



Japan Education Forum

Collaboration Toward Self-Reliant
Educational Development

第9回 国際教育協力日本フォーラム

自立的教育開発に向けた国際協力

報告書

平成24年(2012年)2月7日(火)

文部科学省東館3階(講堂)

主催

文部科学省、外務省、広島大学、筑波大学

後援

国際協力機構

目 次

国際教育協力日本フォーラムの背景と目的	1
主催者代表挨拶	
森 ゆうこ 文部科学副大臣	2
浜田 和幸 外務大臣政務官	3
全体要旨	4
基調講演「変動する世界情勢における教育援助の有効性再考」	
ビルガー・フレデリクセン 元世界銀行アフリカ地域人間開発局長	7
基調講演「教育援助の有効性－途上国からの視点－」	
ルース・ムバンガ ザンビア教育省教師教育局長	12
質疑応答	26
パネルセッション	
「国際教育協力における援助の有効性とは何か」	31
モデレーター：	
ドロシー・ナンポタ マラウイ大学教育研究訓練センター長	33
パネリスト：	
萱島 信子 独立行政法人国際協力機構（JICA）人間開発部部長	37
山田 肖子 名古屋大学大学院国際開発研究科准教授	40
ウィ・ホック・チェア 東南アジア教育大臣機構理数科教育センター 研究開発部調査官	44
指定討論・質疑応答	48
総括討論	55
発表資料	59

国際教育協力日本フォーラムの背景と目的

質の高い教育の普及は世界共通の重要課題です。日本は、G8 サミットやアフリカ開発会議（TICAD）を通じて、2015 年までの「万人のための教育 “Education for All” (EFA)」達成に向けた国際社会による取り組みをリードしてきました。また日本政府は、2010 年に開かれたミレニアム開発目標（MDGs）に関する国連首脳会合で新たな教育協力政策を発表し、「スクール・フォー・オール（School for All）」を提唱しました。2011 年から 5 年間にわたり、人間の安全保障を念頭に、教育セクターを包括的に支援することとしています。これに向けて、自助努力を支援しつつ、効果向上のためのさまざまな努力を実施しています。

EFA や MDGs の達成期限である 2015 年を間近に控え、財政支援やプログラム・政策支援といった教育セクター全体を対象とする援助手法が一般化しつつあるなかで、学校運営や教員の質、教授・学習過程といった質の改善、あるいは阻害された子どもたちの教育をどのように実現するかが大きな課題となっています。一方、日本の教育協力は、従来から、教育現場における具体的な改善に焦点を当て、途上国のニーズに沿った援助を行ってきました。新たな岐路に立つ国際教育協力が何をどう支援し、どこに向かおうとしているのか、注目されています。

第 9 回となる今年のフォーラムでは、『「援助の有効性」と国際教育協力の責務』をテーマとします。教育援助の第一線で活躍する国際機関や二国間の実務者、教育開発の専門家の方々をお迎えし、教育における「援助の有効性」と国際教育協力のあり方について、ポスト EFA を見据えた検討を行います。政策重視の思潮に対して、現場中心の実践経験に豊かな日本はどう貢献ができるか、みなさまのご参加による活発な意見交換の場となることを期待しています。

国際教育協力日本フォーラム（通称 JEF）は、2004 年 3 月に日本の教育分野の国際貢献の一環として、官学協同で創設された年次国際フォーラムです。その目的は、発展途上国自身による自立的な教育開発及びその自助努力を支援する国際教育協力のあり方について、教育開発に携わる行政官、援助機関関係者、NGO、研究者等が自由かつ率直に意見交換する場を提供することです。また日本の教育の経験とそれに基づく我が国の国際教育協力について広く世界に発信していくことも目的としています。

主催者代表挨拶

森 ゆうこ 文部科学副大臣

本日は、お忙しい中大勢の皆様、「第9回国際教育協力日本フォーラム」にご参加いただき、心より感謝いたします。主催機関のひとつである文部科学省を代表して、一言ご挨拶を申し上げます。

本フォーラムは、外務省、広島大学、筑波大学と文部科学省で主催し、開発途上国自身による自立的な教育開発とその自助努力を支援する国際教育協力のあり方について、教育援助の第一線で活躍する国際機関や二国間の実務者、教育開発の専門家の方々をお招きして意見交換することを目的に、2004年から毎年開催しているものです。

今回は、『援助の有効性』と国際教育協力の責務』をテーマとし、ポスト EFA を見据えた国際教育協力のあり方について検討することとしました。国際社会が一致団結して取り組んでいる「万人のための教育(EFA)」や「ミレニアム開発目標」については、その達成期限である2015年が間近に迫っています。EFAのこれまでの進展としては、様々な国際教育協力の取組の結果、(1)世界全体で学校に通っていない子どもの数が1999年の1億600万人に比べて2008年は6,700万人まで減少し、(2)特に南西アジアでは不就学児童が半減と、大きく進展しました。

しかしながら、こうした進展にもかかわらず、(1)中学校の需要が増加しているものの、多くの若者が中学校に通えておらず、また、(2)多くの子どもが基本的な読み書き計算能力を完璧に身につけないまま形式的に卒業するか、または途中で退学している状況です。このままでは、2015年時点で7,200万人の子どもが不就学の見込みであり、目標の達成は困難と言えます。

そこで、これまでの取組成果の検証と残された課題を踏まえた抜本的な教育協力のあり方を見直していくことが必要です。世界的に厳しい経済状況の中、日本も含めて世界で教育分野に対しODAで多くの投資をしていますが、それにもかかわらず目標が達成できないということについては、その投資が本当に効果的に使われているのかをしっかりと検証して、各国及び国際機関の貴重な予算を最も有効な方法で使うよう目指すことが必要だと考えます。

日本は、これまでプロジェクトの実施を中心とした現場重視の国際教育協力を行ってきましたが、国際協力の動向として、途上国の財政や政策立案を支援する新たなアプローチも盛んになっています。今後は、それぞれのアプローチの有効性を検証して、各国の実情やニーズに応じた最も適切な支援を行うことにより、EFAの目標達成に全力で取り組んでいくことが必要であると考えます。

また、児童労働がEFAの目標達成の阻害要因になっていることから、EFAの目標達成に向けて、児童労働を含む不利な状況下にあるすべての子どもの支援及び、紛争や災害の影響を受けた国に対する教育支援を行っていくことが重要であると考えます。

本日基調講演をお願いしているビルガー・フレデリクセン元世界銀行アフリカ地域人間開発局長及びルー・ス・ムバンガ ザンビア教育省教師教育局長は、国際教育協力の支援をする側、支援を受ける側でそれぞれ長年取り組まれた方であり、貴重なご提案を頂けるものと確信しております。

また、午後のセッションでは、国内外から4名のパネリストの方々にお集まりいただいております。今後の国際協力の在り方についてそれぞれの立場から活発にご議論いただく予定です。

最後に、本フォーラムの実施にあたりご尽力いただいた関係者の皆様に感謝の意を表しますとともに、本日のフォーラムが皆さまの今後の活動にとって有意義なものとなりますことを祈念し、私からの挨拶とさせていただきます。

主催者代表挨拶

浜田 和幸 外務大臣政務官

- 第9回国際教育協力日本フォーラムにお集まり頂き感謝。
- 国連ミレニアム目標（MDGs）の達成期限である2015年まであと3年となり、2012年は非常に重要な年となる。
- 昨年3月11日の東日本大震災を経て、日本は援助を提供する側から、援助を提供される側になっている。日本は、教育を含めた様々なセクターで、技術移転を続けてきた。そのようなこれまでのODAに誇りを持っている。
- 日本は万人のための教育（EFA）及びMDGsの2015年の達成目標に向けて、様々な努力をしてきているが、日本だけでは達成することはできない。達成のためには、世界各国の一層のコラボレーションが重要となる。人間の安全保障という観点からも、世界が一つになることは重要である。
- 人々が安全で余裕のある環境において、家族と地域を大切に過ごしていける社会を創り出すためには、教育は大変重要な要素である。また、その重要性はますます高まってきている。文部科学省、外務省、その他官公庁、全てが力を合わせて取り組んでいくことが必要であり、ゲイツ財団の協力事業に見られるように、官民連携もまた重要である。あらゆる課題に対して、運命共同体の一員であるという自覚が必要となっている。
- ご参集の官民および教育関係者の方々とともに、援助内容や評価の方法を含めて意義ある真摯な議論を繰り広げ、力を合わせていきたい。このフォーラムにおいても、コラボレーションの精神で議論を重ね、一日でも早く2015年にその期限が迫るMDGsを達成できるように期待している。

全体要旨

フォーラムの概要

教育は世界中の人々や国々にとって自立的な国づくりや開発の基礎であり、人間の安全保障の実現に寄与するものである。この点を日本は強く認識し、ミレニアム開発目標に関する国連総会ハイレベル首脳会合において新たな教育協力政策を発表した。その中で日本は基礎教育支援モデル「スクール・フォー・オール」を提案した。日本はパートナー諸国の自助努力を支援し、援助の効果を向上させる努力を重ねており、「援助の有効性」が第9回国際教育協力日本フォーラム（JEF）のテーマである。本フォーラムは、日本の教育分野の国際貢献の一環として、2004年3月に官学協同で創設された年次国際フォーラムである。教育開発に携わる行政官、援助機関関係者、NGO、研究者等が自由かつ率直に意見交換しアイデアを協議できる機会を提供することを目的に、文部科学省、外務省、広島大学、筑波大学の共催および国際協力機構（JICA）の後援によって開催している。

第9回となる今年のJEFは「援助の有効性と国際教育協力の責務」をテーマに2012年2月7日に文部科学省講堂で開催された。教育援助の第一線で活躍する国際機関や二国間開発機関の実務者と著名な教育開発の専門家の方々をお迎えし、ポスト2015年を見据えて「援助の有効性」と国際教育協力について討議した。午前の部では二つの基調講演があり、まずビルガー・フレデリクセン元世界銀行アフリカ地域人間開発局長が講演し、続いてザンビア教育省教師教育局長のルース・M・ムバンガ氏が講演した。続く質疑応答では、参加者が自由に基調講演者と討議した。午後のパネルセッションでは「国際教育協力における援助の有効性とは何か」について様々な意見が出され、参加者とパネリストの討議も持たれた。最後にすべての発表者による総括討論によって本フォーラムは終了した。多数の各国大使館、政府関係者、開発援助機関、大学関係者、NGO・NPO代表の他、一般参加者も交え、総勢150人以上が参加した。

ビルガー・フレデリクセン（元世界銀行アフリカ地域人間開発局長）による基調講演

「変動する世界情勢における教育援助の有効性再考」と題してフレデリクセン博士はまず政府開発援助（ODA）の概要を説明し、中国等の新興ドナー国が将来の方向性に影響を与えると強調した。過去10年ほど、全ODAにおける教育部門の割合は10%から12%で変わっていないが、2009年に教育援助の総額は増えた。フレデリクセン博士は、援助の有効性を考えるとき、ドナーによる援助提供および被援助国の活用面での技術的な効率性にとどまらない様々な課題があると強調した。これは援助効果向上に関するパリ宣言における主要課題でもある。効率的な援助は重要かつ必要であるが、援助が効率的に配分されなければ、援助の有効性は確保されない。すなわち国の教育予算と援助を合わせた全体の教育支出に対して最大のインパクトが得られるように戦略的に援助が活用されなければ、有効な援助はできない。またほとんどの国では教育予算の大部分が国家予算を占めており、その大きな部分に影響を与えることができないならば、ドナーやNGOによる小規模で限定的な援助プロジェクトはなかなかできない。しかし援助の有効性に関する国際的な討議の場で、援助の効率的な配分や援助依存が長期に続くことにより起こりうる弊害といった援助の持続可能性についてはほとんど注目されていない。これらの点に配慮することが、最近の「釜山宣言」にもうたわれており、同宣言では、開発を推進するために「援助効果向上」への更なる取組みを目指して、国際的な議論が広がることを求めている。またいかに効果的な援助が教育分野における地球公共財の構築に寄与してきたかについても公の場で討議されることはほとんどない。教育分野におけるグローバルなリーダーシップの欠如が、教育分野の有効な資源調達だけでなく援助の有効的な配分も阻害しており、活用できる援助の有効性を損なっていると博士は強調して基調講演を締めくくった。過去10年間以上、保健医療分野は援助の総額に占める

割合を大幅に伸ばしているのに対し、教育分野の割合は横ばいである。国々が新たに直面している緊急課題に取り組むためには、これまでの10年以上に知識や能力重視の政策が必要となる。教育援助においても、より効果的に支援を提供するために、国際援助コミュニティが一致協力して、さらにエビデンスに基づく援助の配分と協調を行うことが最も重要である。つまり教育の成果に最も大きなインパクトを与えられる援助の分野と目的に対して援助を配分することである。ドナー諸国は現在、大きな財政赤字を抱えているのに加え、過去の援助の有効性に対する懐疑的な見方を強めているため、このような取組みは特に重要となる。

ルース・M・ムバンガ（ザンビア教育省教師教育局長）による基調講演

ルース・M・ムバンガ局長は基調講演で、ザンビアの自立的教育開発への協力の事例として学校プログラムの現職教員研修制度（SPRINT）を取り上げて援助の有効性を論じた。局長は、ドナーの資金による政府主導で実施される教員研修では、教員のオーナーシップがほとんど欠如していると強調した。オーナーシップがなければプロジェクトは持続しない。従来のカスケード方式ではスキルは伝わるが、ほとんどインプットの余地がなく、中央集権的な活動への依存度が高まる。しかし理数科教育強化計画（SMASTE）のような学校ベースのプロジェクトを支援し、学校が説明責任を負う場合は、オーナーシップが生まれ、参加者が積極的に知識を学ぶようになる。コンサルタントが専門知識を注入するやり方ではオーナーシップは生まれないと、ムバンガ局長は基調講演を通して強調した。学校が責任を負うようになって初めて、自ら積極的に取り組む姿勢が生まれ、プログラムが自立発展する。しかし局長はまた、地域の価値観を重視し、継続的職能開発の政策とのアラインメントに配慮することが重要だと主張した。パートナー国の既存の能力を外国生まれの知識や制度と置き換えようとする援助は有効ではないことは、ザンビアでも経験している。

二人の基調講演の後、広島大学教育開発国際協力研究センターの吉田和浩教授がモデレーターとなり質疑応答の時間が持たれた。南アフリカ、ジャマイカ、米国、日本の参加者が質問し、中等教育プログラムに対する援助配分、恵まれない生徒やマイノリティ、教員の教育や移住の問題、援助機関の目的、地域の専門家の関与によるオーナーシップの推進などが取り上げられた。

パネルセッション

午後のパネルセッションは「国際教育協力における援助の有効性とは何か」というテーマで、マラウイ大学教育研究訓練センター長のドロシー・ナンポタ博士が発表者兼モデレーターを務めた。教育協力の効果的なコラボレーションについて、二人のパネリストがそれぞれマレーシアの取組みとJICAの資金によるプロジェクトを報告した。三人目のパネリストは現在進行中のドナー援助のパラダイムシフトに関して提起した。パネルセッションの最後に、ナンポタ博士がマラウイの可能性と課題に関するプレゼンテーションを行った。

最初に、マレーシアに所在する東南アジア教育大臣機構（SEAMEO）理数科教育センターのウィ・ホック・チェア研究開発部調査官が、地域の有効的な教育協力の事例としてSEAMEOの活動を説明した。SEAMEOは各加盟国が他のSEAMEO加盟国に自国の強みや得意分野における専門性を共有すると同時に協力の恩恵を受けていることで効果を上げている。教育大臣からの権限委譲によってSEAMEOのプログラムの実施が容易となり、国際機関やその他の国々の二国間協力や多国間協力もSEAMEOを通じて推進されている。チェア氏はまた、SEAMEOの各センターの活動例として理数科教育センター（RECSAM）の役割にも言及した。1970年代から実施されている同センターの研修プログラムは現在では研究も行っている。研究の成果は1978年から半年ごとに発行されているジャーナルを通じて、政策や教育学に貢献すべく情報

を提供している。さらにマレーシアの同センターは、理数科教育国際会議と SEAMEO 青年科学者発掘大会を交互に隔年開催している。同センターはまた、2008 年以來、JICA とマレーシア政府との連携により、アフリカの教育者のために JICA 第三国研修プログラム (JICA-TCTP) を実施している。

次に名古屋大学大学院国際開発研究科の山田肖子准教授がパラダイムシフトに直面する日本の教育援助について発表した。各ドナー機関が対象とする領域が多様化していることや新興アクターの出現によって、教育協力が構造的に変化している。これまでドナーコミュニティは調和化の重要性を強調していたが、現在は多様なモダリティに比較的寛容になっている。例えば日本の ODA は一貫して「自助努力への支援」の重要性を訴え、人材開発が自助努力による開発の大きな柱となると主張してきた。山田博士は、ニジェール、セネガル、ブルキナファソ、マリにおける「みんなの学校」プロジェクトといった住民参加による協力を取り上げ、日本の ODA の性格や成功事例を説明しながら、参加者に日本の援助の比較優位性について考察することを促した。

続いて国際協力機構 (JICA) 人間開発部の萱島信子部長が、ポスト 2015 年の課題に対する取組みにおける JICA の教育協力の方針やアプローチについて説明し、教育協力の有効性を論じた。JICA は国際教育協力を改善するために、能力開発、連携強化、教育開発ニーズの 3 つに焦点を当てて長期的アプローチに取り組んでいる。能力開発は国にとって最も有効なことを対象に実施し、例えばバングラデシュの基礎教育セクター等のプログラム援助を通じて技術的・財政的支援を提供している。連携強化については、現在 14 カ国が南南協力に参加しており、アフリカにおける JICA の初等および中等教育の理数科教育強化計画を通じたネットワーク化を推進している。さらに、中等教育の理数科における協力は、イノベティブな知識基盤社会の発展を支える人材開発に影響を与える。

パネルセッションの最後に、ドロシー・ナンポタ博士がマラウイの教育協力の可能性と課題について発表した。教育協力が効果的であるためには、例えば国家教育セクター計画 (NESP) など、既に確立している国の優先事項とのアラインメントが必要である。政策の立案・実施に関わることでオーナーシップが生まれることが成功の要素として不可欠である。地域のアクターはプロジェクトを管理することで相互説明責任を持つ。教員が政府のニーズに合わせて自主的に仕事をするようになることが成果の一つである。課題は残っており、現在の教育協力は成功例も失敗例もあるが、援助のアラインメントはよく守られており、能力開発やオーナーシップがそれに沿って発展することで、現在よりもさらに促進していくようになると期待できる。

プレゼンテーションの後、ナンポタ博士がモデレーターとなりパネリストと参加者を交えて質疑応答が行われた。中国、マラウイ、フィリピン、サウジアラビア、日本の外務省および日本内外の大学関係者から質問が出され、基礎教育と比べて中等教育に対する援助の効果はどうか、国境や地域を越えた官民パートナーシップ、アフリカにおいて今後 5 年間どのような援助に重点がおかれるか、SEAMEO を一例とするコラボレーションのさらなる課題、ODA の日本モデルの必要性、3 月 11 日の地震と津波が教育に及ぼす影響などについて討議された。

午後の部の最後に、広島大学の吉田和浩教授がモデレーターとなり、パネリスト、パネルセッションのモデレーター、基調講演者が総括討論に参加し、一日の要点をまとめると同時に、参加者に省察を求めた。吉田教授はフォーラムの目的は結論を出すことではなく、今までの活動を批判的に振り返ることによって、国際社会としての今後の新たなアジェンダを設定することであると強調した。これによって自立的教育開発に向けた第 9 回国際教育協力日本フォーラムは幕を閉じた。

基調講演

「変動する世界情勢における教育援助の有効性再考」



ビルガー・フレデリクセン

元世界銀行アフリカ地域人間開発局長

発展途上国の教育コンサルタント。世界銀行在職中に、西アフリカマクロ経済課長、アフリカ地域人間開発局長、アフリカ地域上級教育顧問など歴任。世界銀行の前は、ノルウェーのオスロにあるノルウェー国際問題研究所経済部長を始め、フランスのパリにあるユネスコや OECD で様々な職を歴任。特にサブサハラ・アフリカの教育開発問題に関する著作多数。最近では、2008年に世界銀行から Jee-Peng Tan と共同編集で *An African Exploration of the East Asian Education Experience* を発表。また2011年に、ワシントン D.C. の The Results for Development Institute から *Education Resource Mobilization and Use in Developing Countries: Scope for Efficiency Gains through More Strategic Use of Education Aid* を出版。『国際教育協力論集』2010年10月号の客員編集者。オスロ大学経済学修士、開発途上国の教育計画に関する研究で英国ランカスター大学博士号取得。

講演主旨

「変動する世界情勢における教育援助の有効性再考」

ビルガー・フレデリクセン
元世界銀行人間開発局長コンサルタント

今回の発表では、より戦略的な援助の配分によって、「万人のための教育（EFA）」の2015年及びそれ以降のグローバルな目標の推進だけでなく、国の教育成果の向上においても、教育の効果を高めるための様々な選択肢を取り上げる。

経済協力開発機構（OECD）の開発援助委員会（DAC）加盟国から提供される政府開発援助（ODA）の総額は、2010年に1,290億米ドルだった。ODAは、DACから開発途上国へ提供される資金総額の3分の1にすぎない。残りの3分の2のほとんどは、民間の直接投資である。これらのDAC諸国からの資金提供に加えて、「新興ドナー」からのODAが急増している。また外国への出稼ぎ労働者からの送金（2009年は3,070億米ドル）や、慈善家や財団からの資金提供など、様々な民間資金の流れがある。

この10年以上、教育分野への援助はDACのODA総額の約12%にすぎなかった。2008年、教育援助の41%が基礎教育に、17%が中等教育に、42%が高等教育に配分されている。高等教育の比率が比較的高いのは、主要なドナー国のいくつかは、海外からの留学生に対する援助を教育援助に含めていることが大きな理由である。

2008年の教育援助の配分をみると、サブサハラ・アフリカが全体の約28%、東アジア・太平洋地域が18%、アラブ諸国が14%、南西アジアが12%、中南米カリブ海諸国が8%、ヨーロッパ・中央アジアが7%である。残りの13%は国別に配分されていない。教育援助の約80%は二国間援助、20%は多国間援助である。「新興ドナー」から教育セクターへの資金援助については、ほとんど情報が無い。

援助の効果について語る際、大きく分けて次の2種類の援助を念頭におきたい。

- ・ 国別援助：二国間援助や多国間援助を通じて各国に直接提供される財政的・技術的援助。
- ・ 地球公共財（GPG）：世界的および地域的なGPGの機関やネットワークが推進する援助協調、技術協力、知識創造・共有、グローバルな統計の収集・普及等。

国別援助の場合、援助の効果を左右するものとして、次の3つの要素が考えられる。

- (i) 配分の効率性：どの程度、国の教育成果に対して最大の触媒効果がある目的や投入に配分されているか。
- (ii) 技術的効率性：ある目的に対して配分された援助を（a）ドナーがどの程度、効率的に届けているか、および（b）被援助国がどの程度、効率的に活用しているか。
- (iii) 援助依存の効率性：自立的な教育開発を阻害する援助依存を引き起さないように、どの程度配慮して援助が配分されているか。

GPG機能の場合、援助の効果を左右するものとして、次の2つの要素を考えたい。

- (iv) 援助協調の効率性：国家間の配分や国別援助とGPG機能の間の配分が最も高い教育成果を生むように（例：EFAの目標達成を促進するなど）、どの程度配慮して配分しているか。

(v) 地球公共財の効率性：

- (a) どの程度、GPG 機関やネットワークの間で援助が最適に配分されているか、(b) どの程度、GPG 機関やネットワークが質の高い GPG を効率的に提供しているか。

援助の効果については、この 10 年間ではほとんどの場合、国際援助機関は技術的な効率性を高めることに焦点を当ててきた。この作業は 2005 年の「援助効果に関するパリ宣言」で頂点に達する。パリ宣言は援助の効率性を向上するために、(1) 国の自助努力の向上、(2) 国の目標と援助のアラインメント、(3) 手続きを調和化し、援助が重複しないようにドナー間の協調を推進、(4) 開発の成果をより重視、(5) 成果に対する相互責任の 5 つの分野の目標を採択している。各目標に関する進歩の度合いは一律ではなく、OECD がモニターしており、「援助効果向上に関するハイレベルフォーラム」で審議される。同フォーラムは、最近では 2011 年 11 月に韓国釜山で開催された。

「技術的な効率性」以外の上記 4 つの援助効果に関しては、非常に不十分な取組みしかされていない。技術的な効率性は援助効果の向上にとって必要だが、それだけでは不十分である。特に、援助が最大限に教育成果を上げるように戦略的に配分し活用されなかったり、配分によって援助の持続可能性や自立への前進が阻害されたりする場合は、援助効果が十分に上がらない。サブサハラ・アフリカ (SSA) の多くの国々が憂慮すべき援助依存に陥っているが¹、途上国のほとんどでは、教育資金の大部分が国内資源によっている。そのため、国内外を合わせた教育資金が全体として教育の成果を最大限に上げられるように、戦略的に援助資金を配分しなければならない。

また、より戦略的に援助を活用する必要性が高まっている背景には、現在の経済危機によって従来のドナー諸国の援助予算がますます厳しくなっていること、援助効果に対する幻滅が高まっていること、かつてないほど援助依存が深刻になっている国があること、「新興」ドナー諸国や様々な民間機関からの資金提供が急速に増えていることなどがある。また、いかに GPG 機関の効率性を向上し、実績のよい機関への資金提供を増やすかについては、残念ながら世界はほとんど考えてこなかった。

「効果的な開発協力のための釜山パートナーシップ」は、開発を推進するために、より効果的な援助の活用に国際社会が目を向け、幅広い議論をするよう求めている。ここ 10 年来、(a) 援助の額を増やすことしか考えていなかったこと（増額は非常に望ましいが、提供された援助の効果的な活用をおろそかにしてはいけない）、(b) 援助効果の議論が、技術的効率性の向上にほとんど終始してきたことを考えると、これは歓迎すべき転換である。特に「釜山宣言」は、今こそ援助効果の議論を広げて、開発効果の課題により注目すべきと強調し、その原動力となるのが、力強く持続可能で包括的な成長、各国政府の国内財源、効果的な国家機関および民間機関、地域およびグローバルな協力とした。効果的な開発のためには、「釜山宣言」も指摘しているように、援助が開発の効果的な触媒となるよう、どのような援助に、いかに資金を提供すべきかを考え直さなければならない。

すなわち、今の 10 年間に教育制度が直面する大きな課題に対して、援助がより効果的に対応できるようになるためには、国際援助コミュニティは今すぐ、よりエビデンスに基づいた援助の配分と協調に取り組まなければならない。教育制度内の課題も、制度外の課題もある。教育制度内の課題としては、「乳幼児のケアおよび教育 (ECCE)」や成人識字率、スキル開発などの EFA の主要目標の達成度が低いことだけでなく、低い質、不公正、制度の能力がなかなか向上しないことなど、「古くからの」課題の他にも、新たな課題がある。

¹ 2009 年に SSA の 48 カ国中、22 カ国で全セクターの援助総額が GDP の 10% を超え、5 カ国で 20% を超えた。SSA 以外の国々では、援助が GDP の 5% を超えたのは 5 カ国のみ。10% を超えたのはアフガニスタンだけだった。2006 年、公教育予算における援助の割合は約 25% だった (SSA40 カ国の中間値)。

たとえばこの10年ほどの間に初等教育の完全普及に向けて前進がみられ、初等教育修了後の教育に対する要請が高まっているほか、教育の提供と資金源が多様化してきており、効果的な対処が求められる。

教育制度外の課題としては、グローバル化、開発における知識やイノベーションの役割が高まっていること、高等教育や研究が急速に国際化していること、かつてない社会的変化、人口動態の急激な変化、気候変動、より共生的かつ公正な社会やより説明責任を果たす政府への要望を実現するために教育が果たす役割などがある。実際、教育プログラムや教育の提供方法を改革するよう求める圧力は、教育制度内からより、むしろ制度外から高まっている。

これらの課題に共通する特徴は、ここ10年の課題に比べて、よりエビデンスに基づき、知識および能力を重視した、政治に敏感な政策によって対処しなければならないことである。これに応えるために、教育制度はリーダーシップ、説明責任、イノベーションのための制度構築を劇的に進めなければならない。ユネスコが発表した2008年グローバルモニタリングレポート (p.27) にあるように、「…国の能力強化に対する関心はあまりにも欠如してきており」、「…改革の政治経済や、実施上の技術的制約に対応するために、各国は能力を大幅に強化しなければならない」。事実、教育制度の逆説的で顕著な特徴は、学習し変革する能力が低いことである。管理や説明責任の向上であれ、地元の状況に合わせて教育政策やプログラムを開発するためのパイロット事業やイノベーションを実施することであり、学習の質を向上するために新しい技術を応用することであり、能力の問題がある。今後10年の課題に教育制度が対処できるかどうかは、これまで以上に、学習能力があるかどうか、変化を拒否するのではなく受け入れられるかどうかにかかっている。

上記のような課題への対応を助けるための、援助の最も戦略的な活用のあり方も急速に変化している。第一に、国別援助は能力開発 (CD) にとって不可欠な投資をより優先しなければならない。しばしば開発途上国では厳しい緊縮予算のため、CDの予算が不足している。短期的な緊急性の高い重要な事業に予算を割くと、長期的な投資のための資金がほとんど残らないからである。ドナーも被援助国も新たなCD戦略を立て、国内の既存の専門知識を動員し、強化し、活用し、維持できるように、効果的かつ説明責任を果たせる制度を構築しなければならない。これまで能力開発を目的とするドナーの支援は、長期的な外部の技術援助や、外国における研修や機器提供など、ほとんどドナー国からのサービスに結びついたものに終始することが多かった。また、CDは時間がかかるということは、過去半世紀に学んだ明らかな教訓の一つである。何十年もかかることも多い。短期的に成果が測定できることに資金が援助される傾向が高まっているだけでなく、能力開発に対する資金援助の効果を測定することも難しいことから、このような長期的なビジョンに取り組むためにも、新たなCD戦略がいつそう求められる。

第二に、疎外された人々のためにプログラムを実施し公正性を推進することを、より優先しなければならない。サブサハラ・アフリカや南アジアの成人女性の非識字率は50%近くあり、いまだに6,700万人の子どもたちが初等教育を受けていないなど、膨大な数の人々が取り残されている。初等教育修了後の教育を受けたいと言う生徒の声に比べて、彼らの声はほとんど届かない。

第三に、援助において教育の質と妥当性の向上を、より優先しなければならない。そうしなければ教育は、増えつつある「若者の課題」に取り組むための、より効果的なツールにはなれない。とはいえ、東アジア諸国で成功したように、「団塊世代(youth bulge)の若者」が潜在的な危険層にならずに、様々な可能性を持つ人々となるには、教育だけでは不十分である。教育だけでなく、成長と雇用創出の政策や、より開かれた共生的な社会を導く政策が取られなければ、教育を受けていない無職の「若者の爆弾」が教育を受けた無職の「若者の爆弾」になるだけで、ただ問題を先送りするだけである。政府がこの問題の緊急性や困難さを無視すれば自国の危機を招くことは、多くの国々が直面している問題をみればあきらかであろう。

しかしグローバルな教育援助の枠組みが非常に弱いことが、よりエビデンスに基づく援助を阻害している。

「釜山宣言」が求める「効果的な援助」から「効果的な開発協力」への転換は、この弱さを克服することなしには不可能である。効果的な南南協力や三角協力などを含め、国々の効果的な協力の推進と援助の効果は、ますます密接に関係してきている可能性が高い。これを実現するために国際社会は、地球公共財（GPG）機能を果たす国際機関や地域機関やネットワークを改革し、実績を上げている機関やネットワークに十分な資金提供をすることに、これまで以上に優先的に取り組まなければならない。

最後に、よりエビデンスに基づいた援助配分と援助協調を推進するためのステップをいくつか提案したい。例えば、グローバルな援助効果の問題に関するコンセンサスづくりを支援するための分析活動や、教育セクターがグローバルな政治的リーダーシップを、より強く発揮すべきという国際的な啓発が必要である²。

² この発表は主に次の2つの論文に基づく：

Fredriksen, Birger (2010). “Enhancing the Allocative Efficiency of Education Aid: A Review of Issues and Options”. *Journal of International Cooperation in Education*, Volume 13, Number 2, October 2010.

Fredriksen, Birger (2011). *Education Resource Mobilization and Use in Developing Countries: Scope for Efficiency Gains through More Strategic Use of Education Aid*. The Results for Development Institute, Washington, DC.

基調講演

「教育援助の有効性－途上国からの視点－」



ルース・ムバンガ

ザンビア教育省教師教育局長

2002年から2007年までエンクルマ教育大学の学長。ザンビア中央州でリソースセンター・コーディネーター、理科教育上級指導主事、学校教育主任指導主事を経て現職。中高等学校及び大学で理科教育に10年間携わる。ザンビア大学で理科教育学士号、英国サウサンプトン大学で理科教育修士号を取得。アフリカ開発銀行、英連邦教育センター、アイリッシュ・エイド、英国国際開発省（DFID）、国際協力機構（JICA）、米国国際開発庁（USAID）、フランドル開発協力・技術援助協会、世界銀行などと協力し、大学や国家レベルの理科教育プロジェクトに取り組む。国内外のワークショップや学会で数々の発表を行っている。

講演主旨

「ザンビアにおける現職教員研修制度（SPRINT） — 自立的教育開発に向けた国際協力の一事例 —

ルース・ムバンガ
ザンビア教育省教師教育局長

1. 背景

ザンビアは、教育・科学・職業訓練省（MESVT）を通じ、教育の質の向上という課題に対応していく上で教員が重要な役割を果たすことを認識している。教育省（MOE）（1996）によると、資質の高い有能な教員を採用することの重要性は国家政策文書「Educating our Future」の中でも強調されている。同文書ではさらに、教員は教育制度の目標達成において最も重要な資源であり、その成功を決定づけるものであるため、教育制度の質や有効性は教員の質に大きく依存するとも述べられている。また、子どもの教育的・個人的な幸福もまた、教員の能力、献身、才覚に決定的に依存している。

1.2. 教員職能開発政策

ザンビアでは、教員の職能開発の重要性を認識し、教育省を通じて次のような政策ガイドラインを定めている。

1. 教育制度の質と有効性を高めるため、個々の教員ならびに教職全体の質を向上させる。
2. 教員の専門的能力の基礎となる2つの柱は初任者研修と現職教員の継続的な職能・自己開発であることを認識する。
3. 訓練を受けた基礎教育教員の供給を増加させるためのさまざまな方法を遂行する。
4. 現職教員の教育訓練についての幅広いガイドラインや戦略的アプローチを策定し、そうした研修に関して調整的な役割を果たす。
5. 勤務条件が教員の意欲や取組みに重大な影響を与えることを認識し、教育省はそうした条件の改善に努める。
6. 教員間で高度の職業上の基準を定め、これを維持する教員組織を設立する必要がある。

1.3. 学校制度

ザンビアでは、1964年の独立後、経済を推進していく上で必要となる教育を受けた人材が不足していた。これを是正するため、ザンビア政府は、人的資源の需要を満たすべく、大学、教員養成校、職業訓練学校を設立した。さらに、学校のカリキュラムも、ザンビア国民の願望に応える適切な内容とするよう、見直しが行われた。

学校制度は、初等学校の第1～7学年、中等学校の第1～5学年、ならびに高等教育で構成され、高等教育には1年間のCertificateコース、2～3年間のDiplomaコース、4年間の学位課程があった。1977年には、教育改革の必要性が認識され、7-3-3-4制度から7-2-3-4制度に変更され、中等教育の学年の呼び名が第1～5学年から第8～12学年に変更された。そのほか、大学ばかりでなく学校と仕事を組み合わせた技術的な進路の導入も提案された。しかし、そうした改革は社会における階級の違いを永続化するものであると考えられ、国民の反対を受けた。その後、こうした改革は1991年の「Focus on Learning」によって置き換えられた。この「Focus on Learning」政策も、1996年に包括的な国家教育政策「Educating Our Future」が導入されたため、短命であった。

1.4. 教員養成

学校レベルの改革が行われる一方、教員研修レベルではほとんど行われていなかったため、政府は大学のカリキュラムの見直しを行い、初等学校教員を養成するザンビア初等教育コースを導入した。その後、初等学校および中等学校のレベルでの変革に対応して、このコースはザンビア基礎教育コース（ZBEC）に変更された。学校制度は第1～9学年の基礎学校および第10～12学年の高等学校に変更されたにもかかわらず、教員研修は依然として第1～7学年の初等学校、第8～9学年の前期中等学校、第10～12学年の後期中等学校のレベルに分けて行われていた。初等学校に関しても学位課程を導入するほか、Diplomaコースの学生が卒業するまでの教育年数を3年間に引き延ばすという新たな政治的意思によって、上記のような状況は是正されつつある。

1.4.1. 教員養成研修プログラム

学校制度の変革に対応させるべく、政府は、教員になるための初期教育を行う合計14の教員養成校を設立した。また、教員の職業上の資質や能力を向上させるための教員リソースセンターも設立した。この枠組みの中で、教員になるための初期教育は教員養成校でのCertificateコース、Diplomaコース、もしくは学位課程で行われ、職能開発は学校や教員リソースセンターで開催されるワークショップやセミナーを通じて行われた。教員養成研修は、初等教育Certificate、中等教育Diploma、大学学位の3つのレベルで行われた。

1.4.2. 現職教員研修（INSET）

現職教員研修プログラムには、2つの種類がある。長期的な改善と、国立現職教員研修学校（NISTCOL）、ザンビア特殊教育大学（ZAMISE）、ザンビア大学で提供されている教員向け専門コースである。

短期的なINSETまたは継続的職能開発（CPD）はキャパシティビルディングプログラムで構成され、教員の専門的な知識や授業の進め方の向上を目的として主に学校または教員リソースセンターで行われる。INSETプログラムは、教員の能力と認識を高め、訓練を施すほか、初等リーディングプログラム（PRP）、基礎学校カリキュラムの枠組み（BSCF）、教育のための自立的行動計画（SHAPE）、女子教育推進政策（PAGE）、英語・数学・理科向上計画（AIEMS）、HIV/AIDS科学キットの新教材、学校衛生と栄養、複式教育および学習者中心の教育方法論など、教育制度における新たな措置を実施するために利用されている。

そうした措置にかかわらず、教育改革の全体な実施の不十分さ、教員研修のカリキュラムに関する包括的な再検討の欠如、実施されている研修プログラムの性質などにより、教員養成プログラムの質が損なわれ、教員の能力やプロ意識が欠けている。学校レベルでの教育の質も問題があり、これは2年ごとに行われている学習到達度調査の結果からも明らかである。

教育の質の問題に対処するため、教育省は、教員の職業上の資質や能力を高めると同時に、指導学習教材と機器の提供や制度的インフラの再生を通じた指導学習環境の改善にも着手している。教育省は、教員養成校を通じて提供される教員養成研修および学校での活動を通じた現職教員研修により、教員職能開発を提供している。

2. 教員教育における協力パートナー

1970年代後半、政府は、ヒューマニズムとして知られる社会主義的イデオロギーの導入、主要産業の国有化とザンビア化、モラル、近隣諸国で起こった独立自由戦争の支持などを含む大規模な政治・社会・経済改革を実施し、国際市場ではザンビアの主要輸出品である銅の価格が暴落した。こうした課題の解決を図るため、政府は世界銀行やIMFといった資金提供機関からの借り入れをした。残念ながら、経済政策の誤りや経済失政の結果としてザンビアはさらなる債務を負うこととなり、繁栄している中所得国から貧しい重債務国へと転落した。こうした経済的苦難によって貧困レベルが上昇し、社会部門への投資が不足し、サービ

ス提供の質が低下することとなった。そうしたザンビア経済の下、食糧が不足し、生活必需品を得るために長い列ができ、指導学習教材が不足し、インフラが荒廃していった。

経済が悪化し、ザンビアの通貨（クワチャ）が弱まり、貧困レベルが上昇するという悪循環に陥り、政府は借り入れを拡大し、教育や保健のプログラムの資金もドナーコミュニティに頼るようになった。こうしたことを背景として、教育全体、とりわけ現職教員研修および教員養成研修における主要改革は、二国間または多国間の協力パートナーによって開始もしくは支援された。教員養成部門で長年にわたって大きな役割を果たしてきたのは、国連機関、ならびに USAID、DANIDA、SIDA、DFID、JICA、VVOB、World Vision、Children Fund、Save the Children、UNICEF、Commonwealth of Learning などの政府開発援助実施機関や非政府組織、国際機関である。

2.1. SIDA による教育援助の内容

ザンビアが経験していた財政問題を受け、自立的な活動の中で教員および管理者の訓練および能力構築を図るべき時期であると考えられた。この趣旨で、スウェーデン国際開発協力庁（SIDA）の支援を受けて教育のための自立的行動計画（SHAPE）プロジェクトが 1986 年に開始された。SHAPE プロジェクトでは、特に農業科、技術科、家庭科などの実技科目において学校や大学の自立的な能力を高めることが目指された。技術科教員を用いて、SHAPE プロジェクトでは技術科ワークショップや教員リソースセンターが設置された。SHAPE プロジェクトは、教員が自立的に指導学習教材を作成することを奨励した。ルサカでは、創意に富んだ教員が安価な材料で作成したユニークな教材を数多く展示するナショナルセンターも設立された。

SHAPE プロジェクトおよびセンターは、授業の変革の実施で困難に直面した。指導はすべて、生徒たちの前から、黒板をコミュニケーションや視覚的情報の提供の主要手段として行われていた。教員も学校も、授業で利用するために教員らの手で作成されたアイデアや教材を取り入れることができなかった、あるいは取り入れようとしなかった。そうしたアイデアが大規模に実行されるようになるには、低コストであると同時に、準備時間が短くてすみ、教室で多目的に利用できるものである必要があった。

2.2. DFID による教育援助の内容

1989 年、教育省は、英国海外開発庁（ODA）（後の DFID）の支援を受けて、英語指導の改善を助けるために一部の中等学校に 8 つの英語教員リソースセンターを設置した。英語教員リソースセンターには、限られたリソースブック、タイプライターおよび複写機（後に電動タイプライターに改善）が置かれていた。SHAPE および英語教員リソースセンターの成功が認知されたことに基づき、英語・数学・理科向上計画（AIEMS）プロジェクトが設けられた。SHAPE およびそのセンターの多くで使用されている組織構造が、AIEMS プロジェクトでも活用された。

AIEMS プロジェクトの狙いは、持続可能で十分に管理された地方分権的な現職教員養成システムの構築を通じて英語、数学、理科の指導と学習を向上させることであった。学校への必要資金の提供、リソーシングや学校管理向上の方法に関する校長や教員への研修によって現職教員養成が達成されると認識された。最後に、このプロジェクトでは、不利な立場に置かれている女兒、女性、貧しい社会経済的環境にある生徒がプロジェクトの便宜や教育全般への公正なアクセスを得られるよう確保することにも努められた。AIEMS プロジェクトでは、国家から州、地区、そして最終的に学校レベルまで流れるカスケード方式の現職教員研修モデルが使用された。それと同時に、AIEMS は、現職教員研修に提供する方法として学校を拠点とするワークショップや教員グループを設けた。AIEMS プロジェクトにより、14 の州レベルならびに 72 の地区レベルの教員リソースセンターが設立され、十分な設備が提供された。

効果的な実施を確保するため、AIEMS プロジェクトは注意深く構成されたモジュールに大きく頼ることとなり、残念ながら、そのために研修の範囲や有効性が制限され、議論と対話のみとなった。リーダーと参

加者の関係や立場により参加が限られ、参加者の立場を脅かすことになった。学校レベルや地区レベルでは、技能開発あるいは個人的技能に関する批判的省察などが行われず、アイデアや技能に対する抽象的なアプローチが促されたことから明らかである。カスケード方式により、中央集権型の活動への依存が促進され、トップダウン型アプローチにより現職教員の対話・伝達アプローチが強化された。

教員グループは、グループの性質や役割がモジュール内で不明瞭であったり、グループミーティングの時間を見つける困難さに直面し、グループ内で優れた実践に関する情報共有は促されなかった。プロジェクトが開始され、ワークショップに十分な資金が投じられていた間は、教員リソースセンターがよく活用されていたが、プロジェクトが終了した後は、教員たちは長い距離を歩いて行かなければならないためにリソースセンターの利用が低下し、教員たちは指導学習教材の作成時にリソースセンターを利用しなくなった。リソースセンターは、センターを利用した少数の教員にしか刺激をもたらさなかった。

その後、初等リーディングプログラムや「Breakthrough to Literacy（識字率の飛躍的向上）」などの識字プログラムが導入された。低学年では読み書きを身につけさせるために最もなじみのある言語あるいは母語で指導が行われることになり、資金が多くかかるプロジェクトのため持続可能ではなかった。同様に、新たな全国学習到達度およびその結果に基づいたカリキュラムの評価が行われておらず、こうした変革を評価するためにザンビア語の実力テストを確立しなければならないという課題があった。

2.3. USAID による教育援助の内容

USAID は、コミュニティ保健・栄養・ジェンダー・教育支援プログラム（CHANGES2）を支援し、教育省によるコミュニティ・スクールへの重要な支援を可能にする構造で教育省との関係を構築した。CHANGES2 では、それ以外にも、専門的教育を受けていない教員向けの遠隔学習による研修プログラム策定の支援や、研修中のコミュニティ・スクール教員に対する財政支援を提供した。合計 948 人のコミュニティ・スクール教員（CST）および 412 人の公立学校（政府）教員が基礎的な指導技術の研修を受けた。

教育の質改善プロジェクト（EQUIP2）では、学校の有効性の向上を目的として校長向けに指導の基礎ならびに学校におけるリーダーシップと管理のコースを導入した。また、既存のやり方に基づいて現職教員の職能開発の構造を強化することにも取り組んだ。EQUIP2 は、国家レベルで行われ、教育省に全面的に統合されており、必要とされる政策転換や教育省主導の調整や支援を促進する高度な参加プロセスを強化する位置づけとなった。

一方、技術を通じた質の高い教育サービス（QUESTT）では、双方向型ラジオ教育（IRI）の支援および拡大を図った。CHANGES2 プロジェクトおよび QUESTT プロジェクトは、学校レベルでの質を確立し、支援し、教育省の構造を国家レベルから教育現場まで強化することを目的としている。

2.4. DANIDA による教育援助の内容

デンマーク政府から DANIDA を通じた支援を受けたザンビア教員養成コース（ZATEC）プログラムは、当初、教員不足のために専門的教育を受けていない教員の指導を子どもたちが受けざるをえない状況に対処するために計画されたものである。このプログラムでは、教育実習生が 1 年間は養成校で教育を受け、残り 1 年間は学校で実地の経験を得ることができる。学校でそうした実習を行う教育実習生が、専門的教育を受けていない教員に代わって指導することになる。この活動を通じて基礎教育レベルでの教育の水準と質の向上が期待された。

教員養成校を卒業した教員の能力について、教科の内容に関する教員の知識や教員養成校での養成期間の短さといった懸念が指摘された。こうした懸念により、教育省は、2008 年に ZATEC コースの見直しを行い、内容を充実させるとともに、養成校での学生の養成期間を長くした。さらに教育省は、初等教育 Certificate コースを段階的に初等教育 Diploma コースに置き換えていくことを決定した。初等教育 Diploma コースは

まず3校で導入され、さらに3校、そして最終的に2013年までに残り3校へと拡大される。

3. ザンビアにおける現職教員研修制度 (SPRINT)

1980年以降、理数科の指導の質を高める活動が拡大している。そうした活動のほとんどは政府主導でドナー資金が使用されたものであり、CPDプログラムに対する教員のオーナーシップという考えは考慮されておらず、教員たちは自分の専門的能力を高めるためではなくプログラムでの指令を受けたので参加したというケースもあった (Hambokoma 2002 p.21)。前述のとおり、1990年代半ばまでのINSET研修は教員のCPDとの関連性がほとんどないものであった。その結果、ザンビアの状況に沿ったINSET教育支援が再定義され、1996年のINSETに関する政府政策に定められた。それにより政府は、「現職教員研修制度 (SPRINT)」として知られるシステムを通じて持続可能なCPDをいかに管理していくかに関する手引きを構築する方法として学校ベースの継続的職能開発 (SBCPD) 活動を許可することが必要となった (MOE 1996)。

教員を取り巻く問題の中で特に挙げられるのは、教員、とりわけ中期基礎教育から基礎教育、基礎教育から高等学校への大規模な格上げのために配置換えされた教員の知識や技術の不十分さであった。各レベルにふさわしい教員の供給不足と相まって、十分な知識や技術を備えていない教員が上の学年に配置換えされていた。さらに、1997年教育改革の中で認められたとおり、過去におけるCPDのほとんどは集中化されていたかもしくは長期的であったため、教員が現職教員研修に参加できる機会が限られていることがわかった。そのために、多くの教員の参加が困難な状況にあった。たとえ参加が可能であったとしても、ほとんどの校長は、授業を行う教員がいなくなるおそれがあるため、多数の教員が同時に学校を留守にすることは認めなかったであろう (Banda 2007)。多くの国で、教育改革が行われると教員らは指導法を修正するよう求められるのだが、教員は既存のシステムの中で適合するように修正し、変革が必要とされるシステムはなおざりになっている (Fullan 1991)。

こうしたことに基づき、MESVTの政策文書である「Educating Our Future」(MOE, 1996)が策定された。現職教員教育のために提案された戦略的アプローチは、識別されたニーズに対応する需要主導型プログラム、学校のニーズを重視し、学校もしくはリソースセンターを拠点として行われるプログラム、多数の教員が学習する機会を得られる費用効果的なプログラム、教科の内容ばかりでなく授業での方法論、教材利用、管理方法も含むプログラムなどであった。この政策文書の中で定められた戦略的アプローチに基づき、教育省は、基礎学校および高等学校の教員の生涯学習の枠組みとして「SPRINT」を2000年に開始した。しかし、すべての学校が安定的で効果的な教員ミーティングを実施しているわけではない (Ishihara, 2010; Banda, 2007)。ザンビアの観点から見たSPRINTプログラムでは、教員グループミーティング (TGM)、校長現職研修ミーティング (HIM)、リソースセンターでの学年別教員ミーティング (GRACE)、リソースセンターでの教科別教員ミーティング (SMARC)、現職教員研修とモニタリング (SIMON) が行われる。

Banda (2011) が1996年から述べているとおり、SPRINTの制度は全国のほとんどの基礎学校に根付いている。こうしたSPRINTの制度は、全国的に確立されているリソースセンターのネットワークを通じ、カスケード方式とクラスター方式が組み合わされていることが特徴である。地区レベルでは、ほとんどすべてのリソースセンターが基礎教育に従事する学校に置かれている。基礎教育に従事する学校と高等学校の関係性は弱く、高等学校では部門別ミーティングを除いては目に見える形でのINSETの制度は存在していない。しかも、高等学校では教員がリソースセンターに対して否定的な姿勢であったため、システムは非常に弱かった。Hambokoma (2002) は、ザンビアでは1970年以降、中等学校 (高等学校) の教員向けのプログラムはほとんど変化していないと述べている。これは、2002年の時点では、政策文書「Educating our

Future」(1996)で提唱されている SPRINT の原則が実践されていなかったことを意味する。

3.1. ザンビアにおける SMASTE 授業研究支援プロジェクトによる SPRINT の強化

ザンビアにおける JICA 理数科教育強化計画 (SMASTE) 授業研究支援プロジェクトは、2005 年に開始された。当時、JICA は、効果的かつ効率的な援助の遂行を目的として、包括的で横断的な国別援助の実施を優先していた。この頃、国別アプローチを促進する実施構造が徐々に構築されていた (JICA, 2008)。ザンビア国内においては、1996 年に策定された政策文書「Educating our Future」の実施プロセスが進められていた時期であった。この政策においては、多くの教員にとって有益なオーナーシップと持続的な INSET が教員養成の優先課題とされていた。時を同じくして、JICA は、他の援助機関の手法を参考にして、プロジェクトの計画、運営、管理のためのプロジェクトサイクルマネジメント (PCM) 手法の開発を開始した。こうしたことすべてが日本とザンビアで同時に起こっており、1990 年代後半から人材開発に代わって能力構築への重点が用いられるようになった。この能力構築という概念は、個人への技術移転ではなく、組織や社会における能力の全体的な構築を重要視したものであり、技術協力の方向性を生んでいる。このケースでは、この概念の意味がその後のプロジェクトでどれだけくみ取られていたかが、ODA 実施のアプローチの効果を確かめるために重要となる。これを裏付けるように、JICA (2008) は、援助効果を測定するためには日本で使用されているのとは異なる尺度が必要であるばかりでなく、パートナー国の自助努力を考慮に入れて、パートナー国が最も望んでいる結果を考えるためにはパートナー国の見方を共有することが重要であると明言している。

JICA がザンビアの SMASTE プロジェクトで採用したアプローチは、知識が効果的に取得されるべきであるという点で、UNDP の新モデルで提案されているものとは異なっていた。知識をいかに取得するべきかに関する日本のプロセス志向型アプローチの要素は、1. 派遣された専門家とカウンターパートの双方による現地ニーズの特定；2. 外国の知識と現地の知識の相互作用；3. 現地の知識の特定および活用における派遣専門家の利用；4. 実践的学習のアプローチ；5. ドナー側の制度的バックアップ支援による長期的な取組み；6. 専門家とカウンターパートの間での相互尊重の促進；7. 公共部門における知識活用のための非商業的な技術協力 (TC)、である (IDC 2003)。一方、ザンビアにおける SMASTE 技術協力プロジェクトは TICAD (1993) により行われたものであり、TICAD において日本は開発におけるアフリカのオーナーシップの重要性や 2000 年のアフリカ開発のための新パートナーシップ (NEPAD) で見られたような国際コミュニティとのパートナーシップの重要性を強調している。2007 年の日本の ODA 実績は、OECD 開発援助委員会 (DAC) 加盟国の中で米国、ドイツ、フランス、英国に次いで第 5 位であり、DAC 加盟 22 カ国の合計拠出額 1036 億 5500 万ドルのうち 76 億 9100 万ドルを拠出した (JICA 2008)。1998 年までに TICAD での取り決めを通じて日本からアフリカに合計 226 億円の ODA が送られ、ザンビアはこのうち 20 億円を受給して、ケニア、タンザニア、ガーナに次ぐ第 4 の受給国であった。

3.2. SMASTE SBCPD の理論的根拠

ザンビアにおける SPRINT 活動の強化を支援する技術協力プロジェクトとしての SMASTE 授業研究支援プロジェクトの目的は、授業における指導及び学習を改善する必要性に基づいたものであった。プロジェクトを持続可能な INSET を提唱する CPD 政策に沿ったものにし、INSET のオーナーシップ、持続性、費用対効果を高めることに重点が置かれた。それと同時に、国内で実施されるため、INSET がより多くの教員に便益をもたらすことも重視された。また、授業研究によって教員間のチームワークが促進されるという点からも、このアプローチが支持された。段階的アプローチを使用した実施の枠組みを表 1 に示す。

表 1：実施の枠組み

開始年	プロジェクト名	プロジェクトの重点	対象地域	対象レベル	対象科目
2005	SMASTE 授業研究支援プロジェクト	教員研修の実施（授業研究の導入）	中央州	後期基礎教育および高等学校	数学・理科
2007	SMASTE 授業研究支援プロジェクト・フェーズ2	学校ベースの研修の実施	中央州（基礎教育・高等学校）	1. 中央州（基礎教育・高等学校） 2. カッパーベルト州・北西州（後期基礎教育・高等学校）	1. 全教科 2. 数学・理科
2011	フェーズ3（実施中）	授業実践能力強化プロジェクト（STEPS）	全国	全国の指定 54 地区	1. 全教科 2. 数学・理科

出典：Banda (2011) 未発表

日本側とザンビア側のプロジェクトインプットは、表 2 の通りである。

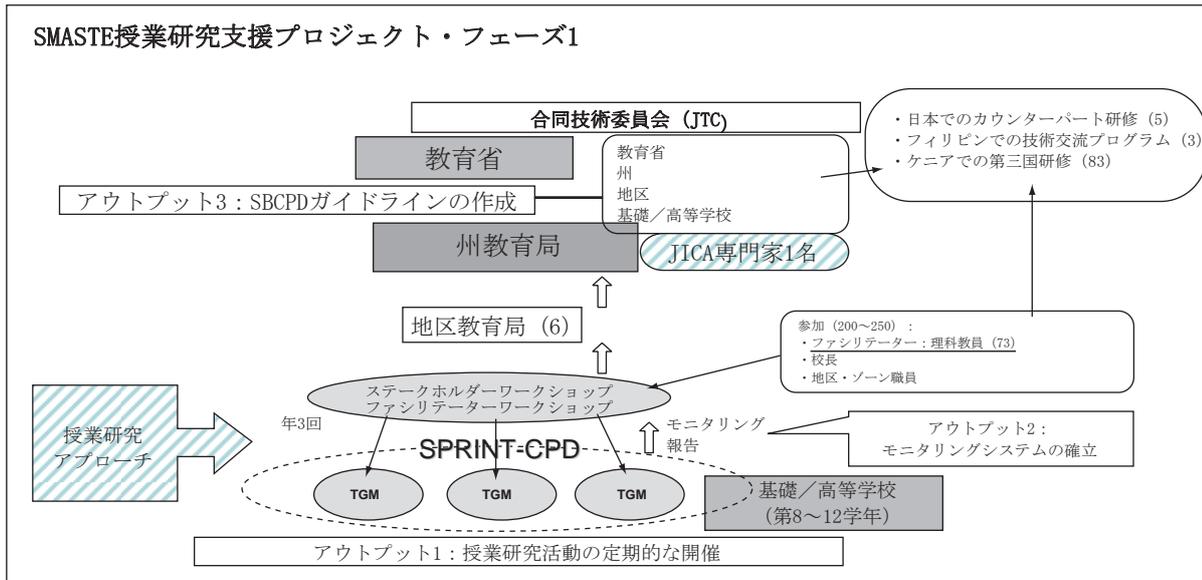
表 2：日本側とザンビア側のプロジェクトインプット

開始年	プロジェクト名	プロジェクトインプット	
		JICA 側のインプット	ザンビア側のインプット
2005	SMASTE 授業研究支援プロジェクト	1. 長期専門家：テクニカルアドバイザー 1 名 2. 教育管理職／教員の海外研修（日本：5 名、ケニア：83 名） 3. 現地活動予算：460 万円 4. 機材：450 万円	1. カウンターパート職員：14 2. 予算合計：約 1900 万円
2007	SMASTE 授業研究支援プロジェクト・フェーズ2	1. 専門家 ・ 授業研究および INSET の管理・調整・監視の長期専門家 2 名 ・ ケニア SMASE からの短期専門家 4 名 2. 教育管理職／教員の海外研修：合計 41 名（日本：11 名、ケニア：17 名、マレーシア：6 名、ウガンダとの技術交流プログラム：7 名） 3. 機材：450 万円 4. 現地活動予算：1600 万円（23%）	1. カウンターパート職員：115 - 国家レベル：7 名 - 州レベル：33 名（3 州） - 地区レベル：69 名（23 地区） - 教員養成校：6 名 2. 現地活動予算：5430 万円（77%） レベル別比率：国家 7%、州 8%、地区・学校 85%
2011	フェーズ3（実施中）	1. 専門家 ・ 授業研究および INSET の長期専門家 2. 教育管理職／教員の海外研修 3. 機材 4. 現地活動予算	1. カウンターパート職員：115 名 2. 現地活動予算

出典：Banda (2011) 未発表

ザンビアの事例におけるプロジェクトプログラム実施構造（SMASTE 授業研究支援プロジェクト・フェーズ 2）を図 1 に示す。

図1：フェーズ1 プロジェクトプログラム実施構造（SMASTE 授業研究支援プロジェクト・フェーズ2）



出典：Ishihara 2010

4. 開発援助の効果

SMASTE 授業研究支援プロジェクトは、効果的な ODA ダイナミクスのバランスを示しており、途上国における CPD のモデルになると見込まれている。得られた教訓の1つとして、プロジェクト提供者はこれをプロジェクトとして見ているが、ザンビアにおけるプログラムの枠組みの中でプロジェクトを実施することを学んだと報告書の中で明言されていることを、JICA は認めている。同時に、双方が確固とした PDM 協定に固執するのではなく、実践における進化を重視し、実施していく中での介入を期待しており、いずれの側からも柔軟な姿勢が認められる。それにより、ザンビアによる多様な経験とオーナーシップが可能となった。

i. 2005 年以後の授業研究アプローチを通じた学校ベースの CPD の特徴

授業研究は、SPRINT を機能的にするために 2005 年に導入され、教育省の政策の枠組みおよび予算に組み入れられている。ステークホルダーワークショップ (SHW) やファシリテーターワークショップ (FW) のようなトップダウン型アプローチと、草の根のニーズに基づいてトピックや教員らの学びたいことが定められるボトムアップ型アプローチとの組み合わせが使用されている。学校を拠点とし、学期中の教員グループミーティング (TGM) を通じて行われる。また、DFID の概念で構築されたものに基づいて INSET を提供するためにその構造が使用されるリソースセンターの役割を強化することにもなる。さらに、ゾーンリソースセンターの構造内で機能するため、クラスター方式が採られている。

ii. 第5次国家開発計画 (FNDP) と第6次国家開発計画 (SNDP) での政策転換

当初の FNDP は、教員の職能開発の問題に対処する必要性が言及されてはいたが、政治的な取組みは明確ではなかった。しかし、フェーズ1およびフェーズ2でのさまざまなステークホルダーの経験を通じて、教員の職能開発についての認知度やそのための投資の必要性が高まった。これを目的として、SNDP の計画時に政策が合理化されている。それにより、今後5年間での教員育成活動の方法が強化されている。これは政治的意図を伴ったものであり、国内での財源割り当てが行われている。

iii. オーナーシップ

オーナーシップの1つの形が、FNDPからSNDPへの政策転換である。SNDPではプログラムの計画および実行の管理に関与し、優先課題として掲げられているためである。プロジェクトの段階で、ザンビアの人員の国内でのさまざまなレベルでの相互作用やさまざまな技術交流により、教員の職能開発の必要性に対する理解度が高まった。さらに、ザンビア側の人員で2023年までのCPDの基本計画を作成した。教員職能開発における関係者の責任やオーナーシップが高まっている。こうした活動や行動では、表1のプロジェクトで見られたような技術スタッフはほとんど見られない。これにより、ザンビア側のチームがプログラム実施の先頭に立つこととなった。プロジェクトが存在していると考えるのではなく、ステークホルダーらは指導方法を向上させることに集中している。Banda (2007) は、フェーズ1のINSET研修以前は、教員を対象としていたにもかかわらず、方法型の計画で、教員が現職教員研修に参加する機会が限られていたため、教員のCPDとの関連がほとんどなかったと指摘し、上述のような改善は1つの変化であると述べている。過去におけるCPDのほとんどは集中化されていたかもしくは長期的であったため、教員が現職教員研修に参加できる機会が限られていた。そのために、多くの教員にとって参加が困難になっていた。たとえ参加が可能であったとしても、ほとんどの校長は、授業を行う教員がいなくなるおそれがあるため、多数の教員が同時に学校を留守にすることは認めなかったであろう。教員側と管理職側の両方でのオーナーシップがなかったのである。そうした計画では、教育関係者間の自由な相互作用ができなかった。教員のためのINSETとして意図されていたが、入手可能なデータを見ると、教員の内的な成長よりも外的な知識の取得に関するものであったことがわかる。

ザンビアの事例におけるこうした展開については世界銀行(2011)も同様の見解を示しており、より多くの国がミレニアム開発目標(MDGs)を達成する可能性を高められるかどうかは、資金の増加ばかりでなく、政策の改善や制度の強化を通じてサービス提供の質を向上させることに大きく依存していると述べている。表2は、プロジェクトのいずれのフェーズでも予算全体の中でザンビアの占める割合が大きいのを示している。ザンビア政府がプロジェクトの約80%を投入している。これをJICAの他の類似プロジェクトと比較すると、類似プロジェクトでは受給国による割り当てがこれよりも低くなっている。現在、フェーズ3の構築についての議論が、準備会合として国内で行われるものと過去の経験に基づいて協力パートナー(JICA)と行われるものという2つの面から行われている。

iv. 持続可能性

アフリカにおけるほとんどのプロジェクトは、プロジェクト期間終了後の継続性ギャップに悩まされていた。ザンビアもかつてはそうした課題を抱えていた。しかし、現在のような世界経済環境から、先進国でも途上国でも同様に国民は金額に見合う価値を要求するようになっている。そのため、支出と成果との因果連鎖に細心の注意を払い、そうした連鎖においてつながりの弱い部分を明確にし、これを強化する措置が求められる(世界銀行2011)。ザンビアの事例では、実施を支える構造があり、まだ完全ではないものの、その適合性を示す初期の兆候が見られている。Baba & Nakai (2010) が指摘するとおり、学校ベースのCPDプロジェクトの実施者はそれぞれ独自の方法で試行しており、すなわち、教員養成の最善の方法を見つけるためのアイデアが実施されている。さらに、プロジェクトの効果を生徒の学業成績の点で見ると、パイロットを行った州で結果が向上している(MOE 2010)。したがって、このプロジェクトでは、ほとんどの場合において満足のいく成果が上がらなかった一因は支出の焦点がインプット提供という狭い範囲に絞られ、公共支出をより良い成果に結びつける因果連鎖の他の部分が無視されていたためであるという世界銀行(2011)の示した懸念を考慮に入れているといえる。インプットも引き続き重要であるが、それだけでは多くの途上国における目標の達成には不十分である。このアプローチに関する1つの顕著な特徴が、2011年2月にプ

プロジェクトが終了したにもかかわらず、ザンビアでは技術的専門家なしに草の根レベルで学校が通常通りに活動を続けていることである。これは、ODA 受給国において持続可能性が向上しつつあることを示す初期の兆候である。

ザンビア教育省と JICA (2010) は、授業研究を通じた学校ベースの継続的職能開発 (SBCPD) の評価において、新たなアプローチの導入に際して既存の SPRINT 制度の活用が有効であったことを発見した。この調査では、授業研究がフェーズ 2 のパイロット校にうまく導入され、そこで根付いていることも明らかになった。授業研究は既存の現職教員研修制度 (SPRINT) を媒介として導入されたため、新たなアプローチに対する教員や学校管理職の緊張を緩和することができたのである。新たなアイデアやアプローチの導入に既存のメカニズムを活用することで、新たなアイデアやアプローチをより迅速かつ低コストで広められると同時に、不必要な不安や反対を回避することができる。授業研究が学校に根付くためには、教育管理職による強力な取組みと教員の意欲の両方が必要となる。

5. 課題

国際的に見て明らかになっている重要な課題は、インプットの増大ばかりに注力されており、サービスを効率的かつ柔軟に提供できる制度にすることや、消費者がサービスを効率的に使用する能力や意欲を持ち、サービス提供者にサービスの質についての説明責任を負わせることを確保するための努力が不十分であることである (世界銀行 2011)。

変革は漸進的なプロセスであるため、ザンビアの事例では変革を持続させることが課題となろう。課題には、システムレベルのものと実施レベルのもの、2つのレベルがある。実施プロセスでは、この2つのバランスを取る必要がある。学校ベースの CPD を使用したことのある国々は、これには実際的な知恵が必要とされ (Baba & Nakai 2010)、忍耐を要する長期的なアプローチであることを認めている。そのため、行われた投資の結果を常に要求している ODA 提供側にとっても、受給側にとっても、意に反する傾向がある。なぜなら、教育の質の向上や調整が行われるには、持続的な変化の姿勢が必要とされるためである。同時に、ODA 受給国では、他の多国間・二国間アプローチばかりでなく、セクター全体での競合するアプローチもある。この点で、すべての活動を実施に移す前に選別する強力なフィルターとしての能力を教育省レベルで構築することが要求される。こうしたことはいずれも忍耐と長期的な計画を要するものであり、時としてプロジェクトアプローチに反することもある。

5.1. 一般的な開発援助に関係する課題

ドナーと教育省の間で定期的な対話が行われ、これは双方にとって有益であった。対話や研修によって教育省職員はより大きな責任を担う権限を付与され、ドナーは協力パートナーとしての財政援助やドナー支援を提供したが、この関係には依然として次のような課題が存在していた。

5.1.1. プロジェクトに対するドナーの偏向

ドナーは短期プロジェクトを好む傾向にあることが、達成すべき事項に関して長期的な展望を持っている教育省にとって苛立たしいことが明らかになった。さらに、ドナーが関心を持ち、支持したいと考える活動やプロジェクトのすべてが教育省で行われるわけではない。そうしたプロジェクトの中には、現地の状況において受け入れられないもの、制度化されないもの、持続可能でないものもある。あまりにも「多額の資金を必要とする」プロジェクトは継続されず、プロジェクトの期間中に実施されただけで終わっている。

5.1.2. 資金負担

ザンビアは、重い資金負担、構造調整融資、その他の課題に苦しんでおり、そうしたことが教育制度に悪影響を及ぼし、「低コスト・低品質」の教育制度という結果をもたらした。

6. 教訓

これまでに実施されたさまざまなプロジェクトから、次のような教訓が得られている。

6.1. プロジェクトアプローチ

プログラムアプローチの方がプロジェクトアプローチよりもはるかに優れているという教訓が得られている。目的を定め、それを達成し、目標を監視し、報告書を作成し、その活動に割り当てられた資金について説明責任を負うことの重要性など、数多くのことがプロジェクトの実施を通じて学ばれた。しかし、プロジェクトアプローチは、説明責任や持続可能性に欠けており、個別化されていた。プロジェクトアプローチは、政府ではなくプロジェクト資金提供者に対する忠誠を特徴とし、それが奨励される。

プログラムアプローチは、現在、教育省のプログラム実施のために採用されており、実施の継続性や、他の省庁、組織、ステークホルダーとの総合的な協力をもたらしている。プログラムアプローチでの主な注意点は、その実施において、実施手順や期待していることが異なるさまざまな背景のステークホルダー間でコンセンサスを得ることである。

7. 結論

ザンビアの授業研究を通じた学校ベースの CPD については IDC (2003) も賛同しており、それによれば、技術協力に関係している多くの日本人は、知識移転はドナーが簡単に行えるものではなく、受給側が積極的に獲得すべきものであるという考えを持っているという。また、外国の知識を受給側の社会に取り入れて自己のものにするためには現地の知識に基づいて応用すべきであるとも考えている。したがって、JICA のアプローチでは、現地の価値観や知識の重要性を認めており、パートナー国における既存の能力を日本での知識やシステムに置き換えることが可能であるという仮定には基づいていない。

こうしたことは、ザンビアにおける政策転換、オーナーシップ、プログラムの持続可能性からも明らかである。知識は開発の重要な役割としてしばしば強調されている。一般に、途上国は重要な技能や能力が欠けており、外部者がノウハウを素早く注入することによってそうしたギャップを埋めることができると想定されている。しかし、このようにギャップを埋めるアプローチは UNDP レポートの発表により批判されている (IDC 2003)。フェーズ 1 の計画ではザンビア側の関与が少なかったが、フェーズ 2 は共同で行われ、現在のフェーズ 3 は日本側よりもザンビア側からの議論が多くなっている。

知識や技能は先進国から途上国に簡単に移転できるものではなく、受給側が積極的に取得するべきであると主張されている。さらに、最近の情報通信技術 (ICT) の発達により、パートナー国は開発のために有益な外的知識への幅広いアクセスを得ている。また、パートナー国は、ドナーから供給を受けてプーリングしている TC 資金を使用して多様な情報を市場から購入することもできる。「Scan globally, reinvent locally (地球規模で知識を求め、現地に適合したものを構築する)」が新たなモットーである (IDC 2003)。

近代化プロセスの一環として西洋の知識を輸入し、吸収し、採用してきたザンビアおよび日本の経験からの教訓として言えるのは、知識の取得は困難で時間のかかるアプローチであり、知識移転はドナーが簡単に行えるものではないということである。特に、経験に基づく暗黙知の取得には直接的な接触が必要なため、インターネットから取得することはできない。したがって、そうした種類の知識の取得は新しい知識の取得プロセスに重点を置いた外部からの支援によって促進される (IDC 2003)。ザンビアの経験は、プロジェクトとプログラムの両方が質の高い教育の向上のためにどのように機能しうるかについて異なる見解を提供している。

上述のような課題を克服しなければ、教員職能開発における質の高い教育訓練はあり得ない。本書で提示した課題は実際に乗り越えられないものではない。事実、こうした課題は、教育省が 14 年前に政策文書

「Educating our Future」の中で自ら定めた非常に高い目標を達成するための「警鐘」である。

参考文献

- Examination Council of Zambia (30 June to 2 July 2003) Conference Paper; SUB-REGIONAL CONFERENCE ON ASSESSMENT Learner Assessment for Improved Educational Quality: An Exchange of Current Ideas and Best Practices.
- Government Republic of Zambia and Zambia Teacher Education Reform Programme, The Curriculum Framework and Course Outline for Basic Teacher Education, GRZ/DANIDA, Lusaka.
- IDCJ and IC-Net Ltd. (2003) Capacity Development and JICA's Activities, JICA Discussion Paper.
- Kelly M.J (2000) Reading Comes First: Primary Reading Programme: Baseline Reading Study. Ministry of Education and DFID, Lusaka.
- Kelly M.J with Msango, H.J and Subulwa C.M (1999) Girls Education: A Situation Analysis at the Provincial Level of Girl Child Education in Zambia, UNICEF: Ministry of Education, Lusaka.
- Kotze H and Higgins C (1999) Breakthrough to 'Icibemba' Pilot Project – An Evaluation, Environmental Council of Zambia.
- Ministry of Education Sub-Sector Investment Programme (BESSIP) Logframe, PIP and Programme Costs – Ministry of Education, Lusaka.
- Ministry of Education (1996) Educating Our Future: National Policy on Education – Government Printers, Lusaka.
- Ministry of Education (1996) Investing in our People: Integrated Education Sector Investment Programme (ESIP) Policy Framework – Ministry of Education, Lusaka.
- Ministry of Education (1996) Mid-decade Educational for All Review: Country Report Zambia, 1990 – 1995 GRZ/MOE Reports 1996.
- Ministry of Education (1999) Basic Education Sub-sector Investment Programme (BESSIP) Annual Work Plan: January – December 2000 – Management Implementation Team, Lusaka.
- Ministry of Education (1999) Education for All 2000 Assessment – Ministry of Education, Lusaka.
- Ministry of Education (1999) Primary and Basic School Teacher's Views on the Basic School Curriculum: A Summary of 500 Teachers' Questionnaire: An Activity under the BESSIP Basic School Curriculum Development Component, Curriculum Development Centre, Lusaka.
- Ministry of Education (2000) The Basic School Curriculum Framework: Curriculum Development Centre, Lusaka.
- Ministry of Education (2000) The IICD Round Table Process, Ministry of Education – Zambia Reference Paper, IICD/MOE, Lusaka.
- Ministry of Education (2000) International Bureau of Education: Development of Education, National Report of Zambia.
- Ministry of Education (2000) A Study on Views of Stakeholders outside the Education Sector on the Basic School Curriculum: An Activity under the BESSIP Component of Basic School Curriculum Development. Curriculum Development Centre, Lusaka.
- Ministry of Education (2010) Education Statistics Bulletin 2008, Ministry of Education Planning Unit,

Lusaka.

Peggy Chakufyali, Jane Chinobwe, Judith Oki, (May 2008) USAID/ Zambia Assistance to Strengthen Ministry of Education Support to Community Schools, USAID.

J. T. Phiri A Perspective of the Challenges Facing (Basic School) Teacher Training, Recruitment and Quality in Zambia, University of Zambia, Zambia.

[www/home.hiroshima-u.ac.jp/cice/publication/sosho4-2-17pdf](http://www.home.hiroshima-u.ac.jp/cice/publication/sosho4-2-17pdf)

www.Ibeunesco.org/internet/ice/hatrap/zambia

基調講演後の質疑応答

吉田和浩（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）教授）

ありがとうございました。基調講演者を再び壇上に迎えて質問を受け付けたいと思います。

質問 1：山岡幸司（日本 サセックス大学修士課程修了）

フレデリクセン博士に質問があります。2015 年以降の問題について話され、初等教育を修了して中等教育や高等教育を受けたいと思う多数の人々のニーズと、不就学の恵まれない子どもたちのニーズの両方に政府が応えることは難しいと指摘されました。この二つの異なる需要に応えるためには、どのような戦略が必要でしょうか。また援助の有効性に関して、援助のドナーはどのような戦略が必要でしょうか。

質問 2：モハウ・フェコ（南アフリカ大使館）

おはようございます。基調講演をありがとうございました。二つ三つ質問したいのですが一つか二つに留めたいと思います。フレデリクセン博士が地球公共財について話されました。私は多くの点で博士に同意しますが、博士は援助の質については話されませんでした。ムバンガ博士は、援助の質について端的に述べられていました。ドナーが資金提供をしたいと思う流行の分野があり、そこに援助が偏っています。二つ目の質問は、援助の政治についてです。それが計画にどのような影響を与えるかについても、お話しいただけませんか。一例として、ムバンガ博士はカリキュラム改訂の問題について話されました。援助はある程度の予測可能性が必要です。援助はどの程度これらの問題に悪影響を与えますか。フレデリクセン博士、ひも付き援助は援助の有効性を 20% から 30% 損なうという問題についてお尋ねします。ひも付きをなくして、より効果的な援助にするには、どうすればいいのでしょうか。

質問 3：アーロン・ベナボット（広島大学 CICE 客員教授）

ありがとうございます。教員に関してですが、優秀な教員の採用や訓練、および維持についてお尋ねします。私はユネスコのグローバルモニタリングレポートの仕事をしていました。高い質の教育を受け訓練された教員は、より良い教育の提供へと前進するための核となる存在であることは、特にザンビアに関する講演からも明らかです。2015 年以降の課題を考えると、教員について具体的な目標が EFA の目標に入っていないため、教員の教育や継続率に関するモニタリングに十分な関心が向けられていないことを嘆かわしく思っています。今後は教員がずっと重視されることが望まれます。2013 年のグローバルモニタリングレポートは教員に焦点を当てる予定です。私の質問は教員の移動についてです。教員は国境を越えて移住できます。アフリカはこのことで知られています。連携やアフリカの小国について話すときには、この点に関する議論が必要ではないでしょうか。教員の教育や移住は公共のためになるという肯定的な見方ができますか。

ビルガー・フレデリクセン（元世界銀行アフリカ地域人間開発局長）

明快な質問をありがとうございました。初等教育を修了後も教育を続けたいと思う人々と、まったく教育へのアクセスがない人々の間で、どのように資源を配分するかという二律背反の問題についてですが、各国やドナーがとれる戦略に関して言えることは、ドナーの政策より各国の政策がずっと重要だということです。援助への依存度が非常に高い国々もありますが、ほとんどの国々では、自国の資金源が教育費全体の中で非常に大きな割合を占めています。そのため、いかにこれらの国々が自国の資源を使うかが重要です。時にドナーは援助がものごとを決定するかのように行動しますが、それは違います。しかしながら援助は効果的に

配分され活用されれば、重要な触媒的効果を及ぼすことができます。ドナーは、どうすれば援助をより効率的に実施し、被援助国が自国の資源をよりよく活用するのを支援できるでしょうか。

援助を増額しても、あまり解決にならないことが多いと私は思います。ただし、特にアフリカ諸国の多くでは教育予算が非常に乏しく、援助の増額によって助かるのは事実です。特に中等教育や高等教育の需要に応えるために、援助は政治や制度面における能力開発を支援できます。しかしここ 30 年を振り返ってみると、能力構築のための援助は非常に悪い実績しか残していません。私が基調講演で言いたかったのは、外国の長期派遣による技術協力や、外国における研修や機器の援助のようなドナー支援による従来の能力構築戦略よりも、各国間の技術協力を通じたピア・ラーニングを支援するほうがよいということです。これによって、各国は互いの政策を学び、国内の状況にしっかりと立脚した政策を開発しながら、他国のよい実践を採り入れることができるからです。

第二に、能力だけでなく政策改革に対する国のオーナーシップも非常に重要です。ザンビアの素晴らしい発表からも、国のオーナーシップがなければプロジェクトは失敗する可能性があることがわかります。例えば、学校レベルの改革が成功するには、教員のオーナーシップを必要とすることが多いと言えます。にもかかわらず教育改革において、教員や学校の説明責任はほとんど注目されてきませんでした。ドナー支援のプロジェクトには、その視点がほとんど欠落しています。ドナーが政策や能力を支援することが重要です。第三に、ドナーが弱者をより優先して援助を配分することがますます必要になってくると思います。これらの弱者は、中等教育や高等教育を望む人々に比べて政治力がほとんどない場合が多く、予算獲得競争に負けません。非常に厳しい予算に直面して、政治経済力が困難な状況にある各国政府においては、弱者のための予算が削られがちです。その一例に、南アジアやサブサハラ・アフリカでは成人女性の非識字率が半数近くに達しているのに、女性の識字プログラムに対する援助が非常に少ないことが挙げられます。私はこの問題を「援助配分スキャンダル」と呼びました。女性の識字率が家族の健康や栄養や幸福のみならず経済成長にとっても重要であるということが研究によって証明されているにもかかわらず、援助が非常に少ないのは大きな問題です。女性の識字を支援すること以上の貧困に対する支援はあるのでしょうか。

最後に、グローバルな援助に関する質問ですが、私はあまり明確に説明していませんでした。重要な点の一つは、グローバルな援助協調をより効果的に行う必要があることです。しかし容易ではありません。ドナーが提供する援助の配分は、援助国やグローバルなレベルだけでなく被援助国も含め、様々な関係者の要請に左右されるからです。例えばドナー国の議会もそれ自体の優先事項があり、援助はドナー国の施設を活用して技術支援や訓練を実施するようという条件付き援助もあります。しかしドナーの優先事項に大きく左右される援助にも、よい効果を上げているものがあります。例えば、女子教育の改善については、よいプログラムが多くの国々においてジェンダー格差の是正に役立っていると思います。それでも適切な協調がされなければ、個々のドナーの決定が集まって全体となったとき、最大の効果を上げられない可能性があります。例えば、なぜアフリカ諸国の中には、同様の国に比べて小学生一人あたり 10 倍から 15 倍も援助を受けている国があるのでしょうか。なぜそれは議論にならないのでしょうか。私の仮説ですが、たまたまそうなった部分が多いと思います。ドナーは集まって協議しません。協議をしないで全体の中で援助が最善に配分されたとしたら奇跡としか言いようがありません。ご質問ありがとうございました。

ルース・M・ムバンガ（ザンビア教育省教師教育局長）

ありがとうございます。マイノリティや恵まれない人々については、国への援助が状況を左右します。基礎教育が優先され、不従順な援助は保留されるため、中等教育や恵まれない人々や特別なグループにはほとんど援助が回りません。これらは 4、5 年の資金提供で女子教育の制度に組み込まれて実施されているので、

資金提供が終わると、せっかく始まったよい実践が続かない可能性があります。中等教育と弱者の支援が課題です。正規のプログラムにならない限り、ほとんどインパクトがありません。ドナーの政策がたくさんあることには同感です。ドナーは国が求めることを支援すると言い、私たちはドナーに計画を示すだけでいいのですが、実際には、こうしなければならない、さもないければ、というプレッシャーがあり、結局は国が求めているものではなく、指示されたものになってしまいます。例えば私たちが支援をいかに管理してきたかという点で意見の相違があったために、2010年－2011年度の資金が削減されました。ドナーの支援は学校を対象にしているため、私たちにはオーナーシップがなく資金は提供されていません。国の優先事項の決定には非常に大きな問題があります。紙に書かれています、実際にはうまくいきません。カリキュラムの変更は、地域住民にとっても予測できないだけでなく、ドナーにとっても予測できないため、ただ新たな方向が出されるのを座して待つしかありません。必要だからカリキュラムが変わるのではなく、新たに政権を握った政府のイデオロギーによってカリキュラムが変わるため、皆、不安になりがちです。今は皆、落ち着き始めて新しい方向性を待っているところで、新政権に合うよう、すべてを見直している最中です。5年後に新政権になったら、また一からやり直しです。教員の移住に関する協力については、アフリカ南部の諸国では、同じ分野なら教員が移住してもよいという教育協定があります。しかし各国政府はあまり教員の移住を積極的に推進していません。教員が不足しているだけでなく、分野全体に教員の給与にばらつきがあるからです。南アフリカは給与がよく、教員は南アフリカに移りたいと思うでしょう。ザンビアの教員はボツワナに行きます。理論的には教員の移住に関する協力がありますが、他の国よりも条件がある国もあり、実際には教員を自国に留める傾向にあります。

質問4：ミシェック・イッサ（名古屋大学）

ありがとうございます。私は名古屋大学の学生です。まずフレデリクセン博士に援助機関の目的についてお尋ねします。援助機関の目的の概要と要点をお教え下さい。国々は援助をある程度の期間、受けてきていますが、援助の目的は何ですか。また、その目的は達成されていますか。ムバンガ博士にも質問があります。私は識字率向上のために現地語を使う点に関心があります。これはどのように取り組んでおられますか。最初の4年間、母語を使って指導することで、どのようなよい結果が生まれますか。

質問5：クローディア・セシル・バーズ（ジャマイカ大使）

ありがとうございます。私はジャマイカを代表して参加しました。お二人に基本的なことをお尋ねします。オーナーシップ向上のため現地の専門家を用いることに関して、また、現地の専門家を用いるべきだとドナーにより積極的に説得する必要性についてご意見をお聞かせください。

ルース・M・ムバンガ（ザンビア教育省教師教育局長）

現地語を使うことですが、よい効果が出ています。始めてすぐに識字率は35%まで向上しました。しかし授業で使う7つの言語を選ぶのは難しいです。これら7つの言語をまったく話さない地域もあるため、母語ではなく7つの言語のどれかを課さなければなりません。非常に経費がかかるため、すべての言語を用意することはできませんが、現地語を使うなら使用する言語の数を増やさなければならないという意見もあります。地域によっては、別の言語を学ばなければならないところもあるからです。一方、エリート層の人々は、自分の子どもが現地語で学ぶのは教育を低下させると考えています。彼らは政治力を持っています。その結果、都市部の教員は現地語の使用をやめて英語を使っています。教員用教材の開発は1年生から着手されるため、ほとんどの学校では2年生、3年生、4年生用のリソースは不足しています。1年生で

は現地語がかなり使われていますが、モニタリングをほとんど受けていない教員は、徐々に現地語を使わなくなり、2年生になると皆、英語で教えています。このように多くの課題があります。今年は初心に返って、現地語の使用を推奨する必要があります。現地語で教えると実際に効果があるからです。現地の専門家を利用したのは JICA のプロジェクトでした。現地の専門家と一緒に仕事をするのがよいと JICA が納得してくれました。援助のデリバリも実施もうまくいっているようです。しかし他のプロジェクトではそれほど成果がでていないようです。カウンターパートと一緒に活動をしていても、専門家がすべてを自分でできるようになるような技術移転がほとんど行われず、プロジェクトの最後まで技能がほとんど移転されません。現地の専門家と一緒に活動して、その能力を向上するだけのことが、なかなか行われていません。

ビルガー・フレデリクセン（元世界銀行アフリカ地域人間開発局長）

援助機関の目的についてですが、これはもちろん、かなり複雑な質問です。援助機関によって様々な目的があります。また、多国間ドナーと二国間ドナーの間でも異なった目的があります（教育援助の 80% は二国間援助によるものです）。しかし一般的に多国間機関について言えば、例えば世界銀行のような機関の包括的目標は貧困削減であり、そのため世界銀行は教育を非常に重視しています。1990 年のジョムティエン会議の後、初等教育がそれまで以上に重視されるようになり、初等教育に対する援助が教育援助全体の 20% から約 40% に増えました。世界銀行は高等教育への優先順位が低いいため、多くのアフリカ諸国で人気がありませんでした。しかし 20 から 30 年前は、多くのアフリカ諸国で小学校の就学率が 50% にも達していない反面、高等教育は無料で、その多くの卒業生は失業している状況でした。このように、非常に非効率で低い質であることが多かった高等教育に対して優先的に支援することは難しかったのですが、現在では状況がかなり変わりました。アフリカの経済は再び成長しており、熟練労働力のニーズも高まっています。私はユネスコでも働いたことがありますが、ユネスコは非常に幅広い目的を持っています。例えばインクルーシブで持続可能な開発、平和、人権、異文化理解、地球市民などの要素を、加盟国が教育プログラムに採り入れるのを支援しています。それに対してユニセフの目的はより具体的で、子どもたちの生活状況を改善することに焦点を絞って活動しています。

国連機関では、加盟国が目標を設定するというのを忘れてはなりません。加盟国がこれらの目標を決めます。ユネスコ憲章は加盟国が 1 国 1 票制度で採択しました。一方、世界銀行や IMF では、資本金の出資額によって各国の投票権が異なります。あなたの質問はたいへん複雑で、答えるのは難しいのですが、私は職業人生のほとんどを国際機関で働いてきた経験から、もちろん官僚主義もかなりあるとは思いますが（おそらく各国政府の官僚主義以上ではないと思いますが）、ほとんどの機関において、協力や開発を支援したいと思う献身的な人々も大勢いるということを強調したいです。これらの機関の存在理由はそこにあり、ほとんどは第二次世界大戦後、戦争を回避し経済的に繁栄するために協力しなければならないと各国が認識して創設したものです。

現地の専門家の活用に関する質問もありました。これは今、ほとんどの援助機関で非常に重要なアジェンダとなっています。現地の専門家をを用いることは、能力開発だけでなく国のオーナーシップを構築する上でも概ね非常に有効な方法です。ここ 20 年ほどの間に、外国の技術援助をもたらす開発援助の割合は大幅に減少しました。技術支援員の派遣者数がアフリカで大幅に減少していることも、その現れです。長期的な対外技術援助や研修のために使われていた援助の部分は、南南協力であれ三角協力であれ各国間の技術協力やネットワークングを支援するために使われるべきだと、私はプレゼンテーションの中でも言いました。そのような国家間のピア・ラーニングの連携や、必要に合わせて外国の専門家の短期派遣を受け入れる支援は、効果的な能力構築につながります。

吉田和浩（広島大学）

皆様方の教育に関する質問にお答えし、弱者の立場にある人々の問題、国際社会や私たち一人一人がこの問題にどのように取り組めるか、個人として組織としてどのように有効な援助ができるかを討議しました。他にも質問があると思いますが、二人の先生方は今日の最後のセッションにもご参加下さいますので、そのときにも質疑応答の時間があります。これにて午前の部を終了します。午後のセッションは1時30分に始まりますので、10分前にお戻り下さい。他に質問があれば、受付でスタッフにお伝えください。どうもありがとうございました。

パネルセッション

「国際教育協力における援助の有効性とは何か」

[モデレーター]

ドロシー・ナンポタ マラウイ大学教育研究訓練センター長

マラウイ大学教育学准教授・教育研究訓練センター長。英国国際比較教育学会 (BAICE)、アフリカ南部数学・理科・技術教育研究協会 (SAARSMTE)、マラウイ教育省モニタリング・評価作業部会、セクター・ワイド・アプローチ研究会など、多数の組織に所属。ノルウェーの生命科学大学、英国のグラスゴー大学およびバース大学、アフリカのクワズールー・ナタール大学、ボツワナ大学、レソト大学、プレトリア大学、カラバル大学、ザンビア大学などの諸大学、及び英国国際開発省 (DFID)、ノルウェー開発協力庁 (NORAD)、国際協力機構 (JICA)、米国国際開発庁 (USAID)、ドイツ国際協力公社 (GIZ)、ユニセフ、ユネスコ、ドイツ学術交流会 (DAAD) などの援助機関と協力。最近では、DFID の「アフリカにおける大学の『第三の使命』：ミレニアム開発目標への貢献」プロジェクト、ユネスコの学校補助金の活用および効果の評価、GIZ の「教育の地方分権」などに携わる。英国バース大学の理科教育博士号を取得。

[パネリスト]

萱島 信子 独立行政法人国際協力機構 (JICA) 人間開発部部长

京都大学文学部卒業後、パリ第5 (ルネ・デカルト) 大学教育学部卒業。ユネスコ国際教育計画研究所 (International Institute for Educational Planning, IIEP) 教育計画行政研修コース修了。1982年より JICA 勤務。研修事業部、無償資金協力計画調査部、社会開発協力部、基礎調査部等での勤務を経て、神奈川国際水産研修センター研修室長、横浜国際センター業務課長、社会開発協力部社会開発協力第2課長、人間開発部基礎教育グループ長、バングラデシュ事務所長、人間開発部審議役を歴任。2009年より現職。

山田 肖子 名古屋大学大学院国際開発研究科准教授

早稲田大学法学部卒業後、コーネル大学で修士課程を修了し、インディアナ大学で博士号取得。専門は、比較国際教育学、アフリカ研究。民間財団、国際開発コンサルタント、広島大学、政策研究大学院大学を経て、現職。外務省、JICA の事業評価をはじめ、国際協力案件に多く携わる。関心分野は、スキルディベロップメント、学校と社会の関係、教育の社会的意味付け、援助政策の各国政策へのインパクト等。

主要著書：*Multiple Conceptions of Education for All and EFA Development Goals: The Processes of Adopting a Global Agenda in the Policies of Kenya, Tanzania, and Ethiopia* (2010) (編著). VDM publisher.

『国際協力と学校－アフリカにおけるまなびの現場』、2009、単著、創成社新書。『産業スキルディベロップメント：グローバル化と途上国の人材育成』、2008、岡田亜弥・吉田和浩と共編著、日本評論社。“Making Sense of the EFA from a National Context – Its Implementation, and Impact on Households in Ethiopia (2007)”, in Baker and Wiseman (Eds), *Education for All: Global Promises, National Challenges*. Elsevier Science Ltd.

ウィ・ホック・チェア 東南アジア教育大臣機構理数科教育センター研究開発部調査官

マレーシア、パナンに所在する理数科教育センター(RECSAM)研究開発部の調査官。長年に渡り、教育、研究、教員養成に関わる。中等学校で数学を教えた後、教員養成大学で教鞭をとる。2004年にRECSAMに入り、東南アジアおよびアフリカにおける現職教員研修の計画・実施・評価にあたる。アジア太平洋経済協力(APEC)加盟諸国間の共同プロジェクトである「2007年－2010年APEC授業研究プロジェクト」に参加し、革新的なアイデアを授業に採り入れることをめざす。マレーシア、タイ、インドネシア、ベトナム、フィリピンなどで開催される様々な国際会議で講演している。2006年から *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia* (『東南アジア理数科教育ジャーナル』)の編集長を務める。2012年に出版予定の *Third International Handbook of Mathematics Education* (『数学教育国際ハンドブック第3版』)の1章を共著している。

マラウイにおける教育協力の可能性と課題

ドロシー・ナンポタ
マラウイ大学教育研究訓練センター長



教育協力の有効性とは？

- ・ 教育協力は通常、ドナーと受益国政府の2つのパートナーが関わる。
- ・ そのような協力の目的は、教育分野における政府の優先事項である共通目標を達成することである。つまりマラウイにおける教育協力の有効性は、国家教育セクター計画 (NESP) (2008年マラウイ政府) に掲げられた優先事項の達成に貢献することを意味する。

NESP および ESIP において策定された教育分野の優先事項

すべての政策・開発計画にかかわる包括的な枠組みが、マラウイの中期 (2006年－2011年) 開発戦略としての「マラウイ成長開発戦略 (MGDS)」である。教育セクターの開発戦略に関する方向性は「国家教育セクター計画 (NESP)」(2008年－2017年) によって定められ、4年計画の「教育セクター実施計画 (ESIP)」(2009年－2013年) によって実行される。MGDS を元に策定された NESP および ESIP は、教育開発の優先事項として次の3つのテーマを掲げている：

- ・ 教育の公正なアクセスを拡大する。
- ・ 中途退学や落第を減らし、効果的な学習を推進するために、教育の質と内容の適切性を向上させる。
- ・ 教育の効果や効率を改善するために、教育制度のガバナンスや管理を改善する。

すべての政策は参加型のアプローチを通じて立案されると定められているため、様々な利害関係者によるオーナーシップが相当あるはずである。

主要ドナー、および援助活動・アラインメント

- ・ 主要ドナー：マラウイは大小様々なドナーの援助をうけている。USAID は現在の教育分野における援助の35%以上を占める支援を提供しているが、援助額では中国が最大のドナーである。中国はマラウイ南部の Ndata に理工学、Thyolo に中等学校を建設。しかし他にも UNICEF、CIDA など多くのドナーがある。
- ・ このような従来のドナーパートナーは、予算支援や、協調してセクター支援を実施している。中国は独自に支援を提供。中国独自の支援は、現在最大のインパクトを与えているが、特定の活動に限定されている。
- ・ 全体的には、セクター・プログラムの援助が協調的に行われるほうが、より影響力があることがわかっている。共同で計画立案、モニタリング、評価制度を実施することで、より柔軟に、効率的に、効果的に対処できるからである。
- ・ 協調的な支援は主に基礎教育を対象としているため、従来のプロジェクト支援は、特に中等教育・高等教育など、他の多くのプログラムに資金を提供するのにも活用されている。

マラウイにおける援助の優先事項

教育援助が取り組んでいる典型的な教育問題は次の通り：

教育の公正なアクセス

- ・ インフラ整備（女子用宿舎、教室の建設など）
- ・ 女子、中途退学者、障害者、貧しい人々や、文化の壁などで疎外された子どもたちを対象にしたプログラム（例：持ち帰り食糧の配給、EDSA・OVC・CTSなどの給付金、学校保健・栄養、奨学金、母親グループの設立、ジェンダー主流化プログラム）
- ・ カリキュラムの見直し

教育の質と適切性の向上

- ・ 低学年の読む力や算数に焦点を当てた学習成績（USAID）
- ・ 初等教育の教員養成・現職教員研修（ODL, CPD）
- ・ 教材の調達（学校への助成金、世界銀行の資金的支援、GSES I & II を通じて）

ガバナンスと管理の向上

- ・ 政策の見直しと立案（例：政策の地方分権化）

このように、学習成績向上、教材の調達、教員養成・研修などによって教育の質的向上に焦点を当てた援助が行われている。教育の質を向上するための戦略は、教育の公正なアクセスへの取組みに間接的に影響を与える。インフラ整備や特定のグループを対象とするプログラムは、より直接的な結実がある。しかし、教育の効果や効率性を向上させる教育制度のガバナンスや管理は二の次になっているように見える。

パリ・アクラ宣言とマラウイの援助効果

Booth（2008年）によると、2005年の「パリ宣言」は援助効果向上の要因として次の5点を上げている：

- ・ 被援助国のオーナーシップ：政治的なリーダーシップ、開発ビジョン、これまでの開発に関する国家構造を変革しようとする意志など
- ・ 国の政策や制度とのアラインメント
- ・ 援助の調和化
- ・ 成果マネジメント
- ・ 相互説明責任

この宣言は現場により影響を幾分か与えているようである。援助のアラインメントは、セクター・ワイド・アプローチ（SWAp）を通じて援助協調をしている開発パートナーがかかわる。教育セクターを含めすべてのセクターにバスケット・ファンドがあり、教育省本庁にSWApの事務局がある。そのほか、教育省の様々な部署にSWAp制度タスクフォース（STF）があり、活動を支援するために様々な利害関係者の代表が加わっている。

NESPなどの国家開発戦略は参加型アプローチによって策定された。すべての利害関係者が真の意味で参加できるとは限らないが、ほとんどの教育アクターがNESPの優先事項にかなりよくアラインしている。これには既に示唆したようにドナー自身も含まれる。

ドナーの資金援助による活動で成功したと評価され、かつ今もその成功が続いているものに、カナダ国際開発庁（CIDA）によって2000年から2007年に実施された「中等教員養成プロジェクト（SSTEP）」がある。このとき導入されたプログラムは現在も継続中である。

例：中等教員養成プロジェクト (SSSTEP)

期間：2000年－2007年

援助機関：CIDA

ターゲット・グループ：修了証書を取得し中等学校教員になることを希望する初等学校教員

資金援助対象項目：授業料、教材の印刷、および教員スターター・パック（中等学校シラバス、担当教科の主な教科書）を卒業時に提供。

政策立案：教育省およびドマシ教員養成大学（DCE）の両方が関わる。

資金の提供方法：資金は養成機関（ドマシ教員養成大学）に提供され、通常の大学資金の一部として管理される。

プロジェクト・マネジメント：DCE及び教育省の現地アクターがプロジェクトを管理する。CIDAの職員がモニタリング・評価（M&E）に参加する。

成果：中等学校教員となるにふさわしい自主的な教員を輩出し、教員給与を改善することにより、中等学校の教員不足を緩和する。

持続可能性：プログラムは現在も続いており、学生は自分で学費を払っている。

成功基準：

- ・ 政策立案・実施に教育省およびDCEの両方が関わる。（オーナーシップ）
- ・ DCEに資金を提供する。その資金は通常の大学資金の一部として管理する。（オーナーシップ）
- ・ CIDAの活動は徐々にDCEや教育省の予算に組み込まれた。政府職員がSSSTEPを管理しており、教育省も管理に関わっていたため容易だった。（オーナーシップ）
- ・ DCEと教育省の現地アクターがプロジェクトを管理する。CIDAの職員がモニタリング・評価（M&E）に参加する。（成果マネジメント、相互説明責任）
- ・ 成果は、中等学校教員となるにふさわしい自主的な教員、教員給与の改善、中等学校の教員不足を緩和。（アラインメント） 教員も教育省もプログラムの成果の恩恵を受ける。

ドナー支援の課題

1. 制度と行動が変わるのには時間がかかるため、オーナーシップの問題はゆっくりとしか前進しない。
2. ドナーが始めた活動の中には、政府が引き継ぐためには持続可能性にかかる負担が非常に大きいものがある。例えば学校助成金（EDSA/SIP）や学校給食など、あまりにも一過性的実験的にみえる活動は特にそうである。
3. SWApは手順の調和化に問題がある。共同資金のSTFは無駄な労力を使い、主活動に集中できない。
4. いくつかのドナーには、細部への干渉と思われるような条件がある。例：GSES I, II、世界銀行の教材調達活動。

教育セクター支援助成金フェーズI（GSES I）は、全国の教員や生徒に質の高い教科書や教材を配布するために1998年から2004年に実施された。予算は1,500万カナダドルで、GSES Iではマラウイの4,943校の小学校に、約1,490万ユニットの教材や教師用指導書、12,300個の収納キャビネット、および12,500枚の地図を提供した。しかしGSES Iには多くの課題がある。教科書の製本が悪く、輸送の問題もある。さらに、プロジェクトに対する教育省の関与が低いという大きな弱点がある。フェーズIIになってもCFAが調達活動を実施しており、ドナーが現地に活動を引き継ぐ様子はなかった。その結果、プロジェクトの終了時になってもMoESTの職員はプロジェクトの活動を継続するための能力が欠如していた。

パリ・アクラ宣言に関わる課題に直面しているプロジェクトの一例が学校改善助成金（SIG）である。特に教育地方分権化支援活動（EDSA）の課題が大きい。

例：Mbayani 校への EDSA/SIG 助成金

全児童数：11,021 人

所在地・環境：ブランタイア中央ビジネス地区（CBD）から約 3 キロのスラム街に所在する。保護者のほとんどは、魚、果物、野菜の小規模な小売業や小さな食料品店・サロン・理髪店などを営んだり、サツマイモや総菜を売ったりして生計を立てている。

2010 年から 2011 年までの助成金の総額：

年	EDSA/SIG 助成金				
	OVCs		CTS		総額 (MK)
	受益者数	額 (MK)	受益者数	額 (MK)	
2010 年	125	687,500	67	502,500	1,190,000
2011 年	350	1,925,000	67	502,500	2,427,500

資金の提供方法：USAID から EDSA を通じて学校に直接提供される。

助成金の使途：

助成金の種類	額 (MK)	使途
OVC	2,000	学校シューズ
	2,000	制服
	500	傘
	1,000	ユーザーの経費（学校基金や試験費用など、その他の学校経費の払い戻し）
CTS	2,000	毛布
	2,500	栄養のある食べ物
	3,000	抗レトロウイルス薬（ARVs）を受け取りに行く交通費

課題：

- ・ 政策立案が参加型でないため、一過性で実験的すぎる。保護者は学校運営委員会からしか情報を得ていない。
- ・ 90% 以上の児童が OVC（孤児と脆弱な状況に置かれている子ども）と認定されるが、少数しか助成金の受益者となっていない。
- ・ 政府は USAID からプログラムを引き継いで他の学校にも展開することが期待されている。
- ・ OVC・CTS および学校改善計画も含めて、すべての学校に 250,000MK を提供することが提案されている。なぜなら、ドナーの支援がなければこのほうがより安くつくため。
- ・ この提案では、EDSA の予算が 90% 減となることを意味する。

第9回国際教育協力日本フォーラム —国際教育協力における援助の有効性とは何か—

萱島 信子

独立行政法人国際協力機構（JICA）人間開発部部长



1. JICA 教育協力の方針

JICA 教育協力の方針について、「JICA の教育分野の協力—現在と未来」¹（2010 年）に基づき、以下のとおり述べる。

(1) 目的

- (ア) 基本的人権としての教育
- (イ) 社会・経済開発への貢献
- (ウ) 多文化共生社会を実現するための相互理解の促進

(2) 重点

途上国の教育セクターの状況はさまざまであり、その状況に応じて支援の重点とすべきサブセクターを検討するが、基本的には基礎教育及び高等教育を協力の重点とする。

なお、教育の拡充が進んでいる国においても、女子や少数民族の子ども、障がいを持った子ども等が教育を受ける機会から疎外されている場合が多いことから、協力の実施に当たっては、こうした人々が持つ異なるニーズにも十分留意し、インクルーシブな教育の実現が可能となるよう配慮する。

基礎教育セクターでは、その中核となる初等・中等教育を重点的な協力対象とし、JICA はこれまでの協力経験をふまえ、以下を主な重点とする。

- (ア) 教員研修の改善を通じた教員の能力強化
- (イ) コミュニティを巻き込んだ参加型の学校運営体制の確立
- (ウ) 現地業者を活用した学校校舎の建設
- (エ) これらの協力の持続性確保の観点から不可欠な中央および地方の教育行政官の能力強化

(3) アプローチ

JICA は以下のようなアプローチを通じ、JICA の比較優位を最大限に活かしながら、効率的・効果的な教育協力を推進する。

- (ア) 現場重視の取組みと政策への反映
- (イ) アライメントを重視した中長期的協力
- (ウ) ネットワーク型協力・交流の促進
- (エ) 成果重視の事業設計、実施及び評価

¹ http://www.jica.go.jp/english/operations/thematic_issues/education/pdf/position_papaer.pdf

2. ポスト 2015 年の課題

国際社会は 2015 年を目標年として EFA、MDGs 達成に向けた努力を継続している。しかしながら、ポスト 2015 年において以下の課題があると考ええる。

- (1) 教育の質の向上
- (2) 不就学 (unreached, marginalized) の子どもへの教育の普及
- (3) Post primary

3. 国際教育協力改善に向けてのアプローチ (JICA の事例を踏まえて)

ポスト 2015 年を見据え、今後の国際教育協力改善に向けてのアプローチとして以下 3 点を提案する。

(1) 能力開発

セクタープログラム、財政支援、政策支援への取組みの前提として、Capacity Development の重視

事例：バングラデシュ基礎教育セクター

- バングラデシュでは、2011 年 7 月から Primary Education Development Program III (PEDP III) の枠組みの下で、PEDP III で目標として掲げられている「質の高い初等教育の完全普及」の達成に向け、政府は他ドナー²とともに貢献することを目指している。
- JICA は、PEDP III にアラインし、技術協力プロジェクト及びボランティアの活動を通じて、教員研修制度・内容改善、教員研修機関の実施能力強化、授業改善、カリキュラム・教科書改訂等を行うとともに、ドナー議長を務める個別専門家の派遣及び貧困削減戦略支援無償によるプールファンドへの拠出を通じて、現場での実証・経験を基にしたプログラム全体の政策・制度面への提言を行い、技術協力によるモデル（教員用指導書を用いた教授法改善及びその実践のための教員研修）を全国展開している。
- 予算計画総額 83.4 億ドルの PEDP III の計画・実施・レビューの各段階において、上記技術協力を通じた Capacity Development を重視している。

(2) 連携強化

パートナー多様化を踏まえた官民連携、新興ドナー、三角・南南協力、ネットワーク化の推進

事例：SMASE-WECSA³ の協力

- アフリカにおいて、初中等理数科教育分野の SMASE-WECSA が 2001 年に設立され、技術協力として先行して開始されたケニアを中核に現職教師研修を行うアフリカ地域の国々をネットワーク化し、これを通じて経験や知見の共有を図ることにより域内各国の対話や相互の連携を深めるとともに、共通の問題にアフリカの教育関係者自身が協働して解決しようとする取組みを進めている。
- 現在、SMASE-WECSA メンバーは 33 か国 1 地域にまで拡大し、NEPAD、ADEA との連携だけでなく、マレーシアなどアジア・アフリカ間協力など、ネットワークを更に広げている。
- JICA はこのような三角・南南協力、ネットワーク型協力を推進することで、途上国自身の Capacity Development に貢献するとともに、域内における教育開発を行う専門家集団を育成し、教育開発の付加価値をつくりだしていく支援を行っていく。

² JICA, ADB, WB, DFID, UE, AusAID, Sida, CIDA, UNICEF

³ Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education Project in Western, Eastern, Central and Southern Africa

(3) 教育開発ニーズ

グローバル化・知識基盤社会・イノベーティブな社会を支える人材育成として、中等・理数科教育の重視

事例：中等教育セクターにおける理数科教育の実績

- グローバル化、知識基盤社会、イノベーション、R & D の進歩により、知識集約的産業が振興し、高度熟練労働者へのニーズが高まっている。このような中、理数科目を通じて涵養される科学的、合理的思考力の育成が重要。
- JICA は、1994 年から現在まで、理数科教育プロジェクトを 60 案件実施し、その中で中等教育セクターを含むものは、35 案件実施している。中等教育における理数科教育は、JICA の比較優位・実績のある分野の一つである。
- MDGs 達成及び成長促進のためには、その原動力となる理数科教育に対する支援が不可欠。

4. 結論

国際教育協力にとって援助の有効性を担保するために JICA の果たすべき役割としては、以下のとおりと考える。

- (1) 現場と政策の架け橋 Capacity Development の推進役
- (2) 途上国・民間など多様なステークホルダーの媒介役
- (3) 中等教育レベルにおける理数科教育の先導役

パラダイムシフトに直面する日本の教育援助

山田 肖子

名古屋大学大学院国際開発研究科准教授



多様化する国際開発のアクターと規範

(1) 規範の変化

ここ2年ほどの間に世界銀行やJICAなどの主要なドナーは、教育分野のパラダイムシフトを反映して教育セクターの援助戦略を変えている。以前は学校の基礎教育への普遍的アクセスと質がドナー共通の目的だったのに対し、最近の戦略ペーパーは多様化している。ドナーや各国政府の調和化の努力によって、多くの開発途上国が教育アクセスを拡大する目標を達成したが（あるいはほぼ達成しているが）、まだ多数の学齢児童が学校教育の機会を享受できないでいる。そのため、特別支援が必要な児童、女子、脆弱国の子どもたちなど、困難な状況にいる人々のインクルージョンは、現在もドナーがコミットしている主要な分野である。また学校教育の質は以前よりも深刻化していると考えられ、教員、カリキュラム、学校環境などの質の改善は、今も主要な援助対象の一つである。一方、ミレニアム開発目標（MDGs）の共通認識である「基礎教育の完全普及が貧困を削減する」という前提は、必ずしも当てはまらないことが認識されるようになってきている。例えば、基礎教育を修了した子どもたちは進学機会拡大を求め、教育制度に対する圧力を強めている。同時に、児童の状況や雇用状況に学校教育が合っていない限り（レバンスが高くない限り）、基礎教育を修了しただけでは就職できる保証も、生活がよくなる保証もない。学べる機会は学校だけに限らないし、学齢期の子どもたちだけのものでもないことも改めて認識されている。援助戦略の新しい方向の一つは「万人のための学習」であり、その代表的なものが世界銀行の戦略文書である。このように教育開発の規範は、MDGsの達成や基礎教育の完全普及が黄金律のように合意された頃に比べると、はるかに多様化している。2004年と2008年の教育ODAの額を比べると（スライド3）、規範の変化を反映して、教育ODAのサブセクターへの配分が急速に多様化していることが分かる。

(2) 新興アクターの出現と援助構造の変化

2005年に「パリ援助効果向上に関するハイレベルフォーラム」が経済協力開発機構（OECD）およびフランス政府によって主催された。このフォーラムに参加した100カ国の先進国・開発途上国政府および国際機関は、援助効果を向上し、被援助国のオーナーシップを育成するために、ドナー間のアラインメントとパートナーシップを向上する宣言を採択した。

このようなコンセンサスは、共通の援助構造を構築し秩序を維持することを、すべての開発援助委員会（DAC）諸国が望んでいるという前提のもとに形成されている。実際、日本などはこの期待に添うように努力を重ねている。グローバルなコンセンサスはプログラム援助が中心となっているが、日本の援助はプロジェクトの実施を特徴とする。プログラム援助とは、具体的な活動や実施の直接的なコミットメントではなく、全体的な政策を支援するものである。ここ15年ほど、日本はプログラム援助をしない理由や、日本のユニークな活動の正当性を説明することを常に迫られてきた。

しかしここ数年間で、国際教育援助の様相は変わってきている。以前の被援助国が急速に援助国としての存在感を増すようになり、韓国、中国、インドなど新興ドナーのグループが出現している。韓国は2009年

に OECD/DAC に加盟したが、その他ほとんどの新興ドナー国は加盟していない。加盟国は OECD/DAC の策定する援助に関するガイドラインに従うか、少なくとも援助効果に関する自国の見解を説明することが求められる反面、非加盟諸国は、従来のドナーとの差別化を図るために、独自の援助モデルを熱心に開発している。合意されたモダリティを採択しない国が少数しかなかったときは、これらの国々は「アウトライヤー/想定外な対象」と考えられた。しかし新興ドナーの増加に伴い、逸脱したからといって排除することは不可能になっている。その結果、援助を提供する行程も多様化し、今日の国際教育援助の指針となる規範も拡大した。2011 年 11 月に韓国で開催された「釜山ハイレベルフォーラム」では南南協力・三角協力や官民連携に焦点が当てられた。これまでの予算支援・プログラム援助かプロジェクトかという二元的な議論ではなく、幅広い援助モダリティが討議の対象となっている。このような最近の状況では、国際開発における状況、規範、行程、アクターは曖昧かつ多様化してきている。では教育分野における日本の ODA の役割を、どのように位置づけ、明らかにしたらよいただろうか。

「日本モデル」はどうあるべきか

日本の政府開発援助 (ODA) の歴史では、人材育成が常にその中心となっている。この点は ODA 大綱および ODA 中期政策 (2005 年) に明確に記述されている。この二つは日本の ODA の基本政策を示す文書である。ODA 大綱は、日本が二国間 ODA 供与のトップに立ってから 3 年後の 1992 年に初めて策定された。理念の項に、「これまで我が国は、アジアにおいて最初の先進国となった経験をいかし、ODA により経済社会基盤整備や人材育成、制度構築への支援を積極的に行ってきた」とある。日本自身、アジアの途上国から援助国になった経験を踏まえ、人材育成を ODA の柱の一つとしている。この柱は開発途上国の「自助努力支援」という日本の基本方針に沿ったものである。日本は自ら開発途上国だった歴史があり、発展の自助努力をしている被援助国の側に立って支援してきた。そして人材育成は、自助努力による開発を促進する重要な要素であると考えられてきたのである。

地理的な焦点は 1990 年代初めの東アジアや ASEAN 中心からアフリカ、中南米など世界各地に広がった。また援助の種類も変わってきている。日本の教育援助は従来、産業技術訓練や、中等教育およびポスト中等教育レベルの理工学系の人材育成が中心だった。このような分野の援助は自助努力を支援するという理念と密接に結びついている。つまり産業技術の人材を育成することが自国の力で経済発展を遂げる基盤であるという考えに基づくものである。今日でも、AUN/SEED-Net や E-JUST などのプロジェクトなどにみられるように、理工系の高等教育は日本が成功してきた分野の一つである。

またここ 20 年、日本は基礎教育や教員研修の支援の経験を積んできている。日本の援助がほとんどインフラストラクチャー整備だった以前と比べて、ここ 20 年ほどの教育プロジェクトの多くは、日本の専門家と連携した教員・専門家・教育省の行政官の能力開発を目的としている。特に理数科の現職教員研修は、これまで常に日本が強みを発揮してきた分野であり、SMASSE-WECSA プロジェクトはその一例である。また、最近では、住民参加の学校運営を支援するプロジェクトが多い。その一例としてよく引用されるのが、西アフリカのフランス語圏で実施されている「みんなの学校プロジェクト」である。

日本の ODA 関係者は 1990 年代初頭からずっと、開発援助の「日本モデル」を開発したいという思いを抱いてきた。実地における技術移転は日本の ODA の特徴である。カウンターパートの職員が積極的に自助努力するようになるために、実地的なスキルだけでなく、日本の教員や専門家の態度や精神も伝えるとされている。そのような実地の能力開発が効果を上げるためには、日本の専門家がしっかりと援助活動にコミットする必要がある。これは予算支援やプログラム援助ではできない。

日本は常に微妙なバランスをとってきた。一方では他のドナー諸国や機関と協調しながら、他方では教育援助の成果を上げるために独自の活動を実施してきた。しかしパラダイムシフトが起こりつつあり、国際協力に関わる他のアクターとの関係が変化する中で、日本は国際協力における役割とポジションを再検討しなければならない。

教育プロジェクトの達成度をどのように検討できるかー「みんなの学校」プロジェクトの事例

「成功事例」について話をするときには、プロジェクトがどのような点を成功と考えるかを明らかにしなければならない。教育開発プロジェクトの場合、(1) グローバルな援助構造とのアラインメント、(2) 開発目標の達成、(3) 援助提供者（この場合は日本）へのフィードバックの3つが成功要素と考えられる。成功事例と考えられている日本のプロジェクトを例に、これらの目標の各要素について説明したい。

「みんなの学校 (EpT)」は JICA が資金援助する学校支援プロジェクトで、住民参加によって学校運営や教育の質を改善することをめざしている。プロジェクトの大きな成功に寄与したと考えられるユニークな特徴の一つが、学校運営委員会のメンバーの民主的な選出である。ニジェールで小規模に始まったこのプロジェクトは、アフリカのフランス語圏のセネガル、ブルキナファソ、マリに拡大した。このフィールドに根差したプロジェクトが拡大するにつれて、プロジェクト・メンバーのネットワークも構築され、より経験の多いメンバーが経験の少ないメンバーに協力する地域内の三角協力が生まれている。さらに現場での経験が各当事国の政策対話や、ひいてはグローバルな知識開発に生かされるように、教訓と普遍的特徴を抽出し昇華するために、プロジェクト評価を実施している。このような知識形成を通じて、EpT など JICA のフィールド・プロジェクトは、グローバル・パートナーシップに貢献し、学校運営における自治と住民参加の向上という共通の目標にアラインする。つまり EpT は、目標を達成するための行程は日本独自のものだが、パートナーシップと成果重視の援助というパリ宣言の原則に従っている。援助モダリティが最近の援助構造の中で多様化している中、日本の教育援助は独自に進化を遂げる可能性がある。

援助モダリティは重要だが、援助対象の社会の開発目標に沿って、プロジェクトの効果を評価することを忘れてはならない。住民参加と学校運営の自治を推進する上で絶対的な目標は、児童生徒の間でより良く衡平に教育的成果を上げることである。これにかんがみて、EpT プロジェクトが推進している住民参加が実際により教育成果を生んでいるかどうかを批判的に評価しなければならない。また住民参加が教育の機会と成果の衡平性を改善するのに貢献しているかどうかも検討する必要がある。同プロジェクトは成功事例として広く認められてはいるが、この意味では EpT の成果は一様ではない。住民の積極的な参加を得ること自体、容易ではなく、EpT が支援する学校には、積極的な学校もあれば消極的な学校もある。さらに、学校運営に住民が積極的に参加しても、教育的な成果が上がるとは限らない。そのため日本がリードして、この分野でグローバルな知識基盤を形成するためには、今後も試行し、経験を蓄積し、教訓を抽出する余地が残っている。

最後に、EpT が日本の教員・児童生徒・学校に与える意味についても考察する必要がある。日本へのフィードバックという、この最後の要素は見過ごされがちだが、教育援助の勢いを維持するためには非常に重要な点である。住民参加を推進する教育改革の流れは開発途上国だけでなく日本にも影響を与える。日本の文部科学省は 2004 年に「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」を改正し、「コミュニティ・スクール」の考え方を推進している。2011 年 4 月時点で 789 校が教員・校長・地域住民からなる学校運営協議会を持つコミュニティ・スクールに指定されている。EpT の経験は日本のコミュニティ・スクールとどのような共通点があるのか。日本の経験は開発途上国の学校に役立つのか。その逆はどうか。日本が EpT のような教育援助プロジェクトを実施し、日本の社会と開発途上国の社会の結びつきを強化する理由を明らかにするた

めに、これらの問いに答えなければならない。

最後に：「開発のためのパートナーシップ」から「相互学習のためのパートナーシップ」へ

グローバルなパラダイムシフトや日本の教育協力の歴史的な流れをみてきたが、21世紀の「日本モデル」はどのようなものであるべきかを考えたい。教育援助のアクターや規範は多様化し、援助の構造はより制限が緩やかになってきた。日本は理数科教育、教員研修、住民参加などの分野において、よい実地経験を蓄積してきた。教育開発予算が削減されても、開発途上国の自助努力を支援する上で、これらは日本の強みとなるだろう。今必要なことは、これまでの経験を今後のために明確にすることであろう。ここで忘れてならないのは、被援助国の開発のための、ドナー間のパートナーシップや被援助国とのパートナーシップだけでは次の段階に進むのに十分ではないということである。「相互学習のためのパートナーシップ」も考えなければならない。

東南アジア教育大臣機構（SEAMEO）有効な地域教育協力の一例



ウィ・ホック・チェア

東南アジア教育大臣機構理科教育センター研究開発部調査官

はじめに

「有効性」は、期待される結果を出すことができるかどうかに関係する。そのため教育協力の有効性は、関係者が共同で決定した「期待される結果」と必然的に結びついている。いかなる援助の有効性に関して議論する場合でも、重要な問題の一つとなるのが教育援助の有効性を高める条件である。本稿では有効な地域教育協力の例として東南アジア教育大臣機構（SEAMEO）を取り上げ、この有効性がいかに実現できるかを考察する。

東南アジア教育大臣機構（SEAMEO）

SEAMEO は 1965 年 11 月 30 日に公認の国際機関として設立された。その目的は、東南アジア地域の教育・科学・文化を通じて協力を促進し、正義、法の支配、人権および基本的自由を推進することである。SEAMEO はこの目的を達成するために能力向上に焦点を当て、地域の人々の潜在能力を最大限に伸ばすことをめざしている。能力向上により生活水準の向上を図ることを目的に、教育、予防衛生教育、文化・伝統、情報通信技術、言語、貧困削減、農業、天然資源などの主要分野の質および公正さを向上することに取り組んでいる。

SEAMEO の構成員

設立当時の加盟国（member states）は、インドネシア、ラオス人民共和国、マレーシア、フィリピン、シンガポール、タイ、ベトナム共和国（南ベトナム）だった。設立以来 SEAMEO は拡大しつづけ、2010 年時点で加盟国が、ブルネイ・ダルサラーム、カンボジア、ラオス、インドネシア、マレーシア、ミャンマー、フィリピン、シンガポール、タイ、東ティモール、ベトナムの 11 カ国になっている。

SEAMEO には加盟国のほかに準加盟国（Associate Member Countries）がある。準加盟国は二国間協力や多国間協力によるプログラムを加盟国と共同で開発することによって、加盟国に協力する。2011 年の時点の準加盟国は、オーストラリア、カナダ、フランス、ドイツ、オランダ、ニュージーランド、スペインの 7 カ国である。

さらに 1983 年に、準政府機関や非政府組織でも SEAMEO に協力したいと思う機関を提携機関（Affiliate Members）とする提案が討議された。2011 年の時点で公開遠隔教育国際評議会（ICDE）、筑波大学、ブリティッシュ・カウンシルが提携機関となっている。

日本は準加盟国ではないが、1970 年代以来、連携国（Partner Country）として SEAMEO に協力している。

SEAMEO 理事会（Council）

SEAMEO の理事会は加盟国の教育大臣で構成され、同機関の最高意志決定機関である。理事会は年次総

会で、

- ・ 政策や地域的イニシアティブを討議し、
- ・ SEAMEO や SEAMEO の各ユニットが実施するプログラムやプロジェクトの方向性を決定し、
- ・ 同組織のプログラムや活動をレビューする。

通常、準加盟国や提携機関等の代表者も SEAMEO 理事会に出席する。

SEAMEO 事務局 (Secretariat)

事務局は SEAMEO の本部であり行政機関である。SEAMEO 理事会によって立案された政策を実行し、SEAMEO の各センターの活動やプログラムを調整する。

SEAMEO のセンター (Centres)

SEAMEO の組織上の重要な特徴の一つがセンターの設立である。これらのセンターは教育・科学・文化等、様々な分野の研修や研究のプログラムを実施する専門機関である。各地域センターには各加盟国の幹部クラスの教育行政官による運営委員会 (Governing Board) がある。運営委員会はセンターの事業や予算を検討し、政策やプログラムを立案する。現在、20 の SEAMEO センターが、様々な加盟国に設立されている。

加盟国が自国の専門性が生かせる分野で SEAMEO センターを設立・運営し、資金を提供していることが、SEAMEO の教育協力のユニークな特徴である。全加盟国を対象に研修等の活動を実施する他、センター間の協力を推進するために、センター間の活動も実施している。

次に、SEAMEO 内の協力がどのように行われているかを、さらに詳しく説明するために、SEAMEO センターの一つを取り上げ、その組織と活動を説明したい。

SEAMEO RECSAM

SEAMEO 理数科教育センター (RECSAM) は 1967 年に設立された。SEAMEO のセンターの中でも初期に設立されたセンターの一つである。RECSAM の使命は、東南アジアの理数科教育を改善することである。

同センターのプログラムは主に研修と研究であり、一般コース（主に SEAMEO 加盟国の参加者を対象に、センターで実施）、国内コース（SEAMEO の加盟国の要請に応じて、当事国で実施）、特別コース（資金提供機関の要請に合わせて特別に実施）の 3 つの研修コースがある。同センターの研究は、理数科教育分野の政策や教育学に情報を提供することを目的としている。

RECSAM のプログラムの主な特徴は次の通り：

- ・ 地域の能力向上をめざす。主な受益者は東南アジアの教育者。
- ・ 研修コース（一般コース）に参加する全加盟国の教育者に対して奨学金が提供される。
- ・ 財政的実行可能性を確保するために、センターの収入源となる活動を実施している。
- ・ 地域の開発途上国から SEAMEO 若手科学者発掘大会 (SSYS) のようなプログラムに参加する教育者には資金的な援助が提供される。
- ・ 2008 年以来、同センターは SEAMEO 地域外の教育者を対象に、他の機関とも協力するようになった。例えば、アフリカ諸国を対象とした国際協力機構 (JICA) との協力や、コロンボ計画加盟国の教育者を対象とした同計画との協力がある。

協議やモニタリングを定期的実施し、研修プログラムの有効性や質を確保

同センターのプログラムや活動は、SEAMEO 加盟国のニーズが常に考慮されるように、協議に基づいて

立案される。1965年にSEAMEOが設立されて以来、協議の場がいくつかできている。

- ・ センターの運営委員会（すべてのSEAMEO加盟国の代表者からなる）の年次会議でセンターの政策が決定され、プログラムが立案される。
- ・ センター長会議（CDM）が毎年開かれ、SEAMEOの全センターからセンター長が集まり、各センターやSEAMEO全体の計画など、戦略的な計画を討議する。
- ・ SEAMEO高官会議（HOM）が毎年開かれ、SEAMEOのセンターから出された計画や提案について、加盟国の高官が更に討議する。
- ・ SEAMEO理事会がCDMやHOMの計画や提案を承認する。

センターレベルでは、次のような評価活動を通じてRECSAMの研修プログラムを定期的にモニターしている。

1. コース実施中に毎週実施されるフィードバック
2. コース終了時の評価
3. 一般コースのインパクト調査

一般コースの有効性を確保する活動。RECSAMは一般コースの有効性を調査するためにインパクト調査を定期的実施している。この調査はコース終了後6ヶ月の時点で実施される。インパクト調査はRECSAMの一般コースの参加者を対象に、同コースのインパクトについて適用性、妥当性、普及の3項目を調査する。インパクト調査の結果は次の通り：

1. 参加者はコースで学んだ知識を職場に適用できている。
2. コースは参加者の仕事の性質上、妥当だった。
3. 参加者は新しく学んだ知識を、自国の他の教員に部分的に普及できた。

インパクト調査の対象者は、新しい知識の実践を難しくしている要因として、時間的制約、過密カリキュラム、試験重視のカリキュラム、学級人数が多すぎることを上げています。このような問題点が明らかになったので、同センターは参加者が課題を克服しやすいようにコース内容を見直している。

TCTP-JICAコースの有効性を確保する活動。TCTP（第三国研修）- JICAコースはアフリカの教育者のためにSEAMEO RECSAMがマレーシア政府およびJICAと協力して2008年から実施しているプログラムで、共同事業の一例である。本事業は有効性を確保するために、次のような活動を行っている。

1. JICA職員と協議して最初にニーズを分析し、RECSAMの職員がアフリカ諸国を訪問。
2. コース内容はJICAと協議してRECSAMの専門家が立案。
3. 参加者が研修で学んだ新たな知識をどのように認識しているか、事前テスト、事後テストを実施したところ、スコアが大幅に伸びており、コースの有効性が示された。近年では、参加者の何人かは母国の省庁で昇進し、中心的なりソース・パーソンとなっている。

SEAMEOの教育協力の有効性

1965年の設立以来、SEAMEOは加盟国間の協力を継続し、地域の能力向上のために研修や研究を続けてきた。SEAMEOの強みは、加盟国間の教育協力を奨励し向上する組織構造にある。SEAMEOがこのような協力を継続できたのは有効であったからであり、SEAMEOの組織の次のような特徴が有効性に寄与してきたと考えられる。

- ・ それぞれの加盟国が自国の強みをシェアしながら、他の加盟国のプログラムに介入することなく、SEAMEO の成功に貢献している。
- ・ 各国が協力の恩恵を受けている。
- ・ SEAMEO センターのプログラムの立案や実施に関して、(省庁レベルからセンターレベルまで) 関係者の様々なレベルで定期的に協議が持たれている。このような SEAMEO の会議のユニークな特徴は、有効性の向上に役立っており、トップダウンとボトムアップの双方向から情報が伝わっている。
- ・ 事務局が十分な資金で運営され、SEAMEO の活動の調整や、今後の開発計画の支援をしている。
- ・ 教育大臣からの権限委譲によって、SEAMEO のプログラムが効果的に実施できる。
- ・ 外部機関が二国間協力や多国間協力を通じて加盟国と協力をするのを、地域機関としての SEAMEO が支援している。

指定討論・質疑応答

吉田和浩（広島大学教育開発国際協力研究センター教授）

ありがとうございました。ではパネリストの皆様とお二人の基調講演者にご登壇いただきたいと思います。このセッションもドロシー・ナンポタ博士にモデレーターを務めていただきます。発表者の皆様の討議ではなく、参加者の皆様から質問を元に議論していきたいと思いますので、よろしく願いいたします。

ドロシー・ナンポタ（マラウイ大学教育研究訓練センター長）

吉田先生、ありがとうございます。ご説明いただいたように質疑応答のセッションですので、皆様から三つほど質問を受けて、パネリストの皆様にお答えいただきたいと思います。質問をどうぞ。

質問 1：江原裕美（帝京大学）

パネリストの皆様の素晴らしい発表に感謝いたします。萱島部長に質問があります。基礎教育と高等教育のニーズの重要性を強調されましたが、基礎教育とは初等教育と前期中等教育を指しているように思いました。また、高等教育は大学教育のように聞こえました。では後期中等教育についてはいかがでしょうか。基礎教育は初等教育と中等教育をすべて含みますか。JICA は後期中等教育にどのように取り組んでおられますか。また山田先生は現在進行中のパラダイムシフトについて説明されました。このパラダイムシフトとは具体的に何を指しますか。その中心となるのは何ですか。先生のスライドの中に、かつてはドナーが共通の目標に向かって行程（モダリティ）を調和化していたのが、より緩やかな共通目標に向かって多様なアプローチをするように変化してきていることを示す図がありました。これはドナーが調和化に取り組む前の段階に似ているとも言えます。そうすると過去に逆戻りしているとは言えないでしょうか。あるいは先生がパラダイムシフトと言われるときには、何がそれほど大きく変わっているのでしょうか。パラダイムシフトの意味を知りたいです。

質問 2：ニウ・チャンソン（浙江師範大学アフリカ研究センター・名古屋大学）

私は浙江師範大学から参りました。現在は名古屋大学の客員研究員として日本に滞在していますので、この機会に国際教育協力日本フォーラムに参加しました。今日は多くの発表者が中国について言及され、特別にユニークなドナーだと言われました。おそらく経済的に発展してきたため、中国は 2000 年に初めてアフリカ諸国に協力するプログラムを実施して以来、グローバルな世界に責任を果たしていきたいと望んでいます。中国は実際、ドナーとは思われたくありません。協力を重視しているからです。中国は共に発展し、相互に尊重し、双方に有利となるウィン・ウィン・アプローチをとることが大事だと考えています。これが中国の関わり方のユニークな点です。今日の主要なテーマは教育協力の有効性です。能力開発やオーナーシップについて多くの意見が出されました。一つ申し上げたいことがあります。私たちはアフリカ諸国について、もっと学ばなければなりません。アフリカ学にもっと注目しなければなりません。アフリカ諸国について知るために、アフリカの教育、文化、言語、経済など、学際的な研究を推進するべきです。そうすることで、アフリカ諸国との協力を向上できると思います。萱島部長にお聞きします。アフリカにおける教育プログラムの有効性を JICA はどのように評価していますか。

質問 3：ルベン・ングウェニャ（マラウイ大使館）

この素晴らしいセミナーと午後の部の優れたプレゼンテーションに感謝します。JICA に質問します。教

育制度とインフラ整備のよい支援により、初等教育や中等教育の学校が建設されていますが、JICA の高等教育の政策に関してお聞きします。中等教育の学校だけでなく、大学を建設する計画はありますか。その点で私たちの国々を援助しパートナーとなる計画はありますか。

質問 4：ベニート・ベノザ（東南アジア教育大臣機構教育革新技術地域センター、筑波大学客員教授）

こんにちは。フィリピン所在の教育革新技術地域センターから参りました。このフォーラムに参加でき、うれしく思います。官民のパートナーシップについてパネリストの皆様にお聞きします。国境や地域を越えた民間の教育協力援助とのパートナーシップについてご意見をお聞かせください。

質問 5：鈴木慎司（日本外務省）

様々な観点の発表を聞くことができ、嬉しく思います。たくさんのことを学ぶことができました。アフリカの教育援助について皆様にお尋ねします。これから 5 年間、何に焦点を当てて取り組むべきでしょうか。

萱島信子（JICA 人間開発部部長）

私への質問をありがとうございます。基礎教育と中等教育についての定義に関する最初の質問ですが、基礎教育には初等教育、前期中等教育、ノンフォーマル教育、就学前教育があります。しかし実際の教育制度は、初等教育、前期・後期中等教育、高等教育からなっています。初等教育から高等教育まで、すべて結びついているというのが私たちの考えです。後期中等教育は高等教育に繋がっています。これらのサブセクターの定義は国によって異なります。JICA の政策は主に基礎教育と高等教育を支援することですが、実際には国によります。例えばアフリカでは JICA が後期中等教育を支援している国々もあります。このように JICA はよい意味で柔軟に対応しています。厳格な定義をしていないため、ケース・バイ・ケースで対応していると言えるかもしれません。中等教育の学校建設について補足すると、基礎教育と高等教育が主なターゲットでも、中等教育の施設が必要であれば協力しています。特定分野のニーズがあれば、JICA の現地事務所にご連絡下さい。

より有効な援助に関するもう一つのご質問ですが、非常に難しい質問で、答えられるかどうかわかりません。ただ、JICA の強みの一つは能力開発であり、また、現地の専門家と協力して現場の活動と政策レベルの活動をリンクさせることであると言えます。開発の仕事の有効性は、一つの要素だけで判断できません。また、一つのドナーや一つの活動だけに限るべきではありません。現場では、すべての活動が関連しているからです。多くのドナーが国の政策に沿って様々な活動を行っています。これらの活動の有効性は、個別に考えるのではなく、全体を見るべきです。JICA は政策に沿って、様々なパートナーと協力しながら、よい成果を出したいと思っています。ありがとうございました。

山田肖子（名古屋大学大学院国際開発研究科准教授）

ご質問ありがとうございました。まず、パラダイムシフトとは何か、その中心となるものは何かという質問にお答えしたいと思います。たいへんよい質問で、多くのことを考えさせられました。ドナー協調の以前の時代には戻りません。新興ドナーが出現して、被援助国は様々なドナーから援助を受けています。以前は、ドナーは互いに協調して調整し、一致して被援助国との交渉にあたりました。そのような相互協調に従わないドナーは枠組みから外れた非協調的な存在とみなされました。しかし従来とは異なったドナーが数多く出てきており、それらの国々を ODA の場から排除することは難しくなりました。開発途上国にとって、この状況は選択肢が増えることを意味しますが、被援助国の政府職員が短期的な利益ではなく長期的なビジョン

に基づいてこれらの選択肢からパートナーを選ぶ見識が問われます。長期的なビジョンに基づいて、国全体にとってよい決定をするためにも、これまで以上に政府職員の能力開発が重要になり、この分野の援助が不可欠です。

新しいパラダイムは、ある意味、自由経済への移行に似ています。規制が自由化され、市場が支配する方向への移行です。顧客が多くの選択肢を持つように、開発途上国は様々な選択肢を選べます。

アフリカ諸国の教育協力についてですが、学校は本当に根本的な意味での「教育」を提供しているのだろうか、私はいつも考えています。教育活動の拡大だけでなく、その社会における教育の妥当性を向上させることも考えなければなりません。妥当な教育は学校教育だけにとどまるものではなく、学校以外の学習の機会についても考えるべきです。これは抽象的な考えですが、常に私の脳裏にある基本的な考えを述べました。

ドロシー・ナンポタ（マラウイ大学教育研究訓練センター長）

今後5年間、アフリカの援助で焦点になるのは何かという最後の方の質問については、ルースさんに答えていただけますか。

ルース・M・ムバンガ（ザンビア教育省教師教育局長）

ありがとうございます。基本的には、そのご質問に対して、3つの質問でお答えしたいと思います。つまり、まず(1)何を教えているか、(2)だれに教えているか、(3)どのように教えているかを問わなければならないと思います。ここ数年間、私たちは教育へのアクセスに焦点を当ててきました。その点では大きな前進があり、多くの子どもたちが学校に行くようになりました。しかし教育の質になると、まだ十分ではありません。莫大な投資が行われているにもかかわらず、どの学年の成績をみても、識字率が0.3%向上しただけです。教科書、机、教員もそろっているのに、子どもたちは学んでいないようです。アクセスは向上しても質が伴っていません。子どもたちは教室に来ていますが、何を学んでいるのでしょうか。カリキュラムの問題や、教員の訓練方法をどのように見ているかは、議論の中心とはなってきませんでした。とにかくドナーのコミュニティは、教員の問題に資金を投入してきませんでした。被援助国は、やる気のない教員の問題や学習者の問題を抱えています。「万人のための教育」を重視してきましたが、取り残されている人々がいます。恵まれない子どもたちはほとんど特別な支援が提供されていません。このような分野は真剣に取り組まれて来ませんでした。

ドロシー・ナンポタ（マラウイ大学教育研究訓練センター長）

中国に関する質問と、双方にウィン・ウィンとなる協力についての質問に対する回答が残っています。(質問者を指さしながら) SEAMEO に対するものと思いますので、いくつかの質問を受けてから、ウィ・ホック・チェア氏にお答えいただきたいと思います。

質問6：アーロン・ベナボット（広島大学 CICE 客員教授）

まずマレーシアのウィ・ホック・チェア氏に質問します。研究の優先事項は何ですか。なぜそれらの優先事項が重要と思われるのですか。また、なぜそれらが加盟国にとって重要と思われるのですか。あなたのセンターでは三つのコースを提供しているとのことですが、国内コースと特別コースでは、どちらが相対的に有効でしょうか。対象者によって、より有効な枠組みやコースがあると思いますか。もう一つ、特に日本モデルの ODA の問題について日本人のお二人に尋ねたいと思います。日本モデルの ODA を、異なった援助の構成

や立案に応用して活用することは可能ですか。特に自助努力を重視していると思いますが、会場にあった教育開発のパンフレットをざっと拝見したところ、最初の方の章に日本は19世紀後半から20世紀の初頭にかけて、多数の人々が初等教育を受けており、非常に高いレベルの教育が行われていたと書いてあります。第二次世界大戦があり大きく破壊されたにもかかわらず、日本人は識字率が高く教育に熱心な国民でした。第二次世界大戦後ヨーロッパにはマーシャル・プランにより巨額の投資が入りました。日本も戦後復興を目的に世界銀行やアメリカからの莫大な融資と援助を受けました。今日の多くの途上国と比べると、当時の日本にはその援助を復興という生産的な目的のために活用する大きな潜在能力がありました。「自助努力による戦後復興」という考え方がどの程度歴史的に正確なのかをお尋ねします。実際、外国の支援がなければ日本の発展は難しかったのでしょうか。残念ながらアメリカ政府の多くの人々は、そのときの経験を、教育の歴史も長くなく識字率も高くない開発途上国に適用できると思いました。自立的開発を目的に援助をつぎ込むのは解決策にはならないように思います。発展途上国が直面している課題も様々です。日本のモデルがどの程度役に立つのか、日本の歴史的な発展とはまったく異なる国々に、どれほどそれが確実に応用できるのか、お尋ねします。

質問7：櫻井里穂（広島大学教育開発国際協力研究センター）

JICAは教育分野の協力をこれまで担ってきましたし、今後もそうです。外務省は日本の援助を明確にしています。そして大震災が起きました。この震災は教育にどのような影響を与えるのでしょうか。

質問8：ハキマ・バタウィ（サウジアラビア王国大使館文化部）

ありがとうございます。SEAMEOのウィ・ホック・チェア氏に質問します。SEAMEOの加盟国は11カ国ですが、互いにどのように調整していますか。教育部門の難しい点は何か、簡単に説明いただけませんか。在外公館はどのような支援ができますか。

質問9：加藤優子（上智大学）

すばらしい講演と発表をありがとうございます。私は上智大学の2年生です。皆様全員に教育格差について質問します。お話を聞いていると、国際教育協力は日本政府が第二次世界大戦後に実施した食糧配給支援に非常に似ていると思いました。人々はだんだんよい食べ物を求めるようになりました。教育に置き換えると、開発途上国では政府が教育を提供していますが、人々はより多くを求めるようになります。初等教育で格差があると言われましたが、中等教育のアクセスはさらに格差があります。このような格差を阻止し、将来起きないようにする方法はありますか。また、次の時代を担う世代の一員として、私たちの世代へのアドバイスはありますか。国際教育協力の次の段階で、私たちは何をすればよいのでしょうか。

ウィ・ホック・チェア（東南アジア教育大臣機構理科教育センター研究開発部調査官・マレーシア）

ありがとうございます。三つの質問にお答えします。まず、SEAMEOの研究における優先事項は何か、コースによって優先順位が異なるかという質問でした。政策レベルでは二つの点を見ています。11カ国は政策レベルで異なった開発レベルにあるため、私たちはカリキュラムに関して何らかの基準を定めることができるかどうかを検討しています。何に従わなければならないかを指示するためではなく、互いに学び合い、各国が自国のカリキュラムを策定するようにするためです。そのため第一に、地域の基準、カリキュラムの基準、教員の基準を考察します。第二は研究ですが、教室における実践も考えたいと思います。教員の問題が必ずあります。ほとんどは訓練を受けています。私たちは大学に行って卒業したら教えられると思いますが、

教壇に立つと、理論を実践に移すことは容易ではありません。どうすれば生徒たちがもっと興味を持てる授業にできるのでしょうか。日本の授業研究のモデルは、私たちが見ているモデルの一つですが、授業研究は文化的なものに埋め込まれており東南アジアでやるのは難しいと思います。習慣のようなもので、これを東南アジアの授業に採り入れるのは、それほど簡単ではありません。ではどうすれば現場で教員研修ができるのでしょうか。私たちは教員にとって、より実際的なものを求めています。

二つ目の質問は、一般コース、国内コース、特別コースの三つのコースに関するものでした。一般コースについてはインパクト調査を実施していますが、資金的な制約のために、他の二つについては実施していません。私たちは現場に戻った参加者全員に対して6ヶ月後に調査を実施して、コースで学んだことをどのように応用しているか、内容が妥当と思うか、それを普及できるかどうかを尋ねます。私たちは波及効果を望んでいます。ほとんどの場合、可能だとわかりました。コースは応用でき、妥当で、普及も現実的です。しかしそれは現地の状況によります。問題は時間がないことです。コースに参加して学んで、「何と素晴らしい」と思います。そこまでは簡単ですが、戻ってから実践するのは非常に難しいです。カリキュラムが詰め込みすぎで、試験重視です。生徒は試験でよい成績を取りたいと思います。また学級の人数が多すぎるのが今でも問題です。これが先ほど述べたことに関係します。学んだことをどのように応用するか、授業研究は一つの可能性ですが、日本のモデルをそのまま実施するのではなく、何らかの形で彼らの改善に役に立ち自信が持てるようにし、自分で改善する権限を持ち、授業を改善できるようにしなければなりません。国内コースを実施するようになった理由の一つは、一般コースでは東南アジアの教員をそれほど多く訓練できないことです。国内コースは私たちがその国に行ってその国で訓練を無料で提供しています。それで国内コースと呼んでいます。欠点もあります。貧しい国々は自らの力で訓練を運営できません。

(ハキマ・バタウィ氏の質問に対して) 私たちは不介入の方針を取っています。互いに助け合いたいと思っていますが、内政介入はしません。大臣レベルの会議を始めとして、いくつかのレベルの会議があり、アイデアを話し合いますが、どの国にも何をすべきか、何をすべきでないかというのは押しつけません。これによって成果が出ています。ASEAN 諸国のいくつかはよりオープンになってきており、そのような国々と協力しています。互いの能力から学び合うのが有効な方法です。

ドロシー・ナンポタ (マラウイ大学教育研究訓練センター長)

日本モデルの援助と自助努力の問題についてはどうでしょうか。まず山田先生、そして萱島部長、よろしくをお願いします。

山田肖子 (名古屋大学大学院国際開発研究科准教授)

まず、「日本モデルとは何か」についてコンセンサスはないと言わねばなりません。この言葉はしばしば使われますが、人によって意味が違います。今日私は二つの要素について話しました。一つは、援助モダリティのパッケージについて、つまり日本がある種の技術援助をいかに得意としているかについて話しました。日本モデルの援助パッケージについてです。もう一つの要素は、ベナボット博士も説明されたように、日本の発展の経験に関してです。日本では人材開発の歴史がより長く、明治以前にその基盤があったということは、その通りだと思います。日本では1900年にはすでに初等教育の就学率が100%でした。その意味で日本は多くのアフリカ諸国とは状況は非常に異なっています。私は大学院で留学生に教えています。日本の発展の経験に関するコースがあり、毎年、明治時代から1990年代までの教育史を取り上げていますが、学生たちはいつも、日本は幸運だったと言います。日本は早くに開発を始めたので国内市場を閉鎖し、自国の市場や産業を守りながら輸出産業を育てるといふ贅沢に浴しているが、今の世界経済の状況では私たち（開発途上

国)は同じことはできない、先発の国々と競争しなければならないので難しい、と学生たちは言います。このように、応用可能かどうかという問題が常に問われます。開発途上国にも定着するメッセージを持つ、何か本質的な意味合いが日本モデルにあるかどうか、私自身も考えています。これらは教育の特定分野に投資する時期の問題や、教育と他の社会的要素との関係の問題だと思えます。これはグローバルな意味でも、それほど変わらないと思えます。今日参加下さっている齊藤教授は、このテーマで執筆されていますので、この質問に答えていただけるのではと思えます。

萱島信子 (JICA 人間開発部部長)

日本モデルについてですが、一つのモデルですべての国の状況に合うものはないと私は思います。それぞれの国が自国のモデルを持つ必要があります。しかし様々な情報や実践を共有することは非常に有益だと思います。私は現場の仕事なので、山田先生の方がより明確に説明してくださると思いますが、日本の教育制度の中で開発途上国にとって最も人気がある取組みは、教員研修、授業研究、理数科教育、学校運営管理・マネジメントです。これらは教育制度の各構成要素であり、教育制度全体ではありませんが、これらの取組みを実施・研究することは、開発途上国の問題のいくつかを解決するのに役立つかもしれません。私たちは日本の経験を活用しようとしていますが、それをそのまま移転するつもりはありません。他の国の実情に合うとは限らないからです。日本モデル全体を実施するつもりはありません。そんなことをしても成功しないでしょう。しかし日本の経験を共有し、開発途上国の状況に合わせて、日本モデルを検討し適宜変えながら、日本の経験を紹介したいと思っています。

二つ目の質問は、日本の地震の影響に関してでした。二点、話をしたいと思えます。まず、地震で日本人の考え方が大きく変わったと思えます。私たちの自信や自惚れは崩れました。実際、一つのよい影響がODAの予算に見られます。1998年以來、日本経済が縮小し続け、日本のODAは減少の一途をたどっていました。しかし来年、初めてODAの予算が増加に転じます。これは地震によるものです。日本は震災後、開発途上国から様々な援助を受けました。例えばガーナからはチョコレートをいただきました。小さな支援も含めて、日本人は世界の人々が見捨てなかったことを感謝しました。日本が困難な時には、人々は進んで支援の手を差し伸べてくれます。これは震災で学んだ明るい面です。今までは、ODA予算の増額を主張した政治家は国民に批判されましたが、この経験で、日本のODAは国際社会に高く評価されていることを人々が理解するようになりました。二つ目に、経済の状況が変わっても世界の状況は変わっていません。世界の状況は先進国と途上国の二極対立ではなく、問題はさらに多様化し、先進国と途上国は共通の問題に直面しています。これも震災を経験してわかったことです。防災や環境問題など、先進国にも途上国にも共通の問題があると思えます。これまで途上国の問題だと考え、防災教育の分野などで日本が途上国を支援してきたことは、途上国だけでなく日本の問題にもなります。災害を通じて考え方が変わったかもしれません。国際協力ですべてしてきたことが、日本自体の類似の問題を解決するのにも活用できると考えるようになりました。基礎教育援助においても同じく、JICAは日本の子どもたちに世界や外国について、より身近に語れるかもしれません。これは日本の子どもたちが外の世界を見るリンクや窓になるかもしれません。抽象的な答えですが、震災は日本のODAに大きな変化とパラダイムシフトをもたらしました。

ドロシー・ナンボタ (マラウイ大学教育研究訓練センター長)

教育格差について、将来何をすべきかという質問について、ビルガー博士からコメントをいただきたいと思えます。

ビルガー・フレデリクセン（元世界銀行アフリカ地域人間開発局長）

簡単な質問をありがとうございます！ 今初等教育にあるような格差を、途上国の中等教育や高等教育で回避する方法があるでしょうか。格差是正については、基礎教育の格差是正が最も簡単です。ある程度の基礎教育を受ける権利がすべての人々にあり、国の内外を問わず教育を受ける上で格差がないのが理想的だという考えが、かなり普遍的な合意となっているからです。もちろん国によって基礎教育の期間の定義は異なりますが、基礎教育は8年間から10年間とする国が増えてきています。多くの場合、初等教育と前期中等教育を合わせた期間です。しかし後期中等教育や特に高等教育になると、「経済開発のレベルが異なる国々の中で格差があるのは悪いことであり、すぐに是正しなければならない」とは言い難くなります。例えば高等教育の平均就学率は、サブサハラ・アフリカでは約5%ですが、韓国では約70%です。経済開発の現段階では、70-80%の労働力がインフォーマル経済や農村部で働いているサブサハラ・アフリカの多くの国々が、全く経済構造が異なる韓国と同じレベルの高等教育の就学率を目指すことは合理的ではないでしょう。教育と経済構造の関係はそれほど厳密ではありませんが、社会における教育制度は、様々なレベルにおける資格の技能労働者の需要と、社会が教育に公的資金を出せる能力とを計りながら考えるべきです。

若い世代は何をするべきか、協力の次のステップは何かという二番目の質問については、少し大胆な意見を言いたいと思います。主に資金援助に頼る開発援助は、私の世代で始まり、私の世代で終わると思いました。私は援助に反対ではありませんが、国連システムが作られた主な理由は、開発援助を提供することではなく、各国間の協力が必要だという認識があったからでした。そのため、国家間の効率的な技術協力を推進することは非常に有効な援助であり、そのような協力において JICA は非常に重要な役割を果たしています。しかし互いに協力して学び合うことが必要なのは途上国だけではありません。私はノルウェー人で、ノルウェーは長い間、スウェーデンから学んできています。また北欧諸国はほとんどの分野で緊密に協力しています。北欧に限らず、このグローバル化した世界で共に生きていくことを学ぶために、国々や人々は協力して学ぶ必要があります。これまで以上に知識やイノベーションが経済開発を牽引するようになっていきます。ますます知識集約型経済となる中で競争できるために、貧しい国々は自国の状況に合わせてグローバルな知識の恩恵を受けられるような支援を必要としています。大国が得意とする知識集約型経済において競争力の低い国々が知識革命の恩恵を確実に受けられるような支援が必要です。中国は何千人もの学生をアメリカに留学させていますが、ほとんどのアフリカ諸国は、そのような余裕はありません。また日本が開発の初期にできたように、自国の状況に合わせて技術開発ができるような強力な民間部門もありません。そのため、日本が第二次世界大戦後に知識と技術を身につけ、短期間で技術のリーダーとなったように、自国の状況に合わせて知識や技術を導入するために、政府はより大きな役割を果たすべきだと思います。つまり国々が迅速に知識共有し開発のプロセスを加速するためのピア・ラーニングを推進する、より有効な協力が必要です。それが次なるステップです。

最後に日本と西ヨーロッパ諸国の戦後復興のための援助についての質問ですが、日本と西ヨーロッパは同じ立場だったということを強調したいと思います。マーシャル・プランは、西ヨーロッパの再建に非常に役に立ちましたが、ヨーロッパへの援助の規模は GDP の 3% を超えることは決してありませんでしたし、援助が約 3 年以上続くこともありませんでした。この援助は主にインフラ整備の支援でした。技術的・制度的な能力はすでに存在しました。今日の低所得開発途上国のほとんどでは状況が非常に違います。例えば 2009 年、援助額が GDP の 10% を超えたサブサハラ諸国が 22 カ国あり、GDP の 20% を超えたサブサハラ諸国が 5 カ国ありました。このような高い援助依存度が 20 年から 30 年続いています。

ドロシー・ナンポタ（マラウイ大学教育研究訓練センター長）

これによって質疑応答を終了します。吉田教授に次のセッションを引き継ぎたいと思います。

総括討論

吉田和浩（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）教授）

ありがとうございます。壇上のレイアウトを変更する予定でしたが、時間が押しているため、レイアウトはこのままで最後のまとめに入りたいと思います。今年国際教育協力日本フォーラムのアイデアが決まったときから、幅広い議論が出ると思っていました。今日の討議をまとめるのは非常に難しいです。このフォーラムの目的は何らかの結論を出すことではなく、様々な問題に対して活発な討議をすることです。合意やコンセンサスに至るのは目的ではありませんが、いかに援助の有効性を高められるか、教育援助の有効性とは何かを考える大きなお土産を、フォーラムにご参加くださった皆様にお持ち帰りいただけたらと思います。また、援助依存のテーマについて考える糧を提供できたらと思います。山田先生が指摘されたパラダイムシフトをいかに定義するかについても、このフォーラムでは多くのインプットがありました。昨年11月釜山では援助の有効性が討議され、援助の有効性から相互に学ぶパートナーシップの構築に転換するべきだという提言が出されました。国際協力においては、ただ援助するのではなく開発を達成するために互いに協力し合うのが日本の援助だと言われています。ここでも考え方のパラダイムシフトがあります。今日は二つの基調講演とパネルセッションがあり、すべてをまとめることは不可能です。二人の基調講演者とナンポタ博士に最後のコメントいただきたいと思いますが、その前に今日のフォーラムで討議された要点のいくつかをまとめたいと思います。

一つはODAです。ODAの役割は大きく変わってきています。開発途上国の開発課題もODAの位置付けも変わり、新興ドナーや民間セクターも役割を担うようになりました。教育セクターでも、ドナーと政府は対等のパートナーです。このようなことが主な話題でした。新興ドナーや民間セクターなどアクターが多様化していることで、援助の有効性をめぐる状況も変わっています。EFAやMDGsを達成する目標年の2015年が刻々と近づいています。教育はその目標の一つで、初等教育の完全普及を目指しており、これまでに前進も見られています。次のステップや2015年以降の課題として、大学を卒業することが重要であるだけでなく、学校で何を学べるか、何が将来の職業に結びつくかも重要です。このように今日は初等教育だけでなく、我々は何をすべきかについて討議しました。EFAの目標に関しては、恵まれない子どもたちや公正など、2015年までに取り組むべき残された問題があります。2015年以降については、EFAの課題を今こそ考えなければならないときであり、この点が注目されます。一方、ますますグローバル化が進む中、その恩恵を享受するためには、人々は知識集約型社会で活動できなければなりません。そのためには高等教育がたいへん重要です。アフリカの教育では何が優先事項となるのでしょうか。正しい答えは一つだけではありません。非常に難しく複雑な状況です。フレデリクセン博士は効率的な配分の問題を指摘されました。進歩の度合いが様々なので、一つのアプローチではすべての国々のニーズに対応できません。国のオーナーシップや調和化についても討議しました。それらを推進しなければなりません。ODAを推進するとき、それをどう定義すればいいのでしょうか。何がODAの最適な配分と言えるのでしょうか。各ドナーや各国の目標は何でしょうか。ODAが終了することを前提として、被援助国はODAにどのような目的を持つのでしょうか。ODAの提供方法についても見直す必要があります。もし自立した開発を目指すなら、援助に対する見方を変え、援助資源の効率的な配分とは何か、すなわち、どのように資源を活用するか、目的は何か、どのようにして最大の成果や結果を出すかを明らかにしなければなりません。受益国がオーナーシップを持てるように開発を活用しなければなりません。それは宣言にも謳われています。私たちは多くの基本的な質問に答えていかなければなりません。それを考えないで、有効性を高めることはできません。しかし今日の討議を2015年に向けてという短期的な課題としてまとめることができるのでしょうか。私たちは2015年以降へ

の大きな影響を考えなければなりません。そのため、これまでの活動や援助の有効性を批判的に振り返って考える必要があります。昨年の援助の有効性に関する釜山でのハイレベル会合は、その報告書を見る限りこれらの重要なテーマはあまり反映されていないと思います。私たちは今までの活動を批判的に振り返り、国際社会の一員として、これからの新しいアジェンダを設定しなければなりません。協力するための共通目標は何でしょうか。批判的にこれまでのことを振り返ることによって、これらの目標を設定し、活動の共通ビジョンを持つ必要があります。これはまとめではなく、今日の討議内容に関する私個人の考えだと思っただけであれば幸いです。まずナンポタ先生にコメントをいただいた後、ムバンガ先生、フレデリクセン博士にもお話ししたいと思っています。

ドロシー・ナンポタ（マラウイ大学教育研究訓練センター長）

ありがとうございます。まとめにあたり、パネルセッションについてももう少しお話ししたいと思います。JICA からコミットメントと開発途上国への援助におけるパラダイムシフトの問題について話していただきました。私たちはドナーパートナーから途上国の支援を続けるという多くのコミットメントをいただき、JICA から途上国にアラインした援助をするというコミットメントをいただきました。これはよい成果だと思います。ドナー国の視点からは、援助を有効に実施するために、社会的な状況を理解することが最も重要です。途上国の政策と教育アクセスの問題のアラインメントについて興味深い分野があることが指摘されました。これらの問題について、私たちは非常によく取り組んできました。しかし教育の妥当性や、実際に子どもたちが学んでいるかという問題が残っています。質の問題にもまだ取り組まなければなりません。JICA が被援助国の政策とプロジェクトのアラインメントを約束したことは、途上国の残っている課題を解決する上で、トンネルの向こうに光が見えたように思います。その意味で、途上国はよりよい成果を上げるために、妥当性や、実際にどのように学習が行われているか、どのようなカリキュラムか、何が実際に教室で行われているか等の課題に再度焦点を当てる必要があります。協力の重要性の問題は、私たちはあまり言及しませんでした。協力の問題は、開発のパートナーとして、共通目標をめざして互いに学び合うことも含みます。今日持ち帰れるよいメッセージの一つが、取り組む姿勢に変化が生じたりコミットメントが共同のアジェンダに合わせたものであろうと、共通の目標があれば援助する側とされる側のどちらの立場がよいということはないということです。共通の目標が達成され守られるためには、協力が必要です。これが、今日の議論のまとめとして私が言えることです。私たちはよい方向に向かっていますが、姿勢を変える必要があります。開発のアジェンダの中でより注目しなければならない分野をより重視することが必要です。

ルース・M・ムバンガ（ザンビア教育省教師教育局長）

ありがとうございます。総括ということですが、官民についての質問に、まだ答えていません。この点は開発援助の方法としては十分に検討されておらず、民間セクターが教育分野に関わるような働きかけはほとんどされていません。途上国には必要なものの買い物リストがあります。パラダイムシフトについてですが、実際に必要なものは何か、何をしなければならないかについて、各国から発言するというパラダイムシフトも必要です。多くの課題があるのは確かですが、優先事項の中で、もし取り組めば開発の触媒になるのは何でしょうか。どうなって欲しいと思っているかを明らかにすることも必要です。教育分野は大きく変わるだろうと言われ続けていますが、皆様の2020年のビジョンは何ですか。私たちは繁栄した中所得国になりたいと思っていますが、それがどのような状態なのかは明確に示していません。そこに到達したかどうかはどのようにわかるのでしょうか。私たちはどのような変化を期待しているのでしょうか。これらがすべてわかれば、私たちは開発パートナーとテーブルについて、こうなって欲しいと言うことができます。それがすべ

での教育分野を変える触媒となるでしょう。しかしまだそこまで至っていないと思います。私たちは何が必要かを開発パートナーが明確にしてくれるのを、ただ待っています。皆、2015年に向けて活動しています。私たちはそれに焦点を当ててきました。2015年になったらどうするか、それ以降のことはまだ考え始めていません。技能開発教育は貧困から脱出するパスポートです。卒業すれば家族のために貧困から抜け出すことができるような教育を市民は望んでいます。しかし高校後の教育の現状を見ると、教育を受けても何もできません。技能開発はカリキュラムの中で無視されています。ドナーと被援助国側の双方にパラダイムシフトはあると私は思います。何よりも互いに尊重して話し合うことが重要です。被援助国は何が必要かを言ってもらうのではなく、何を望むかを交渉できるようになるべきです。非常に困窮しているため、必要と言われたものを何でも受け入れるかもしれませんが、私たちがどうなりたいかを明確にし、どのような援助を望むと明言できれば、協力パートナーとの相互の合意は非常に容易になるのではないのでしょうか。

ビルガー・フレデリクセン（元世界銀行アフリカ地域人間開発局長）

まず主催者に感謝申し上げます。これまで40年ほど様々な会議に出席してきたうちで、今回のフォーラムは最もよい会議の一つでした。開発協力に対して前向きで重要な討議ができました。この素晴らしい年次教育フォーラムを開催された各機関の皆様に感謝申し上げます。さて、中国からの参加者がアフリカ学の必要性を訴えたことについて触れたいと思います。非常によい意見だと思います。アフリカの開発について話すとき、アフリカが一つの国のように言う傾向にあります。しかしアフリカは非常に多様な地域で、国によって教育のレベルも問題も大きく異なるため、何について話しているのかを知っていることが非常に重要です。例えば1960年に多くのサブサハラ・アフリカ諸国が独立したとき、サブサハラ・アフリカにおける初等教育の平均就学率は約40%でしたが、ブルキナ、エチオピア、マリ、ニジェールのような国々は10%以下でした。またニジェールやブルキナには中等学校が1校もありませんでした。初等教育レベルでは各国の格差が縮まっていますが、中等教育や高等教育では格差が広がっている場合がしばしばあります。

また、「日本モデル」についても述べたいと思います。非常に明確な日本モデルがあるかどうかは別にして（私はあると思いますが）、「東アジアのアプローチ」があるのは確かだと思います。主要な東アジア諸国（韓国、シンガポール、台湾、そして後にベトナム）が第二次世界大戦後に教育制度を発達させたようなアプローチです。これらの東アジア諸国では多くのサブサハラ・アフリカ諸国と比べて普遍的初等教育や識字率の公的予算の優先順位が高いほか、雇用創出や経済成長の共有を非常に重視しているなど、教育と経済開発の優先順位が非常に高いといえます。多くのサブサハラ・アフリカ諸国では、普遍的基礎教育および成長の共有が必ずしも大きな目標となっておりません。東アジアではまた、教育政策や経済政策になるとドグマティズムよりプラグマティズムを優先するようです。たとえば中国の鄧小平元中央軍事委員会主席は、「白猫でも黒猫でもねずみを捕る猫が良い猫だ」と言いました。もし何かをやってみて、うまくいかなければやり方を変えて別のことを試すという考え方です。このようなことが東アジアの特徴であり、他の国々も学べる場所です。

私はまた、よりよい援助協調の必要性について話しました。よりエビデンスに基づいて配分することも、また国の状況に合わせて各国で最も大きなインパクトがあると思われる場所に配分することも必要です。しかし資金を増額するだけでは最善の援助とは思いません。援助は追加性が必要です。もし援助によって状況を改善したいと思うなら、被援助国が資金を教育ではなく、より生産性の低いものに転用することは望まないでしょう。貧しい国々を支援するときには追加性もあると思います。貧しい国々では教員の給与も払えないようなことが多く、援助がなければ資金がないような他の重要な教育のインプットに対して資金を提供することで、これらの国々を支援できます。これは援助の比較優位性です。すなわち優先順位が高い投資の

ために追加性を提供することです。また、パリ宣言はドナー間の役割分担を主張しており、JICA は中等教育の理数科教育というよい援助分野を見いだしました。これは優先順位が高い分野ですが投資が不足しています。ニーズはあるので、何か追加性のあるものに焦点を当てるべきです。中国が多くの国々で行っているような資本投資も、持続可能なやり方で投資が行われれば、援助の比較優位性があるといえるでしょう。高等教育も中等教育も発展させなければなりません。私は能力構築のためにソフト面の投資が必要だと主張してきましたが、かといって資本投資を支援するべきではないとは言っていない。アフリカはインフラを非常に必要としています。

最後に、より質の高い援助をするには、よりエビデンスに基づいた援助の配分と活用が必要であると強調したいと思います。多くの新興ドナーが生まれており、官民パートナーシップは教育分野においても、より大きな役割を果たすようになるでしょう。そのため、様々な援助資金を全体的に有効に活用するためには、全関係者の協調が必要です。よりよいグローバルな協調とは、援助配分を細かく管理することではなく、全世界が重要性を認識しているにもかかわらず深刻な資金不足に直面している主要な分野に対して、より多くの資金を確保することです（例えば、女性の識字率、就学前教育、人類に共通の地球公共財、技術協力など）。また、すべてのドナーが同じアプローチに従わねばならないということもありません。実際、従うべきではありません。例えば日本や米国など多くの国々は予算支援に消極的です。それは構いません。様々な援助モダリティがあっいいのです。ただし協調が必要です。これこそ最善のアプローチというものが存在するわけではなく、援助対象を決めて実施する援助も、予算支援をする援助もあります。教員に給与を支払えないかもしれない貧困国が、シンガポールや日本の過去の経験を学ぶために、教育計画立案者や政策立案者をこれらの国々に送る余裕がないと思ったとしても当然かもしれません。しかしそのような学習や知識の交流は、非常に有効な援助となりえます。ドナーは地域的な協力に進んで資金を提供するべきです。その意味でも SEAMEO のプレゼンテーションを聞いたのは非常によかったです。すぐれた実績のある機関を支援するために、アフリカのドナー機関がより多くの資金を提供して欲しいと思います。JICA はまたアジアとアフリカの大学間協力における知識交換やネットワークの支援で実績を上げています。これは非常に有効な援助資金の活用法だと思います。アフリカではまた、地域協力が非常に重要です。人口が 200 万人以下の国がアフリカでは十数カ国あります。人口 100 万人以下の国も沢山あります。つまり、本格的な教育制度を確立するためには他の国々と協力する必要があります。

ご質問、ありがとうございました。またお招きくださり、ありがとうございました。

吉田和浩（広島大学）

そろそろ終了の時間がきました。講演者の皆様に感謝いたします。またご参加下さった皆様にご本日のフォーラムを楽しんでいただけましたら幸いです。これでプログラムを終了いたします。どうもありがとうございました。

発表資料

基調講演「変動する世界情勢における教育援助の有効性再考」	
ビルガー・フレデリクセン	
元世界銀行アフリカ地域人間開発局長 -----	60
基調講演「教育援助の有効性－途上国からの視点－」	
ルース・ムバンガ	
ザンビア教育省教師教育局長 -----	63
パネルセッション	
「国際教育協力における援助の有効性とは何か」	
モデレーター：	
ドロシー・ナンポタ	
マラウイ大学教育研究訓練センター長 -----	66
パネリスト：	
萱島 信子	
独立行政法人国際協力機構（JICA）人間開発部部長 -----	69
山田 肖子	
名古屋大学大学院国際開発研究科准教授 -----	74
ウィ・ホック・チェア	
東南アジア教育大臣機構理数科教育センター研究開発部調査官 -----	77

変動する世界情勢における 教育援助の有効性再考

ビルガー・フレデリクセン

第9回国際教育協力日本フォーラム

「国際教育協力における援助の有効性と責務」

2012年2月7日 東京

概要

教育援助をより効果的に配分し活用するための主要課題を考察する:

1. DAC*ドナーの政府開発援助(ODA)について
2. 国レベルおよびグローバルなレベルで援助**の効果が高めるための様々な問題
3. 2015年以降の教育問題として浮上してきた主要課題: 援助の優先順位に及ぼす影響
4. いかに国別援助の効果が高めるか
5. 効果的な開発のために、より効果的でグローバルな援助協調が必要
6. よりエビデンスに基づいた援助の配分と援助協調を推進するための、いくつかのステップ

* DAC = 経済協力開発機構(OECD)の開発援助委員会(Development Assistance Committee)
** 本プレゼンテーションでは、「援助」はDACおよびDAC以外のドナーによるODAを意味する。

2

1. 背景: (a) 海外援助の総額

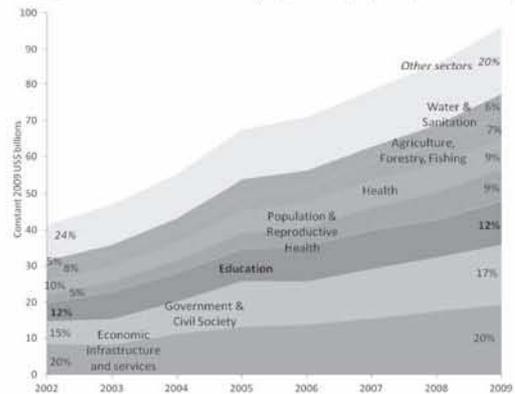
1. 全セクターにおけるDACのODA: 1290億ドル(2010年)、2009年の6.5%増
 - ODA = DACが提供する資金の1/3にすぎず、その比率は減少し続けている。
 - DAC諸国からのODA以外の資金: ほとんどが民間の直接投資
2. DAC以外のODAが急増:
 - 30以上のDAC以外のドナー(OECDの8カ国を含む)がODAを提供している。
 - ✓ ブラジル、中国、インド、ロシアなど、DAC以外の主なドナーに関するデータが不足。
3. 民間資金:
 - 送金: 3,070億ドル(2009年)
 - 慈善家、財団
 - ✓ 分断化: 開発を推進する上で、援助の全体像をみたときに有意義になるよう、よりよい援助協調が必要。

残りのプレゼンテーション: 教育援助の効率的な配分と活用

3

この10年以上、教育分野の援助比率は横ばい(分野別の配分)

(出典: UNESCO EFA Global Monitoring Report, Policy Paper 02, November 2011)



4

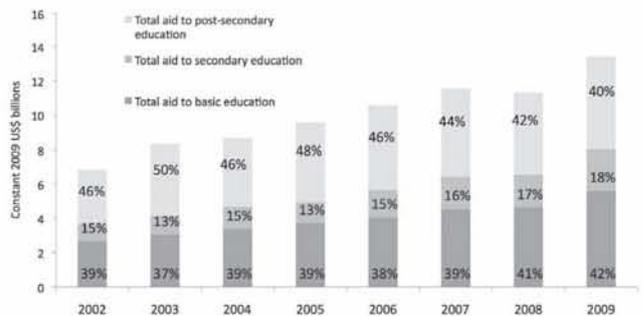
1. 背景: (b) 教育分野に対するDACのODA 概要

1. 教育援助全体:
 - 134億ドル(2009年)。2008年の113億ドルから増額。
 - DACのODA総額の12%。この割合は、この10年間以上同じ。
2. 配分(2008年):
 - サブサハラ・アフリカ: 28%; 東アジア: 18%; アラブ諸国: 14%; 南西アジア: 12%; 中南米: 8%; ヨーロッパ・中央アジア: 7%; 未配分13%
 - 基礎教育: 41%, 中等教育: 17%, 高等教育: 42%
 - 高等教育の援助の多くは、ドナー諸国への留学生に対する援助。
 - 二国間援助/多国間援助: 80%/20%
3. 教育援助を実施しているドナーが少ない
 - 基礎教育(2009年): 7ドナーが全体の66%を拠出: 世界銀行(18%); 米国(12%); 英国(11%); EU(8%); フランス(6%); オランダ(6%); 日本(5%)
 - 教育援助全体(2007-08の平均): 7ドナーが全体の68%を拠出: フランス(17%); ドイツ(13%); 世界銀行(11%); 日本(8%); オランダ(7%); 英国(6%); 米国(6%)
 - 教育援助の「新興ドナー」については情報不足

5

基礎教育に対する援助の比率は、この10年以上ほとんど増えていない

(出典: UNESCO EFA Global Monitoring Report, Policy Paper 02, November 2011)



6

2. 援助の有効性を高めるために: (a) 多面的な援助方法

- 大きく分けて2種類の援助:
 - 国別援助: 二国間援助や多国間援助を通じて直接、各国に対して供与される資金援助や技術援助
 - 地球公共財(GPG)機能: 世界的および地域的なGPGの機関やネットワークが推進する援助協調、技術援助、知識共有など✓ GPG機能に対する資金提供の多くがODAのデータに含まれていない。
- 国別援助とGPG機能の相乗効果:
 - 国別援助の有効性は、GPG機能が効果的であるかどうかによって左右されることが多い。
- 教育のGPG機能を支援する二国間援助もある。例:
 - ユネスコやユニセフへの追加予算支援
 - 世界銀行による教育支援の信託基金

7

2. 援助の有効性を高めるために: (b) 様々な課題

- 国別援助の効果を左右するもの:
 - 配分の効率性: どの程度、国の教育成果に対して最大の触媒効果がある目的や投入に配分されているか
 - 技術的効率性: ある目的や投入に対して
 - ドナーがどの程度、援助を効率的に届けているか
 - 国がどの程度、援助を効率的に活用しているか
 - 援助依存の効率性: 自立的な教育開発を阻害する援助依存を引き起こさないように、どの程度配慮して、援助が配分されているか
- GPG機能を支援する援助の効果を左右するもの:
 - 援助協調の効率性: 最も高い教育成果を生むように、国別、目的別、種類別の援助の配分が、どの程度、協調して行われているか
 - 地球公共財(GPG)の効率性:
 - どの程度、GPG機関やネットワークの間で援助が最適に分配されているか
 - どの程度、GPG機関やネットワークが、質の高いGPGを効率的に提供しているか

8

2. 援助の有効性を高めるために: (c) 進歩の度合いは様々

- 技術的効率性を重視。しかし、援助の調和化、アラインメント、自助努力、成果、相互説明責任などに関する2005年のパリ宣言の目標達成は遅々としている。
- 配分の効率性に対する配慮が欠如: 技術的効率性が向上しても、それだけでは不十分。触媒的な効果を最大限に高めるように援助が戦略的に配分されなければ、効果を上げることはできない。
- 世界が二の次にしていること:
 - 援助の依存性 → 援助の自立発展性を損ない、自立への前進を阻害する。
 - 援助協調 → 協調なしでは、国別、分野別、目的別の援助の配分が最適に行われない。
 - 地球公共財(GPG) → この点を考えなければ、貧しい国々がグローバルな専門性に十分アクセスできない。
- 援助に関する世界の議論は、援助の効果についてではなく、援助額に終始してきた:
 - 必要なこと: よりエビデンスに基づいた援助の配分と協調
 - 釜山: よい変化。援助効果の追求から、開発効果をめざす協力への転換

9

3. 援助の有効性 2015年以降: (a) 教育の新しい課題

- 教育制度内の課題:
 - 従来の課題に緊急に取り組む必要性が高まっている: 低い質、不公正、排除
 - 履行されていないEFAの目標を達成する: ECCE、女性の識字、技術の習得
 - 政治経済的に、いかに予算をやりくりするか: 初等教育修了後の教育を拡大しながら、不就業の子どもたちのためにEFAを達成するのは、ますます困難になっている。
 - 多様化する制度をいかに運営するか: 非政府機関の役割が拡大。
- 教育制度外の課題:
 - 知識やイノベーションが開発に果たす役割が増大 → グローバルな知識経済の中で競争できるよう、スキルや「変化に迅速に対応する」ニーズが大きく高まっている。
 - かつてない社会的変化: ICT、人口動態、より共生的かつ公正な社会を求める動き、より説明責任のある政府、気候変動、環境
 - 国内外の人口移動が増大 → 都市化、「頭脳流出」・「頭脳流入」

10

3. 援助の有効性 2015年以降: (b) 援助の優先順位に対する影響

- 大きく分けて2種類の援助(スライド7): 国別援助および地球公共財機能
- 両方の援助効果を高めるための指針:
 - ほとんどの国で、教育資金の大部分は国内の資金源による。
 - そのため援助資金の比較優位性は次の点にある。
 - 教育資金全体(国外+国内)が教育の成果を高めることができるような、しっかりと持続可能な国内制度の構築
 - GPG機能を推進するために、より効果的で、より多くの資金に支えられたグローバルな制度の構築
 - 国別援助とGPG機能に対する援助の相乗効果を高めるメカニズムの構築
- 今後10年の最優先事項: 国の長期的な経済的・社会的・文化的発展のニーズに対応できる包括的で持続可能な制度の構築

11

4. より効果的な国別援助: (a) 援助資金の比較優位性

- 厳しい予算不足のため、一方の予算をとれば、他方が削られるという政治経済的問題:
 - 短期的な緊急課題と長期的な投資
 - 様々な民族間で異なる政治的な発言力の強さと脆弱性
- この意味で、援助資金と国内資金の間の流用性は非対称的:
 - 援助資金はほとんどの目的のために国内資金に代用できる。
 - しかし国内資金は (i) 長期的投資よりも短期的な緊急課題や給与を優先し、(ii) 発言力のない人々よりも、発言力のある人々を優先する。
- 援助資金の比較優位性: 資金が不足している次のような優先的なニーズに対する追加資金:
 - 長期的な開発ニーズに応える包括的で持続可能な制度
 - 疎外されている人々のための政策やプログラム
 - ピアラーニングと持続可能性を推進する南南協力・三角協力

12

4. より効果的な国別援助: (b) 援助の優先事項

1. 制度を開発するための能力開発(CD)をめざすソフト面への投資 例:
 - エビデンスに基づく意志決定のための知識基盤
 - 政策を立案・実施・モニターし、成果を評価する専門知識
 - 政策と予算折衝のコンセンサスを形成し、能力に基づいて人材登用ができ、サービス提供の基準を設定し、説明責任を果たすことができる政治能力
 - ✓ 新たなCD戦略の必要性: 南南協力も含めて、国の専門性を動員し、強化し、維持できるような、効果的で説明責任を果たせる制度を構築する。
 2. 提供される教育の質を向上するための投資: 学習教材、職員研修、教員や学校管理職の成果に対する説明責任を改善する制度
 3. 公正性: 不就学の若者、障害児、女子・女性や農村・非公式経済の労働者基礎教育修了後の教育に対する人々の要請が強いところでは、より困難
 4. 危機的状況の中で、貧しい人々や、これまでに達成したものを守るための反循環的な予算支援
- 援助の役割の増大: 公正の推進、貧困削減、南南協力

13

4. より効果的な国別援助: (c) 援助依存のリスクを軽減

1. サブサハラ・アフリカ(SSA)への援助は、かつてないほど多く、長期のものになっている:
 - 2009年: 48カ国中、22カ国で援助がGDPの10%を超え、5カ国で20%を超えた。サブサハラ以外の国々では、援助が5%を超えたのは5カ国のみ。10%を超えたのは1カ国のみ(アフガニスタン)。
 - 公教育予算における援助の割合: 2006年に25%(SSAの40カ国の中央値)
 - SSA諸国の基礎教育に対する援助(2008年): 16億ドル。EFA達成のためには、2008年から2015年まで毎年106億ドルが必要と、ユネスコは算出している。援助依存のリスクは?
2. 同レベルの援助でも、援助依存のリスクを軽減し、自立を高める方法:
 - 国内資金源に代用しない。貧困により焦点を当てる→ より高い追加性
 - 援助が比較的優位の分野で、資金不足が深刻なところに優先的に投入する
 - 予測可能性の向上: G8は2005年にSSA諸国に対して約束した援助の半分以下しか提供しなかった。
 - 変動が激しい援助は、よりリスクの低い目的のために使う→ 給与よりも投資
 - 腐敗を生んだり、自助努力を阻害したり、国内資源の動員を阻害するような、制度を弱体化させる使用を避ける。

14

5. より効果的なグローバルな援助協調: (a) 各国間の配分

1. 教育援助は地域や国によって不均等に配分されている。2008年の場合:
 - 小学校児童1人あたりの援助額: SSAおよびアラブ諸国は13ドル; 中南米では6ドル; アジアでは4ドル
 - SSAの低所得国で、1人あたりの援助額が6ドル未満だった国は10カ国、40ドルを超えた国は7カ国。
 - ✓ 2009年に援助が80% 増えた国は4カ国: インド、パキスタン、エチオピア、ベトナム
2. 次のような国々に優先的に援助を提供することによって、EFAに対する援助効果を高める。
 - 「目標を下回っている」が援助実績のよい国々
 - 紛争後の「脆弱国家」、すなわち「実績ベース」の援助より「ニーズ」を重視
3. 二国間援助政策に変化がみられ、国別配分が変わる:
 - 「脆弱国家」に、より大きな支援
 - (デンマーク、オランダ、ノルウェイ、イギリスなど)いくつかのドナー国は、二国間援助の対象国を限定している。「援助龍児」と「援助孤児」の格差が拡大する可能性がある。
4. 貧困の地理的な変化を反映した、援助政策の変化: 20年前、貧困層の93%が低所得国に住んでいた。現在は72%が中所得国に住んでいる。

15

5. より効果的なグローバルな援助協調: (b) GPG機能

1. 知識革命の恩恵を得るために: GPG機関に求められること:
 - よりエビデンスに基づく意志決定: 能力開発、技術支援の知識を共有化、比較研究、途上国間の協力・ピアラーニング
 - 規模の経済: 約45の開発途上国で、人口が100万人以下
2. しかし、GPG機能に対して資金を動員するには多くの障害がある:
 - 「ただ乗り問題」→ 正の外部性を持つものに対する資金提供に一般的にみられる問題
 - GPGのアウトプットを計るのが困難→ ドナーの資金は短期的に評価される
 - GPGの機関が非効率的: 悪循環→ 改革への抵抗によって、資金提供が限られる
 - 援助機関の技術的専門性が低下→ 深刻な問題だが見過ごされている
3. 援助の全体的な効果を高めるために、国際社会がやるべきこと:
 - GDG機能を改革し適切に資金提供することを、より優先する
 - 質の高い援助を提供するように、援助機関の技術的専門性を強化する

16

5. より効果的なグローバルな援助協調: (c) 教育援助の枠組み

- 現在の援助の優先順位や枠組みは、ますます過去の問題に対応している:
1. 変化する優先的課題に対処するためには、戦略的かつ柔軟に援助を活用しなければならない。
 - グローバルな経済や社会の急激な変化に対応するため、知識、イノベーション、能力強化を重視した教育政策やプログラムが、より求められるようになっていく。
 - 国家間や地域間の格差だけでなく、国内の格差も拡大しつつある中、格差縮小に役立つ援助が必要。
 - ピアラーニングや知識共有のための南南協力・三角協力を支援する。
 2. 諸課題に対応するには、世界的に教育セクターが、より大きなリーダーシップを発揮しなければならない。
 - DACドナーが直面しているもの: (i) 予算削減の中、新たな援助需要が生まれている(気候、食料安全保障); (ii) 援助の効果に対する幻滅が高まっている; (iii) 「新興ドナー」との競争
 - GPG機関により多くの資金が提供されるかどうかは、改革の信頼性と能力にかかっている。より質の高いサービスを提供し、綱張り争いをせず、協力し、分業することが必要。
 - 「新興ドナー」: 協調の課題はあるが、資金提供が増え、学べる機会である。

17

6. よりエビデンスに基づいた援助配分と援助協調を推進するためのステップ

1. グローバルな援助の効果を高めるための課題についてコンセンサスを構築しなければならない。例えば、
 - 各国の状況に合わせて、援助の比較優位性があるところに援助が使われるようにする。
 - 国別、目的別、援助の種類別に、援助をより戦略的に配分する。
 - 援助の予測可能性、追加性、持続可能性を高める。
 - 質の高いGPGを提供するために、GPG機関を改革し、資金提供する。
 - グローバルな教育援助の枠組みを改善し、よりよい援助協調をめざす。
 - 援助機関の技術的専門性を強化する。
 2. そのために、より認識しなければならないこと:
 - ドナーは、よりエビデンスに基づいて援助を配分する。
 - 国の高い優先事項を反映する教育に対して世界がより政治的関心を持つこと。
 - 認識したことを政治的な意志と行動に結びつけるメカニズムと資金提供。
- すべてにかかわる問題: 世界的に教育セクターのリーダーシップが弱いこと

18

ザンビアにおける現職教員研修制度 (SPRINT) — 自立的教育開発に向けた国際協力の一事例 —

ルース・M・ムバンガ
ザンビア教育省教師教育局長
2012年2月7日

背景

- 政府は質の高い教育を提供する上で教員が重要な役割を果たすことを認識している。
- 有資格で有能な教員を採用することの重要性は、国家政策文書の中でも強調されている。
- 教員は最も重要な資源であり生徒の学習の成功を決定づけるものである。
- 教育制度の質や有効性は教員の質に大きく依存する。
- 子どもの教育的・個人的な幸福は、教員の能力、献身、才覚にかかっている。

2

学校制度

- 初等教育: 第1～7学年、中等教育: 第1～5学年、高等教育: 1年間のCertificateコース、2～3年間のDiplomaコース、4年間の学位課程 (1964年)
- 初等教育: 第1～7学年、中等教育: 第8～9学年および第10～12学年 (1977年)
- 基礎教育: 第1～9学年 (初等教育 第1～7学年 および 前期中等教育 第8～9学年)、高校: 第10～12学年
- 2011年に政府は再び、初等教育 (第1～7学年)、中等教育 (第8～12学年) に戻すことを決定

3

教員養成

教員養成プログラム

- 1966年 (ZPC)、1986年 (ZBEC)、2000年 (ZATEC)
- 学校制度の変化に合わせた教員養成が行われていなかった。
- 教員養成は依然として初等教育・中等教育というレベル分けで行われていた。
- 政府の新政策: ディプロマをすべて学位に引き上げる。
- すべての教員養成校を大学に改変する。

4

教員養成

現職教員研修 (INSET)

- 短期的な継続的職能開発 (CPD) のためのワークショップやセミナーを学校や教員リソースセンターで実施
- 長期的な資格向上研修・教員向け専門コースを教員養成校や大学で実施

5

教員職能開発

- 1980年代以降、理数教科の指導の質を高める取り組みが増えた。
- 政府主導でドナー資金によるものだった。
- CPDに対する教員のオーナーシップは促進されなかった。
- 1990年代半ばまで、INSET研修は教員のCPDとはほとんど無関係に実施されていた。
- INSET教育支援が再定義され、教育政策に明記された。

6

教員職能開発政策

- 教育の質と有効性を高める。
- 個々の教員ならびに教職全体の質を向上させる。
- 訓練を受けた教員の供給を増やす。
- 教員養成・現職教員研修の戦略を開発する。
- 教員の専門的能力は教員養成および現職教員の継続的な職能・自己開発によって培われる。
- 勤務条件を改善する。
- 教員組織を設立する。

7

教育分野の協力パートナー

- SIDA 「教育のための自立的行動計画 (SHAPE) プロジェクト」1986年
- 実技科目において学校や大学の自立的な能力を高めることを目指す。
- DFID 「英語・数学・理科向上計画 (AIEMS) プロジェクト」1989年
- 識字プログラム: 初等リーディングプログラム (PRP)、New Breakthrough to Literacy (新識字率の飛躍的向上プログラム) (NBTL)

8

教育分野の協力パートナー

- 現職教員研修制度 (SPRINT)
 - 教員グループミーティング (TGM)
 - 校長現職研修ミーティング (HIM)
 - リソースセンターでの学年別教員ミーティング (GRACE)
 - リソースセンターでの科目別教員ミーティング (SMARC)
 - 現職教員研修とモニタリング (SIMON)
- DANIDA 「ザンビア教員養成コース」(ZATEC)

9

教育分野の協力パートナー

- USAID: 「コミュニティ保健・栄養・ジェンダー・教育支援プログラム」(CHANGES1, 2) によってコミュニティスクールを支援。
- 「教育の質改善プロジェクト」(EQUIP2)
- 学校のリーダーシップと学校の有効性の向上、必要とされる政策転換・調整・支援の立案への高度参加型プロセスを構築。
- 技術を通じた質の高い教育サービス (QUESTT) 双方向型ラジオ教育 (IRI)

10

開発援助のインパクト

- プロジェクトの成否は財源に大きく依存していた。
- 持続可能性・オーナーシップが欠如していた。
- 教員や学校は、新しいアイデアを採り入れることができず、意欲的でもなかった。
- 教員が開発した教材は活用されなかった。
- 低コストで準備時間が短くてすみ、多目的に利用できるものが必要だった。
- 入念に構成されたモジュールに大きく依存していた。
- 研修の範囲や有効性が制限され、柔軟性もなかった。

11

開発援助のインパクト

- 議論と対話のみに限られ、対話/伝達アプローチが強化された。
- リーダーと参加者の関係や立場によって参加が限られた。
- 能力開発が行われず、個人的技能に関する批判的省察も行われなかった。
- アイデアや技能に対する抽象的なアプローチが奨励された。
- カスケード方式により、中央集権型の活動へ依存度が増した。
- 教員グループは困難に直面し研修は不明瞭で、時間を見つけることも難しく、優れた実践に関する情報共有も推進されなかった。
- 教員たちは遠くても教員リソースセンター (TRC) まで行かなければならなかった。

12

理数科教育強化計画(SMASTE)

- 持続可能な継続的職能開発(CPD)を目的とした学校ベースの継続的職能開発(SBCPD)
- 現職教員研修制度(SPRINT)を通して運営
- 需要主導型で費用効果が高いプログラム
- 明確にされたニーズに対応、学校のニーズを重視
- 学校またはリソースセンターで実施
- 多数の教員が学べるプログラム

13

理数科教育強化計画(SMASTE)

- 教科内容ばかりでなく方法論、教材利用、学級運営も含む
- 技術協力プロジェクトとして学校でのSMASTE授業研究支援プロジェクト
- SPRINT活動の強化を支援する。
- 授業における指導・学習を改善する必要性があったことから実施。より多くの教員に便益をもたらすことを目指す。
- プロジェクトとCPD政策のアラインメントを重視する。
- INSETのオーナーシップと持続性を提唱する。
- 現地で着手し実施する。
- 教員間のチームワークを促進する。

14

理数科教育強化計画(SMASTE)

開始年	プロジェクト名	プロジェクトの重点	対象地域	対象レベル	対象教科
2005年	SMASTE授業研究支援プロジェクトフェーズ1	教員研修の実施(授業研究の導入)	中央州	後期基礎教育および高等学校	理科・数学
2007年	SMASTE授業研究支援プロジェクトフェーズ2	学校ベースの研修の実施	中央州(基礎教育および高校)	1.中央州(基礎教育・高校) 2.カッパーベルト州・北西州(後期基礎教育・高等学校)	1.全教科 2.理科・数学
2011年	フェーズ3(実施中)	授業実践能力強化プロジェクト(STEPS)	全国	全国の指定54地区	1.全教科 2.理科・数学

17

開発援助の課題

- ザンビアは重債務・構造改革計画・低い投資・低い質に苦しんでいる。
- インプットを増やすことに重点的に努力している。
- 教育機関の効率的かつ対応的なサービスの提供はあまり重視されていない。
- サービスを効率的に使うための消費者の能力や意欲に関しても、ほとんど注意が払われていない。
- サービス提供者は質についての説明責任を負っていない。
- 変革を持続させることが課題。

16

開発援助の課題

- セクターワイドアプローチや多国間・二国間のアプローチと競合するアプローチもある。
- ドナーが短期プロジェクトに偏向。
- 途上国には重要な技能や能力がないとの思い込みがある。
- 外からノウハウを素早く注入することによって、そのギャップを埋めることができると思っている。
- プロジェクトアプローチは、説明責任や持続可能性に欠けており、個人化されていた。
- プロジェクトアプローチは、政府ではなくプロジェクト資金提供者に対する忠誠が奨励される。

17

結論

- 知識はドナーが簡単に移転できるものではなく、受益者が積極的に獲得すべきものである。
- 現地の価値観と知見を知ることが重要である。
- パートナー国の既存の能力を外国の知識や制度と置き換えることは不可能である。
- これらは、ザンビアにおける政策転換、オーナーシップ、プログラムの持続可能性からも明らかである。

15

マラウイにおける教育協力の可能性と課題

ドロシー・ナンボタ
マラウイ大学

第9回国際教育協力日本フォーラム
2012年2月7日 東京

はじめに

- ▶ 教育協力は通常、ドナーと受益国政府の2つのパートナーが関わり、これは公平性を伴わなければならない。
- ▶ そのような協力の目的は、受益者側のパートナーの共通目標を達成すること。
- ▶ マラウイにおける教育協力の有効性は、国家教育セクター計画(NESP)に掲げられた優先事項の達成に貢献すること。

教育の優先事項(NESP & ESIP)

- ▶ マラウイの中期開発ツールとしての「マラウイ成長開発戦略(MGDS)」(2006年—2011年)
- ▶ MGDSに基づき、「国家教育セクター計画(NESP)」(2008年—2017年)と「教育セクター実施計画(ESIP)」(2009年—2013年)が策定され、教育開発の優先事項として3つのテーマが掲げられた:
 - ▶ 教育の公正なアクセスを拡大
 - ▶ 教育の質と適切性を向上
 - ▶ 教育制度のガバナンスと管理を改善

マラウイの援助優先事項

教育の公正なアクセス

- ▶ インフラ整備(女子用宿舎、教室の建設)—UNICEF、DfID
- ▶ 女子、中途退学者、障害者、貧しい人々や、文化の壁などで疎外された子どもたちを対象にしたプログラム(例 持ち帰り食糧の配給、USAIDによるEDSA・OVC・CTSなどの給付金、学校保健・栄養、奨学金、母親グループの設立、ジェンダー主流化)
- ▶ カリキュラムの見直し- GIZ

マラウイの援助優先事項

質と妥当性の向上

- ▶ 低学年の読む力や算数に焦点を当てた学習成績(USAID)
- ▶ 教員養成・現職教員研修(ODL、CPD—GIZ)、中等教育におけるCPD(継続的職能開発)(JICA)
- ▶ 教材の調達(学校への助成金を通じて)(世界銀行、DfID、GSES I&II—CIDA)

ガバナンスと管理の向上

- ▶ 政策の見直しと立案 例:政策の地方分権化(GIZ、JICA)

主要ドナーおよび援助活動・アラインメント

- ▶ 主要ドナー:USAID、UNICEF、CIDA、JICA、GIZ
- ▶ 2011年-12年の最大援助国は中国。マラウイ南部のNdataに理工学、Thyoloに中等学校を建設。
- ▶ 中国以外のドナーはすべて、セクターの援助協調を行っている。
- ▶ セクタープログラム全体の援助協調により、より影響力が高まる。共同で計画立案、モニタリング、評価制度を実施することにより、フレキシブルな対応、効率、効果が期待できるため。

援助効果向上に関するパリ・アクラ宣言

Booth(2008年)によると、2005年パリ宣言は援助効果向上の要因として、次の5点を挙げた:

- ▶ 被援助国のオーナーシップ: 政治的なリーダーシップ、開発ビジョン、これまでの開発に関する国家構造を変革しようとする意志
- ▶ 国の政策や制度とのアラインメント
- ▶ 援助の調和化
- ▶ 成果マネジメント
- ▶ 相互説明責任

7

中等教員養成プロジェクト(SSSTEP)

- ▶ 期間: 2000年-2007年
- ▶ 援助機関: CIDA
- ▶ ターゲット・グループ: 修了証書を取得し中等学校教員になることを希望する初等学校教員
- ▶ 資金援助対象: 授業料、教材の印刷、教員スターター・パック(中等学校シラバス、担当教科の主な教科書)を卒業時に提供
- ▶ 持続可能性: 同プログラムは現在も継続

8

成功基準

- ▶ 政策立案・実施にマラウイ国教育科学技術省(MoEST)およびドマシ教員養成大学(DCE)の両方が関わる。(オーナーシップ)
- ▶ DCEに資金を提供する。その資金は通常の大学資金の一部として管理する。(オーナーシップ)
- ▶ DCEとMoESTの現地アクターがプロジェクトを管理する。CIDAの職員がモニタリング・評価(M&E)に参加する。(成果マネジメント、相互説明責任)
- ▶ 成果は、中等学校教員となるにふさわしい自主的な教員、教員給与の改善、中等学校の教員不足を緩和(アラインメント)

9

学校への助成金 – 教育地方分権化支援活動(EDSA)・学校改善計画(SIP) – Mbayani校

- ▶ 児童数: 11,021人、低学年は10から12クラス
- ▶ 教員数: 99人
- ▶ シフト制
- ▶ プランタイア中央ビジネス地区から約3キロのスラム街に所在する。
- ▶ 保護者は、魚、果物、野菜の小規模な小売業や、小さな食料品店・サロン・理髪店などを営んでいる。

10

EDSA/SIG 援助額

- ▶ 孤児や弱い立場の子どもたち(OVC)や要支援児(CTS)の支援に対する助成金

年	EDSA/SIG 助成金				
	OVCs		CTS		総額 (MK)
	受益者数	額 (MK)	受益者数	額 (MK)	
2010	125	687,500	67	502,500	1,190,000
2011	350	1,925,000	67	502,500	2,427,500

11

EDSA/SIGの経費

- ▶ 学校に直接支払われる金額、および学校のアクターによって購入された物品

助成金の種類	額 (MK)	用途
OVC	2,000	学校シューズ
	2,000	制服
	500	傘
	1,000	ユーザーの経費 (学校基金や試験費用など、その他の学校経費の払い戻し)
CTS	2,000	毛布
	2,500	栄養のある食べ物
	3,000	抗レトロウイルス薬 (ARVs) を受け取りに行く交通費

12

課題

- ▶ 政策立案が参加型でない。
- ▶ 助成金が直接学校に支払われている。
- ▶ 90%以上の児童がOVC(孤児と脆弱な状況に置かれている子ども)と認定されるが、少数しか受益者となっていない。
- ▶ 政府は、USAIDからプログラムを引き継いで他の学校にも展開することが期待されている。
- ▶ OVC・CTSおよび学校改善計画のためにすべての学校に250,000MKを提供することが提案された。これは大幅な減額。

13

結論

- ▶ 教育協力の成果はまちまち。
- ▶ 協力がいかにパリ宣言を順守しているかによって、成功が左右される。
- ▶ 援助のアラインメントはよく順守されているように思える。
- ▶ 能力開発とオーナーシップ、相互説明責任、引き継ぎ能力、成果マネジメントなどは、厳密には順守されていないように思える。

14

- ▶ ありがとうございました。

15



第9回国際教育協力日本フォーラム

「国際教育協力における 援助の有効性とは何か」 ～JICAの事例～

2012年2月7日

JICA人間開発部 萱島信子

国際協力機構



発表内容

1. JICAの方針 ポジション・ペーパー
2. ポスト2015年に向けた課題
3. 国際教育協力改善に向けてのアプローチ
4. JICAの事例
5. まとめ

国際協力機構



1. JICAの方針

教育セクターポジション・ペーパー2010年 「JICAの教育分野の協力-現在と未来-」

■ 目的 (Why) :

- ① 基本的人権としての教育
- ② 社会・経済開発への貢献
- ③ 多文化共生社会を実現するための相互理解促進

■ 重点 (What) :

基礎教育（教員研修、学校運営、学校建設、行政官の能力強化）及び高等教育

■ アプローチ (How) :

- ① 現場重視の取組みと政策への反映
- ② アライメントを重視した中長期的協力
- ③ ネットワーク型協力・交流の促進
- ④ 成果重視の事業設計、実施及び評価



2. ポスト2015年に向けた課題

■ 教育の質の向上

■ 不就学（unreached, marginalized）の子どもへの教育の普及

■ Post primary





3. 国際教育協力改善に向けての アプローチ

能力
開発

セクタープログラム、財政支援への
取組みの前提として、
Capacity Development の重視

連携
強化

パートナー多様化を踏まえた
官民連携、新興ドナー、南南協力、
ネットワーク化の推進

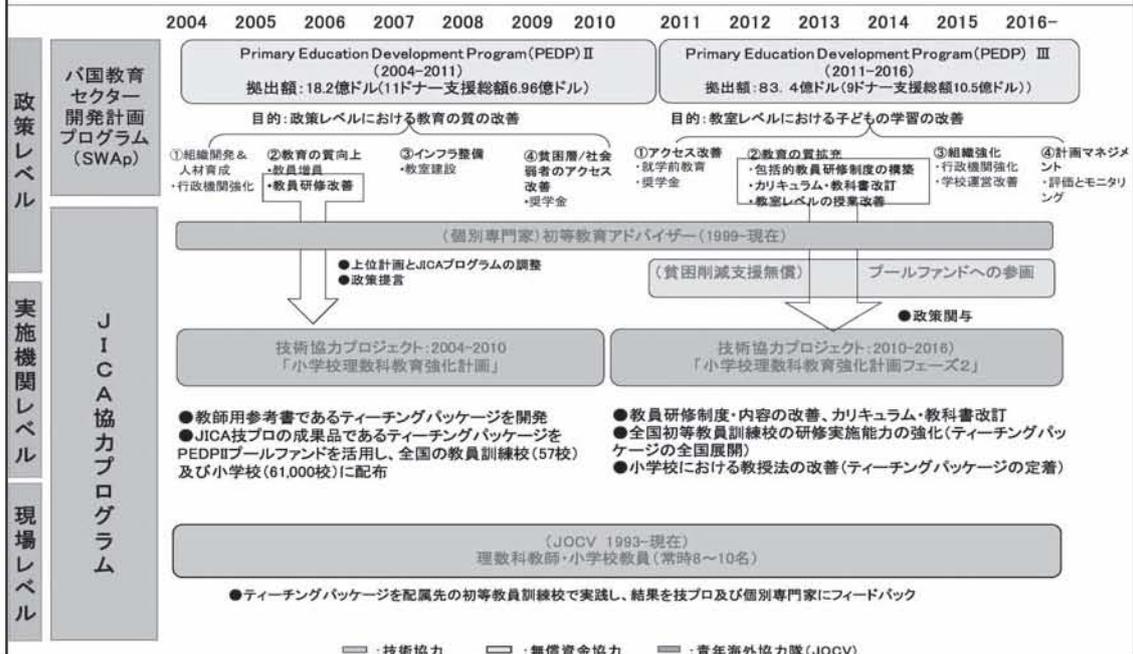
教育
開発
ニーズ

グローバル化・知識基盤社会・イノ
ベーティブな社会を支える人材育成
として、中等・理数科教育の重視

国際協力機構

4. JICAにおけるアプローチの事例

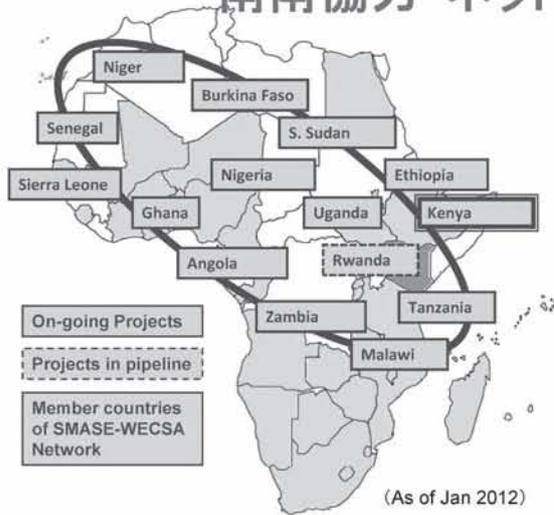
①バングラデシュ国基礎教育セクター セクタープログラムにおける財政支援とCD（技術協力）



4. JICAにおけるアプローチの事例

②SMASE-WECSA（アフリカ理数科教育改善）

南南協力・ネットワーク化の推進



(SMASE-WECSA :Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education Project in Western, Eastern, Central and Southern Africa)

SMASE関連プロジェクト
14カ国で展開(図参照)

SMASE-WECSAメンバー
(西・東・中央・南部アフリカ)
33カ国1地域に拡大(図黄色)

- ・ケニアでの第三国研修
- ・ケニアからの技術支援
- ・域内会合・ワークショップ

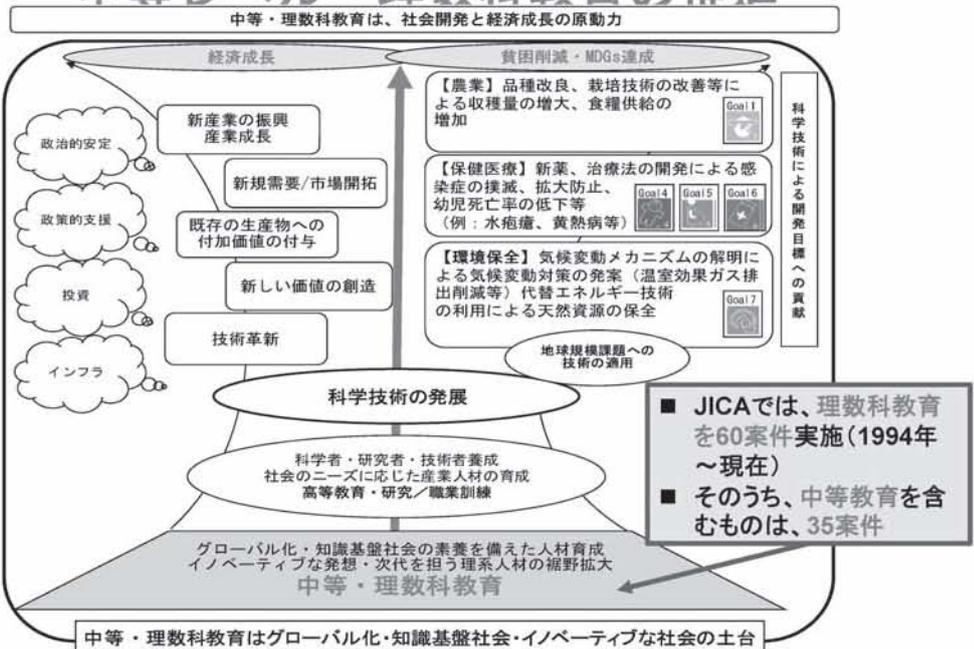
大陸・大陸間レベルでの動き

- NEPAD・ADEAとの連携
- アジア・アフリカ協力(マレーシア等)

4. JICAにおけるアプローチの事例

③グローバル化・知識基盤社会を支える人材育成

中等レベル・理数科教育の推進



5. まとめ「国際教育協力にとっての援助の有効性を担保するためのJICAの役割」

①現場と政策の架け橋 Capacity Developmentの推進役

- 途上国の政策にアラインし、財政支援と技術協力を組み合わせた支援により、相手国政府へのCapacity Development (CD)と資金ギャップ充当を同時に実施し、政策レベルでの成果を出す。
- 外部者として介入することによる触媒効果を期待。

②途上国・民間など多様なステークホルダーの媒介役

- MDGs達成に向け、資金ギャップ充当、レバレッジ効果、迅速化、イノベティブなアプローチ開発等を推進するためにも民間との連携を進める。
- 南南協力は、途上国のCDを促進する有効な手段。
- JICAはファシリテーターとなり、途上国、民間含めたステークホルダーの知見や協力の成果を他国・地域に共有、活用していく。

③中等教育レベルにおける理数科教育の先導役

- MDGs達成及び成長促進のためには、その原動力となる中等・理数科教育に対する支援が不可欠。
- グローバル化、知識基盤社会、イノベーション、R&Dの進歩により、知識集約的産業が振興し、高度熟練労働者へのニーズが高まっている。このような中、理数科目を通じて涵養される科学的、合理的思考力の育成が重要。
- 中等教育における理数科教育は、JICAの比較優位・実績のある分野の一つ。

ご清聴ありがとうございました

パラダイムシフトに直面する日本の教育援助



山田 肖子
名古屋大学

1

グローバルな援助の議論における 最近の変化(1): 教育開発の規範

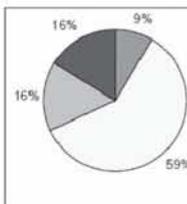
「万人のための学習」

- 基礎教育において、量的拡大から質的向上へ
- 基礎教育からポスト基礎教育へ
- フォーマルおよびノンフォーマル教育におけるスキル開発
- 脆弱国
- インクルーシブな教育

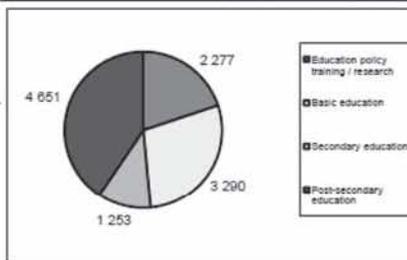
重点領域の
多様化

2

2004年 教育分野のサブセクター別ODA



2008年 教育分野のサブセクター別ODA
単位:コミット額(単位:100万米ドル)



出典: Development aid at a glance (OECD)

3

グローバルな援助の議論における 最近の変化(2)

援助の枠組み

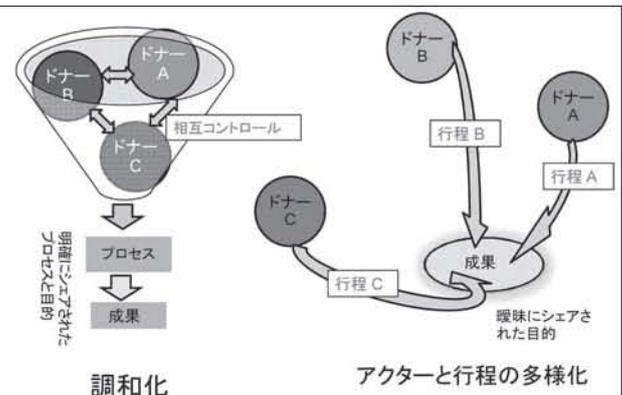
- パリ宣言(2005年) 釜山ハイレベル・フォーラムの新たなテーマ(2011年)
- オーナーシップ
 - アライメント
 - 調和化
 - 成果主義
 - 相互説明責任
- 南南協力・三角協力
 - 新興ドナー諸国
 - 官民連携

アクターとモダリティの
多様化

教育協力の規範的・構造的変化の影響

- FTI→教育のグローバル・パートナーシップ
- 「財政支援」vs.「プロジェクト支援」→ 多様な援助方法
- 「同じ考えを持つドナー」vs「それ以外のドナー」→ 「コア」グループによる規範設定が緩くなった
- ビッグ・プッシュ・モデル→ 供与できる援助の範囲内で最大限の効果上げる

5



日本のODAの位置づけと役割はどうあるべきか

6

1990年代から日本のODAはどのように変わったか



7

日本モデルの模索

日本の援助の比較優位性とは？

- 日本の援助はアジアの経済発展を支援した。
 - 経済インフラ開発のパッケージと産業技術訓練 (TVET + 高等教育) → 民間部門投資 (官民連携)
- 第二次世界大戦の敗戦から立ち上がり先進工業国となった日本自体の経験
 - 「日本の教育経験」(JICA 2004年)
 - 人材育成への投資 - 自助努力による発展を目指す能力開発
- 技術協力を通じた実地の技術移転

日本の教育援助の特徴

2010年 外務省・JICA教育戦略ペーパー
プロジェクト援助、フィールドでの活動

- 現場の具体的な状況への柔軟な対応

日本の専門家との協働を通じた、教員・専門家・教育省の行政職員の能力開発:

- 教育学的能力(教授法、科目内容の理解)
- 態度(より熱心に取り組む姿勢)
- 管理能力

9

日本の教育援助プロジェクトの優れた取り組み

理数科現職教員研修 (INSET)

例 SMASSE-WECSA (アフリカ)

住民参画型学校運営改善計画

例 みんなの学校 (Ecole pour Tous) プロジェクト(アフリカ西部)

理工系の高等教育

例 AUN/SEED-Net(東南アジア)-工業系高等教育ネットワーク

例 E-JUST (エジプト)-理工系の日本の大学と被援助国の大学の連携

10

日本の協力の1例:

住民参加

「みんなの学校」プロジェクト(EpT)

住民参加によって、学校運営と教育の質を改善

- ニジェール、セネガル、ブルキナファソ、マリにおけるフィールド・プロジェクト
- ネットワーキングによって経験を共有
 - COGESネットワーク
 - プロジェクト間ネットワーク → 三角協力
- フィールド・プロジェクトのインパクト評価 → 政策対話とグローバルな知識開発のためのインプット → グローバル・パートナーシップ; アライメント

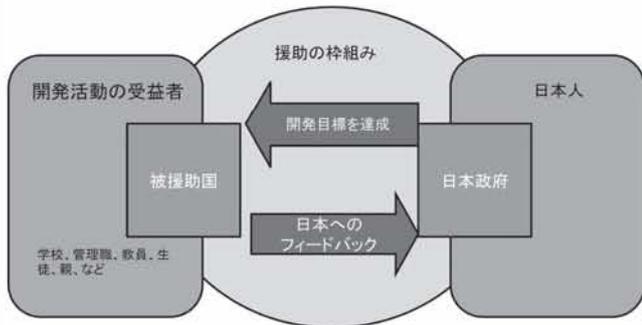
11

さらなる検討

このプロジェクトはどのような目的に沿うか

援助枠組み	開発目的	日本へのフィードバック
<ul style="list-style-type: none"> このプロジェクトは目標を達成するために日本がとった行程であり、パートナーシップとアライメントの原則と一致する。 三角協力は日本が多くの成功を経験しているモデルである。 	<ul style="list-style-type: none"> EpTは住民参加の成功要素を抽出するために、試験的に様々な事例に取り組み、蓄積している。 住民参加が成功すれば、教育成果が上がるか？ 住民参加は、より公正な教育の機会や成果につながるか？ 	<ul style="list-style-type: none"> EpTの経験は、日本の学校運営やコミュニティ・スクールの取り組みとどのような共通点があるか？ 類似点と相違点 日本の経験は開発途上国の学校に役に立つか？ 日本の学校や教員はEpTから学べるか？

様々な目的の関係



13

「開発のためのパートナーシップ」から
「相互学習のためのパートナーシップ」へ

- 21世紀の教育協力の「日本モデル」とは何か。
 - 予算は減っても、長い経験がある。
 - 自助努力の開発を担う人材に投資
 - ミクロな現場へのインパクト
- いかに日本の学校や教育は、教育開発活動から学び、連携できるか。

14

第9回国際教育協力日本フォーラム
文部科学省
東京 2012年2月7日

東南アジア教育大臣機構 (SEAMEO) 有効な国際教育協力

ウィ・ホック・チェア
東南アジア教育大臣機構
理数科教育センター

東南アジア教育大臣機構 (SEAMEO)

- 公認の国際機関として1965年11月30日設立。
- 教育・科学・文化を通じて東南アジア地域の協力を促進し、正義、法の支配、人権および基本的自由を推進することを目的とする。

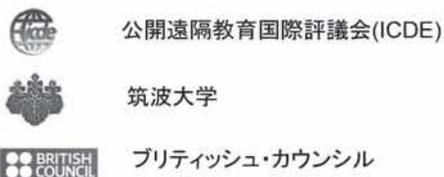
SEAMEO加盟国



準加盟国



提携機関



連携国



SEAMEO 理事会 (Council)

- 加盟国の教育大臣で構成。理事は年次会議で
- 政策や地域的イニシアティブを討議する。
 - SEAMEOやSEAMEOの各ユニットが実施するプログラムやプロジェクトの方向性を決める。
 - 同組織のプログラムや活動をレビューする。

SEAMEO センター

- 教育・科学・文化の様々な分野で研修や研究を実施する専門機関
- それぞれの地域センターにはSEAMEO加盟国の幹部クラスの教育行政官による運営委員会がある。運営委員会はセンターの運営や予算を検討し、政策やプログラムを決定する。
- 加盟国に20のSEAMEOセンターがある。
- SEAMEO地域の教育のために、加盟国がセンターを設立し運営している。

SEAMEO RECSAM

- SEAMEO – 東南アジア教育大臣機構
- RECSAM - 理数科教育センター
- 1967年に設立
- 東南アジアにおける理科数学教育の改善を使命とする。

研修プログラム



RECSAMのプログラムの特色

- 地域の能力向上をめざす。東南アジアの教育者が主な受益者。
- 同地域から研修コース(一般コース)に参加する教育者に奨学金を提供する。
- プログラムの自立発展性を確保するため、収入源となる活動を実施している。(例 特別コース)
- SSYSなどの特定のイベントに同地域の開発途上国から参加する教育者に資金的援助を提供する。

SEAMEOの教育協力

- 各加盟国がセンターを設立し、運営し、資金提供する。
- 各センターは、それぞれの専門性を生かした分野の活動をする。
- すべての加盟国のために研修を実施する。
- センター間協力

定期的な協議を通じて、研修プログラムの効果と質を確保

協議の場:

- 運営委員会(すべてのSEAMEO加盟国の代表者からなる)
- センター長会議
- SEAMEO高官会議
- SEAMEO理事会

研修プログラムのモニタリング

定期的な評価:

1. コース実施中に毎週行われるフィードバック
2. コース終了時の評価
3. インパクト調査
(インパクト調査を一般コースに対して実施。一般コースはSEAMEO加盟国の参加者を対象としている)

インパクト調査

- コース終了後6ヶ月時点でインパクト調査を実施
- 回答者: RECSAM一般コース参加者
- 3つの調査項目: 適用性、妥当性、普及
- 調査結果: 適用可能。コースは妥当。普及は部分的。
- 制約要因: 時間がない、過密カリキュラム、試験重視のカリキュラム、学級人数が多すぎる
- インパクト調査の結果を踏まえて、一般コースが修正される予定。

TCTP-JICA コース

- 2008年以来、アフリカの教育者を対象に実施
 - マレーシア政府、JICA、RECSAMの共同事業
 - プログラムの有効性を確保するために:
 1. JICA職員と協議し、最初にニーズを分析。RECSAMの職員がアフリカ諸国を訪問。
 2. コース内容はJICAと協議してRECSAMの専門家が立案
 3. 参加者が研修で得た新しい知識をどのように認識しているか、事前テスト、事後テストを実施したところ、スコアが大幅に伸びており、コースの有効性が示された。
- 参加者の何人かは母国の省庁で昇進し、中心的なリソース・パーソンになっている。

まとめ

SEAMEOの有効性は、次のようなコミュニティ内の協力の特徴によって支えられていると考えられる:

- 各加盟国が自国の強みをシェアしながら、SEAMEOの成功に貢献している。
- 各国が協力の恩恵を受けている。
- (省庁レベルからセンターレベルまで)関係者の様々なレベルで定期的な協議が持たれている。
- 事務局が十分な資金で運営され、SEAMEOの活動の調整や、今後の開発計画の支援をしている。
- 教育大臣から権限が委譲され、SEAMEOのプログラムが実施しやすい。
- 外部機関が二国間協力や多国間協力を通じてSEAMEO加盟国と協力をするのを、地域機関としてのSEAMEOが支援している。

持続可能な成長と SEAMEOとASEANの相乗効果

SEAMEO	ASEAN
1965年設立 - 東南アジア7カ国: ラオス、インドネシア、マレーシア、フィリピン、シンガポール、タイ、ベトナム共和国	1967年設立 - 東南アジア5カ国: インドネシア、マレーシア、フィリピン、シンガポール、タイ
1984年 - ブルネイがSEAMEOに加盟	1984年 - ブルネイがASEANに加盟
1992年 - ベトナム社会主義共和国がSEAMEOに加盟	1995年 - ベトナムがASEANに加盟
1998年 - ミャンマーがSEAMEOに加盟	1997年 - ラオス人民民主共和国、ミャンマーがASEANに加盟
2006年 - 東ティモールがSEAMEOに加盟	1999年 - カンボジアがASEANに加盟
SEAMEOセンターの数は1966年の2から2010年には20に増えた。	

ご清聴どうもありがとうございました。

第9回 国際教育協力日本フォーラム 報告書

2012年5月

編集・発行 広島大学教育開発国際協力研究センター
〒739-8529 東広島市鏡山1-5-1
Tel : 082-424-6959
Fax : 082-424-6913
Email : cice@hiroshima-u.ac.jp
URL : <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice>

印刷 三原プリント株式会社

