

第5章 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
Mini-Project Type : the Mpumalanga Secondary Science Initiative (MSSI) Project
in the Republic of South Africa

1999年11月15日～2003年3月31日

1. 事業案件発掘・形成のプロセスと受入れ側の初期事情

1. 1. プロジェクト形成の背景

南アフリカ共和国(以下、南ア)では、過去約340年間続いたアパルトヘイト期には、黒人層に対し十分な教育機会が与えられていなかった。1949年政府は、アフリカ人を独立の人種として、その人種的質・特性及び適性について調査をし、アフリカ人独自の教育目的とその実現のための教育カリキュラム、教育制度、予算制度を設けることとした。1953年には、この人種ごとに異なる教育システムがバンツール教育法¹として法制化され、人種差別的な教育制度が確立することとなった。この法律では、アフリカ人は教育を受けアフリカ人社会に役立てばよく、白人社会の一定のレベル以上の階層に入るために必要な教育は否定された。(「教育分野プロジェクト形成調査結果資料」1996)

教育行政では、白人、インド人、カラード、黒人の各人種を担当する機関が別々に存在し、それぞれが独自の教育資格を授与したり、学校設置基準を定めたりしていた。また教授言語も、理数科は英語又はアフリカンス語(南アフリカ共和国の白人によって主として用いられてきたヨーロッパ系の言語)で教えられた。これらの言語のほか南アフリカには多数の部族語が存在しており、子供たちを取り巻く言語環境は複雑であった。母語以外で理数科を学習するために、理数科の内容理解以前に、言語の壁に直面していた。(赤川・隅田2001)

このような教育にアフリカ人の不満が蓄積し、1976年のソウェトの暴動²につながることであり、1979年には教育・訓練法が制定され、新しいアフリカ人教育の兆しが見え出した。1980年には人間科学研究委員会に対し、南アのすべての人種の教育の見通しが要請された。しかし1983年政府は教育白書を発表し、人種差別的な教育行政の継続を再確認し、1994年のアパルトヘイト終焉まではほぼこの教育形態が継続された。(「教育分野プロジェクト形成調査結果資料」1996)

アパルトヘイトが撤廃された現在も、黒人層と白人層との教育機会・質の不均等が依然とした問題となっているものの、1994年5月のマンデラ政権・国民統合政府発足以来、新しい教育

¹ アフリカ人をアパルトヘイト社会に適合させるための教育体制。教育管理が人種別に行われ、教会や地方行政から中央政府へと移行した、大半の学校が政府に管理されることとなった。アフリカ人を社会から孤立させ、「国家を転覆する」考えを持たないように教育し、管理することをねらったものであった。(「世界民族問題事典」平凡社、1995)

² ソウェト蜂起：1976年6月16日、ヨハネスブルク郊外のタウンシップ(黒人用居住地)であるソウェトにおいて起きた大規模な反アパルトヘイト暴動。死者140名、負傷者1,000名以上。蜂起のきっかけは、黒人生徒に対するアフリカンス語(主にアフリカーナーが使用するオランダ語起源の言語)教育の強制だった。これに反発した高校生たちへの発砲事件が引き金となり、大規模な反乱に発展した。

(<http://www.h3.dion.ne.jp/~win-tom/page105.htm> : 用語解説)

省が設立されたことによってこれらの機関は統一され、曲がりなりにも全ての人種に共通の教育政策が施されるようになった。また南アフリカ政府は基礎教育を重視する政策を打ち出し、1999年のムベキ大統領就任以後も引き続きこれを実施してきた。1995年に発表された「教育・訓練白書（White Paper on Education and Training）」は、あらゆる教育段階におけるシステムの再構築を求めており、その中には理数科教育の強化、教員の質的向上なども政策課題として挙げられている。

1996年にはマンデラ大統領から各国首脳に対して、理数科・テクノロジーに係る教員の質の向上及び大規模教室における教育の改善に係る支援の呼びかけが行われた。またこの呼びかけに呼応して、大統領教育イニシャティヴ（Presidential Education Initiative）が作成され、①理数科及びテクノロジーの科目に係る教員の質の向上、②大規模教室・複式学校・ファームスクール³・複数言語での教育を含む学校教育の質の向上の2分野において、各国ドナーからの支援促進が図られることになった。（「帰国調査結果報告書」1997）

さらに1997年に教育省は、カリキュラム作成委員会（Curriculum Formulation Committee）の答申を受けて、初等教育・前期中等教育段階において「カリキュラム2005」と呼ばれる新しいカリキュラム（人種、階級、性別、民族を超えた新しい民主的教育カリキュラムの再構築）を発表した。教育関係の歳出は1994年の3,180万ランドから2000年には5,110万ランドへと増大し、その結果南アフリカは世界でも最高水準の教育投資国家となった。

南アでは学校カリキュラム等のガイドラインの作成は国の教育省の責任であり、ガイドラインに沿った諸政策の立案・実施・評価は各州が独自に有する教育省の責務となっている。すなわち中央政府が国家レベルでの教育行政全般と高等教育及び成人教育を直接所轄するのに対し、州教育省は州内の初等中等教育及び教員養成教育に責任を負っている。したがって基本政策は国の教育省で決定され、以下各州がそれぞれの実情に応じて教育施策を実施するという構図になっている。そのような状況の中で、ムプマランガ州は他の州に比べて相対的に黒人層が多く、教育環境及び各種教育指標（全国統一試験の成績、大学入学試験の結果等）が特に悪いとされた4州の一つであり、州政府挙げて教育環境の整備に取り組む必要があった。

一方、南アでの日本の教育分野における協力実績は、主として草の根無償資金と研修員受入れによるものであった。草の根無償資金は1995年度には42件が実施され、そのうち15件が教育分野であった。内訳は教室の増築、既存施設における理科実験室改築と理科実験機材の供与、参考図書あるいは学習支援用教材の開発などである。1995年にマンデラ大統領（当時）が国賓として来日して以来、幾度かなされた大統領と橋本総理（当時）との国際電話も含めた首脳会談及び書簡の交換において、基礎教育の充実が重点開発課題の一つとして取り上げられ、教育開発の重要性が双方において認識された。さらに1996年に池田外務大臣（当時）が南アのミドルバーグで開催されたUNCTAD総会で、アフリカ基礎教育に対する3億ドルの支援を発表したことにより、積極的な日本の教育協力の姿勢を印象づけた。マンデラ大統領は就任当初から各国首脳に多分野にわたる協力援助を依頼し、日本政府（橋本総理）に対しては中等理数科の協力を要請したと言われている。（「南ア・プロジェクト形成調査帰国報告会資料」1996）

一方南アでの日本以外の教育開発への協力としては、1996年から英国・国際開発省

³ 白人経営の大規模農場で働く黒人層の子女を対象とした学校で、旧体制下の多くのファームスクールでは非常に質の低い教育しか行われていなかった。（「帰国調査結果報告書」1997）

(Department for International Development and Cooperation。以下、DfID)の支援により、ムプマランガ州の小学校高学年教員に対し英語、算数、理科を指導する「ムプマランガ初等学校イニシアティブ (Mupumalamga Primary School Initiative。以下、MPSI)⁴」が実施されていたが、1996年のプロジェクト形成調査の時点で英国・海外開発庁 (Overseas Development Agency。現 DfID) 事務所長と意見交換を行った結果、日本が英国 ODA と協調してムプマランガ州の教師再訓練計画に人的貢献をはじめとした協力を行うことで双方が合意した。

日本政府は南アフリカに対して DfID と平行して、草の根無償資金によって教員センターの建設・改修に支援を行ってきたが、それらを効果的に利用したいという意向が日本側にあった。これと同じくしてムプマランガ州側から、DfID の MPSI の対象となっていない中等理数科教員のレベルアップのためのプロジェクトへの支援の要請がなされた。

1. 2. プロジェクト形成の経緯

南アへの教育協力、特にソフトの面での協力に関しては、先に見たような歴史的な経緯もあったことから、政治的なレベルでの国際的・外交的要素が強かった。それに加えて本プロジェクト「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 (以下、MSSI)」への協力は、以前から、在南アフリカ日本大使館が南アフリカ政府との交渉にあたり、非常に準備段階に時間と労力をかけてきた案件であった。(「南部アフリカ援助研究会報告書」2000)

南アでは 1989 年のデ・クラーク大統領の就任以来、アパルトヘイト政策は徐々に廃止され、日本はこの改革の進展を受けてアパルトヘイトの犠牲者であるブラック・コミュニティの自立を支援する必要があるとの観点から、国連南アフリカ信託基金等に対する拠出などに加え、「国連南部アフリカ教育訓練計画 (United Nations Education and Training Programme for Southern Africa。以下、UNETPSA⁵)」を通じた研修員の受入れを 1990 年度から開始していた。これは各国の信託基金によるもので、二国間協力の形ではなく、UNETPSA を通じた国際機関研修員の受入れの形をとっていた。その後、1994 年にマンデラ国民融合政権が誕生してからはアパルトヘイト政策が撤廃されたため、円借款、開発調査等二国間協力が可能となり、形式的にも UNETPSA を通さない二国間協力の形で研修事業を実施することができるようになった。1995 年度以降は、これら 2 つの方式を併用し研修事業が実施された。教育分野では、1994 年度から広島大学教育学部において国別特設研修「教育行政」コースが開始されることとなった。教育研修期間は 4 週間、初年度の受託研修員は 5 名 (教育行政機関関係者と大学教員) であった。(「ブラック・コミュニティ支援事業報告書」1995)

⁴ 小学校教育改善のための包括的なプロジェクト (The Teacher Policy Support Project) の一環として、イギリスの海外協力機関である DfID などが小学校の英語、数学、理科教員を対象とした再訓練を行っている。各種の教材キット、教師用指導書、生徒用副読本を提供した。(「総合報告書」鎌田・藤井、1998)

⁵ 我が国は、アパルトヘイトの犠牲者である南ア黑人に対する経済的支援の拡充を図ってきた。南アの状況がアパルトヘイト後の新体制樹立に向かって変化する中で、対南ア黑人支援は、南アの平和プロセスを促進する観点、及び新たな政治・経済体制の担い手を育成するとの観点からも重要となっていた。かかる観点から、我が国は、「国連南部アフリカ教育訓練計画」、「国連南ア信託基金」、「反アパルトヘイト広報信託基金」、「南部アフリカ黑人支援日・EC 共同計画 (南ア国内の援助団体であるカギソ・ソラストに対する支援)」に対する拠出等の従来の援助に加え、1990 年度より、「小規模無償資金協力」、「JICA 研修員受入れ」の新たなスキームを開始した (「日本政府の市民的及び政治的権利に関する国際規約第 40 条 1 (b) に基づく第 3 回報告」1993、外務省 HP)。

1995年はこの研修事業全体を見直す意図もあり、今後の研修事業計画の策定及び研修コースの改善等のための評価が行われた。10月に行なわれた「ブラック・コミュニティー支援研修事業－教育・溶接・農業分野－終了時評価(1995)」の教育分野担当として、既に教育行政コースの研修を受入れている広島大学教育学部の教員が派遣された。同評価団は教育について、理数科教員の不足・無資格などを指摘し、「ブラック・コミュニティー支援事業の一環として、フィリピンで実施されているような理科や数学の教員の研修（一部養成を含む）事業（センターの設置、専門家の派遣、教材・教具の提供など）を開発する事へのニーズは高いと思う」と報告している。

MSSIの案件の直接の端緒は、1996年7～8月に実施された「南アフリカ共和国・プロジェクト形成調査(教育分野)」によって開かれた。この調査では貧困州をターゲットとする援助方針が打ち出され、さらに研修員受入れコースの拡大、南アフリカ大学（以下、UNISA）⁶への専門家派遣、英国が実施しているMPSIへの専門家派遣、ムプマランガ州中等理数科教育教員再訓練への専門家派遣、機材供与、プロジェクト方式技術協力、青年海外協力隊（以下、JOCV）の派遣及び無償資金協力等が検討された。

JOCVに関しては、在南ア大使館側から早急に派遣できるように検討してほしい旨強い要望があり、派遣取極めの交渉をウェイティング・リストの順に取り上げていくのでは南アの順番まで待ちきれないので、総理事件ということで特別の配慮をすべきではないかという話まであった。（「プロジェクト形成調査(教育)帰国報告会資料」1996）また機材供与に関しては要請される可能性がある個々の機材は細かなものも多く、援助効果の発現が期待しにくいこと、また機材の管理が困難であること、さらに本件が大統領案件（マンデラ大統領と橋本総理の間で教育に対する支援が約束されている）であるため、確実に援助効果が発現されることが求められるため、実施については日本のソフトとの組み合わせを考えつつ極めて慎重に行わざるをえないとプロジェクト形成調査報告は述べている。（「南アプロジェクト形成調査帰国報告会資料」1996）

南アへの教育協力については様々なスキームの投入の可能性が検討され、本件プロジェクトは南アへのいわばパッケージ協力の一つと考えられる。

上記を受けて1997年には教育分野の企画調査員⁷がムプマランガ州教育省との協議を通して、先方のニーズや協力方針の具体化に努めた。この結果、「プロジェクト式技術協力」では立ち上げに時間がかかりすぎ不相当であると判断された。結局、先のプロジェクト形成調査等の調査結果を踏まえ、南アフリカに対する教育協力として、①UNISAにおける理数科教員再訓練プログラム開発支援に対する専門家派遣、②東ケープ州小学校施設改善計画に対する無償（草の根／一般）資金援助、③州教育省の実施する理数科教員再訓練プログラム支援に対する、草の根

⁶ 南アフリカ大学（University of South Africa）は歴史的には1873年に設立されたUniversity of the Cape of Good Hopeに遡るが、1945年に学外コースを設け、遠隔教育による大学教育を行う機関となった。この教育学部からはJICAの教育行政コースへ毎年研修員が派遣されており、広島大学とかなり緊密な関係ができています。理学部では南アの理数科教員の資格授与を伴うイン・サービス教育を開始しており、日本が基礎教育理数科分野の強化に支援する場合にもUNISAとの連携を視点に入れておくことが望ましいとある。（「プロジェクト形成調査報告書」1996）

⁷ 企画調査員（Project Formulation Adviser）とは、相手国の開発ニーズに合致した効果的な協力案件などの形成を図るためにJICAが開発途上国に派遣する調査員。専門的な知見を生かし、また先方関係機関との密接な対話などを通して、当該国の開発重点分野における基礎調査や、優良案件の発掘・形成、先方政府からの要請整理などを行う。（「国際協力用語集第3版」2004）

無償、専門家派遣及び協力隊の派遣が可能性として出された。特に理数科教員再訓練に関しては、ムプマランガ州への協力の可能性が妥当であるとされながらも、同州の進捗を考慮しつつノーザン州、東ケープ州へも支援を拡大することが考えられるとした。

1998年には4月10日から2ヶ月間、通信教育カリキュラムの改善に関する指導・助言を目的として、東京学芸大学の教員(教授)がUNISA教育学部に派遣され、先方の要請により数学・理科教育の指導・改善、理数科教員再訓練計画のカリキュラム策定に対する指導・改善への技術指導を行った。また同じ4月10日から3ヶ月間、東京学芸大学教育学部の教員(助教授)及び広島大学教育学部の教員(助教授)の2教員がムプマランガ州教育省に派遣され、①ムプマランガ州の教育システム及び教育行政、②教育現場における教員の抱えている問題、③教員養成大学と教員センターにおける教員養成と再訓練の現状を調査した。その際にもムプマランガ州教育省から日本への協力への期待が表明され、同年11月の国別特設研修第1回「理数科教員養成」の開始につながった。本案件においては、プロジェクトが開始する前に関連の国別特設研修が始まっている。

一方、我が国の無償資金協力として南アフリカ政府からの要請により、最大のホームランド⁸の一部であった東ケープ州イースタン県を対象に初等教育施設の整備を行うべく基本設計調査の実施を決定し、国際協力事業団(現国際協力機構。以下、JICA)は1998年4月から5月にかけて基本設計調査団を同国に派遣し、小学校建設が行われることとなった。

1999年2月には文部省(現文部科学省。以下、文部科学省)による調査団に広島大学教育開発国際協力研究センター(以下、CICE)の教授、鳴門教育大学の助教授2名、さらに文部科学省事務官1名が派遣され、専門的な見地から本案件の枠組みを検討した。これにより以後の本プロジェクトへの日本側の協力は、この2大学が主として担当することとなった。さらに同年4月に初代プロジェクト調整員が派遣され、現地関係者との綿密な調整を重ね、8月の「協力計画策定」調査団によるベースライン調査をもって最終的な枠組みの決定をみた。上記の2つの調査団は関係者とのミーティング、キー・インフォーマントへのインタビューやアンケートによる調査、指導主事(Curriculum Implementer)へのテスト、学校での授業観察など多岐にわたる調査を行い、MSSIの対象となる地域・学年・研修対象者の選定、ムプマランガ州教育省の負担の可否の特定、顕在的ないし潜在的なプロジェクト実施上の障害の洗い出しなどを行った。

州教育省との協議と並行して、1997年から初等教育で理数科教員再訓練(MPSI)を展開していた英国DfIDの援助チームとの意見交換にも多くの時間が充てられ、ムプマランガ州教育省の意向に加えてDfIDの経験から学んだ事柄にも留意しつつ、案件が形成されたという。

(「終了時評価報告書」2003) 現地関係者によると、MSSIを実施する上で、①中等教育は初等教育に比べて広い地域に分布しており、学校と学校の間が離れているため教員が集まりにくい等、MPSIに比べ難しい点がある、②中等教育の教員は初等教育の教員に比べ、課外活動に奪われる時間が多い、③白人中学校の教員を上手に関わらせることができるとワークショップの効果も上がるであろう、との留意点とアドヴァイスを受けたと初代プロジェクト調整員はその報告書で述べている。(1999年5月)

⁸ ホームランドとは、旧白人体制下におけるアパルトヘイト政策に基づく黒人自治地域のこと。1994年の南アフリカ共和国民主化時に4つの独立ホームランドと6つの自治ホームランドがあった(総面積は南アフリカ共和国国土の13%) (外務省HP)。

1999年11月15日には日本、ムプマランガ州教育省、プレトリア大学⁹の三者でプロジェクト実施に関する文書に署名（3年間で20名の専門家派遣計画）が行われた。

表1は南アフリカへの教育協力の時系列的流れを示したものである。

<表1：南アフリカへの教育協力の時系列的流れ>

1910年		南アフリカ連邦独立
1961年		南アフリカ共和国成立（英連邦から脱退し共和制移行）
1976年	6月16日	ソウェト蜂起
1991年		アパルトヘイト関連法の廃止
1994年	5月	マンデラ政権成立 広島大学教育学部で第1回「教育行政」研修生受入れ
1995年	7月	マンデラ大統領来日（国賓）
	10月13日 ～ 10月25日	南アフリカ共和国ブラック・コミュニティー支援研修事業 －教育・溶接・農業分野－最終評価 ----- 団長・教育 広島大学教育学部教授 溶接／職訓 財団法人日本溶接技術センター理事 農業 JICA 筑波国際農業研修センター研修室職員 研修計画 JICA 研修事業部研修第3課職員(アフリカ担当)
1996年	2月	英国 ODA(DfID) による小学校高学年教員に対するプロジェクト(MPSI)開始
	7月28日 ～ 8月24日	JICA 南アフリカ共和国・プロジェクト形成調査(教育分野) ----- 総括 JICA 研修基礎調査部 基礎調査第3課長 教育政策 外務省経済協力局政策課外務事務官 技術協力 外務省経済協力局技術協力課長補佐 無償資金協力 外務省経済協力局無償資金協力課外務事務官 教育政策 JICA 国際協力専門員 教育計画 JICA 基礎調査部ジュニア専門員 教育制度 システム科学コンサルタンツ(株) 教育機材 インテムコンサルティング(株) 教育施設 (株)パデコ
1997年	5月26日 ～8月9日	JICA 南アフリカ共和国教育分野企画調査員派遣（開発計画・教育分野） JICA 派遣ジュニア専門員
1998年	1～2月	国別特設研修「教育行政」
	4月16日～ 5月19日	東ケープ州イースタン県への初等教育施設の基本設計調査団派遣 (無償資金協力)
	4月10日 ～	JICA 派遣の個別専門家による調査(3名) UNISA（～6月10日） 東京学芸大学教育学部・教授 ムプマランガ州教育省（～7月8日） 東京学芸大学教育学部・助教授 広島大学教育学部・助手
		JOCV 派遣取極め
	11～12月	国別特設研修第1回「理数科教員養成」開始

⁹ プレトリア大学はアパルトヘイト時代に白人系大学として存在していた。この大学が MSSJ に協力することで黒人と白人の融和の促進に貢献すると期待された。

1999年	1～3月	国別特設研修「教育行政」
	2月21日～ 2月27日	文部省教育事情調査 ----- 広島大学教育開発国際協力研究センター・教授 鳴門教育大学学校教育学部・助教授（数学教育） 鳴門教育大学学校教育学部・助教授（理科教育） 文部科学省学術国際局国際企画課・事務官
	4月	初代プロジェクト調整専門家派遣
	8月21日～ 9月24日	JICA 協力計画策定（プランニング・スタディ）協力計画策定調査団 ----- 広島大学教育開発国際協力研究センター・教授 鳴門教育大学学校教育学部自然系数理学育講座・助教授 鳴門教育大学学校教育学部自然系理科教育講座・助教授 鳴門教育大学学校教育学部言語学系国語教育講座・助教授
	11～12月	国別特設研修第2回「理数科教員養成」
	11月15日	合意文書署名 MSSI プロジェクト開始
2000年	2～3月	国別特設研修「地方教育行政」
	9月～ 03年4月	長期研修員受入れ（鳴門教育大学）
	9～10月	国別特設研修「地方教育行政」
	10～12月	国別特設研修第3回「理数科教員養成」
2001年	9～10月	国別特設研修「地方教育行政」
	10～12月	国別特設研修「理数科教員養成」
2002年	6月16日	終了時評価調査
	～ 7月20日	----- 総括・団長 国際協力事業団国際協力専門員 援助(協力)手法 広島大学教育開発国際協力研究センター・教授 協力評価 JICA アフリカ・中東・欧州部職員 プロジェクト評価 (株) レックス・インターナショナル 外部評価 Consultant, Evaluation Networks

1. 3. 受入れ側の諸事情

南アは政治的・行政的に過渡期にあるため、誰がプロジェクトにどのように関わるのか、実施者、決定者等は誰か、中央と地方の関係・役割分担はどのようになっているのかなどの確認をしながら進める必要があったという。

また教授言語の問題も、避けて通れない問題であったという。南アでは一般に小学校第3学年までは母語を用いて全教科が教えられ、第4学年以降ではすべての教科が英語を用いて教えられているが、英語の教授言語としての使用は非常にデリケートで根の深い問題であるという。理数科教育においてもこの問題は指摘されており、言語運用能力が十分でない小学校段階の子どもは、科学用語や科学概念を日常の事物・現象と結び付けて理解することに困難を抱いているようであると報告されている。英語による教育の導入のタイミング、教材をどの言語で作成するか等、様々な課題があるとある専門家は述べている。一方では英語の専門用語に対応する

母語が存在しないという母語使用の限界や、自然科学の持つ国際性を考慮した場合、英語の方がむしろ適当であるといった根強い英語活用論もあることから、新カリキュラム導入後も議論される問題であるとされる。

ムプマランガ州には 10 地区に、日本の「草の根無償」支援で教員センターが建てられている。建物の建設・修復等は完了し、諸設備・器具の配備もプロジェクト開始時点でほぼ終わっており、その一つは MPSI 実施に関し英国サセックス大学との受け皿ともなっている。このセンターはさらに、全センター間の連絡・調整及びリソース・センター機能、州教育省スタッフの資質向上のための INSET 会場、そして各種テスト実施の場ともなっている。（「教育事情調査」1999）

MPSI では、再訓練活動の中核を担う要員の確保が遅れ、事業の開始が遅れたにもかかわらず、事業を予定の 3 年で終えようとしたために事業対象者が限られてしまったという。さらに事業受益者が限定されたことから、対象とされなかった関係者からは不満が出たとされる。このような MPSI での経験から、州教育省は、①プロジェクト開始時の準備が大切であること、②十分な事業期間を取ること、③受益者の構造に十分配慮する必要があること等の教訓を学んだという。（「教育事情調査」1999）

1. 4. ムプマランガ州の理数科教育事情

1996 年の JICA 「プロジェクト形成調査結果資料」は、当時の同州における理数科教育の実情を以下のように報告している。

南アの理数科教育の現場では暗記中心の機械的学習が主流で、実験や観察はごく一部でしか行われなかった。黒人層における顕著な理数科能力の低さは、アフリカ人に理数科教育は必要ないとし、低賃金労働力として搾取してきた白人政権によるアパルトヘイト政策の後遺症と言っても過言ではなく、アパルトヘイト撤廃後も、特に理数科分野においては、従来黒人層に意図的に十分な教育が行われなかったこともあり、アフリカ人理数科教員の中には従来十分な知識・指導技術を持たないものが少なくない。特に旧ホームランドを抱えるムプマランガ州は黒人比率が高く、他州と比べその教育レベルは低い。しかも教員の数は過剰であったため、質は低いにもかかわらず新規採用を控えたことにより、既存の低資格教員の再教育、レベルアップが課題となっていた。

同報告書はさらに、新生南ア政府は他のアフリカ諸国と同様に経済発展、工業化への礎としての理数科教育の重要性を強く打ち出しており、マンデラ大統領(当時) から橋本首相(当時) に対してもそのような説明がなされたと述べ、理数科教育は英語・社会科に比較し、日本の経験、ノウハウが活かせる対象領域であり、協力隊理数科教師などアフリカ地域での協力実績を踏まえつつ、協力隊理数科経験者の活用なども含めて協力内容を検討すべきであると指摘している。

1999 年の「教育事情調査」によれば、ムプマランガ州では数学教員の 43%、理科教員の 49% が「無資格・低資格」であり、多くの教員が基本的な教科内容理解の面で問題があり、有資格教員でも十分な資質を備えているとはいえないとの報告があり、特に中等レベルではこの問題が顕著であるという。また同州の理数科教育においては特に、①機材及び消耗品の不足、②理科実験室の不足、③知識・技能及び学習意欲の欠如、④過密教室等の問題点が挙げられている。

1. 5. プロジェクトの合意

プロジェクト形成調査の結果、専門家派遣、研修員受入れ、無償資金協力など様々なスキームが検討される中、「中等理数科教育教員再訓練」への協力も具体的に始動した。1999年7月のプロジェクト調整員の報告書によれば、教育省内のコンセンサスも取りにくく調整は困難であったとあるが、最終的に以下の点について日本側とムプマランガ州との間に合意が成立し、プロジェクトが開始されることとなった。

- ① プレトリア大学のプロジェクトへの参加（事業協力者としての位置づけを明確にする）。
- ② 中等教育前期(Grade8,9)を対象とし、州内約540校を活動に参加させること。
- ③ 日本での研修以後、現地でのワークショップというサイクルを確立すること。
- ④ 理科実験室、機材、消耗品を中等学校及び教員センターに供与すること。
- ⑤ 数学、英語、理科及びテクノロジーに係る教育再訓練(以下、INSET)の質の向上を図ること。
- ⑥ 教員養成大学において州教育省の資格条件に沿った教員養成プログラム(以下、PRESET)を開発すること。
- ⑦ カリキュラム、実施体制及び教員養成大学の拡張プログラムの強化により、州教育省の教員サポート体制を改善すること。

プロジェクト形成調査団は、これまでバラバラに機能してきた教育行政システム、インフラ、教育内容等によってもたらされた人種間の教育格差は、前政権によって政策的・制度的に造られたものであるだけに、マンデラ大統領が進めた教育改革は多分に政治的意味合いをも有しているとし、優先課題である教育改革の推進に当たっては、人種間の融合を図りながら、全体として焦ることなく慎重に進めようとする姿勢が見とれると所感を述べている。

1. 6. 総括：案件発掘・形成の特徴

まず本件は、極めて政治的・外交的な案件としてプロジェクトの形成が要請された点に大きな特徴があるといえる。すなわち、アパルトヘイト後の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このプロジェクトが形成されたのである。しかも先に述べたように、それは大統領・首相レベルからの要請であった。例えば1996年の「プロジェクト形成調査報告書」が、JOCVの派遣は総理案件であり、駐南アの大使からは他国との横並びの取極めでなくてもいいから、例えば理数科の教員だけでも派遣できないかとの話があったと述べていることから、当時の様子をうかがい知ることができよう。

このように外交的な色彩を持つ政治的な案件であったことから、案件形成において、外務省や文部科学省が直接的・積極的に関与している。特に文部科学省は、独自の調査団の派遣（「文部省教育事情調査」1999年2月。経費を同省が全額負担）や、広島大学のCICEに対し本件プロジェクトに協力するよう直接要請するなど、その積極的な姿勢が顕著であった。

さらに本プロジェクトへの協力機関という点からみて、案件の発掘・形成とその実施との間に連続性があったことをもう一つの特徴として挙げることができる。1994年から広島大学教育学部の教員が、教育分野での南アへの日本の本格的な協力の端緒となったJICA国別特設研修

「教育行政」コースを実施していたが、同教授が 1997 年からセンター長を務める CICE 及び同教授が引き続き本案件の形成に協力することとなった。そしてその後、CICE は本プロジェクトの実施に中心的な役割を果たすことになる。さらに、やはり本プロジェクトの実施に大きな役割を果たしてきた鳴門教育大学も、既に案件形成の段階から大きく関与している（1999 年文部省教育事情調査、同年 JICA 協力計画策定調査団）。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ユニークな特徴といえよう。

なぜ、どこから理数科という協力分野が提案されたかについては、この調査の限りでは 1995 年の「南アフリカ共和国ブラック・コミュニティー支援事業—教育・溶接・農業分野—最終評価」報告書で言及されたのが最初である。その背景には、既に 1994 年にフィリピンで開始されていた理数科教育プロジェクトがモデルとしてあったようである。その後プロジェクトのデザイン等についていろいろ紆余曲折があったが、理数科教育という点では 1999 年の合意文書の署名まで一貫していた。

最後に本プロジェクトの形成に当たって、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 DfID）との協議・調整が行われたことが挙げられる。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、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数少ない例であろう。

2. プロジェクト・デザイン

2. 1. プロジェクトの概要

本プロジェクトは、1999 年度から始まった国別特設研修「南アフリカ理数科教員養成者研修」と個別専門家チーム派遣とを組み合わせたいわゆるミニプロ方式によるものである。プロジェクトは 1999 年 11 月 15 日に合意文書に署名が行われ、3 年の協力期間で開始されたが、ムプマランガ州の全 10 地区を 1 年目 4 地区、2 年目 4 地区、3 年目 2 地区に分け、順次研修及びワークショップを行い進められた。

MSSI では地域を限定せず、またパイロット方式もとらず、初めから州全域にわたるシステムの構築を目指した。州全域に裨益するプロジェクトにすることにより州教育省の通常業務として位置づけることができ、州教育省の職員自らがプロジェクトの実施者となることを可能とした。また南アで進められている「カリキュラム 2005」実施のための教員再訓練と MSSI を一体化させ、「カリキュラム 2005」実施のための予算を MSSI 実施のための予算の一部として使うことができるよう配慮した。（「南部アフリカ援助研究会報告書」2000）

プロジェクトの目標や実施主体等は以下のとおりである。

(1) 上位目標

ムプマランガ州の中学生が、質の高い理数科の授業を受けることができる。

- (2) プロジェクト目標
- ① ムプマランガ州の黒人理数科教員の指導力が向上する。
 - ② ムプマランガ教育省に、理数科現職教員研修のシステムが構築される。
- (3) 成果
- ① 本邦研修(国別特設研修)を通じ、指導主事(Curriculum implementer)が必要な知識・技術を持つ。
 - ② 指導主事によって各中学校の学科主任(Head of department)及び理科・数学の教科主任 (Subject head) が、現職教員校内研修を指導できる能力を育成する。
 - ③ 各中学校において学科主任が校内研修を実施できるようになる。
 - ④ 各学校において校内研修に協力的な環境を作る。
 - ⑤ ムプマランガ州教育省が教員研修システムの計画・モニタリング・評価ができるようになる。
 - ⑥ 校内研修用教材が開発される。
 - ⑦ 教員センターの活用(草の根無償資金協力による協力)を支援する。
 - ⑧ 日本の教育手法の南アフリカへの適用可能性に係る研究を支援(プレトリア大学への研究支援)する。
- (4) 実施主体：ムプマランガ州教育省
協力主体：JICA、プレトリア大学

2. 2. ベースライン調査

プロジェクト開始前に、現地の理数科について把握するために鳴門教育大学教員が調査票を作成し、ベースライン調査が行われた。これは、本事業の開始に向けてムプマランガ州政府及び関係機関・大学と協力して事業実施計画を作成する必要があったこと、また実施主体間の役割分担や日本側の協力内容の確定をするために基礎データが必要であったことから行われたものである。初代調整員と現地との協議においても、このいわゆるプランニング・スタディはMSSIの具体的内容を明確にするために必要であり、例えば各教科において、どの分野に関して教員の理解度が低いかを調べ、どの分野をどうやって強化するか綿密な計画を立てる材料にし、その上でムプマランガ州教育省が負う義務・責任を明確にしたいという合意を得ていた。(「出張報告書」1999年5月)

ベースライン調査は、①対象州の理数科担当教員の理科教育・数学教育についての意識と理科・数学の基礎的内容の理解の状況について調査をする、②調査結果について分析・考察を考え、ムプマランガ州の理数科担当教員の現職教育を進める上での課題を探る、③上記①、②の検討をもとに、MSSIの具体的計画・展開及び日本が南アから受入れる理数科担当教員養成者研修実施のための資料を得る、という目的で行われた。

第1回調査(4地区対象)は1999年8、9月に行われた。理科は中等理科教師54名と教員養成系大学の理科専攻の学部生36名に対し、また数学は教員60名に対して、教科の理解度等について調査が行なわれた。第2回(4地区対象)がプロジェクト開始後の2000年8、9月に、そして第3回(2地区対象)が2001年9月に行なわれ、3年間でムプマランガ州全10地区の調査が完了した。

これらの結果から、現職教育の計画的な実施の重要性が明らかになり、折から「カリキュラ

ム 2005」の導入に向けて南ア各州の教育省が中心になって開催していたワークショップにおいても、研修の機会が計画的・組織的に持てるようにすることが重要であることが強調された。また中等理数科での指導内容を支える基礎的な内容や考え方を教員が身につけることが、理数科教育の改善のために欠かせない条件であること、生徒が主体的に問題解決の力を身につけるために、教員が生徒に一方的に知識を注入するのではなく、新しい教育観と発想の転換が求められていること、教育省、指導主事、学科主任及び理数科教員が情報を共有できるようなネットワークの構築が必要なことなどの課題が提起された。（「南アフリカ共和国中等数学科教員現職教育の課題」2002）

2. 3. カスケード方式

本プロジェクトではパイロット地区を設定せず、プロジェクト開始時から州内全中学校を対象として始まった。一方先行した英国の DFID によるプロジェクトでは、特定の地域の選りすぐりのカウンターパートを徹底的に訓練するという手法をとり、研修会への参加費や教材費、パソコンの貸与等、さまざまな形でこの精鋭のメンバーを優遇したため、一部の人だけが恩恵を被るプロジェクトであるとの見方が教育省関係者でなされていたという。これに対して日本は「参加型アプローチ」を尊重し、プロジェクトの方向性や内容が彼らの中で合意形成されるまで待ち、「全員参加によるシステム造り」を目指したという。（「南部アフリカ援助研究会報告書」2000）

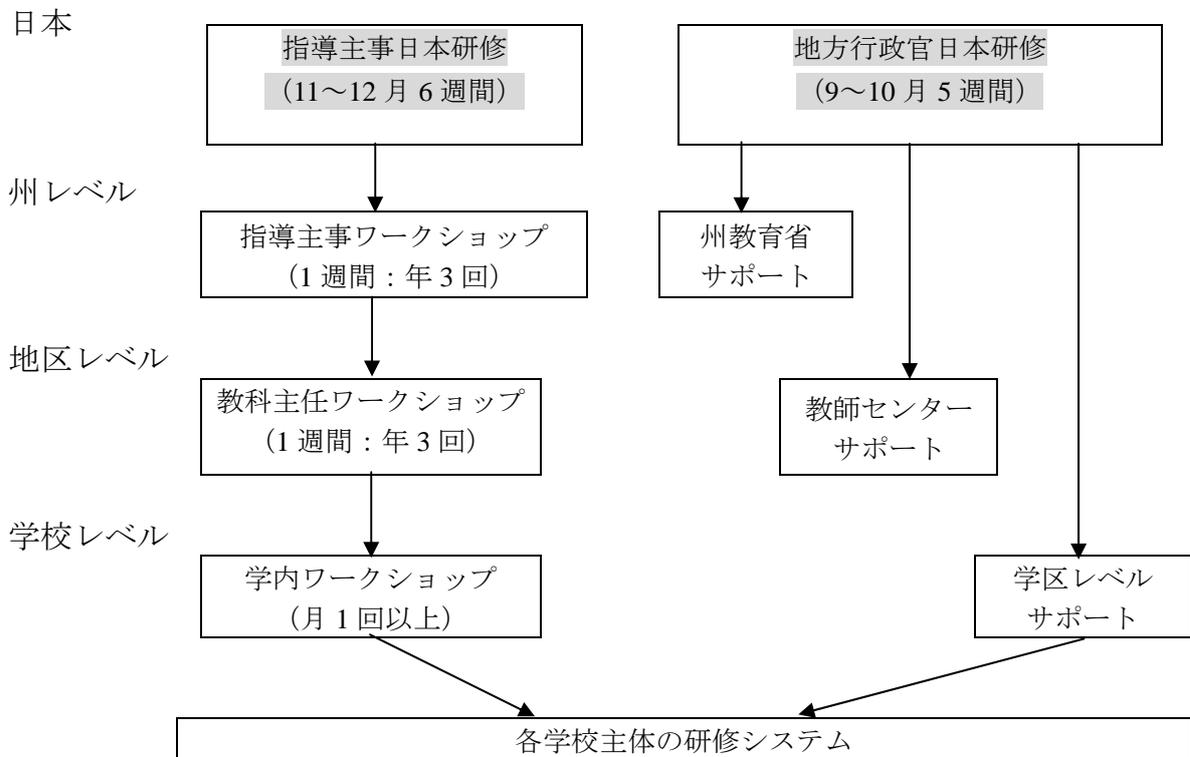
プロジェクトは研修内容をカスケード式によって地区レベル、学校レベルに浸透させるシステムを構築させることを目的とし、図 1 のようなプロセスで行われた。このカスケード方式は、伝達する内容を最小限にし、かつモニタリングシステムを確立させることを目指したモデルであった。

具体的な研修のプロセスは以下のとおりである。

- ① 本邦研修（国別特設研修）を通じ、指導主事がグループで翌年 1 年間に行うワークショップの計画を立て、実施に必要な知識・技術（教材の開発、教材の背景となる知識等）を学ぶ。
- ② 指導主事によって本邦研修の成果を活用し、現地において各中学校の学科主任及び理科・数学の教科主任が現職教員校内研修を指導できる能力を育成する。
- ③ 学科主任はワークショップに参加し、各中学校において学科主任が定期的に校内研修を運営・実施できるようになる。
- ④ 各学校において、校内研修に協力的な環境を作る。
- ⑤ ムプマランガ州教育省が教員研修システムの計画・モニタリング・評価ができるようになる。
- ⑥ 校内研修用教材が開発される。
- ⑦ 教員センターの活用（草の根無償資金協力による協力）を支援する。
- ⑧ 日本の教育手法の南アフリカへの適用可能性に係る研究（プレトリア大学への研修支援）を支援する。

（長尾・又地 2002）

<図1：MSSI のカスケード方式>



一般的には研修デザインとしてのカスケード方式は、段階を経るほど研修効果が弱まると考えられているため、MSSI 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・理論的ではなく、実践的な内容を教材という形で提示するという工夫がなされた。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たという。

またイギリスの MSPI ではパイロット方式がとられていたため、パイロット地区へ便宜が集中すること不満があがったり、そこからもたらされる成果に関しても現地では無関心であったという結果が出ていたという。そのような現地との遊離を繰り返さないためにも、南アフリカの「機会均等」の概念（現地の考え方）を取り入れ、本プロジェクトでは州全体を対象とすることになった。

またプロジェクトは、自立発展性への配慮として、州政府の通常業務に取り組み、現地の大学をパートナーとして参加させる（「開発パートナーシップ¹⁰」）ことにより、三者の責任感と連帯感を重視したとされる。そのため、現地を巻き込むことにより、段階的に先方経費負担の

¹⁰ 1999年の文部科学省による南ア・教育事情調査時から本案件推進の調査団の基本的な4つの考え方の一つとして「相手国の事業オーナーシップの尊重に基づくパートナーシップの原則」が掲げられていた。他の三つは「日本における研修受入れを主軸としてそれに派遣専門家による現地指導やJOCV理数科隊員派遣を組み合わせる『面』的技術援助の実施」、「研究・評価活動の並行的実施によるチェックを前提とする柔軟な事業運営方法の採用」及び「上記3つを実施するための国内体制の確立を推奨する」である。（「教育事情調査報告書」1999）

割合を増加させるよう計画が立てられ、さらに現地側による適正技術開発に配慮し、本邦研修、専門家派遣等で日本の経験を提供し、現地関係者自身に自らに役立つものを取捨選択・再構築させるような枠組みの策定が試みられた。

2. 4. 総括：プロジェクト・デザインの特徴

第一に、本プロジェクトの直接的な狙いが「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に大きな特徴がある。むろん生徒の理数科理解力の向上を図ることが究極の目的とされているが、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（教員養成・研修については各州が責任を有している）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。また校長も研修の初日に参加するよう求められた。これは、教科主任が研修で何を学び、学校へ戻って何をすることが期待されているかを校長が理解し、研修へのサポートを勧奨するためのものであった。したがって、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。

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行われる国別特設による南ア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。しかもその研修は従来型のいわゆる技術移転を目指すものではなく、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い、つまり現地関係者自身に役に立つものを取捨選択・再構築してもらいことが意図されていた。いわば現地の人たちがオーナーシップを持って自ら学習するのを支援するものである。（長尾・又地 2002）

3. 国内支援体制

3. 1. 支援体制整備の構築過程

本プロジェクトに関する日本国内の主たる関係機関は、プロジェクトの実施機関である JICA のほか、協力機関として事業全体の企画や調整を行う広島大学 CICE と理数科教育の内容面での協力を行う鳴門教育大学であった。このほか、上述したとおり文部科学省 も特にプロジェクト形成に当たって大きな役割を果たした。

広島大学が関わるようになったことについては、上記のとおり、JICA のブラック・コミュニティー支援研修事業において広島大学教育学部が教育分野(教育行政コース)の研修生の受入れを行っていたことが発端となっている。1995 年に上記事業の評価団の一員として広島大学から教員が南アに派遣され、教育協力の枠組みが構築されつつあった。その後、同教員と鳴門教育大学学長であった教員(元広島大学教育学部教授、退官後名誉教授)との個人的人脈があったこと、1997 年 4 月に広島大学に CICE が設立されて広島大学の教員がセンター長に就任し、さらに 1999 年 2 月に CICE の教員と鳴門教育大学の 2 名の教員が文部科学省派遣の南アフリカ共和国教育調査に携わったことから、プロジェクトに対する支援はこの 2 大学が担うことになった。鳴門教育大学の学長のリーダーシップによるところも大きいですが、両大学は広島県と徳島県という地理的な距離の近さによる連携の取りやすさも考慮されたものと思われる。

3. 2. 鳴門教育大学における支援体制

鳴門教育大学の学内には国際交流委員会が存在し、またプロジェクト終了直前「国際協力委員会」¹¹ が設けられたが、本プロジェクトの同大学の支援体制は講座を基盤とするものであった。

教科についての専門業務については、学校教育学部自然系教育講座の理科教育と数学教育の教員が担当した。すなわち、プロジェクトに対する全学的な支援体制が作られたわけではなく、理科教育及び数学教育のそれぞれの講座が一つの組織として、プロジェクトに参画する体制がとられていた。したがって、理科教育と数学教育とでは講座によって支援体制に違いもみられたようである。

ある講座では講座内の全教員あがりの支援は困難であり、プロジェクトと関わらない教員を考慮した上で、プロジェクト支援可能な教員のみが短期派遣される人材チームを形成し、そのチームでプロジェクト支援に当たる体制をとっていた。教員が現地に派遣される際は大学としての承認は得るが、誰を派遣するかは同講座のチーム内におけるミーティングによって決定する。一方別の講座では、講座全体で取り組む姿勢をとっており、あくまでも教員全員の合意のもとにプロジェクトに参画したという。

¹¹ 同委員会は、2001 年 11 月 20 日に第 1 回会合が開催され、「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の支援について」話し合われているが、これは第 2 フェーズへ向けた新たな体制づくりについて話し合われたものであった。

また、理数科教育の各講座がこれら各教科の内容を専門とするのに対し、他の分野の知識と経験を持つ教員の派遣が必要とされる場合（プロジェクトの調整・総括、評価等）には、副学長より関係講座の主任へ依頼するという形を取り、個別の打診が行われた。教育評価、異文化コミュニケーションを担当している教員が言語系（国語及び英語）教育講座、授業開発講座などから人選された。

このように全学的な体制とは必ずしもいえないまでも一応学内の支援体制は整っていたものの、2000年に鳴門教育大学からJICAへ提出された書簡によれば、短期とはいえ派遣教員不在中の授業や学生指導等の本務に対する支障が少なからずあったという。専門家の派遣が一つの大学、しかも単科大学から集中的に行なわれたことによる、支援の難しさも窺える。

3. 3. 鳴門教育大学以外の関わり

短期専門家の派遣は鳴門教育大学が大半を占めていたが、それに加えて、広島大学CICEの教員がプロジェクト全体の統括や評価のために毎年度1・2回派遣され重要な役割を果たした。徳島文理大学から教科専門が1名、現職教員が1名派遣されているが、これらは組織的な関与というよりも、個人的な関与とってよからう。

3. 4. 国内支援委員会

JICAは本プロジェクトに対してMSSIの円滑かつ効率的な実施のために、2000年7月10日に「国内支援委員会」を設置した。委員会の設置期間は第1回開催からチーム派遣終了時までとし、期間中は年3回程度委員会を開催することとなった。

実際には委員会はチーム派遣終了まで、2000年度2回、2001年度に3回、2002年度に1回の計6回開催されている。

国内支援委員会の初期メンバーは以下のとおりである。

委員長	広島大学教育開発国際協力研究センター(CICE) 教授
副委員長	広島大学教育開発国際協力研究センター(CICE) 助教授
委員	鳴門教育大学学校教育学部 助教授
	鳴門教育大学学校教育学部 教授
	文部省国際企画課教育文化協力室 海外協力官
	鳴門教育大学学校教育学部 助教授
	香川大学教育学部 学部長

香川大学に関しては鳴門教育大学と物理的に近いという関係もあり、CICEセンター長(当時)の個人的人脈から「実行計画作成調査」への参加を呼びかけた経緯がある。委員会は不定期に開催されたが、実際には文部科学省、香川大学からの出席は徐々になくなっていったという。

国内支援委員会の役割に関しては、JICAの依頼に基づき、次の事項について検討・助言を行うものとされていた。①チーム派遣の運営・管理に関すること、②チーム派遣推進上の技術的問題に関すること、③専門家の派遣計画に関すること、④研修員受入れ計画に関すること、

⑤機材の供与計画に関する事、⑥その他 JICA から依頼された事項に関する事、⑦委員からの提案事項、が挙げられている。

2000年11月15日の国内支援委員会では現職教員の派遣の確保が要望として出され、現地の対象地区拡大に伴い、教育評価専門家、また理科・数学ともに派遣枠の拡大の要望があった。

また委員会は委員長、副委員長及び委員をもって構成され、それらは JICA 総裁が委嘱することになっている。委員長が予め認めればチーム派遣の関係者もオブザーバーとして委員会に出席が可能であり、また JICA の承諾を得れば学識経験者を委員会に出席させることもできる。

委員会の事務局は JICA アフリカ・中近東・欧州部に置かれ、その任務は必要に応じて、①委員会開催などの運営業務、②委員会において協議、検討された結果の取りまとめ、③委員会及びチーム派遣プロジェクトサイトの情報の提供、④その他委員会の運営に必要な業務を外部委嘱することができることとされた。

3. 5. 文部科学省の関与

本プロジェクトはマンデラ大統領と日本政府との間の政治案件としての色合いもあることから、案件形成時の文部科学省の関与は大きく、文部科学省が独自に調査団を派遣するなど、重要な役割を果たしたといえる。

また、プロジェクトの後半からこのプロジェクトのために現職の教員を青年海外協力隊（以下、JOCV）としてチーム派遣することとなったが、そのためには教育委員会の協力が必要であり、その面でも文部科学省からの支援があったという。

3. 6. 総括：国内支援体制の特徴

二人の教員の個人的な繋がりに端を発しているとはいえ、2大学の緊密な連携によるプロジェクト支援の事例といえよう。ただ一方で、この2大学間で正式な文書での協力関係の取り決めがなされていないという点では、十分な組織的対応はなされなかったといえるかもしれない。

また先に見たエジプトのプロジェクトにおける北海道教育大学の全学一体となった取組みとは異なり、本件における鳴門教育大学の場合は、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、一方で意思決定が迅速に行える等の利点がある反面、よほど強力な学長のリーダーシップでもない限り、全学的な協力を得にくいなどの問題点もあるようである。

4. 投入（インプット）

本プロジェクトは国別特設研修、個別専門家のチーム派遣、草の根無償、長期研修員の受入れ、研究支援費の提供、青年海外協力隊の派遣など、複数のスキームが組み合わさって実施されている。報告書等では特に「パッケージ協力」であるとの記述は見られないが、援助形態はまさにパッケージそのものであるといえるであろう。

4. 1. 専門家派遣

3年間の協力に当たり、プロジェクト調整を行う長期専門家が2名、専門分野において現地でのワークショップのサポート等を行なう短期専門家が述べ39名派遣された。専門家の各年の派遣は以下のとおりであり、その詳細は次ページの表2のとおりである。

	1998年	1999年	2000年	2001年
長期専門家	1名	—	1名	—
短期専門家	—	9名	13名	12名

4. 2. 無償資金援助

ムプマランガ州には10の地区それぞれに草の根無償資金協力により建設支援した教員（訓練）センターがある。1999年の文部科学省教育事情調査時には建物の構築・修復等は完了しており、諸設備・器具の配備はほぼ終わっていた。そのうち7ヶ所のセンターが既に稼動しており、残りについても保安条件が確保されれば稼動できる状況にあったという。また3ヶ所のセンターでは、英国によるMPSIが実施中であった。その後もセンターは現地で活用され、ここを拠点として教員研修システムのモニタリング支援や日本の教育手法の応用可能性に関する研究がプレトリア大学とともに行われている。

また草の根無償資金協力による教員センターへの理数科機材供与は、2001年度に4地区に対して、2002年度以降に6地区に対して行われた。

4. 3. 国別特設研修

日本の南ア援助の一環として、「地方教育行政」の研修員受入れがすでに1994年から始まっていた。またMSSIプロジェクトに先駆けて、国別特設研修として1999年度から「南ア理数科教員養成者研修」が始まった。プロジェクト開始後は、国別特設研修の2年目の事業として、同年11月20日から12月19日の間にMSSI初年度対象4地区に関する理数科教員養成者10名が、日本側派遣チームの所属する広島大学及び鳴門教育大学において研修を受けた。以後毎年10～12名の州教育省関係者が2大学で研修を受けており、研修生数は延べ40名を超える。

プロジェクト形成調査の時点では、「研修員受入れ」に関しては日本で研修を受けることよりも、現在の教員再訓練を拡大したいという希望が先方からあった。企画調査員は「第2国研修」（南アでの研修）が実施できればベストだが、当面は南ア特設の各研修コースを有効に活用することが適当であろうと判断している。

しかし、先の「2. 4. プロジェクト・デザインの特徴」でも述べたとおり、最終的に本プロジェクトでは国別特設研修が極めて重要な役割を担うようデザインされた。すなわちMSSIではまず第1段階として指導主事に対する本邦研修（国別特設研修）を行うが、これが日本からの主たる支援で、研修を受けた主事は帰国後、自らがリーダーとなり学校長や教科主任に対する現地研修を行う。さらにその教科主任による一般教員への校内研修が行われ、カスケード式で研修内容を各学校レベルに浸透させる。この現地での研修に対し、日本からアドバイザーとして短期専門家のチーム派遣しサポートを行う。またこの研修をサポートする行政官に対しても日本において「地方教育行政者研修」が行われる。

4. 4. JOCV の派遣

上記「4. 2」でも述べた教育センターを拠点として学校現場レベルでの授業をサポートする要員として、JOCV（理数科教師）が派遣された。この活動は2002年度から一部の教員センターで開始されたが、JOCVはMSSI事業の一環として受け止められており、その任務や役割の確定に際して、MSSIコーディネーター・チームとの事前協議が行われた。

4. 5. その他のインプット

2000年4月からは、研修により学位取得を可能にする制度として長期研修員制度（理数科教育・教員教育）がJICAにおいて始まり、長期研修員2名（教員トレーナー）を鳴門教育大学大学院修士課程で受入れた。

また研究支援費を活用し、プレトリア大学による日本の教育経験の途上国への適用可能性に係る研究を支援した。（2000年度から2003年度）。

4. 6. 総括：投入（インプット）の特徴

これまでのJICAの制度では、JICAにあるそれぞれの単独のスキームで対応できる限りにおいてしか、相手国側のニーズに応えられないというケースも少なくなかったが、2000年1月に行われたJICAの機構改革により、スキームごとに対応する体制から、地域別・国別の対応が可能な組織体制に代わり、MSSIではJICAの新しいアプローチを具現化すべく、JICAの総力を活かせるよう、包括的なアプローチを採用がされたという。（「南部アフリカ援助報告書」2000）

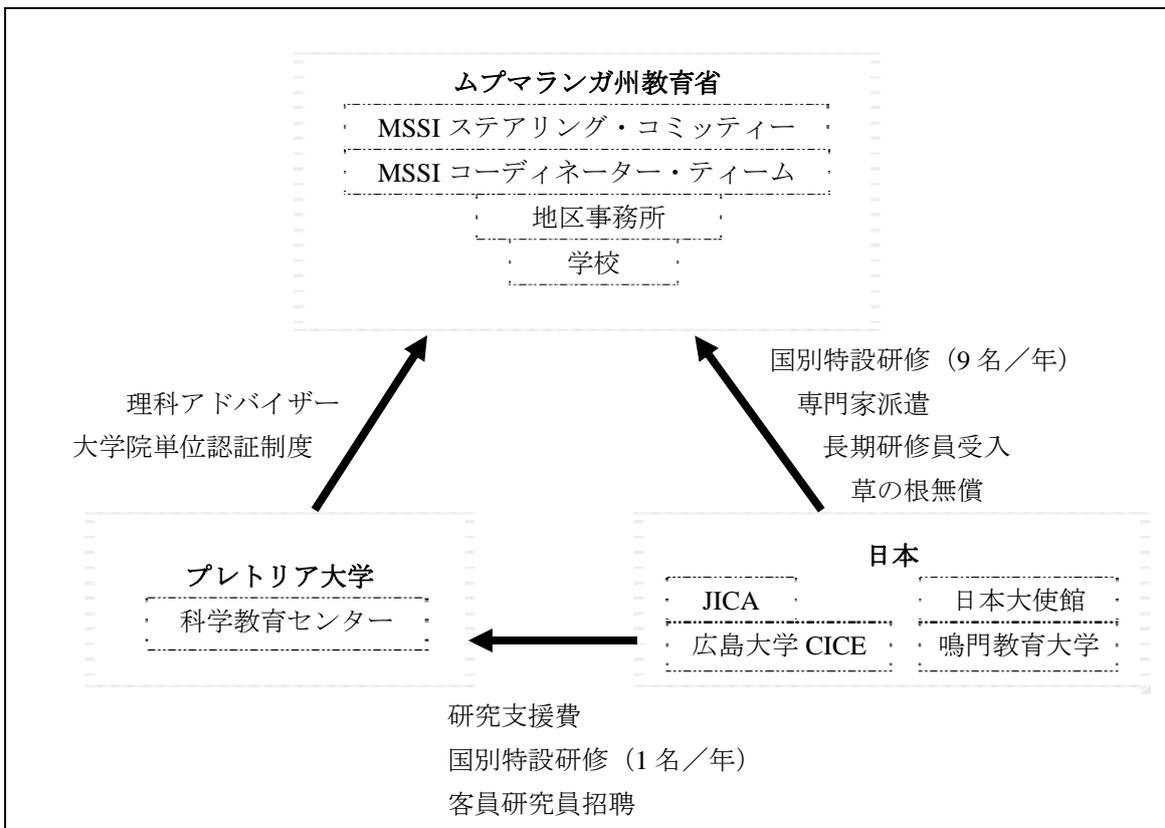
MSSIは国別特設研修、個別専門家のチーム派遣、草の根無償など複数のスキームが組み合わせられており、これらが総合的に組み合わせられ一つのプロジェクトが構成されている。特に、様々なインプットの中でも、日本での研修（国別特設）が重要な役割を担っているのが大きな特徴といえよう。

5. 現地でのプロジェクトの実施方法

5. 1. 実施組織

MSSIではJICA、ムプマランガ州教育省、プレトリア大学が「共同パートナー」として、有機的連携を通じ「カスケード方式」の研修体制の整備が行なわれるとともに、その下での研修が実施された。大学とのパートナー関係を構築することは、日本国内に南アの教育事情に精通した専門家が少ないことから、南ア国内の大学の知識と経験を活用する可能性が模索された結果でもある。

<図 2 : MSSI の実施体制と投入の概要>



(「終了時評価報告」2003)

本プロジェクトは開発パートナーシップの理念の基に展開されたとされるが、開発パートナーシップの実践的な意味とは、プロジェクトの実施に関して援助国と被援助国が具体的な成果目標を設定するとともに、その達成に共同責任を持つことであり、さらに援助実施のプロセスを通して途上国側が実質的に事業実施主体として機能するようになることであるという。MSSI ではそれらを踏まえ、現地プレトリア大学による MSSI 関連調査に対する JICA の研究支援や南ア政府による「数学・理科教員の教科内容理解向上のための奨学金」も投入されている。(長尾・又地 2002)

5. 2. 専門家の属性

専門家派遣については、本プロジェクトでは長期専門家をコーディネーター1名に限定している。これは日本国内で行われる研修において、日本側の技術協力の主なインプットが行われるため、現地に駐在する長期専門家の数を最小限にすることができ、現地常駐の日本側専門家が少なければ少ないほど現地側のオーナーシップが必然的に引き出されるという理由による。このため、現地常駐専門家は必ずしも高い専門性を備えている必要がなく、専門性が十分でない若い専門家でも対応することが可能であり、長期専門家として派遣する人材の選択肢が広がるという配慮もされている。(長尾・又地、2002)

MSSI では短期専門家を含めて個々の専門家が「教育省のサポートに徹する」という明確な意識を持って活動にあたったことにより、「共同パートナー」との信頼関係の構築に大きく貢献していると終了時評価報告で評価されている。

「短期専門家派遣実施計画（案）」によれば、求められる資質として、①プロジェクト運営全般に通じており、交渉に支障がないレベルの英語力が必要、②「数学・理科」教員の経験者で、現職教員訓練、カリキュラム作成に関わった経験があることが望ましい、③各単元の指導法・授業法を熟知している人、などが挙げられている。

5. 2. 1. 長期専門家

本プロジェクトでは現地駐在のプロジェクトの調整を行なうプロジェクト・コーディネーター1名以外に、長期派遣専門家は派遣されていない。具体的には計画全体の取りまとめ、詳細実施計画の策定、カリキュラム策定指導、教育省・教員センター・NGO・英国 DfID との連絡調整、教育行政セミナー実施、教育再訓練指導者に対する指導・助言、教材・資機材調達、本邦研修事業及びその他の JICA との連携調整などがその職務であった。

5. 2. 2. 短期専門家

短期専門家は、現地で行われるワークショップ・スケジュールに合わせて派遣された。専門家はモニタリング専門家、理科及び数学教育専門家、現地ワークショップ・ファシリテーターなどの役割を果たした。短期専門家は年3回の現地でのワークショップの準備・開催・実施を支援し、教材開発・利用に関わる研修に助言者の立場で参加した。さらに後に実施されるようになった校内研修活動（School-based, INSET）の進捗状況を評価することも行なった。ある専門家が行なった、具体的活動内容の事例は以下のとおりである。

- ① 指導主事に対するワークショップの実施
- ② 教科主任に対する地区レベル・ワークショップの実施
- ③ 指導主事に対するワークショップ運営・実施に関する助言
- ④ 現地教育機関(ムプマランガ州中学校)の訪問・調査
- ⑤ 拡大コーディネーターチーム・ミーティングの実施
- ⑥ プレトリア大学と専門家との協議、など。

5. 3. 現地側体制

要員配置はプロジェクト責任者1名、現職教員研修コーディネーター3名、指導主事（理科・数学各地区各1名ずつ）20名である。

5. 4. ワークショップの実施

現地で理数科の教科主任を対象としてワークショップを組織するのは、各地区の指導主事である。この人たちは日本で行われる「理数科教員養成者研修」の研修員として日本に招聘され、翌年1年間に行うワークショップの計画を立て、実施に必要な教材の開発、その教材の背景となる知識・技術を学び、帰国後日本での研修成果を活用し、対等地区内の教科主任を対象としたワークショップを開催する。

各学校の教科主任は各回3日間ないし5日間、年3回のワークショップに参加し、定期的に校内研修を運営するために必要な技術・知識・教材作成法等を学ぶ。この研修には上からの情報伝達を中心に据えず、参加者同士による「シェアリング(分かち合い)」と「グループ意識醸成」を重視した活動、すなわちグループ活動、日々の振り返り活動の定例化などが取り入れられた。研修のデザインは「2. 3.」の図1のとおりであった。

5. 5. カウンターパート

本プロジェクトではカウンターパートといういい方はせず、ムプマランガ州教育省、プレトリア大学、JICA の連携パートナーとしてプロジェクトを進めていくという考え方がとられた。したがって、日本からの支援のための受け皿という意味でのカウンターパートは存在しなかった。

5. 6. イギリス、その他のドナーの関与

日本とイギリスとは、1995年12月に両国外相により合意された「日英行動計画」及びそれを受けた両国事務レベルの協議に基づき、南アを含むアフリカ5ヶ国を重点国として日英協調の方途について検討する旨合意しており、南アの教育分野に対する援助実績のない日本にとって、英国 ODA が同国で蓄積したノウハウ及び既に着手している援助案件を利用したほうが、南アにおける日本の援助の成功例を作りやすいと判断されたという。(プロジェクト形成調査報告)

1996年2月にムプマランガ州と英国の間で結ばれた協定に基づいてスタートした MPSI は、ムプマランガ州では英国 DFID がやっているプロジェクトだとの受け止められ方をしており、南アフリカ特有の「民主主義」(何かを決める場合には一部の人だけでなく、関係者全員が揃っているか、少なくとも関係者全員に話を通しておく必要がある)の理念にそぐわないやり方で、肯定的な評価をされていなかったという。具体的にはムプマランガ州の60余の小学校群の中から3つを選び、そこに含まれた75の小学校だけを対象とし、さらにそれぞれの学校で英語、算数、理科の教員各1人を指名して再訓練を施したが、そこに含まれない学校や教員からは何ら利益がもたらされないとの不満が出たという。「教育事情調査」1999)しかし MSPI は日本側の本プロジェクトより1年半先行して開始されていたこともあり、日本側は英プロジェクト終了まで意見交換等で緊密な関係を保っていたという。

また南アではカナダ国際開発庁(Canadian International Development Agency)による小学校低学年教員に対する支援が行われており、フィンランドによるコンピュータリテラシー向上・障害児教育支援のためのプロジェクトも進行であった。さらにアメリカ平和部隊理科教員(州内の一部地区)、ドイツなどともプロジェクト開始前及び期間中に意見交換がなされていた。

5. 7. 総括：現地でのプロジェクトの実施方法の特徴

従来の研修事業は、実施主体が現地の教育 NGO の職員、援助機関の派遣専門家など、教育省の内部の人間ではなく外部者であることが多かったという。したがって、外部者が直接現地の現職教員への研修を行うため、教育省組織としての能力開発にはつながらず、研修プロジェ

クトが終了して、研修の実施者である外部者が抜けた後は、スキルを身につけたごく少数の教員は残るものの、それ以降の研修やそれ以上の改善は期待できなかった。すなわち持続性に対する配慮が著しく欠けていたという。

またこれまでの研修プロジェクトの多くは、校長、教科主任などの学校管理運営に関与している教員ではなく一般教員を対象としたものであったため、対象となった一般教員自身のスキルの向上は見られるものの、そのようなスキルが学校内の他の教員へ裨益することが少なく、インフォーマルな形での同僚との接触で広がることはあっても、校内研修など公式な方法で共有されることは少なかったとされる。

あるいは校長、教科主任など、校内での活動を運営する立場にある教員が知らないような新しい技術・知識を一般教員が先に学んだ場合、管理者であるそのような教員は、一般教員の学んだ新しい技術・知識を積極的にサポートすることは難しく、時には一般教員が自分たちの知らないことを身につけることを快く思わず、逆に阻害する立場に回ることもあったという。さらに従来のプロジェクトによる現職教員に対する研修会では、プロジェクトによる研修を受けても公的な資格が限定されなかったため、受講者の動機づけが難しかったと指摘されている。

(「南部アフリカ援助研究会報告書」2000)

そのため、これまでの例を基に **MSSI** では既に現地に存在するノウハウや経験を最大限に活かすために共同事業者として現地の大学が参加している。特に教育は、その国の歴史的背景、文化、国民性などが深く影響を及ぼしているため、日本で成功した制度をそのまま現地に持ち込むのでは必ずしも現地でうまく機能するとは限らず、**MSSI** では現地での調査・研究・実践の経験ある地元の大学が、日本の経験を現地の状況に合うよう咀嚼、再構築するための役割を担ったとされる。これによりプロジェクト終了後、日本側が手をひいた後にも現地の大学の州に対する助言・関与が期待できるとされた。(「南部アフリカ援助研究会」2000)

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」である三者が事業に対してそれぞれ自らのリソースを持ち、明確に責任を分かち合うというアプローチがとられた。これは少なくとも教育分野では初めての試みである。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も感じられた。

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。

プレトリア大学は南アフリカに現存する理数科教育のノウハウや技術を有効に活用しつつ、「日本の経験」の現地化を促進するという役割を担い、学校調査、ワークショップに対するモニタリングの実施を行った。

終了時評価調査の聞き取り調査では、日本側プロジェクト関係者とムプマランガ州教育省のスタッフの間には、これまでのプロジェクト活動を通じて信頼関係が構築されていると判断された。率直な意見の交換が可能な関係は、プロジェクトの運営管理に必須な要素であり、この良好な関係を通じて自立発展性の確保ができる体制の構築ができあがったと評価されている。

一方教員研修システムのモニタリング及び日本の教育手法の応用可能性に係る研究が行われることにより、プロジェクトのパートナーであるプレトリア大学への研究支援としての成果が期待された。

6. 成果

6. 1. プロジェクトの成果

本プロジェクトにおいて最も重点が置かれたのは研修であった。プロジェクト期間中に行われた研修及びワークショップの具体的な日程は以下のとおりである。

本邦研修期間	対象者・地区	現地ワークショップ			主題
1999年 11月20日 ～12月19日	10名 初年度 4地区	第1回	2000年2月14日～ 3月17日	4地区 50校	オリエンテーション
		第2回	2000年5月1日 ～6月14日		教材開発
		第3回	2000年8月13日～ 9月26日		経験の共有
2000年 11月～12月	10名 2年度 4地区	第1回	2001年2月4日 ～3月19日	8地区 137校	オリエンテーション
		第2回	2001年5月1日 ～27日		教材開発
		第3回	2001年9月15日～ 10月7日		分かち合い
2001年 11月～12月	10名 3年度 2地区	第1回	2002年2月2日 ～3月2日	10地区 316校	
		第2回	2002年6月17日 ～7月11日		

MSSI は 3 者の共同パートナー事業として展開されてきているため、南ア側のオーナーシップも高く、国策との合致などプロジェクト実施の妥当性が高いと終了時評価で判断されている。同評価ではまた、カスケード方式の上・中流部分に携わる教育省のコーディネート・チーム、指導主事たちの能力の高さも十分確認できたと評価した上で、プロジェクトの継続上に大きな課題はないと判断された。ただし、終了時評価の時点では州内 540 校のうち参加したのはおよそ 60% の 313 校であり、終了予定の 2002 年 10 月までにすべてをカバーすることは難しく、プロジェクト期間の延長が必要であると判断され、当初は 3 年間の協力として 1999 年 11 月に始まった本プロジェクトは、2003 年 3 月まで延長されることとなった。さらにその後、このプロジェクトは第 2 フェーズへ移行することとなった（この部分については、今回の調査研究では、対象としていない）。

地区によって多少のばらつきはあるが、カスケード式によるムプマランガ州での研修体制がほぼ確立し、学校ベースの INSET が実施され、各校での研修の方針制定の努力が行われている。また理数科以外の教科、例えば語学教育の分野でも、学校ベースの現職教員研修が実施されるようになったという。

この国では教員は従来、授業の進め方や教材について同僚に相談したり、第三者からのアドバイスを受けたりする習慣がなかったが、MSSI による学校ベース研修への参加を機に教員同士のグループワークが行われるようになり、授業のレベル向上につながっている。短期専門

家によれば、彼らが時間を守るようになったことも一つの変化であり、また初期のワークショップはやりっぱなしの感があり、後で反映させることがあまりなかったが、回を重ねるごとに前もって必要なものを考えるようになり、さらにフォローアップも抵抗なくできるようになったという。

また指導主事がプロジェクト開始後の2年半で学校ベースのINSETを主体的に運営する能力を身につけたことは、プロジェクト関係者の一致した認識であるという。指導主事が事業の推進者としての責任と自覚を周囲に感じさせるようになり、そのうち幾人かは研修の計画・運営と内容の両面でリーダーシップを発揮するようになったとも報告されている。

研修制度がある程度現地に根付いたことや教育レベルの低い同州において、関係者が理数科の実績を上昇させようという意欲を見せているといった目に見えない進歩があったという。教育事業については、技術移転はあまりなじむ概念ではなく「定着」という言葉も適切ではないかもしれないが、日本の経験として伝えたかったことが現地に理解してもらえたことは大きな成果であったとある派遣専門家は評価している。

さらに終了時評価調査の時点で主導主事が中心となり、日本での研修で獲得した知見を基にガイドブックが作成されていた。”Planning and Running a Workshop”と“Peer Teacher Learning”の2冊が出版されているが、その後年間2冊のペースでガイドブックが刊行される予定であるという。調査団は、上記2冊は非常に完成度の高いテキストであったと評価している。またプレトリア大学の監修下、指導主事が教材集作成を行なうことも検討されていた。これまでのMSSIの活動を通じて蓄積されてきた授業案と教材を収集・整理・分析して教材集を作成するというものであり、広く一般に活用を促すことによって授業の質の改善に結び付けて行くことを目指すものである。関係者は上記のガイドブック同様、実践的なものになることを期待している。

共同パートナーであるプレトリア大学はMSSIを通じて学校調査の実施や、各種のワークショップのモニタリングを行うなどの活動を展開してきた、学術的な成果として“Curriculum Implementation”に関する論文が発表されている。

6. 2. インパクト

6. 2. 1. 現地機関にとってのインパクト

MSSIが3機関の共同事業として行なわれてきたため、ムプマランガ州教育省のスタッフのプロジェクトへの当事者意識・意欲は、通常のプロジェクト方式技術協力と比較して高いと終了時評価報告書は述べている。日本側の短期専門家も、プロジェクト開始時期に比べワークショップへの介入を徐々に少なくし、指導主事の自主性に任せる方針がとられたと語っている。また教科主任ワークショップにおける参加者の学習意欲も、非常に高いものであったという。終了時評価は特に、指導指示がプロジェクトの開始後2年半で学校ベースの現職教員研修を主体的に運営する能力を身につけたことを高く評価している。

南アでは、アパルトヘイト体制時には、教科主任の主要な仕事の一つが、自分の監督下にある一般教員の「監視」であったため、一般教員は教科主任に授業の進め方に関してアドヴァイスを求めたり、また同僚間で意見を交換したりという風土が醸成されにくかったという。反面、

自分の給与の向上に直結する資格向上には積極的で、互いに協力するといった風土は学校内でも学校間でも非常に希薄であったとされる。しかしながら南アには、元来“ubuntu”という「人間らしさ」「他人とのつながり」「協力」「相互扶助」「信頼」といった精神を表す伝統的な考え方があったという。そのような精神が、都市化・近代化やアパルトヘイトによって急速に失われつつあると危惧されていたが、近年、このような伝統的な価値観を取り戻そうとする動きが活発になっている。そのような背景もあり、MSSI で掲げている「シェアリング」「グループ意識」という考え方は非常に好意を持って受入れられ、MSSI のキーワードとなっている。具体的には近隣の学校でクラスター(グループ)を構成し、クラスター内の教員が互いの経験や実践を共有する場や、他校で行われた参考となる実践例を披露する場を積極的に設けている。また教員レベルだけでなく、プロジェクトの中心的な役割を担う指導主事の間でも、これまでは、専ら個人での活動が主であったものが、プロジェクトの開始以来、互いに協力して作業を行う例が見られるようになったという。(「南部アフリカ援助研究会報告書」2000)

一般的に「カスケード方式」はカスケードの下流になるほど知識・技術の移転効果が弱まり、活動のモニタリングも困難になるとされるが、本プロジェクトではワークショップで伝える情報を最小限の実践的内容中心にすることで効果の確保を図り、各段階での活動状況は一定の様式によりモニタリング結果を報告するという下流から上流への情報の流れをくみ入れたため、弱点が緩和されたという。指導主事同士、教科主任同士、教員同士という水平方向でも知識・経験の共有が促進されたことが高い効果につながっているという。

指導主事自身はワークショップ開催経験がないという「ゼロからの出発」であったにもかかわらず、終了時評価調査の時点では3年目にして一定水準のワークショップが開催できるようになっており、この格段の進歩は高く評価されている。

6. 2. 2. 開発パートナー(現地の大学)にとってのインパクト

プレトリア大学は、南アに現存する理数科教育のノウハウや技術を有効に活用しつつ、南アにとって有効と思われる「日本の経験」の現地化を促進する役割を担った。この他にも同大学の大学院単位認定制度を利用して MSSI に参加する教員のインセンティブを高めるとともに、学術研究として事業成果の分析や蓄積を行なうなど、将来的に南アの国内資源だけで事業の実施が可能となるような基礎作りに主体的な役割を果たしたとされる。

またプレトリア大学は MSSI に関する理数科教育研究について、ダーバンで開かれた学会で発表を行っている。アパルトヘイト時代に白人系大学として存在していたプレトリア大学が、ムプマランガ州の中等教育の現場で研究を実施することは、同大学単独のアプローチでは困難であったと思われるが、共同パートナー体制をとった MSSI の活動を介して、プレトリア大学が州教育省との信頼関係を築き、同州をフィールドとして研究が実現できたことは黒人と白人の融和の促進に貢献しているとされる。(「終了時評価報告書」2003) 日本側との共同研究については、また 2000 年度から同大学の MSSI 関連研究に対し JICA が資金援助し、日本との共同研究も推進された。

さらにプレトリア大学から日本への訪問に関しては、毎年「中等理数科教員再訓練計画」研修受入れに引率同行者が 1 名来日していたほか、日本側の 2 大学へ客員教授枠及び研究交流枠の活用による来日が実現しており、その数は 2 年間でのべ 6 名に達した。このような南ア関係

者の日本の教育現場の観察は事業実施手法に密接に関係しており、その意味で通常の「共通意識」よりはるかに深い機能的な意味を持つものとなっているという。(長尾・又地 2002)

6. 2. 3. 日本側協力主体（鳴門教育大学）にとってのインパクト

鳴門教育大学は、広島大学 CICE とともに MSSSI への短期専門家派遣や研修員の受け入れなどを実施した。同大学が本プロジェクト事業の運営に関与したことにより、南アフリカ有数の大学であるプレトリア大学と国際学術交流協定書（International Agreement for Academic Cooperation between the University of Pretoria, South Africa and Naruto University of Education, Japan）に調印し大学間協定を締結したことは、ODA の枠組みを超えた連帯の始まりであり、プラスのインパクトとして挙げられている。終了時評価でも、MSSSI の持続可能性の向上に資するものと期待されている。これによって鳴門教育大学はプレトリア大学から 2002 年に 1 名、2003 年には 2 名の学生を受入れている。また 2000 年度には JICA 長期研修制度の活用により、教員訓練要員 1 名が初めて鳴門教育大学大学院の数学教育の修士課程に入学し、その後も毎年 1～2 名の受け入れが続いている。さらに南アからの客員教授の受け入れも始まっている。大学としては受け入れだけでなく、プレトリア大学へ鳴門教育大学の教員や学生を送ることも検討している。これらの交流の経験を踏まえ、2005 年には「教員教育国際協力センター」が設立されている。

同校から派遣されたある短期専門家によると、1998 年に南アフリカからの研修を受入れた当初は、自分たちが南アフリカへ定期的に派遣されるとは予測していなかったという。このためプロジェクトが本格化しチーム派遣が具体化すると、途上国への教育協力というこれまで経験のない、しかも本務外の業務に対する戸惑いが広がったという。しかし本プロジェクトに関わったことにより、①授業のスタイルが変わった（参加型授業へ）、②長期の研修を受入れることによって英語で授業を行うことに抵抗がなくなったことで学生へも好影響を与えている、③大学の国際化を意識するようになった、④教材等現地にあるものを使用して工夫することができるようになったなどの利点も挙げられている。

インタビューでは、当初の取組みは講座の生き残りもあり、講座としての協力を意識していたが、現在では全国的に教育系大学自体の生き残りがかかっている中、大学として国際教育協力を携わることは大きな意義があり、今後は学内組織のあり方も考えていくべきであるという意見もあった。

6. 3. 総括:成果の特徴

MSSSI の実施体制及び各組織と各個人の役割分担は、JICA のこれまでの技術協力において前例のない先駆的な取り組みであると最終評価調査報告書は述べている。相手国のニーズ、実施能力、意欲など様々な条件や人種隔離政策の負の遺産(白人と黒人の乖離、黒人への意図的な理数科教育の制限など)を払拭しようという南アの抱えている特殊な課題を勘案しつつ、限られた日本側のリソースを最大限に活用することを目的に構築されたものとして積極的に評価されるべきであるとしている。

本プロジェクトは技術協力のモデルとして「経験提供型」の概念を用いることで、現地側学

習者自身による、自立的な組織の形成や事業の展開を行なった例とされる。農業や製造業などの技術の伝達を行う事業では、技術を持った日本人専門家派遣による現地での指導の下、現地側のカウンターパートがその技術を取得し、自立的な技術の活用がもたらされるとされる。これを「技術移転型」と呼ぶとすれば、本プロジェクトは経験の伝達を目的とし、日本での研修の実施と現地でパートナーが実施する研修のサポートを行うことによって、日本の経験を理解し咀嚼できる人材・組織・社会が形成され、現地側において自主的に制度を構築、運用できるようになるというモデルである。(長尾・又地、2002)

本プロジェクトの3年間の協力期間で、ムプマランガ州での研修体制がほぼ確立したと評価されていることは注目される。また日本人専門家を長期専門家として現地に派遣せず、短期に現地で支援するだけで、日本での研修を中心として日本側の支援が提供されたことも特徴といえよう。

また鳴門教育大学がプレトリア大学と大学間協定を結んだことは ODA の枠組みを超えた連携が始まったことを意味し、MSSI の持続可能性の展開の一つの方向を示すものといえよう。

現地ではカスケード方式の上・中流部分に携わる教育省のコーディネート・チームに対する評価は高かったものの、下流部分すなわち学校での実施内容・質については教育省も十分に把握できておらず、この点今後のプロジェクト実施体制を再検討する上での課題とされた。

本プロジェクトは南アで最初の技術協力プロジェクトであり、今後同国における JICA としての技術協力のあり方を指し示すという意味でも、重要なプロジェクトであったことは間違いないであろう。