

# 日本の教育協力プロジェクトの手法の特徴<sup>(1)</sup> 7つのプロジェクトの比較分析から

渡 邊 志 保

(元広島大学教育開発国際協力研究センター)

黒 田 則 博

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

## 1. はじめに

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。日本でもこの会議以降、それまで高等教育・職業訓練中心であった教育協力は、その対象を初等・中等教育に広げ、この分野での協力が急速に拡大していった。教育協力の内容も、経済協力開発機構の開発援助委員会(OECD/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。すなわち、校舎建設のようなハード面での協力とともに、学校運営等のマネジメント能力強化への支援、カリキュラム・教材開発、教師教育など、教科教育・教育行政両面にわたるソフト面での協力が重視されるようになった。

国際協力事業団(現機構: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。一方、開発途上国から日本に対して教育協力の要請が近年急増しており、今後もその傾向は増加する傾向にある。しかし他方、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。そこで本稿は、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、そのプロジェクトの手法の特徴を明らかにし、今後の類似プロジェクトの円滑な実施に向けて何らかの教訓を得ようとするものである。

## 2. 対象プロジェクトと比較分析の観点

本稿で対象としたのは、JICAが実施した以下の7プロジェクトである(開始年順)。

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

そしてこれら7事業について、以下の6つの観点から比較分析を行った。

### 1) 事業案件発掘・形成のプロセス

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、各プロジェクトが発掘・形成された背景と経緯などを比較するとともに、その形成について、JICA、文部省（現文部科学省。以下文部科学省）、大学のほか、コンサルタント等がどう関わったか、さらには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) プロジェクト・デザイン

それぞれのプロジェクトが調査の初期段階で掲げたPDM( Project Design Matrix. 後述)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、養成教育(PRESET)であったか現職教員訓練(INSET)であったか、モデル事業か全国展開であったか、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、参加型か行政主導型であったか等の視点から比較する。

### 3) 国内支援体制

この観点は、プロジェクトが進められる過程で、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焦点を当てたものである。この項目では、国内委員会その他の調整機関・組織があったか、組織的関わりであったのか、個人的人脈であったのか、大学の教員や学校教員がどのように関わったのか、JICAや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分析する。

### 4) 投入(インプット)

ここではJICAの各種スキームの組み合わせ方、すなわち、プロジェクト方式技術協力、無償資金協力、国別特設研修、青年海外協力隊(以下JOCV)の派遣といった異なったスキームが、プロジェクトにどのように活用されたかを分析するとともに、インプットとしての日本人専門家派遣の派遣期間、属性、活動内容等も比較した。

### 5) 現地でのプロジェクト実施方法

まず現地の実施組織を明らかにした上で、そこで実際にどのような活動が行われたのかを比較する。また日本人専門家については、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についても比較分析する。さらにカウンターパート以外の関係者・機関の有無、あるいはそれらのプロジェクトとの関わり・連携についても分析対象としている。

### 6) 成果

具体的ないわゆる目に見える成果物だけでなく、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。それはPDMに記載されているものだけでなく、少なくとも日本側(日本人専門家など)が、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した。

なお本稿は、各プロジェクトについて行われたJICA派遣調査団の報告書のほか、文部科学省派遣による調査団の報告書、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、さらには派遣された専門家や事業関係者へのインタビューに基づいて書かれている。

## 3.6つの分析観点から見たプロジェクトの特徴

### (1) 事業案件発掘・形成のプロセスの特徴

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を大別すると、「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「現地での専門家による地道な調査に基づき内発的に形成された案件」の2つがある。

7件のうち3件は前者の色彩が強く、いずれも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ようである。最初から教育協力で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。特にフィリピンのプロジェクトは、1980年代に建設された研修施設(“ハード”)供与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例である。

一方、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したと思われるプロジェクトは4件あった。エジプト、南アフリカ、ガーナ及びカンボディアのプロジェクトでは、形成時にJICAの専門員が調査に加わり、時間をかけて形成されている。

次に案件形成に誰がどのように関わったかには、以下のようにまとめられよう。

フィリピン: 施設建設協力の段階から調査団長として関わった文部科学省の調査官が、ソフトの協力の形成にも引き続き関与。大学教員とJICA職員も団員として派遣。その後これらの調査に参加した大学教員が個別に協力。

エジプト: 案件形成にJICAの専門員と大学教員が派遣。その後、同教員が所属する大学が協力期間の最後まで関わった。

ケニア: 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。形成調査に加わった大学がプロジェクトの実施に一定の役割を果たした。

インドネシア: JICA派遣個別専門員がプロジェクトの骨格を作成。その後、JICA国際協力専門員、文部科学省職員及び大学教員により調査を実施。この大学教員と文部科学省職員が継続してプロジェクトの実施に中心的な役割を果たした。

南アフリカ: プロジェクト形成調査団はJICA職員、外務省、コンサルタントで

構成されており、大学教員は含まれていなかった。一方で文部科学省も教育事情調査という名目で大学教員による事前の調査を実施。この案件も教育事情調査を行った大学が、その後そのままプロジェクトに協力。

ガーナ: JICAの教育分野の国際協力専門員を中心として事前の調査を実施。加えて初期の段階から特定の大学が引き続きプロジェクトに関与していくことを前提として調査に参加。ここでも、文部科学省が在外研究員を派遣し事前の調査を実施。

カンボディア: JICAの関係者によって形成調査が行われたが、その後教育分野の個別派遣専門家により基礎的な案件が形成。さらにこの後特定の大学教員が中心となって協力。

以上のように、今回の調査対象としたプロジェクトが教育分野であることから、プロジェクト形成の段階での文部科学省の関わりは大きい。特に先述したように、政治的な要素が高いプロジェクトに関しては、調査団に占める文部科学省(案件によっては外務省を含む)の割合が高くなっている。同省は基礎調査などに職員を団員として現地に派遣しているほか、特定の大学を選び協力を要請することも同省の重要な役割であった。また、文部科学省から大学へ協力を依頼する際、大学の選択は多くの場合人的つながりがよるものであった。しかし近年文部科学省は、大学に対し実施が予定されているプロジェクトへの参加希望アンケートを実施するなど、組織的なアプローチをとろうとする動きもみられる。

大学教員は特に専門的な観点からプロジェクトの形成に関わっているが、大学教員の関わりのおかげは、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、関係者からの人的つながりがほとんどである。ただプロジェクトの形成に参

加した大学が、プロジェクト終了まで継続性を持って関与する傾向があることも指摘できる。

これらはすべてJICAのプロジェクトであり、当然プロジェクトの実施そのもの是非、内容、規模などについてJICA自身が決定するが、そのための事前の調査には文部科学省や大学の協力を得ている。しかし最近になってJICAが独自の専門性をもってプロジェクト形成に当たろうとする傾向も見られる。エジプト、南アフリカ、ガーナ、カンボディアなどでは、JICAの専門員が調査に加わり、時間をかけてプロジェクト形成する例も見られる。ただ一方、大学の場合とは異なって、プロジェクトを担当する部署は存在するものの、JICA側の担当者が短期間で異動となるために、同じ職員が継続してプロジェクトの運営に関わるということは見られなかった。

民間コンサルタントについては、形成段階で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、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。

以上、日本側の形成プロセスへの関わりを見たが、現地側はどのように関わったかをみると、形成段階においては、プロジェクトの実施内容に関して相互的な対話は行われてはいるものの、どのプロジェクトにおいても現地側から具体的なプロジェクトの積極的な提示があったという記録は見られない。

また、本調査対象の7つのプロジェクトのほとんどが、発意、形成そして実施まで5年以上を要しており、日本の案件形成は他ドナーに比べて時間がかかりすぎるとの指摘もある。

## (2) プロジェクト・デザインの特徴

プロジェクト・デザインとしては、本調査で対象とした7件すべてが直接には教員を対象としており、児童・生徒、親、教育行政官

を対象とはしていない。(むろん、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。)

そのうち4件は現職教員研修(INSET)を中心とするもので、2件は教員養成(PRESET)プロジェクト、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べき作業が行われた。

フィリピン、ケニア、南アフリカ及びガーナの4件は、同じINSETを目指したものであるが、それぞれに少しずつプロジェクトの重点の置き方が異なっていた。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において行われる教科内容や教授法の向上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。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件の位置づけをあえて大胆に図示すれば、図1のようになる。

フィリピンの場合は基本的には、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(Capacity Building)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、ムブ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

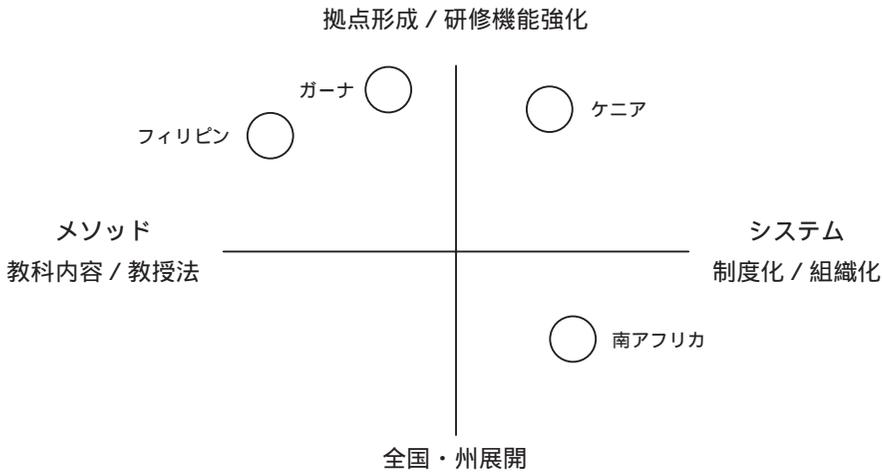


図1 教員研修プロジェクトの諸類型

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。

また同じINSETでも研修方法はプロジェクトによって異なっており、波及効果を狙った「カスケード方式」や特定地域の教員を対象とした「クラスターモデル」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いえよう。このように各案件は、研修方法を現地に合わせて組み合わせながら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、教育行政官をも巻き込んだプロジェクトとなっている。

一方PRESETの例はインドネシア及びカンボディアで見られたが、これらは拠点となる教員養成校の能力向上を目指すもので、全国展開を行うプロジェクトはなかった。

各プロジェクトには、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( Project Design Matrix )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。南アフリカ、カンボディア、ガーナ、ケニアなどでは、プロジェクト開始後に行われたアチーブメント・テストや調査の結果を踏まえ、PDMが変更された例もあった。またインドネシアの例では、教師教育から中心から、学校での試行(パイロティング)を取り入れて児童・生徒への直接的な裨益を目指す方向も加味された。このようにプロジェクト・デザインについては、現地の状況に合わせて柔軟にPDMを変更することも行われた。

### (3) 国内支援体制の特徴

プロジェクトに対する支援組織としては、JICA自身への助言組織であるいわゆる国内支援委員会がすべてのプロジェクトについて存在していたが、ここでは協力した大学によ

る支援組織についてみていく。

調査対象の7プロジェクトのうち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機関となった。仮にフィリピンのケースを、大学を中心とする組織的な国内支援体制がないことから1)個別対応型と呼ぶとすれば、他の6プロジェクトは2)組織対応型といえよう。2)はさらに以下の4つの型に分類できる。

まず、一機関対応型である。これは1つの機関のみで組織的にプロジェクトに対応したもので、エジプトの事例が挙げられる。エジプトのプロジェクトを支援したのは北海道教育大学であったが、同大学の道内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た。すなわち、学内の運営委員会(国際交流委員会の中の教育・学术交流専門委員会の下に「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。

次に2つの機関で対応した二機関対応型の例として、南アフリカのプロジェクトが挙げられる。南アフリカの場合は、広島大学教育学部と教育開発国際協力研究センター(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。現地においては、CICEが主にプロジェクト全体の調整や総括と評価を担当し、他方教育系大学である鳴門教育大学は主として教科教育を担当した。また鳴門教育大学の内部組織としては、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、数学教育講座がそれぞれ対応した。

他の4件については何ら形の組織連合体(コンソーシアム)が形成された。ここでいう「コンソーシアム」とは、黒田(2003)によれば、プロジェクトに協力する専門家集団の

自主的な組織であり、それぞれの分野の専門性に関わる事項に限って協力を行うものであって、プロジェクト全体の管理・運営や財政までもカバーするものではないが、単なる審議を行う機関ではなく、協力実施組織でもある。

4件のうち2件については、機関間で特に文書を取り交わした正式なものではないが、中心となる大学と組織的に協力する複数の大学とで継続的な協力体制が形成されている。ここではこれを準コンソーシアム型と呼ぶ。このような組織づくりが行われたのは、インドネシアとカンボディアのプロジェクトであった。インドネシアの場合、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選定された3大学の学部長を訪問し、協力体制を整えた。カンボディアの場合は、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。このプロジェクトの支援組織の特徴は、名古屋を中心とする比較的近隣の複数の大学がプロジェクトに関する研究会を自主的に形成したことであり、主に大学教員(帰国した長期専門家やJICA職員が含まれることもあった)がボランティアで集まり、プロジェクトの進捗状況や方向性を議論したという。

最後にコンソーシアム型とも呼ぶべき、国内支援体制が挙げられる。本調査対象プロジェクトのうちケニアとガーナに関しては、参加組織間で正式の文書が取り交わされ、プロジェクトへの取組み体制が整えられた。ケニアの例では、広島大学内の3部局(教育学部他)でコンソーシアムに関する規程が作成され、プロジェクト実施への協力体制が形成された。またガーナの例では、CICEを中心として、プロジェクトの形成段階から信州大学、福岡教育大学、宮崎大学とのコン

ソーシアム形成の準備が進められ、広島大学長から3大学長への協力依頼文書の形でコンソーシアムが公式に形成された。

以上は支援の組織的側面であるが、支援の内容については、長期・短期の派遣専門家のリクルートが最も大きかった。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た。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。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という。もちろん、拠点大学が存在している場合でも、その組織の中で中心となる人物が必要であり、また人のつながり、すなわち人脈が大きな役割を果たしている。

#### (4) 投入（インプット）の特徴

従来のJICAによる呼称に従えば、本調査で対象とした7プロジェクトのうち4件はプロジェクト方式技術協力<sup>(4)</sup>（いわゆるプロ技）、3件はミニ・プロジェクト（いわゆるミニプロ）と呼ばれるものである。期間の長短や規模の大小の違いはあるものの、いずれも、日本人専門家の現地派遣、相手国関係技術者の日本研修受入れ（カウンターパート研修）及び必要な機材を基本的な投入としている。

教育分野での初めての本格的なプロ技はフィリピンでのプロジェクトとされるが、このプロジェクトはプロ技以外の無償資金協力や国別特設研修など、日本の国際協力における多様なスキームを投入したことから、「パッケージ協力」の初めての試みともいわれている。その後実施されたケニア、南アフリカなどのプロジェクトでも、プロ技にお

ける投入の3要素に加え、無償資金協力<sup>(5)</sup>、国別特設研修<sup>(6)</sup>、さらJOCVの派遣など、少なくとも複数のスキームを投入しており、フィリピンのように「パッケージ協力」とは称していないものの、投入から見ればパッケージ協力であるといえよう。さらには、JICAのスキーム以外にも、文部科学省の国費外国人留学生受入れ制度、科学研究費補助金など、多様な制度を活用しているのがこれらプロジェクトの特徴の一つである。

個々の投入についてしてみると、まず、いずれのプロジェクトでも日本人専門家のチーム派遣（主として長期派遣であるが、南アフリカのように短期派遣のみの場合もある）を投入の中心としている。しかし多くの場合、日本人専門家のリクルートの困難さが問題となっている。国内の大学関係者を対象とする調査（黒田・澤村・西原、1999）によれば、大学関係者にとって、大学の教員を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ことから、事実上長期派遣（1年以上）は不可能であること、また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みられること、などが報告されている。その一方で、専門家として派遣された大学の教員（ほとんどが短期派遣）は、その経験がその後の教育研究に役立っているとしている。

さらに、多くのプロジェクトにおい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。この日本人専門家の派遣と国別特設によるプロジェクト関係者の受入れとの組合せは、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プロジェクト関係者は評価している。

無償資金協力が重要な役割を果たしている例もある。フィリピンの場合、従来型のハード面での教育協力として1980年代に無償資金協力により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形成が成されていないこと、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という経緯がある。無償資金協力の投入があった上でのソフトのプロジェクトの実施という貴重な事例である。

その逆に、プロジェクト開始当初はハード面での協力は明確に予定されていたわけではないが、ソフトのプロジェクトを進めていく上で、新しい施設や施設の改修が必要との理由からハードの協力も行われた例が2件ある。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(理数科教育学部)がなく、またジョグジャカルタ、マランでは建物の老朽化を理由に、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行われた。もう1件の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協力であったが、プロジェクト活動を実施する拠点となる施設がどうしても必要であるとの判断から、最低限の規模の実験棟が建設された。このケースは、規模も小さかったことから、無償資金協力ではなくプロジェクトの事業費で賄われたという。

こうした日本側の投入は、プロジェクトによって様々なスキームの組み合わせが見られたが、一方積極的に現地側のインプットを勧奨した例として、ケニアと南アフリカを挙げることができる。ケニアの場合に学校(父兄、地域など)単位で研修経費の一部をバックアップするコスト・シェアリングの仕組みを導入しており、また南アフリカでは自立発展性を重視し、現地側が経費の一部を積極的に負担しているという。

#### (5) 現地でのプロジェクト実施方法の特徴

現地でのプロジェクトの実施については、一般に、現地でのプロジェクトの実施に関する最高機関として現地側と日本側によって構

成される合同調整(運営)委員会が組織され、プロジェクトの進捗状況の確認や今後の方向性についての検討などを行っている。

現地での日本側の組織は、プロジェクトの規模が大きいフィリピン、ケニア、インドネシア及びガーナの場合、長期専門家とそのリーダー(チーフ・アドバイザーなどと呼ばれる)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する。南アフリカの場合は、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が、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。カンボディアではチーフ・アドバイザーと長期専門家が赴任したが、チーフ・アドバイザーはJICA職員であった。

日本側チームのリーダー的な役割を果たした人についてみると、フィリピン、ケニア、ガーナの場合は、それぞれの国や地域を熟知し国際協力を精通した人材が長期専門家として派遣されており、また南アフリカの場合もリーダーという名称はないものの国際教育協りに熟知している大学教員が形成時から中心的な役割を果たしている。ここで注目されるのは、これらの専門家は、理数科関係のプロジェクトであるにもかかわらず、必ずしも理数科の専門家ではなく、むしろ現地の事情や国際的なプロジェクトに精通している人達であったことである。

次に長期、短期の専門家として派遣される人材を見てみると、長期専門家については、大学からの派遣はきわめて困難であり、特に理数科教育という専門分野では人数も限られ、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場合のように、退官した大学教員や

中等学校の現職教員を派遣したり、あるいは JICA による公募によったケースもあった。この公募による場合、多くは JOCV などの開発協力経験者が派遣された。特にカンボディアの場合は、教科教育の長期専門家は全員開発協力経験者であった。

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、理数科分野の大学教員が派遣される例が多い。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する専門性を高めていくケースもあったという。

現地でのプロジェクトの実施方法について、これら 7 プロジェクトに共通して指摘できることは、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(むろん、これは日本側だけがそう思っているだけで、先方にどう映っているかは別の問題である)。例えば、フィリピンでは定期的な双方による「グループ協議」が行われ、エジプトではガイドブックの作成は双方の「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、インドネシアではインドネシアの教員による試行が重視された。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」のプロジェクトだとされる。ガーナで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声も聞かれた。

他のドナーとの関係については、開始前の調査の段階で他のドナーとは協力分野の棲み分けが行われており、プロジェクトの運営に関する直接的な連携・協力は見られない。つまり「中等理数科は日本が協力を行う」と

いう姿勢に限定したことで、他ドナーとの棲み分けが行いやすかったという。したがって、プロジェクト開始後、直接的な連携・協力があつたという報告は特に見られない。

#### (6) 成果の特徴

各プロジェクトには、目に見える成果として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)等のアウトプットが数多くあつたほか、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。ほぼ全ての事業において、PDM に則った成果は終了時評価によっておおむね達成されていると評価されている。

その一方で、本調査において対象とした 7 つのプロジェクト全てに共通して専門家が指摘することは、カウンターパートその他の現地関係者へのインパクトが大きかったことである。理科や数学についての教科内容に関する知識のみならず、プロジェクトや研修の運営能力の向上、授業案がきちんと書けるようになった、自ら教材を作ろうと努力するようになった、積極的に実践を行おうとするようになった、授業を他者に見られること(研究授業)に抵抗がなくなった、知識を共有しようとするようになった、等々。

これらの意識・態度の変化は、日本における研修の効果が大きいと多くの専門家は指摘している。いずれのプロジェクトにおいても、日本での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関係者は評価している。評価項目によるプロジェクトの成果としては見えにくいのが、知識面や技術面だけでなく、このような態度面でも変化が見られたという。

さらに、大きな成果として挙げられている

のは、上記のような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である。特に大学教員が専門家としてプロジェクトに協力することによって、教員自身に国際感覚が身につく、英語で授業を行うことに抵抗がなくなったなど、教育研究へのプラスの効果があつたとしている。また、国際協力についていかに知らないことが多かったかとの認識から、日本が行った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、学内あるいは複数の大学間のつながりが強化され、また定期的に研修生を受入れることで学内での国際協力への意欲が高まったと報告されている。さらに、プロジェクトに関わることや研修生を受入れることをきっかけに大学間交流に繋がった例もあり、大学にとってのメリットは非常に大きいとされている。

#### 4. おわりに

以上の7プロジェクトの比較分析を基に、今後同様のプロジェクトに役立つと思われる教訓をあえて大胆に抽出してみると、以下のようなものが挙げられよう。

##### (1) 案件発掘・形成プロセスについて

案件の発掘・形成には、現地の状況を熟知した教育開発専門家と当該分野の専門家(大学教員等)との緊密な連携が重要である。

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しているが、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、これらの人々がチームを形成し緊密な連携を図ることが重要である。

プロジェクト形成に大学は専門的な観点から大きな役割を果たしているが、これに参加した大学が引き続き国内支援体制の中核を形成することが望ましい。

教育協力案件の形成段階では、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。そのようなケースでは、大学教員に当事者意識が生まれ、参加者の継続性や協力体制にも一貫性が見られる。したがって、このよう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を望まれる。

##### (2) プロジェクト・デザインについて

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、今後はこれまでのプロジェクトの学校レベル・生徒レベルでのインパクトに目を向ける必要がある。

今回調査の対象とした7件の教育協力プロジェクトすべてが、直接には教師教育を中心とする教員への支援であった。このようなプロジェクトはその成果が現われるまで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が、これらのプロジェクトが開始されてすでに約10年が経過しており、今後5～10年の間に何らかの形で教員への支援の学校レベルや生徒レベルでのインパクトを評価する必要がある。

##### (3) 国内支援体制について

プロジェクトを推進するには、拠点となる大学を中心とする組織的な支援体制が必要である。

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。

また組織の仕方は様々であるが、それぞれの支援組織は、プロジェクトの進捗状況の把握、現地の状況に関する情報交換、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有効であり、組織的な対応が望ましい。

#### (4) 投入（インプット）について

現地のニーズに合わせて、多様なスキームを柔軟に活用するのが望ましい。

調査したプロジェクトでは、専門家派遣、研修員受入れ制度、機材供与のほか、無償資金協力、JOCV等多様なJICAのスキームが使われているほか、文部科学省の外国人留学生受入れ制度や科学研究費補助金まで活用されている。このようにプロジェクトによって、現地のニーズに合わせ、これらを有機的かつ柔軟に組み合わせて投入するのが望ましい。

特に国内での研修は重要である。

日本での研修はほとんどの関係者が有意義であったとしており、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、当事者意識の醸成等に非常に重要な役割を果たしている。

#### (5) 現地でのプロジェクトの実施方法について

日本人専門家のリーダーは、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、必ずしもその分野の専門家でなくてもよい。

プロジェクトにおいて、チーム・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いえる。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。

概して長期専門家は途上国での開発協力経験者、短期専門家は大学教員等が望ましい。

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、ニューズ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。

短期専門家は特定の期間中に行われるワークショップや研修の時期に合わせて派遣されることが多く、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等が派遣されることが望ましい。

パートナーシップやオーナーシップを重視する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、単に技術移転を行うのではなく、相手の視点で、あるいは現地の立場に立って、当事者意識や自主性を尊重してプロジェクトを進めるという姿勢で行われてきたことであり、この点は引き続き重視されるべきである。

#### (6) 成果について

カウンターパートその他の関係者の態度、姿勢等の変容も、プロジェクトの成果として注視していく必要がある。

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、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。プロジェクトの成果として、この面がもっと注目されてよからう。

プロジェクトが日本側にもたらすインパクトにももっと注目すべきである。

プロジェクトの途上国側へのインパクトのみならず、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。

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との報告がある。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、留学生や教官の交流が見られるようになっている。

## 注

(1) 本稿は、広島大学教育開発国際協力研究センターが平成15・16年度に実施した、「教員研修制度プロジェクト等に関する協力経験の集約」（文部科学省「国際教育協力拠点システム事業」）に関する調査研究に基づいている。

(2) 1994(平成6)年6月1日 1999(平成11)年5月31日に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)」に加え、1994(平成6)

年3月24日～2001(平成13)年5月31日に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)」<sup>4)</sup>、さらに無償資金協力、国別特設研修などを組み合わせ、いわば一つのパッケージとして協力が行われたとされる。

(3) 「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……。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。……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」(「国際協力用語集第2版」1998年、国際開発ジャーナル社刊行による)

(4) 「……三つの協力形態(日本人専門家の現地派遣による技術指導、相手国関係技術者の日本研修受け入れによる技術修得、必要な機材の供与)を柱とし、各々を組み合わせながら一つのプロジェクトとして実施する形態……。通常、5年程度……」(同書「国際協力用語集第2版」による)

(5) 「……援助受け入れ国政府に返済義務を課さない資金供与……」(同書「国際協力用語集第2版」による)

(6) 「国別の人材開発ニーズに直接的に対応する……」(同書「国際協力用語集第2版」による)研修である。

## 参考文献

- 黒田則博・澤村信英・西原直美(1999)「国際教育協力派遣専門家に関する一考察 - JICA 派遣教育専門家に対するアンケート調査の分析から - 」『国際教育協力論集』2巻2号, 155-172頁.
- 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, 149-171頁.