

ミャンマー国
教育セクター情報収集・確認調査
ファイナルレポート

平成 25 年 2 月
(2013 年)

独立行政法人
国際協力機構 (JICA)

株式会社 パデコ
アイ・シー・ネット株式会社

人間
JR
13-007

ミャンマー国
教育セクター情報収集・確認調査

ファイナルレポート
要約

平成 25 年 2 月
(2013 年)

独立行政法人
国際協力機構 (JICA)

株式会社 パデコ
アイ・シー・ネット株式会社

目 次

第1章	調査の背景・目的・調査実施概要	1
1.1	調査の背景	1
1.2	調査の目的・調査実施概要	1
第2章	各サブセクターの優先課題と JICA 支援アプローチの提案	2
2.1	教育セクター全体および各サブセクターにおける課題	2
2.2	「ミ」国教育支援に係る留意点及び提言	5
2.2.1	「ミ」国教育支援に係る留意点	5
2.2.2	「ミ」国教育支援に係る提言	6
2.3	各サブセクターの優先課題の選定とアプローチの提案	7
2.3.1	教育行財政にかかる優先課題とアプローチの提案	8
2.3.2	基礎教育における教育課題の提示とその対応策	8
2.3.3	職業技術教育における教育課題の提示とその対応策	11
2.3.4	高等教育における優先課題とアプローチ	13
第3章	各サブセクターの概要	15
3.1	CESR および開発パートナーの動向	15
3.1.1	CESR の動向	15
3.1.2	開発パートナーの動向	15
3.2	教育関連法、教育政策および教育行財政	16
3.2.1	教育法及び教育政策	16
3.2.2	次期国家開発計画に向けた基礎教育、高等教育の重要項目	16
3.2.3	教育行政（基礎教育）	17
3.2.4	教育行政（高等教育）	17
3.2.5	教育行財政：	17
3.3	基礎教育	18
3.3.1	基礎教育概要	18
3.3.2	内部効率と格差	18
3.3.3	インクルーシブ教育	18
3.3.4	ノンフォーマル教育	18
3.3.5	教師教育	19
3.3.6	カリキュラム・評価	19
3.4	職業技術教育訓練	20
3.4.1	職業技術教育訓練	20

3.5	高等教育	21
3.5.1	高等教育機関	21
3.5.2	高等教育機関の運営・財源	21
3.5.3	入学と学位取得	22
3.5.4	教育と研究	22
3.6	産業・労働人材需給ギャップ	23
3.6.1	労働市場の動向と人材ニーズ	23
3.6.2	今後の産業・労働人材受給ギャップ	23

第1章 調査の背景・目的・調査実施概要

1.1 調査の背景

「ミ」国は50年にわたる軍政から民政移管された2011年以降、民政移管後の新政権下で国内の諸改革が急速に進み、それに呼応して教育セクターの改革も進められようとしている。次期国家開発計画の策定に向けた教育開発計画の策定の動き、現行の11年制から12年制への改編の動き、基礎教育行政の地方分権化、高等教育における自治の拡大や私立大学の促進など、抜本的な改革を推し進めようとする動きがみられる。同時に開発パートナーによる支援の動きも急速に加速しており、マルチ・ドナーが出資する基金(Multi-donor Education Fund: MDEF)の支援や、これまでのUNICEF、EU、AusAID、DFID、デンマーク、ノルウェーに加えて、新たにアジア開発銀行や世界銀行も教育セクター支援を計画している。現在、包括的教育セクターレビュー(Comprehensive Education Sector Review: CESR)を通じて、今後の中期教育開発計画策定が行われているが、政府による改革のスピードは、注意深い計画作りを求める開発パートナー(Development Partner: DP)が支援の枠組みを構築するのに手間取っている間に一気に加速しそうな勢いを見せている。さらに、民主化と市場経済化の動きは、2015年のASEAN統合を睨んで、押し寄せる諸外国の進出とともに人材需要構造にも大きな変化をもたらそうとしている。

1.2 調査の目的・調査実施概要

本調査は「ミ」国の教育セクター全般(基礎教育、職業技術教育訓練、高等教育)の制度、現状、課題にかかる情報を収集・分析し、優先課題を抽出の上、これを解決する効果的アプローチを検討し、報告書にとりまとめることである。

調査は2012年9月から2013年1月まで実施され、「ミ」国政府機関をはじめ、CESR関係者、DP、大学・学校、民間企業等、教育関係者等と面談を行い、情報収集を行った。また、CESRの関係者にも積極的な情報提供を行い、特にカリキュラム及び教師教育においては、国際ナショナル・コンサルタントとしてCESRワーキンググループへの支援を行い、また高等教育分野でもCESRへのインプットを実施した。収集された情報は、(1)教育行政・財政、(2)基礎教育(含むノンフォーマル教育、インクルーシブ教育)、(3)教師教育およびカリキュラム、(4)職業技術教育訓練、(5)高等教育、(6)産業労働市場動向、及び(7)CESR分析/援助協調と教育セクター全体を包括し、各サブセクターの問題分析及び優先課題とJICA支援アプローチの提案を行い最終報告書に取りまとめた。

第2章 各サブセクターの優先課題と JICA 支援アプローチの提案

2.1 教育セクター全体および各サブセクターにおける課題

「ミ」国では、教育へのアクセスを重視しすぎた施策が行われてきたため、複数の省がそれぞれの規則で学校を運営するなどシステムが複雑化し、質的な格差が拡大し、統一的な改善が行い難い状況にある。教育の普及を促す上で一定の効果はあったが、今後質的改善や残されたアクセス問題(少数民族等)の解決を図るためには、現在の制度内に共通する根本的な弱さや課題の存在を明らかにする必要がある。

(1) 共通課題

各教育サブセクターの共通する課題として以下があげられる（なお、サブセクター毎の課題サマリーは表 1 に示した）。

アクセスの課題：貧困層／少数民族／恵まれない環境下にある児童・生徒・学生への教育アクセスが不十分で、継続的な就学の機会が限られている

質の課題：教育内容の改善、教員の能力向上（教師教育）が十分に行われておらず、労働市場が求める技能・能力を身につけるための教育になっていない

マネジメントの課題：1) 各教育関係省庁、教育行政機関、学校が十分に機能を果たせておらず、関係者間の協調・調整も不十分で、統一的な対応ができていない、2) 政策・法制度と実際の学校現場に乖離が生じている

(2) 中心課題

各教育サブセクターの主要課題の原因を俯瞰すると、下記に示す 5 点に集約することができる。

1. 現状にそぐわない政策策定の根拠となる教育法（基礎教育法、工業・農業・職業教育法、高等教育法）
2. 対処療法的で統一感のない、政府の方針として示されている場当たりの個別の対応（課題の相互関係に配慮した総合的な分析に基づいた政策立案が行われていない）
3. 政策立案に必要な、信憑性のあるデータを取る体制の整備がないための、データ分析に基づいた政策立案の欠如
4. 労働市場のニーズと照らしながら継続的に教育の質を向上させるシステムが未確立
5. 各教育関係省庁、教育行政機関、学校の役割分担が不明確で、課題調整・意思決定機能が不十分であり、統一的な対応がとれない（質保証・向上の阻害となる）

表1 「ミ」国教育セクターにおける課題の全体像



中心課題は、現在の「ミ」国の教育快苦を進めるうえでの根本的な課題であり、優先的に教育改革を進めるうえで解決する必要がある。そのための対応案を表2に提案した

表2 中心課題とその対応案

中心課題	対応案
1. 政策策定の根拠となる教育法（基礎教育法、工業・農業・職業教育法、高等教育法）が現状にそぐわない部分がある	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育法（基礎教育法、工業・農業・職業教育法、高等教育法）を早急に整備する ✓ CESR の過程で明らかにされる制度的、政策的課題を総合的に検討する。特に教育制度改革の方向性を早急に決定する（6-3-3 制と代案との比較検討を加速させる）
2. 対処療法的で統一されていない、場当たりの個別の対応が政府の方針として示されている（課題の相互関係に配慮した総合的な分析に基づいた政策立案が行われていない）	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 信頼性のあるデータの整備を行い、データ分析に基づいてニーズを把握する ✓ 既存の主要計画・政策文書に過不足がないかを分析する
3. 政策立案に必要な、信憑性のあるデータを取る体制が整備されておらず、データに基づいた政策立案ができていない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 上記を踏まえ、CESR で作成する教育計画が依拠すべき政策枠組を政府が作成する ✓ CESR の成果物としてのコスト付き教育計画と上記政策枠組の整合性を確認する
4. 労働市場のニーズと照らしながら継続的に教育の質を向上させるシステムが確立されていない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育内容（カリキュラム・試験）の改定を行い、知識重視から問題解決・批判的思考等、労働市場のニーズに適応できるよう改める ✓ 職業技術教育訓練、高等教育では、実習の増加や民間企業との連携を図るなど、より実社会に適応する教育内容への改善を図る ✓ 上記の教育内容を教えることができる教員/教官の育成と継続的な能力向上施策を実施する
5. 各教育関係省庁、教育行政機関、学校の役割分担が不明確で、課題調整・意思決定機能が不十分であり、統一的な対応がとれない（質保証・向上の阻害となる）	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 政府として統一的な政策・指針を設け、それに従って各機関の役割、果たすべき機能を再定義し、最低限の質の担保を図るためのスタンダードを設ける

2.2 「ミ」国教育支援に係る留意点及び提言

2.2.1 「ミ」国教育支援に係る留意点

(1) **プログラム型支援への効果的な貢献を実施する**：提案した具体的な支援は、技術協力、あるいは無償、円借款を用いた個別のプロジェクトとして形成されることが想定される。一方、今後形成される教育セクター計画に依拠した支援の形態は、「ミ」国教育セクターを包括的に対象とした、MDEFの発展型のプログラム支援となることが予想される。JICAによる個別プロジェクトの形成、実施にあたっては、並行してどのような制度的改革が必要か、政策目標の施策におけるプロジェクトの位置付けと貢献の仕方等、プログラム支援の枠組みとの関連性を明確にすることが求められる。また日本としても、今後いかなる形でプログラム支援を行っていきけるのかを検討していく必要がある。

(2) **CESRの枠組みに沿った支援に留意**：CESRは最終的に予算を伴う教育セクター計画（Costed Education Sector Plan）を策定し、ドナー援助協調の基本的なフレームワークとなることが想定される。計画の実施には、既に Education Development Partner Coordination Group（DPCG）での定期的な協議を通じて、協調・連携すべきという共通認識がある。新規の教育支援案件の開始には、CESRのフェーズ2（詳細分析）以降の活動への積極的な関与と、CESRとの密接な連携の下で展開する必要がある。また多数の関係省庁が関与している高等教育はCESRの枠組みの活用により、支援がスムーズになる可能性がある。

(3) **国家計画・援助政策との整合性に留意**：CESRの活動と国家開発計画の政策決定プロセスが必ずしも同時進行していない。CESRプロセスに貢献を続ける一方で、別途ネービーロードにおける「ミ」国全体の政策決定プロセスを継続的に注視することが必要である。

(4) **日本のODA/JICA支援全体の中での整合性に留意**：日本外務省は既に対「ミ」国経済協力方針を打ち出し、特に「経済・社会を支える人材の能力向上や制度の整備のための支援」の中で人材育成支援との整合性・相互補完性に留意した教育支援案件が求められる。

(5) **基礎教育／カリキュラム支援を行うにあたっての留意点**：基礎教育分野へのJICAの支援は民政移管前から行われ、「ミ」国からの期待も大きい。現在、初等教育段階での就学率がある程度まで高まり、今後基礎教育の普遍化を目指すために残された重要課題は、貧困層・少数民族等へのアクセスの拡大と、教育の質の改善であるが、援助設計にあたっては、12年制への移行などの制度改革全体を見据えて行う必要がある。

(6) 教師教育支援を行うにあたっての留意点：限られた資金での協力では、スコープを絞り、「ミ」国の全教員、全 EC が裨益するよう支援内容を精査する必要がある。一方、「教師教育政策」が不明確で、教員の専門性を確立するための改革ができていない。今後、JICA が教師教育サブセクター支援活動を実施する場合、「ミ」国政府及び他ドナーの動向に細心の注意を払い CESR 下での「援助協調」のもと「ミ」国教師教育に包括的に関わっていくべきである。

(7) 職業・技術教育：労働省による職能水準策定の着手など、各省で実施されてきた職業技術訓練教育を整理する動きも見えるが、関連する省の多さや、統一された国家レベルでの職業技術訓練政策が無く統合的な統計も無いため、民間も含めた教育訓練機関の実態が見えにくい。この分野では従来協力経験が少ないことから、先行する他ドナーの教訓も踏まえながら進めることも必要である。

(8) 高等教育：教育書と科学技術省の対応の差に留意：教育省と科学技術省間では余り連携・調整が行われず、政策、開発計画、学位システム等、様々な面で違いが大きい。教育省は比較的高等教育政策と高等教育機関での実装が並行して行われているが、科学技術省では、実装が先行している点には留意する必要がある。

2.2.2 「ミ」国教育支援に係る提言

(1) CESR 支援に係る提言：CESR フェーズ2以降の支援に関しては、教育省側のキャパシティ強化支援を念頭に、サブセクター毎に取り纏め役としてのリードドナーを決め、サブセクター毎の TOR 全体をカバーするような技術的支援を CESR チームに対して行うことが提案されている。JICA が今後の支援を検討しているサブセクターに関して、リードドナーあるいは主要な貢献ドナーとしての立場を堅持していくことが求められる。

(2) プロジェクト支援とプログラム支援の併用に関わる提言：日本は今までの教育支援による信頼があり、引き続き中心的な役割を果たすことが求められている。また継続的な CESR への関与と個別プロジェクト形成に向けた詳細なセクター分析のプロセスを生かして、セクター計画の資金ギャップに対する支援も含めた円借款あるいは無償資金協力によるプログラム支援に本格参加することも強く期待される。従来のプログラム型支援の教育現場の改善への貢献は見えにくいとの指摘があるが、日本がプロジェクト支援とプログラム支援の両方に参加することにより、教育現場の課題分析と支援経験に基づいた政策策定プロセスへのインプットが可能となり、政策目標—施策としてのプロジェクト—教育改善、の繋がりが明確になる。それにより、プログラムが現場での改善に繋がるモデルを示すことができ、プログラム全体の有効性を高める上でも重要な役割を果たすことができる。

(3) **CESR の枠組みや、制度作りに強みがある DP との協調を活用した、制度作り支援:** 高等教育の質向上に直接的に寄与するには、制度作りと実装のその両面からのアプローチが必要であるが、JICA には、特定の高等教育機関を対象に教育・研究の質向上を目指す支援の実績は豊富にあるが、前者の実績は比較的少ない。CESR による包括的な制度改善の枠組みを最大限に活用しつつ、かつ制度作りに強い DP（例えば ADB 等）と協調する意義は大きい。特に特定の機関を対象にプロジェクトを実施することにより、現場レベルからの QA 指標作成やアセスメント方法に対する現実的、具体的なインプットを行い、それを制度へ組み入れることで、支援終了後のサステナビリティ確保の一助にもなると考える。

2.3 各サブセクターの優先課題の選定とアプローチの提案

上記の課題から、下記の選定基準を設け優先課題を抽出した。

(1) 共通基準

分権化および制度改革を促進するために必要な課題であり、JICA の教育援助での経験・JICA の教育援助のノウハウや援助リソースが活用できる課題であること。

(2) セクター別選定基準

基礎教育分野: 日本への CCA の継続的な支援はミャンマー側からも強く要求されており、また全国での展開が教育政策で位置づけられている。そのため、この CCA を軸としてさらに教育の質を高めるために必要となる課題であること。

職業訓練分野: 「ミ」国政府の職業訓練分野において、そのアクセス拡大についてはひと段落がつき、今後は質の向上に重点をシフトしようとしている状況を踏まえ、政府系機関および民間機関における質向上に直接的に寄与する課題であること。また、他ドナーと比較し JICA に一日の長がある直接的な技術協力を、政策面の枠組みの構築より優先する。

高等教育分野: 「ミ」国政府の高等教育改革が、アクセス拡大より質の向上に重点を置こうとしている流れの中で、質向上に直接的に寄与する課題であること。

なお、具体的なアプローチ内容は、今後ミ国側と協議しつつ進めていくべきである。

2.3.1 教育行財政にかかる優先課題とアプローチの提案

(1) アプローチ名：国境州基礎教育改善事業

優先課題	解決のアプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育行政機関および学校の教育行政上の役割が不明確で、効果的・効率的に機能していない ✓ 貧困者／少数民族への教育機会が限られている 	<p>アプローチ名：国境州基礎教育改善事業</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：対象地域の小学校・中学校の就学と教育の質改善 ✓ 対象：選定クライテリアにより対象州を選定（例：小学校、中学校就学率、通学距離、児童生徒教員比率、無資格教員比率、matriculation 成績） <p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 一貫性のある政策・施策の策定 ✓ 進学・質改善の施策と整合性のある貧困農村部、少数民族地域向けの就学改善の施策 ✓ REO/SEO、DEO、TEO、学校の役割・権限の見直しを伴う分権化策の作成 ✓ 既存教育指標（特に選定クライテリアの候補となる指標）の信頼性確認（現地調査等） ✓ 選定クライテリアの特定と事業対象候補地域の選定 ✓ アクセス・ニーズ調査（供給サイド：教室・学校、需要サイド：就学支援、父母啓発等） ✓ 質・ニーズ調査（教員養成、アップグレード） ✓ 学校運営・学校支援ニーズ調査（学校、TEO、DEO、REO/SEO の役割・権限見直しとの整合性） ✓ 複合コンポーネントによる事業計画の立案と上記の計画に基づく事業の実施

2.3.2 基礎教育における教育課題の提示とその対応策

(1) アプローチ名：教員の専門性育成を目指した INSET の構築と実施

優先課題	解決のアプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教員の質が低い／能力向上が難しい ✓ 教員の専門性が確立されていない 	<p>アプローチ名：教員の専門性育成を目指した INSET の構築と実施</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：教師のキャリア開発が行われる ✓ 対象：全国の INSET 担当官および教員

	<p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ MOE 内に National Teacher Education Council (国家教師教育評議会 (仮称)) を設置し、教師教育及び職能基準を監督する機能を持った最高決定機関への位置づけ ✓ DEPT に教師教育および職能基準監督を行う教師教育評議会 (Teacher Education Council、TEC) を設置 ✓ 同様に、各 DBE に TEC を設置し、INSET の実施方針、実施プログラムを毎年年度計画として策定 ✓ DEPT 傘下の BERDC を、国家教育職員能力開発研究所 (National Educational Staff Development Institute (仮称)) として中央研修機関としてアップグレードし、モジュール・教材の作成及びマスタートレーナー (アカデミック) とモニタリング担当官 (アドミニ) の育成 ✓ 各地域/州に TEC を設置し、各地域/州内の District レベルでの INSET を促進、実施状況のモニタリング・フィードバックを行う役割を担う。定期的な INSET 研修計画の作成・実施・モニタリング評価の実施 ✓ 各 District にリソースセンターを設け、District レベルでの研修機関として活動させる。定期的な INSET の実施 ✓ (SBM 活動の一環として) 各学校での授業改善に向けた校内研修・授業研究を実施
--	---

(2) アプローチ名：カリキュラムの作成と教科書改定

6

優先課題	解決のアプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教科書内容が改善されない 	<p>アプローチ名：カリキュラムの作成と教科書改定</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：カリキュラム・フレームワークが策定され、定期的な教科書改訂が行われる ✓ 対象：カリキュラム作成者および教科書作成者 <p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 他国のカリキュラムに関する調査の実施 ✓ 現行教科書およびシラバスに対する評価の実施 (教科書使用に関するレビューワークショップを地域別に実施) ✓ レビュー及び各国比較調査に基づく、カリキュラム開発ガイドラインの策定 ✓ カリキュラム策定ワーキンググループを構成し、策定者への研修の実施 ✓ カリキュラムの策定 (全教科) ✓ 策定されたカリキュラムに対する地域別説明及びフィードバックのためのセミナーの実施 ✓ カリキュラムの最終化作業の実施及び承認 ✓ カリキュラム導入講習会の実施 ✓ 新カリキュラムに基づく教科書執筆ワーキンググループの構成と、執筆者に対する研修 ✓ 他国の教科書に関する調査・分析の実施

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教科書ワーキンググループによる執筆作業と各地域の検証校での試行と評価、教科書へのフィードバックへの実施 ✓ 改定された教科書の承認
--	--

(3) アプローチ名：SBM (School Based Management) の実践

優先課題	解決のアプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 学校を主体的に運営し、学校レベルでの教育改善を行うための校長の役割が規定されておらず、また必要な制度が構築されていない 	<p>アプローチ名：SBM (School Based Management) の実践</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：校長のリーダーシップを高める ✓ 学校の運営能力および授業改善を強化する ✓ 対象：全国の学校（校長および教員） <p>アプローチの方法：新しいカリキュラム教科書による CCA を重視した授業実践、CPD を実践できる教師の育成を促進する活動を目指す</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ SBM 強化を目指した校長、TEO、DEO の権限・業務分掌の策定の実施 ✓ パイロット地域による SBM の実施と検証 <ol style="list-style-type: none"> (1) 校長のリーダーシップ強化研修の実施 (2) Town ship を通じた各学校への School Grant 供与による学校の学校運営改善活動／活性化活動の実施 (3) 授業改善を目指した授業観察および授業研究の実施 (4) 実体的な学校のモニタリングシステムの確立：学校評価フォームを見直し、学校の活動を支援していくためのモニタリング方式への改善

2.3.3 職業技術教育における教育課題の提示とその対応策

(1) アプローチ名：技術大学等での実習機会の増加のための設備・資機材整備

優先課題	解決のアプローチ
✓ 技術大学等での学生の 実習機会が少ない	<p>アプローチ名：技術大学等での実習機会の増加のための設備・資機材整備</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：学生の実習機会を増やすことで、労働市場が求める質の高い卒業生を増加させる。 ✓ 対象：科学技術省管轄の一般の技術大学、政府技術カレッジ、政府技術学校（特に中退率の高い AGTI 課程を重視する） <p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ミャンマー国内の国営・民間企業、就労者の多いシンガポール等の労働市場において求められる習得技能の調査 ✓ ニーズ高い技能習得に必要性の高い実習資機材の優先度の特定 ✓ 現行のカリキュラムで必要とされる実習資機材と上記資機材の乖離の調査 ✓ 必要に応じてパイロット校を数校選定し、労働市場が求める技能の実習時間を確保できるようカリキュラムの改訂と試行の承認 ✓ パイロット校へ実習資機材の導入 ✓ パイロット校教員に対して実習資機材の指導方法の講習 ✓ 国営・民間企業への学生の就職、OJT 受け入れ依頼などをおこなう進路相談部署を設け、専従の職員の配置 ✓ 学生・就労先企業からの評価・フィードバックの収集 ✓ パイロット校での結果に基づき将来のカリキュラム改訂などのための提言

(2) アプローチ名：技術大学等教員の質向上

優先課題	解決のアプローチ
✓ 教員の質が低い	<p>アプローチ名：技術大学等教員の質向上</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：技術大学等の教員の専門性育成のための現職教員研修の機会を増加させる ✓ 対象：科学技術省管轄の一般の技術大学、政府技術カレッジ、政府技術学校

	<p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 科学技術省内で包括的な教員の人材育成を担当する部署の設置 ✓ 教員に求められる能力を分析し、人材育成のための基準の決定 ✓ 現在行われている2週間程度の現職教員研修プログラム（教科内容中心）を分析し、教科内容以外の教授法、マネジメントについての研修プログラムの開発 ✓ 現職教員研修の講師や優秀な受講者に対する海外留学・研修の支援 ✓ 各技術大学等の図書室の蔵書、インターネット環境を整備し、必要な講習の実施 ✓ 各機関内での教員の適切な評価・指導システムの検討 ✓ 人材育成状況に関するデータベースを作成し、適所適材となる異動・昇進、新機関の設立などの計画に活用
--	---

(3) アプローチ名：国家職能基準システムの強化

優先課題	解決のアプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 技術大学等での卒業資格が民間企業からあまり評価されない 	<p>アプローチ名：国家職能基準システムの強化</p>
	<p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：現在策定が進んでいる国家職能基準の職能基準に沿ったカリキュラムの開発、技術者個人の資格認定システムを実効性のあるものとする¹ ✓ 対象：労働省または担当省庁およびNSSA
	<p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 労働省およびNSSA への支援を計画しているドナーと協議し、支援すべき職能分野の特定 ✓ 該当分野の職能基準と職能教育訓練機関の実態、労働市場のニーズを比較・分析、必要に応じた見直し ✓ 該当分野の職能基準に沿った基準カリキュラムの開発の支援 ✓ 現地・第3国、本邦での研修などを通じて該当分野の職能評価機関職員に対する能力強化 ✓ 該当分野の職能教育訓練機関の認定・監督作業の支援 ✓ 該当分野の企業に対して認定資格についての広報

¹ ILO、GIZ、シンガポールのポリテクニクなどの各種ドナーが支援を計画しているが、基準を設定する職能は173の多岐に及ぶため、実際の職能基準に沿ったカリキュラム開発、職能教育訓練機関の認定およびクオリティコントロール、技術者の資格認定などの実際の現場への適用の際に日本の得意な職能分野で支援をおこなうことは意義があると考えられる。

2.3.4 高等教育における優先課題とアプローチ

(1) アプローチ名：QA システムの構築と導入(パイロットレベル)

優先課題	解決のアプローチ
✓ 高等教育機関の Quality Assurance (QA) システムが確立されていない	<p>アプローチ名：QA システム構築と導入 (パイロットレベル)</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：高等教育機関の QA システムを構築し、パイロット機関に導入して改善点を抽出する ✓ 対象：CESR フェーズ2の枠組みの中で、下記「アプローチの方法」の1)において、確定した組織と、QA を導入するパイロット HEIs <p>アプローチの方法（下記は順番があるため番号を付与）：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1) 高等教育機関の QA システム構築の中心的役割を担うのに、適切な（既存、または、新既の）組織は何か、そしてその組織体制はいかにあるべきかを検討と確定 ✓ 2) 確定した組織の主要メンバーや、QA システムを導入するパイロット HEIs（教育省と科学技術省から数校ずつ）のマネジメント層へ、先進国や近隣 ASEAN 諸国での QA システム構築・導入事例やその教訓等の共有のための、セミナー・視察・留学等を通じて人材の能力向上(*) ✓ 3) 2)で得た教訓を踏まえて、「ミ」国で実現可能な高等教育機関 QA システムのための指標（Internal QA と External QA）を作成し、そのアセスメント方法（評価者の選定・育成方法、予算措置等も含む）の検討と確定 ✓ 4) 確定した指標とアセスメント方法を基に、まずはパイロット HEIs に導入して、指標やアセスメント方法の不具合、改善点の抽出 ✓ 5) 抽出された不具合、改善点に基づき、かつ全高等教育機関への QA 導入を視野に入れ、指標やアセスメント方法の改定

(*)2015年のASEAN統合を間近に控え、高等教育機関のQAシステム構築・導入に関しては、The Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) の Regional Centre for Higher Education and Development や、ASEAN Quality Assurance Network (AQAN)等が比較的活発にアセアン各国の高等教育機関での教訓共有のためのセミナー・視察・レポート公表等を実施している。

(2) アプローチ名：パイロット校での、教育・研究の質向上

優先課題	解決のアプローチ
✓ 実践力・応用力を育成する教育がなされていない	<p>アプローチ名：パイロット校での、教育・研究の質向上</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：社会が求める実践力・応用力がある卒業生を輩出するための、質の高い教育・研究ができるモデルとなるHEIを構築する ✓ 対象：ヤンゴン工科大学（とマンダレー工科大学） <p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 教員の教育・研究能力向上のための、外国大学や研究機関等への短期・長期留学や研修の実施 ✓ アカデミックリソース（例えば、ジャーナルや最新文献、人的リソース等）へのアクセス環境の整備 ✓ 大学外の組織（例えば民間企業等）との連携、共同活動の機会の増加 ✓ 実践力、応用力を育成するカリキュラム、シラバス、教科書の改定（全国区での改定ではなくパイロット校での改定から始める） ✓ 卒業生の追跡調査をし、その結果をカリキュラム、シラバス、教科書改定へ活用 ✓ ラボ等の実習環境（特に機材）を整備し、同時にラボ管理ができる人材（Lab Assistant や Demonstrator/Tutor）の十分な数の養成と配置 ✓ HEI 外での実習環境も有効に活用する仕組み（インターン制度等）を導入し、適切な成果のモニタリング

第3章 各サブセクターの概要

3.1 CESR および開発パートナーの動向

3.1.1 CESR の動向

新政権が掲げる中長期的教育政策の実現に向けて、「ミ」国教育省は2012年2月に包括的教育セクターレビュー(Comprehensive Education Sector Review: CESR)の実施を決定した。

CESRは開発パートナー(DP)との協力の下、2年間の実施期間を3フェーズに分け、当初の計画では迅速評価(フェーズ1:2012年7月~2013年1月)、詳細分析(フェーズ2:2013年1月~2013年12月)、セクター計画策定(フェーズ3:2014年1月~2014年6月)のフェーズ毎に実施し、フェーズ1で先ず6つの重点分野(1.量的分析、2.教育セクター全体及び基礎教育、3.TVET及び高等教育、4.教育財政、5.関係者分析/DP・マッピング、6.教科書に関する特別調査)における分析・提言を取り纏め、最終的にはフェーズ3の終了時に予算を伴う教育セクター開発計画を策定すること、また、副次的な目的として、CESRのプロセスを通じた教育省のキャパシティ強化を目指している。現在、フェーズ1開始の遅れに伴い、2013年1月時点の計画では、迅速評価(フェーズ1:2012年7月~2013年3月)、詳細分析(フェーズ2:2013年2月~3月²~2013年12月)、セクター計画策定(フェーズ3:2014年1月~2014年半ば)となる見込みである。なお本調査では、カリキュラム・評価、教師教育のインターナショナル・コンサルタントとして調査団員が兼務するとともに、高等教育においてもCESRへの成果のインプットを行った。さらに英文のインテリムレポート、ファイナルレポートはCESR向けに作成され共有された。

3.1.2 開発パートナーの動向

2011年3月以降、新政権発足以降の急速な改革の動きを評価した欧米諸国が、相次いで対「ミ」国制裁措置を緩和・停止したことに伴い、多数の二国間援助機関・多国籍援助機関・NGO機関が「ミ」国支援再開・拡大を発表し、新規事務所開設・現地スタッフ増員を進めている。教育セクターへの支援コミットメントも急増し³、2013年1月現在、二国間援助機関ではAusAID、DFID、British Council、デンマーク、ノルウェー、USAID、多国籍援助機関ではEU、UNICEF、UNESCO、アジア開発銀行(Asian Development Bank: ADB)、世界銀行(World Bank: WB)、等多くの機関が、NGO機関ではSave the Children、日本財団、Open Society Foundation、等が「ミ」国の教育・人材育成支援の実施あるいはその準備を開始している。また、複数ドナー⁴が資金を拠出している教育支援基金Multi-donor Education Fund (MDEF)による支援が資金管理及び実施はUNICEFに委ねる形で行われており、フェーズ1(2006-

²フェーズ1の取り纏めと同時並行的にフェーズ2を開始予定である。

³ The Partnership Group for Aid Effectiveness (2012) Myanmar Donor Profiles

⁴ AusAID、Denmark、DFID、EU、Norway

2011)に引き続きフェーズ 2(2012-2015)として Quality Basic Education Programme (QBEP⁵)を開始した。

さらに、教育支援DP間の協調に関しては、CESR開始を契機に定期的開催されるようになったEducation Development Partner Coordination Group (DPCG)⁶での協議及びメーリングリスト上での情報共有を通じて連携協調・合意形成メカニズムが確立されつつある。

一方で、CESR 円滑な実施のための DP と政府間の調整に関する公式な政策対話の場として想定されている Joint Education Sector Working Group (JESWG) が設けられている。

3.2 教育関連法、教育政策および教育行財政

3.2.1 教育法及び教育政策

「ミ」国の教育について規定している基本法としては、2008 年憲法、1973 年基礎教育法、1973 年大学教育法があり、基礎教育法では初等レベル 5 年間、中等レベル 4 年間と、これに続く後期中等教育を含めて基礎教育としている。

「ミ」国の教育政策は、教育開発 30 年長期計画、これに基づく 5 年計画に沿って実施されてきたが、国家教育促進 20 年長期計画 (2011/12~2030/31、ドラフト) が 2013 年 11 月に作成された。今後新たに政府 (国家計画経済開発省) が策定し、現在正式採択を待っている「ミャンマー総合国家開発計画 2011~2031」に対応するものとなり、従来の 30 年長期計画に代わって教育開発の基本計画となり、そのもとで 5 年短期計画が作成、実施される。

3.2.2 次期国家開発計画に向けた基礎教育、高等教育の重要項目

基礎教育：(1) 初等義務教育の効果的実践、(2) 前期・後期中等教育の就学維持のための活動を監督すること、(3) 基礎教育レベルにおける奨学金、給付金プログラムの効果的実施、(4) 基礎教育初等レベルにおける児童中心型教育 (Child Centered Approach: CCA) の効果的実施、(5) ECCD (Early Childhood Care and Development)の全国的展開、(6) 全面的に発育した生徒を表彰し、学校にスカウトと赤十字組織を設立すること (基礎教育セクターにおける補完教育活動)、(7) 民間セクターの教育サービスへの参加と、質の高い (要件を満たした) 私立学校の設立に関わる監督、(8) 教育開発情報システムの開発、(9) 基礎教育カリキュラムとシラバスの水準を国際レベルに引き上げ、教育評価制度をこれに合わせて開発すること、(10) 基礎教育教員のコンピテンシーと継続的な専門的教師教育開発の強化、(11) ノンフォーマル教育と継続的教育の実施、(12) 基礎教育学校における質の高い教授・学習環境の開発。

⁵ UNICEF Myanmar and Myanmar Multi-donor Education Fund (2012) Myanmar Quality Basic Education Programme: Programme Design Document

⁶ ADB, British Council, DFID, EU, GIZ, JICA, Save the Children, Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC), UNESCO, WFP, World Bank

高等教育: (1) 教育を国際的水準に引き上げる計画、(2) 英語教育強化計画、(3) 国際関係、法律、経済学の教育強化の計画、(4) 人的資源開発計画に従って、短期間で経済産業セクターの開発に必要な中間レベルの技能者、労働者を育成することのできる職業技術教育訓練 (Technical Vocational Education and Training: TVET) の拡充、(5) 海外の大学とのネットワークを強化すること、(6) 教育省傘下にある大学学部を国際教育分類標準 (ISCED) に依拠して設置すること、(7) 質保証制度を構築し、国際的な大学、教育機関との連携を拡大すること、(8) 大学運営職員、教員および実験室職員の能力を強化すること、(9) 学生の能力を強化すること、(10) 教育サービスに民間セクターが参画するための関連法案を準備すること、(11) 大学入学制度の改革、(12) 良好な大学教育環境を作り出すこと、(13) 国内奨学金の支給による各分野における卓越した知識者及び知的リーダーを育成すること。

3.2.3 教育行政（基礎教育）

基礎教育法により、基礎教育行政の基本的組織については、教育省の下に、基礎教育評議会が置かれ、基礎教育の立案とサービス提供、教員養成、教員資質の向上、カリキュラム、教科書等に係る事項について、政府に代わって監督すること、と規定されている（第5条）。

3.2.4 教育行政（高等教育）

1973年大学教育法に基づいて規定され、国家教育委員会が国家レベルの調整、監督機能を果たしている。現在、高等教育機関は全て国立であり、13省下にある。

3.2.5 教育行財政：

教育予算が2011/12年以降大きく増加している（初等教育の義務化政策による教科書の無償配布、新校舎建設、校舎修繕、CCAの大規模展開、高等教育レベルでも学士課程の3年制から4年制への移行に伴う施設拡充、ラシヨーでの教育大学設立など）。但し、教育予算自体は、政府予算全体が2011/12年、2012/13年と急速に増加したことに伴って教育予算の割合は従来の7~10%から5%程度へと低下している。（2012/13年度教育予算は実質ベースではほぼ倍増したが対GDP比1.43%で、この水準は近隣のアジア諸国（2.7%から5.9%）と比較しても著しく低い。）初等、前期中等、後期中等、大学（通信教育を除く）の1人当たり支出の比は、おおよそ1.0 : 0.8 : 3.9 : 7.5で、後期中等教育の生徒1人当たり支出は初等教育児童1人当たり支出の4倍近い値である。

3.3 基礎教育

3.3.1 基礎教育概要

「ミ」国の就学開始年齢は5歳であり、小学校5年間、中学校4年間、高校2年間の5+4+2制の11年制である。国際的標準から就学開始年齢が1歳若く、また就学年数が1年短い。学校は、生徒数によって4つのタイプに分けられ、貧困層が多く在籍する寺院学校が宗教省管轄下で設置されている。教員一人あたり生徒数は小学校28.9、中学校36.3、高校25.7人と、ASEAN諸国と比較して高い状況である。純就学率は小学校84.6%、中学校47.2%、高校30.0%である(2010/12年度)。高校段階から8つのコース制となっている。高校卒業資格と大学入学資格試験を兼ねた試験が高校最終学年(11学年)で実施され2011年度の合格率は約35%である。

3.3.2 内部効率と格差

低い留年率、高いドロップアウト(特に第5学年)が特徴であり、教員が学年末試験で進級させるような取り組みがみられる一方で、上級学校へのアクセスや貧困などの理由によって内部効率が悪化している状況がみられる。さらに、都市部および農村部、貧困階層およびそうでない層との学校へのアクセス格差が大きい。少数民族地域での教育は教員の確保が難しいなど問題を抱えている。国境省では少数民族への就学を高めるための取り組みを行っている。

3.3.3 インクルーシブ教育

社会福祉省は障がい者のリハビリテーションを目的とした特別支援学校を設け、教育省は通常学級にて障がい者を受け入れるインクルーシブ教育を実施している。貧困層などの社会的弱者は宗教省下の寺院学校が受け入れている。障がい者のうち就学の機会を受けた者は全体の37.1%であり、障がい者の3分の2は教育を受ける機会が与えられてないことを示している。就学した者のうち小学校を終了する者は約66%であり、中学校は約22%である。大学を終了する者は約2%に留まっている。

3.3.4 ノンフォーマル教育

「ミ」国のノンフォーマル教育は、基礎識字教育(Basic literacy education)、継続教育(Continuing Education)といった、2つのタイプの教育が提供されている。基礎識字教育は非識字者を中心に読み・書き・計算の教育プログラムであり、現在、「ミ」国全体での識字率は95.8%を達成している。継続教育は、公教育半ばでドロップアウトした者や基礎識字教育プログラムを受けたものを対象としている。このうち小学校資格付与プログラムに加え、中学校資格付与プログラムを行う予定である。

3.3.5 教師教育

(1) 教員資格

教員資格は全国に20校ある教育大学 (Education College: EC)、ヤンゴン(下ミャンマー)とサガイン(上ミャンマー)の2カ所にある教育研究所 (Institute of Education: IOE)、少数民族を対象にした国境省 (Ministry of Border Affairs) 管轄下の民族発展大学 (University for Development of National Races: UDNR) で習得する。ECでは5種類の教員資格取得課程を設けている: 高校修了者を対象とした1年間の小学校教員養成課程 (Certificate in Education: Cert. Ed)、2年間の中学校教員養成課程 (D.T.Ed)、大卒者を対象にした1年間の中学校教員資格取得コース、および現職の小中学校教員を対象にした小中学校教員資格取得コース(夏季休業期間中に集中講義を受け、最終試験に合格すると、それぞれ Primary Assistant Teacher Certificate (PATC) と Junior Assistant Teacher Certificate (JATC) が取得できる)。IOEでは高校教員資格コースが受けられる。

(2) 教員配置・昇進・INSET

教員の配置はDBEとDEPTの間で行われ、現在100%の就職率である。教員の昇進・給与体系は上級学校へ進むほど上がるシステム(ステップ・バイ・ステップシステム)とあり、教員の職能基準は定められていない。INSETは次の2つが実施されている: (1)JICA 児童中心型教育強化プロジェクトフェーズ2(SCCA2)終了後の全国レベルでのCCA研修、(2)ユニセフ支援によるライフスキルを中心としたBasic Education and Gender Equity (BEGE)。

3.3.6 カリキュラム・評価

「ミ」国では、ナショナル・カリキュラム改革の動きが加速し、ASEAN統合への対応や、国際的に通用する教育プログラムに是正すべく、12年制への移行を含めた教育改革の中でカリキュラムのあり方議論されている。しかしながら、カリキュラム = 教科との強い認識から、カリキュラム編成のグランドデザインとなるカリキュラム・フレームワークが存在せず、教科の目標や評価の観点などを示すシラバス⁷も作成されておらず、教科書がカリキュラムを実体化する唯一の文書となっている。

カリキュラム改定は、1998年から2001年ごろにかけて初等から中等段階の大規模改定が実施され、2006年から後期中等段階のカリキュラム改定がなされた。但し、内容についての更新は大規模改定以降行われておらず、また思考力をはぐくむ内容になっていない。更に、11学年末に実施される高校卒業・大学入学試験の内容も知識偏重の傾向にある。

⁷ ただし「ミ」国側の認識としては、教科書はシラバスを兼ねている。例えば「Education Development in Myanmar (2012), 教育省」には、「1.1.3 過去のカリキュラム改定」に述べた2006年から始まる後期中等レベルのカリキュラム改定について、“these syllabuses have been used since 2008–09 AY”と記述している。しかし実際には教科書しか発行されていない。

3.4 職業技術教育訓練

3.4.1 職業技術教育訓練

「ミ」国の職業技術教育訓練分野の特徴として、1996年以降は特定の省庁が一括してすべての職業技術教育訓練機関を所管するのではなく、科学技術省が中心的な役割を果たしているものの、各省庁がそれぞれの分野で教育訓練機関を有し、それぞれの方針に沿って個別に行っている。また、純粋に職業技術教育訓練を実施している機関と、職業技術訓練を実施しつつも学位を提供する高等教育課程も併設した教育機関が混在している状況にある。なお、CESRは職業技術教育訓練機関について「学位は出さずに職業訓練的な資格研修等を行っている機関および科学技術省傘下の技術大学、政府技術カレッジ (Government Technological College: GTC)、政府技術学校 (Government Technical Institute: GTI) の技術ディプロマ (Associate of Government Technical Institute: AGTI) 課程」と一時的に定義し、活動を進めている。

(1) 制度と財政

中学校卒業のち政府技術高校に入学、もしくは高校卒業・大学入試試験合格者が政府技術学校、技術カレッジ及び技術大学に進み最初に、技術ディプロマ (AGTI、2012年より3年課程に変更された) を取得する。科学技術省以外の訓練機関は、主にヤンゴン、マンダレーおよび中央乾燥地の管区に集中し、一方、科学技術省の管轄機関は、すべての州・管区に大学を設置するという政策があり、チン州を除くすべての州・管区に開設されている。技術大学のない地域には政府技術カレッジまたは政府技術学校を開設されており、州・管区レベルではほぼ全国を網羅している。但し訓練機関の規模の格差は国境地域と中央地域では非常に大きい。予算については、所轄官庁が一元的に管理しており、学校の裁量は狭い。予算額は上昇傾向にあるが、古い機材を取り換えるに至っていない。

(2) 学生及び教員

土木、電子、電力、機械分野への就学者が多く、また約90%は技術大学への就学者である。AGTIの入学者の約40%は退学・落第のため第2学年に進級できていない。教員は各管轄省で採用され、PhD保持者は全体の7%、修士号保持者は約4割である。

(3) 国家職能基準の策定

科学技術省は主に就業前の学生を対象とした職業技術教育訓練機関を多く擁し、就業後の労働者に対する教育訓練は、労働省、工業省、商業省などの各省が独自の教育機関を開設している。現在、労働省が中心となり国家職能基準機関 (NSSA) を設け ASEAN の認定基準に準じた職能基準の制定を進めている。

(4) 民間の職業技術教育訓練機関

数多くの民間教育機関が職業技術教育訓練を提供しているが、省庁のもとに登録されているわけではなく、親会社の一部門としてや、サービス提供会社や非営利団体として登録されている。一部の機関は学位については提供していないものの、シンガポールの建築建設局 (Building & Construction Authority: BCA) などの国際的に通用する技術資格を得られる訓練を施しているところもある。

3.5 高等教育

高等教育機関は、様々な省下に分散配置され、全体の取りまとめは教育省が中心となり行うことになっているが、省間の連携、調整が充分でないためできていない。従って、1973年の「高等教育法」以外に高等教育セクター全体の政策、開発計画はなく⁸、政策や統計情報の取り方なども省により異なるため、全体の比較分析はできない状況である⁹。

3.5.1 高等教育機関

高等教育機関は2012年において、13省下に合計163機関存在する。教育省(66機関)と科学技術省(61機関)にある機関数で各々全体の4割ずつを占めている。政府は、高等教育へのアクセスの向上を目指し¹⁰、全てのStateないしRegionにおいて、少なくとも1つの人文科学系の高等教育機関、工学系高等教育機関、コンピュータ系高等教育機関を設置している。

3.5.2 高等教育機関の運営・財源

各省ごとに管轄の仕方が異なり、財源も各省に依存している。教育省では、高等教育機関を管轄しているのは、高等教育局上ミャンマー (Department of Higher Education Upper Myanmar: DHEU) (マンダレー) と高等教育局下ミャンマー (Department of Higher Education Lower Myanmar: DHEL) (在ヤンゴン) である。前者が上ミャンマー地域、後者が下ミャンマー地域を管轄している。科学技術省では、科学技術省の高等教育機関を管轄する組織は先端科学技術局 (在ネーपीドー) と、技術職業教育局 (在ネーピードー) である。前者は学位を授与できる高等教育機関を管轄し、後者は学位を授与できない高等教育機関を管轄している。

⁸ 例えば、教育省、科学技術省ではそれぞれ30年長期開発計画を作成し、それぞれの計画に高等教育の政策を言及している。

⁹ 本調査では、「ミ」国の高等教育機関数の約4割ずつを管轄下に置いている教育省、科学技術省の高等教育システムを中心に調査した。

¹⁰ 学生による民主化デモ行動を防ぐための学生分散化の意図も少なからずあった (増田知子、2010、ミャンマー軍事政権の教育政策、アジア経済研究所より)。

3.5.3 入学と学位取得

学位の種類、入学要件、必要修学年数等は、各省下の高等教育機関によって異なる。教育省と科学技術省の高等教育機関の学士課程入学に入学試験はなく、高校卒業・大学入学試験の得点が活用される。進学希望者は、希望する専攻学科名について優先順位をつけて複数応募できるが、学生が登録している住所に応じて割り振られるため自由に機関を選択できない。同試験に合格すれば、ほぼすべてが高等教育機関に入学できる。

2012年から学士課程は3年課程から4年課程へと移行した。教育省の高等教育機関では、高校卒業・大学入学試験合格者に「通学コース」と「通信教育コース」の選択がある。前者は試験の高い順に、後者は定員が無い場合希望すれば入学できる。一方、科学技術省管轄の高等教育機関に通信教育コースはなく、全て通学コースとなる。修士、博士を含んだ学位の取得には、それぞれの機関ごとに複雑なシステムとなっている。

人文科学系が全体の77%と圧倒的に多く、その内60%以上が通信教育コースの学生が占めており、それは全分野合計学生数の半数近くにのぼる。また、経済系や農林水産系が非常に少ない。

3.5.4 教育と研究

講義授業を担当する教官は少なくとも修士号の取得者であり、Associate Professor になるには、博士号を取得する必要がある。新採教員には年齢制限があり（例えば修士卒なら、教育省の教員は35歳以下、科学技術省は28歳以下）、民間企業等、他の職業についていた人が教員になる道は実質的にはない。若手教員、経験不足教員の割合が非常に高い。

教員の配置は、管轄する省の部局が決める。定期的と同じ種類の高等教育機関（例えば科学技術省のTUの教員なら他の地区のTUへ、教育省のArts and Science系大学の教員なら他の地区の同様大学へ等）を全国区で異動する。

教員の評価は主に保持している学位と、勤続年数で決まり、研究業績等はほとんど加味されない。教員の給料は民間に比して決して高いとは言えず、特に民間企業で職を得やすい工学・コンピュータ系は、優秀な人材確保が課題となっている。

高等教育機関において研究は、1) もともと研究活動が少ないカリキュラムでミャンマー国内大学のみで博士号まで取得した教員が大半で研究経験不足、2) 研究環境（研究費、機材、学会やジャーナル等）の未整備、3) モティベーション不足（研究業績が教員評価につながらない）等によりあまり活発ではない。

3.6 産業・労働人材需給ギャップ

3.6.1 労働市場の動向と人材ニーズ

「ミ」国は産業構造が農業分野中心から工業分野にシフトしている段階にある。外国直接投資は工学系分野の中でも資源・エネルギーセクターへの投資額が多く、労働市場においても、工学系分野の特に電気・機械工学関連セクターの人材に対するニーズが高まっている。一方、「ミ」国の経済成長に対して最も懸念すべき障害は、物理的・社会的なインフラストラクチャー、特に道路・交通に関しては国外だけでなく国内でさえも地域間の移動手段が非常に脆弱である。今後、インフラストラクチャー開発、とりわけ道路・交通分野の発展は今後ますます加速することは明らかであり、そのような中で建設分野の人材に対する需要が高まり、土木工学分野の人材に対するニーズが高まると予測される。

3.6.2 今後の産業・労働人材受給ギャップ

「ミ」国における産業・労働人材需給ギャップに関し、量的には大学新卒者の増加に対する雇用創出が追い付いておらず、供給過多の状況にあると判断できる。しかし、人材の質においては、供給が需要に対して十分でない業種や職種が多いのが現状である。

まず製造業においては、需要側の企業が求める実務能力の習得といった面が供給側の職業技術教育訓練機関でのトレーニングや高等教育で強調されていないため、企業からの需要に見合った質の人材の供給不足を引き起こしている。結果として「ミ」国の現地製造業企業は、採用後の社内でのトレーニングを必須のものとして認識している傾向がある。

一方、非製造業のうち、IT 分野では、供給不足が深刻化している。特に実務経験を積んだ優秀な人材の海外流出の問題であり、有能な人材が高給を求めてシンガポールなどへ行ってしまいう実情がある。新卒採用を行っている自動車修理業においても、現存する技術系教育機関の質が悪いことに伴う、需要側の要請を満たす能力を備えた人材供給不足の問題が指摘されている。

最後に、製造業・非製造業共通で労働市場における需要の増加が見込まれるマネジメント分野では、既に供給不足の問題が表面化している。本分野では十分な英語能力とマーケティングに関する知識、さらには海外市場での経験を兼ね備えた人材が求められているがニーズを満たす人材は少なく訓練機関も少ない。仕事で問題なく使えるレベルの英語のコミュニケーション能力のある人材に対しては、観光産業からの需要も多く、需給ギャップを埋めるための語学教育機会の充実を求める声が高まっている。

ミャンマー国
教育セクター情報収集・確認調査
ファイナルレポート

平成 25 年 2 月
(2013 年)

独立行政法人
国際協力機構 (JICA)

株式会社 パデコ
アイ・シー・ネット株式会社

目 次

第 1 章	本調査の概要	1
1.1	調査の背景	1
1.2	調査の目的	1
1.3	調査の日程	1
1.4	調査団の構成	7
第 2 章	教育関連法、教育政策および教育行財政	8
2.1	教育関連の基本法	8
2.1.1	2008 年憲法	8
2.1.2	1973 年基礎教育法（1989 年改正）	9
2.1.3	1973 年大学教育法（1998 年改正）	10
2.1.4	その他の法律	10
2.1.5	教育関連法改正等の動き	10
2.2	教育開発計画と主要教育政策	10
2.2.1	基礎教育開発 30 年長期計画 (FY2001/2～FY2030/31).....	11
2.2.2	基礎教育分野国家教育促進 20 年長期計画 (FY2011/2～FY2030/31)(ド ラフト).....	11
2.2.3	大統領教育政策 10 項目	12
2.2.4	次期国家開発計画に向けた教育セクターの動き	13
2.2.5	その他の主要教育政策文書	14
2.3	教育行財政	15
2.3.1	基礎教育行政	15
2.3.2	高等教育行政システム	17
2.3.3	財政・予算制度	18
2.4	教育予算	19
2.4.1	国家予算に占める教育予算	19
2.4.2	教育予算の分析	20
2.5	教育改革の動向（教育省組織体制や学制の変更等）	23
2.6	学校モニタリング・評価システム	24
第 3 章	CESR	26
3.1	CESR の概要	26
3.2	CESR の進捗・動向	30

3.2.1	大幅な開始の遅れ	30
3.2.2	必要データ収集の滞り	31
3.2.3	国家教育開発計画の先行発表	32
3.2.4	CESR の「変化の触媒」としての可能性.....	32
3.2.5	CESR フェーズ 2 以降の中長期的な DP 支援の重要性.....	33
3.3	本調査団としての CESR への貢献	33
3.3.1	情報共有ワークショップ及びネーपीドーでの報告会の開催.....	34
3.3.2	各サブセクターの技術的貢献	34
第 4 章	基礎教育	36
4.1	「ミ」国の教育制度	36
4.1.1	学校の設置主体および種類	37
4.1.2	学校のタイプ	37
4.1.3	寺院学校	38
4.1.4	私立学校	39
4.2	就学前教育	39
4.3	初等および中等教育	40
4.3.1	学校数、教員数、児童生徒数	40
4.3.2	指導教科	40
4.3.3	学校運営管理	41
4.4	就学動向	42
4.4.1	人口統計	42
4.4.2	就学状況	42
4.5	学校へのアクセス	43
4.6	教育の質	46
4.7	内部効率	47
4.7.1	留年および退学	47
4.7.2	進級および高校卒業・大学入学試験.....	49
4.8	教師教育・マネジメントの概要	52
4.8.1	教員資格・教員養成機関	52
4.8.2	教員配置状況	64
4.8.3	学校視察と教員の職能開発	65
4.8.4	教師教育制度	66
4.8.5	教員給与	69
4.8.6	キャリアデベロップメント	69

4.9	ナショナル・カリキュラム	72
4.9.1	カリキュラム改革の動向	72
4.9.2	ナショナル・カリキュラムの現状.....	76
4.9.3	教科書	87
4.9.4	学習内容を評価する仕組み	91
4.10	少数民族に対する教育	94
4.11	インクルーシブ教育	94
4.11.1	障がい者の対象と教育機会	94
4.11.2	インクルーシブ教育の現状	96
4.12	ノンフォーマル教育	96
4.12.1	基礎識字教育	97
4.12.2	継続教育	98
4.12.3	ノンフォーマル教育の実施場所.....	99
第5章	職業技術教育訓練	101
5.1	職業技術教育訓練セクターの政策、制度、法律および開発計画.....	101
5.1.1	ミャンマー連邦工業・農業・職業教育法.....	101
5.1.2	科学技術振興法	102
5.1.3	基礎教育法	102
5.1.4	国家開発計画	102
5.1.5	最近の動向	102
5.2	職業技術教育訓練セクターの概要	103
5.2.1	職業技術教育訓練機関とその所管省庁.....	103
5.2.2	工学系職業技術教育訓練に関わる学校教育制度.....	105
5.2.3	予算と財源	106
5.2.4	奨学金制度	108
5.2.5	地理的配置状況	108
5.2.6	学生・教員についての概要	109
5.2.7	労働省による国家職能基準の策定.....	111
5.3	主要な職業技術教育訓練機関の概要	112
5.3.1	科学技術省職業技術教育局管轄の各機関.....	112
5.3.2	労働省管轄の機関	116
5.3.3	工業省管轄の機関	116
5.3.4	民間の職業技術教育訓練機関	117
第6章	高等教育	120

6.1	歴史的背景	120
6.2	高等教育セクター概要	121
6.2.1	高等教育法	121
6.2.2	高等教育行政システム	121
6.2.3	高等教育機関所轄省、およびその省下の高等教育機関数の変遷	122
6.2.4	高等教育機関の地理的配置状況	122
6.2.5	政策・開発計画	123
6.2.6	高等教育機関管轄の仕組みと高等教育機関	124
6.2.7	学位システム	127
6.2.8	カリキュラム策定システム	133
6.2.9	学生数	133
6.2.10	教員マネジメントの概要	136
6.2.11	質保証制度	139
6.2.12	研究実績	139
6.3	工学系主要大学の概要	142
6.3.1	ヤンゴン工科大学 (YTU)	142
6.3.2	マンダレー工科大学 (MTU)	149
第7章	産業・労働人材需給ギャップ分析	153
7.1	日系企業を含む労働市場の動向・人材ニーズ	153
7.2	工学系分野の関連セクターと労働市場の動向	156
7.3	産業・労働人材需給ギャップの分析	157
第8章	教育分野に係る他開発パートナーの動向	160
8.1	他開発パートナーの支援概要と計画の把握	160
8.1.1	「ミ」国の改革進展を巡る開発パートナーの状況	160
8.1.2	開発パートナーによる CESR 支援概要	160
8.1.3	開発パートナーによる教育セクター支援概要	161
8.2	開発パートナー協調に関わる状況と課題	167
8.2.1	「ミ」国政府側と DP 間の実質的な政策協議が困難	168
8.2.2	多様なステークホルダーの存在	168
8.2.3	政府 C/P の DP との協調経験不足	169
第9章	「ミ」国教育セクターにおける課題および対応策	170
9.1	各教育サブセクターの主要課題および対応策	170

9.1.1	教育行財政の主要課題および対応策.....	170
9.1.2	基礎教育の主要課題および対応策.....	172
9.1.3	職業技術教育訓練の主要課題および対応策.....	177
9.1.4	高等教育の主要課題および対応策.....	180
9.2	各教育サブセクターの共通課題	184
9.3	「ミ」国教育セクターにおける中心課題.....	184
9.4	「ミ」国教育改革への提言	185
9.5	JICA の「ミ」国教育支援に係る留意点及び提言	186
9.3.1	JICA の「ミ」国教育支援に係る留意点.....	186
9.5.2	JICA の「ミ」国教育支援に関する提言	193
9.6	JICA 「ミ」国教育支援の解決アプローチ	194
9.6.1	JICA 「ミ」国教育支援における優先課題の抽出	194
9.6.2	教育行財政・基礎教育の優先課題と解決アプローチ.....	195
9.6.3	職業技術教育の優先課題と解決アプローチ.....	197
9.6.4	高等教育の優先課題と解決アプローチ.....	200



図 2-1	ミャンマー基礎教育に関する行政機構.....	16
図 3-1	CESR の実施体制とプロセス	29
図 4-1	「ミ」国の学校制度	37
図 4-2	貧富の差による学校へのアクセス状況.....	43
図 4-3	都市部及び農村部における教育へのアクセス.....	44
図 4-4	1 時間以内に通学できる児童・生徒の割合.....	44
図 4-5	初等教育における純就学率の州／管区間格差.....	45
図 4-6	中等教育における純就学率の州／管区間格差.....	45
図 4-7	教員 1 人あたり生徒数(PTR)	46
図 4-8	2009 年度留年率	48
図 4-9	各学年の退学率	49
図 4-10	進級試験の合格率 (2010/11 年度)	50
図 4-11	高校卒業・大学入学試験合格率 (2010/11 学校年)	51
図 4-12	DBE1 管轄州／管区別高校卒業・大学入学試験合格率 (2010/11 学校年)	51
図 4-13	DBE2 管轄州／管区別高校卒業・大学入学試験合格率 (2010/11 学校年)	52
図 4-14	ステップ・バイ・ステップ方式によるキャリアパスの時代 (1971～1998).....	69
図 4-15	教員養成制度導入後のキャリアパス (1998～現在)	71
図 4-16	教科の構造	81
図 4-17	総授業時数の ASEAN 及び日本の比較.....	83
図 4-18	Core Subject の ASEAN 及び日本の比較	83
図 4-19	Co-curricular Subject の ASEAN 及び日本の比較.....	84
図 4-20	教科書、指導書の編纂年代別割合	88
図 4-21	第 5 学年の教科書に含まれる思考力の割合 (数字は該当教科数)	90
図 4-22	高校卒業・大学入学試験問題 (2012 年) の分類結果 (数字は問題数)	93
図 4-23	障がいのある者の障がい別割合	95
図 4-24	成人識字率(全国及び州／管区別).....	97
図 5-1	職業教育訓練に関わる学校教育制度	106
図 5-2	職業技術教育局の各機関への予算配分額の推移.....	107
図 6-1	高等教育機関の新学位システム (2011–2012AY から)	128
図 6-2	HRDP の学位システム.....	130
図 6-3	科学技術省下 TU の新学位システム (2012–2013AY から)	131
図 6-4	科学技術省下 University of Computer Studies の新学位システム (2012–2013AY から)	132
図 6-5	高等教育機関の新入生数と総学生数、 および高校卒業・大学入学試験(ME)合格者数の変遷.....	134
図 6-6	学問分野別の高等教育機関学生数比率.....	135
図 6-7	高等教育機関教員数の変遷	136

図 6-8	科学技術省先端高等科学技術局下の TU および Computer Universities の教員数の 変遷 137	
図 6-9	ヤンゴン工科大学の組織図	143
図 6-10	マンダレー工科大学の組織図	149
図 7-1	「ミ」国における GDP セクター割当 1994-2010 (%).....	153
図 7-2	ミャンマー観光協会に登録している会社数.....	154
図 7-3	UMFCCI に登録している会社数.....	154
図 7-4	主要輸出品目変化 (%).....	155

表

表 1-1	現地調査日程	2
表 1-2	調査団の構成	7
表 2-1	「ミ」国国家予算、GDP と教育予算	20
表 2-2	「ミ」国教育省予算の内訳 (2012~13 年)	20
表 2-3	教育予算のサブセクター別割合とその推移.....	21
表 2-4	DBE1、2、3 予算の項目別教育段階別比率.....	21
表 2-5	教育サブセクター別 1 人当たり政府支出 (2009/2010).....	22
表 2-6	地域別教育サブセクター別 1 人当たり政府支出.....	23
表 2-7	家計に占める教育関連支出	23
表 2-8	学校評価の 12 項目	24
表 3-1	迅速評価 (フェーズ 1) の概要	27
表 3-2	詳細分析 (フェーズ 2) の概要	28
表 3-3	教育セクター計画策定 (フェーズ 3) の概要.....	28
表 3-4	CESR のこれまでの進捗	30
表 3-5	CESR の今後の予定	33
表 4-1	ASEAN 諸国の学校制度と就学開始年齢	36
表 4-2	学校種別設置認可基準	38
表 4-3	寺院学校の数・生徒数	39
表 4-4	学校数/児童生徒数/教員数	40
表 4-5	各学校レベル別指導教科	41
表 4-6	高校 (第 10 学年および第 11 学年) での選択コース.....	41
表 4-7	ASEAN 各国の就学状況.....	42
表 4-8	近隣諸国との教員 1 人あたり生徒数(PTR)比較.....	46
表 4-9	教員養成課程で取得可能な教員資格および学位.....	53
表 4-10	「ミ」国内の教員養成機関	55
表 4-11	ASEAN 諸国における教員養成制度の比較	57
表 4-12	SIOE の教授陣と学生数	59
表 4-13	コース修了生 (1964-2010).....	60
表 4-14	EC で取得可能な教員資格	61

表 4-15	EC 学費一覧	62
表 4-16	EC カリキュラム	62
表 4-17	EC の 1 年	63
表 4-18	マンダレーEC の教職員配置	63
表 4-19	教員資格ごとの教員配置状況	64
表 4-20	児童中心型教育の授業観と求められる教師のコンピテンシー	66
表 4-21	現在「ミ」国で提供される INSET 一覧	67
表 4-22	「ミ」国で提供される CPD	68
表 4-23	憲法に規定された国が育成する人材像	72
表 4-24	過去のカリキュラム改革の概要	75
表 4-25	カリキュラム課職員の教科担当者の内訳	78
表 4-26	前期中等段階の教育目標	79
表 4-27	ASEAN 諸国及び日本の週あたりの授業時数の配分 (時間)	82
表 4-28	各教育段階の授業時間	85
表 4-29	各教育段階全体の総授業時間の比較 (単位: 時間)	85
表 4-30	Bago の学校の PTR	86
表 4-31	「ミ」国が策定する教科書、指導書の編纂年	87
表 4-32	思考力分析の観点	90
表 4-33	MRC (Monthly Report Card) の概要	91
表 4-34	Bago の高校における教科ごとの合格率 (%)	93
表 4-35	インクルーシブ教育用教材	96
表 4-36	基礎識字教育プログラム受講者および識字認定者の割合(全国及び州/管区別)	98
表 4-37	コミュニティ学習センター	99
表 5-1	「ミ」国の主な職業技術に関わる教育訓練を実施している公的機関と所管省庁	104
表 5-2	科学技術省職業技術教育局の職業技術教育訓練機関への予算執行額の推移	107
表 5-3	職業教育局管轄機関の州/管区別の規模 (2011/2012 年度)	108
表 5-4	分野別学生数 (職業技術教育局管轄の各機関: 2011/2012 年度)	109
表 5-5	課程別の修了率 (職業技術教育局管轄の各機関: 2010/2011 年度)	110
表 5-6	分野別教員数 (職業技術教育局管轄の各機関: 2011/2012 年度)	110
表 5-7	学位別職員数 (職業技術教育局管轄の各機関: 2011/2012 年度)	111
表 6-1	各省下の高等教育機関数の変遷	122
表 6-2	州/管区別の高等教育機関数	123
表 6-3	教育省 DHEU および DHEL 下の学術分野別高等教育機関数	125
表 6-4	科学技術省下の工学系高等教育機関数と提供している学位	127
表 6-5	科学技術省下の University of Computer Studies の機関数と提供している学位	127
表 6-6	主な ASEAN 諸国の高等教育総就学率	135
表 6-7	科学技術省管轄の幾つかの高等教育機関の STR と 工学系およびコンピュータ系 大学群の STR 平均値	138
表 6-8	同一大学内での学科による STR の差異	138
表 6-9	教育省 DHEU および DHEL 内での Research/Current/Capital Expenditure の変遷	140

表 6-10	ヤンゴン工科大学にある学科名と提供している学位.....	144
表 6-11	ヤンゴン工科大学学生数 (2011-2012AY)	145
表 6-12	ヤンゴン工科大学教員数と保持している学位、学生教員比率 (2011-2012AY)..	146
表 6-13	マンダレー工科大学にある学科名と提供している学位.....	150
表 6-14	マンダレー工科大学学生数 (2011-2012AY)	151
表 6-15	マンダレー工科大学教員数と保持している学位.....	151
表 7-1	分野別外国直接投資 (100 万米ドル)	154
表 7-2	工学系大学の分野別入学者数 (2011/2012 年度)	158
表 8-1	DP による CESR (フェーズ 1) 支援概要	161
表 8-2	主要 DP の教育セクター支援概要と計画 1 (各サブセクター別)	162
表 8-3	主要 DP の教育セクター支援概要と計画 2 (各機関別)	163
表 9-1	教育行財政の主要課題および対応策	171
表 9-2	基礎教育の主要課題および対応策	173
表 9-3	職業技術教育訓練の主要課題および対応策.....	178
表 9-4	高等教育の主要課題および対応策	181

Exchange Rate : 1 チャット = 0.11 円
(2013年2月15日)

ミャンマー地図



出典 : Myanmar Information Management Unit (<http://themimu.info/State-Region/Country%20wide/index.php>
2013年2月6日取得)

略 語

ADB	Asian Development Bank	アジア開発銀行
AGTI	Associate of Government Technical Institute	—
ASEAN	Association of South-East Asian Nations	東南アジア諸国連合
ASSA	ASEAN Skill Standard Authority	ASEAN 職能基準機関
ATEO	Assistant Township Education Officer	アシスタントタウンシップ教育行政官
AUN/SEED-Net	ASEAN University Network/ Southeast Asia Engineering Education Development Network	アセアン工学系高等教育ネットワーク
AusAID	The Australian Agency for International Development	オーストラリア国際開発庁
CapEFA	Capacity Development for Education for All	—
CAPS	Continuous Assessment and Progression System	—
CCA	Child Centered Approach	児童中心型教育
COE	Center of Excellence	—
CESR	Comprehensive Education Sector Review	包括的教育セクターレビュー
C/P	Counterparts	カウンターパート
DAST	Department of Advanced Science and Technology	(科学技術省) 先端科学技術局
DBE	Department of Basic Education	(教育省) 基礎教育局
DEO	District Education Office	郡教育事務所
DFID	Department for International Development	英国国際開発省
DEPT	Department of Education Planning and Training	(教育省) 教育計画訓練局
DHE	Department of Higher Education	(教育省) 高等教育局
DP	Development Partner	開発パートナー
DTVE	Department of Technical and Vocational Education	(科学技術省) 技術職業教育局
EC	Education College	教育大学 (教員養成大学)
EFA	Education for All	万人のための教育
EMIS	Education Management Information System	教育情報管理システム

EU	European Union	欧州連合
GDP	Gross Domestic Product	国内総生産
GIZ	Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit	ドイツ国際協力公社
GNP	Gross National Product	国民総生産
GTC	Government Technological College	政府技術カレッジ
GTHS	Government Technical High School	政府技術高校
GTI	Government Technical Institute	政府技術学校
HE	Higher Education	高等教育
INGO	International Non-Governmental Organizations	国際 NGO
IMF	International Monetary Fund	国際通貨基金
ITC	Industrial Training Center	工業研修センター
IOE	Institute of Education	教育研究所
ILO	International Labour Organization	国際労働機関
JETRO	Japan External Trade Organization	独立行政法人日本貿易振興機構
JESWG	Joint Education Sector Working Group	—
KOICA	Korea International Cooperation Agency	韓国国際協力団
MDEF	Multi-donor Education Fund	—
MIMU	Myanmar Information Management Unit	—
MoE	Ministry of Education	教育省
NFE	Non Formal Education	ノンフォーマル教育
NGO	Non-Governmental Organizations	非政府組織
NSSA	National Skill Standard Authority	国家職能基準機関
QBEP	Quality Basic Education Programme	—
REO	Regional Education Office (Officer)	管区教育事務所（教育行政官）
SEO	State Education Office (Officer)	州教育事務所（教育行政官）
SCCA	Strengthening Child Centered Approach	児童中心型教育強化（プロジェクト）

TEO	Township Education Office (Officer)	タウンシップ教育事務所（教育行政官）
TU	Technological University	技術大学
TVET	Technical Vocational Education and Training	職業技術教育訓練
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	—
UNICEF	United Nations Children's Fund	—

第1章 本調査の概要

1.1 調査の背景

50年にわたる軍政から民政移管された2011年以降、ミャンマー国（以下「ミ」国）は歴史的な移行期にある。民主化に伴う市場経済化、ASEAN統合の潮流の中、「ミ」国は近隣諸国との教育競争を視野に民主政体による新たな教育行政・統治観、教育課題観、教育成果観の構築に迫られているといえよう。

一方、この移行期において、国際的な教育開発支援の枠組みは、包括的教育セクターレビュー (Comprehensive Education Sector Review: CESR) を通じて新秩序を模索し始めた段階にある。現に、軍政下では多くの開発パートナー (Development Partner: DP) が制裁の一環として対「ミ」国政府支援を中断し主に JICA 及び UNICEF のみが事業を展開していたが、現在では復帰する DP が相次いでいる。

1.2 調査の目的

「ミ」国の教育セクター全般（基礎教育、職業技術教育訓練、高等教育）の制度、現状、課題にかかる情報を収集・分析し、優先課題を抽出の上、これを解決する効果的アプローチを検討し、報告書にとりまとめる。

1.3 調査の日程

調査団は2012年9月から2013年1月まで3回（1回目：2012年9月16日～11月9日、2回目：2012年11月28日～12月20日、3回目：2013年1月10日～1月26日）の現地調査を実施した。これに加えて、現地の調査補助員が継続的にデータ収集や訪問調査を行った。

現地調査においては、「ミ」国政府機関をはじめ、CESR関係者、DP、大学・学校、民間企業等、下表に示す多様な教育関係者と面談し、情報収集を行った。また、CESRの関係者にも積極的な情報提供を行い、特にカリキュラム及び教師教育の分野ではインターナショナル・コンサルタントとして CESR 担当者を支援し、高等教育分野においても情報提供を行った。

表 1-1 現地調査日程

日付	日程	場所
9月17日(月)	JICA ミャンマー事務所	ヤンゴン
9月18日(火)	CESR チーフ・テクニカル・アドバイザー及び代表者	ヤンゴン
9月19日(水)	科学技術省先端科学技術局 (Department of Advanced Science and Technology, Ministry of Science and Technology)	ネーपीドー
	科学技術省技術職業教育局 (Department of Technical and Vocational Education, Ministry of Science and Technology)	ネーピードー
9月20日(木)	教育省基礎教育局 3 (Department of Basic Education 3: DBE 3)	ヤンゴン
	協同組合省 (Ministry of Cooperatives)	ネーピードー
	工業省 (Ministry of Industry)	ネーピードー
	商業省 (Ministry of Commerce)	ネーピードー
9月21日(金)	ヤンゴン工科大学 (Yangon Technological University: YTU)	ヤンゴン
	University of Computer Studies Yangon	ヤンゴン
9月24日(月)	タンリン技術大学 (Technological University (Thanlyin))	ヤンゴン
	ワラマ政府技術高校 (Ywarma Government Technical High School)	ヤンゴン
9月25日(火)	ヤンキン技術訓練センター (Yankin Skilled Training Centre)	ヤンゴン
9月26日(水)	DFID	ヤンゴン
9月27日(木)	CESR 職業技術教育訓練担当	ヤンゴン
	CESR 高等教育担当、CESR アシスタント・タスク・マネジャー	ヤンゴン
	CESR チーフ・テクニカル・アドバイザー	ヤンゴン
	JETRO Yangon	ヤンゴン
9月30日(日)	世界銀行 (World Bank)	ヤンゴン
10月1日(月)	教育省 Department of Myanmar Education Research Bureau/Joint Secretary of CESR Steering Committee	ネーピードー
	教育省基礎教育局 2 (Department of Basic Education 2: DBE 2)	マンダレー
	Industrial Training Centre Mandalay	マンダレー
	マンダレー教育大学 (Mandalay Education College)	マンダレー
	サガイン技術大学 (Sagaing Technological University)	サガイン
	サガイン教育研究所 (Sagaing Institute of Education : サガイン IOE)	サガイン
10月2日(火)	教育省教育計画訓練局 (Department of Educational Planning and Training: DEPT)	ネーピードー
	科学技術省先端科学技術局	ネーピードー
	社会福祉救済復興省 (Ministry of Social Welfare Relief)	ネーピードー

日付	日程	場所
	and Resettlement) Department of Social Welfare	
	技術研究部 (ピンウールウィン) (Technological Research Department Pyin Oo Lwin)	マンダレー
	Primary School, Naga	マンダレー
	Branch of Secondary, Mantan	マンダレー
	Amarapura タウンシップ教育事務所 (Amarapura Township Education Office)	マンダレー
	ヤタナポン・サイバー・シティ工科大学 (University of Technology (Yatanarpon Cyber City))	マンダレー
	マンダレー教育大学附属実習校 (Mandalay Education College Practising Middle School)	マンダレー
10月3日(水)	科学技術省 Myanmar Scientific and Technological Research Department	ヤンゴン
	DEPT 統計担当	ネーपीードー
	DEPT Admin & finance 担当	ネーピーードー
	国境省 (Ministry of Border Affairs) Department of Education and Training	ネーピーードー
	マンダレー技術大学 (Technological University (Mandalay))	マンダレー
	チャウセー政府技術高校 (Government Technical High School (Kyaukse))	マンダレー
10月4日(木)	British Council	ヤンゴン
	ILO	ヤンゴン
	CESR 教師教育担当	ヤンゴン
	教育省高等教育局 (下ミャンマー) (Department of Higher Education (Lower Myanmar))	ヤンゴン
	宗教省 (Ministry of Religious Affairs)	ネーピーードー
10月5日(金)	CESR タスク・マネジャー、CESR ナショナル・コーディネーター	ヤンゴン
	JICA ミャンマー事務所	ヤンゴン
	ヤンゴン大学 (University of Yangon)	ヤンゴン
	Myanmar Information Management Unit (MIMU)	ヤンゴン
10月8日(月)	UNICEF	ヤンゴン
	CESR インターナショナル・コーディネーター	ヤンゴン
	Thinggandun タウンシップ教育事務所 (Thinggandun Township Education Office)	ヤンゴン
	JICA ミャンマー事務所	ヤンゴン
	教育省高等教育局 (上ミャンマー) (Department of Higher Education (Upper Myanmar))	マンダレー
	マンダレー工科大学 (Mandalay Technological University: MTU)	マンダレー
10月9日(火)	ヤンゴン教育研究所 (Yangon Institute of Education : ヤンゴン IOE)	ヤンゴン
	UNESCO	ヤンゴン
	教育省基礎教育局 1	ヤンゴン

日付	日程	場所
	(Department of Basic Education 1: DBE 1)	
	マンダレー大学 (Mandalay University)	マンダレー
	ヤダナボン大学 (Yadanabon University)	マンダレー
	バゴ管区教育事務所(Bago Regional Education Office)	バゴ
10月10日(水)	Saetanar	ヤンゴン
	No. 3 Basic Education High School, Dagon Township (インクルーシブ教育実施校)	ヤンゴン
	Alpha Info-tech Co., Ltd	マンダレー
10月11日(木)	Cherry Garment Factory	ヤンゴン
	Capital Automobile Ltd.	ヤンゴン
	CESR 教師教育担当	ヤンゴン
	ヤンゴン工科大学	ヤンゴン
10月12日(金)	DBE3	ヤンゴン
	The Republic of the Union of Myanmar Federation of Chambers of Commerce & Industry (UMFCCI)	ヤンゴン
	Myanmar Marketing Research Development Co., Ltd	ヤンゴン
	CESR 教師教育担当	ヤンゴン
10月13日(月)	West Yangon Technological University (WYTU)	ヤンゴン
	Save the Children	ヤンゴン
10月16日(火)	SEEDS Asia	ヤンゴン
	Union of Myanmar Travel Association	ヤンゴン
	United Machinery Group Myanmar	ヤンゴン
	AusAID	ヤンゴン
10月17日(水)	CESR カリキュラム担当	ヤンゴン
	Htoo Group of Companies	ヤンゴン
	SMART group of companies (Technical Service)	ヤンゴン
10月18日(木)	Fortune Elevator Company	ヤンゴン
	SOE Electric & Machinery Co., Ltd.	ヤンゴン
	教育省 Department of Examination Board	ネーपीドー
10月19日(金)	DEPT 統計担当	ネーピードー
10月20日(土)	CESR 高等教育キックオフミーティング	ヤンゴン
10月23日(火)	Myanmar Egress	ヤンゴン
	ヤンゴン工科大学	ヤンゴン
10月24日(水)	JICA ミャンマー事務所	ヤンゴン
10月26日(木)	CESR カリキュラム担当	ヤンゴン
11月1日(木)	CESR カリキュラム担当	ヤンゴン
11月5日(月)	No. 17 Basic Education Primary School, Bahan Township	ヤンゴン
	No. 29 Post Primary School, Thingangyun Township	ヤンゴン
11月6日(火)	Basic High School, Inn Ta Kaw Township	バゴ
	No. 3 Basic Education High School, Bago	バゴ
11月8日(木)	カリキュラムワークショップ	ヤンゴン
11月16日(金)	Basic High School, Payargyi, Bago	バゴ
	No. 1 Basic Education High School, Bago	バゴ
	No. 5 Basic Education Middle School, Bago	バゴ

日付	日程	場所
11月30日(金)	CESR チーフ・テクニカル・アドバイザー	ヤンゴン
12月1日(土)	GIZ	ヤンゴン
12月3日(月)	CESR 担当、高等教育関連 DP、Open Society Foundation の会合	ヤンゴン
	DBE3	ヤンゴン
	JICA ミャンマー事務所	ヤンゴン
12月4日(火)	Nyaung Thone Pin Post Primary School, Thanlyin Township	ヤンゴン
	Kyaut Yae Twin Basic Education High School (Branch High School), Thanlyin Township	ヤンゴン
	CESR タスク・マネジャー、CESR ナショナル・コーディネーター	ヤンゴン
	CESR 高等教育担当	ヤンゴン
12月5日(水)	Basic Education Middle School, Pyan Htaung Kyaung, Thanlyin Township	ヤンゴン
	No. 17 Basic Education Primary School, Bahan Township	ヤンゴン
	Bahan タウンシップ教育研究所 (Bahan Township Education Office)	ヤンゴン
	Myanmar Imperial College	ヤンゴン
12月6日(木)	Thar Tha Na Mar Ma Ka Monastic education primary school	ヤンゴン
	UNICEF	ヤンゴン
12月7日(金)	Information Sharing Workshop for Data Collection Survey on Education Sector in Myanmar	ヤンゴン
12月8日(土)	カリキュラムワークショップ	ヤンゴン
12月9日(日)	チンドウィンカレッジ (ヤンゴン校) (Chindwin College, Yangon)	ヤンゴン
12月10日(月)	DBE3	ヤンゴン
	ヤンキン教育大学 (Yankin Education College)	ヤンゴン
12月11日(火)	ミャンマーノーブルカレッジ (Myanmar Noble College)	ヤンゴン
	Pyan Nya Myae Monastic Post Primary School, Mingalardon Township	ヤンゴン
	Pon Nya Wi Thut Ti Monastic Primary School, Mingalardon Township	ヤンゴン
	労働省 (Ministry of Labour)	ヤンゴン
	STI	ヤンゴン
12月12日(水)	High School Inntaing, Hlegu township (Pre-vocational school)	ヤンゴン
	Education Sector DP Group Meeting	ヤンゴン
	DBE1	ヤンゴン
	3DBE3	ヤンゴン
	CESR カリキュラム担当	ヤンゴン
	CESR 職業技術教育訓練担当	ヤンゴン
	CESR 基礎教育、中等教育担当のインターナショナル・コンサルタント	ヤンゴン
KOICA	ヤンゴン	

日付	日程	場所
12月13日(木)	Myanmar Industrial Association	ヤンゴン
	UNDP	ヤンゴン
	UMFCCI	ヤンゴン
	CESR 教師教育担当	ヤンゴン
	CESR カリキュラム担当	ヤンゴン
	ヤンゴン工科大学	ヤンゴン
12月14日(金)	CESR Round Table for TVET	ヤンゴン
	DEPT Local Training, Teacher Training 担当	ネーपीードー
	工業省	ネーピーードー
	科学技術省先端科学技術局	ネーピーードー
12月15日(土)	DEPT (12月7日に開催したワークショップの報告会)	ネーピーードー
12月17日(月)	CESR 教師教育担当	ヤンゴン
	CESR カリキュラム担当	ヤンゴン
	Basic Education High School (Brach), Kawt Yin (Lower), Hpa An Township	カイン
	Basic Education Primary School, Taung Ka Lay, Hpa An Township	カイン
	Basic Education Primary School (Affiliated) Taung Gone, Hpa An Township	カイン
	Technological University (Hpa-an)	カイン
	Computer University (Hpa-an)	カイン
	政府技術学校 (ワケマ) (Government Technical Institute (GTI), Wakema)	ワケマ
12月18日(火)	Centre for Vocational Training	ヤンゴン
	Taungkalay Monastic School, Hpa An Township	カイン
	Hpa-an University	カイン
12月19日(水)	Kabar services. Co. Ltd	ヤンゴン
	CESR カリキュラム担当	ヤンゴン
12月20日(木)	JICA ミャンマー事務所	ヤンゴン
1月14日(月)	University for Development of National Races	サガイン
1月15日(火)	No 2 Basic Education High School (Branch), Pakokku Township および寄宿舎	マグウェイ
1月16日(水)	Taung Za Lat Monastic Primary School, Pakokku Township	マグウェイ
	Pakokku タウンシップ教育事務所 (Pakokku Township Education Office)	マグウェイ
1月17日(木)	Roundtable Discussions on Preliminary Findings from CESR Phase 1 Rapid Assessment studies on Post-Primary Education Subsectors	ヤンゴン
1月18日(金)	DEPT Admin & finance 担当	ネーピーードー
	DEPT 局長	ネーピーードー
1月22日(火)	JICA ミャンマー事務所	ヤンゴン

1.4 調査団の構成

本調査団の団員は9名の日本人専門家及び5名の現地調査補助員によって構成される。

表 1-2 調査団の構成

	担当	氏名
1	総括／基礎教育セクター総合分析	加藤 徳夫
2	副総括／教師教育・マネジメント（基礎教育）	相馬 敬
3	カリキュラム・教科書（基礎教育）	杉山 竜一
4	高等教育	小澤 みどり
5	職業技術教育訓練	山岡 智互
6	産業・労働市場動向	小川 啓一
7	教育行財政	吉田 和浩
8	CESR 分析／援助協調	北館 尚子
9	データ管理補助	川島 加奈恵
10	調査補助員	Zin Min Lwin Tun
11	調査補助員	Sandar Kyaw
12	調査補助員	Aye Thinzar Aung
13	調査補助員	Ingyin Htun
14	調査補助員	Lin Htet Oo

第2章 教育関連法、教育政策および教育行財政

「ミ」国の教育セクターは一大転換期を迎えようとしている。これは、民政移管後の新政権下で急速に進む国内の諸改革に、教育セクターも呼応しようとしていることの表れと言える。そのひとつとして、次期国家開発計画の策定に向けて、各セクターでは精力的にセクター開発計画に関する協議が行われている。特に教育セクターにおいては、現行の小学校5年間、中学校4年間、高校2年間の5+4+2制を6+3+3制あるいは5+4+3制に改編しようとする動き、基礎教育行政の地方分権化、高等教育においても自治の拡大や私立大学の促進など、抜本的な改革を推し進めようとする動きが見られ、急速かつ大胆な改革を実施に移そうとしている。これと並行して開発パートナー(Development Partner: DP)の地政学上の構図も大きな変化の兆しを見せている。マルチ・ドナーが出資する基金 (Multi-donor Education Fund: MDEF) の支援による Quality Basic Education Programme (QBEP) は、既に第2期(2011-15)に入っているが、これまでの UNICEF、EU、AusAID、DFID、デンマーク、ノルウェーに加えて、新たにアジア開発銀行(Asian Development Bank: ADB)や世界銀行(World Bank: WB)も教育セクター支援を計画しており、今後の中期教育開発計画策定に結びつけることを目指した包括的教育セクターレビュー (Comprehensive Education Sector Review: CESR) が進んでいる。政府による改革のスピードは、注意深い計画作りを求める DP が支援の枠組みを構築するのに手間取っている間に一気に加速しそうな勢いを見せている。さらに、民主化と市場経済化の動きは、2015年のASEAN統合を睨んで、押し寄せる諸外国の進出とともに人材需要構造にも大きな変化をもたらそうとしている。

教育セクターの現状はこのように極めて動的であり、教育行財政の分析もそうした文脈の中で捉える必要がある。

2.1 教育関連の基本法

「ミ」国の教育について規定している基本法としては、2008年憲法、1973年基礎教育法、1973年大学教育法がある。

2.1.1 2008年憲法

「ミ」国の基本法は2008年憲法(原語はミャンマー語)である。この憲法は1974年に公布されたビルマ社会主義共和国の憲法からミャンマー連邦共和国憲法へと全面的に改められたもので、軍事政権下での民主化を進める根拠法となっている。新憲法は、教育に関する連邦政府の義務と国民の権利について示している。まず政府の義務については以下の通り定めている。

第22条第1項

連邦政府は、(ア) 国家民族の言語、文学、芸術および文化を発展させ、(イ) 教育、保健、経済、交通、通信等を含む開発の遅れた国家民族の社会経済的発展を促進させることを支援することとする。

第28条

連邦政府は、（ア）国民の教育と保健の増進に真剣に努力し、（イ）国民がその教育と保健に係る事項に参画することを可能とするために必要な法を整備し、（ウ）無償義務初等教育制度を実施し、（エ）国家の建設に貢献するため、全面的に正しい思考と道徳的性格を増長させる近代教育制度を実施することとする。

また、国民の教育に係る権利に関しては、

第366条

全ての国民は、連邦政府が制定した教育政策に基づいて、（ア）教育の権利を有し、（イ）連邦政府が法に基づいて義務的とする基礎教育を提供されることとし、（ウ）科学的研究を実施し、科学を探求し、創造的に労働し、芸術を発展させ、また他の文化部門を自由に研究する権利を有する。

と規定している。なお、1974年憲法では「ミ」国の主要民族であるビルマ族の言語、ビルマ語を共通語としていたが、現行憲法ではそうした記述は消え、少数民族の言語も含めた総称としてミャンマー語を公用語としている（第450条）。

2.1.2 1973年基礎教育法（1989年改正）

基礎教育法はその目的、制度と行政機構について規定しているが、ここでは目的について述べる。基礎教育法は憲法の規定に沿う形で1973年に制定されている。この法律で、初等レベル5年間、中等レベル4年間と、これに続く後期中等教育を含めて基礎教育としている¹。

この法律によると、基礎教育の目的は以下の通り定められている（第3条）。

- （ア）ビルマ連邦のすべての市民が、基礎的な教育、健康と道徳的人格を十分に備えた、肉体的、精神的な労働者となることを可能にすること。
- （イ）ビルマ型社会主義のイデオロギーを十分理解し、ビルマの社会主義社会を建設し保護することのできる市民を育てること。
- （ウ）ビルマ社会主義社会を建設する目的のため、適切な段階において適切な職業教育及び訓練に枝分かれさせることに必要な基盤を確立すること。
- （エ）生産的な労働力を強化し、発展させることを可能とする自然科学の教育に優先度を与えること。
- （オ）国の文化、芸術及び文学の継承と発展を可能とする人文科学の教育に優先度を与えること。
- （カ）大学教育を追求するための強固な教育的基礎を構築すること。

¹ 仮訳英文では、初等、中等、高等各レベルの教育を総称して基礎教育とする、としている（第4条第1項）が、高等レベルは現行制度では後期中等教育と呼ばれているので実態に合わせる。なお、初等レベルの教育を提供する学校を小学校と呼ぶ一方、中学校（middle schools）は、小学校を併設していることもある、また高等学校は初等、中等レベルを併設していることもある、としている（第4条第2項）。実際に中学校、高等学校はそれ以下のレベルを併設している場合があるので、教育指標の解釈において注意が必要となる。

2.1.3 1973年大学教育法（1998年改正）

大学 (universities and colleges) を管轄するすべての省庁（現在は13省庁）がこの法律に従う。同法に基づいて設置された大学は以下の目的を全うすることが求められている。

- (ア) ビルマ社会主義の社会を建設するための社会主義的イデオロギーに適応した考え方と道徳観を持ち合わせた有能な個人を涵養すること
- (イ) 社会主義経済、行政、および社会的事業を発展させることのできる個人を養成すること
- (ウ) 生活に密着した人文科学、社会科学を重視した教育、訓練を提供すること
- (エ) 社会主義（国家）建設のために必要な研究を実施すること
- (オ) 労働に対する尊厳の意識を育てること
- (カ) ビルマ社会主義社会の建設に従事する労働者の知識と技能を継続的に発展させるために貢献すること

2.1.4 その他の法律

その他の主な教育関連法として、「ミャンマー試験委員会法」(Law of Myanmar Board of Examination, 1973)、「教育研究法」(Education Research Law, 1973)、公立学校の教師が放課後等に有料で行う個別指導を禁じる「個人教授法」(Private Education Law, 1984, 2006)、「私立学校登録法」(Private School Registration Law, 2011)、「技術・農業・職業教育法」(Technical, Agricultural and Vocational Education Law, 1974, amended 1989)、「こども法」(Child Law, 1993)がある。また、国立大学はそれぞれの大学設置法に基づいて設置されている²。

2.1.5 教育関連法改正等の動き

これらの教育関連の基本法に関しては、1973年基礎教育法において、基礎教育の目的第3条第2項の例のように共和制国家を標榜する現行憲法とは齟齬をきたしている表現が散見される。基礎教育法、教育研究法、試験委員会法、大学教育法については、それぞれ改正法、あるいは新法が現在国会で審議されている。無償義務教育法は現在草案中で、教育省教育研究局 (Department of Myanmar Education Research Bureau, DMERB) が諸外国の事例を調査中である。就学前教育についてはUNICEFの支援で素案が作られ、大統領府での確認後、国会審議に回る見込みとなっている³。

2.2 教育開発計画と主要教育政策

「ミ」国の教育政策は、基本的に、教育開発 30 年長期計画、これに基づく 5 力年計画に

² ビルマ弁護士会のサイト、http://www.blc-burma.org/html/Myanmar%20Law/Indexs/lr_law_ml_azindex.html#uで確認可能。

³ 一般的に、教育関連の法律は、まず教育省で草案され、国家教育委員会での協議後、大統領府が内容確認する。その後、国会内の教育部会での協議を経て国会で審議される。国会の承認後、司法当局が用語、整合性を確認した後、大統領が署名して発効となる。

沿って実施されてきた。このほか、国家教育促進 20 年長期計画（2011/12~2030/31）が 2012 年 11 月に作成されている（現在はドラフト）。これは、新たに政府（国家計画経済開発省）が策定し、現在正式採択を待っている「国家総合開発計画 2011-2031」に対応するものとなる。今後はこの国家教育促進 20 年長期計画が従来の 30 年長期計画に代わって教育開発の基本計画となり、そのもとで 5 カ年計画が作成、実施される。また、2011 年 3 月に国会で発表された、大統領による 10 項目の教育政策（The Guidance of the Head of State: 10 points Education Policy）は、教育開発の方向性を示すものとして、この 20 年長期計画、5 カ年計画の策定にあたって参照されている。さらに、DP が支援する CESR と、その調査成果物として経費見積り付きの教育計画が 2013 年以降に出てくる予定である。タイミング的に先行する政府主導の国家開発政策と、この教育計画との関係に今後注意を払う必要がある。

2.2.1 基礎教育開発 30 年長期計画 (FY2001/2~FY2030/31)

教育開発 30 年長期計画は、基礎教育と高等教育についてそれぞれ作られている。基礎教育開発 30 年長期計画は 2001 年 11 月に作成された。これまでの取組みについて概観したあと、以下の 10 プログラムを掲げている。

- プログラム 1. 国家の近代化と発展のための教育制度の確立
- プログラム 2. 万人のための基礎教育
- プログラム 3. 基礎教育の質向上
- プログラム 4. 就業前職業教育と基礎教育各段階における職業教育の提供
- プログラム 5. 教授・学習へのアクセスと E-教育に向けた通信技術の改善
- プログラム 6. 全面的に発達した市民の育成
- プログラム 7. 教育行政の能力開発
- プログラム 8. 地域社会との協働による基礎教育活動の実践
- プログラム 9. ノンフォーマル教育活動の改善
- プログラム 10. 教育研究の改善

これらプログラムについて、それぞれサブ項目が記されているが、詳細についての記述はない。長期計画は 5 年ごとの計画に書き落とされて実施されることになっている。そして、第 1 期 5 カ年計画(2001/02~2005/06)末までに初等教育の普遍化を、第 3 期 5 カ年計画(2011/12~2015/16)末までに前期中等教育の普遍化を、30 年計画末までに基礎教育の普遍化を達成することを目標としている。

高等教育 30 年長期計画については、「第 6 章 高等教育」で説明する。

2.2.2 基礎教育分野国家教育促進 20 年長期計画 (FY2011/2~FY2030/31)(ドラフト)⁴

教育促進 20 年長期計画（ドラフト）は、既存の 30 年長期計画を基本的に踏襲しつつ、大

⁴ 調査期間中の最後に資料のみ入手できた、基礎教育部分についてのみ記述する。

統領教育政策10項目を参照して2012年11月に作成された。今後、この20年長期計画の下に5カ年計画が作成され、現行の5カ年計画は必要に応じて修正されることになる。

内容は、緒言の次に大統領教育政策10項目を示し、これに続いて、「私たちのビジョン」として、知識時代の課題に対処することのできる学習する社会を建設する教育制度の確立、を掲げ、「私たちのモットー」として、教育を通じた近代的で発展した国家の建設、と謳っている。次に現在取組中の主要施策⁵を示し、その後、20年長期計画で取り組む主要10プログラムを掲げている。これらは30年長期計画のものをそのまま引き継いだものとなっている。この下に、31のアクションプラン、108のサブ・アクションプランが記載されている。

30年長期計画は政府予算によって実施するプログラムのみを盛り込んでいたが、今回の20年長期計画では、DPによる支援についても期間中の最初の5カ年についてその分野と見込み予算を示しているのが特徴的である。特に、2013/14年から2015/16年の3年間分については、(1)初等義務教育計画、(2)前期、後期中等学校生徒の修学維持、(3)カリキュラムとシラバスの改善、(4)教員教育開発⁶、(5)教育行政情報の開発、(6)幼児教育開発、(7)ノン・フォーマル教育の各分野、に対してのDP支援が見込まれている。20年長期計画は、今後DPとも協議したうえで、国会で審議される予定となっている。

2.2.3 大統領教育政策 10 項目

2011年3月に国会で発表された、大統領による10項目の教育政策の内容は以下のとおり。

1. 無償義務初等教育制度を実施すること
2. 基礎教育セクターにおける就学率を増加させること
3. 人的資源開発において新世代の知識人、知的指導者を育成すること
4. 基礎教育、高等教育両セクターの教員の能力を改善させること
5. 補助教材をより効果的に活用すること
6. 教育関係者の資質及び社会経済的地位を向上させること
7. 国内的、国際的（な教育機会を与えるため）に、奨学金、教育支援給付金、報奨金を支給すること
8. 民間セクターの教育サービスへの参加、貢献に関わる関連法を交付すること
9. 国連、国際NGO、NGOを含む国際機関、国内機関と協力すること
10. 教育水準を国際レベルに向上させること
(第7項のカッコ内は解釈上調査団が挿入)

この政策の重要性は、20年長期計画のなかでもはじめに掲げられ、教育開発計画の方向付けにも強く影響していることから窺い知ることができる。

⁵ 実施中の主要政策・施策は、(1)初等義務教育プログラムの導入、(2)奨学金および教育支援支給金の支給、(3)新しい基礎教育校舎の拡充と学校レベルの格上げ、(4)郡教育事務所(District Education Office: DEO)の導入などによるタウンシップ教育事務所(Township Education Office: TEO)組織の強化、(5)基礎教育教員の専門階級の引き上げ、(6)初等教育における CCA の適用、(7)私立学校設立の認可、(8)教育開発に関する関係者との協議、となっている。

⁶ この項目に対して、JICA からの支援見込みが明記されている。

2.2.4 次期国家開発計画に向けた教育セクターの動き

「ミ」国政府は、現在、次期第 5 次国家計画 (FY2011/2～FY2015/6) を策定中で、本調査の現地調査時点 (2013 年 1 月) では国会での審議中である。同計画は、(1) 農業分野の開発、(2) 全面的な発展を伴う産業発展、(3) 地域・州間の均衡のとれた発展と全国民の社会経済的発展、(4) 正確な統計、を重点に策定されている⁷。同計画の全貌は明らかになっていないが、この計画を進める上で、教育セクターが重要な位置を占めることは、後にみるように教育予算の大幅な伸びからも確認できる。

一方、政府は、策定中の「国家総合開発計画 2011-2031」の目標に向けた 2012-2015 年の優先政策として、第 5 次 5 年計画を踏まえた「経済社会改革の枠組み—国家総合開発計画の長期目標に向けた 2012-15 年の優先政策 (案)」を 2012 年 11 月に策定し、このほど 2013 年 1 月 19-20 日に開催された第 1 回ミャンマー開発協力フォーラムにおいて発表した。この文書で、「教育は政府の最優先」として位置付け、すでに相当規模で増額した教育予算をさらに数年間継続して増加させること、教育セクター全般の改革政策・戦略を早急に策定すること、教育行政の分権化を推進すること、基礎教育を 12 年間に延長すること、児童中心型の教授法、教員養成の強化、カリキュラム改革、教育の質評価の制度整備等に重点を置くこと、と明記されている。

次期国家開発計画策定に対応して、各省庁はセクター計画を、各州／管区 (State/Region) は地域開発計画を策定するよう、2012 年 8 月に大統領から指示が出された。これを受けて教育省内では、基礎教育、高等教育、教育計画と訓練を司る各局が 2012～2015 年の優先課題について各局内で協議し、その成果を 2012 年 9 月 17～19 日、首都ネーピードーで協議した。なお、この会合には DP からはナショナルスタッフのみのオブザーバー参加が認められた。

この会合では Mya Aye 教育大臣の開会に続き、Aye Kyu 教育副大臣が基礎教育セクター開発計画について、Myo Myint 教育副大臣が高等教育と教師教育開発計画について発表、また Bo Win 教育計画訓練局 (Department of Educational Planning and Training: DEPT) 長から基礎教育セクターの具体的活動について発表があった。教育省としては、最高レベルの行政官が参加した会合であることが分かる。これらの発表後、基礎教育について以下の 12 項目について各担当局から発表された。

(1) 初等義務教育の効果的実践、(2) 前期・後期中等教育の就学維持のための活動を監督すること、(3) 基礎教育レベルにおける奨学金、給付金プログラムの効果的実施、(4) 基礎教育初等レベルにおける児童中心型教育 (Child Centered Approach: CCA) の効果的実施、(5) ECCD (Early Childhood Care and Development) の全国的展開、(6) 各方面に均斉がとれて発育した生徒を表彰し、学校にスカウトと赤十字組織を設立すること (基礎教育セクターにおける補完教育活動)、(7) 民間セクターの教育サービスへの参加と、質の高い (要件を満たした) 私立学校の設立に関わる監督、(8) 教育開発情報システムの開発、(9) 基礎教育カリキュラムとシラバスの水準を国際レベルに引き上げ、教育評価制度をこれに合わせて開発すること、(10) 基礎教育教員のコンピテンシーと教師のための継続的な職能開発の強

⁷ Dr. Kan Zaw 国家計画経済開発大臣による 2013 年 1 月 10 日国会答弁による。
<http://www.myanmar.com/newspaper/nlm/index.html> accessed on January 12, 2013.

化、(11) ノンフォーマル教育と継続的教育の実施、(12) 基礎教育学校における質の高い教授・学習環境の開発。

これらの 12 項目は、直後の 9 月 28 日に DP とのコンサルテーション会合の際には、基礎教育セクター開発計画の優先プロジェクトとして説明され、その際に上記の番号通りの番号は優先順位として説明された。さらに、時系列的にはこの 5 年計画の後に策定された 20 年長期計画（既述）においても、項目、順序ともにこのままの内容で、長期計画中の第 1 期 5 年計画の優先アクションプランとして掲載されている。

また、同コンサルテーションの際に、現在進行中の施策として、① AY2011-12 からの教科書、練習帳の無償配布、② 奨学金、給付金の供与、③ 私立学校登録法及び私立学校開設法の公布、④ 州／管区教育事務所(State/ Region Education Office: SEO, REO)、タウンシップ教育事務所(Township Education Office: TEO)の強化と改革、郡教育事務所(District Education Office: DEO)の設置と IT 職員の任命、⑤ 基礎教育学校に就学前学級を開設すること、⑥ 全国的な CCA の実施を含む現職教員研修と教員養成の提供、⑦ 学校に通っていない子どもたち及び大人たちに対する教育の提供、が説明された。

一方高等教育については、教育省内の協議では以下の 13 の活動を中心に協議された。(8) 教育を国際的水準に引き上げる計画、(11) 英語教育強化計画、(12) 国際関係、法律、経済学の教育強化の計画、(4) 人的資源開発計画に従って、短期間で経済産業セクターの開発に必要な中間レベルの技能者、労働者を育成することのできる職業技術教育訓練(Technical Vocational Education and Training: TVET) の拡充、(10) 海外の大学とのネットワークを強化すること、(1) 教育省傘下にある大学学部を国際教育分類標準 (ISCED) に依拠して設置すること、(2) 質保証制度を構築し、国際的な大学、教育機関との連携を拡大すること、(5) 大学運営職員、教員および実験室職員の能力を強化すること、(6) 学生の能力を強化すること、(7) 教育サービスに民間セクターが参画するための関連法案を準備すること、(3) 大学入学制度の改革、(9) 良好な大学教育環境を作り出すこと、(13) 国内奨学金の支給による各分野における卓越した知識者及び知的リーダーを育成すること。これらの活動計画は、協議の結果に優先順位付けされた。その順番に従ってここに記載している。

2.2.5 その他の主要教育政策文書

このほか、基礎教育に係る主要な政策文書として、万人のための教育国家活動計画、農村部開発及び貧困削減計画について説明する。

(1) EFA 国家活動計画 (EFA National Plan of Action 2003–2015: NPA)

2003 年に作成された、EFA (Education for All) 目標達成のための活動計画。長期計画のなかに NPA を位置づけ、① 基礎教育のアクセスと質、② ECCE (Early Childhood Care and Education)、③ ノンフォーマルと継続教育、④ 教育行政と教育情報管理システム (Education Management Information System: EMIS)、の 4 分野についての活動計画をまとめている。実施に当たっては、タウンシップ・レベルでの EFA 実施計画を策定し、中央、州／管区、タウンシップそれぞれが実施を支援することになっている。NPA の実施を通じて、(ア) 全ての学齢児が質の高い無償義務基礎教育を 2015 年までに修了する、(イ) 基礎教

育の質を全面的に改善する、(ウ) 機能的 (functional) 識字と継続教育の改善、(エ) 青年と成人の学習ニーズの充足、(オ) ECCE の包括的な拡充と改善、(カ) EMIS の強化の 6 つの目標を達成することを目指している。

具体的取組みとして、UNICEF の支援によるチャイルド・フレンドリー・スクール、コミュニティ・ラーニング・センター (Community learning Center: CLC) 他、ノンフォーマル教育、インクルーシブ教育等について記載している。

(2) 農村部開発及び貧困削減計画についての枠組み (2011-2015)

この文書は 2011 年 6 月に、大統領出席の下、農村部開発及び貧困削減国家レベルワークショップで採択されたものである⁸。

普通教育における無償義務初等教育の目標値達成に向けた施策、中途退学を減らすための寮整備、基金の設立、前期・後期中等教育の奨学金、高卒資格・大学入学試験の合格者を全て高等教育に進めさせるための施策、教員の質向上、民間セクターの教育サービスへの参画促進、などが盛り込まれている。また、ノンフォーマル教育分野では、成人識字率向上のための施策、所得向上、生活改善を含む継続教育、CLC の活用、国連機関、NGO との連携等を掲げている。

2.3 教育行財政

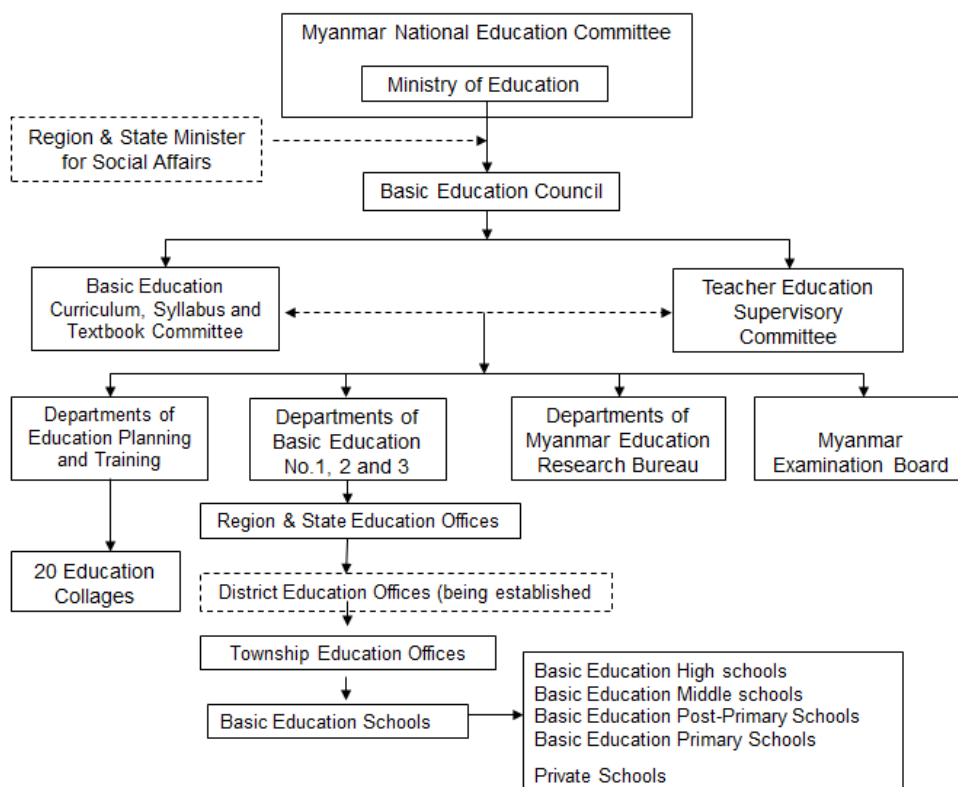
2.3.1 基礎教育行政

基礎教育法により、基礎教育行政の基本的組織について以下の通り規定されている。まず、教育省の下に、基礎教育評議会が置かれ、基礎教育の立案とサービス提供、教員養成、教員資質の向上、カリキュラム、教科書等に係る事項について、政府に代わって監督すること、と規定されている (第 5 条)。基礎教育評議会のメンバーは、教育大臣を議長として、以下、教育副大臣、ビルマ社会主義計画党 (1990 年解散)、教育省基礎教育局 (Department of Basic Education: DBE) 長、同高等教育局長、同職業教育局長ほか 13 名とされている。この協議会の下に、基礎教育カリキュラム・シラバス・教科書委員会、教員養成監督委員会が置かれる、とされている。後述の通り、現在の基礎教育行政組織は、この法律に依拠したものとなっている。この法律の規定に基づき、現在の基礎教育行政の主な関連組織は図 2-1 の通りである。

⁸ なお、同年 11 月には農村部開発及び貧困削減に関わる ASEAN 閣僚級会合において「農村部開発及び貧困削減枠組行動計画 (2011-2015)」を採択している。

出典：<http://www.myanmargeneva.org/11nlm/jun/n110621.htm>、<http://www.aseansec.org/26706.htm> (2012 年 11 月 15 日)

Basic Education Sector Administration Structure



出典：Zaw Htay (2012) Education System in Myanmar, Powerpoint Presentation を一部修正

図 2-1 ミャンマー基礎教育に関する行政機構

なお、現政権になって教育に係る政策を策定する最高機関として、ミャンマー国家教育委員会（National Education Committee）が設置されている。同委員会は教育大臣を議長、科学技術大臣を副議長とし、政策立案への提言、中央政府レベルでの調整、行政への助言、教育実践のモニターと分析等を行う⁹。教育省内のDBEは地域割で3つに分かれている。DBE1はKayin、Tanintheryi、Bago (East)、Bago (West)、Mon、Yakhine、Ayeyarwadyの7州／管区を、DBE2はKachin、Kayar、Chin、Sagaing、Magway、Mandalay、Shan (South)、Shan (North)、Shan (East)の9州／管区を、DBE3はYangon（ヤンゴン）管区を管轄している。DEPTは教育計画、研修予算のほか、20の教育大学(Education College: EC)を管理している。このほか、教育研究局（Department of Myanmar Education Research Bureau: DMERB）、試験委員会（Myanmar Examination Board）が部局レベルの機関として設置されている。それぞれのDBEが管轄する各州／管区にはSEO/REOが置かれ、その下にはTEOが置かれている。「ミ」国の行政制度としては、州／管区レベルに地方行政政府が置かれ、教育分野は州／管区レベルのMinister for Social Affairsの管轄となっている。州／管区レベルの行政は、教育省を含む各国家レベル省の州／管区事務所と連携して、中央からの政策を実施しており、

⁹ 同委員会は2011年4月に改正され、現在は教育省、科学技術省各大臣のほか、防衛相、国境省、外務省、農業灌漑省、協同組合省、交通省、文化省、畜産省、森林省、国家公務省、防衛大学、教育省の副大臣、計14委員から構成されている。

全体としてMinistry of Home Affairsが監督している。ここ1年の動きとして、新たにTEOとSEO/REOの間にDEOが順次設置されている¹⁰。これは、地方行政を強化するために国家計画で定めた分権化政策に基づくもので、すでにこれまで農業省などいくつかの省の郡事務所が設置されている。DEOが設置されることで政策実施の監督機能が強化される一方、TEOはSEO/REOとの連携業務が軽減され、タウンシップ教育行政に専念できる。

教育省の他にもいくつかの省庁が基礎教育行政に携わっている。就学前教育については、教育省のほか、社会福祉救済復興省、保健省が調整委員会を設置している。社会福祉救済復興省は主に保育を提供しているのに対して、教育省は学習を取り入れている。社会福祉救済復興省が運営する就学前保育施設は比較的十分なスペースと施設が確保されている一方、教育省の推進する就学前教育は既存の小学校施設に付随する形で、十分な教員、施設、スペースが確保されていない¹¹。

社会福祉救済復興省はまた、障がい者向けの専門教育施設を運営している。

普通学校教育に加えて、「ミ」国には寺院学校が広く存在し（詳細第4章）、宗教省がこれを管理している。ただし、宗教省は教育予算を持っておらず、寺院学校の運営は地域コミュニティおよび寄付に依存して行われている。

このほか、国境省は国境周辺州、紛争州の開発が遅れた地域の児童・生徒を対象に小学校、中学校、高校への教育の機会を提供するための訓練センター(Youth Training Center)を設置し、民族発展大学(University for Development of National Races: UDNR)を設置運営して少数民族地域の教員養成を推進している。さらに、辺境地域の開発を担う人材を育成するための高等教育就学支援として奨学金を支給し、また職業技術教育訓練・高等教育機関を設けている。

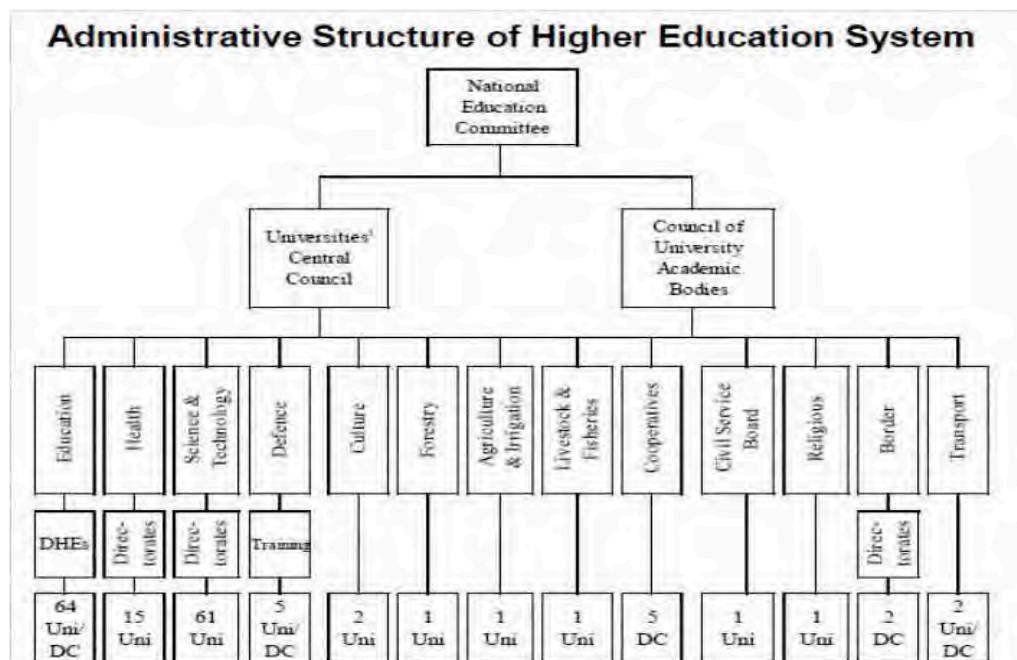
2.3.2 高等教育行政システム

高等教育行政については、1973年に大学教育法に基づいて規定されている。基礎教育同様、国家教育委員会が国家レベルの調整、監督機能を果たしている。現在、高等教育機関は全て国立であり、13省下にある。各高等教育機関の管理・監督はその高等教育機関が属している省が担当するが、上記、高等教育法に従い、13省下の高等教育機関を束ねる組織が存在する。それが、ミャンマー国家教育委員会(National Education Committee)下のUniversities' Central CouncilとCouncil of University Academic Bodiesである。前者が管理的な事項（例えば高等教育機関や学科の新設等）の認可をし、後者がアカデミックな事項（例えばカリキュラムの変更等）について認可をする。恒常的な組織ではなく、年に一度Councilメンバーが参集して認可事項を協議、決定する場となっている。どちらの組織も議長を教育大臣、副議長を副教育大臣が務め、メンバーは主に高等教育機関がある省の副大臣、各高等教育機関の学長等から構成される。

¹⁰ 但し、調査団が訪問した ThinggandunTEO の情報によれば、新設された DEO は同 TEO 内に別室をあてがわれた格好で、両者間の業務所掌は明確になっておらず、スタッフも配属されていない様子であった。

¹¹ 社会福祉救済復興省での聞き取り調査による。

各省内では、高等教育機関を管轄する部局をある省（教育省、保健省、科学技術省、国防省、国境省）とない省（文化省、環境保全・林業省、農業灌漑省、畜水産省、協同組合省、連邦公務院、宗教省、運輸省）がある。



出典 Myo Thein Gyi, 2012, Myanmar Higher Education Policy, Powerpoint presentation at Conference on Development Policy Options with special reference to Education and Health in Myanmar

図 2-2 高等教育行政システム

高等教育に関する行政機構については第 6 章を参照のこと。

2.3.3 財政・予算制度

教育省が管理する教育予算については、基礎教育関連の予算は 3 つの DBE がそれぞれの管轄する州／管区の教育予算を取りまとめる。

基礎教育の学校予算は 5 年計画に基づいて毎年作成される年次計画に沿って、各学校から TEO、SEO/REO へと上げられ、DBE1、2、3 が管轄する州／管区毎に取りまとめられる。国会で承認された予算は、このルートを通じて学校まで配分される。DEPT は本部予算のほかに 20 の EC 予算を管理している。高等教育については高等教育局（上ミャンマー）、高等教育局（下ミャンマー）がそれぞれの管轄区の高等教育予算をまとめている。このほか、ミャンマー試験委員会、ミャンマー教育研究局、ミャンマー語委員会がそれぞれの予算を管理している。なお、ミャンマー教育研究局はノンフォーマル教育についても管轄している。

2.4 教育予算

2.4.1 国家予算に占める教育予算

「ミ」国の教育予算（ここでは教育省の予算のみについて経常予算と資本予算の合計値として示している¹²⁾は表 2-1 の通り推移している。過去数年の間、教育予算は政府予算全体の 7%から 10%程度で推移してきたが、政府予算全体が 2011/12 年、2012/13 年と急速に増加したことに伴って教育予算の割合は 5%程度へと低下している。これは、この間にエネルギー、通信、産業セクターなど経済基盤分野のセクター予算がケタ外れの伸びを見せていることにも起因している¹³⁾。また、対GDP比では、これまで 0.6%から 0.8%弱で推移してきた¹⁴⁾。2011/12 年度から 2012/13 年度にかけて教育予算は実質ベースでほぼ倍増したがそれでも対GDP比 1.43%で、この水準は近隣のアジア諸国（2.7%から 5.9%）と比較しても著しく低い。政府予算の規模そのものが対GDP比で近隣アジア諸国と比べて低いことも一因となっているとはいえ、いずれにしても「ミ」国の教育予算が近隣諸国との比較でここまで低いことは、教育開発を進める上での大きな障害となりかねない。その一方で、急激な国家支出の増加はマクロ経済運営に支障を来しかねないことにも注意を払う必要がある。以下、特に断りのない場合、予算関連の資料はすべてDEPTから提供されたものに基づく。

教育予算が 2011/12 年以降大きく増加している背景には、政府の教育重視の姿勢がある。初等教育の義務化政策のもとで、教科書の無償配布、新校舎建設、校舎修繕、CCAの大規模展開、などの関連予算が計上されているほか、高等教育レベルでも学士課程の 3 年制から 4 年制への移行に伴う施設拡充、ラショーでのEC設立などが含まれている。またDEO建設費ほか盛り返されている。加えて、2012 年の 1 月から、公務員給与改定の暫定措置として、正規雇用されたすべての公務員が一律 30,000 チャット¹⁵⁾の追加手当を支給されていることも教育予算増加の大きな説明要因となっている。

¹²⁾ 他の省庁が管轄する高等教育機関の予算は情報が入手できていない。

¹³⁾ 例えば 2010/11 年度から 2011/12 年度にかけてエネルギー予算は 4,300 倍、通信予算は 1,600 倍に増加している。

¹⁴⁾ 政府予算、GDP の数値は政府統計（Myanmar Data 2010）と IMF 統計との間に一部、特に最近の数년간に食い違いがある。また、政府統計による政府予算は年ごとの増減幅が大きい。このため、ここで示した数値、教育予算の対政府予算比および対 GDP 比は一定の傾向の目安とするにとどめる。

¹⁵⁾ こうした暫定措置は過去に取られている。2003/4 年から一律 5,000 チャットの追加手当が支給され、公務員給与改定が実現した 2006/7 年まで続いた。今回もこれと同様の措置と考えられるが、教員給与の現状レベル（第 4 章）に比べても今回の増加幅が大きいことが分かる。

表 2-1 「ミ」国国家予算、GDP と教育予算

(単位 百万チャット)

		2007/8	2008/9	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
(1)	教育省予算	169,690	173,466	209,476	266,649	310,137	638,926
(2)	政府予算	2,196,826	2,280,735	3,174,735	2,594,228	6,241,548	12,570,550
(3)	GDP*1	23,336,113	28,778,383	32,350,527	36,436,342	39,719,126	44,644,637
(4)	(1)/(2)	7.72%	7.61%	6.60%	10.28%	4.97%	5.08%
(5)	(1)/(3)	0.73%	0.60%	0.65%	0.73%	0.78%	1.43%
(6)	(2)/(3)	9.41%	7.93%	9.81%	7.12%	15.71%	28.16%
(7)	教育省予算 実質増加率		-14.1%	13.0%	19.1%	12.5%	94.6%

*1 : Source: IMF、World Economic Outlook Database, October 2012 (GDP は暦年で、例えば 2007/8 欄の GDP は 2007 年のもの。2011、2012 年は暫定・見込み)

参考：2010 年近隣国の教育支出、対政府予算・対 GNP 比率

	カンボジア	インドネシア	ラオス	マレーシア*	フィリピン*	タイ	ベトナム
対政府支出	12.4% x	17.1%	13.2%	18.9% *	15.8% *	22.3%	19.8%y
対 GNP	2.7%	3.1%	3.3%	5.9% *	2.7% *	3.9%	5.5%
政府支出/GNP	19.9%	18.3%	23.2%	27.5%	19.2%	23.2%	32.7%

出典：UNESCO EFA Global Monitoring Report 2012、x 印は 2007 年、y は 2008 年、*印は 2009 年。

2.4.2 教育予算の分析

最新年度の教育予算を部局別にみると表 2-2 の通りである。經常予算の額は DBE が比較的多く配分されているが、投資予算については高等教育に手厚く配分されていることが分かる。また、教育予算全体が大きく増加した 2011/12 年から 2012/13 年にかけての間でも、高等教育の伸びは突出している。

表 2-2 「ミ」国教育省予算の内訳 (2012~13 年)

	部局	2012-2013 (単位：百万チャット)				増減率	
		經常予算	投資予算	計	投資比率	2010/11-2011/12	2011/12-2012/13
1	本部	313.7	83.3	397.0	21.0%	59.4%	-1.1%
2	高等教育局 (下)	30,345.2	27,381.9	57,727.1	47.4%	19.1%	173.9%
3	高等教育局 (上)	20,517.1	41,291.6	61,808.7	66.8%	29.9%	268.6%
4	DBE1	178,894.1	17,498.0	196,392.1	8.9%	18.7%	79.1%
5	DBE2	213,234.7	20,193.9	233,428.6	8.7%	13.9%	96.3%
6	DBE3	50,773.5	10,779.0	61,552.6	17.5%	8.7%	90.0%
7	DEPT	19,915.5	4,234.2	24,149.6	17.5%	14.7%	172.4%
8	試験委員会	1,771.0	134.0	1,904.9	7.0%	49.4%	27.1%
9	教育研究局	635.3	620.7	1,256.0	49.4%	19.9%	243.4%
10	ミャンマー語委員会	213.8	96.0	309.7	31.0%	8.9%	72.4%
	合計	516,613.9	122,312.5	638,926.3	19.1%	16.3%	106.0%

出典：DEPT

次に、教育予算のサブセクター間配分をを表 2-3 に示す。経年を通じて、初等教育が 4 割を超え、後期中等教育、前期中等教育がこれに続く。

表 2-3 教育予算のサブセクター別割合とその推移

	2009/10 支出	2010/11 暫定支出	2011/12 暫定予算	2012/13 要求予算
初等教育	44.6%	45.3%	46.2%	42.2%
前期中等教育	14.5%	14.7%	17.2%	15.7%
後期中等教育	22.0%	21.7%	20.7%	23.6%
高等教育	11.7%	10.9%	10.8%	9.8%
基礎教育管理運営費	6.5%	6.8%	4.4%	8.1%
基礎教育以外管理運営費他	0.8%	0.6%	0.8%	0.6%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

出典：DEPT

さらに、基礎教育の各教育段階別の予算項目別の比率を表 2-4 に示す。ここ数年、給与（殆どが教員給与）が学校関係予算の 95%以上を一貫して占めてきたが、2012/13 年度の予算については、各教育段階とも、特に維持費に対しての配分が大幅増加し、結果として給与の割合はかなり減っている。維持費は校舎や道路修復費のほか、コンピュータ、コピー機、自動車など固定資産の維持費に使われる。

就学前教育から後期中等教育について、学校設立はTEO経由で要求され、SEO/REOレベルに決定権が置かれているが、最終的に管轄するDBEでの承認を受けることになる。学校建設、教科書、練習帳の予算は中央で管理されるため、各学校レベルにおける裁量の余地はほとんどない。なお、無償初等教育政策の一貫として教科書の無償配布が始まり、2011/2 年度には児童用教科書向けに 1,835.5 百万チャット、2012/3 年度分には児童用教科書と練習帳 6 冊用に 7,224 百万チャットが計上されている¹⁶。

表 2-4 DBE1、2、3 予算の項目別教育段階別比率

項目	初等学校*		前期中等学校*		後期中等学校*	
	2011/12	2012/13	2011/12	2012/13	2011/12	2012/13
給与	95.5%	81.1%	97.2%	85.5%	97.7%	90.1%
交通費	0.2%	0.1%	0.2%	0.2%	0.3%	0.2%
労務費	0.3%	6.1%	0.4%	3.4%	0.6%	2.3%
維持費	4.0%	12.7%	2.2%	10.9%	1.3%	7.4%
移転項目	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

¹⁶ 教科書、練習帳の予算は教育計画訓練局（DEPT）が管理しているので、基礎教育局予算には含まれない。

出典：DEPT/ *ただし、下記に説明するように、厳密な意味での学校レベル別になっていないことに留意。

児童・生徒・学生 1 人当たりの政府教育支出を表 2-5 に示す。前期中等教育の生徒 1 人当たり政府支出が初等教育より低いのが際立っている。初等、前期中等、後期中等、大学（通信教育を除く）の 1 人当たり支出の比は、おおよそ 1.0 : 0.8 : 3.9 : 7.5 で、後期中等教育の生徒 1 人当たり支出は初等教育児童 1 人当たり支出の 4 倍近い値となっている。

また、地域別の 1 人当たり政府支出を表 2-6 に示している。DBE1、2、3 の順で、それぞれの管轄下にある州／管区の 1 人当たり支出が多い。DBE1 と DBE3 を比べると、初等教育では 7%の開きがあり、前期中等では 23%、後期中等では 35%の開きがある。給与以外の 1 人当たり支出ではその差がさらに大きく開いている。

これらの分析について DEPT からの説明を求めたところ、以下のことが判明した。初等教育の支出には、小学校のほか正式な中学校に昇格していないポスト小学校（第 1 学年から第 8 学年まで）と中学校の分校に関する支出が含まれ、前期中等教育の予算には正式な中学校に加えて、併設している小学校、および正式な高校に昇格していない高校分校の支出が含まれていて、後期中等教育の支出には高校に併設されている小中学校の支出が含まれている。このため、教育単価を算出するには、これらを整理して、教育段階ごとの実態を把握できる情報システムを作り直さなければならない。なお、上記を斟酌して教育段階別単価を概算すると、初等教育単価と前期中等教育単価は大幅増、後期中等教育単価は大幅減となる。

また、地域別単価の格差は、僻地、困難地域に配属されている教員には基本給部分を倍増する措置をとっていることによる、とのことである。さらに、教育単価は教員 1 人当たりの児童・生徒数にも大きく影響される。2012 年 8 月時点での同数値は小学校が 28.9、中学校が 36.3、高校が 25.7 と算出される。これらを考慮すると、地方部にも比較的多く存在する初等教育では教育単価が高くなり、教員 1 人当たりの生徒数が多い前期中等教育では教育単価が比較的低くなっていると考えられる。

生徒 1 人当たり支出の分析は、教育の質を確保するために必要な経費が学校レベルで確保できているか、教育の拡充に必要な予算、教育段階別比較、地域比較などに活用できる。教育省も今後教育単価の概念を教育計画に導入する意向だが、現行の教育予算構成が学校の実態と合っていないため、教育段階別プログラムに対応するのが困難な教育財政制度になっている。

表 2-5 教育サブセクター別 1 人当たり政府支出 (2009/2010)

(単位：チャット)

初等教育児童 1 人当たり支出	15,014
前期中等教育生徒 1 人当たり支出	11,839
後期中等教育生徒 1 人当たり支出	58,704
大学学生 1 人当たり支出 (通信教育除く)	112,636
大学学生 1 人当たり支出 (通信教育含む)	43,381

出典：DEPT

表 2-6 地域別教育サブセクター別 1 人当たり政府支出

	1 人当たり支出			給与以外の 1 人当たり支出		
	DBE1	DBE2	DBE3	DBE1	DBE2	DBE3
初等教育	21,552	21,282	20,105	433	421	229
前期中等教育	18,095	16,346	14,724	255	381	164
後期中等教育	87,690	75,589	64,754	2,416	1,601	1,094

出典：DEPT

家計に占める教育関連支出を表 2-7 に示す。一般的な世帯は食費を除く会計支出の 6.4% を教育関連（教育費及び文具費、学校関連費の合計）に支出していた。この比率は一貫して増加傾向にある。2006 年には、教育支出が医療費（1,286 チャット）や家賃（1,415 チャット）を上回り、負担が増している。

表 2-7 家計に占める教育関連支出

(単位：チャット)

	1989	1997	2001	2006
教育費	9.29	137.78	495.92	1714.10
文房具、学校関連	7.40	59.33	22.30	122.61
食費を除く家計支出に占める教育関連支出の割合	3.6%	4.9%	6.3%	6.4%
一世帯の平均人数	5.27	5.25	5.37	4.72

出典：Myanmar Data 2010

2.5 教育改革の動向（教育省組織体制や学制の変更等）

既述の通り、2011 年以来、教育行政の分権化を進めるため、SEO/REO と TEO の中間に DEO を設置する動きが進んでいる。これと合わせて、TEO の機能を強化するための役割の見直しが行われている（教育省：EFA, Feb. 2012）。ただし、予算、人員が不十分なこともあって、DEO が機能するまでには至っておらず、また SEO/REO、TEO との役割分担についても明確な決まりを記した書類は入手できていない。

教育制度の見直しについて、現行の初等教育 5 年、前期中等教育 4 年、後期中等教育 2 年の 5 + 4 + 2 制度を、国際標準に合わせて 6 + 3 + 3、(6 + 4 + 2) または 5 + 4 + 3 制度に移行することが検討されている。次期開発計画に向けた 2012 年 9 月の教育省内の議論だけを見ても、教育省としては 6 + 3 + 3 を支持する声が聞かれるが、どの方向に向かおうとしているか、議論が集約している様子は見られない。また、基礎教育を 11 年間から 12 年間に延長する議論とは別に、初等教育入学年齢を現行の 5 歳のままとするのか、国際水準の 6 歳に引き上げるのかも、十分議論されていない。

これらの改革の議論は、現在進んでいるカリキュラム改定作業、教員強化政策、さらには別章でみる通り、国境諸州の学校整備の遅れ、寺院学校が抱える問題、ポスト小学校、分校、提携校の存在をどう改善していくか、といった従来からの問題にも影響を与えることは避けられない。

2.6 学校モニタリング・評価システム

学校モニタリング（視学）は主にTEO、SEO/REOを中心に定期的な視察が年に2回実施されている¹⁷。Thinggandun TEOの例によると、事務局が管轄する学校をいくつかのグループに分け、小学校の視学に当たってはアシスタントタウンシップ教育行政官(Assistant Township Education Officer: ATEO)がグループリーダーとなり、各クラスターから選ばれる教科教員から構成されるインスペクション・グループが実施する。これらの教員はインスペクションの対象とならないクラスターから選ばれる。中学校では、タウンシップ教育行政官(Township Education Officer)、校長、教科教員（中学校から1名、高校から1名、それぞれ理系、文系教員）から構成されるグループによって実施され、タウンシップ教育行政官がリーダーを務める。高校はヤンゴン管区の場合はDBE3が実施するが、DBE1およびDBE2のように州／管区レベルでの教育事務所を持つ所では、SEOまたはREOが担当する（アシスタント州教育行政官もしくはアシスタント管区教育行政官がリーダーとなり、各事務所付きの教科専門官（文系、理系）と共に実施）。調査チームが訪問した先での情報からは、視学は所定通り定期的に行われているとのことである。

視学はKaSaSaと呼ばれる教育省が定めた7つの評価フォームに基づいて実施する。すなわち、(1) 通常のインスペクション用（各小学校、中学校、高校用）、(2) 抜き打ちインスペクション用（同じく各小学校、中学校、高校用）、(3) 学校への詳細質問票。(1)及び(2)はインスペクションリーダーが記入し、(3)は校長が記入する。Thinggandun TEOの場合、これらの書類はDBE3で管理されている。

視学の結果は、以下の12項目の評価基準を記したガイドラインに基づいて、5段階（A, B, C, D, E）で評価され、次回までに改善すべきことが学校とインスペクション・グループで共有される。

表 2-8 学校評価の12項目

指標 1	校長の能力（コンピテンシー）
指標 2	生徒の出席
指標 3	月ごとのカリキュラムに沿った授業進捗
指標 4	生徒の質の確保
指標 5	教材の使用と実験室の使用
指標 6	道徳と躾
指標 7	教員充足率
指標 8	教室、机、椅子が十分か？
指標 9	水、衛生、トイレ
指標 10	マルチメディア教材の使用
指標 11	学校敷地の緑化
指標 12	学校外観

¹⁷ 定期的な視察以外に、抜き打ち的な視察（Surprise inspection）が実施される場合がある。

定期的な視学に加えて、継続的評価と進級制度 (Continuous Assessment and Progression System: CAPS)が導入されている。これは、学習の進捗がはかばかしくない生徒に対して特別指導をすることによって、教育の質改善と修了率の改善を図るものである¹⁸。CAPSは1990年代にUNICEFの支援によって試験的に導入されて以来、全国の中学校レベルにまで広まっている。

¹⁸ [http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/3696fdf1928799318025650d00597e4b?Opendocument](http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/3696fdf1928799318025650d00597e4b?Opendocument) (2012年11月15日)

第3章 CESR

3.1 CESR の概要

新政権が掲げる中長期的教育政策の実現に向けて、「ミ」国教育省は2012年2月に包括的教育セクターレビュー(Comprehensive Education Sector Review: CESR)の実施を決定した。CESRは、これまで「ミ」国政府が開発パートナー(Development Partner: DP) (特に NGO) の関与を厳しく制限してきた教育セクターにおいて、新政権が広く DP からの協力を正式に要請した画期的な出来事として多くの DP の賛同を得て教育省との共同実施を決定し、TOR 作成段階から教育省と DP との共同作業の下で進められている。第8章で後述する通り、多くの DP は CESR を「ミ」国教育セクター支援に乗り出す好機ととらえ、数多くの DP が CESR 支援を入り口として、その後の支援を検討・実施することとなった。

CESRはDPとの協力の下、2年間の実施期間を3フェーズに分け、当初の計画では迅速評価(フェーズ1:2012年7月~2013年1月)、詳細分析(フェーズ2:2013年1月~2013年12月)、セクター計画策定(フェーズ3:2014年1月~2014年6月)のフェーズ毎に実施し、フェーズ1で先ず6つの重点分野(1.量的分析、2.教育セクター全体及び基礎教育、3.職業技術教育訓練(TVET)及び高等教育、4.教育財政、5.関係者分析/DP・マッピング、6.教科書に関する特別調査)における分析・提言を取り纏め、最終的にはフェーズ3の終了時に予算を伴う教育セクター開発計画を策定することを目的としている。また、CESRの副次的な目的として、CESRのプロセスを通じた教育省のキャパシティ強化も重要な課題として掲げられている。実施期間については、フェーズ1開始の遅れに伴いスケジュールが後ろ倒しとなることが決まり、2013年1月時点の計画では、迅速評価(フェーズ1:2012年7月~2013年3月)、詳細分析(フェーズ2:2013年2月~3月¹⁹~2013年12月)、セクター計画策定(フェーズ3:2014年1月~2014年半ば)となる見込みである。

¹⁹フェーズ1の取り纏めと同時並行的にフェーズ2を開始予定である。

表 3-1 迅速評価（フェーズ1）の概要

目的		
1)	教育に関する法整備・政策改定に関わるフレームワークの構築における優先順位の提言・オプションの提示を行う	
2)	CESR の各分野の分析に必要な主要な量的指標を収集する、及び教育セクター計画の十分なベースラインとなるべき情報で足りないものは何かを明確にする	
3)	政策・管理運営・組織体制・財政・パートナーシップに関わる全体像を把握し、以下の点を明確にする：	
a)	システム全体の制約や障害に関わる緊急課題に対応するための実行可能な暫定的な戦略	
b)	特に地方分権化されたレベルで速やかにキャパシティ強化支援が必要とされる優先分野	
c)	フェーズ2においてより詳細な分析が必要である分野	
成果品		
迅速評価の成果は CESR 報告書第 1 巻として以下の構成の 1 冊の報告書に纏められる予定である。		
1)	概要要約（主要な発見と提言）	
2)	本文（各 6 重点分野毎の評価結果）	
3)	発表資料（重要事項と結論）	
4)	2013 年～2014 年の間に実施すべき（キャパシティ強化戦略を含む）緊急施策の詳細提言及びフェーズ2の TOR 最終化	
6 重点分野		
A.	量的分析	アクセス・公平性・質・効率性・効果に関わる指標の分析（就学・参加・修了・学習達成度等に関わる傾向、パターン、格差の分析）
B.	教育セクター全体及び基礎教育に関する政策・法制度・運営体制	主要な政策、法制度、戦略、計画、運営・モニタリング体制、組織構造とキャパシティ等の分析
(i)	教育セクター全体	
(ii)	基礎教育（ECD、初等・中等、NFE）	
C.	TVET 及び高等教育に関する政策・法制度・運営体制	
(i)	TVET	
(ii)	高等教育	
D.	教育財政	国家予算、政府・非政府支出、コミュニティ／家族による貢献、DP による支援、等の分析
E.	関係者分析／DP・マッピング	「ミ」国教育セクターの多様な関係者の明確化と関係性の分析／及び DP 支援のマッピング及び協調メカニズムの方向性の提示
F.	教科書に関する特別調査	初等及び中等学校への教科書供給システムの分析（「ミ」国政府が打ち出している教科書無償配布政策の速やかな実施を支援するため）

出典：CESR Terms of Reference 最終版（2012 年 7 月 4 日版）を元に作成

表 3-2 詳細分析（フェーズ2）の概要²⁰

目的	
1	教育セクターの包括的な政策・管理運営・財政、及び各サブセクターのアクセス・質・公平性に関する詳細で最新の情報に基づいた知的リソースの確立
2	将来計画及び進捗管理ためのモニタリングの基礎となる包括的なベースライン指標を設定するための更なる情報収集と分析
3	強み・弱み・教訓の抽出
4	多様な教育関係者の見解・認識・動機・インセンティブの把握
5	予算化した教育セクター計画の複数オプションの提示
成果品	
詳細分析の成果は CESR 報告書第 2 巻として 1 冊の報告書に纏められる予定である。	
対象 5 分野	
1	政策・法制度・運営体制・財政
2	基礎教育（ECD 及び初等／中等）
3	ノンフォーマル教育
4	TVET
5	高等教育
共通テーマ：アクセス・質・妥当性・計画／運営／モニタリング体制・財政 横断的項目：ジェンダー・民族／言語・経済状況・地理状況（都市・農村・僻地、州・管区・タウンシップ）・障害・その他の要因（紛争影響地、移民労働、HIV/AIDS）	

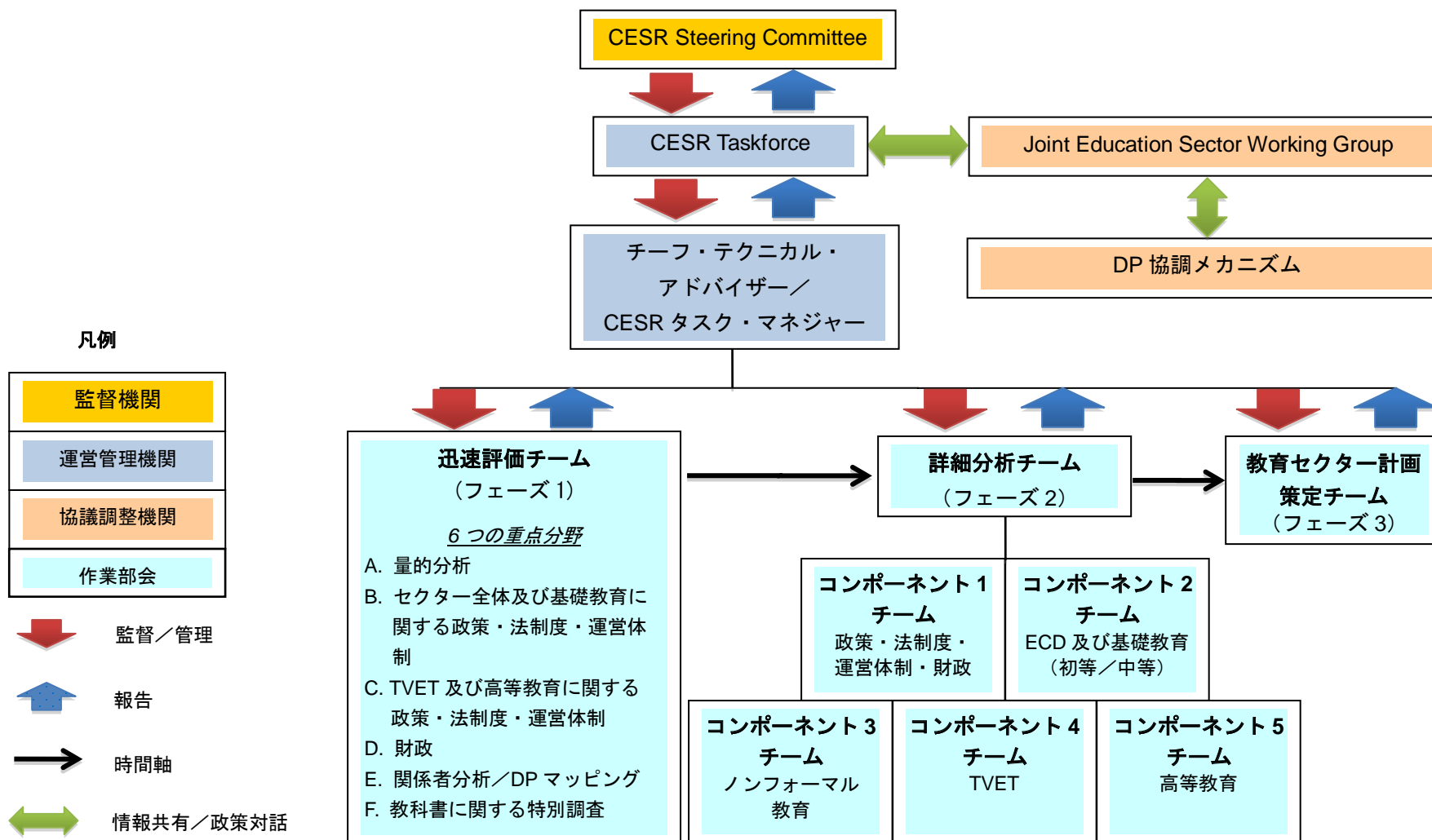
出典：CESR Terms of Reference 最終版（2012 年 7 月 4 日版）を元に作成

表 3-3 教育セクター計画策定（フェーズ3）の概要

目的	
必要経費予算を伴う教育セクター計画の作成（2014 年～2016 年の 2 年計画及び 2016 年～2021 年の 5 年計画）	
成果品	
教育セクター計画は CESR 報告書第 3 巻として纏められる予定である。	

出典：CESR Terms of Reference 最終版（2012 年 7 月 4 日版）を元に作成

²⁰ 現在、フェーズ2の TOR を改訂中であり、対象分野として元々の TOR で想定されていた 5 分野の内容から、と「教育財政」を独立した分野として扱い、全部で「1.政策・法制度・運営体制」「2. 基礎教育」「3. 教師教育」「4. ノンフォーマル教育」「5. TVET」「6. 高等教育」「7. 教育財政」の 7 分野での分析を行うことが提案されている。（“Draft Myanmar Comprehensive Education Sector Review (CESR), Phase Two In-Depth Analysis Terms of Reference (TOR), Restricted circulation for discussion on 09/01/13”参照）。



出典：CESR Terms of Reference を元に編集

図 3-1 CCSR の実施体制とプロセス

3.2 CESR の進捗・動向

3.2.1 大幅な開始の遅れ

2012年7月4日に大統領がCESRのTORを承認したことを受け、CESRフェーズ1は当初7月からの開始が予定されていたが、諸事情により大幅に遅れての開始となった。先ず、教育省職員を主体とした20名程のフルタイムCESR作業チーム用の新事務所が家具・機器の搬入を終えて稼働したのが10月16日であり、それまでは教育計画訓練局(Department of Educational Planning and Training: DEPT)内の一室を仮事務所として準備作業を行っていた。しかし、パソコン等も数台程度を全員で共有しなければならず、実質的な作業を進めることが殆ど出来ない状況であった。ネーピードーにおける公式なCESR開始式典も政府高官の出席日程調整に時間がかかり、10月23日ようやく開催された。CESRの各サブセクターの情報分析・キャパシティ強化支援を行うことが期待されている他のDP雇用によるインターナショナル・コンサルタントも、その殆どが「ミ」国入国ビザ取得手続きの遅延により10月下旬から11月初旬に「ミ」国に到着し、実質的にCESRの情報収集分析作業が着手されたのは11月に入ってからである。

表 3-4 CESR のこれまでの進捗

日付	活動	内容
2012年		
2月	Conference on Development Policy Options (於ネーピードー)	保健と教育分野の開発課題に関する会議。この会議中のフォローアップ協議で、CESRの実施が示唆された。
4月3日	CESR Coordination Meeting (於ネーピードー)	教育省、科学技術省関係者及びDP関係者によりCESRのTOR案の協議。
6月12～13日	CESR Consultative Meeting (於ネーピードー)	教育省及びDP関係者によりCESRの実施管理方針及びTORの最終化について協議。
8月初旬～	CESRの全体支援を行うInternational TAが着任	MDEF-UNICEFの支援により、CESRの全体総括支援を担当するチーフ・テクニカル・アドバイザー(Chief Technical Advisor: CTA)、及び関係者調整支援を担当するインターナショナル・コーディネーターが着任。
9月	CESR作業チーム準備作業開始	CESR作業チームがDEPT事務所内の仮CESR事務所にてフルタイム勤務開始。
9月第4週～	本調査専門家とCESR作業チームとの協議開始	CTA、各担当者(教師教育、TVET、高等教育、カリキュラム)との協議・情報交換。
10月16日	CESR事務所稼働開始 (於ヤンゴン)	CESR作業チームがDEPTの仮事務所から、元MERB事務所を改修した事務所へ移動。
10月第3～4週	分野別International TAの着任	教師教育(UNICEF)・TVET政策(GIZ)・高等教育政策(ADB)のTA着任。

日付	活動	内容
10月20日	CESR 高等教育・TVET キックオフ会議（於ヤンゴン）	CESR 作業チームの高等教育・TVET 担当者と TA との顔合わせ会合。
10月23日	CESR Launching Ceremony（於ネーピードー）	政府及び DP 関係者による CESR の公式な開始式典の実施。Letter of Agreement 署名。
11月2～4週目	分野別 International TA の着任	政策分析 (UNICEF) ・教科書 (UNICEF) ・中等教育 (ADB) ・労働市場 (ADB) ・TVET 運営管理 (ADB) ・高等教育運営管理 (ADB) の TA 着任
11月30日	TVET に関する第 1 回 Roundtable 会議（於ヤンゴン）	ADB 支援による、10 以上の TVET 関連省庁代表が一堂に会した初めての情報共有・意見交換会合。
12月第1週	分野別 International TA の着任	中等教育 (ADB) の TA 着任。
12月7日	本調査団による情報共有ワークショップの開催（於ヤンゴン）	CESR 作業チームに対する本調査団の中間成果報告・意見交換。
12月13日	第 1 回 Joint Education Sector Working Group 会議（於ヤンゴン）	政府代表及び DP 代表間の CESR 進捗に関する政策対話会合の第 1 回目。
12月14日	TVET に関する第 2 回 Roundtable 会議（於ヤンゴン）	ADB 支援による、TVET に関する情報共有・意見交換会合の第 2 回目。関連省庁及び民間セクターからも出席。
12月28日	フェーズ 1 情報収集締切	CESR 作業チームメンバーによるミャンマー語フェーズ 1 報告書原稿作成開始。
1月17日	中等教育・TVET・高等教育に関する Roundtable 会議（於ヤンゴン）	ADB 支援による、初等レベル以降の教育サブセクターに関する意見交換協議会合。

出典：調査団による収集情報を元に作成

但し、これらの遅延の背景として、「ミ」国全体が急激な変革の中にあり様々な法的・行政的な基準・規定が変更中であることに加え、「ミ」国政府要人が改革への対応及び急増する来客対応に忙殺され、政府側及び DP 側双方において手続き上及び調整上の混乱が発生していたという「ミ」国の現状を勘案する必要があるであろう。

3.2.2 必要データ収集の滞り

「ミ」国政府省庁からの情報提供・共有には（外部者あるいは省庁間のみならず、同じ省庁内への提供であっても）公式な依頼書状の提出及び部局長による組織的な承認が必要であるという「ミ」国特有の行政手続き上の煩雑さが存在する。これは教育セクターに限定されたことではなく、ILO からの聞き取りによると、労働省との協力で実施中の就労訓練機会に関わる調査を行うに当たって複数省庁からの情報提供の依頼を行う際に、労働省からの依頼では他省庁が情報提供に難色を示すため、より影響力の強い国防省からの依頼状を送付する必要があるとのことであった。10月23日の開催式典以前は CESR は正式に開始しているとは見なされていなかったため公式な情報提供依頼状が作成出来ず、11月初旬

の時点では CESR 作業チームが必要なデータを殆ど収集出来ていない状況であった。またその後も CESR 作業チーム及びインターナショナル・コンサルタント共に（教科書調査等一部の特定の調査目的以外の）全般の情報収集のための現地訪問等に関わる出張旅費等の予算計上が不十分であったため、広範な情報の把握が困難であった。結果的に、フェーズ 1 におけるデータ収集作業は「必要な分析を行う為にどのような情報が現在不足しており、フェーズ 2 においてその情報をどのように収集・分析するか」ということを明確にすることが主要な成果となるであろう。

3.2.3 国家教育開発計画の先行発表

一方、CESR による評価分析結果を待たずして、大統領府からの指示により 2012 年 9 月末の時点で教育セクターを含めた各セクターの国家開発計画（2012 年～2015 年）が各省庁により拙速に策定され、基礎教育分野で 12 項目、高等教育分野で 13 項目の重点施策が教育省から発表された。DP に対してはこの国家開発計画が策定された後に内容報告があり、複数の DP から CESR と国家開発計画との関係及び重点施策の根拠・詳細に関して疑問が寄せられた。また 11 月には DEPT により上記の国家開発計画（2012 年～2015 年）を元にした基礎教育開発 20 年長期計画（201/12 年～2030/31 年）も作成された。この計画では 10 の施策が 31 の活動計画及び 108 のサブ活動計画に項目分けされ、特に DP に向こう 2 年間（2013/14 年～2015/16 年）に期待する支援内容が明記されている（主に建設・機材供与依頼が多いが、カリキュラム・評価・教員養成に関しては内容改定も含まれている）ことから、これらの国家開発計画の内容と CESR の情報収集・分析結果を元に作成される予定の教育セクター計画の内容との整合性・関連性について、今後注意していく必要がある。

3.2.4 CESR の「変化の触媒」としての可能性

しかしながら、CESR の活動を通じて「ミ」国教育支援においてそれまで存在しなかった横断的な連携・協調の取り組みが始まっていることは CESR の重要な成果であると言える。先ず教育支援 DP 間で、CESR 開始を契機に定期的開催されるようになった Education Development Partner Coordination Group (DPCG) での協議を通じて、DP による「ミ」国教育支援は CESR の枠組みに則って各 DP が協調・連携して行っていくべきであるというコンセンサスが出来上がっている。また、これまで省庁間の横断的な連携・協調が殆ど存在していなかった職業技術教育訓練や高等教育を管轄する 10 以上の省庁関係者間の情報交換・意見交換のための Roundtable の開催により、それぞれの省庁間の情報共有及び率直な意見交換が活発に行われる糸口となっている。

更に複数の DP の働きかけにより、教育省 CESR 関係者と議会教育開発委員会 (Hluttaw Education Promotion Committee)、野党 NLD 教育委員会 (National League for Democracy Education Committee)、市民組織メンバー代表の間での会合が持たれ、多様なステークホルダーの CESR プロセスへの参加を促す協議が行われ、2013 年以降に全国各地における CESR ステークホルダー協議の開催が計画されているなど、従来には見られなかった教育省と政府内外の多様なステークホルダー間の連絡協力関係構築の端緒が見られる。

こうした CESR を契機とした教育セクターにおける DP 間、省庁間、政府外ステークホルダー間の横断的な協力連携の芽生えを基礎として、今後 CESR が「ミ」国教育セクターにおける変化の触媒として果たし得る役割は非常に大きいと考えられる。

3.2.5 CESR フェーズ 2 以降の中長期的な DP 支援の重要性

そこで DP の姿勢として重要なのは、CESR フェーズ 1 は本格的なレビューを始める体制準備のための助走段階であると捉え、根気強く政府の変革に寄り添い、継続的長期的なサポートを行うことである。セクター課題の詳細な分析・教訓・提言の抽出及び教育省のキャパシティ強化は実質的にフェーズ 2（詳細分析）以降に持ち越されるため、DP による CESR フェーズ 2 以降への関与・支援を通じて、従来の軍事政権による恣意的な教育政策から根本的に脱却した「根拠に基づく」政策・セクター計画を提示するという CESR のミッションの達成を後押しすることが重要となる。特に教育省行政官はこれまでの長期にわたる軍政下の特殊な意志決定実施体制（様々なタブーの存在、不透明な人事管理、秘密主義による情報の秘匿、地域別に縦割りとなっている省組織間のコミュニケーションの断絶、等）の下で、教育行政官として必要な情報処理技術力・分析判断力、伝達力等を伸ばす機会を奪われていたと言ってよく、個々人及び組織としてのキャパシティ強化支援は急務である。

表 3-5 CESR の今後の予定

日付	活動	内容
2013年		
1月中	フェーズ 1 報告書ミャンマー語版ドラフト作成	CESR 作業チームメンバーによるミャンマー語版報告書の作成。
2月中	フェーズ 1 報告書英語版ドラフト作成	ミャンマー語版報告書の英訳作業。
2月中	フェーズ 2 開始	フェーズ 1 の取り纏めと同時並行的に詳細分析開始。
3月中	フェーズ 1 報告書完成	ミャンマー語版、英語版のレポート完成。
2～3月	フェーズ 2 開始	詳細分析開始。
12月	フェーズ 2 終了	詳細分析報告書の最終化
2014年		
1月	フェーズ 3 開始	教育セクター計画策定
年度半ば	フェーズ 3 終了	教育セクター計画の最終化
年度後半以降	教育セクター計画実施開始	2014年～2016年計画実施開始

出典：調査団による収集情報を元に作成

3.3 本調査団としての CESR への貢献

上述の通り CESR 作業チームの情報収集が難航する中、本調査団は 9 月中旬以降の「ミ」国現地入り早々、JICA 発出による訪問・情報提供依頼状に基づき、短期間の内に多数の省庁・学校・機関を訪問することが可能であったため、CESR 作業チームよりも（特に教育

省以外の省庁の) 情報収集が先行する形となった。本調査団は 9 月第 4 週以降 CESR 作業チームと協議を重ね、先方の依頼に応じて収集済み情報の共有や迅速評価報告書作成方針の助言等を行った。

3.3.1 情報共有ワークショップ及びネーピードーでの報告会の開催

ビザ取得プロセスの遅延等により他の DP の雇用による国際・コンサルタントは着任が 10 月下旬以降と大幅に遅れたことによる時間的な制約や、各コンサルタントが各サブセクターの特定の個別課題を担当しているため他のサブセクター及びセクター全体の情報把握が難しい等の制約があった。しかし、本調査団は 9 名の専門家が収集・分析した情報をチーム全体として集約した上で教育セクター全体を俯瞰した包括的な分析内容が提供出来るという優位性があったことから、本調査団の CESR へのインプットに対する期待は非常に高く、CESR 作業チームを率いるタスク・マネジャーの依頼により、フェーズ 1 迅速評価報告書執筆プロセスに合わせて本調査団の中間成果報告発表を行うための情報共有ワークショップを実施することとなった。

12 月 7 日にヤンゴンで実施したこの情報共有ワークショップには、CESR 作業チーム及び在「ミ」中の各サブセクター担当国際・コンサルタントが全員出席するという関心の高さを見せ、本調査チームの調査報告は短期間の調査にも関わらず包括的な内容が簡潔に纏められているということで参加者から高い評価を得た²¹。またこのワークショップには JICA 本部・「ミ」国事務所からも担当職員が出席し、JICA 本部担当次長からワークショップ冒頭で JICA のこれまでの「ミ」国教育セクター支援の歴史及び今後の支援予定について説明したことで、JICA の教育セクターにおけるプレゼンス及びコミットメントを CESR 関係者に対して明確にする良い機会となったと考えられる。

また DEPT の新局長の依頼により、在ネーピードーの教育省関係者に対しても別途 12 月 15 日に報告会の機会を設けて本調査団の中間成果報告の共有を行うと共に、意見交換を行った²²。この報告会にも教育省各部局及び科学技術省を含む 19 名の参加があり、本調査団の報告内容に基づく活発な質疑応答・議論が行われた。

3.3.2 各サブセクターの技術的貢献

更にカリキュラム及び教師教育に関しては、本調査団の杉山専門家（カリキュラム・教科書担当）と相馬専門家（教師教育・マネジメント担当）が CESR に対する JICA 支援による国際・コンサルタントという立場で CESR の担当作業チームへの個別インプットを行った。具体的には情報収集／分析・迅速評価報告書作成に関する技術的支援の為の協議を重ね、別途、本調査団専門家によるカリキュラム及び教師教育に関わる分析報告書を CESR への個別インプット²³として CESR 作業チームに提出している。このカリキュラム及び教師教育に関する個別分析報告書は、上記情報共有ワークショップにおいて

²¹ 詳細は「添付資料 3-1 : Report on Information Sharing Workshop」参照。

²² 詳細は「添付資料 3-2 : Minutes of Meeting on the Report of Information Sharing Workshop」参照。

²³ 詳細は「添付資料 3-3 : National Curriculum Review in Myanmar, Technical input for CESR Working Group」、及び「添付資料 3-4 : Teacher Education Review in Myanmar, Technical input for CESR Working Group」参照。

CESR作業チームに提出した本調査団インテリム報告書と合わせて、2013年1月現在ミャンマー語にてCESRフェーズ1の迅速評価報告書を取り纏め中のCESR作業チームから、文書の形で取り纏められた貴重な参考資料として評価を受けた。

また職業技術教育訓練・高等教育に関してもCESRの担当作業チームの依頼に応じて、個別協議による情報提供・助言等の協力を本調査団の山岡専門家（職業技術教育訓練担当）と小澤専門家（高等教育担当）が行った。

第4章 基礎教育

「ミ」国は 2011 年に民政に移管され、現在は移行への準備段階を迎えており、様々な改革に向けた取り組みが行われている。軍政時代には、1973 年に制定されたビルマ連邦社会主義共和国憲法に規定された基礎教育法が教育施策の基本となり、2001 年には 2031 年までの 30 年長期計画が作成され、それに基づいて 5 カ年計画が作成され教育改善のための施策が行われてきた。民政移管後、教育改革は人材育成の根幹として重要課題のひとつとして捉えられており、2011 年には私立学校登録法が国会で承認され、さらに基礎教育法の改定をはじめとして、様々な施策が行われようとしている。

4.1 「ミ」国の教育制度

「ミ」国の就学開始年齢は 5 歳であり、学校年度は毎年 6 月に 1 学期が始まり翌年 3 月に終了する。学校年度は小学校 5 年間、中学校 4 年間、高校 2 年間の 5 + 4 + 2 制がとられている。初等教育および中等教育あわせて 11 年間の教育を受ける。ASEAN 各国の就学年数はフィリピンを除いて 12 年制をとっており、「ミ」国は 1 年間少ないのが現状である。また、就学開始年齢は他の ASEAN 諸国では就学前教育の最終年齢にあたる。

表 4-1 ASEAN 諸国の学校制度と就学開始年齢

国名	学校制度（就学年数）	就学開始年齢
カンボジア	6 + 3 + 3 制（12 年間）	6 歳
インドネシア	6 + 3 + 3 制（12 年間）	6 歳
ラオス	5 + 4 + 3 制（12 年間）	6 歳
マレーシア	6 + 3 + 2 + 2 制（13 年間）	6 歳
ミャンマー*	5 + 4 + 2 制（11 年間）	5 歳
フィリピン**	6 + 4 制（10 年間）	6 歳
タイ	6 + 3 + 3 制（12 年間）	6 歳
ベトナム	5 + 4 + 3 制（12 年間）	6 歳

* ミャンマーは 12 年制へ移行する方針を示している。

**フィリピンは、2015 年までに 12 年制への完全移行を進めている。

図 4-1 は「ミ」国の学校制度を示したものである。日本の学校との大きな違いは、中学校は小学校から中学校段階まで、高校は小学校から高校まで継続した教育が行われている点、および日本では幼児教育を受ける 5 歳児の段階から「ミ」国では教科の指導を含めた学校教育が開始されるという点である²⁴。また、小学校は低学年（第 1～3 学年）と、高学年（第 4、5 学年）の 2 つのサイクルに分かれている。

²⁴ 但し、小学校、中学校課程を設けていない中学校、高校も若干存在する。

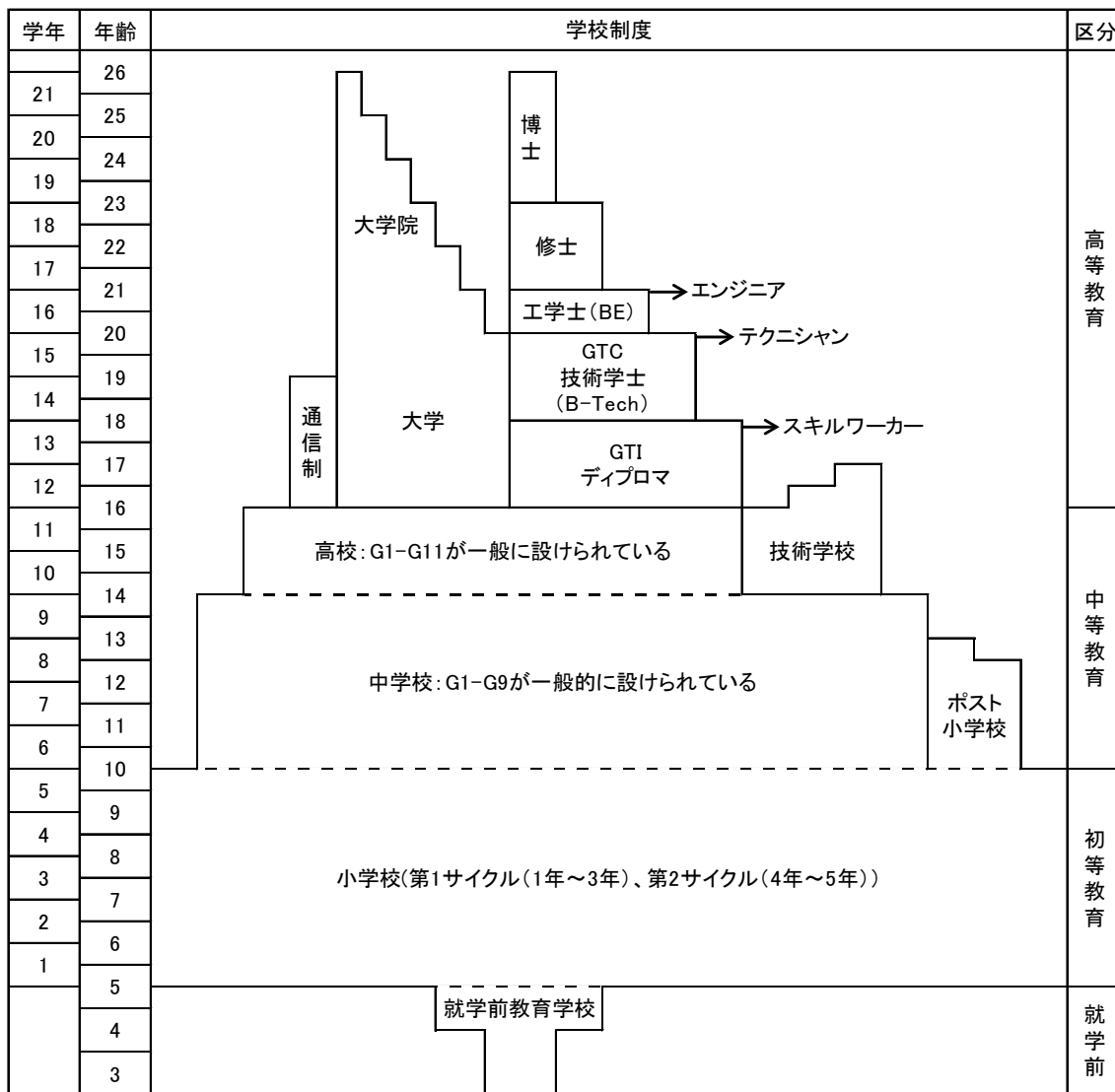


図 4-1 「ミ」国の学校制度

4.1.1 学校の設置主体および種類

学校の設置主体は、教育省ばかりでなく、寺院、コミュニティ、省庁などさまざまであるが、正規の学校として認められるには教育省から認可を受けなくてはならない。なお、2011年12月に、私立学校登録法が承認され、高校レベルまでの私立学校を設置することが認められた。

4.1.2 学校のタイプ

学校には本校(Main school)、分校(Branch school)、提携校(Affiliate school)と自助学校(Self-help school)という4つのタイプがある。表4-2に示したように、提携校と自助学校は、校舎の設置や教員の配置を設置母体で行わなくてはならない。しかし、実際にはコミュニティが設置している自助学校では、設置されている村長同士の話し合いによって提携先の本

校から教員を派遣してもらうなどの融通を図っている。また、提携校の生徒数は本校の生徒として報告されている。教育施設をはじめ教員給与などは設置母体の負担である（主にコミュニティ、寺院、他省庁が負担している）。提携校では試験の実施が認められていない場合が多く、提携先の政府校で試験を受けなくてはならない点が大きな違いである。

分校は日本で言われている分校のイメージからは遠く、生徒数の数および学校に必要な特別教室が備わっているかどうかで呼称が変わる。特に高校では、本校として認められるにはマルチメディア教室、実験室および図書館が設置されている必要がある。これらの施設が無いために本校として呼ばれない大規模な分校も多く、都市部にも存在する。表 4-2 はこれらの学校の設置認可基準を示したものである。基準は主に量的指標であり、質的指標は含まれていない。

表 4-2 学校種別設置認可基準

	提携校／自助校	分校	本校
高校	規定上は存在しない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 生徒数は 50 人以上（高校レベルのみで） ➢ 校長は中学校校長資格でも可（7 年以上勤めれば承認校の校長に応募可） 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 生徒数は 170 人以上（高校レベルのみで） ✓ マルチメディア教室、実験室、図書館を備えていること
中学校	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 生徒数 152～240 人在籍すること（中学レベルのみで） ➢ 教員は設置母体がリクルートする 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 生徒数 240 人以上在籍すること（中学レベルのみで） ➢ 教員は政府が配置 ➢ 校長は、小学校校長資格でも可 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 生徒数 240 人以上在籍すること（中学レベルのみで） ✓ 校長は中学校校長資格 ➢ 教員は政府が配置 ➢ 教員数は分校よりも多く配置される
ポスト小学校	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 生徒数が 150 人から 240 人に達したらポスト小学校へ昇格申請を出すことができる。 		
小学校	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 生徒数が 20 人以上在籍すること ➢ 教員は設置母体がリクルートする 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 生徒数が 20 人以上在籍すること ✓ 承認校の近くに設置されていること ➢ 教員は政府が配置 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 55 人以上の生徒が在籍すること ➢ 教員は政府が配置

出典：Kayn TEO でのヒヤリング

4.1.3 寺院学校

寺院学校は宗教省管轄下の学校である。主に貧しい子どもたちに教育の機会を与えようと主唱する僧侶によって開設された学校である。寺院学校の運営管理は千差万別であり、ノンフォーマル教育に近い学校から、私立学校的な運営方法の学校など様々である。ヤンゴン及びカイン州で訪問した学校では、僧侶や寄進者が土地や学校施設を整備し、教員はボランティア的に働いている。教員の採用は僧侶が行い採用基準や応募者の経歴も様々である。

表 4-3 寺院学校の数・生徒数

寺院学校数			
学校段階	AY2009	AY2010	AY2011
高校	2	2	2
中学校	112	112	112
ポスト小学校	210	246	293
小学校	1,078	1,071	1,108
児童生徒数			
教育レベル	AY2009	AY2010	AY2011
高校レベル	4,552	2,889	3,301
中学レベル	18,999	20,680	17,901
小学レベル	168,157	176,172	191,504

出典：Yearbook, Ministry of Religious Affairs

4.1.4 私立学校

従来「ミ」国では私立学校の設置が認められていなかったが、2011年12月2日に私立学校登録法が連邦議会で承認され、小学校から高校レベルの私立学校について設置が認められるようになった²⁵。2012年12月段階では47校が承認され（内39校は2年間の限定つき承認）、19校が1年間の試行結果を見たのち設置の可否が決定される²⁶。

4.2 就学前教育

就学前教育は、教育省及び社会福祉救済復興省が実施している。教育省の就学前教育は、小学校に付設した教室を使い、小学校学習準備段階としての学習能力の育成を重視している一方、社会福祉救済復興省は保育園を全国に68校設置し、情操教育といった保育を重視した教育を実施するとともに、給食の提供も行なわれている。

対象年齢は、教育省の施設では3歳から5歳（就学前まで）、社会福祉救済省の施設では0歳から5歳（就学前まで）であり、就学率は22.9%である。就学前教育を担当する教員は、教育大学（Education College: EC）を卒業し、教育省によるトレーニングを受ける。

現在、就学前教育の方針として教育省は「Education Policy on Early Childhood Care and Development (ECCD)」をUNICEFの支援によって作成し、「Law on ECCD」の草案が内閣においてレビューされており、今後国会に提出される予定である。

²⁵ 高等教育機関については、現在すべてが国立であり、私立大学設置のための設置法の整備を検討中である。

²⁶ CESR Curriculum working group

4.3 初等および中等教育

4.3.1 学校数、教員数、児童生徒数

2011/12 学校年データによれば、小学校が 28,978 校、中学校が 3,163 校、高校が 2,395 校設置されており、小学校にトップアップした形で学年が設置されているポスト小学校²⁷も 6,761 校設けられている。各学校段階別児童・生徒数は、小学校が約 520 万人、中学校約 233 万人、高校が 67 万人在籍している。教員については、小学校資格教員が約 18 万 4,000 人、中学校資格教員が約 6 万 7,000 人、高校資格教員が約 2 万 7,000 人である。

表 4-4 学校数／児童生徒数／教員数²⁸

学校数			
学校段階	AY2009	AY2010	AY2011
高校	2,278	2,351	2,395
中学校	2,944	3,035	3,163
ポスト小学校	6,424	6,526	6,761
小学校	29,155	29,080	28,968
児童生徒数			
教育レベル	AY2009	AY2010	AY2011
高校レベル	651,643	636,727	672,394
中学レベル	2,124,765	2,182,532	2,332,249
小学レベル	5,074,595	5,065,961	5,195,952
教員数			
教員レベル	AY2009	AY2010	AY2011
高校	22,961	23,806	23,647
中学校	59,243	59,897	61,953
小学校	179,268	181,666	187,381

出典：AY 2009, 2010, 2011: Education Statistic Year Book

AY 2011: Access to and Quality of Education: Education for All in Myanmar, February 2012

AY: Academic Year²⁹

4.3.2 指導教科

各学校レベルで教えられている教科は下表の通りである（詳細は 4.9 節を参照）。

²⁷ アクセスの関係上、小学校を終了した児童が中学校段階の教育を受けられるように設けられた。中学校最終学年である 9 学年は設けられていないため、修了者は別の中学に進級する必要がある。

²⁸ 提携校、分校、本校のデータが含まれている。なお、公式に認可されていない「提携校」や自助学校の生徒数は分校や本校の児童生徒数としてカウントされている場合もある。同様に寺院学校の生徒も同様である。

²⁹ 「ミ」国の学校年 (Academic Year: AY) は 6 月に始まり、翌年 5 月に終了する。

表 4-5 各学校レベル別指導教科

		教科	
小学校	ミャンマー語、英語、算数/数学	第1～3学年：総合学習 (自然科学、道徳・公民、ライフスキル)	体育、芸術(美術、音楽を含む) 農業(小学校)、職業・農業(中・高校)、学校活動
		第4、5学年：基礎科学、社会 (地理、歴史、道徳・公民、ライフスキル)	
中学校	総合科学、地理、歴史、道徳・公民、ライフスキル		
高校	道徳・公民、ライフスキル、選択コース(次表参照)		

(各教科の英語名：総合学習(General Study)、自然科学(Natural Science)、道徳・公民(Moral and Civics)、ライフスキル(Life Skill)、基礎科学(Basic Science)、社会(Social Study)、地理(Geography)、歴史(History)、体育(Physical education)、芸術(Aesthetic education)、農業(Agriculture)、職業・農業(Vocational/Agriculture)、学校活動(School Activity))

高校(第10学年および第11学年)の指導教科には、2000年度から科目選択制が導入された。以前はミャンマー語、英語、数学、社会(地理、歴史、経済学)および理科(物理、化学、生物)の5教科が必須であったが、生徒の適性、興味関心および長所を見出しより深く学習できるように、現在では次のように8つの選択コースが設けられている。従って、それぞれの学校によって選択コースが異なっている(ただし複数のコースを持っている学校も多い)。

表 4-6 高校(第10学年および第11学年)での選択コース

共通教科	選択コース(教科)
ミャンマー語、英語、数学	経済学、物理、化学
	地理、歴史、経済学
	地理、歴史、選択ミャンマー語
	歴史、経済学、選択ミャンマー語
	歴史、物理、化学
	物理、化学、選択ミャンマー語
	物理、化学、生物
	地理、物理、化学

(各教科の英語名：経済学(Economics)、物理(Physics)、化学(Chemistry)、選択ミャンマー語(Optional Myanmar)、生物(Biology))

4.3.3 学校運営管理

小学校及び中学校では校長の役割は極めて限定されており、タウンシップ教育行政官(Township Education Officer: TEO)がその役割を担っているのが特徴である。学校施設の維持管理、補修をはじめとして、学齢児童への就学奨励、教員の人事についても管轄している。高校では人事を除いた他の役割が学校長に任されている。なお、入学時にあたる6月

前にはコミュニティ（農村部では村）レベルで就学促進キャンペーンを行い、就学を希望する児童の親は学校長に入学登録を行う。学校長は、取りまとめてTEOに報告する。

4.4 就学動向

4.4.1 人口統計

どれくらいの児童・生徒が教育機会を得ているかを判断する指標として就学率が用いられる。就学率を計算するうえでの母数となるのは人口統計であるが、「ミ」国では定期的な国勢調査が行われておらず、基本的に1987年に実施した調査をベースとして、人口増加率を掛け合わせて推計されている。この人口増加率の数値が推計を行うそれぞれの機関によって異なっているため、政府発表人口数と他の国際機関発表数値に大きな乖離がみられる。例えば、国際通貨基金が発表している数値は2011年推計値で6,241万人であるのに対し、世界銀行は同年推計値で4,833万人である³⁰。一方政府は5,913万人（2009年）と発表している³¹。本報告書では、注を示さない限り政府データに基づき記載している。

4.4.2 就学状況

(1) 東南アジア諸国間との比較

表4-7は各学校段階での東南アジア諸国との比較を示したものである。中学校及び高校レベルでの就学率は、貧困層の割合が同程度の国と比較して差はないが、小学校の就学率は他の国に比して低い。

表 4-7 ASEAN各国の就学状況³²

(単位%)

	貧困ライン以下の人口割合*1	小学校純就学率	中学校純就学率	高校純就学率
カンボジア	30.1	95.2	35.0	20.6
インドネシア	12.5	98.0	86.1	55.8
ラオス	27.6	97.0	—	—
マレーシア	3.8	—	—	—
ミャンマー*3	25.6	84.6	47.2	30.0
(1988年)	—	74.7	23.6	10.1
フィリピン*4	26.5	89.9	60.9	
タイ	7.75	90.0	—	71.0
ベトナム	14.5	98.0	76.0	41.0

出典 *1 : ADB, 2012, Key Indicator in Asia and Pacific

*2 : Cambodia: MoEYS EMIS, 2010/11; Indonesia: MoE Statistics, 2012; Philippines: MoE statistics, 2011; Thailand, 2011, UNESCO UIS; Other data, MEXT Japan, 2012

*3 : Education for All: Access to and Quality of Education in Myanmar, Feb. 2012, MoE

*4 : フィリピンは初等教育6年、中等教育4年である

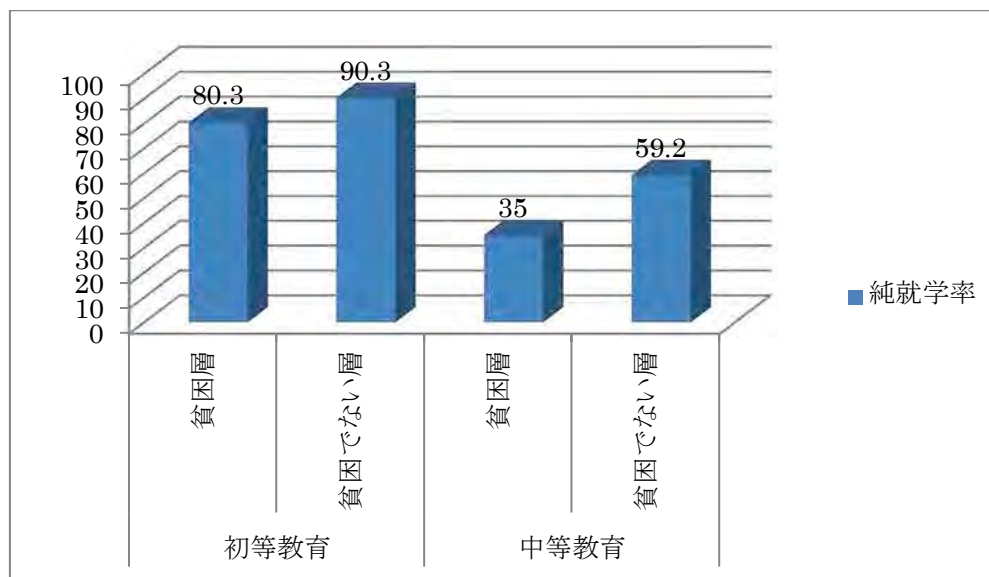
³⁰ World Bank, World Development Indicators 2011: <http://data.Worldbank.org/country/myanmar>

³¹ Myanmar Data 2010, Department of population, Ministry of National Planning and Economic Development

³² 純就学率は2010～2011年のデータ、貧困ライン以下の人口割合については2007～2011年のデータをもとに作成した。

4.5 学校へのアクセス

図 4-2 は「ミ」国の貧困層とそうでない者³³の就学状況を示したものである。初等教育段階では 10%ほどの格差であるのに対して、中等教育段階³⁴では約 24%の格差に広がっている。初等教育は教科書も含めて無償教育であるのに対して、中等教育では教科書、授業料や諸経費の支払いが求められるため家計での負担ができない生徒が多くなる。



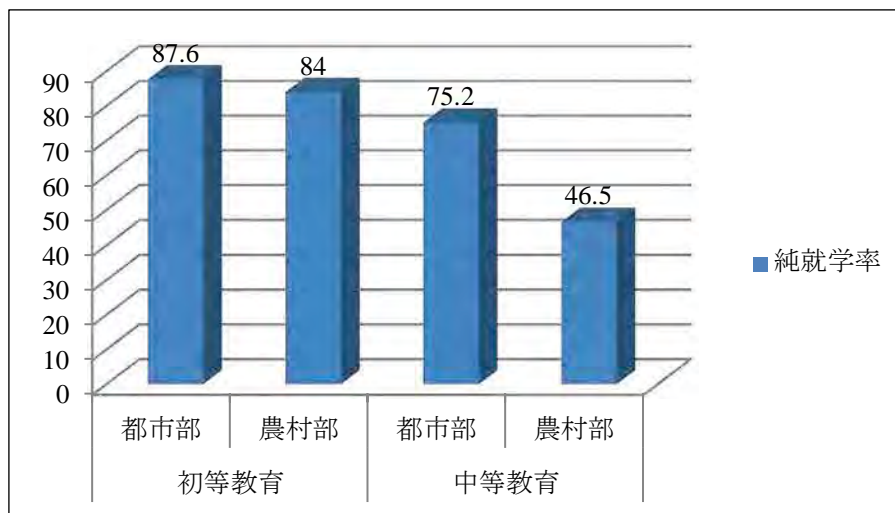
出典：Integrated Household Living Conditions Survey in Myanmar, 2010, UN & MNPED

図 4-2 貧富の差による学校へのアクセス状況

図 4-3 は都市部と農村部での就学状況を示したものである。初等教育段階での格差は約 3%であるのに対して、中等教育段階での格差は約 30%と大きく、中等教育段階へ進むにつれ農村部での就学が困難になっていることを示している。

³³ 2010 年においては年間 376,151 チャット（1 日当たり約 1,030 チャット）以下を貧困ラインと定め、それ以下で生活する階層を示している。

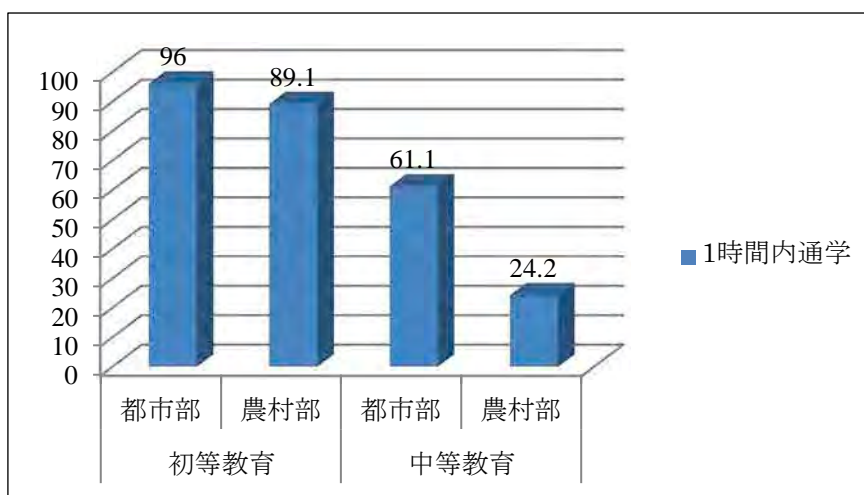
³⁴ 初等教育段階は 5 歳から 9 歳を、中等教育段階は 10 歳から 15 歳を示している。



出典：Integrated Household Living Conditions Survey in Myanmar, 2010, UN & MNPED

図 4-3 都市部及び農村部における教育へのアクセス

図 4-4 は学校から 1 時間以内（1.23 マイル以内）に住んでいる児童・生徒数の割合を示した図である。初等教育段階ではおよそ 9 割以上の者がこの通学圏に入っているが、中等教育段階では都市部においても約 60%であり、農村部においてはわずか 24%に過ぎない状況である（ポスト小学校の第 6 学年以上の生徒も含む）。農村部での中等教育段階での就学率の低さは、中等教育段階の学校が少なくアクセスの困難が一因になっている。また、農村部では交通手段が限定されるため、特に雨期においては通学が困難になるなどの問題を抱えていると考えられる。

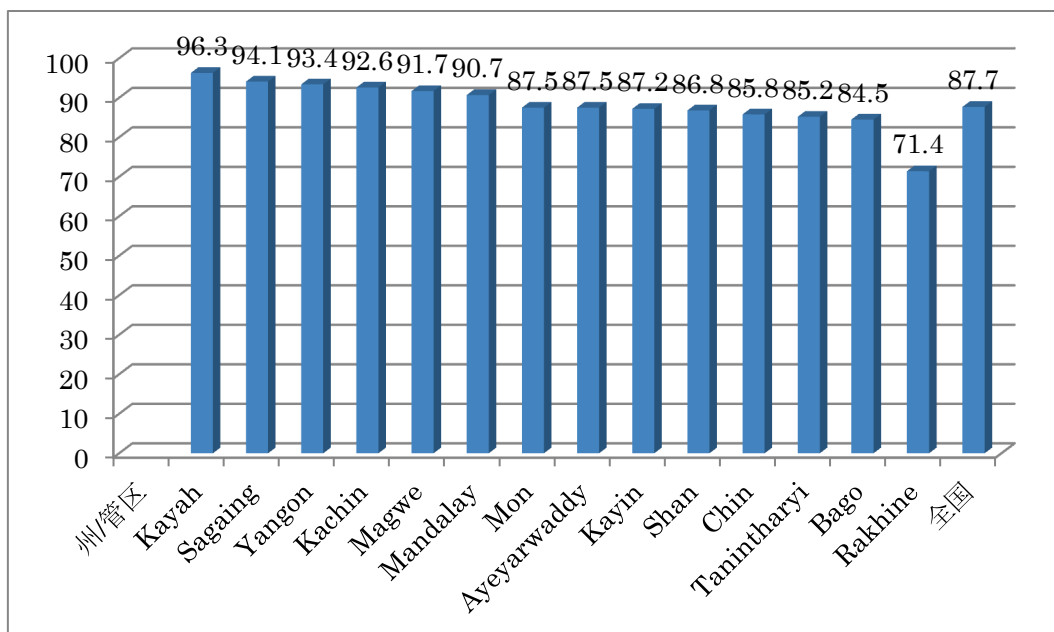


出典：Integrated Household Living Conditions Survey in Myanmar, 2010, UN & MNPED

図 4-4 1 時間以内に通学できる児童・生徒の割合

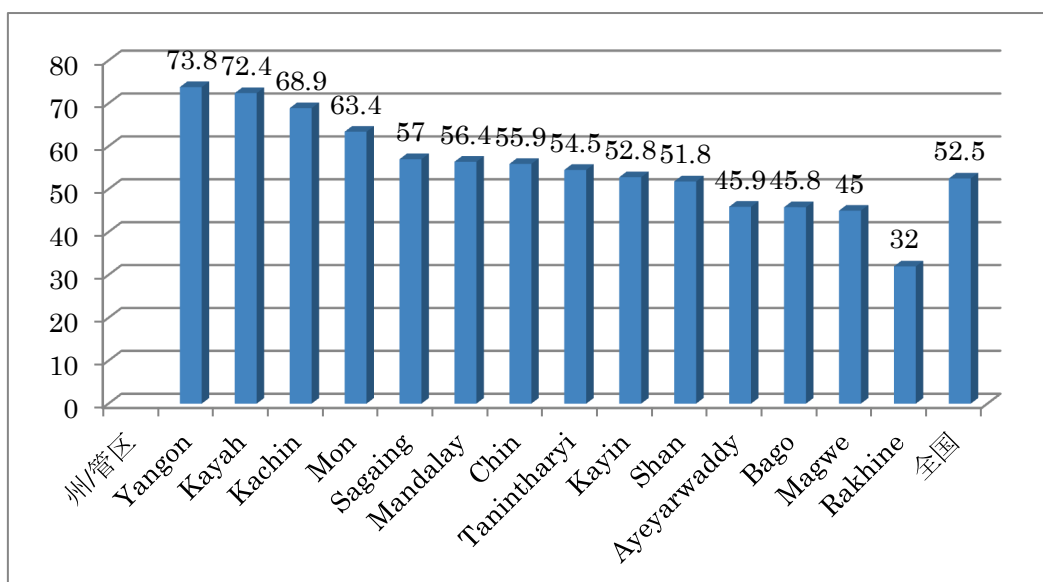
図 4-5 および図 4-6 は初等および中等教育段階における純就学率の州／管区間の格差を示したものである。ラカイン州(Rakhine)では初等および中等教育段階ともに平均よりもか

なり下回っており紛争地域での就学アクセスの難しさを示している。ラカイン州を除いた地域での初等教育の地域間格差は約 12%であるのに対して中等教育では 29%と 2 倍以上の開きがあり、教育段階が進むにつれて地域間の格差の広がりが見受けられる。農村部になればアクセスが限られてくること、若年就労、親の教育への理解の不足に加えて、地域的な紛争が十分解決していないこと等の諸要因が挙げられる。



出典：Integrated Household Living Conditions Survey in Myanmar, 2010, UN & MNPED

図 4-5 初等教育における純就学率の州／管区間格差



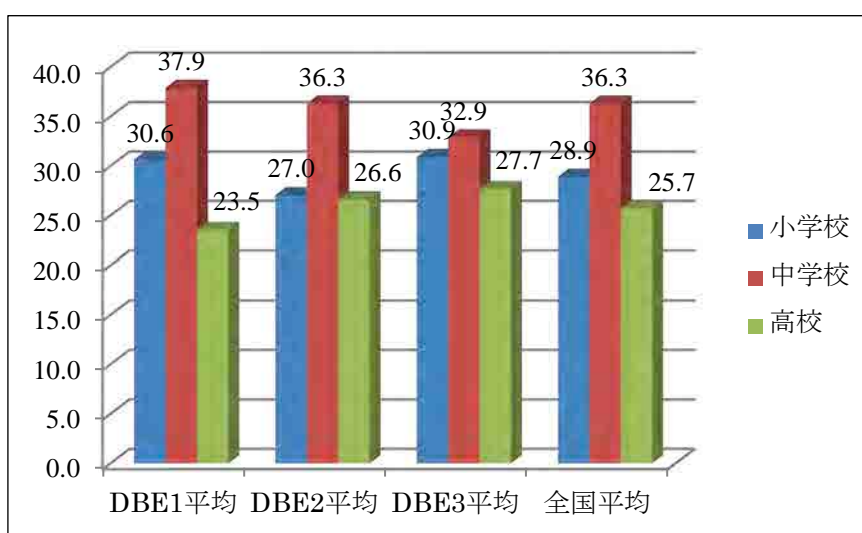
出典：Integrated Household Living Conditions Survey in Myanmar, 2010, UN & MNPED

図 4-6 中等教育における純就学率の州／管区間格差

4.6 教育の質

本節では、教育の質に影響を与える要因のうち教室環境について説明する。このほか、教育内容や教授法といった要因については、「4.8 節 教師教育・マネジメント」および「4.9 節 ナショナル・カリキュラム」にて詳述する。

図 4-7 は教員 1 人あたり生徒数(Pupil Teacher Ratio: PTR)を示したものである。全国平均は小学校 28.9 人、中学校 36.3 人、高校 25.7 人であり、特に中学校段階では人数が多い。「ミ」国では、小学校で教える教員数に比べ中学校で教える教員数はおよそ 3 分の 1 であるのに対して、中学校の生徒数は小学校の 5 分の 2 であることもあり、中学校教員の供給が追いついていない。また、表 4-8 で示すとおり近隣諸国と比較してもすべての段階において「ミ」国での PTR が多いのが分かる。



出典：Education Statistics Year Book, 2011/12

図 4-7 教員 1 人あたり生徒数(PTR)

表 4-8 近隣諸国との教員 1 人あたり生徒数(PTR)比較

	小学校	中学校	高校
中国	17.2	15.8	16.1
シンガポール	17.4	14.9	14.9
ベトナム	19.5	17.6	—
日本	18.1	13.7	10.7
ミャンマー	28.9	36.3	25.7

*ミャンマーは 2011 年データ、その他の国は 2009 年データ

出典：ミャンマー以外は UNESCO Institute of Statistics、ミャンマーについては Education Statistics Year Book, 2011/12

教室環境の実態について、実際に本調査において訪問したいくつかの学校では、下記のような状況が見られた。

- 1) 1クラスあたり生徒数が100人を超えており講義形式の授業にならざるを得ない状況である
- 2) 各学級間に仕切り壁が無く1つのフロアで全ての学級が授業を行っている
- 3) 都市部の学校では机と椅子が備えられ授業が行われているが、郊外や農村部では座卓のみであるなど、統一的な設備基準が無く学校間の差が大きい。

農村部での教室の様子



1つのフロアで全学年の授業が行われている（1つの黒板の周りにその学年の子どもが集まり授業が行われている）。

都市部過密校での教室の様子



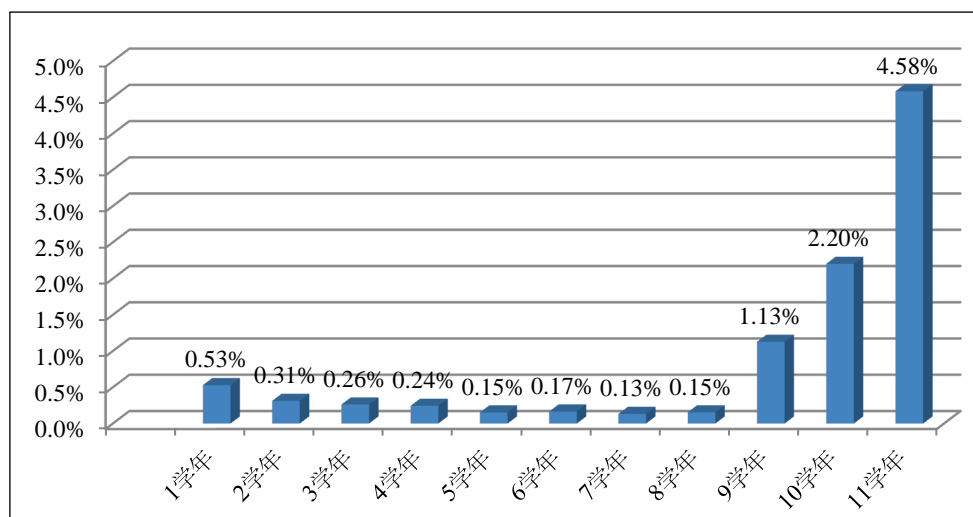
1クラス約120名が学んでいる。

このように、教育の質を向上させるためには、学校現場の実態を把握したうえで、教員や教室数の増加、設備の改善を行うことが求められる。

4.7 内部効率

4.7.1 留年および退学

図4-8は各学年における留年率を示したものである。小学校においては第1学年において若干高い数値が示されている。小学校第2学年から中学校第8学年では低い留年率にとどまっている。しかしながら中学校の最終学年である第9学年から、高校に進むにつれて留年率が高くなっていく。教育省は、試験に合格させるように各学校で取り組むよう方針を示しており、学校側ができるだけ落第者（＝留年者）を出さないように模擬試験を実施するなどの取り組みや、成績不振者に対する補習等を実施することによって低い留年率にとどまっている。

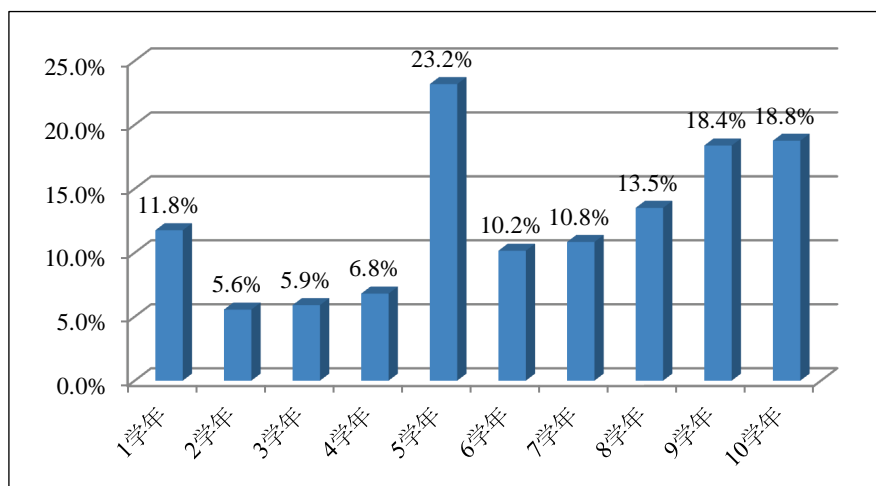


出典：Education Statistics Year Book, 2010/11 & 2009/10 より作成

図 4-8 2009 年度留年率

図 4-9 は各学年における退学率の状況を示したものである。小学校卒業学年の第 5 学年での退学率が約 23%と高く、中学の最終学年（第 9 学年）、および高校に進むにつれて高くなっている。また、小学校第 1 学年での退学率も高い。退学率の原因として、貧困により学業継続が困難な状況になる者、家族の出稼ぎに伴う労働移動による者や、教育を受けさせることに対する価値観が低い（特に農村部、少数民族）、タイ国境周辺部では出稼ぎによる者等、社会・経済的な要因が多い。また、農村部においては中学校へのアクセスが難しいため第 5 学年段階で辞めてしまう者も多いと考えられる。また、小学校は 2011 年度より教科書が無料となったが、中学校以上ではPTA会費およびASL (Athletic, Stationary and Library) と呼ばれる経費を負担しなければならないことも要因としてあげられる³⁵。これらの諸経費は学校によっては免除される場合があるようであるが、貧困家庭には大きな負担となっている。小学校第 1 学年での退学率の高さは、小学校に馴染めないといったレディネスの問題に加え、農村部では村に小学校が無く、アクセスが難しいということも一因である。

³⁵ PTA および ASL は 6 年生はそれぞれ 500 チャット、学年が上がるにつれそれぞれ 100 チャットずつ増額となるため 11 年生は 1,000 チャット、合計で 2,000 チャットの負担となる。



出典：Education Statistics Year Book, 2010/11, 2009/10 & 2008/09 より作成

図 4-9 各学年の退学率

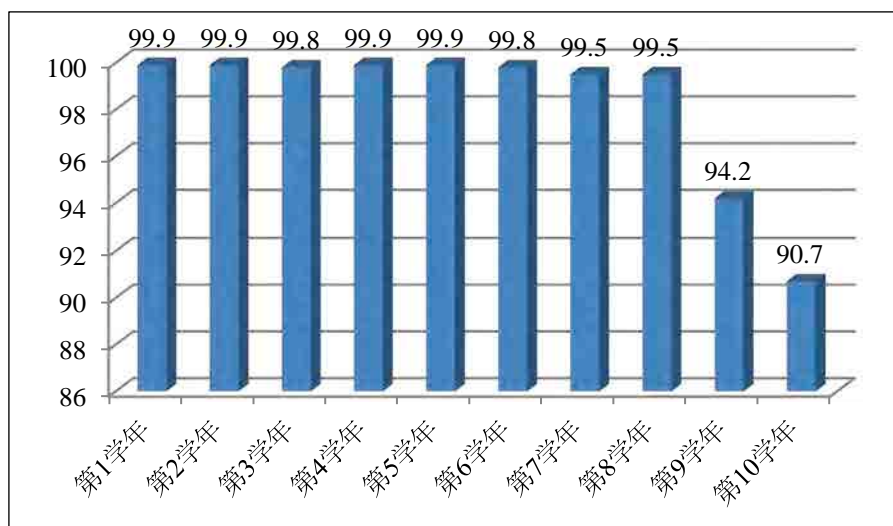
4.7.2 進級および高校卒業・大学入学試験

(1) 進級及び進学

中学校及び高校は小学校から在籍している児童・生徒を継続して受け入れており、さらに上級学校を持たない外部の小・中学校の生徒を受け入れている。中学校、高校へ進学するための入学試験は無いが、学年毎に進級のための試験が行われている。現在の試験制度は 1998 年から実施されており、すべての児童・生徒が試験に合格し進級できるよう、教員は事前に十分な指導を行うことを求められている（詳細は 4.9 節参照）。

図 4-10 は進級試験の合格率³⁶を示したものである。高校段階を除き、各学年とも 99% 以上の合格率を示している。

³⁶ 合格者／受験者での計算であるため、受験しなかったものは留年もしくは退学者の中にカウントされる。



出典：Education Statistics Year Book, 2010/11

図 4-10 進級試験の合格率 (2010/11 年度)

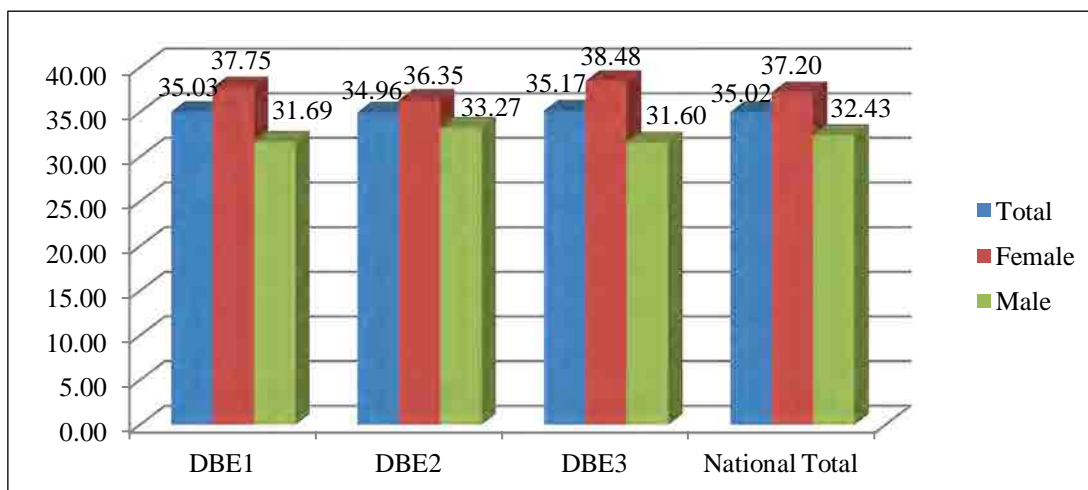
(2) 高校卒業・大学入学試験

高校第 11 学年の卒業時に高校修了及び大学入学試験を兼ねた試験が実施される (Matriculation Examination³⁷)。高校第 11 学年を卒業するためにはこの試験に合格する必要があるとともに、この試験は大学入学試験の役割も果たしている。

試験教科は 6 教科である。合格点は各教科とも一律 40% であり、この試験に合格するためにはすべての教科で 40% の得点を得る必要がある。数学、英語、ミャンマー語の 3 教科は必須であり、それに加えて選択教科 3 つ (科学、物理、生物、歴史、経済、地理、選択ミャンマー語から選択) を選ばなくてはならない。各教科の試験は 3 時間で、2 日間にわたり毎年 3 月に実施される。

図 4-11 は本試験の合格率を示したものである。全体の合格率は約 35% であり、各基礎教育局 (Department of Basic Education: DBE) 管轄間でもそれほど大きな違いがない。ただし、女子の合格率の方が男子の合格率を上回っているのが特徴である。

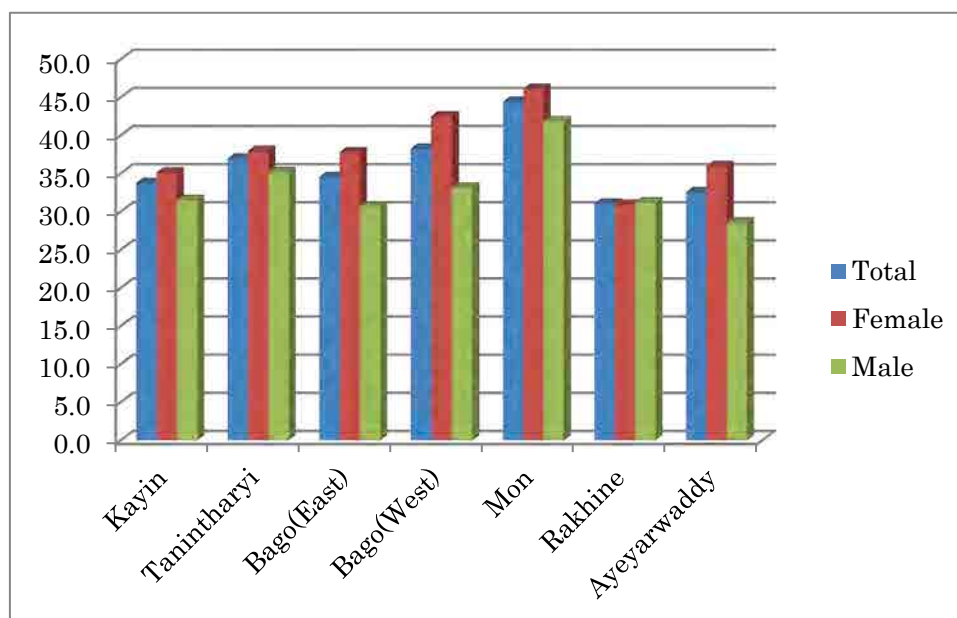
³⁷ 高校卒業・大学入学試験は G11 までの学習内容 (つまり高校の内容まで) を含んでいる。O-Level に準ずるとするのが作成の基本方針であるが、これは試験の内容レベルが O-Level で言う基礎的内容に絞ったものと思われる。



出典：Education Statistics Year Book, 2010/11

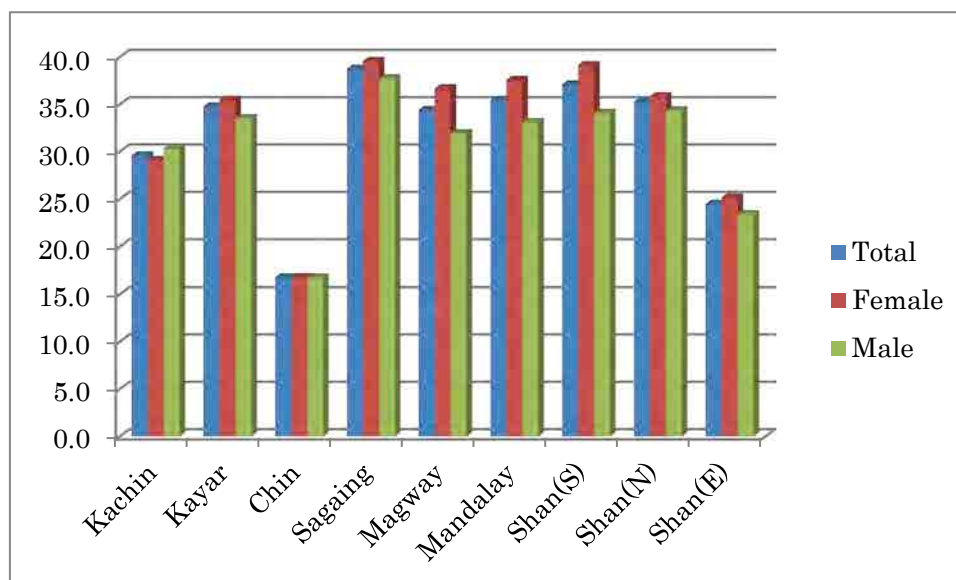
図 4-11 高校卒業・大学入学試験合格率（2010/11 学校年）

図 4-12 および図 4-13 は各州／管区別の合格率を示したものである（ヤンゴン管区は DBE3 管轄であるため、図 4-11 の DBE3 を参照）。チン州(Chin)が一番低く(16.8%)、また、シャン東部(Shan (East))は 25%を割っている。モン州(Mon)は 44.4%と全国で一番合格率が高い。このように、州／管区別に見ると、合格率が低い地域が存在し、地域間での格差もあることが分かる。



出典：Education Statistics Year Book, 2010/11

図 4-12 DBE1 管轄州／管区別高校卒業・大学入学試験合格率（2010/11 学校年）



出典：Education Statistics Year Book, 2010/11

図 4-13 DBE2 管轄州／管区別高校卒業・大学入学試験合格率（2010/11 学校年）

4.8 教師教育・マネジメントの概要

以下の節では「ミ」国における教師教育の現状とそのマネジメントシステムについて概要を述べる。

4.8.1 教員資格・教員養成機関

「ミ」国の基礎教育セクターにおける教員資格には全国に 20 校ある EC で取得できるものと、ヤンゴン（下ミャンマー）とサガイン（上ミャンマー）の 2 カ所にある教育研究所 (Institute of Education: IOE) で取得できるものがある。それ以外にも国境省 (Ministry of Border Affairs) 教育訓練課 (Department of Education and Training) 管轄下の民族発展大学 (University for Development of National Races: UDNR) でも主に国境地域の少数民族を対象に教員資格取得のための門戸を開いている（詳細は後述する）。

表 4-9 教員養成課程で取得可能な教員資格および学位

	プログラム名	開始年	履修期間	受講資格	選抜方法	資格授与基準	授与資格
EC1	Certificate in Education (Cert. Ed)	1998年	1年間	高校修了試験合格者	高校修了試験 一芸に秀でた者	前期 50% / 後期 50% ・個別指導 10% ・課題実習 10% ・統一期末試験 30%	Cert. Ed 小学校教員
EC2	Diploma in Teacher Education (Dip. Ted)	1998年	2年間	Cert.Ed 取得者	Cert. Ed 取得者で2年制を希望する者	前期 50% / 後期 50% ・個別指導 10% ・課題実習 10% ・統一期末試験 30%	Dip. TEEd 中学校教員
EC3	Diploma in Teacher Education Competency (DTEC)	2004年	1年間	非教育系学士号取得者	入学試験 一芸に秀でた者	前期 50% / 後期 50% ・個別指導 25% ・課題実習 15% ・統一期末試験 60%	DTEC 中学校教員
EC4	Primary Teacher Certificate in correspondence Course (PATC)	1978年から 2010年まで	1年間 (夏期集中)	小学校教員で教員資格を持っていない者	就業経験年数	・課題実習 ・統一最終試験	Primary Assistant Teacher Certificate (PATC) 小学校教員
EC5	Junior Teacher Certificate in Correspondence Course (JATC)	1994年	1年間 (夏期集中)	中学校教員で教員資格を持っていない 58歳未満の者	就業経験年数	・課題実習 ・統一最終試験	Junior Assistant Teacher Certificate (JATC) 中学校教員
IOE1	Bachelor of Education (B.Ed) (Direct Intake) (on campus)	2000年	(4年間) 2012年から 5年に延長	高校修了試験合格者 で成績上位者	出願書類	単位制 ・個別指導 20% ・期末試験 80% CGPA 3 (可) CGPA 4 以上 (良) CGPA 4.5 以上 (優)	B.Ed (DI) 高校教員
IOE2	Bachelor of Education (B.Ed) (on campus)	2002年	(2年間) 2012年から 3年に延長	Dip.TEEd 取得者 (教育大学 EC 修了者)	教育大学理事会 (Education College Board) による選考	単位制 ・個別指導 20% ・期末試験 80% CGPA 3 (可) CGPA 4 以上 (良) CGPA 4.5 以上 (優)	B.Ed (Bridge) 高校教員

	プログラム名	開始年	履修期間	受講資格	選抜方法	資格授与基準	授与資格
IOE3	Bachelor of Education (B.Ed) (Correspondence Course)	1970年	2年間	学士取得者で5年以上の就業経験	入学試験 教職経験年数の長い者	・個別指導 20% ・期末試験 80%	B.Ed 高校教員
IOE4	Master of Education (M.Ed)	1970年	2年間	教育学士取得者（成績「良」以上）	入学試験 面接試験	前期／後期 ・個別指導 30% ・期末試験 70% ・論文	M.Ed
IOE5	Master of Arts (MA TEFL: Teaching of English as a Foreign Language)	1998年	2年間	Dip.ELTM 学士(英語) 取得者	入学試験 面接試験	前期／後期 ・個別指導 30% ・期末試験 70%	M.A (TEFL)
IOE6	Master of Philosophy (M.Phil)	2005年	2年間	教育学士取得者で15年以上の就業年数	入学試験	1年目:主要科目に関する 期末論文(3本) 2年目:専門科目に関する 期末論文(3本)	M.Phil
IOE7	Doctor of Philosophy (Ph.D)	2000年	5年間	教育学修士取得者	入学試験 面接試験	1年間:予備コース 4年間:調査研究	Ph.D
IOE8	Post graduate Diploma in Media of Art (PGDMA)	1999年	1年間	理学士取得者	入学試験	3単位(PC会社) 1単位(IOE)	PGDMA
IOE9	Post graduate Diploma in Teaching (PGDT)	1999年から 2008年まで	1年間	学士取得者(ただし 法学士 LLB は除く)	入学試験	B.Ed コースに同じ CGPA 3 (可)	PGDT
IOE10	Certificate of Educational Technology (CET)	2004年から 2006年まで	2カ月間 (1 st -4 th batch) 5カ月間 (5 th batch)	修士号 学士号(優等学位) 取得者	入学試験	B.Ed コースに同じ	CET
IOE11	Special Certificate of Educational Technology (SCET)	2006年から 2007年まで	1カ月間	学士(英語) 修士号 学士号(優等学位) 取得者	面接試験	B.Ed コースに同じ	SCET
IOE12	Diploma in English Language Teaching Methodology (Dip.ELTM)	1999年	9カ月間 (300時間: 平日午前7:00- 9:00)	学士(英語) 取得者	入学試験 面接試験	B.Ed コースに同じ	Dip.ELTM

(CESR 教師教育ワーキンググループ取りまとめによる)

(1) 教員養成制度（1998年）以前

1971年にそれまであった小中学校教員養成課程が中断され、1986年には高校教員養成課程も中断された。そのため1998年以前の教員資格は、すべて現職教育の制度として取得されていた³⁸。つまり、教員志望者はまず大卒後に小学校の教員となった後、教員養成学校 (Teacher Training School: TTS) で1年間（通学・通信共）の小学校教員養成課程コースを受講し小学校の有資格教員となった。その後、小学校教員の経験が3年あれば、中学校教員になることが出来るが、その場合も小学校の場合と同様、教員養成カレッジ (Teacher Training College: TTC) で1年間（通学・通信共）の中学校教員養成課程コースを受講しなければ中学校の有資格教員にはなれなかった。高校教員になる場合は、中学校教員養成課程コース修了証と5年以上の教員経験を積んだ上でDBE（当時）の実施する入学試験を受けて合格する必要があった。高等学校教員養成課程コースはIOEで行われ、通学で1年間、通信制の場合は2年間の履修が必須となっていた。これらを「ステップ・バイ・ステップ方式」の教員養成制度と呼んでいた。しかしながら、もともと大卒者の人数が少なかったため、有資格教員の不足は当時の大きな課題であったことが予想される。

(2) 教員養成制度（1998年）以後

1998年に導入された教員養成制度により、全国のTTSとTTCはECへと格上げされた。現在の教員資格は、1998年以降に出来たものとなっているが、旧制度の教員資格を持った教員もまだ多く学校現場におり、新旧教員資格が混在している状態である。

表 4-10 「ミ」国内の教員養成機関

	州／管区	機関名	創立年	備考
教育省 教育研究所 IOE	ヤンゴン管区	ヤンゴン IOE	1964年	前身は1931年創立のTTCだが、大学法の発効により学位授与機関となる。
	サガイン管区	サガイン IOE	1992年	IOE マンダレーとして開校、2000年にサガインに移転しサガイン IOE となる。
教育省 教育大学 EC (元 TTC)	ヤンゴン管区	ヤンキン EC	1947年	
	モン州	モーラミヤイン EC	1953年	
	マンダレー管区	マンダレー EC	1955年	
	エーヤワディ管区	パテイン EC	1966年	
	バゴ管区	タウンゲー EC	1967年	
教育省 教育大学 EC (元 TTS)	カチン州	ミッチーナ EC	1952年	
	タニンダーリ管区	ダウェイ EC	1953年	
	ラカイン州	チャオピュー EC	1953年	
	マンダレー管区	メイッティエーラ EC	1953年	
	マグウェイ管区	マグウェイ EC	1965年	
	シャン州	タウンジー EC	1968年	
	サガイン管区	サガイン EC	1968年	

³⁸ 増田 (2010)、ヌヌウェイ (1998)

	州／管区	機関名	創立年	備考
	バゴー管区	ピエ EC	1968 年	
	エーヤワディ管区	ミヤウンミヤ EC	1968 年	
	ヤンゴン管区	ティンガンジュン EC	1969 年	
	エーヤワディ管区	ボガレイ EC	1970 年	
	マグウェイ管区	パコック EC	1982 年	
	ヤンゴン管区	レグー EC	1986 年	
	カレン州	パアン EC	1996 年	
	サガイン管区	モンユワ EC	1996 年	
国境省の大学 UDNR	サガイン管区	民族発展大学 (UDNR: University of Development for National Races)	1964 年	基礎教育局が設立後、1988 年に教育省から離れ、1991 年に大学へ昇格した。教育条件の不利な国境地域の民族のため 9 年生修了者も受け入れる。

現在、高校教員もしくは教育行政官になるための最低資格要件である教育学士号を取得できるのは、下ミャンマーを対象としたヤンゴン管区にあるヤンゴン教育研究所(Yangon Institute of Education: YIOE) と、上ミャンマーを対象とするサガイン管区のサガイン教育研究所 (Sagain Institute of Education: SIOE) の 2 校のみで、教育省高等教育局(Department of Higher Education: DHE)の管轄となっている (上記表 4-10 参照)。

(3) ASEAN 諸国における教員養成制度の比較

1990 年の EFA 宣言を受けて、ASEAN 諸国の多くが教育改革を推進してきた。EFA 宣言では、質の高い教員を養成することによって教育の質を高めることを重点事項のひとつとしている。「ミ」国では 1990 年代後半に、基礎教育教員の質を高めるため、教員養成システムの改革を行った歴史がある。

表 4-11 は、ASEAN 諸国における現行の教員養成制度を比較したものである。ほとんどの国において、教員資格取得のためには大学 (University もしくは College) で 4 年間の教員養成コースを受ける必要がある。また、ウェブサイトから入手できる情報を見る限りにおいては、各国は教員養成の期間を延ばすことによって教員の質を高めてきたようである。

一方で、「ミ」国の教員養成期間は小学校教員で 1 年、中学校教員で 2 年と、他の ASEAN 諸国と比較して短いことが分かる。諸外国が教員養成期間を延ばしてきたことを考えると、「ミ」国における教員養成期間についても見直しの余地があると考えられる。

表 4-11 ASEAN 諸国における教員養成制度の比較

国	教員養成コース期間			教員養成機関	入学要件	PTR*1	初等教育 完了率 (%)*1	小学校にお ける有資格 教員率*1	2011年 人口 (百万)*2	2011年 GDP (10億米ド ル)*2
	小学校.	中学校	高校							
ミャンマー	1年 Cert.Ed	2年 Dip.Ed	5年 B.Ed	University (IOE) Education College (EC)	高校卒業資格	28 (2010)	104% (2010)	100% (2010)	48.34	42.0
タイ	4年 Dip.Ed		4/5年 B.Ed BA/BSc +1年	University	高校卒業資格	16 (2008)	-	-	69.52	345.6
フィリピン	4年 B.Ed (Elem)	4年 B.Ed (Secondary) +Subject Spec		University Teachers College	高校卒業資格	31 (2009)	92 (2009)	-	94.85	224.8
ラオス	1-4年	3年	4/5年 Degree	University (NUOL) Teachers Training College (TTC) Teacher Training School (TTS)	中学卒以上	27 (2011)	93 (2011)	94 (2011)	6.29	8.3
マレーシア	4/5年 Degree	4/5年 B.Ed BA/BSc+1年		University and Teachers College	高校卒業資格およ び入学試験	13 (2009)	-	-	28.86	278.7
インドネシア	4年 Diploma/Bachelor			University and Teachers College	高校卒業資格	16 (2010)	109 (2010)	-	242.33	846.8
カンボジア	2年 (PTTC)	2年 (RTTC)	1年 (NIOE)	National Institute of Education (NIOE) Regional Teachers-training Center (RTTC) Provincial Teacher-training Center (PTTC)	高校卒業資格/条件 不利地域では中学 卒業資格	47 (2011)	90 (2011)	99 (2011)	14.31	12.9
ベトナム	Upper Sec. Diploma	College Diploma	Degree	University College	高校卒業資格	20 (2010)	-	98 (2010)	87.84	124.0
シンガポール	4年 B.Ed.	2年 Dip.Ed.		University	高校(A Level)	17 (2009)	-	94 (2009)	5.18	239.7
ブルネイ	3年 Cert.	4年 BA/BSc+1yr		University (IOE)	高校(O Level)	11 (2011)	120 (2011)	88 (2011)	0.41	12.4

出典: *1: World Data on Education (7th edition), UNESCO (2011) <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>

*2: World Development Indicators Database, World Bank (2012) <http://data.worldbank.org/country/> Myanmar Teacher Education Review, UNICEF (2007)

(PTR: Pupil Teacher Ratio (教員1人あたりの生徒数)、BA: Bachelor of Arts、BE: Bachelor of Education、BSc: Bachelor of Science、Cert.Ed: Certificate in Education、Dip.Ed: Diploma in Education)

(4) ヤンゴン教育研究所 (YIOE)

1931年TTCとして開学、1964年に大学法 (University Law) の発効により学位授与機関として現在のYIOEとなった。その後、修士課程が1970年に始まり、博士課程は2000年より始まった。教授スタッフは113人、事務系スタッフは173人。学生数は、Bachelor of Education (B.Ed) が1,748人、M Edが114人、Ph.Dが24人在籍している(2012年調査時)。またYIOE附属実習学校³⁹は優秀な生徒が集まるので有名で、教員数は160人、生徒数8,312人となっている。大学内にはインターネットの無線LANが整備されていて、大学院生以上の学生と教職員は利用することが出来る。

YIOEで取得できる教員資格は、高校教員資格である教育学士(B.Ed)であるが、入学及び履修方法には3通りある。1つは、高校卒業・大学入学試験合格者(下ミャンマー地域)が、直接進学してくるケース(B.Ed. Direct Intake)である。この場合、入学希望者はDHEへ志願表を送り、DHEの選考委員会(Selection Committee)が選定した300名がIOEへ送られる。IOEでは面接試験を行い、合格者を決める。もう1つのケース(B.Ed. Bridge Program)では、全国のECの2年課程を修了した者のうち、成績優秀かつ進学希望する者には毎年300名の入学枠があり、教育計画訓練局(Department of Educational Planning and Training: DEPT)が推薦して、IOEのB.Edコース3年生に編入できるというものである。3つ目のケース(B.Ed. Correspondence Course)は、通信教育制で、学士号取得者で5年以上の教職経験のある者が入学試験を受けて入学してくるというものである。教職経験年数の長い者が優先されるということである。それぞれ2~3年の課程で、卒業後は高校教員もしくは教育行政官になることが出来る。

IOEの教授体制は学術系(Academic)と教授系(Education)の2分野あり、これらのコンビネーションで学生に対する教育の質を上げている。そのうち教授系には3学科があり、それぞれ①教育心理学科(Education Psychology: 教授陣のうち10名が博士号取得者⁴⁰で、学科長は東京大学で博士号取得)②教育理論学科(Education Theory: 教授陣のうち11名の博士号取得者で、学科長は広島大学で博士号取得)③教授法学科(Methodology: 教授陣のうち12名が博士号取得者で、学科長は英語が堪能な博士号取得者)となっている。

大学のカリキュラムと教科書は、Board of Study (BOS) が決めている。具体的には、毎年、各学科の学科長と教授スタッフとで年間カリキュラムを作成し、それをBOSが承認するというプロセスを踏む。BOSは、元大学教授や教科専門家など10~20名ほどで構成される。IOEの授業では「英語」を教授言語としながらも、学生の理解を深めるために詳しい説明には「ミャンマー語」も使用している。

予算はDHEで決められていて、YIOEでは使途も含めて決定権限が無い(YIOE予算については詳細不明)。学生の授業料はわずかに月500チャットとなっており、授業料が低く抑えられているのも一種の奨学金と考えることが出来る。IOEに進学してくる学生の多くは、卒業後に確実に職につけるという安心感から進学先に選んでいるとのことである。

³⁹ 小学校(第1~5学年)、中学校(第6~9学年)、高校(第10~11学年)まで設置されている。附属実習学校で高校までであるのは全国でYIOE附属だけ。

⁴⁰ 教育省(2011) Statistical Year Book 2011

そのため、高校卒業・大学入学試験ではトップクラスというわけではないが、それなりに優秀な学生を集めているとの話もあった。

(5) サガイン教育研究所 (SIOE)

上ミャンマーの教育水準向上のため、1992年にマンダレー大学の一部としてマンダレー教育研究所 (Mandalay Institute of Education: MIOE) が設置された。その後、施設拡大のために2000年にサガインの現在の場所に移転され、名称もサガイン教育研究所 (SIOE) に変更された。当時の政府幹部 (キンニユン氏、03~04年に首相) の功績とも考えられている。設立当時は YIOE から学長を招聘し、YIOE やマンダレー大学の教授陣が教授ポストを占めた。現在、SIOE の教授陣は151名いるが、うち博士号取得者は25名、修士号取得者は126名となっている (IOE の最低採用資格は修士以上である)。事務職は165名である。博士課程は開設されていない。

カリキュラム、予算、入学条件などは基本的に YIOE と同様であった。SIOE でも学費は月500チャットである。一方、上ミャンマーの学生を対象とすることから、少数民族などへの配慮があるか確認したが、入学資格である高校卒業・大学入学試験からしてミャンマー語であり、授業でも少数民族の言語に対する配慮はない。同じサガイン管区に民族発展大学 (UDNR) があるので、そちらが少数民族に対する教育機会を与えているとされる。またインクルーシブ教育の状況についても尋ねたが、そもそも障がいのある学生を入学させる規定がないとのことである。大学教育の質の確保については、学内で12の指標による自己評価システムを導入しているということであった。また女子学生の入学者が多いことから、政府が男性教員拡充方針を2011年に打ち出したため、現在は男子60%、女子40%という入学率比率を設けているということであった。

表 4-12 SIOE の教授陣と学生数

教授陣		学生		
教授職名	人数	コース名	人数	修了率
教授 Professor	7	教育学士課程 Bachelor of Education (B.Ed)	1,429	97.92%
准教授 Associate Professor	3	教育学修士課程 Master of Education (M.Ed)	102	100%
講師 Lecturer	28	教育学修士課程 Master of Philosophy (M.Phil)	4	100%
助講師 Assistant Lecturer	36	マルチメディア科学ディプロマ課程 Post-graduate Diploma in Multi-media Arts (PGDMA)	131	100%
学生指導係 Tutor & Demonstrator	77	教育学士課程 (通信教育) Bachelor of Education (B.Ed Correspondence)	1,900	98.64%

出典：SIOE での聞き取りによる。

(6) 民族発展大学 (UDNR)

国境省が管轄する民族発展大学 (UDNR) はサガイン管区Ywathitkyiにあり、主に国境地域の少数民族に対する高等教育の機会を与え、教員資格および教育学士・修士号の取得を可能にしているが、1964年に開校した当時はDBE管轄のAcademy for the Development of National Groups (ADNG) と呼ばれていた。その後1988年にCivil Service Selection and Training Boardの管轄下に移った。「ミ」国全土の国境地域に居住する少数民族は、言語のハンディキャップ⁴¹や教育水準の低さなどから、公教育（第11学年）を修了するのが難しいこともあり、UDNRでは中学校第9学年を修了した者も受け入れており、3年間の小学校教員養成課程を履修することが出来る（Cert. Ed.3年コース：定員200名）。2012年には、全国から約3,400名の応募があり、UDNRで入試を実施し、入学者を選考した。修了者は、小学校教員資格（Cert. Ed）を取得出来る上、高校卒業・大学入学試験合格者の資格（Matriculation Pass）も同時に得ることが出来る。さらに毎年成績優秀者（30名ほど）は他大学へ編入する制度もある。一方、教育学士課程（B.Ed：定員200名）には、約6,000人の応募があった。教育省のIOEと同様、2012年度より5年制へと変更され、学費その他は一切無料となっている。

表 4-13 コース修了生 (1964–2010)

1	M.Ed.	93
2	M.Phil (Ed.)	35
3	B.Ed. (1 year)	1,050
4	B.Ed. (4 year)	1,961
5	B.Ed. (2 year bridge)	443
6	D.T.Ed.	635
7	JATC.	956
8	PATC. / Cert. in Ed.	6,859
9	特別.PATC.	461
	合計	12,493

(7) 教育大学 (EC)

表 4-10 のように、ECは全国に20校あり、それぞれ1998年以前はTTCやTTSだったものが格上げされたものとなっている。以前は中学校教員養成課程（Diploma in Teacher Education: D.T.Ed）の設置されていないECも多くあったようだが、現在では20校すべてのECで2年間のD.T.Edが履修できるようになった。ECでは5種類の教員資格取得課程を設けているが、高校修了者が履修できるのは1年間の小学校教員養成課程（Certificate in Education: Cert. Ed）と2年間の中学校教員養成課程（D.T.Ed）で、Cert. Ed取得者は小学校教員の資格を得られ、D.T.Ed取得者は中学校教員資格を得ることが出来る。しかし現在は

⁴¹ UDNRでのインタビュー調査によれば、UDNRの教授言語はミャンマー語である。それぞれの民族から来る学生の中には良く話せない（理解できない）学生もたまにいますが、全寮生活などを通じて理解できるようになる。一方、3年制の教員養成課程（Cert.T.Ed.）では、Special Co-Curricular Coursesの中にNational Languages & Cultureという科目があり、第2民族語を学ばせる。これは、教員採用後近隣の民族地域の学校に移動する可能性もあるため。（例えばカチン出身者には、シャンの言語など）

1年間のCert. Ed課程を修了してすぐに小学校教員になる者はほとんどなく、通常は2年目も履修するとのことだった⁴²。ECでは大卒者を対象にした1年間の中学校教員資格取得コースも設けており、Diploma in Teacher Education Competency (DTEC) と呼ばれている。大卒ということで、学術系の単位を履修する必要が無いため、教授法に関する単位取得のみとなり、履修期間が1年間に短縮されている。この他、現職の小中学校教員を対象にした小中学校教員資格取得コースも設けられており、夏季休業期間中に集中講義を受け、最終試験に合格すると、それぞれPrimary Assistant Teacher Certificate (PATC) とJunior Assistant Teacher Certificate (JATC) が取得できる。2011年3月時点で全国に10,530人の訓練生が在籍しているが、どのコースも圧倒的に女性の履修者が多いのが特徴的である⁴³（下表 4-14 参照）。

表 4-14 EC で取得可能な教員資格

(カッコ内は2011年の全国の履修者数⁴⁴)

	EC (1年目)	夏期休業 期間	EC (2年目)	備考
高校修了者	Cert. Ed. (3,532人)	-	D.T.Ed (3,052人)	1年目終了時で小学校教員になれるが、現在はほぼ全員が2年に進級する。(男女比はどちらも1:3)
大卒者	DTEC (3,946人)	-	-	中学校教員資格だが、卒業後は小学校で最低2年間務める必要あり。(男女比は1:12)
現職教員	-	PATC (114人)	-	2012年以降は開設されない予定。(男女比は1:13)
現職教員	-	JATC (5,605人)	-	(男女比は1:11)

学費は非常に低く抑えられている（表 4-15 参照）。また、卒業生はほぼ100%小学校教員としての職が約束されることもあり、高校修了者で家庭が貧しい者の進学先としては堅実な路線であると言えよう。また、全寮制であるECでは、学生にとっては食費が比較的高額と言えるだろう。

⁴² マンダレーEC 校長への聞き取りによれば、学費が払えない貧しい家庭の子弟が数名小学校教員になるとのことだった。あとは病気により進級をあきらめるものもいるという。

⁴³ DEPTによれば、男子学生の枠は用意しているものの、定員割れしているとのこと。

⁴⁴ 教育省 (2011) Statistical Year Book 2011

表 4-15 EC学費一覧⁴⁵

入学費 Admission Fee	120 チャット
寮費 Hostel Fee	240 チャット
学費 School Fee (月額)	120 チャット (月額)
食費 Dinning Fee (月額)	7,500 チャット (月額)
School Council Fee	50 チャット
科学実験実習費 Laboratory Fee	60 チャット
美術実習費 Practical Art Subject	30 チャット
試験料 Examination Fee	50 チャット

出典：Mandalay EC 提供資料

EC のカリキュラムは大きく 6 つに分かれている。教授法 (Methodology) に関する単位、教科内容 (Academic Subject) に関する単位、正課併行教科 (Co-curricular Subject)、社会科 (Social Studies)、現代科 (Modern Studies)、そして教育実習 (Bloc Teaching) である。

表 4-16 EC カリキュラム

教授法 (Methodology)	教科内容 (Academic Subject)	正課併行教科 (Co-curricular Subject)
教育理論 Educational Theory	ミャンマー語 Myanmar	体育 (理論+実習) Physical Education
教育心理 Educational Psychology	英語 English	工芸 (理論+実習) Industrial Arts
ミャンマー語教授法 Myanmar	数学 Mathematics	家庭科 (理論+実習) Domestic Science
英語教授法 English	理系選択の場合、下から 2 つ履修	農業 (理論+実習) Agriculture
数学教授法 Mathematics	1. 物理、2. 化学、3. 生物	美術 (理論+実習) Fine Arts
自然科学教授法 Natural/Basic Science	文系選択の場合、下から 2 つ履修	音楽 (理論+実習) Music
地理教授法 Geography	1. 地理、2. 歴史、3. 経済	社会科 (Social Studies)
歴史教授法 History	現代科 (Modern Studies)	ライフスキル Life Skill
実習 (Practicum)	情報通信技術 ICT	団結精神 Union Spirit
教育実習 Bloc Teaching	語学演習 Language Lab	道徳・公民 Moral and Civics
		ミャンマー事情 Aspect of Myanmar

出典：Mandalay EC 提供資料および UNICEF(2007) Myanmar Teacher Education Review

⁴⁵ 学費と食費以外は、年間、もしくは 1 回の納入額である。

表 4-17 EC の 1 年

月	EC	Cert. Ed (高卒)	D.T.Ed (高卒)	DTEC (大卒)	JTC (現職)
8	Cert.Ed、D.T.Ed 志願表取りまとめ			1 学期開始	
9	志願者リストを DEPT へ送付				
10	DEPT の選考委員 会で入学者決定				
11	入学者リスト発表				
12		1 年次 1 学期開始	2 年次 1 学期開始	1 学期終了	
1				教育実習	
2				教育実習	
3					
4	DTEC 志願表取り まとめ	1 年次 1 学期終了 1 年次 2 学期開始	2 年次 1 学期終了	2 学期開始	夏期集中講座
5	志願者リストを DEPT へ送付				夏期集中講座
6	DTEC 入学試験		教育実習		履修期間は 6 月か ら翌年 3 月まで
7	入学者リスト発表		教育実習		
8		1 年次 2 学期終了	2 年次 2 学期開始	2 学期終了	
9		教育実習			
10		教育実習			
11				DTEC 授与	
12			2 年次 2 学期終了		
1			D.T.Ed 授与		
2		Cert. Ed 授与			

EC の稼働状況を見てみると（表 4-17）、1 年中 4 つのコースが並行して実施されており、多忙な状況が推測される。

各 EC の教職員配置はほぼ同様とみられるが、マンダレーEC から入手した配置表は以下の通りである。また 2011 年 3 月時点では、全国に講師は 507 人（うち女性は 429 人）、教官は 678 人（うち女性は 576 人）奉職している。教職員の取得学位に関する情報は入手できていない。

表 4-18 マンダレーEC の教職員配置

ポスト	男性	女性	合計
管理職員 ⁴⁶ (Administrative Staff)	2	6	8
講師 (Assistant Lecturer)	4	29	33
教官 (Tutor)	7	32	39
附属実習校教員 (Practicing Middle School Teacher)	8	32	40
事務職員 (Office Staff)	29	16	45
合計	50	115	165

⁴⁶ 校長、副校長、管理課長、学術学科長、教授学科長、公文書官、総監督官、司書

EC の特徴として、附属の実習学校が併設されていることが挙げられる。生徒数はヤンキン EC 附属実習学校の 1,806 人からピー EC 附属実習学校の 159 人まで様々だが、地域の優秀な子どもが集まる名門校として中学校 (Middle School) までしかないながら人気が高い。各校とも男女比はほぼ 1:1 となっている。

一方、附属実習校の教員は全国 20 校に中学校教員が 169 人 (うち女性が 159 人)、小学校教員が 196 人 (うち女性が 177 人) で、圧倒的に女性教員が多い。普通の公立学校の教員と違い、採用に関しては DBE ではなく、EC を管轄している DEPT が行っている。

4.8.2 教員配置状況

教員資格ごとの教員配置は以下の通りである。

表 4-19 教員資格ごとの教員配置状況

		小学校			中学校			高校			
		Urban	Rural	Total	Urban	Rural	Total	Urban	Rural	Total	
校長	Total	3,151	32,319	35,470	446	1,634	2,080	608	289	897	
	女性	2,081	20,087	22,168	277	861	1,138	352	258	610	
SAT	G9-G10	Total	0	0	0	0	0	0	14,640	9,007	23,647
		女性	0	0	0	0	0	0	12,410	7,247	19,657
	G8	Total	0	0	0	683	2,343	3,026	2	25	27
		女性	0	0	0	429	1,894	2,323	1	19	20
JAT	中学校	Total	0	0	0	9,199	20,945	30,144	18,936	10,020	28,956
		女性	0	0	0	8,342	17,201	25,543	17,120	8,439	25,559
	小学校	Total	14,715	31,821	46,536	1,513	3,483	4,996	1,819	1,518	3,337
		女性	13,899	27,424	41,323	1,410	3,086	4,496	1,701	1,325	3,026
PAT	小学校	Total	12,956	65,175	78,131	3,325	8,742	12,067	3,599	3,245	6,844
		女性	12,480	55,903	68,383	3,239	7,797	11,036	3,494	2,971	6,465
Total		30,822	129,315	160,137	15,166	37,147	50,233	39,604	24,104	63,708	
女性		28,397	103,414	131,874	13,697	30,839	44,536	35,078	20,259	55,337	

出典：Statistical Year Book 2011 (教育省, 2011)

SAT : Senior Assistant Teacher (高校教員)、JAT : Junior Assistant Teacher (中学校教員)、PAT : Primary Assistant Teacher (小学校教員)

教員の配置はDBEとDEPTの間で行われている。DBEでの聞き取りによれば、DBEは通常、年に 2 回ほど全国のTEOに対して学校現場での教員不足状況調査を指示する。これを受けてTEOは自身の受け持つタウンシップ内のすべての小中高等学校のニーズや異動希望を取りまとめ、3 月上旬までにDBEへ報告することとなっている。一方、ECやIOEを卒業する新任教員⁴⁷のリストはDEPTが掌握しており、出身地などを考慮して各DBEに新任教員リストを通知し、5 月までには各DBEが出身地や専門教科などを考慮して教員採用⁴⁸の通知を各新任教員に出すこととなっている。6 月 1 日の新学校年度からは教育活動が始められるよう、DBEは各TEOに教員を配置し、TEOが各学校に配置する。ECでもIOEでも卒業生はほぼ 100%が教員の職に就いているということから、需要が供給を上回っている状況であると推察される。

⁴⁷ 教員の資格認定は DEPT 内の教育大学委員会 (Education College Board) で行う。

⁴⁸ 教員の採用は各 DBE 内の教育委員会 (Educational Committee) で行う。

上ミャンマーでは、地理的に遠隔地の学校が多く、なかなか教員が行きたがらないという問題があり、DBE2 では、例えば 2 年間という期限を決めて、その後は希望のところに異動させるという約束で配置するといった配慮をする場合もある。

【上ミャンマー特有の教員配置に関する課題】

- 国境地域を抱えるので、教授言語と交通手段の問題があり、コミュニケーションという意味では困難な地域と言える。
- 教育大学などを出て教員になるためには高校卒業・大学入学試験に合格しなければならないので、ミャンマー語が出来ることが前提となり、教員はミャンマー語を話し、生徒は違う言語を話すという状況がある。（教員－生徒間のコミュニケーションの問題）
- 山地が多く、道が悪いので、学校を訪問することが難しい地域がある。まだ携帯電話も通じない地域があり、連絡に困ることがある。（学校－教育事務所間のコミュニケーションの問題）
- 1 クラスの生徒数が、DBE2 では平均で 50+ / クラスである。
- 教員が赴任したがらないので、慢性的に教員不足となっている。僻地校への教員配置では、2 年間勤めたらもう少し条件の良いところに異動できるようにすることと引き換えに赴任する教員もいる。
- 教員の不足している学校（例：教師 2 人で 5 クラス）では複式学級となっている。
- 教員が異動すると、次の教員が配置されるまでに時間がかかる。

(DBE2 での聞き取りによる)

4.8.3 学校視察と教員の職能開発

「2.6 学校モニタリング・評価システム」にて前述したとおり、教育省は、教員の質向上と、生徒の学習の質向上のために基礎教育学校に対する学校視察を定期的実施することとしている。この学校評価項目に授業の質を向上させるための、より具体的な運用方法が示せれば教員の職能開発の効果的な場となるのだが、現状では形式的な視察となっており、授業改善は教員の職能開発に有効に活用されていない。フォームの記入スペースも 1 行書くのがやっとで、教員の指導法や教授能力に関する記述のガイドラインも無い。

また、「ミ」国では小中学校の校長の権限が非常に弱く、基本的には学校のマネジメントは TEO と高校の校長が行っている。日常的には TEO の補佐の ATEO (Assistant Township Education Officer) が行うこととなっているが、ほぼ事務的な報告と勤怠管理程度の仕事となっている。日々の教員の勤怠管理は校長がつけることになっている。高校の校長は大きな権限を与えられており、DEPT が行うマネジメントトレーニングには TEO と高校校長が参加することとなっている。

DBE の職員によれば、TEO や ATEO には教員に授業についてのアドバイスができるようになるための研修が必要だと考えているとのことである。しかし、マンダレー管区のある TEO によれば、学校に行くと、教員の昇進手続きや異動の対応ばかりで、授業を見ている余裕などは無いとのことであった。

このような状況下、今後、必要と考えられるのは、校長（特に小中学校の校長）に対す

るマネジメントやリーダーシップの研修であろう。教員の職能開発の観点から言えば、今後、より学校レベル、もしくはクラスターレベルで職能開発の機会を持てるようにすることであろう。そして現在のような形式的な学校視察は関係者の負担となるだけであるため、その実施方法を変えるか、廃止することも選択肢であると考えられる。

4.8.4 教師教育制度

(1) 教師教育政策の不在

教育省は教育政策に関する文書をいくつか出しているが、例えば 2011 年 3 月に出された The Guidance of the Head of State (教育政策 10 カ条) を見ても、教師教育に関する記述はわずかに「To improve capacities of teachers in both basic and higher education sector」と書かれるのみで、教員の能力向上に関する具体的な方向性は何も見られない。これまでも資格教員不足を補うために様々な教師教育の改革が行われてきたが、その都度、教育省から通達が出されるのみで 1 つのまとまった体系的な政策文書として教師教育を規定したものは無い。

このことにより、「ミ」国の教師教育は継続的な教員の職能開発の枠組みを示すことが出来ず、また職能基準も定められていないことから、すべての教師教育の目指すゴールが不明確で、効率良く各種の教員訓練や教師教育を体系化することが難しくなっている。

そんな中、具体的な教員の職能をコンピテンシーとして正式に規定したものは、JICA が 2011 年まで継続してきた児童中心型教育強化プロジェクトで策定したものが唯一のものであり、その後、教育省が 2012 年から 2015 年まで実施している「児童中心型教育 (Child Centered Approach: CCA) 普及計画」の中でも、教員訓練と教員評価の基準とされている。

表 4-20 児童中心型教育の授業観と求められる教師のコンピテンシー⁴⁹

CCA が目指す理想の授業	CCA 教師のコンピテンシー
1. 子どもが教科内容をしっかり理解でき、学んだことを日常生活で活かせる授業	1. 教師は教科内容をしっかりと教えることが出来ること
2. 子どもが自ら学習プロセスや活動に参加することで、学びのスキルが向上する授業	2. 教師は児童中心型の授業のプランを立てることが出来ること
3. 子どもが、自ら関心を持って、参加する意欲を持てる授業	3. 教師は低コストでありながら効果の高い教材を用意することが出来ること
	4. 教師は子どもが主体的に学習に参加出来るよう支援することが出来ること
	5. 教師は様々な視点を持って、子どもの学びを適切に評価することが出来ること
	6. 教師は良好なコミュニケーションにより子どもの興味関心を湧かせることが出来ること

⁴⁹ JICA SCCA2 Project (2011)

現在、UNICEFがコンサルタントを投入して、教育省とともに「国家教師教育戦略 (National Teacher Education Strategy)⁵⁰」を取りまとめようとしている。恐らくこれが教師教育政策に関する基本文書となると推測される。

(2) 教員養成課程 (PRESET)

教員資格を得て、資格教員として教壇に立てるようになるための教員養成課程 (Pre-service Teacher Training: PRESET) については、本章の冒頭で述べた。EC で1~2年の養成課程 (Cert. Ed, D.T.Ed, DTEC) を修めると小学校教員として教員生活をスタートすることとなる。また IOE で5年間の養成課程 (B.Ed) を修めると高校教員となることが出来る。これら資格取得を目的として各教育機関が提供するプログラムを教員養成課程 (PRESET) と呼ぶ。

(3) 現職教員研修 (INSET)

現職教員のアップグレードのための教育プログラム、もしくは訓練プログラムを現職教員研修 (Inservice Teacher Training: INSET) と呼ぶ。かつては大卒後、一旦教員に採用されてから1年間の教員訓練を TTC や TTS で受けることとなっていたため、INSET という呼び方もされていたが、1998年以降廃止されたので、現在は EC や IOE で提供される現職教員を対象にしたもののみを INSET と呼ぶ。

表 4-21 現在「ミ」国で提供される INSET 一覧

A. CCA Training (教育省)
B. Basic Education and Gender Equity (BEGE) (UNICEF)

「CCA 普及計画」については、2011年12月に JICA 児童中心型教育強化プロジェクト フェーズ2 (Strengthening Child Centered Approach: SCCA2) 終了時の合同調整委員会 (Joint Coordinating Committee: JCC) で、当時のカウンターパートであった Bo Win 教育計画訓練局長により大臣に対してプレゼンがなされた。2015年までにすべてのタウンシップの教員が CCA 研修を受ける、というものである。その後、実際の政府予算により現実的な計画へと修正されたが、現在も研修は実施中である。

また、UNICEF の支援による BEGE では、2011年から2015年まで基礎教育に関する各種活動を行う予定となっている。特に Life Skills Training では、プロジェクト地域限定ではあるが、学校レベルでの保健衛生教育と栄養教育を教員に行う。他にも幼児教育 (Early Childhood Development) や HIV/AIDS 予防教育なども行っている。マンダレー管区のある小学校では、病気の感染に関する教材 (ポスター) も教室の壁にかかっていた。

⁵⁰ 2013年1月現在、この戦略ペーパーは作成されていない。

(4) 継続的な職能開発 (CPD)

先進国などではかなり一般的になってきた教師のための継続的な職能開発 (Continuing Professional Development: CPD) の基本は、学校内もしくは学校から近いところで、すべての教員に機会が与えられ、継続的に、各教員の学習に着目して実施可能な方策を立てることである。その意味では INSET は CPD であり、両者の区別はつきにくい。しかし「ミ」国で進める CESR(Comprehensive Education Sector Review)が扱う CPD には、当初、非常にアドホックな研修や情報伝達のための研修が含まれ、また一部の教員のみが参加するものも多く、本来の CPD の意味からは、違和感を覚えた。そのため、本報告書では、両者を区別して扱うこととする。CPD の実施には、長期的な教師教育政策や校長のリーダーシップ、教員自身の学びへのコミットメントなどが無いと継続して効果を上げることは困難なため、他の途上国同様、「ミ」国でもすぐに実現は難しいだろう。なお広義には IOE で開校している M.Ed、M.Phil や PhD など CPD に含まれる。

表 4-22 「ミ」国で提供される CPD

A. School Meeting
B. Cluster Meeting
C. Further Study at IOE
D. School based Inservice Teacher Education (教育省/ UNICEF)

JICA が実施した SCCA2 プロジェクトでは、クラスターミーティング(Cluster Meeting)に着目して活動を行っていた。クラスターミーティングは毎月 1 回、近隣の小学校で集まって行う現職教員の学習の場であるが、ヤンゴン市内のある小学校では、TEO の協力もあり、毎月 6 校ほどで持ち回りで実施し、主に「授業研究 (Lesson Study)」を行っているとのことだった。また、学校レベルでの教員間の情報交換の機会としてスクールミーティング (School Meeting:職員会議) はこれまでも不定期に実施されてきたが、主な議題は教育省や DBE からの通達を共有するものであって、授業改善や教員の職能開発を目指したものにはなっていなかった。しかしヤンゴン市内のある小学校では、毎週金曜日の放課後 (15:00-16:00) に教員だけで勉強会を開いていて、その他にも週に 1 回授業観察を行っていたということだった。この学校の事例からは、スクールミーティング、クラスターミーティングともに授業研究の手法を取り入れることで CPD としての機能を持たせることが出来ると言えるだろう。

また UNICEF が政府と協力して新たに「School based Inservice Teacher Education」というプログラムを立ち上げることとなっている。こちらも注目したい。

4.8.5 教員給与

教育省が給与情報に関して慎重な態度を取っているため、教員の給与に関するデータは入手できていない。しかしDEPTでの聞き取りによれば、小学校教員の給与は月 39,000～43,000 チャットで、中学校教員の給与は月 44,000 チャットからスタートするとのことであった⁵¹。つまり学校レベルが上がるほど給与が上がることである。このことは前に述べた1998年以前のステップ・バイ・ステップ方式でも同じで、当時から「小学校教員の上限よりも中学校教員の初任給の方が高く、また高校教員の初任給は中学校教員の上限の給与より高いというように格差が大きくなっている⁵²」。

ステップ・バイ・ステップ方式を図化すると右ようになるが、単線的（小学校教員から始まった教員生活が、その後、中学校教員、高校教員と学校レベルを上げていく1つの典型的なキャリアパスを示しているかのよう）であった。

2012年になって、教員の給与に関する規則が改定された。それによれば、教職経験をポイント制にし、一定のポイントがたまるとその教員のステイタスは高校教員と同等になるとのことだった。試算したところ、ちょうど定年になる直前に給与スケールが上がるようになっており、このことは年金受給額が上がることを狙ったものではないと思われる。その他、奨学金試験に受かった生徒のいる学校の校長もその時点で高校教員の給与スケールへアップグレードされる。また、これも年金対策と思われるが、定年間近の年長教員も優先的に教員養成課程や大学の学位課程を履修するようにして早く給与アップとなるような配慮をしているとの話も聞かれた。

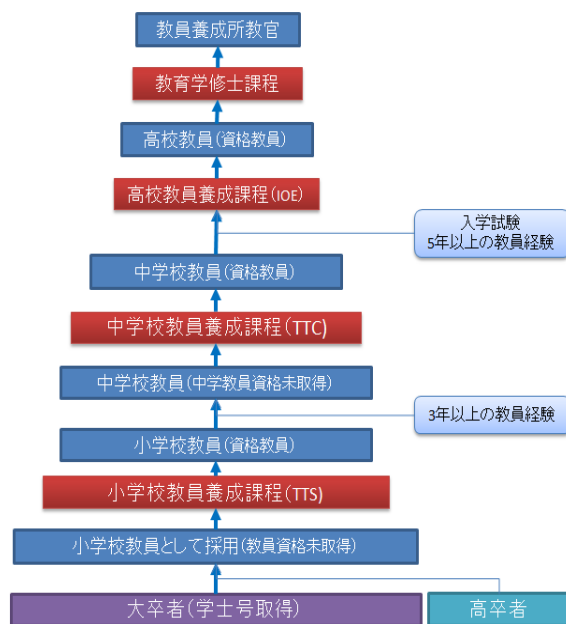


図 4-14 ステップ・バイ・ステップ方式によるキャリアパスの時代 (1971～1998)

4.8.6 キャリアデベロップメント

かつては単線的で、小学校教員から始まって、階段を上るようにその都度教員養成課程を経てキャリアアップし、それに応じて給与もアップするキャリアパスであった。その後の教師教育改革の影響により、現在のような複線的なキャリアパスが用意されるようにな

⁵¹ DBEでの聞き取りによれば、現在、給与スケールについては改定中であるが、新採用時には同ランクの事務職員よりも教員の方が1.5倍ほど給与が高いとのことだった。また国境地域や遠隔地へ赴任すると給与が2倍になる制度もあるようだ。しかし、金額は不明ながら国防省の職員の方が給与水準は圧倒的に高く、教員の2倍以上はもらっているとの話が聞かれた。民間企業については就業の機会が少ない上に様々な業態があることから一概に基準を示しにくい、感覚的に、待遇が良ければ教員の2～3倍ほどはもらえるだろうという聞き取り結果だった。

⁵² ヌヌウェイ (2011)

った。背景には大卒者の就職難があると考えられるが、EC も IOE も卒業生はほぼ 100% 教員としての職が約束されていることは大きなメリットになっていることは否定できない。

EC 卒業者は所有資格に関わらず必ず小学校教員からキャリアをスタートすることになっている。上記で述べた通り給与の昇給の問題があり、ほとんどの教員は中学校教員資格の取得を希望し、その後はさらに高校教員もしくは教育行政官の道を希望して行くこととなるであろうが、このことは教員採用の制度に起因する。また教員資格が広く行き渡りつつある近年では、中学校教員資格を持ちながら小学校で教えている教員も多い。その理由は、中学校の教員ポストに空席が無いこともあるが、自分の出身地で教員をするためにあえて小学校に留まるケースもある。この場合も給与は中学校教員の待遇となる。2011 年 10 月時点で全国に小学校教員は 180,532 人（1998 年：145,879 人）、中学校教員は 67,175 人（53,021 人）、高校教員は 26,738 人（14,506 人）いるが、高校教員として採用される IOE 卒業生を除けば各学校レベルを 1 つ上がるたびに採用人数は約 3 分の 1 となるので、上級学校へ異動するのもそう簡単ではない。

ここで問題なのは、より上級の学校教員資格を取得するために履修する EC や IOE で提供している教育課程が果たして学校現場や教室のニーズを満たしているかである。座学や理論が中心の大学の授業と現場のニーズをすり合わせる仕組みは、わずかに教育実習のみという状況である。上級学校での職を得るためだけの大学となっていないか、もう一度大学のカリキュラムを検証する必要がある。

「ミ」国において小学校教員の社会的地位は比較的高いながらも給与水準は低い。また伝統的に女性の職業であるという考え方も強い。そのため、小学校における熟練教員という考えを示す関係者は非常に少ない。逆に高校教員の方が高給であるという考えは根強い。このことは先に述べた教師教育政策不在の問題と関わってくるが、各学校レベル、年齢、職責に応じた教員の職能基準（スタンダード）が決められていないことがこの問題の根底にあると思われる。また、「ミ」国にはそもそも教員評価システムがなく、これまでは TEO の主観的な評価で昇進や異動が行われていたようである。

教員としてのキャリアデベロップメントは、経験に応じた職責と採用要件／給与体系とがうまくリンクすることが理想ではあるが、まずはそのベースとなる教員評価システムを構築するためにも、教師教育政策と、政策に基づいた教員の職能基準を設定する必要がある。

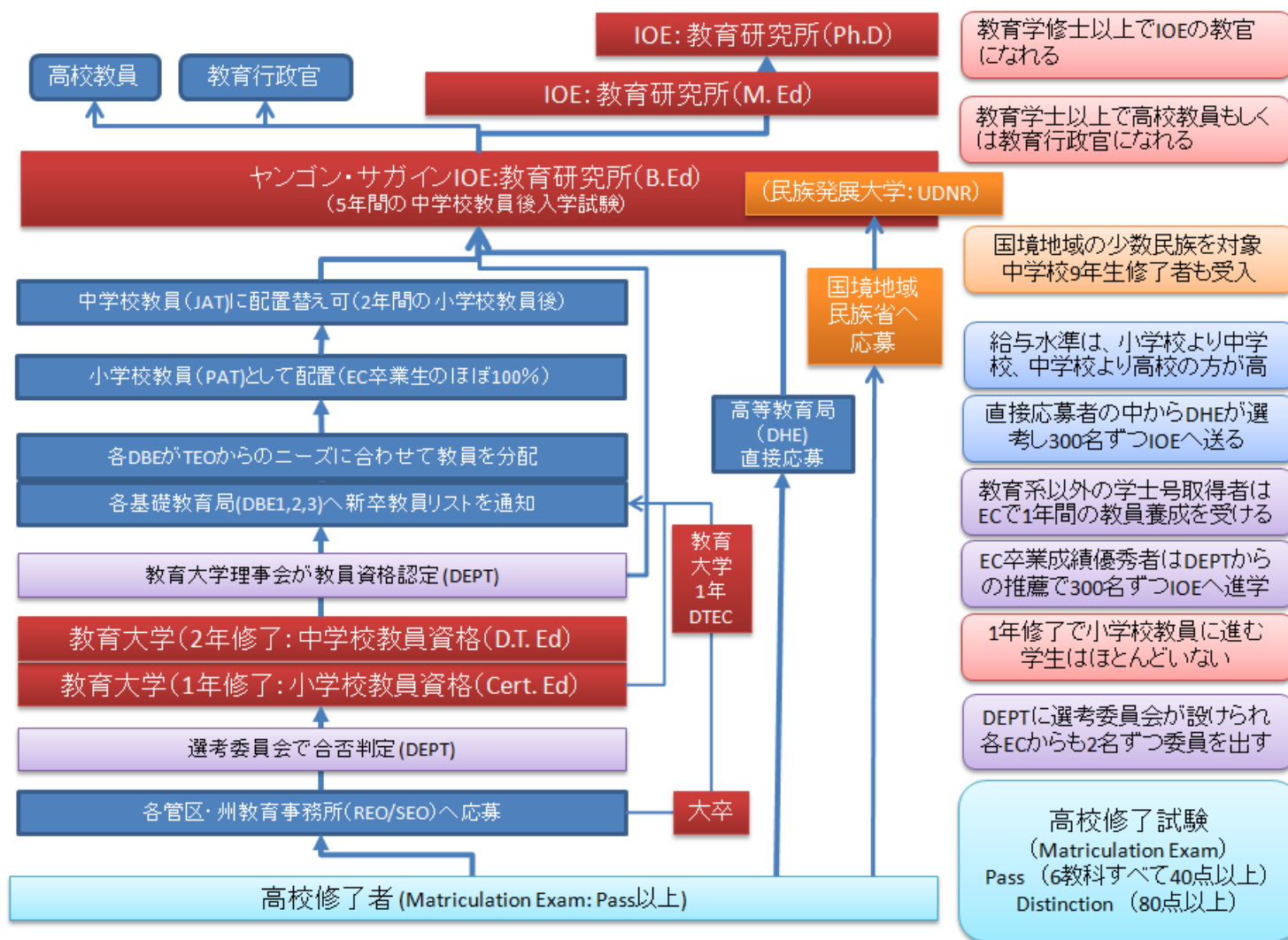


図 4-15 教員養成制度導入後のキャリアパス (1998～現在)

4.9 ナショナル・カリキュラム

4.9.1 カリキュラム改革の動向

(1) カリキュラム改革の背景

「ミ」国では、ナショナル・カリキュラム改革の動きが加速している。公教育の使命は、憲法に謳われる理念を、国民への教育によって実現することであり、2008年に新憲法が発布されたことのみを鑑みても、それに対応する新カリキュラムの必要性は十分たる根拠がある。これに加え2015年のASEAN統合への対応などの外的要因も重なり、単に既存のシラバスの改定に留まらず、国際的に通用する教育プログラムに是正すべく、12年制への移行を含めたカリキュラムのあり方が、教育改革全体の大きなうねりの中で議論されている。

2012年9月に教育省が発表した基礎教育分野における優先12項目（2.2.4参照）の中でもカリキュラムについて述べられている。同様に、12項目で触れられている教授法についてはカリキュラムとの関連性が高く、教授・学習環境についても理科実験道具など教材整備などにかかる部分はカリキュラムとの関連性が大きい。カリキュラム改革が扱う領域が大変広いことがわかる。開発パートナー(Development Partner: DP)の支援ニーズが著しく高く、とりわけCCA導入の先鞭をつけたJICAの支援領域として大変親和性が高いと言える。

(2) カリキュラム改革の論点

カリキュラム改革議論の論点は、上述の背景から以下の3点に由来する。

- a) 新憲法の理念の実現
- b) 新教育制度（11年制→12年制）への移行
- c) 国際基準を満たす教育内容（及びそれを実現する教育実践、学習環境の整備）

2008年に発布された新憲法の理念を実現することは、ナショナル・カリキュラムを制定する際の基本原理・原則となる。新憲法においては、国が育成すべき「人材像」は表4-23に示されるように改定された。

表 4-23 憲法に規定された国が育成する人材像

旧憲法	新憲法
<p>Article 10 The state shall cultivate and promote the <u>all round physical, intellectual and moral development</u> of youth.</p>	<p>Article 28 (d) The Union shall implement modern education systems that will promote <u>all around correct thinking</u> and a good moral character contributing towards the building of the Nation.</p>

旧憲法では「肉体、頭脳、道徳、全てに秀でた若者の育成を推進する」という抽象的な表現だったのに対し、新憲法では「建国に貢献する、全ての面において正しく考え、道徳的であることを推進する近代的な教育を実現する」と、国が教育に取り組む姿勢を明確に

打ち出した。また“正しく考えることができる”と示されるように、よりパフォーマンスを重視する表現に改められている。

これに対して教育省は、次に示すビジョンを策定し、知識基盤社会に対応した人材を育成する方針を掲げている。

Our Vision

To create an education system that will generate a learning society capable of facing the challenges of the Knowledge Age

以上のような経緯を踏まえ、現在のカリキュラム改革においては、以下の論点があげられている（いずれも2012年9月28日“Consultation Meeting with Development Partners for the Improvement of Education Sector in Myanmar”での発表資料より引用した。本会議では前述した12の優先施策全体が議論されたが、その中からカリキュラムに関連する事項を抽出した）。

<制度、枠組み>

- 新教育制度（12年制）への移行と、その構造に沿ったカリキュラムの策定
- （実質的に大学入学試験となっている＝故に卒業率が著しく悪い）高校卒業・大学入学試験に変わる、後期中等課程の卒業試験の導入
- きめ細かな学力モニタリングのための試験制度（G12：国家統一試験、G11：州／管区統一試験、G9：郡統一試験、G5：タウンシップ統一試験）の導入
- 授業数の増加

<教育内容>

- 高次の思考力を育成するカリキュラムの実現（国が規定するカリキュラムは80%で、20%はローカルカリキュラムとする）
- すべての教科・学年で、修得すべき Learning Competencies の明示
- 現在英語で行われている（それにより生徒の理解が劣る）教科について、専門用語のみ英語として、教授はミャンマー語で実施
- 情報系教科の導入（中学校レベルでは、基礎コンピュータとして、高校レベルでは数学の一部に組み込む）
- 小学校への CCA の導入
 - CCA 普及計画の策定
 - 定期的なモニタリングの実施
 - CCA を支援する(Information and Communication Technology: ICT)の導入
 - CCA に関する小学校教員への研修
- （心理的学習環境の整備として）安心して学習に参加できるような教え方や、ディスカッションなど、自己を表現する機会のある授業の実践

<施設、設備面>

- 年限拡大により不足する学校の建設
- 教科書や教師用指導書の充実と、初任者への指導書導入研修の実施
- 教育方法や学校モニタリング強化のための、ICT技術の導入
- カリキュラム開発センターの設立とその人材育成
- コンピュータやメディア機器、理科実験機材など教育機器の整備

以上のうち、「新制度に適應したカリキュラム策定」、「各教科の Learning Competencies の設定」及び「カリキュラム開発センターの人材育成」、「CCA を支援する ICT の導入」「教育機器の整備」については、国内外の専門家の支援を「ミ」国側は要請している。

全体的に論点があまり整理されていない印象を受けるが、基礎教育年限の拡大と、生徒のパフォーマンスやアウトカムの達成を重視した教育内容にシフトし、質・量両面で国際標準のカリキュラムに近づけていくことを模索していることは読み取れる。

一方でカリキュラム改定を担う実務者レベル⁵³では、カリキュラム改革について以下の課題を認識している。

- カリキュラム改定の知見を持った人材が不足し、カリキュラムの改定プロセスが脆弱。特に公民 (Civics) など、政治体制が変わり国から国民にどのように伝えるべきか、十分に議論することができる体制にない。
- CCA などの新しい教授法への対応（現場での実践）が遅れている。これは 1) 教師の教育観（マインドセット）を変えるのが難しいこと、2) 大規模クラスが多く、講義型授業でなければ実施できない物理的な制約、が主な理由である。
- 上記 1) に関連して、暗記重視の教育観が根強いが、試験（特に卒業試験）が記憶した知識を問う問題中心に構成されており、評価システムの改革も必要である。
- 高校レベルでは、英語、数学、理科を英語で行なっているが、このことで生徒の理解が阻害されているとの指摘があり、吟味が必要である。

カリキュラム編成から、Implemented Curriculum（実施されるカリキュラム）の問題、さらには評価まで、幅広い課題があげられているが、とりわけカリキュラム改定を担う人材の不足が支援ニーズとして注目される。

(3) 過去のカリキュラム改革

「ミ」国の近代カリキュラム改革の系譜は、1952 年に遡ることができる。表 4-24 に示す通り、5~10 年ごとにカリキュラムの見直しが行われてきている。基本的にはカリキュラム改定ニーズがあった場合にアドホックに改定作業が行われるもので、改定の枠組みに基づいて定期的な見直しが行われるものではない。

⁵³ DEPT カリキュラム課への聞き取りによる。

近年では、1998 から 2000 年度にかけて大規模なカリキュラム改定がなされている。初等教育段階の新カリキュラムは 1998 年度より施行され、この時理科が復活すると共に、あらたに音楽や美術を含む芸術やライフスキル、体育などの情操系教科が創設された。小学校低学年（第 1～3 学年）には自然科学、ライフスキル、道徳・公民を主題とする総合学習が設けられた。また小学校高学年（第 4、5 学年）で別々の教科として扱われていた地理、歴史、道徳・公民が社会科として再編された。加えて、授業時間の変更（一律 45 分授業を小学校低学年は 30 分、小学校高学年は 35 分に変更）、週当たり授業数の改定、就学前クラスの開講（可能な学校のみ）などが行われた。

表 4-24 過去のカリキュラム改革の概要

年	概要
1952	「Creating New Life (CNL)」計画が発表され、CNL に即したカリキュラム が編纂される
1962	職業教育を重視した基礎教育課程が編纂される。
1966	基礎教育法の理念を実現すべく、職業教育の充実に加え自然科学や美術が追加される。
1975-77	カリキュラムの大規模な見直しがなされ、一般理科が創設される。
1998	初等教育カリキュラムが改定される。自然科学、道徳・公民、ライフスキルが統合された総合学習が小学校低学年に、社会科が小学校高学年に、芸術が全初等段階に創設される。体育と課外活動の授業時数が変更される。
1999-2000	前後期中等段階のカリキュラムが改定される。ASEAN 諸国のカリキュラムの比較検討がなされ、体育、芸術、ライフスキルなどの Co-curricular subjects が中等段階に創設される。
2006-2007	後期中等段階における ASEAN 諸国のカリキュラムの比較検討がなされ、GCE-O レベルに準拠する形で、欠けていた学習内容が追加される。
2012	初等段階に農業が創設される。

出典：関係者へのインタビュー及び「30 year long term plan for the Ministry of Education (Basic education sector) 2001-2002FY to 2030-2031FY (2001)」を元に調査団作成

1999 年度からは中等教育段階のカリキュラム改定が行われ、他の ASEAN 諸国の基準に合致するように内容の見直しがなされた。まず 1999 年度に 10 年生の新カリキュラムが、2000 年度に 11 年生及び前期中等段階の新カリキュラムが施行された。この時、高校では科目選択制が導入された。ミャンマー語、英語、数学は必修科目とされ、選択科目として、選択ミャンマー語、地理、歴史、経済、化学、物理、生物が設定された（生徒はこの中から 3 科目を履修する）。

後期中等教育については、2006 年に他 ASEAN 諸国のカリキュラムとの比較研究が実施され、その結果、イギリスの GCE-O レベル (General Certificate of Education – Ordinary Level) に準拠する形で、翌 2007 年に教科書改訂（主に内容の追加）が行われた⁵⁴。

2012 年度には、小学校に農業教科が新設された。

⁵⁴ 学校での利用は 2008 年度からとなっている。

4.9.2 ナショナル・カリキュラムの現状

ナショナル・カリキュラムはk、基礎教育法にその大枠が規定されている。現行の基礎教育法は 1973 年に制定されたが、2008 年の憲法改正を受け、現在基礎教育法の改定作業が実施中である（内容はまだドラフトレベルのものも公開されていない）。すでにカリキュラム改革の議論が先行しているところであるが、現状の課題と、適切な新カリキュラムへの移行の道筋の検討材料とするため、ここに現行のカリキュラムを考察する。

(1) ナショナル・カリキュラムの定義とアプローチ

基礎教育法第 1 条に、カリキュラム、シラバス、教科書は以下のように定義されている。

Article 1:

- (c) “Curriculum” shall mean subjects taught at school and practical education development activities constituting training inside and outside school for the purpose of realizing the educational objectives prescribed by this Law.
- (d) “Syllabus” shall mean detailed programme of instruction for each school subject or for each practical educational development activity.
- (i) “Text-book” shall mean a book published or prescribed by the Basic Education Curriculum, Syllabus and Text-book committee formed under this Law for use at school and teachers’ training schools.

まずカリキュラムは Subject（教科）であるとの定義がなされている。これは先人が発見した知的財産（Intellectual Property）を後世に伝えることが人類の使命であり、学校教育ではそれを担う人材を育成する、という 1 つのカリキュラム観の現れであり、教科カリキュラム（Separate-Subject Curriculum）と呼ばれる、オーソドックスなカリキュラム編成である。旧憲法が“intellectual development”を 1 つの人材育成目標に掲げていた点にも合致するもので、これ自体に大きな問題はない。

しかしながら「ミ」国のカリキュラムの課題は、良くも悪くもこの教科カリキュラムの誤った運用に由来する。例えば、カリキュラム = 教科との強い認識から、カリキュラム編成のグランドデザインとなるカリキュラム・フレームワークが存在せず、「なぜその教科を配置するのか」という分析や議論に乏しい。教科の目標や評価の観点などを示すシラバス⁵⁵も作成されていない。教科書がカリキュラムを実体化する唯一の文書となる、非常に強い教科内容中心のカリキュラム編成手法（Content-based Approach）をとっている。そのことが戦略的かつ包括的なカリキュラム改定を困難にしている。教科書は内容学の専門家（大学教官）により編纂され、教育専門家の意見が入る余地はあまりないという⁵⁶。

近年、情報化の進展に伴う知識基盤社会の形成により、知識量が優劣を決めるのではなく、情報の活用能力が重要視される時代となった。そのためカリキュラム編成においても、

⁵⁵ ただし「ミ」国側の認識としては、教科書はシラバスを兼ねている。例えば「Education Development in Myanmar (2012), 教育省」には、「1.1.3 過去のカリキュラム改定」に述べた 2006 年から始まる後期中等レベルのカリキュラム改定について、“these syllabuses have been used since 2008–09 AY”と記述している。しかし実際には教科書しか発行されていない。

⁵⁶ CESR Curriculum WG への聞き取り調査より

「子どもに何を学ばせるか」を議論の発端とするContent-based Approachではなく、「子どもはどんな能力 (Competency) を身につけなければならないか」という発想からカリキュラムを構築するOutcome-based Approachが主流である。日本の国立教育政策研究所が行った「An International Comparative Study of School Curriculum (1999)⁵⁷」によれば、比較調査を行ったASEAN諸国やアメリカ、ドイツなどの 18 カ国のうち、純粋なContent-based Approachを採用しているのは、インドネシア、フィジー、ベトナムの 3 カ国のみで、他国はOutcome-based Approachを採用／移行中、もしくはContent-based ApproachとOutcome-based Approachを組み合わせるカリキュラム編成を行なっているとのことであった⁵⁸。

(2) カリキュラム編成にかかる組織

意思決定機関

カリキュラムに関する方針や意思決定は、諮問機関として設置されている Basic Education Council (教育大臣が議長を務める) 内に設置されている Basic Education Curriculum, Syllabus and Text-book Committeeによりなされる。委員会のメンバーは基礎教育法に明記されているが、「ミ」国の政治体制の変化に伴い、現在では以下のメンバーで構成されている⁵⁹。

- | | |
|---|---------------------|
| • Deputy Minister, Ministry of Education | President |
| • Director General, Department of Educational Planning and Training | Assistant President |
| • Director General, Department of Basic Education (1), (2) and (3) | Members |
| • Director General, Department of Education Research Bureau | Member |
| • President, Myanmar Board of Examinations | Member |
| • Editor in Chief, Myanmar language commission | Member |
| • Director (Academic), Department of Basic Education (1), (2) and (3) | Member |
| • Director (Admin /Finance), Department of Educational Planning and Training | Member |
| • President of Subjects Sub Committee | Member |
| • Government Appointed Persons | Member |
| • Director (Domestic Training), Department of Educational Planning and Training | Secretary |
| • Deputy Director (Curriculum), Department of Educational Planning and Training | Co Secretary |

カリキュラム実務担当

カリキュラムを担当する部署として、DEPT にカリキュラム課が設置されている。現在 43 名の職員が所属している。内訳は課長 1 名、次長 1 名、各教科担当 41 名となっている (2012 年 11 月 2 日現在)。各担当者の内訳は以下のとおりである。

⁵⁷ http://www.hurights.or.jp/pub/hreas/3/16national_institute.pdf (2012 年 11 月 2 日最終アクセス)

⁵⁸ ただし日本のカリキュラム編成は、教科を主体とした Content-based Approach をベースとしている。

⁵⁹ Basic Education School Management Refresher Training (Lecture on Teaching & Inspection), Sep. 2012, 教育省

表 4-25 カリキュラム課職員の教科担当者の内訳

教科/科目	人数	教科/科目	人数
ミャンマー語	5	道徳・公民	2
英語	3	地理	3
数学	3	歴史	3
初中等理科	4	高校経済	2
高校物理	2	ライフスキル	3
高校化学	3	芸術	2
高校生物	4	体育	2
合計			41

出典：調査団作成

業務：職位によって業務に若干の違いはみられるものの、大多数が定常業務として、以下の業務に従事している。

- 外国居住の児童・生徒（大使館の子どもなど）対象の通信教育のテスト作成、アセスメント
- 教科書や指導書の誤字脱字やミスプリントの確認、印刷会社への通知（毎年5月）
- 教師を対象に各科目の教授法を伝えるラジオプログラム（年に数回、1回15分）の原稿作成、録音
- UNICEFのChild Friendly School (CFS) プログラムの研修実施やモニタリング⁶⁰

上記定常業務に加え、教育省や DP が実施するプログラムへの支援が不定期に発生する。カリキュラム課の業務はカリキュラム開発ではなく、プログラムの実施に関連する業務が大部分となっており、大半の職員がカリキュラム開発にかかる知識、経験がない状況である。1998～2000年の大規模改定に関わった職員は10名程度を残し大半が退職し、2006年の後期中等カリキュラムの改定及び、JICAによる指導書開発支援に関わった経験が、現在在籍する多くの職員にとって唯一のカリキュラムに関連する業務となっている。

(3) カリキュラム編成の仕組み

「ミ」国では、上述したような大規模なカリキュラム改定は、包括的に進められていない一方、小規模なカリキュラムの見直しは、毎年組織的になされている。

例えば教育目標や、教科書無償配布などの方針、各教科の授業時数、成績表の付け方など、学校運営に関する細則は毎年レビューされ、4月に実施される基礎教育開発30年長期計画のレビューにかかる3日間の総会において関係者によって討議された後、その場で大臣の承認を得て、校長など学校管理者に通達される。この通達文書にはいくつかの形態があるが、情報が集約され「学校運営ハンドブック」とも呼べる体裁となっているものに、「Implementation of Myanmar Educational Development」や「Basic Education School

⁶⁰ UNICEF 業務は全体の1割～3割程度である（増田専門家の聞き取り調査による）

Management Refresher Training (Lecture on Teaching & Inspection)」(ともにミャンマー語の英訳)がある⁶¹。名称からは外部の人間には非常にわかりにくいのが、100~150 頁程度の分量で学校経営に関する方針がまとめられ、「ミ」国関係者にヒヤリングをすると、必ず参照される拠り所となる文書で、実質的に「ミ」国のカリキュラム・フレームワークの役割をも果たしている。

基礎教育開発 30 年長期計画のレビューは、毎年 1 月頃から各担当部署が準備を始め、各部署の意思決定部門に諮られた後に、4 月の総会にて討議される。カリキュラム関係の通達については、DEPTのカリキュラム課が起草し、前述したカリキュラムにかかる意思決定機関である、Curriculum, Syllabus and Text-book Committeeの承認を経て、総会に提出される。総会には教育大臣が出席するため、予算など省外の手続きが必要な事項以外は、その場で承認・決裁手続きがなされ、通達が発行される⁶²。

内容の多くは毎年踏襲されるが、前年の議論や、各年の予算や政治の動向などを勘案して小規模な改定がなされる。例えばカリキュラムに関連する部分では、今年度は前述の通り初等段階に「農業」教科が新設され、また前期中等段階で、教育目標が追加された(表 4-26 下線部分)。

表 4-26 前期中等段階の教育目標

前期中等段階
To be able to reveal own abilities, aptitudes and interests
To be able to gain critical thinking skill, creative thinking skill and problem solving skill
<u>To get the habits of adaptable to all communities and environments</u>
To become a good citizen who are honest occupation and basic performance
To be able to fulfill the needs of the localities and the nation

この改定に伴い、初等段階では農業の授業数を確保するために、週あたりの授業時数の変更がなされ、小学校低学年(第 1~3 学年)では道徳・公民が 3 から 2 に、課外活動(School Activity)が 2 から 1 に、小学校高学年(第 4、5 学年)では芸術が 3 から 2 に、課外活動が 1 から 0 にそれぞれ削減された。また前期中等段階では体育の週あたり授業時数が 1 から 2 に増加し、芸術が 2 から 1 に削減された。

過去には、英語教育の重要性が議論され、英語教科の授業時数配分が変更されたこともあった。このように小規模な改定は適宜なされる一方で、定期的カリキュラムを見直す包括的な仕組み(改定規定やカリキュラムレビューのための到達度試験の実施など)は存在しない。

(4) 教科の配列・系統

図 4-16 に「ミ」国の初等から後期中等段階の教科の配列を示す。「ミ」国のナショナル・カリキュラムは、教科カリキュラム方式(Separate-Subject Curriculum)を基本としてい

⁶¹ 教育省の内部資料であることに留意。

⁶² 省内レビュー用、総会討議用、正式版の 3 タイプ作成される。どれも似た体裁できちんと製本印刷されるため、参照する際はどの時点のものかに留意する必要がある。

ることは、既述した通りであり、**Core Subject** と呼ばれる学問的な教科（国語、数学、理科、社会、英語）を中核とした編成がなされている。理科は、中学校までは、合科 (**Fused Curriculum**) で、高校で物理、化学、生物に分化する。社会科は中学校で、地理と歴史に分かれ、高校で経済が加わる。これら **Core Subject** は高校卒業・大学入学試験の対象となる。

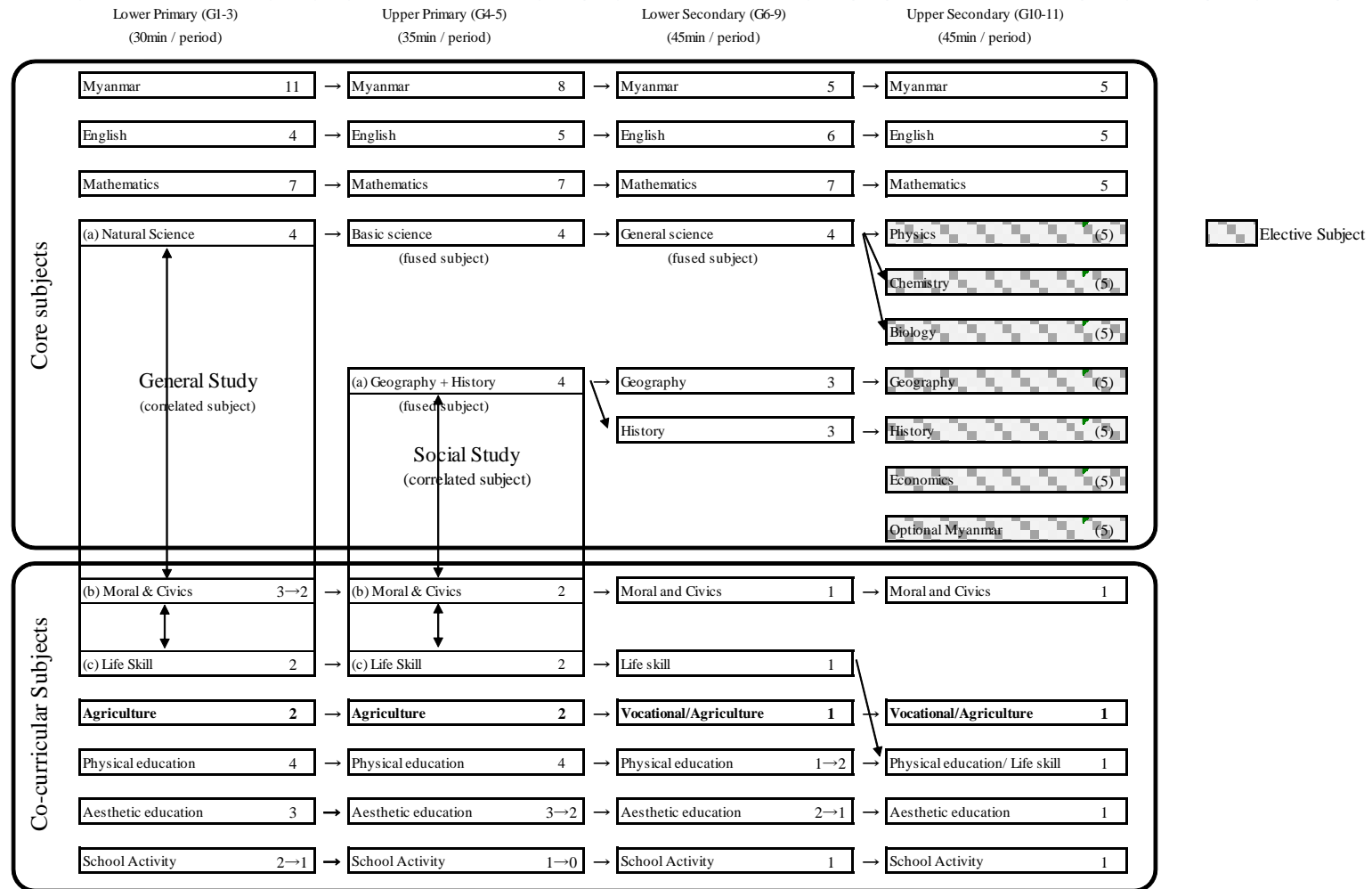
一方、上述した通り、憲法の理念の実現には、「健康で、道徳的な人間」の育成も同様に重要であるが、この面については、**Co-curricular Subject** と呼ばれる、芸術や体育などの情操教育系の教科が **Core Subject** の周辺に配置されている。我が国でも見られるオーソドックスなカリキュラム編成方法である。

近年、学習科学の発展により、教科側の優先度で学ぶべき知識を選別するのではなく、子どもの学びに注目し、発達段階に即した興味や関心を与え、子どもの思考に基づいて無理なく学習することが効果的であるという考え方が主流となっており、カリキュラム編成にもこの考え方が取り入れられることが増えてきている。

小学校低学年に設置されている総合学習や、小学校高学年の社会科は、理科、地理、歴史、道徳・公民、ライフスキルなどを統合した教科となっており、教科間の相関を強化して子どもの興味関心を高める、相関カリキュラム (**Correlated Curriculum**) のアプローチを取り入れている。

既述の通り、高校では、選択科目として、選択ミャンマー語、地理、歴史、経済、化学、物理、生物が設定され、生徒はこの中から3科目を履修することになっている。

高校では、物理、化学、生物、数学については、1986年から英語で授業が行われ、教科書や試験も英語のみとなっている。



出典：調査団作成 ※教科の横の数字は週当たりの授業数を示す。今年度授業数が改定された教科については、授業数の変化を「改定前→改定後」として示した。また、「General Study」「Social Study」の教科間の縦矢印は、関連教科として関連性を持つことを示す。

図 4-16 教科の構造

以上のように、全体を俯瞰すると、「ミ」国のカリキュラムは、教科カリキュラムの大枠を維持しつつも、同じ領域の科目を融合する合科 や、教科間の連関を強化する相関カリキュラムを組み合わせた、選択科目を設けたりするなど、学習者の興味に配慮した工夫が随所に見られ、オーソドックスなカリキュラム編成がなされている。

ただし、例えば総合学習や社会科の授業時数は、その教科の中に配置される各教科（理科やライフスキル、道徳・公民など）の授業時数の合計として示されており、各教科が相関せず、独立した授業となっているのが実態である（そのため図 4-16 ではこれらの教科を分断する形で、Core Subject と Co-curricular Subject に分けている）。またライフスキルが小学校段階では相関教科の一部として扱われているのが、中学校段階で独立した教科となった後、高校段階で再び体育との相関教科として設置されている。ライフスキルの位置づけに苦労している様子が伺える。

(5) 授業時数

「ミ」国では、小学校低学年（第 1～3 学年）では 1 授業 30 分、小学校高学年（第 4、5 学年）が 35 分、中学校・高校段階ともに 45 分と規定されている。1 年間は 36 週である。

図 4-16 の Core Subject と Co-curricular Subject 分類に従って、各教育段階の最終学年を例に、週あたりの授業時間をブルネイを除く ASEAN 諸国及び日本と比較したのが、表 4-27 である。

表 4-27 ASEAN 諸国及び日本の週あたりの授業時数の配分（時間）

	Subjects	Average	Myanmar	Cambodia	Indonesia	Lao PDR	Malaysia	Singapore	Philippines	Thailand	Vietnam	Japan
G3	Core Subjects	937	930	920	980*	455	990	1,230	1,500	960	700	746
	Co-curricular	362	270	280		525	390	240	300	540	245	469
	Total	1,267	1,200	1,200	980	980	1,380	1,470	1,800	1,500	945	1,215
G5	Core Subjects	910	1,120	920	595	560	840	1,170	1,500	900	735	759
	Co-curricular	425	280	280	525	600	480	300	400	600	280	501
	Total	1,335	1,400	1,200	1,120	1,160	1,320	1,470	1,900	1,500	1,015	1,260
G9	Core Subjects	1,092	1,260	1,400	800	1,170	1,080	1,160	1,440	960	700	950
	Co-curricular	475	315	350	480	450	480	440	540	840	350	500
	Total	1,567	1,575	1,750	1,280	1,620	1,560	1,600	1,980	1,800	1,050	1,450
G11	Core Subjects	1,080	1,350	1,500	1,215	1,215	n/a**	800	n/a**	640	840	n/a**
	Co-curricular	564	225	100	540	405		800		1,160	720	
	Total	1,644	1,575	1,600	1,755	1,620	1,600	1,600	1,800	1,560		

出典：“World Data on Education Seventh Edition 2010/11”⁶³，UNESCOを元に調査団作成

* 総時授業間数のみが規定され、各学校が自由に授業時数を定めることができる。

** 単位制を採用し、学校ごとに自由なカリキュラム編成が可能のため割愛

⁶³ <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>
(2013年1月15日最終アクセス)

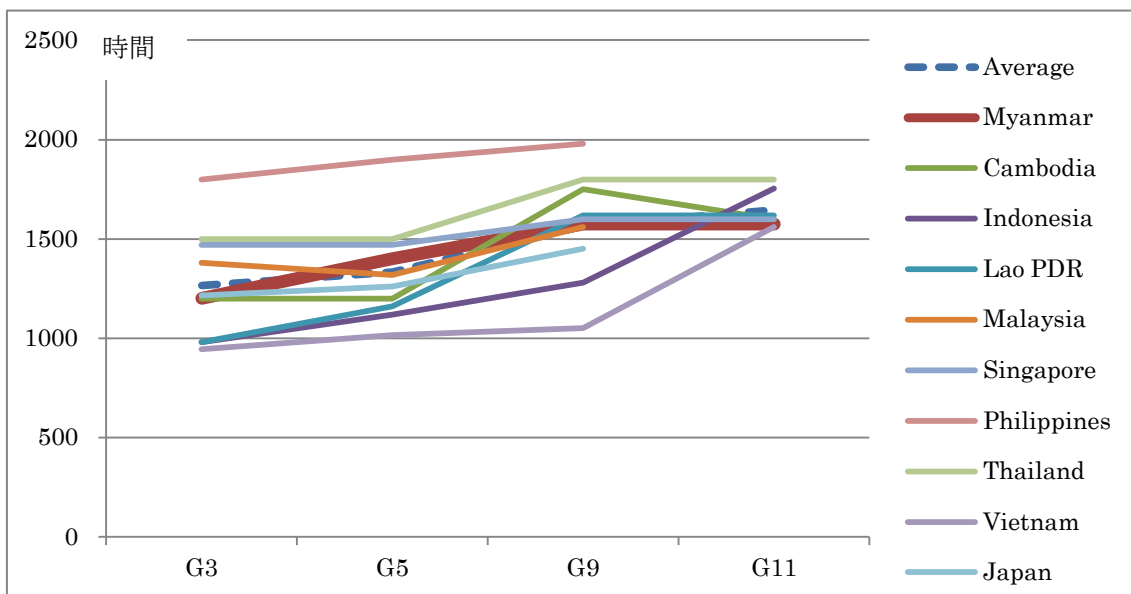


図 4-17 総授業時数の ASEAN 及び日本の比較

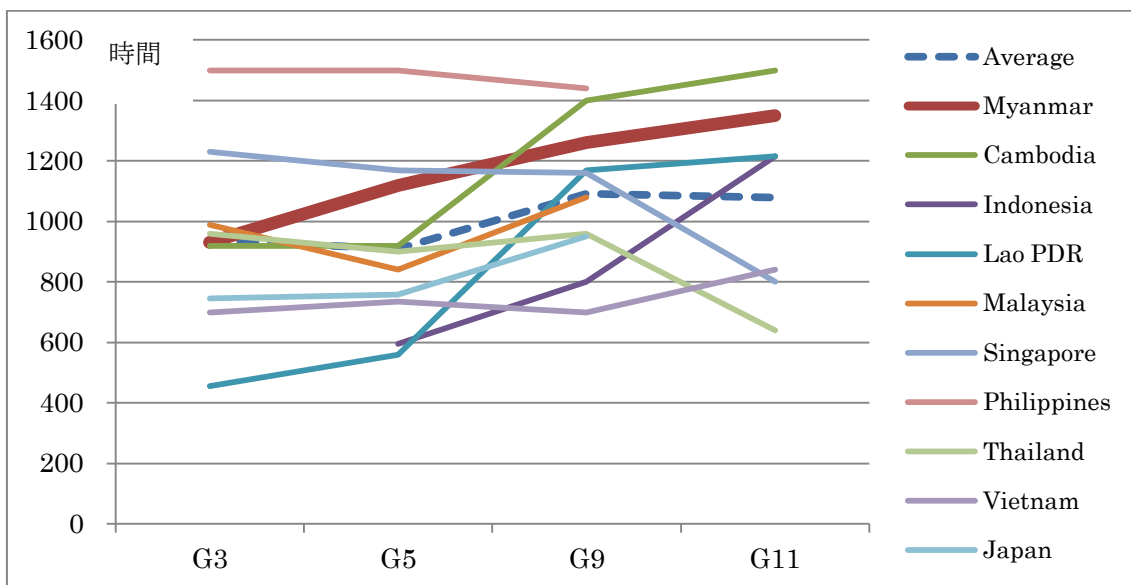


図 4-18 Core Subject の ASEAN 及び日本の比較

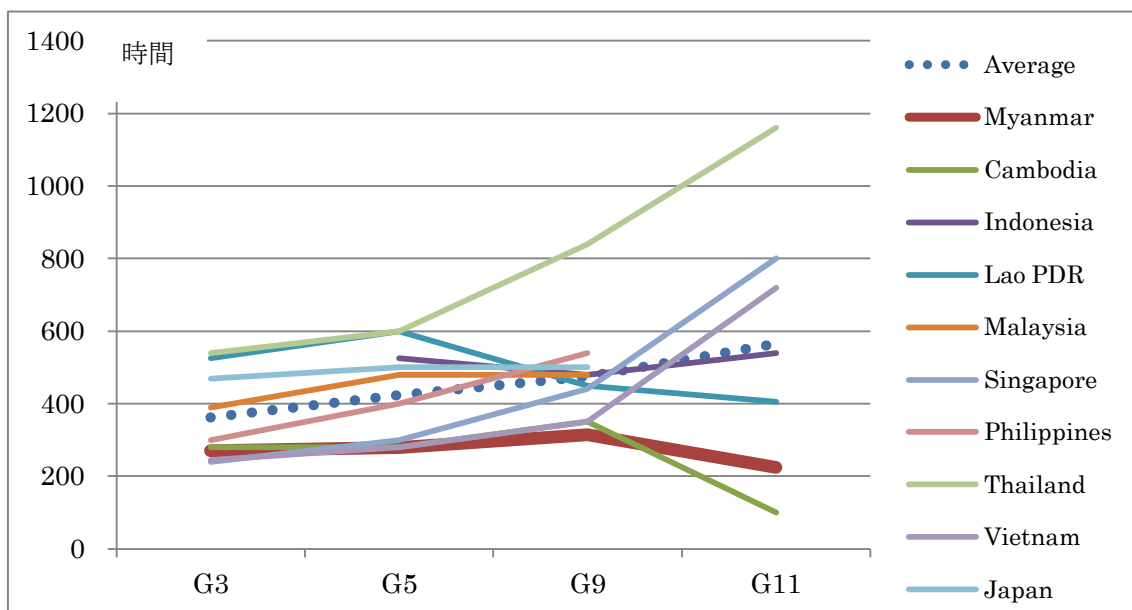


図 4-19 Co-curricular Subject の ASEAN 及び日本の比較

表 4-27 のデータに基づき、総授業時数、Core Subject、Co-curricular Subject のそれぞれを国ごとに比較したのが、図 4-17～図 4-19 である。「ミ」国の週あたりの総授業時数はこれら国々の中で標準的であることがわかる（図 4-17）。一方 Core Subject の授業時数は学年が上がるほど増え、3 学年では ASEAN 諸国の中で標準的な時数であったのが、11 学年では上位となっている（図 4-18）。一方 Co-curricular Subject の時数は横ばいで、ASEAN 諸国の中で低位に位置していることが分かる（図 4-18）。「ミ」国のカリキュラムが、子どもの発達や人格形成よりも、教科知識の習熟に傾注している様子が伺える。4.7 節で述べたように退学率の問題が「ミ」国では大きいですが、こうした知識偏重のカリキュラムがその主要因となっていることが示唆される。

表 4-28 には、「ミ」国及び日本の教育段階ごとの総授業時数を示した。1 コマの授業時間が異なるため、時間に換算して比較を行なっている。各教育段階とも「ミ」国の方が日本⁶⁴より多い。

⁶⁴ 日本の数字は、ゆとり教育の反省を受けて授業時数が増加した現在の学習指導要領に基づく。

表 4-28 各教育段階の授業時間

小学校低学年 (第 1~3 学年)		小学校高学年 (第 4、5 学年)	
Total (Periods/week)	40	Total (Periods/week)	40
Total (Periods/year)	1,140	Total (Periods/year)	1,440
Total (hours/year)	720	Total (hours/year)	840
Japan G3 Total (hours/year)	709	Japan G5 Total (hours/year)	735
中学校		高校	
Total (Periods/week)	35	Total (Periods/week)	35
Total (Periods/year)	1,260	Total (Periods/year)	1,260
Total (hours/year)	945	Total (hours/year)	945
Japan G9 Total (hours/year)	846	Japan G11 Total (hours/year)	875

出典：調査団作成

表 4-29 には、各教育段階全体での総授業時数の「ミ」国と日本⁶⁵の比較表を示した。「ミ」国の教育制度では、高校卒業までは 11 年間であるが、総授業時間は 12 年間の日本よりも多く、授業時数、学習時間については特段大きな問題は認められない。

表 4-29 各教育段階全体の総授業時間の比較 (単位：時間)

	ミャンマー	日本
小学校	3,960	4,234
中学校	3,780	2,538
高校	1,890	2,625
合計	9,630	9,396

出典：調査団作成

(6) 学校カリキュラム

標準の年間指導計画案 (全教科分) は「Monthly Curriculum (MC)」と呼ばれ、DBE と DEPT が協力して作成する。MC は基本的に教科書の内容を機械的に年間標準授業時数で配分したものであり、各 REO/SEO は、必要に応じてその標準年間指導計画を各地域の学校暦に合わせて修正することができる。REO/SEO にて変更があった場合、各 DBE がそれを承認する仕組みであるが、実態としては標準年間指導計画がそのまま使われている。現在学校に配布されている MC は 2004 年に作成されたものである。4 月の総会での議論によりカリキュラムが修正されると、変更点のみが「通達」の形で各学校に配布される。

学校カリキュラムは、KaSaSa と呼ばれるガイドラインに従い、年 2 回のモニタリングが実施され、その際には MC 通りにカリキュラムが実施されているか、生徒の成績、教材の活用度などが確認される。視察で問題が発見された場合には、校長や教師を呼んで対応を話し合う。DBE3 での聞き取りによれば、過去に CCA 実践校にも関わらず、CCA が適切に実践されていなかったために、協議を行った例があったとのことである。モニタリング

⁶⁵ 日本の高等学校は単位制で学校毎に授業時数が異なるため、最低授業時数 (30 コマ/週 × 35 週) を年間授業時数とした。

の際にカリキュラムに問題が発見された場合（例えば教科書の情報が古く実情に即してないなど）、その場の判断で修正して教えるように指導する。

(7) 授業の様子

教育の質の主要な指標である教員 1 人あたりの生徒数 (PTR) の小学校の「ミ」国の平均値は 1 : 25 (2010~11 年)⁶⁶となっている。しかし「ミ」国には 1 教員または 1 教室あたりの生徒数を定める規準はなく、進学実績などの名声や通学の容易さなどを背景に、学校ごとに PTR は大きく異なり、人気校では PTR が全国平均の数倍にも達しているのが実情である (4.6 節で例示のとおり)。Bago での聞き取り調査による 3 校の PTR を表 4-30 に示す。No.1 Basic Education High School, Bago の小学校段階での PTR は実に 1 : 79 にも達している。

表 4-30 Bago の学校の PTR

段階	No.1 High school*1			High school, Payargyi*2			No.5 Middle School*3		
	教師	生徒	PTR	教師	生徒	PTR	教師	生徒	PTR
小学校	8	631	1:79	11	529	1:51	12	676	1:56
中学校	50	1,764	1:35	35	1,262	1:36	20	435	1:22
高校	45	1,136	1:30	23	562	1:22	n/a	n/a	n/a
全体	103	3,731	1:36	69	2,353	1:34	37	1,111	1:35

出典：Bago における聞き取り調査により調査団作成

*1：正式名称は No.1 Basic Education High School, Bago

*2：正式名称は Basic High School, Payargyi, Bago

*3：正式名称は No.5 Basic Education Middle School, Bago

このような PTR の実情では、CCA のような生徒の思考を高める授業の実施は困難である。実際に視察した学校の授業は、教師の説明や教科書の内容を皆で繰り返し唱えるような授業の進め方に終始していた。

加えて高校では、既述の通り「ミ」国では理数系教科を英語で教えている。教師も生徒も教科内容の理解や意思疎通に十分な英語力を備えておらず、高校の授業においても、教師の説明や教科書の内容を繰り返し唱える授業が目立ち、暗記偏重の様子が観察できた。この点については教師も疑問を持っている。限られたサンプル数であるが、今回調査した学校の教師たちの多くは、以下の Box に示す通り現状の英語で理数系教科を教える状況に否定的であった。

Q: 高校で理数などの教科は英語で教えるべきだと思いますか？

- | | |
|------------------------|----|
| (a) はい | 6 |
| (b) いいえ | 0 |
| (c) 専門用語のみ英語を用いるべきである | 14 |
| (d) 中学校段階から英語で教えるべきである | 5 |

⁶⁶ “Education for all: Access to and Quality of Education in Myanmar (Conference on Development Policy Options with Special Reference to Education and Health in Myanmar)”, pp. 26, 13–16 Feb 2012, MoE

4.9.3 教科書

「ミ」国では国定教科書が策定されており、児童生徒全員がこれを保有することを原則としている。政府は教育の拡充を重点政策として掲げ、小学校教科書の無償配布（500万人の生徒対象、18億チャット）を決定し、2011/12年度から無償配布が開始された。

(1) 教科書、教師用指導書の整備状況

表 4-31 に、各教科の教科書及び教師用指導書の整備状況を教育段階ごとに示す。

表 4-31 「ミ」国が策定する教科書、指導書の編纂年

小学校低学年 (第 1～3 学年)			小学校高学年 (第 4、5 学年)		
教科	教科書	指導書	教科	教科書	指導書
Myanmar	1999	1999	Myanmar	1999	1999
English	1999	1999	English	1999	1999
Mathematics	1999	1999	Mathematics	1999	1999
General Study			Social Study		
(a) Natural Science	1999	1999	(a) Geography + History	1996*	1996*
(b) Moral & Civics	1999	1999	(b) Moral & Civics	n/a	n/a
(c) Life Skill	2005	2005	(c) Life Skill	2005	2005
Aesthetic education	n/a	2000	Basic science	1999	1999
Physical education	n/a	1999	Aesthetic education	n/a	2000
Agriculture	2012	n/a	Physical education	n/a	1999
			Agriculture	2012	n/a

中学校			高校		
教科	教科書	指導書	教科	教科書	指導書
Myanmar	2000	2000	Myanmar	2007	2007
English	2000	2000	English	2007	2007
Mathematics	2000	2000	Mathematics	2007	2007
Geography	2001	2001	Chemistry	2007	2007
History	2000*	2002	Physics	2007	2007
General science	2000	2000	Biology	2007	2007
Life skill	2009	2009*	Economics	2007	2007
Moral and Civics	2000	2000	Geography	2001	2007
Vocational	n/a	n/a	History	2001	2007
Physical education	n/a	2000	Life skill	n/a	2000
Aesthetic education	n/a	2000	Moral and Civics	n/a	2000
			Vocational	n/a	n/a
			Physical education	n/a	2000
			Aesthetic education	n/a	2000

* 第 8 学年のみ 2000 年発行

教育省が“Teachers’ Manual”と呼ぶ教師用指導書は、新教科書が発行される際に、新教科書の趣旨や、位置づけを説明する資料としての扱いである。新教科書導入研修のテキストとして配布され、教科書のように一律に配られることはない。現状では、教育省が独自に発行するものと、UNICEFの支援で策定したライフスキルの指導書の 2 種が“Teachers’

Manual”と理解されている。一方でJICAの支援で開発された指導書は、教科書改訂を説明する資料ではなく、CCAという特定の手法の資料として認識されており、“Teachers’ Guide⁶⁷⁾”と呼ばれ、区別されている。従って上記表の指導書は、教育省及びUNICEFの支援で策定したライフスキルの指導書の編纂年を表している。

前述した通り、「ミ」国では1998年から2001年ごろにかけて小学校から中学校のカリキュラムの大規模改訂が実施され、2006年から高校のカリキュラム改訂がなされた。「ミ」国において、教科書、教師用指導書は、後年追加されたライフスキル、農業を除き、基本的にはこの改訂に併せて編纂されたものが現在使われている。編纂年代ごとの割合を図4-20に示す。

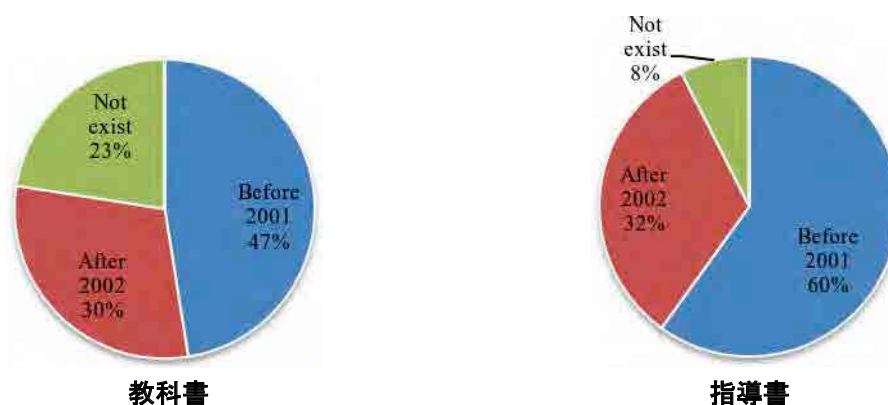


図 4-20 教科書、指導書の編纂年代別割合

この10年以内に改訂されたものは、教科書、教師用指導書とも3割程度であることがわかる。なお高校の地理、歴史については、2007年に新教科書が編纂されているが、カリキュラム課へのインタビューによれば、体裁を整えただけで、内容の改訂は行っていない、とのことであったため、ここでは2001年発行として掲載した。この指摘は、多かれ少なかれ他教科にも当てはまるとのことである。実質的には、すべての教科で10年以上にわたり内容が更新されていないことになり、教科書の内容を仔細に点検せずとも、教科書改訂の優先度が高いことは十分に理解できる。とりわけ、科学技術の進展により頻繁に内容が変化する理科や、情勢の変化により国の分離・独立の動き見られる社会科などは、改訂ニーズが高いと考えられる。また算数の教科書には、現在使われていない、「ミ」国の硬貨の図柄が用いられており、本調査期間中に複数の教師から、改訂して欲しいとの要望が聞かれた。

教科書が策定されていない道徳・公民や体育などについては、指針となる情報がなく、「昔ながらの方法⁶⁸⁾」で教えているとのことであった。

⁶⁷⁾ ただし教育省作成の指導書を“Teachers’ Guide”と記述している英語報告書もあり、厳密に区別されているわけでない。区別する必要がある文脈において便宜的に使い分けしていると理解することが肝要である。

⁶⁸⁾ 例えば体育では、伝統的な体操をすることが多いとのことである。

(2) 学校における教科書の配布状況

「ミ」国では、教科書無償化以前から、毎年使った教科書を次の代に引き継ぐことで、すべての児童・生徒に各教科 1 冊ずつの教科書が配布されるように、各学校が管理を行なってきた。児童・生徒は、次代に引き継ぐために書き込みなどはせずに、適切に利用するように躡けられ、紛失した場合、過失のあった家庭に弁償してもらったり、教師が私費で補充したりするなどして対応しており、調査した数校の学校の状況から推測する限りにおいては、教科書はすべての児童・生徒に行き届いている。

こうした中で、小学校における教科書無償配布は公約通り実施された。経済的負担を軽減するのみならず、経年劣化により、破損したり、読み取れなかったりして、学習に支障が出ていた点が改善されたことで、これを支持する声が学校現場では圧倒的である。下記 Box に Bago において教員に聞き取りした結果を示す。

小学校教師に対する質問

教科書無償配布はよい政策だと思いますか？

Yes: 9, No: 0

中高校教師に対する質問

教科書無償配布は中高校まで拡大されるべきだと思いますか？

Yes: 31, No: 2

一部に教科書を以前のように大事に使わなくなるとの声も聞かれたが、全員が新品の教科書を持つことで学習意欲が高まっている、とのことである。また今後は使い終わった教科書は、学校に寄付してもらうことで、紛失への備えもできる。さらに、余った教科書は、ノンフォーマル教育セクターに寄付できるので、地域の教育レベルが上がる、などのコメントもあった。限られた学校訪問ではあるが、上記の通り反響は大きく中等段階への教科書無償化を望む声が大多数であった。

(3) 学校における教師用指導書の状況

上述の通り、教師用指導書は基本的に新教科書導入研修のテキストとして配布される。そのため研修に参加していない教師は保有しておらず、教師用指導書が何を指すのかわからない、見たこともない、という教師も少なくない状況であった。また教育省が作成する指導書は、内容が古い上に概念的で直接授業準備に役立つ情報は含まれておらず、我が国でイメージするような、教師が授業の準備をするために参照する資料とは程遠い。保有する教師でも、授業準備において、指導書を参照することは皆無という声が多かった。一方 CCA の指導書は、指導案など直接指導に役立つ情報が多く、頻繁に参照しているとのコメントが多かった。UNICEF のライフスキルの指導書も同様で、「ミ」国では実質的にこの 2 種の資料が「実体のある指導書」として重用されている状況である。

(4) 教科書の内容・構成

教科書の内容について、同一教科の中で、内容の乖離や重複が生じていることが、教育省のカリキュラム担当者、学校関係者などから指摘されている⁶⁹。カリキュラム・フレームワークやシラバスにあたるものが存在しない中で、別々の時期に改訂作業を行えば、こうした不整合が起こることは想像に難くない。

教科書の内容については、ブルームのタキソノミーを参考に、以下の観点の分析表を作成し（Level 3 がより高次の思考力）、2012 年 11 月に DEPT カリキュラム課の職員を対象としたワークショップで、どの程度高次の思考力を問う内容が含まれているかを分析した。

表 4-32 思考力分析の観点

Level 1: 覚えていれば回答できる設問 主な思考力) Recall, Recognize, Describe, Define, Calculate/Compute, Retrieve, Measure, Comprehend
Level 2: 知識や解法を単純に適用して、回答を導く設問 主な思考力) Compare, Classify, Relate, Interpret (Explain), Select, Represent, Model, Draw, Solve routine problem
Level 3: 複数の知識や解法を組み合わせて、考察したり評価したりする設問 主な思考力) Analyze, Examine, Integrate/Synthesis, Predict/Hypothesis, Design, Draw conclusion, Generalize/Specialize, Justify, Solve Non-routine problem

ワークショップでは第 5 学年の 10 教科の教科書に含まれる各レベルの割合を分析した。結果が図 4-21 である。本ワークショップでは、分析方法を理解することを目的に、分析の練習をすることに主眼がおかれ、結果の信頼性の検討は不十分である。ただし傾向は見て取れると考えられる。Level 3 の思考力を十分に含んでいる教科は 1 つしかなく⁷⁰、「ミ」国の教科書が、子どもの思考を育むには不適切であることが示唆される。

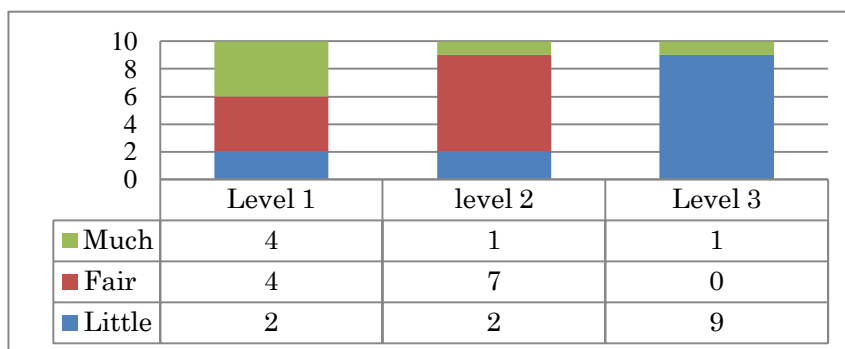


図 4-21 第 5 学年の教科書に含まれる思考力の割合（数字は該当教科数）

⁶⁹ 現地での聞き取り調査による

⁷⁰ ライフスキルのみが Level 3 を十分に含んでいると分析された。

4.9.4 学習内容を評価する仕組み

(1) 評価の方法

児童・生徒の評価方法については、1998年に改定がされた。現在は教育省が定める Monthly Report Card (MRC) と呼ばれる所定の成績表フォームに記録し、毎月保護者に通知されることになっている。MRC は、章末テスト (Chapter End Test: CET) の点数および、学校での諸活動 (清掃、教師の手伝いなど) についての評価 (A/B の 2 段階) で構成される (ただし小学校低学年 (第 1~3 学年) は CET の結果のみ通知される)。

表 4-33 MRC (Monthly Report Card) の概要

学年	MRC	
	CET	学校での諸活動の評価
1~3年	7回のCETの平均点	なし
4~5年		定められた諸活動について、参加状況や意欲、態度などを吟味し、A/B (2段階) で評価
6~9年		
10~11年	前期4回、後期1回のCETの平均点	

CET はライフスキルを含む Core Subject のみ実施され、各学校の先生により作成される。CET の内容は、小学校低学年では筆記試験と口頭試問が半分ずつで、4 学年以降は、筆記試験のみとなる。1 教科あたりの試験時間は通達に以下のように定められている (各教育段階の 1 コマ辺りの時間に等しい)。

小学校低学年	30 分
小学校高学年	35 分
中学校	45 分
高校	45 分

また第 9 学年から第 11 学年の年度末試験の試験時間は以下のように定められている。

第 9 学年	1.5 時間	(2 教科/日)
第 10 学年	2 時間	(2 教科/日)
第 11 学年	3 時間	(1 教科/日)

毎年度末には、Comprehensive Personal Record (CPR) と呼ばれる教育省所定のフォームに、各児童・生徒の成績や学校での態度を記述し、翌年の教師への申し送り事項とする。

CET については、テストまでに所定の内容を終わらせる必要があることから、計画通りに授業の進度を保つ効果がある一方、毎月のように試験期間を設けるために、採点結果のフィードバックの時間なども考えると、実質的授業時間は月の半分ほどしか確保できないという弊害も指摘される。結果、児童・生徒の理解に合やすのではなく、とりあえず範囲を終わらせることに注力した授業になりがちである、とのことである。

また大規模校では、試験用に教室の座席を配置しなおすことや採点の負担が非常に大きく、この点でもゆとりを持って授業に取り組めないという指摘がある⁷¹。

(2) 進級

CET の全得点の平均が基準 (40%) 以上の児童・生徒が次の学年に進級する。MRC に記載される生徒の意欲や態度などは進級の判断には使われない。

長期欠席者については、各タウンシップの試験委員会が年度末に独自の認定試験を実施し、基準を満たせば進級できる救済措置がある。

(3) 高校卒業・大学入学試験

高校卒業・大学入学試験の概要は、「4.7 内部効率」にて説明したとおりである。本節では高校卒業・大学入学試験の試験問題に注目する。

試験の出題範囲は、教育大臣、教育副大臣、大学教官（出題者）らが討議して決定し、その出題範囲に合わせて、試験の実施機関である Myanmar Board of Examination (MBE) が、「ミ」国内の 10 の大学に試験作成を依頼、大学教官が指示された出題範囲の試験問題を作成する。こうして作られた 10 種の試験問題を、MBE がくじ引きで各試験センターに割り振り、試験が実施される（不正防止のための措置）。出題範囲はかなり細かく限定されて作成者に指示されるため、MBE の見解としては、各試験問題で難易度の差は生じず⁷²、得点調整は行われない。

1999 年に一度、大学入試試験と卒業認定を分離し、第 11 学年での卒業時評価（A から F までの 6 段階評価）と入学試験の合計で合格判定をすることを試行したが、卒業時評価の基準が曖昧で不公平が生じたために、現状のシステムに落ち着いている。「Matriculation」の仕組みはそのまま残し、各大学が独自に入試を行うことが現在検討されている（MBE 聞き取り調査）とのことであった。

得点調整の有無など、細かな運用面での改革も今後必要であろうが、「Matriculation システム」そのものの妥当性についてまず検討が必要である。試験は教科書に忠実に出題されることにはなっているが、全教科で合格点を取るのは、優秀な一部の生徒に限定されることから、高校の修了率を押し下げる要因となり、効率性の観点からは望ましい制度とは言いがたい。

試験問題の妥当性については、DEPT・カリキュラム課職員が 2012 年 11 月のワークショップにおいて、上述表 4-32 の分析表を用いて、教科書分析と同様に卒業試験問題の分類作業を行った結果に示唆を得ることが出来る。

⁷¹ 聞き取り調査による。

⁷² ただし試験問題ごとに難易度の差があることは公然の事実である。

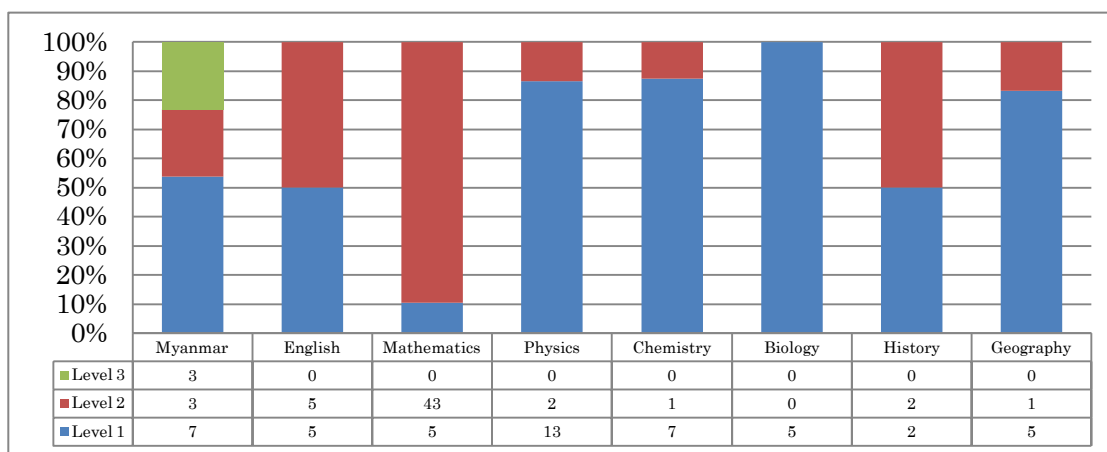


図 4-22 高校卒業・大学入学試験問題（2012 年）の分類結果（数字は問題数）

本分析も教科書分析と同様、分析の練習をすることが主眼であり、結果の信頼性については検証されていないが、全体的な傾向は読み取ることができると考えられる。現地の主要な言語であるミャンマー語については、低次から高次の思考力を問う問題まで比較的バランスよく出題されているものの、その他の教科は覚えているかどうかを問う設問 (Level 1) が大半を占めている。とりわけ理科、社会はこの傾向が強い。「ミ」国の教育が知識偏重となっていることが伺える。

「ミ」国では、卒業試験の結果は、合否判定のみに活用され、教科ごとの合格率や平均点などの情報は公開されていない。そこで Bago の学校より入手した過去 5 年間の教科ごとの合格率 (表 4-34) から特性を考察する。

表 4-34 Bago の高校における教科ごとの合格率 (%)

年	Myanmar	English	Mathematics	Physics	Chemistry	Biology	Economics
2008	91.89	50.22	62.11	46.11	50.44	82.00	50.00
2009	94.54	62.07	66.86	51.37	53.87	87.31	63.25
2010	91.48	63.91	79.45	53.01	61.55	89.53	83.85
2011	94.21	75.48	67.16	61.90	60.42	87.60	73.26
2012	97.98	59.87	90.39	70.66	82.63	95.02	91.48

1 つの学校の結果であり、「ミ」国全体の状況を評価するものではないことに注意する必要があるが、傾向は示していると考えられる。ミャンマー語及び生物の合格率が全体的に高いことが読み取れる。生物については、図 4-22 にすでに示した通り、高次の思考力を問う問題がほとんど出題されていない。このことが高い合格率につながっていると考えられたため、カリキュラム内容の妥当性には疑問が残る。ミャンマー語については、図 4-22 の分析結果においては、低次から高次までバランスよく出題がなされており、その上で好結果が得られていることから、カリキュラムの妥当性は高いと考えられる。その他の教科

については、年ごとのばらつきは大きく、カリキュラムか測定方法（試験の質）のどちらか（または双方）に何かしらの問題があることが示唆される。

4.10 少数民族に対する教育

「ミ」国はビルマ族をはじめとして、シャン、ラカイン、カイン族等、約 130 を超える民族が存在する。このうちビルマ族が約 69%と多くを占め、シャン族(8.5%)、カイン族(6.2%)、ラカイン族(4.5%)、モン族(2.4%)、チン族(2.2%)、カチン族(1.4%)、カヤ族(0.4%)、その他の民族(0.1%)である⁷³。民族間の紛争問題や山岳部に居住する少数民族へのアクセス、経済的な貧困、文化や教育に対する親の理解、言葉の問題等、彼らへの教育機会を高めるには様々な課題を抱えている。

国境省は少数民族の貧困家庭の子どもや両親がいない孤児、片親という問題を抱えた子どもたち（中学校以上）を対象に、全国の国境周辺地域に 29 の訓練センター(Youth Training Center)を設けている。本センターでは、これらの子どもたちに寮での生活を提供し、日中は提携している学校に通学させることにより、職業技術教育訓練および高等教育段階までの教育機会を提供し、卒業後は自分たちの出身民族地域へ戻り、その地域のリーダーとして活躍できるようなプログラムを提供している。同様の学校は宗教省も 2006 年から開始し、チン族を対象に小学校・中学校レベルの教育機会の提供を行っている⁷⁴。

少数民族地域の学校へは、教育省によって教員が派遣されるが、短期間での離任や言語・文化の違い等により教員の確保が難しいという問題を抱えている。そのため国境省は教員養成機関として民族発展大学(UDNR)を設置し、少数民族の教員養成を行い、卒業生に地元で教員として活躍してもらうためのプログラムを実施している。同大学では、中学校を卒業した生徒に、小学校教員の資格を取らせるための 3 年間コース、他の教育大学と同等の 5 年間コースの 2 つを設け、少数民族がより入学しやすい配慮を行っている。

4.11 インクルーシブ教育

「ミ」国におけるインクルーシブ教育は、身体的な障がいのある者や、少数民族、貧困家庭といった社会的に恵まれない境遇に置かれた子どもたちが、一般の学級の中で学習できるように実施されている。但し、公立学校では身体的な障がいのある子どもたちを受け入れ、寺院学校では恵まれない境遇に置かれている子どもたちを受け入れている。

4.11.1 障がい者の対象と教育機会

「ミ」国では障がい者として次の 4 つを対象にしている。

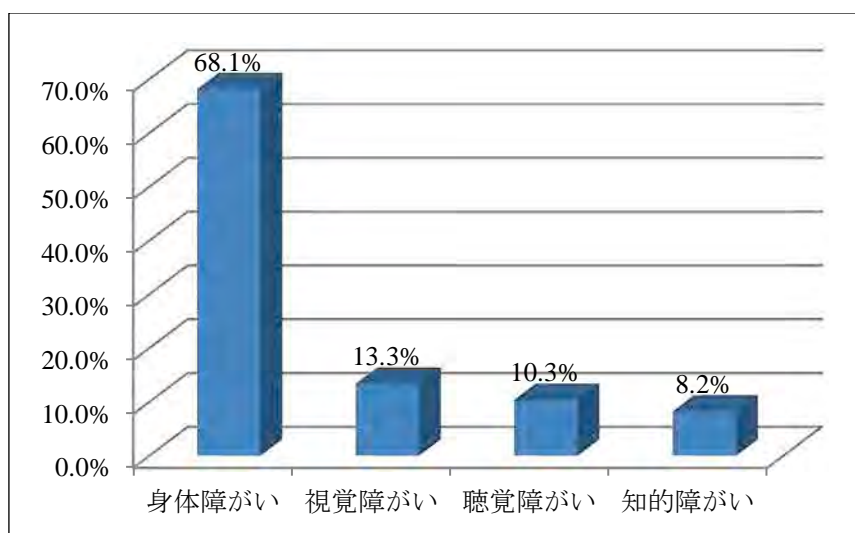
- ① 身体に障がいのある者
- ② 視覚障がいのある者
- ③ 聴覚障がいのある者

⁷³ 1983 年の Population Census による。

⁷⁴ チン州北部および南部それぞれを対象にした 2 校が設けられている。卒業生は国境省の Youth Training Center に受け入れられる。

④ 知的障がいのある者

2010年に社会福祉救済復興省が示した「Myanmar National Disability Survey 2010」報告書によると、ミャンマーの障がいのある者は国民の2.32%、およそ127万6,000人であり⁷⁵、主な原因としては先天性疾患に起因するもの（約43.6%）、傷害に起因するもの（約36.2%）、病気に起因するもの（20.2%）となっている。図4-23は障がい別の割合を示したものである。身体に障がいのある者の割合が多くを占めている。



出典：Myanmar National Disability Survey 2010

図 4-23 障がいのある者の障がい別割合

障がいがある者がどの程度の障がいであるかを示す基準は設けられていない。従って、小学校入学段階で特別支援学校へ就学するか、インクルーシブ教育を通常学級で受けるかどうかについては、小学校教員と校長がある程度の判断を行い、専門のセンター員⁷⁶に判断を仰ぐことになっている。

障がい者を対象にした特別支援学校は全国に8校設けられ初等・中等教育段階の教育を行っており、視覚障がい者を対象にした学校 (School for blind)、聴覚障がい者を対象にした学校 (School for deaf)、その他障がいのある青少年の訓練学校 (Training school for the disabled youths) が設けられている。ヤンゴンとマンダレーには政府が運営している学校が2校あるが、その他6校はNGOや様々な企業・団体の寄付によって運営されている⁷⁷。

障がいの程度が比較的軽い児童は通常の小学校で教育を受ける。しかしながら障がいの程度が中度及び重度の児童は特別支援学校で教育を受ける。特別支援学校で小学校教育課程を終えたのち、通常の学校で授業を受けることができると認められた者は、中学校より通常学校にてインクルーシブ教育を受けることになる。前節で述べた2010年報告書によ

⁷⁵ 本報告書では、ミャンマーの人口を5,500万人と推計している。

⁷⁶ 全国に37の障がい者のためのリソースセンターが設けられている

⁷⁷ これらの障がい者のリハビリテーションを目的とした特別支援学校は社会福祉救済復興省の管轄である。一方通常学級にて行われるインクルーシブ教育は教育省の管轄である。

れば、障がい者のうち就学の機会を受けた者は 37.1%であり、障がい者の 3 分の 2 は教育を受ける機会が与えられていないことを示している。就学した者のうち小学校を終了する者は約 66%であり、中学校は約 22%である。大学を修了する者は約 2%に留まっている。

特別支援学校の教員は、EC を卒業した者で、1 年間の障がい児教育の知識と指導法に関する通信教育を受けることになる。

4.11.2 インクルーシブ教育の現状

障がいのある子どもを対象にしたインクルーシブ教育は中学校段階から行われ、教育省が管轄する 6 つの学校でインクルーシブな教育を受けている。しかしながら、点字教材といった最低限の機材を除いて十分な教材が備わっておらず、バリアフリーの施設改修や個人学習指導計画、支援教員といった環境整備が十分なされていない。一方で、授業後の個別指導や寄宿舎は、インクルーシブ教育を受けている生徒が卒業した地域の近隣の NGO が運営する特別支援学校が提供するなど、通常学校が十分手当てできない部分を特別支援学校で行うといった役割分担が実施されている例もある。

表 4-35 インクルーシブ教育用教材

教材名	目的もしくは対象
Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environment	教員養成校
booklet “That All Flowers May Bloom”	啓発活動用
Sample lessons for the blind and the deaf students in audio and video formats	インクルーシブ教育担当教員

出典：Myanmar Country Report for 7th ASEAN & Japan High Level Officials Meeting on Caring Societies, 31 August–3 September 2009

試験については、通常の生徒と同じ扱いであり同じ各学年の試験を受けることになっており、特に知的障がい、視覚障がいに配慮された試験は行われていない。そのため、第 11 学年で実施される高校卒業・大学入学試験に合格できる障がいのある生徒はきわめて少ない⁷⁸。

4.12 ノンフォーマル教育

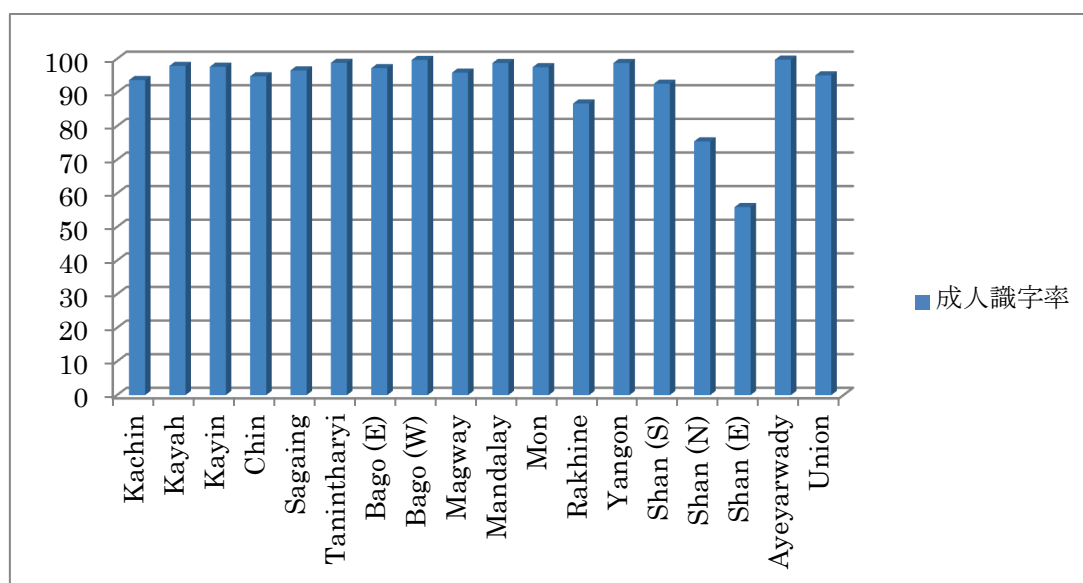
「ミ」国のノンフォーマル教育は、基礎識字教育(Basic literacy education)、継続教育(Continuing Education)といった、2つのタイプの教育が提供されている。ノンフォーマル教育の管轄は独立した部局が存在せず、教育省のミャンマー教育研究局 (Department of Myanmar Education Research Bureau) に設置されている「基礎識字教育および継続教育部 (Basic Literacy and continuous Education Division)」が管轄している。同部はノンフォーマル教育を実施するうえでの計画とNGOなどの関係機関との調整を行い、ノンフォーマル教育の実施方針はノンフォーマル中央調整委員会 (NFE Central Coordination Committee) が

⁷⁸ 例えば、ヤンゴンの Dagon 高校では、2009 年から 2012 年の 4 年間で 44 人の障がいのある生徒が受験したが、合格したのはわずか 2 人にしか過ぎない。

行い、下部のノンフォーマル委員会⁷⁹がモニタリングを行う。実際の活動は、各DBEがUNICEF、NGOおよび寄付者等の協力によって実施している。

4.12.1 基礎識字教育

基礎識字教育は非識字者を中心に読むこと、書くこと、計算することといった 3Rs を学ぶ機会を与えるプログラムである。このプログラムは 1970 年代から開始された識字運動が始まりであり、ボランティア的に小学校や中学校の教員が夏季を利用して実施していた。現在、「ミ」国全体での識字率は 95.8%を達成しているが、図 4-24 に示すように、地域間格差が存在する。これら識字率が低い地域を特にターゲットとして、定期的に基礎識字教育の活動が実施されている。基礎識字プログラムは、毎日 2 時間、合計で 70 日のプログラムである。表 4-36 に示すように 2012 年のデータによれば、全国で 21,712 回の基礎識字プログラムが実施され、877,560 人が受講しており、このうち約 70.6%の受講者が識字能力を持った者として認められている。基礎識字プログラムを普及させるため、定期的に識字キャンペーンを実施している。2013 年 4 月には大学生などを動員した識字教育を実施する予定である。



出典：Non-Formal Education Sector, 8 Sept 2012, MoE

図 4-24 成人識字率(全国及び州／管区別)

⁷⁹ District および Township レベルにそれぞれ NFE Committee が設けられている。

表 4-36 基礎識字教育プログラム受講者および識字認定者の割合(全国及び州／管区別)

州／管区	基礎識字プログラム実施回数	参加者	識字認定者数	識字認定者の割合 (%)
Kachin	82	1,403	916	65
Kayah	148	2,125	2,062	97
Kayin	943	28,296	27,839	98
Chin	500	8,162	4,306	53
Sagaing	4,201	150,581	99,627	66
Tanintharyi	224	3,937	3,926	100
Bago (E)	2,235	62,634	61,450	98
Bago (W)	380	6,729	6,729	100
Magway	133	602	602	100
Mandalay	4,598	69,337	56,862	82
Mon	99	50,606	50,267	99
Rakhine	27	415,158	227,783	55
Yangon	7	114	74	65
Shan (S)	60	45,815	45,814	100
Shan (N)	130	17,828	17,828	100
Shan (E)	22	4,319	4,043	94
Ayeyarwady	328	9,914	9,815	99
Union	14,117	877,560	619,943	71

出典：Non-Formal Education Sector, 8 Sept 2012, MoE

4.12.2 継続教育

継続教育は、公教育半ばで退学した者や基礎識字教育プログラムを受けたものを対象としている。継続教育では各個人が社会の中で十分に生活できる能力を身に着けるために実施し、現在以下の6つのプログラムが行われている。

- (1) 識字後プログラム Post literacy programme (PLP)
- (2) 生計向上プログラム Income Generation Programme (IGP)
- (3) 生活向上プログラム Quality of Life Improvement Programme (QLIP)
- (4) 個人の関心向上プログラム Individual Interest Improvement Program (IIIP)
- (5) 将来への適応プログラム Future Oriented Programme (FOP)
- (6) (小学校卒業資格を付与するための) 同等性プログラム Equivalency Programme (EP)

このうち、小学校資格付与プログラムは、1998年から UNESCO および UNDP の支援によって DMERB が主導し DBE が UNICEF、NGO 等との支援によって実施してきたプログ

ラムである。本プログラムは、学校に通えなかった、あるいは退学した 10 歳から 14 歳の子どもを対象に小学校卒業資格を与え、再度就学の機会を与えることを目指している。本プログラムはレベル 1（小学校第 3 学年同等）とレベル 2（小学校第 5 学年同等）があり、合計で 2 年間のプログラムである。本プログラム修了者は中学校に進むことができ、これまでに約 22%が進学した。中学校段階へのアクセスを高めるために、中学校資格付与プログラムが実施される予定である。

4.12.3 ノンフォーマル教育の実施場所

主に全国に 3040 設置されているコミュニティ学習センターで実施されるが、それ以外にも寺院学校といった場所でも実施されている。

表 4-37 コミュニティ学習センター

州／管区名	CLC 数	州／管区名	CLC 数
Kachin	57	Mandalay	217
Kayah	10	Mon	99
Kayin	27	Rakhine	27
Chin	43	Yangon	7
Sagaing	757	Shan (S)	60
Tanintharyi	186	Shan (N)	130
Bago (E)	226	Shan (E)	22
Bago (W)	156	Ayeyarwady	328
Magway	688	合計	3040

出典：DMERB, 2012

【本報告書における職業技術教育訓練および高等教育の区別】

「ミ」国において、職業技術教育訓練と高等教育の区別は明確ではない。職業技術教育訓練に関連する重要な法律として、ミャンマー連邦工業・農業・職業教育法があり、高等教育に関しては大学教育法がある。しかし、これらはかなり古く、実際の運用には厳密には適用されていない部分もある。

このような状況下、職業技術教育訓練機関と高等教育機関との区別も明確ではない。例えば、高校卒業・大学入学試験に合格して初めて入学資格が与えられる機関を高等教育機関と呼び、そうでない機関は高等教育機関ではない、とする考え方がある。一方で、学士以上の学位を授与できる機関を高等教育機関とし、学位授与できない機関は高等教育機関ではない、とする考え方もある。「ミ」国では、高校卒業・大学入学試験に合格していないのに入学できる機関もあり、そこで学位を授与している。また、その同じ機関で、学位を授与しない職業技術教育訓練的意味合いが強いコースを同時に提供している場合もある。

これから以降、本報告書第5章では職業技術教育訓練、第6章では高等教育について述べるが、上述のような実態を考慮し、第5章では主に提供しているコース内容として職業技術教育訓練的意味合いが強いコースを提供している機関について網羅的に概要を説明することにする。よって、第6章で高等教育機関と捉えられている機関も一部第5章で言及しており、その場合は敢えて第6章では言及しないようにしている。

第5章 職業技術教育訓練

第2次世界大戦前の「ミ」国では、同じ英国の植民地であったインドより中級の技術労働者が連れてこられ、各種労働に従事していた。そのため、大戦が終結し独立を勝ち取った際には、それらの人材の帰国に伴い、建築工などの中級技術労働者やエンジニアが不足した。その人材不足解消のために、教育省内に工業・農業・職業教育局が設立され、職業技術教育訓練を推進していった。農業・工業・職業教育を行う高校、専門学校・大学が次々に設立され、1970年代までは東南アジアで最も優れた職業技術教育訓練機関を持つ国として、周辺諸国からも多くの留学生が集まった。しかし1960年代からの社会主義体制への転換、1990年代初頭の民主化運動の衰退を狙った大学閉鎖・郊外移転といった大きな流れの中、その教育の質は徐々に低下していった。1996年の科学技術省の設立と共に、その工学系職業技術教育訓練は科学技術省に移管され、他の分野も担当する他省に移り、現在に至っている。しかし、2011年から民政移管という再度の大きな体制の変化が巻き起こるに伴い、職業技術教育訓練の分野でも、関連法案・開発計画の改正、就学年数や学位取得制度の変更、ASEANやその他諸外国と連携した教育プログラムの拡充、国際的な職能基準の策定など、変革への歩みが始まろうとしている。本章では「ミ」国における職業技術に関わる教育訓練についての概要を包括的に述べると共に、工学系職業技術に関わる教育訓練の代表的な政府系教育訓練機関についての概要を紹介する。

なお、「ミ」国の職業技術教育訓練に関わる機関は、純粋に職業技術教育訓練を実施している機関と、職業技術教育訓練を実施しつつも学位を提供する高等教育課程も併設した教育機関が混在している。本章では、この2種類の職業技術教育訓練に関わっている機関の概要について説明することとする。

5.1 職業技術教育訓練セクターの政策、制度、法律および開発計画

5.1.1 ミャンマー連邦工業・農業・職業教育法

「ミ」国における職業技術教育訓練セクターに関連する最も重要な法律は「1974年ミャンマー連邦工業・農業・職業教育法（1989年改定）⁸⁰（The Agriculture, Technical and Vocational Education Law）」である。本法律は元々、社会主義体制の確立に貢献すべく制定されたものであったが、1989年以降の市場経済化に伴い改定が行われ、現在も有効な法律である。本法では、工業・農業・職業教育の主な目的として、①製造業の設立・運営に必要な技術者・熟練労働者の育成、②農業・畜産業における近代技術の普及に必要な人材の育成が述べられており、これらの目的を達成するために「工業・農業・職業教育評議会（The Council for Agriculture, Technical and Vocational Education）」とそれを補佐する各種委員会の役割が規定されている。しかしながら、1996年に職業技術教育訓練はその管轄が教育省から科学技術省に移っていることを始め、本法で規定されている環境と実態とは大きくかけ離れてしまっている。「工業・農業・職業教育評議会」に替わり、現在は「国家教育委員会（The National Education Committee）」が意思決定機関としての役割を果た

⁸⁰ 加えて、1991年に大統領令により1点の修正がおこなわれた。

している。実務のラインとしては、大臣から国会に各種の活動計画が提出され、承認や差し戻しがなされている。科学技術省での聞き取りによると、昨年の民政移管を契機に本法に変わる新たな法案を作成しており、1～2年のうちの発効を目指しているとのことである。

5.1.2 科学技術振興法

工業省の政策と関連する「1994年科学技術振興法 (The Science and Technology Development Law)」において、工業分野の振興のためにエンジニアや技術者の養成が目的のひとつとして述べられている。

5.1.3 基礎教育法

基礎教育法においては、基礎教育の目的のひとつとして、適切な職業教育を適切な時期に行えるようにその礎を築くことが述べられている。

5.1.4 国家開発計画

教育省の教育開発30年長期計画では、その目的のひとつに「職業技術教育訓練において、都市部・農村部の両方において複数の就学機会を提供し、公平なアクセスを実現すること」を述べている。また、その実施プログラムとして「基礎教育の各段階における前職業教育および職業教育の提供」、「高校に前職業教育教科の設置」、「地域のニーズに即した職業教育の実践」が謳われている。これらを受けて教育省は、従来为全国120の前職業教育校 (pre-vocational school) で行われていた農学科や技術科を普通科目に加えた教育を、すべての高校でも実施することとなった。その結果、前職業教育校と普通科高校の違いは名前だけというのが現状となっている。

一方、科学技術省においても、同様の開発計画が策定されているが、現在、大幅な教育システムの改変が行われており、実態との乖離が大きくなっている。そのため、教育システムの現状、技術・工業・人材開発における国家政策などを反映させた、新たな開発計画を2013年に策定する予定である。

5.1.5 最近の動向

上述した職業技術教育訓練に関する法および開発計画の見直しに加えて、最近のもうひとつの重要な動きとして、国家職能基準の設定がある。2015年のASEAN統合による域内人材流動自由化に対応するため、ASEAN基準を満たした教育機関の認定、人材の技能検定を行うための制度整備が始められている。その活動を進めるために国家職能基準機関 (National Skill Standard Authority: NSSA) および委員会が設置され、労働省ではその活動を規定する「雇用・職能向上法 (Employment and Skills Development Law)」を策定し、その国会審議手続きに入っている。また、2012年4月の副大統領の談話⁸¹によると、地域経済の

⁸¹ Thein Lwin, Ed.D, 12 April 2012

発展のために、成人を対象とした職業技術教育訓練を行うコミュニティカレッジを各地域に設置する計画もある模様である。

5.2 職業技術教育訓練セクターの概要

5.2.1 職業技術教育訓練機関とその所管省庁

「ミ」国の職業技術教育訓練分野の特徴として、1996年以降は特定の省庁が一括してすべての職業技術教育訓練機関を所管するのではなく、各省庁がそれぞれの分野で教育訓練機関を有していることが挙げられる。職業技術に関わる教育訓練を実施している公的機関とその所管省庁について下表に示した。科学技術省が職業技術教育訓練の中心的役割を担っているが、特に連携は無く他省もそれぞれの方針に沿って個別に行っている。

就業前訓練として、学位を授与する大学もあれば、就労済みの労働者のスキルアップを目的にした短期研修もある。また、それぞれの機関で職業技術教育訓練の定義に違いがあり、例えば教育省では人文科学系大学での学位取得を目的とした社会人対象の早朝・夜間コースを一種の職業技術教育訓練と位置づけているが、それらの大学は高等教育機関と位置付けている。一方、科学技術省では技術高校 (Government Technical High School: GTHS) に加え技術大学 (Technological University: TU) なども職業技術教育訓練機関として位置づけている。また科学技術省の各機関、労働省の技術訓練センター、工業省の工業研修センター (Industrial Training Center: ITC) など、訓練内容が一部重複する機関も存在する。なお、CESR (Comprehensive Education Sector Review) は職業技術教育訓練機関について「学位は出さずに職業訓練的な資格研修等を行っている機関および科学技術省傘下の技術大学、政府技術カレッジ (Government Technological College: GTC)、政府技術学校 (Government Technical Institute: GTI) の技術ディプロマ (Associate of Government Technical Institute: AGTI) 課程」と一時的に定義し、活動を進めている。

表 5-1 「ミ」国の主な職業技術に関わる教育訓練を実施している公的機関と所管省庁

省庁	分野	教育訓練機関	機関数
農業灌漑省	農業科学	イエシン農業大学 (1) 農業学校 (10)	11
畜水産省	畜産科学、漁業	イエシン畜産科学大学 (1)、 <i>漁業科学学校 (1)、 酪農研修センター (2)</i>	4
商業省	貿易	<i>貿易研修校 (短期研修)</i>	1
協同組合省	文科、経営、会計	協同組合大学 (2)・短大 (2)	4
	家内工業技術	漆器短大 (1)、 <i>サンダー織物学校 (2)、基礎織物 学校 (5)・高度織物学校 (8) (短期研修)</i>	16
科学技術省	工学	<職業技術教育局管轄> 技術大学 (27)、ヤタナポン・サイバー・シティ 工科大学 (1)、政府技術カレッジ (3)、政府技術 学校 (11)、 <i>政府技術高校 (36)</i>	108
		<先端科学技術局管轄> ミャンマー航空工科大学 (1)、工科大学 (4)、コ ンピュータ大学 (25)	
教育省	文科・理科 (人材 開発プログラム)	人文科学系大学 (32) ⁸²	32
	教師教育	<i>教員養成校</i>	20
	前職業教育	<i>前職業教育校 (高校での技術科導入)</i>	120
保健省	医科学	医科大学 (4)、薬科大学 (2)、パラメディカル科 学大学 (2)、歯科大学 (2)、看護大学 (2)、公衆 衛生大学 (1)、地域保健大学 (1)、 <i>看護師・助産 師養成校 (46)</i> 、伝統医薬大学 (1)	61
宗教省	パーリー仏教	<u>国際上座部仏教伝道大学</u>	1
運輸省	海洋工学など	ミャンマー海洋工学大学 (1)、 <i>ミャンマー商業海洋カレッジ (1)</i>	2
文化省	演劇、音楽、彫 刻、絵画	国家芸術文化大学	1
環境保全・ 林業省	林業	林業大学 (1)、林業研修センター (1)、中央林業 開発研修センター (2)	4
国防省	軍事、医科学、工 学など	防衛大学、防衛医科大学、防衛工科大学、パラ メディカル科学・薬学防衛校、防衛カレッジ	5
連邦公務院	公務員研修	<i>行政中央学校 (短期研修)</i>	2
国境省	人文科学、教師教 育	<u>サガイン国家民族開発大学、国家青年開発学位 カレッジ・中央研修校 (2)</u>	3
	職業訓練	<i>女性向け職業訓練校 (39) 国境地域の青年育成訓練校 (29)</i>	58
工業省	工学	<i>工業研修センター (1年で資格取得)</i>	6
労働省	工学、語学、IT	<i>技術訓練センター (短期研修)</i>	3

⁸² 人材開発プログラムの実施校のみ (全高等教育機関を含めた数は添付資料 5-1 を参照のこと)

省庁	分野	教育訓練機関	機関数
社会福祉救済復興省	ノンフォーマル教育	成人障がい者向け青年ケア・職業訓練センター (10)、聾・盲・障がい者学校 (4)	14
スポーツ省	体育教育	スポーツ物理科学学校 (高校レベル)	2
観光省	観光教育	観光訓練校 (短期研修)	1
鉄道省	鉄道	運輸通信中央学校 (短期研修)	1

黒字：Undergraduate Diploma 以上の学位を出す高等教育機関

斜線赤字：学位は出さず、職業訓練的な資格研修等をおこなっている機関

下線斜体：Undergraduate Diploma 以上の学位の提供、職業訓練的な資格研修の両方をおこなっている機関

出典：各省への聞き取りをもとに調査団作成

なお、各機関のより詳しい情報については、添付資料 5-1 を参照のこと。

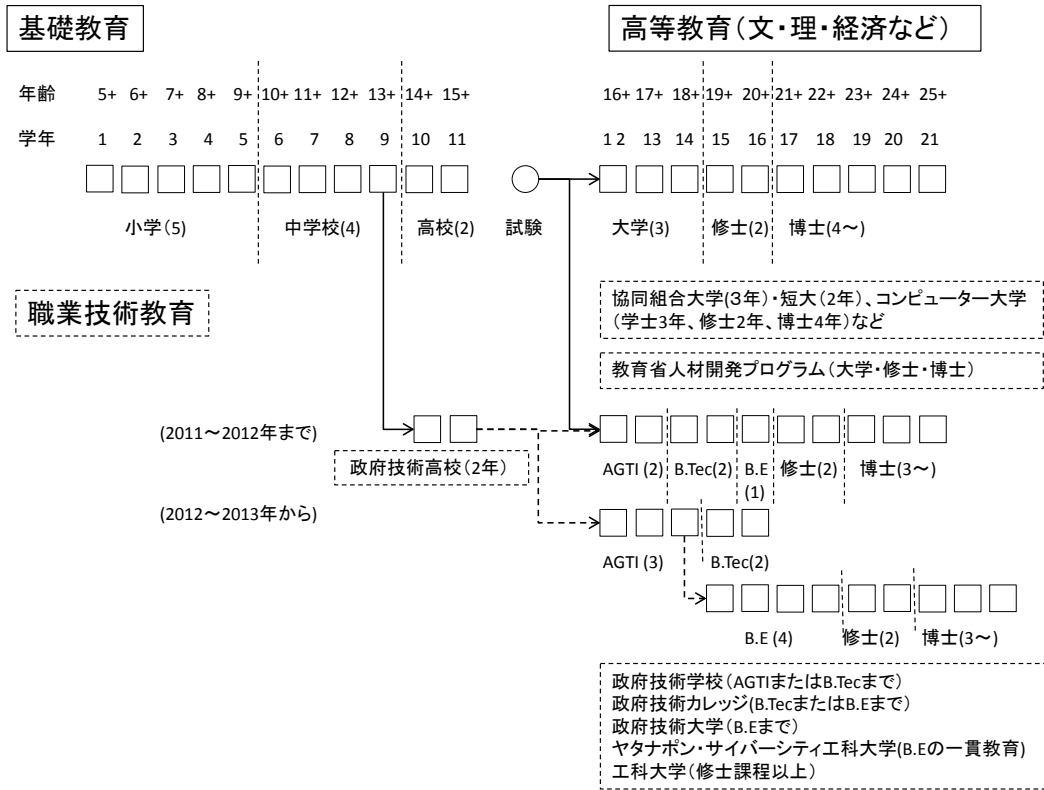
このように「ミ」国の職業技術教育訓練は、多様な関係者が多様な取り組みを行っており、その詳細を把握するには時間がかかる。そのため本報告書では、特に職業技術教育訓練の中心的役割を担っている科学技術省職業技術教育局 (Department of Technical and Vocational Education: DTVE) の機関を中心に分析する。なお、上述のように「ミ」国における職業技術教育訓練の位置づけは各省庁によって異なり、特に高等教育機関との境界は非常に曖昧である。本報告書で述べる職業技術教育局が管轄している機関についても、学位を授与する高等教育機関の範疇に含まれるもの（技術大学、政府技術カレッジ、政府技術学校とヤタナポン・サイバー・シティ工科大学）と、そうでないもの（政府技術高校）がある。なお、職業技術教育局管轄の訓練機関では、学位を出すことができず、基礎教育学校における提携学校と類似したように、提携している先端科学技術局管轄 (Department of Advanced Science and Technology: DAST) 機関（第 6 章で高等教育機関として説明する）において学位を受ける仕組みとなっている⁸³。

本報告書では本章にて、表 5-1 の科学技術省職業技術教育局で扱っている機関を中心に述べ、「第 6 章 高等教育」において、同省の先端科学技術局が管轄している機関について述べる。

5.2.2 工学系職業技術教育訓練に関わる学校教育制度

「ミ」国の工学系職業技術教育訓練に関わる学校教育制度の概要を下図に示した。まず、中学校を卒業した生徒は、普通高校のかわりに政府技術高校に進学することができる。また、高校卒業・大学入学試験で一定の成績を収めた者は、教育省の人文科学系大学などへのほか、科学技術省職業技術教育局の管轄する政府技術学校、政府技術カレッジ、技術大学に進学することができる。これらの工学系教育機関への入学者は、最初にまず技術ディプロマ (AGTI) を取得し、優秀な学生はテクニシャンとなる技術学士 (Bachelor of Technology: B.Tec) や、エンジニアとなる工学士 (Bachelor of Engineering: B.E) 課程へと進学することができる。在籍校に上級の学士課程がない場合は、他の技術大学などに進学する事になる。

⁸³ 技術大学、政府技術カレッジ、政府技術学校は独自に学位を学生に授与することはできず、在学する学生への学位は先端科学技術局の管轄するヤンゴン工科大学またはマングレー工科大学の名を持って授与される。



出典：科学技術省への聞き取りをもとに調査団作成

図 5-1 職業教育訓練に関わる学校教育制度

また、近々の大きな動きとして、2012年12月より、AGTI課程が3年間となり、工学士課程は4年間の独立した課程として技術学士課程と明確に区別された。この変更に伴い工学士を取得できる技術大学は各州／管区において1校のみに絞られる予定である。

上記の他に科学技術省が管轄する教育訓練機関としては、先端科学技術局の管轄する4つの工科大学（こちらと同じく呼び名はTechnological University⁸⁴）、1つの航空工科大学、25のコンピュータ大学がある。

5.2.3 予算と財源

公的な技術教育機関は、総じて学費が低く設定されており、その運営にかかる財源は主管省庁に頼っている。教員の雇用・配置についても所管省庁が一元して管理しており、それぞれの教育機関における裁量の幅は狭い。しかし、大学自治法案の制定が進められており、その法案が通過した暁には、将来的には各機関での裁量権が拡大するとの情報がある。

下表は直近5年間の科学技術省職業技術教育局の予算執行額の推移についてまとめたものである。支出総額は年ごとに上昇傾向にあるが、対GDP比で見るとほぼ0.1%程度で安

⁸⁴ 職業技術教育局の管轄する Technological University と先端科学技術局が管轄する Technological University の違いは後述の第6章に記載している。

定している。また、年度により増減はあるものの、教員給与、施設維持管理費といった経常経費より、施設整備・資機材購入などに使われる資本経費の支出額が大きい。しかし、各機関への調査では、教材として活用する機械類が古く台数も少ないため、実習などの対応ができない状況も認められた。現状の学生数を教育するには、更なる全体予算額の増加が必須であるといえる。

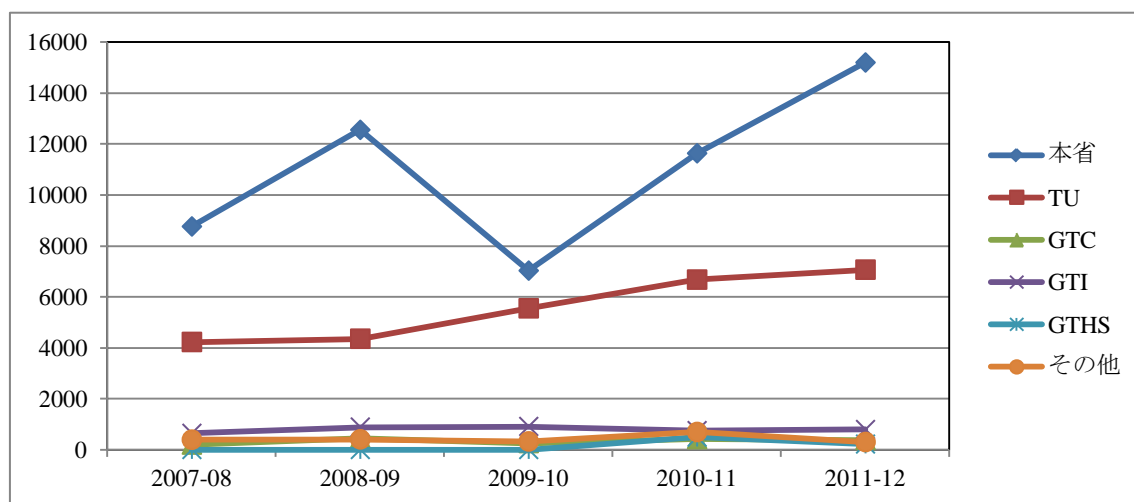
表 5-2 科学技術省職業技術教育局の職業技術教育訓練機関への予算執行額の推移

(単位：百万チャット)

会計年度	経常費	資本経費	合計支出	対 GDP 比
2011-12	15,762	8,179	23,941	-
2010-11	8,541	12,101	20,642	0.10%
2009-10	6,132	7,927	14,058	0.07%
2008-09	4,976	13,000	17,976	0.11%
2007-08	4,756	9,455	14,212	0.09%
合計	40,167	50,663	90,830	0.09%

出典：科学技術省職業技術教育局の統計資料 (2012) および Statistical Yearbook 2010 をもとに調査団作成

職業技術教育局の各機関への予算配分の推移を下図に示した。資機材の購入や施設建設は本省が一元的に調達し、その後、各機関に現物支給となるため、本省の予算支出が最も多い。また、規模の大きい技術大学 (TU) への支出も多くを占めている。それ以外の機関への配分額は、本省と技術大学と比較すると非常に低いレベルでの横ばい状態が続いている。



出典：科学技術省職業技術教育局の統計資料 (2012) をもとに調査団作成

図 5-2 職業技術教育局の各機関への予算配分額の推移

5.2.4 奨学金制度

科学技術省傘下の教育機関には、ほぼ公的な奨学金制度は存在しないといえる。存在する公的な奨学金としては、年に全国で 10 人以下の優秀な学生に対して海外留学の支援制度がある。また、国家計画・経済開発省の対外経済関係局 (Foreign Economic Relations Department: FERD) が、ドイツ、韓国、ASEAN、日本といった各国の修士・博士課程向け奨学制度を取りまとめて公募しているが、学生数に比してその募集人員は非常に少ない。民間の奨学金を教育機関によっては受けている場合もあるが、その門戸も狭い。今回調査したなかで、最も奨学生が多かったヤンゴンコンピュータ大学 (学生数約 3,500 人) で、約 50 人という程度に留まる。民間の奨学金が全くないという機関も多い。

5.2.5 地理的配置状況

科学技術省以外の職業技術教育訓練機関は、主に大都市であるヤンゴン、マンダレーおよび中央乾燥地の管区に集中している。一方、数の多い科学技術省職業技術教育局の管轄機関の場合は、すべての州／管区に大学を設置するという政策のもと、チン州を除くすべての州／管区に技術大学が開設されている。それらの技術大学のない地域にも、政府技術カレッジまたは政府技術学校が開設されており、州／管区レベルではほぼ全国を網羅しているといえる。また、政府技術高校 (Government Technical High School: GTHS) についても、全州／管区に設立されている。比較的機関数の多い地域としては、工業の拠点多い中央乾燥地 (マンダレー・サガイン・マグウェイ管区) と、人口の多いデルタ地帯 (エーヤワディ管区) があげられる。職業技術教育局の管轄する機関の地理的配置状況の詳細については、添付資料 5-2 に記載した。

一方、それらの機関の規模の格差は国境地域と中央地域では非常に大きい。下表は州／管区別にその規模を比較したものである。国の中央部に位置する管区と比較すると、国境沿いの州では、その機関数も少なく、機関あたりの学生数も少ないことがわかる。特に州にある政府技術高校 (GTHS) は学生数が非常に少ない。一方、教員数については学生数と比較すると、その差は少なく、この点に関してのみ言えば、州にある教育機関の学生の方がより手厚い教育を受けることができるといえる。

表 5-3 職業教育局管轄機関の州／管区別の規模 (2011/2012 年度)

区分 ⁸⁵	機関数	総学生数	学生数／機関	教員数／機関
TU/GTC/GTI (州)	14	12,462	890.1	73.9
TU/GTC/GTI (管区)	28	65,949	2,355.3	100.6
GTHS (州)	14	752	53.7	25.3
GTHS (管区)	22	2,275	103.4	30.5

出典：科学技術省職業技術教育局の統計資料 (2012) をもとに調査団作成

⁸⁵ 管区はヤンゴン、マンダレー、サガイン、マグウェイ、バゴー、エーヤワディ、タニンターリの 7 管区 (地域) で中央のビルマ人居住地である。州はカチン、シャン、チン、ラカイン、モン、カヤー、カレンの 7 州で、国境近くの少数民族の居住する場所が多い。本表の機関はヤタナポン・サイバー・シティ工科大学を含む。

5.2.6 学生・教員についての概要

(1) 就学者数

職業技術教育局の管轄する各機関の 2011/2012 年度の就学者数を分野別に下表に示した。土木、電子、電力、機械の 4 分野が多く、また機関別では技術大学 (TU) の学生数が多い。

表 5-4 分野別学生数（職業技術教育局管轄の各機関：2011/2012 年度）

分野	TU	GTC	GTI	GTHS	合計
土木工学	20,915	1,611	1,782	0	24,308
電子工学	11,208	966	377	0	12,551
電力工学	11,126	1,050	1,432	0	13,608
機械工学	14,197	1,150	1,600	0	16,947
情報工学/ICT	3,056	399	32	0	3,487
メカトロニクス工学	2,466	0	28	0	2,494
冶金工学	143	0	0	0	143
化学工学	683	0	0	0	683
建築工学	1,213	0	0	0	1,213
石油工学	522	0	0	0	522
繊維工学	276	0	0	0	276
鉱山工学	214	0	0	0	214
生物工学	197	0	0	0	197
原子力工学	101	0	0	0	101
電子工学（基礎）	0	0	0	391	391
機械工学（基礎）	0	0	0	339	339
建築工学（基礎）	0	0	0	1,048	1,048
建築設備工学	0	0	0	36	36
自動車整備工学	0	0	0	695	695
電気工学（基礎）	0	0	0	448	448
金属加工工学	0	0	0	70	70
合計	66,317	5,176	5,251	3,027	79,771

出典：科学技術省職業技術教育局の統計資料（2012）をもとに調査団作成

(2) 修了率

2010/2011 年度の課程別の修了率と学生数を下表に示す。AGTI課程に入学した学生の約 40%は、退学や落第のため 2 年に進級できていない。それ以降の学年では、徐々に進級できない学生の割合は減少する。ヤンゴン近郊の最も規模の大きい技術大学 (TU) であるタンリン技術大学での聞き取りでは、退学者の多くは男子学生⁸⁶であり、落第の結果として退学し、就職や他大学に進学するなどの進路変更をするとのことである。特に初年度の落

⁸⁶ AGTI の第 1 学年では、男子学生数は女子学生数の 2 倍であるが、B.E 課程では女子学生数が男子学生数を上回る。

第が多いことは、学生の期待と教育内容が乖離している、十分な基礎力のない学生も入学させているといった原因が考えられる。

表 5-5 課程別の修了率（職業技術教育局管轄の各機関⁸⁷：2010/2011 年度）

機関	AGTI (1年)		AGTI (2年)		B.Tec (1年)		B.Tec (2年)		B.E (1年)	
	学生数	修了率	学生数	修了率	学生数	修了率	学生数	修了率	学生数	修了率
TU	18,812	58%	12,515	75%	9,459	79%	6,986	86%	7,641	63%
GTC	2,386	64%	1,667	75%	1,097	88%	543	89%	654	57%
GTI	1,832	68%	1,147	74%	540	85%	436	91%	0	0%
合計	23,030	60%	15,329	75%	11,096	81%	7,965	87%	8,295	62%

出典：科学技術省職業技術教育局の統計資料（2012）をもとに調査団作成

(3) 教員数

下表は職業技術教育局の管轄する各機関の 2011/2012 年度の教員数について取りまとめたものである。専門分野の教員は学生数と同じく土木、電子、電力、機械の 4 分野が多く、機関別では技術大学 (TU) の教員数が多い。一方、普通高校と同じ教科についても教育する政府技術高校 (GTHS) では、工学系分野の教員数を、一般教科の教員数が上回る。また、技術大学等の高等教育機関においても教員の約 3 分の 1 が、一般教養科目を教えており、またカリキュラムに占めるその教科の割合も同様である。

表 5-6 分野別教員数（職業技術教育局管轄の各機関：2011/2012 年度）

	専門分野 ⁸⁸	一般教養 ⁸⁹	合計
TU	2,091	959	3,050
GTC	142	75	217
GTI	311	182	493
GTHS	464	531	995
合計	3,008	1,747	4,755

出典：科学技術省職業技術教育局の統計資料（2012）をもとに調査団作成

(4) 教員の採用・養成・配置

下表は職業技術教育局の管轄する各機関の保持学位別の職員数（教員に加えて事務職員を含む）を取りまとめたものである。PhD 保持者は全体の 7% と少数ではあるが、修士号保持者が全体の 4 割程度になる。教授職にあるものは 5 人、助教授職で 220 人である。技術大学等の教員は、基本的に工学などの専門分野の大学で学位を取得者した者が採用され

⁸⁷ なお、本統計には学部レベルでは技術大学と同様の学位システムを有する先端科学技術局管轄の工科大学は含まれていない。

⁸⁸ 土木、電子、電力、機械、メカトロニクス、IT、化学、建築、繊維、金属、石油、CNC、鋳山、原子力、生物工学、ICT、電子工学、先端材料、精密機器

⁸⁹ ミャンマー語、英語、数学、物理、化学、経済

る。採用後にも、工科大学院での研究・教育といった研修機会がある。政府技術高校 (GTHS) に関しては、採用後に短期研修を受講した後に各校に配属される。また定期的に教科内容についての現職教員研修が行われている。これらの教員の採用、異動、養成については、すべて管轄する省庁が一元的に管理している。

表 5-7 学位別職員数（職業技術教育局管轄の各機関：2011/2012 年度）

機関	PhD	工学系 修士	工学系 学士	AGTI	他分野 修士	他分野 学士	ディプ ロマ	合計
TU	332	513	1,078	91	765	265	20	3,064
GTC	12	46	77	5	124	87		351
GTI	28	49	197	131	124	87	3	619
GTHS	2	3	218	239	349	181	7	999
合計 (%)	374 (7%)	611 (12%)	1,570 (31%)	466 (9%)	1,362 (27%)	620 (12%)	30 (1%)	5,033 (100%)

出典：科学技術省職業技術教育局の統計資料（2012）をもとに調査団作成

5.2.7 労働省による国家職能基準の策定

科学技術省は主に就業前の学生を対象とした職業技術教育訓練機関を多く擁しているが、就業後の労働者に対する教育訓練については、労働省、工業省、商業省などの各省がそれぞれの分野に応じた独自の教育機関を開設している。特にASEAN職能認定システム促進プロジェクト⁹⁰の成果を受けて、労働省が中心となり設立された国家職能基準機関 (NSSA) の活動は注目に値する。国家職能基準機関はASEAN職能基準機関 (ASEAN Skill Standard Authority: ASSA) との協議を通じて、ASEANの認定基準に準じた職能基準の制定を進めている。

(1) 国家職能基準機関の構成

職業技術教育訓練に関連する 13 省庁の局長と関係諸機関の代表者による 28 人の委員により構成され、2007 年に設立された。議長は労働大臣であり、労働省労働局長が秘書を務める。民間からも、ミャンマー商工会議所 (The Union of Myanmar Federation of Chamber of Commerce and Industry: UMFCCI)、ミャンマーエンジニア協会 (MES)、ミャンマー工業協会 (MIA) が参加しており、「ミ」国に幅広く広がる職業技術教育訓練の関係者を網羅している。

⁹⁰ 国家職能基準機関の設立に先立ち、ASEAN Australian Collaboration Program (AADCP) の支援によって行われたプロジェクト (The project of Enhancing Skills Recognition System in ASEAN)。地域レベルのプロジェクトであり、「ミ」国は労働省が中心となって参加した。2004 年から 2008 年にかけて実施され、オーストラリアの職能基準を参考にしながら、5 つの職能分野において 4 段階の職能基準が定められた。

(2) 国家職能基準機関の目的

国家職能基準機関の目的は以下のとおりである。

1. 優先順位の高い職業について職能基準を設定する。
2. 民間を含む職能教育訓練機関および職能評価機関を認定する。
3. 国内の技術者の評価と資格認定を監督する。

(3) 国家職能基準機関の活動

職能基準設定の活動として、各担当省庁と民間の専門家により 173 の職能基準案が作成された。しかし、現在は今後の活動を実施していくために、「雇用・職能向上法案」を国会に提出しその承認を待っている段階である。そのため、新法案の通過まで活動は休止状態となっている。ただし、現在の職能基準案は職能の重複部分があり、オーストラリアなど他国の基準をそのまま持ってきただけのものもあり、今後の精査が必要である。

職業技術教育訓練機関の承認については、民間を含む各機関が認定基準にあわせ、教育訓練内容を変更し、審査の結果、基準を満たしていれば認定機関となる。ニュースなどで広報し、2012 年 9 月までに 32 の認定機関が誕生している。技術者個人の職能評価機関については、今後の設立が計画されている段階である。これらの活動に対し、シンガポールのポリテクニクによる職能基準に沿ったカリキュラムの開発、GIZ による職能基準案の見直しへの支援が計画されている。

5.3 主要な職業技術教育訓練機関の概要

ここでは、「ミ」国における工学系の主要な公的職業技術教育訓練機関の概要について記載する。

5.3.1 科学技術省職業技術教育局管轄の各機関


科学技術省職業技術教育局の管轄する機関としては、上述したように技術大学、政府技術カレッジ、政府技術学校、政府技術高校の 4 機関がある。また、近年の新たな試みとしてヤタナポン・サイバー・シティ工科大学が新設された。それぞれの機関の概要を以下に記載する。

(1) 技術大学の概要

機関名	技術大学 (Technological University: TU)
機関数	チン州を除くミャンマー全土に 27 大学
設立年度	全校 2007 年に大学へ昇格 (GTHS→GTI→GTC→TU と徐々に昇格。元々の設立年は 1977～2007 年と様々である)
学生数	全国約 6 万 6,000 人、約 2,400 人/大学 (2011/2012 年度)
教職員数	全国約 3,000 人、約 110 人/大学 (2011/2012 年度)
開設学科・コース	土木、電子、電力、機械を中心に、IT/ICT、メカトロニクス、金属、化学、建築、石油、繊維、鉱山、生物工学、原子力などの分野におい

	て、AGTI ディプロマ、技術学士、工学士課程を提供
カリキュラム／教材	科学技術省職業技術教育局の規定のカリキュラム・教科書を全国で統一して使用。また、試験後に1カ月の企業実習 (Industrial Attachment) やプロジェクト製作の実習がある。
課題等	実習教材の不足、画一的なカリキュラム。次年度より工学士課程のある大学とない大学の2種類ができる。
 <p>郊外のキャンパスに数千人の学生が学ぶ (マンダレー技術大学)</p>	
 <p>‘80年代の実習用ドイツ製工作機械。 各機械は1台~数台のみ (タンリン技術大学)</p>	



(2) 政府技術カレッジの概要

機関名	政府技術カレッジ (Government Technological College: GTC)
機関数	中央乾燥地に3校
設立年度	2007年 (GTI から昇格：設立2004年) および2008年
学生数	全国約5,000人、約1,700人/校 (2011/2012年度)
教職員数	全国約220人、約70人/校 (2011/2012年度)
開設学科・コース	土木、電子、電力、機械、IT/ICT の分野において、AGTI ディプロマ、技術学士を提供 (ただし、近年は2校で工学士課程も提供)
カリキュラム／教材	技術大学と同様
課題等	多少規模が小さいが、技術大学と教育内容に差が無くなっている。
 <p>技術大学よりその規模は小さい (写真は昨年までGTCだったサガインTU)</p>	
 <p>電子学科用教材。 いくつかの実習機材は、技術高校時代のものをそのまま使用 (サガインTU)</p>	

(3) 政府技術学校の概要

機関名	政府技術学校 (Government Technical Institute: GTI)
機関数	主に中央乾燥地と上ミャンマーの州部に 11 校
設立年度	1973～2011 年 (6 校は 2008 年以降に新設。他は GTHS から昇格)
学生数	全国約 5,000 人、約 450 人/校 (2011/2012 年度)
教職員数	全国約 500 人、約 45 人/校 (2011/2012 年度)
開設学科・コース	土木、電子、電力、機械、IT、メカトロニクスの分野において、AGTI ディプロマのみを提供。(近年は 4 校で技術学士課程も提供しているが、2013 年より中止するという情報もある)
カリキュラム/教材	技術大学・カレッジと同様
課題等	場所により 1 学年の学生数が 20 人以下。
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>ワケマ GTI の学生数は 188 人のみであり、教室数は十分な数が確保されている。</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>TU や GTC と同じく、機材や教材が不足している (ワケマ GTI)</p> </div> </div>	

(4) 政府技術高校の概要

機関名	政府技術高校 (Government Technical High School: GTHS)
機関数	ミャンマー全土に 36 校
設立年度	2009～2010 年 (昔の技術高校は一旦廃止になり、GTI などに昇格した。現在の GTHS はすべて新設校)
学生数	全国約 3,000 人、約 80 人/校 (2011/2012 年度)
教職員数	全国約 1,000 人、約 30 人/校 (2011/2012 年度)
開設学科・コース	電子、機械、建築、建築設備、自動車整備、電気、金属加工について、技術高校卒業資格を提供 (2 年間)
カリキュラム/教材	全国で一律。普通科目は教育省の高校と同じ。
課題等	入学者が少なく一旦廃止となった技術高校であるが、今も地方では入学者数が少ない。再度の廃止も十分考えられる。
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>建物の規模としては一般高校より少し小さい程度 (チャオセーGTHS)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>生徒数が少ないこともあり、TU などより実習の機会が多いと思われる (ワラマ GTHS)</p> </div> </div>	

(5) ヤタナポン・サイバー・シティ工科大学の概要

ヤタナポン・サイバー・シティ工科大学は、2010年に設立された新しい大学で、ICTに注力する「ミ」国で唯一の大学である。他大学とは一線を画し、学部生への5年間（次年度より6年間）の一貫教育を施し優秀な工学士を養成する。また、博士課程では他の技術大学の教員や政府職員を対象としたICT分野での高等教育を提供しており、現職教員研修機関としての側面もあわせ持つ。設立目的は①優秀なエンジニアの養成、②サイバー大学構想の中心大学として教育・研究情報の提供、③世界水準の研究大学、という3点である。タイのアジア工科大学院との共同学位プログラムや、KOICAの援助によるアジアサイバー大学ネットワークへの参加など、先進的な取り組みを行っている。

機関名	ヤタナポン・サイバー・シティ工科大学 (University of Technology, Yatanarpon Cyber City)
機関数	マンダレー管区に1校
設立年度	2010年
学生数	1,730人（2011/2012年度）、将来的には4,000人弱となる見込み
教職員数	127人（2011/2012年度）、将来的にはさらに増員予定
開設学科・コース	ICT、電子、精密機器、先端材料について工学士（6年）、修士（2年）、博士（3年）を開設（予定）。学生の半数はICT専攻。
カリキュラム／教材	独自のカリキュラムを持ち、学科毎に異なった海外の教科書を必要に応じて使用している。（ただし、教員の裁量では変更不可）
課題等	KOICAの援助で、ICT学部の設備は整っており、アジアサイバー大学構想の「ミ」国での中心大学として、韓国、ASEAN諸国とのネット回線で結んだ共同講義などを実施している。一方、ICT学部以外は、他大学と大差なく、設備・教員ともに拡充が望まれる。



大学の校舎は未だ建設中



KOICA 支援による ICT スタジオ



PC ルームは他大学に比べ充実





実技試験中の学生（電子学部）

5.3.2 労働省管轄の機関

労働省傘下の職能技術教育訓練機関としては、技術訓練センター (Skill Training Centre: STC) があり、工学系の訓練の他、外国への研修生、労働者の派遣前研修や、語学研修にも力を入れている。

(1) 技術訓練センターの概要

機関名	技術訓練センター (Skill Training Centre: STC)
機関数	3 か所：ヤンキン (ヤンゴン)、マンダレー、パテイン
設立年度	ヤンキン (1972 年：ILO と UNDP の支援による)、マンダレー (2008 年)、パテイン (2011 年)
受講者数	9,549 人 (2011/2012 年度：ヤンキン)：うち、技術訓練 445 人、韓国語訓練 1,426 人、海外派遣前ブリーフィング 7,678 人、政府職員・民間企業職員など、就業後の受講生が多い。
教職員数	正規教員は全国で 12 人 (コース毎に外部講師に依頼)
開設学科・コース	管理者養成、指導技術、貿易技術試験、生産性向上、溶接、電気、機械、配管、コンピュータ、韓国語、海外派遣前ブリーフィング (期間は 2 週間～1.5 カ月の短期コース)
カリキュラム／教材	労働省のカリキュラム・教材を使用し、卒業後は国家資格が与えられる。
課題等	技術短期研修については、設備は老朽化し、受講者も少ない。しかし、韓国語や海外派遣前ブリーフィングにその比重が移っており、他省庁との役割分担を考える上では、自然な流れともいえる。
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>規模としては GTHS と同程度。 施設・設備も古い。(ヤンキン STC)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>金属加工を行う受講者。 工学系の訓練は内容も GTHS に近い。 (ヤンキン STC)</p> </div> </div>	

5.3.3 工業省管轄の機関

工業省には人材開発局の傘下に工業研修センターが教育訓練機関としてあり、工学系の訓練を提供している。各センターは、中国 (マンダレー)、ドイツ (シンデ)、韓国 (タガヤ、マグウェイ) およびインド (パコック、ミンジャン) より支援を受けている。卒業生の多くは工業省の管轄する国営工場の技術者として採用される。

(1) 工業研修センターの概要

機関名	工業研修センター (Industrial Training Centre: ITC)
機関数	中央乾燥地を中心に 6 カ所
設立年度	マンダレー (2008)、シンデ (1979)、タガヤ (2009)、パコック (2010)、マグウェイ (2011)、ミンジャン (建設中)
受講者数	120~216 人 (対象は 11 年生修了者の若者：17~25 歳程度)
教職員数	センターあたり 24 人 (マンダレーITC の場合)
開設学科・コース	機械製図、工作機械操作、電気組立、コンピュータ&CAD/CAM、溶接・電気メッキ表面処理、工具・金型、自動車整備、産業電機、電子メカニク、板金・溶接など (期間は 1 年間のコース)
カリキュラム/教材	カリキュラム・教材はそれぞれのセンターを使用する各国が提供している。卒業後は修了証が与えられる。
課題等	支援国の違いにより、センター毎に充実度が異なる。例えば、シンデは、ドイツの支援は 30 年以上前に終わっており、設備が老朽化している。マンダレーも中国の支援は現在止まっており、設備の拡充が困難な状況にある。一方、韓国の支援するタガヤでは現在も専門家が派遣され支援が継続されている。



設備が新しく、生徒数が少ないため、他の機関と比較すると充実した実習 (マンダレーITC)



広大な敷地と建物内に未使用空間が広がる。設備が入れば受講者を増やせる (マンダレーITC)

5.3.4 民間の職業技術教育訓練機関

「ミ」国では個々の規模は大きくないものの、数多くの民間教育機関が職業技術教育訓練を提供している⁹¹。しかし、それらの機関は職業技術教育訓練機関として、ひとつの省庁のもとに登録されているわけではなく、親会社の一部門としてや、サービス提供会社や非営利団体として登録されている。そのため、これら民間機関に関する統計情報は存在していない。一部の教育機関は海外の大学や学位認定機関と提携し、edexcel⁹²の技術資格などの海外の学位を提供している。現在準備が進んでいる私立大学法が発効すれば、これらの機関は私立大学として教育省のもとに登録されると思われる。また、一部の機関は学位については提供していないものの、シンガポールの建築建設局 (Building & Construction Authority: BCA) などの国際的に通用する技術資格を得られる訓練を施しているところもあ

⁹¹ 例えばヤンゴンのイエローページには約 350 の民間教育機関が記載されており、Myanmar Training.com には約 400 の教育機関が登録されている (<http://myanmartraining.com/mt/default.asp>)。

⁹² イギリスで最も規模の大きい学位認定機関であり、イギリスの他に世界中の 85 カ国以上で事業を展開している (www.edexcel.com)

る。「ミ」国の資格として労働省の進めるNSSAの認定をうける機関もでてきている。NSSAの職能水準認定分野が整備・拡大された暁には多くの職業技術教育訓練機関が労働省に登録されることが期待される。下記にタイプ別に民間機関の例を記載する。

(1) ミャンマーノーブルカレッジ（学位提供機関）の概要



機関名	ミャンマーノーブルカレッジ (Myanmar Noble College)
機関数	ヤンゴンに1カ所
設立年度	2011年
受講者数	150人（うち14人は高校レベルの前基礎コース）
教職員数	36人（うち2人はイギリス人）
開設学科・コース	工学、ビジネス、コンピュータの3学科（前基礎コース、半年の基礎コース、2年の高等国家ディプロマ (Higher National Diploma: HND) コース、HNDの終了後、卒業生はブラッドフォード、テイラー、ノッティンガムといった大学の学部課程に編入できる）
カリキュラム／教材	Edexcelの指定するカリキュラム・教材を使用
課題等	教育機関としての認可は下りておらず、出資会社のMyat Myanmar Companyの一部門として登録されている。 CNC機械操作などの工学系の実習は、提携会社または労働省のSTCなどに生徒を連れて行って行っている。
	
150人の生徒が学ぶには十分なキャンパスを確保している。	コンピュータは良く整備されているが、工学系の機材は高価なため、一般に民間の教育機関での新規導入は困難な場合が多い。

(2) カバールサービス（技術者養成機関）の概要

機関名	カバールサービス (Kabar Services. Co. Ltd: KSC)
機関数	ヤンゴンに1カ所
設立年度	2008（建築会社の一部門として社内研修を開始、その後外部公開）
受講者数	年間60～250人（40歳程度までの成人男子を対象）
教職員数	12人（シンガポールでの就労経験者）
開設学科・コース	配管、鋼鉄製構造物作成、溶接（2カ月の資格取得コース） 9割の受講者は配管を学ぶ（シンガポールの人材需要のため）
カリキュラム／教材	シンガポールのBCA、米国船舶局 (American Bureau of Shipping) と「ミ」国のNSSAの基準にあわせたカリキュラム・教材を使用している。卒業生は各機関の認定資格を得られる。
課題等	卒業生はほぼ全員シンガポールに就労し、そのために学んでいるた

め、受講者数はシンガポールの景気動向に大きく左右される。	
	
<p>本業で使用するためか、実習機材は豊富に揃っており、訪問した機関の中では一番充実していた。</p>	<p>受講者の実習の際に指導を行う講師。講師はカバールサービス社の社員である。</p>

(3) 職業訓練センター（非営利団体）の概要

機関名	職業訓練センター (Centre for Vocational Training: CVT)
機関数	ヤンゴンに教室 2 カ所、実習所 1 カ所
設立年度	2002 年に 1 人のスイス市民により非営利団体として設立。現在はスイス政府より助成をうけている。
受講者数	444 人 (17~22 歳)、他に貧困家庭対象の無償中等教育部もある。
教職員数	32 人 (無償中等教育部を除く)。その他スイスより 15 人程度のボランティアが支援に来る時もある。校長はスイス人。
開設学科・コース	商業アシスタント、棚づくり、電気技師、ホテル・食堂アシスタント、金属技師の 5 コース (3 年間のコースで労働省の NSSA や観光省の認定資格を授与)
カリキュラム／教材	スイスやドイツの職業訓練におけるデュアルシステムを採用している。座学は週に 1 日だけ CVT で行い、他の 4~5 日間は提携する勤務先において OJT を行う。
課題等	家族の問題や勤務先の方針変更などで、約 25% の生徒が中退する。とはいえ、デュアルシステムは技術と雇用の両方を生徒が得られるために良く機能している。 2014~2015 年に新しいキャンパスを増やす予定である。 UNDP や GIZ などとの協力事業も計画されている。
	
<p>教室での座学は週に 1 回実施される。</p>	<p>紹介された勤務先で週に 4~5 日間は OJT を行う。 卒業後も勤務先で働く生徒が多い。</p>

第6章 高等教育

本章では、「ミ」国の高等教育の課題抽出を主眼に現状分析をする。高等教育セクターの現状把握にあたり、かつて高等教育機関が学生による民主化運動の舞台になったという事実が、少なからず当該セクターの現況にも影響をもたらしていることから、若干の歴史的背景に触れてから、当該セクターの概要を述べる。その後、特に工学系の高等教育機関についてより詳細に分析するため、「ミ」国の上ミャンマーおよび下ミャンマーの工学系高等教育機関の主要校となる 2 校（ヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学）を取り上げて現状分析をする。

なお、第 5 章で述べたように、「ミ」国の職業技術教育および高等教育の線引きは難しい。特に Technological University (TU) は、技術職業教育局管轄の TU と先端科学技術局管轄の TU が混在する。技術職業教育局管轄の TU、GTC、ヤタナポン・サイバー・シティ工科大学については、職業訓練機関の要素が強いため前章で詳細が述べられているが、教育省が発表する資料においては高等教育機関として扱われており、本章でも特に断りがない場合は、統計情報等において高等教育機関の一部として記載する。

6.1 歴史的背景

「ミ」国に最初に学位が授与できる大学が登場したのは、イギリス統治時代の 1920 年であり、それは英国の大学を参考に設立されたヤンゴン大学である。その後、1925 年にヤンゴン大学の一部として Mandalay Intermediate College が設立された。さらに独立時の 1947 年に Mandalay Intermediate College は Mandalay University College となり、1958 年には、ヤンゴン大学から独立して、マンダレー大学となった。1964 年に University Act of the Union of Myanmar が発効され、それに基づき、2 校の Arts and Sciences Universities と 8 校の Professional Institutes、7 校の Colleges が設立された。

1988 年にヤンゴン大学を中心に学生による民主化運動デモが起こり、ほぼ全ての高等教育機関が 1 年間閉鎖される事態となった。その後、一部再開されたが、断続的閉鎖が繰り返され、完全に再開されたのは、2000 年からである。特にヤンゴン大学を初めとした教育省下の人文科学系大学 (Arts and Sciences Universities) の通学コースは、96 年から 2000 年まで全面的に閉鎖されていたという歴史を持つ。

この高等教育機関閉鎖措置により、通常のルールでは卒業できない学生が多く出たため、必要修学年数に柔軟な措置が取られたり、断続的閉鎖期間中の 1992 年に通学しなくても学位が取得できる University of Distance Education (UDE) が新設されたりと、学生数を飛躍的に伸ばした。民主化運動デモ以降、多くの学生が集団で集まる機会を少なくするという目的もあり UDE は意図的に拡大されてきた。

2000 年の全面再開後は、多くの大学を郊外に移す措置がとられ、その際、学生による民主化運動の中核的役割を果たしたヤンゴン市中心部にあるヤンゴン大学は、修士課程以上のみを残し、学士課程の学生は郊外の高等教育機関へ移籍する措置が取られた。同時に地方に続々と高等教育機関を新設し、学生は地元の機関へ進学する仕組みを取り、学生の分散化を図ってきた経緯がある。

6.2 高等教育セクター概要

「ミ」国において、高等教育機関は、様々な省下に分散配置されており、高等教育セクター全体の取りまとめは教育省が中心となり執り行うことになっているが、それはできておらず、省間の連携、調整は充分ではない。よって、高等教育セクター全体の政策、開発計画はない。存在するのは、その省下の高等教育機関に関する政策、開発計画に限定される。さらには、統計情報の取り方、フォーマットも省により異なり、それらを高等教育セクター全体として横串で分析することができない状況である。

このような状況下、本項では、前半の法律、行政システム、高等教育機関所轄官庁に関する部分はセクター全体として概観するが、それ以降は、基本的に、「ミ」国の高等教育機関数の約 4 割ずつを管轄下に置いている教育省、科学技術省の高等教育システムを中心に述べる。

6.2.1 高等教育法

「ミ」国には 1973 年に発効された The Union of Burma University Education Law 1973 (The Union of Burma Revolutionary Council Law No. 13 of 1973) という法律があり、これが形式上は現在も有効な法律である。本法では、高等教育機関の定義、目的、機能、高等教育機関群の監督組織とその構成メンバー、各高等教育機関の運営・管理体制、財政について簡単に規定している。

しかし、民政移管後の現在の情勢にそぐわない点が多いため、新大学教育法の策定に取り組み中である。新法には、大学の自治権拡大（例えば現在は監督省の承認なしに大学独自に外国の大学と MOU は結べないが、それを大学独自で結べるようにすること、独自収入確保を可能とすること等も含む）を盛り込むことも検討中である。新法案は国会に一度提出されたが通らず、現在、Aung San Suu Kyi 氏をリーダーとする国会議員のみで構成されているワーキンググループのもとで継続協議中であり、成立時期は未定である。さらに、現行の法律では私立大学設立は認められていないが、新法案では、認める方向で検討中である⁹³。

6.2.2 高等教育行政システム

高等教育行政システム概要については、2.3.2 に記述した通りである。「ミ」国では、高等教育機関は全て国立であり、13 省下にあるが、中でも、管理・監督する高等教育機関数が一番多い教育省、次に続く科学技術省の高等教育機関管轄の仕組みについては、各々 6.2.6 (1) と (2) で詳細に述べる。

⁹³ 教育省 Department of Higher Education (Lower Myanmar) へのインタビューによる。

6.2.3 高等教育機関所轄省、およびその省下の高等教育機関数の変遷

表 6-1 の通り、高等教育機関は 2012 年において、13 省下に合計 163 機関存在する。教育省（66 機関）と科学技術省（61 機関）にある機関数で各々全体の 4 割ずつを占めている。

1964 年には教育省下のみに 17 機関、その後、1988 年時点では教育省下に 27 校、保健省下に 4 校、国防省下に 1 校と合計 32 校だったものが、約四半世紀のうちに、一挙に 131 校増加したことになる。

特に科学技術省下の高等教育機関は 1988 年段階で、学士課程を持つ機関は、教育省下に当時あったヤンゴン工科大学のみで、それが科学技術省下に移転したとしても、残り 60 校が、この四半世紀に学士課程を持つ機関として誕生したことになり、この急激な増加により、経験豊富な質の高い教員の確保、および教育の質の確保が課題となっている。

表 6-1 各省下の高等教育機関数の変遷

No.	Ministry	1964	1988	2012
1	Education	17	27	66
2	Health	0	4	15
3	Science and Technology	0	0	61
4	Defense	0	1	5
5	Culture	0	0	2
6	Environmental Conservation and Forestry	0	0	1
7	Agriculture and Irrigation	0	0	1
8	Livestock Breeding and Fisheries	0	0	1
9	Co-operatives	0	0	5
10	Union Civil Services Board	0	0	1
11	Religious Affairs	0	0	1
12	Boarder Affairs	0	0	2
13	Transport	0	0	2
Total		7	32	163

出典：Mya Aye, 2009, University Governance in Myanmar, Powerpoint presentation at the 16th SEAMEO RIHED Governing Board Meeting および Department of Higher Education (Lower Myanmar), 2012, Panorama of Myanmar Higher Education より調査団作成

6.2.4 高等教育機関の地理的配置状況

「ミ」国は、全国を 7 つの州(State)と、7 つの管区(Region)に分けている。政府は、高等教育へのアクセスの向上を目指し⁹⁴、全ての州ないし管区において、少なくとも 1 つの人文科学系の高等教育機関、工学系高等教育機関、コンピュータ系高等教育機関を設置している。表 6-2 に州／管区別に高等教育機関数を示す。

⁹⁴ 学生による民主化デモ行動を防ぐための学生分散化の意図も少なからずあった（増田知子、2010、ミャンマー軍事政権の教育政策、アジア経済研究所より）。

表 6-2 州／管区別の高等教育機関数

州(State)／管区(Region)	高等教育機関数
Kachin State	9
Kayah State	3
Kayin State	4
Chin State	3
Sagaing Region	13
Tanintharyi Region	7
Bago Region	9
Magway Region	11
Mandalay Region	36
Mon State	4
Rakhine State	5
Yangon Region	33
Shan State	14
Ayeyarwady Region	12
Total	163

出典：Department of Higher Education (Lower Myanmar), 2012,
Panorama of Myanmar Higher Education より調査団作成

6.2.5 政策・開発計画

(1) 教育省

高等教育分野の教育開発 30 年長期計画（2001–2002FY から 2030–2031FY）を作成し、次の 6 つの重点領域を定め、その領域ごとに施策プログラムを策定している。1) 人材の育成（2 プログラム）、2) テクノロジーの活用（6 プログラム）、3) 研究の促進（3 プログラム）、4) 生涯学習社会の開発（9 プログラム）、5) 教育の質の向上（15 プログラム）、6) 国民としてのアイデンティティと国家価値の維持（1 プログラム）。

そのような状況下、新大統領は各省に担当セクターに関する国家開発計画を準備することを命じ、それを受け、教育省は 13 項目からなる下記順番のように優先順位をつけたアクションプランを作成した。

- 1) 国際レベルの教育を推進する。
- 2) 英語教育レベルを向上する。
- 3) 国際関係学、法学、経済学の教育を推進する。
- 4) 短期間に経済や産業セクターの発展に必要な、中レベルのテクニシャンやワーカを創出できるようにするために、HRD プログラムを通じて職業訓練教育を推進する。
- 5) 外国の高等教育機関とのネットワークを強化する。
- 6) 教育省下の高等教育機関において Faculty システムを開発する。
- 7) 質保証制度を開発する。外国の大学や教育機関との協力を拡大する。
- 8) 高等教育機関のマネジメント職員、教員、ラボテクニシャンの能力を強化する。
- 9) 学生の能力を強化する。
- 10) 民間セクターが教育サービスに参入できるようにするための法律を整備する。
- 11) 高等教育入学システムを改定する。

- 12) 良い高等教育環境を開発する。
- 13) 奨学金を授与することにより、ある分野において卓越した人材を創出する。

(2) 科学技術省

科学技術省としての 30 年長期開発計画（2001–2002FYから 2030–2031FY）があり、その一部に科学技術省が扱っている職業技術教育と高等教育分野についての言及があるが、急激な政治・経済・社会変化のため、特に産業労働市場動向とリンクしている分野を扱っている省であるがため、現状その 30 年長期開発計画に則って、当該分野の施策が実施されていない状況である。そのため、科学技術省の 30 年長期開発計画（含む職業技術教育訓練・高等教育分野）は現在改定中であり、2013 年中には完成する予定である⁹⁵。

6.2.6 高等教育機関管轄の仕組みと高等教育機関

(1) 教育省

<管轄組織>

高等教育機関を管轄しているのは、高等教育局上ミャンマー（Department of Higher Education Upper Myanmar: DHEU）（在マンダレー）と高等教育局下ミャンマー（Department of Higher Education Lower Myanmar: DHEL）（在ヤンゴン）である。前者が上ミャンマー地域、後者が下ミャンマー地域を管轄している。教育省高等教育機関全体の統計情報を扱っているのは DHEL であり、毎年「Summarized facts and figures of University and Degree Colleges under Department of Higher Education, Ministry of Education（原題はミャンマー語）」という、教育省の各高等教育機関の提供しているコース名、学生数、教員数、研究論文数等を掲載している冊子を発行している。

<予算>

毎年各高等教育機関がそれぞれ所属している DHEU ないし DHEL に申請し、DHEU および DHEL が各々教育大臣に申請し閣議決定される。その後、DHEU/DHEL が管轄下の高等教育機関に分配する仕組みになっている。人件費、運営管理費や保守費等の恒常的な予算以外の、研究費、施設・機材整備費等の各高等教育機関への分配は、DHEU/DHEL の Director General の意向がある程度反映される。

<高等教育機関>

高等教育機関の詳細を見ると、2011–2012AY⁹⁶時点で、上ミャンマーに 25 機関、下ミャンマーに 21 機関ある。これら機関には、修士課程以上を持つ University と、学士課程までの Degree College と、学士課程の最初の 2 年までしかない College がある。さらに、初中等教員養成のための Education College (EC) が 20 校ある。

⁹⁵ 科学技術省先端科学技術局へのインタビューより。

⁹⁶ Academic Year は 12 月から 11 月。2011–2012AY は、2011 年 12 月から 2012 年 11 月を意味する。Fiscal Year は 4 月から 3 月。

表 6-3 は、それぞれ上ミャンマーと下ミャンマー別に提供している学術分野別、提供している学位の種類別に機関数を示したものである。EC 以外の高等教育機関を、提供している学術分野別に分類すると、人文科学系（ミャンマー語と英語の語学を含む）、語学（ミャンマー語および英語以外。この 2 言語は人文科学系に含まれる）、経済ビジネス系、教育に分類できる。

人文科学系機関が 38 機関と圧倒的に多いことが分かる。経済ビジネス系は上ミャンマーに 2 校、下ミャンマーに 1 校しかない。語学は上下に 1 校ずつ、教育（EC ではない）は上ミャンマーに 1 校だけである。上ミャンマーのマンドレー大学および下ミャンマーのヤンゴン大学は学士課程を持たず、修士課程・博士課程のみを提供する。

政治学系は、人文科学系のヤンゴン大学、マンドレー大学、ヤダナボン大学に International Relations があるのみである。

表 6-3 教育省 DHEU および DHEL 下の学術分野別高等教育機関数

上ミャンマー

提供している学術分野	提供している学位の種類			機関数
	Bachelor	Master	Ph. D.	
人文科学系 (Arts and Science Degree College)	*			3
人文科学系 (Arts and Science University)	*	*		16
		*	*	1
人文科学系 (Arts and Science University) 通信制	*			1
語学 (Mandalay University of Foreign Languages)	*	*		1
経済ビジネス系	*	*		1
	*	*	*	1
教育	*	*		1
合計				25

下ミャンマー

提供している学術分野	提供している学位の種類			機関数
	Bachelor	Master	Ph. D.	
人文科学系 (Arts and Science College)				1
人文科学系 (Arts and Science Degree College)	*			0
人文科学系 (Arts and Science University)	*	*		12
		*	*	1
	*	*	*	2
人文科学系 (Arts and Science University) 通信制	*			1
語学 (Yangon University of Foreign Languages)	*	*		1
経済ビジネス (Yangon Institutes of Economics)	*	*	*	1
ジャーナリズム、ビジネス、ビジネス英語 (National Management College)				1
教育				1
合計				21

出典：Department of Higher Education (Lower Myanmar), 2012, Summarized facts and figures of University and Degree Colleges under Department of Higher Education, Ministry of Education をもとに調査団作成

(2) 科学技術省

<管轄組織>

科学技術省の高等教育機関を管轄する組織は先端科学技術局（在ネーपीドー）と、技術職業教育局（在ネーピードー）である。前者は学位を授与できる高等教育機関を管轄し、後者は学位を授与できない高等教育機関を管轄している。学位が授与できる高等教育機関とそうでない機関がある理由は、科学技術省下の TU の生い立ちに依るところが大きい。TU の大半は、もともと政府技術学校 (GTI) として開校して、後々その上の課程も徐々に開設してきた学校が多く、名前は TU ではあるが、現在でも学位を授与する権限はない。そのため、上ミャンマーにある TU に対しては、マンダレー工科大学が、下ミャンマーにある TU にはヤンゴン工科大学が学位を授与している。このような、もともと GTI として発足して、後に TU に昇格した機関は技術職業教育局が管轄している。

一方、もともと学位が授与できる高等教育機関として設立された TU も 4 校（ヤンゴン工科大学、マンダレー工科大学、West Yangon TU、Technological University (Pyay)）ある。先端科学技術局はこれら学位が授与できる TU 4 校と、さらに 25 校の University of Computer Studies および Myanmar Aerospace Engineering University を管轄している。

<予算>

先端科学技術局管轄下の高等教育機関は、各機関が各々予算申請を先端科学技術局に対して行い、先端科学技術局がそれらを取りまとめ、科学技術大臣に申請し閣議決定される。その後、先端科学技術局が管轄下の高等教育機関に分配する仕組みになっている。なお、教員の研究のための予算は、各機関の年間予算申請時に、その予算申請に入れ込んで、合わせて研究プロポーザルも添付して申請する仕組みになっている。

<高等教育機関>

科学技術省下の高等教育機関の詳細を見ると、技術職業教育局管轄の機関が、27 校の TU、1 校の ICT 工科大学 (University of Technology, Yatanarpon Cyber City)、3 校の Government Technical College (GTC)、先端科学技術局管轄の機関が、4 校の TU、25 校の University of Computer Studies、1 校の Myanmar Aerospace Engineering University である。

その中で、工学系の高等教育機関数と提供している学位を示したのが表 6-4 である。高等教育機関へのアクセス向上を意図し、全国全ての州／管区に少なくとも 1 つの TU が設立されている。技術職業教育局管轄の GTC および TU の Undergraduate レベルの全体像については、前節にて述べられている通りである。修士課程以上を提供している TU に注目すると、それは 14 校（内 10 校が技術職業教育局管轄、4 校が先端科学技術局管轄）あり、博士課程はヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学のみにあることが分かる。今後、修士課程以上は、他の TU では提供せずに、ヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学に集約させる計画である⁹⁷。なお、この TU として下ミャンマーの主要校となっているヤンゴン工科大学と、上ミャンマーの主要校となっているマンダレー工科大学の詳細については、次項にて詳しく述べる。

⁹⁷ 科学技術省先端高等科学技術局へのインタビューより。

表 6-4 科学技術省下の工学系高等教育機関数と提供している学位

(黄色が技術職業教育局管轄下、オレンジ色が先端科学技術局管轄下の高等教育機関)

高等教育機関名 (種類)	提供している学位の種類				機関数
	Bachelor of Technology	Bachelor of Engineering	Masters	Ph. D.	
GTCs	*				3
Technological Universities	*	*			17
Technological Universities	*	*	*		9
Technological Universities		*	*		1
University of Technology, Yatanarpon Cyber City		*			1
Technological Universities	*	*	*		2
Technological Universities (YTU and MTU)		* COE ⁹⁸	*	*	2
Myanmar Aerospace Engineering University		*			1

出典：技術職業教育局および先端科学技術局提供データをもとに調査団作成

TU、University of Technology、Yatanarpon Cyber City、GTC で提供している学術分野および学位の一覧表は JICA の既調査「アジア地域 カンボジア、ラオス、ミャンマー国 民間連携による産業人材育成基礎調査 最終報告書 (2012. 7)」の p. 239 添付資料 1「ミャンマー科学技術省傘下の教育訓練機関」に記述されている。

University of Computer Studies も、コンピュータ分野の大学へのアクセス向上を目指し、敢えて全国全ての州／管区に少なくとも 1 校はあるように配置され、合計 25 校ある。表 6-5 に科学技術省下の University of Computer Studies の機関数と提供している学位を示す。以前は、修士課程は、25 校中 20 校で提供されていたが、2010-2011AY より、大学院課程（修士・博士課程）は University of Computer Studies, Mandalay と University of Computer Studies, Yangon のみで提供し、他の 23 校は学士課程のみを提供するよう方針が転換された。

表 6-5 科学技術省下の University of Computer Studies の機関数と提供している学位

Name of Universities	提供している学位の種類			機関数
	B.C. Sc B.C. Tech	M.C. Sc M.C. Tech	Ph. D.	
University of Computer Studies	*			23
University of Computer Studies, Mandalay and Yangon	*	*	*	2

出典：先端科学技術局提供データをもとに調査団作成

6.2.7 学位システム

学位の種類、入学要件、必要修学年数等は、各省下の高等教育機関によって異なり、非常に複雑である。このことは、今後、外国の大学等との交流（留学や単位互換制度の確立等）において大きな課題となると考える。

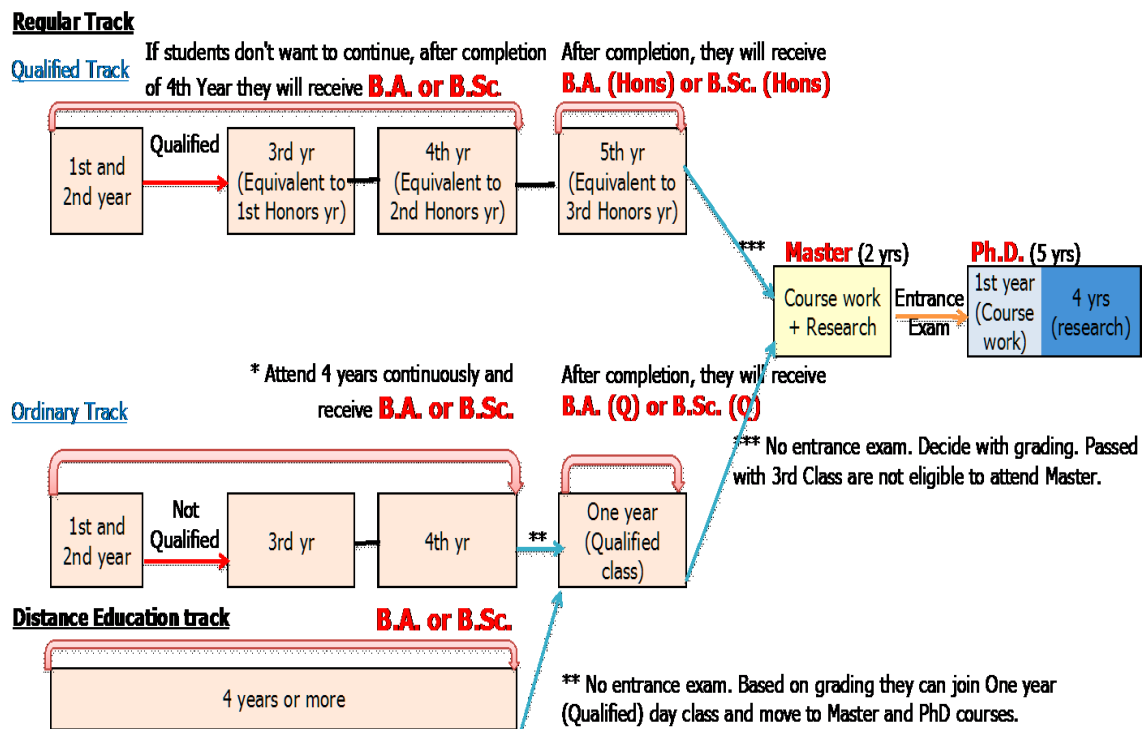
⁹⁸ COE Bachelor of Engineering 学位については後述 6.2.7.学位システム(2)を参照のこと

教育省と科学技術省の高等教育機関の学士課程入学に入学試験はない。入学試験の代わりに高校卒業・大学入学試験(Matriculation Examination)の得点が活用される。高等教育機関進学希望者は、出願書類⁹⁹に、希望する専攻学科名を優先順位をつけて複数記入し University Student Selection Boardに提出する。専攻学科毎に、学生が登録している住所に応じて割り振られている高等教育機関が予め決まっており、学生は自由に機関を選択できない。つまり、応募する専攻学科名を決めると、住所により、自動的に応募できる高等教育機関名は決まる仕組みになっている。

(1) 教育省

教育省では、初中等教育課程の 11 年制から 12 年制への移行が検討中である状況下、学士課程においては、既に 2011-2012AY 新入生より、3 年制から 4 年制へと移行した。さらに今後、修士および博士課程も現行制度に 1 年ずつ追加する方向である。

図 6-1 は 2011-2012AY からの学位システム新制度を図式化したものである。



出典：教育省への聞き取りをもとに調査団作成

図 6-1 高等教育機関の新学位システム (2011-2012AY から)

< Bachelor と Bachelor of Honors >

教育省下の高等教育機関では、高校卒業・大学入学試験合格者を対象とした学士課程として、主に 2 つのパスがある。1 つは Regular (Day)と言われる通学コース、もう 1 つは

⁹⁹ これは教育省、科学技術省、保健省下の高等教育機関の共通出願書類である。よって、この 3 省下の高等教育機関の機関名を混ぜて記入することができる。

Distance と言われる通信教育コースである。入学試験はどちらにもない。通学コースには定員があるので、希望する専攻学科に定員以上の希望者がいる場合は、高校卒業・大学入学試験の得点の高い順に合格となる。Distance コースに定員はないので、高校卒業・大学入学試験に合格さえしていれば、出願書類に Distance コースの希望専攻学科名を記入しておけば、少なくとも Distance コースには入学できることになる。

通学コースも Distance コースも必要修学年数は4年間である。

学士課程の前半 2 年間で修了した段階で、成績が優秀で教育省に認定された Qualify の学生は、Bachelor 取得後に、そのまま修士課程の準備段階となる修学年数が 3 年の Bachelor of Honors のコースに進学できる。Qualify にならなかった学生でも、通常の学士課程（4年間）を修了し、成績が優秀であり希望すれば1年制の Qualified class に進学できる。それを修了すれば Bachelor of Qualified 学位が取得でき、その後、修士課程に進む道が開かれる。

<Master>

Bachelor of Honors コース、ないしは、Bachelor of Qualified コースにおいて成績が優秀であれば、希望すれば修士課程進学が許可される。修士課程はコースワークと研究で 2 年間である。

<Ph.D>

博士課程進学には入試が課せられる予定である。最初の 1 年間でコースワークで残りの 4 年間で研究となる。

このように、高校卒業後、博士号取得まで、12 年間という長期間を要するシステムであり、効率性という面からも課題がある。

<Human Resource Development Program (HRDP)>

教育省下の高等教育機関によっては、さらに、主に社会人を対象にした、早朝や夜に開講する HRDP と呼ばれるプログラムを開講している。これは、社会のニーズに合わせて、より柔軟にコースやカリキュラム策定ができ、一部の収入が国庫ではなく、高等教育機関に直接入る仕組みになっている。このプログラムには、高校卒業・大学入学試験に合格していれば誰でも入学できる Certificate コース（3～4 カ月）や Diploma コース（9 カ月）、学士号保持者のみを対象にした Post graduate diploma コース（9～11 カ月）、入学試験を課している Master コース（2 年制）等がある。

このプログラムは実質的に高等教育機関の独自収入源の 1 つとなっている。図 6-2 は HRDP の学位システムを図式化したものである。

Remarks: Depends on subject and university, there's direct track till Master HRD programs and other courses just offer Certificate and Diplomas.

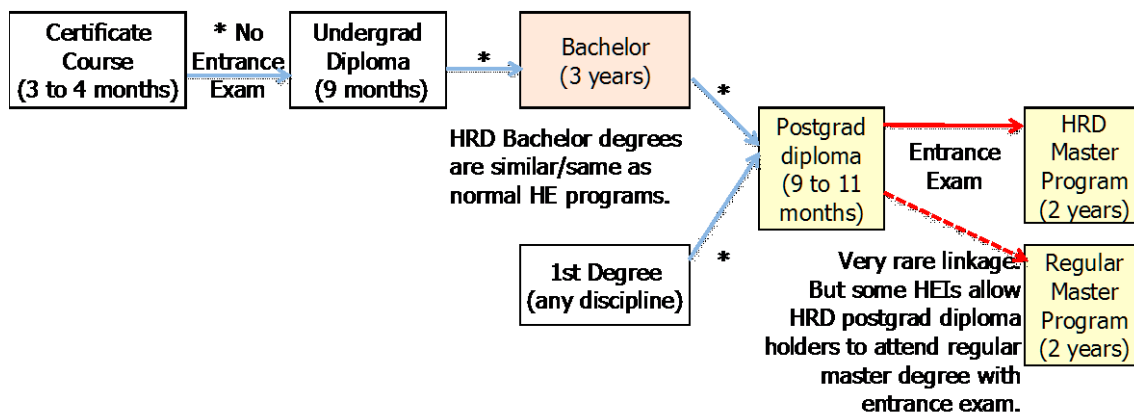


図 6-2 HRDP の学位システム

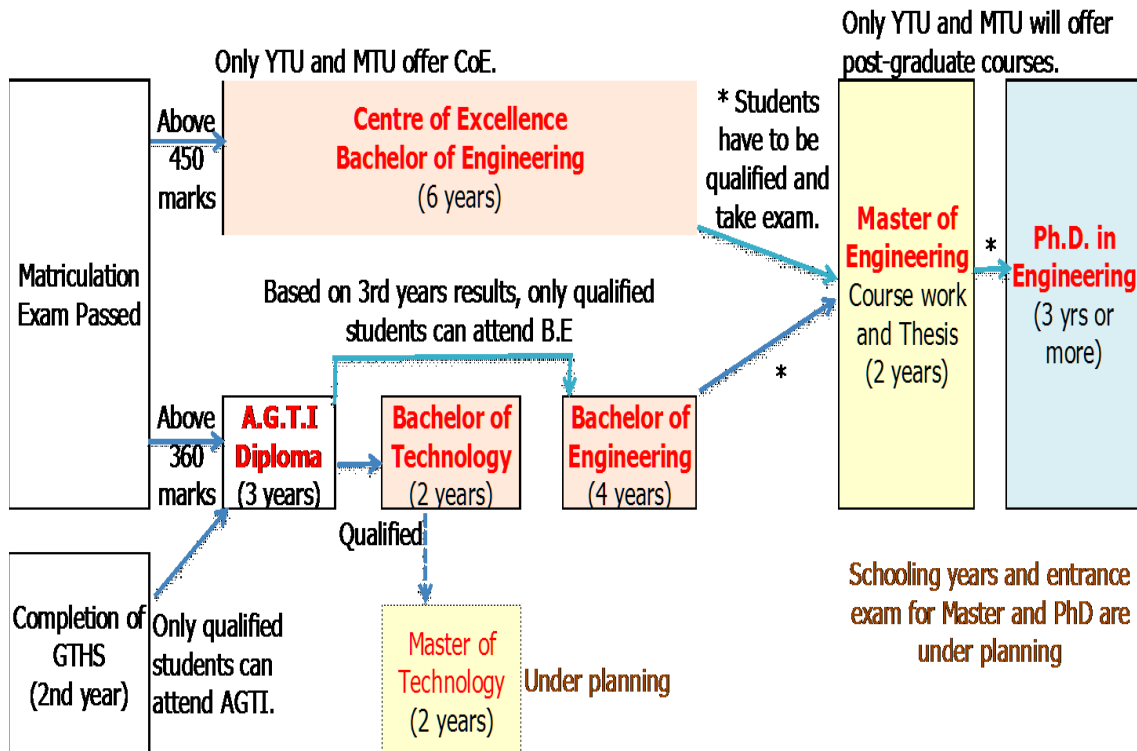
(2) 科学技術省

科学技術省管轄の高等教育機関に Distance コースはなく、全て通学コースとなる。ここでは、TU と University of Computer Studies における学位システムについて述べる。

科学技術省では、今後諸外国からの企業進出が増え、より多くのテクニシャンレベルの労働力が必要となることが予想され、それに対応するため、および、ASEAN 諸国の大学と同等レベルの質の高い教育・研究ができる高等教育機関を作り同等レベルの人材を輩出する、という目的のため、新しい動きが出ている。

< TU で授与される学位 >

図 6-3 は TU で授与される AGTI、Bachelor of Technology および Bachelor of Engineering の 2012-2013AY からの新システムである。



出典：科学技術省への聞き取りをもとに調査団作成

図 6-3 科学技術省下 TU の新学位システム (2012-2013AY から)

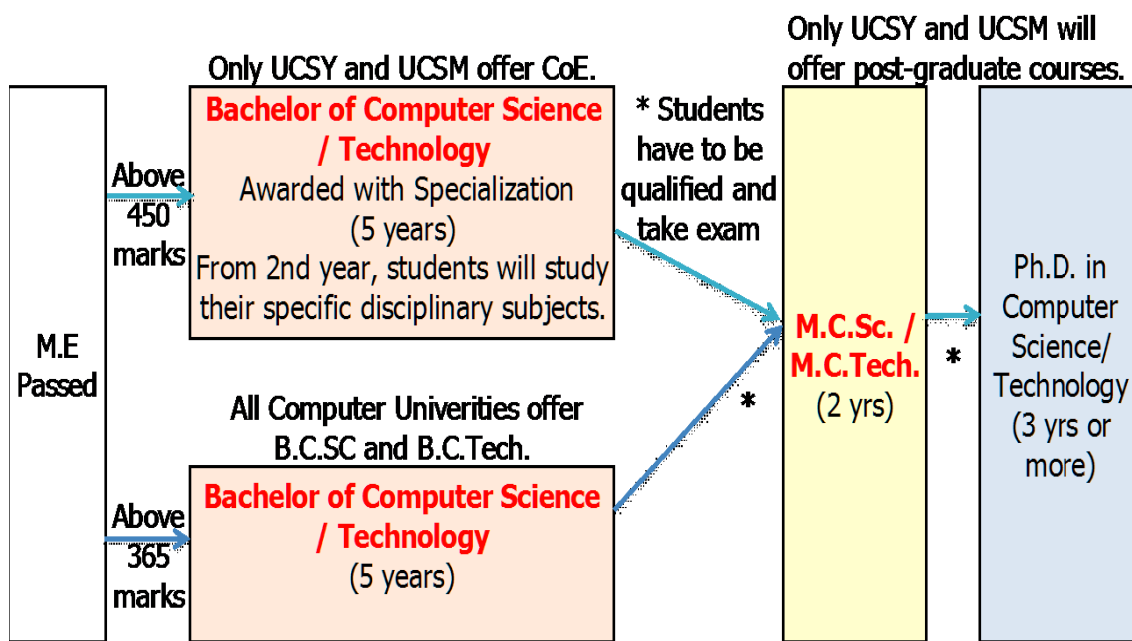
より多くのテクニシャンレベルの人材を輩出するため、今まで AGTI コース (2 年制) から Bachelor of Technology (2 年制) へ、そして Bachelor of Engineering (1 年制) へと進む道があったが、新システムでは、AGTI (新制度は 3 年制) 取得時に学生を AGTI の Qualify と Not Qualify に選別して、AGTI の 3 学年目の成績が優秀で Qualify な学生は、直接 Bachelor of Engineering (4 年制) に進学できるようにする。Bachelor of Engineering へは Qualify でない学生でも Bachelor of Technology に Qualify であれば、そちらの Bachelor of Technology (2 年制) の方に進学できるが、そこから先 Bachelor of Engineering への道は作らないという構想である。これは、労働市場で必要とされるエンジニア数より、テクニシャン数が圧倒的に多くなるであろうとの予測から考え出されたものである。

また、ASEAN 諸国の大学と同等レベルの質の高い教育を受けた人材を輩出するため 2012-2103AY から新設される、ヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学にて提供される Center of Excellence Bachelor of Engineering (以降 COE B.E.と記述) (6 年制) がある。上ミャンマー在住者はマンダレー工科大学へ、下ミャンマー在住者はヤンゴン工科大学へ応募する。この 6 年制の COE B.E に応募できるのは、高校卒業・大学入学試験で 450 点以上取得した者に限られる。各機関定員は 250 名ずつなので、高校卒業・大学入学試験高得点者から合格となる。初年度の今年、最低合格点数は医学部の最低合格点数を上回って 500 点以上であった。一方、高校卒業・大学入学試験で 365 点以上取得していれば、地元の TU の希望する学科に入学できる (学科毎の定員は設けていない)。

さらに技術職業教育局管轄下の 2010 年に新設されたヤタナポン・サイバー・シティ工科大学で提供する、高校卒業・大学入学試験合格者が直接入学でき、5 年で修了できる Bachelor of Engineering もある。ただし、この Bachelor of Engineering は COE B.E. と足並みを揃えるため、2012-2013AY からは 6 年制となる。

<Universities of Computer Studies で授与される学位>

図 6-4 は全国に 25 校ある Universities of Computer Studies で授与される学位システムを示したものである。こちらも、2012-2013AY より、COE の学士課程と、一般の学士課程とを区別する。必要修業年数はどちらも 5 年制であるが、前者コース応募には高校卒業・大学入学試験での得点が 450 点以上でなければいけない。また、カリキュラムには選択科目を用意し、Specialization を選べるようにする。上ミャンマー在住者は University of Computer Studies, Mandalay に、下ミャンマー在住者は University of Computer Studies, Yangon の COE コースに進学する。後者は 365 点以上の者が、登録している住所毎に割り当てられているその地域の University of Computer Studies に入学する。



Entrance exam for Master and PhD are under planning.

出典：科学技術省への聞き取りをもとに調査団作成

図 6-4 科学技術省下 University of Computer Studies の新学位システム (2012-2013AY から)

上記のように、教育省と科学技術省だけを見ても、同じ学士課程でも専攻によって必要修了年数が異なり、進学してゆく過程にも様々なパスや入学要件があることが分かる。

また、成績優秀者で管轄省に Qualify された学生が進学できるようなシステムであることから、国家が進学者を選別する側面が見受けられる。

6.2.8 カリキュラム策定システム

カリキュラム、シラバス、教科書は高等教育機関独自に策定することはできない。Council of University Academic Bodies が認可した学科毎に策定されているものを、どの高等教育機関も使用しなければならない。高等教育課程においては、教科書、宿題や試験等の書きものは英語、教授言語は本来は英語を立て前としているが、実際はミャンマー語が使われている。

(1) 教育省

カリキュラムやシラバスを改訂する場合は、まず各高等教育機関内に設置されている University Academic Body（外部有識者も含まれている）にて協議し、そこを經由して、Council of University Academic Bodies に変更案が提出される。Council of University Academic Bodies 下には、作業部会として学科毎に各高等教育機関の学科代表者 1 名ずつで構成される Board of Studies があり、そこで実質的な議論がされる。最後に Council of University Academic Bodies の年次総会時に承認されれば変更となる。

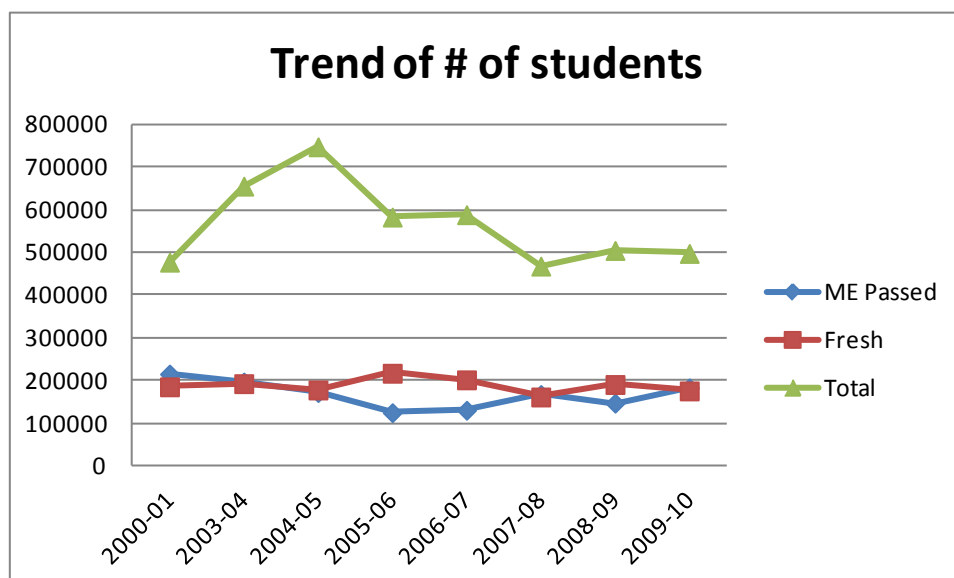
なお、教育省下の幾つかの高等教育機関で実施されている HRDP については、そのプログラムを設置している高等教育機関が独自に策定することができる。

(2) 科学技術省

カリキュラムやシラバスを改訂する場合は、科学技術省が設置しているカリキュラム委員会（コンピュータ系のカリキュラムを担当する委員会と、それ以外の分野を担当する委員会との 2 つ）の下にある、学科毎に当該分野の専門家 10 名程度で構成される、各ワーキンググループ（14 ワーキンググループがある）において、改定案を検討・作成する。作成された改定案は、カリキュラム委員会で審議された後、科学技術省を經由して、最終案は Council of University Academic Bodies に提出され、その年次総会時に承認されれば変更となる。ただし、ヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学のカリキュラムやシラバス改定の場合は、上述のカリキュラム委員会での審議後、ヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学の Academic Board of the University（両大学で共通）での審議が入る。

6.2.9 学生数

高等教育機関（ただし、科学技術省技術職業教育局管轄機関の学生数を除く）の新入生数と総学生数、および高校卒業・大学入学試験合格者数の変遷を合わせて示したものが図 6-5 である。

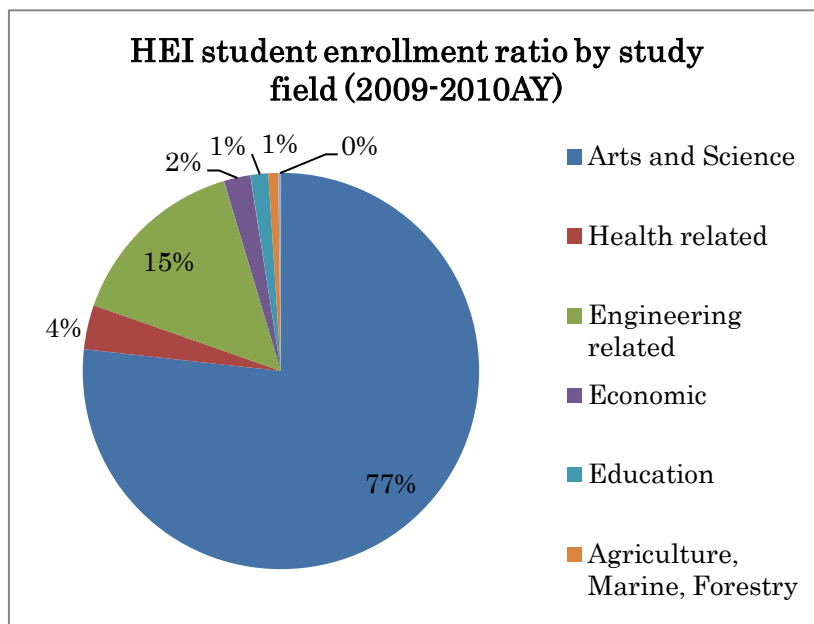


出典 Statistical Year Book 2010 をもとに調査団作成

図 6-5 高等教育機関の新入生数と総学生数、
および高校卒業・大学入学試験(ME)合格者数の変遷

2000年代前半の総学生数が多いのは、学生数の大半を占める人文科学系大学が1996年から2000年まで全面的に閉鎖されていて、2000年7月より全面再開となった影響がある。ここ数年総学生数は500,000人前後で増加しておらず、新入生数も200,000人前後で増加していない。高校卒業・大学入学試験の合格者数が新入生数とほぼ同じか、時には低いことから、高校卒業・大学入学試験合格者はほぼ100%進学することが推測され、高校卒業・大学入学試験が高等教育機関への入試の働きをしていることが分かる。

2009-2010AYの学問分野別学生の割合を、Statistical Year Book 2010の統計と、その統計には組み込まれていない技術職業教育局管轄下のTU学生数情報を前節の表5-4を参照して推測値で入れて割り出すと、図6-6のようになる。人文科学系が77%と圧倒的に多く、バランスを欠いている。人文科学系学生数は、その60%以上がDistanceコースの学生が占めており、それは全分野合計学生数の半数近くにのぼる。また、経済系や農林水産系が非常に少ないことも分かる。



出典：Statistical Year Book 2010 と科学技術省技術職業教育局提供資料をもとに調査団作成

図 6-6 学問分野別の高等教育機関学生数比率

表 6-6 は主な ASEAN 諸国の高等教育総就学率を 2001 年と 2011 年で比較したものである。「ミ」国は、2001 年の段階では後発 ASEAN 諸国（カンボジア、ラオス、ミャンマー、ベトナム）では一番高かった。その後 10 年間で、ベトナムとラオスが飛躍的に伸び、2011 年の段階ではカンボジアより上であるが、ベトナム、ラオスの次になっている。「ミ」国は、他の後発 ASEAN 諸国と異なり、10 年以上前の 2001 年の段階から 2011 年の数値に近い高等教育総就学率があったことは特筆すべきで、社会の中堅以上の層に、高等教育を受けてきた人材が他の後発 ASEAN 諸国より多い割合でいることを意味する。教育省および科学技術省の高等教育機関管轄部局高官へのインタビュー、また、6.2.5(1)で述べた教育省のアクションプランを見ても、政府の意向としては、優先課題としてアクセス向上よりは質向上の方にどちらかと言うと力点を置く意向が表明されている。

表 6-6 主な ASEAN 諸国の高等教育総就学率

国名	総就学率	
	2001 年	2011 年
Thailand	39	48
Malaysia	25	40 *(2009)
Philippines	30	28 *(2009)
Indonesia	14	23 *(2010)
Viet Nam	10	22 *(2010)
Lao People's Democratic Republic	3	18
Myanmar	12	15
Cambodia	2	14

* ()内は 2011 年のデータがないため 2011 年に一番近い年のデータ

出典：Table 14: Tertiary Indicators of Online Data Center, UNESCO Institute for Statistics

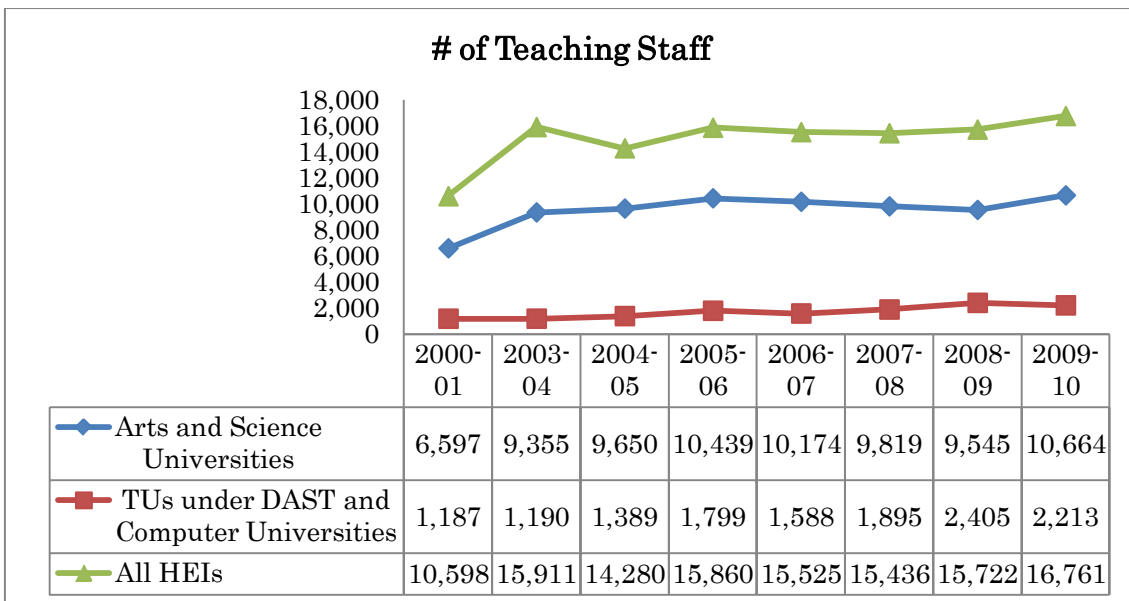
6.2.10 教員マネジメントの概要

(1) 教員資格

教員の職位は、Lab Assistant、Demonstrator/Tutor、Assistant Lecturer、Lecturer、Associate Professor、Professor がある。Lab Assistant は、実験室での実習補助や実験室の保守・管理を担当する。Demonstrator/Tutor は実験室での実習授業を教えることができる。講義授業は、Assistant Lecturer 以上が担当し、Assistant Lecturer になるには、少なくとも修士号を取得していなければならない。また Associate Professor になるには、博士号を取得していなければならない。Demonstrator/Tutor は学士以上でなければならないが、修士以上の候補者が多くいるので、Demonstrator/Tutor でも修士号保持者が多い。新採教員には年齢制限があり（例えば修士卒なら、教育省の教員は 35 歳以下、科学技術省は 28 歳以下）、民間企業等、他の職業についていた人が教員になる道は実質的にはない。

(2) 教員数

高等教育機関の教員数の変遷を示したグラフが図 6-7 である。2000 年の大学再開を受けて、2003-2004AY に一挙に増加している。その後は 15,500 人前後で落ち着いているが、2009-2010AY にまた増加している。その時期、学生数の増加が見られない中、教員数は増加しているので、学生教員比率は改善されたことになる。

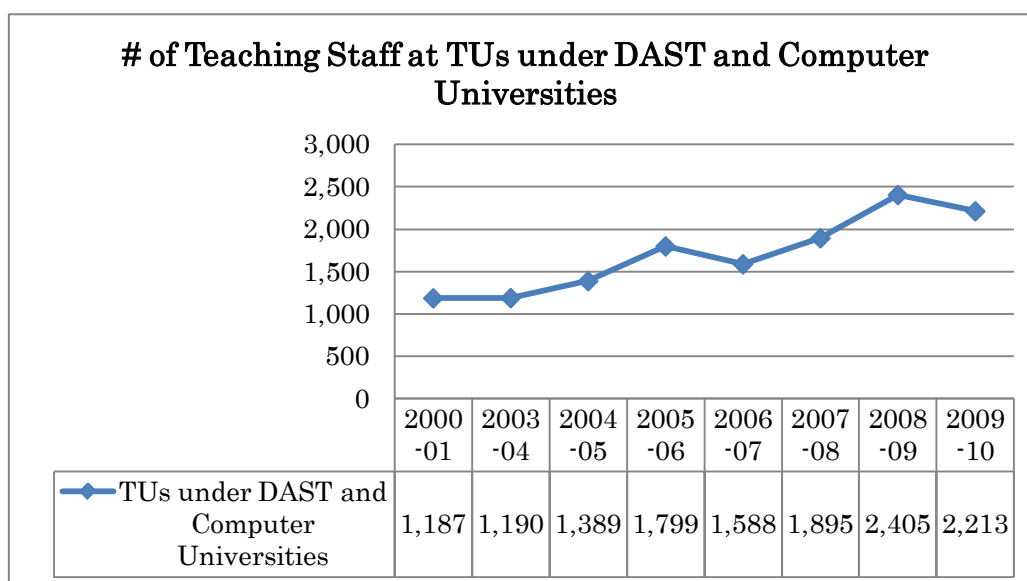


出典：Statistical Year Book 2010 をもとに調査団作成

図 6-7 高等教育機関教員数の変遷

科学技術省先端高等科学技術局下の高等機関を切り出して教員数の変遷を示したのが図 6-8 である。2000-001AY から 2009-010AY の約 10 年間でほぼ倍になっており、前述のよ

うに中途採用はないことから、若手教員、経験不足教員の割合が非常に高いことが課題である。



出典：Statistical Year Book 2010 をもとに調査団作成

**図 6-8 科学技術省先端高等科学技術局下の
TU および Computer Universities の教員数の変遷**

(3) 学生・教員比率 (Student Teacher Ratios: STR)

学生・教員比率を Statistical Year Book 2010 のデータ（ただし科学技術省技術職業教育局下の TU を含まない。Distance コース学生数が含まれることに注意）に沿って割り出すと、約 30 : 1 (2009–2010AY) となる。

表 6-7 に 2011–2012AY における、科学技術省管轄の幾つかの高等教育機関の STR や、工学系およびコンピュータ系大学群の STR 平均値等を示すが、STR は機関によって大きな開きがあることが分かる。ヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学の STR が低いのは、これらの機関は 2011–2012AY まで大学院課程のみを提供していたからである。University of Computer Studies (CUs) の 25 校の平均値は 7.4 と低い。CUs には全学生数が 100 人以下の機関が 3 校あり、25 校中 13 校は STR が 5 以下である。アクセス向上のため、全国全ての州および管区に少なくとも 1 校は設置したためであるが、効率性の観点からは課題が残ると言えよう。

表 6-7 科学技術省管轄の幾つかの高等教育機関の STR と
工学系およびコンピュータ系大学群の STR 平均値

高等教育機関名	STR
West Yangon Technological University	29.4
ヤンゴン工科大学	5.1
マンダレー工科大学	5.9
Technological Universities under DTVE (Average)	21.7
University of Computer Studies, Yangon (Highest among CUs)	27.0
Computer University (Pinlone) (Lowest among CUs)	1.8
Computer Universities (Average)	7.4

出典：技術職業教育局および先端科学技術局提供データをもとに調査団作成

各高等教育機関の学科毎の STR を算出できる全国規模のデータは存在しないが、調査団が訪問調査した機関から提供されたデータによると、表 6-8 に見られるように、同一大学内でも学科によって STR に大きな差異があることが分かる。TU の場合は、通常の学士課程 (CoE は定員を設定している) には、定員を設けておらず、高校卒業・大学入学試験の規定された点数以上を取得した学生であれば希望した学科に全員入学が許可される方式であり、毎年の入学者数を簡単には予測できないことも影響していると考えられる。なお、根本的には、そもそも各種統計が未整備であるため、データに基づく適切数の教員採用と配置ができないのが課題である。

表 6-8 同一大学内での学科による STR の差異

学部名	STR
Civil Engineering of Technological University A in Urban Area	96.7
Textile Engineering of Technological University A in Urban Area	4.5
Civil Engineering of Technological University B in Rural Area	29.5
Electronic Engineering of Technological University B in Rural Area	13.8
Physics of Arts and Science University A in Urban Area	40.2
Oriental Studies of Arts and Science University A in Urban Area	1.4
Mathematics of Arts and Science University B in Rural Area	22.5
Oriental Studies of Arts and Science University B in Rural Area	0 ¹⁰⁰

出典：調査団が訪問調査した大学提供データをもとに調査団作成

(4) 配置システム

教員の配置は、管轄する省の部局が決める。定期的に同じ種類の高等教育機関（例えば科学技術省の TU の教員なら他の地区の TU へ、教育省の Arts and Science 系大学の教員なら他の地区の同様大学へ等）を全国区で異動する。

¹⁰⁰ 学生は 0 で教員は 6 人

ただし、2012-2013AYから科学技術省傘下のヤンゴン工科大学、マンダレー工科大学に新設されるCOE B.E.コースを教える教員は、ヤンゴン工科大学およびマンダレー工科大学以外には異動しない措置を取ることとも検討されている¹⁰¹。

(5) 教員給与、評価システム

教員の評価は主に保持している学位と、勤続年数で決まり、研究業績等はほとんど加味されない。教員の給料は決して高いとは言えず、人文科学系の教員に比して、民間企業で職を得やすい工学・コンピュータ系は、優秀な人材確保が課題となっている。

2012-2013AYから科学技術省傘下のヤンゴン工科大学、マンダレー工科大学に新設されるCOE B.E.コースを教える教員には業績評価の指標を加えることが検討されている¹⁰²。

6.2.11 質保証制度

高等教育機関の質保証について認定する第三者機関はない。The Asia-Pacific Quality Network (APQN) の海外研修等に高等教育行政に関わる職員上層部や学長、副学長レベルは出席しており、必要性は認識しているが、実施する体制はまだ整っていない。External Quality Assurance として、教育省 DHEU では職員が高等教育機関を少なくとも年に1回モニタリングすることになっている。Internal Quality Assurance では、教育省では教育機関評価12指標を設定し、Semester毎に自己評価させ、管轄している高等教育局 (DHE) に提出する仕組みになっている。科学技術省については、そのような仕組みはない模様。

6.2.12 研究実績

高等教育機関において研究は活発ではない。インタビューや視察結果等から推測するその理由としては 1) もともと研究活動が少ないカリキュラムでミャンマー国内大学のみで博士号まで取得した教員が大半で研究経験不足、2) 研究環境 (研究費、機材、学会やジャーナル等) の未整備、3) モチベーション不足 (研究業績が教員評価につながらない) 等が挙げられる。

<教育省>

DHEL の年次報告書には、研究実績数 (質については未知数) を載せている。また、教育省では Journal of Myanmar Academy of Arts and Science, University Research Journal, 各大学独自に発行する Research Journal への発表数を報告させる等して、研究活動を奨励している。表 6-9 は教育省 DHEU および DHEL 内での Research Expenditure、Current Expenditure、Capital Expenditure の分類を示したものである。研究予算がいかにか少ないかが分かる。上ミャンマー(Upper Myanmar)では多少であるが確実に増加しているが、下ミャンマー(Lower Myanmar)では総予算に占める研究費の割合は減少している。

¹⁰¹ ヤンゴン工科大学へのインタビューより。

¹⁰² ヤンゴン工科大学へのインタビューより。

ちなみに、ヤンゴン大学内には Universities' Research Center があり、科学系の研究のための機材があり、ヤンゴン大学のみならず他大学や省、民間セクターも研究のために利用できるようにしている。

**表 6-9 教育省 DHEU および DHEL 内での
Research/Current/Capital Expenditure の変遷**

(Unit: million Kyats)

Financial Year		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Types of Expenditure						
Upper Myanmar	Research Expenditure	4.48	5.80	8.44	11.17	14.25
	Current Expenditure	1850.00	2420.00	8100.00	7970.00	8192.69
	Capital Expenditure	3486.55	3348.62	5534.56	3459.00	1898.27
Lower Myanmar	Research Expenditure	8.83	10.05	8.60	10.80	9.92
	Current Expenditure	3200.00	4150.00	11859.00	11311.60	12062.49
	Capital Expenditure	4937.82	4091.05	6656.19	7790.40	2900.65

出典：Presentation power point entitled “Some STI Statistics in Myanmar”, Dr. Soe Win Director General, DHEU of MoE and Aung Than, Tutor, Department of Statistics, Meiktila Institute of Economics, MoE, downloaded from www.uis.unesco.org/.../STI-Myanmar.pptx

< 科学技術省 >

科学技術省ではヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学を除く TU は教育主体の大学であり、今後 TU の大学院課程はヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学に集結させ、この 2 校は教育と共に研究も重視する大学とする計画がある。このような状況下、教育省と異なり、科学技術省下の高等教育機関全体での研究実績数を示す報告書は存在しないが、先端高等科学技術局管轄下の各 TU の国内外 Journal への研究論文発表実績をみると、ヤンゴン工科大学が突出しており、次にマンダレー工科大学がその 4 分の 1 程度、他 2 校はそれら 2 校には遠く及ばない状況であることが分かる¹⁰³。

科学技術省下の研究者が発表する Journal には Ministry of Science and Technology Journal と Myanmar Engineering Society Journal 等がある。

科学技術省の場合は、高等教育機関以外に、研究開発をつかさどる部署として、Myanmar Scientific and Technological Research Department (MSTRD)、Department of Atomic Energy (DAE)、Department of Technology Promotion and Coordination (DTPC)、Materials Science and Materials Engineering Research Department がある。そこで研究開発を行うことになっているが、一番歴史もある MSTRD を訪問調査したが、予算が少ないこと、機材がないこと、研究員のやる気のなさ（研究成果が研究開発部門でさえ研究員の人事評価対象になっていない）等から、研究開発はほとんどなされていなかった。なお、MSTRD の研究者は、ヤンゴン工科大学の修士論文、博士論文への助言も行っている。

¹⁰³ 先端高等科学技術局提供資料によると、2007-2008AY から 2011-2012AY までの国内および海外の Journal に発表された論文数実績は以下の通り。ヤンゴン工科大学（国内：658、海外：268）、マンダレー工科大学（国内：31、海外：219）West Yangon Technological University（国内：21、海外：77）、Pyay Technological University（国内：32、海外：16）

高等教育機関での研究資金調達メカニズムであるが、各機関の年間予算申請時に、その予算の中に入れ込んで、合わせて研究プロポーザルも添付して申請する。つまり、学内で既に調整をかけて、選ばれた研究にかかる費用を、通常予算申請に入れ込んで大学が管轄省に申請する。このような研究資金調達メカニズムであるため、以下のような課題がある¹⁰⁴。1) 単年度制なので、1年以上の長期にわたる研究がやりにくく、短期間でできる研究に申請が偏りがちである。2) 1プロポーザルに対する上限額が低い¹⁰⁵ので、高価な研究機材は購入できない。3) 通常予算に組み込まれているため、実際に予算が配分されるまでに時間がかかり、研究が適切なタイミングで始められないことが多い。

なお、研究者や教員が直接申請できるような競争的研究資金調達メカニズムはまだ存在しない。

ここまで、高等教育セクターの現状と課題を概観して来たが、主な課題を、まとめると以下となる。なお第9章では、これら課題をより体系的に分類し、その対応策も提示している。

アクセス

偏った課程の構成

高等教育機関学生数の約4分の3が人文科学系であり、偏りがある。提供する学問分野別の高等教育機関数のバランスも良くない。また、政治学科、ビジネス・経済学科がある高等教育機関が極端に少ない。

教育・研究の質

地域ニーズが反映できにくい画一的なカリキュラム

カリキュラム、シラバス、教科書は中央で決められたものを全国統一で使用しているため、その社会や地域のニーズにあったものになっていない。また、改定にも中央の承認が必要であり時間がかかるため、硬直したものとなっている。

研究活動の低迷

研究活動が活発ではない。その理由は、1) もともと研究活動が少ないカリキュラムであり、ミャンマー国内大学のみで博士号まで取得した教員が大半であることによる研究経験不足、2) 研究環境（研究費、機材、学会やジャーナル等）の未整備、3) モチベーション不足（研究業績が教員評価につながらない）等が挙げられる。

年齢制限による教員採用の限界

新採教員に年齢制限があり、産業界での実務経験者を正規教員として迎える仕掛けがない。

経験年数が浅い教員

科学技術省下の高等教育機関は、高等教育機関数の急増に伴い、この10年間で教員を倍増しており、経験が少ない若手教員の割合が高く、質の高い教員の育成と確保が課題である。

労働市場のニーズに応じた教育の欠如

1. 暗記、理論中心で実習授業も少ない（機材不足等により実習環境を確保できていない）ため、社会に出て活用できる人材が輩出できていない。
2. 労働市場からの学位への信頼感がほとんどない。学位を得た後、卒業生は私立専門学校短期コースに行つて実務的な Certificate を取ることが多い。企業は学位より Certificate を重視する。
3. 教員は大学外の機関との接点が乏しく、産業界・労働市場動向をほとんど知らない。

¹⁰⁴ Technological University の中では最多の研究実績数があるヤンゴン工科大学の各 Department 代表教員へのインタビュー結果より。

¹⁰⁵ ヤンゴン工科大学への聞き取りによると、通常上限は約2,500米ドル程度、とのこと。

高等教育機関の質保証 (Quality Assurance) システムの不在

高等教育機関の質保証 (Quality Assurance) システムが確立されていない。

マネジメント**統一的な高等教育政策の不在と統一したシステム・調整の欠如**

1. 高等教育セクター全体の開発計画、政策がない。高等教育機関を管轄する各省が独自にばらばらに動いており、それらを調整する機能が教育省に求められているがほとんど機能していない。
2. 統計情報の取り方、フォーマットも省により異なり、その省内のみで活用されている¹⁰⁶。よって、それらを高等教育セクター全体として横串で分析することができない。
3. 各種統計情報そのものが不備で、政策立案に活用されていない。

場当たりのシステムの設定

科学技術省の場合、実際に活用されている開発計画や政策がない。政策を立案する前に産業・労働市場動向に引っ張られて、管轄下の高等教育システムの改定を行きあたりぼったりで実施しており、政策が後追いになっている。

統一的でない複雑な学位システム

学位システムが省により異なり複雑である。対外的にも非常に分かりづらいもので、今後外国大学との交流（例えば留学や単位互換制度の確立等）で大きな課題となる。

ニーズに適した学生数・教員配置が行われていない

学生定員数を設定していないコースも多く、また根拠とすべき統計情報も不備で、入学者数に対応した適切数の教員配置ができていない。

大学自治権の欠如

中央集権であり、大学に自治権がない。

高等教育機関の認証システム・質保証システムの不在

高等教育機関の認証システム、質保証システムが確立されていない。

6.3 工学系主要大学の概要

ここからは、特に工学系の高等教育機関についてより詳細に分析するため、「ミ」国の上ミャンマーおよび下ミャンマーの工学系高等教育機関のそれぞれ主要校となる 2 校（ヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学）を取り上げて現状分析をする。

6.3.1 ヤンゴン工科大学 (YTU)**(1) 大学のプロフィール****<歴史的背景>**

ヤンゴン工科大学は、もともとはテクニシャンを養成する GTI として発足し、1924 年に University of Rangoon（現ヤンゴン大学の前身）に開設された Department of Engineering が始まりである。最初は Civil Engineering の学位を授与しており、1938 年にさらに Mechanical Engineering と Electrical Engineering を追加した。1961 年にヤンゴン市内から現在の場所に移転し、1964 年には、University of Rangoon から独立し、教育省下の 1 大学と

¹⁰⁶省によってコンピュータで使用しているミャンマー語のフォントが異なり、他の省のコンピュータからは読めない、という事態も発生している。

なった。1968年には、最初の修士課程（Civil Engineering と Chemical Engineering）が設立された。1997年に科学技術省設立と同時に、科学技術省下に移管され、最初の博士課程（Engineering と Applied Science）も設立された。翌年、名前を Yangon Technological University に改名した。2000年から科学技術省は、徐々に既存の GTI や GTC を学士課程や修士課程を提供する TU へ格上げし、2001年からヤンゴン工科大学は Post graduate レベルのコースを提供する大学院大学となった。また、科学技術省傘下にある高等教育機関の中で、ヤンゴン工科大学が一番歴史も古く、各種ある GTI、GTC、TU に対して学術的事項に対して助言をする立場にもある。2012-2013AYからは、新たに6年制 COE B.E.課程の提供も開始され、10年余ぶりに学士課程学生の入学が実現した。

<組織図>

ヤンゴン工科大学の組織図が図 6-9 である。現在、ヤンゴン工科大学学長がマンダレー工科大学学長も兼務しているが、これは、例外的措置であるとのこと。各学科はばらばらに存在しており、横の連携が難しい状況と見受けられる。また、就職課や産学連携課等はなく、大学外との窓口としては、渉外担当の教員がアサインされている。



出典：ヤンゴン工科大学作成のヤンゴン工科大学概要プレゼンテーション資料から

図 6-9 ヤンゴン工科大学の組織図

<学科名と提供している学位の種類>

ヤンゴン工科大学にある学科名と提供している学位は表 6-10 の通りである。

2013-2014AYからは、今は1学科である Electronic Engineering & Information Technology 学科を、Electronic Engineering、Information Technology、Mechatronic Engineering の3学科に分割することも検討中である。特にコアとなる学科は、下記表の上から順番に5学科 (Civil Engineering, Mechanical Engineering, Electrical Power Engineering, Electronic Engineering & Information Technology, Chemical Engineering) である¹⁰⁷。

¹⁰⁷ ヤンゴン工科大学へのインタビューによる。

表 6-10 ヤンゴン工科大学にある学科名と提供している学位

Department	Offering degrees			
	Bachelor of Engineering (New)	Post graduate diploma	Master	Ph.D.
Civil Engineering	1. Civil Eng	1. Structural Eng 2. Construction Eng 3. Water Resources Eng 4. Geotechnical Eng 5. Transportation Eng 6. Urban Planning and Infrastructure Design 7. Surveying, Remote Sensing and GIS 8. Environmental Eng 9. Environmental Planning and Management	1. Civil Eng	1. Structural Eng 2. Water Resources Eng
Mechanical Engineering	2. Mechanical Eng	10. Renewable Energy Eng 11. Production Management and Manufacturing Technology	2. Mechanical Eng	3. Mechanical Eng
Electrical Power Engineering	3. Electrical Power Eng		3. Electrical Power Eng	4. Electrical Power Eng
Electronic Engineering & Information Technology	4. Electronic Eng 5. Information Technology 6. Mechatronic Eng		4. Electronic Eng 5. Information Technology 6. Mechatronic Eng	5. Electronic Eng 6. Information Technology 7. Mechatronic Eng
Chemical Engineering	7. Chemical Eng	12. Food Technology	7. Chemical Eng	8. Chemical Eng
Textile Engineering	8. Textile Eng		8. Textile Eng	9. Textile Eng
Mining Engineering	9. Mining Eng	13. Mine Project Management	9. Mining Eng	10. Mining Eng
Petroleum Engineering	10. Petroleum Eng		10. Petroleum Eng	11. Petroleum Eng
Metallurgical Engineering and Materials Science	11. Metallurgical Eng		11. Metallurgical Eng	12. Metallurgical Eng
Architecture	12. Architecture	14. Settlement Planning and Design	12. Architecture	13. Architecture
Engineering Geology		15. Engineering Geology		
Engineering Physics				
Engineering Chemistry				
Engineering Mathematics				
Languages				

出典：ヤンゴン工科大学提供情報により調査団作成

< 学生数 >

2011-2012AY の学生数が表 6-11 である。学科は存在しているが実質学生がない学科もある。Civil Engineering 学科の人数が突出して多い。Electronic Engineering & Information Technology は実質 3 学科分を 1 学科にまとめているため比較的人数が多くなっている。「ミ」国の他の高等教育機関と同じく、女子学生の比率が高く全体の約 8 割を占める。2011-2012AY までは大学院課程しか提供していなかったが、2012-2013AY からは 250 名の COE B.E.課程の新入生が学士課程に入学し、この COE B.E.課程の入学男女比は 1 : 1 にする措置が取られている。

表 6-11 ヤンゴン工科大学学生数 (2011-2012AY)

	Name of Department	Post Grad Diploma			Master			PhD			Total
		Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	
1	Civil Engineering	10	31	41	25	181	206	5	18	23	270
2	Mechanical Engineering	9	2	11	14	16	30	6	9	15	56
3	Electrical Power Engineering	0	0	0	14	37	51	6	15	21	72
4	Electronic Engineering and	0	0	0	18	109	127	4	14	18	145
5	Chemical Engineering	3	9	12	0	9	9	2	2	4	25
6	Textile Engineering	0	0	0	0	11	11	0	1	1	12
7	Mining Engineering	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	Petroleum Engineering	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Metallurgical Engineering and	0	0	0	1	1	2	3	2	5	7
10	Architecture	1	5	6	5	18	23	1	4	5	34
11	Engineering Geology	0	1	1	0	5	5	0	0	0	6
12	Engineering Physics	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Engineering Chemistry	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	Engineering Mathematics	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Languages	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	23	48	71	77	387	464	27	65	92	627

出典：ヤンゴン工科大学提供情報により調査団作成

2007-2008AY から 2011-2012AY の学生数の変遷を見ると、毎年かなりの変動がある。修士課程学生は、2010-2011AY まで Language を除いて、ほんの数名しかいなかったが（主にマンダレー工科大学にはない Nuclear Technology 学科生）、2011-2012AY から急増している。その理由は、科学技術省の決定で、2007-2008AY から 2010-2011AY の間、YTU では修士課程学生は新規には受け入れずに、他の TU に入学させる施策が取られていたためである。2011-2011AY からは修士学生の新既受け入れを再開し、その年には他の TU の修士課程で論文執筆段階だった学生も転入して来た。博士課程学生数にも変動はあるが、5 年間を通じて、常に学生がいたのは、前述のコア学科 (Civil Engineering, Mechanical Engineering, Electrical Power Engineering, Electronic Engineering & Information Technology, Chemical Engineering) と、Architecture 学科のみである。

< 教員に関して >

表 6-12 が学科毎の正規教員数と保持している学位、学生教員比率を示したものである。教員数は正規教員が 131 人、客員教授、講師が 55 人である。131 人中その約半数の 65 人が博士号保持者である。学生・教員比率は低く、学科間でも大きなばらつきがある。一番学生数が多い Civil Engineering 学科で 19.3、次に Electrical Power Engineering 学科で 8.0、

Electronic Engineering & Information Technology 学科が 6.3、Architecture 学科が 4.9 と続く。それ以外の学科はさらに低い数値となっており、内部効率性が高くはないことが分かる。しかしながら、ヤンゴン工科大学は、他の科学技術省傘下の教育・訓練機関の学術的事項に対して助言する立場にもあることから、ヤンゴン工科大学 1 校だけを切り出して、内部効率性は考えられないことも考慮する必要がある。

また、教員の男女比率は学生数ほどに差はないが、約 1 : 2 である。

表 6-12 ヤンゴン工科大学教員数と保持している学位、学生教員比率 (2011-2012AY)

	Name of Department	Master holders			Ph. D. holders			Others (B. Eng. B.Tech or AGTI)			Total	Student Teacher Ratio
		Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total		
1	Civil Engineering	2	2	4	4	6	10	0	0	0	14	19.3
2	Mechanical Engineering	5	5	10	1	5	6	0	0	0	16	3.5
3	Electrical Power Engineering	1	2	3	2	4	6	0	0	0	9	8.0
4	Electronic Engineering and Information Technology	4	10	14	3	6	9	0	0	0	23	6.3
5	Chemical Engineering	1	0	1	2	5	7	0	1	1	9	2.8
6	Textile Engineering	2	4	6	0	3	3	0	1	1	10	1.2
7	Mining Engineering	1	0	1	4	0	4	0	0	0	5	0.0
8	Petroleum Engineering	1	0	1	2	0	2	0	0	0	3	0.0
9	Metallurgical Engineering and Materials Science	2	0	2	2	3	5	0	0	0	7	1.0
10	Architecture	0	1	1	2	4	6	0	0	0	7	4.9
11	Engineering Geology	3	2	5	0	0	0	0	0	0	5	1.2
12	Engineering Physics	0	0	0	0	3	3	0	0	0	3	0.0
13	Engineering Chemistry	0	1	1	0	2	2	0	0	0	3	0.0
14	Engineering Mathematics	0	1	1	0	2	2	0	0	0	3	0.0
15	Languages	0	12	12	0	0	0	0	2	2	14	0.0
	Total	22	40	62	22	43	65	0	4	4	131	4.8

出典：ヤンゴン工科大学提供情報により調査団作成

(2) 教育・研究について

<教育カリキュラム>

Bachelor of Engineering 課程は、2012-2013AY から、ヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学以外の TU で提供される一般 Bachelor of Engineering コースと、ヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学で提供される COE B.E.とに分かれる。前者のカリキュラムは理論対実習の割合を 5 : 5 にしており、後者は 8 : 2 にしているとのこと。

サンプルで入手した Civil Engineering のカリキュラムの特徴を以下に挙げる。

- 1) 選択科目はなく、同じ学科の学生は全員同じ科目を履修する。
- 2) 授業は、Lecture, Tutoring, Practice に 3 分類されている。
- 3) COE B.E.カリキュラムでは、2、3、4、5 年の学年末に 4 週間の Industrial Practical Training を必須としている。これは、大学内に機材が少なく実習の機会が少ないことを

補う目的もあり、主に国営企業や政府機関、まれに民間企業等へ学生をグループで派遣し、教員も引率して実技教育をするものである。

- 4) 第6学年の第1セメスターは卒業プロジェクトを実施し、第2セメスターは18週間、国営企業や政府機関、民間企業等の現場サイトで実務経験を積む。
- 5) COE. B.E.のカリキュラムは、インド工科大学、ナンヤン工科大学（シンガポール）、マサチューセッツ工科大学等で使っているものを、つなぎ合わせる形で作成した。詳細については実施する中で変更を加えていく予定である。COE. B.E.のカリキュラムに関する方針としては、主としてアメリカのカリキュラムを重視したいと考えている¹⁰⁸。

<教育環境>

大学構内には各学科所属のラボが備えられている。本調査で視察できたラボの中では、ヤンゴン工科大学にある機材の数、種類は多い方ではあるが、不足感は否めない。さらに機材の老朽化も問題であるが、古いものでも比較的きちんと保守管理して使用している。Post graduate プログラムしか提供していない大学であり、学生数も少なかったため、機材の数よりその高度さの方が問題であったと思われるが、2012-2013AYからはCOE B.E.課程の提供も開始したので、今後は数も考慮しなければならないであろう。

調査時には、まだ構内 LAN、イントラネットは整備されておらず、Civil Engineering 学科のみ卒業生の寄付で独自にインターネット接続環境を整え、インターネットに繋がる環境にあった。しかしながら、予算措置もされ、2012-2013AY 中に構内 LAN が整備される予定である。

図書館には 50,000 冊程度の書籍があるが、非常に古いものが多く、ほとんど全てが英語である。以前は書籍購入予算がほとんどなく、新規購入は非常に限定的であったが、新政府体制になり、2011-2012AY には 200 冊以上の購入がなされたとのことであるが、電子ジャーナル等も含め、まだまだ不足感は否めない。

<研究>

研究活動は活発とはいえず、その理由は主に 6.2.12 に前述した通りである。教員用の研究予算が少ない点、研究費調達メカニズムに課題があることは 6.2.12 でも指摘しているが、さらには、学生の修士・博士論文執筆のための研究に関わる費用は各学生が自己負担することになっているので、論文の研究テーマは費用がかからないものばかりに限定せざるを得ない状況がある。

予算上の課題のみならず、日進月歩である新技術を自習するにも、学術リソース（文献や人的ネットワーク）へのアクセスが限られていて、研究テーマの選択、遂行が技術的に困難であるとの声も聞かれる。

¹⁰⁸ ヤンゴン工科大学へのインタビューより。

(3) その他

<官民連携の現状>

民間企業との連携は非常に限られている。量的データはないとのことであるが、インタビューから判明した民間企業との接点は下記の通りである。

- 1) 民間企業所属の客員教員がいる。
- 2) カリキュラムに組み込まれている Industrial Practical Training の受け入れ先が民間企業である。
- 3) 民間企業人に特別セミナーをしてもらう。
- 4) 民間企業と共同研究をする。
- 5) 他の省庁に教員の個人的なつながりによりコンサルティングサービスを提供する。
- 6) 民間企業との接触は、個別接触よりは、業界団体（例えば The Union of Myanmar Federation of Chamber of Commerce and Industry, Myanmar Engineering Society, Myanmar Computer Federation 等）を通じて行うことが多い。
- 7) 業界団体からカリキュラムについて意見をもらう。

<卒業生の進路>

量的データは全くない。インタビューから聞き取った代表的な進路としては、20%～25%の学生がシンガポールの会社に就職する。国家公務員も多い。少数ではあるが、進学やローカル企業への就職もある。今後 Web を活用した追跡調査や、就職課設置も検討中。



上段は Chemical Engineering 学科内のラボ機材、左下が Department of Electrical Power Engineering 博士課程の High Voltate 講義クラス、右下がエントランスホール

6.3.2 マンダレー工科大学 (MTU)

(1) 大学のプロフィール

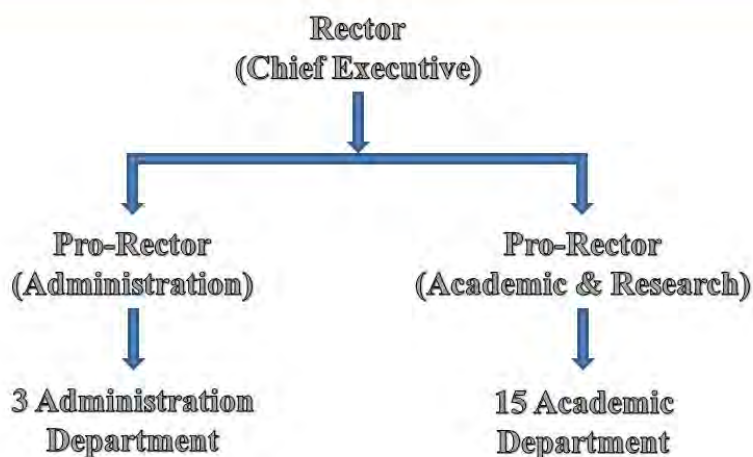
<歴史的背景>

マンダレー工科大学は、工業省下にあった No. 2 Industrial Training Center が始まりで、その後、1991 年 Mandalay Institute of Technology と改名され、教育省下に移管された。その当時は 6 学科 (Civil Engineering、Mechanical Engineering Electronic Engineering、Electrical Power Engineering、Chemical Engineering、Architecture) あり、学士課程以下を提供していた。1996 年に教育省から、新設された科学技術省に移管され、1998 年にマンダレー工科大学 (Mandalay Technological University) と改名した。2005 年以降は、科学技術省下の TU の教員の高学位取得のための修士および博士課程を提供する大学となり、学士課程以下のコースは提供しなくなった。2012-2013AY から、上ミャンマー地域の代表校として、COE B.E. コースを提供する。

<組織図>

マンダレー工科大学の組織図が図 6-10 である。組織構造は、基本的にヤンゴン工科大学と同じで、学長は同じである。

Organizational Structure



出典：マンダレー工科大学作成のマンダレー工科大学概要プレゼンテーション資料から

図 6-10 マンダレー工科大学の組織図

<学科名と提供している学位の種類>

マンダレー工科大学にある学科名と提供している学位の種類は表 6-13 の通りである。

ヤンゴン工科大学にはなくてマンダレー工科大学にはある学科は Aeronautical Engineering、Biotechnology、Remote Sensing、Myanmar である。一方、ヤンゴン工科大学にあって、マンダレー工科大学にない学科は、Textile Engineering、Mining Engineering、Metallurgical Engineering and Materials Science、Architecture、Engineering Geology である。マンダレー工科大学では、Post graduate diploma は提供していない。

表 6-13 マンダレー工科大学にある学科名と提供している学位

Department	Offering degrees			
	COE B.E. (New)	Post graduate diploma	Master	Ph.D.
Civil Engineering	✓		✓	✓
Mechanical Engineering	✓		✓	✓
Electrical Power Engineering	✓		✓	✓
Electronic Engineering	✓		✓	✓
Chemical Engineering	✓		✓	✓
Information Technology	✓		✓	✓
Mechatronic Engineering	✓		✓	✓
Aeronautical Engineering				
Engineering Mathematics				
Engineering Chemistry				
Engineering Physics				
Biotechnology	✓		✓	✓
Remote Sensing				
Myanmar				
English				

出典：マンダレー工科大学提供情報より

<学生数>

2011-2012AY の学生数が表 6-14 である。ヤンゴン工科大学と同様に Civil Engineering 学科の人数が突出して多い。しかし、こちらはヤンゴン工科大学と異なり、Electronic Engineering と Information Technology が別々の学科であるので、その両方を合わせると Civil Engineering 学科の学生数を若干上回る。また、ヤンゴン工科大学にはない Biotechnology 学科の学生数も多いことが分かる。ミャンマーの他の高等教育機関と同じく、女子学生の比率が高く全体の 8.2 割を占める。

表 6-14 マンダレー工科大学学生数 (2011-2012AY)

	Name of Department	Master			Ph. D.			Total
		Male	Female	Total	Male	Female	Total	
1	Civil Engineering	33	190	223	0	20	20	243
2	Mechanical Engineering	25	61	86	11	24	35	121
3	Electrical Power Engineering	21	88	109	1	28	29	138
4	Electronic Engineering	19	107	126	3	20	23	149
5	Chemical Engineering	1	7	8	1	3	4	12
6	Information Technology	9	68	77	2	21	23	100
7	Mechatronic Engineering	6	19	25	1	7	8	33
8	Biotechnology	7	8	15	21	59	80	95
	Total	121	548	669	40	182	222	891

出典：マンダレー工科大学提供情報より

<教員に関して>

表 6-15 が学科毎の正規教員数と保持している学位を示したものである。教員数は正規教員が 182 人である。その約半数の 90 人が博士号保持者である。教員の男女比率はヤンゴン工科大学ほどには女性比率は高くなく、約半々である。

表 6-15 マンダレー工科大学教員数と保持している学位

	Name of Department	Master holders			PhD holders			Others (B.Tech or AGTI)			Total
		Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	
1	Civil Engineering	0	2	2	4	5	9	0	1	1	12
2	Mechanical Engineering	24	1	25	5	1	6	1	0	1	32
3	Electrical Power Engineering	6	0	6	7	5	12	0	0	0	18
4	Electronic Engineering	11	1	12	4	2	6	0	0	0	18
5	Chemical Engineering	2	7	9	0	7	7	1	2	3	19
6	Information Technology	1	2	3	1	5	6	0	0	0	9
7	Mechatronic Engineering	0	1	1	1	2	3	1	0	1	5
8	Biotechnology	0	0	0	7	12	19	0	0	0	19
9	Aeronautical Engineering	0	0	0	1	1	2	0	0	0	2
10	Engineering Mathematics	0	0	0	0	9	9	0	0	0	9
11	Engineering Chemistry	0	3	3	0	2	2	0	0	0	5
12	Engineering Physics	0	1	1	1	3	4	0	0	0	5
13	Remote Sensing	4	5	9	2	3	5	0	2	2	16
14	Myanmar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	English	4	9	13	0	0	0	0	0	0	13
	Total	52	32	84	33	57	90	3	5	8	182

出典：マンダレー工科大学提供情報より

(2) 教育・研究について

<教育カリキュラム>

ヤンゴン工科大学とマンダレー工科大学の修士・博士課程で使用しているカリキュラムは同じ学科であれば同じものである。また、2012-2013AY から開始される COE B.E.課程のカリキュラムも同じである。

<教育環境>

大学構内には各学科所属のラボが備えられている。調査団が訪問した時期は、学年末で授業は行われていなかったため、授業の見学はできなかった。また、2012年12月から開始される COE.B.E. 課程のため、校舎を全面増改築しており、機材は全て倉庫に置いているため、それも見ることができなかった。

<研究>

2005年以降昨年まで、科学技術省傘下の現職大学教員の高学位取得目的の修士・博士課程の提供に専念していたため、ヤンゴン工科大学には及ばないが、論文発表数はヤンゴン工科大学の約4分の1程度ある。

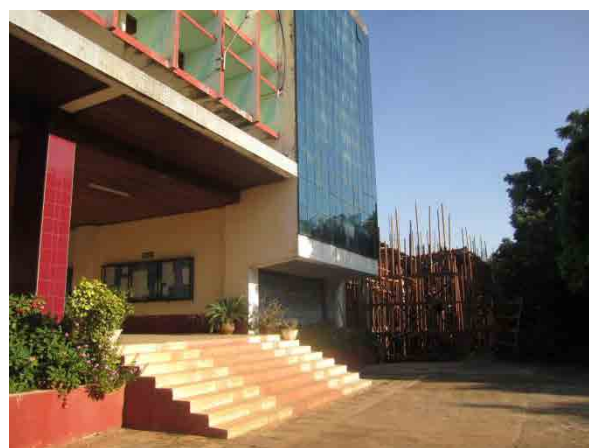
(3) その他

<官民連携の現状>

民間企業との連携はカリキュラムに組み込まれている Industrial Practical Training の受け入れ先の民間企業くらいでほとんどない。

<卒業生の進路>

学生は全員科学技術省下の大学教員であったため、進路は100%大学、ということになる。



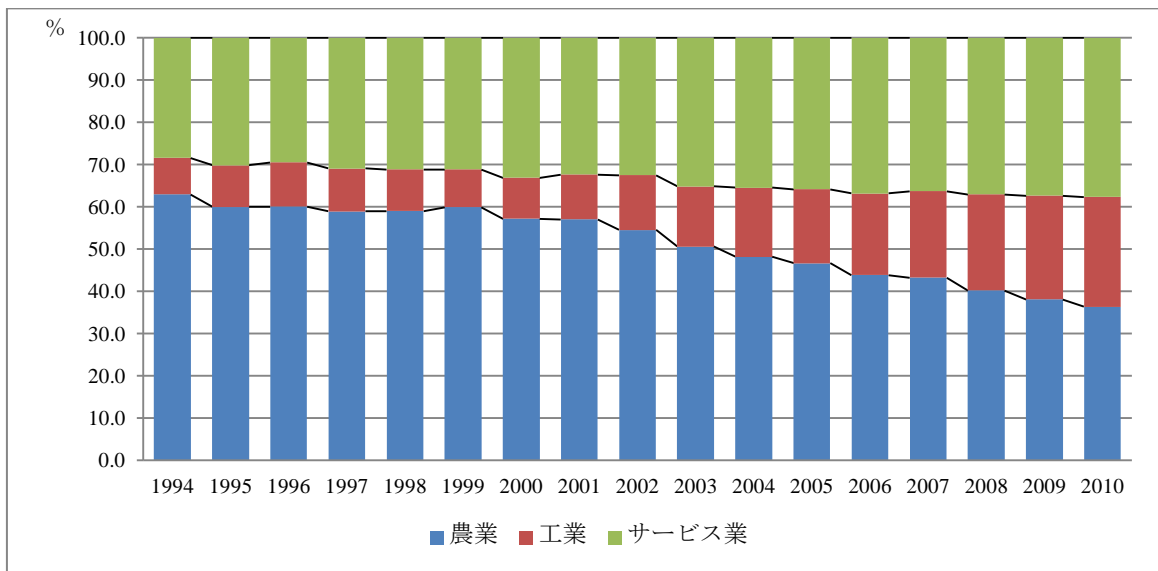
上：エントランス、奥に見える鉄筋が COE B.E. 用校舎の増改築工事

左：大講堂

第7章 産業・労働人材需給ギャップ分析

7.1 日系企業を含む労働市場の動向・人材ニーズ

近年の急速な民主化により、半世紀余り続いた経済的政治的孤立からの脱却の途上にある「ミ」国では、産業構造の変化により第2次、第3次産業における生産が経済全体に占める割合の増加が近年目立っている。図7-1は、過去40年間の「ミ」国の国内総生産に農業・工業・サービス業分野が占める割合の変化を示しており、特に最近10年間の変化の特徴として、農業分野の比率の減少が著しく、2000年の約60%から2010年には36%にまで減少している。一方、工業分野とサービス分野の比率が増加し、中でも工業分野の比率は2000年の約10%から2010年には3倍の約30%に拡大しており、比率の値自体は依然最も小さいものの、その伸びが顕著であることが読み取れる。

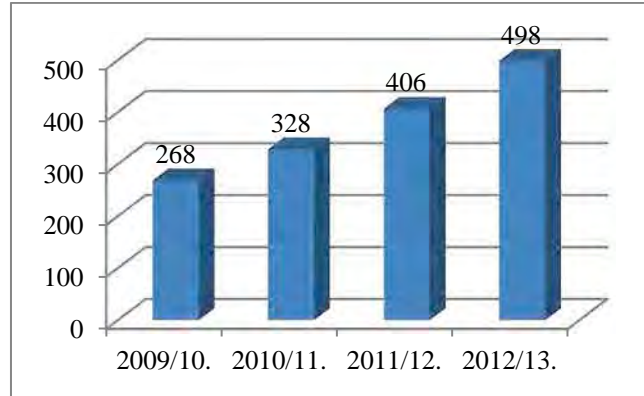


出典：ADB-SDBS (2012) をもとに調査団作成

図 7-1 「ミ」国における GDP セクター割当 1994-2010 (%)

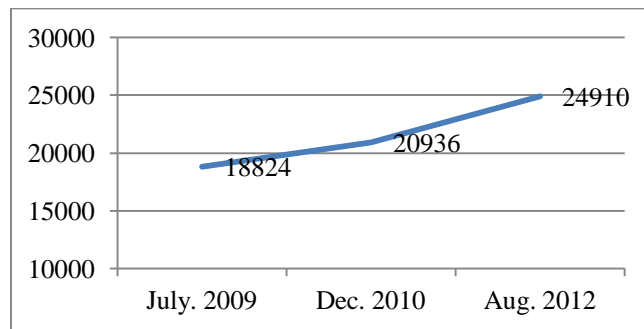
国際労働機関 (International Labour Organization: ILO) とミャンマー労働省はサービス分野においては観光産業が重点領域であるとしている。図7-2は観光産業関連企業の数を示したものであるが、2009/2010年の268社から2012/2013年の498社と倍近く増えていることが分かる。全ての観光産業関連企業がミャンマー政府観光局に加盟しているわけではないので、「ミ」国においては観光サービスを提供している企業がさらにあると見込まれる。図7-2から、「ミ」国では観光産業が急速な発展を遂げていることが明らかに見て取れる。

図7-3はミャンマー連邦商工会議所連盟(The Union of Myanmar Federation of Chambers of Commerce and Industry: UMFCCI)に登録している企業数を示したものであるが、2009年から2012年の過去3年間で18,824社から24,910社と32%の増加をしていることが分かる。しかしながら、809社だけが外資系企業であり、登録企業全体の3%のシェアにしか過ぎない。



出典：ミャンマー観光協会のデータをもとに調査団作成
記載：2012年/13年のデータは2012年10月までのもの

図 7-2 ミャンマー観光協会に登録している会社数



出典：UMFCCI (2011)

図 7-3 UMFCCIに登録している会社数

一方、表 7-1 は最近 5 年間の海外直接投資の動向を示しているが、ここからも農業をはじめとする第 1 次産業と比較して、サービス業中心の第 3 次産業や、特に工業などの第 2 次産業の額が格段に多くなっていることが伺える。例えば、2005 年から 2010 年までの累積の農林水産業分野への海外直接投資額は 240 万米ドルとなっており、これは全分野への投資額の 0.063%に過ぎない。こうした「ミ」国の産業構造の変化は、労働市場において第 2 次、第 3 次産業で働くことのできる技術があり有能な人材に対するニーズが急速に高まっていることを意味している。

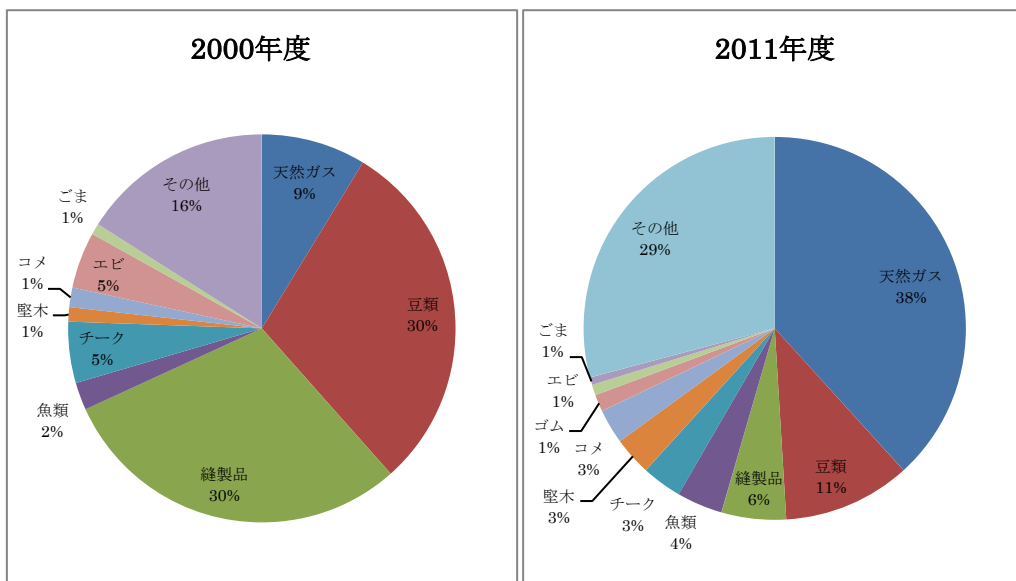
表 7-1 分野別外国直接投資（100 万米ドル）

分野	年度						
	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2005-2010
石油・ガス	229.9	417.2	478.4	743.2	750	287.9	2,906.6
鉱業	2.2	2.6	3.2	46.6	200.1	160.3	415.0
電気	0	0	220	170	0	0	390.0
製造業	1.1	1.6	13.2	14.2	11.6	1.5	43.2
ホテル・観光	2.7	6.3	0.1	1	0	0.3	10.4
農林水産業	0	0	0	0.6	1.6	0.2	2.4
合計	235.9	427.7	714.9	975.6	963.3	450.2	3,767.6

出典：ADB (2012) をもとに調査団作成

次に、2000年と2011年度の「ミ」国における輸出の内訳を表した図7-4を見ると、2000年には縫製業の製品が最も大きな割合を占めていたものの、2011年度は天然ガスが輸出に占める割合が38%にのぼり輸出の主力となり、縫製業製品の割合が減っていることが分かる。この変化は、主要な市場であった米国による経済制裁の影響が大きかったとも考えられており、制裁の緩和後、1990年代から基幹産業として成長してきた縫製業の輸出の今後の伸びが、労働市場における雇用創出に大きく貢献することが期待されている(Asian Development Bank 2012: 28)。「ミ」国ではCMP (Cutting Making and Packing) ビジネス¹⁰⁹の9割近くが縫製業であることが知られており、日系企業を含む多くの海外企業が労働集約型の本ビジネスに関心を寄せていることから、縫製業への人材ニーズに対する注目も集まっていることも指摘されている(JICA 2012: 128-9)。

さらに、2009年時点で「ミ」国の登録民間企業全体の約92%を占める中小企業¹¹⁰が、今後予想される外資系企業の大量参入の中で経営を維持し続けるためには、大半の伝統的小企業を近代化し、裾野産業分野での立ち位置を模索しうる高いレベルの人材の開発が不可欠であると言われている。こうした流れを受け、工業省は、国内の中小企業が抱える主要な課題を、金融アクセス、技術移転、市場開発の3点に同定し、重点業種を特定した上で、これらの課題解決に向けた人材開発を含む支援体制を整えつつある(JICA 2012: 139-40)。一方労働省の報告では、エネルギー、パワー分野、鉱(山)業に加え、第1次産業である農業、畜産、林業の分野にもポテンシャルがあるとされている。



出典：井田 (2005)、日本貿易振興機構 (2012) をもとに調査団作成

図 7-4 主要輸出品目変化 (%)

¹⁰⁹ 「ミ」国では、海外事業者から輸入した原料を加工、輸出することで委託加工費を得るビジネスを「CMP (Cutting Making and Packing) ビジネス」と呼んでいる (JICA 2012: 130)。

¹¹⁰ ミャンマーの中小企業を JICA (2012) は、近代化をされている SME (Small & Medium Enterprises)、国内市場が対象の SMI (Small & Medium Industries)、伝統的小企業の3つに大別している (JICA 2012: 139)。

7.2 工学系分野の関連セクターと労働市場の動向

図 7-1 で概観したように、「ミ」国は産業構造が農業分野中心から工業分野にシフトしている段階にある。こうした中で工業分野に対する外国直接投資の状況はどのようになっているのであろうか。再度、表 7-1 を詳しく見ていくと、最近 5 年間では石油・ガス分野への累積投資額が 29 億米ドル以上と最も多く、次いで鉱業分野への 4 億 1,500 万米ドル、電力分野への 3 億 9,000 万米ドルというように、工学系分野の中でも資源・エネルギーセクターへの投資額が多くなっている。こうしたことから、労働市場においても、工学系分野の特に電気・機械工学関連セクターの人材に対するニーズが高まっていることが伺える。

さらに ADB (2012) が指摘するように、資源・エネルギー分野は「ミ」国において非常に優先順位の高い分野である。水力電力のような再生可能エネルギー資源の開発によって、研究開発の予算の増加や民間投資の活性化、インフラストラクチャーの開発を促進、人的資源の生産能力を高め、市場ベースの石油や電力の価格に充当、といったような恩恵があるといえる。グリーン成長戦略は、急速に変化する世界へ開かれるためにも、持続可能な経済の繁栄のためにも必要不可欠である。「ミ」国がこのような再生可能エネルギーを動力源として利用することに成功すれば、汚染のない手ごろなエネルギーの地域的な供給者となるであろう。こうした背景からも資源・エネルギー分野への人材の需要は今後ますます高まっていくことは明らかである。

加えて、「ミ」国の経済成長に対して最も懸念すべき障害は、物理的・社会的なインフラストラクチャーの発達が遅れている状況にあり、特に道路・交通に関しては国外だけでなく国内でさえも地域間の移動手段が非常に脆弱であるという現状にあると、ADB (2012) は報告している。特に地域経済を統合するような経済成長や民間投資を促進させるために、こうしたインフラストラクチャーへの投資は、拡大する可能性が大いにある。インフラストラクチャーの開発への投資は、経済活動や「ミ」国への投資を活発にし、中継貿易による税制収入を増やし、「ミ」国の地域統合によるあらゆる可能性を最大限に引き出すといえる。こうした背景から、インフラストラクチャー開発、とりわけ道路・交通分野の発展は今後ますます加速することは明らかであり、そのような中で建設分野の人材に対する需要が高まり、土木工学分野の人材に対するニーズが高まることは十分に予測できる。

さて、現地企業と現地進出の日系企業とに焦点を当てて、工学分野での労働市場における人材ニーズの現状についてより詳しく見ていくと、まず、現地進出の日系企業の縫製や亜鉛鉄板などにおける生産現場で働く人材は、主にワーカー、スーパーバイザー、マネージャーで構成されていることが分かる。工場ワーカーとしては 18 歳以上の未経験者を工場の近隣や地方から採用しているが、スーパーバイザー及びマネージャーはその企業で OJT (On the Job Training) を行い、より経験を積んだ優秀な人材から引き上げている。縫製業に関しては、経験者を集めにくくなってきているという状況にあり、未経験者も採用しなければならない現状がある。経験者を採用した場合には実施していないワーカーの社内での指導・訓練を未経験者に対して実施している。その他の製造業に関しては、採用の際に業務経験要件は強調されていない。ワーカーの研修は OJT 中心となっており、マネージャーやスーパーバイザーに関しては外部講習会や海外関連会社への研修派遣を行っている企業もある。

一方、現地進出の日系企業の IT、自動車修理、エンジニアリングといった業種では、新卒採用を実施していて、JICA (2012) によれば、その際に、採用試験を通じて技術者としての素質を評価しているようである。また、日系企業のやり方に馴染ませるために敢えて新卒採用を行っている企業もあるようだ。IT に関しては、大卒者の出身学部は不問であるが採用試験を実施しプログラマーとしての適性を測っている。自動車修理に関しては、技術学校の卒業生を技術者として採用しているが新卒者のレベルが高くはないため、採用時に技術知識及び英語能力を判定する試験を実施し仮採用を行い、社内研修の後に本採用といった採用方式をとっている。

JICA (2012) の聞き取り調査結果によれば、現地企業（縫製業を含まない）は、ワーカー採用要件として業務経験を強調する企業は無かったようである。重視するポイントとしては保有資格などではなく、人柄やコミュニケーション能力に重きを置いているといった回答もあったようだ。これらの企業は大学教育を理論偏重であると捉えており、実務能力の習得が不十分であるという認識から採用後に社内において基本的な研修の実施や OJT 研修を行ったりしている。

現地 IT 企業では、2～3 年の経験を有したソフトウェアエンジニア (SE) が求められている。しかしながら、供給は新卒ばかりで経験者の確保が難しく、こうした背景からコンピューター・サイエンス大学等の大学を卒業後に外部訓練機関で研修を受けた人材の採用が行われている。しかし、外部訓練を受けている人材の供給にも限りがあるため有能な大学新卒者の仮採用を行い、3 カ月間の社内研修の後に基準を満たした者のみ本採用を行っている企業もある。しかし、通常は外部訓練機関の研修を受けていない大学新卒者の合格は難しいのが現実である。

このように大学を卒業しても工学系大学の教員の知識と応用性の欠如、また実験室不足等で新卒者の応用力が不十分であるため、すぐに使えない人材が多いのが現状であり、各企業でトレーニングを 1～3 年程度行っている。「ミ」国では大学新卒者の数に対して雇用の機会が少なく、海外で就職するケースもある。ヤンゴン工科大学の修了生の約 20% が海外で就職を得ており、他工科大学でも同様の傾向が見られる。学位を取得した卒業生がシンガポールやタイなど ASEAN 諸国で就職を得ている、と工学系大学の教員は指摘している。さらに、実務を習得するための職業訓練学校も国内には少ない状況にあるので、改めて技術学校で学び直し、スキルを身に付けるというケースもある。

7.3 産業・労働人材需給ギャップの分析

「ミ」国における産業・労働人材需給ギャップに関しては、人材数のみに焦点をあてれば大学新卒者の増加に対する雇用創出が追い付いておらず、供給過多の状況にあると判断できる。また下表は、科学技術省の中にある技術職業教育局管轄の教育訓練機関における最新の分野別入学者数を示している。これによると最も技術大学への入学者数が多い工学系の分野は土木で、ディプロマから修士までの全コースを含めて 29,819 人と全体の 31% を占めている。次に入学者数が多いのは機械の 20,706 人（全体の 22%）で、以下電力の 16,778 人（全体の 18%）、電子の 15,780 人（全体の 16%）が続いている。このように、入学者数の分野別の内訳からは一見、需要サイドの動向からニーズの高まりが指摘されてい

る土木工学や電気・機械工学等にバランスよく人材が、労働市場において供給されているような印象を受ける。

表 7-2 工学系大学の分野別入学者数 (2011/2012 年度)

分野	修士	学士	学士		ディプロマ		合計
	M.E.	B.E.	B.Tech Year 2	B.Tech Year 1	AGTI Year 2	AGTI Year 2	
土木	578	2,275	4,150	4,604	8,946	9,266	29,819
電子	350	1,727	2,047	2,469	2,775	6,412	15,780
電力	274	1,801	1,801	1,935	3,320	7,647	16,778
機械	253	2,695	2,308	2,740	3,461	9,249	20,706
鉱山		49	32	33	32	261	407
IT	170	847	515	408	655	2,017	4,612
メカトロニクス	98	622	367	257	287	1,723	3,354
科学	34	208	70	123	69	478	982
繊維	3	46	27	10	46	240	372
石油	10	79	99	67	117	341	713
金属	14	35	26	20	30	209	334
バイオ	15		38	31	52	102	238
電子力		11	17	7	8	71	114
建築	36	140	231	310	354	494	1,565
合計	1,835	10,535	11,728	13,014	20,152	38,510	95,774

出典：国際協力機構 (2012)

しかし、人材の質を含めた分析を行った場合、供給が需要に対して十分でない業種や職種が多いのが現状であると JICA (2012) は指摘しており、こうした需給ギャップが背景にあって、企業では頻繁に求人情報をだして 1、2 週間に 1 回は面接をしなければならない状況にあるとする調査報告もある。以下、主な業種ごとの産業・労働人材需給ギャップの現状に関する分析結果を提示する。

まず製造業においては、「ミ」国の基幹産業の 1 つである縫製業で、需要に比べて供給が少ない状況にある。この原因としては、縫製について学ぶ職業訓練学校が「ミ」国にほとんどなく、職場内で訓練を受ける場合がほとんどで、職人を育成するシステムが存在しないことが挙げられる。製造業全般を見ると、このような職業技術教育訓練機関の数自体の不足や悪い立地といった問題に加え、「ミ」国の労働市場において需要側の企業が求める実務能力の習得といった面が供給側の職業技術教育訓練機関でのトレーニングや高等教育で強調されていないといった問題が存在し、このことが企業からの需要に見合った質の人材の供給不足を引き起こしている。結果として「ミ」国の現地製造業企業は、採用後の社内でのトレーニングを必須のものとして認識している傾向がある。

一方、非製造業のうち、大学新卒者が即戦力とならない IT 分野についても、人材の供給が不足している状況にある。特に IT 分野の供給不足を深刻化させているのは実務経験を積んだ優秀な人材の海外流出の問題であり、有能な人材が高給を求めてシンガポールなどへ行ってしまいう実情がある。これに対しては、現地企業では高給を支払うことができないので、国内に引き止める方策をとることが実質上、困難となっている。

また、新卒採用を行っている自動車修理業においても、現存する技術系教育機関の質が悪くことに伴う、需要側の要請を満たす能力を備えた人材供給不足の問題が指摘されている。

最後に、既述の通り中小企業の近代化が急がれ、今後日系企業を含む多くの外資系企業の進出がますます進行することに伴い、製造業・非製造業共通で労働市場における需要の増加が見込まれるマネジメント分野では、既に供給不足の問題が表面化している。本分野では十分な英語能力とマーケティングに関する知識、さらには海外市場での経験を兼ね備えた人材が求められているが、そもそもニーズを満たす人材は少なく、こうした人材を育てる訓練機会の拡充は「ミ」国において急務の課題となっている。現地駐在員を減らし人件費削減するためにも、現地社会に溶け込んで事業を成功させるためにも、日系企業を含む外資系企業からのこうした人材に対する需要が今後高まることも指摘されている。また、仕事で問題なく使えるレベルの英語のコミュニケーション能力のある人材に対しては、観光産業からの需要も多く、需給ギャップを埋めるための語学教育機会の充実を求める声が高まっている。

第8章 教育分野に係る他開発パートナーの動向

8.1 他開発パートナーの支援概要と計画の把握

8.1.1 「ミ」国の改革進展を巡る開発パートナーの状況

2011年3月以降「ミ」国を取り巻く開発パートナー（Development Partner: DP）支援状況は著しく変化している。新政権発足以降の急速な改革の動きを評価した欧米諸国が、相次いで対「ミ」国制裁措置を緩和・停止したことに伴い、多数の二国間援助機関・多国籍援助機関・NGO機関が「ミ」国支援再開・拡大を発表し、新規事務所開設・現地スタッフ増員を進めている。教育セクターへの支援コミットメントも急増し¹¹¹、2013年1月現在、二国間援助機関ではAusAID、DFID、British Council、デンマーク、ノルウェー、USAID、多国籍援助機関ではEU、UNICEF、UNESCO、アジア開発銀行(Asian Development Bank: ADB)、世界銀行(World Bank: WB)、等多くの機関が、NGO機関ではSave the Children、日本財団、Open Society Foundation、等が「ミ」国の教育・人材育成支援の実施あるいはその準備を開始している。

8.1.2 開発パートナーによるCESR支援概要

JICA同様、他の多くのDPもCESRへの支援を行いつつ、CESRの結果を踏まえた今後の教育分野での支援の詳細を検討・策定するという姿勢が見られる。また、これまで「ミ」国内での直接の支援活動が制限（あるいは禁止）されていた多くのDPにとって、CESRへの参加は、教育省からの協力依頼に応える形で公式に教育省との関係構築を図り、今後、支援を導入・拡大させる恰好の機会を提供したといえる。

¹¹¹ The Partnership Group for Aid Effectiveness (2012) Myanmar Donor Profiles

表 8-1 DP による CESR (フェーズ 1) 支援概要

支援分野		DP	内容
全体運営・実施		MDEF-UNICEF	人材の雇用 (チーフ・テクニカル・アドバイザー1名、インターナショナル・コーディネーター1名、ナショナル・コーディネーター1名、事務スタッフ2名、通訳2名)、CESR 事務所整備・運営費、CESR 作業チーム国内旅費
A.	量的分析	UNESCO	データ分析技術支援
		MDEF-UNICEF	EMIS 設計開発
B.	教育セクター全体及び基礎教育に関する政策・法制度・運営体制	MDEF-UNICEF	法制度レビュー (チーフ・テクニカル・アドバイザーによる)、インターナショナル・コンサルタント (政策分析1名及び ECD1名) の派遣、ナショナル・コンサルタント (ノンフォーマル教育1名) の雇用
		UNESCO	教育制度分析、近隣諸国との比較分析
		ADB-AusAID	インターナショナル・コンサルタント (中等教育1名) の派遣
		JICA	本調査団のカリキュラム専門家及び教師教育専門家による技術支援、ナショナル・コンサルタント (教師教育1名) の雇用
C.	TVET 及び高等教育に関する政策・法制度・運営体制	GIZ	インターナショナル・コンサルタント (TVET 政策1名) の派遣
		UNESCO	ナショナル・コンサルタント (TVET1名及び高等教育1名) の雇用
		ADB-AusAID	インターナショナル・コンサルタント (TVET 運営実施1名、労働市場分析1名、高等教育政策1名、高等教育運営実施1名) の派遣
D.	教育財政	WB-AusAID	教育セクター公共支出分析支援
E.	関係者分析 / DP マッピング	MDEF-UNICEF	関係者マッピング支援 (インターナショナル・コーディネーターによる)
F.	教科書に関する特別調査	MDEF-UNICEF	インターナショナル・コンサルタント (教科書レビュー1名) の派遣

出典：調査団による収集情報を元に作成

CESR フェーズ 2 以降の支援に関しても引き続き DP の関心は高く、2013 年 1 月現在、各 DP による具体的なフェーズ 2 における役割分担 (サブセクター毎のリードドナーの選定及び支援内容) の調整協議が行われている。

8.1.3 開発パートナーによる教育セクター支援概要

2013 年 1 月現在で確認出来ている範囲では、各 DP による支援動向は以下の表の通りである。

表 8-2 主要 DP の教育セクター支援概要と計画 1 (各サブセクター別)

サブセクター	DP	内容
就学前教育	MDEF- UNICEF	就学前教育普及支援、就学前教育政策策定支援
	Save the Children	就学前教育普及支援
初等教育	JICA	カリキュラム改定支援 (検討中)
	MDEF- UNICEF	Child Friendly School 支援、Life Skill カリキュラム開発、学校建設、保健衛生支援
	DFID-Save the Children	貧困・僻地地域の Pre-school から初等教育への進学支援
	British Council	英語カリキュラム改善 (検討中)
	WFP	学童への食事補助
	日本財団 ¹¹²	学校建設
中等教育	ADB	カリキュラムを含む中等教育サブセクターの詳細分析
教師教育	JICA	教員養成校拡充支援、CCA 研修
	MDEF- UNICEF	教員養成校調査分析、学校ベース現職教員研修、(紛争・政治的な理由で教職を離れていた教員のための) 帰還教員研修
	British Council	英語教員研修
TVET	KOICA	工業省の Training Centre 支援
	GIZ	工業省の Training Centre 支援及び TVET 計画作成支援
	ADB	TVET サブセクターの詳細分析
	UNESCO	(検討中)
	ILO	就労研修機会調査
高等教育	JICA	AUN/SEED-Net 支援 (地域プログラム)、日本留学奨学金
	ADB	高等教育サブセクターの詳細分析、ASEAN-AUN 支援 (地域プログラム)
	KOICA	Asian Cyber University Network (地域プログラム)
	UNESCO	(検討中)
	British Council	英語 Tutor 研修
	ノルウェー	修士レベル奨学金 (AIT)
	AusAID	奨学金基金設立
	US	大学連携パートナーシップ・プログラム
識字・ノンフォーマル教育	MDEF- UNICEF	初等レベル equivalency プログラム、防災教育、緊急災害時教育支援
	UNESCO	中等レベル equivalency プログラム

¹¹² Ministry of Foreign Affairs of Japan (2012) Three Main Pillars of The Nippon Foundation's Projects

¹¹³ The New Light of Myanmar, Thursday, 22 March 2012, "Union Education Minister receives officials of Johns Hopkins University, New York-based HESP"

サブセクター	DP	内容
	AusAID-DFID	Myanmar Education Consortium (MEC : 教育支援 NGO の連携調整組織 ¹¹⁴) の設立支援
	SEEDS Asia	防災教育 (移動防災教室による防災研修実施、教材作成、教員研修)
	多数の INGO・NGO ¹¹⁵	僧院学校支援、識字、防災教育、紛争影響地域の教育支援等
教育行財政	MDEF-UNICEF	地方分権化支援 (教育行政官研修、EMIS 支援)
	World Bank-AusAID	財政分析
	UNESCO	EMIS 支援 (検討中)

出典：調査団による収集情報を元に作成

表 8-3 主要 DP の教育セクター支援概要と計画 2 (各機関別)

Multi-donor Education Fund (MDEF)
<p>Multi-donor Education Fund (MDEF) : 複数ドナーが資金を拠出している教育支援基金。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 拠出ドナー : AusAID、Denmark、DFID、EU、Norway。 ● フェーズ 1 (2006-2011) : 終了済み。総額約 38 百万米ドル、資金管理・実施は UNICEF に一任、支援分野 : 1. 就学前教育、2. 基礎教育、3. ノンフォーマル教育。 ● フェーズ 2 (2012-2015) Quality Basic Education Programme (QBEP¹¹⁶) : 新規開始 <ul style="list-style-type: none"> ➢ 枠組み : 総額約 83 百万米ドルを UNICEF が継続して資金管理。拠出ドナーの強い要請で今後は NGO の関与を強化することで合意。 ➢ 支援分野 : 1. 就学前教育、2. 基礎教育 (教員養成・現職教員研修制度の改編、学校への学習教材配布、中等レベル Life Skill 教育)、3. 教育計画・行政強化 (学校運営強化、中央及び地方レベルの EMIS 支援、地方レベルの教育計画作成)、4. 非就学児対象の NFE 教育。 ➢ 支援対象地域 : UNICEF の活動地域で、支援が行き届いていないタウンシップを優先的に選出
多国籍援助機関
<p>UNICEF</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 支援方針 : MDEF等、多数のドナーから資金受託・支援実施管理を任せられ、ミ「国」政府・拠出ドナー・NGOとの実施連携役¹¹⁷となっている。 ● 教育セクター支援 : 国連国別支援フレームワーク (UNSF 2011-2015)¹¹⁸で、教育支援に

¹¹⁴ Myanmar Education Consortium (2012) Description of Action

¹¹⁵ For details, see Directory of International Non-governmental Organizations in Myanmar 2012 and Local NGO Directory 2012 published by Local Resource Center Myanmar.

¹¹⁶ UNICEF Myanmar and Myanmar Multi-donor Education Fund (2012) Myanmar Quality Basic Education Programme: Programme Design Document

¹¹⁷ UNICEF (2010) Myanmar Country Programme Document 2011-2015

¹¹⁸ United Nations Country Team in Myanmar (2012) United Nations Strategic Framework 2012-2015

おけるとりまとめ役を担い、積極的に政府、他の国連機関、国際・国内NGOと連携を図っている。Child Friendly School拡大普及支援を中心として、就学前教育、基礎教育、教師教育の支援を行っている。今後はMDEF によるQBEPの実施管理機関として、包括的な初等教育分野支援を継続する予定。AusAIDと共にDPCG及びJESWGのDP代表Co-chairに選ばれており、CESRにおいても教育省とのコンサルテーション、アドバイザーの選定等、主導的な役割を担っている。

- **実施体制**：政府、他の国連機関、国際・国内 NGO と連携しながら支援実施

UNESCO

- **支援方針**：サイクロン・ナルギス後の緊急人道支援の実施の為、2009年にヤンゴンに事務所設立。2012年から国別支援「Country Planning Document for Myanmar (2012-2015)」を準備中。
- **教育セクター支援**：ナルギス後の学校災害対策支援の継続の他、今後はCESRへの技術協力と並行して、教育計画キャパシティ強化支援（EMIS等）を準備中。その他CapEFAプログラム¹¹⁹（主にEU拠出のEFA達成支援用の基金）により教育計画作成を通じた教育省の能力開発支援、その他TVET及び高等教育分野での支援を計画中。
- **実施体制**：プロジェクトの直接実施、その他主に本部あるいはバンコク地域事務所を通じた技術支援実施。

EU

- **支援方針**：2012年4月に対「ミ」国制裁一時停止決定、駐「ミ」国EU事務所開設。2012年以降は援助コミットメントを増額により対「ミ」国支援最大規模のドナーとなる見込み¹²⁰。
- **教育セクター支援**：基礎教育を保健とともに重点セクターとして位置付け¹²¹MDEFフェーズ2の拠出ドナーとなっている。
- **実施体制**：主にMDEF、国連機関、国際NGOに対する資金拠出を通じて支援。

ADB

- **支援方針**：債務不履行問題から対「ミ」国新規支援を停止していたが、2012年以降「ミ」国政府との支援再開に関する協議を開始し、10月には「Interim Partnership Strategy for Myanmar」¹²²を公表し、今後「ミ」国の持続可能で包摂的な経済成長及び雇用創出のための支援を行っていくことを表明。駐「ミ」国事務所をWBと共同開設。
- **教育セクター支援**：CESRへの中等教育・TVET・高等教育分野の詳細分析支援を通じて、今後のpost-primary分野での支援内容を検討予定。別途、近隣諸国地域人材育成支援プログラムの一環でAUN支援中。
- **実施体制**：当面は本部・地域事務所を通じた技術支援あるいはコンサルタントの派遣。

¹¹⁹ UNESCO (2011) Capacity Development for Education for All : Translating theory into practice; the CapEFA Programme

¹²⁰ Council of the European Union (2012) Council conclusions on Burma/Myanmar

¹²¹ European Commission (2007) The EC-Burma/Myanmar Strategy Paper 2007-2013

¹²² ADB (2012) Myanmar Interim Country Partnership Strategy 2012-2014

World Bank (WB)

- **支援方針**：ADB同様債務不履行問題から対「ミ」国新規支援を停止していたが、2012年以降「ミ」国政府との支援再開に関する協議を開始し、11月には新しい「ミ」国支援戦略方針¹²³を採択。政治・経済変革を支援していくことを発表し、世銀グループとしては25年ぶりとなる「ミ」国支援プロジェクト「National Community Driven Development Project」¹²⁴（約8千万米ドル規模。コミュニティ参加を通じた地方のインフラ整備支援）を2013年初頭から開始することを承認している。その他に既に複数セクターのPublic Expenditure Review支援を実施中。
- **教育セクター支援**：AusAIDと共同でCESRへの財政分析の技術支援。また「National Community Driven Development Project」の枠組みでCommunity Block Grantの一部は教育開発目的で学校建設・増改築にも使用可能となっている。
- **実施体制**：プロジェクト実施及び本部・地域事務所職員あるいはコンサルタントの派遣。

二国間援助機関¹²⁵**AusAID**

- **支援方針**：2010年以降「ミ」国支援を65%増大し、人道支援から中長期的開発支援へ方針転換¹²⁶を行った。
- **教育セクター支援**：基礎教育支援を重点セクターとして位置付け¹²⁷、今後3年間で約100百万米ドルの予算を教育セクター支援のために拠出予定で、MDEFフェーズ2の最多拠出ドナーとなっている。CESR協議においても積極的な関与を行っており、UNICEFと共にDPCG及びJESWGのDP代表Co-chairに選ばれている。また複数の他機関との協調支援も積極的に行っている（WBとの財政分析支援、DFIDとのMEC設立支援、ADBとのCESR技術支援等）。その他、奨学金基金を設立。
- **実施体制**：主に国連機関、多国籍機関、国際NGOに対する資金拠出を通じて支援

Denmark

- **支援方針**：2012年以降「ミ」国開発援助を大幅に増額し、それまでの年額8.5百万米ドル程度から年額約17百万米ドルまで増やしている¹²⁸。
- **教育セクター支援**：2011年以降、教育セクター支援を強化し、MDEFフェーズ2の拠出ドナーとなっている。
- **実施体制**：主にMDEF、国連機関、国際NGO、国内NGOに対する資金拠出を通じて支援実施

¹²³ World Bank (2012) Myanmar Interim Strategy Note for the Period FY13–14

¹²⁴ World Bank (2012) Myanmar National Community Driven Development Project

¹²⁵ Other cooperation through multilateral agencies includes regional cooperation programmes under Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO), of which Myanmar is a member.

¹²⁶ AusAID (2010) Australia's Strategic Approach to Aid in Burma

¹²⁷ AusAID (2012) Burma Annual Program Performance Report 2011

¹²⁸ Ministry of Foreign Affairs of Denmark, "Danida in Burma (Myanmar)" (Retrieved on 11 January 2013, <http://thailand.um.dk/en/danida-en/danida-in-burma/>)

UK-British Council / DFID

- **支援方針**：2010 年以降これまでの支援をスケールアップさせる方針を発表し、支援額を増加。現在の主要な協調メカニズムである「Partnership Group on Aid Effectiveness」の議長を務め、他のいくつかのテーマ別協調作業グループを組織するなど、DP 全体の協調をリードしている。
- **教育セクター支援**：DEIDは 2011 年から 2014 年の 4 年間の支援系計画¹²⁹に基づき、約 1 千 5 百万米ドルの予算拠出予定。貧困・僻地地域の初等教育就学支援を重点施策とし、MDEFフェーズ 2 の拠出ドナーとなっている。AusAIDと協調してMEC設立支援を実施。British Councilはこれまでも「ミ」国において非正規の英語教育を長年にわたって提供してきたが、現在教育省との協力の下、正規の教員への英語教育支援に関して教員養成及びカリキュラム改定に関して準備計画中である。
- **実施体制**：主に MDEF、国連機関、国際 NGO、国内 NGO に対する資金拠出を通じて支援

Germany-GIZ

- **支援方針**：従来のドイツの対「ミ」国支援¹³⁰は人道分野及び奨学金は年額約 10 百万ユーロなどに限定され、年額約 10 百万ユーロ程度であったが、2012 年には更に 6.2 百万ユーロを増額して既存の支援の拡張及び新規協力の準備を始めている。
- **教育セクター支援**：TVET を中心に、工業省傘下の Industrial Training Center (Sinde) に対して再支援と工業省にアドバイザーを派遣し TVET 計画支援を計画。労働省傘下の National Skill Standard Authority (NSSA) 支援も検討中。
- **実施体制**：主にボランティア・アドバイザー派遣及び国連機関、NGO への資金拠出を通じて支援。

South Korea-KOICA

- **支援方針**：韓国による「ミ」国支援は、韓国自身の開発経験に基づく知見の共有を中心とした協力関係を強化することを目的とした、いくつかの経済協力支援実施を発表している¹³¹。
- **教育セクター支援**：職業訓練・人材育成を重点とし、工業省の Training Center 支援、農業灌漑省、科学技術省など各関連省庁と連携して各分野の人材育成支援を実施（教育省との連携はこれまでない模様）。高等教育分野では Asian Cyber University Network（韓国及び近隣諸国の大学との連携による e-ラーニング・ネットワーク）を支援中。
- **実施体制**：プロジェクト、ボランティアの派遣、研修員受け入れ、NGO 支援

¹²⁹ DFID (2012) DFID Burma Operational Plan 2011–2015

¹³⁰ German Federal Foreign Office, “Myanmar: Development cooperation and humanitarian assistance” (Retrieved on 11 January 2013, <http://www.auswaertiges-amt.de/EN/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Laender/Myanmar.html#doc474102bodyText3>)

¹³¹ The Ministry of Strategy and Finance, South Korea (2012) Press Release: Korea-Myanmar Economic Cooperation Inigation

<p><u>Norway</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 支援方針：従来のノルウェーの「ミ」国支援は国連機関及びNGOを介した形に限定されているが、2013年以降政府対政府の二国間援助を開始する予定である¹³²。 ● 教育セクター支援：MDEFフェーズ2の拠出ドナーとなっている。スウェーデンと共同出資で、今年からタイのAsian Institute of Technology (AIT) に修士留学する為の奨学金供与を開始¹³³。 ● 実施体制：主にMDEF、国連機関、国際NGO、国内NGOに対する資金拠出を通じて支援実施。
<p><u>USA-USAID</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 支援方針：2012年9月のThein Sein大統領及びAung San Suu Kyi氏による歴史的な訪米を受け、アメリカは「ミ」国の更なる民主化、和平、繁栄の進展を支援することを表明¹³⁴。 ● 教育セクター支援：主に、アメリカの高等教育機関及び民間セクターとの連携を通じた高等教育支援（Institute for International Education (IIE) によるInternational Academic Partnership Program: IAPP¹³⁵及びUSAIDによる高等教育パートナーシップ・プログラム¹³⁶）の実施を発表している。 ● 実施体制：主に、アメリカの高等教育機関及び民間セクターへの資金提供を通じた支援。
NGO 組織
<p><u>Save the Children</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 支援方針：「ミ」国内で活動する最大規模のNGOとして、2008年のサイクロン・ナルギス後の緊急人道支援では中核的な役割を發揮した¹³⁷。 ● 教育セクター支援：遠隔地・災害被災地の就学前教育、初等教育就学支援、NFE、緊急災害時支援等を実施。Burnet Instituteと共にMECの取り纏め機関となっている。 ● 実施体制：官民様々なドナーから資金を得て国内でプロジェクトを実施

出典：調査団による収集情報を元に作成

8.2 開発パートナー協調に関わる状況と課題

主要な教育支援DP間の協調に関しては、第3章で触れた通りCESR開始を契機に定期的で開催されるようになったEducation Development Partner Coordination Group (DPCG) での協議及びメーリングリスト上での情報共有を通じて連携協調・合意形成メカニズムが確立されつつある。DPCGはCo-ChairであるAusAIDとUNICEFが月例会合を交互に主催し、これ

¹³² Norwegian Agency for Development Cooperation, “Myanmar: Aid trends” (Retrieved on 11 January 2013, <http://www.norad.no/en/countries/asia-and-oceania/myanmar#>)

¹³³ The Norwegian Ministry of Foreign Affairs (2012) About NMFA Scholarships for Myanmar

¹³⁴ USAID (2012) Burma Framework Fact Sheet

¹³⁵ Institute for International Education (2012) 2012–2013 International Academic Partnerships Program

¹³⁶ USAID (2012) Higher Education Partnerships to Support the US-Burma Commitment to Democracy, Peace and Prosperity

¹³⁷ Save the Children, “Myanmar” (Retrieved on 11 January 2013,

<http://www.savethechildren.org/site/c.8rKLIXMGI pI4E/b.6150543/k.D615/Myanmar.htm>)

までの会合には主にADB、British Council、DFID、EU、GIZ、JICA、Save the Children、Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC)、UNESCO、WFP、World Bank等の代表が出席¹³⁸しており、DPメーリングリストにはNGOを含む20以上の機関が登録されている。こうした連携・協調の試みにより、DPCG参加メンバーを中心としたDPによる「ミ」国教育支援は、CESRの枠組みに則って各DPが役割分担を明確にしつつ協調・連携して支援していくべきであるというコンセンサスが出来上がっている。

一方で対「ミ」国政府との政策レベルでの対話及びDPCGに参加していないDPとの協調において、以下のような課題が挙げられる。

8.2.1 「ミ」国政府側とDP間の実質的な政策協議が困難

新政権の下で決定される様々な改革アジェンダの急速な遂行に追われる省庁関係者は多忙を極めている上に、更に「ミ」国改革・開放への官民・内外からの関心の高まりから省庁関係者との表敬・面会を求めるネーपीドー訪問者が激増し、政府側政策決定者が主要DPとの間の綿密・頻繁な政策協議を行う時間的余裕が持てないという実情がある。また11月初旬のDEPT局長の退職以降、教育省内における意志決定プロセスも更に不明瞭となり、結果的に在ヤンゴンのDP関係者と在ネーピードーの政府側政策決定者との協議の機会是非常に限定的・断続的にならざるを得ず、DP側が政策決定プロセスに継続的に関わるのが困難な状況である¹³⁹。第3章にて前述した通り、ヤンゴンをベースにするCESRの活動とネーピードーにおける国家開発計画策定プロセスとのかい離が見られるのはその証左であろう。

また2013年1月19日、20日には「ミ」国で最初の大規模な開発支援会合となる第1回 Myanmar Development Cooperation Forum¹⁴⁰が大統領出席の下開催され、この場において今後の「ミ」国全体の開発計画のフレームワーク及びそれに関わるDP支援協調の在り方も協議され、教育セクターを含めた今後の「ミ」国におけるDP援助の基本方針となる「Nay Pyi Taw Aid Effectiveness Accord」¹⁴¹が合意されている。今後も教育セクター支援においては、こうした「ミ」国全体の改革・開発政策の動向に注視し、政府側政策決定者との意思疎通を図る方策を多方面から探っていく必要がある。

8.2.2 多様なステークホルダーの存在

「ミ」国内では教育を管轄している省庁が非常に多岐にわたっており、基礎教育分野でも寺院学校を管轄する宗教省や国境地帯の教育を管轄する国境省等が深く関与し、高等教

¹³⁸ ADB、EU、World Bank等は本部担当官、あるいはバンコク等の地域統括事務所の担当官が出張ベースで出席している。

¹³⁹ 更に、これまで教育省と公式の関係を結んで支援を行っていたDPはJICA、UNICEF、UNESCOのみであり、その他の殆どの機関は教育省とMoUを結んでいないことから、新たに支援・人材の派遣を開始するに当たって必要となるMoU・ビザの承認プロセスに非常に時間がかかってしまい、支援が計画通りに進まない事態が生じている。例えば教育省とのMoU・ビザの承認には、先ず教育省副大臣の承認後、Attorney General's Office、大統領、Foreign Affairs Policy Committee (FAPC)、国会の順にそれぞれの承認を経なければならないという煩雑なプロセスとなっている。

¹⁴⁰ The Republic of the Union of Myanmar (2012) Myanmar Development Cooperation Forum Agenda

¹⁴¹ The Republic of the Union of Myanmar (2012) Nay Pyi Taw Aid Effectiveness Accord

育やTVETに至っては 10 以上の省庁が独自の制度・学校組織を擁している。また政府機関のみならず、「ミ」国は伝統的に教育支援における家庭及びコミュニティからの貢献が重要な役割を担っており、各家庭、個人・グループの篤志家、市民組織・宗教組織など、国内の様々なネットワーク¹⁴²により学校建設から教員任用・給与支給に至るまで有形・無形の教育援助・教育提供が行われている。また「ミ」国外（特に在タイ）のNGOの多くが、「ミ」国経済制裁が有効であった 2012 年以前から多くの欧米ドナーの「ミ」国支援資金の受け皿として、「ミ」国内の紛争影響地域及び在タイの「ミ」国からの避難民への教育支援¹⁴³を行っている。更に「ミ」国の改革への国際的な関心の高さから Open Society Foundation 等、新規に教育支援に参入してくる DP は今後も増加すると想定される。こうした多様なステークホルダー間の横断的・包括的な情報共有・協調を図るためには教育省だけの努力では如何ともしがたいため、「ミ」国の政権トップレベルの政治的コミットメントが必要となる。

8.2.3 政府 C/P の DP との協調経験不足

上述の通り教育省はこれまでごく少数の DP との限定的な協力経験しか持っていなかったが、昨今の急激な支援 DP の増加と支援形態の多様化に対応しなければならず、対応・調整負荷が増大している。未だ十分に機能していない JESWG や CESR Task Force 等の DP との支援協調・CESR 運営メカニズムを、今後教育省のオーナーシップの下で円滑に構築・運営していく上で教育省カウンターパートのキャパシティ強化が急務である。特に DP 協調に関わるキャパシティ支援は、新規に「ミ」国教育省と接点を持ち始めている DP が多い中、これまで教育省と長期にわたって友好的な信頼関係を構築してきた JICA ならではの貢献が出来る分野となるため、CESR フェーズ 2 以降の支援を通じたこの分野での JICA による支援の意義は非常に大きいと考えられる。

¹⁴² 2012 年後半に 60 以上の「ミ」国の市民組織・宗教組織等が参加する Education Seminar Initiative Group が結成され、主に DFID の支援により 2012 年 11 月以降このグループと教育省との協議が持たれ、こうした広範な市民組織の CESR プロセスへの参加についての議論が進められている。

¹⁴³ 一例としてタイのバンコクに事務局を置く Committee for Coordination of Services to Displaced Persons in Thailand (CCSDPT) はタイ国内に居住する「ミ」国からの避難民 (UNHCR の 2013 Country Operations Profile の発表によると、タイ国内には「ミ」国出身の約 84,900 人の登録済み難民及び推定 62,000 人の庇護希望者が存在する) を支援する 18 の NGO 組織をメンバーとして、難民キャンプ内での様々な教育支援を行っている。(“CCSDPT-UNHCR Strategic Framework for Durable Solutions, Revised Education Sector, May 2012”参照。)

第9章 「ミ」国教育セクターにおける課題および対応策

「ミ」国では、教育アクセスの拡大を目指して、対処療法的に様々なタイプの学校や教員の育成システムを構築してきた。その結果、システムが複雑化しすぎて対応が追いつかず、児童・生徒の進学が妨げられたり、無資格教員を配置せざるを得ない学校があり教育の質にばらつきがでたりする等の状況に陥っている。アクセス拡大のための対処療法的な措置は教育の普及を促す上で一定の効果はあったと思われるものの、このような現状を乗り越えて教育改善／改革を進めていくためには、どのような根本的な課題（中心課題）が存在するのかを明らかにする必要がある。

本章では、前章までに行った各教育サブセクターの情報整理に基づき、アクセス・質・マネジメントの切り口で主要課題を洗い出すとともに、その原因と対応策を提示する。その上で、各教育サブセクターに共通する課題を明らかにし、それらの根本的な原因（中心課題）を提示する。ここで示す中心課題は、「ミ」国がASEAN統合への対応や将来的な労働人材の育成を目指していくなかで優先的に対応が必要と考えられるものである。これを踏まえ、各中心課題に対する対応策を提示し、「ミ」国の教育改革に向けた提言とする。（本章と合わせて添付資料9-1を参照のこと）

9.1 各教育サブセクターの主要課題および対応策

まず、前章までに示した各教育サブセクターの情報整理に基づき、各教育サブセクターの主要課題を洗い出し、その原因と対応策を示す。

9.1.1 教育行財政の主要課題および対応策

教育行政に関しては、様々な教育改革が並行する中で、教育省自身の組織力が十分でないことが課題として挙げられる。また、地方分権化の流れを受けて TEO と REO/SEO との間に DEO が新たに新設されたが、学校レベルも含めた各段階での役割や権限の見直しが行われていないため、農村部、都市部および少数民族地域で抱える地方独自の課題に対応できず、実際の教育現場である学校の運営がより効率的に機能しているとは言えない。教育財政においても各教育段階で必要な経費を積み上げて計上するシステムになっておらず、教育の質の改善を行うには適切な予算編成・実行システムになっていない。学校レベルも含めて各段階で必要な役割や権限を見直し、教育行財政システムが学校運営を支援していくシステムの構築が必要である。さらに教育予算そのものが十分であるかどうかの検証も必要である。

表 9-1 教育行財政の主要課題および対応策

主要課題	原因	対応策
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育改善/改革を推進する教育省自身が教育課題に対応できる組織になっていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 重要な教育課題に対応する組織体制になっていない ✓ 教育省の人材育成ができていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育改善/改革に向けて各組織の体制・役割を再定義する ✓ 教育省の職員の人材育成を実施する
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育行政機関および学校の教育行政上の役割が不明確で、効果的・効率的に機能していない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 地方分権化策（DEO の設置）が DBE、REO/SEO、TEO、学校の役割・権限の見直しを伴っていない ✓ 各教育行政機関の能力が十分でない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ （行政機構を持つ）州レベルに置くのが適切な地方特殊性に対応する役割・権限を検討する ✓ 学校レベルに学校運営上の役割・権限を持たせ、上位教育行政機構はこれを支援する仕組みを再構築する 例えば： <ul style="list-style-type: none"> • 学校レベルに委譲すべき役割・権限を明確にし、実施のための計画を作る（その上で校長を対象とした訓練を行う） • TEO レベルに、視学に加え、学校運営支援機能を持たせる • DEO に新教育法、教育政策に基づいた調整、課題対処機能を持たせる ✓ 各機関の役割・権限に基づき、組織の能力強化（人材育成）を実施する
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 地方独自の課題に対応できる教育行政体制になっていない 		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 各教育段階に対応した予算編成・実行が行われていない（⇒質向上のための単価に基づく計画を妨げている。各教育段階別の必要経費が把握できない） 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育予算の項目建て（初等、前期中等、後期中等を基本とした費目建て）が学校現場の実態と乖離している（初等教育予算にポスト初等＝中等教育を担当している教員給与が含まれる、後期中等予算に高校併設の小中学校予算も含まれている、等） 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 実態を把握できる情報収集システムを確立する ✓ 教育段階ごとの予算編成制度を構築する（学校タイプの乱立解消の施策と連動した予算編成とする） ✓ その結果得られる現状の教育段階別単価の分析と導出される課題への対応策を検討する
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 中長期的な教育政策の実現に必要な予算および財源が示されていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 長期計画や 5 年計画に具体的な目標値、財政計画が示されていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ギャップ分析を行い、現在および目標到達に必要な財政計画を作成する（政府で捻出可能な経費および支援が必要な経費を明示する）

9.1.2 基礎教育の主要課題および対応策

「ミ」国では学校へのアクセスを確保するために、あらゆるリソースを総動員して学校の設置に取り組んできた結果、小学校段階ではある程度の成果を見せてきた。しかしながら、学年が進むにつれてとりわけ貧困家庭、農村部および少数民族といった恵まれない環境にある児童生徒は就学の継続に困難を生じ、退学率の増加を招き、内部効率が悪い状況に陥っている。システムの問題として、このような児童・生徒を受け入れる寺院学校の中学校・高校レベルへの設置が制限されていたり、小学校は無償教育になったが中学校からは有償であり奨学金の支給なども皆無、といった状況が原因として挙げられる。また、教員養成機関へのアクセスの問題もあり、特に少数民族や僻地へ配置する資格教員を育成し赴任させる仕組みが十分に整っていない。これらの問題を解決するための施策や、障がい者の学校へのアクセスの確保、退学した児童・生徒に再就学の機会を与える NFE の拡充も必要である。

質に関しては、依然として知識詰め込み型の授業が行われ、問題解決や発見学習といった高次の思考能力や批判能力を育成する授業が行われにくい状況である。またカリキュラム・フレームワークが無い場合、教科書の定期的な改定も行われておらず、さらに現在の教員システムでは、各学校段階での教員の職能に基づいた専門性を育成することができにくい。一方で、教育環境の質についても統一した基準が設けられておらず、授業の質を高める授業実践ができにくい環境にある。カリキュラム・フレームワークを作成し定期的な教科書の改定を行い、教員の職能基準の整備を実施して、それに基づいた INSET を実施することによって教員個々の専門性を高め、最低限の授業環境を確保したうえで CCA の実施などを通じた教育の質の確保を図っていく必要がある。

マネジメントについては、KaSaSa フォームに基づく学校視察のシステムが構築されているが、学校運営や授業改善に必ずしも結びついていないこと、校長（特に小学校）に実質的な運営権限が無いことによる非効率性が指摘される。学校運営や授業改善を支援するような学校視察フォームの改善、それを使って指導する指導者の役割や権限を DEO の新設に合わせて見直していくこと、またこれらを機能させるための人材育成が必要である。

表 9-2 基礎教育の主要課題および対応策

基礎教育へのアクセス			
分類	主要課題	原因	対応策
不利な条件下の児童・生徒の課題	教育段階が進むにつれ就学率が低くなり、ドロップアウトが上昇する	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 農村部を中心に中学校、高校へのアクセスが悪くなる ✓ 寺院学校の課程修了が制限（進級が制約）されている ✓ 教育を受けるインセンティブが少ない（農村部を中心に）／若年労働により教育を続けない ✓ 小学校は無償だが、中学校から有償教育になる（学年が進むにつれ額が上昇する） ✓ 高校卒業とみなされるには高校卒業・大学入学試験の合格が必要でハードルが高い 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ニーズに応じた学校の設置／寄宿舎を設置する ✓ 寺院学校の各学校レベルでの Equivalency の確保を行う（寺院学校に小学校・中学校・高校各段階を修了できる体制を整える（貧困児童支援、各教育段階最終学年までの完備、教育省教員資格への準拠、転入制度など）） ✓ 教育を受ける（続けること）のメリットについての啓発活動／教育の質の改善を行う ✓ 支払いが困難な生徒への奨学金の支給／免除制度を確立する ✓ 高校卒業要件を見直す
	貧困者／少数民族／障がいのある子どもへの教育機会が限られている	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 受け入れ態勢が十分でない（学費等の免除、奨学金、配慮のある指導体制） ✓ インクルーシブ教育の対象者および実施校が限られている ✓ 少数民族地域で学校／教員が不足している 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ すべての学校で受け入れ態勢（学費等の免除、奨学金、配慮のある指導体制）を確立する ✓ 通常学級でインクルーシブ教育を推進する／ECに専門課程を設け、障がいのある子どもに配慮できる教員を育成する ✓ 少数民族地域への学校建設と出身地域教員数の増加を図る
	ドロップアウトした子供たちへの継続的な教育チャンスが不十分である	<ul style="list-style-type: none"> ✓ NFE 同等資格付与プログラムが小学校レベルに限られている ✓ NFE プログラムが NGO や寄付者の資金に頼っているため、対象者が限られている 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 中学校レベルで同等資格付与プログラムを拡大し、その後の TVET を受けるための道筋や就業機会確保の手立ても明確にする ✓ NFE の実施体制を強化し、政府予算を確立する

基礎教育へのアクセス			
分類	主要課題	原因	対応策
教員養成・配置の課題	教員養成機関が設置されていない地域がある	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 地方や農村部の教育レベルが低く教員志望者が少ない ✓ 教育大学が全国に20校しかない（小中学校教員） ✓ 学士号取得できる IOE が全国に2校しかない（高校教員） 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育大学をすべての管区と州に設置する ✓ 地方や農村部からの学生の入学要件を緩和する
	国境周辺の少数民族のための教師教育機会が限られている	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 学生のミャンマー語による高卒資格取得が困難である ✓ 国境省管轄の民族発展大学のキャパシティが足りない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育大学に僻地教育コースを設ける ✓ 民族発展大学の施設とスタッフを拡充する
	僻地において教員配置が不十分である	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 有資格教員が僻地に行きたがらない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 僻地派遣諸条件の見直しを行う

基礎教育の質			
分類	主要課題	原因	対応策
質のばらつきの課題	分校、提携校、寺院学校など様々なタイプの学校が存在し、教員が無資格のまま教えるケースがあるなど、学校間の質にばらつきがある	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 就学改善のための施策が質改善を考慮して策定されていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 分校、提携校、寺院学校など各レベルが未完成の学校を極力解消するとともに最低限の質を確保するための計画を策定する
教育内容・教授法の課題	教科書の内容が改善されない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ カリキュラム・フレームワークが存在せず、整合性のとれた教科書策定が難しい ✓ カリキュラムレビューの仕組みが存在せず、定期的・戦略的な改定が難しい ✓ カリキュラム改定の知見・経験を持つ人材が不足している 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ カリキュラム・フレームワークの策定と、そのフレームに準拠した教科書改訂を実施する ✓ 定期的な改定を行うための規準の策定と、カリキュラムレビューを実施する ✓ カリキュラム改定に関わる人材育成を行う
	知識詰め込み型の授業が改善されない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 一クラスあたり生徒数が多すぎて（都市部を中心に）、CCAの実施が難しい ✓ 試験問題が知識取得を重視している ✓ 教員の能力が十分でなく、教師中心型の授業になっている 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ クラス数/教員数を増加させる ✓ 試験問題の内容/レベルを多様化させる ✓ INSETを通じ、CCAを普及させる ✓ 高校では専門用語のみを英語にするなどの検討を行う

基礎教育の質			
分類	主要課題	原因	対応策
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ 高校の教授言語が英語であるため、教員が教えるににくい 	
教室環境の課題	教室環境の質が保たれていない（クラスサイズが大きすぎる等）	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 学校設置基準に、質的基準が十分に盛り込まれていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 質的な基準を学校設置基準に盛り込む
教員の質の課題	教員の専門性が確立されていない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教員の昇進システムが、各学校段階内ではなく、上位学校へ進むほど昇進するシステムとなっている ✓ INSET が定期的に実施されていない ✓ 教師教育政策が存在しない ✓ 職能基準に基づいた研修と教員評価がなされていない ✓ 専門教育カリキュラム開発のための人材が不足している 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 各学校段階で、専門性を確保できるような職能システム・昇進システムを確立する ✓ INSET を実施する専門部署／機関を設置する ✓ 教師教育政策を策定する ✓ 教員の職能基準を規定する ✓ 教師教育カリキュラムを開発する ✓ 専門教育人材を育成する
	教員の質が低い/能力向上が難しい	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教師教育政策の不在により継続的な INSET / CPD の予算がなく、継続的な現職教員研修（INSET / CPD）の機会と施設がない（特に地方にない） ✓ 教員養成期間が他の ASEAN 諸国と比較して短い 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教師教育政策の一部として INSET 政策 / CPD の枠組みを策定する ✓ 政策文書をもとに INSET / CPD の予算措置を行う ✓ 州 / 管区レベルに教員研修センターを設置する ✓ 教員養成期間を再検討する
	教員が学校現場で必要とされる能力を持ち合わせていない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ IOE と EC のカリキュラムと学校現場が乖離している ✓ 教員養成カリキュラムが知識偏重である ✓ 教員養成カリキュラムが改訂されてから 15 年が経っている ✓ 教授スタッフの専門的実践経験が不足している 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 学校現場を意識して IOE と EC のカリキュラムを改定する ✓ 教授スタッフの国際標準に基づいた再訓練（海外研修）を行う

基礎教育のマネジメント			
分類	主要課題	原因	対応策
政策・法制度の課題	政策・法制度が現状に合わず、統一した方針・指針が無い	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 法改正が長らく行われていない ✓ 関係省との調整ができていない（教育省と社会福祉省との就学前教育の方針の違い等） ✓ 各省・機関ごとに方針・基準が決められている(学校の設置、障がい者の判定等) ✓ データが各省・関係機関まちまちで、統一されていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 実態に即した法改正を行う ✓ 関係省を調整する意志決定機関を設立し、明確な方針を示す。 ✓ 情報データの一元化を図る
学校視察の課題	学校視察が形骸化している（特に寺院学校では実質的に行われていない）	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 学校視察を担当する専門官が不足している ✓ 複数の省庁が学校を管轄しているが、教育省との連携が不十分である ✓ 学校視察が学校のチェック機能のみで、学校運営／授業改善のサポートを行う体制になっていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 学校視察担当官を育成する ✓ 省庁間との学校視察実施に向けた合意形成を行う ✓ 視察後のフォローアップ体制を確立する ✓ 学校評価フォームを改訂する
学校運営(School Based Management: SBM)の課題	学校を主体的に運営し、学校レベルでの教育改善を行うための校長の役割が規定されておらず、また必要な制度が構築されていない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 新設された DEO の権限・役割が明確でなく実践に向けた方向性が不明確である ✓ 小学校校長に必要な権限が委譲されていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ DEO/TEO/校長の権限を SBM にふさわしいように分権化/明確化を図る

9.1.3 職業技術教育訓練の主要課題および対応策

「ミ」国では様々な機関が多様な訓練機会を提供しているが、まだその数は十分ではなく、偏りがある。特に、技術大学、技術高校の幅広い地理的展開は全国規模の教育機会の増加という点では評価できるが、学生数が非常に少ない学校も多く、予算・財源が全体的に不足する現状では、効果的な予算執行とは言いにくい。また、「ミ」国では潜在的なニーズが高い¹⁴⁴、高校卒業・大学入学試験資格を持たない者を対象とした中級技術労働者育成の機会（労働省・工業省などの管轄機関や民間機関）が、学位取得者としてのエンジニア養成と比較すると、就業前後に関して非常に限られている。さらに、学費は低いがその他の経費（宿泊費¹⁴⁵、交通費、課題製作費など）が貧困学生にとっては負担で、かつ、就学中は家計を助けられないにも関わらず、奨学金などの支援が非常に限定的である。

質に関しては、実習用機材の不足・老朽化により、実践的な教育ができていない¹⁴⁶。カリキュラムも画一的で、試験は主に教科書の暗記問題であり、授業も英語で書かれている教科書の翻訳、暗記が中心である。その結果、各大学の地域性、生徒の状況や求人需要などを柔軟に反映した教育を提供することができず、民間企業の多くは政府系学校の卒業生の雇用後に再訓練を施す必要が生じており、政府系学校の質を評価していない。教員については、技術大学¹⁴⁷、技術カレッジ、技術学校の約半数が学士号以下の学位保持者で、教授は全体で5人のみであり、質が低い状況と言える。技術大学などにおいて、将来的な教育の質の向上および、大学的な高等教育、研究機関としての機能を想定する場合には、大幅な教職員の能力開発が不可欠である。

また、関係省庁は非常に多岐にわたるが、職業技術教育訓練の定義がばらばらで、省庁間の連携もほぼなく、それぞれ独自の展開がなされている。今後の当分野の振興には、関連省庁や団体が協調して、それぞれの職業技術教育訓練機関の機能や目的といった位置づけを見直し、「ミ」国における産業振興計画に沿って分野全体の開発戦略を一度整理する必要がある。直近の動きとしては、2012年11月よりCESRが当分野の会議を定期的で開催しており、関係省庁・民間が情報共有や共通定義の協議も始めている。主管省庁・団体間の協調を進める上で、このような取り組みは最初の一步として非常に意義深く、継続して行われることが望ましい。最後に、実態に即していない工業・農業・職業教育法は実務上ほぼ適用されておらず、その改定が急務といえる。関係機関が関わって法の制定、意思決定機関の設立することが重要で、上記のCESRの取り組みは、このような政策・法整備の上でも重要な役割を果たすと期待できる。

¹⁴⁴ 年間約28万人の高校生が高校を中退・落第しており、基礎教育全体ではその人数は約100万人に上る。また、労働省の2009年の試算によると「ミ」国には約3000万人の労働人口が存在し、その約66%を占める就業者のうち技術を必要としない単純な労務従事者および高等教育資格の必要な職業を除くと、約1200万人がスキルアップのために何らかの職業技術教育訓練を必要としている可能性がある。

¹⁴⁵ 1990年代に学生が集まるのを防ぐために、学生寮が廃止された。

¹⁴⁶ 技術大学では約40%の学生が1年生で落第している一因であると考えられる。

¹⁴⁷ 2007年に技術大学(TU)を大幅に増やしたため、GTC、GTIなどの教員がそのまま教えている。

表 9-3 職業技術教育訓練の主要課題および対応策

職業技術教育訓練へのアクセス			
分類	主要課題	原因	対応策
地域格差の課題	地域間での学生数の格差が大きい	<ul style="list-style-type: none"> ✓ そもそも地方では高校卒業・大学入学試験の合格者数が少ない ✓ 見込まれる学生数や一人当たりの教育単価に関係なく全州／管区において画一的に技術大学などを建設している 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 各技術大学などの学生一人当たりの教育単価を算出し、教育単価が高い機関の統合、寮の設置や奨学金支給などの救済策を実施した場合との費用対効果の比較等に基づいて施策の策定を行う
職業技術教育訓練の機会不足の課題	中級技術労働者の育成の機会が少ない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 科学技術省管轄機関以外の政府系機関数の絶対数不足 ✓ 民間の教育機関の規模が小さい 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 高等教育未就学者向け職業技術教育訓練機関の拡充 ✓ 民間の教育機関への制度的支援
貧困学生の課題	経済的に豊かでない学生への支援が限定されている	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 奨学金の機会が少ない ✓ 学生が集まるのを防ぐために技術大学等の学生寮が廃止された ✓ 貧困層を対象とした職業技術教育訓練機関の数が限られている 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 奨学金制度を拡充する ✓ 学生寮などの宿泊施設を設置する ✓ NPO・NGOなどの民間による貧困層を対象とした職業技術教育訓練への支援拡大を図る（例：CVTが民間企業と連携し、学生を実習生として就労させ収入を得る試みを実施）

職業技術教育訓練の質			
分類	主要課題	原因	対応策
教育内容の課題	技術大学等での学生の実習機会が少ない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 新規に実習用機材を購入する予算が不足しており整備できない/老朽化している ✓ 企業実習が一部導入されているが期間が短く・質も高くない ✓ 地元の民間企業との連携はいまだ少ない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 実習用機材を導入する ✓ 民間企業でのOJTによる実習機会の増加を促進する
	画一的なカリキュラムにより、暗記中心の授業となっている	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教科書知識偏重の試験問題になっている ✓ それぞれの機関・教員の能力が不足している 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 試験問題内容を多様化させる ✓ 柔軟なカリキュラムの検討と同時に個々の教員の能力強化を行う

職業技術教育訓練の質			
分類	主要課題	原因	対応策
教員の質の課題	教員の質が低い	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 海外での学位取得など教員がスキルアップするための奨学金を得る機会が少ない ✓ 書籍が少なく・古く、インターネットなどで新たな情報に触れる機会も少ない ✓ 技術大学の急激な増加に教員の質が対応できていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ スキルアップのための教員向け奨学金を増加させる ✓ 図書室・インターネットなどの情報へのアクセスを強化する
教育達成度の課題	技術大学等での卒業資格が民間企業からあまり評価されない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 上記のような理由で卒業生の質に問題があるため、企業では政府系機関の卒業生に再度社内教育を施す必要がある ✓ NSSA など公的認定資格を発行できる機関が少ない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 上記の対応策による教育の質向上をはかる ✓ NSSA などの資格発行認定機関の増加を促進する

職業技術教育訓練のマネジメント			
分類	主要課題	原因	対応策
主管省庁・団体間の協調の課題	主管省庁・団体間の協調が十分行われず、実施されている訓練の内容・レベルに格差がある	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 職業技術教育訓練の定義が共有されていない ✓ 省庁間で政策、戦略、計画の共有、協調がされていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 職業技術教育訓練の定義について共通理解の醸成をする ✓ 省庁間での政策、戦略、計画の共有・協調を促進する
政策・法制度の課題	政策・法制度と実態の教育現場に乖離がある	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 法改正が長らく行われていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 関係省庁が関わって、実態に即した法改正を行う ✓ 意志決定機関を設立する

9.1.4 高等教育の主要課題および対応策

高等教育のアクセスに関しては、その向上を目指し、全ての州／管区に少なくとも 1 つの人文科学系、工学系、コンピュータ系高等教育機関が設置されている。また、高校卒業・大学入学試験合格者数と大学進学者数は、毎年ほぼ同数であり、教育省下 HEIs の Distance Education コースも含めると進学希望者はどこかしらの高等教育機関には進学できる状況と推察される（ただし、中退率については不明であり、今後、統計情報を整備して精査する必要がある）。このような状況下、政府も、今後はアクセス拡大よりは質の向上に重点を移行してゆく方針である。しかし、学問分野別学生数に注目すると、HEI 数、学生数が Arts and Science 系に偏っていることが分かり、それは労働市場との需給ギャップがある可能性が高い。アクセスの課題をさらに詳細に分析し、その対策を講じるには、まずは、高等教育セクター全体で、各学問分野の入学生数や、卒業生数、恵まれない環境にある学生の進学率、中退率等、より詳細な統計情報を整備し、分析を進める必要がある。

次に、質に関してであるが、教育に関しては、暗記に重点が置かれ、実践力・応用力を育成する教育になっていない。また、カリキュラム、シラバス、テキストが同じ専攻であれば、全国統一であり、その地域の人材育成ニーズに十分対応できるものになっているとは言い難い。研究に関しては、そもそも教員の研究経験不足があり、それは研究環境（予算措置、機材、学会やジャーナル等）が未整備なこと、研究実績が人事評価に反映されず、教員の研究モチベーションが低いことが原因として挙げられる。これら、教育および研究の質を担保してゆくための仕組みである Quality Assurance システムもまだ確立していない点も大きな課題である。対応策としては、Quality Assurance システムを確立し、同時に、教育および研究の質を向上させるための具体的な施策（下表参照）を、まずはモデル校となる HEIs で展開することが考えられる。

マネジメントでは、第一に、HEIs 管轄省間の、政策、戦略、計画を調整する組織が機能しておらず、高等教育サブセクター全体の開発計画、政策がない点が課題である。各種統計情報の取り方も省毎に異なり、サブセクター全体を把握するための基礎情報が整備されていない。HEI を管轄する省側のマネジメントとしてもエビデンスベースの政策決定がなされていない状況がある。各 HEI のマネジメント力も、そもそも各 HEI に自治権が与えられていないため、大学独自の開発計画・戦略立案、その実施の経験がほとんどない。現在策定中の、新高等教育法では大学への自治権の付与も検討されていることから、まずは幾つかの代表的な大学において、自治権の付与、それに伴うマネジメントの観点からの大学教職員の能力向上が求められるであろう。

表 9-4 高等教育の主要課題および対応策

高等教育へのアクセス			
分類	主要課題	原因	対応策
学問分野の偏りによるアクセスの課題	HEIs で提供している学問分野に偏りがあり（需要はあるが、提供している HEIs が非常に少ない、ないしは、ない）、希望する学問分野を提供している HEIs へのアクセスが困難である	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 労働市場需給ギャップ調査等がなされておらず、それを踏まえた適正な HEIs 数、学問分野の提供ができていない ✓ 各種統計が未整備で、適正な HEIs 数、提供すべき学問分野の学生数等を割り出せない ✓ 労働市場動向により敏感な私立大学の設立が許可されていない ✓ 国家によって意図的に提供を制限されていた学問分野がある 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 労働市場需給ギャップ調査等を実施し、適正な HEIs 数、提供すべき学問分野の学生数等を把握する ✓ 高等教育セクター全体で統合された確度の高い各種教育統計を整備する ✓ 私立大学の設立を考慮する。（ただし、私立大学設立を高等教育機関認証システム確立以前に解禁すると、質が担保される確証が無く注意が必要）

高等教育の質			
分類	主要課題	原因	対応策
教育内容の課題	実践力・応用力を育成する教育がなされていない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 暗記中心の教授法が励行されている ✓ 実践力・応用力を育成するカリキュラムになっていない ✓ 民間企業との連携が限定的であり、産業界・労働市場動向を教育内容に反映することが難しい ✓ 実習環境が十分に整備されていない ✓ カリキュラム、シラバス、テキストが全国共通で中央で決められており、各地域の人材育成ニーズに十分対応できるものになっていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 実践力、応用力を育成するカリキュラム、シラバス、教科書に改定する ✓ 実習環境整備のための予算措置を講じ、同時にラボテクニシヤンの十分な数の養成と配置をする ✓ HEI 外での実習環境を活用する仕組みを確立する ✓ 各 HEI に大学外の組織（例えば民間企業等）との連携を所掌する専門部署（産学連携課や就職課等）を設置し、共同活動の機会を増やす

高等教育の質			
分類	主要課題	原因	対応策
教員の質の課題	質の高い教員が不足している	<ul style="list-style-type: none"> ✓ カリキュラム、シラバス、テキストが全国共通で中央で決められており、教員のこれらの作成能力が低い ✓ 教員の能力向上機会が限られている ✓ 教員の実践経験が不足している（教員採用の年齢制限が低いいため、産業界の実務経験者を正規職員で雇用することが困難） ✓ 教員の給料が民間セクターと比較して、特に工学系では低いため、優秀な人材確保が難しい ✓ 英語の教科書を使いこなすための、教員の英語力が不足している ✓ 教員評価が、主として保持している学位と勤続年数で決定される ✓ HEI 数の急増に伴い、ここ 10 年間で教員を倍増しており、経験の少ない若手教員が多い（科学技術省） 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教員の外国 HEIs・研究機関への長期・短期の留学機会を増やす ✓ アカデミックリソース（例えばジャーナルや最新文献へのオンラインアクセス、人的リソース等）へアクセスできる環境を整備する ✓ 教員採用の年齢制限を緩和するとともに、教員の社会人経験採用枠を拡大する ✓ 各 HEI に大学外の組織（例えば民間企業等）との連携を所掌する専門部署（産学連携課や就職課等）を設置し、共同活動の機会を増やす ✓ 教員評価を、学位・勤続年数だけでなく、研究実績や学生による授業評価等による制度に変更する
研究に関する課題	研究活動が盛んでない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教員の研究経験が不足している ✓ 研究環境（予算（配分額と配分方法）、機材、学会やジャーナル等）が未整備である ✓ 研究に対する教員のモチベーションが低い 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教員の外国大学や研究機関への長期・短期の留学機会を増やす ✓ アカデミックリソース（例えばジャーナルや最新文献へのオンラインアクセス、人的リソース等）へアクセスできる環境を整備する ✓ 研究への予算配分の増加、予算申請プロセスの合理化、競争的研究資金制度の創設等を行う ✓ 研究実績を人事評価へ反映するようにする
質保証の課題	QA システムが確立されていないため、高等教育機関での質の確保がなされておらず、大学間、他国大学間との単位の互換性などが行えない等の問題が生じている	<ul style="list-style-type: none"> ✓ QA システムの必要性は認識されているが、そのシステムを確立するための組織立ち上げ、人材配置・育成、予算措置等が執られていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 左記の措置を執り、QA システムを確立して導入する

高等教育のマネジメント			
分類	主要課題	原因	対応策
HEI 管轄省間の課題	HEIs 管轄省間の調整がとれていない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ HEI 管轄省間で、政策、戦略、計画の調整をする組織が明確でなく、機能していない ✓ HE セクター全体の開発計画、戦略がない ✓ 省毎の HE セクター統計情報の互換性がない ✓ Quality Assurance システムが確立していない ✓ 現状に即した高等教育法がない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ HEI 管轄省間で、政策、戦略、計画の調整をする役割を担う組織を明確にし、その役割を果たすようにする ✓ 高等教育セクター全体で統合された確度の高い各種教育統計を整備する ✓ QA システムを確立して導入する ✓ 新高等教育法を策定し、法に則った運用をする
政策・法制度の課題	政策・法制度と実態の教育現場に乖離がある	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 管轄省の職員の政策立案能力が不足している ✓ 各種統計情報が未整備である ✓ 統計情報に基づいた政策決定がなされていない 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ HEI 管轄省職員の政策立案能力を研修や留学等を通じて高める ✓ 確度の高い各種教育統計を整備する
HEI 管轄省の課題	HEI の管轄省においてエビデンスベースの政策立案がなされていない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ HEI に自治権がない ✓ 教員の全国区での定期的ローテーションがあり、Institutional Knowledge が蓄積しにくい 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 代表的な HEI 教校をパイロット HEI として選定し、まずは自治権を付与する。 ✓ パイロット HEI のマネジメント層の、大学独自の開発計画・戦略立案、大学運営管理等の能力を研修や留学等を通じて高めると共に、それらの実践を積む
HEI のマネジメント力の課題	各 HEI のマネジメント力が弱い	<ul style="list-style-type: none"> ✓ HEI に自治権がない ✓ 教員の全国区での定期的ローテーションがあり、Institutional Knowledge が蓄積しにくい 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 代表的な HEI 教校をパイロット HEI として選定し、まずは自治権を付与する。 ✓ パイロット HEI のマネジメント層の、大学独自の開発計画・戦略立案、大学運営管理等の能力を研修や留学等を通じて高めると共に、それらの実践を積む
学位システムの課題	HEI 管轄省により学位システムが異なる複雑な制度となっている。	<ul style="list-style-type: none"> ✓ HEI 管轄省庁間での政策・制度に係る調整が不足している 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ HEI 管轄省庁間で学位システム（学位の種類、入学要件、必要修学年数等）に係る調整・統合を行う

9.2 各教育サブセクターの共通課題

こうして明らかとなった各教育サブセクターの主要課題を俯瞰して見ると、どのサブセクターにおいても下記のような課題が共通して存在することが分かる。

アクセスの課題：貧困層／少数民族／恵まれない環境下にある児童・生徒・学生への教育アクセスが不十分で、継続的な就学の機会が限られている

質の課題：教育内容の改善、教員の能力向上（教師教育）が十分に行われておらず、労働市場が求める技能・能力を身につけるための教育になっていない（労働市場ニーズとのミスマッチ）

マネジメントの課題：1) 各教育関係省庁、教育行政機関、学校が十分に機能を果たせておらず、関係者間の協調・調整も不十分で、統一的な対応ができていない、2) 政策・法制度と実際の学校現場に乖離が生じている

9.3 「ミ」国教育セクターにおける中心課題

では、前節で示したような課題が各教育サブセクターに共通してみられる原因は何だろうか。前節と同様に、各教育サブセクターの主要課題の原因を俯瞰すると、下記に示す5点に集約することができる。

1. 政策策定の根拠となる教育法（基礎教育法、工業・農業・職業教育法、高等教育法）が現状にそぐわない部分がある
2. 対処療法的で統一されていない、場当たりの個別の対応が政府の方針として示されている（課題の相互関係に配慮した総合的な分析に基づいた政策立案が行われていない）
3. 政策立案に必要な、信憑性のあるデータを取る体制が整備されておらず、データに基づいた政策立案ができていない
4. 労働市場のニーズと照らしながら継続的に教育の質を向上させるシステムが確立されていない
5. 各教育関係省庁、教育行政機関、学校の役割分担が不明確で、課題調整・意思決定機能が不十分であり、統一的な対応がとれない（質保証・向上の阻害となる）

これらは、「ミ」国教育セクターにおける根本的な課題（中心課題）であり、「ミ」国が優先的に取り組むべきものである。

9.4 「ミ」国教育改革への提言

前節で示した中心課題を解決し、「ミ」国が教育改革を進めるための対応案を以下のとおり提案する。

中心課題	対応案
1. 政策策定の根拠となる教育法（基礎教育法、工業・農業・職業教育法、高等教育法）が現状にそぐわない部分がある	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育法（基礎教育法、工業・農業・職業教育法、高等教育法）を早急に整備する ✓ CESR の過程で明らかにされる制度的、政策的課題を総合的に検討する。特に教育制度改革の方向性を早急に決定する（6+3+3 制と代案との比較検討を加速させる）
2. 対処療法的で統一されていない、場当たりの個別の対応が政府の方針として示されている（課題の相互関係に配慮した総合的な分析に基づいた政策立案が行われていない）	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 信頼性のあるデータの整備を行い、データ分析に基づいてニーズを把握する ✓ 既存の主要計画・政策文書に過不足がないかを分析する
3. 政策立案に必要な、信憑性のあるデータを取る体制が整備されておらず、データに基づいた政策立案ができていない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 上記を踏まえ、CESR で作成する教育計画が依拠すべき政策枠組を政府が作成する ✓ CESR の成果物としてのコスト付き教育計画と上記政策枠組の整合性を確認する
4. 労働市場のニーズと照らしながら継続的に教育の質を向上させるシステムが確立されていない	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育内容（カリキュラム・試験）の改定を行い、知識重視から問題解決・批判的思考等、労働市場のニーズに適応できるように改める ✓ 職業技術教育訓練、高等教育では、実習の増加や民間企業との連携を図るなど、より実社会に適応する教育内容への改善を図る ✓ 上記の教育内容を教えることができる教員/教官の育成と継続的な能力向上施策を実施する
5. 各教育関係省庁、教育行政機関、学校の役割分担が不明確で、課題調整・意思決定機能が不十分であり、統一的な対応がとれない（質保証・向上の障害となる）	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 政府として統一的な政策・指針を設け、それに従って各機関の役割、果たすべき機能を再定義し、必要な組織改革及び人財育成を実施し、最低限の質の担保を図るためのスタンダードを設ける

ここで示したとおり、「ミ」国が根本的な教育課題を乗り越え、将来的に教育改善/改革を推進していくためには、信憑性のあるデータに基づいて一貫した包括的教育政策の立案を行い、並行している教育制度改革、カリキュラム改革、地方分権化等の主要改革の整合性を確保しながら進めることが重要であると言える。

9.5 JICA の「ミ」国教育支援に係る留意点及び提言

9.3.1 JICA の「ミ」国教育支援に係る留意点

本節では、「ミ」国教育セクターが抱える課題を踏まえ、JICA が教育支援を行う場合に留意すべき点を提示する。

(1) プログラム型支援への効果的な貢献を実施

「ミ」国の教育セクターが抱える課題に対する具体的な支援は、技術協力、無償資金協力、円借款を用いた個別のプロジェクトとして形成されることが想定される。一方で CESR を通じて今後形成される教育セクター計画に依拠した支援の形態は、「ミ」国教育セクターを包括的に対象とした、MDEF の発展型としてのプログラム支援となることが予想される。

個別プロジェクトの形成、実施にあたっては、その成功のために並行してどのような制度的改革が必要となるか、プロジェクトがどの政策目標の施策として位置付けられ、その成功が政策目標にどのように貢献するか、等、プログラム支援の枠組みとの関連性を明確にすることが求められる。また日本としても、今後いかなる形でプログラム支援を行っていくのかを検討していく必要がある。

(2) CESR の枠組みに沿った支援に留意

CESR は最終的に予算を伴う教育セクター計画（Costed Education Sector Plan）を策定することを目的として実施されており、この教育セクター計画が「ミ」国教育セクターにおけるドナー援助協調の基本的なフレームワークとなることが想定されている。また、第 3 章で記した通り、教育支援 DP 間では既に Education Development Partner Coordination Group（DPCG）での定期的な協議を通じて、DP による「ミ」国教育支援は CESR の枠組みに則って各 DP が協調・連携して行っていくべきであるというコンセンサスが確立している。こうしたドナー協調の観点から、新規の教育支援案件を開始するに当たっては、該当する支援対象サブセクターにおける CESR のフェーズ 2（詳細分析）以降の活動に積極的にコミットしながら、CESR の動きと密接な連携の下で支援を展開する必要がある。

また、CESR は主に教育省が中心になり進めているイニシアティブであるが、特に職業技術教育訓練分野や高等教育分野は教育省のみならず、多数の関係省庁が関与している分野である。特に今後 3 年間のタイムスパンで考えると、教育省以外の省が支援の主対象機関となる場合でも、CESR の動きを常に注視する必要がある、むしろ CESR の枠組みを活用することにより支援がスムーズになる可能性があることに留意が必要である。

(3) 国家計画・援助政策との整合性に留意

一方で、第3章でも触れた通りヤンゴンをベースとした CESR の活動と国家開発計画の先行発表などのネーピードーでの政策決定プロセスが必ずしも同時進行していない状況が見られることから、CESR プロセスに貢献を続ける一方で、別途ネーピードーにおける「ミ」国全体の政策決定プロセスを継続的に注視することが必要である。更に1月19日から20日にかけて開催された大規模な開発フォーラムで「援助効果」が協議され、今後も援助における「ミ」国のオーナーシップ及び DP の国家政策・計画へのアラインメントが強く求められてくることになる。具体的には、基礎教育セクターにおいて既に作成されている「基礎教育20年計画」に記載されているドナー支援要請に基づいた支援（詳細については添付資料9-2を参照）を行うことが期待されるということになるであろう。

JICA の今後の支援に関する SWOT 分析

	促進要因	阻害要因
内部環境要因	S (Strength) : 強み ✓ 教育省と長期に渡る信頼関係を構築している。 ✓ 「ミ」国の正規教育分野において豊富な国内支援実績を有する数少ない DP である。 ✓ 既に大規模な「ミ」国支援を実施に関する政治的・資金的コミットメントがあり、包括的な教育支援の展開が可能。	W (Weakness) : 弱み ✓ 「ミ」国の状況が急速に変化し、他ドナーの教育セクター参入が相次いでこれまでの独占的優位性が失われ、教育セクターにおける主導的ドナーとしての立場を失いつつある。 ✓ 他ドナーのように専門的・継続的に教育セクターを管轄する担当駐在職員がおらず、教育セクターを組織内で横断的・包括的にサポートする機能が弱い。
	O (Opportunity) : 機会 ✓ 「ミ」国政府の一連の改革により、教育改革の必要性の認識・機運が高まっており、教育省側から JICA に対して教育改革の要であるカリキュラム改定に関する支援要請を既に受けている。 ✓ CESR の枠組みを活用して、他の DP とそれぞれの強みを活かしながら、諸外国のモデルと成り得るような DP 協調支援を行っていくことが可能。	T (Threat) : 脅威 ✓ 現政権が次期選挙の得票目的で目に見える改革を急ぐあまり、表層的な改革を拙速に実施するために支援が利用される可能性がある。 ✓ 今後 CESR を通じた教育セクター計画に基づく支援枠組み構築の課程において、他 DP と協調したタイミング及び相互補完的なスキームでの支援コミットメント及び支援実施の機会を逃すと、継続的な支援が困難になる。
外部環境要因		

(4) 日本の ODA/JICA 支援全体の中での整合性に留意

我が国政府が既に「ミ」国に対して500億円規模の巨額の支援をコミットしている中で、日本の対「ミ」援助全体の中での教育支援の位置づけについて明確に打ち出していく必要がある。日本外務省は既に、対「ミ」国経済協力方針として、以下の3つを打ち出している（詳細については添付資料9-3を参照）。

(ア) 国民の生活向上のための支援

(少数民族や貧困層支援、農業開発、地域の開発を含む)

(イ) 経済・社会を支える人材の能力向上や制度の整備のための支援

(民主化推進のための支援を含む)

(ウ) 持続的経済成長のために必要なインフラや制度の整備等の支援

教育支援は上記のうちの特に(イ)に該当し、他の人材育成支援との整合性・相互補完性に留意した教育支援案件が求められる。

(5) 基礎教育／カリキュラム支援を行うにあたっての留意点

基礎教育分野への JICA の支援は、民政移管前から継続して行われており、また CESR への積極的な参加・貢献を行うなど、「ミ」国からの期待も大きいと言える。初等教育段階での就学率がある程度まで高まり、今後基礎教育の普遍化を目指すために残された課題は、貧困層・少数民族等へのアクセスの拡大と、教育の質の改善が必要となってくる。しかしながら、アクセス拡大を急ぐあまり、統一性のない教育方針・施策によって質の格差は拡大傾向にある。従って支援にあたっては、個々の対処療法的な支援をとらず、全体的な目標を設定しバランスのとれた支援でないと、高い援助効果は期待できない。具体的には、カリキュラムへの支援は必要性が高いと考えられるものの、新カリキュラムに基づいて作成される教科書を活用して指導を行う教師がどれだけ効果的に授業に活用できるのか、また現在の試験内容が、策定されたカリキュラムと一貫性を持った内容となっているかどうか重要である。。また 11 年制から 12 年制への制度改革の方針が議論されているが、実際の実施フレームワークが示されておらず、近い将来に見込まれる制度改革の可能性も含めて援助の設計を行う必要がある。

カリキュラム支援を行う上での SWOT 分析

	促進要因	阻害要因
内部環境要因	S (Strength) : 強み	W (Weakness) : 弱み
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 従来からの CCA の支援、CESR への支援を通じて、「ミ」国からの支援の要請は高い ✓ CCA でトレーニングを受けた人材がある程度育っている ✓ 基礎教育プロジェクトは、他国での経験も豊富である 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ JICA の理数科についての支援経験はあるが、全教科については経験が浅い ✓ 理数科以外の教科内容への協力経験が少ない
外部環境要因	O (Opportunity) : 機会	T(Threat) : 脅威
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 今後の CESR によって策定される支援計画の実施に向けた支援ニーズの高まり ✓ カリキュラム・フレームワークの策定や教科書の改定に関するニーズが高まっている (CCA の導入に対応したカリキュラム改定の必要性) ✓ CESR によるカリキュラム/教科書改定に向けた動き 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 11 年制から 12 年制への移行時期が不明確 ✓ 社会的な弱者 (貧困層、少数民族、障がい者等) に対する統一された政策が無く、教育支援だけでは改善できにくい ✓ 他ドナーとのカリキュラム作成方針をめぐる調整が必要 ✓ 今後の (サブ) セクターワイドな支援の枠組みの中での JICA プロジェクトの位置づけの調整が必要

(6) 教師教育支援を行うにあたっての留意点

「ミ」国教育セクターにおいて JICA は 90 年代後半からの長い協力関係のある数少ない DP として、教師用指導書開発に関する開発調査から、教員研修に関する技術プロジェクト (フェーズ 1・2) を実施してきた。今般の CESR フェーズ 1 においても、CESR 枠組みのもと教師教育の包括的なレビューを実施し、また EC 支援のための無償資金協力も予定されており、JICA の存在感は関係者により十分に認識されている状況である。一方で、限られた資金では協力のスコープを絞る必要がある。「ミ」国の全教員、全 EC が裨益するような支援内容を目指していく必要がある。また、JICA は、CESR 枠組みに参加するための対応が求められるものと想定され (例えばプログラム支援型による資金協力の確保など)、政策対話のチャンネルを確保する意味でも留意すべきポイントである。いずれにしても、現在「ミ」国教育省内では教育改革の機運が高まっており、教師教育は重点項目の一つとしてあげられていることは追い風となっている。しかしながら、その改革を推し進めるための「教師教育政策」が不明確であり、そのことが教師教育にかかるすべての取り組みの方向性をあいまいにし、その結果「ミ」国教師の専門性の確立を遅らせている状況である。今後、JICA が教師教育サブセクター支援活動を実施する場合、「ミ」国政府及び他ドナーの動向に細心の注意を払いながら「援助協調」のもと「ミ」国教師教育に包括的に関わっていくべきである。具体的には、これまでの JICA 支援で浸透してきた CCA (教授法改善) 活動を引き継いで「ミ」国政府が現在全国のタウンシップで進めている CCA

普及活動を活かし、中央から地方（州、管区、タウンシップ）、学校までの一貫性を持った教師の職能開発プログラムを構築することで、すべての「ミ」国教師のための CPD の実現を促す支援が必要である。

教師教育支援を行うにあたっての SWOT 分析

	促進要因	阻害要因
内部環境要因	S (Strength) : 強み	W (Weakness) : 弱み
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育省とは 1990 年代後半からの長い協力関係がある ✓ 教師教育に関する技プロ（フェーズ 1・2）を実施 ✓ 教師用指導書開発の経験（開発調査） ✓ 教育大学カリキュラム部分改訂への関わり ✓ CCA 教師の職能基準（案）を提案 ✓ すでに CESR の枠組みで包括的レビューを実施 ✓ EC 支援のための無償資金協力が進行中 ✓ 他国にてプログラムと協調した技プロを実施中 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 限られた資金による限定的な支援 ✓ 教員養成カリキュラム開発の途上国での経験が少ない ✓ 理数科以外の教科内容への協力経験が少ない ✓ CESR への資金協力の難しさ ✓ 政策対話チャンネルは JICA 事務所に委ねる
外部環境要因	O (Opportunity) : 機会	T(Threat) : 脅威
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ CESR による包括的制度改革の機運の高まり ✓ 教育省による「CCA 普及計画」の実施中 ✓ 教育省で「教師リソースセンター」設置を検討中 ✓ 教員養成カリキュラム改訂（モジュール化）を検討中 ✓ CESR で「ミャンマーにおける基礎的な教員の能力」文書を作成中 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ミャンマー教師の専門性が確立されていない ✓ 教師教育政策が不明確 ✓ 教師の職能基準が規定されていない ✓ 教師の給与水準の低さと自動昇進・昇給システム ✓ ドナー協調の枠組みのタイトさ ✓ 他ドナーとの協力分野の競合（UNICEF、UNESCO など）

(7) 職業技術教育訓練

職業技術教育訓練分野では、今後、日本企業をはじめとして「ミ」国への投資が加速するにしたがって同分野への関心が高まってくるものと想定される。このような動きもあり、労働省などによる職能水準策定に着手するなど、様々な省で実施されてきた職業技術教育訓練を整理する動きも見える。しかしながら、関連する省の多さや、統一された国家レベルでの職業技術訓練政策が無いこと、統合的な統計もないことなどから、民間も含めた教育訓練機関の実態が見えにくい。この分野では従来協力経験が少ないことから、先行する他 DP の教訓も踏まえながら進めることも必要である。

職業・技術教育支援を行う上での SWOT 分析

	促進要因	阻害要因
内部環境要因	S (Strength) : 強み	W (Weakness) : 弱み
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 職業技術教育訓練を担う主要な省である科学技術省とは高等教育や IT 分野での協力関係がある ✓ CESR での包括的レビューへの情報提供により貢献 ✓ 他国での職業技術教育訓練分野の技プロ経験 ✓ ティラワ工業団地への支援など、労働市場への支援 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 現時点では特に具体的な支援の予定がないこと、および支援開始までの手続きにかかる時間的制約 ✓ 近年の「ミ」国における工学系職業技術教育訓練分野における協力経験の少なさ ✓ CESR のラウンドテーブルなどの制度改善作業への資金協力の難しさ ✓ 職業技術教育訓練専門の担当駐在員がおらず「ミ」国との対話チャンネルは JICA 事務所に委ねる
外部環境要因	O (Opportunity) : 機会	T (Threat) : 脅威
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ CESR による包括的制度改革の機運の高まり ✓ 科学技術省における法律の改訂、開発計画の見直し、技術大学の制度改革などの変革の兆し ✓ 労働省および関連省庁における職能水準策定の着手 ✓ 日本企業の「ミ」国進出への注目度の高まり、および「ミ」国職業技術教育訓練機関と連携を開始している企業の存在 (NTT データ、コマツなど) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 関連省庁の多さによる調整の難しさ ✓ 国家レベルでの統一された職業技術教育訓練政策がないこと ✓ 統計もなく実態がみえにくい民間の職業技術教育訓練 ✓ 他 DP の職業技術教育訓練分野での先行支援 (中国、ILO、GIZ、ADB、KOICA など)

(8) 高等教育：教育省と科学技術省の対応の差に留意

高等教育分野において、全体の約 4 割ずつの HEIs を管轄する教育省と科学技術省間では、あまり連携・調整がなされておらず、政策、開発計画、学位システム等、様々な面で違いが大きい。教育省は教育が専門であるため、政策文章、統計等は比較的整っている。

一方、科学技術省は、教育が専門ではなく、その他科学技術にまつわる様々な業務がある中で、高等教育機関も管轄している状況であるため、それらの整備は遅れており、実際、科学技術省下の高等教育分野の開発政策文章も作成中ながら、実装だけが先行する状況が発生していることには注意が必要である。

高等教育支援を行う上での SWOT 分析

	促進要因	阻害要因
内部環境要因	S (Strength) : 強み <ul style="list-style-type: none"> ✓ 2003 年に開始した SEED-Net プロジェクトを通じて、ヤンゴン大学（教育省管轄）およびヤンゴン工科大学（科学技術省管轄）教員の本邦や ASEAN 諸国への留学、本邦教員の短期派遣等を実施して来ており、長期にわたる協力関係がある。 ✓ ヤンゴン工科大学への支援へのコミットメント等を通じてさらに協力関係が進んでいる ✓ 工学系高等教育機関の教育・研究の質向上を目指した技術協力プロジェクトの ASEAN 諸国をはじめ、世界各国での多数の実績を持つ。 ✓ SEED-Net および今までの工学系高等教育機関支援を通じての、ASEAN 諸国の大学とその教員、本邦大学とその教員とに幅広いネットワークを持つ。 ✓ 日本の大学からのバックアップ協力体制がとられている。 ✓ HEI 教員や省職員に対する海外留学のための様々なスキーム（国費留学、JDS（人材育成支援無償）、SEED-Net 等）が活用可能である。 	W (Weakness) : 弱み <ul style="list-style-type: none"> ✓ 大学における研究機会が少なく、教員の研究経験が少ない。 ✓ 大学の質保証のための Quality Assurance システムが確立されていないため、教育の質を図る基準がない。 ✓ 各大学の自治権が無いため、全国画一的な教育が行われている。 ✓ 教員の海外留学経験者が非常に少なく、自国以外の高等教育システムを殆ど知らない。 <p><JICA が高等教育支援をする場合の弱みは何か、という視点で下記を抽出></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ JICA は特定の高等教育機関を対象にした支援経験は豊富であるが、その監督省やサブセクター全体に渡る支援経験は少ない。 ✓ CESR のフェーズ 2 以降への、高等教育サブセクターへの継続的な関与が担保されていない。
	O (Opportunity) : 機会 <ul style="list-style-type: none"> ✓ CESR による包括的制度改革の機運が高まっている。 ✓ 社会情勢の変化に合わせて新大学教育法策定の動きがある。 ✓ HEI への自治権付与が検討中である。 ✓ 労働省および関連省庁における職能水準策定が着手された。 	T(Threat) : 脅威 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 高等教育管轄省間で、政策や計画を調整することが難しい。 ✓ 国家レベルでの統一された高等教育政策がない。 ✓ 各省の統計の取り方が共通化されておらず、また互換性がない。 ✓ 労働市場からの学位の信頼性が低い。 ✓ 教員の給与が民間セクターに比して低く、特に工学系では質の高い経験豊富な教員の確保が難しい。
外部環境要因		

9.5.2 JICAの「ミ」国教育支援に関する提言

(1) CESR 支援に係る提言

DPのフェーズ2以降の支援に関しては、2013年1月現在DP間の議論が進展しており、フェーズ1におけるDP支援の在り方を巡る反省から、フェーズ2以降においては複数のDPが入り組んで特定の専門テーマに絞った個別コンサルタントを短期的・断続的に他数派遣するのではなく、教育省側のキャパシティ強化支援を念頭に、サブセクター毎に取り纏め役としてのリードドナーを決め、そのドナーのリードの元にフェーズ2のサブセクター毎のTOR全体をカバーするような技術的支援をCESRチームに対して長期的に提供出来るような支援を志向することが提案されている。そこで具体的には、JICAが今後の支援を検討しているサブセクターに関して、リードドナーあるいは主要な貢献ドナーとしての立場を堅持していくことが求められる。

(2) プロジェクト支援とプログラム支援の併用に関わる提言

日本は「ミ」国の教育分野に対して、CCAの導入・普及をはじめとした支援を行ってきた経験があり、「ミ」国およびDPからも信頼される立場を保っているため、今後の「ミ」国教育セクター支援において中心的な役割を果たすことが求められている。これまでの支援経験を踏まえ、継続的なCESRへの関与と個別プロジェクト形成に向けた詳細なセクター分析のプロセスを生かし、セクター計画の資金ギャップに対する支援も含めた円借款あるいは無償資金協力によるプログラム支援に本格参加することが強く期待される。従来、世界各国で実施されてきたセクター財政支援をはじめとするプログラム型支援は教育現場の改善にどのように貢献してきたかが見えにくいとの指摘がある。これに対して、日本がプロジェクト支援とプログラム支援の両方に参加することによって、教育現場の課題分析と支援経験に基づいた政策策定プロセスへのインプットが可能となる。また、政策目標一施策としてのプロジェクトー教育改善、の繋がりが明確になる。それにより、プログラムが現場での改善に繋がるモデルを示すことができ、プログラム全体の有効性を高める上でも重要な役割を果たすことができる。

(3) CESRの枠組みや制度作りに強みがあるDPとの協調を活用した制度作り支援

JICAには、特定の高等教育機関を対象とした教育・研究の質向上を目指す支援の実績は豊富にあるが、質向上に直接的に寄与する制度構築支援の実績は比較的少ない。CESRによって包括的な制度改善の機運が高まっている中、その枠組みを最大限に活用し、制度構築支援に強みや意欲があるDP（例えばADBは、CESRフェーズ2以降も、CESRを通じた当該サブセクターの現状分析や政策アドバイスを継続する予定であるとのこと）と協調しながら、直接的ないしは間接的な制度構築支援と特定の高等教育機関への支援の両方を行うのはどうだろうか。特に特定の高等教育機関を対象にプロジェクトを実施することにより、現場レベルからのQA指標作成やアセスメント方法に対する現実的、具体的なインプットができる強みを生かし、それを制度へと昇華させてゆけば、プロジェクト終了後のサステナビリティ確保の一助にもなると考える。

(4) 南々協力の活用の検討

「ミ」国に対する南々協力としては、高等教育分野の「アセアン工学系高等教育ネットワーク（AUN/SEED-Net）」によるヤンゴン工科大学などへの支援の先行事例があるが、ASEAN統合による域内人材流動自由化を見越した「ミ」国の近隣諸国への関心の高まりや、支援国会合における南々協力の重要性の認識などをうけ、他分野での活用も考えられる。「ミ」国は地理的にも、タイやマレーシアなど、JICAが地域協力に向けた支援にシフトしている中進国に近く、その活用が効率的におこなえるといえる。例えば、JICAは職業技術教育訓練分野では、マレーシアでのカンボジア向け職業訓練技術教育などを近年実施し、近隣諸国での協力経験を有効に活用しており、「ミ」国支援への活用も今後検討していく価値はあると考えられる。

9.6 JICA「ミ」国教育支援の解決アプローチ

9.6.1 JICA「ミ」国教育支援における優先課題の抽出

留意点を踏まえ、JICAが今後「ミ」国へ教育支援を行うにあたっての優先課題を、下記に示す選定基準に従って抽出した。

<選定基準>

1) 共通基準

- (ア) 分権化および制度改革を促進するために必要な課題であること。
- (イ) JICAの教育援助での経験があり、JICAの教育援助のノウハウや援助リソースが活用できる課題であること。

2) セクター別選定基準

基礎教育分野：日本へのCCAの継続的な支援は「ミ」国側からも強く要求されており、また全国での展開が教育政策で位置づけられている。そのため、このCCAを軸としてさらに教育の質を高めるために必要となる課題であること。

職業技術教育訓練分野：「ミ」国政府の職業訓練分野で大きな比重を占める科学技術省管轄の機関および、民間教育機関を管轄する中心省庁となる労働省の同分野の質の向上に寄与する課題であること。また、他ドナーと比較しJICAに一日の長がある直接的な技術協力を、アクセスおよび政策面の枠組みの構築より優先する。

高等教育分野：「ミ」国政府の高等教育改革が、アクセス拡大より質の向上に重点を置こうとしている流れの中で、質向上に直接的に寄与する課題であること。

9.6.2 教育行財政・基礎教育の優先課題と解決アプローチ

教育財政・基礎教育分野では、次の 4 つの優先課題グループを提案する：(1) 「教育行政機関および学校の教育行政上の役割が不明確で、効果的・効率的に機能していない（教育行財政）」、貧困者／少数民族への教育機会が限られている（アクセス）」(2) 「教員の質が低い／能力向上が難しい（質）」 「教員の専門性が確立されていない（質）」、(3) 「教科書内容が改善されない（質）」、(4) 「学校を主体的に運営し、学校レベルでの教育改善を行うための校長の役割が規定されておらず、また必要な制度が構築されていない（マネジメント）」。なお、具体的なアプローチ内容は、今後ミ国側と協議しつつ進めていくべきである。

優先課題	解決アプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育行政機関および学校の教育行政上の役割が不明確で、効果的・効率的に機能していない ✓ 貧困者／少数民族への教育機会が限られている 	<p>アプローチ名：国境州基礎教育改善事業</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：対象地域の小学校・中学校の就学と教育の質改善 ✓ 対象：選定クライテリアにより対象州を選定（例：小学校、中学校就学率、通学距離、児童生徒教員比率、無資格教員比率、matriculation 成績） <p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 一貫性のある政策・施策の策定 ✓ 進学・質改善の施策と整合性のある貧困農村部、少数民族地域向けの就学改善の施策 ✓ REO/SEO、DEO、TEO、学校の役割・権限の見直しを伴う分権化策の作成 ✓ 既存教育指標（特に選定クライテリアの候補となる指標）の信頼性確認（現地調査等） ✓ 選定クライテリアの特定と事業対象候補地域の選定 ✓ アクセス・ニーズ調査（供給サイド：教室・学校、需要サイド：就学支援、父母啓発等） ✓ 質・ニーズ調査（教員養成、アップグレード） ✓ 学校運営・学校支援ニーズ調査（学校、TEO、DEO、REO/SEO の役割・権限見直しとの整合性） ✓ 複合コンポーネントによる事業計画の立案と上記の計画に基づく事業の実施

優先課題	解決アプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教員の質が低い／能力向上が難しい ✓ 教員の専門性が確立されていない 	<p>アプローチ名：教員の専門性育成を目指した INSET の構築と実施</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：教師のキャリア開発が行われる ✓ 対象：全国の INSET 担当官および教員

優先課題	解決アプローチ
	<p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 教育省内に National Teacher Education Council（国家教師教育評議会（仮称））を設置し、教師教育及び職能基準を監督する機能を持った最高決定機関とする。 ✓ DEPT に教師教育および職能基準監督を行う教師教育評議会（Teacher Education Council、TEC）を設置する。 ✓ 同様に、各 DBE に TEC を設置し、INSET の実施方針、実施プログラムを毎年年度計画として策定する。 ✓ DEPT 傘下の BERDC を、国家教育職員能力開発研究所（National Educational Staff Development Institute（仮称））として中央研修機関としてアップグレードし、モジュール・教材の作成及びマスタートレーナー（アカデミック）とモニタリング担当官（アドミニ）の育成を行う。 ✓ 各地域／州に TEC を設置し、各地域／州内の District レベルでの INSET を促進、実施状況のモニタリング・フィードバックを行う役割を担う。定期的な INSET 研修計画の作成・実施・モニタリング評価の実施 ✓ 各 District にリソースセンターを設け、District レベルでの研修機関として活動させる。定期的な INSET を実施 ✓ （SBM 活動の一環として）各学校での授業改善に向けた校内研修・授業研究を実施

優先課題	解決アプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 教科書内容が改善されない 	<p>アプローチ名：カリキュラムの作成と教科書改定</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：カリキュラム・フレームワークが策定され、定期的な教科書改訂が行われる ✓ 対象：カリキュラム作成者および教科書作成者 <p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 他国のカリキュラムに関する調査の実施 ✓ 現行教科書およびシラバスに対する評価の実施（教科使用に関するレビューワークショップを地域別に実施） ✓ レビュー及び各国比較調査に基づく、カリキュラム開発ガイドラインの策定 ✓ カリキュラム策定ワーキンググループを構成し、策定者への研修の実施 ✓ カリキュラムの策定（全教科） ✓ 策定されたカリキュラムに対する地域別説明及びフィードバックのためのセミナーの実施 ✓ カリキュラムの最終化作業の実施及び承認

優先課題	解決アプローチ
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ カリキュラム導入講習会の実施 ✓ 新カリキュラムに基づく教科書執筆者ワーキンググループの構成と、執筆者に対する研修 ✓ 他国の教科書に関する調査・分析の実施 ✓ 教科書ワーキンググループによる執筆作業と各地域の検証校での試行と評価、教科書へのフィードバックへの実施 ✓ 改定された教科書の承認

優先課題	解決アプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 学校を主体的に運営し、学校レベルでの教育改善を行うための校長の役割が規定されておらず、また必要な制度が構築されていない。 	アプローチ名： SBM (School Based Management) の実践
	目的及び対象： <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：校長のリーダーシップを高める ✓ 学校の運営能力および授業改善を強化する ✓ 対象：全国の学校（校長および教員）
	アプローチの方法：新しいカリキュラム教科書によるCCAを重視した授業実践、CPDを実践できる教師の育成を促進する活動を目指す <ul style="list-style-type: none"> ✓ SBM強化を目指した校長、TEO、DEOの権限・業務分掌の策定の実施 ✓ パイロット地域によるSBMの実施と検証 <ol style="list-style-type: none"> (1) 校長のリーダーシップ強化研修の実施 (2) Townshipを通じた各学校へのSchool Grant供与による学校の学校運営改善活動／活性化活動の実施 (3) 授業改善を目指した授業観察および授業研究の実施 (4) 実体的な学校のモニタリングシステムの確立：学校評価フォームを見直し、学校の活動を支援していくためのモニタリング方式への改善

9.6.3 職業技術教育の優先課題と解決アプローチ

非常に多くの主管省庁・団体が関わる「ミ」国の職業技術教育訓練分野では、9.1.3にて抽出した課題の中でもまず省庁間での職業技術教育訓練の共通定義の醸成、そしてそれに基づいた戦略的な役割分担・位置づけを明確にした全体の枠組み作りが重要である。現在CESRによりその第一歩の取り組みが始まったところであるが、その枠組みのもと各省庁がそのアクセスや質の改善に協調して、個々の課題に戦略的に取り組んでいく必要がある。その枠組みの策定の後に、JICAが今後数年程度の期間をターゲットとし同分野に支援する際に、優先度が高くまた支援の際に強みがあると考えられる課題と解決のアプローチについて下記に記述する。科学技術省の管轄する職業技術教育訓練へのアクセスに関しては、

技術大学¹⁴⁸や政府技術高校の全州／管区への設置政策により、ある程度のキャパシティが確保されており、むしろ地方においては、学生数が定員割れを起こしている。一方、急激な機関数の増加もあり、その教育の質には大きな課題が生じており、その質の低下は学生が集まらない要因のひとつとなっていると考えられる。特に増大した技術大学等の学生数に対して実習用の設備・資機材の圧倒的な不足、そして質の高い教員の不足は、暗記型の教育、ひいては労働市場の望む質の高い人材育成に影響をあたえる重要な課題である。一方、実践的な教育を施し、公的な認定資格を発行できるような、労働市場より評価されている民間機関もあるが、その数はまだ少ない。これらの民間機関全体を底上げするアプローチとして、近年のNSSAによる職能水準の制定を支援していくことにより、民間での職業技術教育訓練の質の確保ひいては、労働市場の需要に応えられる人材の育成が大きく進む可能性がある。なお、具体的なアプローチ内容は、今後ミ国側と協議しつつ進めていくべきである。

優先課題	解決アプローチ
✓ 技術大学等での学生の 実習機会が少ない	<p data-bbox="651 846 1355 920">アプローチ名：技術大学等での実習機会の増加のための設備・資機材整備</p> <p data-bbox="651 969 839 1003">目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="651 1010 1355 1084">✓ 目的：学生の実習機会を増やすことで、労働市場が求める質の高い卒業生を増加させる。 <li data-bbox="651 1090 1355 1189">✓ 対象：科学技術省管轄の一般の技術大学、政府技術カレッジ、政府技術学校（特に中退率の高いAGTI課程を重視する） <p data-bbox="651 1238 895 1272">アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="651 1279 1355 1377">✓ 「ミ」国内の国営・民間企業、就労者の多いシンガポールなどの労働市場において求められる習得技能を調査する。 <li data-bbox="651 1384 1355 1458">✓ ニーズ高い技能習得に必要性の高い実習資機材の優先度を特定する。 <li data-bbox="651 1464 1355 1538">✓ 現行のカリキュラムで必要とされる実習資機材と上記資機材の乖離を調査する。 <li data-bbox="651 1545 1355 1644">✓ 必要に応じてパイロット校を数校選定し、労働市場が求める技能の実習時間を確保できるようカリキュラムを改定し、試行の承認を得る。 <li data-bbox="651 1650 1198 1684">✓ パイロット校へ実習資機材を導入する。 <li data-bbox="651 1691 1355 1765">✓ パイロット校教員に対して実習資機材の指導方法を講習する。 <li data-bbox="651 1771 1355 1870">✓ 国営・民間企業への学生の就職、OJT受け入れ依頼などをおこなう進路相談部署を設け、専従の職員を配置する。 <li data-bbox="651 1877 1355 1883">✓ 学生・就労先企業からの評価・フィードバックを

¹⁴⁸ 第5章で詳細したように、ここで述べる「技術大学」は、同大学内で職業・技術訓練を行う部門を示す。

優先課題	解決アプローチ
	収集する。 ✓ パイロット校での結果に基づき将来のカリキュラム改訂などのための提言をおこなう。

優先課題	解決アプローチ
✓ 教員の質が低い	アプローチ名：技術大学等教員の質向上 目的及び対象： ✓ 目的：技術大学等の教員の専門性育成のための現職教員研修の機会を増加させる。 ✓ 対象：科学技術省管轄の一般の技術大学、政府技術カレッジ、政府技術学校 アプローチの方法： ✓ 科学技術省内で包括的な教員の人材育成を担当する部署を設置する。 ✓ 教員に求められる能力を分析し、人材育成のための基準を決定する。 ✓ 現在行われている 2 週間程度の現職教員研修プログラム（教科内容中心）を分析し、教科内容以外の教授法、マネジメントについての研修プログラムを開発する。 ✓ 現職教員研修の講師や優秀な受講者に対する海外留学・研修を支援する。 ✓ 各技術大学等の図書室の蔵書、インターネット環境を整備し、必要な講習をおこなう。 ✓ 各機関内での教員の適切な評価・指導システムを検討する。 ✓ 人材育成状況に関するデータベースを作成し、適所適材となる異動・昇進、新機関の設立などの計画に活用できるようにする。

優先課題	解決アプローチ
✓ 技術大学等での卒業資格が民間企業からあまり評価されない	アプローチ名：国家職能基準システムの強化 目的及び対象： ✓ 目的：現在策定が進んでいる国家職能基準の職能基準に沿ったカリキュラムの開発、技術者個人の資格認定システムを実効性のあるものとする。 ¹⁴⁹

¹⁴⁹ ILO、GIZ、シンガポールのポリテクニクなどの各種ドナーが支援を計画しているが、基準を設定する職能は 173 の多岐に及ぶため、実際の職能基準に沿ったカリキュラム開発、職能教育訓練機関の認定およびクオリティコントロール、技術者の資格認定などの実際の現場への適用の際に日本の得意な職能分野で支援をおこなうことは意義があると考えられる。

優先課題	解決アプローチ
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 対象：労働省または担当省庁およびNSSA
	<p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 労働省およびNSSAへの支援を計画しているドナーと協議し、支援すべき職能分野を特定する。 ✓ 該当分野の職能基準と職能教育訓練機関の実態、労働市場のニーズを比較・分析し、必要に応じて見直しをおこなう。 ✓ 該当分野の職能基準に沿った基準カリキュラムの開発を支援する。 ✓ 現地・第3国、本邦での研修などを通じて該当分野の職能評価機関職員に対する能力強化をおこなう。 ✓ 該当分野の職能教育訓練機関の認定・監督作業を支援する。 ✓ 該当分野の企業に対して認定資格についての広報をおこなう。

9.6.4 高等教育の優先課題と解決アプローチ

9.1.4にて抽出した課題の中でも、JICAが今後3年程度の期間をターゲットとした場合に、取り組み始める優先度が高いと考えられる優先課題と解決のアプローチについて、下記に記述する。特に質向上に直接的に寄与するためには、制度作りと実装が両輪であるため、その両視点からこれらの課題を選定した。これらは、JICAには工学系高等教育支援のASEAN諸国での豊富な経験・知見・教訓の蓄積と、本邦のみならずそれら諸国の高等教育機関や行政機関とのネットワークもあり、それらアセットを有効に活用できる課題である。なお、具体的なアプローチ内容は、今後ミ国側と協議しつつ進めていくべきである。

優先課題	解決アプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 高等教育機関のQuality Assurance (QA) システムが確立されていない 	<p>アプローチ名：QAシステム構築と導入（パイロットレベル）</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：高等教育機関のQAシステムを構築し、パイロット機関に導入して改善点を抽出する。 ✓ 対象：CESR フェーズ2の枠組みの中で、下記「アプローチの方法」の1)において、確定した組織と、QAを導入するパイロットHEIs <p>アプローチの方法（下記は順番があるため番号を付与）：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1) 高等教育機関のQAシステム構築の中心的役割を担うのに、適切な（既存、または、新既の）組織は何か、そしてその組織体制はいかにあるべきかを検討し確定する。 ✓ 2) 確定した組織の主要メンバーや、QAシステム

優先課題	解決アプローチ
	<p>を導入するパイロット HEIs（教育省と科学技術省から数校ずつ）のマネジメント層へ、先進国や近隣 ASEAN 諸国での QA システム構築・導入事例やその教訓等の共有のための、セミナー・視察・留学等を通じて人材の能力向上を図る(*)。</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 3) 2)で得た教訓を踏まえて、「ミ」国で実現可能な高等教育機関 QA システムのための指標（Internal QA と External QA）を作成し、そのアセスメント方法（評価者の選定・育成方法、予算措置等も含む）も検討し確定する。 ✓ 4) 確定した指標とアセスメント方法を基に、まずはパイロット HEIs に導入して、指標やアセスメント方法の不具合、改善点を抽出する。 ✓ 5) 抽出された不具合、改善点に基づき、かつ全高等教育機関への QA 導入を視野に入れ、指標やアセスメント方法を改定する。

(*)2015 年の ASEAN 統合を間近に控え、高等教育機関の QA システム構築・導入に関しては、The Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) の Regional Centre for Higher Education and Development や、ASEAN Quality Assurance Network (AQAN)等が比較的活発にアセアン各国の高等教育機関での教訓共有のためのセミナー・視察・レポート公表等を実施している。

優先課題	解決アプローチ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 実践力・応用力を育成する教育がなされていない 	<p>アプローチ名： パイロット校での、教育・研究の質向上</p> <p>目的及び対象：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 目的：社会が求める実践力・応用力がある卒業生を輩出するための、質の高い教育・研究ができるモデルとなる HEI を構築する。 ✓ 対象：ヤンゴン工科大学（とマンダレー工科大学） <p>アプローチの方法：</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 教員の教育・研究能力向上を、外国大学や研究機関等への短期・長期留学や研修によって図る。 ✓ アカデミックリソース（例えば、ジャーナルや最新文献、人的リソース等）へのアクセス環境を整備する。 ✓ 大学外の組織（例えば民間企業等）との連携、共同活動の機会を増やす。 ✓ 実践力、応用力を育成するカリキュラム、シラバス、教科書に改定する（全国区での改定ではなくパイロット校での改定から始める）。 ✓ 卒業生の追跡調査をし、その結果をカリキュラム、シラバス、教科書改定に役立てる。 ✓ ラボ等の実習環境（特に機材）を整備し、同時にラボ管理ができる人材（Lab Assistant や Demonstrator/Tutor）の十分な数の養成と配置をする。 ✓ HEI 外での実習環境も有効に活用する仕組み（イ

優先課題	解決アプローチ
	ンターン制度等)を導入し、適切にその成果もモニタリングする。

参考文献・ウェブサイト

< 第2章 >

- Central Statistical Organization, Ministry of National Planning and Economic Development, 2012, *Myanmar Data 2010*, CD-ROM
- Ministry of Education, November 2001, *30 Year Long Term Plan for the Ministry of Education (Basic Education Sector) (2001-2002 FY to 2030-2031 FY)*
- Ministry of Education, February 2012, *Documents from Conference on Development Policy Options with Special Reference to Education and Health in Myanmar; 1) Access to and Quality of Education: Education for All in Myanmar, 2) Education System in Myanmar*
- Ministry of Education, August 2012, *Education Development in Myanmar*
- Ministry of Education, September 2012, *Consultation Meeting with Development Partners for the Improvement of Education Sector in Myanmar*
- Ministry of Education, September 2012, *National Seminar on Education Sector Development (Ministry level)*
- Ministry of Education, November 2012, *Basic Education Sector National Education Promotion 20 Year Long Term Plan (From 2011-12 to 2030-31)*
- Ministry of National Planning and Economic Development, November 2012, *Framework for Economic and Social Reforms – Policy Priorities for 2012-2015 towards the Long-Term Goals of the National Comprehensive Development Plan*
- The Republic of the Union of Myanmar, 2008, *Constitution of the Republic of the Union of Myanmar (2008)* (Retrieved October 22, 2012, http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a1/Constitution_of_Myanmar_of_2008.pdf)
- The Union of Burma, 1973, *Basic Education Law 1973 (The Union of Burma Revolutionary Council Law No. 14 of 1973)*
- The Union of Burma, 1973, *1973 University Education Law*
- IMF, “World Economic Outlook Database October 2012,” (Retrieved November 2, 2012, <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2012/02/weodata/index.aspx>)
- 教育予算情報：DEPTより第1次現地調査、第3次現地調査で入手

< 第3章 >

- Ministry of Education, 4 July 2012, *Terms of Reference for Myanmar Comprehensive Education Sector Review (CESR)*
- *Draft Myanmar Comprehensive Education Sector Review (CESR) Phase Two In-Depth Analysis Terms of Reference (TOR), Restricted circulation for discussion on 09/01/13* (2013年1月9日 DPCG会合資料)

< 第4章 >

- Asian Development Bank (ADB), 21 May 2012, *Initial assessment of post-primary education in Myanmar (Draft for discussion)*
- ADB, 2012, *Key Indicator in Asia and Pacific*

- Central Statistical Organization, 2012, *Statistical Yearbook 2010*
- DEPT, 27 September 2012, *Education Sector Development Plan of the National Development Program*, Ministry of Education
- JICA, 2003, *Chapter 7: Situation Analysis of Teacher Education, Final Report*, MBESS
- Ministry of Border Affairs, 2012, *Curriculum and Credit Unit(s) for Five-Year B.Ed. Degree Course*, University of The Development of The National Races of The Union, Sagain
- Ministry of Border Affairs, 2012, *Curriculum and Credit Unit(s) for Three-Year Certificate in Teacher Education Course*, University of The Development of The National Races of The Union, Sagaing
- Ministry of Education, 2001, *30-Year Long-Term Plan for the Ministry of Education (Basic Education Sector) (2001 - 2002 FY to 2030 - 2031FY)*
- Ministry of Education, 2009, *Education Statistics Year Book, 2008/09*
- Ministry of Education, 2010, *Education Statistics Year Book, 2009/10*
- Ministry of Education, 2011, *Education Statistics Year Book, 2010/11*
- Ministry of Education, 2012, *Basic Education School Management Refresher Training (Lecture on Teaching & Inspection)*
- Ministry of Education, February 2012, *Access to and Quality of Education: Education for All in Myanmar*
- Ministry of Education, September 2012, *Consultation Meeting with Development Partners for the Improvement of Education Sector in Myanmar*
- Ministry of Education, 8 September, *Non-Formal Education Sector*
- Ministry of National Planning and Economic Development, July 2012, *Situation Analysis of Children in Myanmar*
- The New Light of Myanmar, 21 October 2004, *40th Anniversary of UDNR observed*
- The Republic of the Union of Myanmar, 2012, *Education Development in Myanmar*, Ministry of Education
- The Republic of the Union of Myanmar, 2012, *Presentation on 1 October, Mandalay Education College*, DEPT
- The Union of Myanmar, 1973, *Basic Education Law*
- The Union of Myanmar, 2008, *National Constitution 2008*
- The Union of Myanmar, 31 August-3 September 2009, *Myanmar Country Report for 7th ASEAN & Japan High Level Officials Meeting on Caring Societies*
- Thint Thint, 2012, *A brief history of SIOE, Annual Magazine 2012*, Sgain Institute of Education
- UNICEF, 2007, *Teacher Education Review in Myanmar*
- UNESCO, 2011, *World Data on Education, Myanmar*
- United Nations & Ministry of National Planning and Economic Development, 2010, *Integrated Household Living Conditions Survey in Myanmar*
- Yangon Institute of Education, 2012, Leaflet, collected from YIOE on 10 October 2012
- National institute for educational research, “An International Comparative Study of School Curriculums,” (Retrieved November 02, 2012,

http://www.hurights.or.jp/pub/hreas/3/16national_institute.pdf

- UNESCO, “World Data on Education Seventh edition 2010/11” (Retrieved December 3, 2012, <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>)
- World Bank, “World Development Indicators 2011,” (Retrieved November 2, 2012, <http://data.Worldbank.org/country/myanmar>)
- 増田知子, 2010, 『ミャンマー軍事政権の教育政策』, アジア経済研究所
- ヌヌウェイ, 1998, 『ミャンマーと日本における学校教育と教員養成課程に関する比較研究』, 北海道大学教育学部紀要

< 第5章 >

- ADB, 2012, *Initial assessment of post-primary education in Myanmar (Draft for discussion)*
- Central Statistical Organization 2012, *Statistical Yearbook 2010*
- Ministry of Education, 1992, *Education in Myanmar*
- Ministry of Education, 2001, *30-Year Long-Term Plan for the Ministry of Education (Basic Education Sector) (2001 - 2002 FY to 2030 - 2031FY)*
- Ministry of Education, 2007, *EFA Mid-Decade Assessment Report*
- Ministry of Science and Technology, 2012, *Technical and Vocational Education in Myanmar*
(Presentation slide at the Conference on Development Policy Options with special reference to Education and Health in Myanmar, 13-15th February 2012, Naypitaw)
- Myat Su Hlaing Soe, 2008, *The best practices in the promotion of SMEs through TVET*
- Thein Lwin, Ed.D, 12 April 2012, *What Should Be the Policy on Education in Democratic Burma/Myanmar?*, Discussion Paper on Educational Reform
- The Union of Myanmar, 1973, *Basic Education Law*
- The Union of Myanmar, 1989, *The Law amending the 1974 Agriculture, Technical and Vocational Education Law*
- UNESCO, 2011, *World Data on Education, Myanmar*
- Win Aye, 2007, *Country Report of MYANMAR at experts' meeting on Competence Building in APACC Accreditation*, Ministry of Science and Technology
- Ministry of Industry, 2011, “Industrial Training Centre,” (Retrieved November 2, 2012, <http://www.myanmarindustry2.com/>)
- Ministry of Science and Technology, 2009, “Technological Universities”, (Retrieved November 2, 2012, http://www.most.gov.mm/techuni/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)
- Ministry of Transport, 2012, “Programs”, (Retrieved November 2, 2012, <http://www.mot.gov.mm/mmu/programs.html>), “Activities”, (Retrieved November 2, 2012, <http://www.mot.gov.mm/mmmc/services.html>)
- Myanmar Information Management Unit, 2012, “Country wide Maps”, (Retrieved November 2, 2012, <http://themimu.info/State-Region/Country%20wide/index.php>)
- 海外職業訓練協会, 1998, 『海外人づくりハンドブック、ミャンマー』
- 国際協力機構, 2012, 『アジア地域 カンボジア、ラオス、ミャンマー国 民間連携によ

る産業人材育成基礎調査』最終報告書

- 国際協力機構, 2011, 『アセアン工学系高等教育ネットワークプロジェクト産業界・高等教育セクターニーズ調査報告書』

<第6章>

- Central Statistical Organization 2012, *Statistical Year Book 2010*
- Department of Higher Education (Lower Myanmar) of Ministry of Education, 2012, *Higher Education in Myanmar [Structure, Long-Term Plans, Evaluation of Current Situation & Future Plans, Higher Education Policy and Accessibility to Quality Education*
- Department of Higher Education (Lower Myanmar) of Ministry of Education, 2012, *Summarized facts and figures of University and Degree Colleges under Department of Higher Education*, Ministry of Education
- Department of Higher Education (Lower Myanmar) of Ministry of Education, 2012, *Panorama of Myanmar Higher Education*
- Ministry of Education, 2001, *30-Year Long-Term Plan for the Ministry of Education (Higher Education Sector) (2001–2002FY to 2030-2031FY)*
- Ministry of Education, 2012, *Education Development in Myanmar*
- Mya Aye, 2009, *University Governance in Myanmar*, Powerpoint presentation at the 16th SEAMEO RIHED Governing Board Meeting
- Myo Thein Gyi, 2012, *Myanmar Higher Education Policy*, Powerpoint presentation at Conference on Development Policy Options with special reference to Education and Health in Myanmar
- U Zaw Htay, 2012, *Education System in Myanmar*, Powerpoint presentation at Conference on Development Policy Options with special reference to Education and Health in Myanmar
- 国際協力機構, 2012, 『アジア地域 カンボジア、ラオス、ミャンマー国 民間連携による産業人材育成基礎調査』最終報告書
- 増田知子, 2010, 『ミャンマー軍事政権の教育政策』, アジア経済研究所

<7章>

- ADB, 2012, *Myanmar in Transition: Opportunities and Challenges*, Manila, Philippines: ADB
- Asian Development Bank Statistical Database System (ADB-SDBS), 2012, (Retrieved November 1, 2012, <http://www.adb.org/publications/key-indicators-asia-and-pacific-2012>)
- 井田浩司, 2005, 「ミャンマーの産業発展の可能性と課題」石田正美編, 『メコン地域開発－残された東アジアのフロンティアー』アジア経済研究所, 218–246.
- 国際協力機構, 2012, 『アジア地域カンボジア、ラオス、ミャンマー国民間連携による産業人材育成基礎調査』最終報告書
- 日本貿易振興機構, 2012, 「ミャンマー輸出統計（品目別）」, 日本貿易振興機構ホームページ, (2012年11月1日取得, http://www.jetro.go.jp/world/asia/mm/stat_03/) .

< 第 8 章 >

- ADB, 2012, *Myanmar Interim Country Partnership Strategy 2012–2014*
- AusAID, 2010, *Australia’s Strategic Approach to Aid in Burma*
- AusAID, 2012, *Burma Annual Program Performance Report 2011*
- CCSDPT, 2012, *CCSDPT-UNHCR Strategic Framework for Durable Solutions, Revised Education Sector, May 2012 (Retrieved on 11 January 2013, http://www.ccsdpt.org/download/CCSDPT-UNHCR_strategic_framework_Revised_Education_Sectoc_May2012.pdf)*
- Council of the European Union, 2012, *Council conclusions on Burma/Myanmar*
- DFID, 2012, *DFID Burma Operational Plan 2011–2015*
- European Commission, 2007, *The EC-Burma/Myanmar Strategy Paper 2007–2013*
- German Federal Foreign Office, “*Myanmar: Development cooperation and humanitarian assistance*” (Retrieved on 11 January 2013, <http://www.auswaertiges-amt.de/EN/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Laender/Myanmar.html#doc474102bodyText3>)
- Institute for International Education, 2012, *2012–2013 International Academic Partnerships Program*
- Japan International Cooperation Agency, “*Activities in Myanmar*” (Retrieved on 11 January 2013, <http://www.jica.go.jp/myanmar/english/activities/index.html>)
- Local Resource Center Myanmar, 2012, *Directory of International Non-governmental Organizations in Myanmar 2012*
- Local Resource Center Myanmar, 2012, *Local NGO Directory 2012*
- Ministry of Foreign Affairs of Denmark, 2013, “*Danida in Burma (Myanmar)*” (Retrieved on 11 January 2013, <http://thailand.um.dk/en/danida-en/danida-in-burma/>)
- Myanmar Education Consortium, 2012, *Description of Action*
- Norwegian Agency for Development Cooperation, 2013, “*Myanmar: Aid trends*” (Retrieved on 11 January 2013, <http://www.norad.no/en/countries/asia-and-oceania/myanmar#>)
- Save the Children, “*Myanmar*” (Retrieved on 11 January 2013, <http://www.savethechildren.org/site/c.8rKLIXMGIpI4E/b.6150543/k.D615/Myanmar.htm>)
- Ministry of Foreign Affairs of Japan, 2012, *Three Main Pillars of The Nippon Foundation’s Projects*
- Ministry of Foreign Affairs of Japan, “*Myanmar Summit Meeting*” (Retrieved on 11 January 2013, <http://www.mofa.go.jp/region/asia-paci/myanmar/meeting1211.html>)
- The Ministry of Strategy and Finance, South Korea, 2012, *Press Release: Korea-Myanmar Economic Cooperation Invigoration*
- The New Light of Myanmar, Thursday, 22 March 2012, “*Union Education Minister receives officials of Johns Hopkins University, New York-based HESP*”
- The Norwegian Ministry of Foreign Affairs, 2012, *About NMFA Scholarships for Myanmar*
- The Partnership Group for Aid Effectiveness, 2012, *Myanmar Donor Profiles*
- The Republic of the Union of Myanmar, 2012, *Myanmar Development Cooperation Forum Agenda*
- The Republic of the Union of Myanmar, 2012, *Nay Pyi Taw Aid Effectiveness Accord*
- UNESCO, 2011, *Capacity Development for Education for All : Translating theory into practice; the CapEFA Programme*
- UNICEF Myanmar and Myanmar Multi-donor Education Fund, 2012, *Myanmar Quality Basic Education Programme: Programme Design Document*
- UNICEF, 2010, *Myanmar Country Programme Document 2011–2015*
- United Nations Country Team in Myanmar, 2012, *United Nations Strategic Framework 2012–2015*

- USAID, 2012, *Burma Framework Fact Sheet*
- USAID, 2012, *Call for Concept Paper for Public-Private Alliances in Burma: Higher Education Partnerships to Support the US-Burma Commitment to Democracy, Peace and Prosperity*
- World Bank, 2012, *Myanmar Interim Strategy Note for the Period FY13–14*
- World Bank, 2012, Myanmar National Community Driven Development Project