

I 総括編

第1章 本調査研究の目的・対象と分析の観点

1. 本調査研究の目的・対象

1990年にタイのジョムティエンにおいて開催された「万人のための教育世界会議」は基礎教育の重要性を国際的に再認識させ、発展途上国の教育政策のみならず、その後の教育分野における国際協力のあり方にも大きな影響を与えた。日本の政府開発援助（Official Development Assistance、以下、ODA）もこの会議以降、それまで高等教育・職業訓練中心であった教育協力の対象を、初等・中等教育に広げ、この分野での協力を急速に拡大させた。教育協力の内容も、経済協力開発機構（OECD）開発援助委員会（DAC）の新開発援助戦略に象徴されるように人間開発援助重視の援助思潮に後押しされる形で、それまでの校舎建設などのハード中心の援助から、ソフト支援を伴うより総合的な教育援助への指向が顕著になった。1999年には「校舎・資機材のようなハード面での協力とともに、学校運営等の組織・能力強化への支援、カリキュラム・教材開発、教員教育など、教科教育・教育行政両面にわたるソフト面での協力強化を図る」ことが、ODA中期政策の一環として発表された。

国際協力事業団（現国際協力機構、以下、JICA）でも1990年代以降、基礎教育におけるいわゆるソフトウェア・タイプの国際教育協力を本格的に実施し始めた。事実近年、発展途上国から日本に対して教育協力の要請が急増しており、今後も増加する傾向にある。特に教育分野では、理数科教育における現職教員研修を中心とする協力要請がその多くを占めている。なぜ日本からの教育協力は理数科教育に重点が置かれているかについては様々な議論があるところであるが、一つには理数科教育が比較的、文化的、言語的な制約を受けにくいと信じられていることに加え、歴史的に見て、日本の経済成長を支えた理数科の質の高さや、国際的な学力調査等に示されているように、日本の理数科教育が高い水準にあると評価されているという事情もあると思われる。また一方で途上国側においても、科学技術や経済の発展のための手段として、各国の教育政策の中で理数科教育の優先度が高くなっていることもその要因であろう。

とはいえ、日本が基礎教育分野、しかもいわゆるソフト面での教育協力を本格的に開始したのは、やっと1990年代半ばのことであり、まだまだ十分な経験を有しているというには程遠い。そこで本調査研究では、1990年代半ば以降に開始され、現在までに終了している数少ない初期のプロジェクトをレビューし、その経験を集約化することにより、今後の類似プロジェクトの円滑な実施に資するため、それぞれのプロジェクトの特徴を明らかにするとともに、その経験から得られる教訓を抽出することを試みた。

以下で述べるように本調査研究では、JICAが実施した教育分野での7件の協力事業をレビューする作業を行なうが、その目的はこれら個々の事業を評価しようとするものではなく、これら事業全体を概観することを通じ教育協力事業実施の様々な手法を抽出しようとするものである。

本調査研究の成果は、単にこれら事業の実施主体であるJICAに資するのみならず、今後これらの事業に参画しようとする大学・学校、教育行政機関、NGO、コンサルタントなど各方面の参考になるようこころがけた。また本調査研究は、関係者の報告書やインタビューから得られた情報に多くを負っており、その意味でプロジェクトの実施に携わった方々のいわば自己点検・反省という性格を持つものであり、現地のプロジェクトの受益者の見解等を踏まえた客観的なレビュー・評価といったものではない。

本調査研究で対象としたのは、JICA が実施してきた以下の7プロジェクトである。(開始年度順)

- 1) フィリピン共和国初中等理数科教育向上パッケージ¹協力 (1994～1999 年)
- 2) エジプト国小学校理数科授業改善ミニ・プロジェクト²技術協力(1997～2000 年)
- 3) ケニア共和国初中等理数科教育強化計画(1998～2003 年)
- 4) インドネシア共和国初中等理数科教育拡充計画(1998～2003 年)
- 5) 南アフリカ共和国・ムプマランガ州初中等理数科教員再訓練計画(1999～2003 年)
- 6) ガーナ共和国小中学校理数科教育改善計画(2000～2005 年)
- 7) カンボディア王国理数科教育改善計画(2000～2004 年)

2. 分析の観点

本事業は、これまで行われた日本の教育協力プロジェクトを調査分析するものである。この作業では、各プロジェクトについて行われた基礎調査、事前調査、中間評価、終了時評価等の JICA 派遣調査団の報告書のほか、文部省(現文部科学省。以下、文部科学省)派遣による調査の報告書、専門家の個別報告書、青年海外協力隊員(シニア隊員を含む)の報告書、プロジェクトあるいは教育協力に関する研究論文・報告書、プロジェクトに関わる論文・雑誌などの記事、プロジェクトのホームページの情報等を使用した。さらに派遣された専門家や事業関係者へのインタビューも行い、情報・資料の収集や意見聴取も行った。

参考とした資料は「III 参考資料一覧」のとおりであり、関係者へのインタビューは、フィリピン関係 3 名、エジプト関係 5 名、ケニア関係 3 名、インドネシア関係 5 名、南アフリカ関係 4 名、ガーナ関係 6 名、及びカンボディア関係 9 名の計 35 名に対して行った。

これらに基づき、各プロジェクトを以下の 6 つの観点から分析した。

¹ 本プロジェクトは、1994 年 6 月 1 日から 1999 年 5 月 31 日まで行われたプロジェクト方式技術協力「フィリピン共和国理数科教師訓練センタープロジェクト (SMEMDP : Science and Mathematics Education for Manpower Development Project)」と、1994 年 3 月 24 日から 2001 年 5 月 31 日まで行われた協力隊チーム派遣「地方理数科教育向上プロジェクト (Enhancement of Practical Works in Science and Mathematics Education at Regional Level)」、さらに無償資金協力、国別特設研修などを組み合わせたいわばパッケージであり、この名称が用いられている。なお、ここでのプロジェクトの期間は、このパッケージにおいて中心となった SMEDP のものを採用している。

² JICA が実施している個別専門家チーム派遣のことを指す。プロジェクト方式技術協力と個別専門家による技術協力の中間的な協力形態として、1989 年度から開始された。専門家派遣を協力の中核として位置づけ、研修員受け入れと機材供与を必要に応じて有機的に組み合わせて実施している。プロジェクト方式の協力期間が通常 5 年間であるのに対して、ミニ・プロジェクトの協力期間は原則として 3 年間と短い。したがって先方の組織制度の立ち上げを含むような大規模な協力ではなく、基本的には先方の既存の組織において、カウンターパートに対して特定の技術テーマを指導・助言することを主体としている。(国際開発ジャーナル社編 (1999)『国際協力用語集第 2 版』)

2. 1. 事業案件発掘・形成のプロセスと受入れ側の初期事情

ここでは、案件形成時における現地受入れ側の歴史的事情等も踏まえ、各事業案件が発掘・形成された背景と経緯などを、時系列的に概観する。同時に各国受入れ側のプロジェクト形成プロセスに係る初期事情（援助受容能力等）、及び教育、特に理数科教育に関する事情についても記述する。

案件の形成については主に調査団の派遣等を通じ、JICA、文部科学省、大学のほか、コンサルタント等がどう関わったかを分析するとともに、途上国側の関係者の役割や関わり方についても分析する。

2. 2. プロジェクト・デザイン

プロジェクトの実施デザインについて、それぞれのプロジェクトが調査の初期段階で掲げた Project Design Matrix (PDM) を基に、上位目標とプロジェクト目標の概要を把握した上で、それらが、①養成教育 (Pre-service training。以下、PRESET) であったか現職教員訓練 (In-service training。以下、INSET) であったか、②モデル事業か全国 (全州) 展開を目指したものか、③事業の対象者は教員、教育行政官、学生・生徒、親、地域のいずれであったか、④参加型か行政主導型であったか等の視点から分析を行う。

さらにプロジェクト期間中に PDM の変更があった場合は、その変更内容や変遷を読み解くことにより、そのプロジェクトの重点の置き方の変化を把握し、プロジェクト全体の方向性を分析する。

2. 3. 国内支援体制

これまで作成されたプロジェクトの報告書等で言及されてきたのは、各プロジェクトが現地においてどのように実施され、その成果はどうであったかということが中心であった。それはそれとして重要なことではあるが、本調査研究ではさらにプロジェクトが進められる過程のなかで、各ステーク・ホルダーがどのようにプロジェクトを支援してきたかにも焦点を当てる。すなわち、日本側において、誰が、いつ、どのようにして、どのような支援組織を構築したのか、そしてプロジェクトの実施期間中にその支援組織がプロジェクトとどう関わったかをも分析する。

この項目では、①調整機関・組織があったか、②組織的関わりであったのか、個人的人脈であったのか、③関係者間の連携組織 (例えば、大学間のコンソーシアム組織³) は構築されたのか、④実際に学校教員が関わったか、⑤JICA はどのような役割を果たしたか、⑥国内支援委員会が存在したか、存在した場合その役割はどうであったか、⑦文部科学省はどう関わったのか、といった観点から支援体制を明らかにしていく。

³ 後に詳述するが、ここでいうコンソーシアムとは、プロジェクトに協力する専門家集団 (主として大学教員) の自主的な連携組織を念頭に置いている。(黒田則博 (2003) 「日本の大学は発展途上国の教育開発にどのように協力してきたか」 澤村信英編著『アフリカの開発と教育』明石書店、159-160 頁参照)

2. 4. 投入（インプット）

ここでは通常のプロジェクト方式技術協力の3大投入である、専門家派遣、カウンターパート研修、機材の供与のほか、国別特設研修、無償資金協力、青年海外協力隊の派遣、長期研修員の受入れ、さらには文部科学省国費留学生制度の活用など JICA 以外のスキームによる投入についても詳述する。またこれら投入間の関係についても分析する。

2. 5. 現地でのプロジェクトの実施方法

現地でのプロジェクトの実施方法については、まず現地の実施組織を明らかにした上で、実際にプロジェクトがどのように運営されていったかを明らかにする。現地において運営委員会や支援委員会があれば、それらを構成するメンバーも調査し、また現地で行われたワークショップや研修の実施方法についての特徴も分析する。

専門家についてはリーダーや長期専門家、短期専門家それぞれの役割とカウンターパートとの関係もインタビュー等で情報・意見を聴取し、カウンターパートについてはその属性や資質も調査する。さらにカウンターパート以外の関係機関との関わりや、プロジェクトと関わりのあったと思われる他ドナー(他国の支援機関)との連携が行われたかどうかも分析対象としている。

2. 6. 成果

アウトプットとしてプロジェクトにおける具体的な成果物を調査するほか、「モノ」だけでなく、知識・技術、制度、意識改革など、全体として何が残ったかを分析した。これらは最終評価報告書で使用される PDM で達成した成果という視点だけでなく、専門家へのインタビュー等も通してできるだけ主観的な意見も収集し、日本側及び現地へのインパクトを抽出すると同時に、中長期的に見て現地に残してきたと信じ得るものは何かについても分析する。

第2章 各プロジェクトの概要

1. フィリピン共和国初中等理数科教育向上パッケージ協力

本プロジェクトは、無償資金協力により理数科教師訓練センター（Science Teacher Training Center。以下、STTC）がフィリピン大学・ディリマン校に建設されたが、その施設をもっと有効に活用するためにはソフト面での能力開発が必要であるとの観点から、技術協力の要請がなされたという経緯がある。本プロジェクトではハードのプロジェクトの後にソフト面での協力が追加されたとはいえ、それまでの日本の教育協力は学校建設などハード偏重であったことを考えると、本プロジェクトはソフト面での本格的な教育協力の第一歩として大きな意義があったといえよう。またこのプロジェクトは当時の日本の首相とフィリピンの大統領との協議による政治的案件の色彩もあったことから、初期の段階から文部省（現文部科学省。以下、文部科学省）が積極的に関与していたようである。

また発掘・形成に関する本プロジェクトの特徴は、形成のプロセスに多くの大学や研究機関の専門家が参画していることである。ただ、特定の大学が中心的・拠点的な役割を果たしたという形跡は見られない。このフィリピンのプロジェクトは本調査研究で対象とした7つのプロジェクトのうち唯一、専門家の協力の調達という観点から見れば、プロジェクト終了まで個人的、個別の対応が行われた例であろう。すなわち終始、個々の大学教員の個人的な繋がりを通じて派遣専門家等のリクルートが行われたようである。したがって、次第に専門家のリクルートや研修の調整が困難になったという。組織的な国内の支援体制の実現は、以後のプロジェクトにおいてなされることとなる。

本プロジェクトはいわゆるパッケージ協力であったため、そのデザインには、3つの大きな要素があった。第一は、INSETを行う中核となるセンター、すなわちSTTCを運営するフィリピン大学・ディリマン校の理数科教育開発研究所（Institute of Science and Mathematics Education Development）の能力開発である。第二は、中央、地方での研修を通じた地方の教師トレーナーの能力向上であり、第三の要素が、青年海外協力隊（以下、JOCV）を投入して3つのモデル地域で研修のフォローアップを含む、理数科教育向上のための木目の細かな活動を行うことであった。ただこれらの3つ要素は、当初から総合的にデザインされたというよりは、事業の進展の中で結果としてパッケージを構成するようになったというのが実態のようである。

本件は、日本が行った基礎教育分野での初めての本格的なソフト協力であり、様々な試行錯誤があったが、パッケージ協力全体の輪郭が明らかになってきたのはようやく3年を過ぎてからであったという。とはいえ、プラス面、マイナス面ともども、後に続く同様なプロジェクトに対し大いに意義のあるモデルを示したといえる。

プロジェクトへの投入に関しては「パッケージ協力」と呼ばれるように、一つのスキームにとらわれず多様な投入を活用したもので、インドネシアの農業分野における「アンブレラ協力」と並んで、JICAが進めようとしていた国別アプローチを先取りした意欲的な取組みであるとされ、後の類似のプロジェクト（ケニア、南アフリカなど）における投入の仕方にも影響を与えたように見える。しかし一方で新しい試みであったこともあってか、全体として異なるスキームの連携や役割分担が十分議論されておらず、「パッケージ協力」内のスキーム間の連携が有効でなかつ

た、との指摘もある。（「外務省有識者評価調査報告書」2003）

本プロジェクトでは、あらかじめハードとソフトの二つの要素が考慮されていたわけではなく、むしろ STTC の存在がいわば本件協力の前提条件であった。そのため、日本側としてはパッケージ協力ということで、既存のスキームにとらわれることなく、多角的、総合的にインプットを活用しようという野心的な試みを行おうとしたのであるが、そのことが十分フィリピン側に理解されておらず、双方においてこのパッケージ全体を管理運営する体制作りがなされていなかったようである。

また実施体制については、フィリピン側の縦割り行政の問題も指摘されている。このプロジェクトの実施機関は、フィリピン大学等の大学、教育文化省（Department of Education, Culture and Sports。以下、DECS）そして科学技術省（Department of Science and Technology。以下、DOST）の3つであったが、それらの連携を図ることはほとんど困難であったという。例えば、JOCV の配属先は3つの大学に付設する理数科教育センター（Regional Science and Technology Center。以下、RSTC）であったが、それらは組織上大学の一部ではあるものの、職務上・予算上は DOST との結びつきが強い機関である。また JOCV は RSTC を対象とした活動に止まらず、学校の教員を対象とすることも多いことから、それらの学校及びそれを所管する DECS も関わってくる。このような事情からしても、フィリピン側のパッケージ協力についての十分な理解とそのため体制づくりが必要であったと思われる。またスキーム間の問題で指摘されたのは、プロジェクト方式技術協力のために派遣された専門家と JOCV との意識のずれである。両者の活動の場も中央と地方とで異なり、生活費や活動費も大きく違っているため、一つのパッケージの中で活動しているという一体感が持ちにくかったという。

さらに実施機関の一つである、フィリピン大学という伝統のあるトップ大学では研究志向が強く、現地スタッフには現場より自分達の研究を重視する傾向があり、博士号を取ってしまうと、いわゆる頭脳流出が起こり、他の職場へ移ってしまう傾向があるという。

最終評価調査では本プロジェクトから得られた貴重な財産として、中央研修及び地方研修用に開発された教材や指導方法を解説したソースブックといった目に見える具体的な成果のほか、その背後に専門家や JOCV 隊員が知識・経験として蓄積した具体的な協力計画策定と実施の手法があるとし、これらの手法が詳細に記録されているため、今後他の途上国における類似の協力案件に十分活用できるものであると評価されている。一方で、最初のパッケージ協力として JICA の個別スキームを有機的に組み合わせ、統一した概念と計画の下でプロジェクトを実施することがいかに難しかったかという事実も残されており、今後活かされるべき経験であるとされている。

現地に残ったインパクトとしては、専門家へのインタビューなどから、カウンターパートの実験能力の向上だけでなく、プロジェクトに対する態度やより質の高いプログラム実施への意欲など、目に見えない成果が挙げられており、プロジェクトが与えた影響は大きかったと評価されている。

2. エジプト国小学校理数科授業改善ミニ・プロジェクト技術協力

本プロジェクトは、以後の多くのプロジェクトが現職教員研修の制度化や生徒の理数科の理解力向上など、成果を上げるのに比較的時間のかかる目標を明確に掲げているのに対し、比較的短期間に成果が目に見える目標、すなわち教師用ガイドブックと教材作りガイドブックの作成に限定していることが特徴といえる。これは、本プロジェクトにほぼ全面的に協力した北海道教育大学にとって、途上国への国際教育協力が初めての経験となることから、比較的現実的な目標掲げたのだともいわれる。

本件はムバラク大統領の訪日を契機として形成されていった経緯もあり、政治案件として、先方の要請からすれば、いわゆる“箱物”のプロジェクトになる可能性もあったが、当時の国内でのODAの潮流の変化（“ハード”から“ソフト”へなど）もあって、専門の見地からソフト面でのプロジェクト形成が地道に進められたといえよう。結局本プロジェクトは、対エジプトODAで初めての教育分野での協力であり、しかもソフト面での協力ということになった。

もう一つの特徴は、他の同様のプロジェクトと共通して見られるものであるが、プロジェクトの形成過程に関わった機関（この場合は北海道教育大学）が、引き続きその実施に当たって大きな役割を担っている点である。しかも北海道教育大学の教員が、形成段階においてもかなり主導的な役割を果たしている。

他方どのような行政的な判断があったかは不明であるが、今回分析した7プロジェクトの中で本件だけが、その形成段階で文部科学省の積極的な関与が見られない。実際各種の調査団には文部科学省の行政官は加わっていない。同省が行なったことは、日本教育大学協会を通じた専門家派遣の呼びかけ程度であった。

本件プロジェクトのデザインは、日本からの長期・短期派遣の専門家とエジプト側のカウンターパートである国立教育研究開発センター（National Center for Education Research and Development. 以下、NCERD）の研究者との共同作業によって、教師用のガイドブックを作成しようというものであった。ここで特徴的なことは、従来型の一方的な技術移転という概念にとらわれることなく、“共同開発”を通じ先方の能力の向上を図るとともに、当事者意識を高めていこうとしていることである。

本プロジェクトは日本がエジプトで行う教育協力の初めての本格的な事業であり、また基礎教育、特に初等教育におけるJICAとしても初めての技術協力ということもあって、プロジェクトの成果をガイドブックという目に見えるものとしている点もプロジェクト・デザインの特徴といえるであろう。

国内支援体制としては、北海道教育大学における組織的な対応が特徴として挙げられる。同大学では、本プロジェクトへの協力を全学の事業として認知することから取組みを始めた。そして次に、学内組織を作って対応した。このケースは、大学が教育協力に参画する場合の一つのモデルといえよう。学内ではプロジェクトの開始までにプロジェクトの運営委員会が設置され、協力の内容、派遣される教員、教員不在の間の補充などについて協議が行われていた。また、逐次現地の状況やプロジェクトの進捗状況も報告され、学内の関係者の間で情報が共有される体制がとられていた。一般に国立大学においては（少なくとも2004年4月に国立大学法人になる以前までは）、特に教員を国際協力に派遣する体制が整備されておらず、したがって様々な組織的・個人的な困難もあるにもかかわらず、同大学が3年間にわたって現職の教員を派遣し、加えて研修

受入れに積極的に貢献したことは、本プロジェクト実施とその成果達成に大きな役割を果たした。（「総合報告書」2000）

単独の大学・機関による協力のメリットは、専門家間の連携がとりやすく、また継続性があることから専門家と現地のカウンターパートとの間に緊密な関係を築くことが可能であるという点にある。この関係の緊密さは、カウンターパート側の志気が高いことからもうかがい知ることができる。（「終了時評価報告書」2000）しかし他方、1 機関では必要な専門家を十分賄いきれないという協力の限界もみられた。

また、専門家のチーム派遣という要素に加えて、通常は別のスキームである国別特設研修もプロジェクトのもう一つの重要な要素として投入されている。このように派遣と受入れを組み合わせることは、エジプト側の専門的な能力形成に有効であることはもとより、日本側とエジプト側との信頼関係や緊密な連携関係を醸成するのに役立っているものと思われる。

専門家へのインタビューや報告書によると、本プロジェクトを遂行するに当たって最も障害となったのは、エジプト教育省の行政機関が部局・センターごとの縦割になっているため、NCERD と他の機関の連携がほとんど持てないことであったという。主要な事業は、教育大臣―主要部局責任者―各ドナーのラインでそれぞれ独自に実施される傾向が強いという。（「基礎調査団報告書」2000）小学校の理数科教育の実態調査を行うにも、他の機関からの協力が得られにくく、カウンターパートの個人的な努力などに依存していたという。またカウンターパートは本プロジェクト専属ではなかったため、他の業務にも従事しなければならず、ある専門家によれば、思うようにプロジェクトが遂行されなかったこともあったという。

専門家へのインタビューによれば、3 年間の協力期間中にカウンターパートはエジプトの理数科という教科教育そのものの知識、自らの役割に対する責任感、仕事に対する姿勢・態度などにおいて次第に変化してきたという。これらはプロジェクトがもたらしたインパクトとして評価できるとしている。またプロジェクトの直接のアウトプットであるガイドブックも、リソースとして広く活用され、インターネットによって世界中に公開されるまでになっているという。

専門家とカウンターパートの努力により、いくつかの学校を視察し、またガイドブックを使用した授業やセミナー等を行うことができたことは、このプロジェクトの大きな成果とされている。共同研究、先方の自助努力を促す協力を目指した本プロジェクトは、他方で支援した北海道大学にとっても、また専門家個人にとっても有意義であったと複数の専門家が評価し、またさらなるエジプトへの教育協力を意欲を見せている。

3. ケニア共和国中等理数科教育強化計画

ケニアでは、1980 年代後半からほぼ 20 年にもわたって行なわれたジョモ・ケニアッタ農工大学への日本の教育協力の歴史があり、また各地域に JOCV の派遣が行われ、理数科隊員だけでも 250 名に上っていることから、ケニア側に日本の教育協力の仕組みについて理解があり、その点でプロジェクトがスムーズに形成されるだけの素地が整っていたといえる。

それまでのサブ・サハラ・アフリカにおける日本の教育協力は、ほとんどが JOCV によるものであったことからすれば、本プロジェクトがこの地域における初めての日本の本格的な教育協力であったといえるであろう。単にアフリカにおいてのみならず、基礎教育におけるソフト面での

日本の協力が本格的に始まったのは1994年のフィリピンが最初で、本件が2件目であった。

本プロジェクトの発掘・形成は、プロジェクト形成調査も1995年と96年の2度にわたっており、時間をかけて慎重に行われたようである。プロジェクト開始直後約2ヶ月間、文部科学省から教育協力を精通した調査官が教育アドバイザーとして派遣されており、またアフリカに精通した専門家が2度も調査団の団長を務めていることも、しっかりとしたプロジェクトを形成しようという日本側の意欲の現れであり、また中・長期的な展望に立って形成されていったことも特徴として挙げられる。

本プロジェクトのデザインの大きな特徴は、中央、ディストリクト、クラスターそして学校という流れで、いわゆるカスケード方式による系統だったINSETの制度の導入を試みた点にある。しかし、いきなり全国展開を目指すのではなく、まず特定のディストリクトに限定してINSETが実施されることから、この調査研究が対象としていた最初の5年間に限って言えば、本件はモデル事業であったともいえる。一部のクラスターにはJOCVのグループ派遣が行われ、学校レベルの研修を支援することも行われた。

また理数科教育へのアプローチという点から本プロジェクトをみると、教師が一方的に生徒に知識を詰め込み、生徒はこれを受動的に暗記するといったケニアにおける従来の教育方法から、生徒が積極的に授業に参加し科学的思考を育成していくという授業方法に転換しようとするものであった。本プロジェクトでは、講義中心から活動中心へ、教師中心から生徒中心へ、より実験・観察を増やし簡易実験開発を行うという運動を提唱し、教員の理数科教育に対する従来の見方や態度を根本的に変えようという大きな試みが行われた。

本プロジェクトは、一方ではINSET制度の確立といったシステム作りという課題と、他方理数科教育に関するいわば意識改革ともいえるべき、これまた重要なテーマを持っていたといえる。この2つを同時に追求することはなかなか困難なことであり、専門家の間でもどちらに重点を置くか時には意見が分かれたようである。

日本における支援体制は、コンソーシアムという名称で正式な学内協力組織が設けられた。エジプトへ支援を行った北海道教育大学の場合とは異なり、広島大学において、関係の部局のみの間でこのような協力委員会が組織された。広島大学のような規模の大きい総合大学では、全学組織によるよりも当事者だけの組織の方が機動力を発揮できると判断されたと思われる。

広島大学に設けられたコンソーシアムの最も重要な任務は、現地に派遣される長期・短期の専門家のリクルートであった。もともと特に国立大学では不在中の職務補充等の問題から、教員の長期派遣はきわめて困難であった。それでも当初は退官した教員、大学院生、教諭などを探して派遣してきたが、5年間の協力期間のうち、3年目にはとうとう長期専門家のリクルートは不可能となり、JICA本部の公募による専門家派遣に変えざるを得なかった。大規模な総合大学が中心となって支援しても、国立大学の制度的な問題があり、長期専門家派遣は容易ではないようである。

本プロジェクトは、プロジェクト・タイプ技術協力の3要素である長期・短期の専門家派遣、カウンターパート研修、機材供与のほか、無償資金協力やJOCVのチーム派遣などを組み合わせた、いわゆるパッケージ協力であった。しかし、フィリピンの事例ほどにはそのことが強く意識されておらず、多様なスキームを活用するといったスタンスであったように見受けられる。

またケニア側の政府レベルでの経費負担に加え、地方・学校レベルでの現地側のコスト・シェアリングが実現したことは特筆すべきことであり、今後の一つのモデルを示したものといえよう。

このコスト・シェアリングに関連して、本プロジェクトの何よりの特徴は、ケニア側にプロジェクトに対するオーナーシップ（当事者意識あるいは主体性）を醸成し、日本側がこれを尊重するという姿勢で臨んだことであろう。各地域の中等教育関係者を巻き込んでケニアの現実に即した研修組織・制度と研修内容の開発を旨としたことは、従来のトップダウン型の技術移転ではなく、相互理解のアプローチであったとされる。日本・ケニア双方の専門家の間に十分な対話を通じた相互理解と信頼関係が培われてこそ、成果が生まれるという前提に立ったプロジェクト運営であったといえよう。この実現には、プロジェクト期間中を通してプロジェクトの管理運営を中心的に担った、現地を熟知しているチーフ・アドバイザーの影響が大きいと思われる。

本プロジェクトでは、カウンターパート研修の役割が大きい、それに加え 1999 年から導入された JICA 長期研修制度でプロジェクト関係者に修士号を取らせたり、第 3 国研修（フィリピン大学）を取り入れたりするなど、様々なスキームの活用にも積極的であった。

現地でのプロジェクトの実施に関しては、「運営・管理（Administration）」「財政（Finance）」「実施者（Implementation）」の 3 要素が事業の持続には必要不可欠であるという考え方のもとに、常にこれら 3 要素の強化・確立に力を入れ、特に財政面での自立発展性確保の要因として、一部の経費の受益者負担の仕組みを確立したことは、ローカ・ルリソース活用の成功例とされる。

カウンターパートの態度の変容などはなかなか目に見えず指標化しにくい、多くの日本人専門家が、カウンターパートがプロジェクトを理解し、現地の教育に対する姿勢が向上したとの評価をしており、このことはシステムの構築とともにプロジェクトのインパクトとして評価されている。

4. インドネシア共和国初中等理数科教育拡充計画

インドネシアでは 1989 年に施行された法律により教員資格が引き上げられたことにもない、無資格教員が大量に発生した。また国全体の政策の中でも教育に重点が置かれ、特に工業化の推進のための教育水準の向上が重要とされた。その中で、①初中等教育の充実、②小中学校の理科教員を中心とする教員の質の向上などが掲げられたことから、特に初中等理数科教育の向上は優先順位の高い分野として位置づけられた。これらに対処するため、教員養成大学での資格付与プログラムの重要性が高まり、このことが本案件形成の発端となった。

プロジェクトは、形成段階でジャワ島内の 3 つの主要大学(旧教員養成大学)において PRESET の充実を図る事業とされ、小中学校児童生徒の学力・応用力を向上するために、プロジェクトで得られた成果を他の教員養成機関に普及させるとともに、無資格教員の再研修も行うことを目標とした。

5 年間の協力期間の前半期では 3 大学の学部教育の質の向上や資格付与プログラムの強化等、教員養成校への協力が一貫して掲げられており、質の高い理数科教員を育成することに重点が置かれていた。しかし、中間評価調査が行われて以降のプロジェクト後半期は、学校レベルでの直接的な裨益に重点が置かれるようになり、小中学校の理数科教育改善のための先導的試行(パイロットリング)が導入され、当初掲げられていた PDM の指標について重点が大きく転換していった。これは本プロジェクトの成果として記されている「改善」や「強化」が明示的・具体的でないという指摘があったために、いくつかの改善、再整理が行われたことによる。特にモニタリン

グの考え方に変更があり、プロジェクト開始当初は養成教育向上のための養成教育についてのモニタリングと理解されていたが、改訂された PDM では、直接的に小中学校の理数科教育改善のためのパイロティングと読みかえられている。このパイロティングという新活動は、カウンターパートの側にプロジェクトの成果物を実際の小中学校・高校で試行したいという意欲があり、また日本側にも目に見える ODA の成果を強く求める傾向があったこと、さらにインドネシア側が早期の結果を望んだことなどの要素が重なった結果、プロジェクト関係者が後半の 2 年半で最も重点を置いた活動であった。

日本における支援体制は、文書による組織形成ではなかったものの、プロジェクト形成から関わった大学教員が複数の大学を訪問し、学部長を通して協力を依頼したことから、4 つの大学がプロジェクトに協力する体制を取ることとなり、コンソーシアム的な体制ができ、これらの大学が専門家の派遣、研修の受入れなどに携わった。

専門家については、このプロジェクトでは教員養成大学の教員がカウンターパートであり、また理数科の専門的な知識が必要であると判断されたことから、日本から大学教員を派遣することが適当であるとされた。しかし、長期専門家に関しては大学教員の 1 年以上の派遣は困難なことから、既に大学を退官した教員が派遣された。短期専門家についても全員大学の現職教員あるいは退官した教員であったことは本プロジェクトの特徴として挙げられる。

さらに、本プロジェクトでは協力対象である 3 大学へ理数科教育関係の機材が供与されたが、必要な機材のリストをカウンターパートが作成することが試みられた。しかし、彼らには実験指導の経験がないために、現地側が作成したものには適当でないものも含まれていたという。そのため、日本人専門家の指導の下にインドネシアのカウンターパートの側で実際のカリキュラムに合わせた「要求機材リスト」を作成する作業が行なわれたが、完成に至るまでに 1 年半という時間を要したという。しかし、カウンターパートの意識改革が図られ、入念に選定が行なわれたという点で有意義であったと評価されている。また大学の PRESET に必要と思われる実験機材が投入されたため、他の同様のプロジェクトに比べ、若干専門的で規模の大きい機材が選定されたという。

もともと 1994 年のインドネシア側の要請は、施設・機材の整備のための無償資金協力と技術協力がセットになったものであったが、JICA としては後者のみの協力を行なうとの方針で調査を開始していた。ところが 1998 年のスカルト政権の崩壊とそれに伴う経済危機といった状況を考慮して、後者も併せて実施することとされた。プロジェクトの対象となった 3 大学のうち、拠点となる大学には建物を新築し、他の 2 大学には老朽化した建物の改修が行われることとなった。このソフトとハードの連携は理数科教員養成の向上に大きく貢献したと評価されている。

また、本プロジェクトの実施組織で特徴的なのは、3 大学に学科（数学・物理・化学・生物）ごとのワーキング・グループが設けられ、さらにそれぞれのワーキング・グループ内に 4 タスク・チーム（教育課程・内容、シラバス・指導法、教材開発、教育評価・学術交流）が設けられ、この組織を中心としてすべての関係者を巻き込んでプロジェクトが実施されたことである。これら各大学の組織の連携を図るために、「ワーキング・グループ・コンファレンス」が開催され、3 つの大学がプロジェクトの活動状況を報告し、レポートが作成された。これは異なる分野間、異なる大学間の教員の交流・議論の頻度を高め、プロジェクトに対する理解を深めたとされている。さらに各教科の「タスク・チーム会議」も定期的に行なわれ、この新たなコミュニケーションを通じた相互作用は、個人・組織双方の学術スキル、及びマネジメントスキルの向上に貢献

したと評価されている。

本プロジェクトにおけるカウンターパートは77名、プロジェクト関係者は200名を超えており、他のプロジェクトより多いことも特徴である。専門家とカウンターパートの関係も、日本の協力支援大学で研修の受入れを行っていることから、既に信頼関係を構築している大学教員や数度インドネシアを訪れている教員もおり、人的つながりも業務上の関係も非常に良かったという。

本プロジェクトにより、3大学内部の学科間さらには大学間の連携・交流が活性化され、学術研究・教育の両面で学部の運営能力が向上したとされる。このような大学間の連携は、インドネシアではまれなことだという。さらにプロジェクトの進展に伴い、ニューズレターや雑誌が発行されたが、これらは理数科教育改善の啓発やプロジェクトの成果を他の教員養成・研修機関や学校に普及するためにも必要であったとされている。ジャーナルの発行はインドネシアの大学における研究の質的向上を通して、理数科教育に貢献するものであり、オーナーシップの育成につながるものであると評価されている。

5. 南アフリカ共和国・ムプマランガ州中等理数科教員再訓練計画

本プロジェクトは、アパルトヘイト後の南アフリカ（以下、南ア）の国づくりへの協力という、国際的に注目を集めた課題への日本の貢献の一つとして形成された、いわゆる政治的・外交的な案件であった。大統領・首相レベルからの高度な政治案件であったことから、案件形成において、外務省や文部省（現文部科学省。以下、文部科学省）が直接的・積極的に関与している。

さらに本プロジェクトへの協力機関として広島大学教育学部と教育開発国際協力研究センター（以下、CICE）及び鳴門教育大学が案件の形成に協力し、CICEと鳴門教育大学は引き続き本プロジェクトの実施に中心的な役割を果たした。このように、プロジェクトの策定と実施が別々の機関の協力によって行われるのではなく、実施において中心的な役割を果たす機関がその形成の段階から大きく関わっていたことが本件の特徴のひとつといえよう。

案件形成に当たってもう一つ特徴的なことは、南アで活動を展開する他の国の援助機関（この場合は英国の国際開発省）との協議・調整が行われたことである。これは定期的に会合を持つ等の形で行われる一般的ないわゆるドナー間調整ということではなく、実際にプロジェクトを形成するに当たって、双方が協議を行ない既存のプロジェクトとの役割分担・住み分けが行なわれたということであり、その意味で数少ない例であろう。

本プロジェクトのデザインに関しては、その目標が「学校ベースの自主的な現職研修システムの構築」におかれていることが大きな特徴である。最終的な目的は生徒の理数科理解力の向上を図ることであるが、まずそのためのシステム・制度づくりを目指そうというのが本プロジェクトのデザインである。そのためには、パイロット事業ではなく州全体を対象としたカスケード方式が採用されたことは当然のことであった。

しかもこのカスケード方式では、研修の成果がその受講者だけに留まるのではなく、広く教員全体に広まるよう、理数科の教科主任を研修の対象とし、これら主任が各学校でこのような研修を実施するよう期待された。このプロジェクトは、学校レベルの参加を射程に入れた現職教員研修のひとつのモデル・ケースといえよう。またカスケード方式は、段階を経るほど効果が弱まると考えられているため、本プロジェクトではワークショップで伝える最小限の情報を定め、理念

的・理論的でなく、実践的な内容を教材という形で提示するという工夫もなされた。さらにモニタリング活動を重視し、トップダウンのインプットとともに、ボトムアップのフィードバックが可能となるシステムを構築している。

このプロジェクトのデザインのもう一つの特徴は、通常のプロジェクトではプロジェクトの実施機関として **Project Implementation Unit** などの特別な機関やカウンターパートが設けられるが、このケースでは州教育省が実施する「カリキュラム 2005」という事業の一部としてプロジェクトが位置づけられていることである。したがって、このプロジェクトの主たる実施主体である州の指導主事にとっても、プロジェクトによって業務が追加されたわけではなく、通常の業務の一部としてプロジェクトに関わることができた。

このことは、プロジェクト終了後の持続可能性に関わって大きな意味を持っている。すなわち、プロジェクトのためにアドホックな組織やカウンターパートを設けた場合、プロジェクト終了後その機能を誰がどうやって持続させるかという問題が絶えず残される。しかし本プロジェクトのようなデザインであれば、その問題は最初から発生しない。さらにプロジェクトが州の事業の一部として位置づけられていることから、州の経費負担についても明確な理由付けがなされやすく、徐々にそれを増加させていくことも可能となる。

このプロジェクトのさらなる特徴は、現地に日本人プロジェクト調整専門家を長期に派遣しているものの、理数科の長期専門家は派遣せず、日本側の主たるインプットは日本で5~6週間行われる国別特設による南アフリカ理数科指導主事及び教育行政官の研修であったことである。しかもその研修は日本が培ってきた経験や蓄積してきたものを現地の人にピックアップしてもらう、つまり現地関係者自身に役に立つものを取捨選択・再構築してもらうことが意図されていた。この意味で、本プロジェクトは「経験提供型」の技術協力のモデルだとされる。(長尾・又地 2002)

国内組織については、本プロジェクトに積極的に参画した鳴門教育大学の場合、国際交流委員会等の全学的な組織ではなく、基本的には理科教育と数学教育の講座が直接対応するという形をとっている。このような方式は、意思決定が迅速に行える等の利点がある反面、全学的な協力を得にくいなどの問題点もある。

本件プロジェクトの投入についてみると、国別特設研修、個別専門家のチーム派遣、草の根無償など複数のスキームが総合的に組み合わせられ、一つのプロジェクトが構成されている。特にこの中でも、日本での研修（国別特設）が重要な役割を担っているのが大きな特徴といえよう。

実施プロセスについての特徴としては、本プロジェクトではプロジェクト開始当初から「共同パートナー」である、日本、州教育省、プレトリア大学の三者が事業に対してそれぞれ自らのリソースと明確な責任を分かち合うというアプローチがとられていることである。少なくともこれは教育分野では初めての試みである。日本人専門家に関しては、同じ教員が複数回、短期専門家として南アに行っていることから、大学としての本件に対するコミットメントの強さが感じられる。

さらに日本側とカウンターパート側との関係については、日本側はあくまでも「教育省のサポート」に徹するという明確な意識をもって活動し、本プロジェクトを教育省の通常業務に取り込み、段階的にワークショップ運営費負担を増加させていったことで教育省の当事者意識を高め、自立発展性を高めることを目指したとされる。

いずれにしても、本プロジェクトでは様々な新しいアイデアがもたらされ、実際にそれが試されたという点では、今後への教訓を多く含んだプロジェクトであったといえよう。

6. ガーナ共和国小中学校理数科教育改善計画

ガーナは日本にとってはアフリカにおける最重要支援国であり、ガーナへの JOCV 派遣は 1977 年以來 25 年以上の歴史があり、さらに 1996 年 4 月の国連貿易開発会議 (UNCTAD) 総会において、日本はアフリカにおける教育支援イニシアティブを表明する等、教育分野での協力を重点を置くとした。しかし、ケニア等で教育協力が進められつつあるとはいえ、アフリカでの教育のソフト面での協力は日本にとって経験の浅い分野であった。

そのような中、本プロジェクトは、ガーナの事情を熟知し国際教育協力にも経験豊かな専門家の地道な調査に基づき形成されていった。またその過程で、文部科学省、広島大学 CICE が中心となり、複数の大学を案件形成段階から積極的に関与させる努力が行われたことも本プロジェクトの特徴である。

本プロジェクトは、3 つの地域に絞って INSET プログラムの開発・確立を行おうとしたモデル事業であり、ケニアや南アフリカのプロジェクトが全国的あるいは州全体での普及を狙ったカスケード方式であったのに対して、特定の限られたモデル地域での展開という意味で本プロジェクトはクラスター・モデルと呼ばれる。

また、対象となる学校数や教員数が拡大し、十分対応できるかどうか懸念はあるものの、教科の内容には継続性があり、中学校の課題に取り組むためにも小学校とセットで行うことが必要であるとの理由から、小学校への協力も行うこととなった。先述のエジプトの例では、小学校の理数科のガイドブックの作成が行なわれたが、教員の INSET に関わるプロジェクトにおいて初等教育を含めたのはこれが初めてである。

国内の支援体制については、広島大学 CICE が中心となり、4 つの拠点となる大学において学長レベルでの文書が交わされたことにより、いわゆるコンソーシアムが組織された。これらの大学は案件形成段階からプロジェクトに積極的に関わり、以後継続的に関与しただけでなく、カウンターパート研修、国別特設研修の研修員受入れにも責任を持っていたことから、短期専門家のリクルートには大きな困難はなかった。

プロジェクトへのインプットを見ると、プロジェクトに関わるスキームとは別の、JICA の長期研修制度や、文部科学省の研究留学奨学金制度なども取り入れられており、多様なスキームが投入された。プロジェクトのスキーム中では、日本での研修は大きな役割を果たしている。

チーフ・アドバイザー及び調整員は、理数科教育が専門ではないが、いずれも現場での開発協力に詳しい人材で、中央教育行政機関に常駐し、中央レベルでのプロジェクトに対するオーナーシップの高まりを促すことに努めた。教科教育の長期専門家は拠点となる教員養成校で業務を行った。教科教育の長期専門家は学校現場の経験が豊富な現職教員を中心に公募が行われたが、JOCV 経験者もあり、ガーナでは日本の学校現場をよく知る現職教員と、ガーナまたはアフリカ事情に詳しい JOCV 経験者がペアを組んで取り組むという体制が取られた。短期専門家はコンソーシアムに関わっている大学の教員で、プロジェクト活動の節目となる時期に投入された。

本プロジェクトの実施プロセスでの一つの特徴は、教育政策策定機関である教育省や教育政策執行機関であるガーナ教育サービス (Ghana Education Service。以下、GES) の幹部の間でこのプロジェクトの意義が理解され、サポートが得られた点である。また、ガーナには INSET の制度がないために、GES の教師教育局長の下に、コーディネーター (1 名) と理数科教育専門家 4 名 (理科・数学各 2 名) がこのプロジェクトのカウンターパートとして特別に配置されたこと

は、エジプトや南アとはまったく異なったカウンターパートの配置の仕方である。この方式ではカウンターパートがプロジェクトに専念できる反面、プロジェクト終了後の自立発展性と関わって、終了後にこのグループをどう活用するかが課題である。

本プロジェクトはその成果を図るために、指標を具体的に数値化したことも特徴である。数度にわたる調査の結果、目標を達成していない部分があることも指摘されたが、「教師のパフォーマンス」「生徒の学力」など、成果を数値で明示した点で「量的な指標の使用」はその是非を含め今後の教訓となるであろう。

日本で研修を受けて帰国したガーナの教員はもちろん、ガーナでも中間評価調査以降のプロジェクト後半は3つの地域で並行して研修が行われたが、これらの INSET を受けたガーナ関係者には授業に対する姿勢や指導そのものにも変化が見られ、プロジェクトを通して個々のカウンターパートの知識の向上と改善が見られた成果は大きいと評価されている。

またプロジェクトを通じてガーナ側に INSET 実施の能力が次第に形成されてきたことから、自立発展性を促進するために GES 等において INSET の制度化に向けた積極的な議論が始まっており、この点でもプロジェクトのインパクトがあったといえよう。

7. カンボディア王国理数科教育改善計画

カンボディアでは1970年に始まる内戦が1990年代に入りようやく終結したが、この内戦の損失は非常に大きく、教育への影響も甚大で教育水準の低さや無資格教員の問題の解決が急務であった。そこで JICA は専門家を派遣し教育の現状調査を行ない、それを基にハード・ソフトの両面を考慮した案件発掘に努めた。まさに“紛争後のカンボディア支援”という国際的な世論の高まりの中で、教育分野で日本がなすべき役割を模索する形で形成されたプロジェクトであるといえよう。しかし、緊急を要する紛争後支援であったにもかかわらず、カンボディアの事情やデータがほとんどなかったことから、案件形成からプロジェクトが開始されるまで6年を要している。

プロジェクトはカンボディアの教員養成の頂点に立つ教員養成校 (Faculty of Pedagogy, 以下、FOP) での養成プログラムに対する協力とされ、養成教育の拠点としての能力の向上を図ることが目標とされた。しかし事前の準備に長い時間がかげられたにも関わらず、歴史的な背景から現地関係者の能力は想像以上に不十分であることが確認されたため、プロジェクト開始後に改めてベースライン・サーベイ及び教科書・カリキュラムの調査が行われ、その後のプロジェクト活動の再検討が行なわれた。このような事情から、当初は「基礎からの積み上げ」、「主体的学習のための環境作り」及び「知識のオーナーシップ」を定着させることに努力が払われたという。すなわち、カウンターパート側の基礎的な能力向上に全力が注がれることになった。

プロジェクトの形成段階ではハード面での強力（施設建設）は検討されていなかったが、プロジェクト開始前の調査が進むにつれ、拠点となる施設がやはり必要であると認識され、プロジェクト開始後に基盤設備費により理数科教育実験棟 (Science and Mathematics Center) が建設されることとなった。

プロジェクトの国内での支援体制については、形成段階から名古屋大学が積極的に本プロジェクトに関与していたが、中心となる教員の退官に伴い、愛知教育大学にその役割が移っていった。正式な文書による組織形成はなかったものの、関係する複数の大学がプロジェクトのための研究会を開催し(年に2、3回)、ボランティア的な意識で集まり、プロジェクトの現地情報・進捗状

況の把握、方向性の議論などを行う準コンソーシアム的な組織が作られた。このような緩やかなボランティア的な組織が実際には、専門家のリクルートや研修員受入れに積極的に貢献した。

本プロジェクトの長期専門家は、チーフ・アドヴァイザーを除き、全員日本において何らかの教員経験を持ち、なおかつ JOCV として現地で活動したことがある開発協力経験者であった。一方、短期専門家は理数科の専門性を持った大学教員であり、先述した研究会の教員が赴任した。プロジェクトの対象は FOP という教員養成機関の教員であるため、当初関係者は長期専門家も大学教員であるべきであるとの議論もあったようであるが、カンボディアの教員の能力を考慮すると、実務経験者が適切であると判断されたことから、このような派遣形態になった。しかし、「現地とより密接に関わり、日々の広範囲にわたるプロジェクト活動を行う長期専門家は開発経験者、専門性が絞られる活動を行う短期専門家は大学教員」という組み合わせは非常にバランスが取れていたと関係者は評価している。

また現地でのカウンターパートは全員日本での研修を受けており、また日本では先述の研究会の大学教員が受入れに責任を持ったことから、受入れ体制が整っており、カウンターパートと専門家の関係は大変良かったという。

本プロジェクトにおいて、日本側関係者が共通して認めていることは、現地関係者の能力と意識がプロジェクト開始前と後で比較すると大幅に向上したということである。カンボディアの特異な歴史的背景により、このプロジェクトが予想以上に低い能力しか有していない人達をカウンターパートとして出発したことから、ある意味で当然のことながら、カリキュラム・シラバスの構築、教科書のあり方、カウンターパートの能力の向上、活動の波及効果のどれを見ても向上が見られると評価されており、本プロジェクトの目標はほぼ達成したと報告されている。

カウンターパートは理数科の能力が向上しただけでなく、教育に対する態度や姿勢、FOP での責任感などにも変化が見られ、自立発展性の面から見ると十分ではないと指摘されるものの、目に見える成果を出そうと努力したり、実験の地方展開に積極的に指導したりと、その努力は評価しうると複数の専門家は評価している。

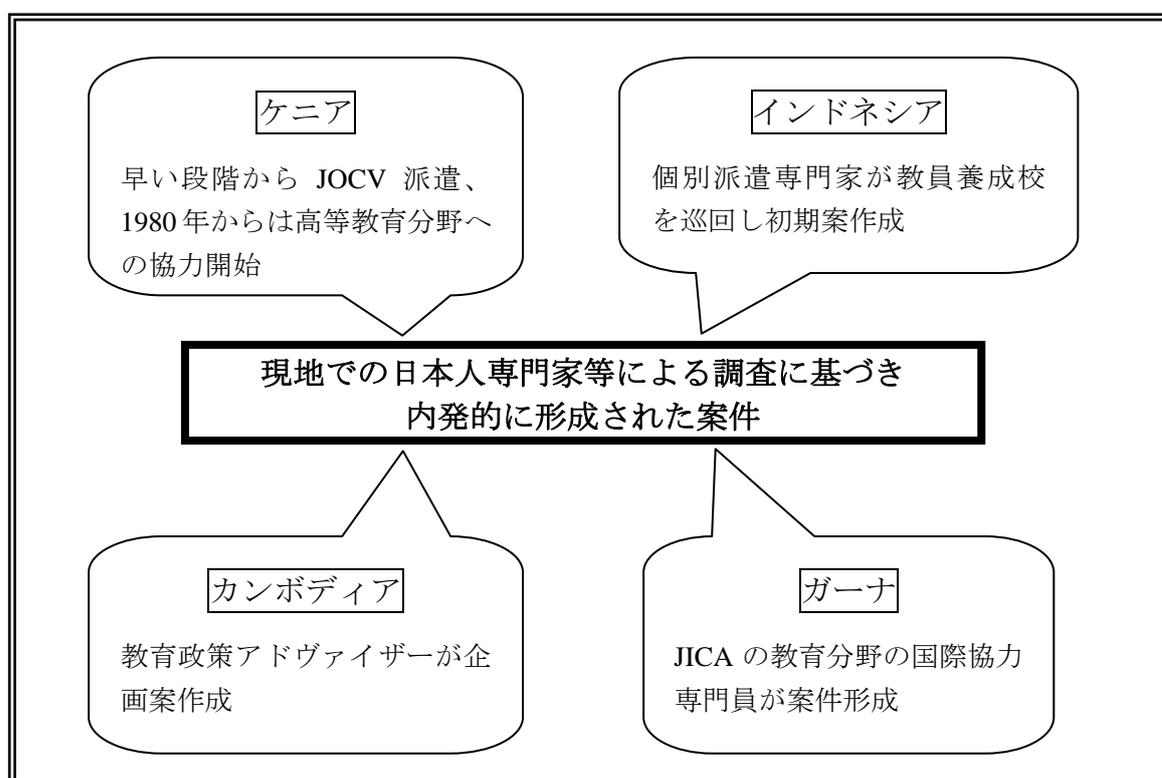
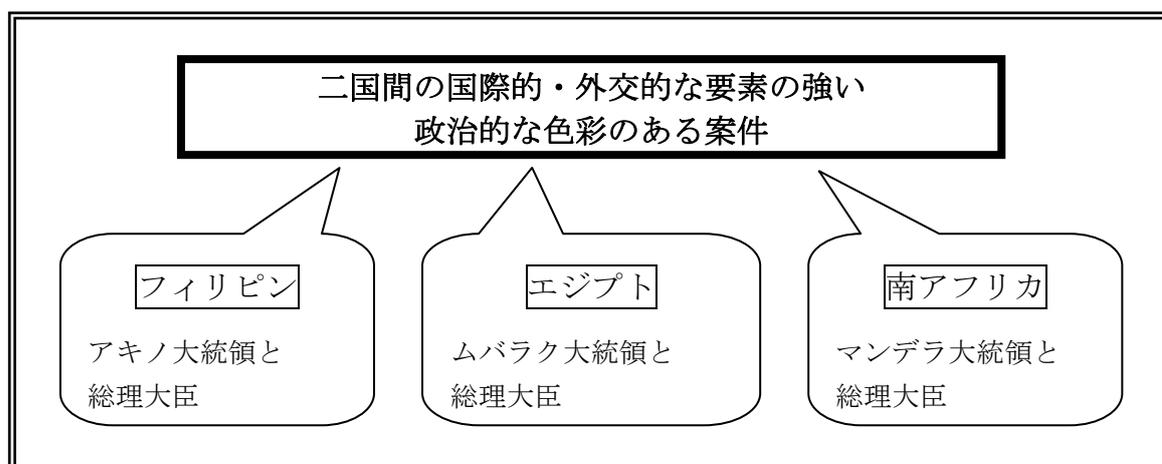
一方日本国内では、関係者の結びつきが強く、プロジェクトに対する意識も強かった。ゆえに、関係者が一丸となって取り組み、JICA の活動、国際協力、カンボディアの教育事情等について理解を深めたことが現場で活かされ、またそれが日本側へのインパクトになったとされており、目に見えない成果の大きいプロジェクトであったとされている。

第3章 各分析観点から見たプロジェクトの特徴

1. 事業案件発掘・形成のプロセスと受入れ側の初期事情の特徴

1. 1. 国際的・外交的要因と内発的形成

本調査で対象とした7つのプロジェクトの案件形成のプロセスは、「二国間の国際的・外交的な要素の強い政治的な色彩のある案件」と「現地での日本人専門家等による調査に基づき内発的に形成された案件」の2つに大別される。



「二国間の国際的・外交的な要素の強い政治的な色彩のある案件」は3件見られたが、いずれも当初から純粋な意味で専門的な観点からプロジェクトが発掘されたわけではない。最初から教育協力に高い優先度が与えられ、“教育分野で何らかのプロジェクトを実施する”ことを前提として、それではどのようなプロジェクトにすべきか、という形でプロジェクトの形成が行われた。フィリピンのプロジェクトについても、“ハード”の後のフォローアップを行う必要があるとの前提でプロジェクトが形成されたようである。もちろん、このような形でプロジェクトの発掘・形成が始まったからといって、その過程がないがしろにされたということではない。ただプロジェクトの選択肢の幅が狭められる可能性は、少なからずあったといえよう。

一方従来の技術協力によく見られたように、初めから現地において専門家が現地のニーズをじっくり掘り起こし、長い時間かけて形成されたプロジェクトもある。

今後は、国際協力機構（以下、JICA）の方針により個別派遣専門家が次第に縮小される傾向にあるため、案件形成のプロセスが変化してくることもあり得るが、案件のニーズや実情を十分把握することが、妥当かつ有効で実現可能性のあるプロジェクトの形成に不可欠であることは言を待たない。

1. 2. 様々な機関のプロジェクト形成への関与

次に案件形成に誰がどのように関わったかについてみると、フィリピンの場合はハードの設計調査の段階から団長として文部省(現文部科学省。以下、文部科学省)の調査官が関わったが、ソフトの協力の形成にも引き続き文部科学省が関与したほか、大学教員と JICA 職員が団員として派遣されている。エジプトは案件形成に JICA の専門員と大学教員が派遣されたが、その後、協力期間の最後まで同じ大学が関わった例である。ケニアの初期の調査団の構成は大学教員、文部科学省調査官と JICA 職員であったがやはり形成調査に加わった大学が協力に大きな役割を果たしている。インドネシアは JICA 国際協力専門員と文部科学省職員のほか、フィリピンの案件形成に関わった大学教員が調査を行ったが、その後特定の大学教員と文部科学省職員が継続して中心的な役割を果たした。南アフリカの場合は教育分野のプロジェクト形成調査は JICA 職員、外務省、コンサルタントによって行なわれ、大学教員は含まれていなかったが、具体的な教育事情調査は文部科学省からの派遣で大学教員が行った。この案件も教育事情調査を行った大学がベースライン調査を行い、そのままプロジェクトに関与した。ガーナでは JICA の教育分野の国際協力専門員が調査を行い、また初期の段階から特定の大学が引き続き関与していくことを前提として参加した。文部科学省から在外研究員が派遣されたことも特徴として挙げられる。カンボディアでは JICA 関係者によって形成調査が行われたが、その後個別派遣専門家により基礎的な案件が形成されると、特定の大学教員が中心となって協力に従事した。

ここで取り上げたのがすべて JICA のプロジェクトであり、その発掘・形成に当たって JICA 職員が調査団に加わっていることは当然であるが、加えて、特にプロジェクト形成の初期の段階では、今回の調査対象としたプロジェクトが教育分野の案件であることから、これも当然のことながら文部科学省の関わりが大きかった。同省は、基礎調査などの段階で文部科学省職員が団員として現地に派遣される、あるいは同省から大学に協力を依頼するなどの役割を果たした。特に「1. 1.」で見たように政治的な要素が高いプロジェクトに関しては、調査団に占める同省（案件によっては外務省を含む）職員の割合が高くなっている。また以下で述べるように、大学教員

がプロジェクトの発掘・形成過程で大きな役割を果たしているのに対し、コンサルタントがさして重要な役割を果たしてこなかったように見える。

1. 3. 大学教員の関わり

多くのプロジェクトにおいてその発掘・形成の段階から、特に専門的な観点から大学教員が関与しており、おおむね拠点となる大学がプロジェクト終了まで継続性を持って関わっている。ここで取り上げた7プロジェクトすべてにおいて国立大学（当時）が中心的な役割を果たしていることから、当初の関与の始まりは多くの場合、文部科学省からの依頼や呼びかけによるもの、しかも個人的人脈によるところが多いようである。さらにプロジェクトへの大学教員の関わりについても、理科や数学といった専門分野での繋がりや、物理的な距離が比較的近い大学など、個人的な繋がりから始まったものがほとんどであるといえる。

上記の例はいずれも国立大学時代の例であり、2004年4月の旧国立大学の独立法人化以降は、文部科学省と大学との関係が大きく変化しているものと考えられる。

1. 4. 大学の協力の継続性

すべてのプロジェクトにおいて形成段階から大学の教員が関わっているが、さらに、プロジェクトの実施段階においても同じ大学、同じ大学教員が継続して関わる傾向があることも特徴として挙げられる。

プロジェクトに一貫性を持たせることができ、プロジェクトに対して当事者意識が生まれることなど利点があると考えられ、このように形成に関わった大学や大学教員と実施する大学や教員に継続性がある方がよいと言えるであろう。ただし、評価の段階になると事情は異なり、この場合は外部者による評価が行われた方がその客観性が確保されるという面もある。

1. 5. JICA の専門員の役割

上記のように大学教員などの外部専門家の調査結果等を踏まえ、プロジェクトの実施それ自体や内容、規模などを JICA が決定するというのが一般的なプロジェクト形成の過程のようであるが、最近になって JICA 自身が専門性をもってプロジェクト形成に関与するようになってきているように見える。エジプト、南アフリカ、ガーナ及びカンボディアなどの例では形成時に JICA の専門員が調査に加わり、時間をかけて丁寧にプロジェクトが形成されている。JICA は教育分野の人材を育成しようとしていることから、JICA 自身が専門性を持ってプロジェクト形成に関わるということが増えるものと思われる。

1. 6. コンサルタントの関わり

7件のプロジェクトを見る限り、形成段階では民間コンサルタントはさして大きな役割を果たしていないように見える。民間コンサルタントに教育の専門家が育っていなかったためであろうか。コンサルタントがデータの収集・分析等を行うことはあっても、形成に関わることはなかった。

1. 7. その他の特徴

形成段階では、プロジェクトの実施内容に関して相互的な対話が行われるものの、現地側から具体的・積極的な意見の提示があったという記録はあまり見られない。

また、本調査の対象となった7つのプロジェクトはすべて、発意から形成・発掘の過程を経て実際に開始されるまで、5年以上かかっている。日本の案件形成には時間がかかりすぎるとの指摘があるが、今後プロジェクトの形成が公示方式となる傾向があり、この方式であれば形成に時間がかからないと言われている。

プロジェクトの形成から実施を経て、評価が行われるプロセスにおいて、どのような人々が関与しているかをみると、以下のような傾向が見られる。



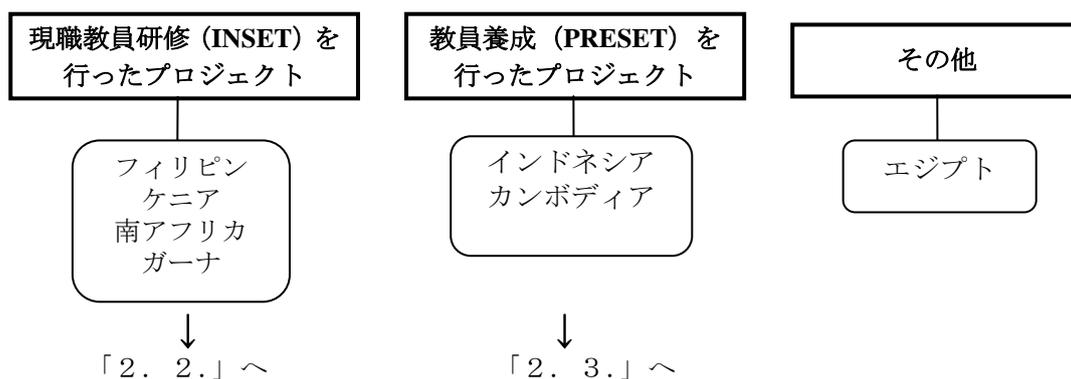
これまで見たように、プロジェクトの案件形成段階では、文部科学省と大学教員が中心となったもの、あるいは JICA の専門家が現地のニーズに基づいて形成するものが多かったが、実際にプロジェクトが開始されると、その中心となるのは専門家として派遣される大学教員及び開発協力経験者であった。その後、プロジェクトの評価の段階（中間評価・終了時評価）になると、実施に関わっていた大学教員のほか、形成や実施には関わっていなかったコンサルタントが含まれるプロジェクトも見られた。

2. プロジェクト・デザインの特徴

2. 1. 現職教員研修と教員養成

対象とした7プロジェクトすべてが、教員を対象としており、直接には、児童・生徒や親、教育行政官を対象とはしていない（むしろ、最終的には児童・生徒の理数科能力の向上を図るという意味では、児童・生徒を対象としているが、これに対し直接働きかけるわけではない）。

このうち、4つは現職教員研修（In-service training。以下、INSET）を中心としたもので、2つは教員養成（Pre-service training。以下、PRESET）、またエジプトの場合は、教師用ガイドブックの作成という、いわば研修に至る準備段階ともいえるべき作業であった。

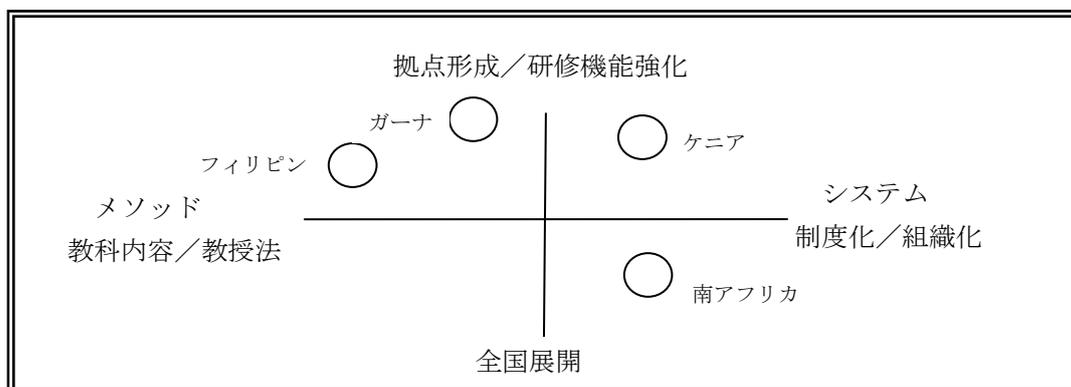


2. 2. INSET

2. 2. 1. INSET の重点

フィリピン、ケニア、南アフリカ及びガーナの4プロジェクトは同じINSETを目指したものであるが、それぞれに少しずつ重点の置き方が異なっているように見える。プロジェクトがINSETの組織化・制度化により重点を置いているか、あるいはINSETの内容（教科内容や教授法等）やモデルの開発・確立をより重視しているかによって、プロジェクトの性格やデザインが異なってくるであろう。もちろん、この両者とも重要でありまた相互に排除するものではなく、あくまで重点の違いである。また、INSETを担う拠点形成・強化やトレーナーの養成をまず目指すのか、全国展開や州全体への普及を目指すのかという軸でも分けることができよう。4プロジェクトの位置づけをあえて大胆に図示すれば、以下の図のようになろう。

フィリピンの場合には基本的には、教員研修の全国センターであるフィリピン大学ディリマン校の理数科教師訓練センター（STTC）の能力形成であり、「拠点形成」－「メソッド」向上に位置づけられるであろう。ケニアの場合は、ケニア理数科教員養成大学（KSTC）に研修担当ユニットを形成・育成するとともに、いくつかのパイロット・ディストリクトで組織的なINSETを導入することを目的としており、「拠点形成」－「システム」に位置づけられる。南アフリカについては、ムプマランガ州において「学校ベースの自主的な現職研修システムの構築」を目指すプロジェクトであり、「全州展開」－「システム」に位置づけられる。ガーナは3つの地域を対象としたパイロット事業であったが、特定の教員を対象とした点でクラスターモデルとも言え、また教員の能力向上を目指したことから、「拠点形成」－「メソッド」に位置づけられるであろう。

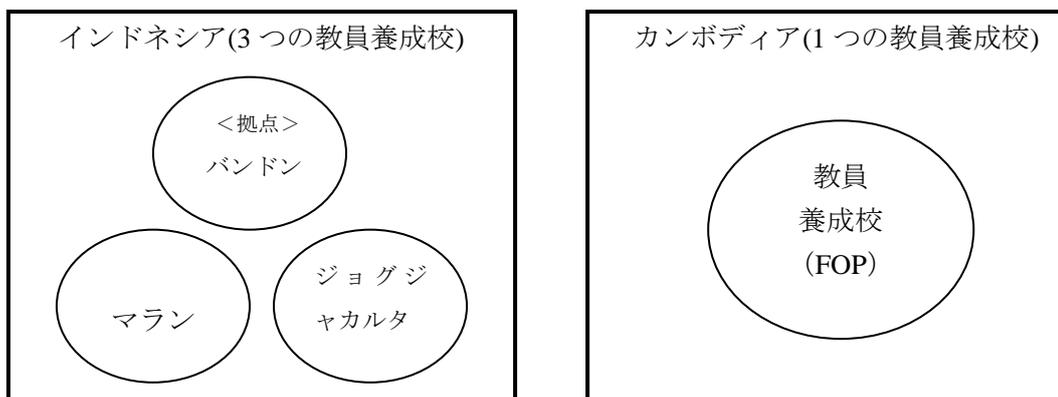


2. 2. 2. INSET の方法

研修方法はプロジェクトによって異なっており、INSET の中でも波及効果を狙った「カスケード方式」と、特定の教員を対象とした「クラスターモデル」の2つが見られた。特に徹底したカスケード方式による効果を追及したのは南アフリカであり、一方でカスケードの効果波及を狙いながらも、地域を定めて教員の能力向上を目指すプロジェクトであったガーナはクラスターモデルと言えよう。このように研修方法を現地に合わせて組み合わせながらプロジェクトがデザインされていった。さらに、ガーナは研修の意識を高め、システムの構築と定着化を図るため、教育行政官への協力にも配慮したプロジェクトとされている。

2. 3. PRESET

PRESET の例はインドネシア及びカンボディアで見られたが、これらには教員養成校に拠点か定められ、全国展開を行うプロジェクトはなかった。



ただし、インドネシアは協力期間の中間地点で裨益効果を狙った生徒・児童への直接的協力へデザインが移っていったため、プロジェクト後半期より児童・生徒に直接働きかけるプロジェクトという色彩を帯びるようになった。

2. 4. PDM の変更

プロジェクトにはその内容として必要な投入、活動、目標、指標、外部条件などの諸要素とそれらの間の論理的な相互関係を示した PDM が作成されるが、プロジェクト開始前に掲げられた PDM の上位目標、プロジェクト目標、あるいは活動内容やそれぞれの指標に修正、改訂、あるいは変更が加えられることもあった。先に見たインドネシアの例は、PDM の活動が読み替えられ、指標が変更された特徴的な例である。

また南アフリカ、カンボディア、ガーナ、ケニアなどではアチーブメント・テストや基礎的な調査が行われたが、プロジェクト開始後に調査が行われ、PDM が変更された例もあった。このように現地の状況に合わせて柔軟に PDM を変更することも必要であろう。

3. 国内支援体制の特徴

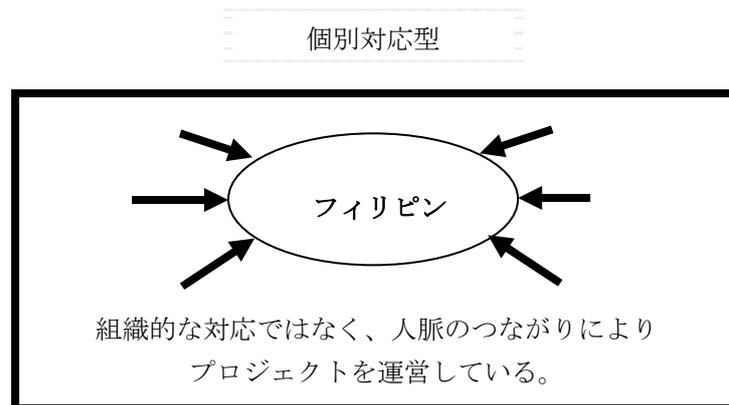
3. 1. 国内支援の2つの型

フィリピンの場合を除き、プロジェクト形成に関わった大学がそのままプロジェクト支援体制の中核となっているが、拠点大学が存在した6つのプロジェクトでは、それぞれ若干異なった体制づくりが行われている。

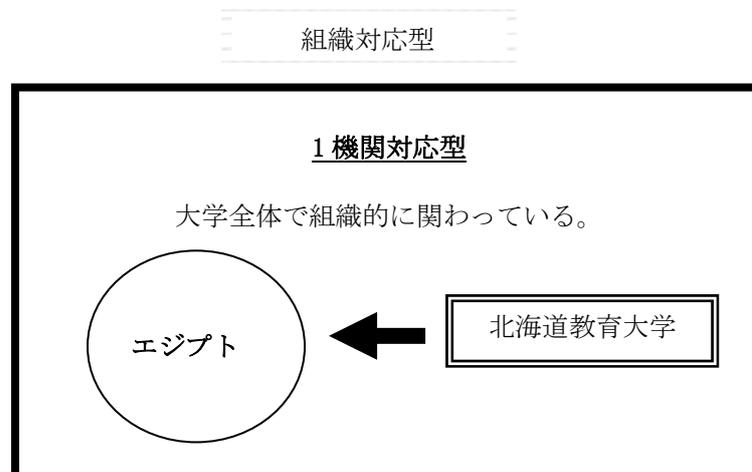
7つのプロジェクトの国内での支援体制を「個別対応型」と「組織対応型」とに大別し、後者をさらに以下のように整理してみた。

3. 1. 1. 個別対応型

フィリピンでは、個々の教員の個人的な繋がりを通じて派遣専門家等のリクルートが行われたものと推測され、次第に専門家のリクルートや研修の調整が困難になっていった。個人的な人脈だけではプロジェクトへの対応に限界が見られた例である。

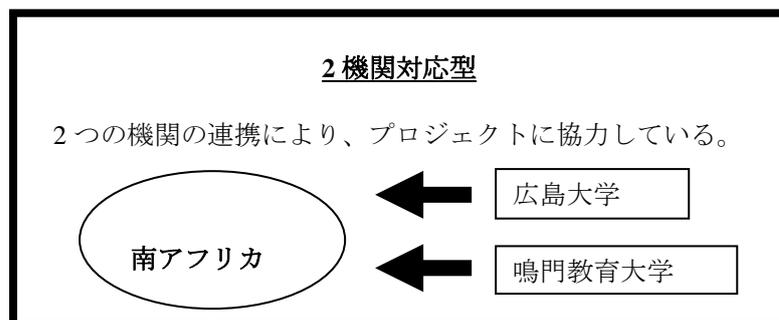
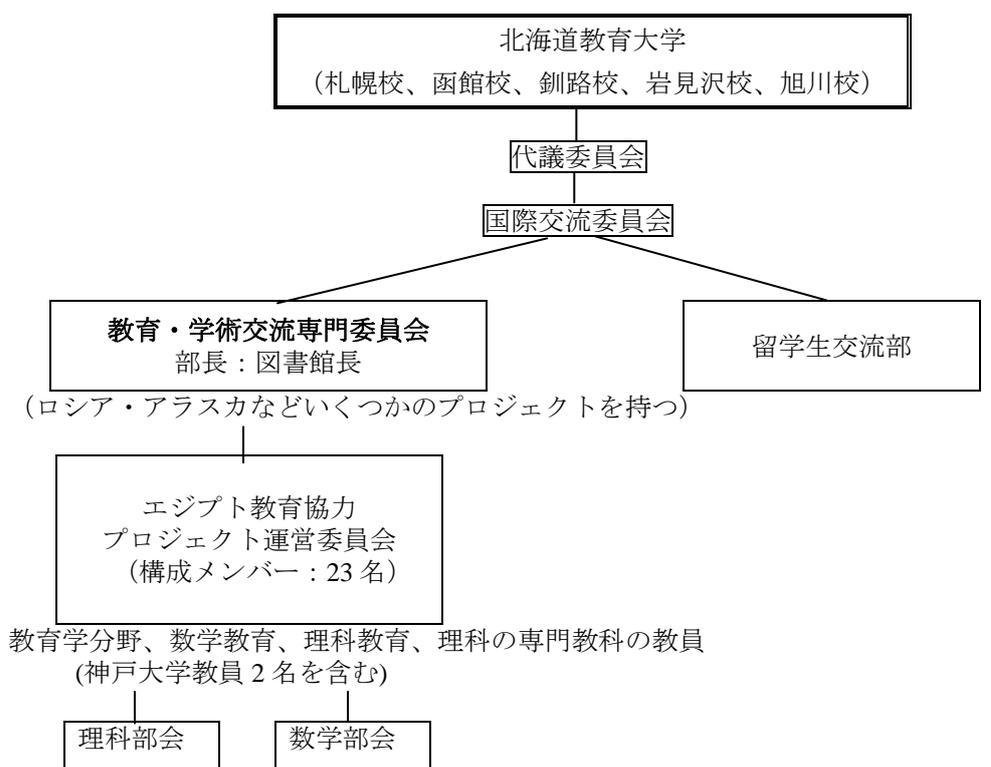


3. 1. 2. 組織対応型

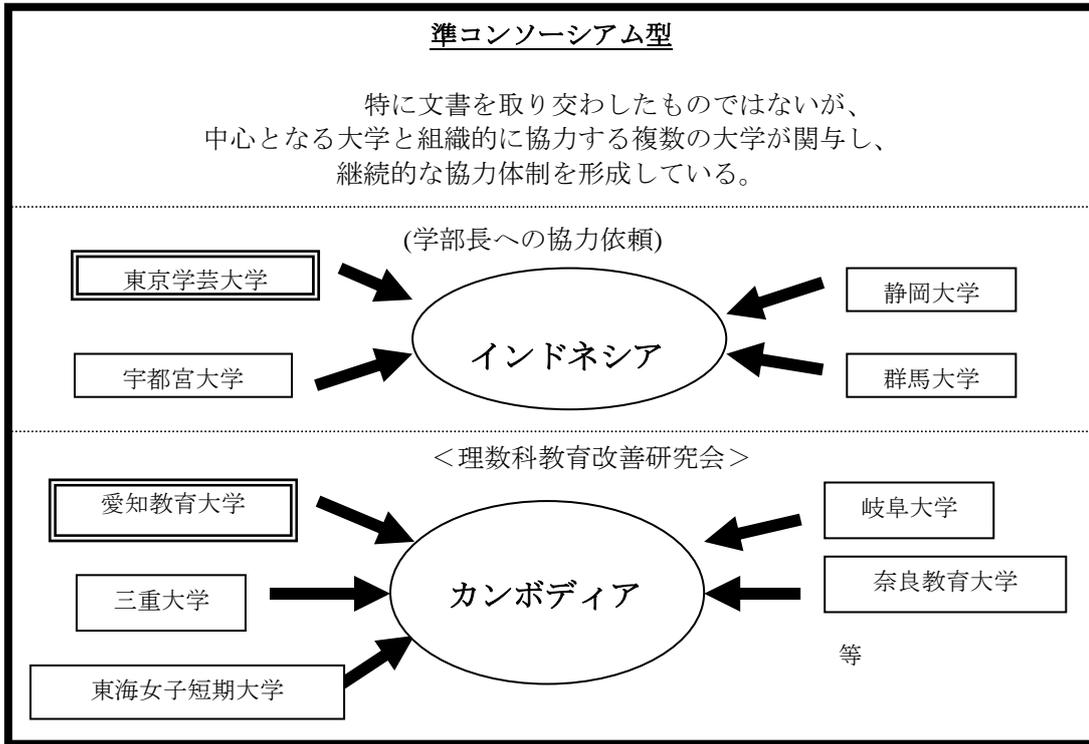


北海道教育大学の場合は、道内5つの分校全てが参加して全学体制でプロジェクトへの取組みが行われ、学内の委員会（国際交流委員会である教育・学術交流専門委員会に「エジプト教育協力プロジェクト運営委員会」が設けられた）を通じて、プロジェクトに関する情報の共有、内容の検討、派遣教員の決定などが行われた。

北海道教育大学の学内支援システムは以下のとおりである。

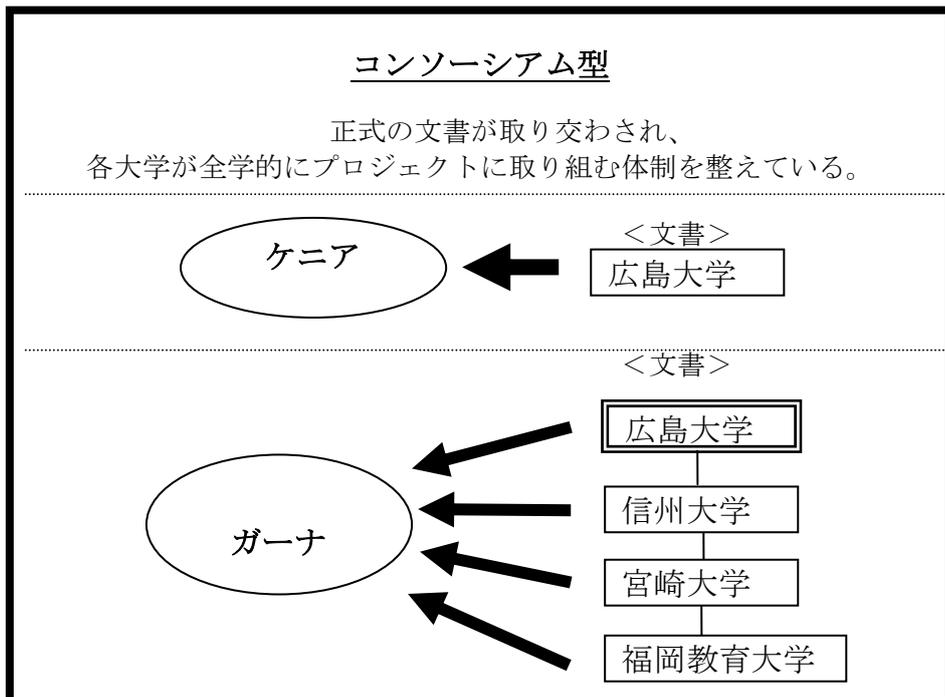


南アフリカのプロジェクトの場合は、広島大学教育学部と教育開発国際協力研究センター（CICE）及び鳴門教育大学が案件の形成に協力し、CICEと鳴門教育大学は引き続き本プロジェクトの実施に中心的な役割を果たした。現地において、広島大学が主に総括・評価を、鳴門教育大学が教科教育に関わる部分を担当した。鳴門教育大学では、形式的には国際交流委員会が大学としての受け皿となっているが、事実上理科教育講座、数学教育講座レベルでの対応となっている。



インドネシアは初期段階から関わっていた文部科学省職員と東京学芸大学の教員とで、プロジェクトの協力支援を依頼するため3大学の学部長を訪問し、協力体制を整えた。

カンボディアでは形成当初は名古屋大学の教員が中心的な役割を果たしていたが、同教員の退官に伴い、同じく早い段階からプロジェクトに関与していた愛知教育大学の教員が引き継ぐ形となった。このプロジェクトに対しては、複数の大学がプロジェクトに関する研究会を自主的に開催したことが特徴である。



ケニアの場合、広島大学では、教育学部など関係する3つの学部等がいわゆるコンソーシアムを形成する形（文書による正式な組織）で支援体制が組織されているが、特定の学部での対応であったために、専門家のリクルート等に限界が見られ、プロジェクト後半には公募による派遣が行われている。

ガーナのプロジェクトでは形成段階から4つの大学の協力体制が整えられ、一貫したプロジェクト支援が行われた。

3. 2. 拠点大学の役割

国内支援を行っている拠点大学では何らかの形で、組織的な体制が整えられた。この組織にはそれぞれに一長一短はあろうが、それぞれの大学の実情に応じた組織が作られたようである。

また、拠点大学の大きな役割のひとつは、専門家を派遣する際のリクルートである。ほとんどのプロジェクトではこれら拠点大学から教員を専門家として派遣しており、その不在をどのように補うかということも学内委員会あるいは講座で話し合われているという。しかしながら、ケニアの場合は学内からの専門家派遣に限界が見られたため、後半はJICAの公募に拠ったという。

さらにこれらの大学の果たした役割として、研修員受入れが挙げられる。プロジェクト関係者が日本での研修に対し責務を負うことによって、大学側の士気も高まり、対象プロジェクト及び対象国の理解も深まったようである。

しかし、拠点大学が存在している場合でも、中心となる人物が必要であり、また個人的な人脈が大きな役割を果たしていることも事実である。

4. 投入（インプット）の特徴

4. 1. 多様なスキーム

フィリピンでのプロジェクトは、日本の国際協力における多様なスキームを投入し、「パッケージ協力」という概念を打ち出したことで、それまでのプロジェクトとは異なるとされている。しかし今回調査した7事業のうち、ほとんどがプロジェクト技術協力の基本的な投入である専門家派遣、カウンターパート研修、機材供与に加え、無償資金協力、国別特設研修の実施、JOCVの派遣など、少なくとも複数のスキームによる投入が行なわれており、フィリピンのように「パッケージ協力」とは称していないが、ケニアも南アフリカもパッケージ協力であるともいえよう。

ただし、JOCVについてはフィリピンにおいてもケニアにおいても、カスケード方式の研修の地方展開を担うことになっていたが、専門家と比較した活動費や生活費の違い、プロジェクトの一部を担うという明確な理解の不足、専門家とJOCVをプロジェクトとして統括する組織がないことなど、まだ課題を残しているようである。

そのほかのインプットとしては、南アフリカやガーナのように、JICAのスキーム以外の国費留学生制度による留学生の受入れ、科学研究費補助金を活用した調査、文部科学省経費による調査などが行なわれた例もある。

4. 2. 専門家派遣

いずれのプロジェクトも専門家のチーム派遣を中心的な投入の一つとしているにもかかわらず、日本人専門家のリクルートの困難さはどのプロジェクトにおいても問題となっている。国内大学関係者を対象とする「教育協力人材調査」によれば、①大学関係者等にとって、現地に長期滞在(1年以上)することは難しく、長期派遣することにより本人及び所属先に大きな負担が強いられる、②途上国の教育現場での経験や語学力が十分でない専門家が見られる、などが報告されている。(黒田・澤村・西原、1999)したがって、プロジェクトに大学関係者を長期派遣することは困難であり、また公募してもうまくいかないケースがあることが指摘されている。

その一方で、プロジェクトに関わることは、自らの研究面での業績とはならないが、教育面や新たな経験を得るという意味で有益であるとの評価も大学教員自身の中にある。近年、大学の独立法人化にともない、各大学の国際協力・国際交流のあり方が再検討される中、大学教員の専門家としての派遣の問題も教員個人の問題ではなく、組織の問題として考慮されることになると思われる。

4. 3. 国別特設研修

プロジェクトの投入において共通する点は、プロジェクトのインプットとして「専門家チーム派遣」という要素に加えて、「国別特設研修」がもう一つの重要な要素として投入されていることである。しかも基本的に、派遣された専門家が研修員を受入れるという形をとっていることである。このように派遣と受入れを組み合わせることは、双方の専門的な能力形成に有効であることはもとより、両国の信頼関係や緊密な連携関係を醸成するのに役立っていると多くの専門家が指摘している。

4. 4. ハードとの組み合わせ

4. 4. 1. 「ハード→ソフト型」

フィリピンのプロジェクトは本来 1980 年代に無償資金協力として理数科教員訓練センター(STTC)が建設されたが(完成は1990年)、現地側にハードを使用するための能力が十分になると認識されたこと、また1990年代に入り世界的な動向としてソフト面の教育協力が重要視されてきたことなどから、ソフトの協力が開始された。

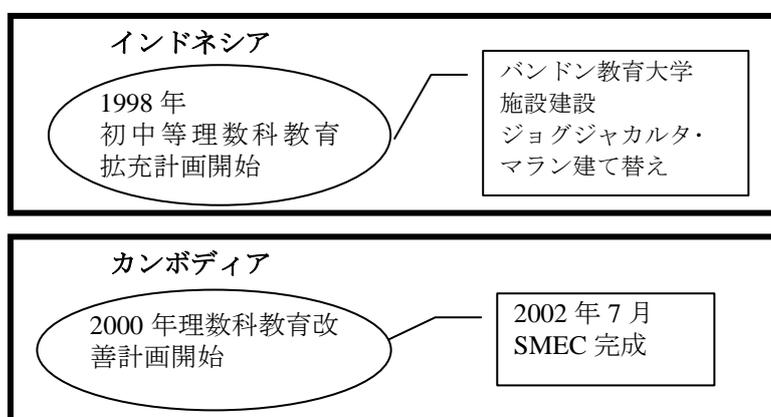


4. 4. 2. 「ソフト+ハード型」

プロジェクト開始当初はハードの建設は明示されていなかったが、施設がないとプロジェクトの進行に支障をきたす、あるいは老朽化が著しい等の理由によりハードの協力も行われた例がある。

インドネシアでは3つの教員養成校に協力することとなっていたが、拠点となるバンドン教育大学には施設がなく、またジョグジャカルタ、マランでは建物の老朽化していたことから、施設計画に関する内容と規模の提案がなされ、協議の結果ハードの支援も必要であると判断された。

カンボディアのプロジェクトについても、ハードの支援は行わないという前提で協力が開始されたが、プロジェクト活動を実施する拠点となる施設の必要性が検討された結果、基盤設備費により最低限の規模のものを投入することが決定し、理数科実験棟（SMEC）が建設された。



4. 5. その他の投入の特徴

現地側のインプットでは、ケニアのように学校(父兄、地域など)単位で研修をバックアップするコスト・シェアリングの考えを打ち出し、プロジェクトの基本理念としたことや、南アフリカのように自立発展性を重視し、現地側が一部を負担するプロジェクトが見られるようになったことは今後の協力の一つの方向性を示唆していると思われる。

5. 現地でのプロジェクトの実施方法の特徴

5. 1. プロジェクトのリーダー

フィリピン、ケニア及びガーナのプロジェクトについては、その規模も大きいことから、長期専門家とその長としてのチーム・リーダーからなるチームが現地での日本側の基本的な実施組織を形成している。南アの場合は、ミニプロとも呼ばれ、業務調整を行う専門家が長期に滞在するのみで、専門家チームが長期に滞在することはなかった。しかし実質的にはプロジェクト形成時から大きな役割を担ってきた専門家（大学教員）が、短期専門家として比較的頻繁に訪アするなど実質的なチーム・リーダーの役割を果たした。またエジプトについては、専門家の派

遣のみで、現地において特にこのような組織やリーダーは存在していない。カンボディアのチーフ・アドヴァイザーは JICA の職員であり、インドネシアのチーフ・アドヴァイザーは大学を退官した理数科を専門とする教員が派遣された。

リーダーの特性としては、フィリピンやケニア、ガーナのケースで見られるように、フィリピンという国あるいはアフリカに対する国際協力に精通したベテランが長期専門家として派遣されている例や、南アフリカのように国際教育協力を熟知している大学教員が形成時から関わっていた例が挙げられる。ここで注目されるのは、これらの専門家は必ずしも理数科の専門家ではないが、現地の事情や国際的なプロジェクトに精通していることである。

5. 2. 派遣専門家

長期の専門家のリクルートはどの大学にとっても困難であり、特に理数科という教科の専門になると人数も限られており、プロジェクト期間中に派遣が止まってしまう例もあった。そのため、ケニアやインドネシアの長期専門家を見ると、退官した大学教員や中等学校の現職教員、あるいは JICA による公募によって募集している。この公募の場合多くは、JOCV 経験者の専門家として採用されている。

短期の専門家については、大学からも比較的派遣しやすいこともあり、理数科分野の教員が派遣される例が多い。拠点大学によっては、プロジェクト協力期間中に複数回派遣される教員も見られ、回数を重ねるごとに国際協力に関しての専門性を高めていくケースもあるという。

5. 3. 現地のオーナーシップ

プロジェクトの現地での運営について7プロジェクトに共通に指摘できることは、日本側の態度が極めて謙虚で双方の対等性を強調する点である（日本側がそう思っているだけで、先方にどう映っているかはまた別問題である）。例えば、フィリピンでは定期的な「グループ協議」が行われ、エジプトでは双方の「共同研究」であると謳われており、ケニアでは“コスト・シェアリング”や“オーナーシップの醸成”がキーワードとされ、インドネシアは学校での実践を重視したモニタリング（のちのパイロティング）が重視された。南アフリカの場合は、南アフリカ側が日本の経験を選択的に摂取する「経験提供型」プロジェクトだとされる。ガーナは行政の高いレベルからの理解と協力が得られ、カンボディアでは現地側の技術吸収力を高める努力がなされた。

現に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態度になってしまうことはよくないとする専門家の声も聞かれた。

フィリピンやエジプトの専門家から指摘されたのは、現地が縦割り社会であるため、スムーズなプロジェクト活動の阻害要因になった点であった。これらの問題は現地の専門家とカウンターパートとの努力によってある程度の克服が試みられたという。

日本の教育プロジェクトにおいては、相手国の視点で、あるいは同じ立場で、という姿勢で、相手国を重視したプロジェクトの取り組みが見られたことが大きな特徴であろう。

5. 4. 他ドナー

日本の教育協力プロジェクトにおいては、開始前の調査の段階ですでに、他のドナーとは協力分野の棲み分けが行われている場合が多く、プロジェクトの運営に関しての直接的な協議やそれにも続く連携・協力は見られない。例えば、「中等理数科は日本が協力をを行う」という姿勢に限定したことで、初めから他ドナーとの棲み分けがなされていたという。

6. 成果の特徴

6. 1. 成果物

プロジェクト終了時調査での評価は、全プロジェクトとも目標を達成しており、成果を残せたと報告されている。

教師用ソースブック、教材用ビデオ（フィリピン）、教師用ガイドブック、教材ガイドブック（エジプト）、改善されたカリキュラム・シラバス（インドネシア）、「中長期将来計画」の策定（カンボディア）等の目に見えるアウトプットほか、現職教員研修の組織化・制度化（ケニア、南アフリカ、ガーナ）、などが直接のアウトプットとされる。

6. 2. 現地へのインパクト

7つのプロジェクトすべてに共通して専門家が指摘することは、カウンターパートが成長したということである。カウンターパートや関係者が、教科の内容に関する知識のみならず、プロジェクト運営能力の向上はもちろん、プロジェクトに対する態度や姿勢などに変化が見られ、仕事に対する取り組みも熱心になったという。

また、いずれのプロジェクトにおいても日本での研修の成果は大変大きく、日本研修に参加したことによって自国の教育を見直すきっかけとなり、現地でのリーダーとして活躍する人材も育成できたと評価している。自分の教え子を評価するようなもので、甘目になりがちかもしれないが、知識面や技術面だけでなく、このようなパートナーの態度変容も十分考慮されてしかるべきであろう。

6. 3. 日本側へのインパクト

全プロジェクトを通し、成果として挙げられるのは、現地へのインパクトだけでなく、日本側にとってのインパクトも大きいということであった。大学教員が専門家としてプロジェクト活動を行ったことによって、国際感覚が身につく、大学の授業に還元できるようになっただけでなく、日本の国際協力についての知識の必要性を感じるなどのインパクトも多く報告されている。また大学によっては国内の支援体制を組織することによって、学内でのつながりが強化され、また研修生を受入れることで大学間交流に発展し、今後の国際協力に貢献する意欲が高まったと、大学にとってのメリットも述べられている。

大学教員がプロジェクトを経験することにより、学生や地域への影響が見られ、また教育研究のサイトとしてプロジェクトを活用する例もあった。さらには大学間交流などの規模の大きい成果もあり、日本側への意義も大きかったと言えるであろう。

第4章 教訓の抽出

1. 案件発掘・形成のプロセス

各事業の案件発掘には「国際的・外交的要因」と「内発的発掘・形成」の2つのパターンが見られたが、既に政治的なレベルで何かをすることが決められているために、その協力の一つとして優先度の高い教育協力案件を形成していく例よりは、現地の事情を熟知した専門家が、現場のニーズと照らし合わせながら長い時間をかけて形成したプロジェクトの方が、案件形成及び以後の協力をフレキシブルに対応できると思われる。

もちろん前者の場合には、プロジェクト選択の範囲に限られる等の問題はあるが、これまでの形成プロセスが不適切だったというわけではない。

ただし、今後 JICA の個別派遣専門家の派遣が減少する傾向であることから、「内発的発掘・形成」は案件形成としては望ましい形態であるが、将来的には実施されなくなっていく可能性も否定できないのが現状である。

またこのプロセスにおいては、大学が持つ専門性が引き続き大きな役割を果たすことと思われる。しかし大学側はそれぞれの分野での専門性を有しているかもしれないが、国際教育協力という点での専門性を必ずしも持っているわけではない。したがって、JICA や民間コンサルタントにおいて教育分野の専門家が育ってくれば、そのような人たちとの共同作業が望ましいであろう。

次に、プロジェクトの形成者とその実施者の同一性・継続性の問題がある。これまでの教訓では、建築の設計と施工の区別のように、他人がデザインしたプロジェクトを実施するというやり方はあまりうまくいかないようである。形成時から関わっていれば、当事者意識も湧くであろうし、プロジェクトの設計意図も理解しやすい。したがって、関係機関には、プロジェクトの形成の段階から終了まで比較的長期に参画してもらうとの方針が望ましいように思われる。

むしろこれまでもその形成過程で、要望を聞くという意味での現地との対話は当然なされたのであろうが、相手のオーナーシップや対等性が強調されるのであれば、先方と共同でプロジェクトを形成するという、もう一步踏み込んだスタンスをとってもいいのではないか。

教訓 1-1

プロジェクトの形成に関わる大学が
引き続き国内支援体制の中核をなすことが好ましい。

教育協力案件の形成段階では、多くの場合文部科学省及び JICA の国際協力の専門家が関わっているが、それらに加えて大学教員が早い段階からプロジェクトに関わる傾向がある。本調査の対象としたプロジェクトにおいて、大学教員がプロジェクトの案件形成に関わった案件では、関係者には当事者意識が生まれ、人の継続や協力体制にも一貫性が見られる。したがって、形成に関わる大学は、引き続き国内での支援の中心となり、プロジェクトに継続して関わることが望まれる。すなわち、案件起案者と実施者に継続性が見られる方がいいと言える。しかしその一方で、

これまでのプロジェクトは、評価者が実施者と同じである場合が多い。これに関しては、評価の段階では関係者をあえて離し、外部者による評価が行われた方がその客観性が確保できるといえよう。

教訓 1-2
**現地の状況を熟知した教育開発専門家と
分野の専門家(大学教員等)の緊密な連携が重要である。**

先に述べたように、案件を形成するプロセスには現地の状況を熟知した国際協力の専門家が大きな役割を果たすが、同時に教育協力では理科・数学などの各専門分野の専門的な知識が必要であるため、プロジェクトに関係するチームとして緊密な連携が図られることが重要である。

教訓 1-3
**より積極的に受益国・受益者と共同でプロジェクトを
発掘・形成するという方向を模索してもいいのではないか。**

調査したすべてのプロジェクトにおいて、現地のニーズを把握する、要望を聞くといった作業が行なわれているが、それはあくまで日本側がプロジェクトを作る立場で、その過程に現地のニーズを反映するというスタンスである。しかし、日本が自助努力やオーナーシップあるいは自立発展性を強調するのであれば、誰か外部の者ではなく受益国あるいは受益者自身がプロジェクトを形成するというプロセスが必要ではないか。これは、先方と共同でプロジェクトを形成するという、これまでのやり方からもう一步踏み込んだスタンスである。

2. プロジェクト・デザイン

第一に、今後プロジェクトにもっと多様性を持たせる必要があるのではないか。すなわち、すでに様々に試みられているようではあるが、教員のみを対象とせず、行政官、子ども・親あるいは学校や地域社会を対象とするプロジェクトも実施し、それぞれにどのような、異なったあるいは同様な効果をもっているか比較検討してみる必要はないか。

特に学校レベル・生徒レベルでのインパクトにもっと目を向け、多様なデザインを検討すべきではないか。

確かに現職教育は日本自身に多少は比較優位があるようなので、この分野での協力は他の分野に比べて困難が少なく、今後も増加する可能性がある。しかし現職教員研修を実施するにしても、先に示したように重点の置き方は様々であって、一度にすべてを目指すのではなく、何を目指すのかをそれぞれの国の教育やカウンターパートの実情等に照らして、どこに重点を置くかを初めから明確にしておく必要がある。重点の置き方によってプロジェクトの仕組みや投入の仕方など様々に変わってくるであろう。

教訓 2-1

これまでのプロジェクトのほとんどが教師教育を中心とする支援であるが、このような支援の学校・生徒レベルでのインパクトにもっと目を向け向けるべきではないか。

本研究調査事業の対象としたのは7件の教育協力プロジェクトであったが、そのすべてが現職教員研修や養成教育などの教員への支援であった。これらは成果の抽出に時間がかかるだけでなく、その追跡調査も困難であることが指摘されている。しかし、このようなプロジェクトが開始されて約10年が経過し、今後5～10年の間何らかの学校レベルや生徒レベルでのインパクトを知る必要がある。

教訓 1-2

教師教育支援以外の可能性についても検討すべきではないか。

上記のインパクトを検証した上で、学校の管理運営、地域の社会の協力、自習教材の開発等、教師教育以外の基礎教育の質の向上に資する様々な協力の可能性についても検討する時期に来ているように思われる。

3. 国内支援体制

7プロジェクトの経験に照らしても、プロジェクトを支援する拠点（単数又は複数）の存在は不可欠である。しかもその拠点は、大学が望ましい。なぜなら、大学こそ、拠点の重要な役割である専門家の派遣と研修員の受入れを行うためのリソースを有しているからである。

大学が拠点となる際、当該プロジェクトへの関与がその大学の活動として正式に認知され、さらに何らかの組織的な支援体制が整備されることが重要である。6つのプロジェクトいずれの場合も、何らかの形の正式な組織が設けられている。

もう一つ重要なことは、この拠点大学の中でできるだけ専門家の派遣が賄えるようにすることである。そうすれば、全体の派遣計画や人選も容易になるであろう。

なお JICA の組織する国内支援委員会については、少なくとも今回の7プロジェクトについては明確な役割を果たしたという記述や発言は見当たらず、すでに JICA 内で行われているように、そのあり方を再検討する必要があるように思われる。

教訓 3-1

国内支援体制には
拠点となる大学が存在することが望ましい。

7つのプロジェクトのうち、6つには拠点となる大学が存在し、その形態は様々であるが、それぞれに継続した支援体制が組織された。拠点となる大学がなかったフィリピンのように、個別

の(個人的な)対応が行われた場合、支援の限界もあり、責任や当事者意識が薄れることが考えられるため、国内支援体制には拠点となる大学が存在することが望ましい。

教訓 3-2

大学が取り組む国内支援体制は
何らかの形で組織的な対応を取った方がよい。

6つのプロジェクトには拠点となる大学があったが、大学内においても全学で取り組んだプロジェクトや限られた学部あるいは講座での対応が見られた。これらの組織体制は、プロジェクトの進捗状況の把握、現地の情報交換、プロジェクトの内容や方向性についての議論の場として非常に重要な役割を果たしているだけでなく、専門家のリクルート、研修員の受入れ等に責任を果たすという意味でも、組織的な対応が望まれる。

ケニアのように、コンソーシアムという組織形態で1つの大学が支援した例もあるが、組織的な取り組みが見られず、個別の対応に頼っていたという点で、専門家の派遣が困難となり、プロジェクト後半には専門家を公募せざるをえなくなった。一方カンボディアの場合は、正式な組織づくりがなされたわけではなかったが、中心となる大学とその近隣の複数の大学が研究会を形成し、定期的にプロジェクトに関する研究会が開催されたが、これは大学教員がボランティアで取り組んだ例であった。

プロジェクトに対する支援体制は、何らかの組織的な対応がある方が、現場とのコミュニケーションやプロジェクトの理解度をより深めるのに有効である。

4. 投入(インプット)の教訓

「パッケージ協力」と呼ぼうが呼ぶまいが、すでに JICA が実施し始めているように、必要に応じて多様な形のインプットを柔軟に投入してしかるべきであろう。ただその際、そのような多様なインプット間の役割や連携を事前に十分明らかにするとともに、それら全体を調整する組織が必要であるように思われる。特に JOCV との関係は、基本的にやや異なる理念に基づくものだけに今後さらに十分な検討が必要であろう。

多様な投入のうち、専門家の派遣と並んで研修員の受入れは今回調査した7プロジェクトのいずれにおいても、双方の専門家の能力向上のみならず双方の信頼形成や密接な人間関係の醸成という意味でも、その重要性が強調されている。一般的な国別特設や集団コースを実施するよりも、具体的なプロジェクトと結びついた研修生の受入れをもっと積極的に行うべきであろう。この方が、研修の目的も明確であり、研修後のフォローアップも可能である。

長期専門家の派遣は引き続き困難な状況に基本的に変わりはないと思われるが、独立法人化した旧国立大学の現状を考えた場合、大学への財政的インセンティブ等により少しずつ容易になっていくと考えられる。

先方側のコスト負担はどのプロジェクトでも問題になるが、先方がそれなりのコストを負担した例がケニアや南アで示されており、そこに至るにはどのようなプロセスがあったのかさらに調査に値する。

教訓 4-1
現地のニーズに合わせて
多様なスキームが柔軟に投入されるのが望ましい。

現在 JICA には、旧プロジェクト方式技術協力の投入の 3 要素であった、専門家派遣、カウンターパート研修、機材供与のほか、無償資金協力、国別特設研修、長期研修員制度など多様な投入の可能性がある。さらにそれらの JICA のスキームとは別に JICA の文部科学省の国費留学生制度などやはり様々な投入も可能である。現地のニーズに合わせ、いわば“オール・ジャパン”という観点から、これらを有機的に、かつ柔軟に組み合わせて投入するのが望ましい。

教訓 4-2
特に国内での研修(国別特設研修)が重要である。

ほとんどの関係者が、日本での研修は有意義でプロジェクトの成果を上げる上で大いに役だったとしている。この研修を通じ、各教科や専門分野の能力向上だけでなく、プロジェクトに対する態度や姿勢、プロジェクトへの理解、当事者意識の醸成など、カウンターパートのあらゆる面での向上に非常に重要な役割を果たしたといえる。

5. 現地でのプロジェクトの実施方法

まず現地での日本人専門家チームの組織の仕方にも多様なものがあり、必ずしもチーム・リーダー＋長期専門家という編成でなくてもいいということが、南アの例で示されている。国の実情や、プロジェクトの規模、デザインなどにより様々に工夫されてよいであろう。

チーム・リーダーについても、その役割からして、必ずしもその分野（この場合は理数科教育）の専門家である必要はなく、むしろオーガナイザーや調整役としての、そして国際人としての経験や資質を持った人が適任であるように見受けられる。

日本の国際開発協力が戦後賠償から始まったことなどから、日本の専門家の先方への態度として、謙虚さとか双方の対等性の強調などがしばしば指摘されるが、本 7 プロジェクトでも例外ではなかった。アジアにおいてはもとより、アフリカに対してもヨーロッパとは異なった歴史的な関係を有しており、ヨーロッパとの差別化を図る意味でもこのような態度は貫かれてしかるべきであろう。

この 7 プロジェクトを見る限りにおいては、他ドナーとの協調・協力ということが必ずしも顕著ではないが、今後プロジェクトからプログラムへ焦点が移っていくにつれてこの点が一層重要になってくるであろう。

教訓 5-1
「長期専門家」は日々の広範囲にわたるプロジェクト活動を行うことから、開発協力経験者が望ましい。

長期専門家は、多くの場合開発協力経験者が派遣されている。長期専門家の業務は、プロジェクト関係者とプロジェクト全体に関わる日々の活動を行うことであり、教科教育だけでなく、養成教育（PRESET）であれば学部運営等の技術移転を含み、教員研修（INSET）であれば研修のマネジメントを実施するなど、広範囲にわたる。さらに啓蒙活動として、ニュースレターの発行や成果物の印刷など多岐にわたる業務が求められる。もちろんカウンターパートが誰かなどもよるが、このような業務の遂行には特定の分野の専門家である大学教員よりは、JOCVなどの開発協力経験者が望ましいと思われる。

教訓 5-2

ティーム・リーダーはマネジメント能力に長け、幅広く現場のニーズに対応できる人材が求められており、必ずしも理数科の専門でなくてもよい。

プロジェクトにおいて、ティーム・リーダーとなる人材は、カウンターパート機関と日本側、あるいは専門家とカウンターパート及びプロジェクト関係者との調整などのほか、プロジェクトの運営等のマネジメント能力に長けた人材がよく、語学力はもちろん、現地を熟知している人材がふさわしいと言える。この場合、リーダーは必ずしも理数科の教科の専門でなくてもよく、現場の状況に柔軟に対応できる人材であることが求められている。

教訓 5-3

「短期専門家」はその専門性が絞られる活動を行うことから大学教員等が望ましい。

短期専門家はプロジェクトの期間中に行われるワークショップ、研修の時期に合わせて派遣され、理科や数学の専門的知識や教授法の技術移転等、特定の専門性が求められる活動を行うため、教科教育を専門とする大学教員が派遣されることが望ましい。

しかし、派遣される時期は大学の長期休暇中あるいは所属する大学において調整された期間に限られるため、必ずしも現地のニーズに合った派遣が行われるとは限らない。ワークショップや研修のない時期に派遣された大学教員は学校訪問や長期専門家の業務に補足を加える活動、派遣期間中のみ長期的な活動の一部を負担するという例も少なくない。

教訓 5-4

教科の長期専門家は単に開発協力経験のみならず、日本での教職経験も望ましい。

「5-1」「5-2」で述べたように、プロジェクトにおいては、開発経験者である長期専門家と専門性を備えた大学教員である短期専門家の組み合わせが理想的であるが、それに加えて、長期専門家は日本において教育現場の知識があり、実際に子どもに教えたことがある、あるいは教員研修を受けたことがある等の経験があることが望ましい。

この際、日本における経験年数に言及するかどうか、教科主任や学年主任等の経験を含めるか等の課題はあるが、何らかの形で日本の現場経験があることはプロジェクトに大きな正の成果をもたらすことは明らかである。

教訓 5-5

現地とのパートナーシップやオーナーシップを重視した姿勢は引き続き維持されるべきである。

日本の教育協力プロジェクトのひとつの特徴は、ほとんどが現地の自立発展性、持続可能性を重視し、技術移転という立場ではなく、相手の視点で、あるいは現地の立場に立って行うという姿勢で行われてきたことである。

特に南アフリカではカウンターパートという言い方をせず、共同パートナーとし、パートナーである3機関の連携を重視した。プロジェクトは「経験提供型」と呼ばれ、日本の経験を現地の関係者が取捨選択することによって、現場が求める技術のみを提供するという方針でプロジェクトを実施した。

日本で最初のソフト面での教育協力であるフィリピンの例は、当初「中央に日本の技術を移転させる」という方針が関係者にあったが、次第にパイロット地区への研修の浸透とともに、現場へのきめ細かい協力を重視するようになった。

すなわち、日本は1990年代半ばの、教育協力が始まった比較的早い段階から、相手側のオーナーシップを尊重したプロジェクト運営を行ってきたと言えよう。

6. 成果の教訓

通常の評価報告書に記載されるアウトプットのほか、これら7プロジェクトに関わった専門家が強調するのは、カウンターパートの成長である。それは何も技術的・専門的な面ばかりではなく、プロジェクトへの関わり方の変化など態度の変容をも含むものである。プロジェクトがその国に何を残したかを考えたとき、1) 物、2) 知識・技術、3) 制度、4) エトス（態度や価値の変容）を挙げることができる。1) 及び2) はおそらく従来型の無償資金協力や技術移転の考え方であろう。3) と4) が今回いくつかのプロジェクトにおいて試みられていることであろう。今後プロジェクトの目指すものとして、特に教育といった極めてソフトな分野においては、3) と4) がもっと自覚的に取り入れられてよいであろう。したがって、評価もそれに沿って行われるべきであろう。

さらに先方との相互性や対等性を強調するのであれば、先方に残したもののみならず、当然日本側が学んだもの、日本側が得たものにも目を向ける必要がある。いくつかのプロジェクトからは、参画した大学や個々の教員が大きく変化したことが報告されている。

教訓 6-1

プロジェクトがカウンターパート及び関係者に与えた目に見えないインパクトにも目を向けるべきである。

専門家とのインタビューによると、7件のすべてのプロジェクトにおいてカウンターパート及びプロジェクト関係者に理科・数学といった教科内容や研修の運営に関する能力の向上だけでなく、日々の業務において、授業案が書けるようになる、自ら教材を作ろうと努力するようになる、積極的に実践を行おうとするようになる、知識を共有しようとするようになる、などプロジェクトへの取り組み・姿勢・態度にも明らかな変化が見られるようになったという。

これらは、項目にしたがって実施される評価が行われる際に、目に見える成果の達成度としては現れないが、プロジェクトにおける大きな成果として日本側の関係者が指摘しているところであり、このようなプロジェクトの成果を意義のあるものとして評価することも重要である。

教訓 6-2

プロジェクトに参画することが持つ参加大学等の日本側に対するインパクトについても積極的に意義を見出す必要がある。

「6-1」で見たように、カウンターパートや関係者へのインパクトが大きいことも重要であるが、その一方で、すべてのプロジェクトにおいて、日本側にも正のインパクトがあったことも明確な事実として評価されている。

例えば、大学教員が専門家としてプロジェクト業務に従事することによって、その経験を日本の学生や地域に還元でき、また国際協力への意識的な取り組みが見られるようになった。加えて、プロジェクトそのものやプロジェクトの実施国・実施地域を対象とした研究活動も行われている。さらに、支援の拠点となった大学では、国際交流・国際協力といった全学的な取り組みに積極的な姿勢をとるようになり、規模の大きな例としては大学間交流の提携が行われ、留学生や教員の交流が見られている。

カウンターパートやプロジェクト関係者の主体性の向上も非常に重要であるが、上記のようなプロジェクトの日本側へのインパクトも意義あることとして評価することが必要であろう。