミュニケーションの実態なのである。

第7問の場合は、「日本人の嫌いなところ」で、英語力の無さが非難されることが多いが、「好きなおところ」も併せて、紹介してみよう。

日本人の好きなおところとしては――

- 「小試験(クイズ)のあと、私たちにプレゼントをくれる」
(ケニア・女・17歳ほか)
- 「失敗しても決して罰をしないのが良い」(ケニア・女・18歳)

「清潔なところが好き」	(ケニア・女・17歳)
「学校の設備を良くするのに助力する」	(ケニア・女・16歳)
「映画を観せてくれ、空手も教えてくれる」	(ケニア・男・19歳)
「スムーズな髪の毛」	(ケニア・男・18歳)
「写真を撮ってくれる」	(ケニア・男・17歳)
「私たちの文化を学ぼうとするところ」	(ケニア・男・17歳)
「バスケット・ボールや卓球などのゲームを教えてくれる」	(ケニア・男・18歳)
「私たちが病気をしたり、怪我をしたりした時にいたわってくれ、いろいろなプレゼントを差し出す」	(ケニア・男・17歳)
「約束を破らない」	(ザンビア・男・20歳)
「献身的な態度」	(ザンビア・男・19歳)
「生徒に自由」	(ザンビア・女・17歳)
「自分勝手でない」	(ガーナ・男・20歳)
「日本人の肌の色、髪の毛は好き」	(ガーナ・女・17歳)
「我慢強い」	(ガーナ・男・18歳)
「教育がある」	(ガーナ・男・21歳)
「私たちに歌を教えてくれる」	(ガーナ・男・15歳)
「着ている洋服」	(ガーナ・女・16歳)
「いつも微笑みを浮かべている」	(ガーナ・女・15歳)

などなど。

一方、日本人の嫌いなところは――

まず第一に挙げられるのが「英語力の無さ」(ケニア・女・16歳ほか)であり、次いで「まごつくどカットする」(ザンビア・男・18歳)ところである。「日本人の顔色はすぐ変わる」(ガーナ・男・19歳)との指摘もあり、このことと「我慢さ」(前述・ガーナ・男・18歳ほか)とは一見、矛盾するようにみえるが、アフリカ人からみると、日本人は気分が変わりやすいと映るのかもしれない。

ただ、日本人の場合は、米国の平和部隊から派遣された隊員のように、自己主張することは少なく、また少し、嫌なことがあっても我慢して、任地にいるということもあり、気分屋なのに我慢強さもあるといえよう。日本人の嫌いな点で「彼らは科学のみを信じて、クリスチャンではない」(ガーナ・女・13歳)ことを挙げる生徒もいる。

このほか、日本人の英語力の無さは、随所で批判、非難される。

第9問の「生徒間で何か問題があるか」、あるいは第10問の「学校生活で嬉しいこと、悲しいことは何か」の設問にさえも、「日本人の先生が英語ができないおかげで、私たちのクラスのコミュニケーションまで、うまくいかない」(ザンビア・

男・15歳)と指摘される。

これらは、暗然とさせられる問題というしかない。

まして「日本人の先生は、生徒が質問すると、それに答えられず、とたんに教室は混乱状態になる」(ガーナ・女・年令記入なし)とか「先生が英語を喋れないばかりに、ある日の授業はコラスブ(虚脱状態)に陥った」(ガーナ・男・15歳)という記入例をみると、日本人隊員の英語力の向上こそが何よりの急務であると痛感される。

第1問から第10問までの設問に対し、アフリカの生徒たちが1カ所でも日本人の英語力の無さを指摘した件数と、その全体の割合をみると、次のようになる。

表III-7

生徒向け(アンケート)で指摘された日本人の英語力の問題				
	(A) アンケート 回答数	(B) 日本人の英語力の 無さを指摘した回答数	(A) に対する (B) の割合(%)	アンケート 実施校
ケニア	83	13	15.6	3
ザンビア	69	48	69.5	3
ガーナ	200	121	60.5	6
合計	352	182	51.7	12

結局、全体で過半数の生徒が日本人の英語力の欠陥を指摘しているのであり、とりわけ学力の比較的高いザンビア、ガーナでは60%を越す生徒が日本人教師の英語力の無さに不満を投げかけているのである。

たしかに日本人の理数科教師隊員が、厳しい気候、風土、食糧状態、衛生状態のもと、貧弱な学校の設備、低い生徒たちの学力、さらには教科書もノートも筆記用具も満足にない環境の中で、懸命に教師稼業を続けている姿には、全く頭が下がる思いがする。しかし、生徒たち自身から、これだけの声を衝きつけられると、慄然とせざるを得ない。これまで、これらは「声なき声」であったかも知れないが、この悲鳴にも似た生徒たちのうめきを見無視するわけにはいくまい。

4) 日本人隊員との懇談の結果から

私たち調査団は、ケニア、ザンビア、ガーナの3カ国で、学校を訪問した際、そこで理数科を教えている日本人隊員から一人ずつ話を聞いたほか、各国JICA事務所の肝入りで遠隔地の隊員も含めての懇談会を各首都で開いて貰い、それぞれ聞き取りをする機会を得た。

ここでの収穫も大きかった。

そこで、訪問、赴任校での隊員および各国、首都で開催した懇談会の出席者の声を中心として、若干のコメントを加えてみよう。

★ケニア

○任国であるケニアに到着してからの英語研修とスワヒリ語研修の必要性について——英語のほかスワヒリ語の研修を受けることのプラスは、任地校で生徒の父兄や地域住民と親しくなる時に役立つので、「スワヒリ語の研修を続けてほしい」との声が強かったが、英語能力を集中的に増進することのほか、やはり部族語や統一部族語を習得する必要性はあろう。

○ガーナの理数科隊員が夏休みにアコソボ・インターナショナル・スクールで長期間（1990年の場合は24日間）実施している現地訓練のようなものを、ケニアにも導入することの是非について——夏休みには各隊員とも任国外旅行をする、またとない機会でもあり、これらの旅行計画を中止してまで行う意味があるのかと、疑問を投げかける隊員が多かったが、結局、隊員の中から自発的に盛り上がる熱意がなければ、実現は困難であろう。むしろ、すでにケニアでも実施している各地域毎の研究部会を、より継続的に行ない、さらに理数科教育をめぐるケニア政府側（教育担当官）との折衝を、より活発にすることが望ましい。

○校長とのコミュニケーションを円滑にすることについて——アフリカ3カ国とも英国の植民地であったことから、学校経営にも英国の伝統が色濃く残っており、校長の権限は、日本よりもはるかに強大である。このため日本人隊員が校長とのコミュニケーションに失敗すると、小さなことでトラブルが発生することがある。JICA事務所に「無断で学校を休んでナイロビへ行ったりするので困る」との苦情の手紙（クレーム・レター）が校長から来たことがあり、これは当該隊員の説明によると、研究会出席のため、あらかじめ校長に断って、学校を休んだのだという。だいたい日本人隊員にいわせると、ケニア人の校長は公私混同の例がひどく、勝手に学校の秘書や会計係などを私用に使うことが多いといわれるが、ケニア人側のモラルはともかく、日本人としての態度は恥ずかしくないようにし、校長とも普段のコミュニケーションを活発にすることが望ましい。

○赴任後の運・不運について——まず赴任校の校長が立派かどうかで運・不運の大半が決まる。しかし、これは日本人隊員の力だけではどうにもならない。排斥運動をするわけにもいかない。また赴任校の生徒で英語もスワヒリ語も全くできない者がいるという例が紹介されたが、中等教育の段階で、それが事実なら、由々しいことである。一般に、ケニアのハランベ一校が、政府系公立校に比べ、学校の経営状態、設備、生徒たちの学力など、おしなべて悪いのは、前にも述べたとおりである。しかし、このような劣悪な条件にもかかわらず、日本人隊員は懸命に努力しているのである。それを語学力の問題で、鋭く追及されてはかなわないとの意見もあ

った。たしかに、そうかもしれない。

○教育の効果測定が簡単にはできないということについて——教育効果はすぐに出てくるものでなく、形として現われるまでには10年くらいかかるのではないかとの意見が出されたが、その通りであろう。結局は地道な努力をするしかない。ただし、理数科教師が2年ないしは1年延長して3年間、どんなに懸命に努力しても、その知識が集約されたり、蓄積されたりするシステムが出来上がっていないのは問題である。この「現状を打破してほしい」という隊員の声が強かったが、ノウハウの集約の蓄積システムづくりはたしかに必要であろう。この点、'85年に『JOCV Kenya 理数科ハンドブック』が作られたことは、隊員の知恵を結集したものとして評価できる。

○夏休みに入ると、語学力が急速に低下するとの指摘について——夏休みのような長期休暇期間に入ると、ハランベ一校の住宅に一人住まいしても問題が多い。特に女子隊員の場合は危険さえともなう。そこで自然と、ナイロビに出て来て、日本人仲間と接触するようになる。これが英語力低下の大きな原因という、結局、これは自己努力によって解決するしか道がない。

○広尾の青年海外協力隊事務所での英語訓練について——77日間にわたる語学訓練の効果は大きく、とりわけ広尾でのCコースは学術用語を使つての訓練であり、任地に赴任して役に立つが、実際に子ども（生徒）を前にしての授業でないため、問題があるとの指摘があった。広尾の訓練については、改めて論評したい。

★ザンビア

○ザンビア人の英語力の水準が低いという意見について——「セコンダリー・スクールでも低学年になると、英語力がない。最初は自分の英語力がないため、そう感じているのかと思っていたが、ザンビア人の先生に聞いても確かにそうだという。日本人だけの英語力だけが低いのではない」との意見が隊員から表明されたが、高学年に比べ、低学年には英語力が不足している生徒が若干いるとしても、表現能力などは日本の場合より、はるかに高いものとみられる。発音も、慣れれば聞き取れないというほどではない。

このことに関連しては「われわれまで、こちら流の発音に染まってしまう、英語力の低下が懸念される」とか「任地に来て、TOEFL（英語検定試験）を受けても失敗するのではないか。なぜなら、自分の場合、派遣前に比べて50点くらい成績が落ちている」「同居しているザンビア人が私の英語をチェックしてくれるが、1年以上たっても英語力が向上しない」などの意見が出された。たしかに資格試験に合格するような英語力は、任地で漫然と過ごしていたのでは身に付かないであろう。結局は、あらゆる機会をとらえて自づから学習するしかない。

「BBC放送で聴解力を高めるよう努力している」という隊員がいたが、語学力の向上には何よりも、自助努力が必要である。

○広尾での語学訓練について——「外人教師によって英語教育がなされることは、外人と話すという不安感を解消するのには役立つが、自分にとって、それ以上のものはほとんどなかった。文法上、あれこれいうよりも、もっと実践的な教育をしてほしい」「自分は今でも学校の職員会議に出るのは苦しい。広尾では、あらゆることを想定して英語教育をすべきである」「Cコースの時間が少なすぎる。業種別や能力別の授業をもっときめ細かくやってほしい」などの意見については、たしかに傾聴に値するものが多い。この問題については後述する。

○英語での授業をいかに工夫するかについて——「英語力の無さは率直に認める。問題は、いかに分かりやすく説明するかであり、自分は出来るだけ、かみくだいた言い方をしている。ゼスチャーを入れて話すこともある」と述べた隊員がいたが、コミュニケーションの要諦は、話が通じるということにあり、この点、平易な言葉をできるだけ使うべきであろう。しかし、一方では単語や語彙の数も増やさなければならぬ。

○教員養成と再訓練のための設置について——これはザンビアの富田浩造所長の意見であるが、任国全体の教育水準のかさ上げにも十二分に役立つものであり、ぜひ実現方をお願いしたい。日本政府など関係筋の英断が望まれる。

★ガーナ

○アコソンの現地語学訓練の効果について——インターナショナル・スクールを会場に使い、実際に夏期休暇中のガーナ人の生徒を前にしての授業訓練であるため、得られるものが大きいとの声が、どの隊員からも聞かれた。とりわけ、新隊員を対象に行なわれるモック・レッスン（模擬授業）は、様々なケースでの教訓が得られ、効果が大きいようである。また授業直後になされるエバリュエーション（評価）についても、自分の欠点が明るみに出され、その後の矯正努力目標としても、役立っているようである。これが理数科隊員たちの自発的な行動から発展し、これに現地JICA事務所、東京の青年海外協力隊事務局が背後、側面から援助の手を差し伸べているのは、極めて評価できる。

○広尾での語学訓練への要望について——英語力の向上は理数科教師の隊員にとっては最大の課題であり、理数科教師のみを対象にした能力別クラス編成をしたらどうかとの意見が聞かれた、任地での英語の重要性を考えると、十分、検討に値することであろう。

○2年の任期では短かすぎるかとの意見について——「せっかく慣れた頃に、もう帰国の準備をしなければならない。期間延長だけでなく、年齢制限も止め、専門家としての理数科教員も作ったらどうか」という提言があった。たしかに教育の現場には老練な教育技術も必要である。今後、青年隊員に混ざって、50歳以上の経験豊かな、語学力もある教師が活躍するようになると、教育効果は一層、高まるかも知れない。この場合、問題は、任地の気候や食物など悪条件を、中高年層がいかに克服するかにかかっていく。しかし、赴任校を大都市周辺までと限定すれば、問題は少なくなる。

○モデル校としての拠点校を設置することについて——継続して日本人の教師を送り込んでいるところ、新規に教師が赴任した学校、あるいは後続者が来ないなどのため派遣が打ち切りとなった学校など、ガーナに限らず、様々な態様があるが、日本人の教師が着任したことにより、これだけの成果が上がったという効果測定のためにも、地域毎に、あるいは特定地域に、モデル的な拠点校をつくったらどうかとの意見がある。たしかに限られた人員、予算（小額・無償援助など）を散発的に配分するよりも、あるところに重点的に集中するほうが効果は上がるであろう。

このような拠点校ができれば、再訓練の上での実験校にもなりうるので、今後、検討を要しよう。

以上のような意見、提言は、隊員との懇談をはじめJICA事務所との話の中で出て来たものであるが、困難な現場体験から得られた貴重なものが多い。語学力に限定していても、隊員たちは、英語力の不足を痛感しながら、時間がただ一方的に過ぎていき、そのうち帰国時期が来てしまう。もうこの頃になると、帰国後のことや途中に立ち寄る任国外旅行のことで頭が一杯になるというのが、偽らざる実情のようである。

ただ、自分たちの英語力が生徒たちから、これほどまでに（アンケート結果にみるように）批判されているとは、知らなかったようである。

5) 隊員の英語力をどう向上させるか

隊員の英語力を向上させるには、赴任前、赴任後の英語訓練を、さらにきめ細かく精力的に行う必要がある。しかし、選抜後の学習には限界があり、やはり、ここは英語の選抜試験を難しくして、ある一定水準以上の英語力があるものを理数科教員の隊員にする必要がある。そうしないと、現地の学校や生徒が困惑するだけである。もちろん、隊員も、自分では悩むであろうが、英語力無しに教えられる側はまた、たまらない。

隊員たちの中には、隊員になった動機を外国へ行きたかったから、第三世界で働きたかったから、アフリカの自然と人と接したかったから、などという者も多い。

また英語圏で働けば、自分の英語力が増進するであろうというほのかな期待を抱いている者もある。

しかし、現実には、それほど甘くない。理数科教師には、ケニア政府側の要望でもあるように①理工系大学の卒業者②教員免状の取得者③英語に堪能な者が要求されるが、筆者が実際に調査した上で感じたことは③英語能力が最も必要な要件だと思われる。このため、選抜の際の学力配分は、理数科の学力3に対して英語能力7程度が望ましい。

極端に言えば、文系大学の卒業者でも、理数科に興味を持ち、ある程度の教授能力があり、しかも英語が堪能であれば、十分につとまるのではないと思われる。

それほど、教師にとっての語学力は、日本語教師や一部の技術科教師などの場合と違って、極めて重要なことなのである。

赴任前の英語訓練ではAコース、Bコースの充実もさることながら、Cコースを業種別、能力別にきめ細かく分け、時間配分もCコースに最も重点的にすることが望ましい。

できれば、英語国民の子どもたち（アメリカン・スクールなど）を前に、教育実習することも検討すべきであろう。

2. 異文化接触上の問題点

1) 任地の風俗・習慣や食糧・住居環境などの差異を克服するに当たって

任国はいずれも日本から遠く離れた地にあり、文化状況も日本とは全く異なるものが多い。

風俗・習慣などについては、持ち前の好奇心と水々しい精神力・体力によって、ほとんどの隊員が、さほどの困難なしに同化・摂取・吸収しているようである。ザンビアでは「ンコロラ」と称する少女の成人を祝う儀式に参加して感激した隊員もいる。この日は少女のために、父方と母方より各1頭、計2頭の牛が提供され、これを村の若者たちが手オノで屠殺し手際よく解体したあと、その日のご馳走となって儀式参加者たちの食事をにぎわせたという。その一部始終を目撃すると、とても日本人は差し出された肉料理を食べる気になれなかったといていたが、それでも、この成人式に加わった喜びはひとしおだったようである。

あるいは電気・水道も無いところで、暗くなれば床に就き「これこそ自然と共にある素晴らしい生活です」人間らしさの復活を誇らしげに語る隊員。また、夜、一人住まいの教員住宅を抜け出して、村にある、たった一件の飲み屋で、村人たちと地酒を飲む楽しさは格別という隊員。日曜日毎に教会へ行き、一緒に賛美歌を歌っているという本来は仏教徒の隊員などなど。こうして彼らは若さにものをいわせて、困難に絶え抜き、決して弱音を吐かない。ネバー・ギブアップなのである。

ザンビアやケニアの主食はメイズ（トウモロコシ）の粉から作るシマまたはウガリと呼ばれるもので、おかずは野菜を油でいため、塩で味付けたものか、地域によっては魚の干物を煮たものである。ガーナではヤムイモなどが主食で、落花生をすり潰して作るスープがおかずになる。肉・魚・卵は、大変なご馳走であり、そう滅多にお目にかかれるものではない。

日本で食べ物などに全く苦勞しなかった隊員たちが現地食を食べ、現地の人々と一緒に暮している姿には、敬服するほかない。「内乱があった時でも、隊員だけは村人が守ってくれるという風になってほしい」（JICAケニア事務所次長・高畑恒雄氏の話）との言葉に、隊員一同は大きくなずいていたが、内乱のような急変事態には早速、引揚げ準備をさせるにしても、「現地の人に愛される人間」になることは何よりなのである。

要は、自文化中心主義でなく、文化相対主義でいくべきだが、実は、この相手文化に対する理解・尊敬は意外と難しい。それには、柔軟で寛容な気持ちで異文化に接触し、時には、それを、受容したり、変容したり、また時には、拒絶しなければならぬ。しかし、すべては誠信の交わりで解決するものであろう。誠意が相手に通じないはずはない。アフリカの人たちも、私たち日本人も、同じ人間なのだから。

筆者は、今回のアンケート調査で、隊員たちに「（理数科）教師としての資質で最も重要なものを3つ挙げてほしい」との質問をした。

この結果、出てきた「隊員に必要な資質のベスト10」は次の通りである。

表Ⅲ－8

〈アンケート〉隊員に必要な資質ベスト10	
① 体力・健康	13
② やさしさ・思いやり	9
③ 忍耐力	9
④ 専門知識	8
⑤ 語学力（英語力）	7
⑥ 人柄・人間性	6
⑦ 情熱	5
⑦ 演技力	5
⑨ 柔軟性	4
⑨ 積極性	4
⑨ 厳しさ・指導力	4

（複数回答の集計）

これをみても分かるように、これまで自分が生きてきた世界とは全く違う、厳しい条件のもとで暮していくには、まず体力と健康。次いでやさしさ・思いやりと忍耐力がなければならないのである。専門知識や語学力よりも前に、これらの3要素を、隊員たちが挙げていることは興味深い。

2) パニッシュメントについて

生徒に対するパニッシュメント（罰）は、アングロサクソン系の教育の中で行われてきたものであり、英国式教育思想・システムが尾を引いているアフリカの旧英国植民地では、今も依然として、学校内で、公然と体罰を含めたパニッシュメントがまかり通っている。法的には、ケニアのように体罰の執行者を校長か、それに準ずる者と規定しているところもあるが、体罰を上級生にまかせている学校もある。このため体罰の執行者が、校長、教頭、舎監など一部に限定したところ、男子の教師を中心とした全教員、あるいは上級生徒と、学校によって、まちまちである。体罰のやり方は男子生徒には尻にムチを打ち、女子生徒には手のひらをぶつということが多い。

一方、授業中、あるいは放課後にさせる「草刈り」「水汲み」のような罰は、ごく一般的に、どこの学校でも行われ、私たちが訪問した学校でも「草刈り」の罰が、あちこちで目撃された。体罰は別として、「草刈り」の場合、分からない授業につき合っ、そのまま教室にいるよりも、外で、罰を受けた者同志が笑いながらカマを振ることのほうが、一見、楽しそうにさえ見えた。これでは、果して、パニッシュメントの効果があるか、どうか分からない。

パニッシュメントを受けるのは、校則を乱したり、騒いで授業の邪魔をしたり、あるいは質問されて解答ができなかったり、多種多様のケースがあるようだが、生徒たちが家から授業料を持ってこない時も、体罰や「草刈り」「水汲み」が行われるのは、問題であろう。

日本人隊員に、パニッシュメントに対する意見を聞くと、次のようになる。

表Ⅲ-9

隊員向け〈アンケート〉パニッシュメントについての意見	
パニッシュメントは良くない	4
体罰が良くない	4
状況に応じて時には必要	3
自分も簡単なパニッシュメントならやってよい	2
授業がつぶれるようなパニッシュメントは考えもの	2
賛成・この国のやり方なのだから	1
効果的に使えば良い	1
記入なし	11