



グローバル エデュケーション モニタリング レポート 2016 概要

2016

人間と地球のための教育

—すべての人にとって持続可能な未来をつくる—



グローバル エデュケーション モニタリング レポート 2016 概要

2016

人間と地球のための教育

—すべての人にとって持続可能な未来をつくる—

このレポートは、国際社会に代わってユネスコがグローバルエデュケーションモニタリングレポートチームに委託し制作された独自の出版物であり、チームメンバーおよびその他多くの人々や機関、団体、政府による協動的取り組みの所産である。

このレポートで用いた名称と記載方法は、いかなる国や領土、都市、地域あるいはこれらの当局の法的地位ならびに国境や境界線の範囲についてのユネスコの見解を示すものではない。

グローバルエデュケーションモニタリングレポートチームが、レポートに記載されている事実の選択および提示方法、表明されている意見について責任を負うが、これらは必ずしもユネスコの見解ではない。

このレポートに記載された見解や意見に関する最終的な責任は、グローバルエデュケーションモニタリングレポートチームのディレクターが負う。

グローバルエデュケーションモニタリングレポートチーム

ディレクター：Aaron Benavot

Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Marcos Delprato, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Louise Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruzkiewicz, Will Smith, Emily Subden, Rosa Vidarte and Asma Zubairi.

グローバルエデュケーションモニタリングレポートは、独立した年次出版物である。このレポートは各国政府ならびに多国間援助機関や民間団体の出資を受けて、ユネスコの協力・支援の下に制作された。

本レポートに関する問い合わせ先：

Global Education Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Eメール：gemreport@unesco.org
電話：+33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
https://gemreportunesco.wordpress.com

出版後に誤字や欠落が発見された場合は、オンライン版にその修正を反映する。
www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2016
All rights reserved
First edition
Published in 2016 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Typeset by UNESCO
Graphic design by FHI 360
Layout by FHI 360
Comic book illustrations by Toby Morris

ED-2016/WS/33/Rev.

新しいグローバルエデュケーションモニタリングレポート
2016 Education for people and planet: Creating sustainable futures for all

EFA グローバルモニタリングレポートシリーズ

2015 Education for All 2000-2015: Achievements and challenges
2013/4 Teaching and learning: Achieving quality for all
2012 Youth and skills: Putting education to work
2011 The hidden crisis: Armed conflict and education
2010 Reaching the marginalized
2009 Overcoming inequality: Why governance matters
2008 Education for All by 2015: Will we make it?
2007 Strong foundations: Early childhood care and education
2006 Literacy for life
2005 Education for All: The quality imperative
2003/4 Gender and Education for All: The leap to equality
2002 Education for All: Is the world on track?

表紙と裏表紙の写真：
Fadil Aziz/Alcibbum Photography

表紙の写真はインドネシア中部スラウェシ州トギアン諸島に属するパラオ パパン島の子どもたち。バジョ族である彼らは高床式の家に住み、毎朝橋を渡って1.8キロメートル離れたメランジ島の学校に通っている。

序文

2015年5月、大韓民国の仁川で開催された世界教育フォーラムに160の国から参加者1,600人が集まり、「2030年までにすべての人にインクルーシブかつ公正な質の高い教育と生涯学習をいかに保障するのか」という一つの目標について討議しました。

「Education 2030のためのインチョン宣言 (Incheon Declaration for Education 2030)」が契機となり、「すべての人にインクルーシブかつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」という、教育における持続可能な開発目標が具体的に掲げられるようになりました。

インチョン宣言は Education 2030 アジェンダを関係機関等との調整を図りながら推し進め、進捗状況をモニタリングする役割をユネスコに託したのです。加えて、インチョン宣言は、今後15年間にわたって、教育における持続可能な開発目標 (SDG4) およびほかの SDGs に含まれている教育に関する目標の達成状況を独自にモニタリングし、公表することを、グローバルエデュケーションモニタリング (GEM) レポートに要請してもらっています。

Education 2030 アジェンダの最終ゴールは、誰一人置き去りにしないということです。これにはしっかりとしたデータと十分なモニタリングが必要です。2016年のGEMレポートは、私たちの持つ指標やターゲットに基づき、公正性と包摂性を総合的な成功の尺度として、各国政府や政策立案者がSDG4の達成状況をモニタリングしたり、前進を加速させたりするための貴重な見識を提供しています。

本レポートには、次の三つのメッセージがはっきりと表現されています。

第一に、新しいアプローチが今すぐ必要です。現在の傾向が続けば、2030年には、低所得国の子どものわずか70%しか初等教育を修了することができないでしょう。そもそもこれは、2015年に達成されるべきゴールでした。私たちにはこの状況を打開するための政治的意思と政策、イノベーション、そして資源が必要です。

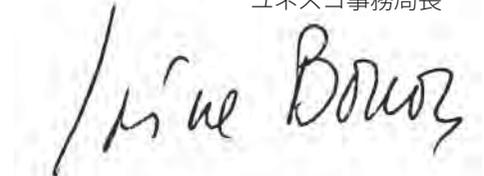
第二に、SDG4を本気で達成するには、私たちは緊迫感を高め、これから長期にわたってコミットメントし続けなければならないでしょう。それができなければ、教育に悪影響が及ぶだけでなく、すべての開発目標の進展が阻まれることにもなるでしょう。これらの開発目標には、貧困削減や飢餓の撲滅、健康の増進、ジェンダー平等と女性のエンパワーメント、持続可能な生産と消費、レジリエント (強靱) な都市、より公平でインクルーシブな社会の実現が含まれています。

最後に、教育、および人間の幸福と世界の発展に果たす教育の役割に関する私たちの考え方を根本的に変えなければなりません。今、かつてないほどに、持続可能でインクルーシブな成長へとつながる、適切な技能や態度、行動を促す責任を教育は担っています。

持続可能な開発2030アジェンダは、私たちが直面している社会や経済、環境に関する多くの課題に対して総合的かつ統合的な対応を展開することを私たちに求めています。これは、従来の境界を越えて手を取り合い、効果的かつ分野横断的なパートナーシップを築くことを意味しています。

すべての人にとって持続可能な未来には、人間の尊厳と社会的包摂、環境保護が必要不可欠です。それは、経済発展が不公平を悪化させるのではなく、すべての人に繁栄をもたらす未来です。つまり、都市と労働市場がすべての人を力づけるように設計されており、地域社会や企業の経済活動が自然環境に配慮されている未来です。持続可能な開発とは、健康な地球なくして人間開発は実現されないという信念です。新しいSDGアジェンダは、私たちに、生涯にわたる学習の究極の目的について考えることを求めています。というのは、教育は、もしそれが適切に実施されれば、能力が強化され、思慮深く、参加意識が高く、技能を備えた市民を育てることができ、その結果、すべての人にとってより安全で、より環境に優しく、より公平な地球に向けて進んでいくことが可能になります。そのような力を持つのは、教育以外にはありません。この新しいレポートは、これらの議論を深めたり、政策を作り上げたりするための適切なデータを提供しています。

イリーナ・ボコバ
ユネスコ事務局長



序文

グローバルエデュケーションモニタリングレポート（GEM レポート）2016 は、素晴らしい内容であると同時に、不安をあおるものでもあります。包括的で徹底した議論がなされており、洞察力にも優れているという意味で、本レポートは重要なレポートです。しかし、これは不安をかきたてるレポートでもあります。教育が持続可能な開発とSDGs の要であることをはっきりと示す一方で、私たちがSDGs の達成からどれほど遠いところにいるかということをも明確にしています。本レポートは、このことに対して世界に警笛を鳴らし、SDG4 の達成に向け、歴史に残るほどの大きな行動を起こさせるものとならねばなりません。

GEM レポートには、教育が持続可能な開発のあらゆる面において、いかに重要な要素であるかが明確に示されています。より良い教育は、さらなる繁栄と農業の発展、健康増進、暴力の軽減、ジェンダー平等、社会関係資本の充実、自然環境の改善をもたらしてくれます。教育は、持続可能な開発が私たちの共通の未来にとってなぜそんなに必要不可欠な概念なのかを世界の人々が理解するうえで、重要です。教育はSDGs に取り組み、それらを達成するために、経済的、社会的、技術的、さらには倫理的に重要な手段を私たちに提供しています。本レポートを通して、これらの事実が極めて詳細に述べられています。表やグラフ、文章のなかには、心に留めておくべき情報が豊富に含まれています。

しかし、本レポートでは、世界の教育が現在置かれている状況と2030年の到達目標とが大きくかけ離れているということも強調されています。富める者と貧しい者との教育達成における格差は愕然とするほど大きく、この格差は国内にも、各国間にも存在します。多くの貧困国の貧しい子どもたちの教育達成を妨げている現状は乗り越えることができそうにないほど深刻なのです。彼らの自宅に本はなく、就学前教育を受けられません。彼らが学んでいる学校には、質の高い教育はおろか、電気や水、衛生設備、有資格教員、教科書、基礎教育に必要な環境すらもないのです。その影響は驚くべきものです。SDG4 では、2030年までに後期中等教育卒業の完全普及を目標としていますが、現在の低所得国における後期中等教育の修了率はわずか14%です（レポート本体の表10.3）。

GEM レポートは、今のやり方で進めていけば、もしくは、その地域で最も速い速度で改善を遂げている国に合わせれば、何力国が2030年ターゲットに到達するのかについて重要な検討を行っています。その結果は驚くべきものです。SDG4 達成を成し遂げるためには、私たちはこれまでにないほどの前進を遂げなければならず、今すぐ行動を開始しなければなりません。

「だから言ったのだ、SDG4 など全く達成不可能だ」と皮肉る人もいるかもしれません。彼らは「現実」を受け入れるべきだと諭すかもしれません。しかしながら、本レポートが数え切れないほどの方法で力説しているように、現状に甘んずることは、無鉄砲であると同時に、モラルにも反しています。もし私たちが現在の若者に十分な教育を提供しなければ、彼ら、そして世界が将来、何十年にもわたって貧困と環境不全、さらには社会的暴力と不安定に陥ることは間違いありません。現状に満足してはいけません。本レポートのメッセージは、私たちはかつてないほど教育達成が加速するよう、ともに行動する必要があるということです。

教育達成を速める一つの方法は資金調達です。ここで再び繰り返しますが、本レポートは真剣に読むに値します。今日、教育への開発援助は2009年当時よりも少ないのです（レポート本体の図20.7）。このことは、富裕国が非常に近視眼的であるということです。援助国は、世界の低所得国の教育に対する援助の過少投資が「コスト削減」になると本気で信じているのでしょうか。本レポートを読めば、高所得国のリーダーや市民は、教育への投資が世界の幸せの基盤であることに心から気づくでしょう。現在、初等教育に対しては年間約50億ドルの援助がなされていますが、これは富裕国の人口一人当たりであれば年間わずか5ドルにすぎません！ 彼らは、この水準が世界の持続可能な開発と平和を達成するには、悲劇的なまでに少ない金額であることにも気づくでしょう。

GEM レポート2016 は前進に向けた多くの知見や提言、基準を提供しています。本レポートでは、SDG4 の進展をどのようにモニタリングしたり測定したりするべきかについて、非常に重要な提案がなされています。私たちがよく使っている就学や修了のような大雑把な指標よりもずっと洗練された、教育の投入や質、達成を測定する指標の実用可能性を、例をあげて検討しています。ビッグ・データやより良い調査方法、ファシリティ・モニタリング、情報技術を使えば、どのレベルの教育であってもそのプロセスと成果をより詳細に測定することができます。

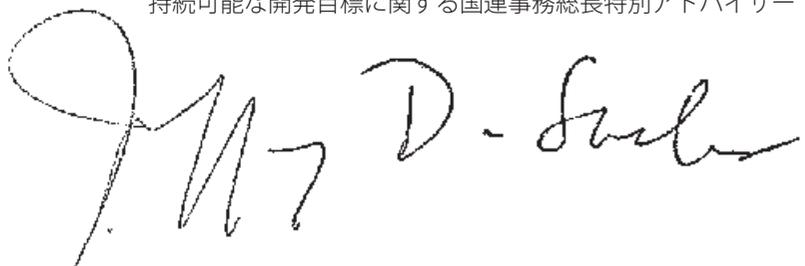
15年前、世界はついに、HIV/AIDS のまん延とその他の保健関連の緊急事態の影響力の大きさを認識し、ミレニア

△開発目標のなかで、公衆衛生の分野へ大きく介入するべく具体的な方法を取りました。これにより、「世界エイズ・結核・マラリア対策基金 (Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria)」、「ワクチン・予防接種のための世界同盟 (Global Alliance for Vaccines and Immunisation、現在の GAVI アライアンス)」、その他の多くの例があるように、いくつかの取り組みが開始されました。こうした努力によって、公衆衛生への介入や投資は大きく好転しました。このことは、達成可能であったはずのすべてのことを達成させたわけではありませんが、現在でも効果が感じられる多くの飛躍的な前進につながりました。

GEM レポート 2016 は SDGs の中核部分を成す教育に向けた行動を起こすきっかけとなるべきです。過去数年間頻繁に繰り返し言われていますが、「世界エイズ・結核・マラリア対策基金」から得られた前向きな教訓をもとに、教育のためのグローバル基金を早急に創設するべきだというのが私の見方です。本レポートが国際比較や世帯別データの細部にわたってはっきりと示しているように、教育における課題では、資金調達にかかる制限が非常に重要な部分を占めています。

この説得力のあるレポートを読むことにより、SDG4 に込められたグローバルなゴール（万人のための質の高い教育の完全普及と生涯学習の機会）に対して、私たちが今すぐ応える機会を得たということが十分に分かります。私は本レポートの内容をよく理解し、本質的なメッセージを心に留めておくよう、あらゆる場所の人びとに強く勧めます。そして、何より最も重要なことですが、地域コミュニティからグローバルコミュニティまで、あらゆるレベルにおいてこれらのメッセージに基づいて行動しましょう。

ジェフリー・D・サックス
持続可能な開発目標に関する国連事務総長特別アドバイザー



グローバル エデュケーション モニタリング レポート 2016 の概要

はじめに

2015年9月の第70回国連総会において、加盟国は新たな開発アジェンダ「我々の世界を変革する—持続可能な開発のための2030アジェンダ」を採択した。その中心となるのは、教育分野の目標SDG4を含む、17の持続可能な開発目標（SDGs）である。2015年を達成期限としたミレニアム開発目標（Millennium Development Goals: MDGs）と万人のための教育（Education for All: EFA）を引き継いだSDGsは、2030年に向けた開発の優先事項を定めている。

“ 今後、教育への参加率が大幅に改善し、学習が生涯にわたって追求されるものとなり、教育システムが持続可能な開発を完全に受け入れれば、教育が本来持っている潜在能力が発揮され、結果として、世界を大きく前進させることができる ”

過去のEFAグローバルモニタリングレポート（Global Monitoring Report: GMR）シリーズの経験を礎にグローバルエデュケーションモニタリングレポート（Global Education Monitoring Report: GEM レポート）は、2030アジェンダにおける教育分野の進展を評価するという新たな任務を授かった。今後15年続くシリーズの初回として、GEM レポートは教育と他の持続可能な開発目標との複雑に絡み合った関係や、SDG4においてモニタリングが持つ意味合いについて考察する。GEM レポートによって明らかになったのは、今後、教育への参加率が大幅に改善し、学習が生涯にわたって追求されるものとなり、教育システムが持続可能な開発を完全に受け入れれば、教育が本来持っている潜在能力が発揮され、結果として、世界を大きく前進させることができる、ということだ。

” 本レポートの特集テーマを扱う前半部で強調されているのは、教育がいかに持続可能な開発アジェンダ全体の進展に寄与するかを実証するデータ、実践、政策である。そして、他のSDG開発目標、すなわち貧困削減や飢餓の撲滅、健康の増進、ジェンダー平等と女性のエンパワーメント、持続可能な農業、レジリエント（強靱）な都市、より公平でインクルーシブそして公正な社会の達成に、教育が極めて重要であることについて説得力のある議論を展開する。モニタリングに関する後半部では、SDG4の進捗状況を評価する際に直面する数々の課題に取り組み、政策変更について具体的な提案を行っている。またSDG4の七つのターゲットとSDG4実現のための三つの方策についても順を追って検討している。さらに、教育財政と教育システム、他のSDG目標のもとで教育がどの程度モニタリングされ得るかも分析対象とした。今後15年にわたって、国際的により効果的かつ効率的に教育分野をモニタリングするために必要とされる要素（情報やステークホルダー等）および見込まれる相乗効果に関して、国・地域および世界の各レベルで明確にしている。

表1:

教育は主として、ほかの持続可能な開発目標とどのようにつながっているか？

ゴール1	教育は人々を貧困から抜け出させるために不可欠である。	ゴール10	教育への平等なアクセスが確保されている場合、教育は社会的・経済的な格差を緩和する。
ゴール2	教育は人々がより持続的な農法を取り入れたり栄養について理解するために重要な役割を果たす。	ゴール11	教育によって人々は持続可能な都市づくりやその維持管理に参画したり、災害時に回復力を発揮するために必要なスキルを獲得したりすることができる。
ゴール3	教育は乳幼児の死亡やプロダクティブ・ヘルス、病気のまん延、健康的な生活スタイルや幸せといった健康に関する様々な問題について明らかな改善をもたらすことができる。	ゴール12	教育によって、生産パターン（たとえば循環経済との関連で）や、持続可能な方法で生産された商品や浪費防止に対する消費者の理解を促進することができる。
ゴール5	基本的な識字能力を身につけたり、参加型スキルや能力を高めたり、人生のチャンスを広げたりするために、女性や女子のための教育はとくに重要である。	ゴール13	教育は、とくにローカル・レベルでの気候変動の影響に対する大衆の理解促進、気候変動への適応および緩和の要である。
ゴール6	教育や訓練は天然資源をより持続可能な方法で利用するためのスキルや能力を向上させたり、衛生改善を推進することもできる。	ゴール14	海洋環境に対する意識を高めるとともに、賢明かつ持続可能な形の海洋資源利用について将来を見据えた合意を形成するために教育が重要である。
ゴール7	とくにノンフォーマル教育とインフォーマル教育などの教育プログラムによって、より一層の省エネと再生可能エネルギー資源の導入が推進される。	ゴール15	教育と訓練は、とくに脅威にさらされている環境においては、持続可能な生活を支え自然資源と生物多様性を保護するためのスキルや能力を向上させる。
ゴール8	経済活力、企業家精神および労働市場で求められるスキルと教育水準には直接的な関連性がある。	ゴール16	参加型でインクルーシブ、そして公正な社会を促進し確立するためには、社会連帯と同様にして社会的学習も必要不可欠である。
ゴール9	よりレジリエント（強靱）な社会経済基盤の整備および持続可能な産業化推進に必要なとされる技術の開発には、教育が必要不可欠である。	ゴール17	生涯学習は持続可能な開発政策やそれに伴う行動を理解し推進するための能力を構築する。

出所：ICSU and ISSC (2015).



立て掛けた黒板を使う
ニジェールのダン・サー学校の
子どもたち

地球

地球のこととなると、私たちは大局的に考えなければいけないわ。教育を通じて個人個人ではなく共同体として考えるようにと人々に伝える必要があるの。私たちは共に行動しなければならぬのよ!



したがって持続可能でない生活スタイルを助長しないよう教育は慎重になされるべきです。もし自分のキャリアや収入のためにだけに学習していれば、環境に悪影響を与える可能性があります。



地球環境に優しい新たな能力（グリーン・スキル）を学んだり、責任ある行動を取れるように学習したりする必要があります。そうすることで私たちは気候変動を止められるのです。



そして、身の回りを見てください! たいいていこうしたことについて考えたのは私たちが初めてではありません。その土地で暮らす術を知っている先住コミュニティから学ぶことを忘れてはいけません。



地球環境に対応するために、私たちの学校ではあらゆることができます。私たちだけでなく、教員も気候変動について学ぶべきです!



一方で、学習は学校だけにとどまりません。コミュニティや企業も地球を守るために自分たちに何ができるのかを考え、新しいことに挑戦し続けるべきです。



教育と持続可能な開発 – 両者はどのようにつながっているのか、なぜこのつながりは重要なのか

地球 – 環境の持続可能性

人間一人ひとりの行動と集団行動が、地球と地球が支えている生命体にとっての大きな負担となっている。人類は明らかに、環境を悪化させ、生物多様性を損ない、気候変動を引き起こしている。よって、人類はこれらの課題を解決する行動も起こさなければならない。

教育は、環境面で持続可能な社会への転換において中心的な役割を担うことができる。政府、市民社会、民間部門からのイニシアティブはそれを促進するだろう。教育は人の価値観や物の見方を形成する。持続「不可能」な習慣を減らす、あるいは止めるために役立つ知識、技能、ツールの開発にも教育は貢献している。

持続可能性についての教育の多面的な役割はいつも良い方向に働くとは限らない。資源の過剰消費を含めて、持続「不可能」な習慣をつけてしまうこともあるし、比較的持続可能な先住民族の知識や生活様式を消滅させてしまうこともある。良い効果を実証にもたらすように教育を構想したり、転換したりしなければならない。

人間の行動が環境危機を引き起こした

人間の行動がどのようにして環境悪化を引き起こすのかに関して、最も一般的に言われているのは、人口、近代的な生活スタイル、個人の行動、の3点である。人口統計学的に説明すると、単純に、地球上の人口が多すぎるのである。世界の人口は1950年から2015年の間に3倍になり、2030年までに10億人増加して、80億5,000万人に達すると言われている。近代的な生活スタイルが環境悪化の原因であるという解釈は、都市や富裕国の人々による一人当たりの資源の消費が増えていることに着目している。生活水準が劇的に向上した国々では、過去20年間で、エコロジカル・フットプリント（人間による生態系リソースの消費量）が2倍近くになった。2012年、ほとんどの高所得国ではエコロジカル・フットプリントが持続可能ではなくなってしまった。個人の行動という観点からの説明に注目すると、個人は環境問題の原因であるが、同時に、たとえばリサイクルや自転車の使用、燃費の良い車の奨励など、有効な解決策と見ることもできよう。

こうした課題を解決するためには、学習が必要不可欠である

環境問題に取り組むにあたって、教育は重要な役割を担う。教育、とくに女子や女性の教育は人口増加を抑えたり、出生に関わる決定や妊娠の時期に対する女性の自立性を高めたりする最も効果的な手段である。教育によって所得を増やすことで生活を改善することが可能であり、技能を持つ人々は経済や食料システムの変革にとって必要不可欠である。学習に対する現代的なアプローチ、伝統的なアプローチ、そして生涯にわたるアプローチを通して、教育は個人の、そして集団での環境に配慮した行動に影響を与えることができる。

“

78カ国のカリキュラムを分析したところ、55%が「エコロジー」という言葉を使っており、47%が「環境教育」という言葉を使っていた

”

現代的アプローチ – 学校を通じた学習

学校は、既存の環境問題やそれが引き起こす結果、その問題を解決するために必要な行動を子どもたちに理解させることができる。環境に関する知識は近年、正規のカリキュラムに組み込まれることが多くなっている。78カ国のカリキュラムを分析したところ、55%が「エコロジー」という言葉を使っており、47%が「環境教育」という言葉を使っていた。

図1:

高い水準の人間開発は環境への負荷を伴う

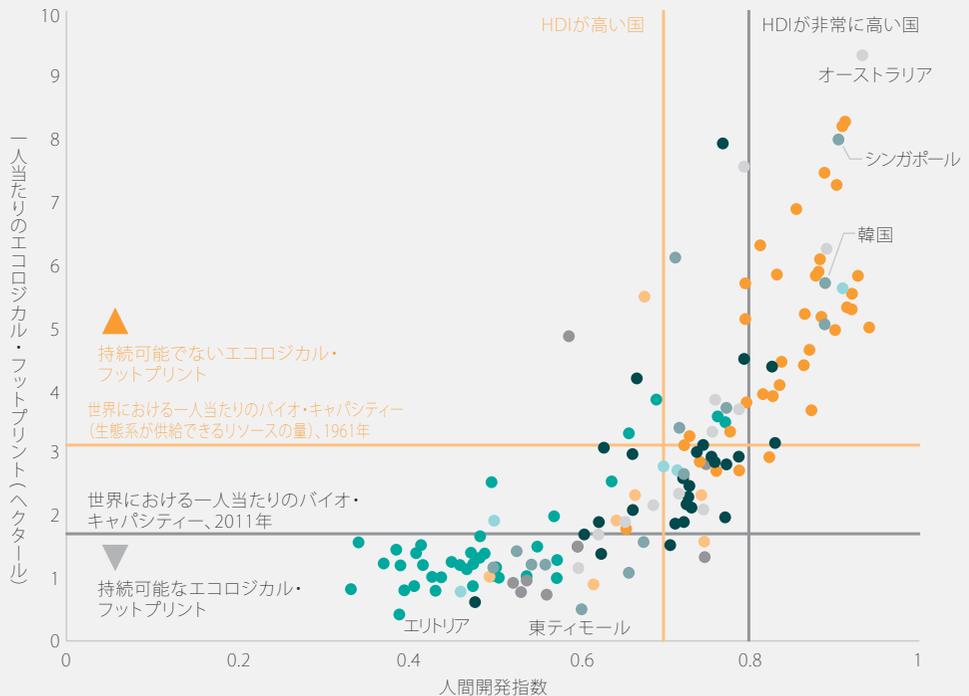
人間開発指数で測る国別のエコロジカル・フットプリント(人間による自然環境資源の消費量)、2012年

現在の人口規模と利用可能な生産性のある土地と海洋(バイオ・キャパシティー)が維持されると仮定すると、一人当たり1.7グローバルヘクタール未満のエコロジカル・フットプリントが持続可能であり、地球は国ごとの資源利用を再び活気づけることができる。

(国連開発計画によって開発された)人間開発指数(HDI)とは、人々の健康状態や知識の獲得状況、生活水準を国ごとに指数化するものである。人間開発指数が0.8以上であれば、人間開発の状態が非常に高いことを意味する。

シンガポールの人間開発指数が高い(0.91)のは、一人当たりのエコロジカル・フットプリントが大きい(7.97)ことと相関がある。これは、シンガポールの人々は良い生活を送っているが同時に、リソースに対する需要も高いことを意味している。

- コーカサス・中央アジア
- 東・東南アジア
- ヨーロッパと北アメリカ
- ラテンアメリカ・カリブ海地域
- 北アフリカ・西アジア
- 大洋州
- 南アジア
- サハラ以南アフリカ



出所: グローバルフットプリントネットワークのデータを使用したGEMレポートチームによる分析(2016)

たとえばインドでは、最高裁の判決に従い、政府機関は環境問題に関する膨大な教育内容の作成を2003年に開始し、その結果、130万校で3億人以上の生徒がある程度の環境教育のトレーニングを受けることとなった。

環境教育は持続可能な生活スタイルやごみの減量化、改良されたエネルギー利用、公共交通機関の利用の増加、環境に優しい政策への支持、環境改善活動を促進する。持続可能な開発がカリキュラムの一部になっているエストニアやスウェーデンでは、そうではないほかの国と比較して、2006年のOECD生徒の「学習到達度調査(Programme for International Student Assessment)」での環境科学の問題での正答率が高かった。学校の中には環境教育に対して「学校全体での取り組み」を重視しているところもある。イングランド(イギリス)のこうした学校における調査では、学校のエートスと子どもの健康、学習に改善が見られ、学校のエコロジカル・フットプリントが減少した。

伝統的アプローチ-コミュニティを通じた学習

農業、食料生産や環境保護のような分野においては、伝統的、とくに土着の知識が何世紀にもわたって、環境の持続に重要な役割を果たしてきた。土着のコミュニティの伝統的な土地の運営実践のいくつもの事例が生物多様性を保護したり、エコシステムの形成過程を維持する上で素晴らしいアプローチであるということが世界的に認知され始めている。コロンビアでは、「米州持続可能な共同社会評議会(the Council of Sustainable Settlements of the Americas)」が bien vivir (よく生きる) のコンセプトを実践している。これは、土着のコミュニティによる貢献を認めるものである。たとえば、都市のスラム(バリオ)の環境改善プロジェクトや古くからある持続可能な村の生活、サステナビリティ教育センターなどが例としてあげられる。

地域の、そして土着の知識は、生態系を機能させたり、災害の早期警報システム、気候変動への適応や強靭性を向

上させることに貢献してきた。生徒が土着の高齢者と交流するアメリカ合衆国の「アラスカ農村システムイニシアティブ（Alaska Rural Systemic Initiative）」は、学校が土着の知識に学んでいる例である。学校での指導を現地語で提供することも世代間で知識を共有することに役立つ。

生涯学習アプローチ—仕事と日常生活からの学習

学校教育の枠を超えた、政府機関、宗教組織、非営利のコミュニティグループ、労働組合、民間部門はすべて、個人や集団の行動を変えるのに大きな役割を果たすことができる。

政府の支援を受けたキャンペーンは、環境問題に対する意識を高めたり、環境問題の原因を指摘したり、どのようにすれば環境問題を解決することができるのかを伝えることができる。2015年、エチオピア政府とパートナーは太陽電気製品の使用を奨励する2年間の意識啓発キャンペーンを開始した。

宗教的、文化的、社会的リーダーは環境に優しい価値や行動を広める手助けができる。フランシスコ（ローマ教皇）やダライラマ、「気候変動活動ムスリム協会（Muslim Association for Climate Change Action）」による環境アドボカシーはその例である。

職場は環境について学習するための重要な場所である。企業はエコロジカル・フットプリントを減らし、環境保全について社員や一般市民を教育することを主導し始めた。2008年のエコノミスト・インテリジェンス・ユニット調査では、世界的企業の役員のうち40%以上が、持続可能性とビジネスとを連携させることは自分たちの会社にとって重要であると考えていると報告されている。労働組合もまた、より持続可能な職場に関する実践を推進してきている。

情報公開キャンペーンやプロジェクト、パートナーシップ、環境問題意識の高い連合体を通じて、非政府組織（NGO）は環境保護に対する一般市民の支持を動員するのに非常に重要役割を果たしている。194カ国に4,400万のメンバーを持つ「アヴァズ（Avaaaz）」のようなウェブベースのキャンペーングループは、花蜂を殺してしまう農業の使用を禁止する2年間のキャンペーンといった活動を開始して、環境に対する意識を高めることに貢献している。

気候変動への対処には学習に対する統合的なアプローチが必要

教育は、環境関連のリスクに対する人々のレジリエンス（強靱性）を高める。教育は、人々がリスクを軽減する行動を支持したり行動に加わったりするのを促す。気候変動による影響に対処するには、防波堤や灌漑システムといったインフラストラクチャーへ投資するよりも、教育へのアクセスを拡大することのほうがより効果的である。女性への教育は災害関連の死亡を減らす。もし教育の進展が止まれば、今後の災害関連の死亡は10年ごとに20%ずつ増加するだろうと予測されている。気候関連の出来事に遭遇する危険が最も高いコミュニティは通常、教育達成が低いか、不平等な国にある。

“もし教育の進展が止まれば、今後の災害関連の死亡は10年ごとに20%ずつ増加するだろう”

教育は、コミュニティが気候関連の災害に備えたり、適応したりするのに役立つ。キューバとドミニカ共和国、ハイチに関する研究によると、教育が欠如していたり識字率が低かったりすると人々は災害警告を理解できなくなる。フィリピンでは、気候変動への適応について若者へ教えるために、地元のコミュニティが教育行政官やほかのパートナーと協働し、それがコミュニティの強靱性を構築するのに一役買っている。

繁栄

世界は今、急速に変化している。
環境的にも社会的にも経済的にも。



私たちは安易に物を買ひ続け、何にも配慮せず製品を生産していくわけにはいかないの。すべての人を巻き込みながら、次の世代のために地球を破壊しないような形で、この世界は成長していく必要があるわ。



それはつまり、新しいスキルを学習し、さらに生涯を通して学習し続けるということです。



たとえば、農民は環境を傷つけずにより多く生産する方法を学ぶことができます。



教育に重点的に取り組むことで人々を助けることができます（それはすべての人のことを意味しています!）。教育を受ければそれだけもつと人々は高い収入を得て、貧困から抜け出すことができます。



でも、教育も変わらなきゃ。今、コンピューターはとて多
くの仕事をすることができるから、学生はより高度な、変
化し続けるビジネスの世界で役に立つスキルを身につける
必要があるんだ。



繁栄－持続可能かつインクルーシブな経済

2030 アジェンダを成功させるためには、世界経済は環境の持続可能性を高め、インクルーシブになる必要がある。教育はこの変革において重要な役割を担う。

生産と消費を持続可能なものとし、環境に優しいグリーン産業の創造に必要なスキルを提供し、さらに高等教育と研究をグリーンイノベーションへと向かわせるには、教育と生涯学習が必要である。これらは、富める国も貧しい国も、そして豊かな世帯も貧しい世帯も依存している農業のような重要な経済部門の変革にも一役買っている。

経済は、持続可能なものにならないのと同様に、よりインクルーシブで平等なものにならない。質の高い教育はこれらの目的に寄与することができる。教育水準の高い労働力は、人間の福祉に焦点を当てたインクルーシブな経済成長にとって必要不可欠である。教育は、働きがいのある人間らしい仕事を見つけ、十分な収入を得る機会を拡大することで貧困を削減し、またジェンダーや社会経済的地位、その他の差別のもととなるものによる賃金格差の解消に寄与する。

産業のグリーン化はスキルに対する需要を高める

持続可能な開発とグリーン成長とは、環境に優しいグリーン産業を作り出し、また、既存の産業を「グリーン化」することを意味する。グリーン産業はすでに数多くの労働者を雇用し、低所得国で大いに発展すると期待されている。たとえば再生可能資源は、とくに中国やインド、ラテンアメリカ、アフリカで成長し、2015年から2040年間の世界における発電量の全増加分のほぼ半分を占めるかもしれない。

グリーン産業の創出は、特定の高等教育や訓練を受けた高いスキルを持つ労働者に左右される一方、既存の産業をグリーン化するには、未熟練労働者や半熟練労働者に対する、とくに職場での継続的な教育や訓練が必要である。経済が急速な変化を遂げる中、政策立案者と教育者はどのスキルを教育するべきかを決めるという課題に直面している。

持続可能性とグリーン成長は、研究開発への投資の大幅な増加を必要とする。高等教育システムが専門知識とスキルを備えた十分な数の人を幅広い分野において養成するには、学際的な共同研究プログラムとともに、多様かつ具体的なカリキュラムが求められる。「国際エネルギー機関 (International Energy Agency)」は、炭素強度の低い（消費量に対するCO₂排出量が少ない）社会への迅速な移行を実現するためには、各国政府はエネルギーに関する研究開発を毎年最高5倍まで増やす必要があると推計している。

教育は農業の変革に寄与し得る

2015年から2030年にかけて、世界中で農業はかつてない課題に直面する。農業は環境悪化の影響を最も直接受ける分野の一つであり、また温室効果ガス排出量の3分の1は農業に起因するものである。一方、人口増加には食

“ 識字能力と農業普及プログラムによって、農業従事者は生産性を最大12%高めることができる ”

食料生産の大幅な、しかし持続可能な増加と、食料のより公平な分配が必要である。教育は持続可能な食料生産にとって必要不可欠である。初等・中等教育は基礎的なスキルおよび農業における持続可能性に関する課題についての重要な知識を未来の農業従事者に与える。職業訓練と技術に関する政策は、農業従事者と新しい技術との溝を埋める。識字能力と農業普及プログラムによって、農業従事者は生産性を高めることができる。高等教育機関と連携した農業研究は、持続可能性の向上につながるイノベーションの創出に寄与する。しかしながら、多くの国とドナーはこうした研究への投資を止めたり削減したりしてしまった。とりわけ、公的な農業研究への世界的な支出のうち、サハラ以南アフリカが占める割合は1960年の10%から2009年には6%へと減少した。

教育と生涯学習は長期的な経済成長に貢献する

初等および中等教育のレベルを向上させることは、長期的な経済成長に貢献する。1965年から2010年にかけての東アジアとサハラ以南アフリカにおける成長率の差の約半分は、当初の教育水準の差によって説明できる。質の高い教育と高い技術を持つ労働者は生産性の向上と技術の革新を促す。教育システムの質の違いが、経済成長における東アジアの「奇跡」とラテンアメリカの「失われた10年」の説明に有益である。国が成長するためには、質の高い中等および高等教育への投資が必須である。これは、とくに2014年の高等教育の総就学率がわずか8%であったサ

ハラ以南アフリカにとって言えることである。

教育が成長を促進し続けるには、教育は急速に変化し続ける労働の世界についていかなければならない。テクノロジーは高度なスキルを持つ労働者に対する需要を高めただけでなく、事務職や営業職、機械操作者といった、業務が

“ 2020年までに、世界での需要に対して、高等教育を受けた労働者は4,000万人不足する可能性がある ”

自動化されやすい、中程度のスキルを要する仕事に対する需要を低下させもした。このことは将来、何百万という人々に影響を及ぼす可能性がある。それは、2015年に雇用総数の3分の2弱が中程度のスキルを要する職業のものであったことから示唆される。

ほとんどの教育システムが市場の需要についていけないことを示唆する証拠がある。2020年までに、世界での需要に対して、高等教育を受けた労働者は4,000万人不足し、低い教育水準の労働者は最大9,500万人供給過多になる可能性がある。

批判的思考力、問題解決力、チーム・プロジェクトワーク力、そして確かな識字能力、コミュニケーションとプレゼンテーションスキルといった、一般的、総合的な教育によって培われる技量や能力は、労働市場で引き続き高く評価されるであろう。したがって、汎用性が高くかつ基礎的なスキルを広く獲得することが、将来職を得るためには非常に重要である。教育システムにとっての課題は、いかにして生徒たちにこれらのスキルを最も効果的に獲得させるかである。

教育はソーシャル・インクルージョンを後押しすることができる

経済成長が持続可能であり、誰一人置き去りにしないためには、教育が必要不可欠である。教育は、それがもし公平に配分されれば、経済成長を促し、最貧困層の所得を増やし、格差を緩和する。欧州連合（EU）への新規加盟国10カ国が、早期の退学者を減らし、高等教育就学者を増やすという2020ターゲットを達成すれば、貧困に陥る危険性がある人々の数を370万人減らすことができるだろう。

しかしながら、訓練とスキルの強化・向上は必ずしも一様には社会の格差緩和につながってはこなかった。教育を公平に拡大する努力と同時に、政府は、国内における所得格差が拡大しているという状況を逆転させるべく、再分配の社会政策に力を入れなければならない。

教育は労働市場の成果を高める

学歴の高い人ほど失業率が低く、とくに富裕国であるほどその傾向がある。経済協力開発機構（Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD）の国々では、2013年、後期中等教育未満の学歴を持つ25歳～64歳の成人のうち、就業者はわずか55%であったのに対し、後期中等教育あるいは高等教育未満の学歴を持つ人々では73%、高等教育卒業の学歴を持つ人々では83%が就業者であった。貧困国であるほど、こうした学歴と雇用の関係は若者の間ではしばしば弱まるが、このことは、そうした国では熟練した労働者に対する需要が比較的低く、教育システムが学生に適切なスキルを身につけさせていないことを示唆している。

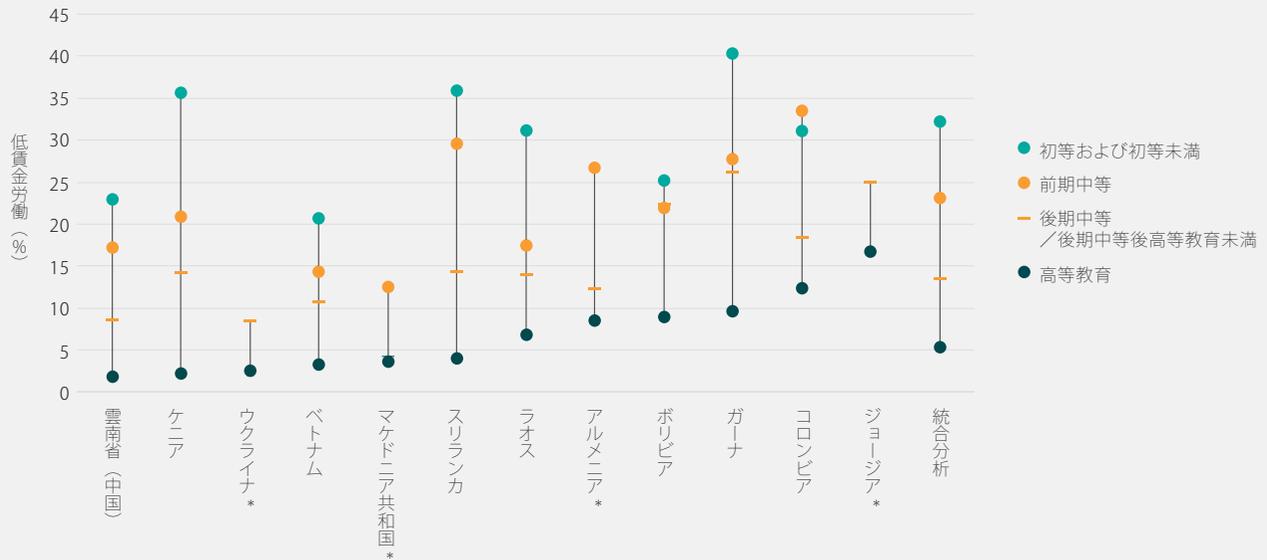
教育格差を縮めることによって、社会的に弱い立場におかれたグループが働きがいのある人間らしい仕事に就く機会を増やすことができる。GEMレポート2016のために実施された分析によると、社会的に不利な背景を持つ人々が恵まれた社会的背景を持つ人々と同じ教育を受けることができれば、低賃金労働は少なくなり、格差は縮小する（両グループの格差が39%縮小する）ことが示唆されている。

教育は明らかに収入とリンクしている。139カ国の平均で、就学年数が1年増加することによる収益率は9.7%である。収益率は熟練労働者の不足している貧困国で最も高い。しかしながら、生徒たちがより高い学歴から最大の利益を得ることを保障するには、教育投資が、熟練労働者に対する需要を高める経済政策を伴っていることが必要である。

図2:

教育水準を高めることは、低賃金労働の減少に結びつく

低・中所得12カ国における教育水準ごとの低賃金労働(週当たりの平均収入の50%未満)



*サンプル数の不足により教育水準は省いた。

注記: サンプルは都市部から抽出された15歳~64歳の常勤労働者(週当たりの労働時間が少なくとも30時間)のみ。

出所: 世界銀行 STEP Skills Measurement Surveys (2012-2013) を使用したGEMレポートチームによる算出

環境に配慮した成長は雇用拡大に向け多くの機会をもたらす一方で、環境的に持続不可能な産業が衰退することにより雇用は減っていくだろう。離職者が転職できるようにする教育および訓練プログラムを推進するためには、幅広い生涯学習政策が必要である。



中央アフリカ共和国のブココで、改良技術を使って栽培されたキャッサバ畑に立つ男性

人間

私たちはみな、異なっているけれど、同じでもある。つまり、誰もが尊厳ある扱いを受けて健康かつ安全でありたいと望んでいるの。



子どもたちに教育を授けたいのなら、まず彼らが健康である必要があります。もしあなたが健康でありたいのなら、自分自身をどのように大切にケアすればよいかを知る必要があります。



残念ながらこういった教育を受ける必要がある人にかぎって、多くの場合、教育の機会が閉ざされています。



さらに、その他の基本的な権利へのアクセスも!

ジェンダー平等もいまだに大きな課題。政治やビジネスの世界で、女性指導者がどれほど少ないか考えてみて! 女性への暴力は(家の中でさえ)毎日起こっている。



もし女性が教育を受けると、女性ができることやしなければならないことに対する誤った意見や判断に異を唱えることができます。また教育は女性に政治参加や良い仕事につくチャンスを与えてくれます。



女性が教育を受けると、女性とその家族の健康も改善できます。

差別を終わらせようとするなら、今こそ共に行動すべきです。



人間-インクルーシブな社会開発

社会開発は人々の幸福と平等を促進するものであり、民主主義や正義との相性が良い。教育は社会開発を実現させる強力な手段であり、重要な一側面でもある。社会開発は、人々が健康な生活を送り、子どもの生活を改善するための要となる。また社会開発は、弱い立場にある人々（その多くが女子や女性である）をエンパワーすることによって、ジェンダー平等を促進することができる。

健康や栄養、水、エネルギー資源が教育にとって重要であるように、教育は他の分野と相互に関係しあっている。子どもの健康は彼らの学習能力に影響を及ぼし、保健施設は、健康に関する知識を普及させることができる。また、健康な教師は教育セクターが機能するために、なくてはならないものである。

結局のところ、多くの問題が複雑に絡み合った貧困課題に取り組むためには、人間開発に対する包括的なアプローチが必要である。

すべての人にとっての持続可能な未来のために、インクルーシブな社会開発が必要である

インクルーシブな社会開発は、教育や保健、水、公衆衛生、エネルギー、住居、交通手段のような重要な社会サービスの完全普及を目指しているが、現時点ではその達成には程遠い。進歩はしているものの、実質的なジェンダー平等はほとんどの国において達成されていないのが現状である。たとえば、女性は男性の少なくとも2倍もの無償労働

“ 女性が無償労働に従事する割合は、男性の少なくとも2倍 ”

をしている。また、女性は、インフォーマル・セクターで働いていることも多い。インクルーシブな社会開発が要求しているのは、女性や障害のある人々、先住民、少数民族また少数言語を使う人々、難民や避難民、その他の弱い立場にある人々に対する凝り固まった排除と差別に対処することである。差別が常態化している社会を変革したり、女性と男性をエンパワーしたりするためには、教育と、そこで伝えられる知識が、彼らの価値観と態度に影響を及ぼすように改善されなくてはならない。

人種的、民族的、言語的少数派、障害者、遊牧民、スラム住民、HIV/AIDS の子ども、「出生登録のされていない」子どもや孤児を含む多くの人々が、教育へのアクセスと質の面で周縁に追いやられている。所得や居住地、民族性、ジェンダーの違いが国内における教育格差の要因となっている。貧困は間違いなく教育への最大の障壁である。101 の低所得国および中所得国の 20 歳～24 歳では、最貧困層の就学年数は最富裕層よりも平均 5 年間少ない（都市と農村の居住者ではこの差は 2.6 年間、女性と男性とでは 1.1 年間である）。

これらの要因は重なる場合が多い。たとえば、貧困、民族や居住地を背景として周縁に追いやられている女性は、同じ状況の男性よりもはるかに深刻な状況に置かれている。大半の国では、貧しい農村地域の女性のうち基礎的な識字能力を備えているのは半分以下である。アフガニスタンやベナン、チャド、エチオピア、ギニア、パキスタン、南スーダンのような、格差が激しい国では、最貧困層の若い女性の就学年数は 1 年にも満たない。

教育は社会開発の成果を高める

教育は広範な分野にわたって、とくに、保健や女性の地位における社会開発の成果を高めることが可能である。教育は健康と栄養に関する特定の能力や知識を提供し、健康を増進するよう行動変容を促す。インドやインドネシア、パラグアイ、タンザニアでは、貧困で教育水準の低い患者は、資格のない医者にかかっていた。

食事や健康キャンペーンのような学校をベースとした介入を行うと、すぐに健康への効果が現れる。また一方で、学校給食は出席率を向上させる。ブルキナファソの北部の農村では、毎日の学校給食と食事の配給によって、1年後、女子の就学率（%）は 5～6 ポイント上昇した。

学校ベースの介入は健康に関する情報を提供することができ、また、行動の変化を引き起こすことができる。学校における水や公衆衛生、衛生に関する多くの介入は、保健や経済、ジェンダー平等を促進する。フィンランドでは、学校給食は学習に対する投資とみなされている。そしてそれは、生涯を通じた食習慣を教える事や、食品選びの意識を高める方法の一つとされている。

女子と女性が質の高い教育を受けると、個人や社会はその恩恵を受ける。教育は女性の雇用機会を拡大する。識字能力は、女性の社会的、法的権利や福祉サービスに関する情報へのアクセスを促進させる。教育は女性に、民主的プロセスに参加できる能力を授け、彼女らの政治への参加を促進することができる。教育水準の低さは親しいパートナー

“ ナイジェリアでは、就学年数が4年間増えると、女子1人当たりの出産率が1人減少すると推計された ”

から暴力を受ける明らかなリスクファクター（危険因子）である。

教育水準の高い母親ほど子どもに良い食事を与えることができ、子どもの健康を維持することができる。母親を対象とする教育も、家族の嗜好や社会規範を変えることで、世代を超えた強力な効果を発揮する。ナイジェリアでは、就学年数が4年間増えると、女子一人当たりの出産率が1人減少すると推計された。また、幼い子どもを持つ母親に対する短期の教育は、健康や栄養に大きな影響を与えることができる。このことから、ターゲットを絞ったノンフォーマル教育は、女性に計画的

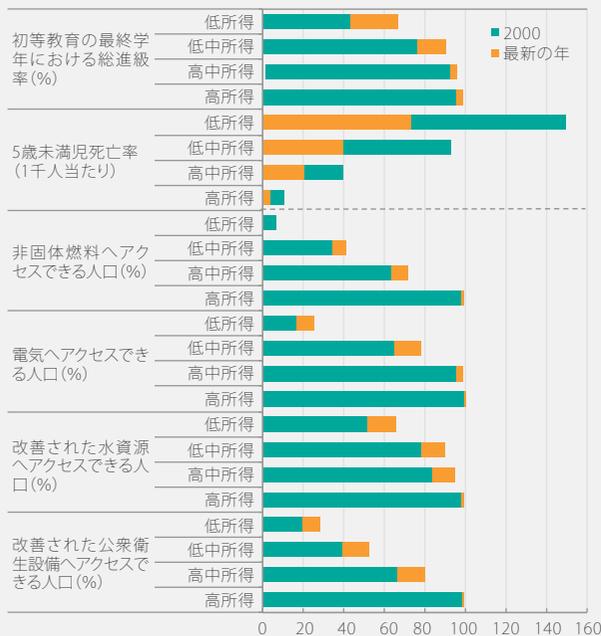
な出産を促すのに効果的である。

教育は妊産婦死亡を下げることができる。女子教育年数をゼロから1年に増やすと、10万件の出産につき174件の妊産婦死亡を防ぐであろう。

図3：

基礎教育と保健の改善および必要不可欠な基本的サービスの提供には前進があったが、主要な課題はまだ残されている。

2000年と最新の年における基本的サービスへのアクセス、保健と教育の改善



注：「最新の年」は、非固体燃料と電気へのアクセスでは2012年、初等教育の最終学年までの総進級率では2014年、5歳未満児死亡率、水と公衆衛生設備へのアクセスでは2015年のことである。
出所：UISデータベース、世界銀行(2016)

社会開発は教育に影響を与える

教育が社会開発に良い効果を及ぼすのと同様に、社会開発も教育に対して、好影響と（インクルーシブでないところでは）悪影響を及ぼす。健康と栄養は教育システムの基盤を形成している。健康と栄養は、子どもが学校へ通ったり学んだりできるように、また家族が彼らを支えることができるように状態を整える。ケニアでは、駆虫（虫下し）処置を受けた女子は、全国初等教育卒業試験に合格する可能性が25%高い。乳幼児期の生活状況が学習の土台を築く。教員が質の良いヘルスケアを受けることができれば、欠勤や離職を減らすことができる。

水や公衆衛生、エネルギーへのアクセスは教育にとって良い影響を及ぼす。ガーナでは、水汲みにかかる時間を半分にすると、とくに農村地域で女子の就学が向上した。ペルーの農村では、電気が通っている世帯の数が1993年には7.7%であったが、2013年には70%に拡大すると、子どもの学習時間が一日当たり93分増えた。

社会政策と教育政策の統合が必要である

教育におけるジェンダー格差解消は進んだものの、社会におけるジェンダー平等に結びついたわけではない。たとえば、日本や韓国のようなアジア諸国では、女性の教育は向上し、労働人口の高齢化によって教育水準の高い労働者に対する需要が高いにもかかわらず、女性の社会参加は依然として限られている。同様に、健康に関する持続的な行動変容は教育的介入だけでは促進されない。

このような状況は、法改正や労働政策のような取り組みと教育とを統合した、広範囲に及ぶ介入と政策の必要性を浮き彫りにしている。リスクと脆弱性を軽減する社会保障プログラム（たとえば年金や給付金、マイクロファイナンスなど）は、貧困を削減したり教育へのアクセスを改善するなど、様々な分野で成果を上げることができる。たとえば、家族に優しい政策と柔軟な就労形態は、女性が働き続けることを促進することができる。

男性と女性の双方を対象としたプログラムを通して、根深いジェンダー差別に取り組むことが効果的となり得る。ブラジルのプログラムHという事業には、若い男性が持つジェンダーに関する固定観念（ステレオタイプ）を変えらるためのグループ学習や、若者主導のキャンペーンや行動が含まれている。このプログラムは20カ国以上で実施されてきている。



Bangladesh のディナ
ジブール看護施設で産後
ケアの練習をする学生。
セリア・アクター（助産
師科の2年生）が母親役
を演じている

CREDIT: Nicolas Axelrod / Room for UNFPA

平和

紛争は教育を破壊する。学校や子ども、教師は攻撃の対象となり、住む場所を追われてしまう。



しかし、紛争下でこそ教育はより一層重要となります。



自宅から強制的に追い出された子どもと家族にとって、学校は安全な場所となるのです。



教育を受けると、銃を手取るのではなく、投票や平和的な抗議をするようになります。



さらに、もし私たちが文書を読んだり自分たちの法的権利を理解したりできないとしたら、どうやって司法制度を利用できるのでしょうか?



たとえ公式な和平協定に盛り込まれていなくても、適切な教育は紛争を予防することができます。



平和－政治参加、平和、司法制度の利用

絶えざる暴力と武力紛争によって個人の安全と幸福は損なわれる。暴力を防ぎ、持続可能な平和を実現するためには、民主制と代議制そして十分に機能する司法制度が必要である。教育は政治参加とインクルージョン、アドボカシー、民主主義の重要な要素である。教育は紛争に寄与する可能性があるが、一方で紛争を軽減あるいは根絶する力も持っている。教育は平和構築において極めて重要な役割を担っており、平和構築を怠ることで生じる憂慮すべき事態に対処する助けにもなる。教育イニシアティブは、とくに市民社会組織によって推進されており、疎外されている人々の司法制度へのアクセスを支援している。

教育と識字能力は政治への参加を高める

人々は教育を受けることにより重要な政治指導者や政治制度に関する知識を高めることができる。選挙登録をして、利害関係をよく理解し、選挙結果に関心を持つには情報とスキルが必要である。ケニアの西部で実施された政治的に疎外されている民族集団出身の女子を対象とする奨学金プログラムにより、中学校への就学状況が改善し、彼女らの政治に関する知識が向上した。パキスタンでは、2008年の選挙の前に有権者意識を高めるキャンペーンが実施され、女性の投票率(%)が12ポイント上昇した。ナイジェリアでは、2007年選挙の前に暴力反対キャンペーンによって脅迫行為が減り、結果的に投票者数は10%増加した。

優れた教育は、人々がより批判的な思考を持ち、政治により深く関わるのに寄与する。さらに疎外された人々による政治参加を増やすこともできる。適切に計画された公民教育を受け、意見の分かれるテーマに関して議論できたり、異なる意見を聞いたり表明したりできる開かれた学習環境が備わっていれば、生徒が政治に参加する可能性が高くなる。35カ国にわたる調査では、授業で寛容かつ開かれた議論がなされると、政治への参加意識が高まるという結果が示された。イスラエルとイタリアでは、開放的で参加型の教室の雰囲気、生徒の市民意識を向上させ、政治に参加させるのに役立つことが示されている。

より良い教育と国や地方の意思決定機関への女性の参加は密接に関連している。より多くの女性が政治家や公務員になることで、教育におけるジェンダー格差を縮小できる。なぜなら政治の世界や官公庁で活躍する女性は、その他の女性や女子にとっての肯定的なロールモデルとなり、教育を受けたいという願望をより高めるからである。インドの人口上位16州では、地区の政治に関与する女性が10%増加した結果、初等教育修了者が約6%増加し、女子教育により大きなインパクトがあった。

“ 1870年から2000年までの間に起きた民主化の大半は識字能力の向上によるものである ”

教育を受けた市民は、不満を抱えた場合に、非暴力の市民運動たとえば抗議やボイコット、ストライキ、決起集会、政治的デモ、社会的非協力、抵抗を通じて、自分たちの懸念を表明するだろう。過去55年間、106カ国において教育水準の高い民族集団は非暴力な抗議手段に訴える傾向が強く出ている。

質の高い教育へのアクセスが広く公平に保障されることは、民主化の推進と民主主義制度を維持するのに役立っている。1870年から2000年までの間に起きた民主化の大半は識字能力の向上によるものである。

教育と紛争－複雑な関係

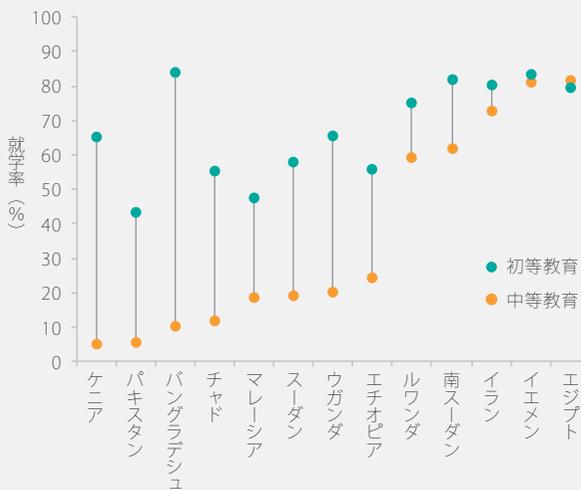
質の高い教育が欠如していることによる貧困と失業、絶望が、人々を武装勢力への参加に駆り立てる。シエラレオネでは、教育を受けていない若者が反政府組織に加わる可能性は、中等教育かそれ以上の教育を受けている若者の9倍となる。教育における格差が事態を深刻にしている。過去50年間で100カ国から集めたデータによると、教育格差が大きい国ほど紛争下にある可能性が高くなる。しかし、教育水準を高めることによってあらゆる問題が解決されるわけではない。教育水準が上がっても労働市場が停滞していれば不満が広がり、収拾がつかなくなることもあり得る。

偏見や不寛容、歪曲した歴史観を教える学校は暴力の温床となる。多くの国では、固定観念(ステレオタイプ)を強化し、政治的・社会的な不満を増幅させるのにカリキュラムや学習教材が利用されてきた。ルワンダの1962年から1994年にかけての教育政策と教育プログラムを調査したところ、教育内容によってツチ族とフツ族を相互排他的な集団とみなし、お互いが敵であるとの意識を根付かせてきたことが明らかになった。教育で使用される言語によっても不満は拡大する可能性がある。

“ 過去 50 年間で 100 カ国から集めたデータによると、教育格差が大きい国ほど紛争下にある可能性が高くなる ”

武力紛争は教育の発展を阻害する最も大きな要因の一つである。紛争の影響を受けている国では、2,150 万人の小学校学齢児童（全体の 35%）と 1,500 万の中等教育学齢の青年（全体の 25%）が学校に行っていない。シリア・アラブ共和国では、2013 年、50 万人以上の子どもが初等教育を受けていなかった。学校はしばしば軍事利用される。教員は危険にさらされている。コロンビアでは、2009 年から 2013 年の間に、140 人の教員が殺害された。武装集団への子どもの強制加入はいまだに広く見られる。

図 4:
難民の子どもの教育状況はばらつきが大きい
特定の国における特定の難民地域の初等および中等教育就学率、2014年



出所: UNHCR の 2014 年のデータを使用した GEM レポートチームによる分析 (2016)

難民は教育システムに大きな課題を突きつけている。難民の子どもと青年は、そうではない場合に比べて 5 倍も不就学児童になりやすい。難民が置かれた環境では、教員一人当たりの生徒数は 70 名で、多くの教員が無資格である。

民族集団および宗教グループ間の隔たりを埋める際にも教育は一定の役割を果たし得る。しかし、カリキュラムの内容や学校の分離によって現状を維持しようとする学校においては、差別的な態度が生徒の内面に深く染みついてしまう。ボスニア・ヘルツェゴビナでは、1996 年の終戦以降、学校は民族や言語ごとに分離されてきた。カリキュラムの内容が紛争後の集団間の関係を修復することもあれば傷つけることもある。カリキュラム改革が成功するかどうかは教員次第である。すなわち、やる気があって積極的に参加する有資格教員がいるかどうかにかかっている。

適切に設計された平和教育は、学校教育でもノンフォーマル教育でも、生徒が攻撃的になったり、いじめをしたり、暴力的な対立に関わったりすることを抑制できる。教育は国際的な平和構築アジェンダに組み込まれるべきなのだが、実際には安全保障の問題が優

先される傾向がある。1989 年から 2005 年の間に締結された 37 の和平協定（公開されているものに限る）のうち 11 については、本文で教育について全く触れていない。

教育は機能する司法制度を構築するのに重要となり得る

平和な社会を持続させるには機能的な司法制度が重要である。しかしながら、多くの市民は、複雑な司法制度にアクセスするための能力を備えていない。2011 年に旧ユーゴスラビアのマケドニア共和国で実施された裁判所利用者調査によると、司法制度とその改革について十分に、あるいはある程度熟知していたのは、大卒者では 77% であったのに対して、小卒者ではわずか 32% であった。地域に密着した教育プログラムが実施されると、とくに疎外された人々が、法的権利に関する理解を深めることができる。

司法官と法執行官の能力を強化することが必須である。不十分な訓練や能力開発は、正義の妨害や遅延、不備・不足のある証拠収集、法の不執行、乱用といった結果を引き起こす。ハイチでは、国連による 7 か月間の新人警官訓練の成果により、警察庁が 5 年間のうちに最も信頼されていない公的機関から最も信頼される機関となった。



2010年と2013年の襲撃でボコ・ハラムに破壊されたボルノ州マ
イドゥグリのイェルワ小学校で、
壊された教室の窓からこちらを
見つめる子どもたち。この学校は
ナイジェリア北東部で最初の小学
校として1915年に建設された。

CREDIT: Bede Sheppard/Human Rights Watch

場所

低所得国の都市は、とくに成長や変化のスピードが速いです。



人々はより良い機会を求めてよく都市へ移動しますが、人が多くなるとそれだけ公共サービスに負担がかかります。



教育を受けることにより、こうした人々は仕事を見つけることができ、教育によって都市は魅力的な場所になります。



都市は教育の力で地球環境により優しくもなるのです!



さらに良いことには、適切な教育は差別や犯罪を減らし強靱なコミュニティを築くこともできます。



とりわけ市長や都市計画者が私たちの必要なことに耳を傾けてくれる時に教育の効果が発揮されます。



場所 – 都市と人々の居住

都市化は、今日の人口移動にみられる顕著な特徴である。世界の人口の半数以上が都市に住んでいる。2050年までに予測されている都市人口の増加のほとんどが相対的に所得水準の低い都市で見られるだろう。GEM レポートでは、都市および都市化が教育に及ぼす影響を及ぼすのか、そして教育がいかに都市問題に影響しうるかを考察している。

都市が大規模かつ急速に変化していくなか、グッド・ガバナンスや柔軟性、技術革新（イノベーション）が必要となっている。都市人口が変化しても、すべての人の教育需要と権利が満たされるように、教育は都市計画に統合されるべきである。しかしながら、広範囲にわたる教育セクターが、重要な都市開発の議論で取り上げられることはほとんどない。都市の将来についての議論に教育の視点を加えるためには、教育関係者と都市の政策決定者は、より強いアドボカシーとリーダーシップを発揮する必要がある。

都市は教育計画に影響を与える

世界的に見て、都市の成長のおよそ半分は人口の自然増加によって、もう半分は地方からの移住によって起こる。都市の成長により基礎教育や生涯学習、能力開発、教員に対する需要が高まり、スラム住民や移民、難民を対象とするものを含め、教育を通して社会的結合および文化的多様性に対する寛容さを促進する必要性が高まっている。

低所得国では、都市住民の3分の1以上が、市街地や都市周辺のスラムや貧民街に居住している。スラムの状況は様々ではないが、その多くで共通するのは教育も含めた基本的なサービスへのアクセスが不十分な点である。ウガンダの12の都市や街にある130のスラムコミュニティから集めたデータによると、多くの居住地で学校教育へのアクセスは存在するものの、近隣で通学可能な公立学校の数を増やすことが必要だと住民は訴えている。

仕事を探して都市へ移住してきた人々は差別や言葉の壁、失業、インフォーマル経済での搾取といった問題に直面する。これらの問題に取り組むためには、能力開発に焦点を当てる必要がある。

“ 2014年後半時点で難民10人中6人が都市に住んでいる。世界の難民の半数以上が18歳未満である ”

強制的に住まいを追われた子どもや若者の受け皿となる都市では、彼らが長期的に都市に溶け込めるように教育システムを状況に適合させていく必要がある。近年、世界規模で難民危機が深刻化していることもあり、教育システム改革の必要性が高まっている。2014年後半時点で難民10人中6人が都市に住んでいる。世界の難民の半数以上が18歳未満である。トルコでは、難民キャンプにいるシリア難民の子どもの85%が学校に通っているのに対し、都市にいるシリア難民の子どもで学校に通えているのは30%ほどである。

主要な都市およびその周辺地域では私立学校が普及しているものの、公教育に関する議論において私立学校はしばしば過小評価あるいは軽視されている。都市の周辺地域において増加する私立学校は、多くの場合、非公式であり政府統計ではあまり把握されていない。また、完全に見落とされていることもある。ナイジェリアのラゴス州で2010年から2011年を対象として実施された私立学校のセンサス（全数調査）によると、就学前児童の85%以上、小学生の60%が私立学校に就学している。

教育は経済・社会・環境面で都市に対して影響力を持つ…

初等・中等教育の質の高さと高等教育の就学率の高さは、知識経済におけるイノベーションを促進し、生産性を向上させる基礎となる。都市は、高等教育、技能や技術、才能、知識、イノベーションの国際拠点としての地位を確立することにより、人的資本や海外直接投資を呼び込むことができる。多種多様な才能を引き付けてやまない中国の大都市上海は、10万人の学位取得者を擁し、大学で教育を受けた労働者の割合を10年間で倍増させた。スタンフォード大学は世界経済に大きなインパクトを持つと伝えられるが、事実、カリフォルニア州の都市部は、スタンフォード大学の卒業生によって創業された18,000を数える企業の拠点となっている。

インフォーマルな労働は、低所得国のとくに都市では雇用と収入を作り出す主たる手段であり、経済危機下の高所得国においては臨時ビジネスとして大いに機能する。インフォーマルな労働の存在を受け入れ、都市経済に組み入れることは、都市の繁栄と社会的包摂のためには重要であろう。

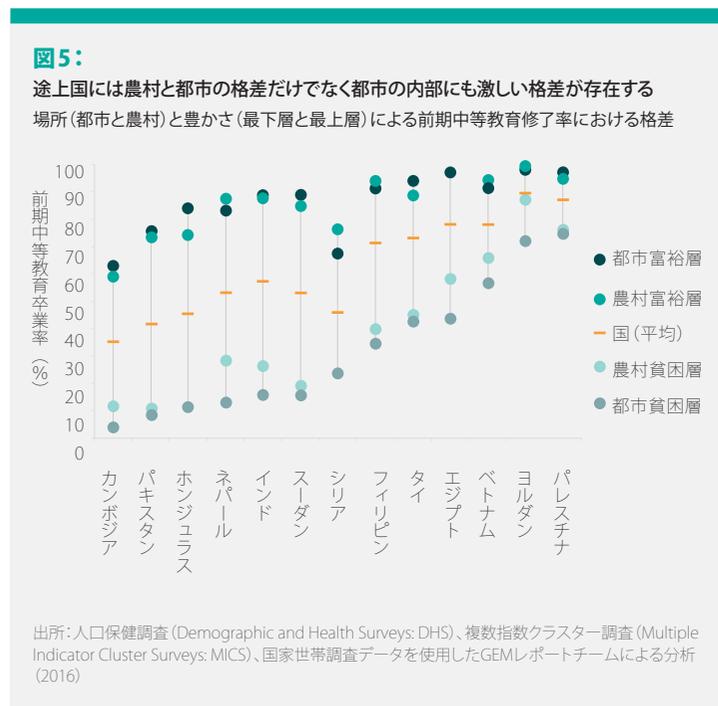
教育は、とくに犯罪を減らすことにおいて、プラスの社会的効果がある。イギリスのイングランドとウェールズでは、義務教育の期間を延長することによって、犯罪と暴力を大幅に減少させた。アメリカ合衆国では、幼児教育への

投資が成人期の犯罪を減らすという長期的効果が明らかにされている。

都市の環境課題と環境への責任に対する意識は、教育によって高められる。たとえば、環境保護を目的とするバス高速輸送システムとサイクリングの大規模導入にあたって、教育が重要な役割を果たした。ナイジェリアのラゴスでは、教育プログラムによって新しいバス高速輸送システム導入の遅れを軽減することができた。デンマークやドイツ、オランダといったサイクリング都市をもつ国では、子どもたちは幼いころから安全かつ実践的なサイクリング技術を身につけるために、様々な訓練を学校や路上などで受ける。環境問題への総合的アプローチに教育が織り込まれている良い例である。

…しかし、教育は都市における格差の一因にもなる

教育が階層間格差を拡大させることがないように、都市の競争力を強化するための教育活動と、社会的包摂を高めるための教育活動のバランスを取らなくてはならない。



都市の内部にも大きな教育格差があり、それは都市 - 農村間の格差よりも深刻である。格差を緩和する政策がなければ、都市部に住む利益は損なわれるだろう。能力の高い教員の不公平な配置といった差別的政策や行為は格差を深刻化させる。チリの「コンセプション大都市圏」では、質の高い学校が公平に配置されていなかった。

不十分な公教育サービスの結果として設立される私立学校は、格差を緩和することもあれば、悪化させることもある。保護者が公立、私立、チャータースクールや、その他公立ではない学校の中から学校を選択できる状況は、階層間格差拡大の原因であり、結果でもある。

教育格差は、否定的な態度によって固定化することがある。教員は、移住者や少数民族の子どもに対して日常的に差別的態度をとることがあり、このことは彼らを社会的に排斥することになりかねない。ある調査によると、上海の1年生を担当する教員は(児童の社会経済背景を統制しても)移民の児童(流動児童)は概して

言語能力が求められる水準よりも低いと報告する傾向がある。もし社会経済的に恵まれない子どもたちが通う学校が暴力的であるならば、社会的排除が教育によっていつまでも繰り返されることになる。

民族や社会階層、人種による分離は、アメリカの都市における教育の特徴であり、ヨーロッパや南アフリカなど人種間関係の負の遺産を持つ国についても同様のことが言える。ハイテクで、知識を基盤とした大都市圏において、教育に起因する、より激しい人種の分離が見られる。アメリカに30カ所ある大都市圏の90%において、高所得層と低所得層の分離が深刻化している。ヨーロッパの主要13都市を対象とする調査では、教育水準のより高い人々が知識集約型産業の成長を加速させたことによって、社会経済的、空間的分離が拡大しているとの結果が示されている。

教育と生涯学習は都市計画に影響を及ぼし、都市の改善に寄与する

もし総合的な取り組みの一部として教育が位置づけられたなら、教育は都市計画に影響力を持つことができるだろう。ベルリンでは、様々な活動や教育・雇用機会の提供を通じて「社会的に統合された都市」の形成を目指す地域住民運営プロジェクトが開始されている。

“
カナダとアメリカには住民
5,000 人当たり 1 人の都市計
画立案者がいるのに対して、
インドには、都市住民 10 万
人当たり 1 人しかいない”

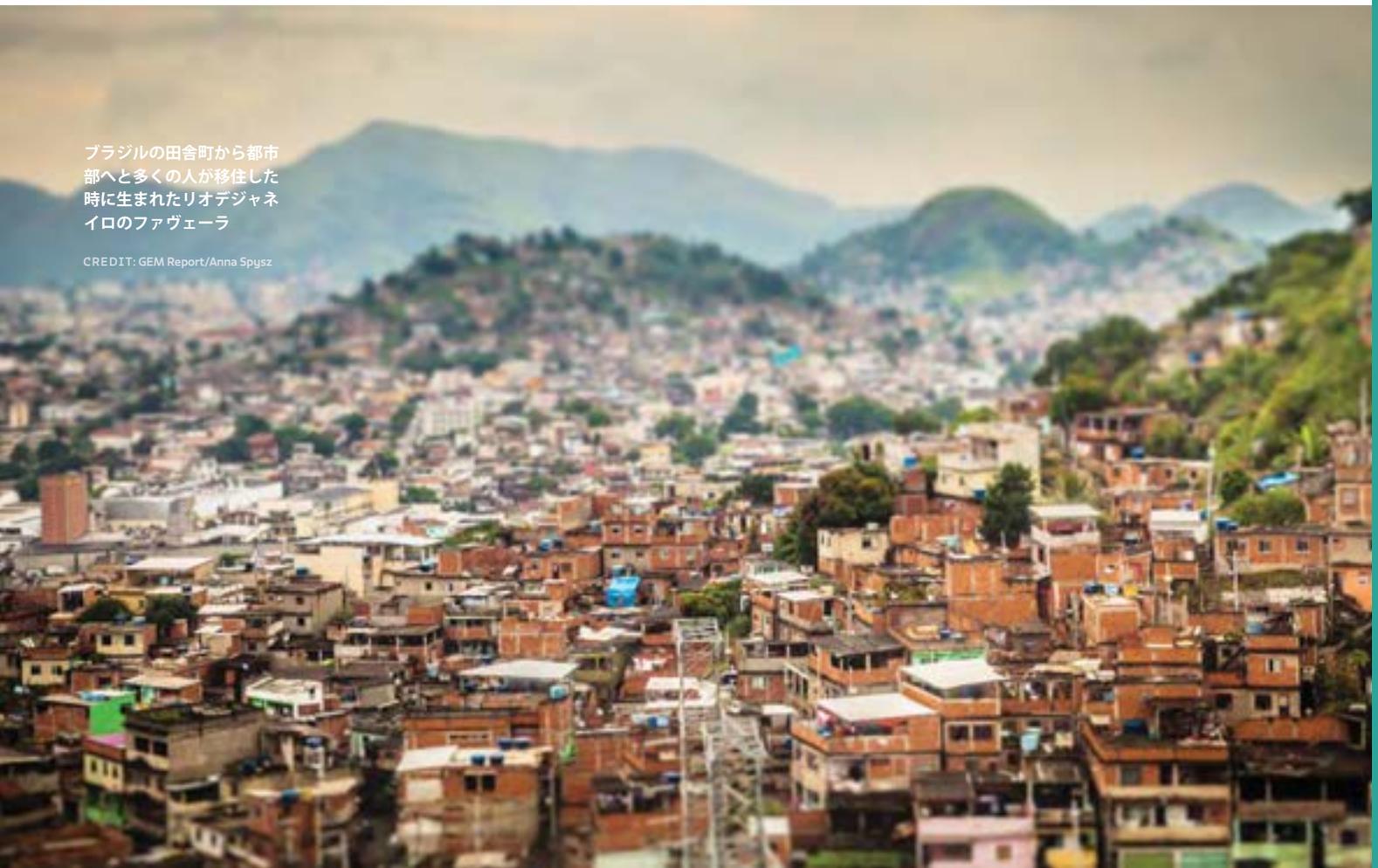
こういった取り組みを実現するには、より優れた分野横断的な研修・訓練を都市計画に携わる人々を対象として実施し、彼らが住環境をより持続可能なものとするために専門分野やセクターを越えて効果的に働けるよう支援する必要がある。ほとんどの国では、都市計画を学ぶことのできる学校や教育プログラムが限られている。カナダとアメリカには住民 5,000 人当たり 1 人の都市計画立案者がいるのに対して、インドには、都市住民 10 万人当たり 1 人しかいない。

参加型アプローチによる教育を通じて不利な立場に置かれた人々のニーズを認識することは、都市計画や政策決定の改善につながる。「スラム住民国際ネットワーク (Shack/Slum Dwellers International network)」は、コミュニティメンバーが不平等を記録して地方政府に対し行政サービスを要求できるよう支援している。「スラム住民国際ネットワーク」は「アフリカ学校計画協会 (Association of African Planning Schools: AAPS)」と連携して、都市計画において無認可居住者のニーズを配慮するよう求める活動に取り組んでいる。

都市の政策決定者が教育と都市計画に関する十分な知識を持っていたなら、都市を変革するために教育と生涯学習を活用して、より多くの成果を出すだろう。コロンビアのメデジン市は、市長のリーダーシップのもと教育主導の社会変革戦略を実行し、世界で最も暴力の横行する都市から世界で最も革新的な都市へと変貌を遂げた。都市の存在がますます重要となるなか、地方自治の在り方を見直すとともに教育戦略を重視することが、都市を持続可能でインクルーシブな場所にする秘訣である。

ブラジルの田舎町から都市部へと多くの人が移住した時に生まれたりオデジャネイロのファヴェーラ

CREDIT: GEM Report/Anna Spysz



パートナーシップ

これらはすべて素晴らしいことのように聞こえるけれども、教育にはお金がかかるわ。これらのことに支払うお金はどこから来るの？



まず政府は自国内でもっと多くの資金を集める必要がある。例えば、税制を通じて。同時に、教育は人々が税制を理解するのにも役立つわ！



それでもなお、私たちがしなければならぬこととそのため私たちが持っている資金との間には、少なくとも390億ドルという非常に大きなギャップがあるんだ。



教育に対する国際援助は増やさなければならないね。全体としては減少傾向で、2010年のピーク時から10億2,000万ドル減っているよ。



私たちはまた、もっと賢く援助資金を使う必要があるわ。紛争下の国や子どもたちが学校に行けていない国を優先しなければならぬわ。



ドナーと政治家は、自分たちがどうすべきかについて、もっと知恵を出して、そして一緒に取り組む必要があるね。そうすれば、費用を二重に払わなくて済むよ。



そして、それこそが本当に重要なこと、つまりパートナーシップです。私たちが自分たちのゴールを達成しようとするならば、みな一緒に取り組まなければなりません。



パートナーシップ—SDG4 および他の SDGs の達成を可能にする条件

2030 アジェンダでは、今日の社会的、経済的、環境に関する課題はお互いに不可分なものであり、統合された対応を要するものだと見ている。SDG17 は SDG 全体を達成するための様々な手段を明確化し、グローバル・パートナーシップの再活性化を呼びかけている。SDG17 は、十分な資金調達、政策の一貫性の強化、多様なステークホルダーの連携構築などを保証するために協力しあうことの必要性を強調している。

財政

低所得国と低中所得国のすべての子どもと青年に、就学前から後期中等教育レベルまで、質の高い教育へのアクセスを保証するためにかかる総年間コストは、2030年までに、1,490億ドルから3,400億ドルへと増加すると GEM レポートチームは推計している。2015年7月の「開発のための教育に関するオスロサミット (Oslo Summit on Education for Development)」で発表されたことであるが、「グローバルな教育機会の資金調達に関する国際委員会 (International Commission on the Financing Global Education Opportunities)」は、国内資金を動員し資金不足に対処するための具体的な方策を含む、教育に関する新協定を呼びかけている。

「Education 2030 行動枠組み (Education 2030 Framework for Action)」は、国内総生産 (GDP) の4%から6%、政府支出の15%から20%という、教育のための国内資金調達に関する二つのベンチマークを定めた。より多くの国内資源を動員することは今後重要になるだろう。GDPに占める税収の割合が新興経済国では18%、先進諸国では26%であるのに対し、低所得国のおよそ半数では15%に満たない。比較的貧しい国で税収の対GDP比を引き上げるには、国内外での努力が必要である。教育は納税者の行動を改善したり、法令遵守の意識を高めたりすることができる。1996年から2010年のデータを使用し調査が行われた123カ国では、識字能力の低さと税収の減少との間に相関があった。納税から逃れようとする人々はしばしば、教育水準の高いエリートである。しかし、教育は税金に関する前向きな態度を育成することと関係がある。ラテンアメリカでは、9カ国が教育関連省庁と税務当局の協働を通じ、

“カリキュラムのなかに税金に関する教育を含めた。

低所得国はオフショア投資を通じた多国間の租税回避によって年間約1,000億ドルを失っている

脱税や租税回避に対処することもまた、世界の責任である。最近の推計では、低所得国はオフショア投資を通じた多国間の租税回避によって、年間約1,000億ドルを失っていることが示された。低所得国が失った税収を取り戻すには、優遇税制や条約、有害な企業決定に対する、協調的な国内および国際的な行動が必要である。

” 多くの国において教育により多くの支出を再配分することは可能である。教育に対する支出を優先させるための二つの方法は、化石燃料にかかる補助金を廃止すること、そして教育資金を予め確保しておくことである。インドネシアでは、教育への政府支出が2005年から2009年の間に60%以上増加したが、これは燃料補助金の改革によるところが大きい。

仮に国内での歳入額が増大しても、年間390億ドルの資金ギャップが残る。国際援助は多くの低所得国にとって必要であり続けるだろう。しかしながら、教育に対する援助の規模は2013年から2014年の間に、約6億ドル減少した。このような状況においては、以下の三つの政策が有望である—多国間メカニズムを通じてより多くの資金を教育に割り当てること、国内資源を増加させるため国内当局の能力強化により多くの援助を使うこと、最も必要性の高い国や教育レベルに対しより援助のターゲットを絞ることである。教育への早期の投資は非常に効果的であるにもかかわらず、乳幼児のケアおよび教育 (ECCE) は2014年に中等教育後への援助総額の3%未満であるわずか1億600万ドルの直接援助しか受けなかったことから分かるように、多くの改善の余地がある。

政策の一貫性

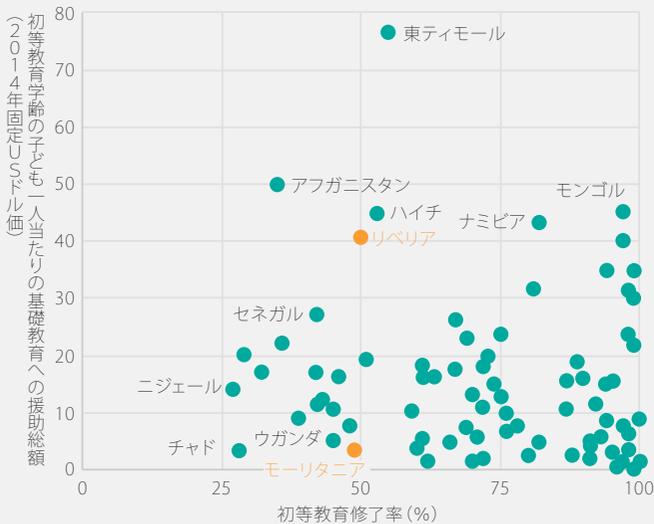
特定セクターのみに焦点を当てたアプローチでは、持続可能な開発に関する相互依存的な課題に対処するには不十分である。広範なSDGアジェンダにはマルチセクター・アプローチが必要である。教育におけるセクター横断的な介入には、学校給食と学校保健、乳幼児発達支援 (ECD)、スキルと生活訓練における統合的な取り組みが含まれている。

国レベルでは、セクター横断的な計画立案をうまく改善できるかどうかは、政治的意思と制度的な支援、適切なキャ

図6:

基礎教育への援助はニーズと結びついていない

初等教育就学年齢の子ども一人当たりの基礎教育への援助総額(2014)と初等教育修了率(2008-2014)



出所:OECD債権者レポートシステム(OECD Creditor Reporting System)データ(2016)及び教育に関する世界不平等データベース(World Inequality Database on Education)データを使用したGEMレポートチームによる分析(2016)

パシティ、そして十分なデータにかかっている。ナイジェリアでは、国連ミレニアム開発目標(MDGs)を支持して、教育と保健、水、公衆衛生に関する地域サービスの提供を支援するために、債務救済基金が活用された。コロンビアの国家開発計画は教育と平和、公平を大統領による最優先事項としており、この計画は2025年までにラテンアメリカで最も教育水準の高い国になることを目指している。

政府機関は概してそれぞれの担当セクターにおける政策立案および施行を重視する傾向にあり、このことが調整や協調を妨げている。質の高い教育資金調達計画および分権的な計画策定・資金調達システムと結びつき、そして好ましいセクター横断的な統合につながるような、十分に練られた国家計画というのは、ほとんどの低所得国において存在しない。

SDGs達成に必要な統合的な計画に沿ったプログラムを実現するにあたり、援助機関は二つの課題に直面する。援助機関は開発に対するアプローチに一貫したビジョンを持っていないかもしれないこと、そしてマルチセクター・プログラムの調整に困難を感じていることである。援助は、国のニーズに応じて十分に配分されていない。リベリアとモーリタニアでは、およそ半数の子どもが初等教育を修了するが、学齢児童一人当たりの基礎教育への

の援助額では、リベリアはモーリタニアの10倍もの援助を受けている。

パートナーシップ

中央および地方の政府機関、市民社会、研究者、科学コミュニティ、民間部門、そして多様な利害関係者から成るグローバルな団体は、SDGsのようなグローバル・アジェンダの実施に貢献することのできるパートナーの一部である。市民社会、民間部門、そして多様なステークホルダーから成るパートナーシップは、新しいアジェンダに関わる資金調達、実施、および相互の説明責任に関し、大きな役割を担っている。そして、そのパートナーシップは、中央政府によって推進されることが期待されている。

市民社会の活動が増大したことは、EFAアジェンダの主要な達成事項であった。しかし、市民社会のパートナーシップをより生産的に構築するにはいくつかの課題がある。ドナーの資金に大きく依存している団体はどうすれば独立した主張をし続けることができるだろうか。また別の課題は、市民社会のなかには非常に多種多様なアクターがいるということである。

民間部門がSDGsにもたらすことのできる活力と資金は、楽観的な見方を支える理由となる。しかし、民間の介入の拡大は資金調達、柔軟性、イノベーション、そして学習成果の改善をもたらすものであると歓迎する人がいる一方、懐疑的な人々は、格差の拡大と学校教育の過度の市場化が起るとみている。

調整機関と資金団体の役割が重要である。地球規模で教育を調整するメカニズムには、「SDG-Education 2030 運営委員会 (SDG-Education 2030 Steering Committee)」や世界規模の教育会議、各地域の会議、NGOの共同体が含まれる。運営委員会が、各国の支援や、進捗のレビュー、パートナー活動の調整を促す主たるメカニズムであることを期待されている。教育分野における多様な利害関係者間のパートナーシップの主導者である「教育のためのグローバル・パートナーシップ (Global Partnership for Education)」は、「世界エイズ・結核・マラリア対策基金」や「ワクチン・予防接種のための世界同盟 (GAVI)」のような相当な額の資金を扱っている保健分野のパートナーシップから学ぶことができるだろう。新たな「Education Cannot Wait (教育を後回しにはできない)」基金は紛争や自然災害、病気の発生による被害を受けた人々のための教育にターゲットを当てて資金を集めることを目的としている。

“ SDGアジェンダの成功には、調整機関と資金団体の役割が重要である ”

予測 – 教育の拡大はSDG 達成にいかに影響するか？

2030年以降の世界的な教育達成状況を予測する

GEM レポート 2016 は、世界の状況を表す代表的なデータセットと高度な手法を用いて、2030年までに中等教育修了の普遍化が達成され得るかを予測した。そこから得られたメッセージは厳しいものであり、「世界がこの地球規模の教育に対する約束の数々を達成するのは、予定よりも50年遅れるだろう」と指摘している。現在の傾向がこのまま続けば、初等教育修了の普遍化は2042年、前期中等教育修了の普遍化は2059年、そして後期中等教育の普遍化は2084年になるまで達成されないだろう。最貧困国が初等教育の普遍化を達成するのは、最富裕国の100年以上後であろう。ここから導かれる重要な結論は、「低所得ならびに中所得国がターゲット4.1の内容を実現しようとするならば、SDG達成のシナリオ上、過去の傾向をこれまでにないほど打ち破ることが不可欠」ということである。

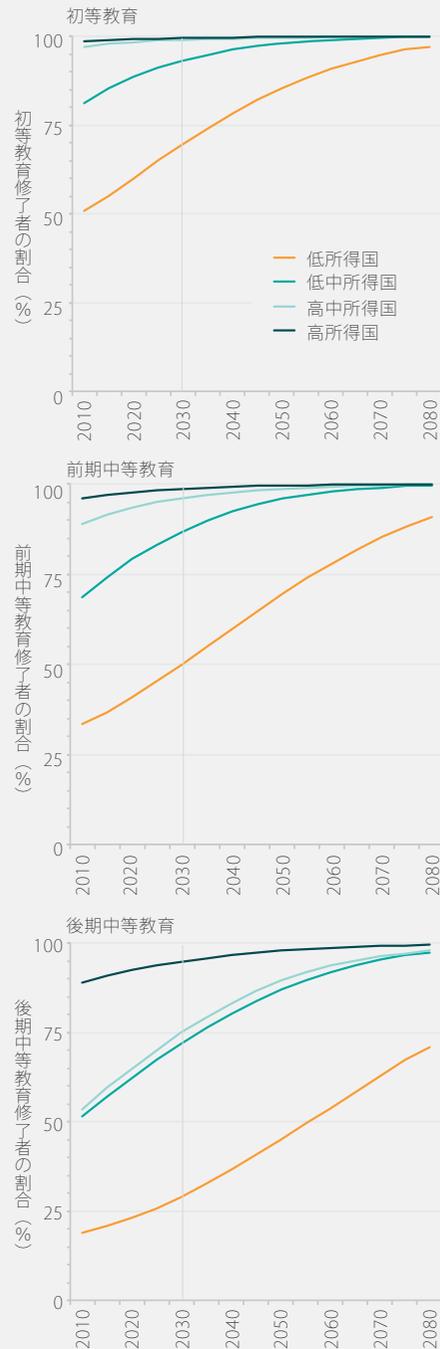
開発成果に関する予測結果

SDG教育ターゲットの達成は困難と予測されるが、たとえ控え目な進展であったとしても次世代に大きな違いをもたらすことができる。教育拡大がほかのSDGsにどのように貢献できるのかという感覚を得るために、GEMレポートは教育がいかに（乳幼児死亡を減らし [SDG3.2]、成人の平均余命を延ばす [SDG3.3 と SDG3.4 に関連] ことによって）人々の命を救い、（国家全体の経済成長を促進し [SDG8.1 と SDG8.2 に関連]、絶対的な極度の貧困を削減する [SDG1.1] ことによって）人々や国家を貧困から抜け出させ、また、災害への脆弱性を低減する [SDG1.5、SDG11.5、SDG13.1 に関連] ことに貢献できるのかを分析している。

もし2030年までに後期中等教育修了を普遍化すると（出産可能年齢の女性たちの教育水準が上がり）サハラ以南アフリカの5歳未満児死亡率を、2030年までに出生1,000人当たり68人から54人へ、2050年までに51人から38人へと減らすことができる。乳幼児の健康はコミュニティレベルでの効果や健康的な習慣や行動パターンが広く普及することによっても恩恵を受けるので、乳幼児死亡はこうした推計が示すよりもっと減るかもしれない。

教育は、労働生産性を向上させ、技術の開発・導入を促進することを通して、一人当たりの所得を増加させ得る。低所得国では、後期中等教育修了の普遍化によって、2050年までに、一人当たりの所得が75%上昇するだろう。SDGターゲット4.1の達成により、2030年までに貧困を撲滅させるまでには至ら

図7: これまでの傾向が続くと低・中低所得国では初等教育修了の普遍化さえ2030年までに達成されない
15歳から19歳の教育の予測達成率(教育段階・所得階層別)、2010-2080



出所: Bakarat (2016)

なかったとしても、貧困撲滅を10年早めることができるだろう。

教育は災害関連死を防ぐことにも貢献している。災害が襲ってきたとき、教育水準の高い人々の傾向として、起こり得る様々な危険に関する認識が高く、十分な備えをし、適切な対応をとるため、損失が相対的に少ないとされる。中等教育の普遍化が2030年までに達成されるならば、2000年から2010年の10年間に25万人が死亡したのと比較して、(同じ頻度で災害が発生すると仮定した場合に)2040年から2050年の10年間で災害関連死は1万人から2万人減るだろう。中等教育の普遍化は、とくにアジア地域における災害関連死の軽減に絶大な効果をもたらすだろう。なぜならアジアは最大規模の人口を擁し、また最も脆弱な立場にある人々の多くは沿岸地域に居住しているからである。

教育と持続可能性—私たちが知っていること、知るべきこと

前章では教育と持続可能な開発との様々なつながりを示した。それらが示唆するのは、初等・中等教育を修了することは、個人のみならず、彼らの家族やコミュニティ、職場にも大きな利益をもたらすということである。教育水準の高い人ほど、環境保護に関してより理解があり、気候変動の影響に対してよりレジリエント(強靱)であり、生産的かつより多くの収入を生み出す傾向がある。さらに、健康的な生活を送り、政治活動に関わり、自分たちの生活をより良くコントロールできる可能性が高い。女子と女性を教育することの便益は数多くあり、世代を超えて継承されていく。

変化し続ける世界情勢が教育の効果を様変わりさせてしまうという懸念がある。たとえば、世界経済はある人々には膨大な富をもたらす一方で、多くの人々を置き去りにした。置き去りにされた人々の生命・生活は、経済的混乱や

“ 新たな持続可能な開発アジェンダに合うように教育を変革するためには、「従来通りの教育」では不十分である ”

絶えざる貧困、もしくはその両方に対して脆弱である。幾度も繰り返される経済停滞によって政治的不安定や衝突が悪化し、何百万もの人々が避難を強いられている。すべての若者が最低限12年間の教育を修了することを確かなものとし、生涯学習の豊富な機会を提供しようとする国の取り組みも、自然災害と気候変動に起因する混乱によって後退してしまう。

新たな持続可能な開発アジェンダに合う教育変革を実現するためには「これまでのような教育」では不十分である。学習は、関係的、統合的、共感的、先見的、体系的な思考力を育成すべきである。学校は、SDGsを達成する基盤を築く、インクルーシブかつ民主的そして環境に優しい場所として持続可能性を活性化させる模範的な場所になるべきである。

以下の政策提言は、教育システムはどのようにすれば持続可能な開発により効果的に貢献することができるのかを示している。

- すべてのセクターおよびパートナーとの協調とシナジー(相乗効果)を後押しする。教育制度面の課題を解決するには複数のアクターと多様な視点を必要とするため、省庁や教育専門家、市民社会を含むあらゆるパートナーを、地方および国家レベル、さらにセクターを横断して巻き込むための一層の努力が求められる。
- 政府は、フォーマルおよびノンフォーマルな教育・訓練をセクター横断的な課題に対処する要と位置づける必要がある。教育はすべてのセクターにおけるキャパシティ・ビルディング(能力強化)のための重要な方策となり得る。多くのSDGターゲットが、教育機関が提供する専門的能力や専門知識を必要としている。
- 教育は所得格差を緩和するのに役立つだろう(ただし、これは自然に達成されるわけではない)。疎外されたグループからより多くの人が良質な初等・中等教育にアクセスすることにより、彼らが人並みの収入を得るようになり、格差の緩和に結びつく。労働市場の規制改革やテクノロジーの変化が労働者を不安定な職、とくにインフォーマル・セクターへと追いやることを食い止めなければならない。
- 教育行政は、次にあげる分野で予算を増額すると同時に将来に備えた資金調達をする必要がある。(a) 初等および中等教育の修了を普遍化する、(b) 資格を有し、知識が豊富で、意欲の高い教員の数を増やす、(c) 疎外された人々に質の高い教育を提供する、(d) 気候変動の影響と戦争が長期化する可能性に備える。

公平性を高める

- 女性の自律と意思決定を推進するためには、とくに女子の初等・中等教育普遍化が重要である。このターゲットを達成することにより、人口増加は抑制され、社会規範とその実践が世代を超えて受け継がれ、地球環境への負担が抑えられるだろう。
- マイノリティーと難民、国内避難民を対象とする教育政策においては、彼らにとって適切な教授言語の使用を優先し、偏見にとらわれないカリキュラムと学習教材の使用を保証するべきである。少数民族や移民の割合が高い国では、適切な教授言語に堪能な有資格教員を養成しておくことが重要である。
- 都市計画には教育計画を必ず含め、農村地域を置き去りにしないようにすべきである。基本的な社会サービスのなかでもとりわけ、スラムの住民を対象とした教育計画が必要である。公共設備と有能な教員は公平に配置され、学校は安全かつ暴力のない場所とされるべきである。人口減少に直面し学校統合に迫られている農村地域に対して、計画段階から留意する必要がある。また、同地域においてはコミュニティの関与も必要である。

教育の焦点を変える

- 能力開発に関する政策を立案する場合には、教育行政は中長期的な視点で「持続可能な成長」が何を意味し、どういった教育ニーズがあるのかに配慮すべきである。生徒に環境問題意識の高い能力（グリーン・スキル）について教え、労働者に対し彼らの能力を維持・改善する機会を提供することが必要である。それは中等・高等教育のカリキュラム改革と同じくらい必要である。ビジネスや産業とより一層協力することで、教育内容の妥当性と教育の質が高まるだろう。
- 市民・平和・持続可能性の教育プログラムは、SDG 推進の重要な手段になり得る。もしプログラムが効果的に実施されれば、より公平な司法制度が保証され、司法的かつ法的執行の能力を構築し、暴力に訴えることが少ない建設的な社会を発展させ、文化・経済と環境との関係に対する理解を深め、そして将来世代の生活を改善する行動を最優先することが可能となるだろう。

SDG における教育分野のモニタリングの課題

10の戦略目標（ターゲット）からなるSDG4は、これからの15年に向けて、過去のどの国際教育分野の合意をも超える野心を表明している。そしてGEMレポートは、2030アジェンダにおける教育分野の進捗状況をモニタリングする際に生ずる諸課題を明らかにしている。SDG4のターゲットすべてを分析し（そのなかには完成度がまだ低いものもある）、それぞれの指標をモニタリングする際の技術的な課題を議論している。また、有効かつ信頼性が高く、比較可能な測定手法を開発しようとする数々の取り組みについても調査・分析している。

GEMレポートは、国際社会が教育分野の進捗状況をモニタリングする際に何を優先すべきか、国や組織・団体がどこにリソースを投入すべきかを問いかけている。また、制度的・政治的・技術的な観点から指標の測定方法について分析している。

GEM レポートの役割

GEMレポートの使命は、教育および生涯学習分野において、世界は前進しているのか否か、どのようにして前進しているのかを国際社会が理解する一助となることである。(GEMの前身である)EFAグローバル・モニタリングレポートがその使命を果たしたとされる一方で、世界の情勢は急激に変化し続けており、2030アジェンダがより広い範囲を視野に入れていることとも相まって、私たちは新しい課題に直面している。

一連のモニタリング指標は策定されたものの（Box 1 参照）、その測定手法の多くはいまだ開発段階と言える。現

“ GEM レポートの使命は、教育および生涯学習分野において、世界は前進しているのか否か、どのようにして前進しているのかを国際社会が理解する一助となることである ”

時点で示されている指標の多くは、各ターゲットのコンセプトの一部しか測ることができないため、国・地域レベルで、ターゲットの測定およびモニタリングの新しい手法も考えていかなければならない。

GEM レポートは、今後数年間にわたって教育分野における世界の前進を総合的に注視していく。その際、既存の指標を活用する一方で、その有用性を問い、情報源の質を入念に検討し、エビデンス（根拠となるデータ）に対する新しい視点を取り入れながら、モニタリング手法の絶え間ない改良を提唱している。

BOX 1

教育分野の目標である SDG4 のターゲットおよび提案されているグローバル指標・テーマ別指標

ゴール 4. すべての人にインクルーシブかつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する。

ターゲット 4.1 2030 年までに、すべての子どもが男女の区別なく、適切かつ効果的な学習成果をもたらす、無償かつ公正で質の高い初等教育および中等教育を修了できるようにする。

1. a) 初等教育 2 年次もしくは 3 年次、b) 初等教育修了時、c) 前期中等教育修了時における (i) 読解能力および (ii) 計算能力が、必要最低限の習熟度に到達している子どもと若者の割合（男女別）[**グローバル指標 4.1.1**]
2. (i) 初等教育期間中、(ii) 初等教育修了時、(iii) 前期中等教育修了時における、全国学力調査の実施・運営
3. (初等教育および前期中等教育における) 最終学年到達率
4. (初等教育、前期中等教育、後期中等教育における) 修了率
5. (初等教育、前期中等教育、後期中等教育における) 不就学者の割合
6. (初等教育および前期中等教育における) 各学年の規定年齢を過ぎた子どもの割合
7. 法制度によって保証された (i) 無償、かつ (ii) 義務化された初等教育・中等教育の年数

ターゲット 4.2 2030 年までに、すべての子どもが男女の区別なく、質の高い乳幼児の発達・ケアおよび就学前教育にアクセスすることにより、初等教育を受ける準備が整うようにする。

8. 発達段階にふさわしい健康状態、学習能力、心理社会面で健康な状態を有する 5 歳未満の子どもの割合（男女別）[**グローバル指標 4.2.1**]
9. ポジティブで、適切な働きかけのある家庭学習環境を有する 5 歳未満の子どもの割合
10. (初等教育就学年齢になる 1 年前に) 組織立った学習に参加した子どもの割合（男女別）[**グローバル指標 4.2.2**]
11. 就学前教育総就学率
12. 法制度によって保証された (i) 無償かつ (ii) 義務化された就学前教育の年数

ターゲット 4.3 2030 年までに、すべての人々が男女の区別なく、手の届く質の高い職業技術教育・訓練および大学を含む高等教育への平等なアクセスを得られるようにする。

13. 高等教育における総就学率
14. 職業技術教育・訓練プログラムへの参加率（15 歳から 24 歳）
15. 過去 12 カ月の間に学校教育、ノンフォーマル教育、職業技術訓練に参加した若者と成人の割合（男女別）[**グローバル指標 4.3.1**]

ターゲット 4.4 2030 年までに、技術的・職業的スキルなど、雇用、働きがいのある人間らしい仕事および起業に必要な技能を備えた若者と成人の割合を大幅に増加させる。

- 16.1. 少なくとも必要最低限のデジタル・リテラシーを有する若者と成人の割合
- 16.2. 情報通信技術 (ICT) を活用できる若者および成人の割合（スキル別）[**グローバル指標 4.4.1**]
17. 若者および成人の教育達成率（年齢層別、所得別、教育や職業技術訓練プログラムのレベル別）

ターゲット 4.5 2030 年までに、教育におけるジェンダー格差をなくし、障害者、先住民および脆弱な立場にある子どもなど、脆弱層があらゆるレベルの教育や職業技術訓練に平等にアクセスできるようにする。

本リストに掲載されているすべての教育指標に関する格差指標（女性／男性、農村／都市、最貧困層／最富裕層、データが得

BOX 1

られる限り障害の状況、先住民、紛争の影響)を示す [グローバル指標 4.5.1]

18. 初等教育の教授言語が、自身の第一言語もしくは母語と同じである生徒の割合
19. 社会的に弱い立場に置かれた人々に対する教育資源の再分配が、明確な計算に基づき政策決定されている度合
20. 在学者一人当たりの教育費 (教育段階別、財源別)
21. 低所得国における教育分野に配分される総援助額の割合

ターゲット 4.6 2030 年までに、すべての若者および大多数 (男女ともに) の成人が、読み書き能力および 基本的計算能力を身に付けられるようにする。

22. 一定水準の機能的 (a) 識字能力、(b) 計算能力を習得した若者および成人の割合 (年齢層別、男女別) [グローバル指標 4.6.1]
23. 若者および成人の識字率
24. 若者および成人の識字プログラムへの参加率

ターゲット 4.7 2030 年までに、持続可能な開発のための教育および持続可能な生活スタイル、人権、男女平等、平和および非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、すべての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識および技能を習得できるようにする。

25. すべての教育段階において、(i) グローバル・シチズンシップ教育、(ii) ジェンダー平等・人権を含む持続可能な開発についての教育が (a) 国の定める教育政策 (b) カリキュラム (c) 教師教育 (d) 学力調査において主流化されている度合 [グローバル指標 4.7.1]
26. グローバル・シチズンシップやサステナビリティ (持続可能性) に関して十分に理解している生徒の割合 (年齢層別もしくは教育段階別)
27. 環境科学および地球科学の知識を習得している 15 歳の生徒の割合
28. ライフスキルとしての HIV/AIDS 教育と性教育を実施している学校の割合
29. 「人権教育のための世界計画 (World Programme on Human Rights Education)」の実施を定めた国際連合総会決議 59/113 に基づき、国内で人権教育が実施されている度合

ターゲット 4.a 子ども、障害、ジェンダーに配慮した教育施設を構築・改良し、すべての人々に安全で暴力によらない、インクルーシブで、効果的な学習環境を提供できるようにする。

- 30-32. 以下の設備がある学校の割合: (a) 電気、(b) 教育目的のインターネット、(c) 教育目的のコンピュータ、(d) 障害のある生徒に配慮した学校設備・教材、(e) 飲料水、(f) 男女別の基礎的な衛生施設、(g) 手を洗うための最低限の設備 (水と衛生プログラム、WASH: water, sanitation and hygiene が定める指標に基づく) [グローバル指標 4.a.1]
33. いじめ、体罰、嫌がらせ、暴力、性的差別、虐待を経験している生徒の割合
34. 生徒、職員、教育機関に対する暴力行為の件数

ターゲット 4.b 2020 年までに、開発途上国、とくに後発開発途上国および小島嶼開発途上国、ならびにアフリカ諸国を対象とした、職業訓練、情報通信技術 (ICT)、技術・工学・科学プログラムなど、先進国およびその他の開発途上国における高等教育の奨学金の件数を全世界で大幅に増加させる。

35. 高等教育段階での奨学金受給数 (受取国別)
36. 政府開発援助 (ODA) による奨学金の総額 (分野別、学科・専攻別) [グローバル指標 4.b.1]

ターゲット 4.c 2030 年までに、開発途上国、とくに後発開発途上国および小島嶼開発途上国における教員研修のための国際協力などを通じて、質の高い教員の数を大幅に増加させる。

37. 国の基準に基づく有資格教員の割合 (教育段階別、教育機関別)
38. 有資格教員一人当たり生徒数の割合 (教育段階別)
39. (a) 就学前教育、(b) 初等教育、(c) 前期中等教育、(d) 後期中等教育の教員のうち、各国で (a) から (d) の各教育段階に応じて教授するために必要とされる、最低限組織立った教員訓練 (例: 教授法) を養成段階および現職研修で受けた教員の割合 [グローバル指標 4.c.1]
40. 訓練を受けた教員一人当たり生徒数 (教育段階別)
41. 学歴が同程度必要な他の職業と比較した場合の教員の平均給与額
42. 教員の離職率 (教育段階別)
43. 過去 12 カ月の間に現職研修を受けた教員の割合 (研修種類別)



TARGET 4.1

初等教育・中等教育

ターゲット 4.1 は、適切かつ効果的な学習成果をもたらす道筋として、すべての子どもたちが初等教育と中等教育を修了することを目指している。このターゲットにおける前進が、政府および国際社会の SDGs へのコミットメントを測る重要な尺度となる。本ターゲットには、後期中等教育の完全普及も含まれているため、優先すべき 9 年間の基礎教育の完全普及の妨げになるという批判がある。

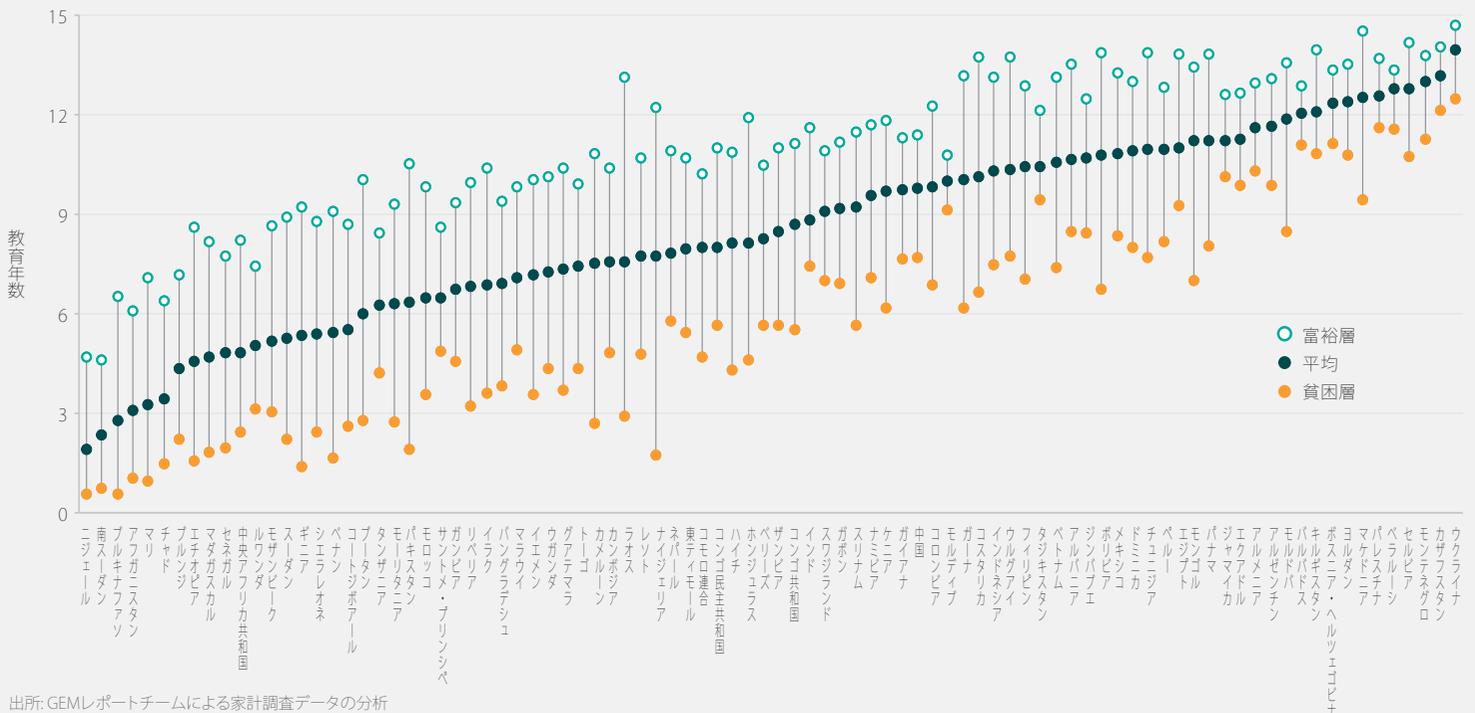
アクセス、就学、修了

2030 アジェンダの中で、教育へのアクセスは注視されなければならない。2030 アジェンダは 2030 年までの 12 年間の教育達成を目指しているが、2,500 万人の子どもたちがまだ小学校に入学さえしていないことを忘れてはいけない。低所得国の貧困層の子どもたちのおよそ 30%は、一度も学校へ行ったことがない。

ターゲット 4.1 は、初等教育および前期中等教育の就学、そして初めて、後期中等教育の就学を扱っている。2014 年には、初等教育学齢の子どもたちの 91%、前期中等教育学齢の子どもたちの 84%、後期中等教育学齢の若者の 63%が就学していた。こうした推計は、6,100 万人の初等教育学齢の子どもたち、6,000 万人の前期中等教育学齢の子どもたち、1 億 4,200 万人の後期中等教育学齢の若者たち、合計すると 2 億 6,300 万人が不就学だったことを示している。

2030 アジェンダは、就学とともに修了を強調した点で大きな前進を果たした。2008 年から 2014 年にかけて、初等教育修了率は、高中所得国では 92%、低中所得国では 84%、低所得国では 51%であった。そして、最貧困層の女

図 8: 低・中所得国90カ国のうち最貧困層の若者が12年間の教育を受けているのはわずか2カ国である
20歳から24歳の若者の教育年数、所得別、2008年、2014年



出所: GEMRレポートチームによる家計調査データの分析

子の初等教育修了率は25%であった。後期中等教育修了率は、高所得国では84%、高中所得国では43%、低中所得国では38%、低所得国では14%であった。高所得国の最富裕層ですら後期中等教育の修了率は93%に過ぎなかった。低所得国の最貧困層において後期中等教育を修了した女子はわずか1%であった。

“ 無償の義務教育 ”

データが入手可能な190カ国中、44カ国(23%)が9年未満しか義務教育を定めていない

ターゲット4.1のテーマ別指標の一つは、法的に保証された、(i) 無償かつ(ii) 義務化された初等教育および中等教育年数である。義務教育についてのデータが入手可能な190カ国中、9年未満しか義務教育を定めていないのは44カ国(23%)である。

義務教育年数の中央値は10年であり、無償教育年数の中央値は11年である。しかしながら、ターゲットの進展を測定する場合の無償教育の概念は厄介である。たとえば授業料が廃止されたとしても、その他の様々な教育費が家計の負担となるかもしれない。各世帯から支出される総教育費の割合の把握によって、教育がどの程度無償であるかをより明らかに示すことができる。

教育の質

持続可能な開発目標(SDGs)のモニタリング枠組みは教育の質に焦点を当てているが、それは、学習成果と公平性に関する指標にしか注目していない。

教育の質を議論するためのインディカティブフレームワーク(基準設定枠組み)を用いると、二つの問題が提起される。それは、教室レベルでの投入と活用過程である。教科書の有無と教科書の活用は、教育の質を測るための重要な要素である。しかしながら、学校訪問と授業観察で集めた教科書に関する政府のデータは信頼性が低い。チャドでは、読解と算数の授業において、小学2年生と6年生の約90%は、少なくとも他の児童2人と教科書をシェアしなければならない。

教育システムの比較を行う手法として、授業観察を奨励することは難しい。しかしながら、広範囲にわたる一貫したモニタリング・ツールは、教育の実践と教授法という重要な課題への政策立案者の注意を引くことができる。ブラジル、コロンビア、ホンジュラス、ジャマイカ、ペルーでは、教員は授業時間の85%を定められた教育内容に充てることが推奨されているが、15,000の授業を調査したところ、それを大幅に下回る60~65%しか充てられていないことが分かった。容易に取り入れることができ、かつ信頼性があり、有効で、費用もかからず、簡単に活用できるデータの入手方法を引き続き検討することが重要である。

学習成果

学習成果が上がっているかどうかを測る基準点を示すことは、学習成果を上げるために非常に重要である。しかしながら、何が「適切で効果的な学習成果」であり、どのようにその学習成果を測定し、測定した結果をどのように活用するのかという点に疑問が残る。

グローバル指標で示された、読解能力、計算能力を測るためには、評価すべき学習成果の内容、標準化された良質な評価方法、使用される基準点を定義し、公表することに関して合意が必要である。

学習成果の測定-内容の定義

読解能力や計算能力といった領域の最低限の習熟度を定めるためには、評価の基準が必要となる。異なるカリキュラムの共通点を見つけなければならないときにはどうしたらいいのだろうか。カリキュラムの中で期待される学習成果は何なのだろうか。学習者が一定の習熟度に達したかどうかは、どのような問題によって示されるのだろうか。習熟度はどのように定められるべきだろうか。

たとえば、以下の二つの点は、学習成果の測定に関連して議論となる問題である。第一に、政治的および技術的な理由から、低学年の読解および計算能力の評価の実施に関して議論が分かれる。しかしながら、低学年の読解および計算能力の評価は、教育現場の問題点を浮き彫りにできる。たとえば、マラウイでは、2012年には小学2年生の90%がチェワ語(Chichewa)を一文字も読むことができず、小学4年生になっても約40%がチェワ語を一文字も読むことができない。

第二に、読解能力と計算能力に関するグローバル指標は、不就学児を対象としていない。たとえば、パキスタンの農村部においては、10年生(16-17歳)の89%がウルドゥー語、シンディー語、パシュトゥー語で、小学校2年生レベルの文章を読むことができるというデータがあるが、不就学の子どもたちを含むすべての14歳の子どもたちの

データを見ると、64%しかウルドゥー語、シンディー語、パシュトゥー語で、小学校2年生レベルの文章を読むことができない。

学習成果の測定方法-評価方法の質の保証

テーマ別指標の一つは、初等教育期間中、初等教育修了時、前期中等教育修了時における、全国学力調査が実施されているかという点である。学力を測るためには、評価のための明確な基準が必要であり、基準に合った評価を行う強固なメカニズムが必要である。

評価の質に関して二つの側面を考慮すべきであろう。まず、(a) 評価権限を持つ制度や組織は、その持続性と教育システムとの強い関係を確保する必要がある。そして、(b) 全国学力調査は、関連する情報を政策立案者と市民に対して提供し、効果的で信頼できるものでなければならない。全国学力調査は、教育目標と児童生徒の学習目的に沿ったものにすると同時に、教員の能力を向上させる機会となる必要がある。

学力評価をモニタリングの目的と合致させる方法については、以下の二つの課題がある。まず、過度に厳密な技術的要求が多く、多くの国にとって手の届かないものである場合、ごく一部の業者がほとんどの国で学力評価を実施することになり、その国の特性と学力評価との関連性が損なわれ、評価自体も活用されないという事態に陥る恐れがあること。二つ目は、安定して学力評価を実施するために、国内で能力強化のためのリソースを効果的に配分すべきだということである。

学習成果の測定-異なる学力調査から結果を抽出する

グローバルレベルで学習成果を測定するためには、学年（または年齢）や教科ごとに基準を明確にし、基準点を公表することへの合意が必要である。これは、様々な学力調査から一定の項目を開発し、相対的難易度の分析を通じてそれらを相互に関連付けることを含む。しかし項目の関連付けは技術的な問題であるだけでなく、その指標が意図している目的とも深く関わっている。

学習成果に関するグローバルに比較可能な指標は、グローバルなモニタリングという目的のみならず、各国のニーズも満たすものでなければならない。この両方の目的を達成するために、ユネスコ統計研究所（UNESCO Institute for Statistics）が2016年5月に設置した「学習状況をモニタリングするためのグローバル・アライアンス」（Global Alliance to Monitor Learning）が、大きな役割を果たすだろう。



幼児教育

TARGET 4.2

ターゲット4.2は、すべての子どもたちが発達のための基礎を乳幼児のケア及び教育（ECCE）を通じて築けるよう、国際社会が注力することを再確認している。このターゲットの構想をモニタリングすることは、次の三つの課題を提起している。

- (a) 少なくとも1年間の就学前教育を受けている子どもたちの数についての情報がまだ不足しているということ。
- (b) 提案されている指標では、就学前教育の質という概念を捉えられないということ。
- (c) ターゲットは、乳幼児のケアや教育（ECCE）という枠を超えて、乳幼児の（総合的な）発達（ECD）までを含んでいるにもかかわらず、乳幼児の発達に関するモニタリングの実施については不明な部分が多いこと。

“

就学前教育は、50カ国では義務教育とされ、少なくとも1年の無償・義務教育としている国は38カ国

”

幼児教育へのアクセスと就学

初等教育や中等教育の就学率と比べて、就学前教育の就学率の国際比較は大変難しい。就学前教育の対象年齢や開始年齢が、他の初等教育や中等教育ほど標準化されていないためである。就学前教育が無償かつ義務（あるいはその一つが実施）とされている国は少数である。実際には、義務教育とされているのは50カ国、

少なくとも1年の無償・義務教育としている国は38カ国にとどまる。

世界的に見ると、小学校入学年齢より1つ年下の子どもたちの67%が就学前教育もしくは初等教育に就学している。この推計値は、世帯調査による小学校1年生の就学前教育プログラムへの参加経験の値と近いが、必ずしも一致するわけではない。世帯調査では、各家庭の経済レベルによる就学前教育の就学状況の違いを見ることができる。たとえば、低・中所得国の3歳～4歳の子どものうち、最も裕福な階層の子どもたちが幼児教育を受ける可能性は、最も貧しい階層の子どもたちに比べて6倍となっている。

幼児教育の質

ターゲット4.2は良質な就学前教育の提供を強調している。教育の質は、(建物や指導方法を含む)学校や教室の環境、子どもの全人的な発達を支援するシステム、社会的に排除されるおそれのある子どもたちへの支援システムの適切さによって把握することができる。就学前教育の目標と質の基準は各国が設定するものだが、幼児教育の質を比較可能な方法でモニタリングする手法はある(ただ、そのような方法は政策論議を引き起こす)。低・中所得国21カ国の幼児教育政策を対象とした世界銀行の調査では、13カ国が教員一人当たり児童数についての基準を定めているが、その基準を満たしているのは8カ国のみだった。

子どもの発達の成果

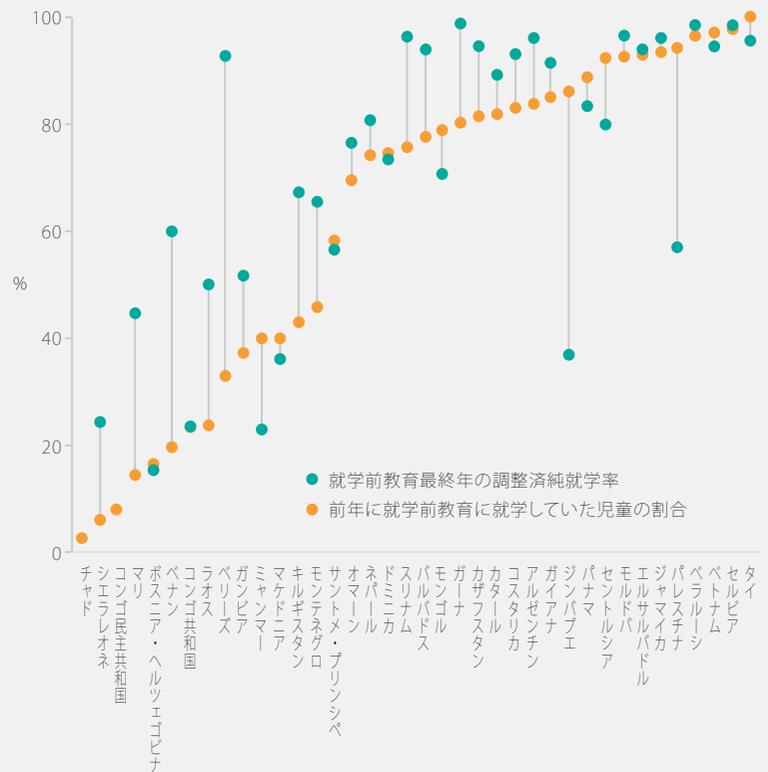
ターゲット4.2は、子どもたちが順調に発達して「小学校に通う準備ができている」状態で学校教育を始められることを強調している。このような包括的な視点は、健康に関する指標だけで子どもの発達を測る考え方からの変化を示している。しかしながら、子どもの発達を測る最良の方法を決めることは難しい。あらゆる文化を横断して子どもの標準的な発達を追跡調査する必要があり、その結果に基づいて測定方法を開発すべきである。

現在、対象を最も広くカバーしている測定方法は、ユニセフの「幼児期の発達指標」(ECDI: Early Childhood Development Index)である。2010年から2015年にかけて低・中所得国を中心に56カ国で実施された調査では、70%の3歳児と80%の4歳児が順調に発達しているという結果が得られた。この指標は四つの要素で構成されているが、その中でも識字能力と計算能力の項目の影響が強く、これは認知能力というよりは早期教育の規範を反映したものとして批判され得る。

子どもたちが自分たちの可能性を引き出すために重要となる要素は、触れ合いや交流、学習教材を提供できる家庭環境にある。たとえばウクライナの家では、大人がほぼすべての3歳から4歳の子どもたちに対して(絵本の読み聞かせや歌などの)少なくとも四つの活動に参加を促しているのに対し、ガーナでそのような活動への参加を促されている子どもは40%に過ぎなかった。2010年から2015年の間に低・中所得国を中心とする54カ国で実施された調査によると、子ども向けの本が少なくとも3冊ある家庭は19%であり、少なくとも10冊ある家庭は7.5%であった。経済的に最も貧しい20%の家庭においては、子ども向けの本が少なくとも10冊ある家庭は1%未満であった。

図9:

調査による相違: 学校調査と世帯調査では就学前教育参加率が異なる
就学前教育の最終年の調整後就学率(2014年); 一部の国における小学校入学の前年に就学前教育に就学していた小学1年生の割合(2010-2015年)



出所: 調整後純就学率はUISデータベースより、小学校1年生で前年に就学前教育を受けていた児童の割合はMICSの最終報告書及び調査結果報告書より



TARGET 4.3

職業技術教育・訓練、 高等教育、成人教育

ターゲット 4.3 によって、ようやく職業技術教育・訓練、高等教育がグローバル開発アジェンダの一つとなった。職業技術教育・訓練は「万人のための教育」(Education for All)の一部をなしていたものの、他の目標の下支えにとどまっていた。

ターゲット 4.3 のグローバル指標 — 過去 12 カ月の間に学校教育、ノンフォーマル教育、職業技術訓練に参加した若者と成人の割合(男女別) — には成人教育も含まれている。そのため、GEM レポートでは職業技術教育・訓練、高等教育、成人教育をターゲット 4.3 で取り扱い、アクセス、教育費用の適正さ、質という三つの観点から見ていく。

職業技術教育・訓練

職業技術教育・訓練 (TVET) は、教育機関あるいは職場で、またはそれらを組み合わせた形で実施される。政策枠組み、制度、組織としてのアプローチが様々であるため、国レベルの統計システムでは TVET の実情の一部しか把握することができないとされる。そのことが職業技術教育・訓練の国際比較を困難にしている。

“ GEM レポートが実施した、12 カ国を対象とする新たな調査分析によると、職場で実施された研修や訓練に参加した経験がある若者は約 20%だった ”

現在のモニタリングの仕組みでは、教育機関の在籍者数、とくに教育省が監督しているような教育機関の在籍者数に焦点が置かれている。そのため、ターゲット 4.3 のモニタリング範囲を極めて狭くしている。職場で実施される教育や職業技術訓練をモニタリング対象に含めるには、労働力調査、企業調査、世帯調査のデータが必要で、各調査における定義や質問票を緊密に調整することが求められる。GEM レポートが実施した、12 カ国を対象とする新たな調査分析によると、職場で実施された研修や訓練に参加した経験がある若者は約 20%だった。

TVET への「手の届きやすさ」(affordability)の問題については、TVET へのアクセス格差解消のために政府がどの程度政策上の支援をしているかに焦点を当てるべきである。TVET 提供機関、コスト構造、政策、各国の置かれた状況があまりに多様であるため、たった一つの指標では「手の届きやすさ」を見ることができない。現実的なアプローチとして、生徒の負担による TVET 機関の収入と、政府から生徒への財政支援額と比較する方法が考えられるだろう。

TVET の質を測る方法として、国の資格認定制度において、各種職業技術に関する信頼性のある基準が明文化されているかに着目できるだろう。少なくとも 140 カ国に資格認定制度がある。もちろん制度自体の有効性は国によって異なる。しかし、資格認定制度のおかげで、TVET で学ぶ人も TVET 提供機関も、雇用者も、どのように資格が取得されるかというより、むしろ結果を出すことに注力することが可能となっている。

高等教育

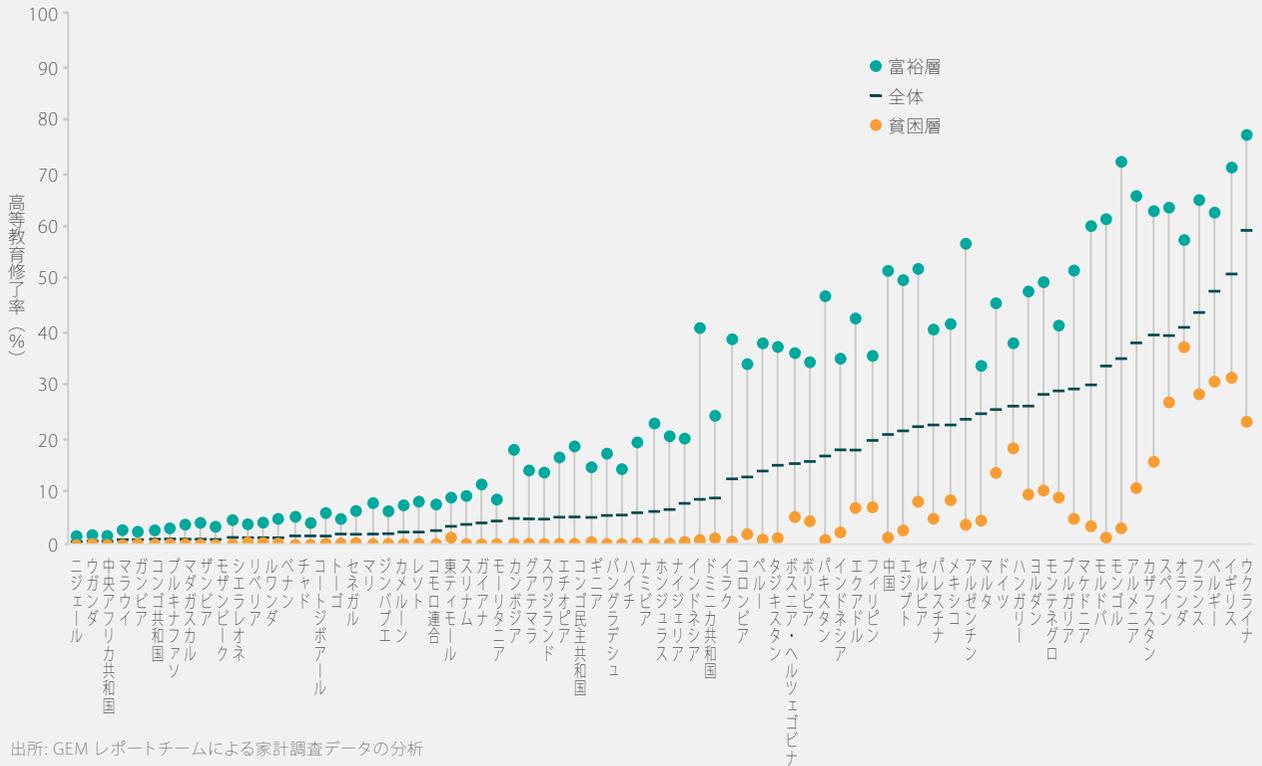
高等教育の範囲は、短期教育から学士課程、修士課程、博士課程までと幅広い。高等教育機関も、その規模、費用、コース数、手続き、教育の質といった点で多様性に富んでいる。入学から卒業までの様々なステージで、公平性の問題は十分に考慮されるべきである。高等教育の就学者数は、2000 年には 1 億人であったが、2014 年には約 2 倍の 2 億 700 万人となった。しかしながら、国家間、もしくは国内においても、高等教育へのアクセスには大きな格差が存在する。たとえばフィリピンでは、2013 年には富裕層の 25 歳から 29 歳の若者のうち 52% が 4 年間の高等教育を修了していたのに対し、貧困層の同年齢の若者では 1% しか 4 年間の高等教育を修了していなかった。

高等教育における「手の届きやすさ」は、収入と学費との関係による。「手の届きやすさ」を見るには、高等教育を受けるのにかかる総教育費と世帯調査から分かる平均家計支出とを比べるという方法がある。この方法は有効ではあるが、他方、高等教育に手が届かない若者の人数を示すことができない。その他、考えられるのは、世帯にかかる経済的負担と、政府による世帯への経済的支援額を比べる方法である。最も支援を必要とする人々が高等教育を受け

図 10:

富裕層と貧困層では高等教育修了率が大きく異なる

少なくとも4年間の高等教育を修了している25歳から29歳の割合、所得別、2008-2014年



出所: GEM レポートチームによる家計調査データの分析

られているかどうかをモニタリングしなければならない。

高等教育における、各国の政策や制度、予算規模の違い、そして各大学が掲げるミッションの違いは、高等教育の質を測る国際的基準を設定する際の大きな障壁となる。大学ランキングは分かりやすいため注目されているが、教授法の質や学生の学習到達度よりも研究が評価の対象となっている。

成人教育

Education 2030 行動枠組みによれば、成人学習、教育、職業技術訓練を受ける機会の提供こそが、ターゲット 4.3 の達成戦略を形作っている。成人教育の形態は、学校教育（あるいは組織化された教育）、ノンフォーマル教育、そしてインフォーマル教育に大別されるだろう。

成人教育を提供する方法が多様多様であるため、参加の実態についてモニタリングすることが極めて困難である。学校教育における成人学習者の情報があることはあるが、それだけで成人教育全体を捉えることはできない。例として、EU 加盟 28 カ国を対象とするある調査（その調査は、成人教育への参加を測る国際的な手法を開発するのに役立つ可能性のある）によると、2011 年に約 6%の成人が学校教育に、37%の成人がノンフォーマル教育に参加している。

民間支出が大きな役割を果たしていることに加え、政府支出に関する情報の不足が成人教育の費用の適正さを評価する制約となっている。調査で分かっている範囲でも、成人教育への政府支出の対 GDP 比が 0.3%を上回る国の割合は 6 カ国中 1 カ国にも満たない。成人教育を必要とする人たちにどれだけリソースが当てられているのかを理解するには、より多くの政府支出に関する情報が必要である。

教育の質を含めた成人教育のモニタリングには多くの課題がある。「成人学習および教育に関するグローバルレポート (Global Report on Adult Learning and Education: GRALE)」の第三回報告書は「データに関する問題は世界のすべての地域にあり、成人教育の効果に関する知見が十分に得られていない」と結論づけており、モニタリング評価のためのデータ収集にまつわる障害を克服するような制度設計を行うよう、各国に呼びかけている。



職業スキル

TARGET 4.4

ターゲット 4.4 は、次の重要な三つの問いを投げかけている。

- 「雇用」や「働きがいのある人間らしい仕事に就くこと」「起業」のためのどのようなスキルが、様々な文脈のなかでグローバル・モニタリングに適切なのか。
- スキルの大部分は教育や訓練で獲得できるのか、それとも別の場所で得るものなのか。
- 現在使用できるデータ収集方法は、有効かつ低コストで容易に実施可能なのか、という問いである。

これらの問いにまつわる不明瞭さが、提案されている指標に反映している。指標の一つは成人の教育達成率だが、この指標はスキル自体を表してはいない。もう一つは情報通信技術（ICT）とデジタル・リテラシースキルで、アジェンダを狭める危険性があるものの、具体的で測定可能なスキルに焦点を当てる試みでもある。

“ 認知スキル

ヨーロッパ連合加盟国では、成人の44%が表計算ソフトの基礎的な計算式を使うことができる（2014）

基礎的な認知スキルには識字能力と計算能力が含まれる。本 GEM レポートの新たな分析によると、高い識字能力は働きがいのある人間らしい仕事に就く可能性を2倍近くにしているという。

” 情報通信技術（ICT）は毎日の生活や仕事において必要不可欠になっている。2014年のデータによると、EU加盟国では成人の44%が表計算ソフトの基礎的な計算式を使うことができるが、国による差は大きく、ルーマニアの16%からフィンランドの63%まで、かなりの幅がある。

デジタル・リテラシースキルは直接計測できるため、より適した指標である。チェコ共和国では、2013年に8年生の85%がコンピューターに対する実用的な知識を持っていたのに対し、タイでは13%、トルコでは9%だった。スキルを測るグローバルな手法は、急速に変化する技術革新に対処する必要があり、またとくに設問に見られる文化的なバイアスにも対応する必要がある。

非認知スキル…

認知的な処理をそれほど要求しないと考えられているスキルへの関心が高まっているが、実際には職場で最も評価される多くのスキル— 創造性、批判的思考、問題解決力、協調性などの基本的だが捉えにくいスキル— はカテゴリー化が容易ではない。

忍耐力や自制心、社会情緒的スキルのような非認知スキルがどの程度あれば雇用プラスの結果をもたらすかについては、エビデンスが不足しており予測は困難である。最適とされる非認知スキルのレベルは仕事の内容に左右される。

非認知スキルを国際比較するような測定方法の開発は容易ではない。本 GEM レポートは、グローバルなモニタリング目的での大掛かりな測定というよりは、職場における非認知スキルの獲得や影響を測る研究に関心を向けることを推奨している。

…そして、仕事の領域における認知スキルと非認知スキルの組み合わせ

仕事の世界と密接に関係している認知スキルと非認知スキルが組み合わせられた二つの例は、ファイナンシャル・リテラシーと起業スキルである。実証的にファイナンシャル・リテラシーを測定しようという試みは近年進歩を遂げている。ある定義によると、全世界の成人の33%がファイナンシャル・リテラシーを身につけており、その割合にはイエメンの13%からノルウェーの71%と幅があった。起業スキルの測定はまだ調査段階だが、学校カリキュラムの中にどのような内容を含めるべきかという疑問を投げかけている。



公平性

TARGET 4.5

持続可能な開発のための 2030 アジェンダは「誰も置き去りにしない (leave no one behind)」という強い決意に貫かれており、世界の格差をモニターして報告することへの需要を喚起する役割を期待されている。

本 GEM レポートは、次の 3 点を大きく取り上げている。1) 格差を適切に測定するための方法は何か、またそれはどのように発展させることができるか、2) 弱い立場にある人々を特定するための情報収集の方法は何か、3) 量的な面での格差是正のみならず、教育における公平性の多様な側面を測るためにはどのような観点があるのか。

教育格差の測定

大きく三つの要因が教育における格差の測定を複雑にしている。

第一に、格差は、教育のアクセスや学習成果など様々な指標から分析し得ることが挙げられる。第二は、ある教育指標が人々の間でいかにばらついているかを見る際に、様々な測定方法が用いられ得るということである。それぞれの測定手法に長所・短所があるが、測定方法が異なれば、格差の程度や経年変化について異なる結論を導き出してしまふこともある。第三に、指標が個人の特性（たとえば経済力）によりどれだけ影響されるかを政策立案者は知る必要があるが、この特性を国際的に比較することは難しい。

SDGs 指標に関する国際機関及び専門家グループ (IAEG-SDGs: The Inter-agency and Expert Group on SDG Indicators) はグローバルな視点による、教育格差の測定方法として、格差指数を提案している。この方法は、多くの人にとって理解しやすく、20 年にわたってジェンダーの格差を示す際に使用され、効果をあげてきた。格差を表す指標として使える様々な特質のうち、経済力による格差は最も顕著なものである。高・中所得国における教育修了率の経済格差指数 (1.00 に近いほど平等である状態を示す) を見ると、初等教育修了者では 0.9、前期中等教育では 0.71、後期中等教育では 0.44 だった。一方で、低所得国での経済格差指数は、初等教育修了者グループは 0.36、前期中等教育修了者グループは 0.19、後期中等教育修了者グループでは 0.07 であった。

“ 低所得国においては、100 人の富裕層の若者に対して、各教育段階を修了する貧困層の若者は、初等教育で 36 人、前期中等教育で 19 人、後期中等教育で 7 人である ”

教育格差指標に関する機関間グループ (Inter-Agency Group on Education Inequality Indicators) を設立することは、調査データの一貫性のある分析と未使用データの蓄積を可能にする点で、正しい方向への第一歩である。グローバルレベルにおける協調の進展は、各国レベルにおいても反映されるべきである。

ジェンダー

世界平均で見ると、初等教育、前期中等教育、後期中等教育のジェンダー格差解消は 2014 年に達成された。しかし、国レベルで見ると、初等教育では 64%、前期中等教育では 46%、後期中等教育では 23% の国々において達成されたに過ぎない。

さらに、国の平均値だけを見ていると、国内格差や特定のグループ間の格差が見えなくなってしまう。サハラ以南アフリカでは、経済階層上位 20% において初等教育修了のジェンダー格差解消が達成されたにすぎず、経済階層下位 20% では、男子 100 人に対して女子 83 人しか初等教育を修了できなかった。前期中等教育では、男子 100 人に対して、女子 73 人、後期中等教育では女子 40 人と、ジェンダー格差はさらに大きくなる。

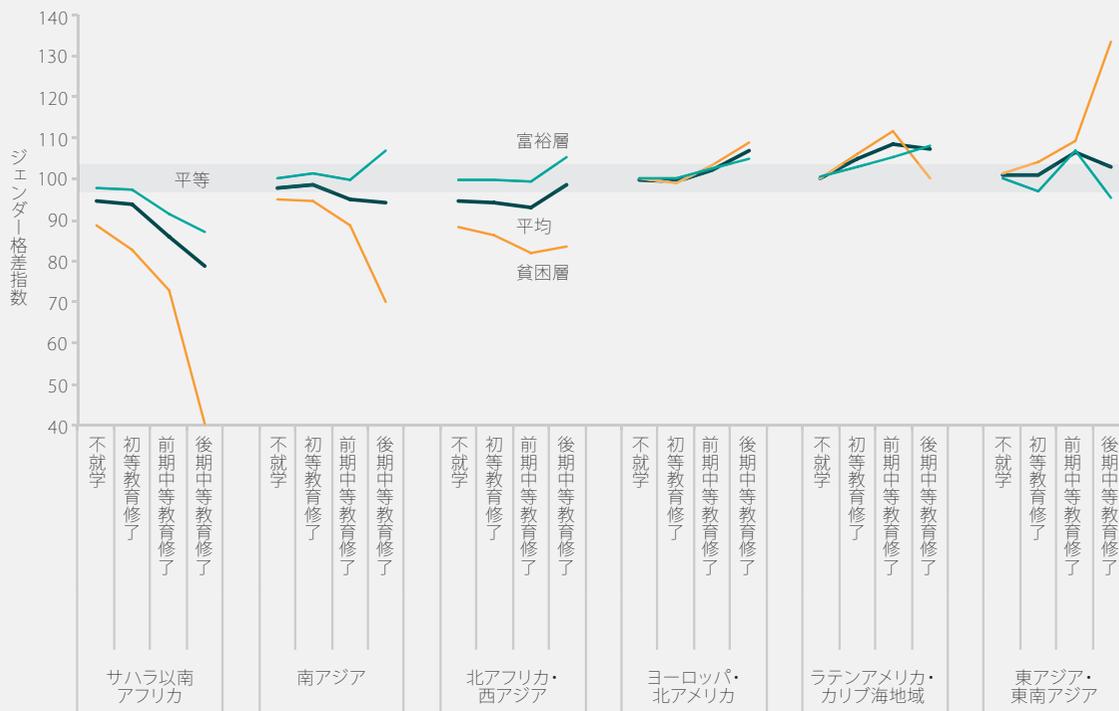
ターゲット 4.5 のジェンダーの観点をモニタリングするためには、ジェンダー格差指数は就学率のみならず、学習成果を含む、すべての教育指標に対して広く活用されるべきである。ジェンダー格差指数の活用は積極的に行われるべきだが、ジェンダー格差指数は、教育におけるジェンダー平等の領域のうち、一部しか示していないことに留意する必要がある。教育におけるジェンダー平等の状況のモニタリング方法を向上させるためには、カリキュラムや教科書、評価や教師教育におけるジェンダーに関する、より包括的なデータ収集に努力を重ねる必要がある。そして、教

表 2:
ジェンダー格差指数、地域別、所得グループ別、2014年

	初等教育		前期中等教育		後期中等教育	
	ジェンダー格差指数	平等を達成した国の割合 (%)	ジェンダー格差指数	平等を達成した国の割合 (%)	ジェンダー格差指数	平等を達成した国の割合 (%)
全世界	0.99	64	0.99	46	0.98	23
低所得国	0.93	31	0.86	9	0.74	5
低中所得国	1.02	52	1.02	33	0.93	17
高中所得国	0.97	68	1.00	60	1.06	22
高所得国	1.00	83	0.99	59	1.01	37
コーカサス・中央アジア	0.99	100	0.99	83	0.98	29
東アジア・東南アジア	0.99	93	1.01	57	1.01	37
ヨーロッパ・北アメリカ	1.00	86	0.99	67	1.01	31
ラテンアメリカ・カリブ海地域	0.98	48	1.03	39	1.13	19
北アフリカ・西アジア	0.95	56	0.93	46	0.96	33
大洋州	0.97	67	0.95	44	0.94	0
南アジア	1.06	29	1.04	25	0.94	38
サハラ以南アフリカ	0.93	38	0.88	19	0.82	6

注：すべての値は中央値を示している。
出所：UIS データベース

図 11:
貧困層においてジェンダー格差がより大きい
ジェンダー格差指数、教育指標別、所得別、地域別、2008-2014年



注：東アジア・東南アジア、北アフリカ・西アジアは低所得国と中所得国のみ値である。
出所：GEM レポートチームによる家計調査のデータ分析 (2016)

育においてジェンダー平等に関わっている人々と、より広い観点からジェンダー平等に関する指標に携わっている人々の間で関係を強化する必要がある。

障害

障害者が平等に教育にアクセスできているか、その進捗を見るためには、国際的に比較可能な障害の尺度が必要である。しかし、障害には様々な形態がある。ある障害の尺度によれば、ヨーロッパの 30 の国と地域において、義務

教育段階の児童の3.7%が特別な教育ニーズを持つとされている（2010年）。ユニセフと「障害統計に関するワシントングループ」（Washington Group on Disability Statistics）は、運用可能な障害の尺度の開発に主導的に取り組んでいる。教育者たちが障害に対応できるかどうか、そして、障害者の必要性に応じた学校整備がなされているかという点もモニタリングすることが重要である。

言語

母語を主とした多言語教育が無視され続けていることは、教育成果における格差の大きな原因となっている。教育における言語政策のモニタリングにはさらなる努力が必要である。ある調査では、世界の約40%の人々が、自分たちが話す言語もしくは理解できる言語による教育にアクセスできていないことが示されている。生徒が自分たちの母語で教材にアクセスできているか、教員が母語に対応できるか、国の政策が現場で実施されているかという情報は、国の政策文書を調べても分からない。たとえば、マリ共和国には国の政策があるにもかかわらず、モプティ地方ではわずか1%の小学校でしか訓練を受けた教員による適切な言語での二言語教育が実施されていない。

移住と強制退去

公教育へのアクセスが制限される都市部のスラムや都市部周辺地域へ移動する農村部出身の人々については、受け入れに関する問題はあるものの、都市部への移動によって農村部と比べより多くの公共サービスを楽しむことができるようになることが一般的である。国を越えて移住する国際移民の場合、政策立案者が抱える課題は、国際移民の子どもたちが不利な条件の地域にある学校に集中することである。

大きな課題は強制的に移住させられた人々に関するものである。国内避難民の状況は見えずらく、理解されない場合が多い。たとえば、ナイジェリアの6州にある国内避難民のためのキャンプ42カ所のうち、19カ所のキャンプでは、2015年6月時点において、子どもたちは学校教育とノンフォーマル教育のどちらの機会も得ていなかった。難民はさらに弱い立場にある。全世界の難民の子どもたちのうち、初等教育学齢の子どもたちの50%、中等教育学齢の子どもたちの75%が就学していない

” 大きな課題は強制的に移住させられた人々に関するものである。国内避難民の状況は見えずらく、理解されない場合が多い。たとえば、ナイジェリアの6州にある国内避難民のためのキャンプ42カ所のうち、19カ所のキャンプでは、2015年6月時点において、子どもたちは学校教育とノンフォーマル教育のどちらの機会も得ていなかった。難民はさらに弱い立場にある。全世界の難民の子どもたちのうち、初等教育学齢の子どもたちの50%、中等教育学齢の子どもたちの75%が就学していない人々の教育状況のモニタリングは困難である。彼らが直面している教育アクセスにおける格差の背景を深く理解するためには、協調的な取り組みを加速させることが必要である。



TARGET 4.6

識字能力と計算能力

ターゲット4.6は、EFAゴール4に含まれていた成人識字能力に対する国際社会の関心を維持しつつ、二つの重要な革新を提案する。第一は、識字能力と計算能力に関するグローバル指標はスキルの習熟度に基づいて明確に策定されるということである。これは、識字能力が単なる基礎的な認知スキルにとどまらず、社会や経済、自己変革に寄与する能力であるという考えに近づくものだ。第二は、計算能力の指標を明確にするならば、その能力の特質に注目する必要があるということである。

成人識字能力プログラムへの参加

フォーマルおよびノンフォーマルな識字能力プログラムへの成人の参加を測定することは想像以上に困難であることが判明している。そのため「成人学習および成人教育に関するグローバルレポート」は、最低限、公的に提供または支援されている識字能力プログラムへの成人の参加を把握するための標準報告テンプレートを開発する必要がある。

GEM レポートのために新しく実施された分析は、かつて人口保健調査（Demographic and Health Surveys: DHS）

に常に含まれていた設問を使っている。それによると低・中所得国 29 カ国の 15 歳から 49 歳までの人々のうち、2004 年から 2011 年の間に識字能力プログラムに参加したのはわずか 6% だった。また、非識字成人の大多数は女性や貧困層であるにもかかわらず、男性や富裕層の参加者の方が多かったということも明らかとなった。

識字率

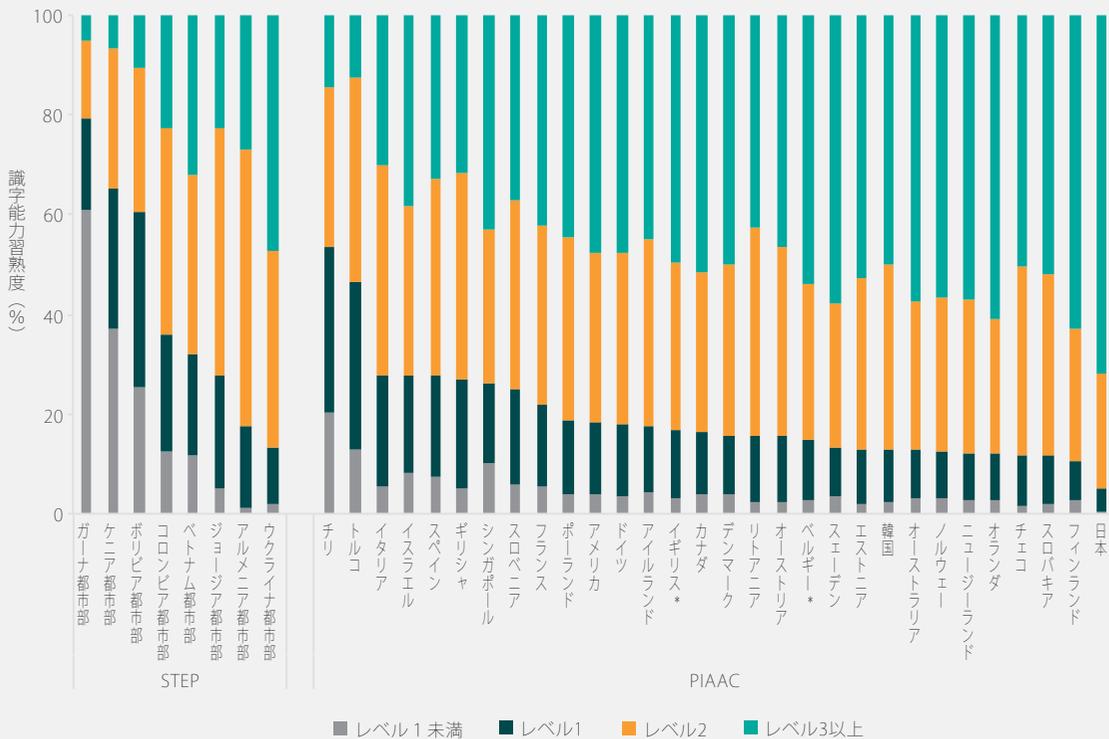
SDG アジェンダは識字能力の習熟度測定に焦点を移しているが、そのための手法は広く利用可能なわけではない。そのため、若者や成人の識字能力の報告は従来どおり識字率を基にした方法で行われている。それによると 2005 年から 2014 年までの 10 年では 7 億 5,800 万人、すなわち成人人口の 15% が機能的識字能力を獲得しておらず、そのうち 63% は女性だった。

識字能力と計算能力の習熟度

高所得国の多くにおいては、直接測定された成人識字能力と計算能力の習熟度に関するデータを得ることができる。それによると、OECD 国際成人力調査 (OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies) の参加者のうち、15% が文章から低次の推論を引き出すことを含む基礎的識字能力の習熟基準に達していなかった。その範囲は日本の 5% 以下からイタリアの約 28% に及んでいる。

識字能力と計算能力の国際比較を促進するには国際協調が欠かせない。価値あるモニタリングデータを 2030 年までに提供するためには、モニタリング手法を自力で進化させる各国の能力と、国際基準を満たす評価手法を開発するニーズとの間でバランスを取る必要がある。

図 12:
継続的な識字能力の評価は成人のスキルをより正確に示す
識字能力習熟度別の成人人口、2011-2014年



注: *マークの国は、一部地域のみ (PIAACデータ): イギリス (United Kingdom) はイングランドと北アイルランド、ベルギーはフランダース地方を示す。
出所: OECD (2013; 2016)、World Bank STEPデータを使用したGEM レポートチームによる分析



TARGET 4.7

持続可能な開発と グローバル・シチズンシップ

他のどのターゲットよりも、ターゲット 4.7 は教育の社会的、人間的、そして道徳的な目標に言及している。このターゲットは教育と他の SDGs との関係性を明確に示している。同時に、新しいグローバル開発アジェンダに定められた変革への決意を示している。

本 GEM レポートでは、提案されたグローバル指標（4.7.1）に焦点を当て、グローバル・シチズンシップや持続可能な開発が、教育システム全体を対象とする取り組みや、学習指導要領の枠組みや教科書といったカリキュラム資料、教師教育プログラムなどにどのように含まれているのかを分析している。

持続可能な開発の促進に必要な知識、スキル、態度をモニターする指標の特定には多大な努力を要する。本レポートでは、関連する知識やスキルの習得や、若者と成人の態度のモニターに有用な取り組みを検証する。

ターゲット 4.7 は生涯学習の枠組みと密接につながっており、対象とする教育段階や年齢層は特定していない。しかしながら、提案されているグローバル指標とテーマ別指標は、主に学校教育における子どもと青年に焦点を当てている。どのテーマ別指標も、ノンフォーマル教育やインフォーマル教育に参加している成人を明確には含めていない。

カリキュラム

カリキュラムは、持続可能な開発やグローバル・シチズンシップという考え方を普及させるための知識や技能を伝達する主要な方法である。あるテーマ別指標は「人権教育のための世界計画（World Programme on Human Rights Education）」の枠組みの国別実施状況を測定することを提案している。その指標はとくに人権、基本的自由、尊厳に関するターゲット 4.7 の要素を含んでいる。

ターゲット 4.7 で提案されているもう一つのテーマ別指標は、生活スキルとしての HIV/AIDS 教育と性教育を提供している学校の割合であり、ターゲット 4.7 の五つの要素（人権、男女平等、平和の文化、非暴力、持続可能な開発やライフスタイルを促進するために必要な知識や技能）と対応している。いくつかの国は教育行政情報システムや学

“ 78 カ国のうち、4分の3の国では、2005年から2015年の間に、カリキュラムにおいて持続可能な開発というトピックが、幾分強調されていた ”

校調査にこの指標を含めることを試験的に進めており、将来はより優れたモニタリングが可能になるだろう。

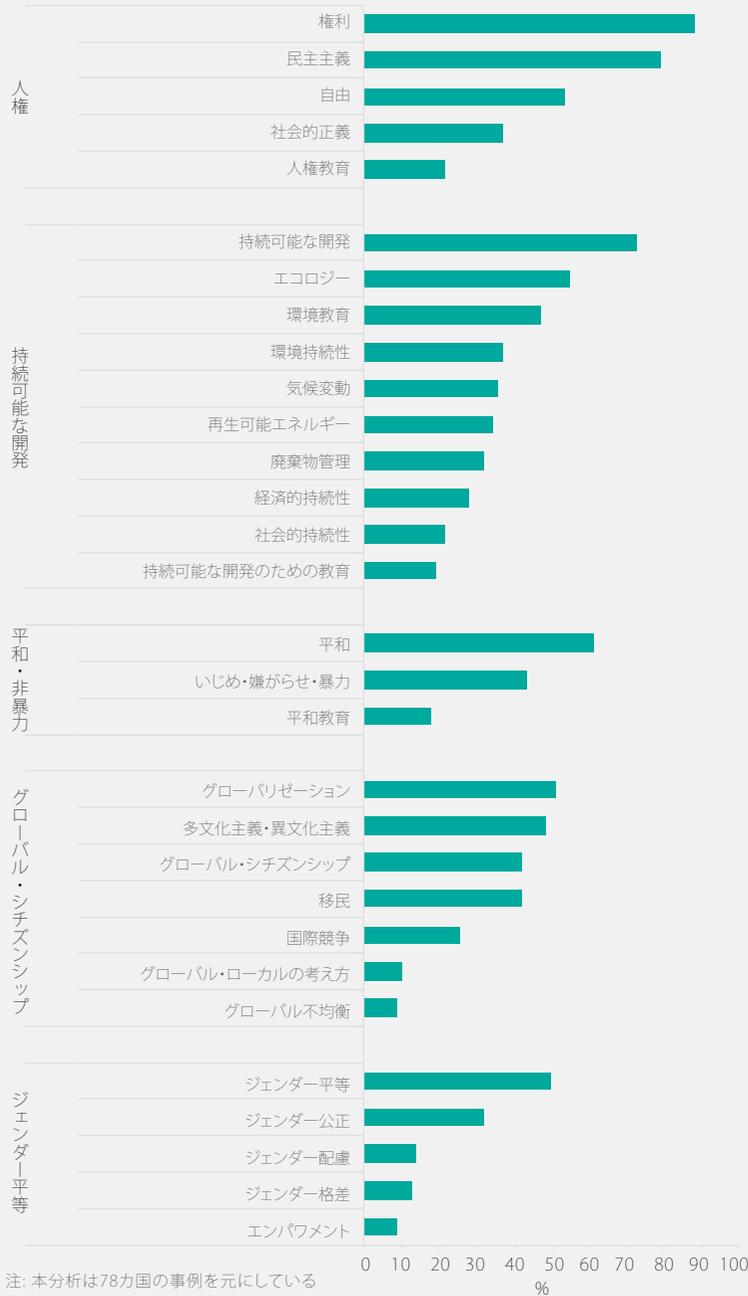
教科カリキュラムに関するさらなる研究はターゲット 4.7 の進捗の理解を助けるだろう。そのためには各国のカリキュラムの枠組みとそれに対応する内容を体系的にまとめたリストが必要である。GEM レポートでは、2005年から2015年にわたる、78カ国の110以上の初等中等教育における国家カリキュラム枠組みに関する文書を分析し、その4分の3の国において、持続可能な開発が幾分強調されているものの、グローバル・シチズンシップに関して言及している国はわずかであることを明らかにした。ジェンダー平等の考え方も十分に普及していない。ジェンダー・エンパワメントや、ジェンダー格差解消、ジェンダーへの配慮、といったキーワードが取り込まれている国は15%以下で、ジェンダー平等について言及していたのは約半数だった。

教科書

教科書内容分析における近年の進歩は、カリキュラム内容の評価に大きく貢献すると思われる。本 GEM レポートのために歴史、公民、社会科と地理の中等学校教科書に関する3種類のデータセットが集められた。その分析によって、1890年から1913年の間に人権について言及している教科書は約5%であったのに対し、2000年から2013年にかけては50%弱であることが明らかになった。またこの10年で、北アフリカと西アジアにおいて、女性の権利について言及している教科書はわずか10%強であった。このような分析は、教科書を活用した妥当かつ信頼できる測定方法の開発が可能であることを示している。教科書内容の国際比較を可能にするデータの提供のために、標準的なモニタ

図 13:

公的なカリキュラムにおいて最も広く普及しているコンセプトは人権である
公的なカリキュラム(2005-2015)の中に各キーワードが含まれている国の割合



リング・メカニズムが必要とされている。

教師教育

持続可能な開発とグローバル・シチズンシップに関連する領域について教えられるよう、教員は訓練されるべきである。2013年に調査を行った66カ国中、教師教育に持続可能な開発を含んでいたのは8%にすぎず、これは2005年に比べて2%の増加だった。教員養成プログラムの内容を入手するのは困難だが、地域レベルでの情報なら多少収集されている。ターゲット4.7に含まれる教師教育や教員養成に関するコンセプトを評価するために、これまで以上の努力が早急に必要である。

持続可能な開発とグローバル・シチズンシップ教育について標準化された内容を教員養成校のカリキュラムに適用できれば、多様な生徒集団に対応する教員への教師教育の有効性を分析できるようになるだろう。

課外活動

生徒たちは、学校内だけでなく、クラブ活動、生徒会、スポーツ、ディベートクラブ、演劇活動、音楽グループ、ボランティア活動や様々な活動から、持続可能性やグローバル・シチズンシップという課題に触れる。本GEMレポートの分析によると、適切に計画され、誰もが参加できる課外活動は、対立の解消や社会的一体感の向上につながり、人権とその法的な枠組みへの意識を高め、グローバル・シチズンシップに対する理解を深めることが分かった。しかし従来のデータ収集方法は、そのような活動の経験や参加過程の質に十分な注意を払っていない。課外活動に関するデータをどう集めて分析するのかについての共通基準が整備されていないため、国際比較が可能かつ信頼できるデータの取得が進んでいない。

成果

ターゲット 4.7 の核となっているグローバル・シチズンシップや持続可能な開発に必要な知識と技能の習得をモニタリングすることは容易ではない。世界史、地理、国際的な制度やグローバルな取り組みへの基本的な理解が出発点となり得るが、この分野における認知的評価はほとんどない。多くの国では、3分の2の生徒しか世界人権宣言を知らないのだ。

大きな課題は、それぞれの地域や国が持つ固有の価値観と、増大を続ける国際社会の関与との間の緊張関係にある。近年は、中等教育に参加している青年に関して、ターゲット 4.7 のモニタリング方法を改良しようとする取り組みも実施されている。

ユネスコと国際教育到達度評価学会 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) は、グローバル・シチズンシップと持続可能な開発についての知識を測定するための協力を 2016 年に開始した。東南アジア初等教育学習成果測定基準 (Southeast Asia Primary Learning Metrics) は、小学 5 年生におけるグローバル・シチズンシップに焦点を当て、国際比較を可能にする測定方法の開発を、地域の状況に即した形で目指している。



TARGET 4.A

教育施設・設備と学習環境

ターゲット 4.a は、子どもに優しい学校 (child-friendly school) の基本的な考え方として、子ども主体であること、民主的に参加できること、すべての子どもに開かれていること、の三つを挙げている。これらすべてがグローバルにモニタリングできるわけではないが、それらの三つの側面 — 学校設備、情報通信技術 (ICT) の利用、学校内での暴力行為 — はモニタリング可能である。

“ 学校施設・設備 ”

2013 年の時点で、水が十分に供給されている小学校は、後発開発途上国においては 52% のみであった

教育施設の水飲み場やトイレの改善は、健康と学習成果に大きなプラスの影響を与えることができる。しかし、2013 年の時点で水が十分に供給されている小学校は全世界の小学校の 71% に過ぎず、後発開発途上国 49 カ国では 52% のみであった。学校が安全でないと自然災害時の被害も大きくなる。学校の安全性を入念に検査している国もあるが、すべての国が詳しく検査できるわけではない。生徒や地域住民が学校の状況についての情報を提供できるよう、参加型の手法も開発されている。

障害者が学校へ通うためには、様々な物理的および社会的な障壁を乗り越える必要がある。障害児も通える学校の定義は明確でなく、またモニタリングする能力も不足しているため、障害児に適した設備を学校が持っているかどうかを知ることは難しい。

学校における情報通信技術 (ICT)

教育における情報通信技術 (ICT) をモニタリングする際の考え方の基礎となるのは、世界情報社会サミット (World Summit on the Information Society, 2003 年) で採択されたジュネーブ行動計画 (Geneva Plan of Action) である。ジュネーブ行動計画は、教育に関する二つのターゲットを含んでいる。

学校で情報通信技術 (ICT) を活用するためには、いつでも気軽に電気が使えなくてはならない。多くのサハラ以南アフリカの国々では、配電網が整備されておらず、情報通信技術 (ICT) の活用を妨げている。実際、中央アフリカ共和国では、電力が供給されている小学校や中学校は存在しない。ギニアとマダガスカルでは、一台のコンピュータ当たりの子どもの数は 500 名を超える。

学校における暴力と攻撃

学校関連の暴力行為や脅威は学校の敷地内だけでなく、通学路や家庭内、インターネット上でも起こる。普段は発砲事件のような極端な事件に注目が集まるが、ありふれた日常的暴力こそが子どもや若者の就学に最も大きな悪影響を与えている。そのような暴力にはタブーが含まれていることが多いため、公になるケースは少ない。

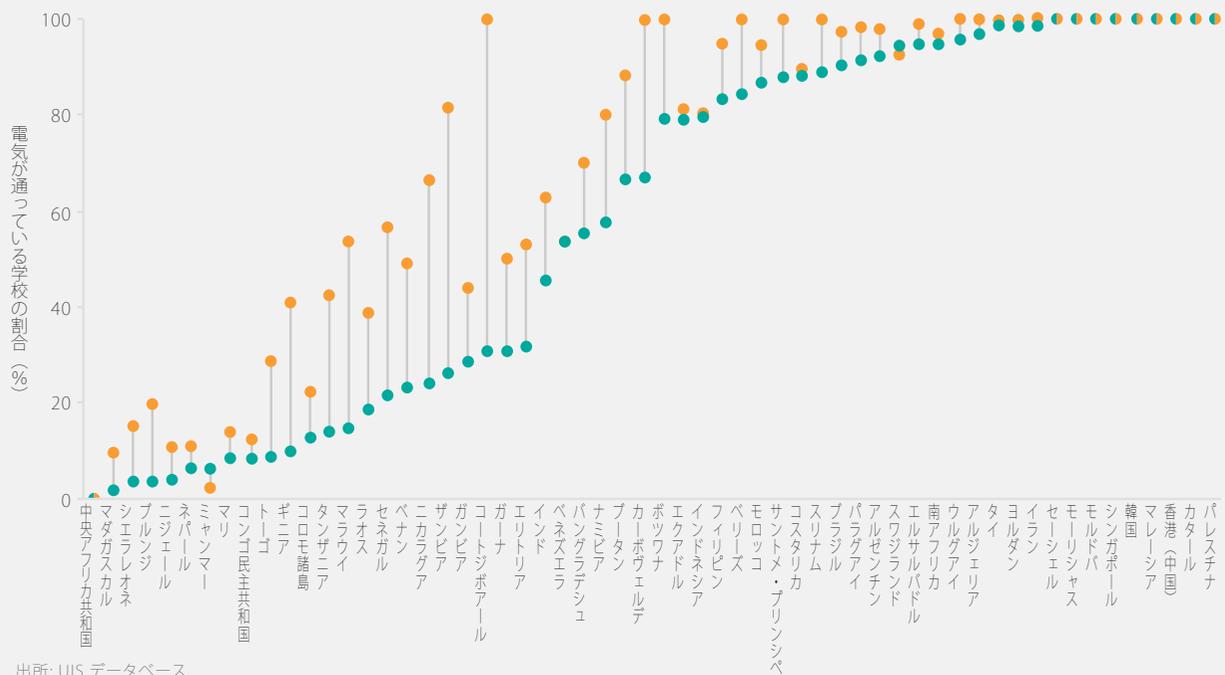
“ 37カ国の13歳から15歳の子どものうち、約40%が2009年から2012年の間に身体的な暴力を含む争いごとを経験したと報告している ”

いじめは、学校における暴力行為の中で最も広く記録されているものだ。2011年の「国際数学・理科教育動向調査」(TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study)によると、8年生の約41%がテスト実施前の1カ月間に少なくとも1回はいじめにあったと報告している。身体への暴力は非常に多い。37カ国の13歳から15歳の子どものうち、40%が2009年から2012年の間に身体への暴力を含む争いごとを経験したと報告している。性的暴力は学校における暴力行為の中でも極めて深刻なものであるが、その規模や範囲は隠されたままである。要するに、学校における暴力の国際的な傾向を継続的に測定するには、数々の国際調査の質問内

容を相互に調整する必要があるだろう。

教育に対する攻撃をモニタリングすることは、攻撃に効果的に対応し、加害者責任を明確にするためにも極めて重要である。2005年から2015年にかけて、26カ国において学校が軍事的に利用された。2009年から2012年の間には、1,000回以上も教育に関連した攻撃があった国は6カ国にものぼった。

図 14: 最貧困国の中には、ほとんどの小学校に電気が通っていない国もある
電気が通っている学校(初・中等教育)の割合、2009-2014年





奨学金

TARGET 4.B

特定の国に焦点を当てているターゲット 4.b は、万国共通のアジェンダと矛盾しているように見える。他のターゲットと同様、このターゲットは国家間格差の是正を目的としているが、恵まれた環境に育った生徒が奨学金の受益者になる傾向があるため、国内の格差を一層深刻にしてしまう可能性がある。さらに、多くの奨学生は自国に戻らない。つまり、奨学金は貧しい国ではなく裕福な国の高等教育機関を支援していることを示している。

ターゲット 4.b の設定には、いくつかの観点が欠けている。ターゲット 4.b が奨学金として認めるよう提言しているのは、学生が自国以外の高等教育機関で勉強するためのもので、少なくとも部分的には公的な資金によって賄われているものだ。

“ 本レポートが 54 カ国の政府奨学金プログラムから収集した情報によると、2015 年には 2 万 2,500 件の奨学金が授与されている ”

海外留学比率 (outbound mobility ratio)、すなわち、一国の高等教育就学者数に占める海外留学している学生の割合は、開発途上国では 1.8% である。しかしながら、小島嶼開発途上国では、海外留学比率は非常に高い。たとえば、セントルシアでは、学生 10 人のうち 5 人は海外留学している。

驚くべきことに、奨学生の国籍や専門分野はおろか奨学金の数についてさえ、まとまった国際統計がない。本 GEM レポートが 54 カ国の政府奨学金プログラム

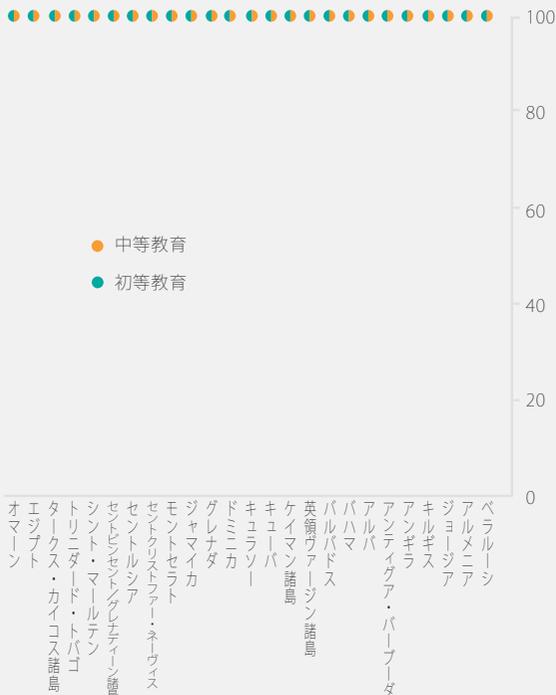
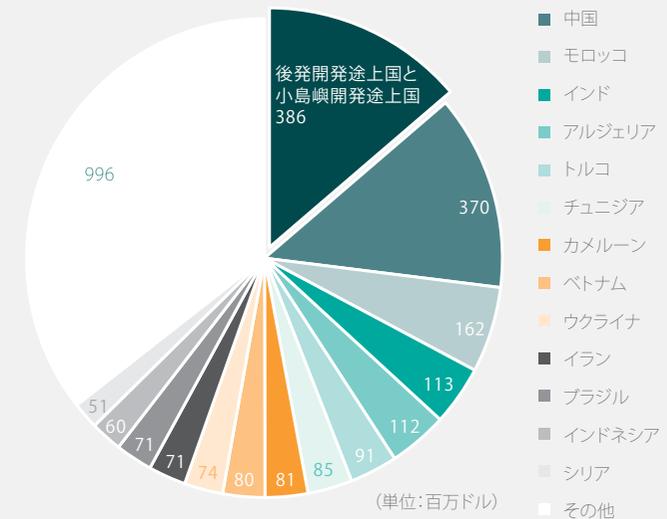


図 15: 奨学金と学生帰属費用への総援助額の半分が中所得国 13 カ国に集中している
被援助国ごとの奨学金と学生帰属費用の分布、2014 年



出所: OECD DAC データを使用した GEM レポートチームによる分析 (2016)

から収集した情報によると、2015年には2万2,500件の奨学金が授与されており、この数値は低所得国および低所得国からの留学生数の1%に相当する。

奨学金の授与数、受給年数、奨学生のうちの修了者数、自国へ戻った奨学生数といった、奨学金に関する情報をモニタリングするグローバルなメカニズムが必要とされている。

援助に関するデータは奨学金プログラムに関して部分的な情報を与えてくれる。2014年には、援助のうち28億ドルが奨学金と学生帰属費用に割り当てられている。このうち3億8,600万ドルは後発開発途上国と小島嶼開発途上国向けである。



TARGET 4.C

教員

持続可能な開発目標（SDGs）が教員を「実施の手段（何かを実施するための手段）」としか扱っていないのは残念だ。それは、質の高い教育と学びやすい学習環境の提供への教員の貢献を過小評価する危険をはらんでいる。このターゲットは説得力に欠け、教員に関わる重要な課題への理解不足を示している。

本GEMレポートは、より一般的なコミットメント、つまりEducation 2030行動枠組みが示す「教員や教育者が権限を与えられ、適切に雇用され、適切な訓練を受けるとともに、専門的な資格を与えられ、モチベーションを高め、サポートを受けることを保証する」というコミットメントのモニタリングが何を意味するのかについて議論する。

十分な数の有資格教員の供給

今なお、すし詰め教室が多く、最貧国でよく見られるが、これは、教員が不足していることを意味している。教員数の不足をどう見るかについては二つの大きな課題がある。一つには、国全体の平均値によって、国内の地域間格差が見えなくなっていることである。もう一つは、教員の量と質は不可分な関係にあるということである。就学者数が増加し、1クラスの人数が増加すると、政策立案者は教員の採用基準を下げることで対応しようとする。

ターゲット4.cのいわゆる「質の高い」教員に関するデータは不足しており、「質の高い」は往々にして学歴のこととして理解されている。2014年には、必要最低限の資格を持っている教員は、就学前教育の教員の82%、初等教育の教員の93%、中等教育の教員の91%であった。

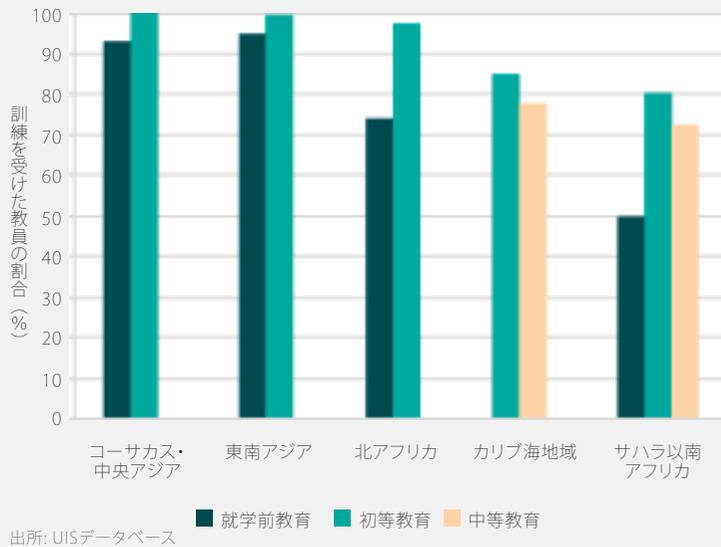
ターゲット 4.c のグローバル指標は、最低限の訓練を受けた教員の割合であり、その指標は多くの国の状況を捉えることができるものの、国際的な比較するための基準が欠けている。しかしながら、多くの教員が最低限の訓練すら受けていないというデータがある。カリブ諸国では 85% の小学校教員しか訓練を受けておらず、北アフリカと西アジアの国々では 73% の就学前教育の教員しか訓練を受けていない。サハラ以南アフリカでは、訓練を受けている教員は就学前教育では半数未満、後期中等教育では 4 分の 3 未満しかいない。

2002 年から 2014 年の間に教員訓練に対する援助は 3 倍となり、2 億 5,100 万ドルまで増加した。この額は教育に対する直接援助額の 2% に相当する。教員訓練に対する援助総額のうち、41% が後発開発途上国に、7% が小島嶼開発途上国に向けられている。

図 16:

サハラ以南アフリカでは、就学前教育教員の半数以上、中等教育教員の 4 分の 1 が訓練を受けていない

訓練を受けた教員の割合、教育段階別、地域別、2014年



教員のモチベーションと教員に対する支援

どのようにして教員のモチベーションを高め、支援するかという点が Education 2030 行動枠組みの主要な政策的関心の一つである。モチベーションや仕事への満足度などのデータを教員からどのように収集するかは大きな課題である。

本レポートでは、導入研修や指導、専門能力の継続的な職能開発、職場環境や報酬といった主に政府の政策に関わる外部要因を調査した。2013 年の OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS: Teaching and Learning International Survey) では、前期中等教育において経験年数が 5 年未満の教員のうち、約 25% が指導者 (mentor) になったことがあると回答している。同様の質問に対する回答は、チリでは 6%、イタリアでは 9% に下がっている。

他の職業と比べて遜色のない待遇を与えることは、優秀な教員を採用し、維持するために重要なことである。ドミニカ共和国では、平均的な教員は他の職業と比較して約 70% の給与しか得ていない。一方で、ウルグアイでは、教員は他の職業と比較して待遇が若干良い。全体的に見て、給与、職場環境、離職率について信頼のおけるデータはまだ不十分で、その収集は今後の課題である。

財政

2030 アジェンダには実施のための手段について三つのターゲットが含まれている。しかし、公平かつ十分な資金が提供されなかったことが2015年のEFAゴールを達成できなかった大きな原因の一つだったにもかかわらず、教育財政に関するターゲットは一つも含まれていない。

財政に関するターゲットが含まれていないとしても、総合的かつ整理された教育財政に関するデータは、教育分野における効果的な計画の策定や、グローバル教育アジェンダに対するすべてのパートナーのコミットメントをモニタリングするために必要である。

国民教育収支

教育財政に関する議論において、教育支出の財源である政府支出、海外援助、家計支出がどのように組み合わせられ、互いにどのように影響しているのかという議論はほとんどない。一方、同様の問題に直面した保健分野は、保健分野の支出データを集めて分析する国民保健医療収支（national health accounts）という手法を開発した。

ある最近の取り組みは、国民教育収支（NEA: national education account）を8カ国で導入することを目指している。これにより、たとえば、ネパール政府はGDPの3.5%を教育に支出しているがそれはベトナムに比べると2.5ポイント低いとか、家計やその他の財源を勘定に入れると順序は逆になりネパールの方がベトナムより1.5ポイント多く教育に支出している、ということが分かる。

財政データの向上

強固な国民教育支出を確立するためには、政府、援助機関、家計からの教育支出の流れに関する情報の質を向上させる必要がある。

政府支出

Education 2030 行動枠組みでは、二つの基準を「極めて重要な基準点」として提案している：(1) 少なくともGDPの4%から6%を教育分野に分配すること、および/もしくは、(2) 少なくとも政府支出の15%から20%を教育分野に分配すること、である。世界的に見ると各国政府はGDPの4.6%、政府支出の14.2%を教育分野に割り当てているが、少なくとも35カ国においてはGDPの4%未満、政府支出の15%未満しか教育分野に割り当てられていない。

表3:
公教育費(地域別、所得グループ別、2014年)

	公教育費のGDP比率	GDPの4%未満の国数	公教育費の政府支出比率	政府支出の15%未満の国数	GDP 4%未満かつ政府支出の15%未満の公教育費の国数
全世界	4.7	51	14.2	70	35
低所得国	4.4	13	16.7	9	9
低中所得国	4.1	13	15.6	13	10
高中所得国	4.6	9	15.7	11	7
高所得国	4.9	16	11.9	37	9
コーカサス・中央アジア	2.8	4	12.9	3	3
東アジア・東南アジア	3.9	7	15.4	6	4
ヨーロッパ・北アメリカ	5.0	7	12.1	31	5
ラテンアメリカ・カリブ海地域	16.1	7	4.9	6	3
北アフリカ・西アジア	-	3	-	5	3
大洋州	-	2	-	2	1
南アジア	3.8	5	15.3	4	4
サハラ以南アフリカ	4.3	16	16.6	13	12

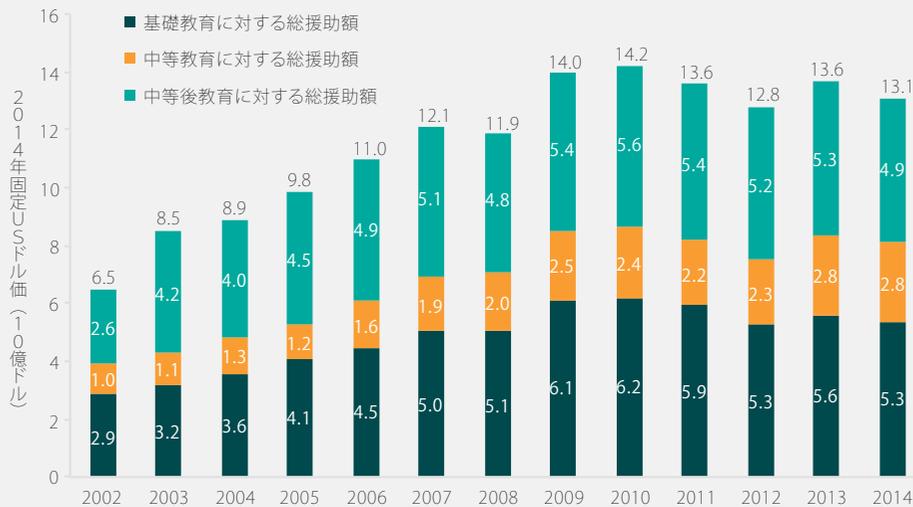
注: すべての値は中央値を示している。

出所: UISデータベース

図 17:

教育に対する援助は2010年レベルにも達していない

教育支出への総援助額、2002–2014年



出所: OECD CRS データベースを使用したGEMレポートチームによる分析

主だった教育財政指標の分析では、データ不足が明らかとなった。2000年以降、各年の教育支出の対GDP比データを持っているのは、60%の国のみである。教育支出に関する良質なデータを利用可能な状態にしておくためには、国家レベルでの優れた政府支出管理が必要不可欠である。

政府支出の見直しは、公平性に焦点を当て、教育分野の不足分をどこまで補えるのかを視野に入れる必要がある。国レベルでの国際比較は可能だが、比較の枠組みに合意して実際に調査を実施するには多大な労力が必要となる。多くの国々の参加を得るためには、お互いに学ぶことができる相互評価制度の導入に重点を置くべきである。

援助支出

年間390億ドルの不足分を補うためには、援助額を少なくとも6倍にする必要がある。しかし最も援助が多かった2010年に比べて、2014年の援助額は8%減っている。援助国が国民総所得(GNI)の0.7%を援助に充て、その10%を基礎教育および中等教育に充てれば不足分を補うことができるのだが、2005年以降、総援助額は援助国の国民所得の約0.3%程度でほぼ横ばいである。

より貧しい国々が優先的に援助を受けるべきである。しかしながら、初等教育を修了していない子どもの43%が低所得国にいるにもかかわらず、低所得国に対する2014年の基礎教育援助は全体の28%だった。

人道援助も調査する必要がある。2015年における教育分野の人道援助は、人道援助総額の1.9%未満(1億9,800万ドル)だった。

家計支出

経済的に豊かな国よりも貧しい国の方が、総教育支出に占める家計負担の割合が高い傾向にある。教育に対する家計負担の軽減は、教育の新ターゲットで強調されている公正を実現させるために重要である。家計支出のデータは、多くの国で入手可能である。本GEMレポートが行った分析では、2008年から2014年の間に低所得国および中所得国の少なくとも99カ国において、国民支出調査の中に教育費の項目が含まれていた。また、99カ国の内、67カ国では、教育費の内訳(訳注:授業料や教科書、文具など個々の項目への支出)についての設問も含まれていた。しかし、これらのデータはほとんど活用されていない。政策立案者は国民支出のデータの重要性、またはその存在自体を知らないのか、もしくはデータを分析して結論を導き出す能力が不足しているのだろう。

教育システム

“ グローバルな枠組みが理想的であるが、実際には地域レベルのアプローチの方が現実的だろう

Education 2030 アジェンダのモニタリングを行うためには、教育システムと政策に関する有効かつ質的な指標が必要だ。グローバルな枠組みが理想的であるが、実際には地域レベルのアプローチの方が現実的だろう。

” 教育システムをモニタリングするためのグローバルな手段

ユネスコ国際教育局 (IBE: UNESCO International Bureau of Education) は 1996 年に「世界教育データ」(World Data on Education) を構築した。これは、グローバルレベルでの教育システムに関する有用な情報源だったが、財源不足のため 2011 年を最後に更新される目途が立っていない。

義務教育や無償制、そして職業訓練校の制度に関係した教育システムに関するグローバル・データベースもユネスコは提供している。

2011 年に始まった世界銀行の「教育成果向上のためのシステム・アプローチ」(SABER: Systems Approach for Better Education Results) は、教育政策に対するより深い洞察を与えている。SABER は各国の教育システムを 13 の切り口から分析しているが、教育システムのグローバルなモニタリング手段として機能するためには、少なくとも二つの課題がある。調査の規模や範囲、頻度に関して合意すること、そして各国のオーナーシップを拡大すること、である。

教育システムをモニタリングするための地域レベルでの手段

モニタリングは、グローバルレベルよりも地域レベルで行う方が適しているのかもしれない。地域連合体の加盟国はそれぞれの教育システムについての情報を自発的に共有する傾向がある。なかでも三つの事例が顕著である。1980 年に設立された、ヨーロッパ教育情報ネットワーク (Eurydice) は 36 カ国における 40 のグループから成るネットワークに成長している。OECD の国際教育システム指標 (INES: Indicators of Education Systems) プログラムは 1992 年に開始された。INES の三つのネットワークのうちの一つは、2009 年に INES システム指標ネットワーク (NESLI: Network for System-level Indicators) に発展した。イペロアメリカ連合 (Organization of Ibero-American States) は教育戦略を持ち、指標の進捗状況を確認する特別な部署を設置しており、その指標の中には教育システムに関連するものも含まれている。

各国政府が地域レベルでの対話を促進し、お互いに学び合うことを推奨するため、GEM レポートは、教育システムの指標のモニタリングを強く支持している。

その他の持続可能な開発目標における教育

持続可能な開発目標のための2030 アジェンダは、教育に関するゴールの重要性だけでなく、教育を通じて他のゴールを達成することの重要性を認めている。SDG4 以外の持続可能な開発目標 (SDGs) の中には、直接的もしくは間接的に教育と関わる指標が含まれている。

“ 教育は SDG 4 以外の五つのグローバル指標の中に直接的に言及されている ”

教育に直接関連する指標

教育は SDG4 以外の五つのグローバル指標の中に直接的に言及されている。それは、教育・保健・社会保障における政府支出、ジェンダー平等を達成するための手段としての教育、教育・雇用・職業訓練のいずれにも参加していない若者、グローバル・シチズンシップ教育と持続可能な開発のための教育、である。

教育に間接的に関連する内容

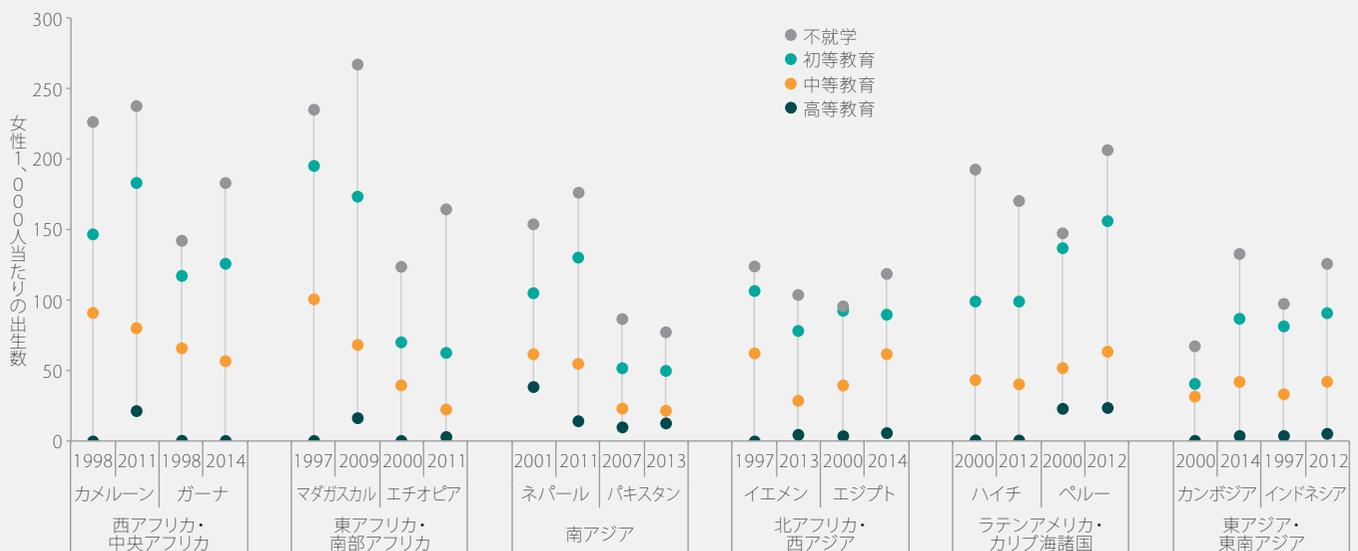
教育に直結する指標に加え、今後の GEM レポートでは、ほかの持続可能な開発目標 (SDGs) に含まれる、教育に間接的に関連する内容にも注目していく。とくに注目されるのは、1) 他の開発の成果につながる要因としての教育、2) 専門教育や高等教育、人的なキャパシティに関する指標、3) 成人教育の潜在的な役割、の3点である。

関連するグローバル指標を教育段階という観点から分析すると、持続可能な開発目標 (SDGs) の達成を阻む格差の問題に光を当てることができる。この方法でモニターできるグローバル指標には、貧困、栄養不良、児童婚、衛生的な施設へのアクセス、電気へのアクセス、失業率、スラム人口、リサイクル、災害関連死、暴力、出生登録などがあげられる。たとえば、2008 年から 2015 年の低・中所得国 54 カ国のデータによると、(15 歳から 19 歳の) 女性 1,000 人当たりの出産数を見ると、教育を受けていない女性の場合には 176、初等教育を受けている女性の場合には 142、中等教育を受けている女性の場合には 61、高等教育を受けている女性の場合には 13 だった。

図 18:

教育は開発の望ましい成果と正の関連がある

若年層の出生率 (15歳から19歳の女性1,000人当たりの出産数)、1997-2014年



出所: 人口保健調査 (DHS) STATcompiler (2016)

持続可能な開発目標において教育を モニタリングするための優先順位

SDG4の各ターゲットのモニタリングに伴う課題を再検討すると、国家レベル、地域レベル、グローバルレベルで行動を起こすべき優先順位が明らかになる。これらの優先順位は、SDG4の進捗に関するグローバルレベルの対話を促進するために十分かつ比較可能なデータの収集を確実に行うためのものだ。とはいえ、国際比較に活用できるデータを収集することが、個々の国の教育発展のモニタリング（それは、その国の固有の文脈やニーズを反映している）を阻害するわけではない。

提案されているモニタリングの枠組みは、国際機関や国家レベルの組織が進捗と課題の把握に関する情報交換の機会を提供する。各国の代表により新たに設置された技術協力グループは、この枠組みをさらに発展・実施させ、教育モニタリングの国際的対話を前進させるだろう。

国家レベル-6つの重点分野でのキャパシティ・ビルディング

今後3～5年の間に実質的な進展を遂げるために国家レベルで重要な6分野を提案する。この6つの分野は、国レベルでのモニタリングを強化すると同時に、教育分野のグローバル・モニタリングに貢献するものだ。

公平性 多様なデータソースを使用し、根本的な不平等を明らかにするためには、その国の教育省と統計局との協力関係の強化が必要である。

学習成果 学習の進捗状況を経年的にモニターできる、確固たるサンプルに基づく全国学力調査が確実に行われるようにする必要がある。

教育の質 カリキュラム、教科書、教師教育プログラムの入念なモニタリングを実施し、ターゲット4.7の目的に対する適正なコミットメントを確保する必要がある。

生涯学習 成人の教育ニーズ、学習機会の提供、達成度に関してモニタリングを行う必要がある。成人教育の対象となる人々が、持続可能な開発に関して重要な決定を行うことになるからである。

制度 地域連合体が各国に対して、教育システムについての情報交換を行い互いに学ぶことができるフォーラムを提供することが必要である。

財政 政府、ドナー、家計の教育支出の割合を深く理解するために、各国は国民教育収支アプローチを取り入れることが奨励される。

地域レベル-各国の相互学習の支援

各国の相互学習のメカニズムとして、地域ネットワークを活用することにより、各国は情報交換を行うことができる。たとえば、教育における課題に取り組むために必要な政策や持続可能な開発のための教育やグローバル・シチズンシップに関する教育にどの程度取り組めば良いのかといった点に関して、各国は情報交換すべきだろう。

グローバルレベル-合意と協調の関係性を育む

グローバル課題の測定方法や調査で連携するために、三つの提案をしたい。第一に、教育に重点を置いた国際的な世帯調査プログラムが、様々な情報格差を埋めるために必要である。第二に、学習成果のモニタリングに関して、一貫性を持ったアプローチが必要だ。それにはドナー間で援助の重複を防ぐための行動規範も含まれる。第三に、教育に関する問題をグローバルな視点から把握するための研究拠点の設立も必要である。その研究拠点では、重要な教育成果に関する合意形成に焦点を当てる必要があるとされる。

教育における情報革命は、基本概念についての合意、安定的な制度への投資、ならびにデータへのアクセス、公開、アカウントビリティを確保するような調整を伴わなければならない。



バングラデシュのチッタゴンにある学校の靴棚。この日はたくさんのお子どもたちが授業を受けていた

CREDIT: Ripon Barua/UNESCO

グローバルエデュケーション モニタリングレポート 2016

概要

人間と地球のための教育

—すべての人にとって持続可能な未来をつくる—

2017年3月発行

著者 The Global Education Monitoring Report team © UNESCO, 2016

翻訳監修 浜野 隆 (お茶の水女子大学 基幹研究院 教授、グローバル協力センター長)

翻訳 利根川佳子 (早稲田大学 国際学術院 アジア太平洋研究センター)
正楽 藍 (神戸大学 国際人間科学部設置準備室)

編集/翻訳 伊藤大悟、内海摩耶、江崎千絵、大島 慧、梶山葉子、川並裕子、高阪将人、
徳田由美、長谷川 大、森本俊輔、山上千秋、吉田純平 (JICA)

編集協力 小荒井理恵 (ACCU)、三宅隆史 (JNNE)

発行 独立行政法人 国際協力機構 (JICA)
〒102-8012 東京都千代田区二番町5-25 二番町センタービル
電話 03-5226-6660から6663 (代表) <http://www.jica.go.jp>

公益財団法人 ユネスコ・アジア文化センター (ACCU)
〒162-8484 東京都新宿区袋町6 日本出版会館
電話 03-3269-4435 <http://www.accu.or.jp>

教育協力NGOネットワーク (JNNE)
〒160-0015 東京都新宿区大京町31 慈母会館2・3F
公益社団法人 シャンティ国際ボランティア会 (SVA) 気付
電話 03-5360-1233 <http://jnne.org>

印刷 株式会社 デイグ

●本書は、ユネスコが発表し、国際協力機構、ユネスコ・アジア文化センターと教育協力NGOネットワークが共同で翻訳、出版したものです。転載はご自由ですが、出典として「グローバルエデュケーション モニタリングレポート 2016、ユネスコ」と明記してください。

人間と地球のための教育

—すべての人にとって持続可能な未来をつくる—

この報告書「人間と地球のための教育—すべての人にとって持続可能な未来をつくる—」は、新たに設定された「持続可能な開発のための2030 アジェンダ」と教育との間にある複雑な関係を6つの基本となる柱である「地球」、「繁栄」、「人々」、「平和」、「場所」、「パートナーシップ」を軸に分析した。本報告書は、就学率が劇的に上昇し、持続可能な開発が教育改革の中心に来なければ、教育はその潜在力を存分に発揮できないことを示している。また、気候変動、紛争、持続可能でない消費、拡大を続ける貧富の格差が教育に与える破壊的な影響に警鐘を鳴らしている。すべての人々にとって持続可能な未来を創造するためには大きな変革が必要となっているのである。

グローバル エデュケーション モニタリング レポート (GEM レポート) の要約版である本報告書は、新たに設定された持続可能な開発目標 (SDGs) の下で教育の進捗を評価する一連の報告の最初のものとなる。GEM レポートは Education 2030 の意欲的なゴール達成のために必要な政策、戦略、プログラムについて、エビデンスに基づいた提案を行っている。

本報告書は、教育へのアクセス、就学・修了率、学習、格差といった問題を確実に改善するために設定されたグローバル教育目標とターゲットの進捗をモニタリングすることの難しさについても議論している。本報告書は、すべての意思決定の場面において読者が教育の価値と重要性を主張できるよう、信頼できる情報を提供している。

GEM レポートは、独立した編集権を持つ、エビデンスに基づいた出版物であり、教育の進展と課題についての関心と対話を深める必要不可欠なツールである。このシリーズは2002年以降、約200の国・地域における教育の進捗を評価してきた。この経験を基に、持続可能な開発目標 (SDGs) における教育の進捗のモニタリングという新たな使命に基づき、GEM レポートは今後15年間においてフォローアップと検討のプロセスのための重要なグローバルな観点を持った情報源となるだろう。

