

筑波大学社会・国際学群国際総合学類
卒業論文

東南アジアにおける教育開発援助の動向：
地域文化の視点から

2025年1月

氏名：小田島ナウラ
学籍番号：202110869
指導教員：関根久雄（寺内大左）

目次

第1章 序論	1
1. 問題意識・問題設定	1
(1) 研究の背景	1
(2) 研究の目的	2
2. 東南アジア諸国における教育制度	3
3. 研究方法と章構成	4
第2章 教育開発援助の先行研究	5
1. 教育開発援助とは何か	5
2. 教育理念の形成と教育開発援助の展開	6
(1) 第二次世界大戦後～1990年	6
(2) 1990～2000年	8
(3) 2000年以降	9
3. 多文化共生と教育開発援助	10
(1) 多文化主義教育	11
(2) 学習者中心主義教育	12
4. 非国家主体による教育開発援助	13
(1) NGOによる活動と役割	13
(2) 私塾による活動と役割	15
5. 小括	17
第3章 教育開発援助と地域文化の事例研究	19
1. ミャンマーにおける事例	19
(1) 児童中心型教育強化プロジェクト	19
(2) ミャンマーにおける教育開発援助と地域文化の関わり	23
2. ラオスにおける事例	24
(1) コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクト	24
(2) ラオスにおける教育開発援助と地域文化の関わり	27

3. インドネシアにおける事例	28
(1) インドネシア共和国 前期中等教育の質の向上プロジェクト	28
(2) インドネシアにおける教育開発援助と地域文化の関わり	30
4. 小括	30
第4章 教育開発援助の課題と展望	32
1. 教育開発援助の課題	32
(1) 外側と内側のギャップ	32
(2) ジェラシー問題	32
2. 教育開発援助の展望	34
3. 小括	35
第5章 結論	36
1. 考察	36
2. 本研究の成果	38
3. 本研究の限界	39
注	40
参考文献	42
Summary	46
謝辞	47

表目次

表1 東南アジア各国の学校体系	4
-----------------	---

第1章 序論

1. 問題意識・問題設定

(1) 研究の背景

日本の教育開発援助は 1954 年に国費留学生の受け入れから始まり、先進国の仲間入りが認められてからは理科教育や日本語教育の分野で支援が行われるようになった。1960 年のカラチ・プランの採択により、1980 年までにアジア全域で初等教育を完全に普及させることが目標とされたが、予想以上の人口増加により目標は達成されなかつた。この時期の日本は高等教育や職業訓練への援助に焦点を当てており、基礎教育⁽¹⁾は重視されていなかった[久保田 2021:27-28]。その後、1990 年にタイで開催された「万人のための教育（Education for All: EFA）世界会議」において、教育における男女平等の達成や、成人の識字率を 50% 改善させることなどが目標とされた⁽²⁾。

日本は 60 年以上にわたって政府開発援助（ODA）を通じた国際貢献を行っており、従来から人間の安全保障を推進するために不可欠な分野として教育分野の支援を重視してきた⁽³⁾が、1990 年代前半までは、基礎教育に関しては小学校建設が主な援助であった。2000 年を迎える頃には日本の援助体制も整備され、政策支援や知的協力が増加するようになり、基礎教育の質の改善に向けた援助を拡大させていった[澤村 2005:221]。久保田によると、1990 年以前から日本が強みとしていたのは理数科教育であり、これは他教科に比べてその内容が社会文化的影響を受けることが比較的少なく、相手国の価値観に触れる内容ではないと考えられていたためだという[久保田 2021:28]。このことを踏まえると、相手国の文化や価値観が基礎教育全体と強く結びついていることにより、その内容に深く干渉することが憚られていたということが、1980 ～1990 年代における基礎教育への援助および発展を遅らせたとも考えられる。教育開発援助の場面においても、それだけ「文化」の存在は大きく、教育との間に複合的な関係性を持っている。

北村・荻菫・芦田は、教育は文化的な営みであるだけでなく、文化を創出・継承・発展させる機能を持ち、また知識やスキルを構成する「知」も国や社会の「文化」の影響を受けていると指摘している[北村・荻菫・芦田 2021:92-93]。澤村も、教育など社会開発分野の援助について「教育システムの議論だけでなく、相手国の文化や価値

観など教育と深くかかわりを持つ部分を理解する努力をしなければならない」[澤村 2005:222]と述べているが、同時に、教育開発研究では教育政策や教育システム全体の現状や課題を議論することが多く、国の政策が学校レベルの実践にどのようなインパクトがあるかを検証するような研究が少ないとも指摘している[澤村 2008:30]。教育は単なる知識の伝達手段ではなく、その国や地域の文化、価値観と深く結びついているからこそ、教育開発援助においては現地の文化的背景を理解し、配慮することが求められる。松林は『文化』をめぐって最も大切なことは、子どもたちが自分の生まれ育った文化的環境に誇りを持ち、生きていくうえで自己の存在を肯定する源とすることである」[松林 2005:328]と述べているが、グローバル化の加速に伴い、学校現場においても人々が多様性に満ちている今日、文化的側面から教育を考えるということがより一層必要になっていると考えられる。教育開発援助の実践において、異文化は「障壁」として位置づけられることが多いが[川口 2021:239]、現地の文化や人々の世界観、価値観を無視することなく、むしろそれを理解し尊重することで、持続的で効果的な援助が期待できる。また、教育で伝達される「知」が国や地域社会の「文化」に影響を受けるという点を踏まえても、教育開発援助を行う上では文化的視座からのアプローチが欠かせない。

このように「教育開発援助と文化」という主題を設定するあたり、本稿では東南アジア諸国を研究対象とする。東南アジアは、多様な言語、文化、宗教が共存する地域であり、それぞれの国や地域社会の文化的特性が教育制度や教授言語に大きな影響を与えている。東南アジア諸国を取り上げる意義として、東南アジアは長年にわたって日本の教育開発援助の対象地域であり、これまでの援助の成果や課題、およびそれらから読み取れる地域文化との関わりを明らかにすることが、今後求められる支援について考える上で有効だと考えられるためである。東南アジア諸国で行われてきた教育開発援助を事例ごとに考察することで、教育開発援助と地域文化の関わりを明らかにし、さらに、よりよい援助のあり方を考えるための一助となることが期待される。

(2) 研究の目的

本研究の目的は、東南アジア諸国における初等教育から後期中等教育（小学校から高等学校）までを対象に、これまでに行われた教育開発援助の動向を捉え、文化的視点から考察した上で、現地の文化や人々の価値観とどのように関連しているかを明ら

かにすることである。特に、日本がこれまで展開してきた基礎教育支援に焦点を当て、その過程で現地の文化的背景がどのように配慮されてきたかを検討する。また、政策レベルでの援助が現場の教育実践に与える影響や、ドナー国側の政策と現場（現地政府および学校現場）の間に存在するギャップを分析し、より現地のニーズや文化に即した効果的な支援のあり方を探ることも重要な課題とする。本研究を通じて、現地の文化や人々の価値観を尊重しながら、よりよい教育開発援助とはどういったものかを考察し、持続的で効果的な教育開発援助がどのように実現できるかを考える。

2. 東南アジア諸国における教育制度

本研究の対象地域とする東南アジア諸国は、多様な言語・文化・宗教を持つ人々で構成されており、それぞれの国が多民族国家である。宗教については、カンボジア、タイなどの大陸部では上座部仏教、島嶼部であるインドネシア、マレーシアではイスラム教、フィリピンや東ティモールではキリスト教（特にカトリック）が多く信仰されている。また、東南アジアはどの国も多言語社会であり、全て合わせるとおよそ 1,200 から 1,500 の言語が存在するとされている⁽⁴⁾。公用語と母語が異なることで、日常的に学校と家庭とで話す言語を使い分けている人も多い。

第二次世界大戦以前には、タイを除く全ての国で欧米による植民地支配が行われ、政治経済的、社会文化的影響を受けた。戦後独立してからは、国民統合のために国家原則の確立と普及が教育の主要目標とされた[村田 2016:203]。例えば、インドネシアではパンチャシラ（建国五原則）、マレーシアではルクネガラ（国家原則）、タイではラックタイ（国家三原則）が掲げられ、民族主義や宗教への忠誠などが重視されている。

表 1 は、2021 年時点における東南アジア各国の学校体系を示している。初等教育はいずれの国においても 5 年から 6 年であり、前期・後期中等教育は合わせると 6 年から 7 年である。初等教育は基礎的な読み書きや計算の習得を目的とし、国語（多くの場合は公用語）や算数などが主要科目として教えられる。前期中等教育は基礎教育の延長として、より高度な学問の習得や職業訓練への準備が行われる。後期中等教育では学問コースや職業コースなど、進路に応じた選択が可能なのが一般的である。後期中等教育の最終段階では、大学進学を目指す学問的な教育と、就職を目的とした職業訓練の 2 つの進路が用意されている国が多い。

表 1 東南アジア各国の学校体系

国名	義務教育		就学前 教育の 入学年 齢	初等・中等教育の入学年齢および修学期間																			
	就学年齢	就学期間(年)		年齢																			
				4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
ブルネイ	5-17	12	5*			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2					
カンボジア	6-15	9	3			1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3						
インドネシア	7-16	9	4			1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
ラオス	6-11	5	3			1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3						
マレーシア	6-12	6	4			1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3	4					
ミャンマー	5-10	5	3		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2								
フィリピン	5-18	13	3			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2						
シンガポール	6-12	6	3			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	3					
タイ	6-15	9	3			1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3						
東ティモール	6-14	9	3			1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3						
ベトナム	6-11	5	3			1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3						

■ 初等教育 ■ 前期中等教育 ■ 後期中等教育

*公立初等学校の幼稚部は5歳、私立幼稚園は3歳から

([UNESCO Institute for Statistics 2021]より筆者作成)

3. 研究方法と章構成

本研究は文献研究を中心として進める。文献は、東南アジア地域の教育政策、教育開発、援助政策、多文化共生などに関する書籍、学術論文、ウェブサイト等を中心とする。また、日本政府によって東南アジア諸国で実施されてきた教育開発プロジェクトの報告書なども参照する。

第2章では、これまでに行われてきた教育開発援助に関する先行研究をもとに、教育開発援助の目的や意義、過去から現在までの変遷、近年求められる傾向や援助動向などを整理する。第3章では、過去に東南アジア諸国で実施された教育開発プロジェクトについて複数国の事例を取り上げ、それぞれ事例研究を行い、教育開発と地域文化の関連性について検討する。第4章では、第3章の事例研究をもとに、教育開発援助における課題について考察する。さらに、その課題を踏まえ、今後求められる援助がどのようなものか、また、それを実現するために何が求められるのかを検討する。

第2章 教育開発援助の先行研究

本章では、教育開発援助とは何か、またその目的や意義を確認する。また、日本がこれまで行ってきた教育開発援助がどのような変遷を遂げてきたか、さらに近年求められる傾向や援助動向などを、先行研究をもとに整理する。

1. 教育開発援助とは何か

教育開発援助とは、途上国の教育部門に対する開発協力を実施するために供与される援助のことであり、先進国政府から供与される二国間援助や、世界銀行などの国際援助機関から供与される多国間援助の一部が教育開発援助に充当される[松田 2006:36]。今日使われている「教育開発」「教育援助」「教育協力」といった言葉も、基本的には同じ活動を指し、学校建設や物資援助などインフラ面での支援から、カリキュラム作成や教員養成などへの支援まで、幅広い内容が含まれる。また、黒田は「教育開発」という言葉について次のように述べている[黒田 2005:i-ii]。

(前略) 一口に「教育開発」といっても、この言葉には、「開発のための教育」(education for development)、「教育の開発・発展」(educational development)、「教育と開発」(education and development) という三つの見方(perspectives)を見出すことができる。

第1の「開発のための教育」は、途上国社会経済開発の基盤・手段としての教育、開発に資する教育という認識であり、開発の側から教育を見た見方といえる。経済成長のための人的資本蓄積に貢献する教育、福祉の向上や民主主義の実現のための教育等は、こうした見方による教育開発観であろう。広くは、平和のための教育もこの見方に属する。

第2の「教育の開発・発展」は、教育自身に独立的な価値を見出し、教育機会の拡大や教育の質の向上を開発の目的・過程・結果として捉える考え方であり、教育の側から開発を見た見方である。教育は基本的人権であり、社会経済開発への貢献というような表面的・功利的な機能のみで捉えるべきでなく、それは第一義的に尊厳ある人格を形成するための、優れて人間的・本質的な営みである、とする考え方

がある。そのような考え方からは、教育そのものが開発であるという考え方が示唆される。

第3の「教育と開発」は、教育と開発の正の相関を所与とせず、その両者の負の相関をも含めた関係性を客観的に見る見方である。「教育開発研究」は、この三つの「教育開発」を対象とした研究分野であるが、その研究は、あるときはこれらの見方から一つの見方を選別して行われ、あるときはこれらの見方が交錯しながら行われる。

このように、教育開発における3つの見方は、先行研究を整理し、教育開発援助の目的や意義を多角的に捉える上で有効であると考える。次節では、国際社会が教育の理念についてどのような共通認識を持ち、どのような援助や取り組みが進められてきたのかを整理し、検討していく。

2. 教育理念の形成と教育開発援助の展開

(1) 第二次世界大戦後～1990年

第二次世界大戦後、旧植民地での教育は独立運動の進展に伴い改革が求められたが、依然として旧宗主国の影響を色濃く受けていた。特に、旧宗主国の言語や文化、教育制度が多くの元植民地国の教育の基礎となっていたため、近代的な教育を受けられるのは一部のエリート層に限定され、現地特有の言語や文化は軽視される傾向にあった。1948年に採択された「世界人権宣言」は、教育を基本的人権の一つと位置付け、無償で義務的な教育の重要性が示された。さらに、1959年の「児童の権利に関する宣言」では、子どもの教育権が明示され、すべての子どもが平等に教育を受ける権利を持つということが強調された。これらの国際的な宣言により、教育が一部のエリート層だけではなく全ての子どもにも保障されるべきであるという「基本的人権としての教育」の理念が広く認められるようになった。

1960年代以降になると、途上国における教育機会の拡充が国際的な課題として注目され、経済発展と教育との関係が重視されるようになった。教育は人的資本の形成に必要不可欠なものとされ、教育開発が社会経済発展の基盤とされる一方、現地文化に根差した教育の重要性も見直された。この時期は識字教育や基礎教育の整備が支援の中心となり、二国間援助や多国間援助が盛んに行われた。1989年に採択された「児童

の権利に関する条約」では、子どもの福祉と教育権の確保を優先課題とし、児童の人权の尊重と保護の促進を目指した。

しかし、この時期日本は基礎教育援助に対して消極的な姿勢をとっており、1990年代半ばまでは基礎教育に対する援助がタブー視されていたと斎藤は指摘している[斎藤 2008:113]。後述するジョムティエン会議まで、日本の教育開発援助は職業訓練や高等教育が中心であった。その理由として、黒田は以下のような要因を挙げている[黒田 2005:10]。

1. 経済インフラ中心であった日本の国際協力全体の傾向に基礎教育はなじまなかつたこと。
2. 基礎教育は国の発展の根幹である、といった考え方を日本人は共有しており、逆に外国からの援助になじまない分野だと考えられていたこと。
3. 日本は戦前・戦時中に植民地や占領地において日本語教育・日本型教育システムを強制した歴史があり、初等中等教育における教育協力をこのような過ちと結びつけて考える傾向があつたこと。

このような理由は、対外経済協力審議会⁽⁵⁾が 1971 年に政府に提出した「開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について」と題する答申からも読み取ることができる。特に、当時日本の経済進出に席巻されつつあった東南アジア諸国は、輸出振興と結びついたひも付き円借款⁽⁶⁾を主体とする日本の経済協力の在り方に対して不満を募らせていたという[斎藤 2008:118]。斎藤は、これに対する当時の審議会による見方を「かなり踏み込んだ見解表明と政策提言」であるとして、「開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について」より次の二節を取り上げている[対外経済協力審議会 1971:50-51]。

教育協力の分野においては、直接開発につながるマンパワー養成のための協力も重要であるが、このほか、一国の自立発展の基盤を培い、社会、文化水準の向上を促すための相手国の要請に応じた一般的国民教育への協力、文盲をなくすための普通教育、成人教育の普及、マスコミを通じての大衆の知識への関心と水準の向上等に対する広範な協力の分野があることを忘れてはならない。ただし、開発途上国の教育主権とナショナリズムにかかわる問題でもあるので、特に、一般的国民教育への協力については、能う限り慎重に行うべきことはいうまでもない。

ここで述べられていることに加え、過去に日本が行ってきた植民地教育も基礎教育援助に対するためらいを生む一因となったのではないかと考える。こうした歴史認識が、基礎教育が内政干渉と見なされるリスクを高め、支援を行う際のハードルを上げたのではないかと考える。この点から、日本は基礎教育への援助を避け、より専門性の高い職業訓練や高等教育への援助に注力したのではないだろうか。ただし、文書中で「一般的国民教育への協力は慎重に行うべき」という提言があるものの、それが完全に消極的な姿勢を示しているのではなく、途上国からの要請に応じた支援を視野に入れているという点には注目したい。この記述は、基礎教育への支援が相手国の主権や文化を尊重しつつ行われるべきという当時の日本のスタンスを表しており、慎重ながらも可能性を模索する姿勢を反映している。この姿勢は、教育援助を行う際には文化的・歴史的・政治的背景を十分に理解し、被援助国との協調を重視するという、現在に通じる基本的な理念の基盤となっていると考える。

(2) 1990 年～2000 年

1990 年にタイのジョムティエンで開催された「万人のための教育（Education for All, 以下 EFA）世界会議」は、すべての人々に基礎的な教育機会を保障することは国際社会や国家にとって重要な責務であるとした[黒田 2005:3]。同時に、女子教育の促進も重視されるようになった。これにより、教育機会の拡充と教育の質の向上が国際的な共通課題として認識され、持続可能な教育支援の方針が具体化された。なお、「教育の質」は「教育の量」に対比して用いられる概念である。「教育の量」は就学率、学校数、児童生徒数、教員数など、教育の量的側面を指すのに対し、「教育の質」は、教育の目標、教育課程、指導方法、学業成績、学校経営など、教育の質の向上に結びつく領域を指す[浜野 2005:89-90]。

1994 年になると、国際協力事業団（JICA）が「開発と教育分野別援助研究会」報告書を発表したことで、基礎教育への援助を避ける傾向が大きく変わるきっかけとなつた。今後の教育援助の基本方針として、①教育援助の拡大を図る、②基礎教育援助を重視する、③教育開発の段階に応じた援助を実施する、という基礎教育援助を重視する姿勢が明記された[齊藤 2008:113]。

2000 年にセネガルのダカールで開催された「世界教育フォーラム」では、教育普及

の取り組みをさらに強化するため国際社会が一堂に会し、「ダカール行動枠組み」を採択した。このフォーラムは 1990 年の「万人のための教育世界会議」で掲げられた目標が 10 年経過した時点で依然として達成されていないという現実に基づき、教育機会の普遍化と質の向上が改めて強調された。ダカール行動枠組みでは、2015 年までにすべての子どもに無償で質の高い教育を保障すること、成人識字率（特に女性）を 50% 改善させること、初等・中等教育における男女格差を解消することなどが目標として掲げられた。また、この会議では教育を国家開発の基盤と見なし、貧困削減や持続可能な発展と結びつけた教育政策の重要性も強調された。本枠組みの採択を契機に、途上国における教育開発援助が広がり、持続可能な教育の実現に向けた国際協力がより一層強化されることとなった。

(3) 2000 年以降

2002 年になると、日本は「成長のための基礎教育イニシアティブ（Basic Education for Growth Initiative, 以下 BEGIN）」を発表した。この背景には、1990 年の EFA 世界会議や 2000 年のダカール行動枠組みにより、基礎教育の普及と教育の質の向上などが共通の目標として掲げられたという点がある。特に、国連ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals, 以下 MDGs）や持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development, 以下 ESD）の推進が、基礎教育の重要性を再評価する契機となった。また、BEGIN の発表は日本の教育開発援助における基礎教育の位置づけを大きく変える転機となった。BEGIN では、「すべての人に基礎教育を提供する」という EFA の理念に沿って、特に教育の機会を確保するための学校関連施設の建設や男女格差の解消、識字教育の推進に重点が置かれた。さらに、教育の質の向上を図るため、教員養成やカリキュラム開発、教育のマネジメントの改善などが重要な柱として掲げられた⁽⁷⁾。これらの取り組みは、従来の日本の教育援助が職業訓練や高等教育に偏重していた状況を改め、基礎教育の拡充を通じてより包括的な支援を目指す方向性を示している。

また、2001 年 9 月 11 日の同時多発テロ以降、国際社会はテロリズムの根本的な原因に目を向ける必要に迫られ、その中で貧困問題の解消が重要な課題として認識されるようになった。黒田は、「テロ対策や平和構築のための長期的な課題として、国際理解や異文化間理解の重要性が認識され、社会的統合（social cohesion）のための教育開

発という考え方がある、国際会議や国際教育協力の現場で、広く認識されるようになってきている」と指摘している[黒田 2005:9]。これは、貧困が社会的格差や対立を拡大させ、その中でテロリズムが生まれる構造が国際的に認識された結果である。さらに、松尾はテロリズムの背景にある移民の社会的地位の低さや貧困について、次のように述べている[松尾 2017:20]。

(前略) 移民は、社会の価値ある資源としてではなく、問題をもつ存在として表象され、差別や偏見が助長されていった。このような社会的な格差や対立の拡大が、テロリストを生む背景の一つとなっていると言える。ある社会で生まれ育つ2世となっても社会的な上昇は限定的で、貧困から解放されない現実がある。偏見や差別の中で社会に居場所がなく、生きる希望が描けないといった問題が根底に位置付いている。

このように、移民やその子どもたちが社会的な上昇を果たせず、偏見や差別の中で生きる希望を見出せない現実が、過激な思想や行動に結びつく温床となっている。そして、このような状況は、貧困とテロが深く結びついていることを示している。こうした背景のもと、教育開発援助が果たす役割は極めて重要だと考える。異なる文化や価値観を持つ人々が共存し、協力し合う社会を築くための鍵となるのが教育であり、同時に社会の中での居場所を提供する役割も担う。結論として、教育開発援助は、貧困を減少させることでテロの温床を取り除くだけでなく、国際理解や異文化間理解を促進し、長期的な平和の実現に寄与すると考える。貧困や社会的孤立に苦しむ人々が未来への希望を持てるような教育環境を整備することは、テロ対策の観点からも不可欠であり、教育援助が果たすべき優先課題であると考える。

3. 多文化共生と教育開発援助

教育開発援助の分野において、多文化共生を促進する教育のあり方は度々議論の対象となってきた。特に、開発途上国における教育改革や援助プログラムの設計において、どのような教育理念や方法論を採用すべきかは、ドナー国や国際機関、そして現地の文化的背景によって異なるアプローチが取られている。本節では、多文化主義教育と学習者中心主義教育という2つの教育モデルが多文化共生の実現にどのように

寄与するのか、またその意義や課題について述べる。

(1) 多文化主義教育

第二次世界大戦後、多くの国が移民を受け入れたことによって社会が文化的に多様化し、教育現場でも異なる文化的背景を持つ学習者が増加した。さらに、20世紀後半以降の急速なグローバル化と、それに伴う移民・難民の増加、国際的な人の移動の増加により、注目されるようになったのが多文化主義教育である。多文化主義教育とは、「独自の民族的、文化的背景をもつ子どもに、自分の文化に誇りを持たせ、自他の文化の相違を認識させ寛容の精神を養うとともに、多様な民族と文化を尊重する態度を養おうとする教育」である[村田 2016:130]。

1960年代から1970年代にかけて、多文化主義教育はアメリカ合衆国やカナダ、オーストラリアなど移民を多く受け入れた国々で発展した。これらの国々では、移民や少数派グループが教育の機会を平等に得るとともに、彼らの文化的アイデンティティが尊重されることが重要な課題として浮上していた。アメリカでは、公民権運動を背景に、教育制度における人種的不平等が問題視され、特にアフリカ系アメリカ人やラテン系移民などの文化的背景が学校教育の中で正当に扱われるべきだという主張が広がった[Banks 2004:3-5]。1971年に世界で初めて「多文化主義」が国家政策として採用されたのがカナダである。教育においてもこの理念が強調されるようになり、多文化主義政策の一環として移民の子どもたちが自らの文化や言語を保持しながら社会に統合されることが奨励された。これに基づき、バイリンガル教育や文化的多様性を尊重する教育カリキュラムの整備が進み、多文化社会の構築を目指した教育の実践が行われた[Berry 2013:1123-1124]。さらに、UNESCOをはじめとする国際機関が、多文化主義教育の普及に重要な役割を果たした。UNESCOは異文化間の理解と平和共存を教育の中核として位置づけ、多文化的な視点を取り入れたカリキュラムの導入を各国に推奨してきた[UNESCO 2006:27-28]。これにより、文化的多様性や異文化間理解を促進する教育政策が展開されるようになった。

文化的多様化が進む現代社会において、多文化主義教育は相互理解と共生を促進するための重要なアプローチである。また、その意義は、学習者が自らの文化的アイデンティティを尊重されながら、異なる背景を持つ他者と協力し、共通の価値観を築く能力を育む点にあると考える。しかし、その実践には課題も多い。特に、教育現場に

おける教員への負担の増加や、文化的ステレオタイプの再生産といった問題が挙げられる。また、個々の文化を尊重することが社会的統合を阻害する可能性も否定できない。これらの課題を克服するためには、教師の専門性の向上や、文化の多様性を反映したバランスの取れたカリキュラム設計が必要である。また、地域社会や家庭と連携し、教育活動を通じて多文化共生の基盤を築くことが重要だろう。多文化主義教育は、理念の実現と実践的な側面での対応策を取り入れ両立させることで、持続可能な共生社会の実現に寄与する可能性があると考える。

(2) 学習者中心主義教育

学習者中心主義教育 (learner-centered education, 以下 LCE) は、従来の教師主導型教育からの脱却を目指し、児童や生徒の興味関心、生活経験を重視し、自ら学習過程に積極的に関与することを求める教授法である。この教育方法では、生徒が自ら学習に主体的に関与し、教師はその過程を支援する役割を担う。この理念は近年の途上国における教育開発援助の文脈において注目されており、基礎教育の普及が進む中で教育の質的改善の一環として導入が推奨されている[斎藤 2022:113]。LCE の意義として考えられるのが、教育の質を向上させる効果が期待される点である。伝統的な知識注入型教育では、画一的な方法が採られるため、個々の生徒のニーズや能力に応えるのが難しい。一方で、LCE では、生徒の興味や経験を学習内容に取り入れることで、学びの実感や効果を高めることが可能となる。さらに、この教育方法は生徒が主体的に学ぶ力を養うため、単なる学力向上にとどまらず、問題解決能力や批判的思考力といった幅広い能力の育成にも寄与すると考えられる。

しかしながら、LCE の実践は必ずしも成功しているとは言い難い。さまざまな現場での実践事例は大小の失敗談に満ちているとされる。その原因として、現地の教師たちが LCE の理念を正しく理解し運用するための専門性や教育技術を十分に備えていない点が挙げられる[Schweisfurth 2011:425]。また、国際機関や政府による政策と、教育現場の実情との間にしばしば乖離が生じていることも、LCE の実効性を損ねる要因となっている。さらに、LCE の実践には十分な教育リソースが必要不可欠であるが、教材や施設、教員の不足といった現地の制約がその普及を阻んでいる。

これらの課題を踏まえると、LCE を効果的に推進するためには、単に政策を導入するだけでは不十分である。教育現場にある背景や環境に配慮しつつ、教師たちの専門

性を向上させる支援が必要であり、段階的なアプローチが求められる。さらに、LCE の理念を完全に置き換えるのではなく、教師主導型教育の良い点も取り入れる柔軟性が鍵となるだろう。児童生徒の状態や学級の雰囲気、教材に応じて、LCE と従来型の教授法を戦略的に組み合わせていくことこそが、教育の質の向上に寄与すると考えられる。結論として、LCE は教育改革の一つの有力な選択肢ではあるが、その実践においては多くの現実的な課題を抱えている。そのため、理念を追求するだけではなく、教育現場の実情との整合性を確保しながら、現実的な方法で実施される必要があると考える。

4. 非国家主体による教育開発援助

教育開発援助はこれまで国家や国際機関を中心に展開されてきたが、近年では非国家主体 (non-state actors) の役割も注目されている。教育における非国家主体とは、NGO (非政府組織)、宗教団体、財団、民間企業などを指し、私立学校なども含まれる [UNESCO 2024:9]。これらの主体は、国家による援助が届きにくい地域や課題に対応するなど、草の根レベルでの活動を通じて教育支援の新しい可能性を切り拓いている。本節では、これらの非国家主体が行う教育活動の事例を取り上げ、その意義や課題について考察する。

(1) NGO による活動と役割

教育を実施形態別に分類すると、フォーマル教育 (formal education)、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育 (informal education) に大別できるが [村田 2005:142]、NGO が主体となって実施するものとしてはノンフォーマル教育がある。フォーマル教育は学校制度に基づくものであり、インフォーマル教育は偶発的な学習や組織化されていない学習を意味する一方で [丸山 2016:71]、ノンフォーマル教育は「学校制度外である集団に対して組織・実施される、目的や意図を有する教育活動」とされている [国際開発学会 2014:228]。ノンフォーマル教育は主に不就学児 (out-of-school children) や 15 歳以上の成人を対象として行われ、その多くは識字教育から始まる。そこから徐々に実践的な教育内容へ移行し、個人の生活改善や社会参加を実現・促進するものになる [村田 2005:143-145]。

現在、多くの NGO が教育分野において支援を行っているが、NGO による活動の特

徴として、公的教育サービスが届きにくい分野に対してきめ細かい支援が行われるという点が挙げられる[小松 2005:218]。その例として、タイにおいて国際 NGO が行っている教育支援について取り上げる。近年、タイでは近隣のミャンマー、ラオス、カンボジアから多くの移民労働者が流入しており、2022 年時点では約 200 万人が正規の労働者として登録されているが、非正規の不法労働者も含めるとこれよりもはるかに大きな数になるとされている[押部 2022:22]。また、移民労働者の増加に伴いその子ども（移民児童）の数も増加している。タイ政府が統計調査を行っていないため正確な移民児童数については不明であるが、2007 年時点では約 16 万人を超えると推定され、その 70~80% が不就学であると指摘されている[野津 2010:2]。

ミャンマーとの国境に位置するターク県は、タイの中でも特にミャンマーからの移民や難民が多く居住する地域である。ターク県の中でもミャンマーの国境に接する位置にあるメソット市の人団は、タイ人が約 11 万人であるのに対し、ミャンマー人の人口は合法・非合法を含めて約 30 万人はいると推定されている⁽⁸⁾。親とともにタイへ移ったミャンマー人児童の多くが通っているのが、「学習センター」と呼ばれる教育機関である。学習センターはタイの教育行政とは全く無関係に存在する非正規教育機関であり[村田 2016:272]、そこで行われる教育活動はノンフォーマル教育に該当する。学習センターが人気である理由として、主に 2 つのことが挙げられる。第一に、ほとんどの学習センターは無償であり、タイの公立学校とは異なり制服代や給食費がかからないという点である。そして第 2 に、移民である親が不法就労者である場合、公的な機関との接触を避ける傾向にあり、自身の子どもをタイの公立学校へ通わせることにも消極的であるため、行政とは無関係である学習センターが選ばれがちだという点である [村田 2016:271-272]。

ターク県に学習センターが設置されるようになったのは 2000 年以降だが、その主体となったのが複数の国際 NGO である。ワールド・エデュケーションという NGO が主体となり、将来タイで暮らす可能性のあるミャンマー人児童向けにタイ語の教科書を作成し、それを用いて学習センターのミャンマー人教師にタイ語の研修会を開くなどの活動を行った[村田 2016:273-274]。学習センターの増設にあたっては、VSO という国際 NGO が中心となり教育委員会など異組織間とのネットワークを形成し、結果として新しい支援事業が短期間のうちに数多く実現された[村田 2016:275]。こういった NGO による支援は、ミャンマー人児童の教育機会を確保し、タイ語教育を通して

児童の将来的な就労や生活基盤の確立など、移民児童の社会的排除を防ぐ役割を果たしていると考えられる。

多くの途上国では、学校教育の整備や普及を通じて EFA を達成しようという戦略を有しているが、その一方で移民児童向けの学習センターのようなノンフォーマル教育はその代替教育として扱われており、政策的な優先度が相対的に低いとされる[村田 2005:150]。こうした状況下で、NGO が行う教育支援も多くの課題に直面している。第一に、ノンフォーマル教育を行う機関の多くは、正規の資格教員の配置やカリキュラムが未整備であり、制度的な不備が目立つ。このため、在籍証明や卒業証明を発行できず、タイ国内での中等教育や大学進学、さらには安定的な職業への就労がきわめて困難となっている[津田 2010:3]。これにより、学習者の将来的な社会的地位の向上が妨げられるという問題が生じている。第 2 に、教育支援の質のばらつきも大きな課題である。例えば、ターク県にはミャンマー人民族団体や NGO が設置した 60 校以上の学習センターが存在するが、その内容や質はまちまちである。一部には高度な教育を提供するセンターもあるものの、施設設備が劣り、単なる子どもの預り所のようになっているセンターも多い[村田 2016:273]。このような状況では、学習者の学びの質が保証されず、教育機会が十分に活かされない。

これらの課題の根本には、国家レベルでのノンフォーマル教育の位置づけや政策の優先度の低さがある。ノンフォーマル教育が学校教育と同等の価値を持つものとして認識される必要があるが、そのためには政策的な支援や制度の整備が求められる。特に、学習センターで働く教師に正規の資格取得のための支援をすることや、カリキュラムの標準化などは、教育支援の質を向上させる上で不可欠だろう。また、NGO が提供する教育支援の質を均一化することも重要である。これには、NGO 間の連携を強化し、共通の基準を設けることが求められる。不法就労者を含む移民の子どもたちのセーフティーネットとして機能しているなど、NGO が担っている役割は大きい。しかし、国家政策や国際的な支援との協調がなければ、持続可能で質の高い教育支援を提供することは難しい。同時に、NGO による支援がより公的な性質をもつものになっていくほど、不法就労者など行政当局との接触を避けたがる人々は支援を受けにくくなり、その子どもである移民児童が児童労働や人身取引などの被害に遭う可能性が大きくなると推察できる。この問題は保護と排除が表裏一体となっており、支援の拡充と移民児童の安全確保の両立という根本的な解決が課題となる。

(2) 私塾による活動と役割

Brayによると、私塾（shadow education）は共通して次のような特徴をもつとされている。①学校で行われる教育内容を補完する、②有償で提供される、③数学、国語、科学などの教科が対象となる、④授業形式が多様である[Bray 2014:382]。また、私塾の拡大は、1990年代に社会経済体制の大きな転換を経験した国々において広くみられる現象である[正楽 2021:63]。

私塾が果たす役割としては、特に公教育での指導を補完するという点が挙げられる。例えば、カンボジアでは大規模な学級編成や指導時間の不足、詰め込まれすぎたカリキュラムなどが公教育の課題となっており、これらの課題によって民営・私営の私塾の需要が拡大してきた。さらに、低水準の給与を補うため、公立学校の教員が私塾でも授業を行わざるを得ないという状況になっている[正楽 2021:64-65]。私塾の意義は、教育機会の拡充と学業成績の向上だけでなく、公教育と私塾とで相互補完するような指導により、地域社会における教育の質の全体的な向上にもつながるという点にある。しかし、このような活動には課題も多い。まず、私塾での教育は有償で提供されるため、経済的に恵まれた家庭の子どものみが恩恵を受けやすく、貧困層との教育格差を広げる要因となる[正楽 2021:72]。さらに、公立学校の教員が私塾での収入を優先させるため、公教育の授業が意図的に不十分に行われる事例も報告されている[Bray 1999:38]。こうした現象は、公教育の信頼性や効果を損ねるリスクを伴う。また、公教育が私塾の存在に依存しており、公教育での指導と私塾での指導が揃わないと、政府が定めるカリキュラムを達成することができないという状況に陥っている[Dawson 2010:20]。これは、私塾が公教育の不備を補完する一方で、公教育と私塾が事実上一体となって機能しており、児童生徒が私塾に通わなければ十分な教育を受けられないという状況が生じていることを示唆している。

このような私塾の意義と課題を踏まえると、私塾の存在は教育システム全体の機能を補完する一方で、公教育の課題を浮き彫りにする側面もあるといえる。まず、私塾が教育格差を助長する要因となる点については、公教育が担うべき教育の公平性をどのように確保するかが問われる。私塾を利用できない家庭の子どもにとって、学力の差が広がることは将来的な進学や就職の格差にもつながりかねない。この問題に対応するためには、公教育の質を全体的に向上させるとともに、貧困層を対象とした私塾の支援制度の導入が有効であると考える。また、公教育の教員が私塾での収入を優先

する問題については、教員の給与や労働条件の改善が必要不可欠である。この問題は特に途上国において顕著であり、公教育の低賃金構造が教員を私塾に依存させている実態がある。この構造を放置すれば、教員が本来果たすべき公教育での役割が希薄化し、結果として公教育全体の質が低下する可能性がある。教員の待遇改善に加え、私塾の運営における規制を強化し、公教育との役割分担を明確化することが求められるだろう。総じて、私塾の存在は教育機会の多様化に貢献する一方で、経済格差や公教育の課題を反映した問題も内包している。そのため、私塾を教育システムの中でどのように位置付け調整するかが、教育の公平性と質の向上を実現するための鍵となると考える。

5. 小括

本章では、教育開発援助の定義や目的、その歴史的変遷と現在の課題について整理した。教育開発援助は、途上国の教育システムを支援し、人的資本の形成や社会経済の発展を促進する活動である。その内容は学校建設や教員養成、識字教育やカリキュラム開発といった多岐にわたる分野を含むが、時代ごとにその重点は変化してきた。

第二次世界大戦後、教育は経済成長を支える基盤と見なされる一方で、文化や教育主権を尊重した支援の重要性も議論されてきた。特に1990年代以降、基礎教育の普及と質の向上が国際社会の共通目標となり、日本もそれに応じて教育援助政策を再構築し、基礎教育支援に力を入れるようになった。この変化は、EFAやMDGsといった国際的枠組みの影響を受けたものである。

さらに、教育開発援助は、貧困の解消や平和構築といった広範な社会課題に対応する役割も担う。特に、教育を通じて社会的統合を図り、多文化共生を促進する取り組みは、国際理解や異文化間理解を深め、長期的な平和を築くための鍵となる。また、近年では非国家主体（NGOや私塾など）の活動も重要性を増しており、公式な教育サービスが届きにくい地域や社会的弱者への支援を通じて、教育機会の拡大に貢献している。一方で、支援の質のばらつきや教育格差の拡大といった課題も顕在しており、非国家主体と国家政策との連携が求められている。

総じて、教育開発援助は、途上国の教育課題を解決するだけでなく、持続可能な社会の実現に向けた多様な役割を果たす活動だと言える。今後は、現地のニーズや文化的背景を十分に考慮し、国際的な目標との調和を図りながら、より効果的で公平な支

援を実現するための工夫が必要となるだろう。次章では、教育開発援助の具体的な事例ごとに、地域文化との関わりや効果的な支援について検討していく。

第3章 教育開発援助と地域文化の事例研究

教育開発援助は、途上国における教育環境の改善や教育機会の拡大に貢献してきたが、その効果は地域ごとの文化的・社会的背景に大きく左右される。言語や宗教、社会構造といった要素が教育の内容や方法、受容に与える影響は無視できない。このため、地域文化に配慮した援助が行われることが、教育支援の持続性や有効性を高める鍵となると考えられる。

本章では、教育開発援助と地域文化の関係性を明らかにするため、3つの国におけるODAの事例を取り上げる。それぞれの国において、どのように地域文化が教育援助の計画や実施に影響を与え、またその成果や課題がどのように表れているのかを考察する。

1. ミャンマーにおける事例

ミャンマーの学校制度は第1章で示した表1の通り、5年間の初等教育(5歳入学)、4年間の前期中等教育、2年間の後期中等教育で構成される。そのうち、義務教育期間は初等教育の対象にあたる5~10歳の5年間である⁽⁹⁾。

(1) 児童中心型教育強化プロジェクト (2004~2007)

1) 概要

ミャンマーにおける「児童中心型教育強化プロジェクト (Strengthening Child-Centered Approach, 以下 SCCA)」は、初等教育の質の向上を目的とし、児童中心型教育 (Child-Centered Approach, 以下 CCA) の普及を目指した、日本の国際協力機構 (JICA) による技術協力プロジェクトである。CCAは、子どもの興味や関心に基づき、能動的な学習活動を展開していく学習・教授方法である⁽¹⁰⁾。

1990年代後半から2000年代初頭にかけて、ミャンマーの初等教育では、就学率が改善している一方で教育の質が課題となっていた。2004年時点の総就学率は96%、純就学率は87%に達したものの、児童の約3割が第5学年までに中途退学しており、特に農村部ではその傾向が顕著であった[国際協力機構 2008:序文]。教育の質の問題の一因としては、暗記・暗唱に依存した教授法が挙げられ、児童の学びへの興味を引き

出し、自発的な学習を促進する教育手法への転換が必要とされた。こうした状況の中、ミャンマー政府は日本政府に対し、教育改革を支援する技術協力を要請した[国際協力機構 2005:1, 2008:1]。

本プロジェクトは、教育省 (Ministry of Education: MOE) および基礎教育リソース開発センター (Basic Education Resource Development Center: BERDC) を拠点に、初等教育段階において CCA を普及させることを主な目的として行われた[国際協力機構 2005:64]。プロジェクトの対象地域は、ミャンマー全土から選定された 24 のタウンシップ⁽¹¹⁾に及ぶ。これには、教員養成大学 (Education College: EC) が所在する 20 のタウンシップと、教員養成大学がない地域から選定された 4 のタウンシップが含まれる。プロジェクトは 2004 年 11 月に開始後、2007 年 11 月までの 4 年間実施された。そこで行われた主な活動は、以下の通りである。

①CCA 研修の実施

まず、教員養成大学の教官を対象に、中央レベルでの研修が行われ、CCA の概念と実践方法についての講義や教員指導書を活用した模擬授業が実施された。これにより、教官たちは研修後の理解度テストを通じて学んだ知識を確認し、現場での指導に役立てられる状態になった[国際協力機構 2008:3]。

小学校教師を対象とした地方研修では、教師用指導書の活用方法や、CCA に基づく授業計画の立案などについて指導がなされた。また、研修終了後には、教師たちが実際の授業で学びを活かし、その進捗や効果をモニタリングする機会が設けられた。この取り組みにより、現場の教師がより主体的に児童の学びを引き出す授業を実践できる状態に近づいた[国際協力機構 2008:3, 24]。

さらに、タウンシップ教育行政官 (Township Education Officer: TEO、Assistant Township Education Officer: ATEO) や小学校校長を対象とした管理者研修も実施され、学校運営や学校現場における CCA 導入の方法が指導された。これに加えて、研修後の継続的な支援の一環として、モニタリング活動が行われるとともに、授業評価基準を体系化した「アセスメント・ガイドブック」が開発・配布され、実践的な場面における教育の質の向上が図られた[国際協力機構 2008:3, 24, 26]。

②CCA 実施モニタリング

CCA の導入効果を確認し、現場での実践を支援するため、モニタリング活動も行われた。対象地域の小学校での CCA 授業の実践状況を確認することで、プロジェクトの進捗や成果達成度を評価することができるようになり、教員の指導方法や児童の学習態度の記録や、適切なフィードバックにより、活動の見直しや内容の追加などができるようになった[国際協力機構 2008:59]。

③教育評価

教育評価の観点では、CCA の効果的な実践と授業の質の向上を目的に、アセスメント・ガイドブックが開発された。前述の CCA 研修で実施されたモニタリング活動の結果をもとに評価基準が試行的に実践され、現場の教師が使用しやすい形に整えられた。研修の終了後には対象地域の学校でガイドブックが配付され、実際に活用されることとなった[国際協力機構 2008:26]。

④教員養成大学カリキュラム

教員養成大学カリキュラムのうち、CCA の普及に関連のある単元（教育原理、教育心理学、理科教授法・社会教授法）のシラバス、教材、生徒用ハンドアウトの開発が行われた[国際協力機構 2008:4, 8]。

2) 成果

本プロジェクトの成果は、まず第一に、基礎教育リソース開発センター（以下 BERDC）が、CCA 普及のための研修・支援組織としての機能が強化されたことが挙げられる。BERDC は、プロジェクトの中核機関として、スタッフの能力向上を目的とした研修を実施し、CCA の普及や支援を担う組織としての役割を確立させた。さらに、研修を通じて、BERDC スタッフは授業指導書の作成、研修の計画・実施、モニタリングの実施能力を習得することができた[国際協力機構 2008:10]。

第二に、全国の教員養成大学の教官が児童中心型教育に関する知識と技能を習得したという点である。プロジェクトでは教員養成大学の教官を対象に中央研修が実施され、授業計画や教育評価の方法についての理解を深める機会が提供された。これにより、教官が研修講師としての役割を担い、現場の教員を指導できる体制が整備された[国際協力機構 2008:11]。

第三に、小学校教師への影響が大きかったという点である。対象地域での研修によ

り、教師は CCA を授業に取り入れる技能を身につけ、児童の主体的な学びを引き出す授業の実践に取り組んだ。特に、児童の活動性を高め、学習への興味を引き出す授業スタイルの導入が進んだ。また、クラスター研修を通じて、教員間の協力体制が強化され、授業改善の継続的な取り組みが可能となった[国際協力機構 2008:3, 28]。

第四に、児童の学習態度に変化が見られたという点である。モニタリング結果によれば、授業中に児童がより活動的になり、学習への興味を示す場面が増えたと報告されている。保護者からも、子どもが家庭で学校での学びについて話す機会が増えたことや、「なぜ?」といった疑問を多く持つようになったとの声が寄せられたという[国際協力機構 2008:60-61]。

そして最後に、対象となつたいづれの地域でも、CCA 授業を展開しようとする努力が明確にうかがわれたという点である。CCA 授業実現の要因としては、教師用指導書の継続的な配布や、研修を受講した人材が定着したことが挙げられる。これにより、プロジェクトの目標であった「CCA が対象地区の小学校において実践される」という点は達成されたと結論づけられた[国際協力機構 2008:21]。

これらの成果により、プロジェクトは対象地域での初等教育の質を大きく向上させたと言えるだろう。また、CCA 研修の実施とクラスター研修の仕組みが確立されたことにより、プロジェクト終了後の持続性も期待される[国際協力機構 2008:29]。

3) 課題

プロジェクトにおいて発生した課題は、主に 4 つ挙げられる。第一に、教育評価方法の開発と研修の進行における課題である。アセスメント・ガイドブックの開発と、それを用いた研修が同時進行で行われた結果、研修内容に一貫性が欠け、一部の参加者に混乱を招いてしまったという。さらに、研修の進捗に応じて内容が年度ごとに変更されたため、過去の研修参加者との間で内容の相違が生じることとなった。この問題に対処するためには、改めて内容を更新した研修を実施する必要があり、その点では効率性を損なっていると言える[国際協力機構 2008:30]。

第二に、BERDC が正式な組織としての認可がされていない点が挙げられる。BERDC は CCA 普及の中核機関として重要な役割を担っているが、その運営はアドホックな状態にとどまっており、正式な組織としての認可や十分な予算の確保が行われていない。CCA 普及の持続性の観点からも、将来的には教育計画訓練局（Department of

Educational Planning and Training: DEPT) 配下の正式な部局としての地位を確立し、安定した資金と人員配置を確保することが求められる[国際協力機構 2008:27]。

第三に、教育現場での実践における教員間のスキルのばらつきが課題として浮上した。モニタリング結果では、多くの教師が CCA 手法を理解し実践しているものの、一部では指導力が十分でない例も見られた。これにより、授業の質に差が生じ、地域間で教育効果に不均衡が生じる可能性が指摘されている。そのため、継続的な研修やその中の模擬授業などを通じて、全体的なスキル向上を図ることが必要である[国際協力機構 2008:29]。

最後に、現行の教師教育制度への CCA 研修の統合についてである。CCA 研修はプロジェクトの一環として実施されたが、CCA の全国的な展開を目指すには CCA 研修を既存の教員養成および現職教員研修のシステムに統合する必要がある。この統合が実現すれば、研修の持続性が高まるとともに、CCA の全国への普及がより効率的に進むと期待される[国際協力機構 2008:27]。

(2) ミャンマーにおける教育開発援助と地域文化の関わり

ミャンマーの教育では、長年にわたり暗記や暗唱を重視する教授法が主流であった。プロジェクトの報告書でも、暗記重視型の教育について以下のように述べられている[国際協力機構 2008:28]。

これまでのミャンマーの教育現場は、教師による講義調の授業と、それを暗記しオウム返しに答える子どもの学習に特徴づけられてきた。教師は子どもに一斉に答えさせることで、子どもが理解していると考え、暗記を超えた理解について確認することもなかった。そのなかで個々の子どもが持つ疑問や関心は、ほぼ無視されてきたといってよい。

このような暗記重視型の伝統的な教育手法は、寺が学校の役割を担っていた時代に経典の暗記学習が中心であったことに由来し、仏教が盛んな国において多くみられる。この手法は教師が一方的に知識を伝える形式であり、児童の主体性や創造性を育むことが難しいとされたため、ミャンマー政府は CCA を全国に普及させるためのプロジェクトを日本政府に要請した。こうした背景のもと、CCA の導入は教育文化の転換を

図る試みとなった[国際協力機構 2008:序文]。また、プロジェクトの効果発現への最も大きな貢献要因として「極めて勤勉な国民性や、教職は聖職であるという意識の高さ、教師への尊敬の念であると考えられる」[国際協力機構 2008:24]と述べられている点からも、ミャンマーにおける学校教育の文化的背景を読み取ることができる。ミャンマーは国民の約 90%が仏教徒であり、仏教は人々の精神や価値観、生活と深く結びついている。仏教文化において、知識や知恵を授ける役割を担う教師は「五つの宝（仏・法・僧・親・師）」の一つとして尊敬される存在だと教えられるという⁽¹²⁾。

このような背景があるため、教育開発援助においては、地域の文化的価値観を尊重しながら、新たな教育手法を導入する必要があったと推察できる。CCA の普及には、教師が新しい教育方法を積極的に受け入れ、地域社会全体で改革を支える姿勢が不可欠である。ミャンマーの地域社会では、保護者や地域住民が教育に関心を持ち、学校運営に協力しやすい環境であったため、教育改革が円滑に進む土壌が整っていたのではないかと考える。

2. ラオスにおける事例

ラオスにおける学校制度は第 1 章の表 1 の通り、5 年間の初等教育（6 歳入学）、4 年間の前期中等教育、3 年間の後期中等教育で構成される。そのうち、義務教育期間は初等教育の対象となる 6~11 歳の 5 年間である⁽⁹⁾。

(1) コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクト（2012~2016）

1) 概要

「コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクト フェーズ 2」（Supporting Community Initiatives for Primary Education Development, 以下 CIED II）は、ラオスにおける初等教育の質とアクセスを向上させるための技術協力プロジェクトであり、国際協力機構（JICA）が主導して実施した。本プロジェクトは、ラオス南部の 4 県（チャンパサック県、サワンナケート県、サラワン県、セコン県）を対象に、2012 年 9 月から 2016 年 8 月までの 4 年間にわたって実施された[国際協力機構 2014:ii]。

ラオス政府は、貧困の根本的解決に向けた重要な政策の一環として、教育の普及と質の向上を目指しており、特に初等教育のアクセスを拡充することを重視していた。しかし、都市部と農村部の間に大きな教育格差が存在し、特に農村部では教育を受け

る機会が限られており、教育の質も低い状況が続いていた。この背景には、貧困や季節労働、教育に対する保護者の認識不足、教員不足、学校施設の不備などがある[国際協力機構 2014:i]。そこで、ラオス政府は初等教育のアクセス・質の改善に自立的・持続的に取り組む中央・地方教育行政の強化を目的に、CIED II の実施を日本へ要請した[国際協力機構 2016:1]。CIED II では、2007 年から 4 年間にわたって実施された CIED I の成果を基に、初等教育のアクセスと質の改善のための取り組みを地域レベルで実施し、さらに広げていくことが目標とされた[国際協力機構 2016:ii]。CIED I 終了後の課題を踏まえて特に注力されたのが自律的な学校運営と教育行政の強化であり、その主な取り組みは以下の通りである。

①学校運営の改善

本プロジェクトでは、地域社会や学校が主体となって行う学校改善計画（School Development Plan, 以下 SDP）を策定・実施することが中心的な取り組みであった。SDP は、特に村教育開発委員会（Village Education Development Committee, 以下 VEDC）をはじめとする地域コミュニティと連携して立案され、教育環境や就学状況を改善するための具体的な施策が盛り込まれた[国際協力機構 2014:1,]。これにより、学校現場での問題点を解決し、質の高い教育を提供するための基盤が構築された。また、地域の教育行政機関（県教育・スポーツ局や郡教育・スポーツ事務所など）と協力し、学校運営の効率化を図るための能力強化にも重点が置かれた。特に、教育行政の管理職員には、SDP を実施するための能力開発と、教育の質基準（Education Quality Standard, 以下 EQS）⁽¹³⁾を満たすための研修が行われた[国際協力機構 2016:ii]。

②地方教育行政の強化

プロジェクトのもう一つの重要な取り組みとして、地方教育行政機関（県教育・スポーツ局や郡教育・スポーツ事務所）に対する支援がある。これらの機関は、学校運営改善を支援するために中心的な役割を果たすが、CIED I の成果を継続し、面的拡大を図るため、その能力強化が求められていた[国際協力機構 2016:i]。そこで、これらの教育機関に対して、学校運営や指導法の研修・ワークショップを実施し、行政能力を向上させることを目指した[国際協力機構 2016:ix, 22]。

③教育の質基準（EQS）の策定

教育現場での経験や具体的なアプローチを政策面に反映させるため、EQS を策定し、

学校や教育機関がそれに基づいて自己評価を行うことができるようになった[国際協力機構 2014:i]。この基準に基づく評価は、学校の現状を把握し、改善すべき点を明確にするために重要であり、プロジェクトの進行中には定期的に EQS を用いた評価が行われた。

④資金支援と制度的支援

ラオス政府は、学校改善のための資金として学校補助金（School Block Grant, 以下 SBG）を全国的に導入したが、SBG を学校改善に活用するためには地域の教育行政機関の支援が不可欠であった。学校改善活動に必要な資金が適切に配分されるよう、プロジェクトでは SBG と SDP の一体的な運用が求められた[国際協力機構 2016:1]。

2) 成果

本プロジェクト（CIED II）の成果は、主に 4 つ挙げられる。第一に、対象となった地域において各教育指標（純就学率、純入学率、残存率、中退率、進級率）が改善したという点である。保護者を通して子どもの通学が促されたことや、教員による補習など、プロジェクト中のトレーニングによって能力が向上し、指標の改善につながったとされている[国際協力機構 2016:iii]。

第二に、ラオスの教育・スポーツ省（Ministry of Education and Sports, 以下 MoES）における EQS 達成に向けた研修の計画・実施能力が強化されたという点である。EQS 達成に向けて改訂された研修モジュールが新基準となり、これを教育機関全体で活用する体制が整えられた[国際協力機構 2016:iii-iv]。

第三に、プロジェクトの対象地域において、重点校を支援するための活動が増加したという点である。郡教育開発計画では重点校を支援するための活動が新たに導入され、各郡 3 県ほどの新規活動が実施された [国際協力機構 2016:iv]。

最後に、対象地域の重点校における EQS の構成要素の点数が向上したという点である。対象地域の脆弱校 333 校（重点校）からランダムに 100 校を抽出し、EQS に基づいて教育行政機関が学校評価を行ったところ、対象地域すべてにおいて EQS の平均点数が大幅に上昇した[国際協力機構 2016:iv-v]。

3) 課題

プロジェクトの課題として残された点は、主に 3 つある。第一に、教育の質に関する

る指標である進級率、留年率、残存率は、プロジェクトの終了後評価の時点で、一部の県では達成が困難だと予想された点である。プロジェクトの対象となった郡では効果が見られても、その作用は限定的であり、非対象郡には及ばないとされた。そのため、プロジェクト終了後は地方教育行政機関が主体となり、対象とならなかつた地域に活動を普及させることが期待される[国際協力機構 2016:vii]。

また、一部の関係者の能力強化が十分でなく、一部の地方教育行政機関の職員がSBMを的確に理解しないままトップダウン的な手法を取り続け、コミュニティの要望を考慮していないという点も問題として挙げられた[国際協力機構 2016:x]。これらの課題からも、教育行政機関の役割が重要であることがうかがえる。教育行政機関が中心となって教育改善を推進する体制が整っていないと、プロジェクトの効果を持続的に広めることが難しくなる。特に、教育行政職員の能力強化が十分でない場合、地域の教育に対する理解や支援が不十分であり、トップダウン型の指導が続くことになってしまう。これでは、地域の実情を反映した柔軟な対応が難しく、教育の質を向上させるための施策が十分に機能しない可能性があると考える。プロジェクトの持続性を実現するためには、地域文化や地域特性を反映させた教育運営が求められるため、地域社会との連携を強化し、そこでの課題に対応できる体制を構築することが不可欠であろう。また、教育行政機関の職員に対する継続的な研修や支援の仕組みづくりが、今後の課題解決につながると考える。

(2) ラオスにおける教育開発援助と地域文化の関わり

プロジェクトがVEDCをはじめとする地域の団体と連携して行われている点や、プロジェクト中のほとんどの取り組みにおいてコミュニティの住民が関わっていることから、現地に助け合い精神のような価値観が浸透していると考えられる。実際、ラオスでは「助け合い」を意味する「スワイカン」という言葉がよく使われ、「みんなで暮らし、生きている」という考え方があるという⁽¹⁴⁾。報告書でも、プロジェクトの効果発現に貢献した要因として「コミュニティと学校の関係がよいこと」が挙げられており[国際協力機構 2016:x]、地域住民の価値観がプロジェクトの成果に少なからず影響を与えるということが考えられる。

3. インドネシアにおける事例

インドネシアの学校制度は第1章に示した表1の通り、6年間の初等教育（7歳入学）、3年間の前期中等教育、3年間の後期中等教育で構成される。そのうち、初等教育および前期中等教育の9年間（7～16歳）が義務教育にあたる。また、初等教育および前期・後期中等教育の全段階において、普通教育に重きを置く一般学校と、宗教の時間を多く取り入れたイスラム学校の2つの選択肢があるというのが特徴である⁽⁹⁾。

(1) インドネシア共和国 前期中等教育の質の向上プロジェクト（2009～2013）

1) 概要

インドネシアにおける「前期中等教育の質の向上プロジェクト」は、教育の質向上を目的としたJICAによる技術協力プロジェクトであり、2009年3月から2013年3月までの4年間にわたり実施された。このプロジェクトは、インドネシアの前期中等教育（中学校）の質を向上させるため、参加型学校運営（Participatory School-Based Management: PSBM）や授業研究（Lesson Study: LS）を導入し、中央・地方教育行政の能力の強化を目指した[国際協力機構 2013:ii]。

本プロジェクトの背景には、インドネシアにおける教育の質の向上が求められる状況があった。特に、2001年以降の地方分権化に伴い、地域や学校のニーズに応じた教育行政の強化が進められていたが、地方政府や学校における自立的な課題分析能力や対応能力が課題となっていた[国際協力機構 2013:i]。プロジェクトではこれらの課題に対応すべく、学校運営に地域コミュニティや地方政府が参加する「参加型学校運営」と、教員同士が協力して授業の質を向上させる「授業研究」のモデルを開発し、インドネシア全国に普及させることを目指した[国際協力機構 2012:序文]。主な取り組みは以下の通りである。

①参加型学校運営

参加型学校運営においては、学校運営を地域コミュニティや地方政府が積極的に支援する取り組みが行われた。これは、保護者やコミュニティを含む学校関係者による学校運営と地方行政の能力を強化し、学校が課題に対応する能力を強化させるというものである[国際協力機構 2013:i]。また、参加型学校運営の一環として、教育文化省（Ministry of Education and Culture: MOEC）と宗教省（Ministry of Religious Affairs:

MORA) が中心となり、学校運営を支援するためのガイドラインが作成された。これにより、地方レベルでの教育行政が強化され、学校や地方政府が自立して運営を改善できる能力を高めることが目指された[国際協力機構 2012:12]。

②授業研究

授業研究においては、教員同士が協力して授業内容の改善を図る取り組みが行われた。この取り組みでは、授業案の作成から授業の実施、授業の評価に至るまでの plan-do-see のプロセスを通じて、教員が授業方法を改善していくというサイクルが示された[国際協力機構 2013:1]。また、授業研究は学校単位だけでなく、地域レベルでも実施された。授業研究を全校規模で実施するための全校型授業研究（Lesson Study Berbasis Sekolah: LSBS）が導入された。授業研究のモデル校が全国の地域に拡大され[国際協力機構 2009:4]、地域ごとに授業研究を実施するためのメカニズムが強化されることとなった。

2) 成果

本プロジェクトの成果は、主に 2 つ挙げられる。第一に、教育文化省と宗教省の授業研究を普及するための能力が強化されたという点である。教育文化省と宗教省の両方で授業研究の普及政策が策定され、ガイドラインの作成と普及が展開された[国際協力機構 2013:ii-iii]。また、州レベルの研修機関である教育の質保証機関（Institute for Quality Assurance for Teachers: LPMP）と宗教省地方教育・研修センター（Regional Center for Education and Training: RCET）の授業研究研修の実施能力が強化され、研修等を通して普及人材の育成がされるようになった[国際協力機構 2013:ii-iii]。

第二に、授業研究の対象地域において、授業研究実践のモデルが出来上がったという点である。すべての対象地域において授業研究の普及戦略があり、普及人材も育成され、普及活動の実践と進展が順調に進められた[国際協力機構 2013:ii-iii]。

3) 課題

プロジェクト終了後に指摘された課題としては、行政の形態により授業研究の関係者同士での十分な連携が阻害された点や、2011 年に行われた教育文化省の組織改編による人事異動、地方政府における頻繁な異動による影響が挙げられた[国際協力機構 2013:vi]。

(2) インドネシアにおける教育開発と地域文化との関わり

プロジェクトでは、地域社会が学校運営を担う一員として教育に関わりを持っているということが前提となっており、特に参加型学校運営の取り組みでは、コミュニティの住民や保護者が学校運営の能力を強化することが目指された。インドネシアのような多文化社会において、その地域のコミュニティとの協力が成功するかどうかは、現地の文化的背景に大きく左右されるということがこの事例から推察できる。そのため、地域ごとの教育に対する認識や関心の度合いが、プロジェクトの実施や効果に影響を与えていているとも考えられる。また、インドネシアには、イスラム学校などの特に宗教に基づく教育機関が多く、これらの学校は宗教的な価値観に基づいて運営されている。本プロジェクトはイスラム学校に対しても実施されており、授業研究や学校運営の改善が行われたが、宗教や文化的価値観が、新しい教育手法を受け入れる際に影響を与えた可能性があることを指摘しておきたい。

4. 小括

本章では、教育開発援助と地域文化の関係性について、ミャンマー、ラオス、インドネシアの事例を通して考察した。いずれの国においても、地域文化や社会的背景が教育援助の計画や実施に少なからず影響を与えているという点が読み取れた。

ミャンマーの事例では、伝統的な暗記重視型の教育が根強く残る中で、児童中心型教育（CCA）の導入が試みられた。この教育手法は、仏教文化における教師への尊敬の念と、教育に対する高い意識が浸透している環境で進められた。プロジェクトの効果を高めるためには、地域社会全体での教育改革に対する理解と協力が不可欠であり、ミャンマーではこの点で成功を収めている。特に、教師の役割が高く評価される文化的背景が、新しい教育手法を受け入れやすい状態にさせたと考えられる。

ラオスの事例では、貧困や教育機会の格差を背景に教育改善の取り組みが進められた。地域社会や学校が主体となる学校改善計画（SDP）の策定や、教育行政の強化が行われ、地域住民の協力が重要な要素となった。ラオスの地域文化における助け合い精神や共同体の価値観がプロジェクトの成功に寄与したと考えられる。

インドネシアの事例では、前期中等教育の質の向上を目指したプロジェクトが実施された。プロジェクトでは参加型学校運営（PSBM）や授業研究（LS）が導入され、学校運営の能力向上が目指された。インドネシアの多文化社会において、文化・宗教的

価値観が新しい手法の導入において影響を与える可能性もあると推察した。

総じて、教育開発援助における地域文化との関わりは、援助の効果や持続性を左右する重要な要素であるが、報告書から読み取れるような文化的視点は少なく、その具体的な影響を明確にするためには、さらに多角的な分析と地域ごとの実態調査が必要であると考えられる。

第4章 教育開発援助の課題と展望

1. 教育開発援助の課題

(1) 外側と内側のギャップ

时任は、教育開発プロジェクトにおいて、現地政府と教育現場のニーズには乖離があると指摘している。これは、「現地のニーズ」と一言で言っても、政府レベルと現場レベルではギャップがあるためである。そのため、他の国でうまくいった事例を外から持ち込み、広範囲に普及させようとしてもうまくいくとは限らない[时任 2021:379]。こういった状況はあらゆるプロジェクトにおいて発生すると考えられるが、どのように現場のニーズを反映させればよいのだろうか。

こうした外側（ドナー）と内側（現地政府や学校現場）のニーズのずれを埋めるには、まず互いの立場や主張の文脈を理解するための丁寧な対話が必要だと考える。ドナーは、SDGsなどの国際的な指標の達成や大規模な支援策の実施といった目標を掲げることが多いが、実際に教育を受ける子どもや教師が直面している課題は、日々の授業運営や教育資材の不足といった、より切実で具体的なものである。このような実態を踏まえず、外側の成功事例を無理に押し付けようすれば、当事者たちのモチベーションが下がり、プロジェクトの成果が限定的になる可能性が高い。

まず、ドナーが計画段階から現地の人々との対話を重視することで、相手が抱える具体的な問題を理解しやすくなると考える。このような参加型開発のアプローチを用いると、現場の細やかな要望や制約がプロジェクトの計画に反映されやすくなり、実施段階での混乱を避けることが期待できる。そのためには、当事者が主体的に参加し、問題意識を深め、ともに考えながら解決策を見出せるような環境づくりが求められるだろう。対話重視の支援を通じて、外側からもたらされる改革案と、内側の実情やニーズを調和させることができれば、ゆくゆくは大きな開発目標の達成も期待できると考える。

(2) ジェラシー問題

「ジェラシー」の問題も、開発援助の分野で度々議論されると村田は指摘している。ジェラシーは嫉妬や妬みを意味するが、途上国のある村において開発援助によっ

て学校が建設されたり、特定の児童に奨学金が与えられたりすることで、援助を受けなかった村や家族にジェラシーが生じることがあるという[村田 2016:277]。第2章第3節で取り上げたタイの事例でも、次のような問題が生じていた[村田 2016:277-278]。

(前略) 最も頻繁に聞かれたタイ人からのジェラシーの例は「ミャンマー人の学習センターは NGO に支援されているので、無料通学バス、無料給食、無料宿舎があり、施設設備が整っている。それに比べて、タイ人の学校は遊具も教室も粗末で、通学バスの支払いができない学校に行けない子どもも多い。不公平だ」というものであった。ミャンマー人が居住するタイ国境付近は、施設設備に恵まれないタイ人児童の通う「へき地学校」が多いため、こうした不満が生じる。

客観的に見れば、学習センターの教育環境は、タイ人のへき地学校以上に劣悪で、無料通学バス、無料給食を提供しているセンターはごく一部である。無料宿舎や無料給食はそもそも親が育児放棄をしたり食事を与えなかつたりする境遇のミャンマー人児童が多いため必要とされたものである。しかし、人は一部の情報から全体をイメージし、ジェラシー感情を増幅させるのである。

こうしたジェラシーの問題に対処するうえで重要なのが、現地の人々との信頼関係の構築ではないだろうか。特に、外部からの援助が現地住民間での摩擦を生まないよう、情報共有や意思決定のプロセスにおいて現地コミュニティの声を十分に反映させることが求められると考える。Mosse は、開発プロジェクトが成功を収めるためには、事前に地域社会の文化的・歴史的背景を踏まえつつ、住民自身が自らのニーズを整理・発信できる環境を整える必要があると指摘している[Mosse 2005:45]。ジェラシーが生じる背景には、往々にして「自分たちは他者より不当に扱われているのではないか」という疑念が潜んでいるため、プロジェクトの目的や支援対象の基準を透明かつ丁寧に説明することが求められるだろう。

加えて、現地住民との信頼関係を築く上では、援助者が地域の既存のリーダーシップや社会構造に敬意を払うことが重要だとも指摘されている。Mosse によると、外部の援助者が現地の権威者を無視して新規事業を急に導入した場合、コミュニティの内部秩序を乱してしまい、逆に援助への抵抗感が生まれるケースがあるという[Mosse

2005:84]。対照的に、住民が自発的に問題点を認識し、解決策を模索できるような空間を提供することで、援助による分断を最小化できる可能性が高まるとされている。

現地の人々と信頼関係を築くためには、開発援助に関わる情報をできるだけオーブンにし、地域社会が自らの声を発しやすい環境を用意することが不可欠だと考える。また、援助者は、コミュニティの人々の認識や感情に寄り添う姿勢を持ち、誤解や不満を早期に把握しながら対話と調整を続けることが求められるだろう。そうした取り組みを積み重ねることで、支援を受けているグループとそうでないグループの間に潜むジェラシーを緩和し、援助が本来目指す社会の実現に近づくと考える。

2. 教育開発援助の展望

第2章、第3章と見てきたように、近年の国際社会において、教育開発援助は単に学校を建設したり教科書を配布したりするだけの支援ではなく、より包括的で持続的なアプローチが求められるようになってきている。特に注目されるのは、学習者のニーズを中心に据え、地域社会と密接に連携しながら教育の質を高めていくという視点である。例えばWorld Bankによると、教室の設置数や就学率の向上だけでなく、学習成果を測定し、生徒一人ひとりに必要な支援を届ける仕組みづくりが不可欠だとしている[World Bank 2018:13]。すなわち、「アクセスの拡大」から「学習の質の確保」へと焦点を移す動きが、現代の教育開発援助の主要な課題となっていると考えられる。

さらに、教育は社会的包摶や貧困削減にも大きく貢献する要素として期待されている。UNESCOは、障害者や移民など、社会的マイノリティとされる人々こそ、教育へのアクセスを得ることで進学や就労の機会を大きく広げられるとしているが[UNESCO 2020:83]、こうした人々に対する教育支援には、単なる学費免除や奨学金の付与だけでなく、多言語教育や障害に配慮したカリキュラムの導入など、一時的ではない、支援を受ける人々の今後を見据えたものが必要となるだろう。

また、第3章の事例研究からも読み取れたように、教育開発援助の成功には、現地の文化的価値観や社会的背景が大きく関わる。そのため、外部からの一方的な支援ではなく、現地のニーズを的確に把握し、住民自身が主体的に参加することのできる仕組みを構築することが求められる。これにより、援助の効果が長期的に持続し、地域社会全体の発展につながることが期待できる。他にも、ICTなどのテクノロジーの活

用や SDGs への対応、プロジェクトに対する評価やフィードバックなど様々な要素があるが、これから の教育開発援助は、これらの要素を多様なニーズに合わせて統合させながら取り組んでいく必要があると考えられる。

3. 小括

本章では、教育開発援助の現場でみられるいくつかの課題を概観した。まず、外部からの支援が国際的な目標や指標の達成を重視するあまり、現地の教育現場が直面する切実な課題を捉えきれず、プロジェクトの成果が限定的になりやすい点が指摘された。また、一部のコミュニティや対象者だけが援助を受けることによって生じる不公平感や嫉妬の感情は、プロジェクトへの抵抗や地域社会の分断を引き起こしかねないということを示した。これらの問題に対応するには、丁寧な対話を通じて内側のニーズを的確に把握し、現地の当事者自身が主体的に参加できる仕組みづくりを進めることができると考えられる。特に、地域の文化的・社会的背景を踏まえながら信頼関係を構築し、情報をオープンに共有することで、当事者間の誤解やジェラシーの発生を抑え、持続可能な教育開発援助を実現する道筋が見えてくるだろう。また、「アクセスの拡大」だけでなく「教育の質の向上」を視野に入れつつ、学習者一人ひとりの多様なニーズに応える取り組みを進めることができると考えられる。

第5章 結論

1. 考察

本稿では、東南アジア各国の初等教育から後期中等教育までを中心に、これまでの教育開発援助の変遷や、地域文化との関連性を検討してきた。第1章で示したように、日本の教育開発援助は1954年の国費留学生受け入れにはじまり、高度経済成長期には高等教育や職業訓練分野への重点的援助へと舵を切ったが、1990年代以降、国際的な「教育の普及と質の向上」という潮流を受けて基礎教育への支援を拡大させてきた。東南アジア諸国での事例を通して見えてきたのは、教育開発援助の実施やその成果には、宗教・言語・社会構造といった多様な文化的要素が深く影響しているという点である。

まず、東南アジアにおける教育制度は、宗教・多言語社会という歴史的・文化的背景によって形成され、教育政策や教育現場のあり方を方向付けてきた。例えば、ミャンマーには仏教的価値観にもとづく暗記重視型の伝統的教授法が浸透していたが、日本の支援による児童中心型教育（CCA）の導入が試みられたことは、教育文化の転換を促す一つの大きな挑戦であった。プロジェクトの報告書からは、教師が高い職業意識をもって取り組み、地域社会も一定の理解を示した結果、研修やモニタリングを活用しながら新しい教育手法が受容されていったことが確認できる。これは、仏教文化が根付いた社会において教師という存在が大切にされているという文化的背景が、外部からの援助の円滑な導入を後押しした好例であると考えられる。

また、インドネシアのような多文化社会では、教育の質の向上に向けた授業研究（LA）や参加型学校運営（PSBM）が導入された。中央政府と地方政府、普通学校とイスラム学校が連携を図りながら進める体制づくりは、教育の質的改善を進めるうえで一定の成果を挙げた。そして、価値観や宗教観が多様な地域社会に対しては、各コミュニティが抱える背景・ニーズを十分に把握しながら新しい手法をローカライズしていく柔軟性が必要になるということを示した。

こうした事例から総合的に見ると、教育開発援助が当初目指していた「教育へのアクセス拡大」や「識字率向上」だけでなく、教育の質を高め、地域社会全体の発展に寄与するためには、以下の3点が極めて重要であると考える。

まず、地域文化への理解と尊重である。宗教・言語・社会構造といった文化的背景の違いは、教育の目標や指導法の受容に大きな影響を与える。外部からの支援を押し付けるのではなく、現地住民の価値観を丁寧に把握・尊重し、相手国の制度や慣習と調和する形で教育改革を進めることが、長期的・持続的な効果を生み出すうえで不可欠である。

第二に、現地政府レベルと教育現場レベルのニーズ・意向の整合性である。開発援助の「外側（ドナー）」「内側（政府・行政）」「内側（学校・教員・地域住民）」の三者が十分に協議し、バランスよく連携する仕組みを構築する必要がある。特に、行政レベルで示される方針や目標が、教育現場の切実な課題と合致しなければ、改革案が形骸化し、プロジェクトの成果を十分に引き出せないリスクが高まる。多様なステークホルダーの参加や、二方向的な対話を通じて、施策を共創していくアプローチが求められる。

第三に、開発援助に伴う社会的摩擦への対応である。特定の集団や地域だけが恩恵を受けることで生まれる不公平感は、開発援助における大きなリスクの一つである。文化的・社会的背景を踏まえずに援助を進めると、地域コミュニティ内の分断や抵抗感を増幅しかねない。こうしたジェラシーを防ぐには、援助の対象や目的、目標を透明化し、公平性を確保する説明責任を果たすとともに、地域のリーダーや住民との対話を重ね、納得のいく合意形成を行うことが肝要である。

今後の東南アジア地域における教育開発援助を考えるうえでは、さらなるグローバル化によって多文化・多言語の環境が加速していくことが想定されるとともに、デジタル技術の発展やSDGsの目標達成に向けた意識も高まっていくだろう。その中で、どのように現地の文化や住民の価値観を取り込みながら新たなテクノロジーを活用し、教育現場のニーズに寄り添っていくのかが重要な焦点となる。また、学校建設や物資援助などハード面の支援だけではなく、教師研修や教育行政のマネジメント強化といったソフト面への支援が一層求められるだろう。

結論として、東南アジアにおける教育開発援助は、60年以上にわたる日本の取り組みや国際社会の動向の中で、基礎教育への注力や教育の質の向上という方向へ大きくシフトしてきた。しかし、異なる宗教・言語・社会構造を抱え込む地域の多様性こそが、教育開発援助の成果に大きく影響を及ぼす要因となっている。だからこそ、外部からもたらされる支援をそのまま適用するのではなく、地域住民自身が主体とな

り、自らの文化的背景を生かした形で教育を改善するための仕掛けづくりが不可欠であると考える。援助の入り口としては、ドナー国と受益国の協働や対話を促進する環境を整え、そのなかで現地文化や住民の声が十分に反映されるように支援の設計を行うことが鍵となる。そして、今後も東南アジアの各地域の多様性に目を向けながら、よりきめ細やかなアプローチで教育開発援助が行われることで、持続的かつ効果的な教育改革を実現できると期待される。

2. 本研究の成果

本研究の成果は、第一に、1950年代以降の日本の教育開発援助が、高度経済成長期の職業訓練・高等教育中心の援助から、国際的なEFAの枠組みやMDGsの登場、BEGINなどを契機とする基礎教育重視のフェーズへと移行してきた歴史的変遷を確認できたという点である。

第二に、東南アジア地域においては、それぞれの国の宗教観や言語的多様性、伝統的教授法など多様な文化的背景が、教育制度の成り立ちや教員・児童生徒の学習スタイルに深く関わっていることが、各国のODA事例から浮かび上がった。例えば、ミャンマーでは仏教文化による教師への敬意が児童中心型教育の普及を促し、ラオスでは助け合いの文化がコミュニティ主導の学校改善を後押しするなど、文化的要素が積極的に働く一方、文化が異なる集団間では支援をめぐる軋轢やジェラシー問題が発生する可能性も示唆された。

第三に、教育開発援助の現場では、ドナー側の大規模な目標と現地の教育現場のニーズとの間で生じる「外側と内側のギャップ」や、援助の対象に偏りが生じた際のジェラシー問題、さらに地方分権化や人事異動の影響などにより、支援の持続可能性や公平性を確保するうえで課題が多いことが明らかとなった。最後に、こうした課題に対応していくためには、地域文化への理解と尊重を前提とした対話型のプロセスづくりや、支援対象の選定や情報公開の公正性を確保することが不可欠であるとともに、「教育へのアクセス拡大」だけでなく「教育の質の向上」に重点を置くアプローチが求められることを示した。以上を踏まえ、教育開発援助は校舎を建設したり教科書を配布したりするだけではなく、現地文化と深く結びつきつつ多様な利害関係者を巻き込み、持続的な変革をもたらし得る一方で、支援をめぐる軋轢やニーズの不一致などといった課題を内包しているということが、本研究の知見として示されたと言える。

3. 本研究の限界

最後に、本研究の限界を述べる。第一に、本稿で取り上げた教育開発プロジェクトの多くは外部に公開されている報告書を主たる情報源としており、報告書には書かれないような、より踏み込んだ事柄を取り上げることができなかつた点である。例えば、プロジェクトに関わっていた関係者や、現地の教師や児童生徒、地域住民へのインタビュー調査などが行えれば、当事者視点から見た具体的な文化的要因や、プロジェクトがもたらした影響の実態をより深く検証できただろう。

第二に、プロジェクト終了からある程度の年数が経過した時点での状況を把握できなかつた点が挙げられる。多くの報告書はプロジェクト終了直後もしくは終了後まもなくの時点で作成されるため、時間の経過とともにどのように制度や現場が変容したのか、プロジェクトの成果がどの程度持続したのかを十分に検証できるデータや情報が不足していた。教育開発援助の成果や課題は長期的な観点から評価されるべきであるにもかかわらず、報告書のみではフォローアップの詳細を確認することが難しかつた。

第三に、本稿で取り上げたプロジェクトの報告書の文脈から読み取ることができる点は限られており、教育開発援助が地域文化に及ぼした影響や、逆に地域文化が教育の方法・内容に具体的にどのように作用したのかを把握するには情報が不足していた。どの程度地域文化に合わせた調整やローカライズが行われ、現地側が望む形で教育が変化したのかという観点についても、明確な指摘や検証はほとんどなかつた。さらに、文化的背景が教育制度や学習成果に与える影響をどの程度考慮できていたかについては、報告書だけでは十分に把握できない部分が多い。

総じて、本研究は公開されている報告書や先行研究に依拠する文献研究の限界上、現地の声や当事者の視点を十分に収集できなかつたこと、文化的要素が教育制度や学習成果に与える影響を深く掘り下げるまでには至らなかつたことが主な課題として残る。インタビュー調査や現地観察を含むフィールドワークを取り入れ、プロジェクト終了後の数年単位での追跡調査を行うなど、報告書だけでは得られない一次情報をもとに、文化と教育開発援助の相互作用をより多面的に探究することを今後の課題としたい。

注

(1) 基礎教育は「人々が生きるために必要な知識・技能を獲得するための教育活動」と定義され、具体的には就学前教育、初等教育、前期中等教育およびノンフォーマル教育（成人教育、識字教育など）を含むものとされている[外務省ホームページ <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/bunya/education/index.html> (2024/10/5 参照) より]。

(2) 文部科学省ホームページ
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/002/shiryou/011101h.htm
(2024/10/5 参照) より。

(3) 外務省ホームページ
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/bunya/education/initiative.html> (2024/10/4 参照) より。

(4) Ethnologue データベース
<https://www.ethnologue.com/> (2024/10/5 参照) より。

(5) 1969 年 10 月に、新しい経済協力の在り方を審議するために政府が設置した諮問機関である[斎藤 2008:118]。

(6) 政府開発援助（ODA）の一つであり、日本政府が途上国に対して開発資金を円建てで長期間、低金利で貸し出す円借款の一形態である[日本経済新聞 <https://www.nikkei.com/article/DGKDZO58784080S3A820C1EA2000/> (2024/11/14 参照) より]。

(7) 外務省ホームページ
https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/af_edu/initiative.html (2024/11/14 参照) より。

(8) 一般財団法人国際貿易投資研究所ホームページ
<https://iti.or.jp/flash/398> (2024/11/15 参照) より。

(9) 文部科学省ホームページ
https://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/attach/1396848.htm (2024/11/20 参照) より。

(10) ODA 見える化サイト
<https://www.jica.go.jp/oda/project/0601832/index.html> (2024/11/20 参照) より。

(11) タウンシップ (Township) はミャンマーの行政区を指す。行政区は、州・管区 (State/Division) → 県 (District) → タウンシップ (Township) → 郷 (Village

Tract) → 村 (Village) からなる。教育省は州・管区とタウンシップレベルに教育

事務所を設置している[国際協力機構 2008:3]。

(12) 朝日新聞 GLOBE+ ホームページ

<https://globe.asahi.com/article/11808041> (2024/11/23 参照) より。

(13) ラオスの教育・スポーツ省が策定している、教育の質を測るための基準となる指標である。6つの側面 (①学習者②指導と学習③環境④教材⑤学校運営⑥コミュニティ) からなり、各側面に3~9の指標があり、6段階の自己評価で評価するものである[国際協力機構 2016:1]。

(14) 国際協力機構ホームページ

https://www.jica.go.jp/overseas/laos/information/topics/2024/1535770_52861.html

(2024/12/3 参照) より。

参考文献

Banks, J.A.

2013 *An Introduction to Multicultural Education*, 5th ed. British Columbia: Pearson College Div.

Berry, J.W.

2013 Intercultural Relations in Plural Societies: Research Derived from Multiculturalism Policy. *Psychological Research Records* 3(2): 1122-1135.

Bray, M.

1999 *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

2014 The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Education Review* 15: 381-389.

Dawson, W.

2010 Private tutoring and mass schooling in East Asia: reflections of inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. *Asia Pacific Education Review* 11: 14-24.

浜野 隆

2005 「初等教育」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論：理論と実践』pp.82-102、有斐閣。

川口 純

2021 「持続可能な開発のための教育の理念と実態—国際教育協力における「文化の居場所」について」関根久雄編『持続可能な開発における〈文化〉の居場所—「誰一人取り残さない」開発への応答』pp.239-260、春風社。

北村友人・荻巣崇世・芦田明美

2021 「SDGs 時代における「学び」のあり方を「文化」の視点から捉え直す」関根久雄編『持続可能な開発における〈文化〉の居場所—「誰一人取り残さない」開発への応答』pp.91-114、春風社。

国際開発学会

2014 『国際協力用語集（第4版）』国際開発ジャーナル社。

国際協力機構

2005 ミャンマー連邦児童中心型教育強化プロジェクト 実施協議報告書

2008 ミャンマー児童中心型教育強化プロジェクト 終了時評価報告書

2009 インドネシア共和国 前期中等教育の質の向上計画 実施協議報告書

2012 インドネシア共和国 前期中等教育の質の向上プロジェクト 中間レビュー調査報告書

2013 インドネシア共和国 前期中等教育の質の向上プロジェクト 終了時評価調査報告書

2014 ラオス人民民主共和国 コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクトフェーズ2 中間レビュー調査報告書

2016 ラオス人民民主共和国 コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクトフェーズ2 終了時評価調査報告書

小松太郎

2005 「紛争後の教育復興」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論：理論と実践』pp.208-222、有斐閣。

久保田賢一

2021 「教育開発について学ぶ」久保田賢一編『途上国の学びを拓く：対話で生み出す教育開発の可能性』pp.17-43、明石書店。

黒田一雄

2005 「国際教育協力の潮流」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論：理論と実践』pp.1-13、有斐閣。

丸山英樹

2016 「持続可能な開発とノンフォーマル教育のグローバルガバナンス」『国際開発研究』25:71-79。

松林京子

2005 「多言語・多文化に配慮した国際協力」内海成治編『国際協力を学ぶ人のために』pp.315-330、世界思想社。

松田哲

2006 「途上国における教育開発—統合型教育から変革型教育へ—」『群馬大学留学生センター論集』6: 35-50。

松尾知明

2017 『多文化教育の国際比較—世界 10 カ国の教育政策と移民政策』明石書店。

Mosse, D.

2005 *Cultivating Development: An Ethnography of Aid Policy and Practice*. London: Pluto Press.

村田敏雄

2005 「識字・ノンフォーマル教育」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論：理論と実践』pp.141-155、有斐閣。

村田翼夫

2016 『多文化社会に応える地球市民教育—日本・北米・ASEAN・EU のケースー』ミネルヴァ書房。

野津隆志

2010 「タイにおける外国人児童の学校不就学の要因—サムットサーコーン県におけるミャンマー系児童の事例より—」『タイ研究』10:1-16。

押部佳子

2022 「タイの移住労働者の動向」『盤谷日本人商工会議所所報』726: 21-28。

齊藤泰雄

2008 「わが国の基礎教育援助タブー論の歴史的ルーツ」『国際教育協力論集』11(2): 113-127。

2022 「開発途上国における学習者中心主義教育のパラドックス—日本の経験から—」『国際教育協力論集』25(1): 113-128。

澤村信英

2005 「教育開発」内海成治編『国際協力論を学ぶ人のために』pp.207-222、世界思想社。

2008 『教育開発国際協力研究の展開—EFA（万人のための教育）達成に向けた実践と課題』明石書店。

Schweisfurth, M.

2011 Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem? *International Journal of Educational Development* 31:425-432.

正樂藍

2021 「公教育における非国家主体の「役割」—カンボジアの前期中等教育の教員と私塾に関する一考察—」『国際教育協力論集』24(1): 61-75。

対外経済協力審議会

1971 開発途上国に対する技術協力の拡充強化のための施策について
时任隼平

2021 「座談会—経験者に問う『現場の実情』」久保田賢一編『途上国の学びを拓く：対話で生み出す教育開発の可能性』 pp.337-380、明石書店。

UNESCO

2006 UNESCO guidelines on intercultural education.

2020 Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all.

2024 Regulating non-state actors in education: Findings from a collaborative research project.

UNESCO Institute for Statistics

2021 Using ISCED Diagrams to Compare Education Systems.

World Bank

2018 World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.

Summary

Trends in Educational Development in Southeast Asia: From the Perspective of Regional Culture

This thesis aims to trace the historical evolution of Japan's educational development assistance in Southeast Asia, with a focus on how cultural factors in recipient countries affect both the implementation and outcomes of aid programs.

Beginning with Japan's early efforts in the 1950s—initially centered on higher education and vocational training—the paper describes how global frameworks such as Education for All (EFA) and the Millennium Development Goals (MDGs) prompted a shift toward supporting basic education. It then examines case studies from Myanmar, Laos, and Indonesia, where local religious beliefs, linguistic diversity, and traditional teaching methods significantly shape how aid is received and practiced. These examples illustrate both positive aspects—such as the Buddhist reverence for teachers in Myanmar facilitating the adoption of child-centered approaches—and structural challenges, including misalignment between donor-driven goals and grassroots needs, “jealousy” arising from unequal distribution of benefits, and administrative instability under decentralization.

The findings highlight the importance of moving beyond mere infrastructure development or textbook provision. Instead, effective educational assistance requires integrating local cultural contexts and involving multiple stakeholders—donors, governments, and local communities—in a participatory, transparent manner. Such an approach can help ensure the long-term viability and fairness of aid initiatives, ultimately contributing to both quantitative expansion and qualitative improvement in education across diverse cultural settings.

謝辞

多くの方々から温かいご支援をいただき、本稿を執筆することができた。まず、研究の構想段階から卒論の執筆に至るまで、的確なご助言をくださった関根久雄先生に心から感謝申し上げる。2年間ゼミでもお世話になり、先生による意外な視点からの指摘で自分の視野も広がっていくことを楽しみに、毎週ゼミに出席していた。文化人類学に興味を持ち、そこから自分のやりたいテーマで卒論を執筆できたのも、ひとえに関根先生のおかげである。ありがとうございました。

また、ともに励まし合いながら卒論に取り組んだ、関根ゼミをはじめとする友人たちにも感謝する。ゼミ生の皆さんとの議論によって、自分にはない考え方を多く学ぶことができた。

さらに、大学4年間にわたって私の健康面や生活面を支えてくれた家族にも、あらためて謝意を表したい。進学を時に悩みや迷いを抱えながら研究を続ける私を理解し、常に温かく見守ってくれたことで、最後まで論文執筆をすることができた。周りの方々に支えていただいていることを忘れず、今後も研究に励んでいきたい。

改めて、お力添えいたただいた皆さんに深く感謝の意を表して、謝辞の結びとする。