

日本の国際教育協力に関する自己認識 —過去20年の報告書、論文等の分析から—

黒田 則博

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

1. はじめに

周知のとおり、日本において発展途上国に対する国際教育協力が本格的に議論され、様々な施策が講じられ、そして、多くの事業が実施され始めたのは、1990年代に入ってから、特に90年代半ば頃からである。それらは基礎教育を中心とするものであり、その意味で、1990年のタイ・ジョムティエンでの「万人のための教育世界会議」が大きな契機となったことは間違いない。

例えば、国際開発協力を携わる開発人材の養成が急務だとして、1991年の名古屋大学に始まり、その後1992年の神戸大学、1994年の広島大学など、立て続けにいわゆる開発系大学院が設置された。これら大学院では、教育も開発協力にとって重要な分野となっている。

さらに文部科学省は、1996年に「時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会」を発足させ、同年8月同名の報告書を出したのを皮切りに、2000年には「国際教育協力懇談会」の名称の下引き続き、日本の国際教育協力について検討が行なわれ、その後、2002年に第二次の、そして2006年には第三次の懇談会が、それぞれ答申を出している。これらの答申を受け、1997年の広島大学教育開発国際協力研究センター(CICE)を嚆矢として、2002年までに、5大学において、教育、工学、農学、医学、法学分野で教育協力に関する6つの研究センターが設置された。同省はまた、この答申に基づき、日本の大学が有する知的財産を

国際教育協りに活用するため、競争的資金配分による「国際協カイニシアティブ」などの事業を展開してきた。

外務省も、2002年には「成長のための基礎教育イニシアティブ」を発表し、基礎教育普及への日本の積極的なコミットメントを示した。一方援助機関である国際協力機構(JICA)においても、国際教育協力の在り方について様々なレビュー・検討が行なわれ、それに沿って、基礎教育など新たな重点や課題に対し、様々な事業が展開されてきた。1994年「開発と教育 分野別援助研究会報告書」、1997年「教育援助にかかる基礎研究—基礎教育分野を中心として—」、2002年「開発課題に対する効果的アプローチ：基礎教育」、2003年「日本の教育経験：途上国の教育開発を考える」、2004年「評価結果の総合分析：初等中等教育/理数科教育分野」、2007年「理数科教育協力にかかる事業経験体系化—その理念とアプローチ—」などが、この分野での主な報告書である。

さらには大学の研究者等による、日本の教育協力に関する研究成果の蓄積もかなり行なわれてきた。例えば、途上国の教育開発と教育協りに特化した、CICE刊行の「国際教育協力論集」は、1998年6月の創刊から2009年10月までに全12巻25号刊行されており、この「論集」において日本の教育協力の在り方についてかなり議論がなされてきた。また、ここ10年間に日本の研究者が出版した、途上国の教育開発や国際教育協力に関する書籍は10冊を下ることはない。

く、科学研究費等による研究報告書も枚挙に暇がない。

上記のように、ここ 20 年、特に最近 10 年間は、日本で初めてといいほどに教育分野での国際協力が積極的に推進され、またそれに関する研究が進められてきた一方で、日本の政府開発援助 (ODA) 予算は 1997 年をピークに下降の一途を辿り、2010 年度はピーク時からほぼ半減している。丁度このような時期において、過去 10 年から 20 年の間に日本が行なってきた国際教育協力について振り返ってみようというのが本稿の趣旨である。

もちろん日本が行なってきた教育協力政策や事業全体を点検することは、一研究者の手に負えるものではない。むしろここで行なおうとすることは、きわめて簡単にはあるが、これらの報告書や研究成果をレビューすることを通じ、日本が国際教育協力において何を目指し、何を行なおうとしたかを明らかにすることである。過去の協力と比べて、また欧米諸国と比べて、どのような優位性や特色を意図して、そしてどのようなやり方で、国際教育協力を進めようとしたかを明らかにしようとするものである。これは、客観的に見てどのような優位性や特色があったかを分析しようとするものではないし、そのような特色を持つ日本の協力がどのような成果を生み出したのかを考察しようとするものでもない。いわば日本の教育協力の主観的なアイデンティティや自画像を描こうとする試みである。繰り返しになるが、その自画像は筆者が日本の国際教育協力の有り様を客観的に観察し描くのではなく、国際教育協力に関わる機関や研究者が日本の教育協力について自ら描きたいわばデッサンをつなぎ合わせてみようとする試みである。

2. 文献レビューと分析の観点

本稿は、日本の政府、国際教育協力関係機関、あるいは研究者による、日本の教育協力についての記述を分析することを通じ、日本における国際教育協力についての自己認識を描いてみようとするものである。これらの記述は、事実認識に関するもののみならず、それら事実に関する因果関係の分析、問題点・課題の提示、さらにはあるべき姿に関する提言など、幅広いものを含んでいる。参照した文献は、概ね 1990 年半年以降のもので、以下の 4 種類に分けられる⁽¹⁾。

- 1) 外務省、文部科学省、国際協力機構から出された懇談会等の報告書等、約 15 本
- 2) 教育開発や教育協力に関する書籍、約 10 冊
- 3) 教育開発や教育協力に関する科学研究費研究成果報告書等、約 10 本
- 4) CICE 刊行の『国際教育協力論集』掲載の論文のうち、日本の教育協力に関する記述がある論文、約 60 編

分析にあったっては、予め分析枠組みのようなものを設けることはせず、関係の記述を読み解く中から帰納的に分析・整理の観点を抽出した。第一の観点は、国際教育協力を行なうに当たっての基本理念あるいは基本姿勢として整理できるような記述である。それは、なぜ協力を行なうのか、協力の際の日本の立場は何か、協力するだけの比較優位なものを日本が持っているのか、といったかなり根源的な問いに対する自らの回答である。第二は、協力の中味に関する認識である。どの分野のどのような内容の協力が得意なのか、逆にどのような協力が行なわれこなかったのか、そしてそれはなぜかといったことに係る認識である。さらに第三に、協力の手法に関することも意

識の中で大きな部分を占めているようである。特に欧米のやり方との違いが強く意識されている。そして最後に、はたして日本の中に協力できるだけの能力がどれほどあり、協力するための体制が整っているのかという問題意識も強くあり、これに関して何をしようとしたかについても一つの項目として整理した。以下に、これら 4 つの観点から、日本の国際教育協力に関する自己認識を分析・整理してみる。

3. 国際教育協力に関する自己認識の分析

(1) 基本理念・基本姿勢

1) 自助努力への支援

第一に明確なことは、自助努力への支援という方針が国際教育協力のみならず、日本の国際開発協力全般にわたり、通奏底音のようにしっかりと根付いていることである。例えば、1992 年のいわゆる第一次の ODA 大綱（閣議決定 1992）は、「・・・開発途上国の離陸に向けての自助努力を支援することを基本とし、・・・」（1 頁）と述べ、自助努力への支援は日本の開発協力の基本的原則の一つであるとしている。同様に 2003 年に改定された大綱（閣議決定 2003）でも、日本の国際開発協力の 5 つの基本方針の第一番目に「開発途上国の自助努力支援」（2 頁）を挙げている。また 2002 年に日本が「万人のための教育」（Education for All = EFA）への支援を国際的に宣言した「成長のための基礎教育イニシアティブ」（Basic Education for Growth Initiative = BEGIN）（外務省 2002）においても、基礎教育支援の 6 つの基本理念の第一番目に「途上国政府のコミットメント重視と自助努力支援」（2 頁）が掲げられている。

また文部科学省も、上述のとおり数次にわたって懇談会を設置し、国際教育協力の在り方について検討し報告（文部科学省

1996、2000、2002、2006）を行なっているが、そこにおいては一貫して、「教育協力を進めるに当たっては、開発途上国の自主性を尊重しつつ、その自助努力を支援すること」（文部科学省 1996、2 頁）を基本とするという姿勢が貫かれている。

一方国際開発協力の実施機関である JICA は、基本方針は外務省が定めそれに従って具体の事業を実施するという立場からか、報告書等において自助努力に対する直接の言及はあまり多く見られない。しかし例えば、今日の JICA の教育協力の方向を示した初期の文書といわれる、1994 年の「開発と教育 分野別援助研究会報告書」（35 頁）では、教育援助の重要な実施方法の一つとして、「相手国と共同で計画を策定する」必要があるとして、「教育開発は全ての国民を対象とした国の基礎を作る重要な役割を担っており、各国政府の強いイニシアティブを必要とする。それゆえに、教育開発は、他の分野以上に各国の自助努力への支援でなければならない・・・」（35 頁）と自助努力への支援を強調している。やはり JICA においても、この原則が共有されているといつてよからう。

個々の研究者にあっても、澤村（2007、47-65 頁）は、自助努力に対する支援が日本の教育協力の非西洋的特徴であると指摘しているし、Kuroda（2009、1 頁）も自助努力を尊重したアフリカにおける教育開発研究の推進について問題提起を行なっている。

以上縷々報告書等を引用してきたが、自助努力への支援が、教育協力を含む日本の国際開発協力の原則であり、欧米諸国に比べた日本の特徴であるというのが、共通した認識であるといえよう。

この自助努力重視の姿勢は、一般的に自らの開発経験、つまり、日本自身が明治以来の自助努力によって発展途上国になったという経験によって説明されることが多い

という(澤村 2007、50-51 頁)。現に政府文書の中にも、「・・・アジアにおいて最初に先進国となった経験をいかし、・・・」(閣議決定 2003、2 頁)とあり、日本の開発におけるいわば成功体験が基盤になっていることがうかがえる。

しかしながら実は、この自助努力への支援とはいったい何なのかということについて、つっこんだ議論があまりなされておらず、何か旗印のようにただただ、“自助努力”、“自助努力”と言われ続けているような気がしないでもない。実際、今回の作業で目を通した資料の中には、ごく一部⁽²⁾を除いてこのことに関する議論はほとんど見あたらなかった。筆者の私見によれば、自助努力への支援という場合 2 つの解釈があり得る。一つは、自助努力を行なっている国、あるいは自助努力を行なおうとしている国を支援するという理解である。しかしこの場合、黒田(2001、132 頁)がオーナーシップについて指摘しているように、自助努力の有無が協力の対象から除外する基準、つまり排除のための基準として使われる可能性がある。自助努力をしていない国には支援を行なわない。もう一つの解釈は、自助努力ができるように支援するということである。この解釈については、Ellerman(2005)が言うように、“Assisted Self-Reliance”や“Assisted Autonomy”とはいったい何なのか、自己矛盾ではないかとの疑問も起こりうる。彼は、この疑問から彼なりの議論を展開するのであるが、ここはそれを議論する場ではない。ただ、自助努力が声高に叫ばれる割には、その中味について十分議論されていないのではないかという指摘に止めておく。

2) 謙虚な態度

上記の自助努力への支援と表裏一体のものとして、教育協力を行なうに当たって謙虚であることを強調する姿勢を挙げることができる。謙虚な態度とここでいっている

のは、様々な言葉で語られているものをこのような表現でひと括りにした(渡邊・黒田 2005、145 頁)に過ぎないので、必ずしも直接的にこのような表現が使われているわけではない。例えば、政府や援助機関においては、相手方の“自主性の尊重”(文部科学省 1996、2 頁)、相手国との“共同作業”(国際協力機構 1994、35 頁)が強調されているし、理数科教育プロジェクトを推進する上でも、双方による“共同開発や研究”が重視され(大隅 2001、102 頁など)、“相手の視点”から見、“同じ立場”に立つという意識が強い(黒田 2006、29 頁)。また近年欧米では双方の対等性を強調するために“開発援助”よりは“開発協力”という言葉が好まれるようになってきている(黒田 2001、125 頁)が、澤村(1998 74 頁)は、日本では従来から“援助”よりは“協力”の方が多用されてきたと指摘している。

このような謙虚な態度の延長線上にあるものとして、長尾・又地(2002)による、従来の“技術移転型”の協力とは異なる“経験共有型”の協力の提案が挙げられる。これは自からが参画した南アフリカでの教育協力プロジェクトの経験に基づくもので、前者が「発展途上国の技術ニーズに対して技術を所有している先進国が情報、人材、機会・設備等を適当にパッケージして提供すること」(90 頁)であるのに対し、後者は「日本の経験を提供し、その中から、相手国のおかれた状況で役に立ちそうなもの(「適正技術・経験」)を相手国側関係者自身が判断し取捨選択し、自分たちの手で再構築する」(92 頁)というやり方である。「援助国側の明確な技術的優位を前提とする従来の技術移転型の技術協力とは異なり」(97 頁)、特に教育の分野では、このようなアプローチが重要だと指摘する。そして、このようなアプローチが成功するには、途上国側のみならず、援助国側もどのような経験をいかに提供するかを学習する(相互

学習) 必要があるとしている (97 頁)。

この“相互学習”としての国際教育協力という考え方は、単にどのように協力するかを学ぶということに止まらず、国際教育協力に参加することによって、参加者個人、機関、そして日本としても学ぶものがある、あるいは大きなインパクトがあるということにまで広がっている (黒田 2006、30 頁)。特に文部科学省は、「国際教育協力を推進することは、・・・大学等教育関係機関の国際性を高め、国際的に開かれたものにする」(1996、3 頁) とともに、「教員等の国際感覚・適応力・指導力等を養い、諸外国の文化への理解を深めるとともに、学校における国際理解教育が進展することが期待される」(同、3 頁) と大きな期待を寄せている。より具体的には、教員を JICA の青年海外協力隊員として派遣することの意義も強調している (2000、4-5 頁)。また実際に教育協力に関わった人たちからも日本にとっての意義が語られている。例えば、数多くの理数科教育協力事業に携わった大隅 (1998) は、「途上国での科学教育の協力活動は、相手国のためだけでなく日本の科学教育を革新していくことにも役立つ」ものでなければならない (32 頁) と述べているし、やはり理数科教育プロジェクトへの参加経験のある下條 (2002) も、日本の大学にとっての国際教育協力活動の意義を強調している。さらに、JICA の青年海外協力隊に参加した現職の教員を調査した齊藤 (2007、52 頁) も、このような経験をもった教員は我が国の教育現場にとって貴重な人材であると評価している。

先に自助努力への支援とはどういうことなのかについて、あまり議論がなされていないようだと言ったが、以上のようないわゆる謙虚な姿勢をみると、自助努力について理屈としては十分語られてはいないが、実際のプロジェクト等では自助努力を助長するような支援を行なおうとする努力が行

なわれているのかもしれない。

管見によれば、このような謙虚な姿勢がどこから来たものかについてはあまりはつきりとした説明は見られない。筆者の私見では、一つには日本の開発協力が戦後賠償と関連して開始された (澤村 2007、34 頁) ことに関係しているように思われる。西欧諸国の途上国支援が、キリスト教の普及やそれに基づくチャリティ、戦後復興 (アメリカのマーシャルプラン)、あるいは旧植民地への影響力の維持等から始まったこと (黒田 2003) と比べ、日本の場合、戦争の賠償と関連して始まったとすれば、相手との関係は自ずと謙虚にならざるを得ない。加えて、日本の朝鮮等における植民地教育への反省を反映していることも十分考えられる。またこのような姿勢は、実際に教育の現場に関わる人たちに顕著に見られることから、教育という営みに特有の態度なのかもしれない。さらに齊藤 (2009、18 頁) は特に、文部科学省にみられる謙虚な姿勢について、戦後すぐの時期に教育政策立案等について GHQ から強い干渉を受けた経験の影響をあげている。

3) 日本の教育経験を踏まえた教育協力

言及の数だけからいえば、これが圧倒的に多い。ここで参照した主要な、外務省、文部科学省、JICA の報告書等の多くにこれに関する記述があるし、日本の理数科教育に限定した言及も含めれば、研究者による論文等の半数近くがこのことに言及している。多くの場合明らかに日本の教育経験とは、明治以降の日本の発展における成功体験の一つであり、国際的に比較優位にあるものとして強く認識されている。

特にこの点については、文部科学省が強調しており、例えば、「・・・わが国の教育・研究水準の高さは国際的に評価されており、わが国の近代化及び戦後の急速な経済発展の基盤として優れた教育があったことが広く認められている」(文部科学省 1996、2

頁)、「・・・教育は古くから国造りの基本と考えられ、教育を重んじる国民性が育まれてきた。特に戦後の奇跡的ともいえる社会発展を成し遂げる原動力となった・・・このような教育を重視した国造りは、広く海外からも認識されているところである」(文部科学省 2000、1 頁)などの記述が見られる。外務省も「成長のための基礎教育イニシアティブ」において長岡藩における“米百俵の精神”に言及し(2002、1 頁)、日本の発展における教育の重要性とその貢献をシンボリックに表現している。

このような日本の教育開発経験は途上国にも役立つものであるとの前提で、JICAは「・・・わが国の経験を開発協力の観点から整理・分析」する作業(2003、i)を行ない、教育行政、学校経営、教員養成・研修など、具体的な経験について、200 頁以上にも上る冊子を取りまとめている。さらにこれを英語、フランス語、スペイン語に翻訳しその普及を図った。また、この JICA の作業で中心的な役割を果たした斉藤も、留年中途退学(2003)、僻地教育(2004)、二部方式(2005)について、途上国の教育開発の観点から我が国の経験を整理しているし、卜部(2000)も女子教育について同様の作業を行っている。これらの作業が成功しているかどうかは別にして、日本の作業の経験を生かすということについては、単なるスローガンではなく、本気で取り組もうとする姿勢が見られる。

ただ一方では、日本の教育は「学歴偏重とか偏差値型」などのマイナスの側面もあり、その点に留意する必要がある(杉下 1999、6 頁)とか、「・・・それ(日本教育経験：筆者)がどのような経験であるのかを特定しようとする和一意的にその意味を定めることは困難である」(吉田稔 2004、115 頁)とか、さらには、先に述べた謙虚な態度とも関連して、「・・・派遣された専門家の中からは、日本の教育を「良いもの

として現地へ持っていくこと自体に疑問を感じる、あるいは日本の良さを押しつけようとするようになってしまうことはよくないとの声も聞かれた」(渡邊・黒田 2005、145 頁)との指摘もあり、日本の教育経験を踏まえた教育協力といった時、実際その内容は何なのかについては必ずしも共通の理解はまだないようである。

(2) 協力の分野・内容

1) 理数科教育

JICA(2007、xi)によれば、2005 年度の実績で基礎教育プロジェクトの約 2/3(33 件中 22 件)が理数科教育関連であり、今なお途上国から多くの要請が寄せられているという。また今回のレビューで参照した『国際教育協力論集』掲載の論文約 60 編のうち、約 1/3 が理数科教育に関わるものであり、研究面でもこの分野が主要な対象分野となっていることは確かである。

それではなぜ理数科教育なのか。第一の理由として、日本の理数科教育は、国際的に高く評価されているという確信に近いものが存在していることが挙げられよう。政府や JICA の各種報告書は“日本の比較優位”な分野において協力を推進すべしとしており、教育の分野で比較優位にあると信ずる理数科教育が主要協力分野として選ばれるのは当然のことといえよう。例えば JICA(1994、32 頁)は、「・・・わが国がこの分野の教育に優れた実績を有していることは国際的にも認められており、人材・経験ともに豊富である」とこの認識を明確に示している。

第二に、途上国側において理数科教育へのニーズが高いという認識がある。「・・・(理数科教育が、：筆者)科学技術の発展と経済成長に密接な関係があることは、政策決定者間で一般に認識されており、理数科教育の改善・強化は、発展途上国の教育政策の中で優先事項」(澤村 1999b、173 頁)

となっている一方で、「・・・途上国において、理数科教育は他の教科と比べ、教員の質・量、教科内容、教授方法、教材等の面で立ち後れている」（国際協力機構 1994, 32 頁）と受け止められている。さらに、理数科教育支援は他の教科とは異なり、政治的・文化的「中立」性⁽³⁾や語学力の不足が障害にならないこと⁽⁴⁾などが理由としてあげられている（澤村 1999b, 179 頁）。

理数科教育のアプローチとしては、関係者の間で多少の違いがあるにせよ、「・・・新しい学習観、すなわち” Science for Excellence” よりもむしろ” Science for All” の理念に立脚したものであり、ハンズオン学習、体験学習、社会や生活との関連性の重視のほか、個人の意思決定を合理的に行なうことが可能な科学的リテラシー」（田中・上條・片山 1999, 69 頁）を目指すのが概ね共通の目標のようである。

2) 教師教育

実は理数科教育協力は、その具体的な手法としては、ほとんどが教師教育支援という形で行なわれている。1990 年代半ばから約 10 年間にわたって JICA が行なってきた、主要な教育プロジェクト 7 件を比較分析した黒田（2006, 20-21 頁）によれば、この 7 件全てが教師に関わっており、うち 2 件が教員養成、4 件が現職教員研修、1 件が教員用ガイドブックの作成（この場合も、次のステップとして現職教員養成が展望されている）であった。このように教師教育に集中するのは、日本では現職研修がしっかりと制度化されていることや、後に述べる授業研究など、この分野における日本の比較優位性の意識があったことは確かであろうが、加えて、国際教育協力における日本の謙虚さや慎重さが背後にあるとも考えられる。齊藤（2009, 24 頁）によれば、既に 1960 年代から文部科学省は国際教育協りに積極的であり、1971 年には、「・・・教育行政や教育内容（下線筆者。以下同じ）の

改善は基本的には、相手国の行なうべきことであるとの観点に立ち、教育の場での直接的援助よりも、むしろ相手国の教員養成、現職教育、教育関係機材の供与等・・・間接協力」を行なうべきだとの提案を行なっている。確かに、今日教育政策やカリキュラムへの直接支援は少なく、教師教育にこだわっているように見えるのは、やはり基礎教育協力は相手国への内政干渉あるいは主権侵害の危険を孕んでいるとの認識があるのかもしれない。

教師教育への支援の中でも近年特に強調されるようになってきたのが、校内研修（School-Based In-Service Teacher Training）の一環としての授業研究（Lesson Study）である。授業研究は今や、日本発、アメリカ経由の有力な教育実践として広く世界に広まりつつあるようであるが（小野、2009）、この授業研究における支援には、単なる知識や技術の移転といった従来型の協力を超えた新たな要素が含まれているとの認識が高まりつつある。それは、授業研究を導入しようとするのであれば、態度や価値の変容を必要とするということである。あるいは、授業研究を行なう中で、態度や価値が変容するといっているかもしれない。例えば、小野（2009, 77 頁）はこのことを、「・・・教え方が文化であり、文化に特有のものの見方、価値観に基づいているとすると、ものの見方を変えない限り、教え方（教師観、児童観、学習観に規定された教師の行動、教師と生徒との相互作用）は変わらない」と表現しているし、馬場・中井（2009, 112 頁）もザンビアの学校における授業研究導入の経験から、「・・・授業研究を通じた変容モデルとして、教員の技術の向上から、教員の研修に対する態度の変容、そして授業研究の積極的実施という順路が見出される」と述べている。もっと一般的に、上記の黒田（2006, 30 頁）の調査によれば、プロジェクトに参加した日本人専門家は皆

口を揃えて、知識や技術だけではなく、パートナーの態度や姿勢の変容がプロジェクトの大きな成果であると評価しているという。

3) 日本が必ずしも積極的に取り組んでこなかった分野

上記の理数科教育や教師教育とは対照的に、国際的に取り組むべき課題とされているながら、日本が十分協力を行っていない分野がいくつか存在している。これについて（特に基礎教育に限ってではあるが）JICA（国際協力機構 2002）は、“教育の格差是正”（126-129 頁）、いわゆる“ノンフォーマル教育”（130-132 頁）、“乳幼児のケアと就学前教育の拡充”（132-135 頁）、“教育マネジメントの改善”（136-137 頁）を挙げている。教育のマネジメントに関する分野など、その後重視されつつある分野もあるようであるが、理数科教育や教師教育に比べまだまだ多いとはいえない。また吉田和浩（2009、138 頁）も、日本の教育経験の活用という観点から、「日本国内の教育改革、教育改善の豊富な経験と教訓を、個別的な技術支援に適応した例はあるが、途上国の教育政策、制度改革の議論に十分活用してこなかった」と指摘している。

しかしそれにしても、なぜこのような分野での協力があまり積極的に行なわれてこなかったのか。管見よれば、これについての分析はほとんど見当たらないので、筆者なりの見解を述べる。完全な財政支援⁽⁵⁾でもない限り、途上国への支援には必ず技術協力の要素が伴うものであるが、その際、協力する側にその分野での経験や知識がどれだけあるかが問題になる。これまでの議論に沿って言えば、日本にとって比較優位な分野かどうか、あるいはそう意識されているかどうかが問題となる。そして上述のとおり、優位性のある分野で積極的に協力を行なうというのが日本の方針である。例えば、“ノンフォーマル教育”について言えば、日本では明治以降識字の普及は基本的

に学校教育の普及によって行なわれてきたのであり、学校外での学習機会の提供による識字の普及という経験は日本にはほとんどないといつてよい。また“教育格差の是正”や“就学前児童のケアや教育”の経験は日本も十分有しているが、はたしてその経験が他の国のものと比較して特に途上国に参考になるものなのかどうか、あまり自信を持っていないように見える。後者に至っては、先に述べた JICA の日本の教育経験の集約作業にすら含まれていない（国際協力機構 2003）。“教育マネジメント”や“教育政策・行政”については、日本は歴史的に途上国の立場で様々な“教育ボロウイング”を行なった経験があり、今日それをもっと途上国と共有してもいいと考えるが、先に紹介したように（斉藤 2009、24 頁）、これは直接他国が干渉すべき分野ではないという自制的な感情が残っているのかもしれない。

4) 学校建設

上記はいわば教育の“ソフト”面での協力であったが、“ハード”面での有力な協力として学校建設への支援がある⁽⁶⁾。しかしこれについては、国内外で批判的・自省的意见も聞かれる。JICA 自身も認めているように（国際協力機構 2002、145-146 頁）、JICA が支援する学校の建設コストが高いことが国際的に批判されている。澤村（1999a 81 頁）も、「小学校建設計画は、・・・維持管理費をほとんど必要とせず、稼働率は高く、地域住民にも裨益していることから、優良な案件である。しかし、教室建設だけでは効果が建設サイト周辺だけに限られ、波及効果や自立発展性もほとんど期待できない」と指摘している。この点に関しては、“ソフト”と“ハード”の連携や学校建設・管理への住民参加など改善が図られているようであるが、いずれにしても、日本の教育協力のやり方が国際的に批判的に受け止められた一つの経験である。

(3) 協力の手法

教育協力の分野や内容については、日本の教育経験からしてどの分野に自信があるかが、協力の重点分野・内容の選択において大きな要因であった。他方日本の国際教育協力、特に近年重点が置かれている基礎教育分野での協力経験の蓄積があまりないことから、協力のやり方については、たえず国際標準やら国際的潮流やらを意識しているように見受けられる。つまり、日本の協力手法が国際的にどう見られているかである。

第一に、日本の政府開発援助 (ODA) システムそのものに疑問が投げかけられている。澤村 (2001, 165 頁) は、「NGO の活動は別にしても、政府による主要な (教育分野での：筆者) 開発援助が 3 機関以上で行なわれているのは、国際的に珍しいことである」と指摘している。これは、例えば、教育における無償支援は外務省、留学生への奨学金は文部科学省⁽⁷⁾、技術協力は JICA、そして借款が国際協力銀行 (当時) と分かれていることが、国際的にみていかに奇妙で理解されにくいかを述べたものである。

それにも増して多く言及されているのが、援助手法 (modality) において日本が国際的に取り残されている、あるいは取り残されていくのではないかとの危惧である。既に 10 年以上も前に JICA の萱島 (1999, 29 頁) は、一方で当時世界銀行が提唱していた Sector Investment Program (SIP。セクター投資計画) を援助協調の最も進んだ形態と評価しつつも、「しかしながら、全体的に見ると援助協調における日本のプレゼンスは未だ高いとはいえない」と自省の念を述べているし、同じく JICA の総合研修所の専門員であった横関 (1999, 109 頁) も、当時援助手法として国際的に提案されていたセクタープログラムに参加するには、日本のこれまでのやり方を変えなければ行けないと問題提起を行なっている。10 年を

経って吉田和浩 (2009) が整理しているように、この間問題とされてきたのは、国際的には、セクター・ワイド・アプローチ (SWAp) やプログラムに基づくアプローチ (Program-Based Approach = PBA)、さらにはコモン・バスケットと呼ばれる一般財政支援へと、より包括的にドナー間で協調しようとする潮流があるのに対し、「日本の教育協力はこれまで圧倒的にプロジェクト形式に頼ってきた」(138 頁) こととの間に大きなギャップがあることである。このギャップをどう見るかについては、日本政府は国際的に一律な援助モダリティをとることに否定的な見解を示している (澤村 2007, 41-42 頁) 一方、吉田和浩 (2009, 139-140 頁) はこの両者は相反するものではなく、相互補強性を持つものだと指摘している。いずれにしても、協力の手法については、日本はたえず国際的な潮流との距離を測りながら進んできている姿が読み取れる。

(4) 協力のための能力・体制

この問題に関しては、援助機関である JICA 自身、関心がなかったわけではないであろうが⁽⁸⁾、強い問題意識をもって提言を行ない、積極的にいくつかの施策を展開してきたのはむしろ文部科学省であったといえよう。先に述べたように、文部科学省は、1996 年の「時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会」を皮切りに、その後第 1 次から 3 次までの「国際教育協力懇談会」を発足させ国際教育協力の在り方を検討しているが、一貫してこの課題に言及している。1996 年の懇談会は、教育関係機関が国際教育協力を主体的・組織的取り組みとともに、教員を積極的に専門家として派遣するよう提言しており (文部科学省 1996, 4-5 頁)、第 1 次の懇談会も、開発援助に関わる人材の育成 (文部科学省 2000, 2 頁)、初中等教員の教育協力への参加 (同、4-5 頁)、人材データベースの充実

(同、5-6頁)を求めており、さらに第2次、3次でも、大学の組織的対応(文部科学省2002、2頁)や我が国の大学が有する「知」の活用(文部科学省2006、8-10頁)を提言している。

これを受けて、例えば、CICEは、1997年に派遣専門家(主として大学教員)のデータベースを構築し文部科学省やJICAに情報を提供してきた。また専門家に係る問題についても調査研究が行なわれてきた(黒田1998、黒田・澤村・西谷1999、小原2002、永瀬・黒田、2005など)。これらの調査研究によれば、文部科学省のかけ声にもかかわらず、国際教育協力への大学の対応は、例外的な大学はあるにせよ、概ね組織的ではなく、専門家としての長期派遣もなかなかままならず、また多くの専門家はそれぞれの分野での専門性はあるが、概して国際教育協力の経験は少ないといった状況が報告されている。

このような国内の協力体制は、ある意味で2004年の国立大学の独立法人化により一つの転機を迎えることとなる。つまり、従来は国立大学は文部科学省の一部であり、教育協力に当たっても文部科学省は強い影響力を行使することができた。しかし、独立法人化後は、各国立大学はそれぞれの方針で教育協力に関わるようになり、また援助機関のJICAとの関係も文部科学省を通さず直接的なものになってきた。さらに、国立大学がJICA事業の受託に応札するといった事態も生じている。2006年にCICEが上記の専門家の人材データベースを廃止したことは、その象徴的な出来事であろう。CICEは廃止の理由を「・・・国際協力についても多くの方々に関心を持っていただけるようになるとともに、専門性もずいぶん向上し、専門家として活躍される方が増えています。加えて国際協力機構なども直接公募されるようになりましたので、私どもが協力するという必要もなくなったよ

うです」[<http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/new/jinzaitouroku.html>] (2010年7月1日)と説明している。この面での文部科学省の役割が縮小してきたことの表われといえようか。現に、文部科学省独自の教育協力推進施策の一つであった「国際協力イニシアティブ」事業が平成23度から廃止されるという。

4. おわりに

これまで、国際教育協力に関わる機関や研究者による文書から、日本の教育協力についての、いわば自己認識をスケッチしてみた。繰り返しになるかもしれないが、特徴的と思われることを二、三、以下にまとめてみた。

第一に、教育協力のみならず、日本の開発協力全体が、日本の成功体験に強く裏打ちされている点が挙げられる。これは、明治以降アジアで始めて近代化を成し遂げ、また迅速に戦後復興を成し遂げたという経験であり、それに教育が大きく貢献したという認識である。このことは、報告書等の行間を読むというような複雑な作業をするまでもなく、文部科学省、外務省等の文書にかなりはっきりと表現されている。この成功経験がもたらした日本の教育協力の特徴は、一つは自助努力への支援であり、もう一つは日本の教育経験を踏まえた協力ということである。

しかし前者については、確かに自助努力とは日本が開発の過程で自らが言いそして成功を勝ち得たやり方であったかもしれないが、実は日本は教育の分野において自助努力を支援した経験を十分は持ち合わせているとはいえないのである。先に述べたように、特に教育の分野で自助努力を支援するとはいったい何かについて改めて議論する必要がある。

日本の教育経験を踏まえた協力という姿

勢については、これはいささかナショナリズムに過ぎ、“白猫であれ黒猫であれ、鼠を捕るのが良い猫”なのであって、日本の教育に固執することなく、ヨーロッパの教育でも、アメリカ教育でも、途上国の立場に立って有用なものを活用すればいいという批判もあり得る。ただこのような批判に対しては、長尾・又地（2002）のいう“経験共有型”の協力というアプローチをとれば、協力する側が経験やモデルを示し、途上国側がそれを吟味し選ぶのだから、日本が日本の経験を提示する（もっともヨーロッパやアメリカのモデルは提示しようがない）ことに何ら問題ないとの反論も可能であろう。しかしそれにしても、過去 15 年～20 年の教育協力の経験を通じ、授業研究など日本の若干の教育経験が途上国にも広がりつつあるようだが、まだまだ個々の日本の教育の経験について具体的な途上国の文脈に即してその有用性の検証は十分行なわれているとはいえない。

第二は、協力に当たった謙虚な態度という点である。上記の自助努力の強調が日本の成功体験を反映していたのに対し、逆にこの態度は、植民地経営、戦争などの失敗体験に基づいているのかもしれない。確かにこのような態度は、例えば、旧宗主国に対してアンビバレントな感情を抱いてきたアフリカの人々にとって見れば、新鮮に映るようである。ただこのような態度が、途上国への教育協力を進めていく上で、プラスに働いているのか、あるいはどのような効果を持つのかについては、まだはっきりと分かっているわけではない。

最後に挙げておきたいのは、特に教育協力は、知識や技術の移転に止まるのではなく、態度や価値の変容にまで関わるものであるとの認識が高まりつつあるという点である。特に学校現場で授業研究を推進していく中で、このような認識が深まっていったようである。態度や価値の変容との関連

でいえば、先に述べた謙虚な態度は大いに好ましいものといえるのかもしれない。このように他者の態度や価値の変容にまで関わろうとすれば、教育協力に関わる人にはかなりの責任感と献身が求められ、成果が見えるまで一層の時間を要し、さらには客観的な評価も困難になろう。学校での実践に関われば、関わるほど、この傾向は強くなるであろう。

注

- ⁽¹⁾ 紙幅の関係上これら文献すべてを掲載することはせず、引用等本稿で特に言及した場合にその文献を掲載した。
- ⁽²⁾ 例えば、CICE の *Journal of International Cooperation in Education*, 7 (1) (2004) は、“International Education Cooperation: Towards Greater Autonomy or Dependency in Sub-Saharan Africa” を特集しており、外国人研究者を交えてこのことを議論している。
- ⁽³⁾ このことの真否については、澤村（1999b、175 頁）自身が疑問を投げかけているし、馬場（2002）も民族数学の立場からこの点を問題にしている。
- ⁽⁴⁾ 理数科、特に理科の指導では、言語による説明を補うものとして実物を見せることがしばしば行なわれるため、このようにいわれる。
- ⁽⁵⁾ 実際にはほとんどあり得ないことではあるが、資金援助のみを行ない、事業の内容の策定には関与しない場合。
- ⁽⁶⁾ JICA（2002、145 頁）によれば、無償資金協力全体の 7～10% が小中学校建設に充てられているという。
- ⁽⁷⁾ 黒田（2007、50 頁）によれば、文部科学省の留学生関連経費（ODA）は、JICA の「人的資源」分野の技術協力予算と同じく JICA が担当する「教育研究」無償予算を上回っていると指摘している。
- ⁽⁸⁾ 例えば、JICA は 2002 年に『国際的に通用する援助人材育成に係る計画策定（調査研究）』と

いう報告書を出している。

参考文献

- ト部 朋 (2000) 「明治期の女子初等教育不就学者対策－発展途上国に対する日本の教育経験の移転可能性に関する研究－」『国際教育協力論集』第3巻第2号、115-132頁。
- 大隅紀和 (1998) 「今後の科学教育協力の目標と技術移転の方策－フィリピンの理数科教育プロジェクト技術協力の経験から－」『国際教育協力論集』第1巻第1号、31-43頁。
- ” (2001) 「アフリカにおける科学教育協力の可能性を考える視点」『国際教育協力論集』第4巻第2号、99-107頁。
- 小野由美子 (2009) 「教育プログラムのポロウィング・レンティング－授業研究を例に－」『国際教育協力論集』第12巻第2号、69-80頁。
- 閣議決定 (1992) 「政府開発援助大綱」。
(<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/seisaku/taikou.html>. 2010年7月1日)
- ” (2003) 「政府開発援助大綱」。
(http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/seisaku/taikou/sei_1_1.html. 2010年7月9日)
- 外務省 (2002) 「成長のための基礎教育イニシアティブ」(BEGIN: Basic Education for Growth Initiative).
(http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/af_edu/initiative.html. 2010年5月18日)
- 萱島信子 (1999) 「展望－国際教育協力 国際協力事業団(JICA)の教育協力の現状と課題」『国際教育協力論集』第2巻第1号、23-33頁。
- 黒田則博 (1998) 「日本の大学における教育開発国際協力人材－広島大学教育開発国際協力研究センター・教育開発国際協力人材データベース登録者の分析から－」『国際教育協力論集』第1巻第1号、99-109頁。
- ” (2001) 「国際開発援助について「北」は何を議論してきたのか－最近の国際開発援助に関する考え方の動向－」『国際教育協力論集』第4巻第2号、125-134頁。

- 黒田則博 (2003) 「欧米諸国における対発展途上国教育援助政策・手法に関する一考察」『国際教育協力論集』第6巻第1号、71-81頁。
- ” (2006) 『日本の国際教育協力手法に関する調査研究－7教育協力プロジェクトの比較分析－』CICE叢書2 広島大学教育開発国際協力研究センター。
- ” (2007) 「第5章 高等教育における日本の国際協力：オール・ジャパンの観点から」『国際教育開発連続講座報告書－JBIC「教育ネットワーク研究会」の活動成果として』CICE叢書3 広島大学教育開発国際協力研究センター、49-59頁。
- 黒田則博、澤村信英、西原直美 (1999) 「国際教育協力派遣専門家に関する一考察－JICA派遣教育専門家に対するアンケート調査の分析から－」『国際教育協力論集』第2巻第2号、155-171頁。
- 国際協力機構 (1994) 「開発と教育 分野別援助研究会報告書」。
- 国際協力機構 (2002) 「開発課題に対する効果的アプローチ：基礎教育」。
- 国際協力機構・国際協力総合研修所 (2003) 『日本の教育経験：途上国の教育開発を考える』
- 国際協力機構 (2007) 「理数科教育協力にかかる事業経験体系化－その理念とアプローチ」。
- 小原一馬 (2002) 「日本の国立大学における理数科教育分野の国際教育協力人材－人材登録データベースの分析から－」『国際教育協力論集』第5巻第2号、91-98頁。
- 斉藤泰雄 (2003) 「留年・中途退学問題への取り組み－日本の歴史的経験－」『国際教育協力論集』第6巻第1号、43-53頁。
- ” (2004) 「へき地教育振興のための政策と取り組み－日本の経験－」『国際教育協力論集』第7巻第2号、25-37頁。
- ” (2005) 「二部方式による学校経営の実態と問題点－日本の経験－」『国際教育協力論集』第8巻第2号、25-37頁。
- 斉藤泰雄 (2007) 「青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」による国際教育協力活動」『国際

- 教育協力論集』第 10 巻第 2 号、41-53 頁。
- ” (2009) 『わが国の国際教育協力の在り方に関する調査研究』国立教育政策研究所。
- 澤村信英 (1998) 「アフリカ諸国における初等教育政策とオーナーシップ—世界銀行教育政策セミナーを中心として—」『国際教育協力論集』第 1 巻第 1 号、65-77 頁。
- ” (1999a) 「日本の基礎教育援助の経験と展望—小学校建設計画を中心として—」『国際教育協力論集』第 2 巻第 1 号、75-88 頁。
- ” (1999b) 「理数科教育分野の国際協力と日本の協力手法に関する予備的考察」『国際教育協力論集』第 2 巻第 2 号、173-181 頁。
- ” (2001) 「カンボディアにおける日本の教育協力—日本の援助システムについての断想」『国際教育協力論集』第 4 巻第 1 号、165-169 頁。
- ” (2007) 『アフリカの教育開発と国際協力：政策研究とフィールドワークの統合』明石書店。
- 下條隆嗣 (2002) 「日本の国際協力における大学の役割—科学教育を中心にして—」『国際教育協力論集』第 5 巻第 1 号、1-10 頁。
- 杉下恒夫 (1999) 「展望—国際教育協力 人づくり・国際協力の道」『国際教育協力論集』第 2 巻第 1 号、1-7 頁。
- 田中晴彦、上條哲也、片山弘倫 (1999) 「教育協力としての集団研修コースの現状と課題—フィリピン・パキスタンにおける科学教育を中心として—」『国際教育協力論集』第 2 巻第 1 号、63-74 頁。
- 長尾眞文、又地淳 (2002) 「教育分野における新たな技術教育モデル構築の試み—南アフリカ・ムプマランガ州中等理数科教員再訓練プロジェクトから—」『国際教育協力論集』第 5 巻第 1 号、83-100 頁。
- 永瀬美帆、黒田則博 (2005) 「国際教育協力派門家に関する一考察— JICA 派遣専門家に対するアンケート調査の分析から— (その 2)」『国際教育協力論集』第 8 巻第 2 号、1-14 頁。
- 馬場卓也 (2002) 「数学教育協力における文化の果たす役割—ケニアにおける数学教育の事例を基に—」『国際教育協力論集』第 5 巻第 1 号、69-82 頁。
- 馬場卓也、中井一芳 (2009) 「国際教育協力における授業研究アプローチの可能性—ザンビアの事例をもとに—」『国際教育協力論集』第 12 巻第 2 号、107-118 頁。
- 文部科学省 (1996) 「時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会報告書」。
- ” (2000) 「開発途上国への教育協力について (国際教育協力懇談会報告)」。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/001/toushin/0011a11.htm. 2010 年 7 月 1 日)
- ” (2002) 「国際教育協力懇談会・最終報告」。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/003/shiryu/06090103/001/00. 2010 年 5 月 17 日)
- ” (2006) 「国際教育協力懇談会報告」。
- 横関祐見子 (1999) 「サハラ以南アフリカ地域の教育と教育セクタープログラム」『国際教育協力論集』第 2 巻第 1 号、101-111 頁。
- 吉田和浩 (2009) 「新時代の国際教育協力と日本への期待—理念・理論・援助モダリティ—」『国際教育協力論集』第 12 巻第 2 号、129-142 頁。
- 吉田 稔 (2004) 「ガーナ理数科プロジェクトの成果と課題—短期専門家の目を通して—」『国際教育協力論集』第 7 巻第 2 号、101-115 頁。
- 渡邊志保、黒田則博 (2005) 「日本の教育協力プロジェクトの手法の特徴—7つのプロジェクトの比較分析から—」『国際教育協力論集』第 8 巻第 2 号、137-149 頁。
- Ellerman, D. (2005) *Helping Those Help Themselves, the United States of America: The University of Michigan Press.*
- Kuroda, N. (2009) “Foreword” *Journal of International Cooperation in Education*, 11 (3). pp. 1-2.