

## 国際教育協力日本フォーラムの背景と目的

開発途上国における基礎教育の普及の必要性は国際社会で広く認識され、「万人のための教育」を実現するべく、途上国政府はもとより、先進諸国、国際機関も努力しています。その中で、日本も、教育を人間の安全保障の実現、国づくり、人材開発の基礎であるとの認識の基に、教育分野での国際協力をODAにおける重要分野として位置づけて取り組んでいます。2002年6月のG8カナサスキス・サミットでは、ミレニアム開発目標(MDGs)、ダカール行動枠組みを踏まえ、教育の機会の確保・質の向上・マネジメントの改善を重点分野とする「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN: Basic Education for Growth Initiative)」を発表しました。日本はBEGINの下、この分野での協力を強化しており、その一環として平成15年度より「拠点システム構築事業」を展開しています。

国際教育協力日本フォーラム(通称JEF)は、2004年3月に日本の開発途上国への教育分野の国際貢献の一環として、文部科学省と外務省のイニシアティブで創設された年次国際会議です。その目的は、開発途上国自身による自立的な教育開発の重要性とそのような自助努力を支援する国際教育協力の必要性について、途上国の行政責任者と内外の援助機関関係者が自由かつ率直に意見交換する場を提供すると同時に、文部科学省の主導により実施している「拠点システム構築事業」の研究調査の成果を、日本の自立的教育開発の経験とそれに基づく国際教育協力の可能性の観点から広く世界に発信していくことです。

第3回フォーラムは、第1回、第2回フォーラムに続き、「自立的教育開発に向けた国際協力」を基調テーマとしつつ、EFA関連会合等における国際教育協力に関する議論等を踏まえて、「教員の質の向上」に焦点をあてて開催することと致しました。



## 主催者代表挨拶

馳 浩  
文部科学副大臣

おはようございます。文部科学副大臣の馳でございます。第3回国際教育協力日本フォーラムの開会に当たりまして、主催者である文部科学省を代表いたしまして、私より一言御挨拶申し上げます。

本フォーラムのテーマでございます「万人のための教育：Education for All」でございますが、良い教育というのは、学校の現場で魅力のある、そして能力のある教員によってこそ実現されるものであるという考えは、万国共通であると思います。そのためにも、まさしく教育の質を向上させるために、私どもが考えていかなければならないのは、教育の質、教材の質を向上させるための取組でございます。

「教育の質の向上」という今次フォーラムのテーマの達成に向けて、私ども文部科学省といたしましては、外務省、援助機関とも密接に連携・協力いたしまして、積極的な役割を果たしてまいりたいと考えております。こうした観点から、本フォーラムへの参加を御快諾下さいました基調講演者並びにパネリストの皆さまに感謝申し上げますとともに、本日の討論に大変期待申し上げている次第であります。また、本日足を運んで下さいましたフロアの皆さまにおかれましても議論に積極的に加わっていただくとともに、開発途上国に対する教育支援の重要性に関する理解をこれまで以上に深めていただければ幸いです。

以上、簡単ではございますが、開会に当たりましての冒頭の御挨拶とさせていただきます。どうぞよろしく願いいたします。



## 主催者代表挨拶

金田 勝年  
外務副大臣

Good morning, distinguished guests, ladies and gentlemen,

My name is Katsutoshi Kaneda, Senior-Vice Minister for Foreign Affairs.

On behalf of the Ministry of Foreign Affairs, it is my great pleasure to welcome all of you to the Third Japan Education Forum.

I would particularly like to thank the speakers and panelists from Africa, Asia and UNESCO as well as from Japan for their participation.

Since most of the audiences are Japanese, allow me to speak now in Japanese.



言うまでもなく、教育は、豊かな教養と変化に柔軟に対応できる能力を備えた人材の育成を通じて、国の発展の原動力となるものです。

過去を振り返れば我が国も、教育による人づくりを国づくりの基礎として位置づけ、発展を遂げて参りました。約140年前の明治維新後、我が国が欧米諸国の技術や法制度などから学ぶことにより、短期間で国の近代化を達成できたのは、それ以前から、「寺子屋」と呼ばれる一般庶民のための教育システムにより、既に基本的な「読み書き、ソロバン、計算能力」が国民に広く備わっていたことが、大きな要因であったと言われています。また、1945年以降の戦後復興とその後の高度経済成長においても、教育を通じた人づくりが大きな役割を果たしました。

このような経験に基づき、我が国はODAにおいて教育分野を重視しています。2002年のG8カナダスミス・サミットの機会に発表した「成長のための基礎教育イニシアティブ」に基づき、我が国は開発途上国における教育へのアクセス、教育の質、教育マネジメントの改善を重点項目として、国際社会が推進する「万人のための教育(EFA)」に積極的に貢献しています。具体的には、基礎教育分野で2002年度から2004年度までの間に9億2千8百万ドルの支援を実施しました。

「万人のための教育(EFA)」では、教育へのアクセスだけではなく、子どもたちが「質の高い」教育を受けることを目標として掲げています。我が国の経験に照らしても、教育の成果は特に教員の能力に負うところが大きく、本フォーラムで教員の質に焦点を当てることは大変意義深いことと考えます。

It is my sincere hope that there will be active and fruitful discussion during the Forum, and moreover, that the participants can learn from each others' experiences.

I thank you for your kind attention.

## 全体要旨



### 第3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 -

#### フォーラムの概要

開発途上国における基礎教育の普及の必要性は国際社会で広く認識され、「万人のための教育(EFA)」を実現するべく、開発途上国政府はもとより、先進諸国、国際機関も努力している。その中で、日本も教育は人間の安全保障の実現、国づくり、人材開発の基礎であるとの認識の基に、基礎教育分野での国際協力をODAにおける重要分野と位置づけ取り組んでいる。国際教育協力日本フォーラム(JEF)は、日本の開発途上国への教育分野の国際貢献の一環として、2004年3月に文部科学省と外務省によって「自立的教育開発に向けた国際協力」を基調テーマに創設された年次フォーラムである。文部科学省、外務省、広島大学、筑波大学が共催し、国際協力機構、国際協力銀行が後援している。

第3回フォーラムは、EFA関連会合等における国際教育協力に関する議論等を踏まえて「教員の質」を年次テーマとして、2006年2月9日に東京で開催された。大学、援助機関、NGO、省庁関係者、在京大使館員、学生(留学生を含む)等から成る250名(約50名は外国人)が参加した。フォーラムは、馳浩文部科学副大臣、金田勝年外務副大臣の主催者代表挨拶に始まり、午前中に渡辺利夫拓植大学学長(日本側)、アト・エスマン・ガーナ共和国・教育スポーツ省次官(開発途上国側)からの基調講演があり、午後に内外教育専門家によるパネル討論(テーマ:教育の質の向上を目指して)が行なわれた。基調講演者、パネリストによる熱心な討論に加えて、一般参加者による質問、コメントも多数あり、途上国の教育の改善に向けて活発な議論が展開された。以下はその要約である。

#### 基調講演(渡辺利夫拓植大学学長)

渡辺利夫拓植大学学長が「ODA戦略から見た教育協力」と題して、教育を含めた日本のODAについて戦略的視点から講演された。冒頭で、半世紀余の日本のODAの歴史の中から、日本のODAの3つの特徴が紹介された。日本のODAの第1の特徴として、供与地域が東アジア中心であったこと、第2にインフラ建設によって産業発展を支えたこと、第3に借款が用いられてきたことが挙げられた。インフラの建設は建設過程において、またインフラ完成後においても民間企業を巻き込むことになる。こうした民間企業の効率的な事業活動を可能にしたのが、東アジアの整備された経済インフラであり、日本のODAはその整備に多大な貢献をしてきたと説明された。東アジア諸国は発展の結果として、自らのインフラ建設のための資金や技術を豊富に身につけることができた。日本のODAは、環境保全や人づくり、教育協力等の彼らの自助努力のみでは容易に解決できない分野にODAの中心を移していく必要があり、地域的にも東アジアのみならず、サブサハラ・アフリカ、中近東にも対象を広げていかなければいけないという課題が示された。

次に、日本のODAの理念について、その最も重要な理念は自助努力支援であり、新旧ODA大綱でも掲げられていることが指摘された。自助努力の程度を測るのに経済的な指標、例えば国内貯蓄、対外

債務返済比率を採ると、東アジア諸国で日本のODAによる自助努力支援が功を奏していることは明らかである。日本自身も第二次大戦終了後、世界で有数のODAの受入国であったが、自助努力を重ねてODAを有効に使い、戦後復興を成し遂げた経験をもっており、それに基づいて自助努力支援を理念とするODA戦略を展開している。

ODAの開発効果がいかんにして生まれるかであるが、民間企業を巻き込む「触媒効果」の作用が必要であり、この触媒効果を高めるには、物的インフラのみならず、ODAにおける知的支援の比重を高め、制度インフラを整備する必要がある。開発途上国に資本や技術を移転するだけでなく、資本や技術を効率的に組織化し、運用する企業経営の主体や能力を移転することが重要であること、そして、その関連でODAが民間企業の開発効果を発揚させるメカニズムについて分析し理解する必要が論じられた。

日本が貧困削減戦略（PRSP）体制にどう関わるかも同様に考えられるべきで、基本は途上国の長期にわたる着実な国内的努力にあり、ODAなどの外的インパクトはそれを引き出す力とはなっても、それを代替するわけにはいかない。最後に、制度インフラの中でも教育インフラの重要性が語られ、本フォーラムが、それぞれの国の文化的伝統を色濃く反映する教育分野において、開発途上国の自助努力と自助努力支援を理念とする日本のODAがいかに最適な形で結合しうるかを問う場となることに対する期待が表明された。

#### 基調講演（アト・エスマン・ガーナ共和国・教育スポーツ省次官）

開発途上国側からの基調講演では、ガーナ教育スポーツ省のアト・エスマン次官が「開発途上国における教育開発の課題と国際教育協力」と題する講演をされた。開発途上国における教育開発の課題（アクセス、質、公正、HIV/AIDSの脅威）、開発途上国の教育開発における国際協力の役割の2点が講演の主たる内容で、途上国自身による自助努力の大切さにも触れられた。

第一点目については、女子の教育アクセスの低さ、機会費用の問題、初等教育終了時の中等教育進学率の低さ、中等教育および高等教育への偏った財政支出等の課題が挙げられ、質については、不十分な教員訓練、教員の処遇の低さ、過密状態の教室、基本的な学習用具の不足、基礎教育を修了しても基本的な読み書き、計算能力、生活技能が身につけていない子供が多いこと等の課題が挙げられた。公正については、就学率における貧富の格差、ジェンダーの格差、心身障害の有無による格差についての課題が挙げられた。特にサハラ以南のアフリカ地域において深刻な打撃を与えているHIV/AIDSに対して教育、教師が果たすべき役割について語られた。

第二点目については、開発途上国の教育開発における協力のために開発途上国の課題、先進国（開発パートナー）の課題について、具体的に項目を列挙しながら話された。開発途上国の課題としては、戦略の構築、教育支出の中期的枠組みの必要性、会計および財務管理システムの強化、定期的レビュー、ドナー協調の促進、教育管理情報システムの導入などが挙げられた。これに対し先進国の課題としては、援助手続きの簡素化、共通化、透明化等が挙げられた。

#### パネル討論：教員の質の向上を目指して

「教員の質の向上を目指して」をテーマとして、5名の教育行政官、教育研究者、国際機関専門家により討論が行なわれた。冒頭、このセッションの司会を務めた黒田則博広島大学教授より、このセッションの大まかな構成として以下の三つのサブテーマが示された。教育の質の向上に果たす教員の役

割及びその教員をめぐる様々な問題や課題。そのような問題や課題に対処するためにどのような政策や施策がとられてきたか、あるいは今後とられるべきか。その政策や施策を支援するため、開発パートナーといわれる先進諸国がどのように教育協力を進めてきたのか、また進めるべきなのか。

以上のような大まかな枠組みの下、まず、潮木守一桜美林大学教授より、先に行なわれた2名の基調講演とこのパネルとを繋ぐものとして、「日本の教育協力の特徴」という題目で基調報告が行なわれた。ここでのサブテーマからいえば、上記、特に日本の教育協りに焦点を当てたものであった。報告では様々な日本の教育協りの在り様を示された後、その特徴として、日本の国際開発協力全体がそうであるように、教育分野でも当該国のコミットメント、自助努力を基本原則としていること、日本の教育協力は、明治以降150年近くにもわたる日本自身の教育開発の経験を踏まえて行なわれていること、しかし他方、当該国の文化や伝統を十二分に尊重するとともに、現地の方々と共にとの意識で進められていること、が指摘された。

続いて3名のパネリストから三つのサブテーマに沿って発表が行なわれた。最初のファスリ・ジャラル・インドネシア共和国・国家教育省教職員資質向上総局長は、インドネシアでは教育の質向上のためには教員が鍵であることは十二分に認識されており、2005年12月には教員に関する包括的な法律である教職者法（Teachers and Lectures Law）が制定され、これにより教員の最低資格が学士又はディプロマ（後期中等教育修了後4年間の修業）に引き上げられたことが報告された。また教員の質を専ら扱うジャラル局長の局自体、つい最近の2005年5月に新設されたものであり、このことも近年政府が特に教員の質を重視していることの現われであると指摘した。さらに教員の質向上のための具体的な施策として、教室レベルでのいわゆるアクション・リサーチへの助成、教科団体の育成、教員同士の勉強会・研究会の奨励など、教員の自発性を尊重・勧奨することに重点が置かれていることが紹介された。特にこの点で、日本との教育協力で学んだ、教員の自発性を重視したレッスン・スタディの重要性を強調した。

続くマール・タン・フィリピン共和国フィリピン大学国立理数科教育開発研究所所長は、自身の専門である理数科教育分野に焦点を当てて、フィリピンの教員の問題について報告した。基本的な問題は有資格の理数科教員の割合が少なく、質の確保がなされていないことであり、それは教科に関する十分な知識が欠如していることに加え、子どもがどのようにして理数科を学習しているのかを知らない、すなわちどうやって教えるかについての知識と技能を欠いているためであると指摘した。この問題に対処するため、主として現職教員の能力向上を目指して数々の国家プロジェクトが実施されてきたが、そのうちの重要なものの一つとして、日本との協力によって実施された上記研究所の設立・発展計画が紹介された。すでにこのプロジェクトは1999年で終了しているが、その後同センターはフィリピン側の自助努力で維持・発展しており、理数科における現職教員研修の全国的な拠点として重要な役割を果たしているとの報告がなされた。さらに同センターは、国際協力機構が実施する第三国研修を受入れることができるまでに成長したとの報告もなされた。

3人目の発表者であるフランソワーズ・カイヨ UNESCO 国際教育計画研究所次長は、幅広い国際経験を基に、教員に関わる様々な論点を整理して提示した。特に各国が現実に直面する重要な点として、経費の観点の重要性も指摘した。例えば、既存の養成教育の反省の上に立ち、また経費面も考慮した、養成教育の形態・内容の再検討（遠隔教育など新たな可能性の検討）が必要なこと、現職教員研修や継続的な能力開発（特に教員のキャリア全体を見据えた体系的な研修）の重要性をもっと認識すべきこ

と、教員の質を確保する上で、教員自身の教科に関する知識や教授法の修得に加え、教員のやる気を起こさせる給与等の処遇や勤務条件も重要であること、などが指摘された。さらにこれらの論点を踏まえ、今後教員に関し国際協力が行なわれる場合に留意点すべき点がいくつか提起された。養成教育や現職研修など別々に取り上げるのではなく、教員に関わる問題に総合的に対処すること、教員の質を確保する基となる中等教育の質を向上させること、養成教育と様々な形の研修等を有効に結びつけること、教員間の連携を高めるための学校経営が重要であること等である。

続いてフロアーを交えて討論が行なわれたが、それに先立ち基調講演に加えパネルにも参加したガーナのアト・エスマン次官が発言を求め、同国における教員の課題や施策について報告した。教員養成において学んだことがきちんと教室で生かされるには、現職教員研修を含む継続的能力向上が必要であり、そのための措置をとりつつあること、教育の質の確保には視学が重要であり、第三者による視学制度を導入しつつあること、初等教育の普及に伴って、より多くの学校、教員等が必要となっており、量的な拡大も課題となっていること、他方、僻地に教員が赴任したがいらないなど地域間格差も大きな課題であり、教員に住居を提供するなどの措置をとっていることなどが述べられた。そして、教育プログラムによっては2年で子どもが読み書きできるようになるのに対し、9年あるいはそれ以上の基礎教育を経ても読み書きが十分ではない子どもがいるという実情を見ると、いったい基礎教育の質あるいは基礎教育とは何かを問わざるを得ないと結んだ。

フロアーからは多くの質問やコメントが寄せられたが、一つの論点は、途上国の限られた財政を考えた時、教員の質の向上を図るには、教員養成や研修など直接的な教員の能力形成・開発に重点を置くべきか、あるいは教員給与等いわゆる外的な条件の整備に重点を置くべきか、ということであった。これに対して教育行政に携わるパネリストから、条件整備の重要性は十分認識しており、実際多くの途上国では教育予算の大半がこれに充てられているとの報告がなされた。しかし一方、条件整備がまだまだ不十分であるとの認識も示された。その上で、途上国の教育予算の中で開発的な事業費がほとんどない状況から、教員研修など新たな事業への開発パートナーからの支援は有益であるとの指摘がなされた。

限られた財源の中での教員の能力開発という問題が、もう一つの重要な論点として提起された。これに関しては、養成教育の期間を短縮し現職研修と有機的に結びつけた戦略的な計画の必要性が指摘されるとともに、教員の教科に関する知識の欠如への効率的な対処方法として積極的な教材開発・活用が提案された。

また日本の教育協力が残してきたものの一つとして、レッスン・スタディの重要性が特にアジアのパネリストから再度指摘されるとともに、これを根付かせようとする努力の事例がインドネシアとフィリピンから紹介された。

最後に国際教育協力における視点として、自立発展性の重要性が強調された。途上国であれ開発パートナーであれ、何らかの協力を開始するにあたっては、まず第一日目から、その協力が終了した後何かが継続して実施可能かを十分に認識すべきであると、ガーナのアト・エスマン次官は結んだ。

## 今後について

主催者より、これまでのフォーラムを踏まえて、来年度に第4回フォーラムが開催されるとの意思表示があった。

## 基調講演



渡辺 利夫 (Toshio Watanabe)

拓殖大学学長

### 略歴：

慶応大学経済学博士。筑波大学教授、東京工業大学教授、拓殖大学国際開発学部学部長、拓殖大学大学院国際協力学研究科委員長を歴任。2005年4月より現職。専門分野は、開発経済学、アジア経済で、特にアジア経済に関する著書多数。吉野作造賞(「成長のアジア 停滞のアジア」)、大平正芳記念賞(「開発経済学」)、アジア太平洋賞・大賞(「西太平洋の時代」)、開高健賞(「神経症の時代 わが内なる森田正馬」)、国際協力事業団(JICA)国際協力功労賞受賞。ODA総合戦略会議議長代理。日本総合研究所顧問。山梨総合研究所理事長。アジア政経学会元理事長、国際経済学会前常任理事、国際ビジネス研究学会前常任理事でもある。



# 日本のODA 戦略 - 自助努力支援の重要性

渡辺 利夫  
拓殖大学学長

第3回国際教育協力日本フォーラムの基調講演者にご指名いただきまして大変に光栄に存じます。ご依頼に応じまして日本のODA戦略につきまして私の考えているところを申し述べてみようと思います。

## I 日本型 ODA

半世紀余の日本のODAの歴史を振り返ってみますと、次の3つの大きな特徴が浮かび上がって参ります。

第1は、日本のODAの主要供与地域が、N I E S、A S E A N諸国、ならびに中国といった東アジアであったことです。第2に、日本のODAがいわゆる産業インフラ、つまり高速道路、鉄道、橋梁、港湾、発電所、送配電設備、灌漑設備などの、一国の経済発展の基盤となる巨大な構造物の建設に投入されてきたことです。第3に、インフラの建設資金として元本・利子の返済を要する借款が用いられてきたこと、この3つが「日本型 ODA」の大きな特徴であったといえます。

一言でいえば、日本のODAは、借款の供与により東アジアの産業発展をインフラ建設によって支えることを主目的に供与されてきた、ということができます。この「日本型 ODA」は東アジアの発展に大きなインパクトを与えました。

一国の発展にとってインフラの建設は、これを欠かすことはできません。インフラは、その建設過程に多くの民間企業を招き入れることによって直接的に、さらにインフラ完成後は民間企業の効率的な展開、したがってその生産コストを引き下げることによって重要な間接的に効果をもっています。

市場経済における主役は申すまでもなく民間企業です。「東アジアの奇跡」を可能にしたのも民間企業の活発な活動です。国内企業にとどまりません。日欧米企業はもとより、東アジア自身の企業が東アジアに積極的な直接投資を展開してきました。実際、東アジアは世界の中でも有数の海外直接投資の受け入れ地域です。中国の「経済大国化」も、外資系企業によるIT（情報通信）産業や自動車産業への大規模投資によって可能となったのです。

内外の民間企業の効率的な事業活動を可能にしたものが、東アジアの整備された経済インフラです。その整備に日本のODAは多大の貢献をなしてきたのです。

「日本型 ODA」の理念は、すぐ後で申し上げますように「自助努力支援」です。借款は、当然ながら元本と利子の返済を要します。借款の返済コストを上回る経済的ベネフィットを求めて、東アジア諸国

は懸命の努力をつづけたのです。その意味では、日本のODAは自助努力をその「コンディショナリティ」(貸付条件)としてきたということもできます。東アジア諸国は、このコンディショナリティに存分に応えて経済発展を実現したというべきでありましょう。

しかし、東アジア諸国はその発展の結果として、インフラ建設のための資金や技術を豊富に身につけるようになりました。それがゆえに、日本のODAは、東アジアがみずからの力で建設可能な分野からは次第に身を引き、彼らの自助努力のみでは容易に解決できない分野、例えば、環境保全や人づくり協力、さらには今回のこの会議のテーマであります教育協力などが、次第に日本のODAの中心になっていかなければならないと考えます。

さらに、今後の日本は、東アジアのみならず、サブサハラ・アフリカ諸国などの最貧住民救済、中近東など紛争地域の平和構築のためにもODAの相当部分を振り向けていかねばなりません。こうした国々に自助努力を求めるのは簡単ではありません。しかし、そうしたODAであっても、少しでもこれが受け入れ国の自助努力の発揚につながるような供与の在り方はないものかと思いをめぐらす、そういう姿勢が日本の供与理念であってほしいと私は心から願っております。その願いを胸に秘めて、以下の報告をさせていただきます。

## II ODA大綱

日本のODAの憲法とっていいものが「ODA大綱」です。これは1992年の2月に閣議決定されました。そこでは日本のODAの最も重要な理念を「自助努力支援」においております。

「平和国家としての我が国にとって世界の平和を維持し、国際社会の繁栄を確保するため、その国力に相応しい役割を果たすことは重要な使命である。我が国は、以上の考え方の下に、開発途上国の離陸へ向けての自助努力を支援することを基本とし、広範な人づくり、国内の諸制度を含むインフラストラクチャー(経済社会基盤)及び基礎生活分野の整備を通じて、これらの国における資源配分の効率と公正や『良い統治』の確保を図り、その上に健全な経済発展を実現することを目的として、政府開発援助を実施する」(平成4年6月30日閣議決定「政府開発援助大綱」より一部抜粋)というわけです。自助努力支援がここでのキーワードです。

この「ODA大綱」はその後のODA環境の変化を受けて、2003年8月の閣議決定により新しい「ODA大綱」に改訂されて発表されました。この新ODA大綱の策定には私も深く関与しました。新大綱の理念として提起されたものは、次の5つです。すなわち 開発途上国の自助努力支援、「人間の安全保障」の視点、公平性の確保、我が国の経験と知見、国際社会における協調と連携です。自助努力支援は、旧ODA大綱と同様、新大綱におきましても最も高い優先度の項目として最初に掲げられています。ここでは次のようにしております。

「良い統治(グッドガバナンス)に基づく開発途上国の自助努力を支援するため、これらの国の発展の基礎となる人づくり、法・制度構築や経済社会基盤の整備に協力することは、我が国ODAの最も

重要な考え方である。このため、開発途上国の自主性を尊重し、その開発戦略を重視する。/ その際、平和、民主化、人権保障のための努力や経済社会の構造改革に向けた取組を積極的に行っている開発途上国に対しては、これを重点的に支援する（平成4年6月30日閣議決定「政府開発援助大綱」より一部抜粋）。

国際援助コミュニティの流行語である「オーナーシップ」も、要するに自助努力支援のことに他ならないのです。

### Ⅲ 自助努力とは何か

ところで、それでは自助努力とは何でありましょうか。自助努力といえば、少々曖昧な概念ですが、多少なりともこれを論理的に整理しますと、次のようにいうことができますと私は考えます。

私は、一国の自助努力を最も端的に語る指標は、国内貯蓄であろうと考えます。仮に、ある国が外国資本への高い依存度をもって開発をスタートさせたとしましょう。その国がみずからの開発過程で、国内貯蓄によって外国資本を代替しながら、なお高成長を持続しえたとするならば、この事実は優れた自助努力により外国資本を有効に用いつつなされたサクセスストーリーだと評価することが可能です。東アジアは、そうしたサクセスストーリーを歩んだ国だということができます。

繰り返しますが、一国の自助努力のありようを示す最も端的な指標は、国内貯蓄率の高さです。国内貯蓄とは総所得（GNI）のうち消費されない部分です。国内貯蓄は金融機関の仲介メカニズム（金融仲介メカニズム）を通じて、最も効率的な、したがって最も高い収益性をもつ企業に融資されます。企業はこの融資を受けて投資を行います。つまり国内貯蓄は投資の原資なのです。

この投資を通じて一国は拡大再生産過程を歩み、そうして将来の所得と消費を最大化することができます。言い換えれば、国内貯蓄とは「現在消費」を最小化し、「将来所得」と「将来消費」を最大化する、そうしたダイナミックな人間行動に他なりません。

現在の享樂のために消費を最大化するのではなく、自分や家族、コミュニティや社会の将来のために「現在消費」を犠牲にする人々の紡ぐ社会の国内貯蓄率は高い。勤労意欲において高く将来志向において強い類型の人間を擁した社会の国内貯蓄率は高いのが通例です。日本のODAの供与対象国であった東アジアの国々はそうした行動様式をもって高い国内貯蓄率を実現した、自助努力の高い国家群であったということができるのです。

私の友人の計算によりますと、国内貯蓄のみを原資として実現可能な年平均成長率、つまりその意味での潜在成長率は、1990年代の前半期において、タイ6.7%、マレーシア7.5%、インドネシア7.2%、韓国7.1%です。もう一度いえば、東アジアはみずからの国内貯蓄に依存するだけで、世界最高の投資率、したがって世界最高の経済成長率を実現する潜在力をもっているのであり、東アジアの高い自助努力がここに示されているのです。

ちなみに、東アジアが1997年夏に一挙に危機に陥ったのはなぜかといいますと、東アジアの各国が、みずからの国内貯蓄によって可能な高成長でもなお満足できず、外資、とりわけ導入の容易な短期資金に頼って一段と高い成長率を求めるといふ、あまりに野心的な超高成長戦略をとったことがその原因です。今後とも経済運営担当者が心すべき重要なテーマでありましょう。

さて、自助努力に関するもう1つの指標が、対外債務返済比率(デット・サービス・レシオ)です。これは一国の総輸出額に対する元本・利子返済額の比率です。借款の元本利子の返済は外貨でなされなければなりません。また、返済のための外貨は輸出を通じ獲得されねばなりません。したがって対外債務返済比率は、一国の対外債務の返済負担の大きさを示す指標であります。東アジアの対外債務返済比率は、1997年に起こった経済危機によってやや異常な動きをみせていますが、大勢からすれば、インドネシアを例外として、1980年代の後半期から着実な減速局面に入っています。

つまり東アジアは、日本からの借款を中心とした高い外資依存のコストを支払い終え、そのベネフィットを全面的に享受できる局面に入り込んだのだということが出来ます。ここにも東アジアの高い自助努力のありようが示されています。

東アジアは日本からの借款の供与を受け、その高い自助努力によってこれをみごとに返済し、高成長地域となったのです。

ところで、東アジアに対するODAの供与国・日本が「自助努力支援」を理念としたのには、日本側にも然るべき理由があります。すなわちODAと自助努力という文脈設定の有効性は、日本みずからの経験からこれを素直に導きだすことのできるものだと私は考えます。

第2次世界大戦の終了後、日本は世界でも有数のODAの受け入れ国でした。優れた自助努力をもってODAを有効に使い、戦後復興を成し遂げた国が日本であります。特にアメリカから供与された占領地救済基金(GALIOA)や占領地救済復興基金(EROA)は、壊滅状態にあった日本経済を復興に導くきっかけとなりました。両基金からの援助は、敗戦直後から1951年までつづきました。総額は当時の金額で20億ドルでした。当時の日本の輸入に占める両基金による輸入額の比率は最高時の1947年には8割近くにも達しました。輸入の中核は食糧でしたが、綿花、肥料、石油、鉄鋼石などもこれに含まれていました。この輸入が日本経済を縮小再生産から脱却させるのに寄与したのです。

さらに、敗戦後の日本の高度経済成長の始動に大きな力をもったのは、世界銀行からの借款でした。実際、当時の日本はインドと並んで世界最大の世銀借款の受入国でした。世銀借款は、1953年の発電所の建設時にこれを導入して以来、電力会社、道路公団、国鉄などでの導入がつづきました。1966年に東名高速道路建設のための借款を受けるまで、この間、世銀借款の累計額は9億ドル近くに及んだのです。

案外知られていないことですが、日本が世銀借款の元本・利子を完全に支払い終えたのは、ようやく

1990年のことだったのです。このような次第でして、ODAを高い自助努力によって効率的に使い、そして今日を築いたのが日本であります。日本がODAの理念を自助努力支援におくべきだと主張する十分な経験的根拠をもってると私は考えているのです。

#### IV ODAの開発効果はいかにして生まれるか

次のテーマ「ODAの開発効果はどのようにして生まれるか」について考えてみようと思います。

市場経済において開発をもたらす最も重要な主体は民間企業です。逆にODAそれ自体がもつ開発効果は、量的にも質的にもそれほど大きいものではありません。実際、開発途上国への資金フローにおいてODAの占める比率はそれほど大きくはありません。中心は海外直接投資です。ODAが進出民間企業の活力と結びついて、初めてみるべき開発効果が生まれるのだといわなければなりません。

量の判断からだけでそういっているではありません。直接投資を通じて開発途上国に移転されるのは、資本や技術だけではなく、むしろ資本や技術を効率的に組織化する企業経営の主体や能力の移転が重要なのです。

つまり外国民間企業は、直接投資を通じて資本、技術はもとより、企業者の職能をも含む、要するに企業経営能力の全体をいわば「パッケージ」として受入れ国にもち込むのです。その開発効果はODAに比べて格段に大きいものだといわざるをえません。グローバル・メガコンペティションの今日においては、先発国企業の海外直接投資が開発途上国の開発にとって死活的な重要性をもっているという認識がますます重要になっているのです。

すなわち、ODAは民間企業導入の「触媒効果」によって初めて強力な開発効果をもちうるのだと考えねばなりません。私どもは、ともするとODAそれ自体の開発効果を論じる傾きがありますが、それでは議論が不完全です。ODAが民間企業の開発効果を発揚させるメカニズムについての分析が必要なのです。

ODAが民間企業の開発効果を発揚させるには、まずインフラが重要であることはすでにお話しました。しかし、インフラは物的インフラに限られません。「制度インフラ」の整備も重要です。

ODAの触媒効果を高めるには、制度インフラを構築して市場経済の機能を強化することが必要です。経済成長には市場が必要であることは申すまでもありませんが、市場が成長するためには、市場を効果的に展開させるための制度が必要です。この制度を優れたものにするには、制度を構築する政府の能力が必要です。

制度構築を支援するには、ODAにおける「知的支援」の比重を高めなければなりません。日本の知的支援は専門家派遣、研修生の受け入れなどの方法で行われてきました。例えば、法制度、行政制度などを紹介し制度形成のための研修を行うこと、市場経済の運営・行政管理の分野で研修生を受け入

れること、政策助言を行える専門家を派遣すること、政策の開発や研究について助言すること、などです。しかし、これまでの日本はこういう知的支援には物的インフラ整備ほどには熱心には取り組んできたとはいえません。これが日本の今後のODAのフロンティアになっていくものと期待されます。

## V 日本は貧困削減戦略（PRSP：Poverty Reduction Strategy Paper）体制にどう関わるか

欧米諸国や世界銀行などの国際援助機関など世界のODAコミュニティの近年の戦略はPRSP体制に傾いております。日本はアメリカに次ぐ第2のODA供与国ですから、日本もこの世界潮流に無関心でいるわけにはいきません。率直に言って、ここのところは日本の悩みです。

PRSPでいわれるところの「貧困」は、消費や所得の水準で決まる「貧困線以下住民」というよりはるかに包括的なものです。それゆえ、貧困削減のためには「包括的開発枠組（CDF：comprehensive development framework）を要するとういわけです。このCDFはマトリクスで示され、横軸に開発課題、縦軸に開発主体がおかれています。開発課題としては、通常の経済・社会指標を超えて、政府、司法、金融制度、投資環境などの広義のガバナンス、教育、保健、社会保障等々が記されています。

開発主体も実にさまざまです。このさまざまな開発主体が相互に情報を共有し、連携し合って全体としての開発成果の極大化を図ろうというのがPRSP体制です。開発途上国の政府に対しても責任（つまりカントリー・オーナーシップ）参加、透明性、評価、説明責任を求めています。

このような次第で、PRSP体制は、CDFと結び付いて一国の経済発展、社会変革を一挙に求めるというものであり、その意味でPRSP戦略は平均的な開発途上国の能力をはるかに超える能力を要求する、ある種のラディカリズムだといわざるをえません。ラディカリズムはラディカリズムのゆえに失敗の可能性が大きいと私はみています。

私は、一国の経済発展には「奇跡」も「驚異」もない、1つの「王道」があるだけだと考えます。熟練労働者を蓄積し、企業家を育成し、官僚を錬磨する営々たる努力、長期にわたる努力の積み上げがあって、そうして初めて発展が軌道に乗ると考えます。奇跡的とも驚異的とも形容される成長実績の背後には、必ずや技術を革新し、生産性の向上を図り、市場の拡大に腐心し、産業構造の高度化を追い求める着実な国内的努力が潜んでいるはずで

日本経済発展も韓国や中国のそれも、この努力の上に花開いたものです。ODAなどの「外的インパクト」も、一国の発展を促す今日では重要な要因であります。しかし、外的インパクトが国内の自助努力を「代替」するというわけにはいきません。ODAという外的インパクトは国内の自助努力を引き出す力として重要なのです。すなわちODAの本質は自助努力支援であることを繰り返したいのです。

## VI おわりに

率直に言って、日本は開発途上国の物的インフラの整備については大きな成果を上げて参りましたが、これに比べて制度インフラの面での成果は十分であったとはいえません。先に申し上げましたように、

市場経済を育む「制度インフラ」は、今後ますます重要性を高めていくに違いありません。「制度インフラ」の中でも、とりわけ「教育インフラ」が重要でありましょう。

日本も2002年のカカナキス・サミットで「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」を発表し、開発途上国への教育協力に本格的に乗り出そうとしております。ここでのキーワードは、「教育の機会の確保」「教育の質の向上」「教育マネジメントの改善」の3つであります。

開発途上国には、「訓練を受けた教員の不足」「教科書や教材の未整備」「学校の不足」「教育行政の遅れ」などさまざまな問題があります。高等教育や技術教育におきましても克服すべき問題が山積しています。

教育はそれぞれの国の文化的伝統を色濃く反映した個性的な分野であります。日本には教育協力のための知見やノウハウが多様に存在しておりますが、これらの知見やノウハウを教育協力の場でどう生かすかは、物的インフラ協力とは異質の困難な問題が当然あります。各開発途上国の自助努力が決定的に重要である所以であります。

今回のこの国際教育協力日本フォーラムの主題は「自立的教育開発に向けた国際協力」でありますし、そのまた中心的テーマが「教員の質の向上」であると伺っております。開発途上国の自助努力と、自助努力支援を理念とする日本のODAとがいかに最適な形でコラボレートしうるかを問う、格好の場ではないかと想像されます。

本会議が有効な成果をもって終了されることを、心から念じまして報告を終わらせていただきます。ご清聴ありがとうございました。



## 基調講演



### アト・エスマン ( Ato Essuman )

ガーナ共和国・教育スポーツ省次官

#### 略歴：

経営学修士。27年間 Coopers and Lybrand、Technoserve Incorporated、Nestle Ghana Limited 等の著名な民間企業で勤務した後、ガーナ共和国教育スポーツ省で資金・調達管理責任者、開発協力調整官を務め、2003年6月より現職。専門は、長年にわたる民間・公共部門での実務経験で培った組織開発・改革、戦略計画、財務管理等の経営管理。多様な団体・組織の審議会、委員会で委員を経験。現在、大統領に助言する機関である国家評議会のメンバー。教育に関する国際会議での演説・報告も多い。



## 「開発途上国における教育開発の課題と国際教育協力」

アト・エスマン

ガーナ共和国・教育スポーツ省次官

はじめに

議長、著名な代表者の方々、皆様、

このように重要な会議で基調講演の機会を頂きましたことは誠に名誉なことと思います。このフォーラムに出席し、私たちの教育開発が直面している課題や自立的教育開発に向けた国際協力についての考え方を発表する機会を頂き、開発途上国を代表して、第3回国際教育協力日本フォーラム（Japan Education Forum III）を主催された方々に心よりお礼を申し上げます。「靴の痛いところは履いている者にしかわからない」と言います。ですから、私たちがこのフォーラムに積極的に参加することが正しい方向に向かう一歩となります。また、日本政府が教育部門における国際協力を政府開発援助（ODA）の優先分野として重視していることを高く賞賛したいと思います。



最初に講演の依頼をお受けした時、私は「自立的教育開発に向けた国際協力」というこのフォーラムの主題に大変感激いたしました。このテーマは教育に携わる全ての関係者にとって適切であるだけでなく時機を得たものでもあります。今まさに開発途上国自身が、自分たちの運命は自分たちの手に委ねられているということを理解するべき時です。もちろん先進国の援助や協力は必要ですが、そのような協力や援助がより自立的な教育開発を促進するように努力しなければならないと思います。

議長、私の講演のテーマは「開発途上国における教育開発の課題と国際教育協力」というものですが、文字通り2つの部分に分かれます：

開発途上国における教育開発の課題、および

開発途上国の教育開発における国際協力の役割

世界の指導者は、子供には良質の基礎教育を無償で受ける権利があると考え、2015年までに全世界で初等教育を実現することをミレニアム開発目標（MDGs）の一つとして掲げました。残念なことにほとんどの開発途上国にとって、期限内にはこの目標を達成できそうにないというのが現実です。

長い年月を費やし大きな進歩はありますが、多くの開発途上国のあらゆるレベル(未就学教育から高等教育のレベルまで)において教育開発が直面しているのは、未だにアクセス、質、公正、HIV/AIDSの脅威、教育マネージメント、経済的要求や開発課題に対する教育プログラムの妥当性などの問題です。

私たちはこのような課題について検討するためにここに集まったのですから、これからの議論に基本的な方向性を与えるためにいくつかの主要課題を取り上げてお話ししたいと思います。

## アクセス

就学については、特に女子にとっては、全員就学には程遠い状況にあり、また多くの子供が初等教育を終了する前に脱落しています。国連開発計画によれば、2003年末時点で全世界の約1億1,300万人の子供が就学していません（United Nations Development Programme）。このような子供のほとんどが東アジア太平洋地域、南アジア、サハラ以南のアフリカ地域の貧しい国々に住んでいます。

開発途上国の子供たちにとって、教育へのアクセスが不十分であることの原因には、需要と供給の両方の要因があります。

需要側では、注目すべき要因として次のようなものがあります。

多くの国が基礎教育のレベルではいかなる形の授業料や徴集金の支払いも不要のように人頭補助金の考え方を採用していますが、それにもかかわらず、教育に対する需要が依然として低い開発途上国があります。開発途上国の貧しい両親の多くは、就学年齢の子供に最低限必要な食糧と住居の費用に加えて、学校に通うための交通費や衣類の費用を負担することができません。したがって、私たちが考えなければならないのは、無償の基礎教育という考え方をどこまで拡大すべきかという問題です。

繰り返しますが、子供に教育を受けさせるための機会費用は多くの貧しい家庭にとって負担しきれないことがあります。貧しい家庭の両親にとって、子供は学校に行くよりも家計の足しになるように働き、家事を手伝ってくれることの方が好ましいこともあります。ですから、子どもを学校へやると経済的利益とが競合するような貧しい家庭にとっては、無償教育ですら手が届かないものになるのです。

親が子供に初等教育を受けさせることを考える際に、上位のレベルの教育への進学率が低いことが、主要な抑制要因であるということを多くの証拠が示しています。農村の貧困地域での教育の質の低さは、大半の開発途上国で中等教育、高等教育への進学を希望する子供にとっての不公平な環境を生み出しています。

例えば、Addae Mensah による最近（2000年）の研究によれば、ガーナでは476校の高校のうち、わずか18校で、5つの公立大学に入学する学生の60%以上を占めています。これらの18校は、多くを都会のエリート層による経済支援に依存しており、「エリート」の公立全寮制学校と考えられています。これらの学校も他の恵まれない学校と同様に教育スポーツ省から特別助成金を受けています。

議長、開発途上国における教育への需要の低さは、教育の価値の受け止め方にも起因するかもしれません。多くの親は、子供の教育への投資が長期的にどのようなリターンをもたらすかということを正しく評価できるだけの十分な情報を得ていないのかもしれませんが。大学卒業者の失業率が高い国では、教育に対する低い評価がより顕著になります。教育プログラムやカリキュラムは、経済開発を推進するために商工業に必要とされる、卒業生の技術の習得につながる科学や職業技術教育・訓練をあまり重視してきませんでした。

私は、この節目の時に、多くの開発途上国の科学技術教育を振興発展させるために、日本政府が首尾一貫した支援を行ってこられたことを高く評価したいと思います。

教育施設を提供するために必要な資金の不足と、少ない資源で効率よく教育を行き渡らせるための管理能力の限界が、開発途上国の直面している供給側の大きな課題です。多くの開発途上国で、教育に対する財政支出が(特権的少数者が恩恵を受ける)中等教育および高等教育に偏っており、良質の基礎教育を受ける機会を剥奪された大多数に不利益な状況を招いています。予算の財政不足と教育管理の行政能

力が弱いこのような状況においては、初等教育の就学率と修了率はたいへん低くなる傾向にあります。

## 質

教員の訓練が不十分で報酬が少ないこと、効果的な監督がなされていないこと、過密状態の教室、教科書や黒板、筆記用具などの基本的な学習道具が足りないことなどが原因で、多くの開発途上国における教育の質は惨憺たるレベルです。

開発途上国は基礎教育のレベルであれこれの施策を行いましたが、基礎教育を終了しても、多くの子供たちが基礎的な読み書きや計算、生活能力を十分身に付けられないのが現実です。その結果として、開発途上国では何がしかの教育(基礎教育)を受けたとはいえ、多くの大人が日常生活に必要な読み書きや計算ができません。

議長、私たち(開発途上国の政策決定者や開発パートナー)にとって、このような厳しい現実に照らして基礎教育の定義を見直すべき時が来ていると考えます。基礎教育制度を6年から11年かけて終えるだけでは、基礎的な読み書きができるようにならないのです。ですから、私たちの基礎教育の定義は成果重視のものでなければなりません。6年から11年の基礎教育を通して、生徒が基本的な読み書きや計算を習得できるような基礎教育制度にするために、私達はあらゆる努力をしなければなりません。

教員は世界中の教育開発プロセスで常に中心的な役割を果たしてきました。良質の教育を提供するための教員の役割はどんなに強調してもしすぎることはありません。開発途上国にとっては、教員の質の問題を真剣に考えない限り、良質の教育を求めることはいつまでも夢のままとなります。幸いなことに、今日のフォーラムのタイトルは「教員の質の向上による教育の質の向上」です。

議長、教員の採用、十分な準備、配置、定着、専門職としての処遇や教員の地位の改善の問題、これらを含めて見直し相互に連携のとれた総合的な政策の枠組がないこと、あるいはその努力を怠っていることが、開発途上国の教育の質に影響を与えている重要な問題であると私は考えます。

多くの開発途上国において、教師という職業は過去の20年間を通してあまりにも魅力が乏しいものとなり、非常に優れた人材はより報酬の高い他の職業へ流れてしまうようになっています。その結果、教育レベルの低い人々が教職に採用されることが多くなります。そして、その中の数少ない優秀な人材も養成訓練の後まもなく他の職業へと転職してしまい、引き留めるのが非常に困難なこととなり、事態はさらに悪化しています。

したがって、教員養成課程から現職研修を包括した教師教育を開発し、優秀な、責任感の強い、献身的な教師を育て、基礎教育レベルの教授法と学習の質を向上するために努力し続けることが必要です。

## 公正

同じ国でも異なる社会集団において学歴の不均衡が生じることは、多くの開発途上国の教育分野が直面しているもう1つの重要課題です。多くの低所得国においては、貧困家庭の子供はより豊かな家庭の子供と比べ就学率がずっと低くなります。これは、悲しいことですが、驚くには当たらない現実です。パキスタンでは、1990年代初頭で裕福な家庭の6-14歳の子供の就学率が86%であるのに比べ貧困家庭の就学率は37%と貧富の差は49ポイントでした。その差はセネガルで52ポイント、モロッコでは

63ポイントでした。このような大きな格差は多くの開発途上国に共通してみられるものです。

ほとんどの開発途上国の教育政策は社会のどんなグループの人達も差別していません。様々な国においても、法の下では男子も女子も、男性も女性も全て平等に教育を受ける機会を与えられています。しかし、文化的信条や習慣の問題が、不十分な教育施設の問題に加え、女子が正規教育を受けることを阻んできました。全ての開発途上国において、非就学の子どもの割合は不釣り合いに女子に多くなっています。南アジアとアフリカにおける女子に対する偏見は特に顕著です。

男子と女子の残留率にも格差があります。ガーナの少年少女の教育状況分析 (Casely-Hayford et al, 2004) によると、1991/2年で小学校に入学した少女1000人のうち、その集団が1999/2000年の中学校の最終段階に到達するまで就学していたのは、男子の606人に比べ526人に過ぎませんでした。

初等教育から高等教育までの進学率のデータも、多くの国において

男女の格差が広がっていることを示しています。例えば、ガーナでは5つの公立大学における女子の比率は27%未満です(グラフ1参照)。教員養成カレッジへの入学者の女子の比率も40%未満であり、高校に入学する生徒のうち女子は44%に満たないのです。

議長、開発途上国の身体障害児の悲惨な状況に触れずに公正を語ることはできません。障害を持つ子供は特に不利な状況に置かれています。特殊教育が必要な学習障害のあるアフリカの子どもの就学率はたった5%と推定されますが、学校に適切な設備がありさえすれば彼らの70%が就学可能です。

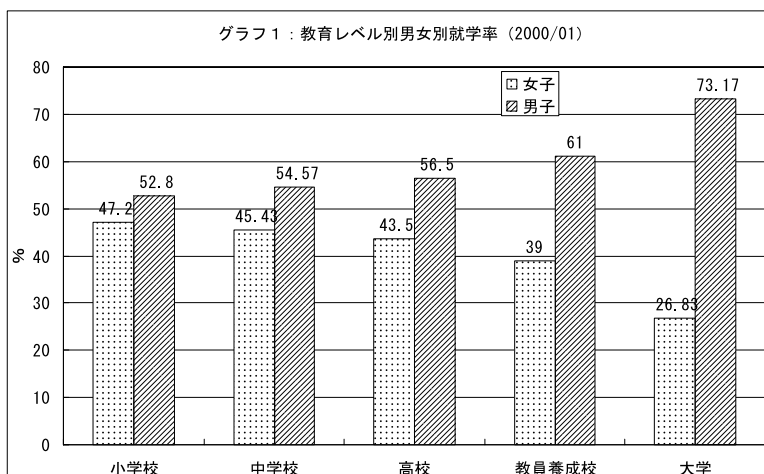
開発途上国政府は障害児に教育施設を提供することにほとんど関心を払ってきませんでした。例えば、ガーナで特殊教育に費やされた費用は、2003年、2004年、2005年の教育への政府支出全額に対し教育者のそれぞれ0.4%、0.6%、0.6%でした。これは主に、障害児は教育資源(政府および開発予算の両方)の分配となると最も優先順位が低いという事実によるものです。

より良い施設があったとしても、障害児がいることを家族の恥とみなして、障害児を隠したり、学校に行かせるよりも施しを受けに行かせたりすることがあります。

私たち政策決定者にとって、開発途上国の障害者教育に対するコミットメントを見直すべき時が来ています。

## HIV/AIDSの脅威

児童生徒の健康や児童の学習を促進させる取組みは進んでいるにもかかわらず、これらの課題の進展はHIV/AIDSによって深刻な脅威に晒されています。HIV/AIDSが開発途上国を支配するにつれ、健康を阻害するだけでなく、社会的、経済的、文化的システムにも打撃を与えています。これは、特にサハラ以南のアフリカ地域における教育分野に顕著な徴候となって現れています。



例えば、教員が家族について精神的ショックを受けたり、自分自身AIDS関連の病気に悩まされたり、家族が購買力を失ったり、支援サービスやインフラを利用するための資源がほとんどないことにより、教育の質は危険に晒されてきました。

「万人のための教育」(Education for All)の目標を達成するためには、もっとも蔓延している国々でそれに対する取組みを最優先にすることが不可欠です。ダカール宣言は全ての教育制度に、全ての子供が良質の教育を受ける権利を確保する責任を要求しています。したがって、HIV/AIDS予防教育は良質の教育の一環として考えられなければならないのです。

HIVに対する薬がない状況では、教育がHIV/AIDS感染の拡がりを抑えるための社会的ワクチンになります。教育はAIDSの流行や影響に対する重要な防御策と考えられています。これを裏付ける証拠が増えています。高等教育を受けた若者は教育程度の低い同世代の若者と比べてより多くがコンドームを使用し、行きずりのセックスをしない傾向があります。

多くの農村においてオピニオンリーダーとしての、またロールモデルとしての役割を果たす教師は、セックスに対する正しい知識、行動、態度の更生を導くためのチャンネルとして機能することができません。教師がHIV/AIDSとの戦いにおいて、情報を伝え、変化をもたらすエージェントとしての潜在的役割を有していることは、どんなに強調してもしすぎることはありません。

したがって、私たちは教育分野の職員、教師、学生、生徒に対し感染から身を守り、他人を感染させないための正しい知識、希望、方法を伝える必要があります。

## 国際協力の果たす役割

“Educating Children in Poor Countries”(「貧困国における児童教育」)というタイトルのIMFの経済誌発行番号33において、Michael Treadwayは、「多くの開発途上国における問題は、政府に国民の教育の必要性を満たすための資金もなく、政治的意志もないことである」と述べています。低所得国の教育開発にとって、国際協力の役割が重要になるのはまさにこの点においてです。

国際協力による努力は多くの開発途上国で広く行われています。日本政府およびその他の二国間および多国間援助国、援助提供国・機関は、低所得国での教育開発に精一杯努力しています。

## 私たち側の課題(開発途上国がしなければならないこと)

しかし、みなさん、この国際協力が期待された効果を生むためには、開発途上国側がそのような協力を合わせて必要な準備を整えなければならないと思います。

多くの開発途上国で、整合性のない国際協力や介入が行われるために、その資源が効果もなく非効率に消費される結果になっています。したがって、教育開発へのそのような協力から得られるものはほとんどありません。開発途上国の私たちは、総合的な教育戦略を効率的に効果的に支援するような、整合性のあるモニタリング、報告、評価についての手続きや必要なしくみを採用する必要があります。

### 1. 戦略の構築

最初のステップは、教育開発計画を更新・改訂することです。これには計画を達成するための優先順位を付した戦略が伴います。そのためには、総合的なデータ収集、状況分析とニーズの評価、関係者と

の協議、政策対話が必要となります。

このような計画によって教育開発の戦略的枠組みやガイドラインが示され、また教育と貧困削減戦略、ミレニアム開発目標（MDGs）、初等教育完全終了（Universal Primary Completion (UPC)）を2015年までに達成するための「万人のための教育」Education for All (EFA)などの国際プロジェクトに重要な関連性を持たせることが可能になります。

ですから、この教育戦略は開発途上国が国際協力のパートナーとどのような関係を構築すべきかを示してくれる政策文書になります。

## 2. 支出の中期的枠組み

上記の課題に直接関係しますが、教育分野における支出の中期的枠組み（Medium-Term Expenditure Frameworks (MTEF)）を準備する必要があります。これには、ニーズ評価、異なる地域や社会集団間での不均衡分析、進学率、効果と効率の測定方法などが必要になります。教育分野年次実行計画（Annual Education Sector Operational Plans (AESOP)）を通して、教育分野の政策目標に応じた全体の教育財政や資源配分に関する意思決定の根拠を確保します。このように、様々なレベルやタイプの教育の範囲をカバーしながら、利用可能な資源を、教師、インフラストラクチャー、能力開発、教材などにかかる費用に割り振ります。

## 3. その他の必要なステップ

すでに申し上げたことに加えて次のステップを取ることによって、開発途上国が国際協力からの支援を最大限に活用する能力を高めることができます。

### i. 会計および財務管理システムの強化

教育援助の外部資金を受け入れるための会計および財務管理システムを開発することです。これは、ドナー協調や各パートナーの活動や貢献についての情報共有を促進するための資金プール概念を導入するために必要なステップです。

このアプローチの主な目的は、教育分野の戦略課題に総合的なコスト管理を導入し、教育に利用できる資源全体を明確化することにあります。財務的なギャップが明確になり、国際協力パートナーは教育戦略（Education Strategic Plan (ESP)）に参加することができます。

### ii. 定期的レビュー

開発パートナー（二国間および多国間開発機関）、NGO、民間団体など多くの関係者と定期的に（できれば毎年）レビューを実施します。このようなレビューによって、国際協力パートナーによって、当該分野の戦略計画への援助が実現できるだけでなく、財務上のコミットメントや支援のあり方、残されたギャップを明らかにすることができます。

### iii. ドナー協調の促進

教育開発に関連する全ての国際協力や援助活動を協調させるように、政府の行政のしくみを強化することです。

#### iv . 教育管理情報システム ( EDUCATION MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS (EMS) )

教育管理、計画、意思決定に関するデータや情報の重要性を考えると、開発途上国は効率的な教育管理情報システム(EMIS)を導入する必要があります。主な目的は、関係機関から教育に関するデータや情報を集め、立案者、政策決定者、研究者、ドナー機関などに必要な時に望み通りの形式でコンピューターから生の情報を提供することです。

#### 先進国が支援できること

開発パートナーは、開発途上国に対してすでにいろいろな援助を行っています。ガーナの教育分野に対して行われている数多くの援助は、例えば次のようなものです：

#### JICA

学校、教室、宿泊施設などの建設、国立コンピューター科学リソースセンター ( National Computer and Science Resource Centre )、科学・技術・数学プロジェクト ( Science, Technology and Mathematics project (STM) )、HIV/AIDS/STD カウンセリング、教育訓練コース、学校保健教育、寄生虫検査および駆除、良質の正規初等教育および就学前教育

#### ヨーロッパ連合 ( EU )

教育スポーツ省の予算策定、モニタリング、評価部門への技術支援；学校、教員住居、託児所などの建設

#### UNESCO

教員訓練機関、社会学習センター、教育部門プロジェクト ( Education Sector Project ) ( EdSeP ) を通じた EMIS 援助

#### アフリカ開発銀行

初等教育再建プロジェクト ( Primary Education Rehabilitation Project )、高校教育開発プロジェクト ( Development of Senior Secondary Education Project )、貧困削減プロジェクト ( Poverty Reduction Project )

#### 世界銀行

以下のような教育セクタープロジェクト ( ESP ) への援助

能力育成 ( Sector Capacity Building )

53の最貧地域におけるパイロット・プログラム・スキーム ( Pilot Programmatic Scheme (PPS) )

教授法および学習法革新ファンド ( Teaching and Learning Innovation Fund (TALIF) )

「協調に関するローマ宣言」( the Rome Declaration on Harmonisation ) の後にいろいろな努力がなされてきましたが、国際協力および援助活動におけるドナー間の調整の度合いについては、まだ改善

の必要があります。

議長、F. Ross および S. Mizrahi (2003)の論文「効果的な援助実施のためのドナーによる援助活動の協調：よい慣行に関する研究論文」(*Harmonising Donor Practices for Effective Aid Delivery: Good Practice Papers*) から次のような提案をさせていただきます。

ドナーは、ドナーの諸手続きを中期的に援助対象国の制度に沿ったものにする努力をしつつ、それを簡素化、共通化すべきであるというのがドナーに対するメッセージです。さらに、ドナーは透明性をヨリ高めることも必要です。次のような改善を提案します：

目的のより大きな共有、より明確な期待、より小さいコスト、より予測しやすく透明な援助の流れなどを実現するために、パートナー政府と効果的な制度上の枠組みを設定すること。

国の分析作業などを初めとする診断ツールの開発や応用、特定の援助活動の準備などの合理化。政府主導の改善計画に照らして財政管理の見直しの計画及び実行。これは成果測定や能力開発に向けた努力と一体のものでなければなりません。

重複を防ぎ、パートナー国の優先順位を支援するための報告とモニタリングのシステムの作成。第三者の監査に加え、全てのプロジェクトファンドを反映した共通の財務報告書提出への作業。ドナーはそれぞれが必要としているものを調整するとともに、それを各国において確立している諸手続きに適合すべきです。

代表ドナー方式による協力の増大。すなわち、一つのドナーが他のドナーに代わってドナーを代表すること。これは全ての関係者にメリットがあり、パートナーを支援する方法で行われます。

さらに、開発パートナーが、プロジェクトやプログラムの文書に示された開発途上国政府の約束を守るような強制力を高めることを提案したいと思います。多くの開発途上国政府は自分たちの約束を全く反故にしたり、途中までしか守らなかったりしますが、それは最終的な援助の目的の実現を困難にしています。

## 結論

議長、そしてみなさん、私は、このフォーラムが、開発途上国の教育開発における国際協力の果たす役割を強化するための重要なステップになることを確信しています。このフォーラムの成果を大変楽しみにしています。

ご清聴ありがとうございました。



## 参考文献

Adae-Mensah (2000)

Education in Ghana: A tool for Social Mobility or Social Stratification( ガーナの教育：社会的流動性または、社会的成層の手段), J.B. Danquah 記念講演 2000

Avotri, R., L. Owusu-Darko, H. Eghan および S. Ocansey (1999)

Gender and Primary Schooling in Ghana: Gaps in Africa ( ガーナにおける性差と初等教育：アフリカにおける格差 ) Forum of African Women Educationalists (FAWE) 後援による論文 . MOE-Ghana/IDS-University of Sussex, UK

Casely-Hayford, L; Osei, V. Jackson, S. Tetteh Noye, V. Abankwa, M. Schmidt-Hansen (2004)

Evaluation of the World Food Programme's support to Girls' Education in Ghana ( 世界食糧計画によるガーナ女子教育援助の評価 )

International Monetary Fund 国際通貨基金 (2004)

Economic Issue No. 33, Educating Children in Poor Countries ( 経済誌発行番号 33、貧困国における児童教育 )

MOE (2001)

Work-plan for addressing HIV/AIDS prevention. ( HIV/AIDS 予防に関する活動計画 )

MOEYS (2003)

Education Strategic Plan ( 教育戦略 ) 2003-2015, Vol 2: Work Programme ( 活動プログラム )

MOEYS (2004)

Preliminary Education Sector Performance Report 2004 ( 初等教育分野における成果報告書 2004 )

UNICEF (2004)

Ghana: Achieving Gender Parity by 2005 (4<sup>th</sup> Draft) ( ガーナ：2005 年までの男女平等の実現、第 4 稿 )

UNICEF (2004)

The State of the World's Children 2004 ( 世界における児童の現状 2004 )

World Bank (2004)

Books, Buildings, and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank ( 書籍、建築物、および学習の成果：世界銀行による影響評価 )

Support to Basic Education in Ghana, Operations Evaluation Department

( ガーナの基礎教育援助、活動評価部門 )

## 略語

AESOP	Annual Education Sector Operational Plan (教育分野年次実行計画)
DPs	Development Partners (開発パートナー)
EdSeP	Education Sector Project (教育部門プロジェクト)
EFA	Education For All (万人のための教育)
ESP	Education Strategic Plan (教育戦略)
HIV/AIDS	Human Immuno-deficiency Virus/Acquired Immune Deficiency Syndrome(ヒト免疫不全ウィルス / 後天性免疫不全症候群)
IMF	International Monetary Fund (国際通貨基金)
MDGs	Millennium Development Goals (ミレニアム開発目標)
MOES	Ministry of Education and Sports (教育スポーツ省)
MOEYS	Ministry of Education, Youth and Sports (教育・青少年育成・スポーツ省)
MTEF	Medium Term Expenditure Framework (支出の中期的フレームワーク)
NGO	Non-Government Organisation (非政府団体)
ODA	Overseas Development Assistance (政府開発援助)
PPS	Pilot Programmatic Scheme (パイロット・プログラム・スキーム)
STM	Science, Technology and Mathematics Project (小中学校理数科教育改善計画)

## パネルセッション 「教員の質の向上を目指して」



### モデレーター

黒田 則博 広島大学教育開発国際協力研究センター教授

### 基調報告

潮木 守一 桜美林大学教授  
「日本の教育協力の特徴」

### パネリスト

ファスリ・ジャラル	インドネシア共和国・国家教育省教職員資質向上総局長
マール・タン	フィリピン共和国・フィリピン大学国立理数科教育開発研究所所長
フランソワーズ・カイヨ	UNESCO 国際教育計画研究所次長
アト・エスマン	ガーナ共和国・教育スポーツ省次官
潮木 守一	桜美林大学教授

## モデレーター・パネリスト略歴

### 黒田則博 (Norihiko Kuroda)

広島大学教育開発国際協力研究センター (CICE) 及び大学院国際協力研究科 (IDEC) 教授、CICE 副センター長

東京大学教育学修士。約 20 年間文部科学省に勤務。その間、UNESCO、OECD に出向。1997 年から CICE 及び IDEC 教授。2003 年より CICE 副センター長。専門は教育の国際協力・交流に関する研究。ガーナ、インドネシア等における教育協力の実践の経験も有する。

### 潮木守一 (Morikazu Ushioji)

桜美林大学大学院国際学研究科特任教授

東京大学教育学博士。名古屋大学教育学部長、国際開発研究科教授、名古屋大学附属図書館長を歴任。2003 年 4 月より現職。名古屋大学名誉教授。専門分野は高等教育研究、教育開発論で、特に欧米や日本の大学、教育開発に関する著書多数。元ユネスコ国内委員会委員でもある。

### ファスリ・ジャラル (Fasli Jalal)

インドネシア共和国・国家教育省教職員資質向上総局長

コーネル大学博士、アングラス大学医学博士。医師勤務の後、国家教育省ノン・フォーマル教育・青少年総局長に就任、2005 年 5 月より現職。インドネシアの万人のための教育全国フォーラムのコーディネーター、国家教育委員会副委員長。アセアン+3 の著名知識人グループのメンバー、インドネシア日本フォーラムのメンバーも務める。著書、論文多数。

### マール・タン (Merle Tan)

フィリピン共和国・フィリピン大学国立理数科教育開発研究所 (NISMED) 所長

フィリピン大学環境科学博士化学教育学修士。元広島大学客員教授 (2001 年)。フィリピン大学理学部・教育学で教鞭をとる。科学・環境教育に関する国際会議や国内会議での講演多数。同分野の国際プロジェクトのコンサルタントを務めてきた。NISMED には現在まで 38 年間在籍し、様々な研究職や管理職を歴任。

### フランソワーズ・カイヨ (Françoise Caillods)

UNESCO 国際教育計画研究所次長

ユネスコ国際教育計画研究所 (IIEP) 次長。パリ大学大学院で修学後、コロンビア大学の経済学修士。IIEP で 35 年間研究・行政に従事。専門はスクールマッピング・マイクロプランニング及び中等教育政策・戦略で、著書・論文多数。IIEP の出版による Fundamentals of Educational Planning シリーズの編集者。International Working Group on Education (IWAGE) の書記を務める。

## パネルセッション



黒田 則博

広島大学教育開発国際協力研究センター教授

ただいまご紹介にあずかりました、広島大学教育開発国際協力研究センターの黒田でございます。ふつつかではございますが、この午後のパネルセッションの司会を務めさせていただきたいと思っております。

このセッションを始める前に、このセッションの趣旨や進め方を簡単にご説明させていただきたいと思っております。本セッションの課題は、「教員の質の向上を目指して」ということになってはいますが、だいたい3つほどのサブテーマで、進めさせていただきたいと思っております。第1のサブテーマは、すでに午前中のご発表にもございましたように、教育の質の向上に果たす教師の役割、あるいは、その教師をめぐる開発途上国における様々な問題・課題というサブテーマが最初のテーマです。2番目のサブテーマは、そのような問題・課題をめぐるどのような政策・施策がとられてきたか、あるいは、今後とられていくのであろうか、ということが2番目のサブテーマです。3番目のサブテーマは、午前中渡辺先生、エスマン先生のご発表にもございましたが、このような教員をめぐる途上国の諸問題に関わって、いわゆる開発パートナーといわれる先進諸国はどのような形で教育協力を進めていけばよいのか、あるいは、進めてきたのか、という大きく分けて3つのサブテーマをめぐる活発なご議論をいただければと思っております。

第2点目は、この午後のセッションの進め方についてです。こちらもだいたい3部ぐらいの構成となっております。まずそちらにご登壇いただいております、桜美林大学の潮木先生に「日本の教育協力の特徴」という題でご報告をいただきます。潮木先生のご報告は午前のセッションとこのセッションをつないでいただくというものでございます。特に潮木先生のお話は、私が最初に申しました3つ目の課題、教育をめぐる国際教育協力のあり方に関わるご発表であらうかと思っております。2番目は、潮木先生のご報告のあとこちら、いまは空席になってございますけれども、あらためて3人のパネリストをお迎えして、先程申し上げました3つの観点からそれぞれ20分程度ご発表を頂きます。最後は、本日の一番重要なポイントかと思っておりますが、15分のコーヒープレイクを挟みまして1時間ほど皆様とパネリストの間のディスカッションの時間をとってございますので、皆様のほうから忌憚りの無いご意見、あるいはご質問をお寄せいただければ非常に幸いと思っております。

それではまず、潮木先生のご報告を頂きたいと思っております。潮木先生のご報告はこちらで日本語のスライドを使ってなさいますが、英語の資料もそちらのフォルダに入っておりますので、ご参照いただければと思っております。

それでは、潮木先生よろしくお願いたします。

# パネル基調報告

## 「日本の教育協力の特徴」



潮木 守一  
桜美林大学教授

ただいまご紹介いただいた潮木と申します。今日は、「日本の教育支援の特徴」というテーマで、お話をさせていただきたいと思います。時間が限られておりますので、ポイントを整理し、日本の教育支援の規模と、基本方針は何であるか、これまでどういう分野で支援を行ってきたのか、この3点に絞ってお話し、最後にいくつかの具体的な事例をご紹介申し上げたいと思います。

まず一般的なことですが、現在日本はDAC諸国のなかで、アメリカについて2番目の規模のODAを提供いたしております(図1)。DAC諸国が提供するODA総額のうち、日本のシェアは11%になっております(図2)。それでは、いったい日本は世界の中のどの地域を対象に支援を行っているのかと申しますと、図3にありますように、ほとんど半分はアジアに向けられてきました。ただ最近新しい傾向が出てきました。それは何かと言いますと、アフリカの割合が少しずつ増加し始めてきたということです。これは世界の全体の潮流に日本も沿って政策を展開するということになります。

図1 DAC主要国のODA実績の推移



図2 DAC諸国のODA実績 (各国のシェア) (%) (上位10各国のみ) (2004年)

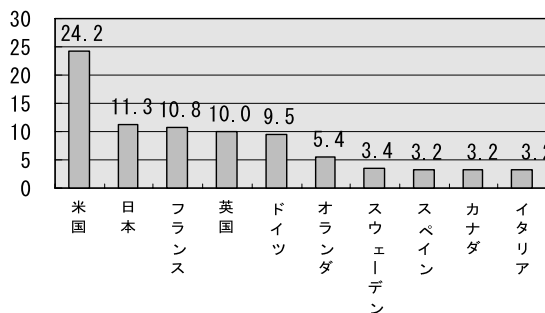


図3 二国間ODAの地域別配分の推移

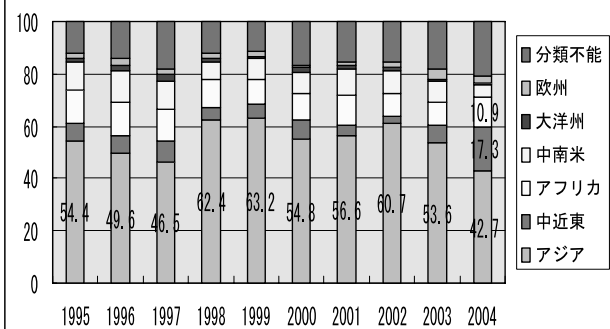
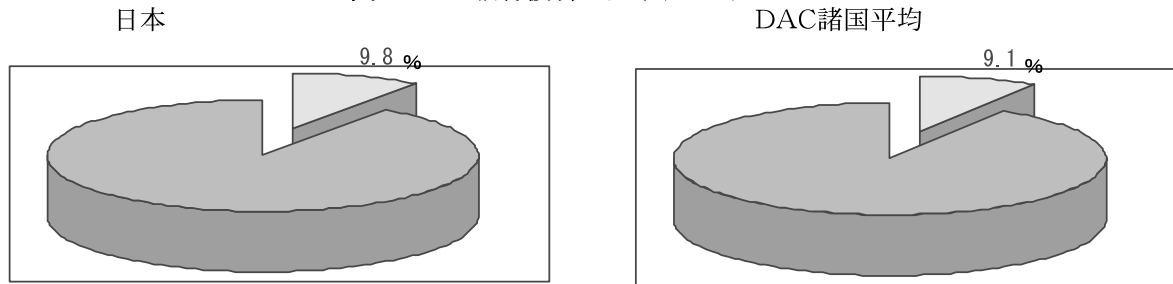
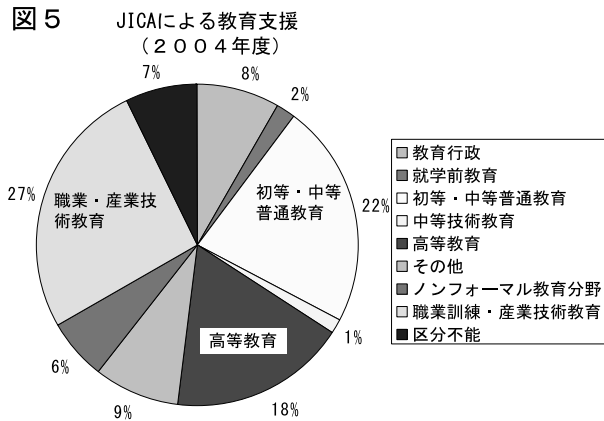


図4 教育援助の比率(2004)



では、日本はODAの中でどれほどを教育分野に振り向けているのか。図4は、DAC加盟国全体の平均と日本の場合を取り出したものですが、DAC全体でいいますと9.1%が教育分野に向けられております。それに対して日本は9.8%ということで、DACの平均よりも若干高い割合を教育分野に割いております。

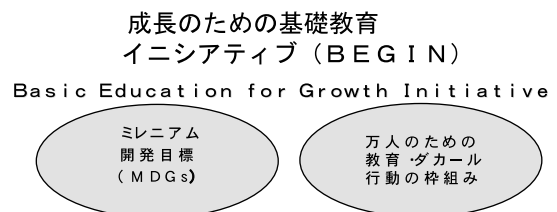
また教育の分野にも色々な分野があります。いったい日本は教育のどの分野で国際支援を行っているのか。図5はその点をみたものです。まずいちばん大きなシェアを持っているのが、職業・産業技術教育の分野であります。これが全体の27%になります。その次に多いのが、初等・中等の普通教育の分野です。ここが22%。それから3番目が高等教育の分野でして、全体の18%をこの分野に振り向けております。



次に、いったい日本はどのような基本的な理念のもとで教育協力を行っているかという点について、ごく簡単にポイントだけご説明しておきたいと思っております。まず何よりも日本が重視しますのは、開発途上国政府のコミットメントです。そして、自助努力。これを日本は支援する、というのが教育分野に限らず、日本のODAの全ての分野に当てはまる基本的な原則であります。

ただ、それぞれの国はそれぞれの文化、伝統があります。こうした文化の多様性を重視する。これが教育分野のひとつの大きな特徴になっております。それからもうひとつ挙げますと、何よりも日本の教育経験を大いに活用するというのが、日本の教育支援の基本的な特徴であります。どういう風に日本の経験を活かそうとしているのかということは、後ほど具体的な事例のところでご説明させていただきたいと思います。

もう少し基本理念の中身をご説明いたしますと、この会場にいらっしゃる方々はすでにご存知だと思いますが、1990年に万人のための教育世界会議が行われまして、ある方向性が示されました。それから2000年には、Millennium Development Goalsが定められ、そのなかで、2015年までに初等教育の完全普及という目標が、国際的に合意されまし



た。日本はこれら2つの流れを受けまして、2002年にBasic Education for Growth Initiative、BEGINとっていますが、これを日本が提唱いたしました。今後日本はBasic Education for Growth Initiativeの基本方針にしたがって、教育支援政策を展開していくというのが、現在の日本の基本的な立場になっております。

次に、いったいなぜ日本が教育を重視するのかという点についてご説明しておきたいと思っております。まずこの写真をご覧くださいと思います。これは1870年代に日本のある村で造られた小学校の建物です。これはいまだに残されております。非常に立派な建物です。この校舎を造った村はそれほど豊かだったわけではなく、むしろとても非常に貧しい村でした。村人が乏しいなかから資金を拠出し、労力を提供してこのような立派な小学校を造りました。真ん中の高いタワーに注目していただきたいと思っております。この高いタワーを造りまして、この塔の上に立つと、子供たちは広い世界を見ることができる。学校を広い世界を見るための重要な拠点、と村人は考えたのです。それが、このような学校を造り上げる原動力となりました。これが日本の初等教育の原点であります。日本がなぜ教育支援に力を入れるのか、その原点はここにあったということ、まずご理解いただきたいと思っております。



ですから現在、日本は世界各地で基礎教育分野での支援を行っております。そのひとつの例ですが、この写真はカンボジアへ日本から机を送り、カンボジアの子供達がこれを使って勉強している光景であります。このほかにも、日本は現在世界の各国で小学校の建築計画を行ってきております。まずラオスでは第2期として195教室を作っておりますが、ネパールでは1048教室を作る計画を実行中です。それからマ



ラウィでは、教員養成校を改善する計画が実行中です。またケニアでは中等学校の理数科教育の強化計画を行っており、現職教員の研修とカリキュラム開発の両面で、支援活動を展開しています。さらには校舎建築だけではなく、基礎教育をいかにして普及させていくかという場合に、まず問題になるのは計画作りであります。日本はこういう面でも教育協力を行っております。現在タンザニア、マラウィ、ミャンマー、カンボジア、ベトナムなどの国々で、教育開発計画の作成支援が行われております。

それから、日本が支援をしているのは、フォーマルな教育だけではなく、ノンフォーマル・エデュケーションの分野でも、いろいろな協力を展開しております。多くの例がありますが、ひとつだけ紹介いたしますと、現在JICAと日本ユネスコ協会連盟の協同事業として、ベトナムの北部の山岳地帯に学習センターを作る活動が行われております。これは、各村にモデルとなる学習センターを作り、成人でまだ読み書きのできない人たちを対象に読み書きを教える活動を行っております。どこの国でも初等教育を完全に修了しない子供がおりますので、そういう子供たちに読み書きを教える活動も行っております。この写真は、その活動の一環として造られた建物であります。この会場の方々はすでに、寺子屋という言葉は国際語になったことをご存知でしょうが、これはベトナムの山岳地帯につくられた寺子屋であります。ここで子供たちだけでなく、成人たちが読み書き





を学んでおります。この写真は、その寺子屋で山岳民族の子供たちが読み書きを習っている姿を写したものです。このように、日本はノンフォーマルな教育の分野でも支援を行っていることを理解して頂きたいと思います。

もうひとつ是非皆さんに理解していただきたいのは、青年海外協力隊の活躍ぶりです。日本の国外で行われている活動であるため、一般の方の認識がなかなか得られない面があります。しかし、これは海外では非常に高く評価されています。これは20歳から39歳までの若いエネルギーを、世界のために活用してもらうことに狙いがあります。分野としては非常に広い分野にわたりますが、教育の分野では理数科教員がもっとも派遣件数が多くなっております。2004年現在ですが、世界の70カ国以上で3653名の青年海外協力隊が活動しております。この写真は、ミクロネシアで理数科の教員として活躍している青年海外協力隊の隊員の姿を写したものです。



もうひとつ、日本は高等教育分野でも色々な活動を展開しております。これも多数の事例がありますが、時間の限りがありますので、幾つかに限定してご紹介したいと思います。まずひとつはアセアンの工科系の高等教育機関を結びまして、ネットワークを作っております。そのASEAN10各国の19大学と日本の11大学とがお互いに連携して、研究支援を行ったり、カリキュラム開発で協力し合ったり、さらには若手の教員の学位取得を支援する活動を行っております。これもASEANの国から高く評価されている活動の一つであります。

それからラオスの国立大学の経済経営学部への支援プロジェクトが実施されております。ご存知の通り、ラオスは目下市場経済へ移行しつつありますが、この市場経済を支えるための人材が、まず必要となります。市場経済の中で活躍する人材を育成するには、経済学部、あるいは経営学部の充実が重要な課題となります。そこで現在、神戸大学の国際協力研究科と経営学部の方々が参加して、ラオスの経済学部・経営学部のために、まずカリキュラムを作る、それから教科書を作る、さらにはシラバスを作る活動に取り組んでおります。またこういう活動を行っていると、さまざまな資料や図書が貯まります。そこでこうした資料をどうやって保存、整理するかということで、これは図書館の方にも協力を願いまして、資料の保存・保管方法を伝えるという協力も行っております。ごく最近聞いた話では、この経済・経営学部の卒業生は、今やラオスのさまざまな企業から喜んで迎えられ、活躍を始めていると聞いております。

また、ラオスの国立大学の若手の教員が修士号あるいは博士号を取得するために、神戸大学と連携しながら、学位取得のための支援活動を展開しております。

それからもうひとつ、アフリカでの事例あげたいと思います。それはタンザニアの場合です。その農業大学に地域開発センターを作るという活動を行っております。地域の人たちとお互いに協力し合いながら、いかにして農村の力を強めていくか、これがそのセンターの狙いです。この活動のために、日本から専門家が派遣されて、地域の住民と一緒に、村造り活動を行っております。この写真はその専門家の方が撮った写真です。その大学までたどり着くには、この写真のような悪路を乗り越えて行かないと



いけないという話です。このような困難な環境のなかでも、日本の活動が行われているわけであります。

最後になりましたが、今日のメインテーマは「教育の質の向上」であります。いかにして基礎教育の質を高めるかという、大変難しいテーマであります。この分野で日本が行っている活動の一つに、教員養成の強化支援があります。2003年に東京で第3回のアフリカ開発会議が開催されました。そのときに小泉首相は、これからはアフリカを支援する、とくに基礎教育を重視したい、という日本の基礎方針を明らかにしました。そのとき以来、日本はアフリカの国ぐにの教員養成を強化するプログラムを立ち上げ、実行しております。ここにありますように、モザンビークとかセネガルとかレソトとかマラウイ、ガーナ、こういった国々で教員養成の強化のための活動を展開しています。

ガーナの場合は、その中でも理数科教育の改善計画を実行しております、これは小中学校の教員の理数科の教育の質の向上が目標となっております。すでに2000年から2005年までの5年間実施されたわけであります。約7億円ほどの投入を行っております。エスマン大臣から午前中お話がありましたが、後ほどさらに日本の支援がどれほど有効なのか、どこをもっと工夫する必要があるのか、いろいろとコメントをいただけるものと期待しております。これはその一環として行われたものですが、教員養成校の教員用の宿舎が作られました。それから、日本では古くから、学校の先生が自分で教材を工夫して作る伝統がありました。ガーナでもこういった研修が行われ、その結果、学校の先生は自分で作った教材を使って授業を行っております。この



写真が、自分で作成した教材を手にしているガーナの先生の姿であります。



完成した学生食堂。

またカンボジアでも教員養成校の強化活動が展開されています。ここでの目標は、家庭科の教育の質的な向上です。家庭科教育を充実させるためには、学生自身の食生活、住生活が充実されていなければならない。そこで学生食堂をまず完備いたしました。これが出来る以前は、学生は大変厳しい環境の中で生活しておりました。

以上たいへん駆け足でご紹介してきましたが、このように、日本は多様な形態の支援を行っているということ、日本の経験をもとに、さまざまな知恵を搾り出しながら、現地の方たちと相談しながら、多様な支援を展開していることをまずご理解頂きたいと思えます。

これらの活動の背後には、日本での経験が生かされております。すでに日本は近代教育が始まりまして、150年くらいになりますが、その中で色々な経験をしてきました。こうした長年の経験があるということを理解して頂きたいと思えます。

しかし、日本の基本的な立場は、こうした日本の方式を相手国に押し付けることではありません。冒頭に申しましたように、どこの国もそれぞれの伝統と文化があります。その独自性を十分に考慮に入れながら、プログラムを作りだして、活動を展開することを目指しております。これが日本の教育分野の支援の特徴だと思えます。

どうも長時間ご清聴ありがとうございました。



## パネル発表

### インドネシアにおける教員の資質向上新たなパラダイムと マイルストーン

ファスリ・ジャラル

インドネシア共和国・国家教育省教職員資質向上総局長



#### はじめに

インドネシアは、アジアとオーストラリアの間の海に、東西5,000キロメートルにわたって点在する17,000の島からなる大きな国である。インドネシアの人口は、広範囲に分散しており、多くの人々は遠隔の孤島に住んでいる。インドネシア列島の主な島々は、スマトラ島、ジャワ島、カリマンタン島、スラウェジ島、西イリアン島である。

2005年のインドネシアの人口は推計約2億2千万人である。インドネシアは、中華人民共和国、インド、アメリカ合衆国について4番目に人口が多い。32の州があり、それぞれの州が知事によって治められている。300以上の言語や民族がある。国家語はインドネシア語である。初等教育から高等教育までインドネシア語が教授言語である。いくつかの地方では、小学校2年生まで、現地の言語も教授言語として使われている。

インドネシア政府は、万人のための基礎教育を達成することを政治的に誓った。このより広い視点から、インドネシアの改革の一つとして、国家レベルで新たな教育ビジョンを開発し、民主主義、自治、地方分権、公的説明責任の原則を実現することを重視している。教育制度改革は教育機会を平等に提供する枠組みにおける成果の向上を重視した。この改革のプロセスは、国家の教育制度と、今日の世界が直面する様々な問題に対処する国家の使命に重要なインパクトを与えた。

教育および教育戦略の使命に沿って国家レベルで幅広く協議を行った結果、インドネシア共和国は2003年7月に「国家教育制度に関する法律」を制定した。同法律は、主な教育目標、教育政策、教育計画のための法的枠組みを提供するものである。主要な目標は、公平性の拡充、質と妥当性の向上、高等教育における自治の実施である。同法律は、教育の目的と機能、国家水準、教育制度の原理を定める。同法はインドネシア共和国における既存および今後設立される教育機関のすべてに適用される。その根本的な考え方は、教育は生涯にわたるプロセスとしての教育開発に様々な当事者が参加するための国家的運動であるというものである。そのため同法律は、教育の地方分権化のプロセスにおいて地方政府などの自治体との積極的なパートナーシップを認めている。

インドネシアの将来的な経済成長と発展を支えるのは人材であり、教育は人的資源育成のための投資であるとして、政府は教育の重要性を認識している。この精神に則り、同法律は、2002年の憲法改定に沿って、国家予算の20パーセントを教育予算に充てるとしている。このように政府は大きな決断をした。経済危機のために、普遍的な基礎教育を実施するための資金が限られているため、9年間の基礎教育を修了するためには地域社会や親が果たす役割は非常に重要になっている。

インドネシアが立てた21世紀における教育開発戦略は、この法律および、未来のインドネシアのためのビジョンに基づく。教育省の長期ビジョンは、インドネシアのすべての子どもたちや若者が、経済

的な地位、ジェンダー、地理、民族、身体障害にかかわらず、すべてのレベルで、質の高い教育を平等に受けられるようにすることである。これは政府が国連の「児童の権利に関する条約」の遵守を誓約していることに一致する。同省は、そのすべての教育機関の卒業生が、国際的・地域的な最高水準を満たし、グローバルおよび地域の労働市場で競争力を持ち、インドネシアの幅広い政治的・社会的・経済的発展の原動力となる時代が来ることを構想している。

教育省の長期的使命は、教育機会のアクセスの障壁をなくし、非常に高い水準の教育と訓練を保証することである。同省の使命はまた、実力に基づく進学を保証することである。また、保護者、生徒、その他の関係者に対して、利用可能な教育機会について知らせ、その教育機会を受けるにはどうすればよいか、教育機会を最大限に活用するためにどのように責任の一端を担うか等について説明することである。また、優れた教育風土を育む教育・学習環境を提供し、政府、保護者、子どもたち、その他の関係者が、受けている教育と訓練の価値に自信を高めるようにすることも、同省の使命である。

### インドネシアの教員が直面する問題と課題

インドネシアは世界でも最も多くの学齢児童生徒を抱える国の一つでもある。小学生人口は2500万人以上、中学生・高校生人口はそれぞれ約1300万人いる。このように多数の児童や生徒に対して、小学校は15万校、中学校は2万校、高校は1万3千校ある。教員数は、小学校が120万人以上、中学校が46万人以上、高校が37万人以上である。それでも、多数の教員が退職、辞職、転任、死亡など様々な理由で離職するため、不足している。(学齢児童生徒数、学校数、教員数は資料の1および2を参照)

資格に関しては、学士号以上の学位を持つ教員は、小学校では10%未満である。小学校教員の約50%は、中学校と高校の卒業生でディプロマ1(D1)以下しか持っていない。中学校教員の学歴はこれよりもよいようで、40%以上が学士号(S1)以上を取得している。同じことが高校教員についてもいえる(資料3)

資料1：学齢期の人口

レベル	年齢	人口	純就学者数
小学校	7 - 12	25,857,117	24,434,976
中学校	13 - 15	13,095,083	7,293,961
高等学校	16 - 18	13,466,700	4,352,759
大学	19 - 24	25,784,500	3,688,794
合計		78,203,400	39,770,490
幼児教育	0 - 6	26,172,763	7,159,200
合計		104,376,163	46,929,690

資料2：学校数と教員数

		公立	%	私立	%	合計
小学校	学校数	135,821	92,99	10,231	7,01	146,052
	教員数	1,143,070	92,56	91,857	7,44	1,234,927
中学校	学校数	10,953	52,36	9,965	47,64	20,918
	教員数	311,531	66,75	155,217	33,25	466,748
高等学校	1. 普通科高等学校：学校数	3,120		4,916		8,036
	教員数					230,114
	2. 職業高等学校：学校数	838	30,50	4,105	69,50	4,943
	教員数	3,958		9,021		147,559
	小計(学校数)					12,979
	小計(教員数)	171,448	45,40	206,225	54,60	377,673
						2,079,348

資料3：教員の学歴

No	学歴	合計	学歴(%)				
			< D1	D2	D3	学士	修士/博士
1	幼稚園	137,069	90.57	5.55	-	3.88	-
2	小学校	1,234,927	49.33	40.14	2.17	8.30	0.05
3	中学校	466,748	11.23	21.33	25.10	42.03	0.31
4	高等学校	230,114	1.10	1.89	23.92	72.75	0.33
5	職業学校	147,559	354.00	1.79	30.18	64.16	0.33

新法の教員および講師に関する第14号(2005年)は、教員の最低資格を規定している点が重要である。同法の第8条は「教員は学歴上の資格、能力、教員免許を有し、国家教育目標を実現するために身体的・精神的に健康であること」とし、第9条は「第8条にいう学歴上の資格は、高等教育において学士号(S1)または4年制のディプロマ(D4)を取得していること」と説明している。

もう一つの問題は、専門分野と担当教科のミスマッチである。今でも非常に多くの教員が、自分の専門外のことを教えている。

教員が無資格だったり、専門外を教えていたりするため、インドネシアのTIMMSの成績は低い(資料4)。インドネシアは数学の成績が参加38カ国中34位だった。理科の成績は数学よりもよいが32位である。日本の成績は数学が5位、理科が4位であった。

児童生徒:教員の比率を見ると、興味深い違いがわかる。2003年の比率は、SD(小学校)では21、SMP(中学校)では17、SMA(高等学校)では14だった(資料5)。インドネシア国家教育省教職員資質向上総局が世界銀行、オランダ政府、AusAIDの協力を得て12のサンプル地区で実施した「教員の雇用と配置」に関する調査(2005年)の比率からも、もう一つの証拠が示される(資料6)。

国の教育基準に基づく教員:児童比率と比べると、これらの3つのレベル(小中高)における比率はすでに理想的である。しかし、前述したように低い割合になっているのは、教員を有効に活用していないことを示している。いくつかの要因があるが、一つは、多数の教員が特定の地域に集中し

資料4: TIMMSによるインドネシアの数学と理科の成績

No.	Matematika		IPA	
	Negara	Skor	Negara	Skor
1.	Singapura	604	Taiwan	569
2.	Korea Selatan	587	Singapura	568
3.	Taiwan	585	Hongaria	552
4.	Hongkong	582	Jepang	550
5.	Jepang	579	Korea Selatan	549
6.	Belgia	558	Belanda	545
7.	Belanda	540	Australia	539
8.	Slovakia	534	Ceko	538
9.	Hongaria	532	Inggris	535
10.	Kanada	531	Finlandia	535
11.	Slovenia	530	Slovakia	535
12.	Rusia	526	Belgia	533
13.	Australia	525	Slovenia	533
14.	Finlandia	520	Kanada	530
15.	Ceko	520	Hongkong	530
16.	Malaysia	519	Rusia	529
17.	Bulgaria	511	Bulgaria	518
18.	Latvia	505	Amerika Serikat	515
19.	Amerika Serikat	502	Selandia Baru	510
20.	Inggris	496	Latvia	503
21.	Selandia Baru	491	Italia	493
	rata-rata internasional	487	Malaysia	492
22.	Lithuania	482	Lithuania	488
23.	Italia	479	rata-rata internasional	488
24.	Siprus	476	Thailand	482
25.	Romania	472	Romania	472
26.	Moldova	469	Israel	468
27.	Thailand	467	Siprus	460
28.	Israel	466	Moldova	459
29.	Tunisia	448	Makadonia	458
30.	Makadonia	447	Jordania	450
31.	Turki	429	Iran	448
32.	Jordania	428	<b>Indonesia</b>	<b>435</b>
33.	Iran	422	Turki	433
34.	<b>Indonesia</b>	<b>403</b>	Tunisia	430
35.	Chili	392	Chili	420
36.	Philipina	345	Philipina	345
37.	Maroko	337	Maroko	323
38.	Afrika Selatan	275	Afrika Selatan	243

資料5: 2002/2003年教育の比率

No	教育レベル	児童生徒/ 学校	児童生徒/ 教員	児童生徒/ 学級	学級/学習 グループ	教員/ 学校
1	幼稚園	39	13	20	0.97	3
2	特殊学校	45	4	4	1.78	10
3	小学校 + MI	172	20	26	1.14	8
	a. 小学校	177	21	26	1.13	8
	b. MI	136	16	22	1.15	9
4	中学校 + MTs	307	15	39	1.00	21
	a. 中学校	376	17	40	1.02	22
	b. MTs	181	11	35	0.94	17
5	高等学校 + MA	354	13	36	1.07	27
	a. 中学校	391	14	38	1.02	29
	b. MA	184	9	30	0.99	20
	c. 職業学校	425	14	36	1.19	30
6	大学&イスラム大学	1,278	15	-	-	88
	a. 大学	1,267	14	-	-	91
	b. イスラム大学	1,518	20	-	-	78
	c. 教員養成大学	690	18	-	-	38

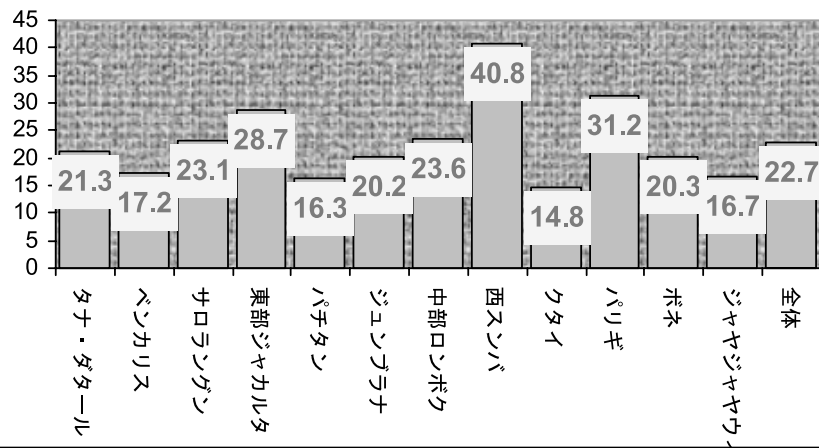
ていることである。

「教員の雇用と配置」に関する調査（2005年）の結果からも、サンプルの学校は教員が過剰に供給されていることがわかる（資料7）。また、この調査の結果が明らかにしたところによると、教員の1週間当たりの授業時数が基準よりも少ないようである（資料8）。もう一つ興味深い結果は、遠隔地の教員は農村部や都市部の教員に比べて、より多くの授業時数を持つ傾向があることである（資料9）。

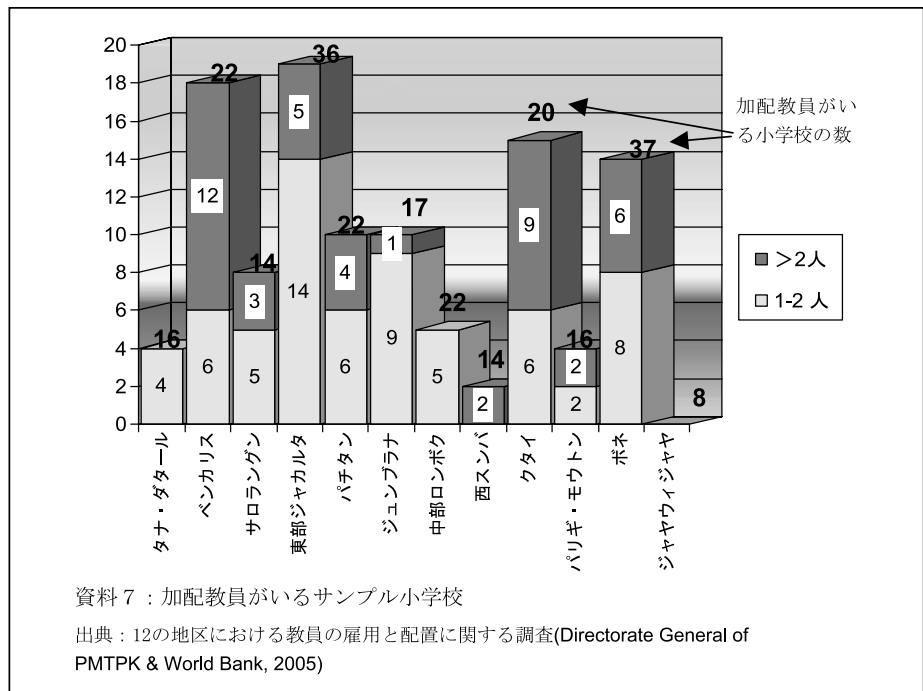
上記のように、一人の教員が担当する児童生徒の数や、教員の1週間当たりの授業時数にばらつきがあることは、教育の質と効率を改善する上で重要な政策課題となるだろう。教育部門の運営費をカバーし、教員の給与引き上げを保障する上で障害となる。

教員の勤務年数と赴任地に関しては、教員の雇用と配置に関する調査（資料10）によると、サンプル地区の全

資料6：小学校における児童：教員比率



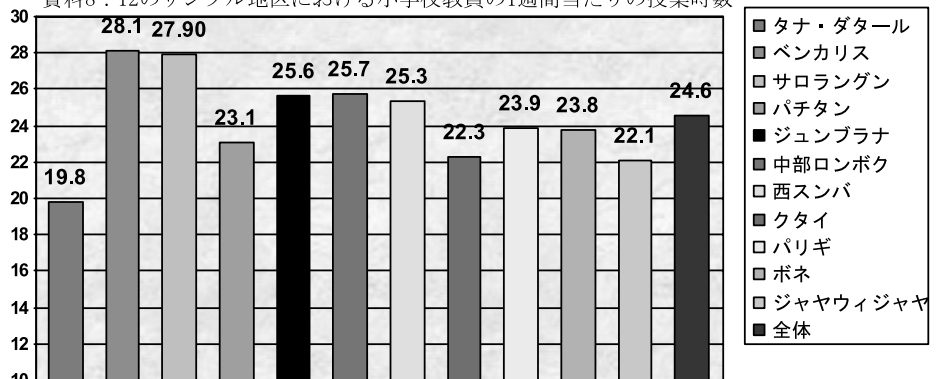
出典：12の地区における教員の雇用と配属 (Directorate General of PMTPK & World Bank, 2005)



資料7：加配教員がいるサンプル小学校

出典：12の地区における教員の雇用と配置に関する調査(Directorate General of PMTPK & World Bank, 2005)

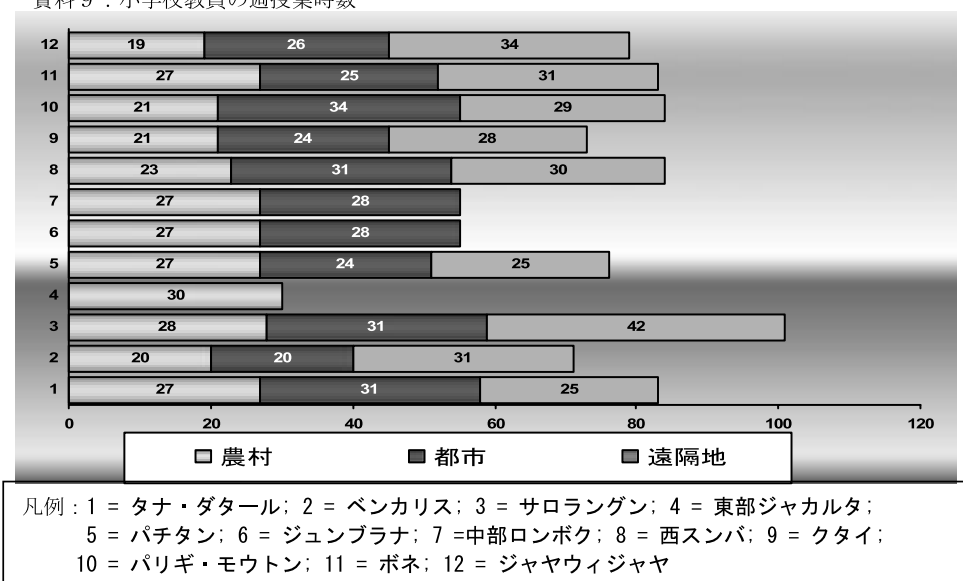
資料8：12のサンプル地区における小学校教員の1週間当たりの授業時数



出典：12の地区における教員の雇用と配置に関する調査(2005)

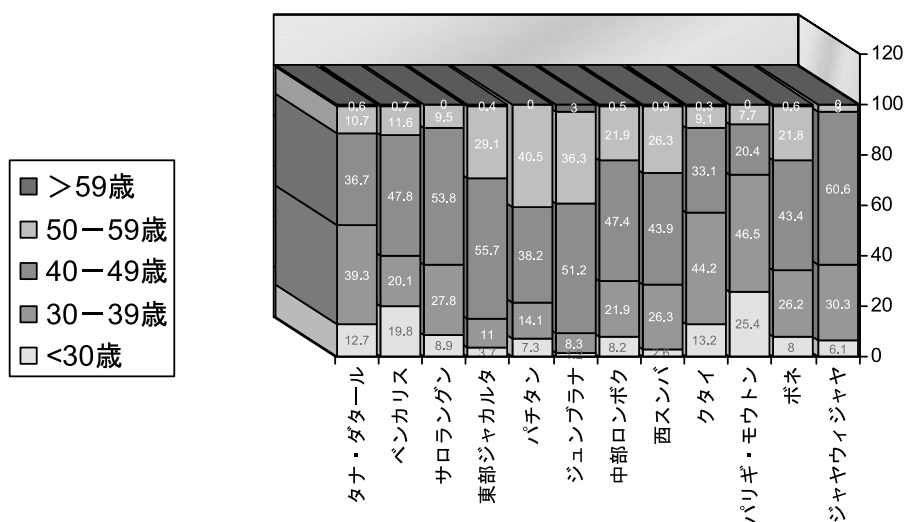
教員のうち約20%が定年退職を迎える。国家人事院(BKN)のデータも、そのことを示している(資料11)。この2つのデータから、インドネシア政府は、質の高い有能な教員をより多く確保するために、教員の募集、採用、配置の方法を改善す

資料9：小学校教員の週授業時数



出典：12の地区における教員の雇用と配置に関する調査（2005）

資料10：サンプル地区における教員の年齢分布（%）



資料11：年齢別・学校タイプ別の教員数(2005年7月)

No	年齢(歳)	タイプ						合計	
		幼稚園	小学校	普通科中学校	職業中学校	高等学校	職業学校		SKB/SLB
1	18-20	1	11	4	-	-	-	-	16
2	21-25	4	164	18	-	15	15	-	216
3	26-30	23	6,255	1,721	11	962	349	3	9,324
4	31-35	1,125	51,997	24,207	254	8,136	3,293	75	89,087
5	36-40	7,510	175,825	65,668	872	25,991	11,661	616	288,143
6	41-45	10,920	307,252	84,482	829	32,615	16,721	957	453,776
7	46-50	4,321	207,682	46,060	492	23,091	11,923	440	294,009
8	51-56	3,357	179,312	25,967	237	11,246	7,393	203	227,715
9	57-60	977	60,319	14,487	143	4,226	4,106	60	84,318
Total		8,238	988,817	262,614	2,838	106,282	55,461	2,354	1,446,604

ることが大きな課題となっている。これは、教員及び講師に関する新法が制定され、学歴や能力や免許取得方法の最低必要条件と基準が定められたために、特に重要である。

インドネシア政府が教育の質を向上するために実施した主な政策、対策、改革

国家の教育開発は深刻な課題に直面している。特に業務のパフォーマンスを改善することが大きな課題である。これには(1)教育へのアクセスの公平性と質、(2)質、妥当性、競争力の向上(3)ガバナンス、アカウントビリティ、国民の満足度、国民のイメージの是正(4)財源のための予算増額などが含まれる。

教育の質の問題は、もはやそれだけの問題ではなく、相互に影響を与えあう一連の事項に関わる問題である。これらの問題に対処するために、インドネシア政府は次のような政策や対策を通じて全体的な改革を実施している。

1945年憲法の改正

インドネシアの教育制度改革で、重要な進展の一つとなったのは2002年8月10日に憲法の第4回改正が採択されたことである。憲法改正により、インドネシアの全国民に教育の権利を保障するだけでなく、それに伴う国の義務を明記した。第31条は、政府は全国民に基礎教育の権利を保障する義務を有し、その実施に伴う財政的な責任があると定めている。さらに、国は教育制度を開発し実施しなければならず、それに必要な予算措置として、国及び地方自治体の予算の少なくとも20%を教育予算に充てなければならないとしている。

教職員資質向上総局の設立

問題解決の重要な部分は、インドネシアの教員に関するものである。教員の資格を上げ、学歴や能力に応じて報酬を支払うことが必要である。また、過度に低い児童生徒：教員比率を是正することによって、そこから生じる相当額の経費削減分を、教員給与の増額やその他の質の改善にかかる費用に振り向けることができる。

このような課題に対処するために、教職員資質向上総局(Direktorat Jenderal Peningkatan Mutu Pendidik dan Tenaga Kependidikan)という新しい総局が、2005年5月に設立された。その使命は、教職員、特に教員が学歴や能力の基準を満たし、適切な報酬と福利を受けることを保障することである。

教員・講師に関する法律の発布

教員・講師に関する法律を発布し、2005年12月6日に承認したことは、インドネシア政府が最近実施した画期的な政策の一つである。同法は、教員に関する政府の各レベルにおける責任を明確に定義すると共に、教員の権利、役割、責任に関する枠組みを定めたものである。文面はしばしば一般的な記述であり、具体的な詳細は付随する規定で定める。この方法によって、将来的な変更にも、より速やかに対応できる利点がある。

同法の主要な章は、(1)専門職の原則(2)資格と能力(3)権利と義務(4)義務的職務および卒業後の義務的勤務年数契約(5)任命、交代、異動、解雇(6)指導および開発(7)報酬(8)保護(9)



制裁についてである。

同法律の一貫したテーマは、教員資格の問題である。教員資格の基準は引き上げられ、少なくとも学士号（S1）または4年制のディプロマ（D4）に加えて、（1）教育学（2）人格（3）専門性（4）社会性の4つの分野における能力が必要である。教育学の能力とは、児童生徒を理解し、学習メソッドを計画・実施し、児童生徒の成績を評価する能力である。人格的な能力とは、模範となる大人の人格と性格を有し、リーダーシップを発揮し、個々の児童生徒を育てる能力があることをいう。専門性とは、教科を熟知し、適切な指導方法と学習戦略を用いて生徒を教えることができる能力である。最後に社会性とは、教員が社会人として、児童生徒、同僚の教員、保護者、地域社会と効果的、効率的にすることができる能力を意味する（Ritchie Stevenson, 2005）。

これらの能力は、認定された大学で「教員養成プログラム（professional teacher education program）」という40単位の研修を受けることを必要とする。これらの学歴上の資格や能力を満たした教員のみが教員免許状を取得できる。この免許状は給与決定の際の重要な判断材料である。

同法は、質の向上を保障するために、資格に応じた給与規定を目指すものである。同法は、教員の学歴の資格を引き上げるために、国および地方自治体が予算措置を講じる義務があると定めている。重要な奨励策として、免許を有する教員に国が教員手当（professional allowances）を支給することが定められている。同手当は、同レベル、同勤続年数、同資格の国家採用教員や私立学校の教員が支給されている基本給と同額である。奨励策は他に（1）国家採用の教員および私立学校の教員の機能手当（functional allowances）（2）特別地域に配属された教員に対する特別手当（special allowances）、同レベル、同勤続年数、同資格の国家採用教員や私立学校の教員の基本給と同額（3）福利厚生手当（fringe benefits）（教員に対する教育的利益、教育保険、奨学金、報酬の提供、教員の子どもたちが教育、医療、その他の福利を受ける便宜の提供等）などがある。つまり新法第14号（2005年）によって、教員はプロフェッショナルな資格を取得することによって、これらの奨励策により、現在の給与の少なくとも1.5倍の給与を受け取ることができる。

また同法は任命、交代、異動に関して次のような重要規定を含む。

- a. 教員の任命と交代は、法に従って客観的かつ透明な方法で行わねばならない。
- b. 国や地方自治体採用の教員は、機構的な地位に配属できる。
- c. 国や地方自治体採用の教員は、学区のニーズや昇格等のために、他の州・市町村・学区に転任させることができる。
- d. 国や地方自治体採用の教員は、法律に則って、他の州・市町村・学区への転任を希望できる。

インドネシア政府は、教育の質の向上と、それに大きな影響を与える教職員の確保を公約したが、同法の発布は、それを再確認するものである。

#### 教員の質の向上を目指す戦略

教員の資質向上計画は、各学区の教育と学習プロセスをサポートするために、教員数を改善し、管理・開発・指導・技術的サービスの提供などに関する教員の能力を向上することを目指す。そのためインド

ネシア政府は、国家教育省を通じていくつかのプログラムを実施している。つまり(1)学校補助金を学校に提供(2)教科別教員団体の設立(3)フォーラムの開催、専門誌の出版(4)現職教員教科別研修会(MGMP: Musyawarah Guru Mata Pelajaran)の強化などである。

#### 学校補助金(ブロックグラント)の提供

学校補助金は、教員の教授法・学習法を改善する活動を対象に、直接学校に提供される。各学校は、教員が実施する授業アクション・リサーチ(CAR)に同予算を充てることができる。さらに、すぐれた業績を上げた献身的な教員に褒章を与えるために使用できる。

#### 教科別教員団体

同団体は、教科教授法や学校経営に関する問題について、活動を計画し、資源を共有し、討議する定期的な会合の場を提供する重要な役割を果たすと考えられている。さらに、同団体は、新しいシラバスやコースの開発・実施だけでなく、政策変更についても、政府の中心的な協力者でありパートナーとして、重視されている。つまり同団体は、会員を結びつけ支援し、参加や協力活動や個人の貢献の多様性を通じて、力づけ励まし合うことにより、教員の専門性と教育の質を高めるのである。

#### 系統だったフォーラムの開催と専門誌の出版

この2つの戦略は教員の専門性を高めることを目的とする。フォーラムと専門誌は、アイデアや情報、教授法などの開発、交換、普及を促し、教科の教え方に関するリソースや問題を共有し、教育に関するアイデアを討議するフォーラムを提供し、それにより教育関係のあらゆるレベルの意思決定プロセスに参画し影響を与え、効果的な行政サービスを可能にし、わかる場所でサポートすることを目指す。これらの戦略は、教員の、教員による、教員のためのものである。

#### MGMP(教科別研修会)の強化

同フォーラムまたはグループは、教員が意見や経験を話し合い共有するものである。放課後、中心となる学校でのミーティングに参加することが教員に奨励される。そこではベテランの教員がワークショップやグループ討議をリードする。教員が確実に技術を高め、実際に研修したことを授業に活かせるような活動内容に絞ることによって、教員の能力を引き上げるために、このグループは非常に重要であり、国家教育省は将来的にMGMP(教科別研修会)を強化するであろう。

#### MGMP(教科別研修会)を通じてインドネシアの教員の資質向上に寄与する、日本の援助

インドネシア初等中等理数科教育拡充計画(IMSTEP)は、1998年10月から2003年9月まで、日本政府の援助で実施された。プロジェクトの受益団体は、インドネシア教育大学(UPI)、ジョグジャカルタ国立大学(UNY)、マラン国立大学(UM)の理数学部(FMIPA)および理数科教育学部(FPMIPA)である。これらの大学は、各プロジェクトサイトのSMP(中学校)2校とSMA(高等学校)2校の理数科教員と授業研究を通して同プロジェクトを実施した。同プロジェクトはMGMP(Musyawarah Guru Mata Pelajaran)を効果的に活用した。

フォローアップ・プログラムで期待される成果は、次の通りである。(1)既存の現職教員研修機関と大学間の連携および調整が強化される(2)現行および将来的なパイロティング活動の戦略および手法が標準化される(3)パイロティング活動を通じて作成される授業案が、学力レベルや物質的状况が異なる様々な学校で利用可能となる(4)共通教科書の原稿の編集作業が完了する(5)大学で試験的に用いることにより、共通教科書の質が改善される(6)フォローアップ・プログラムとMGMP / LPMP / PPPGの共同活動を通して、プロジェクトの成果(例えば指導案)を、パイロット校の教員だけでなく、その他の中等学校の教員も利用できるようになる(7)3大学および関係機関の理数科教育関係者が、この分野の最新動向に関する理解を深める。

インドネシア共和国国家教育省(MONE)および国際協力機構(JICA)は、教員の能力開発に関するこのような協力活動は、教科の知識や教授能力だけでなく生徒の認識力知的・情緒的の発達にも一定の影響があると認めている。最近、2006年1月18日に、国際協力機構とインドネシア共和国政府当局の間で、合意議事録が署名された。この合意議事録は、「中学校の現職理数科教員研修強化」に関するものである。同プログラムの技術協力期間は2006年5月から2008年10月の2年半である。上位目標は次の通りである。

1. 中央政府や対象地域の教育部門における官僚がMGMP活動の効果を認識し、活動を維持するために必要な財政的・行政的措置が講じられる。
2. 効果的なMGMP活動が対象地域で定期的実施される。
  - a. MGMPのファシリテーターが対象地域で訓練される。
  - b. 対象学校の校長がMGMP活動の効果を認識し、活動を維持するために必要な措置を講じる。
  - c. 理数科教員が、MGMP活動を通して、授業研究を用いて実際の教授能力を向上させる。
3. MGMPのモニタリングと評価メカニズムが開発される。

## 結論

インドネシア政府は独立以来、教員と教育の質に関して多くの問題や課題に直面してきた。しかしインドネシア政府は、教育と教員の質の向上のためにそれらの問題に対処し、政策や戦略活動を実施してきた。

今後もインドネシア政府は、日本政府をはじめ様々な援助機関や政府からの資金的・技術的援助を歓迎する。インドネシアの教員の質の向上を更に促進するためには、協力やパートナーシップが非常に重要と考える。



## パネル発表

### 教員の質の強化による理数科教育の質の向上



マール・タン

フィリピン大学国立理数科教育開発研究所 (UP NISMED) 所長

こんにちは。本フォーラムにお招きいただき、ありがとうございました。

「教員の質の改善による理数科教育の質の向上」について発表します。私が勤務するUP NISMEDは、基礎的および教員養成レベルの理数科教育に取り組む国立センターです。

世界では科学技術の果たす役割がますます大きくなっています。自分たちが暮らしている社会から阻害されないように、また、変化に取り残されて呆然としないように、人々は基本的な知識や技術が必要です。また科学的発見やその影響が私たち全員に関わり、政治や環境や倫理など多様な選択をしなければならないとき、基礎的な知識や技術が必要となります (Sec Gen, UNESCO, 1993)。教員には、生徒や一般市民が社会や環境の変化に対応できるように知識や技術を教える重要な役割があります。経済界だけでなく様々な政府機関や非政府機関が、教員の質や理数科教育を改善するために、密接に協力しています。

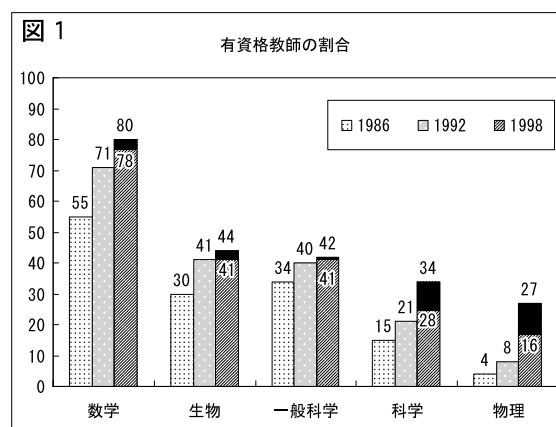
#### フィリピンにおける理数科教員の問題

時間が限られていますので、フィリピンにおける理数科教育の問題点を3つ絞って取り上げたいと思います。これらの問題は相互に関係していますが、原因に焦点をあてるために別々に取り上げます。

#### 問題1：有資格の理数科教員が少ない。

有資格の教員とは、(a) 主専攻または副専攻が理科か数学で、中等教育学士 (BSEd) または初等教育学士 (BEd) の4年制課程を修了した者、(b) 基礎科学や応用科学 (例 エンジニア、看護師、医師、食品取扱技術者) の訓練を受け、教育学に関する科目を18単位取り、教員免許試験 (LET) に合格した者、(c) 理数科教育の主専攻または副専攻に匹敵する現職教員研修プログラムに参加した者です。次の図1を見ると、問題が一目瞭然です。

これは、科学技術省科学教育研究所 (the Department of the Science & Technology - Science Education Institute (DOST SEI) の2001年報告書から取ったグラフです。同研究所は2005年版の報告書も作成していますが、まだ公表されていません。研究者が言うには、この数字とそれほど変わっていないそうです。グラフでは数学の教員はまだよいようです。有資格教員が1986年の55%から1998年には80%に増えています。数学教員は、



\* 理数科目の先行、あるいは副専攻に匹敵する現職研修プログラム

幾何学、代数、統計など、数学の全分野を教えなければならないので、一つにくくられています。理科の教員は、総合・一般理科、生物、化学、物理と4つの分野に分かれています。有資格教員が最も少ない教科は物理、次に少ないのが化学です。棒グラフの黒い部分は、先ほど説明したカテゴリーの(c)、すなわち理数科の主専攻、副専攻に匹敵する研修を受けてアップグレードした教員を示します。有資格の理科教員の割合は、年々増えていますが、よりよい理数科教育を必要とする小・中・高生徒が全国に何百万人もいることを考えると、まだまだ不十分です。

フィリピンで有資格の理数科教員が少ない理由として、何が考えられるでしょうか。理由の一つは、高校卒業生の進路として、教職の人気の低いことです。特に上位20%の卒業生には不人気です。さらに、理数科教員は、教職をめざす学生のうちでも人気のない教科です。図2を見ると、各教科のうち、理科は5位、数学は6位です。

有資格教員が少ないもう一つの理由は、たとえ学士号のときに理科または数学を主専攻・副専攻したとしても、これらの教員は大学院を目指すときに別の専攻に移ってしまうことです。例えば、図3を見ると修士で物理教育を選択する者はわずか1.9%、生物教育は2.7%、化学教育は3.0%、一般理科教育は4.2%、数学教育は9.5%しかいません。78.6%は、理数科教育以外のコースを選択します。博士号では、さらに減ります。大学院で人気のある分野は、経営、管理、研究、評価です。彼らは学校長、そしていずれは地域の教育長になることをめざしています。

有資格教員が少ないもう一つの理由は、理数科を主専攻した教員の多くが、フィリピンから、アメリカ、カナダ、サウジアラビア、ブルネイその他の先進国に流出していることです。次の表は外国に流出した教員のデータをまとめたものです。コルテス及びびタンの報告(2005年)によると、表1のように過去10年間にフィリピンの有能な理数科教員の12,000人以上が外国に流出しています。UP NISMEDだけでも、物理教育の博士号取得者3人がアメリカに行きました。彼らは高給(8,000ドルもの月給)を得るだけでなく、専門性を高める機会も多くあります。

図2  
中等教育学士の専門分野のランキング

分野	ランク
図書館学	1
音楽	2
価値教育	3
歴史	4
理科	5
数学	6
保健体育/実用的技術	7
フィリピン語	8
英語	9

提供：フィリピン科学技術省理科教育局2005

図3  
MAT/MA/Med (教育文学修士/教育理学修士/修士/教育学修士) レベルでの教師の専門化

出所: Science Education Institute 2001

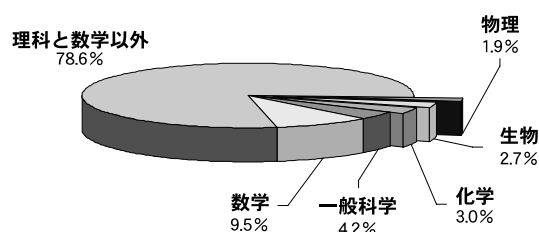


表1  
移住した教師の職業別・移住先国別分布：1988～2001  
(出所：在外フィリピン人委員会、Labstat最新版、2003年7月)

職業	合計	米国	カナダ	オーストラリア	日本	ドイツ	その他
i 小学校教師	4 257	3 308	378	378	44	33	116
i 高校教師	2 480	1 789	281	258	33	29	90
i 監督者/校長	1 729	1 212	261	189	12	13	42
i その他	4 268	2 966	655	349	63	42	193
合計	12 734	9 275	1 575	1 174	152	117	441
合計に対する割合		72.8%	12.4%	9.2%	1.9%	0.9%	3.5%

Cortes J.R. & Tan M.C.(2005) 著 *Teacher Leavers: Brain Drain or Technology Transfer?* (去る教師：頭脳流出か技術移転か?)

問題2：一学級あたりの生徒数が多く、質の高い教材が不足している。

一般の公立高校では、一学級あたりの生徒数が約60人から70人（小学校では約40人から50人の間）が普通です。人数が多すぎて、具体的な教材を使った体験活動・思考活動を生徒にさせることができない可能性があります。子どもたちは、一人ひとりが具体的に授業に参加し、実際に体験して自分で発見することによって、最もよく学習するという研究結果が出ています。概念を示すときには、生徒たちがよく知っているものに関係づけて教えることで、学習効果が非常に高まります。ほとんどの学習者は、グループ学習やチーム学習を通じて、他の生徒たちと個人的に関わることによって、最もよく学びます。

広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）の調査で実施された、「理数科教育人材開発プロジェクト（SMEEDP）が授業に与えた影響」についてUN NISMEDが報告していますが、同報告も、この点を支持しています。学級規模が大きくなると、実践的なアプローチはほとんど用いられません。たとえ教室で実験実習のような活動が行われたとしても、多くの無資格教員は、実験結果を用いて、概念を日常生活や現象に結びつけたり、実生活の問題解決に結びつけたりできるように生徒に教えることができません。

教科内容を十分に理解していない教員は、生徒の理科や数学に対する学習意欲を喚起したり、それらが好きになるように指導できません。また、高度の思考スキルとして知られている、問題解決や意思決定や批判的でクリエイティブな思考を育む学習者中心の活動を開発することもできません。

問題3：生徒の学習方法に関する研究が不足している。

大学院の学生の修士論文や博士論文は、教授法に関するものや、カリキュラムの教材によって生徒の学習や態度にどのような影響が出るかを比較したものなどが多く、「生徒がいかに学習するか」についての研究はほとんどありません。学級規模が大きくなると、教員は指導方法や学習方法を改善するためのアクションリサーチができません。アクションリサーチは「教員が自らの社会的・教育的実践の合理性や正当性を向上し、これらの実践の理解と実践が行われる状況の理解を深めるために、ある社会的状況内で教師が行う集団的な自省的探求」です（Kemmis and McTaggart, 1988）。アクションリサーチは、小規模かつ特定の状況での局所的な協力活動を通じて、変化を発見し促進し監視するもので、計画、行動、自省、評価のサイクルで実施します。

無資格教員は、評価の技術も不十分です。彼らは主に、事実に関する質問や暗記タイプのテストをします。記述式テストやルーブリックなどの採点基準は作れません。評価の結果が指導法や学習法の改善に反映されることも、あまりありません。このような教員は、評価が指導や学習にとって不可欠な部分とは考えておらず、主に単元の終了時に評価を実施しています（UN NISMED TIMSS 1999 Micro Analysis Report, 2005）。

問題に対処するための政策や措置

政府は、科学技術が経済や社会を形成するということを認識し、それらに対処するプロジェクトやプログラムを支援しています。例えば、フィリピンは科学技術教育を開発するための国家政策を打ち出し、その支援をフィリピン国憲法第14条に明記しています。

「...研究開発、発明、技術革新、その利用、および科学技術の教育、研修、サービスを優先事項とする」

「フィリピン独自の適切で自立した科学技術の能力開発を支援し、科学技術を国の生産システムと国民生活に応用することを支援する」

科学技術教育計画は、科学・教育プログラムの政策立案者や実施者のための指針として策定されました。科学技術省理科教育研究所（The Department of Science and Technology (DOST) through the Science Education Institute (SEI)）所長を議長、フィリピン大学国立理数科教育開発研究所（UP NISMED）所長を共同議長とする省庁間プログラムです。同計画は7つの柱から成り立っています。

- (1) 教科内容、指導法、学習者中心のカリキュラム教材の開発、教育へのテクノロジー導入、高度の思考技術を要求する様々な評価方法の開発などを訓練し、教員の能力を向上する。
- (2) コンピュータなどの教育用機材を学校に提供することにより、学習環境を改善する。
- (3) 紙と鉛筆中心のテストではなく、様々な概念を含んだ選択肢や高度の多肢選択式テストなどを取り入れた評価方法を検討する。
- (4) 教員に対する学問的な指導とサポートを改善するために、指導主事等の教育公務員の訓練も含めた品質保証制度を確立する。
- (5) テレビやラジオなどの番組や、科学博覧会や博物館を通じて、科学に対する関心を喚起する運動を実施する。
- (6) 生徒がいかに学ぶか、計算能力を始めとする科学技術能力をいかに伸ばすかなどの研究を行う。
- (7) 奨学金制度の確立など、理数科教育の改善につながる法案の立案を議員に促す、法律的な取り組みを行う。

下記の表2は、理数科教員強化プロジェクトの一覧です。

表2

プロジェクト名		国家レベル実施時期
SMEMDP	理数科教育人材開発プロジェクト	1994 - 1999
RISE	理科教育救済イニシアチブ	1999 - 2003
TEEP	第3回初等教育プロジェクト	2006年に終了
SEDIP	中等教育開発・改善プロジェクト	進行中
SBTP	学校ベースの研修プログラム	進行中
ITTF	インテル未来のための教育	進行中
	新教員研修カリキュラム	2005年6月開始

左記の6つの教員研修プログラムを計画・実施するにあたり、UP NISMEDは基礎的・教員教育レベルの理数科教育に関する研究開発機関として、また政府の外郭機関として、大きな役割を果たしました。理科教育センター（現在のNISMED）が1964年に設立された

とき、UPの評議会がこれらの機能を掲げました。DOST SEIは、フィリピンにおける特に基礎的教育レベルの理数科教育を改善する上でUP NISMEDが果たしてきた指導的役割を認めて、2005年にUP NISMEDをNational Center for Research and Innovation（国立研究技術革新センター）に指定しました。この指定により、UP NISMEDは研究成果を高めるテクニックや戦略を創り革新し、研究成果をフィリピンの研修・カリキュラム開発プロジェクトや改革のイニシアチブに反映することを求められています。UP NISMEDは、フィリピンの生徒たちにとって、より妥当な理科カリキュラムの枠組みを

構築するために、基礎教育の理科カリキュラムを今年末までに見直すことに取り組んでいます。「科学技術および環境リテラシーに関するフィリピン人生徒・学習者の視点による調査」(the Scientific Technological and Environmental Literacy Levels of Filipino Students and the Learners Perspectives Study)(数学)など、国内外の調査結果は、この枠組みを構築する上で重要な検討要素となります。理数科教育を改善するためには、情報技術の役割も忘れてはいけません。インテル・フィリピンは、理科、数学、英語の授業で教員がコンピュータなどのテクノロジーを使えるようにする研修プログラムを支援しています。

また上記の表には、「新教員教育カリキュラム」も入っています。これは、専門コースの単元数を増やすことにより、理数科教員をめざす人々の能力を向上することを目的とするもので、高等教育委員会が2005年6月に実施した政策改革です。

#### 教員の質を向上する国際協力の役割(日本との経験)

フィリピンでは、USAID、AusAID、世界銀行、アジア開発銀行、ユネスコ、JICAなど様々な国際機関の支援により、多くの教育プロジェクトが実施されています。ここでは、日本政府の支援で実施された2つのプロジェクトに関するUP NISMEDの経験をご報告します。

##### ・理数科教育人材開発プロジェクト(SMEMDP)

本プロジェクトは、初等・中等教育における理数科教育開発のためのパッケージ協力の一要素として1994年から1999年まで実施されました。実施機関はUP NISMEDです。プロジェクトの目標は、UP NISMEDで研修を受けた教師トレーナーを通じて、理数科の効果的な学習をもたらす初等・中等教育の理数科教員の能力を向上することです。

SMEMDPの主な特色は、日本人の専門家からUN NISMEDのスタッフへの技術移転、実験実習を取り入れた教材やメソッドの開発、実践的・思考的活動に必要な機器や書籍の提供、UP NISMEDの教師教育者たちが習得した技能を応用し開発した教材を活用できるように、リーダー・トレーナーのための全国レベルの研修を実施すること、各地域のリーダー・トレーナーのフォロー、学校教員のための研修コースの実施などです。

日本政府からのインプットは、専門家の派遣(5年間に約22人)、カウンターパートの日本での研修、書籍や機器の提供、研修のための資金提供、研修用教材の開発でした。一方、フィリピン政府からのインプットは、NISMEDのカウンターパートの給与および物理的・人的資源でした。

SMEMDPの研修スキームは何だったのでしょうか。全国研修プログラム(NTP)による全国レベルの研修から、地域研修プログラム(RTP)による地域レベルの研修、そして地区レベル、学校レベルの研修と、順次実施するカスケード・モデルが用いられました。全国レベルから地域レベル、地区レベル、学校レベルへと研修が移るにつれて発生するギャップを明らかにするためにリーダー・トレーナーのフォローが行われました。この顕著な特徴は、実験実習のアプローチを取り入れていること、具体的なものを操作したり実際に活動したりして様々な現象や状況を概念的に理解させること、概念を現実の状況と結びつけること、教室や戸





外での活動を取り入れること、プロセスに関するスキルを伸ばすことなどです。

SMEMDPのインパクトを調べるために、UP NISMEDはCICEが実施している5カ国の調査に参加しました。この調査はプロジェクト終了後5年間実施されました。調査対象は、実験実習を用いる度合い、SMEMDPの内容を採用する度合い、教育学のスキル、評価方法、教員と生徒の関わりや生徒同士の関わりなどです。また、PWA（実験指導アプローチ）に対する教員の態度、実践・思考活動に対する生徒の態度、校長や主任や保護者や地域社会がどのようなサポートをしているかなども調査しています。この調査によって、教員が教科内容を十分に理解しているときには、理科や数学を勉強している生徒にPWAは大きな影響を与えるという仮定が正しいことが確認されました。PWAの実施に大きく関わる要素は、SMEMDPの教材や資料を利用できるかどうか、校長や主任や保護者や同窓会などの学校関係者が強力にサポートしているかどうか、教員が授業の準備に当てる時間、学校で使えるリソース、補助教材や視覚教材の提供などです。

#### ・JICAの第三国研修プログラム

このプログラムでは、日本が第一国、ケニアが第二国、フィリピンが第三国です。ケニアの現職教員研修のトレーナー（国および地方）がフィリピンで研修を実施する費用をJICAが提供しています。ケニアのトレーナーは中等理数科教育強化計画(SMASSE)と呼ばれるプロジェクトに参加している人々です。第三国トレーニングは2002年に始まりました。そのときは、生物のマスター・トレーナーが3カ月間、フィリピンで研修を受けました。次いで2003年に化学のトレーナーが3カ月間研修を受けました。2004年には、ケニアの参加者数は全部で20人でした。内訳は中等教育の生物、化学、物理、数学の教員がそれぞれ5人ずつでした。2005年にもこのスキームは再度実施されました。2006年には、同プロジェクトは各教科から10人ずつのマスター・トレーナーを招聘し、全部で40人になりました。

UP NISMEDが選ばれたのは、SMEMDPのコースで養成されたスタッフの専門性があったためと、NLRCTT(国立教員研修用学習資料センター)の建物設備および器具があったためです。NLRCTTはJICAの無償資金協力により1990年に設立された機関で、後にSTTC(理数科教師訓練センター)と改名されました。

写真はUP NISMEDの建物群で、前の2つの新しい建物が研修ラボラトリーと研修生の宿泊施設です。

第三国研修は2007年、2008年も続きます。第三国研修の目的は、ASEI(活動重視、生徒中心、実験、即席教材)およびPDSI(計画、実施、観察、改善)のアプローチに基づき、ケニアの中等教育における教材の指導や学習を開発する知識とスキルを伸ばすこと、国や地方のレ



ベルで現職教員研修やカリキュラムを計画する能力を高めること、フィリピンとケニアの経験と実践を共有すること、本コースで学んだことを国や地方の現状に適用することです。

左の写真はケニアの生物トレーナーが顕微鏡で微生物を観察しているところです。



左の写真は数学のトレーナーが戸外の測量をしているところです。

第三国研修プログラムは、国際協力とパートナーシップを促進し、フィリピン、ケニア、日本の関係を強化するものです。これによってUP NISMEDの国立研究技術革新センターはその役割を外国に対しても広げているのです。UP NISMEDのスタッフは、自信を持って、フィリピンだけでなくアフリカ諸国でも理数科の向上に取り組んでおり、JICA に対する感謝の気持ちは忘れません。

UP NISMEDは他のアフリカ諸国からも理数科トレーナーの研修を受け入れる用意があります。すでにいくつかのアフリカ諸国では、教育分野のトップレベルの高官が代表団をフィリピンに派遣し、UP NISMEDを視察して、この案件を検討しています。私たちは国際的なパートナーシップを期待すると同時に JICA のご協力をお願いいたします。

ご清聴ありがとうございました。

#### 参考文献

- Cortes J.R. and Tan M.C. (2005). Teacher Leavers: Brain Drain or Technology Transfer? in the Market Study and Monitoring System for Teacher Education in Science and Mathematics, DOST-SEI WebSite.
- DOST-SEI (1999-2004). Science Technology Education Plan 2.
- DOST-SEI (2001). Qualified Teachers in Science and Mathematics. Metro Manila
- Kemmis S. and McTaggart (1988) Action Research Planner(3rd. Ed), Victoria, Australia : Deakin University.
- UNESCO (1993). Project 2000+. Scientific and Technological Literacy for All, Paris
- UP NISMED (2005). Classroom-Level Impact of SMEMDP, in CICE Report in press
- UP NISMED (2005). TIMSS 1999 Micro Analysis Report. NISMED Printing UP Diliman



## パネル発表

教員の質を高めるために：プランナーのアプローチ



フランソワーズ・カイヨ  
UNESCO 国際教育計画研究所次長

1990年にジョムティエン(タイ)で国際社会は「万人のための教育(EFA)」の目標を達成することを誓いました。この誓いは2000年にダカールで見直され、2015年までにすべての子どもが初等教育を修了できるようにするという目標が設定されました。過去10年間にわたって、教育にアクセスできる子どもたちの数を増やすために、大きな努力が払われてきました。非就学児が最も多いアフリカでは、就学率が急速に上がり、現在では子どもたち10人のうち9人は学校に通っており、ある程度の期間、勉強しています。この結果は、多くの教員が採用されたことによりますが、その多くは教員としての訓練を受けていません。生徒の成績は悪く、成績が落ちた例もあります。子どもたちは基礎を学ぶ前に中退しています。単にすべての子どもたちを就学させることだけが目標ではありません。すべての子どもたちに質の高い教育を提供し、児童生徒の学習を向上することが目標です。すべての児童生徒が読み書きなどの基礎的なスキルを身につけてこそ、EFAが期待している成果が出るのです。教育の質を高めるための鍵は教員にあります。学校では、教員の教え方の質が、児童生徒の学習を左右する最大の要素です。その他、教科書の作成や配布なども含めて、すべての投資は、訓練を受けた意欲のある教員によって活用されて初めて生きるのです。しかし、よい教員とは何でしょうか。質の高い教員を大量に養成するには、どうすればよいのでしょうか。教員を訓練する、最も効果的な方法は何でしょうか。このような問いに答える必要があります。研究結果のいくつかをご紹介します。行動提案をいたします。

### プランナーの懸念

開発途上国でEFAを達成するためには、今後、多くの教員を採用しなければなりません。世界銀行の試算によると、「万人のための教育」の目標を達成するためには、2000年から2015年までに、アフリカだけでも1,361,000人の教員を採用しなければなりません。HIV・エイズのために、教員不足はさらに深刻です。多くの教員が病気になり亡くなっています。また、行政でも企業でも人々がエイズで亡くなっているため、教職を離れて行政や企業に転職する教員もいます。教員の欠員を早急に埋めなければなりません。もう一つ、教員の需給に大きな影響を与えているのが、武力紛争、暴力、自然災害の増加です。2004年に、全世界で32の武力紛争が進行しており、多くの人々の命が奪われています。紛争中でも、そして紛争後には当然、教育を組織し再建しなければなりません。ここでも早急に教員を採用し訓練する必要があります。

これらすべての教員を訓練するには費用がかかります。いくつかの開発途上国では、教員養成は寮制の学校で行われます(フランス語圏では *ecoles normales*、英語圏では *teacher training colleges* または *colleges of education* (師範学校、教員養成校)と呼ばれています)。この種の寮制の養成はた

いへん費用がかかります。寮費や学生への給付金などで、一人の教員を養成するコストは、一人当たりのGNPの3倍から13倍、小学校にかかるコストの20倍から100倍に上る可能性があります(Lewin and Stuart, 2003)。

中南米で見られるように、高卒後の養成機関でも、ますます多くの教員が養成されています。そのような養成機関は、大学附属機関も独立機関もあります。このような教育もたいへん費用がかかる可能性があります。より学歴が高く、より多くの研修を受けた教員は、より給与が高くなります。高学歴で研修を積んだ教員を採用すると、小学校の単位コストが大幅に上昇します。そのため、教員養成プログラムは効果があるのか、多くの研修を受けた教員が教えると実際に子どもたちの成績が上がるかどうかを調査する必要があります。この点からみると、多くの研究が、既存の教員養成プログラムや現職教員研修プログラムなどには効果が疑わしいものもあるとしています。

教員の訓練コストが高いこと、訓練を受けた教員の離職率が高いこと、そして教員養成が児童生徒の成績に与える影響に関して明確な研究結果が出ていないことなどにより、長期の寮制による現行の教員養成モデルが果たして有効かどうか疑問視されるようになり、代替の訓練プログラムが開発されつつあります。しかし一つのモデルから別のモデルへ移る前に、よい教員とは何か、教員は今どのように教えているか、どのようにすれば教え方を改善できるかを、よりよく理解する必要があります。この点について、どの程度の教員養成が必要か、教員養成以外にどのような研修が必要か(教育実習か現職教育か)、質の高い教員を養成する最も費用効果の高い方法は何かなど、トレーニングの役割を理解する必要があります。

#### 質が高い教員とは何か

優れた教え方は見ればわかります。ほとんどの人は、自分の人生に重要な影響を与えた先生が二人か三人はいて、よい思い出を持っているでしょう。このような教員は教科内容に精通していて、その熱意と励ましによって、私たちの興味を掻き立ててくれます。そうかと思えば、生徒にその教科を嫌いにさせ、一生やる気を失わせるような教員もいます。優秀な教員かどうかはわかるのですが、何をもって優秀な教員というかを定義するのは、容易ではありません。一般的には、次のような教員が優秀な教員だと考えられています。

- ・ 教える内容を熟知している。
- ・ 様々な指導方法を用いて、内容に最も適した方法を選ぶ。
- ・ 授業の準備をし、教材を活用し、様々な学習者に合わせて教えられる。
- ・ 課題や宿題を出し、フィードバックする。
- ・ 遅刻せず、時間をよく守り、クラスをコントロールする。  
すなわち、教員の質には次のような要素が影響します。
- ・ 教科に関する知識。しかし、どの程度の知識が必要かは、ほとんどわかりません。
- ・ 教育学上のスキル(指導方法の選択だけでなく、クラスの掌握力)
- ・ 意欲。これは、教える条件や、教員に対するサポート、勤務条件などに左右されます。
- ・ 職業倫理

よい教員を養成するにはどうすればよいかは、意見が大きく分かれています。生まれつき教師の資質は決まっていると言う人もいます。その場合、非常に重要になるのが、教科内容の知識です。もしそうだとすれば、教員養成はそれほど長期でなくてもよいでしょう。一方、教師は真の専門職であり、教科内容だけでなく教師としてのこつを学ぶ必要があると主張する人々もいます。これは、教員養成の訓練や実習で習得できます。

教員養成はどの程度必要か、どのような方法がよいか

現行の教員採用方法や研修方法の有効性を疑う国もあります。現在、次のような傾向があります。

- ・ 教員養成校への入学資格を厳しくし、養成期間を短くする。：教員養成課程に入学するのに求められる学歴は、中学校を卒業して2年から4年の教員養成を受けた者、高校を卒業して何年か教育関係の勉強をした者、そして一流大学の学位取得者まで、多岐にわたっています。提供される教員養成課程の期間や方法も、中等教育レベルや中等教育後のレベルや大学レベルなどの特別コースなど、様々です。教員養成課程に入る前の教育期間を長くし、教員養成の期間を短くする傾向があります。
- ・ 採用される教員の多様化。特に西部アフリカでは、ボランティア教員、コミュニティ教員、契約教員を採用する傾向があります。これらの教員は高校の卒業生か、ときには中学校の卒業生で、たった数週間のオリエンテーションを受けただけで教壇に立ちます。西部アフリカ以外でも(インド、カンボジア) 契約教員あるいは補助教員が、ほとんど何の訓練も受けずに採用されています(いました)。その多くは高校の卒業生ですが、大学の卒業生もいます。
- ・ 教員養成の方法が、教員養成校における訓練から、遠隔教育や学校での訓練へと多様化しています。

#### 1. 教員養成校における訓練

多くの国々では、高校や大学のレベルに匹敵する、大学以外の養成機関で教員を養成しています。コースの多くは、長期間にわたり、全寮制です。このような場合は、先ほども述べたように、教員養成の単位コストが非常に高くなります。もう一つの問題は、これらの学校では、1年間に限られた数の学生しか養成しません。「万人のための教育」の目標を達成するためには、はるかに多くの教員を養成しなければなりません。

アフリカで最近実施された調査で心配な点は、教員が受けた訓練がどの程度、児童生徒の学力に影響を与えるかがはっきりとわからない点です。アフリカではいくつかの調査プログラムがあり、様々な国々で児童生徒の学力を標準テストによって調査しています。一つはSACMEQ (the Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality) で、英語圏諸国の小学校6年生の学力を調査しています。もう一つはPASEQ (the Programme d'Analyse des Systemes Educatifs de la CONFEMEN) で、フランス語圏の小学校5年生の学力を調査しています。集められたデータによって、教育のインプットに対する児童生徒の学力への影響を研究することができます。インプットには、教員の学歴、教員養成機関での訓練、現職教員研修などがあります。PASEC 諸国では、学歴も教

員養成訓練・研修も、児童生徒の学力に大きな影響はないようです。つまり、教員が訓練を受けていてもいなくても、児童生徒の学力に有意の差はないということです（PASEC, 2004; Michaelowa and Wechtler, 2006）。調査結果でもう一つ懸念されることは、教員が受けた教育や訓練の期間と、教科内容の知識の間に、相関関係がないことです（Michaelowa, 2003）。これは、教員自身が学校で低い質の教育しか受けていなかった可能性を示します。また、教員養成校に入学する学生の選抜方法が悪かったかもしれません。英語圏の諸国では、少し違った結果が出ています。SACMEQ 諸国では、教員の学歴と資格が児童生徒の学力に与える影響は、より大きくなっています。しかし国によって、結果が大きく違います（Lee, Zuze and Ross, 2005; Michaelowa and Wechtler, 2006）。全体的にわかったことは、教員養成は重要だが、より高いレベルの教科内容の能力と組み合わせた方が効果的だということです（Duthilleul and Allen, 2005）。

質的研究や教育現場の観察からも、興味深いことがわかっています。先進国や開発途上国で実施された、いくつかの研究によると、どれほど長いトレーニングを受けても、何を教えられても、教員は自分自身が初等教育や中等教育で学んだような方法を踏襲する傾向があります。つまり伝統的な、前に立ってチョークを持って話す教え方です。マダガスカル、タンザニア、ウガンダで最近実施された授業観察に基づく調査では、「教え方はほとんど同じで、教員が話し、児童生徒は受身で聞いており、教科書はあるが、ほとんど活用されていない」という結果でした。児童生徒を授業に活発に参加させる方法について、教員が多くの研修を受けている学校でさえも同様の結果でした（Heneveld, 2006: 25）。長年、小・中・高で伝統的な授業を受け、教員養成校でも伝統的な授業を受けてきた教員が、よい指導方法や自分の教え方に対する考えを変えることは、非常に困難です。

このような調査結果やその他の調査結果から、「教員養成の期間はどうか」について、専門家の間で意見が大きく分かれています。

- 教職に必要なとされる学歴はどうか（コストと国のリソースのレベルに大きく影響されます）。
- 教員養成期間はどうか。どのレベルで、どのような機関で行うか（大学か、大学以外か）。
- 教科内容と教育学は順番に教えるべきか（一方のコースが終わってから、もう一方のコース）同時に教えるべきか（同じプログラムで）。
- 教育実習はどの程度必要か、いつ始めるのがいいか。

上記の質問の多くは、研究によって答えが出ていません。また、国によっても、国の伝統やリソースのレベルによっても、答えが違うでしょう。しかし教員は、自分が理解し熟知していることしか教えられません。調査結果の重要な点のひとつは、PASECでもSACEMでも、教科に関する知識が非常に低い教員が多くいたことです。これは憂慮すべきことです。

教訓1：教科の内容をよりよく理解している教員を採用することが必要です。これは、教員の採用方法と、教員養成校や教員養成機関の入学選抜方法に影響します。

教訓2：EFAは中等教育のことも無視できません。多くの国々で、中等教育の質を改善する必要があります。ほとんどの小学校教員は、読み書きや数学のほか、理科やその他の関係教科についての知識を中等教育で得ているからです。

もう一つ重要な調査結果は、教員養成機関が様々な点で全般的に機能していないことです。

- ・ 第一に、教官はしばしば、学生に教えていることを、自分では実行していません。多くの教官が学習者中心の教授法や能動的学習メソッドを推奨しながら、自分自身はそれを実行しておらず、ほとんどの場合、講義形式の授業をしています(Lewin and Stuart, 2003; Dembele, forthcoming)。
- ・ 第二に、初等教育のカリキュラムの変化に即して、教員養成課程のカリキュラムを変えるのが遅すぎます。例えば、アフリカでHIV・エイズの教育を教員養成プログラムに取り入れて教えている例はほとんどありません。
- ・ 第三に、教員養成のカリキュラムに教育実習や教育実習のフィードバックをうまく取り入れていません。

その他多くの教訓が引き出せます。

教訓3：最近の量的研究のいくつかによると、教員が受けた訓練が児童生徒の学習に有意の効果がない国々もあるということです。教員養成が必要ないわけではなく、十分な質の教員養成が行われていないということの表れです。

教訓4：開発途上国の教員養成の質を向上する必要があります。

教訓5：よい教え方についての教員自身の考え方を考える方法をみつけなければなりません。参加型、能動的指導・学習メソッドを説くだけでは明らかに不十分です。教員養成校でも実行しなければなりません。教官に自分自身の教え方を反省してもらおうのがよいでしょう。

## 2．従来の教員養成に代わる方法

伝統的な教員養成方法は高コストで欠点があり、今後大勢の教員を養成しなければならない状況を考えると、教員養成以外のモデルが開発されている国々もあります。遠隔教育から学校ベースの研修まで様々な方法があります。その概要を説明します。

### 遠隔教育

初等教育の教員を短期間で大量に養成するために、アジア(インドネシア、ネパール、スリランカ)やアフリカ(タンザニア、マラウイ)では様々な遠隔教育プログラムを実施しています。遠隔教育を補うために対面のスクーリングをどれほど取り入れているか、あるいは取り入れていないか、教科内容と教育学や教授法のどちらを比較的重視しているかなど、プログラムによって違いがあります。遠隔教育は、教員養成よりも、無資格教員の能力アップをめざす現職研修により多く取り入れられているようです。これらのプログラムは、従来のプログラムの3分の1か3分の2のコストですむ場合が多く、かなり費用効果が高いといえます。しかしその効果は、受講者にどのようなサポートや指導がされているかによります。また、作られた教材の質にもよります。

### 研修

アフリカだけでなくアジアの開発途上国でも、多くの国で大勢の期間採用教員(fixed-term teachers)が採用されています。これらの教員は、政府や地域社会によって年間契約で採用されています。彼らの給与は通常、正規採用の公立学校教員よりも、はるかに安い額です。期間採用教員は、ふつ

う経費削減のために雇用されますが、教員の長期欠勤に対応するためや成績責任に応えるために(インドの場合)雇用されることもあります。期間採用教員は正規教員よりも学歴的な資格が低い傾向にありますが、そうでない場合もあります。どちらにしても、彼らは正規教員と比べて非常に短い養成訓練しか受けていません。期間採用教員の多くは新人研修を数週間受けただけで教え始め、年に数日間、現職研修を受けます。そのため「いちかばちかのやり方」と言われます。このようなやり方は西部アフリカで広く行われています。先ほど説明したように期間採用教員が教える児童生徒の成績は、それ以外の児童生徒の成績と、それほど変わりませんが、地域社会に対する成績責任が大きいことによるのかも知れません。実際、期間採用教員の研修をいかに強化するかが大きな課題です (Duthilleul, 2006)。

### 多様な研修アプローチの活用

マラウィでは無償の初等教育が導入されて、就学率が急速に上昇し、ミックスした方法が取られるようになりました。マラウィ現職教員研修統合計画(MIITEP: the Malawi Integrated In Service Teacher Education Programme)の教員は、採用後、短期間のオリエンテーション・プログラムを受けた後、教壇に立ちます。彼らは学校で指導教員(メンター)のサポートを受け、遠隔教育とハンドブックなどを用いた研修を継続して受けることになっています。しかし、少なくとも最初の段階では、いくつかの問題が発生しました。同プログラムは「教育実習生が、優秀な教員になるために必要な実際的な知識やスキルを学べるように、学校が十分なサポートをすること」を前提としていました。しかしサポートでできるだけの訓練を受けた教員が不足していました。メンターは訓練を受けておらず、メンターとしての仕事をするための時間も与えられませんでした。また、メンターの責任も問われませんでした(Lewin and Stewart, 2003)。

教訓5：低所得国では、教える条件やサポート体制が整っていなければ、学校のみで行われるプログラムは不十分です。

### 見習い

職業訓練の「二重システム」からヒントを得たモデルも用いられています。二重システムとは、仕事と訓練を交互に行うものです。ギニアがこの例です。小学校の教員は、高校卒業後、選抜されて3年間の養成を受けるという制度でした。しかしコストが高いため、あまり多くの教員は養成できませんでした。新しいプログラムでは、教育実習生は、高校卒業後、*Ecole Normale* (師範学校)で1年間学びます。この間、特別な関連校で指導教員の監督のもとに教える教育実習の期間が何回かあります。2年目になると、教育アドバイザーの監督のもとに、クラスの全責任を負います。休暇中に3カ月の講義を受け、9カ月間、関連校で監督つきで教え、さらに3カ月の講義を受ける、短期養成プログラムです。2つのプログラムで、大量の教員を非常に安いコストで訓練できるようになりました。また、教育実習生が互いにサポートできるように、数名ずつ同じ学校に行くので、協力して仕事をするのもやりやすくなりました。総じて、このプログラムは効果的だと考えられました。

これらの革新的な方法は、学校での研修や初任者研修をより重視する先進国のイニシアチブにヒントを得たものです。だれも卒業してすぐに、よい教員にはなれません。教員として歩みだすときには、段階的な導入と、いくらかの指導期間が必要です。

教訓6：高い学力の教員を採用し、教職についた初年度にサポートを提供すれば、教員の養成期間は



短縮できます。

## 現職研修

現職研修も非常に重要です。多額の経費をかけて現職研修を実施している国々もありますが、あまり効果が上がっていないという意見もよく聞きます。前述したPASECやSACMEQのデータを用いた調査では、現職研修は授業や児童生徒の成績に有意の影響を与えていないという結果です。現職研修によって実際に授業時数が減るため、わずかにマイナスの影響があるという結果さえ出ています。つまり、短期的で、効果があまりない、きちんと調整されていない現職研修に、多額のリソースがつぎ込まれています。その多くはカスケード式の研修方法で実施されてきましたが、あまり効果は実証されていません。

しかし卒業後も長期にわたって教員の研修を行うことは必要であり、教員の能力開発は不可欠であるということは、概ね同意されています。最も有望な教員研修のモデルの一つは、日本の授業研究の原則に基づくモデルかもしれません (Schwille and Dembele, 2006)。その重要な特徴は次のとおりです。

- ・ 教員の能力開発の実験室として、自分のクラスを活用する。
- ・ 共同作業の重要性を強調する。教員がチームで活動し、互いに観察し、互いの経験について反省を出し合う。
- ・ 能力開発の手段としてアクション・リサーチを取り入れる。
- ・ 児童生徒の考え方を分析する。
- ・ 教員の活動と外部のアドバイスや指導のバランスを取る。

## 学校の質の重要性

教員の質を取り上げるなら、訓練以外の多くの要素にも言及しなければなりません。学校が適切な機能を果たしていることも重要です。教員の仕事をうまく調整し、特別な関係を地域社会と築くことができる、優秀な校長の指導のもとで、より自立することによって、学校もよりよく機能します。また、教員や学校は、地域社会に対して成績責任があります。指導教員や校長のサポートがあれば、特に農村部の学校における教員の孤立を解消でき、学校の質を向上できます。

右の写真は、教員がおかれている状況を象徴するものです。彼らは多くの責任を担っていますが、十分なサポートや認識が得られていません。



## 国際協力の影響

以上のことから、国際協力について、いくつかの結論が引き出せます。

- 1 . EFAのためのいかなる意見や政策にとっても、教員の訓練や能力開発は重要です。研修の量を増やすのではなく、質の高い教員研修を提供すること、そして教員をよりよくサポートすることが必要です。
- 2 . 特効薬はありません。すべての問題を解決できる万能策はありません。どのような対策を提案するにしても、十分な期間、財政的な支援を継続しなければなりません。提案する対策は、教員養成、新人研修、能力開発、サポート、現職研修、アカウントビリティーのメカニズムのすべてに取り組む、全体的な政策に沿うものでなければなりません。
- 3 . 教員をめざす人々が、教科の知識をよりしっかりと身につけるよう、質の高い中等教育に投資することが必要です。
- 4 . より短期的で質の高い教員養成と、学校ベースの実習や指導を組み合わせるのがよいでしょう。このようなサポートは校長もできますが、農村部の小規模校のような場合は、いくつかまとめてクラスターにするのがよいかもしれません。クラスターの長は、授業を免除されます。
- 5 . 教員同士の協力が重要です。教員の孤立を打破しましょう。

ご清聴ありがとうございました。

## パネル討論

### 黒田則博（広島大学）

それでは時間になりましたので、最終討論を始めたいと思います。皆さんにマイクをお渡ししたいのですが、その前に、今ガーナでも教員の改革が大変進んでおりますので、午前中エスマン先生にガーナにおける教員の問題についてお話いただく時間がなかったので、一言お話いただきたいと思います。よろしく願いいたします。

### アト・エスマン（ガーナ共和国）

これからお話しする多くの問題は、私の同僚の皆さんが挙げられたものです。ここで重要な点は、教員の質を高めることによってどれだけ教育の質の向上がされているのかを考察することです。第1の課題は、教員養成と教育方針をどのように国の開発目標と関連付けるのかという点です。我々の改革においてこれは重要な点です。第2の課題は、あらゆるレベルにおける教員の教育および訓練をどのように改善しているかという点です。なかでも、教員が訓練で学んだ内容とそれが訓練後の指導に及ぼすインパクトとの関連性が重要になります。私は、教員が訓練で学んだこととその後の学校での指導方法との間に明確な関連性が存在することが重要であると考えます。

我々が教員の質を高めるために現在取り組んでいるプログラムの一部を紹介します：1. 情報を提供するだけでなく、ガーナ国内および世界で起きている変化についても考察する教員養成を行っています。如何なる改革においても、教員がその主役となるにもかかわらず、教員訓練の質は十分に開発されていません。2. 我々は、能力開発の取り組みに真剣に着手しました。ユネスコ（国連教育科学文化機関）が、日本からの信託基金を通して我々の能力開発に22万6千ドルの資金を提供してくれています。教員訓練は、つい2年前までは時間単位で行われていましたが、教育戦略計画において多くの鍵となる目的を抱えているので精力的に取り組んでいます。教員の質の向上に向けての取り組みにおいて、地域の人々が質の向上のための役割を確実にもつように、地区ごとにサポートチームを設立しています。各地域の学校経営責任者らは、人々が行動することを確実にする役割を担っています。この目的に向けて、全国に38校ある教員養成カレッジは改革途上にあり、一部の大学はすでに科学教員養成大学として指定され、今後はそれに対応できるように整えられていく予定です。皆さんはSTMについてご存知だと思いますが、我々は、日本・ガーナ間で5年間の共同計画に取り組んでいます。教員を動機付けると同時に教員の質を高めていくためのスキームを導入しましたが、残念ながら、これに参加するためには、教員は教室を離れなければいけません。そこで、一定数の教員が参加でき、現場に戻った際に、小学校レベルで教えなくてもよいシステムにしました。教科書の支給については大きく前進し、今までは、英語、数学、科学の3つの基礎科目にしかなかった教科書も、全科目で1：1の割合で支給できるようになりました。我々は、習得しなければならない学習科目が多過ぎるために、低学年の子供たちが計算能力・読み書き能力を身に付けることができているのではないかと懸念し、この問題の重要性についても十分認識しています。

もう1つの重要な取り組みは、教員が行きたがらない地域に宿舍を提供するというものです。これらの地域に率先して出かけて行く日本のボランティアの皆さんには頭が下がります。彼らはガーナの教員たちにとって、良き模範、励みとなっていますので、これに応える人々も出てきていると思います。質

の向上に向けて各教室で教育を確保するために、これらの田舎に進んで赴く教員には都市で就職する教員よりも早く訓練を終えさせるようにするなどの方策を考慮しています。

考慮しなければならない主要課題は、教育助成金の増加の結果として生徒の数が増え、そのことにより大きなチャレンジに直面していることです。大きなチャレンジとは、早急に教室と教員を増やす必要があるということです。現在、正規の訓練を受けていない教員は2万4千名います。彼らは教室で指導に当たっていますがプロの教師ではありません。生徒数の増加という差し迫った問題に対して、我々は新しい教員を雇用するか、すでに退職したけれどもまだ元気で教えることが可能な元教員を採用するなどの対策を講じる必要があります。また、教材等についても考えなければいけません。

これは、我々開発途上国が注意しなければならないもう1つの問題を示しています。結果が出てから初めて次に何をすべきかを考えるというのは非常に残念なことです。学生数を増やすことを目的にするなら、同時に、それに対応する施設や教員などを供給できるように、資源についても考えておく必要があることは明らかです。これが、我々が今取り組まなければならない問題の1つです。

今朝のセッションでは触れませんでしたでしたが、教員の質に影響を及ぼすもう1つの問題は、マルチドナーによる資金援助システムです。我々の開発パートナー（DP）の多くが、資金が確保されて、タイムリーに提供される限り、この方法を採用したいと思っていることは知っていますが、過去の経験からすると、本当に資金が必要な時にタイムリーに支給されることは殆どありません。これについては私も責任を取れません。このため、各特定資金の確保が必要となります。

また、調査も重要です。我々の新しい改革においては、教育省に報告する部門がありますが、自分のことを自分で判断することはできないという考えに基づき、独立調査部門を設立したいと考えています。もう1つ問題を提起して終わりにしたいと思います。現在、世界銀行、その他の開発パートナー、ガーナ政府が支援している我々のプログラムの1つが今年の8月に終了します。このプログラムのサイクルは23ヶ月です。23ヵ月後、基礎教育を受ける機会のなかったであろう当プログラムの参加者は、英語を話し、簡単な計算ができるようになっていきます。彼らは、高等教育を受けるための第1歩を踏み出したのです。我々が毎日自らに投げかけている疑問は、2年で英語の読み書きを学習し、簡単な計算ができるようになる人々がいるのに、なぜ基礎教育を9年あるいは11年も受けながら、自分の名前さえ書けない人々がいるのかという疑問です。これは、今朝、私が提示した「基礎教育とは何か」という疑問に立ち返って考える問題です。

#### 黒田則博（広島大学）

基礎的な質問をご提示いただきました。「基礎教育とは何か？」それでは、時間も余りありませんのでフロアにマイクをお渡しします。便宜上二つの課題に分けさせていただきます。最初は、「途上国における教員の問題そのもの」についてご質問、ご意見を伺い、後半では「それに関する国際協力」という話をもって行きたいと思います。最初に途上国の教員の役割、あるいは教員の諸問題について皆さんの方からご質問、コメントをいただければと思います。ご発言の折にはお名前・所属をお願いいたします。後に記録用に紙を持って行きますので、ご発言の後、紙にも書いていただければと思います。

#### 質問 1

Djadja Rahardja (UPI インドネシア教育大学)

エスマン氏に質問があります。プレゼンテーションの最後に、ガーナでは様々な改革に取り組もうとしていると述べられましたが、包括的な教育を実施する上でどのような問題に直面されたかについて、教えていただけますか。また、2つ目の質問として、ジャラル博士に数学と科学における最近の研究にとどまらず、UPIと筑波の教育についてもコメントしていただきたいと思います。これは、日本・インドネシアによる授業研究に関する共同プログラムで、先ず、東および西ジャワにおいて行われ、続いてスマトラでも行われています。これに関連して、授業研究に長く携わってこられたタン博士に質問があります。教員の質の向上のために使用されている他の方法と比べて、授業研究の方が優れている点があれば教えてください。

#### 質問 2

早瀬光明 (三重大学)

今朝からの発表を聞いておられますと、国によりましては、教員の待遇が余りよくなかったり、不安定とのことです。Law recognitionという言葉もありました。しかし、教育の質を高めるためには、これらの改善が必要ではないかと思われれます。もしそうであったなら、そのような改善策についてどの先生でもかまいませんのでコメントをいただければと思います。

#### 質問 3

北村友人 (名古屋大学)

カイヨさんに質問があります。教育学的スキルを高めるだけでなく、専門的な訓練の内容を充実させることが恐らくはより重要であるというカイヨさんの意見に賛成です。限られた資源の中で、訓練カリキュラムを打ち出す前に、優先順位を決めるべきです。そのようにしなければどうやって教員を新に訓練することができるでしょうか。この点についてカイヨさんはどのようにお考えでしょうか。

#### 質問 4

黒田一雄 (早稲田大学)

国際協力にも関する質問ですが、教員の質を上げていくために、教員養成の部分で関っていくことと、それから先ほどご指摘もありましたような、教員給与を上げていく、もしくはモチベーションをあげていく、あるいは教育環境を整備していくために、今エスマン次官からもお話がありましたような、人頭補助金のようなものを学校に配っていくというような、二方向の方向性があると思います。今、世界的な潮流は、資金協力でMDGsもしくはEFAを達成していかなければいけないというような方向に、マルチラテラルなドナーが協力しながらやっていく方向に行っていると思います。技術協力で教員養成のほうに関っていくとすると、コストエフェクティブでない、つまりコストがかなりかかってしまうというような現実があるかと思えます。その中で、どちらがということはなかなか言えませんが、国際協力として行っていくときに教員の養成、教員の質を上げていくために、どちらの方向に向くべきなのかということをお教えしていただきたいと思えます。日本は今まで技術協力のほうでやってきたわけですが、それをもう一方の方向、つまり、資金協力のほうへ持っていくべきなのかどうかとい

うことについて教えていただきたいと思います。

#### アト・エスマン（ガーナ共和国）

包括的な教育とチャレンジについての質問に答えさせていただきます。この種の問題に取り組むためには、強力なリーダーシップと確固たる決意が必要だと思えます。なぜなら、これは広く受け入れられている方法ではないからです。これは新しい試みで、ゼロから積み上げて行く必要があります、それには上からの強力なリーダーシップが必要です。強力なリーダーシップを強調するのは、それが資源に直結することだからです。包括教育を考えて行くのであれば、既存のインフラを見直し、適切な段階を積み上げて行けるように修正できるようにしなければなりません。また、これらの修正に積極的に取り組むだけでなく、そこに含めて行く人たちについても考慮する必要があります。インフラを包括的な教育に対応できるように修正して行くことは、教員自身を見直していくことでもあります。この分野で、教員たちを確実に養成できる手段を持っていなければなりません。また、これには、この分野に含める人を選別すること、この分野に意欲のある人たちにインセンティブを与えることが必要です。新しい教材も提供しなければなりませんし、これらの試みを実現させるための方法も必要です。これが、私がプラットフォームを打ち出すだけの問題ではないと言った理由です。これには資源を段階的に配分し、進展を確実にできる人が必要です。これは、号令をかけて、その1年あるいは2年後に完成するといったものではありません。これはプロセスなのです。

#### マール・タン（フィリピン大学）

授業研究についてお答えします。授業研究もまた新たな試みです。実際、授業研究のパイロット研究を行っている学校はまだ数箇所に過ぎません。これは、教員が毎日複数のクラスを教えているため、なかなか話し合う機会がないという現実があるからです。我々が理解しているところでは、授業研究では、1人の教員が授業を準備し、別の教員がその授業を見直すというもので、私たちが行っているのは、まさに学校ベースの訓練プログラムと言えるものです。一年を通して行う学校での訓練をリードするマスタートレーナーを個人指導・コーチングします。研究機関の新任教員が助言指導（メンタリング）するパイロットプログラムを行ないました。このプログラムは、アカデミックスーパーバイザーと教員が同じ地域に5日間滞在して彼らがどのように個人指導し、コーチし、生徒や他の教員からのフィードバックを得ているかを観察します。授業研究は、クラス規模の大きさや教師の責任を考慮してフィリピンの事情に最も合ったメンタリングとコーチングを含めたものへと形を変えて導入されているのです。

#### ファスリ・ジャラル（インドネシア共和国）

現在我が国では、学校により多くの自治権を与えようとしています。これは、長年にわたり、教職がプロフェッショナルとしての職業意識、実績よりも、官僚に対して忠誠を尽くしてきたからです。我々は学校ベースの公的資金団体ではないという立場を擁護することが、教室における教員の質の向上のための重要な要素です。我々は、2006年度の質の向上のための学校ベースのプログラムに10億ドルの援助を受けました。第2に、各地区（サブディストリクト）の教員連盟を通して授業研究を展開するためのプログラムも提供しています。中・高等学校は500地区にあり、現在、10教科を教えています。これらの学校にはそれぞれのニーズに合わせて開発できるプログラムを提供しています。大学プログラム

との連携も引き続き行っていますが、最近では学校・教員たちが率先して行っています。各校から大学へ、大学から各校へと向かう双方向性を持った流れが形成されています。教員の環境向上に向けて、我々は教員を専門職と位置づけています。医師や薬剤師とは異なりますが、教師は以前よりも尊敬される職業になっています。このため、かつては医学や薬学に進んでいたトップ20名の卒業生の中で、教育分野を選ぶ学生が増えると思われれます。

#### フランソワーズ・カイヨ（ユネスコ国際教育計画研究所）

資金が十分でない時には何を優先しますか。実際は、教材を揃えてから教員の訓練に入るのではなく、全てのことを同時に行わなければなりません。戦略的な教員訓練計画を作成しますが、教員訓練のための教材ができるのを待っていることはできません。マラウイやタンザニアには無料の初等教育があり、ガーナでは授業料を抑えることによって、入学者数が急増しました。これは、全てを同時に行う必要のある緊急課題であり、改善には時間がかかります。私は、滞在型コースを1年あるいはギニアのように3ヶ月に短縮することによって、教員養成訓練を短縮し、その後で、我々がon-serviceもしくは授業研究と呼ぶ教員訓練を強化して行くようにお薦めします。

#### 黒田則博（広島大学）

教員訓練あるいは条件改善の取り組みにおいて、実際にどこで介入すべきなのかという質問も寄せられていますが、どの時点での介入が最も効率的だと思われれますか？

#### アト・エスマン（ガーナ共和国）

ガーナの場合は、教育省が政策を策定しますが、それを実施する機関は別に設けられています。教育省には国家予算の1/3以上が与えられています。過去においては、その8.5～8.7%がガーナ教育サービス(Ghana Education Service)に充てられるのですが、90%が教員の給与に充てられています。これは深刻な問題です。なぜなら、管理運営や当機関の本来の活動であるサービス・投資に利用できる予算は、僅か10%しか残らないからです。このため、投資は殆ど行われていませんし、管理運営・サービス費として使えるお金もわずかしきありません。開発パートナーや他のパートナーからの支援は国家予算の8～9%を占めていますが、我々が今建設している学校のために使える金額は、そのうちの僅かに過ぎません。これが現実なのです。しかも教育は最大の雇用者であり5万人が雇用されています。ですからたとえ小額であれ、給与を値上げする場合には、この人数を考慮しなければなりません。これは難しい問題です。しかし正直に言って、教育に携わる人たちの給与の方が、公務員の給与より高いのです。2人の新卒を比較した場合、教員の初任給の方が公務員より高いのです。皆さんは教育の効率を高めたいとおっしゃっていますが、現状は今お話しした通りです。もちろん我々も、政府も、教員の給与やその他の条件を改善する必要があることは十分に認識しています。

#### ファスリ・ジャラル（インドネシア共和国）

開発という観点から見れば非常に明らかなことですが、教員訓練は容易にできるものではありません。インドネシアの中央集権化地域は増加しつつありますので、我々は、能力強化に着手しています。学校の数を増やしたり、それらの学校に教員の質の向上に向けてのソフト面にも取り組むように要請するこ

とによって、インフラの整備を導入しています。インフラとソフト面が一致して初めて、地方自治体にとって質が重要であること、また、我々がそれを行う上でどのような権限を持っているのかが理解されるようになるのです。給与以外の予算を得ることが非常に難しいというエスマン氏のご意見に同感です。インドネシアの昨年の予算は21億ドルで、今後一年以内にさらに10億ドルを追加しますが、このうちの半分は質向上の取り組みに使用する予定です。そのほか、10億ドルは質の向上のための学校交付金にも使用する予定です。これは非常に有意義なことであると思います。

#### フランソワーズ・カイヨ（ユネスコ国際教育計画研究所）

教員に対する評価と地位が低い上、教育の普及に伴って大学・高等教育終了者の失業率が高くなったため、教員の地位も低下しています。国によっては、給与を上げるためには膨大な費用がかかり、予算的に多大な負担になることから、教員の給与レベルが低すぎるという状況にあります。教員が置かれている状況を改善するためには、彼らを、新訓練生に様々な可能性を提供するメンター（経験のある指導者・助言者）として育てる必要があります。その一方で、教員の給与がそれほど低くない国もあります。それにもかかわらず、教員が学校にいないことが多いのです。FTIは給与を引き下げる前に、その結果起こり得る悪影響について慎重に検討しなければなりません。また逆に給与を引き上げるならば、教員の学内外での勤務時間を増やす当、勤務条件について求めることを考慮したいと思うかもしれません。

#### アト・エスマン（ガーナ共和国）

ガーナには、欧米やその他の先進諸国の学校に匹敵する非常にレベルの高いインターナショナルスクールがあります。また、レベル的にはそこまでは高くはない、公立と私立の国際予備校があります。私立校の教員たちの給与は公立校より低く、公立校の教員が受けている研修も受けられません。それにもかかわらず、入試の結果を見る限り、これらの私立校の方が公立校よりはるかに良い成績を出しているのです。我々に必要な2つの基本原則は、効果的な監督体制と責任感です。責任に対して出費を惜しむようであれば、我々にはもうチャンスは残されていません。

#### 黒田則博（広島大学）

5分くらいしか残り時間がないので、10分くらい延長させていただくことをお許しいただきたいと思います。次の国際協力ということは、今回のフォーラムの大きな課題でありますので、その方面つまり、教員の質の向上に向けてどのような国際教育協力があるべきか、あるいはこれまでどのような国際教育協力をやってきたかという反省あるいは、今後の展望みたいなことも含めてご質問、コメントをお願いいたします。

#### 質問5

#### ファトゥマ・チェゲ（広島大学客員教授、ケニヤッタ大学上級講師）

ありがとうございます。この討論会は、教員の質に対する我々の真剣な取り組みを示すものであると思います。私は、教員の質向上に関して、フィリピンならびにインドネシアで行われていることに関心があります。教育全体のシステムがどのようにリンクしているのかについて共有していただけてありがたいと思います。基本的なことを話し合う場合に、これらの教員訓練しているのは誰であるかを自問して



もいるわけです。中身も教育もリソースも大事ですが、誰が教員訓練をしているのでしょうか。ケニヤで教員訓練を行う上での助言はありますでしょうか？例えば、私が大学の教官である場合、私には教員を指導する資格はあると思いますが、皆さんの手法をどのように適用するのか、また、将来他の教員を指導する人材を育てる教員養成大学に行く人に対してはどのように語りかけたらよいのでしょうか。我々は皆さんの経験をどのようにすれば活かせるとお考えですか？

黒田則博（広島大学）

これは最初のトピックに関連しますので、先ずこの質問に取り組みたいと思います。

マール・タン（フィリピン大学）

フィリピンでは、教育学部と高等教育学部があります。全国レベルでの教員訓練は、我々の大学と当大学で様々なプログラムを受講したマスタートレーナーが行なっています。さらに、これらのマスター教員には、自分が属する各地域で他の教員を指導することが認められています。しかし、JICAの資金提供による教員訓練機関との中等教育プログラムでは、マスター教員は、それぞれの地域に戻った時にチームを結成できるように、互いに協力して活動します。我々の大学が全国レベルの訓練を行い、その後、教員養成機関の教官が、コミュニティーにおける学校のリーダーとしてマスター教員をサポートします。

ファスリ・ジャラル（インドネシア共和国）

大学の正規訓練は、教育学部で行なっています。現在、教員専門大学は本業に回帰し始め、その他の一流大学は教員訓練の提供者として名乗りをあげています。かつて、教員訓練は教育に重点を置いたものでしたが、現在では、多くの一流大学が教員訓練のための教官教育を提供しています。

黒田則博（広島大学）

残り10分ですので、ご質問は簡潔にお願い致します。

質問6

山田肖子（政策研究大学院大学）

国際協力に関する示唆ということで、今日のパネリストの皆さんは、日本の国際協力プロジェクトに直接・間接に関わってこられた方だと思うので、特に日本の国際協力という点についてお聞きしたいと思います。先ほどの質問の中にも、バジェットサポートか、テクニカルコーポレーションかという話もありましたが、特に今日のテーマである、教員教育、教師教育という分野でずっと行ってきたのは、主に、テクニカルコーポレーションだと思うのですが、その中で特に具体的に、理数科のサブジェクトの内容であるとか、ティーチングマテリアルだとか、随分日本は協力してきたと思いますが、そういった部分の協力に関して強みであるとか、こういう風にしてもらったら、もっと有効であるようなご意見、示唆がありましたら教えていただきたいと思います。それから特にマール・タン先生のフィリピンのプロジェクトに関しまして、第三国研修で他の日本の支援を受けている、ケニアのプロジェクトの関係の方とか、別の国の方と一緒に研修をされたりということをしていると思いますが、特に第三国研修につ

いて何かご意見がありましたら、お願いいたします。

#### 質問7

##### 中西正文（フリーランスワークショップファシリテーター）

国際協力をする上で海外から来る専門家やコンサルタントなどは外部者であります。異なる国の文化や特徴、価値観はそれぞれ違うと思いますが、それをどういう風に尊重しながらそれぞれの関係者が教員の質を向上させていくかという、その役割についてどのように思われているかについて伺いたいと思います。

#### 質問8

##### 磯田正美（筑波大学）

拠点システムの立場から、国際教育協力の中で質の改善をどうやって進めていこうとしているのかについて少しお話をいただければと思います。潮木先生が後でお話しになるのかもしれませんが、拠点システムではまず、このJEFとアーカイブステージがあります。その中では、フリーコンテンツやリソースを供給していきたいということで、これまでの教育協力のリソースを供給していく形で蓄積させていただいております。それから、私の携わっている数学課題の場合には、過去3回、質の改善についてシンポジウムを開いてきています。その中で、前回の会議で次のようなことが決まりましたのでご提案させていただければと思います。その会議は、11月に渡辺亮先生たちがなされたAPECの会議、マール・タン先生もお出になっていらっしゃいましたが、を受けて行われたものです。主題は授業研究による算数・数学教育の改善という課題でした。方法論として授業研究を採用しながら、ビデオを撮ってそのビデオの共有を通して教育の質の改善ができないかということが課題でした。それでは、提案ですが、授業研究、及び授業を共有するための授業ビデオというものを共有していかないかということです。

##### 黒田則博（広島大学）

問題は、教員訓練教材の内容開発にどのように取り組むか、そのプロセスをどのように改善して行くかということに絞られると思います。

##### マール・タン（フィリピン大学）

ケニヤプログラムに基づいて、教師が真に欲しているものを教材の基本にしました。これを第2段階で行い、内容、レベル、どこまで訓練するかについて彼らが真に必要としているものを知るために、現地のチームを対象としたアンケート調査を行ない、彼らが我々に望んでいる特別プログラムを示しました。現在、彼らはICT（情報通信技術）を利用していませんが、将来それが必要になった時に備えて、ICTを統合することを希望していました。もう1つ幸いだったことは、ケニヤを訪問して、当体制の有効性を実証している学校の状況を視察できたことです。訓練前に参加者とテレビ会議を持つことも有効な方法です。我々は、この方法をネパールやパキスタンのような他の第三国プログラムにも使用しています。

#### 黒田則博（広島大学）

日本からの資金援助は技術面に集中して来ましたが、この点について何かご意見はありますか。日本は、引き続き技術面で協力して行くべきだと思われませんか。

#### マール・タン（フィリピン大学）

日本は訓練を続けるべきです。

#### ファスリ・ジャラル（インドネシア共和国）

理数科教員訓練は大学から始まっています。かつては、日本政府から素晴らしい施設を提供され、教育学部に教授を招聘する上で大いに役立ちましたが、今では、この予算は日本政府に頼っていません。その後に行われたプロジェクトの金額の70%は政府が支援しています。インフラ支援の必要性は減少していますが、現在日本はシステムが確実に開発されるように援助してくれています。大規模な資本投資だけでは十分ではありません。この過渡期を維持していくためには、他者や既存の体制に依存しているだけでは十分ではありません。そこで、私は資金提供を減らし、これらの支援金を結合してシステム開発に集中し、より多くの学校が利用できるようにしていくことで、アクセスを広げていき、質の向上をパッケージに組み込むことができるようになると思います。

#### アト・エスマン（ガーナ共和国）

私は、アフリカの現状を理解することが重要だと思います。世の中は急速に変化しており、経済先進国は長期計画で対応していますが、どの政府であるのかが大事なのではありません。政府は常に同じではないのです。どこから始めるべきでしょうか。教育政策については教育省からはじめるのがよいでしょう。国際協力を行なう際にはシステムを理解することが重要です。第1に、我々は何度も同じことを繰り返すことはできません。成功事例を継続するためにはこのような体制を理解してもらう必要があります。第2に、参加国が良いと考える協力体制においては維持されるべきです。このような方法で取り組まなければ、要点をはずし、これらの組織は現職教員研修でもたつことになりかねません。現在では、これも我々の戦略計画政策の一部です。次の課題である資源分配に関連しますが、統合の必要性もあります。私は、どのような協力でも、プロジェクトの開始第1日目から終了まで協力を続けることを可能にする手段を確立しておかなければならないと考えます。このような手段は、期限付きのものでない限り、協力関係終了後も有効なものでなければなりません。あるいは、支援終了後に支援を更新できるものでなければなりません。ノンフォーマル教育への支援はこの8月に終了しますが、昨年以來、新たなドナーを見付けられていないため、政府に必要資金の70%を提供するように要請しています。同じことがエイズ教育に関しても当てはまります。前述の手段を持っていない限り、支援がある間は有効なプログラムであったとしても、支援が終わった途端に振り出しに戻ってしまうということになりかねません。ですから、開発パートナーとして何らかのプロジェクトに参加する場合は、これらのことが確実に行われるように手段を講じておく必要があります。

黒田則博（広島大学）

私はこんな大きな問題をまとめるという能力はございませんが、私の印象のみひとこと申し上げます。これだけ大きな問題は、教師の問題、教育の質の問題は国際協力で解決するという話ではなくて、それぞれ直面している国が解決すべき問題でありまして、もちろん、国際協力というのは、ちょっと肩を押す、背中をちょっと押すということでございます。その意味では、ガーナのエスマン先生が、オーナーシップですとか、自国のイニシアティブを強調されていることに対して、ガーナの伝統であり、私もガーナに10年近く関わっていますが、力強く、協力しがいがあると感じています。それからタン先生のところも、ちょっと日本の援助が入ったということで今まで成長されてきた、また、インドネシアのジャラル先生もおっしゃいましたが、やはり次にどうやってつなげていくか、そのコミットメントとサステナビリティに対するコミットメント、そういうことは見られた事例がいくつかあって、本当に小さいステップではあるけれど、私も7,8年ではありますけれど、この分野に関して本当に良かったなと思います。今日、いろんなお話を聞いて、いろんな問題も聞きましたけれど、そういう少しずつのコミットメントというのは、次への明るい光だと思います。

皆さんありがとうございます。拍手をお願いします。