

第7章 カンボディア王国理数科教育改善計画

Secondary School Teacher Training Project in Science and Mathematics (STEPSAM)

in the Kingdom of Cambodia

(2000年8月1日～2004年10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

カンボディアは1950年代にフランスの植民地支配から政治的独立を果たし、経済的自立と発展を目指した。しかしながら1960年代後半から国内での紛争は次第に激化し、1970年以降はインドシナ全域に拡大した地域紛争に巻き込まれた。さらに隣国のベトナムやラオスで戦火がおさまった1975年以後も、周辺諸国がそれぞれに復興・開発に着手する一方で、カンボディアは激しい内戦と国際的孤立の道を歩まざるを得ず、地域紛争としての「カンボディア問題」の解決は1991年のパリ和平協定の締結まで待たなければならなかった。(天川編 2001)

1975年、共産軍「クメール・ルージュ (Khmer Rouge)」の台頭により、カンボディア内戦は一応終結した。このポル・ポト政権下にあった1975年4月から1979年1月までにカンボディアは大量の死者を出し、この期間に1975年当時の推定総人口700万人のうち、約170万人が死亡したと推計されている。(天川 2002) 特に教育水準の高い層(僧侶、教師、医者といった知識階級)は反乱分子とみなされ、残酷な拷問を受け処刑されていった。実際ポル・ポト政権樹立以前には約2万人と言われた教員数は、1979年には国外逃亡もしくは殺害によって6,000人ほどに激減したという。また参考となる書物もこの時代に焼却処分されてしまったため、教材がほとんどない状態であった。このため年配者で教育水準が高い者はほとんどおらず、若い者は良い教育を受けていないため、カンボディア全体の教育水準が著しく低下したという。

ポル・ポト政権崩壊後、教員の大量な不足を解決するために、政府は1979年から小学校の卒業者に数週間から数ヶ月の教員訓練を実施し、小学校の教員として大量に採用するなどの政策を実施した。これにより初等教育は量的にはいき渡ったが、今度は教員の質が問題となり、1982年には小学校教員養成のための教員養成学校が設置され、中学校卒業後この学校で2年間の課程の履修が義務づけられた。また中学校教員養成のための学校も設置され、高等学校卒業後やはり2年間の課程を履修することが義務づけられた。高等学校の教員養成は王立プノンペン大学(Royal University of Phnom-Penh)の教員養成学部で4年間の課程の履修を必要としていたが、1994年より大学卒業後、さらに高等師範学校¹(Faculty of Pedagogy, 以下、FOP)で1年間の課程を履修することを義務づけた。

このように、教員の数は充足されてきたものの、①現職教員の再訓練システムが確立されていない、②教科書が十分にいき渡っていない、③座学を中心とした暗記主体の教授法が行われて

¹ 同師範学校は、2004年4月より機能を拡充しNational Institute of Education(NIE)に改称したが、本報告書では表記上、混乱を避けるためにプロジェクト全体を通してFOPを用いることとする。NIEはFOPよりもより独立性を有した機関となり、さらにこれまでの高校教員養成学校としての機能に加え、インサービス機能の追加が明確になったという。(「理数科教育分野基礎調査概要報告」2004)

いる、などの様々な点で教育の内容・質が問題となっていた。（「基礎調査団報告書」1998）

カンボディア政府は1993年の新国家成立後、初めて本格的・総合的な国家開発計画として「国家復興開発計画（National Programme to Rehabilitate and Develop Cambodia）1994年」を発表し、さらに1996年には国家5ヶ年計画である「第1次社会経済開発計画（Socio-Economic Development Plan）1996～2000年」を策定した。このような国全体の開発計画の策定とほぼ時を同じくして1995～2000年の基礎教育改善計画が策定され、そこにおいて「教育の質の改善」が目標として掲げられていた。（「終了時評価報告書」2003）この時期はカンボディアの戦後復旧・復興の時期にあたり、カンボディア政府の政策立案能力、人材・財源等が極めて不足しており、上記の両開発計画の策定及び実施はドナー主導で進められることになった。（「国別援助研究会報告書」2001）

しかし1997年7月に武力衝突事件が起こり、主要な国際機関、二国間援助機関の援助は中断あるいは新規案件の停止などの措置が取られ、1998年3月に完成が見込まれていたアジア開発銀行（以下、ADB）による中等教育マスタープラン作成も中断した。1998年7月になってようやく総選挙が行われたが、1970年来初めて反政府勢力がもはや軍事的にも政治的にも脅威ではありえないという状況で行われたため、この選挙は紛争の時代の終わりを示す事象と捉えられている。（天川編2001）この選挙の結果、同年11月にフン・セン新政権が誕生した。

1. 2. プロジェクト形成の経緯

日本のカンボディアへの協力としては、1993年の国家計画に基づいた無償資金援助により保健省内に母子保健センターを設立するなどのプロジェクト²が見られたが、上記の歴史的背景を見ても専門家が赴任する機会は少なく、1990年代初めまでには教育・青年・スポーツ省（Ministry of Education, Youth and Sports。以下、MoEYS）に関わる協力は存在しなかった。

しかし、教育への援助が世界的に重要視されるようになった動きの中で、JICAは1994年にプロジェクト形成調査を実施し、カンボディアにおける学校教育、特に理数科教育に関する現状の把握、問題分析及び可能かつ効果的な援助の方向性などの調査を行なった。

この形成調査の結果、翌1995年に同調査に加わった団員1名をMoEYSに長期専門家として派遣し、教育アドバイザーの立場で3年間よりきめ細かい調査を続けながら、教育分野における案件形成を行なった。

この間に本プロジェクトのマスタープランが作成されたが、本案件が中等教育への協力を特化した背景には、カンボディアには多くのドナーが支援しており、UNESCOや世界銀行をはじめ多くの国が初等教育への援助に集中していたことによるとされる。

これを踏まえ、1996年カンボディア政府は日本政府に対し、カリキュラム・シラバスの改善や教材の開発を含む、教員養成・訓練の質的向上を目的とするプロジェクト方式技術協力を要請してきた。（「事前調査報告書」1999）

このような要請の背景としては、20年におよぶ内戦を経験し多大な人材を失ったカンボディアで大量の教員不足を解決するために、拙速で教員を養成した結果、その質的向上が必要にな

² 「母子保健プロジェクト」1995年4月1日から5年間の協力期間で開始されたプロジェクト方式技術協力。先に新設された母子保健センターの管理運営能力、研修活動、診断・治療水準の向上を目的とした。

ったことが挙げられる。そのため、理数科分野の教員養成及び現職教員再訓練を充実すべく、FOPの強化を日本政府に要請したとされる。（「基礎調査団報告書」1998）

しかし、1997年夏に勃発した武力衝突により、その年に予定されていた基礎調査団の派遣は中止となり、案件は一時棚上げされた。その後紛争は沈静化し社会も徐々に平穏を取り戻したため、カンボディア側は1997年に再度技術協力を要請した。

これを受けてJICAは1998年3月に基礎調査団を派遣し、当該分野の現状を調査した。さらに1999年3月に事前調査団を派遣し、案件実施に係る妥当性を確認するとともに、プロジェクトの基本計画を協議した。同年11月には短期調査を行い、現地においてProject Cycle Management（以下、PCM）ワークショップを開催してプロジェクトの目標や活動を双方で確認するとともに、暫定Project Design Matrix（以下、PDM）を策定し、プロジェクトの枠組みについても合意をみた。

1996年に提出された要請書では、FOPをプロジェクト実施機関とし、その能力向上（Capacity Building）がプロジェクトの目標とされていたが、1997年に提出された追加要請書では、国立理数科教育センターを設立し、そのCapacity Buildingを目標とする内容に変更された。（「事前調査報告書」1999）センター設立構想については、センターの位置づけ、センター設立にかかる人員の配置、予算措置、活動内容等についての具体的かつ明確な計画は全くなかったこと、またMoEYS及び実施機関となるFOPの人員、予算等の観点から見た当事者能力はきわめて低く、新しい組織をつくり、運営管理する能力は甚だ乏しいと事前調査団(1999)によって判断され、このようなセンターの建設は検討されなかった。

これらの過程を経て、JICAはカンボディアに対して、理数科教育改善のための支援を行うことが適当であると判断し、2000年8月1日から3年間の予定で「カンボディア王国・理数科教育改善計画」プロジェクトを開始した。（「基礎調査団報告書」1998、「実施協議団報告書」2000、「運営指導調査報告書」2001）

プロジェクトの基本的な部分に関しては、1995年から派遣された教育アドバイザーが、配属先であったMoEYSとも協議しつつその原案を作成し、さらにそれを基に、その後任としMoEYSに派遣された教育行政アドバイザーが中心となってプロジェクトの枠組みが作られていたという。そしてそれらの日本からの専門家の支援を得て作成された計画に基づき、1996年にはカンボディア政府が日本政府に対し、カリキュラム・シラバスの改善や教材の開発を含む、教員養成・訓練の質的向上を目的とするプロジェクト方式技術協力を要請してきたという。

表1はカンボディアに対する教育協力の経緯を時系列的に示したものである。

<表1：カンボディアへの教育協力の時系列的流れ>

1953年		(1863年に植民地になった)フランスから独立。シハヌークが完全独立宣言
1968年		クメール・ルージュが武装闘争を開始
1970年		クーデター勃発（ベトナム戦争～75年）
1975～1979年		ポル・ポト政権（民主「カンプチア」政府）
1979～1991年		ベトナム軍侵攻と内戦
1991年	10月	包括和平合意(パリ和平協定)締結（1970年からの内戦状態終結）
1993年	9月	新憲法制定・新生カンボディア王国発足
1994年		教育改革
		JICAプロジェクト形成調査

	JICA 国際協力専門員・JICA 職員・JICA ジュニア専門員 コンサルタント(システム科学担当)より 1 名	
1995 年～	草の根無償資金協力による学校建設が行われる	
1995 年～1998 年	教育行政アドバイザーの派遣 JICA ジュニア専門員	
1996 年	カンボディア政府、プロ技による FOP の強化を要請	
1997 年	7 月	プノンペンで武力衝突が勃発(基礎調査団の派遣中止)
1998 年	基礎調査団 (3 月 15 日～3 月 26 日)	
	総括／数学教育	名古屋大学大学院国際開発研究科教授
	教育行政	文部省学術国際局国際企画課国際機関協力官
	中等理科教育	愛知県立中村高等学校教諭
	協力企画	JICA 社会開発協力部計画課課長代理
	業務調整	JICA 社会開発協力部者開発協力第二課特別嘱託
	7 月	総選挙
	11 月	フン・セン新政権誕生
1999 年～	留学生支援無償資金協力 (2000 年度から開始)	
1999 年 2 月 27 日	教育省アドバイザーの派遣 (2003 年 2 月 26 日)	
1999 年	事前調査団(3 月 28 日～4 月 9 日)	
	団長／総括	名古屋大学大学院国際開発研究科教授
	教育計画	JICA 国際協力専門員
	教育行政	名古屋大学大学院国際開発研究科教授
	中等理科教育	愛知教育大学教育学部教授
	中等数学教育	愛知教育大学教育学部助教授
	協力企画	JICA 社会開発協力部者開発協力第一課職員
	4 月 7 日	ミニッツ署名
	11 月	短期調査
2000 年	実施協議調査団 (3 月 14 日～3 月 23 日)	
	団長／総括	JICA 社会開発協力部部長
	教育行政	名古屋大学大学院国際開発研究科教授
	協力企画	JICA 社会開発協力部者開発協力第一課特別嘱託
	3 月 17 日	合意議事録 (Record of Discussion。以下、R/D) 署名
	8 月 1 日	プロジェクト開始
	10 月	住民参加型学校建設計画調査「在外開発調査」開始 (株)パデコによる現地開発調査
2001 年	ベースライン・サーベイ (2 月 21 日～4 月 3 日)	
	教育開発	名古屋大学大学院国際開発研究科教授
	生物	愛知教育大学教育学部教授
	物理	岐阜大学教育学部教授
	化学	三重大学教育学部助教授
	教科書・カリキュラム開発 (2 月 21 日～4 月 3 日)	
数学	愛知教育大学教育学部助教授	
化学	名古屋大学大学院工学研究科教授	
生物	奈良教育大学教育学部教授	
物理	東海女子短期大学教授	
2001 年	運営指導調査団 (9 月 9 日～9 月 15 日)	

	団長／総括 数学教育 協力企画	名古屋大学大学院国際開発研究科教授 愛知教育大学教育学部助教授 JICA 社会開発協力部社会開発協力第一課職員
2002年	7月	理数科教育センター（SMEC）完成
2003年	終了時評価調査団派遣（3月2日～3月8日）	
	団長／総括 理科教育 数学教育 評価企画 評価分析	JICA 社会開発協力部社会開発協力第一課長 名古屋大学大学院工学研究科助教授 愛知教育大学教育学部数学講座助教授 JICA 社会開発協力部社会開発協力第一課職員 日本工営株式会社
2004年	理数科教育分野基礎調査(4月19日～6月1日)	
	理数科教育 調査企画	(株)パデコ プリンシパルコンサルタント JICA アジア第一部第二グループジュニア専門員

1. 3. 受け入れ側の諸事情

カンボディアにおける近代教育の導入は、当時の宗主国であるフランスの教育システムに倣いながら 1955 年から 1969 年にシハヌーク政権下において行われた。この時期にはナショナリズムの高揚を背景に教授言語のクメール語化などが進められ、カンボディアの教育体制が築かれていった。教育の普及は全国的に展開され、従来の仏教学校を「学校」として活用したり、私立学校の設置を奨励したりするなどの措置がとられ、その結果 1965 年には粗就学率が 82% に達している。（国別援助研究会報告書 2001）

しかしポル・ポト政権下で、それまで築き上げられてきた教育制度そのものが否定され、教育システムは壊滅的な状況に陥る。このカンボディアの内戦による知識階級層の人的損失は著しく、1975 年から 1979 年の約 5 年間に生じた大量虐殺の対象とされた人々の大半（一部では 75%）が教師を中心とした知識人であったため、国の再建の重要な礎となる教育の現場では教員の質的・量的改善が国家的な緊急課題となった。また 1960 年代から 1970 年代前半に開発された教科書やカリキュラムは廃棄され、学校は倉庫、反ポル・ポト派に対する強制収容所や刑務所等の代替施設として使用されたと報告されている。

ポル・ポト政権崩壊後、新政権の下 1979 年に学校が再開された。国民はポル・ポト政権下において教育の機会を奪われていた反動から、教育再開に対する期待は大きかった。実際、1979 年の段階で小学校への就学者数は 51 万人であったが、翌年には 91 万人、1985 年には粗就学率で約 101%、純就学率でも約 82% に達するなどその回復は著しかった。（「国別援助研究会報告書」2001）しかしその一方で、かき集められた教員の大多数は教える内容が理解できておらず、教育法に関する知識もなく、教室の中ではその時点でかろうじて存在していた教科書を棒読みあるいは板書して生徒に暗記させる以外にやりようがなかったというのが実情であったという。（菊池 2004）

そのような中、初等教育に対する量的拡大に伴い、学校の設置も大きな課題であり、急増する就学希望者に応えるためには約 2000 校の校舎を新規に開設する必要性が生じた。そのため住民参加型による学校建設も行われたが、数に限りがあり、青空教室や村のコミュニティーセンターでの学校開設が行われてきた。1980 年代後半からは NGO を中心とした援助が入り、住民参

加型による建築が増加したという。（「国別援助研究会報告書」2001）

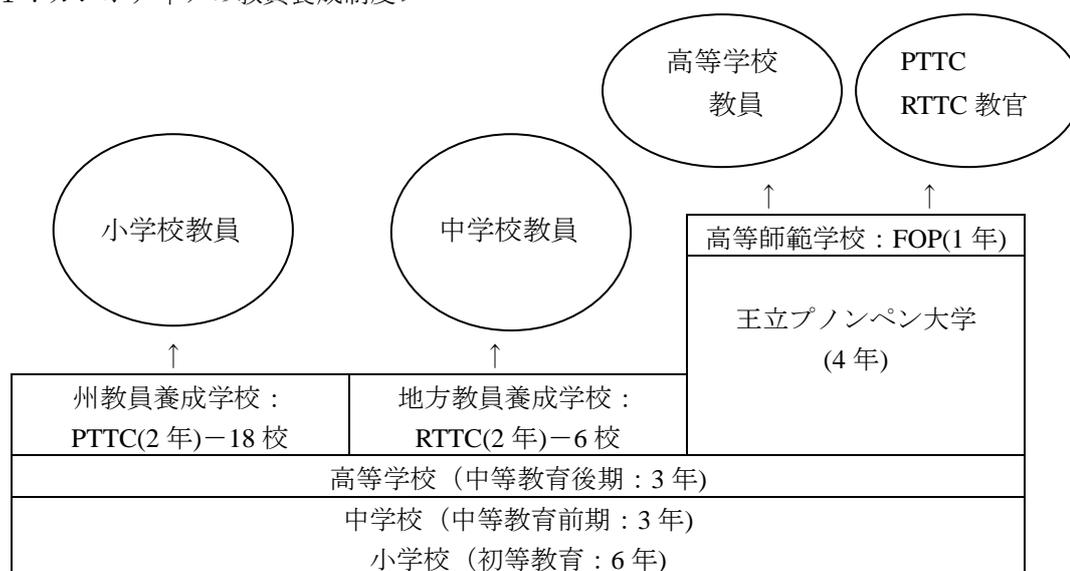
一方中等教育以降の教育は、伝統的にエリート育成のための教育とみなされてきた。特に高等教育に関しては、1980年代のこの分野への支援は主にソ連を中心とした東側諸国によって行われてきたため、ロシア語が教授言語として用いられ、教材や研究機材などもロシアから供給されていた。1990年代に入ると、市場経済の導入に伴い、国際援助は東側から西側諸国に切り替わり、教授言語も英語もしくはフランス語に替わっていった。

1995年に作成された「教育投資フレーム・ワーク（Educational Investment Framework）1995～2000」では、初等教育の普遍化と中等(前期)教育の強化が優先課題とされた。この際、初等教育は従来の5年制から1年延長し、6-3-3制の教育システムとなった。（「国別援助研究会報告書」2001）このフレーム・ワークに先駆け、1994年に教育改革の一環として教員の資格要件についての改定を行い、それまでRUPPの教員養成学部を卒業することで得られていた高校教員免許については、同大学卒業後、さらに1年間高等師範学校で教員養成課程の履修を義務付け、より質の高い教員の育成を目指した。（「事前調査報告書」1999）

小学校教員養成課程は、全国に18校ある州教員養成学校（Provincial Teacher Training College。以下、PTTC）で高校卒業者に対して行われる。中学校教員養成も、全国で6校ある地方教員養成学校（Regional Teacher Training College。以下、RTTC）で高校卒業者に対して行われる。高校教員については、RUPP卒業後、カンボディアで唯一の高校教員養成機関であるFOPで1年間の教員養成課程を履修することになる。（「事前調査報告書」1999）高等師範学校を修了した学生は高校教員になるほか、RTTC、PTTCの教官にもなる。

大別するとプノンペン大学では教科の専門教育、高等師範学校では教授法等についての教育が行われているが（「事前調査報告書」1999）、実際には、教員養成に関する明確な政策がないため、教員養成カリキュラムや教員養成用の教材が整備されておらず、また教員養成に携わる教官の資格や採用基準が不明瞭なため、教員養成の質の低さが大きな問題となっていた。（「国別援助研究会報告書」2001）

<図1：カンボディアの教員養成制度>



この改定により、これまで小学校視学官及び中学・高校の技術視学官の養成、小・中・高の校長の現職教育等を担っていた FOP に、新たに高校学校教員の養成教育 (Pre-Service Training。以下、PRESET) の機能が付加された。さらに同校については、高校学校教員の現職研修 (In-Service Training。以下、INSET) 機能等を付加することも検討された。しかし教育行政の遂行に当たっての計画性も十分でなく、例えば、1998 年に高校の教員が著しく不足しているということから、MoEYS ではプノンペン大学の卒業生全員(1,064 名)を FOP に入れて高校教員にするという措置を講じたが、その数は高校教員の不足を一気に充足するもので、次年以降は新たに養成する必要がなくなり、高等師範学校の存在意義自体が問われかねない状況も起こっている。(「基礎調査報告書」1998) さらに予算についても 1998 年度のカンボディアの教育分野の予算は、政府の全予算額の 7~8%に止まり、当初予定されていた 15%の配分からは著しく乖離している。(「事前調査報告書」1999)

国家財政が逼迫しているため、各省の職員の給与を賄う以外の予算はほとんどなく、自らの意思によって政策を遂行する手段を欠いている。したがってカンボディアでは政府には、政策決定・政策遂行に係る自主性・主体性が欠けているという。また 1970 年代の虐殺によって中間層が非常に薄くなっており、組織体として見た場合に政策遂行能力が低いということもある。

(「基礎調査報告書」1998) このため学校建設、教員給与の改善、教員再訓練等の事業の進展は遅く、かつ予算は初等教育に集中配分されており、中等教育分野でカンボディアが自力で開発計画を達成するには多大な困難と時間を要することが推測されると報告されている。

1. 4. カンボディアの理数科教育事情

1979 年 1 月にクメール・ルージュがタイ国境近くまで追いやられたのとはほぼ同時に、学校制度をはじめとする公共サービスは復活したが、過去の一切は破壊しつくされており、国民は餓え、病み、疲弊の域に達しており、人材は枯渇し、しかも依然として内戦は局地的に継続していた。校舎はなく、教科書もノートもなく、正規の教員もいない状態での学校教育は長く混乱の極にあった。どこからか探し出されてきた教科書は、60 年代のものであったり、ベトナムのものであったり、旧ソ連のものであったりした。(菊池 2004)

このような中、本プロジェクト形成段階の複数の調査を通して、カンボディアにおける理数科教育については、①施設・人材等の問題から知識伝達を中心としている、②科学的合理性の伝達、科学的思考の教育が行われていない、③数学では高校用教科書が作成されておらず、教員が市販の図書を基にノートを作成し教えているなどの問題点が挙げられた。(鈴木 2002)

また 1999 年の事前調査報告では FOP での理数科教育の環境として、①大学までの教育ではほとんど実験が行われていない可能性があり、実験器具の扱いなど初歩段階から教育しなければならない、②実験室、上水道、電気等の設備もなく、新しい建物の建設が必要である、③高価な先端実験よりも科学的思考を養成するための身近な材料を使った実験を中心に教育を進める必要がある、④図書もなく参考資料が乏しいため、理数科関係の資料や図書を整備し、自学自習できる環境を整える必要がある、⑤FOP の教官の質は低く、その背景も大学の学部における学習と高校での教師経験程度であるため、この人たちの質を高める必要がある、との指摘されている。

カンボディアでの教科書の執筆は、MoEYS 教育研究局の「教科書執筆チーム」が担当し

ており、その教科書をわずか数名、ひどい科目では実質1名で全学年分作成しているという現状である。この1種類の教科書が全国一律に使用されているのである。また執筆に携わる人たち自身が学問的蓄積に乏しいため、どうしても外国の教科書をそのまま写したような教科書になってしまい、その過程で誤解による誤りが生じることもあるという。

また出来上がった原稿は MoEYS の検査官を通すが、教科書の調査を行った日本人専門家によれば、この検査官の各教科における知識に疑問を感じたという。さらに、教科書作成作業に携わる人の数が少ないことに加え、深い学問的知識を持ったキーパーソンがいないため、自分たちの考えで議論を重ねながら教科書を作るという段階には至っていないとの指摘もある。したがって、本プロジェクトが2001年に行った教科書に関する調査によれば、高等学校の数学の場合単元項目は大変よく整っているものの、(外国の教科書の翻訳であるため)単元間の有機的つながりや、各単元の基礎となる数学的概念についての認識が大変薄いと、日本人専門家は分析している。また、理解が曖昧なまま、公式だけ記憶しているという現状であるとも指摘している。理科に関しても、実験についてほとんど触れられていないため、現行の教科書ではほとんど実験が行えない等の指摘がなされており、ここにおいても大きな問題点があることが指摘された。

1. 5. 総括：案件発掘・形成の特徴

1991年10月のカンボディア和平協定に基づき、1992年2月に国連安全保障理事会が国連カンボディア暫定行政機構 (United Nations Transitional Authority in Cambodia. UNTAC) を設立したことを受け、日本でも同年、国連平和維持活動 (PKO) 協力法が成立し、自衛隊の平和維持活動への参加が可能となった。日本の対カンボディア支援は、PKOの最初の活動としてカンボディアへ自衛隊派遣が行われたこともあり、“紛争後のカンボディア支援”が日本の国策として優先的に行うべき課題として考えられていたという時代背景がある。その一環として教育分野も視野に入ってきたため、1994年のプロジェクト形成調査ではハード面もソフト面も考慮に入れた教育分野での協力の可能性について調査団が派遣されている。

日本の教育協力案件を見てみると、フィリピンやエジプト、南アフリカ等の案件形成は、当該国の大統領と日本の総理大臣との外交関係から発展した、いわばハイレベルの政治的な要請を背景とした案件であった。一方、カンボディアのプロジェクトの場合は、内戦後、国家再建に必要な人材育成を担う教員の量的・質的改善が1990年代半ばの緊急課題であったため、“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。事実、業務調整 (後にチーフアドバイザーも兼任) を行った長期専門家の報告書でも、「本プロジェクトの基本理念は内戦後の復興期にあるカンボディアにおける教育支援であった」(菊池2004、2頁)と明記されている。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。

カンボディアの案件は、国際協力の動向としてソフト面(教育など)が重視される傾向があったこと、カンボディア復興支援としての「日本の国策」と位置づけられたことなどがプロジェクトを成立させる大きな要因であった。

また、本プロジェクトは先に見たインドネシアの場合と同じように、MoEYS に派遣された JICA の教育政策アドバイザーである個別専門家がプロジェクト・デザインの基礎を作ったことが特徴であるが、加えて形成段階で JICA の専門家のほか一部大学教員も関わっていた。その後当初中心となっていた教員の退官に伴い、プロジェクトの中心は次第に他の大学に移っていったが、「3. 国内支援体制」で見ると、プロジェクトへの支援に関しては引き続き協力体制が整えられた。一方プロジェクト形成の過程においては、文部省(現文部科学省。以下、文部科学省)の関与はあまり見られないようである。

また、復興支援として様々な分野への協力が考えられた中で、他のドナーが「初等教育」への協力を重点を置いたのに対し、本プロジェクトは、カンボディアで遅れている「中等教育」を対象とし、しかも「理数科」に特化しからこそ、一定の成果が残せたとある専門家は評価している。

2. プロジェクト・デザイン

2. 1. プロジェクトの概要

事前調査(1999)の結果、カンボディア側は中等理数科教育推進の中核となる人材の育成を強く希望しており、そのためには当面中等理数科教育のための教材・カリキュラム調査、指導書の充実、教員養成・訓練体制の整備を求めていることが確認された。

プロジェクトの目標は、FOP の中等理数科教育に係る機能を整備し、その能力を向上させるとともに、中等理数科教育に関わる人材を広く養成する中心的な組織を新たに設立する構想も考慮に入れた中等理数科教員養成・訓練に係る計画を策定し、同計画を実行する準備が整うことと記されている。(「事前調査団報告書」1999)

本プロジェクトの開始当初の目標は以下のとおりであった。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">(1) 上位目標：カンボディアの理数科教員の能力が向上する。(2) プロジェクト目標：<ul style="list-style-type: none">1. 中等理数科教員養成・訓練の改善に係る中・長期計画が策定され、同計画を実施する準備が整う。2. 高等師範学校 (FOP) の中等理数科教育にかかる機能・能力を向上する。(3) 成果：<ul style="list-style-type: none">1. 現職の中等理数科教員訓練コースの改善が研究される。2-1. 教員養成校の中等理数科教員訓練コースの質が向上する。<ul style="list-style-type: none">a. カリキュラム・シラバス・教材が改善される。b. 教官の質が向上する。c. 教員養成コースが十分に運営される。2-2. 理数科教育にかかる啓蒙活動が活発化する。(4) 先方関係機関：高等師範学校 (FOP)、
教育・青年・スポーツ省 (MoEYS) |
|---|

(「実施協議調査団報告書」2000)

2. 2. プロジェクト・サイト

カンボディアでのプロジェクト・サイトは、FOP である。FOP は、名称は Faculty(学部)であるが、大学の一部ではなく独立した教育機関であり、組織的には教育省高等教育局の直接の管轄下にある。1937 年に小学校教員養成学校として設立された後、中学校教員養成学校、小学校視学官養成学校、教育行政官養成学校などを経て、1994 年に高等学校教員養成学校となった。(菊池 2004)

この FOP での課程を修了した学生が高校教員や小中学校養成校 (RTTC、PTTC) の教官となることから、本プロジェクトでは、この機関がカンボディアの教師教育の頂点に立つ機関であると判断され、プロジェクトの活動拠点として選定された。また、カンボディアでは多くのドナーが既に初等教育への援助を行っていることから、重複を避ける意味でも中等教育を支援することの意義は大きいと関係者は判断した。ある専門家はインタビューの中で、これから国全体を支えることが求められ、その国の人材を養成することを目標にする場合、初等教育への援助は広すぎ、また高等教育は研究が中心であり、やはり中等教育への協力が適当な判断であるとされたと述べている。

しかしながら、FOP の施設は非常に限られており、プロジェクト活動を実施するためにはプロジェクト基盤設備費で小規模の施設を建設することが望まれると報告されている。同施設完成までの間のプロジェクトの施設としてカンボディア側は、現存施設の教室 1 部屋をプロジェクト・オフィスとして提供することと、プロジェクト活動に必要なスペースについても必要に応じて準備がなされることを約束したという。(「事前調査団報告書」1999)

2002 年 7 月に FOP 内に理数科教育センター (Science and Mathematics Education Center。以下、SMEC) と称する実験棟が完成するまでは、本プロジェクトに携わる日本人専門家用は FOP 内の研究室を与えられており、カウンターパートとは別の部屋であったという。SMEC 完成後はそこにおいて、カウンターパートともに教科ごとの研究室で執務に当たれるようになったという。(SMEC についての詳細は「4. 3.」で述べる。)

2. 3. プロジェクト・デザインの構築(当初の PDM-0)

プロジェクトの協力内容について、1998 年の基礎調査団報告書は、特に黒板とチョークによる知識伝達のみ教授法から、実験・実習を取り入れた科学的な思考法を体験させる教授法への転換を目指した協力が急務であると述べている。したがって本プロジェクトは、カンボディアの教員養成機関の拠点である FOP の現職教官の能力を高めることを通じ、理数科教員の能力向上という目標を達成しようとするもので、プロジェクト開始時に全国展開や学校現場への普及は当面念頭にはなく、いわゆる PRESET への協力であった。また、プロジェクト形成段階では施設建設は検討されていなかったものの、FOP での Capacity Building が活動の中心として掲げられており、拠点形成を目指したプロジェクトであった。

本プロジェクトでは、要請時点で、FOP に新たに高校教員の INSET 機能を付加し、プロジェクトの対象とすることが謳われたが、事前調査の段階で、高校のカリキュラム・シラバス・教科書がまだ作成されておらず、カンボディア側で 1999 年から 3 年間をかけて教科書が作成されることが予定されていたため、その新規教科書が作成されてから INSET を実施する方が効果的

であるとの判断から、本プロジェクトの協力対象からははずされた。「事前調査団報告書」1999)したがって、本プロジェクトでは INSET は対象としないことが明確になった。

プロジェクト・サイトは当初から FOP とされていたが、プロジェクト開始前の調査が進むにつれ、無償資金協力による実験棟の建設が検討されることとなり、その施設完成までは、計画作り、カリキュラム、シラバス開発等の活動が中心になることが想定された。その後、プロジェクト基盤設備費により施設が完成した後に（2年目から）教師養成のために開発されたカリキュラム、シラバス等を使ったコースを実施すると事前調査(1999)で報告されている。

日本側の見解は、「想定としては FOP 教官に大学や教育省関係部局のスタッフを加えた、いわゆる『学識経験者』的存在であり、その集団をオーガナイズし、少しばかりリードすることで FOP のカリキュラム改訂を行うことを予定していた」（菊池 2004、9 頁）と報告書に明記されている。

本プロジェクトでは「2. 1.」で述べた目標を達成するために、当初の PDM-0 では表 2 のようなプロジェクトの活動を掲げ、プロジェクトが開始された。「実施協議団報告書」2000)

<表 2：当初の PDM-0 によるプロジェクトの活動>

0	本プロジェクトの運営委員会を設立する。		
成果 1	現職の中等理数科教員訓練コースの改善が研究される。		
	1. 中等理数科教員の再訓練 (INSET) にかかる現況調査が行われる。		
	2. 中等理数科教員の再訓練 (INSET) にかかる問題点が明らかにされる。		
成果 2	3. 中等理数科教員再訓練 (INSET) の改善にかかる要請書が作成される。		
	1. 教員養成校の中等理数科教員訓練コースの質が向上する。		
	a	カリキュラム・シラバス・教材が改善される。	
		1. 各種作業部会が組織・運営される。	
		2. 教育・青年・スポーツ省内の関連部局と協同し、既存のカリキュラム・シラバス・教材が研究される。	
		3. 科目毎の教員養成スケジュールが再検討される。	
		4. 教員養成のための教材が開発される。	
	5. 教員養成のための、実験中心型のカリキュラム・シラバス・教材が開発される。		
	b	教官の質が向上する。	
		1. 必要な施設・機材が整備される。	
2. 訓練を受けた教官が開発されたカリキュラム・シラバス・教材を用いて訓練を行う。			
c	3. 訓練を受けた教官が FOP の学生を教える。		
	教員養成コースが十分に運営される。		
	1. 訓練を受けた教官の評価が行われ、開発されたカリキュラム・シラバス・教材を用いた教育方法に関するフィードバックが行われる。		
3	2. 教員の訓練方法が検討され、改善される。		
	2. 理数科教育にかかる啓蒙活動が活発化する。		
	1. 教員及び生徒を対象としたセミナー・ワークショップが開催される。		
	2. ニュースレター、機関紙などが発行される。設備・機材が整備される。		
	訓練の効果を確認するためのアンケート調査が実施される。		

2. 4. プロジェクト開始後の問題点

2000年にプロジェクトが開始される前に、1994年にプロジェクト形成調査、1998年に基礎調査、そして1999年に事前調査が行われ、カンボディア及びプロジェクトに関する調査が十分行われたかに見えたが、形成のプロセスでも述べたとおり、日本にとってカンボディア支援そのものが急務とされた背景もあり、カンボディアの理数科教育についての細かな状況(短期間では理解できない実情)を把握するほどきちんとした調査が行われたとは言いがたいと、ある専門家は指摘している。

本プロジェクトに対して、2000年8月に業務調整員、9月に理科の長期専門家、10月にチーフ・アドヴァイザーと数学の長期専門家が順次着任し、プロジェクトは本格的な活動に入っていた。しかしこの段階で次第に、歴史的背景に起因すると思われる教員養成校教官たちの能力の問題が明らかになっていった。カンボディア側に上記目標に対する活動を遂行するだけの能力を有するカウンターパートがないことが判明したのである。そこで、日本人チームは一旦プロジェクトの目標を縮小し、まずは目の届く範囲、すなわち「FOP教官の基礎能力向上」を第一の目標にすることに方針を変更せざるを得ないとの結論に至ったという。(菊池 2004) 日本側関係者は一般的に現地側の Capacity の低さは把握していたものの、プロジェクトが開始されるまではそのことが具体的な実感として認識されておらず、①FOPの教員養成に関する能力と、②理数科目の教科についての能力、つまり教科についての専門的能力の2点において、プロジェクトが始動するまでカンボディア側の能力不十分さに気づけなかったという。

そのため、プロジェクトが開始してから、国内支援委員会委員長(当時)の提案により委員会で話し合いが行われ、プロジェクトにおいて基礎的な調査を実施する必要性が検討された。その結果、PDMに記載はされていなかったが、プロジェクト開始後半年を経た2001年2月21日～4月4日に、プロジェクトの前提として、教員の能力を正確に把握するための「ベースライン・サーベイ」と、理数科についての教科内容を充分把握しておくための「教科書・カリキュラム調査」を急遽行うこととなった。

2. 4. 1. ベースライン・サーベイ

1999年の事前調査団報告書は、教員養成分野の現状と問題点として、以下の点を挙げている。

- ① 明確な教員養成政策の欠如。
- ② 教員の需要と供給に関するデータがない。
- ③ 多くの教員養成・現職教員研修に関わる活動は援助機関主導であり、オーナーシップに問題がある。
- ④ 高校教育のカリキュラムや教科書が整備されていない。
- ⑤ 教員養成課程の教育内容にも問題が多い。
- ⑥ FOP教官の採用はMoEYSにより行われており、教師教育にすぐれた者が選ばれているわけではない。
- ⑦ 現職教員研修の制度が整っておらず、教員養成と現職教員研修の関係も不明確。
- ⑧ 現職教員は新しい知識や教授法について学ぶ機会が皆無である。

PRESET への協力を行う本プロジェクトでは、2000年にプロジェクト・サイトである FOP

で活動が開始されたが、実際の活動が始まると、上記の問題が関係者の想像以上に深刻であることが明らかになってきた。派遣された専門家は「全国の拠点である FOP」にしては Capacity が低すぎたと述べており、そのため、学部運営を含め、実際に使われる各教科の教科書の内容を FOP の教官が具体的にどれほど理解できているかを調査し、その結果によりその後の指導の進め方を決めるという目的で「ベースライン調査」が実施された。

この調査は質問紙調査を主とし、これにインタビュー調査を適宜交えて行われた。対象は FOP の教官及び学生だけでなく、カンボディアの高等教育や高校での理数科教育の全般的水準をより深く理解するため、RUPP 及び RTTC の教官及び学生、高校の教員をも対象に実施された。

質問紙はクメール語により作成され、原版作成には RUPP 副学長及び名古屋大学大学院国際開発研究科に留学中の RUPP 化学学科講師の協力を得たが、それぞれの教科についてはカウンターパートとの協議などを通じて修正を行ったという。

この結果、特に FOP 教官に関しては、全体の 4 分の 3 が研修を受けたことがなく、また「施設や設備が貧弱なために、実験や観察による教育ができない」「教員が忙しすぎて授業の準備ができない」「教材が不十分、教科書が不適切」などの回答が多数を占めたという。その一方で、「学生は理数科に関する学習意欲は高い」「学校側は理数科教育の改善に関心がある」「教員は教授法及び教案の書き方は知っている」という項目も多数派であったという。

教科に関しての専門家の分析によると、高校で使う教科書の内容のかなりの部分を FOP の教員が未学習で、知っているといっても書物の上で読んだことがあるだけで、理科の場合特に、ほとんどが実験や観察を通じて身に付いた知識にはなっていないということがこの調査から明らかになったという。数学の場合もかなり高度な内容を「飛び地」的に理解しているかと思えば、日本だと高校生でも知っているような基本的なことから抜け落ちている場合もあり、ある数学の専門家とのインタビューによれば、FOP 教官の数学的知識は一応広範囲にわたってはいるものの、それらの基礎的な部分を追求していくと途端に彼らの知識が怪しくなるということが分かったと分析している。そのため、この調査以降本プロジェクトの活動は、具体的な実験指導をきめ細かに行っていくこと、数学でも具体的かつ典型的な問題の解法と理解を身につけさせることに指導の力点が移っていったという。（「ベースライン調査結果報告書」2002）

2. 4. 2. 教科書・カリキュラム改善のための調査

先述した「ベースライン・サーベイ」はプロジェクトの一環として行われたが、この「教科書・カリキュラム改善のための調査」は形式的には STEPSAM とは別枠で行われた。いずれも JICA の事業ではあったが、教科書・カリキュラムにかかる調査は本来のプロジェクト目標に直接的には掲げられていないため、JICA の中でもプロジェクトの担当部署とは異なる地域部が管轄していた、とある専門家は報告している。

この調査の実施は、プロジェクト活動の阻害要因のひとつとして、カウンターパートの基礎学力の低さに加え、基礎学力の醸成に極めて関連深い事項として、カンボディアで使用されている教科書に不備が多いことが指摘されたことに起因する。そのため、カウンターパートへのより効果的な技術移転のためには現行の教科書・カリキュラムの整備が急務であると判断された。（「運営指導調査団報告書」2001）これらを受けて、カンボディアの教科書の内容を精査し、カリキュラム改善も視野に入れた検討を目的として調査が行われることになったとある専門家

は述べている。カンボディアにおける教科書・カリキュラムを少しでも改善するためには、まず現状がどうなっているかを知る必要があるということから、初歩的なチェックを行い、プロジェクト内でカリキュラムや教科書の改訂をどう進行していくべきであるかを検討する上での判断材料を獲得する意図を持って行われた、というのが関係者の共通した見解であった。（「カリキュラム調査報告書」2001）

「教科書・カリキュラム調査」では4名の日本人大学教員によって、①現行の高校教科書の記述内容を理解し、誤りや問題点を指摘する、②日本の教科書の目次を英訳する、③単元配列の案を作成する、という作業が行われた。

この結果、作業を進めてみると、教科書の構成や記述内容に相当問題があったという。カンボディアは90年にわたってフランスの植民地であった影響から、理数科の教科書に共通の問題点として、科学用語をクメール語に導入する際に、フランス語の音訳により、混乱や誤りが生じた可能性があるという。また、教科書内容に偏りがある、難解すぎる内容がある、単元項目のバランスが悪いなどの問題点も見られたという。

さらにカンボディアにおける大きな問題として、各教科とも少人数で教科書を執筆していることが挙げられている。このため十分な議論もできず、様々な観点から吟味された教科書を作ることはできないだろう、とある日本人専門家は述べている。それに加えて執筆者自身が彼らの学識に自信が持てないため、自分の考えで文章を書いたり、何が正しいかについて判断を下したりすることができず、常にどこかの本に書いてあるかどうかを判断基準にしているという。それは、教科書執筆者が疑問を持ったとき、相談できる体勢になっていないためであるとある専門家は指摘している。FOPやプノンペン大学の教官らによるサポート体制があれば、有益な助言が得られることも多いであろうとも報告されている。（「調査報告書」2001）

この調査によって専門家は教科書の内容をしっかりと把握でき、教科書検討作業の過程で生じた多くの疑問について、教科書執筆者たちと議論し、日本人専門家側が指摘した多くの問題点についておおむね理解してもらうことができたという。また本調査報告書は教科書に対して、①教科書執筆者とFOP教官、特にカウンターパートとの連携、②FOP及びRUPP教官による教科書執筆へのサポート体制、③実験書・問題集の作成、④用語統一と用語集の配布、⑤表記法の現代化・国際化等を提言している。

教科書改訂やFOPのカリキュラムの見直しはプロジェクト目標に入っておらず、また本プロジェクトはあくまでもFOPの能力向上を中心としており、活動も現行のカリキュラムに則ったものであることはプロジェクト関係者もはっきりと認識していたため、実際にはそのための改善作業をしたものではなかった。しかし、いくら本プロジェクトの目標がFOP教員の能力向上とはいえ、カンボディアのように各科目に1種類の教科書しかないような国では教科書が大きな影響力を持つことから、その内容の問題点を分析したことはプロジェクトにとって大いに意義があったとある専門家は述べている。

2. 5. プロジェクト開始後のPDMの変更（PDM-1へ）

プロジェクト開始後、活動が本格化し、FOPにおける問題点が明確化してくると、必然的に各教官個人の学力・問題点に対応した、きめ細かな指導が必須であることが明らかになってきた。また「2. 4.」で述べた調査を通して得た結果も反映させながら、現実に即してPDMを

整理しなおす作業が必要となった。

業務調整を行った長期専門家の報告によると、以下のような点において改訂が必要とされたという。

- ① PDM 自体に曖昧な記述、具体性に欠ける項目が多い。
- ② ターゲット・グループを FOP 教官、目的を FOP の強化としていながら、活動内容は必ずしもそれに即していない。
- ③ PDM 上では INSET と PRESET を分けた記述となっているが、FOP には INSET の常設コースはない。

このように判断された結果、基本的な理念をプロジェクト側で作成し、それを改訂版 PDM とし、2001 年 9 月の運営指導調査団及びプロジェクトの最高決定機関である合同調整委員会 (JCC) と協議した結果、PDM-1 として正式に改訂された。

PDM-1 では、上位目標、プロジェクト目標とその指標に変更はなかった。対象は FOP 教官であり、プロジェクト・サイトである FOP の強化であることがより明確になり、あくまでも「中心は FOP」という位置づけを保ちながら、波及的な効果も視野に入れることが強調された。一方で INSET という言葉が外され、PRESET の協力であることもあわせて強調された。

<表 3 : PDM-1 で期待された成果とその指標>

成果 1	<p>教員養成訓練 (PRESET) の質が改善される。</p> <p>0. ベースライン・サーベイが実施される。</p> <p>1. FOP の教員養成訓練のためのカリキュラム・シラバス・参考文献がワーキング・グループとともに開発される。</p> <ol style="list-style-type: none"> a. ワーキング・グループが組織される。 b. 現行のカリキュラム・シラバスが研究される。 c. FOP の養成教育に関する案が立案される。 d. 新しいカリキュラム・シラバス・参考文献が作成される。 <p>2. 教材が開発される。</p> <p>3. 教員養成教育が開発されたカリキュラム・教材に基づいて充分に実施される。</p> <ol style="list-style-type: none"> a. 研修を受ける教官が開発されたカリキュラム・シラバス・教材を使用して訓練される。 b. 訓練を受けた教官が開発されたカリキュラム・シラバス・教材を実用し、評価される。 <p>4. 最終評価が行われる。</p>
成果 2	<p>(教科や教授法に関する)新しい考え方の導入のために Trainer (教員養成を行う教官) が準備される。</p> <p>1. 各教科の Trainer の能力が向上する。</p> <ol style="list-style-type: none"> a. 必要な教科の手法や助言が与えられる。 b. 国外で研修が行われる。
成果 3	<p>理数科教育活動が実施される。</p> <p>1. 教授法・教材が FOP 以外の高校理数科教育に紹介される。</p> <ol style="list-style-type: none"> a. ニュースレター、機関紙などが関係機関とともに発行される。 b. FOP あるいは高校及び他の教育機関でセミナー・ワークショップが開催される。
成果 4	<p>中等理数科教員訓練に係る将来策定計画が策定される。</p> <p>1. カンボディアにおける中等理数科教員のための訓練プログラムが研究される。</p> <p>2. 中等理数科教員の教授能力が研究される。</p> <p>3. 中等教育レベルの理数科教員訓練改善のための提案が立案される。</p>

2. 6. PDM の再変更 (PDM-2 へ)

2003 年 7 月をもって終了予定であった本プロジェクトは、後述するように、施設建設の遅れに伴うプロジェクトの進捗上の問題もあったため、FOP の学期の区切りも考慮した上で 1 年 3 ヶ月の延長が検討され、2003 年 3 月の終了時評価調査の際に正式に認められた。(この延長の詳細については「5. 6.」で述べる。)

この延長によって、上位目標、プロジェクト目標の変更はなかったものの、実情に合わせた成果に変更が見られた。PDM-2 では PDM-1 の成果 1 と 4 に関してはほぼ変わっておらず、変更されたのは成果 2 と 3 では、より一般的に書き換えられた。変更点のみ以下の表に示す。

<表 4 : PDM-2 における成果 2・3 の変更点>

成果	新たな教授方法と教材が FOP 研修生によって使用される。
2	1. 理数科教育の基礎概念に対する FOP 教官の理解が向上する。 2. FOP 教官の理数科教育教授方法や教材に関する知識が向上する。 3. 導入された教授方法や教材を教官が活用する能力が向上する。
成果	1. FOP の理数科教育に関する情報発信機能が強化される。
3	2. 関係者及び関連団体に向けて、新たに導入された教授方法を紹介したり、実験を実施する能力が向上する。 3. 関係者、関係団体の間で理数科教育に関する認識が高まる。

2. 7. 総括：プロジェクト・デザインの特徴

プロジェクト開始後、カンボディアにおける『社会基盤の崩壊や著しい人的損失』が実はどういうことを意味するのか、それがカンボディアの教育に及ぼした影響がどういうことであったのかについて、当初、正確な理解ができていなかった」(菊池 2004、2 頁)と報告されているように、プロジェクト開始前の複数の調査では、カウンターパートの能力については一般的な理解にとどまり、十分に把握できていなかった。そのため、プロジェクトをデザインするに当たって、この現場の理解・把握の甘さがデザインの度重なる変更に影響した。プロジェクト・サイトとなった FOP は「カンボディアの教育の中心である」とされながらも、プロジェクトに関する具体的な構想を持っておらず、基礎調査(1998)においては、むしろ日本側の提言を待っていると推測され、プロジェクト運営のための組織についても独自構想はないと判断された。他の多くのプロジェクトでもカウンターパートの能力についてはしばしば問題になるが、特に本プロジェクトでは既述したような歴史的な背景もあり、人材枯渇、知識人の不足というカンボディアの現状を踏まえ、人材育成が重要であると判断されたことから、本プロジェクトでは一貫して **Capacity Building** がその中心に据えられることとなった。

さらに、正確なカウンターパートや機関の能力を把握するためのベースライン・サーベイや、中等教育における問題点の把握と改善に向けた基礎づくりのためのカリキュラム及び教科書の調査が行われることとなったが、このカンボディア側の実際の能力の把握や条件整備のために約 1 年半ないし 2 年を費やすことになった。しかし、時間はかかったものの、カンボディアの実情にあわせて PDM を柔軟に変更したことは本プロジェクトの特徴であったといえよう。

PDMからはINSETという文言は削除され、また本プロジェクトの主眼がFOP教官の能力向上を中心としたFOPの拠点形成にあることが明確化された。これは調査を通じて現状理解が深まり、関係者が一致した見解が形成されたものと理解されるであろう。

他の類似のプロジェクトとの比較でいえば、このプロジェクトのとりあえずの目的は、教員養成(PRESET)のための拠点形成を行なうことであって、INSETはとりあえず視野になく、制度化や全国展開といったことも念頭に置かれていない。

3. 国内支援体制

3. 1. 国内支援委員会

プロジェクト開始に伴い、JICAは国内支援委員会を組織したが、この委員長には案件形成に関わった個別専門家との繋がりから、プロジェクトの形成において中心的な役割を果たした名古屋大学大学院国際開発研究科の教員が就任し、全体を統括することとなった。本委員会はプロジェクト開始後、プロジェクトの方向性を検討する必要が生じた際に召集されたが、必ずしもJICAからの呼びかけだけではなく、プロジェクト関係者からその開催を求めることもあったという。このJICAの正式な委員会である国内委員会とは別に、「3. 3.」で述べる複数の大学によるいわば自主的な研究会が一方で組織されたが、複数のメンバーが双方に属しており、双方がうまく連携をとりつつプロジェクトが展開されたという。もちろん、プロジェクトの運営に関する項目については、最終的には国内支援委員会で決定された。

3. 2. 実質的な国内支援組織形成の背景

「1. 2.」で述べたとおり、1994年に教育分野のプロジェクト形成調査が行われたが、その団員の一人がそのまま引き続き、MoEYS配属の教育行政アドバイザーとしてカンボディアに派遣され、形成調査の翌年1995年から3年間カンボディアの教育支援に関するマスタープランを作成し、本プロジェクト案件形成に関与した。

日本における支援体制の形成は、同アドバイザーが名古屋大学大学院国際開発研究科教育開発講座に在籍し、このプロジェクトの形成に重要な役割を果たした上記の教員がその指導教員であったことと大いに関わっている。同アドバイザーによれば、この指導教員は、以下のようなことからこのプロジェクトへの参画の意義を認識し、1998年の基礎調査という案件形成の早い時期から積極的に関わったという。①同大学院研究科のインドシナ重点化の構想に合致していること、②理数科教育に係る国際教育協力の学会を設立したいとの意向があったこと、③国際協力に関与することの大学としてのメリットも認識していたことなどである。

他方1998年1月に名古屋大学が王立プノンペン大学(RUPP)及び同大学教育学部と学術協定を締結したことも、名古屋大学がこのプロジェクトに関与する大きなきっかけとなった。

さらには、同アドバイザーの後任として1999年より4年間MoEYSに派遣された2代目教育アドバイザーは、プロジェクト以前からカンボディアに滞在して活動しており、学生としても名古屋大学大学院国際開発研究科で同教員を指導教員として在籍していたため、本プロジ

ェクトと名古屋大学の関わりは一層強まったという。さらに現地カンボディアでは、MoEYS 教員養成局の局長も名古屋大学で短期の研修を受けた経験があるという経緯があり、同局長は本プロジェクトの現地でのよき理解者であり、プロジェクトに対する貢献も大きかったという。

以上のことから、日本国内ではこの名古屋大学大学院国際開発研究科の教員を中心として、組織的なカンボディア支援体制が形成されることとなった。

3. 3. カンボディア理数科教育改善研究会

本プロジェクトは 1998 年の基礎調査の段階から、名古屋大学大学院国際開発研究科の教育開発講座のメンバーが一貫して関わっており、特にプロジェクトが本格的に始動した 2000 年からはほぼメンバーが確定し、支援体制が確立していった。

「3. 2」のような背景から、上記教員とのつながりにより、名古屋大学及び近隣の愛知教育大学、岐阜大学、三重大学、奈良教育大学、東海女子短期大学といった大学から理数科目を担当する教員がプロジェクトに関与することになり、これらの関係教員を中心に短期専門家の派遣が行われた。また、これらの教員の間で自主的にプロジェクトに関する研究会が開かれるようになったという。

JICA の国内支援委員会には、この研究会に関わる数名の教員が委員として組織していたが、本プロジェクトの関係大学は実質的にはこの研究会において進捗状況の把握、情報の交換、プロジェクトの方向性について議論を行った。現地のプロジェクトに直接関わり、実働部隊として関与していたのは国内支援委員会ではなく、この研究会であったとある専門家は述べている。

本研究会は、名古屋近辺の大学ではあるものの、研究会に集まるために特別に交通費等が支払われることのない、いわばボランティアによる会議であったが、それにもかかわらず、各大学からの積極的な出席があったという。

この研究会が存在することにより、短期専門家のリクルートは比較的容易であったとされている。さらにカウンターパート研修の受入れも、研究会に参加している大学が受入れ機関として責任を持ち、各教科で連携をとりながら研修が行われたという。

研究会はプロジェクト期間中、不定期に年 2、3 回開かれた。本プロジェクトは 2000 年 8 月に始まったが、第 1 回目の研究会はその年の秋に行われ、名古屋大学の教員をはじめとする国内の大学関係者が教員間のネットワーク構築のために集まった。

各大学にとって、本プロジェクトの研究会参加は正式に大学間で文書を交わして行われたものではなく、あくまでも各教員個人の活動であった。なぜボランティアとして研究会に参加するのかという問いに対し、複数の専門家経験者は「一度現地に行った人はカンボディアやプロジェクトのことを放っておけない」と答え、「(カンボディアを)何とかしなければ」という共通の思いがプロジェクトに対して熱心に取り組む教員を生み出し、個人では困難であるカンボディアの教育の改善を、組織として皆で取り組もうという姿勢に繋がったと述べている。中には、カンボディアという特異な条件を持つ国でどのようにして教育レベルを上げていくか、一つのテーマとして興味があるという意見の専門家も見られた。多くの教員は本プロジェクトに関して熱心で、個人的な思い入れを持っているように見受けられた。

その後上記の名古屋大学の教員の退官に伴い、研究会の中心は名古屋大学から愛知教育大学に移ることになったが、本質的には研究会の位置づけは変わっておらず、本研究会がプロジェ

クトの運営母体であり、情報交換の場であった。このプロジェクトは、研究会に関わっている教員が支えていると言っても過言ではなかろう。

その一方で、大学全体としてプロジェクトに参加する取り組みが必要であると指摘する専門家もいる。近年、大学評価がなされるようになったが、ある大学の教員は、同大学は大学評価の「国際協力」という分野では A ランクであるものの、本カンボディア・プロジェクトに対してはあくまでも教員個人の関わりであることを挙げ、大学としての外部評価を視野に入れているのなら大学全体で取り組めばいいのではと思うと指摘している。

3. 4. 総括：国内支援体制の特徴

本プロジェクトに対する国内支援体制としては、名古屋大学大学院国際開発研究科を中心として近隣諸大学の協力を得て「カンボディア理数科教育改善研究会」が自主的に組織された。研究会の活動としては、①国内支援委員会への参加、②短期専門家派遣、③カンボディア研修員の受入れ、の3つが掲げられており、この研究会から見れば、JICA が組織する国内支援委員会はこの研究会の活動の一部であると位置づけられていたようである。

研究会を組織する大学は名古屋大学のほか、愛知教育大学、岐阜大学、三重大学、奈良教育大学、東海女子短期大学などの東海地区の大学であった。他のプロジェクトと比較すると、ガーナのように大学間で正式な文書が取交わされ、コンソーシアムを形成したプロジェクトや、エジプトのように一つの大学が全学的な組織体制で支援したプロジェクトもあり、またインドネシアのように複数の大学関わったが、その発端はあるプロジェクト関係者が大学に協力依頼と説明をして回ったという例に対し、本 STEPSAM プロジェクトの場合は、先に挙げた大学間で正式な文書が取交わされたという事実はなく、最初の基本的な組織は個人的繋がりではあったが、プロジェクトに関係する教員が自主的に組織を形成し、研究会を開催していることが特徴である。すなわち、大学教員個人のカンボディア・プロジェクトに関する熱意によって、複数の大学教員がこの研究会に関与し、それがプロジェクトの支援組織となっているといえるであろう。

研究会はプロジェクトの円滑な進行のための議論の場であり、関係大学の教員及びタイミングが合えば帰国した長期専門家が参加して開催されていたことから、ある種のコンソーシアム組織であったといえる。本プロジェクト関係者は業務としてではなく、ボランティアで組織されていたことは他の JICA のプロジェクトと比べて異なる点であるといえるであろう。

4. 投入(インプット)

4. 1. 専門家の投入

本カンボディア・プロジェクトの3年間の協力期間に派遣された専門家は次ページの<表5>のとおりである。プロジェクト協力期間中に長期専門家は延べ6名、短期専門家は延べ19名派遣されている。

4. 2. 基盤設備費「理数科教育センター」

本プロジェクトのカンボディアからの要請書は1996年に提出されたが、翌年の1997年に提出された追加要請書では、日本側に対する要望として、プロジェクトの一環として理数科実験棟（Science and Mathematics Education Center。以下、SMEC）を設置し、そのCapacity Buildingを目標とする内容に変更された。SMECは「センター」の名称がついているが、実際にはFOP内に造られた実験棟である。

<表5：カンボディア派遣専門家>

業務	所属	派遣期間		
チーフアドバイザー	JICA 職員	長期	2年	2000年10月18日～2003年8月
業務調整	(JOCV エチオピア・ナイジェリア)	長期	3年	2000年8月16日～2004年10月31日 (初代チーフ・アドバイザー帰国後は代行として業務調整員と兼任)
理科教育	(JOCV ケニア) CDC インターナショナル	短期	4ヶ月	2000年9月18日～2001年1月10日
		長期	3年	2001年3月15日～2004年3月31日 (ただし2003年7月以降は化学教育)
数学	(JOCV ネパール) ユニバーサル・フォレスト・コンサルタント	短期	3ヶ月	2000年10月11日～2001年1月20日
		長期	2年	2001年3月10日～2004年10月31日
	愛知教育大学 教育学部助教授	短期	1ヶ月	2001年7月31日～9月8日
	愛知教育大学 教育学部教授	短期	1ヶ月	2002年8月5日～9月13日
	愛知教育大学 教育学部助教授	短期	1ヶ月半	2003年8月1日～9月20日
	三重大学教授	短期		2004年8月～9月
物理	(JOCV ザンビア) 日本国際学園教諭	長期	2年 9ヶ月	2001年5月12日～2004年3月31日
		短期	1ヶ月	2002年3月31日～4月27日
	東海女子短期大学 助教授	短期	1ヶ月	2002年7月28日～8月24日
	愛知教育大学 教育学部教授	短期	1ヶ月	2004年2月18日～3月17日
生物	(JOCV ケニア)	長期	2年	2002年7月1日～2004年終了時
	愛知教育大学 教育学部教授	短期	2ヶ月	2002年2月19日～4月20日
	奈良教育大学 教育学部教授	短期	1ヶ月	2001年8月21日～9月15日
		短期	1ヶ月	2002年7月27日～8月21日
化学	名古屋大学大学院 工学研究科教授	短期	1ヶ月	2002年2月11日～2002年3月21日
		短期	1ヶ月	2004年2月11日～3月20日
	愛知教育大学 教育学部教授	短期	1ヶ月	2004年2月25日～3月24日
	三重大学 教育学部教授	短期	1ヶ月	2002年8月10日～9月7日

事前調査(1999)の結果では、SMEC についてはその組織や機能、人材の配置、財政措置についてカンボディア側に明確な計画がなく、実施機関となる FOP の当事者能力も低いことから、当面はプロジェクトの目標とはなりにくいことが明らかになったという。したがって実験棟設置についてはカンボディア側の組織のサステナビリティ等の観点から十分に実効性を持つものかどうかを検討した上で行う必要があると判断し、すぐに SMEC を設置これに対する協力を行うことはしないことでカンボディア側の了解を得てマスタープランの合意となった。(「事前調査団報告書」1999)

その一方で、日本側はプロジェクト活動を実施するために、プロジェクト実施に付随する予算項目である現地業務費の一つ「基盤整備費」(現在の施設等整備費に相当)を使用した小規模の施設を建設することは検討しており、改修か新設か視察を行った結果、新設することが妥当であると判断された。(「事前調査団報告書」1999) 日本側の関係者は、ハードの協力は、規模としては必要最低限のものをという方針を有しており、そのレベルの援助に抑えられたという。

実験棟は当初 2001 年 12 月完成の予定であったが、実際に竣工したのは 2002 年 7 月であり、完成時期が大幅に遅れた。しかし完成後は長期専門家の拠点として、カウンターパートとの物理的な距離を縮める役割も果たしており、プロジェクトの運営上大きなプラスになったとある専門家は述べている。

専門家や終了時評価報告書(2003)によれば、SMEC は現地においてよく使用されているという。終了時評価調査では、約 4 割の FOP 学生が SMEC を毎日利用し、またその他の学生も SMEC 内の図書館を利用するなど活用頻度は高いとされている。カウンターパートも、授業、自分たちの研究用、実験の時間、教材作成、授業の準備などで使用しており、彼らにとって空間的にも精神的にも自分自身の拠点ができたと言えると専門家も高く評価している。

4. 3. 国別特設研修

プロジェクトのスキームとしての直接的なインプットではないが、プロジェクトの開始以前より、名古屋大学大学院国際開発研究科教育開発講座では、1998 年以降 JICA 中部国際センターと協力し、「カンボディア国別特設教育行政研修コース」を実施し、カンボディアの教育行政官の質的向上に寄与してきた。JICA 中部国際センターの実施要項によれば、本研修の目的は、「教育行政・政策立案に従事している中央及び地方の教育行政官を対象として、普通教育分野の教育行政能力の質的向上を図り、現場のニーズに即した教育計画の策定に資すること」である。

研修の実施にあたっては、上記教育開発講座のスタッフが中心となって企画・調整・講義を担当したという。講座のスタッフだけではカバーできない内容に関して、名古屋大学教育学部、愛知県教育委員会、愛知教育大学、愛知工業大学附属名電高校をはじめ、同研究科内外の関係者の協力が必要であったという。

国別特設研修は右表の要領で行われた。

	年度	研修生の資質	人数	研修期間
第 1 回	1998 年	・ MoEYS の局長 ・ 地方各州の教育委員会から教育長・教育次長レベルの行政官	2 名 9 名	26 日間
第 2 回	1999 年	・ 地方教育行政に携わる教育長・教育次長からなる幹部スタッフ	9 名	35 日間
第 3 回	2000 年	・ 地方レベルの教育行政幹部	9 名	35 日間

1998年から3年間にわたった集団研修を終え、カンボディア全土の地方教育行政機関の関係者をカバーできたことから、カンボディア MoEYS からの要請に基づき、2001年及び2002年には同省から各年1名ずつの幹部職員を迎えて、新メニューによる研修が行われたという。(名古屋大学 HP2002)

この研修はプロジェクトとの直接的関与はないが、名古屋大学におけるカンボディアの教育行政官の研修であったことから、プロジェクトには間接的な役割を果たした。

4. 4. カウンターパート研修

本プロジェクトでもカウンターパートを受入れ、研修を行っているが、受入れ機関は「カンボディア理数科教育改善研究会」に参加している教員がチームとして責任を持って対応したという。

本プロジェクトには4教科に3名ずつ、計12名のカウンターパートがいたが、全員が日本で研修を受けた。またプロジェクトの延長が決定した後も研修は続けられたため、本プロジェクトに対しては延べ20名(1名だけ2度研修を受けているため、実質19名)が日本研修を受けたことになる。

カンボディアからのカウンターパートの受入れ状況は<表6>のとおりであり、受入れ期間は3ヶ月で、各教科1名ずつ、受入れ時期や教科によって受入れ大学が振り分けられた。または研修生の専門分野によっては研究会に入っていない教員にも一部お願いしたことがあったという。

<表6：カンボディアからのカウンターパート研修>

教科	研修時期	受入れ機関
数学	2001年4月～6月	愛知教育大学
	2002年3月～6月	三重大学
	2002年9月～12月	愛知教育大学
	2003年9月～12月	愛知教育大学
化学	2001年3月～5月	愛知教育大学
	2001年3月～6月	三重大学、名古屋大学
	2002年9月～12月	愛知教育大学、名古屋大学、三重大学
	2004年	(不明)
生物	2001年9月～12月	岐阜大学、愛知教育大学
	2001年9月～12月	岐阜大学、愛知教育大学
	2002年9月～12月	愛知教育大学
	2003年	(不明)
物理	2001年9月～12月	岐阜大学、愛知教育大学
	2001年9月～12月	岐阜大学、愛知教育大学
	2002年9月～12月	愛知教育大学
	2004年	(不明)

4. 5. 機材供与

機材については日本人専門家の判断によって、実験に必要な機材等が投入された。形式としては、専門家に対して JICA から書類作成が求められ、それに基づいて赴任に合わせて、あるいは活動に合わせて供与された。

実験材料については、特に化学の実験では日本からの供与に頼らざるをえない場合が多かったようである。ある化学の専門家によれば、実験のための器具は代用ができるが、薬品はそうはいかなかったという。実験を継続させるために使用薬品を絞り込むことが必要だが、難しか

ったとも述べている。ある専門家は自らの現地での経験を振り返りながら、「化学工場もなく、カンボディア人が全員化学知識を持つ必要がない状況で化学をどう考えるか、どう伝えていくか、工業としての化学をどう捉えるかという面は、カンボディアがどうなっていくかによって左右される。化学を生活の一部としてカンボディアの主な産業である農業の中でどう活かせるかアドバイスできるようになることも重要である」と指摘している。

4. 6. 特別現地業務費（カウンターパートへの給与手当て）

カンボディアでは教育の給与水準はきわめて低く、教員の給料は小・中・高・大学のいずれも月給 20～30 ドル程度であるが、プノンペンで一家族が 1 ヶ月生活するためには最低で 200 ドル、余裕ある生活のためには 300 ドルは必要なため、教員としての給料だけではとうてい生活はできないと報告されている。(小谷 2001) 実際、教員はみな副業に忙しく、教科内容の勉強をする時間はないという。

このためカンボディアでは、ドナー機関が教員のトレーニングを行う際には、教員の参加を確実なものにするため、給料と同額程度の手当を支給することが行われているという。一般的にカンボディアではドナーが支援している活動(プロジェクト)には高額な参加手当てを期待し、期待より低いと不平不満を言う人が多いという。カンボディアにおいては教員が質的向上への意欲を持ち、現職教育の機会を提供すれば自発的な参加が期待できるという状況ではなく、ドナー機関がトレーニングを行うための運営費、参加する教員の旅費、滞在費のみならず、参加する教員の手当(日当に相当するもの)までも支給することを必要としているのが現状である。

(「基礎調査報告書」1998) カンボディアでは教育を正業として取り組む人がまだ少なく、モチベーションの低さが問題であると指摘されている。

このような事情から、本プロジェクトでは現地での研修は行われなかったが、プロジェクトを進めるにあたって、FOP における長期専門家のカウンターパートにはプロジェクト業務に対する報酬、すなわちプロジェクトに協力するための給与が本務給与とは別に支払われており、専門家の間でもこのインプットは必要であるとの認識があったという。

実際に、プロジェクト内でも議論を繰り返し、JICA 現地事務所及び本部とも協議した結果、最終的には人材養成費として「特別現地業務費(後の人材育成確保費)」を拡大解釈することで支出が可能となったという。(菊池 2004)

しかしある長期専門家は、本プロジェクトが「お金の上に成り立った関係」だと指摘した上で、彼らの自助努力の意識を高めることも考慮し、同専門家が個人的に行う定期的な講義に対する報酬は一切支給しないというやり方をとったと報告している。これに対しては彼らからの不満も多かったが、結局は本当に自分を高めたい教員だけが講義に出席することになり、プロジェクトへのコミットメントを測る指標となったと同専門家は評価しており、現地の人への刺激になったようであると報告している。

4. 7. 総括：インプットの特徴

本プロジェクトは長期・短期専門家の投入、プロジェクト・サイトとしての SMEC の設置及びカウンターパート研修を組み合わせたインプットが行われた。

業務調整員と教科の長期専門家は全員 JOCV 経験者が派遣され、カウンターパートと共に活動を行った。その活動中、現地での進捗状況に合わせ、また講義・ワークショップの必要性が生じるタイミングに合わせて短期専門家が派遣されるよう計画された。短期専門家は日本における実質的な国内支援組織である「カンボディア理数科教育改善研究会」に参加している大学の教員が派遣されたが、その際、日本の所属大学における都合により、派遣可能な時期と現地で開催する特別な活動(イベント)の日程が必ずしもすべて合致したわけではなかったようである。しかし、同様の他のプロジェクトに見られる派遣専門家の人材不足という問題はなく、日本からのリクルートは比較的スムーズに行われたという。

カウンターパート研修の受入れ体制も、国内での研究会がその役割を担い、各大学でそれぞれの研修内容が確立されるなど協力体制が整えられ、研修を受入れることにより教員と研修員との信頼関係も構築されたという。また、国別特設研修はプロジェクトの直接的なインプットではなかったが、名古屋大学が受入れていたこともあり、本プロジェクトへの間接的なインプットと言えるであろう。

またプロジェクト開始前の調査段階では、無償資金協力はできるだけ入れないという合意のもとに案件が形成されたが、プロジェクトの拠点の必要性が生じたことから、小規模なスキームではあるが基盤設備費を利用して、SMEC が建設された。結果としては、このセンターは大きな役割を果たしたと評価されており、ハードと組み合わされた協力は非常に効果的であったと報告されている。

カンボディアにおける本プロジェクトのインプットに関する課題として、カウンターパートへの手当ての支給という問題が挙げられる。国情を考えると必要なインプットであることは否定できないが、ある長期専門家は「カンボディア政府にせめてカウンターパートの人件費くらいは負担していただきたい。さもなければいつまでも専門家とカウンターパートの関係は『雇用関係』にあり、カウンターパートに自国のために活動しているという意識が芽生えない。」(前田 2004)と報告している。

5. 現地でのプロジェクトの実施方法

5. 1. 実施組織

本プロジェクトの実施体制は次ページの<図 2>のとおりである。

合同調整委員会 (Joint Coordinating Committee, 以下、JCC) はプロジェクトに係る最高諮問・調整機関で、MoEYS 各部長及び関係省庁代表により構成され、年 1 度開催された。また運営委員会 (Steering Committee) は実施・運営を監督する組織で、MoEYS 内の関係各部局の代表によって運営され、半年に 1 度開催された。

しかし開催された日程や議事等の記録は特に報告書に記されておらず、ある専門家の指摘によれば、必ずしもこれらの委員会でプロジェクトの今後の方向性を決めたとはいえなかったという。PDM の改訂などに際しては、日本側が作成した原案に基づいた議論が JCC に提示され、調査団とともに最終的な決定を行ったとあるが、実際の本プロジェクトの実施内容や方向性に当たっては、日本人専門家とカウンターパートが中心的役割を果たしており、これら公式の組織はそれほど重要な役割を果たしたとはいえないという。

5. 2. 専門家

5. 2. 1. チーフアドバイザー及び長期専門家

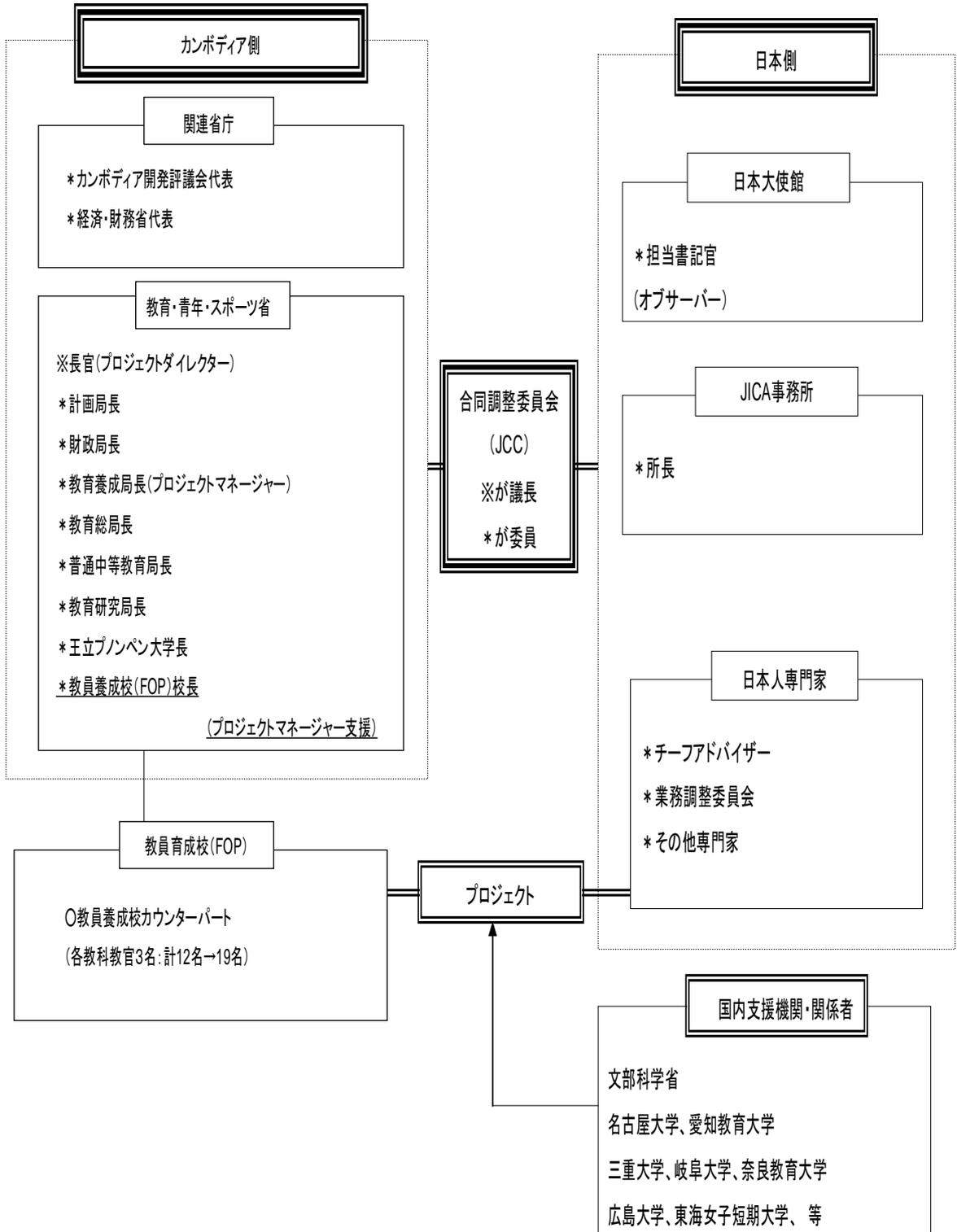
本プロジェクトにおけるチーフ・アドバイザーは JICA の職員で、その役割はプロジェクトの意思決定機関である **Steering Committee** への参加等であった。初代チーフ・アドバイザーの任期は当初の協力期間である 3 年間の予定であったため、その期間で業務を終えて帰国した。その後本プロジェクトは 1 年 3 ヶ月延長されたが、新たに後任が派遣されることはなく、プロジェクト開始当初から業務調整担当の長期専門家として既に業務に従事していた青年海外協力隊(以下: JOCV)経験者が 2 代目チーフ・アドバイザーとして調整業務と兼任することとなった。

一方、本プロジェクトの長期専門家は、チーフ・アドバイザー以外の全員が JOCV の経験者であった。プロジェクト開始当初、教科教育の専門家として JOCV 経験者である理科教育の短期専門家が派遣されていたが、本プロジェクトが開始された 2000 年に 2 代目教育アドバイザーとしてカンボディア MoEYS に派遣されていた専門家とも親交があったことから、短期専門家としての任期終了後も、引き続き長期専門家として派遣されることとなった。しかし、理科の科目のすべてを 1 名の専門家で担当するのは困難なことから、それぞれの教科担当の専門家が個人的な繋がりからリクルートされ派遣されたという。教科によっては若干の空白期間もあったものの、化学、物理、生物、数学の 4 教科において長期専門家が派遣された。3 年間の協力期間中、公募は行われなかったため、業務調整と教科教育の長期専門家全員が JOCV 経験者という結果となった。

彼らはプロジェクトに携わる時点ではほとんどが、日本での中学校または高校の現職教員あるいは教職経験者(非常勤講師を含む)であった。プロジェクト内の役割は、恒常的にカウンターパートに教科教育を指導し、基礎的な能力の底上げに従事するとともに、MoEYS とのコーディネートや活動の方向性を決める役割を担っていた。2002 年に SMEC が建設される前は日本人専門家とカウンターパートの部屋は別々で、お互いが行き来している状態であったが、SMEC ができてからは教科ごとに部屋が割り振られたため、カウンターパートとより密接な関係を保ちながら業務を遂行できたという。

各教科の長期専門家の業務は、1 年目にプロジェクト・サイトである FOP 内の連携を高めることがねらいとされ、2 年目以降は開発した実験ガイドブックを全国へ普及させることを念頭に、そのための組織作りなども考慮した業務となった。日常の業務は FOP の教官を対象として身近なものを使った教材開発、実験書(教師用ガイドブック)の作成や、各関連局のネットワーク(教員養成局と教育研究局とのガイドライン)構築も行った。また教育のシステム作りや他と連携できるように理数科教育に関する英語の本をクメール語に訳すことも行った。現地での長期休暇中は現役の高校教師を対象に特別講習を開いたが、この間に短期専門家を迎え、より専門的な講義などが行われた。

＜図2:プロジェクトの実施体制＞



(「終了時評価報告書」2003)

5. 2. 2. 短期専門家

短期専門家は基本的には、「3. 3.」でも述べた研究会に参加していた大学教員であった。これらの専門家は、研究会への参加を通じプロジェクトの内容やそれに協力することの意義について深く理解しており、またすでに何らかの形でカンボディアからのカウンターパート研修生の受入れに関わっているため、彼らが現地でいかに研修内容を活かした活動をしているかを見たいという希望があり、現地へ赴くことへのモチベーションも高かったという。いずれにしても、短期専門家のリクルートに大きな困難はなかったという。

本プロジェクトの短期専門家は全員理数科を専門とする大学の教員で、プロジェクト運営上生じる疑問点の解決、定期的なレクチャーを広い範囲(中学校の教員や枠組みを超えた環境問題などまで)にわたる、実験を含む特別集中講座を行うなどの役割を果たした。

短期専門家が講義等を行い、長期専門家はその事前と事後指導、またカウンターパート研修に関しては短期専門家が日本で受け入れ、長期専門家は本邦研修の事前事後指導も行う、という役割分担がなされており、それぞれの経験から、長期専門家が現場で動き、短期専門家が専門的な部分を補うというバランスのとれた信頼関係ができていたという。

5. 3. カウンターパート

本プロジェクトにおけるカウンターパートは数学・物理・化学・生物の各教科3名ずつ計12名、プロジェクト延長後は若干増え、延べ20名であった。カウンターパートだけでなく、FOP教官に共通して言えることは、彼らには見出し的知識や覚えこみで育ったエリートが多いということであるという。

カンボディアの歴史的な事情により、ある長期専門家はカウンターパートのほぼ全員に共通する特性として以下の点を挙げている。

- ・ 基本的な「数」に対する感覚が極めて乏しい。
- ・ 子どものころにごく自然に身に付けるべき自然科学に対する知識が薄い。
- ・ 知識(の断片)は数多く記憶しているが、いずれも系統立てられておらず、相互の結びつきが認識されていない。
- ・ 「知っていること」と「理解していること」の差異が分からない。
- ・ 論理的な思考が苦手で、抽象化の概念が理解できない。

「彼らはまさに『70年代に初等教育を受ける筈であった』世代であり、その後の長い混乱期に極めて不完全な学校教育を受けてきた世代である。教員養成校の教官である彼らは、いわば教育学部の教授に相当する立場であるが、『小学校を出ていない大学教官』にわれわれはここで初めて出会うことになったわけである。」(菊池 2004、5頁)

またプロジェクト開始当初、彼らの学力を正確に測定するために総合的なテストを試みることが検討されたが、当時彼らのプライドは極めて高く、十分な信頼関係を構築する以前に一方的な試験を行うことは、その後の長期的な協力を行う上で必ずしも得策ではないと判断したと、ある長期専門家は報告している。

事実、カンボディアでは理系分野ではフランス系の Institute of Technology へ入る者が最もエリートだとされており、また内戦の影響で体系的な教育を受けていない教員が多いため、FOP

の教官や高校教員とはいっても、十分な基礎教育を受けないまま大学に進学した者も見受けられるという。例えば、グラフの書き方が分からない、小学生レベルの算数の計算ができない一方で、難解な化学用語を知っているという FOP 教官も珍しくないという。ある数学の専門家は、能力的には小学生の算数も怪しいカウンターパートもおり、専門家が想定していたより学力的にかなり低いということが判明した時には、そのカウンターパートは日本に研修生として来ることが決まっており、受入れ側がすべてを一つ一つ教えなければならず、大変苦勞をしたとインタビューで述べている。多くの FOP 教官は、意味が分からないまま公式を暗記していたり、専門用語を自分の言葉で説明できないなど、下位概念から上位概念へ結びつける学習活動が行われていなかったという。それにもかかわらず、教員・教官の間では基礎知識・技能の習得の重要性・必要性についての認識が乏しく、基礎を学習するよりも、より専門的なもの、よりアカデミックなものを学習することに重点がおかれていることが問題であると長期専門家は指摘している。

ある化学の専門家の報告書には、「日常生活や自然科学の他領域との関連がないまま化学を学んできたので、応用力に乏しい。一方で、『実験』を導入することに対する強い憧れがあるが、その目的が不明瞭である。実験さえ授業に導入すれば、理科教育の抱える問題点はすべて解決できるものという信仰があり、授業の中でどう取り入れるか、どんな目的のためにどんな理論に基づいて行っているのかについての理解が浅い。仮説を立てずに実験を行い、実験が単なる手作業に終わってしまいがちである。」(前田 2004)等の問題点が指摘されている。

また、カンボディアでは、知識は人から伝えてもらうもの、与えられるものという意識が強く、自ら問題点を発見し解決法を見つける、参考文献を調べる等の調査研究能力に欠けると、ある専門家は見ている。そのような現状にもかかわらず、FOP 教官の間では修士号、博士号という学位に対する憧れが強く、留学さえすれば学位も与えられるものとの誤解があるという。

しかしその一方で、ほとんどの短期専門家はカウンターパートの性格は穏やかで礼儀正しく、謙虚であり、素直で向上心があるなど、印象の良い評価をしている。複数の専門家からは、彼らは教え甲斐があり、支援したいという気持ちになるとの感想も聞かれた。

以下の表はカウンターパート 19 名の学歴と出生年を示したものである。

学歴	人数	出生年	人数
ドイツ・フンボルト大学大学院修了	1	1965～69	2
RUPP 卒→FOP 卒	15	1970～74	7
RUPP 卒	3	1975～79・80	10

5. 4. 理数科教育開発協力における「カンボディア・モデル」

関係者は、本プロジェクトではカンボディアにおける独自の実情を考慮した取組みがなされており、その点が評価されるとしている。すなわち、「カンボディア・モデル」ともいえる新たな技術協力手法が開発されたという。カンボディアでは歴史的な経緯から専門的な人材が決定的に欠如しているため、日本からの長期及び短期専門家はいかにしてカンボディア側の技術吸収力 (absorptive capacity) を高めるかに初期の段階から努力を注いできたという。この問題の解決のために 3 つの活動が不可欠であったと報告されている。 (「運営指導調査団報告書」2001)

5. 4. 1. 基礎からの積み上げ

第1は、義務教育段階に相当するような理数科の基礎学力を、カウンターパートに徹底的に教え込む活動である。基礎学力なしにはその先の発展はありえないとの強い信念の下、日本でカウンターパートを受け入れる大学教員や日本から派遣された専門家は基礎学力の強化に努めたという。この成果が実って、カウンターパートは表面的な知識のレベルから分析的な理解の段階へと向上したという。このような基本的なレベルでの理解が進展することにより、初めてより高度な知識の習得(吸収)が可能となり、自己学習が展開可能となるとされる。理数科分野でカウンターパートの基礎学力を向上させ、彼らを通じて全教員の能力向上を図る方法は本プロジェクトの基本戦略であり、この手法の確立が日々模索されたという。

5. 4. 2. 主体的学習のための環境づくり

第2は主体的な学習環境づくりのための活動で、自主的ワークショップの開催、カウンターパート(講師)同士での勉強会、公開授業などが活発に展開された。他の途上国と同じく、カンボディアでもカウンターパートや教員は生活に追われ、仲間同士で専門分野の問題を話し合うことや、相互に教授法を磨く機会はほとんど与えられてこなかった。この状況から本プロジェクトの長期専門家は各分野でカウンターパートを中核に集団作りに取り組み、カンボディア人自身により自主的なワークショップや勉強会が展開された。カンボディアにおける理数科教育の現状にあっては、こうした成果が単に個人のための知識の吸収に止まらず集団全体としての知識の吸収・蓄積となり、逆にそれが個人間で共有されていくように、本プロジェクトを仕組もうとしたと報告されている。さらに、このようなやり方の意義をカウンターパートが理解していることが重要であるとも述べられている。

5. 4. 3. 知識のオーナーシップ

第3は学習された知識に対するオーナーシップ確立のための活動である。オーナーシップ確立のため、カウンターパートは専門家から得た知識を自分なりに理解、再構築し、それをクメール語による表現や図式として表象化し、これに独自の知識を結びつけ、他者に対して分かりやすく説明し理解させる能力の強化に取り組んだという。カンボディアの理数科教師の多くは知識を断片的な情報として記憶しているだけで、自己の思考や行動の体系に組み込まれた知識として所有していないことが指摘されており、本プロジェクトにおいて専門家はカウンターパートにおける知識のオーナーシップ意識を高めることに努力したという。そのためさまざまな試みが行われ、カウンターパートによる実験指導書、それに基づく実験、結果の説明、またそれらをマニュアルにまとめる訓練などが続けられたと報告されている。

5. 5. ワークショップ

2000年6月、パイロット現職教員研修(第1回理科実験ワークショップ)が実施された。それ以降2001年6月までに、4州において合計7回のワークショップ・視察プログラムが実施された。終了時評価報告(2003)によれば、参加者は延べ913名、FOP卒業生(理数科)延べ329名であったと記録されている。地方展開の予算も当初はJICAからだったが、2002年よりこの活動は教員養成局に引き継がれ、MoEYSから出るようになった。これは教員養成局長であるナット・ブンロン氏(「3. 2.」)の貢献が大きいという。

これらのワークショップ実施により、プロジェクト自体も現職教員研修のノウハウを学んだという。他国で行われた同様のプロジェクトではワークショップを含む現地研修の組織作りを目標とするものもあることは、本プロジェクト関係者も理解しているが、ある専門家によれば「カスケード方式の研修方法は確かに効果的かもしれないが、カンボディアの場合は降ろしていく途中で切れる可能性がある」と危惧された。それよりもFOPが中心となってやるのがよいと判断された」とインタビューで述べており、これらのワークショップはPRESETの結果をFOP教官へのフィードバックするための活動と捉えていることが分かる。

ワークショップや研修は8月～10月の学年の変わり目の休暇で行われたが、短期専門家はこの時期に集中して派遣された。

5. 6. プロジェクトの延長

運営指導調査(2001)の段階ではSMECの建設は完成しておらず、その報告書にはプロジェクト目標の達成に向けた本格的活動は実験棟完成後(2002年度から)となるため、プロジェクト効果を見極めるのに、相応の継続期間が必要と考えられると報告されている。

終了時評価調査団により、①計画当初に設定した目標のうち、FOPの教育訓練プログラムの質の向上、教官の指導能力の向上の2つの達成度が現在は十分でなく、プロジェクトの目標であるFOPの理数科教育に関する能力向上が当初設定したプロジェクト期間3年では達成される見込みが低い、②SMECを活用した実験実習を伴った理数科教育の改善は、様々な成果を生み出しつつあり、学期の区切りの1年(前・後期の2期分)のプロジェクト活動を継続することにより、その効果を着実にする見込みが高い、との理由からプロジェクトの1年3ヶ月間の延長が提言され、2004年10月までの協力期間となった。

延長の最大の理由は、SMECの建設が予定より大幅に遅れたことであった。基礎的な条件整備のために1年半から2年が費やされたため、3年間の協力期間では、実験を取り入れた本格的な訓練を行うには短すぎるとの危惧があったとされる。そのため、運営指導調査(2001)の時点で、残り2年間ではFOPの能力向上という最終目標を達成し難いと判断され、何らかの形で協力を継続する必要性が示唆された。

当初の目論見である「教員養成の仕方」「授業の進め方」に対するスキルのバックアップに無理があることから、延長はやむをえないと判断されたが、延長しなければ、せっかく基礎固めし、いい状態で進んでいるものが途切れてしまうという危惧も専門家にはあったという。また援助するプロジェクト側にも、やっと研修方法のあり方の問題点も分かってきたことが延長の要因であるとある専門家は指摘している。

5. 7. 他の支援機関

1990年代後半、カンボディアでは財政難と人材不足の苦しい状況の中で、各援助機関が政策決定・政策遂行といった政府機能を代替もしくは補完する形で協力が行われた。教育についても、EFAが発展途上国における最優先課題であるという共通認識の下、各ドナー機関（世界銀行、ADB、UNESCO、UNICEF、各国の政府援助機関、NGOなど）は特に初等教育に焦点を当て、教科書の開発・印刷・配布、学校建設など様々な援助活動を展開した。また教員の質的な向上に直接関わる事業、すなわち教員養成については、英国やフランスが、高等師範学校にプロジェクト・サイトを置いて、それぞれ英語教育、フランス語教育を支援するなどの動きが見られた。しかし、中等教育の理数科教育に特化した協力を行っているものはなかったという。（「基礎調査団報告書」1998）

5. 8. 総括：現地でのプロジェクトの実施方法の特徴

本カンボディア・プロジェクトの特徴は、プロジェクトが開始された時点でのカンボディア側のCapacityが日本側関係者の誰の想像よりも低かったことである。そのためまず、現地ではカウンターパートのCapacity Buildingに全力が注がれたといえる。プロジェクト開始当初と比較して、カウンターパートの能力は著しく向上し、また他のFOP教官を指導することもできるようになったと終了時評価で報告されている。

本プロジェクトに派遣された専門家は、チーフ・アドバイザーがJICA職員、その他の長期専門家が教職経験のあるJOCV経験者、短期専門家は大学教員であった。プロジェクトの対象はFOPという教員養成機関の教官であるため、当初関係者の間では長期専門家も大学教員であるべきとの議論が行われたようであるが、大学教員の長期派遣は非常に困難であること、またその時点でのカンボディアの教官の能力は日本の高校生程度との認識もあり、途上国での教育協力実務経験者が適切であるとされたという。ある大学教員によれば、「長期専門家は開発経験者、短期専門家は複数の大学教員」という体制は非常にバランスがとれていたとしているとの指摘もある。

カウンターパートはRUPP卒業後、FOPを卒業した者が大半を占めていたが、知識に偏りがあるなどの問題点が指摘された。日本での研修を受入れた経験のある大学教員は、カンボディアでの歴史的な教育の空白があったために、年齢が低い層の方が比較的能力は高いのではないかという感想を述べている。専門家とカウンターパートとの関係は、インタビューによれば非常に良好で、長期専門家とは特にSMEC完成後はより密接にプロジェクト活動を遂行できおり、また短期専門家とは日本での研修の関わりから日本と現地の両方において信頼関係ができていたという。

また本プロジェクトによって「カンボディア・モデル」と呼ばれる手法が形成され、プロジェクト関係者が一丸となって取り組んだという。運営指導調査団(2001)は1年目の活動を、カウンターパートの配置、実験室の整備、ワークショップの立ち上げ、ワークシートの作成などカンボディアのレベルに合わせて試行錯誤しながらプロジェクト目標達成へ向けての下準備の1年間であったと報告しているように、プロジェクトは1年3ヶ月延長されたものの、実質的な目標に向けた活動は3年間であったとする長期専門家の指摘もある。いずれにしても、本プ

プロジェクトでは FOP 教官の基礎学力の底上げから始まり、結局 4 年 3 ヶ月の協力が行われた。

プロジェクト・サイトである FOP でも、プロジェクト前には講義のはっきりしたカリキュラムがなかったが、終了時評価の時点ではきちんとしたカリキュラムに沿って授業が進められており、実験もきちんと導入され、それに加えてワークショップという波及効果も現れ、プロジェクト前後の比較において、改善度は非常に高いと調査団によって評価されている。

ある短期専門家によると、カリキュラム内容の検討ということをおさく見れば、高校教師の経験でも十分のように判断されやすいが、少なくとも今後数年間はカリキュラムの改善は FOP の教官の教育ということと密接に結びついているので、プロジェクトの専門家の資質としては理数科分野の大学院程度の専門教育を受け、英語を中心とする実践的語学力を備えた専門家が望ましいのではないだろうかと報告している。

6. 成果

6. 1. プロジェクトの成果

本プロジェクトの目標の 1 つである理数科教育の「将来計画」の作成については、プロジェクト関係者の他、普通教育局、教員養成局、教育研究局、中等教育局、印刷配布局等の関連部署から広くメンバーを募り、ワーキング・グループを編成し、半年以上にわたって検討を重ね、‘A Proposal on The Future Project in Secondary Science and Mathematics Education’が作成された。このプランは、カリキュラム・教科書改訂支援及びそれと密接に関連した形での教員養成訓練 (INSET・PRESET) を柱に、その中での各部署の連携をデザインしたものとなったと報告されている。カリキュラム・教科書の改訂についてはその調査がプロジェクト開始当初に日本人専門家チームによって行われたが、プロジェクトに直接関わりはないものの、常に必要性が関係者に意識されていたことや、教育省としての将来計画ともリンクし、さらにアジア開発銀行 (ADB) をはじめとするドナーとの連携・協調も考慮されたものであったという。(菊池 2004)

プロジェクト目標 2 として挙げられていた FOP の能力向上については、終了時評価調査によって聞き取り調査が行われたが、校長らにより FOP の卒業生の能力は向上したと判断されている。プロジェクトが始まってから卒業した学生も、FOP で学んだことの有効性と、他の教員に比べて自分の能力は高いと認識していることから、プロジェクト開始当初は SMEC が存在しなかったため、実験・実習等の環境が整っていなかったものの、FOP の理数科教育に係る機能・能力は向上したとされる。

もう一つの目標である理数科教育に係る啓蒙活動については、ニューズレターの発行などが積極的に行われたとされている。

長期・短期専門家は総体的に FOP の教官の能力が大きく向上したと評価しており、ほぼすべての教官が教授方法に何らかの正の変化を認めているという。他方、新たに学んだ教授方法や実験を独力で活用していることに不安を感じている FOP 教官もおり、科学的思考が定着していないという指摘もある。しかし、基礎知識は当初に比べて伸びたと評価されている。(「終了時評価報告書」2003)

各種報告書によれば、本プロジェクトによってほぼ全国の高校理科教員に実験書が行き渡り、

この成果物がプロジェクトと全国の高校を結ぶ最初の試みになったことや、業務報告としてクメール語で作成されたニューズレターを配布することにより、全国にプロジェクトの活動及び研修内容等が周知されることとなった等の全国展開の兆しも見えてきたという。また日本で研修を受けたカウンターパートによるガイドブックが作成された。これらの成果は研修を受入れた大学教員や長・短期専門家にとっても励みになったという。

6. 2. インパクト

6. 2. 1. 現地側にとってのインパクト

専門家へのインタビューによれば、ほとんどのカウンターパートはその能力、資質、プロジェクトに対する姿勢等に向上が見られたという。本プロジェクトが開始した段階でのカウンターパートは、FOPの教官であるにもかかわらず論理的に物事を考える能力が低く、そのことは要点不明の報告書、授業の展開に飛躍のある指導案、実験目的不明の実験指導といった形で現れているとある専門家は指摘した。その作文能力を高めるため、すなわち論理的能力の強化を目指して彼らからの提出物を添削するという指導を行った長期専門家もいる。このように、多くの専門家が指摘しているが、プロジェクト開始時のカウンターパートは思考力に欠けており、理屈を考えようとしなかった。しかし、プロジェクトに関わるようになってからは自ら考えようとするようになり、教える意識が向上し、カウンターパート個人の能力が高まったと専門家は評価している。また1つの大きなテーマが与えられることによって、責任感、使命感を持てるようになったという。使命感が上がってきたことで、自分たちの手で教科書の参考書(教師用の内容を補う)を作成したことも評価されている。

さらに、同じ学科の同僚であっても教員間のコミュニケーションはあまりなく、誰が何をやっているのか分からない状態だったが、このプロジェクトによって教員同士が気軽に話し合える環境ができたのは大きな成果であったとある長期専門家は評価している。自分が持っている知識を隠すことなく、お互いに授業内容を公開することで授業間の重複・ギャップがなくなった、学習した内容を他者(一般の高校教師など)と共有する空気が生まれたなど、大きな変化があったと別の長期専門家も報告している。

日本での研修に参加したことも大いに意義があると専門家は見ており、研修生が日本の学校で授業をしたことは得がたい経験であったとある専門家は述べている。プロジェクトを通じて多くの教員が自分たちの問題点を明示的に意識できたということは事実であり、今後の向上の要因になると言えると終了時調査団(2003)は報告している。

さらには、MoEYS が全高校に向けて年間 6 時間の実験導入を定めたガイドラインを発行したり、教員養成局が局長の配慮により、現職地方教員向けの理数科ワークショップのための予算を確保するなど政府の積極的な関与が認められることも評価されている。

本プロジェクトでは日本側が **Capacity Building** のために「基礎からの積み上げ」をプロジェクト・サイトで主張し続け、それが浸透してきたことが大きな成果であると、ある短期専門家は報告している。

また本プロジェクトにおいては「知識のオーナーシップ」、すなわち知識をそれぞれ自分のものにしていく過程は基本的な課題の一つと認識されていたという。派遣専門家はいかにしてカ

ウンターパートに対して知識についてのオーナーシップを高めるかに苦心したという。そのため、カウンターパート自身に実験指導書を書かせ、実験させ、結果を説明させ、1つのマニュアルにまとめさせる訓練が根気よく続けられた。このような努力の結果、各分野で10点におよぶオーナーシップのある実験指導書が作成され、技術の移転が確実に進んだと報告されている。実験の地方展開も試みられ、この活動もカウンターパート中心に展開された。また彼らを中心にニューズレターの刊行も進められているが、これらの活動はまさに知識のオーナーシップ確立に道を開くものであると評価されている。（「運営指導調査団報告書」2001）

もちろん、教科によってはその能力が目標に達成していない人もあるという指摘もある。知識や技能、科学的かつ論理的思考も十分に定着していないため、2003年の終了時調査の時点では、これらの知識を十分に活用する段階には至っておらず、自立発展性を確保するには若干の時間がかかるとされている。プロジェクトが教科全域にわたって教授能力を向上させたとは言えず、実践を通じての専門家の指導が引き続き必要であると報告されている。特に生物学分野では、学問的基礎となる分類学の名称の表記がクメール語で確定していない状況であることから、他の教科に比べて目標達成度が低いとの指摘もあった。物理や化学などの実験が必要な教科に関しては、授業に実験が導入されたことはカンボディアの理科教育において画期的なことであるが、FOP 教官は実験を導入すれば理科教育が振興されるかのように考えているように感じたと言っている。

「FOP 教官の指導能力の向上」についても、自分たちの問題点を自覚し、向上に努め、かなりの実力を示すようになった者は確かにいるが、欠陥をいくら指摘されても克服できない者もいるという。また、カウンターパートや教官の間で教材開発を行う意欲は十分にあるが、経験が浅いために、自主的に教材を開発する能力が備わっているかは判断がつけにくく、單元ごとの基礎知識の理解度や教授方法の理解にばらつきがあるとの指摘もある。

6. 2. 2. 日本側にとってのインパクト

本プロジェクトでは、日本国内の関係者の結びつきが非常に強く、これらの核となる人たちの仲間意識も強かったため、関係者が一丸となって 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ることとなったことは、ほとんどの専門家が認めている。関わっている人たちが熱心だからこそやってこられたとの意見もみられる。また本プロジェクトを支援する研究会のメンバーだけでなく、現地にいる人や JICA 関係者も加わり、メーリングリストが作られ、常に情報交換が行われている。このメーリングリストは、やり取りをしている者同士だけでなく、全員がプロジェクトの現状と将来とについて考える場として、疑問や新しい発見を提示し、また専門的な知識の共有などを行うだけでなく、現地の様子を把握するのに活用されている。

また日本でカウンターパート研修を受け入れたことも、各大学教員によりプラスの経験として高く評価されている。カウンターパートがある程度の立場になれるように、彼らの位置(知識)を上げることに関係者個々人が取り組んだという。

終了時評価報告でも、カウンターパート研修を通じて、研修関係者とカウンターパートとの信頼関係が醸成され、帰国後もカウンターパートが担当科目に関して、日本の研修受入れ先に自由に質問できる環境が作られたと報告している。

研修の受入れに対しては、プロジェクト開始当初は日本側の受入れ体制に不備もみられたものの、協力期間中に次第に要領が分かってきたと受入れ経験のある専門家はインタビューで述べている。カンボディアの研修生を受入れた成果は大きく、研修生を通してカンボディアとつながっていったことも大学教員へのプラスのインパクトとして評価されている。

6. 3. 総括：成果の特徴

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。

専門家とカウンターパートとの関係も良好であった。カウンターパートと長期専門家とは常に業務を共にする環境にあり、また日本で研修の受入れ先となった大学の教員が短期専門家として派遣されたことから、日本とカンボディア双方でカウンターパートとの信頼関係が深められたという。

日本側では、本プロジェクトのための研究会等の存在もあるため、大学教員はプロジェクトの支援について定期的に情報交換をしながら、実際に現地での活動を行うことにより、研修受入れ体制を構築するようになり、また国際協力の経験を大学の学生へ還元するなど、参加した日本側の専門家にとっても、プロジェクトによる成果は大きいと報告されている。

プロジェクトが終了した段階で複数の専門家及び各種報告書は、本プロジェクトの目に見えない成果は大変大きかったと報告している。