

修 士 論 文

**ボリビアへの教育技術協力と副次的効果
—日本の教育技術の多機能性への着目—**

**Technical Cooperation in Bolivia and its “Non-Focal” Effects:
Focusing on Polypotency of Japanese Educational Technologies**

東京大学 新領域創成科学研究科
国際協力学専攻
学籍番号 47-076958

氏名 中条 真帆

本研究文は、修士(国際協力学)取得要件の一部として、2009 年 7 月 23 日に提出され、
同年 7 月 30 日の最終試験に合格したものであることを、証明する。

2009 年 7 月 30 日

東京大学大学院 新領域創成科学研究科

環境学研究系 国際協力学専攻

主査_____

目次

| | |
|---|----|
| 図表リスト | 4 |
| 略語リスト | 5 |
| 第 1 章 開発プロジェクトと副次的効果 | 6 |
| 1.1 開発計画の副次的効果とは何か | 6 |
| 1.2 本研究の問い | 11 |
| 1.3 事例の選定理由と研究手法 | 13 |
| 1.4 得られた結果 | 15 |
| 第 2 章 プロジェクトの多機能性への視角 | 17 |
| 2.1 技術政治論からの分析視角 | 17 |
| 2.2 授業研究という教育技術 | 23 |
| 2.3 技術協力プロジェクトが持つ影響 | 28 |
| 第 3 章 ボリビアにおける教育協力と副次的機能 | 34 |
| 3.1 プロジェクトの概要 | 34 |
| 3.2 プロジェクト計画と副次的機能の相互作用 | 42 |
| 3.3 考察: プロジェクトはなぜ副次的機能を計画に組み込めないか | 48 |
| 第 4 章 教育協力プロジェクトの副次的機能と媒介的機能 | 55 |
| 4.1 結論 | 55 |
| 4.2 今後の課題 | 60 |
| 4.3 インプリケーションと展開可能性 | 60 |
| 付録資料 | 64 |
| 参考文献 | 70 |
| 謝辞: RECONOCIMIENTO | 79 |

図表リスト

図リスト

| | |
|-----------------------------------|----|
| 図 1-1 各国の教育セクター拠出額積算..... | 8 |
| 図 1-2 日本の基礎教育・ソフト分野への注力..... | 9 |
| 図 1-3 報告書による「副次的効果」の捉え方..... | 12 |
| 図 1-4 ボリビア地図とフィールドワーク対象地..... | 15 |
| 図 2-1「副次的機能」と「媒介的機能」..... | 19 |
| 図 2-2 本研究の扱う対象..... | 22 |
| 図 2-3 授業研究..... | 24 |
| 図 2-4「機能」としての教員の質的变化..... | 27 |
| 図 2-5 ログフレームの論理構成..... | 31 |
| 図 3-1 プロジェクト計画略図..... | 38 |
| 図 3-2 プロジェクト計画と副次的効果の相互作用..... | 43 |
| 図 3-3 教育技術の多機能性..... | 49 |
| 図 3-4 各援助機関の教育分野への援助総額..... | 51 |
| 図 4-1 評価報告書による「副次的効果」としての捉え方..... | 55 |
| 図 4-2「副次的機能」としての捉え方..... | 57 |
| 図 4-3 教育技術協力プロジェクトの「媒介的機能」..... | 59 |

表リスト

| | |
|----------------------------------|----|
| 表 1-1 教育協力プロジェクトにおける計画と質的变化..... | 10 |
| 表 3-1 ボリビアの開発と教育課題..... | 35 |
| 表 3-2PROMECA の PDM..... | 40 |
| 表 3-3 各援助機関からボリビア政府への援助出資額..... | 51 |

付録資料

| | |
|--------------------------|----|
| 付図 1PROMECA 概念図..... | 64 |
| 付表 1 教育の質のカテゴリーと課題..... | 65 |
| 付表 2PROMECA 参加校数の推移..... | 66 |

略語リスト

| | | |
|---------------------|--|--------------------|
| BEGIN | Basic Education for Growth Initiative | 成長のための基礎教育イニシアティブ |
| DAC | Development Assistance Committee | 開発援助委員会 |
| EFA | Education For All | 万人のための教育 |
| EPI | Estudio Pedagógico Interno | 授業研究 |
| HIPCs | Heavily Indebted Poor Countries | 重責債務貧困国 |
| IDB | Inter-American Development Bank | 米州開発銀行 |
| INFOPER Nacional | Instituto de Formación Permanente Nacional | 国立現職教員研修実施機関 |
| JICA | Japan International Agency | 国際協力機構 |
| MAS | Movimiento al Socialismo | 社会主義運動党 |
| MEC | Ministerio de Educación y Culturas | 教育文化省 |
| MDGs | Millennium Development Goals | ミレニアム開発目標 |
| OECD | Organization for Economic Co-operation and Development | 経済協力開発機構 |
| PCM | Project Cycle Management | プロジェクト・サイクル・マネジメント |
| PDM | Project Design Matrix | プロジェクト・デザイン・マトリックス |
| PROMECA | El Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza Escolar | 教育の質向上プロジェクト |
| UNDP | United Nations Development Programme | 国連開発計画 |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization | 国際連合教育科学文化機関 |
| WCEFA | World Conference on Education for All | 万人のための教育世界会議 |

第1章 開発プロジェクトと副次的効果

1.1 開発計画の副次的効果とは何か

1.1.1 開発計画へと立ち戻る「副次的効果」

数年前メキシコシティに住んでいたときのことである。同じ場所へ行くのに、ホストファミリーがバスを使う日と、自家用車を使う日があった。理由を訪ねてみると、「市内の交通渋滞を緩和するために、メキシコ市当局が、車の色によって使用できる曜日を定めている。今日は月曜日だから、私の赤い車は走れないのよ。」と教えてくれた。これは分かりやすい規制方法だと思ったところ、彼女曰く、「でも金持ち連中は違う色の車をもう一台買って、この法律に対処してしまった。結局、市内の車の数は以前より増えたのよ。」と、不満そうにつけ加えた。

ある目的を達成しようと講じた手段が、目的とは別の異なる結果をもたらす。このことは、日常生活においてはしばしば起こりうるし、これから本研究が着目していく開発援助の文脈においても扱われてきた。開発計画は、何らかの形で途上国住民の生活向上に資する目的を持っている。同時に、計画には含まれない結果を生むことがある。それらは、「予見されなかった結果」、あるいは「意図せざる結果」などと呼ばれる。詳細な定義は第2章で行うこととして、ここでは一旦これらの計画外の結果をまとめて「副次的効果」と呼んで議論を進めることとする。

開発における副次的効果の例として、以下にいくつかの事例を紹介しよう。1970年代前半に、スペインの農村の個別世帯へ水道が引かれたおかげで、女性は洗濯のために川へ出かけることなく、洗濯機を使えるようになった。同時に、水道の導入は、人々が水汲み場へ集まる慣習を失くし、コミュニティの紐帯を弱らせた(Sclove 1995)。また、ペルーのある村における公衆衛生事業では、汚染された水から人々を救おうと、飲料水を煮沸させて使用するキャンペーンが組まれた。公衆衛生指導員の2年間に渡る熱心な活動にもかかわらず、200家族のうち水を煮沸するようになったのは、たった11家族だけであった。人々の間には、熱い水を飲むのは病人に限る、という規範があったからである(ロジャース 1966)。

前者のスペインの例は、開発行為が終了した後に、目的とは全く異なる結果が表れた。後者のペルーの例では、思わぬ結果によって、衛生普及事業は失敗した。開発計画者は、途上国の地域における諸問題を解決しようと、手段を講じる。だが時には講じた手段が招いた結果によって、問題を解決しようとする意図自体が碎かれることがある。では、問題を解決するには一体どうすればいいのだろうか。目的を所与とした思考に集中しすぎると、問題に対する解決手段という因果の関係に縛られてしまう(湊 2008)。そこで、「何かを達成するには」、あるいは、「問題を解決するに

は」、という思考から、問題を解決するために持ち込まれる手段がどのような結果を招くのか、という発想の転換を行う必要がないだろうか。つまり、目的以外に発生した「副次的効果」は、開発計画の成功・失敗にどのように跳ね返ってくるのかについてを考える必要がある。そこで、本研究は開発における「副次的効果」に注目し、開発現象のより深い理解を導きたい。

「副次的効果」の既存研究においては、道路やダム建設がもたらす環境への影響といった、大規模インフラストラクチャーによる害悪が注目されてきた(湊 2008, Sutheerawatthana and Minato 2009)。これらいわゆるハードな開発に加え、人間開発や社会開発¹の重要性が増してきた現在の開発援助において、社会的文脈における「副次的効果」にも注目する必要性が高まっている。マリ共和国の男性優位主義的な農村においては、女性の識字率向上というプロジェクト目標達成のためには、急激で抜本的な社会経済構造の変革が必要であった(Puchner 2003)。ペルーの公衆衛生事業の例でも同じく、介入自体が社会的変化や人々の行動変化を目的とする社会開発の場合、社会の反応や人々の行動といった、「副次的効果」がより重要となってくる。それはこれらの「副次的効果」が、ポジティブな形で開発行為へ立ち戻らない限り、開発計画自体が立ち行かないためである。特に社会林業や自然資源の共同管理、住民参加型の学校経営といった「参加型」事業では、住民は開発の恩恵や影響を受動的に受ける「裨益者」や「被害者」ではない。彼らは開発事業に参加するために、機会的・金銭的費用の負担や、参加の意思を要求される「主体者」である(花谷 2008)。よって住民の参加を要する開発事業においては、対象集団の反応、態度、意思といった、小さく、可視化されにくいものに目を向けることが不可欠な作業となる。

1.1.2 日本の教育協力

社会開発の一分野である教育は、高度な経済成長、公衆衛生、民主主義への原動力として、開発と強い双方向の関係を築いてきた。1990 年のジョムティエン会議²、そして 2000 年のミレニアム開発目標³採択以降、社会開発分野内に限らずとも、開発における教育の重要性はより顕著にな

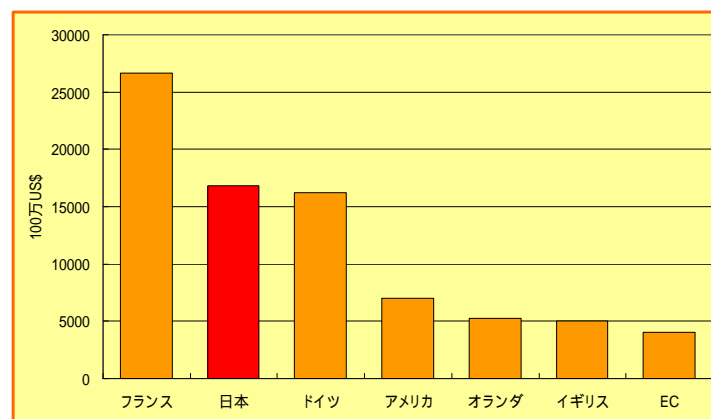
¹ 「社会開発」の概念については多様な定義が存在するが、ここでは一旦「社会開発セクターのみに限らず、人々の生活向上を目指して社会的要因に働きかける開発」としておく。詳しい概念の定義については、例えば、佐藤(2007)を参照。

² タイのジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議(WCEFA: World Conference on Education for All)」を指す。Education For All (EFA)のコンセプトと共に、世界的な基礎教育重視の姿勢が決定づけられた。

³ ミレニアム開発目標(MDGs)の 8 ゴールのうち、2 つを教育分野が占めている。これらのゴールとターゲットは、Goal2: 普遍的初等教育の達成(ターゲット 2-A: 2015 年までに、世界中のすべての子どもが男女の区別なく初等教育の全課程を修了できるようにする。)と、Goal3: ジェンダーの平等の推進と女性の地位向上(ターゲット 3-A:2005 年までに初等・中等教育における男女格差の解消を達成し、2015

ってきている。例えば、DAC 加盟国は、教育への支出を、2000 年の 35 億ドルから 2007 年には 2 倍以上の 84 億ドルまで増やしている (OECD-DAC 2009)。中でも日本はフランスに次ぐ主要教育援助国であり、1990 年から 2006 年までの教育セクターへの積算額は、ドイツ、アメリカをおさえて 168 億ドルにも登る (図 1-1 参照)。

図 1-1 各国の教育セクター拠出額積算



(出所)OECD-DAC 2009.

2000 年以降、教育開発における世界的なアジェンダは、基礎教育への注力と教育の質的向上である⁴。ここで「教育の質 (quality of education)」とは、「教育の量 (quantity of education)」に对比して用いられる概念である。「教育の量」が就学率、学校数、児童生徒数、教員数、といった量的側面を指すのに対し、「教育の質」は教育目標、教育課程、学業成績、学校経営といった質的向上に結びつく側面を指す (浜野 2005)。教育の質について、1980 年代までは、教材・教員・施設など主に「インプット」が重視されてきたが、近年は生徒の学習結果である「アウトプット」の質が問われるようになってきた⁵。特に「アウトプット」の中でも、学習者の「認知的能力 (cognitive skill)」

年までにすべての教育レベルにおける男女格差を解消する。)である。

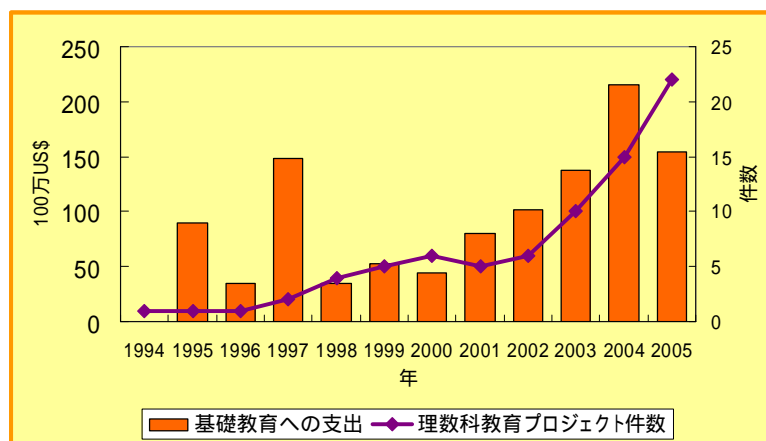
⁴ ジョムティエン会議のフォローアップとして開催された、2000 年セネガルのダカールにおける「世界教育フォーラム」では、基礎教育完全普及の確認がなされた。同時に、教育の量的な拡大を達成しつつある国においては、教育の質向上の必要性が指摘されており、現在も引き続き基礎教育の質拡充というアジェンダを世界は追っている (United Nations 2008, UNESCO 2009)。

⁵ 教育の質をどのように定義するかについては、世界的な論争が存在するが、本研究では深く立ち入らない。本研究では浜野の定義を援用し、インプットやアウトプットといった教育の質のカテゴリー分けの詳細を、付録資料の付表 1 にまとめた。また、各援助機関による教育の質の定義に関しては、国際協力機構 (2002a) が詳しい。

の発達のみならず、「非認知的能力」の発達が重要であるという認識が広がっている。前者は学習到達度 (academic achievement, learning achievement) という形で測定可能であるが、後者は学習者の態度や認識の変化、及び価値観や創造性・情緒面の発達を含むものである (国際協力機構 教育課題タスクフォース 2007)。

1954 年から開始された日本の教育協力事業は、1990 年までは、高等教育・職業技術訓練分野支援、及び教材や学校施設といったハード面の支援が中心であった⁶。しかし世界的な基礎教育の質重視の流れを受け、日本も基礎教育への注力と同時に、教員養成、児童中心教育のためのカリキュラム開発など、ソフトの教育案件を手かげるようになってきた⁷。中でも、1994 年に開始された理数科教育協力は日本の得意とする分野であり、2005 年には 22 件にまで増加している (図 1-2)。日本は教育セクター内でも多様な教育協力を展開しているが、本研究では「教育協力プロジェクト」を、基礎教育段階における新人/現職教員研修を行っているプロジェクトと定義し、分析の対象とする。

図 1-2 日本の基礎教育・ソフト分野への注力



(出所) OECD-DAC 2009, 国際協力機構 2009b

(注) 件数は実施中のプロジェクト件数。

⁶ 従来、日本の教育協力は、1) 基礎教育は国民統合を担う中核的なものであり、内政干渉になり兼ねない、2) インフラ建設中心の日本の援助方法が、基礎教育支援という分野になじまない、等の理由から基礎教育への援助を回避してきた (斉藤 2008)。

⁷ 国際的な場で使われる「基礎教育」が、一般に「初等教育及び成人への読み書き計算能力」を指すのに対し、日本の「基礎教育」の理解は学校教育内での「初等中等教育」であり、若干のずれがある (詳しくは千葉たか子 2003a を参照)。本研究では日本のプロジェクトを扱うため、支障のない限り「基礎教育」を「初等中等教育」と捉えて統一して扱う。

日本の基礎教育・ソフト分野への協力の大半を占める、理数科教育協力の目的は、教員の教授能力養成のための研修を行うことである。そこでは、人間の能力という極めて社会的なものを扱うため、社会開発の中でもとりわけ、対象者の反応をうまく捉えることが重要であると考えられる。では理数科教育プロジェクトでは、どのように副次的効果が扱われ、どのようにプロジェクト自体へ立ち戻っているのだろうか。表1-1に、実施されてきた教育協力プロジェクト6件の結果をまとめた。

表 1-1 教育協力プロジェクトにおける計画と質的变化

| | 実施国 (開始年) | 目標達成度 (A) | | アウトプット(B) | 意識・態度の変化への言及(C) |
|---|-------------------|--------------|------------------|-----------------------|--|
| | | 上位 目標 | プロジ ェクト 目標 | | |
| 1 | フィリピン (1994) | × | | ・研修実施 ・知識・技能定着 | 理数科を得意、または好きとする生徒が増加している |
| 2 | ケニア (1997) | × | | ・研修システムの確立 | 授業の変革や生徒の授業に対する態度の変化という形で効果が表れてきている |
| 3 | 南アフリカ (1999) | × | | ・研修実施能力向上 | 従来は受容や教材について同僚に相談したり、アドバイスを求める習慣がなかったが、研修後はグループワークが行われるようになった |
| 4 | ボリビア (2003) | | () | ・人材育成/研修実施 ・授業研究実施 | 校長、教員、保護者の意識が着実に変化している |
| 5 | マラウイ (2004) | × | | ・研修の実施 | 教員の態度変化、教育省関係者の改善意識の深まり、生徒の姿勢改善 |
| 6 | バングラデ シュ(2004) | | | ・新教授法導入 ・担当者の能力向上 | 関係者が新教授法を取り入れた授業の重要性や意義を強く意識している。授業が活発になり、他の科目も好きになり、学校が好きになった |

(出所)国際協力機構 2008b, 2007b, 2003, 2002b, 2002c, 国際協力機構 ボリビア事務所 2007.

表 1-1 に挙げた全プロジェクトに共通する点として、「上位目標」では、授業の質や生徒の学習/成績の質向上が、「プロジェクト目標」では、教員もしくは研修実施担当者の指導能力向上が目指されている。表中の「アウトプット」とは、プロジェクト目標達成のためにプロジェクトが産出する事柄である⁸。技術協力プロジェクトにおいては、もしアウトプットが達成されれば(if)、プロジェクト目標が達成され(then)、もしプロジェクト目標が達成されれば(if)、上位目標に貢献するであろう(then)、という if～then の連鎖関係のロジックが用いられる(国際協力機構企画・調整部事業評価グループ 2004)⁹。この論理構造に基づくと、プロジェクトが成功したといえるかどうかを左右するのは、「アウトプット」項目に書かれたことが達成されたかどうかである。

⁸ 「成果」とも呼ばれるが、本研究ではアウトプットに統一する。

⁹ 技術協力プロジェクトの持つ論理構造については、第2章で詳しく述べる。

表 1-1 では、アウトプットとして、研修を実施したか、システムを作ったか、という行為が問われている。プロジェクトの責任範囲は厳密には、アウトプット(B)を確保するところまでである。表によると、全てのプロジェクトでプロジェクト目標は達成されているが、上位目標が達成されていない。表の(A)と(B)について言えることは、4のボリビアにおける事例を除く5つのプロジェクトでは、(B)のアウトプットはプロジェクトによって確保され、プロジェクト目標までは達したが、上位目標を達するのは難しかった、と結論できる。

ここで注目すべきは、上位目標の不達成にあたり、ほぼ全てのプロジェクトで、プロジェクトが達成すべきアウトプット(B)とは別に、意識・態度の変化への言及(C)がされていることである。例えば、2のケニアのプロジェクトでは、「終了時評価時点で...『理数科科目についてケニア青少年の能力が向上する』の達成度を論ずることは困難であるが、...授業の変革や生徒の授業に対する態度の変化という形で効果が表れてきている」という記述がある(国際協力機構 2002b)。同様に、5のマラウイのプロジェクトでは、「上位目標である『全国の理数科授業の質的向上』に至るまでには、多くの時間と努力を要する。しかし、...教員の態度変化、授業法改善は目に見える形で発現しており、教育省関係者の改善意識も深まっている」と述べられている(国際協力機構 2007b)。つまり、全てのプロジェクトにおいて「(B)のアウトプットを確保したが、(A)の上位目標までは達成できなかった。だが、(C)の意識・態度の変化が達成された。」という形の言及がされている。研修実施・研修システムの確立といったことが、(B)のアウトプットとして計画に組み込まれているものに対し、(C)は計画内に組み込まれていないもの、つまりプロジェクトが主目的としたものとは別の変化であり、「副次的効果」にあたる。

この副次的効果とはいったい何だろうか。副次的効果はなぜ生み出されるのだろうか。これはプロジェクト目標達成に伴って表れる、単なる「お約束」的な効果なのだろうか。それとも、何らかの重要性があるから全ての報告書に記載されているのだろうか。これらが本研究の問題意識である。

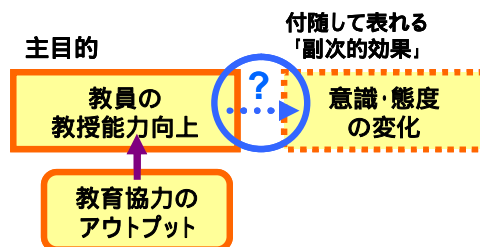
1.2 本研究の問い

以上の問題意識を踏まえ、本研究では、途上国における教育協力がもたらす諸効果について明らかにするために、プロジェクトの目標である「教員の教授能力向上」ではなく、「教員の意識・態度の変化」に注目して、プロジェクトの副次的効果とは何かを問う。

教育協力プロジェクトは、教員の意識・態度の変化があったことまでを報告している。しかし、その扱われ方は、「主目的に対して付随して表れるもの」といった言及でしかない。そこで本研究は、教員の意識・態度の変化はどのように表れるのか、といったプロセスや、それは主目的に対して付

随的に表れるようなものなのか、といったプロジェクト計画との関係性を探る(図 1-3 参照)。

図 1-3 報告書による「副次的効果」の捉え方



(出所)筆者作成。

計画時には予想されなかったが、プロジェクト進行中に表れたものについて、評価報告書内に言及する欄がないわけではない。例えば、評価報告書には、妥当性、有効性、効率性、インパクト、自立発展性という評価 5 項目があり、このうち「インパクト」では、「プロジェクト実施によりもたらされる、より長期的・間接的効果や波及効果」や「予期していなかった正・負の影響」が記入されることになっている(国際協力機構企画・調整部事業評価グループ 2004)。また、計画時には予想されなかったが、後に見出された重要な効果であるならば、「効果発現に貢献した要因」などの欄で述べられるべきである。しかし評価報告書におけるこれらの記述は、項目的、離散的であり、対象者の意識・態度の変化とプロジェクトとの関係性や、プロジェクトの成功・失敗との因果関係はつかみにくい。評価報告書はプロジェクトのサマリーであるため、対象者がなぜ行動変化を起こしたのか、といったプロセス全てを載せることはできないし、報告書の目的は評価であって、プロセスの報告ではないという指摘も考えられる。

では、なぜ「教員の意識・態度の変化」といった、プロジェクトの主目的ではない副次的効果へ注目し、その発生プロセスやプロジェクトとの関係を明らかにする必要があるのか。ここでプロジェクトの主目的と副次的効果の中身を考えてみる。「教員の教授能力向上」とは、教科内容の知識、新しい教授法導入による「技能的变化」である。これに対し、「教員の意識・態度の変化」とは、意思や価値観の変化を含む「質的变化」であると考えられる。人間の行動変化を要する社会開発においてこそ、開発計画が目的とする行動を対象者がとったかどうかではなく、対象者はどう思ってその行動をとっているのか、へ注目する必要があるのではないか。なぜなら、対象者の意識や態度は、プロジェクトの成功を判断する上で重要だからである。ペルーの公衆衛生事業の例のように、プロジ

エクトが対象者の賛同や興味を得られなければ、そもそも計画が進行しない場合さえある。

ペルーの例のような「失敗例」から、対象者の賛同を得られなかった要因を学ぶ必要はある。では、「対象者のやる気が見られた」というポジティブな方向への転換が行われている教育協力プロジェクトに、目を向ける必要はなぜあるのか。その理由は以下の 2 点にある。まず、援助を行うことが存在理由である援助機関にとって、「援助を行わない」という選択はほぼない。このため、開発の現場においては、援助を行う援助機関とそれに依存する裨益者という構図がしばしば観察される¹⁰。依存状況にある場合、対象者は援助を受け容れてはいるが、参加への積極性ややる気が見られることは少ない。対象者の積極的な態度を報告するプロジェクトは、ただ「良い結果」、「成功例」として賞賛される以上に、開発援助の研究において分析を行う必要がある。

次に、評価報告書が「意識・態度の変化」と述べていることから、どのようにそうでない状態からポジティブな方向へ変化したのか、というプロセスを解明できる可能性がある。プロジェクトが計画された論理展開に沿って順調に進むとは限らない。むしろ、途上国の現場では、予想しなかった困難にぶつかることの方が多いと考えられる。そこで、プロジェクトを円滑に進行させることと、対象者の意識的变化はどう関係したのか、または対象者の意識的变化を促すために何が行われたのか、といった現場で予想される、「つまづき」回避のプロセスを明らかにすることを本論では試みる。プロジェクトが現場で正・負の副次的効果とどのように対峙し、つまづきを克服してきたか、といったプロセスは、プロジェクト関係者や専門家個人に「経験知」、「暗黙知」として体化され、外に出ることは少なかった。だがプロジェクトからプログラム化の流れにある中で、個々のプロジェクトの教訓の確かな蓄積への要望は、以前にも増して強くなっている。よって、本研究では、教育協力の副次的効果はいったい何か、と同時に、それはプロジェクトの計画からどのように発生し、計画へどのように立ち戻るのかのプロセスを分析する。

1.3 事例の選定理由と研究手法

前述した問いに答える上で、本研究では、開発研究における副次的効果の研究蓄積と、技術政治論を総合させた視角から、教育協力プロジェクトの副次的効果を捉える。具体的には、表 1-1 の教育協力プロジェクトの中から、ボリビアにおける技術協力プロジェクト、「教育の質向上プロジェクト(PROMECA: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza Escolar 以降 PROMECA)」に焦点を当てた事例研究を行い、事例における範囲で前節の問いに答える。事例

¹⁰ この命題は「サマリア人のジレンマ」として定式化されている。例えば、Gibson, Andersson and Ostrom(2005)を参照。

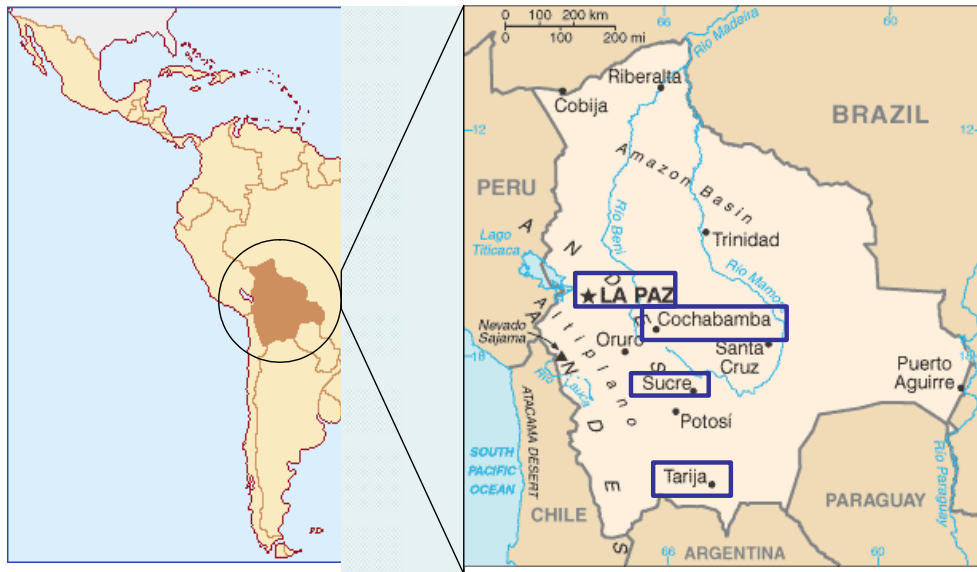
研究を行う理由は、プロジェクト進行のプロセスや対象者の質的变化を詳細に追うことに適しているためである。

数ある教育協力プロジェクトの中で、ボリビアのプロジェクトに注目するのは以下の3つの理由からである。第一に、PROMECA は 2003 年に開始され、現行のプロジェクトの中でも、ある程度の時期を経て成果が出ているからである。実施中のプロジェクトは既に終了してしまったプロジェクトに比べ、プロジェクト期間中に発生する副次的効果とプロジェクトの進行が相互作用する実際の様子が観察しやすいと考えられる。第二に、現場において PROMECA は優良事例と評価されているからである。中間評価時点でのプロジェクト参加校の観察では、「感動的な授業を展開していた」、「何よりも教師としての成長と子どもの学習理解に大きな満足を得ていることが感じられた」、といった賞賛が評価団から寄せられている。成功プロジェクトから、副次的効果やその発生要因を探ることは、教訓抽出において重要である。第三に、PROMECA は活動範囲が広いからである。他の教育協力プロジェクトは、パイロット地区での実践であったり、教員研修を行う技官への研修であったりと、範囲や対象者が限定されている。PROMECA では、ナショナルレベルの教育省、県/市教育委員会の技官、各学校の教員といった、全てのレベルへ働きかけを行っている上に、2008 年の時点で対象校はボリビア全土 9 県 395 校に拡大している¹¹。このような活動範囲の広さから、他の教育協力プロジェクトに比べて、地域や対象者を限定とした結果ではなく、参加年度の差や地域による比較を通じた、より一般性の高い結果を導き出せると考える。

事例研究にあたり、筆者は文献調査及び 2008 年 8 月 22 日から 11 月 19 日の 91 日間、PROMECA に JICA インターン実習生として配属された期間を利用して、ボリビアでフィールドワークを行った(図 1-4 を参照)。現地での調査は、PROMECA 関係者(JICA 職員、PROMECA 長期/短期専門家・現地コンサルタント等のスタッフ、県教育委員会技官、対象校校長・教員、父母会役員、等)への半構造的インタビュー、アンケート調査、現地初等学校(プロジェクト対象校・非対象校)視察、公開授業・県/国際教員研究大会などのプロジェクト関連イベントの直接観察、等を行った。アンケート調査は、ラパス県、スクレ県、コチャバンバ県のプロジェクト参加校の校長・教員や県・市教育委員会技官を対象に行い、合計有効回答数 319 件を回収した。

¹¹ 2003 年に 2 県、8 校から開始したプロジェクトは、徐々に拡大し、2010 年のプロジェクト終了時までには、500 校、全ボリビアの教員数の 10%(約 11,000 人)をカバーすることが予定されている。プロジェクトの拡大の様子は、添付資料の付表 2 にまとめた。

図 1-4 ボリビア地図とフィールドワーク対象地¹²



(出典)外務省 2009, CIA 2009.

1.4 得られた結果

本研究では、途上国で実施される教育協力プロジェクトがもたらす諸効果は何か、を明らかにするために、「教員の意識・態度」の変化というプロジェクトの副次的効果とは一体何か、それはどのように表れるのか、を問いとして研究を行った。結論を先取りするならば、評価報告書では、教員の技能向上に付随して表れる「副次的効果」として扱われていた「教員の意識・態度」の変化は、実際にはプロジェクト計画と相互作用をしながらプロジェクトの進行を支える、「機能」と呼ぶべき役割を持っていることが分かった。この機能が重要性であるにもかかわらず、「教員の意識・態度」の変化はプロジェクト計画に組み込まれていない。その理由としては、まず技術協力プロジェクトというスキームを用いることで、「副次的機能」とプロジェクト計画間の相互作用が捨象されやすい。さらに世界的な教育開発の高まりにおける援助合戦の中で、日本型援助モデルの有効性を強調することが、副次的効果に目を向けないスキームの力を後押ししているのではないかと考察された。

本研究では、続く第2章、第3章で、このような結論に至った理由を、文献調査、事例調査の結果と共に展開する。第2章の冒頭で本研究の分析視角について詳しく説明を行う。続いて、文献

¹² 重点的にフィールドワークを行ったのは、4 県(ラパス県(La Paz)、コチャバンバ県(Cochabamba)、チュキサカ県(Chuquisaca)、タリハ県(Tarija))である。地図中に囲んであるのは、それらの各県庁所在地(首都ラパス(La Paz)、コチャバンバ(Cochabamba)、スクレ(Sucre)、タリハ(Tarija))である。

調査によって、教育協力プロジェクト一般において起こりうる事柄を整理し、教育協力プロジェクトの副次的効果は一体何か、という問いへの回答を試みる。第3章では、ボリビアにおける事例研究を行い、副次的効果はどのように表れるのかというプロセスや、プロジェクト計画と副次的効果の関係性を明らかにする。考察では、なぜこのような副次的効果が、プロジェクト計画に組み込まれないかについて考える。第4章では結論と共に、本研究の課題とインプリケーションを示す。

第2章 プロジェクトの多機能性への視角

第1章では、教育協力プロジェクトにおいて、計画内に組み込まれない対象者の意識・態度の変化という副次的効果の存在について説明した。教育技術協力プロジェクトの副次的効果を捉えるために、本章ではまず分析視角、分析対象、概念の整理を行う。次に、教育協力プロジェクトの先行研究を横断的に眺めることで、一般的にプロジェクトの副次的効果がどのように捉えられてきたのかについて言及する。さらに、技術協力プロジェクトが持つ枠組みに注目し、教育協力プロジェクトが副次的効果を捉えきれない要因を探る。

2.1 技術政治論からの分析視角

本研究の分析視角は、「開発と副次的効果」、「技術政治論」の二つを総合させたものである。本節では、まずこれら二つの分析視角を整理したうえで、教育協力プロジェクトの効果を捉える視点を明らかにする。

2.1.1 開発と副次的効果

全ての開発計画は、介入によって達成すべき目的を持っている。多くの場合、それは何らかの当該社会の問題を解決することで、住民の生活向上を図ることである。日本の技術協力プロジェクトの場合、プロジェクトが達成すべき目的は、「プロジェクト目標」である。教育協力プロジェクトでいうと、「教員の教授能力向上」となる。開発計画においては、目的を達成するための手段が組まれる。技術協力プロジェクトでは、投入やアウトプット(成果)であり、教育協力においては、「授業研究」という教育技術を導入することである。

プロジェクトによっては、目的を達成するための投入やアウトプットの確保を行うことで、開発計画の主たる目的(Primary Objective, Primary Purpose)以外の結果が生み出される場合がある。これらの結果は、一般には意図せざる結果、二次的作用(Unintended effect, Secondary effect)などと呼ばれる¹³。例えば、衛生的な水へのアクセスを確保するというプロジェクト目的のも

¹³ 副次的効果を、援助供与側が意図した結果の外にあるものとして、「意図せざる結果 unintended effect」、「予期されざる変化 unexpected change」とする研究もあるが、開発事業において実際に誰の意図がどのように働いたか、働かないか、どこまでが意図であったかを明らかにするのは困難である。そのため、本研究では意図の介在については扱わないことをあらかじめ断っておきたい。また、副次的効果が、プロジェクトが達成すべき結果が得られたあとに続いて起こるものと、達成すべき結果と同時に起こるものを区別するために、順番としてのSecondary effectという呼び方をする場合や、主たる目的のイ

と、各世帯に上水道を引く、という目的達成手段を実施したところ、副次的効果として、人々が井戸に集まって情報交換をする習慣がなくなった、というような場合である。本研究では、目的達成のために投入された技術や、アウトプットの確保によって生じた結果を、「中心的効果」、「中心的機能」と呼ぶ。これに対し、プロジェクトの主たる目的以外に生じた結果を、「副次的効果」、または「副次的機能」と呼ぶ。ある効果が主たる結果であるかどうかは、プロジェクトの計画(技術協力においては、プロジェクト・デザイン・マトリックス)に含まれていれば、主たる結果であり、含まれていないものは副次的効果であるとする。

また、本研究では「効果」と「機能」を区別して用いる。「効果」とは、ある行為によって得られた結果である。すなわち、ある開発計画による途上国社会への介入によってもたらされた影響は、正のものも負のものも、計画内にあるものも、副次的なものも全て含めて、開発の「効果」とする。例えば、ダム建設によって、環境破壊が起こった場合、環境破壊は開発の「副次的効果」である。これに対し、「機能」とは、ある因子の働きを指す。本研究では、介入により生み出された結果が、別のものに働きを及ぼす作用を持ったとき、「機能」と呼ぶこととする。例えば先ほどの例で、環境破壊がダム建設反対運動に発展した場合、環境破壊はダム建設という開発計画へ働きかける「副次的機能」を持ったことになる。

ノランはプロジェクトを取り巻く環境を、プロジェクトとの距離によって、プロジェクトのコントロール下にある「内部環境」、プロジェクトの外にあるがプロジェクトと密接な関係にある「隣接的環境」、プロジェクトのコントロールを受けない「外部環境」の3つに分けて説明する(ノラン 2007)。プロジェクトが生み出す「効果」や「機能」の中で、「中心的効果」は内部環境に、副次的効果は隣接的環境と外部環境にあるといえる。本研究にとって最も興味があるのは、隣接的環境に位置する「副次的効果」・「副次的機能」である¹⁴。なぜなら、この範囲にある効果が、プロジェクトの進行に立ち戻る形で、直接的にプロジェクトの進行に正負の影響を及ぼすと考えられるからである¹⁵。

プロジェクトへ立ち戻る副次的効果について、開発研究においては精緻化が進んでいる。佐藤

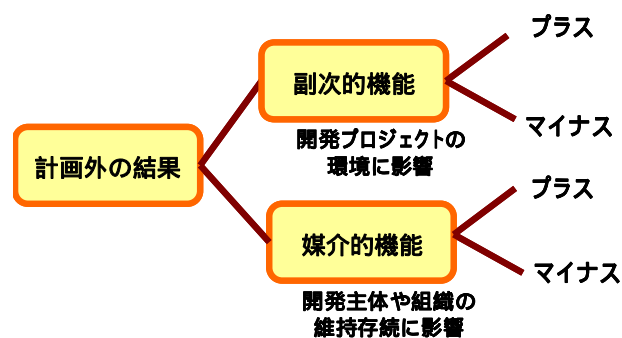
ンパクトの大きさと、付随して表れる効果の大きさの序列について、Secondary Effectという言葉が使われることもある。本研究においては、時間的前後関係、効果の大きさ、重要性に応じてこのような名称を使い分けることはせず、あくまで主目的以外に表出した効果を副次的効果とする。

¹⁴ 日本の技術協力プロジェクトの場合は、これらの「副次的効果」・「副次的機能」の一部がPDMの「外部条件」に記入されることもある。

¹⁵ 「副次的効果」・「副次的機能」の中でも、プロジェクトに影響を与えるが、プロジェクトのコントロールを受けることが通常ないものは、外部環境に位置するといえる。外部環境に位置する「副次的効果」・「副次的機能」の一部は、考察で扱う。

は、開発計画の計画外にある副次的効果・機能を「副次的機能」と「媒介的機能」に分け¹⁶、それぞれをプラスとマイナスに分ける(佐藤 2005)。「副次的機能」とは、開発を行う主体の環境に影響を与える。佐藤の指す「副次的機能」として、開発を行う主体にプラスの影響を与える例としては、他国での同種のプロジェクトの「失敗」が、他のプロジェクトへの教訓をもたらすこと、などである。マイナスの例としては、水道整備を実施したが、消毒剤の味が住民に好まれず、水道が放棄されることで、計画の主目的が達成されない場合である。これに対し、「媒介的機能」とは、開発を行う主体や組織の維持存続にとって、特定の方向に向けて影響を及ぼすものである。開発を行う主体の存続にとってマイナスに働く「媒介的機能」としては、途上国の官僚に対して教育研修を施したが、能力が向上したことで頭脳流出が起これ、行政能力が低下する、といった例が挙げられる。プラスに働く例としては、森林局が森林減少の継続という「失敗」の反復を理由に、予算と人員を増やすことで、組織の増強が行われた、という例が挙げられる(佐藤 2005)。これらの分類は、図 2-1 のように表すことができる。

図 2-1 「副次的機能」と「媒介的機能」



(出所) 佐藤 (2005) より、一部筆者改定。

2.1.2 技術と多機能性

技術協力プロジェクトでは、プロジェクトの目的達成のための手段(アウトプット)に、何らかの技術の投入が行われる場合が多い。ここでは、技術政治論の立場から、技術が持つ多機能性と開発

¹⁶ 佐藤は、計画外にある結果を「意図せざる結果」、「副次的機能」を「副次的作用」、「媒介的機能」を「媒介的作用」と呼んでいるが、ここでは本研究における用語の統一のため、「意図せざる結果」、「作用」といった言葉は用いない。

計画の副次的効果について整理する。

技術は、通常ある特定の働きを及ぼすものとして認識される。例えば、ハンマーは釘を板に打ち込むという働きを持つ。同時にハンマーは釘を板から抜くこともできる。このように、技術は複数の機能を持つ。このことを、Sclove は、技術の「多機能性 (polypotency¹⁷)」と呼ぶ (Sclove 1995)。Sclove は、技術が持つ複数の機能の中でも、特にある主要な目的を達成するための機能を、中心的機能 (Focal function)、それ以外の機能を「周辺の機能」あるいは「副次的機能」 (Non-focal function) と呼ぶ。本研究では、開発計画の目的の達成に直結しているもの、特に開発プロジェクトに導入された技術が発揮する機能が、プロジェクトの計画内にあるものを中心的機能、それ以外を副次的機能と呼ぶことにする。例えば、衛生的な水へのアクセス確保という目的の下導入された水道という技術の中心的機能は、「各世帯へ衛生的な水を届けること」であるが、副次的機能は、「人々の水汲みという習慣や井戸端に集まる習慣を失くすこと」であるといえる。

加えて、Sclove によれば、技術の特定の機能が発現するかどうかは、その技術が存在する社会文化構造¹⁸に左右される。社会文化構造の例としては、法律、政治経済的組織、システム、文化的慣習が挙げられる。例えば、アメリカに暮らすアーミッシュ (Amish) の一派は、宗教的信念から、電気・自動車などを用いず、質素な生活様式を保っている。このようなコミュニティーへ電気機械の技術を持ち込んだところで、その機能は発揮されない。同時に、ある技術の社会への浸透は、その技術が社会文化構造の一部となることで、ある一定の構造や規律を、持続的な形で社会へと浸透させる。例えば、核兵器の中心的機能は、ある社会を壊滅させたり、服従を強要するものであるが、同時にその性質が、核兵器を所有する社会へ権威主義的な政治体制を植えつけるという副次的機能を持つ。このように、ある技術の社会への浸透は、その機能が社会文化構造に似た、何世代もの長期間に渡って持続する規律や秩序を社会へもたらすことを示す。

技術が社会構造の一部として社会へ浸透し、何世代にも渡り影響をもたらす点において、技術と社会構造の類似性はあるものの、技術の多機能性の観点からは、技術と社会文化構造の違いが、決定的に重要である。法律、慣習といった社会文化構造は、それが社会の中で発展してきた経緯や、社会における役割が明白であるのに対し、技術の導入経緯や副次的機能は、人々に明確に

¹⁷ 技術の多機能性の概念を、Sclove は以下のように説明する。"The word '*polypotency*', meaning 'potent in many ways,' is introduced ... for want of better existing term. The unfamiliarity wears off quickly if one contrasts it with *omnipotence*, meaning, literally, 'potent in many ways' (Sclove 1995: 20, 強調原著)."

¹⁸ 筆者による訳。Sclove は、社会文化構造を以下のように説明する。"The phrase 'social structure' refers to the background features that help define or regulate patterns of human interaction (Sclove 1995: 11)."

知覚されていない。すなわちある技術革新は、「社会によって選ばれ、導入が決定されたもの」としてではなく、「社会が必要とする避けられない結果」として、人々に受け入れられる傾向がある。同時に、その技術のある目的を果たす中心的機能が、政治的・文化的に中立なものとして受け入れられることで、技術の副次的機能へは、人々の目が向けられにくい傾向がある。例えば、人々はインターネットという技術を「世界中をつなぐ」という「中立的な」中心的機能に沿って理解し、技術の発展の結果、導入が避けられなくなったものとして次々とインターネット回線への接続を契約する。しかし、その副次的機能として、インターネット非接続地域との間に明らかな情報量の格差が起こったことや、情報発信と受信の偏りにおいて情報の非対称を生み出したことなど、世界において情報に関する権力格差や階層構造を生み出したことは、あまり注目されていない。このことは、遺伝子操作という技術のモラル的側面という副次的機能が注目され、国によっては研究・使用の禁止という形で導入が社会的に阻止された珍しい例と比較してみれば明らかである。

このように、まさに Sclove が技術の中心的機能を focal function、副次的機能を non-focal function と呼ぶように、中心的機能ばかりが注目されることで、人々は技術を中立的なものとして受け入れる。この技術の性質を利用して、権威や偏った分配構造の浸透が、技術の導入を通して社会に対して行われることもある。例えばウィナーは、ニューヨーク市ロングアイランドの公園へ渡る橋が悉く低いことに注目する。ウィナーによれば、これは 1920 年代から 1970 年代にかけて、ニューヨークの公園、道路、橋の設計を行った建築家のモーリスが人種的偏見から、貧しい人々や黒人が乗る車高の高いバスを公園へ近づけないために行った設計であったと指摘する。また、1880 年代半ばシカゴのマコーミック工場へ、「機械化がもたらす効率向上」という中心的機能のために、新しい機械が導入された。この機械は 3 年で廃棄されたが、その間に、工場主と敵対する労働組合の熟練工を工場から追い出すという副次的機能を果たしていた(ウィナー 2000)。このように、技術の副次的機能が、導入側の生存や権威の強化につながる、媒介的機能を促すこともある。

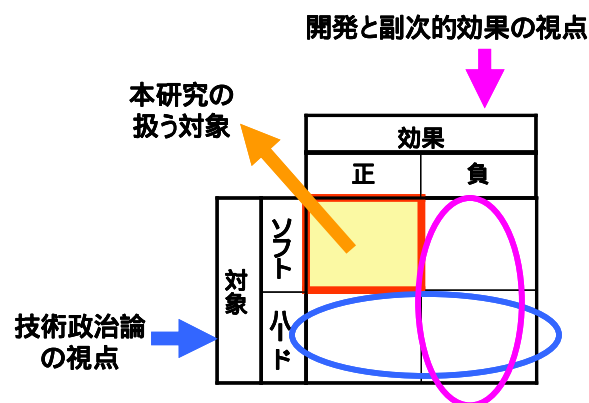
2.1.3 技術協力への応用

開発計画における副次的効果の研究蓄積の貢献は、副次的効果の中に、開発計画の進行や環境に対して影響を及ぼす「副次的効果」と、開発計画の主体の生存原理に対して影響を及ぼす「媒介的効果」の 2 種類を示したことである。しかし、開発計画の副次的効果における研究は、数々の開発計画の「失敗」から学習するため、開発計画の向上に向けて行われてきたため、その対象が「失敗」という、負の結果に偏ってきた。もちろん、「成功」例から、そのプロジェクトの成功要因を探る、という目的での研究や、負であった結果がどのように正に転じられたか、という研究は行われ

てきた(ハーシュマン 1973)。しかし、中心的効果とは別に発現した正の副次的効果は、「僥倖」や「たなぼた」として知覚されることはあっても、その機能や経緯が詳しく分析されたことは少なかった。

一方、技術政治論の最大の貢献は、開発計画における副次的効果の研究が示した「媒介的機能」といえる、技術の導入を決定する主体の生存を補強させるような権威を、一見中立的である技術の中心的機能に隠された副次的機能として、描き出したことである。つまり、開発計画の副次的機能への視点が、結果としては負である「失敗」という対象に偏っているのに対し、技術政治論は、結果としては「正」、あるいは「中立」の領域に、分析のメスを入れることの必要性を示している。だが、技術政治論の面白みは、中心的機能の表面的な中立性と、周辺の機能に隠された政治性という逆説的な対照性にある。そのため、いかにも一見人間の意図が介在しないように見えるハードインフラストラクチャーへ分析の対象が偏り、明らかに文化的・政治的に影響を受けている、つまり中立でないとされる、教育や法制度といったソフトの分析対象を扱ってこなかったことである。文化的、政治的な干渉を防ぐ、というまさに同じ理由から、日本は基礎教育、法整備支援への援助を回避してきた。だが開発において、近年ソフトな社会開発への出資が合意されたこと¹⁹は、これらのソフト分野へ援助機関が介入することへの正当性を与え、教育や保険の向上を開発計画の主たる目的とすることへの中立性、むしろ明示的に正しいという保証を与えるようになってきた。これらの理由が、「開発と副次的効果」と「技術政治論」の二つの分析視角を用いて行う研究の分析対象として、教育協力プロジェクトにおける正の副次的効果を扱う理由である(図 2-2)。

図 2-2 本研究の扱う対象



(出所) 筆者作成。

¹⁹ 例えば、ミレニアム開発目標や、EFA、サミットでの宣言などの国際的開発ゴールを指す。

2.2 授業研究という教育技術

第1章で述べたように、日本が現在注力しているソフトな教育協力は、基礎教育における理数科教員研修支援である²⁰。これらのプロジェクトでは共通して、教師の教授能力向上がプロジェクト目標とされており、さらに主な活動内容として、「授業研究」という日本の教育技術が導入・普及されている²¹。そこで本研究では、この授業研究を一つの技術として捉え、その多機能性に注目することで、教育協力プロジェクトがもたらす効果について考えていく。

本節では、授業研究とはそもそもどのような技術であるか、日本の学校文化においては、どのような機能を発揮してきたのかを述べる。続いて、授業研究を用いた教育協力プロジェクトに関する研究を横断的に眺めることで、海外の社会構造に授業研究を導入した際、どのような機能や効果が表れるか、機能の発現を阻む要因は何か、といった点について、一般的共通項目を見出す。

2.2.1 日本国内における授業研究の機能

授業研究とは日本の教育風土の中で長年に渡って培われてきた授業改善手法であり、その萌芽は明治初年の学制と共に見られる(稲垣・佐藤 1996)。内容は、1)同僚教員とともに教材研究を行い、学習指導案を作成、2)公開授業で指導案を実践、3)授業検討会にて意見交換を行うことで、その結果を次の教材研究に活かす、というものであり、Plan-Do-See のサイクルを持つ(図2-1)。授業研究のスタイルについては、日本国内ではその多様さが指摘されている(稲垣・佐藤

²⁰ 日本が理数科教育に重点を置く理由は、1)さまざまな生活技術の基礎となるとともに、人間の探究心や発見・創造する喜びを求めるものである、2)科学技術の進歩や経済・社会の発展を遂げるために不可欠である、3)特に2)に関しては、18世紀から「読み書きそろばん」の庶民教育が流布していたことに加え、その後の科学技術進歩が経済的発展を支えた、という日本の経験に基づく、という3点である(JICA 2009b)。

教員養成には、新規教員養成(pre-service education/training)と現職教員研修(in-service education/training)の2種類がある。途上国の教員が抱える問題としては、担当科目を教える知識・技術がない、意欲がない、副業に熱心、権威主義的、といったことがしばしば報告される(前田 2003・千葉 2003b など)。教員の社会的地位や給与が低いといった社会構造的な要因も存在するが、そもそも教員養成システムが脆弱であることが多い。日本は、教員の質は、教育の質の決定的な要素である(国際協力機構 2005a)として、教員研修から教育の質向上を目指すアプローチを取っている。教員研修の内容としては、知識・スキルの強化、教授法の改善、研修カリキュラム/教材開発、研修施設/設備の改善など、教育のインプットとプロセスの改善に力を入れている(国際協力機構 教育課題タスクフォース 2007)。インプット、プロセスといった教育の質カテゴリー分けについては、付録資料の付表1を参照。

²¹ 授業研究を主な活動とするプロジェクトは、本研究の対象事例である PROMECA、ベトナム現職教員研修改善(2004-2007)、インドネシア初等理数科教育拡充(1998-2003)、ザンビア SMASTE 授業研究支援フェーズ I/II(2005-2011)、南アフリカムプマランガ州中等理数科教員再訓練フェーズ I/II(1999-2006)、ほか多数。

1996, Lewis and Tsuchida 1998, 秋田 2006)が、本研究においては、図 2-1のサイクルを持つ授業研究を教育技術と定義し、分析に用いる²²。



日本における授業研究の実践は、どのような効果や機能を発揮してきたのだろうか。ここでは、日本における授業研究の中心的機能を、教員の技能的向上に直結したものとして捉えると、1)教室での教授法の改善、2)新しいカリキュラム(学習指導要領)内容や学校共通のビジョンや目標が、現実の授業へ翻案・具体化されること、3)共同学習により教授技術が他校まで伝播すること、などが挙げられる(馬場・小島 2005, Lewis and Tsuchida 1998, 秋田 2006)。

これに対し、教師の技能的向上以外の側面への副次的効果としては、1)教師の自信形成、2)公開授業で具体的なイメージを得ることにより、教師の改善への欲求が高まること、3)教育研究者や省庁の役人といった、教員以外が公開授業に参加することで、実施した政策が現場でどのように解釈・実施されているかを知ることができ、これによって、現場-政策の密接なリンクが生まれること、4)優秀な教員の中には、優れた授業実践を出版や全国講演という形でアウトプットする者もあり、教師の社会的地位を高めること、などが報告されている(Lewis and Tsuchida 1998)。

日本の授業研究一つをとっても、教育技術が多機能的である様子がよく分かる。技術政治論に従えば、授業研究の様々な機能が発現するには、日本の教育環境あるいは社会文化構造の存在が条件となっている。このような授業研究の土台として必要とされる条件を、Lewis and Tsuchida

²² 授業研究とは、一定の規模の決まった活動を指す用語ではなく、「校内研修」、「教材研究」などと共通する部分も多い。事例対象であるボリビア「教育の質向上プロジェクト」においては、授業研究を個人による日常的な研究からナショナルレベルの教員研究大会までに渡る、指導経験共有活動として広く捉えている。しかし本研究では、JICA の他プロジェクトで一般的に用いられる、より狭い意味での学校内における活動を、「授業研究」として定義する。PROMECA においては、学校内での取り組みを EPI(Estudio Pedagógico Interno)を「校内研究」と呼んでいるが、本研究では授業研究＝校内研究(EPI)として話を進める。

は、1) 共通カリキュラム、2) 教員間の共同作業の文化、3) 反省などの自己批判的意識、4) 教育政策の安定性、であるとしている (Lewis and Tsuchida 1998)。同時に、授業研究という技術が社会の中で機能していく上で、このような行動のあり方や構造を、日本の学校社会へ規定していると考えられる。

2.2.2 海外における授業研究の機能発現

日本国内で授業研究を実施した場合に、それが教員教授能力向上に加えた波及効果を持つ、という授業研究の有効性は、既の実証されている。この実績によって、授業研究は教員の専門的知識を支える日本的システムとして、近年途上国に限らず、米国を始め海外の教師教育研究者から脚光を浴びている (Lewis and Tsuchida 1998, 秋田 2006)。途上国へ授業研究が輸出される際の理由としては、教員が自身の長所を伸ばし、自ら問題を解決していく方法として有効である、という点が挙げられる。特に途上国においては、教育改革等によるカリキュラムの大幅改訂の後、実践方法やフォローアップの研修がなされず、現場の教員に混乱をきたすことがしばしばある。そのようなとき、授業研究という教室レベルでのアプローチが有効である、とされている (馬場・小島 2005)。では、授業研究という日本の教育文化内で育まれてきた教育技術を、日本と異なる社会文化構造を持つ海外、特に途上国の教育環境内に導入した場合、どのような効果や機能が表れるのだろうか。

まず授業研究がうまく導入できない「失敗」のケースが挙げられる。「失敗」は、授業研究の機能を発現させる土台として、日本の学校文化や社会構造には存在するが、途上国のそれには必要な条件が存在しない場合、あるいは途上国の社会構造のある側面が、授業研究の機能の発現を妨げる場合が考えられる。例えば多くの途上国では、授業研究の核となる教員が互いの授業を参観し、議論する習慣・文化が希薄である (中田 2008)。授業を他人に観察されること自体に抵抗を感じる教員は少なくない。

またベトナムにおけるプロジェクトで、授業研究が現地の教員に好まれず、うまく行われない理由について、Saito らは、1) 教員と教員間、教員と生徒間の同僚意識や信頼関係の欠如、2) 教員の官僚的意識、の2点を挙げている。1) の同僚意識・信頼関係の重要性を、Saito らは次のように述べる。“[It] is important for the teachers to show acceptance of and mutual respect for each other based on the self-recognition of weakness and limitations when conducting lessons (Saito 2008).” これに反して授業検討会では、教員が生徒や他の教員に対して攻撃的・競争的であり、ネガティブなコメントしか寄せられなかった。また授業について、自由に意見を

述べ合う、全員で議論する、人の話を聞く、など検討会のために基本とされる、民主的でオープンな態度を教員が持たないことも報告されている。ベトナムの例では、共同作業に教員らが否定的であった結果、プロジェクトの主たる活動である授業研究が行われず、すぐに使える教授法の講習が望まれた。

また、2)の教員の官僚的態度から生じる改善意識の低さも、授業研究の実践を阻んだとしている。ベトナムでは超中央集権的なカリキュラム内容を生徒へ伝達することが教員に期待されており、教員に逸脱や柔軟性が認められていなかった。そのため、権威的態度から子どもの学習を促進するような授業法への変革に対し、教員自身に改善意識がないことが、困難な点であったとされる。

一方、授業研究が広まっている「成功」ケースでは、どのような機能や効果が表れたのだろうか。Lewisらは、米国カリフォルニア州の地区における授業研究の広がりを研究し、当初教員が授業研究にかかる時間の無さ、共同作業経験の少なさ、新しい教科内容・知識へのアクセスの不足が困難な点として生じたとする。そのような環境でも、互いから学び、改善しようする姿勢や、教員の内発的な改善への要求の存在が、授業研究が広まる条件となったとする。また、授業研究を6年間継続的に続ける中で、学校内では生徒の成績が実際に伸びたことに加え、1)教授法という技術的改善を超えた授業への研究的姿勢、2)生徒の学習に対する共通の責任意識や同僚意識、が教員間に育まれたことを報告する(Lewis, Perry, Hurd and O'Connell 2006)。

ホンジュラスの例では、対象者である現職教員の組織化に力が入れられた。そこでは、算数指導の技術・知識の豊富なリーダー養成、授業観察の指導・助言の力量を持つ助言者、グループを取りまとめるリーダーを3年半かけて育て、組織化の核とした。他にも、教員による講習への能動的参加態度が必要なことや、公開授業導入にあたり、「意識の高い教員の『保護者の理解や協力の有無が教育の実現に大きく影響を及ぼす』という意見が後押しし、保護者参観授業となって表れている」、ということが報告されている(西原・澤村 2001)。

また、ガーナの例では、日本側によって大部分が負担されてきたプロジェクトのランニングコストについて、「ガーナ側がこの予算を得たことにより、彼らのプロジェクトのオーナーシップの意識やカウンターパートのやる気が前よりも一層高まった」(横関・渋谷・松田 2003)といわれている。

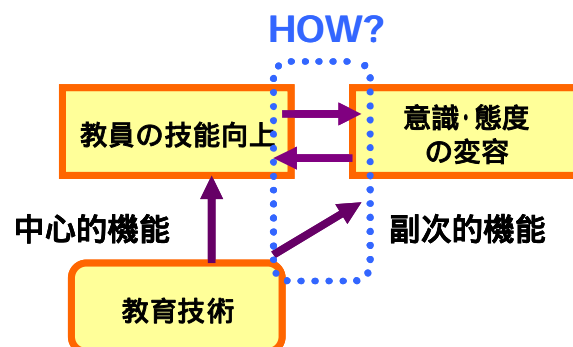
2.2.3「機能」としての教員の質的变化

授業研究の中心的機能が、教員の教授能力向上という技能的側面へ貢献し、同時に副次的機能が改善への欲求といった教員の意識的な面での変化を起こした。これらの効果発現のために日本では、共通カリキュラム、教員間の共同作業、反省などの自己批判的意識、教育政策の安定性

などの条件が存在していた。一方、国外で授業研究を実施した場合、教員間の同僚意識信頼関係、民主的態度、やる気、オーナーシップといった意識・態度における質的側面が、授業研究がうまく行われるかを左右する、ということが分かった。つまり、教員の意識・態度といった側面は、第 1 章の教育協力プロジェクトの報告書にあるように、授業研究導入によって付随的に表れる「おまけ」的なものではなく、プロジェクトの計画である「教員の技能向上」と、密接に関連しながら、プロジェクトの進行を支える「機能」とであるといえる(図 2-4)。

授業研究が、途上国でも条件によっては成功を収められることが、教育協力プロジェクト研究を概観することで分かった。その条件及び結果に関わる重要な機能として、「教員や関係者らの意識・態度」が重要であることも分かった。では、プロジェクト実施にあたって、そもそも教員のやる気を起こさせるために必要なものは何であろうか。例えばホンジュラスの例では、授業日数 200 日に対して、平均実施日数が約半分の 110 日という教員の欠勤や無計画さが目立つ状態が報告されていた(西原・澤村 2001)。この状態から、旅費・日当が支給されない講習会へ、休みを返上してまで参加する教員の「能動的態度」はどのように引き出されたのか。ホンジュラスの例では教員の「組織化」が、ガーナの例では「予算」がやる気を引き出す要因となったと報告されている。また、授業研究の実施がどのように質的变化に影響を与えるのか。このような実質的な授業研究の途上国における授業研究技術の内部化のプロセスや、教員の質的变化とプロジェクトの計画との因果関係(図 2-4 の HOW? の部分)を、第 3 章で事例研究を用いて明らかにする。

図 2-4 「機能」としての教員の質的变化



(出所)筆者作成。

2.3 技術協力プロジェクトが持つ影響

報告書で述べられていた教員・関係者の意識や態度の変化は、「副次的効果」という単なるプラスの効果ではなく、プロジェクトのアウトプット達成に関わる重要な「機能」であることが分かってきた。では、なぜこのような副次的効果が、プロジェクトの評価によって拾われてこなかったのだろうか。本節では、評価がどういった部分を拾わないことが批判されてきたのかを先行研究より探り、続いて副次的効果がすくいあげられないことに迫るためには、技術協力プロジェクトというスキーム自体が持つ力へ目を向ける必要があることを示す。

2.3.1 現場への批判の限界

教育協力プロジェクトが、様々な機能や効果を生んでいるのにもかかわらず、それらの副次的効果・機能をプロジェクトが捉えきれないのはなぜか。教育協力プロジェクトで見られた教員の意識・態度の変化といった人々の反応が、必ずしも重要でない側面として切り捨てられてきたわけではない。これらは特に社会開発分野では重要視される一面であり、主に「『受け入れ社会の反応』をどのように捉えられるか」、という課題の下、追求されてきた。

まず、開発計画の実施が当該社会へ与える様々な効果、影響については、その負の側面を捉えることが 1990 年代以降、積極的になされてきた。これは、途上国の人々にとって正のインパクトを与えるべき開発計画が、負の側面を持っていたとしても問題であると、援助機関への批判が厳しくなったためである。こうした受け入れ社会の反応は、環境配慮、ジェンダー分析といった「社会配慮」の形で開発計画に組み込まれ、当該社会への負の影響を最小限にすることが目指された。これらの開発側の努力の結論は、「事前調査をしっかりと行い、当該社会の構造に適した援助方法を行うこと」、である。さらに、杉田は「社会調査の結果がプロジェクトに活用されたか否かの最大の要因は、プロジェクトのチーフアドバイザー（総括者）をはじめとする関係者が、社会調査の必要性について明確な共通認識を持っていたかどうか」とあり、現場の社会の反応を捉える姿勢の重要性を指摘する（杉田 2008:115）。

プロジェクトによる正の効果については、「参加型」社会開発におけるインセンティブの問題として、重要視されてきた。例えば、佐藤は受け入れ社会の反応を、1) 受け入れられる場合、2) 部分的に受け入れられる場合、3) 受け入れられないが無関心である場合、4) 受け入れられないことが積極的に表明される場合、の 4 つに分類している。その上で、「参加型」プロジェクトでは、積極的な拒否反応がなくとも、対象社会が無関心であれば、プロジェクトの成功はおぼつかないとし、積極的な参加を促すためには、どのようにインセンティブを与えればいいのか重要になってくる、と

している(佐藤 1994)。

2.3.2 評価項目改善の限界

教育開発研究からも、教育協力の評価が、教員の技能的向上のみに向けられ、その他の副次的効果への注目が少ないことについては、批判が寄せられている。例えば、「多くの日本の教育援助に関する報告書の内容が、その実績を披露する際に学校建設のために供与した金額、日本人専門家派遣人数などの投入量に依存しており、肝心の効果については判然としない」(西原・澤村 2001: 156)といった批判がある。これは、冒頭の表 1-1 に挙げたように、プロジェクトのアウトプットが研修実施といった行為や援助側の投入であり、それが結果として現地で何を生んでいるのかが不明瞭である、という指摘である。

次に、プロジェクト成果を評価する際に、教育の質のアウトプットの測定が必要である、という批判が多い。例えば、教師教育が支援の中心であり、学校レベル・生徒レベルでのインパクトといったアウトプットには目が向けられていない(渡邊・黒田 2005)、教育が間接的に達成すべき成果である所得の向上、貧困削減といったアウトカムについては、PDM 等においては設定されているものはほとんどないこと(国際協力機構 教育課題タスクフォース 2007)、生徒のアウトプットにどのようなインパクトがあったかまでをプロジェクトの中で把握しているケースは少ない上に、「特に非認知的能力の発達については、生徒の満足度が向上したかどうかという指標以外では、測っている事例はほとんどない(国際協力機構 教育課題タスクフォース 2007)」、といった批判である。だがこれらの教育評価批判においては、例えば「カウンターパートその他の関係者の態度、姿勢等の変化も、プロジェクトの成果として注視していく必要がある」(渡邊・黒田 2005: 147)といったように、注目を喚起する範囲に留まるものが多い。

教育プロジェクトが、社会の反応やアウトプットまでを捉え切れていないことへ対する一般的な回答のひとつは、教育評価の困難性である。長尾は教育協力現場で直面する問題として、1)事業計画の作成が時間的制約、不十分な事前調査等により必ずしも適切に組まれていない、2)事業による取り組みと期待される成果の因果関係が不明確、3)開催した研修回数をアウトプットとすることや、教員の指導力向上のアウトプットについて実際の測定は行わないことによって、系統的評価に耐えない、といった点を挙げ、実際の評価が難しいことを示している(長尾 2007)。

一般的な回答のもう一つのタイプは、測られていないという指摘に対し、実際に測れるもので測ることで答える研究である。日本のプロジェクトの場合には教員研修というプロジェクトのインプットに対して、どれだけ教員の指導力向上、あるいは生徒の学力向上があったかを、量的に測定する

ことになる。例えば富田・牟田はガーナ共和国におけるプロジェクトの結果について量的に調査し、教員の指導力向上と授業に対する態度・意識の改善はあったが、生徒の学力向上は限定的であったとしている(富田・牟田 2007)。

開発計画が、社会の反応を捉えきれないことについては、「社会的配慮」といった形や、研究によって努力が続けられてきた。これらの研究蓄積は、開発計画の失敗は、開発側の無知、意識の低さ、技術の不適合といった技術的な問題による、ということを示す。逆にいえば、「調査や関係者の意識向上により、当該社会への理解を深めれば、社会の反応を計画側が捉えられる」、あるいは「評価方法を改善すれば、副次的効果を捉えることが可能である」、という結論である。だが現場関係者は本当に当該社会への理解が浅いのか、評価の軸はそれほど不適切なのだろうか。現場への批判や評価改善志向に目が行き過ぎると、実は現場での実践や評価を要求する、そもそもの技術協力という形態自体が与えている力を見過ごすことになってしまう。そこで、ここでは一旦これらの現場的批判から離れ、技術協力自体が与えている力に着目する。

2.3.3 技術協力プロジェクトという枠組みの力

技術協力とは、JICA が行う事業のうち、有償資金協力、無償資金協力、ボランティア派遣、等と並ぶ、日本に特有のスキームである。内容は、研修員受け入れ、専門家派遣、機材供与、技術協力センター設置・運営、開発計画に関する基礎的調査などの項目を含む。本研究で対象とするのは、技術協力に含まれる技術協力プロジェクトである。これは、旧「プロジェクト方式技術協力」に類似したものであり、専門家派遣、研修員受け入れ、機材供与という3つのツールを組み合わせで行う事業であるが、近年は青年/シニアボランティアとの協働も含めたパッケージ的なプロジェクトとなっているものがある。

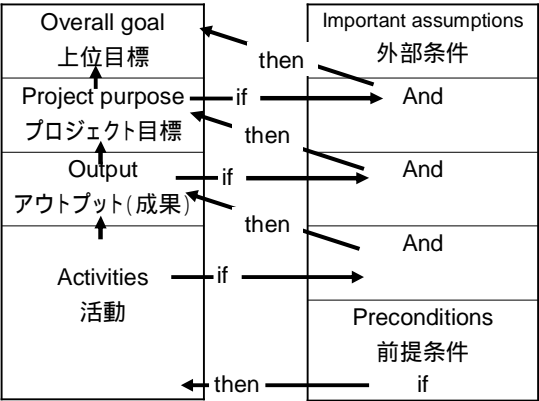
JICA の技術協力は、「人づくり」のための技術協力である。それはわが国の技術、中でも専門家という人間に体化された技術を移転することで、開発途上国の人材の育成、組織能力の強化、キャパシティの向上を図ろうとする支援手段である。このような移転技術では、明示化された技術と共に、専門家が有する経験、洞察や勘といった「暗黙知」といわれる知識が伝承され、従来から日本の経験が強調される。1950 年代から開始された技術協力は、わが国の開発政策の実施を支えた施設整備などハード志向の公的な技術が中心であり²³、アウトプットを確実に確保するというアプ

²³ 従来の技術協力がハード中心であったのは、教育協力がソフト分野を忌避してきたのと同じく、相手国の政策に関わらないというスタンスからである。近年になって教育分野の他にも、法整備支援などで経験の移転が行われるようになってきた。

ローチがとられてきた(三好 2005)。このことにより、社会開発・ソフト分野で技術協力というスキームが用いられるようになった現在でも、確実に確保できるアウトプット(すなわちシステムの確立といったこと)が重視される要因ではないだろうか。

加えて、このような技術的志向、アウトプット重視の姿勢を強調するのが、近年の JICA における技術協力で用いられるプロジェクト・サイクル・マネジメント手法 (PCM: Project Cycle Management) による論理構成である。技術協力プロジェクトでは、PCM を用いた計画、実施、モニタリング、評価が主となってきている。プロジェクトをマネジメントするために使用される論理的枠組みは、一般にログフレーム(Logical Framework の略)と呼ばれており、JICA ではプロジェクト・デザイン・マトリックス(PDM: Project Design Matrix)という表が用いられる。PDM は、プロジェクトの投入が目標を達するまでの、連鎖的な因果関係のロジックを示す。図 2-5 に示すように、下から「活動→成果→プロジェクト目標→上位目標」の順に、もし活動が行われれば(if)、成果が達成され(then)、もし成果が達成されれば(if)、プロジェクト目標が達成され(then)、もし成果が達成されれば(if)、上位目標に貢献するだろう(then)、という仮説のロジックである。加えて、プロジェクトに影響を与えるさまざまな外部要因を「外部条件」として規定し、もし活動が行われて(if)、加えて成果を達成するために必要であるが、プロジェクトではコントロールできない外部条件が満たされていたら(and)、成果が達成できるであろう(then)、というロジックが立てられている(国際協力機構企画・調整部事業評価グループ 2004)。

図 2-5 ログフレームの論理構成



(出所) 国際協力機構企画・調整部事業評価グループ 2004.

花谷はここでのロジックが、基本的に「工学や農学等の自然科学的論理によって導かれ、社会的要因、例えば住民が新たな技術や資源管理手法を受け容れるかどうかは、通常、介入によっては直接コントロールできない『外部条件』と見做されるか、『留意事項』としてマトリックスの外部で扱われる」(花谷 2008)として、人々の反応といった受け入れ態度が、因果律という意味でプロジェクトの計画内に組み込まれにくいことを指摘する。加えて鈴木は、プロジェクト対象者は重要項目であるにもかかわらず、ログフレーム上に記入される場所がないばかりか、対象者はターゲットグループとして抱える問題の共通性に基づいて認識され、その問題への処方箋としてプロジェクトが準備される論理構造のため、グループ内部の多様性が記述されることはない、とする(鈴木 2008)。より副次的効果の議論に直結した批判として、Gasper は、PDM の下から上へのロジックが、「意図された望ましい結果」や「意図された経路」にのみ関心を向け、「意図されなかった効果」やその他の潜在的な選択肢への注目を低くすると指摘する(Gasper 2000)。

ログフレームの偏向性を補うために、JICA の評価では、PDM に沿ったプロジェクトの現状把握と検証の他に、評価 5 項目(妥当性、有効性、効率性、インパクト、自立発展性)による価値判断、言語的な記述となる提言政策・教訓提出の 2 ステップによる総合的な評価が目指されている。三好は、この工夫によって、JICA の技術協力は達成しなければならないことが複数存在し、プロジェクトマネジメントを難しくしていると指摘する。すなわち、JICA の技術協力の実践においては、プロジェクトが達成すべき目標以外に、技術移転によって相手国のカウンターパートに実践的な力を身につけてもらう、人材育成という目標がある。さらに、DAC による評価 5 項目も確保しなければならない。プロジェクトの目標を達成するには PDM に基づいた活動を行えばよいが、三好が「プロジェクトの真の目標」と呼ぶカウンターパートの人材育成や評価 5 項目も同時に達成するには、複雑なマネジメント力が必要である(三好 2008)。このいくつもの目標をクリアするためのマネジメント力は、現在までは「暗黙知」、「経験知」として現場の専門家やスタッフが持つものとされてきた。つまり、実際の現場で副次的機能や効果へ目が向けられるかは、専門家や関係者の意識次第、ということになる。

本節では、教育協力における評価が、プロジェクト対象者の態度や姿勢にまで注目されることが少ないことを示し、その理由を追うには、技術協力プロジェクトという手法を用いること自体による影響へ目を向けなければならないことを明らかにした。技術協力が対象集団の反応や副次的効果を捉えにくい中で、実際にプロジェクトを円滑に進行させるツールや手法は、現場の専門家に依存される状態にあった。このような複雑な状況のもと、プロジェクトの現場では副次的効果はどのように捉えられ、プロジェクトが進められたのか、そしてその結果は「技術協力プロジェクト」という枠組み

を持つことで、どのように翻訳されたのか。これらについて、続く第 3 章で事例分析を行うことで詳しく迫る。

第3章 ボリビアにおける教育協力と副次的機能

教員の意識・態度の変化は、プロジェクトの現場では、どのようにプロジェクト計画と関連し、影響を受け合うのか。第2章から得られた知見として導かれた、「技術協力プロジェクトが副次的効果に目を向けにくくさせる」という力は、具体的にどのような結果をもって表れてくるのか。本章ではそのプロセスをボリビアの事例に追う。

3.1 プロジェクトの概要

そもそもなぜ日本が教育協力プロジェクトをボリビアで展開することになったのか、中心的機能としてプロジェクトが意図することは何か。ここではボリビアの教育課題とプロジェクトの概況を概観した上で、ボリビアの事例では、どのような副次的効果が報告されているかを確認する。

3.1.1 ボリビアの教育課題

ボリビアの政治社会状況を理解するために重要なのが、先住民人口率の高さ²⁴と社会的な貧富の格差である。社会主義運動党(MAS: Movimiento al Socialismo)から立候補した先住民系左派指導者であるモラレス現大統領は、2006年に政権に就くと、貧富の格差是正、天然資源の国有化、先住民の権利拡大、憲法改正などを掲げて改革を進めようとしている(Ministerio de Planificación del Desarrollo 2006)。先住民の権利拡大や貧富の格差是正を目指すモラレス大統領に対し、既得権益層からは反発が起こっている。ボリビアは錫・天然ガスなどの鉱物資源に恵まれるものの、近年は天然ガス売却計画に端を発した「ガス戦争」、新炭化水素法についての所得分配をめぐる問題と、天然資源の政治的利害にまつわる政情不安が続く。その結果、ラテンアメリカ・カリブ地域内でハイチ共和国に次ぐ最貧国²⁵に甘んじており、6割を超える貧困人口²⁶と、先住民と非先住民人口間及び都市と農村間における、著しい貧富の格差²⁷が、大きな開発の課題とし

²⁴ 人種構成としては、先住民 55%、混血 32%、欧州系 13% とラテンアメリカにおいて先住民人口の占める割合が最も高い国のひとつである(外務省 2009)。公用語はスペイン語、アイマラ語、ケチュア語である。

²⁵ 加えて、1997年にはIMF及び世銀より重責債務最貧国(HIPCs: Heavily Indebted Poor Countries)に指定された。

²⁶ 「極度の貧困と飢餓の撲滅」というミレニアム開発目標(MDGs)を2015年までに達し得ないと予測されている(United Nations 2009)。

²⁷ 地域間格差、特に農村部と都市部の貧困ライン以下人口の差は歴然(前者が83%、後者が65%)としている。また先住民人口の貧困率はスペイン語人口の貧困率56%に比べ、ケチュア語人口が85%、アイマラ語人口が80%と非常に高い(国際協力機構 2007a)。ボリビアの貧困問題は、地域間格差、

て横たわっている。

教育に関する統計数値を見る限り、ラテンアメリカ全体が途上国一般に比べてやや高い水準を保っており、その中でボリビアはラテンアメリカの平均をやや下回る傾向にある(表 3-1)。ボリビアはミレニアム開発目標(MDGs)や Education For All (EFA)が掲げる普遍的基礎教育普及という目標をほぼ達しつつあり²⁸、教育のアクセスから質の向上へ教育の目標が移行する段階にあるといえる(UNESCO 2008)。教育課題としては、中退率・留年率がやや高いことが挙げられる。中退率はここ 8 年間で 10%台から下降してきているとはいえ、初等教育の 6 から 8 学年目にかけて、特に農村部では教育課程や教員の不整備から、中退・留年者が多くなっている(Ministerio de Educación 2004)。また 2000 年に行われた学力調査では、初等教育の第 3 学年の生徒のうち、国語に関しては 19.7%、算数に関しては 14.0%の生徒しか十分な学力レベルを満たしていないという調査結果が出ており、深刻な学力不足が指摘されている(Ministerio de Educación 2004)。

表 3-1 ボリビアの開発と教育課題²⁹

| | 指標 | ボリビア | ラテンアメリカ・カリブ平均 | 途上国平均 |
|---|---------------------|-------|---------------|-------|
| 1 | 一人あたりGDP (PPP US\$) | 2,819 | 8,417 | 5,282 |
| 2 | 国家貧困ライン以下人口(%) | 62.7 | - | - |
| 3 | Gini係数 | 0.601 | 0.519 | - |
| 4 | 成人識字率(%) | 87 | 90 | 77 |
| 5 | 初等教育純就学率(%) | 95 | 94 | 86 |
| 6 | 留年率(%) | 5.6 | 4.1 | 5.3 |
| 7 | 初等5学年までの中退率(%) | 3.72 | 2.56 | 3.38 |
| 8 | 初等最終学年までの到達率(%) | 82 | 84 | 79 |
| 9 | 生徒/教員数(人) | 24 | 23 | 28 |

(出所) UNDP 2007, UNESCO 2008, 2009, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2009a.

先住民や女性への差別、不公平、社会制度等に起因する構造的格差にあると考えられ、そういった不平等感がしばしば道路封鎖などの大規模な示威運動を引き起こしている。

²⁸ しかしながら、教育普及において最も困難とされる” Last 5% (最後に残った 5%の人口への教育普及)”については 2000 年から進展がないことが指摘されている(UNESCO 2008)。

²⁹ ボリビアの初等教育は、第 1-8 学年までとされており、項目 6 は初等 8 学年目のもの、2004 年の数値。初等 6 学年目までは自動進級制が敷かれている。

3.1.2 教育改革と子ども中心教育

ボリビアの教育の質について議論する上で、教育改革とその否定の動きが、教育の現場である教室へもたらした混乱は大きい。ボリビアでは、1994 年に教育改革が行われ、それまでの植民地主義的な教育からの離脱³⁰が目指された。改革では、多文化多言語、住民参加、子どもが主体の教育、日常生活重視などが目標に掲げられ、ラテンアメリカ内の教育史においては、画期的、挑戦的な取り組みであった。教育改革では多文化主義的教育が目指されたが、2006 年に政権の座についた先住民出身のモラレス大統領は、それまでの教育改革を、「植民地主義的で、エリートによる先住民の支配と差別という構造を助長し、成果として十分でなかった (Ministerio de Planificación del Desarrollo 2006)」として、改革の廃止宣言をしてしまった。そしてこれに代わる「新教育法案 (Nueva Ley de la Educación Boliviana)」を議会に提出した³¹ものの、この新教育法案は、予算の不足や実際の実現性への問題に加え、各利益代表団から反発を受け、2008 年 11 月まで法案が国会審議中であったため、教育政策に実質 2 年間の空白と混乱の時期が続いていた。

国家の教育政策が不安定であった上に、教員養成の制度も不安定であるといえる。もともとボリビアでは、教員研修システムの脆弱さから、教員の質の低さが問題視されていた³²。教員の質向上のために、教育改革時点で、教員への研修・指導を行う教育アドバイザー (Asesor Pedagógico) 制度が導入され、教員間の研修機会や情報交換が促進される予定であった。だがこれも、先住民組織から「教育アドバイザーによってコミュニティの伝統が破壊されている」という批判を受け、2003

³⁰ ボリビアでは 20 世紀初頭に学校教育の近代化が図られ、先住民の「文明化」が目指された。その後 1952 年のボリビア革命においては、同一性が重要視され、先住民は農民として国家体制の中に組み込まれる存在となった。このように、35 以上の民族集団 (先住民及びアフロボリビア人) と 60% を超える先住民人口を抱えながらも、近年まで教育はスペイン語に限られ、カリキュラムも統合主義的色彩の濃い教育であった。このことが、先住民蔑視の風潮を助長したという反省に基づいて、先住民諸語の公教育への導入を含む、異文化理解と民族文化的多様性への認識普及を図る画期的な教育が目指された。ボリビアの教育変遷については、(重富 2007、岡村 2008)などを参照。

³¹ それまでの教育改革に代わる新教育政策において、モラレス政権は、「脱植民地化 (Descolonización)」を強く主張し、1) 教育制度の改革、2) 教育機会の均等を目指した良質の教育、3) 科学技術を生み出し、適応させる教育、の 3 点を教育政策の骨子として挙げている (Ministerio de Planificación del Desarrollo 2006)。とはいえ、二言語教育 (スペイン語、先住民言語) から三言語教育 (加えて英語) が謳われていることといった新機軸以外、脱植民地主義化、多文化主義、先住民重視といった基調は教育改革の姿勢を踏襲するものである。

³² 近年減少傾向にあるものの、2002 年の時点で教員教員の資格を持たない教師 (代用教員) が、初等教育教員の 20.2% を占め、特に農村部では 26.5% と高い (Ministerio de Educación 2004)。また、1999 年の調査では、3 年間に渡る教員養成校での教育を受けても、3-5 割の学生の学力が不十分であったことが指摘されている (Ministerio de Educación 2004)。また、現職教員向けの研修システムは、実質的に機能していない状態にあった。

年にこの制度は廃止となった。

つまり、教育改革と改革の中止、及びカリキュラム不在という教育的動乱にあたり、実質的な現職教員研修のシステム及び準拠すべき教科書すら存在せず³³、教室における指導は個々の教員の努力と工夫に依存する形となっていた (Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas El 12 de julio de 2008, 岡村 2008)。

続いて、教育改革が導入しようとした「子ども中心教育」について言及しておきたい。子ども中心教育³⁴は、教員研修及び教育の質の課題と深く結びついている。その理念的祖は、デューイの経験をベースとした活動主義にあるとされている (デューイ 1998)。子ども中心教育は、単なる教授法ではなく、教員が一方的に話す縦の関係から、教師と生徒が互いに学び合う横の関係へ脱皮を図るという、抜本的な教育観の変革を伴うものである。具体的には、生徒の興味・関心を学習の中心に置いたカリキュラム、自由な質疑、論理的討議、グループ学習を通じて、学習者の批判的・創造的思考を養うことを目指す。途上国では、授業とは知識や情報を伝達するもの、という考え方が未だ支配的であり、教育現場における、板書・暗記中心、教員の側からの一方通行の授業、教員の威圧的態度、が報告されることが多い。こういった現実に対し、途上国諸国で行われてきた教育改革では、個々に差はあれど、子ども中心教育を目指すことが謳われてきた (千葉 2003b)³⁵。しかし、途上国の文脈においては、学習の最終到達点として卒業試験が存在することや、教員研修システムの脆弱性といった社会構造的な要因が、子ども中心教育の実現を阻んでいるのが現状である。

子ども中心教育の理念は上記に挙げたものであるが、その実践方法にはいくつかの種類がある³⁶。日本の学校及び日本の教育協力においては、子どもの活動や思考を授業の中心に据えて、

³³ 2006 年の新政権発足にあたる「教育改革の廃止」宣言については、学校ごとに捉え方が違い、1994 年の教育改革時点からのモジュールに基づいた教科書を全く使用していない学校から未だに使用している学校まで開きがあった (2008 年の現地での調査による)。しかし、2006 年に教育改革が廃止されたとはいえ、新しいカリキュラムや教科書が存在しない状態では、教員はそれまでの自らの教育経験に頼って授業を行わざるを得ないため、2006 年以降も教室レベルでの実践でそれ以前に比べて大きな変更があったとは考えにくい。

³⁴ 事例対象であるボリビア「教育の質向上プロジェクト」では、「子どもが主役の学習」としている。例えば、プロジェクト目標である、「『子どもが主役の学習』を実施促進するための教員の教授能力向上」については、「Mejorar el desempeño de los docentes en el marco de acciones que promuevan el protagonismo de los niños/as en su aprendizaje」という風に訳されている。

³⁵ 教師による一方的な授業の問題は、途上国においてのみ当てはまるものではなく、日本の教育現場でも改善努力が続けられている。日本においては、学力テストや競争原理に基づいて「正解」と「効率」を重視した結果、教育にひずみが生じ、1990 年代の「総合学習の時間」と「ゆとり教育」の導入へつなげた経緯がある。

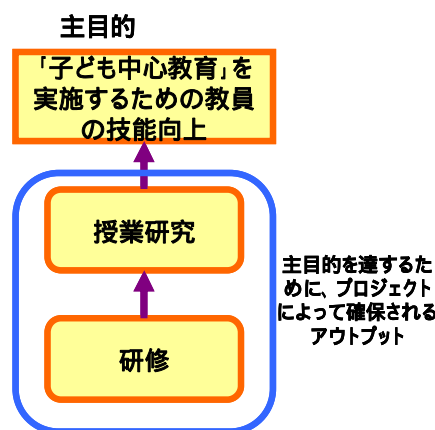
³⁶ 例えば、千葉 (千葉 2003b) は、ナミビアにおける SIDA の援助が、スウェーデンの Lars

指導計画・学習指導案³⁷を作成し、「授業の構造化」を図ることが、具体的な方策とされている(小島 2005)。教員は指導計画作成のために、教材の選択に始まり、板書の計画、発問の選択、子どもの反応の予測等を前もって検討することが要求される。

3.1.3 プロジェクトの計画内容

このような現職教員システムの不在と、他のドナーが現職教員養成の案件で協力を行っていない、という理由から、日本が現職初等学校教員を対象とした技術協力プロジェクトを展開する運びとなった³⁸。では、ボリビアのプロジェクトはどのような論理構造になっているのだろうか。プロジェクト内容は、一言で表すと、子どもが主役の学習を実現するために、授業研究という技術を導入して、教員の教授能力向上を図るものである(図 3-1)³⁹。

図 3-1 プロジェクト計画略図



(出所)筆者作成。

Dahlström による、学習者主体の学習と民主主義 (Learner-centeredness Education and Democracy) という手法をとった例を紹介している。

³⁷ 教科の授業の指導手順を事前に構想した授業計画のこと。教員は各授業時間の指導内容について、実際に子どもがどのように考えるか予想しつつ、授業の開始から終了までの展開を計画する。尚、教員は大筋では学習指導案に沿って授業を進めるが、子どもの変化に合わせて、状況を的確に捉え子どもに働きかけることも必要とされる(国際協力機構 2005a)。

³⁸ 構想段階において、ボリビア側からは新人教員養成課程(高等師範学校、INS: Instituto Normal Superior)と現職教員養成課程の両方に対する支援の要請があった。しかし、師範学校の人事が政治的に重要視されており、援助機関のプロジェクトとしての関与が困難であるために、実際には主に現職教員を研修の対象とすることになった。

³⁹ プロジェクトの活動詳細は、添付資料の付図 1 にまとめた。

カウンターパートはボリビア教育文化省(MEC :Ministerio de Educación y Culturas)であり、プロジェクトはナショナル・県・学校レベルの全てに働きかけを行うが、中心となる裨益対象者は公立初等学校の現職教員である。日本の教育協力プロジェクトは理数科を対象としたものが多い中で、PROMECA では、教科内容ではなく全教科に応用できる教育技術が教えられている。具体的に PROMECA の研修内容は、「学校運営」「学校経営」「教授法」の 3 モジュール、17 フレームから成る。この内容は、日本の教師集団が考え出し、集約してきた「授業改善法」と呼ばれる技術の中から、プロジェクトに必要な方法、技術、内容を編纂したものとなっている(堀 2006)。このため、県/国際教員大会や公開授業における発表の場では、体育や音楽といった特殊教科の教師の実践発表や参加も多く見られた⁴⁰。

3.1.4 プロジェクトによる教員の意識・態度の変化の捉え方

では、プロジェクトの PDM と中間評価報告書において、主目的の達成や、それ以外の効果、特に教員の意識・態度の変化はどう捉えられているだろうか。PDM のアウトプットは、1) 研修教材の作成、2) 研修の実施と中核人材の育成、3) プロジェクト対象校における授業研究・公開授業の実施、4) 県教員大会、国際研究大会等のイベントを通じた教員相互の経験の共有強化、5) プロジェクトが開発した研修教材の高等師範学校(教員養成校)への紹介、の 5 項目となっている(表 3-2)。

⁴⁰ 教科内容についての強化が必要な点については、「教材研究」というフレームの中で各教科についての具体的内容を盛り込む、別枠として算数・理科の集中研修を行う、などといった形で対応がされている。

表 3-2PROMECA の PDM

| 目標 | 指標 | 指標データ入手手段 | 外部条件 |
|--|---|---|----------------------------------|
| 上位目標 「子どもが主役の学習」というコンセプトに基づく教育の質向上が、ボリビアの教室レベルで促進される。 | ・2015年時点で、プロジェクト対象校の70%が、プロジェクトが導入した活動を実践している。 ・2015年までに、「子どもが主役の学習」というコンセプトに基づく現職教員研修システムが実施される。 ・2015年まで、全国教員大会が実施される。 | ・「校内研究のまとめ」 ・教員文化省報告書 | ・政治体制が大きく変化しない |
| プロジェクト目標 プロジェクト対象校において、「子どもが主役の学習」を実施促進するための教員の教授能力が向上する。 | ・2010年までに、4年以上の参加実績を有するプロジェクト対象校の授業で、学習指導案策定、指導案実施、児童の意欲、「子どもが主役の学習」の実践の4項目が、教育文化省とJICAプロジェクトチームが定める水準まで向上する。 | ・ベースライン調査報告書 ・モニタリング・評価調査報告書 ・現地モニタリング | ・教育文化省により、現職教員研修システムが全国規模で実施される。 |
| アウトプット | 指標 | 指標データ入手手段 | 外部条件 |
| 1)研修教材が作成される。 | ・2006年12月までに、「子どもが主役の学習」というコンセプトに基づく研修モジュールが作成される(試作版)。 ・2007年12月までに、研修モジュールがボリビアに適した形に改訂される(完成版)。 ・2008年12月までに、ガイド、パンフレット、モニタリング、評価ツールなどの補助教材が作成される。 | ・研修モジュール ・研修教材 ・モニタリング・評価ツール | ・教育文化省により、現職教員研修システムが全国規模で実施される。 |
| 2)プロジェクト実施に必要な人材が育成される。 | ・2008年3月までに、本邦研修を通じて、研修参加者が「子どもが主役の学習」の重要性と実践を理解する。 ・2010年6月までに、1年以上の参加実績を有する県技官の80%が、1年に2回研修を実施する。 ・2010年6月までに、2年以上の参加実績を有するプロジェクト対象ディストリクトで、学校に対する技術支援が教員の参加を得て実施される。 | ・本邦研修評価 ・県教育事務所報告書 ・INFOPER報告書 ・校内研究報告書 ・現地モニタリング | |
| 3)プロジェクト対象校において、授業研究・校内研究が実施される。 | ・2010年6月までに、プロジェクト対象校の80%が公開授業を実施する。 ・2010年6月までに、1年以上の参加実績を有するプロジェクト対象ディストリクトで、学校に対する技術支援が教員の参加を得て実施される。 | ・県教育事務所報告書 ・INFOPER報告書 ・校内研究報告書 ・「校内研究のまとめ」 ・現地モニタリング | |
| 4)教員相互の経験の共有が強化される。 | ・2010年6月までに、全国レベルの教員研究大会が4回開催される。 ・2010年6月までに、県レベルの教員研究大会が開催される。 ・2009年12月までに、ラテンアメリカ地域のJICAプロジェクトとの技術交換が6回実施される。 ・2010年6月までに、コンクールが3回実施される。 | ・全国教員大会報告書 ・県教育事務所報告書 ・コンクール出版物 | |
| 5)プロジェクトが開発した研修教材が、プロジェクトが対象とする教員養成校(INS)で使われる。 | 2008年12月までに、INSの25%において、プロジェクト紹介セミナーが実施される。 ・2009年12月までに、プロジェクト紹介セミナーが実施されたINSの最終セメスターに属する学生と教員の80%が、研修モジュールの50%にあたる内容についての研修を受講する。 ・2010年6月までに、プロジェクト紹介セミナーが実施されたINSの最終セメスターに属する学生の80%が、プロジェクト対象校で教育実習を行う。 | ・現地モニタリング | |

(出所) PROMECA 資料。

まずこれを見る限り「研修を実施する」、「授業研究が実施される」といった実施事項がアウトプットの多くを占めている。中間評価では、これらアウトプットが確保されているか、というプロジェクトの実績確認に加え、教員の「技能向上」というプロジェクト目標を達成したかが、1) 学習計画の内容が期待されるレベルに達しているか、2) 計画に基づいて実施される授業の内容が期待されるレベルに達しているか、3) 「子どもが主役の学習」の実践が期待されるレベルに達しているか、の3点から測られた。また、対象者の態度・意識の変化については、4) 子どもの意欲・態度に変化はあるか、という項目で観察がされた。

さて、本研究が最も注目する、直接の裨益対象である教師の意欲・態度については、プロジェクト目標達成の指標には含まれず、PDM には載せられていない。中間評価では「技能向上」を測る指標とは別に、「教師の意欲」を測るアンケートが実施されている。アンケート結果では、「パイロット校グループ(プロジェクト加入から4年経過)」と2005年参加校グループ(2年経過)は全く同じ傾向を示しており、極めて高い意欲を持ってプロジェクトの活動を実践していることが分かった。2006年参加校グループ(1年経過)においても若干パーセンテージは下がるものの、意欲の高さに問う経緯的な差異はない。」とし、「プロジェクト参加後早い段階からポジティブな反応が見られ[る]」と結論づけていた(国際協力機構 ボリビア事務所 2007: 13-14、括弧内は筆者による補足説明)。その他の評価方法では、評価5項目の「インパクト」欄で、「積極的な自主活動、他校との交流が見られる」という記入がある。

以上の結果を眺めると、ボリビアの事例では、計画の大枠自体には、教員や関係者の意識・態度の変化は含まれていない。中間評価では教員のやる気を定量化して測っているが、「参加後の早い時点から、積極的な姿勢が見られる」、というのはプロジェクトがうまく受け容れられている、ということを示すだけのように思われる。このことが何を示しているのか、プロジェクトの進行とどう関係しているのか、記述部分の評価と照らし合わせても、明確でない。例えば第2章では、日本の授業研究という技術を途上国の環境に導入する際に、日本に存在した条件(教員間の同僚意識・信頼関係など)が存在しないことから、授業研究が思ったとおりに行われないことが報告されていた。ボリビアのプロジェクトは、予想されるこのような困難をどのように乗り越えたのか、報告書が指摘するような「積極的な姿勢」はどのように導かれたのか。そして教員システムの脆弱性が指摘されていた中で、ボリビアの教員はどのようにして、「感動的な授業を展開していた」と賞賛されるほどの授業を実現するに至ったのだろうか。

3.2 プロジェクト計画と副次的機能の相互作用

本節では、プロジェクトの計画と教員の意識・態度の変化が相互作用を起こしながら、困難を克服していったプロセスを追う。調査の結果、プロジェクト計画の、「授業研究の実施を通して、教員の教授能力を測る」というロジックが円滑に進むためには、さまざまな困難が存在したことが観察された。アンケートやインタビューの結果を総合すると、プロジェクトの計画に対して、それを阻む要因や、プロジェクトがそれを回避した様子は、図 3-2 のように表される。

PDMの計画項目

PDMに書かれないが重要と思われるインプット・アウトプット

アクションを左右する要因

インセンティブ

成績

P)創造力、表現力

O)子どものアウトプット向上

N)子どもの態度変容・学習変化

上位目標:子どもが主役の授業の実施

プロジェクト目標:指導能力向上

M)プロ意識・態度変容

学校・市レベルの経験共有

成果 県・国レベルの経験共有

校長・一部教員が参加

成果 授業研究の実施

個別の実践

K)批判への恐れ・同僚の無関心・時間・コーディネーション不足

J)同僚意識・グループ作業の理解・吸収

G)校長のリーダーシップ・計画性

H)教員による教育改革への賛同・PJへの参加意識・注目されること

F)プロジェクトによる「学級」の概念・ベテラン教員の活用

I)校長/教員が教育改革へ無関心

D)実践的手法

E)教材不足
教授法の不適合

C)時間・距離
保護者の反対

B)保護者/市/県教育委員会の支持・
教員のやる気

A)教員組合の政治力

成果 研修教材作成

成果 研修/人材育成

成果 教員養成校への働きかけ

プロジェクトの紹介に留まる

「教育経験のシステム化」

43

この中でも最大の難関は第2章の他国での例と同じく、教員間の同僚意識と共同作業の習慣がない文化内で、授業研究を継続的に実施することであった。この難関を突破するために大きく貢献したと考えられるのが、1)授業研究導入のために、プロジェクトによって「学級」の概念が導入されたこと、2)授業研究の活動の中でも、「教員経験をシステム化する」という概念が好まれたこと、3)教員側に教育改革による変革への願望があったかどうか、授業研究の実施を大きく左右し、あった場合には最終的に教育観の変革とまで言えるレベルに達する認識の成長を遂げる教員が存在すること、の3点であった。本節では、この3点について詳しく分析する。

3.2.1「学級」という概念の導入

ボリビアでは、「そもそも授業とは個々の教員が、閉じられた教室で行うものである」という認識が強いため、当初は他の教員から自分の授業を観察されることや、批判されることに教員が抵抗を持った。そこでプロジェクトでは、学校内で発言権やグループ構成員を持つベテランの女性教員に注目し、教員を動かす上で核となる彼女らを説得して公開授業をやってもらい、まずは褒めちぎるという戦略を取った。校長がプロジェクトに賛同していても、学校全体を動かすには、教員間でリーダー的存在となる女性教員が先頭を切ることが必要であった。これによって他の若手や中堅の教員が後に続くことができた。

次に学級経営において、生徒間でも個人主義的傾向が強いボリビアでは、生徒 - 教員同士の個のつながりはあっても、生徒同士の横のつながりが希薄であった。そこで、互いの意見を尊重する、仲間意識を持つ、といった極めて日本的な「学級⁴¹」の概念を導入して、授業を行う基本となる「学級経営」を指導することに、プロジェクトは重点を置いた。「学級」の概念により生徒間の協調や尊敬を奨励することが、教員間で共同作業を要求する「授業研究」の理解の促進も助けた。特に、学級の概念や共同作業の重要性については、加入期間が長くなるほど、「ただ一緒に働かなければいけない」という思いから、教員なり、学校なりの解釈が進んでいる様子が観察された。つまり、「学級」という新しい概念の吸収、内部化が行われていると考えられる。「学級」はPROMECAを語る上で、ひとつの大事なキーワードであると考えられるにもかかわらず、なぜかPDMの計画内には表れない。

⁴¹ PROMECA では、「学級」を ACA: Ambiente Comunitario de la Aula と訳し、「授業研究」(EPI: Estudio Pedagógico Interno)と並ぶ重要なコンポーネントとしている。ACA と訳さずに、そのまま *Gakkyu* として紹介され、用語が浸透している場面も見られた。

3.2.2 教員経験のシステム化

授業研究を実施することが、具体的にどのように教員の指導能力向上につながるのかについては、PDM では詳しく触れられていない。調査を通して、授業研究の過程の中でも、指導計画案を作成すること、公開授業で教育経験の交流を行うことが、教員にとっては個人に蓄積された「教育経験のシステム化」と捉えられていることが分かった。そしてこのことが教員の自信ややる気、自身への価値を与えるきっかけとなり、教職に対するプロフェッショナル意識、教員としての自覚の向上につながっていることが分かった。換言すれば、教育経験とは、それまで個々の教員に体化され、他人がそれを知る方法や機会を持たない眠れる資源であった。それが指導計画案というひとつのフォーマットを得たことにより、言語化・可視化され、公開授業という機会を得ることで、共有・交換可能な財としての価値を持つことになった。この点において、授業研究は教員経験という資源を財に転換するための媒介技術であるといえる。特にPROMECAでは、指導内容となる教科知識を教員に与えることよりも、「授業の構造化」といった、システム化を助ける技術を紹介することに重きを置いている⁴²。これは、「足りないから埋める」発想よりも、「持っているものを活かす」発想に近く、教員のプライドややる気を引き出すことに貢献している、と考えられる。

例えば、コチャバンバ県の県教育委員会技官は、以下のように語る⁴³。

“El proyecto no está dando algo muy completamente diferente o algo muy nuevo lo que hace el maestro. Pero lo que está haciendo es a lo que maestros trabajaba antes o alguna vez recibido una metodología del trabajo. Lo que está haciendo es facilitarle los procedimientos, darle metodología, eso está facilitando. O sea le está haciendo buscar algo que ya conocía y que no lo tomaba muy en cuenta(プロジェクトは、何か教員が今までやってきたことと全く違うことを教えているのではなく、既に知っていることを抽出する方法を与えたり、それを取り出すことを容易にしている。つまりプロジェクトは、彼らが持っていたが価値を与えていなかったこと、もう一度探し直しているんだ。)”。

3.2.3 教育改革への賛同と教員観の変革

ボリビアの社会的文脈で、時間的・経済的資源の欠如や共同作業への反発を教員が示しながらも、授業研究の実践を可能にした決定的要因は、教育改革への賛同であった。1995年に開始された教育改革では、一方的に知識を詰め込む教師から、子供の学習を促すファシリテーターとし

⁴² PROMECAでは教科を特定しないため、どの教科にも一般的に適応可能な教授法を研修で紹介している。この点は、理数科に限定した従来の日本の現職教員研修プロジェクトで、教科内容・知識を研修で教えることに重点が置かれることと対照的である。

⁴³ 2008年11月10日、コチャバンバ県教育委員会技官へのインタビューより。

での教師像への変化や、教室におけるグループ作業の促進などが目指された。このため、教育改革の理念に共感する教員の間には、プロジェクトが開始される以前から、変革への強い要望が存在した。

例えば、ラパスのある学校校長は次のように語る。

“El cambio en realidad del personal docente ha sido tal vez un poco antes de que entramos al proyecto. A partir de la Reforma Educativa, los maestros hemos empezado nosotros con estas inquietudes de cambiar, de mejorar la calidad educativa. Es así que en forma insistente y voluntaria, nosotros hemos ingresado al PROMECA. Y ha sido fácil apropiarnos la forma de trabajo porque ya teníamos conocimientos previos, hacíamos autocapacitaciones internas. Entonces son los han permitido apropiarnos con mucha facilidad(教員の内面的変化は、プロジェクト加入前から存在した。教育改革によって、変革への、教育の質向上への欲求が教員間にはあった。だから非常に積極的な形で私たちはPROMECAに加入した。教員間のやる気、予備知識、自分達での研修を行う習慣があったため、PROMECAの活動を学校のものにするのはとても簡単だった。)”⁴⁴。

だが教育改革は理念的であり、実質的な教室での実践手法を伴わなかったため、現場の教員は困惑状態にあった。そこへ導入された PROMECA による「授業研究」や「学級経営」といった教育技術が、教員間に存在したニーズをうまく反映し、教育改革を教室レベルで具現化する実践的手法として作用した。

教員間に存在した変革へのニーズに加え、校長による「リーダーシップ・計画性」も重要であったと考えられる。校長が授業研究の実践に反対する教員をうまくまとめ、「毎月 15 日に教員が作成した指導計画案をチェックする」、「1 週間に一度学年ごとの教員が集まって、指導や教室の状況について話し合う」、といった授業研究を円滑に行う計画や校内でのルール作りを行った学校では、導入がうまく行われた。こうしてプロジェクト側の働きかけだけでなく、教育改革への賛同、校長のリーダーシップという条件が揃った学校では、次第に教員間に同僚意識が醸成され、当初は反対していた教員をも巻き込んだ形で、授業作業が円滑に行われるようになった。その中で、プロジェクトが語るだけでなく、ボリビアの教員なりの共同作業を行うことの理解や意義が加えられ、導入された教育技術の適応が進んでいった。

ここで注目すべきは、全ての教員が教育改革の理念に賛同しているわけではないことである。1995 年に教育改革の政策が発表されても、そのアイディアが行き渡らなかった地域もあれば、そもそも「教師は子供中心の授業を行うべきだ」というアイディアに賛成しない教員もいる。このような条件の下では、同僚意識が育たず、共同作業への理解も進まないため、授業研究が実施されない。または、授業研究が実施された場合にも、他の教員から観察・批判されることを恐れるために、日

⁴⁴ 2008 年 10 月 24 日、ラパスの 2003 年加入校(加入から 5 年経過)の校長。

常時や授業検討会における建設的な意見交換が促進されず、授業研究の効果が限定的になってしまう、というケースが観察された。

また、プロジェクトの中間評価では、「プロジェクト加入の初期段階からポジティブな反応がある」として、教員集団を一様に捉えているが、教員の意識や態度には、かなりの差異があることが観察された。例えば学校単位では授業研究がうまくいかなくとも、教員個人が研修に参加することで教授法を獲得し、ある程度の技能を伸ばすことが可能である。だが授業研究が実施されない場合、共同作業による技能向上が見込まれない上、意識や態度の変化までは至らない。これに対し、教育改革への賛同があった学校では、プロジェクトを単に「指導技術を向上させるもの」、と見るのではなく、「自らの経験をシステム化する作業を通して、プロフェッショナル意識が高く、研鑽を続ける教員へ変化する過程」と捉えていた。このような教員については、教員観の変革といえるレベルまで、教員の意識が向上していた。これは、途上国の教員に対して寄せられる、「やる気がない」、「権威主義的」といった批判とは 180 度対照をなす教員像である。教員観の変革を表す一例として、プロジェクト開始時から参加している学校の校長は以下のようにインタビューに答えている。

“El proyecto para mí es revalorizar los docentes, enriqueciendo su autoestima. Porque nos ha permitido, a través de este proyecto, revalorizarnos de lo que ya sabemos hacer. ...Es una estrategia que permite a cada uno de nosotros valorarnos como profesional en el campo docente y además realmente ser conciente del trabajo que tenemos con una gran responsabilidad de los niños. Y nos permiten al mismo tiempo ver que estamos en un mundo donde debemos investigar permanentemente y mucho más aún si trabajamos con recursos humanos (私にとってプロジェクトは、教員の価値を再考し、自信を高めるものであった。なぜならプロジェクトによって、私たちは既に私たちが知っていたもの、持っていたやり方に価値を与えることができた。...それは私たちの一人ずつが自分をプロフェッショナルな教員であると評価し、子供たちに対して大きな責任があることに意識的になるための戦略である。そしてそれは同時に、人的資源育成のために働く私たち教員が、恒常的な探究心を持って働かなければいけない世界にいることを気づかせてくれる。).⁴⁵”

以上の調査の結果、ボリビアのプロジェクトでは、教員の意識や態度が、授業研究を行う理由にも否定する理由にもなっていた。特に、時間や教材の欠如、共同作用への反発といった、諸外国においても導入にあたり障害となったことが発見されたが、それらはプロジェクトの工夫である「学級」の概念導入や、「教育改革への賛同の有無」といったことによって、回避されていた。さらに、裨益対象者が一様に同じような問題認識や態度の変化を持つのではなく、研修に参加しながら、授業研究は行わないが、個人的に研修へ参加することによって授業改善の努力を続ける、というよ

⁴⁵ 2008 年 11 月 6 日、ラパス県内の 2003 年加入校の校長へのインタビューより。筆者訳。

うに、多様な教員の反応があったことが観察された。

3.3 考察：プロジェクトはなぜ副次的機能を計画に組み込めないか

ボリビアの事例において、教員の意識・態度といった、プロジェクトの計画に組み込まれていない項目が、プロジェクトと相互に関連しあい、プロジェクトの成功を導く、重要な役割を果たしていることが確認された。では、なぜこのような重要項目が、プロジェクト計画内に組み込まれないのだろうか。既存研究はこの問いに対し、「社会的配慮」として事前調査や計画に組み込む必要性、現場の関係者の意識の低さ、評価項目の改善など、現場レベルでの解決を迫り、そのための手段を提供してきた。だが、事例においては、2度に渡る入念のプロジェクト調査、2年間のパイロット施行期が行われており、現場側の努力は最大限に成されているといえる。また、前節で見たように、教員の質的变化を促すためのプロジェクト側の工夫もあり、現場関係者が質的变化に興味がないとは思われない。

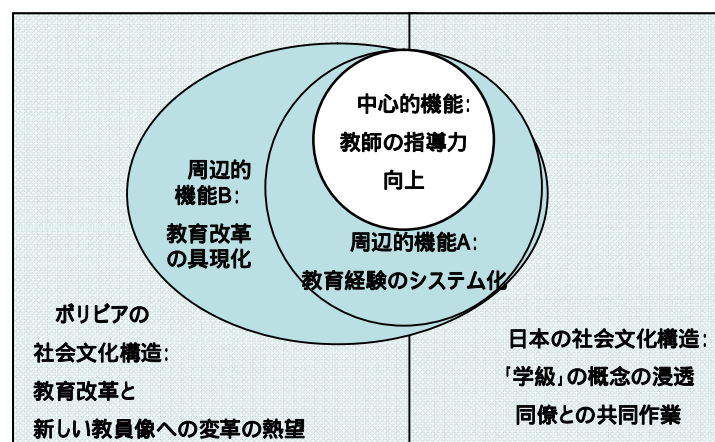
それにもかかわらず、教員の質的变化がプロジェクト計画内に組み込まれないのはなぜだろうか。第2章ではこの理由を、技術協力プロジェクトのログフレームの枠組みから説明した。加えて、本節では、事例において、副次的効果に目を向けないことは、結果的に何をもたらすのか、を考察する。考察の結果としては、副次的機能に目を向けないことが、1)日本の教育協力の有効性を強調し、中心的機能に偏った見方を強化すること、2)プロジェクトの持続性に疑問を投げかけないこと、という2種の政治性を生み、媒介的機能として働いている可能性を指摘する。

3.3.1 中心的機能へのフレーミング

まず前節で述べてきた、プロジェクト計画と副次的機能との因果関係について、授業研究をひとつの教育技術と捉えたと、その機能の派生段階は、図3-3のように表される。前提として、まず技術にはある明示的な目的を持った中心的機能が存在すると同時に、一見周辺的と思われる副次的な機能が派生する(Sclove 1995)。プロジェクトでは、教員の技能的な指導力向上という意図的な目標の下、授業研究という手法が導入され(図中)、それが同時に教員経験のシステム化という効果を生み出した()。次に、技術の機能が発現するためには、それを支える社会構造が必要であると同時に、技術はその必要とされる構造を社会に規定する。すなわち、授業研究が機能するためには、日本の学校で育まれてきた「学級」の概念の浸透や、同僚との共同作業の文化の輸入が必要であった()。さらに、同様の技術でも、異なる社会文化構造へ導入されると別の機能が発現する場合がある。教育改革による新しい教員像への変革のニーズが存在したボリビアの土壤

()に、日本の教育技術が導入されたことで、教員間には単に「日本の手法を踏襲して教育技能を高める」、というのではなく、「自分達が教育改革を具現化している」という意識が表れた()、と考えられる。ボリビアの教員には、共同作業の文化は希薄であったが、教育改革の理念がそれを代替する形で、教員へ共同作業やその他の時間的・教材不足といった困難を乗り越えるためのやる気を与えた。プロジェクトの計画段階で、授業研究が無事実施されれば、教員の技能的能力が高まることは、日本の例から実証済みであった。しかし計画以上に、彼らがプロジェクトの活動を「教育改革の具現化」と捉えることは、教員にとって大きなモチベーションとなり、授業に対して研究的姿勢を持続ける、プロフェッショナル意識の高い教員観を育むことに成功した。本研究では、このような教員の質的变化を、プロジェクトの計画内に明示的に見られないものとして、「副次的効果」と呼んだ。だが実際には、教員の意識の変化こそがプロジェクトの最大の効果ではないだろうか。

図 3-3 教育技術の多機能性



(出所)筆者作成。

このように、「技術を何らかの達成された知識、結果として捉えるのではなく、なにかを形成し、媒介する過程」(直江 2001: 84)という技術政治論的な見方から教育技術を眺めることは、本事例の副次的機能を捉える上で、非常に示唆的である。すなわち、授業研究を、特定の方法論に基づく固定された技術として見ることは、授業研究の投入によって、教員の教授技能が向上する(はずである)というログフレームの仮説の因果関係に視点を集中させてしまう。一方、授業研究をより柔軟なものと捉え、特定の社会分化構造に導入することで、様々な機能を発現させる媒介的手段と捉

えるならば、ボリビアの教育環境に日本の技術を投入したときに発現される周辺の機能や重要な副次的効果に目を向けることができると考えられる。このことは、何が技術の受け入れに貢献したのか、技術が媒介している資源は何か(事例においては、教員各人が持つ教育経験)、という「内部化」プロセスに目を向けることになる。この捉え方の些細な差異が、プロジェクトマネジメントにおいて何を重視するか、そして技術協力の持つ意義や、受け入れ社会との相互作用という観点においては、大きな差異をもたらすこととなる。

3.3.2 経験活用の有効性の強調

副次的機能へ目を向けないことは、必然的にプロジェクトの計画内にあるものを焦点化することにつながる。それは「ボリビアの社会構造へ日本の授業研究という技術を導入したときに何が起こるか」、という思考ではなく、「プロジェクト側が投入を行った結果、どのような成果が得られたか」、というログフレームの意図された結果と因果関係に沿う思考となる。よって、プロジェクトが円滑に進むようにどのような工夫が追加的になされたか、ボリビア側とはどのような相互作用があったのか、という視点が捨象される。ここから導き出されるロジックは、「ボリビアの問題に対して、日本の授業研究という手法を導入したことで、教員の技能が向上した」、という日本側にとって都合の良い解釈となる。

ボリビアは、ラテンアメリカ・カリブ地域において、ハイチに次ぐ最貧国である。このため、各援助機関からの援助が殺到し、各援助機関は自国の独自性を示す必要に迫られる(表 3-3)。教育分野においても、各援助機関がそれぞれのプロジェクトを展開する状況にある。教育分野では、世界銀行、オランダの財政支援型の援助額が圧倒的に大きく、それぞれが教育援助総額の 28%を占める一方、日本の技術協力のような低コストの協力が占める割合はわずか 1%に過ぎない(図 3-4)。協力分野で日本と同じく技術協力を行っているのは、JICA の他には SIDA、スペイン、ユニセフのみである。日本が現職教員研修にプロジェクト目標を絞ったことは、ボリビア側に現職教員研修システムが実質的に存在しなかったことに加え、教育分野における援助機関同士の「住み分け」があったことも大きい⁴⁶。このような教育分野における多援助機関との「激戦」の中で、日本式援助の独自性を主張することが国内的な要求となってくる。

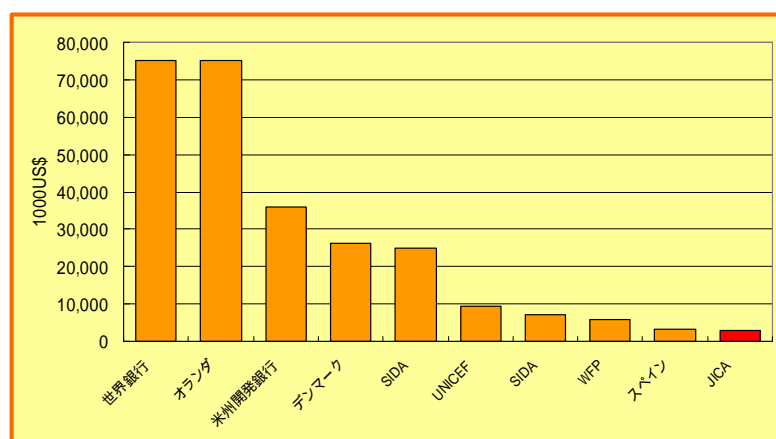
⁴⁶ 2008 年 8 月 26 日プロジェクト関係者へのインタビューより。

表 3-3 各援助機関からボリビア政府への援助出資額

| 順位 | 援助国/機関 | 100万 USD | % |
|----|---------|-------------|------|
| 1 | アメリカ合衆国 | 77 | 20.3 |
| 2 | 米州開発銀行 | 48 | 12.7 |
| 3 | 日本 | 32 | 8.4 |
| 4 | ドイツ | 28 | 7.4 |
| 5 | 欧州委員会 | 27 | 7.1 |
| 6 | 国連 | 26 | 6.9 |
| 7 | スペイン | 21 | 5.5 |
| 8 | 世界銀行 | 19 | 5 |
| 9 | スイス | 17 | 4.5 |
| 10 | デンマーク | 15 | 4 |
| 合計 | - | 379 | 100 |

(出所) OECD-DAC 2008.

図 3-4 各援助機関の教育分野への援助総額



(出所) 国際協力機構 無償資金協力部 2006.

高等教育・ハード路線を辿ってきた日本にとって、基礎教育・ソフト重視の世界的援助潮流は逆境であり、不得意分野での勝負を迫られている。特に基礎教育援助は高層ビル建設のような特殊な技術を要さず、日本にしかできないプロジェクトというものはない。多くの援助機関が似た種類のプロジェクトを展開する中で、相互に比較が行われる(牟田 1998)。このように競争が激化する中で日本の独自性を出すために、日本の教育経験を有効活用することが、政策的に強調されている(外務省 2002, 国際協力機構 2002a)。「授業研究」は、「理数科教育」に次いで、基礎教育分

野において数少ない日本の比較優位といえる援助方法である。こうした国内的な欲求が、「ポリビアの問題に対して、日本の授業研究という手法を導入したことで、教員の技能が向上した。」という PDM のロジックを、「日本の経験である、授業研究を用いた援助方法は、途上国において有効である」という日本の援助方法の正当性を強調する解釈へ変化させる。

このような解釈は、当該国に欠如した慣習を埋める発想に基づいた、モデルや教育文化の「移植」の成否を問う研究を奨励する。もちろん、これらの研究も無批判に日本の教育実践を称揚するものでなく、異文化の目を通じて質的吟味を行うことへの気配りはある(中田 2008, 田中 2008)。だが経験移転の有効性を問う研究では、「優れた実践(good practice)は国境を越えて通用し定着する」という仮説の下研究がされている。だがモデル提出型の研究であるため、当該国の教育の質を向上させるために、「モデル」がどのような変化を伴うべきか、当該国との相互作用はどのようになされるか、という視点は必然的に薄くなる。

このように一度、副次的効果に目を向けない解釈を援用することが、日本の援助方法の正当化という政治的な力を得ることで、より中心的機能へ偏った視点を再生産する、と考えられる。

3.3.3 副次的効果に目を向けないことの結果

副次的効果に目を向けないことが、日本の援助方法の有効性を強調するとしたとき、そのことによって隠蔽されているものは何であろうか。そしてその結果どのような利益や不利益が考えられるだろうか。

第一に、プロジェクトの持続性を問う観点を覆い隠す効果があると考えられる。第2章にて、技術協力プロジェクトにおいては、対象者はターゲットグループとして抱える問題の共通性に基づいて認識されるため、グループ内部の多様性が捨象されることについて述べた。ここでは、対象者の多様性について、教員のやる気がどこから来ているのかを考える。

プロジェクト報告書は、教員がプロジェクト加入当初から積極的態度を持つ、ということを報告している。このこと自体は、プロジェクトにとって、失敗ではなく成功であるため、それ以上の問いは不問に付される。しかし、非常に積極的に授業研究やその他のプロジェクトに取り組む教員も、その動機によって、大きく2つのグループに分けられる。

1つ目のグループは、仮説1の検証で述べたように、教育観の変革と言えるほどの価値観や意識の向上が見られる教員である。このような意識を持つに至った教員は、プロジェクトの活動期間が終わるにしろ、自己の改革意識に基づいて、創意工夫や研鑽を持続していくと考えられる。つまり、プロジェクトの期間や計画を超えて、慣習が続くことになると考えられる。

2 つ目のグループは、積極的にプロジェクト活動に取り組んではいるものの、「プロジェクトであるから」、多少の無理をしても、やる気をもって取り組んでいる教員群である。フィールド調査の中で、県/市教育委員会技官が公開授業に訪れないことを不満にする教員がしばしば見受けられた。もちろん、誰かに認めてもらうことがやる気を与える、という人間の心理は理解するに難くないが、このような教員群は、プロジェクト終了と共に活動を止めてしまうであろう。

例えば、国立現職教員養成機関長官は、「プロジェクト期間終了後の活動はどう考えられるか？」という質問に対して、以下のように語っている。

“En algunas no, seguramente. Porque no es parte todavía de la cultura, es todavía un proyecto de la escuela. ...A la escuela llegan muchos proyectos, derechos humanos, salud...llegan un montón de proyectos de todas las partes. En este momento, lo del PROMECA en algunas escuelas, es un proyecto importante, que ha cambiado más la vida de la escuela, de los maestros todo que lo quiera pero es un proyecto no más. ...Entonces para que el EPI y todas las prácticas ha ido instalando el PROMECA en algunas escuelas pueda ser una parte de la cultura misma harán falta varias generaciones de trabajar así. ...Sí ha demostrado que se puede hacer, que vale la pena hacer, que los maestros pueden apropiarse de esto a eso hemos llegado de mostrar pero no se ha apropiado, no se ha hecho, no es parte de ellos. (いくつかの学校では、確実に活動を止めてしまうだろう。なぜなら、まだ授業研究が、彼らの文化ではなく、「プロジェクト」だからである。学校へは、人権、保健・・・たくさんのプロジェクトがやってくる。この期間においては、PROMECA はある学校において重要なプロジェクトであり、学校のいくつかの側面を変えたかもしれない。だが本当に PROMECA が学校の一部となるためには、このような習慣を教員達が何代にも渡って続けなければいけない。PROMECA は、ボリビアにおいても実行可能なことを示し、それが有効であることも示した。しかし、まだ彼らの一部ではないのだ。).⁴⁷”

現時点でプロジェクトの持続性を議論することはできないし、また何を持続性と捉えるべきかは別の議論である。しかしここで強調されるべきは、失敗の連続という負の結果や、負の影響が現れている場合は、追跡調査が行われるが、正の副次的効果が生み出されているときには、その要因が探られることは少ない。むしろ、その背後にある教員の持続的でない動機を隠す作用があるといえる。

第二に、ボリビアのプロジェクトが示す、学校レベルでのアプローチの有効性など、現場の創意工夫が教訓として抽出されない、という弊害がある。国際的なプロジェクトからプログラム化への流れと、キャパシティ・ディベロップメント論の発達によって、JICA の技術協力プロジェクトにおいても、個人をターゲットとした技術移転ではなく、組織・社会レベルへのインパクトが問われるようになってきている。この流れの中では、教員個人へのインパクトよりも、政策レベルへのアプローチやシステ

⁴⁷ 2008 年 10 月 29 日国立現職教員研修実施機関(INFOPER Nacional: Instituto de Formación Permanente Nacional) 長官へのインタビューより。

ム作りが評価されやすい。

だが、ボリビアのように教育政策が不安定な国では、政策レベルのアプローチによって、国家的な教員研修システムを整備したところで、次の日にはその努力が水泡に帰す可能性も高い。教育改革やその廃止とまでいった抜本的な変化がなくとも、政治的に不安定なボリビアでは地方分権を主張する県政府と中央政府が対立状態にあり、県知事や教育大臣の交代が頻繁に起こる⁴⁸。大臣や知事、県や市の技官が交代する度に、各学校は政策変更の余波を被る。このような中では、国、県、市の順で指揮系統が伝わるいわゆるカスケード式な研修制度を作るのではなく、学校レベル・個人レベルでの取り組みを重視したアプローチが有効であった。各教員・学校長が、「政策的動乱があっても、自分の学校だけはしっかりとした教育を行う」、という意識を持つようになったためである。

さらにボリビアでは、学校レベルでの取り組みの有効性を各教員が実証したことが、県・教育省技官に現職教員研修の重要性を気づかせ、全県へプロジェクトを拡大するように日本側へ要請するに至った、という経緯もある⁴⁹。ボリビアに限らずとも、政治的に不安定な地域は途上国に多い。組織レベル、政策レベルへの直接のインパクトを狙ったアプローチとは対照的ではあるものの、地道に時間をかけて教員・学校単位での活動を高めていく結果、組織的・政策的影響をじわじわと与える、というボリビアの教訓は、日本が今後教育協力を展開していく上では、抽出し損なうには惜しいといえるだろう。

⁴⁸ 県政府と中央政府の対立から、サンタ・クルス県では、中央政府が任命した県教育委員会と、県自身が自治的に擁立した県教育委員会の2つが存在する状態であった。2008年9月の中央政府との対立に端を発した動乱においては、PROMECAのカウンターパートである中央政府任命による県教育事務所が民衆により占拠される事態も起きている。

コチャバンバ県では、2003年のプロジェクト加入以降、2008年までの間に4回も県知事が交代し、その余波を受けたことを県教育委員会技官はインタビューで語っている(2008年11月10日、コチャバンバ県教育委員会技官へのインタビュー)。

⁴⁹ 2008年9月1日プロジェクトスタッフへのインタビュー、及び2008年10月29日国立現職教員研修実施機関長官へのインタビューより。

第4章 教育協力プロジェクトの副次的機能と媒介的機能

日本で育まれてきた教育技術をボリビアの教育環境に持ち込むことは、プロジェクトの目標を超えてどのような効果をもたらすのか、そしてそれはプロジェクト自体にどのような形で立ち戻ってくるのか。これらのことを明らかにするために、本研究では教員の意識・態度の変化に注目し、教育協力プロジェクトの副次的効果とはいったい何か、を問いとして研究を進めた。本章では、調査結果から導かれた、新しい教育協力プロジェクトの捉え方を提示する。次にその捉え方を実際に検証するためのステップを課題として示す。最後に本研究のインプリケーションと、そこから開ける今後の研究の可能性を示して結びとする。

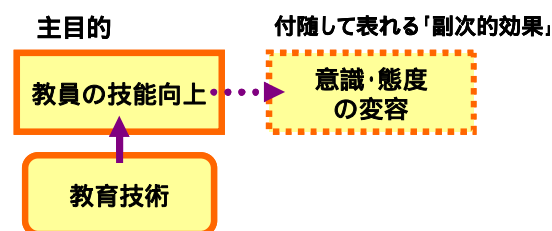
4.1 結論

本研究では、「教員の意識・態度の変化」という副次的効果は何か？を問いとして研究を進めた。結論として、「教員の意識・態度の変化」は、プロジェクトの結果付随的に生み出される「副次的効果」ではなく、プロジェクトの進行と相互作用を行ってプロジェクトを成功に導く「機能」である、といえる。本研究で明らかになったことを、以下の3点からまとめる。

4.1.1 「副次的効果」としての教員の質的变化

複数の教育協力プロジェクトでは、教員の指導技能向上というプロジェクト本来が持つ目標のほかに、教員・関係者などの間で、プロジェクトへの積極的姿勢や意識の変化が見られたことが報告されていた。プロジェクトの計画や評価報告書においては、途上国の環境に「授業研究」という教育技術を持ち込んだときに表れる教員の態度・意識の変化は、技能の向上という「主目的」に付随して表れる「副次的効果」であるとされていた(図4-1)。

図 4-1 評価報告書による「副次的効果」としての捉え方



(出所)筆者作成。

4.1.2「副次的機能」としての質的变化とプロジェクト計画の相互作用

これらの教員の態度・意識の変化は、実際に注意を払うに値しない付随的な「効果」であったのだろうか。そこで本研究では、教育技術協力がもたらす効果を、副次的効果も含めて広く捉えるために、技術政治論を分析視角として用いた。その際に、プロジェクトで用いられる「授業研究」を教育技術として捉え、教育技術の多機能性に着目した。

日本の授業研究の実践からは、授業研究が、教員の教授能力向上という主目的の他に、教員間に改善への欲求意識を生む、共同作業により教授技術が他校へ伝播する、といった多岐に渡る効果を持っていることが明らかになった。また、同時にこれらの効果が発揮されるためには、共通カリキュラム、教員間の共同作業、反省などの自己批判意識、教育政策の安定性が重要な条件であった。

では、必ずしもこれらの条件が揃っているとは限らない外国の社会的文脈に、授業研究が持ち込まれたとき、どのような困難及び効果が発揮されるのであろうか。諸外国における事例においては、授業研究がうまく行われない理由として、時間的制約や、教員間での同僚意識・信頼関係の不足が指摘されていた。対照的に、授業研究がうまく実践され、無事教員の技能向上が導かれた事例では、教員による研修への能動的参加や、カウンターパートのオーナーシップが、プロジェクトの成功要因として報告されていた。これら成功例と失敗例の比較から、教員や関係者の積極的態度・意識は、報告書が示していたプロジェクトの結果に付随して表れる「副次的効果」ではなく、プロジェクトを順調に進行させる重要な「機能」の一つであることが分かった。

日本と同じ社会的条件が揃っていない途上国の文脈において、教員の態度や意識の変化を促したものは何であったのか。第一に、ボリビアの事例においては、1995年の教育改革で、教育の質を改善すること、子どもを授業の中心に据えること、グループ作業を組織や教室に持ち込むこと、といったことが目指されていた。このことが多くの学校や教員にとって、「授業の質改善」を上位目標とするプロジェクトや、共同作業を要する授業研究を受け容れる理論的根拠を与えた。プロジェクトが提供した授業研究という具体的な手法は、1995年の教育改革以来、教員が持っていた、「自分の授業の質を向上したい」というニーズを具現化する媒介として働いた。もちろん、教育改革でグループ作業が目指されたことが理論的根拠になったとはいえ、個人主義的組織文化を持つボリビアにおいて、共同作業を主とする授業研究がすぐに受け入れられたわけではなかった。そこで日本の「学級」の概念や実践を紹介して、教員間・生徒間に信頼関係や同僚意識を築くことが、プロジェクトによって促進された。

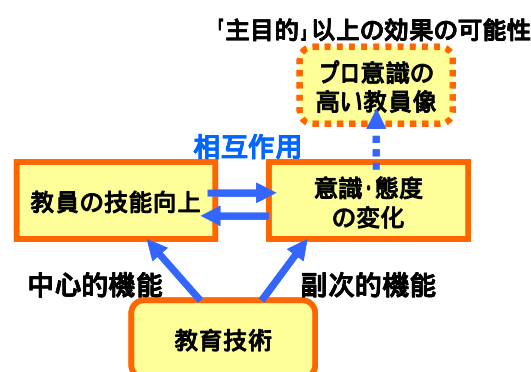
第二に、授業研究では実施過程において、授業計画を立てて授業を構造化させることや、授業

自体を研究することが要求された。特にプロジェクトでは、特定教科の内容・知識を補充するのではなく、全科目に応用できる授業法や授業研究の実施方法といった、「教授法」を教員に教えることに重点が置かれていた。既に一定以上の教員経験を経た現職教員にとっては、自分の授業の欠点や不足を指摘されるのではなく、自らが持つ知識や教育経験という資源を、授業研究を通じてシステム化していくことにやりがいを感じた。プロジェクトに加入した当初の教員は、「まず始めてみた」程度の気持ちであったが、授業研究によって自分の経験がシステム化されることで、やる気を高めていった。

第三にこの流れの中で、一部の教員には、「教授能力の向上」というプロジェクトが目指す技能的な変化だけでなく、「教員観の変革」というべき、高いプロフェッショナル意識が育っていった。プロジェクトの活動自体には期限があり、ボリビア教員の頻繁な転勤・移動を考えれば、学校単位で授業研究が継続されることは確実とはいえない。だが教育の質向上というボリビア社会の目標実現に対して、個人的に研鑽を積むことの必要性を認識した教員が増加することは、単に「授業研究が実施される」、「技能が向上する」というプロジェクトが目標としたこと以上に貢献しているのではないかと考えられる。

以上、教育技術の多機能性に着目して、ボリビアの事例を分析することで、教員の意識・態度の変化が、教育プロジェクトの計画と密接に関連しあいながら、プロジェクトの目標以上の貢献を導く様子を描いた。すなわち、教員の意識・態度は、プロジェクトの活動結果に付随して表れる、さほど重要でない「副次的効果」とであるという見方とは対照的に、プロジェクトの進行に伴って創出、変化し、プロジェクトへ作用する「機能」とであると考えられる(図 4-2)。

図 4-2 「副次的機能」としての捉え方



(出所)筆者作成.

4.1.3 教育技術協力プロジェクトの「媒介的機能」への視点

では、教員の意識や態度の変化が、ボリビアの事例で示したような重要な機能を持つと考えられるにもかかわらず、なぜその働きや効果について、プロジェクト計画に組み込まれたり、評価報告書で述べられることが少ないのだろうか。対象社会の反応について従来の研究では、対象地域の社会文化構造に配慮しなければならない、入念な社会調査が行わなければならない、といった現場レベルでの対応の必要性ばかりが述べられてきた。また、プロジェクトの現場においては、時間的、コスト的、手法的な制約や、プロジェクト実施者の意識の低さによって、対象社会の反応までを拾い上げることは難しい、とも言われてきた(長尾 2007)。

しかし、ボリビアでの事例を見る限り、教員の意識や態度の変化を、創出したり後押ししたりしようとする、プロジェクトの意図的な工夫が見られ、現場の関係者はその重要性を認識していると考えられる。そこで本研究では、具体的に副次的効果を捉える方法の改善が問われてきた評価方法や調査改善の問題を一旦脇において、技術協力プロジェクトという枠組み自体が、プロジェクトの持つ効果や機能についてどのような力を持つかを考察した。

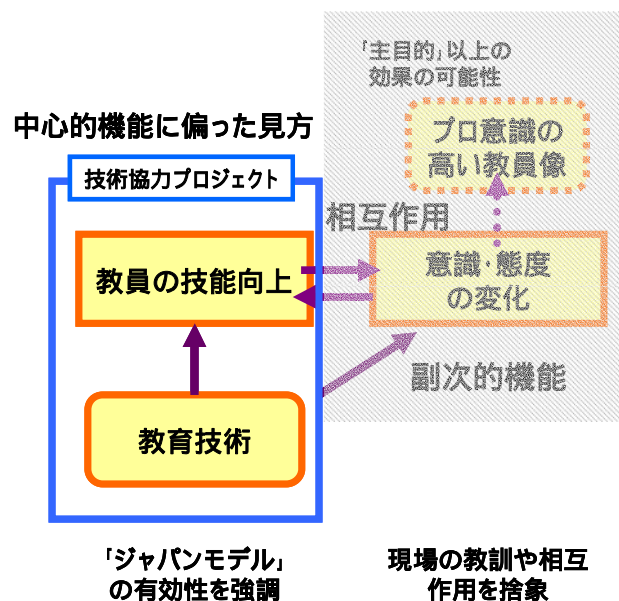
まず、技術協力プロジェクトにおいて用いられるログフレームの論理構造が、「意図された望ましい結果」のみへ関心を向け、「意図されなかった効果」への注目を低くすることや、この計画の因果関係に、人々の反応や受け容れ態度といった社会的要因が組み込まれにくいことが、文献調査によって分かった(Gasper 2008, 鈴木 2008, 鈴木 2008)。また、一見中立的な人工物が持つ政治性といった隠された権力を描くことに成功した技術政治論によれば、人々は技術の持つ機能や効率を受け容れることによって、無意識に隠された構造も受け容れていることが示された(ウィナー 2000, Sclove 1995)。そこでは特に、構造の中に隠されたものと、隠されたことによって生じる結果を区別する重要性が示唆された。

この視点を引き継いで、ボリビアの事例でなぜプロジェクトがその計画に教員の態度変化を組み込みきれないかを考察した。ボリビアの環境に日本の教育技術を投入したとき、その多機能性に注目して事例を眺めた場合には、プロジェクトとボリビアの対象者の間での相互作用に目が向けられる。一方、プロジェクトのログフレームによる因果関係からプロジェクトを眺めた場合は、研修や授業研究の実施がクローズアップされ、プロジェクト成功に対するボリビア側の貢献や要因が捨象される。その結果、「ボリビアの問題に対して日本の授業研究を導入したことが、教員の技能向上に有効であった」という日本にとって都合の良い解釈が導出される。世界的に基礎教育のソフト分野での支援が注目され、他援助機関との競合において日本の独自性を出すことが要求される中で、ログフレームの論理に沿った見方は、日本の援助方法の正当性を示す強力な政治性を持つ。このこ

とが、ログフレームの持つ偏向性に加えて、「授業研究」という日本型モデルは有効である、という偏った見方を再生産する力を生むと考えられる。ここで注目すべきは、教育協力プロジェクトに関わる特定のアクターが、日本の立場を強めるために、偏った解釈を助長しているわけではない点である。ボリビアにおける教育開発の実践が、技術協力プロジェクトという方式によって行われ、そして世界中の現場での試行錯誤によって似た種類のプロジェクトが成功すると、これら一連の結果が、自動的に授業研究＝教員の技能向上という中心的機能に偏った見方を強めることに貢献するのである。技術協力プロジェクトというスキームを、現在の国際的教育開発情勢において使用することで、JICA の支援方法の正当性を示す、媒介的機能が生じると言えるのではないか。

中心的機能に偏った見方によって、対象者の中には積極的に参加しているようであっても、「プロジェクトだから」活動をしている教員がいる、といったプロジェクトの持続性を疑問視するネガティブな事実を覆い隠すことができる。だがそれは同時に、学校レベルで結果を示すことで県・ナショナルレベルの技官にまで現職教員研修の必要性を実感させた学校ベースのアプローチの有効性や、計画外のプロジェクトによる現場での試行錯誤には、光が当てられず、教訓抽出がされにくいことを意味する(図 4-3)。

図 4-3 教育技術協力プロジェクトの「媒介的機能」



(出所) 筆者作成.

4.2 今後の課題

本研究が示した結果を導くにあたっての課題を示したい。まず本研究の事例においては、「教員の意識・態度の変化」は、プロジェクトの成果に伴って表れる「効果」ではなく、プロジェクトの進行と相互作用する重要な「機能」であることが確認された。

この結論への課題として、第一に人間の意識・態度といった質的側面を描こうとすると、インタビュー、アンケート、直接観察という調査方法はベストであるが、その結果は、あくまでも「部分的な真実」でしかないことをわきまえておく必要がある。筆者は、インタビューやアンケートによって得られた教員や関係者の発言は「その状況において、その人の判断からは真実と思われることを述べている」という仮定のもとにロジックを展開している。だが、人間がひとつのアイデンティティにのみ属するわけではないことを考えれば、状況や肩書きの変化、時間の経過によって、意識や態度は多面的に変化する可能性を持つ。

第二に、質的側面であるからこそ、その変化をいかに具体的に表すかには課題が残る。実際、どのくらいの人数の教員が質的变化を遂げたのか、どこまで意識が変われば「変革」といえるのか、を証明するには、一部量的調査が必要である。

第三に、「教員の意識・態度の変化」が重要な機能でありながら、なぜプロジェクト計画に組み込まれないのかについては、技術協力プロジェクトの媒介的機能という見方を示したに留まる。第3章で論じた事例の調査結果の考察を通じて、本研究が示した見方の現時点での十分な妥当性は示された。だがこの見方の確からしさを検証する場合には、技術協力プロジェクトというスキームを用いることが、そこで働く人間にどのようなプレッシャーを与えるのかという、より詳細な制度分析が必要となる。加えて、技術協力プロジェクトとそれが与える媒介的機能に着目した複数の事例の結果を横断的に考察する必要がある。

4.3 インプリケーションと展開可能性

最後に、これらの研究結果が示すインプリケーションを述べ、さらにそこからどういった研究の広がりがあるか、という今後の展開可能性を述べ、本研究を括る。

4.3.1 新たな分析視角から得られる援助の特徴

本研究では、教育開発というソフト分野を対象に、技術政治論というこれまで主にハード分野を対象にしてきた分析視角を用いる、という大胆な研究の構図を描いた。本研究が事例としたボリビアにおけるプロジェクトでは、教室レベルへのアプローチがメインである。通常このような事例をフィー

フィールドワークという方法で扱う場合、教室における教員の指導や生徒の学習を観察対象とし、教育開発研究が用いてきた教育学、社会学、経済学のいずれかを分析のアプローチとすることが予想される(黒田・横関 2005)。しかし、いくら現象への接近方法が微視的でも、教育開発実践が途上国という異なる環境で、援助の枠組みにおいて行われることを考えると、従来の分析視角からでは、援助現象の多様な諸側面を捉えきれないのではないかと筆者は考えた。本研究では、政治技術論による多機能性に注目したアプローチを用いることで、教員の技能向上に向けて授業研究を導入する、という「教育の質向上」という結果を所与としてその手段を探る思考から、授業研究を導入することが対象社会へもたらす意味は何か、という発想の転換を得た。これによって、教育協力が持ちうる「効果」を、より広い意味で考えることの可能性を本研究は示した。同時に、援助機関が背負う国際的背景や、技術協力プロジェクトというスキームそのものが持つ、援助としての特徴を捉えることの可能性が示された。

ここで筆者が強調したいのは、教育開発の現象に対し、技術政治論という特定の分析視角を用いることの有効性ではない。新たな分析視角を用いることで、教育開発の援助的側面が持つ特殊性と複雑性を、研究のスコープに捉えることの可能性である。教育開発実践を、より多様な視角から眺めることで、開発援助の特殊性を浮き彫りにすることの重要性とともに、新領域創成科学研究科・国際協力学専攻に所属することを意識し、分析視角や分析対象について既存の学問分野からの縛りを受けない、学際的な研究に取り組もうとした姿勢の表れであったことを示したい。

フィールドワークという方法は、教育実践の現場への接近だけでなく、援助の現場に接近することで、プロジェクトとカウンターパートの相互作用といった微細なやり取りを捕まえることができる。だが、もし本研究が考察で示したように、現場における創意工夫が技術協力プロジェクトという枠組みによって捨象されてしまうのだとしたら、研究が近視的視点と巨視的視点を組み合わせることで、それをすくいあげ、蓄積していく義務があるだろう。

4.3.2 既存の分析視角への新たな対象の提供

本研究では、技術政治論が扱ってこなかったソフト分野での議論の展開を試みた。同じく、開発と副次的効果の文脈では、失敗という負の側面が対象とされてきた中で、教員のやる気という正の副次的効果が持つ意味や働きについて分析を試みた。本研究は、両研究分野が扱える領域の広さを示せたのではないだろうか。開発研究において、成功という結果が、成功要因を探るための分析対象となったことは幾度もある。一方、結果以外の正の副次的効果については、良いものとして放置され、それ自体が持つ機能やそれがもたらす結果には興味向けられてこなかった。本研究

では、正の副次的効果がプロジェクト実施において持つ機能と、援助の側面において持ちうる媒介的機能の可能性を示した。

また、正の副次的効果だけでなく、技術の投入が、負の副次的効果をもたらしていないか、ということに目配りをするバランス感覚も必要である。フィールドワーク中に、プロジェクトから受けるネガティブな影響についても質問を行ったが、本研究ではそれについて深く掘り下げるまでには至らなかった。だが、例えば授業研究が、戦前の発展過程において、授業の規定化、定式化の方向へ働き、教室の閉塞性が強化されていったことは報告されている(稲垣・佐藤 1996)。技術の導入がその負の側面を途上国へ輸出する可能性については検討の余地がある。

同様に、本研究では「教員の意識変革」が持つ意味については、掘り下げは行わなかった。援助機関が教授法の導入と共に、「子ども中心教育」や「民主主義」、「教育の質向上」といった開発言説にポジティブな価値を与え(逆にその反対は捨て去られるべきものとみなし)、途上国の人々に刷り込んでいる、という批判は存在する(Tabulawa 2003, Escobar 1995, イリイチ 1977)。このこと自体の検証は難しい。だが少なくとも、途上国の基礎教育環境へ援助機関が介入を行うことが、ミレニアム開発目標他多数の国際的合意により保障されたこと、そして「教育の質向上」という達成までに道のりが長い「開発資源」に対し、援助機関が関わり続けることは間違いない。援助機関の政治的思惑が渦巻く国際的アリーナにおいて、ボリビアにおける日本の教育プロジェクトが成功を収めることの意味を問うことは、開発援助現象の理解を深める可能性がある。

4.3.3 分配される財の性質へ注目することの可能性

本研究では、教員の意識・態度に注目して議論を行った。社会開発、特に「参加型」の開発プロジェクトは、対象者の積極的な態度をどのように引き出すか、というインセンティブ創出の問題に常に心を砕いてきた。ボリビアのプロジェクトでは、便益と負担の分配バランスの良さ、つまり授業の変化を教室で実感できる「便益」と、授業研究によって時間や努力を要求される「負担」あるいは「責任」を、一人の教員に同時に与えることが、やる気の向上に結びついた。また、「教育の質向上」がいくら国際的目標であっても、その必要性は、日々教室で子どもと対峙する教員が最も感じているものである。教員が抱えていたニーズとやる気をうまく引き出せたことがボリビアのプロジェクトの最大の成功要因であったと考えられる。実践的な示唆としては、援助の効率性や実績が要求される中で、時間をかけた現場への働きかけの重要性が示される。

インセンティブ創出の観点から、教員の経験をシステム化し価値を与える機能、すなわち潜在能力を引き出す機能を、教育技術が持っていたことについては、第3章の考察部分で述べた。本研

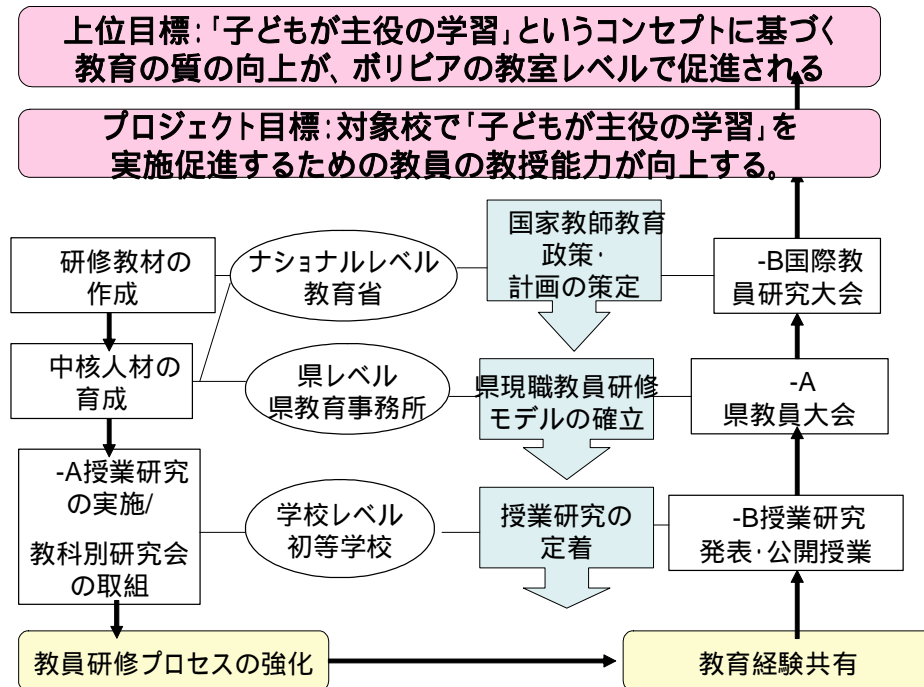
究ではこれ以上踏み込まなかったが、プロジェクトで導入する技術そのものの性質に注目した議論には、研究の広がりの可能性が残される。つまり、技術協力という援助形態でありながら機材の供与を中心としない、しかも特別な知識を必要としない「教育技術」の分配にはどのような意味があるのか、を問うことである。授業研究は、教員の能力を引きだす媒介技術であると同時に、プロジェクトにおいては、分配対象となる財である。それは公立教育の学校にまで届く劣等財であり、共有可能財である(Elster 1995, Sen 1995)。教育技術協力において分配される財(技術)の特徴に注目する研究、特に「便益」と「負担」を財(技術)の性質の一部として分配を問うことの研究は、より深められそうである。

4.3.4 ラテンアメリカにおける開発の理解

本研究では、教育協力の実践の一つとして、ボリビアを事例として選定した。アジアが日本に対して持つ経済的・政治的重要性に比べれば、ラテンアメリカのそれはやや低いかもしれない。とはいえ、文化的、言語的、地理的な隔たりから日本人がラテンアメリカを取り上げにくかったことの方が、現在までの研究と教育実績蓄積が少ないことに対する理由に思われる(江原 2005)。顕著な貧困格差という開発の必要性に対し、一般的な行政能力の高さなど、開発の文脈において日本がラテンアメリカへ開発援助を行う重要性和将来性は決して低くはない。その中で本研究は、開発と援助の文脈、教育開発研究、教育協力の実践の3つにおいて、ラテンアメリカへの理解を深める一歩となることを目指した。援助、及び教育開発研究の文脈では、教育改革という世界中で行われた政策の積み残しを、援助機関による開発がどのように引き継ぐかという課題について、事例研究で詳細なプロセスに迫ることでその答えの一端を示した。開発援助実践についても、援助助吸収能力の高さや、受け入れ条件が整っていることから、ラテンアメリカへは技術協力が活発に実施されている(外務省 2007a)。例えば教育分野では、ホンジュラスの理数科プロジェクトが有名であるが、ボリビアについても、受け入れ国側の要因として必須であるニーズや積極性の存在を本研究は示し、今後より多くの実践展開の可能性が示唆される。

付録資料

付図 1PROMECA 概念図



(出所)国際協力機構 無償資金協力部 2006, プロジェクト資料より筆者作成.

付表 1 教育の質のカテゴリーと課題

| カテゴリー | | 課題 | 課題の例 | 処方箋の例 |
|--|----------------|---|--|--|
| コンテキスト: コミュニティや親 の教育に対する 意識、社会経済 状況、教育行 政、文化・風習 等 | 学習者の特 性 | | | |
| | 投入 (インプット) | 教材、教員、施 設、カリキュラム | <ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラムや教科書の内容が児童の生活と乖離している ・代用教員 ・学校設備の不足 | <ul style="list-style-type: none"> ・教員の増員、意識や知識、技能の向上 ・地域の教育ニーズにあったカリキュラム、教科書 ・教育環境の整備、生徒のレディネス(学習準備)向上 |
| | 教育活動 (プロセス) | 教授法、言語、 学校運営 | <ul style="list-style-type: none"> ・実質的な授業時間の少なさ ・暗記中心の一斉授業 ・母語と使用言語の乖離 | <ul style="list-style-type: none"> ・教員の意識向上、教授法の改善 |
| | 結果 (アウトプット) | 識字/計算能力、成績、関心/ 態度、ライフス キル、価値観、 修了率/進学率 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習能力の不足 ・価値観や知度に期待された変化が見られない | <ul style="list-style-type: none"> ・インプット、プロセスの改善 ・適切なモニタリング・評価 |
| | 成果 (アウトカム) | 所得、生産性、 健康状態、経 済、社会的影響 | <ul style="list-style-type: none"> ・将来的な所得、生産性、生活水準の向上 ・市場経済化への移行 ・民主化の促進 ・人口の抑制 等が見られない | <ul style="list-style-type: none"> ・国・地域のニーズに即した教育内容(カリキュラム開発)、人材育成 |

(出所)国際協力機構 2002a, 国際協力機構 教育課題タスクフォース 2007 より筆者抜粋.

付表 2PROMECA 参加校数の推移⁵⁰

| | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 終了時の 想定教員 数 | 想定カ バー率 (%) |
|-------------|------|------|------|------|------|--------------|--------------|--------------|-------------------|-------------------|
| ラパス県 | 4 | 4 | 26 | 56 | 77 | 96 | 115 | 115 | 1,924 | 7.3 |
| コチャバ ンバ県 | 4 | 4 | 22 | 38 | 65 | 83 | 100 | 100 | 2,171 | 12.7 |
| チュキサ カ県 | - | - | - | 6 | 24 | 42 | 55 | 55 | 1,258 | 18.7 |
| サンタク ルス県 | - | - | - | 5 | 25 | 50 | 50 | 50 | 853 | 3.9 |
| タリハ県 | - | - | - | 4 | 19 | 39 | 50 | 50 | 1,016 | 20.6 |
| ポトシ県 | - | - | - | 6 | 20 | 40 | 60 | 60 | 999 | 9.1 |
| オルロ県 | - | - | - | - | 5 | 25 (108) | 35 (143) | 35 (143) | 718 (3,170) | 13.9 (61.5) |
| ベニ県 | - | - | - | - | - | 10 | 25 | 25 | 475 | 8.9 |
| パンド県 | - | - | - | - | - | 10 | 10 | 10 | 190 | 19.3 |
| 合計 | 8 | 8 | 48 | 116 | 235 | 395 (478) | 500 (583) | 500 (583) | 9,504 (11,081) | 9.5 (11.1) |

(出所)PROMECA 資料.

⁵⁰ 2003-2008年までは実績値、2009年以降は計画値。オルーロ県においては、県側の積極的な参加意思表示により、NGOと連携して拡大する形でプロジェクトが行われている。括弧内の数字はNGOの連携支援校である準加盟校。

アンケート

PROMECA

Encuesta a Los Docentes de la Unidad Educativa

MAHO CHUJO (PASANTE PROMECA)

Universidad de Tokio, JAPON

Maestría en Ciencias Fronterizas, Departamento de Estudios Internacionales

Nombre de la UE:

Distrito:

Cargo:

Año de ingreso a la UE:

Año que usted ha ingresado al PROMECA:

Años de su experiencia como docente:

Formación Académica:

Marque las respuestas que corresponden a su opinión con círculo o X.

I. RELACION CON LA GENTE QUE ESTA INVOLCURADA AL PROYECTO

1-1. ¿Se ha AUMENTADO la frecuencia de tener contacto con algunos del siguiente después de entrar al proyecto?

(Múltiples respuestas)

- | | | |
|--|---------------------------------------|-----------------------------|
| 1) Director/ra de su unidad educativa | 2) Docentes de paralelo | 3) Docentes del mismo ciclo |
| 4) Otros docentes de su unidad educativa | 5) Docentes de otras unidad educativa | 6) Director/ra distrital |
| 7) Técnicos de UATP/USS/INFOPER | 8) Padres de alumnos | 9) Ninguno |
| 10) Otro() | | |

1-2. ¿POR QUÉ se ha aumentado el contacto con los que usted señalado arriba?

(Múltiples respuestas)

- | | | |
|--|--|---|
| 1) por el EPI (para intercambiar opiniones y experiencias para la clase) | 2) para intercambiar la información de la gestión logística de la unidad educativa | 3) para consultar sobre las clases usted realiza cotidianamente |
| 4) para elaborar el Plan de la Situación Didáctica | 5) para preparar la clase abierta | 6) para preparar clase pública |
| 7) por la sesión de reflexión | 8) por el seguimiento | 9) por el encuentro departamental/internacional |
| 10) no ha aumentado el contacto con nadie | 11) por otro () | |

II. IMPREMENTACION DEL PROYECTO

2-1. Señale respectivamente los aspectos MAS DIFICILES de implementar del proyecto y los aspectos QUE HA BENEFICIADO MÁS a usted [dentro de la unidad educativa]

(Múltiples respuestas)

| | Diffc il | Bene ficial | | Diffc il | Bene ficial |
|---|-------------|----------------|--|-------------|----------------|
| 1)Utilización de la pizarra estructurada | | | 2)Práctica del protagonismo de los niños en su aula | | |
| 3)Elaboración de la Plan de la Situación Didáctica (PSD) | | | 4)Utilización del formato de la Plan de la Situación Didáctica (PSD) | | |
| 5)Utilización de la computadora y la filmación por la videocámara que el PROMECA ha proporcionado | | | 6)Utilización de los materiales escolares (papeles, mequines y etc.) que el PROMECA ha proporcionado | | |
| 7)Práctica del Estudio Pedagógico Interno (EPI) | | | 8)Trabajo de la manera colectiva con los docentes de la unidad educativa | | |
| 9)Implementación del concepto de la Ambiente Comunitario de la Aula (ACA) | | | 10)Práctica de la clase abierta | | |
| 11)Aplicación de otras teorías/técnicas que se ha presentado en los talleres de PROMECA [especifique] () | | | | | |
| 12)Ninguno | | | 13)Otro() | | |

2-2. Señale respectivamente los aspectos MAS DIFICILES de implementar del proyecto y los aspectos QUE HA BENEFICIADO MÁS a usted [relación con fuera de la unidad educativa] (Múltiples respuestas)

| | Diffcil | Benef icial | | Diffcil | Benefi cial |
|---|---------|----------------|---|---------|----------------|
| 1) Práctica de la clase pública | | | 2) Participación a las capacitaciones del PROMECA | | |
| 3) Participación al encuentro departamental/internacional | | | 4)Participación al concurso del PSD | | |
| 5)Participación al concurso de la creatividad infantil | | | 6)Mantenimiento de la relación con los padres | | |
| 7) Ninguno | | | 8)Otro() | | |

2-3. Describa brevemente POR QUE han sido/son difíciles de implementar

2-4. Describa brevemente por qué han dado beneficios a usted

2-5. ¿Qué SIGNIFICA Estudio Pedagógica Interno (EPI) y Ambiente Comunitario de la Aula (ACA) para usted? Señale SU INTERPRETACIÓN de EPI y ACA respectivamente.

(Múltiples respuestas)

| | EPI | ACA | | | |
|--|-----|-----|---------------------------------|--|--|
| 1) Trabajo de equipo | | | 9) Democracia | | |
| 2) Trabajo individual | | | 10) Solidaridad | | |
| 3) Trabajo pesado/obligatorio | | | 11) Interculturalidad | | |
| 4) Requerimiento del proyecto | | | 12) Homogenización | | |
| 5) Generador de la motivación | | | 13) Visión tradicional | | |
| 6) Sistematización de su experiencia didáctica | | | 14) Visión moderna | | |
| 7) Intercambio de experiencia didáctica | | | 15) Visión de Reforma Educativa | | |
| 8) Investigación y profundización de su conocimiento | | | 16) Visión globalizada | | |
| | | | 17) Otro () | | |

III. LA UTILIZACION DE LOS MATERIALES

3-1. ¿Cómo se está utilizado el formato del Plan de Situación Didáctica (PSD)?

- 1) Tal cual que ha presentado por el PROMECA (NO CAMBIADO)
- 2) Se ha ajustado/desarrollado a la forma de su unidad educativa (CAMBIADO)
- 3) Se ha ajustado/desarrollado a la forma usted quiera (CAMBIADO)
- 4) otro ()

3-2. ¿Para qué se está utilizado la computadora que ha proporcionado por el PROMECA?

(Múltiples respuestas)

- 1) para preparar y difundir las materiales que se utiliza en la gestión de unidad educativa
- 2) para que usted elabore su Plan de Situación Didáctica (PSD)
- 3) para preparar la clase abierta
- 4) para preparar la clase pública
- 5) para conectar al Internet
- 6) para mantener contacto e intercambiar la información con los técnicos de PROMECA /SEDUCA
- 7) no está utilizado
- 8) otro ()

3-3. ¿Para qué se está utilizado la filmadora que ha proporcionado por el PROMECA?

(Múltiples respuestas)

- 1) para filmar la clase abierta
- 2) para filmar la clase pública
- 3) para ver la clase abierta que se ha filmado
- 4) para ver la clase pública que se ha filmado
- 5) no está utilizado
- 6) otro ()

SERIA TODO
¡MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACION!
MAHO CHUJO

参考文献

<外国語文献>

- Arnové, R. F. and Torres, C. A. 2003. *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Beriain, J. 1996. "El doble 'sentido' de las consecuencias perversas de la modernidad." In Beriain, J. ed. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Anthropos.
- Elster, J. 1995. *Local justice in America*. Russell Sage Foundation Publications.
- Escobar, A. 1995. *Encountering development: The making and unmaking of the Third World 1945-1992*. Princeton University Press.
- Farrell, J. P. 2003. "Equality of Education: A Half-Century of Comparative Evidence Seen from a New Millenium." In Arnove, R. F. and Torres, C. A. eds. *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Ferguson, J. and Lohmann, L. 1994. "The anti-politics machine : 'development' and bureaucratic power in Lesotho." *The Ecologist*. vol. 24. no. 5 September/October. pp. 176-181.
- Foerster, A. and Foerster, A. 1995. *Institutional analysis of development administration: the case of Japan's bilateral grant aid and technical assistance*. Physica-Verlag.
- Gasper, D. 2000. "Evaluating the 'logical framework approach' towards learning-oriented development evaluation." *Public administration and development*. vol. 20. pp. 17-28.
- Gibson, C. C., Andersson, K. and Ostrom, E. 2005. *The Samaritan's Dilemma: The Political Economy of Development Aid*. Oxford University Press.
- Instituto Libertad Democracia. 2005. *Executive summary in country diagnosis: Tanzania*.
- Jones, P. W. and Coleman, D. 2005. *The United Nations and education: multilateralism, development and globalisation*. Routledge.
- Lewis, C. C., Perry, R., Hurd, J. and O'Connell, M. P. 2006. "Lesson Study Comes of Age in North America." *Phi Delta*. vol. 88. no. 04, December 2006. pp. 273-281.
- Lewis, C. C. and Tsuchida, I. 1998. "A Lesson Is Like a Swiftly Flowing River: Research lessons and the improvement of Japanese education." *American Educator*. pp. 14-17 & 50-52.

- Lizarro, A. G. 2007. *El Protagonismo de los niños/as a través del intercambio de las propias experiencias entre docentes: hacia una construcción democrática y ciudadana en Bolivia*. unpublished.
- Ministerio de Educación. 2004. *La Educación en Bolivia: Cifras, Indicadores y Resultados*.
- _____. 2003. *Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2015*.
- Ministerio de Planificación del Desarrollo. 2006. *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010*.
- Nishimura, M., Yamano, T. and Sasaoka, Y. 2007. "Internal efficiency under the universal primary education policy in rural Uganda." *Journal of International Development Studies*. vol. 16. no. 1. pp. 69-81.
- OECD-DAC. 2008. *Survey on Monitoring the Paris Declaration Country Chapter - Bolivia*.
- Psacharopoulos, G. and Woodhall, M. 1985. *Education for development: An analysis of investment choices*. Published for the World Bank. Oxford University Press.
- Puchner, L. 2003. "Women and literacy in rural Mali: a study of the socio-economic impact of participating in literacy programs in four villages." *International journal of educational development*. vol. 23. no. 4. pp. 439-458.
- Republic of Bolivia. 2001. *Poverty Reduction Strategy Paper*.
- Saito, E. 2008. "Problems on primary school-based in-service training in Vietnam: A case study of Bac Giang Province." *International Journal of Educational Development*. vol. 28. no. 6. pp. 89-103.
- Sclove, R. 1995. *Democracy and technology*. The Guilford Press.
- Scott, J. 1986. "Everyday forms of peasant resistance." In Scott, J. and Tria Kerkvliet, B. J. eds. *Everyday forms of peasant resistance in South-East Asia*. Frank Cass.
- Sen, A. 1995. "The political economy of targeting." In Van de Walle, D. and Nead, K. eds. *Public spending and the poor: Theory and evidence*. Johns Hopkins Univ Press.
- Sutheerawatthana, P. and Minato, T. 2009. "The Relation of Technology to Politics in Infrastructure Development: the Chain Phenomenon and Its Relation to Sustainable Development." *Sustainable Development*. vol. 17. no. 4 July/August. pp. 199-209.
- Tabulawa, R. 2003. "International aid agencies, learner-centred pedagogy and political democratisation: a critique." *Comparative Education*. vol.39. no. 1. pp. 7-26.
- UNDP. 2007. *Human Development Report 2007/2008*.
- UNESCO. 2009. *EFA Global Monitoring Report 2009*.

_____. 2008. *EFA Global Monitoring Report 2008*.

United Nations. 2008. *The Millennium Development Goals Report 2008*.

Winner, L. 1986. *The whale and the reactor: A search for limits in an age of high technology*. University of Chicago Press.

_____. 1977. *Autonomous technology*. MIT Press.

<日本語文献>

秋田 喜代美、2006、「教師の力量形成—協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」、21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編、『日本の教育と基礎学力：危機の構図と改革への展望』、明石書店、191-208頁。

稲垣 忠彦・佐藤 学、1996、『授業研究入門』、岩波書店。

イリイチ, I. 1977、『脱学校の社会』、東京創元社。

ウィナー, W. 2000、『鯨と原子炉：技術の限界を求めて』、紀伊國屋書店。

江原 裕美、2005、「ラテンアメリカにおける国際教育協力の現状と課題」、『比較教育学研究』、52-67頁。

_____, 2001、『開発と教育：国際協力と子どもたちの未来』、新評論。

岡村 美由規、2008、「多様性を越えた統合へ--ボリビアの教育改革・異文化間二言語教育の例」、『国際教育協力論集』、第11巻、第2号、175-186頁。

小川 啓一・西村 幹子・北村 友人、2008、『国際教育開発の再検討：途上国の基礎教育普及に向けて』、東信堂。

外務省、2007a、『政府開発援助(ODA)国別データブック 2007』。

_____, 2007b、『政府開発援助(ODA)白書 2007年版』。

_____, 2002、『成長のための基礎教育イニシアティブ BEGIN: Basic Education for Growth Initiative』。

カッセン, R. 1993、「援助は役立っているか?」、『技術協力』、220-264頁。

窪田 眞二、2008、「国際教育協力における日本型教育実践の応用可能性--JEモデルの展望」、『比較教育学研究』、130-133頁。

黒田 一雄・横関 祐見子、2005、『国際教育開発論』、有斐閣。

桑原 靖夫、1986、「海外技術移転に伴う人的側面の役割：経済的分析の四角からの問題整理」、

- 日本労働協会調査研究部編、『海外技術移転に伴う雇用・労使関係・経営等ソフト面の適応に関する研究：中間報告書』、87-105 頁.
- コール, R.・及川裕二、2004、『開発途上国におけるグローバル化と貧困・不平等』、明石書店、東京.
- 国際協力機構、2008a、『ガーナ共和国現職教員研修政策実施支援計画プロジェクト事業完了報告書』.
- _____, 2008b、『評価調査結果要約表 バングラデシュ人民共和国 小学校理科教育強化計画』.
- _____, 2008c、『ボリビア事務所 業務概要』.
- _____, 2007a、『JICA 国別事業実施計画 ボリビア国』.
- _____, 2007b、『終了時評価調査結果要約表 マラウイ 中等理数科現職教員再訓練プロジェクト』.
- _____, 2005a、『日本の教育経験：途上国の教育開発を考える』、東信堂.
- _____, 2005b、『ホンジュラス算数指導力向上プロジェクト 評価調査結果要約表』.
- _____, 2003、『フィリピン 地方理数教育向上』、『平成 14 年度事業評価年次報告』、224-225 頁.
- _____, 2002a、『基礎教育に対する効果的アプローチ』、『開発課題に対する効果的アプローチ』、18-69 頁.
- _____, 2002b、『評価調査結果要約表 ケニア 中等理数科教育強化計画(SMASSE)』.
- _____, 2002c、『評価調査結果要約表 南アフリカ共和国 ムプマランガ州中等理科教員再訓練計画』.
- 国際協力機構企画・評価部評価監理室、2004、『プロジェクト評価の実践的手法：考え方と使い方』、国際協力出版会.
- 国際協力機構 教育課題タスクフォース、2007、『「教育の質」—JICA の基礎教育協力の改善に向けて』.
- 国際協力機構 ボリビア事務所、2007、『ボリビア国 学校教育の質向上プロジェクト 中間評価調査報告書』.
- 国際協力機構 無償資金協力部、2006、『ボリビア共和国 現職教員研修センター建設計画 予備調査報告書』.
- 国際協力機構・国際開発センター・アイ・シー・ネット、2003、『プロジェクト研究 日本型国際協力

の有効性と課題』.

国際協力事業団、1994、『開発と教育 分野別援助研究会報告書』.

国際協力事業団 中南米部、2003、『ポリビア共和国・プロジェクト形成調査(教員養成・研修)報告書』.

小島 路生、2005、『指導計画—授業の構造化—』、国際協力機構編、『日本の教育経験 : 途上国の教育開発を考える』、東信堂、223-245 頁.

菰田 文男、1987、『国際技術移転の理論』、有斐閣.

斉藤 泰雄、2008、『わが国の基礎教育援助タブー論の歴史的ルーツ』、『国際教育協力論集』、第 11 巻、第 2 号、113-127 頁.

_____, 2001、『ラテンアメリカ文化圏の教育研究』、『比較教育学研究』、29-40 頁.

佐藤 寛、2007、『テキスト社会開発: 貧困削減への新たな道筋』、日本評論社.

_____, 2001、『援助と社会関係資本: ソーシャルキャピタル論の可能性』、日本貿易振興会アジア経済研究所.

_____, 1994、『援助の社会的影響』、アジア経済研究所.

佐藤 仁、2008、『資源を見る眼: 現場からの分配論』、東信堂.

_____, 2007a、『財は人を選ぶか: タイ津波被災地にみる稀少財の配分と分配』、『国際開発研究』、第 16 巻、第 1 号、83-96 頁.

_____, 2007b、『『持たざる国』の資源論—環境論との総合に向けて』、『環境社会学研究』、第 13 巻、173-183 頁.

_____, 2005、『『開発』はいかに学習するか—『意図せざる結果』を手がかりに』、新崎 盛暉・比嘉 政夫・家中 茂編、『地域の自立・シマの力 上巻』、コモンズ、250-271 頁.

_____, 2004、『貧困と『資源の呪い』』、井村秀文・松岡俊二・下村恭民編、『開発と環境』、日本評論社、27-48 頁.

_____, 2002、『『問題』を切り取る視点』、石 弘之編、『環境学の技法』、41-75 頁.

佐藤 仁・湊 隆幸、2003、『人工物と人間の選択肢』、『国際環境協力』、28-38 頁.

佐藤 真理子、2008、『国際的視点からみた日本型教育実践による協力』、『比較教育学研究』、155-159 頁.

_____, 2005、『1990 年代における先進国の教育援助の特質: アメリカ、スウェーデン、日本の比較分析』、『比較教育学研究』、28-37 頁.

澤田 康幸、2005、『経済学からのアプローチ』、黒田 一雄・横関 祐見子編、『国際教育開発論』、

- 有斐閣、61-79 頁.
- 澤村 信英、2003、「国際教育協力の日本の特質--その複雑性と優位性」、『国際教育協力論集』、第 6 巻、第 1 号、83-90 頁.
- 重富 恵子、2007、「多文化社会にむけたボリビアの教育改革」、牛田 千鶴編、『ラテンアメリカの教育改革』、行路社、67-81 頁.
- 杉田 映里、2008、「JICA 独立行政法人化と社会的側面配慮への取り組み」、松園万亀雄・縄田 浩志・石田慎一郎編、『アフリカの人間開発』、明石書店、89-126 頁.
- 杉山 隆彦、2003、「ケニア—求められる量から質への転換—」、千葉 たか子編、『途上国の教員教育 : 国際協力の現場からの報告』、国際協力出版会、101-127 頁.
- 鈴木 紀、2008、「プロジェクトからいかに学ぶか—民族誌による教訓抽出—」、『国際開発研究』、第 17 巻、第 2 号、45-58 頁.
- 田中 統治、2008a、「日本型教育実践はアジアで共有できるか? ([日本比較教育学会]大会報告)」、『比較教育学研究』、147-154 頁.
- 田中 義隆、2008b、『ベトナムの教育改革 : 「子ども中心主義」の教育は実現したのか』、明石書店.
- 千葉 たか子、2003a、「国際協力と教育の質向上」、千葉 たか子編、『途上国の教員教育 : 国際協力の現場からの報告』、国際協力出版会、2-29 頁.
- _____, 2003b、「ナミビア—教育の民主化をめざして—」、千葉 たか子編、『途上国の教員教育 : 国際協力の現場からの報告』、国際協力出版会、127-156 頁.
- デューイ、J、1998、『学校と社会; 子どもとカリキュラム』、講談社.
- 富田 真紀・牟田 博光、2007、「教員研修が生徒の学力向上にもたらす効果に関する研究」、『国際開発研究』、第 16 巻、第 1 号、21~35 頁.
- 直江 清隆、2001、「行為の形としての技術」、『思想』、第 926 巻、82-107 頁.
- 長尾 眞文、2007、「教育援助プロジェクトの事後評価--理論的裏付けと実践的課題」、『国際教育協力論集』、第 10 巻、第 2 号、81-90 頁.
- _____, 2003、「教育援助評価の現状と課題」、『国際教育協力論集』、第 6 巻、第 1 号、1-18 頁.
- 長尾 眞文・又地 淳、2002、「教育分野における新たな技術協力モデル構築の試み--南アフリカ・ムプマランガ州中等理数科教員再訓練プロジェクトから」、『国際教育協力論集』、第 5 巻、第 1 号、83-100 頁.
- 中岡 哲郎、1987、「技術史の視点から見た日本の経験」、中岡 哲郎・石井 正・内田 星美編、

- 『近代日本の技術と技術政策』、東京大学出版会、3-106 頁.
- 中田 英雄、2008、「国際協働授業研究モデルの開発」、『比較教育学研究』、134-146 頁.
- 西原 直美・澤村 信英、2001、「ホンジュラス共和国算数プロジェクトの取り組み--教育の質的向上を目指して」、『国際教育協力論集』、第 4 巻、第 2 号、155-163 頁.
- ノラン, R、2007、『開発人類学: 基本と実践』、古今書院.
- ハーシュマン, A、1973、『開発計画の診断』、巖松堂出版.
- 花谷 厚、2008、「『利用者』から見た人類学」、『国際開発研究』、第 17 巻、第 2 号、59-76 頁.
- 馬場 卓也・小島 路生、2005、「授業研究」、国際協力機構編、『日本の教育経験 : 途上国の教育開発を考える』、271-283 頁.
- 浜野 隆、2005、「初等教育」、黒田 一雄・横関 祐見子編、『国際教育開発論』、有斐閣、82-102 頁.
- 廣里 恭史、2005、「日本における教育開発研究の系譜--過去、現在、そして未来への展望」、『国際開発研究』、第 14 巻、第 1 号、91-106 頁.
- フレイレ, P、1982、『伝達か対話か: 関係変革の教育学』、.
- 堀 康廣、2006、『日本の教育経験—授業改善のための教育技法— ボリビア国「学校教育の質改善プロジェクト」』、国際協力機構.
- 前田 美子、2003、「カンボジア—負の遺産を背負う教師たち—」、千葉 たか子編、『途上国の教員教育: 国際協力の現場からの報告』、国際協力出版会、30-64 頁.
- 三田 千代子、2004、「二人のフレイレ—貧困地帯が生んだ 20 世紀の知識人」、今井 圭子編、『ラテンアメリカ開発の思想』、日本経済評論社、107-125 頁.
- 湊 隆幸、2008、「資源への働きかけの媒体としての技術」、佐藤 仁編、『資源を見る眼: 現場からの分配論』、167-186 頁.
- 三好 皓一、2005、「技術協力」、後藤一美・大野泉・渡辺利夫編、『日本の国際開発協力』、日本評論社、113-135 頁.
- 三好 崇弘、2008、「アフリカにおける JICA の技術協力プロジェクトの成功と成功要因に関する一考察—ザンビアを例として—」、『国際開発研究』、第 17 巻、第 2 号、133-150 頁.
- 山口 直子・村田 敏雄、2005、「開発途上国の教育課題」、国際協力機構編、『日本の教育経験 途上国の教育開発を考える』、東信堂、3-14 頁.
- 横関 祐見子、2003、「ガーナ—教師の社会・経済的地位を考える—」、千葉 たか子編、『途上国の教員教育 : 国際協力の現場からの報告』、国際協力出版会、88-100 頁.

- 横関 祐見子・渋谷 和朗・松田 徳子、2003、「アフリカ地域の援助潮流の中でのプロジェクト運営--ガーナ小中学校理数科教育改善計画の事例から」、『国際教育協力論集』、第6巻、第1号、137-150 頁。
- 米村 明夫、2006、「メキシコにおける初等教育の完全普及の最終段階--オアハカ州に焦点を当てて」、『ラテンアメリカレポート』、第23巻、第1号、54-65 頁。
- 米村 明夫、2004、「メキシコにおける貧困克服のための社会・教育政策」、『ラテンアメリカレポート』、第21巻、第2号、22-34 頁。
- 米村 明夫、2003、『世界の教育開発 :教育発展の社会科学研究』、明石書店。
- ロジャース, R、1966、『技術革新の普及過程』、培風館。
- 渡邊 志保・黒田 則博、2005、「日本の教育協力プロジェクトの手法の特徴--7つのプロジェクトの比較分析から」、『国際教育協力論集』、第8巻、第2号、137-149 頁。

<新聞記事>

- Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. El 12 de julio de 2008. *Nuevas Palabras*.
- Exeni, R. J. L. and Molina, G. G. 2007. "Por Una Bolivia Plurinacional e Intercultural con Autonomías." *Pulso*. Del 6 al 12 de julio de 2007. pp. 14-15.
- La Razón*. El 17 de noviembre de 2008.

<ウェブサイト>

- 外務省、2009、『外務省：ポリピア多民族国』、
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/bolivia/data.html> [Accessed 21 July 2009.]
- 国際協力機構、2009a、『JICA 独立行政法人国際協力機構』、
<http://www.jica.go.jp/index.html> [Accessed 21 July 2009.]
- _____, 2009b、『日本の理数科教育協力 -JICA の取り組み-』、
http://www.jica.go.jp/activities/issues/education/pdf/sciencemath_j.pdf [Accessed 21 July 2009.]

CIA. 2009. *The World Fact Book*.

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html> [Accessed 21 July 2009.]

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 2009a. *Estadísticas Escolares 1996-2006*.

<http://www2.minedu.gov.bo/estads/dossie/default.html> [Accessed 21 July 2009.]

_____. 2009b. *Proyecto JICA*.

<http://www.minedu.gov.bo/promeca/index.html> [Accessed 21 July 2009.]

OECD-DAC. 2009. *International Development Statistics: Online Databases on Aid and Other Resource Flows*. www.oecd.org/dac/stats/idsonline [Accessed 21 July 2009.]

United Nations. 2009. *Millennium Development Goals Indicators*.

<http://unstats.un.org/unsd/mdg/Default.aspx> [Accessed 21 July 2009.]

謝辞: Reconocimiento

指導教官である佐藤仁先生には、何といっても開発研究の面白さ—私が勉強できたのはその一部ですが—を教えていただきました。自分の研究が学問的に面白いが、問いを練ることの重要性を追求した私の修士生活は、限りなく贅沢な 2 年間でした。

お忙しい中副査を快諾してくださった湊隆幸先生、堀田昌英先生に感謝申し上げます。湊先生と、湊研究室ポスドクの Pitch Sutheerawatthana さんには、技術政治論に関する文献紹介や副次的効果への貴重なアイデアをいただきました。

私の原稿を何回も読んで研究の構成を練るのを手伝ってくださった王智弘さん、本当にありがとうございました。いつも王さんの優しいスマイルに励まされました。

佐藤研のドクター、石曽根道子さんへの感謝を十分に言葉に表すことは、たとえこの世に存在する全てのロマンス系言語の詩をもってしてもかないません。石曽根さんの鋭く、最も的確でかつ実践的な全てのアドバイスに感謝いたします。毎日接する中で石曽根さんの研究への姿勢から学んだ影響や刺激が私にとってどれだけ大きかったかを、彼女は知らないでしょう。私が辛いとき、彼女が優しく強く励ましてくれたこと、時にその肩に休めさせてもらったことを忘れることはありません。ここに限りない尊敬と感謝の念を、最大限の愛情と共に示したいと思います。

夜中の 2 時に一緒に論文タイトルを考えてくださった西舘崇さん、まだ考えがまとまっていないひどい初稿の推敲を手伝ってくれた小山亜由美さん、国際開発学会での発表実現をサポートしてくれた氏橋亮介君、帰国中の貴重なお時間を割いて論文構成を見てくださり、信じられないほど私を勇気づけてくださった野村彩子さん、私がこの謝辞を書いている今も最終稿チェックをしてくれている岡田篤君、木村明広君、一緒に励ましあいながら論文を書ってくれた赤木升君に、感謝の意を申し上げます。毎回私の発表に対してアドバイスを与えてくれた佐藤研究室の同期、先輩、後輩にお礼申し上げます。「論文モード」になっている私を気遣ってくれた 701、M1&M2 の皆様、研究で夜中まで粘る私と一緒に帰ってくれた自転車通学組のみんな、ありがとうございました。

ボリビアでの 3 ヶ月間、私のインターン実習と研究活動をサポートしてくださった、JICA ボリビア事

務所の皆様、JICA/PROMECA 関係者の全ての皆様に感謝申し上げます。教育分野担当の五味誠一郎氏には、渡航前からボリビア事務所にてのインターン発表会まで大変お世話になりました。不測の事件後、私のインターン活動継続のためにご尽力くださった、武田浩幸次長、鈴木真奈美さん、何より私を預かって精神的に癒してくださった西本えりもさんには、格別の感謝の意を表したいと思います。バンドネオンとピアノが響くタンゴの夜はエモーショナルな情景として私の心に焼きついています。

たくさんの思い出と一緒に作ってくださり、ラパスやタリハでの私の生活を支えてくださった青年及びシニア協力隊の皆様の暖かさに感謝いたします。くじけそうになった私を昼夜励ましてくれた吐山知志さんと土岐彩佳さん、悔しさを抱えながら一緒に眺めたチチカカ湖の風景を胸にこれからもがんばります。

政治的動乱の激しかった 2008 年 8-11 月のボリビアにおいてのインターン生活は、それこそ計画通りに進まない、予期せぬ結果だらけでした。その中で PROMECA の堀康廣先生、太田美穂専門家には毎日援助の現場についてのご指導と貴重な示唆を賜りました。

Quisiera agradecer a todos de PROMECA, a Nadia como “Nadia-chan-cita” por su amistad y cariño, a Don Gonzalo, Don Alex, Carmen, Gloria, Olivia, Martha, Rolando, Karina, Sandro, la profesora Mitsuko “María” Nishio y Kentaro por sus apoyos de todos los días a mi investigación. También deseo agradecer a todos docentes, directores y directoras, miembros de los Equipos Departamentales de Implementación de Cochabamba, Tarija y La Paz por sus colaboraciones en las encuestas y entrevistas. Nunca podría dejar de olvidar la discusión con Don Alejandrito que me han dado muchas inspiraciones para mi tesis.

(PROMECA スタッフの皆さん、ナディアーその友情と優しさに、ドン・ゴンサロ、アレックス、カルメソ、オリビア、グロリア、マルタ、ロランド、カリーナ、サンドロ、西尾“マリア”三津子先生、Ken ちゃんへ、私の研究とインターン生活への毎日のサポートに感謝の意を表明します。また、私のインタビュー、アンケート調査にご協力くださった、全ての教員・校長先生方、コチャバンバ、タリハ、ラパスの県教育委員会技官の皆様、ありがとうございました。ドン・アレハンドリートとの議論が私の研究にたくさんのインスピレーションを与えてくれたことは忘れられません。)

修士の1年半の間、東京の家に下宿させてくださった雅子伯母さん、本当にありがとうございました。ポリピアへの渡航や事件後のインターンの継続と、信じられない心配を両親にはかけました。それでも研究への姿勢を理解して背中を押してくれた父と母には、お詫びと共に感謝を述べたいと思います。横須賀に帰ってくる私を暖かく向かえ、応援してくれる姉を誇りに思います。そして私を和ませくれてた、今は亡き愛猫のジジが傍らに居た暖かさをいつも思い出します。

フィールドには君たち一人で立っているのではない、応援してくれる仲間や家族と一緒にプレーしているんだ。タッチフット時代のセリフを今改めて思い出し、言い直したいと思います。

論文は一人で書くものではない: Uno nunca escribe un tesis solo.

2009年7月21日 環境棟 701 にて