



Japan Education Forum

Collaboration toward Greater Autonomy
in Educational Development

第7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22年(2010年)2月3日(水)
国際連合大学 ウ・タント国際会議場

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

協賛

国際連合大学

国際教育協力日本フォーラムの背景と目的

発展途上国における教育の普及の重要性は国際社会で広く認識されており、発展途上国の政府とともに先進諸国や国際機関はその実現に向けて努力してきました。日本は、教育はすべての人々、国々にとって自立と発展の基礎であり、人間の安全保障の実現に資するものとして、2002年に発表した「成長のための基礎教育イニシアティブ (BEGIN: Basic Education for Growth Initiative)」を通じて発展途上国の教育開発に対する国際協力を強化し、また G8 サミットや TICAD で表明された国際教育協力の意思表示を実現することに向けて国際社会をリードしてきました。

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会議です。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、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。

周知のように現在の国際教育協力の取組は「万人のための教育 (EFA: Education for All)」の達成に高い優先度をおいています。近年、初等教育の普及は進んでいますが、未だ多くの課題—例えば教育の質、就学前教育や識字教育の充実、ジェンダー格差、少数民族や障がい者への教育—が残されています。目標達成年限の2015年まで残り5年となる2010年、私たちはEFAの達成に向けて何に焦点を当てるべきでしょうか。その一方、「2015年」を目指し様々な改革を伴って急速に進められている教育開発のあり方は果たして適切なかどうか、あえて冷静な目で見つめ直すべき時が来ているのかもしれませんが。私たちは次世代の教育がどのようなものであって欲しいと願っているのでしょうか。その姿から遡ったときにあるべき2015年は現国際目標の「2015年」と同じでしょうか。

これを踏まえ、第7回目となる今回の JEF では、「2015年まで残り5年の課題—何を優先すべきか」を検討するとともに、「ポスト2015年の教育課題—近未来の教育が語りかけるものとは」について、活発で建設的な議論を行います。

主催者代表挨拶

中川 正春 文部科学副大臣
[代読：木曾 功 国際統括官]

本日はお忙しい中、第7回国際教育協力日本フォーラムに、大勢の皆様にお集まりいただきましたことに対し、心よりお礼申し上げます。主催者である文部科学省を代表し、一言御挨拶を申し上げます。

本フォーラムは、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)」実現に向け、開発途上国の自立的な教育開発の支援を目的として開催するものであります。国際社会によるEFAの取り組みにより、開発途上国では初等教育就学数の着実な上昇が見られています。その一方で、教育の質の向上、男女差、地域差など格差の改善、識字教育や幼児教育の推進など、残された課題もまだまだ多いとされています。また、児童の急増に対応する教員の確保、児童の卒業後の受け皿をどうするかなどの新たな課題も浮かんできています。さらに、開発途上国の中には急速な経済成長を遂げる国も出てきているなど、これまでと異なる教育開発のニーズが生まれてきているのも事実です。

そこで、EFAの目標達成期限とされる2015年まで残り5年となる今、EFAの残された課題に加え、2015年以降も見据えた議論を始めてはどうだろうか、というのが今回のフォーラムの意図するところです。

本日は、松浦晃一郎(まつうら・こういちろう)前ユネスコ事務局長を特別講演者に、そして、フェイ・キング・チャン元ジンバブエ国教育スポーツ文化大臣を基調講演者にお迎えしました。松浦前事務局長におかれては、皆様よく御存知のように、EFAを主導する立場の国連機関であるユネスコのトップとして10年間その陣頭指揮にあたられました。フェイ・キング・チャン元大臣におかれては、ジンバブエで教育大臣などを歴任された後、ユニセフやユネスコで活躍されました。お2人の豊富な御経験から本日は貴重なお話が伺えると期待しております。

さらに、御両名に加え、国内外から10名のパネリストの方々にお集まりいただいております。午後のセッションにおいて、先ほど申し上げた今回のフォーラムの着目点について活発な御議論がいただけるものと期待しております。

文部科学省では、国費留学生の受入れ、大学などの知見を活用し教育協力モデルを作る「国際協カイニシアティブ」の実施、国公立学校の現職教員の青年海外協力隊への派遣、ユネスコを通じた識字教育や寺子屋運動の支援など、開発途上国の教育開発支援に積極的に取り組んでおります。今後とも引き続き、我が国の経験、知識と人材を活かした国際教育協力を推進して参りたいと考えております。

最後に、本フォーラムの実施にあたり御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、この機会が、開発途上国の自立的な教育開発とそれを支援する協力に関して、有意義な議論の場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

福山 哲郎 外務副大臣

[代読：大脇 広樹 外務省国際協力局審議官]

1. 冒頭

御列席の皆様、

本日は、「第七回国際教育協力日本フォーラム」にお集まりいただき、厚く御礼申し上げます。このフォーラムを共催する外務省を代表して、一言ご挨拶申し上げます。

2. 2015年に向けて

本年は、万人のための教育（EFA）及びミレニアム開発目標（MDGs）の達成期限まで残り5年となる重要な節目の年です。2週間前に発表されました最新のEFAグローバル・モニタリング・レポートによりますと、この10年間で、サブサハラ・アフリカ等において、初等教育の就学率やジェンダーギャップには一定の改善が見られます。しかし、現在の進展速度のままでは、MDGsの達成は困難です。例えば、2015年には世界で5,600万人の子どもが学校に通っておらず、今後新たに1,030万人の教員が必要になります。さらに、昨今の世界経済の停滞は、先進国のODA予算だけではなく、途上国の教育予算や貧困層・女性など、社会的に不利な立場に置かれた人々が教育を受ける機会へも、影響を及ぼすのではないかと懸念されます。

こうした状況を受けて、国際社会では教育支援強化の議論が活発化しており、特に本年は、教育分野において重要な会議が数多く開催されます。今月下旬にはエチオピアにおいて「第9回EFAハイレベル会合」が開催され、「経済危機の教育への影響」や「マージナライゼーション」について、各国政府や国際機関、NGOが議論する予定です。6月にはG8サミット、9月にはMDGsの進捗を主要テーマとする国連首脳会合が開催されます。

こうした中、今回のフォーラムに、教育分野の国際協力の第一線でご活躍されている方々をお迎えし、「2015年までの教育課題、そしてポスト2015年の教育課題」について議論することは、大変貴重な機会であると思っております。我が国は、引き続き世界の教育状況の改善に貢献していく考えです。本日のフォーラムにおける皆様のご意見や議論の成果を踏まえて、我が国の国際協力が、各国の多様なニーズに対応した効果的なものとなるよう、取り組んでまいります。

3. 我が国の教育協力に関する取組

教育はすべての人が享受すべき基本的人権です。また、貧困削減、母子保健の改善、民主主義の強化など、開発の様々な領域で不可欠です。教育は異なる人や文化への理解を育み、国際的な相互理解を促進し、共生を尊重し、平和の構築に貢献します。さらに今日、世界は紛争や気候変動、感染症といった個々の国々や地域のみでは対応が困難な新たな課題に直面しています。これらの課題に対しては、人間一人ひとりの視点に立って対処することを重視する、人間の安全保障の考え方が必要です。教育支援はコミュニティと個人の保護と能力強化を柱とする人間の安全保障を実現していくためにも、重要な支援となっています。

我が国は、途上国の優先課題や自立発展を重視し、基礎教育の質・量双方の充実とともに、高等教育や職業訓練の拡充、留学生の受入れなど、基礎教育以降の教育にもバランス良く取り組む支援を行っております。また、教育は保健、水・衛生、ジェンダー等の開発課題とも密接に関連しておりますので、こういった分野との連携により、相乗効果の高い分野横断的な支援を実施しています。さらに、MDGs・EFA達成に向けた取組を経済危機下においても後退させたくないという共通認識の下、国際機関、NGO、大学などの様々なパートナーと共に、更なる協力の推進に取り組んでいきます。

4. 最後に

最後に、本日のフォーラムにおいて、自立的教育開発に向けた国際協力に関する活発な議論が行われ、関係者の皆様が理解を深められ、今後の教育協力のあり方等について有意義な議論が行われますことを祈念して、私の挨拶に代えさせていただきます。

ご清聴ありがとうございました。

全体要旨

第7回国際教育協力日本フォーラム (JEF- VII)

— 自立的教育開発に向けた国際協力 —

フォーラムの概要

教育は全世界の人々や国々にとって国づくりや開発の基礎であり、人間の安全保障の実現に資するものと日本は確信する。そのため日本は2002年に発表した「成長のための基礎教育イニシアティブ (BEGIN)」に基づき、政府開発援助 (ODA) など様々な方法を通じて開発途上国における教育開発国際協力を強化してきた。国際教育協力の最優先目標は、2015年までに「万人のための教育 (EFA)」を達成することである。目標年まで5年を残すのみとなったが、いまだに困難な課題が山積している。これをテーマに第7回国際教育協力日本フォーラム (JEF) が開催された。本フォーラムは、行政官、国際開発の専門家、NGO、研究者、一般市民等に対し、自由かつ率直に意見交換する場を提供するため、2004年3月に官学共同で創設された年次国際会議であり、文部科学省、外務省、広島大学、筑波大学が共催している。本年は国連大学の協賛、国際協力機構 (JICA) の後援によって開催された。

第7回フォーラムは、EFAの目標を達成するために、2015年までの残り5年間において何を優先的な重点課題とすべきかを焦点に、2010年2月3日に東京で開催された。午前の部は、松浦晃一郎・前国際連合教育科学文化機関 (ユネスコ) 事務局長の特別講演に続き、フェイ・キング・チャン・元ジンバブエ国教育スポーツ文化大臣が基調講演を行った。午後の部は2つのパネルセッションからなり、「2015年前残り5年の課題—何を優先すべきか」および「ポスト2015年の教育課題—近未来の教育とは」をテーマに様々な見解が発表された。また会場の参加者とパネリストとの意見交換も持たれた。同フォーラムには各国政府の外交官、開発援助機関の代表、大学関係者、シンクタンク、コンサルタント会社、NGO・NPOからの参加者や一般市民など、多数の参加者が集い、総勢約180人が参加した。

松浦晃一郎・前国際連合教育科学文化機関 (ユネスコ) 事務局長による特別講演

「教育開発と国際協力—2015年に向けて、そしてその後」と題した特別講演で、松浦晃一郎博士はユネスコ事務局長としての6年間の経験に基づき、将来のビジョンについての考えを述べた。教育は普遍的な人権であるだけでなく、貧困を削減し、繁栄を共有し、より公正なグローバリゼーションを推進する上で一つの重要なカギであると博士は強調した。国家予算の20%を教育に投資すべきだが、多くの開発途上国にとって、それだけの教育予算をとることは困難である。教育に対する投資はすぐに効果が表れるわけではないが、長期的には必ず成果が得られるということを認識しなければならない。2010年は重要な年である。世界の最貧国の多くが金融危機の影響を受け、食糧安全保障も危機的な状況が続いている。我々は事態の緊急性を改めて認識し、決意と責任を持って行動しなければならない。2015年の目標を達成するためには、①国が公正さをより強力で推進すること、②援助を改めて強化することが必要である。目標として明記されていること以外にも、例えば識字運動などは同様に重要であり、これらの面にも目を向けなければならない。松浦博士は最後に、教育への投資は成果がすぐに表れるわけではないが、実際は非常に効率的な投資であるため、2007年にODAの予算が大幅に削減されたことを憂慮すると述べた。約束したことが果たされるように、教育分野に対するグローバルな契約を再び強化しなければならない。

フェイ・キング・チャン・元ジンバブエ国教育スポーツ文化大臣による基調講演

フェイ・キング・チャン博士は、日本が人間の安全保障を包括的に定義し、「教育は人間の可能性を伸ば

す非常に重要な手段の一つである」と明言していることを称賛した。日本は明治時代に国家予算の33%を教育に割り当てていたのに対し、サブサハラ・アフリカには4%しか教育予算が割けない国々があると博士は指摘した。貧困削減のためには、これらの国々は初等教育に留まらない支援も必要としている。研究によると、近代的な開発を遂げた国々は一般的に人口の20%以上が中等教育を受けている。チャン博士は、①アクセス、②質と妥当性、③マルチセクター・アプローチ、④個人的価値観と地域社会の価値観、⑤紛争解決、⑥官民パートナーシップの観点から、未来への提言をまとめた。博士は最後に、アフリカの教育は非常にローカルなニーズを国際的でグローバルな要求に結びつけなければならないと述べた。多くのアフリカ諸国は、いまだに植民地時代から続く教育制度や経済制度に縛られている。このような制度は開発に適さないものが多い。日本をはじめとする多くのアジア諸国は、植民地時代のモデルから、工業化も含め、より近代的なモデルへと既に移行している。日本のモデルはアジアでも役立ってきた。日本がたどった道のいくつかはアフリカにも当てはまるため、これらの重要な教訓を引き出し、日本とは異なるアフリカの現状に適応させることが重要である。

パネルセッション

午後からは「2015年までの優先事項」に関して様々な観点を提供するセッション、および「ポスト2015年の教育課題」を検討するセッションの2つのセッションが開かれた。会場から多くの出席者がパネリストに質問し討議に参加した。各セッションの要点は以下の通り。

パネルセッション1:

「2015年まで残り5年の課題—何を優先すべきか」をテーマとするセッション1では、スリランカ・ペラデニヤ大学教育学部長のプラサード・セートンガ博士がモデレーターを務め、ガーナ、スコットランド、JICA、東南アジア教育大臣機構（SEAMEO）の専門家がパネリストとして発表した。

セートンガ博士はプレゼンテーションで8つの政策綱領を概説し、2015年までにスリランカ政府が実施すべき行動計画を提案した。スリランカは初等教育の就学目標を早期に達成すべく順調な経過をたどっているとされているが、セートンガ博士は「目標を達成することも重要ではあるが、質の高い初等教育を提供することも重要である」と強調した。博士は最後に、ニーズに応じて2015年までに「万人のための質の高い初等教育」を実現するための提案や提言として、関係者の啓発、国家レベルのメカニズムを整備すること、教育現場に即した政策（カリキュラム）などをあげた。

ガーナ教育省計画・財務・モニタリング評価局局長のチャールズ・アハット・セガ氏は、2015年まで残りの5年間で結果を出すために、グローバルな教育開発枠組みをガーナの歴史的な視点に取り入れながら、優先的に取り組むべき問題を取り上げた。セガ氏は、①ジヨムティエンは評価されたか、②アクセスに関して学んだ教訓は何かと問いかけた。セガ氏はこれに関する議論に基づき、今後5年間は、非就学者数およびその削減、幼児教育を受けた児童数、学校評価会議を実施している学校数を、教育の実績を測る指標とすべきと結論した。

ダンディー大学教育ソーシャルワーク・コミュニティ教育開発部のデヴィヤ・ジンダル・スネイプ博士は、万人のための教育は先進国・開発途上国を問わず重要な目標であると強調した。直面している個々の問題は異なっても、共通の解決策がありうると博士は強調し、成功するための最も重要な前提条件は、すべての国が協力し、互いに学びあうことであると述べた。この点に関して博士は、国際教育協力が資源提供という形だけでなく知識の交流という形でも行われていることを指摘した。多くの国々で学校の継続率が問題になっており、その原因は様々だが、保護者と協力して学習意欲を喚起する環境を作っていくことが共通の解決策

になりうると博士は述べた。

国際協力機構（JICA）人間開発部基礎教育グループ次長の江口秀夫氏は、普遍的初等教育の達成のために JICA が継続的に実施している援助活動を紹介した。普遍的初等教育を達成するためには、教育の機会を拡大し、質の高い教育を提供し、教育マネジメントを改善することが必要である。JICA は、①政策と学校現場の双方向対話の推進、②スキームの戦略的な活用、③地域内外の教育ネットワークの構築を活動の原則として標榜している。理数科教育によって育まれる科学的・創造的思考力は社会経済開発に貢献するため、JICA は教員養成・教員研修において、特にこれらの分野に力を入れている。

パネリストの最後として、東南アジア教育大臣機構・教育革新技術センター（SEAMEO INNOTECH）知識管理部部長のキャロライン・ロドリゲス氏が、2015 年までに EFA を達成するためのフィリピンのシナリオについて発表した。ロドリゲス氏は現在のデータを報告した後、フィリピンの国家 EFA 委員会が策定した「直面する重要課題」について説明した。重要課題は「成果を出すための 6 つの課題」と「その 6 つの課題を効果的かつ継続的に実施するために必要な 3 つの課題」に分けられる。フィリピンが目標達成に向かって確実に前進するためには、国の指導者、教育者、明確な意見を持つ社会的指導者、地域社会の指導者、教育改革推進者などが力を合わせて取り組むことが必要であるとロドリゲス氏は締めくくった。

発表を踏まえ、会場からは様々な質問や意見が寄せられ、多岐にわたる議論がなされた。特別支援が必要な児童生徒を通常学級で教育するインクルーシブ教育の必要性については、教員の負担増加による勤務条件の悪化が懸念されるため、児童生徒と教員の両方にとって学校環境を最善にする取り組みが必要である。一つのアイデアとして、JICA などの政府機関と該当分野の NGO が協力することが提案された。最後に、学校教育の継続に自信が果たす潜在的役割について討議された。

パネルセッション 2：

「ポスト 2015 年の教育課題—近未来の教育とは」をテーマにしたセッション 2 では、放送大学広島学習センター所長の二宮皓教授がモデレーターを務め、ニュージーランド、メキシコ、マレーシア、ブルキナファソの教育専門家が発表した。

最初にニュージーランド政府教育機関評価局上級顧問のキャロル・ムッチ博士が、①国の内向き・外向きの度合い、②規制・自律の度合いを示す 2 つの連続線を組み合わせた概念枠組みについて説明した。これら 2 本の軸の相関関係を座標で示すと 4 つの象限ができる。象限はそれぞれ、学校教育の将来のシナリオを示す。これによって教育の政策立案者や計画者たちは、現在の教育制度の位置づけを知り、今どこに向かっているか、どの方向に向かいたいか把握できるため、よりよい選択ができるようになる。このモデルが十分に実用に耐えるかどうか試されなければならないが、様々な教育制度に関する討議の出発点となるとムッチ博士は述べた。

イベロアメリカ大学教育開発研究所長のシルビア・シュメルケス博士は主に「公正な教育」と「教育内容」の問題について発表した。「公正な教育」とは「質の高い教育を提供すること」と博士は定義し、多文化社会の中で妥当な教育を提供することがメキシコの課題であると述べた。博士はまた、「教育内容」の問題を解決するために、知識・スキル・価値観のバランスを見直さなければならないと強調した。最後に博士は、情報へのアクセスや情報を見分ける力、知識を学び発見する能力など、高次の思考力を伸ばすことに加えて、芸術教育もより重視しなければならないと述べた。

サインスマレーシア大学教育研究科長のアブドゥル・ラシッド・モハメッド博士は、「ポスト 2015 年の教育課題」について、マレーシアのケーススタディを発表した。20 年前に出現したインターネットによって知識が完全に変化した。しかし今なお教育者たちは、予想されるリスクを負うイノベーションを重視した

カリキュラムに改訂しようとしな。教育者たちは「果たして私たちは変わる覚悟ができているか」と自問しなければならない。未来の市場の変化や需要に対応できるように、カリキュラムを流動的かつダイナミックに保つために、専門家はすべての関係者の協力を得なければならない。しかし教育を変革する過程で、価値観や道徳的な考えが決して損なわれてはならない。

ワガドゥグ大学文学・人文・コミュニケーション研修研究部英語言語学科准教授のピエール・コウラゴ博士は最後のパネリストとして、サブサハラ・アフリカ諸国のEFAに関する近未来の教育ビジョンについて考察した。博士はまず厳しい現実と統計を紹介した後、ポスト2015年の課題について述べ、格差と不公正をいかに是正するか、不確実な未来に子どもたちが対応できるような教育とは何かを考察した。ローカルな問題の解決策を内側から見出すために内側を見る必要がある一方、グローバル社会で生き残るのに必要なスキルも遅れずに習得できるように外側も見る必要があると博士は結んだ。

発表に続いて、二宮博士は「明日の学校教育のシナリオ」について会場の参加者の意見を聞いた。現状維持のシナリオから、保護者が学校と社会を結ぶ役割を果たすような地域社会づくりのシナリオまで、多岐にわたる意見が述べられた。セッション2は最後に、第7回フォーラムのテーマである「自律的教育開発に向けた国際協力」について討議し、今後は国家制度内のみで機能するシナリオに代わって、国家間の協力や異なる制度間の協力が必要とはならないかという質問が出された。

一日の締めくくりとなる総括討論では、基調講演者およびパネルセッションの両モデレーターが意見を手短かにまとめて述べた後、会場の参加者も交えて意見交換が行われた。第7回フォーラムでは、率直で忌憚ない議論が展開され、参加者全員が2015年の目標に対する現状を認識し、ポスト2015年の課題を討議するとともに、万人のための教育開発をめざす今後の協力のあり方を提案する機会となった。

特別講演

「教育開発と国際協力— 2015 年に向けて、そしてその後」



松浦晃一郎

前国際連合教育科学文化機関（ユネスコ）事務局長

1937 年生まれ、山口県出身、1959 年外務省入省。1961 年米国ハヴァフォード大学経済学部卒。経済協力局長、北米局長、外務審議官（先進国サミットのシェルパを兼ねる）を経て 1994 年より駐仏大使。1998～1999 年世界遺産委員会議長を務める。1999 年 11 月 アジア初の UNESCO 事務局長（第 8 代）に就任。2005 年に再任。2009 年 11 月に退任。仏・リヨン大学、モスクワ大学、米国・ハヴァフォード大学、韓国・慶熙大学校等 40 以上の大学から名誉博士号を授与される。又、ロシア友好勲章、フランス国家功績勲章グラン・オフィシエ章を筆頭に、60 に上がる勲章を授与される。

著書：『援助外交の最前線で考えたこと』（国際協力推進協会）、『歴史としての日米関係・日米同盟の成功』、『先進国サミット—歴史と展望』（以上サイマル出版会）、*La diplomatie japonaise à l'aube du 21e siècle* (1998)、*Building the new UNESCO* (2003)、*Responding to the Challenges of the 21 Century* (2004)、『ユネスコ事務局長奮闘記』、『世界遺産』（以上講談社）、『アフリカの曙光』（かまくら春秋社）等多数。

講演主旨

「教育開発と国際協力— 2015 年に向けて、そしてその後」

松浦晃一郎

前国際連合教育科学文化機関（ユネスコ）事務局長



- 2010 年は、万人のための教育（EFA）の目標およびミレニアム開発目標（MDGs）を達成する上で非常に重要な年である。長年にわたって重要な進歩を遂げてきたが、今のままでは、私たちが共に約束した目標が達成できない。世界の最貧国の多くが金融危機や食料安全保障危機の余波に直面しており、進歩が鈍化する危険性が現実のものとなっている。2015 年までには、まだ目標を達成することは可能だが、そのためには事態の緊急性を改めて認識し、決意と責任を持って行動しなければならない。
- ユネスコが推進する「万人のための教育」の報告書である「グローバル・モニタリング・レポート」の最新版では、緊急行動の必要性を示す明白な証拠を示している。報告書が示すように、特に世界の最貧国では、多くの面で明るい前進がみられる。1999 年以来、学校に行っていない子どもたちの数は約 3,300 万人減少した。しかしこのままでは、すべての子どもたちに質の高い基礎教育を提供する約束を果たすことはできないというのが厳しい現実である。現在、知識ベースのグローバル経済化がますます進んでいる中、いまだに 7,200 万人の子どもたちが就学していない。今のペースでは、2015 年になっても 5,000 万人もの子どもたちが学校に行けないだろう。そのうえ何百万人もの子どもたちが初等教育を修了する前に中途退学している。たとえ学校に行けても、質の低い教育しか受けられない子どもたちがあまりにも多すぎる。この状態を何としても変えなければならない。なぜなら基礎教育は、普遍的な人権であるだけでなく、貧困を削減し、繁栄を共有し、より公正なグローバリゼーションを推進する上で一つの重要なカギであるからだ。
- 2015 年までに「万人のための教育」の約束を果たすために、どのように世界を軌道に乗せればいいのか。ユネスコの報告書は優先的に取り組むべき 2 つの行動を示している。第 1 に、国が公正な教育に対するコミットメントを強化することである。すべての国々が、取り残されている人々に手を差し伸べる努力を強化しなければならない。政府は一部の子どもたちには質の高い教育を提供しているが、貧しく社会的に恵まれない子どもたちには提供できていないことがあまりにも多い。最も弱い立場の恵まれない子どもたちが確実に学校に就学し、学校教育を修了し、自分の能力を伸ばせる機会が持てるようにするためには、彼らが不利な条件を克服できるようにすることを目的としたプログラムや介入が必要である。貧困やジェンダーの不平等などが不利な条件を示す指標であると同時に、ますます困窮をおおる要因となっている。このようなプログラムや介入は、そのような困窮の悪循環を断ち切るものでなければならない。第 2 に、援助協定の見直しである。より大規模で効果的な援助が緊急に必要である。政府の効果的な行動にまさるものはなく、開発途上国は教育に対する政治的・財政的な支援を維持し強化しなければならない。しかし援助機関も責任がある。ユネスコの万人のための教育「グローバル・モニタリング・レポート」は、各国が努力を強化しても、基礎教育の目標を達成するためには約 160 億ドルが不足していると推定している。援助機関はコミットメントを果たすよう、さらに努力しなければならない。また「革新的な資金調達」の役割を、どの範囲まで拡大するかを検討しなければならない。保健分野はすでに大きな恩恵を受けてきているが、教育では十分に活用されていない。

- 報告書からの現状

- 目標への前進

- 世界の最貧国のいくつかでは、就学率、修了率、中等教育への進学率が急速に向上した。例えばベナンは1999年当初には純就学率が世界最下位の国の一つだったが、2015年までにUPE（初等教育の普遍化）を達成できそうである。
- 1999年以来、就学していない子どもの数が世界で3,300万人減った。1990年代に比べて、2000年代は減るペースが大幅に速くなっている。注：松浦、1990年代と2000年代の全般的な比較は見つけられなかった。唯一あった比較はアフリカのものである：サブサハラ・アフリカでは1999年以来、学齢期の人口は2,000万人増えたが、非就学者は1,300万人近く（28%）減った。同地域において2000年代も1990年代と同じペースだったとしたら、学校に行けない子どもたちの数が、今より1,800万人増えていただろう。
- 多くの国において、ジェンダー格差の縮小がこれらの改善に貢献している。非就学の女子の割合は1999年以来58%から54%に減った。
- しかし初等教育の学齢児童のうち7,200万人以上が学校に行っていない。その約54%が女子である。このままのペースでは、目標の2015年になっても「初等教育の普遍化」は達成できず、依然として5,600万人の子どもたちが学校に行けないだろう。
- 初等教育の継続率や、中学校へのスムーズな進学も、優先的に取り組むべき分野である。あまりにも多くの児童が、小学校に入学しても初等教育を修了する前に中途退学している。サブサハラ・アフリカや南西アジアの半数の国々では、小学校に入学した児童の3人に1人が修了前に中途退学している。
- 開発途上国のあまりにも多くの子どもたち（約3人に1人）が、慢性的な栄養失調を経験して学校に入学している。一時的でも栄養失調になると一生涯、学習が不利になるという歴然とした事実を、多数の研究が示している。この不利は妊娠中から始まるのがあまりにも多い。多くの母親が重度の微量栄養素欠乏症にかかっているためである。そのため母子保健の大胆な改革を始め、あらゆるアジェンダと連携して教育を推進する取り組みを始めなければならない。
- 多くの国々において学習成果をみると教育の質の低さが表れている。あまりにも多くの子どもたちが、基本的な識字能力を習得せずに学校を去っている。雇用市場で成功するのに必要な問題解決能力の習得は、いうまでもない。サブサハラ・アフリカのいくつかの国々では、5年間の教育を受けた若者の40%が読み書きできない可能性がある。
- この状況を変えるには、多くのレベルで行動が必要である。カリキュラム開発、子ども中心の学習、教科書の提供、学校のインフラ整備に対する投資などは、すべて役立つ。しかし2015年までに目標を達成するために欠けているもののうち、2015年まで毎年120万人の教員を増員することこそ重要なカギである。
- 1985年から1994年までと2000年から2007年までを比べると、成人識字率は10%向上して84%になった。
- しかし今なお、約7億5,900万人の成人が読み書きできない。その3分の2は女性である。非識字者の減少は遅々としており、「非識字者を50%削減する」というダカールの合意目標を達成できる見込みはほとんどない。理由：各国政府は国の教育戦略や、より広範囲の貧困削減戦略において「識字」を優先していない。
- 報告書は、多くの国々において愕然とするような教育の剥奪や不平等の実態があることを示している。貧しい家庭に生まれたり、少数民族や少数言語の家庭に生まれたり、女子として生まれたというだけ

で、あまりに多くの子どもたちが教育の機会を限定されていることは、弁解の余地がない。教育における極端な不平等を克服する課題に立ち向かわない限り、ダカールの約束は破られる。不利な立場の人々に手を差し伸べることが、目標達成への進歩を加速させる条件である。

財政危機が教育に及ぼす影響

- 栄養不良に陥る人が、2009年には約1億2,500万人、2010年には約9,000万人増えるだろうと予測されている。
- 貧困国の国家予算は厳しい状況におかれている。2009年および2010年には、サブサハラ・アフリカでは教育費の赤字が年間約46億ドルになる可能性がある。これは小学生一人当たり10%の教育費削減に相当する。

教育費

- 国のリーダーシップがカギとなる。各国政府はGDPの6%および国家予算の20%のベンチマークをめざして、基礎教育への投資を増やさなければならない。
- しかし国内の財源を増やしても、グローバルなEFAの資金は2015年まで毎年160億ドル不足する。不足額の約3分の2にあたる110億ドルはサブサハラ・アフリカにおけるものである。
- 現在、これらの国々に対する援助額は30億ドルに満たず、不足額をいかに補うかが喫緊の優先課題である。160億ドルの不足は膨大な額と思われるかもしれないが、最近の金融危機における英国と米国の銀行救済額の2%にすぎない。
- 最近の状況は明るいとは言えない。2007年に基礎教育に対する援助額のコミットメントが減少したことは(22%減少し、43億ドルになった)、憂慮すべき事態である。多くの援助国における財政難は、ただでさえ悪い状況を大幅に悪化させる恐れがある。多くの低所得国が危急の財政難に陥っており、譲許的融資による援助額を増やす必要がある。少なくとも援助国は、2005年にグレンイーグルズサミットなどの会議で約束したように、2010年までに援助額を500億ドル増額するべきである。
- しかし援助プログラムができることには限界がある。幸い、代替案もある。「革新的な資金調達」が、教育におけるすべての財政不足を補う持続可能な方法になるかもしれない。一つの例は、5つの主要な欧州サッカー連盟のコマーシャルやマーケティングの収入に対して「より良い未来」税をかけるという提案である。より大規模なものとしては、少額の税金(一種の「トービン税」)を金融取引に課すことで、教育におけるすべての財政不足を補うための将来的な収入源にできるかもしれない。
- 資金調達以外にも、より効果的な多国間の援助枠組みが必要である。教育セクターが保健セクターに「追いつく」必要性が感じられる。すでに保健セクターでは、グローバルな取り組みによって、政治行動が活発になり、ドナー、受益者、非政府組織、慈善基金のパートナーシップが育ってきている。
- 教育セクターでは、ハイレベルのリーダーシップや、成果を上げるために必要な実施メカニズムが欠けているという事実を直視しなければならない。そのため、私はファスト・トラック・イニシアティブの将来についてオープンで建設的な討議を歓迎する。私たちはその討議を通じて、より高い目標を掲げ、約束したことを十分に果たせていないグローバルな教育協定を再活性化しなければならない。



特別講演後の質疑応答

指定討論者

オリーブ・M・ムゲンダ教授（ケニヤッタ大学副学長）

松浦氏の講演に関して、発言の機会をいただき光栄に存じます。氏がおっしゃったことに、すべて同意します。重要な点を一つか二つ、付け加えさせてください。ケニアの例を申し上げますと、政府は無償初等教育を実施しています。学校の授業料は無料となり、これによって就学率が大幅に向上しましたが、授業料以外にも費用がかかります。制服がある学校では、特にそうです。子どもたちは十分な昼食代がなく、お腹を空かせています。授業料以外の問題もあります。児童労働の問題は避けられません。授業料が無料でも学校に行けない子どもたちがいます。畑で働いているからです。高いレベルの指導者層のガバナンスに関する問題もあります。ドナーが資金を提供しても適切に使われなければ、対象の受益者に届きません。私が言いたいのは、政府が無償初等教育を提供するための制度を整備しなければ、うまくいかないということです。また教員の問題もあります。無償初等教育によって多くの子どもたちが学校に就学し、教員が不足しています。これでは政策は成功しません。政府はより多くの教員を養成しなければなりません。最後に、すでに言及されているように、教育の投資効果の問題があります。政府が教育を受ける利点をはっきりと人々に伝えることが非常に重要です。教育の効果はすぐにはあらわれないかもしれませんが、長い目で見なければならぬと伝えなければなりません。教育を無駄だと考えている親に働きかけ、これらの目標達成を妨げている風習にも取り組まなければなりません。しかし目標を定めて、政策を実施する人々と成果に基づく契約を結べば、目標が達成できると思います。こうすればベースラインのデータが示す必要性に応じて目標が設定できます。ご指摘の通り、比較できるデータがあれば、状況をモニターでき、目標の達成度を測ることができます。

では、質問をどうぞ。

質問 1

藤本多真季（愛知県）

貴重なお話をありがとうございました。教育の質とは何か、どのように教育の質を改善するかという点について、一つ質問いたします。私はマラウイの中等教育に携わっています。マラウイの生徒の目標は国家試験ですが、これは実際にイギリスのテストです。この国家試験に合格すれば、将来の道が開きます。しかしこれが本当に質の高い教育でしょうか。質を正確に測るためには、どのようなデータが必要でしょうか。

質問 2

ピーター・Anlijah（広島大学）

質問の機会をいただきありがとうございます。私は広島大学の学生です。子どもたちが学校に行けるように、全世界が努力しなければならないとおっしゃったことに特に感銘を受けました。そうするためには、せっかく子どもたちを入学させても、学校から漏れてしまう人々がいる状況にどのように対処すればいいのでしょうか。どうすればそれが防げると思われますか。例えば 1000 万人の生徒が就学しても 800 万人しか卒業しないとします。後の 200 万人はどうなったのでしょうか。全員が漏れなく卒業できるようにしなければなりません。

松浦晃一郎（前ユネスコ事務局長）

質問に英語で答えさせてください。皆様が指摘された点の多くが互いに関連しています。講演では触れられませんが、若い人々を教育する時、文化的な背景を尊重しなければなりません。これは重要なことです。

オリーブ・M・ムゲンダ教授が指摘されたように、どの国に対しても、いかなる標準化された教育もユネスコは推進していません。カリキュラムや教科書の開発や、教員養成・教員研修の実施においては、文化的な背景を十分に配慮するように常々要請しております。子どもたちにとって、これは非常に重要であり、2番目と3番目の質問にも関係しています。何十年も前に支配していたイギリスが作った教科書を、いまだに使用している国々がアフリカにあると聞いて非常に驚きました。なぜ各国政府が力を合わせて、新しい教育政策に沿った新しい教科書を作るために必要な措置を取ろうとしないのかがわかりません。そうすることが不可欠です。それで私は、効果的なカリキュラムや教科書の開発がいかに重要かをプレゼンテーションの中で強調しました。サダム・フセイン政権が倒れた後、ユネスコはイラクの人々から教科書を早急に作ってほしいと要請されました。フセイン政権が作った教科書はすべて、サダム・フセインを賛美する内容ばかりだったので、もはや使えなかったからです。それでイラクの人々は教科書を改訂して、新しい現実を反映した新しい教科書を作ることが必要になりました。それでユネスコが支援して質の高い教科書を作りました。これらの国々では新しい現実に対応した新しいカリキュラムが不可欠だということを重ねて強調したいと思いません。ユネスコはいつでも支援する用意ができています。ユネスコは研究所を持っています。実際、6つの教育研究所があり、6番目の研究所はカナダのモントリオール統計研究所です。ジュネーブの国際教育局もその一つで、開発途上国のカリキュラム開発や教科書の作成を支援する責任を担っています。中途退学に関する質問についてですが、これは非常に深刻な問題です。プレゼンテーションの中でも、入学者を数えるだけでは十分ではなく、5年から6年の学校教育を修了することが重要だと言いました。ここで中途退学の問題が浮上します。グローバル・モニタリング・レポートにある中途退学に関する調査は、関係諸国の重要な仕事の一つであり、各国政府は中途退学を削減し、なくすために努力しています。なぜ中途退学がそれほど多いのかを分析しなければなりません。子どもを学校に行かせず、わずかな収入のために働かせる親がいることも、中途退学の原因となっています。多くの親は特に女子に家事をさせています。母親は娘の手伝いが必要だと考えています。このような親は、特に母親は、考え方を変えなければなりません。そのため親の教育、特に母親に対する教育が重要だということを強調したいと思いません。読み書きできない母親は学校の重要性を理解しません。もちろん、すべての母親が読み書きできるようになるまで待つことはできません。教育を受けていない、読み書きのできない母親に対して、「女子教育の重要性をわかっていない」と言わなければなりません。貧困も大きな原因です。ミレニアム開発目標の2番目が普遍的初等教育（UPE）の達成であることをうれしく思います。貧困を撲滅するためにはUPEは不可欠です。貧困撲滅とUPEは二ワトリが先か卵が先かの関係です。貧困を撲滅しなければUPEは不可能であり、UPEが実現しなければ貧困を撲滅できません。どちらが先とは言えません。両方とも同時に取り組まなければなりません。オリーブ・ムゲンダ教授が指摘されたように、特に開発途上国に対するODAにとってはガバナンスが重要です。この意味において「よいガバナンス」はカギとなります。もちろんグローバルな意味でも重要ですが、特に教育にとっては重要です。政府に対する援助は適切に利用されなければなりません。所期の目標を達成するために、ガバナンスは非常に重要で、信頼できない政府や無責任な政府は支援できません。重要なお質問にお答えできたでしょうか。ありがとうございました。

ユネスコのグローバル・モニタリング・レポートはウェブサイトで開催されており、ダウンロードできます。

基調講演

「量対質の論争を越えてーポスト2015の教育課題」



フェイ・キング・チャン
元ジンバブエ国教育スポーツ文化大臣

ジンバブエに所在するウィメンズ大学の理事長（2004）。アフリカ女性教育者フォーラム（FAWE）の創設者であり会員。FAWEはアフリカ各国の教育大臣、女子大学副学長など、教育界をリードする女性のネットワークである。ジンバブエ教育文化大臣（1988-1992）、雇用創出協力国務大臣（1992-1995）を歴任。また、ニューヨークのユニセフにおいて教育クラスターのチーフ（1993-1998）を務めた他、アフリカ統一機構（OAU 現在のアフリカ連合 AU）の特別名誉顧問（1998-2003）、ユネスコ・アフリカ能力開発国際研究所（IICBA）を創設、初代所長（1999-2003）など、国際機関の重職を歴任。エチオピア教育省およびマダガスカル教育省にも協力している。

「量対質の論争を超えて—ポスト 2015 年の教育課題」

フェイ・キング・チャン
元ジンバブエ国教育スポーツ文化大臣



はじめに：人間の安全保障と国家建設のカギとなる教育

日本は、「人間の安全保障」とは「人間の生存、生活、尊厳に対する脅威から各個人を守り、それぞれの持つ豊かな可能性を実現するために、一人ひとりの視点を重視する取り組みを強化しようとする考え方である」¹と明確に述べている。これはすべての人間のあらゆる可能性の実現を対象とする、「人間の安全保障」の非常に包括的な定義である。教育は「人間の可能性」を伸ばすための最も重要な手段の一つであり、道徳観や価値観の開発、ガバナンス、経済開発、科学・技術・産業の開発、社会全体の全般的な発展など広範囲にわたる。私は安全保障に関するこの的確な定義に基づいて、ポスト 2015 年の教育を考察したい。現在のアフリカ諸国の教育制度は、教員、保護者、児童生徒を含めて、人々が平和的に機能している社会の中で幸福で豊かな生活を送ることができるように、あらゆる人々の可能性を伸ばすことを目指しているだろうか。

小泉前首相がジェノバ・サミットで引用した「米百俵の精神」に関する日本の話は、開発途上国における貧困削減の重要な手段として、また国づくりのカギとして、教育が重要な役割を果たすことを強調している。教育はそれゆえ、一人ひとりの人間の可能性を開発するだけでなく、社会や国全体の可能性を開発することでもある。

サブサハラ・アフリカの概要

ここではサブサハラ・アフリカの状況に絞って述べる。アフリカは慢性的な食料不足にある。ほとんどの国々で、半数以上の子どもたちが身体的な成長を阻害されている。慢性的な飢餓は精神的な成長も阻んでいる。

アフリカはまた、長期的な紛争によって疲弊している。アフリカでは常に 20 もの国々で何らかの紛争もしくは緊急事態が起きている。その中には何十年も続いている紛争もある。最近ではダルフル、コンゴ民主共和国 (DRC)、リベリア、ルワンダ、シエラレオネ、ソマリア、ウガンダ、ジンバブエなどの紛争の生々しい写真を目にする。

教育分野では、アフリカでは約 75% の子どもたちが小学校に行くことができない。たとえ行けても、3 年か 4 年しか行けない。アフリカで中等教育にアクセスできる子どもたちは平均 34% だが、ほとんどのアフリカ諸国では、その学齢の子どもたちの 20% 未満しか中等教育の学校に行っていない。しかし南米の調査によると、近代的な開発を遂げた国々では、一般的に 20% 以上の人々が中等教育を受けている。高等教育へのアクセスは現在、人口の約 6% だが、多くの国々では人口の 2% に満たないかもしれない。² 女子のほうがアクセスの機会が少なく、女子教育は今でも多くの問題がある。アフリカでは人材開発があまり進んでいないと言ってよい。

アフリカはすでに地球の温暖化の深刻な影響をうけており、アフリカ大陸の様々な地域で砂漠化、洪水、干ばつが起きている。

一人当たりの年間所得は購買力平価値 (PPPUS\$) 525 ドルから 9,757 ドルまで様々である。国

¹ Mhtml:file://Japan MOFA Begin Basic Education for Growth Initiative.mht, p.6.

² <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportID=182>.

連開発計画の報告書で人間開発が遅れているとされたサブサハラ・アフリカ諸国 22 カ国の中間値は PPPUS\$1160.60 である。³

しかしアフリカは天然資源が最も豊かな大陸の一つである。コルタン、銅、鉄、プラチナ、石炭など、様々な鉱物資源が豊かにある。いくつかの希少鉱物がアフリカで発見されている。最も質の高い天然資源が最も豊かにある国々のいくつかは、最貧国であり後発途上国である。またこのような国々は長期にわたって激しい紛争が続いているところでもある。

最後に、アフリカはマラリアや結核などの風土病だけでなく、HIV エイズが最も蔓延している地域でもある。

解決策としての資金とハードウェア

アフリカはおそらく最も多額の「援助」⁴を受けてきた大陸だろう。しかし最も低開発の地域である。「援助」と低開発が密接に関係している可能性がある。多くの国際開発機関もアフリカ人のほとんども、低開発の原因は資金不足であるとしている。経済学者のジェフリー・サックスのような善意のアナリストや歌手のボノのような人々が、アフリカがより多額の支援を受けられるように献身的に努力している。アフリカ自体に「貧困すぎて援助を拒否する」症候群がある。つまりアフリカ諸国のいくつかは、未来の開発を直接阻む援助を受けている可能性がある。

「条件付き」はどのようなドナーの資金にも避けられないことだが、これらの条件が国の自立と開発を妨げることが絶対にないように注意深く検討することが重要である。問題となる条件として次のようなものがある。

- 貧困国を返済不可能な債務に陥れる高い利息
- 援助国自体の問題を解決する手段としての援助。例えば、援助国の国民に対する雇用創出のための援助、自国で山のように余った食料や売れ残った工業製品を処分するための援助、被援助国の貧しい多数の人々のためではなく援助国の利益を擁護するアフリカの指導者たちを有利に計らう援助など。
- アフリカ諸国には向かないハードウェア、あるいは使えないハードウェアの提供。あるアフリカの国に除雪機が提供されたのは、有名な例。
- 例えば鉱業や石油など、重要な経済部門を支配するための援助。
- アフリカに対する食料援助は、アメリカやヨーロッパなどの高度先進国で大量に余った食料を処分するための方法となりうる。たとえ非常に必要であっても、そのような人道援助はまた、現地の食料生産に悪影響を与える。無料または非常に安いコストの援助食料は、アフリカで同量の食料を生産するコストよりも、はるかに安いからである。

とはいえ、資金やハードウェアはドナーの援助の重要な部分に違いない。そのような援助が、少数の個人だけに利するのではなく、どうすれば確実に国全体の開発に真に貢献できるようにするかが問題である。残念ながらアフリカでは、ドナーの資金がスイス銀行の口座に流れてしまうことが今までにあった。ザイールの故モブツ・セセ・セコ大統領は何十億ドルもヨーロッパに移したと告発されている。

どのような制度を導入すれば、アフリカに提供された資金やハードウェアが、低開発を悪化させるのでは

³ UNDP, *Human Development Report, 2008*, New York, figures for 2007. Statistical Tables for UNDP 2009 Report on UNDP website. PPP は Purchasing Power Parity (購買力平価)。

⁴ Carl K. Eicher 著 *Flashback: Fifty Years of Donor Aid to African Agriculture*, Michigan State University, 2003, pp.43 – 44 に引用された OECD DAC のデータによると、アフリカは 1995 年から 2001 年にかけて、年間 135.3 億米ドルから 184.2 億米ドルまで援助を受けている。2003 年にヨハネスブルクで開催された NEPAD 会議に提出された。しかし Action Aid International の報告書の *The Reality of AID*, 2004. <http://www.realityofaid.org/roa2004/2004report.htm> によると、そのような「援助」の 85% から 90% がコンサルタント料や食料供給という形で援助国に戻っている可能性がある。

なく、実際に開発をもたらすことを確実にできるだろうか。例えば次のような可能性がある。

- 道路、鉄道、橋、ダム、電気、安全な飲み水、衛生設備の改善、インターネットなどのインフラ整備に集中する。ほとんどのアフリカ諸国が、そのようなインフラを切実に必要としている。
- しかしインフラへの投資は、中央政府と地方政府、民間部門と地域社会が連携して行わなければならない。「サンタクロース」的な効果は非生産的であり、無用の長物の援助となりがちである。そのようなものは数年経つうちに放棄される。インフラの受益者とされている人々にオーナーシップの感覚がないからである。ドナーの援助によるプロジェクトで、非常に高価でありながら使われていない無用の長物の例は枚挙にいとまがない。灌漑施設や立派なカレッジが使われずに放置されて、荒廃している。インフラに対するオーナーシップの欠如や責任感の欠如は逆効果である。インフラの整備は、貧しい人々が計画や開発や保守に参加しなければ、彼らを支援することにならない。
- たとえ輸入食品のほうが安くとも、先進国から食料を輸入するのではなく、地元の農民から食料を買うことが、長期的な開発にとって不可欠である。それによって地元の農民が、生きるのに最低限必要な生産ではなく、より生産性を向上させ、より市場志向になるよう支援できる。
- 国内市場の制度を整備し、食料やその他の商品を市場で売り、全国的に輸送できるようにすることが非常に重要である。先進国から安い援助食料を飢えている人々に提供するほうが簡単かもしれないが、より干ばつが深刻な地域のために、生産力が高い国内の地域を活用して十分な食料を生産するほうが、よりよい解決策である。そのためには道路網や鉄道網や流通機構が必要であるが、多くの国々ではまだ、まったく整備されていない。
- 教育の視点から、教材や教育機器をつくる産業を推進し支援することによって、中期的には国々や地域が教材を自給自足できるようにすることが非常に重要な戦略である。

ポスト 2015 年の教育課題

国際教育協力日本フォーラム、JICA、TICAD による活動は、ニーズのある分野を特定するのに大きく貢献してきた。例えば、EFA、幼児教育、女子教育、ファスト・トラック・イニシアティブ、計画・運営システムの改善、教育政策および教育開発計画の立案の支援、教育管理制度の改善、研究、教員養成・研修、マルチセクター・アプローチ、農業教育と農業開発、農村および農業の開発、持続可能な開発のための教育、技術・職業教育、理数科教育、ICT の積極的な活用、紛争と緊急事態の予防と解決、ノンフォーマル教育、対貧困政策、地域住民の参加、学校やコミュニティの教育センター・保健センターなどを通じた機能的ハブの構築による地域社会に根差したアプローチなどである。地域経済との連携を強化し、学校運営や住宅・衛生・給排水設備などの地域開発委員会への住民参加を推進しなければならない。さらに、官民パートナーシップ (PPP)、貿易のための援助 (aid for trade)、起業家研修、金融部門の強化などの政策が上げられている。アフリカの各国政府や学術機関との協議を重ねて、このような幅広い包括的な政策が提言された。このような協議を通じたニーズの特定は綿密かつ深く検討されていると考える。問題は、どのようにこれらを短期的・中期的に実施するかである。政策や改善を国や地域や地方の制度に取り入れて初めて、より永続的な結果を生むことができる。

私はこれらの提言を、(1) アクセス、(2) 質と妥当性、(3) マルチセクター・アプローチ、(4) 個人的価値観と地域社会の価値観、(5) 紛争解決、(6) 官民パートナーシップの観点から検討することを提案する。

(1) アクセス

1990 年のジョムティエン会議以来、万人に初等教育を提供するための政策に国際社会が集中的に取り組んで約 20 年経ったにもかかわらず、サブサハラ・アフリカでは初等教育・中等教育・高等教育へのアクセ

スがいまだに深刻な問題である。初等教育の普及に成功している国々では、現地の材料を使って、地域住民、特に保護者の責任で小学校を建てたり、教員を現地で採用して教員研修を受けさせたりするなど、地域に根差した低コストの介入をしている。補助教員を活用して、やがて昇格させることが、初等教育の完全普及に重要な役割を担っている。小学生一人当たりのコストが年間 20 米ドルから 50 米ドルで初等教育を提供できている国々もある。簡易シェルターなら 200 米ドルから 2,000 米ドルで建設できるかもしれない。

しかし低コストの建物では、学校でコンピュータの訓練や技術・職業訓練を提供したいと思っても、できないかもしれない。そのような活動のためには、より質の高い、より恒久的な建物が必要であり、より高い資格を持った、業界での経験がある教員を雇用しなければならない。電気は普通、必要不可欠であるが、科学技術キットや発電機やソーラーパネルがあればできる作業もあるだろう。電気が通じた質の高い教室は、おそらく 20,000 米ドル以上するだろう。そこで、低コストのシェルターと、より高いコストの建物を組み合わせるのがよいと考えられる。小学校の高学年には、より質の高い建物を提供することもできる。

質の高い教育のためには、質の高い教科書や教材の投入が重要である。ユニセフやユネスコなどの機関は、低コストの教材を提供するために多大な努力をしてきており、これらの教材は簡単に複製できる。多くの場合、児童一人当たり 6 米ドルの投入で足りるだろう。ザンビアではコミュニティ・スクール・プログラムが大きな成功を収めたが、その中心となったのが教科書や教材の無償提供である。同プログラムでは、ザンビア政府が援助機関の支援を得て全教材を提供した一方、保護者が適当なシェルターを見つけたり建てたり、学校の机や椅子などを作ったり、教員に給与を支払ったりした。ザンビアの場合は、保護者が月額約 2 米ドルを払っていた。政府は財源を確保するにつれて、教員の給与の支払いを引き継いだ。

初等教育の完全普及にすでに失敗している国々では、幼児教育によって 1 年間から 3 年間の教育を追加している。5 歳以前に最も重要な精神的・情緒的発達のいくつかが起きることがよく知られている。幼児教育の取り組みは多くの面で成功している。ほとんどすべてのケースで、国の教育制度が、質の高い教材の提供や教員研修を支援している。国が財源を確保できるようになるまで、しばしば「就学前教育」と言われる教育にお金を出すのは、保護者や民間に任せられる。それに代わるものとして、できる範囲でコミュニティに補助金を提供し、コミュニティが自ら幼児教育のクラスを作り、国が教材提供や教員研修や監督を行うという制度もある。

アフリカ諸国のほとんどにおいて、女子教育は今でも問題となっている。特に中等教育や高等教育のレベルではそうである。親や地域社会や教員の意識改革、教科書のジェンダー・バイアスをなくすこと、女子生徒や女学生に奨学金提供などの介入が有効である。中等教育レベルではほんの年間 200 米ドルで、高等教育レベルでは年間 2,000 米ドルの奨学金で、大きな違いをもたらすことができる。

中等教育の完全普及は、もっと問題である。資本コストと間接費用が高いため、中等教育の学齢にある子どもたちの 20%以上が中等教育に就学できているアフリカ諸国はほとんどない。いくらか成功している国々では、生徒一人当たりのコストが年間 50 米ドルから 100 米ドルという低コストの制度を導入している。ここでも、コミュニティがそのような制度を構築する責任を担っている。多くのコミュニティは非常に貧しいため、より高価な材料を購入できないので、いくらか補助金があるのが一般的である。遠隔教育の教材やラジオ、DVD、カセットテープを活用し、メンター（指導者）や補助教員を活用することで、国々は教員養成校や大学を出た教員の深刻な不足に対応している。

高等教育も遠隔教育と対面授業を組み合わせることでメリットを得てきた。学生が都市部のカレッジや大学の寄宿舎で過ごす時間を短縮することにより、コストを大幅に削減できるだけでなく、学生たちは故郷に定着しやすくなる。学生たちは何年間も高い生活水準の寄宿舎で暮らした後は、開発が遅れた田舎で生活したり働いたりするのが嫌になり、農村にある故郷とは疎遠になりがちである。彼らは故郷に帰らず、都市に

移るか外国に行きたいと思う。ほとんどのアフリカ諸国は「国外離散」の問題を抱えている。よりよい教育を受けた若者が海外で就職することを望むからである。彼らは受けた教育を自国の開発のために活用しようとはしない。

ファスト・トラック・イニシアティブ (FTI) が非常に有効だということがわかっている。このイニシアティブを支援し続けることが教育のアクセスの改善に役立つのは確かである。特に、FTI が質や妥当性や地域住民の参加を重視し、ドナーが資金を引き揚げた後でも制度が継続できるよう、児童生徒一人当たりのコストを安くすることに努めれば、教育のアクセスは向上する。長期的には、教育制度はドナーの資金援助がなくとも持続可能でなければならない。

(2) 質と妥当性

ほとんどのアフリカ諸国は植民地時代の教育制度を踏襲している。そのような制度が国際的な教育水準を保証していると信じているからである。当然ながら、イギリスやフランス向きのカリキュラムでは、アフリカの農村部だけでなく都会でも妥当性があまりないだろう。実際のカリキュラムが 20 年も 30 年も時代遅れののであれば、特にそうだろう。21 世紀に適した質の高い現代的なカリキュラムを開発し、アフリカの文化と言語を活用することは、いまだに困難な課題であるが、アフリカが万人のための教育を達成するためには、ほとんどすべてのアフリカ諸国がこの課題に取り組まなければならない。

計画・運営制度の改善や、教育政策や教育開発計画の立案が、教育の質と妥当性を改善するための重要な投入であり続けている。問題の一つは、多くのアフリカ諸国が教育部門に十分な国家予算を割り当てていないことである。教育に関するデータの収集と分析のシステムも不十分だろう。例えば南部アフリカ開発共同体 (SADC) などの準地域機関のために、国内や多国間の研究、開発、研修などを実施する介入は効果的である。遠隔教育と短期コースを組み合わせることもよいだろう。行政職員や教育者が自分たちの教育機関の改善に取り組みながら、学問的・専門的な資質を向上できるからである。そのようなコースを提供できる大学は多数ある。

リーダーシップの研修も、弱点である。教育のリーダーシップや専門分野のリーダーシップについては、学校のリーダーシップ、保護者委員会のリーダーシップ、地域や州レベルの教育のリーダーシップ、国レベルの教育のリーダーシップなど、すべてのレベルを対象にしなければならない。リーダーシップ研修の強化は、教育の質を改善するのに大きく役立つ。

「制度 (institutions)」は、社会問題に取り組む文化的なメカニズムやプロセスと定義されるが、制度の多くが十分に発達していない。しっかりとした制度がなければ、教育の質は維持できないし改善もできない。制度は意思決定のプロセスや手順も含む。意思決定によって影響を受ける人々が、正しい決定を理解して実施する能力や権限があるかどうかは、教育事業の健全性を確保するうえで非常に重要な問題である。制度の構築や強化は、教育の質を向上するための重要なステップである。

教員研修だけでなく教員養成も憂慮すべき問題であり続けている。主な問題は、体罰の行使や棒暗記など、時代遅れの植民地時代の教育制度がいまだに続いていることが原因となっている。より現代的な内容やメソッドを早急に取り入れなければならない。教員研修は学校の事業計画に組み込まなければならない。例えば週 3 時間の教員研修を組むなどである。これは遠隔教育による教員の能力向上や新しいスキルの研修の一部として実施してもよい。

研修や開発や監督は、教育の質の継続的な向上や妥当性にとって重要であり、大学、教員養成校、省庁、地域や地方の行政、そして学校自体にも取り入れられるべきである。そのような統合的なアプローチがなければ、教育制度は常に弱体化や衰退の危険にさらされる。

過去 30 年以上にわたるドナーの支援の大きな弱点は、初等教育を重視する反面、中等教育、技術・職業訓練、高等教育、研究開発を比較的小さくしてきたことである。ポスト 2015 年の時代には、よりよくバランスを取るべきである。初等教育はすべての教育の基礎であり続けるが、中等教育以降の教育が、開発に重要な影響を及ぼす。

(3) マルチセクター・アプローチ

多くの提言がマルチセクター・アプローチの必要性を指摘している。このアプローチは重要な方針であり、実際的なやり方で実施することを求めるものである。妥当性のある教育を目指すためには、そして教育がよい変化をもたらすためには、教育は他の開発分野と連携しなければならない。

アフリカの人口の約 70% が農村部に住んでおり、農業で生計を立てている。この事実を考慮して、学校のカリキュラムを作らなければならない。農業、特に食料の生産性を上げるために行われている活動を、初等教育・中等教育を通じて学校のカリキュラムに反映させなければならない。農業の仕事は尊重されなければならない。農業の仕事が生きるのに精いっぱいレベルしか生産できなければ、農業は尊重されない。もっと現代的な知識や技術や研究に触れて、アフリカの農民の生活が向上すれば、より多くの若者が農業を目指すようになるだろう。

学校は農産物や天然資源に付加価値をもたらす知識や技術や実践を取り上げる必要がある。これらが様々な雇用機会につながる可能性があるからである。小学校の高学年、中等教育、高等教育のレベルでは、付加価値を創出する可能性のある様々な活動が考えられる。たとえば食料保存技術、農産物を利用した工業生産などである。多くの国々では、地域の人々に開発技術を教えるプロジェクトにおいて、学校がセンターとしての役割を果たしてきている。

「持続可能な開発のための教育」という概念が、国際社会や日本によって重要な政策として採択された。「持続可能な開発」は、物理的、社会的、経済的な要素があると定義されている。

「持続可能な社会の開発は、社会の団結、公正、正義、福祉の実現が重要な役割を果たすような、人々や社会組織の開発を目指す。持続可能な環境開発（地球）とは、地球の環境容量を維持し、人間以外の世界を尊重するようなやり方で、自然環境（natural ecosystems）を開発することをいう。

持続可能な経済開発（繁栄）は、天然資源や人的資源の効率的な管理を重視するような経済基盤の開発を意味する。これらの要素を日常生活や仕事にバランスを保ちながら取り入れる方法を見出すことは、私たちの時代の最大の課題かもしれない。考え方、価値観、行動を変える必要があるからである。」⁵

「持続可能な開発のための教育」の政策は、このように非常に広範囲にわたる意欲的なものであり、フォーマルやノンフォーマルの教育制度に真剣に取り入れるとしたら、何年もかけて、初等教育や中等教育のカリキュラムを注意深く改訂しなければならないはず、教員養成や高等教育も見直さなければならないだろう。持続可能な開発の価値観は、消費主義の価値観の対極にあり、国や地方で真剣な議論や討議が求められるだろう。最近、コペンハーゲンで取り上げられたように、地球の温暖化の危険性が高まっているため、持続可能な開発はさらに緊急の課題となっている。

開発の主要な目的の一つは、経済成長を促進することである。教育制度や教員養成・研修制度は経済開発に重要な役割を果たす。人的資源の量と質は、経済的な成功に貢献する重要な要因である。教育制度（特に

⁵ Arjen Wals, *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development, 2009, Learning for a Sustainable World*, UNESCO, Paris, 2009, pp. 6–9.

後期初等教育、中等教育、技術・職業教育、ノンフォーマル教育、高等教育)と、経済発展の様々な要素を関連づけることは、学習者が実社会を理解するのを助ける重要なステップである。しかしアフリカの多くの教員は、教職以外の実社会で働いた経験がほとんどない。農業も工業も経験がなく知識もない。ほとんどのアフリカ諸国は前産業社会の開発段階にある。特に技術・職業教育では、教員研修を受ける人々が農業や工業の研修をしばらく受けることは、教育と職業のより大きな相乗効果を上げるのに役立つだろう。

アフリカの若者は深刻な就職難に直面している。現代の経済で、まともに給料をもらえる仕事に就けるのは一握りしかおらず、10%にも満たないだろう。残りの若者は失業するか、インフォーマル・セクター（非公式部門）の仕事につくか、貧農になるかしかないだろう。現在の教育制度は、これらの若者が学校を出た後、どうなるかということに十分配慮していない。事実、EFA が多くの保護者や児童生徒に人気がない理由の一つは、学校を出ても教育を活かせる魅力的な仕事やキャリアに就けないからである。教育制度の最も重要な役割の一つは、児童生徒が学校を出た後、きちんと人生を歩み、責任を果たせるようにすることである。これは生計を立てる能力も含む。本中心の学習に比べて、技術教育や職業教育は高くつきすぎると言う理由で、初等教育や中等教育に技術教育や職業教育を取り入れないことが、アフリカ諸国でより大きな社会的混乱の原因となっているかもしれない。学校を出ても何の仕事もできないからである。

本中心の学習より、技術教育や職業教育は倍も費用がかかるかもしれないという状況の中、どうすれば低開発国は技術教育や職業教育を提供できるのか。例えばオーストラリアの例のように、手で使う道具に絞って教えることも一つの方法である。オーストラリアでは、生徒は親の農場にしながら、遠隔教育で初等教育や中等教育を受けている。彼らは寮制のセンターで休暇コースに出席するときだけ、より高度な機器に接することができる。この方法はすでに試行されテストされており、数カ国で試されている。手で使う基本的な道具を使って技術・職業教育を受けた児童生徒は、学校を出てから生計を立てられるようになる。より高度な機器は、限定した数の学校におかれる。シンガポールでは、中等教育の5校につき1校に機器と教員が配備されており、うまくいっている。これは農村部の状況にも適応できる。

インフラの整備と保守は、政治的・経済的・社会的な開発の非常に重要な要素であるが、この仕事は教育制度に取り入れられていない。インフラの仕事と教育プログラムを統合することにより、インフラをよりよく活用し保守管理できるようになる可能性が大きい。フォーマル教育やノンフォーマル教育のプログラムと、インフラの整備や保守とを並行して実施する。それによって学習者は、インフラを壊すことなく、どのように活用すればよいかを理解できる。例えば、井戸や井戸ポンプのメンテナンス、道路の保守作業、ダム保守作業と利用などがある。教育や訓練をインフラの整備に組み込むことにより、地域のニーズや状況に合わせてインフラを整備し管理できる。

理数科はアフリカの初等教育や中等教育のほとんどの学校で、きちんと教えられていない。実験室も有資格の教員も不足しているためである。開発につながる理数科のカリキュラムを、低コストで低価格のキットを使って、体験型の授業を通じて教えることや、理数科教員の養成や研修は、今なお優先的な課題である。

ここ15年ほどの間に、情報通信技術が広範囲にわたって活用されるようになり、開発途上国の貧しい人々、特に電気の通じていない農村地帯に住むアフリカの4分の3の人々が、ますます不利な状況におかれるようになった。世界銀行によって始められた「ワールド・リンク」プロジェクトなど、多くのプロジェクトによって、いくらか進歩もしてきている。このプロジェクトは器材が装備され教員が配属されたセンターをつくり、地域にある初等教育・中等教育の数校を支援するものである。さらに、テレビやコンピュータも今までより入手しやすくなった。アフリカの状況に合わせて開発された教材は、かなり限られているが、DVD やビデオやカセットテープやラジオなどを活用して教材を開発できる素晴らしい可能性がある。米国国際開発庁 (USAID) の支援によってウガンダで実施されたコンピュータを提供するプログラムは、よいモデルである。

同プログラムは、コンピュータやパラボラアンテナを寄贈する前に、学校やカレッジに対して適切な教室を用意するよう要請している。同プログラムによって、ウガンダ政府はパラボラアンテナのライセンス料を引き下げた。まだ多くの国々では、高いライセンス料が利用の妨げとなっている。

インターネットが高価だったり使えなかったりするところでは、DVD や CD-ROM を使って電子図書館や電子プログラムを提供できる。これは、学校やカレッジが現代テクノロジーを安価に利用できるような一つの方法である。

(4) 個人的価値観と地域社会の価値観

教育は身体的・知的・情緒的発達を含む全人格の発達に関わる。個人的価値観や社会的価値観を発達させることは、教育の最も重要な要素の一つである。共通の価値観を育むことも、国づくりの重要な要素である。多くのアフリカ諸国で激しい紛争が起きているため、当然ながら国づくりはアフリカの最も重要な優先事項の一つである。

社会の願望と価値観は、プログラムの成功も左右する。地域社会の価値観は、国や外部のパートナーの価値観とは異なるかもしれない。プログラムが共通の価値観や願望に立つことを確認する努力をしなければ、成功の可能性が低くなるかもしれない。そのため、地域住民、政府、外国のパートナーとの間のコンセンサスづくりが重要である。地域住民の参加なしに、質の高い教育も、活力ある開発計画もありえない。成功しているプログラムでは、地域の住民が自分たちの開発に責任を持っている。資金援助であっても技術援助であっても、外部から援助をするときは、地域の住民との対話が必要である。外部のパートナーは積極的に地域の住民とよく話し合わなければならない。お互いに理解し受け入れて初めて、双方のどちらからでも変わるだろう。

地域住民は貧困削減、保健、教育に多大な関心を持っている。その三つは互いに密接な関係にある。三つとも、知識やスキルが不可欠である。現地の教育機関や教員の支援を得て、地域の開発委員会がプログラムの計画・実施・継続・評価に参加することによって、プログラムが成功裏に実施され安定する可能性が高まる。また、教育を受けた人々とほとんど教育を受けていない人々との間の壁をなくすることができる。この壁は多くのアフリカ諸国をむしばみ続けており、開発の障害となっている。

(5) 紛争解決

アフリカでは緊急事態や紛争が多発しており、発展を阻害している。これらの紛争の原因は様々だが、だいたい資源の支配をめぐる紛争が起きていると言ってよい。政治的、経済的、社会的な資源をめぐる争いである。学校に行っていない若者は特に、これらの紛争の犠牲になりがちで、少年兵や民兵として使われる。そのような紛争が鉱物資源、土地、資金、人材などの資源の支配をめぐる起きているのは確かだが、暴力や戦争に訴えずに平和的に紛争を解決できた社会があるのも事実だ。そのため交渉能力や紛争解決能力の育成は、社会の中で特に重要である。フォーマルやノンフォーマルの教育制度はそのような価値観や能力を育てる場となる。

紛争解決のカリキュラムの基となる重要な文書は、国連の「世界人権宣言」（1948年）、「人および人民の権利に関するアフリカ憲章（バンジュール憲章）」（1986年）、「南部アフリカ開発共同体（SADC）基本的社会権利憲章」（2003年）などである。

(6) 官民パートナーシップ

TICAD の会議で繰り返し取り上げられているテーマの一つが官民パートナーシップ（PPP）である。ア

フリカの経済成長と貧困削減を推進するにあたり、貿易の重要性が強調されている。しかし多くのアフリカ諸国では、民間部門が比較的開発が遅れており、政府が比較的、より大きな力を持っているというのが現状である。このアンバランスは、アフリカ諸国が独立後に政治的な力は得たが、経済的、財政的な力は得なかったのが原因である。植民地経済の特性は、鉱物や原材料を植民地から取り出し、都市国家に運んで加工・製造するというものだった。加工・製造産業はほとんど植民地自体に構築されなかった。「新植民地主義」としばしば呼ばれるものは、政治力と経済力を切り離すことであり、いまだに多くのアフリカ諸国は、自国の経済をほとんど支配できていない。独立以来、民間部門の育成は断片的にしか行われておらず、アフリカ諸国の過半数において、いまだに原材料を輸出し工業製品を輸入する構造が続いている。このような現実があるため、民間部門は貿易会社にほぼ限られている。それも非常に限られた産業との取引しかない。

日本は「貿易のための援助」を通じて民間部門を支援することを約束した。これはアフリカの開発にとって長期的な影響を与えうる重要な介入となる可能性がある。産業の開発と研修プログラムを結び付けることによって、この支援は教育や研修と重要な関係をもつ。産業のスキルや起業家精神をあらゆるレベルで向上し、広げなければならない。原材料やアフリカ諸国に輸入される工業製品を分析することにより、民間産業を将来的に開発するためのロードマップとなりうるものを提供できるだろう。日本の製造企業とのパートナーシップも、重要な介入となるだろう。学生やマネージャーが国内だけでなく日本で研修を受ける機会を得ることは、大きな利点となるだろう。

銀行制度も多くのアフリカ諸国において弱点となっている。民間部門が繁栄するためには、銀行制度も強化しなければならない。国内の民間企業への融資用に銀行部門に資金を提供することにより、このプロセスを支援できるだろう。

PPP のもう一つの要素が、アジア・アフリカ間協力の重要性である。これは教育制度、経済制度の両方で重要である。いまだに多くのアフリカ諸国は、元の宗主国から受け継いだ教育制度や経済制度に縛られている。また、これらの制度は開発のアジェンダに適さないものが多い。この両方の点において、日本をはじめ多くのアジア諸国は、植民地のモデルから工業化を含む近代的なモデルへと、すでに移行している。アジアとアフリカの関係を強化することで、アフリカ諸国は地域の国々をグループ化し、工業のハブを構築できる。

おわりに

「教育」と「開発」は複雑に関係し合っている。教育は開発につながり、開発は常に新たな需要を教育に生む。両方とも常に進化し変化している。アフリカの教育は、非常にローカルなニーズを国際的でグローバルな要求に結びつけなければならない。この二つの需要を、バランス良く組み合わせるのは容易ではない。開発は押し付けられない。開発は社会の内側から有機的に発展しなければならない。国際協力はそのような開発を支援もできるが、阻害する可能性もある。国際協力は妥当性のない不適切な開発モデルを押し付ける可能性がある反面、いかに課題を解決できるか、役立つ例を提供することもできる。日本のモデルはアジアで役に立っている。シンガポールのような小さな国も、インドや中国などの大国も、日本の道をたどることができている。日本がたどった道のいくつかは、アフリカ諸国にも当てはまるだろう。重要な教訓を導きだし、アフリカにおける異なった条件に合うように適応させることが重要である。

全体的な提言を、ここにまとめる。

- (1) 初等教育や中等教育へのアクセスは、常に重要であり続ける。これは保護者や地域住民の全面的な参加による、低コストで革新的な方法を活用することによって達成できる。
- (2) 質と妥当性は、教育の専門的なリーダーシップの開発をより重視することによって達成できる。能

- 力開発によって、制度や組織全体の弱点に取り組まなければならない。
- (3) マルチセクター・アプローチは、教育と研修を実生活のニーズと結び付けるものである。農業、食料の安全保障、工業化、紛争解決が特に重要な分野である。
 - (4) 教育は必然的に、個人の価値観と地域社会の価値観を育てることにかかわる。これは常に教育の中心的な要素でなければならない。
 - (5) 紛争や緊急事態は、アフリカの多くの場所で起きており、紛争解決の知識と能力を教育制度に取り入れることが重要である。
 - (6) 官民パートナーシップは、開発の重要なメカニズムである。特に経済開発において重要である。例えば教科書の出版や、理科や技術の器材の生産など、教育制度を支える国内産業や地域産業を支援することにより、開発の機会が提供されるだろう。

参考文献

Action Aid International report, *The Reality of AID*, 2004.

<http://www.realityofaid.org/roa2004/2004report.htm>.

African Union, *The African (Banjul) Charter on Human and People's Rights*, 1986.

Arjen Wals, *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development, 2009, Learning for a Sustainable World*, UNESCO, Paris, 2009, pp. 6 – 9.

Carl K. Eicher, *Flashback: Fifty Years of Donor Aid to African Agriculture*, Michigan State University, 2003, pp.43 – 44. Presented at NEPAD Conference, Johannesburg, 2003. *G8 2009 Summit Documents on Education*.

Japan Ministry of Foreign Affairs, *Begin: Basic Education for Growth Initiative*.

Southern African Development Community, *Charter of Fundamental Social Rights in SADC*, 2003.

TICAD IV, 2008. *TICAD IV Annual Progress Report 2008*, February 2009.

United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, 1948.

UNDP, *Human Development Report, 2008*, New York, figures for 2007. Statistical Tables for *UNDP 2009 Report* on UNDP website.

UNESCO Institute for Statistics, figures for 2007 and 2008,

<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportID=182>.

量対質の論争を超えて

ポスト2015の教育課題
フエイ・キング・チャン博士

人間の安全保障と国づくりに対する日本の取り組み

- ▶ 「人間の安全保障」とは、「生存、生活、尊厳に対する脅威から各個人を守り、それぞれの持つ豊かな可能性を実現するために、一人ひとりを重視する取り組みを強化しようとする考え方である」と幅広く定義される。
- ▶ 社会や国全体の可能性を開発する。

サブサハラ・アフリカの概要

- ▶ 慢性的な食糧不足
- ▶ 長期的な紛争や緊急事態
- ▶ 小学校の就学率75% (3年か4年の教育?)
- ▶ 中等教育の就学率は34% (多くは20%未満。近代的な開発の基礎として必要)
- ▶ 高等教育は6% (国によっては2%未満)
- ▶ 中等教育や高等教育を受けている女子は、それより少ない。
- ▶ 地球温暖化、砂漠化、洪水
- ▶ 一人当たり所得の購買力平価値 (PPPUS\$) 525ドルから9,757ドル
- ▶ 人間開発が遅れているサブサハラ・アフリカ諸国は22カ国
- ▶ HIVエイズの蔓延

資金とハードウェアの援助

- ▶ 高い利息
- ▶ 援助国自体の問題を解決する手段としての援助
- ▶ 不適切なハードウェア
- ▶ 例えば鉱業や石油など、重要な経済部門を支配するための援助
- ▶ 開発途上国の農業生産を阻害する食糧援助

資金とハードウェアのためのシステムはどうあるべきか？

- ▶ インフラに集中
- ▶ 中央政府と地方政府、民間部門と地域社会との連携
- ▶ 地元の農民から食料を
- ▶ 国内市場の開発
- ▶ 国や地域の教育産業を奨励

5

6つの重点分野:

- ▶ アクセス
- ▶ 質と妥当性
- ▶ マルチセクター・アプローチ
- ▶ 個人的価値観と地域社会の価値観
- ▶ 紛争解決
- ▶ 官民パートナーシップ

6

1. アクセス

- ▶ 地域の積極的な参加による低コストモデル: 援助なしでもまかなえる、安い一人当たり費用
- ▶ 現代の科学技術に即した、質の高い施設を部分的に組み合わせて活用
- ▶ 高い質の教科書や教材
- ▶ 安い幼児教育
- ▶ 女子教育
- ▶ 遠隔教育など、低コストで革新的な中等教育や高等教育
- ▶ 国外流出を招くだけの教育ではなく、アフリカのための教育
- ▶ ファースト・トラック・イニシアティブの継続

7

2. 質と妥当性

- ▶ 植民地時代の時代遅れの教育が続いている問題
- ▶ 計画、運営、政策立案制度の支援
- ▶ リーダーシップの研修
- ▶ 制度の構築と強化
- ▶ 教員研修および教員養成
- ▶ 中等教育、技術・職業訓練、高等教育、研究開発を適切に支援

8

3. マルチセクター・アプローチ

- ▶ 農業を重視
- ▶ 農業や工業の開発につながる雇用創出
- ▶ 持続可能な経済開発: 教育を経済開発に結び付ける
- ▶ 技術・職業教育をいかに安く提供するか
- ▶ インフラ整備を教育に取り入れる
- ▶ 理科教育、技術・職業教育を重視
- ▶ コンピュータ教育を取り入れる

9

4. 個人的価値観と地域社会の価値観

- ▶ 国づくりの重要な要素として、個人的価値観や社会的価値観を育む
- ▶ 教育を受けた人々と、あまり教育を受けていない人々の壁をなくすことが必要
- ▶ 地域の人々が、自ら開発に責任を持ち、貧困削減、保健、教育を推進する。

10

5. 紛争解決

- ▶ 絶え間ない紛争は開発を妨げる
- ▶ 政治的・経済的・社会的権力による資源をめぐる紛争
- ▶ 教育のない無職の若者は、少年兵や民兵として紛争に巻き込まれる
- ▶ 学校のカリキュラムに交渉能力や紛争解決能力の育成を取り入れることが必要
- ▶ 「国連世界人権宣言」、「人および人民の権利に関するアフリカ憲章」、「南部アフリカ開発共同体(SADC)基本的社会権利憲章」が重要

11

6. 官民パートナーシップ

- ▶ 経済開発を貧困緩和に結び付ける
- ▶ アフリカの原材料を搾取される経済から脱却しなければならぬ
- ▶ アフリカの民間部門の開発による「貿易のための援助」
- ▶ アフリカの弱い銀行制度を強化
- ▶ アジア・アフリカ間協力を強化

12

まとめ

- ▶ 開発に直結する教育
 - 万人のための教育に安くアクセスできるようにする
 - 専門的なりーダーシップを強化する
 - 制度やシステムを強化する
 - 個人的価値観や社会的価値観を育む
 - 紛争解決の能力や知識を学校で育成する
 - 経済を教育開発に結び付けることにより、官民パートナーシップを強化する

基調講演後の質疑応答

質問1

マリア・テレザ・フェリックス（アンゴラ大使館文化担当官）

ありがとうございます。私はアンゴラ大使館の文化担当官です。先生のプレゼンテーションを非常に興味深く拝聴し、多くの示唆を得ました。文化をカリキュラムに取り入れるという点で、いくつかのお話は我が国の教育制度を改革する上で非常に参考になります。アフリカではいまだに植民地時代のカリキュラムを使っている国々があると指摘されたことについてお聞きしたいと思います。アフリカには53カ国あり、植民地の形態も様々でした。独立後に姿勢を変えて共同体の一員として団結するには時間がかかりました。先生は1988年から1992年まで教育大臣でしたが、教科書の改善の重要性を十分に認識されているにもかかわらず、ジンバブエやその他の国々で、なぜ教科書の改訂が進んでいないと思われますか。大臣としてのご経験からご意見をお聞かせ下さい。我が国は例外で、新しい教科書を使っています。なぜ改訂が難しいのでしょうか。

質問2

山口しのぶ（東京工業大学）

非常に示唆に富むプレゼンテーションをありがとうございました。私は東京工業大学から参りました。大学では、効果的な遠隔教育によって、いかに教育の質を高めることができるかに大きな関心を寄せており、アジア諸国と協力して教育研修に遠隔教育を導入する取り組みをしています。持続可能かつ効果的な技術を目指すためには、三つの問題があります。第一に持続可能な技術、第二に技術に対する教員の関心、第三に地域社会の学校運営の受け入れ姿勢です。サブサハラ・アフリカではどれが優先されるべきと思われますか。

質問3

結城貴子（JICA 研究所）

ありがとうございます。まず紛争解決についてお尋ねします。例えばパキスタンなどはテロの温床のようになっていますが、そのような状況をできるだけ解決するために教育を拡充する必要性が高まっていると思われませんか。二つ目の質問は、ドナーについてです。日本の援助機関はアフリカでどのような貢献をしていると思われませんか。より効果を上げるためには何が必要ですか。

フェイ・キング・チャン（元ジンバブエ国教育スポーツ文化大臣）

私たちは農業問題に取り組まなければなりません。農業が基礎です。農業生産を重視し、これを初等教育・中等教育・高等教育に結びつけなければなりません。アフリカではなぜ慢性的に食料が不足しているのでしょうか。なぜ食料を輸入しなければならないのでしょうか。植民地時代の教科書やカリキュラムに関するご質問がありました。なぜそのような教科書がいつまでも使われているのかと。伝統的に、植民地時代のカリキュラムが質の高い教育であると考えられる傾向があります。ケンブリッジ大学の試験が質の高い教育の代表であると思込んでいるようです。そのため多くのアフリカ諸国のカリキュラムは、昔ながらの植民地時代の価値観や植民地的な考え方を教えるものになっているのです。これが多くのアフリカ諸国が抱える問題の一つだと思います。

カリキュラムを変えていないのかと問われれば、変えています。しかし私たちの考え方に沿って変えたかもしれません。私がジンバブエで5年以上にわたって共に仕事をしたカリキュラム開発担当のディレクター

たちに「何が問題か」と聞けば、多くのディレクターたちは「白人も黒人も豊かな人々も貧しい人々も皆、独立前に豊かな白人の子どもたちが受けていたような教育を望んでいた」と答えるでしょう。それとは異なる教育が必要だと彼らが言ったら、黒人には低いレベルの教育でよいのかと、すぐに抗議されたので、植民地時代の教育が正しい教育であると考えざるを得なかったのです。これはアフリカ特有の問題です。例えば教科書の人々の名前など、いくつかは変えるかもしれませんが。

150年前の日本の状況と比較すると、日本は日本文化を守りながら、一方で西洋から科学や数学や技術を取り入れることができたのは、「日本が西洋からエンジニアリングや科学技術を取り入れなければ、いつまでも西洋の奴隷のままだ」と日本では言われていたからでしょう。アフリカではそうなりません。

次の質問ですが、遠隔教育はアフリカで非常に重要です。特に中等教育や高等教育は十分に整備されていないため、遠隔教育が重要です。どの分野を優先しなければならないかについては、中等教育や高等教育の不備からトップダウンで見て、どのように遠隔教育を活用するかを検討する必要があります。そうすると他の多くの国々にはある技術教育や職業教育がアフリカにはないことがわかります。遠隔教育のモデルはすでにあります。特にオーストラリアのモデルでは、農場にしながら遠隔教育を受けている子どもたちが大勢います。技術教育・職業教育だけでなく、初等教育、中等教育、高等教育の遠隔教育もあります。このモデルはアフリカにも導入できると思います。

紛争解決に関する質問は非常に重要だと思います。アフリカのカリキュラムやアフリカの統治制度にない価値観やスキルが紛争解決には必要です。私たちは白か黒かに慣れていません。私たちは植民地に反対です。植民地主義とは闘わなければなりません。交渉の余地はありません。もし反対すれば裏切り者となり、ジンバブエでは殺されます。昔ながらの植民地戦争はありませんが、現代では、なぜ私たちは意見が異なるのか、他の集団の異なる意見をどのように受け入れられるかに関しては、世代間で考え方が異なります。多くの指導者は80歳代で、40歳未満の多くの若者には力がありません。年長者を尊敬しなければならないという文化的土壌があります。80歳以上の人々が慣れ親しんできた伝統的な経済ではない経済制度を検討しようとする時、世代格差が問題になります。40歳未満の人々と80歳以上の人々のテクノロジーの世界観を比較すると、大きな隔たりがあります。

紛争解決がテロを減らすのに重要だという質問には、残念ながらお答えできません。私がわかっているのは、原理主義は問題を単純化しすぎるところに生まれ、あまり教育を受けていない人々を惹きつけていることです。貧富の大きな格差をみると、よりはっきりするでしょう。例えばジンバブエでは、豊かな人々は非常に豊かで、休暇でアメリカに行ったり、南アフリカに買い物に行ったりしています。その一方、貧しい人々は1カ月30ドルしかなく、飢えています。私は最近、農村部の10校を訪問しました。そのうち8校で、発育不良の子どもたちを見ました。成長が阻害されているのです。私もこのように背が低いのですが、11歳の子どもの身長が、私より低く、これぐらいしかありません。普通に成長していれば、私と同じぐらいの身長になるはずですが、もう少しやせているかもしれませんが、これらの学校の子どもたちは私の肩ぐらいの身長しかありません。彼らの親は学費を払えなかったので、代わりに食料で払っていました。毎学期、トウモロコシをバケツに1杯、学費として先生に提供していたのです。教員は「給料が安いので、生きるためにバケツ3杯のトウモロコシが必要だ」と言いました。私は親に、なぜ1杯ではなく3杯払わないのですかと聞きました。親は「先生に3杯払ったら、子どもたちが飢える」と言いました。ありがとうございます。

吉田和浩（広島大学）

教育問題と社会開発に関するお考えをお話し下さいました。2015年を目指す時、何が優先事項とされますか。また、どのような教育問題があると思われますか。2015年までの短期と、2015年以降の長期に

わけると、2015年の前後で、EFAは違いがありますか。またMDGsの達成やそれに関する国際問題で違いがありますか。また忘れていたかもしれない重要な問題がありますか。

フェイ・キング・チャン（元ジンバブエ国教育スポーツ文化大臣）

アフリカで取り組まなければならない課題について、どのような問題があるかをお話ししてきました。あまりにも多くの人々が、ハーバードやケンブリッジやオックスフォードと同じコースがあると誇りにしていますが、模倣では自国の問題を解決できないでしょう。問題を直視していないこと、アフリカ自体の課題を見ていないことが失敗の要因の一つです。また開発は段階をたどるという点においては、今日の中国から学べます。1970年に正しかったことは1980年には当てはまらず、2010年にも当てはまりません。国々は異なった段階をたどります。今の課題に取り組む正しい方法は何か、すべての知恵を結集して模索しなければなりません。80年代や90年代のジンバブエの例を見てみましょう。その当時の問題と今の問題は違うと言っ
てよいと思います。1980年には就学率が35%しかありませんでしたが、今は91%です。10年前は100%
でしたので、就学率は上がった後、下がっています。独立前は4%しか中等教育に進学しませんでした
が、65%まで上がった後、今は53%まで下がっています。明らかにこのような変化が短期間に起きて
います。教育だけでも、このように変化しています。それに伴って課題も変化しています。しかし私
たちは新しい課題に合わせて変わることができませんでした。研究開発が必要です。問題を検討し、
現代に合った適切な解決方法を見出さなければなりません。このように問題に取り組まなければ、
大きな間違いを犯すことになります。これは構造調整のような問題です。構造調整はよい面も
ありますが、万能策とは言えません。アスピリンにも喩えられます。アスピリンは非常によい薬
ですが、万能薬ではありません。アスピリンによって悪化する病気もあります。



セッション1

「2015年まで残り5年の課題一何を優先すべきか」



[モデレーター]

プラサード・セートンガ

スリランカ ペラデニヤ大学教育学部 学部長

[パネリスト]

チャールズ・アहत・ツェガ

ガーナ教育省 計画・財務・モニタリング評価局 局長

江口 秀夫

国際協力機構人間開発部基礎教育グループ 次長

デヴィヤ・ジンダル-スネイプ

スコットランド ダンディー大学教育・ソーシャルワーク・
コミュニティ教育開発部 上級講師

キャロライン・ロドリゲス

東南アジア教育大臣機構 教育革新技術センター知識管理部部長

[モデレーター]

プラサード・セートンガ 現在、ペラデニヤ大学教育学部の学部長を務める。日本の京都教育大学で教育学修士を取得後、1998年に筑波大学にて教育学の博士号を得た。1999年にペラデニヤ大学の上級講師になり、以来スリランカの大学および大学院の両方において教員開発に携わる。「万人のための教育 - スリランカにおける10年間の調査報告書 2008年」の主な執筆者の一人である。また、スリランカ教育省によって開始されたインクルーシブ教育における国家政策フレームワーク作業部会の一員であり、スリランカ - 日本プロジェクト「インクルーシブ教育を志向した教員養成の主任研究員を務める。関心を寄せる研究分野は学校運営、比較教育、教員開発、インクルーシブ教育、二ヶ国語教育である。

[パネリスト]

チャールズ・アヘト - ツェガ ガーナ教育省における教育戦略計画の主導メンバーで、評価、計画立案、予算立案の専門家。幾つもの学校で教師や校長として経験を積んだ後、ロンドンの海外ボランタリーサービス(VSO)、アクラの統合社会開発センター、ガーナ教育サービス、国連ボランティア計画、ガーナ UNICEFのアクラ事務所で指導者、プログラム開発者、プログラム管理者を務めた。目標は教育関連の計画、財務および戦略的計画の立案に関する知識をガーナに普及させることである。

江口 秀夫 1959年6月生まれ、東北大学教育学部卒(1983年)、東北大学大学院修士(教育学)(1986年)。1986年4月国際協力事業団(現 独立行政法人国際協力機構)に入る。教育、保健分野での業務に従事し、JICA英国事務所次長、ジンバブエ事務所長を経験。2009年4月より、人間開発部次長兼基礎教育グループ長。

デヴィア・ジンドル - スネイプ ダンディー大学教育・福祉・地域社会教育学部上級講師。筑波大学博士。インドで大学および修士課程の終了後、数年間学校や大学で教鞭を取った。その後、日本の筑波大学で博士号を取得。関心を寄せる研究分野はインクルージョンと教育の変遷。研究の多くは特別支援教育を要する子供や若年層(特に視覚障害、自閉症、学習障害、情緒的・行動的な障害を持つ)に関わる。また、主に米国、ナイジェリア、ニュージーランド、フィンランド、デンマーク、インド、日本の研究者との国際的な共同研究や共同出版を行っている。インド、マレーシア、タイ、中国、英国、カナダ、米国、マルタ、ギリシャ、オマーン、エリトリアからの学生の指導した経験あり。多くの国際的な出版を行っている。

キャロライン・ロドリゲス 東南アジア教育大臣機構 教育革新技術センター 知識管理部部長。情報技術を基にする教育プログラムや研究に対して情報、マルチメディア、システム管理および教材開発サービスを提供するチームを率いている。フィリピン大学マス・コミュニケーション学部の研究員および講師を務めた。またフィリピン社会開発経済人協会および国家総合地域開発庁ではコミュニケーションオフィサーも務め、情報通信プログラムの開発・実施における多くの経験を積んだ。フィリピン大学で技術管理の修士号とコミュニケーション・リサーチの文学士号を取得した。

「2015年までに万人のための教育を」に向けたスリランカの進捗： 教育の境界を広げながらも学習の質を保つという挑戦

プラサード・セートンガ
ペラデニヤ大学教育学部学部長



1. はじめに

スリランカ政府は「万人のための教育 (Education for All: EFA) をテーマとした中間評価 (Mid-Decade Assessment) 報告書を 2008 年に出版した。この報告書には EFA 目標に対する成果と不足に関する総合的な調査が含まれていた。この報告書は、スリランカは初等および中等教育において高レベルのアクセスと範囲を確保することに成功しているが、教育の質の低さが全国的に深刻な問題となっており、児童、若者、大人の生活技能に関する目標は相対的に軽んじられている、と指摘している (Ministry of Education, Sri Lanka, 2008)。この MDA 報告書のまとめおよび EFA に対する南アジア地域宣言の全体宣言を考慮して、スリランカ政府は 8 つの政策提言をもとにして 2015 年の目標に向けた行動を計画している。

この論文ではスリランカにおける EFA プログラムの主だった 3 つの側面を考察する。最初に、スリランカ政府が 2015 年までに実施する予定である 8 つの政策提言と提案されている実行計画について述べる。次に、2009 年にスリランカの関係者グループによる対話から産まれたインクルーシブ教育のための政策フレームワーク (Policy Framework for Inclusive Education: PFIE) の重要性を考察する。最後に、「万人のための質の高い初等教育を 2015 年までに」というテーマに対する提言と勧告に焦点を合わせる。

2. 何が優先されるべきか？

スリランカ政府は 2007 年に EFA のための特別ユニットを教育省に立ち上げ、関連関係省庁や NGO を含む関係者たちによる活動の調整のために力を注いでいる。このユニットは様々な関連グループに相談した後、MDA 報告書をスリランカにおける EFA の相対的な記録として刊行することができた。

MDA 報告書と同調する 8 つの政策提言は次のとおりである。

1. 0～8 歳児をカバーする、国家的な子どもの早期関心と教育政策
2. 義務教育サイクル (6～14 歳) 外の児童に対する政策フレームワークの作成
3. すべての児童が質の高い教育を受ける権利の認識を基盤とした、インクルーシブ手法の主流化
4. 手が届いていないグループと垂直的公平を元にする十分なサービスを受けていないグループに対する財源の増加と理論的な配分を確実にする
5. 質の高い教育のための教員配置の強化に対する勧告
6. インクルーシブ教育のコンセプトに対応するための教員育成プログラム再構成
7. 全レベルにおけるモニタリングと評価能力の強化
8. 機能的識字能力の強化 (MoE 2009)

上記の勧告の元、EFA を達成することを目的に実行されているイニシエーション、活動、戦略は以下の通りである。

- a) EFA を達成するための戦略として、インクルーシブ教育の手法は認められた
- b) 義務教育に関する規則の強化

- c) 主要な学習能力の開発に力をいれることで、学習の質を向上させる
- d) 補助の範囲の規定：無料の教科書や制服類、奨学金、眼鏡、交通補助
- e) 学校における健康・栄養プログラムの実施
- f) 学校図書館の設置
- g) 不利な条件下にある都会や田舎により良い学校を；Novodya schools、初等教育モデル校、Isuru schools
- h) 教育における ICT の推進
- i) 学校への直接的な資金提供 (MoE 2009)

過去 10 年間に我が国で起こった政治的な変化にも関わらず、これらの活動や目標はほとんど変化していない。政府は EFA を達成するためには大きな困難に立ち向かわなければいけない。例えば、活動 (g) で挙げられた Novodya schools、初等教育モデル校、Isuru schools は、長い間解決できなかった教育施設の大きなギャップによる学校の区分付け、という問題を解決する目的で始められた。さらに MoE は「手が届いていないグループを農園の子供達、障害を持つ子供達、就労している子供達、女性季節労働者の子供達、浮浪児、孤児、家庭の内外で捨てられたもしくは困窮した子供達、拘置所・感化院・認可学校の子供達、内部的に孤立している子供達、紛争に影響された地域の子供達、貧民街の子供達」と定義した。我々の課題はこの手の届いていない層に手を伸ばすことにどれほど成功するかということである。上記の活動を 2015 年まで確実にを行うことは、一つか二つだけを完遂することより望ましいであろう。

3. スリランカにおけるインクルーシブ教育のための政策フレームワーク

PFIE に関する議論は 2007 年に始まり、提案書は外国のコンサルタントの助けを受けながら 2009 年にまとめられた。作成者はこの政策の制定プロセスの委員会メンバーであった。筆者は主に教員訓練と開発に貢献した。多くの教育者、教師、関係省庁の完了、社会福祉サービス職員等との議論やワークショップを幾度も重ねた後、文書が作成された。PFIE は教育規定、教師教育、教育の普及、学校管理とリーダーシップ、特別支援教育が必要な子供達、非公式および緊急教育、学校に対する系統だった援助、の 7 つの主なテーマによって構成されている。これは「すべての子供達が学校にアクセスできるだけでなく、学校においては公平な機会と能力を最大に発達させることができる学習環境あたえられることを確実にする」ために作られた。この政策書は上記で定義された手の届いていないグループに手を伸ばす戦略としても使うことができる。しかし、現在のスリランカの教育法は 1939 年に制定されており、時代遅れの法律を新しい法律と置き換える対策がとられている。インクルーシブ教育を新法に含めるための措置はとられたが、いくつかの制限のため、スリランカ教育委員会 (National Education Commission: NEC) は新法を通過させる解決策に至ることができていない。

4. テーマ「2015 年までに万人のための質の高い初等教育を」に特別に焦点を合わせた提言と勧告

MDA 報告書が指摘しているように、初等教育における質の向上は早急に必要とされており、2005 年頃からすでに議論されている (MoE, 2004)。いくつかの戦略が提案され、質の良い教育を提供する目的でいくつかの活動 (例：子供に対して優しい学校というコンセプト) が実施されたにもかかわらず、これらの戦略や活動を常に継続するためには制限がある。

スリランカは「初等教育入学の目標に手が届きそうな」「早期達成者」とされている (UNICEF 2009)。もしスリランカが質の高い初等教育において早期達成者となるつもりならば、初等教育の分野において特定さ

れた活動の適切な実施を確実にしなければいけない。

EFA の国際宣言で勧告されたように、スリランカ政府は関係者グループと国民がもっと EFA について注目を向けるようにすべきである。

- ・ PFIEを組み込んだ教育法を法律として成立させる。
- ・ 関連機関によって行われているEFAに焦点を当てた活動と、従来の活動を組織化した国家レベルの機構を作る。
- ・ 初等教育における差別の無い受け入れ政策を制定する。
- ・ 子供中心に作成された、現在の初等教育カリキュラムを確実に実施する。
- ・ 政策（カリキュラム）と実践の間にあるギャップを埋める！

References

Dhaka Declaration on EFA (2009). *Reaching the un-reached with focus on decentralization*.

Government of Sri Lanka (2000). *Education for all: The year 2000 Assessment, Final country report of Sri Lanka*. Retrieved on 2nd January 2010 from <http://www.unesco.org/education/wef/country/reports/sri-lanka>.

Islamabad Declaration on EFA, (2003). Islamabad, Pakistan. Retrieved on 2nd January 2010 from <http://www.unesco.org/education/efa/news>.

Ministry of Education, Sri Lanka (2008), *Education for All, by 2015 Truly*. Education for All mid Decade Assessment (MDA) Report, Sri Lanka.

Quality Primary Education: The Potential to Transform Society in a Single Generation. Retrieved on 11th January 2010 from www.unicef.org/dprk/qpe.pdf.

UNICEF (2009). *Child Friendly Schools Case Study: Sri Lanka*, Retrieved on 11th January 2010 from unicef.org/girls_education/files/CFSSriLankaCaseStudy.

Withanage, B. (2009). *EFA Achievements: Challenges, Issues & Way Forward*, ppt. Retrieved on 31st December 2009.

United Nations (2009). *The Millennium Development Goals Report*.



第7回国際教育協力日本フォーラム
 ー 自立的教育開発に向けた国際協力ー
 セッション1
 「2015年まで残り5年の課題ー何を優先すべきか」



「2015年までに万人のための教育を」
 に向けたスリランカの進捗:

教育の境界を広げながらも学習の質を保つという挑戦

ブラサード・セートンガ(教育学博士)
 スリランカ
 ペラデニヤヤ大教育学部 学部長
 2010年2月3日

目次

- スリランカと南アジアEFAフォーラム
- EFAに関する共同努力と対話に向けた地域プラットフォームの構築
- 南アジア地域宣言によって明らかにされた優先順位は何か? :EFAに関するダカール宣言
- 何を優先すべきか? スリランカの状況
- 何が進行中で、何を継続すべきか?
- 未達成なものに到達するために何が必要か?
- 提言と勧告



スリランカと南アジアEFAフォーラム



- アフガニスタン
 - バングラデシュ
 - ブータン
 - インド
 - モルディブ
 - ネパール
 - パキスタン
 - スリランカ
- 南アジア
 地域協力
 連合
 SAARC

ダカール行動枠組み- 2000

南アジア地域のEFAフォーラムの設定(カトマンズ2001)

南アジア地域のEFAフォーラム閣僚会議

第一回フォーラム-イスラマバード宣言

➡ 第二回フォーラム- 19ポイントのダッカ宣言

第三回フォーラム-2011年ニューデリー開催予定

ダッカ宣言とは？ 共同声明

以下の未達成の項目を実現するために共同で支持し、責任を負った：

- 4.1 EFAの権利を効果的に強化する。必要ならば、修正したり、新たに法制化する；
- 4.2 未達成分野の原因となる排除要因とバリアーを検討する；
- 4.3 未達成分野のグループと明らかにする；
- 4.4 非集計のデータベースを用意する；
- 4.5 フォーマルおよびノンフォーマル教育の計画およびマネジメントを分権化することを検討したり、法整備を行うこと；

ダッカ宣言ーつづき

- 4.6 未達成分野を実現するために教育政策と実践を再検討する；
- 4.7 効果的な地方分権化を進めるために必要な政策、戦略、実践を再検討する；
- 4.8 教育計画とマネジメントに対する制度的組織的な能力を強化する；
- 4.9 EFA目標を達成する場合、地域社会、メディア、市民的社会を含むあらゆる利害関係者の参加を保證する；
- 4.10 成果を測定する効果的なモニタリング、評価、フィードバックに係る機構の創設；
- 4.11 EFAに寄与する他のセクターとネットワークと協力関係を構築すること
- 4.12 未達成分と関連してEFAを達成するために必要な資源を包括的に事前評価すること；少なくともGDPの6%を教育に配分すること；

ダッカ宣言つづき

- 4.14 国内の協力資金を結集するためにあらゆる機会を利用する；
- 4.15 必要な資源と国内で利用可能な資源の間にあるギャップを明らかにする；
- 4.16 外部資金による資源を結集する；
- 4.17 資源を結集するために南アジア諸国間のよりよい協調と協力を保證する；
- 4.18 人的資源の利用可能性にあるギャップを明らかにし、その開発のための基盤を構築する；
- 4.19 開発パートナーと法人セクターに、2015年までにEFA目標を保證する資金を増額させるいは提供するよう求める；

優先されるべきは？ スリランカの8つの政策提言

1. 0～8歳児をカバーする、国家的な子どもの早期関心と教育政策
2. 義務教育サイクル(6～14歳)外の児童に対する政策フレームワークの作成
3. すべての児童が質の高い教育を受けられる権利の認識を基盤とした、インクルーシブ手法の主流化
4. 手が届いていないグループと垂直的公平を元にする十分なサービスを受けていないグループに対する財源の増加と理論的な配分を確実にする
5. 質の高い教育のための教員配置の強化に対する勧告
6. インクルーシブ教育のコンセプトに対応するための教員育成プログラム再構成
7. 全レベルにおけるモニタリングと評価能力の強化
8. 機能的識字能力の強化(MtoE 2009)

何が進行中で 何が継続されるべきか？

EFA達成に向けた戦略 - スリランカ

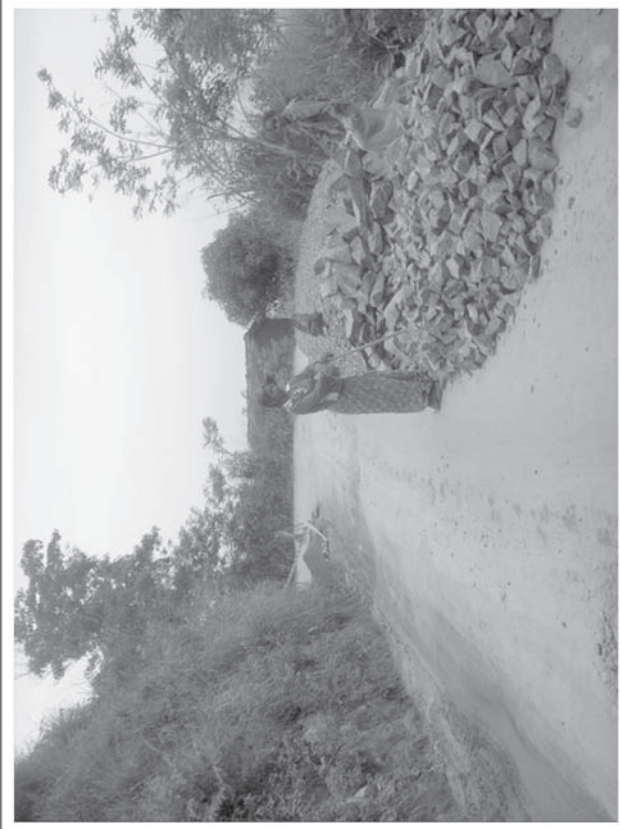


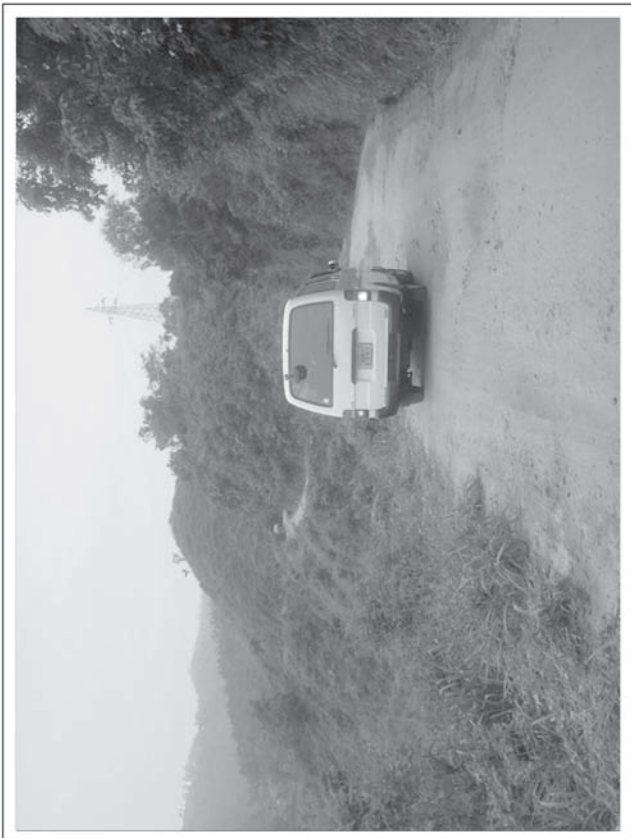
- a) EFAを達成するための戦略として、インクルーシブ教育の手法は認められた
- b) 義務教育に関する規則の強化
- c) 主要な学習能力の開発に力をいれることで、学習の質を向上させる
- d) 補助の範囲の規定: 無料の教科書や制服類、奨学金、眼鏡、交通補助
- e) 学校における健康・栄養プログラムの実施
- f) 学校図書館の設置
- g) 不利な条件下にある都会や田舎により良い学校を; Novodiya schools, 初等教育センター校, Isuru schools
- h) 教育におけるICTの推進
- i) 学校への直接的な資金提供(MoE 2009)

手が届いていないグループの定義

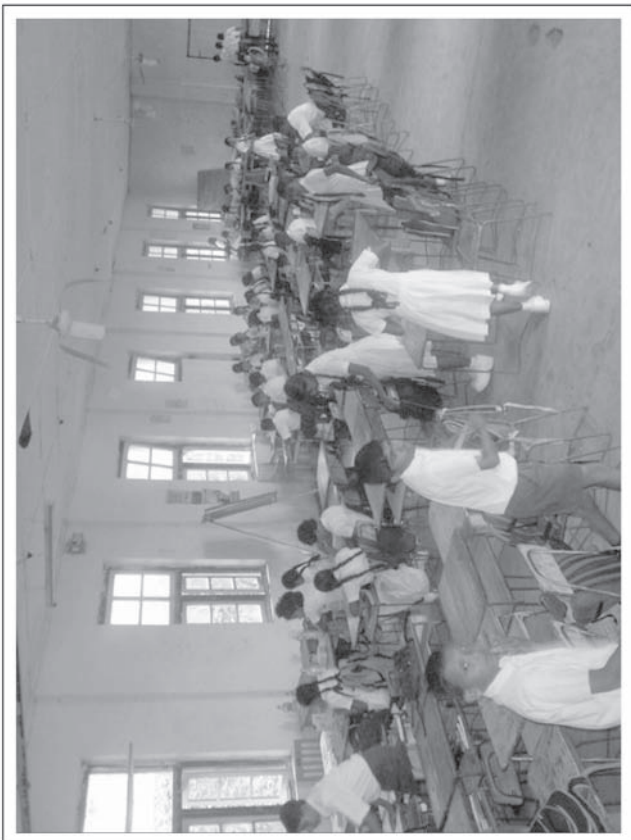


- 農園の子供達、
- 障がいのある子どもたち、
- 就労している子どもたち、
- 女性季節労働者の子どもたち、
- 浮浪児、孤児、
- 家庭の内外で捨てられたもしくは困窮した子どもたち、
- 感化院の子どもたち、
- 拘置所や認可学校の子どもたち、
- 内部的に孤立した子どもたち、
- 紛争に影響された地域の子どもたちとスラムの子どもたち





インクルーシブ教育のための 政策フレームワーク(PFIE)





PFIE関係者全グループ会議の参加プロセス

- 教育省
- 国立教育研究所
- 社会福祉省
- 人権省
- 児童保護局
- 地方幼児発達局
- 州教育局
- ユネスコ
- ユニセフ
- GTZ
- 国際NGO児童基金英国
- 国内NGO(サルボダヤ)
- ペラデニア大学
- オープン大学スリランカ
- 教員養成大学
- 学校教員、その他



PFIEの主要原理

学校は子どもの身体的、知的、社会的、情緒的、言語的状态、あるいはその他の状態とは無関係にあらゆる子どもを受け入れなければならない。これは障がいのある子ども、英才児、ストリート・チルドレン、山村部の子ども、遊牧民の子ども、言葉に障がいのある子ども、少数民族の子ども、恵まれない地域および集団の子どもを指している。

The Salamanca Statement and Framework for Action, 1994, restated in the Education for All (EFA) Dakar Framework for Action 2000



PFIEの概要

- 教育規定
- 教員開発
- 教育の普及
- 学校管理とリーダーシップ
- 特別支援教育が必要な子どもたち
- 非公式および緊急教育
- 学校に対する組織的援助

2015年の目標達成に向けた提言と勧告

EFAの国際宣言で勧告されたように、スリランカ政府は関係者グループと国民がもっとEFAについて注意を向けるようすべきである。

PFIEを組み込んだ教育法を法律として成立させる。

関連機関によって行われているEFAに焦点を当てた活動と、従来の活動を組織化した国家レベルの機構を作る。

初等教育における差別的無い受け入れ政策を制定する。

子供中心に作成された、現在の初等教育カリキュラムを確実に実施する。

政策(カリキュラム)と実践の間にあるギャップを埋める！

2015年まで残り5年の課題一何を優先すべきか

チャールズ・アヘト-ツェガ
ガーナ教育省
計画・財務・モニタリング評価局局长



概要

発展途上国が質の高い教育を提供可能にするための膨大で多様な課題を乗り越える手助けをすることは、ミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals: MDGs) と万人のための教育 (Education for All: EFA) の実施に伴い喫緊の開発課題となった。結果と影響の評価を行う期限まで5年となった現在、多くの国が設定された目標を達成できないだろうことが明らかとなった。2000年以降、莫大な努力が払われてきた一方で、アクセスと質という重要分野で得られた教訓を新しい優先課題とすべきである。それに加え、発展途上国では、指摘された介入を行ったり、結果を出すために適切なリソースを振り向ける能力の強化の重要性を強調する新しいパラダイムを始めなければならない。

序章

2015年までの間に結果を出すための取り組みを推し進めるために優先すべき事柄は何かという問題に対処するに当たっては、世界的な教育開発の枠組みを歴史的な観点から見るができるような問いかけを多くすることが重要になる。本論はこのような問いにより、この時期の優先事項を指摘することを目的としている。

1. ジョムティエンの評価を行っただろうか？

筆者は政治的な誤解を避けるため、より意見が分かれそうな『ミレニアム開発目標 (MDGs)』と『万人のための教育 (EFA)』に必要性があったのか？という問いかけの代わりに、このような問いかけをした。筆者の基本的な目的は、この新しい枠組みを発展させる上でどのような教訓を得たかを考えることである。MDGs と EFA の原則は、教育開発に重大なシステム上の懸念を明らかにしている一方で、この原則が最近になって特定された多くの発展途上国の教育提供の制約となっている「4つのギャップ」に言及していないことから、古いやり方のまま続けられている。「4つのギャップ」とは、計画と実施の能力、確固たる政策の欠如、良質なデータの欠如／不足、投資と経常支出に必要な資金の国内／海外からの調達不足である¹。

振り返って考えれば、もし前もってこれが分かっていたとすれば、MDGs と EFA の原則がどう転んでも達成できるだろうという漠然とした前提ではなく、これら重要領域に対応するために特定された具体的に達成可能なアクションを含めるべきであった。

2. アクセスの分野でどのような教訓を得ただろうか？

最近3カ年の UNESCO EFA グローバル・モニタリング・レポートでは、アクセスの領域での進歩を特に強調している。これらのレポートでは、その進歩にもかかわらず未就学児童たちが、特に脆弱な国家には多数存在する明白な証拠があると、注意深く指摘している (これはアクセスの問題の別の側面を指摘することとなった)。アクセスの領域で得られた主要な教訓は、まず紛争が通学の主な阻害要因であり、子どもが正

¹ FTI Secretariat: *Fast Track Initiative: A global partnership to achieve Education for All*, 2008, Washington

規の年齢で就学できず、平等を妨げ、教育の質も下げるということである。

アクセスの問題は、未だ解決すべき重要な優先課題のひとつであり続けている。しかしこの課題は、まず基本教育へのアクセスに対する新しいアプローチを目標とし、慎重に進めなければならない。筆者は本論で、教育提供の補完的モデルを紹介する。サブサハラのアフリカ諸国で UPE と MDGs2、3 を達成しようとするれば、補完的教育に重点を置く新しいアプローチをとらなければならない²。ガーナでは、これがスクール・フォー・ライフ (School for Life) アプローチとして成功した。このアプローチは、教育関連の CSO/NGO によりガーナ北部にいわゆるウィング・スクールの設立を推奨するものであった。このようなタイプの教育への資金提供は、FTI の資金拠出に関する取り決めに含まれなければならない。

アクセスについて、最近重要性が認められより多くの支援が必要とされているもうひとつの重要領域は、幼児教育である。2006 UNESCO EFA グローバル・モニタリング・レポートでは、幼児教育が「強力な基盤」であると説明しながらも、多くの発展途上国における教育システムでは避けられている。ガーナではこの強力な基盤が広く知られるまでに 7 年間を要し、南アフリカの一部の県では継続可能な幼児教育のシステムを確立するための努力が続いている。この段階での教育を強化することで、多くの貧しい地域では教育へのアクセスが改善し通学継続率を上げることができ、他方両親は他の妥当な仕事に就く時間ができて貧困を緩和できる。子どもが正規の年齢で就学できないという問題は、幼児教育の発達に伴って減少する。

3. 質の要請

教育の質を追求する中で得られた教訓は、教師らへの直接の支援がパフォーマンスの向上と高い相関性があるということだった。発展途上国の多くで、FTI のベンチマークに準拠するための努力が行われてきている。ガンビアの貧しい農村の教師らに対する支援は、アクセスの改善と農村地域の学校の質向上に対する効果の面で、最善の実践例と宣伝されている。

教育の質は、それ自体が非常に重要であるのに加え、アクセスの改善においても重要な要素である。質への焦点は未だ今日的な意味を帯びてはいるのだが、資金調達と関連するためにこれは克服すべき課題となっている。残りの期間において、質への焦点は実施運営や監視・評価プロセスにおける人的能力とリンクさせるべきである。教師の要素は、資金を別にとっておくことで示された、貧しい農村の教師の支援を、もはや教師の質の問題を他の競合する質の懸念によって置き換えてしまうような意思決定者に任されるべきではないということを示す重要かつ明確な兆候である。

生徒の学習の達成度は、既存の枠組みでは刑されている。読み書きと計算の能力の向上は、学校に残ることを推奨し、学ぶ能力の向上を図る必要不可欠な基準である。読むことを学び、学ぶために読むということを実行し、支援することが必要だ。ここでは質の良い教育法が不可欠であり、より多くの教師が読み書き計算の良質な教育方法論を得られるよう、あらゆる努力を払う必要がある。

4. 適切なターゲット設定

教育システムへの支援を選別すべき時期に来ている。これにはふたつの側面がある。ひとつは資金調達の課題であり、もうひとつは目標より進歩が遅れている分野により多くの支援を振り向けることだ。資金的な課題は「4つのギャップ」のひとつにも数えられているが、この時点では決定的である。限りある資源という視点で考えれば、本当に必要な部分に資源を集中させることが重要となる。貧しく問題に直面するコミュニティは、教育の改善のために、より多くの財政支援必要としている。このためには、各国が適切

² Joseph Estefan et al.: *Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling*, December 2007, USAID pg.8

に国内におけるパフォーマンスを評価し、ニーズのある領域を特定することが必要だ。このような関係から、ターゲットの設定が非常に重要になる。ターゲット設定では、援助が必要な生徒の判断にあたってミーンズテストのアプローチに集中できる。これにより、財源が必要な介入が最も必要としている受益者に確実に届くようにできる。例えばガーナでは中学校教育のためのインフラは、中学校1校に対して小学校が2校を超える地域をターゲットとしていた。この措置は、基礎レベルへの就学率100%を達成するという目標を達成するための取り組みの一環として、小学校から中学校へ進学する子どもの割合を増やすと期待されている。ターゲット設定は、教師のインセンティブへの対策としても必要である。教師のギャップが深刻な地域に支援すべきであり、これら地域の教師には教職に残れるようあらゆる支援が行われるべきである。

5. 所有権、説明責任および透明性

残りの5年間は、教育システムの説明責任、所有権、および透明性のシステムの強化に費やされねばならない。これを達成するためには、各国は自国のシステムを再調査し、プロセスを見直して教育システムへの信頼性を高める必要がある。基礎教育学校（プレスクール、小学校、下等中学校）の運営管理の向上には適切な指導が必要とされる一方、コミュニティは教育サービスの提供について説明責任を求める力を与えられるべきである。

6. 結論

これからの5年間は革新の期間である。現在までに達成された進歩の上に立脚し、またその進歩を阻害している明確な課題への対応を行うことで、現在手に入るもので運営管理すべき時期である。また、「非常に重要な些細なこと」に注意を払うべき時が来た。例えば計画の向上、未就学児童の方に学校の方から行く（移動学校、シェパード学校、ウィング・スクールなど、子どもたちに学校に行かない言い訳を与えないようなもの）、支援が必要な子ども、教師あるいは地域により多くの資源を振り分けるなどである。

筆者はこれからの5年間、教育のパフォーマンスを他のさまざまな項目とともに以下の指標で毎年評価を行うことを提案する。

- 未就学児童の減少数
- 幼児教育機関で教育された児童が在学する学校数と、その在学数
- 学校のパフォーマンス評価会議を開催している学校の数

セッション1

「2015年まで残り5年の課題－何を優先すべきか」

チャールズ・アハト・ツエガ
ガーナ教育省
計画・財務・モニタリング評価局局长

第7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－

はじめに

②

- 2015年までの残り5年の課題は、これまでの年月で学んできた教訓に基づいて明らかにするべきである。

プレゼンテーションの焦点：

- ジョムティエンから何を学んだか。
- 残り5年間は、次の点で今までに学んだ教訓を生かす：
 - 教育へのアクセス
 - 質の重要性
 - 資源提供の対象設定
 - 自助努力、アカウンタビリティ、透明性の推進

結論

第7回国際教育協力日本フォーラム 2010年2月3日

ジョムティエンから何を学んだか

③

- 万人のための教育：原動力となるジョムティエンの原則
- 「4つのギャップ」(計画・実施能力の低さ、健全な政策の欠如、質の高いデータの欠如・不備、不十分な資金—必要な投資や経常支出に要する国内および外国からの資金)は、教育の提供を阻む大きな要因となっている。
- MDGおよびEFAは、これらの要因に取り組むことなく、ただ原則を支持すれば成功すると想定している。

第7回国際教育協力日本フォーラム 2010年2月3日

残り5年：教訓を生かす

④

1. **アクセス**：重要な教訓のいくつか：
 - 紛争：学校教育に対する重大な障害
 - 適切な年齢で学校教育を受けていない子どもたち
 - 公正
 - 質
- 優先事項**
- 補完的教育の推進(ガーナのケース：新しい補完的基礎教育政策の採用、School for Life(生きるための学校)、分校) これらに対する資金は不十分
 - より大きな支援を幼児教育に「ゆるぎない基盤」(ユニスコ、2006年GMR)、遅れて入学する子どもたちの問題に対処

第7回国際教育協力日本フォーラム 2010年2月3日

5

2. 質の重要性

- 教員：教員は変化をもたらし、質の目標を達成する中心的な役割を果たす。教員への直接支援と学習の成績向上との間に、正の相関関係がある。「よい」教員は「よい」変化をもたらす。
- 児童の学習成績：教育法を改善し、児童の学習を支援することにより、読み書き、算数、ライフスキルの向上に重点的に取り組む。児童は読むことを学べば、読んで学ぶ。

第7回国際教育協力日本フォーラム 2010年2月3日

6

3. 適切な対象設定

- 主に2つの点を考慮（資金提供、支援が必要な対象を明らかにし支援を提供する）
- 資金提供：真に必要なところに資源を提供する。例えば、貧しい困難を抱えたコミュニティなど。
- 支援が必要な対象を明らかにし支援を提供する：介入を実施し、介入を有意義にし、よりよい結果を生むために、資力調査を導入する。

第7回国際教育協力日本フォーラム 2010年2月3日

7

4. 自助努力、アカウントビリティ、透明性

- アカウントビリティ、自助努力、透明性の原則を強化。成果を要請できるよう、地域住民を対象にした集中的なエンパワメント・プログラムが必要。地域住民の要請に応えたり、アカウントビリティを確保できるように、学校の管理職を支援。
- 学校の成績評価表や学校評価会議は、この目的を達成するのに役立つ。これらに対する支援も必要。

第7回国際教育協力日本フォーラム 2010年2月3日

結論

8

重要な「細部」に配慮すべき時

- 一にも二にも教員：教員を重視し、教員にアカウントビリティを。
- 人々や場所に教育を届ける：すべての子どもたちが正規の学校に来るわけではないことを肝に銘じよう。補完的的教育に正規の財政的措置をすべき時
- すべての子どもが順調にスタートできるように：よい基礎となる幼児教育が必要。
- 本当に必要な人々に支援を提供する。

第7回国際教育協力日本フォーラム 2010年2月3日

9

- 新たに進歩を証明するものとして、次のような指標を測定し報告すべき：
 - ▶ 非就学児童数の減少
 - ▶ 幼児教育を受けたことのある小学校1年生の数
 - ▶ 学校と地域社会の人々が共同で学校評価会議を実施している学校数
 - ▶ 貧しく困難な問題を抱えたコミュニティで働く教員数

第7回国際教育協力日本フォーラム 2010年2月3日

10

ご静聴ありがとうございました

第7回国際教育協力日本フォーラム 2010年2月3日

「2015年まで残り5年の課題―何を優先すべきか」

江口 秀夫

国際協力機構 人間開発部基礎教育グループ 次長



教育は全ての人々が等しく享受すべき基本的権利である。1990年の「万人のための教育世界会議」は、EFA達成が国際社会の共通目標であるという合意がなされ、全ての人々に良質な教育機会の提供が可能となるように途上国と先進国がともに取り組むことは国際社会の責務である。

教育はあらゆる開発の基礎である。教育は、個々人が尊厳を持って生きるための重要な基盤であるとともに、自らの人生を自ら選択できる可能性を広げる知識や能力の獲得を助ける。また、教育は、経済の成長を推進する要となる人材を育成するという重要な役割を担うと同時に、社会全体の課題対処能力を高め、社会の発展を促進することに貢献する。

教育は世界の平和と繁栄を支える基礎である。教育を通じて人々が幅広い知識、多様な技能、深い教養を身に付けることは、異なる文化や価値観を持つ他者との間の相互理解を促進し、共生を尊重する平和な社会、持続可能な世界を志向することにつながる。

近年、グローバリゼーションの進展や目覚ましい科学技術の進歩によって世界は大きく変化している。同時に、人々は、気候変動や紛争、薬物の拡散、感染症の拡大といった国境を超える新たな脅威にも直面している。このような世界の変化に対応するためには、人間の安全保障の視点から、一人ひとりの能力強化を通じたエンパワメント、すなわち個人個人が確かな力を身につけることがこれまでに増して必要となっている。このような能力は人々が教育を受けながら育成されるものであり、あらゆる国において教育を充実させる重要性が一層高まっている。

教育制度の未整備は、国内においてもまた先進国との関係においても格差がさらに拡大していくことにつながる。開発途上国がグローバリゼーションや知識基盤社会への移行といった世界の変化に積極的に対処できるようになるためには、幅広い層の人材育成が必要であり、長期的視点から初等教育から高等教育まであらゆる段階の教育を整備することが重要である。

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。依然として達成に多くの困難を抱えている国に対してはその支援に優先的に取り組む必要がある。他方、国によっては初等教育の一定の拡充を達成しつつある国もあり、教育政策および産業政策から中等教育のニーズが高まっているに国に対しては初等に加えて中等教育の拡充にも取り組むことも必要になってきている。

JICAは、初等・中等教育分野での取り組みとしては、子どもたちの教育の場としての学校をベースに、「教育機会の拡充」、「質の高い教育の提供」、「教育のマネジメントの改善」という3つの主要課題から取り組む。より具体的には、教育施設の建設、教師教育・研修の改善を通じた教師の能力強化、住民参加型の学校運営支援および教育行政官の能力強化を協力の重点としていく。具体的な教科科目としては、これまで理数科教育に重点を置いた協力を実施してきた。これは日本に対する協力要請が高いことや、理数科教育によって獲得される科学的思考や創造的思考が個人の能力開発においても社会・経済開発にとっても貢献するとの考えに基づくものであり、引き続き重点として協力を実施する。また、女子や障がいを持つ子どもなどさまざま

なグループが持つ異なるニーズに配慮して全ての子どもが質の高い教育を受けることが可能となるよう取り組む。

TICAD IV においても日本政府は、(1) 小中学校建設 1000 校 (5500 教室)、(2) SMASE-WECSA¹ (理数科教育強化—西部・東部・中部・南部アフリカ) を通じた教師研修 10 万人、(3) 学校運営改善「みんなの学校」1 万校への拡大をコミットメントしており、この達成に向けて JICA としても最大限の努力を図っていく。

JICA の教育協力アプローチ

●現場知見の政策への反映

教育分野は、途上国とドナーの協調が最も進んでいるセクターのひとつであり、JICA は途上国政府および開発パートナーとの協調による協力を行っていく。JICA の協力の特徴は、教育の現場への関与を重視するという点である。教育現場において、教員、校長およびコミュニティメンバーに働きかけるのと合わせて、これらの働きかけが継続され強化されるように教育行政への組織強化、さらには中央政府への働きかけにより政策策定や制度構築の支援を行うキャパシティ・ディベロップメント支援を行ってきている。技術協力は、パイロット地域で小規模な取り組みから始められることが通例だが、現場での目に見える変化や成果の達成を途上国の関係者自身が実感して成功体験をもつことが、これをモデルとして全国へ普及を図る政策・施策として採用することへの確かな自信につながっている。すなわち、モデル開発という現場知見を政策への反映させることについて、強いオーナーシップを醸成している。SWPS や FTI の政策レベルでの支援と教育現場レベルでの支援をつなぐことは、政策立案者・決定者と現場の実践者・地方行政官とによる双方向の作用を促進し、援助効果の向上と開発成果の発現につながる。

●技術協力、無償資金協力、有償資金協力の戦略的投入

JICA は、技術協力、無償資金協力、有償資金協力の 3 つのスキームを組み合わせた支援を実施できる機関となったことから、このメリットを活かした戦略的投入による教育セクター全体へ貢献する協力を検討していく。例えば、技術協力で開発・実証した教育開発モデルの普及に円借款を活用することで、普及を迅速かつ効率的に拡大することを検討する。また、教師教育・研修にかかる協力等においては、技術協力とその拠点となる教育機関施設拡充のための無償資金協力を組み合わせることにより、より効果的な支援の可能性を検討する。

●ネットワーク型協力・交流の促進

JICA が行う協力機関同士を結びつけ、各国の経験・知見やこれまでの協力の成果を、同様の課題に面している国々や地域で共有、活用、解決していくネットワーク型協力（協力の広域化）の取り組みをさらに推進していく。たとえば、アフリカにおいては、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り組みである。メンバー国による定期ワークショップも回を重ねることで、連続性・継続性を持つとともに、2009 年には指導的トレーナー向けの技術会合と行政官向けワークショップが分化して開催されるなど、活動内容も深化してきた。

¹ Strengthening of Mathematics and Science Education in Western, Eastern, Central & South Africa (SMASE-WECSA)

2009年の技術会合には日本から理数科教育の大学教官に加えて SEAMEO-RECSAM²、UP-NISMED³からの研究者の参加もあり、また、行政官向けワークショップには ADEA⁴からの参加など、ネットワークもさらに幅を広げている。JICA はこのようなネットワーク型協力を推進することで、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 Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Centre for Education in Science & Mathematics

³ University of the Philippines National Institute for Science and Mathematics Education Development

⁴ Association for the Development of Education in Africa



JICAの教育協力

第7回 国際教育協力日本フォーラム
 2010年2月3日

江口 秀夫
 国際協力機構
 人間開発部次長

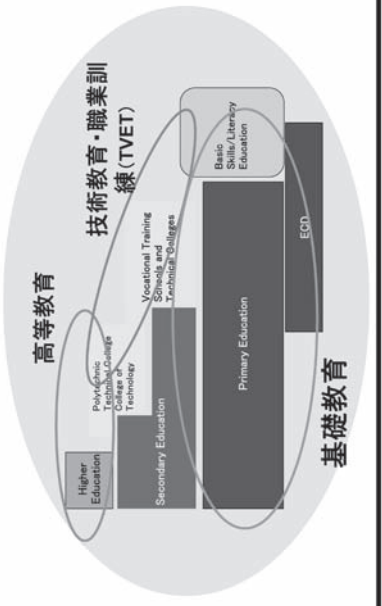
教育協力の意義・目的

- ◆ 基本的人権としての教育
 - 教育により知識・技能を獲得することで人生の選択肢を広げる
- ◆ 社会の自立的発展のための教育
 - 人々が教育を受けることにより、社会全体の貧困削減や経済成長を促進
 - 知識を創造する力、思考力、問題解決能力を獲得することにより、グローバル化、知識基盤社会の進展、気候変動などの諸問題に対応
- ◆ 相互理解に基づく平和社会構築のための教育
 - 異なる文化や価値観を持つ他者との相互理解の促進し、共生を尊重する平和な社会を創造

* 日本における、教育が社会・経済の発展に果たした経緯
 * EFA, MDGs達成は国際社会共通の責務

教育サブセクターへの協力

- 各国事情に応じた協力重点分野の選択



基礎教育

生きる力をつける 基礎的な知識・技能の獲得
 JICAによる教育支援の優先サブセクター

<対象>

- 初等教育 (UPE達成に未だ困難な国)
- 中等教育 (UPE達成に一定の達成が見込まれている国)
- ノンフォーマル教育、就学前教育はNGOや国際機関との連携

<重点課題>

- 教育へのアクセス拡大
- 質の高い教育
- 教育マネジメントの改善

<取り組み>

- 個々のニーズに対応(女子、障がい児、...)
- 包括的な協力

<TICAD IV>

- ✓ 学校施設建設
- ✓ 教師教育/現職教員研修 (理数科教育を中心に)
- ✓ コミュニティ参加型学校運営改善
- ✓ 教育行政の能力強化

学校建設1000校(5500教室)、10万人の教員研修、学校運営改善1万校へ拡大

技術教育・職業訓練 (TVET)

収入向上(雇用)と社会経済の発展のための 知識・技能の獲得

<重点課題>

- ① 産業政策の推進のための人材育成
- ② 紛争終結国等での社会機能の回復と維持

<取り組み>

- ① 技術専門学校、職業訓練校に対する支援
- ② 産業界が求める人材への対応
- ③ NGOや国際機関と連携した、迅速な支援
- ④ 平和の定着のためにニーズの高いターゲット集団への訓練提供 (除隊兵士、国内避難民、女性、)

高等教育

新しい知識・技術の創造(研究)、専門職人材の育成(教育)、 開発課題への知識の応用(社会貢献)により、知識基盤社 会への対応力を高める

<重点>

- > 社会経済の発展を牽引する高度人材、専門職人材を育成
 - > 研究協力の強化により開発課題の対応力
- <取り組み>
- > 各国、地域の拠点大学の能力拡充
(大学教員の強化、教育研究資機材支援、地域社会や産業界との関係づくり)
 - > 高等教育機関・研究者の交流・連携の促進を図るネットワーク構築

JICA教育協力のアプローチ

1. 各国の教育開発計画に沿った中・長期的協力

- > セクターワイドアプローチ (SWPs) やFTIとの関連
- > 相乗効果の発現
- > 開発パートナーとの情報共有

2. 現場知見の政策への反映

- > 政策の現場での具体化
- > 現場の知見を政策決定へフィードバック

3. 新JICAの3つのスキームの戦略的投入

- > 技術協力、無償資金協力、有償資金協力を実施する機関
- > 技協によるモデル開発＋有償資金協力による普及・展開
- > 無償による教育施設拡充＋技協によるキャパシティデベロップメント
- > プログラムローン＋技術協力による政策提言

JICA教育協力のアプローチ (2)

4. ネットワーク型協力・交流の促進

- > アフリカ理数科教育強化(SMASE-WECSA)
- > 東南アジア高等教育ネットワーク(AUN/SEED-Net)

5. パートナリシップ強化

- > UN機関、援助機関
- > NGO
- > 企業

6. 成果重視、評価方法の検討

- > 子ども/学習者が質の高い教育により能力を獲得する
- > 成果の定め方、把握が困難:
 - 学業成績(認知能力)、態度、価値観、行動変容(非認知能力)

2015 年まで残り 5 年の課題 一何を優先すべきか

デヴィヤ・ジンダル-スナイプ

ダンディー大学

教育・ソーシャルワーク・コミュニティ教育開発部上級講師



教育はすべての個人の権利であり、貧困の軽減に不可欠なものであるとみなされている。本論は、「万人のための教育 (EFA: Education for All)」という目標実現のための国際教育援助や協力という点で、我々に何ができるかということを中心的なテーマとしている。国際教育援助については、2 点について議論する。ひとつは学者や教師などの教育の専門家、教育政策決定者同士の知識交換に基づいたもので、これが目標に向かって前進するためだけではなく、互いから学ぶための方法として非常に重要であると考えからである。二つ目は、EFA に加え、「ミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals: MDGs)」の達成のために英国政府、ボランティア団体、および個人が行った仕事に焦点を当てる。研究者・教育者として、筆者は前者に比重を置く。その後、優先すべきことに関する筆者の提案を簡単に述べる。

知識交換の形による国際教育援助

英国においては、他の多くの先進国と同様、問題となるのは学校の建設やすべての国民に教育を提供することではない。問題は生徒たちに学習を継続させ、達成のモチベーションを維持させることにある。(おそらくこれは世界のすべての国が抱える問題であろう)。例として、筆者が最近海外の協力者とともに実施した研究について議論する。この研究では、生徒のやる気、自尊心および成績に影響を与える時期のひとつが、教育のある段階から次の段階に移行する時期、例えば小学校入学、小学校から中学校への進学などであるということを見出した。教育システムや国、あるいは生徒の年齢は様々でも、この様な移行に直面した時、生徒や両親、専門家らが感じる教育学的、社会的、感情的な困難は、非常に類似している (例として Adeyemo, 2007; Akos, 2004; Dockett & Perry, 2001; Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, Mac Iver, & Feldlaufer, 1993; Jindal-Snape & Foggie, 2008 を参照)。言い換えれば、生徒が学習過程で経験する様々な移行は、彼らの日常生活に大きな影響を与えるのである。このことから、世界中の多くの研究者が問題の背景にある理由やその解決のための方法を理解するための試みを行ってきた。例えばスコットランドの Jindal-Snape と Miller は自尊心と回復力の役割を考察した。ナイジェリアの Adeyemo は中学生以上の学生における心の知能指数 (EQ) が成功裡に移行する能力に及ぼす影響を考察した。米国での研究では、正式に就学する以前に、子どもたちの学びや正規の学校教育で学ぶ準備を整えられるようにするための豊かな体験を与えるようにするためには、家族やコミュニティ (特に貧困層で) に対してどのような対策が必要かを考察している (Mayer, Amendum, & Vernon-Feagans, 2010)。日本では Yaeda (2010) が、障害を持つ人々に対する、中学校に入学する 3 年前から中学卒業から 3 年後まで続く体系的で計画的な移行プログラムに注目している。これらすべての協力者やその他の研究者らの研究が、動機や自尊心、成果の維持の仕方について豊富な知識の集積となっている。これらの要因は継続率を上げ、また世界中の学生実践や就学率の向上に役に立つと期待される。

さらに移行支援という点で見れば、米国やフィンランドなどの数カ国では、個人の発達段階と事情の中でのニーズに合わせた教育システムやカリキュラム採用した (Vernon-Feagans, Odom, Panscofar, & Kainz, 2008)。ニュージーランドは適性に移行して学習者ごとに異なる得意分野を褒めそれを基礎に学習を進める

機会を与えるようにしている。同様に、例えばスコットランドでは、2006年スコットランド学校（両親の関与）法（2006年スコットランド政府）を通して子どもの教育と学校生活への親の関与が重要視されている。言うまでもなく互いの教育政策を見ることで、自分の国の状況ではどのように適用可能かを考えることができる。

EFAという目標に関連するもう一つの例は、就学の準備状況に関連したものである。何歳が最善の就学年齢かという点に関して、長きにわたって議論が行われてきた。これまでの研究では、年齢が就学の準備ができていのかどうかの判断基準として妥当かどうかについて結論を出すまでに至っていない (Ford & Gledhill, 2002; Stipek, 2002)。他方、関心の的は社会的・感情的な準備に加え、学習する準備ができていのかどうかに移っているようだ。この準備が子ども自身の準備なのか、あるいは学校のそれぞれの子どもの独自の特徴を認め長所を伸ばして全ての子どもの教育を行える準備なのかという点について、あまりにも広範囲な議論が行われてきた (Hannah, Gorton, & Jindal-Snape, 2010 参照)。Mayer ら (2010 年) は、準備は子どものレベルを超えてコミュニティ、学校さらに家族の準備であり、またこの準備状況は子どもとその家族と、学校の子どもの教育する準備の相互作用と調和であると提唱している。研究している国にかかわらず、研究者らはスムーズな段階以降は就学以前の経験のクオリティに依存するという点を強調している。したがって、すべての子どもが正式な就学前学校システムもしくは協力的な家庭やコミュニティを通して良質な就学前準備を得られるようにすることが重要となる。Hannah et al. (2010) は、親を子どもの教育や移行の過程に関与させることの重要性を強調している。上記の例から、その発達段階に関わらずすべての国で、教育システムを子どもたちのために修正し、EFA の目標を達成するために何らかの対策が求められていることは明らかである。

また別の場合、協力はキャパシティビルディングという形の教育援助に見ることができる。これは例えば教育プログラムを通じたものである。いくつかの国では、戦争のためにすべての世代が教育を受けられなかった場合もある。例を上げると、我々はエリトリアの Continuous Professional Development (CPD) プログラムで協力を行ったことがある。これは豊富な経験を持つシニア医療マネージャが、資格を取ることができるようにするためのプログラムである。これはさまざまな学習アプローチを混ぜ合わせて行われた。すなわち遠隔教育、ICT ベースの支援（ただし、これは適当なリソースが不足していたため最低限になってしまった）、および国内の訪問などである。我々は指導員としてエリトリアの医療について多くを学び、社会すべてのメンバーの利益のために働くことへの献身を学んだ。彼らは我々から研究・考察・管理のスキルを学んだ。

したがって、筆者は共同研究、CPD、相互訪問などによる知識交換は、国際的な教育協力と支援において重要な役割を果たすと主張したい。

リソースの形による国際協力援助

このセクションで、筆者は他の形の国際援助について簡単に議論する。例えば国家レベルでは、2006年4月イギリス政府が発展途上国の教育支援のために10年間で85億ポンドを支出することを決定した (DFID, n.d.)。さらに国際開発省は、EFA 目標とミレニアム開発目標 (MDGs) の達成に向けて国際援助を提供する取り組みを強化した。

人々は、EFA への取り組みを、キャンペーンを通して表明してきた。キャンペーンには世界の指導者や有名人から一般の人々までが参加している。このようなキャンペーンの例としては、フットボールの “Class of 2015” キャンペーン、“1 Goal: Education for All” の開始が挙げられる。このキャンペーンでは、スポーツ選手などの有名人がイングランドのウェンブリースタジアムに集まった。

(<http://www.join1goal.org/en/about-us>).

これに加えて、さまざまな国で本や家具、黒板などを提供したり、ボランティアを教師として送りこむ活動しているボランティア組織もある。例えばノッティンガム大学の学生が2004年から組織しているチャリティー団体 READ International は、英国中に20件の本プロジェクトを運営しており、スポーツ用品、科学用品、文具とともに、約50万冊の本を東アフリカの国々に送った (<http://www.readinternational.org.uk/>)。

見ての通り、これらの目標を達成する責任は政府にのみあるわけではない。さまざまな暮らしをしているすべての個人が、それぞれのやり方でこれを支援しているのである。心に留めておくべき重要な点は、このような活動が相互の利益になるということである。歩くには資源の入手という利益を得るかもしれないが、もう一方は世界に対する意識の高まりという利益を得ているのである。

優先課題

先進国か途上国かに関わらず、EFAは重要な目標である。我々はみなそれに全力で取り組んでいる。しかし、特に自国内でこの目標に取り組む理由は異なっているかもしれない。優先順位は地域レベルで決定されるべきであるかもしれないし、各地域で異なることだろう。しかしその全てにおいて成功への前提条件は、あらゆる国が協力して、互いに学ぶことである。問題の具体的性質は異なるかもしれないが、解決法は類似しているかもしれない。例えば同じ継続率の低さでも、先進国ではモチベーションの低さが、発展途上国では貧困の影響が原因となっているかもしれない。しかし、解決方法は同じである可能性もある。例えば親を自分の子どもの教育に参加させる、あるいはこれら子どもたちのニーズに合った、動機づけができるような学習環境を作るなどが考えられる。

この目標の達成には、まだまだ長い道のりであるということは分かっている。筆者にとっての優先順位は、2015年になっても我々が現在の勢いを失ったり、あるいは達成できなかったことに落胆しないようにすることだ。したがって現在進行中の国際教育援助は重要な努力となるべきであり、EFAの達成に向けた世界的な優先課題とするべきである。そしてこれは2015年に終わり得るものではなく、また終わるべきでもない取り組みだ。

References

- Adeyemo, D.A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology and Developing Society*, 19(2), 199-213.
- Akos, P. (2004). Advice and student agency in the transition to middle school. *Research in Middle Level Education*, 27, 1-11.
- DFID (n.d.). *Education in-depth*. Retrieved on 10th December 2009 from <http://www.dfid.gov.uk/global-issues/how-we-fight-poverty/education/>.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research and Practice*. Volume 3 Number 2. Retrieved on 16th September 2008 from <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., & Feldlaufer, J. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93, 1553-574.
- Ford, J., & Gledhill, T. (2002). Does season of birth matter? The relationship between age within the school year (season of birth) and educational difficulties among a representative general population of children

and adolescents (aged 5-15) in Great Britain *Research in Education*, 68, 41-47.

Jindal-Snape, D., & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary-secondary transitions. *Improving Schools*, 11, 5-18.

Jindal-Snape, D., & Miller, D.J. (2010). Understanding Transitions through Self-Esteem and Resilience. In D. Jindal-Snape (Ed.), *Educational Transitions: Moving Stories from around the world*. New York: Routledge.

Mayer, K.L., Amendum, S.J., & Vernon-Feagans, L. (2010). The Transition to Formal Schooling and Children's Early Literacy Development in the Context of the USA. In D. Jindal-Snape (Ed.), *Educational Transitions: Moving Stories from around the world*. New York: Routledge.

Scottish Government (2006). *Scottish schools (parental involvement) Act 2006 asp8*. Retrieved on 13th March 2009 from http://www.opsi.gov.uk/legislation/scotland/acts2006/pdf/asp_20060008_en.pdf

Stipek, D. (2002). At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents [electronic version]. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 16(2), 3-17.

Vernon-Feagans, L., Odom, E., Panscofar, N., & Kainz, K. (2008). Comments on Farkas and Hibel: A transactional/ecological model of readiness and inequality. In A. Booth & A. C. Crouter (Eds.), *Disparities in school readiness* (pp. 61-78). New York: Lawrence Erlbaum Associates.



国際教育協力日本フォーラム 2015年まで残り5年の課題－何を優先すべきか

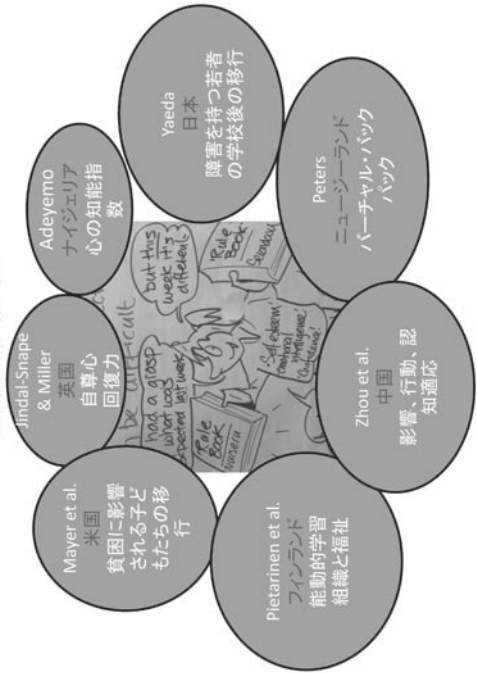
デヴィヤ・ジンダル・スネイプ博士
ダンディー大学
教育・ソーシャルワーク・コミュニティ教育開発部



概要

- 知識交換の形による国際教育援助
- リソースの形による国際協力援助
- 優先課題

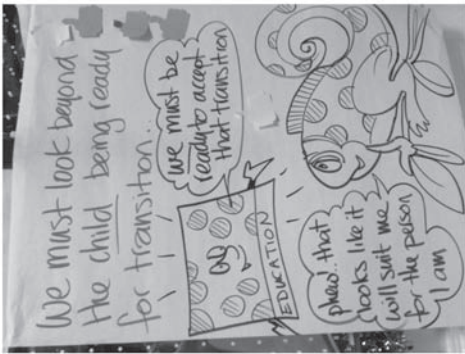
知識交換の例 教育の移行



知識交換の例 教育の変遷

- 研究および実践より新たな発見
- 全世界における実践および政策の変化

知識交換の例 子どもの準備/教育機関の準備



- 成熟 v/s インターアクション
ストアプローチ
- Vernon-Feagans and colleagues (2008) は準備ができていないことの定義を子ども自身ではなく、「子どもと家族の交流と適合性および子どもを教える教室/学校が準備できているか」に置いた概念を提供した。(p. 63).

知識交換の例 継続的な専門能力開発(CPD) プログラム



リソースによる国際教育援助の例

万人のための無償教育が45億ドルの公約によって推進される

2008年9月25日

政府が万人のための教育の実現のため15億ドルの支出を公表

2006年4月10日

イギリスとフランスがアフリカへの教育援助の約束を果たす

2005年2月7日

<http://www.dfid.gov.uk/Media-Room/Press-releases/?q=education+for+all>

リソースによる国際教育援助の例



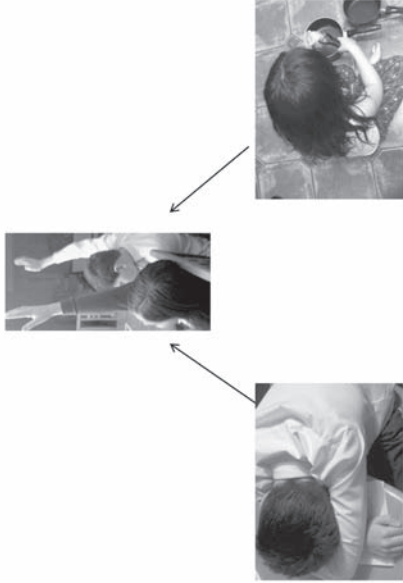
<http://www.youtube.com/watch?v=aCs5vwrV5EM>

リソースによる国際教育援助の例



<http://www.readinternational.org.uk/>

優先事項
異なる理由-類似の問題なのか?
同じ目的なのか?



優先事項 国際協力



ペースは落とせない!! Gambarimashou!!

- 我々がすでに達成した結果を集約する
- 2015年になっただからといって勢いを失ったり、目標を達成できなかつたことで落胆しないこと
- 現在行われている国際教育援助は「万人のための大きな義務で国際的な優先事項であり、2015年で止まることも止めることもしてはいけません!!



参考文献

- Adeyemo, D.A. (2010). Educational Transition and Emotional Intelligence. In D. Jindal-Snape (Ed.), *Educational Transitions: Moving Stories from around the world* (pp. 33-47). New York: Routledge.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D.J. (2010). Understanding Transitions through Self-Esteem and Resilience. In D. Jindal-Snape (Ed.), *Educational Transitions: Moving Stories from around the world* (pp. 11-32). New York: Routledge.
- Mayer, K.L., Amendum, S.J., & Vernon-Feagans, L. (2010). The Transition to Formal Schooling and Children's Early Literacy Development in the Context of the USA. In D. Jindal-Snape (Ed.), *Educational Transitions: Moving Stories from around the world* (pp. 85-103). New York: Routledge.
- Peters, S. (2010). Shifting the Lens: Re-Framing the View of Learners and Learning During the Transition From Early Childhood Education to School in New Zealand. In D. Jindal-Snape (Ed.), *Educational Transitions: Moving Stories from around the world* (pp. 68-84). New York: Routledge.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhalto, Y.K. (2010). Learning and Well-Being in Transitions: How to Promote Pupils' Active Learning Agency? In D. Jindal-Snape (Ed.), *Educational Transitions: Moving Stories from around the world* (pp.143-158). New York: Routledge.
- Vernon-Feagans, L., Odom, E., Panscofar, N., & Kainz, K. (2008). Comments on Farkas and Hibel: A transactional/ecological model of readiness and inequality. In A. Booth & A. C. Crouter (Eds.), *Disparities in school readiness* (pp. 61-78). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yaeda, J. (2010). Transition From Secondary School to Employment in Japan for Students With Disabilities. In D. Jindal-Snape (Ed.), *Educational Transitions: Moving Stories from around the world* (pp. 205-220) . New York: Routledge.
- Zhou, Y., Tedman, J., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2010). Cultural and pedagogical adaptation during transition from China to a UK University. In: D. Jindal-Snape (Ed.), *Educational transitions: Moving stories from around the world* (pp. 186-204). London & New York: Routledge.

連絡先

Dr Divya Jindal-Snape
School of Education, Social Work and Community Education
University of Dundee
Nethergate
Dundee DD1 4HN
Scotland

電話: +44(0) 1382 381472
e-mail d.jindalsnape@dundee.ac.uk

<http://www.dundee.ac.uk/eswce/staff/djindalsnape.php>

2015年までのEFA目標達成に向けて：フィリピンのシナリオ

キャロライン・ロドリゲス
東南アジア教育大臣機構
教育革新技術センター知識管理部部長



フィリピンにおける教育制度は初等教育、中等教育、高等教育もしくはそれ以上の3段階の連続した学校教育からなる。基礎教育(初等および中等)は教育省(Department of Education: DepED)が中心となって管理している。公立、私立両方の初等および中等学校は教育省が運営、指導、管理を行っている。

第一段階である初等教育は公立では6年制(1年~6年)、一部の私立では7年制の義務教育である。この段階は幼稚園等の就学前教育も含む。児童は6歳で1年生にならなければいけない。第二段階である中等教育(12歳から15歳の児童)は4年制であり、初等教育を無事に修了した児童が進学する。

フィリピンEFA 2015計画

フィリピンEFA 2015計画とは、フィリピン国民すべてに対して基礎教育の質の向上を、2015年までに達成するという展望であり総体的な改善プログラムである。フィリピンEFA 2015計画の中核となる目標は全ての国民が基礎的能力を得るということであり、これにより機能的識字力が全員にもたらされることになる。全てのフィリピン人に基礎的能力を確実に持たせるということは、全フィリピン人に基礎学習のニーズを提供し、全フィリピン人が機能的識字者になれるようにするということである。これは個々人が人間らしく生活して働き、能力を生かし、重要な情報に基づいた決断を下し、かれらの環境やそれ以上の規模のコミュニティー(地域規模、地方規模、国家規模、地球規模)といった社会において、個人や社会の生活の質を高めるために効果的に機能するための認知的、感情的、行動的の全ての技能と能力を持つということである。

EFAの目標からどの程度の位置にいるか

2008 - 2009年度の最新の教育データによると、就学するフィリピン人学齢児童(6-11歳、約1300万人と推定)の約85.1%の状態は以下の通りである。

- 1年生として入学する標準的な100人(2008 - 2009年度は2,677,529人)の中、60人のみが体系的な幼児教育を受けている。約40人のみが入学すべき年齢である6歳である。他の約60人は7歳以上である。2008 - 2009年度の真の入学率は48.41%であり、我が国の6歳児の過半数(52%)は1年生として学校に在籍していないことがうかがえる。
- この100人の入学者のうち、13人が1年次を修了しない。合計で24人が4年次までに学校を退学している。75人が6年次まで進むが、73人のみが6年次を修了できており、修了するまで平均で7.3年かかっている。
- 初等教育の平均パーセントスコアはたったの65%である。英語は61.5%、算数は63.9%、理科は57.9%

¹ 教育の質は全国学習到達度テスト(National Achievement Test: NAT)の結果を反映している。達成水準は平均パーセントスコアで75%となる。

- 標準的な中等部への入学者100人(1,979,337人)中、80人は4年次まで進学するが、中等部を卒業するのは75人であり、修了するまで平均で5.6年かかっている。
- 中等教育修了者の平均パーセントスコアは合格点である75%の半分には達していない。英語は53.5%、数学は42.9%、理科は46.7%である。

である。

現状の重要課題

フィリピン EFA 委員会 (National EFA Committee: NEC) は EFA の 2015 年達成に少しでも近づくため、多くの可能性の中から最も戦略的と思われる 9 つの課題を提案した。これらの 9 つの課題は大まかに 2 つのクラスに分類できる。6 つの「生産課題」が成功すれば、目標とされる教育成果を生み、また 3 つの「可能化課題」によって作り出された適切な基盤と支援環境は生産課題の効果的な実施を保つため必要となる。

6 つの生産課題とは

1. **よりよい学校：持続的に成績の向上を全ての学校に続けさせる。** それぞれの学校での成績を向上させることは、学校システムを総合した成績を向上させるであろうという合理的な予想の基、全国的な学校における成績を向上させることに焦点を合わせている。EFA の目標を達成し費用対効果の高い品質保証基準を作るため、各校がそれぞれの能力と成績を評価するための道具の開発、導入、伝播、採用が必要とされている。
2. **ECCD：ECCD の拡張は EFA にとってさらにプラスとなる。** フィリピンでは第 1 学年に入学する前に、何らかの形で幼児教育プログラムに参加していた児童の数は 2002 (54%) から 2007 (65%) と徐々に増えている。しかし、それでも 2005 年度は 65% と目標 (67%) のは達成できず、2010 年度目標の 100% からは程遠い。下院によって可決された第 5387 号法案と、上院によって可決された第 2542 号法案 (基礎教育制度への幼児教育の組み込みおよびそれに関する予算の配当に関する法案) は幼稚園を制度化し、すべての人に無料で提供することにより、5 歳すべてが幼児教育を受けることができるようにするのが目的である。
3. **教員：全ての教員に常に指導方法を改善するようにさせる。** これは基礎教育の結果を改善するための重要な因子は、指導方法を改善することであるという前提をサポートするものである。教師の習熟度と能力は、他の学習環境同様に学校においても生徒の成績を左右する大きな要因である。必要とされる対策は、教職につくことができる人々の質の高い指導を行う能力を高めることおよびより良い政策の作成、常に自分の指導方法を向上させられる教員を選択、雇用、配置するための基準と手順の作成である。
4. **サイクルの長期化：基礎教育の 12 年化。** 他のアジア諸国の 12 年間に対して、フィリピンの基礎教育期間はたったの 10 年間である。現在フィリピンのすべての子供達が受けるべきとされる 10 年間の基礎教育期間に、2 年を追加するための対策がとられるべきである。現在、初等教育を修了するのに平均 7.3 年、中等教育を修了するのに 5.6 年、合計で 12.9 年間かかることを考えれば、期間の長期化はフィリピンでは現実的だと考えられる。
5. **カリキュラムの開発：新しい機能的識字能力に関するカリキュラム開発強化を継続する。** 知識が広がり、社会による要求が変化し、実践される教育が進化し、人々の目標や希望がより高くなるにつれて、カリキュラムと指導は研究と開発を必要とし続ける。私学、非政府組織、教員訓練期間、プロの教育者達個人個人、教育学者、そしてメディア・広告・文化等の組織を基本教育に含むカリキュラム開発を行うため、組織的な参加の視野を広げる対策が必要である。
6. **代替学習システム：代替学習システムに対する非公式および非公認の介入は EFA にとって益になる。** 大人に対する識字プログラム (例：さらに上の読み書き能力を最も必要とする層に手を差し伸べ、さらに多くのこのような学習者を参加させる) は、もし現存する大人の問題に対応している社会経済プログラムに統合されれば、もっと効果的に行える可能性がある。費用効率の高い地域言語、フィリピン語、英

語における大人の機能的識字率を達成するための代替学習のオプションを定義し広め、また政府がこのような効率的な機能的識字能力を得るための代替学習オプションに資金を提供するための政策が必要である。

3つの可能化課題とは

7. **資金供給：国家規模での EFA 達成のための適正な公的資金の提供。** 全地方において質の高い基礎教育の結果を得るため、最も費用効率の高い地方政策をサポートするために、基礎教育のための国と地方政府の資金を統合した新しい公的資金フレームワークを国が採択することが必要である。
8. **管理：地方における EFA 目標達成するための地方を基盤とするグループのネットワークの構築。** お互いの地方における EFA 目標の達成を推進、サポート、モニターする多部門グループのネットワークを構築することが必要である。組織されたコミュニティ基盤の EFA グループは、コミュニティにおける学校、メディア、地方政府、地方企業、地方文化・スポーツ、そしてその他の質の高い教育のためのリソースをサポートする強力な擁護者となりえる。
9. **モニタリング：EFA 目標達成に向けた試みの進捗程度をモニターする。** 試みは結果として報告されなければいけない。教育結果および指導と学習における試みの、信頼性の高く、科学的、客観的な計測は関係者すべてにとって重要である。国（およびコミュニティ）の注目を結果に集中させるため、行われた試みのレベルと進捗状態の十分な量の客観的な情報を確保することが必要である。

万人のための教育を達成するための共同行動

フィリピンにおいて、全世界的な基礎教育の達成への道は善意によってなりたっている。しかし、我々が理解しているようにそれだけでは充分ではない。過去より向上しようとする意思是、善意の人それぞれが背負い、その人々は目標へと確実へ歩みを進めていかなければいけない。それには以下の様な行動が含まれるべきである。

- 司法、立法における国家レベルの政治リーダー。万人のための質の高い基礎教育の要求を適切に満たすため、効果的に利用できる限りある公共のリソースを効率的かつ公平に配分するため、国家財政において重要な決断を下す彼らの集団としての能力をコントロールしなければいけない。
- 学校を運営・管理する専門の教育者達は、多くのフィリピンの学校が教育に失敗しその結果として生徒達が学習に失敗しているという、厳しい現実に対峙しなければいけない。
- メディア、政府、ビジネス、学術研究、市民社会等で働く、最も高い教育を受けており、最も理論的な社会のリーダー達。フィリピン社会に蔓延しつつある無能力を、万人のための基礎教育により止めるよう社会全体が努力するように、共通しまとまった注目を得るため。
- コミュニティ・リーダー（政府の役人、ビジネス・リーダー、各分野におけるプロフェッショナル）。彼らの子供だけではなく、コミュニティのすべての人が、質の高い基礎教育を受けられるようにサポートやアクションを要求しなければいけない。
- 教育改革の推進者。目的の普遍性を保持し、明確な目標と戦略を持ち、万人のための基礎教育の質を高める過程を指示し、突き進まなければならない。

References:

Basic Education Information System (BEIS) Policy Notes, Research and Statistics Division, Philippine Department of Education (unpublished document), 2009.

Luz, Juan Miguel, *Philippine Basic Education Industry Profile (Powerpoint Presentation)*, National Institute for Policy Studies, 2003.

Philippine Department of Education Website – www.deped.gov.ph

Research Studies Unit, SEAMEO INNOTECH, *Content and Structure of Basic Education in Southeast Asian Countries (unpublished document)*, 2008.

The Philippine EFA 2015 Final Plan, Oct. 2005.

UNESCO EFA Development Index 2009, *Overcoming Inequality: Why Governance Matters (EFA Global Monitoring Report)*, 2009.

第7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
 ウ・タラント国際会議場
 国連大学
 日本、東京
 2010年2月3日

「2015年まで残り5年の課題－何を優先すべきか」
 2015年までにEFAの目標を達成するために：
 フィリピンのシナリオ

キヤロライン・ロドリゲス
 東南アジア教育大臣機構 教育革新技術センター
 (SEAMEO INNOTECH)



教育制度の全体像

- ❖ 基礎教育（教育省）
 - 6-7年間の初等教育（6-12歳）
 - 4年間の中等教育（13-16歳）
- ❖ 高等教育（高等教育委員会）
- ❖ 技術・職業教育（技術教育技能教育庁）

基礎教育部門

- ❖ 公立学校
 - 政府が41,388校を運営
 - 初等教育:36,759校
 - 中等教育:4,629校
 - 17の地域、193の地区に約2,260の学校区
 - 約456,317人の教員（初等教育:337,082人、中等教育:119,235人）
- ❖ 私立学校
 - 初等教育:4,529校
 - 中等教育:3,261校

フィリピンEFA 2015 計画

万人のための基礎的能力・・・
 ... 万人のための機能的識字

オールラウンドのスキルや能力を習得—認知、愛情、行動

- ❖ 人として生き、働く能力
- ❖ 能力を開発する
- ❖ 情報に基づき重要な決定をする
- ❖ 社会の中で効果的に機能する

初等教育における総就学率 (GER) および純就学率 (NER) フィリピン

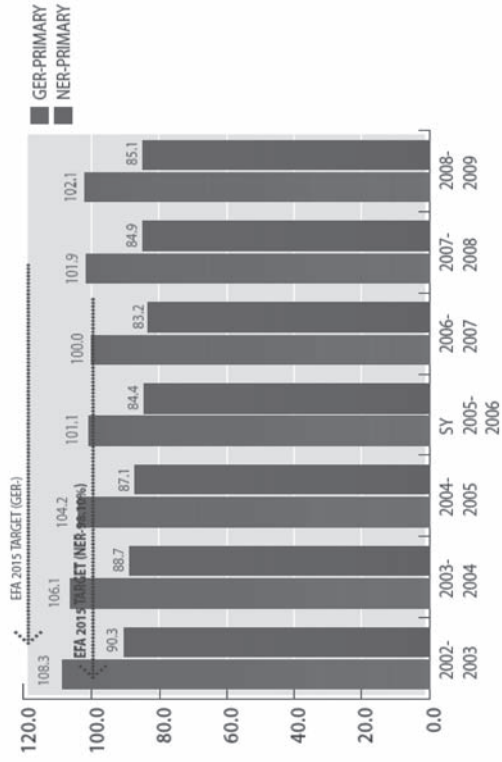
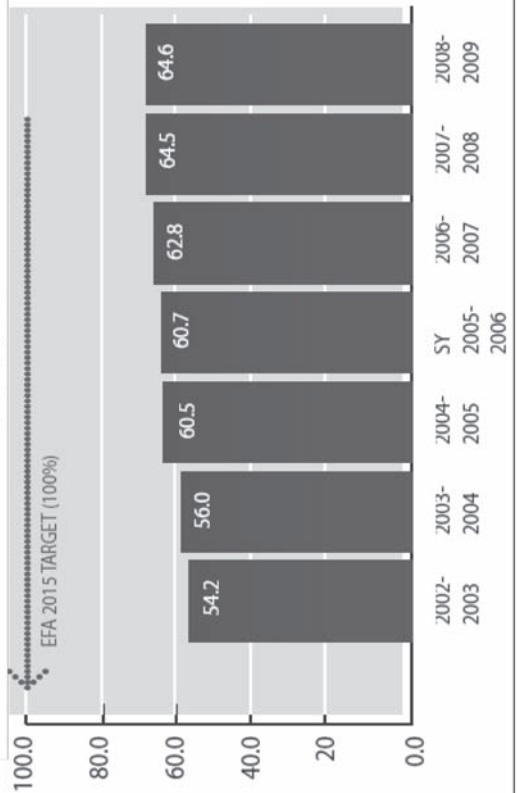
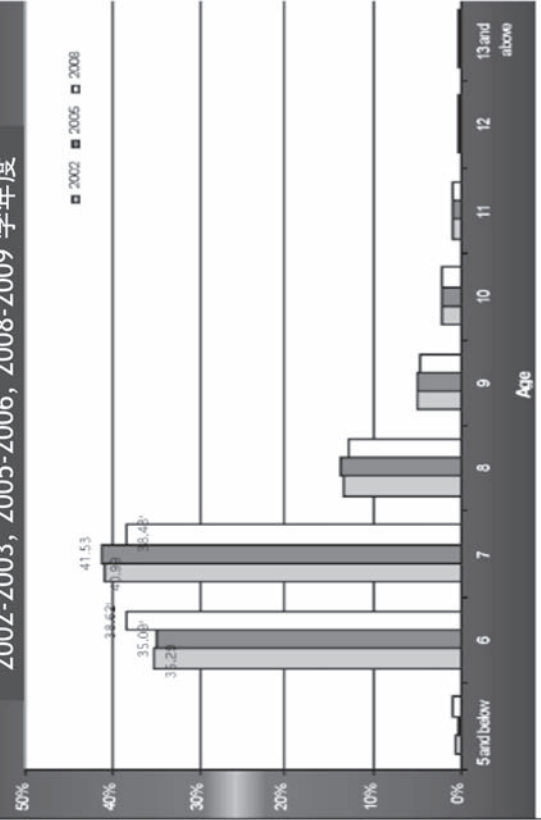


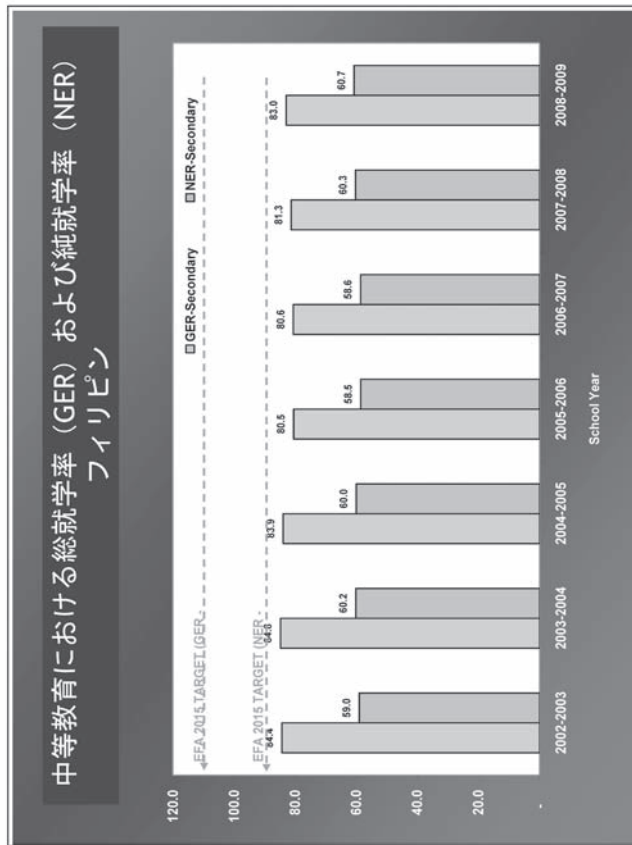
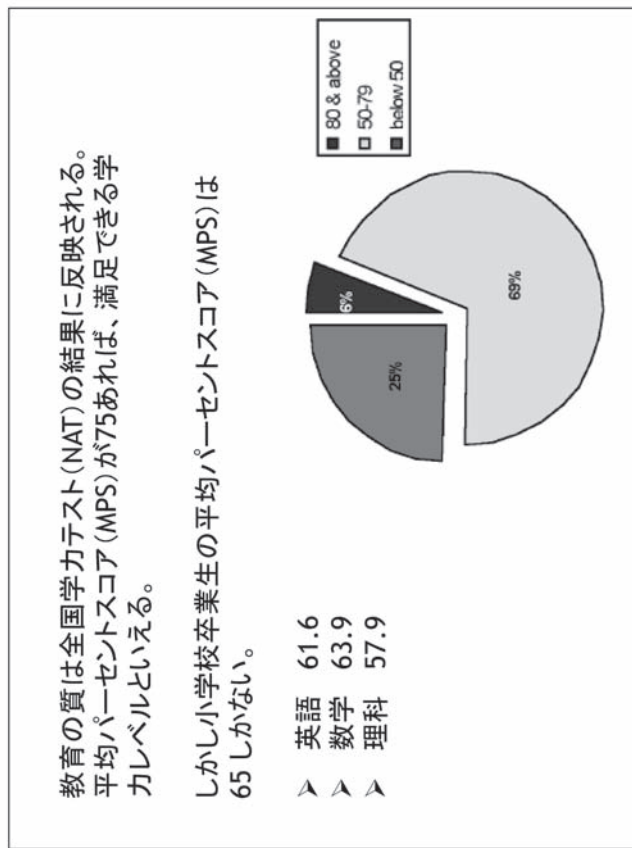
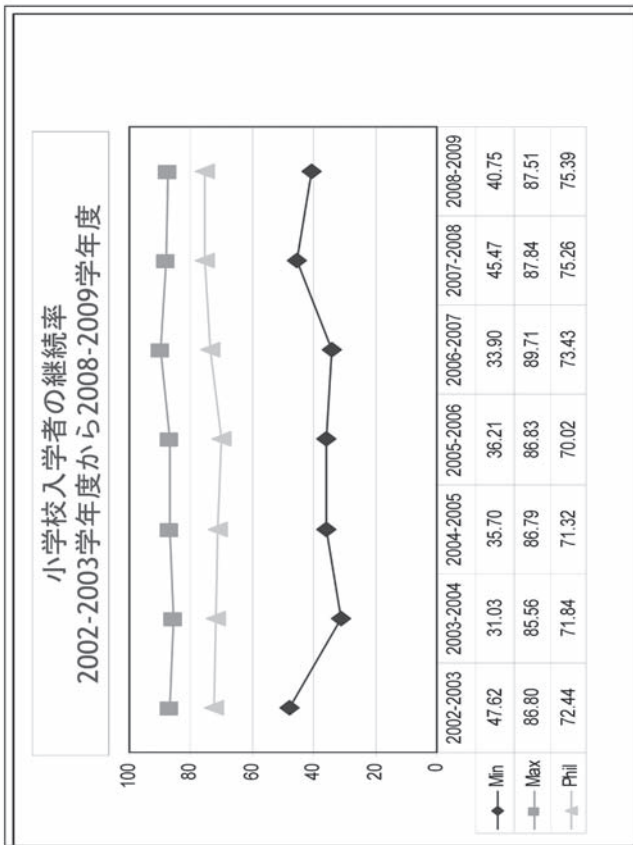
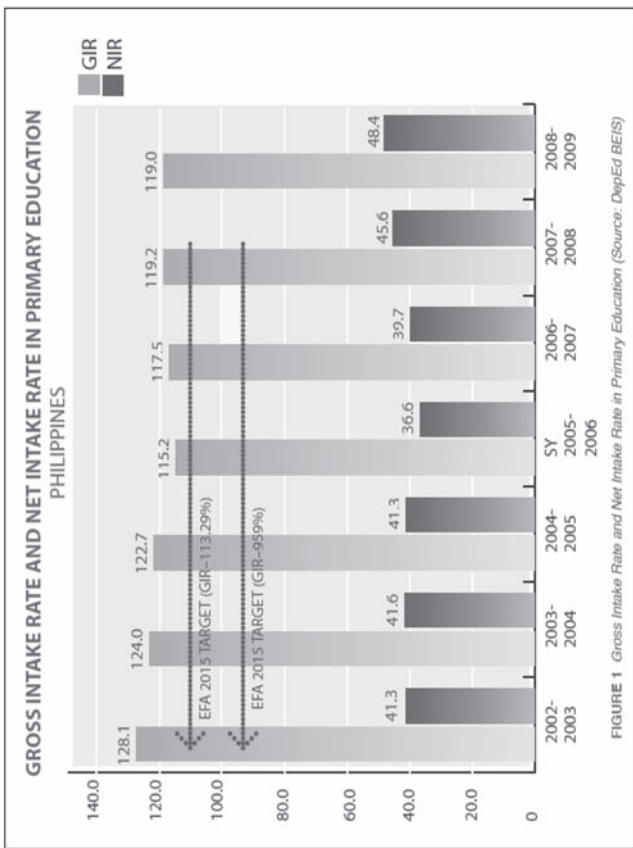
FIGURE 2 .Gross Enrolment Ratio and Net Enrolment Ratio in Primary Education (SY 2002-2003 to 2008-2009)

小学校1年生に入学した児童のうち 何らかの幼児教育を受けた児童の割合 (%) フィリピン

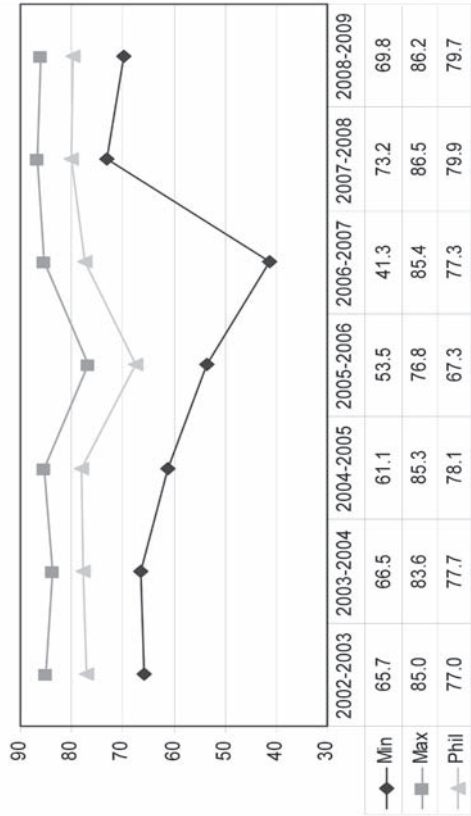


小学校1年生の年齢構成 2002-2003, 2005-2006, 2008-2009 学年度



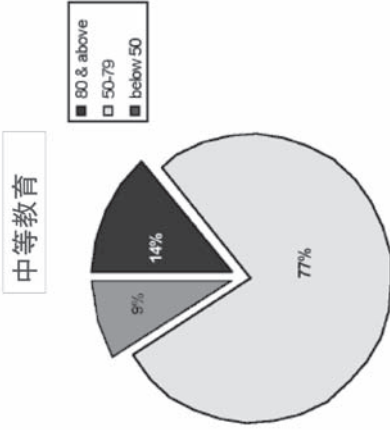


中等教育修了率
2002-2003学年度から2008-2009学年度

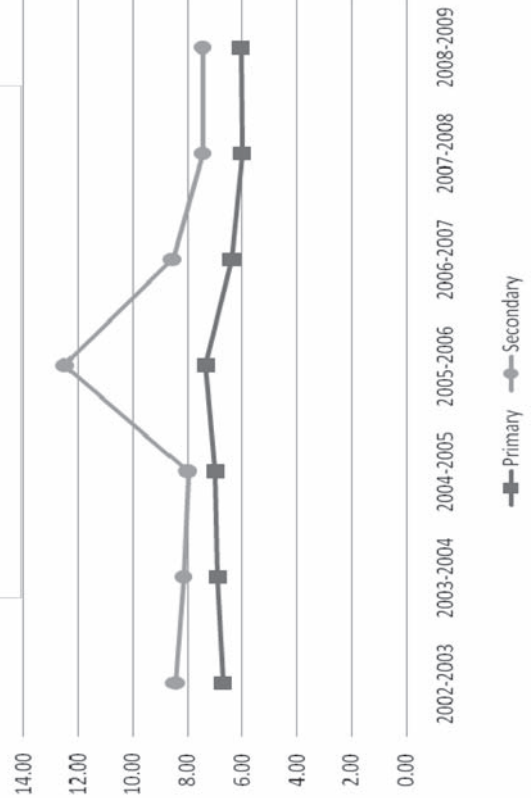


中等教育レベルの卒業生の平均パーセントスコア(MPS)は50しかなかった。

- 英語 53.5
- 数学 42.9
- 理科 46.7



中途退学の傾向 2002-2008



直面する重要課題

- ❖ 成果を出すための6つの課題: 望ましい教育成果を出すための課題
 - よりよい学校
 - ECCDの拡大
 - 教育実習の改善
 - より長い基礎教育年数の採用
 - カリキュラムの充実
 - 代替学習制度

直面する重要課題

- ❖ 取り組みを継続するための3つの課題：前述の課題に、継続的かつ効果的に取り組めるように支援する環境を作る。
 - 十分な公的資金の提供
 - 地域社会の集団間のネットワークづくり
 - EFA達成を目指した取り組みの進捗状況をモニターする

万人のための教育を達成するために、すべての人が力を合わせて行動する

- 国政の指導者は、公的な財源について思い切った決定をする。
- 教育者たちは、よりよい学校運営を目指す。
- 万人のための適切な基礎教育を目指して、官、学、民、市民団体、メディアの指導者が一致団結し、一貫した取り組みを実施する。
- 地域社会の指導者たちは、万人のための教育をめぐって、支援と行動を要請する。
- 教育改革の提唱者は、よりよい「万人のための基礎教育」をめざすプロセスを推進する。

ありがとうございました

セッション1 質疑応答

プラサード・セートンガ (パラデニヤ大学)

ありがとうございます、キャサリン。発表はこれですべて終了しました。それでは、会場の皆様から質問を受けたいと思います。まだ、質問は受けていませんでした。江口氏の発表は日本の JICA 側からのもので、JICA の方針について報告されました。ディビアはまた別の国際協力について、基本的にイギリスからの見解を述べられました。最後に、キャロラインはフィリピンの状況と、南アジア諸国にとっての優先事項について発表されました。質問時間は5分あります。

質問1

モト・ヤング・ネー・イサ・チュベ (カメルーン女性と家族省)

私はカメルーンのフランシスカです。JICA の女子および女性教育推進プログラムに参加しています。義務教育についての法律を施行することを話されました。どのようにすればそれは可能でしょうか。なぜなら保護者が子供達を学校に通わせるための金銭を持たない場合があるからです。また、子供達が学校に行きたがらない場合もあります。子供達を通わせない、もしくは通わせることのできない保護者は罰されるのでしょうか？

質問2

ジャー・オウド・イナラ (モーリタニア大使館)

プレゼンテーションの内容に私にとってとても興味深い点がありました。その点に関して何かアドバイスをいただけるでしょうか？学校があり生徒もいるのに教師がいない、とプレゼンテーションではありました。それは私の国で直面している最悪な状況だと思います。政府は教師育成に多くの費用を費やしています。しかし、教師たちはあきらめてしまいます。私たちは主に教育システムにおける頭脳の枯渇にあえいでいます。この状態に対してなにかアドバイスはないでしょうか？

質問3

ハミード・ラトール・サアダト (パキスタン JICA 研修員)

いくつかのプレゼンテーションを聞いてきましたが、あなたはある点で教師に対する待遇について言われました。教師の待遇は向上できると指摘されました。初等教育や教育を向上させる方法、就学率については皆さん話されますが、教師の待遇については誰も言われませんでした。もし教師の待遇が向上するのであれば、教育も確実に向上するでしょう。しかしながら、教師に対する何らかのインセンティブも必要です。資格を持った教師を雇ったり、プロフェッショナルな選択を行うためには、良い施設を教師に提供する何らかの方法が必要です。これはとても良いポイントですが、あなたの国や私たちがこの目的をいかにして達成するかについて、なにか提案はありますか？

質問4

アフィリジャ・ペーター (広島大学)

ありがとうございます。広島大学の学生、Ahlijah Peter です。江口先生にお尋ねいたします。先生は、日本は支援対象を NGO にも拡大したいと考えている、と話されました。私は、これはとてもよいアイデアだと思います。私の質問は、この NGO への支援についてです。JICA は政府組織であり、他国の政府を支援

していることは私も知っています。それが NGO 支援をしようとしているということで、これはどのような形の支援となるのでしょうか。教育に関わる NGO を支援するのでしょうか。特定の国の政府に付属する、教育関係の NGO なのでしょうか。支援はどのように行われますか。よろしくお願いいたします。

質問 5

メコーネン・ゲブリユウ (広島大学)

ありがとうございます。広島大学のフェローのメコーネン・ゲブリユウです。私の質問は、実は幅広いもので、特定のパネリストの方に向けたものではありません。まず、「2015 年まで残り 5 年の課題 - 何を優先すべきか」という点について質問いたします。これについて、私たちは MDGs の達成のみを優先すべきでしょうか、それとも各国の現状に取り組むことを優先すべきでしょうか。というのは、MDGs 達成のための優先事項は、各国の優先事項と異なることもある、と感じているからです。ですから、私たちは何について尽力すべきかを知りたいと思います。2015 年までに MDGs を達成することだけに関心を向けていて、本当によいのでしょうか。2015 年以降はどうなるのでしょうか。これまでに達成してきたことの持続可能性については、どう対応すべきなのでしょうか。

質問 6

ゴメス・フェリシア (カメルーン女性と家族省)

このような機会をいただき、ありがとうございます。私はカメルーン出身のゴメス・フェリシアです。女性と女子教育を推進する JICA プロジェクトに関わっています。スコットランドのディビア博士に伺いたいと思います。博士の発表の中で、とても印象的なものがありました。5 年間でなすべきことに関して他の方々の発表を聞かせていただきましたが、それらはすべて供給という非常に困難な要素に関するものでした。その中で、博士の発表は自尊心という側面に触れていましたが、私自身その分野での博士課程をめざす研究者であり、とても感銘を受けました。私は深い興味を抱き、お話を心から伺いたく思っています。自尊心は、退学や成績といった様々な要素に関連していますが、私たちはそのことを忘れがちです。ですから、博士がこの分野を研究していらっしゃる中で、どのような戦略をお持ちですか。子供の自尊心を向上させる方法について、何かご提案はありますか。お聞かせ下さればありがたく思います。

パネリストの回答

プラサード・セートンガ (パラデニヤ大学)

スリランカにおいては、みんな学校に通いたがります。文化的背景が学校教育を強化します。みんな学校に行きたいのです。私たちは強制することではなく、圧力をかけることなく、動機を強化すること観点をおいています。

チャールズ・アヘト-ツェガ (ガーナ教育省)

各国はそれぞれの教師育成システムを持っていると思います。もっとも重要なことは、私たちは資格を持った教師を探しているということです。多くの教師育成と教師開発がその結果になります。教師が確実に職務を遂行する能力を持つようにするため、多くのトレーニングや技術が教師に提供されなければいけません。これは国によります。教師の待遇が良い国では、教育は向上しています。教師への給与が無い国では、教育もありません。他の問題は困窮した地域を支援することです。なぜならこれらの地域に行くことは、教師たちのさらに教育を続けたいという希望にとってマイナスになるからです。このような地域へ行くことを希望

する教師や、もっと多くの教師にこのように地域に行きたいと思わせるような刺激を用意することが必要です。実際、このような困窮した地域と、いわゆる恵まれた地域との差を埋めることは、私たちそれぞれの国において教育の向上に対する努力に対する進歩を遂げるには重要です。さらに、現職教員が学習を続けられるように、しっかりと構築された教師の専門能力開発プログラムを導入する必要があります。

江口秀夫 (国際協力機構)

質問をありがとうございました。NGO との協調は、正直に申し上げて、JICA にとってはまだ大きな課題です。発表でも申し上げましたが、特にノン・フォーマル教育や幼児期の発達に関して、NGO やその他の国際機関は優位な立場にあります。ですから、私たちがこの分野に取り組む際に、NGO との協調の可能性を検討しているわけです。

プラサード・セートンガ (パラデニヤ大学)

ありがとうございます。真実の回答をするのは少し難しいと思いますが、次のセッションの後で、この観点について話し合う予定です。実は、目標に向って急いで突き進むのではなく、これらの目標に、現実的状况に基づいてどのように取り組んでくのか、という問題については、今回の発表者全員もいつも議論していることです。それが、私たちの姿勢です。最終セッションで、何らかの意見を述べようと思います。次のセッションの後で、前教育大臣などの議長たち全員で、この問題について考えたいと思います。他に質問はありますか。最後の質問になります。

デヴィヤ・ジンダル-スネイプ (ダンディ大学)

申し訳ないのですが、この問題に対する簡潔な回答はありません。ですから、後であなたと話し合いたいと思います。自尊心について議論するにあたり、同僚のミラーと私は、自尊心は二元的なものであると考えています。自信には、自己有能性と自負、という二元性があるのです。自己有能性とは、「私はこれができる。」という感覚であり、自負とは、「私には価値があり、尊敬されている」という感覚です。自尊心を考える場合、それは子供や生徒に成功のチャンスを与えることを意味していますが、同時にそれは、容易に達成できるものではあってはならないことにも充分注意するべきです。子供は、試練に立ち向い、そして成功した、と感じられなければなりません。しかし同時に、先生や同級生、家族や地域社会から高く評価されているとも感じられなければなりません。ですから、これは自己有能性と自負心の拡大の上に慎重に積み上げられる、複合的な戦略です。いずれにしても、後ほど二人で話しましょう。ありがとうございます。

プラサード・セートンガ (パラデニヤ大学)

ありがとうございます。時間が迫っています。このセッションを終えるに当たり、皆様のご意見やその他の発表も考慮して、次のような5つの所見を述べたいと思います。一つは、子供中心の教育課程について、量だけでなく、質も考慮しなければなりません。第二に、メインストリームへの加入を急いではならず、今は、補足教育への公の資金拠出をすべき時です。第三に、保護者に対する教育・向上プログラムです。第四に、教師が重要です。よい教師は大きな違いを生み出します。ロドリゲス氏が指摘したように、質の高い教育が大切です。第五、最後ですが、資金について、政策側と学校による双方向の対話を促進することです。ありがとうございます、特にパネリストの方々へ感謝いたします。時間が限られていたことを、お詫びいたします。

パネル・セッション2

「ポスト 2015 年の教育課題—近未来の教育とは」



[モデレーター]

二宮 皓

放送大学 広島学習センター 所長

[パネリスト]

キャロル・ムッチ

ニュージーランド政府教育機関評価局 上級顧問

シルビア・シュメルケス

メキシコ イベロアメリカ大学 教育開発研究所長

アブドゥル・ラシッド・モハメッド

マレーシア サインスマレイシア大学 教育学部長

ピエール・コウラゴ

ブルキナファソ ワガドゥグ大学文学

人文・コミュニケーション研修研究部 准教授

[モデレーター]

二宮 皓 放送大学広島学習センター所長、前広島大学理事・副学長（2005-2009）。中央教育審議会大学分科会大学教育の検討に関する作業部会大学 グローバル化検討ワーキンググループ座長、大学評価・学位授与機構運営委員会委員、日本学生支援機構（JASSO）政策企画委員会委員、国際化拠点整備事業プログラム委員会委員。OECD/CERI（教育研究革新センター）「明日の学校教育（Schooling for Tomorrow）」事業に10年にわたって関わり、1997年に同事業の初会合を広島で開催した。その成果はCERIが1999年に出版した *Innovating Schools* に報告されている。全米社会科協議会範例的研究賞（1999）、日本教育経営学会国際貢献賞（2004）、環太平洋教育研究会功労賞（2009）他受賞。

[パネリスト]

キャロル・ムッチ ニュージーランド政府教育機関評価局における上級顧問。教育機関評価局は教育省とは別の政府機関で、学校審査を行う。それ以前は、カンタベリー大学・クライストチャーチ教育大学の教授として教員養成および教育研究に携わる。教育研究に関する著書を数冊出版している他、教育政策、カリキュラム開発、未来教育、市民教育などに関する論文を学術誌や本の章などに多数発表。研究で数カ国に滞在した経験があり、名古屋大学の客員研究員等務める。教育活動や研究で数度表彰される。国内外で多くのパネルや実行委員会に属す。現在、*Pacific-Asian Education* および *Curriculum Matters* の2誌の編集者。

シルビア・シュメルケス メキシコ・シティーにあるイベロアメリカ大学教育開発研究所長。教育の質、成人教育、価値教育、異文化間教育の分野を34年にわたって研究。2001年ー2006年のフォックス政権時、教育省に「二言語異文化間教育調整室」を設立し室長を務めた。約20冊の著書がある他、本の章や学術誌に研究論文を200近く発表。2002年から2004年まで、OECD教育研究革新センターの理事会議長。2008年11月、ユネスコとチェコ共和国教育青年スポーツ省の共同によるコメニウス・メダルを受賞。

アブドゥル・ラシッド・モハメッド サインスマレイシア大学教育学部長・教育学教授およびマレーシア教育学部長協議会議長。初等教育、中等教育、教員養成校、大学で教壇に立つ。マレーシアの大手新聞各紙に教育問題の記事をしばしば寄稿する。多数の研究をもつが、現在はマレーシアの第二言語の学習用として読解力評価・診断システム（READS）の開発に取り組み、中高生を対象とした英語読解力のベンチマーク評価にREADSを活用している。教育に関するプロシーディングス、論文、著書を多数執筆。直近のものでは、*Sustainability at Universities Opportunities, Challenges and Trends (2009)* の1章で、シャリファー・ノルハイダー・サイード・イドロスと共同で執筆した“Greening the Teacher Education Program at Universiti Sains Malaysia”がある。パース、カタール、インドネシアなどで基調講演を行う。

ピエール・コウラゴ ワガドゥグ大学、人文・コミュニケーション研修研究部における応用言語学准教授。同大学研究・協力担当元副学部長。研究・教育革新・研修センター（DGCRIF）元所長。ロンドン大学教育研究所で博士号取得。現在カリキュラムのプロセス、教育における言語、学校教育の質向上などの研究に取り組む。最近の論文は、“Education in Burkina Faso at Horizon 2025”（「地平線2025年におけるブルキナファソの教育」）、“Exploring educational quality through classroom practices - A study in selected primary school classes in Burkina Faso”（「教室活動を通じて教育の質向上を目指すブルキナファソのいくつかの教室における研究」）など。2008年、広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）に客員教授として4カ月間滞在。「教育開発ネットワークのためのアフリカ・アジア大学間対話」事業に積極的に参加している。

「近未来のビジョンを模索するための概念枠組み」

キャロル・ムッチ

ニュージーランド政府教育機関評価局 上級顧問



はじめに

今日の教育界で起きていることは、今後数十年にわたって人々の生活およびコミュニティ全体の健全さに大きな影響を与える。しかし教育における意思決定は、長期的な視野に立ってというよりも、主に差し迫った課題への対応や、従来の慣行を維持する効果的な方法を模索することに終始している。(OECD, 2006, p.11)

私たち（二宮教授と私）は「国際教育協力論集 Vol. 11, No.1」（「以下、CICE 紀要特集号」）のエディトリアル冒頭に上記の文章を引用した。このエディトリアルで私たちは、特に開発途上国における未来の教育を考察するための概念枠組みを提示した。私たちは OECD の「明日の学校教育」のシナリオをよく知っていた。1996年に OECD 加盟国の教育省は「21世紀の教育はどのような姿になるか」と問いかけた。そして OECD/CERI（教育研究革新センター）に「明日の学校教育」に関するビジョンをはじめ、優れた教育の実践例を集めるように委託した。これを契機として5年にわたり集中的な協議がなされ、2001年に *What schools for the future?*（「明日の学校教育のシナリオ」）(OECD, 2001) と題する報告書が出された。同報告書は6つのシナリオを3つの全体的な流れに分けて示した。第1の流れは、学校教育の確固たる官僚体制を維持したり、市場アプローチを教育に適用したりすることにより、「現状維持」を図るものである。第2の流れは、中核的な「社会センター」または集中的な「学習機関」として学校を見直すもの（「再学校化」）、第3の流れは、教育制度の信頼の崩壊や教員流出、またはネットワーク社会への移行などによって引き起こされた「脱学校化」のシナリオである。

同報告書は、多くの教育政策立案者や研究者が関心を寄せたが、限界もあった。第1に、主に西側の OECD 諸国の考え方に焦点を当てた研究であったこと、第2に、加盟国の学校教育制度は長期的な官僚機構や詳細なカリキュラムや訓練を受けた教員を有するという前提に基づいていたことによる。これらのシナリオは OECD 以外の国々の観点や、確固たる国の教育制度が無い状態から始めなければならない国々の観点を取り上げていなかった。最初のシナリオ作りに関わった国々は、国家試験、国際的ベンチマーク、学校評価などの問題に直面しているが、開発途上国は初等教育の完全普及、適切な施設の提供、有能な教員の確保、差別的な慣習の撤廃などを課題としている場合が多い。

前述の CICE 紀要特集号では、6カ国（ブルキナファソ、南アフリカ、ウガンダ、インドネシア、ベトナム、メキシコ）の研究者が、現在直面している問題や、いかにそれらの問題を解決できるかに関して、洞察に富む考察をしている。私たちの国々（日本やニュージーランド等）と、同紀要に参加した国々等との対話を可能にするために、私たちは開発の様々な段階にある国々を包括する枠組みの必要性を感じた。

未来の代替シナリオを考察するための概念枠組み

私たちは教育政策立案者が直面する2つの緊張関係に注目した。まず、ロンドンにあるシンクタンクのデモスに所属するトム・ベントレーは、「内向きのプロセス」と「外向きのプロセス」の緊張関係を指摘している (OECD, 2006)。「内向きのプロセス」では、政策立案者は、政策の方向やその成功を左右する人口動態の変化など、内部の様々な背景的要素を検討する。「外向きのプロセス」では、独創的で革新的な解決策

を模索するために、幅広い関係者や参加者が関わる。これらの概念は、開発途上国の教育政策立案者が直面している問題にも当てはまる。断片化された不平等でしばしば無秩序な状況から脱し、安定的で一貫した包括的な教育制度へと移行するために、国は現状を把握する必要がある。内省によって現在の長所や短所を評価することで、優先事項を明らかにできる。そこから前進するにつれて、それ自体の制度内から、より多くの人々が参加することが必要となる。また、現状を評価し分析し、経験を得て知識に自信を持つ一方、現在の問題を解決し、革新的な解決方法を求めるために、新しいアイデアや観点を積極的に求めることも必要となる。

私たちは最初、この概念化は連続した一本の線で示せると考えていたが、CICE 紀要特集号のケーススタディに参加した国々の経験を分析し討議を重ねた結果、「内向き」から「外向き」への連続とともに、中央集権的な「規制」と分権的な「自律」も合わせて考察することにした。私たちは両方のアイデアを表現するために、下図のような概念枠組みを作った。現段階では、まだ作業仮説にすぎないが、議論を深める上で、説明に役立つツールと考えている。

図1. 明日の学校教育の概念化

規制	
第2象限：社会状況への適応 内向き	第3象限：再生化 外向き
第1象限：分裂と断片化	第4象限：自己実現化
自律	

この概念モデルは4つの主要な要素からなる。第1の要素は、左の「内向き」から右の「外向き」へ続く横軸で、国々はその時々の優先課題によって、この軸線のどこかに位置する。「内向き」と「外向き」の両端のどちらが優れているというのではなく、その時々で国が何を必要としているかによって位置が決まり、状況にあわせて変化する。第2の要素は、上の「規制」から下の「自律」へと続く縦軸である。これも連続線として考え、国は状況に合わせて軸線上を動く。どの時点においても、このようにしてX軸とY軸の位置が決まり、そこから引いた線が交差する点から、図全体の区画における国々の位置づけが決まる。それが図の第3の要素、すなわち「4つの象限」につながる。X軸とY軸によって、このモデルは左下の第1象限から時計回りに移行する4つの象限に分けられる。

私たちは「第1象限：分断と断片化」と名付けた。この象限は、例えば戦争・内乱・植民地化・新たな独立などによって学校教育制度が混乱に陥ったようなシナリオを表す。これは、以前の制度の残りや、援助団体が自らのアジェンダに沿って支援している学校や、地域住民が修復した学校など、断片化された学校教育を特徴とする。自律性が高く地元で根差しているが、公正さと普遍性に欠ける。より包括的な制度にするために、国は優先事項を明らかにして将来の方向性を決めなければならない。ほとんどの場合、その次の段階として第2象限に移行する。

「第2象限：社会状況への適応」は、国のニーズに合わせて、より中央集権化した学校教育制度を持つ状態を表す。おそらく強いアイデンティティ形成の課題を伴うだろう。現地の価値や知識に基づいて学校のカリキュラムが作られる。多くの先進国や西側諸国は、「近代化」やポスト植民地主義の制度やカリキュラムを開発することによって、第2象限を通過していった。中央集権的な官僚制度は学校教育制度を強化するために役立つだろうが、OECDのシナリオで示されたように、官僚がようやく想像できる未来に青少年が対

応できるようにしたければ、他の可能性も出てくる。

「第3象限：再生化」は、この課題に対処するものであり、改革や再編を目指して教育制度を見直している状態を特徴とする。国際的な潮流や比較の影響が、より顕著となり、国際的な理論や研究に沿って、カリキュラムや教授法が見直される。

「第4象限：自己実現化」では、学校制度は非常に外向きかつ自律性が高い。「高い信頼」に基づく分権的なモデルで、コミュニティが参加し、現地の学校によって意思決定がされ、政府の関与も緩やかというのが典型的な特徴である。人々の信頼を獲得し維持するためには、専門性の高い教員や質の高い管理職が必要であり、厳格に自己説明責任を果たすことが必要となるだろう。例えば、自己評価、または自己評価と軽度の外部評価を合わせた評価などが行われる。

この概念図の第4の要素は、第1象限から第4象限まで移行する目に見えない輪を描くことである。つまり、内向きで自律性が高い状態から内向きで中央集権的な規制へ、そして外向きで中央集権的な規制から外向きで自律性が高い状態へと移行する輪である。私たち自身の国々も、このモデルによく当てはまると考えた。日本は第3象限（中央集権的な規制は弱まり、より外向きのプロセスへ移行している）にあり、ニュージーランドは第4象限（外向きのプロセスを維持し、学校の自律性がより高くなっている）にある。CICE 紀要特集号のケーススタディで取り上げられた国々も、各国の状況によって、この図のおそらくは第1象限または第2象限に当てはまらるだろう。

結論

最後に、この概念モデルは、国の学校教育制度の現状と将来の方向を検討するための、たたき台となる。今後、実用に耐えうるか十分に試されなければならないが、CICE 紀要特集号の2人の著者と参加国が経験した範囲では、状況をよく反映している。この図は、各国の状況に合わせて、教育制度の自律と規制の適切なレベルを決定しなければならないことを想起させる。また政策立案者たちに対して、内だけでなく外にも目をむけてアイデアと解決方法を求めることを奨励するものである。

この枠組みは学生や研究者にも役立つ。たとえば比較研究を行う時には、これらの概念に照らし合わせて各国の教育制度がどこに位置するかから議論を始める基点を提供する。そこから更に、個々の国々や国内の集団に関して分析を行うことができる。

この枠組みは、国々が一連の段階をたどって移行する典型的な道筋を示しているため、政策立案者にも役立つ。概念の区別のどこに国が位置づけられるかを、よりよく理解することによって、その段階に最も適した活動を実践に行うことができる。そして内向きの自律から外向きの自律へと向かうのに、中央集権的な制度の構築や安定化の過程を経ずに、あまりにも性急に改革を推し進めるといったようなことがなくなる。

私たちはこの概念枠組みを、学校教育制度が長期的な目標を決定し達成するために行う非常に重要な仕事を検討するためのツールとして提供する。

Kimihia te kahurangi;

ki te piko tōu mātenga,

ki te maunga teitei.

最高の価値のあるものを何よりも求めなさい。

もし頭を垂れるなら、最も高い山に対してしなさい。

(ニュージーランド、マオリの格言)

参考文献

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2001). *What schools for the future?* Paris: OECD.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2006). *Think scenarios: Rethink education*. Paris: OECD.

第7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 —

近未来のビジョンを模索するための

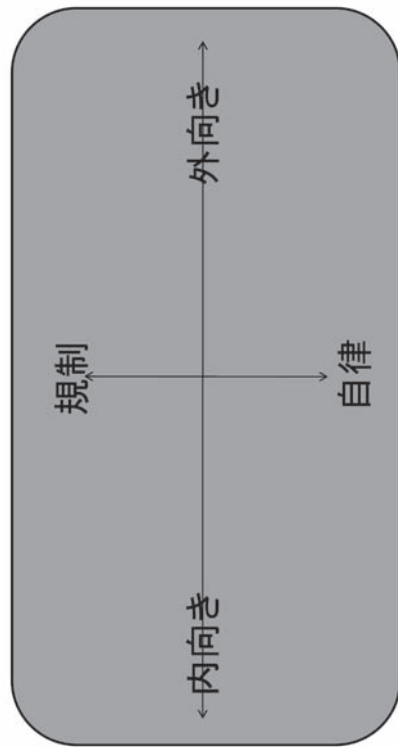
概念枠組み

キャロル・ムッチ
ニュージーランド政府教育機関評価局
上級顧問

本プレゼンテーション

- 各国の教育制度が現在、どの開発段階にあるか、過去のどのような経過をたどってきたか、これからどこへ向かうとしているのかについて、概念的な枠組みを提供することを目的とする。
- 10年以上にわたって「明日の学校教育」プロジェクトに関わってきた二宮皓教授とキャロル・ムッチ博士の研究に基づく。
- この枠組みは、教育政策立案者が直面している2つの重要な緊張関係に基づく。ひとつは「自律」と「規制」のバランス、もうひとつは、解決を模索するのに、どの程度「内向き」に見るか、または「外向き」に見るかである。

概念枠組み



内向きのプロセス

- 教育開発の連続線上の一端では、学校教育は無秩序で不平等で断片的であるという特徴を示す。
- その対極にあるのが、学校教育が安定し包括的で一貫している状態である。
- この連続線上を移行するために、内部と外部の両方から解決策を求めることが重要である。
- この移行を容易にするために、政策立案者はまず「内側」を見なければならぬ。たとえば、①政治、経済、社会、文化、宗教、②歴史的な出来事や将来的な方向、③制度がすでに持っている知識や強み、④ビジョン、目的、希望、⑤ニーズを把握し、優先事項を決定し、短期的・中期的・長期的な行動を計画するために活用できるリソースや人材などである。

外向きのプロセス

- 内側の要素がすべて検討され、短期的にも安定が達成されれば、外側に目をむけることが大いに役立つ。たとえば、
- 地域社会や国のレベルで、幅広い関係者に参加してもらう。
- パートナーシップを形成し、ネットワークを構築する。
- 外国の（国際的な）アイデアや傾向を調べる。
- 研究や評価を行う。
- 研究成果や優れた実践を広める。
- 国際的な比較研究に参加する。
- 革新や独創を育む。

自律と規制

- 政策立案者が直面するもうひとつの緊張関係は、中央集権的な規制と学校の自律のバランスをいかに適切に取るかである。
- 学校が不安定な状況（例えば戦争中、自然災害後、法律や秩序が崩壊した時など）にある時も、現場の自律が見られる。その一方、教育制度が非常に安定し、人々の幅広い支持を得ているときも、現場の自律が見られる。（例えば自己管理モデル）
- 中央集権的な教育政策や教育事業の規制は、国のアイデンティティを構築、再構築したり、共通のビジョンや一連の期待に沿って全国的な学校教育制度を構築、再構築したりするときに非常に重要であり、世界的なしべルの学校教育教育を維持するときにも必要である。

国の位置づけ

- 「内向き」と「外向き」のプロセスおよび「自律」対「規制」の観点から、2つの緊張関係（「内向き」と「外向き」、「自律」と「規制」）が直角に交差するところが、国の教育制度が位置するところと図示できる。

*	* (例: 日本)
*	* (例: ニュージーランド)

4つの象限

- 4つの象限ができる
- 各象限はそれぞれ異なった一般的なシナリオを示す。

第2象限	第3象限
第1象限	第4象限

4つのシナリオ

- シナリオ1:より高い自律性と、より内向きのプロセス
- シナリオ2:より大きな規制と、より内向きのプロセス
- シナリオ3:より大きな規制と、より外向きのプロセス
- シナリオ4:より高い自律性と、より外向きのプロセス

シナリオ1:分裂と断片化 (自律・内向き)

- このシナリオは、戦争、災害、内乱、植民地化、新たな独立などによって、学校教育制度が混乱に陥った状況を表す。
- 以前の学校教育制度の残りや、援助団体が支援している学校や、地域住民が修復した学校など、断片化された学校教育を特徴とする。
- このシナリオでは、しばしば自律性が高いが、一貫した戦略が欠如し、公正な教育の提供も難しい。
- 生き残ることに多くのエネルギーが費やされるが、内側を見ることでニーズや優先事項を把握し、前進しようとする。

シナリオ2:社会状況への適応 (規制・内向き)

- シナリオ2では、強い中央集権的な学校教育制度が存在する。ここではしばしば、強いアイデンティティ構築という課題を伴い、主に内側を見ることで国のニーズを把握しようとする。
- 国のビジョンが形成されつつあるときは、政策や期待(例えばカリキュラムや評価)について高度に中央集権化された規制によって支えられているのが一般的である。
- 中央集権化された官僚制が制度を強化し、より公正なリソースの提供を可能にする。
- 学校教育が国の経済的・社会的開発にとって重要な要素であると再確認される。

シナリオ3:再生化 (規制・外向き)

- やがて学校教育制度は、より安定化する。
- 情動的な時期とする見方もある。
- この段階では、見直しや改革が要求されることもある。
- 政策立案者は外側にアイデアを求めめる。
- 幅広い関係者が、変革の方向に関して意見を求められる。
- 国際的な潮流や比較の影響が、より顕著になる。
- 現在の理論や研究に合わせて、カリキュラムや教授法が変わる。

シナリオ4：自己実現化 (自律・外向き)

- 自律性が高く非常に外向きのプロセスで、学校教育制度は人々の大きな支持と政府の信頼を得ている。
- 学校の自治管理モデルのように、より分権化され、地域の人々が参加し、学校ベースで意思決定が行われている。
- 教員は専門性が高く、カリキュラムは現地の学校レベルで開発されている。
- アカウンタビリティ(例：学校の自己評価)のシステムが学校に確立され、高い信頼性を確保する必要がある。

参考文献

- Ninomiya, A., & Mutch, C. (2008). Editorial. Schooling for Tomorrow in Developing Countries: Post-Millennium Development Goals Schooling. *Journal of International Cooperation in Education* 11 (1) pp. 1-6.

この枠組みから何がわかるか

- 教育制度は、状況に合わせて「自律」と「規制」の適切なレベルを決める。
- 教育政策立案者は、ニーズに合わせて「内側」や「外側」からアイデアや解決策を模索する。
- 現在の教育制度は、これらの問題に関連して、「概念マップ」上に位置づけることができる。
- 現在の教育状況に合わせて、国の制度は枠組みに示された4つの象限(「シナリオ」)のどれかに当てはまる。
- 多くの制度は、4つのシナリオを時計回りに移行する発展過程をたどる(または、たどりたいたいと思う)。
- この「典型的な道筋」を理解することで、教育政策立案者や計画立案者は正しい選択ができる。

論旨 ポスト 2015 年の教育課題

シルビア・シュメルケス
イベロアメリカ大学 教育開発研究所長



EFA の目標は MDGs と同様、数量的な平均値についての目標であり、教育の内容には触れていない。教育の目標について異なる考え方がある中で、ここでは 2 つの主な問題、すなわち「公正な教育」と「教育内容」について取り上げたい。

a) 公正な教育の問題は「質の高い教育の提供」と定義される。具体的には、学習の成果を上げること、農村部の人々・先住民・非定住者・特別な支援が必要な人々への教育の提供など困難な課題にどう対処するか、公正な教育の目標を達成するために必要な財源、多文化の世界で教育の妥当性をどう確保するか、クラスの中で多様性を発見し対応することの重要性などの問題に取り組まなければならない。

b) 教育内容の問題に取り組むためには、知識・スキル・価値観のバランスを見直す必要がある。価値観の教育（市民権、異文化教育、環境意識など）を優先しなければならないことを指摘する。芸術教育は今より重視しなければならない。また、情報へのアクセスや情報発信、知識を学び発見するなど、高次の思考力を伸ばすことも、今後さらに重要となる。

ポスト2015年- 必要な改善点

シルビア・シユメルケス
イベロアメリカ大学 教育開発研究所長
2010年2月

目標を達成できるか

- メキシコにおける初等教育の普及について学習ではなく就学が目標になっている。MDG 6歳-11歳。問題なく目標達成。
- 2006年には純就学率は101%だった。
 - 学校の出席率 96.4%
 - 総就学率 109.8%
 - 効率性 91.8%
 - 4つの州で96%に達していない- チアパス州、ゲレロ州、オアハカ州、ミチョアカン州。最初の3つの州は最も貧しい州。
 - 効率性88%の目標に達しない州がいくつかある。

ダカール= 質の良い教育。この目標を達成するのは困難。

目標を達成できるか

- 初等教育が完全普及しているとはいえない。
- 6歳から14歳までの子どもたちのうち、最初から小学校に入學しなかった者と中途退学者を合わせて、1,617,710人が学校に通っていない(就学者数の11.4%)。
 - 小学校の就学者数のうち、12歳から14歳が全体の6.49%を占める。
 - 12歳から14歳の人口の14.5%は学校に通っていない。
 - 学校に行っていない子どもたちが最も多い年齢は、12歳、13歳、14歳である。この年齢の子どもたちが、最も中途退学する可能性が高い。

表1 不登校児童・生徒の年齢別人口

年齢	人口	未就学者数	%
6歳	2,235,729	218,455	9.77
7歳	2,235,275	110,667	4.95
8歳	2,270,639	93,402	4.11
9歳	2,222,794	82,670	3.72
10歳	2,266,244	92,704	4.11
11歳	2,087,237	89,790	4.30
12歳	2,185,691	181,059	8.28
13歳	2,104,224	291,598	13.86
14歳	2,102,500	457,365	21.75
合計	19,700,930	1,617,710	8.21

出所: INEGI, 2006. II 2005年人口・住居国勢調査, México, INEGI

6

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CUAUHTEPEC DE MEXICO

inibe
Instituto de Investigación y Estadística Educativa de México

目標を達成できるか

どのような子どもたちが学校に行っていないかは明らかである。

- 中途退学者
- 国内の出稼ぎ労働者。35万人の子どもたちのうち、6%しか教育を受けていない。その60%は小学校の1年生と2年生である。
- 小規模村落が点在しているところに住んでいる子どもたち。人口が100人未満の村が13万8千ある。CONAFE（国立教育促進審議会）は11,000か所に対応。
- 農村部の先住民。ニーズに合った教育が行われていない。

6

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CUAUHTEPEC DE MEXICO

inibe
Instituto de Investigación y Estadística Educativa de México

必要な改善点

公正な教育のビジョン

- 「公正」というのは、すべての人にとって同じという意味ではない。同じ目標も異なる目標もあわせて、それぞれの子どもに必要な目標が達成できること。
- 恵まれない子どもたちには、より多くの配慮が必要。つまりしばしば、より多くのリソースが必要。メキシコでは財政の公正さがない。

異なる文化や異なる背景の子どもたちに対する多様な教育が必要。
これまででありがらだった均質化をめざす教育モデルでは、少数派の子どもたちは教育を達成できない。

5

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CUAUHTEPEC DE MEXICO

inibe
Instituto de Investigación y Estadística Educativa de México

目標を達成できるか

- 小学校の1年生に入学した子どもが6年生を修了する確率は、2005年の数字で、全体で0.74、男子は0.71、女子は0.77、先住民の子どもたちは0.54だった。
- 6歳から11歳の就学児童のうち59%しか自分の年齢に該当する学年に就学していない。
- 前期中等教育も義務教育であるが、12歳から14歳の生徒のうち、自分の年齢に該当する学年に就学しているのは46%である。

7

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CUAUHTEPEC DE MEXICO

inibe
Instituto de Investigación y Estadística Educativa de México

目標を達成できるか

ダカール = 質のよい教育
この目標を達成するのは不可能

- 初等教育と中等教育の児童生徒の80%は、読解力と数学の習熟度がPISAの1と2のレベル。
- 6年生では、読解力では68.8%、数学では69.7%の子どもたちが基本的なレベル以下の習熟度。
- 先住民では、読解力では92%、数学では93.3%の子どもたちが、基本的なレベル以下の習熟度。

MDGの目標は達成するが、初等教育の完全普及と質の良い教育の提供はできない。

必要な改善点

- 公正を達成するためには：
 - まず、すべての子どもたちが確実に等しいリソースを受けられるようにする。
 - ❖ 人的資源 - 訓練を受けた専門家である教員
 - ❖ 財源 - 一人当たりのコスト×就学者数
 - ❖ 運営上のリソース - 最小限、機能するのに必要なリソース。例えば、学校に勤務する教員など。
 - ❖ 管理上のリソース - きちんと管理された学校を、すべての子どもたちのために確保。
 - また、困難な状況にある学校や子どもたちを、これまで以上に配慮し、より多くのリソースを提供する必要がある。
 - ❖ 貧困、異なった言語、異文化、異なった能力に合わせた優遇政策

必要な改善点

- 質のよい教育を提供するために（質も公正の問題である）
 - 様々な背景や文化における教育のニーズを配慮した、質に對する多様なビジョン—同じ教育目標だけでなく異なる教育目標も。
 - 政治レベルと教室レベルにおいて。
 - それぞれの子どもたちの状況と可能性を考慮し、すべての子どもたちの学習を重視する（インクルーシブ教育）。
 - 校長や教員がより大きな権限を持つ。
 - 基礎的スキルとより高度なスキル、市民としての価値観、共生的価値観を、既定の内容よりも優先する。
 - すべての場合において、学校や教室がそれぞれの子どもたちを歓迎し、受け入れ、尊重し安心できる雰囲気を作り、社会的な交流を設定して、それぞれの子どもたちの自信を高めるような環境を提供する。

改善点

- グローバルな目標があるとすれば：
- 公正の目標を明らかにしなければならぬ。
 - 目標は就学率ではなく、学習の視点から立てるべき。
 - 教員と学校を改革の中心にすえるべき。

「ポスト 2015 年の教育課題—近未来の教育とは」マレーシアのケース

アブドゥル・ラシッド・モハメッド
サインスマレイシア大学 教育学部長



はじめに

20 年前、世界各国の政府や教育専門家、関係者たちは、今までの秩序を覆す革新的な万能カードができつつあるのを目の当たりにした。インターネットである。世界各国の教育制度の中枢にあった教育政策立案者たちは、インターネットを見て、それがいかに世界を永久に変えることになるか、いかに革命的な変化を教育制度や教育者、学習者、教育の提供、研究制度等にもたらすかを、批判的かつ科学的に先見の明をもって検討してみようとはしなかったし、できなかった。

今日でも、まったく同じことが起きている。いまだにこれらの人々は、インターネットが再び学習者の需要を変え、知識とは何かという概念自体も、カリキュラムの定義をも新たにえつつあることを認めようとしない。

20 年前の標準的な教育は、「教える」こと、そして「知識」を習得させることを目的とした。まず教室で初歩的な知識を教えることから始まり、やがて幾らか高度な知識へと進んだ。しかし今日の世界では、このいわゆる高度な「知識」だけでは、これまでの常識を覆す考え方によって、計算されたリスクを負い、イノベーションを創造するには不十分となった。

では教室での学習や指導はどうあるべきか。グローバルな教育制度について話すのは現段階ではあまりにも荷が重いので、マレーシアのケーススタディに絞って話をしたい。今問題となっていることは何か。幅広く深く全体像を把握するには、次のような問題を考慮する必要があるだろう。

- 1) 未来の新しいカリキュラムはどう定義されるか。
- 2) 未来の新しい教室とは何か。
- 3) 未来の新しい学習者や新しい教育者とは何か—彼らの特性は何か。
- 4) 未来の新しい市場、新しい職業、新しいグローバル社会の需要を満たすように、マレーシアの教室が自然に発展するのを支えるのは何か。

このような問いに関わる主要な問題は何か。2015 年以後になると、NBIC（ナノ、バイオ、インフォ、コグノのテクノロジー）のイノベーションと収斂が急激に進んで急速な変化が起き、学校教育でも高等教育のレベルでも教育制度に新たなプレッシャーがかかるようになるだろう。そのような時代にマレーシアが対応できるように、これらの問いに答えなければならない。

主要な問題

下記の問題を考察するとき、それぞれの重要性和妥当性を考慮して解決を考えることが不可欠である。従来の使い古された考え方では問題を解決できないし、してはならない。イノベーションをもたらす、計算されたリスクを負うためには、常識を覆す考え方が必要である。失敗するかもしれないが、早い段階ですぐに犯した失敗は安くすむ。「グローバルな教育」は現在どのような状況にあるか、以前はどうだったか、将来的にグローバルに通用するためには今後どうなるべきか、そしてこれらの必要性に応えるためにマレーシアの教育はどのように変わらなければならないのかを常に念頭において考察しなければならない。ここでは次のトピックについて簡単に説明したい。

1. 政治的な意思を喚起する専門的な意思
2. 国の未来のカリキュラムと国民意識
3. 新しい教育者と新しい学習者のための新しい役割
4. 未来の教室における未来の学習スペース
5. テクノロジーと教育
6. 個人、学校、国の評価と水準：新しい市場に対応できる学習者と教育者の育成
7. 未来の学習のストラクチャーおよび教育年数
8. 新しい教員の集結と、新しい教科分野にとっての意味

1. 政治的な意思を喚起する専門的な意思

現代の政治は、しばしば政治的な便宜や都合を求める。政治家は概して、地域社会や国の長期的なニーズに応えるために正しいことをやろうという意思が欠如している。開発途上国の政府は、国のためにならない政策だとわかっているにもかかわらず、権力の座に居すわるために、大衆受けする政策を主張する傾向がある。教育者には、正しいことを主張するのに必要な専門的な意思を育み、政治家たちに必ず自分の行動に責任を持たせる責務がある。

専門家は多くの専門的な知識やスキルを持つ。彼らは普通、専門的な能力開発に努め、自分自身の判断で人々のために働く。このような専門家は、きちんとした水準にある組織に属する。そこには職務に関する倫理的なガイドラインがある。高潔さは専門家としての重要な要素であり、高潔でなければプロとは言えない。専門分野やスキルに関わる決定をするときには、必ず該当分野の専門家の意見を仰ぐべきである。門外漢の意見で決めてはならない。それに対して専門家は、包括的かつ協力的な姿勢で、謙虚に行動し、すべての関係者を参加させ、カリキュラムを流動的にダイナミックに保ち、将来の市場の変化や新しい需要に常に対応できる姿勢でいなければならない。

教育者自身、経歴に傷があってはならない。政策は資金も時間もかかることを忘れてはならない。よかれと思ったことでも、間違った助言をして当局がその助言に従えば、資源や税金が浪費され、是正するのに長い時間がかかる。

2. 国のカリキュラムと国民意識

国のカリキュラムは一般的に「主権国家の政府が自国の管轄内で義務づける教育課程」と定義される。正規のカリキュラムは、一連のコースとその内容からなり、学校や大学で提供される。その性質上、規範的であり、それぞれの学年や水準において、どのようなトピックが理解されなければならないか、どの程度の成績が達成されなければならないかが具体的に記載されている。

様々な人種、民族、宗教の人々からなる開発途上国は、教育制度や改革の政策がずさんになりがちである。政治的な党派が民族に基づいた教育制度を主張することで政治権力を維持しようとし、政治家が専門家の意思を無視して自分の意思を押し通すからである。これでは多様性を完全に受け入れ賛美する状況を作るどころか、人種的寛容性を脆弱にするだけである。支配階級のエリートは、このような事態を利用して、人種別の学校制度を作る下手な言い訳とする。これはジュリアス・シーザーによって有名になった、分断して統治する支配戦略に他ならない。当然、どのような教育制度が最善かということは考えず、権力を維持することしか考えていない。

国のカリキュラムは全国的なカリキュラムでなければならない。すべての人種の子どもたちが共に学び、知識の世界を発見できるように、単一の学校制度であるべきだ。子どもたちは同じような学校に来て、同じ

ことを一緒にやりながら、共に成長しなければならない。そして成長して「寛容」という嫌な言葉を使う必要がないようにしなければならない。「寛容」という言葉を使わなければならないこと自体、「嫌だ」という気持ちがあることを示す。「寛容」という言葉に縛られて、外部の力によって何もできなくなる。

3. 新しい教育者と新しい学習者のための新しい役割

教員が「知識を授ける人」だった時代は終わった。変わりつつある教育界では、未来の教員は高い訓練を受けた専門家であるだけでなく、カウンセリングや仲裁もでき、家族や若者が受けられる社会的なサポートについても熟知しなければならない。未来の教育者も学習の仲介者であり、知識システムの専門家であり、学習の戦略家であらねばならない。つまり幅広いスキルや能力が必要とされる。現在の教員のほとんどがひるむかもしれない。そのため、教員が自分の役割を見直し、自分の道をきちんと進めるように支援する方法を見出すことが重要である。

子どもたちは教員が教えなくても多くのことを学ぶことを、教員は認識すべきである。時には、教員が教えても学んでいるのである！学習において教員でなければできない貢献とは何か、現在あるいは未来のテクノロジーが、どの程度まで教員にとって代われるのか、または教員以上のことができるのかは、教育者が学習者の新しい自由な役割をいかに信じているかに直接関係する。この新しい学習は、自立した意思決定プロセスと個人学習を管理できる能力にかかっている。

4. 未来の教室における未来の学習スペース

信じられないかもしれないが、私たちの教室の物理的な構造は100年以上も変わっていない。教員の机に対面して、何列も児童生徒の机が並んでいる。その構造が教員と子どもたちの授業での関わり方そのものを示している。それぞれの教室はそれ自体、独自の存在である。そのために教員は、新しい授業方法を可能にする教室をつくらなければならない。効果的な教室をつくることで、児童生徒は最大の学習効果が上げられる。教員は教室を設計するにあたり、児童生徒のことを最も配慮しなければならない。児童生徒こそ何よりも重要である。教室が上手に設計されれば、教師はより効率的に教えられる。

なぜなら物理的空間も仮想空間も、スペースは学習に大きな影響を与えうるからである。「学習スペース」は、いかに学習者の期待がそのようなスペースに影響を与えるかや、学習を促進する主義や活動やテクノロジーの役割を、学習環境をつくる側の視点から考察する。情報技術は学習スペースにユニークな変化をもたらした。世界の潮流は、教員や学習者中心の教室から児童生徒中心の学習スペースへと移りつつある。「教室」に代わって「学習スペース」という言葉が使われ、児童生徒は最も好む学習方法（多重知能）を選択できるようになるだろう。そして自分の好む学習スタイルに浸って、調査や研究のスキルを伸ばせるようになるだろう。

今や、すべての学習者が学習者中心のスペースの中で、各自に合わせた個別学習をする時代となった。教室の設計も、この新しいスペースと学習スペースの概念に合わせて完全に変わらなければならない。

5. テクノロジーと教育

モバイル技術が日に日に安くなりアクセスしやすくなっており、あらゆる知識がいつでもどこでも得られるようになった。ジャスト・イン・タイム方式（かんばん方式）の納入は製造業だけのものではなくなるだろう。ジャスト・イン・タイムに（必要な時にすぐ）提供される知識や学習が標準になり、個人はジャスト・イン・タイムの専門的知識に合わせて変わるだろう。雇用者は基本的に、どれだけ知識を習得したかではなく、才能や必要なスキルによって人を雇うようになるだろう。このような新しい雇用の要請に合わせて児童

生徒を教育することが学校制度に求められるようになり、それに応じたカリキュラムの採用が必要となる。

「学習テクノロジー」または「教育テクノロジー」は、適切な技術のプロセスやリソースを創造し活用し管理することによって学習を助け成績を向上しようとするものである。それは人間の能力開発のシステムやプロセスを対象とする。インターネットのアプリケーションや活動だけでなく、しばしばソフトウェアやハードウェアも含む。

テクノロジーはすでに世界中のコミュニティで学習革命を起こしている。子どもたちの能力や想像力にふさわしい教育制度を創造するために、技術革新の力を大いに活用する必要がある。このような現在の世界の流れを無視し続ければ、学習を制限してしまう。「テクノロジーは子どもたちの成績をどれほど伸ばすことができるか」と問う必要がある。テクノロジーは新しい学習方法への道を開き、個別学習を可能にする。テクノロジーによって、子どもたちのためになる改革を大人が阻止することはより困難になるだろう。テクノロジーを正しく使えば、教育が犯した数十年の失敗を取り戻せるかもしれない。

6. 個人、学校、国家の評価と水準：新しい市場に対応できる学習者と教育者の育成

児童の評価システムは現在、すでに多くの仕事を抱えている多くの教員の負担となっており、子どもたちだけでなく両親にも一段と無益なプレッシャーを与えている。学習者が人生に意義と目的を持てるように、より個別化された学習の必要性がますます高まっているため、児童の評価も変わらなければならない。効果的な評価は教育の成績を向上させ、ひいては学習者の学習意欲を向上させる。

例えばe-アセスメントを活用することによって、教員も学校も学習の全過程を通じて対象児童を簡単にテストできるようになる。また得られたデータを利用して、それぞれの子どものニーズに合わせて今後の授業を計画できる。得点が即時に集計でき分析できるので、教員の仕事も楽になり時間も節約できる。これによって、最も適切な学習目標が素早く設定でき、より高い成績を目指せる。

知識は飛躍的に増大している。すでに、今日の知識は明日には通用しないという特異点に達している。知識の記憶や試験は無意味になった。試験できるのは現在の学習レベルだけであり、それがたった1日で古くなるかもしれないからだ。評価や評定は、問題の適切な対処能力や、現実の世界での射的を射た質問ができるかなどについて、学習者のスキルや能力を試験する方向に転換するべきである。

個別学習とシミュレーションの出現によって、様々な分野における実際の学習と専門知識を試験するために、新しい「現実世界のテスト」をつくる必要がある。このようなテストのプロセスは、才能と人材のマッチングを容易にするメカニズムとして働く。卒業学位はあまり重要ではなくなり、「現実世界のテスト」における成績によって雇用するというパターンが生まれるだろう。さらに重要なことに、それが評価の必要性に新たな意味と目的をもたらし、ひいては学習者のインスピレーションを触発し意欲を引き出すだろう。

7. 未来の学習のストラクチャーおよび教育年数

テクノロジーと神経科学の進歩によって、神経教育学に基づいてカリキュラムがつくられるようになり、教授・学習・試験のモデルや学習スペースの環境を、効果的に経験的に計算できるようになるだろう。これによって従来の学習モデルの多くが廃棄され、新しい個別化された方法論がとって代わるだろう。オンラインのフィードバック・ソフトウェアやテストによって、最適な学習モジュールが決められるだろう。個々の学習者はこれら进行评估し活用し、選択し決定しながら、オンタイムの専門知識やキャリアやニーズに合うよう変わっていくだろう。

もはや正規の学校教育（初等教育・中等教育）は知識を得る機能を果たさない。学校教育は調べたり研究したりする能力を伸ばすことを重視すべきである。従来の学校教育制度のような年数をかける必要もない。

スキルや研究を促進する学習スペースがあれば、先見の明と未来の方法論、ソフトのスキル、コミュニケーションの知識などによって、生徒は15歳で必要な調査学習のスキルを身につけて卒業できるだろう。今持っている専門知識のレベルを批判的に振り返ることによって、さらに生涯学習を続けたいと思う動機になるだろう。

世界のどこで行われている教育でも、どこからでも家にいながらアクセスできるようになる。仮想世界は加速度的に開発が進み、未来の新しい学習スペースになる。ソーシャルネットワークは協同ネットワークに発展し、学習者は現実世界や仮想世界で自分の好きな学習スペースで好きな学習のファシリテーターを評価し選ぶようになるだろう。ソーシャルネットワークは学習グループや協力の基盤となる。そこに加わっているのは、もはやプロの講師や教員だけではなくなる。

ソーシャルネットワークを基盤として、ホームスクールやオンラインコースが正規の学校教育の中でも飛躍的に拡大するだろう。親や学習者がこれらのネットワークを通じて「在宅で教育をうける」ことに自信を持つにつれ、この動きはやがて大きくなるだろう。この現象はすでに先進国で顕著になっており、ホームスクールを支援する仕組みが非常によく発達して、容易にアクセスできるようになっている。

失敗を犯し、それを乗り越えることで、最も早く学習できるという前提に立ち、仮想世界は、あらゆる失敗を犯すことができ、あらゆる方法を試すことで新しいシナリオを作る道を学習者に提供するだろう。未来の科学者、生物学者、物理学者、教育者、心理学者、技術者、医師たちは学校で、仮想世界を通じてあらゆる設備や環境にアクセスできるようになるだろう。学校はもはや予算や実験設備の使い方に関する知識などの制約を受けなくなるだろう。瞬時にオンラインで考え方や知識が正しいか間違っているかフィードバックされることで、新しい知識や学習やスキルが形成されるだろう。

これらの新しい学習システムに対応して、正規の学校教育の年数はどのように変わるべきかという疑問がひとつだけ残る。

8. 新しい教員の集結と新しい教科分野の意味

インターネットの検索エンジンや協同データベースなど、現在の集団的知性から「集団意識 (CC) データベース」が生まれるだろう。CC データベースは通常の実験エンジンのようにあらゆる知識にアクセスできると同時に直観的でもあり、正しい質問がされているかどうかユーザーにフィードバックし、様々な観点からの考え方を示す。これによって、失敗が瞬時にフィードバックされ、「評価すること」を研究や調査のスキルを伸ばすのに取り入れられるようになる。

学習者は知識の消費者というより、知識の生産者となる。伝統的な宗教、文化、家族環境は古い真実を示してきたが、科学的なスキルは基準点や集団的知性を生み出し、新しい真実を示すだろう。だれもが指先であらゆる知識を得られるため、正規の学習機関は最先端の知識を提供することが不可能になる。このような知識にアクセスし理解する能力を養うため、カリキュラムや教授法や成人教育学を根底から見直す必要が出てくる。

これだけでなく様々な集結によって、まったく新しい教科分野やスキルを就学前教育のレベルから開発する必要が出てくるだろう。「新しい教科とは何か」というのが、私たち全員が問わなければならない重要な問題となるだろう。

おわりに

最後にひとつ、「果たして私たちは変わる覚悟ができているか」という問いが残っている。これは私たち全員が、専門家としての意思と熱意をもって直視しなければならない問題である。また変化しても、価値観

や道徳観の考慮が必要であることを決して忘れてはならない。

戦争、テロ、貧困、飢餓の脅威がなくなって初めて、世界は最も適切に平和に機能する。教育にアクセスできる国々と、アクセスできない国々の差は開きつつある。これは世界の平和と進歩にとって深刻な影響を及ぼすだろう。グローバルな社会で共存し、多文化・多民族の見方ができるようになるために、またグローバルな問題を自分の問題として考え（オーナーシップ）、それに責任を持ちアカウンタビリティーを果たすために、学習者は価値や倫理や道徳の体系をそなえた環境で学ぶことが必要になるだろう。

はじめに

- ◆20年前、世界各国の政府や教育専門家、関係者たちは、今までの秩序を覆す革新的な万能カードができてくつあるのを目の当たりにした。インターネットである。
- ◆世界各国の教育制度の中枢にあった教育政策立案者たちは、インターネットを見て、それがいかに世界を永久に変えることになるか、いかに革命的な変化を教育制度や教育者、学習者、教育の提供、研究制度等にもたらすかを、批判的かつ科学的に先見の明をもって検討してみようとはしなかったし、できなかった。
- ◆今我々に必要なのは、この視点で再考することである。

未来の新しいカリキュラムはどう定義されるか

未来の新しい教室とは何か

未来の新しい学習者や新しい教育者とは

新しい市場の需要を満たす教室とは

ポスト2015年の教育課題—近未来の教育とは— マレーシアのケース

アブドウル・ラシッド・モハメッド
サインスマレーシア大学
教育学部長

2015年に向けての主要な問題

- ◆このような問いに関する主要な問題は何か。ポスト2015年には、NBIC（ナノ、バイオ、インフォ、コグノのテクノロジー）のイノベーションと収斂が急激に進み、急速な変化がもたらされ、教育制度に新たなプレッシャーがかかるようになるだろう。そうであってもマレーシアが対応できるだろう。これらの質問に答えなければならぬ。

我々の挑戦

- ◆旧態依然とした考え方では問題を解決できないし、してはならない。
- ◆イノベーションをもたらし、予想されるリスクを負うには、常識を覆す考え方が必要である。失敗するかもしれないが、早い段階ですぐに犯した失敗は安くつく。
- ◆将来のグローバルな必要性に対応するためには、グローバルな教育は現在どのような状況にあるか、以前はどうだったか、将来的にグローバルに通用するためには今後どうなるべきか、そしてこれらの必要性に添えるために、マレーシアの教育はどのように変わらなければならないのかを常に念頭において考察しなければならぬ。

政治的な意思を喚起する専門的な意思

国の未来のカリキュラムと国民意識

新しい教育者と新しい学習者のための新しい役割

未来の教室における未来の学習スペース

テクノロジーと教育

評価と水準

未来の学習のストラクチャーおよび教育年数

新しい教員の集結と、新しい教科分野

おわりに

最後にひとつ、「果たして私たちは変わる覚悟ができているか」という問いが残っている。これは私たち全員が、専門家としての意思と熱意を持って直視しなければならぬ問題である。また変革の過程で、価値観や道徳的考えが損なわれてはならないことを肝に銘じなければならぬ。

世界は最も適切に平和に機能する。

教育へのアクセスは国家間に差がある

共存し多文化・多民族の視方を身につける

国々はオーナーシップ、責任、アカウンタビリティが必要である

新しい環境で学ぶ学習者

価値や倫理や道徳の体系をそなえた環境

「ポスト 2015 年の教育課題—サブサハラ・アフリカ諸国の EFA に関する近未来の教育ビジョンとは」

ピエール・コウラゴ

ワガドゥグ大学文学

人文・コミュニケーション研修研究部 准教授



はじめに

過去数十年間に実施された地域フォーラムや国際フォーラムのほとんどにおいて「教育は国の開発のカギとなる要素であり、すべての人々の基本的権利である」と明言されてきた。しかし宣言やコメントが繰り返し出されてきたにもかかわらず（例：アジスアベバ 1961 年、ジヨムティエン 1990 年、ダカール 2000 年）、サブサハラ・アフリカ（SSA）諸国の多くは、2015 年までに、最も数量化しやすい 4 つの EFA の目標を達成できないだろう。

私たちの地域においてポスト 2015 年の教育はどのようになるか、またどのようになるべきかについて、情報に基づいて推測すると、二宮&ムッチ（2008）のモデルの第 3 象限または第 4 象限の先進国に入ると期待できる SSA 諸国は一握りだけで、ほとんどの国々は、教育制度へのアクセスと参加を確保し、教育の質や特に妥当性を向上するために、少なくともさらに 10 年は引き続き国際社会の支援を必要とするだろう。しかし、課題がいまだに山積している中で楽観視できる部分も少しあることを、低い EFA 達成度の国のうち、ひとつの国（ブルキナファソ）を取り上げて、いくつかの成果をお話したい。

SSA 諸国と 2015 年の EFA 目標：統計と厳しい現実

2008 年の EFA モニタリング・レポートによると、

- 調査された 129 カ国のうち、EFA の最も数量化しやすい 4 つの目標（初等教育の完全普及、成人識字率、ジェンダー公正、教育の質）を達成したか達成間近の国は 51 カ国しかない。
- 53 カ国は達成途上の中間点にある。
- 25 カ国（そのほとんどが SSA 諸国）は EFA の全体的な目標達成からほど遠い。
- 統計のいくつかは EFA 実施に関する現地の実情と注意深く照らし合わせる必要がある。
- ブルキナファソ、ニジェール、エリトリア、中央アフリカ共和国、リベリアなどの SSA 諸国は、初等教育の純就学率（NER）の現状からみて、明らかに達成度が低い国に入る。
- ザンビアやマダガスカルは達成度が高い国とされているが（90%を超える初等教育純就学率）、疑わしい面もある。
- 大勢の子どもたちが、ドアも窓もない農家の廃屋で、国のテストで用いられる言語に堪能とは限らず訓練も受けていない教員によって教えられているのに、UPE（初等教育の完全普及）の達成が間近な国とされて、そのまま信じてよいか。
- ダカール行動枠組みでは、「EFA は万人のための質の高い教育を意味する」と明言している。

近未来の教育ビジョンとは

ほとんどの SSA 諸国は次のような課題に直面している。

- ますます不平等になっている社会で、教育の格差や不公正をどのように削減できるか。
- 不確実な未来（貧困、物価の上昇や食料不足、不公正な取引、自然災害や人災、政治不安、社会不安、

戦争、セキュリティの問題、HIV エイズやマラリアなどの流行病、若者の失業など）に対応できるように、子どもたちをどのように教育するべきか。

- ローカルな問題（その地方独特のスキルの向上、教育と地域開発の取り組みとの関連性を改善するなど）の解決方法を内側から見出すために内側を見なければならぬと同時に、グローバル社会で生き残るのに必要なスキル（ICT、サービス経済）も遅れずに習得できるように外側も見る必要がある。

ポスト 2015 年の展望

教育へのアクセスをより公正に

2015 年以降も、多くの SSA 諸国にとって「教育への公正なアクセスと参加」が引き続き重要な課題であり、次のような対策が必要である。

- より多くの学校を建設し、何世代かの児童生徒が使えるように、臨時の粗末な施設を JICA タイプの学校に徐々に置き換えることにより、インフラを整備する。
- すべての子どもが平等にアクセスできるように格差を解消する。
- 新たな教員を大量に採用し訓練する。
- 契約教員、ボランティア教員、コミュニティ教員を再訓練し、意欲を喚起する。
- 特にフランス語圏のアフリカでは、教育に対するエリート的なアプローチをやめる。

教育の質と妥当性の向上

ほとんどの SSA 諸国は、次のようなことが必要である。

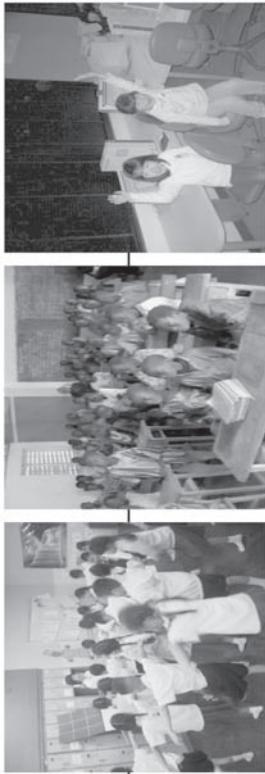
1. 質を向上するために必要性が認識されている基本的なインプットを提供する：農村部や貧しい都市部の児童に対して学校給食を提供、教科書、水、女子が学校教育を継続できるように衛生設備やトイレを整備するなど。
2. 教員養成や現職教員の研修などをうまく組み合わせて、教員の能力やスキルを向上する。
3. 不確実でかなり暗い未来に対応できるように学習者の力をつけるような知識やスキルを重視したカリキュラムに改める。
4. 暗記と暗唱を基本とする現在の教授法から、批判的思考、イニシアティブ、創造力、自主性を養う学習者中心の発見型授業へ転換する。
5. 地域の現実やニーズに即した学校教育を推進する（現地に根差したカリキュラム、現地の知識や専門性をとり入れた授業、地域に開かれた学校）。
6. 成人の非識字率を下げ、若者の基礎的なスキルを向上するために、より思い切った取り組みをする（大衆識字運動を改善したもの）。
7. 地元や外部の資金を最大限に活用するために、財務能力や運営管理能力を向上する。
8. ボトムアップの参加型プロセスによって、すべての関係者が教育の革新や改革に参加できるようにし、今までとは大きく異なるアプローチをとる。

少し楽観視できる理由：ブルキナファソのケース

ブルキナファソにおける幾つかの事実や数字をみると、2008 年 EFA グローバル・モニタリング・レポートが「国の政治的意思と国際支援が組み合わせられることで大きな進展がもたらされる」とした状況を示している。

- PDDEB（基礎教育開発 10 カ年計画）が始まって以来、大きな進歩がみられる：初等教育の総就学率（GER）が大幅に向上
- EFA を義務化する法的枠組み（2007 年教育オリエンテーション法）
- 地域間格差を解消する努力（20 の優先州）
- ジェンダー公正を推進するインセンティブ
- 識字・ノンフォーマル教育のための特別基金（FONAENF）
- 青年雇用省の創設
- PDDEB の第 2 フェーズおよび教育制度全体の質と妥当性を向上するための包括的な教育改革





ポスト2015年の教育課題ーサブサハラ・アフリカ諸国のEFAに関する近未来の教育ビジョンとは

国際教育協力日本フォーラム セッション2

ピエール・コウラゴ
ワガドゥググ大学准教授

概要

I. SSA諸国と2015年のEFA目標

- I.1 統計と厳しい現実
- I.2 少し楽観視できる理由：ブルキナファソのケース
- I.3 近未来の教育ビジョンとは

II. ポスト2015年の展望

- II.1 教育へのアクセスをより公正に
- II.2 教育の質と妥当性の向上

ブルキナファソの基礎データ

はじめに

- 教育は国の開発のカギとなる要素であり、すべての人々の基本的権利である。
- しかし宣言やコメントが国際フォーラムで繰り返し出されてきたにもかかわらず、サブサハラ・アフリカ(SSA)諸国の多くは、2015年までに、最も数量化しやすい4つのEFAの目標を達成できないだろう。
- SSAにおける2015年以降の教育の将来を予想することは困難であり、推測の域を出ない。

I. SSA諸国と2015年のEFA目標

I.1 統計と厳しい現実

- 2008年のEFAモニタリングレポートによると、
- 調査された129カ国のうち、EFAの最も数量化しやすい4つの目標を2015年までに達成できる国は51カ国しかない。
 - 53カ国は達成途上の中間点にある。
 - 25カ国(そのほとんどがSSA諸国)はEFAの全体的な目標達成からほど遠い。
 - 統計のいくつかはEFA実施に関する現地の実情と注意深く照らし合わせる必要がある。
 - ブルキナファソ、ニジェール、エリトリア、中央アフリカ共和国、リベリアなどのSSA諸国は、初等教育の純就学率(NER)の現状からみて、明らかに達成度が低い国に入る。

I. SSA諸国と2015年のEFA目標

I.1 統計と厳しい現実

- 達成度が高い国という分類も(90%を超える初等教育純就学率)、疑わしい面がある。
- これらの国々のいくつかは教育を普及できるかもしれないが、荒廃した建物の中で資格もほとんどない教員によって教えられている状況では、目標年までに質の高い教育を普及することはできないだろう。
- ダカール行動枠組みでは、「EFAは万人のための質の高い教育を意味する」と明言している。



I. SSA諸国と2015年のEFA目標

I.2 少し楽観視できる理由

ブルギナファンのケース

- PDDEB(基礎教育開発10カ年計画)が始まって以来、大きな進歩がみられる
- 初等教育の総就学率(GER)が大幅に向上
- 地域間格差を解消する努力(20の優先州)
- ジェンダー公正を推進するインセンティブ
- 識字・ノンフォーマル教育のための特別基金
- EFAを義務化する法的枠組み(2007年教育オリエンテーション法)
- PDDEBの第2フェーズおよび教育制度全体の質と妥当性を向上するための包括的な教育改革

1.2 少し楽観視できる理由 ブルキナファンのケース

- 2007年の教育オリエンテーション法により、6歳から16歳の全員に対する義務教育と、基礎教育の無償化が定められた。
- 同法第2条は、教育とは「人の社会化、自立、福利を保障し、国の経済的・社会的・文化的開発に参加できるよう、身体的、知能的、道徳的、精神的、心理的、社会的な能力を開発するための一連の活動」と定義している。
- 第3条は、教育は国の優先事項であり、「ブルキナファンに住む人はすべて、性別、社会的出身、人種、宗教、政治的意見、国籍、健康状態によっていかなる差別も受けることなく、教育を受ける権利がある」と定める。

1.2 少し楽観視できる理由 ブルキナファンのケース

- 教育の目的と目標を定めている第13条で用いられている重要な言葉：
責任ある市民、生産的、創造的、進取に富む、個人の統合的かつ調和的な発達、民主主義、国民の結束、社会的正義、連帯、高潔、公正、忠誠、寛容と平和、ジェンダー公正、普遍的価値などである。
- アフリカのほとんどの憲法や法律と同様に同法の志は高く、ブルキナファンの過去10年間の達成みると、後ほど紹介する事実や統計が示すように、たいへん明るい結果がでている。

1.2 少し楽観視できる理由 ブルキナファンのケース

- このため、持続可能な開発をより促進できるような民主的で公正な社会の中で、一足飛びに知識社会（何を、なぜ、どのように、だれがの知識）に直結するような理想的な21世紀の学校をめざす、非常に前向きなシナリオを描きたいという思いが高まるかもしれない。
- 基本的に、これらの遅れているSSA諸国は二宮&ムッチのモデル（2008年）の第1象限から第4象限に、できれば一気に移行することを望んでいる。

I. SSA諸国と2015年のEFA目標 I.3 近未来の教育ビジョンとは

SSA諸国の教育制度は次のような課題に直面するだろう。

- ▶ますます不平等になっている社会で、教育の格差や不正をどのように削減できるか。
- ▶不確実な未来に対応できるように、子どもたちをどのように教育するべきか。
- ▶ローカルな問題の解決方法を内側から見出すために内側を見なければならぬ。
- ▶グローバル社会で生き残るのに必要なスキルも遅れずに習得できるように外側も見ることがある。

II. ポスト2015年の展望

II.1 教育へのアクセスをより公正に

- 2015年以降も、多くのSSA諸国にとって「教育への公平なアクセスと参加」が引き続き重要な課題である。
- 必要な対策：
 - 仮設の粗末な施設に替えて、より多くの学校を建設し、インフラを整備する
 - すべての子どもが平等にアクセスできるように格差を解消する。
 - 新たな教員を大量に採用し訓練する。
 - 契約教員、ボランティア教員、コミュニティ・スクールの教員を再訓練し、意欲を喚起する。
 - 特にフランス語圏のアフリカでは、教育に対するエリート的なアプローチをやめる。

II. ポスト2015年の展望

II.2 教育の質と妥当性の向上

ほとんどのSSA諸国は、

1. 質を向上するために必要性が認識されている基本的なインプットを提供しなければならない。
2. 教員養成や現職教員の研修などをうまく組み合わせ、教員や校長の能力やスキルを向上しなければならない。
3. 貧困と闘えるように学習者の力をつけるような知識やスキルを重視したカリキュラムに改める必要がある。

II. ポスト2015年の展望

II.2 教育の質と妥当性の向上

4. 暗記と暗唱を基本とする教授法から、学習者中心の発見型授業へ転換しなければならない。
5. 地域の現実やニーズに即した学校教育を推進しなければならない。
6. 成人の非識字率を下げ、若者の基礎的なスキルを向上するため、より思い切った取り組みが必要である。
7. 地元や外部の資金を最大限に活用するために、財務能力や運営管理能力を向上しなければならない。

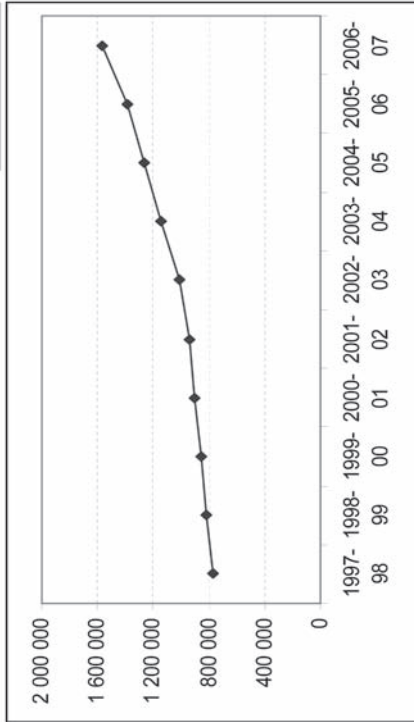
ブルキナファソの基礎データ

面積	274 000 km ²
人口	14 800 000
識字率	28% (2005)
初等教育総就学率	72.5% (2008)
ジェンダー・パリティ	0.85
初等教育修了率	36.6% (サヘル：15%)
教員数(2006/2007)	28 886 (28.8% 女性)
指導用言語	フランス語 (授業 学校) 母国語 (実験二カ国語教育)

学齢人口の推移 (1997年～2008年)

年	1997	1998	1999	2000	2001	2002
合計	1 800 757	1 852 802	1 906 475	1 961 809	2 018 834	2 077 667
男子	900 028	926 258	953 298	981 175	1 009 896	1 039 510
女子	900 729	926 544	953 177	980 634	1 008 938	1 038 157
年	2003	2004	2005	2006	2007	2008
合計	2 138 317	2 200 865	2 265 369	2 331 896	2 426 835	2 631 415
男子	1 070 033	1 101 508	1 133 953	1 164 491	1 217 506	1 332 100
女子	1 068 284	1 099 357	1 131 416	1 167 405	1 209 329	1 299 315

小学校児童数の推移 (1998年～2007年)



教員数の推移(2001/01-2007/08)

年	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
学校の種類	15,091	15,779	17,053	18,760	20,636	22,374	24,277	26,565
公立	2,203	2,397	2,687	3,124	3,714	4,184	4,609	4,955
私立	17,294	18,176	19,740	21,884	24,350	26,558	28,886	31,520

PDDEBの成果

初等教育における総就学率の推移 (1997/98～2008/09)

年	1997/8	1998/9	1999/0	2000/1	2001/2	2002/3	2003/4	2004/5	2005/6	2006/7	2007/8	2008/9
男女	43.2	44.1	44.7	45.9	46.5	48.7	53.3	57.7	61.4	67.0	71.8	72.4
男子	51.9	52.5	52.9	53.9	54.1	56.3	60.5	64.9	68.4	73.8	77.9	77.1
女子	34.5	35.6	36.5	37.9	38.9	41.1	46.1	50.5	54.3	60.1	65.7	67.7

初等教育における純就学率の推移 (1997/98～2008/09)

年	1997/8	1998/9	1999/0	2000/1	2001/2	2002/3	2003/4	2004/5	2005/6	2006/7	2007/8	2008/9
男女	34.9	35.3	36.1	36.9	36.3	38.2	40.7	45.3	48.2	53.5	58.8	57.9
男子	42.0	42.2	42.8	43.4	42.3	44.2	46.5	51.1	53.8	59.1	63.8	61.3
女子	27.8	28.4	29.3	30.3	30.2	32.1	34.9	39.5	42.6	47.9	53.7	54.5

初等教育における修了率の推移 (1997/98～2008/09)

年	1997/8	1998/9	1999/0	2000/1	2001/2	2002/3	2003/4	2004/5	2005/6	2006/7	2007/8	2008/9
男女	24.6	24.2	26.2	36.9	36.3	38.2	40.7	45.3	48.2	53.5	58.8	57.9
男子	30.3	29.3	31.6	43.4	42.3	44.2	46.5	51.1	53.8	59.1	63.8	61.3
女子	19.0	19.3	20.9	30.3	30.2	32.1	34.9	39.5	42.6	47.9	53.7	54.5

セッション2 質疑応答

二宮皓（放送大学広島学習センター）

3つの異なるシナリオについてお聞きしました。質疑応答に入る前に、いくつかコメントさせてください。まず、シルビア・シュメルケス博士が報告されたメキシコのシナリオですが、私たちが「教育の個性化」のシナリオと呼んでいるものと思います。彼女のケースでは、明日の学校教育は「個性化した学習」に分類できるでしょう。マレーシアのアブドゥル・ラシッド・モハメッド博士は、社会の変化に対応することの重要性を教えてくださいました。博士の指摘は、社会の変遷を経験してきた日本人にも非常に身近なことです。教育もこのような変化に対応できなければなりませんし、将来起きる様々な変化に対しても、教育は対応できなければなりません。マレーシアでは、改革あるいは変革の是非に関して議論されており、このようにして未来のシナリオが描かれていることがわかりました。アフリカ諸国では状況が異なるかもしれませんが、ピエール・コウラゴ博士は母国ブルキナファソにおけるポスト2015年の課題について概要を説明されました。発表者の皆様に感謝いたします。会場の皆様から、明日の学校教育に関してそれぞれのシナリオやビジョンをお聞きしたいと思いますが、その前に少しだけ時間をいただき、キャロル・ムッチ博士に2つ質問をさせてください。まず、今お聞きした3つのシナリオについて、どのような印象を持たれましたか。また最後のシナリオについて、第1象限から第4象限に一気に飛躍できると思いますか。

キャロル・ムッチ（ニュージーランド政府）

第1象限から第4象限に飛躍できるかという2番目のご質問ですが、断片化の状態から、独自でカリキュラムを作れる状態に一気に移行したいと思う場合、①インフラが整備されているか、②リーダーシップはあるか、③教員がインクルーシブ教育について幅広い可能性から必要な決定ができるよう訓練を受けているかという点について考察しなければなりません。教員が集中的な教員養成プログラムや研修プログラムを受けていなければ、アイデンティティを形成するプロセスを経ず、共通の目標に対する国のコミットメントもない状態で、どのように教員は第1象限から第4象限まで飛躍できるのでしょうか。リスクが大きすぎます。いくつかの国々に対しては、急がないように言わねばなりません。教員養成や研修が不十分で、教員がこのモデルの能力がない状況では、段階を追って移行すべきであり、一気に飛躍するべきではありません。

二宮皓（放送大学広島学習センター）

参加者の皆様にご意見を伺いたいと思います。質問ではなく、皆様のビジョンをお聞かせ下さい。この点に関する批判ではなく、特に開発途上国にとって明日の学校教育はどのようなものになると思われますか。3つのシナリオがあれば、ここに参加されている政策立案者やJICAの皆様は、教育政策を立案するプロセスに対する投入を計画する上で、様々な選択ができます。例えばモハメッド博士のシナリオにある、学習スペースや校舎の設計などです。2015年や2020年に向けて異なったシナリオを選択すれば、どうなるのでしょうか。どのようなシナリオでも結構ですので、皆さん自身のシナリオを自由にお話し下さい。

質問1

トマス・ヘンリー・メグラソン（千葉県）

私は国際交流員の仕事をしています。開発途上国だけでなくアメリカや日本にとってのシナリオでもあるかもしれませんが、アメリカや日本では親の関わり方が問題となっています。私が言いたいのは、特に親の期待についてです。ほとんどすべてのことに対して、教員の責任とは何か、親の責任とは何か、人によって

期待が異なります。どのような道徳を教員は教えるべきとされているのでしょうか。何が学校がやるべきことで、何が家庭がやるべきことでしょうか。政策の傾向ではありませんが、新しい傾向として、ますます多くの親が子どものことを学校に任せっきりにしています。我が子のことは学校の問題という態度です。また日本にはモンスターペアレントがいます。彼らは子どもにやかましく言い、子どもの成績が悪いと、教師が悪いと言って学校に圧力をかけます。これは親も参加して地域の人々全員が子どもの教育に等しく責任を担うような地域社会を作ることによって解決しなければならないように思います。

パネリストの回答

二宮皓（放送大学広島学習センター）

非常によいシナリオをありがとうございました。家庭と学校の関係、そして家庭や学校と地域との関係は非常に重要です。親が自分の考えを表明し、親がますます関わるようなシナリオがあるとすれば、政策の指導者たちはそれぞれがもつ未来のシナリオを土台にしつつも、この傾向に留意しなければなりません。

キャロル・ムッチ（ニュージーランド政府）

これについて私もコメントしてよいでしょうか。ニュージーランドでも同じ問題がありました。すべての権利は責任が伴います。ニュージーランドでは権限の移譲が行われると共に、現在、各学校に保護者の理事会ができています。外部評価団体の報告書は理事会に提出されます。教職員と保護者の理事会が共同で意思決定の責任を担い、リソースに関しても実に多くの決定を行います。

アブドゥル・ラシド・モハメッド（サインスマレイシア大学）

非常によいご意見をいただいたと思います。マレーシアの場合、生徒が公的な試験で優秀な成績を取れば、生徒が優秀だとされ、生徒が試験に落ちれば、教師が悪いとされます。生徒の学業成績は通常、公的試験の成績に基づいて測られます。学校教育は試験を中心に回っています。生徒は試験対策を教え込まれます。大学入学も就職も、主に試験の成績によって決まります。知性を評価するべきですが、私たちは記憶力だけが知性ではないことを忘れがちです。知性は多面的です。しかし試験のほとんどは記憶力、すなわち授業で教えられたことや復唱したことをどれほど思い出せるかを測るものです。有能さ、才能、能力、適性、技能、技術、経験なども評価するべきです。その方が生徒の実力を正確に反映した、明らかによい測定方法です。どうすればこれを正確に評価できるかを考えなければなりません。

質問2

高橋謙吾（大学生）

私は心理学専攻の学生です。シナリオかどうかわかりませんが、先ほど、教育は時代とともにどのように変わりうるかという問いかけがありました。しかし私は、教育は、時代によって変化する部分と、変化してはいけない部分があると思います。どのような時代でも状況を把握し、人の意見を聞き、統計をモニターしなければならぬのは分かります。しかし、どう言ってもいいかわかりませんが、どのような時代であろうと、一貫した確固たる柱があるべきだと思います。そのような柱があってこそ、質の高い教育が実現できます。教育において、時代が変わっても変化しない部分というのはどのようなものだとお考えになりますか。

モデレーターの回答

二宮皓（放送大学広島学習センター）

OECDの「明日の学校教育」にはいくつかのシナリオがあります。あなたがおっしゃったのは「現状維持」のシナリオと言えるかもしれません。教授法や学習法の制度は今のまま変わらないかもしれません。このフォーラムは報告書が出ますので、皆様のシナリオは世界の方々に読まれることを申し添えます。もう少し会場の皆様のご意見をお聞きしたいと思います。

質問3

加藤優子（上智大学）

私は上智大学教育学科1年生です。発表をお聞きし、自分自身のシナリオについて考えさせられました。教員に焦点を当てるシナリオです。なぜ教員が重要なのでしょうか。それは、子どもたちの成長を支える大人は、家庭では親ですが、家庭の外においては、教員しかいません。ですから教員は単に教える専門家であるだけでなく、子どもの成長を大切にする人でなければなりません。そのような優秀な教員を育成するためには、教員が子どもたち一人ひとりを見て最善の指導ができるように訓練する教員養成が必要だと思います。

モデレーターの回答

二宮皓（放送大学広島学習センター）

教員に教えておられる方はおられませんか。会場のどなたか、お答えいただけませんか。

プラサード・セートンガ（パラデニヤ大学）

これは本当のコメントです。私も教員養成について、子どもの発達にどのような教員が必要なのか常々考えています。今話に出ているのは、子ども中心の教育のことですね。あなたが言われたことは非常に複雑で、子どものことだけを考えればいいわけではありません。教科内容も、教員養成で教えているその他のスキルも考えなければなりません。そのために私は、教員養成では、どのようにすれば自らを振り返って次に生かせる「内省的な教員（reflective teacher）」になれるかを問う政策提言書を出しました。私たちはスリランカの4つの大学のすべてから教員を集めて10週間の教育実践演習を3回実施しました。演習ではトップダウン式ではなく、教員が中心となってベストプラクティスを開発するようにしました。学校では、先輩の教員がメンター（指導者）として課外活動をシェアしました。このようなメンター方法によって、教員養成の開発に取り組んでいます。非常に難しいですが、このような教員を表すのに「内省的な教員」という言い方をしています。

二宮皓（放送大学広島学習センター）

彼女の提案は実際、未来の教員の役割をどのように定義するか、学校制度の中で教員がどのような責任を与えられるべきかに関わるものです。残り5分ほどありますので、もう少しご意見をお聞きしたいと思います。

質問4

長尾真文（国際基督教大学）

二宮先生とパネリストの皆様、このフォーラムのテーマ「自立的教育開発に向けた国際協力」についてお聞きします。このテーマは今まで7年間、ずっと変わっていません。その基本的な前提は、教育開発は何

よりもまず、国家政策という観点から国家の枠組みで考えるべきというものです。しかし特別講演や基調講演をお聞きして、先進国も含めて多くの国々で、国の教育制度では適切に対応できなくなるという一抹の不安があります。今年広島の中等教育で実施された学校評価では、他所の安定したシナリオには当てはまらない問題が非常に多くありました。ムッチ博士が示された枠組みも、国家単位によるものです。教育やその他の社会活動における格差の現状に光を当てる国家間の協力や、国の異なる地方間の協力や、複数の国々の制度間協力についてご意見をお聞かせいただければと思います。

パネリストの回答

キャロル・ムッチ（ニュージーランド政府）

国々の政治制度は国に焦点をあてたものであり、私たちが取り組める規模の単位を提供していると思います。国家単位を超えた教育活動をするには時機尚早と思います。もっと安定するまで待たねばなりません。少数民族の言語を支援し、国家制度を運用することで少数民族が消滅しないようにしなければなりません。あまりにも急速にグローバル化が進むと、声が届かなくなり消えてしまう少数民族も出てくるでしょう。ですから当面は国家単位で取り組む必要があると思います。長期的には、ご指摘の通り、異なる制度間の協力をより推進する方向に向かうでしょう。さらに付け足すなら、協力は外向きのプロセスだけでなく、学校内、国内、地域内など内向きのプロセスでもあります。その点で国際協力が大きな役割を果たします。「万人のための教育」と言えるとすれば、それは私たち全員が人生において等しく機会を与えられることを保障することです。

シルビア・シュメルケス（イベロアメリカ大学教育開発研究所）

世界は均一ではなく、様々な要素でできています。教育は、フェイ・キング・チャン博士が今朝おっしゃっていたことを構築しなければなりません。どのような開発がアフリカ諸国で必要かを問う必要があります。メキシコで必要なことは異なるかもしれないと認識しなければなりません。それでも開発目標を守ることは必要です。国によって状況が非常に異なっており、開発への道も様々です。教育を開発に合わせるにはどうすればよいか。将来を考察する際、ニーズに対応できるように、農業開発、教育開発、社会開発などの分野間の連携を促進する政策が必要だと思います。様々な要素がある世界でこそ、これらが豊かに実ると思います。

二宮皓（放送大学広島学習センター）

ありがとうございました。これにてセッション2を終了いたします。

総括討論



総合司会

吉田和浩

広島大学教育開発国際協力研究センター教授

基調講演者

フェイ・キング・チャン

元ジンバブエ国教育スポーツ文化大臣

セッション1モデレーター

プラサード・セートンガ

ペラデニヤ大学教育学部 学部長

セッション2モデレーター

二宮 皓

放送大学 広島学習センター 所長

吉田 和浩 (広島大学)

本日参加していただいた皆様、ありがとうございます。最後に参加者による総括討論で締め括らせていただきます。本日は午前中に特別講演と基調講演、午後に2つのパネルセッションを行いました。スリランカのセートンガ博士、二宮教授、基調講演を行って下さいましたフェイ・キング・チャン博士に前に来ていただきまして、意見の交換を行いたいと思います。5時閉会予定のためあまり時間はございませんが、この機会に本日のまとめと将来への展望を総括したいと思います。

この総括討論についてのルールは別段ありませんが、本日行われた議論を振り返りたいと思います。午前中には松浦博士から万人のための教育および我々が直面している残りの問題についてお話を伺いました。これは経済危機による打撃だけではなく、新しく浮かび上がって来た問題にまで及びました。その次にはフェイ・キング・チャン博士が基調講演においてその問題は発展の役割と経済危機による衝撃の度合いにより変化すると述べられました。このフォーラムの基本テーマは2015年までと2015年以降の優先事項を調べることで、そしてこの2つの期間それぞれに生ずる固有の問題を乗り越えるために、2つの期間をどのように分割すればよいのか分析することです。パネルディスカッションを振り返ると興味深いことが判ります。現在で発展途上国か先進国におけるものかに関わらず、将来の学校教育は、未来に向かうためにはこれらの国が現在直面している問題を考慮しなければいけません。この点を膨らませるため、まず二宮教授にセッション2のパネルディスカッションを総括してもらい、その後将来の学校教育について議論したいと思います。もしかしたら万人のための教育から欠けているなにかを特定することができるかもしれません。そのために、セッション1のモデレーターに議論を総括してもらいたいと思います。それに対して二宮教授から意見が出るかもしれません。このやりとりの後に、フェイ・キング・チャン博士および参加者のみなさんにも交流に参加していただきたいと思います。その後一般討論へ移りたいと思います。

二宮 皓 (放送大学 広島学習センター 所長)

セッション2において、将来に対するシナリオモデルを発展途上国と先進国とでは同じように適用できないということに気がきました。メキシコの場合は柔軟な学校教育の提供が個人対応教育となり、マレーシアの場合はインターネットが社会を大きく変化させ、それに教育が対応しました。将来、2015年以降に現れるであろう問題はおそらく教師教育の必要も含むと考えられ、アフリカのブルキナファソでは、国家政府が教育開発に責任を負うべきかが大きなポイントとなっています。ムッチ博士が自主性についてコメントされ、特に学校をベースにした自主性を保ちつつ、教育の質が向上できるかとの疑問を投げかけられました。多数による参加を促すことでできるでしょうが、彼女はそれが成功であったかどうかは述べませんでした。さらに、私もこれが成功であるかどうかは判らないのですが、注目されるべきだと考えます。第2のポイントはこれらのような単純な推測を行うとき、可能性に繋がり、物事を考えるときに自分たちの価値観をインプットするものではなく、異なる方法論を使うよう考え方を変化させることを願います。できるならば、それに基づいた高いもしくは低い可能性をもって、我々はどの段階教育を除外するかを議論するべきでしょう。

プラサード・セートンガ (パラデニヤ大学教育学部 学部長)

学校教育とはどうあるべきか。各国における異なる状況を基にした学校教育に対する提案がされ、セッション1での実践に関するプレゼンテーションは現状がどのようなものであるか、そして将来的にはそれがどのように注目されるべきなのかを示しました。その後、私は参加者からのアクセスについての質問に、単なる教育へのアクセスとしてだけでなく、スリランカで行おうとしている質の高い教育へのアクセスとして答えました。多くの場合アクセスは達成されますが、現実には一部の人たちのみで、無視される人たちが存在

します。アクセスが達成できても質がとても低く、教師への訓練も足りておらず、他のパネリストも同じような内容を語りました。

私は主流化について述べましたが、ガーナのチャールズ・アヘト-ツェガ氏は教員訓練はどちらかといえば補足的なものとし、ノンフォーマル教育にもっとインプットとリソースが必要であり、これは主流化のためのデータには含まれないことが多いということを強調されました。これはとても重要なことであり、スリランカにも当てはまり、多くの人が支持しています。3番目のパネリストの江口秀夫氏は保護者について、そして保護者の教育をどのようにするかをのべ、この点については教師が鍵になると JICA が強調しました。また、キャロライン・ロドリゲス氏が述べたように、この分野の指導慣行は変わるべきであり、スリランカでは教師がインクルーシブに指導を行えるように変革を行いました。チャールズ・アヘト-ツェガ氏を引用すれば「良い教師が大きな違いをもたらす」ということになります。また、2名のスピーカーが学校と政策立案者の間の話し合いを支持しました。江口秀夫氏は、これはあまり普通ではないだろうが、政策立案者と学校は政策を作るときには手を取り合って均等にサポートされるべきだと述べました。

二宮 皓（放送大学 広島学習センター 所長）

将来の学校教育といった場合、その定義はとても狭い学校における教育を意味することもあります。教育開発について話すときに含まれるべき、ノンフォーマル教育および他の形態の教育についても焦点を当てなければいけません。そのため、我々が初等教育の普遍化（UPE）に焦点を当てているため、学校教育という言葉を使う時、多くの場合それが普遍的な初等教育を意味することを理解していただきたいと思います。

フェイ・キング・チャン（元ジンバブエ国教育スポーツ文化大臣）

この議論からわかったことの一つに、私たちは色々なニーズを持つということがあります。教師や教育へのプロ意識に対するニーズ、国家や国家開発へのニーズ、コミュニティのニーズ。これらのニーズは全て考慮され、国際的なコミュニティへと関連付けられなければいけません。

学校や教師に対して異なる要求がなされると、教師が学校とコミュニティのつなぎ役になります。また、その中に子供と親からの要求もあります。さらに複雑なことに各国は色々な段階やプロとしてのレベルにあり、さらに国内におけるレベルも異なるのです。コミュニティの一部である教師、大学教育を受け国際的な経歴を持つ教師は、この部屋に集まっている皆さん - 各国から集まり年間 \$350 を稼ぐ人がいる一方で \$36,000 稼ぐ人もいるという 100 倍の差がある - と同じ経済レベルにあります。これは教育に対してどういう意味を持つのでしょうか。より多くの教育を受けた人が多くの収入を得て、\$36,000 稼げる国へ行ってしまふことは良いことでしょうか。悪いことでしょうか？ジンバブエの人口 3 千万人中 3 百万人の人々が国を離れたことが良いことでしょうか？ある国では人口の 4 分の 1 が国を離れており、これは多くのアフリカ諸国において起こっているかもしれないのです。ナイジェリアにいるより多くのナイジェリア人医師がニューヨークにいます。これは世界の経済的・政治的な現実が一因として起こる現象です。富裕層にとっての教育システムはラゴスでもニューヨークと同じくらい良いものですが、貧困層にとっては大きな違いがあるため、そのため異なった経済発展レベルが生じるのです。

誰かがイスラム原理主義に関して、そして同じ国の中ですら異なる価値観を持つ人々がいる問題に関して、そしてこのことにより教育システムがどのような影響を受けるかについて難しい質問をしました。さらに状況を複雑にするのは、私たちの社会は変化し続けているということで、米国で 20 年前に起こっていたことと、現在のジンバブエのブルキナファソで起こっていることとは異なります。社会の変化に目を向けると、私たちの社会はかなりの速さで変化しており、同じ国の中でも様々な価値が存在する可能性があるため、私

私たちは社会における支配的価値が何かを認識していなければいけません。価値は国家と人々全体の根底として教育に影響を及ぼします。多くの変化が起こった後でも価値は変わらないものでしょうか？これにより、私たちはノンフォーマル教育と補完教育にたどり着きます。変化する社会において、20年や40年前に受けた教育は補完が必要となります。思想的もしくは技術的なものかもしれませんが、時代は進んでいます。20年前と言うと、確かインターネットやeメールを使うことができなかつたはずですから、明らかに私は技術に遅れないようにしていたのです。思想的な価値はどうでしょうか？今でも同じですか？もし同じ価値を持っていたとすればわたしは恐竜です。変化を受け入れることなく、一つの考え方にとらわれている人同然です。教育カリキュラムを見て、数学と理科には国や文化に関係のない核となる知識があるとはいえませんか？ある宗教の価値を共有することはできないでしょうか？十戒を思い出される方もいるかもしれません。コミュニティの価値が実は似ていたとかありませんか？全てのコミュニティは貧困を克服しようとしているならば、それが共通の価値です。コミュニティが衛生と教育を向上させたいと考えるなら、それが共通のコミュニティの価値になります。私たちはこれを全世界視点で見ることができます。もしあなたが核科学者だとした場合、核科学者のコミュニティを見つけるでしょう。同じように、もしあなたが配管工だとすれば配管工のコミュニティを見つけるでしょう。似たコミュニティを発見する速度を高めるインターネットの発展によって、国際的な革新は助けられてきました。アフリカや米国、日本にいる人とすぐ話することができるという障害の無さのため、インターネットをコミュニケーションの質の向上と考えることができます。

最後に教育と開発に対する、ドナーによる介入の功罪という重要な問題を検討しなくてはなりません。ドナーによるインプットはマイナスになる可能性もあり、これは教育に含まれてしまうかもしれません。あるドナーによるインプットは大きなプラスになるかもしれません。どのようにして区別するのか、そして同じような評価を共有することはできるのでしょうか？吉田教授と私では同じ証拠を見ても、結果に対する異なった評価をするかもしれません。私がカリキュラム作成成長だったときに、牛に引かせる鋤を原型にした農作業道具を開発したのですが、皆震えあがりました。どうやったら中等教育で牛に引かせた鋤を教えることができるのか？なぜ政府はトラクターを使わないのか？しかしながら人口の75%はトラクターではなく、未だに牛に引かせた鋤を使っているのです。これは開発の段階と私たちが教育専門家としてどのように反応すべきか、という事柄に対する多くの疑問を呼び起こしました。

吉田 和浩 (広島大学)

プログラムによると、もう終わりにしなければいけません。セッション1とセッション2のモデレーターおよび基調講演者とのやりとりを聞くことで、発言の関連性やそれに対する反対意見が判ったと思います。残念なことに時間はわずかしかありませんが、一人か二人の参加者の方からのコメントの時間はあります。今のところコメントは無いようですので、これ以上まとめなくてもいいように、この総括討論を終了させていただきます。

出された意見は万人のための教育の目標と2015年の優先事項、そしてこれらの問題がどのように扱われるかを反映しています。討論の結果、国によってそれぞれ異なり、今後の学校教育は長期展望が必要だということを認識しました。学校教育と学校は別物であり、異なる形態の教育と学校教育が可能であることが指摘されました。これは指導方法や教材の開発同様、教師によって果される役割にも当てはまることです。本日の議題に戻りまして、コミュニティ、保護者、政策立案者によって果される役割はどのようなものであるかを検討しました。そして私たちが問題にぶつかったとき、国を越えた国際パートナーの役割はどのようなものなのでしょうか。この件に関して将来的な視点から考察できるのでしょうか。これらのアイデアを全てまとめたとき、私たちが現在の指導法について皆で一緒に考え、アイデアをさらに深めた結果はどうなるでしょう

うか？もしそれが実行できるのであれば、今日のフォーラムから生まれた成功となります。将来のことを考えるのはとても難しいことですが、私たちはすでに歩みを始めていると思います。したがって、今日このフォーラムに参加された方を含む、すべての参加者からのインプットに感謝することでこの討論を締めくくりたいと思います。

これをもってJEFVIIを終了したいと思います。このイベントを共催された4つの機関に感謝いたします。松浦博士、フェイ・キング・チャン博士と自国から日本まで来てくれた全てのパネリストのみなさん、会場にいる参加者のみなさんに参加して下さったことを感謝します。国連大学と国際協力機構のご支援に心からお礼申し上げます。最後に、しかし軽んじているわけではありません、同時通訳のみなさんに感謝します。これをもってプログラムを終了させていただきます。配付資料の中にある評価シートを記入して受付に渡していただけますと、今後のイベント開催にあたってとても貴重な情報となりますのでよろしくお願いいたします。



第7回 国際教育協力日本フォーラム 報告書

2010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

