

国際教育協力日本フォーラムの背景と目的

質の高い教育の普及は世界共通の重要課題です。日本は、2 国間の協力に加え、ユネスコや GPE 等の国際機関等及び G8 サミットやアフリカ開発会議（TICAD）といったマルチの場を通じて、2015 年までの『万人のための教育 “Education for All”（EFA）』目標達成に向けた取組を推進してきました。2010 年に政府が発表した「日本の教育協力政策 2011-2015」では、国際教育協力は人間の安全保障の実現のための不可欠な分野と位置づけられ、「自助努力支援と持続可能な開発」、「疎外された人々に届く支援」、「文化多様性の尊重と相互理解の増進」が政策の基本理念とされています。

2000 年にセネガルで『ダカール行動枠組み』が設定されて以来、早 15 年が経過します。就学率の向上など一部の E F A 目標は達成されつつあります。しかしながら、いまだ 5780 万人という不就学児童がおり、また、就学しても、教育の質や学習環境が不十分であるなど、課題は山積しています。

2015 年の開催となる JEF12 では、EFA ゴール達成に向けた進捗状況をもとに、残された課題について、途上国の視点、そして市民社会、研究者、ドナーや国際機関の観点から、これまでの取組を踏まえて総括的に討議します。さらに、近年の国際教育協力の特徴を踏まえるとともに、新たな課題も見据えつつ、ポスト 2015 年の国際教育協力に繋がる議論を展開します。

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

[主催者代表挨拶]

丹羽秀樹 文部科学副大臣

皆様、本日は、お忙しい中、「第12回国際教育協力日本フォーラム」にご参加いただき、御礼申し上げます。文部科学副大臣の丹羽秀樹です。文部科学省を代表して、皆様にご挨拶を申し上げます。

本フォーラムは、外務省、広島大学、筑波大学、文部科学省が主催者となり、開発途上国自身による自立的な教育開発とその自助努力を支援する国際教育協力のあり方について、教育開発に携わる行政官、援助機関関係者、NGO、研究者等が自由かつ率直に意見交換することを目的に、2004年から毎年開催しているものです。

本フォーラムの今回のテーマは、「EFA（万人のための教育）の成果と2015年より先の課題」です。皆様ご承知のとおり、2015年は、2000年から開始された「EFAダカール行動枠組」の達成目標年であるとともに、2015年以降の目標等について議論し定めるといった、国際教育協力にとって重要な年となっております。

これまで、「EFAダカール行動枠組」の達成に向けては、文部科学省においても、ユネスコ事業を通じた支援や小中高等学校の教員ボランティア派遣制度の整備等を実施し、EFA目標の達成に向けた取組を推進してきたところです。

また、日本を含む国際社会はEFAの達成に向けて一致団結して取り組んできており、就学率や識字率の向上等、目標の一部は達成されつつありますが、これらの目標がまだまだ達成されていない地域や、教育の質の面における課題が見受けられるなど、目標の完全達成は困難といった状況にあると言われております。

現在、ユネスコが主導機関となり、加盟国政府、国際機関、NGO及び専門家等と協働しながら、これまでのEFAの成果をレビューするとともに、2015年以降の取り組みに向けた検討が行われており、本年5月に韓国・インチョンで開催される「世界教育フォーラム」において、2030年までの世界の教育目標である「ポスト2015教育アジェンダ」が採択される予定です。

「世界教育フォーラム」を5月に控えたこの時期に、本フォーラムを開催し、様々な知見・経験を有する皆様と、これまでのEFAの成果を振り返り、課題をしっかりと把握・共有するとともに、2015年以降の教育協力の在り方についての意見交換を行えますことは、大変貴重な機会であり、時宜にかなったものと考えております。

さて、昨年11月、我が国はユネスコと共催で「ESDに関するユネスコ世界会議」を開催し、「あいち・なごや宣言」が採択されました。持続可能な社会の担い手を育む教育であるESDは、教育の質を向上させ、今後の教育を方向付けるものであり、「ポスト2015教育アジェンダ」に盛り込まれることが重要です。2015年以降も我が国は、「国連ESDの10年」の後継プログラムであり、2014年12月の国連総会で採択された「ESDに関するグローバル・アクション・プログラム」（GAP）に沿ってESDを推進しています。

文部科学省としては、引き続き、更なる持続可能な未来に向けての活動のスケールアップに取り組む所存です。このため、本日のフォーラムにおける講演や議論を通じて各国の知見を共有し、実りある成果が収められるとともに、その成果が教育の質の向上につながることを期待しております。

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

[主催者代表挨拶]

中根一幸 外務大臣政務官

1. 冒頭

御列席の皆様、本日は、「第12回国際教育協力日本フォーラム」に御参加いただき、厚く御礼申し上げます。このフォーラムの共催者である外務省を代表し、御挨拶申し上げます。

2. 国際協力60周年、開発協力大綱の策定

昨年、我が国が政府開発援助（ODA）を開始して60年という節目の年を迎えました。この60年間で、ODAをめぐる国内外での状況は大きく変化しました。実にODAの3倍近い民間資金が開発途上国に流入するようになり、また企業、地方自治体、NGOをはじめとする様々な主体が開発課題の解決と持続的成長に重要な役割を担うようになってきています。

こうした変化を踏まえ策定が進められている新たな開発協力大綱では、我が国が培ってきた平和国家としての歩みが根底にあります。過去60年、我が国のODAが最も重視してきたのは、開発途上国に一方的な「援助」を行うのではなく、同じ目線に立ち、ともに汗をかきながら、開発途上国とその国民の自助努力と自立的発展を促す「協力」を展開することです。こういった開発途上国と共にある援助において、「教育」の重要性は論を待ちません。

先月、ラオスを訪問した際、我が国のODAで設立されたラオス日本センターを訪れ、そこで学ぶ大学生との間で忌憚なく意見交換を行うことができました。学生一人ひとりが目を輝かせて学ぶ姿勢に感銘を受け、国際教育協力の重要性を肌で感じて参りました。

3. EFAダカール目標及びMDGs達成期限を迎えて

本年は、国際社会が取り組む、万人のための教育（EFA）ダカール目標及びミレニアム開発目標（MDGs）の達成期限を迎え、それぞれの目標の後継目標が採択される重要な年です。

EFAの取組については、毎年、ユネスコがその進捗状況を報告しています。EFAダカール目標の達成期限となる本年は、『What did we achieve?（我々は何を成し遂げたのか？）』と題し、これまでの取組を総括する報告書の作成作業が進んでいます。本日はこの報告書の作成責任者であるアーロン・ベナヴォット氏をお招きし、グローバルな視点から、EFAの取組についてお話いただきます。また、初等教育の完全普及を始めとする、各教育関連目標について、大きな進展が見られます。その中で、まだ様々な課題を抱えているアフリカ地域からは、我が国も積極的に支援しているエチオピアからエシュトゥ・アスファウ教育省資金動員局長をお招きし、国レベルでのEFAの取組の成果と課題につきお話いただきます。

我が国は、人間の安全保障と持続可能な開発の観点からも、教育を重視しています。2011年から本年末までの5年間で、教育セクター全体で35億ドル、延べ2,500万人の子どもへの支援を行うことを発表し、着実に実施しています。本日御出席の皆様を始めとする関係者の方々と共に、政策目標の達成に向け、効果的な教育協力を進めていきます。

4. 後継目標策定の動きを踏まえて

さて、EFAダカール目標の後継目標につきましては、本年5月に韓国（インチョン）で開催される「世界教育フォーラム2015」で採択される予定です。

また、2015年より先の開発分野の目標となる「ポスト2015年開発アジェンダ」策定に関連して、昨年7月に「持続可能な開発目標（SDGs）に関するオープン・ワーキング・グループ報告書」がまとめられました。年末には、これまでの議論を取りまとめた「国連事務総長統合報告書」が発表されました。先月から、ポスト2015年開発アジェンダ政府間交渉が始まり、本年9月の国連サミットでの採択を目指して、議論が進められています。

我が国は、一人ひとりに焦点を当て、個人の保護と能力強化を重視する人間の安全保障こそ、ポスト2015年開発アジェンダの指導理念としてふさわしいと考えています。「日本の教育協力政策2011-2015」にも明記しているとおり、「教育は全ての人々が享受すべき権利であり、一人ひとりが自らの才能と能力を伸ばし、尊厳をもって生活することを可能にすると同時に、それぞれの国の経済社会開発において重

要な役割を果たす」ものです。こうした認識のもと、引き続きこれらの目標策定に係る議論に積極的に貢献していく所存です。

5. 結語

本日のフォーラムにおいて、今一度これまでの取組を精査し、今後の課題について議論することは非常に有意義です。

国内外の教育協力関係者に御参加いただいている本フォーラムは非常に貴重な機会です。是非、活発に議論いただき、今後の教育協力のあり方、EFA ダカール目標の後継目標やポスト 2015 年開発アジェンダの更なる検討のためにも、今回のフォーラムが実りあるものとなりますことを祈念いたしまして、私の挨拶とさせていただきます。

御清聴ありがとうございました。

[全体要旨]

フォーラムの概要

国際教育協力フォーラム (JEF) は、途上国自身による自律的な教育開発の自助努力を支援し、効果的な国際教育協力を実践するために、自由かつ率直に意見交換する場を行政官、国際開発の専門家、NGO、研究者等に提供することを目的に、2004年3月に日本の教育分野の国際貢献の一貫として、官学協働で設立された年次国際フォーラムである。本フォーラムはまた、日本の教育の経験とそれに基づくわが国の国際教育協力について発信する場ともなっている。今年は「EFA (万人のための教育) の成果と2015年より先の課題—2015年を迎え、これまでの教育開発・教育協力を振り返って—」をテーマに、EFAを達成するためのポスト2015年の課題に関して様々な議論がなされた。本フォーラムは国際協力機構の後援を受け、文部科学省、外務省、広島大学、筑波大学の主催で実施している。

今回の第12回フォーラムは2015年2月5日に東京国際交流館のプラザ平成で開催され、テーマに沿って、開発途上国、市民団体、研究者、援助機関、国際機関等の視点から、これまでの成果や、EFAに関する諸問題を取り上げた。午前の部ではエチオピア教育省計画・資源動員局長のエシェトゥ・アスファウ氏及びユネスコ・EFA グローバルモニタリングレポート・ディレクターのアロン・ベナヴォット氏の二人が基調講演を行った。続く質疑応答では、参加者が自由に基調講演者と討議した。午後のパネルセッションでは「EFAの経験と教訓について—ポスト2015を見据えて—」と「国際教育協力のあらたな展望について」について様々な見解が示された。最後に、すべての発表者を交えて参加者全体による指定討議に続いて、基調講演者およびパネリストによる総括討議が行われ、本フォーラムは終了した。各国大使館の外交官、政府関係者、開発援助機関代表、大学の教職員や学生、NGO・NPOの他、一般参加者も交え、総勢90人以上が参加した。

エシェトゥ・アスファウ (エチオピア教育省計画・資源動員局長) による基調講演

エシェトゥ氏は「万人のための教育：成果とポスト2015年の課題 エチオピアの経験」と題する基調講演を行った。エチオピアは初等教育へのアクセスが大幅に拡大し、総就学率 (GER) は1994年の26%から2014年には97%に改善した。これは特に農村部において学校を増やしてきたことによる。1985年に7,900校だった学校数は、2014年には35,380校となり、学齢児童を待たせることなく教育を提供している。2014年には純就学率 (NER) が89%となった。また、ジェンダーの公正を推進し、女子の就学率の改善に努めたことにより、ジェンダー公正指数が1991年には0.66だったのに対し、2013年には0.94となった。内戦を経験したことを考えると、これらの数字はエチオピアが大きく前進したことを示している。エシェトゥ氏は、親が教育の重要性を認識しない限り、子どもたちは教育を達成できないと語った。氏はまた、エチオピアが前進した重要な要因として、政府が政策や予算の両面で継続的にコミットしたこと、効果的な教育を提供し地域のニーズを反映するために地方分権を促進したこと、教育に地域社会の積極的な参加を仰いだこと、教育セクター開発計画を通じて効果的な開発計画を促進したことの4つを指摘した。300万人以上もの非就学児童が弱者として存在している現実について、エシェトゥ氏は今後も教育のアクセス、公正、質など、よく知られている問題に取り組み続けなければならないと強調し、エチオピアのポスト2015年の課題として、すべての子どもたちが質の高い教育を公正に受けられるように、就学率におけるジェンダーや地域的な格差を是正し、中途退学を減らし、地域社会の参加を推進するなどの分野で、よりよい新しい方略が必要であると述べて基調講演を締めくくった。

アロン・ベナヴォット (ユネスコ EFA グローバルモニタリングレポート・ディレクター) による基調講演

ベナヴォット氏はEFAのグローバルな取り組みの歴史、EFAの6つの目標に関する進捗状況、およびEFAの政策に対する国際援助について概説した。氏はまず、ダカールEFAアジェンダおよび、その

15年後の影響評価について取り上げ、ダカールのEFA目標と2000年に合意されたミレニアム開発目標(MDG)の教育目標は、学習目標に取り組むために、より狭義に定義されるようになったと語った。EFAの目標とMDGの教育目標は進捗状況と教訓が評価され、「持続可能な開発のための教育(ESD)」に包括的に組み込まれた。EFAの進捗状況を見ると、初等教育や前期中等教育の学齢期にある青少年の非就学者数は、1999年の2億400万人から2012年には1億2100万人に減少しているが、進捗状況にばらつきがある。今後さらに、恵まれない子どもたちへの対策、初等教育の修了、初等教育を修了した生徒たちの中等教育への進学、就職の機会の創出、成人の識字率の向上、質の高い教育のための教員養成・研修、学習成果の向上、国の教育資金の増額などの分野の取組みを強化しなければならない。また教育援助の傾向として、多くのドナーが基礎教育に援助しているが、2010年-12年では初等教育への資金提供は全体の92%を占めているのに対し、青年や成人の基礎的なライフスキルに対する援助や早期幼児教育への援助の割合は、それぞれ3%および2%に減少している。ドナーは、早期幼児保育・教育(ECCE)への援助を重視すると言っているにもかかわらず、実際の援助は減少している。ダカール行動枠組みはドナーに対して援助額を増やすだけでなく、援助の効果を高めるように求めていると、ベナヴォット氏は指摘した。ポスト2015年のアジェンダに対する教訓として、第一に、幅広い開発の優先事項の中に教育の優先事項を組み込むこと、つまりポストEFAの目標を、持続可能な開発目標(SDG)やそのターゲットとすり合わせる必要がある。第二に、開かれた協議によって、概念をよりはっきりと定義し明確化し、ターゲットを明確で測定可能な指標と結びつけ、データ源を改善するとともに、援助機関間だけでなく開発途上国も含んでの調整を改善する必要がある。第三に、国際社会は政治的な意思を高める普遍的なアジェンダが必要であり、政策は有意義で妥当で意欲的で変革をもたらすものでなければならない。ベナヴォット氏は、最後にSDGの教育に関するターゲットの立案を説明した。SDGの教育目標およびターゲットは、教育の全レベルにおけるアクセス、基礎的学習や技能の習得などの成果、公正、より幅広い持続可能な開発の優先事項との関連性などを、これまで以上に重視している。国際社会は、より多くのアクターから幅広いコンセンサスを得て、独自のモニタリング・評価メカニズムを確立し、教育の幅広いデータを収集し分析し、エビデンスに基づいた政策を立案することが必要であるとベナヴォット氏は語った。

二人の基調講演に続いて、質疑応答の時間が持たれた。日本、バングラデシュ、およびNPOの参加者が質問し、教授言語の問題、カリキュラム開発、財源、パートナーシップ、教育の成果の評価方法など、主に教育の質の向上に関するテーマが討議された。

パネルセッション

午後のパネルセッションは、「EFAの経験と教訓について—ポスト2015を見据えて—」および「国際教育協力のあらたな展望について」というテーマで行われた。黒田一雄・早稲田大学大学院アジア太平洋研究科教授・国際教育協力研究所所長が本セッションのモデレーターを務め、国際協力機構(JICA)人間開発部、ケニア・ケニヤッタ大学、ブラジル・サンカルロス連邦大学、アジア南太平洋基礎・成人教育協議会(ASPBAE)から4人のパネリストが、グローバルな視点からローカルな取組みまで、EFAに関する自らの経験と今後の課題について報告した。

石原伸一・JICA人間開発部次長がまず、EFAおよびMDGの教育目標の残された課題として、初等教育の完全普及、ジェンダー平等、教育の質を指摘し、紛争影響地域の子どもたちや、貧しい農村部の家庭の女子、障害児などの支援や、教育の質の向上が重要であると強調した。開発途上国では小学校に入学する児童の3割は初等教育を修了できず、世界の小学校学齢人口6億5千万人のうち、2億5千万人が基礎的な学力を習得していない。JICAは1990年以降、50か国、10,085校、72,881以上の教室を建設し、初等教育のアクセスの向上に貢献してきた。また、理数科教育、授業研究、学校運営改善を通して、初等教育の質の改善にも取り組み、ノンフォーマル教育・識字教育も支援してきた。学びの質を改善するため、JICAはカリキュラム、教科書、授業、学習・評価のサイクルを強化し、人材育成、政策、学習環境、教育制度を改善し組み合わせる、総合的なアプローチを継続すると石原氏は述べた。ポスト2015

のアジェンダに関して石原氏は、包摂的で公平な質の高い教育と、基礎教育を越えた生涯学習が重要であると語った。国際協力は、先進国と途上国の垂直的な関係から、国境、地域を超えた水平的な関係へと移行している。石原氏は、研究者・現場の実践者・政策立案者の間の域内連携やグローバルな協力など、グローバルに学び合うことのメリットを強調した。教育は、保健、環境、産業開発など、教育以外のセクターの目標向上にも貢献することから、JICA のポスト 2015 年の活動として、教育を越えて他のセクターとの相乗効果を目指した取り組みを促進し、事業成果の最大化を図った教育事業を推進する方針を紹介して、石原氏は基調講演を締めくくった。

続いて、ケニアからファトゥマ・チェゲ・ケニヤッタ大学教育学部長が、アフリカ東部・南部 (ESAR) の初等・中等教育におけるジェンダー平等と公正について発表した。民族、階級、貧困、地域、障害など、様々な不平等が重複する中、教育においてジェンダー平等を推進する前提条件としてチェゲ氏は、認識、知識、スキルと妥当な態度、戦略的計画、ジェンダー政策・予算、内容の合理化、モニタリング・評価、透明性、アカウンタビリティが不可欠であると述べた。地域社会はそれぞれ異なった歴史があるため、課題の複雑性やジェンダー・ダイナミクスを理解しなければならない。ESAR における教育の概要を見ると、GER は比較的良好 (男子：113%、女子：107%)。2000 年から 2010 年にかけて、多くの ESAR 諸国は着実にジェンダー格差を縮小してきた。しかしジェンダーの不平等を詳細に見ると、多くの深刻な問題がある。例えば、男子は学校の内外で女子とは異なった課題がある。ケニアでは、男子は農村部・都市部でバイクで輸送する仕事についたり、親を手伝って水田で働いたりしている。それに対して女子は、アフリカでは文化的な通過儀礼、早婚、妊娠、性的暴力やその他のジェンダーに基づく暴力、女子の学校教育に対する低い評価など、昔ながらの課題があり、教育の機会を失っている。チェゲ氏は、このような問題に取り組むためには、問題の地域的特徴を知る必要があると強調した。また、長引く貧困や戦争・紛争が教育に及ぼす影響も、ESAR の教育課題となっている。チェゲ氏は最後に、ポスト 2015 年の時代に何をすべきかについて述べ、教育プログラムと様々なセクターとの相乗効果を高める政府の支援が重要であるだけでなく、ジェンダーに配慮しライフサイクルを考慮した教授法、女子・男子の健康と保護、「子どもの権利および福祉に関するアフリカ憲章」に基づいて地方自治体や国のジェンダー政策・法律をモニターする必要性を強調した。

次に、ブラジルのバルディン・山本百合子・サンカルロス連邦大学教授が、質の高い教育を提供するためにブラジルで行われている教員の職能開発について述べた。ブラジルでは基礎教育の学齢児童生徒の 92% が就学しているが、内容知識に関する成績は国家教育計画の目標を下回っており、OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) の成績は 64 カ国中 57 位に低迷している。バルディン氏は伝統的な教員養成課程のカリキュラムについて考察し、授業実践に結びついた数学研究により焦点を当て、授業に ICT を採り入れ、教員中心の指導から参加型学習へとパラダイムシフトし、文化的な知識を豊かにするために現代数学のトピックを多様化することが重要だと述べた。バルディン氏はまた、教員の職能開発コースに対する最近の需要に触れ、研修の手続きに関するワークショップや理論だけのセミナーでは不十分だと語った。教員は継続的な研修が必要であり、授業計画を向上させるために、新しいアプローチや現代の数学的思考を学ぶための教員用指導資料を開発しなければならない。さらに教員は、学校のカリキュラムにおける数学内容の知識を再解釈し、テクノロジーの利点や限界を評価し、現代の具体的なニーズに沿った授業を実践しなければならない。バルディン氏は最後に、自身の授業研究の経験を紹介しながら、数学教員の養成・研修に関わる教育者や研究者の使命は、すべての子どもたちに、問題解決を通して数学の基礎学力を身につけることができる機会を提供することであると述べ、歴史的・社会的・文化的背景が異なる国々でも、教員向け数学教育の複雑な問題を克服するために、互いに協力して学べることを強調した。

最後に、アジア南太平洋基礎・成人教育協議会 (ASPBAE) のルネ・ラヤ主任政策アナリストが、「教育資金調達：アジア太平洋地域の傾向と課題」と題して発表した。ラヤ氏は、同地域は経済が急速に成長している一方、教育のアクセス、識字、公正、ジェンダー格差、資金面において、深刻な教育問題に直面していると指摘した。アジア太平洋地域は成人の非識字者の数が最も多く、世界全体の 64% に上る。

また、非就学児童の数は1780万人、15歳から24歳の人口のうち、1億人以上が初等教育を修了していない。成人の非識字者の3分の2が女性で、非就学児童は女子の方が男子より多い。これらの課題の重要な要因の一つが資金調達である。アジア太平洋地域では他地域に比べて教育費が少なく、ユネスコが推奨しているGNP比6%の基準を下回っている。これは貧しい弱者に大きな影響を与え、既存の不平等をさらに拡大し、社会的な緊張を生んでいる。教育に対するODAが減少しており、日本はODAの額では最大の援助国の一つであるが、GNI（国民総所得）に対するODAの相対的な割合では、最も低い国の一つであるとラヤ氏は指摘した。ODAの質の問題として、奨学金や帰属費用の割合が高く、フォーマル教育に多額の支援が提供されている一方、ノンフォーマル教育、成人教育、識字教育に対する支出は少ないことが上げられる。ラヤ氏は民営化への最近の動きについても指摘し、授業料の安い私立校の増加、教育における官民パートナーシップ（PPP）の拡大、個人指導の拡大、企業のチェーンスクールの出現などの例を挙げた。ラヤ氏は最後に、韓国で2015年5月に開催される世界教育フォーラムにおいて、ポスト2015年の教育アジェンダを力強く支持するように求めた。氏は、具体的な資金調達目標や「教育のためのグローバル・パートナーシップ」に対するドナーのさらなる支援、公正を確保し、教育の権利を推進し、公教育制度を強化する革新的な資金調達の重要性を強調し、発表を終えた。

パネルセッションの後、黒田一雄氏がモデレーターを務め、パネリストと会場の参加者を交えて質疑応答がもたれた。日本のNGO・NPOをはじめ、学生や研究者から質問が出され、教育や法律や失業に関する問題、資金調達、官民パートナーシップなどについて討議された。

午後の部の最後に、黒田氏が再びモデレーターとなり、パネリストと基調講演者を交えて総括討論が行われ、一日の要点をまとめると共に、参加者にそれらの点について省察するように求めた。最後に広島大学の櫻井里穂氏が、ポスト2015年のアジェンダに取り組むために、垂直的なアプローチではなく水平的なアプローチによって自立的教育開発を推進することが重要だと強調した。以上のように、自立的教育開発に向けた第12回国際教育協力日本フォーラムは教育の質向上をめざして、国際社会として今後何をすべきかについて示唆に富む議論の場を提供した。

[基調講演]

万人のための教育：成果とポスト 2015 年の課題

—エチオピアの経験—

エシエトゥ・アスファウ

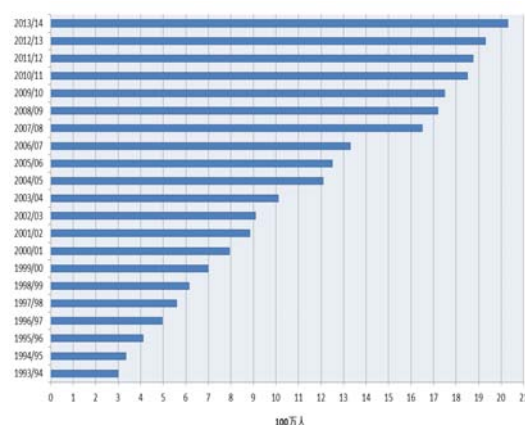
エチオピア教育省計画・資源動員局長

1. エチオピアの背景

エチオピアは国土が広く多様な国で、人口は1億人近い。民族・言語の数が90以上あり、今年の子童生徒数は2600万人いる。普通初等教育は8年間、普通中等教育は2年間である。

表1：主な統計と過去20年間における初等中等教育の就学者数の伸び

2013/14	
面積	1,127,127 平方キロ(日本の3倍)
人口	9,400万人(世界銀行)
州の数	9つの州と2つの自治区
民族・言語の数	90以上
年間教育予算(2012/13)	17億米ドル(1,950億円)
初等教育の学年数	8
中等教育の学年数	4(普通中等教育が2年、予備中等教育が2年)
学齢期の人口 7歳から18歳	2,600万人
教員数	438,975
学校数	34,380



総就学率が約20%だった1990年代初頭のデータに基づき、1997年には「最近、就学者数が伸びているにもかかわらず、入学率も進級率も変わっていないため、2008/09年には学齢期の子どもたちの3分の2近くが小学校に通えず、ジェンダー格差が拡大するだろう」と予想されていた。しかし1993/94年から2013/14年の20年間に、エチオピアでは就学者数が大幅に伸び、万人のための教育へ大きく前進した。

2. 何が達成されたか

万人のための教育を達成するために、エチオピアは、これまでのような少数エリートのための教育制度を転換し、全国すべての地域の就学者数を伸ばしてきた。エチオピアでは特に次のような成果を上げてきた。

- **アクセスの拡大**：初等教育（1年生から8年生）の総就学率は1994年の26%から2014年には97%に向上
- **学校数の大幅な増加**：学校数が1985年の7,900校から2014年には35,380校に増加；主には農村部で

- **適年齢での教育**：純就学率が 2014 年には 89% になり、初等教育の就学者の構成が改善
- **ジェンダー平等の改善**：女子のアクセス改善を重視した結果、ジェンダー公正指数が 1991 年の 0.66 から 2013 年には 0.94 に改善された

このように前進した主な要因として、次の 4 つが上げられる。

- **政府の継続的なコミットメント**

- o 従来のエリート主義的な教育制度を、すべての人びとに教育を提供する制度に改革することを真剣にコミットした。平等を重視し、国の多様性を受入れる、しっかりとしたガイドライン（「教育訓練政策 1994」）に従って、政府のすべての活動が行われた。この政策は、明確な中期の「教育セクター開発計画（ESDP）」に基づいて実施され、同計画は現在も継続している。政府は現在、2015 年-20 年の第 5 次 ESDP を作成中である。政府は、予算を大幅に増加して（2010 年には政府支出の 26%。2013 年には 25%）、政策と方略の目標にコミットし、その達成を支援している。

- **地方分権の拡大**

- o 政府は、地方分権化を誠実に推進し、資源や意思決定の権限を、より下位の行政レベルに順次委譲することで、教育の提供を構造的に改革した。連邦政府は州や郡に対して地方交付金を提供し、地方分権化をサポートした。地方分権化により、地域のニーズにより効果的に応え、市民の声をより強く反映できる。教育提供者は、成果を出す責任を地方政府に対してしっかりと担う。地方自治体は、州政府や連邦政府に対して責任を担う。

- **地域社会の積極的な参加**

- o 地元で学校をつくるため、地域の住民が何千もの学校を建てた。僻地に対する特別支援プログラムができた。PTA が、予算の責任を伴って、学校の計画や運営を指導している。このメカニズムによって、地域の自主性（オーナーシップ）と幅広い意思決定が実現し、個人や国の発展のために、教育が重要であり価値があることを、地域住民がよりよく理解するようになった。

- **効果的な開発協力**

- o エチオピアでは 2001 年以来、ドナーの協力が急速に増加した。政府は教育改革のために、ドナーから多額のコミットメントを引き出した。ドナーのパートナーは「教育セクター改善計画」の立案に関与し、基金のプールを支援した。例えば「普通教育質改善計画」など、ドナーの資金提供をより受けられる可能性があり、教育提供の能力を向上することを目標とする基金が主な対象である。過去 5 年間では、国際協力と開発資金が教育支出の 15% から 20% を占めている。

3. **ポスト 2015 年の課題は？**

万人のための教育を完全に達成するためには、よく知られている課題が残っているが、すべての子どもたちに質の高い教育を公正に提供するために、よりよい新しい方略が必要である。これらの課題は主に、「アクセスと公正さ」と「質」に関するものである。

- **アクセスと公正さ**：エチオピアは国土が広く多様な国であり、万人に教育の機会を提供することは常に課題である。300万人の子どもたちが普通教育を受けられないでいる。その多くは慢性的に貧しい者、特別支援が必要な者、最大の弱者である。就学に関して、いまだにジェンダーや地域的な格差が大きい。全ての地域のすべての背景のすべての子どもたちに教育を提供するために、よりよい方略が必要である。
- **質**：長期的に持続する公正な経済成長を達成するというエチオピア目標にとって、質の高い教育は必須である。全国学習評価の成績が低く、児童生徒は期待される知識や技能を習得していない。何万もの学校に何十万もの教員がいるため、課題は大きい。しかし教育の質が高まれば、中途退学や留年が減り、修了率が高まるため、教育の効率が高まる。



Federal Democratic
Republic of Ethiopia



Ministry of
Education

万人のための教育 成果とポスト2015年の課題

エチオピアの経験

このプレゼンテーション



Ministry of
Education

1. エチオピアの背景：概要
2. エチオピアの背景：就学者数の増加
3. これまでの成果
 - － EFAへの主な前進
 - － 政府の継続的なコミットメント
 - － 地方分権の拡大
 - － 地域社会の参加
 - － 効果的な開発協力
4. ポスト2015年の課題
 - － アクセス
 - － 公正
 - － 質

エチオピアの背景：概要



Ministry of
Education

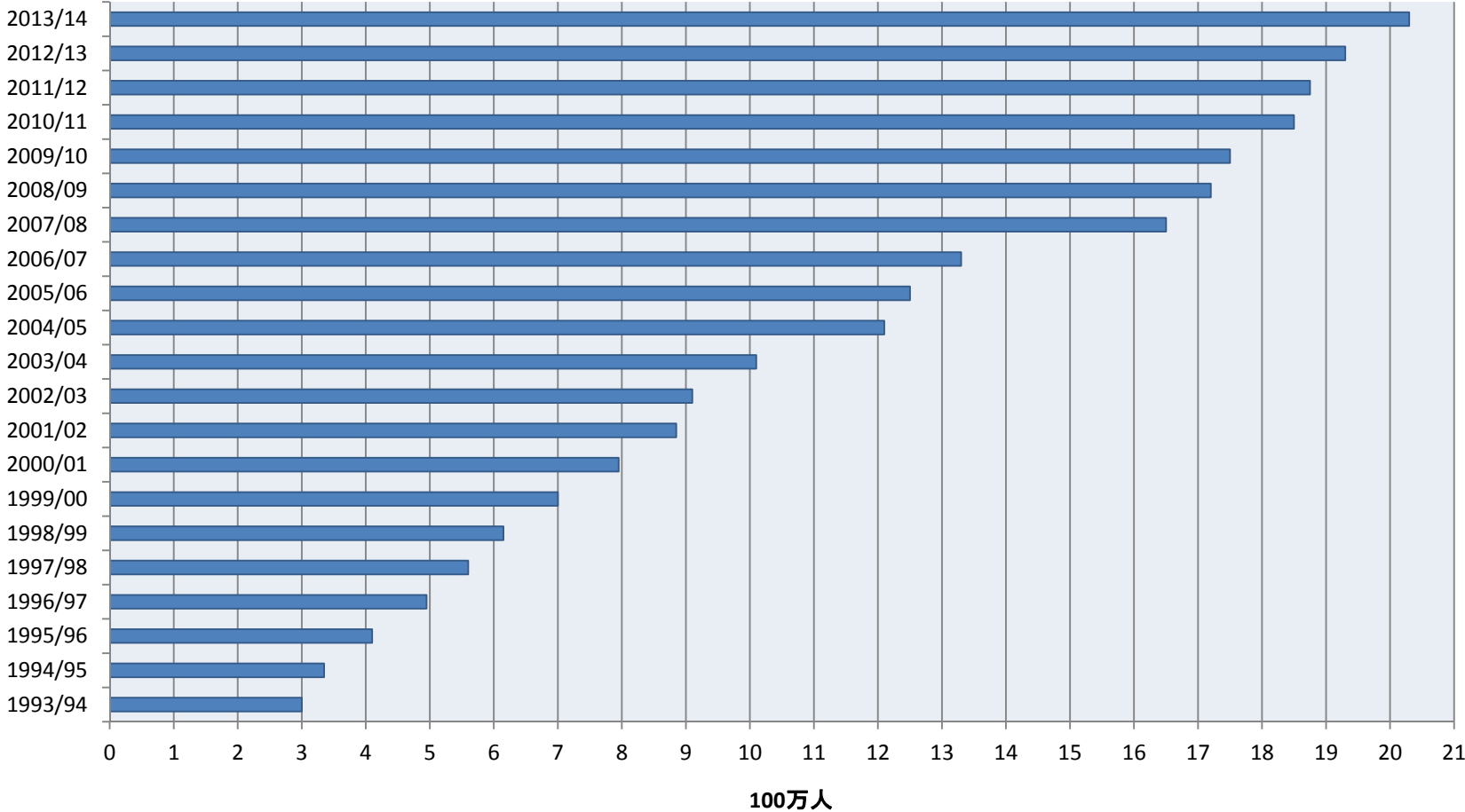
2013/14	
面積	1,127,127 平方キロ(日本の3倍)
人口	9,400万人(世界銀行)
州の数	9つの州と2つの自治区
民族・言語の数	90以上
年間教育予算(2012/13)	17億米ドル(1,950億円)
初等教育の学年数	8
中等教育の学年数	4(普通中等教育が2年、予備中等教育が2年)
学齢期の人口 7歳から18歳	2,600万人
教員数	438,975
学校数	34,380

エチオピアの背景：就学者数の増加



Ministry of
Education

表1：初等教育および中等教育の就学者数の増加（過去20年間）





Ministry of
Education

「近年、就学者数が伸びているにもかかわらず、
教育制度内で入学率も進級率も変わっていない
ため、2008/09年までに、学齢期の子どもたちの
3分の2近くが小学校に通えず、ジェンダー格差が
拡大するだろう」

総就学率が20パーセントレンジだった1990年代初頭のデータに基づき、1997年に出された予想



**Ministry of
Education**

これまでの成果は？

EFAへの主な前進



Ministry of
Education

- **アクセスの拡大:** 初等教育(1年生から8年生)の総就学率は1994年の26%から2014年には97%に向上
- **学校数の大幅な増加:** 学校数が1985年の7,900校から2014年には35,380校に増加; 主には農村部で
- **適年齢での教育:** 純就学率が2014年には89%になり、初等教育の就学者の構成が改善
- **ジェンダー平等の改善:** 女子のアクセス改善を重視した結果、ジェンダー公正指数が1991年の0.66から2013年には0.94 に改善された

「学校が近くにあり、みんなが行くので彼も学べた。私の友達は子どもたちを学校にやっていたので、私もそうした」

エチオピアBiballaの親



Ministry of
Education

エチオピアの前進に寄与した 4つの重要な要因

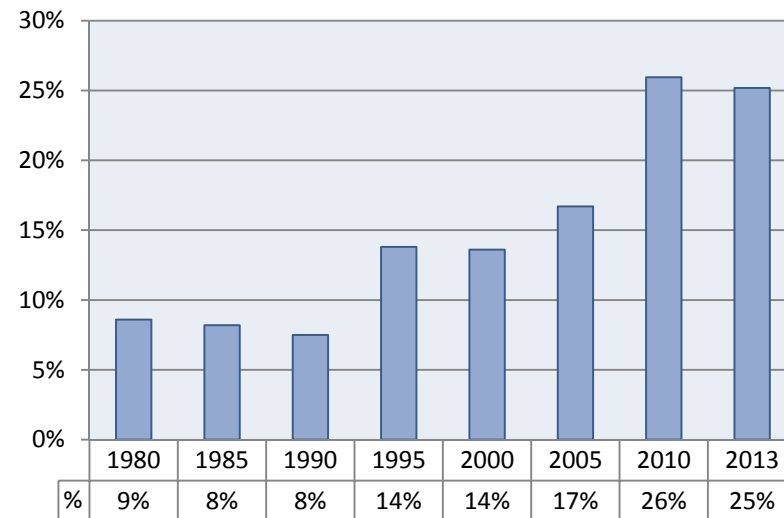


Ministry of
Education

1. 政府の継続的なコミットメント

- 従来のエリート主義的な教育制度を、すべての人びとに教育を提供する制度に改革することを真剣にコミットした
- 平等を重視し、国の多様性を受入れる、しっかりとしたガイドライン(「教育訓練政策1994」)
- 明確な中期の「教育セクター開発計画(ESDP)」に基づいて実施。政府は現在、2015年-20年の第5次ESDPを作成中
- 政府は、予算を大幅に増加して継続的に実施することで、コミットメントを実行

表2: 政府支出に占める教育費の割合





Ministry of
Education

2. 地方分権の拡大

- 教育の提供を構造的に改革: 地方分権化を誠実に推進し、資源や意思決定の権限を、より下位の行政レベルに順次委譲
- 連邦政府は州や郡に対して地方交付金を提供し、地方分権化をサポート
- 地方分権化により、地域のニーズにより効果的に応え、市民の声をより強く反映
- 教育提供者は、成果を出す責任を地方政府に対してしっかりと担う
- 地方自治体は、州政府や連邦政府に対して責任を担う
- 中欧集権的な政府に比べて、より効率的に教育が提供される

3. 地域社会の積極的な参加



Ministry of
Education

- PTAが、予算の責任を伴って、学校の計画や運営を指導
- 地元に学校をつくるため、地域の住民が何千もの学校を建てる
- 地域の自主性(オーナーシップ)と幅広い意思決定
- 僻地に対する特別支援プログラム
- 個人や国の発展のために、教育が重要であり価値があることを、地域住民がよりよく理解する



Ministry of
Education

4. 効果的な開発協力

- 2001年以来、ドナーの協力が急速に増加
- 政府は教育改革のために、ドナーから多額のコミットメントを引き出した
- 過去5年間では、国際協力と開発資金が教育支出の15%から20%を占めている
- 複数のドナーのコンソーシアムによる大規模な政府主導のプロジェクト（「教育の質改善プログラム」や「基本的サービス（教育、保健、水）推進プログラム」など）は、ドナーの資金をもとに、サービスの提供を改善する
- ドナーのパートナーは、「教育セクター開発計画」の立案に関与した



Ministry of
Education

ポスト2015年の課題は？

よく知られた問題が残っており、すべての子ども
たちに質の高い教育を公正に提供するために、よ
りよい新しい方略を必要とする

アクセスと公正さ



Ministry of
Education

- エチオピアは国土が広く多様な国であり、万人に教育の機会を提供することは常に課題である
- 400万人以上の子どもたちが普通教育を受けられないでいる。彼らの多くは慢性的に貧しく、特別な教育的支援が必要であり、最大の弱者である
- 就学に関して、ジェンダーや地域的な格差が大きい
- 全ての地域のすべての背景のすべての子どもたちに教育を提供するために、よりよい方略が必要である
- 初等教育のめざましい拡大に合わせて、中等教育も拡大する努力が必要である

質



Ministry of
Education

- 長期的に持続する公正な経済成長を達成するというエチオピア目標にとって、質の高い教育は必須である
- 就学者数は大幅に増加したが、それに伴って、質の高い教育を提供することがさらに困難になった
- 全国学習評価の低い成績－児童生徒は期待される知識や技能を習得していない
- 何万もの学校に何十万もの教員－教員や学校設備の大規模な改善
- 教育の質が高まれば、中途退学や留年が減り、競争力が高まるため、教育の効率が高まる



**Federal Democratic
Republic of Ethiopia**



**Ministry of
Education**

ありがとうございました

【基調講演】

万人のための教育 2000-2015：グローバルな視点から見たEFA達成に向けた過去の成果と今後の課題

アーロン・ベナヴォット
EFA グローバルモニタリングレポート ディレクター

概要

このプレゼンテーションでは、グローバルな「万人のための教育（EFA）」の活動の歴史、EFAの6つの目標に対する進捗状況、EFAの政策に対する国際支援の概略を説明する。EFAの目標達成を目指す運動は地味だったが、ダカール以降、各国政府、国際機関、ドナーやNGOが明確な政策や活動を実施したことにより、6つの目標の進捗状況には差がでていいる。幅広いEFAの課題の多くは未完で、目標はどれも達成されていない。

EFAの運動は、すべての人々に公正で質の高い教育をよりよく提供するために、国際的に野心的な課題を打ち出した。全体的なEFAの進捗状況を、最新の統計数字（ユネスコ2015年）に基づいて評価する。2012年は、初等教育・前期中等教育の学齢期にある世界の青少年のうちの12%に相当する1億2100万人が非就学だった。1999年の2億400万人（全体の19%）に比べると減少している。2015年に開発途上国では、全く学校に行っていない子どもたちが20人に1人まで減る。しかし6人に1人が初等教育を修了せず、3人に1人が前期中等教育を修了しない。2015年までに、10カ国中3カ国が初等教育におけるジェンダー格差を達成できず、10カ国中5カ国が中等教育におけるジェンダー格差を達成できない。成人の非識字率は50%削減を目標にしているが、2000年以後、25%しか減少していない。しかも非識字率が減った大きな部分は、よりよい教育を受けた子どもたちの集団が成人したことによる。2015年時点で、少なくとも7億5000万人の成人が基礎的な読み書きもできない。そのうち3分の2近くは女性である。

これらの教育指数のいくつかにおいては、2000年以降は、それまでに比べて急速に改善してきており、より多くの児童が入学し、教育を修了している。例えば低中所得国では2015年までに初等教育を修了する児童数は2000万人増えると予想されている。しかし、教育への不平等なアクセスは今も続く。恵まれない子どもたちは他の同世代の子どもたちに比べて今でも遅れている。例えば2010年において、低中所得国の最も貧しい5分の1の世帯の子どもたちは最も豊かな5分の1の世帯の子どもたちに比べて5倍も非就学である可能性が高い。この格差は2000年より拡大している。

国際援助に関しては、ダカール以降、基礎教育が最も多額のドナーの援助を受けている。その理由は基礎教育が貧困削減に関係し、ミレニアム開発目標のゴール2につながるからである。2002年から2012年にかけて、基礎教育の援助が年平均で6%増加したが、地域的には大きな差がある（OECD-DAC, 2014）。基礎教育への援助が増加した一方、教育部門全体への援助の割合は10%以下で比較的一定していた。しかし教育全体への援助は2010年以

¹ここでいう「基礎教育」はOECD-DACの定義により、初等教育、青年・成人の基礎的なライフスキル、早期幼児教育である。広く国際的には「基礎教育」は初等教育・前期中等教育を含むと定義されているが、OECD-DACの定義はそれとは異なる。

降は減少しており、2010年から2012年の間に10%減少した。またこの間、基礎教育への援助は15%減少している（OECD-DAC, 2014）。

基礎教育の中では、初等教育が国際開発援助の非常に大きな部分を占めている。基礎教育の中で、初等教育に対する援助の割合は2002年から2004年までは平均87%だったが、2010年から2012年では平均92%だった。一方、青年や成人の基礎的なライフスキルに対する援助、および早期幼児教育への援助の割合は減少している。2002年から2004年には平均して前者が10%、後者が3%だったが、2010年から2012年には前者が6%、後者が2%に減少した（OECD-DAC, 2014）。ドナーは、早期幼児保育・教育（ECE）への援助を重視すると言葉では示唆しているが、実際には援助の割合は増加していない。

ドナーの中等教育への援助は限られている。ドナーの戦略を見てみると、援助プログラムの中で後期中等教育を重視しているのはドイツ、日本、アジア開発銀行のみである（Mercer, 2014）。ドナーの戦略は、成人教育、遠隔教育、ノンフォーマル教育、特別支援教育など、他の主要なEFA分野にはほとんど向けられていない（Mercer, 2014）。

ダカール行動枠組みはドナーに対して、援助額を増やすだけでなく、援助の効果をさらに上げるように求めている。2005年の「援助効果改善に関するパリ宣言」は、「被援助国の自助努力、被援助国の計画に合わせた援助優先順位の決定、援助活動の調和化、開発成果の向上、ドナーと受益者が成果に対して共に説明責任を果たすこと」を求めた。これは援助に関してかつてない提言である（UNESCO, 2011）。しかし、援助効果に関する13の目標のうち2011年までに達成されたのは技術援助の協調・調和化のみである。このことはドナーの行動を変えるのがどれほど困難かを示している（OECD, 2011）。

結論

世界教育フォーラムが2000年に「万人のための教育ダカール行動枠組み」を採択して以来、すべての子どもたちが確実に就学して質の高い教育を修了することを目指し、世界的に大きな努力がなされてきている。EFA運動の成果は過小評価してはならない。ダカールで採択された包括的な教育ビジョンはまだ達成されていないが、1990年代よりも確かに早いスピードで世界は前進している。とはいえ、2000年に予測されたほど前進しておらず、期待外れは否めない。最も恵まれていない子どもたちが、教育において最も後回しになっている状況は続いている。何千万人もの子どもたちが読むことも算数も最低水準に達していない。政府もドナーも、成人の持続可能な識字能力は二の次である。サブサハラ・アフリカや南西アジアの多くが、深刻な教育問題を抱えており、大勢の人々が機会を逃している。世界はいまだに、万人のための質の高い教育を実現するための具体的な方略を持たない。

ダカール以降、グローバルレベルでは「枠組み」で示された誓いは部分的にしか達成されてきていない。誓いを実現するために必要なこと、特に国レベルで大きな変化をもたらすために必要なことは、国際社会の能力を超えてしまっている可能性がある。ミレニアム開発目標が大きな開発課題となり、初等教育の完全普及（UPE）が過度に強調されたため、EFA運動がその影になってしまったのは確かである。UPE達成から最も遠い最貧国や、UPEの達成を支援することに意欲的だった最も豊かな国々にとって、UPEの目標は魅力的だったが、すでにUPEを達成した国々や、ほぼ達成しつつある国々にとって、EFAのアジェンダがそれほど魅力的ではなかったことを示している。このパターンの例外は、学習と学習評価がますます重視されるようになったことで、多国間機関、援助機関、EFAの支持者たちの間で、かなり大きな牽引力を持つようになった。

ポスト2015年へ移行する上で、EFAを目指してきたこれまでの経験から良い面を学ばなければならない。前進した分野では、技術的に大きな努力をしてきている。比較的影響力があることが証明されているグローバルなメカニズムやイニシアティブやキャンペーンは、目的が明確で、しっかりとした方略や技術的能力があり、共同で資金調達され、影響力を持つ諸機関がはっきりと支援していた。また、定期的に評価を実施し、ほとんどの場合、明確な目標数値があった。

それに対して、政治的なコミットメントや影響力および協調を必要とする介入の効果は、よくても限定的だった。このような介入は、緩やかに組織された自主的なメカニズムで行われる傾向があり、技術的には強みがあったかもしれないが、政治的には弱かった。グローバルな協調のモデル、特に国連内の協調については、あまり精査されてきていない。説明責任の問題も十分な取組みがされていない。2000年から2015年の期間で学んだ重要な教訓の一つは、技術的解決も重要だが、政治的な影響力や牽引力はさらに重要であるということである。実際それがなければ、国レベルおよびグローバルなレベルでEFAを達成するために必要な改革や行動を実施できない。

グローバルなEFAのメカニズムで成功したものは、EFAをグローバルなレベルで協調しようと努力したから成功したのではなく、協調しようと努力したにもかかわらず成功したと言える。EFAに向けて前進を加速させるために、外からの資金調達に大きな期待がかけられてきた。援助額は確かに増えたが、外部からの援助の総額は、必要とされる額を大きく下回り、最も援助を必要としている国々に十分に届かず、被援助国の予算に占める割合も減っており、効果的に提供されたとは限らない。

ポスト2015年のグローバルな持続可能開発ビジョンは、これまで以上に高い目標を掲げた教育政策の優先事項を採り入れている。これらはEFAの目標よりも、さらに幅広く適用され、変革を目的とし、実践する上でさらに包括的かつ公正であるよう意図されている。しかし、いくつかのリスクもこの先に潜んでいる。たとえばEFAのアジェンダで未完のものが脇に置かれる心配もある。最貧国や最も恵まれない人々を対象にした資金調達が減少することも考えられ、質の高い基礎教育をすべての人々に無償で提供するという国のコミットメントがはぐらかされる可能性もある。さらに、幅広い持続可能な開発アジェンダの中に、教育の優先事項を入れることは、教育を経済・政治・環境を変える手段とする考え方を増長させるリスクがあるかもしれない。これらのリスクが現実のものとなるかどうかは、今後を待たねばならない。

万人のための教育 2000-2015 :
これまでの成果と今後の課題
グローバルな視点から

アーロン・ベナヴォット
EFAグローバル・モニタリング・レポート
ディレクター
国際教育協力日本フォーラム 東京
2015年2月5日

プレゼンテーションの概略

1. ダカールEFAアジェンダと、その影響評価
2. EFAの進捗状況：EFAの6つの目標
3. 国の教育予算の傾向
4. 2002年から2012年までの国際教育支援の傾向：全ドナー
5. 2002年から2012年までの国際教育支援の傾向：日本
6. 進捗状況の説明：外部要因およびグローバルなEFAの方略
7. ポスト2015年のアジェンダに対する教訓
8. 結論

**Part 1 **ダカールEFAアジェンダと、15年後の
影響評価****

Part 1 ダカールEFAアジェンダとその影響評価

世界教育フォーラム 2000年、セネガル・ダカール

ユネスコ、国連開発計画、国連人口基金、ユニセフ、世界銀行の5つの国際機関が共同で開催

- 参加164カ国、主催した国際機関、多くのNGOが、**包括的な「万人のための教育」のアジェンダ**に取り組むことを誓った。
- **EFAの6つの目標**を設定し、**2015年までに達成することとした**。そのうちの1つ、男女格差の解消は2005年を目標とした。(下記参照)
- ドナーやNGOは、各国がEFAアジェンダを実行をできるよう、**資金的援助を誓った**：**「真剣に取り組んでいる国々が、資金不足により、その目標の到達ができないということがあってはならない」**
- 各国政府やドナーは、EFAの進捗状況を**定期的にモニター**することを求めた。
- 多くが、EFAのモニタリングを科学的に厳密に、かつ高い質で実施するよう求めた。

ダカール直後：国際的な教育援助が大幅に増加した；各国はEFA国家行動計画を立てた；2002年に新たなモニタリングのメカニズムができた。：EFAグローバル・モニタリング・レポート

万人のための教育とミレニアム開発目標（抜粋）の比較

EFA目標 (ダカール 2000年)	ミレニアム開発目標 (NY 2000年)
<ol style="list-style-type: none"> 1. 最も恵まれない子供達に特に配慮を行った、総合的な就学前保育・教育の拡大 2. 2015年までに初等教育の完全普及 3. 青年及び成人に、学習の機会や生活技能を学ぶ機会に対して、公平なアクセスを提供 4. 2015年までに、成人の識字率を50パーセント改善 5. 2005年までにジェンダー格差を解消。2015年までにジェンダーの平等を達成 6. 教育の質を改善 	<p>8つのゴール。2つはEFAと重なる。</p> <p>ゴール2: 初等教育の完全普及の達成 (ターゲット3: 2015年までに、全ての子どもが初等教育の全課程を修了できるようにする)</p> <p>ゴール3: ジェンダー平等推進と女性の地位向上 (ターゲット4: 2005年までに可能な限り男女格差を解消し、2015年までに全ての男女格差を解消する)</p>

2000年以降のEFAの進捗状況

主要な質問と、考察すべき様々なアプローチ:

1. ダカール以降、EFAのどの目標が前進したか;どのEFAの分野が進歩が最も遅いか、また進歩が見えにくいのか?
2. EFAの進捗状況はどのように評価すべきか?
 - 2015年の目標年に対して:2015年までに何カ国が順調に目標を達成でき、何カ国が目標を達成できないか?
 - ダカール以前(1990年-99年)とダカール以降(2000年-2015年)の進捗状況の比較:ダカール以降、各目標に対する進歩は早まったか?
3. EFA目標やEFAアジェンダの10年後のモニタリングから、どのような大きな教訓が引き出せるか?

Part 2 EFAの進捗状況：
EFAの6つの目標

目標 1 : 就学前保育・教育

保育: 乳幼児の死亡数や栄養不良は急速に改善しているが、アフリカではいまだに容認できないほど高い。

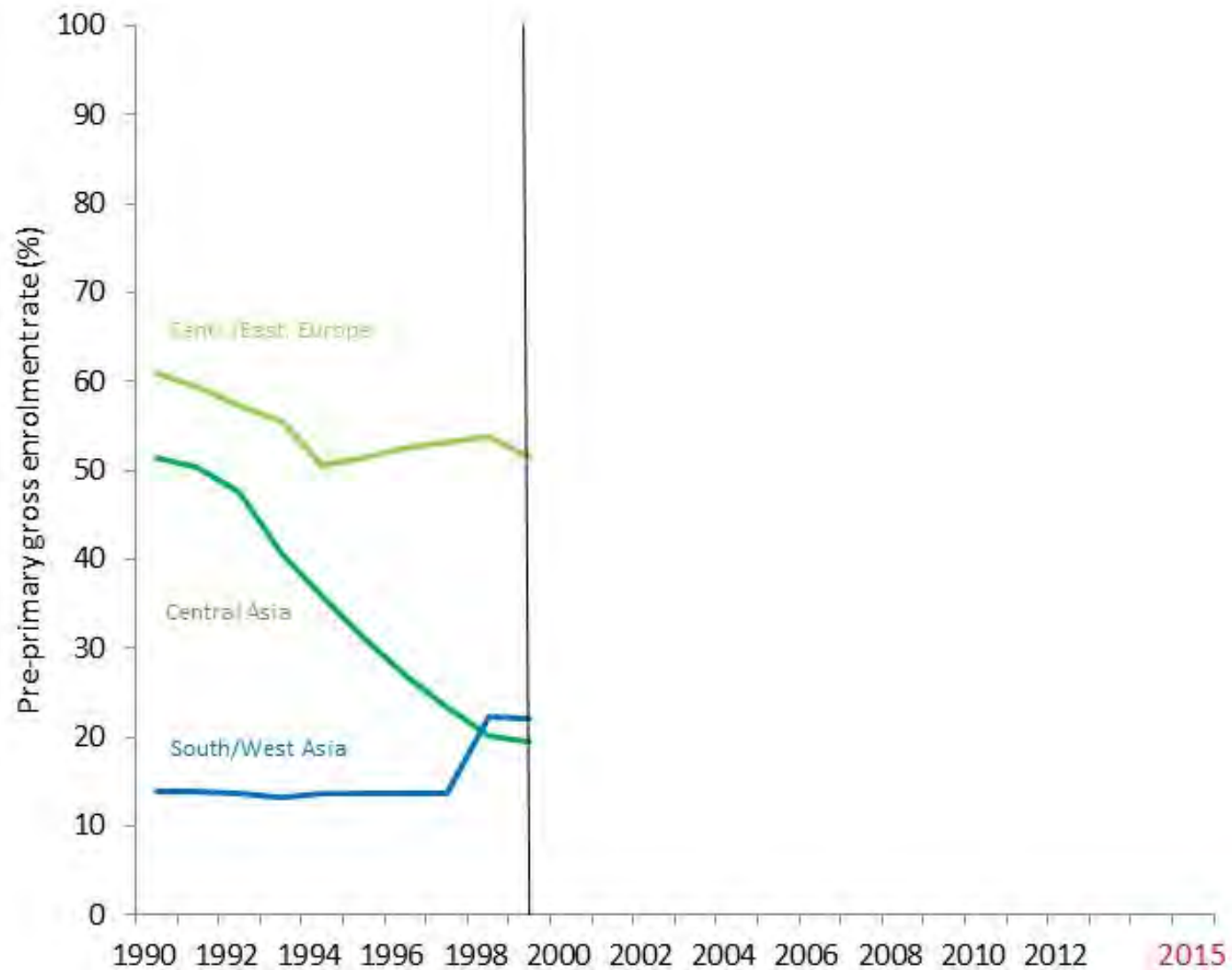
- 乳幼児の死亡数は、1000人中90人(1990)から、46人へ改善(2013)。66%削減の目標は 東アジアや太平洋諸国、中南米では達成したが、サブサハラアフリカでは未達成。
- 発育不良率は40%から25%に減少(1990-2011); 東南アジアでは 25pp 減少したが、アフリカでは10pp の減少にとどまる。

教育: 急速に改善しているが、低いレベルからの不均等な改善

- 就学前保育・教育の総就学率は33%から50%に改善したが(1999-2011)、アフリカでは18%、アラブ諸国では23%にとどまる。
- 就学前保育・教育の私立の就学率は2011年には33%で、初等・中等教育より高く、急速に拡大している。
- 不利な状況下にある子どもたちの就学率は低い

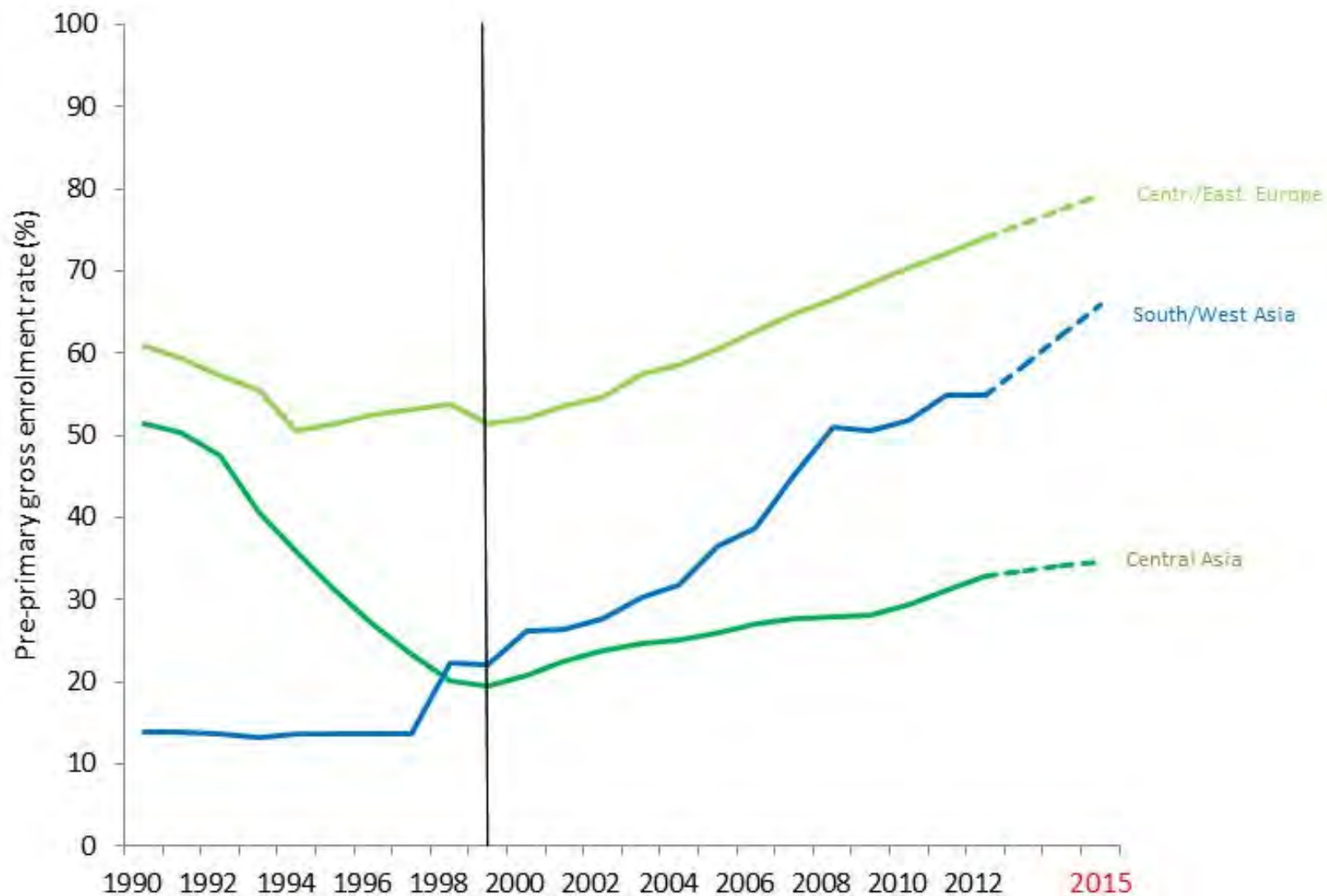
目標 1 : 就学前保育・教育

就学前保育・教育 総就学率



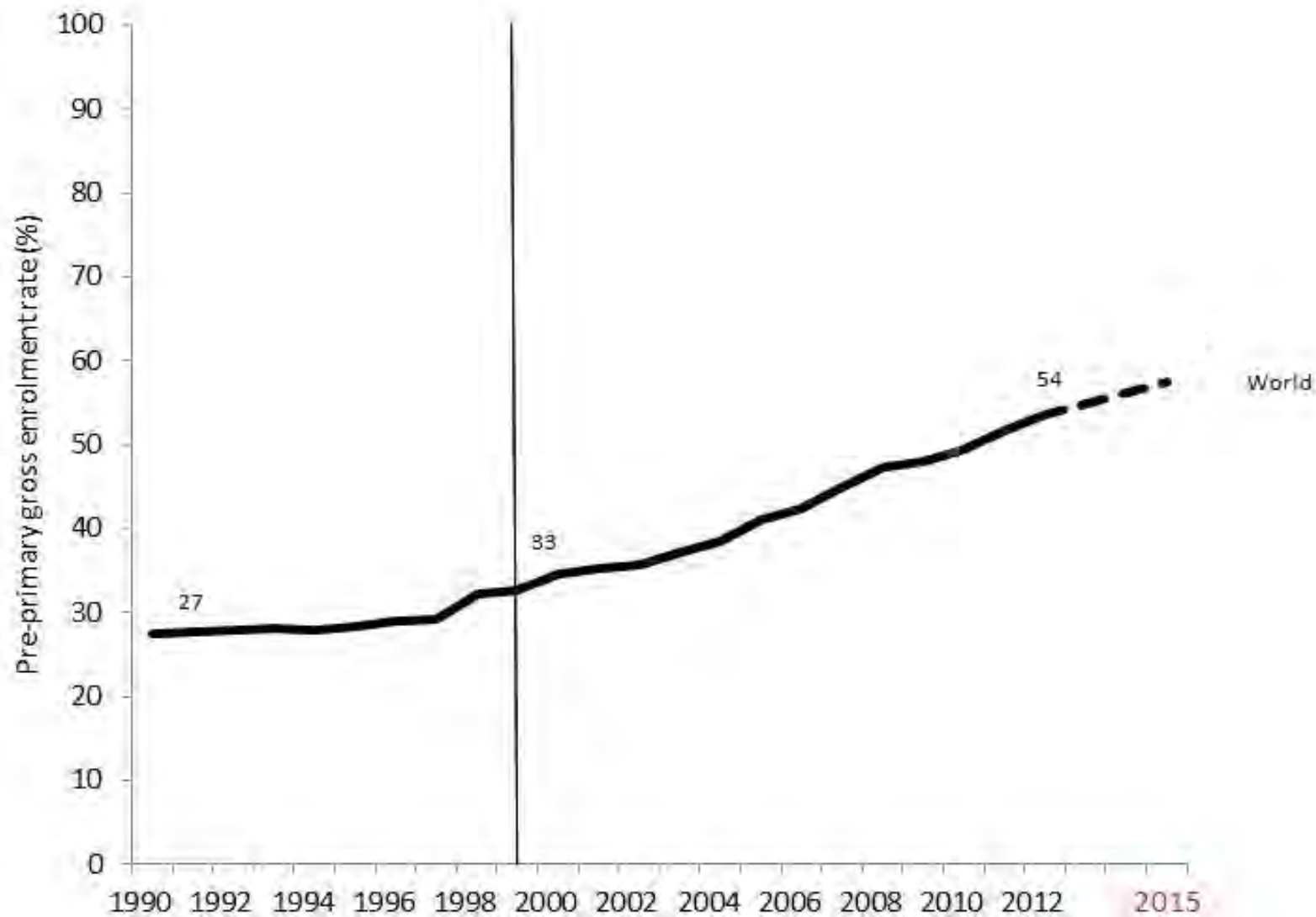
目標 1 : 就学前保育・教育

就学前保育・教育 総就学率



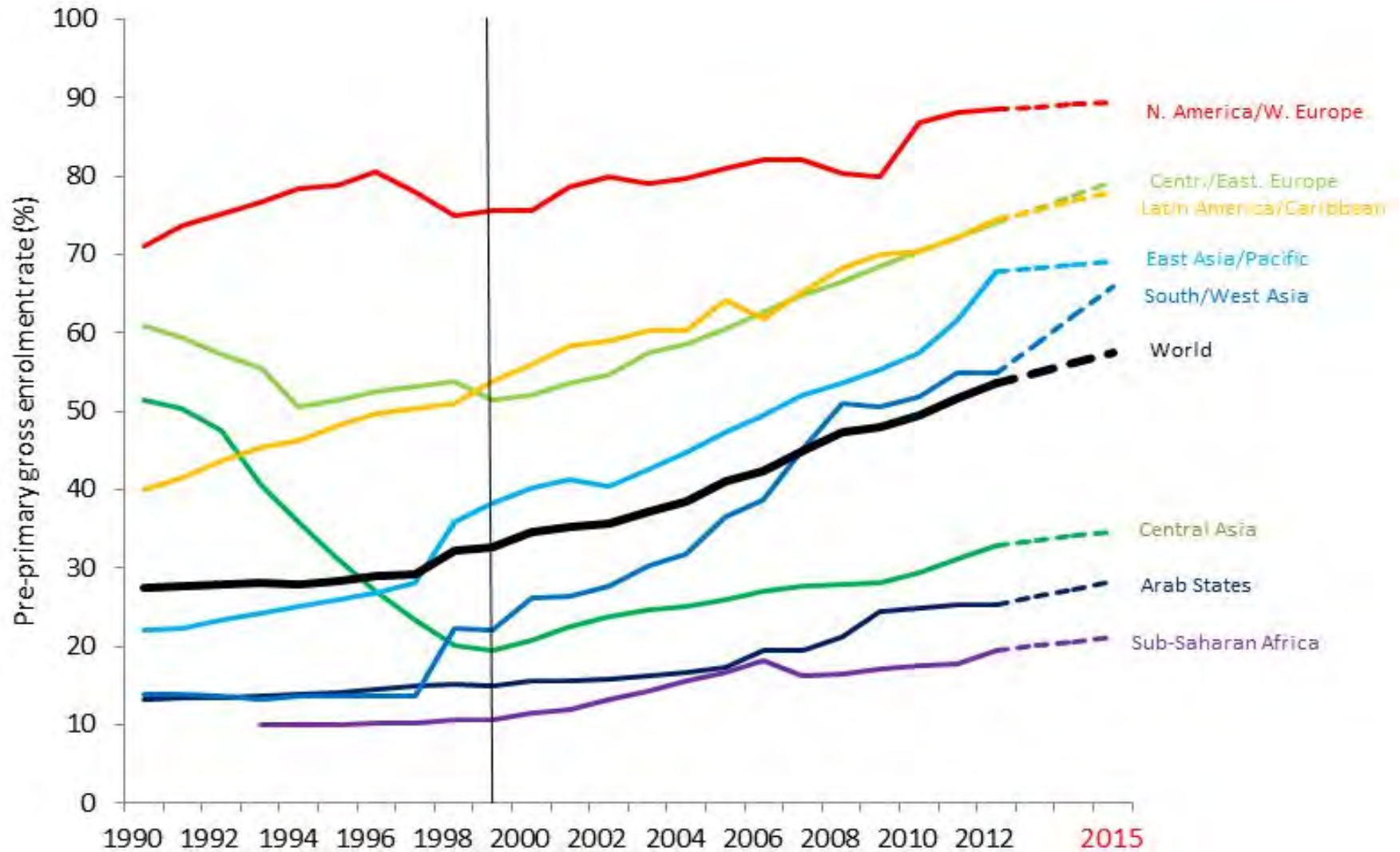
目標 1 : 就学前保育・教育

就学前保育・教育 総就学率



目標 1 : 就学前保育・教育

就学前保育・教育 総就学率



目標 2 : 初等教育の完全普及

アクセス: 改善したがその後停滞している。2012年には5800万人の子どもたちが非就学

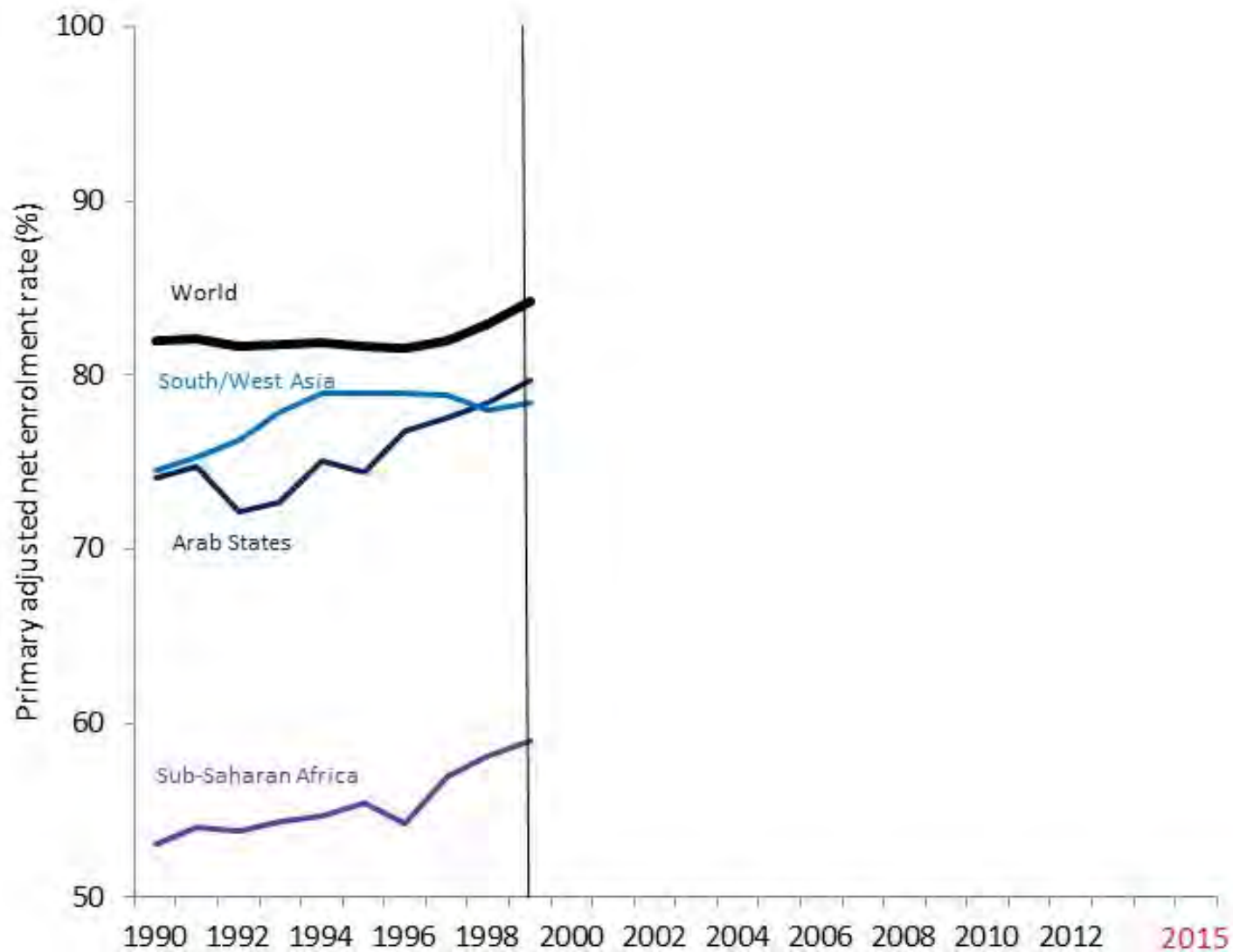
- 初等教育の調整後純就学率は1999年の84%から2012年には91%に向上したが、それ以降、横ばい；サブサハラ・アフリカおよび南西アジアで大幅に向上。
- ユネスコ統計研究所とユニセフによると、最も貧しい子どもたちは、最も豊かな子どもたちに比べて4倍近く学校に行っていない可能性がある。
- 1/3以上の非就学児童が内戦に影響を受けた地域に住んでいる。
- 非就学の子どもたち5800万人のうち、半数近くはまったく学校に行ったことがない。

修了: アクセスが改善しているのとは異なり、残存率/終了率は改善していない。

- 学校に入学した児童のうち、最終学年まで到達する児童の割合は改善していない：サブサハラ・アフリカは56%、南西アジアは64%、世界全体では75%。

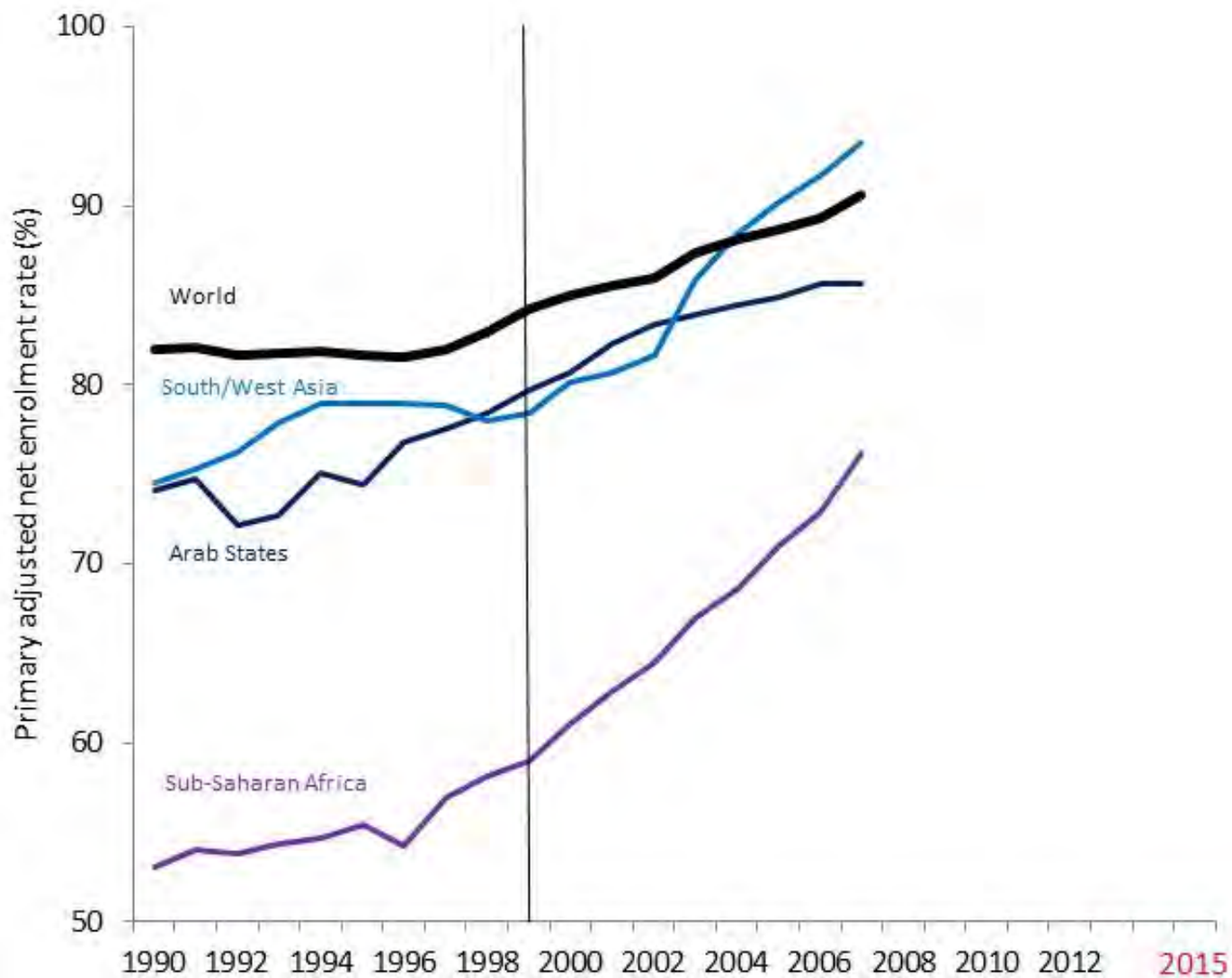
目標 2 : 初等教育の完全普及

初等教育の調整後純就学率



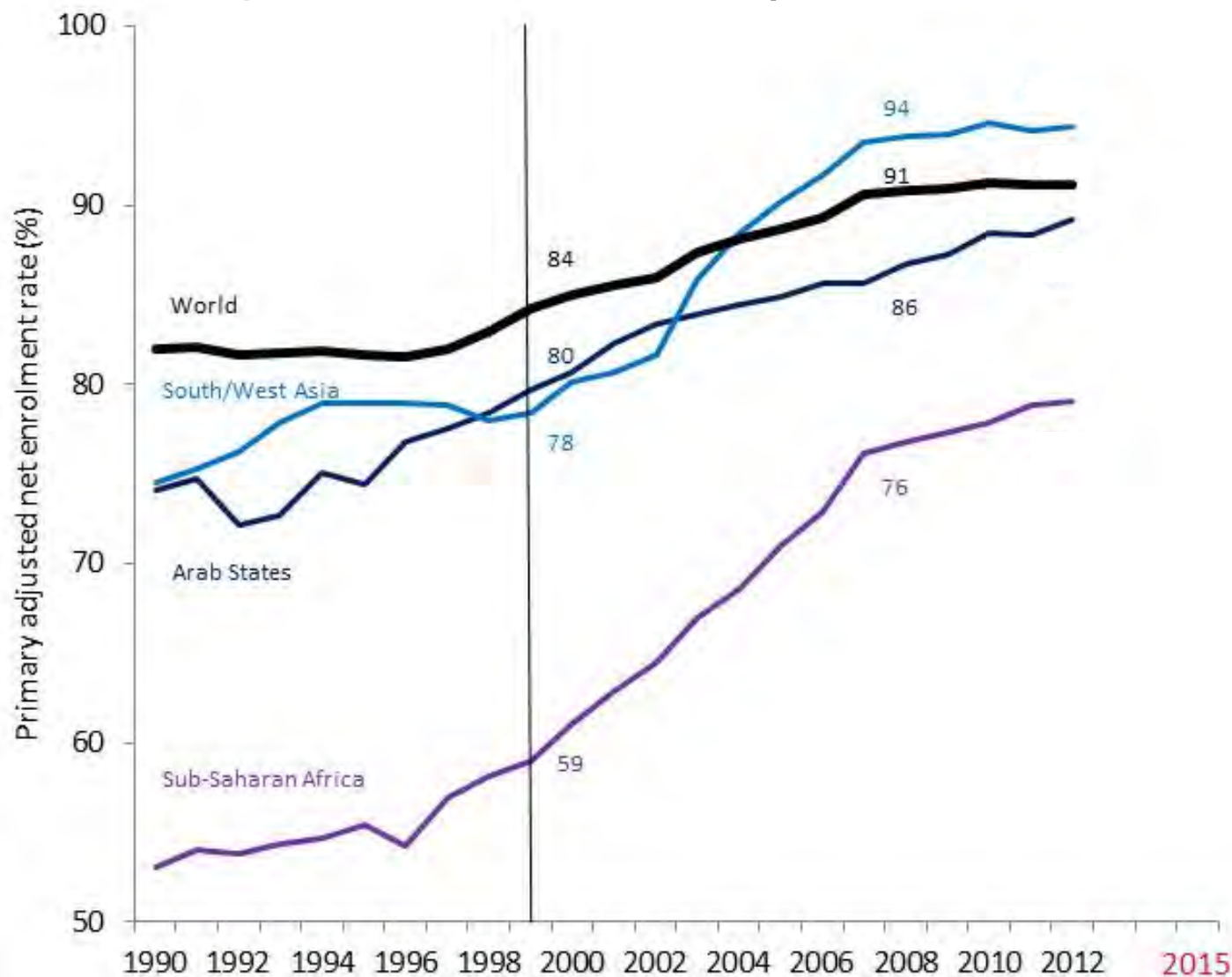
目標 2 : 初等教育の完全普及

初等教育の調整後純就学率



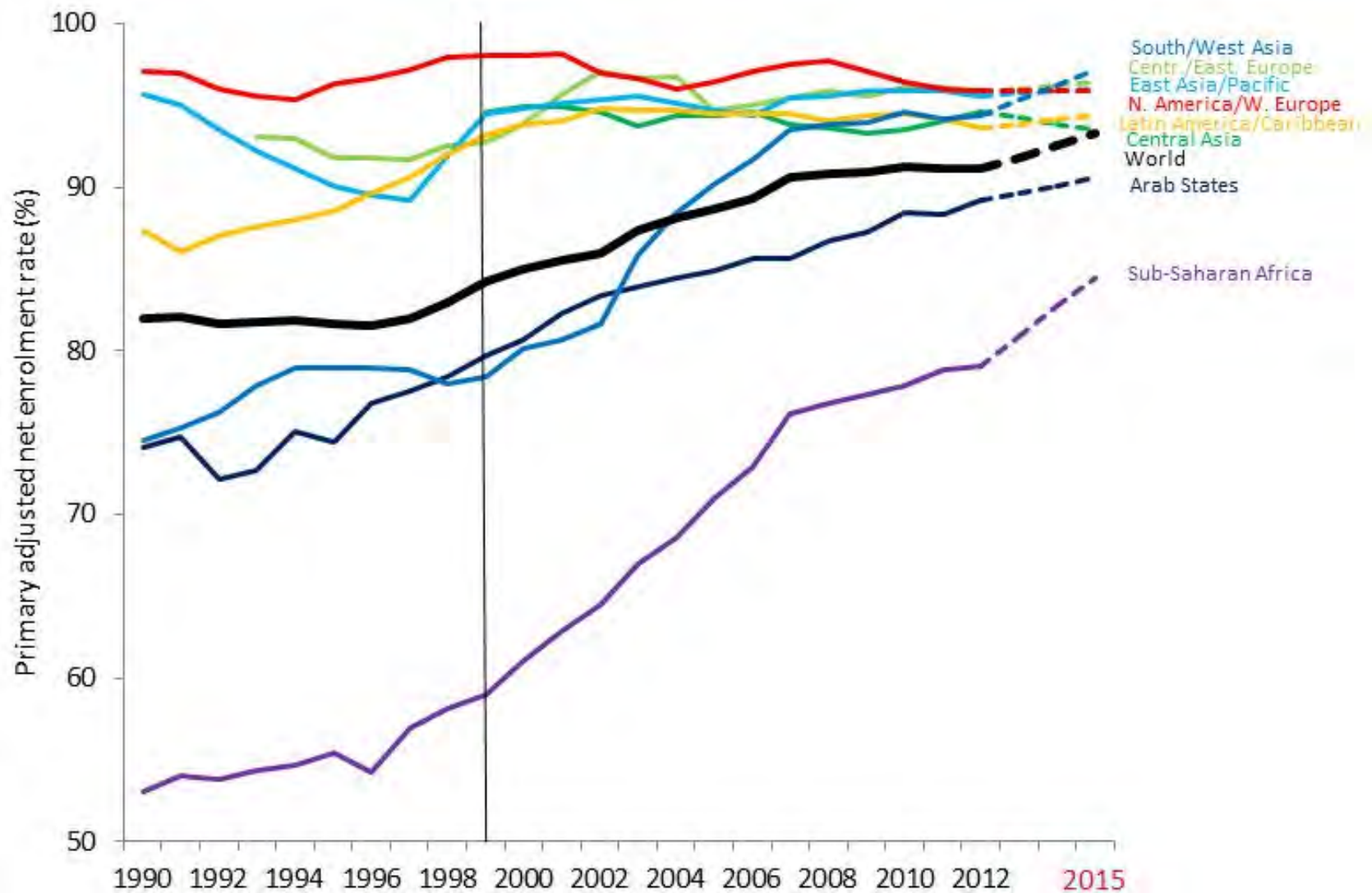
目標 2 : 初等教育の完全普及

初等教育の調整後純就学率



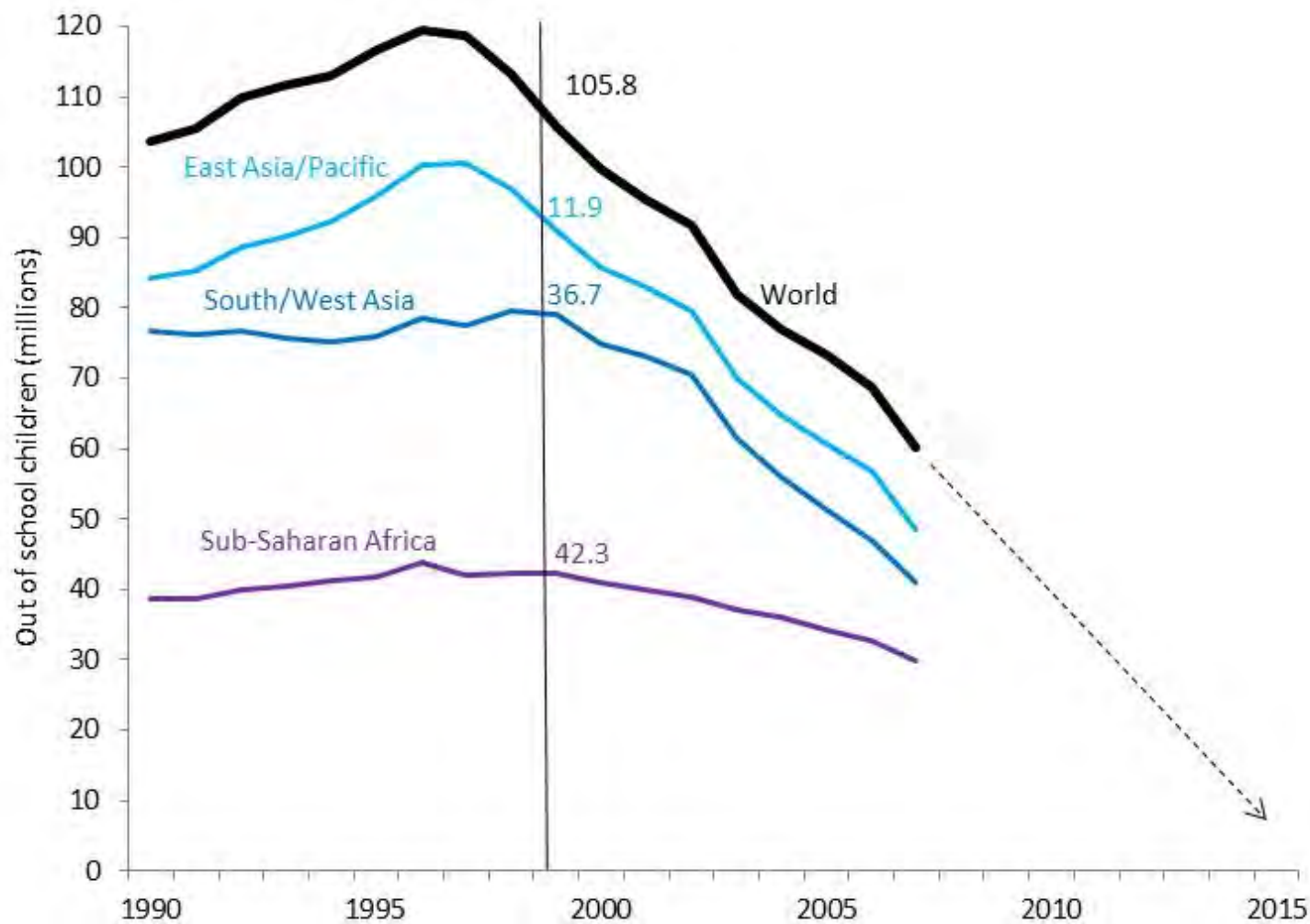
目標 2 : 初等教育の完全普及

初等教育の調整後純就学率



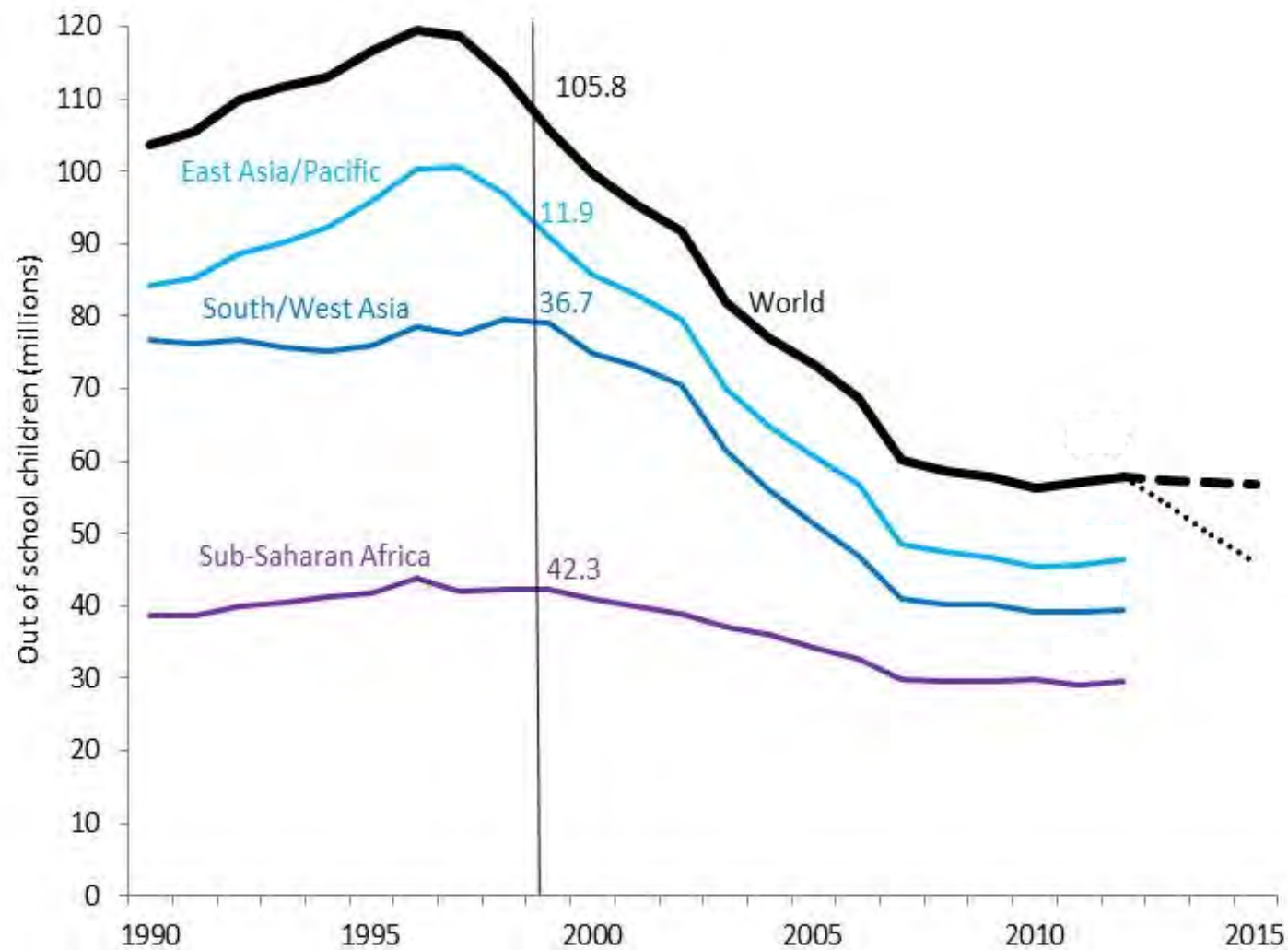
目標 2 : 初等教育の完全普及

非就学児童



目標 2 : 初等教育の完全普及

非就学児童



based on 2007-2012 rates

based on 1999-2012 rates

目標 3 : 青年および成人の技能

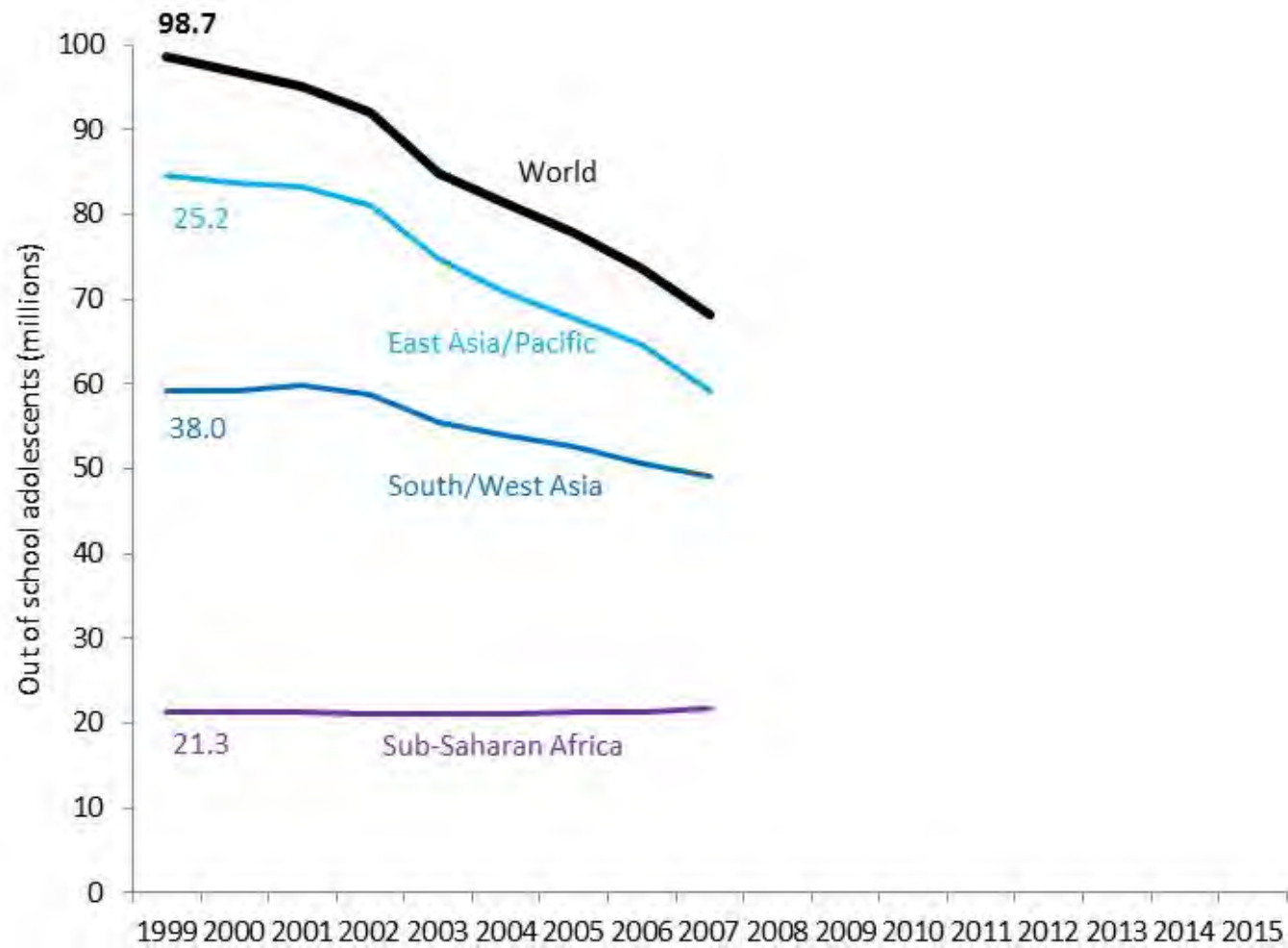
アクセス: 青年および成人の技能は測定困難;中等教育の就学率を基本的な技能の習得を示す指標とする。2012年には5億5100万人の青少年が中等教育に就学している。

- 前期中等教育の総就学率は1999年の71% から2012年には85%に向上;後期中等教育の総就学率は1999年の45%から2012年には62%に向上。
- 初等教育と同様、2007年から横ばい。2012年には6300万人の青年が学校に通っていない。
- 中等教育を受けないと、将来的に成人の教育プログラムの恩恵を受ける機会が損なわれる。

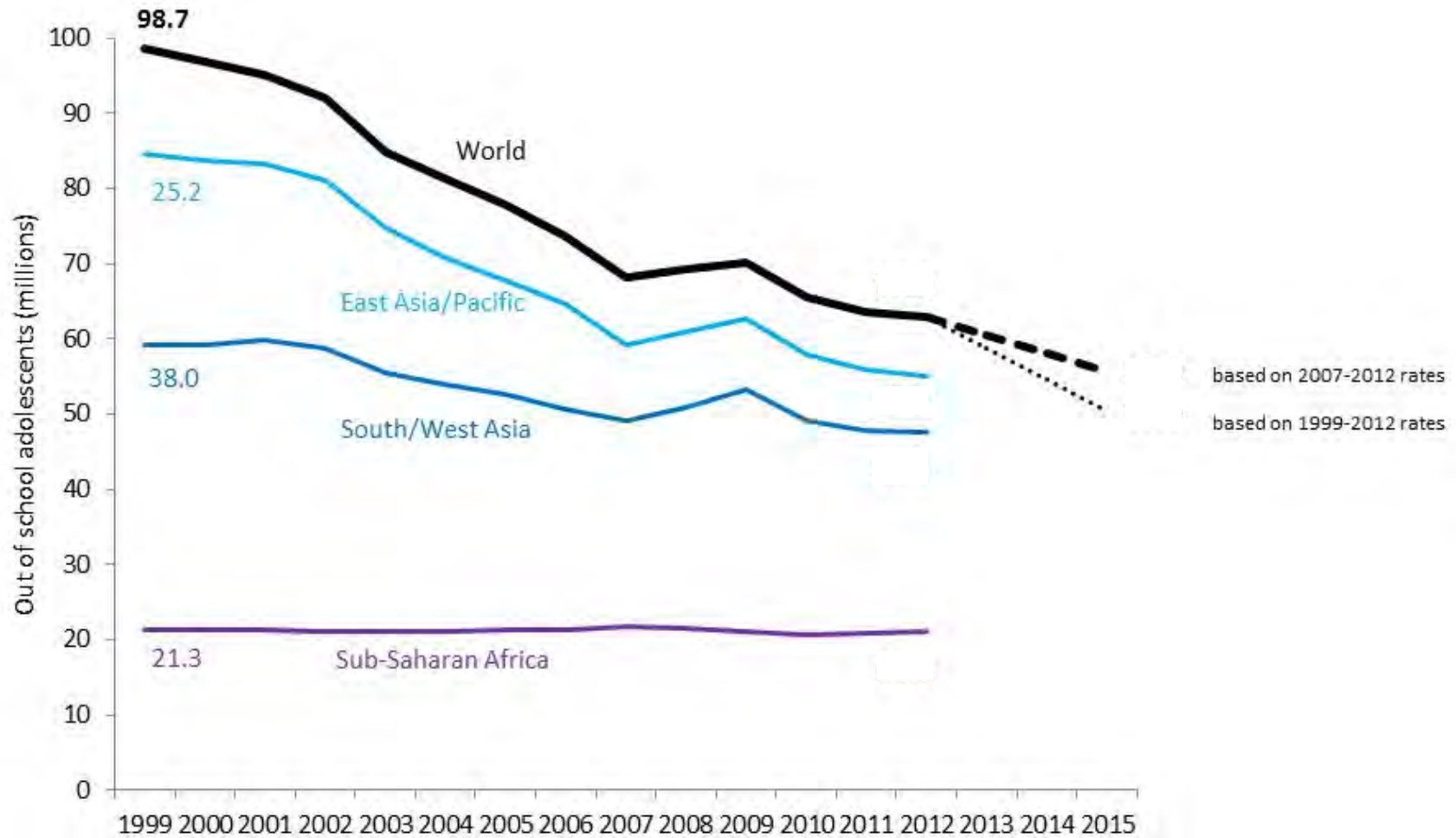
技能: 技能を直接測定する方法は向上したが、万国共通の測定方法はない。

PIAAC(高所得国用)および STEP(中所得国用) などにより、技能の習得の評価は前進している。

目標 3 : 青年および成人の技能



目標 3 青年および成人の技能



目標4：成人の識字

成人の非識字: 成人の非識字率は2000年から2015年の間に、サブサハラアフリカでは13%、南西アジアでは26%、ラテンアメリカでは36%、アラブ諸国では39%減少すると予測されるが、50%という目標をはるかに下回っている。

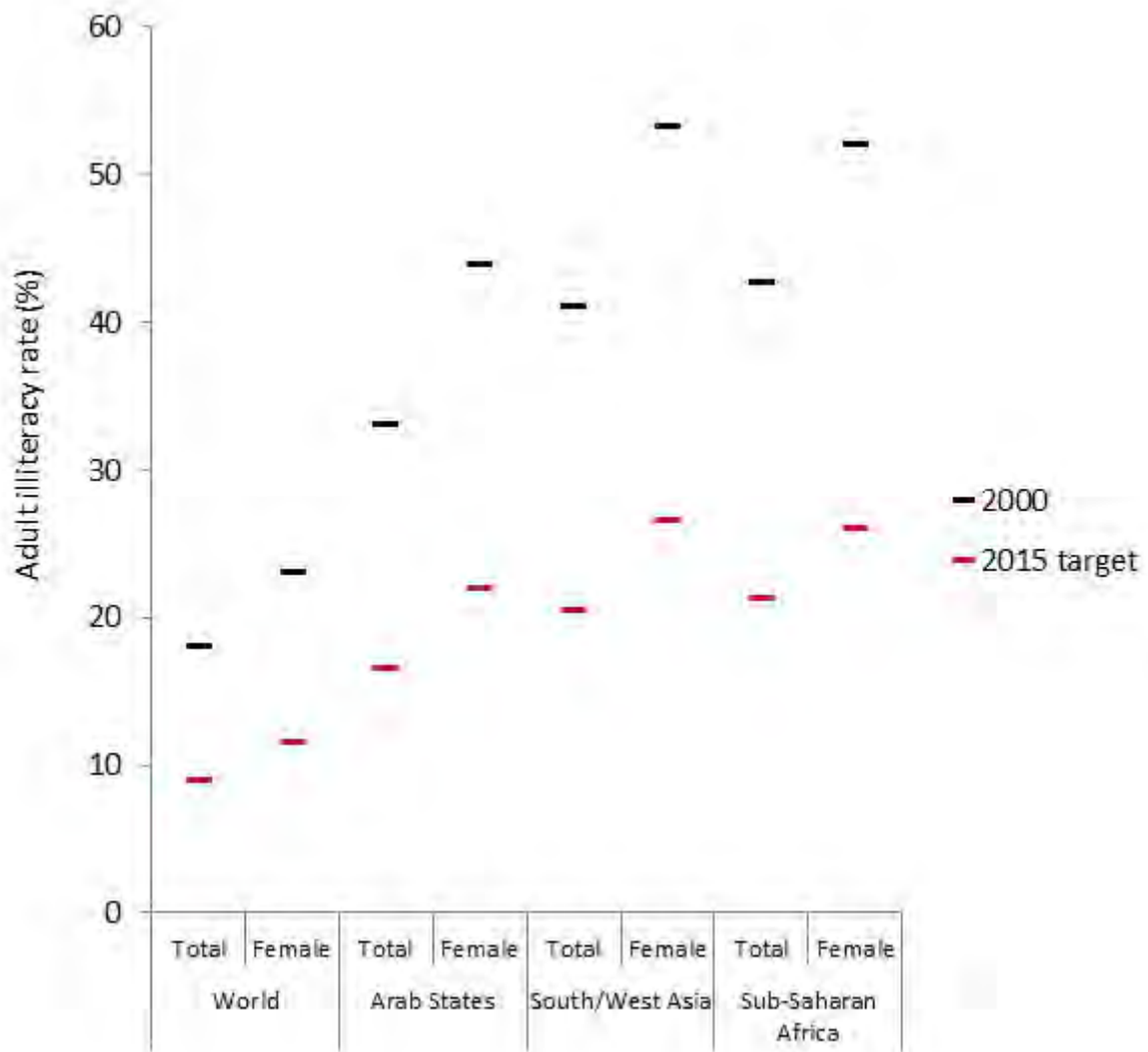
- 2015年の、成人の識字率は84%と予測されている。
- 読み書きのできない成人の数は、2000年から2015年の間に4%減少すると予想されている；人口増加により、サブサハラ・アフリカでは26%増加する。
- この改善は、識字プログラムによるというよりも、集団（コホート）の変化による部分が多い。

測定: 識字に関する私たちの理解は大きく向上したが、維持できるか？

- 識字能力を直接測定する新たな方法（DHS/MICS, LAMP, PIAAC, STEP, 全国調査）があるが、まだ自己報告による測定にとって代わっていない。

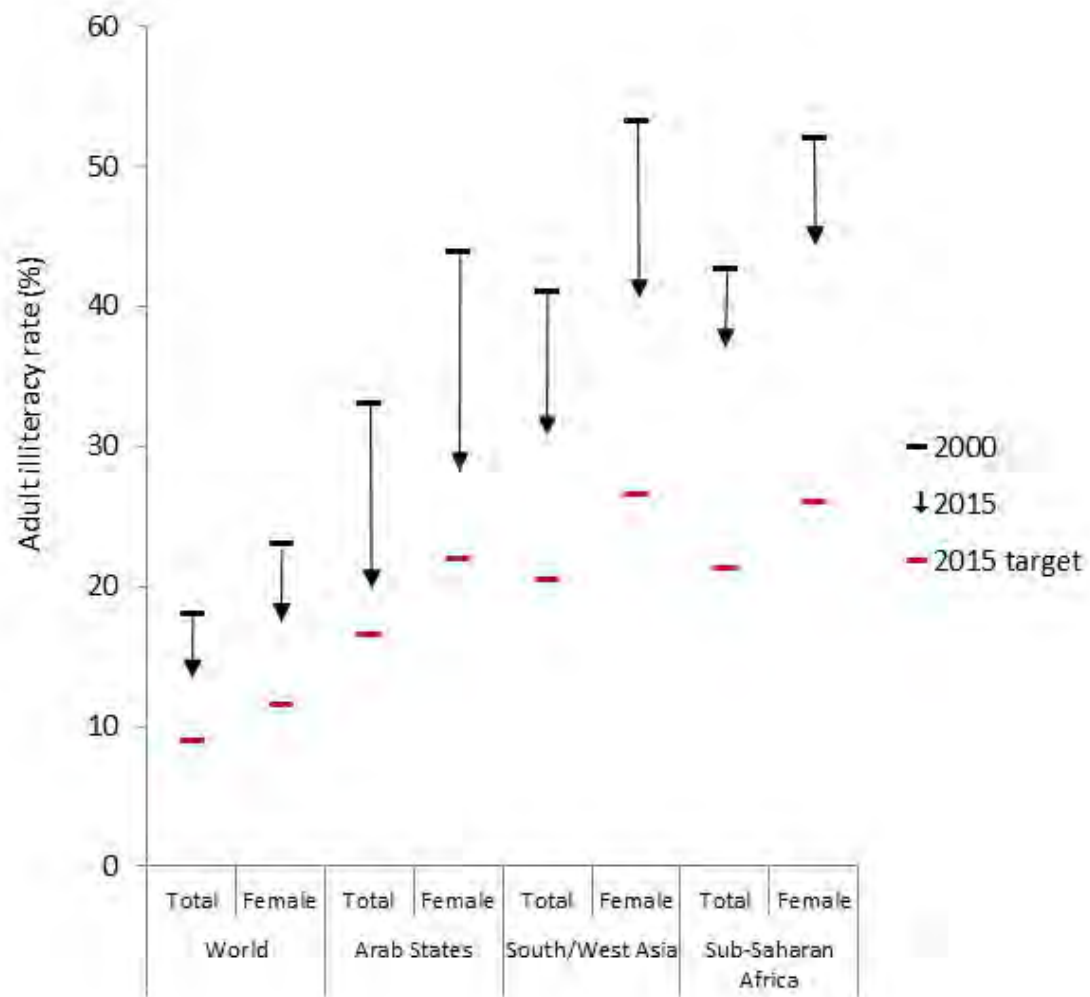
目標 4 : 成人の識字

成人の非識字率 2000年-2015 年 ジェンダー別および地域別の目標と比較して



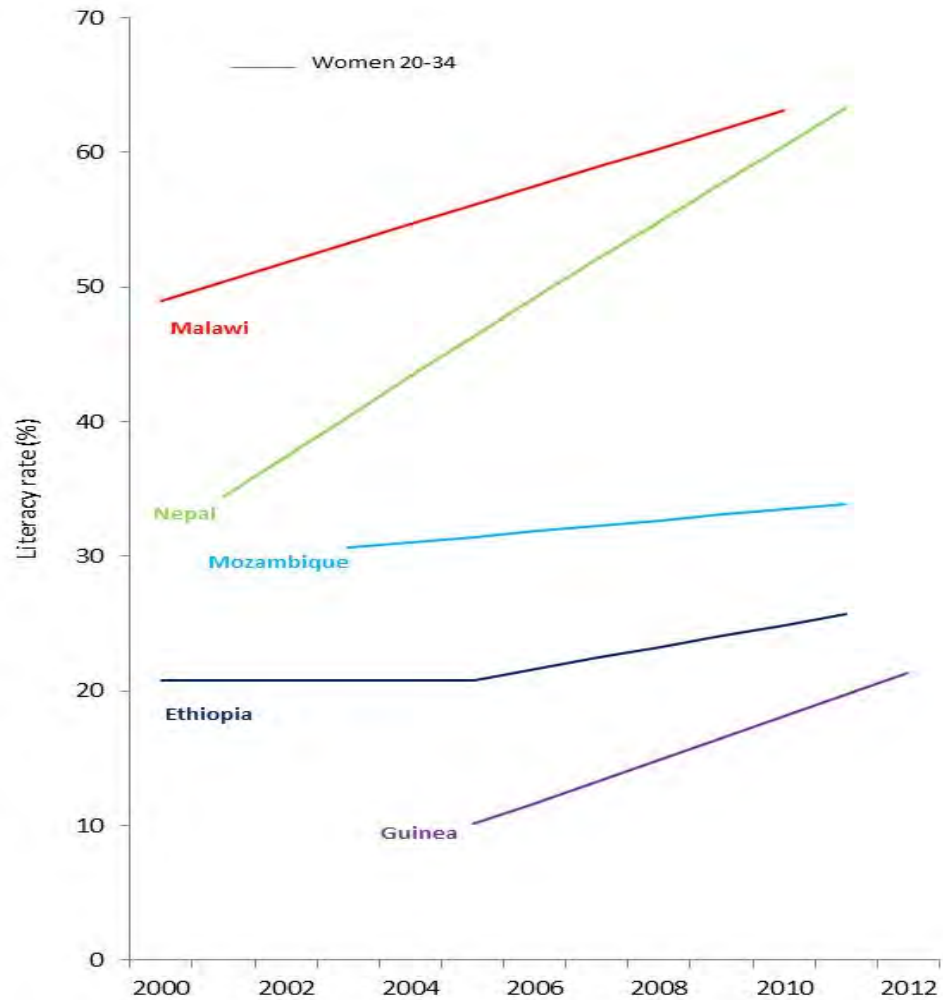
目標 4 : 成人の識字

成人の非識字率 2000年-2015 年 ジェンダー別および地域別の目標と比較して



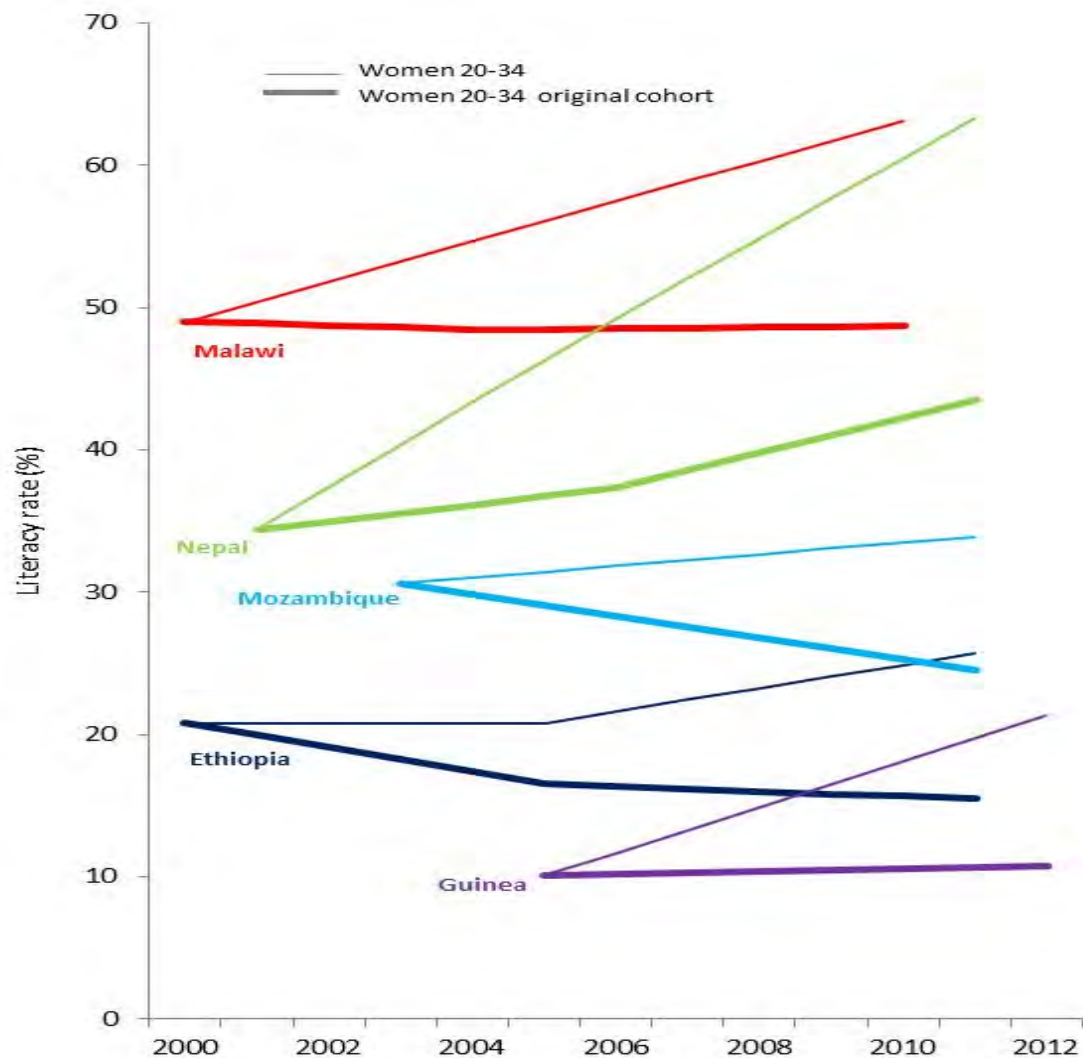
目標 4 : 成人の識字

女性の識字率： 異なるコホート、最初のコホート



目標 4 : 成人の識字

女性の識字率： 異なるコホート、最初のコホート



目標5：男女格差の解消と平等

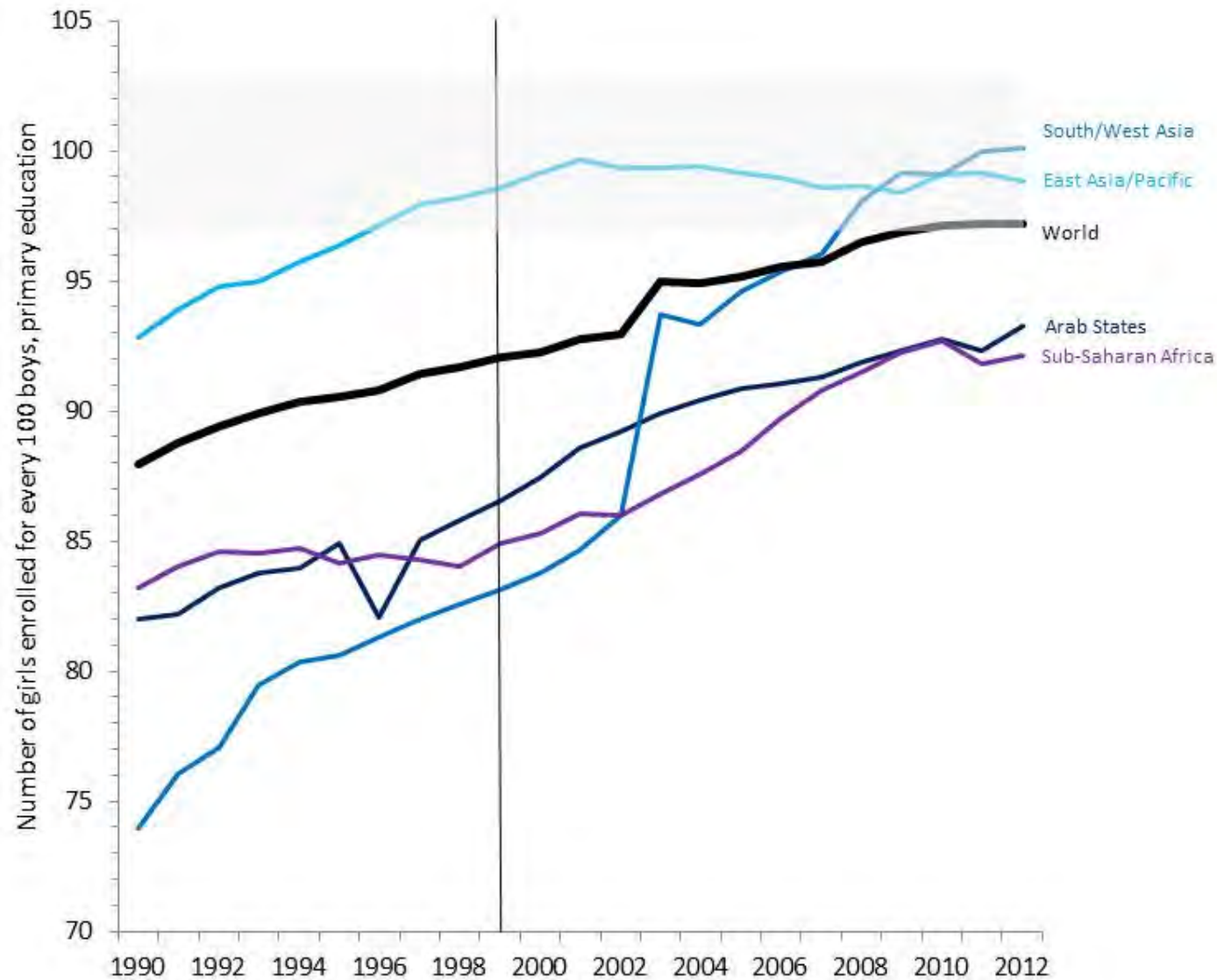
格差解消: 格差の解消に向けて平均的には大きな前進があるが、多くの国々では目標を大きく下回っている

- 初等教育では53%から70%の国（データが手に入る）で男女格差が解消した。
- 中等教育では27%から48%の国で男女格差が解消した。
- 初等教育と中等教育の両方のレベルで格差解消するのは10カ国中3カ国のみ。

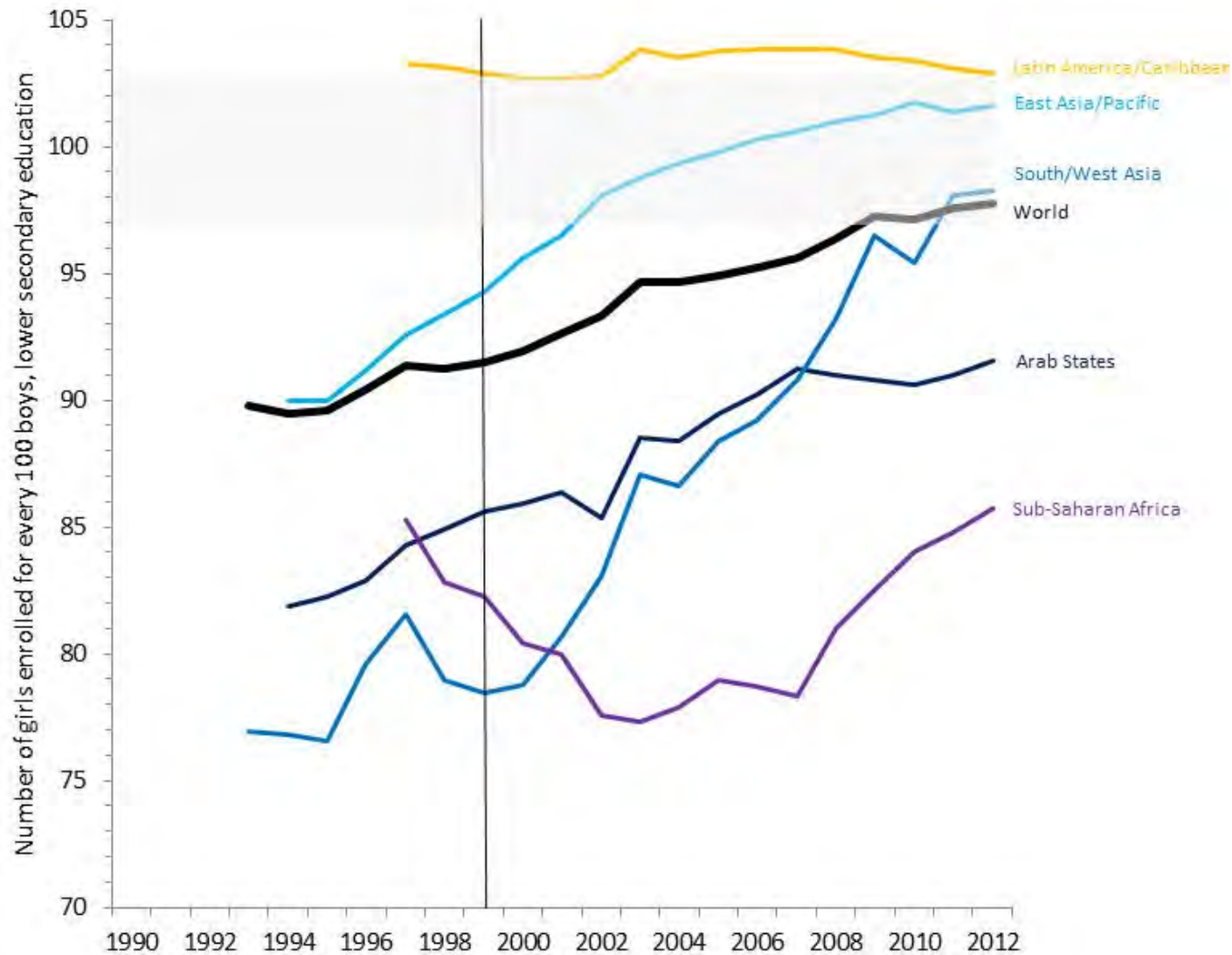
平等: 各国がどのように前進したかはあまり知られていない。

- 教科書、教育の過程、学習環境においては、ジェンダーの偏見を示す証拠は減った。
- 学習成果に関しては、女子の理数科の成績が比較的改善している一方、男子の読み書きの成績が悪化。

目標 5 : 初等教育での男女格差

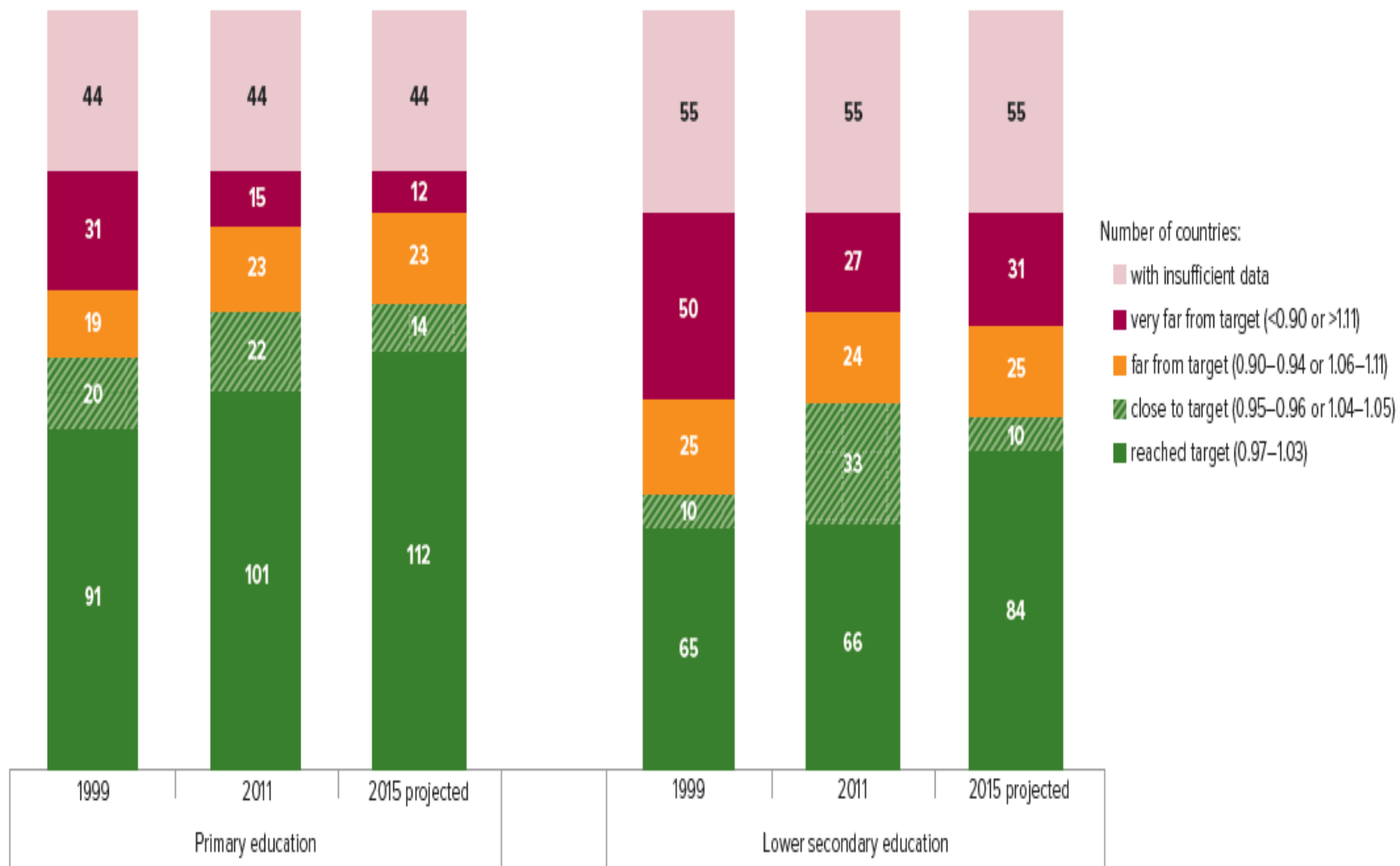


目標 5 : 中等教育での男女格差



目標 5 : 男女格差の解消と平等

初等教育および前期中等教育で男女格差の解消を達成できる国の数



目標 6 : 質

学習成果: 課題への認識が高まったが、識字・基礎計算能力等を測定するグローバルな基準が存在しない。

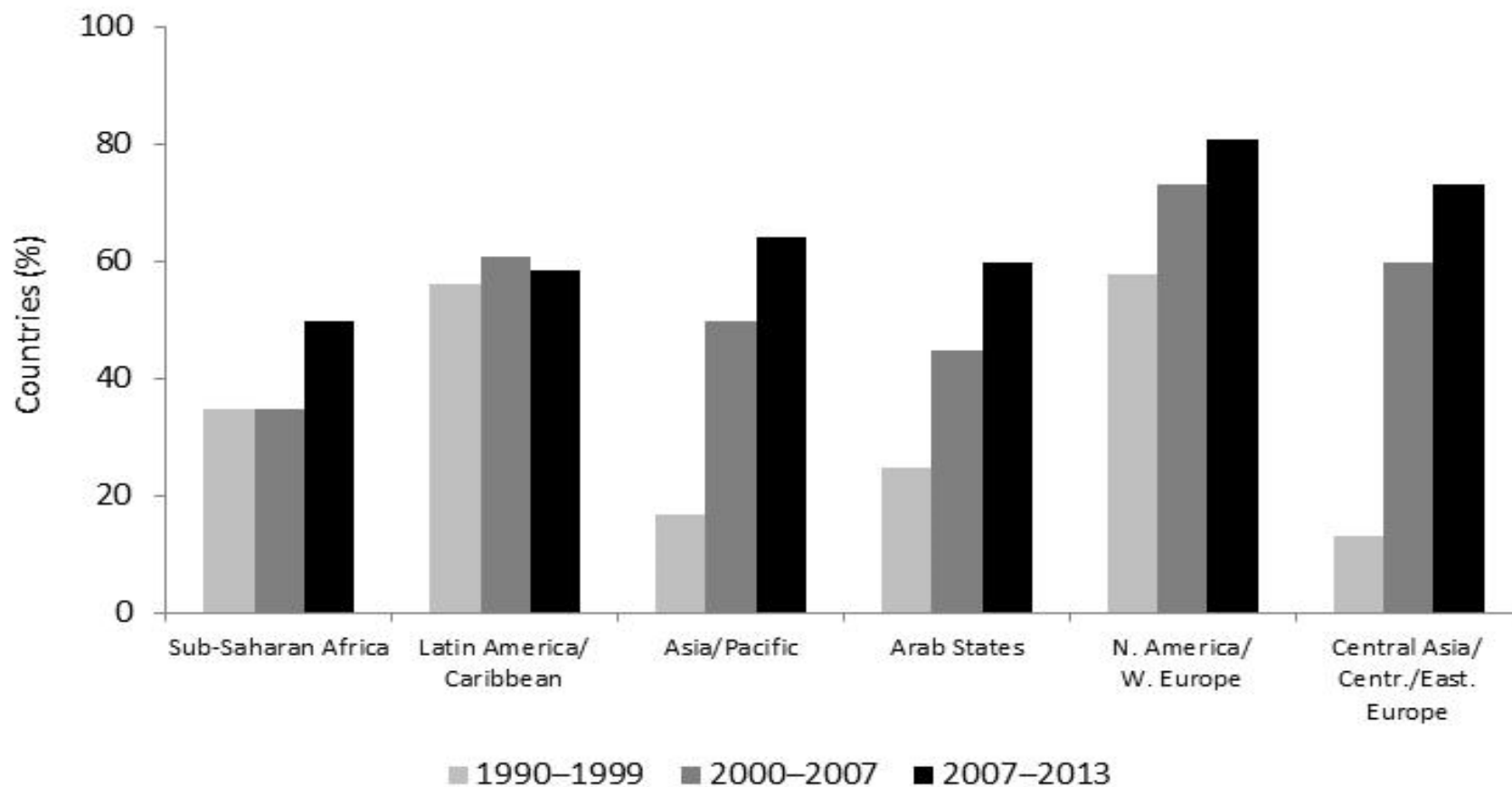
- 全国的な学力調査が大幅に増える：283（1990-99）から1157（2000-13）へ
- 異なる国を時間経過とともに比較する測定方法が少ない；非就学の子どもたちは殆どの評価に含まれていない。

教員: 初等教育における改善は遅々としている。

- EFAを達成するためには140万人の教員が不足；サブサハラ・アフリカにおける初等教育の児童対教員の比率は40：1以上
- 50カ国では、訓練された教員の平均割合が77%から90%に増えた。

目標 6 : 質

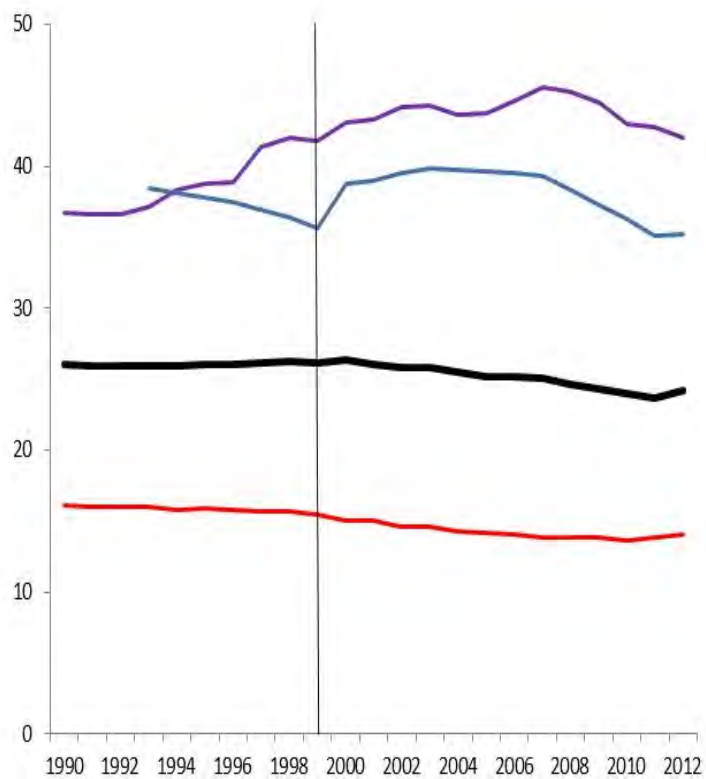
全国学力調査を少なくとも1回は実施した国の数
(地域別・時期別)



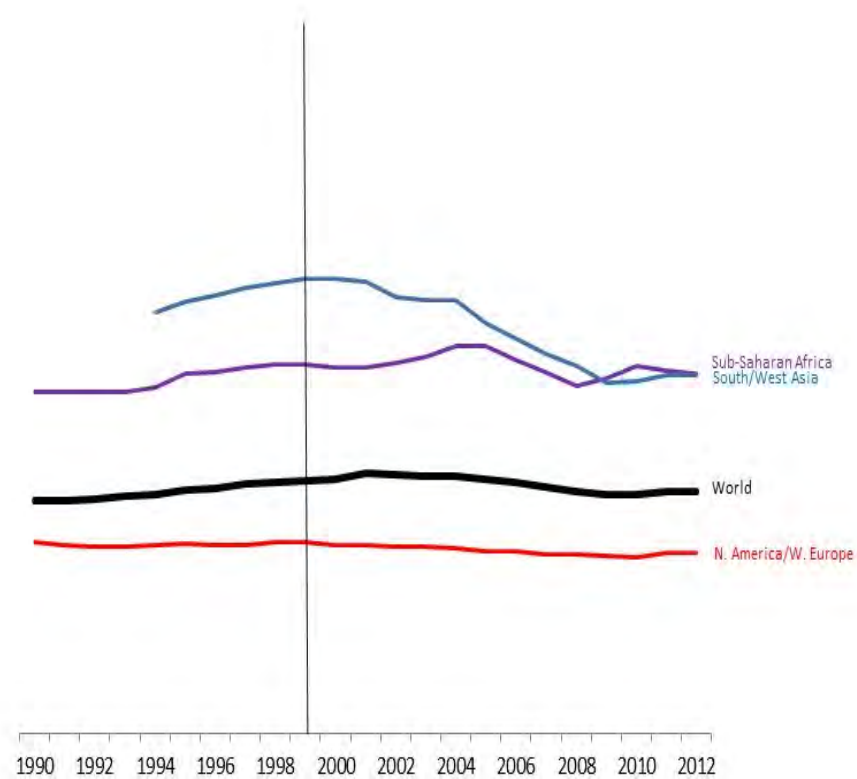
目標 6：質

兒童生徒對教員比

初等教育



中等教育



Part.3 国の教育予算の傾向

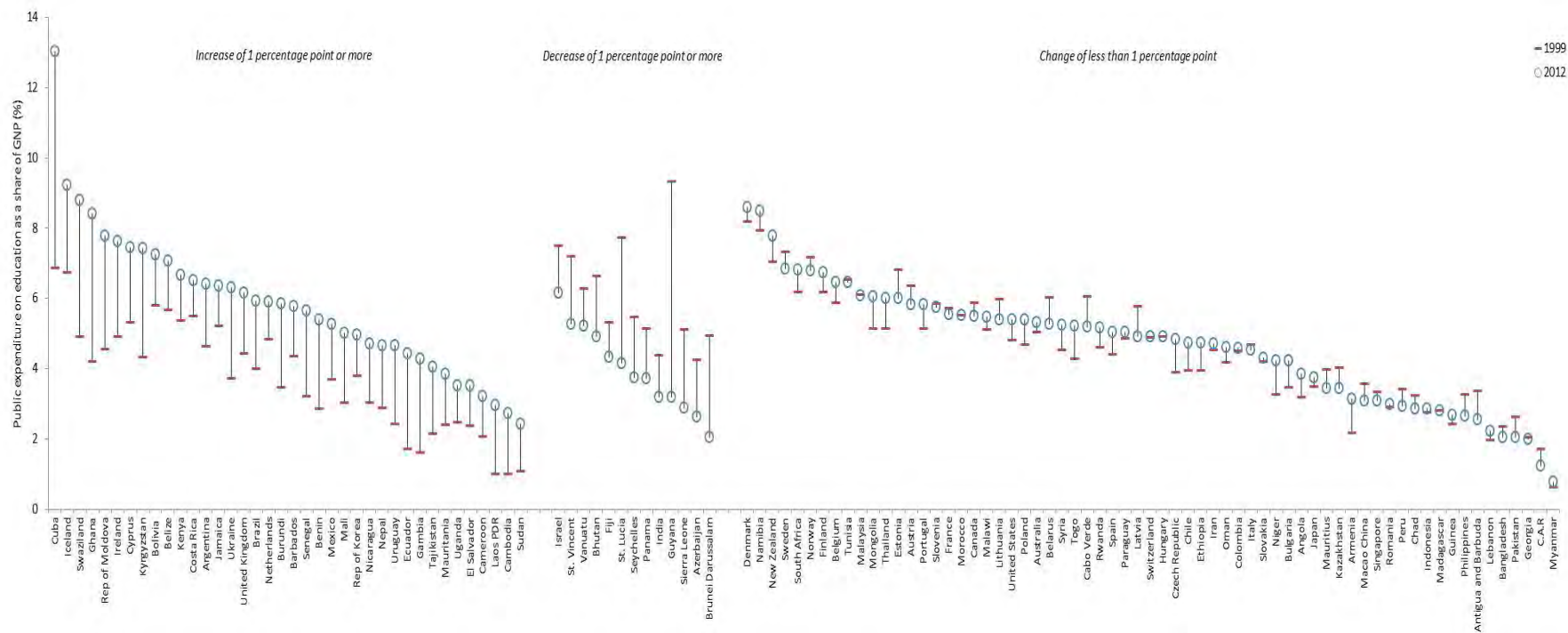
Part 3 1999年から2012年までの国の教育 予算の傾向

国の教育予算の傾向

- 1999年から2012年までの世界平均経済成長率は4.0%(/年) ;平均公的教育支出は5% (/年)。
- 100か国中64か国の年間平均公的教育支出は年間経済成長率を上回る。
- 2012年、142か国中96か国がGNPの4%以上を教育へ支出; そのうちの39か国は6%以上を支出。38か国は、1999年と2012年の間に教育支出の対GNP比率を1%以上増やした。
- 教育への公共支出に関しては、2012年には、目標である15-20%を下回る13.7%が教育へ充てられた。129か国中53か国は支出の15%以上を教育へ充てた。

国の教育予算の傾向

教育支出の対GNP比率 1999年から2012年までの変化

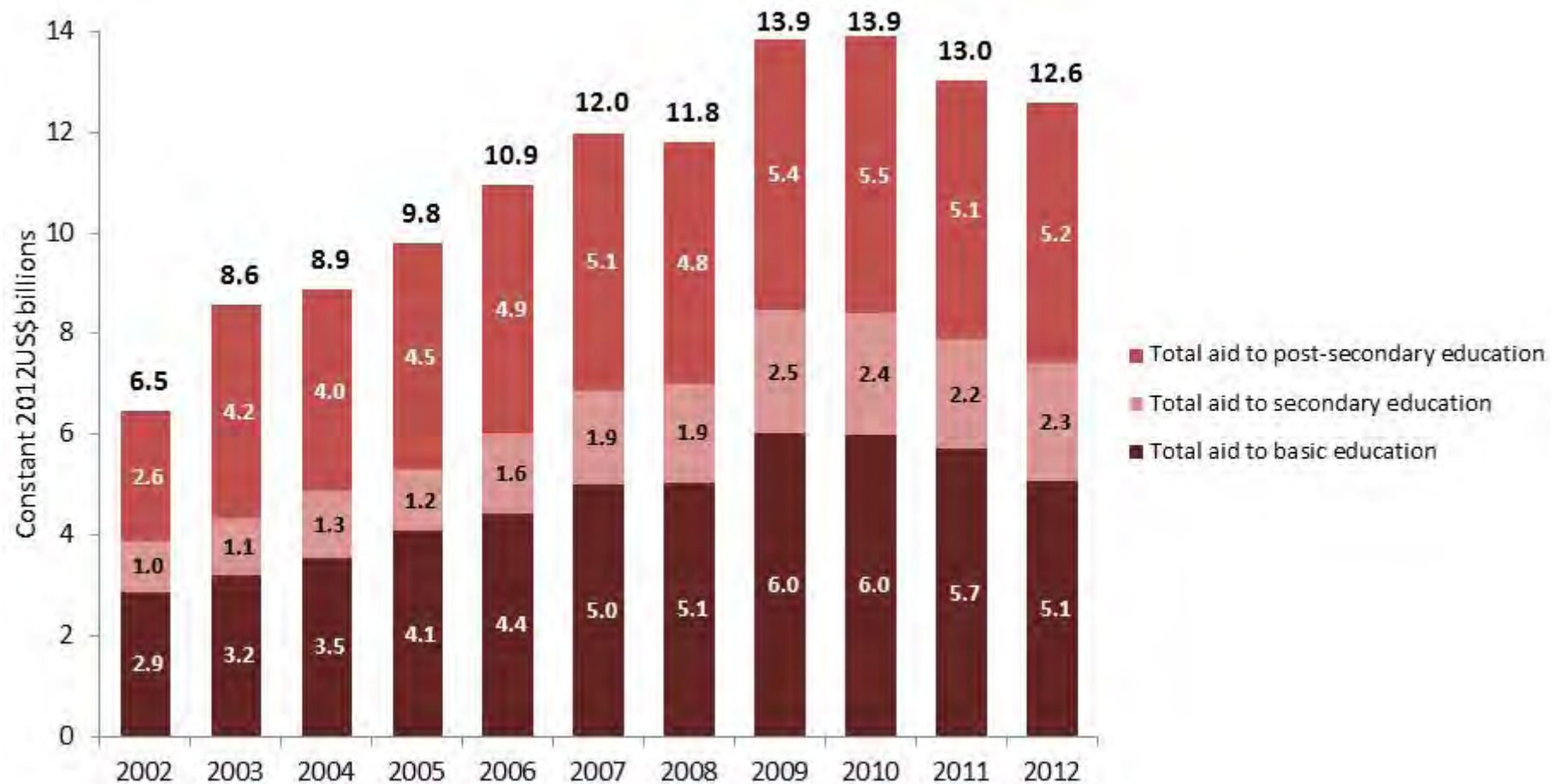


Part4 教育援助の傾向 全てのドナー

Part 4 教育援助の傾向 2002-2012 全てのドナー

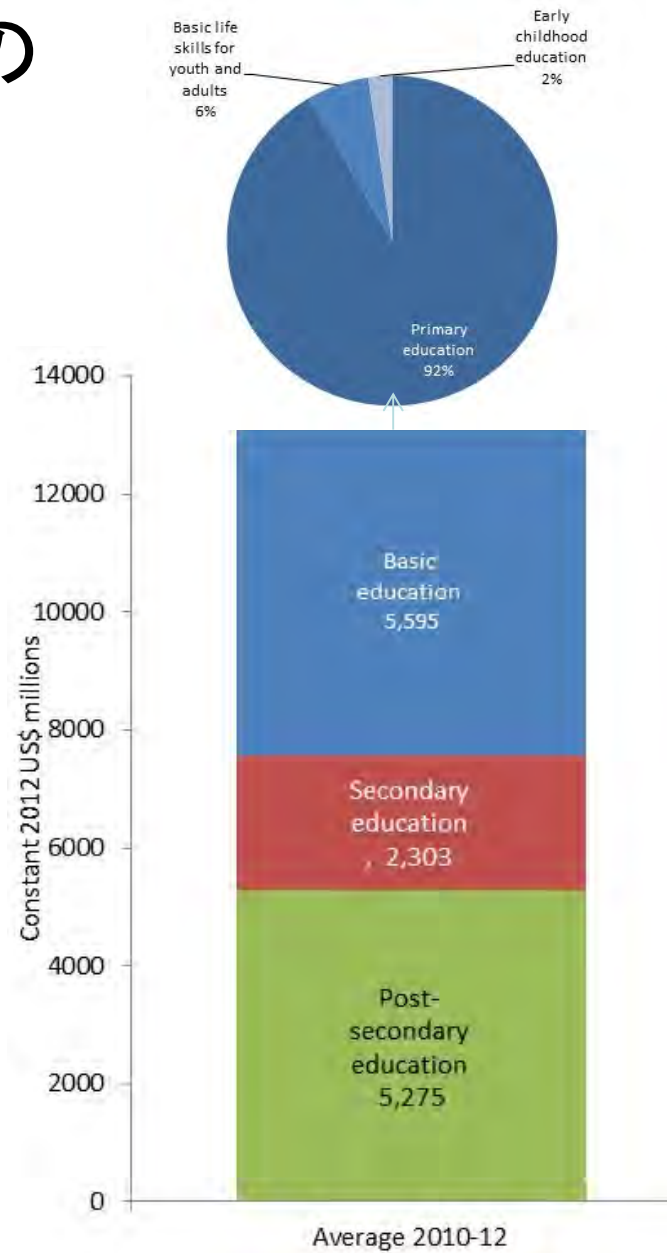
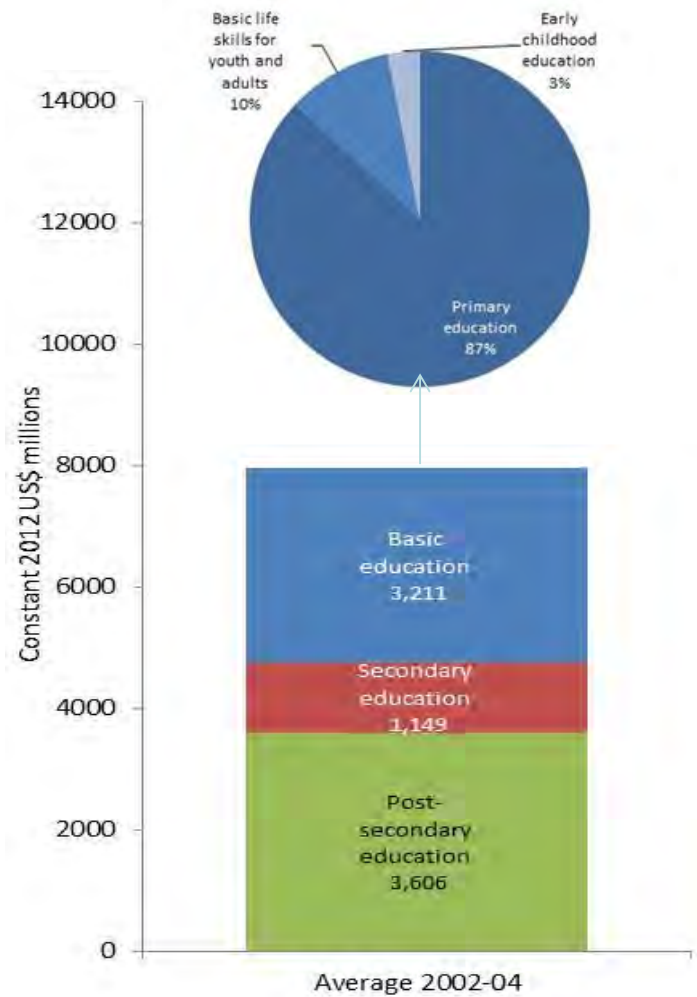
教育援助の傾向(2002年-2012年)：全てのドナー

2010年から2012年にかけて教育援助は10億ドル以上減少した



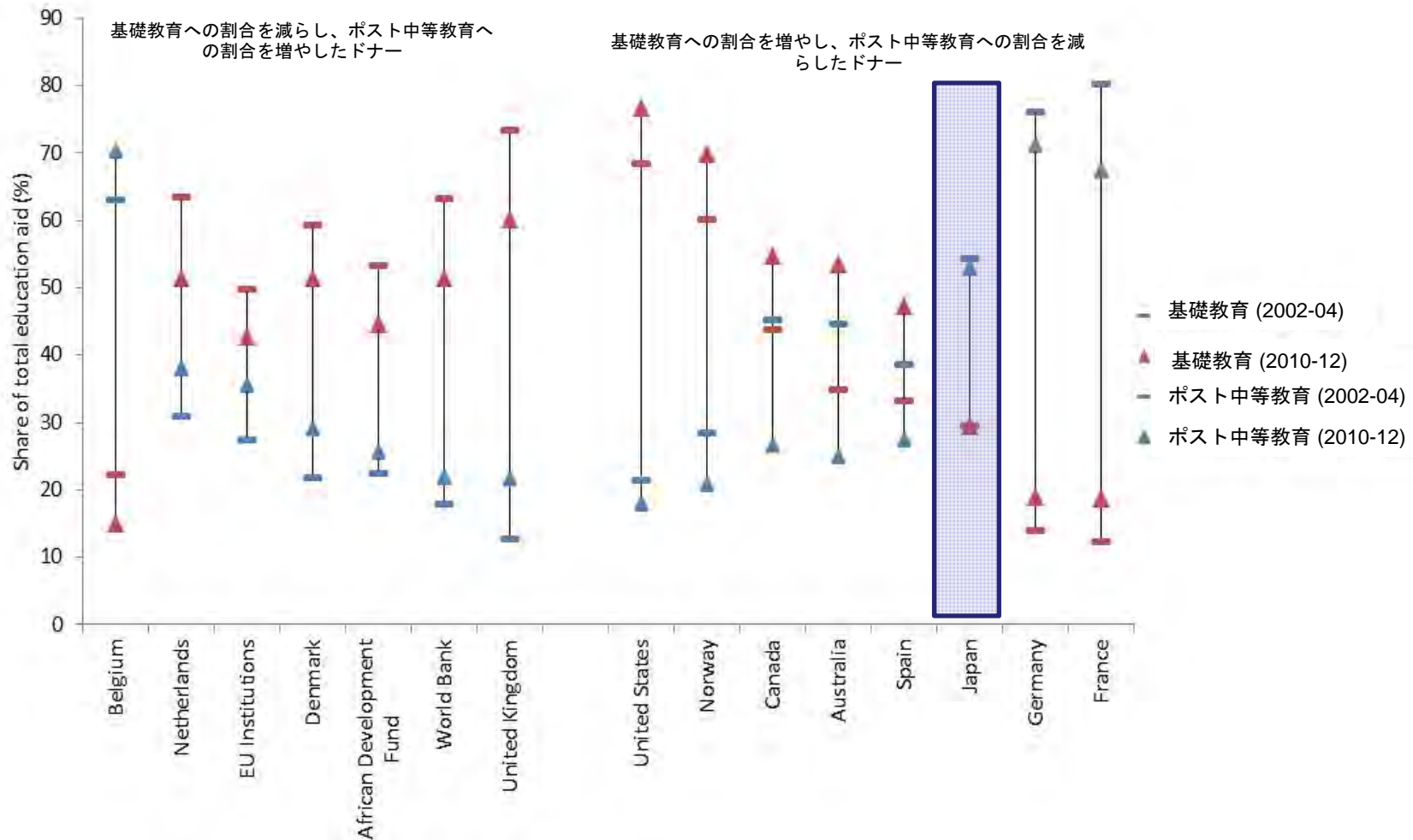
教育援助の傾向(2002年-2012年)：全てのドナー

基礎教育に対する援助の多くは初等教育対象



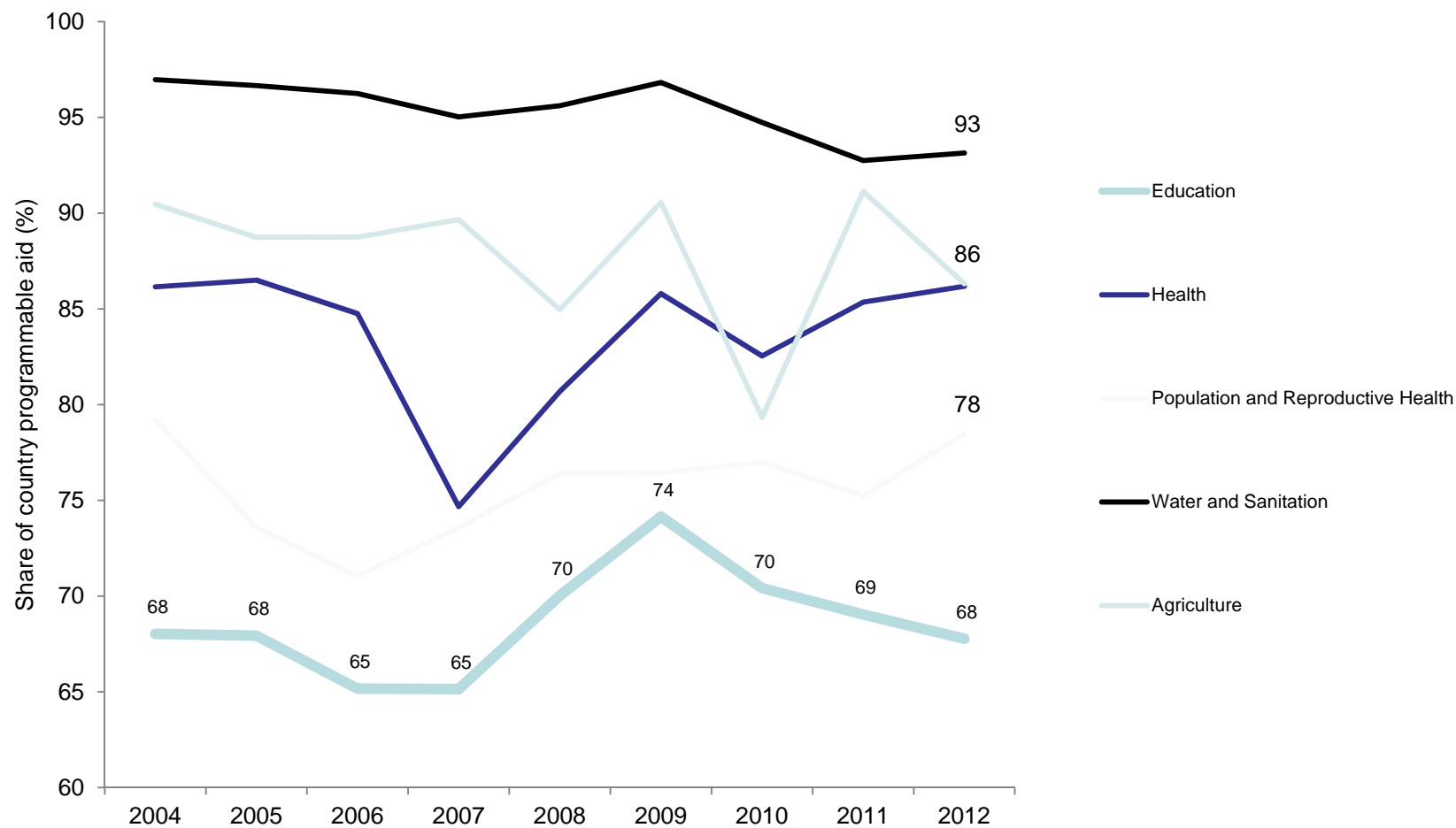
教育援助の傾向(2002年-2012年)：全てのドナー

多くの援助をしているドナーの多くは、基礎教育から
ポスト中等教育に援助をシフトしている



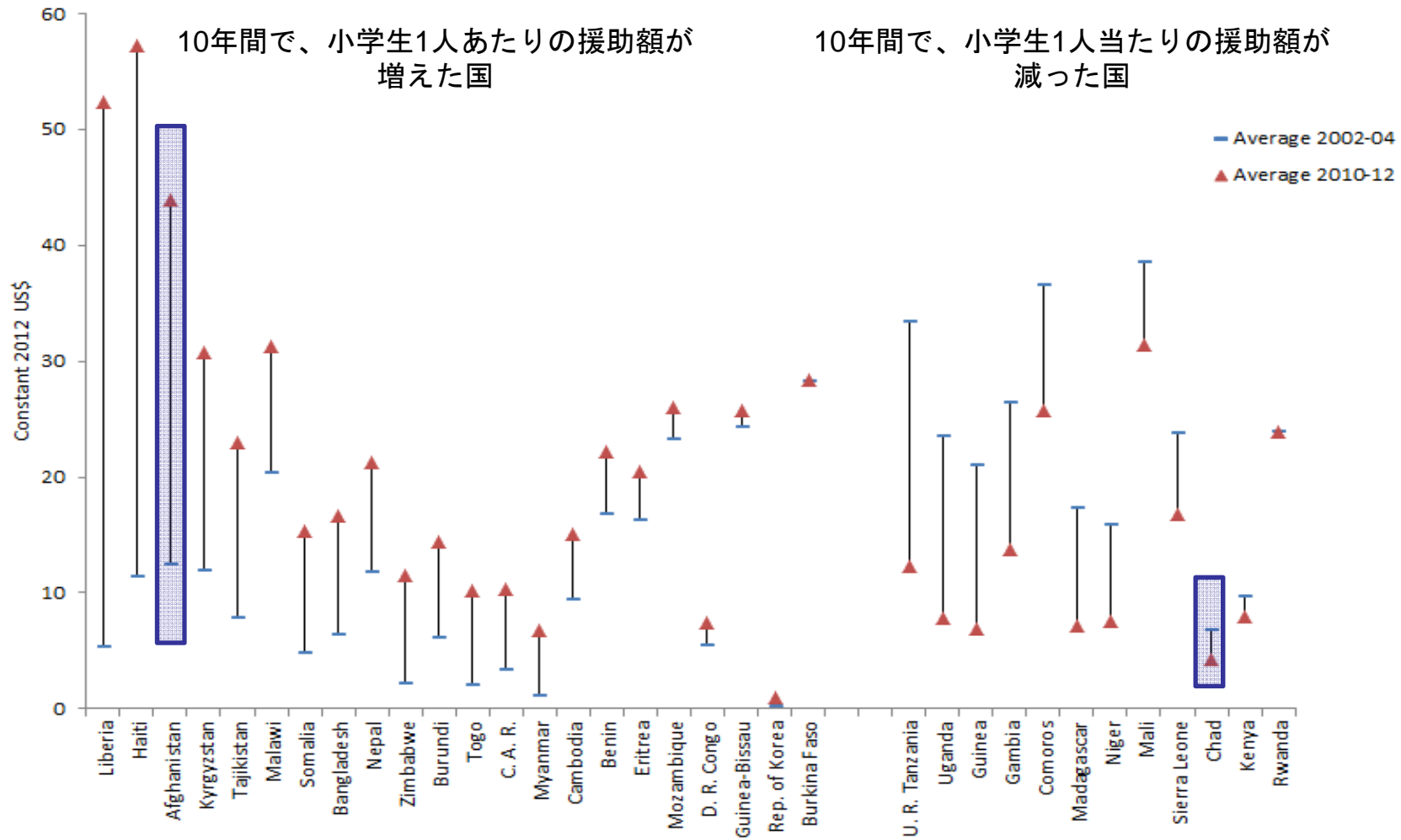
教育援助の傾向(2002年-2012年)：全てのドナー

被援助国に届く援助(受益国計画可能援助)の割合は、他の分野に比べて教育分野が低い



教育援助の傾向(2002年-2012年)：全てのドナー

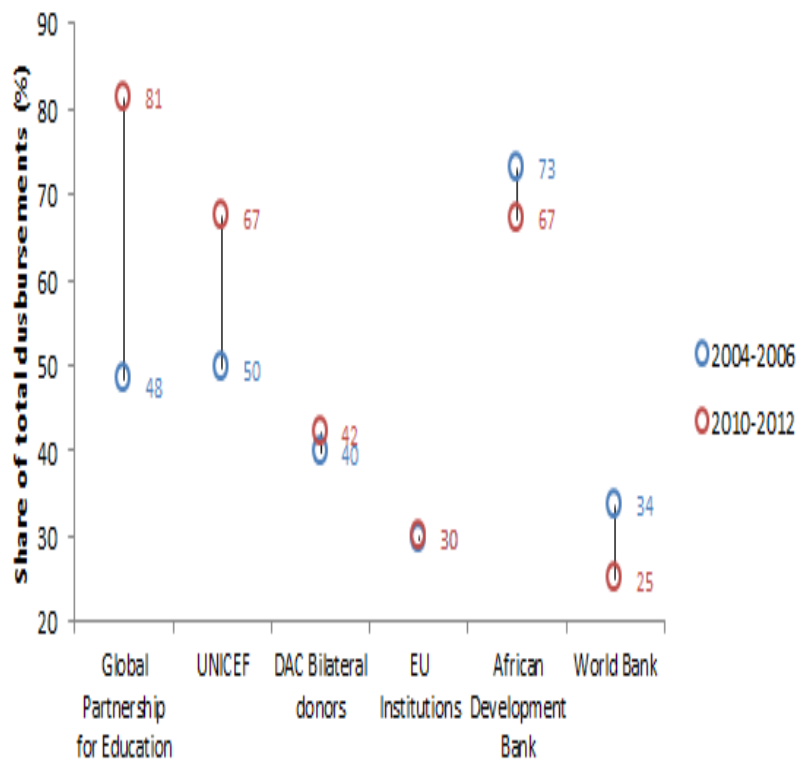
学齢期の子ども一人当たりの援助額は、
低所得国間で大きく異なる



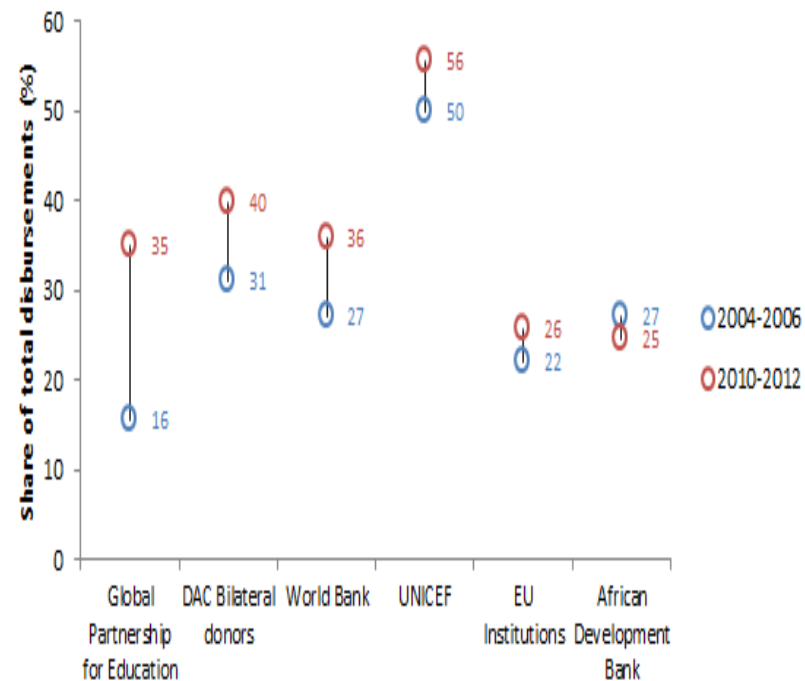
教育援助の傾向（2002年-2012年）：全てのドナー

「教育のためのグローバル・パートナーシップ」は、過去10年間に、最も援助を必要としている国々をより多く支援するようになった

低所得国への支援の割合



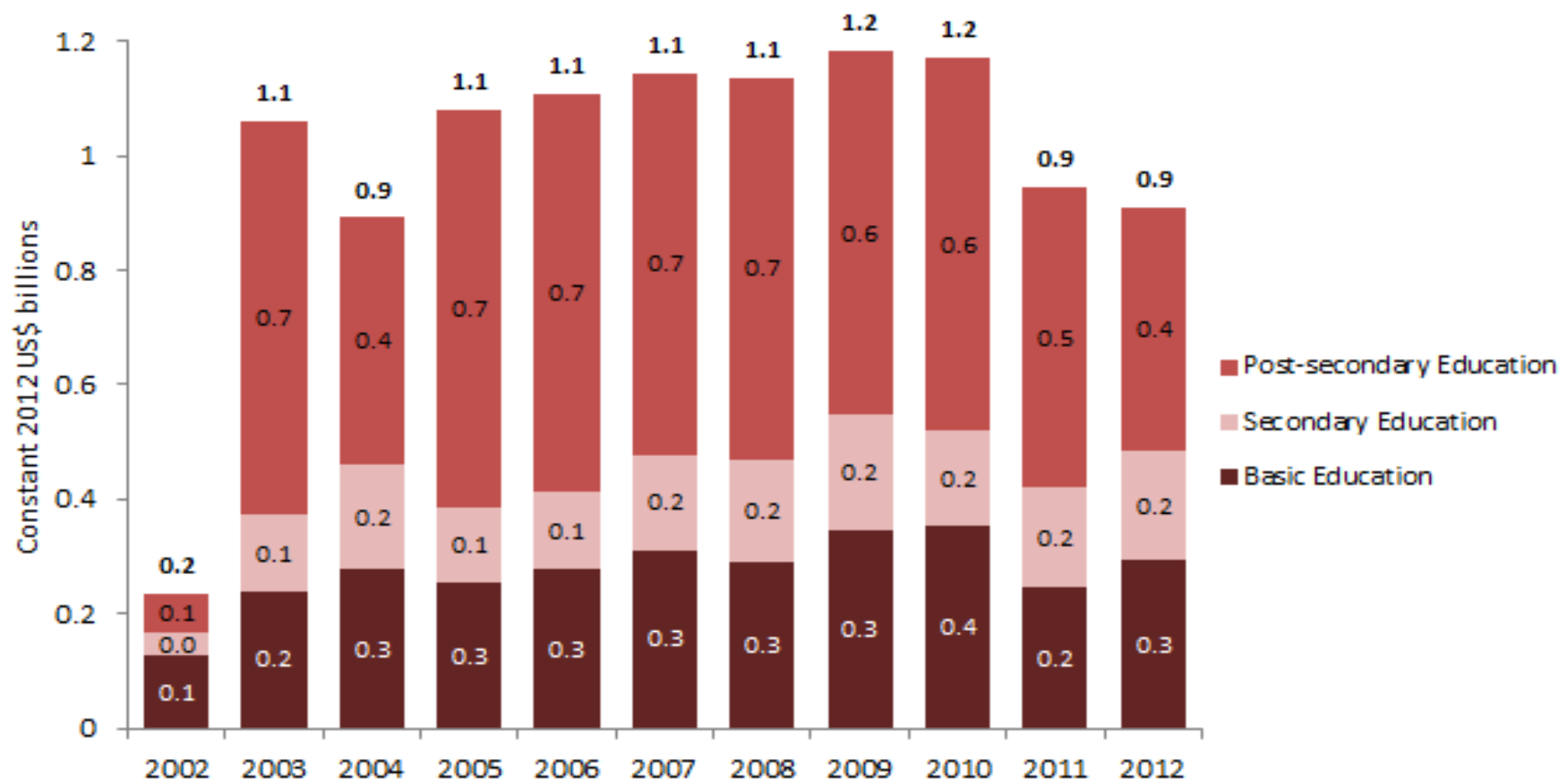
紛争国への支援の割合



Part5 教育援助の傾向
2002年-2012年 日本

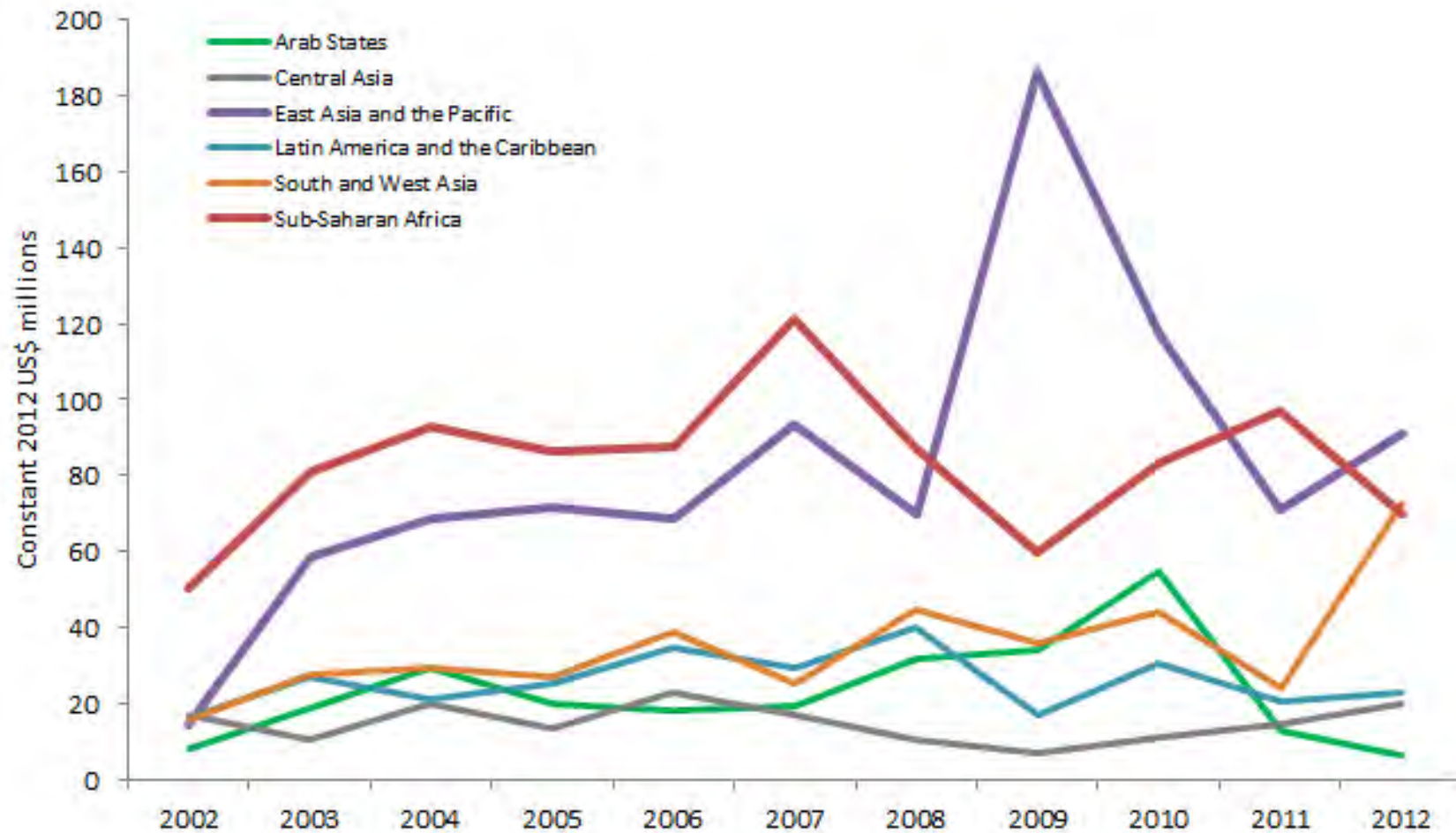
教育援助の傾向(2002-2012)：日本

日本の教育援助の多くはポスト中等教育が対象



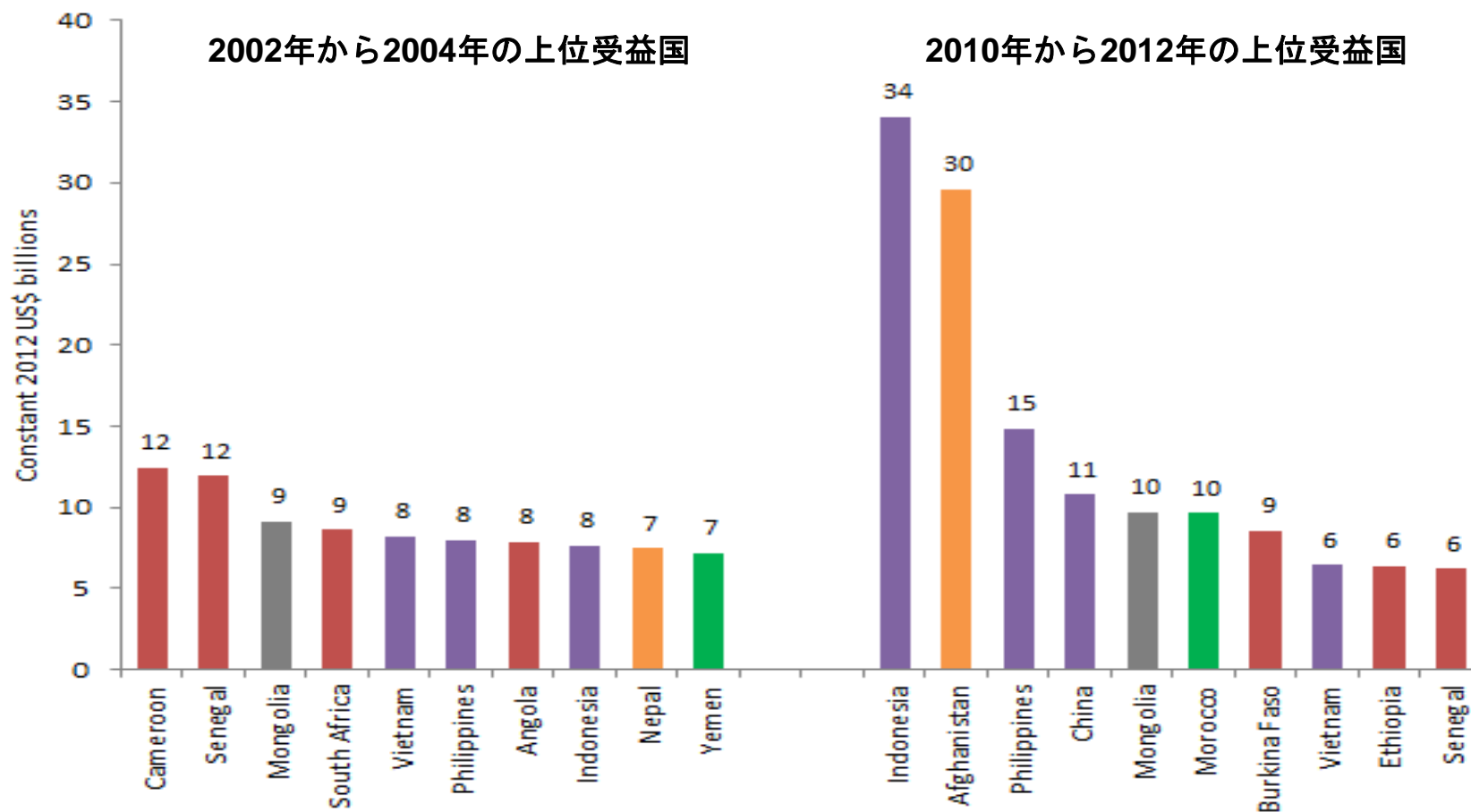
教育援助の傾向(2002-2012)：日本

日本の援助は、東アジアおよびサブ・サハラアフリカが最も多い



教育援助の傾向(2002-2012)：日本

基礎教育に対する援助の上位受益国 10年の変化



Part6: EFAの進捗状況の説明

Part6 EFAの進捗状況の説明

進捗状況の説明：外的要因

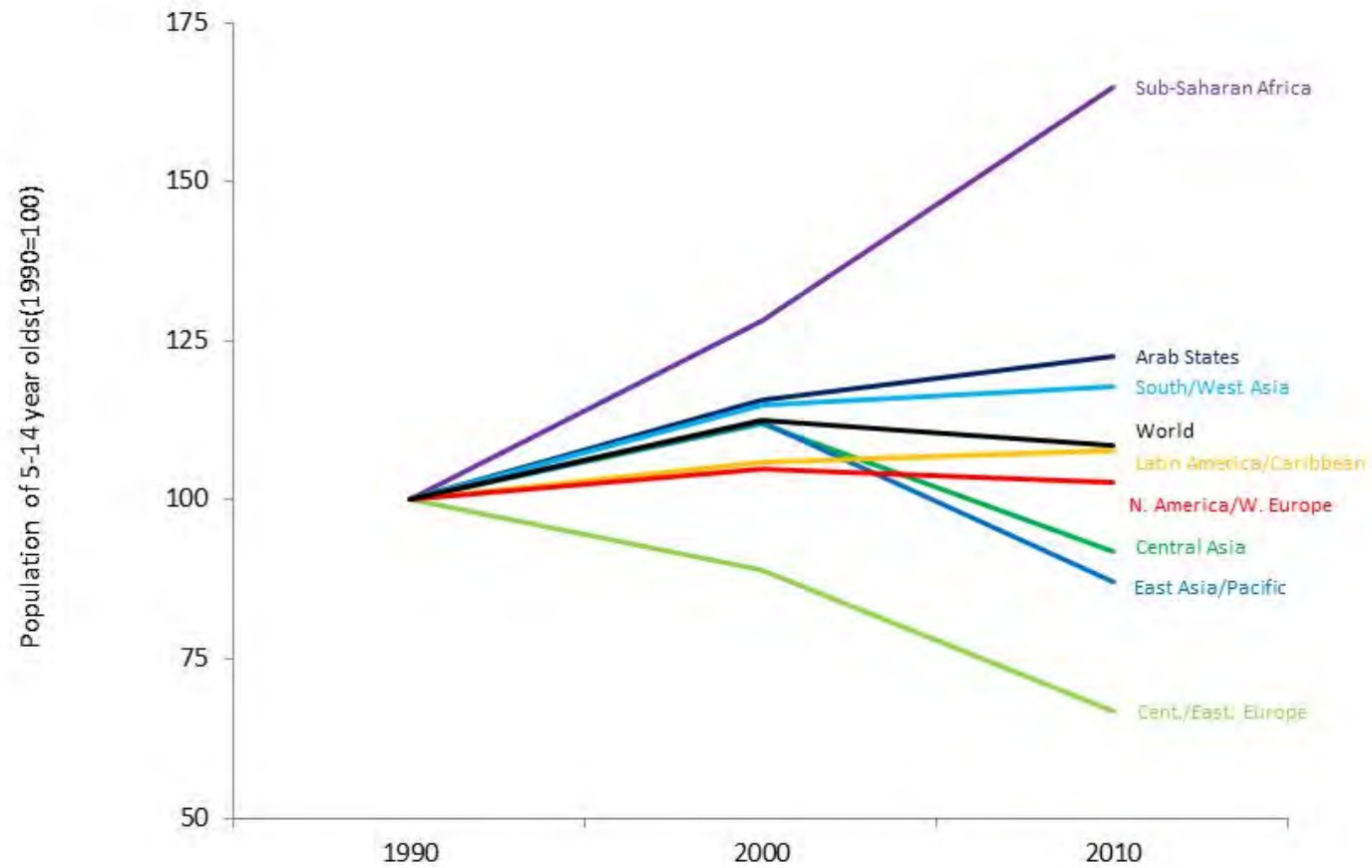
人口統計: アフリカ以外は好ましい状況

- 1990年から2010にかけて、サブサハラ・アフリカでは5歳から14歳の子どもたちの人口が65%増え、東アジア・太平洋では13%減少している。
- 都市部の人口の割合が、1990年の43%から2000年には47%に、2010年には54%に増加。

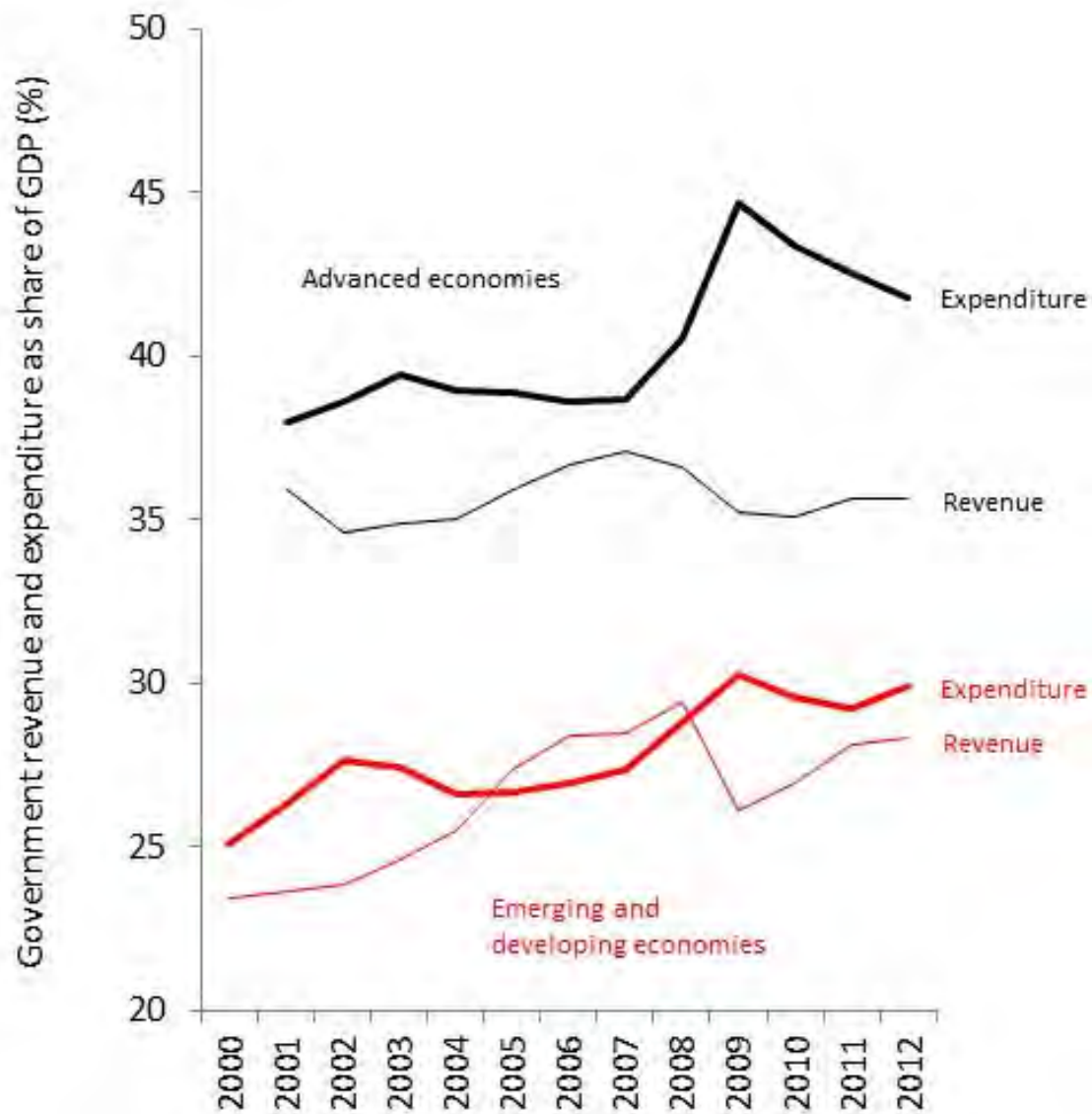
経済: 開発途上国では成長と貧困削減がみられるが、不平等が大きいことが障害として残っている。

- 低中所得国では、政府収入のGDP比が2000年の23%から2012年には28%に増加。
- 開発途上国で一日当たり1.25米ドル未満で暮らす人々の割合は、1990年の47%から2010年には22%に減少

外的要因：人口統計



外的要因：政府の収入・支出



進捗状況：グローバルなEFAの方略

方略: 12の方略のすべてが、ある程度のコミットメントがあって実施されたわけではない。また多くの方略が実際には成功していない。

- 技術面への強い焦点、明確な目標、献身的な人材、共同の資金調達、定期的な評価、はっきりとした政治的支援があった分野では、より進展している：例 独自のモニタリング、HIVエイズの教育、紛争、資金調達（ある程度）
- 上記の条件がなかったもの（例 学校環境、教員の地位）や、調整や政治的なコミットメントが必要な分野（グローバルな調整モデル、説明責任）では、あまり進展していない。

Part 7: ポスト2015アジェンダに対する教訓

Part7 ポスト2015年のアジェンダに対する教訓

EFAの不均等な実施と進展

- EFAは、様々な教育的課題（就学前保育・教育、初等教育の完全普及（UPE）、男女平等、スキルの開発、質の高い教育、成人の識字）に対処するための包括的・総合的な政策として考案され、164カ国やその他の機関が実行を誓った。
- しかし実際には、各国の意図や現場での行動は様々だった。各国のEFAの取組みは部分的で不均等であった。多くの国々は、主に初等教育の完全普及やMDGのゴールなど、いくつかの目標だけに取組み、それ以外の目標は無視した。
- それ故、実際に、EFAのアジェンダに対する取組みは、多くのプログラム、分析、研究、政策立案が単独でばらばらに実施されている。初等教育の完全普及、ジェンダー公正（MDGの影響）、学習評価を通じた質のモニタリングなどは明らかに進歩がみられる一方、その他の分野では進歩はまちまちで、遅い。

ポスト2015年の教訓：教育の優先事項を、開発に関する幅広い優先事項に結びつける；ポストEFAとSDGの目標とをすり合わせる。

EFAの目標をモニターする上で大きな問題点

- EFAの主要な概念(生活技能、質の高い教育、識字など)の理解がまちまち。
- いくつかの目標に関する定義や測定方法に関する議論: 目標3: 成人の識字、質の高い教育など。MDGとは異なり、EFAの目標は明確で測定できる目標値がない。
- モニタリングによって、共通の理解のために、複雑な問題を単純化してしまう可能性がある。
- データの質は向上している一方、各国が示すデータにはいまだに大きな差がある。データがない国々は、モニターされないままである。これらの理由により、いくつかの国々や地域は過大な注目を集めている。
- データが入手できるまで2年の時間差ができる。
- 国内の不平等を調査するための地方のデータが増えている(主に家族調査)が、援助機関間の調整が行われていない。
- 各国や国際的な資金データが弱い一例 南南間の資金提供や、民間の財団から開発途上国への資金提供。

ポスト2015年への教訓: 概念をよりはっきりと定義し明確にするために、開かれた協議をする; 目標を明確で測定できる指標に結びつける; データ源と調整を改善する: データ革命;

国際的・国内的な政治の意思は時間と共に薄れる

- **政治のコミットメントが薄れる**：最初の盛り上がりが過ぎると、EFAを召集した側のいくつかは関心が薄れ、責任ある国際政府機関やその他の関係者間の交流も少なくなる；地域やグローバルな調整メカニズムも影響力が限定的になる。
- EFAアジェンダはグローバル・サウスだけの問題という考え方。
- EFAへの資金提供は最初は増えるが、その後、資金的な危機に陥りがち。
- パートナー国を支援するのに新興経済国の参加を得ていない

ポスト2015年への教訓：政治的な意思を高める普遍的なアジェンダが必要；政策は有意義で妥当で意欲的で変革をもたらすものであるべき；グローバル教育基金のアイデア；

ポスト2015年の教育政策の概要

2014年5月にオマーンで開催されたグローバルEFA会合で討議され支持された合同政策方針書で新たに出された方針

- 教育目標やターゲットは今後も国際的な教育政策の基礎となるべきだが、国際的・普遍的に取り組まなければならない(グローバル・サウスだけの問題ではない)
- 全体的な教育目標が一つ必要。それは2015年から2030年の期間にふさわしい包括的な目標であるべき。
- その包括的な目標は、具体的なターゲットと測定可能な指標によって実行されるべき。
- グローバルな開発アジェンダと教育政策アジェンダの内容をすり合わせる必要がある。すなわち、一つの独立した教育目標を立て、その目標達成のためのいくつかのターゲットを設定するときに、2つのアジェンダを最大限に整合させる。
- 各国は国内状況を念頭に置き、グローバルなターゲットの達成を誓う。

ポスト2015年のアジェンダ：主なイベント

教育

合同政策方針書（ユネスコ、
ユニセフ、パートナー）



2014年オマーンにてグロ
ーバルEFA会合 →
マスカット目標・ターゲット



2015年5月世界教育フォ
ーラム、韓国
行動枠組み

開発

国連本部におけるオープンな
作業部会（+技術サポートチ
ーム）



2014年9月国連総会の
SDG提案



2015年9月国連総会
開発アジェンダ

教育に関するSDG4の現在の案:

- 「包摂的で公正な質の高い教育を保証し、万人のための生涯学習の機会を推進する」

ターゲット(案): 7つの成果ターゲットと3つの実施方法

- 4.1 2030年までに、すべての男女が無料で公正な質の高い初等教育および中等教育を修了し、妥当で効果的な学習成果を得られることを保証する。
- 4.2 2030年までに、すべての男女が質の高い幼児教育・保育および就学前教育を受けられ、初等教育の準備ができるように保証する
- 4.3 2030年までに、すべての男女に、質の高い技術教育・職業教育・大学を含めた高等教育を安く平等に受けられるように保証する。
- 4.4 2030年までに、技術的・職業的なスキルも含めて、役立つスキルを身につけ、就職したり、まともな仕事に就いたり、起業したりできる青年・成人の数をX%増やす。
- 4.5 2030年までに、教育の男女格差を解消し、障害者や先住民や弱い立場の子どもたちも含めて弱い人びとが、すべてのレベルの教育・職業訓練を平等に受けられるように保証する。

オープンな作業部会 SDG4 : 教育目標とターゲット

ターゲット(続き):

4.6 2030年までに、男女含めて、すべての青年および少なくともX%の成人が読み書き計算ができるように保証する。

4.7 2030年までに、すべての学習者が、持続可能な開発を促進するのに必要な知識や技能を習得できるように保証する。そのために、持続可能な開発のための教育、持続可能な生活様式、人権、男女平等、平和と非暴力の文化の推進、グローバル市民、文化の多様性や文化が持続可能な開発に貢献することに対する理解などを推進する。

実施方法:

4.a 2030年までに、子どもたちや障害者やジェンダーに配慮した、すべての人びとにとって安全で非暴力で包摂的で効果的な環境を提供する教育設備を建設し向上させる。

4.b 2020年までに、先進国や開発途上国において職業訓練、ICT、技術・工学・科学プログラムなどを始めとする高等教育を受けられるよう、特に後発開発途上国、小島嶼開発途上国、アフリカ諸国など開発途上国に対する奨学金の数を世界でX%増加する。

4.c 2030年までに、特に後発開発途上国や小島嶼開発途上国などの開発途上国の教員養成・研修のための国際協力を通じて、質の高い教員の供給をX%増やす。

ポスト2015年SDGアジェンダに対する最近および今後のステップ

- 国連事務総長が「統合報告書」を提出（2015年12月）
- 2014年から15年にわたるオープンな作業部会の提案を、第69回国連総会で討議。
- ユネスコが主導する地域教育会議（2014年後半ー2015年始め）の集大成として世界教育フォーラムを韓国で開催し（2015年5月）、教育目標とターゲットを討議、行動枠組みを作成。
- 国連の地域委員会がポスト2015年の提案に取り組む。
- 第46回国連統計委員会が、2015年3月に指標専門家グループを設立し委任する可能性がある。
- 2015年9月に閣僚級会合が新しいアジェンダを採択する予定。
- 2016年3月に第47回国連統計委員会が新しい指標枠組みを採択する予定。

Part8 結論

結論

- 不均等ではあるが、EFAの運動によって、いくつかのEFAの目標（初等教育の完全普及、乳幼児のケア、ジェンダー平等など）については、前進が加速した。
- 国の教育予算については前進したが、教育を優先したためというより、主には収入が増えたため。
- 教育への国際支援は2009年まで増加したが、2010年から2012年にかけて10億ドル以上減少した。
- ダカールで提起された12の方略がすべて同じように実施されたのではない。また、多くの方略は実際には成功していない；グローバルな調整メカニズムも限定的にしか成功していない。

結論

- ポスト2015年の教育政策も、期待を表明する性質のものではあるが、政策手段として教育目標とターゲットに焦点を当てて。
- 今日の国際的な政策形成は、ずっと多くのアクターが参加し、より幅広い協議のプロセスをたどり、ずっと多くの時間がかかる。また、ずっと多くの専門家が関わり、合意に至らない分野が残る傾向があり、かなり早い段階で意見が食い違う傾向がある。
- SDGの教育目標とターゲットは、教育の全レベルにおけるアクセス、基礎的学習や技能の取得などの成果、公正、より幅広い持続可能な開発の優先項目との関連性などを、より重視している。
- より幅広い合意を得て、（グローバル・モニタリング・レポートのような）独自のモニタリング・評価メカニズムを確立し、教育の幅広いデータを収集し分析し、エビデンスに基づいた政策を立案することが必要である。

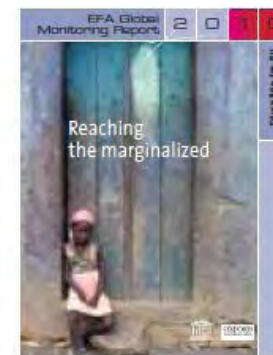
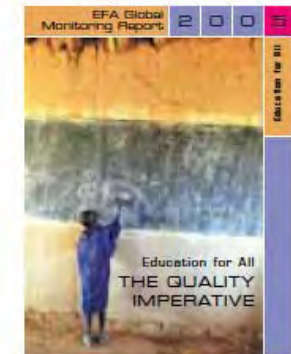
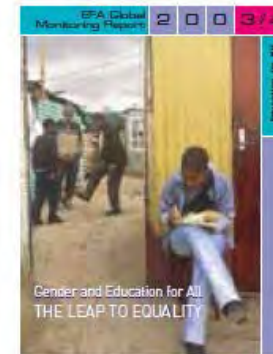
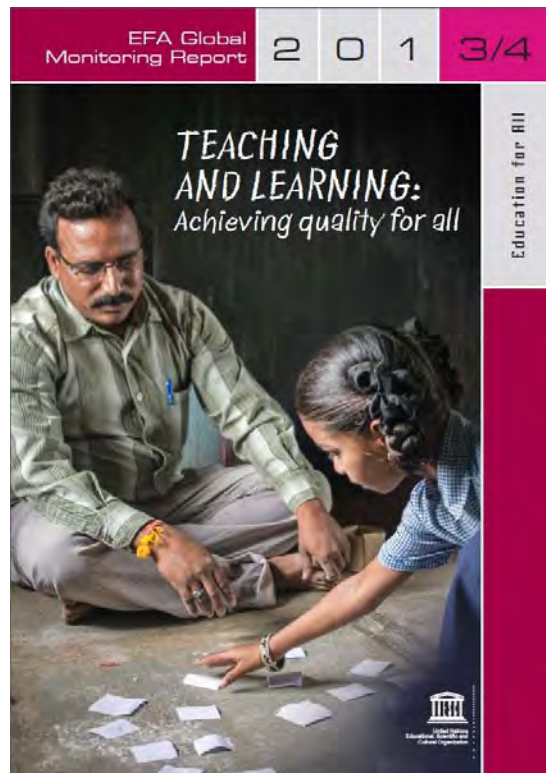
EFA Global Monitoring Report

Education for All

ありがとうございました！

連絡先 Aaron Benavot:
a.benavot@unesco.org

詳細は、GMRのサイトをご参照ください
www.efareport.unesco.org



[基調講演後の質疑応答]

櫻井里穂（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）准教授）

どうもありがとうございました。それではお二人の基調講演者を再び壇上にお迎えし、これから12時まで質疑応答の時間を取りたいと思います。なるべく多くの方からの質問をお受けしたいので、質問のある方はお一人2つまでとさせて頂きたいと思います。また時間も限られておりますので、質問は簡潔にお伝え頂けると大変助かります。マイク係が参りますので、ご質問の前にお名前ともしご所属がありましたらご所属もお伝え下さい。

質問1

竹下稔（岐阜大学）

今日は私たちにとって大変参考になるお話を聞かせて頂きましてどうもありがとうございました。エチオピアには90以上の民族等がいる中で、母語で教育を受けるという事に大変感銘を受けました。岐阜県には平成26年6月現在で4万3千人もの外国人住民がいます。その内訳は中国人、ブラジル人、フィリピン人が主なのですが、その親御さんの方で生活保護を受けている世帯もかなり多くあります。日本人の生活保護を受けている割合はリーマンショック後に急増したのですが近年は横ばいの状態が続いているものの、依然高い比率であります。子どもを就学させていないという問題もあり、実際教育に関しても、1年生、2年生の子どもが日本語で出てくる問題が解けないという問題を抱えています。これはダブル・リミテッドの問題として指摘されているのですが、日本にいる以上は、日本語で勉強していく事がその後の就職などにも役立っていくと思われれます。この問題についてお2人からご示唆があればどうぞ宜しくお願いします。

質問2

ラフマン・モクレスール（バングラデシュと手をつなぐ会）

私はバングラデシュ出身で日本に長く住んでいます。国際協力関係の色々な活動、特に学校教育を中心に活動しています。EFAとMDGsのこれまでの15年間は主に量的な改善をやってきて、これからはもっと質的な改善が求められます。この質的な改善の中でいったい何が求められているかについて、今まで余り詳しく説明がなされておらず、ただ質のある教育を確保しなくてはいけないという事になっています。質的改善にはカリキュラム開発があると思います。そこで私が特に関心を持っているのは、今世界の色々な地域で色々な問題が起きている中、例えばISISの問題、あるいは世界各地でのテロの問題などがありますが、これには教育の質との関係があるのではないかと、つまりただ教育を受けているだけでなく、どういう教育を受けているかという問題があるのではないかと思います。質の高い教育を通してテロリズムをどうやってコントロールしていくのか考えないといけないと思います。この問題についてお二人がどのようにお考えなのかお尋ねしたいと思います。

エシエトウ・アスファウ（エチオピア教育省 計画・資源動員局長）

まず、最初の質問について何点か述べさせてください。母国語で学ぶことは、子どもたちにとってたいへん大事です。20年前、エチオピアでは、すべての子どもたちが1つの公用語で学んでいました。その頃の評価では、学校へ行ける児童はごく限られていました。たとえ学校に入っても、言葉がわからないために、すぐに落ちこぼれていました。母国語で教えるようになってからは、児童生徒の教育は改善しました。より多くの子どもたちが学校に通っています。アクセスに限界があるという問題は今でも続いています。学校に来ている子どもたちは、言語が母国語になったために、継続して通っています。子どもたちは母国語で学ばなければならないと、私だけではなく、すべての教育者が考えています。そうしなければ、授業で先生が何を言っているか理解できません。私はそう信じています。うまくあなたの質問にお答えできませんが、子どもたちは特に小学校教育が必要です。それも母国語で学ぶ必要があ

ります。教育の基礎がそれにかかっていると考えるてもよいかもしれません。このような教育の機会はずべての市民に与えられなければなりません。数の問題ではありません。たった一人の子どもであっても、母国語で学ぶのは、その子の権利です。それが、最初の方の質問に対する私の答えです。

アーロン・ベナヴォット（ユネスコ EFA グローバルモニタリングレポート ディレクター）

ご質問いただいたお二人に感謝します。最初の質問からお答えしたいと思います。実際、これは多くの国々に共通する教育問題のよい例です。南北共通の問題です。国の教育制度の問題として、学校に入学する児童生徒が理解できる言語で学習の機会を提供することは多くの国々の課題です。この地域でもそうです。韓国にも移民の子どもたちや国際結婚の子どもたちが多くいます。韓国でも国際結婚の子どもたちのニーズに応えるための適切な政策を立てようと努力しているところです。もちろん、アメリカやカナダ、オーストラリアなどの国々では、何年もかけて、二カ国語や数カ国語で非常に効果的に教育をする仕組みを作る試みをしてきました。エシェトゥ先生もおっしゃったように、母国語で学ばば子どもたちはより早く学ぶことができることが、はっきりと証明されています。彼らはずっとよく伸びます。一つの言語で基礎的な知識やスキルが身につけば、第二言語でも学び始めることができ、能力が向上します。小学校の低学年で二カ国語や母国語の教育を提供し、母国語で教育を受けた子どもたちが3年生か4年生ごろに、その地域の言葉や外国語で学ぶことができるように橋渡しする仕組みを作るのが望ましいと、ここ数年間のグローバルモニタリングレポート（GMR）もこの方法を支持しています。付け加えると、最初に母国語で学んでから、言語だけでなく他の科目も学び始めるのが、子どもたちの能力向上にいかにか重要か、脳科学の専門家達も証明しています。これは非常に重要なことだと私は思います。

二番目の質問は、ずっと難しい質問です。質の高い教育について語るとき、私たちが教育の質についてどう考えているかということと関係します。ポスト 2015 年の開発において教育の優先事項を決める際に、私たちが質をどう捉えているかです。まずダカールでは、教育の質は適切なインフラを提供することと考えられていました。すなわち十分な数の教室、十分な数の学校、10 キロも歩かなくても学校に通える環境、衛生的な施設、子どもたちの基本的な衛生ニーズをすべて満たすことができる環境など、様々な現象が「質」に含まれていました。インフラが重要だったのです。また、質の高い教育にとって、有能な教員も重要だと考えられました。十分に教育や研修を受け、知識もある教員です。第三に学習の成績を評価することで、子どもたちが各教科で基礎的なスキルや基礎的な能力を身につけたかどうかを知ることができると考えられました。ダカールにおける「質」の概念は、ジョムティエンでもそうですが、インプット、プロセス、アウトプット、アウトカムなど多角的な要素を含んでいたことに留意しなければなりません。ポスト 2015 年の開発目標において「質」というときは、インプットやプロセスの部分はずっと少なくなり、アウトカムがずっと重視されるようになったと私は思います。オープン・ワーキング・グループが討議している SDGs の教育目標のほとんどは、学習のアウトカム、質の高い学習、習得するスキルに関するものです。他の質の面についてはほとんど取り上げられていません。インフラの目標が一つだけありますが、教授法のプロセスなどに関しては、ほとんど話に出てきていません。量から質への討議の移り変わりに伴って、「質」に関する討議が、多角的な要素を含めた討議から、ほとんど学習のアウトカムに絞った討議に変ってきたことに留意する必要があります。この傾向には利点もありますが、リスクもあると思います。多くのリスクは、「質」を学習という狭い観点からのみ定義することによるものです。

あなたはもう一つ、重要な点を指摘されました。国際社会のほとんどでは、学習について討議するとき、主に基礎的なスキルについて取り上げています。例えば読み書き計算など、就職に必要な能力です。多くの日本の皆様は「持続可能な開発のための教育（ESD）」に関心を寄せておられ、ESD が最も関心が高い目標の一つではないかと思います。世界の多くの人々もそうです。これに関連する目標 4.7 には、「持続可能な開発のための教育、持続可能なライフスタイル、人権、ジェンダー平等、平和と非暴力の文化の推進、グローバル市民、文化的多様性と文化が持続可能な開発にもたらす貢献の理解などを通じて、すべての学習者が持続可能な開発を推進するための知識とスキルを確実に獲得できるようにするこ

と」とあります。この目標をいかに測定したらよいか、皆様にお聞きしたいです。簡単ではありません。

あなたが指摘された点について非常に重要なポスト 2015 の目標がこれです。この目標は、単に読み書き計算や労働市場で求められている能力だけでなく、子どもたちの心、意識、認識、道徳的な態度の発達を目指すカリキュラムの全要素を含めた「学び」について強調しています。非常に重要な目標なので、9月にニューヨークで会議が開かれるとき、この目標を残すかどうか、様々な議論が出るかもしれません。残ってほしいですが、加盟国の討議の中で、議論が噴出する可能性がある項目の一つだと思います。つまり、学習について話す多くの人々のほとんどは、狭い意味での学習について考える傾向にあり、この目標 4.7 で述べられているような、姿勢、世界観、ライフスタイルや、文化の多様性の理解など、読み書き計算だけではない様々なことについては考えていないということを確認する必要があります。

質問 3

小田和（教育行政研究会）

道徳教育とか教育行政などを調べております。エシェトゥ先生にお尋ねいたします。

1つ目はレジュメにあります2の、「地方分権の拡大」の中に、「教育提供者は、成果を出す責任を地方政府に対してしっかりと担う」とありますが、その成果をどうやって検証するかということについてお聞きしたいです。例えば日本でやっているような学力調査ですとか、それとも教員評価で、何が『成果』かが人によって賛否の分かれる問題もありますけど、成果を上げられない教員の給与を下げる自治体等もあるようですが、どういうやり方でやっているのかについて、お尋ねしたいです。

2点目は、そのすぐ上にある「地方分権化により、地域のニーズにより効果的に応え、市民の声をより強く反映」という部分に関して、です。これはとても大事なことだと思うのですが、ただ、政治的に意見の分かれる問題では、例えばナショナリズムに関係のある問題で、日本の場合は道徳で小学生1年生からナショナリズムを教え込むという動きもあるようです。それについて、市民の間では止めて欲しい、そして政府の方は行いたいというように、意見は分かれますよね。例えば軍事的な政策なども、進めたいという政府と、そういうのは少し和らげたいという市民というのがあったりして、日本の場合はどちらかと言うと政府の意向で動く傾向があるわけですから、市民の声をどのように吸い上げていくのかという問題について、教えて頂きたいと思います。

以上2点について、宜しくお願ひいたします。

質問 4

志賀だうる（民際センター）

私は東南アジアで教育援助をしている NGO で働いています。私の仕事の性質上、政府の報告書は常にチェックしていますが、就学者数や中途退学者数、修了率などの数が、学校で目にする実情と、かけ離れた数字になっているのが常です。それで、このような数字を発表するように、ある種の圧力がかかっているのではないかと推測します。この点についてお聞きします。これらの統計を取るときに、このような傾向があると思われませんか。各国の統計を取るときに、各国政府が報告する数字をそのまま使いますか。それとも実際の数字に近づける努力をしておられますか。よろしくお願ひいたします。

エシェトゥ・アスファウ（エチオピア教育省 計画・資源動員局長）

情報データに関する、最後の質問からお答えしたいと思います。エチオピアでは、もちろん、データの質の問題があります。地方によっては、また都市でさえも、ほとんどの場合、実際とかけ離れた数字をセンターや政府に送ってきます。データの数字を下敷きにして計画が立てられるため、正確なデータがなければ、計画を立てることができません。政府は現在、正確なデータを取るために非常に努力をしており、教育情報データを収集する責任を持つ行政部署を設けました。同様の部署を、地方にも作りました。すでに申した通り、それは連邦政府に頼っており、教育は地方分権化されているからです。つま

り同様の部署が連邦政府にも地方政府にもあります。現在、データは学校から直接、最も小さい行政区のウォレダ（郡）に送られ、そこから州政府、連邦政府に送られます。私たちは、少なくとも情報を改善するために、この制度を導入しました。その後、最初の頃、5、6年前ですが、非常に大げさなデータがありました。それによると、ほとんどすべての子どもたちが就学しているとのことでした。驚くべき数字だったので、政府はそのデータの真偽を調べることにしました。それで連邦政府から直接ウォレダに専門家のグループを送って調査したところ、データが大きく改ざんされていることがわかりました。その後、少なくともデータの正確性を高めることができるように、制度をいくつかの点で改善しました。問題はありますが、改善しなければなりません。現在は、現実を反映したものに近いデータとなっています。この問題は、エチオピアだけではなく、ほとんどの国でもあると思いますが、エチオピアでは問題は少なくなりました。

そして、学習の成果をどのように検証するかという質問がありました。どのような制度でも、様々なレベルの評価があります。私たちは国レベルと地方レベルの定期的な試験があります。地方試験は、小学校修了時に行われます。エチオピアでは小学校は8年間教育です。8年間の教育が終わると地方試験があります。また、10年間の普通教育が修了した時点で、国の試験があります。それとは別に、高等教育への進学試験があり、12年間の教育の修了時に実施されます。それ以外に、国の試験があります。これは小学校4年生のときに実施されます。また地方の学力試験もあります。これらのデータは予算の配分に活用されます。児童生徒の学力向上に貢献した地方に、多くの予算が割り当てられます。「成果に基づく支援」と呼んでおり、地方のやる気を刺激する一種の報奨と言えます。この分野にドナーがかなり関わっています。特に英国国際開発省（DFID）などです。このようにして子どもたちの学力を、地方レベルや国レベルで評価しています。

アーロン・ベナヴォット（ユネスコ EFA グローバルモニタリングレポート ディレクター）

質問に答えるには、数分ではなく、もっと時間がかかりますが、ごく簡単に説明させてください。まず、二番目のデータに関する質問ですが、EFA グローバルモニタリングレポート自体はデータ収集をしません。教育に関する世界中の行政データのほぼ全ては、モンリオールにあるユネスコの統計研究所で収集します。世界各国の教育省から送られるデータを非常に注意深く調べ、データの質を保証するプロセスがあります。もしデータが大げさとわかれば、モンリオールの職員が各国の担当省庁の職員と情報を調べて、正しい情報を公表します。これが私たちが受け取る情報であり、私たちはそれ以上のデータの質保証はあまり行いません。政府が出すデータに関しては、しかし、ポスト 2015 年の大きな問題、あるいは課題の一つは、とある国内で起こっていることの平均を超えた教育に関するデータに関するものです。私たちが持っているデータは主として、各国で何が起きているか、全体的な平均像を示すものであり、エチオピアについて聞いたような地方格差についてはわかりません。貧富の格差、異なる民族や言語を背景とする子どもたちの格差などはわからないのです。すなわち真の課題は国家間の格差を縮めることではなく、国内間の格差を無くすことなのです。国連と多くの機関はデータ革命を求めています。将来的には、国のレベルを越え、政府のデータを越えた、家庭や学校の調査データを多く使うようになり、国内の違いを細かく見るようになる可能性が高いと思います。

GMR のウェブサイトを見ていただくとそこに、家庭調査データベースからのデータ、報告を集めた、世界教育格差データベース（WIDE）と呼ばれているものがあります。私たちのデータベースから、教育に関する各国内情報の多くを知ることができます。このようなデータは、今後数年のうちに増えるでしょう。また、地域で実施される学習評価や国際的学習評価、国内の学習評価についても情報が増えると思います。ポスト 2015 年には、多くの新しいデータが流れるようになるでしょう。質の高い情報ばかりとは限りませんが、各国が抱える国内の教育の課題に関する細かい差異や様々な状況がわかるようになるのは確かです。

もう一点、最後に申し上げたいと思います。学習に関するデータ収集で最も興味深い活動の一つが、プラサムという団体による「市民による評価」です。これはインドで始まり、パキスタン、サブサハラ・

アフリカに広まり、メキシコでも始まる可能性があります。これらの学習評価は家庭レベルの情報を収集するもので、SACMEQ や PISA のような学校ベースの学習評価ではありません。非常に簡単なツールを使って、何千人ものボランティアが、子どもたちの読み書き計算の基礎能力、就学の可否に関する情報を集めます。これによって、コミュニティや地域の市民が、子どもたちに提供されている教育について、ずっと大きな発言力を持てるようにし、政府に質の高い教育を提供する責任を果たさせるものです。自分自身が集めた証拠を用いて、政府に責任を果たすよう明確に要求し始めており、質の高い教育を現実のものとするための政策を考え始めています。このような市民による評価はここ 10 年で広がってきた非常に興味深い新しい動きで、今後もさらに急速に広がると思います。多くの国の政府も、実情を知り、よりよい、より効果的な政策を立案するために、市民による評価を用いて共に活動しています。

櫻井里穂（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）准教授）

時間になりましたので、これで午前のセッションを終わらせて頂きたいと思います。お二人の基調講演者には午後のパネルセッション後の指定討論・質疑応答の場からまたご登壇頂きますので、お二人に聞き足りない点等ございましたら、午後のセッションでお尋ね頂ければと思います。エシェトゥ先生、ベナヴォット先生、どうもありがとうございました。お二人に拍手をお願いいたします。それでは、今から昼食休憩に入ります。午後のセッションは 1:30 から始まりますので、大体 10 分ほど前の 1:20 を目安に会場にお戻りください。昼食場所についてなど質問がある方は受付までいらして下さい。それではまた後程お目にかかりたいと思います。皆様、午前の部にご協力頂きまして、ありがとうございました。午後の部も続きますので、引き続きどうぞ宜しくお願いいたします。

[パネルセッション]

JICA の教育協力の展望 - ポスト 2015 を見据えて -

石原 伸一

国際協力機構 (JICA) 人間開発部次長

JICA は、2010 年 9 月に作成した「JICA の教育分野の協力-現在と未来-」(以下、ポジションペーパー) をもとに、2015 年の「万人のための教育 (EFA)」/ミレニアム開発目標 (MDGs) の達成に向けて取り組んできた。EFA/ MDGs 目標達成年の 2015 年をむかえ、JICA では、これまでの教育協力の取り組みを振り返りつつ、ポスト 2015 の議論を踏まえて、今後、5 年程度の教育協力方針となる次期ポジションペーパーの作成に取り組んでいる。本発表では、ポジションペーパーの作成の途中段階における議論を共有することで、ポスト 2015 の教育協力の議論に貢献し、立場を超えて、教育の取り組みの強化につながっていくことを期待したい。発表要旨は以下の通り。

基礎教育¹ (Basic Education)

1. EFA/MDGs の残された主な課題

初等教育のアクセスの改善は見られたが、不利な状況にある子ども (ジェンダー、地域間格差、障害、紛争影響等) の就学は依然として課題。また、初等教育の拡充に伴い需要が増す中等教育へのアクセス、質も喫緊の課題。途上国の児童の約 3 割が小学校中退し、学校の就学の有無に関わらず、世界の初等学齢児童の 2 億 5,000 万人の子どもが基礎的な読み書き計算の能力が習得できておらず、学習の危機に面している。

2. これまでの JICA の主な取り組み

初等教育のアクセス向上

1990 年以降 50 か国、10,085 校以上 72,881 教室の小学校建設を実施。1 教室当たり 50 人で試算すると、年間 364 万人以上の児童に裨益。

(2) 初等教育の質の向上

理数科教育：1994 年以降、41 か国で技術協力事業を実施。

授業研究：1998 年以降、24 か国で授業研究を取り入れた技術協力事業を実施。

学校運営改善：1999 年以降、16 か国で技術協力事業を実施。

(3) ノンフォーマル教育・識字教育

アフガニスタン、パキスタンでノンフォーマル教育・識字教育を実施。

パキスタンの裨益人数の約 52 万人の内、約 8 割が女子、女性 (2014 年 1 月時点)。

3. 現状分析と今後の基礎教育協力の展開

JICA の主な支援対象国 (33 か国の内、データ入手可能な 25 か国) を初等教育の就学と修了 (最終学年残存率) の状況を分析した結果、大別して以下の 3 グループに分かれる。

就学も修了も依然として課題のあるグループ

就学は一定レベルに達成しているものの、修了に課題のあるグループ

就学も修了も達成しつつあるが、ラスト 5-10%の達成や国内格差を抱えているグループ

¹ JICA ポジションペーパーでは、基礎教育は個々人が生きるために必要な基礎的な知識・技能を提供する教育であり、就学前教育、初等・中等教育、ノンフォーマル教育を含む。

上記の達成状況および各国の教育行財政の状況を踏まえつつ、以下のアプローチを基本に事業を展開していく。また、初等教育の就学率向上の結果、中等教育への需要が急速に高まっており、中等教育の量的拡充、質的改善が大きな課題。ポスト 2015 において質の高い中等教育の完全普及が議論されていることも踏まえ、初等教育同様、中等教育の事業展開に取り組む。

教育サービスの量的拡大へのアプローチ（主として上記①）

初中等教育の就学率に課題のある国については、教育サービスの拡充のため、学習環境改善（小中学校建設）を継続的に実施する。

学びの改善へ向けた統合的アプローチ（主として上記①及び②）

これまでの授業改善中心のアプローチから、「カリキュラム・教科書→授業→学習者の学び→学力試験」の一貫性・サイクルの強化を図るアプローチへと発展させる。各国の状況を的確に診断のうえ、次の三つの処方箋（①理数科教育、②授業研究、③学校運営改善）を軸とし、教育人材育成、教育制度改善、学習環境改善を効果的・選択的に組み合わせる統合的アプローチを展開する。

公平性・包摂性を重視したアプローチ（主として上記③、但し全グループで取組が必要）

公平性・包摂性を重視した事業（例：ノンフォーマル教育・識字教育、地域間格差、障害児教育）を展開する。この際、他セクターとの連携を進めることで、事業の成果の最大化を目指す。

基礎教育を越えて（Beyond Basic Education）

1. ポスト 2015 と JICA の役割

ポスト 2015 のキーワードは、Open Working Group の Sustainable Development Goals で提案されている通り、「包摂的で公平な質の高い教育」（Inclusive and Equitable Quality Education）、「生涯を通じての学び」（Lifelong Learning）である。このことは、基礎教育を越えて、生涯を通じた学びとしての捉えなおしが必要であると捉えている。

国際協力は、先進国、途上国の垂直的な関係から、国境、地域を超えた水平的な関係性へと移行しており、そうした文脈の中で日本の教育協力のプレーヤーは学習産業をはじめ多様化している。JICA は多様化するプレーヤーを教育協力の展開へとつなげていく触媒者、ソリューションプロデューサーとしての役割を果たしていくことが重要になってきている。

2. 基礎教育、技術教育・職業訓練、高等教育を関連づけた戦略的な展開へ

現ポジションペーパーでは、サブセクター毎（基礎教育、高等教育、技術教育・職業訓練）に重点分野をとりまとめており、生涯を通じた学びの視点から、サブセクター間を包括的に捉えたアプローチは課題。JICA の組織ビジョンの Inclusive and Dynamic Development のもと、生涯の学びの観点から、基礎教育、技術教育・職業訓練、高等教育を関連づけた戦略的な展開へ取り組んでいく。

3. グローバルな学び合い

基礎教育、技術教育・職業訓練、高等教育分野の教育協力を通じて蓄積しつつある実践知をリージョナル、グローバルに学び合える協力を促進していく。事業の質の向上、グローバルに知を発信していくため、実践と研究のリンクを強化していく。

4. 教育を越えて（Beyond Education）

教育と他セクター間の相乗効果を目指した取り組み促進し、事業成果の最大化を図る。他の開発目標・セクターへの貢献も目指す。



第12回国際教育協力日本フォーラム

JICAの教育協力の展望

- ポスト2015を見据えて -

石原伸一
人間開発部次長
独立行政法人 国際協力機構 (JICA)
2015年2月5日

- I. 基礎教育*(Basic Education)
 1. EFA/MDGsの残された課題
 2. これまでの主な取り組み
 3. 現状分析と今後の協力の展開

- II. 基礎教育を越えて(Beyond Basic Education)
 1. ポスト2015とJICAの役割
 2. サブセクター間を包括的に捉えた戦略的な事業展開
 3. グローバルな学び合いの促進
 4. 教育を越えて(Beyond Education)

* 就学前教育、初等・中等教育、ノンフォーマル教育を含む(JICAの教育分野の協力,2010年)



I-1 EFA/MDGsの残された主な課題

初等教育完全普及

途上国の初等教育の純就学率は改善
83% (2000年) → 90% (2012年)

依然として5800万人 (2012年) が不就学

- 不利な状況にある子ども (ジェンダー、障害、地域間格差、紛争影響等) の就学は依然として課題。
- 初等教育の拡充に伴い需要が増す中等教育へのアクセス、質も喫緊の課題。

ジェンダー平等

初等・中等教育の途上国全体平均でジェンダー平等を達成。ただし、国・地域間で差があり、多くの国でジェンダー格差が存在。

教育の質

小学校を修了できない子ども
途上国の約3割

基礎的な学力を身につけていない子ども
世界の約4割 2億5000万人
※世界の小学校学齢人口：6億5000万人



I-2 これまでのJICAの主な取り組み

1. 初等教育のアクセスの向上

- 1990年以降50か国、10,085校以上72,881教室の小学校建設
≡年間364万人以上の児童に裨益（*1教室50人で試算）

2. 初等教育の質の向上

(1) 理数科教育

- 1994年以降、41か国で理数科教育分野の技術協力を実施
- アフリカでは理数科教育協力を27カ国へ広域展開
- 中米4カ国で算数教科書、教師用指導書を開発、全国普及

(2) 授業研究

- 1998年以降、24カ国で授業研究を取り入れた技術協力事業を実施

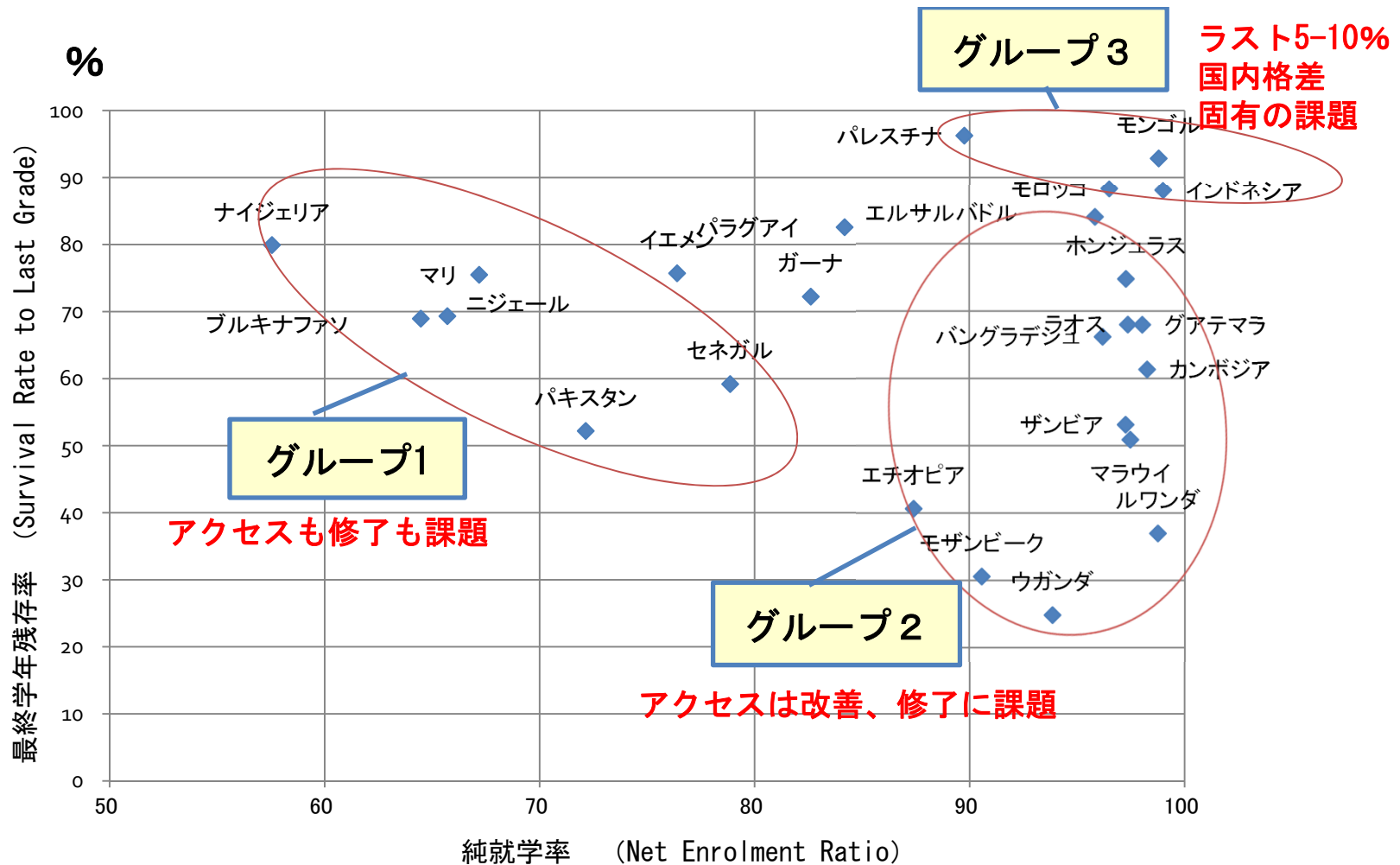
(3) 学校運営改善

- 1999年以降、16か国で技術協力事業を実施

3. ノンフォーマル教育・識字教育

- アフガニスタン、パキスタンで技術協力事業を実施
- パキスタンの裨益人数の約52万人の内、約8割が女子・女性
(2014年1月時点)

I-3 初等教育の就学と修了の分析 (JICAの基礎教育分野の主な支援対象国)



(出所 : UNESCO UIS DataをもとにJICA人間開発部で作成。JICAの基礎教育分野の主な支援対象33か国中、データ入手可能な25か国にて分析)

1. 教育サービスの量的拡大

(主にグループ①)

学習環境改善（小中学校建設）の支援を継続

2. 学びの改善へ向けた統合的アプローチ

(主にグループ①、②)

* 次スライド参照

3. 公平性・包摂性を重視した取り組み

(主にグループ③、但し、全てのグループで配慮)

- ノンフォーマル教育・識字教育（パキスタン）
- 地域間格差（モロッコ）
- 障害児教育（モンゴル予定、アフガニスタン）

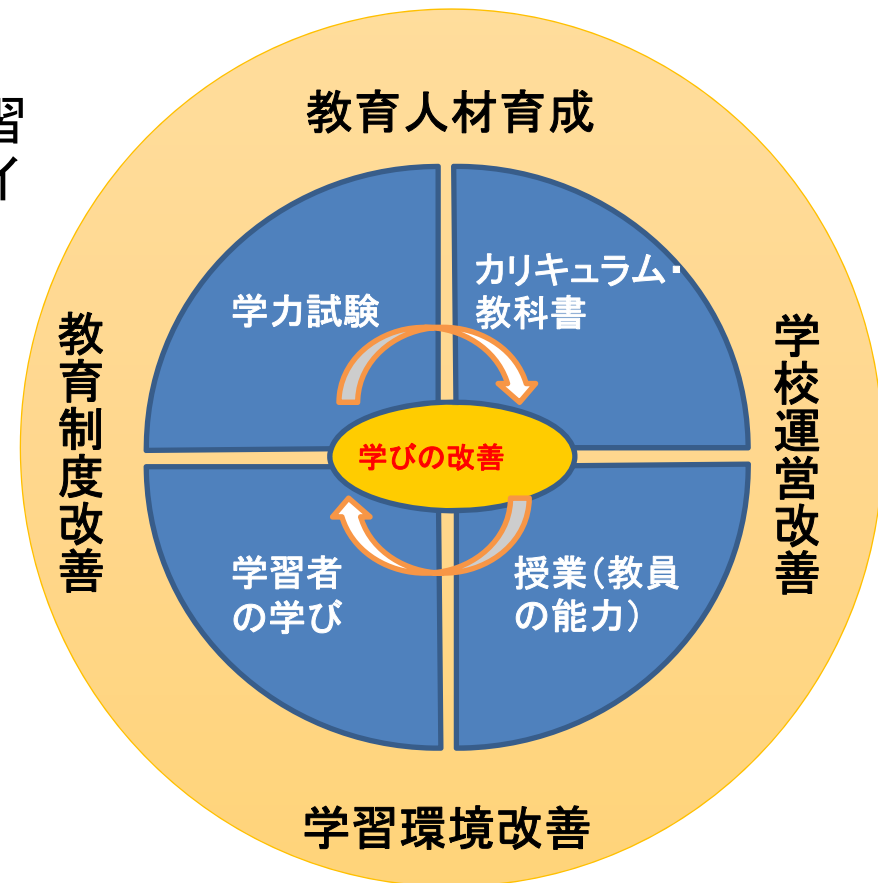
1. 学びの改善サイクルの強化

授業改善中心のアプローチから、
「カリキュラム・教科書→授業→学習者の学び→学力試験」の一貫性・サイクルの強化を図るアプローチへ

2. 各国の状況を的確に診断のうえ、 以下三つの処方箋を軸とし、

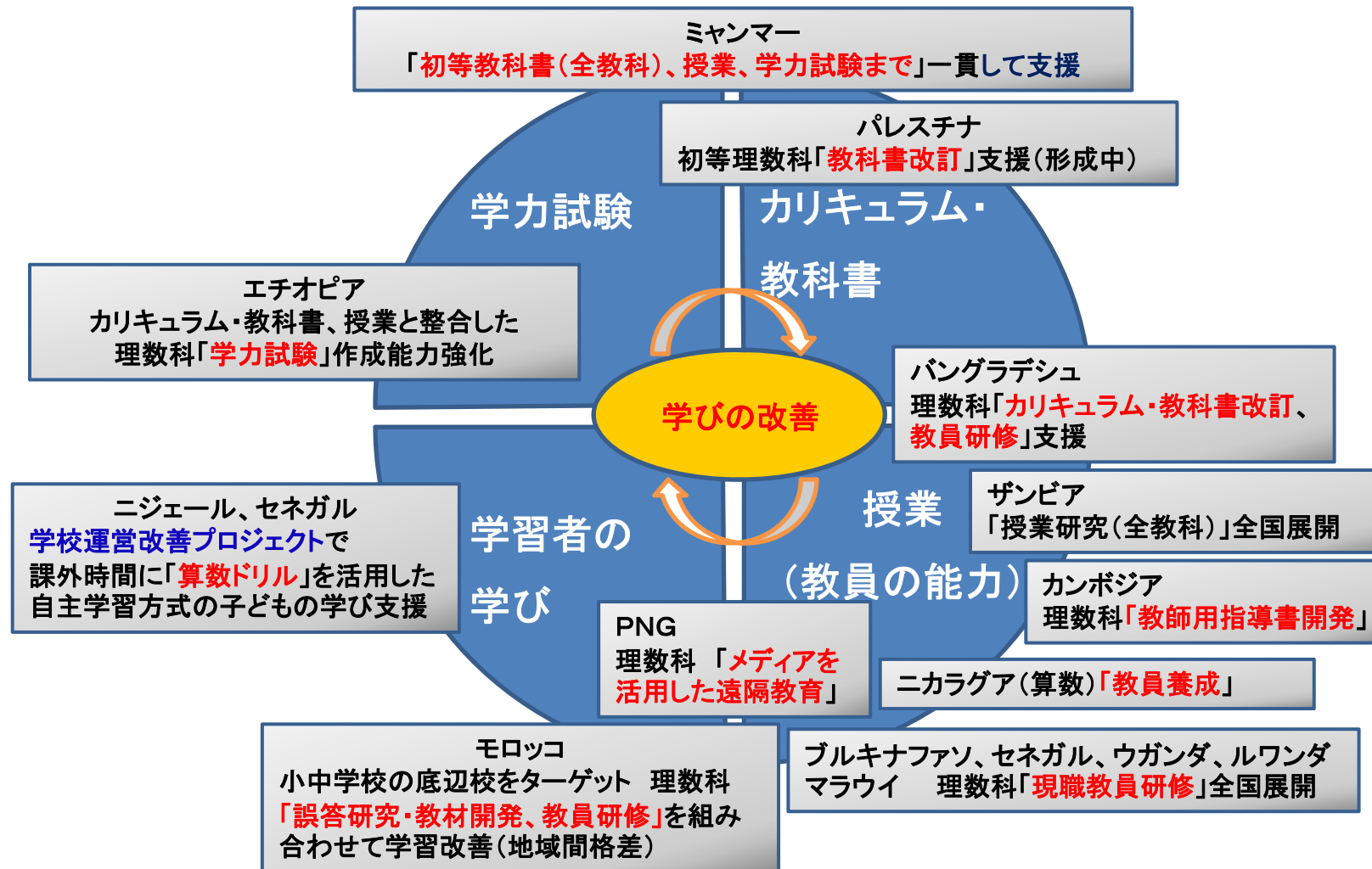
- ①理数科教育
- ②授業研究
- ③学校運営改善

教育人材育成、教育制度改善、
学習環境改善を効果的・選択的に
組み合わせて統合的アプローチを
展開





I-3 「学びの改善サイクル」のマッピング事例





II-1 基礎教育を越えて (Beyond Basic Education) ポスト2015とJICAの役割

＜ポスト2015のキーワード＞

- 包摂的で公平な質の高い教育
(Inclusive and Equitable Quality Education)
- 生涯を通じての学び (Life-long Learning)

*Sustainable Development Goals (Open Working
Group proposal) Goal 4:*

*‘Ensure inclusive and equitable quality education
and promote lifelong learning opportunities for all’*

先進国、途上国の垂直的な関係から、
国境、地域を超えた水平的な関係性へと移行

- ✓ 高等教育：「**連携**」と「**競争**」の文脈で日本の人材育成も含めて捉えていく必要性
- ✓ 技術教育・職業訓練：「**日系企業**」との**連携**、企業内研修等の知見も活用を視野に入れた人材育成のニーズが拡大
- ✓ 初等・中等教育：日本の少子化により、「**学習産業**」の**海外展開への関心が高まり**、国際協力への参入が増加

→ JICAは多様化するプレーヤーを教育協力の展開へとつなげていく触媒者、ソリューションプロデューサーとしての役割へ

基礎教育

(初等・中等教育)

教員研修/
理数科教育

学校運営

学校建設

高等教育

各地域・国の
拠点大学の拡充
(主に工学系)

大学間の研究
交流ネットワーク
(主に工学系)

技術教育・ 職業訓練

拠点技術専門学校、
職業訓練校の拡充

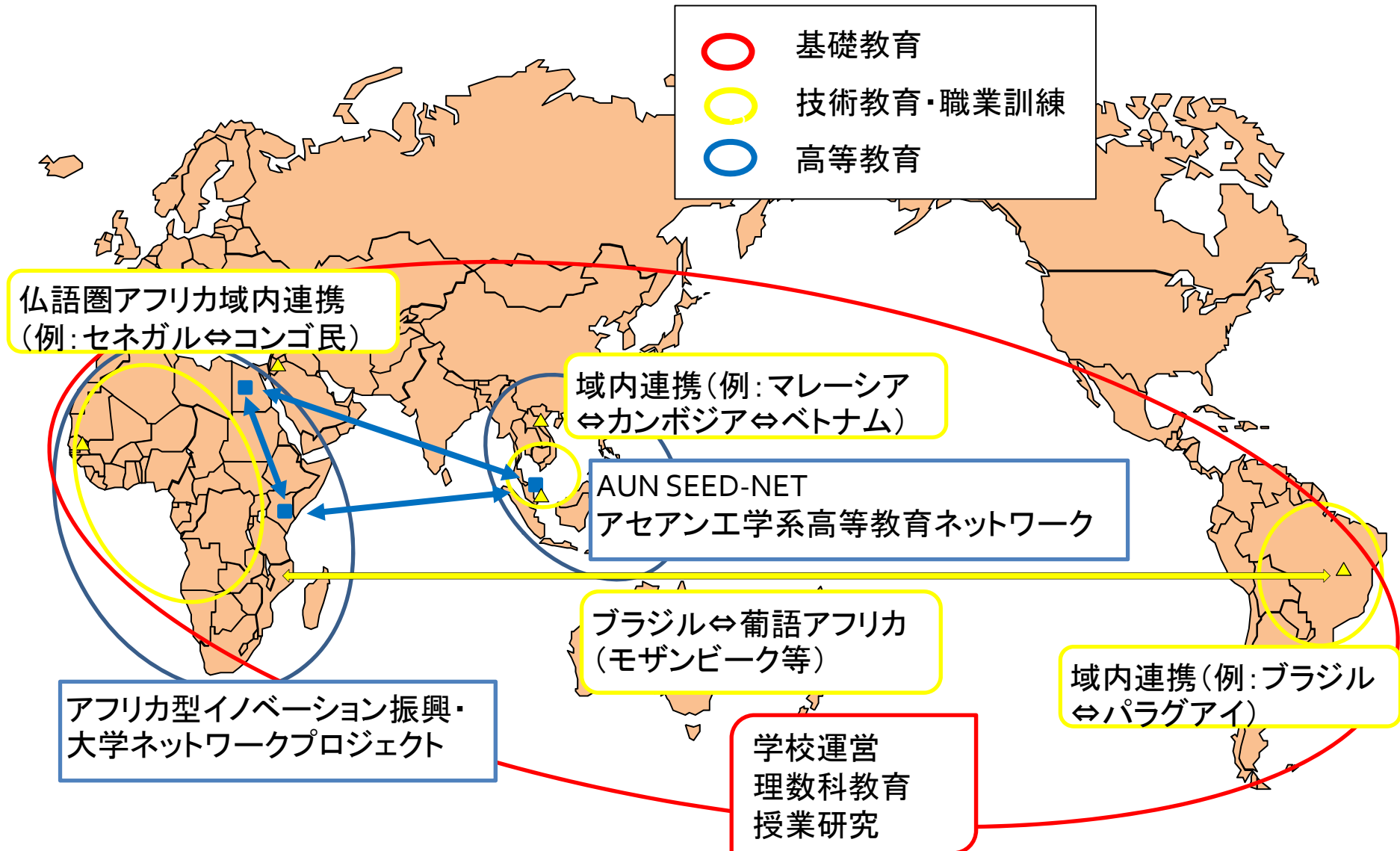
紛争後の国におけ
る生計向上に直結
する職業訓練



II-2 基礎教育、技術教育・職業訓練、高等教育を 関連づけた戦略的な展開へ

<i>Inclusive Development</i>	<i>Dynamic Development</i>	
平和、公平性・包摂性	産業人材育成	科学技術
<p>高等教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アフガニスタン中核人材育成（日本の修士課程：インフラ、農業農村開発）500人（2011 - 2016年） <p>技術教育・職業訓練</p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会的弱者（女性、障害者、除隊兵士）の生計向上に資する職業訓練（スーダン 他） <p>基礎教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ノンフォーマル教育・識字教育（パキスタン、アフガニスタン） ・障害児教育（モンゴル予定、アフガニスタン） 	<p>高等教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アフリカの若者のための産業人材育成「日本の修士課程&インターンシップ」54か国900人（2014 - 2017年） ・工学系の拠点大学の教育・研究能力の強化を通じた産業人材育成（インド、インドネシア、ミャンマー、モンゴル） <p>技術教育・職業訓練</p> <p>産業界のニーズに対応した仕事につながる職業訓練（カンボジア、セネガル、パラグアイ 他）</p>	<p>高等教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アセアン、日本の工学系大学による科学技術振興ネットワーク（修士・博士） ・アフリカの科学技術・イノベーションのネットワーク（修士・博士） ・日本型の工学教育を導入し、科学技術分野の教育・研究能力強化（エジプト、マレーシア）
<p>中等教育 理数科教育</p>		
<p>社会・経済開発の基盤</p>		
<p>高等教育</p> <p>人材育成奨学計画（日本の修士課程 社会科学系中心 14か国）約3,000人（2000-2013年）</p> <p>初等教育、前期中等教育</p> <p>学びの改善に向けた統合的アプローチ</p>		

II-3 グローバルな学び合いの促進



II-3 グローバルな学び合い<事例> 授業研究



2014年6月25-26日
教育のためのグローバル・パートナーシップ増資会合
ベルギーにて
サイドイベントにてセネガルのカウンターパートが授業研究の取り組みを発信

2014年8月-9月
課題別研修@日本 & インドネシア
「アジア地域授業研究による教育の質の向上」
日本・インドネシアを拠点にアジア6か国が経験共有
<参加国> モンゴル、カンボジア、ミャンマー、ラオス、
バングラデシュ、ネパール

ザンビアを拠点にアフリカ9か国が技術交流
<参加国>
ナミビア、ブルンジ、ナイジェリア、ルワンダ、ウガンダ、
ケニア、マラウイ、スワジランド、セネガル

2014年11月25-28日
世界授業研究学会 @インドネシア
JICAセッション: ザンビア、バングラデシュ、ニカラグア、
インドネシアのカウンターパートが発表



II-3 グローバルな学び合いの促進 実践と研究のリンクの強化

国内外の大学、研究所との連携 最近の事例

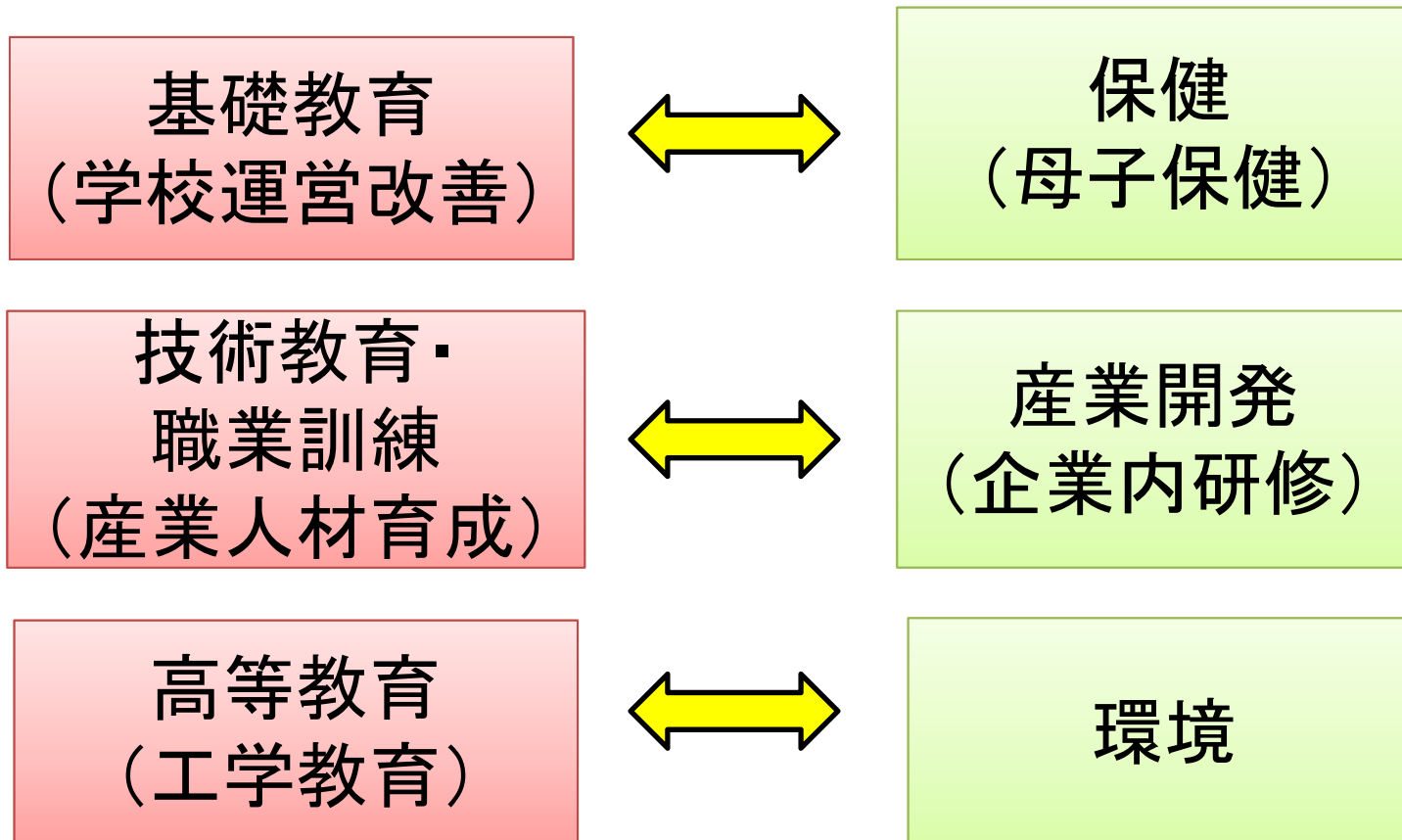
- 「障害と教育」研究（JICA研究所）
- インパクト評価 学校運営改善、理数科教育
- 事例研究 ザンビアの授業研究のスケールアップ（ブルッキングス研究所）
- 国際会議での発信（例：Global EFA Meeting, Global Partnership for Education, Education for Sustainable Development）
- 国際学会での発信（例：International The World Association of Lesson Studies (WALS), International Conference, Bandung, Indonesia, Nov. 25-28, 2014）



II-4 教育を越えて (Beyond Education)

教育と他セクター間の相乗効果を目指した取り組み促進し、事業成果の最大化を図る。他の開発目標・セクターへの貢献も。

(例)



[パネルセッション]

アフリカ東部・南部の基礎教育におけるジェンダー平等の目標を改変： 地域別ポスト 2015 年開発アジェンダ

ファトゥマ・チェゲ

ケニヤ・ケニヤッタ大学 教授

21 世紀のミレニアムにおいて、子どもたちが生き残るためにグローバルな使命として平等の原則を実現するというコミットメントが、より見える形で実行されるという大きな期待を世界は抱いている。特にアフリカの女子にとって教育や保健の状況は、南東アジアと同様に暗く、世界のその他の地域に比べて大きく遅れてきた。この世界に生まれる子どもの安全は、どこで生まれたかや家族が裕福かどうかによって、いまだに左右されることに留意したい。子どもの出生と関係する特権は、しばしば子ども時代を通じて、また成長後にもわたる不公正の方向に影響を与えている。たとえば世界の女性の中で、最も豊かな 20% は最も貧しい 20% に比べて、出産時に熟練した助産師がつく可能性が 2.6 倍あり、学校に通っていない女子の 3 分の 1 は、世界の最も恵まれない地域の最も貧しい家族の生まれであると推定されている。それ故、教育においては、貧富の状況にかかわらず、子どもたちの発達を左右するジェンダーの不平等は、男子よりも女子に不利に働く傾向があり、特にアフリカ地域の女子に対しては、他の地域に比べてより様々な影響を与えている (UNICEF, 2014)

本発表は、すべての子どもたちにとって平等な機会の枠組みを提供する公正なアプローチに特に焦点を当てる。これは男女を問わず、すべての地域の児童の権利を実現することを約束し続ける道徳的な責務であり、具体的にこれまで可能だった以上をめざして取り組むものである。また、公正さと平等の相互関係が、すべての子どもたちの教育を受ける権利、および教育を通して得られる権利を求める上で、最も効果的な推進力となることを認識する。保護、保健医療、住居、栄養はそれを補う重要な要素であり、「児童の権利に関する条約」(1990 年) および「子どもの権利と福祉に関するアフリカ憲章」(1999 年) に明記されている。これらは不可侵の権利であり、生活の状況を問わず、すべての子どもたちにとって交渉の余地がない絶対的な権利であるため、ジェンダーの平等と公正さの目標を達成する方略を立て直すことが最優先事項であり続けなければならない。それによって革新的で包摂的で参加型で、個人や社会の変化に対応する教育を受けることによって男女の幸福を保証すべきである。

特に、アフリカ東部および南部 (ESAR) や東南アジアなどの諸国を含む開発途上国の多くが MDG の目標を明らかに下回っている中で、2015 年の期日が近づいていることを実感し、世界ではパニックに近い状況が明確に起きている。しかし最近になって、この状況は徐々に合理的に対応され、ポスト 2015 年持続可能な開発目標として知られるようになったビジョンの改訂という形に変化してきた。本発表は、ESAR の教育開発に特に焦点を当てて、「ジェンダー平等推進と女性の地位向上を推進」し (MDG 3 を参照) および「初等・中等教育における男女格差を解消」する「質の高い教育」を実現するための一連の目標を達成することをめざす。これらの目標はポスト 2015 年の開発アジェンダ

においても優先事項として継続されている。この点において重要なことは、「万人のための教育」の目標5である。これは教育開発目標を補うもので、教育における男女格差を解消するだけでなく、「ジェンダー平等を達成する上で、女子の質の良い基礎教育への充分かつ平等なアクセス及び就学の達成について特段の配慮を払うこと」を強調している。その中で、本論文はESARに特に参照しながら、ジェンダーの平等と公正さを改善する上で、成功したこと、失敗したことを取り上げ、ポスト2015年の教育とは何かを考える上で2つの視点から話をしたい。つまり、進歩を達成し、上をめざし、持続し、再現する視点と、目標立案、エビデンスに基づく介入、相乗的な革新を通じて困難を克服する視点である。

本発表の流れとして、まずジェンダーが教育に対して与え続ける影響に関する概念的な話を取り上げる。これは流動的・相関的な性質のものであるので、状況に合わせて問いながら合理的かつ敏感に再定義し解釈し続けなければならない。第二に、ジェンダー平等のための教育を人的投資と人権投資の関係と結びつけることによる利益について、質的・量的に検討する。人権に対する投資とは、地位にかかわらず、いかなる差別もなく、すべての人びとに平等を保証する努力である。第三に、地域社会の歴史と文化から得られる洞察を折り込む。これはESARの特定の地域においてはジェンダーの目標を達成するための進歩の障害となる傾向がある。そのため、ジェンダー平等の課題は、2015年以降に持ち越されている。第四に、エンパワメントとエージェンシーを育む基盤となる人権の本質と関わる潜在能力アプローチを取り上げる。これによって、対象とするESARの状況と、ポスト2015年の持続可能な目標の精神という観点から、教育におけるジェンダーの平等と公正さの実現を促進するために「可能な方略的枠組み」に関する討議を喚起したい。

東部・南部アフリカにおける基礎教育のジェンダー平等の目標を改変：アフリカ地域におけるポスト2015年開発アジェンダ



国際教育協力日本フォーラム - JEF

日本 東京

2015年2月5日



ファトウマ・チェゲ
(ケニヤッタ大学)

ユニセフ(東部・南部アフリカ地域事務所)に提出した文献レビューに基づく

主な内容



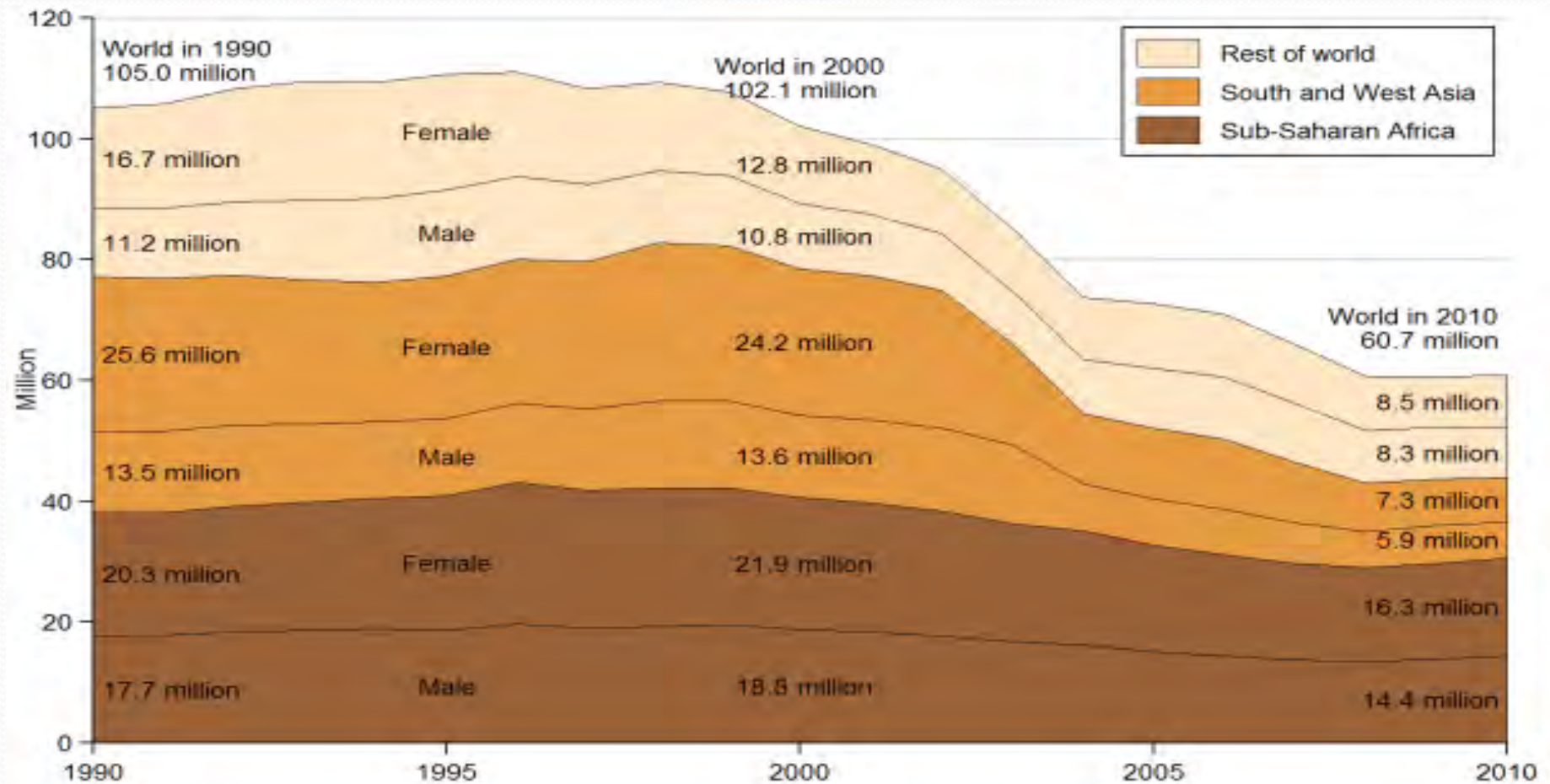
1. 東部・南部アフリカ地域におけるジェンダーおよび教育の状況・傾向の概要説明
2. 何が成功し、何が成功しなかったか（**問題点**）
教育のアクセス、継続、成績、進学を向上するための政策・計画の役割
3. 教育のプロセスおよび成果におけるジェンダー平等を推進するための、ジェンダーに配慮した相乗的な教育学の位置付け
4. 東部・南部アフリカの教育におけるジェンダーの平等と公正さを迅速に向上させるためには、何が必要か

ジェンダー平等と多様性の交差



1. 様々な不平等が複数重なり合っている。
 - 民族、階級、貧困、年齢、地域（都市部・農村部）、障害他
2. 教育におけるジェンダー平等の行動の前提条件：
 - 認識、知識、スキルと妥当な態度
 - 戦略的計画、ジェンダー政策、ジェンダー予算・資源、内容の合理化、モニタリング・評価、透明性、アカウンタビリティ
3. 構造的なジェンダー不平等に関する法律が重視する点：
 - 教育、社会経済、政治、環境
 - ジェンダー面に対する全体的なアプローチ

全般的に悪い状況 (サブサハラ諸国の非就学児童)



(出典: ユネスコ統計研究所, 2012年)

サブサハラアフリカ地域の下記の状況は、常に暗い:

- 1) 子どもと青少年の就学
- 2) 女性・女子の教育
- 2) 非就学の青年に対する必要な技能訓練

東部・南部アフリカ地域 (ESAR) ジェンダーと教育に関する進展



- **アフリカ地域は、男女の総就学率および純就学率において他地域の後を追っている**
- 教育の質調査のための南東部アフリカ諸国連合 (SACMEQ) 2011年 ESARの記録：
 - **総就学率は、アフリカ地域全体と比べて、比較的よい (男子は113%、女子は107%)**
 - **純就学率は男子が 88%、女子が87%**
 - **出席率は男子が68%、女子が69%**
- (グローバル・モニタリング・レポート 2012年) 多くのESAR諸国は、2000年から2010年にかけて、**男女格差が着実に少なくなっている**
 - 後退している国が少数ある
 - 例 **エリトリアのジェンダー平等指数 (GPI) は0.90から0.84 に。女子の総就学率は、1999年の47%から41%に減少**
- 模範的進歩：
 - **エチオピアのGPIは2000年の0.65から2010年には0.91へ改善 (ユネスコ 2012年)。**

成績とジェンダー（識字および計算力）

重要な質問 「どの女子、どの男子、どの地域、なぜ？」

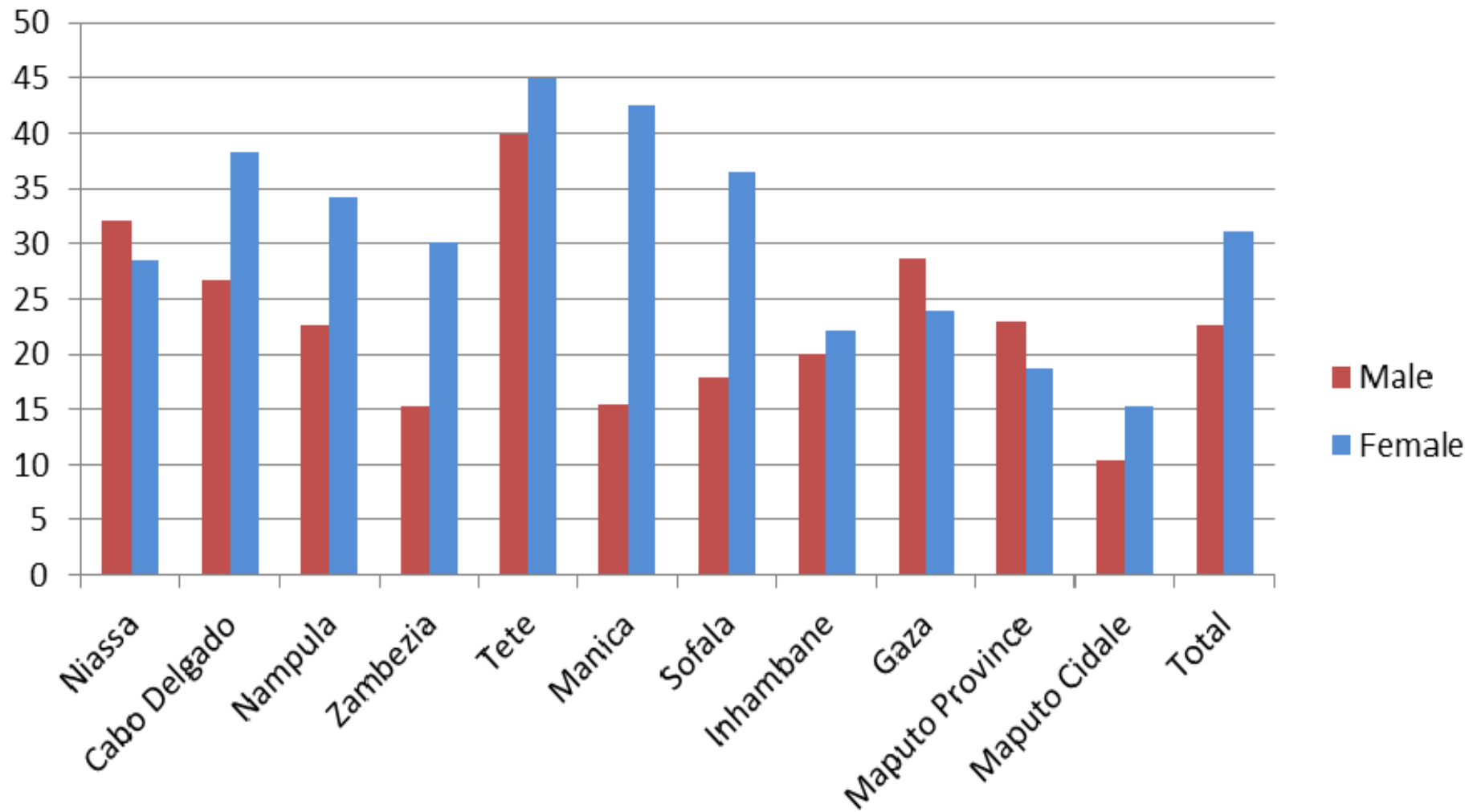
東部・南部アフリカ諸国	読み				数学		
	男子平均	女子平均	平均差		男子平均	女子平均	平均差
ボツワナ	519.7	549.4	29.7		517.5	523.6	6.1
ケニア	544.1	542.1	-2		576.3	550.9	-25.4
レソト	463.5	471.5	7.9		477.1	476.8	-0.3
モザンビーク	478.4	473.2	-5.3		488.2	478.6	-9.6
ナミビア	489.6	503.7	14		472	470.1	-1.9
南アフリカ	483.5	506	22.5		491.2	498.4	7.2

続き	読み				数学		
	男子 平均	女子 平均	差		男子 平均	女子 平均	差
スワジランド	545.2	553.6	8.4		545.5	536.2	-9.3
タンザニア (本土)	586.1	569.7	-16.5		568.5	537.5	-30.9
ザンジバル	526.2	539.6	13.4		486.7	477.2	-9.5
ウガンダ	481.5	475.9	-5.6		440.8	429.2	-11.5
ザンビア	437.1	431.5	-5.6		489.3	483.9	-5.4
ジンバブエ	501.5	512.5	11		520.8	519	-1.7

東部・南部アフリカ諸国	初等教育最終学年までの残存率		進学率(初等教育から中等教育へ)		中等教育の総就学率	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
マラウイ	50	52	76	75	36	33
モザンビーク	32	29	47	51	27	25
ナミビア	82	87	81	84	59	69
ルワンダ	35	39			35	37
ソマリア					11	5
南アフリカ					92	96
スワジランド	81	87	90	90	61	59
タンザニア	76	87	45	37	37	33
ウガンダ	25	25	60	57	31	26
ザンビア	55	52	61	51		

出典：ユネスコ統計研究所 データセンター 2012年
 コモロ連合、南スーダン、ジンバブエはデータがない

国内の男女格差-モザンビーク (中等学校への進学)



モザンビークにおける、前期中等学校の年齢の子どもたちの非就学率(女子は男子よりはるかに高い)

質の視点から：男子も異なった割れ目に落ちる



ケニアの都市部の学校（女性の校長）

彼ら（男女）は幼稚園に入園しています；男子は大勢います。現在幼稚園にいるのは、男子の方が多いです。幼稚園には63人ほどいます。進学を見ると、**男子は途中で道を見失います**。進学できないのは女子ではなく、男子です…

- **アクセスと成績の改善**は、女子教育の具体的な背景に留意—
 - 学校や家庭が、女子の学習ニーズに応じて、女子に優しく、女子に配慮した学習環境をつくる時
- **男子は学校の内外で、女子とは異なる課題がある傾向がある。**

どのような男子が働くために学校を中退する傾向にあるか？
なぜ男子は働かなければならないか？



バイクで輸送の仕事をしている児童労働
(農村部や都市部)

-小学校を中退した子どもたちが引き付けられる

-男子の就学にマイナスの影響(ケニアの都市部)

学校の近くの水田では、男子の児童労働を求める声が非常に強い

-息子に稲作を手伝わせたい親の意向

-男子の就学にマイナスの影響(ケニアのMwea)

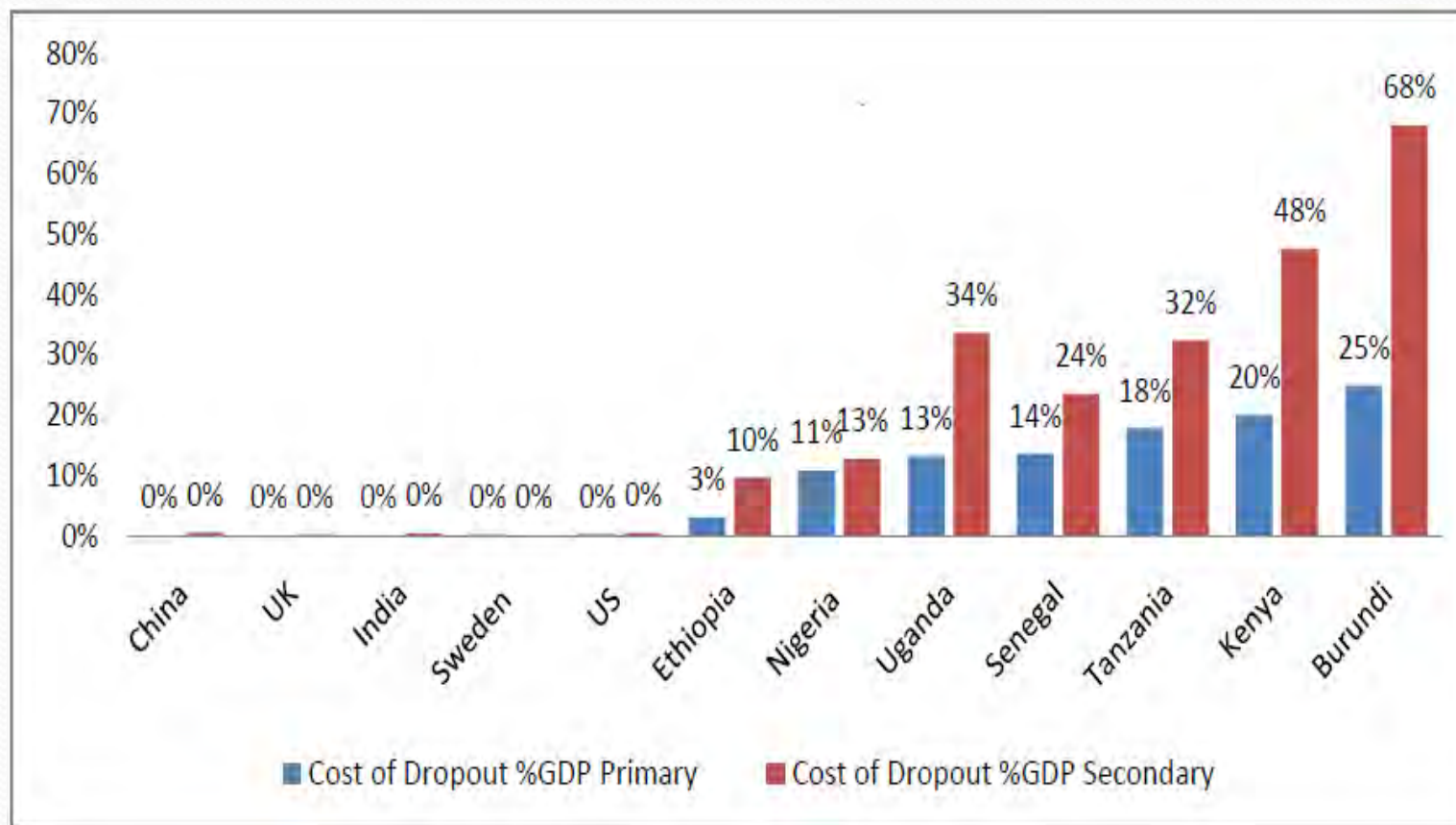
女子の平等を阻む、残存するケースは?



- アフリカでは全体的に、思春期の少女が教育の機会を失っている (Chaaban and Cunningham, 2011)
- 現在、思春期の少女の人口は、人類史上最大
 - (だれが学校に通っていて、だれが通っていないか? どの地方で?)
- 思春期へと成長している少女が直面している昔ながらの課題 (Levine, Lloyd, Greene & Grown 2009).
 - 文化的な通過儀礼 (高圧的な男性の年長者、従順な女性)
 - 早婚 (法律の矛盾)
 - 早い妊娠 (教育や保健のターゲットの達成を阻む)
 - 15歳から19歳のウガンダの少女では15%近い [150:1,000]
中国では1%
 - 性的暴力 (学校の内外で脅威であり続けている)
 - その他のジェンダーに基づく暴力
 - 女子の学校教育に対する低い評価

成人へと成長している思春期は、人権やポスト2015年の開発イニシアチブにとって懸念が残る時期である (女子差別撤廃条約を参照)

文化的な要因で、男子より女子の方が学校に行っていない ESAR5カ国を比較：女子の初等教育・中等教育中退による生涯損失のGDP比



出典: CHAABAN AND CUNNINGHAM (2011: 26)

ポスト2015年のアフリカ地域のアジェンダ



❖ EFA目標5 – 全てのレベルで男女格差を**解消**

❖ MDG 3 – 、初等・中等教育の男女格差を**解消し**、ジェンダーの平等と女性のエンパワメントを**推進する**

❖ **ポスト2015年の開発アジェンダ** – 2030年までに、すべての人々に平等で包摂的な質の高い教育と生涯学習を保証することによって、ジェンダーの平等を達成し最もめくられない人びとを支援する。

1. 文脈に沿って、「男女格差を解消」することに**対して**「ジェンダーの平等を推進」する概念を教育によって具体化する？

2. 2つの概念を男女の教育に結びつける？

答え：

1. **解消と推進は相乗的でなければならない**

2. **ジェンダーに配慮した教育学を制度的にもコミットする：**

教育に関わる人びと、教材、教育環境

a. 教員、講師、ファシリテーター

b. 学習者(女子、男子)

c. 教授用・学習用教材

d. 学習環境

(物理的・社会的・心理的)

学習に対する準備態勢を重視(複数の能力)

教育に関わる人びとの参加による相乗効果

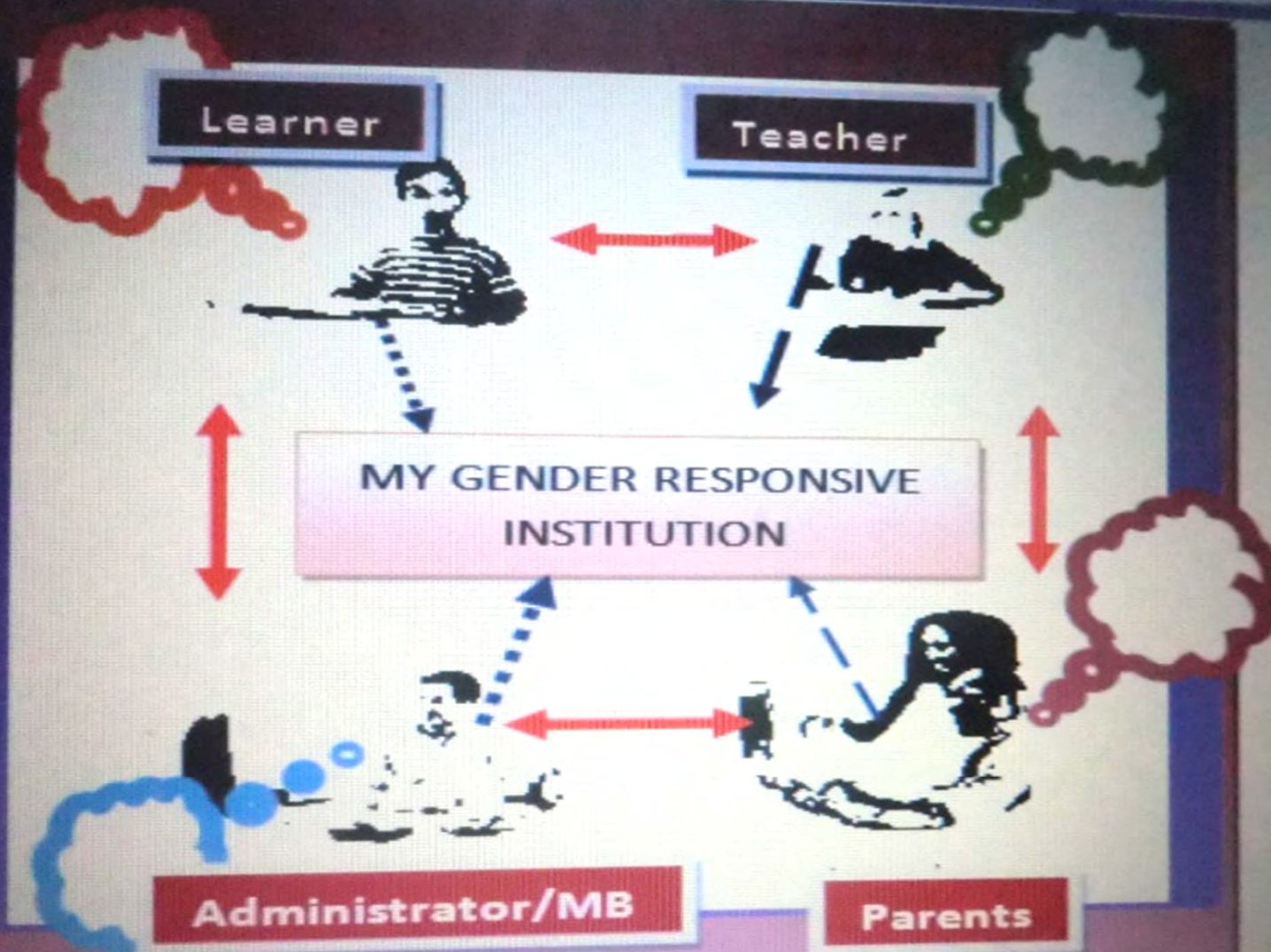


FIGURE 1: model of basic participatory institutional management conceptualisation

2014/11/4 20:32

[パネルセッション]

ブラジルにおける万人のための教育をめざして：量的・質的視点

バルディン・山本 百合子

ブラジル・サンカルロス連邦大学 教授

万人のための教育を推進するテーマの討議において、今回、特に教員養成の視点から簡潔にお話したい。

ここ数十年間に世界のグローバル化現象が著しく進み、特に数学教育などの教育問題の共通の関心事や相異が、以前よりはるかに顕在化してきた。すべての国々において、数学は学校教育のカリキュラムの基本的な部分である。現代の高速通信によって、地理的・文化的・経済的・言語的な垣根を越えた国際協力が発展し、本分野の研究についても、知識の向上と効率的な教授法および学習法を高めることに役立っている。

まず、ブラジルの特徴について紹介したい。なぜなら、小さな地域の精通した環境に関する知識にとどまらない世界の教育問題を理解するためには、他の国々の状況を量的・質的に見て、教育問題の共通点を知る必要があるからである。

ここでは、問題解決授業における授業研究方式やシンガポールの数学の「パー・モデル」がどのように影響を与え、ブラジルの前期中等教育・数学教員職能開発プロジェクトに、いかに貢献しているかを説明したい。このプロジェクトは、教授法を劇的にパラダイムシフトさせる困難を教員が乗り越え、参加型学習のダイナミクスと質的評価の向上における教員の役割をより深く理解させることを目的としている。この他に、現職教員のための修士課程プログラムもある。

ブラジルは南米の中で大陸的な大きさの国である（850万 km²）。ポルトガルの植民地となったのは1500年からで、歴史は新しく、日本のような古い歴史の国々とはまったく異なる。奴隷制度が廃止されてから、19世紀から20世紀にかけてヨーロッパや日本から大量の移民があり、北から南までブラジルの人口は民族的にも文化的にも経済的にも非常に多様になった。ブラジルは、アマゾンの熱帯地方、乾燥した北東部、工業や農業が発達した南部など、様々に異なる環境がある。南部の大都市、サンパウロ大都市圏の人口は東京より多い。

ブラジルのように人口が急増すれば、どのような国の政府でも大きな問題を抱える。1970年代には9300万人だった人口が、2000年には1億9千万人になり、この30年間でブラジルの人口は倍増した。現在は約2億人である。国の発展と繁栄は国民の教育レベルに大きく依存するため、すべての人々に質の高い教育を提供する政策をとることは、すべての行政機関の義務である。

25年前に、基礎教育（1年生から9年生、6歳から14歳）を義務教育とする教育制度ができ、若者に読み書きや数学の基礎学力を習得させるための取組みが始まった。1980年代までは、学校教育は少数者の特権だった。

2011年の最近の教育調査によると、6歳から14歳までのうち約92%が就学しているが、それでも500万人以上が学校に通っていない。量的にはそれほど悪い状況とはいえないように思えるが、学校の中退や機能的非識字（functional illiteracy）は大きな教育問題となっており、国際的な比較調査のPISA（OECD生徒の学習到達度調査）では64カ国中57カ国という成績に低迷している。

このように困難な状況の中で、教員教育の向上に取り組む数学者および数学教育者として私は、必要な教育変革のための重要な要素は、**実践**における**実践**のための研究活動に向けた、多くの教員職能開発コースを強化すると同時に、教員養成カリキュラムの近代化を常にモニターすることだと確信している。

ブラジルでは、万人のための教育を提供する包摂的な政策の結果、量的な需要が拡大したことから、資格のある教員の必要性がますます高まっている。それに加え、教員養成制度は、基礎教育I（日本でいう小学校）の1年生から5年生を指導する教員と、基礎教育II（日本でいう中学校）の6年生から9年生を指導する教員、および高校（10年生から12年生）の教員像にギャップがあることが問題となっている。基礎科学における高度な研究の質は高く、南米初のフィールズ賞受賞者が若いブラジルの研究者であるように、国際的なレベルとなっているが、それに対して、数学と方法論的な知識は、小中高の各レベルにおいてギャップがあり、ブラジルの児童生徒の知識の質が何十年も向上していない原因の一つとなっている。

このような困難な状況の中で、私の研究プロジェクトは、筑波大学教育開発国際協力研究センター（CRICED）との知識交流によって、数学の教授法と学習法の最善の方略を統合し、ギャップを減らすこと、特に各レベル間のギャップを減らすことをめざして、実践的なワークショップを開発し、それを学習の進化過程を説明する概念的な数学でフォローすることを研究している。

私の現在のプロジェクトは、教授内容知識（Pedagogical Content Knowledge）、授業研究方式、問題解決型授業計画の理論的枠組みを用い、内容知識と誤答分析を通じた教授能力の向上をめざす探求・発見による、数学教員のための大学院修士課程コース、および前期中等教育の職能開発コースに関するプロジェクトである。研究の潮流は、数学教育国際委員会 Study 15（ICMI Study 15）で明らかにされたPBDP（実践に基づく職能開発）による。私たちはPLT（現職教員のための学習課題）を作ることを進めている。現職教員を対象としたPROF-OBMEP（ブラジル公立学校数学オリンピック）プロジェクトのワークショッププログラム内でのPLTは、教授法を学び、クラスルームダイナミクスのパラダイムを変え、問題解決の諸段階の教育学的意味を理解し、誤答の質的分析によって児童生徒の学習を評価する意味を拡大するために、現職教員のために開発した一連の指導教材を活用する。

この話の中で、サン・カルロス連邦大学の数学教育大学院修士課程プログラムおよび、2004年以来ブラジルで行われている授業研究方式に基づく実践の写真もお見せして説明する。プロジェクトの提案を授業にとり入れて下さった協力者、児童生徒、各学校に感謝する。

筑波大学CRICEDとは、数学教育の有意義な研究のために、国境や文化を越えて経験や知識の有益な交流をさせていただき、協力させていただいていることを光栄に思う。パートナーとして多大なご協力をいただいている磯田正美教授に心から感謝したい。

ブラジルにおける万人のための教育をめざして：
量的・質的視点からの課題

国際教育協力日本フォーラム パネルディスカッション

2015年2月5日

バルディン山本百合子 (Dr.Sc.) - ICMI 執行委員 (2013-216)

数学主任教授

精密科学教育大学院

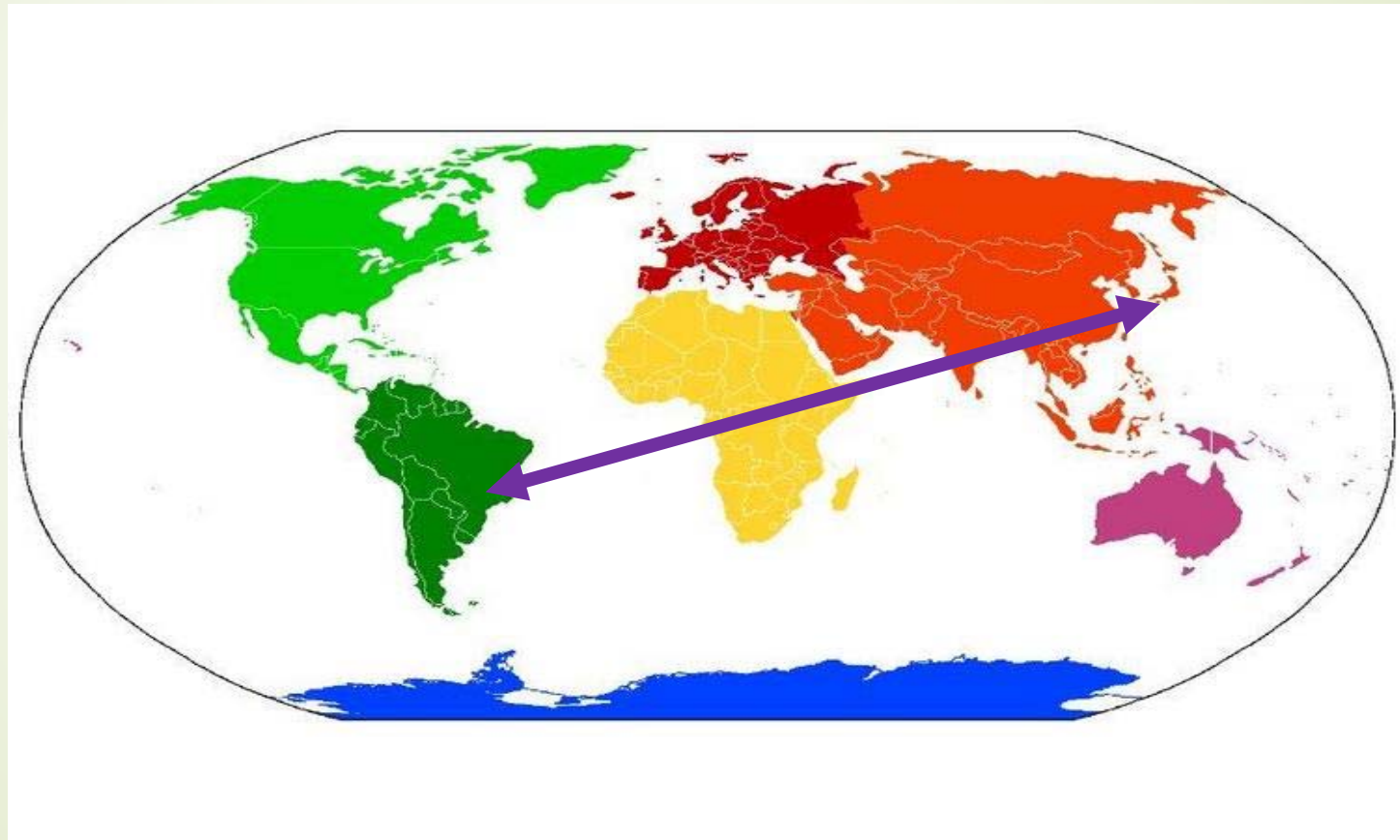
ブラジル サン・カルロス連邦大学



要旨

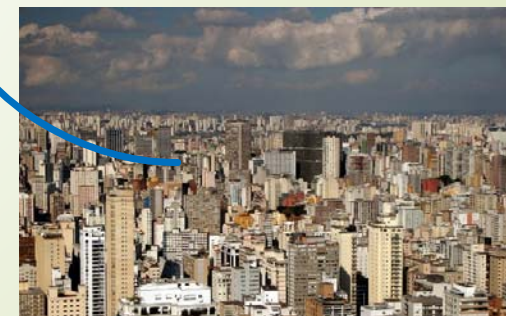
- ❖ 教員職能開発コースの取組みに関する私の動機や、開発途上国としての課題、21世紀の教員養成・研修で求められていることに対して養成機関の教育者が果たす役割についての考察などを簡単に説明する
- ❖ ブラジルの特徴とその課題：
 - ❖ ブラジルにおける最近の教育調査→量的に偏る傾向
 - ❖ 基礎教育制度における教育のギャップ→構造的な問題
 - ❖ 教員養成・研修の教育的ギャップ→教員の効率的な職能開発のための国際協力・研究（授業研究、問題解決を中心とする授業、探求・発見に基づく授業）
- ❖ 日本とブラジル等の開発途上国との間にどのような協力が可能か

ブラジルと世界： 国境を越えた協力



世界で5番目に大きな国：~8,515,000 km²

大きな社会的および経済的な南北格差



高い人口増加率、人口移動、都市化の諸課題

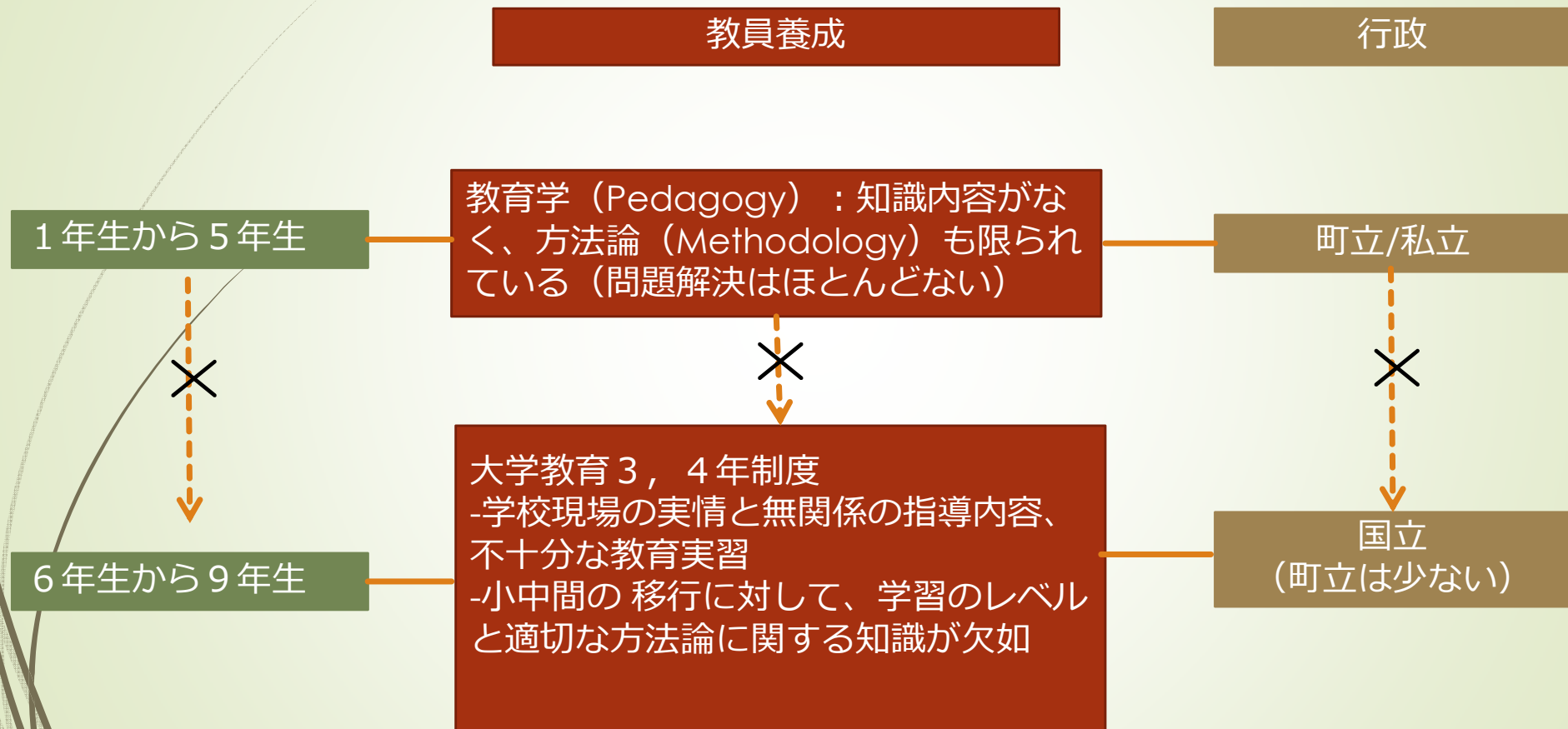
	1970	1980	2010	2014
人口	93,139,000	121,150,500	190,755,799	202,768,500

- 30年間で人口が倍増（！）
- サンパウロ市の人口は現在1200万人。サンパウロ大都市圏の人口は1800万人（ブラジル全体の人口の9%）
- 農村部から大都市への人口移動現象：村や小さな町の貧困化によって、全体的な基礎教育が低下
- より大きな町や都市が急速に都市化し、質の高い教育が損なわれ、学校施設や資格のある教員が不足し、すべての子どもたちに届いていない

ブラジルの教育の量的な視点：最近の教育調査

- 2011年の教育調査によると、6歳から14歳までの子どもたち（基礎教育Iの1年生から5年生、基礎教育IIの6年生から9年生）の92%（～3,050万人）が就学している。**しかし**、各レベルの学校の内容知識に関する児童生徒の成績は、目標（国家教育計画）や教育者の期待を下回っている。
- ブラジルでは、科学知識（研究発表、国際的に認められた大学や研究機関、理数科コンテストの成績、**中南米初のフィールズ賞受賞者（2014年）**、外国機関への大学院・学部留学を支援する広範囲にわたる資金援助プログラムなど）は急速に国際的なレベルに向上している**反面**、PISA（OECD）の成績は64カ国中57位に低迷しており、二分化している。

ブラジルにおける基礎教育の課題： 小学校教育と教員養成制度の構造的なギャップ




いかにすべての子どもたちに質の高い教育を保証するか？（質的視点から）

- ブラジル国家教育全体計画（2013年）の目標：
 - ❖ 2016年までに、6歳から14歳までの**すべての**子どもたちが基礎教育（9年）を受けられるように保証し、2024年までに、各学年の適切な知識を確実に習得できるようにする。
- **通信世界の新時代に対応できる教員を養成する**；
 - ❖ カリキュラムの近代化：内容、教育学、ICT能力
 - ❖ 構造的ギャップを埋めるために、数学と数学教育を統合する
- **現職教員の職能開発を支援する**：
 - ❖ 授業実践のパラダイムシフト（**授業研究方式**）
 - ❖ **探求的な問題解決**を通じた内容知識の強化
 - ❖ 教授・学習・評価のための教授内容知識（Pedagogical content knowledge）

学校教員の職能開発に関する数学教育研究の国際的潮流 (ICMI Study 15) :
実践に基づく職能開発 - PBPD

- 「授業活動における、授業活動のための実践」に焦点を当てる「数学の教授と学習」に関する研究分野に関して、数学教育者の視点をより多く採り入れる
- ブラジルではこの研究分野に沿った取組みが行われている。私は下記の活動に関わっている：
 - サン・カルロス連邦大学におけるPPGECE（現職教員の修士課程プログラム）
 - PROF-OBMEP（数学のトピックと**教員の知識を結びつけ**、問題解決型授業において教員と児童生徒の姿勢に**パラダイムシフト**を起こすことを目的とした現職教員のための特別コース） → **革新的かつ難しい問題を用いた指導教材の開発に関する独自の研究 (Baldin & Silva, 2012~現在)**
- ❖ **日本の授業研究、小学校算数の概念および問題解決のための絵を用いたモデルに関するシンガポールのアプローチ**から示唆と影響を受ける



教員養成・研修に関わる教育者の役割： 現在および未来

- 伝統的な教員養成コースのカリキュラムに関する考察：
 - 授業実践に結びついた数学分野の内容に、より焦点を当てる。専門的な状況に合わせて教育学的・数学的教育理論を理解する。
 - 指導技術にICTを採り入れる
 - 数学のモデリングと応用
 - 児童生徒を自ら学習に取り組ませる有意義な数学授業をいかに実践するかを学ぶ上で、問題解決を主要な方法論とし、それを児童生徒の誤答やつまづきをよりよく理解するための教育的な助けとして応用する
 - クラスルーム・ダイナミクスを近代化：教員中心の指導から参加型学習へとパラダイムシフト（授業研究方式）
 - 文化的な知識を豊かにするために、現代数学のトピックを多様化する（21世紀のためのクライン・プロジェクト-ICMI-IMU プロジェクトを参照）

教員養成・研修に関わる教育者の役割： 現在および未来

- 教員を支援する、継続的な職能開発コースのための最近の需要を考察する：
 - 研修の手続きに関するワークショップや理論だけのセミナーは不十分：PLT（現職教員のための学習課題 – ICMI Study 15）を通じた継続的な教育を教員は必要としている
 - 教員の授業計画を向上するために、新しいアプローチや現代の数学的思考を学ぶための教員用指導教材を開発
 - 教員が、学校のカリキュラムにおける数学内容の知識を、テクノロジーの言語や利点や限界に照らして再解釈するのを支援する
 - 現代の具体的なニーズに沿って、新世代の児童生徒に合わせた授業を実践するために、数学教育研究の成果を教員がフォローできるように支援する
 - その他。共に話し合い、学ぼう！

ブラジルのプロジェクト（サン・カルロス国立大学）が成功した所



授業の実践から (PPGECE) : 問題解決、授業研究方式、シンガポールの数学のバー・モデル (サンパウロ州カンピーナス)

Dados

1ª etapa 2ª etapa 3ª etapa 4ª etapa

Equação

$$15 + x + x + 15 + 15 + x + x + 15 = 124$$

$$4x + 60 = 124$$

$$4x = 124 - 60$$

$$4x = 64$$

$$x = \frac{64}{4}$$

$$x = 16$$

Resposta

1ª etapa: 15 Km	+ 15 Km
2ª etapa: 16 Km	+ 16 Km
3ª etapa: 16 + 15 = 31 Km	+ 31 Km
4ª etapa: 15 + 16 + 16 + 15 = 62 Km	+ 62 Km
	<u>124 Km</u>

Resposta: Na primeira etapa ele percorreu 15 Km, na segunda etapa ele percorreu 16 Km, na terceira etapa ele percorreu 31 Km e na quarta etapa ele percorreu 62 Km.

Produtos da Escola A

ARROZ 3,5 kg	ERVILHA 2,1 kg
--------------	----------------

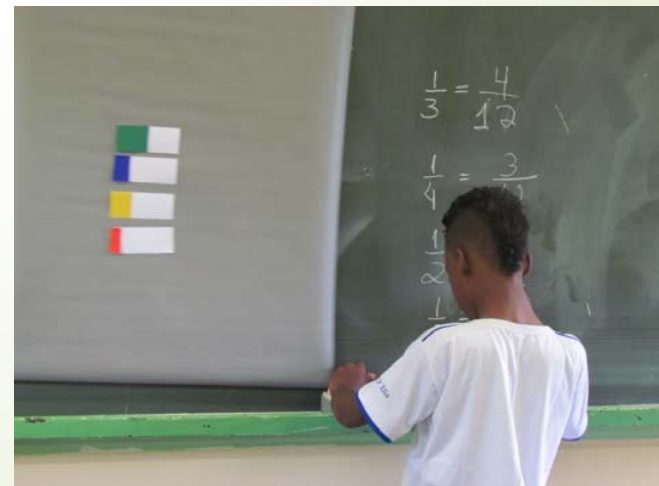
Produtos da Escola B

MILHO 1,6 kg	LATAS DE PALMITO
--------------	------------------

$3,5 + 2,1 = 5,6$?
 $5,6 = 1,6 + 4$?
 $5,6 = 1,6 + 4$
 $5,6 = 5,6$

$\frac{3,5}{1,6} = \frac{31}{16}$
 $\frac{2,1}{1,6} = \frac{21}{16}$
 $4 + 0,5 = \frac{40}{8} + \frac{4}{8} = \frac{44}{8}$

A Regina comparou 8 latas de palmito. Para falta o valor da massa dos latos de palmito para fazer uma igualdade. Então sabendo que falta 4,0 kg para ter uma igualdade de massa dos produtos das duas escolas, e sabendo que cada lata pesa 0,5 kg, basta dividir o Kg de todos os latos pelo Kg de cada lata, para obter a quantidade de latos de palmito que foi comprada.



**児童が参加
してうれし
い!**

**サンパウロ州
フランカ**

参加型学習の問題解決授業 具体的なモデル
を用いて性質の発見を説明（6年生）
サンパウロ州フランカ





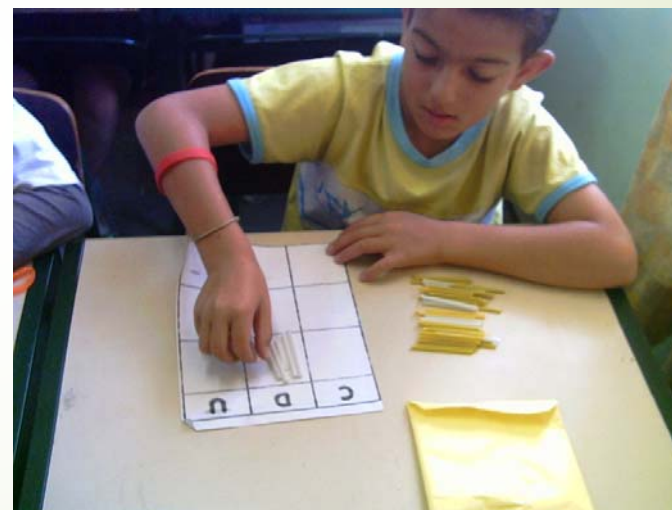
幾何学的構造を理解するのに道具
を使う
6年生
サンパウロ州オサスコ



立体幾何学の授業でモデルを作る 6年生（動的幾何ソフトを用いて） サンパウロ州オサスコ



小学校（3年生） サンパウロ州アチバイア



算数の新しいアプローチの実践 (サンパウロ州アチバイア)



10年生のための授業研究でGCを活用
(リオデジャネイロ州ピンハイリンホ) :
問題解決のモデリング



8年生の授業のために実施された一連の授業研究
GCを用いた学校プロジェクト
(サンパウロ州リベイラン・プレト) :
1 - 準備セッション : 教員との研究・討議



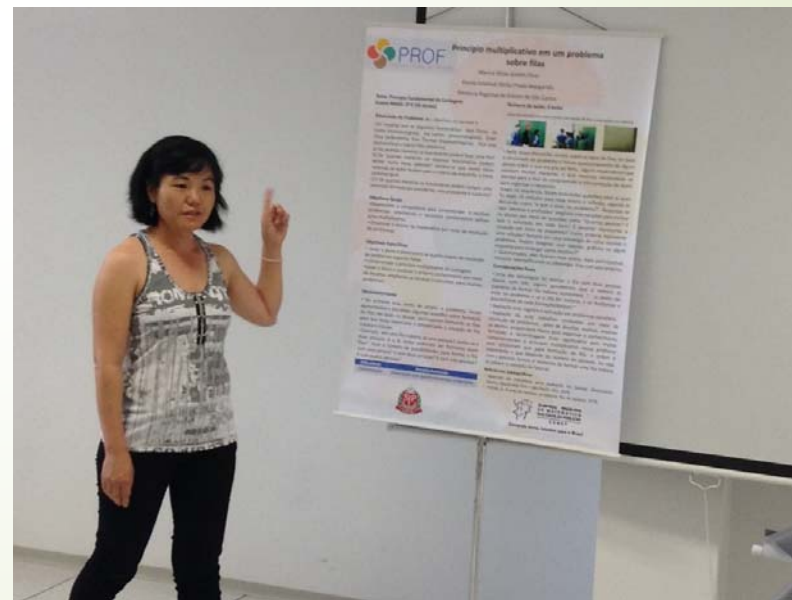
2- トレーニングセッションおよび生徒のアシスタントとのパイロット実験



3 - 授業活動（リベイラン・プレト）



PROF-OBMEPのプロジェクトの結果をポスター発表：グループ討議、経験の情報交換、新しいアイデア、自信の向上（2013年から現在まで）
真の授業研究モデルを追求する試み！



結論

- いかにか遠く離れていても、また歴史的・社会的・文化的背景が異なる国々でも、教員向け数学教育の複雑な問題を克服するために、よい経験から互いに学ぶために協力できる。
- 数学教員の養成・研修に関わる教育者や研究者の使命は、すべての子どもたちが問題解決を通して数学の基礎学力を身につけることができる機会を提供することを追求することである。
- 教員の能力向上に寄与する基本的な方法としての授業研究は、日本の筑波大学CRICEDとブラジルのサン・カルロス連邦大学との共同研究の大きな成果である。



ご清聴ありがとうございました！



[パネルセッション]

教育資金調達：アジア太平洋地域の傾向と課題

ルネ・ラヤ
アジア南太平洋基礎・成人教育協議会 (ASPBAE)
主任政策アナリスト

要旨

本論文はアジア南太平洋地域の教育資金調達に関する傾向と問題の概要を説明する。具体的には、同地域内のほとんどの国々において教育分野における公的支出が減っており、基礎教育に対する政府開発援助 (ODA) が減少しており、教育の民営化が進行している。本論文は、ポスト 2015 年の資金調達に関する主要ターゲットのいくつかを示す。

ASPBAE は 1964 年に設立された長い歴史を持つ団体であり、同地域の 30 カ国から 200 以上のメンバーが加盟するネットワークに成長した。アジア太平洋は世界で最も人口の多い地域であり、世界人口の 5 分の 3 近くが同地域に住む。また同地域は、ここ 2、30 年の間に経済的に急成長している。しかし、教育のアクセス、識字、公正さ、ジェンダー格差、資金面などにおいて、深刻な教育問題に直面している。万人のための教育 (EFA) を達成する目標の 2015 年となったが、同地域のほとんどの開発途上国で EFA の目標を達成できない可能性が高く、いくつかの国々では大きく遅れをとっている。

今日でさえ、8 億人近くの若者や成人が基礎的な識字能力がなく、15 歳から 24 歳の若者のうち約 2 億人が基礎教育を修了していない。同地域は非識字の成人や教育を受けていない若者が最も多く集中している。同地域の国々において EFA の達成が遅れているのは、いくつかの要因がある。資金調達の問題が、この状況の主要な原因の一つであり続けている。

アジア太平洋は、その他の地域に比べて、教育分野における公的支出が最も少ない。パキスタン、スリランカ、バングラデシュ、ブルネイ、カンボジア、フィリピン、インドネシアなどの諸国の教育支出は、GNP の 3% 以下であり、ユネスコが推薦している 6% の基準を大きく下回っている。教育に対する ODA の規模も近年減少している。ODA の配分に関する根強い問題によって、基礎教育援助の効果が限られている。教育の公的支出の削減は、疎外された弱者のほとんどのに影響を与え、不平等が拡大する。

日本は ODA の絶対的な額では最大の援助国の一つであるが、GNI (国民総所得) に対する相対的な割合では、最も低い国の一つである (国連の目標である GNI 比 0.7% に対して日本は約 0.2%)。日本は ODA の 4.6% しか教育分野に出しておらず、基礎教育の割合は 1.2% しかない。「教育のためのグローバル・パートナーシップ (GPE)」に対する拠出も最も低い国の一つである。

国内の教育予算が減少しており、ODA も減少している中、各国政府は教育費を調達するために、様々な選択肢を模索している。近年、教育の民営化への圧力が強まってきた。同地域では全体的に、私立校への就学が増え続けている。特に南アジアでは、学費の安い私立校が増加している。費用負担を軽減するために、教育における官民パートナーシップ (PPP) が積極的に推進されている。教育費用や個人指導などが根強く、貧しい人びとが学校中退に追い込まれる、さらなる障害となっている。企業のチェーンスクールはますます教育分野に進出しており、貧しい人びとにも世界的なレベルの教育を安く提供するとうたっている。世界銀行、アジア開発銀行などの金融機関によって、世界的に教育の民営化や PPP の推進が協調して推進されている。実際には民営化によって、教育のアクセスや質が改善されていない。それどころか、我々の社会でさらに格差が拡大し、不平等がさらに悪化し、社会的な緊張を生んでいる。

EFA はまだ達成されていない課題であり、2015 年以降も継続して取り組まなければならない。EFA の対象者を拡大した考え方のコンセンサスが生まれ、ポスト 2015 年の教育目標として「2030 年までに万人のための公平かつ包摂的な質の高い教育および生涯教育を確保すること」が掲げられたことを ASPBAE は歓迎する。この新たなアジェンダは、実施・資金調達・モニタリング・ガバナンスのための明確なメカニズムの裏付けがなければ失敗する。そのために ASPBAE と市民社会団体（CSO）は、GDP の 6%、国家予算の 20%を教育費にむけるという、具体的な資金調達目標を強く訴える。また、ODA の少なくとも 10%を基礎教育に配分することを求め、より多くのよりよい教育支援を要請する。私たちは援助国に対して、教育のためのグローバル・パートナーシップをさらに支援するよう求める。革新的な資金調達によって、公正さを確保し、教育の権利を推進し、公教育を強化しなければならない。これらの殆どは、2014 年 8 月に開催されたアジア太平洋地域教育会議（APREC）によって採択された。



Asia South Pacific Association
for Basic and Adult Education
Learning Beyond Boundaries

教育資金調達： アジア太平洋地域の傾向と 課題

ルネ・ラヤ
アジア南太平洋基礎・成人教育協議会
(ASPBAE)

国際教育協力日本フォーラム
2015年2月5日

ASPBAEとは...



Asia South Pacific Association
for Basic and Adult Education
Learning Beyond Boundaries

アジア南太平洋基礎・成人教育協議会（ASPBAE）とは、アジアおよび南太平洋地域の30カ国から200以上のメンバーが加盟する地域的ネットワーク

- 草の根の教育者
- 女性のネットワーク
- 児童の権利運動
- 青年の団体
- 教員組合

地域内14カ国の「国民教育連合」も加盟。これらは各国で全国的に多くの加盟者を有している。



オーストラリアのシドニーで1964年に設立

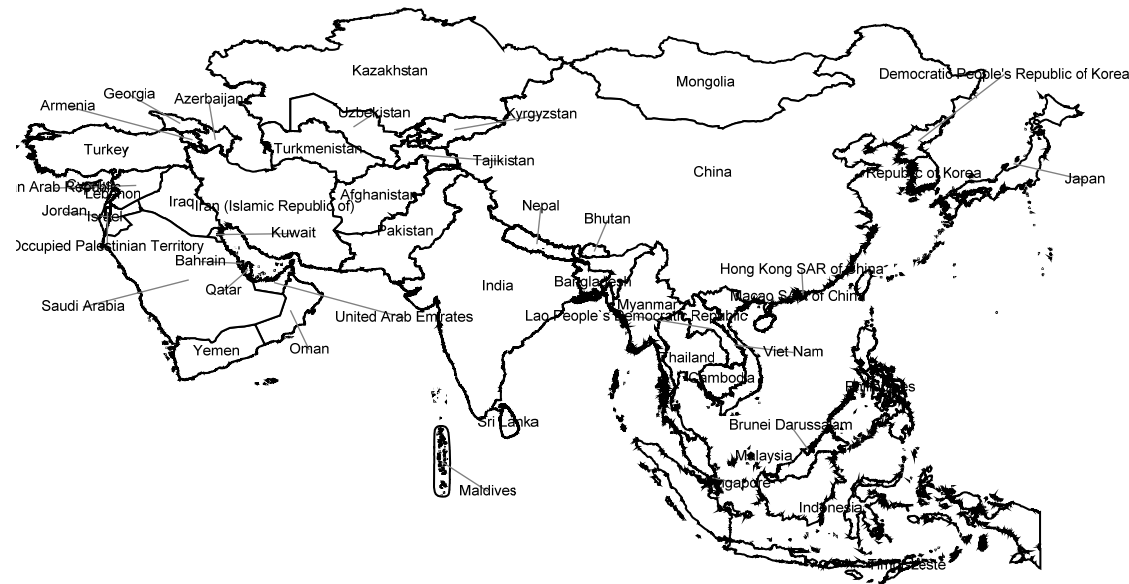
4つの主な方略：

- 政策の提言
- リーダーシップと能力開発
- 方略的なパートナーシップおよび連携
- 制度的な能力開発

アジア太平洋地域

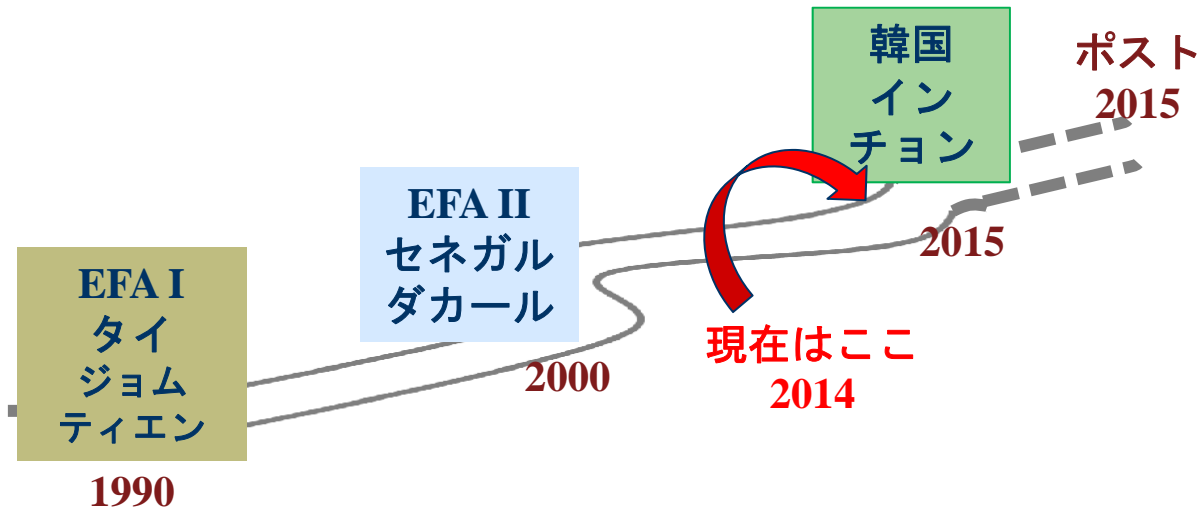
□世界で最も人口の多い地域

□経済的に最も成長している地域



しかし同地域は、深刻な教育
問題に直面している。

2000年以降、どのような位置にあるか



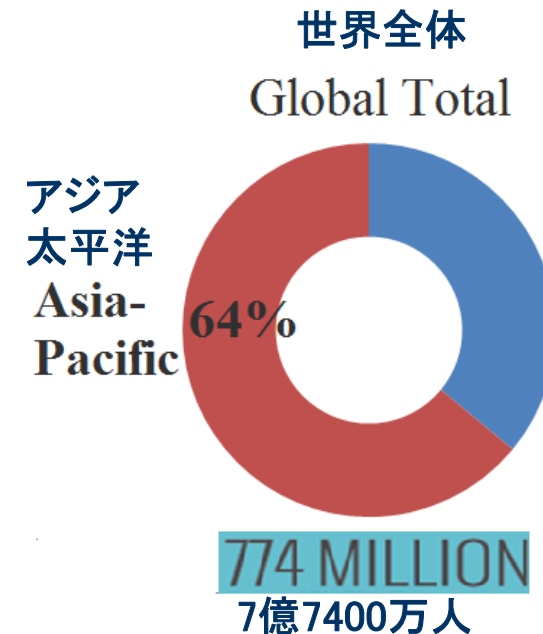
全体的→ 確かにいくらかの進歩はあったが、不公平や大きな格差が、国内外や地域を通じて残っている。

ほとんどの開発途上国は、2015年までにEFAの目標を達成できそうにない。大きく遅れている国々もある！

主な教育の課題

アジア太平洋は成人の非識字者の数が最も多い地域

- 世界全体の**64%**
- 半数以上が南アジア



1780万人の非就学児童が同地域にいる

- 世界全体の**31%**



全世界の非就学児童数 5700万人

主な教育の課題

15歳から24歳までの**1億人**以上の若者が、基礎教育を修了していない



世界全体
2億人

→ 世界全体の**60%**がアジア太平洋

ジェンダー格差がいまだに大きい

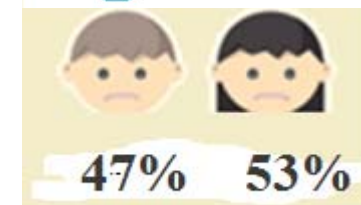
→ 成人の非識字者の**2/3**が女性

→ 非就学児童の女子の割合が男子より高い

アジア太平洋



アジア太平洋 成人の非識字者



アジア太平洋は教育支出が最も低い地域 ...

教育支出のGNP比(%)

Education Expenditure as % of GNP

支出が最も低い

Least Spenders

EFA地域

EFA Regions

南西アジア

South and West Asia

North America/Western Europe

Latin America/Carribbean

東アジア
太平洋

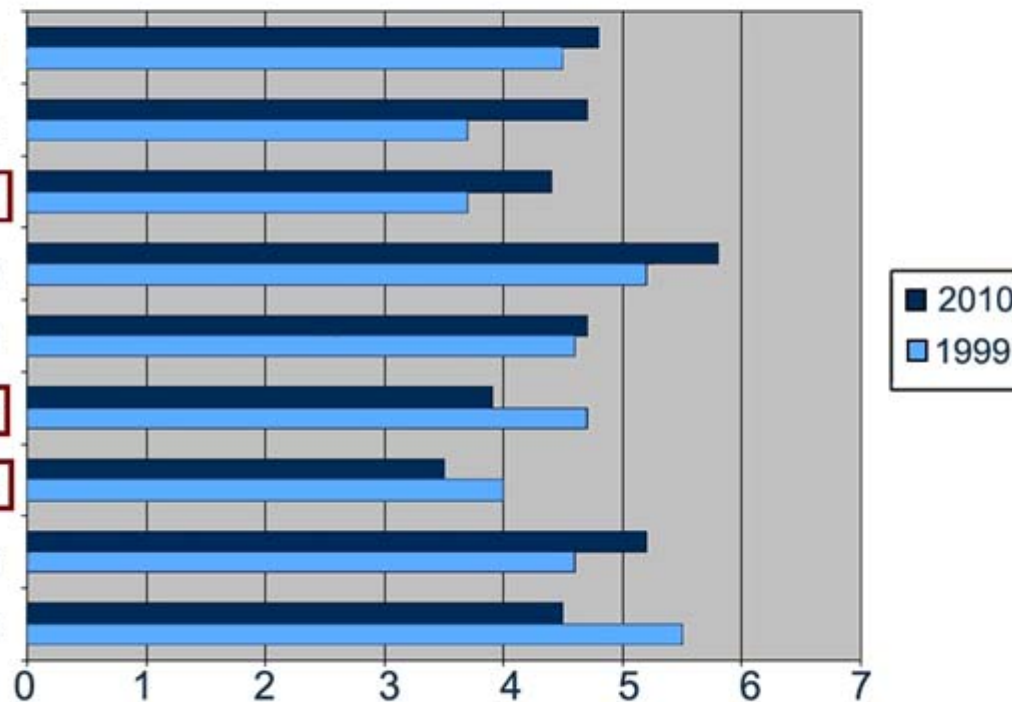
East Asia and the Pacific

中央アジア

Central Asia

Central and Eastern Europe

Arab States



ユネスコのグローバル・モニタリング・レポート (2012)

Education Spending as % of GNP
教育支出のGNP比(%)

各国の支出レベル

公的教育支出の対GNP比 (%)

OECD

教育支出のGNP比 (%)
Education Spending
as % of GNP



グローバル・モニタリング・
レポート (2013)

支出減少の影響

公的教育支出の削減

- ➡ 貧しい人びと、疎外された弱者たちが最も大きな影響を受ける
- ➡ 不平等がさらに拡大する
- ➡ 社会的緊張を生む

しかし開発途上国は、教育やその他の公共サービスに対する支出を削減している

政府開発援助（ODA）について

アジアは教育支出が最も低い
... 日本は援助額のGNI比が最も低い国の一つである

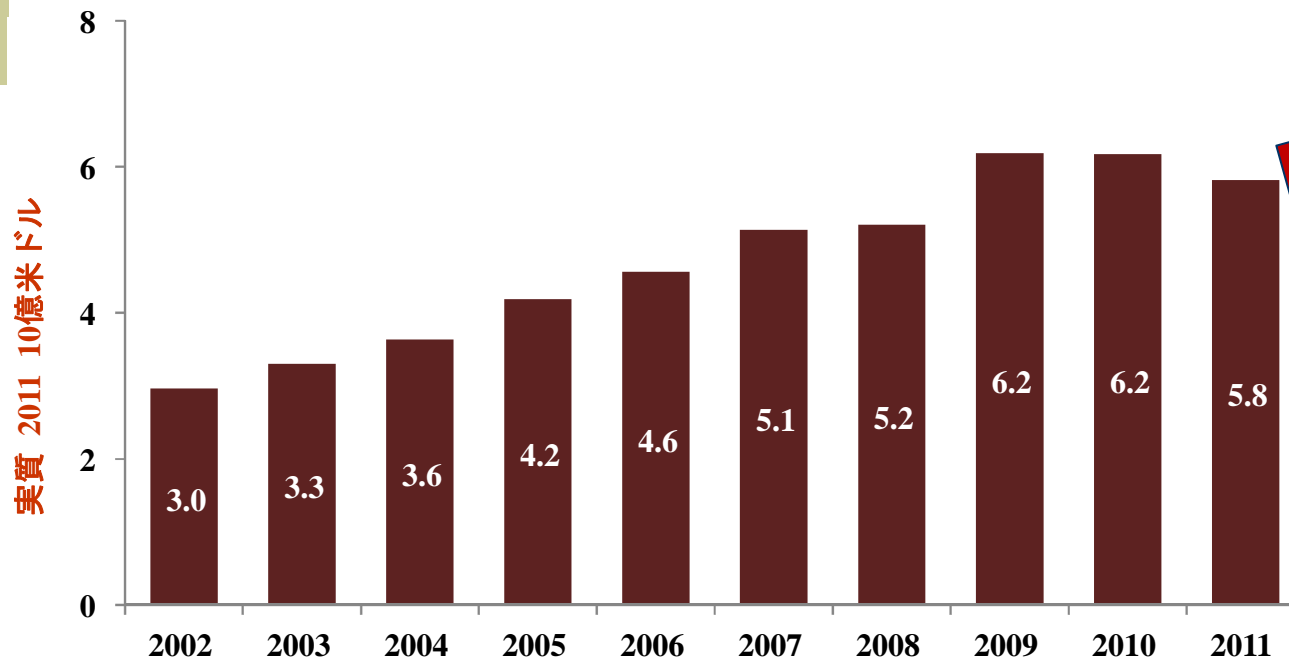
先進国（OECD）のODA 拠出が減少している

過去数年にわたって、基礎教育に対する援助が実際に減少している

ODAが減少

**EFA資金不足:
年間260億ドル**

基礎教育援助額が
2010年から2011年
にかけて6%減少
した



出典: OECD-DAC (2013)

ODAの質の問題

- ODAの大きな部分が経済や社会基盤のセクターに向けられている
- あまりに多くの支援額が国内に留まっている
- 奨学金や帰属費用の割合が高い
(全体的には約 25% 日本の場合は 40%)
- 低所得国に流れる支援があまりにも少ない
- フォーマル教育に多額の支援が提供されている一方、ノンフォーマル教育、成人教育、識字教育に対する支出は少ない

日本のODAの成績

ドナーの純ODA (GNI比%)
 OECD22カ国のドナーの内、5カ国
 しか国連の0.7%の目標を達成してい
 ない。日本は0.2%にすぎない。

(出典: EFA/GMR 2011)

日本のODAの配分

教育分野 → 4.6%

基礎教育 → 1.2%

(出典: OECD統計から抜粋)

GPE基金への日本の拠出額

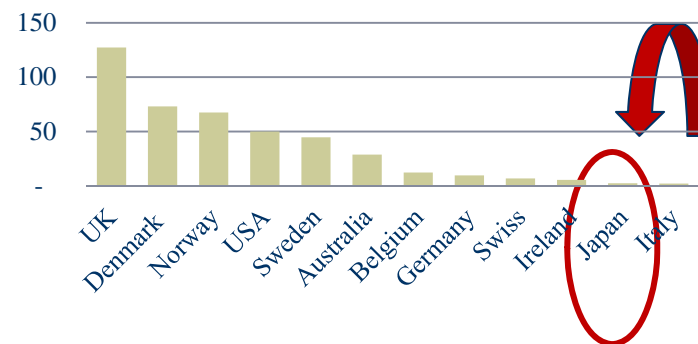
(2015) 244万ドル

→ GPEに対する資金提供国の中で、
 最も低い額 (出典: Final Pledge Report:
 Second Replenishment Pledging Conference
 of the Global Partnership for Education)



分野			%
I. 社会基盤・サービス			
	3822.77	4470.05	25.9%
I.1. 教育	920.49	787.88	4.6%
I.1.b. 基礎教育	70.96	215.86	1.2%
全体比 (%)	0.4%	1.2%	
I.2. 保健	328.66	819.43	4.7%

各ドナー国のGPE基金への拠出額
 (Est. for 2015 in US \$)



教育の資金調達の選択肢を模索 ...

- ? 革新的な資金調達法
 - ? 民間部門の参加
 - ? 国内の資源を活用

民営化への圧力

- 私立校の就学者の増加
- 低学費の私立校の増加
特にインドなどの南アジア諸国
- 教育における官民パートナーシップ
(PPP) の拡大
- 個人指導の拡大；ほとんどのアジア諸国で
教育費用の負担が存続
貧しい人びとが学校教育を受ける上で、さらなる
障害となっている
- 企業のチェーンスクールの出現
 - ブランドを使った積極的な推進、売り込み
 - 「手頃な価格で世界レベルの教育」という虚偽
の触れ込み



APEC SCHOOLS
AFFORDABLE PRIVATE EDUCATION CENTER

**WORLD CLASS
EDUCATION
BY AYALA
& PEARSON**

FROM
HIGH SCHOOL STUDENT
PROFESSIONAL EMPLOYMENT

**20% OFF
FOR THE FIRST
70 STUDENTS PER SCHOOL**

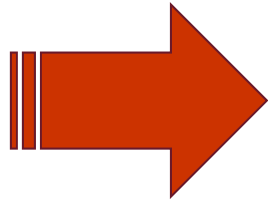
P 23,000
P 18,400 A YEAR
P 4,900
P 1,490 A MONTH
P 4,000
P 3,500 ADMISSION

**HURRY AND ENROLL NOW
CLASSES START JULY 2014**

FREE UNIFORMS
1 IF YOU PAY P3,500
BEFORE JUNE 30
2 IF YOU PAY P18,400
BEFORE JUNE 30

FORMER ORIGINAL COLLEGE NOT INCLUDED

民営化への圧力



グローバルな協調のもとで教育の
民営化とPPPが推進されている

教育の民営化を協調して推進する、金融機関、開発機関、民間のコンサルタント企業などのグローバルなネットワークが存在する。



アジア開発銀行

教育のPPPを強かに支援

ADBの2020年戦略

「... ADBは官民パートナーシップに関する新たなアプローチや手段の可能性を模索する」

ADB2010年教育部門実施計画

教育部門計画にPPPを採り入れ、PPPを設立するための手続きを具体化し、PPPパートナーの役割・責任を明らかにする

ADBは少なくともアジアの13カ国で、PPPを使った教育プロジェクトを援助している。

教育の民営化とPPP

OECDの調査と各国における経験が示していること：

- アクセスへの影響 → 貧しい人びとはほとんど費用を払えない
- 適切な給与、然るべき手当、在職権の確保など、教員の権利が侵害される
- 男子の方が女子に比べて私立校に通う人数が多く、ジェンダーの格差が拡大
- 公教育制度が弱体化
- より高い質、効率がうたわれているが、非常に疑わしい

民営化とある種のPPPは、能力、経済状況、民族性などによって分離につながり、社会の不公正は悪化する。

ポスト2015年の教育課題

支持を求める

韓国で2015年開催される世界教育フォーラム

- ✓ 具体的な資金調達目標：**GDPの6%**、**国家予算の20%**
- ✓ 教育分野に対して、より多くのよりよい支援。少なくとも**基礎教育に10%**の支援；**GPE**により多くの支援
- ✓ **公正**を確保する革新的な資金調達。**教育の権利**を推進。**公教育制度**を強化。
- ✓ **12年間**の無償義務教育
- ✓ すべての人びとに機能的識字力を保証
- ✓ 障害者も含めて、疎外された人びとに手を差し伸べる活動を強化

アジア太平洋地域教育会議（APREC）の成果文書
でほとんどが採択された



Asia South Pacific Association
for Basic and Adult Education
Learning Beyond Boundaries

ありがとうございました



[指定討論・質疑応答]

櫻井里穂（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）准教授）

それでは時間になりましたので、これから4:15まで指定討論と質疑応答のセッションに入らせて頂きます。このセッションでは引き続き黒田先生にモデレーターを務めて頂きます。宜しくお願いいたします。

黒田一雄（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科教授/国際教育協力研究所所長）

ありがとうございます。それでは今からディスカッションの時間に入らせて頂きます。ディスカッションと申し上げておりますので、質疑応答だけでないようにしたいと思います。ここにはたくさんの専門家の方もお出でになっていきますので、質問という形での意見表明という事はよくあるのですが、そういう形ではなくて、ご意見やコメントのある方は是非そういう形で言って頂けるとありがたいと思います。いくつかの質問とご意見を伺ってから、パネリストの方に回していきたいと思っておりますので、宜しくお願いいたします。それでは早速お手を挙げて頂きたく思うのですが、如何でしょうか。では、そのお二人の方、まず最初にお名前とご所属先を言って頂いてからお話し頂ければと思います。

質問1

三宅隆史（教育協力 NGO ネットワーク）

チェゲ先生から法的整備の重要性についてご指摘頂きました。私はこの点が非常に重要だと同感でございます。現在SDGのオープン・ワーキング・グループのプロポーザル、それからインチョンでの世界教育フォーラムの基となるマスカットアグリーメントにおいて、ファイナンスの話は少し触れられているのですが、ガバナンスの問題、つまり、ラヤ先生のお話にもありましたように、基礎教育というのは人々の権利であり、政府が第一義的な責任を負う。それから日本にもあるように、小学校と中学校は無償で義務教育にするというような法律に基づいた権利の保障というものがなされることが次のSDGにおける教育課題のターゲット、指標に明記されるべきだと思います。そうすると、ファイナンスの話も国の状況に応じて必要な額が措置されるという事になると思います。

質問2

松浦裕帆（国際基督教大学）

学生の身でこのような場で質問させて頂くのは大変恐縮なのですが、2つ質問があります。私は被抑圧者の教育学のフレイレの思想が人間の安全保障にどのような形で貢献できるのか、貢献できるとするとそれはどのような条件であり貢献できないとするとそれはどのような条件なのかについて勉強しています。こうした背景もあって、私は教育の持つ力というものに関心があります。先ほどチェゲ先生にお話し頂いたのですが、レジメの中で成績とジェンダーということがあり、問題提起の中でケニアでは数学はとりわけ男性のものという社会通念があるのではないかという事を聞いて2つの質問があります。1つ目はその様な性差に基づく不平等を親や女子生徒自身はどのように捉えているのか、言い換えるならば、彼女たちは数学とは男性のものであるという考えを内面化しているのではないかという疑問が出てきました。2つ目は、その社会通念として成立している性差に起因する不平等を乗り越えるために、今後教育はどのようなアプローチをとっていくべきなのかについて、時間の許す限りお考えをお聞きしたいと思います。

質問3

ウエイン・エルスワース（ICA文化事業協会）

私は、日本のICA文化事業協会でも働いていたとき、5年前にケニアに行き、教育について話し合いま

した。何千人もの大卒者が失業中で、その理由を知りたいと思い、多くの人々に聞きました。彼らは、学校の勉強についてはよく知っていましたが、自分たちの状況をどう変えていいかわかりませんでした。自分たちの置かれた小さな世界の外では、どのように考えてよいのか、どのように新しい仕事を創造していいのかなどについては、ほとんど知りませんでしたし、経験ありませんでした。彼らは、自分たちが団結する方法もなく、意味あるビジョンを打ち立てることもできず、自分たちの問題の根本的な原因を突きつめることもできず、共同で行動計画を作ることもできないようでした。また、前進するための協力的かつ積極的なリーダーシップの能力もないようでした。それはどこでもそうなのか、それとも創造的な思考や行動を育てることが困難な教育状況にあるのはケニアだけなのか、私はわかりません。世界で恐らく最も先進的な学習制度である、ロシアのテコスモデル・スクールを「輸入」したらどうでしょうか。そのような変革をもたらす事業に、ぜひ参加したいと思います。

質問4

井上勝之（公文教育研究会）

今日は本当に素晴らしいお話をどうもありがとうございました。お話の中で何度か民間の学習産業との協力、そして民間の学習産業の役割が大きくなってきているという話が上がりました。その関係で質問をさせて頂きたいと思います。公文もフランチャイズという形で各国に教室を展開しております。是非教育協力という世界で何がしかの貢献をしていきたいというのがそれこそ社員皆の願いであります。ただなかなかその世界にどうやって入っていいのかというのが難しい課題でして、その意味で今その世界にいらっしゃる方々が民間の学習産業とも協力をという姿勢を示して下さっているのはとても有難いと思っております。そこでここからが質問なのですが、我々民間の学習産業は、今後どのような行動というか一歩を踏み出せば皆様方と良い協力関係を踏み出していけるものなのかについて、アイデアなりヒントなりサジェスションがあればとても有り難く、質問をさせて頂きました。

黒田一雄（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科教授/国際教育協力研究所所長）

ありがとうございました。大変興味深い質問とコメントを頂きました。たくさんの方のパネリストの方が登壇されておりますので、全ての方に答えて頂く必要はないかと思いますが、まずは答えられるところがあればパネリストの間でも手を挙げて頂きたいと思いますが、チェゲ先生とラヤ先生にはお答え頂ければと思います。それではチェゲ先生からお願いします。

Fatuma Chege, Dean, School of Education, Kenyatta University, Kenya

質問やご意見、ありがとうございました。まず、若い失業者たちは自分で考えないとおっしゃった方のご質問に答えたいと思います。厳しいコメントです。だれがそうさせてしまったのか、心配です。私たちは18歳から25歳の青年に関わった仕事をしています。彼らは、教育を受けても就職できないのはなぜだろうと、よく考えています。彼らは政府が悪いからだと言います。自分は考えることができないという人には会ったことがありません。彼らは沢山考えます。若者に関する沢山の研究をふまえて、失業している人の意見を聞くことが非常に大切だと私は思います。それから、詳しくは述べられませんが、ごく簡単に法律について述べたいと思います。特に教育のジェンダー平等について、どのように法律が作られているかを知ることが重要です。その分野についてお話したいと思います。実施できることを前提に計画された政策があり、誰が説明責任を問われるのかという点を明確にしなくてはなりません。他の法律と矛盾しない政策を策定することが大事です。タンザニアの例を言うと、タンザニアでは16歳で結婚が許される法律があります。同時にタンザニアでは、男子も女子も、すべての子どもたちが最も高いレベルまで教育を受けなければならないという、ジェンダー政策や教育政策があります。この矛盾、すなわち16歳の女子が結婚のため退学し最も高いレベルの教育へ達することができないという矛盾をしっかりと検討する必要があります。

学生の方の質問にも感謝します。私たちが教育者として教育の仕事の中でジェンダーの平等を確保するために何をしなければならないかについて、多くの点を指摘されました。まず数学や英語についてのところで、女子生徒がそれを内面化しているかどうかについてですが非常に複雑なプロセスです。教員として私たちはこのような状況を変えていく義務があります。これらは、男子も女子も含めて、若い人々にポジティブな成果への道と彼らが将来どこに向かうかを決定させる一因となっています。彼らは、受け身でいるのではなく、自分たちから積極的に行動する場所を与えられるべきです。教員が教育の仕事をもどのようにすればよいか、ジェンダーに考慮した教授法を実施することが必要です。その知識とスキルが必要です。教員が生徒と同じような状況であれば、教員がジェンダー・ダイナミクスを変えることは期待できないと私は言いました。多くの教員はそのような状況にあります。彼らは女子と男子を数え分けることはできますが、教室内のジェンダー・ダイナミクスを分析することはできません。しかし将来的に成功者になるとはどういうことなのか、社会的なダイナミクスは教室の中で生まれますが解説は容易ではありません。どうすれば将来、成功した女性になれるかということも同様に、教室の中で生まれます。教員の教育という点から考えると、ジェンダーに配慮した教授法の下、子どもたちのニーズに対応できるように、またそれぞれの子供が異なった学習ニーズや社会的ニーズを持っていることを常に認識できるように、教員を養成し研修を実施しなければなりません。ありがとうございます。

ルネ・ラヤ (アジア南太平洋基礎・成人教育協議会 主任政策アナリスト)

私も若者の失業についての質問にお答えしたいと思います。この問題は、私の国フィリピンも含めて、アジア太平洋のほとんどの国々が直面している問題です。しかしチェグ先生も言われたように、若者の就職や、若者が創造的な職業に就くことを阻んでいるのは、どちらかといえば教育制度や経済制度の問題で、これこそ大きな問題です。それと同時に、批判的思考力や、人権、平和教育、グローバル市民などの「質」の面は、学校のカリキュラムによって無視され、阻害されていることも指摘しなければなりません。例えば、フィリピンで最高の大学のフィリピン大学は一般教養を減らし、事実上廃止しました。つまり、複雑な現実世界に対処し若者の視野を広げるような政治学、社会学、歴史、人文科学、哲学、文化などの一般科目の授業が減らされたのです。今、一般教養科目を減らした影響を評価したところ、若者の政治意識、想像力、社会的責任、問題解決能力やコミュニケーション能力においてマイナスの影響が出ていることがわかりました。

今朝も指摘されたように、教育の質の低さに関する問題、つまりアクセスを重視し、包摂的な質を無視してきた問題に対処しなくてはなりません。ポスト 2015 年の教育アジェンダを検討する際には、この点も考えなければならないと思います。

民間がどのように教育に有意義に参加できるかという質問については、営利民間企業が政府や市民団体と協力して非常によい公正な企業社会責任プログラムを開発できれば、官民が協力できる場はあると思います。そのような革新的な計画を通じて、民間が有意義な貢献ができる場はあります。しかし、企業がそのような活動をする主な動機が企業利益の追求であることが、ときに、あるいはしばしば見られます。公正な教育を推進し、教育の権利を尊重して、社会の最も弱い恵まれない人々に実際に届く活動をすることが、企業の主要な目的なら、うまくいくでしょうし、可能だと思います。ありがとうございます。

アーロン・ベナヴォット (ユネスコ EFA グローバルモニタリングレポート ディレクター)

法律と失業に関する質問と、公文の方の質問の、三つの質問に答えたいと思います。現在、オープン・ワーキング・グループが国連で提案している目標 4.1 が、「すべての男子女子が、公正で質の高い初等教育・中等教育を無償で修了し、妥当で効果的な学習成果を得られることを保証する」です。これはいろいろな意味で最も重要な目標です。この目標の中には「義務教育」という言葉がありません。たまたま抜けたのではありません。人権宣言をはじめ、国連のすべての文書に、各国は無償かつ義務的な初等

教育や基礎教育を提供しなければならないとあります。義務教育は国際政策の基本的要素です。提案されたSDGの目標には、国家が法律によって初等・中等教育の両方を義務教育として提供しなければならないという事実が示されておらず、コミットメントを弱めてしまいます。この点は留意しなければなりません。目標に「義務」という言葉が入っていないのは、偶然ではありません。世界の約90%の国々が初等義務教育に関する法律を制定しています。約30カ国か25カ国を除くほぼすべての国々で、前期中等教育まで義務教育を法制化しています。「義務」という言葉を付け加えても、革命的に新しいわけではありません。最初の基本的な法律の多くは、守られているとは限りません。義務教育に関する法律があっても、すべての子どもたちが学校へ行っているわけでは決してありません。しかしそれでも、国には義務を負わせなければなりません。基礎教育を、それも質の高い無償基礎教育を提供することを各国政府に義務づけなければなりません。それが第一点です。

二つ目に、失業に関してですが、学校や学校教育の唯一の目的が労働市場で就職できるようにすることであると考えたら、それは問題です。人生の中で、短期的に失業することもあります。生涯無職であるかといった問題はまた別です。多くの若い人々がフランスでもヨーロッパでも、このような問題を抱えているでしょう。アフリカだけではなく、ここ日本でも、学校を卒業した後、すぐに就職できないことはあります。すぐに就職できないからといって、一生仕事がないわけではありません。資格を得た若者が仕事に就けるよう保証することのみが教育の目的と考えるのは、非常に貧しい考え方だと思います。人々が教育を受けることによって、よい市民になり、よい親になり、地域社会に貢献できるようになり、社会が社会的・政治的・倫理的に発展するための道徳的な指針を持てるようになることを、私たちは期待しています。就職だけではなく、教育の幅広い目的を見失ってはなりません。日本でもそうです。ケニアでもそうです。このことは世界中の国に当てはまります。

第三に、公文の方の質問ですが、企業が国際的な教育政策を支援したいというとき、まず、教育政策を立てるにあたり、その企業はどのような姿勢でいるかを聞きたいと思います。もしその姿勢が教育課題に対し、金やイノベーション等の特効薬を求めているなら問題です。ビジネス界の活動の多くは、この概念すなわち、これが実際の問題でこれがそれに対する解決策、解決策を提供すればあとは市場が何とかしてくれるでしょう、という概念を基に動いています。教育は保健とは異なります。子どもたちがすぐに学べる特効薬はありません。時間がかかります。10年かかることもあります。一世代かかるかもしれません。教育にある程度効果があるかもしれない解決策に、企業がどのようにコミットするかが問題です。もし短期的な利益を求める姿勢なら、時間がかかる教育政策に企業が建設的に参加するのは難しいでしょう。熟すには時間がかかります。時間がかかるのです。さらに、解決を求めるピンポイント的な介入、たとえばゲイツ財団のような民間財団による保健分野の介入は、幅広い計画に関しては、必ずしも有効ではないことがわかってきています。アフリカの人々によりよい医療を提供するためには、マラリアなどの狭い対象ではなく、医療制度全体を支援することが実際には必要かもしれません。教育も同じかもしれません。ビジネスモデルのように的を絞った解決策を求めるだけではなく、教育制度の能力を高め、よりよい教育を提供する方法を考えなくてはなりません。最後に私が聞きたいことは、ハイテク業界で儲けた人々の多くが、テクノロジーが特効薬だと考えているのかということです。それが答えなのかと。そして彼らが、教員がその解決策の助けにはならず妨げになっていると考えているのか、それとも教員は解決策の一端を担うと考えているのかと。カーン・アカデミーのような教員がいなくても、実際に教員と向き合わなくても、子どもたちが学ぶことのできるテクノロジーが唯一の解決方法であると考えているのかと。私は、普及したテクノロジー、席卷しているテクノロジー、あまりにも高く評価されすぎる解決策は、私たちが直面している学習課題の解決にはならないケースを見てきました。私たちが直面している学習の課題は、有能な教員が対処しなければなりません。テクノロジーがあってもいいですが、まず何より、よい教員が必要です。

石原伸一（国際協力機構（JICA）人間開発部次長）

それでは私の方からは公文さんといった学習産業についていくつかのコメント、そして2つ目に

unemployment の問題についてお答えさせていただきます。最初に、学習産業の企業と JICA がどの様に連携しているかについて具体的にお話したいと思います。1 つ目についてですが、学習産業の日本の知恵を、こういうやり方があり、弱い立場の人たちにも有益な方法がありますと民間の方からイノベティブな提案を頂いて、先ずはその調査支援をする形での対応というのが第 1 段階です。そして調査をする事によって、実際に具体的に次にどういう展開につながるのかという事が見えてきます。例えば、JICA の理数科のプロジェクトにはパートナーとして教科書会社や開発コンサルタントは既にこの分野に入ってきています。パートナーを組んでとしてお互いに開発と日本での経験をその途上国に合うような形で応用していきます。

公文さんの場合は、バングラデシュで今モデルを試されているのですが、皆様の中にはご存知の方もいらっしゃるかもしれませんが非常に大きい NGO である BRAC の BRAC スクールと公文さんのメソッドを用いて、厳しい状況にある子どもの勉強にどう役立てていけるかについて JICA が間に入って調査させてもらっています。なかなか民間企業だけで難しい所では国際 NGO や開発コンサルタントと手を組むといった様々なバリエーションがあると思います。もう 1 つのケースはスリランカで始めるものなのですが、日本で落ちこぼれと言いますか底辺層の方の学習にソフトウェアを開発してサポートしているところがありまして、今度は海外で日本の底辺層の子どもが勉強できるようなものをコンピューターのネットワークを使って試していこうというものもあります。この様に様々なアイデアを出して頂いてそこから新しいものを起こしていき、そこで何が起きていくのか考えながら次の展開につなげていくという形になるのではないかと思います。次に、難しい分野として、障害の問題や就学前教育など非常に大切と言われながらも公的な部分だけではなかなか対応しきれない分野に、色々な民間の知見をどういう形で使えるのかについて、我々としても今後も考えていきたいと思っています。まさに今こういった形でダイアログをしているところから新しい知恵がまわって、JICA だけでなく色々なところから、グローバルファンドであったり相手政府であったりと公的な部分に補完的な形でサポートしていくという事について今後考えられていくと思いますし、JICA も一緒に考えていきたいと思っています。

そして 2 つ目の unemployment の問題についてですが、職業訓練は、確かにトレーニングの中身も大事ですが、非常に大切なのは学校と企業との bridge をどうつないでいけるかという事だと思います。つまり、日本の場合ですと出口を考えてトレーニングをします。実際に学校の先生が企業を回って話を聞いて、考え、それをカリキュラムにフィードバックし、学生はショートアタッチメントという形で実践的なトレーニングを行い習得していくという様に、こういった繋ぎをするという事が、仕事につながっていくと思います。トレーニングだけでなく、システムとしてどの様に変えていくことができるかというのが課題だと思います、今取り組んでいるところです。

エシェトゥ・アスファウ (エチオピア教育省 計画・資源動員局長)

ありがとうございます。開発途上国の視点から、失業について述べさせて下さい。どのレベルでも卒業生の就職難は、教育の拡大にマイナスの影響を与えます。わが国では 20 年か 15 年ぐらい前、失業が教育制度にとって深刻な問題でした。農村部で、特に農家に「なぜ子どもたちを学校にやらないのか」と聞くと、「年上の子どもたちがまだ仕事がないので、学校にやりたくない。結局仕事に就けないのに、なぜ学校にやらなければならないのか」という返事でした。これが問題でした。彼らの言う通りです。第三世界の諸国では、親は教育の即効性を期待します。そのため私たちはカリキュラムを見直さざるを得ませんでした。教育制度も見直さなければなりません。そして新しい政策を打ち出しました。普通教育を修了後、卒業生は就職できる技能を身につけることができなければならないと考えたのです。それとは別に、中等教育の卒業生の 80% は、専門学校や職業学校に行きます。これらの学校は、労働市場に基づいてコースを提供しています。私たちは市場のニーズを調査しました。調査結果に基づいて、卒業生が就職しやすいように、様々な訓練を提供しています。現在、特に専門学校や職業学校の卒業生は、就職できているだけでなく、仕事の創出もしています。私たちは彼らに、自分たちの仕事を創出してほしいと思っています。政府は自分の仕事を創出している人々を支援する政策を取っています。その

ための特別な支援があります。第三諸国の途上国は、状況がかなり異なります。学校へ行く利点がなければ、また、利点があると親が思わなければ、親は子どもを学校へ行かせたいとは思いません。そのためカリキュラムを検討し、教育制度を検討する必要があります。私たちもそうしてきましたし、今も検討を続けています。幸い、今は急速に成長していると思います。多くの仕事があります。特に、中レベルの技能職の求人が増えており、ほとんどの大卒は、その部分に就職しています。これも飽和に達するかもしれません。そうすれば、またこの問題が再燃するかもしれません。今のところ、このような活動をしています。

黒田一雄（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科教授/国際教育協力研究所所長）

それではセカンドラウンドにいきたいと思います。どなたか質問やご意見のある方は手を挙げて頂けますでしょうか。それではまずはそちらの二人をお願いします。

質問5

千田悦子（日本青年国際交流機構）

バルディン先生にご質問をいたします。ブラジルはブリックスの構成の一員国として、地球社会の将来の役割を大変期待されていると思うのですが、先程のお話にありました人口の増加、農村と都市部の貧困と質の低下による教育の在り方、そして小学校の教育の問題などに改めて驚きました。これらの状況を受けて、2013年度に国家教育計画を策定され、その目標が2016年までに14歳までの全ての子どもを就業させるという事なのですが、後2年しかないですけれども具体的にどのような政策をもって、就学率を改善させようとしているのかお示し頂けますでしょうか。そして、私は教育のプロでも何でもありませんので、先生の略歴を拝見しましてご質問したいのですが、クライン・プロジェクトのポルトガル語のコーディネーター及びデザインチームのメンバーとありまして、このクライン・プロジェクトのポルトガル語の関係について簡単にご説明をお願いいたします。

質問6

村田翼夫（公益財団法人未来教育研究所）

ラヤ先生に教育資金調達についてお聞きしたいと思います。教育資金調達は、今後とても重要であると思うのですが、先生は官民パートナーシップが拡大しているし、大変大切であるとおっしゃいました。その時に官民パートナー、つまりその public-private partnership のプライベートは何を指されるのかについて、例えば民間企業とか学校とか、それから NGO や NPO も入るのでしょうかとか、もう少し詳しく説明して頂けますでしょうか。そして、民間パートナーに入るのか分かりませんが、かつて地方住民、ローカル・ピープルやローカル・コミュニティが学校を建てたりしていました。例えばフィリピンでは Barangay high school とか、その他アジアではタイやバングラデシュなどにもあったかと思うのですが、地方住民の資金調達によって学校が建てられることがありました。今は政府が乗り出してきて余り行われなくなってきたと思いますが、学校と地域との連携が非常に重要視されているという事を考えると、住民のお金で学校を建てるというのもアイデアではないかと思うのですが、これについてどう思われますでしょうか。

質問7

柴田哲子（NPO 法人ワールド・ビジョン・ジャパン）

大変貴重なお話を多々伺いありがとうございました。「ポスト2015開発アジェンダ」と格差の観点から、2点質問させて下さい。「ポスト2015開発アジェンダ」の中でも、格差解消は大きなテーマの1つとなっていますが、(世界教育フォーラムにて)教育に関する国際目標が設定されようとしている一方、本日

のお話の中では、様々な事例の中で教育格差が広がっているということでした。これに対する解決策として、ラヤ先生のお話の中で公正を確保するための革新的な資金調達というアイデアがありましたが、具体的にはどのような方法で教育格差を解消していくことができるのかご教示下さい。もう1点は、今途上国向けの資金としては、ODA よりも民間資金の流入量が増加してきています。民間資金が教育分野に流れていく際に、どの様な形でうまく公的セクターと協働して教育格差を縮めていけるかについて、アイデアがありましたら是非伺いたく、宜しくお願いいたします。

質問8

尾池敏之 (NPO 法人メイあさかセンター)

石原先生のお話をお聞きしまして、これからの教育関係の協力は援助の手をさしのべる一方向の協力ではなく、相互に双方向の協力が必要とされます。

長いこと国際関係の仕事をしておりまして、また代表の家内が県の社会教育委員をしている事もあり地域的な国際教育、国際交流という観点からの活動を行っております。に関心を持っています。特に日本の場合は単一民族と言いますと語弊があるかもしれませんが、同一言語の国であって国際化が叫ばれています。そういう中で国際交流をする際に、お互いに総合的に補完し合ったり影響し合ったりするような双方向の教育協力を行っております。言葉は要らないという事で言葉を用いないで絵を媒体にしての国際交流をマレーシアと27年間行っています。こういう形で考えると、交換される絵から私たち側の子どもたちは、興味を持ってどういう風に違うのか、民族や文化の違いなどを目で見て理解、経験しています。マレーシアの子ども達は日本と日本文化に興味を持ちます。児童・生徒を日本に受け入れたりもします。カリキュラムの違いの中で日本から民間団体ながら、教育関係者へ、絵を通してセミナー・ワークショップをやってというようなもの、また、自分が途上国を何度も参りました経験から、読み書きそろばんのみの教育協力ばかりでなく情操教育や観察力の問題といった多角的な切り口で双方向の協力ができたら面白い形になるのではないかと考えておりまして、是非石原さんにコメントを頂けたらと思ひまして、宜しくお願いいたします。

黒田一雄 (早稲田大学大学院アジア太平洋研究科教授/国際教育協力研究所所長)

ありがとうございました。それでは先ずバルディン先生からお願いいたします。

バルディン・山本百合子 (ブラジル・サンカルロス連邦大学教授)

ご質問ありがとうございました。ブラジルは発展途上国で未来の国と言われています。その未来がだんだんだんだん遠くなるのが心細いので、それでも私は教師教育に携わっているものとしてやらなくてはならないものやっていくのをミッションとして感じております。私は教師教育が未来の鍵を握っていると思っています。格差、学校制度や管理の問題にしても、教師が21世紀になり変わらなければいけないと思うんですね。だから教師教育に携わっています。それで、2016年への目標としては全員の就学があります。それは先ず量的に言えば、1980年代に独裁制から民主主義に変わった際に、私たち国民の重大な勝利は、小学校と中学校教育が、ベナヴォット先生がおっしゃった通りに、義務になったことが非常に大きな意味がありました。1980年代前までは、学校に進学するという事はごく僅かなお金持ち、エリート階級の特権であり、普通の民衆には及びませんでした。それがアクセスできるという事で、ブラジルの70年代から80年代の工業や発展につながったと思います。数多くの学童が学校に上がったことで学校の需要が大変増えてきたのです。しかし、それに追いつかないのが教師教育で、教師の数が間に合わなくなっているのが現状です。2016年までには、残りの8%の殆ども達成できるかもしれませんが、それは書類上の事であって、学校に上がってから退学、つまり不登校になり落ちこぼれになって脱落していく問題があるのです。ベナヴォット先生がおっしゃったように世界的に30%程が学校を脱落していくわけですが、ブラジルでは60%です。60%、恐ろしい数字です。とどのつまり、学校に入っても半分

以上が脱落しているのです。学校を卒業しても、良い質を持った教師がいないので、そのまま失業につながるのです。今のブラジルではキューバから医者を入力しています。これからは多分エンジニアも輸入しなくてはならないと思います。何のための学校でしょうか。ですから私は、国を挙げて教師の質の向上に取り組まないといけないと思っています。それには2通りの政策があります。今のカリキュラム、教師養成のカリキュラムを見直さなければなりません。でも現役の学校の先生は今悩んでいます。小学校の算数のできない生徒が中学校にて、小学生の時に覚えていないことを学ぶことは、一方的な授業の仕方ではもう補えないからです。ですから今の時代の子ども達を、10年後技術を身につけた市民に育てる教育のために、現役の先生はどういうことをしなければならないのかという問題に関して、私は2つのプロジェクトに携わっています。その1つがクライン・プロジェクトで、これは国際的に認められているプロジェクトです。私は ICMI（数学教育国際委員会）の執行委員を務めております。その前まではブラジル代表で ICMI 委員会に出席しておりました。それで国際的な様々な問題を見てみると、やはりブラジルだけではなく、各国の共通した教育の問題に視野を広げることが出来ました。クライン・プロジェクトの中で、21世紀に向かうための教師はどういう姿であるべきかという課題がありました。20世紀の科学の発達が目覚ましいもので、その前の200年、300年の発展を上回る技術の発展を遂げました。それについていく学校教育とは何か、教科書に書いてあることだけでなく、教師によって得られる知識というのがあります。教師がどの様に解釈し、身に付けて、教室でより良い意味のある授業ができるかという事を前提とした優れたプロジェクトです。クライン・プロジェクトは、応用数学者や純粋数学者の貢献で、中学や高校の先生が最先端をいく数学の知識をどのように学校教育のカリキュラムに活かせるかという課題を持つプロジェクトです。そのポルトガル語のコーディネーターを私は務めていました。このプロジェクトは多くの言語に翻訳されています。プロジェクトのブログにアクセスしてみてください。中国語、英語、フランス語、イタリア語などもあるのですが、もしかしたら日本語もあるかもしれません。世界共通の中学・高校の教師が今の斬新的な数学の姿を学校のカリキュラムに取り入れるという優れたプロジェクトです。数学の発展に先生たちも参加して欲しいという思いで、クライン・プロジェクトの成果の原稿をブラジルで学校の先生に広める仕事をしています。それから、ICMI の活動で CANP（Capacity and networking project）というのがあります。これは JEF で私たちが議論する内容にそぐうプロジェクトです。アフリカのタンザニアで行われたばかりなのですが、来年の2月には5回目の CANP プロジェクトがペルーのリマであるのですが、それからパラグアイ、ボリビア、ペルー、エクアドルを目指して協働でネットワークを作って新しい挑戦に立ち向かうというプロジェクトです。東アジアでは、カンボジアでも行われ、アフリカでも2つ、それから南米とカリブの国々、コスタリカ、ベネズエラ、コロンビア、エルサルバドル、ホンジュラスでも行われました。教育学者と大学の研究者と学校の教師が協働でネットワークをもって重なる課題に立ち向かうプロジェクトです。

ルネ・ラヤ（アジア南太平洋基礎・成人教育協議会 主任政策アナリスト）

「民間」という言葉を、私はどのような意味で用いているかを説明させてください。一般的に「民間」はすべての非政府組織を指します。政府以外の組織です。私のプレゼンテーションで用いる「民間」の意味ですが、営利企業も含まれます。営利企業も民間部門の一つです。そのほかに、通常 NGO と呼んでいる非政府組織があります。地域社会も民間の一つです。親などの個人もそうです。私が官民パートナーシップと言うときは、教育を実施し教育に資金を提供するために政府と連携する営利企業を主に指します。私たちは、このような官民パートナーシップを批判しています。なぜなら、高い費用、差別の問題など、そのようなプログラムやプロジェクトには不公正な問題があるからです。私たちは、官民パートナーシップによって、エリート階級や中産階級だけでなく、社会の貧困層や恵まれない人々も含め、すべての人々に質の高い教育が提供されるよう、明確な規制メカニズム、モニタリング、評価があるべきだと考えます。

地域社会のボランティア活動や、親が教育を支援したり、NGO が学校を建てたりすることなどについては、非政府組織などの民間が非常によい活動をしており、奨励すべきです。しかし、地域社会の資金

による学校運営は、一時しのぎの手段と考えるべきです。政府の介入が皆無のとき、ガバナンスが欠如しているときに、例えば地域社会が戦争で荒廃しているときには、それは政府の代わりに深刻な状況に対処し、緊急のニーズに応えるよい手段となるでしょう。ネパールや東ティモールでもそうでしたし、武力衝突の影響を受けた私の国、フィリピンの一部でもそうでした。そのようなボランティア精神は支援すべきだと思います。地域社会の前向きな姿勢の表れですし、奨励すべきです。しかし最終的には、教育に資金を提供し教育を実施するのは政府の主要な責任です。地域社会や親の役割は、単なる資金提供や学校建築ではなく、それを越えて、教育のガバナンスに参加し、学校運営委員会にこれまで以上に積極的に参加して、透明性を確保し、プログラムを確実に実施することであるべきです。そのような活動が非常に重要だと思います。最終的には政府の責任ですが、地域社会や親は、ガバナンス、モニタリング、評価の責任を担うべきです。

さて、革新的な資金提供は非常に難しい課題です。より多くの研究が必要ですし、パイロット・プロジェクトも実施して、どのような資金戦略が質の高い教育をもたらすかを調べる必要があります。同時に、そのような取組みの公正さを保証し、差別が起きないようにしなければなりません。そのため、私たちは教育の質の向上を目指す援助を奨励してはいますが、外部の援助への依存を減らすために、国内の資金を増やすことを最も重視しています。国内の資金源を増やす一つの方法として、累進税があります。多くの開発途上国の税制は非常に逆進的です。各企業が適切に課税され、主要で不可欠なサービスへ多くの公的資金が提供されるようにすることが必要です。また税のがれをチェックするメカニズムも作る必要があります。先進国だけでなく途上国でも、大企業や富裕層が税をのがれることはよくあることです。その額は、教育費や医療費をまかなって余だけの額に上ります。これも、私たちが協力して、透明性や説明責任を求めなければならない分野です。採取産業の課税や、それらが支払っている税金の額をモニターし公表することもできます。少数の国では、そうしています。ブラジルは採取産業が課税されている国の一つで、その税収は、教育や医療など主要公共サービスのために使われていると思います。フィリピンでは「悪行税」がごく最近、約一年前に採択されました。タバコ、アルコールに課税されるもので、ユニバーサル・ヘルス・ケア（国民皆保健医療制度）を達成するために使われます。これによる税収は何十万ペソもあり、国の医療費の25%に匹敵します。もしこの一部が教育費にまわれば、教育資金のギャップを埋めることができるだけの額になります。インドでは、付加価値税のCESSがあります。これも教育目的税です。フィリピンでは、不動産税に対する加算税があり、これも地方の教育費の財源となっています。多くの国々で、革新的な資金調達をうまく実施しているのではないかと思います。研究して、よい方法があれば実施するべきだと思います。

黒田一雄（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科教授/国際教育協力研究所所長）

では最後に石原先生からお願いします。

石原伸一（国際協力機構（JICA）人間開発部次長）

どうもありがとうございます。NPO 法人メイあさかセンターの尾池さんのご質問にお答えさせていただきます。私自身もお話の中で申し上げましたが、今やはり先進国と途上国の垂直的な関係からより水平的な関係に変わってきていると思います。そうした認識で、JICAも協力というよりも交流に近い形になってくるかと思っています。交流になってくると、教育の側面で大事なものは多様性を認め合うという教育の価値があると思います。そういう意味で、マレーシアとの絵を通しての交流は情操教育的な部分があるかと思っています。JICAは様々なネットワークはありますけれど、子どもは何かのきっかけで、例えば日本とアフリカの小学校が姉妹校になるとか、テレビ電話やビデオカメラなどで繋がったり、日本からボランティアの方が途上国に行くとか逆に途上国の方に来てもらうとか、学校の中でも英語の先生がケニアから来て頂いたりとか、色々なバリエーションがあると、より日本の子どもの意識も少しずつ変わっていき、楽しいなと思えることが教育として非常に大事だと思っています。JICAがJICAで全てするのが

いいわけではなく、きっかけを作って、皆さんが国際協力、また教育協力は何も特別なものでなく、これが日本のためにもなるし、他の国のためにもなるというような関係を築いていくことが、私はこれからのポスト 2015 の形で大切なのではないかと思います。

尾池敏之 (NPO 法人メイあさかセンター)

Japan Foundation のアジアセンターから補助金を頂いて、初めて中学校の先生をマレーシアにお連れして、日本のカリキュラムでのデモンストレーションを先生方に行なう、美術のクラスのセミナー・ワークショップを開催する予定です。また報告させて頂きたいと思います。

黒田一雄 (早稲田大学大学院アジア太平洋研究科教授/国際教育協力研究所所長)

どうもありがとうございました。皆様のご協力で大変活発で充実した議論ができたかと思います。ここでモデレーターのマイクを櫻井先生にお戻ししたいと思います。櫻井先生、宜しくお願ひします。

[総括討論]

櫻井里穂（広島大学教育開発国際協力研究センター准教授）

非常に活発な議論で、まだまだ時間が許す限り続けたいところですが、時間に限りがございますので次に進ませて頂きたいと思います。次は総括討論として、これまでの討論や会場の皆様のご意見を踏まえまして討論していただきたいと思います。総括討論と申しましても、このフォーラムは自由な意見交換の場でございますので、結論を導くことが目的ではないという事をご理解頂けたら有難いと思います。従いまして、本日ご登壇頂きました基調講演の先生方、及びパネリストの皆様方に、短いですがお一人3、4分程度で、本日のフォーラムの討論からEFAの教訓やポスト2015に向けての教育協力に関しまして特に重要だと思われた点についてお話し頂きたいと思います。エシェトゥ先生、ベナヴォット先生、石原先生、チェグ先生、山本先生、ラヤ先生、黒田先生の順で宜しくお願いいたします。

エシェトゥ・アスファウ（エチオピア教育省 計画・資源動員局長）

ありがとうございます。今日のこのフォーラムから、私はエチオピアの代表として、多くのことを学びました。今日学んだ中で最も大事なことの 하나가、ポスト2015年の問題は開発途上国だけではなく先進国の問題でもあるということです。私たちの問題はそれぞれ違いますが、共通の問題もあり、その点で協力できます。またエチオピアが直面している課題と同じ課題に他の途上国も直面しているということも、今日気付きました。例えば、ジェンダー格差はアフリカのほとんどの国々も抱える問題、途上国全般が抱える問題です。とにかく、エチオピアの経験をお伝えできただけでもよい機会でした。

今日私にとって最も印象的だったのは、政府の教育に対する貢献です。ほとんどの国々は、教育に年間予算の10%以下しか割り当てていないのに対し、エチオピアでは25%で、非常に高い数字です。私はエチオピアにいるときには、教育にそれほど多くの予算を取っているとは思っていませんでした。しかしエチオピアは非常に教育を重視していることがわかりました。それで国の予算の25%を割いています。実際の額は多くありません。日本のような先進国の教育予算はこの2倍から3倍はあるでしょう。エチオピアの教育予算は17億ドルにすぎません。国家予算全体が非常に少ないのですから、教育予算も少ないのです。予算の25%が教育予算というところが驚かれると思いますが、学校に行っている子どもたちの数からすると、まだまだ不足しています。人口の4分の1以上にも上る2600万人近くもの子どもたちが学校へ行っています。また民族も文化も多様で、すべての子どもたちに母国語で教えています。たやすくはないことは、おわかりいただけると思います。多額の費用がかかります。エチオピア経済にとって、大きな負担です。それでも実行したということが大事です。それぞれの子どもたちの権利を尊重しなければなりません。教育は権利です。それで実行したのです。成功しました。しかし非常に費用がかかります。国際社会のご協力もあって、できたのだと思います。感謝申し上げます。

アーロン・ベナヴォット（ユネスコ EFA グローバルモニタリングレポート ディレクター）

このフォーラムに様々な方々が参加されており、ポスト2015年の枠組みに大きな関心を寄せておられることに感銘を受けました。私もエチオピアのアスファウ先生にまったく同感ですが、ポスト2015年の枠組みにあるいくつかの主要なアイディアは南北共通の問題であり、日本など北の先進国にも当てはまることを、日本の皆様にご理解いただきたいと思います。特に、質や公正さに関する問題は大きな問題で、世界中の国々にとって重要です。質の問題にどのように取り組んだらよいかは、わかってきていますが、公正さの問題については、いまだにわからない点が多いと思います。

最近では、国家間の格差だけでなく、特に国内の格差にどのように取り組めばよいかという問題が出てきています。最も困窮している人々、最も恵まれていない人々、機会のない人々に教育を提供するため、地域社会も新しいプログラムや様々な取組みを模索しなければならないと思います。それについては、様々な例や様々な場所から教訓を学ぶことができます。また公正さを計るデータ・ツールやモニタ

リング・ツールなどのツールが必要です。この点については、EFA のモニタリング枠組みではあまり明らかにされていないので、ポスト 2015 年の目標や指標では、これまでよりもずっと公正さの要素を強く打ち出してほしいと願っています。

もう一つ、資金調達について述べたいと思います。様々なことが資金調達については言えますが、ここでは今日のまとめとして、教育費のほとんどは教員の給与に使われていることを指摘したいと思います。政府の教育予算のうち、80%から 85%は教員の給与です。革新的な資金調達メカニズムは、枝葉な部分では助けになりますが、教育費の中心的な部分、最も重要な部分である教員給与を支援することにはならないのではないか、という課題があります。教員にきちんとした給与を支払い、昇給の機会を提供できるように努力している肝心の部分は、それには頼れないのではないのでしょうか。この点も留意しなければなりません。

最後に、今日の話には出てこなかったことについて述べさせてください。教育分野には、善人、善意の人々だけが関わっていると私たちは思いますが、様々な汚職が広がっています。この問題も今後は取り上げなければならないと思います。初等教育でも中等教育でも、高等教育ですら、教育界で様々な汚職が蔓延しています。資金調達だけでなく多くの面で広まっている汚職に立ち向かうにはどうすればよいか、対策をとる必要があります。今日このように皆様とお話する機会を得てうれしく思います。

石原伸一（国際協力機構（JICA）人間開発部次長）

本日は雨の中お越し下さいましてありがとうございます。皆さんと良いディスカッションが出来たと思います。最後に私の方からは3つ申し上げたいと思います。1つ目は教育の価値を再確認しました。その中でクオリティも非常に大切なのですがクオリティとエクイティとのバランスと言いますか、エリートを作るだけでなく、皆がエクイティの形で学んでいく教育がこれから求められていますし、JICA としても協力をする際には常にそれを考えながら取り組んでいきたいと思います。教育の価値で、学んで楽しいとか面白いという価値とそれからもう1つは先ほど申し上げましたが平和や多様性を求めていくという部分の教育の価値もしっかりと伝えていかなければならないと思います。2つ目は、教育を超えてと言いますか、例えば SDG について先程ベナヴォット先生が” sustainable development begins with education” とおっしゃったように、教育が他のセクターにどの様に貢献できるのかということが開発効果を考える際に大切なので、セクターを超えて、そして発想を変えてもっと柔軟に、より多くのアイデアが生まれるような形でこれからも協力をしていきたいと思います。最後に、それぞれがそれぞれの立場でしっかりと仕事をして、それからプロフェッショナルなネットワーク、これにはグローバルなネットワークもあればリージョナルなネットワークもあるわけですが、こうしたネットワークをもってつながり合って協力していくことがより大事になってくると思います。グローバルでなければできないことはグローバルな機関がやる仕事ですし、研究者には研究者として地域に入っていて深くできることがありますし、JICA には JICA の役割も強みもありますし、それぞれがしっかりと役割を果たし、ネットワークを活用し、議論をしながらしっかりとポスト 2015 課題に取り組んでいきたいと思います。本日はどうもありがとうございました。

ファトゥマ・チェゲ（ケニヤッタ大学 教育学部長）

一日参加くださった皆様に感謝申し上げます。皆様からのご意見やご質問によって、私たちもさらに深く考えることができました。ポスト 2015 年の持続可能な開発目標の中にある「持続可能性」のためには、国際的な目標だけを見るのではなく、相互補完的なアプローチが必要だと思います。各地域が、どのように自分たちの地域に合わせて目標の実現を目指すのか、各国政府がそれらの目標をどのように解釈してジェンダーや教育政策を立案するのかを、見ていく必要があります。また私たちは、学校の管理職や校長をはじめとする教育のリーダーたちが、どのようにこれらの政策を解釈して、あらゆる面で学校を公正な場にし、ジェンダーの公正を確保していくのかということも大切です。

私は、教育の管理職やリーダー、校長や教員のトップらは、これらジェンダー公正の政策を実施する

上で、実際の責任を担っていると思います。彼らには、教育者や教員たちがきちんとした能力を身につけられるように、研修や場合によっては再教育を実施する責任があります。これらの目標は、地方の現場で持続されなければ、続かないからです。地方の現場にて、新しい方法で地域社会や親の協力も得られなければ、続きません。また、パートナーシップや資金調達のパートナーシップについても討議しました。質的に、もう少しその点を掘り下げて、親やコミュニティに参加してもらう方法を検討する必要があります。特定された目標を達成し継続することを、親やコミュニティにも自分の問題として参加してもらう必要があります。このような活動は、いくつかの国々ですで行われており、民間が教育費を出しているだけでなく、政府を援助して学校を建設したり、企業に実習生を受け入れ仕事のスキルを身に付けるトレーニングを行ったりしています。子どもたちが学校を卒業した後、次の段階に進む前に、これらの企業は経験をつむ場を提供しています。このようなパートナーシップでは、企業は資金を出していないかもしれませんが、若い人々に仕事のスキルや仕事にきちんと取り組む姿勢を学ぶ機会を提供しています。このようなパートナーシップは推進すべきだと思います。また、グローバルなレベルで様々な目標の達成状況をモニター、評価するとき、簡単に理解でき、かつ諸機関が簡単にわかりやすくモニター・評価できる方法が必要です。例えば、学校でジェンダー平等を実現するためにジェンダーにどのように配慮しているかは、学校や諸機関の校風や社風になるべきで、地域社会など様々なパートナーの参加が必要です。学習者も、自分たちが何をしているか、教育を受けることによって、どこに向かおうとしているかを理解できるような教育を受けなくてはなりません。従って、より革新的な方略を考え、また、いまだに学校に通えていない子どもたちのための代替教育を考えなくてはなりません。これらの非就学児童は何百万人もいます。彼らが学び続けられるように、代替教育を考えなければなりません。これはポスト 2015 のグローバル目標の内の 1 つである生涯学習にも関連してきます。どの時点で学校をやめても学習の場があるように、政府は学校に行っていない何百万人もの子どもたちに代替教育の場を提供することを検討すべきです。ありがとうございました。

バルディン・山本百合子（ブラジル・サンカルロス連邦大学教授）

今回のフォーラムは非常に重要な内容で本当に学ぶことが多く心から感謝しております。限られた時間の中ですので、私の職業柄、教師教育の視点に絞ってのお話になりましたけど、色々なことがこのフォーラムでは議論されて、それについて私の携わっているプロジェクトの資料からももっともお話することがあったことを思うとちょっと残念に思いますが、それはまたこの次の機会にしたいと思います。私が締めくくりとしてお話ししたいと思うのは、これからのポスト 2015 の次の課題として、このグローバルモニタリングレポートからも分かるように、やはり量的だけでなく質的なアセスメントが重要な課題となり国際的にも協力していかなければならないという事です、短いですけどこれで終わらせて頂きます。どうもありがとうございました。

ルネ・ラヤ（アジア南太平洋基礎・成人教育協議会 主任政策アナリスト）

このような機会をいただき、非常に実り多い討議に参加できたことを、主催者に感謝いたします。このようなフォーラムはぜひ継続すべきです。教育分野の多くの問題に、声を一つにして取り組むためには、大学、政府、市民団体、民間が意見を交換することは非常に重要です。皆様のご尽力ですばらしい会になりました。このような交流の場が続き、今後も発展することを希望します。私たちの協議会では、ポスト 2015 年の教育開発課題として、アクセスの拡大、質、公正、資金調達を入れるように求めています。すべての人々に質の高い教育や生涯学習を提供するためには、これらは非常に重要な問題であり懸念だと考えます。このフォーラムに参加し、公正さや質に関する理解、特にコミュニティや学校教員のエンパワメントのための教員開発に関する理解が深まりました。また公正さ、特に学校や教育へのアクセスの平等だけでなく、ジェンダー平等を実現することに焦点が当たりましたが、アクセスだけでなく、教育の成果という点からも、男女の不平等を埋めるためには、ジェンダーの視点が欠かせません。

このフォーラムから学んだこととして、教育や学びを仕事だけでなく、人生や地域社会の視点から考

えることです。私たちはいろいろな役割を果たしています。教育や学びは、経済的な役割に役立つだけではありません。私たちは家族の一員であり、社会の一員でもあります。私たちは保健、政治活動、社会動員など、様々な役割を果たしています。教育も全体的かつ生涯学習の視点からの枠組みを持つことが非常に重要です。ありがとうございました。

黒田一雄（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科教授/国際教育協力研究所所長）

ありがとうございました。今日の議論の中で、もしくはこれまでのポスト 2015 の議論に関わってきて私が考えていることを最後に簡単にお話させて頂きたいと思います。先ず最初に、EFA は達成されていないという事です。今日のベナヴォット先生の発表でもありましたように、世界では 5,700 万人、実は速報値では 5,900 万人くらいの子も達が学校に行けていないという状況が今も続いています。ですから、ポスト EFA だとかポスト 2015 というような言い方をしますが、EFA はまだ達成されていないので、これからも最も重要な部分ではないかと思えます。それから第 2 番目に、今日のお話の中でとても面白かったのは、格差についての様々な考えが提示されたという事です。チェゲ先生がジェンダーについて詳しく話し下さいましたが、その中にも様々な格差、また格差についての考え方についてのお話がありました。どうしてもこれまでの 15 年間のフレームワークはジェンダーに重きが置かれていました。それは大変重要なことではありますが、例えば、障がい、エスニック・マイノリティ、どこに住んでいるのか、貧困層と豊かな人たちの間にある教育の格差であるとか、様々な格差があってそれらが複合的に合わさって格差を生んでいるという状況があると思えます。そこをもっと総合的にやっつけていかないといけないというのが、2015 年以降の枠組みの重要な点だと考えています。そのためには、3 つ目になりますが、ファイナンス・ギャップを何とかしていかないといけないということです。これまでの 15 年間にも、その前の実はジョムティエンから 2000 年にかけても議論されてきたことですが、どうしても国際社会が一丸となってこれだけ頑張ってきて大きなファイナンス・ギャップはあっても EFA は達成できなかったわけでありす。

官民連携という可能性について、今日も PPP の可能性についても議論がありました。勿論、これからの在り方として考えていかなければならなりませんし、特に垂直的な関係から水平的な関係に先進国と途上国の関係が移っていく中で、民間の活力は非常に重要だと考えます。しかし、その一方で、今日の議論の中で、政府の役割、もしくは政府の義務とは何なのかということがありましたが、政府の役割や義務を明確にしつつ民間の力を借りていくという事がこれから望まれることなのだと考えました。また、教育の質は 2015 年以降の枠組みの中で最も重要だと言われています。教育の量だけでなく質を考えなくてはならないというのも実は 90 年代から話されていたわけですが、面白い実証研究がたくさんありまして、例えば経済成長は教育の量の拡大ではなくて教育の質の向上によって達成されるということが明確になってきています。そういう意味では、とにかく教育の質を向上させるということにフォーカスしていかなくてはなりません。それから、特にアウトカム、アウトプットの部分で、つまりは学業成績という形で見ていく必要があるというのが恐らく 2015 年以降の大きな流れだと思いますし、それ自体はとても大切なことなのですが、多分もっと重要と言いますか、これはパラダイムシフトなのだと思いますが、2015 年以降に大きく取り上げられることとして、何のための教育であるか、何を教育するか、つまりは教育の中身について、より議論が求められるようになりました。残念ながらこれは 2000 年の議論の中には入りませんでした。例えば平和ということについて 2001 年以降に世界の同時多発テロや復興支援といったコンテキストの中で、平和のための教育というものを実は国際社会は強く意識したのですが、2000 年の枠組みの中には明示的に目標には入りませんでした。だからこそ、2015 年の枠組みの中には sustainability (持続性) という考え方や global citizenship education (地球市民教育)、そして culture of peace (平和の文化) といったことが、今朝にベナヴォット先生がおっしゃった新しい方向性の中に位置づけられるようになりました。これが 9 月にニューヨークで通るかどうかはまだ分からないという事なのですが、多分 2015 年以降、本当に国際社会はなぜ一丸となって教育を進めていくのかを問うた時に、何を教育するのか、どんな社会を理想として教育を行っていくべきな

のかということ置いては議論やフレームワークを作ることはできないと考えます。実は今までのフレームワークは途上国にフォーカスをした開発目標だったわけなのですが、これからはユニバーサル目標を目指すべきだという議論が国際社会では中心になっていると思います。全ての国々、途上国だけでなく先進国も合わせて、一緒に教育という目標を掲げていくことが重要になってきています。昔は、教育は1国の問題として考えられていたこともありましたが、これだけグローバルが進んだ社会では、グローバル・アジェンダとして教育を考えていくようになり、それが2015年以降より一層進んでいくと思います。2015年以降に日本に何ができるのかということ、私たちは考えなくてはなりません。そのためのフォーラムだったかと思えますし、色々な所でこの議論は進んでいます。2015年の枠組み作りインプットしていくという事はこれまでも行われていて、これからインチョン、ニューヨークでもやっていくわけですが、この枠組みは大体見えてきました。しかし、当然ですけれどこれで終わりではないわけです。2015年以降の枠組みが見えたところで、そこから日本は何ができるのか、どうやって推進していくのか、という事について、また世界中で議論していかなければいけません。その中で日本も新しい教育協力政策を作り始めなければなりません。今、文部科学省で国際協力推進懇談会というものが行われていまして、また外務省でもこれまで2度小泉政権や菅政権の時に教育協力政策を出しているのですが、新しい政策作りが進んでいくことと思います。また、この様にここにNGOの方々や研究者の方々がどんどん一緒になってこういった議論を始めているのが現状です。2015年以降にどのような社会を作っていくのか、そしてその中で教育はどんな役割を果たし得るのかについて議論していくのは実に楽しみなことだと思いますし、これからも続けていきたいと思っています。どうもありがとうございました。

最後に、ここからは今は外の天気の状態が分からず、もしかしたら大雪かもしれませんが、皆様、お帰りの際には、どうぞお気をつけてお帰りになって下さい。皆様にはこのような悪天候の中、最後まで残って議論に参加して頂きまして、感謝を申し上げます。本当にどうもありがとうございました。

櫻井里穂（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）准教授）

黒田先生、まとめて下さり、どうもありがとうございました。そしてご登壇者の方々もどうもありがとうございました。黒田先生の方で本日の討議の要点を非常に簡潔にまとめて下さいましたので、司会進行役の私の方からは今回のフォーラムを通じて感じたことを1点だけお話させて頂きたいと思えます。教育社会学者の荻谷剛彦氏によりますと、江戸時代に庶民の子ども達が通っていたとされる寺子屋の勉強風景とは、今の学校の教室の風景とは異なり、寺子と呼ばれる子どもたちが師匠と呼ばれる先生に必ずしも向かい合って画一的に勉強を教わっていたわけではなく、それぞれの進度に合わせて、字を習ったり本を読んだり、また時にはお互いに学び合うという姿勢があったと書かれてございます。これは、本日ポスト2015の教育協力の姿勢に関しまして、度々出て参りました垂直的から水平的な姿勢、文化的多様性を認め合ったグローバル・アジェンダに通じるものもあるのではないかという気がいたします。そしてそのために必要なのも本フォーラムが目指すところの、こちらの裏表紙に書いてございます、文化多様性を認めた自助努力支援にあるのかもしれませんが、冒頭に申し上げましたが、このフォーラムは結論を出すことを目的とはしておりません。本日のフォーラムが皆様に何らかの示唆を提供する機会となることができましたとしましたなら、一主催団体として、大変光栄に存じます。

それでは時間となりましたので、エシェトゥ先生、ベナヴォット先生、石原先生、チェグ先生、山本先生、ラヤ先生、黒田先生に今一度、感謝の気持ちを込めまして拍手をお願いいたします。どうもありがとうございました。以上をもちまして、第12回国際教育協力日本フォーラムのプログラムが全て終了いたしました。これで今年のフォーラムを終えさせて頂きますが、主催4団体に代わりまして、基調講演者及びパネリストの皆様にご心より感謝申し上げます。ありがとうございます。またこのフォーラムをご後援頂きましたJICAさん、そして今日終日、素晴らしい通訳をして下さいました通訳の方々にもお礼を申し上げます。どうもありがとうございました。また、こちらの主催者の一団体として本日のフォーラムをお手伝い頂きましたインターンの学生、裏方のお仕事をして下さった主催団体の方々にもお礼を申し上げます。ありがとうございました。そして本フォーラムは何と言っても皆様のご協力無しに

は成し遂げられません。今日1日ご協力頂き、議論を盛り上げて下さいました会場の皆様にお礼を申し上げて拍手で終わりたいと思います。どうもありがとうございました。それではこれもちまして、第12回国際教育協力日本フォーラムを終わらせて頂きます。本日はどうもありがとうございました。