

国際教育協力の現状と課題

アフリカ地域における教育開発の現状と課題

——国際協力は貧しい人々の役に立っているのか——

澤村 信英

(広島大学)

はじめに

教育分野の国際協力のあり方を考察する上で、サハラ以南のアフリカ（以下、「アフリカ」とする）諸国⁽¹⁾は貴重な経験を提示してくれる。この意味は、残念ながら、いずれも苦い経験である。1990年代初頭に東西冷戦が終結するまで、米ソの政治的な援助合戦がこの地で繰り広げられていた。そして、この地域の大部分の国家元首は民主的に選ばれたとはいえず、国が国として機能せず、内戦や難民、汚職などの問題は、ありふれた事柄であった。アフリカの開発が思いどおりに進まなかったのは、このようなアフリカ固有の問題もあるが、アフリカほどその時々の国際援助に振り回されて続けてきた地域もない。

多くのアフリカ諸国が独立する1960年代前半から、第一次石油危機(1973年)が起こるまでの約10年間は、第一次産品の輸出も安定し順調な経済成長を遂げた国が多かった。経済発展が目に見えて進んだ時期であり、それだけに外国からの資金の借入れも積極的に行われた。しかし、1970年代後半から主要輸出品であるコーヒーなどの農産物、銅などの鉱産物の国際価格が下落し、1980年代に入ると、多くの国の経済はGDPがマイナス成長になるまで疲弊した。このような経済の低迷に直面し、アフリカ諸国はIMF、世界銀行主導による構造調整を受け入れ、経済改革を推進することとなった。それまで無償であった教育にも保護者の負担が求められ、これにより貧困層にある子どもたちは教育の機会を失ったと言われている。

今でこそ、国際社会はアフリカを重点的に支援する方向に動いているが、この地域に対する二国間援助は、1990年代に減り続け、国際社会におけるアフリカの

周縁化が叫ばれていた⁽²⁾。それが2001年9月11日の米国同時多発テロを一つの契機とし、国際社会が世界の貧困に目を向け始めた。皮肉ではあるが、解消されることのないアフリカの貧困が、アフリカを再び国際社会に復帰させたのである。

初等教育の完全普及は国際社会における重要な取り組みの一つであり、世界教育フォーラム(2000年)で採択された「ダカール行動枠組み」および国連ミレニアム・サミット(同年)の「ミレニアム開発目標(MDGs)」に、2015年までに達成することが掲げられている。カナヌスキス・サミット(2002年)では「G8アフリカ行動計画」が採択され、アフリカ諸国が自ら提案した「アフリカ開発のための新パートナーシップ(NEPAD)」を支援することで合意している。先進国の首脳が集まる場でアフリカの開発が主要議題に取り上げられ、国際社会共通の課題となった。

本稿では経済的な視角からアフリカの教育と国際協力の現状と課題を描写するだけでなく、子どもたちの視点から開発と教育の現状を批判的、反省的に捉えなおしてみたい⁽³⁾。国際教育協力の対象は広範であるが、ここでは国際的な開発目標に関連する初等段階の学校教育を中心に議論を進めていくこととする。本稿がアフリカにおける国際教育協力を理解する一助となれば幸いである。

1. アフリカの教育開発経験

アフリカの開発問題は「アフリカは成長しない経済である」ことに根本的な原因があり、「成長しないがゆえにアフリカ経済は沈下する一方であり、年とともにアフリカの貧困は深刻化している」⁽⁴⁾。そして、アフリカの教育開発をより複雑にするのは、農業生産性が上がり、工業が発展し、家庭に経済的な余力ができ、就学が自然な形で促進されているのではないことである⁽⁵⁾。経済は発展せず、社会のニーズとは別に、国際社会から就学が求められていると言ってもよい。

アフリカの教育開発は、1980年以降、20年以上の間ほとんど進展することがなかった。教育の質は低いままなのではなく、より低くなっているのである。『EFAモニタリングレポート(2002年)』は、世界の28カ国が「ダカール行動枠組み」にある目標をいずれも達成できないと予測しているが、そのうち20カ国はアフリカ諸国である⁽⁶⁾。表1は、地域別の初等教育純就学率および未就学児童数を示しているが、アフリカ地域は世界の未就学児童(1億346万人)の39%を占めている⁽⁷⁾。また平均して、教師1人当たりの児童数が多いのもアフリカ諸国の特徴である⁽⁸⁾。

表1 地域別初等教育純就学率と未就学児童数(2001年)

地 域	初等教育純就学率(%)			未就学児童数 (千人)	割合 (%)
	全体	男	女		
アラブ諸国	81.1	85.1	76.9	7,441.4	7.2
中央・東ヨーロッパ	88.8	89.9	87.7	2,688.1	2.6
中央アジア	94.1	95.0	93.2	390.5	0.4
東アジア／大洋州	93.7	93.7	93.6	11,993.2	11.6
ラテンアメリカ／カリブ海	95.7	95.6	95.9	2,468.4	2.4
北アメリカ／西ヨーロッパ	95.4	95.1	95.7	2,385.7	2.3
南／西アジア	79.0	84.7	73.0	35,807.7	34.6
サハラ以南アフリカ	62.8	66.4	59.2	40,291.3	38.9
全世界	84.0	86.5	81.5	103,466.3	100.0

出典)UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2005*, 2004, p.293.

就学者数を増加させ、初等教育の完全普及を達成するため、その無償化を推進する国もある⁽⁹⁾。初等教育の無償化は、マラウイ(1994年10月)、ウガンダ(1997年1月)、タンザニア(2001年10月)、ザンビア(2002年2月)、ケニア(2003年1月)などで導入されているが、財政的な裏づけがあるわけでもなく、この実施には援助機関からの新たな支援が不可欠である。マラウイなどでは、その実現の結果、就学率は急激に高くなったが、教育の質はさらに低くなり、児童の多くは最低限の学習レベルにも到達していない。たとえば、SACMEQの調査によれば、マラウイおよびザンビアの6年生のうち読解力が期待されるレベルに達しているのは、それぞれわずか0.6%および2.3%に過ぎない⁽¹⁰⁾。

教育の質は、最近の『EFA モニタリングレポート(2005年)』の副題(The Quality Imperative)からもわかるように、これ以上見過ごすことのできない事項であると認識されている。どの国の政策文書にも教育の質の重要性については必ず言及されている。ところが現実には、量的な拡大、すなわちアクセスの改善が最優先され、定義自体が多様でありかつ計量化が難しい教育の質は、犠牲にされる傾向にある⁽¹¹⁾。ユネスコは、「教育の質を確保しながら学校システムを早急に拡充するのは難しいかもしれない」⁽¹²⁾と認めつつ、できることは量と質がトレードオフの関係にならないように釘をさすぐらいで、さほど実効があるとは考えられない。

アフリカ諸国の多くは、すでに国家財政の3～4割を教育に充当している。にもかかわらず、留年、中途退学、教師の力量不足・低いモラル、教材の不足など、

途上国の教育課題の多くがアフリカ地域において顕在化している。このような問題に加え、HIV/AIDSの蔓延は教員養成に深刻な影を落としている。たとえば、HIV/AIDSによりザンビアの小学校教員の815人(2000年)が死亡しており、この数は新規教員養成数の45%に相当する⁽¹³⁾。ケニアのHIV/AIDS罹患率の高い県では毎年5%の小学校教員が死亡しており、5年以内に4分の1の教員を失うことになる⁽¹⁴⁾。

このようなアフリカにおける教育の諸問題を解決するため、これまで援助機関は何をしてきたのだろうか。膨大な資金が調査研究に注ぎ込まれ、アフリカ諸国の教育の現状や課題に関する情報だけは増えた⁽¹⁵⁾。しかし、このような研究成果はアフリカの子どもたちの受ける教育の現状をある程度分析していても、その改善に寄与しているという実感はもてない。誰のための、何のためのEFA(万人のための教育)なのか、少なくとも現実に就学する子どもたちにとっての意味がよく見えてこない。果たして、これまでの援助の効果はどうだったのだろうか。

2. アフリカに対する国際教育協力と日本

アジアに比べ経済発展の遅れているアフリカであるが、人口1人当たりの国際援助額を比較すると、アフリカはアジアの数倍を受け取っており、決して援助がアフリカに届かなかったわけではない。問題はそれが効果的に使われたかどうかである。どのような方法で援助を行うのが良いのか、そのアプローチもめまぐるしく変化している⁽¹⁶⁾。基本的にアフリカに対する援助は、他のどの地域よりも効率が悪い⁽¹⁷⁾。この理由はアフリカ諸国の行政機構の脆弱性に加え、アジアなどに比べて人口密度が低いためであり、人々に対して効率的に援助が届かないのも仕方ない面がある。途上国の債務の問題は、将来の健全な開発を考える上で避けて通れないが、重債務貧困国(HIPC)と認定された42カ国のうち、大半の34カ国がアフリカに集中している。

二国間の教育援助(2001-2002年平均)に関しては、30%がアフリカ地域に供与されている⁽¹⁸⁾。二国間および国際機関の教育援助額(2001-2002年平均)は、それぞれ3,970百万ドルおよび1,480百万ドルであり、そのうち基礎教育に対する支援は24%および40%である⁽¹⁹⁾。二国間の教育援助総額は、1990年代に比べ2000年実績では急減したものの、2001-2002年には再び増加基調に転じている⁽²⁰⁾。基礎

表2 アフリカ3カ国の教育援助への依存度と関連の援助国・機関

国 名	援助依存度	援助国・機関
モザンビーク	教育予算の28%	カナダ、デンマーク、フィンランド、フランス、ドイツ、アイルランド、イタリア、オランダ、ポルトガル、スペイン、スウェーデン、英国、アフリカ開発銀行、EC、イスラム開発銀行、国連機関、世界銀行
ウガンダ	初等教育経常予算の54%	オーストリア、ベルギー、カナダ、デンマーク、フィンランド、フランス、ドイツ、ギリシャ、アイルランド、イタリア、日本、オランダ、ノルウェー、スペイン、米国、EC、世界銀行、ユニセフ
ザンビア	教育予算の43%	ベルギー、カナダ、デンマーク、フィンランド、フランス、ドイツ、アイルランド、イタリア、日本、オランダ、ノルウェー、スペイン、英国、米国、アフリカ開発銀行、セーブ・ザ・チルドレン、ユニセフ、世界銀行

出典) UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2005*, 2004, p.208.

教育援助に限って比較すると、1999-2000年の730百万ドル(教育援助に占める基礎教育分野の割合は18%)から2001-2002年の950百万ドル(同24%)へと増加傾向にある。

このような基礎教育援助の増加はEFA達成のために不可欠な支援であるが、その一方でアフリカ諸国の援助依存度を高めてしまっているのも事実である⁽²¹⁾。自立的な発展を阻害している点があることも否めない。たとえば、ウガンダは初等教育予算の50%以上を外部からの支援に依存している(表2)。同国は初等教育普及の成功例とも評価されているが、その内実は「援助漬け」の状態である。ザンビア、モザンビークなども教育予算のかかなりの割合を援助に依存しており(同表)、関係する援助国・機関の数も非常に多く、援助調整だけでも相手国政府の負担はかなりのものである。アフリカ諸国の教育省は、極論すれば、援助機関のために機能しているようなものかもしれない⁽²²⁾。さらに、現在のように援助機関間で事業評価が精緻に行われると、短期的な成果が常に求められ長期的な自立発展性などは配慮されにくくなる。

日本は二国間教育援助の最大の拠出国であり883百万ドル(2001-2001年平均値)をコミットしているが、基礎教育に限れば、その12.6%に相当する93百万ドルである⁽²³⁾。米国(72.2%)、英国(85.0%)が教育援助の大半を基礎教育に活用して

いることに比べると、この割合はドイツ (9.7%) に次いで低い。この数値からすると日本政府が発表した「成長のための基礎教育イニシアティブ (BEGIN)」(2002年)にあるような、基礎教育分野の支援を重視している国とはあまり理解されないであろう。

アジアを国際協力の主な対象としてきた日本においても、アフリカの開発問題に貢献することが国内外から強く求められている⁽²⁴⁾。日本政府は東西冷戦の終焉に伴い国際社会のアフリカに対する関心が低下するなか、1993年に第1回のアフリカ開発会議を主催し、それ以降、5年ごとにこれまで3回開催している。『ODA 白書 (2004年版)』には、「特にアフリカへの支援が重要なものになっています」と明記されている⁽²⁵⁾。

日本のアフリカに対する基礎教育協力は、1990年代の前半までは無償資金協力による小学校建設、あるいは青年海外協力隊員による活動ぐらいであった。しかし、1998年にケニアにおいて中等理数科教育強化のための本格的協力が開始されて以来、教育分野に特化したプロジェクトだけでも、ガーナ、エチオピア、タンザニア、マラウイ、南アフリカなどで初等・中等教育支援のための協力が実施され、ここ6、7年で日本のアフリカに対する教育支援は大きく様変わりした。

教育援助の量的な国際比較は前述のとおりであるが、就学する子どもへのインパクトがどれだけあったかに関しては、どの援助機関もほとんどその成果を報告していない。校長・教師・行政官に対する研修、教科書・教材などの配布、あるいはカリキュラム開発などの国際的支援は行われていても、それが実際の教室で役立ち、「子どもたちが変わった」という話はあまり聞かない。

3. 貧しい人々の学校に対する期待と失望

国際援助は学校の子どもたちに届いているのであろうか。政府の教育予算の割合は多くとも、貧困層向けに支出されている部分は限定的であり、実際に必要とする末端の学校、さらにその先の子どもたちに届くのは、ごくわずかであると考えるのが妥当であろう⁽²⁶⁾。食糧援助であれば、多少の横流しがあっても小学校での昼食などに活用され、子どもたちの空腹は満たされるが、教育援助の評価は実に難しい。

教科書を配布しても、教科書を使って教えられたことも、教えたこともない教

師は、それを活用しようとしなくてもある。地方の学校にとっては、教科書より優秀な教師を確保するために教員宿舎が必要なこともある。しかし、国際援助機関は教科書に投資することが最も教育効果が高いという理論を信じ、教科書配布に熱心である。この援助ビジネスで潤うのが多国籍の出版社であり、競争力の弱い自国で作成した教科書はほとんど採用されないことになる。

ケニアは2003年に初等教育の無償化を実施したが、それまではほとんどの学校運営費を保護者から徴収するのが一般的であった。それが無償化の導入により、そのような学校単位での自助努力が原則禁止され、政府の責任で必要な経費を負担することになった。理想的な政策のように思えるが、必要な資金は国際援助に依存することになり、何よりも悪いことは、学校に対する資金の提供が新学期から半年以上も遅れ、かつ資金の使途が細かく決められるなど、学校側のニーズに合わないため、現場では逆に不満と混乱が起こっていることである⁽²⁷⁾。国際協力は常に相手の自助努力を支援し、人々の役に立っているとは限らない。

アフリカの子どもたちにとっては、家庭での仕事から解放され、友人と過ごせる学校は、教師がきびしく、あるいは教師が休みがちであっても、基本的に楽しい場所である。学齢期と思われる子どもを無理やり学校に連れていくようなことも行われていたが、現在では学校は子どもたちが仕方なく行くところから、積極的に行きたいところへと変わった。

では、小学校を卒業した子どもたちは、まったく学校へ行くことのできなかった者に比べ、貧困から脱却し、より幸せな生活を送れているのだろうか。小学校を卒業しただけでは、現金収入を得られるような職に就くことはできない。「小学校だけは卒業したい、卒業させたい」と考える子どもや保護者はごく少数であり、多くは中等学校への進学を希望している。小学校を卒業しただけでは、学歴社会のケニアでは目に見えた見返りがないからである。初等教育を無償化し、子どもたちを小学校に通わせても、中等学校は授業料を負担する必要がある、貧困層にある子どもたちに継続的な就学の機会是与えられない。ここで多くの子どもたちは、経済的な理由から中等学校へ進学できないという挫折感を味わうことになる。

仮に親戚、教会などから授業料の支援を受け中等学校に進学、卒業しても、普通の成績では職があるわけではない。大学を卒業しても、生活のために路上で物

売りをしなければならない時代である。ナイロビや地方都市には、何とか学費を工面しながら中等学校まで卒業したものの、近代部門での就職を夢見ながら就職するでもなく、農業や牧畜業などの生業に戻ることもできず、日々無為な生活を送る青年も多い。これを裏付けるように、ケニアでは学歴別の失業率を見ると、小学校卒業より中等学校卒業のほうがその数値が高い⁽²⁸⁾。

学校教育のあり方は、生活基盤のある社会によって一様ではない。高く評価される場合もあれば、貧しい人々の生活に関係のない場合もある。教育が大切であることは間違いないが、「学校」教育がどのような社会においても重要であるとは限らない。学校へ行ったがために、生活するための基礎的技能が身に付かないこともある。その一方で、中途退学しながらも数年間の学校生活で身に付けた能力で、それまでとは違った新たな人生に踏み出す者もいる。学校は子どもたちの期待にも応えられるし、逆に失望させることもできる存在である。

1990年代に世界50カ国で「参加型貧困アセスメント」が実施され、このなかの「貧しい人々の声 (Voices of the Poor)」プロジェクトでは、ミクロな質的調査の結果を取りまとめている⁽²⁹⁾。アフリカにおける教育に対する批判的な声として次のような例が報告されており、学校教育は誰にとっても常に価値があるわけではないことを教えてくれる。

「農村部ではとくに、成人後の生活と教育の間に関連性はない。教育や教職に対する社会的評価は低く(教育を受けた妻を欲しがらる夫はいない)、経済的な価値もほとんどない(学校は無駄だ。子供達は学校で時間を費やし、卒業後に仕事がない上、土地の耕し方さえ学んでいない)。(ガーナ)⁽³⁰⁾。「就職することと、学校で学んだことの間には何の関係もない。学校は時間の無駄だった」(ウガンダ)⁽³¹⁾。「カメルーン北部州の親達は、子供を学校に通わせないか、或いは辞めさせると語っている。それは、『学校の卒業証書が就職に結びつかない』からである。教師の質が低く、財政状況も悪化している。教師は、給料が低く、設備も劣悪なので、やる気に欠いている」(カメルーン)⁽³²⁾。「(ピーナッツを売りながら)1日中、道端で立っていると、大学で一緒だった人達をたくさん見かけました。あの人たちも食べていくために、こんなちっぽけな仕事をしなければならないのです」(トーゴ)⁽³³⁾。

このような意見は代表的なものではなく学校に対する過度な期待が前提にある

にしても、学校で学んだことが実社会で役に立たず、就職にも有利にならないこと、あるいは高学歴失業の問題など、平均的な意見から大きくずれているものでもない。貧しい人々の生活にとって、現在の学校教育は何の意味ももっていないという批判が一部にあることは、国際教育協力を実践する者の一人として常に心に留めておきたい声である。

おわりに

貧困の撲滅が国際社会の共通の目標であり、アフリカ地域の人々の46.5%は、1日1ドル未満で生活している⁽³⁴⁾。この割合は他の地域に比べて著しく高いことに加え、ここ10年間でその値はアジアではかなり改善されているにもかかわらず、アフリカでは逆に増加している。また、アフリカ地域においては、教育と保健に関するMDGsは、経済成長率が2倍になっても達成することは困難であるとも予測されている⁽³⁵⁾。初等教育の完全普及を達成すれば経済成長につながるものではないが、貧困に苦しんでいる人々は教育を受けることによって貧しさから抜け出せるという期待がある。

NGOを含めた援助機関は、さまざまな調査を行い実態の把握に努めているが、教育行政官・援助機関関係者は、学校現場での校長・教員・生徒などの苦悩をあまり知らないし、また知ろうとする努力もせず、一般論を繰り返すだけの傾向が強い⁽³⁶⁾。草の根の人々と活動を共にすることを得意とするNGOについても、「NGO職員は、無作法で押し付けがましい上に、意見をうまく汲み取ることができないという貧しい人々からの報告もある」⁽³⁷⁾。外部者が人々のニーズを定義し、善意として援助を行う傾向にあるのも現実である。学校現場に近づき、その場に長くとどまり教師や子どもたちと話をすると、国レベルの国際的な支援が学校現場のニーズに合わないなど、国際協力の限界と課題を思い知らされる。国際教育協力はそれぞれの人間から出発し、一人ひとりを力づけ、支援するのが本来の役割であるとすれば、その目的はまだ十分に達成されていない。

教育開発や教育協力の諸問題に対し現実的な解決策を模索する実践的研究では、現実社会のなかに自ら身を置き、社会の内側から問題に接近することが必要である。自明視されている問題について、分析視角を変え、反省的かつ批判的に国際教育協力のあり方を再検討しなければ、今後ともその効果は限定的なものにとど

まらざるを得ないだろう。現場で起こっている事例から積極的に学ぶ姿勢が重要なことは言うまでもない。学校での問題を捉えるにしても、客観的、科学的な分析だけに執心するのではなく、観察者の技量を高め、その多様性や複雑性を掘り起こすようなアプローチが求められているような気がしてならない。国際教育協力に関わる者は、その感性を磨き、洞察力を深めることが不可欠であり、ひいては人間性そのものが問われているのではないだろうか。

〔注〕

- (1) スーダンを含めると、48カ国がサハラ以南アフリカに相当する。
- (2) 澤村信英「アフリカの教育開発と日本の国際協力ポテンシャル」澤村信英編『アフリカの開発と教育—人間の安全保障をめざす国際教育協力—』2003年、15-37頁。
- (3) 本議論の背景には、ケニアにおける5年間以上にわたるフィールド調査から得た知見がある。このような調査を始めた経緯は、内海成治・高橋真央・澤村信英「国際教育協力における調査手法の一考察—IST法によるケニア調査をめぐって—」『国際教育協力論集』第3巻第2号、2000年、79-96頁に詳しい。
- (4) 平野克己『図説アフリカ経済』日本評論社、2002年、6頁。
- (5) アフリカ諸国が一律に貧しいのではなく、ボツワナ、モーリシャスのような比較的高所得の高い国もあるが、大半の国は後発開発途上国(LLDC)に分類されている。
- (6) UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2002: Is the World on Track?*, 2002, p.97.
- (7) 東アジア／大洋州および南／西アジアも未就学児童は多いが、これらの地域はそれぞれ中国およびインドの未就学児童が大半であり、地域全体として未就学児童が多いのがアフリカの特徴である。
- (8) 教師生徒比率が45人以上の国は24カ国あるが、そのうち21カ国がアフリカ諸国である(UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*, 2004, p.113)。
- (9) 無償化導入の多くは政治的な色彩が強く、大統領選の公約として使われる場合が多い。
- (10) SACMEQはThe Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Qualityの略であり、国別の報告書はウェブ上で公表されている。マラウイとザンビアの数値は、次の報告書より引用した。Grace, M., Chimombo, J., Banda, T. & Mchikoma, C., *The Quality of Primary Education in Malawi*, IIEP/UNESCO, 2001, p.61; Nkamba, M & Kanyika, J., *The Quality of Education: Zambia*, IIEP/UNESCO, 1998, p.65.
- (11) 澤村信英「エチオピアの初等教育—アクセス改善と教育の質をめぐって—」『日本比較教育学会 第40回大会 発表要旨集録』2004年、50-51頁。
- (12) UNESCO, 2004, *op. cit.*, p.126.
- (13) *Ibid.*, p.114.

- (14) *Ibid.*, p.112.
- (15) 毎年ユネスコから刊行される *EFA Global Monitoring Report* からは、最新の情報が簡単に得られる。
- (16) 最近のアフリカ地域での教育援助の動向については、横関祐見子「アフリカ地域における教育協力の動き」(澤村信英編、2003年、前掲書、39-57頁)に詳しい。
- (17) van de Walle, N. & Johnston, T.A., *Improving Aid to Africa*, Overseas Development Council, 1996.
- (18) UNESCO, 2004, *op. cit.*, pp.190-191. 2000年の同実績が38% (UNESCO, 2002, *op. cit.*, p.169) であったことからすると、その割合は減少している。しかし、カナサスキス・サミット(2002年)の議長サマリーには、国際援助の約半分がアフリカ支援に向けられるべき期待が述べられ、また G8サミット(2005年)の主要議題の1つがアフリカの開発問題であるので、今後この割合が増加する可能性は高い。
- (19) UNESCO, 2004, *op. cit.*, p.195. 国際機関の教育援助の4割が世界銀行の支援である。また、英国などは一般財政支援を重視しているため、教育分野に使われる資金の割合が特定できないなど、正確な貢献度を比較するのは困難である。
- (20) *Ibid.*, p.189.
- (21) 世界銀行の報告書 (*Can Africa Claim the 21st Century?*, 2000) には、援助依存から脱却することの重要性が述べられているが、現実には、初等教育の完全普及が国際開発目標になり、世界銀行自身が援助依存を促進しているような一面もある。
- (22) 教育省組織の人材の能力強化が急務であるが、若い優秀な行政官は、その給与の低さから援助機関に転職することも少なくない。
- (23) 一般財政支援を重視する英国などは、教育セクターに使われる援助額が区分できないなど、このような比較には問題点も多い。
- (24) 小泉首相の施政方針演説(2005年1月21日)では、外交に関して、「アフリカを始めとする途上国の開発や貧困の克服など国際的な課題に対処するため、ODAを戦略的に活用します」と、アジアではなくアフリカを途上地域の例として掲げている。また、日本の教育援助を主に実施する国際協力機構(JICA)では、2004年4月の機構改革において、アフリカ部を新設し同地域への支援を強化している。
- (25) 外務省編『政府開発援助(ODA)白書 2004年版』国立印刷局、26頁。
- (26) 世界銀行『世界開発報告(2004年)』田村勝省訳、シュブリンガーフェアラーク東京、2004年、5-6頁。
- (27) 澤村信英「ケニアにおける初等教育完全普及への取り組み—無償化政策の現状と問題点—」『比較教育学研究』第30号、129-144頁。
- (28) Ministry of Education, Science and Technology, *Report of the Sector Review and Development Direction*, Nairobi, 2003, pp.129-130.
- (29) 世界銀行により調査が実施されている(ナラヤン、ディーパ／パテル、ラジ／シャフ

ト、カイ／ダドマッハー、アン／コック－シュルツ、サラ『貧しい人々の声 私たちの声が聞こえますか？』“Voices of the Poor” 翻訳グループ訳、世界銀行、2002年）。

- ③0 同書、127頁。
- ③1 同書、127頁。
- ③2 同書、131頁。
- ③3 同書、125頁。
- ③4 World Bank, Millennium Developemnt Goals, Eradicate extreme poverty and hunger.
<http://www.developmentgoals.org/Poverty.htm> (14 February 2005)
- ③5 前掲書、世界銀行、2004年、3-4 頁。
- ③6 第2回「国際教育協力日本フォーラム (JEF)」(2005年2月8日、東京開催)の援助関係者・教育省高官による政策パネル、および学校現場の校長による新課題パネルの間の議論のずれには、このような両者の関係がよく表れていた。
- ③7 前掲書、ナラヤンほか、6 頁。