

教育開発におけるキャパシティ・ディベロップメント
～子どものエンパワーメントをめざして

松田友里

エデュケーショナル・サポート・センター(Edu)

目次

1. 受入団体概要及び専門調査員略歴

- 1-1. 受入団体概要
- 1-2. 専門調査員略歴

2. 調査・研究活動内容

- 2-1. 実施期間
- 2-2. 活動目的及び背景
 - 1) 目的
 - 2) 背景
- 2-3. 調査研究内容と結果
 - 1) 活動内容の決定プロセス
 - 2) 活動内容
 - 3) 活動手法
 - 4) 予定期待効果
 - 5) 本調査研究の限界
- 2-4. 分析
 - 1) 関連概念の整理
 - 2) 調査結果1「子どもたちにとっての『貧困』とは何か? ～教育の側面から捉える」
 - 3) 調査結果2「子どもたちにとっての『貧困』とはどのようなプロセスで起こるのか」
 - 4) 分析結果「子どもたちにとって望ましい教育のあり方を CD の観点から整理する」
 - 5) 分析結果「子どもの問題解決力の獲得～理数科教育の質の向上という観点から」
 - 6) 分析結果「子どもが問題解決力を獲得し発揮するための要素」
- 2-5. 提言

3. 所感

4. 参考・引用文献

1. 受入団体概要及び専門調査員略歴

1-1. 受入団体概要

エデュケーション・サポート・センター（以下、Edu）は、開発・人権・環境・平和に関する課題解決を目指す人々が、子どもの可能性を信じ、子どもと共に学びあい、主体的に考え行動できるようになるための態度・技能・知識を育む機会を提供している。

世界のすべての子どもたちが、未来に希望を抱き、夢を語り、自らを取りまく環境に関わらず本来持つ力を十分に発揮して、自らの可能性を広げることができる社会の実現に寄与することを目的として活動を行っている。主な活動分野は以下の通りである。

1. 人材育成、キャパシティ・ディベロップメント

途上国の国づくりや組織づくりを担う人材の能力開発の支援をしている。

2. 研修事業

能力向上や人材育成のための研修企画・実施や講師の派遣 PCM・PRA 手法など演習のファシリテーションを行う。

3. 調査研究

能力向上や人材育成のための調査研究を行う。

4. プロジェクト評価

対話によるプロセスを重視したアプローチを用いた評価を行う。

1-2. 専門調査員略歴

大学卒業後、地元岡山にて看護師として大学病院に2年間勤務。

看護師として働く中で、看護は病によって失われてしまう人間が本来持っている力を取り戻し、患者自身の対処能力を向上させ、病と共に生きながら自己実現を達成できるための環境を整えることが大切であると考えられるようになった。そのような環境を整えるには、患者自身・家族・医療者・病院がそれぞれの役割を果たすことが必要であると感じていた。そこに生まれる相互作用により、お互いに力づけられることもあった。その中で私が大切にしたいことは、患者やその家族と「話（傾聴）」をすることであった。患者の思いを表面化させ他者である私に伝えるだけでなく、話をすることで抱えている内面の問題を患者自身で整理でき、問題の解決の糸口となることもあった。対話は「自分自身と向き合う」ことができるという重要な役割を担っていることを感じている。結婚を機に引っ越した福岡にて、ワークショップ形式の開発教育に出会う。「個々の変化が地域社会全体への変化へつながっていく」可能性を感じ、非常に感銘を受けている。

2. 調査・研究活動内容

2-1. 実施期間

本調査・研究は、2007年5月1日より2008年3月31日に実施した。

うち、海外調査は、2008年2月26日より3月10日にカンボジア国において実施した。

2-2. 活動目的及び背景

1) 目的

1. 子どもたちにとっての「貧困」を生み出すプロセスをキャパシティ・ディベロップメント（以

下、CD) の視点を取り入れ教育の側面から明らかにする。

2. 子どもたちにとっての「貧困」を生み出す教育プロセスの改善方法を CD の視点から提言する。

2) 背景

Edu は、PRA 研修や地域づくりワークショップの実施経験から、開発教育の視点を取り入れたワークショップは、人々のエンパワーメントを実現し、人間開発を促進する可能性が大きいという認識を深めてきた。また、2005 年度からは、「カンボジア国 コミュニティベースの子どもエンパワーメント・プロジェクト」として、子どもが“自ら意思決定できる力”を獲得すること(=エンパワーメント)を目標に、特に心理的エンパワーメントに着目して、「カンボジア国 開発教育写真教材事業 ～子どもたちが伝えるカンボジア」「カンボジア国 T86 スラム・コミュニティにおけるニーズ調査ならびにチームビルディング事業」を実施してきた。

これらの経験から、心理的エンパワーメントの実現に必要な要素は、(1)セルフエスティームの向上、(2)問題解決力の獲得と考えるに至った。(1)については、経験の蓄積により的確なアプローチができる。しかし、(2)については、子どもたちが、自分を取りまく環境における問題を認識し、その問題解決のために必要な資源を意識化することができるようになるワークショップ・プログラムしか現段階では開発できていない。子どもたちが意識化した必要な資源を、具体的な能力に置き換え、その能力を子どもたちが自分で向上させていくプロセスを支援するプログラムが求められている。

このプロセスは、個人、組織、社会などの複数のレベルにおける包括的なアプローチによって実現すると考えられ、「キャパシティ・ディベロップメント (Capacity Development : CD)」の概念と重なる。CD は様々な定義がなされているが、独立行政法人国際協力機構 (以下、JICA) (JICA 国際協力総合研修所 2006) によると「途上国の課題対処能力が、個人、組織、社会などの複数のレベルの総体として向上していくプロセス」と定義されている。

よって、Edu のワークショップ・プログラム及び研修プログラムを CD の観点から分析することにより、問題解決力の獲得のために Edu に欠けているワークショップや研修プログラムの要素や組織の能力を明らかにできるのではないかと考えるに至った。それら必要な要素や能力を Edu は課題と捉え解決していくことで、“子どもたちが望む教育”が実現するためにコミュニティにおける人材育成のための新たなエンパワーメント・ワークショップ・プログラムおよび研修プログラムが開発できると考えている。

このようなことから、本調査研究では、子どもたちにとっての「貧困」とは何か、その「貧困」はどのようなプロセスで起こるのか、CD の視点を取り入れ教育の側面から明らかにし、子どもたちにとっての「貧困」を生み出す教育プロセスの改善方法を CD の視点から提言することが求められていた。

2-3. 調査研究内容と結果

1) 活動内容の決定プロセス

Edu スタッフと活動内容について協議し、活動計画を策定した。また、不定期ではあるが、Edu スタッフと話し合いを重ね、活動を行った。

2) 活動内容

①PRA(Participatory Rural Appraisal)研修の参与観察

調査目的：地域における行政官に必要な能力を探る。

- a) JICA 集団研修「アセアン地域振興行政セミナー（一村一品運動）」コース内
- b) JICA 草の根技術協力事業（地域提案型）「島嶼における自立を目指した地域資源活用による人づくり・地域づくり」コース内

②JICA 青年研修事業「カンボジア国教育分野理数科教員コース」の参与観察

調査目的：カンボジアにおける理数科教育を担う多様なレベルにおける課題を探る。

③カンボジア国における海外調査

調査目的：1. カンボジアにおける理数科教育を担う多様なレベルにおいて必要な能力の要素を明らかにする。

2. 「理科教育を切り口とした持続可能な開発のための教育（ESD）の人材育成・教材開発事業」の妥当性及び実施に係る必要な情報や配慮すべき点を明らかにする。

3) 活動手法

- ①研究論文、文献、インターネットの活用による情報収集
- ②関係者への半構造インタビュー調査によるデータ収集
- ③研修及びエンパワーメント・ワークショップの参与観察

4) 予定期待効果

- ① 教育開発を担う多様なレベルにおいて必要な能力の要素が明らかになる。
- ② ①により効果的な研修プログラム及び評価指標を得ることができる。
- ③ ②により、よりニーズに合致した研修プログラムを国内外において提供できる。
- ④ ③により、研修参加者の課題解決力が高まる可能性がある。
- ⑤ CDの視点を取り入れた教育開発における当会ならびに開発教育 NGO の役割が明確になり、戦略的なアプローチをとることができる。
- ⑥ ⑤により、教育開発において分野を超えたネットワークが促進され、包括的アプローチの実現の可能性が高まる。

5) 本調査研究の限界

先行研究によると教育開発は「開発のための教育」、「教育の開発・発展」、「教育と開発」という三つの見方を見いだすことができる。

Edu は、教育そのものが開発であるとの立場から、「教育の開発・発展」を重視したアプローチをとってきた。しかしながら、本調査研究の背景において触れたように、問題解決力の獲得といった場合に「開発のための教育」の側面からの成果がカンボジアにおいて求められていることも Edu は経験から強く感じている。また、エンパワーメントといった場合にも、制度や社会システムレベルへの働きかけが重要になってくる。

このような認識から、教育開発を CD の観点から分析することにより、「教育の開発・発展」と「開発のための教育」との接点を明らかにし、何をどのように提供することで双方の観点から成果を達成することができるのかそのヒントを見つけることを求められていた。その結果として、Edu が提供す

る研修事業やエンパワーメント・ワークショップに求められる要素や役割が明らかになることが期待されていた。

本調査は、調査目的の先にある Edu の活動への活用を念頭に置きながら進めることが重要であった。しかしながら、調査員は Edu のスタッフではないため、Edu の活動について理解することからはじめる必要があり、その点に多大な時間を要した。よって、当初、本調査研究で求められていた「教育開発における」という大きなテーマからの分析は時間的な制約上困難であり、また Edu と同様の活動を行っている団体の参考とするためにも、分野を絞った調査研究を行うこととした。

これらの理由及び Edu の専門性、実施事業、今後の活動の展開の 3 点を踏まえ検討した結果、カンボジア国における理数科教育分野に焦点をあてることとした。さらにより具体性を持たせるために、Edu が本年度受託し実施した「JICA 青年研修事業カンボジア国教育分野理数科教員コース」を事例として取り上げ分析することとした。

このような方向性を確認した後、期待効果②については、Edu スタッフと連携し調査項目を割り振って調査を行う予定とした。しかしながら、1 月に予定していた Edu スタッフの海外調査がスタッフの体調不良によりキャンセルとなったため、この点に関しては十分な提言を行えなかった。よって、当初に比べ調査範囲が狭くなったこと、調査事例が限られていること、事例についても多面的な分析が行えていないことから、結果や提言について一般化できない点は本調査の限界であることを述べておく。

2-4.分析

1) 関連概念の整理

①教育開発とは

教育開発という言葉は使用される文脈によって意味が異なってくるが、大別すると次の 3 種類の使われ方がある。(1) 開発途上国において社会的・経済的發展のために教育を量的に拡大させたり、質的に改善させたりすること、(2) 先進国・途上国を問わず、国家や社会の教育に新たな要素を盛り込むこと（および、そのためのカリキュラムや教育方法の開発）、(3) 教育を通じて個人の能力を開発し、発達させること。（国際協力ジャーナル社 2004）

また、開発教育協議会（2002）は、『人間開発』は、人間が必要とするもの、願望、選択肢を開発努力の中心に据え、人間のすべての能力が十分に開花するように、所得や成長をはるかに超越したものであると考えられる。そして、公衆衛生、安全な飲料水、適切な衛生設備、家族計画、栄養とならんで基礎教育は人間開発の最優先分野であり、また同時に基礎教育の普遍化は人間開発の基本的必要条件でもと考えられるようになった。このような考え方にもとづいた教育の普及発展が教育開発であるとされている。…（中略）…『人間開発』の主体としての人間の諸能力を形成するものとしての教育を、すべてのひとびとに保証しようとするのが教育開発である。」としている。

これらに基づき、本調査における「教育開発」は、「人間が本来持つ力を発揮できるように、既存の教育の質の改善や、新たな要素を盛り込んだ教育の普及・発展」との意味で使用する。

②キャパシティ・ディベロップメント(Capacity Development:CD)とは

国連開発計画（UNDP）では「個人、組織、制度や社会が個別にあるいは集合的にその役割を果たすことを通じて、問題を解決し、また目標を設定してそれを達成していく能力の発展プロセス」と定義しているが各機関や組織によって表現は異なっている。

本調査研究は Edu の事業を念頭に置き進めることを冒頭で述べた。よって、本調査研究における CD は、JICA の考え方や捉え方に基づいていて使用していくこととする。

JICA（JICA 国際協力総合研修所 2006）は、「キャパシティ・ディベロップメントとは、『途上国の課題対処能力が、個人、組織、社会などの複数のレベルの総体として向上していくプロセス』である」と定義している。ここで使用している「キャパシティ」とは「目標を設定し達成していく力」「開発問題を同定し解決する力」、つまり「課題対処能力」と捉えている。この点を踏まえ、「CD の特徴として、①キャパシティの包括性、②キャパシティの内発性」を指摘している。JICA は途上国の CD を促進する重要な鍵として「オーナーシップ」「良好な政策・制度環境」「インセンティブ」「リーダーシップ」「知識」の 5 つ挙げている

③エンパワーメントとは

椿原（2005）は、「地域社会のエンパワーメントとは、『地域社会の人々が、自分達の願うより良い生活を営むために、社会的、経済的、政治的、文化的に自己決定権を獲得するプロセス』である」と実践から導き出している。

この認識から、Edu のカンボジア事業におけるエンパワーメントとは、「自ら意思決定できる力の獲得」と定義づけて実施している。

2) 調査結果 1「子どもたちにとっての『貧困』とは何か？ ～教育の側面から捉える」

後ほど紹介する Edu のカンボジアにおけるワークショップの根底に流れる理念と、ユニセフ (http://www.unicef.or.jp/library/pres_bn2007/pres_07_02.html) が提示している考え方は一致している。よって、少し長文になるが紹介したい。

①ユニセフの考え方捉え方

ユニセフ (http://www.unicef.or.jp/library/pres_bn2007/pres_07_02.html) によると、「国連総会は、子どもの権利に関する今年の決議のなかで、『貧しい生活を送っている子どもたちは、栄養、飲料水と衛生設備、基本的な保健サービスの利用、住居、教育、参加、保護などを奪われている。モノやサービスが極端に不足すると、だれもが悪影響を受けるものだが、そのことでもっとも大きな脅威を受けて傷つくのは子どもたちである。子どもたちは権利を享受できず、潜在能力を十分に発揮することも社会の一員として参加することもできないまま取り残される。』と述べた。国連総会は、子どもたちが経験する貧困の特殊さにかんがみ、“子どもの貧困”とは単にお金がないというだけでなく、国連子どもの権利条約に明記されているすべての権利の否定と考えられる、との認識を示した。この新しい定義によれば、“子どもの貧困”の測定は、一般的な貧困のアセスメント（しばしば所得水準が中心となる）といっしょにすることはできない。なぜなら栄養、飲料水、衛生施設、住居、教育、情報などの基本的な社会サービスを利用できるかどうかも考慮に入れる必要があるからだ。」とある。

「ユニセフはこの決議を歓迎した。貧困を所得だけで分析すると、貧困によって被害を受けた子どもたちの経験を十分に理解することができないというのが、長年ユニセフがとってきた立場であった。‘所得の貧困’は、社会的疎外や差別、保護の欠如など、貧困がもたらすほかの側面を説明していない。これらはすべて、モノとサービスを利用することに限りがあるという状況とあいまって、子どもたちの精神的、肉体的、情緒的な発達に計り知れない影響を及ぼしている。

貧困の悪循環を断つ最良の方法は、子どもたちに投資することである。子どもたちは、自分自身の発達と社会の発達の両方においてもっとも重要である。子どもの福祉は、基本的なサービスと遊びや娯楽の環境の利用可能性、そしてその質に大きく左右される。子どもたちがこれらを利用できるかどうかは、必ずしも世帯の所得ではなく、むしろ国家が何を優先しているか、何に投資するかによって違ってくる。

最後に、‘所得の貧困’はその世帯のメンバー全員が所得を平等に分けていると仮定しているが、実は子ども、とくに女の子への配分が少ないことがしばしばである。(中略)

貧困が‘所得の貧困’だけで説明できないと理解されれば、子どもたちが貧困によってどのような経験をしているか広くとらえ、それに対処することが必要になる。それは、子どものために良い変化をもたらす政策を通じて達成される。たとえばより良い法律の策定、子どものための予算の増加、子どもを対象としたサービスの改善などである。国連総会で採択されたこの定義によって、政策論争のなかに子どもたちが明確に組み込まれることになる。これほど良い機会はない。なぜなら、世界は子どもたちのためにミレニアム開発目標を達成する責任があるからであり、また子どもたちはより豊かで公正な社会を作っていく主体だからである。(下線は調査員が引いたものである。)

②調査員の整理

「貧困」は様々な側面にわたる剥奪状態を意味し、具体的には経済、社会、その他の豊かさ(Well-being)の基準を達成するための基本的な能力が欠如した状態を指している。このように「貧困」とは、単なる「欠乏」ではなく何らかの社会の仕組みにより人間らしさが「剥奪」された状態と考えられる。つまり、貧困への解決策を考える場合、貧困が社会の仕組みにより「剥奪」された状態であるならば、人々が剥奪された力を自らが再び「取り戻す」ためには、社会の仕組みへの働きかけが必要であると考えられる。

上述した国連総会で「国連子どもの権利条約に明記されているすべての権利の否定」であるとされたように、子どもにとっての貧困とは、教育を受けることができなかつたり、栄養状態が悪かつたり、差別や虐待・搾取にあつていたり、弱い立場に置かれたままであつたりする状態であると考えられる。すなわち、子どもの権利が剥奪されている状態だといえる。

③事例からの考察

Edu は、「貧困」とは「人間としての尊厳を奪うもの」であり、「人間としての生きる力と将来の可能性を狭める要素である」と認識している。

つまり、Edu のビジョンである「世界中の子どもたちが、自らを取りまく環境に関わらず本来持つ力を十分に発揮して、自らの可能性を広げることができる社会」を実現するためには、子どもたちにとっての貧困を解決することが重要となってくる。このような認識から、Edu が

実施するすべての事業において上記の信念が貫かれている。

よって、子どもたちにとっての「貧困」を明らかにすることを目的とした事業ではないが本調査研究期間中に実施された以下の事業を考察し、「子どもたちにとっての『貧困』」を明らかにすることを試みた。

事例: JICA 市民参加協力事業「青年研修事業(カンボジア国教育; 理数科教員)の形成的評価及びフォローアップ事業」におけるプレイベン州ネアックルアン プレア・カンディエン中学校でのワークショップ

事業目的	カンボジア国理数科教員のニーズに合致し、研修員が抱える課題を解決する力(知識・技能・態度)がより高まる青年研修事業(カンボジア国教育/理数科教員)の研修カリキュラム作成のための有益な情報を得ること。
ワークショップの目的	コースカリキュラムとニーズが合致しているかどうかを明らかにすること。
参加者	ワークショップ カンボジア国プレイベン州ネアックルアン プレア・カンディエン中学校の生徒 学校ベースの人身売買防止ネットワーク(SBPN)メンバー19人 (内、女子生徒14人、男子生徒5人。内1年生5人、2年生14人) 発表会 38人(内、生徒19人、保護者9人、地区長、校長、教員6人、途中からプレイベン地方教員養成センター(RTTC)教員2人、JOCV)
スタッフ	ワークショップ・ファシリテーター: Edu スタッフ1人 アシスタント・ワークショップ・ファシリテーター: Healthcare Center for Children (HCC)スタッフ2人 通訳者: 中川香須美氏 記録・運営: Edu スタッフ1人
内容	1日目(7:30~11:00、13:00~16:00) オリエンテーション、ゲーム、自己紹介、アクティビティ1(自分を動物に例えると?)、アクティビティ2(お気に入りの場所は?)、アクティビティ3(私を色で表すと?)、ゲーム、アクティビティ4(学校の好きどころ、嫌いどころ)、紹介(日本の高校生の大切なもの)、アクティビティ5(私が生きていくために大切なものは?)、紹介(カンボジア コムチャイミア高校生の大切なもの) 2日目(7:30~11:00、13:00~16:00) オリエンテーション、ゲーム、アクティビティ1(地図づくり)、アクティビティ2(学校と子どもの権利)、ゲーム、アクティビティ3(子どもの権利が守られているあたたかい学校ってどんな学校?)、アクティビティ4(私たちが取り組んでいくこと) 3日目(7:30~11:00) 発表会

事例の特徴

本事例の目的は、カンボジアの理数科教員に提供する研修カリキュラム作成のためのニーズ調査という位置づけであった。その場合、理数科教育に関する質問を生徒に行うことが調査方法として考えられる。しかし、Eduはワークショップという方法を通して生徒の価値観を明らかにすること、そのプロセスから教員に求められる知識や技能及び姿勢を明らかにするという調査方法をとっていた。その根底には、“調査プロセスが調査される側にとって学びの機会となること”という考え方がある。また、「仮説」をたてて検証していくのではなく、そのプロセスにおいて明らかになったことを積み重ねて「仮説」をつくる帰納法的な調査アプローチを用いていた。

よって、ワークショップ・プログラムはキーワード(学校)のみが決められており、構成は決まっておらず参加者の反応によって構成されていった。参加者に対してファシリテーターは、「みんな(参加者)と仲良くなりたい、みんな(参加者)のことを日本の同世代の人たちに伝えたい、そしてカンボジアに住むみんな(参加者)と日本の人々とで学びあっていきたい、だ

からみんな（参加者）の気持ちや考えや学校について思っていることをワークショップを通して教えてほしい」ということを伝えてワークショップが行われた。

その背景には、表面的な質問には表面的な回答しか得られない、つまりインタビュー技術が優れていないと本質をつかむことは大変難しいという経験がある。また本事例の目的であるニーズを把握する場合は「価値観」が極めて重要であるとEduは考えていることから、その目的に合致し調査者であるEduスタッフの特性を活かした方法として上記のワークショップを実施している。

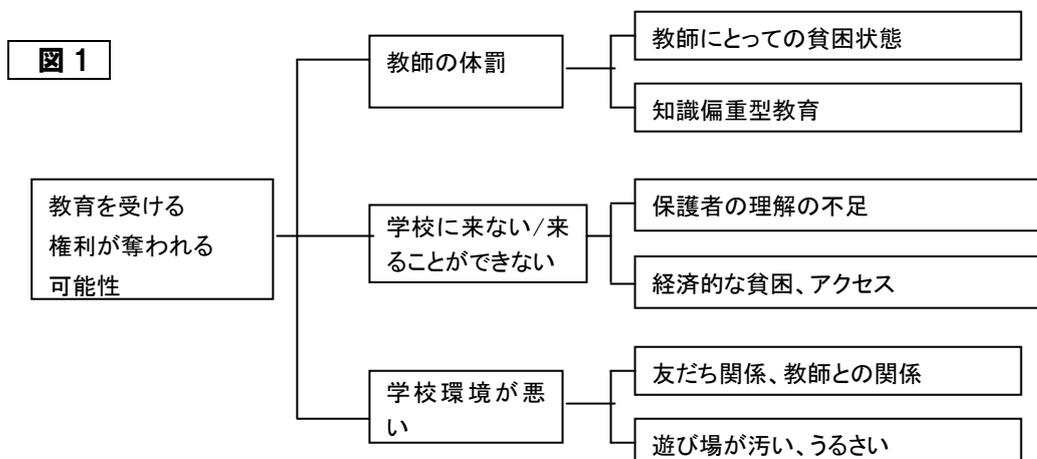
ファシリテーターがワークショップによって明らかにしたいと考えていたこと

ファシリテーター（Eduスタッフ）は、ワークショップにおいて生徒が表現した「生きていくために必要な大切なもの」が奪われた状態が、子どもたちにとっての『貧困』だと考えていた。また、大切だと思う理由を話す際に「あたたかい」という表現が数人からでてきていた。このことからファシリテーターは、子どもたちが満たされた状態のとき、つまり権利が保障されている状態では“あたたかい”気持ちになるということだと読み解いた。そして、「子どもの権利が守られた“あたたかい”学校」とはどのような学校なのかを表現してもらうことで、子どもの望む学校のあり方（子どもの学校に対する価値観＝“ニーズ”）が明らかになると仮説をたてた。

一方、ファシリテーターは「学校の好きなところ、嫌いなところ」を表現してもらうことで、学校の現状をつかめると考えていた。つまり、“ニーズ”と現状を比較することで求められる変化が明らかとなる。その結果に対してEduが協力できる事があれば、それを研修カリキュラムに反映することで求められる変化を促進することが可能になるとファシリテーターは考えていた。

「子どもたちにとっての『貧困』とは何か」について教育の側面からの仮説

学校が嫌いな理由として、教師に問題がある（体罰があつて怖い、先生が学校に来ない）、学校環境に問題がある（水やトイレがない、家から遠い）、友達関係に問題がある、といったことがあがっており、大まかに整理すると以下（図1）のようになる。



「教師の体罰」「学校に来ない/来ることができない」「学校環境が悪い」という3点は、生徒たちが現状の問題だと捉えている事柄であり、解決したいことだと考えている。特に深刻な問

題は教師の体罰である。参加した生徒の80%が体罰を経験（受ける、目撃するなど）していた。例えば生徒のグループ内での話し合いでは以下のような話があった。

生徒：「厳しい先生、時間に遅れてくる先生がきらい」

ファシリテーター：どういう風に厳しいの？

生徒：「バカ、ブタって言われる。数学の時。分からないときには「無学」と言われる。宿題を忘れたら『叩くぞ』と脅される。耳をギョっとされたり、黒板にぶつけられたりする。問題の答えを間違えた数だけ叩かれる。（こどもたち口々に自分たちが見てきた体罰の様子のお話をしている）」

これは会話の一部であるが、生徒のグループ内でのやりとりから推測できることの一つに「知識偏重型教育」が挙げられる。

カンボジアの教育においては、知識偏重型教育が根強く残っていると考えられる。カンボジアの教育における問題点として、「座学を中心とした暗記主体の教授法が行われていること」が挙げられている。理数科教育に特化した場合では、「①施設・人材等の問題から知識伝達を中心としている、②科学的合理性の伝達、科学的思考の教育が行われていない」といった問題点が挙げられている。（広島大学教育開発国際協力研究センター刊 2007）

また、Edu が昨年度カンボジアで実施したワークショップによる調査では、知識は学校でしか得られないと保護者が考えていること、学校教育を受けるために農村から都市に出てきたが結局はスラムでの生活を余儀なくされ学校に通うことが出来ない子どもがいたこと、知識を得ることが学校では重要であり知識を得れば現状を変えることができると考えていることが明らかになった。（※ワークショップに参加した人々の認識で一般化はできない。）

テストで合格点を取らなければ落第してしまうシステム、知識を伝達する以外の教授法を身につける機会がなかった教師、テスト以外の生徒の評価方法がわからない教師、将来いい仕事につくためにテストでよい成績をとることが大切と認識している保護者など、学校とは知識を与える/得るための場所であり、教育とは知識を得ることだと理解している現状が（少なくとも Edu が調査した場所においては）ある。

教育は、生活や生計の向上を図るための基礎をつくる知識や技術を身につけるためだけではなく、個人の能力を高め、人間が自然や社会の中で安全に生きていく上で必要な能力を身につけることも重要である。つまり、直面する問題に対して自分で考え、判断し行動できるようになる力、いわゆる問題解決能力を身につけるための教育が必要であるといえる。しかし、知識偏重型教育による知識の詰め込みでは、問題解決能力を身につけることは難しいと考えられる。

3) 調査結果 2「子どもたちにとっての『貧困』とはどのようなプロセスで起こるのか」

子どもたちにとっての「貧困」が起きるプロセスを明らかにすることを目的とした調査ではないが本調査研究期間中に実施された以下の事業における調査を考察し、「子どもたちにとっての『貧困』とはどのようなプロセスで起きるのか」を明らかにすることを試みた。また、前述したように本調査研究における「子どもたちにとっての『貧困』」とは、子どもの権利が保障されていない状態、ここでは「教育を受けることができない状態」とする。

事例：JICA 市民参加協力事業「青年研修事業（カンボジア国教育；理数科教員）の形成的評価及びフォローアップ事業」におけるプレイベン州ネアックルアン プレア・カンディエン中学校での教員及び保護者へのグループインタビュー調査

事業目的	カンボジア国理数教科教員のニーズに合致し、研修員が抱える課題を解決する力(知識・技能・態度)がより高まる青年研修事業(カンボジア国教育/理数教科教員)の研修カリキュラム作成のための有益な情報を得ること。
ワークショップの目的	コースカリキュラムとニーズが合致しているかどうかを明らかにすること。
参加者	教師 9 人 保護者 8 人
スタッフ	メイン・インタビュアー: Edu スタッフ 1 人 アシスタント・インタビュアー、記録: Edu スタッフ 1 人 通訳者: 中川香須美氏
内容	教員グループインタビュー(8:00~11:00) 授業見学 保護者グループインタビュー(14:30~15:00) 保護者ミニワークショップ(15:00~16:00)

子どもたちがどのような理由で学校に来ることができない/来ない状況が起こるのかについて、経済的な問題や家の手伝いが必要なため学校にくる回数が減ることなどから授業についていけなくなりテストでいい点数がとれなくなることで生徒の学習意欲が低下し、結果としてドロップアウトにつながる、ということが教師の認識であった。

以下、教師とインタビュアー（以下、イ。）のやり取りから抜粋して引用する。

イ: 授業についていけなくて学校に行かなくなる子が日本にいる。カンボジアでもあるか？

教師: 同じ。

教師: 学校をやめる子はたくさんいます。ついていけないというよりも、貧しいので学校へ来る回数が減る。数学だと、3回連続した授業だったりする。1週間に3回休むとついてこれなくなる。そして、成績が悪くなって、生徒ががっかりして学校に来なくなる。

イ: やめた子がその後どうしているか知っていますか？

教師: 農業をしていたり。農業は家族が米をつくっているから。女の子はプノンペンの縫製工場。だまされてしまう子もいる。

教師: 知らない。

教師: やめる以前に、親から田植え等を手伝えと言われ、学校に来なくなる子が多い。

イ: 1週間に3日休んでも授業を理解できれば、やめなくなる可能性があるか？

教師: みんながやめるわけではなくて、友達や先生に聞いて、続けることができる子もいる。

イ: 先生に聞きに来たりできる子とできない子に違いがある？

教師: 他人に聞くのが怖い。別に学校に来なくても、生きていけると考えている子もいる。

イ: 「こわい」というのはどういうことか？

教師: 教員に対して、すごくこわいと思っていることがある。教員によっては、すごく厳しかったり、叩く人もいるので、わざわざ時間外に先生に聞きに来れない。

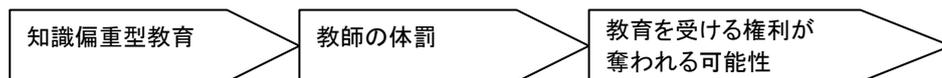
このやりとりからも、教師の体罰の様子が見えてくる。教師が答えているように、家庭の事情で学校を休んでも友達や教師に（授業について）聞いて続けることができる子がいることは明らかである。しかし、その阻害要因の一つとして教師による体罰があることは事実のようである。

4) 分析結果「子どもたちにとって望ましい教育のあり方をCDの観点から整理する」

カンボジアにおける調査の考察から、子どもたちにとっての『貧困』を生み出す要因としての「教師の体罰」に大きな問題があると考えに至った。そして、生徒や教師からの聞き取りによると、その根本には「知識偏重型教育」があるようだ。

子どもたちにとっての『貧困』を生み出すプロセスには、多くの解決すべき課題がある。その多くの課題に対して、Edu のもつ専門性や理念を踏まえると、以下のプロセスを生み出す要

因に対してアプローチすることが妥当だと考える。



①知識偏重型教育の問題点

日本の経験から考えてみたい。知識偏重型教育は行き過ぎた受験競争を招き、この受験競争のストレスから、不登校やいじめのような問題が発生した。つまり、詰め込み型教育によってあまりにも生徒に時間的・精神的なゆとりがなかった事が、教育現場で起きている数々の問題点の原点ともいえるのではないか。これは、人権教育の観点からも問題として捉えることができる。

再度、カンボジアのケースを考えてみたい。「知識」が重要であることには異論はない。ここで問題となるのは、「暗記中心」ということではないかと調査員は考える。公教育は、知識・技能の獲得のみが目的ではなく、社会の中で多様な人々の自己実現を可能とするものではないだろうか。とすると、この「暗記中心の教育が、子どもたちにとって自己の可能性を広げる手助けとなるのだろうか」という疑問がわいてくる。

②人材育成の観点から

Eduは人材育成の団体として活動している。よって、公教育をカンボジアにおける人材育成の観点から整理してみたい。本調査研究の大きな要素であるCDの観点からカンボジアをみると、カンボジアの課題対処能力が向上していくことが重要である。そのためには、直面する問題に対して、自ら考え、判断し、行動する人材を育成する必要がある。そのような人材を育成するためには、教育においても、自分で考え、判断し、行動していく生徒を育てていく必要がある。

自分で課題を認識し、収集・分析した情報をもとに考え、また、他者との意見交換を通じて考えを深め、課題解決に向けて適正な行動をとることができるような人材を育成することが求められている。このことは、Eduがミッションとしている「主体的に考え行動できるようになるための態度・技能・知識を育む機会を提供する」ということによって実現すると考える。

③理数科教育との関係

では、“自分で考え、判断し、行動していく生徒”はどのようにして育てていけるのだろうか。“自分で考え、判断し、行動する”ことができるとは、問題を解決していく力が身についている状態と置き換えられる。そして、理数科教育は、問題解決で求められる数学的・科学的な方法・態度・見方・思考の修得や、生きていくうえで大切な自然を愛する心の育成などに大きな役割を果たしている。

以上のことから、問題解決能力が身につく教育が行われていないこと、そのことにより子どもたちがディスエンパワーされてしまう可能性が高いこと、そのような現状の改善のためには子どもたちが問題を解決していく力が十分に備わる環境を整えることが重要だと考えるに至った。その環境を整える方法の一つとして、カンボジアにおける理数科教育の改善が有効ではないかと仮説をたてた。

Edu は、2007 年度 JICA 青年研修事業（カンボジア国教育分野理数科教員コース、以下、青年

研修理数科教員コース。)を JICA より受託し実施した。よって、この事業を考察することを通して、子どもたちにとっての『貧困』を生み出す教育プロセスの改善方法を CD の視点から提言することにつなげたい。

5) 分析結果「子どもの問題解決力の獲得～理数科教育の質の向上という観点から」

①問題解決力と「考える力」

調査員は、問題解決能力を、1) 問題を発見する力、2) 論理的に整理する力、3) 批判的にその問題を検討する力、4) 自分の思いや考えを表現する力、という4つの力のことだと捉えている。これは、日本で言われる「考える力」と同義であると考えられる。

理数科教育は、問題解決で求められる数学的・科学的な方法・科学的な態度・科学的な見方・科学的な思考の習得や、生きていく上で大切な自然を愛する心や自然観の育成などに大きな役割を果たしている。理数科教育を通じて育成・形成される問題解決能力、科学的思考や態度、合理的判断力、健全な批判精神、価値観の形成などは個人の能力開発を進めて生計の向上と生活の安定を実現するとともに、国家の経済的・社会的・文化的な発展に貢献し、人間の安全保障の実現と国家の発展を可能にする(国際協力機構 国際協力総合研修所 2007)。このようなことから、「考える力」とは、理数科教育で身につけることができると考えられる。

②「考える力」と理数科教育の関連

青年研修理数科教員コースで講師を行ってくれた S 小学校の M 教員は、「日本の理科学習は、めあてをつかむ→予想する→予想の理由をはっきりさせる→実験方法を考える→実験する→結果を出す→結論を出す、ことを繰り返して、子ども達に問題解決能力を付けることを目標にしている」と話していた。

また、田中(2000)は、小学校における一般的な課題解決学習の流れとして「課題の設定(つかむ)→解決計画(見通す)→課題の解決(調べる)→解決内容の発信・共有化(ひろげる)→新たな課題の発見による学習の深化(深める)」と述べている。このようなステップは「考える力」をつけることを可能とするステップであると考えられる。

ここで「考える力」と理数科教育の関連について青年研修理数科教員コースの事例をとってみる。研修中のワークショップにおいて、カンボジアの理数科教員である研修員に「理数科教育で身につくものは」というテーマでブレインストーミングを行ってもらった。その際、研修員からは「物事を比較することができる」「物事を分析することができる」「科学的思考力がつくようになる」「問題解決力が身につく」「物事を工夫することができる」という項目があがってきた。ここから、いわゆる「考える力」が理数科教育において身につくと研修員も認識しているということが明らかになった。

③カンボジアの理数科教育において生徒が「考える力」をつけるための課題

理数科教育の分野を事例に、カンボジアの理数科教育において生徒が「考える力」をつけるためにどのような課題があるのか、CD の観点から明らかにする。

青年研修理数科教員コースの事例・カンボジアでの調査をもとに、生徒に「考える力」をつけるための各レベルの課題を整理する。ここでは、CD の制度・社会レベルを教育省の職員の発言等

により明らかになった制度上の課題にあてる。

表 1: カンボジア国の理数科教育において生徒に「考える力」をつけるための課題

レベル	課題
制度・社会	<ul style="list-style-type: none"> ・形成的評価が十分ではない ・授業のカリキュラムがカンボジアの現状に基づいて作成されていない ・プリント作成に関する指導がない
組織	<ul style="list-style-type: none"> ・教員同士でお互いの評価をする機会がない ・月例の会議が有効に働いていない ・専門分野以外について教員同士で相談する機会がない ・テスト以外の評価法を用いた評価(形成的評価)が認識されていない
個人	<ul style="list-style-type: none"> ・理数科分野に関しての専門的な知識レベルが低い ・効果的な指導法が行えていない <ul style="list-style-type: none"> ; 学生が興味を持つような授業が行われていない ; 学生に理解しやすい説明が十分に行われていない ; 学生に対する質問力が十分に備わっていない ; 授業の目的と方法が合致していない ; 生徒の既習内容に基づき、新たな学びがあるような学習の過程を構成することができない ・専門教科や教授法に関する資料が不足している ・様々な手法の知識・技術を十分に持っていない ・考える力の必要性を認識していない ・考える力を育むためのサポートの必要性を認識していない ・簡単な実験器材の加工技術及び実験方法が未熟である ・身近にあるものでの教材作成が十分でない ・相談相手がいない ・指導経験が不足している ・形成的評価活動が行えていない ・教員の生活水準が低いため、十分な準備の時間がとれない

▶制度・システム:「授業内の評価」に関して

制度・社会レベルについて具体例を述べる。本邦研修において行われた福岡県教育センターのK氏による、形成的評価を取り入れた授業づくりの講義と模擬授業にて、「自ら学ぶ意欲や問題解決能力、個性の伸長などに資するよう、個人内評価（児童生徒ごとのよい点や可能性、進歩の状況などの評価）を工夫することも大切である。（講師配布資料より）」ということを学んだ。研修員は、学生にとって形成的評価は有効性であると認識し、取り入れたいと考えていた。しかし、カンボジアではテスト等の知識での評価しか行っていない現状があるため、学生の評価として形成的評価を取り入れることが難しい様子であった。そのため、校長や研修員のひとりである教育省のE職員に相談をしていた。教育省のE職員へは、形成的評価を取り入れた評価表を作成するワークショップの機会がもてるよう相談をしており、研修員自身が個人レベルで対処できる課題ではないと認識していることがわかった。

また、本邦研修では、研修員自身の評価としてEduの作成したふりかえりシートを活用した自己評価を毎日繰り返すことを行っていた。それにより、研修員は自身の課題を明確にし、研修で学ぶべきことの焦点をしぼっていくことができた。研修員からも、「一日の最後の評価を行ったことは重要だった。参加者は今日学んだことを振り返り、引き続き、学んでいきたいことを考える。復習しながら将来のことを考えることが重要。その過程で、自分の目的を考えることができる。」とコメントを聞くことができた。研修のアクションプランに評価活動について取り入れている研修員は多く、評価活動が研修の学び・成果の一端を担っていることを認識していることが

伺えた。このような形成的評価を活かした自己評価を学生が行うことは、問題解決に対する自らの目標の到達度を確認できるだけでなく、さらなる問題点についても発見することができる。このように解決に向かって取り組むというプロセスは、問題解決能力の向上につながる事が考えられる。

▶制度・システム:「プリントの作成能力及び導入」に関して

教育省のT職員は、プリントの有効性を認識していた。学生がプリントを使用することについて「考える・思考のプロセスのトレーニングとなる。パターンで繰り返すことで習慣がつくことが重要。」とコメントしていた。つまりプリントを使用することは、考える力をつけるための訓練となるということである。

しかし、プリントはただ作成すればよいというものではなく、考える・思考のプロセスとなるようなプリント内容の構成が必要となる。T職員は、教育省では実験のやり方の指導については重点をおいて行っているが、プリント教材の作成についてはまだ行われていない現実があることから、どのように作成しどのように実施したらよいか、また教員にプリントを作成する習慣がないことが課題であると認識していた。

▶組織:「教員間の意見交換や情報共有」に関して

次に組織レベルに関して具体例を述べる。プレイベン地方教員養成校の数学担当T教員の授業見学を行った際、グループ毎で学生に画用紙を使った簡単な副教材の作成し、それを使用して模擬授業をさせていた。

T教員は本邦研修での学校見学や日本の教員による模擬授業の体験から、身近なもので簡単に作成できる副教材を使用することは、学生が考え・理解する学びの助けとなるという有効性を実感していた。それを自国での活用につなげたいという意思から研修において作成したアクションプランにも掲げていた。

しかし、カンボジアで見学したT教員の授業からは、目的と目的を達成するための手段が合致していないことが見て取れた。そのように、本邦での学びが自国で活かすことができない理由として、本邦においての研修員自身の十分な理解不足も挙げられるかもしれないが、その他に、同校に同じ科目の教員がいないことから、帰国後に他の教員と自分の学びを共有し、意見交換する場がなかったことが考えられる。T教員は「相談相手がいない」ことを自身の課題にあげており、また他の教員も教員間で相談をする機会が乏しいことを課題としてあげていた。

授業見学後、Eduは同校で、研修員と研修に参加していない教員を対象にフォローアップ・ワークショップを行った。このワークショップのねらいは、1)研修に参加していない先生方に日本での研修の内容の一部を体験してもらうことで研修への興味・関心を高める、2)自国での各自の経験を共有し、身近な人からアイデアを得る(本邦研修で作成したアクションプランについて行う)、ということであった。また、ファシリテーターは、身近に相談相手がいないということから、協力体制の構築を重要視していた。

ワークショップ終了後、1)については、研修に参加していない教員から「自分も今回のようなグループ活動を取り入れてみたい」という発言が聞かれた。2)については他の研修員の共有に際して議論が白熱したため、T教員自身のアクションプランについては時間の関係上他の教員と共有することができなかった。しかし、「このような話し合いの場に参加したことがなかった

ので、今日は参加できたことが嬉しかった。今度は自分で自分のアクションプランの発表の場を何とか設定したい。」という発言が T 教員から聞かれた。このような「学びの共有・意見交換の機会を持つ」ことについて、研修に参加した教員にとっては、学びをさらに深めることができること、研修に参加しなかった教員にとっては、自身の新たな発見や学びにつながることをそれぞれに実感することができたと考えられる。

また、校長からは「多くの教員が参加し、とても良かった」との感想が聞かれ、「T 先生に、この先生や他の生徒にできるだけ早く模擬授業をしてもらいたいと思っている」と、別の機会をもつ約束をしてもらうことができた。これらから、学校として組織的に協力体制を構築することの有益性を理解されたのではないかと考えることができる。これは、学生にとって非常に意味のあることである。前述していたように、考える力と理数科教育は深く関連をしている。その理数科教育の指導について教員間で意見交換や情報共有が行われることにより、個々教員の指導力の改善につながり、ひいては学生にとってより課題解決力、考える力が身に付く効果的な授業となると考えられるからである。

▶個人:「教員の子どもの権利に関する理解」に関して

個人レベルに関しては、カンボジア国における海外調査で参与観察を行った中学生とのワークショップの事例を紹介する。

対象となった中学生はローカル NGO 子どものためのヘルスケアセンター（HCC ; Healthcare Center for Children）の SBPN¹のメンバーであり、日頃から訓練をしているためもとの能力が鍛えられている可能性があることを前提として述べておく。

WS のテーマは「子どもの権利が守られている学校ってどんな学校？」であった。その中で、子ども達は、権利が守られている学校とは、「子どもを支援してくれる」「あたたかな気持ちになる」学校と話していた。

ワークショップ最終日に行われた、校長、区長、教員、保護者が参加した子どもたちによる発表会において、子どもたちは「あたたかい」学校づくりのために教員のサポートが必要な場合があるため「先生に手伝ってもらって問題解決をする」と話し、教員に「手伝ってください」と協力を求める発言を聞くことができた。しかし、子どもが問題解決のサポートを求めると、教員からはサポートするような発言や姿勢が見られなかった。このようなことから、子どもたちにとって問題解決能力（考える力）の必要性、さらには、そのサポートの必要性、子どもはサポートを求める権利があり大人にはその責任があるということを教員が理解していないのではないかと考えるに至った。ワークショップの発表会において生徒が教師や保護者の前で「教育を受ける権利」の重要性について語った際に、子どもの権利を保護者や教師が知ることが重要だと切々と訴えていたことが印象的であり、何らかの解決に貢献できることだと生徒たちは確信しているようであった。これまで見てきたことをまとめると表 2 のようになる。

表 2: 各層に求められることと求められることを実現するために必要な資源

¹子どものためのヘルスケアセンター（HCC ; Healthcare Center for Children）とは、1998 年に設立されたカンボジアの NGO。人身売買や子ども買春・ポルノ、劣悪な児童労働から子どもたちを守るために活動をしている。SBPN とは、子どもたちによって学校ベースの人身売買防止ネットワークのことであり、「子どもから子どもへ」のアプローチをとり子どもの権利を促進している。

制度、システム	教育制度(落第制度)、教員採用試験 教員養成校のカリキュラム 指導法のガイドライン(評価、指導技術)	知識、技能、資金
教師	多様な指導法の習得 多様な評価方法の習得 子どもの権利の理解 教育の本質的な意味の理解	研修 経済的な保障 教師に対する尊敬
保護者	子どもの権利の理解 教育の本質的な意味の理解	知り、体感する機会 経済的な安定
生徒(子ども)	環境(人間環境、自然環境、社会環境)	

6) 分析結果「子どもが問題解決力を獲得し発揮するための要素」

カンボジアで行った Edu の中学生対象のワークショップにおいて、子どもたちは問題解決能力を持っていても、それを発揮する「サポート」の不足により、問題解決能力を使いこなせていないのではないかと考えられる。

しかし、Edu のワークショップ活動のプロセスを通して、最終的に発表会において教師に協力を求めるという、言語での表現による問題解決のための行動を起こすことができた。このような問題解決力の発揮に影響したと考えられる Edu の WS に含まれる「子どもが力を発揮するために必要な要素」を整理する。

表 3: Edu の WS における子どもが問題解決力を発揮できるように必要な要素

	要素
知識	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの権利について理解している ・子どものもつ背景を知っている ・「言語」以外の表現があることを知っている
技術	<ul style="list-style-type: none"> ・ひとつひとつのアクティビティに意味をもたせ、丁寧に段階を踏んで行う。 ・直面している問題に対してわかりやすい思考プロセスとなる効果的なプログラムの作成 (自分を見つめる→自分の周りの環境を見つめる→自分の周りにある具体的な環境;学校について考える→その中にある問題点にきづく→問題となる原因について考える→その問題の解決法を考える) ・ひとりひとり考える時間をもつ ・ふりかえりを行う ・グループ活動を行うことで情報の共有とともに、それに対する意見交換を行える機会をもつ ・自分を表現する機会、場がある
姿勢	<ul style="list-style-type: none"> ・信頼関係を築く ・子どもが出来るまで「待つ」 ・子どもの力を信じている ・教えるのではなく、気づきを促すことを意識している ・結果ではなく、プロセスを大切にす ・評価しない、否定しない ・その場の雰囲気や状況に対する柔軟性 ・スタッフ自身の自己研鑽 ・スタッフ間での情報共有、意見交換

Edu が開発し実践している芸術療法を取り入れた表現ワークショップは、カンボジアのような歴史的・社会的背景により心理的エンパワーメントを必要としている人々、人身売買の被害にあう危険性が高い社会的に脆弱な立場におかれた子どもたちにとって、自尊感情を高めたり、モチベーションを高めたり、また様々な関係性において信頼関係を築くことなどに有効であることが

経験から明らかになっている。

Edu のエンパワーメントの定義を用いれば、今回の表現ワークショップにおいて子どもたちはエンパワーメントされたことにより、「自ら意思決定できる状態」となっていた。そのような中、発見・意識化された問題に対して、丁寧な段階を踏むことで、思考のプロセスが生まれるような機会のサポートを行うことにより、子どもたちは自身の力で問題解決の方法に気づくことができた。そして、それらを表現する機会が提供されたことにより、問題解決能力を発揮することができたと考えられる。つまり、子ども達がエンパワーメントされた状態と、知識だけで評価されることがない自己表現の機会がサポートされることにより、子どもたちは問題解決能力を発揮することができるのではないかと考えるに至った。

しかし、現状として①知識偏向型教育により問題解決力をつける教育が十分ではないこと、②子どもたちが教育を受ける中でディスエンパワーされる環境があることがわかった。この2点は、教育における子どもたちにとっての「貧困」を生み出すプロセスに大きく影響していると考えられる。その中で、「評価」が大きなポイントとなっていると考えられた。問題解決力とは、テストの点数で評価できるものではない。しかし、テストで点数をとらなければ落第してしまう教育制度、テスト以外に生徒の評価方法を導入できない組織、テスト以外の評価を知らない/知っていても取り入れることができない教師、というテストの点数のみでの評価しかされないシステムがある。

そのような教育の現状と、子どもたちの生活の現状により、次のようなプロセスが生まれている。子どもたちは、経済的な問題や家の手伝いが必要なために学校にくる回数が減ることで授業についていけなくなり、欠席した授業に対するサポートがないため授業についていけないままですと、授業中に当てられる質問に答えられなかったりテストでいい点数がとれなくなり、学習意欲が低下し、ドロップアウトにつながる。このような点数のみの評価のシステム、子どもたちの問題解決能力をサポートするための体制として十分に整っていない組織、知識を身につけることに重点をおいた授業による子どもたちが問題解決能力を発揮できるための教師のサポート不足ということが、子ども達のドロップアウトにつながり、子どもたちは問題解決能力を身につける機会を失ってしまう。そしてこのような教育システムにより、貧困の連鎖から抜け出すことができないと考えられる。

その教育システムに、テストの点数だけではなく、形成的評価や、教師同士・子ども同士の相互評価といった評価手法を拡充することが重要であると考えられる。形成的評価とは、客観性を持った評価であり、生徒と教師が共有することができる評価である。まず、教育の主体は子どもであることを忘れてはならない。それゆえ子どもの「声」を聞くことがなによりも重要である。

ワークショップでも明らかとなったように、子どもたちは、自分たちの考えも意思もしっかりと持ち合わせている。ただ、それを表現するサポートと機会を持ち合わせていないだけだと考えられる。評価手法を工夫することにより、子ども自身が自分で評価を行うことができ、そこから子ども自身の現状を教師に伝えることができる。それを教師と共有することで、教師は子どもへのサポートとして何をすべきなのかということをはっきりとすることができると考えられる。このようにすることで、教師は子どもたちから授業改善のためのヒントを得ることにつながると考えられる。

また、組織の中で、そのような子どもの声を共有し自分たちの意見を交えて教師同士が評価しあって、問題の解決を行っていくことで、子どもたちへのサポート体制が築かれていくのではな

いだろうか。このような子どもを基点とした教育の提供と、体制の構築により、子どもたちにとって必要なサポートが適切に行われていくことが可能となるのではないかと考えられる。そうすることにより、子どもたちに問題解決力が十分に備わっていくことができ、自分の力で解決したり、できなければ大人に協力を求める等のほかの手段をとることができるようになることが可能となる。それにより、貧困の連鎖から抜け出すことができるようになるのではないかと考えるに至った。

2-5. 提言

1)「エンパワメント評価」を活かしたプログラムの提供

源（2003）によると、「エンパワメント評価とは、評価の概念と技術を使い改革と自己決定能力を強化することである。自らが関わる事業を改善し、自発的に自らの状況を改革しようとする人々（グループ）に対し「自己評価」と「反省」を通して、自己決定能力を身につけるプロセスを提供するもので、評価者は査定者としての評価者ではなく、ファシリテーターやコーチの機能、参加者が評価できるようにサポートするトレーナーとしての役割が求められる。」

Eduにおいては、スタッフはコーチング・心理カウンセリング・ファシリテーション・評価について専門的なトレーニングを受けており、多くの実践経験を有している。また、開発教育の視点を取り入れたワークショップは、人々のエンパワーメントを実現し、人間開発を促進する可能性が大きいという認識を深めてきたことから、この評価方法はEduに適していると考えられる。

青年研修理数科教員コースにおいても、研修員がEduの作成した日々のふりかえりシートを使用するという「自己評価」を通して、自身の課題を明確にし、研修で学ぶべきことの焦点を絞っていくことができた。事業の中で参加者は自己を評価しながらも、その評価手法についてトレーニングをすることができれば、自らの手で評価を継続していくことが可能になると考えられる。

源（2003）は、「エンパワメント評価は、参加者のエンパワメントのプロセスを内包する事業に適している。また、現状の変革を望む人々が自己決定能力をつけていくために実施される事業であることが適している」と述べている。Eduにおいて求められている「人々が意識化した必要な資源を、具体的な能力に置き換え、その能力を人々が自分で向上させていくプロセスを支援するプログラム」とは、課題対処能力をつけるプログラム、つまり「自己評価」の要素を取り入れたプログラムではないかと考えることができ、エンパワメント評価の手法と合致すると考えられる。

2)「理数科教育を切り口とした持続可能な開発のための教育(ESD)の教材開発」事業実施の可能性

理数科教育は、①一人ひとりの学生にとって、試験や進学のために良い点をとるため、②理数科教育の振興は科学技術の発展と結びつき、科学技術の発展は経済開発への必要条件であるため、③理数科教育が環境やHIV/AIDS等への課題へ貢献すると期待されているために重要とされている。

このように、理数科教育は環境を考える手段としても活用されることを考えると、カンボジア調査においておこなったワークショップによって、子ども達は自分たちの学ぶ環境として「きれいな学校」の必要性や、生きるために大切なものとして「水の大切さ」を意識化していた。自分たちの教室・学校の環境について考えることから、次第に自分たちの地域、自分たちの国、自分たちの地球について視野を広げていくことができるのではないだろうか。

ESDは、基本的に価値観に焦点を当てるものである。現在及び将来世代を含む他者の尊重、相違

と多様性の尊重、環境の尊重、資源の尊重といった「尊重の価値観」である。その理解を促進することと、行動・実践との関連性を高めることが、ESDを展開する際の考慮すべき視点として挙げられている。ESDとは、社会構造とライフスタイルの転換を目的とした「質の高い教育」の推進を反映したものである。

理数科教育を切り口とした教材の開発を行うことは、①青年研修理数科教員コースを通じて、カンボジアの教員養成校の理数科教員とのネットワークが構築されている、②子どもたちが、教室・学校というレベルからゴミ問題・資源に関する意識があることや、水が生きるために大切であるという認識がある。カンボジアの教員が、授業と日常を結びつけることを意識していることがヒアリングから聞かれたことにより、授業の一環として、また子どもたちへの環境を考えるひとつの手段として教材が活用される可能性が高い。Eduの強みである、参加型ワークショップで事業を展開をしていくことで、参加者の内発的動機付けを果たし、教材に対するモチベーションやオーナーシップが高まることなど、妥当性があり、事業の実施の可能性はあるのではないかと考えられる。

3) ライツ・ベース・アプローチ(以下、RBA)を用いたプログラムの検討

前述したように、貧困が社会の仕組みにより「剥奪」された状態であるならば、人々が剥奪された力を自らが再び「取り戻す」ためには、社会の仕組みへの働きかけが必要であると考えられる。また、子どもたちにとっての「貧困」とは、子どもの権利が剥奪されていると考えれば、剥奪された力を取り戻すための社会への仕組みへの働きかけとして RBA が効果的ではないかと考えるに至った。

今回の調査において、子どもだけでなく、教師などの周りの大人や社会が子どもたちの権利について理解しておくことの重要性を感じる機会が何度かあった。特に子どもの場合、権利の行使が一人でいづらい場合があることが考えられる。子どもたちが、自分たちの権利を理解し、周りの大人に協力を主張しても、その大人が権利に対する理解がなければ、子どもたちはサポートを得ることは難しい。そのようなときにサポートをしてくれる大人や機関と関係をもっていることは、権利を行使する際にとっても重要なこととなる。

H18年度の調査において、Eduが子どもと大人の双方が参加できるプログラムの場を提供することで、「子ども」と「大人」を繋ぐ役割をも果たせるのではないかと述べている。Eduは子どもの権利の中の「表現の自由」と「意見表明権」を基にワークショッププログラムを開発している。また、Eduの行うワークショップは、参加者の信頼関係の構築にもつながることが経験から明らかになっている。それらを利用して、Eduが子どもたちと教員に「共に学びあう」という場を提供することで、教員は子どもたちの権利を知るとともに、権利を守るという意識をもつことができると考えられる。同時に、子どもたちの表現力の豊かさや子どもたち自身で意見をしっかりと持っていることを認識することができると考えられる。

また、Eduのワークショッププログラムでは、内発的動機付けにつながることも明らかとなっている。国内においては、学校との関係・信頼の構築により、その動機付けに対して継続して関わっていくことは可能である。しかしながら、カンボジアでは地域の状況についての情報の不足や定期的な関わりをもつことが不可能なため、継続的なフォローを行うことは難しい。そのため、このような場の提供を行う際には、HCCのような権利について明るいローカルNGOと一緒に取組むことで、継続的にフォローされていく可能性が示唆される。そして、このような取り組みが、子ども・教師への働きかけに留まらず、学校全体での取組みとなることにより、より継続的となり、内発的な活

動へとつながっていく可能性が考えられる。

3. 所感

今回 Edu においてこのような機会を与えてくれたことに非常に感謝している。私にとって Edu との出会いが開発教育との出会いであった。医療の分野から来た調査員にとって、Edu のスタッフからの学びは言葉ではいい表すことができないほどの感謝でいっぱいである。Edu のスタッフといえば、丁寧で妥協することない参加者にとって最適なプログラムづくりに取り組み、プログラムをさらに活かす柔軟なファシリテーションを行う姿が眼に浮かぶ。そしてそのような造り上げられたワークショップや研修において、参加者がどんどんエンパワーされていき、終了後にはスッキリとした、また意欲に満ち溢れた表情で戻っていく姿を見るたびに、なんともいえない感動となっていた。その背景には、知識・技術・態度ともに日々自己研鑽を重ねているスタッフの努力と、スタッフ間の協力がある。スタッフ間、スタッフと参加者、参加者同士、そして関係した皆さんという「人」と「人」とが出会い関わることで生じる相互作用の素晴らしさを Edu のスタッフと共に過ごすことで実感し、人のもつ力の強さと美しさを体で感じる事ができた。

調査の活動については、Edu スタッフはもちろんその他の多くの方のサポートをいただくことができたことによる。ここで、お礼を申し上げたい。

まず、Edu のカンボジアで事業において大きな成果を得ることができ、調査員にとって初めての海外調査を有意義な調査とすることができたのは、通訳者の中川さん、HCC のテリーさん、チャントーンさん、ニャチャンさん、JICA 九州事業担当の槇島さん、みなさまのご協力がなければ実施することができなかった。

また、国内においては、PRA 研修を受け入れてくださった大分県佐伯市蒲江町の皆さん、長崎県北松浦郡小値賀町大島の皆さんに、まずお礼を申し上げたい。地域の現状を受け止め、自分たちの力を信じて地域で協力をしている姿勢に出会え、非常に感銘を受けた。また、西川芳昭准教授、佐藤快信教授には、地域開発の視点から多くの視座を与えていただいた。そして、小値賀町役場の古川さん、大田さん、中野さんの地域に対する熱意を持ち、住民とともに地域づくりを行う、地域とともに生きる行政の姿を見ることできたことは、調査員にとって貴重な経験であった。

日本、カンボジアにおいて、様々なワークショップや研修で出逢った皆様にも心から感謝している。この1年を通して生まれた出会いにより、学びあうことができたことが調査員にとっての「力」となったことは確かである。

そして最後に、今回の調査の機会を与えてくださった外務省国際協力局民間援助連携室と、調査活動を様々なご支援・ご指導をいただいた同室の安永さんと堤さんに心からお礼を言いたい。

これまでの医療分野での経験、本調査での経験に加え、これからも、多くの出会いにより、多くのことを学んでいくことができるであろう。今の私にできることは何なのだろうかということに常に模索しながら、新たな出会いと学びの場にこれからも参加していきたい。

4. 参考・引用文献

開発教育協議会編 2002 「開発教育キーワード51」 開発教育協議会

外務省 2002 「成長のための基礎教育イニシアティブ：BEGIN：Basic Education for Growth Initiative」

http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/af_edu/initiative.html(2007年アクセス)

教育協力 NGO ネットワーク(JNNE) 2004 「住民参加型学校運営に関する教育協力についての調査研究(第二年度)」

国際協力事業団 国際協力総合研修所 2002 「開発課題に対する効果的アプローチ(基礎教育、HIV/AIDS 対策、中小企業振興、農村開発)」

国際協力事業団 企画・評価部 2003 「DAC 貧困削減ガイドライン 要約(仮訳)」

国際協力ジャーナル社 2004 「国際協力用語集第3版」 国際開発ジャーナル社

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 2006 「キャパシティ・ディベロップメント(CD)～CD とは何か、JICA で CD をどう捉え、JICA 事業の改善にどう活かすか～」

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 2005a 「開発途上国廃棄物分野のキャパシティ・ディベロップメント支援のために—社会全体の廃棄物管理能力の向上を目指して—」

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 2005b 「万人のための教育(EFA)への挑戦:日本の ODN に対する提言」

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 2005c 「ノンフォーマル教育の拡充に向けて」

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 2005d 「キャパシティ・ディベロップメント～途上国の主体性に立った総合的課題対処能力の向上をめざして～」JICA 公開セミナー報告書

独立行政法人国際協力機構 援助アプローチ・戦略タスクフォース 2006 「キャパシティ・ディベロップメントハンドブック」

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 2007a 「キャパシティ・ディベロップメントから見た教育マネジメント支援」

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 2007b 「キャパシティ・ディベロップメントに関する事例分析 タイ地方行政能力向上プログラム」

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 2007c 「キャパシティ・ディベロップメントに関する事例分析 ケニア中等理数科教育教科計画プロジェクト」

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 2008 「キャパシティ・ディベロップメントに関する事例分析 タンザニア国モロゴロ州保健行政強化プロジェクト」

独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所 2007 「理数科教育協力にかかる事業経験体系化—その理念とアプローチ」

広島大学教育開発国際協力研究センター刊 CICE 叢書 2 2007 「日本の国際教育協力手法に関する調査研究—7 教育協力プロジェクトの比較分析—」

岡美恵子 2006 「開発教育 NGO の新たな役割 住民のニーズに基づくエンパワメントを目指して」 外務省国際協力局民間援助連携室

喜多明人・浜田進士・山本克彦・安部芳絵 2007 「子どもとマスターする 50 の権利学習」 合同出版

桑島京子 2006 「キャパシティ・ディベロップメント(CD)～途上国の主体性に基づく総合的課題対処能力の向上～」FASID 国際開発援助同行研究会 レポート資料佐藤寛編 2005 「援助とエンパワメント—能力開発と社会環境変化の組み合わせ」 アジア経済研究所

ジョン・フリードマン(John Friedmann)1995 「市民・政府・NGO—『力の剥奪』からエンパワメントへ」 新評論

田中克昌 2000 「課題解決学習におけるコンピューターの利用について」

千葉たか子編 2003 「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

長尾真文・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・ムブマランガ州中等理科教育教員再訓練プロジェクトから—」 広島大学教育開発国際協力研究センター 「国際教育協力論集」 5(1),pp.83-100

椿原恵 2005 「開発教育の再構成 地域のエンパワメントを実現するワークショップ」外務省国際協力局民間援助連携室

中野民夫 2001 「ワークショップ 新しい学びと創造の場」 岩波新書

野田直人 2005 「開発フィールドワーカー」築地書館

藤掛洋子 2003 「人々のエンパワメントのためのジェンダー統計・指標とその評価に関する考察—定性的データの活用に向けて」 独立法人国際協力機構国際総合研修所

プロジェクト PLA 編 2004 「続入門社会開発—PLA:住民主体の学習と行動による開発」国際開発ジャーナル社

馬淵俊介・桑島京子 (2004) 「シンポジウム報告:途上国のキャパシティ・ディベロップメントと有効な援助—より創造的なパートナーシップを求めて—」『国際協力研究』vol.20(1)

馬淵俊介・横関祐見子 (2004) 「現職教員研修実施能力の定着へ向けて—JICA 理数科教育協力をキャパシティ・ディベロップメントで読み解く—」『国際協力研究』20(2),pp10-20

源由理子 2003 「エンパワメント評価の特徴と適用の可能性～Fetterman による『エンパワメント評価』の理論を中心に～」日本評価学会「日本評価研究」vol.3(2)

源由理子 2007 「ノンフォーマル教育援助における参加型評価手法の活用—『利害関係者が評価過程に評価主体として関わること』の意義—」 日本評価学会「日本評価研究」 vol.7(1)

森田ゆり 1998 「エンパワメントと人権」 部落解放・人権研究所

八木沢克昌 2007 「カンボジアの教育事情は、今—カンボジアの子どもの宝—」