

タンザニア国教育文化省
大統領府地方自治庁

独立行政法人国際協力機構

タンザニア国
地方教育行政強化計画調査
(フェーズ2)

最終報告書
要約



平成17年7月

(2005年)

財団法人 国際開発センター (IDCJ)

人間

JR

05-32

タンザニア国
地方教育行政強化計画調査
(フェーズ2)

最終報告書
要約

平成17年7月
(2005年)

財団法人 国際開発センター (IDCJ)



1179818【8】

序 文

日本国政府は、タンザニア国政府の要請に基づき、地方教育行政強化計画フェーズ2に係わる調査を実施することを決定し、独立行政法人国際協力機構がこの調査を実施いたしました。

当機構は、平成15年1月から平成17年6月まで、財団法人国際開発センターの豊間根則道氏を団長とした調査団を現地に派遣いたしました。

調査団は、タンザニア国政府関係者と協議を行うとともに、計画対象地域における現地調査を実施し、帰国後の国内作業を経て、ここに本報告書完成の運びとなりました。

この報告書が、本計画の推進に寄与するとともに、両国の友好・親善の一層の発展に役立つことを願うものです。

終わりに、調査にご協力とご支援を戴いた関係各位に対し、心より感謝申し上げます。

平成17年8月

独立行政法人国際協力機構
理事 松岡 和久

目次

地図

写真

| | |
|---|-----------|
| 1部：タンザニア地方教育行政強化計画調査（フェーズ2）の背景と概要 | 1 |
| 1. 背景 | 1 |
| 2. スクールマッピング・マイクロプランニングの概要 | 2 |
| 2部：スクールマッピング・マイクロプランニング（フェーズ2）ターム1 | 5 |
| 3. スクールマッピング・マイクロプランニング（フェーズ2）ターム1の概要 | 5 |
| 4. ターム1活動の実施 | 6 |
| 5. ターム1のモニタリング | 7 |
| 6. ターム1の結果（結果の評価） | 8 |
| 7. ターム1から学んだ教訓とターム2の計画 | 10 |
| 3部：スクールマッピング・マイクロプランニング（フェーズ2）ターム2 | 13 |
| 8. スクールマッピング・マイクロプランニング（フェーズ2）ターム2の概要 | 13 |
| 9. ターム2活動の実施 | 14 |
| 10. ターム2のモニタリング | 15 |
| 11. ターム2の結果（結果の評価） | 16 |
| 12. ターム2から学んだ教訓 | 18 |
| 4部：本調査の評価 | 23 |
| 13. キャパシティー・ビルディング | 23 |
| 14. カスケードシステムの効果 | 24 |
| 15. ソーシャルマーケティング効果 | 26 |
| 16. PEDPの便益と課題 | 28 |
| 5部：教育管理情報システム（EMIS） | 30 |
| 17. 情報管理システム（EMIS） | 30 |
| 6部：今後に向けて | 35 |
| 18. 提言 | 35 |

地図

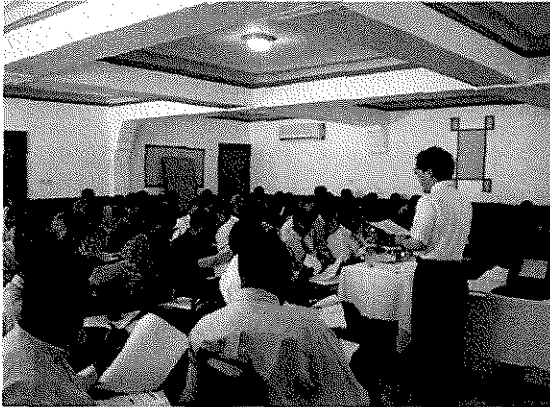
SCHOOL MAPPING AND MICRO-PLANNING IN PRIMARY EDUCATION (Phase 2) IN THE UNITED REPUBLIC OF TANZANIA



Legend

-  Term 1 Target Districts (16)
-  Term 2 Target Districts (16)
-  Lake

写真



ファシリテーター研修：豊間根団長から参加者に対して、スクールマッピングについての説明をしている様子。



ファシリテーター研修：参加者がグループに分かれてマイクロプランニングの実施プロセスについて議論している様子。

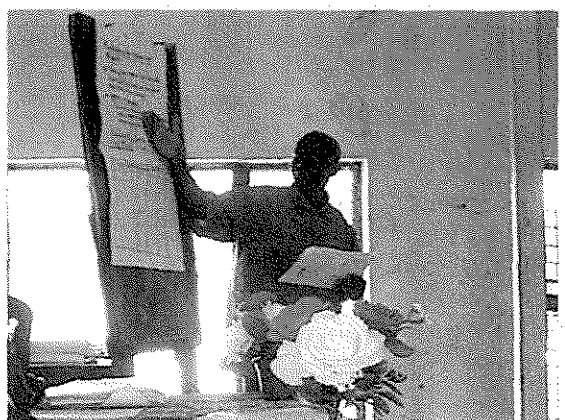


ファシリテーター研修：地方自治庁リボイ・シニア教育オフィサーが、参加者に対して閉会のコメントをしている様子。

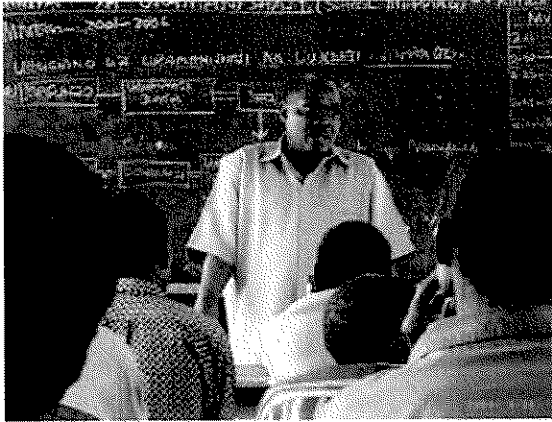
センゲレマ県研修：教育文化省ミエドゥ・シニア教育オフィサーが、参加者に対してコメントをしている様子。



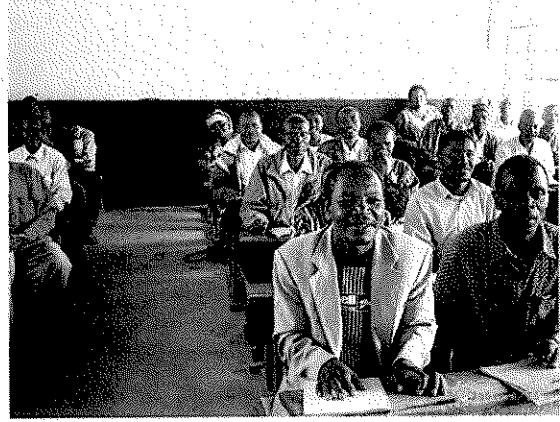
モンドゥリ県研修：参加者が3年間の教育実施計画を作成している様子。



ウランボ県研修：ファシリテーターが、グループ活動の成果について、全体セッションでコメントしている様子。



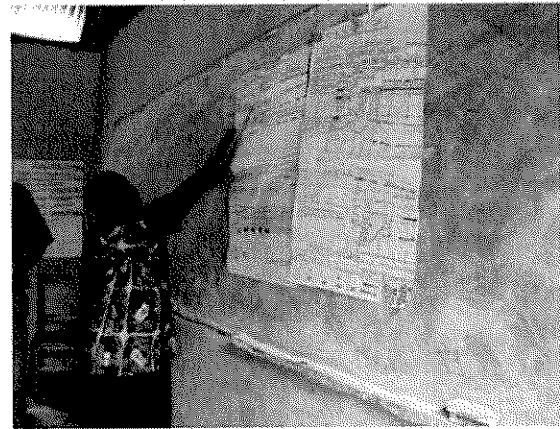
イランバ県キオンボイ郡における郡研修：マゴック・地方自治庁教育オフィサーが、PEDP 実施におけるスクールマッピング・マイクロプランニングの重要性について説明している様子。



イランバ県キオンボイ郡における郡研修：参加者が熱心にファシリテーターの説明を聞いている様子。



ドドマ・ルーラル県ブルギリ郡における郡研修：参加者が全体セッションで活発に議論している様子。



サメ県ヘダル郡における郡研修：全体セッションで、グループの代表が年次実施計画およびモニタリング計画について発表している様子。



キト県ンジョロ郡：リヤンガ教育文化省教育オフィサーがムワニャ小学校の学童に挨拶をしている様子。



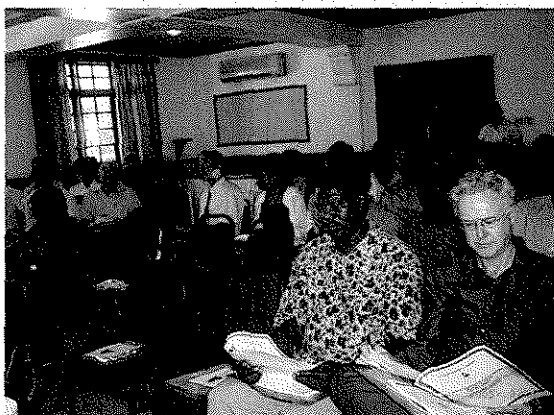
ドドマ・ルーラル県におけるデータ集計：豊間根団長と県教育職員が集計データを確認している様子。



ムヘザ県：ガンディエ団員が郡のオフィサーによるディスカッションをファシリテーションをしている様子。



結果発表セミナー：ムワカリンガ教育文化省政策計画局長が開会の辞を述べている様子。



県政府、二国間援助機関、NGO、研究機関等の様々な機関からの参加を得た。



結果発表セミナー：黒田 JICA 作業監理委員長が、スクールマッピング・マイクロプランニングについてコメントしている様子。(写真中央)



結果発表セミナー：ムセセ・地方自治庁組織・制度局長代理が、開会の辞を述べている様子。

1部：タンザニア地方教育行政強化計画調査（フェーズ2）の背景と概要

1. 背景

スクールマッピング・マイクロプランニング

一般的にスクールマッピングとは、学校や教育データを収集する方法を示す。多くのケースでは、スクールマッピングが、教育への住民参加を動機づけたり、活動を通して教育の重要性を認識することに役立っている。一方、マイクロプランニングは、学校や地方レベルでの計画過程を指し示す。マイクロプランニングでは、学校や地方での特定の課題や要望に焦点をあてる。

タンザニア政府は、1997年以來、スクールマッピング・マイクロプランニングに必要な技術・能力の向上を狙いとして、各地の県や学校の関係者に対して研修を行ってきた。JICAによる「地方教育行政強化計画調査（フェーズ1）」も、こうした支援の一環として1999年から2001年まで実施された。33県を対象として、約3,000校に及ぶ学校レベルのデータ収集と県職員の研修を主たる活動とした。2002年までに、UNICEF、NORAD、CIDA、およびJICAによる支援のもと、114県中82県に対して研修が終了している¹。

初等教育の地方分権化

タンザニア政府は、2001年に、2002年から2006年の5年間を対象とする初等教育開発計画（PEDP）を策定した。同計画は、5年間となっており、優先事項、具体的目標、および目標を達成するための予算計画が含まれる²。PEDPは、教育行政の枠組みの中で実施されている一方で、地方分権の流れにも沿っている。1990年代からの地方分権化の流れの中で、初等教育にかかる行政権限は県に委譲されてきており、県は中央政府からの予算を各学校に配分することになっている。これを受けて、PEDPでは、各学校における3年間の学校計画および1年間の予算・実施計画の策定を予算配分の条件としている。政府からの予算を最大の資金源とする学校にとっては、学校計画策定は重要事項となっている。

スクールマッピング・マイクロプランニングの必要性

地方分権の流れの中で実施されているPEDPでは、県および学校レベルにおけるスクールマッピング・マイクロプランニングを通じた計画策定能力の向上を重視している。特に、これまでスクールマッピング・マイクロプランニングの研修が実施されたことのない32県における計画策定能力向上は急務となっていた。PEDPのもとで、各学校における3年間の学校計画および1年間の予算・実施計画の策定が必要とされている点からも、必然的な流れと言えよう。教育文化省はこうした状況に鑑みて、PEDPの実施を支援するための「地方教育行政強化計画調査（フェーズ2）」の要請をJICAに提出した。

¹ ドナー支援の県数は、UNICEFにより44県（うち18県はNORAD、13県はCIDAが資金援助）、JICAのフェーズ1により33県である。残りの6県は教育文化省が実施した。

² 主なターゲットは2002年1月からの初等教育の無料化、2004年までに100%の粗就学率達成、18,900人の新教員の雇用、54,093の新教室の建設などである。

地方行政計画プロセス

図1は、データ収集から始まりモニタリングで終わるタンザニアにおける教育計画および予算にかかる一連のプロセスを示したものである。スクールマッピング・マイクロプランニングもこの中に位置付けられている。図1からも分かるとおり、スクールマッピング・マイクロプランニングは、県および学校レベルのデータ収集、計画、モニタリングの部分を支援するものであり、特に、計画策定能力の向上を重視している。

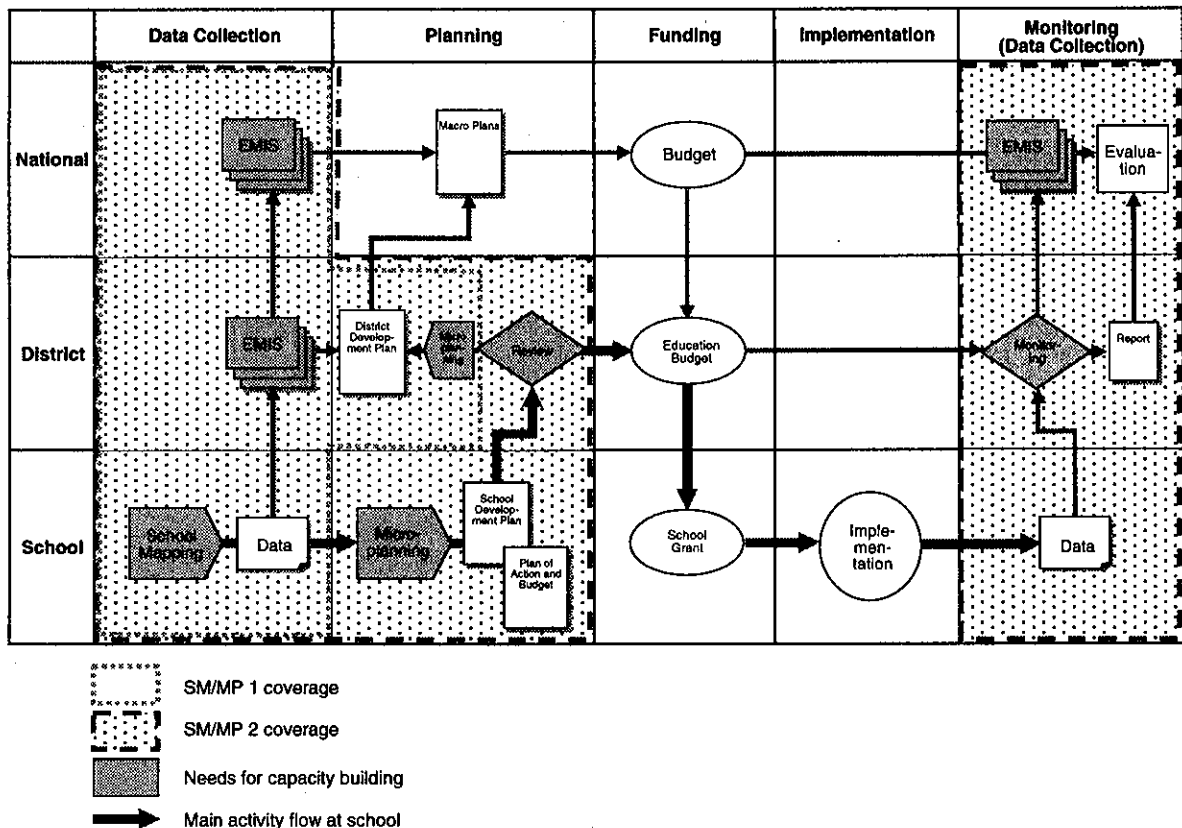


図1 タンザニアにおける初等教育開発計画および予算プロセス

2. スクールマッピング・マイクロプランニングの概要

調査の目的

- 1) 未実施県として残された 32 県を対象にスクールマッピングおよびマイクロプランニングを実施し、タンザニアにおけるスクールマッピング・マイクロプランニングを完了させる。
- 2) その実施過程において各種のトレーニングを実施し、学校・地方政府・中央政府の各レベルの関係者のデータ集計・分析能力と計画策定能力を向上させる。中でも学校レベルに重点をおく。
- 3) 教育データを効率的にかつ定期的に収集し、管理する制度・体制（EMIS を含む）を構築する。

調査コンポーネント

本調査は、以下の3つのコンポーネントから成る。

- コンポーネント A：スクールマッピング
- コンポーネント B：マイクロプランニング
- コンポーネント C：教育管理情報システム

対象県

本調査が対象とする32県は表1の通りである。これらはターム1（2003年1月～12月）とターム2（2004年1月～12月）に分けて、16県ずつカバーした。

表1 調査対象県

| 州 | 対象県 | | | | |
|--------------|--------------|------------------|------------|---------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ターム1対象県 (16) | | | | | |
| Kigoma | Kigoma Rural | Kasulu | | | |
| Lindi | Lindi Rural | Liwale | Nachingwea | | |
| Mbeya | Mbeya Urban | Mbozi | Rungwe | | |
| Ruvuma | Songea Urban | | | | |
| Rukwa | Mpanda | Sumbawanga Rural | | | |
| Tanga | Handeni | Kilindi | Korogwe | Lushoto | Muheza |
| ターム2対象県 (16) | | | | | |
| Arusha | Monduli | Ngorongoro | | | |
| Dodoma | Kondoa | Dodoma Rural | Mpwapwa | | |
| Iringa | Ludewa | | | | |
| Kilimanjaro | Same | | | | |
| Manyara | Hanang | Kiteto | | | |
| Mwanza | Kwimiba | Sengerema | | | |
| Singida | Iramba | Singida Rural | | | |
| Tabora | Igunga | Urambo | | | |
| Lindi | Kilwa | | | | |

対象数

本調査では、32県下すべての郡と公立小学校を2年間でカバーした。主な参加者は、県教育局長、県職員、郡行政長、郡教育コーディネーター、校長、そして学校委員会メンバーであった。

表2 対象数基礎データ

| | ターム1 | ターム2 | 合計 |
|------------------------|-------|-------|--------|
| 県数 | 16 | 16 | 32 |
| 郡数 | 403 | 408 | 811 |
| 小学校数 | 1,904 | 1,920 | 3,824 |
| 参加者数 ³ | | | |
| 県職員 | 192 | 192 | 384 |
| 郡職員 | 806 | 816 | 1624 |
| 学校委員会メンバー ⁴ | 7,616 | 7,680 | 15,296 |

³ 参加者数は推定値となっている。各県12名の県職員、各郡2名の郡職員、各学校4名の学校委員会メンバーがそれぞれ参加したと推定した。

⁴ 学校委員会メンバーには、校長や教師が含まれている。

参加者の正確な数は掴めていないが、表2にあるように2年間でおよそ1万7千人が参加したと推定されている。

スクールマッピング・マイクロプランニング実施の組織編成

本調査の所管は、タンザニア政府側が教育文化省政策計画局で、日本政府側がJICAである。実施はタンザニアの政府側のカウンターパート・チームと日本側の調査団による合同チームが行った。スクールマッピング・マイクロプランニングは、PEDPの一環として実施されるため、カウンターパート・チームは、教育文化省と地方自治庁の関係者で構成された。

図2のとおり、調査団は、プロジェクトマネージャー／コーディネーター、ファシリテーター、会計担当から成る再委託チームを通じてスクールマッピング・マイクロプランニングを実施した。ファシリテーターは、研修実施者、アドバイザー、モニタリング実施者として、県、郡、学校レベルで活動した。また、対象各県と郡レベルでは、スクールマッピング・マイクロプランニングの実施チームが編成され、活動を行なった。

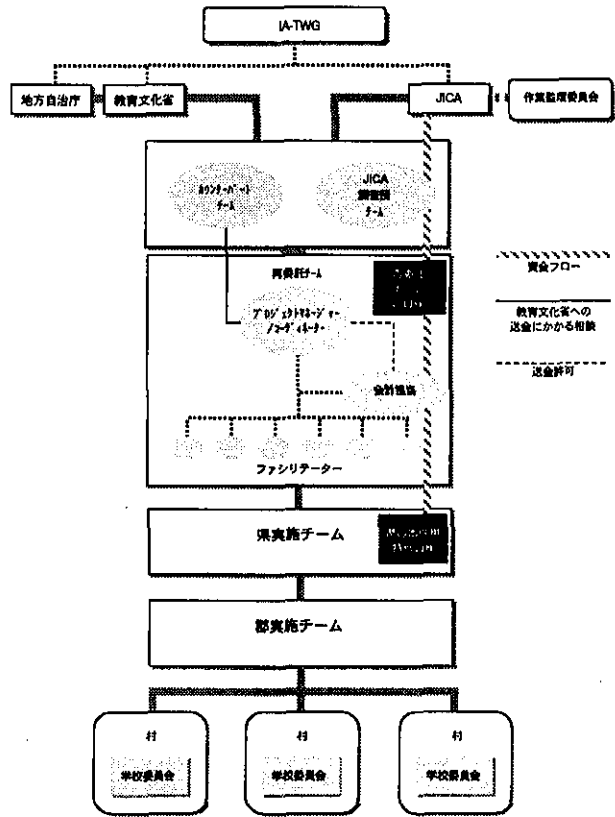


図2 実施体制

実施スケジュール

本調査は、図3の通り2年半にわたって実施された。

| 2003 | | | | | | | | | | | | 2004 | | | | | | | | | | | | 2005 | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|-----------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| チーム 1 | | | | | | | | | | | | チーム 2 | | | | | | | | | | | | 評価 | | | | | | |
| 16 県における スクールマッピング・マイクロプランニング | | | | | | | | | | | | 16 県における スクールマッピング・マイクロプランニング | | | | | | | | | | | | チーム 1 およびチーム 2 の評価 | | | | | | |

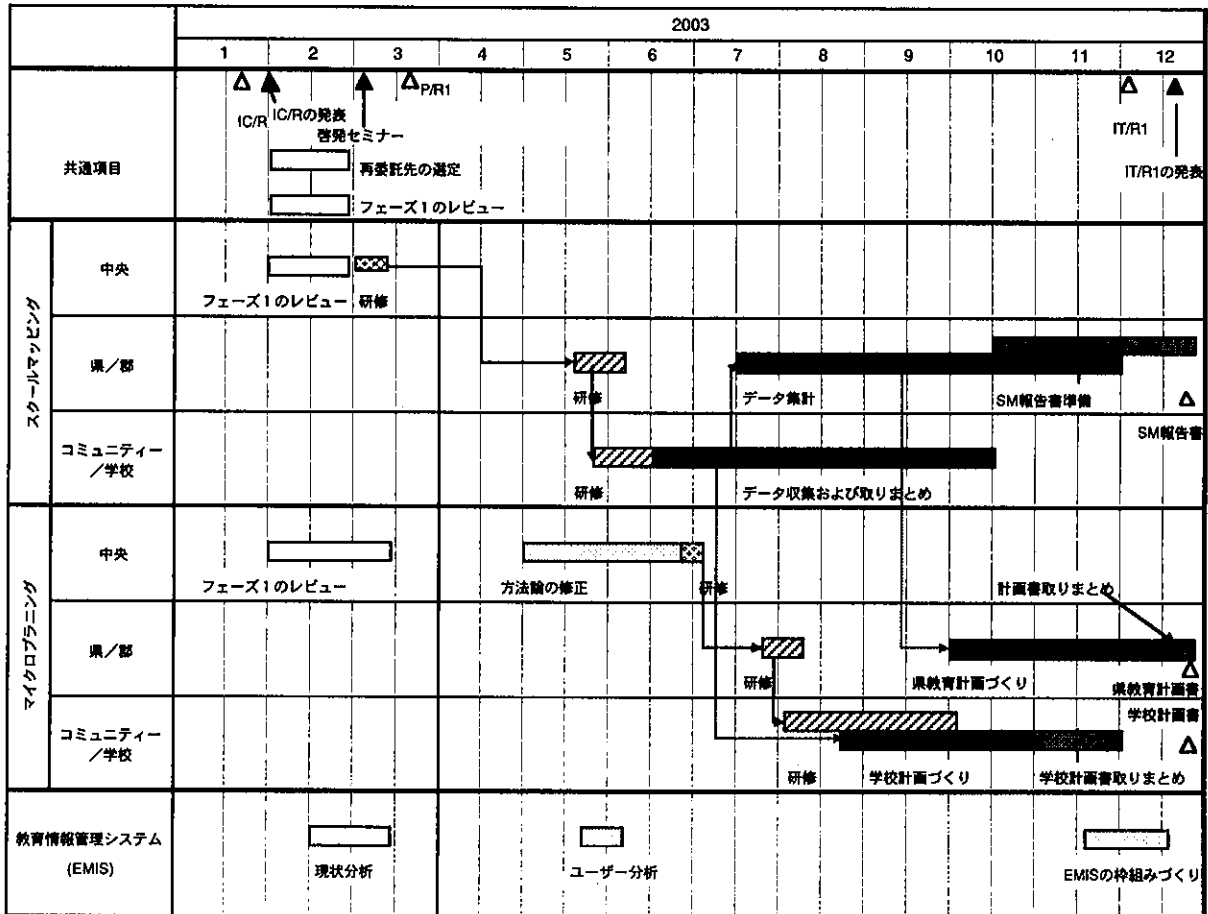
図3 スクールマッピング・マイクロプランニングの実施スケジュール

2部：スクールマッピング・マイクロプランニング（フェーズ2）ターム1

3. スクールマッピング・マイクロプランニング（フェーズ2）ターム1の概要

ターム1で用いられたカスケード方式

本調査の研修の実施にあたっては、図4の通りカスケード方式が用いられた。



IC/R インセプション・レポート
P/R1 プログレス・レポート
IT/R1 インテリム・レポート
SM スクールマッピング
EMIS 教育管理情報システム

図4 ターム1の作業：実績

現地で雇傭した16名のファシリテーターを対象に中央で実施されたファシリテーター研修に引続き、各県で県研修が実施された。県研修では、各県に起用されたファシリテーター（1名）が、県教育局職員や郡教育コーディネーターや郡行政長を含む郡行政関係者を研修し、また県政府職員がその研修をモニタリングすることになった。次の郡研修においては、各郡において郡教育コーディネーターと郡行政長が校長や村のリーダーを研修した。そして、研修カスケード方式の最終段階として、郡で研修を受けた校長が学校委員を対象にスクールマッピング研修を実施した。これら一連のスクールマッピング研修の終了後、同様の工程でマイクロプランニング研修が実

施された。

スクールマッピング質問票と研修教材の開発

以下に示す通り、ターム 1 の活動に先がけスクールマッピング質問票や研修教材の開発が行なわれた。

- 1) スクールマッピング質問票
- 2) スクールマッピングハンドブック
- 3) 学校計画策定ハンドブック
- 4) 県教育計画策定ハンドブック⁵

上述した質問票と 3 つのハンドブックは、はじめに英文で草案が作られ、次に県教育計画ハンドブックを除く全てがスワヒリ語に翻訳され活用された。

4. ターム 1 活動の実施

スクールマッピング

スクールマッピングでは 5 つの質問票が用いられ、第 1 から第 3 質問票では校長がデータを収集したり取り纏めることになっており、第 4 および第 5 質問票は村のリーダーと学校委員会委員長が取り纏めることになっていた。

各学校から集まってきたデータは、郡レベルで郡教育コーディネーターによって取り纏められ、県レベルで行なわれるコンピュータへのデータ入力のために提出された。県レベルでは、県教育局において、データ入力、データ編集、データの取りまとめが行なわれたが、データ入力の際に幾つかの問題に直面し、それが原因となってスクールマッピングの終了が当初の計画から大幅に遅れることになった。結局、学校レベルでデータが収集された後、県レベルでのデータ入力・分析の作業を終了するのに多くの県では 4、5 ヶ月を費やすことになった。

学校計画づくり（スクールプランニング）

学校計画策定の準備は、郡研修が終わって間もなく殆どの県で開始され、8 月下旬には約半数の県において学校計画策定活動が既に開始された。多くの学校で、学校計画策定の初期段階には約 10 名～20 名の学校関係者が活動に参加したという報告を受けている。

大半の学校では、学校委員会委員長と共に校長が計画策定活動を進めた。計画策定の作業では、ワークショップなどを開催しながら多数の参加者からの意見・議論を受け、計画の草案が出来上がった。その後、少人数（校長や教員、学校委員会委員長、村行政長など）のグループが計画書執筆の作業に取りかかり、完成後、学校計画は村の承認の受けるため村議会に送られて審議され

⁵ 県職員は皆英語が堪能なため、県教育計画策定ハンドブックはスワヒリ語に翻訳しなかった。

た。

県教育計画づくり

県教育局によるデータ集計・分析の作業は、当初の計画から1カ月以上遅れる結果となり、そのため、県教育計画策定研修や県教育計画策定活動の当初の予定は変更せざるを得なかった。

県教育計画づくりに参加した人数やそれに費やした時間は、県によってさまざまであり、特に参加者数に関しては、その時期、同県において他の活動が実施されていたかどうかによって直接左右された。県教育計画策定活動では、はじめにスクールマッピングの結果や学校計画書が吟味され、その後、多くの県では県教育計画書の作成のため関係者間でブレインストーミングや話し合いが持たれ、ファシリテーターと共に少人数のグループが協議記録をもとに県教育計画を草案し、論理性や実施工程の流れなどについて再確認をしながら策定を終えた。

5. ターム1のモニタリング

モニタリング結果（プロセス評価）

調査団は、各県を訪問し、スクールマッピングやマイクロプランニングの活動過程をモニタリングした。

表3 スクールマッピングのモニタリング概要

| 活動 | 強み | 弱み |
|---------|---|--|
| データ収集前 | - 研修用ハンドブックの内容が明確で使用し易かった | - 5つに別れている質問票の分量が多過ぎた |
| データ収集最中 | - 校長がリーダーシップを発揮した - 郡教育コーディネーターが活動をよく監督した | - 質問票の不明確な内容と不正確な修正によって一部不適当なデータが収集された - 幾つかの学校が指示通りのデータ収集作業を実施しなかった - 県職員やファシリテーターが十分にモニタリングを行なわなかった - 郡行政長や村行政長の参加が期待したほど効果的でなかった |
| データ収集後 | - 県職員が一生懸命データ入力作業を行なった - 県教育データのサマリーが見易かった - スクールマッピングの結果によって校長は改めて学校の問題を認識した | - コンピュータのデータ入力プログラムに問題があった - データ入力プログラムが使いにくかった - 県でのデータ入力・取りまとめが遅れ学校がその結果を活用できなかった |

表4 学校計画策定のモニタリング概要

| 活動 | 強み | 弱み |
|----------|---|--|
| 学校計画策定準備 | - 研修用ハンドブックの内容が明確で使用し易かった | - 研修が短すぎたために十分な時間がグループ作業に取れなかった |
| 学校計画策定 | - 実施がスムーズに進んだ - 学校委員会メンバーが学校の状況や問題について認識するようになった | - 校長が他の行事や研修に参加したり、卒業試験の準備のために忙殺された - 県職員やファシリテーターが十分にモニタ |

| | | |
|----------|---------------------------|---|
| 学校計画策定結果 | - 初めての学校計画書としては質の高いものができた | リングを行なわなかった - 実行性の低い計画書があった - ファシリテーターの力量に比例して学校計画書の質が異なる傾向が見られた - 財政上学校計画をどのように実施に移せるか不透明なものが多かった |
|----------|---------------------------|---|

表5 県教育計画策定のモニタリング概要

| 活動 | 強み | 弱み |
|-----------|---------------------------|--|
| 県教育計画策定準備 | - 研修用ハンドブックの内容が明確で使用し易かった | - 県職員は、他の業務との絡みで策定作業に困難を伴った |
| 県教育計画策定 | - 情報不十分 | - 何人かの県教育局長は策定に対する認識が低く取組み方が不誠実であった |
| 県教育計画策定結果 | - 情報不十分 | - 幾つかの計画書は、非現実的な実効性の低い内容であった - 幾つかの県ではファシリテーターが計画書の執筆に加わった - 財政上計画をどのように実施に移せるか不透明なものが多かった |

注：“情報不十分”とは、立証できる十分な情報（物証・証拠）が入手できなかったことを意味する。

6. ターム1の結果（結果の評価）

スクールマッピング報告書の評価

評価方法

調査団は、右に示すスクールマッピング報告書の目次（英文）に沿って、対象16県から提出されたそれぞれのスクールマッピング報告書の内容を慎重に評価した。

評価結果

16のスクールマッピング報告書に共通して右の目次にある4章（4. Finding）の評価の内容が弱いことが見られた。この章は、県自身の基礎教育の実態を認識する上で重要なところである。一方、目次第3章では県の基礎教育の実情が明示されることにより、県は教育開発における県自身の「強み」「弱み」「機会」「脅威」について確認することができる。よって、第3章の内容は第4章に統合されて行く形になっている。しかし、幾つかの報告書の中には、第3章の結果が第4章に反映され統合されたものになっていないものがあつた。この結果から、県レベルでは分析能力や結果を統合する技能の向上がまだまだ必要であるといえる。これらの技能は、実際

| TABLE OF CONTENTS |
|--|
| Executive Summary |
| Introduction |
| 1. Socio-Economic Status |
| 2. Primary Education Development |
| 2.1 PEDP Progress |
| 2.2 District Government Policy towards Education Development |
| 2.3 Issues and Challenges under PEDP |
| 3 The Status of Basic Education in the District |
| 3.1 Status about School |
| 3.2 Status about Teachers |
| 3.3 Status about Pupils |
| 3.4 Status about Village/Mtaa |
| 3.5 Status about School Committee |
| 4 Findings |
| 4.1 Findings through the School Mapping Exercise |
| 4.2 The Way Forward |

の計画策定の段階で集計されたデータを読み込み利用するためにはなくてはならない能力である。また、この課題に付け加え、スクールマッピング報告書の要約の内容が全体に弱いことも指摘された。

学校計画書の評価

評価方法

学校計画策定ハンドブックでは、右に示す学校計画書の目次を示しており、学校計画書を策定する学校委員会委員長が目次にそって計画書を纏めていくことになっている。評価では、調査団が各県から10ずつ、合計160の学校計画書を右にある目次の内容に沿って評価した。

評価結果

幾つかの学校計画書では、スクールマッピングの結果が全く示されていないものがあつた。さらに、「ビジョン」「目的」「活動」「投入」の一貫性と結合性に欠けた論理性のない報告書が多数見受けられた。

また、「計画マトリックス」「3年計画」「年次実施計画」の間の一貫性が弱い計画書が幾つか見つかつた。中には、「年次実施計画」はあるが「3年計画」が見当たらない計画書もあつた。さらに、ときには初年度分のみ必要な「年次実施計画書」が3年分挿入してあるものがあつた。財務面に関する点として、学校計画策定ハンドブックには主な学校関連資機材の単価表が提示してあるが、学校によっては単価を明らかに上回る額を示し、全体として非常に高い活動費用を計上しているところがあつた。

県教育計画書の評価

評価方法

調査団は、学校計画書の評価と同様に、16県の県教育計画書の内容を県教育計画策定ハンドブックに記載された目次（右のボックス参照）の内容に沿って評価した。

評価結果

県教育計画書に共通する弱点は、スクールマッピング結果と県教育計画とのつながりが希薄であることであつた。県教育計画書の目次には、

| TABLE OF CONTENTS | |
|--|--|
| Executive Summary | |
| Introduction | |
| 1. Current Status of School | |
| 1.1 Findings from School Mapping | |
| 1.2 Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats of Primary Education in the District | |
| 2. Three-year School Development Plan | |
| 2.1 Vision | |
| 2.2 Objectives | |
| 2.3 Activities | |
| 2.4 Indicators | |
| 3. Annual Action Plan | |
| 4. Monitoring Plan | |
| Appendix | |
| Any other documents effective to support the contents of the report | |

| TABLE OF CONTENTS | |
|--|--|
| Executive Summary | |
| Introduction | |
| 1. Current Status of Primary Education in the District | |
| 1.1 Findings from School Mapping | |
| 1.2 Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats of Primary Education in the District | |
| 2. District Education Plan | |
| 2.1 Vision | |
| 2.2 Objectives | |
| 2.3 Activities | |
| 2.4 Indicators | |
| 3. Plan of Operation | |
| 4. Annual Action Plan | |
| 5. Monitoring Plan | |
| Appendix | |
| 1. Resource Identification Sheet | |
| 2. Any other documents effective to support the contents of the report | |

スクールマッピング結果を考察する部分があるにも関わらず、幾つかの県教育計画書ではスクールマッピングの結果を十分に活用していなかった。

ビジョンについては、県の教育の現状とその県が掲げた教育開発ビジョンの間に関連性の低いものが多かった。その理由は2つ考えられる。一つは多くの県が県教育計画策定ハンドブックに例として紹介してあったビジョン「小学校修了試験の修了率を5年間で2倍にする」に相当影響を受けたこと、二つ目は、現状分析とビジョンの設定の間の重要な関連をハンドブックが強調していなかったことである。

多くの県教育計画書を見ると、活動項目は妥当性の高いものが示してあるが、例えば教室をいくつ建設するか、何名の教員を研修させるかなど具体的な数値が掲げられていないことがあった。この場合、県が計画を効率よく実施に移しているかどうか判断するのが難しくなるので、数値を含む具体的な活動内容を提示することが重要である。幾つかの県教育計画書にあるコストの見積りには、急ごしらえの感を脱していないものがあった。前述したように、活動内容に教室建設数など具体的な数値や指標が示されていない限り、信頼性の高い見積りをするのは困難である。

県教育計画書の中には、県が持つ財源や資力をはるかに越えた活動項目リストを掲げているものがあった。このような県は、これまでも計画づくりのプロジェクトがある度に支援先に対し願望的計画書を提出し、あわよくば優先度の低い活動にも資金援助がつくことを期待していたと推測される。

7. ターム1から学んだ教訓とターム2の計画

スクールマッピング・マイクロプランニングの実施時期

調査団は、スクールマッピング・マイクロプランニング活動の実施時期を6月～10月（乾期）とするのが得策であると判断した。その理由は、第一に活動を雨期の時期にした場合、それは農繁期でもあり多くが農家で地域住民の忙しい時期に当たることと道路・交通事情が雨で悪くなってしまうこと、第二にスクールマッピング・マイクロプランニングに必要なTSM（初等教育統計）のデータ収集時期が毎年3月であることである。よって、実施時期を1月から6月ではなく、6月から10月にするのが適当であると考えた。

研修参加者

ターム1において、研修参加者の中にはその後のスクールマッピング・マイクロプランニング活動であまり活躍していなかった者や、反対に研修には参加しなかったが活動において重要な役割を発揮した者がいることが確認された。以下に研修参加者についてまとめた。

- 県議員は、研修参加者として適当ではない：彼らは活動に対しあまり関心を示していなかったことがあげられる。彼らには県内での活動予定について報告する程度で十分であると考えられる。

- 郡行政長と村行政長のなかには活動に対しあまり関心を示さず、ファシリテーションでも期待以下となる：しかしながら、地方行政において彼らは重要な地位と役割を担っていることを重要視し、ターム 2 でも彼らの能力の向上をめざし引続き研修と実施に関わってもらおう。
- 村長や町長を研修参加者として加える：彼らは、行政長とは違い村や町における実質的リーダーである。
- 教頭を研修参加者リストに加える：校長が多忙だったり何らかの理由で学校不在の場合、学校レベルでの活動を努めるのは教頭である。

スクールマッピング

スクールマッピングのターム 1 で使用した質問票の分量がまだ多すぎるため、ターム 2 に向けて分量を削る作業が必要である。特に教育関係者に対し教育の質について注意を促す目的で TSM（初等教育統計）の質問票とは別に導入された教員質問票（Part2）と児童質問票（Part3）については、修正の必要がある。

TSM (1&2) が学校計画を策定するために最低限必要な情報を供給してくれることから、ターム 2 ではスクールマッピングの狙いを「包括的な学校データセットを構築する」から「学校計画づくりのために、既存の学校データを最大限活用する」に移すべきである。また、県は TSM (1&2)、スクールレポート、児童センサスの学校データを取りまとめ、学校が学校計画活動を開始する時期に合わせて取りまとめたデータセットを額学校に還元すべきである。

マイクロプランニング

県レベルでの研修においてターム 2 で改善すべき点は、研修の中での学校計画セッションと県教育計画セッションの順序とその期間である。ターム 1 では、県レベル研修は五日間とされ、はじめの二日間で県教育計画セッションが行なわれ、次の三日間で学校計画セッションが行なわれたが、この日程では次の二つの理由で効果的でないことがわかった。まず、学校計画セッションは三日間だけでは十分でない。また、セッションの順番が実際の活動の順番とは逆になっている。そこでターム 2 の研修では、はじめに五日間の学校計画研修を行い、時期を見て後に二日間の県教育計画研修を別途開催すべきである。また、学校計画研修では、グループ作業やロールプレイの演習をより長い時間をかけて実施すべきである。

ターム 2 では既存のデータ分析に重点を置くべきであることが先のスクールマッピングのところで述べられたが、それを受け学校計画ハンドブックも現状分析では学校データを実践的かつ広範囲に分析するようハンドブックの内容を修正しなければならない。

学校計画書と県計画書の評価結果から明らかになったことは、スクールマッピングの結果が計画書作りに十分反映されていないことであった。ターム 2 で実施される研修では、学校の現状や県の教育状況を分析する重要性について強調していかなければならない。

ターム 1 で提出された学校計画書には、ビジョンや目的に教育の質の向上を掲げているにもか

かわらず、優先順位の高い活動は校舎の修復や教育教材の調達になっているものが多かった。学校施設の修繕が学校にとって重要であることは理解できるが、それが学校開発の最終目的になるべきではなく、学校計画書のなかで教育の質の向上に関する点をきちんと表すべきである。また、ターム2では、ファシリテーターが研修で教育の質の向上について強調することが重要である。

モニタリング

ターム1で確認できているように、中央や県、郡での研修や活動を中央政府や郡を含む政府教育関係者がモニタリングすることは教育行政を改善する上でとても良い手段の一つとなっている。しかしながら、ターム1ではモニタリングが十分に実施されたとは言いがたく、それは関係者の認識が低かったこと、資金や人員の不足に起因している。このターム1の教訓からターム2では、郡や県、中央政府関係者ができるだけ多くの学校活動をモニタリングするように関係者間で協調体制をとったり、協力し合うなどの働きかけが必要である。

DSA（研修参加者日当）

低いDSAの値によって、幾つかの県のスクールマッピングやマイクロプランニング活動では、問題が生じた。タンザニアでは、公務員に渡されるDSA額は政府が示す正規レートに則ったものであり、PEDPで実施された研修のなかでも参加者に対するDSAは政府レートを採用している。よって、ターム2では、正規レートに合わせるよう本調査の研修参加者へのDSAの増加がのぞまれる。

ターム2スケジュールと計画の変更

これまで述べてきた点やターム1スケジュールが遅延した結果を考慮し、ターム2スケジュールの変更が必要となる。以下に主な変更点を示す。

1. ターム2全体の期間を当初の予定の2003年11月から2004年10月の当初案から2ヵ月ずらし2004年1月から2004年12月とする。
2. ターム2の啓発セミナー（県教育局長、県計画局長、県財務局長が参加者）の開催を2004年5月とし、その後すぐにスクールマッピングのファシリテーター研修を開始する。
3. 学校でのスクールマッピング活動を2004年6月から始める。
4. 活動前の一連の研修スケジュールを立て直す。
5. 学校や県でのデータ収集・集計と計画づくりのための期間をターム1より長くとる。

3部：スクールマッピング・マイクロプランニング (フェーズ2) ターム2

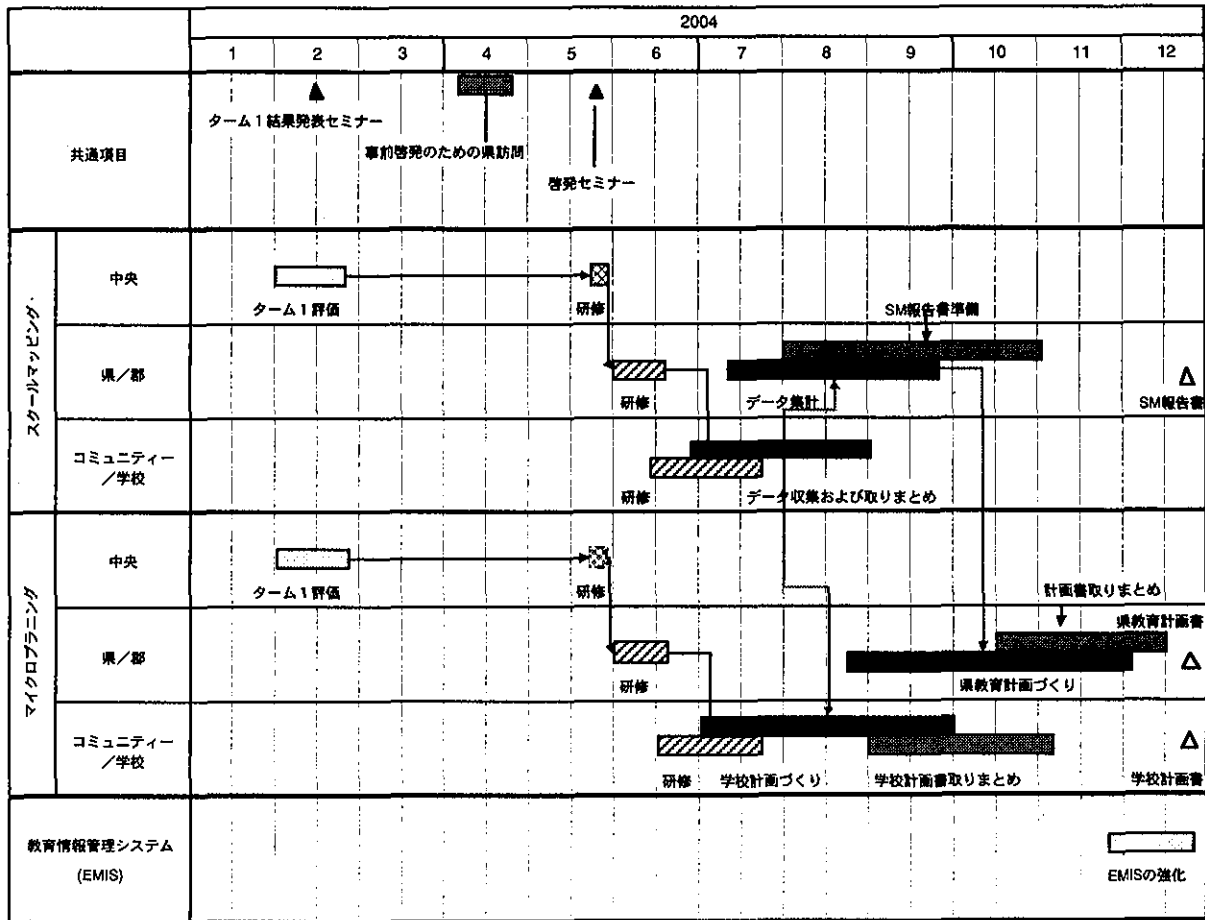
8. スクールマッピング・マイクロプランニング (フェーズ2) ターム2の概要

ターム2での主な変更点

ターム1の経験をもとに、地域住民の教育に対する認識の向上、そしてスクールマッピング・マイクロプランニング活動の簡素化やハンドブックの平易化をめざし、ターム2ではいくつかの変更がなされた。以下に主な変更点を示す。

開始時期と期間

ターム1の終了が遅れたことで、ターム2全体の開始時期は当初の予定から2ヵ月遅れた。これに伴い、スクールマッピング活動とマイクロプランニング活動の開始や期間も以下の図に示すように変更となった。



SM スクールマッピング
EMIS 教育管理情報システム

図5 ターム2の作業：実績

事前訪問

ターム1の教訓から、調査団は2004年5月の中央でのファシリテーター研修を皮切りに本格

的に始まるスクールマッピング・マイクロプランニング活動を前にして、2004年4月にターム2対象16県を訪問し、県政府関係者に活動の内容について説いて回った。

研修

ターム1では県レベルでのスクールマッピング研修とマイクロプランニング研修を別々に実施していたのに対して、ターム2では両方の研修を一緒に実施した。この理由は、研修参加者、特に県職員や校長の研修参加に関わる負担を2回から1回に抑えることを狙ったためである。

研修参加者

ターム1では、ファシリテーター研修において県教育局長のみが参加していたが、ターム2では県教育局長にくわえ県行政において重要な役割を担う県計画局長も参加した。

DSA（研修参加者日当）

DSAは、政府レート値に引き上げられた。また一方で、ターム1と異なり学校レベルでのスクールマッピング・マイクロプランニング活動参加者にはDSAは支払われなかった。

スクールマッピング・マイクロプランニングのハンドブックと質問票

スクールマッピング活動のための質問票がターム1より簡素化された。また、ターム1ではスクールマッピングハンドブック、学校計画策定ハンドブック、県教育計画策定ハンドブックにおいて混乱を引き起こすような記述や手順があったことから、ターム2ではハンドブックの内容を修正し、より簡潔になった改訂版を使用した。さらに、「資金管理ガイドライン」教材をターム2で新たに作成した。

モニタリング

中央から学校レベルまでのすべての段階におけるモニタリングの重要性が事前訪問時や研修で強調された。そこで、ターム2では教育文化省や地方自治庁の職員によるモニタリングの実施が調査団から強く要請された。

9. ターム2活動の実施

スクールマッピング

郡研修が終了した後、学校ではスクールマッピング質問票に関わる作業が始まった。ターム1では5つの質問票を使ったが、ターム2では3つ質問票にまとめた。質問票が改訂され内容が簡素化されたことで、スクールマッピング活動の工程と実施がターム1に比べスムーズになり、結果としてターム1より短い期間でデータ収集を完了することができた。

大抵の学校では、データ収集は2004年6月末あるいは7月初旬に始まっている。学校データが郡レベルで取りまとめられるまでにかかった平均的な日数は約26日間となっている。

学校計画づくり（スクールプランニング）

学校開発計画づくりに参加した学校関係者は、少なくとも校長、教頭、学校委員会委員長、学校委員会メンバー、村長、村行政長である。これら学校関係者は、学校計画研修が随分以前に実施され内容についてもう一度確認する必要性を感じていたことから、学校開発計画づくりを始めるにあたって学校計画策定ハンドブックの復習を行なっている。

計画の素案づくりのために開かれた会合には、上述した学校関係者に加え、教員や親、時には宗教リーダーや村のリーダーが参加した。また、幾つかの学校では、重要な学校関係者の一人として児童を学校計画づくりのメンバーに参加させているのは特記すべきところである。

県教育計画づくり

計画策定の工程において、幾つかの県では計画策定の初期段階で郡教育コーディネーターや郡行政長を招き、素案づくりに貢献してもらっているが、他の県では郡関係者を招いていないケースもあった。県教育計画策定ハンドブックでは、郡教育コーディネーターや郡行政長が県教育計画策定において貴重な情報や考案の提供者であると記しており、県は計画素案づくりのための会合を開き、そこに郡関係者を参加者として招くことを提案していた。

県において教育関係者会合を開き、その後、スクールマッピング結果を披見した後、通例、県教育局長、県計画局長、県調達・統計職員が計画書の中での分析や計画の詳細について受け持ち、計画書執筆の中心となった。

多くの県では、コンピュータプログラムの不具合、学校計画の内容確認、教育局長や計画局長の不在、他の重要な業務との重複、県への活動資金配賦の遅延などの理由から、計画策定作業を当初予定していたスケジュール通りにできなかった。

10. ターム2のモニタリング

モニタリング結果（プロセス評価）

調査団は、各県を訪問し、スクールマッピングやマイクロプランニングの活動過程をモニタリングした。

表6 スクールマッピングのモニタリング概要

| 活動 | 強み | 弱み |
|--------------|--|--|
| データ収集（学校レベル） | <ul style="list-style-type: none"> - 校長や学校委員は、とても活発な動きをしていた - DSAの支払いがなくても活動が行われた - 校長や学校委員は、学校が抱える問題を再確認した | <ul style="list-style-type: none"> - 村の人口登録簿は正確でなかった - 幾つかの学校はハンドブックにある指示に従わなかった - 県教育局職員やファシリテーターはモニタリングを十分行なわなかった |
| データ集計（郡レベル） | <ul style="list-style-type: none"> - 郡教育コーディネーターはとても積極的に手計算で学校データを集計した - 郡教育コーディネーターは学校データの間 | <ul style="list-style-type: none"> - 集計結果に間違いがあった - 何人かの郡教育コーディネーターは粗就学率と純就学率を混同していた |

| | | |
|----------------|---|---|
| | 違いを正した | |
| データ取りまとめ（県レベル） | <ul style="list-style-type: none"> - 多くの県教育局長や計画局長は責任感がありリーダーシップをとっていた - 県教育局職員は学校データを再確認していた | <ul style="list-style-type: none"> - コンピュータプログラムに不具合があった - 幾つかの県ではデータ入力専用のコンピュータを配置できなかった |

表7 学校計画策定のモニタリング概要

| 活動 | 強み | 弱み |
|----------|---|--|
| 学校計画策定準備 | <ul style="list-style-type: none"> - ハンドブックの内容が明確で利用し易かった - 学校計画策定手順を学校委員がよく理解していた | <ul style="list-style-type: none"> - 幾つかの学校は住民参加がなかなか得られなかった |
| 学校計画策定 | <ul style="list-style-type: none"> - DSA が支給されなかったにも関わらず実施がスムーズにいった - 学校委員会メンバーが学校の現状と問題を再認識した - 学校計画づくりの活動を通して村人が教育に対する認識を深めた | <ul style="list-style-type: none"> - 県教育局職員によるモニタリングが不十分であった - 幾つかの学校計画書は主に校長だけによって作成された |
| 学校計画策定結果 | <ul style="list-style-type: none"> - 初めての試みとしては質の高い学校計画書が作成された - 学校計画書が村議会に承認された | <ul style="list-style-type: none"> - 必要財源分析が不十分であり見積もられた予算が現実性にかけていた |

表8 県教育計画策定のモニタリング概要

| 活動 | 強み | 弱み |
|-----------|--|--|
| 県教育計画策定準備 | <ul style="list-style-type: none"> ・ ハンドブックの内容が明確で利用し易かった ・ 郡教育計画書が作成された | <ul style="list-style-type: none"> ・ 二三の県では計画書策定の準備にファシリテーターが中心的な役割を果たした |
| 県教育計画策定 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 県は県内の教育課題や問題について事実確認することができた ・ 県は独自予算を投入して教育計画策定を支援した | <ul style="list-style-type: none"> ・ 幾つかの県では郡教育関係者を集めて計画の素案づくりをするための会合を開かなかった |
| 県教育計画策定結果 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 殆どの県教育計画書は質の高いものであった | <ul style="list-style-type: none"> ・ 幾つかの計画書には現実的でない願望的内容のものがあった |

1.1. ターム2の結果（結果の評価）

スクールマッピングデータの評価

調査団は対象 16 県から提出されたスクールマッピングデータ書すべてを評価した。すべてのスクールマッピングデータ書は、現地再委託チームが作成したコンピュータプログラムを使用して作成されているため同一のフォーマットによる統計書となっている。幾つかのスクールマッピングデータ書には二三信憑性の低い値⁶が記されていたが、収集されたデータからはじき出された基本的な指標値を見るかぎり、16 全てのスクールマッピングデータ書は全体的に利用性の高い内容になっている。

⁶ 幾つかのケースでは、郡で纏められている純就学率の値が 100%を越えており、これは不正確なデータ収集に因るものか、学区の境界を定めるのが難しいために因るものであろう。

学校計画書の評価

チーム2で郡研修に参加した1,920の小学校のうち、1,825の小学校が学校計画書を提出した⁷。

評価方法

調査団は、16の県から提出されている学校計画書のうち、各県からランダムに10ずつ、合計160の学校計画書を評価した。

学校計画策定ハンドブックに右のボックスにあるように学校計画書の目次を示してあり、学校はその目次に合わせて学校計画書を策定することになっていた。調査団はその目次に沿った16の評価項目をもって内容の評価を行なった。

評価結果

概して計画書の質は高かった。計画書の内容は明確で、一貫性があり、体裁が良くハンドブックに沿った内容であるものが多かった。しかしながら、多数の計画書には要約 (Executive Summary) がなかったり、プログラムの組み立て (Program Formulation) がないものがあつた。あるいは、要約があつたにせよ、その内容は小学校の紹介であつたり、簡単な学校の歴史であつたりした。また、多くの学校計画書にはスクールマッピングの結果から得られた所見の要約がついていなかったりしたが、殆どの計画書にはギャップ分析シートがつけられており、そこには後に学校計画書策定で活用される重要な事項が記述されていた。

2つの計画書でプログラムの組み立て部分が欠落していたのを除いて、殆どの計画書ではビジョンや目的、ターゲットなどが記されているプログラムの組み立てのセクションと計画実施のセクションとの間に論理的な一貫性が示されていた。しかし、中には大まかな3年分の年次実施計画書を作成し、現実的で詳細な第1年次計画書を含まない計画書もあつた。

多くの計画書では詳細な予算が示されていたが、幾つかの計画書にある予算シートはあまりにも細かな費目が並べられており、あたかも仕様書のような形容であつた。予算シートは、現実に則した単価を使ったある程度簡素化された内容のものが望ましい。

| Table of Contents |
|---|
| Executive Summary |
| 1. Current Status of School |
| 1.1 Findings from Stakeholder Analysis |
| 1.2 Findings from School Mapping |
| 1.3 Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats of the School |
| 2. Program Formulation |
| 2.1 Vision |
| 2.2 Objectives |
| 2.3 Target |
| 2.4 Activities and Resources Required |
| 3. Plan of Operation |
| 4. Annual Action Plan |
| 5. Monitoring Plan |
| Appendix |

⁷ 郡研修に参加した小学校数と実際に学校計画書を提出した小学校数にはひらきがあるが、それは次の2つの理由によるものである。一つは、新設校のため高学年（5年生～7年生）の生徒がいないため。二つ目は、県教育局が内容が不十分であるとして学校計画書を返還し内容の修正を小学校に依頼したが、その後、まだそれら小学校から学校計画書改訂版が県に提出されておらず、よって調査団のもとにも提出されていないためである。

県教育計画書の評価

評価方法

調査団は、16 県から提出されたすべての県教育計画書を評価した。県教育計画策定ハンドブックには、次頁ボックスにあるように県教育計画書の目次が示されており、県はその目次に合わせて県教育計画書を策定することになっていた。調査団はそれぞれの県教育計画書を 16 の評価項目をもって内容の評価を行なった。

評価結果

県教育計画書の質は、県によって異なっているが、内容が明確で、一貫性があり、十分な情報が記載された軽買う諸もあったが、中には求められていた基準を満たしていない計画書もあった。基準を満たしていない理由としては、ハンドブックの目次に沿っていないこと、要求された基本情報が示されていないこと、そして計画全体から具体的な活動内容までの流れに一貫性が乏しく、間違いが目立つことであった。合計 16 の県教育計画書のあいだには内容の質に当然違いが認められるが、およそ三分の二の計画書は妥当性のある内容に纏まっていた。

殆どの計画書は、ギャップ分析シートと共にスクールマッピングの結果概要が含まれていた。多くの場合、優先度の高い県教育計画の目的は、

スクールマッピングの結果で明らかになった県の教育事情を反映していた。これは、県教育計画策定過程の基礎のところでもスクールマッピングの結果が有効に活用されたことを意味している。

一方、県教育計画書のターゲット値の設定やコスト計算の中に単純な計算ミスが見取られた。ある県の計画書では、非常に重要である今後数年間の予想就学率の計算を間違え、それが原因で全ての指標の目標値や活動内容、コスト計算に影響が及び、結局、正しい予想就学率を使って計画全体を書き換えることになってしまった例もあった。

12. ターム2から学んだ教訓

タンザニアにとって有益であるスクールマッピング・マイクロプランニング

スクールマッピングの便益

スクールマッピングを実施したことで注目される便益は、県がはじめてある程度正確で一貫し

| Table of Contents | |
|-------------------|--|
| Executive Summary | |
| 1. | Current Status of Primary Education in the District |
| 1.1 | Findings from Stakeholder Analysis |
| 1.2 | Findings from School Mapping Analysis |
| 1.3 | Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats of Primary Education in the District |
| 2. | District Education Plan |
| 2.1 | Vision |
| 2.2 | Objectives |
| 2.3 | Targets |
| 2.4 | Activities and Resources Required |
| 3. | Plan of Operation |
| 4. | Annual Action Plan |
| 5. | Monitoring Plan |
| 6. | MTEF Formats for Budget Request |
| Appendix | |

た学校データを持ったことである。これまで県は、基本的な教育指標においても一般的にあまり信憑性の高くない、一貫性のない統計しか持っていなかった⁸。今度のスクールマッピングの実施により、県下すべての小学校をカバーした、これまでにはなかった一貫性があり信憑性の高い学校データセットを保持することが可能になった。

学校の立場からみると、スクールマッピングはその後実施された学校計画づくりにとってのみ有意義な準備活動であった。当初、スクールマッピングの質問票から学校が新たな課題や問題を発見することを期待していたが、結果の殆どは学校にとっては特に目新しいものではなかった。

マイクロプランニングの便益

スクールマッピングとは対照的に、マイクロプランニングでは多くの点で高い便益があることが証明された。高い便益というのは技術的な点や初等教育分野に限った点ではなく、タンザニアの社会にとって根本的に有益であり、多くの効果を引き起こすことを指している。

計画策定活動において、特に学校計画策定は日々の生活の中で計画をどのようにするかその標準的ステップを人々に知ってもらう機会を与えた。マイクロプランニングは、意見を一致させていく作業において、地域住民が教育関係者であることを意識させ、お互いに考えを交換させながら最終的に意見の一致を導くための非常によい手段として機能した。そのように多くの教育関係者によって策定された計画は、計画実施において確固たる基礎を築くことにもなっている。

殆どの校長は、学校計画策定の過程で地域住民を巻き込むことに成功し、彼らの教育や学校の現状に対する意識を向上させることができたと報告している。このことは、今後タンザニアの初等教育がめざす地域住民の参加を基礎とした学校運営という正しい道筋を示しており、将来の発展の可能性を表現している。

PEDP を促進させるスクールマッピング・マイクロプランニング

PEDP を促進するよい手段の一つとして、スクールマッピング・マイクロプランニングは位置づけられており、本調査の結果からそのことは既に裏付けされている。その証拠として、マイクロプランニングではどのように計画を作成するか個々の学校を対象に研修を実施してきた。この点は、PEDP の実施において重要であり、2001 年に政府はほぼ全ての小学校に対し 3 年学校開発計画の策定、年次実施計画とその予算案の作成を要請しており、PEDP の開発予算を受領するまえに正式に承認を受けることにさせている。

学校計画は準備され実施された：本調査で対象になった全ての小学校では、PEDP で要請されているように学校計画を滞りなく策定した。それら学校計画の質は、大体は良好である。本調査

⁸ 既にある初等教育統計で、教育文化省によって毎年一番よく収集されている学校データは TSM1&2 である。しかしながら、TSM1&2 のデータは中央でのデータ入力・集計のために、学校から直接教育文化省に送られる。その結果、教育文化省ですべての学校データが集計・管理されることになり、県ごとに集計された学校データセットが県に還元されていない。TSM1&2 は、非常にシステマティックなデータ収集体制のもとに行なわれてきているが、学校データが県での解析なしに直接中央に提出されてしまうことが理由となって、県はこれまで適正な学校データを保持できないでいる。

の対象県においては、スクールマッピング・マイクロプランニング活動が実施されたことでこれまでにない多くの地域住民を活動に動員することができたが、その背景には学校計画づくりが住民参加を基礎において実施されたからである。

県教育計画は学校の状況や期待を反映している：県教育計画の策定は、PEDP によって明確には要請されていない。しかしながら、適正な手順で計画が作られていれば、県が教育計画を持つ価値は非常に大きい。本調査で対象になった 32 県では、スクールマッピングで集計・解析した学校データベースからわかった学校の現状を踏まえ、また各学校計画書に記されている学校からの要望を把握しながら、県教育計画が策定されている。

県教育計画では合理的な教育予算が示されている：本調査で実施されたデータを基礎とした計画づくりの手法は、県の教育行政にとって新しい考え方を吹き込んだ。そのことを示す一つの実例は、県の教育予算案が大体において合理的にまとめられていることである。

タンザニアにおけるスクールマッピング・マイクロプランニングの持続性

2004 年時点でターム 1 とターム 2 対象県の教育局長、郡教育コーディネーター、校長にインタビューすると、皆同じように以下のような意見が返ってきた。

- 1) スクールマッピングとマイクロプランニングは、県教育行政の日常的業務の一部である
- 2) 必要性に応じ、スクールマッピングとマイクロプランニングの工程を毎年繰り返す

上記が示すことは、スクールマッピング・マイクロプランニング活動が首尾よく県の通常業務に組み込まれたことであり、本調査が終了した後も継続性が保たれる可能性を示唆している。今後、現実的な観点からスクールマッピング・マイクロプランニングが継続されるかどうかは以下の 2 点の条件が満たされるかどうかによるだろう。

- 1) PEDP の開発予算の配賦が今後も継続される（理想的には、全ての小学校を対象にして）
- 2) 県教育局長が、時機を逸せず継続的活動の指揮をとる

もし可能であれば、本調査終了後、本調査で参加者が身につけはじめた計画策定能力を確固たるものにするためのフォローアップ研修を実施することが望まれる。フォローアップ研修では、県は本調査の研修・活動に参加しており、既に十分な能力とリーダーシップを備えた県あるいは郡職員を研修講師として選出し、彼らをフォローアップ研修のファシリテーターとして展開させることができる。

スクールマッピングとマイクロプランニングの再構成

本調査は、1997 年に始まったスクールマッピング・プロジェクトからの継続プロジェクトである。ただし、1997 年のプロジェクトでは、スクールマッピング活動のみのプロジェクトに終わっている。その年、スクールマッピングの実施は、HIPC の認定を受ける為にタンザニア政府

に課せられた条件であった⁹。そこで、教育文化省は当時、NORAD/UNICEF の支援を受けてキサラウエ県でプロジェクトを開始した。それ以来、プロジェクトは継続し、対象となる県数も増加していった。表9は、スクールマッピングのこれまでの進捗を示している。

表9にあるように、新たに二つのコンポーネント、県教育計画と学校計画がスクールマッピング・プロジェクトに追加された（県教育計画と学校計画を合わせて「マイクロプランニング」と呼ぶ）。県教育計画策定プロジェクトは、1999年 JICA の支援ではじめて始まり、2001年には UNICEF がそれに続いた¹⁰。その後このキバハ・プロジェクトに引続き、教育文化省と UNICEF はすぐにキサラウエ県において、学校計画策定まで含めたマイクロプランニング・プロジェクトを2001年から開始した¹¹。これを受け、JICA もフェーズ1を拡大するかたちで引続き学校計画策定を2003年から開始した。この段階的な展開の結果として、以下に示すようにタンザニアの県が3つのタイプに分類され、それぞれのグループではスクールマッピング（ならびにマイクロプランニング）に関し異なった経験や技術を身につけるようになった。

表9 タンザニアにおけるスクールマッピングの進展

| 年 | 対象県数 | 省庁/ドナー | | | | | スクールマッピング (SM) 県教育計画策定 (CP) 学校計画策定 (SP) |
|------|-------------------|--------|--------|---------------------|--------------------|------|--|
| | | MOEC* | UNICEF | NORAD ¹⁾ | CIDA ²⁾ | JICA | |
| 1997 | 1 | | 1 | (1) | | | SM (UNICEF) |
| 1998 | 6 | | 6 | (2) | (3) | | SM (UNICEF) |
| 1999 | 15 | | 12 | (3) | (5) | 3 | SM (UNICEF) SM + DP (JICA、一部は UNICEF) |
| 2000 | 36 | 2 | 20 | (8) | (3) | 14 | SM (MOEC と UNICEF) SM + DP (JICA、一部は MOEC と UNICEF) |
| 2001 | 25 | 4 | 5 | (4) | (2) | 16 | SM (MOEC) SM + DP (MOEC、UNICEF と JICA) |
| 2002 | 0 | | | | | | |
| 2003 | 16 | | | | | 16 | SM + DP + SP (JICA) |
| 2004 | 16 | | | | | 16 | SM + DP + SP (JICA) |
| 合計 | 115 ³⁾ | 6 | 44 | (18) | (13) | 65 | |

注：MOEC とは教育文化省

タイプ1：スクールマッピングだけの訓練を受けた県

タイプ2：スクールマッピングと県教育計画策定の訓練を受けた県

⁹ HIPC とは、重債務貧困国を指し、世界銀行からの貸し付けが取り消しになる資格の認定を受けることである。世界銀行が HIPC に関しタンザニアに課した条件の一つが、ザンジバルを除くタンザニアの少なくとも半分の県でスクールマッピングを実施することであった。ある教育文化省職員によれば、そのような条件がついた理由として、当時、幽霊学校・教員（存在しない学校・教員）が多数存在し、それが原因で国家予算の一部を無駄に流失させていたと疑われていたからである。

¹⁰ JICA がはじめた県教育計画策定プロジェクトでは、県職員の参加がほとんどであったのに対し、UNICEF のプロジェクトの場合、プロジェクト対象5県で村民や県行政職員を共に参加させた住民参加型県教育計画策定活動を実施した。

¹¹ このプロジェクトは、記録にはスクールマッピング活動のみが記述されているため、表9には含まれていない。教育文化省と UNICEF によって実施されたスクールマッピング事業の対象となったいくつかの県では、後に県教育計画策定と学校計画策定の両方、あるいはいずれかを行なっているが、これについては表9には記述されていない。

タイプ3：スクールマッピング、学校計画策定、県教育計画策定の訓練を受けた県

政府の公式記録によれば、2005年5月現在でタイプ1あるいはタイプ2に留まっている県が27県ある。

図6をみてわかるように、HIPCの条件であったスクールマッピングの県数（全県数のうち最低半分の県をカバーする）は2000年に満たされ、さらにザンジバルを除くタンザニア全ての県でスクールマッピングが実施され、スクールマッピングプロジェクトは当初の目標を上回るレベルで完了したことになる。しかしながら、1997年から2004年の間にスクールマッピングを取り巻く状況は変化し、特に2001年にPEDPが開始したことでスクールマッピング（ならびにマイクロプランニング）に劇的な変化をもたらした。PEDPで学校が開発予算を受け取るためには、学校計画書の策定と地域住民の参加が必要条件として提示されたからである。現在では、これまでタンザニアでは一般に見られなかった参加型による学校計画づくりを校長が進めていかなければならなくなった。

いずれにしても、これまでも学校運営の一部として学校計画策定のための校長研修の必要性は取り敢えず強調されてきた。そこにPEDPが登場し、これまでずっと注意が注がれることのなかった学校計画に一気に光があたりはじめた。図6に示すように、本調査で対象となった32県は幸運にもPEDPの開始から間もなく学校計画のための研修を受ける機会に恵まれた。しかし一方で、未だ数多くの県が系統的な学校計画研修を受ける恩恵に与っていない。

このような状況を考慮すると、今後、PEDPの実施を促進していくためだけでなく、学校運営を改善していくためにもスクールマッピングとマイクロプランニングを再構成していくことが重要であると提案できる。

4部：本調査の評価

本調査の評価については、多数の観点があげられるであろう。一つ明確な観点は、スクールマッピング・マイクロプランニング事業が計画通り遂行されたかどうかである。この点における評価結果は、第2部（ターム1の結果）と第3部（ターム2の結果）に詳細があり、ここでは繰り返すことを避ける。以下4点は、タンザニアの今後の展開を考えるにあたって、妥当な評価の視点であるといえよう。

1. 本調査が県、郡、学校レベルのキャパシティー・ビルディングを促したか？
2. カスケードシステムは参加者の研修に効果的であったか？¹²
3. 本調査はソーシャルマーケティング効果があったか？¹³
4. PEDPの便益と課題はなんだろうか？

1.3. キャパシティー・ビルディング

本調査対象県と非対象県の学校計画書の比較

比較のために、調査団は JICA 支援によるスクールマッピング・マイクロプランニングのフェーズ1とフェーズ2の対象県以外の5県を選び、表10にあるように学校計画書を比較した¹⁴。

表10 調査を実施した非対象県

| 県 | スクールマッピング (研修) | 県教育計画 (研修) | 学校計画 (研修) |
|-------------------|------------------------|------------------|---|
| Kisarawe | 1997 (UNICEF/NORAD) | 2001 (?) | 多年 (UNICEF、DBSPE*、Plan Tanzania、ADEM/ 地方自治庁による学校委員会研修、O&OD) |
| Kibaha Rural | 1998 (UNICEF/CIDA) | 2001 (?) | 多年 (UNICEF、Plan Tanzania、DEM/地方自治庁 による学校委員会研修) |
| Morogoro Urban | 1999 (UNICEF) | Original format? | 2003 ? (ADEM/地方自治庁による学校委員会研修) but following district plan format in practice |
| Mufindi | 2000 (UNICEF) | 2002 (UNICEF) | Various years (UNICEF、ADEM/地方自治庁による 学校委員会研修、O&OD) |
| Hai | 2000 (UNICEF) | 不明 | Various years (ADEM/地方自治庁による学校委員会 研修、O&OD) |

注：* DBSPEとは県を主体とした初等教育支援プロジェクト

訪問調査は、上記の各県でランダムに選んだ4つの小学校を対象とし、合計20校で実施した。

¹² カスケード・システムとは、トレーニングを受けた者が次の段階の研修ではトレーナーとなり研修を実施していく、いわば「引き継ぎ型研修体制」を意味する。

¹³ ソーシャルマーケティングとは、マーケティングの原理を応用し、社会に便益を与えるよう人々の行動に影響を与える活動を意味する。ソーシャルマーケティングは、特に行動変換を妨げる障壁を取り除くことに有益である。教育分野においては、就学率を向上させたり、教育の重要性について住民の理解を高めることにしばしば適用される。

¹⁴ 本調査の前に実施されたフェーズ1調査では、学校計画策定を含めなかったため、フェーズ1の対象県は本調査では非対象県として扱われるのが妥当である。しかし、フェーズ1の影響が学校に及んでいるかもしれない可能性を考慮して、比較対象県候補から外した。

表 10 にあるように、調査対象全ての小学校は学校計画作成に関する何らかの研修を受けていることが明らかになった。

サンプルとなった 20 校のうち 17 校が学校計画書を近年作成したということであったが、そのうちの 6 校は学校に学校計画書が保存されていないなどの理由で学校計画書をレビューすることができなかった。つまり、学校計画書は学校の日常業務で利用されていない可能性がある。レビューした 11 の学校計画書は内容とその書式において大きな差があった。レビューの結果、殆どの学校計画書は問題点や優先活動または大雑把な時間枠を示す僅かな表しかなく、比較調査に耐えうる学校計画書は 4 つのみであった。この 4 計画書の 5 段階評価の結果は、それぞれ 3.0、3.7、4.4、4.4 であった¹⁵。これは、本調査のターム 2 で作成した学校計画書 160 サンプルの平均点 3.7 と比較すると、1 つを除き合格点と言える。

サンプル数が少ないため明確な結論は導けないが、以下の 2 点は言えるであろう。

1. 本調査の非対象県も学校計画作成に関する何らかの研修を受けたものの、学校計画書の質は一般的に低い。
2. 本調査の非対象県の学校計画書は実施されていないか日常業務に利用されていない。

1.4. カスケードシステムの効果

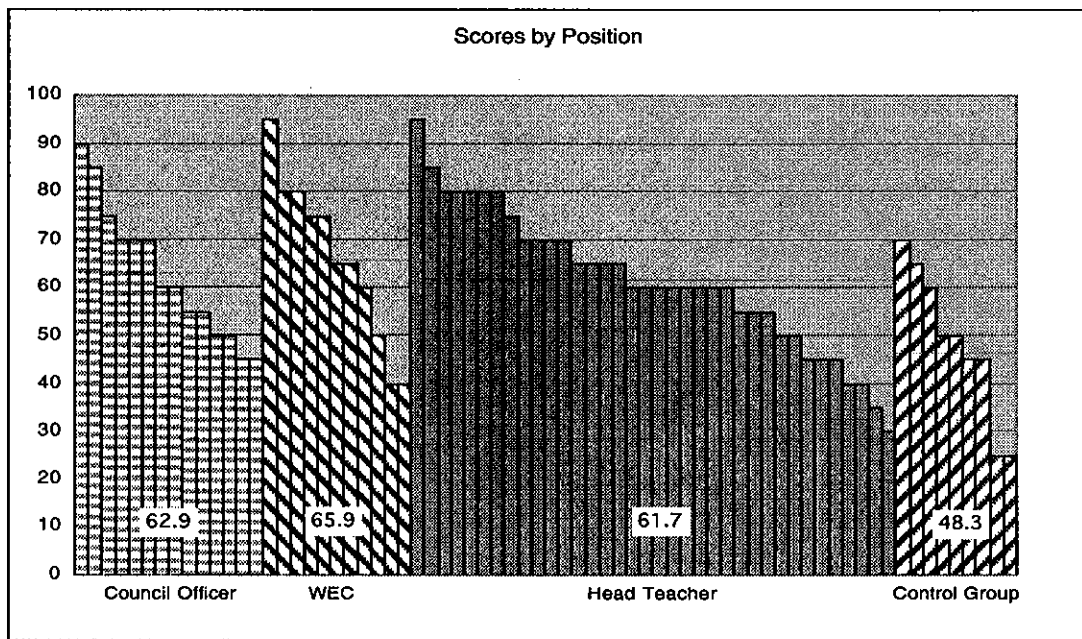
この分析は、本調査でカスケードシステムが如何に効果的に機能したかを測るために行った。この分析結果は、サンプル数が少ないことから統計的な有意性について示すものではなく、あくまで参考データ・分析の扱いの範囲内である。この調査のために 20 項目からなる質問票を作成し、ターム 1 の参加者に回答を求めた。この調査は対象 16 県のうち 14 県で実施し、回答者は県教育局長、県職員、郡教育コーディネーター、校長、学校委員会委員長であった。回答者の中には研修には参加しなかったが質問票調査に自主的に参加した者もあり、コントロール群として分析に利用した。

結果

県職員が郡教育コーディネーターや校長より高い得点を得たかどうかの結果を見ると、県職員、郡教育コーディネーター、校長の得点に大差はなかった。このころは、それぞれのレベルの研修がほぼ均質な成果を生んだことを示す。

この点は図 6 からより明らかに見て取れる。このグラフでは、個人の得点が役職別に得点の高い順に並べてある。県教育局長、郡教育コーディネーター、校長の 3 つのグループの得点は、平均値ばかりでなく得点の分布の形も類似している。これは、研修が内容の歪曲無しにそれぞれのレベルで実施されたことを裏付ける。

¹⁵ この 5 段階評価は、本調査で 16 の評価指標をもとに行なったサンプルの学校計画書に対する 5 段階評価と同じ方法を適用した。なお、詳細は最終報告書 105 ページ「19.2.2 Results」に記述されている。



注：横線は各グループの平均得点を示しており、枠内は平均得点である。

図6 役職による個人の得点

結果から次のような仮説が考えられる。この調査では、カスケードシステムがうまく機能しなかった場合には：

1. 研修参加者と非参加者の得点に大きな差がない
2. カスケードシステムの下位に行くほど得点は低くなる（つまり県教育局長や県職員は郡教育コーディネーターや郡長より高い得点を、郡教育コーディネーターや郡長は校長より良い得点をとる）

上記1に関しては、研修参加者と非参加者の得点には大きな差があったので、仮説は論証されなかった。2点目に関しても、1点目ほど明らかでは無いがやはり論証できるレベルにはない。研修は概して均質に実施され、研修内容は大きな歪曲や希釈がされずに最終受講者に伝わり、受講者は研修内容を正しく受け取り指示通りに実践した。つまり、カスケード・システムによる研修はカスケードの最下位に位置する受講者にもほぼ正しくメッセージが伝えることが出来たと言える。

結論

カスケード・システムはタンザニアでは機能すると言えようが、これは次の3つの条件に起因する。

1. 確立した行政システム
2. 郡教育コーディネーターの存在
3. タンザニア人の性格

タンザニアは、大臣から僻地の校長まで行政システムが確立しており、多くの地域で交通・通

信手段が未整備であるにも関わらず、指示系統は徹底して維持されている。

本調査で明らかになったように、カスケードシステムによる研修を行う際には郡教育コーディネーターは重要な役割を担う。郡教育コーディネーターの多くはやる気があり、困難な環境の中でも教育の改善の為に一生懸命である。郡教育コーディネーターはタンザニアが持つ貴重な財産である。

郡教育コーディネーターは本調査の活動や学校をどのように改善し教育を普及するかに熱心であった。タンザニア人に特有な真面目さが今回の活動の成功にも大きく貢献したと言える。

15. ソーシャルマーケティング効果

本調査におけるソーシャルマーケティング効果

ソーシャルマーケティングとは個人の生活の質や社会全体の便益のために市場原理を使って人間の行動に影響を与えることである¹⁶。社会変化は、人々が自身の心理またはそれに伴う外部構造を変えた時に起こり、複数の変革推進者による努力の相乗作用によって起こる。

本調査で予測していたポジティブな副次的効果の一つに、人々の教育に対する態度の変化があった。それはこの活動に参加することで、親がもっと子供を学校に送るようになったり、地域社会が学校を更に支援するようになることである。即ち、これは本調査が副次的に生み出すソーシャルマーケティング効果とも言えよう。そこで、調査団は質的、主観的な視点からでもこの効果を記録するべきと判断し関連する情報を整理し直した。

主観的な判定を基にしているが、この分析結果から以下の2つの点が明らかになった。1点目は、サンプル校の中に、本調査のために負の効果（弊害）があった学校は見当たらなかった。2点目は、幾つかの学校に、この活動の結果としてコミュニティの自覚や参加の点で大きく改善があった。このことから、タンザニアで実施したスクールマッピング・マイクロプランニングにはある程度のソーシャルマーケティング効果があったと今の時点で結論づけてよいであろう。

コミュニティも含む学校関係者が本調査の活動を通して学校の問題を知り、開発予算を得るために PEDP が課している条件を理解すると、学校委員会が活性化し、親やコミュニティを動かし支援活動を開始する多くの例を確認できた（レンガを焼いたり労働を提供したりということが多いが稀には資金集めを行うこともある）。ある校長は、この様にコミュニティの協力を得ることは本活動の前にはあり得なかったとして喜んでいて。また、伝統的に学校に協力的なコミュニティでも、活動を行うことで更に協力が深まったという。

なにがソーシャルマーケティング効果をだしにくくしているか？

当然ながら本調査での活動の結果、全ての学校でコミュニティの自覚が深まった訳ではない。

¹⁶ ターニングポイントによる「ソーシャルマーケティングの基礎」より引用。www.turningpointprogram.org

以前と変わらぬ学校委員会の不活発さやコミュニティの関心の薄さを嘆く学校もあった。調査団では、ソーシャルマーケティング効果をだしにくくしている5つのケースがあると考えた。

1. 校や教育に関心を向けられないほど貧しいコミュニティ
2. 活動の対価として金銭を期待する人々がいるコミュニティ
3. 住民参加を妨げる伝統的な主従関係
4. 学校への住民参加・支援に反対する政治的なキャンペーン
5. リーダーシップの低い校長や学校委員会委員長

結論

本調査からソーシャルマーケティング効果の観点に基づき3つの教訓を記す。

1. ソーシャルマーケティング効果を引き出すには、スクールプランニング（学校計画作り）がスクールマッピングより有効である。
2. 参加型学校計画作りを毎年続けることが、ソーシャルマーケティングを達成する、つまり草の根レベルで教育を改善する最良の手段である。
3. 他の参加型プログラムや活動（例えば O&OD）もソーシャルマーケティングを目的の1つとして明示すべきである。

ソーシャルマーケティングおよび社会行動の変化の観点に立つと、学校計画作りが最も有効である。適切なステークホルダーを集め、順序を踏んだ計画作りを行うと、参加した人々の意識・認識は簡単に変わっていく。普通、現実の問題を正しく認識し、議論を重ねると問題をどのように解決するかという点で意見の合致に至るものである。

スクールマッピングは学校計画作りでは簡単に達成しえない「就学児童数の増加」という点で影響を持つ。就学年齢児童の情報を集めるために、ある学校では教員たちに学区内の各家庭を訪問させ、前年に同様な方法で実施した子供センサスのデータを利用した学校もある。どちらの場合も、先生の訪問の後、子供の教育に関心をもち、学校に子供を送り始める親もいる。これは、僻地に住む家族に顕著である。この効果は特にスクールマッピングによる行動変化の例である。

コミュニティの教育に対する自覚・認識を高めるには、各学校が毎年参加型学校計画作りを制度化することである。適切なステークホルダーが民主的に計画作りをすることは、社会的に高い評価を得て、行動を起こす一番のきっかけとなる。本調査は正にこの原則を裏付けた。今回の活動が特別なものでないことを明確にするためにも、計画作りは定期的に繰り返すべきである。

しかし、スクールマッピング・マイクロプランニングが教育のソーシャルマーケティング効果を独占するべきではない。参加型であれば他のどんなプログラムや活動もソーシャルマーケティング効果を目的とすべきである。地方自治体により行われている O&OD はその例である。この計画作りは村や町レベルから始まり、計画内容に教育も含まれるので、O&OD はコミュニティに教育に対する行動変化を起こさせる手段となりうる。政策立案者はこの潜在性を良く理解し、ソーシャルマーケティングをこのようなプログラムの目的の1つとして明示し、推進する

べきである。

16. PEDP の便益と課題

本調査は、PEDP プロセスを促進する位置づけで実施された事業であり、PEDP プロセス全体を評価する立場にはたっていない。しかし、調査団は本調査事業の実施やモニタリングを通して、PEDP プロセスが県や郡、学校レベルでどのように展開してきたか多数観察する機会を得てきた。

PEDP の便益

PEDP がいかに便益のあるプログラムであることについては、誰も否定できないであろう。本調査を通して観察してきた PEDP の主な便益をあげるなら、以下の3つである。

1. 資金の配賦：非常に大きな予算が、道理に合った方法で学校に配賦された。
2. 学校計画書に基づく：学校計画書づくりが、学校開発補助金を受領する条件になっている。
3. コミュニティの参加：コミュニティからの貢献が学校開発補助金を受けとる条件となっている。

PEDP の課題

PEDP の課題の第一番目は、全ての学校が開発補助金を受け取っていない事実である。もし、学校計画書がただの紙面上だけの計画で終わってしまったら、計画書づくりに携わった学校関係者は学校から遠のいていくだろう。中央から各県に配賦された学校開発予算は、必要額を大幅に下回っていたため、県は各学校の計画書に目を通しどの学校にいくら配賦するかの作業をすることもなかった。この現実には、学校計画書やデータに基づいた配賦は非現実的であることを物語っている。また、学校計画書や学校データに基づく配賦を意味のあるものにするには巨額の教育開発予算を用意しなければならないことを示している。

二番目の課題は、学校開発補助金の配賦に関わり、PEDP のプロセスとそれを支援してきた本調査のスクールマッピング・マイクロプランニングの実施を通して明らかになったことは、住民参加型計画づくりが、当初の予定通りには運ばない事実があることである。以下に、典型的な3つの問題を示した。

1. 学校計画書が、「実現性のない要望リスト」になる傾向にある。
2. 学校計画書は、学校開発補助金の受領予定額について言及していない。
3. 県教育局職員は、予算も含めた各学校からの計画書の内容を把握しつつ、一貫性のある県教育計画書の策定をする

「実現性のない」学校計画書がでてきても止むを得ない。なぜなら、計画書の策定期間中に学校は受領できる金額を知らされていないがゆえに、あらゆる要望を計画書に記入したのである。

これは、理論上で言えば、いわゆるボトムアップの結果である。学校は受領できる金額がわからないのであれば、傾向として学校は今必要とするあらゆる建設、修復、調達、活動などの要望を計画書に反映することになる。

それでは、ボトムアップ型計画づくりは、実際には適用できないのであろうか。あるいは、この問題の解決策は存在するのであろうか。

ボトムアップ型計画づくりは無用か？ いや、まったく無用とは言えない。ボトムアップ型計画づくりは、「15. ソーシャルマーケティング効果」のところで記述するように、住民レベルにおいて参加者の教育に対する関心や意識を高めさせている。

「実現性のない計画書」の問題を解決する策はあるのか？ 解決策はある。まず、トップダウン形式で各学校が受領できる金額を提示し、学校はその金額に基づいた計画書を作成することとする¹⁷。この単純な方策が、「実現性のない」学校計画書を排除することに効果を発揮する。

最後の課題は、貧しいコミュニティへの対応である。彼らに対し「コミュニティからの貢献」を要求することは、姿を変えた徴税の他なものでもない。本来、コミュニティからの貢献は、コミュニティの学校開発への参加を促す手立てである。しかし、この要求は、一步間違えれば人々に間違った意味の「コミュニティ参加」を植えつけてしまう恐れがある。実際に、何人かの住民から、貧しいコミュニティにとってこの貢献要求は大変な重荷になっていくだろうと訴えがよせられている。

¹⁷ ここでの仮説は、それぞれの学校が受けとる金額がある程度大きいことである。例えば、参加型計画づくりをするにあたって10万シリング程度では、あまりにも少ない。

5部：教育管理情報システム（EMIS）

17. 情報管理システム（EMIS）

既存の情報管理システム

統計課（教育文化省政策計画局）

統計課では、毎年、就学前児童教育統計（TSA）、初等教育統計（TSM）、中等教育統計（TSS）および教員養成学校統計（TVU）という集計票を使い、就学前教育、小学校、中学校および教員養成学校に関するデータを収集している。統計課が直面する問題は、交通・通信の未整備と不確かさからデータの収集に予定以上の時間がかかること、教育データを20年も収集しているものの情報が複数のコンピューターに保存されていたり、データが紛失したりしているため蓄積したデータベースの構築が進んでいないことがある。

統計課は基礎教育統計（BSE）の全国版と地方別版を毎年発行し、更に、不定期ではあるが基礎教育統計の分析も発行している。基礎教育統計にはタンザニア国家試験評議会（NECTA）による一斉試験の結果や財務省による財政指標も含まれている。教育文化省統計課、タンザニア国家試験評議会やその他の政府機関の間にはデータベース上のリンクは無く、それぞれのデータはハードコピーで統計課に提供されている。

統計課は1999-2000年、世銀による人材開発プロジェクト（HRDP）の財政支援を受けてハード・ソフト面での資機材の供与と現地コンサルタントによる技術支援を受けた。

EMIS課（教育文化省政策計画局）

EMIS課は2000年に教員監査としてタンザニア本土の小学校のみを対象にデータ収集を行った。この監査に含まれたデータは、教員および教員外職員の詳細情報と児童に関する幾つかのデータであった。

教育文化省内の約40のコンピューターがEMIS課のサーバーとネットワークで結ばれており、EMIS課のデータベースはネットワーク上でアクセスできる。また、このデータベースは行政管理の面で公務局と部分的に共有している。EMIS課では、定期的な教育データや情報を印刷・発行することはない。

欧州共同体代表部は1999-2000年、資料センターとEMISの開発を目的に教育文化省への支援を行った。このプロジェクトは複数のフェーズから成り、資料センターとセンター内のEMISシステム構築のための資機材供与からなる第一フェーズが2000年に終了した。欧州共同体（EC/EU）代表部はプールファンドを通じたPEDP支援に以降するため、このプロジェクトの実施は第一フェーズで打ち切られた。

学校報告書と子供センサス

幼稚園と小学校は月次、四半期、年次の学校報告書を郡教育コーディネーター（WEC）と県

に提出する。月次報告書は学校の基礎情報を含んでいる。

全ての県は年次教育報告書を作成し、教育文化省と地方自治庁の初等教育局の州教育官に提出することになっている。この年次報告書の内容は、主に学校報告書および就学前児童教育統計や初等教育統計によって収集した統計データに基づいている。学校報告書のデータは統計課と EMIS 課によって集められるデータと多少重複している。

小学校は学校報告書の他に毎年 10 月に子供センサスを実施し、結果を県に提出することになっている。学校は学校データに加え、郡内の男女別の年齢別未就学児童数や障害を持つ未就学児童数などの記載も課されている。学校報告書と同じく記入式センサス票は県で集計されるが、体系的なデータの保存に関しては、県や国レベルでも確立した方法がない。

他の政府機関における教育情報管理

教員委員会 (TSC)・教員委員会は教員免許証を公布し、教員および他の職員の人事管理を行い、職員の実情をモニタリングする。

公務員委員会 (CSD)：公務員委員会は大統領府下に置かれ、27 万人に及ぶ公務員に関する業務を行う。教育分野に携わる公務員は公務員全体の半数を超える。公務員委員会には財務省と密接にリンクしたデータベース・システムがある。

全国学校保健プログラム (NSHP)：このプログラムは就学前児童、小学生、中学生の保健と教育の現状の改善を目指し、全ての学校が適切な保健教育の恩恵を受け、健康的で安全な学校環境を持ち、保健と福祉サービスを確立することを目的とする。

初等教育開発計画 (PEDP) 四半期報告書：小学校は PEDP の進捗状況を四半期ごとに報告することが地方自治庁により義務付けられている。県は小学校から提出された四半期報告書の概要書を州政府と地方自治庁の教育課に提出し、それを元に地方自治庁は毎年 5 月に PEDP 年次報告書を作成している。

タンザニア社会経済データベース (TSED)：国家統計局のタンザニア社会経済データベースは全国レベルのデータベースで社会経済データを発信する国の手段である。このデータベースの利点はデータ管理の手段というばかりでなく、県や郡のデジタル地図と重ねて視覚的にデータを呈示する点にある。

社会経済データベース (SED)：このデータベースは地方政府が必要な情報を収集・整理し、報告するものである。これは、当初、地方自治庁が地方行政改善プログラムに沿って、地方政府が公共事業の提供や社会経済状況の改善の度合いを測るモニタリング評価システムとして開発したものである。

貧困モニタリング：副大統領府の貧困モニタリングは貧困削減ペーパー (PRSP) の枠組みに基づいて行われている。貧困モニタリングの 60 の指標は 12 に分類されており、人的能力 (教育) に関しては 12 の分類の中の一つで 10 の指標がある。この 10 の指標は基本的に教育文化省が副大統領府の貧困モニタリング課に定期的に提出している。

ユーザー分析

ユーザーの目的

教育文化省、国家統計局、地方自治庁やその他の省庁の諸局を含む様々な人々がタンザニアの政策や計画策定のために教育データを利用している。教育データは国、州、県、学校レベルにおいて、教育システムを効率的に実施するために必要とされている。

教育を管轄する省庁や政府諸機関は、教育がタンザニア国民にどのような恩恵をもたらし、どのように全教育システムの予算が使われたかを説明する義務がある。教育文化省、地方自治庁、総理府政策民営化庁、国家統計局がこのような目的の主なユーザーである。

データの入手方法

教育データは基本的に学校レベルで集められる。データの収集及び生データや加工データを他の機関に配布するのは主に教育文化省の仕事である。地方自治庁も県から情報を収集し PEDP 報告書を通して情報を公開している。ユーザーがデータを入手する主な方法は、以下の通りである。

- 教育基礎統計（BSE）
- 教育文化省政策計画局統計課
- 県および州
- 他の政府出版物及び報告書

ユーザーが共通してあげる問題点

多くのユーザーが指摘する問題は以下の点である。

- データの入手が困難
- データの質が低い
- 教育の質を表すデータの不足
- 財政指標の不足
- 就学前児童に関するデータの不足
- データへの不均衡なアクセス
- 統計出版物の体裁の悪さ

原因分析

上記のような問題点の主な原因は以下のようにまとめられる。

- 教育文化省による過剰なデータ収集
- データを提供・収集する側の能力の限界
- 政治的およびその他の圧力
- 複数機関による連携のない独自のデータ収集
- データを出版する資金不足と詳細計画の不備
- データの非効果的利用

日常業務としてのデータ収集枠組みの提案

データ収集枠組み作成の過程

既存の教育データ収集システムと将来のユーザーのニーズ分析から、教育管理情報システム（EMIS）に関する明確なビジョンと政策を打ち立てる必要が明らかになった。包括的で効率的な教育データ収集の枠組みを構築するために、教育文化省の EMIS 課は調査団の支援を受け、2003 年に *EMIS 開発計画（2004-2007）* を草案した。この *EMIS 開発計画(案)* は全国的規模のコンピューターを通じたデータ収集システムに向けた実行計画である。

この *EMIS 開発計画(案)* は組織制度作業部会（IA-TWG）のメンバーを含む教育文化省の職員により検討された上で、コメントを得るために関係者に回覧された。2004 年 11 月に出された本計画の最新版では中等教育開発計画（*SEDP*）や成人およびノンフォーマル教育開発計画などの他の開発計画との連携を明示している。2004 年末にこの *EMIS 開発計画(案)* は IA-TWG に承認され、2005 年 4 月に基礎教育開発委員会（BEDC）により承認された。

EMIS 開発計画の枠組み

提案されている EMIS は初等教育のみでなく中等教育、高等教育、ノンフォーマル教育などの全教育分野を包括する。

EMIS 開発計画 はいかなのコンポーネントから成る。

1. キャパシティー・ビルディングと制度化
2. システム・ソフトウェアの開発
3. 資機材の調達と設置
4. プログラム管理とモニタリング

EMIS の開発と強化

スクールマッピング・マイクロプランニングと EMIS の関係

EMIS の成功はコンピューターのハードウェア及びソフトウェアの導入・設置によってのみ達成できるものではなく、データ収集に関する職員のキャパシティーの育成にも関係する。本調査は県及び学校レベルの職員にデータ収集と分析に参加する機会と訓練を提供した。データの収集、共有、利用という点で、現在提案されている EMIS のデータ収集の枠組みとスクールマッピング・マイクロプランニングで実施したプロセスは共通点が多い。従って、スクールマッピング・マイクロプランニングの経験を持つ県・学校レベルの職員が提案されている EMIS データ収集システム構築を促進することが期待される。

教育データの公開発信

EMIS 開発計画 は EMIS は「ユーザー重視、公開発信の重視」した「政府の枠組みに対応した各種のニーズに合った包括的な」システムを提唱している。教育統計を広く公開発信する最も効

果的な手段は、情報を掲載したウェブサイトを構築することである。EMIS 開発計画にも、教育文化省はウェブサイトの構築により EMIS によって指標化した教育データを公開発信することができる」と指摘している。

教育文化省のニーズに応え、調査団は EMIS 強化の一環として、教育文化省によるウェブサイトの内容計画書作成を支援した。EMIS 課主催で 1 週間のワークショップが開催され、教育文化省の殆どの部局が参加した。このワークショップには調査団員が、EMIS 課と大統領府の専門家と協働しながら、ファシリテーターとして参加した。そして、教育文化省に適したウェブサイトの開発と維持管理に関するノウハウを提供した。

6部：今後に向けて

18. 提言

持続性を重視した教育システム全体の再編

スクールマッピング・マイクロプランニングを通常業務として学校、郡、県のそれぞれのレベルで定着させるためには、初等教育におけるシステム全体の再編が必要である。再編のためには次の2点を実現する必要がある。

- 1) スクールマッピングをマイクロプランニングから切り離す。
- 2) スクールマッピングを、既存の TSM1 と TSM2 を通じたデータ収集システムに置き換える。

現行の学校統計システムを改良すれば、スクールマッピングをマイクロプランニングから切り離し、スクールマッピングを全面的になくすことも可能である。特に、今の TSM1 と TSM2 のフォームを部分的にスクールマッピングにも使えるように修正し、データの入力と解析は県政府が自らの手で行なうべきである。これにより、費やす時間および財政的コストを大幅に削減できる。再編のためには次の3点を適用する必要がある。

- 1) TSM1 を教育文化省と地方自治庁が必要とする基礎データの収集用とする。収集したデータは県で共有する。
- 2) TSM2 を県が必要とする基礎データの収集用とする。
- 3) 過去の指標と一貫性を持たせるため、既存の TSM フォームの中で適切なものは可能なかぎり新しい TSM フォームに取り入れる。一方で、詳細すぎて必要性の低い指標や重複のある指標を取り除き、必要性が高いにもかかわらず含まれていない指標は新たに追加する。

図7は、新しいデータ収集システム、学校計画、および県教育計画プロセスを統合した初等教育における新システムを示したものである。この新システムには、次の特徴がある。

- 1) 新システムは、図7の左下にある「学校データフォーム (School Data Form)」を起点とする。このフォームにより収集されたデータは、学校計画策定のための基礎データとなる一方で、新しい学校データ収集システム、即ち、教育管理情報システム (EMIS) のインプットとなる。これによりスクールマッピングは必要なくなる。
- 2) 県で集計されたデータは、学校計画策定のためのインプットの一部として学校に提供される。
- 3) 県で集計されたデータと学校計画は、県教育開発計画のインプットとなる。
- 4) 県教育計画と基礎教育統計 (BSE) は PEDP を策定するための基礎データとなる。

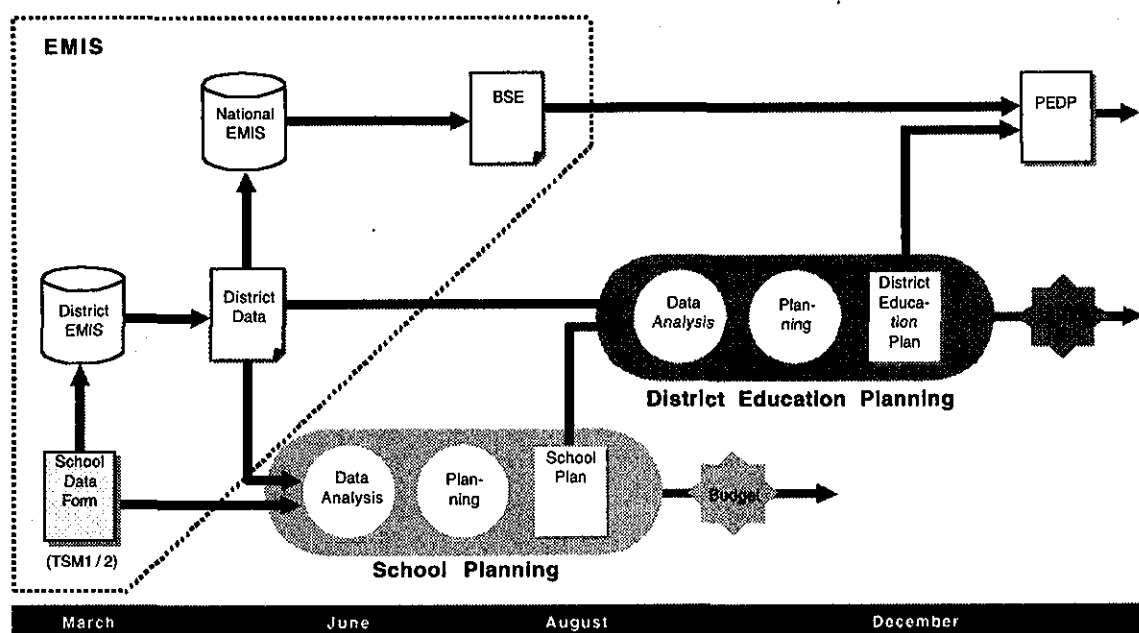


図7 学校データ収集、学校計画、県教育開発計画の新システム

未実施県に対する学校計画策定研修の実施

PEDP が 4 年目に入り経験が蓄積されてくるにしたがって、学校計画は、その重要度を増し、特に、PEDP の効果的実施および学校改善のためには必要不可欠なものとなっている。未だ 27 県で学校計画策定のための研修が実施されていないことは、スクールマッピング・マイクロプランニングの次の段階で十分に考慮されるべきである。調査団から次の提案をしたい。

- 1) 本調査で作成された学校計画ハンドブックを、学校委員会研修のための ADEM マニュアルの補足版として位置付ける。必要に応じ修正も行う。
- 2) 地方自治庁主導の学校委員会への研修を、3 日間から 5 日間に延長する。
- 3) 延長された日数を、補足版を使った学校計画策定の研修に充てる。
- 4) スクールマッピング・マイクロプランニングに参加した県教育局長、県計画局長、郡教育コーディネーター、あるいは校長を、近隣の他県に出張させて研修を行う。

県教育開発計画については、別の施策を必要とする。なぜなら地方自治庁の研修は、県を対象としていないからである。調査団からは次のことを提案したい。

- 1) 教育文化省は地方自治庁と協力し、これまで正規の研修を受けたことがない県に対して、県職員のための県教育計画策定のための研修を行う。
- 2) 研修は、学校計画策定のため研修と時期を同じくしないように、また、時期が離れ過ぎないように慎重に計画する。
- 3) 本調査で作成した県教育開発計画策定ハンドブックを、テキストとして活用する。必要に応じハンドブックを修正する。
- 4) スクールマッピング・マイクロプランニングの研修を受けた県教育局長や県計画局長が、近隣

の他県に赴き、研修を行う。

学校運営の強化

タンザニアのほとんどの小学校は、学校に基盤をおいた学校運営を実施するにあたっては、多数の問題に直面している。多くの学校は僻地に存在し、交通や情報伝達手段から遮断されている。これらの学校は、十分な教員や教材に恵まれず、教室は老朽化が進み、学校施設は朽ち果てようとしている。そして、学校を維持する資金は不足している。一方で、全ての学校は県政府からの堅固な行政統制下におかれている。それらの学校では、実際には自分たちの裁量による学校運営を行なう余地を持たされていない。しかしながら、代調査の結果からわかったことは、学校は自分たちの意志とコミュニティからの強い支援によって、スクールタッピング・マイクロプランニング活動を行なうことができたことである。この経験から言えることは、自分たちが持ちえる資源をもとに、独自性の高い学校運営ができる権限を学校に与えることである。幾つかの提案を次に示した。

- 1) 学校委員会による学校主体の運営：学校委員会は学校主体の運営を積極的に推進するべきであり、校長はその推進を中心となって支援するべきである。
- 2) 学校委員会の中心的機能としての学校計画：学校委員会の主な役割は学校計画の策定であるべきである。学校委員会は、学校計画を毎年更新あるいは必要に応じて修正するべきである。
- 3) 学校委員会によるコミュニティ参加推進：学校委員会は、村や町リーダーの協力を得ながら、学校運営にかかるコミュニティ参加のリーダーシップをとるべきである。
- 4) 一定の方式による開発予算（Development Grant）および経常予算(Capitation Grant)の増加：現在の PEDP における学校への配分予算は十分ではない。金額に差はあっても、少なくとも全ての学校が毎年開発予算と経常予算の両方を受け取ることができるようにするべきである。現在の開発予算の配賦方法は、不十分な額の予算を「規模の大きい」学校と「緊急性の高い」学校へ配賦する方法である。この代替案となり合理的な方法として、一定の方式を基礎とした配賦方法を適用することである。
- 5) 郡教育コーディネーターの権限強化：郡教育コーディネーターは、学校間の連携や学校と県の連携を促しながら、学校運営システム強化のための中心的役割を果たすべきである。このためには、郡教育コーディネーター全員に自転車や活動資金を与えるべきである。
- 6) 県行政官の戦略的配置：県が学校レベルへ一貫した支援を行い、郡教育コーディネーターと協働していくためには、行政官を専門分野で配属するのではなく、一人の行政官が複数の郡を纏めて担当する地域別配属にする。一方、何人かの県教育局長の試案は、郡教育コーディネーターが共同しながら、4つの専門分野に別れている県の教育担当職員に対し報告をするかたちをとることである。

タンザニアの経験に基づいた他国への適用可能性

社会に好ましい変化を与えるためのツールとしての計画づくり

本調査が副次的にもたらした地域社会への影響は無意味ではない。むしろ、タンザニアの教育

開発にとって大きな意味があったといっても過言ではない。本調査は、学校計画策定を推進するうえで、参加者の行動変化（ソーシャルマーケティング）を意図的に引き出すことの重要性を教えてくれた。すなわち、いい学校計画づくりは、ソーシャルマーケティング効果を考慮せずにはなし得ないとも言えよう。

計画は予算をつけるためにある

本調査の学校計画づくりの支援を、開発予算配賦スキームをちょうど開始した PEDP と足並みを揃えて行なえたことは、タンザニアにとって非常に便益のあるものであった。ソーシャルマーケティング効果の発現も、開発予算配分にかかるインセンティブが影響しているものと考えられる。

多くの類似のプロセスからも判るよう、計画のための計画は意味がなく時間の無駄である。計画は予算が付いてはじめて意味をなす。計画が実現した時にのみ、人々は積極的に活動に取り組み、自身に変化をもたらす。タンザニアの事例はこうした考えを裏付けるものである。

コミュニティ参加を通じた教育開発

コミュニティが未成熟で貧困に窮している場合には、コミュニティの自発的参加を期待することは現実的ではない、という考え方は必ずしも正しいとは言えない。本調査の対象コミュニティからも確認できるように、貧困はコミュニティにおける教育開発の遅れの主因であるとは言えない。むしろ、認識度やコミットメントに深く関係していることが考えられる。タンザニアの経験が教えてくれるのは、住民の多くが学校運営にかかわることや学校に貢献することを名誉に感じているということである。これは、タンザニアの伝統的な社会価値に関係していると考えられ、国家開発が進むにつれてその価値は高まっていくものと思われる。タンザニアのコミュニティは、これが教育開発における正しい考え方であることを教えてくれる。

ボトムアップ型計画策定の難しさとその打開策

本調査の経験から、ボトムアップ型計画策定を進めるうえで、次に述べる 4 つの課題が浮かび上がってきた。

一つ目は、整合性である。県政府は 100 を越える学校の計画書から導き出される整合性のある県教育計画書づくりのために多大な労力を費やさなければならない。全ての学校計画書を吟味することが要求され、また県が打ちだしている教育開発ビジョンのもと、それら全ての学校計画書の中身を反映した県教育計画書をつくっていかなければならない。理論上、このことは可能だが、特に時間的制約があるなかでは、現実にはそのような県教育計画づくりは不可能である。

二つ目の問題は、優先順位づけである。どうしても県のリソースに制限があるなかで出てきた幾つかの目的や活動項目に優先順位をつけることは容易ではない。さらに、この問題はボトムアップ型計画づくりの過程で 2 回繰り返されることになる。一回目は、学校レベルである。学校委員会メンバーにとって、目的や活動に優先順位をつけることは計画作りの過程で恐らく一番難しい工程に違いない。二回目は県レベルにおいてであり、優先順位づけは殆どなぞ解きの範ちゅう

である。県としては、100 を越える学校計画書の中からどの学校に、そしてどの活動に高い優先順位をつけるべきであろうか。もし、厳密にこの作業を行なうとすれば、県は多大な時間と人材を投入する必要がある、大きな負担となる。

三つ目の問題は、学校計画策定の中身の問題である。「教育の質の向上」は学校計画書の目的としてしばしば記述されているが、中身をみるとそこに書かれているのは大抵、教室や教員住宅の建設や修復である。これは間違った計画書だろうか。現在、タンザニアの多くの小学校では明らかに教室や学校施設の修復が早急に必要とされている。さらに、PEDP の開発補助金（Development Grant）では、補助金の使途は教室や教員宿舎の建設に限られている。よって、まずは学校計画書に沿ったかたちでより多くの資金が学校へ配賦されるべきであり、それが実現した時点で教育の質の向上について議論がはじまるべきであろう。

四つ目は、「実現性のない」計画書である。多くの計画書、特に学校計画書の中に願望的としか言いようのない夢物語の計画書が存在する。この現象は、ボトムアップ型計画づくりのプロセスと密接に関わっている。なぜなら、計画づくりを前にしてどのくらいの予算が学校に配賦されるか提示されないことが、学校委員会メンバーを自由な発想で計画を立案していくことを後押しするかたちになっているからである。

本調査の経験が指摘する点は、ボトムアップ型計画策定において「まずは計画ありき、次に予算」という考え方がいかに不適切であるかである。住民のレベル、あるいは学校レベルにおいては「まずは資金ありき、次に計画づくり」が適正な順序である。学校計画書に依拠しないで各学校への資金配賦額を事前に決定する方法は、一定の配賦方程式を採用することである。タンザニアでは、先の 2004 年度に中央政府から県政府へ教育経常予算の配賦するにあたって一定の配賦方程式を適用した。これと同様の方法を使って、今度は県政府から各学校へ資金を配賦するのは可能ではなかろうか。

