

JICA/JNNE/ACCU共催シンポジウム
EFAグローバルモニタリングレポート2012
～若者とスキル～
報告書

平成25年2月
(2013年)

独立行政法人国際協力機構
人間開発部/教育課題タスクフォース

人間
JR
13-026

JICA/JNNE/ACCU共催シンポジウム
EFAグローバルモニタリングレポート2012
～若者とスキル～
報告書

平成25年2月
(2013年)

独立行政法人国際協力機構
人間開発部/教育課題タスクフォース

目 次

写 真

1. セミナーの概要	1
2. 開会挨拶	2
3. EFA グローバルモニタリングレポート 2012 概要説明及び本日のディスカッション・ ポイント	4
4. 基調講演「若者の雇用と教育：途上国と日本が抱える課題と展望」	10
5. NGO 活動事例「カンボジア図書館活動：読書推進とライフスキル」	17
6. JICA 活動事例「科学的思考力の育成に資する JICA の理数科教育協力」	24
7. JICA 活動事例「産業技術教育・職業訓練（TVET）分野の協力」	32
8. パネルディスカッション・質疑応答	39
9. 閉会挨拶	51
講演者略歴	55



シンポジウム全体の様子



開会挨拶 萱島 信子



概要説明・モデレーター 浜野 隆氏



基調講演 吉田 和浩氏



NGO 事例紹介 鎌倉 幸子氏



JICA 事例紹介 1 又地 淳専門員



JICA 事例紹介 2 中原 伸一郎専門員



パネルディスカッションの様子



会場の様子



閉会挨拶 森 透氏

1. セミナーの概要

(1) 目的・背景

すべての人々に基礎的な教育機会を保障する「万人のための教育 (Education for All: EFA)」の実現に向けて、日本をはじめとする国際社会はさまざまな支援を行っています。EFA の進展を把握するために、2002 年より“EFA Global Monitoring Report (GMR)”が発表されており、このたび 2012 年版概要の和訳が完成いたしました。

この機会をとらえ、JICA/JNNE/ACCU 主催シンポジウム「EFA グローバルモニタリングレポートシンポジウム 2012ー若者とスキルー」を開催します。本セミナーでは、若者とスキルを切り口に、2015 年までの EFA 目標達成の展望と課題を検討し、EFA 達成に向けた日本の教育分野の支援のあり方について広く関係者間で意見交換を行うことを目的としています。

(2) 主催・後援

主 催：独立行政法人国際協力機構 (JICA)、教育協力 NGO ネットワーク (JNNE)、
財団法人ユネスコ・アジア文化センター (ACCU)

後 援：外務省、文部科学省

(3) 日時・場所

日 時：2013 年 1 月 14 日 (月・祝) 場所：JICA 研究所

(4) プログラム

- 13:30～13:40 開会の挨拶
萱島 信子 (JICA 人間開発部長)
- 13:40～14:00 GMR2012 概要説明及び本日のディスカッション・ポイント
浜野 隆 (お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科 准教授)
- 14:00～14:30 基調講演～雇用と教育について～
吉田 和浩 (広島大学教育開発国際協力研究センター 教授)
- 14:30～14:55 事例発表 (NGO によるカンボジア図書館活動の事例)
鎌倉 幸子 (公益社団法人シャンティ国際ボランティア会 広報課長/
東日本大震災図書館事業アドバイザー)
- 14:55～15:10 休憩
- 15:10～16:00 事例発表 (JICA の理数科教育協力及び技術教育・職業訓練分野の協力)
理数科教育分野の協力：又地 淳 (JICA 国際協力専門員)
技術教育・職業訓練分野の協力：中原 伸一郎 (JICA 国際協力専門員)
- 16:00～16:40 パネルディスカッション
- 16:40～16:45 閉会の挨拶
森 透 (JNNE 代表)

2. 開会挨拶

独立行政法人国際協力機構（JICA）

人間開発部部長 萱島 信子

皆様、こんにちは。JICA 人間開発部の萱島と申します。

本日は大雪になり、朝から雪がどんどん降り積もってくるなかでシンポジウムがどうなることかとちょっと心配しておりましたが、これだけ多くの方にお集まりいただき、心から御礼申し上げます。開催にあたり主催者を代表して一言ご挨拶を申し上げます。

国際社会では、皆様ご存知のとおり、開発途上国における教育の普及のためにさまざまな努力が払われてきております。Education for All（万人のための教育）は、1990年頃に国際的な大きな運動となって、2000年にはダカール行動枠組みというものがつくられました。また、2000年以降のMDGs（ミレニアム開発目標）においても、初等教育の完全普及が国際社会の大きな達成すべき目標となっています。

本日のシンポジウムは、「教育とスキル」がテーマです。『EFA グローバルモニタリングレポート』は、毎年ユネスコが Education for All の進捗をモニタリングするために発行しているものです。JICA は、本日の共催者でもある JNNE（教育協力 NGO ネットワーク）、ACCU（公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター）の皆様とともに、毎年この『EFA グローバルモニタリングレポート』の概要版の翻訳に携わってきております。

今回、この翻訳版が完成しましたので、その内容を皆様と共有し、ぜひこのテーマについて皆様と議論を深めたいということで本日のセミナー開催に至りました。

今年の『グローバルモニタリングレポート』のテーマは、「若者とスキルー教育と仕事をつなぐー」です。Education for All、基礎教育はすべての子どもや人々に保障されなければならない基本的な人権、すべての子どもたちに守られなければならない権利であり、これまでは、どちらかという初等教育の完全普及、格差、ジェンダーといったような観点が取り上げられてきました。今年はスキル、すなわち基礎教育がどのように仕事につながるかということがテーマになっています。大変新しいテーマでもあり、かつ時宜を得たテーマではないかと思っています。

基礎教育は人々の基本的な人権で、教育を受けることそのものが非常に重要で、一人ひとりの子どもたちが人間的に成長していくための出発点となるものです。それと同時に、基礎教育は人々に仕事への橋渡しをするものです。だれもが生涯にわたって適切な収入を得ていくための基礎を築く必要があります。さらには、それがそれぞれの国の経済成長にもつながっていく必要があるという観点が、2000年以降の『グローバルモニタリングレポート』のなかでも近年特に強調されてきていると思います。

現在、15歳から24歳の途上国の若者たちをとってみても、8人に1人が失業しているとレポートのなかでも述べられています。一昨年来、チュニジアに端を発した「アラブの春」では、失業した若者たちが社会を変えていく大変大きな力となりました。チュニジアでもエジプトでも政権が変わりましたし、まだシリアでは騒乱が続いています。こういったことも若者たちがどのような教育を経て、社会のなかでどのように仕事を得ていくかということにひとつの大きな関係があるともいわれています。本日は、教育と社会のつながり、教育と仕事を通して、人と社会がどのようにつながっているかということについて皆様の関心を深め、さまざまな議論ができることを

期待しております。

本日のセミナーは、まず、『グローバルモニタングレポート』サマリーの日本語版の監修をお願いしたお茶の水女子大学の浜野先生に、このレポートの概要と本日のディスカッションの主要な点についてお話しいただきます。次いで、広島大学の吉田先生から「教育と雇用」について基調講演をいただきます。その後、事例ということで NGO の活動の 1 つとして、シャンティ国際ボランティア協会の鎌倉様からカンボジアにおける図書館活動の事例をお話しいただきます。そして、JICA からは、特に教育のなかでスキル、仕事や若者たちの能力の開発に関する事業ということで、アフリカにおける理数科教育協力の事例を又地専門員から、さらに、技術教育や職業訓練の分野での JICA の協力について中原専門員からご説明させていただく予定です。最後にはパネルディスカッションの時間も設けておりますので、ぜひフロアの方々の積極的なご参加をいただきたいと思っております。

外はまだ雪が降っていて、帰りの足も若干心配ですが、こちらでも情報を確認しながら、皆様にも状況をお伝えしつつ進めたいと思っておりますので、ぜひ外の雪を溶かすようなホットな議論が展開されるよう期待しております。どうぞよろしく願いいたします。

3. 『EFA グローバルモニタリングレポート 2012』 概要説明及び 本日のディスカッション・ポイント

お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科
准教授 浜野 隆

皆さん、こんにちは。お茶の水女子大学の浜野と申します。今日は、『グローバルモニタリングレポート 2012 年版』の概要の説明及び本日の議論のポイントについてお話しさせていただきたいと思います。(付属資料-1)

まず、この『EFA グローバルモニタリングレポート』は何かということですが、先ほどご説明がありましたように、EFA の目標が毎年どれくらい達成されているのか、その進捗状況を確認することと、毎年1つの特集テーマをもって、そのテーマについて理解を深めていくというレポートです。(付属資料-2)

これまで 2002 年版からずっと特集があり、特集のテーマは毎年変わっていて、2007 年版から日本語版を作成しています。(付属資料-3)

今年のテーマは、「若者とスキル」です。構成としては第1部、第2部があり、第2部が「教育を仕事につなぐ」ということで、仕事という観点から若者とスキルについて議論を深めています。

お手元に既に配付されている「概要」が、400 ページを超えるフルレポートの要約版ということになりますが、本日、私からはその概要版のさらに概要ということで、大体どんなことが書かれているのかをお話しさせていただきたいと思います。

第2部の「若者とスキル」に関しては、青年、スキルと仕事、それからスキルへの投資について、そして中等教育、都市部の青年、農村部の青年のためのスキルという構成になっています。(付属資料-4)

それでは、まず、第1部、EFA の進捗状況のモニタリングでございます。(付属資料-5)

EFA、2000 年のダカール行動枠組みは、このような 6 つのゴールから構成されています。(付属資料-6)

そのうち、まずゴール1は、乳幼児のケアと教育の拡充ということで、特に就学前教育については、現在、乳幼児のケアと教育の拡充は遅れているという報告がされています。1億7,100万人の5歳未満児が発育不良で、半数以下の子どもしか就学前教育を受けられていません。そして、低所得国では6人に1人も就学前教育にアクセスができていないという現状が報告されています。

(付属資料-7)

ゴール2は、初等教育の完全普及です。これについても、初等教育の完全普及に向けた取り組みが現在失速しているのではないかという問題提起がなされています。現在、世界の不就学児童、つまり、学齢期にありながら学校に行くことができない子どもの数は6,100万人と最新の推計が出されています。その多くは一度も学校に行っておらず、また中途退学、遅延入学の問題なども指摘されています。(付属資料-8)

今年のレポートで特に強調されているのは、その不就学児童数の推移です。2000年の、ダカール行動枠組みが始まってからしばらくの間、2004年頃までは順調にその数が減ってきているのですが、ここ数年、2008年以降はその減り方がほとんど止まった状態になってしまっていることを警告しています。(付属資料-9)

ゴール3は、若者と成人の学習ニーズです。これは本日のメインテーマでもありますが、若者の多くが基礎スキルを習得できていない、小学校さえ卒業できない、あるいは中学校すら卒業していないという現状が報告されています。(付属資料-10)

ゴール4は、成人識字率の改善です。成人識字に関するゴール達成の見通しは必ずしも明るくないこと、そして、成人非識字者の割合が1990年から2010年にかけてわずかしこ減少していないという報告がなされています。(付属資料-11)

ゴール5は、ジェンダー格差解消と平等です。ジェンダー格差は、教育においてさまざまな形で現れています。例えば、小学生の男女比率が男子10に対して女子9を下回る国がまだ17カ国存在すること。それから、中等教育段階では男子が不利な国、男子の就学率が低い国、女子の就学率が低い国がさまざまな形で存在すること。そして、学力段階、学力に関しても男女差がみられることが報告されています。(付属資料-12)

それから、ゴール6は教育の質です。教育の質に関しては、学力、つまり、学校できちんと学習内容が定着しているかどうかの問題になるわけですが、これに関しても国際的にまだ大きな格差があることが報告されています。基礎学力が身につけていないこと、それから訓練を受けた教員が不足しており、教員養成が遅れていることが報告されています。(付属資料-13)

さて、これらの6つの非常に広範囲にわたるEFAの目標を達成していくためには資金調達が必要になってくるわけですが、それに関しては、まずは各国政府自らが教育支出を拡大していくことが重要であること。また、援助が貧困国の教育を支える重要な資金になっていること。そして、援助は単に量的な拡大だけではなく、効率を改善していかなければいけないということが挙げられています。また、一部の途上国のなかには資源に大変恵まれた国もあるわけですが、資源大国はその資源の有効活用を図っていかなければならないこと、そして、援助もODAだけではなく、民間資金による支援の可能性が非常に高まっていることが報告されています。(付属資料-14)

教育援助が果たして今ピークに達しているのかどうかということも問題提起されています。これは2002年以降の教育援助の額をみたものですが、2000年代、教育援助の金額は順調に上がってきているものの、最近少し頭打ちになるという見方もできますので、これが今後どうなるかということも1つのポイントだと思われまます。(付属資料-15)

以上が第1部で、第2部は「若者とスキル」ということで、今回のメインテーマになります。(付属資料-16)

これはレポートに書かれているわけではないのですが、概念を少し整理しておきたいと思いません。

スキルという言葉にはいくつか類似概念があります。よく使われる言葉として、例えばリテラシー、コンピテンシー、そして今回のレポートではエンプロイアビリティという言葉も出てきます。議論を整理するために、ここで少し説明をしておきたいと思いません。

まず、スキルはここでは訓練を通して獲得した能力や技能のことを指したいと思いません。それに対して、リテラシーは読み書き能力を中心とするわけですが、何らかの形で表現された内容を適切に理解、解釈、分析する能力と定義しておきたいと思いません。それから、コンピテンシーは経営学で使われてきた言葉で、高業績者の行動特性、すなわち、ある職務、状況において効果的、あるいは卓越した業績を生み出す原因となる個人の基底的特徴と定義されています。これはスキルや知識、それから自己概念や態度、価値観など、幅広い内容を含んでいます。(付属資料-17)

もちろんこれら3つの概念は相互に重なるところもありますが、今回の『グローバルモニタリ

ングレポート』では、スキルを3つに分けて議論しています。1つが、**Foundation Skill** という「基礎スキル」です。これは読み書きや計算などの初歩的な技能で、主に初等教育、あるいは中等教育段階で形成されるものです。2つ目が、**Transferable Skill** と表現されていますが、「移転可能な」あるいは「転換可能な」という意味を含みます。さまざまな形で職場が変わっても応用可能なスキルということで、「汎用性の高いスキル」という表現をしています。問題解決能力、情報伝達力、創造力、リーダーシップなどさまざまな職場環境で応用可能な技能のことを指します。3つ目が、「職業・技術スキル」で、これは個々の仕事に必要な技術的、専門的な知識や技能ということになります。(付属資料-18)

この3つのスキルをいかに形成していくかということですが、まず、基礎スキルは主に学校教育においては初等教育、それから中等教育段階です。この図でいいますと、紫色の部分になるわけです。ここで身につけていく。そして、実際にはこんなにきれいに分かれるわけではないかもしれませんが、汎用性の高いスキルや職業・技術スキルは高等学校、あるいはそれ以上の段階で身につけていくというモデルが示されています。

ただ、開発途上国の場合、学校教育の階段を順調に上がっていくというよりは、途中でやめてしまったり、ドロップアウトしたりというケースが多いためですから、特にそういう子どもたち、あるいはそういった青年のための別のルートも考えなければなりません。(付属資料-19)

それが、まず初等教育段階に該当するものはセカンドチャンス(第2のチャンス)を与えていくということです。それから、仕事の能力や汎用性の高いスキルを身につけていくのを仕事を通じた、つまり、ワーク・ベースド・トレーニングで形成していくというモデルが一方の階段で示されています。さらに、この両方の階段は行ったり来たりできるように配慮するということが、スキル形成、スキル習得への道筋の1つのモデルとして提示されています。(付属資料-20)

では、このようなスキルへの投資には、どのような経済効果があるのでしょうか。非常に象徴的な例として、韓国の事例が挙げられています。韓国は、1970年の時点では経済的な水準も中等教育の就学率もガーナとほぼ同じだったわけですが、その後の約40年間の軌跡をみますと、韓国は中等教育の就学率を大幅に向上させ、また、それにつれて大きな経済成長をなし遂げていることがわかります。中等教育、つまり教育への投資、スキル形成への投資が非常に高い経済効果を生むのだということを示唆しているわけです。(付属資料-21)

ところが、現在の開発途上国では、多くの国、特に貧困国においてはスキル形成が十分になされていません。特に15歳から19歳、あるいは20歳代前半までをとってみても、その学歴構成をみると、多くの若者がまだ前期中等教育を修了していないという現状があります。

例えば、これはエチオピアの例ですが、紫色の部分から薄紫色になっている部分までが前期中等教育未修了ということになります。この前期中等教育をまだ修了していない若者が15歳から19歳の間に非常に多い、つまり中卒まで至っていない若者の多い国が多数あるということがみてとれると思います。(付属資料-22)

さて、このようなスキルディベロップメント、つまりスキル形成への援助はどのように行われているのでしょうか。(付属資料-23)

この分野に関しては、約30億米ドルが援助として向けられています。技能形成の中心は中等教育ということになりますが、中等教育の分野はしばしば高等教育のしわ寄せを受けているということも報告されています。この分野の主要なドナーとして、ドイツ、世界銀行、フランス、日本などが例示されていますが、特に日本に関しては、自国の成功経験に基づいた援助がされている

ということで、これは後ほど JICA の事例としてご報告があるものと思われます。(付属資料-24)

さて、その援助ですが、高等教育への援助の大部分は途上国に届いていないということも問題提起されています。例えば、高等教育分野への奨学金などはドナー国、先進国で使われてしまう費用が非常に多く、実際にはなかなか途上国に届いていないことも報告されています。それで、留学生のための 31 億米ドルの一部でも途上国に向かえば、基礎スキルの形成に大きく貢献するのではないかとということも指摘されています。(付属資料-25)

中等教育を通じたスキル形成に関しては、まず、中等教育への障壁を取り除いていくこと。それから、中等教育の内容を仕事と関連深いものにしていく、レレバンスという言葉が使われますが、仕事に役に立つものにしていくこと。それから、中等教育段階で割と早い時期に退学してしまった、つまり、早期の中退者に対して再教育のチャンスを与えていくことが重視されています。

(付属資料-26)

ひと口にスキル形成とか、スキルと仕事といっても、都市部と農村部では大きく事情が異なります。都市部に関しては、都市部の貧困層が直面している問題を解決していかなければなりません。それから、不利な立場におかれた若者を対象とするプログラムをつくっていくこと、徒弟訓練や起業スキルなどの重要性も指摘されていますし、その起業スキルは基礎スキルと関連づけながら支援していく必要があるとも指摘されています。(付属資料-27)

農村部に関しては、特に女性のスキル形成がまだ十分なされていない、スキル形成が遅れているという現状が指摘されています。また、小学校を中退した子どもたちや若者への再教育機会の提供、スキル訓練はもちろん重要ですが、それと同時に、マイクロファイナンスや牛などの実物を提供していく。つまり、何らかの形で資産の提供とスキル訓練を組み合わせしていくアプローチが有効なのではないかということが指摘されています。また、例えば農業の組合といった組織形成や遠隔教育などの有効性も指摘されています。(付属資料-28)

これは農村部の若い女性のスキルが形成されていないということを示したグラフですけれども、左側のオレンジ色の丸が上に来ている国が、女子の方が農村部で最終学歴が中卒より低い者の割合が高い国だということを示しています。ですので、農村部の問題は、実はジェンダーの問題でもあるということがメッセージとして発信されています。(付属資料-29)

このレポートは結論として 10 項目の提言をしています。これまでお話ししてきた内容になりますけれども、基礎スキルがまだ十分形成されていない若者に対してはセカンドチャンスを提供していくということ。中学校へのアクセス、後期中等教育の改善をしていくということ。(付属資料-30)

都市の貧困層、農村部の貧困層に支援していくこと。そして、技能訓練と社会的保護を結びつけること。若い女性の訓練ニーズに応じていくこと。(付属資料-31)

テクノロジーのもつ可能性を活用していくこと。データ収集や関係者間の連携を強化すること。そして、さまざまな財源からの追加資金を活用していくということです。以上がレポートの内容になります。(付属資料-32)

そして、今日のディスカッション・ポイントですけれども、1 つには、このような途上国の若者をとりまく環境やスキル形成の現状は、EFA や教育開発の現状と全く同じだと思いますが、そういったことを踏まえて、社会で活用できるスキルを身につけるために行政、学校、企業などはどういうことができるのか、その役割は何かということをもまず考えていきたいと思ひます。

それから、若者のスキルには、基礎スキル、汎用性の高いスキル、職業・技術スキルがありま

すが、それらを習得していくときに教育がどのように貢献できるのか、つまり、教育が若者のスキル形成に具体的にどのような形で貢献していくことができるのかということの皆様と一緒にディスカッションできればと思っています。

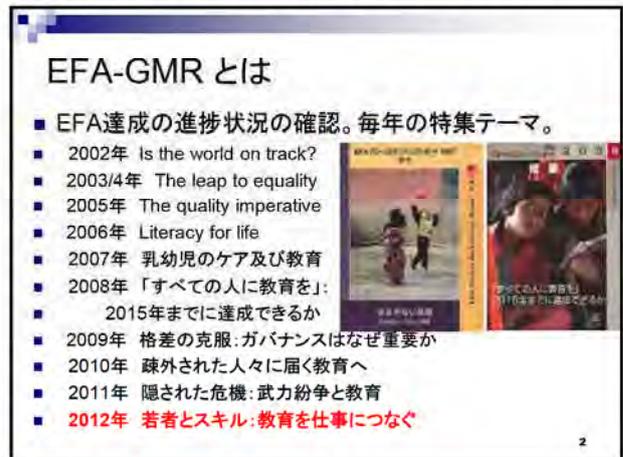
最後に、キーワードということで、〇〇と〇〇という形で2つずつ言葉を並べてありますが、先ほどもご説明がありましたように、今回のテーマは極めて幅広い内容にわたります。「先進国と途上国」とか、「フォーマルとノンフォーマル」とか、途上国の労働市場でしたら「フォーマルセクターとノンフォーマルセクター」とか、「政府と民間」など、さまざまな角度からアプローチしていかなければならないので、これで尽きているわけではないのですけれども、議論のためのキーワードとして提示しておきたいと思います。

今日は、この後長い時間になりますけれども、それぞれのパネリストの先生から具体的な事例をご報告いただきまして、皆様と有益な議論ができればと思っています。ご清聴どうもありがとうございました。(付属資料-33)

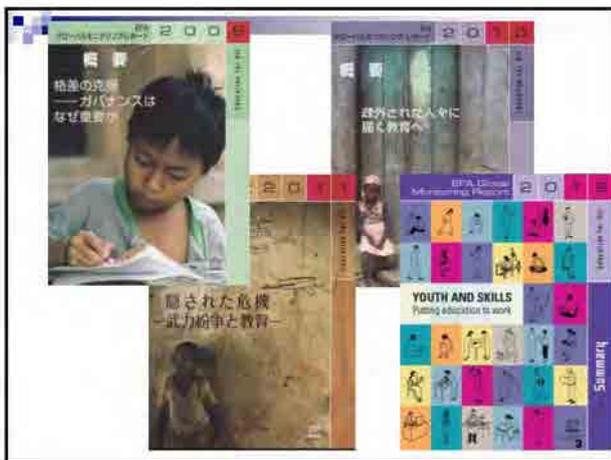
1. 「EFAグローバルモニタリングレポート2012概要説明及び本日のディスカッション・ポイント」



1



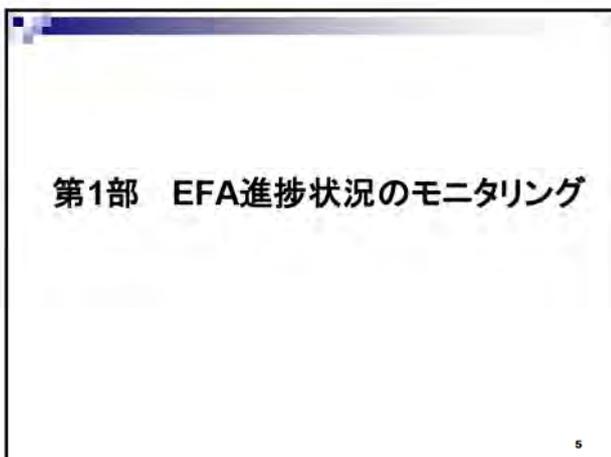
2



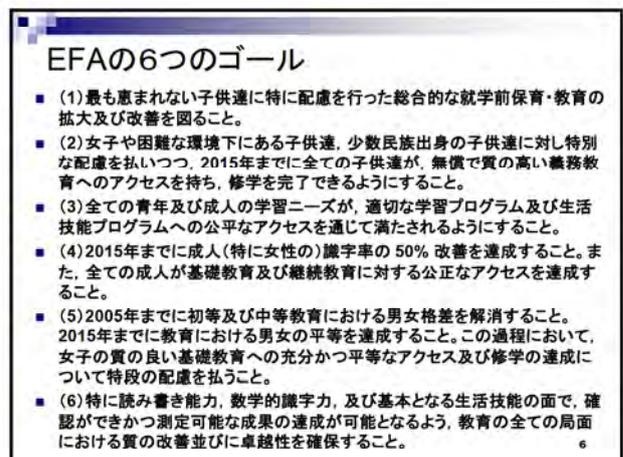
3



4



5



6

ゴール1: 乳幼児のケアと教育の拡充

- 乳幼児のケアと教育の拡充は遅れている
- 1億7100万人の5歳未満児が発育不良
- 半数以下の子どもしか就学前教育を受けられておらず、低所得国では6人に1人も受けていない。
- 就学前教育機会の格差(階層間・地域間)
- 乳幼児の保健、栄養、教育: 国による課題の違い

7

7

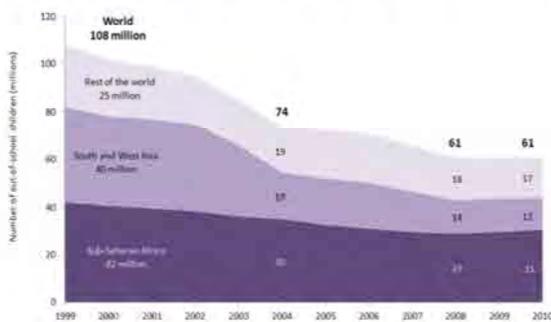
ゴール2: 初等教育の完全普及

- 初等教育の完全普及に向けた前進は失速している(8ページ、図2)。
- 不就学児童は6100万人(2010年)
- 不就学児童の47%は、一度も学校に行っていない。
- 貧困国の半分では、4割以上が中途退学。
- サハラ以南アフリカでは、41%が2年以上の遅延入学。

8

8

不就学児童数の推移(1999-2010)



9

9

ゴール3: 若者と成人の学習ニーズ

- 若者の多くが基礎スキルを習得できていない。
- 低所得・低中所得国(123ヶ国)では、15歳から24歳までの若者のうち、約2億人(5人に1人)が小学校さえ卒業していない。
- 低所得国における中学校の粗就学率はわずか52%(2010年)。
- 7100万人の若者(中学校学齢)が学校に行っておらず、この数字は2007年以降改善されていない。

10

10

ゴール4: 成人識字率の改善

- 成人識字に関するゴール達成の見通しは明るくない(11ページ、図4)。
- 成人非識字者の数は1990年から2010年の間にわずか12%しか減少していない。
- 7億7500万人の成人が非識字(2010年)
- 非識字者の3分の2は女性。4分の3はわずか10カ国に集中。
- 先進国でも、1億6000万人が読み書き・計算に不自由している。

11

11

ゴール5: ジェンダー格差解消と平等

- ジェンダー格差は様々な形で表れている。
- 小学生の男女比率が男子10に対し女子が9を下回る国は17カ国。
- 中等段階での就学の男女格差が解消されていない国は97カ国。うち半数以上の国では男子の方が就学者が少ない。
- 学力の男女差

12

12

ゴール6:教育の質

- **学業達成には依然として国際的に大きな格差がある。**
- 6億5000万人の小学校学齢児童のうち、2億5000万人は**基礎学力**を身につけていない。
- 社会階層による学力格差(14ページ、図7)
- 訓練を受けた**教員**の不足:33カ国において、**国家基準の訓練を受けた小学校教師は4分の3未満。**

13

13

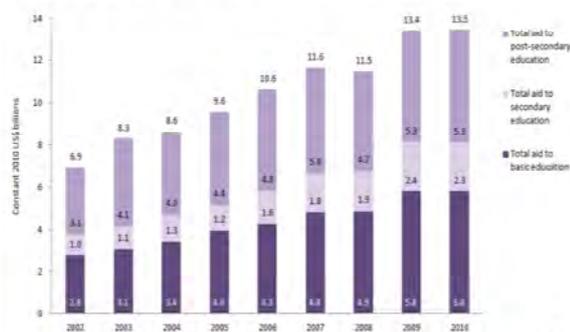
EFA達成に向けた資金調達

- 教育支出拡大の重要性
- 援助は貧困国の教育を支える重要な資金源
- 援助の有効活用
- 「資源の呪い」を「教育への恵み」に
- 民間組織による支援の可能性
- 教育援助はピークに達したか？
(19ページ、図9)

14

14

教育援助はピークに達したか？



15

15

第2部 若者とスキル

16

16

概念整理(「スキル」とその類似概念)

- ①**スキル**:「訓練を通して獲得した能力」「技能」。交渉力や仕事の能力なども含む(例:コミュニケーション・スキル、ビジネススキル)
- ②**リテラシー**:「読み書き能力」「何らかの表現されたものを、適切に理解・解釈し、分析し、また記述・表現する能力(例:メディア・リテラシー)」
- ③**コンピテンシー**:「高業績者の行動特性」「ある職務・状況において効果的あるいは卓越した業績を生み出す原因となる個人の基底的特徴」(スキル、知識、自己概念、態度、価値観、特性、動機等で構成)
- ④**エンプロイアビリティ、生きる力、人間力、就職基礎能力、社会人基礎力、学力**……

17

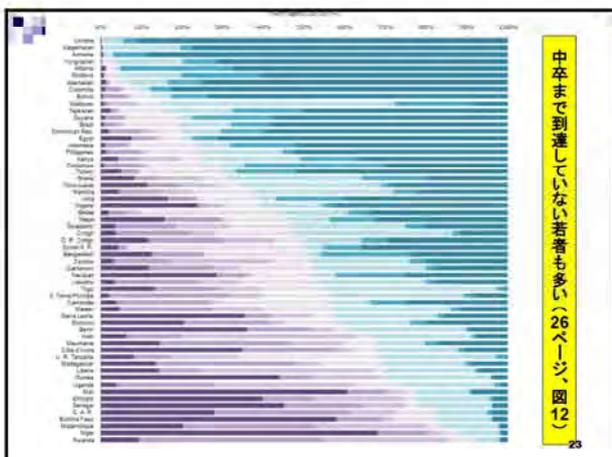
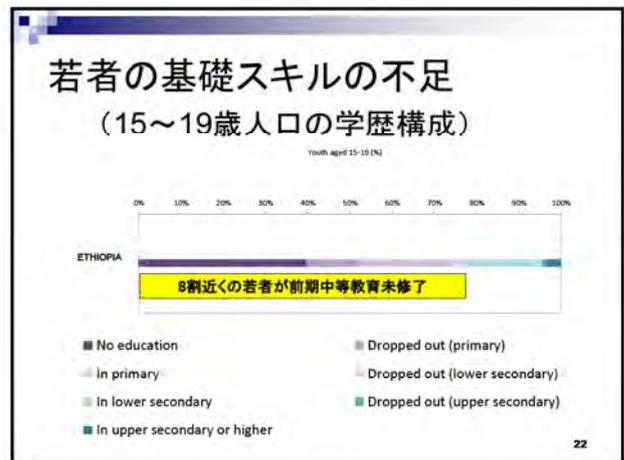
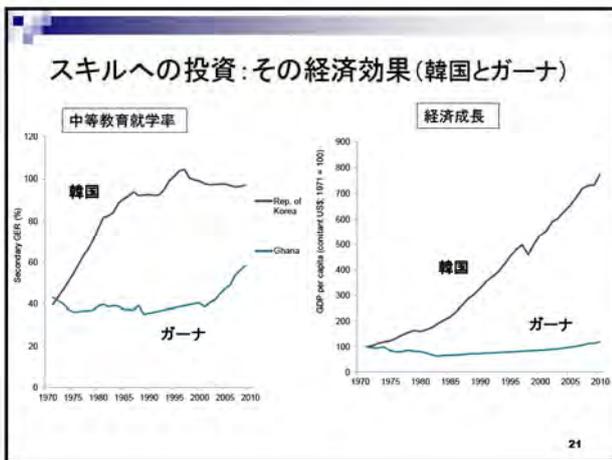
17

3種類のスキル

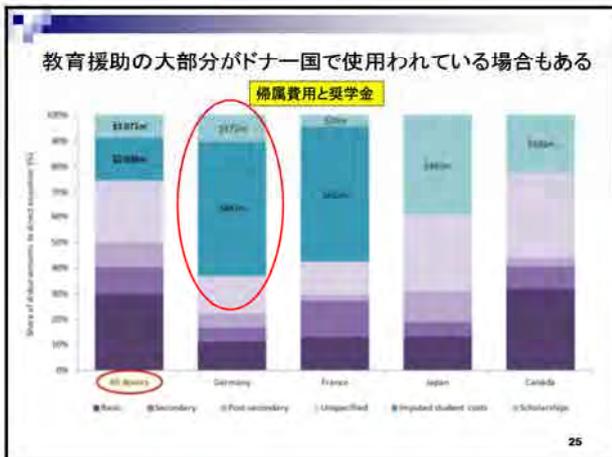
- ①**基礎スキル**(foundation skills)
 - 読み書き・計算などの初歩的スキル
- ②**汎用性の高いスキル**(transferable skills)
 - 問題解決、情報伝達、創造力、リーダーシップなど、さまざまな職場環境で応用可能なスキル
- ③**職業・技術スキル**(technical and vocational skills)
 - 個々の仕事に必要な技術的・専門的スキル。

18

18



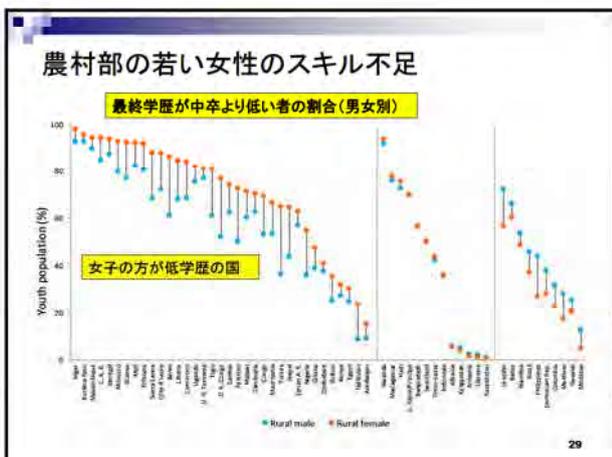
- ### スキル・ディベロップメントへの援助
- およそ30億ドルがこの分野に向けられている
 - 高等教育援助のし寄せを受ける中等教育
 - ドイツ、世銀、フランス、日本
 - 日本は自国の成功経験に基づいた援助
 - 高等教育援助の大部分は途上国に届いていない(奨学金や帰属費用: 図13)
 - 留学生のために支出された31億ドルの一部でも途上国に向けてることができれば、基礎スキル形成に大きく貢献する
- 24



- ### 中等教育を通じたスキル形成
- ① **中等教育への障壁を取り除く**
 - 小中の接続、学費軽減、女子への配慮
 - ② **中等教育の内容を仕事に役立つものにする**
 - 共通カリキュラムにとる基礎スキル形成
 - 多様なカリキュラム、職業教育
 - 二元制度、徒弟訓練、キャリアカウンセリング
 - 汎用スキル: 問題解決能力・ICT教育
 - ③ **早期中退者に再教育のチャンスを与える**
 - フォーマルな教育制度外での教育機会
- 26

- ### 都市部の貧しい若者に対するスキル訓練
- ① **都市貧困層の直面する問題**
 - 農村貧困層より低学歴のケースも(図15)
 - インフォーマル・セクターでの雇用
 - ② **不利な立場の若者を対象とするプログラム**
 - スキル訓練と社会的保護の組み合わせ
 - ③ 伝統的な**徒弟訓練**を通じた職業訓練
 - ④ **起業スキル訓練の中に基礎スキル教育を組み込む**
- 27

- ### 農村部の貧しい若者に対するスキル訓練
- ① **農村部の女性のスキル形成の問題(図15)**
 - ② **セカンド・チャンス・プログラムの提供**
 - 小学校**中退者**への**再教育機会**
 - マラウイで大きな成果
 - ③ スキル訓練と同時に**資産(資金)**も提供する
 - 牛の提供(BRAC)、マイクロファイナンスや
 - ビジネスマネジメントの手法
 - ④ **組織形成(農場学校)**や**遠隔教育**などの工夫
- 28



- ### 10項目の提言: 若者のスキル習得のために
- 1. 基礎スキルが低い若者や、まったく基礎スキルを持たない若者に**セカンド・チャンス**の教育を提供する
 - 2. **中学校へのアクセス**を阻む障壁に取り組む
 - 3. **後期中等教育(高等学校)**での教育を、社会的弱者にもとって手の届くものとし、教育内容を仕事に適したもの内容へと改善する
- 30

- 4. より良い仕事に就けるような技能訓練を、都市貧困の青年にとっても手の届くものとする
- 5. 政策とプログラムの対象を困窮する農村部の青年に定める
- 6. 技能訓練を最貧困層の青年のための社会保護と結び付ける
- 7. 弱者である不利な立場に置かれている若い女性の訓練ニーズの優先課題とする

31

31

- 8. テクノロジーのもつ可能性を若者の機会向上に活用する
- 9. スキル向上プログラム実施において、データ収集および、スキル向上プログラム実施時の関係者間の連携を強化することにより、計画を改善する
- 10. 弱者である不利な立場に置かれている青年の訓練ニーズに合わせて集められた、さまざまな財源からの追加資金を活用する

32

32

ディスカッション・ポイント

- ① 途上国の若者をとりまく環境を踏まえて、社会で活用できるスキルを身につけるため、行政や学校、企業等が教育を通じて果たすべき役割は何か？
- ② 若者のスキル(基礎スキル、汎用性の高いスキル、職業・技術スキル)習得に教育はどのような形(点)で貢献できるか？
- キーワード:「基礎教育と職業技術教育」「普通教育と職業課程」「初等教育と中等教育」「前期中等教育と後期中等教育」「フォーマル教育とノンフォーマル教育」「先進国と途上国」「都市部と農村部」「男性と女性」「工業化と知識経済」「学校教育と実地研修」「フォーマルセクターとインフォーマルセクター」「政府と民間」等。³³

33

4. 基調講演「若者の雇用と教育：途上国と日本が抱える課題と展望」

広島大学 教育開発国際協力研究センター
教授 吉田 和浩

広島大学の吉田です。どうぞよろしくお願いいたします。

本日は成人の日ですね。成人してから長年たつと、今日が何の日だか忘れるのですけれども、市ヶ谷駅できれいな着物を着ている方が何人かいらっしゃいました。この中にはいらっしゃらないかもしれませんが、もしいらっしゃいましたら、どうもおめでとうございます。

やはり学校を卒業して仕事につくために何が必要なのかという問題は、途上国だけの問題にとどまらず、まさに今ここにいらっしゃる多くの方も含めて、日本にとっても非常に深刻な課題ではないかと思います。そういう意味で、私の話は若者の雇用と教育、教育と雇用の接点を問題提起するわけですが、途上国が抱える問題と日本が抱える問題と両方合わせて話させていただきたいと思います。(付属資料-1)

これまでのお話で、浜野先生からもございましたとおり、ジョムティエン、それからダカール行動枠組み以降、初等教育の普及という点では非常にめざましい進展がみられたわけですが、それでもまだ世界には 6,100 万人の学齢児で学校に行っていない子どもたちがいます。あるいは、さまざまな理由で学習の成果に至らない教育の質が問題にされています。また、男女間、地域間、いろいろな格差、公平性の問題があります。このように初等教育のなかでも残された課題が多いといえます。

それと同時に、初等教育を終えた子どもたちがどんどん増えているというのもまた事実です。1999 年には初等教育の就学者数が 5 億 6,000 万人、これが 2010 年には 6 億 1,000 万人へと 9% 弱増えているわけですが、これに対して中等教育は同じ期間で 3 億 2,000 万人から 4 億 4,000 万人へと 4 割近い増加をみているのです。

中等教育が負う役割は、多くの生徒さんたちにとっては高等教育への進学に必要な知識を得るためということですが、実際にはほとんどの中等課程の教育を終えた人たちが就職していくので、就職に必要な知識と技能をどのように身につけるか、この 2 つの目的が課されているといえると思います。

単に知識や技能など、そういう概念的なものを身につける、コグニティブ (Cognitive) なものを身につけるだけではなく、それが実際に使えなければいけないということで、社会で使える知識、技能をどのように学校が提供できるのか。こういう課題は、特に中等教育では重要になりますが、中等教育に限らず、初等教育でもこれらの点がまた取り上げられているところです。(付属資料-2)

では、雇用はどうかといいますと、この表にもあるとおり、どの地域をみても、先進国も含めて、若年層の失業率が成人の失業率と比べて格段に高いことがいえます。世界では 7,500 万人の若年層、若者が失業しているといわれています。ここでいう若年層は、15 歳から 24 歳までです。

特に若年層の失業率が高い国としては、ヨーロッパでの深刻な経済的停滞もあって、スペインやギリシャでは若年層の 4 割以上の人たちが失業状態です。南アフリカ共和国でも 5 割弱という状況です。それから、男女間でみると、また大分差があります。エジプトの女性は 54% が失業しています。

皆さんご存知とは思いますが、失業とは、実際に働くことができ、就職活動を積極的にしているけれども、就職していない、就職に至っていないという人が失業者と数えられるわけですから、実際に働いていない学生も含まれるのですが、もうあきらめてしまった人たちは失業者のカテゴリから除かれていますので、それも留意する必要があると思います。

そして、若者の労働力の参加率です。労働力は、実際に雇用されている人と失業している人、レイバーマーケット上でアクティブな人たちの割合はまた地域で大分差がありますし、下の表でいえば、中東や北アフリカのように、男女間で非常に顕著な差があります。この背景には文化的な要因、あるいは宗教的な要因もあるかと思えます。(付属資料-3)

教育と雇用の関係につきましては、一般的には教育水準が高いほど雇用の機会が高まる、つまりは、失業のリスクが軽減されます。そして、高学歴になればなるほど収入が上がります。(付属資料-4)

このグラフはアメリカの例ですけれども、もう少し一般的に、世界をみても、やはり教育と収益率の関係は、高い教育を受ければ受けるほど収益率は上がるものとなっています。この図は、そういう点ではちょっとミスリーディングかもしれませんが、赤茶色のバーは初等教育を受けた人が生涯で得る収入について、初等教育さえ受けていない人たちと比べた場合、年率にしてどれくらい収益率が上がっているのかを示していますから、いずれにしてもゼロよりは上にあるわけです。中等教育を受けた人たちが初等教育までしか受けていない人と比べてどれだけ収益率が高いかというのが薄い青色、同じく、高等教育を受けた人たちが中等教育までしか受けていない人たちよりどれくらい収益率が高いかというのが藍色のバーです。

ここから分かるのは、特に低所得国について、教育の収益率が他の地域と比べて高いことがいえると思います。また、高等教育がこのなかでも特に収益率が高いという点もみてとれるかと思えます。(付属資料-5)

実際には雇用の機会は非常に限られているわけで、この上の表ですと、2003年から2011年、途上国を中心として経済成長率が非常に高いものがあり、特に東アジア、南アジア、それまで停滞していたサブ・サハラアフリカにおいても高い経済成長率がみられます。しかし、雇用の増加がそれに比例して増えているかということ、なかなかそうはなっていないというのが実情です。

そして、若者の失業率という点でみると、この期間、ほとんど変わっていないということなのです。それから、他の問題として、能力、資格をもっても、なかなかそれに見合う仕事が見つからない、仕事につけないということで、能力未満の仕事についている若者も少なくありません。あるいは、高学歴者だけでも失業している。大学は出たけれども、失業している。もっといい仕事につけるはずだから、しばらく仕事にはつかないという形で就職待機をしている。こういうことがあると、先ほどみたような教育の投資効果は下がってしまうわけです。それから、自国に魅力的な雇用の機会がないと、せっかく優秀な人材をその国が育てても海外に流出してしまうという問題もあります。(付属資料-6)

ここから、途上国の中等教育についてみてみます。青色、灰色が前期中等、緑色、茶色が中等の後期、それぞれ2005年、2010年と比較すると増えているといえます。しかし、確かに全体として中等教育の普及は進んでいるわけですが、例えば日本のように、中学校を卒業するまでを基礎教育とみると、基礎教育の完全普及までは遠く、特にサブ・サハラアフリカなどはまだまだ道のりが険しいのです。そして、後期中等になると、その普及度はさらに遅れています。

これは単に中等教育の普及が遅れているだけにとどまらず、今後、そこを普及させていくと、

そのレベルの教育を受ける人の数はこれからどんどん増えてくる。つまり、中等教育を終えた人々をどのように雇用に結びつけるかという課題はこれからどんどん深刻さを増していくと思います。(付属資料-7)

中等教育の具体的な中身をみてみますと、後期中等教育になると、普通科、職業訓練科と分けた場合、職業訓練科の割合が比較的増えていきます。普通科、職業科、どちらのサービスを提供するかというのは、経済の発展や教育の発展段階とは全くといっていいほど関連性がないともいえます。国によって大分差があります。ここにありますように、後期中等教育の4割、6割ぐらいを職業系に向けている国もある一方で、その比率が1割にも満たない国も少なくない。先進国でも、例えば日本の場合には24%に対して、ヨーロッパではかなり割合が高い国が多くなっています。

中等教育を卒業しても、その後大学に行きたいという人がたくさんいるにもかかわらず、実際、高等教育への進学は非常に限られています。アフリカでは7%の人しか高等教育に進めていません。南アジア、西アジアでは17%です。ここからも分かる通り、大多数の途上国の若者は、中等教育を終えた段階で仕事を探さなければいけないということです。(付属資料-8)

図で2点ほど示してみますと、途上国の若者のほとんどは中等教育を出たら就職しなければいけないわけですから、後期中等教育の普及が進んでいる国ほど職業教育の割合は高いのかどうか。皆さんから見て左側の図です。高い国もあるし、低い国もあります。メッセージとしてはあまり一般化できない傾向があります。

では他方で、TVET（産業技術教育・職業訓練）の比率が高いと失業率は下がるのでしょうか。全体として失業率が10%ぐらいのところにとどまっているデータしかとれなかったもので、これも大きな傾向は示せないわけですが、うまくやれば失業率を抑えることができるとはいえるにしても、TVETを増やせば必ずしも雇用が約束されることを意味していないと思います。(付属資料-9)

では、TVETを修了してもどうして雇用につながらないのかという点については、3つのギャップを指摘したいと思います。第1に政策と実態がかけ離れている。政策を策定するとき、政府が関係者と十分協議をしていない、という政策ギャップ。意気込みばかり高くて、どんどん政策だけ先行してしまう。それから第2に、具体的なTVETの中身も現場の実態やニーズに合っていない、というレバンス・ギャップ。産業界と連携してカリキュラムをつくるというような、いろいろな試みが最近でこそされるようになりましたが、まだまだ産業界との連携は弱いです。第3に、どの途上国も人材育成は非常に重要だといっている、にもかかわらず、予算措置はほとんどとられていない、資金ギャップ。こういうのも実態です。(付属資料-10)

それから、中等教育からちょっと目をそらして、インフォーマルセクターに向けてみますと、途上国での労働力の吸収先として非常に重要な役割を果たしています。ここでインフォーマルセクターといいますのは、小規模、あるいは自営、家族経営だったりして、企業登録していないという意味ですが、例えばアフリカの農業を除く雇用の78%はインフォーマルセクターで吸収されています。そこでは、徒弟制度などを通じて訓練もまたインフォーマルセクターのなかで行われています。近年では、フォーマルセクターとの連結の動きもあります。例えば、ガーナでは中等教育の課程のなかで徒弟制度を取り入れて、仕事に結びつけられる技能を習得することをめざすというような試みも行われています。(付属資料-11)

教育やTVETが若者の雇用につながらないことに他の理由もいくつか挙げられるかと思いますが、大きくいって、労働意欲と雇用者側の採用のニーズが合っていないことがあります。

途上国の若者の多くが工場よりもオフィスで働きたい、ホワイトカラー志向が非常に強いわけです。一方、企業側は即使える人材を求めている。それに対して、教育セクターは十分に対応できていないといった実態があります。

また、労働市場という言葉はあるのですが、途上国の場合、日本のように、求職情報を的確に提供できるような制度は整っていません。ですから、労働市場があっても、その労働市場が若者に的確な雇用に関するシグナルを送ることができていない。これが大きな課題だと思います。結果として、失業やスキル mismatches が起こっています。(付属資料-12)

では、こうした途上国をとりまく環境や変化していく環境にどう対応していくか。ここでは、必ずしも答えを出すことはしませんが、どのような問題意識が必要かという観点から申し上げますと、途上国は依然として若者の人口がどんどん増えています。そうすると、豊富な潜在的労働力を実際にどのように雇用結びつけ、あるいは経済成長につなげていくか。これが1つの課題といえると思います。

それから、例えば近年のアフリカのように、経済が非常に好調に推移している、その恩恵をどうしたら真に自分たちの、あるいは自国のものにできるか。これについてもいくつかの観点から考える必要があると思います。特にこれまでのアフリカの好景気は、資源需要が高まり、資源の価格が高騰しているということによって恩恵を被る、ラッキーな成長といえるかもしれません。逆にいうと、ブームがそれほど長く続くとも思えないわけです。

そうすると、そういう好景気から得られた利益をどのように経済全体の高付加価値化に転換させることができるか。途上国の多くは、昔、大きな企業をつくったけれども、その企業が全然近代化されないまま今に至っているという例も多くあります。それから、外国からの投資も資源を取り出すための投資としては相当受け入れているのですが、これらを使って新しい技術をどのように途上国のなかに取り込むか。この観点からの政策は非常に弱いといえると思います。

それから、経済と雇用の実態に即した人材育成はだれがどのように行うべきなのか。途上国といっても、単にその所得レベルで分類するわけにいかない資源立国であったり、成長している国、コンフリクトのなかにある国、いろいろあるので、それぞれの国の実情に応じた政策立案、あるいは日本からの国際協力といった取り組みが求められるわけです。

また、先ほど『グローバルモニタリングレポート』の説明のなかにもありましたとおり、都市の問題と農村の問題では大分様相が違うのです。農村は当然ながら農業を中心とした生活が営まれているわけですから、農業の生産性をどのように高めるか、流通機能をどのように高めるかという問題と合わせて、どのようなスキルが必要になってくるのかという議論もされる必要があると思います。(付属資料-13)

教育を雇用につなげるために、教育として何が必要かということですが、やはり社会で使える知識、技能を提供することがまずいえると思います。次に、職業教育、訓練も抜本的に改革されなければいけないと思います。それと、先ほどいいましたように、労働市場を市場として機能させるための政策が必要になります。また、若者に対して、現実不相応な期待を抱かせないための適切なガイダンスも必要です。これらの政策、施策が実際に、経済の持続的な発展にかかわる政策と合わせて行われなければ、また意味がないという側面もあります。(付属資料-14)

ここからはちょっと日本に目を転じてみたいと思います。(付属資料-15)

日本の場合、学校を卒業してどうなるかということを端的にまとめた図がこちらです。まず、中学校を卒業した人たちのほとんど全員が高校に進学しています。高校を卒業すると、短大、専

門学校を合わせて約7割の人が高等教育機関に進学しています。一方で、17%の人たちが就職しています。大学を卒業すると、64%ぐらいの人が就職しています。この薄緑の部分が示しています。それと合わせて、進学も就職もしない、あるいは一時的な就職にとどまっているという人が19%もいます。非常に不安定な現実が分かるかと思います。(付属資料-16)

若者の雇用を失業率という観点からみると、全体として日本の失業率は1980年頃の2%程度だったころから比べると、2倍以上に増えています。その上昇度を超える形で若者の失業率がどんどん増えています。特に右側のグラフからは、年齢層別としては20代の人が全体の失業者の大体3割から4割を占めているというのが実態です。(付属資料-17)

高校の中身をみると、日本でも普通科が72%です。これに、工業科、商業科、最近では、総合学科といったところがその次に続いています。(付属資料-18)

もう少し長いスパンでこれを見ると、普通科が日本の高校レベルでも一貫して7割ないし6割を占めてきたわけですが、特に1955年から1970年代頃には商業系、工業系が大きく伸びていたという傾向を讀んでいただけるかと思います。これは高度経済成長時期にこれらの分野の職業系の学科が非常に増え、その後、どんどん低下傾向にあるというのが日本の実情です。(付属資料-19)

こういう人たちが高校を卒業してどうしていくかということです。1950年代から1970年代ぐらいの高度経済成長期にはまだ大卒者がそんなに増えていないわけで、結局、高校を卒業した人たちがいわゆるホワイトカラーとして就職していったわけです。その後、だんだんと大卒者も増えていくという現象と一致しながら、工業系が中心ですけれども、工場で働く、そういう生産工程、労務作業員として従事する人たちが80年代以降増えていったということがいえます。

もう1つ、このグラフからわずかながらでも読みとれるのですが、日本の場合は専門学科を卒業しても、一番下の青いところです。その後、大学に進学していく人が少なからずいます。これは途上国のなかではそういう学校制度になっていない場合もありますから、その場合、そこでより高度な教育を受ける機会が失われてしまうけれども、日本の場合はそこは続いているということです。(付属資料-20)

日本の職業教育の特徴としては、まとめますと、歴史的には労働市場の実態の需要に応じて変化してきました。明治期の近代化が始まるころまでもっとさかのぼると、その当時、実業教育などといわれていましたが、必ずしも日本の教育制度として早くから整備されていたわけではなく、教育セクターの対応が遅れていた分、民間セクターがそこを先行していました。後追いで日本の職業訓練教育は発展してきました。

現在、ここにもありますように、高校を卒業するまでにさまざまな資格を取得することができます。こういうものが実際の雇用につながっているといえると思います。その意味では、こういう全国的な資格制度に基づいた教育の提供は、途上国の参考にもなるのではないかと思います。産業界との連携も最近はどんどん進んでいますし、高卒者で就職したい人の就職率は非常に高いわけです。主に地元企業を中心に就職しています。地元の企業との長年の信頼関係がそこに培われているということがいえると思います。(付属資料-21)

では、大学の卒業者はどうかといいますと、このグラフから分かるのは、人文系、社会系、教育系も含めて文系は、大学を卒業した後、就職する人が確かに多いわけですが、それに比べて、理工系は進学する人が多い。合わせて、人文、社会教育系の人たちは、ちょっと深刻なのですが、一時的な仕事についている、進学も就職もない、正規の職員でないという不安定な状況に置かれている割合も高いということがいえます。(付属資料-22)

忘れてはならないのは、恥ずかしいというか、非常に残念な事実ですけれども、日本は世界屈指の男女格差が極めて厳しく存在する社会です。全く自慢できないと思います。このグラフは、横軸が国民の平均的な教育、学歴を男女比として示したもので、日本は、ちょっと見難いかもしれませんが、教育の達成度という意味では男女の格差はそれほどひどくないわけです。ところが、縦軸にあります社会、経済への参加の度合いというのは、ここでは労働力参加率、報酬の男女比、昇進、より高いレベルのポストにどれだけ就いているかというのを男女比でみると、日本は真ん中、0.6の下あたりです。これは、世界的にみると、先進国では最低レベルです。途上国と比べても恥ずかしいぐらいの男女格差の激しい国となっています。

そうすると、これを改善するための教育も当然なければいけないわけで、ある試算によると、日本の雇用における男女格差を是正すれば、日本のGDPは16%も増加するということがいわれています（付属資料-23）

今までみたような日本の雇用と教育をとりまく環境の変化にどのように対応していくかということを私なりに整理したのですが、まず、今いわれている少子高齢化の進展を労働力人口の減少の理由に必ずしもつなげる必要はありません。それはむしろ避けなければいけないのではないかと思います。そのためには、若者の雇用、高齢者、女性の雇用を促進する。そのための環境整備が不可欠になってきます。

それから、産業構造が非常に著しく、しかも急速に変化している。その変化していること自体をわれわれが本当に認めているだろうかということです。競争力のある部門の変化に産業界自体が対応できているのか。これも1つ大きな課題ではないかと思います。創造的な破壊と労働力の配置転換は進んでいるか。ちょっと分かりにくいですが、競争力のなくなったようなセクターにしがみついているのは、新しい競争力のある分野は生まれにくいわけです。そういう産業構造を転換させ、それに対応したような労働市場の構成を変えていくという試みが進んでいるかどうか。これが大きな問題といえると思います。

そして、こういう産業構造の変化と並行してみられていくのが雇用様式の変化です。日本は長い間、終身雇用や年功序列ということが特徴的にいわれていたわけですが、だんだんと能力主義、パフォーマンス主義になっていくなかで、われわれは本当にそういう制度的転換をどの程度受け入れているのか、そして、それに対応できるような教育制度をつくっているのかという点が問題になるかと思っています。

本日、この後、いろいろな観点からの議論が展開されるでしょうから、そこに向けて、浜野先生のお示しになった論点に加えて、またいくつかの論点が示せれば幸いです。どうもありがとうございました。（付属資料-24）

2. 「若者の雇用と教育：途上国と日本が抱える課題と展望」

若者の雇用と教育

途上国と日本が抱える課題と展望

「EFAグローバルモニタリングレポートシンポジウム2012
—若者とスキル—
広島大学教育開発国際協力研究センター教授
吉田和彦

2013年1月14日JICA研究所国際会議場
JICA/JNNE/ACCU共催

1

EFAの成果から見える教育の課題

- ▶ 初等教育の残された課題
 - UIPEの達成、質・学習成果、格差と公平性
- ▶ 中等教育拡充への圧力

	途上国全体	1999	2010	増加率
初等教育	就学者数(百万人)	563.6	612.0	8.6%
	総就学率(%)	98	106	
中等教育	就学者数(百万人)	318.6	437.4	37.3%
	総就学率(%)	52	66	

出典: ユネスコ EFA GMR2012

- ▶ 進学のため
- ▶ 就職のため
- ▶ 社会で使える知識・技能 — 初等教育段階から

▶ 2

2

若者の雇用は世界共通の課題

- ▶ 若者の失業率は成人失業率より断然高い

若者失業率 (2011年)	成人	若者(15-24)
東アジア	3.2	8.8
東南アジア大洋州	2.7	13.4
南アジア	2.3	9.9
ラ米・カリブ	5.7	13.3
中東	6.6	26.2
北アフリカ	7.0	27.1
サブサハラアフリカ	6.5	12.8
先進国+EU	7.2	17.9

出典: ILO Global Employment Trends 2012 Table A3

- ▶ 若者の労働力参加率は地域により男女格差が著しい

若者労働力参加率 (2011年)	男性	女性
東アジア	59	61.6
東南アジア大洋州	59.3	45.1
南アジア	57.6	23.4
ラ米・カリブ	62.6	42.7
中東	46.7	13.1
北アフリカ	47.0	19.6
サブサハラアフリカ	55.9	51.4
先進国+EU	49.7	45.6

出典: ILO Global Employment Trends for Youth 2012 Table 5

▶ 3

3

一般的には

- ▶ 教育水準が高いほど
- ▶ 雇用機会が高まる(失業リスクが減る)
- ▶ 収入が上がる

失業率 2011年 (%)

Average: 7.6%

平均所得 2011年 (\$/週)

Average: \$797

出典: アフリカ労働統計局

▶ 4

4

教育への投資は所得を向上させる

出典: 世界銀行 World Development Report 2013

▶ 5

5

実際には

- ▶ 雇用機会は限られている
 - 経済成長率ほどは雇用は増えていない
 - 若者の失業率は殆ど変わっていない(2000-2010)

2003-2011年平均	経済成長	雇用増加
東アジア	10.3	0.9
東南アジア大洋州	6.2	1.9
南アジア	9.7	1.6
ラ米・カリブ	4.7	2.2
中東	6.1	3.8
北アフリカ	5.6	2.7
サブサハラアフリカ	6.4	2.9
先進国+EU	1.6	0.4

出典: ILO 2012a,b他より作成

- ▶ 能力・資格以下での就業の一般化
- ▶ 高学歴者の失業(就職待ち)も
- ▶ 頭脳流出

▶ 6

6

途上国の中等教育（１）

中等教育は拡大している



しかし

- 「基礎教育」完全普及までは程遠い
- 後期中等はさらに普及が遅れている

7

7

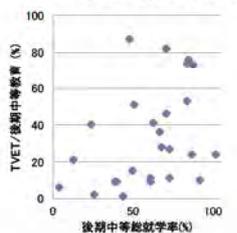
途上国の中等教育（２）

- 中等教育は後期（高校レベル）に職業訓練科が増える傾向に
- 普通科、職業訓練科のバランスは国により戦略的（教育や経済の発展段階とは必ずしも一致しない）
 - TVET/後期中等が高い国：インドネシア(41%)、中国(46%)、エジプト(51%)、エチオピア(59%)、チェコ(73%)
 - 低い国：ケニア(1%)、ラオス(1%)、インド(2%)、メキシコ(9%)、マレーシア(15%)
 - 先進国：日本(24%)、オーストリア(77%)、スイス(68%)、ドイツ(51%)
- 高等教育への進学は限られている
 - 高等教育総就学率：SSアフリカ7%、南・西アジア17%
 - 普通科を出ても大学に行ける可能性は低い
- 大多数は中等教育卒業後の雇用機会を求める

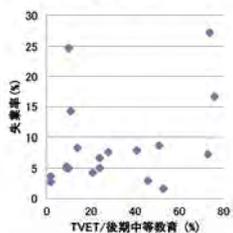
8

途上国の中等教育（３）

後期中等が普及するとTVET比率が高まるか？



TVET比率が高いと失業率は低いか？



8

出典 世銀2012, エネスコ2012より作成

9

途上国の中等教育（４）

- TVETを修了しても雇用には繋がるとは限らない
 - 人材育成・教育政策と経済の実態・労働市場との乖離（政策ギャップ）
 - 産業界との連携の弱さ、設備・教員不足（レバンス・ギャップ）
 - 予算不足（資金ギャップ）

10

10

インフォーマルセクターの重要性

- 労働力の多くを吸収
 - 行商、露天商、靴磨き～修理工、大工、美容師など
 - アフリカ、インドなど
- インフォーマルな訓練の提供
 - 徒弟制度
- フォーマルセクターとの連結の動き

11

11

若者の雇用には繋がらない理由は

- 労働意欲（専門性・学歴）と採用意欲（企業ニーズ）のミスマッチ
 - ホワイト・カラー症候群
 - 企業側の即戦力志向
- 労働市場がうまく機能しない
 - 就職情報が圧倒的に不足
- 結果として、失業やスキル・ミスマッチ

12

12

途上国を取り巻く環境と其の変化に どう対応するか

- ▶ 若者人口の増加
 - 豊富な労働力をどう雇用・成長に繋げるか
- ▶ 好調なアフリカ経済が求めるもの
 - 資源・価格ブームから高付加価値化へ
 - 古い大企業・FDIの構造転換
 - 投資資金の呼び込みから技術の習得へ
 - 経済・雇用の実態に即した人材育成
- ▶ 途上国の多極化: 資源立国、成長国、停滞国
- ▶ 途上国内の格差: 都市・農村、所得、学歴

▶ 13

13

教育を雇用に繋げるために

- ▶ 使える教育の拡充
- ▶ TVET(フォーマル+インフォーマル)の抜本的改革
- ▶ 労働「市場」を機能させる政策
 - 雇用情報の整備と活用
 - 雇用政策
 - 最低賃金が高いと若者の就業が制約される
 - 雇用保護が強いと “ ”
- ▶ 若者(就職希望者)への適切なガイダンス
- ▶ 経済の持続的発展

▶ 14

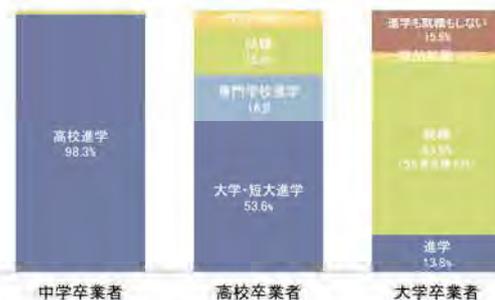
14

日本の若者の雇用と教育

▶ 15

15

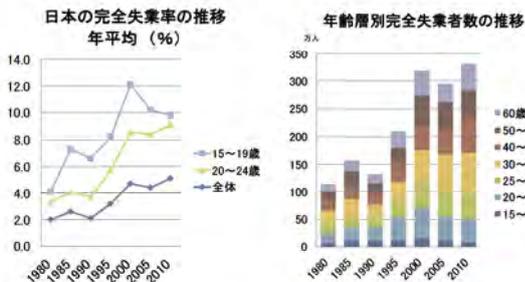
日本の卒業者の進路 (平成24年5月)



▶ 16

16

日本の若者と雇用



▶ 17

17

高校の学科別生徒数



▶ 18

18



19



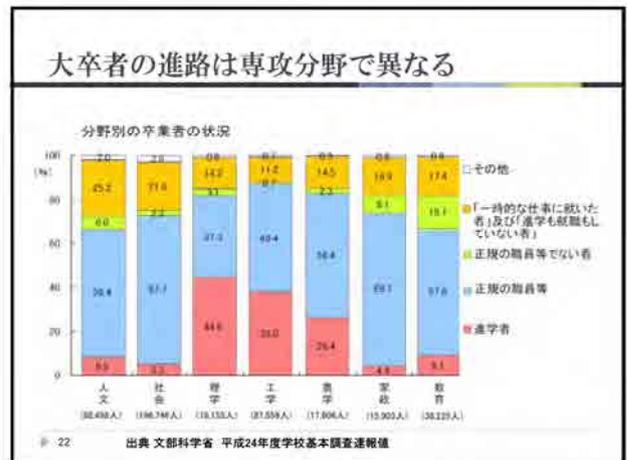
20

日本の職業教育の特徴

- 歴史的: 労働市場の需要に応じた内容
 - 需要の変化により拡張・縮小
- 現在: 在学中に資格を取得
 - 機械加工、危険物取扱者、自動車整備士受験資格、電気工事士、測量士、ボイラー技士他
- 産業界との連携
 - 講師招聘、短期インターンシップ、デュアル・システム(3ヶ月)
- 地元企業を中心に就職

出典 文部科学省 平成24年度学校基本調査速報値

21



22

日本は世界屈指の男女格差社会

- 日本は135カ国中101位
(世界経済フォーラム「世界男女格差指数2012」)
- 男女の雇用格差を是正すれば日本のGDPは16%増加、との試算も (WEF2012:28)

出典 文部科学省 平成24年度学校基本調査速報値

23

日本の雇用と教育を取り巻く環境の変化にどう対応するか

- 少子高齢化を労働力人口の減少にしない
 - 若者の雇用
 - 高齢者の雇用 女性の雇用 環境整備
- 産業構造の変化への対応
 - 競争力のある部門の変化に産業界自体が対応できているか(製造業・農業)
 - 創造的破壊と労働力の配置転換は進んでいるか
- 雇用様式の変化への対応
 - 社会は(従来の年功序列・終身雇用制に代わる)能力主義・生涯教育をどの程度受け入れているか
 - 教育はこれに対応できているか

出典 文部科学省 平成24年度学校基本調査速報値

24

主な参考文献

- ▶ Biavaschi, C. et al. (2012) Youth Unemployment and Vocational Training
- ▶ ILO (2012) Global Employment Trends 2012
- ▶ ILO (2012) Global Employment Trends for Youth 2012
- ▶ UNESCO(2012) EFA Global Monitoring Report 2012 Youth and Skills.
- ▶ World Bank (2012) World Development Report 2013 Jobs
- ▶ World Economic Forum (2012) The Global Gender Gap Report 2012
- ▶ 厚生労働省 労働経済白書
- ▶ 総務省 労働力調査
- ▶ 文部科学省 学校基本調査

▶ 25

25

ご清聴ありがとうございました。

▶ 26

26

5. NGO 活動事例「カンボジア図書館活動：読書推進とライフスキル」

公益社団法人シャンティ国際ボランティア会 広報課長
東日本大震災図書館事業 アドバイザー
鎌倉 幸子

皆さん、こんにちは。今日報告させていただきますシャンティ国際ボランティア会の鎌倉と申します。どうぞよろしくお願いいたします。(付属資料-1)

シャンティ国際ボランティア会は、32年前に設立しました。主に図書館の活動をアジア地域で行っております。こちらはインターネットでご覧いただけますので、「SVA」と検索していただければ、当会のホームページにたどり着きます。(付属資料-2)

今日は、カンボジア活動の事例を紹介させていただきます。私自身、1999年から2007年まで約9年間、SVAのカンボジア事務所に駐在し、小学校に図書室をつくるプロジェクトを担当していました。今日はその事例を中心にお話いたします。まず、ライフスキルの前に、図書館事業の歴史的な流れなどを、少しお話しさせていただきたいと思います。

この図書館事業が始まったとき、図書館で本を読む前に、まずは子どもたちに本を知ってもらいたい、本に触れてもらいたいということで、読み聞かせ、おはなしの活動を中心に行いました。読み聞かせ、おはなしの活動は、日本では保育園や幼稚園で行われていますが、20年前にカンボジア事務所ができたとき、このお話をしましたら、教育省の人がこういったのです。(付属資料-3)

「これは教育ではない。猿芸だ」と。ちなみに、カンボジアに行ったことがあるという方、いらっしゃいますか。—結構いらっしゃいますね。当時、20年前のカンボジアでは、先生は黒板の前に立って教え、子どもたちは先生がいったことを繰り返し読んだり、ひたすらノートをとるといった教育方法でした。今は、子ども中心の教授法が徐々にとられておりますが、当時は子どもたちが絵本の読み聞かせを聞いて笑顔になったり、キャッキッと騒いだりするのは教育ではなく、ただのエンターテイメントだといわれたのです。

ちなみに、現地ではSVAを「スバー」と読む人がいるのですけれども、カンボジア語で「スバー」は猿なのです。なので、それも猿芸といわれた理由になったのかなとちょっと思います。(付属資料-4)

1991年、カンボジア事務所を設立いたしました。当時は、学校建設、また職業訓練ということで、印刷所、縫製工場、陶器づくりなどの職業訓練を行いました。と申しますのも、図書館事業を始めるためには、まず本が必要だということで、この職業訓練所の中に印刷所、つまり印刷工を育てる職業訓練所を最初につくりました。本をつくり始める前に職業訓練所をつくって、そこで本をつくる技術をもった人を育てていったのです。

90年代の前、80年代は社会主義の国で、やはり言論の統制などもありましたので、当時のカンボジアでは、印刷所は政府の印刷所しかなかったのです。そこで、まずは民主化が進むなかで、職業訓練所としての印刷所をつくったのです。そして2年後、1993年に図書館事業がスタートします。

ただ、本当に大変だったのが、まず、作家と画家を探すことから始めなければいけませんでした。ご存知の方は多いと思うのですが、カンボジアでは、1975年から1979年までのポル・ポト時代に知識人階級層を中心に大変残虐な殺りくが行われました。小学校の先生でも生き残ったの

は2割程度、そして、芸術家、画家や彫刻家は1割といわれてましたので、子どものための本をつくろう、そういう教材をつくろうといっても、まず、字を書ける人、文章を書ける人から探し出しました。映画の看板を描いていた看板屋の店に飛び込み、「ちょっと絵本の絵を描いてください」とお願いして回る。本当に人探しから始まりました。(付属資料-5)

その後、1996年にカンボジアの教育省がユニセフと協力して、クラスタースクールという制度をつくりました。クラスターは、「群」とか「固まり」という意味なのですが、何校かの小学校でひと固まりのグループをつくります。そのなかに中心校となる学校を1つ設けます。この中心校には、会議室、図書室、教材の管理場所が置かれます。そして、その周り、群のなかにある他の学校を衛星校と呼んで、中心校に置かれている本を衛星校でも活用していこうという貸し借り制度などもつくりました。最初、これは教科書の配布に使われました。1校1校に教科書を運ぶのは大変なので、教育省から中心校に教科書が届いて、そして、衛星校に配っていくという制度でした。(付属資料-6)

そのなかで、図書室を中心校に置くということで、1996年から中心校に図書室を設置するプロジェクトをスタートさせました。でも、そのとき驚いたのは、「図書室とは何だろう?」と先生方から聞かれたことです。やはり長い間内戦を経験しているので、先生自身が、「本は大切だろうし、何かそういう場所も大切だけれども、図書室とは何?」といわれました。アンコールワットにも経典を納める図書館があり、カンボジアにも歴史的にはあったのでしょうけれども。そこの理解を得ることからの始まりでした。

1998年から対象地域をどんどん増やしていきました。1999年には、私たちが研修会をするのではなく、その州の教育局を育成して、その教育局の人たちを中心に、地元で図書館のワークショップができる人材を残していく活動を行いました。(付属資料-7)

今日は私が3年間かかわっておりました「カンボジア王国バンテイミンチェイ州図書館活動を通じた初等教育の質の改善事業」という、JICAの草の根技術協力事業を通じて実施した活動を中心に紹介します。

ちなみに、最初「猿芸」から始まったのですが、この2004年からのプロジェクト実施中の2005年、教育省の方からお話があって、1つの州の教育局を育てるのはいいけれども、それだとその州の人しか育たない。カンボジア全域にこの活動を広げるのであれば、教育省のスタッフも育成してほしいということでした。2005年にそういうお話を聞き、2007年からカンボジアの教育省の初等教育科、また、教員養成科などのスタッフの育成も行っております。「猿芸」から教育省に認められるようになるまで20年ぐらいはかかったのですが、やり続けることが大切なのかなと感じています。(付属資料-8)

プロジェクト目標などは読んでいただければ分かると思いますので、割愛しますが、1ページ目だけ説明します。クラスター、中心校といわれているすべての学校に図書室をつかって、さまざまな子どもたちと触れ合う活動を広めていこうという目標を設定いたしました。

指標は、見てのとおりなのですが、数値で表せるものだけではなく、図書館活動を通じた児童の態度の変化を挙げました。最初は、数値で表せるものが中心だったのですが、モニタリングやインタビューを通して、「図書館活動を始めたら子どもにこういう変化があった」というような声を図書館員の先生、また親の方から聞くようになりました。そこで、これも定性データとして、インタビューやケーススタディとしてとっていくことにしました。(付属資料-9)

成果は、ぜひ後でご覧ください。(付属資料-10, 11, 12)

ライフスキルといったときに、ファンデーションスキルのなかにやはり識字、文字の大切さが挙げられます。では、「どうして字を知ることが大切なの」でしょうか。私も国語の時間の漢字テストの時など、なぜこの漢字を知らないといけないのだろうと思ったことが昔はあったのですが、カンボジアに行って、やはり字を知ることがはすごく大切だなと身をもって感じるようになりました。(付属資料-13)

これはカンボジアのクメール語なのですけれども、どういう意味でしょう。クメール語を読める人が、もしかしていらっしゃるかもしれませんが、一番上の文は、「ピートガイニイッタウ・クータイクタック・チャエン」と読みます。「今日から水は沸かしてから飲みましょう、煮沸してから飲みましょう」という意味です。下の文は、「プロヤッ・クルフ・ミン」と書いています。これはカンボジアのニュースなどによく出てくるのですけれども、「地雷危険」と書いてあります。

この上の文なのですけれども、ある経験をお話しさせていただきたいと思います。私がプノンペンから 100km くらい離れた村に行ったとき、村長さんが言いました。「この村に字は必要ない。本を読む必要もあまりない。なぜなら、この村はみんなお米をつくっていて、とにかく耕すスキルがあればいい。たくさんお米をとることがとにかく大切なのだ。だから、字を学ぶ時間があつたら、ちょっとでも田を耕したほうがいい」という話でした。

その次の日、その村にある小学校に行きました。校長先生と本の配布や研修会の話をして、先生との会議が終わったので帰ろうとしました。校庭の向こう側に車を停めていたので、その車に向かって私は歩いていきました。そうしたら、何と、風がないのに学校の脇の草が妙にゆらゆら揺れていたのです。怖いなと思ってふと見たら、人が倒れていました。私もびっくりして、スタッフと近くに寄っていき、「どうしたのですか」と声をかけました。そうしたら、1 人の男の子、15 歳前後の子どもだったのですが、おなかを抱えて、くの字になって汗を額から流していたのです。その脇に 1 人の女性が心配そうに眺めていました「倒れているのは私の息子なのです。何日か前からお腹が痛くなって、町の病院まで 20~30km ぐらいあつたのですが、頑張つて連れていって、治療を受けてよくなったのですが、帰る途中にまた痛くなってしまつて、『もう歩けないから休ませてくれ』ということで、ここで休んでいるのです」と。

そのときに、「何かお手伝いできませんか」と声をかけたのです。私は最初、車があるから、「また病院に連れていって」と言われると思ったのです。そうしたら、お母さんが胸元から 1 枚の紙を取り出して、『またおなか痛くなつたらこうすればいい』というアドバイスを先生が書いてくれました。また、薬の飲み方も書いてくれました。でも、私はこの紙に書かれている字が読めません。もし読めたら、息子の苦しみも分かり、また命もつながるかもしれません。でも、私はずっと内戦で学校へ行けなかつたのです」というような話をされました。

字を知るというスキルは、すぐ明日、明後日に役に立つものではないかもしれないけれども、もしかしてひとつの命につながる何かになるのかなと、そのとき、思いました。(付属資料-14)

そんななかで、小学校に本を届ける活動をしています。活動の内容は、カンボジアの昔話や説話を中心に絵本や紙芝居として出版しています。(付属資料-15)

また最近、カンボジアの社会問題、例えば地雷に関する紙芝居をつくりました。「金属が土から出ていても触らないようにしましょう」というテーマを物語仕立てにしました。それから、昔話をおじいちゃん、おばあちゃんから聞き取りをして、集めたりもしています。(付属資料-16)

これが出版した本を読む子どもたちなのですけれども、小学校と、これはプノンペン市のゴミ山の近くにあるスラムなのですけれども、こうやって絵本を子どもたちに届けています。(付属資料-17、

18)

会場の後ろに展示していますが、やはり本が現地では足りていないので、日本で出版された絵本の上に現地の訳文のシールを張って、現地の絵本として日本の本が生まれ変わるといような活動も行っています。(付属資料-19, 20)

学校を回った移動図書館の活動です。「紙芝居が始まるよ」といったら、わっと子どもたちが集まってきました。(付属資料-21, 22)

すごく大切なのが、やはり日本もそうなのですが、絵本を買うのは大人なのです。子どもが選ぶというよりは大人が選ぶことが多いので、こうやって先生方の研修会も行っております。(付属資料-23, 24)

ここからライフスキルのお話をします。ライフスキルの定義、日常に起きる問題に対処し、解決する能力ということで、ファンデーションスキルとトランスファラブルスキルと同じ概念でお話しさせていただきます。(付属資料-25)

ライフスキルですが、ここに書かれているように、さまざまな能力がカバーされています。意思決定、自分で判断して決める、想像力豊かに創造的に考える、言葉や態度で自分を表現する、自分のことをよく知る、ストレスをコントロールする、他者に共感することができる、人と友好的に関係を築く、鵜呑みにせず客観的に考える、問題を前向きに解決する、というようなスキルがあります。

これはカンボジアの事例ではないのですが、言葉や態度で自分を表現するということは、いかに小さい時に言葉に触れているか。それは読書だけではなく、耳からいかにたくさんの言葉を聞くかということにも関係していることを、最近、東日本大震災の被災地である宮城県の図書館で聞きました。宮城県の図書館で今、津波の体験談を住民の方から集めているのですが、やはり流暢にいろいろな形容詞を用いて話せる人もいれば、体験を話すのに使う言葉が出てなくて話せない人もいるらしいのです。そのなかで、体験談を話せないことはどこかでやはり実は心に詰まっているのだという話がでました。カンボジアでも、ポル・ポト時代のことを「あの人は話せるだけまだいいよね」などとよく話していたのですが、小さいときに触れ合った言葉の量で、話をする、表現をする言葉の量というのは実は違うのだなという話を、今あらためて、被災地の図書館の皆さんとしているところでもあります。(付属資料-26)

ライフスキルの9点のものを5点にまとめると、意思決定と問題の解決、批判的思考と創造的思考、コミュニケーションと対人関係、自己認識と共感、ストレスと感情への対応ということになります。(付属資料-27)

これも実は流れがありまして、すぐに技能につながるわけではなくて、まず知識を得て、それが態度として表れて、それが技能として表現されるというようになります。(付属資料-28)

これは、この会を主催させていただいている教育協力 NGO ネットワークでつくった「ライフスキルと読書推進」というマニュアルにも載っています。ホームページでもダウンロードできますので、詳しくみていただける方はぜひ後でダウンロードしてください。

そこにもありますが、「読書推進や読み書きを通して、人は言葉や識字、衛生教育、環境、平和、個々の民族の歴史、伝統文化、社会、世界情報、また人との協力の大切さ、道徳や価値といった知識を得られる」となっています。

これは、例えばカンボジアで配っている日本の絵本なのですが、『おおきなかぶ』の話を聞いたことがありますか。おじいさんが植えたカブがすごく大きくなってしまって、1人では抜

けないので、おばあさん、孫、犬、猫、ネズミと一緒にひっばります。最後にネズミが加わったら抜けるのですが、子どもは自分とネズミを照らし合わせて、「こんな小さいネズミが助けたら、大きいカブが抜ける」といいます。それは、私は本当にちっぽけな存在かもしれないけれども、何か価値があるのだ、意味があるのだと感ずることにつながります。(付属資料-29)

それから、「態度」とは、図書館を利用したり、読み聞かせで話を聞いた後、友達など他者と会話をしたり、人の話を聞いたりする意欲、そして他者や世界についての関心をもつ態度を促進することにつながります。(付属資料-30)

「技能」も、コミュニケーション能力、思考力、広義のファンクショナルリテラシー(識字力)であるライフスキルを身につけることです。(付属資料-31)

図書館事業で対象としている学校には毎月報告書を上げてもらいました。また3カ月に1回モニタリングを行いました。そこで、子どもの態度の変化をその3年間常にとり続けました。これは最後の年の最終評価のときにとった結果なのです。もちろん「読書能力の向上」だけでなく、「図書館に来る」「親や友達に話を聞かせる」といった変化が報告されています。図書館にあった本を子どもたちが一生懸命暗記したりノートに書き写して、家に帰ってお母さんに話してあげたり、という例もあります。「逃げ出すことが減った」という例もありました。学校がつまらないと学校を逃げ出してしまふ子どもがいたらしいのですが、逃げなくなったということでした。また、「年長者や先生を敬うようになった」とか、「道徳心が芽生えた」ということが結構挙げられていました。

私たちは民話絵本を出版していますが、民話というのは、この世界で何が善か何が悪か、どうやってこの社会で生きていくかということ物語にのせて伝えてくれる効果があります。ですので、そういうものを通じて、子どもたちが社会での生き方を学びとったというようないことがありました。

今日ちょうど雪が降っていますが、『鶴の恩返し』という本はご存知ですか。約束を破って、最後は鶴がおじいさん、おばあさんのところからいなくなってしまうお話です。ある小学校に行くと、「好きな本は何?」と聞いたら、全員が『鶴の恩返し』といったのです。ずいぶん渋いし、「雪の降らない国でなぜ『鶴の恩返し』なのかな」と思いましたら、先生が『鶴の恩返し』が大好きで、約束を破ったら何か悪い結果が起こるというテーマを伝えたかったそうです。約束を破り続けることが、結局内戦のもとだったのではないかとその先生は思っており、毎朝『鶴の恩返し』を子どもたちに読み聞かせしていたらしいのです。そうしたら、子どもたちが、「約束を破ると友達と大変なことになってしまう」ということを学びとっていたようです。そのとき、大人は大切だなと思いました。大人がどの本を選んで、どの本を語るか。大人がどのような意識をもっているかというのがやはり子どもたちにどう届けるかの根本にあるものではないかということを感じて、先生方の研修会などにも力を入れています。(付属資料-32)

子どもの変化はほかにもいろいろあるので、また後でみてください。あと、これは皆さん、学校から意見がたくさん出ているのですけれども、活動を始めた当初は、子どもの変化について全然答えられなかったのですが、3年間追うごとに、こういう変化がみられたという回答が増えていったというのも、先生方の意識が変わっていったからなのかなと感じています。(付属資料-33, 34, 35)

「変化のまとめ」なのですけれども、活動を開始した後、子どもたちに変化がみられると回答していますし、語学力だけではなくて、親や友達とのコミュニケーションの円滑化、道徳心の向

上、欠席が減ったというような現象もみられました。(付属資料-36)

これが読み聞かせをしているときの子どもたちなのですから、本当に子ども時代に言葉にどれだけ触れるかというのは、開発途上国の世界だけの問題ではなくて、先ほどちょっとお伝えしたように、東日本大震災の被災地でも言葉でどれだけ自分を表現できるかで、子どものストレスや心のケアにもつながると感じております。東日本でも私たちは図書館の活動をしているのですが、これからも少しでも本を通じて、まずは心のケアとなるようなライフスキルの向上をめざしていきたいと思っております。(付属資料-37)

今日はご清聴ありがとうございました。

講演者プレゼンテーション資料

3. NGO活動事例「カンボジア図書館活動：読書推進とライフスキル」

手を、とりあうこと。

GMRシンポジウム 読書推進とライフスキル



1
広報課 鎌倉 幸子

公益財団法人
シヤンティ国際ボランティア会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1

1

手を、とりあうこと。

シヤンティ国際ボランティア会 (SVA)

1981年、タイに逃れたカンボジア難民の救援活動のため設立。
現在は、タイ、カンボジア、ラオス、ミャンマー(ビルマ)難民キャンプ、アフガニスタンにて教育・文化支援の活動を行っている。メインの事業は、図書館活動。図書館建設、学校図書室の設置、絵本や紙芝居出版、図書館員養成を行っている。



2

公益財団法人
シヤンティ国際ボランティア会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1

2

手を、とりあうこと。

カンボジアでの図書館事業



3

公益財団法人
シヤンティ国際ボランティア会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1

3

手を、とりあうこと。

「これは猿芸だ」

4

公益財団法人
シヤンティ国際ボランティア会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1

4

手を、とりあうこと。

図書館事業の発達の歴史(立ち上げ期)

1991年 SVAカンボジア事務所開設

- ・学校建設
- ・職業訓練

1993年 図書館事業が立ち上がる

- ・作家、画家探し
- ・「絵本の読み聞かせについて」の研修会(1993年12月9日)

5

公益財団法人
シヤンティ国際ボランティア会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1

5

手を、とりあうこと。

図書館事業の発達の歴史

1996年 教育省のクラスター学校制度



6

中心校に会議室、図書館、教材の管理室が置かれる

公益財団法人
シヤンティ国際ボランティア会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1

6

手を、とりあうこと。

図書館事業の発達の歴史

- 1998年 1市4州
- 1999年 1市7州に増える
州教育局の育成に力を入れる
- 2000年 徐々にハンドオーバー

- * 量と質
- * 「魚を与えるのではなく、魚の与え方を教える」というカンボジアのことわざ

7

7

手を、とりあうこと。

図書館事業の発達の歴史

- 2004年
「カンボジア王国バンテイミンチェイ州図書館活動を通じた初等教育の質の改善事業」(JICA草の根技術協力事業)
- 2005年
教育省から「教育省職員の育成」へのリクエスト
- 2007年
図書館活動普及のための人材育成事業開始

8

8

手を、とりあうこと。

カンボジア王国バンテイミンチェイ州図書館活動を通じた初等教育の質の改善事業

■プロジェクト目標

- 対象地域のクラスター全ての中心校で図書館活動が行われる。

■指標

- 図書館員が学んだ活動の実践状況
- クラスターの中心校の図書室の利用者数
- クラスターの中心校の本の貸出数
- 児童の図書室の利用頻度
- 図書館活動を通じた児童の態度の変化

9

9

手を、とりあうこと。

成果①

- 図書館員が図書館活動を行う能力を得る。

■指標

- 研修会の参加者数
- 図書館活動マニュアルの配布を受けたクラスターの中心校数
- 図書館員を配置したクラスターの中心校数

10

10

手を、とりあうこと。

成果②

- すべてのクラスターの中心校に、図書室に必要な図書と教材が整備される

■指標

- 図書スペースを設置したクラスターの中心校数

11

11

手を、とりあうこと。

成果③

教育局から選出された図書館活動トレーナーが独自で研修会を開催、技術会議や年次会議の場で図書館活動を報告する能力を持つ。

■指標

- 養成された教育局のトレーナーの人数
- 教育局が独自に主催した図書館活動研修会の回数

12

12

手を、とりあうこと。

どうして字を知ることは大切なのか？

13



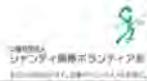
手を、とりあうこと。

これはどういう意味でしょう

ពីថែនេះទៅ គួរតែចិញ្ចឹមកង្កែប

ប្រយ័ត្នប្រាប់ម៉ែ

14



手を、とりあうこと。

小学校に本を届けよう！

15



手を、とりあうこと。

絵本、紙芝居出版

カンボジアの民話、説話を中心に絵本、紙芝居として出版

近年は、カンボジアの社会問題に対応した物語の創作

民話収集

16



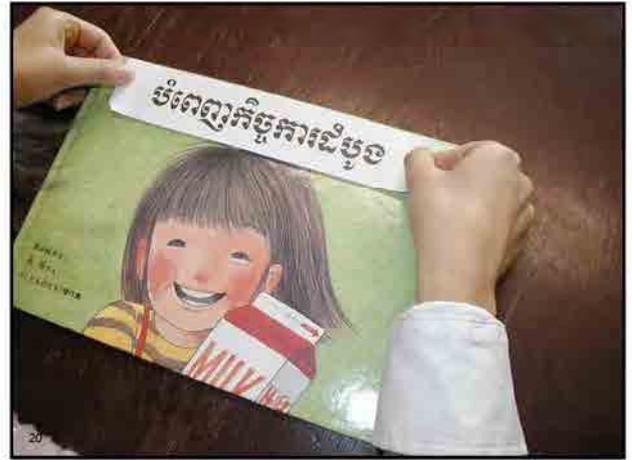
17



18



19



20

手を、とりあうこと。

移動図書館

21



22

手を、とりあうこと。

教員研修

毎日、おはなしが聞ける環境を！

小学校の図書館員を対象とした研修会を開催

研修会の最終日に絵本を配布

絵本が学校に届いたか、活動進捗状況調査の際にチェック

23

手を、とりあうこと。

24

手を、とりあうこと。

ライフスキル (WHO)

・日常に起こる問題に対処し、解決する能力

* 当会は、Transferable skillとほぼ同じ概念で、「ライフスキル」を使用

25

公益財団法人
ジャパンライブラリーボランティア協会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1



25

手を、とりあうこと。

ライフスキル

内容	
自分で判断して決める	意思決定
想像力豊かに創造的に考える	創造的思考
ことばや態度で自分を表現する	コミュニケーション
自分のことをよく知る	自己認識
ストレスをコントロールする	ストレスと感情への対応
他者に共感することができる	共感
人と友好的に関係を築く	対外関係
論呑みせずに客観的に考える	批判的思考
問題を前向きに解決する	問題解決

26

公益財団法人
ジャパンライブラリーボランティア協会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1



26

手を、とりあうこと。

ライフスキル(5点にまとめる)

1. 意思決定と問題解決
2. 批判的思考と創造的思考
3. コミュニケーションと対人関係
4. 自己認識と共感
5. ストレスと感情への対応

27

公益財団法人
ジャパンライブラリーボランティア協会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1



27

手を、とりあうこと。

ライフスキルの流れ



28

公益財団法人
ジャパンライブラリーボランティア協会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1



28

手を、とりあうこと。

知識

読書推進や読み聞かせを通して、人は言葉(母語)や識字、保健衛生、環境、平和、個々の民族の歴史、伝統、文化、社会、世界の情報、また、人との協力の大切さ、道徳や価値といった「知識」を得られる。

29

公益財団法人
ジャパンライブラリーボランティア協会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1



29

手を、とりあうこと。

態度

図書館利用、読み聞かせ、お絵かきなど文化活動を含む読書推進活動を通じて、より多くの図書を読む関心を促進し、友達など他者と会話をしたり、人の話を聞いたりする意欲、そして、他者や世界について関心を持つ「態度」を促進することができます。

30

公益財団法人
ジャパンライブラリーボランティア協会
〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1



30

手を、とりあうこと。

技能

読書を通じた読み書き計算といった実践的
技能としての識字力、さらに各種の活動を通
じてコミュニケーション能力、思考力、自尊心
など広義の識字力(ファンクショナル・リタラ
シー)であるライフスキルを身につけることが
できます。

31

Preventive Education Office Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association
Prevention Office
Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association

手を、とりあうこと。

読む能力の向上が一番の効果として認識されている。また
友達や親に話を聞かせるなどコミュニケーションの促進、道
徳心の向上などが見られる



32

Preventive Education Office Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association
Prevention Office
Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association

手を、とりあうこと。

- | | |
|---|---|
| 10回答
・道徳性の向上 | 6回答
・協調性、思いやりの芽生え |
| 8回答
・語彙の増加 | 5回答
・規則を守るようになった
・本を借りるようになった
・思考・理解力の向上 |
| 7回答
・聞く能力の向上
・話す能力の向上
・活発になった
・パズルで遊ぶようになった | 4回答
・質問をするようになった |

33

資料: 評価質問表
Preventive Education Office Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association
Prevention Office
Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association

手を、とりあうこと。

- | |
|---|
| 3回答
・好奇心が増した
・暴力が減った、いじめが無くなった
・読み聞かせを聞くのが好きになった
・生活の仕方、環境、衛生に関する話に興味 |
| 2回答
・知識が増えた
・先生の助言に従う
・登場人物について考え、現実には当てはめる
・健康に気をつける・健康改善 |

34

資料: 評価質問表
Preventive Education Office Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association
Prevention Office
Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association

手を、とりあうこと。

- | | |
|---|---|
| 2回答
・探究心がついた・調べ物をする
・勉強に意欲
・お話に興味
・物語から歴史を学ぶ
・教室を飾りつける | 1回答
・絵本を見本につづりの練習
・カンボジアの舞踊を踊る
・クメールの伝統や文化を学ぶ
・家に折り紙を飾る
・図書館に親が来て折り紙を折る

・成績が向上
・先生を手伝う
・友達と本を読む |
|---|---|

35

資料: 評価質問表
Preventive Education Office Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association
Prevention Office
Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association

手を、とりあうこと。

子どもの変化のまとめ

- 全対象校で、活動を開始した後、子ども達に変化が見られると返答している。
- 語学力の向上だけでなく、親や友人とのコミュニケーションの円滑化、道徳心の向上、欠席の現象などが挙げられる。

36

Preventive Education Office Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association
Prevention Office
Bantay Manobo
Bantay Volunteer Association



37

6. JICA 活動事例「科学的思考力の育成に資する JICA の理数科教育協力」

JICA 国際協力専門員

又地 淳

皆さん、こんにちは。JICA 国際協力専門員の又地と申します。現在、私はケニア理数科教育強化プロジェクトのチーフアドバイザーとして、ケニアのナイロビに駐在しております。今日は、科学的思考力の育成に資する JICA の理数科教育協力というテーマでお話をさせていただきます。

(付属資料-1)

今日の発表ですが、以下の3つのことについてお話をしようと思います。最初は、科学的思考力と理科教育について、次は、日本の理科授業の特徴について、最後が、JICA の理数科教育協力について、特にケニアの事例、アフリカの事例を中心にお話しさせていただきたいと思います。

(付属資料-2)

まず、科学的思考力と理科教育についてですが、先ほど浜野先生のお話にありましたように、今年の『グローバルモニタリングレポート』では基礎スキル、汎用性が高いスキル、職業・技術スキルと3つの主要なスキルが、仕事につくためには必要だ、有用であるという報告です。そのなかで、特に私のプレゼンテーションでは「汎用性が高いスキル」に焦点を当ててお話をしたいと思います。(付属資料-3)

こちらにありますように、「汎用性が高いスキル」とは、問題解決能力、コミュニケーション能力、創造性、リーダーシップなど、普通の仕事をするうえにおいてこういうスキルがあると質の高い仕事ができるようになる、あるいはもっと条件のいい職場で仕事ができるようになるといったスキルで、いろいろな場面で使えるスキルだと理解しております。

「科学的な思考力」はこの汎用性が高いスキルに入れるべきではないのかという思いを私は常々もってまして、実際にアフリカの国際会議などでも、子どものうちから科学的に考える態度や力をつけるべきではないかということをご提案しています。実際に一部では取り入れられるようになりました。では、その科学的思考力をまず簡単に定義しておきます。(付属資料-4)

これはハンドブックからとったのですけれども、「科学分野で広く用いられる推論方法の集まり」ということです。「集まり」というのは、1つの考え方、1つのものだけではなくて、いくつかの考え方を集めたものということです。ここにもありますように、帰納的な考え方や演繹的な考え方、因果推論や仮説検証、こういったものは必ずしも科学の世界だけで使われているものではありません。日常生活でも使ったりしていますけれども、「こういったものを組み合わせた、特に科学分野で一般的に用いられる方法論」ということで定義されております。

これだけだとあまりにも漠然としていますので、もうちょっと調べてみますと、これまでの研究からは以下の2つの考え方が科学的思考を特徴づける考え方であるといわれています。1つが問題解決、もう1つが仮説検証です。(付属資料-5)

では、こういった科学的な考え方、思考力を日本ではどのようにとらえているのかといったことをちょっとみてみたいと思います。

これは日本の小学校、中学校の学習指導要領解説からとってきたものです。小学校では、「自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに、自然の事物、現象についての実感を伴った理解を図り、科学的な見方や考え方を養う」

とあります。一読しただけだと何をいっているか分かりづらい文章ですが、要は、科学的な見方や考え方を養うのが目標であり、さらに、問題解決の能力や自然を愛する心情も育てていくといったことが小学校の中心です。

中学校になると、やはり科学的な見方や考え方を養うことが目的ですが、さらに科学的に探究する能力を重視するようになっていきます。(付属資料-6)

では、今の指導要領のところにあります問題解決の能力と科学的に探究する能力をもう少し詳しくみていきたいと思います。

まずは、問題解決スキルについてですが、文部科学省から出されている本では、問題解決の過程を次のように定義しています。まず、子どもたちが自然に関心を持ち、働きかけて問題を把握していく。「どうやったらその問題が解決できるのだろうか」といったような予想や仮説を立てていく。今度は、「その予想や仮説が本当にそうなのか確かめてみよう」と観察、実験を計画し、それを行う。観察、実験から得られた結果を整理し、考えて結論を導出する。これが問題解決の過程になります。

さらに、学年ごとに重点があります。小学校の3年生では、比較しながら調べることに重点を置いています。例えば、「日向と日陰の地面の温度はどう違うのだろうか」といったようなことを比較しています。4年生では、関連づけながら調べます。例えば、「電池の数が増えていったときに豆電球の明るさはどうなるのだろうか」といった電池の数と豆電球の明るさの関係を見つけていきます。5年生になると、条件に目を向けながら調べます。条件を変えてみる、あるいは条件を変えないでみる。例えば、「水に物を溶かしたときに、水の量が一定で温度が変わったらどうなるのだろうか」。あるいは、逆に「温度が一定で水の量が変わったときに溶ける量はどうか」といったような、難しくいえば、条件を統制、制御するというところに目を向けながら調べていきます。6年生になると、要因や規則性、関係を推論しながら調べていきます。例えば、「ここで、中心からの距離と重さの間にはどういう規則性があるか」といったようなことを調べていきます。このように、学年ごとに重点を置きながら問題解決のスキルを身につけていくように組まれています。(付属資料-7)

では、もう1つの科学的に探究するスキルですが、これも実は問題解決のプロセスと非常に似ているのです。最初に自分でいろいろ情報を集めたり、研究の場合は文献を集めたりして、どうすることが問題なのか、自分で課題を設定していく。その課題を設定したら、また自分で仮説を立てていく。「その仮説が正しいとするときとこういふ結果が出るはずだ、だから、こういう事実が出るはずだ」といったことを自分で考えたうえで実験して検証していく。あるいは、観察してデータを集める。それから出たことを結論として、これがうまくいけば新しい法則の発見などにつながるというような流れが科学的探究の過程といわれています。いずれにしても、今の科学的探究にしても問題解決にしても、仮説を設定して、それを自分で検証するというプロセスが特徴的なのかなと考えます。(付属資料-8)

科学的とはどういう意味なのかについてですが、科学には基本的な条件があると小学生の指導要領に書かれています。それには実証性、再現性、客観性と書かれています。実証性というのは、今申し上げたように、自分がこうなるのではないかとといったような仮説が、観察や実験で検証してちゃんと確かめることができること。「自分がこう思うからこれが正しいのだ」というのではなく、「こういう事実があるからこれは正しいのです」といえること。再現性というのは、例えば「Aさんがやればこういう結果が出るのだけれども、Bさんがやると違う結果が出る」というの

では科学的とはいえないわけで、時間や場所や人を変えても同じ条件をそろえれば同じ結果が得られることが再現性。これらを満たすことによって、やはりだれの目からみても「A と B があつたら C になるよね」といったこと、そういう客観性が保証されることが科学的だということです。こういったことを学校の授業を通して、子どもたちが無意識のうちに理解できるような形で授業が進められているということがいえるかと思います。(付属資料-9)

今まで申し上げたように、科学は1つひとつをとると特別な考え方ではないのですが、科学として成り立つためには、今申し上げたようないろいろな条件を満たさなければいけない。それは、いふならば、科学者の共同体が開発して、ずっと受け継がれてきたものなのです。過去 400 年ぐらい、こういう考えで科学が積み重なってきました。これは、ある種の「文化」だといろいろな人は言っています。この場合の「文化」はかなり広い意味でとらえています。例えば、組織文化とよくいいますが、ある特定の組織に行けば、その組織独特の考え方とか行動様式があるとといった意味の「文化」ということでここでは使っています。

実は、この科学の文化は、必ずしも日常生活の文化と同じではない場合が多いのです。例えば、日常生活ではあまり厳密に条件を制御したり、論議をきちきち積み重ねてやらないと思います。そういう方もまれにいるかと思いますが、多分そういうことをやると理屈っぽいかいわれてしまう場合があるでしょう。多くの子どもたちにとっても、ふだんの自分たちの遊んでいる環境と若干違うわけです。そうすると、子どもたちにとっては、それはある種の異文化といっている。そういった異文化を獲得するプロセスが理科の授業なのだと思います。ですから、授業ではただ単に科学的な知識を教えるだけではなくて、「異文化のツール」や考え方自体を、授業を通して体験していく必要がある。それが理科の授業にとって、とても重要なことではないかと思います。

(付属資料-10)

ここで、日本の理科授業の特徴についてちょっとみてみます。今申し上げたような科学的な考え方を日本の授業ではどのように扱っているのだろうかということです。(付属資料-11)

他の国の授業と比べると日本の授業の特徴が際立つかと思うのですが、そういう調査が 1999 年にされています。TIMSS というのは、国際数学・理科教育動向調査の略称なのですけれども、この調査で比較的成績が上位の国であるアメリカ、チェコ、オランダ、オーストラリア、日本の理科の授業がどのように行われているのかをビデオで撮影して調べて比較したことがあるのです。

例えばアメリカではいろいろな種類の学習活動をしています。グループ学習をしたり、プロジェクト型の授業をしたり、読んだり、さまざまな違う種類の学習を実施することがアメリカではすごく重要視されています。そういったものに比べると、日本の授業は概念と証拠を関連づけるような作業が多いということです。実際に子どもたちがデータを集めたり、データを整理、処理する。つまり、「データを表に落としてみよう」とか、「表を今度はグラフにしてみよう」と。「どんな形のグラフでしょうか、そこからどんな関係が読みとれますか」と。皆さんよくご存知の例でいうと、原点を通る直線だと比例関係ですよ。そういったことを子ども自身に気づかせるような授業が多いということが特徴といわれています。(付属資料-12)

ここにもあるように、生徒の観察、実験が比較的多くて、大抵は予測を立ててから行う授業が多いです。また、子どもたちが考えたり、ディスカッションしたり、データを解釈する時間が確保されるように、カリキュラムの内容が他の国と比べると精選されているのです。さらに、あまり難しいことを扱っていない。どちらかというと、基本的で、かつ重要なものを中心に扱っている。これはあまり難しいと子ども自身が考えられなくなるので、子どもが考えられるような内容

にし、あるいはあまり量が多くなったりすると、考える時間が十分とれないので、こういう配慮がされているのだと思います。

これは途上国などに比べて非常に特徴的です。実は、途上国のカリキュラムは内容がものすごく多いのです。次から次へと新しい内容を黒板に書いて、子どもたちに覚えさせていかないと間に合わないぐらいカリキュラムが詰め込まれているのですけれども、日本のカリキュラムは、大事なものがきちっと精選されているという気が個人的にはしております。(付属資料-13)

このような日本の授業の経験を生かすような形で、JICA は教育協力を行っています。

では、これから JICA 理数科教育協力、特にアフリカを中心にお話をさせていただこうと思います。(付属資料-14)

JICA の教育協力は、アフリカだけでなく、中南米でもアジアでも行われているのですけれども、いろいろな教育協力があるなかで、この授業法の改善をめざしているプロジェクトが一番多いです。これは後ほど詳しくお話ししますが、生徒が自分たちで考えるような力、科学的に考える力を育成するために授業を変えていこうというものです。

もう1つは、授業法の改善と一緒にすることが多いのですが、こういった授業法の改善をするために先生に対して研修を行うのです。先ほどの鎌倉さんのお話にもあったのですが、やはり教員研修はとても大事で、子どもたちに直接相対する先生が何を知っているか、どういう態度でいるかというのが大事なのです。さらに、JICA がプロジェクトをやっている3年なり5年の間だけ研修をするというのであれば、そのときにいる先生しか研修を受けられないので、JICA のプロジェクトが終わった後も、その国だけで研修をずっと回していけるような仕組みをつくることをやっています。他にもいろいろ細かい違いはあるのですけれども、主にこの2つに焦点を当ててやっています。(付属資料-15)

これまでアフリカでは、15カ国ぐらいで理数科教育の改善プロジェクトをやってきました。一番最初は、右端にあるケニアで1998年に中等教育の先生を対象にして始めました。その後、南アフリカで1999年、ガーナで2000年に始まって、それから続々と他の国でも同じような理数科の授業改善プロジェクトが始まっています。12~13カ国で現在も実施中です。(付属資料-16)

今日は科学的思考力と理科教育の関係ということで、ケニアの事例を少し詳しくみていきたいと思います。現在、私がかかわっているのが、ケニア理数科教育強化プロジェクト、Strengthening of Mathematics and Science Education、頭文字をとってSMASEプロジェクトと呼ばれています。こちらの写真(左)では、生徒が自分たちで味、酸を確かめています。酸っぱいかどうかというのを確かめたり、分子模型を木の枝と色のついたビニル袋で作ったりしているわけです(右の写真)。

(付属資料-17)

ケニア SMASE プロジェクトは1998年に始まって今15年目です。第1フェーズが5年間で、今第3フェーズまで来ています。最初の第1フェーズ、第2フェーズは、中学校の先生を対象にこういった授業法改善のための研修を行いました。さらに、そういった研修がケニアだけで行われるような仕組みづくりも行いました。

今の第3フェーズでは、初等教育の先生を対象にしています。大体6万人が対象となっています。ケニアの教育制度は日本とは違っています。日本は6・3・3ですね。小学校6年、中学校3年、高校3年。ケニアはそれとは違って、初等教育8年、中等教育4年の8・4制で、その後が高等教育、大学などになります。今のフェーズでは、初等8年のうちの6年生から8年生の理数科の先生だけを対象にしています。ケニアには、初等の先生が大体18万人いるのですけれども、対

象は約3分の1弱です。(付属資料-18)

このケニアのプロジェクトのなかで一番のキーとなるのが、ASEI-PDSI アプローチという考え方です。われわれは、ASEI-PDSI 授業改革運動と呼んでいます。プロジェクトが1998年に始まる前に、日本人とケニア人の関係者が一緒に授業を見にいったのです。そのころ、既にケニアでは「生徒中心の授業は大事だ」とか、「生徒が自分で考えることが大事だ」ということを、先生はみんな、知識としては知っていたのです。先生にインタビューすると、そういう授業が大事なのだというのですけれども、実際に授業を見てみると、ほとんどの先生は知識を黒板に書いたり、「これを覚えなさい、暗記しなさい」といったり、そういう知識中心、先生中心で、講義形式の授業が多かったのです。

まれに、実験器具を使った実験もされていました。教科書に載っているような立派なフラスコや蒸留するためのセットなどが、ケニアにも一部の学校にはあるのですが、そういったものを使っての実験でした。また、地方に行けば、「うちは実験器材がないので、実験は全然していません」というようなことがよく聞かれました。その一方で、そういう実験器具はあるのに使っていない学校もたくさんありました。なぜ使っていないのか聞くと、「実は使い方が分からないので」とか、「自分がそういう実験の授業を子どものころに受けたことがないので、使えない」といったような本音が出てくる。そういう状況でした。

そういった状況をプロジェクトで変えていこうとしました。「知識を黒板に書いて暗記しなさい」というのではなくて、子どもたちが自分で活動しながら知識をつくっていく、得ていくといった活動中心の生徒中心の授業です。さらに、「実験が必要なときはちゃんと実験をやりましょう」と。これがエクスペリメントです。さらに、これはアフリカなどでは非常に重要なのですが、「実験器具、教材がない場合には、自分でつくろうよ」という考え方と方法も導入しました。例えば、ペットボトルを使って、それをフラスコやビーカーの代わりにしたり、なければ身近なものでつくっていこうというもので、これをインプロヴァイゼーションといいます。このActivity、Student、Experiment、Improvisationの頭文字をとってASEIとっています。(付属資料-19)

アプローチの2つの両輪のもう1つは、PDSIです。このPDSI(Plan, Do, See and Improve)という考え方は、日本などではほとんどの企業で使われており、一般的にはむしろPDS(Plan, Do and See)サイクルとか、PDCA(Plan, Do, Check and Action)という言葉をよく使っています。このアプローチは改善運動などでも使われています。要は、「自分で計画して、やってみて、それを見直して、どこがうまくいったのか、どこが悪かったのか、悪かったことは次には直そう」という、自分で自分のやったことを見直していくプロセスです。省察とか、振り返りのプロセスという人もいますし、メタ認知スキルという人もいます。自分がやったことを客観的に眺めてみて、「ああ、なるほど、自分はここでミスをしたのか」といって、自分のやり方を変えていく。そういったこともこのプロジェクトのねらいにしています。

ここでは、教師自身が自分のやった授業を振り返って、次はもっといい授業をすることを可能にする視点を身につけることを重視しています。(付属資料-20)

今日は、科学的思考力と理科教育がテーマなので、さらに詳しくみていきます。ASEIのA、「Activity」というのは、単に手を動かす活動だけではなくて、子どもたちが「なぜそうなるのだろう」と頭を使う活動や、子どもが感動を覚えるような活動も含まれます。「なるほど、そうだったのか」とか、「先生、どうしてこれがこうなってしまうの?」のように、できればそういう感情も動かすような活動があるとなお良いです。そういった感動とか、「えっ、どうして?」といった疑

問をもつことで頭を働かせるなかで、子ども自身が実験をやったら、「あっ、なるほど、だからこうなるのか」というように、子ども自身が知識を生み出していくことに重点を置いています。これが「Student」です。(付属資料-21)

「Experiment」については、先ほど仮説を検証するための実験が必要ということはお出してきました。「Improvisation」は、先ほども申し上げたように、「実験器具がなくても自分たち、先生がつくってやればいいではないか」ということですが、もう1つ理由があって、アフリカなどで立派な実験器具を使ってやると、自分たちの日常生活とは全く関係ない世界だと子どもたちが思ってしまうので、日ごろ子どもたちが見ているペットボトルとか、そういったものを使うと、科学があまり遠いものとは感じない、むしろ、身近なものと感じることができるという効果もねらっています。以上が ASEI アプローチです。(付属資料-22)

実際にこういうアプローチをやってきて、どんな変化があったのかについては、2007年、ちょっとデータが古くなるのですが、「理数科授業における生徒のクリティカル・シンキング・スキルの育成」というテーマで事例研究をしたことがあります。この目的は、「ASEI-PDSI アプローチによって生徒の科学的思考スキルがどのように育成されるのか」ということを探るために行いました。

ケニアのシラバス—日本でいう指導要領ですが—それにはロジカル・シンキング・スキルやクリティカル・シンキング・スキルを身につけることが明記されています。この研究では、授業中の教室での、生徒同士のやりとりや、先生とのやりとりを通して、どのようにこういったクリティカル・シンキングが育成されるのかを調べました。具体的には、日本の専門家、プロジェクトのトレーナー、現地の先生と一緒に27時間分の授業をつくって、毎回ビデオを撮ったり、子どもたちに感想を聞いたりしました。(付属資料-23)

ここで、クリティカル・シンキングというのを簡単に説明すると、これはさつき鎌倉さんのプレゼンテーションにもあったのですが、人を批判するという意味ではなくて、「きちっと自分の頭で考える、事実に基づいて自分で考えていく考え方」ということです。(付属資料-24)

クリティカル・シンキングをこの研究では7つのプロセスに分けました。基本的には、自分の考えをもって、そのうえで人にそれを説明したり、人から聞いたりして、自分の考えを修正していき、最後に自分の考えをまとめる。それまでの学習を自分自身で振り返るといって、先ほどのPDSIサイクルもここに入っているのですけれども、こういったことを1つひとつの授業でやっていきました。(付属資料-25)

最終的にどんな成果があったかという、子どもたちにいろいろインタビューをしたり、毎回授業の後に授業記録を書かせるのですけれども、彼らの感想を読むと、キークエスチョン、1つの授業に必ず重要な質問が1つあるのですが、その「キークエスチョンが非常に自分の興味を刺激した、自分で考えたくなった」というようなことをいっているのです。

もう1つは、子どもたち同士のディスカッションを通じて、『自分が考えたときに人にうまく説明できなかったのはなぜかな』と思ったり、あるいは『人の考えを聞いたら、この人は同じことを考えていた』といったことを聞いたり感じたりしながら、自分の考えを見直していった」といった感想を書いている生徒がいました。

さらに、学習記録には、「自分は今日こういうことを不思議に思った」とか、「こういうことが分からなかった」ということを毎回書いているのですけれども、「それを見ることによって、自分がどういうことが分からなくて、どういうことが分かるようになったのか、自分で客観視するこ

とができるようになった」と—これは先ほどのメタ認知スキルにつながるのですが—そういう感想を述べている子どもがいました。

ほかには、「授業を通して『自分で勉強した』という感じがしました」というのがありました。「自分のものにする」ということを英語で own というのですけれども、「自分で知識を own した」と書いていたのです。つまり、先生がいつも「これを覚えなさい」といって、知識は人から与えられるものだと思っていた子どもたちが、「この授業では『自分で知識をつくっていった。だから、その知識を自分が own しているのだ』という気持ちを感じました」というような子どももいました。

このように、この研究の結果としては、批判的思考スキルの育成に貢献したといえるという結論が出ています。(付属資料-26)

最後に、まとめですけれども、こういった科学的に考える力、すなわち、汎用性が高いスキルを育成するために理科教育が果たす役割は大きい。これは理科教育以外の教科でももちろんできるのですが、特に理科教育は実験、観察に重点を置いた科学的思考のスキルを身につけるための役割が大きいと思います。さらに、そのためには、生徒が自分で考えたり、自分で活動したりする。そういう生徒中心の授業が有効です。ちなみに、その具体例としての ASEI-PDSI アプローチは、クリティカル・シンキングの育成に一定の効果があるといえるのではないかということです。

(付属資料-27)

以上です。ご清聴ありがとうございました。

4. JICA活動事例「科学的思考力の育成に資するJICAの理数科教育協力」

jica 2012/01/14

科学的思考力の育成に資する JICAの理数科教育協力

又地 淳 (MATACHI, Atsushi)
ケニア理数科教育強化 (SMASE) プロジェクト
チーフアドバイザー/国際協力専門員
国際協力機構 (JICA)

1

1

jica

発表の構成

1. 科学的思考力と理科教育について
2. 日本の理科授業の特徴について
3. JICAの理数科教育協力について—ケニア理数科教育強化プロジェクトを中心に—

2

2

jica

1. 科学的思考力と理科教育について

3

3

jica

三種の主要スキル

(EFA Global Monitoring Report 2012より)

- **基礎スキル:**
 - 読書き、計算能力など最も初歩的なレベル。日々の生活に必要なだけの所得を得る仕事に就くために必要なスキル。
- **汎用性が高いスキル:**
 - 問題を解決する能力、考えや情報を伝達する能力、創造的であること、リーダーシップを示すこと、起業家精神を発揮すること等、様々な労働環境に対応し、有利な職場で働き続ける可能性を高めるために必要なスキル。
- **職業・技術スキル:**
 - その仕事に必要な特定の技能・専門知識。

4

4

jica

「汎用性が高いスキル」としての科学的思考力

科学的思考 (scientific thinking)
「科学分野で広く用いられる推論方法の集まり (the set of reasoning processes)」で以下のものを含む:
– 帰納、演繹、実験計画、因果推論、概念形成、仮説検証 等

一般的に以下の二つが科学的思考の主要な思考様式として考えられている:

- 問題解決 (problem solving) としての科学的思考
- 仮説検証 (hypothesis testing) としての科学的思考

出典: "Scientific Thinking and Reasoning" (Chapter 35), The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning, Oxford University Press (2012)

5

5

jica

理科教育を通して育成すべき科学的な考え方

日本の理科の教科目標

- 小学校: 自然に親しみ、見通しを持って観察、実験などを行い、**問題解決の能力**と自然を愛する心情を育てるとともに、**自然の事物・現象についての実感**を伴った理解を図り、**科学的な見方や考え方を養う。**
- 中学校: 自然の事物・現象に進んでかかわり、目的意識をもって観察、実験などを行い、**科学的に探究する能力の基礎と態度**を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め、**科学的な見方や考え方を養う。**

出典: 小学校学習指導要領解説 理科編 文部科学省 (平成20年)
中学校学習指導要領解説 理科編 文部科学省 (平成20年)

6

6

jica **問題解決スキル**

問題解決の過程:

- 自然事象への働きかけ
- 問題の把握・設定
- 予想や仮説の設定
- 検証計画の立案
- **観察・実験**
- 結果の整理
- 考察
- 結論の導出(問題解決)

各学年の重点

- **比較しながら調べる**(第3学年)
- **関係付けながら調べる**(第4学年)
- **条件に目を向けながら調べる**(第5学年)
- **要因、規則性、関係を推論しながら調べる**(第6学年)

「小学校理科の観察、実験の手引き」(平成23年文部科学省)を一部改訂。

出典: 小学校学習指導要領解説 理科編

7

jica **科学的に探究するスキル**

科学的探究の過程:

- 問題の把握(情報の収集)
- 仮説の設定
- 仮説からの帰結の導出
- 仮説の検証(観察・実験)
- 結論(法則の発見)

「科学的探究の育成を目指した指導方法の研究—中学校理科授業の実践を通して—」(齋藤 2011)を一部改訂。

8

7

8

jica **「科学的」とは**

- 科学の基本的な条件:
 - **実証性:** 与えられた仮説が観察、実験などによって検討することができる。
 - **再現性:** 時間や場所を変えても同一条件下では同一の結果が得られる。
 - **客観性:** 実証性や再現性という条件を満たすことにより、多くの人々によって承認され、公認される。
- 「科学的」ということは、これらの条件を検討する手続きを重視すること。

出典: 小学校学習指導要領解説 理科編 文部科学省(平成20年)

9

jica **文化としての科学**

- 科学は、**ある特定の思考様式に基づく、科学者の共同体によって受け継がれた一つの「文化」。**
- 科学的思考(スキル)を身に付けることは、「科学」という**日常生活とは異なる「文化」(異文化)**を獲得すること。
- 「(異)文化」の獲得のためには、**授業を通して「(異)文化」を体験する必要がある。**

10

9

10

jica

2. 日本の理科授業の特徴について

11

jica **日本の理科授業の特徴(他国との比較)**
TIMSS (国際数学・理科教育動向調査)から

TIMSSの成績上位国の理科授業の比較:

- アメリカ合衆国: 多様な学習活動を実施する。
- チェコ共和国: 科学の内容を話して伝える。
- オランダ: 個別に理科を学習させる。
- オーストラリア: 主要な概念と証拠と実世界の諸問題を関連づける。
- **日本: 概念と証拠を関連づける。データや現象を解釈する活動、データを整理、処理し記録する活動が多い。**

(TIMSS 1999 中学2年理科授業ビデオ研究の結果から)

12

11

12

jica **日本の理科授業の特徴**

- ・ 生徒の観察実験活動が多く、**予測を立ててから観察実験を行う授業が多い。**
- ・ ディスカッションやデータの解釈活用ができるための時間が確保されるように、**カリキュラム内容や教えられるべき概念は精選されている。**
- ・ 難易度の高い内容を扱う授業が少ない。65%の授業は**基本的内容のみ**を扱っている。

(TIMSS 1999 中学2年理科授業ビデオ研究の結果から)

13

jica

3. JICAの理数科教育協力について —ケニアSMASEプロジェクトを中心に—

14

13

14

jica **JICA理数科教育協力で
目指しているもの**

- ・ **授業法の改善**: 合理的思考や自分で考える(批判的思考)ことのできる生徒を育成するため、生徒中心型授業への改善を支援。
- ・ **研修制度の構築**: 授業法を改善するための教員に対する研修を、途上国側自身で実施するための現職教員研修制度の構築。

15

jica **アフリカにおけるJICA支援の
理数科教育改善プロジェクト**

16

15

16

jica **ケニア理数科教育強化計画プロジェクト
(Strengthening of Mathematics and
Science Education: SMASE)**

17

jica **ケニアSMASEプロジェクトの変遷**

	フェーズ1 (1998.7～2003.6)	フェーズ2 (2003.7～2008.12)	フェーズ3 (2009.1～2013.12)
対象	中等学校 理数科教員 約2,000名	全国中等学校 全理数科教員 約16,000名	全国初等学校 理数科教員 約60,000名
補足説明	ケニアの教育制度は、初等学校8年、中等学校4年の8-4制。		全国の初等学校の教員数は約180,000名。プロジェクトでは、6年生から8年生の理数科教員を対象。

18

17

18

ASEI-PDSI 授業改革運動(1/2)

プロジェクト開始前の状況 プロジェクトで目指した授業

知識に基づく授業 → 活動に基づく授業(Activity)
 教師中心の授業 → 生徒中心の授業(Student)
 講義に基づく授業 → 実験に基づく授業(Experiment)

教科書に載っているような実験器具・
 機材を使った授業 → 身近な素材を活用した
 器具・教材を使った授業
 (Improvisation)

「Activity」「Student」「Experiment」「Improvisation」 → ASEI

19

ASEI-PDSI 授業改革運動(2/2)

• Plan → Do → See → Improve (PDSIアプローチ)

- 継続的な省察(振り返り)プロセス。
- メタ認知スキルを身に付けることが狙い。
- 教師自身が授業を振り返り、授業を改善することを可能にする視点を身に付ける。

20

19

20

科学的思考力育成のためのASEI(1/2)

- ASEIのA(活動)
 - Hands-on(手を動かす)活動
 - Mind-on(頭を働かせる)活動
 - Heart-on(感情を動かす)活動
- ASEIのS(生徒)
 - 生徒自身が知識を生み出し、習得すること。

出典:「今、アフリカに求められる科学教育～児童・生徒中心の科学教育～」
 武村重和著(2008年)

21

科学的思考力育成のためのASEI(2/2)

- ASEIのE(実験・観察)
 - 予想・仮説を検証するための実験・観察
 - 概念を応用するための実験・観察
 - 科学探求のプロセススキルと態度の育成
- ASEIのI(身近な素材の教材化)
 - 科学が日常から遊離したものでないことを認識させる。
 - 教科書に載っている実験器具・機材がなくとも実験や活動ができることに気付く。

出典:「今、アフリカに求められる科学教育～児童・生徒中心の科学教育～」
 武村重和著(平成20年)

22

21

22

ASEI-PDSI アプローチの成果(1/4)

「理数科授業における生徒のCritical Thinking Skillsの育成: ケニアの中等学校におけるASEI-PDSIアプローチの事例研究」(2007年実施)

目的: ASEI-PDSIアプローチによって、生徒の科学的思考スキルがどのように育成されるかを探る。

- Logical Thinking skill や Critical Thinking skillはケニアの中等学校の理科の教科目標に明記。
- 本研究では、授業中の教室内のやり取りとCritical Thinking skillの育成との関係に焦点を当てた。
- 9年生(物理)と10年生(数学)の授業27時限を、現地の教員、プロジェクトC/P、日本人専門家が共同で計画、実施した。
- 授業を毎時間観察・記録し、撮影したビデオから授業記録を作成したり、毎回授業後に生徒の考えや感想を記録した。

23

ASEI-PDSI アプローチの成果(2/4)

批判的思考(Critical Thinking)

- 証拠に基づく論理的で偏りのない思考
 - 多面的、客観的に捉える。
- 内省的思考(リフレクション)
 - 「相手を非難する」よりも、自分の思考を意識的に吟味する。メタ認知。

• 「批判的思考について—これからの教育の方向性の提言—」2012年9月中央教育審議会高等学校教育委員会資料4

24

23

24



ASEI-PDSI アプローチの成果(3/4)

本研究では、Critical Thinkingのプロセスを以下のコンポーネントに分解した。

1. 現象や問題についての**自分の考え**を生み出す。
2. **事実に基づいた理由**を挙げて**自分の考えを表現**する。
3. 自分の考えを**他人に説明**する。
4. **他人の考え**を聞き、理解する。
5. いろいろな**考えを比較**する。
6. 現象を説明するのに最も適切と思われる考えをまとめる。
7. 自分の学習を**振り返る**。

25

25



ASEI-PDSIアプローチの成果(4/4)

- ・ **主発問(Key question)**が生徒の興味や思考を刺激し、**自分で考える**ことを促した。
- ・ ディスカッションを通じて、生徒は、自分の考えを他人に説明したり、共通点や相違点を見つけ、**自分の考えを見直した**。
- ・ 学習記録をつけることによって、生徒自身が**自分の学習過程を理解(可視化)**し、**自分の思考を客観視**することができるようになった。
- ・ 授業を通して、生徒は、自分の**学びの過程を自らのものとする(own)**ことにより学習に対する態度が変化した。

以上より、ASEI-PDSIアプローチは生徒の批判的思考スキルの育成に貢献したと言える。

26

26



まとめ

- ・ **科学的思考スキル**などの汎用性が高いスキルを育成するために、理科教育が果たす役割は大きい。
- ・ 科学的思考スキルを生徒が身に付けるためには、教師中心の授業ではなく**生徒中心の授業**が有効。
- ・ ASEI-PDSIアプローチは、生徒のCritical Thinking skillの育成に**一定の効果**があった。

27

27

7. JICA 活動事例「産業技術教育・職業訓練(TVET)分野の協力」

JICA 国際協力専門員

中原 伸一郎

皆さん、こんにちは。JICA で国際協力専門員をしております中原と申します。よろしくお願いいたします。

私の専門は、このタイトルにありますように、産業技術教育・職業訓練ということで、TVET 分野を担当しております。TVET は、 **Technical and Vocational Education and Training** の略です。

それでは、早速ですが、本日 3 つ目の事例紹介ということで、JICA による産業技術教育・職業訓練分野の協力を始めさせていただきます。このシンポジウムでは、「若者が社会に出て使えるスキル」というテーマで話をされていますけれども、『グローバルモニタリングレポート』では、これを 3 つのスキルということで、すなわち基礎スキル、汎用性の高いスキル、職業・技術スキルに分類したうえで議論を展開しています。ここでは、そのうちの 3 つ目のスキルである職業・技術スキルについて、JICA の TVET 分野への協力経験を踏まえつつ、お話をさせていただきます。

(付属資料-1)

本日のプレゼン構成は、このようになっております。まず、基礎情報として TVET の定義、それから特徴と課題について説明させていただきます。次に、JICA の TVET 支援として、これまでの実績、特徴、協力方針についてお話をします。最後に、「社会で求められるスキル」を「労働市場で求められるスキル」と読みかえて、具体的な取り組みとして、JICA の技術協力プロジェクトの事例からいくつかのテーマごとにお話をさせていただければと思います。具体的には、ここにありますように、1 つ目に、労働市場のニーズ把握。2 つ目に、労働市場のニーズを踏まえたカリキュラム開発。3 つ目に、訓練期間中に企業で実施を行う企業内実習。最後に、4 番目として、就業支援の取り組み事例を紹介させていただきます。参考までに、JICA の技術協力プロジェクトというのは、ODA の資金区分でいう技術協力に当たるもので、日本人専門家の派遣、研修員の受入れ、機材供与等を組み合わせて 1 つのプロジェクトで行う事業を指します。(付属資料-2)

それでは、まず、JICA が定義する TVET について確認していきたいと思います。産業技術教育・職業訓練、つまり、TVET は、開発援助の世界ではいくつかの定義があるようではありますが、JICA ではこれを雇用や起業につながる生産活動を行うために必要な技能及び知識、つまり、スキルを身につけることを目的とした人材育成としています。

そして、TVET には主に 2 つの目的があります。1 つは、職業訓練センターやポリテク、技術短大等における産業の高度化、生産性の向上、経済開発を目的とした産業人材の育成です。これは産業界が必要とする人材を労働市場に供給するという教育訓練の質的側面にフォーカスしたものです。そして、2 つ目は、NGO や職業訓練センターにおける、例えば紛争後の復興段階における人材ニーズ、社会的弱者支援、貧困削減等を目的とした生計向上の機会拡大です。これは基礎的な技能の習得機会をできるだけ多くの人に提供するという教育訓練の数、つまり、アクセスに主にフォーカスしたアプローチです。

参考までに、TVET と似たような概念でスキルディベロップメントというものがあります。実際、今回の『グローバルモニタリングレポート』でもその表現が多く出てきていますが、これも組織や研究グループによって異なる定義を用いているようですが、JICA ではスキルディベロ

ップメントを「TVETを通じて教育訓練受講者が獲得する学習内容や技能の成果に焦点を当てた概念」と定義しています。TVETとスキルディベロップメントの違いは、簡潔に言えば、前者は教育訓練システム全体を取り扱うもの、後者は個人の能力開発に焦点を当てたものということになります。

なお、TVETの種類としては、この図の右の方にありますように、4つほど種類があります。1つ目は、公共の職業訓練センターや技術短期大学等が提供する公的なTVETサービス。2つ目は、専門学校や各種特殊学校などが提供する民間組織によるTVETサービス。3つ目が、例えばOJTなど、企業などの中で自らのスタッフの能力開発を行う企業内訓練。そして、4つ目に、親方から弟子へ技術を伝授する徒弟訓練という構成になっています。そのうち公的及び民間TVET機関では、新卒者を対象とした就業前訓練と、現職のワーカーを対象とした在職者訓練という2種類のTVETサービスに分類できます。それぞれのTVETサービスには、長所と短所があるのですが、ここでは時間の都合で省略させていただきます。(付属資料-3)

次に、TVETの特徴についてみていきたいと思えます。第1の特徴として、TVETのカリキュラムは当該国の産業構造や生産技術の変化に強く影響を受けることが挙げられます。第2に、TVETの最終的な成果は、学生が学んだ知識や技能を生かせる仕事を得たかどうか、すなわち、労働市場の動向に直接関係していることが挙げられます。第3に、TVETは年齢、教育水準、社会経験等の点で多様な受益者を対象としていることが挙げられます。そして、第4に、TVETの教育成果は、基礎教育のアウトプット、つまり、TVETに入ってくる学生の成績や能力によって大きく左右されます。これは、いいかえれば、基礎がないなか、TVETで教育訓練をいくら受講しても、良い結果が得られる可能性が低いということを指しています。

こうしたTVETの特徴を踏まえたうえで、途上国における公的TVET事業の主な課題についてみていきたいと思えます。1つ目の課題は、戦略的な人的資源開発が行われていないということが挙げられます。多くの途上国では、国家としてのTVET政策、あるいはその戦略がないまま、複数の省庁や組織が類似したTVETサービスを展開する複線型のTVET体系となっておりまして、非効率的な公共事業となっています。そして、政策や戦略が作成されない1つの理由として、TVETに関する情報やデータが未整備であるということが挙げられます。

2つ目の課題は、産業界が求める人材を育成できていないということが挙げられます。その理由としては、一言でいえば、多くの途上国の公的なTVETは、供給主導型、つまり、Supply Drivenによる教育訓練サービスの提供にとどまり、産業界のニーズを踏まえた需要主導型、つまり、Demand Drivenの教育訓練サービスが提供できていないことがしばしば指摘されています。

3つ目の課題は、費用対効果が低いことが挙げられます。TVETは実技重視の事業形態のため、教員1人当たりの生徒が普通教育よりも少数となっています。また、実習用の機材の設備や保守、消耗品の購入等に膨大な費用がかかる傾向があるために、一般的にTVETの生徒1人当たりの費用は、普通教育のそれに比較してやはりより高い傾向にあります。また、卒業後雇用に結びつかなければ、その収益率は低いことになり、高価な施設や機材の遊休時間が長くなればなるほど、この効率性も悪化することになります。

そして、4つ目の課題として、TVETの社会的地位が低いということが挙げられます。多くの途上国では、普通教育とTVETの間に社会的格差が存在します。つまり、学歴主義と階層社会が顕著な途上国においては、経済的もしくは学力の点で高等教育に進学可能な学生は普通教育を選択する傾向があるため、TVETは経済的に恵まれない学生や学力の低い学生の受け皿として認識

される傾向があります。ですので、一般的に TVET の社会的地位は低いといわれています。

これ以外にも、途上国の公的 TVET は、技能資格制度未整備の問題とか、『グローバルモニタリングレポート』でも頻繁に指摘されていますように、サービスの地域格差、それからジェンダーバランスといった課題も同様に抱えています。(付属資料-4)

先のスライドでは、TVET の基礎について確認してきましたが、次に、JICA における TVET 支援についてみていきたいと思えます。

まず、JICA における TVET 支援の実績についてみていきます。右の図は、TVET 分野における過去 10 年間の地域別割合を示したものです。ご覧いただければすぐ分かりますように、2000 年代初頭はアジアと中東の割合が非常に高かったのですが、2008 年以降、急激にアフリカへの支援が増加しています。これは 1 つの理由として、サブ・サハラアフリカ諸国の初等教育の就学率向上に伴うポストプライマリー、つまり、基礎教育修了後の教育の受け皿の 1 つとして、TVET に注目が集まっていることによるものと思われます。

また、1990 年代までは、アジアや中東を中心に、経済成長に資する人材を育成する目的の産業人材育成が主体のアプローチでしたが、2000 年代以降は、人間の安全保障という観点から、例えばアフガニスタンや南スーダンといった紛争終結国を対象とした生計向上の機会拡大アプローチも徐々に展開しつつあります。

プロジェクトで対象とする技術移転領域についてみていきますと、2000 年以降、従来主流であった機械系や電子・電気系といった特定技術力の向上から、教育訓練システム改善や政策提言といった制度化に向けた技術移転が増加傾向にあります。

さらに、今回の事例紹介で取り上げる技術協力プロジェクト以外にも、スキームとしては、例えば無償資金協力とか、草の根無償資金協力等を利用した TVET の施設、機材の整備や人材育成、またボランティア派遣を通じた TVET 組織、スタッフの能力強化にも取り組んできました。(付属資料-5)

次に、JICA による技術協力プロジェクトを通じた TVET 支援の特徴についてみていきます。まず、1 つ目の特徴として挙げられるのが、教育訓練の質に関連する活動を多元的に行うという点です。TVET の質にはさまざまな要素が関係しています。具体的には、学生の学力、教育の技術力と指導力、管理者のマネジメント能力といった人的側面、またカリキュラムと教材開発、施設と機材整備といった物的側面、そして計画、実施、評価といった教育訓練サイクルや選考入学プロセスなどの制度面が挙げられます。原則的に、JICA の TVET 案件の多くはこうした 3 つの側面に全面的に関与し、改善を図ることが特徴として挙げられます。

2 つ目の特徴として挙げられるのが、拠点センター型支援が多いということです。このセンター型支援というのは、拠点となる 1 つの TVET 機関を対象に、その一部もしくはすべての TVET システムの改善強化を図るものです。この強みは、比較的短期間で成果が発現しやすい面がある一方、この成果が他の TVET 機関になかなか波及しないという弱みも併せもちます。ただ、これはまさに日本の公的 TVET 機関が戦後の経済成長期に人的資源開発の面で貢献した時代のアプローチそのもので、そうした現場主導型の教育訓練システムを途上国に適用させようとするものでした。最近では効率性の観点から、こうした 1 つの TVET 機関を丸抱えするような協力アプローチが少なくなっており、プロジェクトのフレームワーク形成の際、政策策定や制度化まで意識した建てつけとするケースが増えてきています。

そして、3 つ目の特徴としては、2 つ目の特徴にも関連するのですが、技術力強化が支援

の主体ということです。これまでの日本の TVET 支援は、高い技術力をベースに、途上国においても、例えば金属加工や自動車整備など、教員や学生が特定分野の技術力を高めることに主眼を置く傾向がありました。しかしながら、市場における技術革新のスピードはとても速く、公的 TVET 機関がこれをキャッチアップするには並大抵の努力では難しいこと、また、国の産業構造も時代を反映して常に変化することから、技術に特化した支援には限界があることを認識し、最近では、技術力そのものよりは、むしろモデルとなる訓練コースにおける訓練サイクル、すなわち産業界のニーズ調査から始まり、それを踏まえたカリキュラム教材開発、訓練計画の策定と訓練運営、そして、訓練評価に至るまでのプロセスを通じて、どの訓練コースでも適用できる汎用性の高い訓練モデルの構築をめざす支援を行うようになってきています。

逆に、他ドナーによる支援の特徴としては、次のようなものが挙げられます。1 つは、世銀や一部欧米ドナーによくみられる例で、TVET の政策策定や制度面の構築を行うアプローチがあります。また、開発銀行や新興ドナーに散見される例で、技術協力はなしで施設や機材の整備を行うアプローチがあります。さらに、UNDP や UNICEF、UNHCR 等国連関係では、貧困削減や紛争、災害後の緊急対応的な支援を目的に、難民、除隊兵士、女性、障害者等の社会的弱者を対象とした現地の TVET 機関や NGO に委託する形での TVET サービスを提供するアプローチもあります。こうしたドナーのアプローチは、日本のように、現場で手間ひまをかけて技術協力を行うことができる人材を有していないことによるものと思われる。(付属資料-6)

続いて、JICA による TVET 支援のまとめとして、協力量針について説明させていただきます。協力の基本方針として、スライド3の図1に示したとおり、JICA の TVET 支援は、引き続き産業人材育成と生計向上の機会拡大という2つの目的に沿って支援を行っていく予定です。

JICA の教育セクターポジションペーパーでは、産業人材育成について、基礎教育、TVET、高等教育を通じて人的資源を増強することが経済的な成長を牽引する産業や科学技術の発展を可能にすると記されています。また、生計向上の機会拡大については、紛争後の国における除隊兵士、国内避難民、女性の生計向上支援は、職業的な技術や技能を提供するだけでなく、平和に対する意識の醸成にも貢献するものであり、その意義は高いと書かれています。

具体的な方向性として、まず産業人材育成については、中所得国、あるいは工業化の初期段階に達した国を中心に、中小企業の人材育成を主たるターゲットとした TVET 支援を行っていくこと。また、これまでの拠点センター型の支援に加え、途上国の状況に応じて積極的に政策策定や制度構築に踏み込んだ支援を検討していくとしています。

他方、生計向上の機会拡大については、主に後発途上国において個人の能力を高めることを通じて起業や就職、就業を促進し、貧困層や社会的弱者の生計向上、さらには貧困削減へ結びつけていくことを目的とし、難民、国内避難民、除隊兵士、女性、障害者等を対象とした基礎的スキル訓練を行っていくとしています。(付属資料-7)

これまで TVET とは何か、そして、JICA の TVET 支援はどのようなものかについて簡単にみてきましたけれども、最後に、これらを踏まえて JICA の事例紹介をさせていただきます。

ここでは、先に述べましたように、今回のシンポジウムのメインテーマである「社会で求められるスキル」を「労働市場で求められるスキル」と読みかえ、これへの具体的な取り組みとして JICA の技術協力プロジェクトの事例から、労働市場のニーズ把握、労働市場のニーズを踏まえたカリキュラム開発、企業内実習、就業支援という4つの切り口から取り組みを紹介させていただきます。

まず、1 つ目のテーマである労働市場のニーズ把握の取り組み事例についてお話しさせていただきます。労働市場のニーズ把握とは、特定の産業において企業としてどのような技能や知識を必要としているかについて調査を行い、これを分析、特定することを目的とします。

中東のイエメンで実施している TVET 案件は、産業人材の育成を目的とした案件で、自動車整備分野の人材育成を行っています。この案件を開始する前に、まず、ILO 等が実施した全産業を対象とした全国規模の労働市場調査結果を踏まえ、どの産業で雇用の伸びが期待できるかについて特定した後、プロジェクトサイトである首都サヌアほか、いくつかの主要都市における代表的なフォーマル及びインフォーマルセクターの自動車整備関連会社を 150 社ほど選定し、ローカルコンサルタントを通じて調査を行い、必要とされる技能や知識を最大公約数的に取りまとめました。

また、南スーダンで実施している TVET 案件は、生計向上の機会拡大を目的とする案件で、国内の公的 TVET 機関及び NGO を通じて訓練機会の拡大を図っていますが、ここでは紛争後ということもあり、労働市場データなどは存在せず、またローカルコンサルタントも存在しないことから、日本人の調査員がある程度の時間をかけて地元の企業を個別に訪問し、成長ポテンシャルのある産業と具体的に必要とされる技能、知識を特定したうえで訓練プログラムを選定した経緯があります。

今回のテーマとも重なりますが、教育訓練の最終的な目的は、社会で必要とされるスキルの習得であり、この観点から、市場が求めるスキルとは何かを知ることは教育訓練プログラムを形成するうえで重要な要素となることは確かです。

次に、第 2 のテーマである労働市場のニーズを踏まえたカリキュラム開発についての取り組み事例を紹介させていただきます。労働市場のニーズを踏まえたカリキュラム開発とは、その言葉のとおり、需要主導型のカリキュラム開発ということになります。この労働市場のニーズを踏まえたカリキュラム開発は、特定の分野を協力対象とする JICA の TVET 案件では、もはや 100% 必須の取り組みとなっていますが、ここでは産業人材の育成を目的とするセネガルの TVET 案件を事例にお話しさせていただきます。

セネガルの職業訓練センターである CFPT の支援は、1984 年の無償資金協力から始まりましたが、現在進行中の案件では、市場の要求にこたえる形で、建築設備保守及び重機設備保守分野の新規コース立ち上げに係る技術協力プロジェクトを行っています。ここでは、両分野のカリキュラム開発等に際し、地元企業と CFPT で技術委員会を設置し、企業の技術者と CFPT の教員が共同でカリキュラム開発を行っています。

途上国における TVET 機関のカリキュラムは、供給側の視点で開発されたものが一般的で、かつ市場で技術革新が進んでいるにもかかわらず、長年にわたり更新されないことが多いのが現状です。そういった意味で、カリキュラムの開発のみならず、定期的な更新時にも継続的に企業からのインプットを得ていくことが産業界から求められるスキルを備える人材を育成していくうえで重要な取り組みになると考えています。(付属資料-8)

次に、第 3 のテーマである企業内実習についての取り組み事例を紹介させていただきます。この企業内実習とは、TVET 機関で学ぶ学生が一定期間特定の企業で実習を行うスキームで、国によってはインプラントトレーニング、アタッチメント、あるいはインターンなどといわれることがあります。また、実習期間は国や組織によってまちまちで、3 年間の教育課程のうち、企業実習は長いもので 1 年間、短いもので数日間という企業見学に近いものまであります。

ルワンダでは、やはり産業人材の育成を目的に、2007年から日本でいう短大に相当するトゥンバ高等技術専門学校への支援を行っており、この案件も市場のニーズを踏まえ、情報工学、通信工学、そして代替エネルギーという3分野で人材育成に取り組んでいるところです。

ルワンダの公的TVET機関では、これまでも企業内実習というシステム自体は存在していましたが、実際には形骸化しており、ほとんど機能していませんでした。トゥンバ高等技術専門学校では、技術協力プロジェクトの日本人専門家とともに、企業内実習を受け入れてもらえる企業を徐々に開拓し、今では多くの学生に企業内実習の機会が与えられています。

また、企業内実習を受けた学生のうち、60%以上が実習先の企業に就職したとの結果も報告されています。この企業内実習は、TVET機関と企業をつなぐ官民連携の重要な取り組みの1つで、学生にとっては実習を通じて実際的な仕事を知るまたとない機会となり、また、企業にとっては優秀な人材を確保する機会となります。さらに、TVET機関にとっては、企業とのコミュニケーションを通じて新たな技術を習得したり、雇用情報を得たりすることも可能になることから、市場で求められるスキルを供給するという観点から重要な取り組みといえます。

最後に、第4のテーマである就業支援についての取り組みを紹介させていただきます。学生が企業等に就職できるよう、大学や学校などの教育訓練機関が支援を行う就業支援は、日本の教育システムでは一般的な取り組みとして知られていますが、新卒一斉採用という形式がとられない途上国においては一般的な取り組みではなく、基本的に卒業後の進路については学生の自己責任という考え方が浸透しています。しかし、就業支援を通じて学生と企業とのマッチングを図ることでTVET事業の正当性を得ることは、教育訓練プロバイダーにとっても重要な活動といえる認識から、最近では就業支援の活動プロジェクトで取り入れるケースが増えてきています。

パキスタンでは、2008年から中堅技術者を育成するレイルウェイロード技術短期大学の機械科と建築科を対象に技術協力プロジェクトを行っていますが、この活動の1つとして、両分野の求人情報のデータベース化、学生に対するキャリアカウンセリングを提供する仕組みといった就業支援の取り組みを行ってきています。

他方、南スーダンでNGOを通じて行っている基礎的技能訓練は、訓練プログラムのなかに企業プログラムを取り入れたり、卒業生のフォローアップ調査やグループ化、あるいは組織化に向けた支援なども併せて行っています。(付属資料-9)

以上、社会、つまり、労働市場で求められるスキルを習得するための具体的な取り組みとしてJICAの技術協力プロジェクトからいくつかの事例を紹介させていただきました。

もうお気づきのことと思いますけれども、これら活動はすべて官民連携に関する活動で、ここで私が伝えたかったメッセージとしては、やはり教育訓練は需要主導型、すなわち労働市場が必要とする人材を育成することを目標とするべきであるということです。(付属資料-10)

以上、私からの事例発表を終わらせていただきます。ご清聴ありがとうございました。

5. JICA活動事例「産業技術教育・職業訓練（TVET）分野の協力」

jica EFAグローバルモニタリングレポートシンポジウム2012
「若者とスキル」

事例発表2
産業技術教育・職業訓練（TVET）分野の協力

2013年1月14日
国際協力機構（JICA）
国際協力専門員
中原伸一郎

1

1

jica **本日のプレゼン構成**

1. TVETの定義、特徴と課題
2. JICAのTVET支援（実績、特徴、協力方針）
3. 「社会で求められるスキル」への対応事例（労働市場ニーズの把握、カリキュラム開発、企業内実習、就業支援）

2

2

jica **産業技術教育・職業訓練（TVET）の定義**

図1 TVET概念図（就業前訓練）

3

3

jica **TVETの特徴と課題**

TVETの特徴

- カリキュラムが市場動向に影響
- 教育効果は労働市場動向に直接関連
- 幅広いターゲットグループに対応
- 教育成果は、基礎教育のアウトプットに大きく左右

途上国における公的TVETの主な課題

- 戦略的な人的資源開発が行えていない
- 産業界の需要に適合した人材育成ができていない
- 費用対効果が低い
- 社会的地位が低い

4

4

jica **JICAのTVET支援実績**

- (1) これまでの協力の流れ
 - 産業人材育成が中心。但し最近では生計向上の案件も徐々に増えつつある。
- (2) 協力対象領域
 - 機械、電子・電気、メカトロ系（特定技術力の向上）⇒ 教育・訓練システム改善や政策提言など（不特定技術）。
- (3) 草の根レベルの支援
 - ボランティア派遣は、累計では約10,000名を派遣。草の根無償資金協力も活用しつつ、本分野に支援を行ってきた。

図2 TVETの地域別動き（2000-2009）

5

5

jica **JICAのTVET支援の特徴**

主たる特徴

1. 教育・訓練の質に関連する活動を多角的に行う
2. 拠点センター型支援が多い
3. 技術力強化が支援の主体

他ドナーによる支援の特徴

1. 政策策定や制度面の構築
2. 施設や機材の整備が主体
3. 委託型TVETサービスの提供

6

6

 **JICAのTVET協力方針**

基本方針

1. 産業人材の育成
 キーワード: 経済成長、産業発展、中所得国／工業化の初期段階に達した国、中小企業の人材育成、拠点センター型支援、政策・制度支援

2. 生計向上の機会拡大
 キーワード: 貧困削減、復興支援、平和の醸成、社会的弱者、個人の能力強化、就業・起業支援、基礎的技能訓練

7

7

 「社会=労働市場で求められるスキル」習得に向けたJICAの取り組み事例(1)

1. 労働市場のニーズを把握する

- イエメン(既存の労働市場調査+ローカルコンサルによる技能特定調査)
- 南スーダン(日本人調査者による市場調査)

2. 労働市場のニーズを踏まえたカリキュラム開発

- セネガル(TVET機関と企業による技術委員会)

8

8

 「社会=労働市場で求められるスキル」習得に向けたJICAの取り組み事例(2)

3. 企業内実習

- ルワンダ(企業内実習を課程に組み込む)

4. 就業支援

- パキスタン(求人情報データベース、キャリアカウンセリング)
- 南スーダン(起業プログラム、卒業生フォローアップ、グループ化)

9

9



ご清聴ありがとうございました

10

10

8. パネルディスカッション・質疑応答

モデレーター：お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科准教授 浜野 隆

パネリスト：広島大学 教育開発国際協力研究センター教授 吉田 和浩

公益社団法人 SVA 広報課長兼東日本大震災図書館事業アドバイザー 鎌倉 幸子

JICA 国際協力専門員 又地 淳

JICA 国際協力専門員 中原 伸一郎

○ 浜野：

それでは、ただいまよりパネルディスカッションに入らせていただきます。これまで、吉田さんからは途上国の雇用と教育について、あるいはそれとの関連で日本の現状と課題についてお話をいただきました。鎌倉さんからは基礎スキルと汎用性の高いスキルにまたがる概念としてライフスキルの形成、そして、それとの関連で図書館の事業をご紹介いただきました。又地さんからは科学的思考力の形成ということで、まさに汎用性の高いスキルの形成において理数科協力の果たす役割についてお話をいただきました。最後に、中原さんからは JICA の TVET 事業の概念、そして事例等について詳細なご報告をいただきました。

以上の報告を踏まえまして、フロアの皆様からご質問、ご意見等ございましたら受け付けたいと思います。どうかよろしくお願ひいたします。手を挙げていただければと思います。どうぞ。

○ 質問者 1：

今日はどうもありがとうございました。若者とスキルや、学校を卒業した後の雇用をどうするかについては、途上国、それから先進国ともに若年層の失業率が高まっているので、非常に大きな問題だと思います。

それで、パネリストの方々からも、市場動向や市場と Vocational Training のカリキュラムのマッチングというお話がありましたが、私は、例えば ODA の枠組みや途上国支援の枠組みのなかでは、途上国政府の省庁とか教育機関への支援という話になると思うのですけれども、そうではなくて、これから専門技能を身につける必要がある若者が、自分にとってどういうスキルが必要かを考えて自分で選べるような、例えばバウチャー制度の導入などをすると非常に効率的になるのではないかと考えました。

途上国または先進国で、TVET の部門でバウチャー制度を検討したケースが以前どこかの国であったら、ぜひ教えていただきたいと思った次第です。ありがとうございました。

○ 浜野：

ありがとうございます。どなたにお答えいただくとよろしいでしょうか。

○ 質問者 1：

中原さん、もしご存知でしたら、よろしくお願ひします。

○ 浜野：

どうもありがとうございます。

○ 中原：

ご質問ありがとうございます。途上国の TVET に関するバウチャー制度ですが、結論から申しますと、私が今まで行ったところ等のなかでバウチャー制度をやっているところはなく、ただ、報告書やレポートのなかでバウチャー制度をやっているというのはどこかで見たことがあるのですが、今思い出せず、すみません。やっているところはあるようです。

ちなみに、私が今までいろいろな国の TVET を見てきたなかでは、基本的に TVET はほとんど無料か、お金を払ってもごく少ない額で職業訓練センターなどに入れるようになっていまして、貧困層にも開かれた教育アクセスであるとは感じていますが、確かにバウチャー制度があることによって、さらにアクセスが拡大するということはあるかと思しますので、もしどなたかご存知でしたら、フォローしていただければと思います。

○ 浜野：

いかがでしょうか。吉田先生、どうですか。

○ 吉田：

私も具体例がすぐ浮かぶわけではないので、いろいろコメントをするのも差し控えたほうがいいぐらいなのですが、ただ、バウチャー制度を使って職業訓練をする場合、技能を身につけたい本人が自分で選択肢をもつという意味でバウチャー制度はどうだろうかと考える必要があると思うのです。

バウチャー制度は基本的に技能を習得あるいはアップデートするのはそれぞれの人の権利であると認められる場合有効な手段ですが、どの程度のものまで個人がもち得る権利といえるのか。それに対して、公的な支援としてのバウチャー制度は有効な制度として認め得るべきかどうか。そのところの線引きをどのようにするのかということが義務教育とは大分違いますので、大きなポイントになると思います。

それから、JICA でよく議論されているところかと思えますけれども、こういう技能の習得を貧困削減、あるいはソーシャルプロテクションのように、公共政策の一環として位置づけられる場合に有効なのか、私はむしろそうだと思いますが、経済成長につながるような、より特定の産業の技能の習得においても使えるものなのか、そのように分けていくと、どういう分野でどういう人を対象にしたバウチャー制度があり得るのかという整理が必要かと思えます。

○ 浜野：

どうもありがとうございました。それでは、他にいかがでしょうか。

○ 質問者 2：

質問は、『グローバルモニタリングレポート』をみると、特に就学率が低い地域や、特にひどい状況にある地域が、例えば歴史的にどんな原因があってそういう状況になっているのかというところが知りたいのと、そういう地域では労働市場ニーズとしてどういうものがあって、

それに対してどんな教育の取り組みをしているのか。そのなかでも、そういった地域のなかで、「この国は成功事例だ」というのがありましたら、教えていただきたいと思います。お願いします。

○ 浜野：

ありがとうございます。どなたにお答えいただけますか。

○ 質問者 2：

浜野さんに。

○ 浜野：

分かりました。ありがとうございます。もし質問がありましたら、いくつかまとめてお受けしてからお答えするという形にしたいと思いますけれども、他にいかがでしょうか。どうぞ。

○ 質問者 3：

又地さんに質問したいのですが、ASEI-PDSI アプローチなのですが、とても素晴らしいものだと思うのですが、でも、これは日本ではできていないことだと思うのです。そういう日本でできていないことを JICA が世界に行って宣伝するのにどのような説得力があるのかなと思うのが 1 つ。

また、日本でできていないと思う理由の 1 つに、テストが理由のかなと思っていて、センター試験なり他のテストで、このアプローチを点にすることは難しいのかなと思いました。それはどのようにアフリカでは解決されて、保護者の人なり生徒たちがどのように納得しているのかというのを教えていただきたいです。

○ 浜野：

どうもありがとうございます。他にはいかがでしょうか。どうぞ。

○ 質問者 4：

貴重なお話、ありがとうございます。又地様に 1 つ質問がございます。大学で授業の関係でケニアの教育事情について調べたことがあるのですが、本日話された理科教育について、ケニアは多民族国家で、初等、中等、あるいは高等教育の全部のプロセスを受けられるのは本当にメジャーな民族だけと調べた過程で分かったのですが、マサイ族のような少数民族はこういった理科教育にアクセスできているのか、あるいはアクセスするうえでの問題点などございましたらお聞かせ願います。よろしく願います。

○ 浜野：

どうもありがとうございます。他にはいかがでしょうか。どうぞ。

○ 質問者 5：

お話、ありがとうございました。中原さんにご質問があるのですけれども、お話のなかで労

働市場のニーズを把握して、そのニーズを踏まえてカリキュラムをつくるということは理解できたのですが、途上国全体で一様ではないと思うのですが、いくつか国の具体例をとって、そのなかでどういったニーズがあるのかというのを伺いたしたいと思います。

あと、個人的にカンボジアに関心があるのですが、鎌倉さんからカンボジアの労働市場をみていてどのようなニーズがあるのかというのもお答えしていただけたらと思います。

質問が多いのですが、もう1つ伺いたしたいのが、労働市場のニーズといったときに、どこの労働市場なのかということと、その労働市場はどのようにターゲットを絞っていくのかということをお伺いたしたいです。というのも、途上国で一番大きな産業は農業だと思うのですが、お話を聞いていると、農業という市場に絞ってニーズを把握しているというわけではなさそうなので、どういった労働市場にターゲットを絞っているのかということをお伺いたしたいと思います。よろしくお願いします。

○ 浜野：

どうもありがとうございました。それでは、いったんこちらで引き取らせていただきたいと思います。

まず、私からなのですが、先ほどご質問いただきました就学率が低い原因と成功事例ということなのですが、就学率が低いということの原因はいろいろあるのです。1つは、やはり貧困があると思いますし、政府の側が教育の機会を十分に提供できていないことがあります。例えば、学校が十分ないとか、小学生だったら当然歩いていかれるところに学校がないといけないわけですが、歩いていかれる範囲に学校がなければ就学率が上がらないわけですね。すべて経済的な理由に還元することもできないわけではないのですが、それ以外にも少数民族の問題ですとか、文化的な要因、例えば女子の就学率が低いところは宗教的な要因もあります。ですので、就学率が低いという現象は1つなのではないのですが、それを発生させている要因は地域によって、あるいは国によって非常に多様であるということがいえます。

今申し上げたようななかから、政策的に介入できる部分はどんどん介入していく。改善できる部分を改善していくということに尽きると思います。一般的には、経済的な障壁を取り除いていくということ、それから需要を喚起するうえで補助金を出す等々、あと学校で給食を出すなどというのも1つのインセンティブになると思います。

これまで成功事例はたくさん報告されております。そういったことを1つひとつ積み重ねながら、他の地域でも適用できるのかどうかということを検討しつつ、やっつけていかなければいけないのではないかと思います。具体的な事例は、国、地域によってさまざまになると思いますけれども、一般的にお答えすれば、そういうことになります。

それでは、又地さんにいくつか質問があったと思いますけれども、よろしくお願いいたします。

○ 又地：

ご質問ありがとうございます。お二人から質問があったかと思います。

まず最初に、ASEI-PDSI アプローチについての質問ですが、正直、そういう質問がくるだろうなと思っていたのですが、まさにきましたね。確かに、私がお話したのは「こういったことをやれば、こういう授業ができるだろう」という理想論です。少しでもその理想に近づけ

ていくためにお手伝いをするという立ち位置でわれわれはやっているということをまず最初に理解していただきたいと思います。

確かに、日本でもこれだけの授業をやる先生は、そんなにたくさんいるわけではないし、日本の先生でも暗記中心の授業をやっている先生もたくさんいるだろうと思いますし、そういう意味では、このやり方は、あくまでも「こうやればうまくいくだろう」というもので、今、われわれは現地の先生と一緒に一生懸命やっているということです。

その前提のもとで、どうやって説得できるのかというご質問ですけれども、3 つほどあります。1 つは、日本は理数科教育の質がきっと良いに違いないという印象があるのです。ソニーやパナソニックなど、いろいろな日本の工業製品がアフリカ中に出回っており、そういった物をつくり出す日本の理数科教育は良いに違いないという、これは本当に印象的なものなのですけれども、すんなり受け入れられています。

もう1 つは、こういった授業法は、他のドナーでやっているところはあまりないのです。就学率を上げるとか教材をつくるというところはやるのですけれども、具体的に先生の指導法を良くするという活動をやっている他の外国のドナーは少なく、そういった意味でいうと、ニーズが高いです。だから、「こういったことを JICA はお手伝いできます」というと、「ぜひやってほしい」ということで、そこも説得をあまり心配することなく入っていきます。

もう1 つ、3 点目は、いろいろな批判はあるものの、やはり日本の先生の授業は素晴らしいということです。これは私が日本の授業とか他の国の授業を見て感じるることなのですけれども、日本ではやはりほとんどの先生が良い授業をしているなと思います。なぜ私がこれを断言できるかという、JICA は本邦研修とあって、日本にアフリカの先生たちを受け入れて、日本の先生の授業を見てもらったり、議論をしたりする研修がいくつかあります。それに何度か同行したことがあるのですけれども、日本の先生の授業を見ると、皆さんびっくりするのです。最初はびっくりし過ぎてそのよさが分かってもらえないのですが、「なるほど、これが子ども中心の授業なのか。子ども中心の授業を（理論的には）知ってはいたけれども、これがそういうものか」ということは今初めて腑に落ちた」という方が何人もいます。「子どもが自分で答えを見つけるということは、こういうことなのか」ということをいうのです。

例えば、アフリカから来た先生の多くが最初の頃に、「日本の授業を見てるとイライラする」といいます。なぜイライラするのかと訊くと、「先生が答えをいわない。アフリカなら、子どもが答えをいった時点で授業は終わる。あるいは、先生は答えをいったら次のテーマに行ってしまう。でも、日本の先生は最後まで答えをいわない。しかし、授業を何度か見ていると、先生が答えをいわない理由は、子どもが自分で答えを見つけるまで日本の先生は待っているからだということがわかった」という先生が何人もいます。

このような意見を聞くと、私はやはり日本の授業は、全部が全部とはいわないのですけれども、いい授業をしているという確証をもっています。実際に授業を見て、納得するアフリカの先生が何人もいますということです。

一方、テストの点に反映するのが難しいという点は確かにあります。特に、ケニアなどではこれまで 14 年間協力してきましたが、「一体ケニアのテストの成績、平均点は上がったのか」といったような批判がよく出てきます。確かに、テスト自体が暗記を試すようなものが中心になると、なかなかこういった思考力は反映されず、結果が見えづらいということはあります。私たちも悩んでいます。

そういうなかで、1つの解決方法として私たちが考えたのは、高次の思考力—先ほど出たような暗記力ではなくて、自分で応用する力とか、評価する力とか、統合する力とか、先生方はご存知だと思いますけれども—が試されるようなテストを別途つくったのです。相手国の国家試験をみている限り暗記力を試すような問題が中心になるので、成績になかなか反映されないのですけれども、そういう高次の思考力を評価できるようなテストをつくって実施したところ、2つの教科では、JICAのプロジェクトの研修を受けた先生とそうでない先生との間では明らかに生徒のテストの成績に差があったということが認められています。

次の「多民族国家なので、メジャーな民族ばかり優遇されているのではないか」というご質問ですが、正直、私はその種のデータを見たわけではないので、もしデータをもとにそういう結果がでたのであれば、それが正しいのかと思います。ただし、私が知る限り、少なくとも制度上はそういう差別は今はありません。もちろん政治的に、例えばキクユがどうか、民族によって大きな差別があります。社会的にもあります。実際、私のいる職場でも、ある民族の人がトップに来ると、その民族の人ばかり優遇されるということは誰の目にも明らかぐらいあります。ただ、教育に関しては、初等でも中等でも無償制度でやっているのだから、一応、制度上は差別がないといいでしょう。ただ、結果としてそうなっているという部分はあると思います。例えば、ASAL地域と呼ばれる砂漠に近いエリアでは物理的にも財政的にも子どもが学校に行きにくいので、学校に行けない子が多いという例はあります。

もう1つは、収入による結果としての差別もあると思います。つまり、ある民族、部族の人たちはなかなかいい職につけない。例えば私の近くでも、特定の部族がスラムにたくさんいるのですが、そういった人たちは、結局お金がないので子どもを学校に送れないので、結果として、統計上は部族ごとに差別が出ているように見えるということはあるかと思います。ただ、法律上、政策上はそういう差別は今一切なくなっているということはいえます。

○ 浜野：

どうもありがとうございました。それでは、中原さんにご質問があったと思いますので、中原さんからよろしく願いいたします。

○ 中原：

ご質問ありがとうございます。カンボジアの労働市場の情報については鎌倉さんをお願いしたいと思いますけれども、一般的に労働市場のニーズはどういうものがあるのかというのをお話ししますと、産業がある程度発展しているような国では、本当にざっくりとしたことしかいえないのですが、中核的な技能といったものとか、マネジメント技能の重要性が非常に高まっていることがいえるかと思います。他方、後発途上国については、先ほどご指摘がありましたように、まだ農林水産業などが中心であるということもありますし、例えば繊維、陶芸、縫製等の伝統産業がやはりニーズとして高いのかなというイメージで私はざっくりとみております。

ちなみに、労働市場ニーズの調査なのですけれども、基本的にイエメンの例ではILOなどがお金を出してやっているとご紹介させていただきましたが、全国規模の労働市場調査をやっているような国は途上国ではほとんどなくて、なかなかデータは集まっていないというのが現状です。というのは、コストがかかるというのが1つあるのですけれども、もう1つ大きな問題

としては、先ほどから何回か出ていますが、やはりインフォーマルセクターとフォーマルセクターの問題がありまして、途上国、特にサブ・サハラアフリカ諸国に関してはインフォーマルセクターの割合が大きいということもあります。特に農業に従事しているような方はインフォーマルセクターに従事している場合が多いということもありますので、なかなかその実態が見極められていないということで、具体的にどんなニーズがあるのかというのが、農業に関しては公的な労働市場調査に関しては出てこないことが一般的には多いかなという気がします。

そういった形で、本当に一般的な話しかできないのですが、国によって産業発展のレベルに応じた人材のニーズは異なるのではないかと感じています。以上です。

○ 浜野：

どうもありがとうございました。それでは、カンボジアの労働市場について鎌倉さんからお願います。

○ 鎌倉：

ご質問ありがとうございます。また、カンボジアにも関心を寄せていただき、本当に感謝です。

カンボジアの労働は私の専門ではないのですが、10年以上カンボジアを見つめてきて、まず1つ投げかけたいのは、「市場は結局誰がつくっているのか」ということです。

私が最初学生のインターンとしてカンボジアに行った1997年は、政府とポル・ポト軍の戦闘がありました。その当時、プノンペンを見ていると、本当に農業が中心で、郊外では農業をしていましたし、お店があったとしてもせいぜい個人営業の小売店やレストランのような小さいお店が中心だったと思います。

また、2点目は、政治的な安定と労働市場は比例すると思いました。1993年に1回目の総選挙が行われてから、1998年、2002年の総選挙では爆弾が投げ込まれたり、撃ち合いがあったり、政治が不安定なときには外国からの投資はあまりなかったのです。2000年に入ると、果敢なベンチャー企業が入ってきたりはしたのですが、やはりそんなに生活は変わらなかったと思います。ただ、2000年に入りまして、少しずつ外国からの投資があるなかで、縫製工場や工場が結構でき始めたというイメージがあります。それで、地方から工場の就職を求めて出てこられる方が結構増えてきました。私が離任する2007年以降は、外国からの投資も増え、近年は日本からも銀行ができましたし、イオンもショッピングセンターをつくるということで、農業や工場ではなく、サービス業が増えてきたのかなというイメージがあります。

ここでポイントなのが、では、労働市場は結局クメール人がつくったかということ、そうではないと思います。やはり外国の投資や、外国の影響が結構大きいのです。それは内戦などでバタバタとしていましたので、クメール人が独自につくる時間をもてなかったということもあるのですが、やはり外国の投資の動きが労働市場の動きになるのかなというのが私の意見です。

ただ、クメール人の若い人でも、ベンチャー系でIT企業を起こそうという動きもあるなかで、クメール人によるクメール人の会社が今後できてくればというのが私の願いです。

私が図書館事業をしていたときはスタッフを8人ぐらい抱えていまして、年に1回面接をすると、勉強したいというスタッフが出てくるのです。最初は工場で働きますが、外資系の企業

が入ってくる流れのなかで、語学を勉強したいと。英語、日本語、韓国語を勉強したいというような意見が多かったのですけれども、2005年以降になると、マネジメントを勉強したいというものが増えたかなと思っております。

スキルをもっているかいないかで、会社に入ってから待遇が変わるといっても聞いています。例えば、工場があって、そこに女工さんたちが働きに行くのですけれども、職業訓練所を出てちょっとでもスキルがある人は、専門職について給料も違ったり、待遇も違ったりしたという話も聞いておりますので、労働市場拡大とともに、会社でどういうポジションで自分を生かすか、働くかというのは、やはり能力やスキルにも影響しているのだなということを感じております。以上です。

○ 浜野：

どうもありがとうございました。もう少しフロアの方々からご質問、ご意見をいただく時間があると思います。どうかよろしく願いいたします。どうぞ。

○ 質問者 6：

先ほどのお話で、又地さんに確かめたいことがあるのですが、ケニアでは教授言語は何種類使われていますか。つまり、授業に使う言語と教科書が1種類か2種類なら、先ほどの質問に対する問題がちょっとずれてしまうのではないかと思ったのです。

○ 浜野：

どうもありがとうございます。それでは、いくつかまだお受けしたいと思っておりますので、よろしく願いします。どうぞ。

○ 質問者 7：

お話をありがとうございました。TVET分野の協力ということで、中原さんに質問が2点あります。まず、資料3つ目のスライドの図に関してです。初等教育のところ、ノンフォーマルの基礎的スキル訓練が割り込んできている図になっていると思うのですけれども、ここは具体的にどういった形で提供されるのかなということに興味をもちました。特に基礎教育との兼ね合いというか、そういった面で具体的な事例をもしご存知でしたらお教え願いたいと思えました。

2点目に、次の4ページのスライドの一番下なのですが、途上国における公的TVETの主な課題のところ、最後の点で社会的な地位が低いということが挙げられています。例えば、職業訓練を受けたけれども、社会的な評価が低い、ちゃんと正当に評価されないのが、就職するときには自分の持っている技術に見合わない就職を余儀なくされてしまっている人たちの話を聞いたことがあるのですが、そのような状況に対して何か対応をされているようなことがありましたらお答え願いたいと思えました。お願いいたします。

○ 浜野：

どうもありがとうございました。他にはいかがでしょうか。よろしく願いいたします。

○ 質問者 8 :

お話ありがとうございます。吉田さんに質問させていただきたいことがあります。今日のテーマが若者とスキルということもありまして、「使える教育」というのが 1 つの話題になったと思っています。吉田さんのお話で、学生、例えば特に大学生の事例ですけれども、日本、あるいは途上国で学生の就職の希望と市場のミスマッチがあるといったお話、あと中原さんのお話のなかでも、Supply Driven ではなくて、Demand Driven であるべきだという話があったと思います。

TVET については、職業訓練なので、確かにそうなのかなと思う部分があるのですが、大学というものを考えた時に、大学は人材育成と同時に研究も重要な使命として負っていますよね。即社会で役立つことを必ずしもやっているかということ、例えば英文学とか歴史学をやったところですぐ就職に生かせるかといったら、そういったことはなかなかないわけですよね。

それで、自分でも分からないのですが、少し疑問に感じたのが、大学への進学率が途上国にしても日本にしても増えていけばいくほど、必然的にミスマッチが起こらざるを得ないのではないかといったパラドックスを感じたので、もしこれについてお考えがありましたら、教えていただきたいと思いました。よろしくお願いします。

○ 浜野 :

どうもありがとうございます。あと 1 つか 2 つぐらいだと思いますけれども、もしございましたら。よろしくお願いいたします。

○ 質問者 9 :

又地さんにお伺いしたいのですが、ケニアの教育制度がモデルになってアフリカのいろいろな国に今普及しているということなのですが、フランス語圏についても何か問題があるのでしょうか。問題というか、これからやらなければいけないことがたくさんあるかということなのですが、そのあたりについてちょっとお伺いしたいです。

○ 浜野 :

どうもありがとうございます。それでは、あと 1 つぐらいはお受けできますけれども、よろしいでしょうか。どうぞ。

○ 質問者 10 :

前の前の方の質問と似ているのですが、浜野先生の 2 つ目のディスカッション・ポイントです。スキル習得のために果たす教育の貢献という観点から、前の前の方は大学と職業の関係性をお伺いしたのですが、私の場合、基礎教育と TVET の教育に関して、TVET の教育も大切なのですが、基礎教育と必ずしも二律背反的なものではなく、両方大切なのではないかと思うのです。このあたりをお伺いできればと思います。よろしくお願いいたします。

○ 浜野 :

それは、私に対してということですか。どなたに。

○ 質問者 11 :

浜野先生と吉田先生に、「使える教育」という概念のところをお願いいたします。

○ 浜野 :

ありがとうございました。

たくさんの質問、どうもありがとうございます。それでは、又地さんに質問があったと思いますので、まず、よろしくをお願いいたします。

○ 又地 :

ご質問ありがとうございました。ケニアの教授言語はいくつなのかという点、中等学校では英語のみです。初等学校も、高学年からは基本的に英語で行います。詳しくないのですが、低学年では、スワヒリ語が中心だったか、スワヒリ語と英語の両方だと思います。もっと小さいときは地元の民族の言語を使うのですが、ケニアは他のアフリカの国に比べると早くから英語を導入するところで、教授言語についてはそのようになっております¹。

2 つ目のご質問、仏語圏の問題ということですが、どの点に関する問題なのかがちょっと分からなかったのですが、ASEI-PDSI アプローチというのは、仏語圏であるニジェール、セネガル、ブルキナファソでもほぼそのままの形で取り入れられています。そういう意味では技術的な問題はあまりありません。つまり、他の英語圏のアフリカが抱えているのと同じような問題を仏語圏アフリカの国も抱えていて、それに対して同じような効果や受け取られ方をしています。

もし、JICA としての問題ということでお訊きされたのであれば、人材がいないということです。われわれのこのようなプロジェクトは、ほとんどが日本人の専門家を現地に送って、専門家と一緒に現地の先生なりトレーナーが教材をつくったり、研修を行ったりするのですが、日本人で仏語が流暢にしゃべれて、さらに理数科をやっているという方はこの市場にあまりいません。そういうことでいうと、専門家となってくれる方が少ないので多くの協力はできない、ニーズはあるのに協力できないということはいえます。以上です。

○ 浜野 :

どうもありがとうございました。それでは、吉田先生からよろしくをお願いいたします。

○ 吉田 :

今日のお話をさせていただくときに、「使える知識、使える技能」は何だろうと考え始めたら、本当に眠れなくなってしまうのです。では、「使えない知識や使えない技能」とは何だろう。そうすると、必ずしも知識や技能そのものに優劣があるわけではなくて、それを使える場が自分に訪れるかどうか。そういう機会が実現できれば、それは使える知識になって、あるいは使える技能になる。だから、知識や技能そのものは、実は悪玉も善玉もないのではないかという気がするのです。それはどこにも書かれていないので、これは私だけの考えかもしれません。

¹ ケニアの初等教育における教授言語は、低学年では地元の民族言語が使用され、高学年になると英語が使用される。

ただ、UNESCO が幸いにファンデーション、トランスファラブル、テクニカルな技能と分けられているのですけれども、では、そのファンデーションなナレッジやスキル、それからトランスファラブルなものとして、私は、「あなたは具体的にどんなものを持ち合わせていますか、それをどのように身につけましたか」ということを考えても、即答できる人のほうが少ないのではないかと思います。それは学校の場合でだけ身につけたものとは限らない。学校で身につけた汎用性の高いものと、社会でどのようにそれを使っているかという経験値が合わさって、既にトランスファラブル、あるいはファンデーションのナレッジ、スキルが形成されているところがあると思います。

そう考えると、文系、特に人文系の大学学科で勉強した人は即戦力につながらないのだけでも、即戦力がないからといって社会に出て全く用をなさないとはいいい切れなと思うのです。ただ、学生がその専攻を選んだときに、その時の興味本位で専攻分野を選んでいないか、将来のことを考えずに選んでいないかというのは、少しは頭の隅に置く必要があるかと思います。そういう意味では、初等教育の有用性という意味ともつながるテーマかと思います。

○ 浜野：

今の吉田さんのお答えにすべて尽きていると思いますけれども、今日私から提示させていただいた『グローバルモニタリングレポート』の概要説明のなかにあった図なのですが、スキル形成の道筋というのがあったと思います。そのとき、私の説明が不十分だったかもしれませんが、基礎スキル、汎用性の高いスキル、職業・技術スキルは3つ独立して別個に存在するというよりは、基礎スキルの上に汎用性の高いスキルが形成され、その上に職業・技術スキルが重なっていくということで、基礎スキルがすべての基盤になっているということなのです。問題解決力もコミュニケーション力も、やはり基礎的なスキルがなければ身につかないものですから、基礎スキルがすべてのベースになっているのではないかと思いますというのが EFA との関連で今日のテーマを総括することになると思います。

パネルディスカッションの時間が過ぎておりますので、最後に少しだけまとめなのですが、EFA の第3ゴールに今年初めて焦点が当たったということに非常に大きな意味があったと思います。これまで EFA といいますと、子ども、特に学校に行けない子どもをどうするかということに議論が集中してきましたけれども、学校を終えた後の若者、あるいは学校を途中でやめた若者をどうするかということで、スキル形成との関係でフォーカスが当たってきたことは非常に大きな意義があると思っていますし、また労働市場や社会との関係で教育を考えていかなければいけないということの意味も、今日ディスカッションできて非常に良かったと思います。そして、教育にできることは決して少なくないということをお本日のパネリストの先生方からご示唆いただいたと思いました。

皆様からもたくさんのご質問、ご意見をいただきまして、どうもありがとうございました。お礼を申し上げます。

最後に、パネリストの皆さんにまた拍手をもってこのパネルディスカッションを終わりたいと思います。どうもありがとうございました。

9. 閉会挨拶

教育協力 NGO ネットワーク

代表 森 透

教育協力 NGO ネットワークの森と申します。よろしくお願いします。

今日は雪で本当に大変ななか、皆さんに集まっていただいて、いろいろな話が聞けてとてもよかったですと思います。

EFA の達成に向けて、日本のなかではいろいろな立ち位置の人たちが集まって勉強したり、現場で取り組んだり、日本の政府に働きかけたりとさまざまなことをやっているわけです。とりあえず 2015 年を区切りにして、すべての人が教育を受けられる、受けた状態にしようということをやっているかと思うのです。

今日のお話のなかで、日本の話がかなり出てきたのはすごく良かったのではないかと思います。というのは、人ごとの話をつい私たちはしがちなのですけれども、実は自分たちのことなのだという身を身にしみて感じながら、外国の人のことも考えるというのが大事ななと思います。私たちの教育協力 NGO ネットワークというのは、子どもと一緒にというか、子どものことをいつも考え、子どもの代理人のような気持ちでやっているのですけれども、教育が受けられていない状況というのは、その子の席がここに用意されていないということだなとつくづく思うのです。

あとは、途上国の人とやるときに、こっちで勝手に決めてしまって、向こうの人と議論する席をこっちがちゃんと用意していなかったのではないかという気づきがあるもので、外国のことと日本のことを両方考えるというのは非常に重要だと思います。

子どもたちと一緒にやっていると、やはり子どもは変革の主体であるというようにいい方をする人がいて、そこまでよいしょしていいのかよく分からないですけれども、そういういい方があります。

私たち JNNE としては、現場で個々の団体がやっているのと一緒に、日本の政府に対して、EFA 達成のために基礎教育分野にお金をきちんと投入してくださいとっています。先ほど、高等教育への支援の部分は、結局、支援国へのお金を落とすことにしかかかっていないのではないのかという指摘がありましたけれども、そのようなことも含めて、きちんと基礎教育のところにお金を投入してくださいということを政府に伝えるに行くわけです。

ここ何年か、中学生や高校生と一緒に رفتりするのですけれども、そうすると、ある時は「中高生は後ろで黙っていなさい」といったことをいわれたこともあります。私たちは、中高生は学ぶ主体であって、発言する主体であって、意思表示する主体であると考えているのだけれども、そのように考えない人たちがやはりいることをつくづく思い知らされて、またやる気がわき起ってくるわけです。

ですから、途上国への支援とともに、大人側の気づきを促すというか、私たち自身と市民の人たちなど、みんなの気づきを促すということがすごく重要だなということをいつも思っています。

それで、ここから宣伝なのですがすけれども、皆さんにもお配りしていますが、「世界一大きな授業」というのを毎年やっています、世界で何百万人という人が参加して、毎年、ギネスブックなどにも登録されています。日本でも年々参加する人が増えて、現在は 4 万人ぐらいで、今年は 10 万人を目標にしているのですけれども、これにもちょっとご注目いただいて、小学生から大学生

までいろいろなグループの方が参加していますので、皆さんもぜひ参加していただけたらと思います。勉強会をやっているチラシも同封しましたので、見ていただけたらと思います。

あとは、企業との連携もありますけれども、今日の主催団体の1つである ACCU が、クラシックのコンサートをスポンサーをつけて行っているのです、これもちょっと宣伝させてください。

このような形で、いろいろな立ち位置の人が一緒にやっていくことの重要性を非常に感じています。

鎌倉さんはカンボジアで、私はラオスで活動したりするのですけれども、例えば先ほど彼女から、読み聞かせを通して先生に気づきが起こる、紙芝居の力に先生が気づくという話がありました。いろいろなことがあります、そういう学ぶ機会を逃しているということは非常にもったいないことで、価値あるものが価値として扱われていない状態をいうのだと強く思いまして、そういうことを引き出すチャンスを皆さんと一緒にたくさんつくっていただけたらなと思います。

2015年以降も、まだやるのが山のようにあると思いますので、皆さん一緒に頑張っていきましょう。本日はどうもありがとうございました。

講演者・パネリストの略歴(敬称略・講演順)

浜野 隆 (はまの たかし)

お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科 准教授

名古屋大学教育学部卒業。同大学院教育学研究科修了。東京工業大学、広島大学教育開発国際協力研究センターを経て 2004 年より現職。教育学の視点から国際教育協力の評価・実践に携わる。大学では主に教員養成を担当し、教育実習、教育評価の指導を行う。また、現職教員に対しても教育評価の指導、教材・評価ツールの開発等の指導を行ってきた。保育(ECCE)・ECD 分野の国際協力研究・実践にも従事しており、『発展途上国の保育と国際協力』、『世界の子育て格差』などの著作がある。EFA グローバルモニタリングレポート(概要)については、2007 年版から毎年翻訳監修を務める。

吉田 和浩 (よしだ かずひろ)

広島大学 教育開発国際協力研究センター 教授

獨協大学外国学部英語学科卒。商社勤務時代、イラク、スリランカなどで水力発電所建設現場に駐在。サセックス大学で開発学修士号を取得後、世界銀行に移り、ガーナ、ナイジェリアなどの教育プロジェクトに参画。JICA 統合前の JBIC では人材育成・教育事業を中心に社会開発分野を担当後、現職。スキル・ディベロップメントをはじめ、途上国の教育政策、教育改革と現場の改善につながる国際協力のあり方について研究している。

鎌倉 幸子 (かまくら さちこ)

公益社団法人シャンティ国際ボランティア会 広報課 課長 兼 東日本大震災図書館事業アドバイザー

アメリカ・ヴァーモント州の School for International Training で異文化経営学の修士号取得。1999年3月、シャンティ国際ボランティア会に入職。同年4月より、カンボジア事務所図書館事業コーディネーターとして図書館員研修会、民話収集、絵本・紙芝居出版、配布に携わる。2007年3月に帰国し、同会東京事務所海外事業課カンボジア担当、国内事業課長、広報課長を経て、2011年より広報課長と東日本大震災被災者支援図書館事業アドバイザーとして日本の図書館事業にも従事する。

又地 淳 (またち あつし)

独立行政法人国際協力機構(JICA) 国際協力専門員

大学院工学研究科(生体工学専攻)修了後、民間企業を経て、青年海外協力隊に参加。理数科教師隊員としてパプア・ニューギニアへ派遣。米国大学院で修士号(国際比較教育学)取得後、JICAジュニア専門員となり、「ムブマランガ州中等理数科教員再訓練計画」プロジェクト専門家として南アフリカに派遣される。その後、JPOとしてエチオピアにある国連教育科学文化機関(UNESCO)アフリカ・キャパシティ構築研究所で、アフリカ諸国の教師教育の改善・強化プログラムに関わる。2006年2月よりJICA国際協力専門員。2010年8月よりケニア理数科教育強化プロジェクト専門家。主な専門分野は、理数科教育、教師教育、キャパシティ・デベロップメント。

中原 伸一郎 (なかはら しんいちろう)

独立行政法人国際協力機構(JICA) 国際協力専門員

大学卒業後、技術系民間企業を経て、青年海外協力隊(インドネシア:印刷)に参加。その後、ブラッドフォード大学大学院開発プロジェクト計画修士課程(2001年)、マンチェスター大学大学院人的資源管理・開発修士課程(2004年)、日本福祉大学大学院社会開発博士課程(2010年)を修了。JICA 短期専門員(インドネシア、ルワンダ等)をはじめ、NGO(英国)、JICA ボランティア調整員(シリア)、JICA ジュニア専門員(人間開発部)、JICA 広域企画調査員(ヨルダン)、JICA 特別嘱託(人間開発部)、JICA 長期専門員(イエメン)等を経験し、2011年7月より現職。JICA 人間開発部の課題アドバイザーを務める。

