

第8章

「2000 年評価」世界、地域レベル、テーマ別レポート概要

玉懸 光枝

第1節 世界レベルレポート概要

1 Education For All - Global Synthesis

＜要約＞2000 年 4 月の Dakar 会議に向け、各国が Jomtien 以後に遂げた進歩や直面した困難について各国レポートや地域別レポート、テーマ別レポートにより報告され、それらがこの世界報告と次の統計分析にまとめられた。両者とも、Jomtien 会議で採択された 6 つの方針に基づいて報告されている。「Jomtien の 10 年間」には、Education For All という目的に対して前進的・後退的両方の変化が起きた。政権の崩壊や戦争、科学技術の発展、経済変動などは、国や地域により全く異なる影響を与えた。各国が Jomtien の目的に向けてたどった成功や失敗の分析がこの報告書の主体である。各国は Jomtien の枠組みを機械的になぞっているわけではなく、それぞれの事情・要求に従い修正している。そこには熱意やリーダーシップも含め誤算や失敗があるため、10 年前に思われていたように世界的に目標が達成されたとは結論付けられない。それでもなお、以下のように進歩が遂げられた。すなわち、幼児教育も含め基礎教育全段階における就学率の顕著な上昇/ 幾つかの国々における男女差や民族集団など不平等の大幅な改善/ ごく少数の国においてであるが、成人非識字率の減少/ EFA の目標に向けた新たな政策や枠組みの誕生/ 政策決定への NGO や地域共同体の参入の拡大、など。

2 Education For All 2000 Assessment - Statistical Document

＜要約＞依然として 1 億 1300 万人の子どもが就学していない現在、その中の 97% が後進地域に集中し、60% が女児である。ラテンアメリカやカリブ地域、東アジアは初等教育へのアクセスがユニバーサル化しつつあるが、他の地域は取り残されている。特にサハラ以南のアフリカ地域は深刻である。この報告書はこれら全

ての地域を対象とし、幼児への教育や保護、および初等教育へのアクセスにおける変化を描き出している。具体的には、初等教育の財政の幅広い違いを考察する他、大勢のクラスを運営しようとする教師の過負担な状況や成人の識字にも焦点を当てている。

第2節 地域別レポート概要

1 West and Central Africa

＜要約＞基礎教育に関する量的質的評価のために必要な統計データを提示することが困難な国が多く存在しており、違う指標を用いる必要がある。アフリカでは、従来の分析枠組と違った言語的地理的観点からグループ化する必要性が明らかになった。こうしてアフリカ地域を、スペイン・ポルトガル・フランス語圏とそれ以外の英語圏とに分けることとし、本レポートは、前者のグループ 21 ヶ国を対象に分析を行なっている。世界における 39 の最低途上国のうち、29 ヶ国がアフリカ地域である。

アフリカ地域のスペイン・ポルトガル・フランス語圏の国々は、非識字者を減少させ基礎教育をすべての者にアクセス可能にするために多大なる努力をはらってきた。しかし、経済的伝統の困難性や人口拡大などの環境要因により、基礎教育のニーズは充たされるどころか減少している。留年率は全ての国において 10% 以上であり、中には 30% 以上の国もある。

2 Asia and the Pacific

＜要約＞アジア太平洋地域は、中央アジア・南アジア・東および東南アジア・太平洋地域の 4 地域に分けられる。コーカサス・中央地域の国々は旧ソ連の一部であり、1991 年に独立した。ほとんどがステップや砂漠に覆われ、南東部には万年雪に覆われた山脈がある。この地域では経済変化に伴う教育改革が必要とされている。東および東南アジアの国々には四季があり、様々な地域で 300 以上もの方言が話されているにも関わらず、1 つか 2 つの公用語が制定されている。この地域の課題は、EFA が達成した高就学率を経済危機下でもいかに維持するかということである。太平洋地域のほとんどの国は 1 国あたりの面積も小さく、人口も不均一

に分布した島嶼国家である。この地域では若者の特殊な生活状態が問題となっている。南および西アジア地域は山がちな地形から平原まで国によって地形が大きく変わる。この地域では基礎教育における根強いジェンダー格差が深刻な問題である。アジアの多くの国々では、学業成績を評価しようという傾向が広まっている。この動きは、競争や評価に現在消極的な国においても広まっている。しかしテストし評価しようとしているものは学習者個人の効果ではなく、むしろ教育システムの効率性である。

基礎教育のユニバーサルには程遠い南アジアの国においても、フィリピンのようにほとんどユニバーサルに近い状態にある東南アジアの国々においても、地理的・民族的・貧困などの理由で「達成できない」余地が存在する。

ほとんど全ての国において、焦点は就学から学習へと移っている。政府による基礎公教育が全てのニーズに応えるわけにはいかないため、代わりに非正規教育（non-formal education）が必要になってくる。また、公教育にただで学習が保証されるわけではなく、3年就学しても読み書きが不十分な場合もあるという。その補助（成人教育など）としても非正規教育の担う役割が期待される。

3 The Caribbean

＜要約＞カリブ諸国は全ての国がヨーロッパ列強の旧植民地であり、その政治的歴史により貧富にかなり差異がみられる。90%の国々において、政治的経済的安定によって、めざましい経済成長と教育発展が達成された。教育制度は、ほとんどの国の初等教育は義務化されており、卒業年齢は11才である。またほとんどの国で、6年生の終わりに中等教育の入学試験が課されている。また、粗就学率と純就学率にはギャップがある。教育財政については、カリブ諸国22ヶ国のうち8ヶ国の初等教育費の対GNP比がわずか2%以下である。進級制度はほとんどの国で自動進級であり、留年率は概して低い。男女を比べると女子より男子の方が高い。留年と成績不振の原因は、教授言語と母語が違うためと読み書き能力の不足と言われている。また1996年度の生徒残存率は72-100%であるが、ハイチではわずか55%であった。

4 The Arab States

＜要約＞アラブ諸国家における就学前教育の就学率は1998年に15.3%にのぼったが、これは就学前教育の重要性から考えるとまだまだ低い。社会的宗教的経済的理由により男女差は大きく、男子の方が高い。また都市部と農村部の地理的格差も大きい。この地域における初等教育段階就学率の年成長率も1-3%とかなり低く、このままだと、EFAを達成するのにあと何十年もかかってしまう計算になる。生徒残存率は98.8%を誇る国もある一方で、65.8%に留まる国もある。

5 Europe and North America

＜要約＞1990年代、ヨーロッパ東部における義務教育は8ないし9年以上ではなかった。しかし近年この傾向が変わり、半数の国々において、1999年までに義務教育段階を拡大したかその方向で現在模索中である。ノルウェイのように就学前教育を義務化したり、イタリアのように中等段階修了まで義務化する動きも見られ、ヨーロッパと北部アメリカにおける義務就学年限は10ないし11年が標準となっている。少なくとも初等段階のアクセスについては、この地域は1980年代から既にユニバーサル化を達成しており、粗就学率と純就学率の格差も減少しつつある。しかしなお、学業機会の平等性が完全に達成されたわけではなく、ドロップアウトや学業不振、地域格差、民族マイノリティ（特にジプシーなどの移動民族）の3点が、平等の達成の阻害要因として警告されている。またこの地域では、特に東部においては社会的な要求の高まりにより、また西部においては社会の複雑化に伴う文化や質の高度化によって、中等教育修了（あるいはそれ以後）まで就学する傾向が強まっている。

教育の質については、第一に分権化の動きが挙げられる。この分権化は、適切な協力体制がない場合責任が分散してしまうという危険性を孕んでいるが、各地域の日々の問題のレベルで細かく責任を負えるという点で多大な利点も有している。第二に教師の訓練が挙げられる。1997年以来、幼稚園や初等教育、中等教育の教師を大学などで訓練し、学位をとらせる動きがみられる。またこれに関連し、教師教育を教育科学研究と結びつけて行なう動きもある。

6 Eastern and Central Europe

＜要約＞1990 年代、中央・東ヨーロッパの国々は、従来の教育が達成してきた成果を守り維持するか、学校カリキュラムの再制定、教育方法の近代化、学校運営の合理化を含む教育システムの改革を行なうかという、2つの課題に直面した。

1990 年以降のこの地域における教育費の実質的な低下はかなり大きい。このため、相対的な支出や就学率は同じであるにも関わらず、基礎教育における生徒一人あたりの実質的な支出はほとんどの国において著しく落ち込んだ。またこの地域では教師職の威信が低く、給料も低い。ロシア連邦においては給料の支払いが 3 ヶ月から 10 ヶ月も遅れたという。教師職の威信のこうした低さは、教育の質に直接的に関わってくる。第一に、賃金と威信の低さによって優秀な教師が教壇を去ってしまう場合がある。第二に、才能のある若者が教師という職業に魅力を感じなくなる。こうした事態が、既に、公立学校の特に外国語教師とコンピュータ科学の教師の不足を招いている。また、本来無償で配布されることになっている教科書や教材も不足しているし、学校建設や修理維持費もかなり制限されている。

7 Nine high-population countries(E-9)

＜要約＞この報告では、E-9 として知られるようになった、途上国の中で最大の人口を誇る 9 ヶ国（バングラデシュ・ブラジル・中国・エジプト・インド・インドネシア・メキシコ・ナイジェリア・パキスタン）について分析する。この 9 ヶ国の人口を合計すると 30 億 2 千万に達し、全世界人口の半分以上になる。このうち 4 分の 1 にあたる 100 万人がいまだに非識字者である。

これらの国々は地域も文化も経済発展の程度も異なっていて、人口規模以外にはあまり共通性がない。

人口規模の大きな国において問題を解決しようとするのは、小さくて均質な社会の場合とはかなり異なる。人口の大きな国では、ジェンダー格差や都市と農村の地域格差などの通常の差異に加えて歴史的背景も異なるうえ、貧富差も大きい。都市化と経済成長に最も関係があるのは歴史的背景と文化的特性である。例えばブラジルの場合、貧困と教育の未発展は、退廃的なプランテーション経済と人口密集地域である東北部に集中している。この国の 15-24 才のうち 10%が非識字者であるが、そのうち 60%がこの東北部である。かなりの若者がまだ就学していな

いパキスタン、エジプト、インド、バングラデシュにおいては識字は全国規模の課題であるが、アクセスがユニバーサル化しているメキシコやブラジル、中国、インドネシアにおいては学校を特に貧困な地域や不便な地域に建て、言語的文化的なマイノリティの子弟を就学させるのが課題となる。どちらにとっても、就学年齢を過ぎた成人非識字者が深刻な問題である。こうした人々は読み書きしないまま成長してきたため、学習は子どもよりも困難であり、特別の配慮が必要である。またバングラデシュ、パキスタン、インド、エジプト、インドネシアでは、伝統的慣習のため男女格差が非常に大きい。

多くの国で子どもが学習から落ちこぼれ、留年を何度も繰り返した後、結局は基礎教育修了前にドロップアウトしてしまっている。これは、在籍学年の学習内容を理解できない生徒は理解できるまでその学年を繰り返すべきだという理由による。しかしこれは誤っている。留年させられた生徒は学校から遠ざかり、追いつく能力も失ってしまうからである。留年率は、特にブラジル、メキシコ、インドネシアで深刻である。就学児童が増えドロップアウトや留年が減少すると、教師はより多くの生徒を受け持たなければならなくなるため、現在いる教師の技術を向上すると同時に、数も増やす必要がある。

これら 9 つの大きな国における EFA には、進展が見られる国もあるものの、概して大きな変化はない。政府のトップが教育にプライオリティを与えているにも関わらず、他の分野の公共政策と隔離されている国も多い。ほとんどの国で、教育分野のトップは基礎教育の普遍化に関するプライオリティや問題を認識し、正しい方向に動き出そうとしているのだが、そのスピードは一般に遅く、アプローチは昔ながらのものである。多くの国の教育のトップが最近直面した困難に、ユネスコが EFA レポートのために要求した基礎教育に関するデータのうち、公的支出や識字、就学率など幾つかは、他の管轄下にあるために教育分野で把握できていないというものがある。ドロップアウト率や教師の学歴、教師一生徒の割合などのデータは教育関係セクターで把握しており、入手可能であるが、生徒の能力、学校や地域における学業成績などの、より詳細なデータが通常は不足している。

8 Sub-Saharan Africa

<要約>我々は、ジョムティエン宣言以後の 10 年間と Amman 中間報告以後の 4 年

間を振りかえった結果、基本的なパラダイムがシフトし、アフリカ・ルネッサンスを実現する上で教育へのより一層の投資が必要不可欠であるという結論に達した。教育は、人を属性から解放し、決断力や創造性、批判的思考力、民主的価値観、プライドを与え、差異の受容を可能にさせる。新しいアフリカは個々人の基本的人権やよりよい政府への要求を反映させ、暴力や差別を拒否する。教育へのアクセスはジェンダーや肌の色、人種や民族、階級、身体的精神的能力、宗教、政治的信念に影響されてはならない。この地域においてフォーカスを当てるのは教育へのアクセスおよび、平等と質とレリバンズ、そして収容力とパートナーシップ（政府がリーダーシップを担いながらも、私的セクターや NGO、様々なレベルの市民社会や宗教団体、PTA などとの連携。しかも資金援助にとどまらない、意思決定の段階から運営、教授の段階までを含む）である。Sub-Saharan 諸国でこの 10 年間に達成されたことのほとんどは、包括的な教育改革と冷戦後の世界秩序の再建に伴って起きた。アフリカの国々の教育システムは、物質的にも機構的にも基盤がしっかりしていないため、自然災害や人的災害に弱く、進歩がそうした災害に呑みこまれてしまったり後退すらしてしまうこともある。多くの国が、耐乏経済プログラムや負債負担の増加、歪んだ世界経済システム、弱い政府、洪水や日照りなどに苦しんでいる。こうした要因は HIV / AIDS や武力紛争の影響と結びついており、アフリカの教育が荒廃し続ける一因となっている。

またこの地域では、全ての子どもが等しく基礎教育にアクセスできるよう目覚ましい努力が払われてきたが、初等教育段階のユニバーサル化を達成したのは僅か 10 ヶ国程度である。多くの国で就学率は上昇しているものの、急激な人口成長や都市部への人口流入増加には追いついていない。Sub-Sahara 諸国全体では 1990 年から 1998 年の間に純就学率は 9% 上昇して 56% になり、特に女子は 7% 上昇して 48% となった。しかしこれには地域差がある。インド洋の国々で男女とも 70% を越える純就学率を誇っている他、パーセンテージ上昇の上で更に目立っているのは、ソマリアを除く東アフリカ地域の 27% 上昇（その結果、60% に到達）や、南アフリカ地域女子の 23% 上昇（結果、76% に到達）、同じく南アフリカ地域男子の 16% 上昇（結果 58% に到達）である。現在入手可能なデータによると、西アフリカ地域では女子の 40%、男子の 50% が就学しており、中央アフリカでは女子の 50%、男子の 60% が就学しているとされる。しかし、これらの国々の中には近年データ

集計が困難な国もあり、実際にはこれよりかなり低いと推察される。

南アフリカ地域では初等教育がユニバーサル化に近いとされ、成人識字率も高いが、ジェンダー格差は大きく、極端なところでは女子の就学は男子の半分である。5年生に進級する者の割合（残存率）にも地域差や男女差が見られ、成人識字の低い地域では女子の残存率も低い。ドロップアウトも近年増加しているが、特に難民や児童労働、エスニックマイノリティ、HIV / AIDS、紛争や災害による孤児の増加などが多い遠隔地域や農村地域において、出席率は著しく低い。一方で、こうした地域から貧困層が都市部に流入する傾向があるため、都市部の学校は超過人数を抱えている。

9 The Americas

＜要約＞国による現状の多様性や、その一方で共通して抱えている状態によって、この地域の国々に共通して有効となる、客観的な戦略をたてるのは困難である。つまりそれぞれの国は、自国の限界に応じながらも、この地域の目標を自国の目標に転換しなければならない。こうした多様性の中も、貧困や不平等、教育機会からの排除という共通の特徴がある。本報告書の中では、この地域の国々は、政府や私的セクター、あらゆる社会が協力し、責任を共有する国家的な機構をつくりあげようとしているばかりでなく、地域内部の差異や不均衡を克服するために、国を越えた協力組織をつくろうとしている。

この地域での EFA の成果は、4-6 才の就学前教育の増加、ほぼ全ての子どもに対する初等教育のアクセス可能性の確保、義務教育年限の延長、NGO や親など様々なアクターの参入、教育を優先課題とすることについての国家レベルおよび地域レベルの合意などが挙げられる。しかし一方で、次のような各点が未だに問題として指摘されている。すなわち、特に 4 才に達しない幼児期の発達への無関心、初等教育における高い留年率やドロップアウト率とそれに伴う over-age の子ども、国家政策や戦略の中で成人識字教育についての優先性が低い点、教師教育への無関心、教育サービスの分配や効率性や質の不平等（不均質）性などである。

具体的な提言としては、例えば幼児教育については、4 才以前の幼児期の発達プログラムとして家族に焦点を当てて投資額を増加させる一方、4 才以上については家族のほか地域や特別センターにも焦点を当ててこれまでの成果の維持につとめ

るものとする。初等教育については、これまでの成果の維持、増大につとめるとともに、性別や地理条件、文化の違いなどによって未だにアクセスが確立されていない子どもを発見し、柔軟かつ適切なプログラムをつくる他、留年やドロップアウトの減少につとめるものとする。成人識字教育については、幼児教育と成人教育をリンクさせたり、公教育と非正規教育をリンクさせたり、以前の経験を学位の取得に結びつけるなど、柔軟で多様性に対応したプログラムを向上させるものとする。他にも、基礎教育を、貧困や不平等を克服する戦略と結びつけたり、テクノロジーを利用することなども考えられる。

第3節 テーマ別レポート概要

1 Applying New Technologies in Education

＜要約＞基礎教育をサポートする情報および通信技術の利用について概観するにあたっては、以下の3つの仮定から出発する。第一に、初等教育に代わる実質的なものではなく、技術の役割は、基礎教育を助けるものでこそあれ、それにとって代わるものではない。第二に、しかしながら技術は、学校に行けない子どもや大人にとって、そのニーズを満たすのに一役買うことができるかもしれない。そして第三に、印刷から放送、そしてコンピューターに至る技術をまとめて概観することは意味がある。

2 Children in Difficult Circumstances

＜要約＞ミクロレベル、メゾレベル、マクロレベルにおける排斥を具体的に挙げている。ミクロレベルについては、学校において、生徒の家庭を教育の中に関係付け、考慮しないことによる排斥が挙げられる。メゾレベルについては、教育官僚制が言及されている。すなわち、教師が効率的に競争し責任をもつような高い職業威信を与えないことにより、教師の質が下がり、結果的に児童が排斥されることになるという。また、ジェンダーなど文化に基づいた不適切なカリキュラムを制定することによる排斥も挙げられている。マクロレベルにおける排斥につい

ては、危険にさらされている家庭や児童の教育の前に塞がる障害を認識せず、教育参加の機会をつくらないなどの、国家の教育政策による排斥があるという。こうした排斥を被っている属性としては、エスニックマイノリティ、移住民や難民、遊牧民の子女、女兒などが挙げられる。

3 Decentralization and Community Participation in Education

＜要約＞グローバリゼーションが進展しても、地域による差異は依然残っている。単一の（中央と地方の）連携図式が全てに当てはまるわけではない。それでもなお、EFA の量的および質的達成のためには連携が必要とされている。この報告書はどこにおいても有効な唯一の方法を提示しているわけではないが、ある状況下では成功したモデル、そしてある状況下では失敗したモデルを明らかにしてくれる。全ての教育関係者は、EFA という共通の目的に向け連携の方法を見つけなければならない。

4 Donor Contributions to Education for All

＜要約＞基礎教育の財政機関は多岐にわたっている。これは意思統一が図られていない事の表れでもあるが、それぞれの専門知識の追求やエージェンシー相互の間でのステイタス競争の表れでもある。機関をまたがった合意は実行可能なものでも必要なものでもなく、また機関間の合意は双務的な基盤の上に成立するものであるから、国家報告や国際比較の際に問題となる。この報告書は、ジョムティエン会議以後 EFA に向けて財政機関に何が起きたかを、基礎教育の政策や実践を見ながら、財政面に焦点を当てつつ論じている。

5 Early Childhood Care and Development

＜要約＞幼児期の発達や世話の向上を意図したプログラムを援助し進めていく際に、国際組織が今まで果たしてきた、そして今後果たしうる役割を降りかえることは適切なことであるように思われる。同時に、こうした援助はある価値観を含んだ介入を意味する。というのも、国際組織はその援助は行なったように提供されたという結果に依存しており、そのことは良い結末と同様に悪い結末も引き起こしうるためである。

6 Progress in Inclusive Education

＜要約＞全ての者にとっての教育発展は、しっかりした環境のもとでの労働機会の確保と密接に結びついている。また誰も排除することなく全員に教育を与えるというこは、共同体としての生計を、個人の発展や国家の経済状況と同じぐらいに考慮するということではなければならない。

7 Education in Economic Crisis

＜要約＞東アジアの経済危機が教育にどう影響を及ぼしたかについて、就学率、ドロップアウト率、完了率を指標に考察する。また地方行政や NGO、国際機関などが経済危機によるマイナス影響をどう軽減したかについても考察する。インドネシアとタイの 2 国を中心に、韓国、フィリピン、マレーシアについても概観する。その結果、恐れていたほど就学率は減少していないが、どちらかという初等段階より中等段階の方が影響を受けているようであること、貧困層の子弟の方が深刻な影響を受けていること、私立学校から公立学校に移った者もいることなどが分かった。しかし質的側面の影響にはふれられなかったため、更なる調査が待たれる。

8 Girls' Education

＜要約＞ジョムティエン会議以降の 10 年間で、女子教育について何が達成されたか、現状の記述と得られた教訓、立ち表れてきた問題、次の 15 年間の優先事項を提示する。

9 Education in the Context of Emergencies or Instability

＜要約＞1990 年には EFA に向けてジョムティエンで決議が行なわれ、教育を受ける権利も含めた子どもの権利が強化される出発点に立ったように思われた。しかし 1990 年代の状況は、多くの国で、例えば紛争や自然災害などにより多くの子どもや大人たちの基本的権利の享受が妨げられていた。数百万人もの人々が難民として国境を越え、また自国の中で虐げられ、更には自分の家においてすら慢性化し

た非安全性と政治不安、市民紛争から生じる貧困から危険にさらされている。武力紛争の際、教育機関は標的になり、教育よりむしろシェルターや他の目的として使われる。教師は徴兵され、国内扮装の場合には暗殺の対象とされることもある。1990 年代、国家政府や人道的機関が非常時の教育プログラムを難民キャンプなどで展開し、大筋では成功を収めたが、危険にさらされている人々へアクセスしにくいことや、援助を与える資金の不足から、不適切に終わる場合もあった。我々は EFA2000 年宣言によって、教育関係者がより非常時の教育、そしてポスト紛争の状況に関心をもつきっかけとなると期待している。人的及び自然災害は EFA の達成に大きな障壁をもたらしている。トラウマや虐待にさらされた青少年や児童たちの心理社会的ニーズにも応える主要な介入策として、教育を再導入することを提言する。

10 School Health and Nutrition

＜要約＞ジョムティエン会議で基礎教育にとって必要とされるものが何か議論され、校舎や教科書、先生をどう供給するかという従来の焦点よりむしろ、健康と栄養に焦点が当てられ、この 2 点が学習者や学習過程を促進するために重要だとされた。膨大な研究蓄積が示すように、教育と健康（マラリアや暴力、事故、ドラッグ習慣などの生活スタイル、HIV 感染、児童の妊娠など）は不可分である。更には健康と知識、出席率、成績との密接な関係も指摘されており、もし学校教育の量的質的プログラムが向上するなら教育セクターが主導権をとらなければならないと言われている。WHO や UNICEF、UNESCO、世銀などが、2000 年 4 月の EFA セネガル会議での合意に基づき、効果的な学校教育と健康を実現する（FRESH）ために連携を強化させている。

11 Teaching/Learning Environments, Textbooks and Learning Materials

＜要約＞教科書の分配状況は 1970 年代と 1980 年代に、アフリカやラテンアメリカ、アジアにおいて悪化した。参考書や他の教材の分配はより深刻で、質的にもかなり劣悪である。1990 年代には国際機関や政府、CSO の援助によって改善された国もあるが、世界的には依然として不足している。これは政府による優先順位が低いことや訓練された人材の不足、資金不足が主な原因である。1990 年代の教

科書の分配には、選択と調達の方法分権化、私的セクターの参入による経済自由化、システムティックな供給を達成するための費用増大の3つの主な傾向がある。安定した教科書供給や地方の状況やニーズを反映させるために、公的な出版産業が発展する必要性が認識され始めている。

12 NGOs and Civil Society in Education for All

＜要約＞現在の教育システムを作りかえ、全ての者が生涯にわたって学べる基礎を築くために、公教育と非正規教育の間の相互作用が生み出されている。非政府組織（NGO）と市民社会団体（CSA）は、地方・国家・地域・国際的レベルにおいてより広く連携を強めてきた。この連携は NGO と CSA の間だけに留まらず、政府や他の組織との間にも及ぶ。パートナーシップ構築は教育分野における NGO の課題の中心であるばかりでなく、教育機会の効率とレリバンスを高めるためにも不可欠である。