

対話による国際教育協力の協働 — University-Policy-Practice-Partnership の構築

日下部 達 哉

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

1. はじめに

本研究は、インドネシア、バングラデシュ、ベトナム、南アフリカ共和国、エチオピアにおける初等中等教育開発の現場で、日本の大学と現地の大学、そして政策部門と現場の教師たちといった、主に4者が協働してつくりあげた、対話（ダイアログ）による国際教育協力の事例研究である。日本の大学は、教育開発論専門研究者を擁する広島大学、鳴門教育大学、筑波大学が参画してきたが、先方との様々な交渉の日本側窓口は広島大学教育開発国際協力研究センター（以下CICE）が務めてきている。

本研究では、対話（ダイアログ）を通じた教育開発のあり方の可能性、また大学にできる国際協力のあり方を追求する。ただし、前もって断っておかねばならないのは、2019年末からのコロナ禍によって、多くの研究プロジェクトが保留、中断、中止となっている。

筆者はすでに、CICEが実践してきた各国アクターとの協働プロジェクトのうち、ベトナム、バングラデシュ、ザンビア、南アフリカ共和国に関する知見を発表している（日下部 2019）。まず、そこから得られた知見を紹介、先行研究として検討しておく。

筆者は、CICEが国連大学地球規模課題解決に資する国際協力プログラム「開発途上国における学び改善のための包摂的教育システムモデル構築事業」（2015-2017年度）を活用して、インドネシア、ザンビアでの

授業研究、バングラデシュでのピア・チュータリング、南アフリカでの日本型宿題といった、海外移転されるパイロットプロジェクトの事例比較を行った。そこで得られた知見は、「日本型教育の特徴は、教育を尊重する文化的基層があること、教師の内発的動機づけに基づく学習改善への努力があること」ということと、「学習の改善という以前に、教育インフラの整備が整える、また、一つの教育実践を行うとき目指すべき理想像を据えて方法論を構築する」といった、日本では当然のことが、事例対象国では円滑にっていない場合が多かった」というものであった（日下部 2019）。これについて、教育移転が円滑にいくかどうかの背景に、国及び教育現場には、政策的優先順位、実践的優先順位があることを指摘し、その優先順位の上位にこななければ、ただ日本の教育が良いから、それを導入しようということにはならないことを指摘した。

例えば、先述の拙稿が明らかにした知見では、「海外展開されたプロジェクトが現地で有用性を発揮するには、教師に課せられた綿密な準備、管理、評価なども機能する必要がある、教師は多忙な中でそれらに向き合う必要がある。4か国の比較事例研究からは、ベトナムとの親和性こそ高かったが、ザンビア、バングラデシュ、南アフリカの事例では、そのまま現場投入できるほど相手国側の準備が整っているわけではなかった」（日下部 2019）。ベトナム（ハノイ）では、高くはないものの、教員の給与があ

る程度保証され、日本では廃れつつあるが、教員を社会的に尊敬する傾向がある。教員サイドも、教師コンテストがあり、教授技術を競うような素地もある。周辺環境としても、農村で教育開発が進み、社会が経済的に発展し続けており、人々の教育への期待も高まっている。そうした、いわゆる「新しい教育・学習」が求められているところに日本の教授法が紹介された場合、マッチングの度合いは大きい。現場の優先順位が、望ましい教授学習方法を求め始めているからである。しかし、例えばバングラデシュでは、教員給与も向上しているとはいえ、水準が高いわけではなく、教員の社会的地位も高いわけではない。また、少数民族居住地域などでは、未だに就学率や出席率などが課題として横たわっており、いかに良い日本の学習改善方法が紹介されようとも、その実践実装が優先順位の上位には来ないのである。

このように、現場をつぶさに観察すれば、教育借用がバイナリーモデルで考察されることには無理がある。よくある「日本のやり方を押し付けてはいけない」という、近年盛んに言われている教育借用への物言いの背景には、借用する側とされる側の価値観の相違のみならず、借用する側の置かれた政策的あるいは実践的優先性の存在があり、そこにうまく接合された場合、教育借用は機能する可能性がある。つまり、国情によって、借用が成立する分岐点が存在すると考えられる。ではその分岐点をいかにして見出しうるのだろうか。

本研究では、その一つの答えとして、教育開発プロジェクトを推進する際の、対話（ダイアログ）の効用と可能性に注目しつつ、インドネシア、バングラデシュ、ベトナム、南アフリカ共和国、エチオピアにおけるプロジェクトのこれまでを振り返りたい。具体的な成果については、本稿中大まかに触れるが、既発表のプロジェクト最終

報告書を参考にされたい（CICE 2018）。

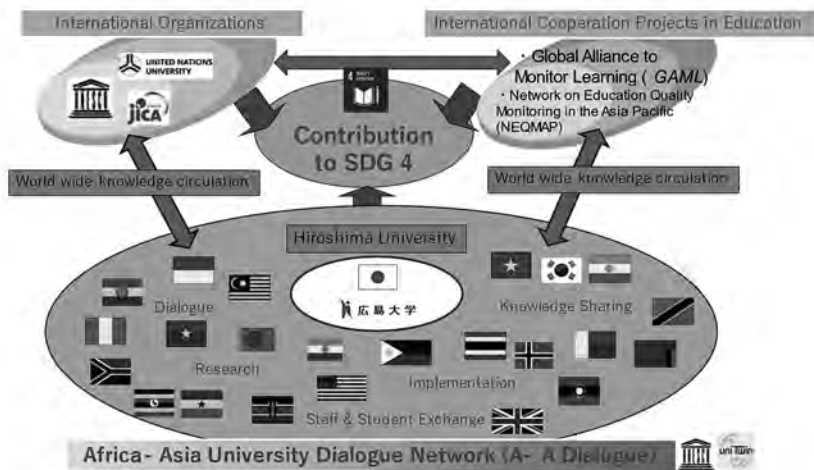
2. 研究組織および組織間における対話の体制

アジア・アフリカの現場の視点から見ると、むろん、日本のやり方を導入して、教育効果を上げたいとする思いはあるが、現場で日本と同様の教育を実現するという目標があるわけではなく、日本の方法論を借用して、現地なりの教育の質向上を図ればいい、というのが現地で通底するスタンスであるといえる。

組織的な対話の構築

各プロジェクトは、二国間のみ関係で行われてきたわけではない。（図1）に示す通り、主に、アフリカ・アジア各国の教育学系大学群が組織的に対話できる体制を、1997年より構築、運用してきた。この組織のことをアフリカ・アジア大学間対話ネットワーク（A-A ダイアログ）といい、関連研究者らは、運用に関する会合、総会はもとより、経験共有セミナー、個別のワークショップ、論文執筆のためのライターズワークショップ等、最大限の機会をつくって対話を図ってきた（写真1）。そこで共有されていた柱は、対等な立場で対話を行うため、①セルフ・リライアンス（自立的）であること、②オーナーシップを重視すること、の二点であった。さらにいえば、援助する国とされる国という関係ではなく、教育開発という地球規模課題に、協働で取り組む姿勢をもつことという二点であった。これを綺麗ごとでなく推進していくのは困難の連続であった。まず、我々の種々のプロジェクトでは、常にコスト・シェアリングの対話が必要となった。というのも、長年援助を受けてきた国々では、日本の大学が現地に研究・実践で来る場合、日本側が関連資金を出して当然だという意識があった。し

(図1) アフリカ・アジア大学間対話 (A-A ダイアログ) ネットワークを中心としたSDG4への貢献概念図



(出所) 筆者作成

(写真1) 知見共有セミナーの様子〔於 インドネシア教育大学 2016年11月〕



(出所) 筆者撮影

かしそれでは、他の多くのプロジェクト同様、金の切れ目が縁の切れ目となり、プロジェクト終了と同時に、援助した側が撤退、プロジェクトの残した枠組みが形骸化することになりかねない。これは日本側も同様で、長年、国際教育協力のことを研究、実践してきた者であっても、資金の出所を日本側に求めてしまうのが常であった。そういうわけで上記①②の原則は、プロジェクト中、何度も再確認しなければならなかった。

2021年現在、A-Aダイアログの構成大学でも世代交代が進み、金とヒト、はプロジェクト推進の目的に応じてお互いが負担するものである、という意識が比較的共有されているが、人や資金が足りない場合の工夫については、さらなる対話が必要な部分だといえる。

このあたりは、予算が今後、飛躍的に増加することは見込めない国際教育協力分野の事情を斟酌せざるを得ないが、筆者のこれまでの経験から、国家プロジェクト的に、数十億円単位で推進するという場合を除けば、予算の多寡というのは、本質的には持続性とは別の問題であり、先述の教育現場の優先順位の問題に加え、現地・現場のステークホルダーらが、教育の問題を自らのものと捉え、解決に取り組む姿勢がなければ、日本側の撤退とともに、取り組みも終わることが目に見えていた。

対話の目的

そこで、各国における対話の目的は、①各国の現場で必要とされるプロジェクトは何かを現場の教師、あるいは地方政府レベルの教育行政官、コミュニティの教育関係者らも交えて焦点化する、②日本の大学、現地の大学、教育行政、教育現場の4者が学習改善プロジェクトを、一定期間まで推進することに合意、各分担を決める、という大まかには2点であった。また、現場で

の対話を通じて、大学側にとっては、プロジェクトの成果を論文化し、成果を発表する機会を得られるという研究者個人あるいは大学の業績に加えることができるというメリット、教育行政側や現場側では、首尾よくいけば成果が出て、本格的な政策導入につながる可能性、あるいはコミュニティの発展に直結するといったようなメリットも確認されることとなった。

3. 対話の実際

ここでは、4か国の学習改善プロジェクトのあらましについて若干の解説を加えたうえで、現場でどういった対話がなされたかに焦点を当て、考察していく。4か国のカウンターパート大学においては、各プロジェクトが、既述したようなセルフリアンスで行われるべきこと、そして現地のオーナーシップを重視することが一定程度は共有されていることを付け加えておく。

南アフリカ共和国：親子で宿題プロジェクト

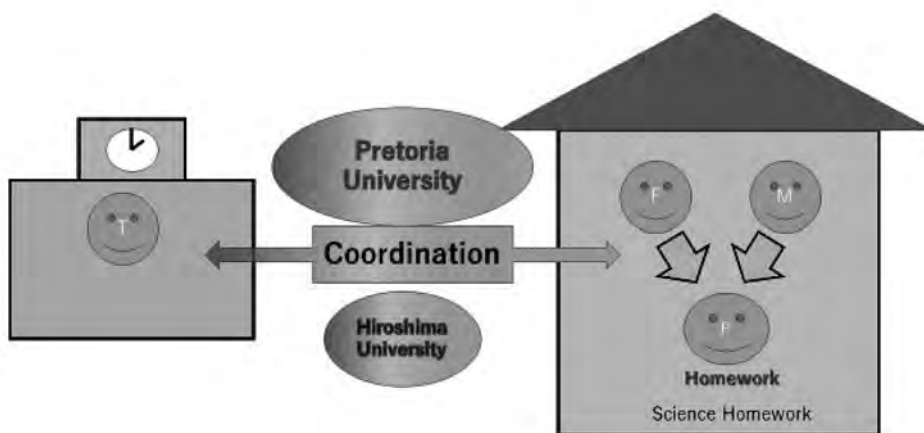
「親子で宿題プロジェクト (Homework project with parental support)」と名付けられたこのプロジェクトは、南アフリカのプレトリア大学のKgadi Mathabase 准教授を中心に、ハウテン州のあるタウンシップ（旧黒人居住区）の小学校の一クラスで進められたものである。その骨子は、学校から持ち帰る理科の宿題を、親をはじめ、祖父母、あるいは兄弟なども含め、家族と一緒にやる、というものである。本プロジェクトの成果といえるか、厳密な測定はできていないものの、(表1)にある通り、理科の成績についての向上は見られている。

対話を開始した当初、広島大学、プレトリア大学、対象小学校との協議を行った際に、インドネシアやベトナムにおけるレッスン・スタディ実践協働の経験から、その

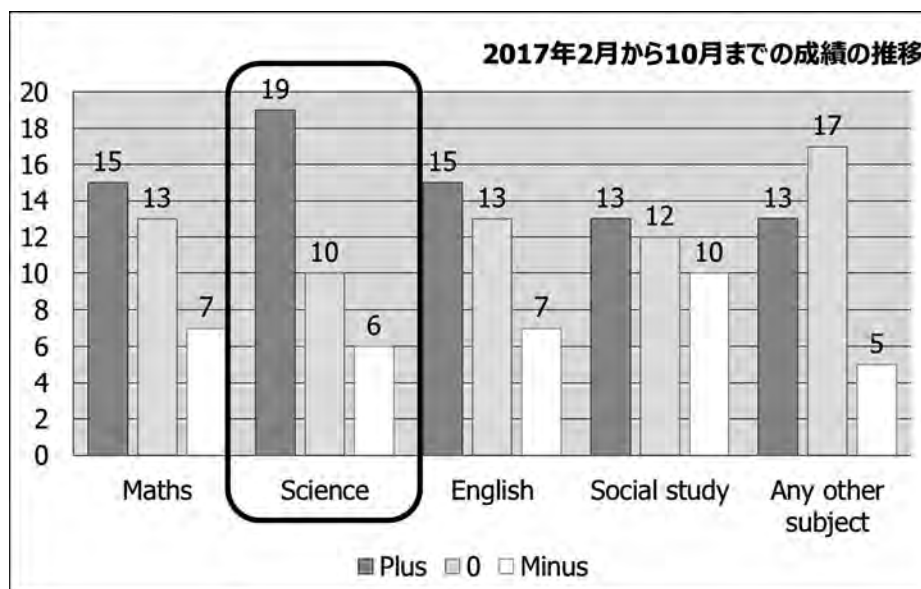
紹介を行った。しかし、校長とプロジェクト担当教師の反応は、芳しいものではなかった。その理由は、学校で完結するプロジェクトよりは、コミュニティおよび保護者側に学校、教育への理解を深めるようなもの

である必要があること、やるのであれば、保護者らを巻き込むようなものであってほしいという要望が学校側にあったためであった。また、バスで通学の送迎を行っており、その時間のため、当地では、保護者

(図2) 南アフリカ共和国における「親子で宿題プロジェクト」概念図



(表1) 親子で宿題プロジェクト対象小学校における成績の推移



(出所) Nakazato, Kgadi and Kusakabe (2018)

側の教育への理解を優先順位の上位につけていた。そこで、広島大学とプレトリア大学、対象小学校の三者で、宿題を考案、日本の提出チェックシートを参考にしてチェックを行う、また、全保護者宛てに、本プロジェクトの要旨と理解を求める手紙を出すなど、保護者とのつながりを強調するプロジェクトになるような仕組みを作った。また、本プロジェクトの成果を確認後、ハウテン州の教育行政官に成果を報告するとともに、当該地区において広く普及させるためのワークショップを開催した。

まず、本プロジェクトにおける対話のプロセスで明らかになったのは、相手の求めることと、こちらが提供しようとするプロジェクト内容の齟齬の部分であった。しかし、最初に双方ともに齟齬の部分を確認したことが、一つの重要な発見となった。この認識があったことによって、もてる限りのリソース、条件や環境で何ができるのかを考えることができるようになったのである。また、プログラムを推進するためのコスト・シェアリングも決められ、宿題づくりの負担を現場のみに押し付けず、大学側も協働で行うことも確認された。

バングラデシュ：少数民族居住地域におけるピア・チュータリング

バングラデシュには少数民族居住地域が多くあるが、正確な数字はわかっていない。大規模なものから小規模なものまで合わせると50近くといわれている。少数民族は、民族的にマイノリティであるが、同時に言語的にもマイノリティであることを意味する。少数民族居住地域では、彼らのための教育機関というものがある場合は皆無に近く、そこに住むマジョリティであるベンガル人子弟の学校に通うことになる。教室内は、マジョリティとマイノリティが交じって教育を受けている。つまりインクルーシブな状態にはなるが、教授言語の問題に加

え、偏見にもさらされるケースは否定できない。当然のことながらそうした状況下では、学習成果につながらず、学校に関心を持ってなくなった結果、ドロップアウトやイレギュラーに繋がってしまうことも多い。

障がい者のカテゴリのみならず、民族・言語マイノリティ、最貧困層、女子等のカテゴリも含めた新しいインクルーシブ教育のあり方を模索しているダッカ大学と広島大学では、チームを組み、上記の状態にアプローチすべく、「ピア・チュータリング」プロジェクトを活用することとした。ピア・チュータリングを端的に説明すると、教室内で、成績が振るわない生徒の横に、良好な成績の生徒をチューターとして着席させ、授業中に教師の判断で、単元の節目等に時間(5-10分)を取り、後者が前者に説明を試みるというものである(詳細は日下部2019を参照のこと)。

本プロジェクトにおける対話は、まず、ダッカ大学と広島大学、マイメンシン県 Education Office とともにいき、ガロ族という少数民族居住地域における小中学校(一貫ではないが敷地を共有する)を対象とすることになった。その後、対象小学校との対話を現地で行ったが、南アフリカの事例同様、まず、「コミュニティの教育理解を促進したい」というものが出てきていた。というのも、この地域では、多くのガロ族の子ども、特に女子に多いそうだが、小学校に就学していたとしても、都市部の個人宅での家事手伝いのような仕事があれば、保護者はそれを優先し、学校をドロップアウトさせ、働きにだしてしまうのだという。そうしたことを防ぐためにはコミュニティの教育理解を得なければならないというのが小学校側の主張であった。

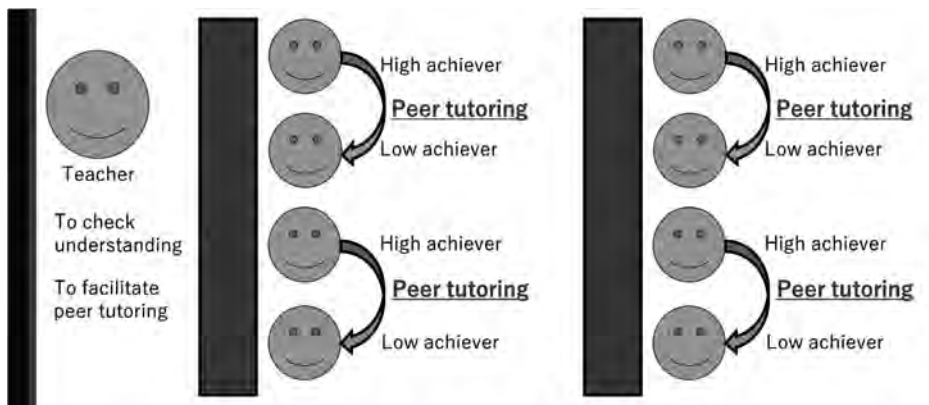
ただし、地域社会へのアプローチを行うには大学側のリソースが不足していた。広島大学も、長期にわたって滞在ができる環境にはなかったし、継続的に観察を行うダッ

カ大学も、学校外で教育的活動を行うノウハウを持ち合わせてはなかった。筆者は当初、安易な気持ちでレッスン・スタディの実践を持ち掛けたが、その準備には、実践者に指定された個々の教師にかなりの負担をかけることにもなる。日本であれば、教師たちは長時間残業も厭わず、準備を行うことが多々あるが、バングラデシュ、またおそらくは他の途上国では、基本的に教師が教科書に書かれたことを、一方的に話したり、反復させたり、といった教え方をすることが多い。いわゆるレディネスが整っていないわけであるが、教育開発実践の悩ましいところは、レディネスが整ったから新しいことをしようということにはならないところである。むしろ教育開発のフロンティアでは、援助する側がレディネスを整えるところから、伴走者として走り出すことが求められる場合が多い。また他の考え方として、自然にその地域で教育開発への機運が醸成されるまで待つほうが良い、という考えもある。それもまた一つの真理ではあるが、結論部で述べる通り、外部からのアプローチは、双方で対話が進めば、決して悪い結果になるわけではない。南アジアでは、就学させようとする保護者に対

して NGO のスタッフや学校の教師たちが、一戸ずつ訪問し、説得を繰り返して、子どもの就学を促すケースが多く存在し、その多くが成功している裏には、直接対話の力によるところが大きいだろう。

ここでも対話を進めると、本調査対象校は、あまり余計に時間を割きたいという感じではないことがわかった。というのも、余計に時間を割く以上、その分の賃金が求められるわけで、それを学校側が出せない以上、時間割と別の時間を使うことは難しいということであった。そこで、継続的に観察を行う予定であったダッカ大学側で提供できるノウハウかつ、学校の時間割の中でできることを、対話のプロセスを通じ模索していった。そこでダッカ大学チームから提案されたのが、上記のピア・チュータリングであった。応用に当たっては、理論的枠組みが精緻に踏まえられたものではなかったが、ひとまず、生徒の席替えを行い、教師のできる範囲で、ピア・チュータリングを実践していくこととなった。筆者が既に発表している通り、その道の専門家がチーム内にいるわけではなく、問題がないわけではなかったが、双方のモチベーションを保ちつつ継続していくために、わかりやす

(図3) バングラデシュにおける「ピア・チュータリング」の概念図



(出所) Asim, Kusakabe (2018)

い方法が必要であった。

結果的には、南アフリカの事例同様、対話のプロセスでは、相手の求めることと、こちらが提供しようとするプロジェクト内容の齟齬の部分を解消すべきであることがクリアになった。そのことによって、やはり同様に、もてる限りのリソース、条件や環境で何ができるのかを考えることができるようになった。

インドネシア：レッスン・スタディの他地域移出支援

インドネシアにおけるレッスン・スタディは、端的にいえば、対象校における教科の全教員、インドネシア教育大学（UPI）、教育事務所（行政）、また今回のように、援助する大学、あるいは援助機関が参入して、ワークショップ（コンセプトの理解・授業立案）→授業実践→講評会と流れていくようになっている。

UPI は、本プロジェクト実施をスタートした 2015 年には、既に充実したレッスン・スタディを展開しており、UPI が対象とする中学校は、500 を超える状況であった。UPI にはレッスン・スタディを進めるためのスタッフが潤沢で、UPI 自体に日本側が何か支援するという必要性はあまりなかった。むしろ日本にはない人手と、レッスン・スタディ支援のソフトウェア開発に着手するなどの専門性の蓄積は、日本が学ぶべき側面もあった。ただリソースが潤沢とはいえ、UPI が全国をカバーすることはできないため、他地域のパートナー大学であるボゴール地方のパクアン大学に、そのノウハウの移出を行おうとしているところであった。日本側の役割は、パクアン大学や現地の対象中学校に対して、参考として、諸外国の学習改善のあり方を紹介したり、そこからの政策的実践的示唆を行ったりするような講義を行うことであった。現場では、やはり授業研究発祥の地としての日本の経

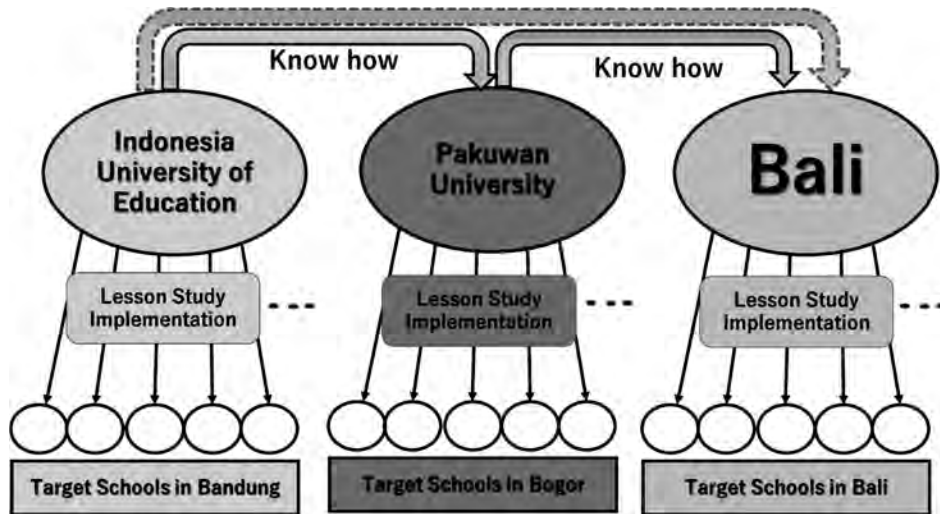
験共有を求められた。筆者に研究者としてそれを語る資格はなかったものの、過去に高校の地歴公民の教員経験があり、授業研究は年間に何度かあるイベントとして慣れ親しんでいたため、その経験をもとに様々なことを話した。

こうしたことが決まってく対話のプロセスでは、既に UPI 側が確固たるコンセプトと将来像を持っており、日本側に対して求めるアドバイスや役割について、明確なリクエストを有していた。例えば、「教師の質向上に加えて、生徒の成績をモニターすべきか」、「公立のみならず私立も対象とすべきか」など、議論の相手にもなり、広島大学側は、これまでの経験から、こういったプロジェクトの出口戦略を見据え、成績のモニターの必要性や、余裕があれば私立も行うと良いなど、多くの議論を行った。

このようにカウンターパートに明確な目的があれば、先方からのリクエストに応える形で動く、また対話の時間は、そうした意識を共有することに使うことができるし、目的が共有されていると、日本側が第三者の視点からプロジェクトの推移を俯瞰し、当初の目的を再確認するようなコメントを行うなど、本来的な意味でのパートナーシップを形成しやすい。おそらく広島大学は、このレッスン・スタディの他地域移出を行う際にアドバイスを求める相手として位置づけられており、その他のプロジェクトでは、また別のカウンターパートを使いこなし、パフォーマンスを上げているようであった。このように、UPI は、海外からの支援を受けることに習熟しており、通常、モチベーションの維持から始めることも多いアジア・アフリカの国々にあっては、比較的特殊な例ともいえるだろう。

ボゴール地方においては、2018 年まで 3 年間、事業を継続し、その後バリ島においてプロジェクトを開始したが、2020 年の新型コロナウイルスの発生に伴い、インドネ

(図4) インドネシアにおける「レッスン・スタディの他地域移出」の概念図



(出所) Arif & Kusakabe 2018

シアでの事業を休止した。むしろ、コロナ禍においてもオンラインで対話を継続し、レッスン・スタディの効果を、因果推論的に調査する方法を構築、2021年の段階では、現地で実施ができるようになるのを待っている段階である。

ベトナム：レッスン・スタディのボトムアップ型政策反映

ベトナムでは、「2006年居住法」という、2006年11月に開催された第11期第10回国会において採択された法律により、ハノイやホーチミンに移住してきた、常住戸籍を持たない人々は、公共料金が常住者より高い、あるいは子どもを学校（基礎中学校及び普通中学校）に入れられないなどの不利益を制度上は解消した。これにより、ハノイやホーチミン市内公立学校は、そうした子どもたちを受け入れなくてはならなくなり、生徒数が増加していくこととなった（日下部 2015）。この人口増加ゆえにベトナムの大都市圏の教育は質の低下を招く結果となっていた。

こうした背景のもと、2017年から広島大学・筑波大学からなる日本チーム、オーストラリアのクイーンズランド大学と、ベトナム国家大学ハノイ校（VNU）の共同チームは、ハノイの西の周縁部に位置する旧ハタイ省地域にある、中学校を対象として、レッスン・スタディのプロジェクトを開始した。

対話のプロセスにおいては、日豪越の大学間での意思疎通が難航した。というのも、本プロジェクトの窓口となったVNU教員が、VNU側チーム編成を、おそらくは学内の序列に基づく「肩書、名前」で揃えたため、日本側との対話は、当初全くといっていいほど噛み合わなかった。例えば、対象校を決めるにあたっては、日本側は、上記背景に沿った形で、ハノイ市周辺での実施を提案したが、「そんな遠いところへ早朝からはいけない」、「すぐ近くに附属学校がある」（レッスン・スタディを実施しなくとも高水準）という、自分たちの都合を優先するように主張する、といった具合であった。易きに流れるまま、相手がいうことなら、といってその主張を飲むことは、正しい対

話のあり方ではないと考え、日豪側からも、対象校選定の原則を目的にたち戻って説明を繰り返し、最終的にハノイ市中心部から、2時間ほどかかるハタイという地域の対象校が選定された。件の肩書の位は高い教員は、廊下でタバコを吸いながら、携帯で話をしていただけであった。またある教員は、対象校の教員を前に長時間の演説を始めてしまい、現地の教師たちを辟易させた（ようにみえた）。たまたま、本プロジェクトの窓口となっていた VNU 教員に、こういった方々の参画は必要ないのではないかと相談したところ、「私もそう思っている、あなたに任せるから全部やってください」とのたまうのであった。肩書より、意欲でメンバーを選ばなければならないことを痛感したが、筆者も、広島大学がこうしたプロジェクトを行う際の窓口を、先述の A-A ダイアログの担当者であるから依頼していたので、正しくは、窓口教員を通じて適切な教員を選定してもらうべきであっただろう。翌年の訪問では、VNU 側のメインの担当者を若手の意欲ある教員に代わってもらい、日豪越の対話のプロセスは比較的円滑になった。こうした対話をするにあたっては、こちらの主張を腹藏なく述べ、理解を求めていくことが必要である。

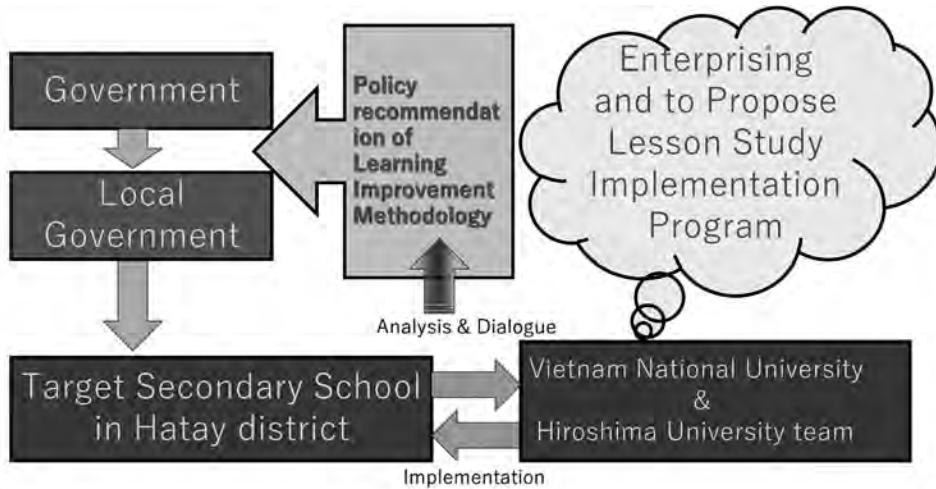
ただ、対象地域であるハタイの対象校（小学校）においても、今度は大学側と学校側との対話が、決して円滑とはいえなかった。バングラデシュや南アフリカにおける援助する側と援助される側との齟齬は、コミュニティの理解を得たいという現地側と、できればこちらにもノウハウがあるプロジェクトを実践したい日本側の意図をすり合わせていく作業であって、方法論上の違いはあっても、現地によりよい教育を実現することを目指すという点では一致していた。むしろ、ベトナムで対話をした対象校の校長は、本格的な実施に難色を示した。その理由は「上からやれという通達が出ていな

いから」という、実にベトナムらしい理由であった。こちら側も、VNU がついているから大丈夫だろうという甘さがあった。筆者は、こうしたことはどこかがやり始めなければならないと、一緒に挑戦していこう、ということ力を説き、説得を試み、校長の首を縦に頷かせたのであった。

開始されてからは、教師たちとも対話を深め、かなりよく取り組んでもらえたが、年間を通じて行う信頼関係には距離があると感じていた。それが解きほぐされたのは、おそらく 3 回目の訪問時であった。その日はレッスン・スタディの実践と、終業式と兼ねた日であったためか、終了後、校内で地元の豪華な料理がふるまわれた。そしてそこには、ビールなどの一般的な酒だけではなく、地元でつくられたポリタンクのような容器に入った度数の強いワインも供された。子ども用の小さな椅子に座って、歓談をした。会話にあたっては VNU の教員や、ベトナム語のわかる日本人研究者が通訳をしてくれた。会話の際、誰かと乾杯をしたら、お互いに杯を叩かねばならないルールがあるらしく、生真面目そうな教育長も、最初、レッスン・スタディの導入を渋った校長も、顔を真っ赤にして、語り合った。日本チームは、酒に強い副校長の女性に次々倒されていった。そして校長が、なぜかそこで、レッスン・スタディをやろう、といったのである。既にやることは決まっていたはずであるが、つまり、事務的、表面的に「合意」したからやる、というのではなく、同じ杯を交わし、同じ釜の飯を食い、腹藏なく話ができただからこそ、我々に信用を置いてくれ、やる、と腹をきめたようであった。その後はいつも笑顔で我々を迎えてくれ、同じことが続いた。本当の意味で、対話とは何かを考えさせられる出来事であった。

2021 年現在では、コロナ禍のため休止してしまっているが、本プロジェクト終了後は、政府内に Professional Learning

(図5) ベトナムにおける「レッスン・スタディのボトムアップ型政策反映」の概念図



(出所) 筆者作成

Community (PLC) という委員会ができ、VNU 側の担当者は委員の一人となり、本プロジェクトの成果を水平展開していくこととなっている。このプロジェクトは、ボトムアップによって政策反映が行われるきっかけとなっている (図5)。本事例からは、対話を深めていこうとするとき、オーナーシップは協力する側とされる側のどちらにもあることを認識し、対話であるからには、腹藏なく話をすることの重要性が示唆された。

エチオピア：スクールベースド・チュートリアルによる学校改善

エチオピアでは、広島大学とアディスアベバ大学との研究チームが、2015年からオロミア州の農村部にある前期中等学校の学校改善に取り組んだ。本科研プロジェクトの前身である、「国連大学サステイナビリティ高等研究所助成事業—地球規模課題解決に資する国際協力プログラム」において2015年から2018年まで採択されていた「開発途上国における学び改善のための包摂的教育システムモデル構築事業」で、「農村といえども、意識をもって学校改善実践を行っ

ているところでは、高い成果がでてきていることが発見され、当該の中等学校では、校長のリーダーシップにより、2012年23%、2013年28%、2014年47%、2015年48%という、preparatory school 合格率（後期中等卒業試験の合格率）を出していたこと、また「この原因の背景には、校長が『チュートリアル』という、金曜の放課後に教師のボランティアで行う、放課後授業による教育法が政府の教育政策の一つとしてあることを認識し、地域教育事務所と話したうえで本格的な教育実践として落とし込んだ」ことを発見していた (CICE 2018)。

対話のプロセスは2016年にさかのぼって継続的に行われてきた。現地の前後期中等学校で行われている「チュートリアル教育」に関するワークショップを、広島大学、アディスアベバ大、オランコミの中等学校、地域教育事務所の4者で開催し、試行実装を開始した。ワークショップでは、腹藏なく対話することを目的に、議論、調整を行ってきた。

議論の成果は、①チュートリアルに関する追加的な手当等は支給しない、②チュー

トリアルは、専用の時間割に従い、教員全員によって実施されること、③広島大学、アディスアババ大学共同チームによってベースライン調査とエンドライン調査を行うこと。またアディスアババ大学は継続的に観察すること、といった3点が決まったことである。

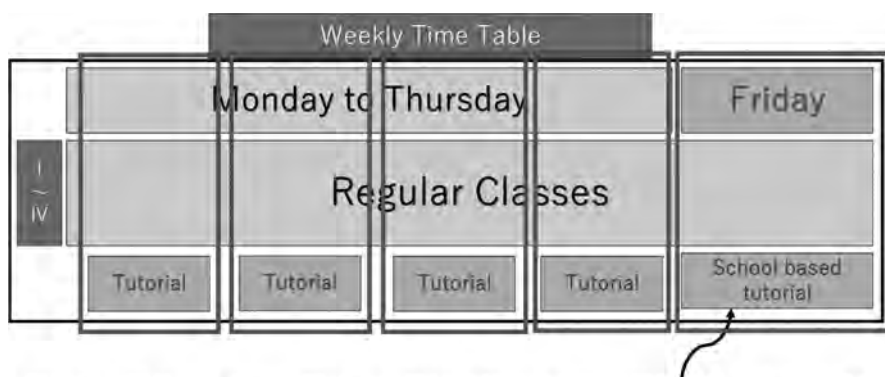
対話のプロセスでは様々なことがあったが、一つの前提として、スクールベースド・チュートリアルという教育的営為は、何もこの中等学校オリジナルのものではなく、全国的に行うべき教育政策として、連邦政府が世銀の援助によって定めた GEQUIP : Genral Education Quality Improvement Program という、いわば眠れる政策の一つであった。なぜ眠っていたかという、ただでさえ安い給料しかもらえない教師を、無償で課外授業させようというのであるから、展開できるはずはなく、画餅とはこういうことをいう、というのをさらに絵に描いたような政策であった。

実際、対話のプロセスで、教員側と広大・ア大チーム、校長側との対話において最も焦点が当たったのは残業代の話であっ

た。チュートリアルの重要性ばかりを強調する我々に、たまたま教師の一人が、「重要性はわかる、しかし余計に働いて、賃金がないということに、我々は納得していない」と率直な意見を述べた。また一方で我々サイドも、「日本でもそれに不満を持つ教師は多くいるが、教師が教えたことによって、生徒に何らかの成果が出れば、それを嬉しく思うことが教育の土台となっている」ことも伝えた。これは解釈に過ぎないが、対話がかみ合っているかわからない部分もあったが、「教員サイドもそこは理解できる、そうまでいうならやりましょう」ということになっていった印象がある。

ワークショップ後、学校ではチュートリアル用の時間割が生まれ、全ての教員が参加するように計画され、約一年に渡り、完全に実施された。2017年10月17-19日にかけて、大学共同調査チームが再訪、校長、教員らから聞き取り調査をしたところ、前年度48%であった preparatory school 合格率が71%にまで向上したことが分かった。ただし、この数値に関係する10年生のうちオロミア州の混乱を主な原因とする中途

(図6) エチオピア：スクールベースド・チュートリアルによる学校改善



学校は、課外として一時間分、各教科の教員が生徒の質問を受ける形で補習を行う。対象校では従来、金曜のみ行っていたものを全ての曜日で行うこととなった。

(Berhanu & Kusakabe 2018)

(出所) 筆者作成

退学者及びイレギュラーの生徒が44名いたため、結果的に合格率が向上したという見方もできる。しかし郡教育事務所は、その大きな教育効果を認め、本システムを採用、オランコミ郡では継続的にチュートリアル教育を推進していくこととなった(CICE 2018)。

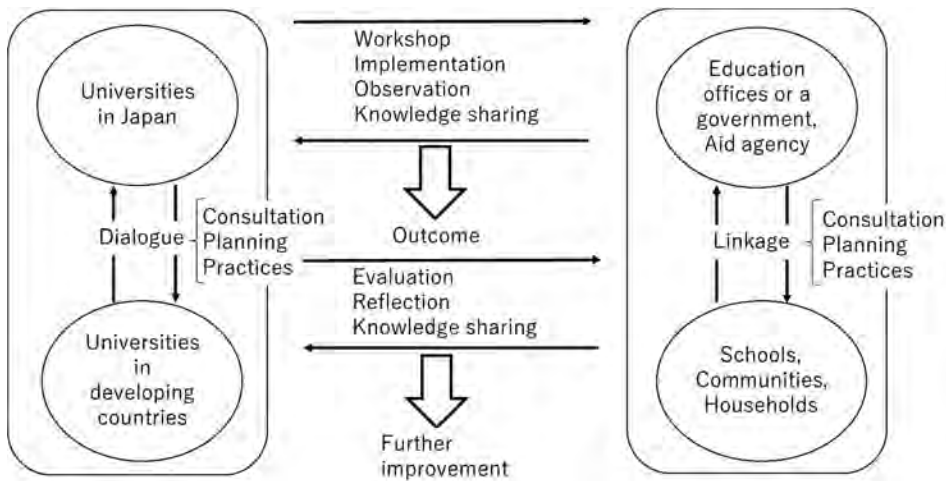
4. おわりに

本研究では、南アフリカ、バングラデシュ、インドネシア、ベトナム、エチオピアにおける学習改善プロジェクトで、実際にあった対話のプロセスに着目し、対話を通じて、いかにしてプロジェクトの内容が定まってくるのか、信頼関係を醸成していくのかを描写してきた。これらはすべて、大学が、教育行政と教育現場との間に入って、学習改善プロジェクトを進める事例を中心に記述してきた。

まず、対話の効用について述べていく。対話（ダイアログ）は相互に理解を促進するのはむしろであるが、余計なフォーマリティを排して時間を節約でき、責任分担

もどこかに負担が偏ることを防ぐこともできる。何よりモチベーションの維持にも役立つ。結果として学校や教育の改善につながっていく。教育行政と学校現場というどうしても上下関係を意識する場面が多いが、大学が介在して、対話を促進することで、大学、行政側、実践側がパートナーとして機能することができ、ともすればある一人の、捧げつくす担当者に責任と労力が偏ってしまいがちなことを分散させることも可能である（とはいえ現場には相当な負荷がかかってしまうが）。とりわけ、十分に対話を進めていけば、メールや国際電話で話をするだけでも、お互いに怠けられないと考える。もちろん、常に一生懸命に「捧げつくす担当者」というのはどこの国にもいる。しかし、そうした人材に頼っているようでは、持続性が希薄である。「少しの負担感」を共有するからこそ、お互いのために怠けられなくなる（図7）。またエチオピアの事例からもわかるように、対話のプロセスが確保されれば、カネの話も腹藏なくできる。こうしたプロジェクトを始める際、日本側では、あまりカネの話をするこ

（図7）本プロジェクトが創出した University-Policy-Practice-Partnership



（出所）筆者作成

良くないかのような印象で捉えられることもあるが、アジア・アフリカの途上国では、コストの問題にしても、給料の問題にしても、後の問題にならないようにしておかなければ、「そもそも残業代がもらえないのに続けられない」ということになってくる。

次に、対話を通じた国際教育協力の可能性についても述べておきたい。今日の学習改善実践実装には、潜在需要も含めると猛烈といい需要があるはず（途上国の現場の人々は、まさか日本人や首都の大学が来て、世話を焼いてくれるとは思っていない）だが、バングラデシュのピア・チュータリングの事例からわかるように、現場で細かく対話をする、実情に合わせる事が困難な状況もある。では、ピア・チュータリングの専門家集団を形成しなおして、厳格に適用しようとすればよいかといえば、それも不可能に近いだろう。まず、その専門家集団がこうしたプロジェクトに応じてくれるか、という問題もあるし、日程を合わせて調査、観察に来ることができないということもあり、バングラデシュの社会や文化の中で、それまでの理論を機能させることは難易度が高いだろう。そうした、非現実的な部分を捨象しながら、現実的な方向に舵を取り、現実的な実践を模索するのが、対話の一役割である。また、南アフリカの宿題の事例は、CICEが受託する教育行政官の研修や、A-A ダイアログのミーティングなどで話すと、「うちの国でも実践したい」という要望がでることが多々ある。これは、とりもなおさず、マッチングを行うための対話の場が不足していることを示している。今後、現場を重視したよりよい国際教育協力のためには、グッド・プラクティス紹介のセミナーだけではなく、比較的垣根を低くした対話の場、つまり被援助国側の要望などを聞く機会を多く設ける必要性が高いだろう。

最後に、国際教育協力実践の原則、ある

いは一つの経験則を導くことができることを示唆したい。それは「協力する側とされる側とが対等な立場で対話、現場に即した教育実践を形成し、協力する側が継続的にケアを行えば、教育現場の内部効率性は向上する」というものである。これからも多く出てくるであろう学習改善事業が、教育である以上、全ての相手は人間であり、一面的な対応はありえず、また新型コロナウイルスの影響もあり、一つの制度や機構として世に残るのはもうしばらく先になるだろう。日本の援助の原則は、要請主義で、本稿でいえば、インドネシアのような形は一つの理想形といえる。しかし今日では、Edu-port などのように、日本型教育を積極的に売り出していくような場合もあり、対話を深め、双方のマッチングが合う部分を見出すような形もありうる。

本研究がどれほど示唆的であるかは未知の部分があるが、今後はこうした、現場からでてくる原理を政策に還元していき、さらにそれらに対話、議論し、現場と政策が往還するような動きがでてくるのがより教育開発の世界を活性化させるだろう。

謝辞

本研究は、科学研究費補助金（18H03661）「途上国の前期中等教育開発における政策－実践連携に関する国際比較研究」（基盤研究A, 2018-2021年度、吉田和浩教授代表（広島大学））を活用させていただいた。

参考文献

日下部達哉（2019）「比較事例研究からみる日本型教育の特徴－ベトナム、ザンビア、バングラデシュ、南アフリカの比較から」日本教育学会編『教育学研究』86-4、pp. 92-106 所収。

日下部達哉、グエン・チー・タン（2015）「2006年居住法以降のハノイ市における学校改善政

策—実践の研究—都市・農村間の跛行比較分析の試み」広島大学教育開発国際協力研究センター編『国際教育協力論集』18-1、pp. 53-62 所収。

広島大学教育開発国際協力研究センター (CICE) (2018) 『国連大学サステナビリティ高等研究所助成事業地球規模課題解決に資する国際協力プログラム採択事業「開発途上国における学び改善のための包摂的教育システムモデル構築事業」最終報告書』。

Arif Hedayat and Tatsuya Kusakabe (2018) Fostering Equality in Lesson Study through Kyozaï Kenkyu for Learning Improvement: The case study in Indonesia, *FY 2017 United Nations University grants for Global Sustainability Development of the Inclusive Education System Model for Learning Improvement in Developing Countries: The Report of UNU-IAS-UNESCO-CICE Joint Symposium “Sustainable and Inclusive System Model for Educational Development”*, Center for the Study of International Cooperation in Education (CICE), Hiroshima University, pp.57-62.

Asim Das and Tatsuya Kusakabe (2018) Implementation of Peer Tutoring Method in a Classroom in Harowagat in Rural Bangladesh, *FY 2017 United Nations University grants for Global Sustainability Development of the Inclusive Education System Model for Learning Improvement in Developing Countries: The Report of UNU-IAS-UNESCO-CICE Joint Symposium “Sustainable and Inclusive System Model for Educational Development”*, Center for the Study of International Cooperation in Education (CICE), Hiroshima University, pp.92-99.

Berhanu Abera and Tatsuya Kusakabe (2018) Improvement of School Based Tutorial in Olonkomi County, Olomia State in Ethiopia, *FY 2017 United Nations University grants for Global Sustainability Development of the Inclusive Education System Model for Learning Improvement in Developing Countries: The Report of UNU-IAS-UNESCO-CICE*

Joint Symposium “Sustainable and Inclusive System Model for Educational Development”, Center for the Study of International Cooperation in Education (CICE), Hiroshima University, pp.75-84.

Haruna Nakazato, Kgadi Mathabase, Tatsuya Kusakabe (2018) Implementation of a sustainable teaching intervention to improve science education in a South African school, "The seminar for Sustainable and Inclusive System Model for Educational Improvement" presentation material. (2018 Jan 9th)