

プロジェクト研究
「ボトムアップの学校運営改善・
教育行政強化アプローチの有効性と課題」

平成21年10月
(2009年)

独立行政法人国際協力機構
人間開発部

人間
JR
09-082

本報告書の内容は、国際協力機構が設置した「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチの有効性と課題」研究会の見解を取りまとめたもので、必ずしも国際協力機構の統一的な公式見解ではありません。

本報告書及び他の国際協力機構の報告書は、当機構ホームページにて公開しております。

URL: <http://www.jica.go.jp/>

なお、本報告書に記載されている内容は、国際協力機構の許可無く転載できません。

※国際協力事業団は2003年10月から独立行政法人国際協力機構となりました。本報告書では2003年10月以前に発行されている報告書の発行元は国際協力事業団としています。

発行：独立行政法人国際協力機構 人間開発部 基礎教育グループ

〒102-8012 東京都千代田区二番町5-25 二番町センタービル

TEL: 03-5226-8312

FAX: 03-5226-6341

プロジェクト研究
「ボトムアップの学校運営改善・
教育行政強化アプローチの有効性と課題」

平成21年10月
(2009年)

独立行政法人国際協力機構
人間開発部

序 文

教育マネジメントの援助手法の一つである「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチ」は、インドネシア共和国における JICA の開発調査「地域教育開発支援調査 (REDIP1)」(1999-2001 年) で開始され、「地域教育開発支援調査フェーズ 2 (REDIP2)」(2001-2005 年) と技術協力プロジェクト「地方教育行政改善プロジェクト (REDIP3)」(2004-2008 年) でその仕組みが確立し、有効性が明らかになりました。ここでの「アプローチ」とは、住民・地域社会を含めた学校の当事者による、学校・教育に関する問題分析、学校改善のための事業の計画策定、事業実施のための資源調達、事業実施、評価とフィードバックという、学校による教育改善の一連のサイクルを通じた教育の向上と、このメカニズムを支える地方教育行政機能の強化を支援する「アプローチ」と定義しています。現在、同様の「アプローチ」を取り入れたプロジェクトは、他国においても実施されています。

この「アプローチ」の目的・成果は、学校施設・教材・教員研修等の学校を取り巻くハード・ソフトの環境の改善、コミュニティの学校に対する関心の向上、ボトムアップの学校運営の仕組みづくり、地方教育行政の強化、これらを通じた教育へのアクセスや教育の質の改善、などの多様な側面を有しています。

本プロジェクト研究では、「アプローチ」が採用している理念や考え方、活動を明らかにし、それらが途上国の教育開発にどのように資するのかを、これまでの案件のレビューを通して明らかにすることを目指しています。さらに、この「アプローチ」がどのような環境下で特に有効なのか、「アプローチ」を導入するにはどのような条件が必要とされているのか、「アプローチ」をより持続性の高いものにしていくにはどのような点に留意する必要があるのか、といった案件の形成・実施に資する教訓を導き出すことも目的にしています。研究結果は、今後の協力を担う関係者の間で活用されることが期待されています。

最後に、本報告書の取りまとめにあたり、関係者各位に多大なご尽力を頂きましたことに対し、深く感謝申し上げますとともに、ご協力下さいました関係機関の皆さまにも併せて御礼申し上げます。

2009 年 10 月

独立行政法人国際協力機構
人間開発部
部長 萱島 信子

本書の構成

本書は近年、基礎教育分野の開発援助プロジェクト（技術協力プロジェクトと開発調査）にて採用されている教育マネジメントの援助手法の一つである「ボトムアップの学校運営改善・地方教育行政強化アプローチ」（以下「アプローチ」）に関する事業経験を総合的に取りまとめたものである。これまで JICA が「アプローチ」を採用したプロジェクトの事業経験を様々な側面から横断的にレビューし、様々な様相を擁する「アプローチ」の特徴を整理している。また、案件のレビューを通して、「アプローチ」を採用した案件の経験を集約して、その中から得られる個々の事例の教訓や課題を分類化・一般化することで、業務上参考となる情報をまとめている。これらの情報は、近年基礎教育分野で増えつつある「アプローチ」の支援ニーズに対して、開発援助に従事する関係者が、類似の「アプローチ」を活用して案件を形成する際に活用されることが期待される。各部の具体的な記載内容と活用方法は次のとおりである。

第 1 部 「アプローチ」の分析

【内容】

まず初めに、「アプローチ」がいかなる背景の中で採用され始めたのかを、国際的な援助潮流、日本の開発途上国に対する教育開発支援の経緯、開発途上国における教育制度改革の方向性、問題解決としての学校運営の重視との関係で説明を行っている。さらに、これまで「アプローチ」の具体的な内容に関して一般化した文書がなく、その全容が十分に把握されていない状況であったことを受け、本研究では、個々の案件の情報を網羅的に収集し、これまで蓄積した「アプローチ」の事業経験について横断的な分析を試みた。それによって「アプローチ」の内容、その特徴、「アプローチ」が対応しうるニーズ、「アプローチ」を採用する際の条件や環境を明らかにした。これらの作業を通じて、「アプローチ」の再定義を行っている。「アプローチ」の成果については、学校運営の強化、地方教育行政の改善、教育のアクセスや質における改善といった視点で分析を行い、成果が挙げなかった（挙げなかった）要因を明らかにしている。さらに、「アプローチ」を導入する背景には、一定の条件が成立するという仮定のもと、開発途上国における地方分権化の動き、学校運営改善の取り組み、教育指標との関係性についても分析を行った。最後に、「アプローチ」を導入した案件で確立したモデルや成果の自立発展性を確保するための要件について、組織・制度面、財政面、人材面から分析し、「アプローチ」の自立発展性に関する考察を記載している。

【活用方法】

第 1 部はこれまでの事例を様々な側面から横断的にレビューすることで、「アプローチ」の全体像を明確にしている。案件の横断的なレビューを通して共通的な傾向をまとめていると同時に、個々の事例についても特徴的なものを参考事例として取り上げている。このため、第 1 部は「アプローチ」の導入を検討する前の段階で、これまでの JICA 事業の経験を包括的に把握するための資料としての活用が期待される。「アプローチ」の有する特徴や、「アプローチ」が採用された案件や国の多様性（教育課題、教育開発達成状況、行政体制など）に関する情報は、特定の国において「アプローチ」の導入を検討する際の参考となる。

第2部 案件形成・実施に向けた考察

【内容】

第2部は、案件レビューを通して、様々な視点から考察した第1部の結果を要約した内容となっている。第1部の内容を可能な限り一般化することで、今後類似の「アプローチ」を採用して案件を形成・実施する際に考慮すべき重要な情報が取りまとめられている。第2部だけを取り出しても理解できるような構成になっているため、第1部との重複部分がある。

【活用方法】

開発途上国の教育分野における文脈や、先方からのニーズに対応して案件を形成する際にチェックすべき点を確認するための参考資料としての活用が期待される。本書にはまた、案件形成段階のみならず、案件実施中における留意点も整理されているため、プロジェクトの様々な局面において実施者が参照することが可能である。ただし、ここで挙げている内容は、本研究で対象とした複数の案件の経験から抽出したものであるため、一つの案件で必ずしもすべての内容に対応しなければならないものではない。チェックリストとしてではなく、案件実施の参照材料として活用すべきである。また、第1部や第3部の関連記述を適宜合わせて参照することにより、具体的な事例を通して、「アプローチ」の様々な局面を考察することができる。

第3部 報告書資料編（別添 CD-ROM）

【内容】

本研究では、「アプローチ」を採用した JICA の教育セクター案件（14 案件）、他ドナー（世界銀行）の類似案件（3 案件）、さらに JICA の他セクターにおける類似の案件（4 件）を対象として、プロジェクトの報告書等の資料やプロジェクト関係者へのヒアリングを通して得られた情報をもとに、共通の分析項目に基づいて分析した。各案件について、①プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係、②プロジェクトが採用した事業の仕組み、③「アプローチ」で達成できた成果、④事業と成果の関係、⑤成果が挙げた理由・条件、成果が挙げなかった理由・条件、⑥自立発展性の有無、という6つの視点からの分析を行っており、それらが案件分析表に取りまとめられている。これらは第1部と第2部の分析のもととなったものである。

【活用方法】

個々の案件について、上記①～⑥の観点で体系的に分析されており、案件の詳細が確認できる資料となっている。第1部と第2部において引用されている「アプローチ」を採用した案件の詳細を確認する際の補完的資料である。

略 語 集

略語	正式名	日本語
BEGIN	Basic Education for Growth Initiative	成長のための基礎教育イニシアティブ
COPLANER	Community Participation in the Planning and Management of Educational Resources	教育リソース計画・管理におけるコミュニティ参加
COPSEP	Community Participation for Strategic Education Planning	戦略的教育計画のためのコミュニティ参加
EFA	Education for All	万人のための教育
EFA-FTI	Education for All – Fast Track Initiative	万人のための教育ファスト・トラック・イニシアティブ
EMIS	Education Management Information System	教育管理情報システム
EPDF	Education Program Development Fund	教育計画策定基金
IIEP	International Institute for Educational Planning	(ユネスコ) 国際教育計画研究所
MDGs	Millennium Development Goals	ミレニアム開発目標
MTEF	Mid Term Expenditure Framework	中期支出枠組み
PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper	貧困削減戦略文書
SBM	School-Based Management	自律的学校運営
WCEFA	World Conference on Education for All	万人のための教育世界会議
WEF	World Education Forum	世界教育フォーラム

対象案件略称

BEIP	The Basic Education Improvement Program for Rural Areas	モロッコ	地方基礎教育改善計画
BRIDGE	Broadening Regional Initiative for Developing Girls' Education Program	イエメン	タイズ州地域女子教育向上計画
ECDC	Children and Youth Development Study	シエラレオネ	子供・青年支援調査
EPT1	Project on Support to the Improvement of School Management through Community Participation 1 (Ecole Pour Tous 1)	ニジェール	住民参画型学校運営改善計画
EPT2	Project on Support to the Improvement of School Management through Community Participation 2 (Ecole Pour Tous 2)	ニジェール	住民参画型学校運営改善計画フェーズ2
ISMEQuE	Project for Improving School Management to Enhance Quality of Education with Special Reference to Science and Math	スリランカ	学校運営改善計画
MP/DSM	The Master Plan Study for the Development of Science and Math	スリランカ	初中等理数科分野教育マスタープラン

NIPDEP	Te National Implementation Program for District Education Plans	マラウイ	全国地方教育支援計画策定調査
NSMMP	National School Mapping and Micro-planning Project	マラウイ	全国スクールマッピング・マイクロプランニング
REDIP1	The Study on Regional Educational Development and Improvement Project 1	インドネシア	地域教育開発支援調査フェーズ1
REDIP2	The Study on Regional Educational Development and Improvement Project 2	インドネシア	地域教育開発支援調査フェーズ2
REDIP3	Local Education Administration Improvement Program	インドネシア	地方教育行政改善計画
SM/MP1	School Mapping and Micro-Planning in Primary Education 1	タンザニア	地方教育行政強化計画調査
SM/MP2	School Mapping and Micro-planning in primary Education 2	タンザニア	地方教育行政強化計画調査2
EDUCO	Educaciòn con Participaciòn de la Comunidad (Education with Community Participation)	エルサルバドル	住民参加型教育プログラム
EQIP	Education Quality Improvement Project	カンボジア	教育の質改善プロジェクト
FPESP	Free Primary Education Support Project	ケニア	ケニア 初等教育の無償化支援プロジェクト

目 次

序文

本書の構成

略語集

目 次

はじめに

第1部 「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチ」の分析

第1章 「アプローチ」導入の背景.....	1
1-1 国際的責任.....	1
1-2 日本政府の基礎教育拡充へのコミットメント.....	2
1-3 JICAの協力における新たな協力アプローチの模索.....	3
1-4 途上国の教育制度改革の方向性.....	4
1-5 諸問題の解決策としての学校運営強化への関心の高まり.....	5
第2章 ボトムアップ型「アプローチ」とは何か.....	7
2-1 「アプローチ」の定義.....	7
2-2 「アプローチ」の特徴.....	8
2-2-1 住民参加を重視する.....	8
2-2-2 「当事者」が活動内容の選択と決定を行う.....	8
2-2-3 「当事者」が教育改善のサイクルすべてに関わる.....	9
2-2-4 「システム」あるいは「制度」の構築を目指す.....	9
2-3 「アプローチ」の具体的な手順.....	9
2-3-1 ステップ1：教育政策、教育行政、学校運営などに関する現状調査.....	10
2-3-2 ステップ2：活動主体の基盤・ネットワーク作りへの支援.....	10
2-3-3 ステップ3：参加型教育改善計画策定への支援.....	12
2-3-4 ステップ4：資源の確保・管理への支援.....	13
2-3-5 ステップ5：教育改善活動の実施への支援.....	15
2-3-6 ステップ6：教育改善活動の評価への支援.....	16
2-3-7 ステップ7：一連のサイクルを支援する行政機能の強化.....	17
2-3-8 ステップ8：教育改善モデル開発後の制度化支援.....	18
2-4 JICAによる活動資源への支援.....	18
2-4-1 教育改善活動における活動資源支援の意義.....	18
2-4-2 学校配賦金供与の意義.....	19
2-4-3 JICA負担による学校配賦金の位置づけ.....	20
2-4-4 JICA負担による学校配賦金の特徴.....	20
2-4-5 活動資源支援決定の判断基準.....	22
2-4-6 活動資源支援の際の留意点.....	22

第3章	ボトムアップ型「アプローチ」の成果	24
3-1	案件形成時に想定された課題に対する貢献	24
3-1-1	案件形成時の課題	24
3-1-2	「アプローチ」で支援するメカニズムは手段か目的か	26
3-1-3	「アプローチ」が目指すもの	28
3-2	「アプローチ」によって発現した成果	31
3-2-1	学校運営の変化	34
3-2-2	地域社会の変化	36
3-2-3	アクセス（量）の変化	38
3-2-4	教育内容（質）の変化	40
3-2-5	学校環境・学習プロセスの改善	43
3-2-6	地方教育行政の変化	44
3-3	「アプローチ」が成果をあげた要因・あげなかった要因	45
3-3-1	成果をあげた要因	45
3-3-2	成果をあげなかった要因	49
3-4	想定外の成果	51
第4章	「アプローチ」を導入する際の背景・文脈	52
4-1	地方分権化との関係	52
4-1-1	教育における分権化	52
4-1-2	案件形成時の分権化の進展状況	53
4-1-3	案件実施のタイミング	57
4-1-4	地方分権化における「アプローチ」の意味	58
4-2	自律的学校運営(SBM)との関係	59
4-2-1	途上国におけるSBM	59
4-2-2	案件形成・実施時の学校運営の状況とプロジェクトによる対応	60
4-2-3	世界銀行の推進するSBMと「アプローチ」との違い	62
4-3	教育水準との関係	64
第5章	「アプローチ」の自立発展性	67
5-1	「アプローチ」における自立発展性	67
5-2	案件形成時の自立発展性の見込み	67
5-3	各案件における自立発展性の評価	71
5-4	自立発展性の成立要件	74
5-4-1	組織・制度面	74
5-4-2	財政面	75
5-4-3	人的資源・能力面	76
5-4-4	自立発展性の要件に関する留意点	78
5-5	現地調査からの教訓	80
第6章	「アプローチ」と援助のモダリティ	82
6-1	キャパシティ・ディベロップメントとしての「アプローチ」	82
6-2	世界銀行などの財政支援との関係	82

6-3	新 JICA における有償資金協力との連携効果の検討	83
6-4	EFA-FTI との関連	83
添付資料 1	対象 14 案件比較・分析表	85
添付資料 2	現地調査報告書	89

第 2 部 案件の形成・実施に向けて

第 1 章	「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチ」の概要	109
1-1	教育援助の潮流とボトムアップ型学校運営改善支援の流れ	109
1-2	「アプローチ」の定義と特徴	111
第 2 章	案件形成時の検討事項	115
2-1	教育課題の把握と「アプローチ」採用の妥当性検討	115
2-2	プロジェクトの対象の決定	117
2-3	活動資源（学校配賦金）支援の検討	117
2-4	自立発展性を高めるための仕組みの検討	120
第 3 章	案件実施中の検討事項	122
3-1	参加型のプロセスの確保	122
3-2	成果の測定	123
3-3	外部人材の活用	124
3-4	会計の透明性の確保	125
3-5	制度化への支援	126
第 4 章	JICA の「アプローチ」の特徴と今後の発展に向けての検討事項	128
4-1	「アプローチ」の特徴	128
4-2	今後の発展に向けての検討事項	129

【資料編】

第 3 部 「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチ」の分析

目次

案件分析表	137
Ⅰ. JICA 実施の教育プロジェクト	137
Ⅱ. 他ドナー（世界銀行）実施の教育プロジェクト	239
Ⅲ. JICA 実施の他セクター類似プロジェクト	253

はじめに

1. 研究の背景

教育マネジメントの援助手法の一つである「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチ」は、インドネシアにおける JICA の開発調査「地域教育開発支援調査」(1999-2001 年)で初めて JICA の支援の形の一つとして取り入れられ、「地域教育開発支援調査フェーズ 2」(2001-2005 年)、技術協力プロジェクト「地方教育行政改善」(2004-2008 年)を通してその仕組みが確立され、有効性が明らかになってきたものである。また、同様のアプローチを取り入れたプロジェクトは、その後他国にも広がっている。

ここでの「アプローチ」とは、地域住民や教員など学校の当事者による問題分析・ニーズ分析、学校改善のための計画策定・実施、住民が提供したリソースや政府からの学校配賦金を用いた活動の実施、活動の評価・フィードバック、という一連のサイクルにわたる支援と、このサイクルを機能・定着させるための地方教育行政の機能強化への支援と定義される(詳細は第 1 部 2-1 参照)。

この「アプローチ」の目的は、学校施設・教材・教員研修等の学校を取り巻くハード・ソフト両面の環境改善、コミュニティの学校に対する関心・参加の向上、ボトムアップで透明性の高い学校運営の仕組みづくり、地方教育行政の強化、これらを通じた教育へのアクセスや教育の質の改善など多様である。目的がこのように多様であること、またプロジェクトを取り巻く途上国の教育開発の課題やニーズが異なることから、その成果も一様ではない。

このような「アプローチ」を用いたプロジェクトの経験がある程度蓄積されてきた現在、今後のプロジェクト形成・実施に向けて、これまで実施してきたプロジェクトのレビューを通して、「アプローチ」の内容・成果を分析し、途上国の教育開発の課題やニーズとの関係を整理すること、さらに「アプローチ」の有効性とそのために必要な諸条件を明らかにすることが求められている。

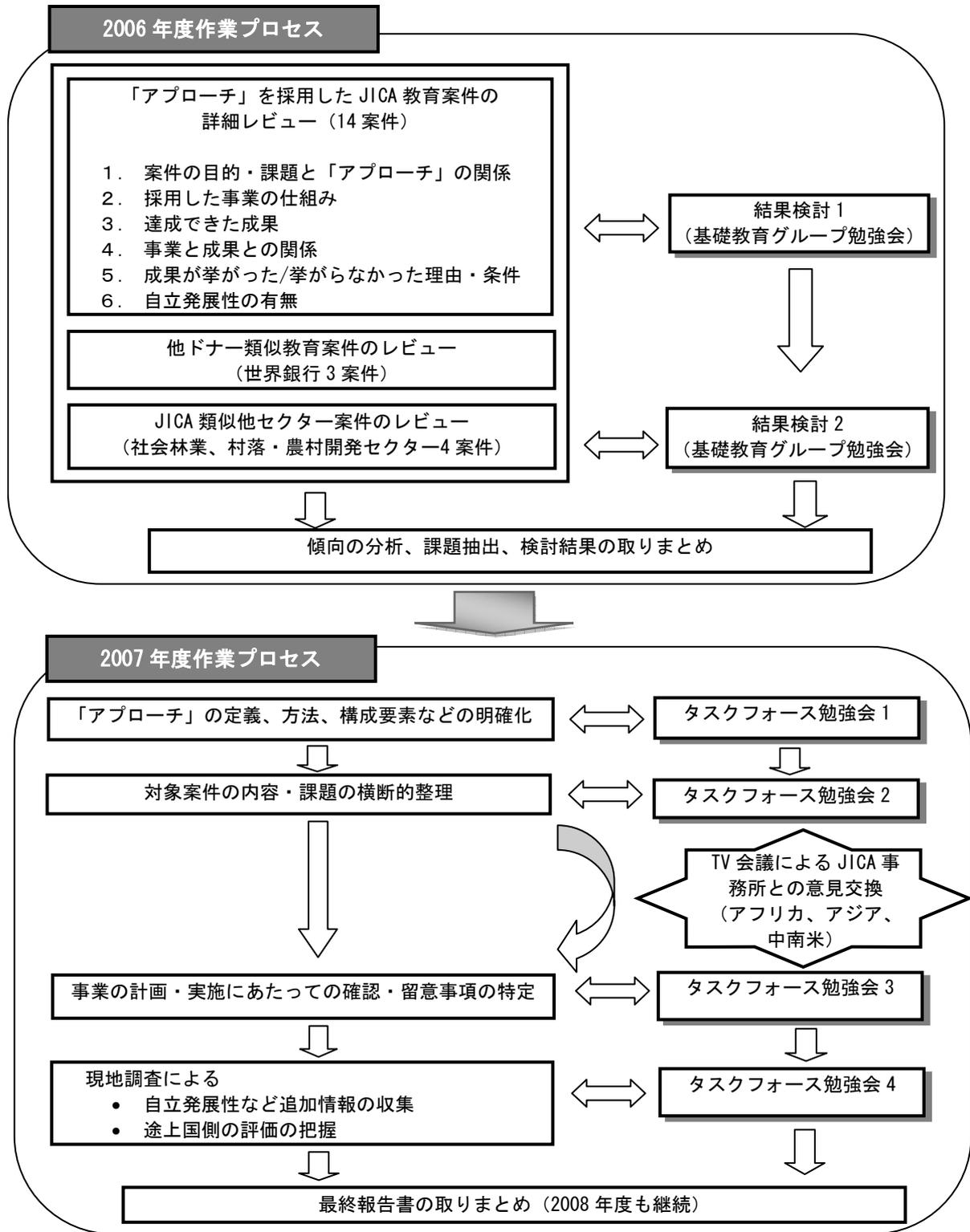
2. 研究の目的

本プロジェクト研究の目的は、「アプローチ」が採用している理念、活動を明らかにし、それが途上国の教育開発にどのように資するのかを、これまでの案件のレビューを通して明らかにすることである。さらに、この「アプローチ」がどのような環境下で特に有効なのか、「アプローチ」を導入するにはどのような条件が必要とされているのか、「アプローチ」をより持続性の高いものにしていくにはどのような点に留意する必要があるのか、といった案件の形成・実施に資する教訓を導き出すことを目的とする。

3. 研究の実施体制

本プロジェクト研究は、2006 年度と 2007 年度の 2 年度にわたって実施された。2006 年度は、「アプローチ」による JICA の教育協力案件の情報整理と課題の抽出を行い、2007 年度には、前年度の結果を踏まえ、「アプローチ」の有効性・自立発展性の分析・評価を横断的に行い、今後の案件形成・実施に向けて、教訓や留意点を抽出し、報告書に取りまとめた。2008 年度は継続して報告書の最終版の取りまとめにあてられた。本研究の作業プロセスは図 1 に示すとおりである。

図1：本プロジェクト研究の作業プロセス



2007年2月から2008年4月まで計12回の研究会を開催した。

2007年2月23日	中間報告会（2006年度）
2007年4月9日	業務完了報告会（2006年度）
2007年5月18日	2006年度最終報告書検討会
2007年9月19日	2007年度方針説明会
2008年1月11日	第1回勉強会
2008年1月30日	第2回勉強会
2008年2月14日	アフリカ地域テレビ会議
2008年2月15日	第3回勉強会
2008年2月22日	中南米地域テレビ会議
2008年2月22日	アジア地域テレビ会議
2008年3月27日	第4回勉強会
2008年4月4日	第5回勉強会

2009年6月には、研究結果最終報告のため、アフリカ、アジア、中南米地域を対象としたテレビ会議、外部向けの報告会を開催した。

この研究会は以下のコンサルタント、タスクフォース、JICA 人間開発部基礎教育グループのメンバーで構成された。

○ コンサルタント

財団法人国際開発センター理事（～2007年3月）	豊間根 則道
個人コンサルタント（～2008年3月）	高澤 直美
（株）シー・ディー・シー・インターナショナル（2007年12月～2008年3月）	樫谷 紅美子

○ タスクフォース

JICA 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第一課長	原 智佐
JICA 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第一課 Jr. 専門員	菊池 亜有実
JICA 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第一課（～2007年6月）	菅原 貴之
JICA 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第一課（2007年6月～）	二瓶 直樹
JICA 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第一課特別嘱託（2009年5月～）	上野 暁美
JICA 国際協力専門員	増田 知子
JICA 国際協力専門員	水野 敬子

4. 研究の対象案件の類型

本プロジェクト研究では、基礎教育分野における学校運営改善や教育行政強化を支援している案件から、次のような指向性を共有する14案件を選定し、詳細な分析を行った。

- (1) 学校教育改善を直接的、間接的に目指している。
- (2) 現場から地方・中央政府へのボトムアップの教育計画策定とその実施を支援する。
- (3) 広く学校教育の当事者（児童・生徒、学校関係者、保護者、住民）が計画策定や実施に参加

することを支援する。

案件の名称と本報告書で使用する略称を表1に示す。

表1：本プロジェクト研究対象14案件と本報告書で使用する略称

No.	国	プロジェクト名称	略称	期間
1	インドネシア	地域教育開発支援調査フェーズ1	REDIP1	1999.3-2001.10
2	インドネシア	地域教育開発支援調査フェーズ2	REDIP2	2001.12-2005.3
3	インドネシア	地方教育行政改善計画	REDIP3	2004.9-2008.9
4	タンザニア	地方教育行政強化計画調査	SM/MP1	1999.11-2002.2
5	タンザニア	地方教育行政強化計画調査2	SM/MP2	2003.1-2005.7
6	マラウイ	全国スクールマッピング・マイクロプランニング	NSMMP	2000.11-2002.7
7	マラウイ	全国地方教育支援計画策定調査	NIPDEP	2003.1-2005.2
8	スリランカ	初中等理数科分野教育マスタープラン	MP/DSM	2002.11-2004.12
9	スリランカ	学校運営改善計画	ISMEQuE	2005.10-2008.12
10	モロッコ	地方基礎教育改善計画	BEIP	2003.9-2006.1
11	ニジェール	住民参画型学校運営改善計画	EPT1	2004.1-2007.7
12	ニジェール	住民参画型学校運営改善計画フェーズ2	EPT2	2007.8-2010.7
13	イエメン	タイズ州地域女子教育向上計画	BRIDGE	2005.5-2008.11
14	シエラレオネ	子供・青年支援調査	ECDC	2005.10-2008.9

注) No.8 スリランカ「初中等理数科分野教育マスタープラン」とNo.13 シエラレオネ「子供・青年支援調査」の略称は本報告書のために便宜的につけたもの。

とはいえ、研究対象14案件は各対象国の状況に合わせて案件が形成・実施されてきており、直接の支援対象、取り組む教育課題、具体的介入、活動が異なるほか、地域的にもアジア、アフリカ、中東と広範囲に及んでいる。協カスキームも開発調査、技術協力プロジェクト、開発調査で開始され次フェーズで技術協力プロジェクトに移行した案件など、一様ではない。このように対象案件が多様な側面も持ち合わせているため、本論に入る前に、次の三つの視点で類型化し、本論の議論の中心的な領域に位置する案件と、比較対照のために分析する案件との整理を行うこととする。

①案件が支援するボトムアップの方向性

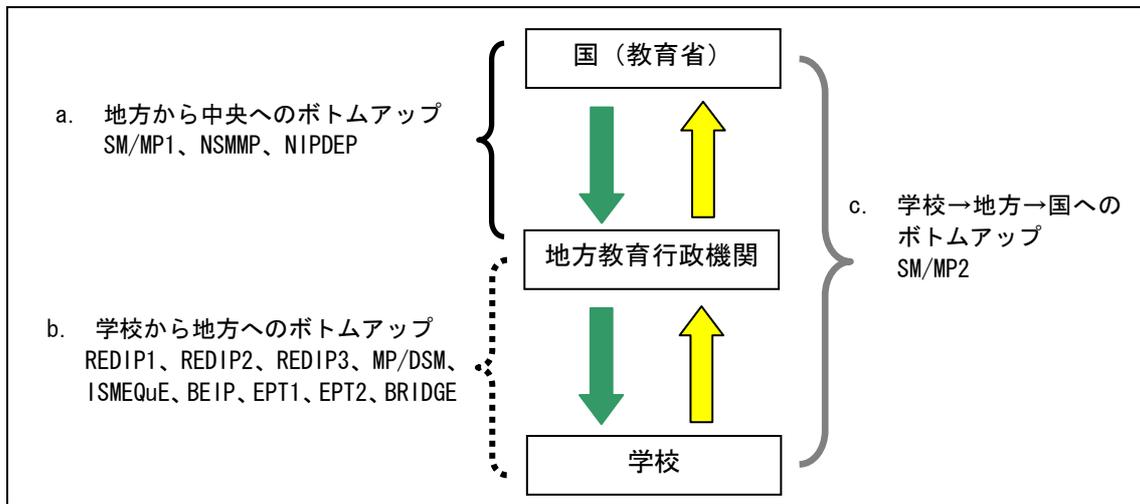
対象案件が支援するボトムアップのレベルには、a.地方教育行政レベル（県など）から中央政府レベルのボトムアップ型の教育行政を目指すもの、b.学校から地方教育行政レベルのボトムアップ型の教育行政を目指すもの、c.学校を起点とし地方教育行政レベルを経由して中央レベルまでという、末端から最上位の行政レベルまでのボトムアップ型の学校運営、教育行政を目指すものがある。案件が支援するボトムアップの範囲によって14案件を分類したものが図2である。

タンザニアのSM/MP1、マラウイのNSMMP、NIPDEPは、県行政を対象とした教育開発計画策定支援を行っており、a.地方から中央へのボトムアップ型の案件と分類される。タンザニアのSM/MP1はフェーズ2のSM/MP2において、学校レベルの計画研修まで行うようになったため、c.学校→地方→国のすべての段階を含むボトムアップ型と分類できる。これらの4案件を除く9案件が、b.学校から地方教育行政へのボトムアップ型に分類される。

なお、シエラレオネのECDCは、内戦終結後の緊急支援として実施されており、ボトムアップ型

の計画策定が明確に位置づけられていないために、ここでの類型には含めていない。

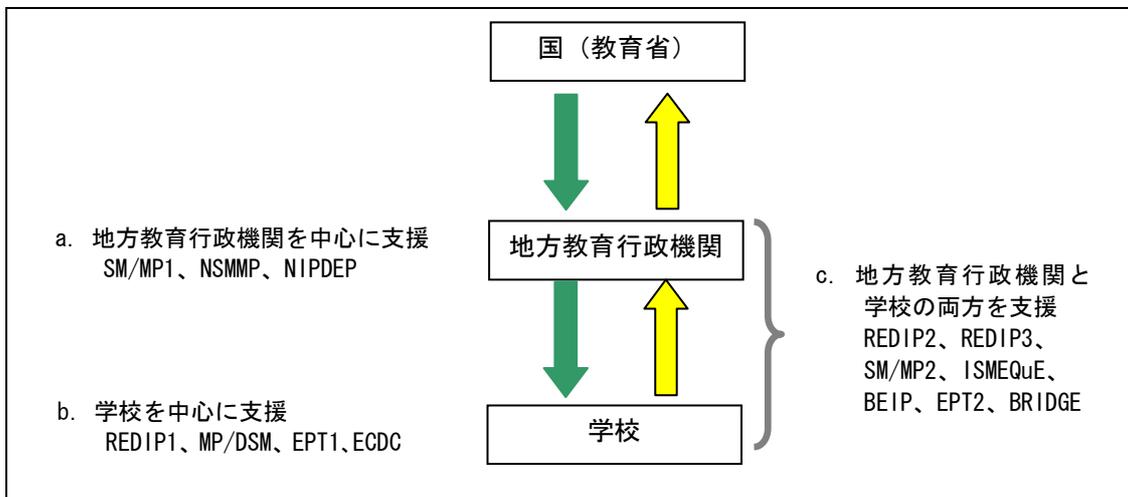
図2：案件が支援するボトムアップのレベル



②案件が直接支援するレベル

対象案件が具体的にどこのレベルに集中して支援を行っているのかを示したものが図3である。

図3：案件が直接支援するレベル



協力の直接の介入レベルでは、地方行政に特化して支援しているのが3案件、主に学校レベルに支援しているものが4案件となっている。地方行政と学校と両方のレベルを支援しているのがREDIP2、BRIDGEなど5案件である。インドネシア案件は、フェーズ1のREDIP1で学校と郡レベルでのコミュニティの連携に主眼を置いていたが、フェーズ2のREDIP2以降、これらの仕組みを継続していくための地方行政の能力強化の視点がより明確に組み込まれた。スリランカ案件では、フェーズ1のMP/DSMでパイロット校の理数科強化に重点を置いていたが、フェーズ2のISMEQuEではより全般的な学校運営改善や教育行政強化へと重点の転換がみられた。

以上の類型に基づき、地方教育行政機関のみを対象としたタンザニアの SM/MP1、マラウイの NSMMP、NIPDEP については、学校運営の改善を主要テーマとする本プロジェクト研究では主に比較対照のための案件と位置づける。また、緊急支援として実施された ECDC に関しては、案件の目指す達成度や持続性への考え方が異なるため、本研究の中では、緊急支援にこの「アプローチ」が採用された事例として、参照するにとどめることとする。

5. 研究の制約

これら対象案件の分析については、2008 年 3 月末段階でのものであり、基づいた資料も、その段階までに入手できる資料に限定されている。また、分析開始段階で、立ち上がったばかりの案件については、内容的に本研究に含めるべきものもあるが、ここでは取り扱っていない。

第1部 「ボトムアップの学校運営改善・
教育行政強化アプローチ」の分析

第1章 「アプローチ」導入の背景

「アプローチ」は、基礎教育への国際的責任、日本政府の基礎教育協力拡充へのコミットメント、新たな協力アプローチの必要性、途上国の教育制度改革の方向性など、援助の供給サイドの事情と需要サイドの事情の両方を背景として生まれたものである。本章では、「アプローチ」が導入されたこれらの背景の主要なものについて概観する。

1-1 国際的責任

1990年にタイのジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議」(World Conference on Education for All: WCEFA)において、教育は基本的人権の1つであり、すべての人々が生きるために必要な知識・技能を学ぶ機会を保障する基礎教育の拡充が国際的コンセンサスとして合意され、「2000年までにすべての国と地域で基礎教育の完全普及達成を目指す」ことが喫緊の国際的課題として確認された。以降、EFAの達成目標も設定され、国際社会の協力の下、様々な基礎教育支援の施策が展開されてきた。

しかし、国際社会の努力にもかかわらず、WCEFAのフォローアップとして2000年にセネガルのダカールにて開催された世界教育フォーラム(World Education Forum: WEF)では、WCEFAで合意された目標達成には程遠い状況にあることが確認され、EFA達成のためには各国の政治的コミットメントが不可欠で、それに基づくさらなる施策拡充が必要であることが強調された。これを受けて、新たにEFA達成のための「ダカール行動の枠組み」(The Dakar Framework for Action)が提言され、その目標としてBOX1-1に示す6つの点が合意された。

また、2000年に開催された国連ミレニアム・サミットにおいて、21世紀の国際社会の目標として、ミレニアム開発目標

(Millennium Development Goals: MDGs)が採択され、その一つとして「初等教育の完全普及の達成」が掲げられた。

こうした国際社会のEFA推進により、セクタープログラムの形での援助協調が実施されるようになり、特にサハラ以南のアフリカ地域で積極的に展開されてきた。さらに、世界銀行が強力に推進している貧困削減戦略文書(Poverty Reduction Strategy Papers: PRSP)の枠組みの中でも、教育開発により比重が置かれ、包括的な取り組みが計画される傾向にある。

BOX 1-1: 「ダカール行動の枠組み」の目標

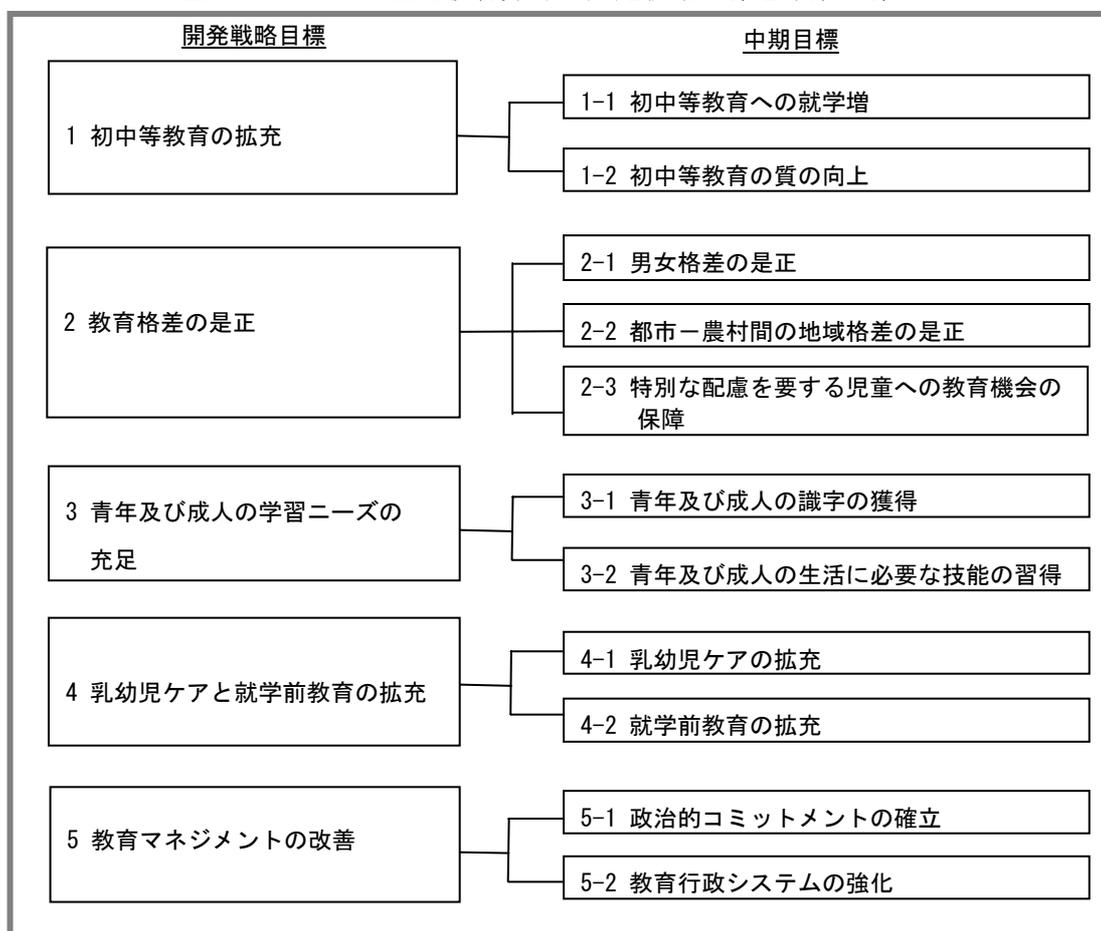
- 1) 最も恵まれない子供達に特に配慮を行った総合的な就学前保育・教育の拡大及び改善を図ること。
- 2) 女子や困難な環境下にある子供達、少数民族出身の子供達に対し特別な配慮を払いつつ、2015年までにすべての子供達が、無償で質の高い義務教育へのアクセスを持ち、修学を完了できるようにすること。
- 3) すべての青年及び成人の学習ニーズが、適切な学習プログラム及び生活技能プログラムへの公平なアクセスを通じて満たされるようにすること。
- 4) 2015年までに成人(特に女性の)識字率の50%改善を達成すること。また、すべての成人が基礎教育及び継続教育に対する公正なアクセスを達成すること。
- 5) 2005年までに初等及び中等教育における男女格差を解消すること。2015年までに教育における男女の平等を達成すること。この過程において、女子の質の良い基礎教育への十分かつ平等なアクセス及び修学の達成について特段の配慮を払うこと。
- 6) 特に読み書き能力、計算能力、及び基本となる生活技能の面で、確認ができかつ測定可能な成果の達成が可能となるよう、教育のすべての局面における質の改善並びに卓越性を確保すること。

1-2 日本政府の基礎教育拡充へのコミットメント

日本政府は、1992年の「政府開発援助大綱（ODA大綱）」をはじめ、1993年の「ODA第5次中期目標」、1999年の「政府開発援助に関する中期政策」等において、教育開発、なかでも基礎教育開発重視の方針を打ち出してきた。

JICAは、1990年代初頭より「教育援助検討会」（1990年）、「開発と教育 分野別援助研究会」（1992年）、「教育援助拡充のためのタスクフォース」（1994年）、「教育援助にかかる基礎研究」（1995年）「DAC新開発戦略援助研究会」（1996年）等を通じて、日本の教育協力のあり方を検討してきた。2002年には、基礎教育分野の協力について「開発課題に対する効果的アプローチ」の調査研究が実施され。その中で、基礎教育分野で緊急に取り組むべき課題と効果的なアプローチを明示した開発課題体系図が作成された。開発課題体系図では、ダカール行動枠組みを踏まえて、図1-1に示す5つの開発戦略目標と各中期目標が設定されている。各中期目標は、開発戦略目標の内容（範囲）を具体的に示したものとなっている。

図1-1：JICA基礎教育分野の開発戦略目標と中期目標



出所：JICA(2002)「開発課題に対する効果的アプローチ 基礎教育」巻末資料

この「開発課題に対する効果的アプローチ」調査研究の取りまとめ直後に、日本政府はカナダのカナダスキス・サミットにおいて、EFA実現に向けて国際社会と協調しつつ、途上国の基礎教育促進のための取り組みに対する支援を強化していく方針「成長のための基礎教育イニシアティブ」（Basic Education for Growth Initiative:BEGIN）を表明した。BEGINの基本理念と重点分野は、BOX 1-2に示

すとおりである。

1-3 JICAの協力における新たな協力アプローチの模索

こうして国際社会や日本政府による教育開発協力は、1990年代より基礎教育拡充を重点的に支援する方向へと急速にシフトしていった。一方で、それまで教育協力の主流であった高等教育の特定分野における技術協力とは異なり、基礎教育は社会構造や文化と密接に関係していること、公教育の質や効率を改善するには制度や組織に踏み込むことが必要であること、途上国の多様な教育ニーズに対応するには、個々の課題に対処療法的に取り組むのではなく、総合的な対策¹が必要であること、といった基礎教育協力の難しさも議論されるようになった。そうしたなか、基礎教育協力を拡充していくには、従来の教育協力のアプローチを超えた新たな協力アプローチを開発する必要性が認識されるようになった。これを受けて、それまで教育分野では実績のなかった開発調査

のスキームを用いて、十分なセクター分析を行い、実証調査を通して課題に対する有効な対策案を開発、提案することが望ましいとの認識が高まり、その実施のためのガイドラインが、図1-2に示す「教育分野における開発調査ガイドライン」（1998年）に取りまとめられた。

BOX 1-2: BEGIN の基本理念と重点分野

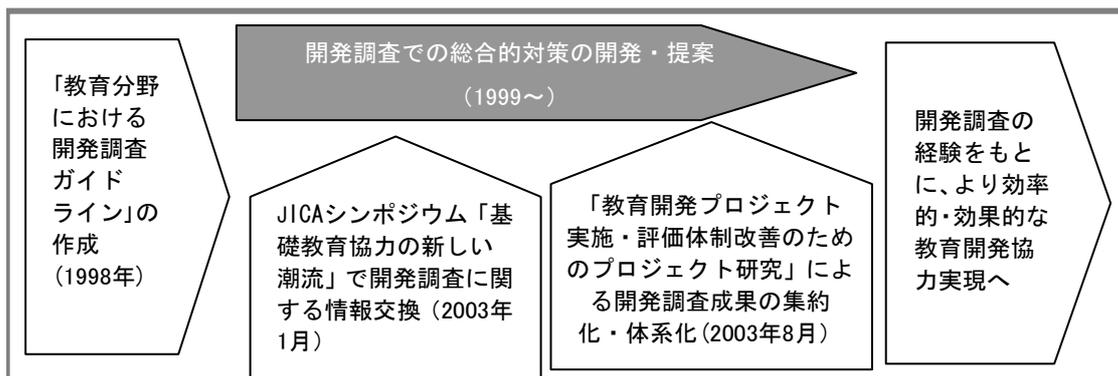
基本理念

- ・ 途上国政府のコミットメント重視と自助努力支援
- ・ 文化の多様性への認識・相互理解の推進
- ・ 国際社会との連携・協調（パートナーシップ）に基づく支援
- ・ 地域社会の参加促進と現地資源の活用
- ・ 他の開発セクターとの連携
- ・ 我が国の教育経験の活用

重点分野

- ・ 多様なニーズに配慮した、学校関連施設の建設
- ・ ジェンダー格差の改善のための支援（女子教育）
- ・ ノン・フォーマル教育への支援（識字教育の推進）
- ・ 情報通信技術（ICT）の積極的活用
- ・ 理数科教育支援
- ・ 教員養成・訓練に対する支援
- ・ 学校の管理・運営能力の向上支援
- ・ 教育政策及び教育計画策定への支援の強化
- ・ 教育行政システム改善への支援

図1-2：JICAの基礎教育協力スキームを取り巻く流れ



出所：JICA(2003)「教育開発プロジェクト実施・評価体制改善のためのプロジェクト研究 教育開発調査の経験と今後の教育開発プロジェクト」 p.p.18~19

¹ ここでいう総合的対策とは、施設建設や教材整備といったハード型の協力と、教員養成、教授法改善、教育行財政制度の改善といった、ソフト型の協力を包括的にカバーする対策であった。教育分野における開発調査の第1号となったREDIPでも、当初は学校施設建設、教育運営情報システム、教員養成、効果的学校分析など、多岐にわたる専門分野の調査団で実施された。

以降、1999年に開始されたREDIPを皮切りに、2008年までに16件の開発調査が実施され、その多くの案件で実証型の活動が組み入れられた。2006年以降は新規の開発調査は実施されていないが、それまでの開発調査で開発されたモデルが活かされる形で、技術協力プロジェクトが実施されるようになった。

1-4 途上国の教育制度改革の方向性

途上国の基礎教育行政の状況やニーズは多岐にわたるが、中南米地域、アジア地域、アフリカ地域においては例外なく、行政の効率化、行政における受益者の関与（参加型開発）、公平・公正な資源配分などを目指した地方分権化が進行中、あるいは導入検討中である。この背景には、中央政府によるトップダウン方式の画一的な行政の弊害が広く認識され、現場の多様なニーズへの対応のために意思決定の権限や財源を地方行政に移譲していくことが必要だとの認識がある。教育行政においては地方行政からさらに学校レベルに権限を移譲していく例もみられる。

世界銀行を中心としたドナーが、欧米先進諸国の民主化、分権化の事例を積極的に適用し、教育行政においても自律的学校運営（School-Based Management:SBM）の確立を協力アプローチとして積極的に取り入れ、対象国の教育政策に大きな影響を与えていることも、教育の地方分権化が促進されている要因といえる。

途上国側の事情としては、教育行政の地方分権化の意義は認識しているものの、どの機能をどのレベルに移譲するか、予算をどのように配分するか、どのように基準を設置するか、教育委員会や学校運営委員会などの運営母体はどうするか、地方政府の実施能力をどのように強化していくか、分権化に伴う法整備をどう進めるか、などの具体的な改革デザインの情報やアイデアが不足しており、体制が整わない前に分権化が進んでいるケースが多い。そのため、各国の地方分権化の現状や方向性に沿った教育改善モデルを、案件の実施を通して共に開発していくことが、途上国側から求められている。

BOX 1-3 : 世界銀行が推進する SBM

世界銀行では、基礎教育支援において 1990 年代初めより教育改善活動の意思決定を末端の学校レベル（受益者）に設定し、住民参加型で行うという School-Based Management (SBM) アプローチを採用・推進してきた。具体的には、事業において学校運営の責任と意思決定を校長、教員、保護者、地域住民メンバー（時として児童・生徒も含まれる）に移譲するというアプローチである。一般的に SBM を採用した案件では、プロジェクトが学校に対し学校配賦金（school grants）を配賦し、学校委員会が自ら作成した学校開発計画に基づき、プロジェクトからの技術支援を受けながら、次のいずれかの活動の実施を行っている。

- 1) 予算配分
- 2) 教職員採用・解雇
- 3) カリキュラム開発
- 4) 教科書・教材の調達
- 5) インフラ改善
- 6) 地域社会のニーズに合った学校暦編成
- 7) 教員のパフォーマンスや児童・生徒の学習成果のモニタリング・評価

世界銀行の支援案件では、SBM アプローチ採用により、地方分権化が推進され、地域の状況やニーズが活動に反映され、組織の説明責任性も高まり、次の 4 点において成果をあげたとされている。

- 1) 学校運営への保護者と地域社会の参加を拡大
- 2) 校長と教員のエンパワーメント
- 3) ローカル・レベルの能力強化
- 4) 学校教育の質と効率性を改善し、児童・生徒の学力が向上

SBM アプローチ採用の背景には、アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダなどの教育改善における成果が基

盤としてあり、その後、途上国にも援助案件などを通して広く普及されるようになった。

出所：世界銀行教育 HP

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20833367~menuPK:2448377~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html>

1-5 諸問題の解決策としての学校運営強化への関心の高まり

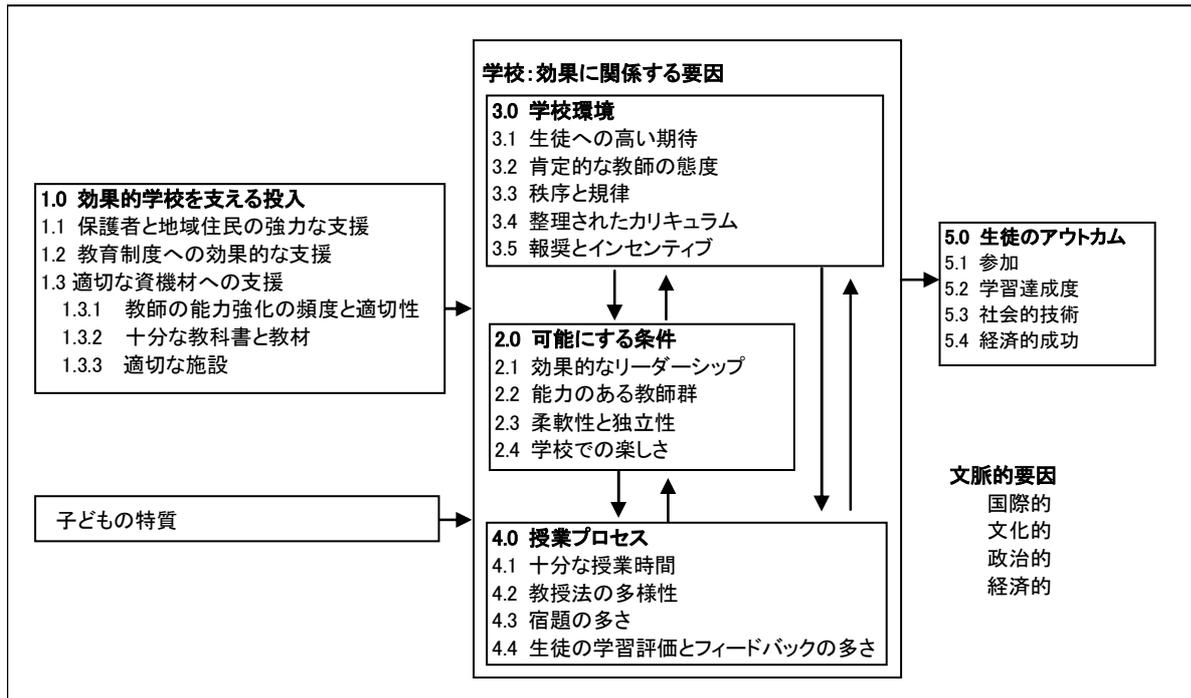
途上国の学校教育を取り巻く問題には、教育を受ける需要サイドと、教育サービスを提供する供給サイドの両方の問題がある。子どもを学校に通わせるには、直接費用（制服、教科書代、文具代、授業料など）の負担だけでなく、就学によって失われる機会費用をも家庭が負担することになるため、特に貧困家庭では就学より家事や農作業の手伝いなどが優先される傾向がある。また、低カースト層や少数民族など、社会的に不利な立場におかれてきた社会集団においては、保護者が教育を受けたことがないために、教育の必要性や重要性に対する保護者の認識が低い、子どもの学習準備ができていない、学校や公的機関との心理的距離感がある、などの学校教育を受けづらい要因が存在している。

供給側の課題としては、学校インフラの未整備、教室や教員の不足、授業の内容と日常生活の乖離、子どもの母語と異なる言語による授業の実施、学校と保護者、地域社会とのコミュニケーションの不足など、様々な課題がある。

このような多様な問題に対して、トップダウンで画一的に決定された戦略で対応するのは不可能であり、地域固有の問題はその地域で、学校固有の問題はその学校で解決策を見いだしていくのが効果的である。さらに、現場のニーズに沿った対応を取ることで、限られた資源を無駄な投資に使うことなく、最も有効な解決策に投入できる、という効率面でのメリットもある。そもそも、学校という組織においては、施設、備品、教科書、教材、教員、職員、運営費など様々な投入を確保し、運営していくことによって成り立っている。また、学校カリキュラムの策定や、児童・生徒の評価、教員の資質向上など、学校が教育内容の充実のための機能を持つことも期待される。これらの資源をより良く活用し、より良く運営していくためには、学校レベルの運営の受け皿となる組織やリーダーの能力強化が求められるのである。

どのような学校が、どのような運営をすればより高い成果を生むのかを考えるにあたって、どのような投入、プロセスが必要とされるのかを、具体的に示す研究として、効果的學校 (effective schools) の研究がある。図 1-3 に示す効果的學校のフレームワークは、アメリカ、イギリスを中心とした 30 年にわたる調査のレビューと途上国における教育案件のレビュー結果を踏まえて、成果を最適化するための投入やプロセスの要素について、世界銀行が作成したものである。学校運営強化においては、ここに示されている投入、プロセスの各項目について改善が求められることになる。

図 1 - 3 : 効果的學校を規定する要因



出所 : Heneveld, W. & Craig, H. (1996). *Schools count: World Bank project designs and the quality of primary education in Sub-Saharan Africa*. Policy Research Working Paper No. WTP 303. Washington DC: World Bank. P.16

第2章 ボトムアップ型「アプローチ」とは何か

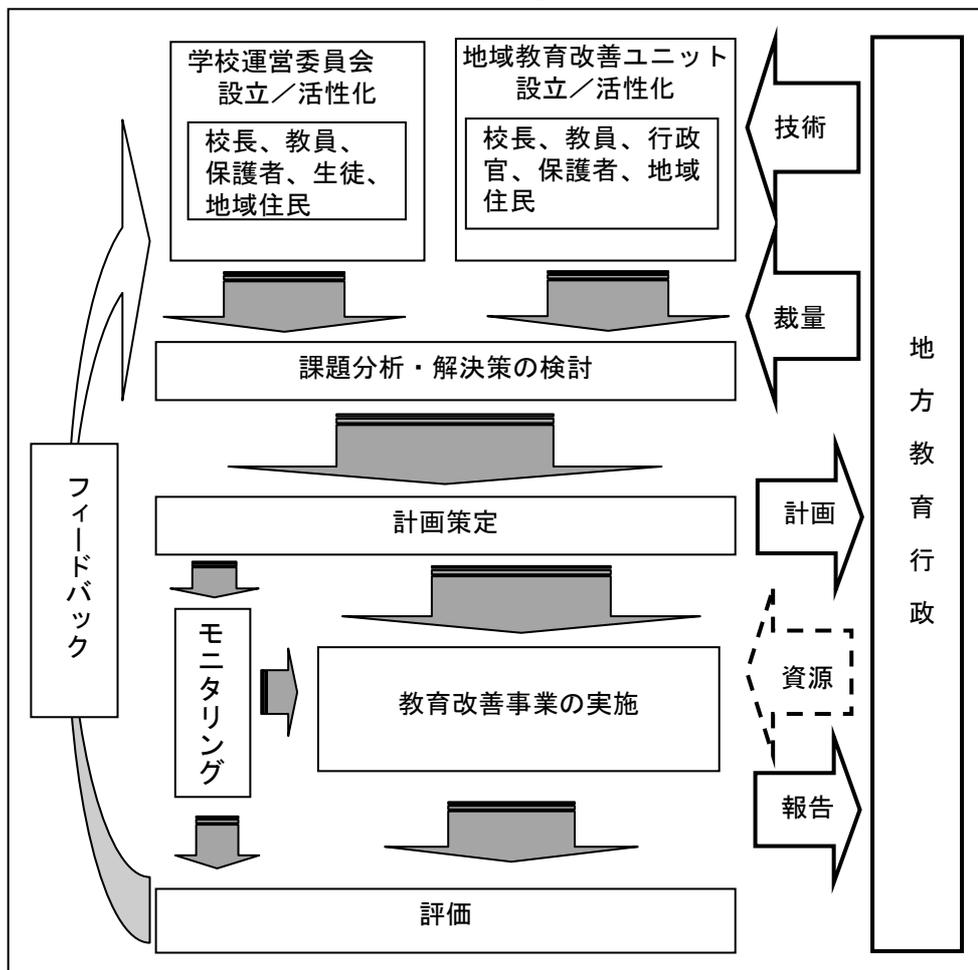
2-1 「アプローチ」の定義

「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチ」は、ここでは次のように定義する。

「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチ」は、地域社会住民を含めた学校の当事者による、学校・教育に係る問題分析、学校改善のための事業の計画策定、事業実施のための資源調達、事業実施、評価とフィードバックという、学校による教育改善の一連のサイクルを通じた教育の向上と、このメカニズムを支える地方教育行政機能の強化を支援するアプローチである。

この定義を図式化したものが、図 2-1 である。

図 2-1 : 「アプローチ」が支援するメカニズム



注) 資源には、活動費、資機材、人材などが含まれる。

教育改善事業の実施主体は、学校レベルのみにとどまらず、末端教育行政レベルもしくは学校群レベルの教育行政官、学校関係者、住民らによる地域レベルのユニットも含まれる。この地方教育行政

や地域の組織は、個々の学校を超えた地域の教育問題について考える機能を持つ。個々の学校の組織では学校内の課題が優先される傾向にあるが、学校外の未就学児童・生徒や、地域の教育問題については、このような学校を超えた地域レベルで取り組むのが有効である。さらに、学校間の協力事業や、現場での教員の研修・学びあいなど、個々の学校で取り組むよりも集団で取り組む方が効率的な教育活動についても、末端の教育行政や地域ユニットでの活動が効率的である。

2-2 「アプローチ」の特徴

この「アプローチ」の特徴として、次の4点が挙げられる。

2-2-1 住民参加を重視する

この「アプローチ」では、校長、教員、児童・生徒、といった学校関係者のみならず、保護者や地域住民の参加を重視している。そしてこれらの人々が、学校改善、教育改善の当事者として、自らの問題意識を述べ、解決策を検討し、活動するプロセスに参加することを目指す。保護者や地域住民を学校運営に巻き込むことによって、学校と地域社会の距離を縮めることができる。学校が官主導で建てられ、地域社会と異なる都市部で教育を受けた教員が派遣される場合、学校は地域社会と断絶した形で運営されることがある。教員の出身地だけでなく、民族や言語さえも地域住民のものと異なることもまれではなく、子どもや保護者との意志疎通が難しい場合もある。このような地域においては、学校は地域社会にとって「権威」として、あるいは「異質」なものとしてとらえられ、学校と地域社会との心理的な距離がある。保護者や地域住民を学校運営に巻き込む仕組みを用意することによって、学校が地域社会から受け入れられやすくなる。

また、政府が支出している学校予算だけでは、学校の運営や改善が難しい場合が多いが、住民参加によって、財政面だけでなく、人材やアイデアといった幅広い資源を広く活用することが可能となるという利点もある。

さらに、保護者や住民の中にもいろいろなグループ、社会階層、民族がある。できるだけ多様な関係者が関わることによって、見過ごされがちな社会的弱者の意見を拾い上げ、学校運営に反映させることも可能になる。

昨今、基礎教育の無償化政策が多くの上国で導入されており、その結果学校が地域社会の協力を得難くなっている状況が現れている。金銭的な協力に限定されない住民参加や地域社会との連携づくりのためにも、住民参加は今後とも重要である。

2-2-2 「当事者」が活動内容の選択と決定を行う

この「アプローチ」では、基本的に現場の当事者が、学校改善のための活動の選択あるいは決定する権限を持つ。この利点は二つある。一つは実際の現場の優先度に従って資金の用途を決定するため、トップダウン方式では避けがたい、ニーズとのミスマッチによる非効率な資源の利用を回避できることである。学校の問題は多様であり、かつ複合的であるため、その問題への対処について、外部者にはなく現場に近いところに決定権がある方が、資源をより効率的に活用できる。もう一つの利点は、活動内容の決定において一定の裁量があることが、現場の当事者のやる気を引き出し、オーナーシップを高めることにつながるという点である。とはいえ、現場にいれば必ず最善の解決策を効率的に講じることができる、というわけではない。問題のとらえ方や資源の動員、資源の公正な活用などが現

場の当事者間で適切に行われるよう外部からの支援も必要となる。

また、決定権を持つのは必ずしも学校レベルの現場に限定されるわけではない。個々の学校では対応できない問題や、共通の課題に対応するには、もう一段階上の学校群や村、郡レベルで、各学校のニーズを踏まえて決定する方が効率的な場合もある。

2-2-3 「当事者」が教育改善のサイクルすべてに関わる

本「アプローチ」では、①計画策定→②資源の調達→③教育改善活動（小規模プロジェクト）の実施、さらにはその評価とフィードバックというすべての段階が含まれる。①計画策定に関しては、問題分析の手法や計画策定手法に関する研修を経た後に、現場の当事者が主体的に関わっていく。②資源の調達については、行政やドナーからの資金供与がある場合もあれば、住民による資源（資金、資材、労働力）のみ、さらにその組み合わせによる調達がある。これらの資金や資源を利用して、小規模の③教育改善活動が当事者の手で実施される。

この三つの基本要素には若干のバリエーションがあり得るが²、共通している点は、活動を通じて、当事者が主体的に学校や地域の教育改善に関わることによって、具体的な教育改善の手法を経験的に学んでいることである。計画策定に終わらずに実施にも関わることによって、実現可能な目標設定や実施可能な計画策定について学ぶことができ、また実施後の評価をすることによって、教育の改善に真に効果のある活動の選定ができるようになる。つまり、この「アプローチ」による支援は、大きな実践的な演習の場と位置づけられ、この意味において、ドナーが供与する資金や資材は、この実践的演習が真の効果を上げるための「道具」ないし「教材」と位置づけることができる。

2-2-4 「システム」あるいは「制度」の構築を目指す

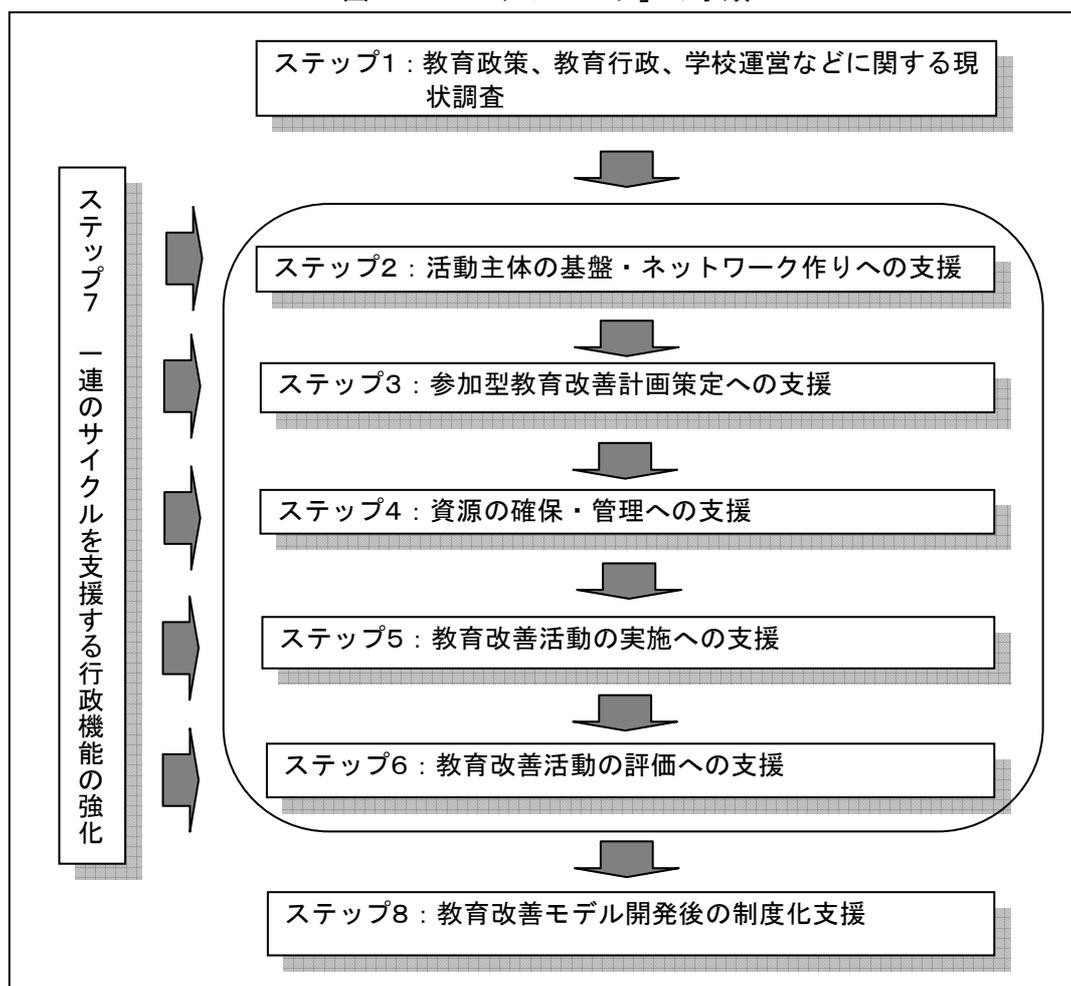
本「アプローチ」は、上記のような現場の当事者による活動が行われることだけではなく、それらの活動が何らかの仕組みとして残ることを目指している。そのために、個々の学校の改善だけでなく、教育行政機関に働き掛けることによって、学校レベルの教育改善を促進する行政の体制作りや機能強化も支援の対象としている。これは、単にプロジェクトで導入した「モデル」が継続されることを目指すのではなく、むしろ「モデル」の有効性を教育行政がどのように認識し、そこで得られた教訓をどのようにその後の教育行政に活用していくかについて着目することである。「アプローチ」でうたっている、住民参加、学校への権限移譲について、制度上は確立している国はあっても、実際にこれが実現し機能している途上国は多くない。現場の実践を通して現行の制度の是正や新しい制度の構築も、本「アプローチ」では踏み込むことが可能である。

2-3 「アプローチ」の具体的な手順

この「アプローチ」では、多くの場合、図 2-2 のような手順が採られている。

² 例えばマラウィの NSMMP では、資金が供与されるのではなく、デモンストレーション・プロジェクトが実施されている。また第 3 部（資料編）に示した JICA の他セクターの案件の例の一つ「ミャンマー国エーヤーワディ・デルタ住民参加型マングローブ総合管理計画」では、住民グループに提供されるのは資金ではなく、マングローブの共有林であり、野菜種子や果樹苗木などの資材（生計向上プログラム）である。価値を生み出す源泉としての「現物」が供与されているわけである。また、ニジェールの EPT では「外部からの資金供与」がなく、従って多額の資金を要しない小規模の学校活動が実施されている。

図 2-2 : 「アプローチ」の手順



2-3-1 ステップ1：教育政策、教育行政、学校運営などに関する現状調査

案件形成の段階で、対象国の教育政策、教育開発計画、教育財政、基礎教育普及（EFA）達成状況、他援助機関の支援動向を踏まえて、教育における優先的なニーズを確認することはもちろんであるが、この「アプローチ」を検討するためには、さらに次の点について把握することが重要である。

- 地方分権化の進捗：地方政府、学校、地域住民の権限、機能と役割、予算など
- 学校運営のあり方：学校運営委員会・教育委員会などの設立状況やそれらに関連する政策、将来の方向性についての把握

2-3-2 ステップ2：活動主体の基盤・ネットワーク作りへの支援

学校運営改善や学校周辺の地域の教育改善は、校長や教員にとどまらず、保護者、その地域の住民、そして直接の受益者である児童・生徒の参加と協力によって達成される。現在、世界的な潮流として起こっている教育行政の地方分権化に伴い、地方行政や学校の権限が拡大する傾向にあり、その権限の移譲先として、地方行政レベルでの教育委員会³や、各学校における学校運営委員会⁴の設立が進め

³ 日本の教育委員会のように、地方自治体の長から独立した公選制・合議制の委員会であるケースはまれである。小・中学校を所轄する地方自治体の行政レベルに設置されるケースや、こうした委員会が設立されていない国もある。

られている。

しかし現実には、地方分権化が進捗していない、あるいは形式的導入にとどまっているケースが多い。学校運営委員会についても、そのメンバーの選定や役割に関する規則や条例が十分現場の学校まで伝わっていないために適切に設立されていない、委員会を設置しても具体的な活動がないために機能していない、などの問題が共通にみられる。このような状況に対して、まず学校改善の活動主体の基盤となるこれらの委員会の適切な設立や機能化、また関係者間のネットワークづくりが、取り組むべき課題となる。

一般的に、保護者や住民が学校を訪問する機会は限られており、学校運営の現状を知る機会には恵まれない。校長や教頭は、学校運営は自分たちの権利と責任範囲であると考え、保護者はもちろんのこと、教員が学校運営に口出しすることを喜ばない傾向もある。従って、まず校長が参加型の学校運営の意味を理解すること、また教員や保護者の意見を聞き出し、様々な決定に関与させていくやり方を理解していくことが必要となる。

学校運営委員会のメンバーは、具体的には、校長、教員、児童・生徒、保護者、地域住民、末端の行政機関などの代表で構成される。地域住民の代表としては、村長、宗教リーダー、教職員・行政官経験者など、学校周辺で教育分野に影響力を持つ人がメンバーとして参加するケースが多い。メンバーの選定においては、メンバー構成が関係者を代表しているかどうか、特に女性や少数民族など不利な立場に置かれやすいグループのメンバーも含まれているかどうかを確認し、必要に応じて提言を行うことが必要になる。

メンバーの選定方法は、校長が規定に沿って任命する、地域で公選する、などの方法が採られている。任命制・公選制を問わず、学校運営委員会設立の啓発、候補者間のコミュニケーション、円滑で適正なメンバー選定プロセスなどにおいて、丁寧で綿密な技術支援・ファシリテーションが必要となる。

委員会が設立された後は、それがどのような役割を果たすのかについて、関係者が明確に理解する必要がある。学校運営委員会の設立が義務づけられている国においても、具体的な活動が明確でないために、せっかく設立されてもた機能しないケースもみられる。本「アプローチ」では、ステップ3以降の活動を実施することによって、委員会の役割が明確になり、その活性化が図られることになる。

学校単位の学校運営委員会のほかに、地方教育行政や学校群（スクールクラスター）を単位とする

BOX 2-1：モロッコ BEIP の学校委員会のメンバー構成

BEIP が対象としたへき地では、本校が幾つかの分校を抱える形で、スクールセクターを形成しており、学校運営委員会は一つのスクールセクターに一つ設立されることになっていた。しかし、学校運営委員会のメンバー規定には分校の教員は含まれておらず、学校計画の策定においても、母校の整備が優先され、より状況の悪い分校の活動は後回しにされる傾向があることが明らかになった。このため、BEIP では分校の関係者を学校運営委員会のメンバーに含めること、学校運営委員会の下部組織を各分校で設置することを提案した。

BOX 2-2：ニジェール EPT の民主的選挙による学校運営委員会メンバーの選定支援

ニジェールでは、学校運営委員会のメンバーを構成する保護者会が機能しておらず、校長の指名で長が選定されるケースが多かったため、住民の総意を反映する保護者会とはなっていなかった。このため、プロジェクトでは民主的な選挙による保護者会メンバーの選出をプロジェクトのアプローチの一つとして明確に打ち出し、その選定手順に関する研修やファシリテーションを行った。これによって保護者会の活性化、学校運営委員会への保護者会の意見の反映が促進された。

⁴ 学校運営を担う組織として設立されるもので、名称、構成するメンバーも国によって異なる。校長を長とし、学校関係者が主要メンバーとなる委員会もあれば、学校関係者以外の地域住民が長となり、地域社会や地域行政とのつながりをより重視するメンバー構成になっている委員会もある。

行政-地域社会-学校を結ぶ地域の教育改善ユニット（または委員会）の設立の有効性も認識されるようになった。このような地域のユニットのメンバーには、教育行政官、校長、教員、保護者、地域住民などの代表が選ばれている。地域住民の代表には、地方教育行政官、宗教関係者、産業界関係者、同窓会や青年組織、婦人会、政治家などから選ばれている。こうした地域のユニットが設立されることで、学校に在籍している児童・生徒だけでなく、学校周辺の未就学児童・生徒や中途退学者にも働きかけを行うことが可能となり、学校単位で解決できない問題や地域で解決すべき問題に取り組むことができるようになった。さらに、教員間の学び合いや教員に対する研修など、複数の学校で対処する方が効率的な取り組みについては、地域の教育改革ユニットが活動の主体となり得る。

ただし、このような地域レベルの組織作りが、社会文化的制約や地理的条件で困難な場合もあり、必ずしもすべての地域で機能するとは限らない点に留意する必要がある（BOX2-3）。

BOX 2-3：モロッコ BEIP とイエメン BRIDGE における地域の教育改善ユニット設立の難しさ

BEIP においては、当初コミュニティ（最末端の地方自治体）レベルの教育改善ユニットの設立を試みたが、プロジェクトが対象としていた農村部では、人口密度が低く、一つの学校がカバーする地域が広いため、学校間の距離が遠く、それが地域のユニットの機能化を難しくした。BRIDGE でも同様の理由から、当初検討していた郡レベルのユニット設立を断念した。

2-3-3 ステップ3：参加型教育改善計画策定への支援

「アプローチ」においては、策定された計画そのものより、計画のプロセスが重視される。つまり、計画策定にあたって、現状や課題の分析、ニーズの分析、解決策の検討や誰が何を担当するかといった行動計画づくり、資源の調達方法の検討を、学校運営委員会や地域の教育改善ユニットのメンバーが経験することが重要である。このような活動主体の基盤ができる以前は、校長や教育行政官は「教育は自分の専門領域」と考えがちで、情報共有も十分になされない一方で、保護者や住民は学校・行政に不信感を抱いている状況があった。学校計画の策定にあっても、校長や校長が指名する主要メンバーのみで行われることが多かった。しかし計画プロセスに様々な立場の関係者が参加することで、互いにアイデアを出し合い、意見を交換する中で、学校と住民の間の信頼関係を醸成し、協力関係を構築していくことが可能となる。委員会メンバーが共に計画プロセスに参画することで、共有された目標の下、立場を越えた協力関係、改善に向けたコミットメントや、改善に必要な資源、メンバー間の信頼関係を引き出すことが可能となる。

さらに、問題が山積している状況に対して「あれがない」「これがない」と悲観的になっている学校や教育関係者らの意識を、「自分たちでできることは何かある」という肯定的な意識に変えていくことも重要な点である。計画プロセスは、いわば非常に重要な参加者全体のエンパワーメントのプロセスともなっているのである。

教育改善計画策定のプロセスは、学校や地域の教育のデータに基づく現状分析、政府の方針の確認、問題分析、解決策の検討、活動の優先順位付け、活動の実施可能性の検討、資源の動員方法の検討、担当者やスケジュールを含めた詳細な実施計画づくり、モニタリング・評価方法の検討などが含まれる。これらのスキルは多くの関係者にとって新しく習得すべきものであり、これらのスキルの実践的演習がワークショップ形式の研修として行われる。協力対象国の共通した状況として、基本的なデータ管理がなされていないため、問題点の把握が十分でなく、計画が十分にその課題に対応したものになっていないという点も指摘されており、研修においてデータ収集にかなりの時間が費やされる場合もある。また、どの案件においても保護者や地域社会代表にとって教育計画そのものへの参加が初め

ての場合がほとんどであるため、円滑な参加を促進するための工夫も必要となる。

このような手法は経験を通して学んでいくものであるため、少なくとも2サイクル程度は、外部からのファシリテーションが必要となる。

特に技術的なファシリテーションが必要な点としては、以下の点が挙げられる。

- 教育計画策定のプロセスに、関係者が等しく関わり意思決定を行っていく参加型の合意形成の進め方
- 児童・生徒のための改善が最優先されるような課題設定とその解決策の検討
- 社会的弱者の立場への配慮

問題に対して効果的な解決策を考える上で特に重要なのは、問題分析である。学校で行われる問題分析をみると、「机がない」ことや、「学校敷地のフェンスがない」など、モノがないことがしばしば問題として取り上げられる一方で、未就学や中退者の問題について議論されていないことがある。また、データに基づいて適切に課題が設定されている場合でも、その原因の分析が十分に行われていない場合も多い。問題の原因を十分に分析できていないと、その適切な解決策を見出せないことになる。

地域の教育改善ユニットが設立される場合も、上述の計画プロセスが参加型で行われる。この地域のユニットで検討されるのは、学校単位の課題ではなく、地方教育行政単位や学校群をベースとした地域の課題である。地域の教育改善の計画策定プロセスでは、地域特有の問題や、地域の学齢人口やその実態を把握した上で、就学促進・中退軽減策などを検討したり、校長会や教員研究会の設置や活性化、住民を巻き込んだ活動などを通して学校間の連携作りや地域の協力関係の強化などが取り上げられる。

学校レベルでも地域レベルでも、この参加型教育改善計画の段階において、教育改善のマスタープランとなる中期教育改善計画（3～5年間）が策定され、関係者間で合意された教育改善のビジョン、3～5年後の到達点も明示され、その到達点実現のための具体的活動の年間計画が策定されることが多い。

さらに、行政機関やドナー機関から資金調達ができる場合には、その資金を得るための活動提案書（プロポーザル）の作成も合わせて必要となる場合もある。この提案書の作成にあたっては、学校や地域の教育改善マスタープラン（中期計画）や年間計画がベースになっていることが条件となる。この条件は、学校配賦金供与によって実施される活動が、他の活動との相乗効果を生み、複数年度にわたって継続的に実施され、学校改善のビジョンや地域の教育改善のビジョンの達成に貢献するものとなることを意図している。また、提案書で申請された活動が国のプログラムや他ドナー案件と重複していないか、マスタープランや年間計画で確認することも可能となる。

2-3-4 ステップ4：資源の確保・管理への支援

活動計画の策定においては、どの活動にどのような費用がかかり、それをどこから調達するかも検討する。その結果、資源の確保が難しいものについては、活動の優先順位を下げることも検討しなければならない。活動実施のための財源としては、経常経費予算ではなく開発予算的な枠組みの財源・資源が必要となるが、その調達について、今回分析した14案件には、次のような形態がみられた。

- ① 保護者や学校周辺の地域住民が拠出する場合
- ② 協力対象国政府や地方政府が拠出の学校配賦金を活用する場合
- ③ ドナー協調によるコモンファンドから拠出される学校配賦金を活用する場合
- ④ JICA が（全部または一部）負担する学校配賦金を活用する場合

対象 14 案件の詳細な活動資源の出所は表 2-1 にまとめたとおりである。主な財源が①であるのがニジェールの EPT 案件、限定的だが②の財源が確保できたのが 3 案件、フェーズの途中から③の財源が確保されたのが 2 案件、④が 10 案件、計画の実施に該当しないのが 1 案件、という内訳になっている。

表 2-1：活動のための資源の出所

No.	案件名	財源	①地域住民	②中央・地方政府	③ドナー／コモン・ファンド	④JICA
1	REDIP1 (インドネシア)		郡 Δ ²⁾ 学校 Δ ¹⁾	-	-	郡 ○ 学校 ○
2	REDIP2 (インドネシア)		郡 Δ ²⁾ 学校 ○ ¹⁾	郡 Δ 学校 Δ	-	郡 ○ 学校 ○
3	REDIP3 (インドネシア)		郡 Δ ²⁾ 学校 ○ ¹⁾	郡 ○ ³⁾ 学校 ○ ³⁾	-	郡 ○ ³⁾ 学校 ○ ³⁾
4	SM/MP1 (タンザニア)		学校 Δ ²⁾	-	-	-
5	SM/MP2 (タンザニア)		-	-	学校 ○	-
6	NSMMP (マラウイ)		-	-	-	-
7	NIPDEP (マラウイ)		学校 Δ ²⁾	-	-	県 ○
8	MP/DSM (スリランカ)		-	-	-	学校 ○
9	ISMEQuE (スリランカ)		-	-	-	ゾーン ○ 学校 ○
10	BEIP (モロッコ)		県 ○ ¹⁾ 学校 ○ ¹⁾	-	-	県 ○ 学校 ○
11	EPT1 (ニジェール)		学校 ○	-	-	県 Δ ⁴⁾ (バイク)
12	EPT2 (ニジェール)		学校 ○	パイロット校 250 校に配賦	-	県 Δ ⁴⁾ (バイク)
13	BRIDGE (イエメン)		学校 ○ ¹⁾	学校 Δ	-	学校 ○
14	ECDC (シエラレオネ)		学校 ○ ¹⁾	-	-	学校 ○

凡例：○ 該当する、△ 部分的に該当する、- 該当しない、記載なし

注1) 義務付けられたマッチングファンド。

注2) 自主的貢献。

注3) JICA と地方政府による費用分担が実現（地方政府 1 年次 40%負担→4 年次 100%負担達成）

前フェーズからの継続対象県とは費用分担を、新規対象県への学校配賦金は JICA が全額負担。

注4) モニタリング用オートバイを現物支給。

REDIP1、2、3、BRIDGE、BEIP、ECDC の各案件では、JICA から活動実施に対して学校配賦金が供与されているが、住民側の事業へのオーナーシップ、コミットメントを高めるため、JICA からの学校配賦金に対し、各委員会が住民に寄付を募る形のマッチングファンドの確保が義務付けられている。そのマッチングファンドの規模は、様々である（自由に額を決定するケースから、活動費全体の約 10～20%といった規定額も目標とするケースの両方がある）。金額の大小によらず、マッチングファンドを導入することによって、関係者の活動に対するオーナーシップが高まるだけでなく、マッチングファンドを確保するために、学校が保護者や地域社会に対して働き掛けることが必要となり、それが住民との間のコミュニケーションのきっかけとなって、学校と地域の関係が改善するケースもある。マッチングファンド集めを適切に行うことは、住民の活動への協力や参加を促す一種の啓発活動ともなるのである⁵⁾。

⁵⁾ しかしながら、近年、各国で学費を無償化する政策がとられており、マッチングファンドのみならず、住民の寄付金も無償化政策に反するものと受け止められる傾向がある。このため、学校が住民に協力を求めづらい状況も生まれ

地域社会に財政的あるいは人的負担を求めることは、翻って学校側もその資源の活用とその成果の説明責任を負うことになり、その用途にも透明性が求められることになる。この説明責任、会計管理における透明性の確保は、本「アプローチ」の活動の実施にあたっては、事業の成否を左右する重要な要素となる。本「アプローチ」で重視している関係者の主体的な取り組みは、関係者間の信頼関係の醸成があって初めて成り立つものであり、それを左右する一因となるのが、この説明責任、透明性の確保であるからである。反対に、これまでのプロセスにおいて住民参加が進んでいれば、住民によるオンブズマン機能も自然に生まれることになる。従って、活動の実施前、実施中に、説明責任と透明性の確保に関する関係者の理解を深め、実際の手法に関する知識を提供することが必要となる。具体的には、会計管理手法⁶、報告・モニタリング体制、監査体制（内部・外部）、情報共有の手法（例えば計画書や会計報告書の掲示など）が扱われる。

会計管理や透明性の確保をどの程度厳正に行うかは、誰がその資金を負担しているかによって異なり得る。ニジェールの EPT1 では活動資源をすべて地域住民から求めているため、厳密な会計管理報告は必要ではなく、むしろ住民が活動の成果を感じ、提供した資源が有効に活用されていると理解できることが重要になる。一方、JICA が活動資源の一部を提供している場合には、会計手続きとして、日本の会計管理の手法が適用されることになるため、証票の確保や詳細な帳簿管理が必要になる。また、プロジェクトに関わる日本人専門家の目で最終的なチェックが行われるため、不正が発覚した場合は厳正に対処されることになる。将来的に途上国政府による学校配賦金を活用していく時には、各国のルールに沿って仕組みを改訂していくことになるが、最初に日本型の厳しい管理方法を学ぶことは、説明責任・透明性の確保の点で、途上国にとって非常に貴重な体験となっている。実際に、JICA から供与された学校配賦金の管理方法を活用して、他の資金の会計管理にも同様のルールが適用され、全体の管理が円滑に行われるようになったケースもある。とはいえ、JICA の資金が使われる案件であっても、案件終了後に学校や地域が継続的に実施していけるよう、可能な限り先方政府の仕組みに合った会計管理方法が検討されるべきといえる。

なお、JICA が途上国の学校配賦金を負担することについては、議論すべき様々な点があるため、2-4 でまとめて取り扱うこととする。

2-3-5 ステップ5：教育改善活動の実施への支援

学校運営委員や地域の教育改善ユニットのメンバーの参加によって計画され、優先事項として合意された活動を、計画後すぐに実行に移すことは、活動の有効性、関係者の意欲の高まりなどからみても、高いインパクトが期待できる。教育改善計画の策定にとどまらず、「計画された活動を確実に実現する」ことが、この「アプローチ」の特徴である。実施を通して教育改善の成果を具現化することが可能になるだけでなく、自分たちで考えた解決策の有効性を確認し、計画をより現実的で実践的なものにするためにも、計画した活動の実施は、関係者にとって非常に重要な経験となる。

学校レベルの活動の具体例としては、次のようなものが挙げられる。

- ① 物品調達と管理（教科書、教材、教具、備品など）
- ② 校舎改修（教室、トイレなど）
- ③ 児童・生徒対象の各種活動（補講、職業教育、課外活動、児童・生徒会活動、スポーツ、芸術

ており、住民の参加を求める場合の工夫が必要とされる。

⁶ 銀行送金・引き落としのプロセスやその記録、証憑の取り付け、活動ごとの経費精算、マッチングファンドやその他住民からの資源の提供記録、経費全体の精算などの方法の明確化が必要である。

活動など)

- ④ 教職員研修（簡易教材開発、教授法の習得、教案作成などを含む教員研究会、公開授業、地域別教科⁷の開発、学校運営スキル向上や事務効率化のための各種研修など）
- ⑤ 学校と地域社会・家庭との連携（家庭訪問、連絡会開催、職業教育・地域別教科のための協力など）

このほかに、学校で保護者向けに成人教育プログラム（識字教育や職業教育など）を提供している事例（イエメンの BRIDGE）や、母親のための手工芸のクラスを実施している事例（モロッコの BEIP）もある。

地域の教育改善ユニットの活動としては、次のようなものが行われている。

- ① 義務教育啓発キャンペーン（就学向上、女子教育促進、非行防止などと啓発活動の組織化、関係機関との連携強化）
- ② 学校間活動（児童・生徒の教科コンテスト、スポーツ・芸術大会⁸、職業教育成果品展示会、教員の授業デモンストレーション、住民参加の催しなど）
- ③ 学校群（クラスター）ベースの校長会や教員研究会の実施

地域ユニットが主体的に啓発活動を行う場合、その地域全体の家庭を対象とした大がかりなキャンペーンが展開できる。学校間で協力して実施する活動は、途上国ではあまり頻繁に行われていないが、これが可能になることによって児童・生徒や教員間の交流が生まれ、学校のパフォーマンスにも影響を与えることになる。また、学校群ベースの校長会や教員研究会が実現することにより、各種の専門的活動・研修に全校長、全教員の参加が可能になる⁹。

2-3-6 ステップ6：教育改善活動の評価への支援

活動が実施される場合には、その財源の出所の違いに関わらず、学校運営委員会や地域ユニットに対して、より効果的な活動実施のためのファシリテーションや技術支援が行われる。参加者は、専門家、行政官、ファシリテーターから技術支援を受けながら、活動の詳細計画は十分か、プログラムの内容は妥当か、具体的事前準備として何が必要か、参加者は妥当か、どのような工夫が高い費用対効果につながるか、活動のモニタリングは誰が行うか、どのような基準か、などについて、経験的に知識やスキルを習得していく。各活動の実地中、ファシリテーター、地方・中央行政官、日本人専門家などによって活動の実施状況、進捗についてのモニタリングが行われる。活動の会計管理状況を確認するため、会計監査も行われる。

活動終了後、学校運営委員会や地域ユニットのメンバー、ファシリテーター、地方・中央行政官、日本人専門家などによって、モニタリング結果に基づき、活動が計画通り行われたか、初期の目的が達成されたか、活動の具体的成果は何か、活動の成果は教育改善計画全体の目的と整合するか、などについての評価が行われ、次の事業にフィードバックすべき点が検討される。

⁷ 学校や地域レベルで決定できる科目で、その地域のニーズや特性に合った内容から成る。生産・農業実習、縫製、制作、地方言語、IT（コンピュータースキル）などが採用されている。

⁸ イスラム圏では、コーラン朗読大会なども行われる。

⁹ 多くの途上国で、教育省による現職教職員研修プログラムがカスケード方式で行われているが、選抜された一握りの校長や教員にしか参加の機会がないのが現状で、なおかつ研修終了後の同僚への情報共有や学校内での研修実施もなかなか円滑に進んでいない。これらの活動を学校群レベルまで落とすことによって、多くの人が参加できる機会が生まれることになる。

2-3-7 ステップ7：一連のサイクルを支援する行政機能の強化

「アプローチ」では、上述した活動主体の基盤・ネットワーク作り、参加型教育改善計画、教育改善活動実施、事業評価などの改善事業サイクルにとどまらず、こうした教育改善事業の実施を担っていく行政の機能の強化も支援対象とし、その全体を「基礎教育改善モデル」ととらえている。「アプローチ」を採用している案件では、中央から末端の教育行政までの各レベルで事業実施チームが設立されている。各レベルの行政官は、その現在と将来の役割に合わせ、計画研修のトレーナー、学校運営委員会や地域ユニットに対する技術支援、活動提案書の審査、事業や活動のモニタリング・評価などの方法を習得していくことが期待されている。このためには、各レベルの行政官が、職務の一部としてこれらのサイクル全体の運営管理にあたり、その現場での実践を通してノウハウを蓄積するやり方が有効である。プロジェクト期間におけるこれらの行政官の関わり方の深度が、行政官の知識・能力の深化やその後の行政の機動性に大きく影響することになる。

各レベルの事業実施チームの機能や、彼らがどの程度積極的に関与できているかは、各国の地方分権化の進捗、現行の機能・権限にも左右される。ある程度の行政経験の蓄積があり、権限行使、予算執行が可能となっていれば、地方レベルの行政の積極的関与も引き出しやすい。各権限と予算が地方政府に移ったインドネシアの REDIP や地方分権が進みつつあるイエメンの BRIDGE の例では、地方行政官らが実践的に事業の運営方法を習得し、実証された成果を確認すると、地方行政官自らが事業継続、普及のための予算確保に取り掛かるようになっていく。

ここで、事業運営で最も重要な部分である次の4点において、対象案件ではどのように行政が関与してきたのかを概観してみる。

- ① モデル開発段階における各種ファシリテーション（活動主体の基盤・ネットワーク作り、計画、活動、評価など）
- ② 活動計画・提案書の審査
- ③ 活動モニタリング
- ④ 自立的運営に向けた準備

上記の活動のうち①は、「アプローチ」で特に重要な機能である。対象案件では、REDIP3、ISMEQuE、BEIP、NSMMP で積極的に取り組まれてきた。「アプローチ」のコンセプトが、住民参加や関係者の協力関係構築、民主的な意思決定方法など、これまで学校関係者や住民にとってなじみの薄いコンセプトであることが多いため、一連の活動に必要な考え方や知識を関係者が身につけ、経験することが重要とある。特に導入時の段階のファシリテーションの質が、この「アプローチ」の成否の鍵を握るといってよい。②は、JICA もしくは途上国政府から活動資金が出る場合に、活動が現場のニーズを反映しているかどうか、また地方政府あるいは国の教育開発の方向性に合致しているかどうかについて、審査するものであり、REDIP2、REDIP3、BRIDGE、ECDC で積極的に取り組まれている。③に関しては、程度の違いはあっても、ほぼ全案件で行政官がモニタリングに関わっている。ただ、このモニタリングや、①のファシリテーションに関しては、地方教育行政の実施チームでの交通手段の確保が、特にアフリカ地域で問題になることが多い。交通手段がない、車両の燃料費が負担できない、などの理由で現場に出られないケースがある。この状況を改善するために、モニタリングを担当している視学官にバイクを供与しているケースもある（ニジュール EPT）。④に関しては、既に終了した案件についてみると、自前予算の確保、実施体制の確立という点では、REDIP3 がその点を達成しつつある。

2-3-8 ステップ8：教育改善モデル開発後の制度化支援

制度化のステップは、ステップ7の行政機能の強化とほぼ並行して実施されることになる。モデルの有効性について行政の理解が深まれば、行政がそのモデルを継続するために、あるいは他地域に普及するために何をやらなければならないのかを検討するようになるため、行政官のプロジェクトへの関与の程度・能力と制度化の可能性は、比例するといつてよい。

制度化の定義は様々であろうが、究極的には、何らかの形でモデルの持続や拡大実施のための予算がつくことといえる。予算を獲得するためには、モデルを既存のプログラムや開発計画に盛り込んでいく、あるいは新規に追加することが必要となる。実際に予算を獲得するためには、モデルのインパクトや有効性を明確に政策決定者に対して説得することが必要となる。さらに、JICAの支援するプログラムから、政府によるプログラムにしていくためには、テクニカルな部分での取り組みも必要になる。例えば、学校に直接予算を流す方法をどう確立するか、新たに設けた新組織をプロジェクトで提案した場合、その組織を法的にどう位置づけていくのか、といった点も検討しなければならない。既存の規定の修正やガイドラインづくりなども必要となる。これらの一連のプロセスについては、もちろん相手国政府側の取り組みが主体となるが、外部からの技術的、心理的サポートは大きな助けとなる。

2-4 JICAによる活動資源への支援

2-4-1 教育改善活動における活動資源支援の意義

教育改善のモデル開発においては、ある程度早期に成果を出すことによって、関係者のやる気を引き出すとともに、政策決定者の意識を高めることが必要である。現場の事業にとっては、参加型で策定した計画が計画後間を置かず実現されることは、その成果を最適化できるという点でメリットがある。これは、計画策定で当事者のコミットメントややる気が高まっている機を逃さず、当事者が一番重要だと考えられる活動を実施できるからである。また、現場の関係者のみならずその事業を支援する立場の行政官にとっても、計画だけではなく実際の活動の実施経験から得られる知見は計り知れない。このため、モデル開発の段階において、当事者によって計画された活動の実現のための資源があることは非常に重要である。

相手国政府が既に学校配賦金などの予算を計上しており、学校教育の当事者によって計画された活動が、相手国政府の予算によって最適なタイミングで実施されれば、それに越したことはない。しかし、途上国に共通する状況として、財政基盤が脆弱であり、新たな計画実行のため、すぐには自前の予算を計上することはできない。また、事業のインパクトが想定されていても証明されていない新たな試みに、予算を充てることも困難が伴う。そうした途上国側も、新たな事業のモデル開発が達成され、その成果も実証された段階では、積極的にモデル導入や普及に興味を示し始める。従って、モデル開発の段階において何らかの活動資金があれば、そのインパクトは、対象校や対象地域にとどまらず、地方行政や国の政策にまで影響を与えることが可能になるのである。途上国が自前の予算で実験するにはハードルが高いモデルを実施し、その意義や成果を明確に示し、その後の政府の自前予算を呼び込むための「呼び水」として、モデル開発段階でドナーが資金を投入することは意義がある。

実際に、対象案件の幾つかの国では、モデル開発が達成されたことを受け、政府や地方政府が予算確保のための自助努力を開始しており、一部の地域で100%政府予算により事業を実施するようになっている。JICAによる活動資源の支援は、学校や地域の活動そのものを支援しているだけでなく、

学校、地域、地方政府、中央政府の各レベルに対する包括的な技術支援・移転にも貢献しているといえる。

表 2-1 において、各案件における活動資源の確保先について取りまとめたが、資源の確保先が JICA の場合とその他の場合には、その規模、即効性において大きな差が生じている。JICA が活動資源への支援を行う場合、各学校や地域で緊急性の高いニーズが充足されるため、活動によるインパクトが大きい。一方、活動資源の出所が JICA 以外の場合、各学校や地域のニーズの充足は限定的なものとなり、インパクトも限定的なものにとどまざるを得ない。また、JICA が活動資源を支援する場合は、必要なタイミングで予定通りの額が配賦されるが、他の資源の場合、配賦時期の遅れ、額の変更など不確実な要素が多い。ドナー協調によるコモンファンドからの拠出にしても、ドナー間調整に時間がかかり、中央政府も調整能力を発揮できず、実際の資金配賦の時期が予測できないケースもある。

なお、各案件において地域社会の自助努力が、外部の資金支援に呼応するマッチングファンドや自主的な寄付として表れていることは、高く評価されるべきである。対象国の開発段階によっては、学校運営委員会設立そのものや、参加型の教育改善計画策定、住民の拠出する資源による活動の実施によって、大きなインパクトを引き起こすことも確認されている（タンザニア SM/MP2、ニジェール EPT）。

2-4-2 学校配賦金供与の意義

活動主体（学校あるいは地域の教育改善ユニット）に対して、学校配賦金を供与することは、次のような意義があると考えられる。

- 学校関係者が参加型でつくった学校改善計画を、「絵に描いた餅」で終わらせずに、確実に実施することによって、関係者のやる気を引き出すことができる。
- 地方分権化が進むなか、実際に学校に権限と資金が下りてきた場合に、関係者がそれら資源を有効に活用できるようになるための準備ができる。学校配賦金を使った一連の活動を仕事を通して教育・訓練する（On the Job Training: OJT）ことにより、関係者の能力向上を図ることができる。
- 「ないないづくし」の学校が一番必要とするものを手に入れることができ、国が規定する教育の質のスタンダード（ミニマムスタンダード）の充足の手段となり得る。
- 実際の優先度に従って資金の用途が決定されるため、トップダウン方式で起こりうるニーズとのミスマッチや優先度を無視した資金利用という問題を回避することができる。

さらに、活動主体がある程度使途を決定できる裁量権を持ち、ある程度の流用が可能な学校配賦金である場合、次のようなメリットもある。

- 当事者が限られた資源を自分たちの現状にあった方法（課題に対する取り組み方法）で効果的に活用する方策を、柔軟に選択・決定でき、成果を最適化することができる。
- 活動内容の決定において自由裁量を認めることによって、当事者のさらなるやる気を引き出し、変革への意欲を高めることができる。
- 裁量権がある故に関係者間のコンセンサスの形成、支出の透明性の確保という点で、関係者が学ぶことができる¹⁰。

¹⁰ このことは、SWAP において、財務管理が計画策定や事業実施と並ぶ重要な要素に位置づけられていることとも対

2-4-3 JICA 負担による学校配賦金の位置づけ

JICA の基礎教育協力において、本「アプローチ」に学校配賦金供与を組み合わせた案件は概ね大きな成果をあげており、その有効性は高く評価されている。対象案件においては、学校配賦金供与の位置づけとして、試験的事業支援と緊急・復興支援に大きく分けられる。

(1) 試験的事業支援

協力案件において、「アプローチ」を理論の紹介にとどめず、また教育改善計画策定の研修事業止まりにしないためにも、モデル事業の試験的实施は、教育行政の改善にとって非常に重要な要素となっている。また、開発したモデルの制度化のためには、現場で事業を実施することによって、モデル事業の仕組みを具体化し、成果を明確に示すことが必要である。特に、途上国政府の意思決定者や予算の権限を有する政治的リーダーが、モデル事業の有効性を認めて初めて、事業が途上国政府によって検討され、継続的な実施や他地域への普及、そして制度化につながることになるのである。対象案件においても、インドネシアの REDIP、イエメンの BRIDGE などでは、JICA が支援する学校配賦金により、モデル事業が実施され、その成果を認識した相手国政府や地方政府により予算措置され、自立的事業につながっている。つまり、JICA の支援する学校配賦金は、モデルの制度化のためのシードマネーとして位置づけられる。

(2) 緊急・復興支援

インドネシアにおけるスマトラ島沖地震、ジャワ島中部大地震の被災地に対する緊急支援¹¹においても、本「アプローチ」が採用されている。学校補助金の供与、教育改善計画策定・実施サイクルを通じた技術支援を組み合わせた支援が行われ、学校補助金が各学校・学校周辺の地域社会にとっての緊急のニーズに役立てられた。また、住民が参加した計画策定や、事業サイクル全般における学校関係者と住民との協力が実現した結果、教室修復、備品整備、カウンセリング活動などが実施され、授業再開が迅速に進められた。

さらに、シエラレオネ内戦後の復興支援や、本報告書の対象案件としては取り扱っていないが、インドネシアのマルクにおける紛争後の復興支援においても、この「アプローチ」が使われている。これらのケースでは、学校を核とした地域社会の再建も目的とされ、紛争の原因を乗り越えるための地域の取り組み、対立を越えた連帯を取り戻すための活動も実施されている。

2-4-4 JICA 負担による学校配賦金の特徴

本調査対象案件での学校配賦金の扱いについては、表 2-2 に示すとおりである。学校や地方教育行政ユニットに配賦金を支援している例では、1校、1ユニット当たりの平均額、具体的活動内容が示されている。学校対象の配賦金では、スリランカの MP/DSM 案件が1校平均 156 万円と最高で、同じくスリランカの ISMEQuE 案件が1校平均 19 万円と最低になっている。マラウイ NIPDEP 案件の場合、県レベルのパイロットプロジェクトごとに編成されたタスクフォースに配賦金を供与しているため、学校平均の金額を出すのは困難である。各県1パイロットプロジェクトの平均は 367 万円となっている。これら配賦金の額は、想定される活動内容によって異なるが、これまでのケースでは、ニ

応するものである。

¹¹ REDIP3 の中でこれらの地域の活動が追加された。

ーズとして多く挙げられる軽微な施設改善も実施可能なレベルの資金額を設定している。活動が進むにつれて、より持続性が見込まれる額になっていくケースが多い。

支援対象としては、啓発活動、学習環境整備、授業改善、校長会（学校運営改善）、教員研修会（現職教員研修）などが共通した活動となっている。イエメンの BRIDGE 案件では、女子教育促進に配慮した校内研修、母親教室、収入向上プログラムが、シエラレオネの ECDC 案件では学校・コミュニティ農場、道路建設などが特徴的な活動となっている。

配賦金は、直接学校に銀行などを通して渡す例が最も多い。これは、JICA の資金を使う場合には、プロジェクトチームが資金管理を徹底する必要があるためであるが、一方で相手国側と異なるチャネルで資金を流すために、受け取る側の資金管理が複雑になるというマイナス点もある。

表 2-2：対象案件における学校配賦金の扱い方

No.	案件名	活動提案書作成	供与されるもの	学校配賦金の規模
1	REDIP1（インドネシア）	郡あり 学校あり	学校配賦金	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 郡平均 85 万円、15 郡対象 ・ 1 校平均 40 万円、154 校対象 ・ 校長会、教員研究会、教科書整備、保護者会活動、学校配賦金
2	REDIP2（インドネシア）	郡あり 学校あり	学校配賦金	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 郡平均 63 万円、33 郡対象 ・ 1 校平均 40 万円、262 校対象 ・ 校長会、教員研究会、啓発、大会、教材調達、改修など
3	REDIP3（インドネシア）	郡あり 学校あり	学校配賦金	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 郡平均 50 万円³⁾、65 郡対象 ・ 1 校平均 30 万円³⁾、505 校対象 ・ 校長会、教員研究会、啓発、大会、教材調達、改修など
4	SM/MP1（タンザニア）	県なし 学校なし	なし	N/A
5	SM/MP2（タンザニア）		学校配賦金（タンザニア教育省資金）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童・生徒 1 人当たり 10 ドル（2003 年以降コモンファンドより）
6	NSMMP（マラウイ）	なし	なし	N/A
7	NIPDEP（マラウイ）	県あり	学校配賦金	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 パイロットプロジェクト当たり平均 367 万円⁴⁾、40 パイロットプロジェクト対象（6 県） ・ 教員研修、啓発、調達、建設
8	MP/DSM（スリランカ）	学校あり	学校配賦金	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 校平均 156 万円、25 校対象 ・ 学校運営、理科教育、インフラ改善
9	ISMEQuE（スリランカ）	ゾーンあり 学校あり	学校配賦金	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 ゾーン平均 63 万円、5 ゾーン対象 ・ 1 校平均 19 万円、150 校対象 ・ フェーズ 1 より弾力化
10	BEIP（モロッコ）	県あり 学校あり	学校配賦金	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 県平均 130 万円⁴⁾、4 県対象 ・ 1 スクールセクター平均 230 万円⁴⁾、33 スクールセクター（=127 スクール・ユニット）対象 ・ 啓発、環境整備、授業改善、校長会、教員研修会など
11	EPT1（ニジェール）	なし ¹⁾	住民からの拠出 ²⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校補助金供与なし ・ 2,800 校対象（終了時） ・ 契約教員、学校備品、教材購入など
12	EPT2（ニジェール）	なし ¹⁾	住民からの拠出 ²⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校補助金供与なし ・ 9,000 校対象 ・ 契約教員、学校備品、教材購入、学校運営委員

No.	案件名	活動提案書作成	供与されるもの	学校配賦金の規模
				会連合体モニタリングへの拠出など
13	BRIDGE（イエメン）	学校あり	学校配賦金	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1校平均 30 万円、150 校対象 ・ 女子教育促進を中心に校内研修、学習環境整備、母親教室、
14	ECDC（シエラレオネ）	学校あり	学校配賦金	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1校平均 55 万円または 105 万円、33 校対象 ・ リソースセンターの建設・整備、学校菜園、農場、教室、道路、啓発、教員研修など

- 注 1) 本プロジェクトで「プロポーザル」に近いのは、学校運営委員会(COGES)が策定する「学校活動計画」。ただし、同計画は学校配賦金を前提とはしておらず、ほとんどの場合、保護者や地域住民が自主的に調達する資金、資材、労働力の充当を想定したものである。
- 注 2) 現在までのところ、本プロジェクトでは学校に対する学校配賦金は政府からもドナーからも交付されていないが、近い将来、世界銀行主導で学校運営委員会への補助金や資機材の直接供与が行われる計画がある。
- 注 3) REDIP3 では、継続県・市と新規県の両方を対象としているが、ここに示されている金額は新規県の例である。3 つの継続県・市のうち、1 つの市では当初より JICA 負担はゼロであり、2 県においては、年次ごとに先方政府の負担が増えていく傾斜配分になっている。
- 注 4) 報告書の情報に基づく概算。モロッコでは、1 つのスクールセクターが、2~4 校から成っており、そのうちの 1 つが本校、残りが分校と位置づけられている。従って 1 校当たりの平均の金額は約 60 万円となる。

2-4-5 活動資源支援決定の判断基準

これまで、「アプローチ」に活動資源の支援を組み合わせることの有効性や、それを JICA が支援することの意義を述べてきた。しかし、実際に JICA がこの部分を支援するかどうかについては、案件ごとの慎重な検討が求められる。案件形成の段階においてはまず、対象国の状況を十分把握し、JICA による活動資源の支援が、効果的な案件実施に必要なかどうか、ネガティブなインパクトはないかどうかを慎重に判断することが必要である。特に、教育財政の状況、地方分権化の進捗や学校に移譲された権限、地方行政の役割や機能、行政官の能力などの体制、配賦金を管理できる受け皿（通常は学校運営委員会が想定される）の有無、その成熟度などを十分考慮する必要がある。

国によって学校配賦金の供与が政策化されており、実際に自主財源やドナー協調によるコモンファンドなどで学校配賦金が配賦されている場合には、JICA として配賦金を負担するよりも、既存の学校配賦金の有効活用のための運営・組織強化のための技術支援に特化した協力を行うことも選択肢となる。また、学校配賦金が政策化されているが、実際の配賦がまだ行われていない場合には、実際に配賦金が学校に下りてきた場合の運用訓練のために JICA が配賦金の支援を行うという協力のあり方もあり得る。制度的に配賦金制度が確立していない場合でも、地方分権化や自律的学校運営の方向性が明確であれば、政府側の財政能力いかんによっては、インドネシアの REDIP やモロッコの BEIP のように、モデル開発のための呼び水（シードマネー）として、JICA が活動資源を支援する意義もある。

一方、ニジュールのように学校運営委員会が学校配賦金を運営管理する能力を十分に備えておらず、ドナー資金が入ることによって外部資金への依存体質が生まれやすい状況では、学校配賦金供与が、逆に住民参加が損なわれるなどのマイナスの要因にもなり得るため注意が必要である。

2-4-6 活動資源支援の際の留意点

JICA による活動資源の支援が決定した場合には、さらに次の点に留意して案件を形成、実施することが必要であることが、これまでの経験から明らかになっている。

- 配賦金が単なる「ばらまき」や一時の「慈善事業」にならないよう、供与に際しては、当事者間で合意形成のされた事業計画を前提にする（計画作り・活動提案書作りを必ずセットにする）。
- 学校配賦金の申請・審査・実施・評価等に関する明確なガイドラインを、日本側と相手国政府の共同で作成する。これは関係者の理解を促進するほかにも、プロポーザルを作成する学校と、プロポーザルを審査する地方行政の間や関係者間で生じ得る不和や混乱を回避することにも効果的である。
- 現場が運用管理できる範囲の額を設定し、対象規模についても、将来的に他の財源に切り替えられる範囲で設定する。
- 受け皿となる組織が機能していなければ、配賦金の管理・活用が難しいため、学校配賦金の前に現場の受け皿づくりや強化を図るなど、配賦のタイミングを検討する。
- 学校配賦金の申請・活用・管理などに関する手続きは、手続き上の混乱を防ぐためにも、できるだけわかりやすくシンプルな仕組みにする。
- 活動資源の出所にかかわらず、会計管理の透明性、説明責任性の確保は案件の成否を左右する重要な要素となるため、活動実施前に会計管理、監査制度の導入を行う。透明性を確保するためにも、住民を含め関係者の活動の参加を促進する（参加が増えれば、監視の目も強くなる。）
- 配賦金が効果的に活用されるためには、活動が学校暦に合わせて適切なタイミングで行われることが必要である。参加者が活動準備や実施に十分な時間がかけられるよう、資金配賦のタイミングに考慮する。日本側の会計年度に合わせた資金配賦が、現場での活動のタイミングに悪い影響を与えているケースもあり、日本の会計年度の制約を超えた対応策も検討される必要がある。

第3章 ボトムアップ型「アプローチ」の成果

3-1 案件形成時に想定された課題に対する貢献

3-1-1 案件形成時の課題

まず、案件形成段階において、案件形成の基礎となる対象国の基礎教育分野の開発状況や優先課題が、関係者間でその当時どのように認識されていたのか概観する。表 3-1 に分析結果の概要を、表 3-2 に具体的な課題を示した。

表 3-1 : 案件形成当時の優先課題

No.	案件名	優先課題	教育段階	アクセス	質	男女格差	地域格差	行政の体制	学校運営改善	教育行政改善	住民意識
1	REDIP1 (インドネシア)		前期中等	○	○	-	○	中央集権	○	○	-
2	REDIP2 (インドネシア)		前期中等	○	○	-	○	地方分権	○	○	-
3	REDIP3 (インドネシア)		前期中等	○	○	-	○	地方分権	○	○	-
4	SM/MP1 (タンザニア)		初等	○	○	-	-	地方分権	○	○	○
5	SM/MP2 (タンザニア)		初等	○	○	-	-	地方分権	○	○	○
6	NSMMP (マラウイ)		初等	○	○	○	○	移行期	-	○	-
7	NIPDEP (マラウイ)		初等	○	○	○	○	地方分権	△	○	-
8	MP/DSM (スリランカ)		初・前期中等	-	○	-	○	地方分権	-	-	-
9	ISMEQuE (スリランカ)		初・前期中等	-	○	-	○	地方分権	△	○	-
10	BEIP (モロッコ)		初等	○	△	○	△	中央集権	○	○	○
11	EPT1 (ニジェール)		初等	○	○	○	○	移行期	○	△	○
12	EPT2 (ニジェール)		初等	○	○	○	○	移行期	○	○	○
13	BRIDGE (イエメン)		初等	○	○	○	○	地方分権	○	○	○
14	ECDC (シエラレオネ)		初・前期中等	○	-	○	○	中央集権	△	-	○

凡例：○ 該当する、△ 部分的に該当する、- 該当しない、記載なし

協力対象の教育段階は地域によって異なっており、REDIP1~3、スリランカの MP/DSM、ISMEQuE が前期中等教育や初等・前期中等教育を対象としているのに対し、中東、アフリカ地域はシエラレオネの ECDC を除き、すべて初等教育段階となっている。

教育のアクセスに関してはスリランカの案件を除くすべての案件で、質の問題に関しては ECDC 案件を除くすべての案件で、課題として認識されている。内戦後の復興支援として位置づけられた ECDC は、地域社会再建を最優先とし、開始当時は学校の基本的インフラ整備などに焦点を当てていたため、教育の質を課題として明確に掲げていなかったとみられる。

男女格差の問題は、イエメンの BRIDGE をはじめ、中東・アフリカ諸国の案件で課題として認識されており、当該地域の社会文化的背景を反映している。他方、地域間格差に関しては、ほとんどの国で課題として認識されている。

行政の体制を見てみると、多くの国で教育行政の地方分権化が実施、あるいは導入が検討されており、本「アプローチ」が、地方分権後に学校レベル、地方行政レベルがどのような責任を負うべきか具体的な方向性を示すモデルとして、また地方分権化の一環として導入された学校への権限移譲を機能させるモデルとして、採用が検討されたことが確認できる。これらの対象国の行政体制が政策上は地方分権とされていても、多くが移行期であり、未整備の法制度、各組織のキャパシティの低さ、役割の不明確さなどの問題を抱えている現状が指摘されている。例外的にスリランカの MP/DSM 案件

の場合は、もともと IT 産業基盤強化のための理数科教育改善を目的としており、教育行政の体制に関する記述はない。

学校運営・教育行政の改善も各国に共通する課題であり、「アプローチ」採用の前提条件となる問題意識である。ここで触れるまでもないが、学校運営・教育行政改善の必要性に関しては、地方分権化の進捗とも深く関係している。この二つの課題は、ほとんどの案件で開始前から、また MP/DSM では案件進捗に伴い認識されるようになってきている。マラウイの NSMMP では、当初の目的が県教育行政の計画能力向上であったため、学校運営改善に関してはフェーズ 2 の NIPDEP において、パイロット活動の中に部分的に組み込まれるにとどまった。

優先課題として住民の意識が低いことを直接挙げているのは、NSMMP、BEIP、EPT、BRIDGE、ECDC の案件である。いずれも初等教育（ECDC は前期中等教育も含む）を対象とした案件で、就学率が低い水準となっている国々である。ニジェール EPT の場合、初等教育就学率は当時世界最低水準とされ、シエラレオネ ECDC では、学校や地域社会そのものの再建が優先課題であったことから、いずれの事例においてもプロジェクトを通して住民の学校教育に対する意識を変えることが就学状況改善に大きく影響するよう期待された。モロッコの場合は、初等教育就学率の全国平均が順調に伸びていたものの、農村部や山間部では依然として低い状況で、その要因が住民の意識の低さや、住民と学校の心理的距離感にあると分析されている。

その他の問題認識として、EPT では成人識字率が低水準であることが挙げられており、学校改善活動の中でも成人識字教室が実施されている。

表 3-2：案件形成当時の問題認識

No.	案件名	関係者間で認識された基礎教育分野の優先課題
1	REDIP1 (インドネシア)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 伸び悩む 9 年義務教育の就学率と様々な質の問題 2. 行政に反映されない多様な地域のニーズ 3. 地方分権化に対応した改革の具体策の欠如 4. 地方教育行政の機能強化や学校運営の改善の必要性 5. 経済危機による中退率上昇、就学率低下 6. 他ドナー大型案件の芳しくない執行状況
2	REDIP2 (インドネシア)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育の都市・地方間格差、公立・私立間格差、大規模・小規模校の格差 2. より長いパイロット活動期間の確保、資金管理における透明性の徹底などフェーズ 1 の課題克服 3. 介入メニューの実験から地方分権化に適合した実施メカニズムの実験へシフト その他上に同じ
3	REDIP3 (インドネシア)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 地方分権化実施に伴う行政責任が不明確で地方教育行政体制確立が急務 2. REDIP 方式の継続的实施、普及を中央・地方政府が決定 3. REDIP 方式の自律的实施のための経験蓄積の必要性 その他上に同じ
4	SM/MP1 (タンザニア)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 初等教育が質・量とも劣悪な状況 2. 教育に関する信頼できる客観的データがなく、政策判断に困難を来している 3. 地方分権化政策により、県レベルの教育計画策定が急務 4. 伝統を活かした住民参加型スクールマッピングを通じて関係機関の能力強化、保護者への啓発 5. ESDPI に沿った他ドナーとの協調が必要
5	SM/MP2 (タンザニア)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ボトムアップ方式の教育計画策定が全国で導入されつつある 2. 初等教育基礎データ収集のあるべき枠組みを開発 3. 他ドナーはすべてプールファンドあるいは財政支援に限っており、プロジェクト型援助を通じての二国間連携の可能性はなくなったこと その他はフェーズ 1 に同じ

No.	案件名	関係者間で認識された基礎教育分野の優先課題
6	NSMMP (マラウイ)	1. 初等教育無償化の政策導入で就学率が急増したが、受け入れ体制が追いつかず、地域間格差、質低下の問題が深刻化 2. 地方分権化政策や教育分野の総合的な改善策に着手し、スクールマッピング、マイクロプランニングの重要性を指摘 3. スクールマッピングにおける中央・地方行政官の能力が不十分
7	NIPDEP (マラウイ)	1. 地域間格差、女子教育強化も急務 2. 国家レベルの全国地方教育支援計画を策定し、効率的教育行政の運営、教育行政官・組織の能力向上の必要性 その他上に同じ
8	MP/DSM (スリランカ)	1. 後期中等教育における理数科履修学生数が少ない 2. 全国統一試験理数科目の合格率が文科系科目に比べて低い 3. ITを中心とした産業発展の基盤が弱い
9	ISMEQuE (スリランカ)	1. 開発調査フェーズでは中央直営型であったため、州やゾーンの地方教育行政官の関与が限られていた 2. 既存の行政システムを活用して教育改善運動を普及するための制度構築が必要 3. マスタープランでは、初中等教育における理数科教育の向上を対象としたものであったが、調査の結果、教科だけの問題ではなく、非効率的な学校運営に問題が潜んでいるという点にたどり着いた 4. 開発調査における5S運動（整理・整頓・清掃・清潔・しつけ）などを取り入れ実施する「改善運動」を含む「教育改善運動」の普及・拡大 5. 教育行政官の支援のもと自律的学校運営の規模を拡大し、これを通して教育の質的向上、地域間格差を是正するため、教育行政の能力向上を含む効率的な学校運営を実施するための持続的な行政システムを確立することが必要
10	BEIP (モロッコ)	1. 農村部の初等教育のドロップアウトが依然として高率 2. 農村・僻地の小学校施設の整備が遅れている 3. 極端な中央集権型の学校管理システムが農村・僻地の遅れた状況に行政が対応できない、予算が末端で不十分で、地域間格差もある 4. 学校と地域社会の間の交流や相互理解がない
11	EPT1 (ニジェール)	1. 世界の最貧国の一つで EFA-FTI(Fast Track Initiative)承認国に認定 2. 初等教育総就学率は世界最低水準で、成人非識字率が若年層でも8割を超える 3. 就学状況の地域間格差、男女格差も大きい 4. 学校運営や保護者への啓発など質向上支援も必要 5. 学校運営委員会の導入が開始されたが、研修の拡充、女性の巻き込み、行政の支援体制強化が必要 6. 学校運営の改善、活動推進のノウハウ、行政支援体制に優先的に取り組まれるべき
12	EPT2 (ニジェール)	1. フェーズ1で提示された学校運営モデルを全国に普及すること 2. 同モデルを全国普及するには、研修講師となる地方教育行政官の能力強化、国民教育省が継続的に実施できる効率的なモニタリング体制の構築が必要 3. COGES を活用した住民参加による教育改善活動事例を、機能する COGES を活用した住民参加による教育開発の成功事例として蓄積し、モデル化すること
13	BRIDGE (イエメン)	1. 基礎教育就学の男女格差が世界最高 2. 質向上の必要性 3. 地方分権化を進めているが、地方行政の能力、学校の運営能力、住民の参画が不十分 4. EFA-FTI 承認国
14	ECDC (シエラレオネ)	1. 10年に及ぶ内戦が多数の死者、難民を発生させ、特に青少年に深い傷跡を残した 2. 緊急援助が一段落し、自立した復興段階への移行が課題 3. 初中等教育では低い就学率、地域差・性差の大きさ、学校施設や教員の不足・不備が顕著

3-1-2 「アプローチ」で支援するメカニズムは手段か目的か

「アプローチ」とは目的を達成するための手法・手段であることはここで改めて議論するまでもな

い。しかし、REDIP 開始以降、この「アプローチ」を通じた教育の改善ではなく、「アプローチ」で支援するメカニズムの導入が目的化しているのではないかと、という議論もなされてきた。対象 14 案件に関して、案件形成時にどのような経緯でこの「アプローチ」が採用されたのか整理したものが表 3-3 である。ここでは、プロジェクトの目的や形成段階に認識された課題、「アプローチ」を採用した理由についての情報をもとに、対象案件が、「アプローチ」を手段として、その「アプローチ」が目指す目的をプロジェクト目標や上位目標に明確に掲げているか、あるいは「アプローチ」による教育改善のメカニズムの導入そのものを目的として掲げているかについて、分析したものを取りまとめている。

表 3-3 : 「アプローチ」の採用理由

No.	案件名	採用理由	手段	目的
1	REDIP1 (インドネシア)		○	○
2	REDIP2 (インドネシア)		○	○
3	REDIP3 (インドネシア)		○	-
4	SM/MP1 (タンザニア)		-	○
5	SM/MP2 (タンザニア)		○	○
6	NSMMP (マラウイ)		-	○
7	NIPDEP (マラウイ)		△ ²⁾	○
8	MP/DSM (スリランカ)		△ ¹⁾	-
9	ISMEQuE (スリランカ)		△ ¹⁾	△ ¹⁾
10	BEIP (モロッコ)		○	○
11	EPT1 (ニジェール)		-	○
12	EPT2 (ニジェール)		-	○
13	BRIDGE (イエメン)		○	○
14	ECDC (シエラレオネ)		○	○

凡例：○ 該当する、△ 部分的に該当する、- 該当しない

注 1) 日本の「カイゼン」手法の採用。

注 2) 限定的ではあるが、活動資源の供与により教育改善活動が可能となったため。

本「アプローチ」の開発のもとになった REDIP1、2 の場合、「アプローチ」の採用は手段でもあり目的でもあった。当時インドネシアでは 9 年の義務教育の完全普及が最優先政策であり、かつ住民参加、地方分権、自律的学校運営という教育省の戦略が打ち出されていた。従って、REDIP1、2 における「アプローチ」の採用は、義務教育完全普及のための手段であるとともに、教育省の戦略を具体化するモデルの開発としての意味があった。さらに、第 1 章にも触れたとおり、この案件は JICA にとっての新たな教育協力モデルの開発という目的も担っていたといえる。

BEIP、BRIDGE、ECDC 案件では、初等教育の地域間格差是正、女子教育促進、地域復興のための学校改善というそれぞれの優先・緊急課題への取り組みのため、「アプローチ」がその手段として採用された。各案件とも課題解決のための仕組み作り（行政モデル開発）が同時に検討・提案される必要があり、仕組み作りそのものが目的ともなった。このように、REDIP、BEIP、BRIDGE、ECDC の案件は、「アプローチ」採用は手段であり、かつ目的であるという点で共通している。

スリランカの MP/DSM、ISMEQuE 案件では、これまで主に工場における生産性向上の目的で活用されてきた日本の「カイゼン」のやり方を教育に取り込んだ、教育カイゼン運動が採用された。本論で議論している「アプローチ」における教育改善活動とは、活動の目的や範囲が異なる点があり、比較は困難であるが、限定された意味でのカイゼン運動を教育改善活動に含めるとすれば、フェーズ 2

の ISMEQuE において、REDIP、BEIP、BRIDGE、ECDC の案件に近い状況になったといえる。

一方、タンザニアの SM/MP1、2、マラウイの NSMMP、NIPDEP、ニジェールの EPT 案件では、県などの地方行政レベルや学校レベルを対象としたマイクロプランニングを中心とする計画能力向上、参加型計画手法の実践、EMIS 構築、運営能力向上、啓発活動支援など、「アプローチ」の導入そのものが明確な目的となっている。この背景として、これらの地域では既にボトムアップの計画策定や、学校運営委員会の仕組みそのものは存在しているものの、機能していないという状況があり、それを機能させて普及することに主眼が置かれた。従ってここでいう「アプローチ」の導入とは、新たな仕組みを導入することが目指されたわけではなく、既存の規定や仕組みの機能化を指している。

対象 14 案件の事例からわかることは、「アプローチ」がそれぞれの国における優先課題に取り組むための手段として用いられる場合でも、そのメカニズムの構築に一定の時間を要するため、そのモデル開発期間においては、モデルの開発そのもの、つまり「アプローチ」の導入（や機能化）そのものが、目的化する段階があるということである。

3-1-3 「アプローチ」が目指すもの

採用された「アプローチ」が目指す目的について、案件の対象レベル・地域・数、活動の内容などの情報をもとに整理したものが表 3-4 である。前項で議論したように、「アプローチ」が手段と目的の両方で採用されている REDIP、BEIP、BRIDGE、ECDC の案件では、当事者が意思決定できる幅広い活動メニューの実現を通じた学校運営改善・教育行政改善を指向しており、包括的な教育改善を目指している。一方、スリランカの MP/DSM 案件は特定の教育課題の改善を指向する支援として開始したが、そのフェーズ 2 として実施された ISMEQuE では、より幅広い学校運営改善・教育行政改善をも目指すようになってきている。タンザニアの SM/MP、マラウイの NSMMP と NIPDEP ではもともと県の教育計画策定に主眼が置かれていたが、そこから学校における教育計画策定へと事業の対象が拡大し、ニジェールの EPT では、反対に学校の計画策定から県における行政改善へと徐々に事業の対象が拡大し、計画策定後に、計画を実現するための資源動員、財源確保の動きが活発化した。それぞれ第 2 フェーズでは、ドナー協調によるコモンファンドや政府予算、JICA による財源の支援が実現し、「アプローチ」の目指すところも、学校運営改善・教育行政改善に特化した支援から包括的支援へと変化する傾向が認められる。

表 3-4 : 「アプローチ」の目指す目的

No.	案件名	目的	学校運営改善・ 教育行政改善	特定の教育 課題の改善	包括的な 目的
1	REDIP1 (インドネシア)		—	—	○
2	REDIP2 (インドネシア)		—	—	○
3	REDIP3 (インドネシア)		—	—	○
4	SM/MP1 (タンザニア)		○ (県レベル)	—	—
5	SM/MP2 (タンザニア)		○ (県レベル +学校レベル)	—	—
6	NSMMP (マラウイ)		○ (県レベル)	—	—
7	NIPDEP (マラウイ)		○ (県レベル)	—	△ ¹⁾
8	MP/DSM (スリランカ)		—	○	—
9	ISMEQuE (スリランカ)		○	○	—
10	BEIP (モロッコ)		—	—	○
11	EPT1 (ニジェール)		○	△ ²⁾	—

No.	案件名	目的	学校運営改善・ 教育行政改善	特定の教育 課題の改善	包括的な 目的
12	EPT2 (ニジェール)		○	△ ²⁾	—
13	BRIDGE (イエメン)		—	—	○
14	ECDC (シエラレオネ)		—	—	○

凡例：○ 該当する、△ 部分的に該当する、— 該当しない

注1) 限定的ではあるが、活動資源の供与により教育改善活動が可能となったため。

注2) カリキュラムで規定された生産実習活動の活性化。

次表 3-5 は、各案件のプロジェクト目標と上位目標を整理したものである。

表 3-5 : 各案件の目標

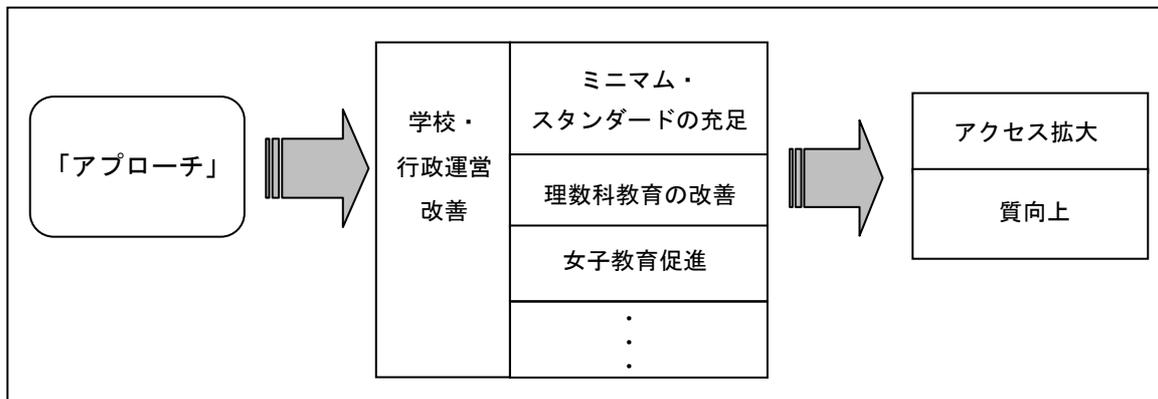
No.	案件名	プロジェクト目標	上位目標
1	REDIP1 (インドネシア)	<ul style="list-style-type: none"> 受益者のニーズと地域固有の事情を反映し、持続的に実施可能な教育行政モデル開発 政府の具体的な短期優先計画の策定 政府の調査研究・計画策定能力の強化 	(前期中等教育の就学率改善、質向上)
2	REDIP2 (インドネシア)	<ul style="list-style-type: none"> 学校を基盤とした学校運営と地域社会参加型教育開発を促進 地方教育行政の能力を高めながら前期中等教育の量的・質的不均衡を是正 	(前期中等教育の量的・質的改善と不均衡の是正)
3	REDIP3 (インドネシア)	<ul style="list-style-type: none"> プロジェクト対象県の中学校に住民・学校主体の地方教育行政システムが普及 	プロジェクト対象県の中学校教育のアクセスと質が向上
4	SM/MP1 (タンザニア)	<ul style="list-style-type: none"> 基礎教育に関するスクールマッピングの実施 県教育計画の策定 収集されたデータの EMIS への統合 	(初等教育の質・量の改善、ドナー協調によるボトムアップ方式の教育計画策定の普及)
5	SM/MP2 (タンザニア)	<ul style="list-style-type: none"> 学校・地方行政・中央政府のデータ管理能力・計画策定能力を向上 	(初等教育の質・量の改善、ドナー協調によるボトムアップ方式の教育計画策定の普及)
6	NSMMP (マラウイ)	<ul style="list-style-type: none"> 初中等教育分野における中央・地方教育行政システムの組織・能力強化 	(初等教育の学習環境整備、質向上)
7	NIPDEP (マラウイ)	<ul style="list-style-type: none"> 地方分権化に沿った行政組織の計画策定・実施能力の向上 行政の計画実施・モニタリング・マーケティング・資金調達能力の向上 	(初等教育の内部効率性の改善、質低下防止、地域間格差・男女格差是正)
8	MP/DSM (スリランカ)	<ul style="list-style-type: none"> 初中等教育の理数科教育質改善のためのマスタープラン策定 政府の計画策定・実施能力の強化支援 	(理数科教育の質改善、IT 産業の基盤強化)
9	ISMEQuE (スリランカ)	<ul style="list-style-type: none"> 対象ゾーン内において学校運営改善活動を実施するための持続的な制度を定着させる 	対象ゾーン内の教育の質が向上し、地域間格差が是正される 持続的な制度が普及する
10	BEIP (モロッコ)	<ul style="list-style-type: none"> 現場主導の学校運営の強化のため設立された学校運営委員会を僻地の問題対応策として実験 学校運営委員会が主体的に改善に取り組むためのプログラムパッケージの開発 県教育局のモニタリング体制確立 	(初等教育就学状況-中退-の改善、地域間格差の是正)
11	EPT1 (ニジェール)	<ul style="list-style-type: none"> パイロット校において地域住民による学校運営への参画が増大する 	タウア県において、住民参画型学校運営を通じて子どもの学習環境が改善される

No.	案件名	プロジェクト目標	上位目標
		<ul style="list-style-type: none"> COGES を通じた住民参画型学校運営のモデルが強化される(終了時) 	COGES を通じた住民参画型学校運営のモデルが普及する(終了時)
12	EPT2 (ニジェール)	<ul style="list-style-type: none"> ニジェール全国の小学校に機能する COGES を設置し、維持するための COGES 政策実施体制が強化される 	COGES による学校運営を通じて基礎教育の質とアクセスが向上する
13	BRIDGE (イエメン)	<ul style="list-style-type: none"> タイズ州において女子教育促進に有効な地域住民・学校主体の地方教育行政モデルが開発される 	タイズ州(パイロット6郡を含む全23郡)において女子児童の基礎教育就学率が向上する
14	ECDC (シエラレオネ)	<ul style="list-style-type: none"> パイロットプロジェクトで開発された「学校と地域社会の連携強化を通じた教育環境改善モデル」に基づき政府に対して政策提言を行う 	(紛争終結後の復興、学校を核とした地域社会再建、自立的開発モデルの構築)

注) EPT2 では、中間評価の際に当初設定したプロジェクト目的が達成されたことが確認されたため、目標の再設定が行われた。

対象案件では、緊急支援の位置づけであったシエラレオネの ECDC を除きすべての案件で、基礎教育の量的・質的改善が上位目標として掲げられている。このほかに、男女格差是正、地域間格差是正、理数科教育改善などの目標を掲げた案件もある。「アプローチ」は、これらの上位目標を達成するための制度の開発もしくは、組織・制度の強化を目指すものとして採用されている。「アプローチ」を通して達成するプロジェクト目標としては、学校運営と教育行政の改善が優先事項になっているが、理数科教育向上や女子教育促進などの特定課題を組み合わせている案件もある。この場合、学校運営や教育行政の改善は、特定課題の解決のための基盤であるにとらえ、最初から両者を含む包括的な取り組みを行っている(図3-1)。

図3-1:「アプローチ」が取り組む課題



BOX 3-1: スリランカ MP/DSM で採用された「カイゼン」アプローチ

本プロジェクトは、教育の改善に「カイゼン」のアプローチを採用したプロジェクトであった。事前調査において、施設が劣悪でかつ教員も不足しているような状況であっても、校長あるいは教員の工夫が成績向上につながったケースが見られたことから、このような工夫が他の多くの学校で適用されるようなシステムづくりが大切であると認識された。スリランカでは元々、日本の製造業の高い競争力の一因として国際的に有名になった「カイゼン活動」の認知度が高かったことから、このコンセプトを用いて、各学校の校長・教員の創意工夫に動機付けし、学校ベースで理数科教育を改善していくボトムアップ型のアプローチの導入が有効であろうと考えられ、その「カイゼン活動」の有効性を検証するため、パイロットプロジェクトが実施された。

パイロットプロジェクトではまず、保護者や地域住民の学校への関心を高め、学校でどのような授業が行われ

ているのかや、子ども達がどのような教育を受けているのかを保護者や地域住民が知ることによって、子ども達にとってより良い教育環境をつくるには何をすればいいのかを校長や教員と共に考え、学校の運営に参加できるよう、学校委員会を組織した。そして、この委員会で学校の運営改善に関する計画を作成し実施するという活動を行った。具体的な活動内容としては、「カイゼン活動」からアイデアを得た5S運動、提案制度の導入や、授業参観の実施、理数科教室の開設、理数科モデル実験の開発、百マス計算の実施などを学校の提案に基づいて行った。このようなパイロットプロジェクトの結果、学校に対する保護者の満足度が高まり、保護者の学校への支援が拡大するとともに、教師の意欲も高まり、副教材の活用などで教授法の改善も見られた。さらに対象となった25校すべての学校において子どもたちの出席率も上がり、学習意欲の高まりも確認され、試験の結果も向上するという成果が見られた。

一方で、「カイゼン」ツールである5S、提案制度、ファイリングシステムなどのアドミニストレーションの改善に活動が集中してしまったことが課題として挙げられた。

3-2 「アプローチ」によって発現した成果

どのような教育開発プロジェクトも、究極の目標は教育のアクセスの改善か教育の質の改善、あるいはその両方であり、この「アプローチ」を活用した案件にもこれは当てはまる。しかし、「アプローチ」の定義で見たように、「アプローチ」自体は教育のアクセスにも教育の質にも明示的に触れていない。それは両者とも究極の目標であって、「アプローチ」が対処する当面の目標ではないためであるが、それは同時に「アプローチ」がどのような目標にも対応し得る融通無碍なものという性格の故でもある。つまり、この「アプローチ」は何か特定の目標にのみ有効なものではなく、むしろ複数の目的を持つことができるものといえる。

では、この「アプローチ」は具体的にどのような成果をもたらしているのでしょうか。「アプローチ」で行われた投入と、その成果をまとめたものが図3-2である。プロジェクトのデザインによって成果の発現の仕方は若干異なってくるが、ここでは「アプローチ」を活用したプロジェクトに概ね共通すると思われる要素を取り出して、例として提示している。先にも見たように「アプローチ」はその手法として、学校運営委員会や地方行政に直接介入するため、主に学校運営や地方教育行政に直接の変化が現れる傾向がある。

教育改善計画の実施にあたっては、外部から提供された学校配賦金や住民によって調達された資源を使うことになるが、これらの資源を使って教育改善活動を実践した結果、学校環境の改善（教科書・教材整備、校舎の建設・改修、備品整備など）や学習プロセスの改善（校長や教員の意欲の向上、教員が研究会や研修を受けたことにより教育の質改善への意欲が高まり教授法や教材開発に工夫が行われるなど）が実現している。通常、このような個々の活動についても、プロジェクトの技術的な支援やモニタリングを受けるため、活動の実践を通して関係者の能力強化が図られており、これにより成し遂げられた成果はプロジェクトの直接的成果といえる。対象案件の中ではEPTがこの点において例外的であり、プロジェクトは学校配賦金を供与しておらず、また関係者に対して学校改善計画の策定に関する直接支援は行わないが、策定された計画内容の実践は住民に任されてプロジェクトによる直接的支援は行っていない。そのため住民によって実践された学校環境整備などの活動成果は間接的成果とみなされる。

このように、プロジェクトの実施によって、学校運営の改善や地方教育行政の改善、そして学校レベルでの学校改善計画の実施により教育環境の整備が図られるなど、学校や地方教育行政によって積極的な改善活動が実施された結果、学校を取り巻く環境の変化が見えてきたことによって、保護者や住民の学校に対する認識が改善される、教育に対する意識が向上するなどの副次的変化が確認されるようになった。図3-2では、これらを間接的成果として表している。

間接的成果には、保護者・住民の意識の変化や積極的な学校への協力体制といった地域社会レベルの変化のほかに、学校環境が整備されたことや啓発活動による入学者数の増加、教員の教授法の改善や教科書の整備などを通して学習プロセスの変化が起こったことにより、児童・生徒の学習意欲の向上や学校に対する興味の高まり、欠席率の減少、遅刻の減少などアクセスや質に影響すると思われる変化も見られる。

これらの活動と成果は、実際は単純な相関関係にあるのではなく、「アプローチ」による様々な活動・事業がもたらした複数の要因が絡み合い、連鎖した結果生じる極めて複合的な結果である。アクセスの改善にせよ、質の改善にせよ、学校配賦金や住民参加のみで直接成果を出すことは容易ではないが、この二つの要素を併せ持つことにより、学校や地域で展開される自発的な活動を梯子にして、様々な要因にプラスの影響を与え得ることを示している。関係者による主体的な参加型学校運営はすべての活動の基礎をなすものであり、これが結果的に学校における教育のアクセスや教育の質の改善の基礎となるものであるといえる。

図3-2：「アプローチ」による投入と成果

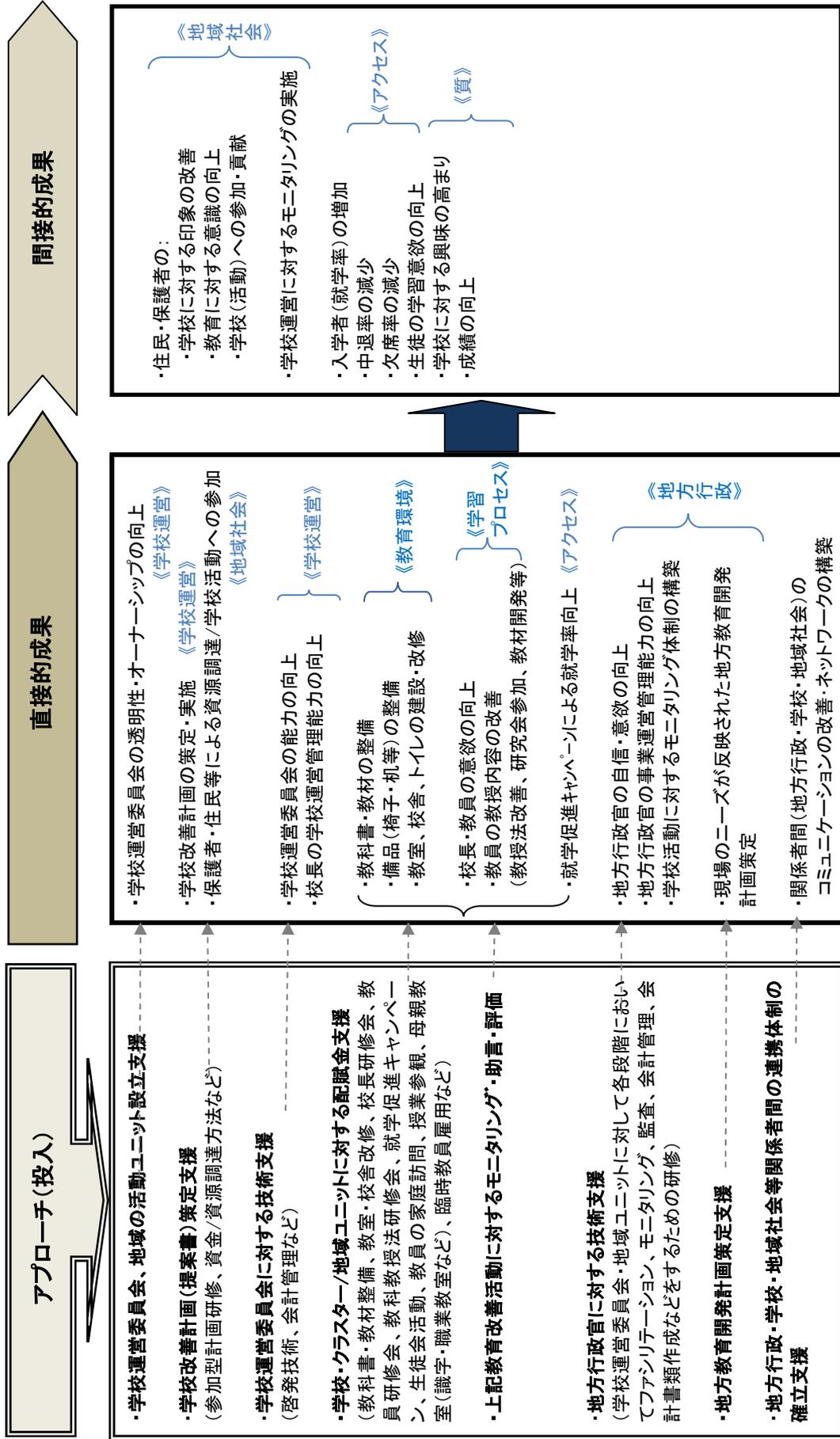


図 3-2 にもみられるように、「アプローチ」の成果は多様なものである。これはそもそも地域や学校によって課題やその解決策が異なり、「アプローチ」によって関係者が主体的にその多様な課題や解決策に対応していることと関係している。

一方、特定の課題が優先課題として認識されている場合には、プロジェクトの形成段階において、特定課題に対処する活動をデザインすることにより、その課題に対する直接的成果を得ることも期待できる。

これまでも述べたように、アクセスと質に関しては、「アプローチ」の直接の成果として出現しているわけではないが、それらをあらかじめプ

プロジェクトの目的と設定することで、プロジェクトによる直接的成果を期待することも可能である。例えばイエメンの BRIDGE では、女子の就学改善をプロジェクトの目的として掲げたため、女子教員の雇用や母親への啓発活動といった女子の就学促進に関する活動が実施され、成果をもたらした。スリランカの MP/DSM においても、理数科教育の質の向上をプロジェクトの目的に据えたため、学校レベルでの教育改善活動をメニュー方式にし、各対象校が必ず理数科教育に関するメニューを実践するよう工夫している。ニジェールの EPT でも、プロジェクトとして就学促進キャンペーンを行ったり、試験の準備の時間を持ったりすることで、就学率や試験結果に明確な変化が現れている。

このようにあらかじめ課題が共有されている場合には、それを目的として案件を形成することが効率的であろう。ただし、特定課題を設定した案件形成の際には、それが明らかな現地の課題として関係者間で合意されている、あるいはデータ収集などを通して、関係者がその問題を認識することが必要となる。

また、課題は共有されていても、どの解決策が効果的であるかについては、地域や学校によって異なる場合もありうる。例えば「女子の就学改善」という課題が共有されていても、そのために一年生の就学促進が重要なのか、中途退学を防ぐことが重要なのか、教室を増設することが必要なのか、女子教員の雇用が必要なのか、授業の内容を改善することが必要なのかなど多様な解決策が存在し得る。その場合、学校、地域レベルで自分たちの現状に合った方法を柔軟に選択し、限られた資源を効果的に活用できることが、この「アプローチ」の優位性といえる。

BOX 3-2: BEIP における複合的な成果

BEIP ではアクセスの改善として「へき地の分校における女子の中途退学率の減少」がみられたが、この成果は、それを狙った特別な活動（キャンペーンなど）の結果ではないと分析されている。学校配賦金を使って様々な事業を実施する中で教師同士、教師と保護者・住民が一緒に働く機会が生まれ、モロッコに特徴的なチームワークの欠如や、「学校は権威の象徴」という言葉にみられるような学校と地域社会の心理的距離感を克服してきた。学校と住民の組織的なコミュニケーションが密になった結果、地域社会の学校に対する理解や支援が強まり、それを受けて教師のやる気も高まった中で女子の中退者数が減っていったと分析されている。幾つもの要因が絡み合い、連鎖した結果生じる極めて複合的な成果の例といえる。

3-2-1 学校運営の変化

「アプローチ」を用いたプロジェクトの実施によって、学校運営に関してどのような変化がもたらされたのか、報告書などプロジェクト資料から把握できる主な変化についてまとめたのが表 3-6 である。

表 3-6 : 「アプローチ」による学校運営の変化

No.	案件名	変化	学校運営の透明性の向上	学校活動計画の実践	学校・住民の協働関係の構築	教科書・教材整備
1	REDIP1 (インドネシア)		●	●	●	●
2	REDIP2 (インドネシア)		●	●	●	●

No.	案件名	変化	学校運営の 透明性の向上	学校活動計画 の実践	学校・住民の 協働関係の構築	教科書・教材整備
3	REDIP3 (インドネシア)		●	●	●	●
4	SM/MP1 (タンザニア)		—	△	△	—
5	SM/MP2 (タンザニア)		—	●	●	—
6	NSMMP (マラウイ)		—	—	—	—
7	NIPDEP (マラウイ)		—	—	—	●
8	MP/DSM (スリランカ)		●	●	●	●
9	ISMEQuE (スリランカ)		●	●	●	●
10	BEIP (モロッコ)		●	●	●	—
11	EPT1 (ニジェール)		●	●	●	●
12	EPT2 (ニジェール)		●	●	●	—
13	BRIDGE (イエメン)		△	●	●	—
14	ECDC (シエラレオネ)		●	●	●	—

凡例：● プロジェクト成果として変化が認められる
△ プロジェクト成果にまでは至らないが一部で変化が認められる
— 特に変化なし、または資料に記述なし

学校運営改善の変化として重要な「学校運営の透明性の向上」、「学校活動計画の実践」、「学校・住民の協働体制の構築」の三つの変化については、スクールマッピングやマイクロプランニングをプロジェクトの目標としたタンザニアの SM/MP1、2 やマラウイ NSMMP、NIPDEP 案件を除いては、すべての案件に共通した変化として出現しており、これら三つの変化については、プロジェクトからの直接的支援がなされている。

REDIP、ISMEQuE、EPT、BRIDGE、ECDC の案件で共通して指摘されていることは、学校運営委員会の組織と運営を民主的なものにするることである。民主的なメンバー選定や、民主的な意思決定プロセスを実践するとともに、学校運営の透明性の確保、説明責任の明確化、情報の共有を促進することによって、当事者意識の醸成、そして関係者の意欲の向上が期待でき、それが関係者の学校運営に対する積極的な参加への促進剤となる。BEIP では「チームワークの構築」を重視し、「立場の異なる人々同士がコミュニケーションを図り協力しなければならない状況に置かれるようにデザイン」することによって、教員のやる気の向上や学校と保護者の関係の改善、地域住民からの協力の獲得などが達成できたとしている。ISMEQuE では、学校内での学校文化の改善（教員間のコミュニケーション、協力関係の構築）によって教員の学校活動に対する意欲が高まったと報告されている。

他に学校運営に変化をもたらす重要な要因として、校長の能力・リーダーシップが挙げられる。ユネスコ国際教育計画研究所（International Institute for Educational Planning: /IIEP）の調査においては、特に SBM や地方分権化の文脈においては校長が教育の質改善の核になるとし、良い校長の条件として①強いリーダーシップ、②業績志向、③地域社会との友好な関係、を挙げている¹²。対象案件のすべてにおいても、校長は学校の代表者として、学校活動や教育の質改善の核となる重要な人材と認識さ

BOX 3-3 : EPT における権限委譲による成果

「学校運営委員会（COGES）に教科書や備品の管理など、学校運営の権限を移譲することにより、COGES のオーナーシップを高め、キャパシティも改善された。例えば COGES 委員が備品戸棚の鍵をもち、在庫を管理することにより、住民が学校に対する責任と親しみを感じるようになった。以前はすべて校長が管理していたが、「自分たちの学校である」というオーナーシップを構築するために権限移譲は大変に有効な手段であった。」

（ニジェール EPT1 終了時評価調査報告書）

¹² IIEP Newsletter, Vol.XXII, No.4 October-December 2004, IIEP-UNESCO

れ、プロジェクトの中で校長に対する能力強化支援が行われている。校長は教育改善計画の策定・実施に積極的に携わるとともに、学校や地域住民に対して学校運営委員会の方針を伝える、学校の長として学校運営委員会が決定した事項を学校で実践する責任者となり教員に対する説明を行う、また学校運営委員会・地域住民・学校間のコミュニケーションをよくする、などの役割が望まれている¹³。校長が自分の役割を正しく理解し、学校運営に資する能力をつけるため、校長の役割を明確にし、その役割を実践できるよう能力強化を行うことは有益であると考えられている。

BOX 3-4： 校長のリーダーシップが成果を左右する

「もっとも重要な成功要因は校長の人材活用・活動促進などまとめ役としてのリーダーシップであった。校長が独断的な性格である学校は、校長・教師・保護者・地域住民間のコミュニケーションがうまく機能せず、教育改善運動による成果の達成は困難であった。」

「一方、校長が熱心で人の話に耳を傾け、まとめ役としてのリーダーシップを発揮できた学校はコミュニケーション、チーム精神、透明性などに当初問題があってもそれを克服し、またそのことが保護者・地域住民の参加を徐々に促進することとなり、教育改善活動の大きな成果をあげることができた。」

「校長の能力が教育改善運動に不向きである場合でも、熱心な教師をプロジェクトコーディネータに任命し、学校運営の改善を推進することで成功した学校もあった。しかし、校長が完全に独裁的で何事にも不熱心な学校は、優秀で熱心なコーディネータや教師の努力に関わらず、十分に期待した成果は得られなかった。」

(スリランカ MP/DSM 終了時評価調査報告書)

「校長の質の高いリーダーシップは SMC が効果的に機能するために不可欠な要素である。よきリーダーシップを得た場合、大多数の教師は計画実現のために力を尽くすようになった。モロッコでは一般的な、上からの援助を待つという姿勢を脱し、学校をよくするためには自ら行動すべきであるという当事者意識が高まった結果と考えられる。」

(モロッコ BEIP 終了時評価調査報告書)

「校長に対しては、民主的な COGES 委員選出のための選挙方法、その実践のためにどのように地域住民を説得したらよいか、その方法・ステップ等を指導し、彼らが実践者として地域で活動することを可能にした。校長の多くは地域住民と密接な関係を持ちたいと考えており、こうした住民への働きかけは校長自身も望んでいたことであり、ニーズが合致した。これらが多くの学校を一度に対象とすることができた一つの要因でもある。」

(ニジェール EPT1 中間評価調査報告書)

3-2-2 地域社会の変化

「アプローチ」を採用したすべてのプロジェクトにおいて、地域社会が学校に対して協力的になったという成果が確認されている。開発途上国においては、多くの場合、保護者や地域住民の学校や教育に対する潜在的なニーズは大きいものの、学校と地域住民間のコミュニケーションが欠けていることが多い。これは、地域社会のニーズを反映していない学校教育の内容、学校と地域住民の心理的距離や価値観の相違、教員と住民の希薄な信頼関係などが主な原因と考えられる。表 3-7 に対象 14 案件に共通する地域社会の変化の例を挙げた。先にも述べたとおり、プロジェクトの活動（投入）によって生まれる直接的成果・間接的成果は一様ではない。特に地域社会の変化には活動の結果として表れる直接的な変化と、活動結果から派生した間接的な成果が考えられ、またそれらが相互に関連している場合もある。

¹³ 国によって学校運営委員会のメンバー構成は異なり、外部者を委員会の長にしなければならない場合と、学校長が委員会の長を兼任できる場合がある。

表 3-7 : 「アプローチ」による地域社会の変化

活動（投入）	直接的成果	間接的成果
<ul style="list-style-type: none"> 保護者会メンバーの民主的選出 機能する学校運営委員会の設立、役割・規定の明確化 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 学校運営への住民参加の向上 ⇒ 学校運営の向上（透明性、公平性） 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 学校への関心の高まり ⇒ 保護者の学校に対する印象の改善
<ul style="list-style-type: none"> 学校改善計画の策定 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 学校改善計画への参加 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 学校活動内容に住民のニーズが反映される ⇒ 住民による学校機能のモニタリング
<ul style="list-style-type: none"> 学校改善計画の実施 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 活動への参加、活動資源の調達 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 保護者の学校に対する印象の改善
<ul style="list-style-type: none"> マッチングファンドの確保 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 学校と地域社会とのコミュニケーションの改善 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 連帯意識の高まり ⇒ 学校と地域住民の間の心理的距離の縮小
<ul style="list-style-type: none"> 関係者間の連携体制の構築支援 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ チームワークの機会の増加 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 学校と地域住民の間の心理的距離の縮小
<ul style="list-style-type: none"> 啓発活動 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 活動への（特に母親）の参加 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ 保護者の学校に対する印象の改善 ⇒ 教育意識の高まり

多くのプロジェクトが、学校改善計画策定の段階から保護者や地域社会の代表を積極的に取り込むことによって、地域住民の参加が促進されるとしている。この場合は地域住民の学校改善計画に対する理解や関心が高いため、地域住民より学校改善計画の実施に対する協力が得られる、地域住民と学校の良好な関係が構築される、などの変化につながりやすい。間接的な変化としては、民主的な学校運営委員会を設立し、学校運営の透明性が高まり、地域住民の代表を含んだ学校関係者で学校改善計画が策定され、学校運営が改善されるなどの変化が確認され、その変化が地域社会に肯定的に受け取られた場合には、地域社会の学校に対する評価・関心が高まり、教育に対する意識が向上する、そして学校に対して参加・協力が行われる、などの変化が現れる。

これまで地域住民が学校や教育に対して低い意識しか持っていなかった原因については様々あると考えられるが、学校と地域住民のコミュニケーションの場がない ⇒ 学校運営に地域住民の意思が反映されていない ⇒ 学校運営が不透明 ⇒ 学校に対する信頼感が薄い ⇒ 地域住民の学校に対する参加・協力が低い、という一つの関係性が認められる。「アプローチ」による一連の活動を通して地域住民の意識の変化が確認されているが、それら変化を生じさせた主要な要因は、学校運営委員会というコミュニケーションの場があり、それが機能する組織になったことであるといえる。

BOX 3-5 : BEIP におけるコミュニティ（最少自治単位）からの支援の獲得

「BEIP では、コミュニティが学校に対して支援を実施するケースが多く見られた。代表的な支援形態には以下のようなものがあった。

- ・ 資金面のサポート：コミュニティがその計画から学校施設の修繕・改良を中心とした School Based Activity についての資金提供するケースが見られた。
- ・ 技術面のサポート：コミュニティの技術者が建設関連アクティビティーの施工管理に協力するケースが見られた。これはこの種の活動を進める上で不可欠な要素であった。
- ・ 運送等ロジスティックサポート：コミュニティが建材や調達した教材等の輸送に必要な運搬手段を提供したケースが見られた

一方で、コミュニケーションレベルには公式に教育を担当する支所は存在せず、またコミュニケーション議会にも教育担当委員会は設置されていないために、コミュニケーションが積極的に教育開発に関与しづらくなっている。コミュニケーションの参画を拡大するのであれば、コミュニケーションが教育開発に参画する制度・組織を検討する必要がある。」

(モロッコ BEIP 最終報告書エグゼクティブサマリー)

多くのプロジェクトにおいて、対象地域の住民を広く積極的に巻き込むために、プロジェクト実施過程において校長に対するファシリテーション研修を施す、宗教リーダーや村長を住民集会に参加させる、地元精通している NGO を活用するなど、様々な工夫がなされている (BOX3-6)。

BOX 3-6 : 住民参加を促す様々な工夫

「プロジェクト活動は経験豊富な地元 NGO との連携により、地元の民族語を多用して実施された。これによりプロジェクト活動は効果的・効率的に実施できた。

- ・ さまざまなフォークロア（歌、舞踏、スケッチ等）あるいは日常の会話に手を加えたものをコミュニケーションツールとして活用。また、ラジオなどのマスコミやイベントも、COGES への参加促進のための啓発活動手段として活用されている。
- ・ 地域住民が実施できるようにアプローチを単純化して導入した。
- ・ 研修を非識字者でも理解しやすいように、寸劇を使って実施し、研修内容が地域住民を含め関係者全員で共有できた。このような研修方法はニジェールの文化と適合性があり大変に効果的であった。

住民が参加しやすいよう研修期間の短縮、研修の集中実施などを推進し、モデルの単純化を図った。」

(ニジェール EPT1 終了時評価調査報告書)

「計画の素案づくりのために開かれた会合には、(中略) 学校関係者に加え、教員や保護者、時には宗教リーダーや村のリーダーが参加した。またいく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。」

(タンザニア SM/MP1 最終報告書要約)

「BEIP では参加型学校運営を初めて実際に適用し、地域住民の参画を得ることに成功した学校においてはプラスの効果が見られた。しかしながら、うまく両親たちの参加を得ることができなかった学校も存在する。教員と両親の社会的背景、経験、知識、ものの見方や考え方の違いは時として非常に大きく、ひとつのグループとなって活動することは難しいと教員が感じる場合も少なくない。このような状況に対処するには、校長や教員に対する研修制度の一環として農村社会におけるコミュニケーションの方法や参加型学校運営におけるファシリテーション手法を取り入れる必要がある。」

(モロッコ BEIP 終了時評価調査報告書)

3-2-3 アクセス（量）の変化

各プロジェクトの教育アクセスに関する成果については、表 3-8 に示すとおりである。

表 3-8 : 「アプローチ」によるアクセス（量）の変化¹⁴

No.	案件名	変化	就学率の向上	中退率の減少	欠席率の減少
1	REDIP1 (インドネシア)		●	●	●
2	REDIP2 (インドネシア)		●	●	—
3	REDIP3 (インドネシア)		○	●	—
4	SM/MP1 (タンザニア)		—	—	—
5	SM/MP2 (タンザニア)		—	—	—
6	NSMMP (マラウイ)		—	—	—
7	NIPDEP (マラウイ)		○	—	●
8	MP/DSM (スリランカ)		—	—	●

¹⁴ 中退率は、教育の質の指標として用いられることもあるが、ここでは就学状況全体を評価するために、アクセスの指標として用いている。

No.	案件名	変化	就学率の向上	中退率の減少	欠席率の減少
9	ISMEQuE（スリランカ）		—	—	●
10	BEIP（モロッコ）		—	●	—
11	EPT1（ニジェール）		●	●	●
12	EPT2（ニジェール）		●	—	—
13	BRIDGE（イエメン）		●	—	—
14	ECDC（シエラレオネ）		—	—	—

凡例：● プロジェクトの直接の成果と思われるもの
○ プロジェクトの直接の成果が定かでないが国の全体の就学率が向上したと報告されているもの
— 特に成果なし、または資料には記載のないもの

就学率の向上に関する成果が出現しているプロジェクトはREDIP、BRIDGE、EPTである。REDIPは郡レベルでの教育改善計画の活動として郡教育開発委員会（TPK）の募金活動による就学基金を立ち上げ就学促進キャンペーンを実施したり、郡全体の中学校に公開中学校¹⁵機能を導入して門戸を拡大するなどの活動を通し、これら活動の直接的成果として就学率が向上している。ニジェールにおいても、低い就学率が国全体の優先課題となっており、各学校運営委員会（COGES）の活動として就学促進運動が展開されたり、またコミュニオン単位で学校運営委員会をグループ化したCOGES連合により、就学促進キャンペーンが実施されたりするなど、さまざまな活動を通して就学率が向上している。

BOX 3-7：BEIPにおけるアクセスの副次的成果

「BEIPが実施されてから、子どもたちの学校に対する興味が目に見えて高まっているという報告が数多くあげられている。安定した出席率、始業・終業時間を守ること等に改善が対象校のすべてで見られるという。インパクト調査によると、教師による「生徒たちの態度」に関する評定は、すべての項目においてBEIP対象校における評価がBEIP非対象校での評価を上回る結果が出ている。対象校のある教師は「14年間の教師経験の中で現在のような100%の出席を見るのは初めてのことだ」と語っていた。このような生徒たちのやる気の向上は、「学校は子どもたちの将来にとって大切である」という理解が地域社会全体として深まったことの表れであると考えられる。」

（BEIP 最終報告書要約）

BRIDGEにおいては案件形成時から女子就学促進を優先課題として掲げていたため、プロジェクトがこの優先課題を中心に活動した直接的成果として女子就学率が向上した。具体的には、母親会と父親会の両方のメンバーから成る学校運営委員会を組織し、母親会が学校という場を使って様々な活動（識字教室、裁縫教室など）を行うことで、学校が安全で身近なものであるという理解が深まり、それが女子の就学促進につながったと報告されている。NIPDEPでは一部のパイロットプロジェクトとして教室建設を行った学校においては、就学者数の増加が報告されている。

対象案件の例からは、特に学校施設が目に見えて改善されることで、親や子どもたちの学校に対する認識が高まり、新入生を増やすことにつながることや、十分な教室が確保されることで、退学者を減らすのに高い効果をもつことが分かる。壁のペンキを塗りなおした、机を新調した、窓にガラスを入れた、トイレを修繕した、床をタイル張りにした、コンピュータを買ったというような、学校施設全体の建設と比べれば軽微な改善であっても、就学児童・生徒を持つ保護者の学校に対するイメージを良くし、在校生のやる気を高める。学校施設が「目に見えて」改善されることがポイントであるが、ミニマムスタンダードすら充足していない学校では、このようなささいな変化ですら非常に大きなインパクトを持って受け止められる。「アプローチ」がアクセス改善に効果をもつのは、このような現場のニーズに対処することができるからである。

¹⁵ 自習教材を活用し、学校には週に1～2日の通学で履修できるコース

一方、中退率の減少や欠席率の減少に対しては、教育の質や住民の意識の変化だけでなく、学校環境の整備や、学習プロセスの改善も貢献している。多くの案件では、中退率や欠席率は案件形成時の最優先課題とは認識されていないものの、活動を通して副次的成果として現れている。

3-2-4 教育内容（質）の変化

各対象案件にみられる教育内容（教育の質）に関する成果について表 3-9 にまとめた。成果の一つとして挙げている「教員研修の実施」は、実際にはプロジェクト内での活動であるが、対象案件においては、「アプローチ」を通して住民による学校改善計画の策定・実施によって生まれた活動であると考えられるため、あえてこの表に記載している。

表 3-9 : 「アプローチ」による教育内容（質）の変化

No.	案件名	変化	成績の向上	授業内容の変化	教員研修の実施
1	REDIP1 (インドネシア)		●	●	●
2	REDIP2 (インドネシア)		●	●	●
3	REDIP3 (インドネシア)		●	●	●
4	SM/MP1 (タンザニア)		—	—	—
5	SM/MP2 (タンザニア)		—	—	—
6	NSMMP (マラウイ)		—	—	—
7	NIPDEP (マラウイ)		○	—	●
8	MP/DSM (スリランカ)		●	●	●
9	ISMEQuE (スリランカ)		●	●	●
10	BEIP (モロッコ)		—	—	●
11	EPT1 (ニジェール)		○	—	—
12	EPT2 (ニジェール)		●	—	—
13	BRIDGE (イエメン)		—	—	●
14	ECDC (シエラレオネ)		—	—	—

凡例：● 成果が出現した。

○ 成果の出現は明記されていないが、成果を目指した取り組みが行われた。

— 特に成果なし、または報告書には記載のないもの。

対象案件の中では、スリランカの MP/DSM が案件立案当初に理数科教育の質の向上を目的としており、それに特化した活動があらかじめ計画されていた。すべての対象校において百マス計算などの理数科教育に特化した活動が組み込まれ、また教育省や国立教育研究所からの指導やガイダンス、教材開発や公開授業制度の実施など、質改善に特化したさまざまな支援が行われている。

REDIP では、郡と郡内の中学校を中心とした郡教育開発委員会によって各種教育キャンペーン活動（教育の質向上に関わる活動の実施、校長会を基盤とした実践的校長研修の実施、教科別教員研究会の実施など）が実施されており、それによって教科別教員研究会、学校単位、教員個人などが数々の自主教材を作成する、新カリキュラムの導入準備を行う、新たな教授法の実践を試みるなど数々の変化がみられるようになったとしている。BEIP、BRIDGE においては、学校ベースの教員自主研修（BRIDGE では学校運営委員会において新規雇用された契約教員に対する研修）が実施されており、それに対してプロジェクトも側面支援を行っている。NSMMP では、一部の対象県に対してマイクロプランニングで作成した計画を実施する試みが行われ、その中で教員研修や校長に対する研修の実施

が行われた。

一方 EPT では、COGES 連合が質の向上キャンペーンを自主活動として実施することによって、各 COGES が夜間補習授業の実施を行う、6年生対象の最終模擬試験の企画・実施を行うなどの形で活動が促進された。EPT については、これら研修活動そのものに対してプロジェクトからの直接的支援はなされていないため、プロジェクトの副次的成果といえるが、その他のプロジェクトについては現場で計画された研修計画に対して、プロジェクトから何らかの実施支援が施されており、「教員研修が実施されたこと」が直接的成果といえる。しかしながら、教員研修の実施がすぐに教育の質への成果としてつながるわけではなく、これら活動が実際にどの程度対象地域に定着し、質の向上に貢献したかについてはより詳細な調査を要する。

BOX 3-8 : REDIP における質の向上への働きかけ

「REDIP パイロット・プロジェクトの教科別教師研究会 (MGMP) では、毎月ベースで教科別の教師同士が議論し、時には講師を呼び、また公開授業を実施し、さらに教材作成などの活動を行ってきた。一般的に多くの MGMP 活動は良好に機能してきたと言えるが、中には郡の研修実施経験の不足と郡レベルで適当な研修講師が見つからない等の理由により、十分な活動ができていない MGMP も存在する。この問題を解決するために、JICA の「インドネシア初中等理数科教育拡充計画 (IMSTEP)」と連携し、IMSTEP のこれまでの中等理数科教育に関わる教材の作成・教授法や研究手法の研究の経験を活用して、MGMP の質の向上を目指すことにした。対象地域の地方大学において講師チームを編成し、IMSTEP の情報・技能等を習得して帰ったあと、同チームが対象地域の教育リソースとなり MGMP に情報を提供することとした。」

(REDIP2 終了時評価調査報告書)

「アプローチ」の成果は多岐にわたっており、その測定は容易ではない。特に質へのインパクトに関する成果は、先にも述べたように「アプローチ」が「質」への成果を究極の目標とはしても当面する目標としないという性質から、「アプローチ」による質への成果を明確に把握するのは容易ではない。質の成果が発現するまでには時間がかかることも忘れてはならない。ほとんどのプロジェクトは、プロジェクト実施前のベースライン調査と終了時のエンドライン調査を実施して質を含めたインパクトを測る努力をしているが、プロジェクトによって調査内容は一様ではなく、成果測定の基準は一致していない。プロジェクトの成果の状況は短期的・中期的に変わることが予想されるため、可能であれば複数年次にわたり、活動前と活動後、対象校と非対象校の状況を把握することが望まれる。特に質の変化をみる場合には、投入が行われてからそれが定着し、児童・生徒の成績 (学力テスト結果) となって発現するには時間がかかる性質のものであること、かつプロジェクトの実施期間が約3年と短いことから、プロジェクト実施期間中に児童・生徒の成績から質の変化をみるのは一般的に困難である¹⁶。このため、ベースライン調査の際には児童・生徒の成績 (学力テスト) のほかにもインタビュー調査などを活用して質の変化の指標になるデータを準備していることが多い。ベースライン調査に関しては、プロジェクトチームが実施する場合と、社会調査技術を有した現地コンサルタントが実施する場合がある。

表 3-10 にみられるように、教科書・教材整備などの学校環境の整備を含め、学校運営委員会を通して、学校や地域社会からの支援が行われることにより、教員の意欲が向上し、これらが教室での授業の内容の変化、そして子どもの態度変容につながっていることがわかる。これらが実際に質の成果につながるには、今後も活動の継続と質向上のためのさらなるインプットが必要であると思われるが、特に地方行政レベルや高等機関等との連携などによる質の確保は重要である。

¹⁶ 世界銀行の SBM に関する報告によれば、SBM が生徒の学力の成果に反映されるまで最低5年はかかるとしている。(World Bank(2007). *Impact Evaluation for School-Based Management Reform*. Washington .DC: World Bank)

表3-10：プロジェクトで確認された質に関する間接的成果

活動(インプット)	成果(アウトプット)
<ul style="list-style-type: none"> ・教科書や教材の整備 ・教員研修の実施 ・教員研究会の活性化 ・地域社会からの支援の拡大 ・校長のリーダーシップ ・指導主事による支援 ・現場のニーズが反映された教育計画の策定 	<ul style="list-style-type: none"> ・教員の能力・意欲の向上 ・児童・生徒の家庭学習が可能になる ・教科書一冊当たりの児童・生徒数が改善する ・教員が教授法を改善する ・自主教材を作成する ・授業内容が現地のニーズに合ったものに改善される ・児童・生徒のやる気・学校への興味が高まる(安定した出席率、始業・終業時間の厳守)

教育の質に関する活動も他の活動と同様、保護者を中心とする住民の要請から出てきた地域のニーズであるが、教員研修などは受講者に満足されるレベルの内容・質が確保されなければ受講者が参加する意義は低下し、継続することは困難であろう。教育の質に関しては住民のニーズは高いものの、有意義な活動を継続するためには地方教育行政レベルなど教育の質を確保できる何らかのインプット・協力が必要不可欠であり、プロジェクトの実施においてもこの点に留意するべきである。

質の問題に関わらず、個々の学校の運営改善だけでは特定された優先課題を解決するのに限界がある場合もある。プロジェクトの状況によっては、特定課題に対してより効果的に解決を促せるような側面支援、追加的投入または先方に対する政策提言などを併せて検討することも必要である。

案件立案において対象地域の優先課題として質の向上が相手国側において認識されている場合には、学校改善計画の中でメニュー方式などを導入し、質に関する活動を意図的に組み込むことも一案である。REDIP1 や MP/DSM でも、学校改善計画の中に複数メニューをつくり、メニューの一つに教育の質向上に関する活動を設定し、他の分野の活動と併せて必ず質に関する活動を実施するような方針をとっている。例えば MP/DSM では、学校改善計画で議論された課題ごとに学校レベルで QE サークルを形成し、課題に対する活動の実施にあたるが、QE サークルをつくる際には、①5S などの学校環境改善、②理数科教育に関する活動、③自由課題、と3つのメニューをプロジェクトによって設定することにより、活動内容をある程度コントロールしている。優先課題が認識されている場合にはこの方法は有効であるが、設定された活動が本当に学校や住民レベルのニーズに合っているか十分調査を行い、対象となる関係者とも合意しておく必要があるだろう。

BOX 3-9：活動提案書の質の確保の重要性

「REDIP 型プロジェクトの成功、すなわちプロポーザル事業が教育の質的改善に貢献するためには、プロポーザルの質の確保が重要であり、そのための教育行政官の能力開発が課題となっている。この点において、教育の質の向上のために、学校、TPK、県教育行政が、プロポーザル事業における各サイクル（形成、審査、実施、モニタリング、評価）にて、それぞれの役割を効果的に果たすための最低基準を設定する必要がある。具体的には、プロポーザル内容が適正であるかを審査するための簡易なチェックリストを C/P と開発し、プロポーザル審査におけるチェックリストの記入と記入済みのリストを各プロポーザルに添付することを習慣づけること等を通して、プロポーザルの質の確保への配慮が必要と考える。REDIP 型プロジェクトの質に関する課題に取り組むためには、国民教育省との連携が不可欠である。REDIP3 は同省との連携を一層強化させるなかで、REDIP3 での経験、教訓、成果を十分に活用し、REDIP-G の質の改善と普及に貢献することが求められる。」
 (REDIP2 終了時評価調査報告書)

BOX 3-10:質の改善に関連する活動の模索

REDIP1 では 15 郡に対し 22 つのコンポーネント 6 種類のメニューからなるパイロットプロジェクトが約 1 年間

実施された。

- ・ コンポーネント A：郡中学校開発チームの活動（全郡対象）
- ・ コンポーネント B：各郡が 5 つのメニューから 1 つを選択して活動
 - メニュー1： 校長会を基盤とした実践的研修
 - メニュー2： 教科別教員研究会の活性化
 - メニュー3： 教科書配布と管理
 - メニュー4： 保護者会の活性化
 - メニュー5： 学校補助金による活動

（REDIP2 からは、コンポーネント B のメニュー方式は廃止し、学校運営委員会が自ら策定した中期計画に則り、また REDIP2 のガイドラインに基づいて活動計画を自由に提案できるようにした）

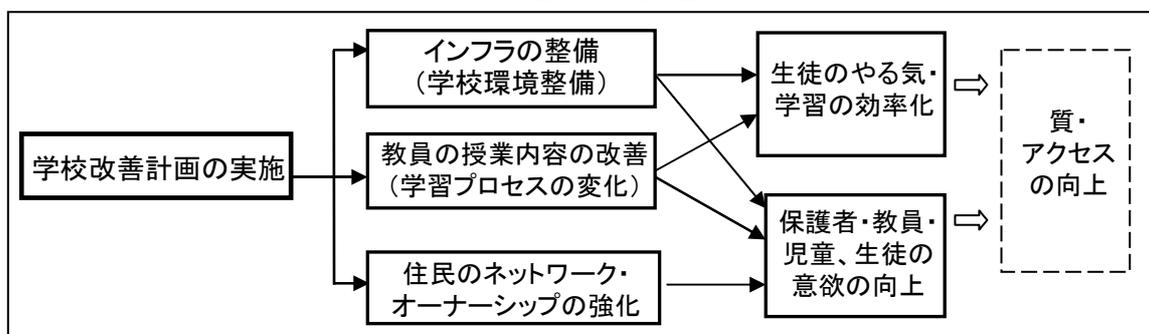
（インドネシア REDIP2 最終報告書要約）

3-2-5 学校環境・学習プロセスの改善

図 3-2 からみられるように、学校環境や学習プロセスの改善は、主に学校改善計画を実施した結果として現れている。これら計画の実施に際しては、外部から供与される学校配賦金や、住民や地域から提供される寄付・労働力が資源として活用される。外部から供与された学校配賦金の利点として、各学校が抱える課題・ニーズに対して柔軟に対応できることが挙げられ、それが JICA から提供できる場合には、その速効性や時機を得た投入ができることが利点となる。これにより学校と住民は彼らが一番必要としているものを迅速に手に入れることができる。学校配賦金が供与されない場合でも、自分たちが抱える課題の中から、住民が自分たちで解決可能な課題と対処法を検討し、協力して資源調達を行い課題の解決に当たる。

多くのプロジェクトで、教室の建設・改修や机・椅子などの整備、トイレ建設、井戸建設、教科書・教材の整備、教員住宅の建設などの学校環境の改善が実現している。これらは成果が誰の目にもわかりやすいため、これによって住民の学校に対する印象や興味が促進され、住民の学校参加やアクセスの改善にもつながりやすい。また教室の増築や机・椅子の調達により、児童・生徒が学習する教室環境がよくなり教育効果が向上する、教科書の整備により授業の質が改善する、児童・生徒の家庭学習が可能になるなどの学習効率の改善が実現している。教員住宅の建設や理科実験室の建設では、教員のやる気が高まる、理科の実験が可能になるなど、教育の質にも間接的な影響を与えているといえる。これら学校改善計画の実施を通して、住民参加が積極的、継続的に行われ、住民間のネットワークが構築される。また学校を「自分たちのもの」として認識するなどオーナーシップの醸成にも貢献している。

図 3-3：学校改善計画の実施と成果の関係



これら学校環境や学習プロセスが改善されることにより、関係者の意欲の向上、学習プロセスの効率化などが期待され、これらは間接的にアクセスや質の改善に貢献している。

3-2-6 地方教育行政の変化

「アプローチ」がもたらした、地方教育行政における変化についてまとめたものが表3-11である。対象案件より共通して得られる地方教育行政の変化には主に「地方教育行政官のキャパシティ向上」、「現場のニーズが反映された教育計画の策定」、「教育分野のステークホルダーの協力関係構築」、「資金の調達・確保」などが挙げられる。

表3-11：「アプローチ」による地方教育行政の変化

No.	案件名	変化	地方行政官の キャパシティ向上	現場ニーズが反映さ れた教育計画	教育関係者の 協力関係構築	資金の調達・ 確保
1	REDIP1（インドネシア）		●	●	●	—
2	REDIP2（インドネシア）		●	●	●	—
3	REDIP3（インドネシア）		●	●	●	●
4	SM/MP1（タンザニア）		●	●	—	—
5	SM/MP2（タンザニア）		●	●	—	—
6	NSMMP（マラウイ）		●	●	●	—
7	NIPDEP（マラウイ）		●	●	●	—
8	MP/DSM（スリランカ）		△	—	—	—
9	ISMEQuE（スリランカ）		●	—	●	—
10	BEIP（モロッコ）		●	●	●	—
11	EPT1（ニジェール）		●	—	●	—
12	EPT2（ニジェール）		△	—	—	—
13	BRIDGE（イエメン）		●	—	—	△
14	ECDC（シエラレオネ）		●	—	●	—

凡例：● プロジェクト成果として変化が認められる
 △ プロジェクト成果にまでは至らないが一部で変化が認められる
 — 特に変化なし、または資料に記述なし

スリランカのMP/DSM以外のプロジェクトにおいては、活動に「地方行政官のキャパシティ向上」支援が含まれている。「地方行政官のキャパシティ向上支援」には、プロジェクトの運営管理・実施能力のほかにも、執務環境の改善とそれに伴う業務の効率化（ISMEQuE）、研修・セミナー実施能力（BRIDGE）、地方教育計画策定に必要なデータ集計能力と分析能力（SM/MP、NSMMP、NIPDEP）、学校運営委員会のモニタリング体制（EPT）など、プロジェクトの活動・目標によって多岐にわたっている。「アプローチ」は、学校レベルや地方行政レベルにおいて、学校改善計画や地方教育改善計画の策定・実施・評価という一連の活動を通して、関係者の能力の向上を図っているが、「研修」や「理論」で終わるので

BOX 3-11：EPTにおける既存システムを活かす活動の実践

（案件の効率的な活動の特徴として）既存システムを活かすような活動の実践が挙げられる。つまり、COGES 監督官（州教育省配属）及び COGES 担当官（県教育省配属）を各研修の講師として養成したこと、「機能する」COGES を実践するために、地域におけるプロジェクトの担い手として校長を活用したことである。COGES 担当官は、COGES をどのように活性化するかという術や、人に対する説得方法を知り得たことで、自分の職務に自信と責任を持ち、活発に活動するようになった。

（ニジェール EPT1 中間評価調査報告書）

はなく、「実践活動」にアクターとして実際に携わることによって地方行政官の能力向上を図るところが特徴であり、いわば「OJTを通して実践的能力を培うことができる点」が「アプローチ」の優位性である。多くの案件で、地方行政官の能力が向上するとともに、彼らの自信が増大したと報告されている。現場での実践を通して自己の能力向上を自覚できるからこそ自信がついたと感ずることができるのである。タンザニアのSM/MP1、マラウイのNSMMP、NIPDEPは地方教育行政における計画策定が中心であるが、これら両プロジェクトでもそれら策定された計画にもとづいて実際にプロジェクトの計画・実施・モニタリングを行うという「実践面」が重要であることが強調されている。

現場ニーズが反映された教育計画の策定については、REDIP、SM/MP、NSMMP、NIPDEP、BEIPで成果がみられる。インドネシアでは特定の教科の教員の不足が特に農村部の学校で顕著であり、その教科を専門外の教員が担当している状況がみられていたが、このような状況が学校や郡の地域教育改善ユニットの教育計画で課題として指摘され、教員配置の詳細が記述されたことで、県内の教科教員の配置に関する問題を、県の教育局が把握することができ、問題の解決が図られたとの報告がなされている。

3-3 「アプローチ」が成果をあげた要因・あげなかった要因

次に、「アプローチ」が上記のような成果をあげた要因、あるいは成果をあげなかった要因について、プロジェクトの報告書をもとに検討する。

3-3-1 成果をあげた要因

表3-12は、成果をあげたかどうか、そしてそれがどこに起因するのかについて、プロジェクトの認識を取りまとめたものである。

表3-12：「アプローチ」が成果をあげた要因

No	案件名	成果の理由	課題に対応できたか	学校の要因	地域社会の要因	行政の要因	プロジェクト・デザインの要因	プロジェクト・チームの要因
1	REDIP1 (インドネシア)		◎	○/△	○/△	○/△	○/△	○
2	REDIP2 (インドネシア)		◎	○	○	○	○	○
3	REDIP3 (インドネシア)		◎	○	○	○	○	○
4	SM/MP1 (タンザニア)		◎	○	○	○/△	△	—
5	SM/MP2 (タンザニア)		◎	○	○	○/△	△	—
6	NSMMP (マラウイ)		◎	○	○	○	○	—
7	NIPDEP (マラウイ)		◎	○	○	○	○	○
8	MP/DSM (スリランカ)		◎	○/△	—	△	○/△	—
9	ISMEQuE (スリランカ)		◎	○	○	△	○	—
10	BEIP (モロッコ)		◎	○/△	△	○/△	○	—
11	EPT1 (ニジェール)		◎	○	○	○	○	○
12	EPT2 (ニジェール)		未	未	未	未	未	未
13	BRIDGE (イエメン)		◎	○	○	○/△	△	—
14	ECDC (シエラレオネ)		未	未	未	未	未	未

凡例：◎ 対応できた

○ 成果をあげた要因の記載あり

△ 成果をあげなかった要因の記載あり

— 記載なし

未 プロジェクト進行中で未発現

基本的にどのプロジェクトでも、「アプローチ」が課題に対応できたとする肯定的な評価がされている。次いでその要因をみると、「成果をあげた要因」に比べて「成果をあげなかった要因」の記載が顕著に少ない。それが「成果があげなかった」場合が少なかったためなのか、それともその記述が報告書の中に少ないためなのかは判然としないが、失敗が明々白々でない限り、この項目は肯定的に記述される傾向が強い。表 3-12 は、そのことを念頭において見る必要がある。「成果をあげた要因」には非常に多くの記載がある。その典型的な例を表 3-13 にまとめた。

表 3-13：成果をあげた要因の例

学校の要因	<ul style="list-style-type: none"> ・学校と保護者間の協働関係の実現 ・校長のリーダーシップの向上 ・住民のニーズと潜在力を反映する枠組み（学校運営委員会）の設置
地域社会の要因	<ul style="list-style-type: none"> ・マッチングファンド協力（金銭・労働・現物寄付）を通じた連帯意識の強化 ・伝統的に存在した住民集会の活用 ・民主的選挙による保護者会代表の選出 ・地域住民が広く参加できるような活動プロセスにおける工夫（非識字者を考慮した研修内容、研修期間の短縮、研修の集中実施など）
行政の要因	<ul style="list-style-type: none"> ・教育省の高いオーナーシップ ・県教育長の理解と強いコミットメント ・教育行政官と議員の共同作業が効果的に働いたこと ・モニタリングを地方行政官の職務として組み込んだこと
プロジェクト・デザインの要因	<ul style="list-style-type: none"> ・郡レベルへの介入 ・すべての中学校（私立・公立、教育省・宗教省管轄）を平等に扱ったこと ・対象地域内のすべての学校を対象にしたこと ・学校運営委員会推進における政府と住民の役割の明確化 ・学校運営委員会に父母会長やコミュニオン代表も取り込むことによって、学校と地域のネットワークを強化したこと ・学校配賦金の直接支給を行いその管理を全面的に現場に任せたこと（これにより自覚と自負が高まった） ・学校配賦金の県負担分を徐々に増やし、先方のコミットメントとイニシアティブを喚起したこと ・フィールドコンサルタントや現地 NGO の配置 ・住民参加の促進や普及のための「アプローチ」の単純化 ・日本側、相手側双方の投入時期、規模、質が適切であったこと ・プロジェクトに先行したソフコンの経験の活用 ・JOCV やシニア隊員の活用
プロジェクト・チームの要因	<ul style="list-style-type: none"> ・NGO への業務委託による効率化、低コスト化 ・NGO のみに依存しない行政支援体制の構築支援 ・常に全国展開のためのモデル構築を念頭においたプロジェクト展開による汎用性の高いシンプルな（複雑でない）モデルの構築

以上のようなこれまでのプロジェクトの経験から抽出された「成果をあげた要因」には、今後の案件立案・実施の際に積極的に活用できるものも多い。今後の新規案件形成・実施において、特に重要性が高く共有に値すると思われるものについて、詳細に見てみたい。

（１）対象地域内の全ての学校を対象にする

対象地域（郡・コミュニオンなど）内のすべての学校を対象にすることで、地域としてのまとまりが醸成でき、対象地域を単位とする活動を促しやすく、対象地域の地方行政組織との連携や支援も得やすいと報告されている。特に REDIP は、教育省管轄の学校だけでなく、宗教省管轄の学校も平等に

対象としたことによって、これまで存在しなかった双方の学校の協働体制が構築されたこと、特に質の低い学校の多い私立の宗教省の学校を含めたことで、全体的な教育の質の底上げが実現したことが利点として挙げられている。教育省の公立学校は、設備や教員の質、授業の質の面で私立の宗教学校に勝っている一方で、私立の学校は地域住民との協力関係が強いところが多く、どのように地域住民の参加や協力を高めていくのかという点で、公立学校に協力することができ、双方向の協力関係ができた。

逆にスリランカの MP/DSM では対象校が 25 校と小規模だったことから、地域にパイロット校が 1 校しかないような状況もあり、地域社会全体と学校を結ぶ動きには乏しかったと指摘されている。

(2) 現地コンサルタントや NGO の積極的活用

複数のプロジェクトで現地コンサルタントや NGO の活用が有効であったと報告されている。特にニジェールでは積極的に現地 NGO に業務委託を行うことにより、効率化、低コスト化を実現しており、また他地域への普及段階での汎用性を考慮して、対象州が拡大した際には主に現地 NGO にその普及の多くの部分を任せている。これによってプロジェクト終了後の自立発展性の確保にも期待ができ、また彼らが現地語を使って地域住民と接することにより、プロジェクトの内容をより効率的に現地関係者に伝えることが可能となった。民主的な議論の進め方や、参加型の計画づくりなど、意識の変換が求められるような内容については、外部のファシリテーターの有効性が認められるケースが多かった。

しかしながら、現地コンサルタントや NGO は、案件を円滑に進め地方行政官の能力を開発するための「触媒的役割」は果たすが、地方行政官の代替にはなり得ない。そのため、地方行政官のキャパシティビルディングの状況をみて徐々に関与を減らしていくことが必要である。プロジェクトによっては、敢えてローカルコンサルタントや NGO などの外部人材を活用しないこともある。

BOX 3-13 : ローカルコンサルタントや NGO の活用

プロジェクトではローカル NGO を大変有効に活用しようとした。NGO が国民教育省 (MEBA) の地方事務所や地域住民に研修を行い、COGES に関するビジョンを示した。NGO が地方政府の役割を代替してしまうと、依存症が生じたり、自立発展性の欠如がもたらされたりする危険がある。NGO は地方政府に対して、人員のキャパシティを開発し、「触媒的な役割」を果たすことによって地方政府を支えるために動員されるべきである。

(ニジェール EPT1 終了時評価調査報告書)

フィールドコンサルタントは、REDIP1 のパイロットプロジェクトで重要な役割を果たした。REDIP1 では、1 人のフィールドコンサルタントが 2 つの郡を担当し、合計 8 人のフィールドコンサルタントが雇用された。フィールドコンサルタントはファシリテーターとして、パイロットプロジェクトの計画から実施までのあらゆる段階において、郡中学校開発チーム (TPK) や学校を支援した。TPK や学校があげた成果は、担当しているフィールドコンサルタントの技能と熱心さに負っているところが多いといえる。

(インドネシア REDIP2 最終報告書要約)

BOX 3-12: REDIP において郡をクラスターとして用いた理由

- 1) 郡は、将来完全に教育行政が地方分権化された場合に、地方の教育行政ライン (州・県・市・郡) における最下位のレベルとなる。
- 2) 郡レベルには住民参加のための組織・機関が存在するため、住民参加を促進する上で適当な単位である。
- 3) 郡はほとんどの公的な統計の最少単位であり、統計データが入手しやすい。

(インドネシア REDIP1 最終報告書英文要約)

(3) 緩やかなマッチングファンドを義務付ける

マッチングファンドを義務付けることによって、学校運営委員会などの活動主体の連帯意識が高まること、意識的に地域社会と関わる必要があるため、地域社会の教育への関心を高めるきっかけになることに効果があると報告されている。マッチングファンドについては、JICA が負担する配賦金額全体に対する割合を示す場合や、下限は示さずにすべての活動の中で学校運営委員会や住民の貢献を求めるものなど、多様である。国や地域によっては、金銭での貢献が困難な場合も多いため、マッチングファンドを義務付けている案件でも、現物や労働力も同様に認めている。

BOX 3-14 : BEIP におけるマッチングファンド

JICA からのファンドはブロックグラント(使途を限定しない)形式で配賦された。各学校運営委員会(SMC)や県実施チーム(PIT)別のファンドの上限は、活動プロポーザルを作成する前の段階で、あらかじめ用意した学校ユニットと生徒数を変数とした算定数によって決められた。すべての活動に SMC と PIT による自助努力(形式や金額の多寡は問わない)が義務付けられた。BEIP ではモロッコ側の自助努力の全くない活動は認めなかった。BEIP モデルは地域の自助努力を喚起する効果があり、全活動予算の 20%にあたる自助努力資金が集まった。

(モロッコ BEIP 最終報告書)

(4) 全国展開のためのモデル構築を念頭にプロジェクトを実施する

「アプローチ」は学校運営委員会や地域ユニットが行う効果的教育改善活動、それを事業化するための行政機能の強化を合わせた総合的なモデルの開発を指向している。そしてそのモデルが開発されるだけではなく、有効性が地方政府や中央政府に認知され、モデルが制度化されてその成果が相手国に定着した結果、教育が改善されていくことも目指している。これを実現するためには成果を出すことが何より大切であるが、制度化や全国普及のプロセスを考慮すると、モデルを複雑化させず、かつ将来的に相手国に実施可能なわかりやすい仕組みにすることが求められる。将来プロジェクトを動かしていくことになる関係者の理解を促しやすく、相手側政府や住民そして他ドナーにアピールする際にも効果が高い。ニジェールの EPT では汎用性が高く、誰にもわかりやすいモデルの構築が目指され、また学校運営委員会を機能させるために必要な三要素を「ミニマムパッケージ」いう形で明示し、宣伝したことが関係者の理解を得るのに非常に効果的であった。一方、イエメンの BRIDGE では、プロジェクトのモデルに関する定義が関係者間で共有されておらず、それが案件の実施段階においても弊害をもたらしたことがあったと報告されている。

「モデル」が具体的に何を指し示すものなのか、できるだけ単純な形でわかりやすく整理することは、関係者間での認識を統一するだけでなく、相手側政府や他ドナーの理解を促すにも有効である。わかりやすいモデルの構築と同時に、アピールするための広報ツールを開発することも一案である。

ただし、連邦制の国や地方分権化が進んでいる国では、中央の教育省がモデルの必要性を認識しても、モデルの全国展開を図るのが難しい場合もあり、教育省と地方教育行政の役割に応じた普及策を検討する必要がある。

BOX 3-15 : ニジェール EPT における制度化への工夫

本プロジェクトではプロジェクトが支援するコンテンツを整理し、パッケージ化を行ってきた。ミニマム・パッケージと呼ばれる本プロジェクトのアプローチは非常に単純化され、その導入プロセス(研修)もプロジェクト活動を通し、無駄を省き効率化が図られてきた。その結果、本プロジェクトは誰にも理解されやすいものとなり、ローカル NGO 委託により他州に短期間で広範囲に普及させることを可能にし、政府の政策の変更にも臨機応変に対応して行くことができた。

(ニジェール EPT1 終了時評価調査報告書)

(5) プロジェクトに先行して実施された成果・手法・経験の活用

ニジェールのEPTでは、プロジェクトに先行して、無償資金協力による小学校建設などに付随する、ソフトコンポーネントで実施されたパイロット活動の成果や手法が活かされた。インドネシアの例でも、REDIP1の開発調査での実施から、成果・手法・経験が継続案件や他の国の類似案件で活用された経緯もある。特に新規に援助を始める国や、アフリカ地域など不確定要素の多い地域・国においては、最初から大規模なプロジェクトの投入を行うよりは、開発調査やソフトコンポーネントなどを活用して小規模でパイロット的に試行し、その実施可能性を確認しながら案件立案につなげることがより確実なプロジェクトの実施につながる。

3-3-2 成果をあげなかった要因

成果をあげなかった要因について取りまとめたものが表3-14であるが、「行政」に要因があるとするケースが他に比べてやや多い。これは、現場の変化を身近に感じられることのできる学校や地域住民と異なり、行政は現場で生まれる成果を体感しにくいために、一番変化を引き起こしにくく、また業務の範囲を超えて動くことが難しいために、行政の動きが制約要因になることが多いことがその理由と考えられる。

表3-14：成果をあげなかった要因の例

学校の要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ 長年在籍している教員が変化を嫌い、事業に反対した (MP/DSM) ・ 僻地にある分校はさまざまな悪条件が重なり、プロジェクトの活動による効果がでにくい (BEIP)
地域社会の要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者の多くが小卒で、中学校活動に対する理解が不足 (REDIP1) ・ 教員と保護者・住民の間に社会的背景、経験、知識、ものの見方・考え方に大きな違いがあり、共同でことを起こしにくい (BEIP)
行政の要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地方分権化以前で、教育省の県・市事務所の関与の程度に差があった (REDIP1) ・ 学校レベルの理数科教育の向上には国レベルの機関の適切な指導、実験器具・材料の提供が必要なのに不十分 (MP/DSM) ・ 州・ゾーン教育事務所の能力向上が必要 (MP/DSM) ・ コミュニオンレベルには公式に教育を担当する部署・人員がなく、コミューンの巻き込みが困難 (BEIP) ・ 県実施チームが行政の中に正式に組み込まれていず、通常業務を兼任するスタッフに時間・コスト両面で大きな負担がかかる (BEIP)
プロジェクトデザインの要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ 短期間に過剰な活動を実施 (REDIP1) ・ 持続性確保のためには配賦資金がもっと少額であるべき (ISMEQuE) ・ パイロットプロジェクトの期間が短かすぎて限定的な成果しかみえない (MP/DSM)
プロジェクト・チームの要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ プロジェクトを開始するにあたって、プロジェクトの「モデル」の定義とプロジェクト目標の解釈に関する見解が関係者間で統一されていなかった (BRIDGE)

この「成果をあげなかった要因」からも、様々な示唆を得ることができる。

(1) 案件実施のタイミングに留意すべき

プロジェクトの中には、地方分権化の進展によって、教育省の県・市事務所の関与の程度に差があったとするケースがあった。制度上では地方行政機関（例えばコミューンなど）に教育の権限移譲が

なされていても、実際には人員が配置されていない、予算措置が伴っていない、役割が明確になっていない、能力が強化されていない、など様々な要因から機能していない場合もある。つまり、地方分権化や学校運営に関する政策が動いている段階では、プロジェクトが大きくその動きに左右される可能性がある。このため、相手国の地方分権化政策に関する動向と現場の状況は、事前調査の段階で十分におさえ、案件実施のタイミングを検討する必要がある。さらに、実際には方向性が明確であっても、なかなかその政策が進捗しない国もあることから、プロジェクト開始後にも必要な支援を適宜見直していくことが必要である。REDIP や EPT の案件では、地方分権化の流れの中での先方のニーズと、プロジェクトの実施による「アプローチ」の導入がうまく合致したプロジェクトであり、これらは相手国政府の理解も取り付けやすくプロジェクトがスムーズに進んだ例となった。

（２）持続性確保のためには、適切な額の配賦金を検討すべき

学校配賦金支援の有無とその金額設定は、相手国の事情により大きく異なる。国により学校配賦金が政策化されている場合には、実際に国からの学校配賦金が地方・学校レベルに下りてきた場合に、それら資源を有効に活用できるように、JICA が「アプローチ」を活用してその準備を支援する（学校配賦金の受け皿づくりと OJT による学校配賦金運用の訓練）意味合いがある。その場合には相手国が設定している額や他ドナーの供与額と、実際の地域住民のこれまでの経験や現在の状況から、活用可能な学校配賦金の適当額を決定する。スリランカの MP/DSM が指摘しているように、自立発展性を鑑みれば、案件終了時にこれまで JICA が支援した学校配賦金を工面する財源が政府にあるかどうかを確認すること、現地で無理なく活用・管理できる額を見極めることが必要である。

本研究の対象案件においては、EPT のみが外部からの学校配賦金の供与がなされていないが、ニジェールでは政府の行政面・財政面・人材面での脆弱性もさることながら、学校レベルにおいて配賦金の受け皿となる学校運営委員会が組織的に成熟しておらず、そこに外部の資金を投入しても資源を十分に活用できるだけの能力が備わっていないと判断された。このような段階では外部からの資金を入れることによって、組織強化がなされる前に外部への依存体質が強まり、住民のやる気が失われることが危惧されたため、あえて配賦金は供与せず、組織強化に重点が置かれた。学校配賦金を導入することによって、それを管理・活用する能力が必要となるが、その能力が既存の組織にあるかあるいはプロジェクトの中で対処できるか、を見極めることは重要なポイントとなる。

資金の流し方については、基本的には相手国政府の予算の流れとは別のラインで管理していることが多く、その国の予算管理と別の資金配分ラインができることは、相手国の資金管理能力やオーナーシップの面から考えると好ましくなく、今後の課題であるといえる。唯一、スリランカの ISMQuE で、は学校運営費用が相手国予算に組み込まれているという点で特徴的である。

（３）能力の定着を図るに足るパイロットプロジェクト期間にすべき

これも複数のプロジェクトに共通することであるが、パイロットプロジェクトは OJT 的要素が強く、その実施自体が関係者のキャパシティビルディングになっているという利点はあるものの、そこで訓練されたキャパシティが実際に定着するまでには一定の時間が必要である。配賦金を提供し、プロジェクトが側面支援を行う案件実施中には一定の成果が出ることは当然であるが、問題は案件終了後に先方が独自でその活動や仕組みを継続できるか否かである。プロジェクトの経験から、これら能力の定着には、最低でも案件期間内に 3 サイクルの事業実施が必要とみられており、その期間を確保した案件デザインが求められる。

(4) 現場レベルの教育の質の向上には、上位機関による適切な指導、教材の確保が必要

授業の質や児童・生徒の成績の向上を図るには、学校レベルに限定した投入では限界がある。いかに教員同士の学びの場が学校レベルでできたとしても、質の向上には知識、技術、経験を持つ人材が必要であり、それらの人材を有する上位機関（地方教育局や教員研修機関など）の関わりが不可欠である。定期的な研修や、視学官による継続的な指導・モニタリングによって初めて、質の向上・維持がなされるのである。理数科教育など実験器具や薬品などの教材が多く必要になる科目については、現場レベルのみでこれを充足させることは不可欠であり、地方や国レベルでの対応が求められる。

3-4 想定外の成果

「アプローチ」によって発現した成果を「学校運営」、「地域社会」、「アクセス」、「教育内容（質）」「学校環境・学習プロセス」の面よりみてきたが、当初想定していなかった成果も様々なレベルで確認されている。主な例を以下の表3-15にまとめた。

表3-15：想定されていなかった成果の例

政府による JICA モデルの普及	<ul style="list-style-type: none">・ 対象県の自前予算で REDIP を実施する例が拡大 (REDIP2)・ 2005 年度よりインドネシア政府予算により REDIP-G が開始 (REDIP3)
他ドナーとの連携・協力	<ul style="list-style-type: none">・ ADB が REDIP モデルを導入 (REDIP2)・ UNICEF が、プロジェクトで実施したコミュニティ幼稚園モデルを活用 (EPT)・ COGES 研修設置のための費用を世界銀行が出資 (EPT)・ 学校整備が進んだおかげで WFP の学校給食援助が受けられるようになった学校が出てきた (ECDC)
活動の非対象校への拡大	<ul style="list-style-type: none">・ ゾーンレベルでの QEC 大会の開催により、非対象校も教育改善活動に関心をもつようになり、5S や 100 マス計算を導入する学校も出てきた (ISMEQuE)

相手国政府が自前予算で普及を始める、他ドナーとの連携が進む、対象校以外の学校にも活動が広がるなどが主な内容であるが、これらは JICA プロジェクトの成果が、プロジェクトの枠を超えて、相手国政府あるいは他ドナーに認められなければ実現し得ないものであるため、基本的には案件開始時には想定していない成果といえる。一方で、案件実施中にプロジェクトが相手国政府・ドナーなどに積極的に情報共有を行い、成果をみせる努力をしてきたことが、このような成果につながったともいえる。

第4章「アプローチ」を導入する際の背景・文脈

この「アプローチ」は、様々な国で活用されているが、どのような状況の国においても適用可能というわけではない。ここで、「アプローチ」が導入される際の背景として、関連の深い地方分権化の進展、自律的学校運営、教育水準の3点との関係について、見てみたい。対象案件の形成時には、どのような状況があり、それを受けてどのような案件形成がなされてきたのであろうか。

4-1 地方分権化との関係

4-1-1 教育における分権化

国際的な地方分権化の潮流のなか、開発途上国においても、財政難による中央政府の財源負担縮小のニーズや、公共サービスの向上へのニーズ、民主化への要求の高まりなどが背景となって、地方分権化が重要な政策課題となっている。途上国の行政の効率化を推進する国際機関も、地方分権化に向けた財政面、政策面での支援を行っている。なかでも、教育や保健分野は、提供する公共サービスの量が多いことや、この分野での援助機関間の連携がより密で、財政支援が実施されるケースも多いことから、他のセクターに先駆けて地方分権化が進められる国が多い。

地方分権化とは、ある組織において上部レベルが下部レベルに対して、その組織の財源を活用する権限を移譲するプロセスと定義できるが、どのような種類の権限が移譲されるのかによって、権力分散（deconcentration）、地方分権・移譲（decentralization、Delegation）、内政権の移転（devolution）の3つのレベルに分けることができる。権力分散は、最も弱い形の分権化であり、管理責任は中央から地方レベルに委任されるが、中央省庁は強い統制力を保持している。権限移譲あるいは地方分権では、中央の権限は地方自治体や半自治機関に権限に移譲されているが、中央政府はその移譲された権限を取り戻すことができる。分権化の最も完全な形は、内政権の移転であり、財務、管理運営、教育に関する事項に関する権限が永久的に下位レベルの機関に譲渡される状態である。ここでは、サービス提供の権限が移転されるとともに、これらのサービスを実現するための税制などの策定の権限も与えられる。そして、これらのサービスを提供する地方自治体が、そのサービスの内容について住民に説明責任を負うことになる。実態としては、一つの国のシステムにこれらの3つの要素を含んでいることが多い。

教育分野においては、政策/計画（施設整備、基準の設定、モニタリング・評価）、教育サービスの提供（カリキュラム/教科書、教授法）、人事管理（教員・スタッフの採用、給与体系）、リソースの確保/管理（教育財政）などの意思決定の領域がある。BOX4-1は、分権化された場合に、これらの意思決定の領域において具体的にどのような項目が検討されるのかを示したものである。

BOX 4-1: 教育の地方分権化プロセスにおいて検討すべき項目

①子どもと学校選択

- どの学校に誰が通うのか
- 子どもが学校を選択する余地はあるのか
- その場合、それはどのように決定するのか、どのようにその公正性は確保されるのか
- 入学年齢、卒業年齢を決めるのは誰か、進級・卒業についてのルールはどのように設定されるのか

②教員

- 教員養成のスタンダードを決めるのは誰か、誰が教員養成プログラムを提供するのか

- 誰が教員雇用・解雇するのか
 - 教員の資格を設定するのか、どのように資格制度を管理するのか、資格を得る道筋は一つか
 - 教員は終身雇用か、どのような保護が必要か
 - 教員組合は認められるのか、その役割は何か
 - 教員は学問の自由があるのか
 - 教員はどのように評価され、昇進あるいは解雇されるのか
 - 現職教員研修を担当するのは誰かか、誰がそのコストを負担するのか
- ③カリキュラム・教授
- 憲法による規定はあるか、どの程度多様性が認められるのか、地方による多様性が認められるのか
 - 中央政府がカリキュラムやその他教授を規定するのか、地方が決定する権限はあるのか
 - 中央政府は、カリキュラムに関する地方の決定を認める責任があるのか
 - 地方が独自にカリキュラムを開発、あるいは国が決めたカリキュラムを変更する能力がある場合、国のスタンダードに則してどのような説明責任を持つのか
 - 教科書やその他の教材は誰が選択するのか。
 - 指導日数、指導時間の規定は国が決定するのか
- ④学習評価
- 学習評価のスタンダードを誰が決定するのか
 - 地方の多様性はどのように認められるか
 - 地方が、異なる評価方法を選択あるいは開発する権限はあるのか。
 - 学習評価の結果に基づいてどのような決定や行動がなされるのか
 - 子どもの評価が基準に満たない場合はどのような措置がとられるのか
- ⑤施設整備
- 学校施設の所有者は誰か
 - 施設の建設基準は中央省庁が決めるのか
 - 施設の修繕は誰の責任か
 - 施設に関してどのように地域ごとの公正性を確保するのか
- ⑥財政
- 基礎教育の実施の責任を果たすための財源はどこか
 - 中央政府が地方に対し教育費を提供し続ける場合、その根拠は何か、中央政府の教育費は地方間でどのように分配されるか、その活用において地方の自由裁量は何か
 - 地方が教育費を確保しなければならない場合、どのような財源があるか、地方が課税権を持つ場合、その財源は必要経費をカバーするのに十分か
 - どのような予算・財政の規定が適用されるのか、それは既に存在しているのか、あるいは新たに作成しなければならないか
 - 地方の監査役は誰か
 - 公正性はどのように確保されるのか、支援が必要な地域に対して十分な財政手当てができるか、中央政府からの補助金は、地域のニーズを十分勘案したものになっているか、地域間の格差を埋めるために中央政府はどのような手だてを持っているか

(出所) Ketleen Florestal and Robb Cooper (1997). *Decentralization of Education, Legal Issues*, World Bank

4-1-2 案件形成時の分権化の進展状況

対象案件においては、その形成と実施の段階で地方分権化はどのように進捗していたのであろうか。表 4-1 は、形成・実施段階での教育分野における地方分権化の状況についてまとめたものである。

表 4 - 1 : 教育分野における地方分権化の進展状況 (案件形成・実施時)

行政の体制	案件名	地方分権化の状況
中央集権	(REDIP1) BEIP ECDC	<ul style="list-style-type: none"> ■ REDIP1の事前調査時(1998年)は、スハルト政権下で中央集権的行政体制であったが、2001年より地方分権化が開始。 ■ モロッコでは中央の権限が、徐々に州に下りている移行期にあたるが、調査段階では中央集権の色が強い。 ■ シエラレオネは中央集権型体制で地方分権化の記述はない。
地方分散化 (移行期)	(NSMMP) EPT	<ul style="list-style-type: none"> ■ NSMMPが開始される3年前から地方分権化への準備が徐々に押し進められており、一部の郡のみがパイロット地区となっていた状況。JICA プロジェクトはこれらパイロット郡を対象地域とする。 ■ ニジェールでは、学校レベルへのより大きな権限移譲を予定しているが、地方政府の役割も明確化されておらず、地方分権化の明確な方向性はまだ打ち出されていない。
	BRIDGE	<ul style="list-style-type: none"> ■ 中央の権限が州教育事務所に移譲されたが、郡や地区にはまだ権限が下りておらず形式的導入にとどまっている。地方教育計画策定や地方教育予算計画の策定に関しては、州議会や郡議会も参加しているほか、教職員の採用・雇用の決定に関しては雇用保険省と連携するなど、地方行政省・雇用保険省との連携が行われているが、財政の意思決定は中央が行い、地方教育予算、教員給与とも教育予算で行われている。
	NIPDEP	<ul style="list-style-type: none"> ■ 初等学校の権限に関しては、県議会へ移譲されることが決定しているが、中等学校はまだ教育省ディビジョン事務所の所管となっている。その他に関する役割分担は明確になっていない。
地方分権化	SM/MP1、 SM/MP2 MP/DSM、 ISMEQuE REDIP2、3	<ul style="list-style-type: none"> ■ 教育行政に関する権限や学校の所管が、すでに教育省から地方政府に移譲されており、教育省は政策マターに関する権限と地方政府に対する助言・指導に限定されている。タンザニアは初等のみで、中等は中央政府の所管。スリランカとインドネシアでは、州や県の教育予算は各レベルの政府が掌握している。

多くの国で下部組織への何らかの権限移譲が行われているが、地方分権化政策の看板のもと、教育行政の権限の一部しか地方に下りず、依然中央が主要な権限を握っていたり、地方に権限が下りていてもそれに見合う予算が配分されていない、などの地方分散化の状況にあったことがうかがえる。これは地方分権化に向けた移行期の状態であるともいえる。案件形成時の、基礎教育分野における教育行政体制を図式したものを図 4-1 に示す。

図4-1：基礎教育分野における教育行政（案件形成時）

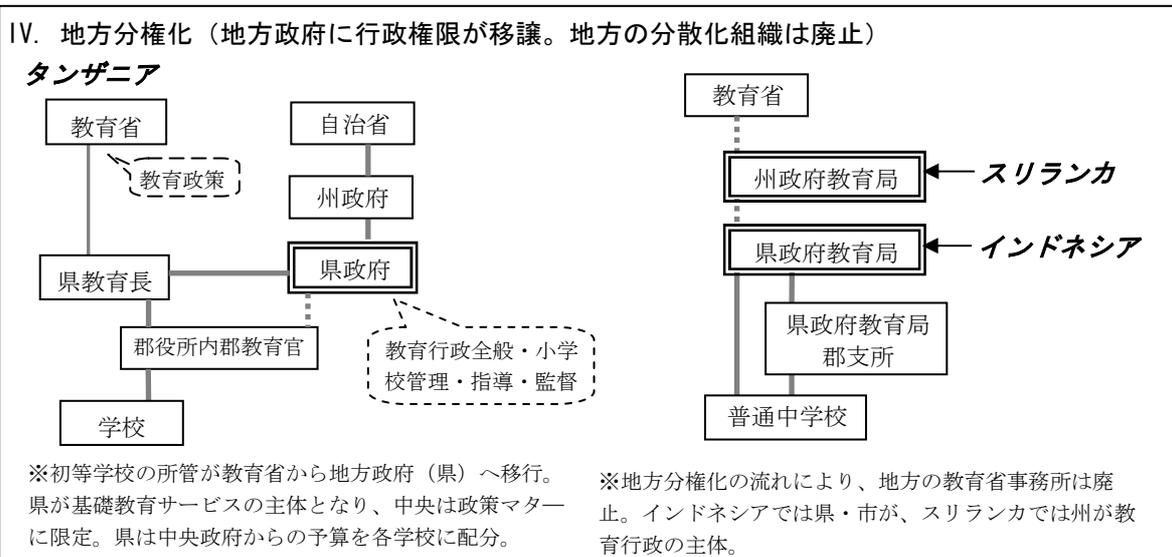
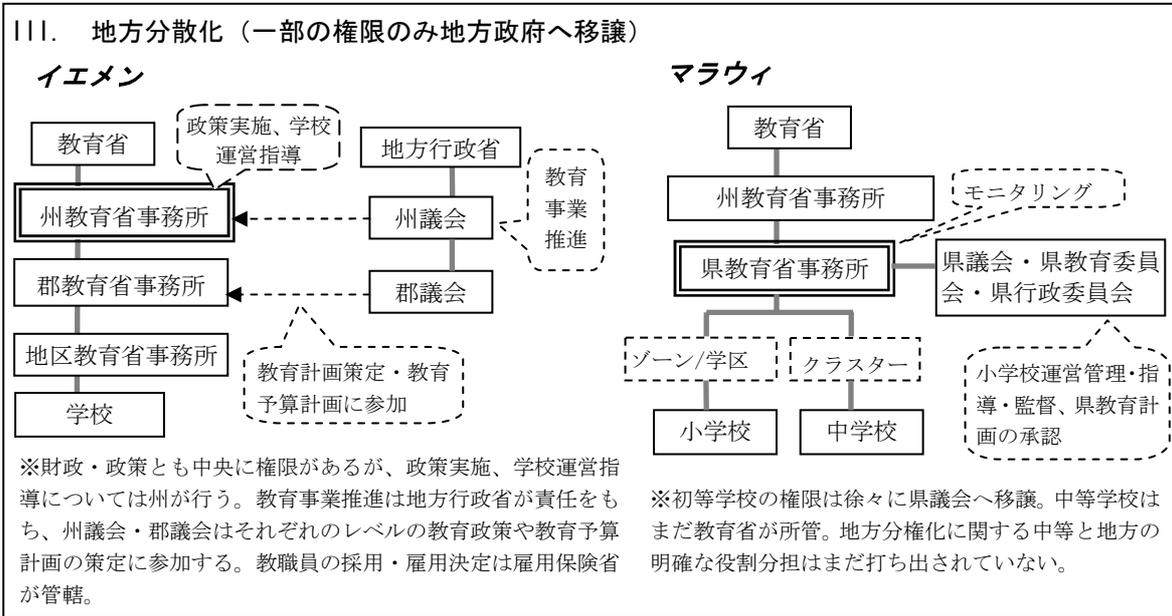
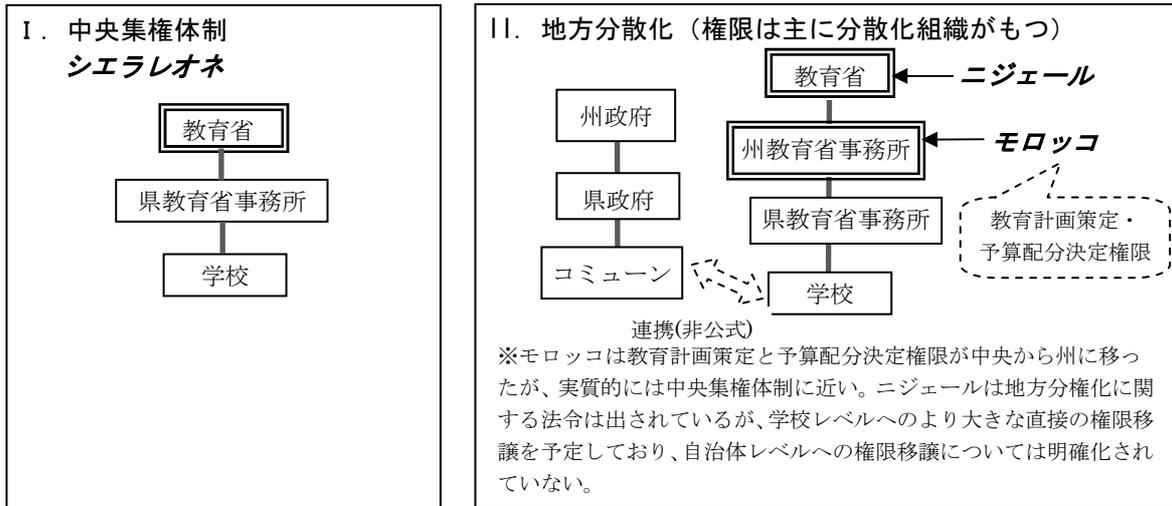


図 4-1 で示すように、案件形成時点で地方に教育行政の権限が移譲されている国はインドネシア、スリランカ、タンザニアの 3 カ国のみであり、これらの国ではすでに分散化機関である教育省の地方事務所が廃止されている。タンザニアに関しては、権限移譲されているのは初等教育分野のみで、中等教育に関しては依然教育省の所管となっている。マラウィでもタンザニア型に移行しており、初等教育に関する権限が徐々に県議会に移されつつある。モロッコでは、かつて教育行政は教育省と県教育省事務所が担ってきたが、教育省の権限の一部が新たに作られた州の教育事務所に移譲されたため、これまで県が実質的に行ってきたことを州が管理するようになり、地方分権化と逆行するような動きが生まれている。その他の国では、地方政府が教育省と連携・協力するなどの動きはあるが、権限移譲はされていない。地方分権が取り入れられている国においても、教育財源に関しては、財源の多くを中央政府に頼っている場合が多い。その一方で、世界銀行などドナーが主導するセクター財政支援による資金は、地方政府に直接配布されていることが多い。

表 4-2 は、案件形成時に対象国に地方分権化の流れがあったかどうか、あった場合には相手国の地方分権化の流れに対して、何らかの支援をプロジェクトの活動や戦略として計画していたかどうかをまとめたものである。

表 4-2：案件立案時の地方分権化政策との関係

立案時から地方分権化支援を計画していたプロジェクト	
REDIP1、2、3	REDIP1 の立案時には地方分権化の明確な動きはなかったものの、政府の地方分権化の試みの一環として学校配賦金の試行が行われるなどの背景があった。案件開始後、政府が打ち出した①地方分権化、②SBM、③住民参加を、パイロットプロジェクトの基本方針として活用した。
BEIP	政府の地方分権化政策は始まったばかりで、大きな地方分権化の動きは現われていなかったが、政府が進めようとしていた地方分権化政策の推進を図るため、全国で適用可能な「ボトムアップ型教育改善」モデルの提言を図った。
EPT1、2	地方分権化政策の下、学校運営委員会（COGES）の設置が義務付けられていたが、COGES の役割・位置づけ、権限移譲の内容などに関する明確な方向性は示されておらず、プロジェクトがパイロット試行を通して COGES モデルの方向性につき政府に提言を行うことが期待されていた。
BRIDGE	地方分権化政策は形式的導入にとどまっているものの、対象州では地方行政・学校・地域社会の三者が参画するプロジェクトの実施を通じて、学校・地域住民主体の女子教育を促進する地方教育行政モデルを開発することを目的とした。
プロジェクト実施中に地方分権化支援の要素が加わったプロジェクト	
SM/MP1、2	立案当初は政府が主導していたスクールマッピングやマイクロプランニングに対する支援が主であったが、フェーズ 1 終了時には相手国政府が地方分権化の流れに伴い学校運営委員会を中心とするボトムアップの学校運営を推進。スクールマッピングやマイクロプランニングの意義が県行政の情報としてのみではなく、それらを通じた学校運営改善を目指す方向へ移り始めたことから、プロジェクトの支援対象も県レベル（フェーズ 1）から学校・村レベル（フェーズ 2）に移った。
NSMMP NIPDEP	ドナー協調やコモンファンドの枠組みでスクール・マッピングやマイクロプランニングのプロジェクトが立案されたが、プロジェクトの進捗と相手国の地方分権化の流れにより、フェーズ 1 で策定した開発計画を実践に移すための地方行政官の能力向上に、支援の中心が移る。フェーズ 2 では、県別教育開発計画の策定のための行政官能力強化により地方分権化政策に貢献することが、プロジェクトの目的としてうたわれている。
特に地方分権化支援の要素を含まないプロジェクト	
MP/DSM ISMEQuE	立案当初は理数科教育改善のマスタープラン作成が目的であったが、問題は教科だけではなく、非効率な学校運営にもあるとされ、5S を中心とした教育改善活動の導入による学校運営改善が図られた。地方分権化に関する支援は含まれていない。
ECDC	地域住民を巻き込んだボトムアップ型学校活動推進による学校改善と地域社会開発が目的。プロジェクトの目的が復興支援であるため、地方分権化支援は含まれない。

これらの分析から、まず「アプローチ」は地方分権化の特定段階に限定されることなく、中央集権的体制から分権化に向けてのどの段階にあっても有効に活用されてきたことが分かる。しかし、案件形成時に地方分権化の動きが認められる場合には、その動向に注目し、分権化政策を配慮したプロジェクトの形成が行われている。先にも述べたように、地方分権化政策はさまざまな面でプロジェクトに影響を与え得るため、その動きや状況を考慮してプロジェクトを立案することは重要であるが、特に「アプローチ」を導入する際には、「アプローチ」が行政末端組織の学校や地方政府を中心的なアクターとするため、相手国政府の地方分権化政策に伴う現場の実情は、案件形成における重要な情報としての的確に把握する必要がある。

プロジェクトの実施においても、地方分権化の動きがある国においては、どのプロジェクトも地方分権化政策について詳細な調査を行い、相手国政府が模索する地方分権化の推進ができるようなモデルの開発を目指している。対象国に地方分権化政策はあっても、地方行政の能力不足や情報不足、各機関の役割の不明確さなどの要因により、うまく機能していないケースが多い。このような状況に対して、「アプローチ」によって地方分権化の受け皿としての学校運営委員会や地方教育行政の機能強化を図り、日本の教育開発支援が相手国政府の進める地方分権化行政の中で有効に機能し、よりよい教育サービスの提供が可能になり、相手国の教育開発に貢献できるようなモデルの開発が目指されている。

4-1-3 案件実施のタイミング

相手国政府の地方分権化の状況と案件実施のタイミングも、プロジェクトの進捗を左右する重要な要因となり得る。REDIP の場合は、自律的学校運営の方針が示されていたが、その具体的な役割や機能が明確になっていなかった。また、地方分権化の流れのなかで、中央から移譲された権限と予算を、地方行政がどのように管理するかについても模索されていたが、プロジェクトの実施によって自律的学校運営の一つのモデルを示し、地方行政が権限と予算を適切に使うための仕組みづくりの支援となった。EPT の場合にも、学校運営委員会（COGES）政策が掲げられていたものの、国が明確なCOGESの方向性・役割を打ち出しておらず模索していたが、JICA プロジェクトがプロジェクトの実施を通してその道筋を示してきた。これらのプロジェクトは実施の時期が、相手国政府の地方分権化政策の流れのタイミングに合っていたことが、関係者のプロジェクトに対する理解を得やすくし、プロジェクトの実施を円滑にし、プロジェクトの拡大や制度化にもつながったといえる。

一方、モロッコのBEIPでは、地方分権化についての方向性はあったものの、それぞれのレベルでの役割がまだ明確でなく、地方分権化の進展が途上であったことから、関係者による「アプローチ」の現場での効果は高いながらも、プロジェクト期間中にその制度化には至らなかった。タンザニアとマラウイに関しては、フェーズ1開始当初はスクールマッピングやマイクロプランニングが支援の内容であった。これは正確な教育情報の収集による、より効果的な教育計画の策定が重要とする政府の方針に沿って、案件形成が行われたものである。政府の方針が地方分権化の流れとともに変化したことを受け、フェーズ2ではボトムアップによる学校運営改善の「アプローチ」が採用された。スクールマッピングやマイクロプランニングの意義が地方行政レベルの情報としてのみではなく、それらを活用してよりミクロなレベルである学校運営改善を目指す方向へ移り始めた。スリランカでは、他国に比べて地方分権化の動きが出たのが早く（1987年）、MP/DSM立案時の案件の目的が、理数科教育分野の改善に焦点を当てていた経緯もあり、案件立案時には、地方分権化政策についての特段の配慮

はなされていない。ECDC では、復興支援が第一の目的であり、スリランカ同様、プロジェクトのスコープに地方分権化に関する支援は含まれていない。

BOX 4-2：地方分権化へのプロジェクトの対応

地方分権化が決まって以来、地方政府と中央政府の教育行政の関わる権限、予算、役割は大きく変化し、国家教育省は地方分権化のもとで機能しえる新しい教育開発モデルを模索していた。そのような状況で、REDIP2 が学校を基盤にした学校運営、住民参加、地方分権化における教育システムの構築を、パイロットプロジェクトで具体的かつ成功したかたちで示した結果、教育省は REDIP モデルの理論と実践を高く評価し、REDIP モデルの拡大を省主導で図る決心をした。

(インドネシア REDIP2 終了時評価報告書)

(案件は) マラウイ政府の実施する地方分権化政策の推進にも貢献した。地方分権化政策への協力にあたっては、研修プログラムに、地方分権化事務局担当者による地方分権化の意義、目的、教育行政官の役割等に関する説明を盛り込んだ。さらにマイクロプランニング研修で件別教育計画 (DEP) を策定するメンバーに、教育関係者のみならず県議会の計画開発ディレクター、財務ディレクターを含め、県議会の DEP へのオーナーシップを高めることに努めた。

(マラウイ NSMMP 終了時報告書)

COGES は地方分権化の一環として打ち出されてきた政策であるが、プロジェクト開始時点においては、COGES の役割・位置づけは明確な文書では示されておらず、COGES にどの程度権限移譲を行うかについては、明確な方向性は打ち出されていなかった。そのため、本プロジェクトにおいては、常に COGES 政策動向に注意して、活動内容を政策に沿って柔軟に対応していく必要があった。他方、ニジェール政府においては、本プロジェクトに対してパイロット的な試行を通じて機能する COGES のモデルを創出すること、言い換えれば COGES の方向性につき行政側に提言を行うことが期待されていた。

(ニジェール EPT1 終了時評価調査)

4-1-4 地方分権化における「アプローチ」の意味

教育分野の地方分権化は、教育行政に関する権限をサービスの受益者により近い地方行政や学校に移譲し、地域のニーズに沿った適切な教育サービスが、より効率的に提供されることを目指している。同時に、地方分権化によって、意思決定への人々の参加機会が拡大し、多くの関係者が計画策定やその実施をモニタリングできるようになることで、教育サービスの質が向上することが期待されている。教育サービスの質の向上を通して、究極的には、教育のアクセス、質、公正性が確保されること、そのためのリソースをより多く確保できることが求められているわけだが、現実にはその効果は一様ではない。例えば、1996 年の TIMSS の国際比較では、中央集権型のカリキュラム、教科書、試験制度を有している国の方が、数学・理科ともに学習達成度は高いという結果になっている。インドネシアにおいては、基礎教育の権限が県政府に移譲された後、教育支出の地域格差が拡大するという状況が顕著になった。

このように、期待したような効果が現れない理由として、組織の能力に見合わない過度の分権化や、権限の移譲に伴わない財政の移管、必要な法制度の不備などが挙げられる。地方分権化を実現するためには、中央政府・地方政府が地方分権化を実施するに十分な行政能力が備わっていることが必要不可欠である。多くの開発途上国においては、これら各レベルの行政能力が伴わないため、地方分権化を標榜したものの、中央の行政権限が十分に地方に移譲されない、予算が地方に流れない、権限が移譲されたとしても地方では移譲された権限を行使するだけの能力が不足していたり、情報の不足により地方で混乱が生じたりするなどの様々な問題が生じているのが現実である。

「アプローチ」自体は、地方分権化を推進するものではないが、ボトムアップ型の学校運営のモデルを通して、学校や地方教育行政の能力を強化し、不完全な地方分権化によって起こり得る弊害を減

らし、想定された効果を生み出すことに貢献することが可能である。なかでも、地方分権化の文脈で比較的容易に導入が可能な、コミュニティによる学校財政負担、現場のニーズに合致した授業づくり、学校と住民の協力関係構築などについては、「アプローチ」が有効に活用できる点である。ユネスコ国際教育計画研究所（IIEP）の調査によれば、地方分権化の最も重要な特質は、EFA 実現のために教育に関する多くの関係者を集結させることであるが、実際は資源の不足と、地域で関係者が協力できる枠組みが欠如しているために機能していないことが問題であり、各関係者がもつ資源を考慮してそれぞれの役割を明確化するなどの、資源と役割のバランスを戦略的に検討することが大切と指摘されている。また、地方分権化によって自動的に住民参加が促進されるわけではないため、これら各関係者の役割と資源を考慮し、住民を含めた関係者が、より当事者意識をもって学校運営に参加しやすい仕組みや枠組みをつくる必要があるとしている¹⁷。本「アプローチ」はまさにこの部分への支援を行うものである。JICA の経験からも、地方分権化の状況に関わらず、各関係者の役割分担の明確化と、分権化組織・分散化組織を含めた関係者間のネットワーク構築の必要性が強調されており、地方分権化での政策と現状に則った仕組み作りの重要性が指摘される。

4-2 自律的学校運営（SBM）との関係

4-2-1 途上国におけるSBM

第1章でも触れたとおり、自律的学校運営（SBM）は、学校運営の責任と意思決定を校長、教員、保護者、地域住民等の、教育行政の末端にある学校レベル（受益者）に置くことにより、学校運営の効率化や質の向上を目指すことを目的としている。1970年代からアメリカやカナダ、オーストラリアなどの先進国においてSBMが導入され、他先進国にも拡大したが、1990年代初頭からはアジア、南米、東欧、そしてアフリカでも教育の地方分権化の流れとともに広がりつつある¹⁸。地方分権化と同様、世界銀行など他ドナーの主導によりSBMが導入されている国も少なくない。ここで、先進国と途上国で導入されたSBMの共通点と相違点について、まとめたものを表4-3に紹介する。

表4-3：先進国と途上国のSBMの共通点と相違点

共通点	相違点
<ul style="list-style-type: none"> 校長のリーダーシップが学校改善の鍵となる。 SBMは新しい学習プロセスを生じさせる。 学校における能力強化のプロセスである。 保護者と地域社会は学校運営に関して重要な役割を果たし得る。 	<ul style="list-style-type: none"> 途上国の特に僻地の学校は学校インフラ、教室、教員配置、授業時間などのミニマムスタンダードが充足していない。 途上国では学校改善の核となる校長が経験・能力や受ける支援の量などが不足している。

¹⁷ 本研究では、「アプローチ」の性質が関係者の参加・当事者意識の醸成・協力体制の構築を促すのに有効であるとの視点であるが（ニジェールは民主的選挙による学校運営委員会の設立が住民参加を促す大きな要因となっている）、特に東南部アフリカでは初等教育普及政策（Universal Primary Education:UPE）の一環としての初等教育無償化によって保護者が授業料負担という参加の足場を失い、学校に対して消極姿勢となる、就学率の向上によって教育の質が低下するなどの問題が発生している例もある。笹岡・西村（2007）も就学率向上をめざすUPEによって保護者の参加が後退したり、就学率が大きく向上した場合、受け皿の準備体制が整っていないければ、地方分権化によって教育の質がさらに低下することになったり、地方間格差が拡大したりするなどの可能性があることを示唆し、UPE政策と分権化という教育サービス向上という同じ目的をもった両者が矛盾を起す可能性があることを指摘している。「アプローチ」導入の際にはこのような課題や背景についても留意する必要があると思われる。

¹⁸ 世界銀行の報告書では、先進国ではSBMの導入により質の改善（学力向上）が図られ成果が確認されているが、先進国と環境や文脈が異なる途上国においてSBMが子どもの学力の向上にどれだけ効果があるかについてはまだ完全に明らかではないとしている（World Bank(2007).*What is School-Based Management?* Washington, DC: World Bank）

<ul style="list-style-type: none"> ● 学校運営の透明性を向上させ、アカウンタビリティが高まる。 ● 校長や教員に対して研修や指導などを行う。 ● 支援システムが不可欠である。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 途上国では外部支援の役割を担う地方政府の能力・組織環境が十分発達していない。 ● 途上国では資源が限られているため、保護者や地域住民などの人的資源が学校支援には極めて重要である。 ● 途上国では公平性を確保するため、個々の学校や校長の経験や能力レベルを柔軟に反映できる政策が必要である。
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

出所：SAKURAI, A. and OGAWA, K. “Whole School Development Initiative in Yemeni Basic Education: Lessons Learned from JICA Girls’ Education Project” in *Journal of International Cooperation Studies*, 15(1):73-91) 2007年

このように、途上国においては、そもそも十分な学校運営を行っていくための財源や基盤が不足している一方で、保護者や地域社会との関係強化によって大きく学校運営が改善される余地があるといえる。

ただし国によっては、地方分権化の進捗に関わらず、SBM がうたわれるケースもみられる。特に、行政が手の届かないサービスを地域住民や保護者の協力で補うなど、権限の移譲がなくても、学校レベルで判断あるいは行動できる事柄について、自発的な行動を促進するために、学校運営委員会の設立が義務づけられることがある。これは、行政機能の地方分権や学校への権限移譲がなくても起こり得ることである。

4-2-2 案件形成・実施時の学校運営の状況とプロジェクトによる対応

本研究で取り上げた国の現状を見てみると、多くの国で地方分権化の一環として、学校運営委員会が設立され、中央政府が学校運営に関する権限の一部を学校に移譲することによって、ボトムアップの教育運営改善を図っている。地方分権化が全面に押し出されていない国でも、スリランカ（地方分権は済んでいるとされるが、2005年より政府方針でSBMを導入予定）やモロッコ（特に農村・僻地部の効率の悪い教育システム改善策として政府がSBM推進をうたっている）の例のように、政府によって学校を単位とした住民参加による学校運営改善が求められている場合もある。表4-4は、対象案件において、各国の学校運営委員会の位置づけと、案件で活用した学校運営委員会についてまとめたものである。

表4-4：各国の学校運営委員会の位置づけ

政府により学校運営委員会の設立が義務付けられている	
インドネシア、マラウイ、タンザニア、モロッコ、イエメン、ニジェール、シエラレオネ	
世界銀行支援の対象校において設立が義務付けられている	
スリランカ	
既存の学校運営委員会を使わず代替組織を設立したプロジェクト	
スリランカ	プロジェクトの実施体制として国家レベルでNEIKA、各パイロット校に教育改善運動を推進するためのSEIKAが作られ、SEIKAで計画された学校改善活動を実施するQEサークルが活動ごとに組織された。
シエラレオネ	従来の学校運営委員会は学校関係者と村の有力者のみがメンバーとなっていて、青年・女性層が参加できる仕組みが存在しなかった。プロジェクトは既存の学校運営委員会を包含する形で青年グループや女性グループの代表も参加する「教育とコミュニティ開発委員会」を新たに組織し、幅広い地域住民の参加を得るための仕組みを作った。

表4-4で示すように、すべての国で学校運営委員会が設立されており、その多くが政府によって法的に設立を義務付けられたものである。つまり、程度の差はあれ自律的学校運営の方針が示されてい

る。本「アプローチ」が学校運営強化を課題の一つとしてとらえていることから、これらは、「アプローチ」の採用における前提条件とっていい。

学校運営委員会が義務付けられているといっても、それが十分に機能しているとは限らない。その場合、「アプローチ」では、学校運営委員会の機能化・活性化をプロジェクトの活動及び目的としている場合が多い。機能していない既存の学校運営委員会を使わず、それに代わる組織をプロジェクトによって設立し、中央・郡・学校レベルで教育改善活動の実施（MP/DSM）や、地域の青年や女性の声を反映させる枠組みをつくる工夫（ECDC）を行っている案件もある。

EPT では、機能していない既存の学校運営委員会や保護者会を活性化させるため、なぜ学校運営委員会が機能していないのかに関して詳細な考察を行い、学校運営委員会メンバーである保護者会代表を「民主的選挙」によって選出するという方策を生み出した。その結果、住民の声を反映できる民主的な組織である学校運営委員会の設立に成功し、学校運営活動に住民参加を促す鍵となった。相手国政府からも同プロジェクトが導入した方策が「機能する学校運営委員会設立」の効果的な方法として認められた。国によって学校運営委員会を取り巻く状況も異なるが、EPT は「機能する学校運営委員会を設立するための具体的な方策を考え出した」という点が特徴的である。民主的選挙の導入に際しては、当初、相手国政府側やドナー側から否定的な反応も受けたが、選挙の導入を小規模のパイロット的試行から始めたこと、住民のニーズを敏感に感じ取り選挙の必要性を確認しつつ、予想される障害についての対処策をあらかじめ準備をしながら選挙の実施を進めたことなどが、民主的選挙の成功とその制度化につながったと考えられる。

BOX 4-3 : 学校運営委員会の民主的選出の意義

<「旧保護者会長」と「新保護者会長（＝新 COGES 代表）」の間で選挙無効の議論起る>

10月28日、タウアコミュン COGES 担当官が突然プロジェクトオフィスにやってきて、「大変なことになってしまった。すぐに視学官事務所に来てくれないか」と言うのだ。問題はというと、タウア市内の小学校で COGES 代表が選挙で選出されたのだが、保護者会長だった者が選挙結果を不服として、選挙は無効だったことをタウア県知事に直訴しに行ったのだ。蓋を開けてみると、旧保護者会長は県知事の政党员で、県知事が選挙の無効に同意したから自分が COGES 代表になるのが当然であるという主張なのであった。

一方、その小学校の校長は、公正な手順を踏んで64人の当学区の住民が投票し、そして新 COGES 代表が選出されたと主張した。また、「小学校の元保護者会長といえども、彼には学校に通っている子どもがいるわけではなく、十数年その学校の保護者会長をしていた。この学校の保護者らは、旧保護者会長のこれまでの行いに対し不信感があると言っている」と言うのだ。

ここで学ぶべきことが多くあった。実際このようなケースはこれから幾らかあるかもしれないが、それをどうやって乗り越え、問題解決のための議論と行動を起こすことを、我々プロジェクトスタッフだけでなく、COGES 担当官や視学官が学んだということだ。

数時間に及ぶ議論ののち、再選挙を行うことを両者納得し、学区の住民にアナウンスすることにした。すると、事の重大さを受け止めた200人近くにも及ぶ大勢の住民が学校に集い、これまで議論されてこなかった保護者会長の役割、COGES の役割について皆で議論しはじめたのだ。なかには「学校に政治を持ち込むべきでない」という意見が活発に飛び交い、住民が行う学校運営について住民自身が再認識する場となったのであった。COGES 担当官も今回の事件を「難しかった」と言い、また「結果的にはこれでよかった。今まで無関心だった住民が、学校運営に対する関心を増した」とポジティブな意見を述べた。

その1週間後、前回の選挙投票者64人の倍以上の投票者数により、再度立候補者を募り、COGES 代表選出の選挙が行われた。結果、旧保護者会長は住民からの支持を得ることなく、新 COGES 代表（前選挙で選出された者）が正式に再選された。この一連の出来事、COGES 代表の民主的選出の意義を見出した教訓であった。

(ニジェール EPT1 みんなの学校だより Vol.4 より抜粋)

地方分権化が進むにつれ、SBM をより効率的に実践するために、プロジェクトが学校レベルと地方行政レベルの間、または地方行政レベルに新しい組織を作り出したプロジェクトもある。これらは、案件立案時には予定されていなかったが、案件実施の過程において、効果的なボトムアップの学校運営改善を行う上で設立されることが適当と判断されたものであるが、設立された組織はその後の案件

の実施過程において、その機能が試行・実証されている。これら案件の試みは相手国の地方分権化や SBM の枠組みづくりに一モデルとして貢献しているといえる。

表 4-5 : 案件実施過程で新しく組織を設立したプロジェクト

案件名	内容
REDIP	REDIP1 より、パイロット活動実施郡の各中学校に学校運営委員会を設立する ¹⁹ 。学校運営委員会は教員、生徒の保護者、住民等の代表で構成され、委員による協議に基づき各学校単位で教育改善のための様々な活動を企画立案する。 パイロット活動実施部に郡教育開発委員会を設立。郡教育委員会は、学校長、教員、児童・生徒の父母、住民等の代表で構成され、各郡単位での中等教育の普及と改善に資する様々なパイロット活動を企画立案、実施する。
EPT	一人の視学官が多くの学校を巡回指導する従来のモニタリング方法では物理的にも限界があり、効率が悪いことから、コミュニケーション内の学校運営委員会を集めた COGES 連合を作り、COGES 連合が連合内の学校運営委員会を相互モニタリングし、教育省地方視学官（COGES 担当官）が COGES 連合の活動モニタリングを行うという、より効率的なモニタリング体制を構築した。

REDIP では、案件の第 1 フェーズより各対象校に教員、児童・生徒の保護者、住民等の代表で構成される学校運営委員会を設立し、委員による協議に基づき各学校単位で教育改善のための様々な活動の企画立案・実施を行っていたが、その後、インドネシア政府により同様の委員会が全中学校に設立を義務付けられた。また同じくプロジェクトによって創設された郡単位の複数の委員会から構成される郡教育開発委員会についても、2001 年から開始されたインドネシア政府による REDIP-G において同様の委員会が組織され、インドネシア政府から同組織の有効性が認められつつある。

EPT は、案件開始当初よりニジェールの状況を考慮した汎用性のあるモデルの構築が意識されていたが、視学官事務所が直接に学校を巡回指導するという従来のモニタリングシステムでは巡回できる学校数が限られる上に、モニタリング費用がかさむことが予想されたため、案件実施後早い段階から新しいモニタリングシステム構築の必要性を認識していた。そこで、コミュニケーション内の学校運営委員会をグループ化して COGES 連合を作り、COGES 連合が連合内の学校を相互モニタリングし、視学官事務所に配置されている COGES 担当官が管轄内の COGES 連合の活動をモニタリングするという、より大きな対象を効果的にモニタリングすることが可能となる新しいモニタリングシステムの構築を案件初期の段階より試みてきた。プロジェクト当初は 171 校であった対象校が、中間評価調査後には 1,229 校（対象州の全校）、さらに終了時評価後には 2,800 校（対象 2 州の全校）に拡大したが、この新しいモニタリング体制の導入により対象校の拡大にも問題なく対応できた。低コストで効率性の高い、普及に耐えうるモデルづくりをプロジェクト開始当初から想定して活動を展開しておくことで、対象校の増加やモデルの拡大にも問題なく対応することが可能である。

4-2-3 世界銀行の推進する SBM と「アプローチ」との違い

世界銀行は、SBM によって住民参加を促進し、学校改善をよくするために必要な要因として、次の点を挙げている²⁰。

- ① 誰に（どの組織）どの権限が移譲されるのかを明確にする。

¹⁹ インドネシアでは、初等教育機関については 1960 年代から学校委員会の設置が義務付けられていた。中等教育機関については本格的な設置が始まったのは 2001 年からである。

²⁰ World Bank (2007). *What is School-Based Management?* Washington, DC: World Bank

- ② SBM の成功には学校レベルの様々な関係者の支援が必要である。特に教員・校長の分権化に対する理解と支援が必要である。
- ③ 地方・中央政府は既存の権限を学校レベルに移譲する。
- ④ 保護者と地域住民の支援を得ることが SBM 成功の一番の鍵である。

また、SBM 導入によって期待される変化として、以下の点を挙げている。

- ① 保護者の参加が増えることで、学校は地域社会のニーズに応えようとするようになる。そして学校運営に関する決定は学校や大人のためでなく、子どものための決定がなされるようになる。
- ② 保護者の参加が大きくなることで、学級の補助や学校活動のモニタリングをするなど、無償の学校支援要員となりえる。
- ③ 保護者が忙しくて学校に顔を出せなくても、子どもの学習に興味を持つようになり、家で子どもの学習を促し、学校や子どもの教育に対して価値を見出すようになる
- ④ 学校の自治や住民参加、アカウントビリティが高まり、現実的な学校運営計画が作成されて、それに対して関係者全員が支援を行うようになると、学校の成果が向上する。

これをみる限り、理念は本「アプローチ」と大きく違わないが、決定的な違いは、SBM は主に学校レベルで行われるものであり、地方・中央行政は権限移譲を行うという役割は持つが、個々の学校の SBM の取り組みに対して、モニタリングや技術指導などの側面支援は想定されていない点である。SBM 導入により期待される変化も、学校レベルに限られている。これは世界銀行が地方分権化支援を進める中で、学校レベルに資金を流すための手段として、学校運営委員会への支援を行っているという背景があると思われる。世界銀行は SBM の導入によって、学校レベルに意思決定の権限と予算を配分し、学校自身が生み出す「成果」に対して責任を持たせることによって、学力試験や卒業試験などの教育の質にプラスの影響を与え得ること、また学校関係者が対等に学校運営に協力することで学校文化は変わるとしている。しかしながらこれらを実際に証明できる事例は、まだほとんど入手できていないとしている²¹。

一方、「アプローチ」の特徴は、住民参加を中心とした学校レベルの SBM にとどまるのではなく、地方教育行政レベルにもその対象が含まれていることであり、他ドナーなどによって多く実践されている SBM と異なる点である。学校レベルで解決できることは学校レベルで、学校レベルで解決が困難な課題については地方行政レベルが解決のための方策を立てることができるほか、学校運営委員会による学校運営改善活動を行政が支援することにより、その自立発展性を確保するという狙いがある。

REDIP では、その「REDIP モデル」は「県を主体にした地方教育行政のモデル」、「住民・学校主体の教育改善モデル」などと定義されているが、REDIP モデルに不可欠な要素として、「県行政官

BOX 4-4 : 学校運営における責任分担の明確化

「学校運営は政府がやるもの」という認識が住民の一般的常識としてあるが、学校を改善するために政府と住民は何をすべきかということプロジェクトは明確に提示した。すなわち、COGES が学校運営の主体と位置づけられる中で、COGES 担当官は研修の講師として育成され、COGES 設立、住民の研修指導及びモニタリングの責務を担う一方、住民は COGES を通じて学校運営に参加し、学校活動計画の立案と実施の責務を担っている。このように、誰が何をするのかという責任分担を明確化したことが、学校改善をさらに迅速化しているものと考えられる。

(ニジェール EPT1 中間評価調査報告書)

²¹ ibid.

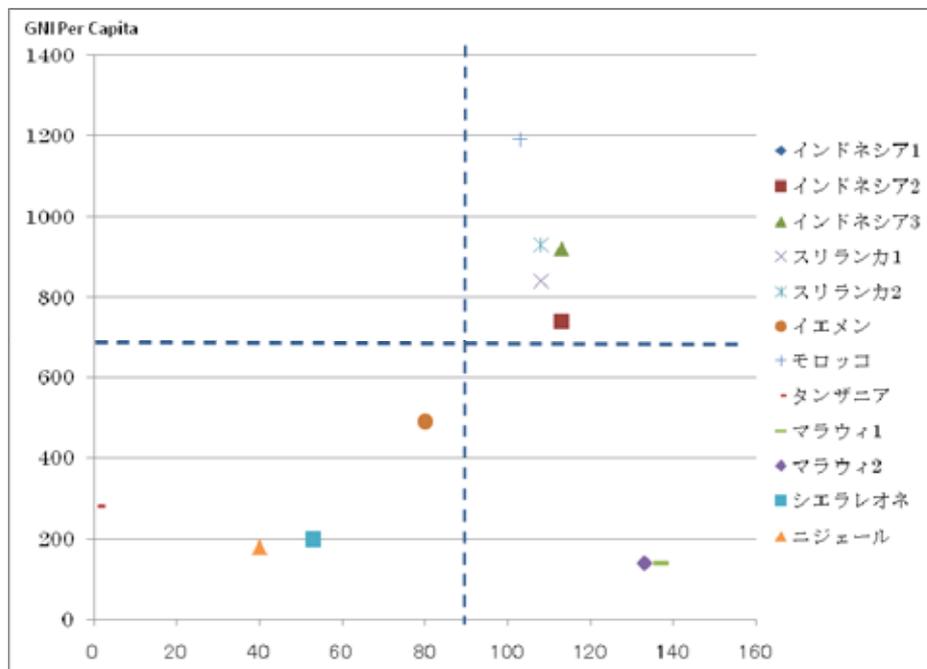
の役割が明確に示されている必要がある」ことを強調している。従って、同モデルは英語で

「School-based management with community participation which is managed, administrated and facilitated by district education officer to improve access and quality of education in a certain district」と説明されている。ここにも説明されるように、「アプローチ」は「School-based management」で終わるのではなく、地方行政官がそれを監督・管理し促進する責任が与えられていることが、その効率性、自立発展性において重要な点であり、「アプローチ」の特徴となる点である。

4-3 教育水準との関係

本「アプローチ」は、どのような教育水準の国で導入されてきたのであろうか。図4-2は各案件形成時の初等教育総就学率と1人当たりGNIの関係を示したものである。

図4-2：案件形成時の初等教育総就学率と1人当たりGNI



出所：World Development Indicators Database, Data Center - UNESCO Institute for Statistics のデータに基づいて研究会メンバー作成

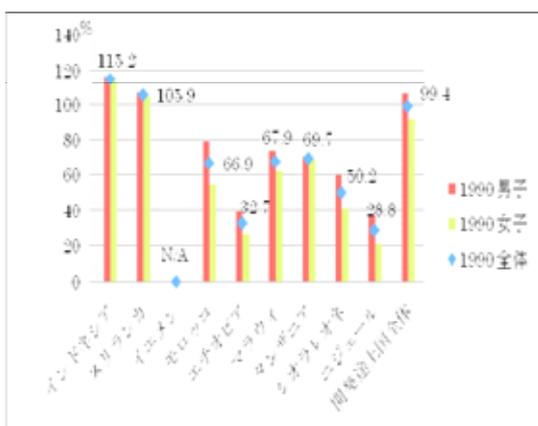
図4-2から、対象案件が総就学率やGNIが低い国から高い国まで幅広く分布しており、「アプローチ」が各国の初等・中等教育の水準や経済水準に関わらず、導入されてきたことがうかがえる。ただし、経済水準の低いニジェールについては、モデルの持続性や住民の外部資金の依存意識を生まないために、JICAからの学校配賦金を意図的に導入しなかった経緯があり、特に自立発展性に考慮した案件のデザインにおいては、経済水準は配慮されるべき項目であるといえる。

プロジェクト対象国の年別総就学率を示した図4-3を見ると、イエメン、モロッコ、ニジェールでは、就学率の男女間格差が大きい。イエメンとモロッコでは、地域間格差・男女間格差が大きく、特に地方の女子就学率が低いことが問題視されていたが、僻地や女子教育を取り巻く環境が多様で複雑であることから、各地域に潜在する多様な問題に対応できる方策として「アプローチ」が導入されている。マラウィでは政府の初等教育無償化方針の影響により、プロジェクト開始時においてすでに対

象レベルである初等教育の総就学率が100%を超えていた。しかしながら、初等教育就学者数の増加に対して、施設や教員の増加が追いつかず、初等教育の中途退学率、落第率の増加や中等教育進学率の低下が問題となっており、これら問題に対処するため各地方の教育の現状を正確に把握する目的で、参加型によるスクールマッピングやマイクロプランニングが要請された背景がある。

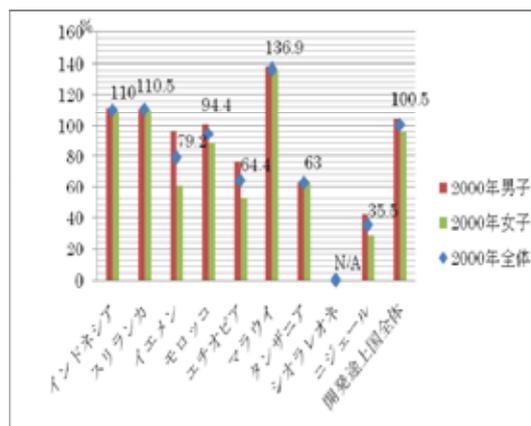
図4-3：プロジェクト対象国の総就学率（初等・中等前期）

1990年初等教育就学率



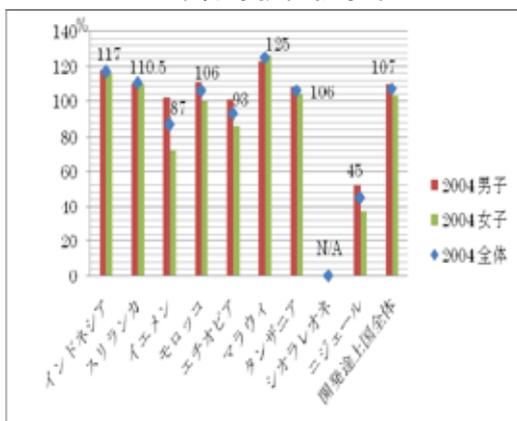
出所：UNESCO “EFA Global Monitoring Report 2007” Statistics Table6. Participation in primary education

2000年初等教育就学率



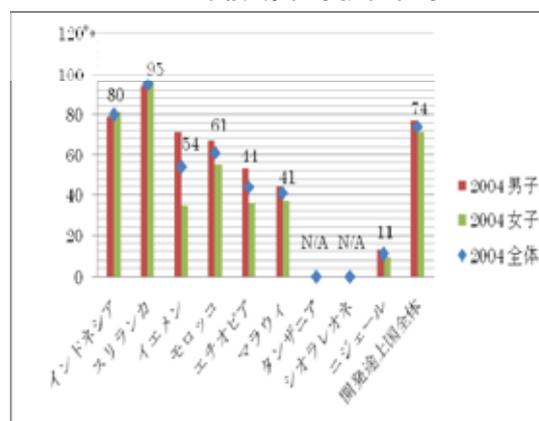
出所：UNESCO “EFA Global Monitoring Report 2003/2004” Statistics Table 5. Participation in primary education *スリランカのみ 2003年の数値 (UNESCO Global Monitoring Report 2006)

2004年初等教育就学率



出所：UNESCO “EFA Global Monitoring Report 2007” pp.262-269 Annex Table5 participation in primary education *スリランカのみ 2003年の数値 (UNESCO Global Monitoring Report 2006)

2004年前期中等教育就学



出所：UNESCO “EFA Global Monitoring Report 2007” pp.286-203 Annex Table 8 Participation in secondary and post-secondary non-tertiary education

タンザニアでは、1980年代初等には93%あった総就学率が、事前調査時（1998年）には78%に低下しており、地域差も35ポイント以上あることが問題視されていた。プロジェクトではフェーズ1でスクールマッピングやマイクロプランニングを行ったが、これらの意義として、参加型で教育データを収集し、地域住民が自分たちの抱える教育上の問題を意識することにより、未就学児童・生徒の保護者に対する啓発を行うことが可能であること、スクールマッピングやマイクロプランニングの活動は、その対象が非就学人口にも及ぶこととして実施された。

ここにみるように、「アプローチ」は各国個別の教育水準と教育事情に大きく制限されることなく幅広く活用されていることがわかる。

BOX 4-6: マラウイにおけるマイクロプランニング導入の背景

1994年の初等教育無償化政策（FPE）導入により、マラウイの初等教育の就学率は飛躍的に向上した。しかし、あまりに急速に就学率が増加したため、学校・教室不足、教科書の不足、教員の不足など、初等・中等教育の質の低下やアクセスの問題が深刻となった。マラウイ政府は、教育分野の投資政策フレームワーク（PIF）を策定し、総合的な改善策に着手した。PIFでは、特に地方レベルのデータ管理と計画能力の向上を目指すスクールマッピング・マイクロプランニング・プロジェクトの重要性を指摘し、同国政府は、複数の援助機関から技術協力と資金協力を得て、同プロジェクトを実施することとした。

（マラウイ NSMMP 最終報告書本文要約）

第5章 「アプローチ」の自立発展性

開発された教育改善モデルの制度化のプロセスをどのように支援することが有効かについては、第2章で触れたが、この制度化支援のプロセスにおいて、事業の自立的運営の見込みをどのように見極め、どの時点で介入を終了（あるいは縮小）するか判断は、慎重を期すべきところであり、また困難なところでもある。案件形成時に、どこまでを目指すのかを想定しておくことと、そのための方策を想定しておくこと、そして実施中に、どのような出口戦略、相手政府に対するハンドオーバーの戦略を推し進めていくかが案件の自立発展性を左右する鍵となる。

5-1 「アプローチ」における自立発展性

JICA の評価ガイドラインによると、プロジェクト評価における自立発展性の視点として、以下に示す点が挙げられている。

表 5-1：評価における自立発展性に関する視点

<p>自立発展性 (Sustainability) 援助が終了してもプロジェクトで発現した効果が持続しているか（あるいは持続の見込みはあるか）を問う視点。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ プロジェクト目標、上位目標などのプロジェクトが目指していた効果は、援助終了後も持続するか。 ➤ それら持続的効果の阻害・促進要因は何か。 <p>(例)</p> <p>政策、経済・財政、組織・制度、技術、社会・文化、環境などの側面から以下のような視点で調査する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・政策支援は持続しているか。 ・活動を円滑に実施するに足る組織能力があるか。 ・関連規制、法制度は整備されているか。 ・財政的に独立しているか、あるいは財政支援が継続しているか。 ・必要な技術が維持・普及されているか、資機材は適切に維持管理されているか。 ・活動を継続していく上で、社会・文化的側面への悪影響はないか。 ・活動を継続していく上で、環境への悪影響はないか。 ・実施機関・関係省庁のオーナーシップは確保されたか（確保されるか）。
----------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

出所：JICA「プロジェクト評価の手引き」2004、p.81-82

これらを「アプローチ」に当てはめて考えると、プロジェクトが支援する対象地における事業や仕組みの持続性という意味の自立発展性と、プロジェクトで提示するモデルの定着や制度化と、それに伴う他地域への普及という意味の自立発展性とがある。多くのプロジェクトでは、モデルの開発とそれを用いた地域全体の改善をプロジェクト目標に掲げているため、対象地域のみでの成果の持続性に加えて、他地域への将来的な普及の可能性についても期待されることになる。従って、案件終了時におけるそのモデルの定着や制度化の程度についても確認が必要となる²²。

5-2 案件形成時の自立発展性を見込み

まず、対象 14 案件の形成時において、自立発展性や持続性がどのように見込まれていたのか見てみよう。表 5-2 は、各種報告書の情報から、プロジェクト目標、上位目標、自立発展性を見込みをま

²² 当然、自立発展性を求める前には、それが持続するに足るモデルや事業として認められるかの判断が必要となる。

とめたものである。ここで改めてプロジェクト目標、上位目標も確認しているが、これは、それぞれの目標が各案件の設定された到達点であり、自立発展の対象であると考えられるからである。

この表から、まず開発調査と技術協力プロジェクトのスキームとしての指向性の違いが指摘できる。開発調査案件の場合、技術協力プロジェクトで作成の義務付けられているプロジェクト・デザイン・マトリックス（PDM）は使用されないため、プロジェクト目標とその先に達成すべき上位目標が明確には分けられず、目標がより広く設定されている。また、開発調査は、セクター分析に基づいた教育改善のためのモデル事業の開発や中央政府に対するセクター開発計画への提言を前提として実施されている。実証調査を通して、自立発展性や持続可能性も踏まえた有効なモデルを開発し、それを踏まえたセクター開発のマスタープラン作成を行い、その後マスタープランに沿ったモデル事業の実施が、相手国政府やドナー協力で実現することが想定されている。従って、開発調査においては、マスタープラン実現の想定が自立発展性の見込みともいえる。

次に、技術協力プロジェクトのスキームで実施されている REDIP3、ISMEQuE、BRIDGE、EPT1、EPT2 の 5 案件をみると、各案件とも、PDM 作成要領に基づき、プロジェクト目標は 1 文で、上位目標は 1～2 文と、非常に簡潔明瞭に設定されている。各案件の到達点が、初等あるいは前期中等教育の量的・質的改善、男女間格差・地域間格差の是正などの上位目標達成のための（組織強化、モデル開発を含む）制度構築として設定されていることが分かる。この「各案件の到達点が、初等あるいは前期中等教育の量的・質的改善、男女間格差・地域間格差の是正などの上位目標達成のための（組織強化、モデル開発を含む）制度構築として設定されている」という特徴は、技術協力プロジェクトの 5 案件に限らず、全対象案件に共通しており、「アプローチ」のもう一つの特徴として加えることができると思われる。

表5-2：プロジェクトの目標と形成時の自立発展性の見込み

No	案件名	プロジェクト目標	上位目標	自立発展性（形成時）
1	REDIP1 (インドネシア)	受益者のニーズと地域固有の事情を反映し、持続的に実施可能な教育行政モデル開発 政府の具体的な短期優先計画の策定 政府の調査研究・計画策定能力の強化 学校を基盤とした学校運営と地域社会参加型教育開発を促進 地方教育行政の能力を高めながら前期中等教育の量的・質的不均衡を是正	(前期中等教育の就学率改善、質向上) (前期中等教育の量的・質的改善と不均衡の是正)	(セクター分析に基づいた有効なモデル事業開発・セクター開発計画への提言が前提) (セクター分析に基づいた有効なモデル事業開発・セクター開発計画への提言が前提)
2	REDIP2 (インドネシア)	プロジェクト対象県の中学校に住民・学校主体の地方教育行政システムが普及	プロジェクト対象県の中学校教育のアクセスと質が向上	学校・住民主体の教育行政モデルの制度化へ向けた政策が大枠で確定 活動費の予算化が進んでいる データ運営やモニタリング評価は現地化のために簡素化
3	REDIP3 (インドネシア)	基礎教育に関するスクールマッピングの実施 県教育計画の策定 収集されたデータの EMIS への統合	(初等教育の質・量の改善、ドナー協調によるボトムアップ型の教育計画策定の普及)	(セクター分析に基づいた有効なモデル事業開発・セクター開発計画への提言が前提)
4	SM/MP1 (タンザニア)	基礎教育に関するスクールマッピングの実施 県教育計画の策定 学校・地方行政・中央政府のデータ管理能力・計画策定能力を向上 教育データを効率的かつ定期的に収集し管理する制度・体制を構築すること	(初等教育の質・量の改善、ドナー協調によるボトムアップ型の教育計画策定の普及)	スクールマッピングに代えて既存の学校統計システムの改善・強化 学校計画づくりのルーティン化 県教育局の機構改革
5	SM/MP2 (タンザニア)	初中等教育分野における中央・地方教育行政システムの組織・能力強化 地方分権化に沿った行政組織の計画策定・実施能力の向上 行政の計画実施・モニタリング・マーケティング・資金調達能力の向上	(初等教育の学習環境整備、質向上) (初等教育の内部効率性の改善、質低下防止、地域間格差・男女格差是正)	(セクター分析に基づいた有効なモデル事業開発・セクター開発計画への提言が前提) (セクター分析に基づいた有効なモデル事業開発・セクター開発計画への提言が前提)
6	NSMMP (マラウイ)	初中等教育の理科教科教育質改善のためのマスタープラン策定 政府の計画策定・実施能力の強化支援	(理科教科教育の質改善、IT産業の基盤強化)	(セクター分析に基づいた有効なモデル事業開発・セクター開発計画への提言が前提)
7	NIPDEP (マラウイ)	対象ゾーン内において学校運営改善活動を実施するため	対象ゾーン内の教育の質が向上	パイロットプロジェクトで高い効果をあげ

No	案件名	プロジェクト目標	上位目標	自立発展性（形成時）
	(スリランカ)	の持続的な制度を定着させる	し、地域間格差が是正される 持続的な制度が普及する	た手法の普及と定着 行政システムを活用した普及制度の確立と、 学校主体の自発的な活動の継続の両面から 自立発展性が強化される
10	BEIP (モロッコ)	現場主導の学校運営の強化のため設立された学校運営委員会を僻地の問題対応策として実験 学校運営委員会が主体的に改善に取り組みするためのプログラムパッケージの開発 県教育支局のモニタリング体制確立	(初等教育就学状況-中退-の改善、地域間格差の是正)	(セクター分析に基づいた有効なモデル事業開発・セクター開発計画への提言が前提)
11	EPT1 (ニジェール)	パイロット校において地域住民による学校運営への参加が増大する COGES を通じた住民参画型学校運営のモデルが強化される(終了時)	タウア県において、住民参画型学校運営を通じて子どもの学習環境が改善される COGES を通じた住民参画型学校運営のモデルが普及する(終了時)	COGES の全国展開が計画されており、 COGES 予算の確保も既定されている タウア県以外においても COGES の支援体制が強化される見込み 住民参画型学校運営のノウハウを制度として組織に残すことが可能 本邦研修参加者の今後の活躍
12	EPT2 (ニジェール)	ニジェール全国の小学校に機能する COGES を設置し、維持するための COGES 政策実施体制が強化される	COGES による学校運営を通じて基礎教育の質とアクセスが向上する	モデルの中で唯一経常予算を必要とする、モニタリングシステムの継続にかかる経費(主に COGES 担当官のモニタリング費等)の確保を政府側に求める。一方で、予算確保のためにはより働きかけが必要との認識。
13	BRIDGE (イエメン)	タイズ州において女子教育促進に有効な地域住民・学校主体の地方教育行政モデルが開発される	タイズ州 (パイロット 6 郡を含む全 23 郡) において女子児童の基礎教育就学率が向上する	パイロット活動を通じた経験の蓄積、協力成果 (女子教育推進ガイドライン) を終了後も活用することにより、タイズ州における地方教育行政の体制が構築され、女子教育が持続的に拡充される 既存資源の有効活用や州・郡議会からの教育予算の増加などを見込むことができ、継続的な教育開発が期待される
14	ECDC (シエラレオネ)	パイロットプロジェクトで開発された「学校とコミュニティの連携強化を通じた教育環境改善モデル」に基づき政府に対して政策提言を行う	(紛争終結後の復興、学校を核とした地域社会の再建、自立的開発モデルの構築)	(セクター分析に基づいた有効なモデル事業開発・セクター開発計画への提言が前提)

注1) 上位目標の欄の()は、開発調査案件の目的のうち、上位目標に該当する目的を抽出したことを意味する。

注2) 開発調査案件の報告書には、自立発展性のあるモデル事業の開発が前提となっているため、自立発展性の見込みに関する記述はほとんど見られない。

技術協力プロジェクトの案件中、EPTについては、フェーズ1の中間評価を経て、プロジェクト目標と上位目標が大幅に変更された。その理由については、報告書中で「(PDM0の)プロジェクト目標はパイロットプロジェクト的なもので、対象も狭い。現状に(当時の状況に)合うように改訂して、活動の整理をする必要があるため(あったため)」とされている。プロジェクト目標自体は「パイロット校において地域住民による学校運営への参画が増大する」から「COGESを通じた住民参画型学校運営のモデルが強化される」へと、より明確な方向性が設定されたと解釈できる。他方、上位目標は「タウア県において、住民参画型学校運営を通じて子どもの学習環境が改善される」から「COGESを通じた住民参画型学校運営のモデルが普及する」に変更され、対象地域の限定が外され、より広範囲の地域を対象としていく方向性が確認されるが、何を指した「モデルの普及」なのか逆に不明確になった観が否めない。PDM0の上位目標がスーパーゴールとされ、その下の段階のモデルの普及が新たな上位目標として設定されたという経緯だと推測される。フェーズ2の形成段階では「COGESによる学校運営により基礎教育の質とアクセスが向上する」と改まり、制度構築の方向性が明確化された。

さらに、技術協力プロジェクト5案件の案件形成時の自立発展性の見込みに関してレビューをしてみると、事業制度化の見込まれる政策動向、事業運営費や活動費の財源確保の見込み、事業運営能力の見込みについて言及されている。これらの点は、表5-1にも示したJICAのプロジェクト評価5項目中の自立発展性の視点としても示されている点であり、事業の自立的運営の条件ともいえる。

5-3 各案件における自立発展性の評価

では、案件形成時に想定された自立発展性は、案件終了後にどのように評価されているのであろうか。表5-3は、プロジェクト終了時点で、自立発展性に関連するどのような成果が生まれていたのか、プロジェクト報告書と関係者のヒアリングから取りまとめたものである(詳細は第3部資料1案件分析表参照)。この表からは、案件によってその自立発展性の現れかたが非常に多様であることがわかる。タンザニアやマラウイのフェーズ2の案件においては、「アプローチ」によってモデル開発が目指されていたわけではなく、あくまでも既に制度化されていた、計画策定プロセスへの支援が中心であったため、対象地域での能力強化が自立発展性の焦点となる。フェーズ2などによって、支援が継続した案件については、自立発展性がより高まったといえるが、その一方で、フェーズ1のみの案件においても、モデルの制度化や他地域への普及が進んでいるイエメンBRIDGEのケースもある。シエラレオネのECDCは、もともと復興支援としての位置づけから、自立発展性については多く期待されていなかったが、対象地域で継続的に活動が続けられている。さらに教育省ではなく内務省から、地域開発、農村開発のモデルとして活用したいとの強い要望が出されている。とはいえ、実際にプロジェクトで導入したモデルが先方政府によって制度化され、それに必要な予算確保が経常的に可能になっているのは、インドネシアのみである。では、自立発展性におけるこのような差は、何に起因するのであろうか。次項では、自立発展性の組織・制度面、財政面、人的資源・能力面にわけて、どのような自立発展性の議論があるのか見てみる。

表5-3：案件終了時点の自立発展性の評価

No	案件名	終了時点でみられた自立発展性に関する成果			備考
		モデル開発	対象地域における事業の継続	制度化	
1	REDIP1 (インドネシア)	△	×	×	<ul style="list-style-type: none"> モデルの大枠が開発された。 対象県内の学校レベルの技術が向上した。 州レベルのモデル継続へのコミットメントが醸成された。
2	REDIP2 (インドネシア)	○	△	△	<ul style="list-style-type: none"> 県レベルのモデル継続へのコミットメントが醸成された。 中央政府予算による普及活動が開始した。 技術協力プロジェクトに引き継がれた。
3	REDIP3 (インドネシア)	N/A	○	○	<ul style="list-style-type: none"> 県レベルでの自立が達成された。 政府予算による普及活動が継続している。 州予算によって、州内の普及活動が継続している。
4	SM/MP1 (タンザニア)	N/A	△	N/A	<ul style="list-style-type: none"> 既に制度化された県の教育計画策定を支援するもので、モデルづくりではない。 県の計画策定において、コンサルタントによる支援があり、行政官の計画策定能力の向上については、明確ではない。
5	SM/MP2 (タンザニア)	N/A	△	N/A	<ul style="list-style-type: none"> フェーズ1対象県以外のすべての県をカバーした。 フェーズ1で実施した県の教育計画策定に加え、対象県において学校計画の策定も支援した。どちらも既に制度化されていたが機能していなかったもの。 プロジェクト終了後の計画の実施については不明。 学校計画に運動したEMIS データ収集の仕組みを提案し、世界銀行の資金によって、全国のデータ収集制度が確立した。 計画策定、EMIS システムについてはドナー間援助協調の枠組みの中で実施されている。 学校計画にコモンファンドより活動資金が配賦されるようになった。
6	NSMMP(マラウイ)	N/A	○	N/A	既に制度化された県の教育計画づくりを支援するもので、モデルづくりではない。
7	NIPDEP(マラウイ)	N/A	○	N/A	既に制度化された県の教育計画づくりを支援するもので、モデルづくりではない。
8	MP/DSM (スリランカ)	△	×	△	<ul style="list-style-type: none"> 技術協力プロジェクトに引き継がれた。 フェーズ1の期間中、対象校以外の学校の参加も奨励された。 カイゼン活動については、政策への取り込みというよりも、民間の運動として広がることを、プロジェクトでは期待していた。 技術協力プロジェクトに引き継がれた。
9	ISMEQuE (スリランカ)	○	△	△	<ul style="list-style-type: none"> プロジェクト終了後に継続・普及を目指す事項が明確になっていない。

No	案件名	終了時点でみられた自立発展性に関する成果				備考
		モデル開発	対象地域における事業の継続	制度化	相手国による他地域への普及	
10	BEIP (モロッコ)	○	×	×	△	<ul style="list-style-type: none"> 学校、県レベルではモデルの有効性を強く認識し、事業の継続を期待する声が高かった。しかし、資金なしの活動の継続は不可能であった。 政府は、推進中のSBMにおけるBEIPモデルの有効性を認識し、世界銀行の支援で実施しているSBMのプログラムへの、BEIPモデルのエッセンスの導入を図った。 3年のプロジェクト期間中には、学校配賦金の制度化や州・県の役割について、関係者の合意形成が難しかったことから、モデルの制度化には至らなかった。 現場のCOGESは、基本的な学校運営の知識と技術を身に付け、自らの活動資源を動員して、活動を計画・実施することが可能になった。 COGES連合モデルについては確立していない。 プロジェクトが開発したCOGESモデルの普及について政策的な方向性が示された。予算についてはドナープログラムに申請中。 技術協力プロジェクト（フェーズ2）に引き継がれた
11	EPT1 (ニジェール)	○	○	△	△	
12	EPT2 (ニジェール)	—	—	—	—	
13	BRIDGE (イエメン)	○	○	○	○	<ul style="list-style-type: none"> プロジェクト終了後、州教育局が予算措置し、対象地域であった60校に加えて新規60校で実施されている。 プロジェクトの支援で学校が雇用した契約教員については、プロジェクト終了に伴って、契約終了になった。しかし、その多くはもともと地域のボランティア教員であり、契約終了とともに学校と無縁になるというのも考え難い。 JICAは対象地域で6カ月間のフォローアップ（普及セミナー、研修など）を実施している。 対象地域においては、様々なソースから活動資源を確保し、活動を継続している。 教育省ではなく内務省が関心を示し、村落開発のモデルとして活用したいとして、新規案件をJICAに要請した。
14	ECDC (シエラレオネ)	○	○	△	△	

注) EPT2 案件については実施中のため記載していない。

5-4 自立発展性の成立要件

5-4-1 組織・制度面

「アプローチ」が採用された案件において、学校レベルや地域社会レベルでの成果を持続させる行政機能の要件のうち、組織・制度面の成立要件として次の5点が挙げられる。

- ① モデル事業を所轄するユニットが設置される。
- ② そのユニットの機能、構成員の職務が明文化される。
- ③ 事業の運営指針が策定される。
- ④ 事務官、指導主事/視学官などの連携による事業実施体制や資質を備えた人材のネットワークが形成される。
- ⑤ モデル事業が政府の開発計画に組み込まれる。

REDIP3は、案件形成時よりかなり明確な出口戦略がデザインされており、地方行政（県）の事業実施チームの機能を開発調査期（REDIP1、2）よりさらに強化している。県事業実施チームは、プロジェクトチームやローカルコンサルタントらとともに、事業運営のサイクルを実地でOJT的に習得している。運営指針である自立後のガイドラインを県事業実施チーム自ら作成し、その中で実施チーム構成員の業務分掌が明記されている。学校や地域ユニットに対するファシリテーションであるが、県レベルでは県事業実施チームや指導主事²³、地域ユニットや学校レベルでの経験・能力の備わったファシリテーターが双方協力してあたる体制が出来上がりつつある。案件で開発されたモデル事業は既に県の年間計画に組み込まれており、中期開発計画にも次の改訂の際に盛り込まれる見込みである。REDIP3では、組織・制度面の5つの要件が終了時まで達成されつつある。州レベルにもモデル事業の他県への普及を働きかけたことにより、対象州3州において自主的な普及事業が小規模ながら開始されている。時を同じくして、省でも自主的なモデル事業の普及プログラムが3県において展開され、当初の出口戦略を超えた動きとなっている。

ISMEQuEは、開発調査のMP/DSMで開発された自律的学校運営モデルを効率的に普及するため、ゾーンレベルにも教育事務所を中心にユニットを設立し、ゾーンレベルの改善活動を支援している。ゾーンのユニットは、改善活動の実践を習得し、学校に対する改善活動のファシリテーションができるように実践的研修が行われている。モデル校でリソースパーソンとして活躍できる学校や個人が育っている。しかし、財政や組織・人材面を含む行政面でのプロジェクトの持続発展性を確保するための重要な役割を担っている州レベルのユニット設立が遅れており、州とゾーンとの連携が確立されていないという点も一方で指摘されている。

BRIDGEは、形成時や事業のデザイン段階で、先行案件の教訓が出口戦略として組み込まれている。活動を1サイクル経験したところで、各学校で父会・母会メンバーが活動の計画、実施、モニタリング、評価の第1責任者として参加するようになり、外部人材に頼らず、学校での活動の円滑な実施が可能となっている。また、県教育行政官がプロジェクトチーム、ローカルコンサルタントとともに、プロポーザル審査、モニタリング、セミナー実施など、事業運営のスキルを実践的に蓄積しつつある。

EPTでは、フェーズ1において汎用性の高い学校運営委員会機能強化のためのミニマムパッケージが開発され、フェーズ2にその全国展開が目指されている。ミニマムパッケージには、民主的な選挙によって選出された保護者会メンバーから成るCOGESの設立、学校活動計画策定・実施と評価、

²³ 学校や地域ユニットに対してファシリテーションの可能な指導主事は、全体の約6割（2007年2月現在）

COGES 担当官と COGES 連合による効果的なモニタリングが含まれ、地元の NGO を触媒として普及を効率的に行っている。対象校が飛躍的に増えるなか、行政官による訪問モニタリングでは巡回しきれなくなり、COGES 連合を発足することとなった。政府はプロジェクトの成果を取り入れた COGES 政策文書を策定し、全国の小学校に COGES の設立を義務付けるに至っている。今後、県行政官、NGO の役割の明確化、COGES 連合の機能強化がどの程度図られるかが自立発展性を確実にする要件となると考えられる。

その他の案件も含めて共通していることは、学校運営委員会が案件終了後も、学校運営・改善活動を行っていく上で何らかの技術的サポートやファシリテーションが必要であり、その体制を確立し、上位行政・中央政府がその体制を政策的に支援していくような制度構築を目指すことが自立発展性につながると認識されていることである。組織・制度面の自立発展性に関連したもう一つの共通した特徴は、保護者、地域住民と学校関係者による自助努力の単位を特定し、その単位と行政を結びつける仕組みを導入していることである。

また、各種案件で計画研修、EMIS 管理、実施監理研修などのモジュールが開発されているが、事業運営サイクル全体のモジュールがパッケージとして整備されることも制度化の準備を促進していることが確認されている。

5-4-2 財政面

次に、本「アプローチ」が採用された案件の成果を持続させる行政機能の要件のうち、財政面の自立発展性の成立要件をみてみよう。

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">① 各レベルで資金運営の透明性が確保されている。② モデル事業実施に必要な予算（学校配賦金や運営費）を算出する。③ 地方・中央政府に対して予算申請を行っている。④ 事業実施予算が確保される。⑤ 事業が開発計画に組み込まれ、実施予算が経常的に確保される。 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

対象 14 案件の中で、教育改善活動の事業費を含めて相手政府による予算の確保ができていないのは、REDIP3 である。この案件では、案件形成段階において、県政府との費用分担について合意し、県知事と正式な取り決めを交わしている。具体的には、初年次に県政府が活動費全体の 40%を負担し、その後 20%ずつ増額し、最終年次には全額県政府が負担するという 4 年間にわたる費用分担の割合に関する合意である。現在のところ、合意書に沿った費用分担が達成されているが、事業を円滑に運営するためのモニタリングや研修実施に十分な額が確保できていない県もある。

EPT では、教育改善活動費は一貫して保護者や学校周辺の住民の貢献により確保され、フェーズ 1 では対象校 1 校平均 4 万円相当額が確保された。EPT2 では、COGES の全国普及に係る研修・モニタリング費（事業の運営費）は、世界銀行が負担した。一方、COGES 連合活動に係る研修・モニタリング費（事業の運営費）は日本の見返り資金で負担されることに決定している。しかし、プロジェクト終了後に経常経費が政府あるいはドナー協調により安定的に確保されるのか、予測が立たない状況である。

BEIP では、上述のとおり、モデル事業の開発後、世界銀行の支援によって BEIP のコンセプトの継続活用が目指された。モロッコではもともと教育予算が比較的潤沢に確保されていた一方で、格差

是正を図るには配分に問題があった。現在、このような問題に対処する形で教育予算や事業予算が配賦されているかどうかは不明である。スリランカの ISMEQuE 案件では、州政府が他ドナーの支援を受けて実施している学校配賦金プログラムの資金を活用することが検討されている。このように、国の財政状況によっては、モデル事業の有効性・実施可能性が実証されれば、相手政府は予算の計上に取り掛かる傾向がある。ドナー間援助調整が進んでいるサブサハラ諸国では、相手国政府だけではなく、他ドナーに対してもモデル事業の有効性を実証し、経常経費負担や学校に対する配賦金給付など、踏み込んだ交渉が必要となる。「万人のための教育ファスト・トラック・イニシアティブ (EFA-FTI) 承認国」の場合には、学校の運営費や新規校建設費などの財源確保が短期間で行われることが今後大いに期待される。対象 14 案件のうち、イエメン、ニジェール、シエラレオネの 3 カ国が EFA-FTI 承認国となっている。

資金管理の透明性確保については、REDIP2、REDIP3 案件において様々な工夫がなされている。開かれた参加型計画作成そのものも活動の資金管理の透明性の基盤となっており、教育改善計画やプロポーザルの内容が参加者全員に合意される。各学校や地域ユニットは掲示板に教育改善計画、プロポーザル（活動や会計）を張り出し、保護者全体や地域住民に情報公開する。活動のモニタリングに地域住民も参加する。活動資金は、プロジェクトから支援対象に直接送金される。新たに口座を二人名義で開設し、他の予算と一緒にならないよう、会計の責任者二人が資金の引き出しを相互監視するように配慮している。この方式が、BEIP、BRIDGE、ECDC の案件でも採用されている。ISMEQuE 案件は、資金の直接送金という点では例外で、地方教育行政機関を通じた送金を行うべきというスリランカ側の要望を受け、学校への配賦金はゾーン教育事務所を経由して送金している。送金の頻度は、年間に 1 回が平均的とみられる。REDIP2 では、会計処理の研修も兼ねて、送金を 2 度に分けて行っていたが、REDIP3 では年 1 回に改められた。

財政面で実施可能なモデル事業のデザインにおいて、活動費（学校や地域ユニットに対する配賦金）が適正な額であることが重要な要素となっている。REDIP2、3 案件では、当時教育省でモデル校事業の全国展開が計画されており、将来的に負担が可能でしっかりインパクトも望める程度の配賦額が設定されており、そのモデル校に対する配賦金と同額に設定された。また、学校の規模や状況に合わせた資金配分方式も検討され、それが公平な方式として評価された。ISMEQuE でも、配賦額の決定の際、将来的に相手国政府が負担可能な額に設定された。

財政面の自立発展性に関しては、周到な出口戦略が必要となり、相手政府の財政状況が許し、議会、地域住民などの理解が一致して初めて達成される困難なタスクである。しかし、学校配賦金によって教育のアクセスや質が向上することが明確になれば、相手国政府が事業を継続する意欲も高まる。それによって、各学校や教育にあてる予算そのものの増額や、学校が活用しやすい形の支出形態（費目ごとの予算のブロックグラント化など）への変更などが実施される可能性が高まる。この点において、JICA による配賦金は、地方行政や中央政府の、教育予算拡大・柔軟化のきっかけ作りとして活用できるものである。

5-4-3 人的資源・能力面

次に本「アプローチ」が採用された案件の成果を持続させる行政機能の要件のうち、人的資源・能力面の自立発展性の成立要件をみてみよう。

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ① モデル事業の運営サイクル、業務運営指針が理解できている。 ② 組織作り、計画、活動等のファシリテーションができ、各プロセスの必要事項や留意点が十分理解できている。 ③ 教育改善計画やプロポーザル（活動計画）の審査ができる。 ④ 各支援対象への送金や会計管理状況の指導・監査ができる。 ⑤ 事業の予算計画を立て、議会・政府に対する事業の周知活動を展開できる。 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

人的資源・能力面の達成度は、報告書の記述だけでは判断が困難であるが、行政官の能力育成のやり方において、各案件の共通点がみられる。それは、セミナー形式の研修だけでは能力育成は不十分であり、将来事業運営を担っていく行政官らが事業運営サイクルを現場でプロジェクトチームやローカルコンサルタント、NGOらと一緒に実践的に行っていくことが、短期間で確実にスキルを習得する方式と認識されていることである。それぞれの案件でいかにこのようなやり方が取り入れられているか、プロジェクトチームが自分たちだけで動かず、行政官と距離を置かずに業務を進めているか、両者が現場でどれだけ議論をしているか、が行政官に蓄積される経験知を決定するといつてよい。

EPT 案件では視学官と NGO の活躍と連携が注目される場所である。NGO の触媒としての役割が案件終了後もそのまま継続するのか、視学官に移転されることが期待されるのか、の見極めが必要である。REDIP3 案件では、地方分権化の進捗、REDIP2 の教訓も生かして、プロジェクトチーム、ローカルコンサルタントと行政官との協働による技術移転を徹底して行っており、上述の人的資源・能力面の自立発展性の 5 つの要件が案件に戦略的に組み込まれている。BRIDGE 案件でも、開始当初から行政官には研修講師、プロポーザル審査、モニタリングなど様々な場面での OJT が組み込まれている。シエラレオネの ECDC 案件も紛争終結後という困難な状況ながらも、行政官がプロポーザル審査、活動モニタリング、ファシリテーションなど可能な限りの活動に参加している。NSMMP、NIPDEP 案件でも行政官をトレーナーとして養成することの有効性が確認されている。

上述のとおり、行政官の能力育成には、OJT が最も効果的と認識されているが、当然のことながら、それは行政官が現場に行き初めて成立するものである。そのため、現場に行くために必要な行政官の追加手当（日当など）や交通費が用意されるかどうか、共通した課題となっている。インドネシアでは、開発独裁時代の名残で、行政官の基本給は非常に低く抑えられ、開発プロジェクトにかかわる業務を行うと毎回インセンティブが支給されるというシステムがある。行政官はどのような会合に出席しても参加謝金が支払われるため、その分の負担をあらかじめ教育省が確保する必要があった。開発調査から技術協力プロジェクトに変わった REDIP3 からは、プロジェクトチームより中央政府、州政府、県政府に対して、この分の負担を積極的に働きかけた。会合や研修の経費を低コストにすること、行政官の交通費や出張費などの必要経費を事前に把握し、相手国の予算年度に合わせて予算計上できる形にもっていくことが、円滑な案件運営につながる。

また、人事異動により、せっかく育成した人材が事業実施担当から外れることが案件の円滑な運営の阻害要因として挙げられる。行政官の人事異動は不可避であるため、可能な限り、複数の人材の育成、また複層的な人材の育成に取り組むことが必要である。例えば、現場のモニタリングについて、通常その役割を担う県行政の事務官、指導主事などのほかに、資質のある学校関係者、保護者がその役割の一部を担うようにするなど、異なるレベルの人材をより多く育成することが自立発展性にとっては効果的である。

最後に、本「アプローチ」で投入されるローカルコンサルタントや NGO など外部人材の役割について、ここで若干述べたい。基礎教育改善の緊急性や、プロジェクトの期間的制約から、効率的な事

業の実施と人材育成が求められている。地方の教育行政官をファシリテーター役として養成することが、プロジェクト後の持続性を考えても理想的ではあるが、その養成には時間がかかる上、十分な能力と経験があり、しかもプロジェクトの活動に多くの時間をさけるカウンターパートを探すことは、実際には非常に困難である。特にプロジェクトの初期の段階で、学校や地域レベルでのきめ細やかなファシリテーションが重要であることから、既存の人材（視学官など）だけでは手が回らないことも多い。このため、本調査の対象案件の多くでは、事業実施にあたり、対象国政府の行政官をファシリテーターとして育成するのを待つばかりでなく、同時並行的に、カウンターパート機関ではない大学やNGOなど外部の人材も、ファシリテーターとして起用している。これら、外部の人材は、学校現場のファシリテーター役としてだけでなく、日本人専門家と学校関係者、行政官、地方政府の関係者など、現場の事業関係者全体との橋渡し役、技術の通訳者、関係を円滑にする触媒としての役割を果たしているケースもある。

ローカルコンサルタントは、教育大学の教官や、行政官経験者、元視学官・指導主事、あるいは校長・教員経験者から選ばれることが多い。現場の校長や教員を支援していくには、ある程度の経験が必要ではあるが、一方で新しい考え方を吸収する柔軟性も求められる。より住民との協働が重視されるべき地では、教育の知識よりも、社会開発の経験が重視されているケースもある（モロッコ BEIP のケース）。

自立発展性の観点から、モデルが開発され、カウンターパートが育成されていくに従って、外部からの人材の投入を減らし、カウンターパートの依存関係が生じないような配慮も必要である。一方で、各活動主体へのファシリテーションは、毎年同じ深度のものが必要とされるわけではなく、2〜3回のサイクルを経験するれば、その経験は地域に蓄積され、導入時のような集中的なモニタリングやファシリテーションが不要になるため、導入時には外部のファシリテーターを活用し、その後のモニタリングは行政官が担当するという役割分担もできよう。事業で活躍した外部人材がネットワークを形成し、案件終了後の普及に貢献する例もみられている²⁴ことから、プロジェクトの実施において、ローカルコンサルタントを含め多様な人材を取り込んでいく意義は高いといえる。

5-4-4 自立発展性の要件に関する留意点

これまで述べた、案件の自立発展性を支える三つの側面に関して、検討すべき点に触れておきたい。

まず、一点目は、モデル事業開発とその持続性を確保するための時間についてである。本報告書に示したような経験の蓄積を通して、ボトムアップ型の学校運営に関する有効なモデルの開発は、どの地域でも3年程度で可能になったと考えられる。学校年度にすれば少なくとも2学校年度あれば、モデル事業の開発と、モデル事業の成果に関する関係者の理解の深化が可能である。しかし、開発したモデルが実際に相手国政府の制度として取り込まれ、その実施に必要な技術が相手国政府に蓄積され、また制度化に必要な予算の確保が行われるには、モデル開発後さらに一定の期間を要する。これまで実施された案件でも、3年間の実施期間で終了したものは、相手国政府による自主的な取り組みはみられても、制度化には至っていない。REDIPはこの種の案件の先行案件であったことや、当初開発調査として様々な調査の実施が含まれていたことから、制度化に到るまで3フェーズを必要としている。今後は、これら先行案件の経験を活用することによって、より効率的に自立発展性を確保できる形にもっていくことが可能と考えられるが、モデルの開発にかかる期間と、その制度化を支援してい

²⁴ 財政基盤のある地方政府では、外部の人材をコンサルタントとして雇用し続ける例もある。

く期間が必要であることには変わりはない。

二点目に、目指すべき自立発展性とその達成に必要な期間や支援のあり方は、地域によって異なるという点である。このため、案件の自立発展性については、横並びでの比較や短絡的な応用は適切ではない（BOX 5-1）。特にサブサハラ・アフリカ諸国では、中央・地方政府とも、行政や財政基盤が非常に脆弱であり、上述したような自立発展性の要件を満たすのには、かなりの時間を要することが見込まれる。これらの国に対しては日本が長期間にわたって支援するか、他ドナーと協調した形で、EFA-FTI の枠組みの中で支援するなど、長期的な展望に立った自立達成の支援が必要となる。また、財政基盤の弱い国にとっては、プロジェクトによって提案された新たな教育開発経費を負担することは容易ではない。EPT 案件において JICA が学校配賦金への支援をこれまで行わずに、住民の協力のできる活動を最大化することに力を注いできたのは、ニジュールにおけるこのメカニズムの自立発展性を確保するためには適切であったといえる。一方で、相手国予算の確保がある程度見込める国については、新たなやり方を導入するための呼び水として、JICA が学校配賦金を支援することも、自立発展性の戦略として有効であることが明らかになっている。

三点目は、自立発展の道筋（援助の出口戦略）をあらかじめプロジェクトデザインに盛り込んでいくという点である。案件形成段階からできるだけ具体的な出口戦略を検討し、プロジェクトが終了した後も、その成果が続くデザインを、上述の3つ側面から検討する必要がある。また実施中に相手国の状況、外部条件の変化に合わせて、適宜その戦略を見直していくことも必要である。

BOX 5-1: サブサハラ・アフリカにおける「アプローチ」の自立発展性

行財政の非常に脆弱なサブサハラ諸国の自立発展性を、行政組織がある程度発達しているアジア地域と同レベルで議論することは現実的ではない。アジア地域と異なり、学校運営改善モデルが学校レベルで開発された後の展開がどうなるのか予測が困難な国もある。そうした状況下、案件終了後の成果の持続を促進する要素は何であろうか。

モデル開発の前提条件として、サブサハラ諸国で実施される案件の場合、簡素で誰にも取り組みやすい内容や実施体制、経費的にも将来的に相手政府が負担可能な額、運営可能な規模などに留意することが挙げられる。

一方で、学校運営改善モデルの起点である効果的な学校運営委員会の自立運営の条件として、次のような点が想定される。

[効果的な学校運営委員会の自立的運営の条件]

- ① 委員が学校関係者、保護者、地域住民代表（時には児童・生徒も）によって構成されており、民主的に選定が行われること。
- ② 現地の教育専門家が学校運営委員会に関わること。
- ③ 学校改善計画の意思決定や活動実施、モニタリングに保護者、住民も積極的に参画すること。
- ④ 学校改善計画作成の際には、施設整備、教科書・教科書教材の調達に留まらず、教員確保、教育内容の充実、地域の優先的ニーズなどまで広範な視点が反映されること。
- ⑤ 学校運営や会計・資源管理を地域住民に対してオープンにすること（運営の透明性の確保）。
- ⑥ 計画実施のための資金調達・資源動員も検討されること。
- ⑦ 自ら計画、活動の評価を行い、次年次の計画に生かすこと。

[学校運営委員会の機能強化を確保するための条件]

- ① 外部からの定期的な技術サポートがあること。
- ② 外部によるモニタリングが行われること。
- ③ 学校運営委員会の連絡協議会など横の連携を図り、経験の共有や相乗効果を高めるよう努めること。

5-5 現地調査からの教訓

2008年2月24日から3月15日にかけて、REDIP1、2、3やインドネシア政府によるREDIPの普及版であるREDIP-G²⁵に関して、特に自立発展性の追加情報について集中的に調査を行った。REDIP1、2に関する調査として、教育改善活動を1サイクルのみ（学校年度）経験した県、3サイクル経験した後、案件が終了した県を訪問した。このどちらにおいても、プロジェクトのデザインとして、明確な出口戦略は組み込まれていなかった。しかし、案件実施当時、下級行政官、校長、教員だった参加者が昇進し、教育局の主要なポストに就いており、REDIPの経験を十二分に生かし、活動の部分的継続に努めていることが確認された。

REDIP3に関する調査は、REDIP3終了時評価調査団に同行する形で行われたが、各対象州から次々と普及への強いコミットメントが表明され、大きなうねりに遭遇することとなった。REDIP-Gも2008年度は、2007年度の2.5倍の規模での実施が決定され、普及対象範囲が大幅に拡大されることとなっていた。

自立発展性に関連する主な調査結果は次のとおりである²⁶。

[介入の仕掛けについて]

- ① （ドナー側や中央政府によって）あらかじめ中身まで決まってしまう活動ではなく、校長、教員、住民、行政官など当事者が学校や地域のニーズに合わせ、主体的に最善の活動を考え運営していくことで、経験知の蓄積が予想以上に大きいことが判明した。
- ② 活動資源の用途において、目的に沿った範囲での自由度・裁量が認められることによって、独創的なアイデアや創意工夫が大いに刺激され、実際に試す機会が与えられた。
- ③ ボトムアップ型の教育行政運営はREDIPで試行されたが、現在国策がその方向性を採用しており、REDIP経験者に歓迎されている。
- ④ 事業において、当事者が優先順位検討し、当事者と行政の間で申請と差し戻しのやり取りをし、活動がいかにか回せるか実際に苦勞することで大きな学習機会が生まれる（Learning by Doing）。
- ⑤ 学校、行政、住民の間の関係を「不信感、懐疑的、依存できない」から「信頼できる関係」に変えることで、予想以上のインパクトを引き出せる。特に公務員や役所の根深い汚職構造がある場合に有効。予算や制度があることより、この信頼関係が重要。この案件では真摯に児童・生徒や子どものための教育改善に取り組むという姿勢を最初から打ち出した。壁に張り出す会計の情報公開（汚職との決別表明）など徹底した会計管理の透明性の確保に努めている。
- ⑥ 「アプローチ」には、学校、地域住民、地方行政に対する丁寧な技術支援が一定期間（最初の2～3サイクル）必要であり、それが成否の鍵ともいえる。

[対象地域間の相乗効果]

- ⑦ 継続対象県の実績が新規対象県に伝わり、ポジティブな影響を与えた（「自分たちにもできるのでは、という考え」）。
- ⑧ 同じ行政単位を2つ以上対象とすることで、競争原理が働き、同時に協力関係も生まれる。

[人材とシステムについて]

- ⑨ 経験知は究極的には個人に定着するが、システムとの連動、連携がないと蓄積された経験知の活

²⁵ REDIP-GのGはGovernmentの略で、インドネシア政府によるREDIP普及事業を指す。

²⁶ 詳細は添付資料参照。

用、拡大には至らない。

- ⑩ しかし、経験知、教育改善のアイデアを温めている個人（現地専門家）のネットワークは自然に形成されていく。
- ⑪ 案件実施当時の校長や教員が教育局課長クラスに昇進し、各種活動再活性化の推進役、REDIP-Pでもリソースパーソンになっている。

以上の調査結果から、自立発展性に関して以下のような示唆が得られた。

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">A) 個人の経験知は、介入による学習機会の幅が大きければ大きいほど、蓄積が促進される。B) 個人の経験知は、教育改善の取り組みにおいて、グループダイナミズムを通して最大化される。C) 個人の経験知の蓄積には、介入における学習機会の幅が大きく、明確な成功体験が達成される場合、介入が1サイクルであっても有効である（REDIP1の経験より）D) 個人の経験知を組織の経験知として発展させるためには、現在の推進役（教育局長、課長、校長、教頭などリーダーシップを発揮すべき人材）のほかに、推進役を将来引き継ぐであろう予備軍にも経験知が蓄積される仕掛けが必要となる。E) 組織への経験知の蓄積のためには、層の厚い個人の経験知と、個人の経験知を定着化し普及させようとするシステムが必要である。F) 個人の経験知を定着化し普及させるシステムの構築には、1サイクルの介入では不十分であり、最低2サイクル、理想的には3サイクル以上の実験・学習期間を設定することが望まれる。G) E)のシステムが制度化されることで、個人の経験知が組織の経験知として発展、定着していくことが担保される。 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

第6章 「アプローチ」と援助のモダリティ

6-1 キャパシティ・ディベロップメントとしての「アプローチ」

「アプローチ」の具体的な手順は、第2章で詳しく述べたとおりである。これらの一連のプロセスを通じて、きめ細やかなファシリテーションが行われることで、住民参加、多様なニーズへの対応、当事者意識の醸成などが実現している。「アプローチ」の支援対象は、様々なステークホルダーによる、教育改善計画の策定にとどまらず、その計画の実施も含まれる。実際に教育改善活動を実施することにより、学校運営委員会、地域住民、行政がともに効果的かつ効率的な手法を習得していく。実際に資源の調達にも取り組み、会計の透明性の確保、組織としての説明責任の示し方なども実践的に学ぶ。このような取り組みは、活動財源が JICA から提供される場合でも、住民によるリソースの活用であっても、あるいは他ドナーや政府の資金であっても、適用可能なものである。

この「アプローチ」で、効果的な地方分権化の促進や学校改善のあり方を現場の実践を通して具体化し、そしてそれを組織や社会の中で制度化していくことは、まさにキャパシティ・ディベロップメントのいう、「個人・組織・社会の課題対処能力の向上のプロセス」を支援するものである²⁷。

6-2 世界銀行などの財政支援との関係

本「アプローチ」でいうところの学校や地域住民による教育改善活動は、どの財源でも適用可能なことから、世界銀行や他ドナーとの協調で支援を行うことも可能である。実際、ニジェール EPT 案件では研修費、モニタリング費を世界銀行の案件で負担、タンザニアでは、ドナー資金が一元化され、政府資金とともに、県レベルに拠出されるようになったフェーズ2の中盤から学校に活動費が配賦されるようになっている。

世界銀行など他ドナーと協調して、あるいは政府資金を活用して活動を行う場合には、次の点に留意することが必要である。一点目に、多くのドナー案件あるいは政府案件の場合、トップダウンで仕組みが検討され、研修を通してその知識・技術の普及を図ることが多いが、その一方で現場レベルでの日々の支援が手薄であるため、現場の組織の改善や機能化が進まないケースがみられることである。民主的な学校運営のあり方や地域社会との協力関係、情報共有や透明性の確保など、新しい考え方ややり方が現場に浸透しなければ、いくら投資しても現場の変化は生まれないわけであり、この点において日本が得意とする現場レベルの支援、ファシリテーションの強化は非常に重要である。

二点目に、活動資金の配賦のタイミングがタイムリーに行われるかどうかである。関係者による計画策定後、その関係者の意欲が高まったモメンタムを失わずに、活動を実施できるタイミングで、活動資金が配賦されるかどうか、そして、受け皿となる活動主体（学校運営委員会など）のキャパシティがついた後に資金が配賦されるかどうか、が非常に重要である。政府資金の場合は、特にそのタイムリーな活動費の配賦が確保できるかどうかは、しばしばクリティカルな問題となるし、世界銀行など融資機関と組む場合は、活動資金の配賦に焦点が当てられがちで、活動主体の準備が整う前に活動資金が配賦されることによって、資金がうまく活用されないという問題が生じがちである。学校現場にとって外部から資金が配賦される場合には、それまでに十分学校関係者や住民の参加やイニシアティブを高めておくこと、そして資金管理を適切に行えるようになっておくことが必要である。特に各

²⁷ JICA (2006) 『途上国の主体性に基づく総合的課題対処能力の向上を目指して キャパシティ・ディベロップメント (CD)』

種機能が脆弱なアフリカにおいては、学校運営組織や住民参加組織の機能化が投入の最低条件になる。

さらには、状況に応じて、個々の学校だけではなく、学校間の協力関係、行政と学校の協力関係、地域住民-学校-行政の協力関係に注意を払っていくことも、JICAの支援が追加することのできる付加価値となる。

6-3 新JICAにおける有償資金協力との連携効果の検討

2008年10月にJICAとJBICが統合されることにより、本「アプローチ」に有償資金協力を組み合わせるというオプションの可能性が高まる。これまで、教育改善活動費として学校配賦金が供与された案件も6カ国（9案件）に及び、送金方法や資金管理に関する留意事項や成功事例も十分蓄積されてきており、有償資金協力での応用可能性は高い。有償資金協力におけるTA/TCとして「アプローチ」に基づく技術協力が組み合わせられれば、ハードとソフトの組み合わせにより、案件の有効性が高まることが期待される。

有償資金協力との連携を計画するにあたって、学校や地域ユニットに対する活動資金の単位をどこまで小規模にできるか、用途を特定せず支援対象に一定の自由度を与える「ブロックグラント」としての活動資金を供与できるか、支援対象に対してどのような送金方法が可能か、技術協力の部分も有償にするか技術協力との組み合わせとなるか、については、国際機関による借款事業の実施例やJBICの現行スキームなどを踏まえ、十分な検討が必要である。

JICAの開発調査や技術協力プロジェクトにより開発された本「アプローチ」の有効性が先方に認識され、対象地域をプロジェクト対象地区からより広範な地域へ面的かつ長期的に支援・展開するために有償資金協力にて引き継がれるということも一つの可能性として考えられる。その際に、JICAの開発調査や技術協力プロジェクトで作るモデルが自立発展性を確保するために重要な意味を持つこととなる。

6-4 EFA-FTIとの関連

「万人のための教育ファスト・トラック・イニシアティブ」(EFA-FTI)は、ミレニアム開発目標(MDGs)とEFAの共通目標であるUPC(Universal Primary Completion)の達成の加速化を目指して2002年に創設された途上国と援助国・機関によるグローバルパートナーシップである。教育計画実施に必要とされる外部資金の戦略的な動員(援助の予測性の強化)と、援助の調和化(donor harmonization)を推進することにより、UPC達成の阻害要因として挙げられている4つのギャップ(政策、キャパシティ、データ、資金)の効率的な縮減を図ることを目的として掲げており、具体的には、貧困削減戦略文書(PRSP)と整合性を持ち、予算計画の中期支出枠組み(MTEF)を伴った教育計画の策定とその実施を促進するための技術面と財政面での支援を行っている。近年は、FTIのガバナンスやマネジメント体制の改革が進められ、財政支援面でのツールとなる教育計画実施のための資金ギャップを軽減するための触媒基金と、教育計画策定支援のための教育計画策定基金の2つの信託基金は、将来的には統合されることが基本的に合意されている。2008年12月現在、36カ国の教育計画がFTIの承認を受けているが、このうち、IDAのカテゴリーI,IIに属する国には触媒基金の申請資格があり、現在27カ国に同基金が割り当てられている。

FTIはUPC達成のための財政支援の枠組みにとどまらず、途上国のオーナーシップに根ざした援助の調和化の促進により、既に述べた4つのギャップの縮減に効果的に働きかけることを目的として

いる一方で、FTIに関する国際会議においては、策定された教育計画を実施する際の資金ギャップに対応するための信託基金の増資と触媒基金の割り当てに議論が集中する傾向にあり、財政支援の現場での成果や成果につなげるためのプロセスについて深く議論する場はほとんどない。また、能力向上（Capacity Development）の重要性が指摘されているものの、ここでいう「能力」とは、中央レベルにおける戦略・計画作り、会計管理に集約される傾向は否めず、このような中央レベルの能力が、いかに教育現場の能力向上に対応し、教育の質向上に貢献していくかを示す包括的な方策と現場とのリンクに関する視点に欠いている。他方、JICAは、学校運営改善の核となる学校・地域社会の関係者（教員、児童・生徒、保護者・地域住民メンバー）のエンパワーメントと、これを持続的に支える教育行政（中央、地方、末端レベル）の組織強化や、制度・政策・仕組みづくりの双方に働きかけ、現場で機能するモデル作りに取り組んでいるが、開発されたモデル事業のスケールアップや制度化の促進については、いまだ課題も多い。

こうした点から、教育分野の専門家や企画調査員においては、在外事務所と協働し、国レベルにおける教育計画策定プロセスに積極的に参画し、セクター計画のなかでモデル構築、スケールアップ、制度化までのシナリオを組み入れていくよう、その実施プロセスを支援し、開発成果を達成していくための技術協力の役割を明確にしていくことが求められる。さらに、今後は、技術協力によるモデル構築のみに焦点を当てた協力から、モデルのスケールアップ、制度化のための財政支援も視野にいれた包括的な協力を踏み込んでいくことも求められる。そのためには、モデルのスケールアップのための予算措置・コスト面での分析を行った上で、セクター計画とあわせて策定される中期支出枠組み（MTEF）の策定プロセスにもインプットを行い、これにあわせて可能な財政支援も検討するなど、技術協力と財政支援を有機的に組み合わせた協力をセクター計画に組み入れることを実現していくためのJICAの実施体制の強化が不可欠となる。FTIの関連で、今後JICAが中長期的に教育分野の協力を展開する予定のある優先国において、教育セクター計画の改訂や見直しが行われている国などを対象にモデル国を選定し、在外、本部が協働して、まずは実践例を構築し、これを他国にも広げていくという段階的な取り組みを進めていくことが現実的であろう。

対象14案件比較・分析表 その1(「アプローチ」が対象とする教育課題、案件目標)

No.	教育課題		案件形成当時に認識されていた優先課題										「アプローチ」の採用			「アプローチ」の目指すところ		
	案件名	教育課題	教育段階	7ヶス	質	男女格差	地域格差	行政の体制	学校運営改善	教育行政改善	住民意識	手段	目的	学校運営改善・教育行政改善	特定の教育課題の改善	包括的な目的		
1	インドネシア国 地域教育開発支援調査(REDIPI)	地域教育開発支援調査	前期中等	○	○	-	○	中央集権	○	○	-	○	○	-	-	○		
2	インドネシア国 地域教育開発支援調査フェーズ2 (REDIP2)	地域教育開発支援調査	前期中等	○	○	-	○	地方分権	○	○	-	○	○	-	-	○		
3	インドネシア国 地方教育行政改善計画プロジェクト (REDIP3)	地方教育行政改善計画	前期中等	○	○	-	○	地方分権	○	○	-	○	-	-	-	○		
4	タンザニア国 地方教育行政強化計画調査(SM/MP1)	地方教育行政強化計画	初等	○	○	-	-	地方分権	○	○	○	-	○	○	-	-		
5	タンザニア国 地方教育行政強化計画調査フェーズ2 (SM/MP2)	地方教育行政強化計画	初等	○	○	-	-	地方分権	○	○	○	○	○	○	-	-		
6	マラウイ国 全国スクールマップング・マイクログランニング (NSMMP)	全国スクールマップング	初等	○	○	○	○	移行期	-	○	-	-	○	○	-	-		
7	マラウイ国 全国地方教育支援計画策定調査 (NIPDEP)	全国地方教育支援計画策定調査	初等	○	○	○	○	地方分権	△	○	-	△ ²⁾	○	○	-	△ ²⁾		
8	スリランカ国 初等理科分野教育マスタープラン (MP/DSM)	初等理科分野教育	初中等	-	○	-	○	地方分権	-	-	-	△ ¹⁾	-	-	○	-		
9	スリランカ国 国学校運営改善計画 (ISMEQe)	国学校運営改善計画	初中等	-	○	-	○	地方分権	△	○	-	△ ¹⁾	△	○	-	-		
10	モロッコ国 地方基礎教育改善計画調査 (BEDIP)	地方基礎教育改善計画	初等	○	△	○	△	中央集権	○	○	○	○	-	-	-	○		
11	ニジェール 国住民参画型基礎教育改善プロジェクト (EPT1)	住民参画型基礎教育改善	初等	○	○	○	○	移行期	○	△	○	○	○	○	△	-		
12	ニジェール国 住民参画型基礎教育改善プロジェクトフェーズ2 (EPT2)	住民参画型基礎教育改善	初等	○	○	○	○	移行期	○	○	○	○	-	-	△	-		
13	イエメン共和国 タイズ州地域女子教育向上計画 (BRIDGE)	タイズ州地域女子教育	初等	○	○	○	○	地方分権	○	○	○	○	○	-	-	○		
14	シエラレオネ国 カンピア県子供・青年支援調査 (EGOC)	カンピア県子供・青年支援調査	初・前期中等	○	-	○	○	中央集権	△	-	○	○	○	-	-	○		

凡例：○ 該当する、△ 部分的に該当する、- 該当しない、記載なし注1)「カイゼン」手法の採用。

注2)限定的ではあるが、グラント供与により教育改善活動が可能となったため。

対象 14 案件比較・分析表 その2 (「アプローチ」による成果)

No.	案件名	学校運営における変化				アクセスの変化			質の変化			地方教育行政の変化				
		透明性の向上	計画の実践	住民の参加	学校の協働関係の構築	教科書・教材整備	就学率の向上	中退率の減少	欠席率の減少	成績の向上	授業内容の変化	教員研修の実施	調達の確保	行政官のキャリア向上	現場を反映した教育計画	関係者のチームワーク構築
1	インドネシア国 地域教育開発支援調査 (REDIP1)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●	●	●	●
2	インドネシア国 地域教育開発支援調査フェーズ2 (REDIP2)	●	●	●	●	●	●	—	●	●	●	—	●	●	●	●
3	インドネシア国 地方教育行政改善計画プロジェクト (REDIP3)	●	●	●	●	●	○	—	●	●	●	●	●	●	●	●
4	タンザニア国 地方教育行政強化計画調査 (SM/MP1)	—	△	●	△	—	—	—	—	—	—	—	●	●	—	—
5	タンザニア国 地方教育行政強化計画調査フェーズ2 (SM/MP2)	—	●	●	●	—	—	—	—	—	—	—	●	●	—	—
6	マラウイ国 全国スクールマップニング・マイクロプランニング (NSMMP)	—	—	●	—	—	—	—	—	—	—	—	●	●	●	●
7	マラウイ国 全国地方教育支援計画策定調査 (NIPDEP)	—	—	●	—	●	△ ¹⁾	—	●	—	●	—	●	●	●	●
8	スリランカ国 初中等理科分野教育マスタープラン (MP/DSM)	●	●	●	●	●	—	—	●	●	●	—	△	—	—	—
9	スリランカ 国学校運営改善計画 (SMEQUE)	●	●	●	●	●	●	—	●	●	●	—	●	—	—	●
10	モロッコ国 地方基礎教育改善計画調査 (BEDIP)	—	●	●	●	—	—	●	—	—	●	—	●	●	●	●
11	ニジェール 国住民参加型基礎教育改善プロジェクト (EPT1)	●	●	●	●	●	●	●	●	—	—	—	●	—	●	●
12	ニジェール国 住民参加型基礎教育改善プロジェクトフェーズ2 (EPT2)	—	●	●	●	—	●	—	●	—	—	●	—	—	—	—
13	イエメン共和国 タイズ州地域女子教育向上計画 (BRIDGE)	—	●	●	●	—	●	—	—	—	—	—	●	—	—	—
14	シエラレオネ国 カンピア県子供・青年支援調査 (ECDC)	●	●	●	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	●

凡例：●変化あり、△一部において変化あり、—特に変化なし、または記載なし
注1) 国の就学率は向上しているが、プロジェクトの直接の成果かどうか判断できない。

対象 14 案件比較・分析表 その3 (「アプローチ」の表れ方)

No.	案件名	「アプローチ」の表れ方	主なターゲット	住民関与レベル	参加型課題分析	計画策定	プロポーザル作成	供与されるもの	ファシリテーター役
1	インドネシア国 地域教育開発支援調査 (REDIP1)	地域教育開発支援調査	郡 学校	郡 学校	郡あり 学校あり	郡・学校ともプロポーザルに特化した計画	郡あり 学校あり	ブロックグラント	ローカルコンサルタント
2	インドネシア国 地域教育開発支援調査フェーズ2 (REDIP2)	地域教育開発支援調査フェーズ2 (REDIP2)	郡 学校	郡 学校	郡あり 学校あり	郡あり 学校あり	郡あり 学校あり	ブロックグラント	ローカルコンサルタント
3	インドネシア国 地方教育行政改善計画プロジェクト (REDIP3)	地方教育行政改善計画プロジェクト (REDIP3)	郡 学校	郡 学校	郡あり 学校あり	郡あり 学校あり	郡あり 学校あり	ブロックグラント	ローカルコンサルタント 指導主事
4	タンザニア国 地方教育行政強化計画調査 (SM/MP1)	地方教育行政強化計画調査	県		県あり	県あり	県なし 学校なし		ローカルコンサルタント
5	タンザニア国 地方教育行政強化計画調査フェーズ2 (SM/MP2)	地方教育行政強化計画調査フェーズ2 (SM/MP2)	県 学校	学校	県あり 学校あり	県あり 学校あり	県なし 学校なし	ブロックグラント (タンザニア教育省から)	ローカルコンサルタント
6	マラウイ国 全国スクールマッピング・マイクログランニング (NSMMP)	全国スクールマッピング・マイクログランニング (NSMMP)	県	なし	県行政官のみ	県あり	なし	なし	教育省行政官 JICA 調査団
7	マラウイ国 全国地方教育支援計画策定調査 (NIPDEP)	全国地方教育支援計画策定調査	県	県	県行政官のみ	県あり	県あり	ブロックグラント	ローカルコンサルタント
8	スリランカ国 初中等理科分野教育マスタープラン (MP/DSM)	初中等理科分野教育マスタープラン (MP/DSM)	学校	学校	なし	学校あり	学校あり	ブロックグラント	JICA 調査団
9	スリランカ国 国学校運営改善計画 (ISMEQIE)	国学校運営改善計画 (ISMEQIE)	ゾーン 学校	学校	なし	ゾーンあり 学校あり	ゾーンあり 学校あり	ブロックグラント	ローカルコンサルタント 指導主事
10	モロッコ国 地方基礎教育改善計画調査 (BEDIP)	地方基礎教育改善計画調査	県 学校	県 学校	県あり 学校あり	県あり 学校あり	県あり 学校あり	ブロックグラント	ローカルコンサルタント
11	ニジェール国 住民参画型基礎教育改善プロジェクト (EPT1)	住民参画型基礎教育改善プロジェクト (EPT1)	学校	学校	学校あり	学校あり	なし ¹⁾	住民からの拠出 ²⁾	ローカルコンサルタント 地元 NGO
12	ニジェール国 住民参画型基礎教育改善プロジェクトフェーズ2 (EPT2)	住民参画型基礎教育改善プロジェクトフェーズ2 (EPT2)	学校	学校	学校あり	学校あり	なし ¹⁾	住民からの拠出 ²⁾	ローカルコンサルタント 地元 NGO
13	イエメン共和国 タイズ州地域女子教育向上計画 (BRIDGE)	タイズ州地域女子教育向上計画 (BRIDGE)	学校	学校	学校あり	学校あり	学校あり	ブロックグラント	ローカルコンサルタント 郡教育行政官
14	シエラレオネ国 カンピア県子供・青年支援調査 (ECDC)	カンピア県子供・青年支援調査 (ECDC)	学校	学校	学校あり	学校あり	学校あり	ブロックグラント	ローカルコンサルタント

凡例：○ 該当する、△ 部分的に該当する、- 該当しない、

注1) 本プロジェクトで「プロポーザル」に近いのは、学校運営委員会 (OOGES) が策定する「学校活動計画」。ただし、同計画はブロックグラント配賦を前提とはしておらず、ほとんどの場合、保護者やコミュニティが自主的に調達する資金、資材、労働力の充当を想定したものである。

注2) 現在までのところ、本プロジェクトでは学校に対するブロックグラントは政府からもドナーからも交付されていないが、近い将来、世界銀行主導で学校運営委員会への補助金や資機材の直接供与が行われる計画がある。

対象14案件比較・分析表 その4 (活動資源と学校配賦金の内容)

No.	案件名	活動資源		活動実施の財源			配賦金	
		JICAのプロジェクトグラント	対象国政府	SI/AP	住民の拠出	規模および対象	用途	
1	インドネシア国 地域教育開発支援調査 (REDIP1)	郡 ○ 学校 ○	—	—	郡 ○ ¹⁾ 学校 ○ ¹⁾	1郡平均 85万円 15郡対象 1校平均 40万円 154校対象	校長会、教員研究会、教科書整備、保護者会活動、プロジェクト	
2	インドネシア国 地域教育開発支援調査フェーズ2 (REDIP2)	郡 ○ 学校 ○	郡 △ 学校 △	—	郡 △ ²⁾ 学校 ○ ¹⁾	1郡平均 63万円 33郡対象 1校平均 40万円 262校対象	校長会、教員研究会、啓発、大会、教材調達、改修など	
3	インドネシア国 地方教育行政改善計画プロジェクト (REDIP3)	郡 ○ ³⁾ 学校 ○ ³⁾	郡 ○ ³⁾ 学校 ○ ³⁾	—	郡 △ ²⁾ 学校 ○ ¹⁾	1郡平均 50万円 ⁵⁾ 65郡対象 1校平均 30万円 ⁵⁾ 505校対象	校長会、教員研究会、啓発、大会、教材調達、改修など	
4	タンザニア国 地方教育行政強化計画調査 (SM/MP1)	—	—	—	学校 △ ²⁾	詳細は不明		
5	タンザニア国 地方教育行政強化計画調査フェーズ2 (SM/MP2)	—	—	学校 ○	—	詳細は不明		
6	マラウイ国 全国スクールマッピング・マイクロプランニング (NSMMP)	—	—	—	—	なし		
7	マラウイ国 全国地方教育支援計画策定調査 (NIPDEP)	県 ○	—	—	学校 △ ²⁾	6県 40パイロットプロジェクト 1PP 平均 367万円 ⁴⁾	教員研修、啓発、調達、建設	
8	スリランカ国 初中等理科分野教育スリランカ国 国学校運営改善計画 (MP/DSM)	学校 ○	—	—	—	1校平均 156万円 25校対象	学校運営、理科教育、インフラ改善	
9	スリランカ国 国学校運営改善計画 (ISMEQuE)	ゾーン○ 学校 ○	—	—	—	1ゾーン平均 63万円 5ゾーン 1校平均 19万円 150校対象	フェーズ1より弾力化	
10	モロッコ国 地方基礎教育改善計画調査 (BEDIP)	県 ○ 学校 ○	—	—	県 ○ ¹⁾ 学校 ○ ¹⁾	1県平均 130万円 ⁶⁾ 4県対象 1スクールセクター—平均 230万円 ⁶⁾ 33スクールセクター (127校) 対象	啓発、環境整備、授業改善、校長会、教員研修会など	
11	ニジェール 国住民参画型基礎教育改善プロジェクト (EPT1)	県 △ ⁴⁾	—	—	学校 ○	グラント供与なし 1,300校 (中間評価)	契約教員、学校備品、教材購入など	
12	ニジェール国 住民参画型基礎教育改善プロジェクトフェーズ2 (EPT2)	県 △ ⁴⁾	250校	—	学校 ○	グラント供与なし 9,000校	契約教員、学校備品、教材購入など	
13	イエメン共和国 タイズ州地域女子教育向上計画 (BRIDGE)	学校 ○	—	—	学校 ○ ¹⁾	1校平均 30万円 150校対象	女子教育促進を中心に校内研修、学習環境整備、母親教室	
14	シエラレオネ国 カンピア県子供・青年支援調査 (EGDC)	学校 ○	—	—	学校 ○ ¹⁾	1校平均 55万円か105万円 33校	リソースセンター、学校菜園、農場、教室、道路、啓発、教員研修など	

凡例：○ 該当する △ 部分的に該当する — 該当しない、記載なし

注1) 義務付けられたマッピングファンド。

注2) 自主的貢献。

注3) JICA と 地方政府 による費用分担が成立 (地方政府 1 年次 40%負担→4 年次 100%負担)。

注4) モニタリング用オートバイを機材供与。

注5) REDIP3 では継続県/市と新規県の両方を対象としているが、ここに示されている金額は新規県の例である。

注6) スクールセクターは、母校と複数の分校から成る。

「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチ」の分析 現地調査報告書（2008年2月～3月）

1. 目的

本「アプローチ」を採用した案件に関して

- 自立発展性を中心に追加情報を収集
- 途上国側の評価を把握

2. 対象案件

- JICA 開発調査 インドネシア国地域教育開発調査支援フェーズ 1 (REDIP1)
- JICA 開発調査 インドネシア国地域教育開発調査支援フェーズ 2 (REDIP2)
- JICA 技術協力プロジェクト インドネシア国地方教育行政改善計画 (REDIP3)
- インドネシア政府による地方教育行政改善計画 (REDIP-G¹)

3. 調査対象

案件	州	県/市	TPK	学校	学校内訳
REDIP1・2	2	3	4	3	公立 2、私立 1
REDIP3	3	5	4	6	公立 2、私立 3、イスラム校 1
REDIP-G	—	1	2	4	公立 2、イスラム校 2
計	3 ¹⁾	9	10	13	公立 6、私立 4、イスラム校 3

注 1) 3 州中 2 州は同一州。

4. 調査日程と調査対象の詳細

2008年2月24日～3月15日（中3日間を除く）

REDIP3 終了時評価調査団に同行（REDIP1、2を除く）

案件	州/県/市	面談者	面談日
REDIP1 対象	中部ジャワ州 スマラン県	県教育局	2008年3月12日
		バニュビル、ススカン郡 TPK	
		公立アンバラワ第一中学校	
REDIP1・2 対象	北スラウェシ州 中央ミナハサ県	県教育局	2008年2月27日
		コンビ郡 TPK	
	北スラウェシ州 南ミナハサ県	私立 LKMD-REDIP	2008年2月29日
		ラノワンコ中学校	
REDIP1・2・3 対象	北スラウェシ州	州教育局	2008年2月29日
	中部ジャワ州	州教育局	2008年3月3日
	北スラウェシ州 ビトゥン市	市教育局	2008年2月28日
		ビトゥンテンガ郡 TPK	
		公立ビトゥン第一中学校	
REDIP2・3 対象	中部ジャワ州 ブレベス県	県教育局	2008年3月4日
		ワナサリ郡 TPK	
		公立ブラカンバ第三中学校	

¹ REDIP-G の G は Government を意味し、インドネシア政府による REDIP 事業を指す。

案件	州/県/市	面談者	面談日
	中部ジャワ州 プカロンガン県	県教育局	2008年3月5日
		スラギ郡 TPK	
		私立ムハマディア ウィラデサ中学校	2008年3月6日
REDIP3 対象	バンテン州	州教育局	2008年3月11日
	バンテン州 セラン県	県教育局 ²⁾	2008年3月10日
		チカンデ郡 TPK	
		私立 PGRI チカンデ中学校	
	私立クルニ・イスラム中学校		
バンテン州 パンデグララン県	県教育局 ¹⁾		
REDIP-G	西ジャワ州 ボゴール県	県教育局	2008年2月26日
		チャリギン郡 TPK	
		公立チャリギン第一中学校	
		私立シロジュールウィルダン・イスラム中学校	
	バンテン州 タンゲラン県	セルポン郡 TPK	2008年3月11日
		公立セルポン第一中学校	
		私立ヌルルファラ・イスラム中学校	
	教育省	初中等教育運営総局前期中等教育運営局長	2008年2月25日、3月13日

注 1) 終了時評価調査団員によるヒアリング。

5. 調査内容

本調査では、既に終了した開発調査 REDIP1、2 と実施中の REDIP3、そして教育省が実施している REDIP-G について、それらの自立発展性について確認を行った。REDIP1、2 に関しては現在も持続している部分があるかどうか、あるとすればその要因は何かについて調査を行った。REDIP3 と REDIP-G の自立発展性に関しては、組織・制度面、財政面、人的資源・技術面から達成状況と今後の見込みについて確認を行った。

5.1 REDIP1、2 に関する質問事項

対県教育局、TPK、学校
1) 回答者はREDIPに参加したか。実施当時のことを覚えているか。
2) どの郡、学校が対象となったか。
3) 対象郡、学校でどのような活動が行われたか。
4) 教育局のチームに対してどのようなプログラムがあったか。
5) REDIP1、2のインパクトをどのように捉えているか。
6) 学校－住民、地域－行政、学校－行政との協力関係はREDIP経験前後で違いはあるか。その協力関係は現在どうなっているか。
7) 今でも継続されている活動はあるか。制度化された部分はあるか。
8) 7) に該当する場合、その理由は何か。具体的に誰が参加しているか。予算や資源はどのように調達されているか。制度化はどのような経緯でなされたか。
9) JICA支援 (REDIP) は他のプログラムと比較してどうだったか。
対州教育局、教育省
REDIP1、2の意義、インパクトをどのように評価しているか。

5.2 REDIP3、REDIP-Gに関する質問事項

対TPK、学校
1) 効果的な学校運営において重要な要素は何か（学校）。 2) 学校や学齢の児童を支援するための有効な地域の連携を維持する要素は何か（TPK）。 3) 学校－コミュニティ－行政－学校の間関係はどのように変化したか。 4) REDIPを通して改善された知識やスキルは何か。能力的にまだ弱い部分は何か。 5) REDIPで実現可能で、他のプログラムでは不可能なものは何か。 6) REDIP実施における困難や課題は何か。改善点は何か。
対県教育局
現在の各項目の達成状況と今後の見込み、残された課題は何か。 [組織・制度面] 1. モデル事業を所轄するユニットが設置/指定される。 2. そのユニットの機能、構成員の職務が明文化される。 3. 事業の運営指針が策定される。 4. 事務官、指導主事/視学官の連携による事業実施体制および資質を備えた人材のネットワークが形成される。 5. モデル事業が政府の開発計画に組み込まれる。
[財政面] 1. 各レベルで資金運営の透明性が確保されている。 2. モデル事業実施に必要な予算（グラントおよび運営費）を算出する。 3. 地方・中央政府に対して予算申請を行っている。 4. 事業実施予算が確保される。 5. 事業が開発計画に組み込まれ、実施予算が定期的に確保される。
[人的資源・能力面] 1. モデル事業の運営サイクル、業務運営指針が理解できている。 2. 組織作り、計画、活動等のファシリテーションができ、各プロセスの必要事項および留意点が十分理解できている。 3. プロポーザル審査ができる。 4. 各支援対象への送金や財務管理状況の指導・監査ができる。 5. 事業の予算計画を立て、議会・政府に対する事業の周知活動を展開できる。
[REDIP-Gに関して] 1) REDIP-Gの成果をどう認識しているか。 2) 他のプログラムと比較してどうか。
対州教育局
1) 各県の今後のプログラムの自立的運営戦略をどう評価するか。 2) REDIP-P(州によるREDIP普及事業)の実施の理由は何か。 3) 今後のREDIP-Pの対象、規模、実施体制はどうなっているか。課題は何か。 4) 普及における州の役割は何か。
[REDIP-Gに関して] 5) 学校、TPK、県が達成したことをどう評価するか。 6) 現在の課題は何か。
教育省
1) REDIP3を全体的にどう評価しているか。 2) REDIP3の改善点は何か。 3) REDIP-Gを開始した理由は何か。 4) REDIP-Gの今後の展開は具体的にどうなっているか。
[REDIP-Gに関して] 5) 学校、TPK、県が達成したことをどう評価するか。 6) 各県が将来的にプログラムの自立的運営をしていくにあたって、県に期待することは何か。 7) REDIP-G普及・拡大における省の役割は何か。

調査においては、調査者が各組織を訪問し、各組織の代表やプログラムの直接の担当者に対してヒアリングを行った。

6. 調査結果

6.1 REDIP1、2について

各種面談を通して、案件の意義、成果、自立発展性に関して得た主要な回答、示唆を与えるコメントを以下にまとめた。

(1) 県レベル

調査結果		ヒアリング先
成果	<ul style="list-style-type: none"> TPKの機能は郡教育支所（UPTD）に吸収されている。教育局ラインと自治ライン（郡政府、村組織など）との協力関係は維持されている。元TPKのネットワークが県を挙げた就学キャンペーンに協力している。このように中央ミナハサ県では総就学率の国家目標（2008/2009年度までに95%達成）を達成しつつあり、南ミナハサ県では既に国家目標を達成した。 	中央ミナハサ県、南ミナハサ県
	<ul style="list-style-type: none"> 現在も学校群レベル（2～3郡単位）の校長会（MKKS）、教員研究会（MGMP）が継続されている。 	中央ミナハサ県、南ミナハサ県、スマラン県
意義	<ul style="list-style-type: none"> 教員が全員参加でき、定期的に行われる研究会が有効と認識されている。 	スマラン県
	<ul style="list-style-type: none"> 学校建設や施設整備に県政府と住民の協力（Swakelola：住民が公共施設の建設を担うという概念）を導入して成果を上げている。 	中央ミナハサ県、南ミナハサ県
他の案件との違い	<ul style="list-style-type: none"> REDIPは面的支援で成果を上げた。他ドナー支援（UNDP、世界銀行）では、県内で1郡や1校のみを対象にする案件があるが、このような極小の点的支援ではインパクトは期待できない。協力を受ける側の意向が全く無視されている。（我々をばかにしている。） 	南ミナハサ県
	<ul style="list-style-type: none"> REDIPの協力では、現場で何をすべきか、見るべきか具体的に教えてくれる。会計の透明性が高く、学校・TPK訪問の回数が多く、技術サポートが直接行われているが、他ドナー支援ではそれらの点が非常に弱い。 	中央ミナハサ県
	<ul style="list-style-type: none"> REDIPは学校、コミュニティを起点とした真のボトムアップ方式を採用しているが、他案件ではその点も弱い。 	中央ミナハサ県
	<ul style="list-style-type: none"> 他のドナープログラムでは、会計の透明性に関しては低い。 	中央ミナハサ県、南ミナハサ県
	<ul style="list-style-type: none"> 教育省プログラムでもボトムアップの計画が採用されるようになってきているが、モニタリングがまだ弱い。 	中央ミナハサ県
自立発展性（財政面）	<ul style="list-style-type: none"> 学校群レベルの教員研究会は、教育省が2007年から学校群レベルの教員研究会を支援するようになり、教育省からのグラントや、学校に配賦されている運営補助金を組み合わせて、運営されている。活動の財源は参加者あるいは参加校が自前で負担している場合もある。 	中央ミナハサ県、南ミナハサ県、スマラン県
	<ul style="list-style-type: none"> 県政府も学校に対して運営補助金を配賦しており、これら補助金は校長名義の口座ではなく、学校委員会と校長の2人名義の口座を経由し、財務の透明性を確保している（REDIP方式を踏襲）。 	中央ミナハサ県、南ミナハサ県

調査結果		ヒアリング先
	<ul style="list-style-type: none"> REDIP2の期間、地方分権化にともなう県レベルの政治的混乱により、教育開発が大きく後退した。その後、自立的事業運営のための財務負担が叶わず、REDIP3の対象から外れたが、そのことが逆に教育行政官らを奮起させたきっかけとなったとも考えられる。 	中央ミナハサ県
自立発展性 (能力面)	<ul style="list-style-type: none"> 当時県実施チーム・メンバーや校長、教員としてREDIPに参加しており、REDIPの有効性を熟知しているため、自ら推進役となり、可能な限り制度化に努めてきた。 	中央ミナハサ県、南ミナハサ県
	<ul style="list-style-type: none"> 教員研究会では、REDIP経験教師がリードして、カリキュラム開発や試験対策に取り組んでいる。 	中央ミナハサ県、南ミナハサ県、スマラン県

(2) 学校レベル

調査結果		ヒアリング先
成果	<ul style="list-style-type: none"> REDIPによって拡充されたへき地の学校では、学校関係者と住民と一緒に活動を行って以来、村を挙げてこの私立中学校に対するオーナーシップが高く、今でも教員の確保や生徒の能力を高める校外学習など様々な活動を可能な範囲で展開している。生徒の成績も順調に伸び、教育内容も町場の公立学校に負けないと村民が誇りに思っている。 	中央ミナハサ県
	<ul style="list-style-type: none"> 県、郡レベルの教科大会に対応して、学校レベルでも教科大会を行っている。 	南ミナハサ県
	<ul style="list-style-type: none"> 教員の校内研修も継続的に行っており、生徒の成績も上がり、統一試験での合格率は100%である。 	南ミナハサ県、中央ミナハサ県
	<ul style="list-style-type: none"> 中央政府が行っている学校運営補助金(BOS)について、多くの住民が「義務教育の完全無償化のための補助金であり、学校は保護者からお金を徴収してはいけない」と誤解していたが、TPK活動で培った学校－住民－行政との協力関係構築、相互理解の促進のアプローチで解決した。 	スマラン県
意義	<ul style="list-style-type: none"> 大臣や首長が交替すると、教育政策、カリキュラム改訂などが行われるが、ボトムアップ方式の学校運営を経験しているため、学校運営の基本、重要事項は変わるものではないと実感している。 	スマラン県
自立発展性 (制度・組織面)	<ul style="list-style-type: none"> 校長や教員は活発に各活動を行っているが、それを支えるべき県のコミットメントがまだ低いことが問題。 	スマラン県
	<ul style="list-style-type: none"> 当時のTPKメンバー、校長が連携して、学校運営活動、校内研修を継続。個人的なネットワーク形成。県の課長に働きかけ、REDIP-Pの対象として手を挙げることに成功した。 	スマラン県
自立発展性 (能力・技術面)	<ul style="list-style-type: none"> 当時の対象校が学校運営のリソース校となり、他校にアドバイスをしている。 	中央ミナハサ県
	<ul style="list-style-type: none"> 学校レベルの活動に関しては、REDIP1終了直後、大幅な校長の異動があり、校長が異動になると活動も続かなくなってしまう。 	スマラン県
	<ul style="list-style-type: none"> REDIPにおいて会計の透明性について学び、今も踏襲している。学校委員会を通じた校長、教員、保護者、住民、生徒との連携を維持している。 	スマラン県、中央ミナハサ県、南ミナハサ県
	<ul style="list-style-type: none"> 郡の教育情報共有ツールとしてニュースレターの発行、教育展示会の開催、住民に対する教育啓発に対する様々な仕掛け、教育支援のための募金活動をして中退を防止、本格的職業教育の導入、など各種独創的な活動を実施できた。今の学校や地域でも当時の活動を応用している。 	スマラン県

調査結果		ヒアリング先
	<ul style="list-style-type: none"> 公立での仕事を終わったら、私学振興に貢献したい。県教育局に対してもアドバイスを積極的に行っていきたい。 	スマラン県

6.2 REDIP3 について

REDIP1あるいは2から継続して対象となっている地域（継続対象県/市・州）と新規に対象になった地域（新規対象県・州）に対して、自立発展性および案件の成果に関してヒアリングを行った結果を以下に示す。

(1) 自立発展性

調査結果		ヒアリング先
組織・制度面	<ul style="list-style-type: none"> ビトゥン市は、市政府のコミットメントが高く、予算の確保は問題ないものの、2006年に出された内務大臣通達による影響で、学校やTPKに対して「ブロック・grant」として資金配賦することを制度的にクリアできていない。 	ビトゥン市（継続対象地）
	<ul style="list-style-type: none"> 自立発展性の組織・制度面、財政面、人的資源・技術面の項目について、継続対象3県/市ともほぼ達成している。事業が県/市の中期開発計画に組み込まれており、中期的には事業が継続することが担保されている。TPKも公的な組織として認定されている。完全達成に向けては、各県とも異なる課題を抱えている。 	ビトゥン市、ブレベス県、プカロンガン県（継続対象地）
	<ul style="list-style-type: none"> 予算配賦にかかる制度的問題については、中部ジャワの2県では、県議会、財務、監査担当などが事業の目的や必要性を理解し、制度的問題を解消している。 	ブレベス県、プカロンガン県（継続対象地）
	<ul style="list-style-type: none"> REDIP2からの継続対象2州では、いずれも事業の普及に積極的に取り組んでいる。REDIP普及事業は両州とも州中期計画に組み込まれている。 	北スラウェシ州、中部ジャワ州（継続対象地）
	<ul style="list-style-type: none"> 新規対象2県でも早くも独自の普及の動きが出ている。パンデグララン県では2007年に6郡を対象に県版REDIP（REDIP-APBD）を開始した。セララン県もそれに次いで2008年に5郡を対象にREDIP-APBD実施を計画している。両県ともREDIP-APBDの実施にREDIP-JICAのガイドラインを用いている。数年後には、財政の許す範囲で残りの郡も対象にしていく計画である。 	セララン県、パンデグララン県（新規対象地）
	<ul style="list-style-type: none"> 州内でREDIP-JICA、REDIP-G、REDIP-APBD、REDIP-Pと4種類のREDIP事業が実施されており、より慎重かつ踏み込んだ調整が必要となっている。 	バンテン州（新規対象地）
財政面	<ul style="list-style-type: none"> REDIP2からの継続対象3県/市では、2007年度（学校暦）より県/市予算100%負担を達成しており、県/市内全中学校、全郡を対象に事業が行われている。3県/市とも2008年度以降も2007年度同様の対象・規模で事業を継続していく計画である。 	ビトゥン市、ブレベス県、プカロンガン県（継続対象地）
	<ul style="list-style-type: none"> 2005・06年は教育省予算にて、2007年より州予算の申請が通り、州内全県/市参加のモデル事業普及ワークショップを開催した。2008年度も州予算を確保できる見込みである。州は県/市が自前予算による事業費の確保を働きかけており、それが可能となった県/市に対して技術支援を行っていくという普及戦略を採っている。州内では2008年よりトモホン市にて事業が開始される。今後の普及では、ビトゥン市がリソースとして他県との経験共有を進めることが期待されている。 	北スラウェシ州（継続対象地）
	<ul style="list-style-type: none"> 2005・2006年に教育省予算にてREDIPのモニタリング、普及ワークショップを開催した。それと並行して、2006年 	中部ジャワ州（継続対象地）

調査結果		ヒアリング先
	より州予算を確保し、5県を対象（各県2郡、4校対象）にREDIP-P（州版REDIP）を開始した。中部ジャワ州の普及では、州政府が対象校、郡にグラントを配賦する方式で、教員研修を中心に活動が行われている。今後REDIP-Pを2012年までに残りの県/市（全33県/市）に普及することを計画している。	
	➤ 新規対象2県では、財政面においてREDIP-JICAに対するカウンターパート予算（県側が事業運営に必要な経費）はこれまで問題なく計上されてきた。いずれも県政府が早いうちから事業に対するコミットメントを表明し、事業自体県年次開発計画に組み込まれ、中期開発計画への編成が検討されている。	セラン県、パンデグラン県（新規対象地）
	➤ REDIP-JICA開始初年から県実施チームに対して、事業のモニタリング、啓発ワークショップのための予算を計上し、事業を支援してきた。	セラン県、パンデグラン県（新規対象地）
	➤ REDIP-APBDにおいて、ビトゥン市でも問題になっている「ブロック・グラント」としての配賦であるが、両県でも制度的可能性の検討が行われているところである。	セラン県、パンデグラン県（新規対象地）
	➤ バンテン州政府も2006年よりREDIP-JICA事業のモニタリング経費を計上し、事業の成果を確認し、その結果、2007年より教育開発の遅れているレバック県を対象に州版REDIP（REDIP-P）開始に漕ぎつけた。同県5郡を対象にしており、事業ガイドラインはREDIP-JICAとほぼ同じ内容のものが適用されている。現状の深刻なレバック県を数年にわたって集中的に支援していく予定である。	バンテン州（新規対象地）
人材・技術面	➤ 技術面に関しては、最初から指導主事や行政官の活用を戦略的に展開しており、学校やTPKとの遣り取りもスムーズに行われている。今後問題があってもチームワークで解決できる自信があると明言している。	ビトゥン市（継続対象地）
	➤ ブレバス県では、実施体制を現状維持あるいは拡大したいと考えている。人口が州内最大で学校数が多く、新規校も増えており、分権化の影響で新規郡も設立されている。それら新規校や新規郡に対する優先的技術支援を円滑に行うためにも、実施チーム、指導主事が今回新たに任命されたローカル・ファシリテーターと連携して、事業を進めていくこととしている。実施チームは他の業務でも忙しいため、FGのような外部人材には大いに助けられたと認識している。	ブレバス県（継続対象地）
	➤ プカロンガン県では、今年に入り、適材を指導主事に任命し、増員していくことで、実施体制を拡充していつている。現在はローカル・ファシリテーターと指導主事、県実施チームの間で学校やTPKに対する技術支援において連携を行っているが、将来的にはその役割を指導主事が中心になって担っていく体制作りへと、本来の学校運営強化支援体制に持っていくことが検討されている。	プカロンガン県（継続対象地）
	➤ 事業実施体制においては、順調に県実地チーム（教育局＋宗教省県事務所）が立ち上がり、両者の指導主事、行政官、フィールド・コンサルタントが協力して、学校、TPKをサポートしてきている。しかし、技術的な完全自立まで後数年を要すると見られる。	セラン県、パンデグラン県（新規対象地）
	➤ 地方分権化開始以降、県/市レベルでの人事異動が頻繁に行われ、その度に県のカウンターパートが入れ替わる事態となっている。県の分割も起こるようになり、県行政のキャパシティ自体の危機的状況ともなっている。県実	セラン県、パンデグラン県（新規対象地）

調査結果		ヒアリング先
	<p>施チーム、指導主事などに対する技術支援はより長いスパンでの協力が必要となっている。</p> <p>➤ REDIP-APBD、REDIP-PともREDIP-JICA側のフィールド・コンサルタントの直接・間接的技術支援を受けている。今後の実施体制としては、上述のREDIP-G、継続対象2州のREDIP-Pと同じ状況である。</p>	セラン県、パンデグラン県(新規対象地)

(2) 成果およびそれをもたらした要因

調査結果		ヒアリング先
成果	<p>➤ 学校、TPKレベルでは、保護者、住民代表も参加した計画作成、開かれた学校運営、透明性の高い財務管理、学校やTPKの高い説明責任性が実現、維持されている。</p>	全対象地
	<p>➤ 公立学校の運営においては、本格的ボトムアップの計画や活動運営を行うことにより能力向上が図られ、私立学校や宗教学校では、学校運営の指導を受けたことがないケースがほとんどで、REDIPの対象校となったことで、効果的 school 運営、保護者、住民との協力方法について基礎から学ぶことができた」と評価されている。</p>	全対象地
	<p>➤ 学校でより独創的で効果的な活動が可能になり、保護者や住民も進んでそれをサポートするようになった。主要教科の内容も充実したが、その他芸術、体育などの活動も充実し、生徒の動機付けとなっている。コンピューター実習やスポーツの部活に校外の講師を雇用している。学校と地域の連携により、地域の企業も学校教育に協力している。</p>	全対象地
	<p>➤ REDIPにより生徒、教員の独創性が刺激された。教員の教え方が大きく変わり、保護者にもそれが評価され、学校に対して協力的になった。</p>	全対象地
	<p>➤ 校長会や教員研究会は、全員参加で定期的に行われ、内容的にも十分で、経費も低く抑えることの可能なREDIP方式は歓迎され、活用されている。</p>	ビトゥン市、プレベス県、プカロンガン県(継続対象地)
	<p>➤ 学校運営の全般的な改善が評価され、国家標準校、国際標準校に認定されるに至った。</p>	ビトゥン市(継続対象地)
	<p>➤ 校長は学校運営をもっと幅広い視点で考えるようになった。学校運営も校長が全て取り仕切る方式から、教員が各活動を分担して行うという方式に変更し、効率性が上がった。校長、教員、学校委員会、保護者などの間のチームワークが非常によくなった。</p>	ビトゥン市(継続対象地)
	<p>➤ 生徒の教科大会や論文コンテストなどの入賞者が増え、教員の論文コンテストでも入賞者が出るようになった。</p>	ビトゥン市(継続対象地)
	<p>➤ 校長、教員が革新的なことに積極的に取り組むようになった。保護者も招いた公開授業も実施するようになった。</p>	ビトゥン市、プレベス県、プカロンガン県(継続対象地)
	<p>➤ 以前は、(全体の教員数の不足はないものの)特定の教科の教員が配置されておらず、その教科を専門外の教員が教えている、という状況があった。REDIPにおいて学校/TPKの教育計画で、各校の教員配置の詳細を記述することによって、県内の教科教員の配置にかかる問題が、県教育局が周知するところとなり、問題が解決された。</p>	プレベス県
<p>➤ 限られた予算を工夫して最大限活用することを学んだ。</p>	セラン県(新規対象地)	

調査結果		ヒアリング先
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 住民が生徒の生活態度改善に協力するようになった。 	セラン県、パンデグラン県（新規対象地）
成果を引き出した要因	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 県/市政府の事業に対する強いコミットメントが、学校関係者、TPKメンバー、コミュニティの意欲をさらに引き出している。 	全対象地
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 敬虔なイスラム教徒のコミュニティを抱え、イスラム学校も多く、教育においても教育局と宗教省ラインとの連携を重視しており、現在のところ県レベルでは両者の連携が円滑に行っている。また、住民と行政をつなぐTPKの機能にも早くから着目し、従来伸び悩んでいた就学率向上にTPKの活動が貢献していると評価されている。 	プカロンガン県（継続対象地）

6.3 REDIP-Gについて

中央レベルでは、教育省が2005年より省版REDIP普及事業であるREDIP-Gを実施している。現在はジャカルタ近郊で就学状況に問題を抱えた3県が対象となっており、これまで質、量ともに成果を上げてきている。REDIP-Gの課題や成果、自立発展性に関する主要なコメントは以下の通りである。

(1) 課題および成果

調査結果		ヒアリング先
課題	【技術支援の必要性】 <ul style="list-style-type: none"> ▶ 初年次の対象郡以外にはフィールド・ファシリテーターが配置されておらず、県実施チームの関与も薄く、学校、TPKに対する技術支援体制は弱い。TPK、学校双方が、プログラム自体は素晴らしいが、技術的サポートが足りないと感じている。県実施チームのキャパシティ強化に今後取り組む必要がある。 	ボゴール県、タンゲラン県
	【プログラムの透明性の確保】 <ul style="list-style-type: none"> ▶ 資金配賦がずれ込むこと、配賦される資金決定根拠が不明であることが問題と認識されている。 	ボゴール県、タンゲラン県
成果	【学校・住民・コミュニティの連携強化】 <ul style="list-style-type: none"> ▶ 以前は教育に興味を持っていなかった郡のコミュニティが、様々な啓発キャンペーンや学校が改善されていく様子を見て、非常に協力的になり、学校の活動のために施設や設備の使用許可を出すなどするようになった。 ▶ 学校側と保護者、住民が頻繁に会合を持つようになり、両者の協力が円滑になり、各種活動への参加状況も大幅に改善された。教育の啓発キャンペーンにも村組織が積極的に取り組むようになった。学校、住民とも両者の連携の重要性を認識している。 	ボゴール県、タンゲラン県
	【学校内の改善】 <ul style="list-style-type: none"> ▶ 教員が学校と郡レベルの教員研修に参加し、教材開発、カリキュラム整備に熱心に取り組むようになった。 ▶ 理科クラブ、英語、コンピューター・スキル、ダンス、テコンドーなどの課外活動が充実した。洋裁、クラフト作りなどの職業教育の活動も可能になった。 ▶ 教科書、理科実験器材、辞書、体育教材などの調達が行われた。 	ボゴール県、タンゲラン県

(2) 自立発展性

	調査結果	ヒアリング先
組織・制度面	<ul style="list-style-type: none"> REDIP-G実施に関しては、県実施チーム、TPK設立、事業ガイドラインの承認を県知事決定で行っている（半強制的に）県の公的なプログラムとして見なされている。 	ボゴール県
	<ul style="list-style-type: none"> 現場での技術サポートは指導主事によって行われているが手薄であることは認識している。県予算による実施になればより積極的に申請の審査やサイトのモニタリング、技術支援に取り組んでいくつもりである。 	ボゴール県
	<ul style="list-style-type: none"> REDIP-Gでは、実施体制および支援対象はREDIP-JICAを踏襲しているが、活動に教室増設などハード面の拡充も加わり、学校配賦金の額がJICAのものより高く設定されている。年々対象規模を拡大しており、2008年より他地域でも州教育局との協力により実施することが検討されている。 	教育省
	<ul style="list-style-type: none"> 教育省はREDIP方式を高く評価しており、他のこれまでの各種実績も含めて、新たに立ち上がるBEC-SISWA (Basic Education Capacity and Education Sector Improvement through Sector Wide Approaches: 世界銀行、オランダ政府、EC、AusAIDが参加)に組み込むことをドナーに働きかけている。 	教育省
財政面	<ul style="list-style-type: none"> 初年次から対象となっている3郡に対する支援を2008年より県が負担していくことを計画している（現在予算審議の決議待ち）。 	ボゴール県
	<ul style="list-style-type: none"> 学校に対する配賦金の金額が現在高く設定されているので、県が負担していく際には減額される見込み。 	ボゴール県
	<ul style="list-style-type: none"> 2年次以降、国の財務法が改訂されたことにより、イスラム中学校が対象外となっているが、県政府としてサポートできるかどうか検討中である。 	ボゴール県
人材・技術面	<ul style="list-style-type: none"> REDIP-G、REDIP-Pとも現在REDIP-JICAチーム（フィールド・コンサルタントも含む）による技術面の支援を受けている。いずれも担当職員は優秀だが、体制的に手薄となっている。一つの事業に複数人のアサインは不可能な状況で、義務教育拡充プログラムの中の一部として行われている。今後、県側のキャパシティを強化し、省一州一県の密な連携により実施体制の構築が検討されている。 	教育省
	<ul style="list-style-type: none"> 対象郡から上がってくる学校改善計画、TPKの活動計画を見て、データや実際のニーズを拾えるようになり、県の教育計画にも反映させるようになった。REDIPの全体のサイクルの各段階に教育運営のスキルが入っており、サイクルを一通り経験すると運営スキルが身についているという、優れた手法と認識している。 	ボゴール県

7. 調査結果から得られる案件の自立発展性を促進する仕掛けのヒント

7. 1 アプローチ

- （ドナー側や中央政府によって）あらかじめ中身まで決まってしまう活動ではなく、校長、教員、住民、行政官など当事者が学校や地域のニーズに合わせ、主体的に最善の活動を考え、運営していくことで、経験知の蓄積が予想以上に大きいことが判明した。

- 学校配賦金の使途において、目的に沿った範囲での自由度・裁量が認められることによって、独創的なアイデアや創意工夫が大いに刺激され、実際に試す機会が与えられた。
- 事業において、当事者が優先順位検討し、当事者と行政の間で申請と差し戻しのやり取りをし、活動がいかにか回せるか実際に試行錯誤することで、学習機会の幅がより大きくなる（Learning by Doing）。
- 学校、行政、住民の間の関係を「不信感、懐疑的、依存できない」から「信頼できる関係」に変えることで、予想以上のインパクトを引き出せる。特に公務員や役所の根深い汚職構造がある場合に有効と認識されている。予算や制度があること以上に、この信頼関係の方が重要である。この案件では、すべての開発援助プロジェクト対して市民の間に定着していた「関係者の汚職」というイメージを払拭するため、真摯に生徒や子どものための教育改善に取り組むという姿勢を最初から打ち出した。壁に張り出す財務の情報公開（汚職との決別表明）など徹底した財務の透明性の確保に努めている。
- 本アプローチには、学校、地域住民、地方行政に対する丁寧な技術支援が成否の鍵となる。特に最初の2～3サイクルの技術支援が重要である。

7.2 対象地域間の相乗効果

- 継続対象県の実績が新規対象県での実施を促進する（自分たちもできるという意識が生まれる）。
- 同じ行政単位を2つ以上対象とすることで、競争原理が働き、同時に協力関係も生まれる。

7.3 個人と組織・システムのキャパシティ

- 経験知は究極的には個人に定着するが、システムとの連動、連携がないと蓄積された経験知の活用、拡大には至らない。
- しかし、経験知、教育改善のアイデアを温めている個人（現地専門家）のネットワークは自然に形成されていく。
- 案件実施当時の校長や教員が教育局課長クラスに昇進し、各種活動再活性化の推進役、REDIP-P（州レベルでのREDIP活動の実施）でもリソースパーソンになっている。

8. 自立発展性にかかる教訓

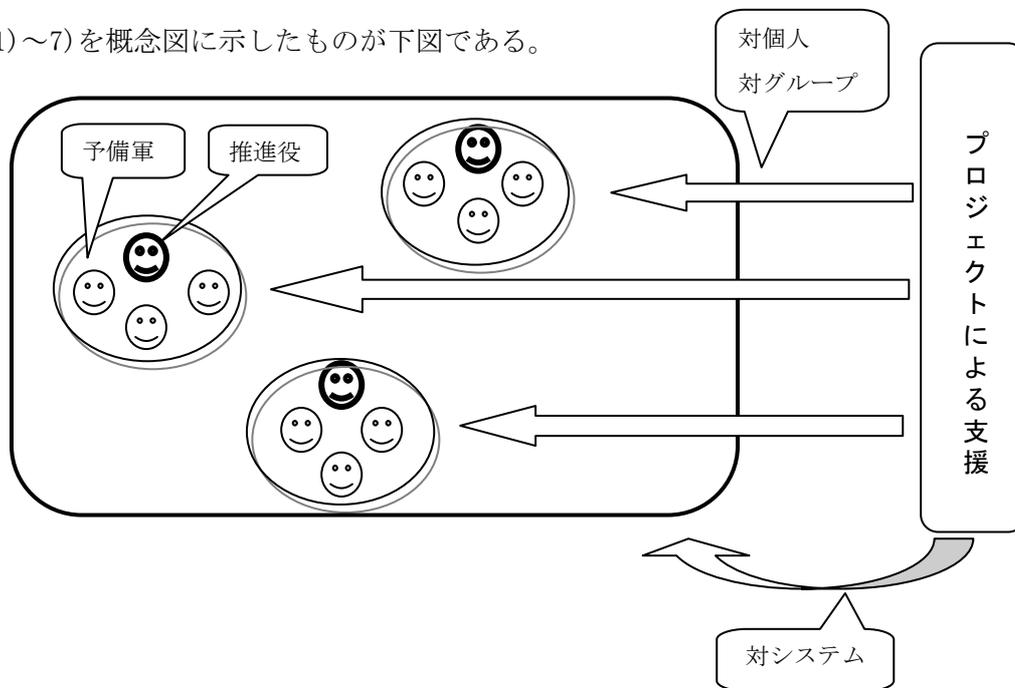
調査結果から自立発展性にかかる教訓として導き出される点は以下のとおりである。

- 1) 個人の経験知は、プロジェクトの支援による学習機会の幅が大きければ大きいほど、蓄積が促進される。
- 2) 個人の経験知は、教育改善の取り組みにおいて、グループダイナミズムを通して最大化される。
- 3) 個人の経験知の蓄積には、プロジェクトの支援における学習機会の大きさに幅があり、

明確な成功体験が達成される場合には、介入が1サイクルであっても有効である（REDIP1の経験より）。

- 4) 個人の経験知を組織の経験知として発展させるためには、現在の推進役（教育局長、課長、校長、教頭などリーダーシップを発揮すべき人材）のほかに、推進役を将来引き継ぐであろう予備軍にも経験知が蓄積される仕掛けが必要となる。
- 5) 組織への経験知の蓄積のためには、層の厚い個人の経験知と個人の経験知を定着し普及させようとするシステムが必要である。
- 6) 個人の経験知を定着化、普及させるシステムの構築には、1サイクルの介入では不十分で、最低2サイクル、理想的には3サイクル以上の実験・学習期間を設定することが望ましい。
- 7) 5)のように構築されたシステムが制度化されることで、個人の経験知が組織の経験知として発展、定着していくことが担保される。

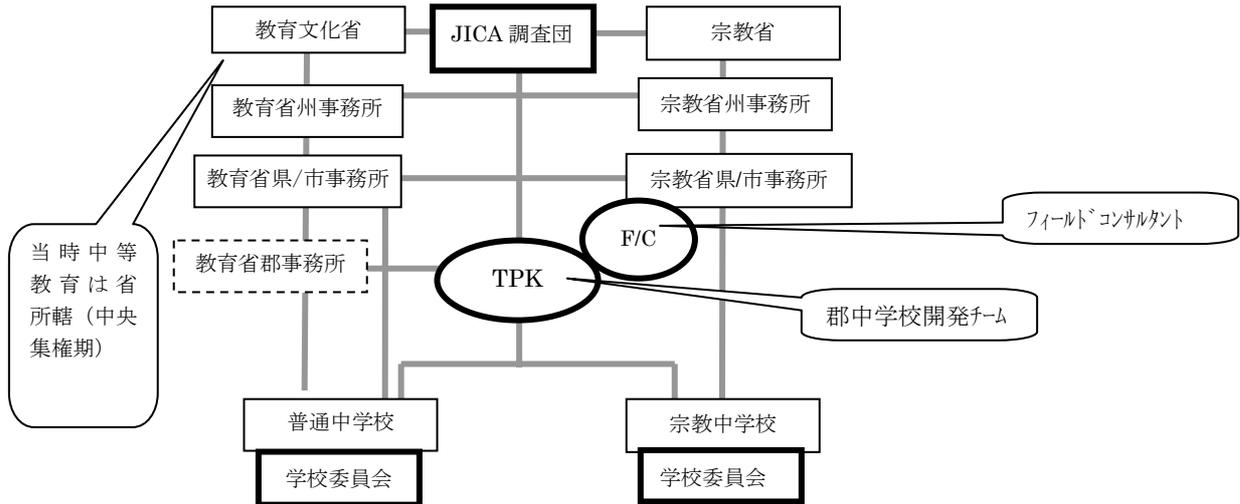
1)～7)を概念図に示したものが下図である。



各フェーズ概要

【インドネシア国地域教育開発支援調査フェーズ1（1999.3-2001.9）：REDIP1】

- 1994年以降、前期中等教育が義務教育化、最重点政策
- 2州7県/市15郡154校対象
- 介入（メニュー）の実験フェーズ
- パイロット活動期間：（1学校暦弱）



- [持続性確保のための二つのコンポーネント]
- コンポーネント A：郡中学校開発チーム支援
 - コンポーネント B：学校対象の活動、5つのオプションから選択

- [基本原則]
- 郡を中学校クラスターの単位とする（普通中学校、宗教中学校、公私立すべて対象）
 - 同一郡内の全対象校が同じ活動を行う
 - 学校・保護者・コミュニティが活動の中身を決定する

- [メンバー構成]
- TPK：郡教育事務所長、校長、教員、保護者会、コミュニティ代表、村長の各カテゴリーから1人以上、人数は各郡の必要に応じて決定、郡長はアドバイザーとして参加
 - 学校/活動委員会：校長、教員、保護者、生徒、住民代表（メニューによって構成が若干異なる）

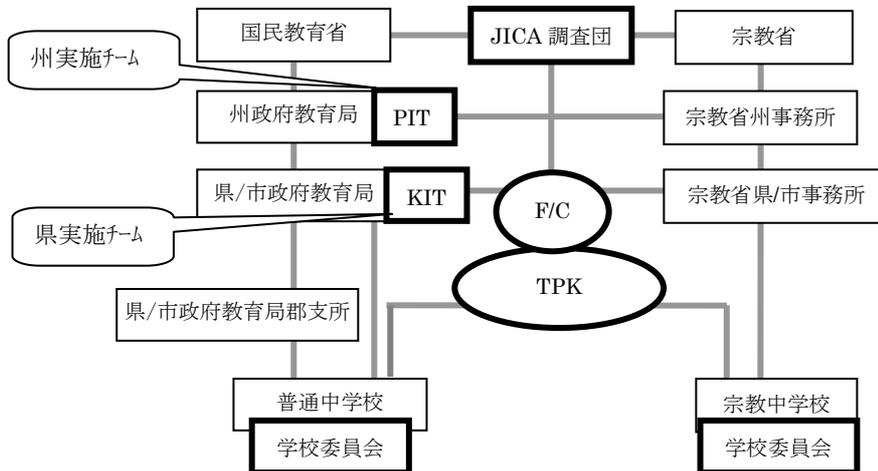
- [活動の具体例]
- コンポーネント A：TPK（郡レベルの地域の教育活動）
義務教育普及、出席率向上、女子教育普及、道徳教育、薬害周知など各種キャンペーン、学校・教育フォーラム、教科、弁論大会、スポーツ、芸術など学校間大会、産業見学、募金活動（奨学金給付などのため）、学校見学、教育基礎データ収集、郡計画研修など
 - コンポーネント B：学校レベルの活動（5メニュー×3郡）
メニューは調査により導き出された、教育のアウトプットに関連性の高い次の5つの領域に働きかけるもの
メニュー1：KKKS（校長会を基盤とした実践的研修）
メニュー2：MGMP（教科研究会の活性化）
メニュー3：教科書整備・管理
メニュー4：保護者会活性化
メニュー5：学校補助金（ブロックグラント）

[プロジェクトデザイン]

- これら 5 メニューは、ベースライン調査結果の分析に基づき最も効果的インターベンションとしてデザインされたもの
- 本調査は実験フェーズのため、各郡一つずつメニューを選び、郡内全校同じメニューを実施し、比較
- 住民の貢献であるマッチングファンドの導入（メニュー5のみ）
- 出口戦略は組み込まれず

【インドネシア国地域教育開発支援調査フェーズ2（2001.12－2005.3）：REDIP2】

- 実施体制を分権化の進捗に適合、極端に短いパイロット活動期間、資金管理における透明性の徹底などの REDIP1 からの教訓
- 介入メニューの実験から、地方分権化に適合した実施メカニズムの実験へシフト（2001年より分権化開始）
- REDIP1 のメニューの再編成（全メニューを総合）



- 2州4県/市33郡262校対象（1県/市内約半数の郡を対象）
- 地方分権化に適合した実施メカニズムの実験フェーズ
- パイロット活動期間：（2学校暦）

[メンバー構成]

- TPK メンバー：郡事務所、郡教育事務所、校長、教員、保護者、コミュニティリーダー、村長の7カテゴリーから最低各1人、上限30人
- 学校委員会メンバー：校長、保護者代表、教員代表、生徒会代表、地域住民代表

[活動の具体例]

- コンポーネント A：TPK の活動支援
REDIP1 の活動に加えて、郡レベル校長会（KKKS）と教科教員研究会（MGMP）も TPK 活動に含められた
- コンポーネント B：学校の活動支援
REDIP2 では、予め定められたメニューから選択する方式はとらず、学校委員会が自らの中期計画や REDIP2 ガイドラインに沿った活動計画を自由に提案できる方式に切り替え
4つの活動ターゲット
① カリキュラムと教授法
② 人的資源
③ 学校運営
④ 学校・教室の環境

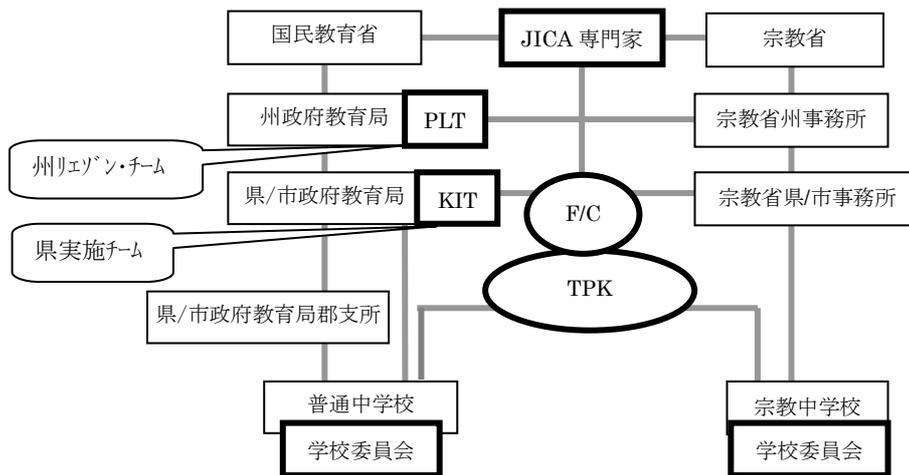
[プロジェクトデザイン]

- TPK 長、役員の民主的選定（委員長、会計、内部監査人を互選）
財務の透明性確保（グラントの算定式²と配賦額を事前に公表、活動計画書、会計報告書の掲示の徹底、県/市教育局が外部監査人を任命）
- 地方政府との経費分担の試行（結果として、2年次に対象県政府による REDIP 方式の普及努力）

² 基礎配分+追加配分（他プロジェクトの援助を受けない学校、公開中学校、僻地校など）。

【インドネシア国地方教育行政改善計画（2004.9－2008.9）：REDIP3】

- REDIP 方式教育改善モデルの定着と普及フェーズ
- 出口戦略の組み込み（継続対象3県/市において）
- 基本的に活動内容、実施体制とも REDIP2 を踏襲
- 3州5県/市65郡505校対象（継続対象県では全校を対象、新規対象県では約半数の郡、郡内の全校を対象）
- パイロット活動期間：（継続対象県/市：4学校暦、新規対象県：3学校暦）



[メンバー構成]

- TPK、学校委員会とも REDIP2 を踏襲
- 学校委員会は国の法令により公的な組織として認定

[プロポーザル事業]

活動は TPK、学校とも REDIP2 を踏襲

カリキュラム改訂があり、新カリキュラム対応の活動が多く実施された

- 出口戦略の組み込み：定着と普及戦略
経費分担達成（M/M 締結による）

年	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
負担割合 (%)				
ビトゥン	100	100	100	100
ブレベス	40	60	80	100
プカロンガン				

- 新規対象県でも県予算による REDIP 普及開始
- 教育省も 2005 年より REDIP-G を開始（3 県対象）
- 対象 3 州においても REDIP 普及開始
- 継続県/市では TPK を公的組織として認定

現地調査参考資料一覧

No.	タイトル	作成者	入手年月日
1.	Keputusan Bupati Bogor Tentang Pembentukan Tim Pembina dan Pengendali Pelaksanaan Kegiatan REDIP Kabupaten Bogor (ボゴール県 REDIP 実施指導チーム設立に関する知事決定)	Bupati Bogor (ボゴール県知事)	2008年2月26日
2.	Instrumen Rekapitulasi D-1/D(R-D KOM) (就学率関連データ集計表)	UPTD Caringin (チャリングイン郡教育支所)	同上
3.	Operational Activity Plan SMPN1 Caringin, Kabupaten Bogor 2006/2007	SMPN1 Caringin (チャリングイン第一中学校)	同上
4.	Strategi Pengembangan Sekolah Menjadi Sekolah Bertaraf International dan Berwawasan Lingkungan (学校開発戦略計画)	SMPN1 Bitung (ビットウン第一中学校)	2008年2月28日
5.	Action Plan REDIP Tahun 2007 Komite SMPN1 Bitung (REDIP 行動計画)	同上	同上
6.	Profil Sekolah Tahun 2007/2008 SMPN1 Bitung (学校データ集)	同上	同上
7.	Skim Pendanaan Program REDIP-3 di Kabupaten Brebes MOU-Tim Studi JICA dengan Pemda. Brebes (ブレベス県 REDIP 予算計画概略)	Dinas Pendidikan Kabupaten Brebes (ブレベス県教育局)	2008年3月4日
8.	Rencana Kerja dan Anggaran Satuan Kerja Perangkat Daerah Kabupaten Brebes Tahun Anggaran 2007 (2007年度予算申請書: REDIP)	同上	同上
9.	Laporan Pelaksanaan REDIP JICA Tahun 2002-2007 dan APBD Tahun 2005-2007 TPK Wanasari, Kabupaten Brebes (TPK ワナサリ REDIP 実施報告書)	TPK Wanasari, Kabupaten Brebes (ブレベス県 TPK ワナサリ)	同上
10.	Perkembangan Program REDIP TPK Wanasari (TPK ワナサリ REDIP の進捗)	Head of Cabang Dinas Kecamatan Wanasari (ワナサリ郡教育支所長作成)	同上
11.	Selayang Pandang REDIP JICA SMPN3 Bulakamba, Kabupaten Brebes (REDIP 活動の概略)	SMPN3 Bulakamba, Kabupaten Brebes (ブレベス県ブラカンバ第3中学校)	同上
12.	REDIP Pengembangan Kabupaten Semarang (中部ジャワ州発展 REDIP-スマラン県活動概要)	Dharmotama Satyspraja	2008年3月12日
13.	REDIP Pengembangan TPK Ambarawa (中部ジャワ州発展 REDIP-TPK アンバラワ活動概要)	TPK Ambarawa, Kabupaten Semarang (スマラン県 TPK アンバラワ)	同上

第2部 案件の形成・実施に向けて

第1章「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチ」の概要

1-1 教育援助の潮流とボトムアップ型学校運営改善支援の流れ

【背景1：基礎教育への国際社会のコミットメント】

国際社会や日本政府による教育開発協力は、1990年代より基礎教育拡充を重点的に支援する方向へと急速にシフトした。1990年に「万人のための教育世界会議」（WCEFA）において、基礎教育の拡充が国際的コンセンサスとして合意され、「2000年までにすべての国と地域で基礎教育の完全普及達成を目指す」ことが国際的な緊急課題として確認された。2000年に開催された世界教育フォーラム（WEF）では、EFA達成の施策拡充のために、「ダカール行動の枠組み」（The Dakar Framework for Action）が提言された。さらに、2000年に開催された国連ミレニアム・サミットにおいて、21世紀の国際社会の目標として、ミレニアム開発目標（MDGs）が採択され、その一つとして「初等教育の完全普及の達成」が掲げられた。

【背景2：基礎教育への新たなアプローチへのニーズ】

JICAは、1990年代初頭より教育援助検討会（1990年）をはじめとする数々の研究会を通して、教育協力のあり方を検討してきた。2002年には、基礎教育分野の協力について「開発課題に対する効果的アプローチ」調査研究が実施され、「ダカール行動の枠組み」を踏まえ、基礎教育分野の緊急に取り組むべき課題と効果的なアプローチとして、初中等教育の拡充、教育格差の是正、青年と成人の学習ニーズの充足、乳幼児ケアと就学前教育の拡充、教育マネジメントの改善の5つの開発目標と具体的取り組みの対象として各中期目標が明示された。この直後に、日本政府はカナダのカナナスキス・サミットにおいて、EFA実現に向けて国際社会と協調しつつ、途上国の基礎教育促進のための取り組みに対する支援を強化していく方針「成長のための基礎教育イニシアティブ」（BEGIN）を表明するに至った。

基礎教育は、社会構造や文化と密接に関係していること、公教育の質や効率を改善するには制度や組織に踏み込むことが必要であること、途上国の多様な教育ニーズに対応するには、総合的な対応策が必要であることから、JICAでは従来の教育協力のアプローチを超えた新たな協力アプローチ開発の必要性が認識されるようになった。これを受けて、開発調査のスキームを用いて十分なセクター分析を行い、実証調査を通して課題に対する有効な対策案を開発、提案することが望ましいとの考えのもと、1999年に開始されたREDIPを皮切りに、2008年までに16県の開発調査が実施され、その多くの案件で実証型の活動が組み入れられた。2006年以降は新規の開発調査は実施されていないが、それまでの開発調査で開発されたモデルが活かされる形で、技術協力プロジェクトが実施されるようになった。

【背景3：途上国の教育制度改革の方向性】

多くの途上国において、教育行政の効率化、行政における受益者の関与（参加型開発）、公平・公正な資源配分などを目指した地方分権化が進行中、あるいは、導入検討中である。この背景には、中央政府によるトップダウン方式の画一的な（中央集権的）教育行政の弊害や学校運営と地方教育行政の強化の必要性が広く認識されていることが挙げられる。しかし、現実には、教育の地方分権化をどのように進めていくのか、具体的にどの権限をどこに移すか、予算をどう調整するか、学校

にどのような役割や権限を与えるのか、など具体的な改革デザインは必ずしも明確になっていない。各国の地方分権化の現状や方向性に沿った教育改善モデルを、案件の実施を通して共に開発していくことが求められている。

【背景4：学校運営強化への関心の高まり】

途上国の学校教育を取り巻く問題には、教育を受ける需要サイドと、教育サービスを提供する供給サイドの両方の問題がある。子どもを学校に通わせるには、直接費用（制服、教科書、文具、授業料など）の負担だけでなく、就学によって失われる機会費用をも家庭が負担することになるため、特に貧困家庭では就学より家事や農作業の手伝いなどが優先される傾向がある。また、低カースト層や少数民族など、社会的に不利な立場におかれてきた社会集団においては、保護者が教育を受けたことがないために、教育の必要性や重要性に対する保護者の認識が低い、子どもの学習準備ができていない、学校や公的機関との心理的距離感がある、などの学校教育を受けづらい要因が存在している。

供給側の課題としては、学校インフラの未整備、教室や教員の不足、授業の内容と日常生活の乖離、子どもの母語と異なる言語による授業の実施、学校と保護者、地域社会とのコミュニケーションの不足、など様々な課題がある。

このような多様な問題に対して、トップダウンで画一的に決定された戦略で対応することは不可能であり、地域固有の問題はその地域で、学校固有の問題はその学校で解決策を見いだしていくのが効率的であるという考え方から、関心が高まっているのが学校運営の強化である。そもそも、学校という組織は、施設、備品、教科書、教材、教員、職員、運営費など様々な投入を確保し、運営していくことによって成り立っている。これらの資源をより効率的に活用・運営していくためには、学校レベルの運営の受け皿となる組織やリーダーの能力強化が求められるのである。学校レベルの運営能力の強化に加えて、そこにできるだけ裁量権を与えて、限られた資源を有効に使おうというのが、ボトムアップ型の意味決定による学校運営である。以下に、ボトムアップ型の学校運営強化の意義をまとめてみる。

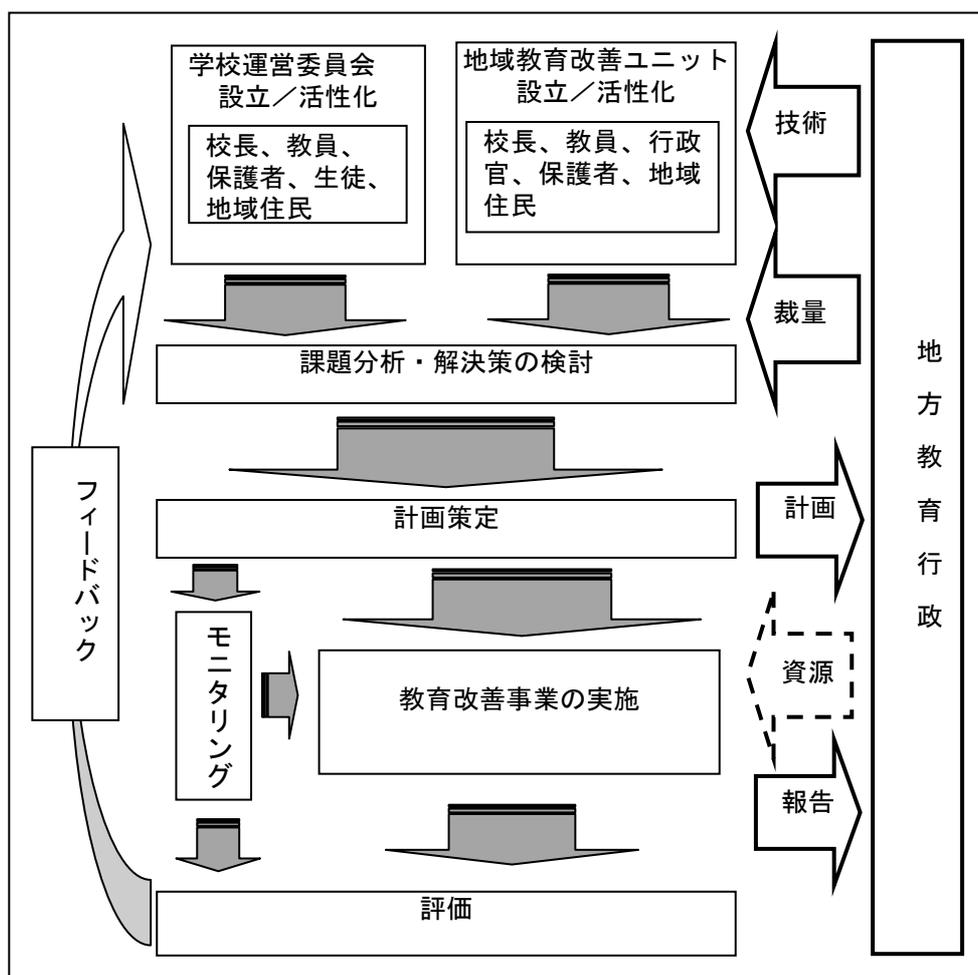
- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">① 中央や地方の教育行政が脆弱な国、行政の教育サービスが行き届かない地域においても、学校レベルの努力で教育改善を図ることが可能である。② トップダウン型の意味決定ではなくサービスの受益者により近いところで、関係者が意思決定することによって、より現地のニーズに合った教育の提供が可能になり、限られた資源を有効に使うことが可能になる。③ 子どもや地域社会のニーズに合った教育内容や学校運営をすることによって、子どもや地域社会にとってより意味のある学校となる。④ 学校運営に保護者や地域社会が関わることによって、オーナーシップが高まり、学校との協力関係が増す。⑤ 学校に住民や保護者が参加することにより、学校に対する監視の目ができ、学校の説明責任、あるいは意思決定プロセスの透明性が高まる。 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

1-2 「アプローチ」の定義と特徴

【定義】

「ボトムアップの学校運営改善・教育行政強化アプローチ」は、地域社会住民を含めた学校の当事者による、学校・教育に係る問題分析、学校改善のための事業の計画策定、事業実施のための資源調達、事業実施、評価とフィードバックという、学校による教育改善の一連のサイクルを通じた教育の向上と、このメカニズムを支える地方教育行政機能の強化を支援するアプローチである。

「アプローチ」が支援するメカニズム



注) 資源には、活動費、資機材、人材などが含まれる。

【特徴】

① 住民参加の促進

学校関係者だけでなく、保護者や地域住民が学校改善、教育改善の当事者として関わる。

② 当事者による活動内容の選択と決定

学校改善のための活動の選択・決定を現場の当事者（学校レベル、学校群、末端行政レベルなどの当事者が行う。

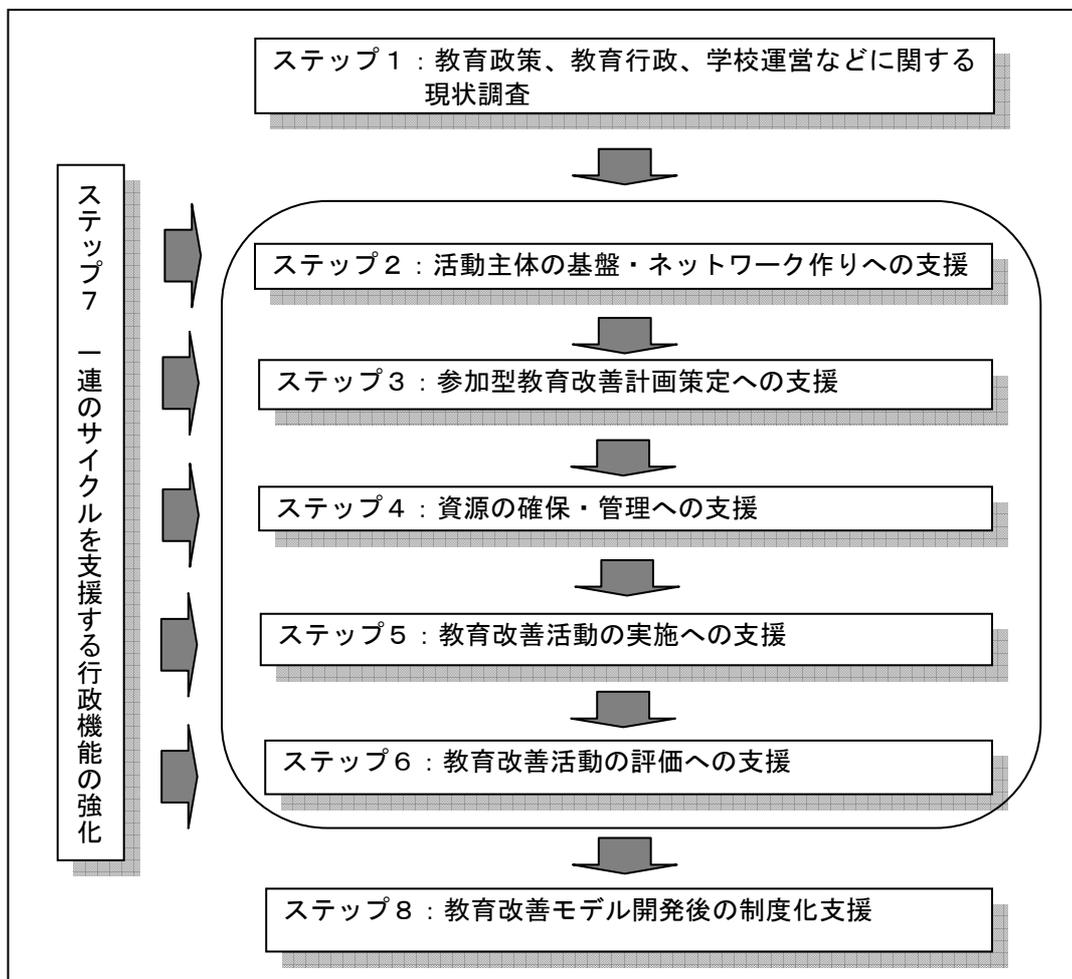
③ 教育改善のすべてのサイクルに関わる

計画策定、資源調達、活動実施、評価のすべての段階で当事者が関わり、具体的教育改善の方法を経験的に学ぶ。

④ システム・制度の構築を目指す

現場での活動だけではなく、活動が仕組みとして残ることを目指す。そのために教育行政機関への働きかけを行う。

【「アプローチ」の手順】



ステップ1：教育政策、教育行政、学校運営などに関する現状調査

教育におけるニーズの確認に加え、地方分権化の進捗、学校運営のあり方について把握する。

ステップ2：活動主体の基盤・ネットワーク作りへの支援

教育行政の地方分権化に伴い、地方行政や学校の権限が拡大する傾向にあり、その権限の移譲先として、地方行政レベルでの教育委員会や、各学校における学校運営委員会¹の設立が進められているが、現実にはそれらの組織の役割が不明確で、形式的導入にとどまっているケースも多い。このような状況に対して、これら学校改善の活動主体の基盤となる組織の適切な設立や機能化、関係者間のネットワーク作りを支援する。

ステップ3：参加型教育改善計画策定への支援

計画策定にあたって、学校運営委員会や地域の教育改善ユニットのメンバーが経験するというプロセスを重視する。計画策定のプロセスは、学校や地域の教育のデータに基づく現状分析、政府の方針の確認、問題分析、解決策の検討、活動の優先順位付け、活動の実施可能性の検討、資源の動員方法の検討、担当者やスケジュールを含めた詳細な実施計画作り、モニタリング・評価方法の検討などが含まれる。

ステップ4：資源の確保・管理への支援

活動のための資源確保の支援を行う。保護者や地域住民による拠出で実施する場合、協力対象国政府や地方政府が拠出の学校配賦金を活用する場合、ドナー協調によるコモンファンドから拠出される学校配賦金を活用する場合、JICAが(全部または一部)負担する学校配賦金を活用する場合で、それぞれその支援のあり方は異なる。

ステップ5：教育改善活動の実施への支援

教育改善計画の策定にとどまらず、「計画された活動を確実に実現する」ことが、この「アプローチ」の特徴である。実施を通して教育改善の成果を具現化することが可能になるだけでなく、自分たちで考えた解決策の有効性を確認し、計画をより現実的で実践的なものにするためにも、計画した活動の実施は、関係者にとって非常に重要な経験となる。

ステップ6：教育改善活動の評価への支援

各活動の実地中、ファシリテーター、地方・中央行政官、日本人専門家などによって活動の実施状況、進捗についてのモニタリングが行われ、活動終了後は、その成果を確認し、次の事業にフィードバックするような活動への支援が行われる。

ステップ7：一連のサイクルを支援する行政機能の強化

「アプローチ」では、現場レベルでの改善事業サイクルにとどまらず、こうした教育改善事業の実施を担っていく行政の機能の強化も支援対象とし、その全体を「基礎教育改善モデル」ととらえ

¹ 学校運営を担う組織として設立されるもので、名称、構成するメンバーも国によって異なる。校長を長とし、学校関係者が主要メンバーとなる委員会もあれば、学校関係者以外の地域住民が長となり、地域社会や地域行政とのつながりをより重視するメンバー構成になっている委員会もある。

ている。「アプローチ」で行政が主に関与する部分は次の4点である。

- ① モデル開発段階における各種ファシリテーション（活動主体の基盤・ネットワーク作り、計画、活動、評価など）
- ② 活動計画・提案書の審査
- ③ 活動モニタリング
- ④ 自立的運営に向けた準備（政府による予算の確保、実施体制の確立）

ステップ8：教育改善モデル開発後の制度化支援

制度化のステップは、ステップ7の行政機能の強化とほぼ並行して実施される。制度化の定義は様々であろうが、究極的には、何らかの形でモデルの持続や拡大実施のための予算がつくことである。予算を獲得するためには、モデルを既存のプログラムや開発計画に盛り込んでいく、あるいは新規に追加することが必要となる。実際に予算を獲得するためには、モデルのインパクトや有効性を明確に政策決定者に対して説得することが必要となる。さらに、JICAの支援するプログラムから、政府によるプログラムにしていくためには、技術的な部分での取り組みも必要になる。例えば、学校に直接予算を流す方法をどう確立するか、新たに設けた新組織をプロジェクトで提案した場合、その組織を法的にどう位置づけていくのか、といった点も検討しなければならない。既存の規定の修正や、ガイドライン作りなども必要となる。これらの一連のプロセスについては、もちろん相手国政府側の取り組みが主体となるが、外部からの技術的、そして心理的サポートは大きな助けとなる。

第2章 案件形成時の検討事項

- 2-1 教育課題の把握と「アプローチ」採用の妥当性検討
- 2-2 プロジェクトの対象の決定
- 2-3 活動資源（学校配賦金）支援の検討
- 2-4 自立発展性を高めるための仕組みの検討

2-1 教育課題の把握と「アプローチ」採用の妥当性検討

当然のことながら、案件形成の段階では、その国の教育状況を把握した上で、優先課題や JICA として取り組むべき課題を絞り込むことになる。その際にはその国の教育統計、教育開発計画などをもとに、これまでの達成状況と今後の優先課題やその戦略を把握する。

「アプローチ」で取り組むことのできる課題には、第一段階として学校運営や地方教育行政の改善・強化があり、さらに第二段階として学校運営改善・地方教育行政強化に伴うアクセスと質の改善がある。アクセスと質の改善については、学校運営改善・地方教育行政強化以外の要因（例えば教室や教員の不足など）が大きく影響する場合もあるため、「アプローチ」を活用することが適切な戦略かどうかを見極めることが必要となる。「アプローチ」採用の妥当性検討にあたっては、ほかに以下に示す点の確認が必要である。

①地域社会と学校の関係の把握

本「アプローチ」の特徴の一つとして「ボトムアップであること」が挙げられる。学校と地域社会・保護者間のコミュニケーション不足や、信頼関係の欠如が原因で、現場のニーズが学校教育に反映されない、地域社会が学校に協力しない、といった状況があれば、「ボトムアップ型アプローチ」は有効な解決策と成り得る。

《地域社会と学校に関する確認ポイント》

- a. 地域社会・保護者の教育ニーズ。
- b. 地域社会・保護者の学校・教員に対する認識。
- c. 学校の地域社会・保護者に対する認識。
- d. 現在の学校運営における地域社会・保護者の関わり。
- e. 父母会や学校運営委員会などの組織の有無とメンバーシップ。
- f. 現在の地域社会・保護者による学校への貢献度合い。
- g. その他地域にある組織の教育への関わり。

②教育の地方分権の現状把握

「アプローチ」は、地方分権化の特定段階に限定されることなく、中央集権的体制から分権化に至るどの段階にあっても、有効に活用されうる。しかし、案件形成時に地方分権化の動きが認められる場合には、分権化政策に配慮したプロジェクトの形成が必要となる。

《教育の地方分権化に関する確認ポイント》

- a. どのレベルにどのような権限が移譲されているか。
- b. 権限移譲に伴って、予算の移譲も行われているか。
- c. 地方の受け皿となる組織の能力はどの程度か。

- d. 地方分権化政策の方向性はどのようなものか。
- e. 地方分権化はどのようなスケジュールで動いているか。
- f. 地方分権化の法整備はどの程度進んでいるのか。

③自律的学校運営の現状把握

近年、多くの国で自律的学校運営（SBM）の動きがみられる。自律的学校運営とは、学校運営の責任と意思決定を校長、教員、保護者、地域住民等、学校レベルに置くことによって、学校運営の効率化や質の向上を図ることを目的とするものである。この担い手として、学校運営委員会などが設立されているが、実際にはその役割や責務が明確でない、役割や責務を果たすのに必要な情報が伝わっていない、あるいはそのための能力が備わっていない、などの理由から十分に機能していないケースが多い。「アプローチ」においても、自律的学校運営の考え方と同様、現場レベルでできることは現場レベルの裁量に任せることを基本的な戦略としているため、活動や支出に関する学校レベルの裁量があるかどうか、または今後裁量を持つ可能性があるかが、「アプローチ」を採用することが妥当かを決定する大きな要因になる。学校に裁量権を持たせる自律的学校運営の流れと、教育行政の地方分権化の流れは、多くの国では並行して進んでいるが、地方分権化の進捗にかかわらず、自律的学校運営がうたわれる国もある。

《学校運営に関する確認ポイント》

- a. 学校はどのような権限を有しているか。
- b. 学校にはどのような予算がいくら配賦されているか。現金の配賦かモノの配賦か。
- c. 学校は自分たちで資金集めをすることが制度的に可能か。
- d. 実際の学校運営の担い手は誰か。
- e. 重要な事項は誰がどのように決定しているか。
- f. 学校運営に関する省令・規則はあるか。
- g. 学校運営委員会、父母会などの組織が設立されているか。
- h. その場合はどのような役割と権限を有しているか。
- i. どのようなメンバー構成になっているか。メンバーはどのように選定されるか。
- j. その組織は現在機能しているか。どのような活動が実際行われているか。
- k. 自律的に学校を運営するための能力は十分か。どのような能力向上の機会が与えられているか。
- l. 校長は、学校運営においてどのような権限を有しているか。
- m. 学校運営における課題は何か。

①から③に挙げた点は、「アプローチ」で導入する仕組みを将来的に何らかの形で根付かせるために検討しておくべき点であるので、サービスが早く適切に現場に行き渡ることを目標とする災害・紛争後の緊急復興支援などにおいては、適宜取捨選択して検討すればよい。

④「アプローチ」の目標設定

「アプローチ」は、中央集権的に決定がトップダウンでなされるシステムからボトムアップによるシステムに変革し、受益者により効率的でニーズに合致したサービスの提供を可能とする体制を構築することを主たる目標としている。ただ特定の優先課題（男女格差、地域間格差、中退者・非就学者の問題など）がある場合には、その課題解決のための仕組みを盛り込むことも可能である。あらかじめ特定課題を設定することは、人々が取り組むべき問題を明確にし、関係者間の共有を促進

するという利点がある一方で、その課題の設定が外部からの押し付けにならないよう、本来の意味での自律的学校運営を阻害しないような課題の整理が必要になろう。例えば、学校レベルでのデータ収集を通して、学校関係者自らが課題に気づくようなプロセスを重視するなどのやり方が考えられる。

2-2 プロジェクトの対象の決定

①どの教育段階をターゲットとするか

「アプローチ」は特に初等・中等などの教育段階を選ばず活用が可能である。これまでの JICA 案件においても、中学校で実施されたものが、小学校や高校レベルに広がっている例もある。従って、その国の教育状況、優先課題を踏まえてどの教育段階をターゲットとするかを決定すればよい。ただし、教育段階によって、学校関係者のキャパシティが異なるほか、学校数や学校の配置が異なるため、これらの点に配慮してプロジェクトをデザインする必要がある。

②案件のターゲットを学校とするか地方教育行政機関とするか

現場の状況を改善するには、学校レベルでの活動が最も効率的ではあるが、同時にその活動を根付かせていくためには、地方教育行政機関の関わりは不可欠である。ただし、基礎的な行政能力が低く、行政機能の迅速な改善に期待ができない、地方分権化での地方行政機関の役割・方向性が明確化されていない、など地方行政機関の能力が極めて脆弱な場合や、学校レベルの組織運営能力の強化によって、大きく改善が見込まれる場合には、住民参加の促進による学校運営の改善を中心とした協力を行うことが検討できよう。一方で、行政機能が確立しており、また地方分権化により地方教育行政・学校レベルに権限・資金が下りている場合は、学校レベルの運営能力の強化を支援しつつ、地方教育行政の能力強化を含めた学校運営改善のシステム構築を目指すデザインが想定できる。

③案件のターゲットの規模をどう設定するか

特定の拠点校に対する「点的」支援ではなく、ターゲットにする地域の学校を全部もしくは可能な限り広く公平に対象にする「面的」支援をすることで、地方教育行政機関の巻き込みをより高めることができる上、学校が相互に協力し合う環境を作り出すことも可能になる。また、一つの行政単位内に存在するすべての学校を対象にすることにより、その地域全体の関係者を巻き込み、エンパワーすることができ、より効果的である。対象とする地域や学校の数については、プロジェクトの予算や国の規模、財政などによっても異なるため、一般化することはできない。ただし、予算規模が小さい国であればあるほど、できるだけ多くの学校をカバーすることによって、採用すべきモデルの信頼度をより高めることが可能になるといえる。

2-3 活動資源（学校配賦金）支援の検討

①教育改善活動における活動資源支援の意義

活動資源の確保を、学校レベルでの資金集めに加えて、何らかの形（JICA 資金、政府資金、他ドナー資金）で提供することは、次のような意義がある。

《教育改善活動における活動資源支援の意義》

- a. 現場の教育の改善に直接にインパクトを与える（ミニマムスタンダードの充足）。
- b. 早期に成果を出すことによって、関係者（特に学校現場）のやる気をさらに引き出す（特にボトムア

- ップ型で計画を策定した後のタイミングで、モメンタムを逃さずに活動が実施できると効果的)。
- c. ボトムアップ型の活動計画の策定、実施、予算管理によって、関係者の能力向上を図ることができる。
 - d. 将来的に検討されている制度の準備、設計支援を行うことができる（自律的学校運営、地方分権化のもと、学校配賦金制度が導入された場合に必要とされる能力、メカニズムを明らかにし、制度設計に活かすことができる）。

②活動資源を JICA が支援することの意義

活動資源を JICA が支援することは、試験的事業を支援することによって、将来的に相手国の予算の出し方や予算額を改善するという意義と、緊急・復興支援時において、直接的に現場の改善を目指すという意義がある。

《活動資源を JICA が支援する意義》

試験的事業支援

- a. 開発したモデルの検証が確実に可能。
- b. モデルの有効性を明確に示すことで、制度化（先方政府による教育予算の拡充、予算の配賦・配分方法の改善を含む）につなげやすくする（新たな予算の呼び水的役割）。

緊急・復興支援

- c. 現場の緊急ニーズに対応可能。
- d. 地域社会づくり、再建に活用可能。

例：スマトラ沖大地震、インドネシア中部ジャワ大地震、シエラレオネ復興支援、マルク地域社会再建など

③活動資源支援決定の判断基準

一般的に、JICA が活動資源を支援する意義があるとしても、国の状況やタイミングによってはそれが適切でないこともある。国によって学校配賦金の供与が政策化されており、実際に自主財源やドナー協調のコモンファンドなどで既に配賦されている場合には、JICA 側はその配賦金のより有効な活用、透明性の高い会計管理のための技術支援を中心とした協力を行うことも選択肢となろう。学校配賦金が政策化されていても、実際の配賦がまだ行われていない場合には、それが実現する場合に備えて、配賦金の運用・管理能力を強化し、より適切な学校配賦金の仕組みを作るために、JICA 側が学校配賦金の支援も行うという協力の形も考えられる。活動資源を支援するかどうかの決定にあたっては、以下のような点がポイントとなる。

《JICA が支援するかどうか決定する際の確認ポイント》

- a. 将来的に政府または他の財源によって学校に予算が配賦される可能性があるか（制度面）。
- b. 将来的に政府または他の財源によって学校に予算が配賦される可能性があるか（財政面）。
- c. 既に政府または他の財源によって資金がついている場合は、そのより効率的・効果的な資金活用の支援だけでは不十分か。
- d. 学校が予算を受け取り、管理する権限を有しているか、あるいは今後その可能性があるか。
- e. 地方に資金を配賦する仕組み（郵便局や銀行など）が整っているか、または何らかの形で配賦可能か。
- f. 地域社会等から学校が十分な活動資源を集めることが不可能か（外部からの追加資金がないと十分な成果を挙げることが不可能な状況か）。
- g. 外部からの支援によって、現場の関係者の参加ややる気をそぐことにならないか。他の財源がない中

で、援助依存体質を生まないか。

さらに、以下のような活動資源を JICA が支援することのメリット、デメリットも考慮すべきである。

《JICA が活動支援を支援するメリット》

- a. 学校配賦金を学校スケジュールにあわせてタイミングよく配賦することが可能なため、より有効に活用が可能（他の財源の場合、配賦時期の遅れ、額の変更など不確実な要素が多い）。
- b. 一貫した方針のもとで能力強化など他の活動を組み合わせて実施することができ、公的に資金を活用できる。
- c. 日本の会計手続きに沿って資金管理が行われるため、資金の流れが透明になる。

《JICA が活動支援を支援するデメリット》

- a. 相手国政府の財政状況によってプロジェクト終了後の持続可能性が左右される。
- b. JICA 側の会計処理にかかる制約が発生する（会計手続きや会計年度など）。
- c. 相手国の財政管理と異なる資金配分ラインで学校配賦金を供与する場合は、相手国のオーナーシップを阻害する可能性がある。

④活動資源支援の際の留意点

活動資源への支援を決めた場合には、実施において以下の点に留意する必要がある。

《JICA が支援する際の留意点》

- a. 配賦金が単なる「ばらまき」や一時の「慈善事業」にならないよう、供与に際しては当事者間で合意形成された事業計画を前提にする（計画作り・活動提案書作りを必ずセットにする）。
- b. 学校配賦金の申請・審査・実施・評価などに関する明確なガイドラインを、日本側と相手国政府の共同で作成する。これは関係者の理解を促進するほかにも、プロポーザルを作成する学校と、プロポーザルを審査する地方行政の間や関係者間で生じ得る不和や混乱を回避することにも効果的である。
- c. 現場が運用管理できる範囲の額を設定し、対象規模についても、将来的に他の財源に切り替えられる範囲で設定する。
- d. 受け皿となる組織が機能していなければ、配賦金の管理・活用が難しいため、学校配賦金の前に現場の受け皿づくりや強化を図るなど、配賦のタイミングを検討する。
- e. 学校配賦金の申請・活用・管理などに関する手続きは、手続き上の混乱を防ぐためにも、できるだけわかりやすく、シンプルな仕組みにする。
- f. 活動資源の出所にかかわらず、会計管理の透明性、説明責任性の確保は案件の成否を左右する重要な要素となるため、活動実施前に会計管理、監査制度などの仕組みを導入する。透明性を確保するためにも、住民を含め関係者の活動の参加を促進する（参加が高まれば、監視の目も強くなる）。
- g. 配賦金が効果的に活用されるためには、活動が学校暦に合わせて適切なタイミングで行われることが必要である。参加者が活動準備や実施に十分な時間をかけられるよう、資金配賦のタイミングに考慮する。日本側の会計年度に合わせた資金配賦が、現場での活動のタイミングに悪い影響を与えているケースもあり、日本の会計年度の制約を越えた対応策も検討する必要がある。

2-4 自立発展性を高めるための仕組みの検討

「アプローチ」における自立発展性とは、プロジェクトが支援する対象地における事業や仕組みの持続・発展性と、プロジェクトで提示するモデルの定着や制度化と、他地域への普及という意味の自立発展性がある。案件の自立発展性を高めるには、案件形成時から自立発展性を意識したデザインを行う必要がある。ここでは主に後者の自立発展性を念頭において記述するが、どちらの場合も程度の差はあれ、少なくとも以下の要件を満たす必要がある。

- モデルが相手国の学校現場、地方教育行政機関、中央教育行政機関のニーズに合致していること。
- モデルの効果を説明できること。
- モデルを導入するための環境を作る素地があること。
- モデルを継続・普及するためのリソースを何らかの形で確保できること。

プロジェクトの実施前には、これらの点について確認しておくとともに、デザインにおいては、以下のような工夫が検討できよう。

①プロジェクト期間

効果的なモデルの開発、それを実施するための関係者の能力向上、さらには事業によって生まれた成果を踏まえた関係者の合意形成や政策決定には、一定の期間を有する。これまでの経験によると、少なくとも3年間（学校年度で2サイクル）あれば、モデル事業の開発とモデル事業の成果に関する関係者の理解深化は可能である。しかし、開発したモデルが実際に相手国政府の制度として取り込まれ、その実施に必要な技術が相手国政府に蓄積され、制度化に必要な予算の確保が行われるには、モデル開発後少なくともさらに3年間程度の継続的な支援が必要である。このため、本「アプローチ」を活用する場合には、中・長期的な支援を念頭においてデザインする必要がある。

②自立発展の道筋を念頭においた戦略作り

案件形成時に自立発展の道筋を想定した上で、相手国政府と協議し、そのための戦略をデザインに入れ込んでいくことによって、自立発展性を高めることができる。以下は、その一例である。

《組織・制度面における戦略》

- a. 地方分権化などの政策を確認し、将来的に重要な政策決定者（例えば議会、知事など）との合意を取り付けておく。これらの関係者を活動に巻き込む工夫をする。
- b. 介入期間が短いと制度化につながらないため、プロジェクト期間を適切に設定する。
- c. 協力関係や競争関係が生まれ、成果がみえやすくなること、また多様なモデル化を経験することが可能となるため、対象とする地域（行政単位）を2つ以上に設定する。
- d. 対象とする学校数は同じでも、多くの地域から学校を選定するより、一つの地域内でできるだけ多くの学校を対象にすることで、地域行政の関わりが深まり、成果もみえやすくなる。
- e. 計画研修、実施管理研修など、案件の事業運営サイクル全体のモジュールをパッケージとして整備する。

《財政面における戦略》

- a. 案件開始時より、相手国政府（地方・中央）との費用分担を明確にしておく。相手国政府の負担率を徐々に高くしていくなどして、プロジェクト終了後に先方が自立できる準備をする。
- b. 相手国政府に求める活動費の精査を行い、戦略的に費用分担を行う。例えば、学校運営や会計管理な

どの研修はいったん関係者が実践して経験を積めば、継続して研修する必要はなく、従って研修費の支出も不要になる。一方で、モニタリング費用や実際の活動にかかる費用は、継続して支出する必要がある。従って予算に限りがある場合は、後者の費用について先方負担をより多く求めていくほうが、持続性の観点から意味がある。

- c. 相手国政府資金や、コモンファンドなどの他ドナー資金の活用を可能にするために、案件の成果を明確に示し、成果を共有する機会を設ける。
- d. 活動資源支援にあたっては、他財源による代替が将来可能な額を設定する。

《人的資源・能力面における戦略》

- a. 外部からの介入による学習機会が多ければ多いほど、個人・組織の経験知の蓄積は高まる。
- b. 活動を継続していくために必要な人材のポジション、役割の検討をつけておき、能力向上を図る。
- c. NGO、コンサルタントなど民間のリソースの活用も視野にいれる。

第3章 案件実施中の検討事項

- 3-1 参加型プロセスの確保
- 3-2 成果の測定
- 3-3 外部人材の活用
- 3-4 会計の透明性の確保
- 3-5 制度化への支援

3-1 参加型プロセスの確保

①学校運営委員会組織への住民参加

学校運営委員会に地域住民など様々なステークホルダーが参加できるよう、メンバー構成、選出方法を検討する。

《効果的な住民参加のための具体例》

- a. 学校運営委員会に父母会関係者や地域の代表者も取り込むことによって、学校と地域のネットワークの強化を図る。
- b. 学校運営委員会は、学校改善計画策定の場で、関係者が自由に意見を発言し、それら意見を公平に計画に反映できるような民主的組織とする。
- c. 校長の能力・リーダーシップは、学校活動や教育の質改善の核となる。校長に対して住民参加促進のためのファシリテーター研修や学校運営に関する各種研修を行う。
- d. 伝統的にその地域に存在する住民集会などの枠組みを活用する。
- e. 住民参加を促進するために住民集会に学校関係者を加え、村のリーダーや宗教リーダーの協力を求める。

②学校改善計画策定への参加

学校運営委員会メンバーが学校改善のすべてのプロセスに参加し、意思決定を共に行うような仕組みを作る。学校運営委員会の決定事項をより広く関係者に伝えるメカニズムも作る。より多くの人の参加によって決まったことは、住民からの信頼性が高く、活動においても人々の参加・協力を得やすい。

《ファシリテーションのポイント》

- a. メンバー間の議論で校長など特定の者の意見が支配的になっていないか。
- b. 全員の意見が共有された上で、決定がなされているか。
- c. 確認すべき課題が検討されているか。
- d. 社会的弱者やアクセスの悪い地域（遠隔地）の立場が考慮されているか。
- e. 住民や関係者全員が情報を共有できるような、研修の内容、方法になっているか（例えば非識字者に対する対応はとられているか）。
- f. 学校や子どもが便益を受ける活動だけでなく、住民が子どもに伝えたいこと、子どもから地域に発信できることが活動に盛り込まれているか。

③資源調達への貢献

学校改善計画で決定した活動の実施に際し、住民が資金や労働力の提供を行い、自分たちの力で学校の改善を行うことにより、学校に対する住民のオーナーシップが醸成される。

《資源調達に関する留意点》

- a. 外部から活動資金の配賦がある場合、一定の割合のマッチングファンド（金銭、労働、現物寄付）を求めることにより、学校が地域社会に働き掛ける必要性が生じ、学校と地域のコミュニケーション促進に効果がある。
- b. 資源調達活動は、住民の連帯意識の向上、学校運営へのオーナーシップ醸成にも効果があり、住民参加を促す一種の啓発活動として活用可能である。
- c. 一方で、金銭の提供が難しい住民が参加しづらい環境を作らないよう、注意が必要である。住民が自分たちでできる範囲での協力を行えるように配慮する。金銭でない労働力や物品の提供によっても、住民のモチベーションを引き出すことが可能である。
- d. 教育の無償制度化が進んでいる国では、住民からの貢献を求め難くなっているケースもある。その場合は、住民にも便益のある活動への参加を通して、可能な貢献のあり方を探ることが必要である。
- e. 所得向上活動は、十分な事前調査としっかりした運営体制、さらに初期費用が必要であるため、慎重に取り組むべきである。

④会計管理への参加

会計管理の透明性や説明責任の確保は、住民の学校に対する信頼の醸成に直結するものである。住民からの金銭的な貢献がある場合はもちろんのこと、どのような財源による資金であっても、その用途や活動の成果を目にみえる形で示す必要がある。

《会計管理における住民の参加例》

- a. 学校運営委員会メンバーに対して会計研修を実施する。
- b. 学校運営委員会メンバーから会計担当者を決めるが、うち1人は学校関係者以外とする。
- c. 銀行からの引き出しや支出の際には、2人以上のサインを必要とするよう設定する。
- d. 学校運営委員会が定期的に住民に報告を行う。支出の計画額と実際額を校内掲示板や学校の外の掲示板に張り出す。
- e. 監査メカニズムをつくり、監査役には学校運営委員会のメンバー外の人を設定する。

⑤モニタリング・評価

学校の説明責任を高めるためにも、住民が学校運営や教育の質に関してモニタリングを行うことは効果的である。ただし、学校レベルで解決が困難な問題（教員の配置、教育内容・研修内容に関する指導など）については、地方行政による是正措置、技術指導が不可欠である。

《住民によるモニタリング・評価の項目例》

- a. 資金管理
- b. 教員の出席管理
- c. 教科書や備品の管理
- d. その他教育改善計画の進捗、成果

3-2 成果の測定

「アプローチ」で支援するモデルが有効であることを示し、制度化につなげていくには、具体的

な成果を明示することが必要である。これまで JICA が実施したプロジェクトにおいては、すべての案件で何らかの成果を示すことはできたものの、就学率や学力の向上といった明確な成果について、必ずしもすべての案件で明確に示すことはできなかった。これは、「アプローチ」が、第一義的には学校運営や地方教育行政の強化であり、その先に教育のアクセス・質の改善があるという段階的な改善であることを踏まえると、やむを得ないと考えられる。しかしながら制度化を目指して様々な関係者の理解を得ていくには、よりわかりやすい、すなわち教育のアクセスや質に関する具体的な指標を中心に示していくことが今後の成果測定で求められる²。

一方で、関係者の意識・行動の変化や、児童・生徒の意欲の変化などは、アクセス・質の改善に寄与する要因と想定できるが、現段階では定量的な分析よりもケーススタディとして取り扱い、具体的な内容を示すほうが関係者に理解されやすい。今後複数のプロジェクトにおいて、活動が学校運営の改善に影響を与え、その学校運営の改善が教育のアクセス・質の改善の決定要因であることを、段階的に示していくことが可能になれば、この種のプロジェクトに関する成果測定をより簡便化することが可能になる³。

3-3 外部人材の活用・役割

①外部人材活用のメリット

ローカルコンサルタントや NGO などの外部人材活用のメリットとしては、以下のものが挙げられる。

《外部人材活用のメリット》

- a. 現地事情に精通した現地の人材を活用することによって、現地語の活用、現地の文化や伝統を配慮した活動の実施などにより、円滑な事業の実施が見込める。
- b. この「アプローチ」では、現場での丁寧なファシリテーションが必要とされるが、その活動に日本人専門家をあてることは費用面からも効率的ではない。ローカルコンサルタントや NGO の場合は、日本人専門家よりも単価が低く設定されるため、コスト削減が可能である。
- c. 十分な能力と経験を有する教育行政官（カウンターパート）をフルタイムで確保するのは容易ではないため、養成に時間がかかる。限られたプロジェクト期間を考慮すると、外部人材を並行して活用することによって、効率的な事業実施と OJT による人材育成が可能になる。
- d. 日常的に地方部でも C/P と共に動くことができ、C/P の短期間の実践による能力向上が見込める。
- d. C/P や現場の能力に応じて、投入の追加や削減が比較的容易にできる。
- e. 行政官と異なり地域を超えて活動できるため、対象地域の拡大にもリソースパーソンとして活用しやすい。

②外部人材の果たす役割

外部の人材は、学校現場のファシリテーター役としてだけでなく、日本人専門家をサポートして案件を円滑に進め、日本人専門家と学校関係者、地方政府の行政官など、現場のプロジェクト関係者の連携役を果たす。さらに、現場で協働することによって、行政官の能力を育成する「触媒」的な役割を果たしている。具体的なタスクとしては、以下の例が挙げられる。

²基本的なアクセスの指標としては、就学率（純就学率、総就学率）、進学率があり、質の指標としては進級率（もしくは中退率や留年率）、達成度評価（テストの点数など）がある。

³ REDIP においては、どのような活動が何にどの程度影響を与えたのか、その因果関係の有無や強さを分析する調査（共分散構造分析）が第三者の手によって実施されているが、このような詳細な調査をプロジェクト内部で実施することは困難である。案件評価分析のあり方については、今後も検討が必要である。

《外部人材のタスク例》

- a. 学校運営委員会設置の際のファシリテーション支援。
- b. 各種研修の実施支援。
- c. 学校改善計画の策定・実施段階における支援。
- d. 活動・会計報告書の作成支援。
- e. 会計監査の支援。
- f. モデル化に関する地方教育行政へのアドバイザー業務。
- g. その他教育関係者のネットワークの構築支援（リソースパーソンの紹介など）。
- h. プロジェクト活動進捗のモニタリング

③外部人材の発掘・選定

外部人材は、教育コンサルタント（個人・団体）や NGO、大学関係者や行政・教職経験者から選ばれることが多い。

《外部人材選定の際の留意点》

- a. 案件の対象地、言語、文化などに精通していることが重要である。
- b. 現場の校長や教員を支援していくには、コンサルタントにある程度の経験が求められるが、一方で新しい考え方を吸収できる柔軟性も必要とされる。
- c. 住民との協働がより重視される地域（へき地、少数民族の多い地域など）では、教育の知識よりも、社会開発の経験を重視するほうがよい場合もある。
- d. 自らが中心となって動くのではなく、あくまでもファシリテーターとしての役割を理解していることが重要である。

④外部人材の活用

外部人材の活用について課題になるのは、案件終了後に外部人材が担っていた業務を誰がどのように担当するのか、という点である。プロジェクトとして、外部人材をどのように活用していくのか、当初より具体的な戦略をたてておくことが必要である。一方で、外部人材は、地域を超えて活動できるため、対象地域の拡大の際にも、リソースパーソンとして活躍することができる。

《自立発展性を確保する外部人材の活用例》

- a. 行政官の能力に応じて、徐々に外部人材の関与を減らしていく。あるいは、当初より実施体制のあるべき姿を明確にし、それに向けて人員配置をデザインする。
- b. 国・地方自治体によっては、案件終了後も外部人材を雇用し続けるケースもある。
- c. 学校（地域ユニット）へのファシリテーションは、毎年同じ深度のものが必要とされるわけではなく、2、3回のサイクルを経験すれば、その経験は地域に蓄積され、導入時のような集中的なモニタリングやファシリテーションは不要になる。このため導入時には外部の人材を投入し、その後のモニタリングは行政官が担当するという役割分担をする。
- d. 他地域への普及の際に、国・地方政府・援助機関がリソースパーソンとして活用する。

3-4 会計の透明性の確保

会計の透明性を確保することは、関係者間の信頼関係の構築に非常に重要である。特に学校が、保護者や地域住民から金銭面での支援を受ける場合には、その資金がどのように活用されてどのような成果を生んだのか、わかりやすく説明することが必要となる。一方、外部から資金を受け取る場合には、その提供先の組織が求める会計基準に沿う形で報告を行う必要がある。JICA が活動資金を支援する場合は、JICA の会計処理に沿ったやり方で会計報告を求めることになるが、多くの場合、その国の通例よりも厳しい会計処理になる。このことによって、会計の透明性に関する能力向上が期待できると同時に、案件終了後も、学校や地域が、継続的に活用している例もある。

《会計の透明性を確保するための方策例》

- a. 学校運営委員会や地域ユニットに複数名の会計担当者を設ける。
- b. 会計担当者を対象に、簿記・資金管理・報告形式に関する研修を実施する。
- c. 全支出の領収書取り付けを基本とした会計処理を徹底する。
- d. 各学校の取り組み例を紹介する（例えば、掲示板への張り出し、学校新聞への掲載など）。
- e. 監査体制（内部・外部）を組む。
- f. 外部からの資金支援がある場合は、配賦額や配賦基準の情報を公開する。

3-5 制度化への支援

本「アプローチ」では、究極的にはプロジェクトによって開発されたボトムアップ型のモデルが、国あるいは地方の教育行政の仕組みとして残っていくことを目指している。制度として残っていくためには、教育を改善する一つの方法として政策決定者に認識され、必要な予算が配分され、必要な人材が配置されることが必要である。そのためには、以下の点に留意する必要がある。

①中央教育省・地方教育局の巻き込み

案件実施後のモデルの自立発展性を高めるには、実施段階で相手国政府（中央教育省や地方教育行政レベル）の関係者を十分巻き込むことが重要である。特に「アプローチ」の直接のターゲットとなる地方教育行政官は、事業の実施に伴い必然的に深く関わることになるが、中央レベルの関係者についてはプロジェクト実施段階においては、「アプローチ」の直接のターゲットではないため、関わりが弱くなる傾向がある。しかし制度化の段階では特に中央政府の関わりが必要になってくることから、早い段階で中央の事業に対する関わりを深めることが必要である。

《中央教育省の巻き込み例》

- a. インセプションセミナーや、成果発表会、ワークショップなど、中央政府が関わる機会をつくる。
- b. プロジェクトサイトの選定やモデル開発を共同で行う。
- c. プロジェクトサイトの視察の機会を作る。
- d. インパクト調査に中央教育省関係者に参加してもらう。
- e. プロジェクトのカウンターパート予算を確保するよう働きかける。

《地方教育局の巻き込み例》

- a. プロジェクト実施チームのメンバーを確保し、職務の一部として、「アプローチ」の全サイクルを経験してもらう。
- b. ローカルコンサルタント等による定期的なモニタリング、技術支援を受ける仕組みを作る。
- c. 事業の実施にかかる経費の負担を働きかける。

d. 地方教育局の事業実施ガイドラインの作成を働きかける。

②その他関係者へのアドボカシー

制度化を目指すには、開発したモデルが教育を良くするために効果的であることを、予算権限を持つ関係者が理解することが必要になる。

《アドボカシー活動の事例》

- a. 中央集権の国では中央政府、地方分権化された国においては地方政府（議会や教育委員会、知事・市長など）に対するアドボカシーが重要になる。日本人専門家が顔を出すことがアドボカシーに有効に働くことも多い。
- b. ローカルコンサルタントなど、第三者によるアドボカシーも有効である。
- c. 意思決定者となるグループ（議会関係者など）も、技術交換事業など他の先進地域の視察や交流事業に参加させる。
- d. 直接意見交換をするだけでなく、様々なメディアを活用する（新聞、ラジオ、インターネットなど）。
- e. 他ドナーとの連携やドナー資金（コモンファンドを含む）の活用の可能性を広げるために、ドナーへのアドボカシーや情報共有は戦略的に行う。

③その他制度化に資する取り組み

《制度化に資する取り組み例》

- a. モデルを誰にでも理解しやすいシンプルな仕組みにする。
- b. モデルの「売り」を明確に打ち出し、成果を明確に示す。
- c. 多くの地域に汎用できるモデルであることを示すために、ある程度の規模を有する地域や対象校で実施する。
- d. 相手国政府の動きに応じて柔軟な対応を取る。

第4章 JICAの「アプローチ」の特徴と今後の発展に向けての検討事項

4-1 「アプローチ」の特徴

地方分権化の潮流などを受け、他ドナーにおいても世界銀行を筆頭に自立的学校運営（SBM）を促進する支援や、そのための学校配賦金支援が展開されている。これらの支援と、JICAの推進する「アプローチ」は、以下の点において違いがみられる。

①現場における技術支援の重要性の認識

JICAの「アプローチ」では、学校やコミュニティ、地方教育行政の各レベルに対して、活動の各段階において綿密な技術支援やモニタリングを行うことが特徴的である。

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a. 世界銀行や他ドナーが採用しているSBMアプローチは、学校に資金を流すツールとして学校運営委員会を支援する傾向があるため、行政と学校の協力関係、地域住民－学校－行政の連携に十分な注意が払われない場合があるのに対して、本「アプローチ」では、効率的な学校運営の実現にも重点を置くため、学校－地域住民－行政の連携体制の構築を重視している。</p> <p>b. 学校運営委員会に対して透明性を確保し、住民参加を促し、自立発展性をつけるための様々な研修が行われ、学校改善活動やモニタリング、評価に至るまで一連の活動に対して綿密なファシリテーション、モニタリングが行われている。</p> <p>c. 教育改善事業の実施を担っていく行政機能の強化までも支援対象として含んでおり、一連のプロジェクトの運営管理を通して、地方行政官に対してOJT的に能力強化を行う。</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

②自立発展性の重視

JICAの「アプローチ」では、学校での取り組みに加え、地方教育行政がその後どのようにモデルを継続、発展させていくことができるかを重視している。このために、前項で述べたような現場での技術支援の重視に加え、地方行政機関への働きかけも丁寧に行い、段階的な自立への道筋をつくる作業を行っている。

③全体の底上げを目指す視点

中央政府による支援や他ドナーによる支援においては、核となるキャパシティのある学校や組織に集中的に投入を行い、そこから他の学校や地域への波及を期待するという「トリクル・ダウン効果」の発想に基づいたものが少なくない。また、資金の効率的な活用や成果重視の考え方により、より能力の高い学校や組織に資金を優先的につける、競争的資金配賦が用いられるケースも多い。JICAの「アプローチ」においては、基礎教育を対象としてきたこともあり、この点については、学校間や地域間の格差是正、全体的なレベルの底上げを目指すという姿勢を明確に打ち出しており、従って地域内のすべての学校を対象とし、学校間や地域内の協力関係を促す方策をとっている。

④教育開発に関する地域ユニットや学校運営委員会の連合会の設置

他ドナーの学校運営委員会支援においては、各学校の能力強化のみ扱われ、学校間の協力や地域内の協力について、あまり関心が払われていないのが現状である。一方で、JICAのアプローチでは、

地域内のすべての学校を対象とすることが多いため、教育に関する地域のユニット作りや学校運営委員会のグループ化を図ることが容易である。これらの地域のユニットは、個々の学校だけで解決できない課題（例えば、教員の能力向上など）に対処したり、個々の学校の責任範囲外になっている課題（例えば、不就学者の問題）に地域として対処したりするのに適切な単位である。人口密度が低く学校間の協力関係を作りにくい地域は別として、JICAの「アプローチ」においては、このような地域のユニットの存在は教育開発に有効であると認識されている。

⑤透明性の高い会計管理

JICAの「アプローチ」の特徴の一つとして、関係者間の信頼関係の基本となる、「会計管理」の透明性を確保することが挙げられる。

- a. JICAが学校配賦金を支援する場合は日本の会計手続きが適用される。具体的には、計画された活動に沿って、支出の一つ一つに領収書の取り付けが必要となり、端数の管理も徹底される。一般的に渡し切りの運営費管理が行われている途上国の学校や行政では、日本の会計手続きに従うことによって、今までにない透明性の高い会計手続きを経験することとなる。数年の活動実施サイクルを経て、こうした会計手続きが身につく、他のプログラムにもこの会計手続きを応用する動きも出ている。
- b. 学校配賦金の受取口座は代表者の個人口座ではなく、2人以上の共同口座を開設し、引き出す際に相互監視体制が働くように配慮されている。
- c. 学校運営委員会の内部と外部に監査役をおき、支出の適正化を図る。
- d. 保護者や住民が学校運営委員として計画から活動実施、モニタリングまで参画することを通して、会計についても随時確認できる体制をとる。
- e. 予算計画、支出に関する情報を公開する。具体的には、活動計画や会計報告書を学校内外の掲示板への掲示を徹底することなどがある。

4-2 今後の発展に向けての検討事項

JICAは従来より、相手国の自立性とオーナーシップを重んじたプロジェクト型技術協力を行ってきたが、基礎教育分野においては、プロジェクトの枠組み内のC/Pへの能力強化や対象校のみに焦点を当てた教育改善から、現場を中核として、政策・制度・組織を包含した相手国の包括的な能力開発を視野にいれた教育セクター全体へのインパクト拡大に向けて支援戦略の転換を図っている。すなわち、JICAが持つ多様な援助モダリティを有機的に動員し、セクター・ワイド・アプローチ（SWAps）にも積極的に参画していくことがこれまで以上に求められている。

翻って、JICAによる本「アプローチ」に関するこれまでの支援では、学校運営改善モデルの開発を主な目的としている案件が主流であり、そのスケールアップについては、他のドナーや政府の自助努力に委ねられるケースが多かった。とはいえ、技術協力とその他のスキームとの連携により、これまでも「アプローチ」の面的展開やインプットの拡充に取り組んできている。

以下に、これまでも実践された他スキームとの連携に関する具体例を紹介するとともに、今後、「アプローチ」による教育セクター全体へのインパクト拡大に取り組むにあたって留意すべき、教育分野でのSWApsの傾向や、同プロセスへの参画に向けての検討事項について考察する。

(ア) 技術協力による本「アプローチ」支援と他スキームとの組み合わせ

《他スキームとの連携事例》

- a. 草の根無償資金の活用（エチオピア）：エチオピアで実施された類似案件では、住民と行政が協働して住民参加型学校建設を実施した。基本的に住民と行政で費用が負担されているが、草の根・人間の安全保障無償や見返り資金も活用することにより、プロジェクトが開発した学校建設モデルの面的展開が図られた。
- b. 見返り資金の活用（セネガル）：セネガルで実施中の類似案件では、相手側政府が学校への配賦金の提供を政策として掲げていることもあり、ノンプロ無償の見返り資金を活用した配賦金の支援が検討された。まず学校運営委員会の機能化に努め、ある程度受け皿が強化された時点で配賦金が供与された。
- c. 無償小学校建設のソフトコンポーネントの活用（ニジェール）：ソフトコンポーネントで学校運営委員会の能力強化を実施した経験が、技術協力プロジェクトによる本「アプローチ」の支援の効果的実施につながった。
- d. 他の国際機関との連携（ニジェール）：学校運営委員会の活動としてニーズの高かった就学前教育支援について、UNICEF と連携してコミュニティ幼稚園の拡充を図った。

《他スキームとの連携の可能性》

- a. 技術協力と有償資金協力との連携：技術協力によるモデル開発と、有償資金協力による対象地域の拡充。
- b. 青年海外協力隊員（JOCV）やシニアボランティア隊員の活用と連携（展望）：JOCV を直接的に活用している事例はまだないが、学校運営委員会が策定する学校活動計画の活動支援を行う観点から、村落開発など社会開発系の隊員と連携することが幾つかの案件で検討されている。

(イ) 教育セクター全体へのインパクト拡大（SWAps への参画）に向けて

1990年代前半より、援助手続きの調和化を通じた途上国側の行政調整コストの縮減と、援助資源の有効活用による開発効果の向上を目指した SWAps を中心とする援助協調の手法が提案されるようになり、1990年後半以降、世界銀行や欧州系援助機関が主導するなか、教育分野でも SWAps が取り入れられるようになった。とりわけ2005年に「援助効果にかかるパリ宣言」が採択されたことにより、SWAps に則った援助の調和化に向けての動きが一段と加速している。

SWAps は、セクター開発戦略、政策枠組み、中期支出枠組み（MTEF）とその裏づけについて、途上国政府が、主要援助国・機関と調整しながら策定・モニター・評価していく援助協調の手法であり、途上国のオーナーシップや、活動間の連携・調整を促進し、セクター全体における開発効果の向上を目指すものである。そのため的手段として、コモンバスケット（コモンファンド）方式に代表されるドナーによる開発資金の一元化や、援助手続きの調和化（ハーモナイゼーション）が進められている。その流れのなかで、教育分野では、セクタープログラムの計画策定や財務管理に関する中央レベルの能力強化や、計画実施のための資金動員に重点が置かれる傾向にあり、援助吸収能力（Absorptive Capacity）を考慮した実施能力の強化や、教育の質向上に不可欠な教育現場のステークホルダーの視点に立った能力開発のための包括的な方策に欠ける向きがある。

途上国の教育を取り巻く問題は多様であり、より現場に近いところで問題解決策を見出すことが効果的効率的であるという考えから、近年、教育行政の分権化の流れのなかで学校運営強化への関心が高まっていることは、1-1でも述べたとおりである。すなわち、教育分野では、各国で導入・

促進が進められている SWAps に基づいた支出枠組みにおいても、学校現場に直接支援する学校配賦金への割当が重視されるようになってきた。従って、これまで、本「アプローチ」にかかるプロジェクトの投入として JICA が直に行ってきた学校配賦金支援についても、SWAps 支援の一環として、コモンファンドへの財政支援をパラレルに行うことにより、プログラムとプロジェクトのリンケージを強化し、技術協力と財政支援の連動によるセクター全体へのインパクトを高めることが可能となる。これには、セネガルで実施されたように、ノンプロ無償の見返り資金などを割り当てることも検討できる。

配賦金の規模の設定については、国・地域の財政能力や現場の状況を勘案し、自立発展性が担保できるよう留意する必要がある。学校配賦金に関する仕組みや制度構築とあわせて、学校レベルに配賦される資金が現場の教育改善や、届かないグループに対するアクセス向上に有効に機能するように、各レベル関係者に対する継続的な能力開発への取り組みを共通枠組みのなかで確保することも重要だ。

JICA は、本「アプローチ」への支援を通じて、学校配賦金の有効活用に必要な仕組み・制度の構築とこれを機能化していくための関係者の能力開発に関する現場での実践経験を蓄積してきており、これらは、財政支援を主要戦略とする他のドナーと比較した JICA の「強み」として貢献できる。他方、JICA としては、プロジェクト形成段階から、対象地域を越えたより広い地域における自立的な展開を視野に置いて、既存のシステムへの適応性や汎用性、自立発展性の面を十分に考慮したメカニズムや実施体制を構築することがより一層求められよう。

このように、JICA による本「アプローチ」に関するプロジェクト型支援が、受け入れ国の教育セクター開発全体に便益を与えていくためには、本「アプローチ」導入支援が SWAps による共通枠組みのなかに明確に組み込まれ、より広い地域での成果普及のための方策目処が共有される必要があり、JICA においても政策枠組みや中期支出計画策定プロセスにも積極的に参加し、プロジェクト支援とセクター戦略とのリンケージ確保に向けて忍耐強く働きかけるとともに、有償・無償資金協力の可能性についても前向きに検討していくことが重要だ。SWAps を主導する世銀を中心とした国際金融援助機関が支援する大々的なセクタープログラムに協調融資する、あるいは、信託基金を含め国際機関への拠出金を戦略的に投入する、などのオプションについても幅広く模索していく必要がある。

第3部 「ボトムアップの学校運営改善・
教育行政強化アプローチ」の分析
資料編

資料編・目次

案件分析表

I. JICA 実施の教育プロジェクト	137
(1) インドネシア 地域教育開発支援調査 (REDIP)	137
(2) インドネシア 地域教育開発支援調査フェーズ 2 (REDIP2)	147
(3) インドネシア 地方教育行政改善計画 (REDIP3)	155
(4) タンザニア 地方教育行政強化計画調査 (SM/MP1)	164
(5) タンザニア 地方教育行政強化計画調査 2 (SM/MP2)	169
(6) マラウィ 全国スクールマッピング・マイクロプランニング (NSMMP)	175
(7) マラウィ 全国地方教育支援計画策定調査 (NIPDEP)	181
(8) スリランカ 初中等理数科分野教育マスタープラン (MP/DSM)	189
(9) スリランカ 学校運営改善プロジェクト (ISMEQuE)	195
(10) モロッコ 地方基礎教育改善計画調査 (BEIP)	203
(11) ニジェール 住民参加型学校運営改善計画 (EPT1)	211
(12) ニジェール 住民参加型学校運営改善計画 フェーズ 2 (EPT2)	222
(13) イエメン タイズ州地域女子教育向上計画 (BRIDGE)	227
(14) シエラレオネ カンビア県子供・青年支援調査 (ECDC)	233
II. 他ドナー（世界銀行）実施の教育プロジェクト	239
(15) エルサルバドル国 Educaciòn con Participaciòn de la Comunidad-Education with Community Participation (EDUCO)	239
(16) カンボジア国 Education Quality Improvement Project (EQIP)	244
(17) ケニア国 Free Primary Education Support Project (FPESP)	249
III. JICA 実施の他セクター類似プロジェクト	253
(18) ミャンマー国 エーヤーワディ・デルタ住民参加型マングローブ総合管理計画	253
(19) ザンビア国 孤立地域参加型村落開発計画	257
(20) バングラデシュ国 行政と住民のエンパワメントを通じた参加型農村開発プロジェクト (フェーズ 2)	261
(21) グアテマラ国 高原地域先住民等小農生活改善に向けた農業技術普及体制構築計画	269

1. JICA 実施の教育プロジェクト

(1) インドネシア 地域教育開発支援調査 (REDIP)

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	JICA 開発調査
1-2. 実施期間	1999.3-2001.12
1-3. プロジェクトの目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 就学率低下防止のための既往の緊急対策の見直しと改善案の作成 2. 受益者のニーズと地域固有の事情を的確に反映し、持続的に実施できる教育行政モデルの開発 3. 2 で開発されたモデルに基づく州レベルの中期計画策定 4. 同国政府が直ちに実行に移せる具体的な短期優先計画の策定 5. 教育文化省関係部局の調査研究・計画立案能力の強化 <p style="text-align: right;">【資料 1-1, p. 10】</p>
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2003 年までに 9 年義務教育完全普及を目標としているが、就学率が伸び悩んでいる 2. 質の面においても様々な問題がある 3. 多様な地域のニーズが教育行政に反映されていない 4. 中央集権から地方分権への過渡期であり、改革の具体化が進んでいない 5. 州レベル以下の教育行政機能強化と学校運営の改善の必要性 6. 経済危機の影響による中退率上昇、就学率低下の緊急対応策の検討 7. 中等教育セクターにおいて、円借款、世界銀行、ADB 支援による大型案件が進行中であるが、執行状況が概して芳しくない <p style="text-align: right;">【資料 1-1, p. 1, pp. 4~5】</p>
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	<ol style="list-style-type: none"> 1. 地方分権への過渡期にあり、分権化に向けた改革の具体化が進んでおらず、適切な制度的枠組みが模索されている 2. 地域レベルの教育行政強化とコミュニティの参加について効果的かつ実行可能な改革案を取りまとめる 3. 成果を単なる調査として完結させるのではなく、具体的政策やプロジェクト、プログラムにつなげる <p style="text-align: right;">【資料 1-1, p. 4】</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. 中央主導による校舎整備や教員研修など個別インプット単位のプロジェクト・プログラムが所期の成果を生み出さなかったという（インドネシア側の）反省 <p style="text-align: right;">【資料 1-1, p. 5】</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. ベースライン調査結果の分析により、校長、教員、連携、財務という 4 要素が優先的インターベンションのターゲットとしてあがり、学校の財務支援としてメニュー 5：学校補助金（学校配賦金）がデザインされた <p style="text-align: right;">【資料 1-3, pp. 4-26~4-28】</p>
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式教育行政とどう関係づけられたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. 地方分権への過渡期にあり、分権化に向けた改革の具体化が進んでおらず、適切な制度的枠組みが模索されている <p style="text-align: right;">【資料 1-1, p. 4】</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. 中央主導による校舎整備や教員研修など個別インプット単位のプロジェクト・プログラムが所期の成果を生み出さなかったという（インドネシア側の）反省 <p style="text-align: right;">【資料 1-1, p. 5】</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. 州レベル以下の教育行政機能強化と学校運営の改善の必要性 <p style="text-align: right;">【資料 1-1, pp. 4~5】</p>
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. クラスターシステム、マイクロプランニング、公開中学校などの様々なオプションの有効性とそれらが有効に機能する条件をパイロットプロジェクトを通じて実証的に確認 <p style="text-align: right;">【資料 1-1, p. 5】</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. 開発調査におけるパイロット調査の導入、モデル開発（事業化に重点をおいた実証的アプローチの導入） 3. 従来の教育支援と異なり、学校と地域を重視（マイクロレベルの支援）

	<p>4. 州以下の行政機能強化や学校やコミュニティのイニシアティブの促進を通じて、具体的政策オプションを提示</p> <p>5. 経済・財政、制度・組織、技術などの観点からインドネシア側が持続的に実施可能なモデルを開発</p> <p>6. 既往関連経験の活用（COPLANER、COPSEP など）</p> <p>7. ベースライン調査、ポストパイロット調査によるモデルの客観的・定量的有効性の測定</p> <p style="text-align: right;">【資料 1-1、pp. 7～10】</p> <p>8. これまで同国教育開発において十分取り組まれてこなかった「現場主導型立案（Planning）」と「分散化された計画策定（Programming）」に焦点を当てる</p> <p style="text-align: right;">【資料 1-1、p. 28】</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. 対象国の地方教育行財政機構（各レベルの権限も含む）

[前期中等教育行政：分権化前（～2000）]

【資料 1-2、p. 5】

[前期中等教育行政：分権化以降（2001～）]

【資料 2-3、p. 18】

[行財政の権限]

	分権化以前	分権化以降（暫定的）
国	カリキュラムデザイン 教科書採択・調達 現職者教員研修内容 教員採用・配置 教育評価 校舎建設・大規模改修	カリキュラムデザイン 教育評価 現職者教員研修内容
州	（教育省州事務所） 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 校舎小規模改修・メンテナンス	（州政府） カリキュラムデザイン 現職者教員研修内容

	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="523 203 632 461">県/市</td> <td data-bbox="632 203 970 461">学校備品整備 (教育省県/市事務所) 教員監督</td> <td data-bbox="970 203 1356 461">(県/市政府) 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 教科書調達 教員の監督 校舎建設・改修 (公共事業局) 学校備品整備</td> </tr> <tr> <td data-bbox="523 461 632 495">郡</td> <td data-bbox="632 461 970 495">特になし</td> <td data-bbox="970 461 1356 495">特になし</td> </tr> <tr> <td data-bbox="523 495 632 595">学校</td> <td data-bbox="632 495 970 595">特になし</td> <td data-bbox="970 495 1356 595">教科書採択 (省リストより) 校舎メンテナンス (コミュニティ) 学校備品整備</td> </tr> </table> <p style="text-align: right;">【資料 1-3、pp. 8～10】</p>	県/市	学校備品整備 (教育省県/市事務所) 教員監督	(県/市政府) 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 教科書調達 教員の監督 校舎建設・改修 (公共事業局) 学校備品整備	郡	特になし	特になし	学校	特になし	教科書採択 (省リストより) 校舎メンテナンス (コミュニティ) 学校備品整備
県/市	学校備品整備 (教育省県/市事務所) 教員監督	(県/市政府) 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 教科書調達 教員の監督 校舎建設・改修 (公共事業局) 学校備品整備								
郡	特になし	特になし								
学校	特になし	教科書採択 (省リストより) 校舎メンテナンス (コミュニティ) 学校備品整備								
2-2. 事業の対象 (単位、レベル、地域)	<p>中部ジャワ州 5 県 (ブレベス、デマック、クラテン、スマラン、ウォノソボ) 北スラウェシ州 2 県/市 (ビトゥン、ミナハサ) 7 県/市内 15 郡にて設立された郡中学校開発チーム (Tim Pengembangan SLTP Kecamatan:TPK。郡レベル教育ステークホルダーから編成される中学校開発チーム) と対象郡内全普通・宗教中学校 (154 校)</p> <p style="text-align: right;">【資料 1-3、pp. 4-1～4-13、添付資料 5.3】</p>									
2-3. 事業対象の数	<p>全 15TPK と全 154 校 (2 州 7 県/市内) 中部ジャワ州各県 2 郡ずつ、北スラウェシ州ミナハサ県 4 郡、ビトゥン市 1 郡をそれぞれ対象</p> <p style="text-align: right;">【資料 1-2、p. 12 資料 1-3、添付資料 5.3】</p>									
2-4. 事業の内容	<p>事業実施体制 (太線枠内がプロジェクトで新規に導入した組織)</p> <p style="text-align: right;">【資料 1-2、p. 5】</p> <p>TPK : メンバーは、郡教育事務所長、校長、教員、保護者会、コミュニティ代表、村長の各カテゴリーから 1 人以上、人数は各郡の必要に応じて決定、郡長はアドバイザーとして参加</p> <p>学校/活動委員会 : メンバーは活動ごとに異なるが、基本的に代表、書記、会計、メンバーという構成になっている (学校委員会は後に 2002 年に大臣通達で制度化に至る)</p> <p>[基本原則]</p> <ul style="list-style-type: none"> 郡を学校クラスターの単位とする 同一郡内の全対象校が同じ活動を行う 学校・保護者・コミュニティが活動の中身を決定する 									

	<p>[持続性確保のための二つのコンポーネント] コンポーネントA：TPK 活動支援 コンポーネントB：5つのオプションから選択（学校内部の活動） 【資料1-2、p.13】 TPK 活動の具体例としては、各種キャンペーン（義務教育普及、出席率向上、女子教育普及、道徳教育、薬害周知など）、学校・教育フォーラム、各種競技会（教科、弁論大会、スポーツ、芸術など）、産業見学、募金活動（奨学金給付などのため）、学校見学、教育基礎データ収集、郡計画研修など 【資料1-3、pp.6-6～6-20】 コンポーネントBは5つのメニューで構成（教育のアウトプットに影響を与える5つの領域に働きかける活動） メニュー1：校長会（Kelompok Kerja Kepala Sekolah:KKKS）を基盤とした実践的研修 メニュー2：教科研究会（Musyawarah Guru Mata Pelajaran:MGMP）の活性化 メニュー3：教科書の整備・管理 メニュー4：保護者会の活性化 メニュー5：学校補助金（学校配賦金） メニューの選定は、県教育事務所長、校長、郡長などが参加して決定された。その結果は以下のとおり。 メニュー1：バンジャルハルジョ、クピル、リクパン メニュー2：クタグガン、バニュビル、コンビ メニュー3：ムラゲン、クジャジャル、中ビトウン メニュー4：マニスレゴ、ジュウィリン、トンバトウ メニュー5：グントウル、ススカン、テンガ 【資料1-2、p.13】 これら5メニューは、ベースライン調査結果の分析に基づき最も効果的なインターベンションとしてデザインがされたものである。 【資料1-3、pp.4-29～4-35】</p>
<p>2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模</p>	<p>TPK と対象中学校（対象郡内全中学校） 11ヶ月間の活動に対する支援 TPK：Rp. 52,101,900～76,144,250（1TPK 平均 Rp. 62,725,237） US ドル換算で（2001年8月時点のレート） \$5,771～8,434（1TPK 平均 \$7,103） 学校（例）：メニュー3（MGMP）実施校 Rp. 13,665,583（\$1,514）、メニュー5（学校補助金）実施校 Rp. 87,911,000（\$9,738）（1校平均 Rp. 29,483,899：\$3,266） 【資料1-3、p.5-6、p.6-79、付属資料5.3】</p>
<p>2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ</p>	<p>JICA 調査団→TPK と学校 【資料1-3、p.66】 経済危機下の緊急支援（Social Safety Net:SSN）：奨学金・学校補助金（学校配賦金）プログラムが1998年より全国的に実施。奨学金・補助金は郵便局を經由して直接奨学生・対象校に送金。公正な対象者・校選定のために州以下、県/市、郡、学校に「委員会」が設立 【資料1-3、pp.2-9～2-12】</p>
<p>2-7. 「メニュー」（既定の事業選択肢）の有無</p>	<p>あり コンポーネントB：对学校支援は5メニュー（KKKS、MGMP、教科書配布・管理、保護者会活性化、学校補助金） 本調査は実験フェーズのため、各郡一つずつメニューを選び、郡内全校同じメニューを実施し、比較することが目的 【資料1-2、p.13、資料1-3、p.4-36】</p>
<p>2-8. プロポーザルの記載内容</p>	<p>TPK、学校とも、活動、経費（費目別内訳）、単価、総計、チームメンバー、書記の名前、口座番号、現状分析表、マッチングファンド計画（メニュー5のみ）などを提出 【資料1-3、付属資料5.1】</p>

2-9. 会計報告書の記載内容	TPK、学校とも、出納簿、費目別内訳、計画・実績表、口座残高表、全証憑などを提出 会計報告書のほかに、活動報告書として月例報告書、最終報告書を提出 【資料 1-3、付属資料 5.1】
2-10. コミュニティの役割と負担	コンポーネント A、B ともに活動計画と活動実施への参画 コンポーネント B メニュー5 ではマッチングファンド拠出を奨励 【資料 1-3、付属資料 5.2】
2-11. 行政の役割と負担	1. 教育省研究開発センターが C/P 機関となり、出張旅費、会合費などを負担 2. 州、県/市レベルに Team を設立 【資料 1-3、pp. 5-1～5-2】 当時まだ中央集権期だったため、県/市の役割はかなり限定的 【資料 1-3、pp. 6-140～6-141】 3. TPK や学校支援における行政からの C/P 予算拠出はなし 【資料 1-3、pp. 5-1～5-2】
2-12. ローカルコンサルタントの役割	雇用 1 郡につき、フィールドコンサルタント、ジュニアコンサルタント各 1 人の二人体制で、TPK やクラスター活動、学校レベルの活動に対する技術支援を行った 【資料 1-3、p. 5-3】
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	1. コンポーネント A では、TPK メンバーやステークホルダーの現状分析、計画策定、活動実施などの能力を強化 2. コンポーネント B では、クラスターレベルや学校レベルの現状分析、計画策定、活動実施などの能力を強化 3. インドネシア前期中等教育行政に関する多角的かつ綿密な動向分析を行い、そのプロセス、結果を特に省の C/P と共有し、ワーキングペーパーも執筆 4. パイロット調査実施・運営を通して、州、県/市に対して OJT を実施（特に州） 【資料 1-2、p. 3-9】【資料 1-3、付属資料 5.2】
2-14. 事業活動のモニタリング体制	JICA 調査団員、教育省と州事務所 C/P が定期的にモニタリング。また、ローカルコンサルタントが現場で TPK と学校をモニタリング 【資料 1-3、APPENDIX 5.1.～5.2】
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<ul style="list-style-type: none"> 「モニタリングの結果によると、REDIP のアプローチ、コンセプト、スキームは適切であったことが認められた」 【資料 1-2、p. 16】 パイロットプロジェクトは他地域や他の教育段階でも汎用性のあるデザインであった 「パイロットプロジェクトは、関係者の参加や指導性を向上させた」 【資料 1-2、p. 18】 「REDIP の試みでは、コミュニティ、学校、郡の行政の間をつなぐことが、中学校の教育の質を向上させる上で有効であることを明らかにした」 【資料 1-2、p. 20】

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果（施設改善、教材充足等）	<ul style="list-style-type: none"> 学校のニーズに即した教科書調達・活用、校舎の改修や教材・備品整備が行われた 【資料 1-3、p. 6-66、pp. 6-93～6-94】 保護者や地域住民が学校環境整備に協力するようになった 【資料 1-3、p. 6-73】
(2) 関心・意欲など心理面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 教育分野のステークホルダー間の関係が緊密になった コミュニティの教育に対する意識が向上した 親の中学校に対する印象が改善された 校長、教職員、行政官のイニシアティブが強化された 【資料 1-3、p. 6-21】

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員が以前より真面目に仕事に取り組むようになった 【資料 1-3、p. 6-73】
(3) 能力面の成果	<ul style="list-style-type: none"> ・ 校長研修を通じ、校長の学校運営の知識・能力が高められた 【資料 1-3、p. 6-43】 ・ 教員が、教授法を改善、教材の使用方法を習得、専門外の教科指導法も習得、生徒の理解度を把握、生徒の問題解決能力を向上、などが達成された 【資料 1-3、p. 54】 ・ 校長や教員が生徒の学習阻害要因を把握できるようになった 【資料 1-3、p. 6-73】 ・ 校長研修だけでなく、学校補助金（学校配賦金）支援でも校長や教員の学校運営能力や財務管理能力が強化された 【資料 1-3、p. 6-94】
(4) 制度面の成果	<ul style="list-style-type: none"> ・ 末端行政(郡)を中学校活動の最適なクラスターとなり得ることが実証された ・ 支援対象を学校だけでなく、教育行政、コミュニティ、学校をつなぐ TPK も含め二層にすることで、予想以上の相乗効果が生まれた 【資料 1-3、pp. 6-143～6-144】 ・ クラスター内全員参加の校長研修や教員研修が可能となり、事務連絡的な会合から中身のある研修が実現 【資料 1-3、p. 6-43】 ・ 学校のパフォーマンスのモニタリング機能を保護者が担うようになった 【資料 1-3、p. 6-73】
(5) 教育アクセス上の成果	<ul style="list-style-type: none"> ・ 対象郡において中学校の入学者が増加、中退率が激減、欠席率が減少 【資料 1-3、pp. 6-21～6-22】 ・ 校長会活動により、就学調整を行い、生徒の通学がスムーズになった 【資料 1-3、pp. 6-46～6-47】 ・ TPK が募金活動を行い、奨学基金を立ち上げ、貧困家庭の就学状況に貢献 【資料 1-3、pp. 6-6～6-20】 ・ 校長会活動により、私立中学校の運営能力が顕著に向上し、地域での評価も高まり、入学希望者が増加 【資料 1-3、pp. 6-43】
(6) 教育内容上の成果	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教科書整備の効果測定（英語、物理、地理）を行った結果、支援対象の生徒の成績が統制群を上回った 【資料 1-2、p. 18】 ・ 学年末試験や国家統一卒業試験の結果が昨年より上がったグループがある 【資料 1-3、p. 6-54】 ・ 教科書整備により、教員の教授法も向上し、学習プロセスがより効果的になり、また生徒の家庭学習が可能となった 【資料 1-3、p. 6-65】 ・ 授業内容がより生徒の興味を惹き、生徒のニーズに合ったものとなった 【資料 1-3、p. 6-73】
(7) その他の成果	<ul style="list-style-type: none"> ・ クラスター内にモデル校を設定せず、関係者全員を対象とし、普通学校、宗教学校などの区別をしないアプローチを採用し、その有効性が実証された ・ 支援対象を学校だけでなく、教育行政、コミュニティ、学校をつなぐ TPK も含め二層構造にすることで、予想以上の相乗効果が生まれた 【資料 1-3、pp. 6-143～6-144】 ・ 学校補助金支援では、対象校は平均して所期のマッチングファンド額を達成 【資料 1-3、p. 6-84】
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校のパフォーマンスが向上すると、コミュニティによる支援も拡大 【資料 1-3、p. 6-43】 ・ 校舎改修により入学希望者が拡大 【資料 1-3、p. 6-93】

3-3. 成果間の関係	<ul style="list-style-type: none"> ・事業→学校、地域、行政の協働が実現→地域教育改善に対する当事者意識醸成→効果的ネットワーク構築 ・事業→学校環境の改善→学習プロセスの改善→地域での評価が高まる ・事業→学校の優先的ニーズが充足→学習環境の改善→学習プロセスの改善→理数科の学力向上 ・事業→教員の意識変化・スキル向上→学習プロセス改善→生徒の学力向上 ・事業→コミュニティの教育改善活動への参加→地域住民が学校に対して協力的態度を持つように変化→効果的啓発活動展開 ・事業→校長の学校運営能力が向上→学習環境が改善され、地域との連携も活発化 ・事業→教科書整備・管理→学習プロセスの改善→生徒の学力向上 ・事業→多様な対象者間のピアラーニングが成立→個々のスキルが向上 <p style="text-align: right;">【資料 1-3, pp. 6-1~6-134】</p>
-------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びつたのか	<p>[コンポーネント A] : TPK 活動 →郡が中学校活動の最適なクラスターと実証 →教育行政、コミュニティ、学校の協働体制の構築 →対象地域にて教育改善における当事者意識醸成 <p style="text-align: right;">【資料 1-3, pp. 6-25~6-27】</p> →クラスター内にモデル校を設定せず、関係者全員を対象とし、普通学校、宗教学校などの区別をしないアプローチを採用し、その有効性が実証された →支援対象を学校だけでなく、教育行政、コミュニティ、学校をつなぐ TPK も含め二層構造にすることで、予想以上の相乗効果が生まれた <p style="text-align: right;">【資料 1-3, pp. 6-143~6-144】</p> </p> <p>[コンポーネント B] メニュー1 : KKKS を基盤とした実践的研修 →クラスター内全員参加の校長研修が可能となり、事務連絡的な会合から中身のある研修が実現 <p style="text-align: right;">【資料 1-3, p. 6-43】</p> →就学調整を行い、生徒の通学がスムーズになった <p style="text-align: right;">【資料 1-3, pp. 6-46~6-47】</p> →私立中学校の運営能力が顕著に向上し、地域での評価も高まり、入学希望者が増加 <p style="text-align: right;">【資料 1-3, p. 6-43】</p> </p> <p>メニュー2 : MGMP の活性化 →クラスター内全員参加の教員研修が可能となり、事務連絡的な会合から実践的な内容の研修が実現 →授業に生徒中心の活動の導入 →独自の教材開発 <p style="text-align: right;">【資料 1-3, p. 6-54】</p> </p> <p>メニュー3 : 教科書の整備・管理 →学校のニーズに即した教科書調達・活用が達成 <p style="text-align: right;">【資料 1-3, p. 6-66, pp. 6-93~6-94】</p> →効果測定（英語、物理、地理）を行った結果、支援対象の生徒の成績が統制群を上回った <p style="text-align: right;">【資料 1-2, p. 18】</p> →教員の教授法も向上し、学習プロセスがより効果的になり、また生徒の家庭学習が可能となった <p style="text-align: right;">【資料 1-3, p. 6-65】</p> </p> <p>メニュー4 : 保護者会の活性化 →校長や教員が生徒の学習阻害要因を把握できるようになった →保護者や地域住民が学校環境整備に協力するようになった →学校のパフォーマンスのモニタリング機能を保護者が担うようになった</p>
----------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>→授業内容がより生徒の興味を惹き、生徒のニーズに合ったものとなった →親が生徒に対して登校準備支援をするようになった 【資料 1-3、p. 6-73】</p> <p>メニュー5：学校補助金 →学校のニーズに即した校舎の改修や教材・備品整備が行われた →学校補助金（学校配賦金）支援でも校長や教員の学校運営能力が強化 →校舎改修により入学希望者が拡大 【資料 1-3、pp. 6-93～6-94】</p> <p>→対象校が平均して所期のマッチングファンド額を達成 【資料 1-3、p. 6-84】</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げた理由・条件、成果が挙げなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	<p>「モニタリングの結果によると、REDIP のアプローチ、コンセプト、スキームは適切であったことが認められた」 【資料 1-2、p. 16】</p>
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	<p>[成果を挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 校長会にて、校長が意識変革のための様々な挑戦、問題の共有を行った ・ 活動を通してボトムアップ計画や学校主体の運営を具体的に学んだ ・ 学校の違いを超えた連携・協働の実現 【資料 1-3、pp. 6-43～6-44】 ・ 学校側が教材、備品、教科書などの有効な管理方法を学び、TPK を通じて情報の共有も図られた ・ 校長の意識や能力によって学校のパフォーマンスに違いが生じる 【資料 1-3、pp. 6-65～6-66】 ・ 学校と保護者間の協働関係が実現し、相乗効果が引き出された 【資料 1-3、p. 6-73】 ・ 学校委員会や保護者など学校関係者が自分たちの活動に自信、誇りを持つようになり、新たなマネジメントスキルを取得 ・ 支援活動の内容をしっかりと情報公開していた 【資料 1-3、pp. 6-94～6-95】 <p>[教訓]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 不適切な講師選定（トップダウン方式の講師など） ・ 入学生の学習状況を共有するなど、小学校との協力関係が構築できなかった ・ アクションリサーチのコンセプトや効果的計画がまだ導入されていない 【資料 1-3、pp. 6-43～6-44】 ・ 支援活動の内容を情報公開できていない学校もあった 【資料 1-3、pp. 6-94～6-97】
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	<p>[成果を挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校と保護者間の協働関係が実現し、相乗効果が引き出された ・ コミュニティの活動参加におけるモメンタムができた 【資料 1-3、pp. 6-73～6-74】 ・ 活動のモメンタム維持において TPK が鍵 【資料 1-3、p. 6-102】 <p>[教訓]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニティの活動への参加率が低い ・ 保護者の多くが小卒で中学校の活動に対する理解不足 【資料 1-3、p. 6-73】
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	<p>[成果を挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 本案件に対する教育省の高いオーナーシップ 【資料 1-1、p. 7】 ・ 教育省州事務所の強力な関与 ・ 郡レベルに介入したこと（TPK 設立や活動支援） 【資料 1-2、p. 16】 ・ 教育行政、コミュニティ、学校の協働体制の構築

	<p style="text-align: right;">【資料 1-3、pp. 6-25～6-27】</p> <p>[教訓]</p> <ul style="list-style-type: none"> パイロットプロジェクトが地方分権化開始前だったので、教育省県/市事務所の関与に格差が生じた <p style="text-align: right;">【資料 1-3、pp. 6-140～6-141】</p>
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<p>[成果を挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> 郡レベルに介入したこと すべての中学校の平等な扱い 普通中学校と宗教中学校の平等な扱い コンポーネント A と B の二本立て 郡内全校が同一メニューを実施 教育省州事務所の強力な関与 フィールドコンサルタントの配置 <p style="text-align: right;">【資料 1-2、p. 16】</p> <ul style="list-style-type: none"> プロポーザル方式の学校配賦金導入 緩やかなマッチングファンドの義務付け <p style="text-align: right;">【資料 1-3、p. 6-100】</p> <p>[本スキームの限界]</p> <ul style="list-style-type: none"> パイロット実施前の事前の周知活動の不足 不適切なフィールドコンサルタントの選定 パイロット活動に関する諸訓練の不足 短期間に過剰な活動を実施 <p style="text-align: right;">【資料 1-2、p. 16】</p>
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	<p>[成果を挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> フィールドコンサルタントの配置 <p style="text-align: right;">【資料 1-2、p. 16】</p>

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	<p>パイロットプロジェクトやエンドライン調査の結果を受け、事業内容を若干改訂し、フェーズ 2 実施として提言</p> <p>コンポーネント A：TPK 活動支援</p> <p>コンポーネント B：学校レベルの支援</p> <p>メニュー1：KKKS を基盤とした実践的研修</p> <p>メニュー2：MGMP の活性化</p> <p>メニュー3：教科書の整備・管理</p> <p>メニュー4：保護者会の活性化</p> <p>メニュー5：学校補助金</p> <p>この中の統合も検討する</p> <p>ベースライン調査、事後調査、達成度調査、各種研修、技術交換プログラム、その他調査も含まれる</p> <p>基本原則として、</p> <ul style="list-style-type: none"> 郡と県の両方の行政レベルへの目配り コミュニティと学校への働きかけ すべての学校の平等の扱い 柔軟性 成果にリンクした活動資金の供与 <p style="text-align: right;">【資料 1-2、p. 21】</p>
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	<p>[有]</p> <ul style="list-style-type: none"> 教育行政が地方分権への過渡期にあり、法制度の未整備や地方教育行政の脆弱性が指摘されている REDIP の試みでは、学校、コミュニティ、郡の行政の間をつなぐことが有効であること、郡が地方自治や自助努力の単位となり得ることも確認された 県行政と郡行政の連携を通して、県政府の人材育成を図ることが重要

6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	<p>[有]</p> <ul style="list-style-type: none"> パイロットプロジェクトの総額は、Rp. 約 55 億 1TPK あたりの支援規模が平均で Rp. 約 6,300 万、1 校あたりの支援額は平均で約 Rp. 3,000 万 <p style="text-align: right;">【資料 1-3、p. 5-6】</p>
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性の有無	<ul style="list-style-type: none"> ベースライン調査やポストパイロット調査の比較分析の結果 「パイロットプロジェクトは、関係者の参加や指導性を向上させ、中でも保護者やコミュニティメンバーにおいてその効果が顕著」 【資料 1-2、p. 18】 本案件に対する教育省の高いオーナーシップ 【資料 1-1、p. 7】 教育省州事務所の強力な関与 フィールドコンサルタントの配置 【資料 1-2、p. 16】 一方、県/市行政の巻き込みがまだ弱い 【資料 1-2、pp. 6-140～6-142】 <p>以上から、県/市教育行政をより積極的に強化する方策をこのメカニズムに加えることをクリアできるのであれば、人的能力面からみた自立発展性は有あといえる。</p> <p style="text-align: right;">【研究会分析結果】</p>

(2) インドネシア 地域教育開発支援調査フェーズ2 (REDIP2)

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協力スキーム	JICA 開発調査
1-2. 実施期間	2002. 1～2005. 1
1-3. プロジェクトの目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 地方分権化基本方針のもとで、学校を基盤とした学校運営と地域社会参加型教育開発を促進し、地方教育行政の能力を高めながら同国の前期中等教育における量的・質的不均衡を是正するための戦略と実施計画を策定する 2. 国民教育省初中等教育総局の計画能力の向上を支援 <p style="text-align: right;">【資料 2-2、p. S-3】</p>
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. 9年義務教育完全普及を教育重点目標としているが、経済危機以降、就学率が伸び悩んでいる 2. 教育の質についての課題多数 3. 教育の都市部と地方間格差、公立と私立間格差、大小規模校の格差などの是正 4. REDIP1 の教訓（実施体制を分権化の進捗に適合、極端に短いパイロット活動期間、資金管理における透明性の徹底）への挑戦 5. 介入メニューの実験から地方分権化に適合した実施メカニズムの実験ヘシフト 6. REDIP1 のメニューの再編成 <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S1～S2、pp. S10～S12】</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. 地方分権下の地方教育行政強化と学校運営改善における有効性が実証された REDIP1 をより進化させる必要性
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	<ol style="list-style-type: none"> 1. REDIP1 の結果を受け、インドネシア政府が REDIP 継続を要請 2. REDIP1 メニューの再編成（メニュー全部を組み合わせた包括的デザインに編成） 3. （学校のニーズにより柔軟に支援するための方策として）学校補助金（学校配賦金）の対象を拡大 4. 郡中学校開発チーム（TPK）支援には校長研修、教員研修も組み合わせる <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S1～S2、pp. S12-S13】</p>
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式教育行政とどう関係づけられたか	<p>2001 年より施行されている地方分権化と適合した効果的实施メカニズム追求や地方教育行政強化、住民参加促進という点から、地方分権化時代の地方教育行政の具体的モデルを示すものと認識、期待された</p>
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. （地方分権化された実施体制のモデル構築のため）REDIP1 より支援対象の県の数を絞る一方、対象郡の数を倍増。ビトゥン（全郡全中学校対象）を除く各県とも約半数の郡を対象とし、学校数も倍増 2. メニュー全部を組み合わせた包括的デザインに再編成 <p style="text-align: right;">【資料 2-2、p. S12】</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. 地域住民のモニタリングへの参画や活動計画、会計報告の掲示の徹底により資金管理の透明性確保を狙った 4. 同調査中に可能な限り長い活動期間を確保するため、準備期間、取りまとめを各半年とし、2 学校暦のサイクルをフルに活動に充当 <p style="text-align: right;">【資料 2-2、p. S32】</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. パイロット実施前の準備として、県、郡、学校レベルの教育計画研修や会計研修、周知活動に十分な時間を配分 <p style="text-align: right;">【資料 2-3、pp. 60～61】</p>

2 プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方教育行政機構（各レベルの権限も含む）	[前期中等教育行政：分権化前（～2000）]																		
	【資料 2-3、p. 17】																		
	[前期中等教育行政：分権化以降（2001～）]																		
	【資料 2-3、p. 18】																		
	[行財政の権限]																		
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;"></th> <th style="width: 45%;">分権化以前</th> <th style="width: 45%;">分権化以降（現在）</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>国</td> <td>カリキュラムデザイン 教科書採択・調達 現職者教員研修内容 教員採用・配置 教育評価 校舎建設・大規模改修</td> <td>カリキュラムデザイン 教育評価 現職者教員研修内容</td> </tr> <tr> <td>州</td> <td>（教育省州事務所） 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 校舎小規模改修・メンテナンス 学校備品整備</td> <td>（州政府） カリキュラムデザイン 現職者教員研修内容 校舎建設・改修</td> </tr> <tr> <td>県/市</td> <td>（教育省県/市事務所） 教員監督</td> <td>（県/市政府） 教育計画 カリキュラムデザイン 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 教科書調達 教員監督 校舎建設・改修 学校備品整備</td> </tr> <tr> <td>郡</td> <td>特になし</td> <td>特になし</td> </tr> <tr> <td>学校</td> <td>特になし</td> <td>カリキュラムデザイン（一部） 教科書採択（省リストより） 校舎メンテナンス（コミュニティ） 学校備品整備</td> </tr> </tbody> </table>		分権化以前	分権化以降（現在）	国	カリキュラムデザイン 教科書採択・調達 現職者教員研修内容 教員採用・配置 教育評価 校舎建設・大規模改修	カリキュラムデザイン 教育評価 現職者教員研修内容	州	（教育省州事務所） 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 校舎小規模改修・メンテナンス 学校備品整備	（州政府） カリキュラムデザイン 現職者教員研修内容 校舎建設・改修	県/市	（教育省県/市事務所） 教員監督	（県/市政府） 教育計画 カリキュラムデザイン 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 教科書調達 教員監督 校舎建設・改修 学校備品整備	郡	特になし	特になし	学校	特になし	カリキュラムデザイン（一部） 教科書採択（省リストより） 校舎メンテナンス（コミュニティ） 学校備品整備
	分権化以前	分権化以降（現在）																	
国	カリキュラムデザイン 教科書採択・調達 現職者教員研修内容 教員採用・配置 教育評価 校舎建設・大規模改修	カリキュラムデザイン 教育評価 現職者教員研修内容																	
州	（教育省州事務所） 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 校舎小規模改修・メンテナンス 学校備品整備	（州政府） カリキュラムデザイン 現職者教員研修内容 校舎建設・改修																	
県/市	（教育省県/市事務所） 教員監督	（県/市政府） 教育計画 カリキュラムデザイン 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 教科書調達 教員監督 校舎建設・改修 学校備品整備																	
郡	特になし	特になし																	
学校	特になし	カリキュラムデザイン（一部） 教科書採択（省リストより） 校舎メンテナンス（コミュニティ） 学校備品整備																	
	【資料 2-3、p. 20】																		

2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）	<p>中部ジャワ州 5 県（ブレベス、プカロンガン） 北スラウェシ州 2 県/市（ビトゥン、ミナハサ） 4 県/市 33 郡にて設立された TPK と対象郡内全普通・宗教中学校（262 校+28 公開中学校）</p> <p style="text-align: right;">【資料 2-2、p. S11】</p>
2-3. 事業対象の数	<p>全 33TPK と全 262 校（学校配賦金方式支援） 全 4 県/市（教育計画・財務計画研修、プロポーザル審査など）</p> <p style="text-align: right;">【資料 2-2、p. S11】</p>
2-4. 事業の内容	<p>事業実施体制（太線枠内がプロジェクトで新規に導入した組織）</p> <p>PIT (Provincial Implementation Team) : 州実施チーム KIT (Kabupaten/Kota Implementation Team) : 県/市実施チーム FC (Field Consultant) : フィールドコンサルタント TPK は郡ベースの校長会 (KKKS)、教科研究会 (MGMP) も実施</p> <p style="text-align: right;">【資料 2-3、p. 18】 【資料 2-3、APPENDIX3】</p> <p>コンポーネント A : TPK の活動支援 REDIP2 では、REDIP1 のような活動に加えて、郡レベル KKKS や MGMP も TPK 活動に含められた TPK メンバー : 郡事務所、郡教育事務所、校長、教員、保護者、コミュニティリーダー、村長の 7 カテゴリーから最低各 1 人、上限 30 人</p> <p>コンポーネント B : 学校の活動支援 REDIP2 では、あらかじめ定められたメニューを用意する方式とはならず、学校委員会が自らの中期計画や REDIP2 ガイドラインに沿った活動計画を自由に提案できる方式に切り替えた 4 つの活動ターゲット ① カリキュラムと教授法 ② 人的資源 ③ 学校運営 ④ 学校・教室の環境</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校委員会メンバー : 校長、保護者代表、教員代表、生徒会代表、地域住民代表 ・ TPK、学校委員会いずれも委員長、会計、内部監査人を互選 ・ 県/市教育局が外部監査人を任命 <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S12～S13】</p>
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	<p>TPK と対象中学校（対象郡内全中学校） 第 1 年次 TPK : Rp. 3, 557 万～Rp. 5, 689 万（1TPK 平均 Rp. 4, 309 万）</p>

	<p>円換算で（2002年のレート JPY 1=Rp 67.83） 524,399円～838,714円（1TPK平均635,278円） 基礎配分+学校数に対する比例配分+追加の基礎配分</p> <p>学校：Rp.1,565万～Rp.3,789万（1校平均Rp.2,642万） 円換算で（2002年のレート JPY 1=Rp 67.83） 230,724円～558,602円（1校平均389,445円） 基礎配分+追加配分（他プロジェクトの援助を受けない学校、公開中学校、僻地校など）</p> <p style="text-align: right;">【資料2-2、pp.S13～S14、資料2-3、pp.49～55】</p> <p>第2年次</p> <ul style="list-style-type: none"> 第1年次に総額1億2,300万円であった資金配賦を、県/市政府のコミットメントを引き出し、将来の自立発展性につなげるため、第2年次には配賦額を総額1億円に減額 それに伴い、TPK、学校の活動支援額も全体的に20%減 <p style="text-align: right;">【資料2-3、pp.205～207】</p>
2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	<p>JICA調査団→TPKと学校委員会</p> <p style="text-align: right;">【資料2-2、p.S15】</p> <p>経済危機下の緊急支援（SSN）：奨学金・学校補助金（学校配賦金）プログラムが1998年より全国的に実施。奨学金・補助金は郵便局を経由して直接奨学生・対象校に送金。公正な対象者・校選定のために州以下、県/市、郡、学校に「委員会」が設立</p> <p style="text-align: right;">【資料1-3、pp.2-9～2-12】</p>
2-7. 「メニュー」（既定の事業選択肢）の有無	<p>TPK：活動に一般的活動（REDIP1同様）、KKKS、MGMPを組み込むこと 学校：質向上に特化し、カリキュラムと教授法、人的資源、学校運営、学校・教室の環境の4分野のターゲットの活動を中期計画、ガイドラインに沿って自由に提案</p> <p style="text-align: right;">【資料2-2、pp.S12～S13】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	<p>TPK、学校とも、中期開発計画（郡教育開発計画、学校改善計画）、REDIP活動計画（年間）、積算、口座情報（共同口座）などを提出（5日間の教育計画研修受講後に作成）</p> <p style="text-align: right;">【資料2-3、付属資料3、資料2-2、p.S18】</p>
2-9. 会計報告書の記載内容	<ul style="list-style-type: none"> TPK、学校とも、出納簿、費目別内訳、計画・実績表、口座残高表、全証憑などを提出 会計報告書のほかに、活動報告書を提出 <p style="text-align: right;">【REDIP2ガイドブック】</p>
2-10. コミュニティの役割と負担	<ul style="list-style-type: none"> コンポーネントA、Bともにメンバーの計画や各活動実施への参画 マッチングファンドへの協力 <p style="text-align: right;">【資料2-2、pp.S12～S13】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 教育省初中等教育総局がC/P機関となり、ソーシャライゼーション、各研修などへの出席、モニタリング実施、報告会共催など 州レベルにPIT、KITが設立され、調査団とともにサイトでの事業運営に参画 特に地方分権化実施に合わせ、実施体制の中で県/市行政の役割、能力を強化 <p style="text-align: right;">【資料2-3、pp.5～6】</p> <ol style="list-style-type: none"> 調査団やPITが対象県/市政府に対して継続的に予算措置を働きかけ、1年次の活動の成果の認識もあり、2年次に財政的自助努力によるREDIP拡大の動きあり（中部ジャワ州2県） <p style="text-align: right;">【資料2-3、pp.253～256】</p> <ol style="list-style-type: none"> 教育省がPITに対し、事業運営のための経費を一部補助
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<ul style="list-style-type: none"> 雇用 中部ジャワ州2県19郡に9人、北スラウェシ州2県/市14郡に7人をそれぞれ配置（1人につき2～3郡担当）し、TPKやクラスター活動、学校レベルの活動、県行政の事業運営（特に教育・財務計画、プロポーザル

	<p>審査、活動モニタリングなど) に対する技術支援を行った</p> <ul style="list-style-type: none"> このほかに、フィールドコンサルタントに対する指導・助言や、インドネシア教育省・一般向けの広報、ソーシャルゼーション対応のために、ジャカルタにコンサルタントを1人配置 <p style="text-align: right;">【資料 2-3、pp. 40～43】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ol style="list-style-type: none"> REDIP1 の約 2 倍の規模の郡数、学校数を対象に、教育改善計画、活動計画から活動実施、モニタリング、フィードバックまでの事業のフルサイクルを習得できるように支援 実施体制において県/市や郡の教育事務所に明確な機能や責任を付与することによって、行政・運営能力を育成 県行政官に対する教育計画・財務計画研修 TPK、学校委員会対象に教育計画研修と会計研修 <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S4～S5、pp. S16～S23】</p>
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<ul style="list-style-type: none"> 日本人調査団員、教育省、州実施チーム、県実施チームが定期的にモニタリング フィールドコンサルタントは現場で技術指導をしながら、活動モニタリング 内部監査人、外部監査人も導入 <p style="text-align: right;">【資料 2-3、APPENDIX3】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<ol style="list-style-type: none"> 学校の活動運営の透明性と地域住民への説明責任が向上 REDIP2 に刺激され、地方政府が様々な形で普及に着手 インパクトは校長や教員だけではなく、地域住民や政府関係者にも生徒にも及び、生徒の学力も向上 校長や教員の自主性を引き出し、彼らの専門性を尊重しながら教育開発の手法と技術を提供 学校と地域住民との間の垣根を取り払い、地域社会や住民が参加し協力できる環境を整えた <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S22～S27、pp. S39～S41】</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)	<p>1 年次、2 年次においても、学校施設の状況、教科書配布状況の指標が明確に改善</p> <p style="text-align: right;">【資料 2-2、p. S-26、pp. S-39～S-41】</p>
(2) 関心・意欲など心理面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 学校における (活動運営の) 透明性、説明責任、規律、正直さ、意欲の面で改善 REDIP2 に刺激され、地方政府が様々な形で普及に着手 インパクトは校長や教員だけではなく、地域住民や政府関係者にも及んだ 学校と地域住民との間の垣根を取り払い、地域社会や住民が参加し協力できる環境を整えた <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S22～S27、pp. S39～S41】</p>
(3) 能力面の成果	<ul style="list-style-type: none"> ほとんどの対象校で問題なくマッチングファンド収集が達成された ほとんどの対象郡・校が活動計画・予算申請書を掲示し、情報公開に努めた ブレベス県、プカロンガン県で 1 年次より県予算による REDIP 普及に着手した <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S23～S24】</p> <ul style="list-style-type: none"> 教員の授業技術が向上し、教材開発、モジュール開発も自ら行うなど専門性を高めた 多くの校長が学校運営において、透明性、説明責任性、親・地域との連携を実現し、教員に対する技術的サポートも行うようになった 郡長が教育問題に対する認識を深め、独自に教育支援に取り組むようになった (奨学金給付や各種フォーラム組織など)

	<ul style="list-style-type: none"> 県教育局の行政運営の説明責任性が高まり、学校に対する技術支援も強化され、現場のニーズが反映された教育計画が策定されるようになった 【資料 2-3、pp. 125～135】
(4) 制度面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 学校における（活動運営の）透明性、説明責任、規律、正直さ、意欲の面で改善 （活動を通して）関係者が初めて民主主義を実践 REDIP モデルを自分たちの教育行政に取り入れようという動き 【資料 2-2、p. S25】 （REDIP が先駆けていた学校委員会であったが、その後教育大臣通達で制定され）REDIP2 の学校委員会を国の定める学校委員会に統合 TPK、学校の資金管理の透明性が（顕著に）向上し、活動プロポーザルや会計報告を掲示板に張り出すなど一般に情報公開する動きが拡大 TPK、学校からのプロポーザル審査と承認を、2 年次より州実施チームと県/市実施チームとで主体的に行うようになった 【資料 2-2、p. S32】
(5) 教育アクセス上の成果	<ul style="list-style-type: none"> 対象校の多くでは中退する生徒が減少し、郡内では中学校の就学率が上昇する傾向 【資料 2-2、p. S34】 郡校長会の連携により、郡全体の中学校に公開中学校機能を導入し、門戸を拡大したことが就学者増加につながった 中退の原因を解明し（学習意欲低下や早婚）、様々な取り組みを展開し、成果を上げた 【資料 2-2、p. S46】
(6) 教育内容上の成果	<ul style="list-style-type: none"> 教科教員研究会、学校単位、教員個人などが数々の自主教材を作成 英語、数学、理科の教員指導要領が主体的に開発された 新カリキュラム導入準備、新たな教授法（CTL:Contextual Teaching and Learning、CAR:classroom action research など）を実践するようになった インパクトは校長や教員だけではなく、地域住民や政府関係者にも生徒にも及び、生徒の学力も向上 校長や教員の自主性を引き出し、彼らの専門性を尊重しながら教育開発の手法と技術を提供 【資料 2-2、pp. S28～S29、p. S35】
(7) その他の成果	特に記述なし
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	<ul style="list-style-type: none"> 対象 2 州で県政府が自前予算で REDIP 支援拡大 ブカロンガン県：7 郡（TPK）22 中学校対象 ブレベス県：17 中学校対象 ミナハサ県：学校予算の一部を学校配賦金方式により各学校に配布 南ミナハサ県：同上 教育省が国家予算による REDIP-G (Government) を計画中 ADB が分権化基礎教育ローンプロジェクト（Decentralized Basic Education Project:DBE）に REDIP モデルを導入 【資料 2-3、pp. 253～256】
3-3. 成果間の関係	<ul style="list-style-type: none"> 事業→教育普及キャンペーン実施・校長会の連携→就学率向上、中退率減少 事業→学校が適切に教育開発活動を実施→資金管理の透明性を地域社会が確認→地域住民の活動への協力 事業→校長、教員の自主性向上→教材開発、教授法改善→生徒の学力向上 事業→教育環境整備、就学状況改善、質向上→行政の独自の普及努力 【資料 2-2、p. S34 など上記の関係整理】

4. 事業と成果の関係

<p>4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか</p>	<p>[コンポーネント A] : TPK 活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 郡レベルの各種教育キャンペーンが大きなインパクトをもたらした 学校と地域住民の間の垣根を取り払い、地域社会や住民が参加し協力できる環境を整えた 研修への参加の指標がはっきりと改善 【資料 2-2、pp. S22～S27、pp. S39～S41】 対象校の多くでは中退する生徒が減少し、郡内では中学校の就学率が上昇する傾向 【資料 2-2、p. S34】 郡校長会の連携により、郡全体の中学校に公開中学校機能を導入し、門戸を拡大したことが就学者増加につながった 中退の原因を解明し（学習意欲低下や早婚）、様々な取り組みを展開し、成果を上げた 【資料 2-2、p. S46】 教科教員研究会、学校単位、教員個人などが数々の自主教材を作成 英語、数学、理科の教員指導要領が主体的に開発された 新カリキュラム導入準備、新たな教授法（CTL、CAR など）を実践するようになった インパクトは校長や教員だけではなく、地域住民や政府関係者にも生徒にも及び、生徒の学力も向上 校長や教員の自主性を引き出し、彼らの専門性を尊重しながら教育開発の手法と技術を提供 【資料 2-2、pp. S28～S29、p. S35】 <p>[コンポーネント B] : 学校教育改善活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 研修への参加、学校施設の状況、教科書配布状況といった指標がはっきりと改善 学校における（活動運営の）透明性、説明責任、規律、正直さ、意欲の面で改善 【資料 2-2、pp. S25～S26】 教育内容上の成果に関しては、TPK の成果と同様 <p>[教育行政能力強化] : 各種研修</p> <ul style="list-style-type: none"> REDIP2 に刺激され、地方政府が様々な形で普及に着手 TPK、学校からのプロポーザル審査と承認を、2 年次より州実施チームと県/市実施チームとで主体的に行うようになった 【資料 2-2、p. S22～S27、p. S32、pp. S39～S41】
------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げた理由・条件、成果が挙げなかった理由・条件

<p>5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか</p>	<p>「REDIP2 が関係者の間に望ましい変化を起していることが判明」 【資料 2-2、p. S25】</p>
<p>5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因</p>	<p>[成果を挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> 「REDIP はプロジェクトではない」というメッセージは REDIP2 が外部からの資金に頼る一般的な「プロジェクト」ではなく、地域住民の誰もが参加できるプログラムであることが関係者間に浸透 教育省所轄の中学校と宗教省所轄の宗教中学校の連携が教育分野の新たな資源 学校改善活動を通して学校内のコミュニケーションが向上 【資料 2-2、pp. S24～S25】
<p>5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因</p>	<p>[成果を挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> 郡レベルで実施された各種教育キャンペーン ステークホルダー間の REDIP2 システムに関する理解の深まり 活動運営の透明性、説明責任性の高まり

	<ul style="list-style-type: none"> マッチングファンドへの協力（非強制）を通じた連帯意識の高まり <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S24～S25、p. S34】</p>
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	<p>[成果を挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> 教育省が REDIP モデルの理論と実践を高く評価 実施体制において県/市や郡の教育事務所に明確な機能や責任を付与することによって、行政・運営能力を育成 <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S4～S5、p. S16～S23、p. S40】</p>
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<p>[成果を挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> （多様なニーズに対応するため）TPK、学校支援とも学校配賦金方式を採用 活動実施ガイドラインや中期計画に沿って（ある程度）自由に活動計画を提案 配賦金額の広報、活動計画や会計報告揭示など情報公開の促進、徹底 「REDIP はプロジェクトではない」というメッセージは REDIP2 が外部からの資金に頼る一般的な「プロジェクト」ではなく、地域住民の誰もが参加できるプログラムであることが関係者間に浸透 教育省所轄の中学校と宗教省所轄の宗教中学校の連携が教育分野の新たな資源 フィールドコンサルタントが関係者を効果的に教育開発の場に導いた <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S12～S13、pp. S24～S25】</p>
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	<p>[成果を挙げた理由]</p> <p>フィールドコンサルタントが関係者を効果的に教育開発の場に導いた</p> <p style="text-align: right;">【資料 2-2、p. S25】</p>

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	<p>基本的に技術プロジェクト REDIP のデザインが REDIP2 の発展版 変更点は</p> <ul style="list-style-type: none"> ドナーと地方政府との予算分担 組織内のファシリテーター育成、確保 <p style="text-align: right;">【資料 2-2、p. S49】</p>
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	<p>[有]</p> <p>制度化に向けた提言</p> <ul style="list-style-type: none"> TPK を郡レベルの教育行政組織にすること 指導主事をファシリテーターとして育成し、任務につかせること 普通中学校、宗教中学校を問わず、あらゆる中学校を平等に扱うこと 州教育局は州教育政策の策定や県/市政府の技術支援においてより実質的な役割を果たすこと <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S44～S45】</p>
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	<p>[有]</p> <p>制度化に向けた提言</p> <ul style="list-style-type: none"> 学校予算をプロポーザル方式補助金とし、学校の自由裁量を認めること TPK への財政支援をすること 中学校の財政資金源を一本化し、財務の透明性を高めることなど <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S44～S45】</p>
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性の有無	<p>[有]</p> <ul style="list-style-type: none"> 学校内の協同体制が既に構築されている 学校間連携体制（普通・宗教、公私立問わず）構築されている 学校と地域社会との連携体制が構築されている TPK を通して、学校と県/市政府教育局、学校と郡の連携体制が構築されている などが主な理由 <p style="text-align: right;">【資料 2-2、pp. S35～S36】</p>

(3) インドネシア 地方教育行政改善計画 (REDIP3)

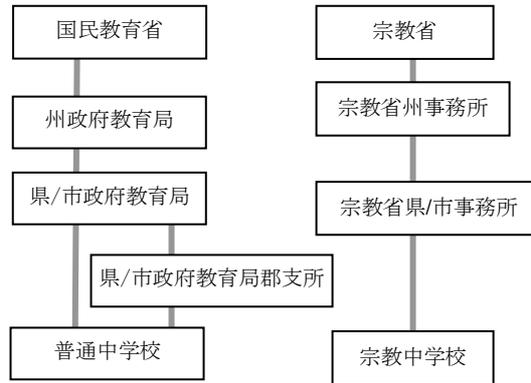
1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	JICA 技術協力プロジェクト
1-2. 実施期間	2004.9-2008.9
1-3. プロジェクトの目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 住民参加と学校を拠点としたボトムアップによる REDIP モデルが、対象県における前期中等教育行政において確立され普及する (プロジェクト目標) 2. 開発調査 REDIP2 の成果を踏まえたモデルの完成と普及 【資料 3-2、p. 3、p. 22】
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2008 年に 9 年制義務教育の完全達成を目指しているが、いまだ低い水準にとどまっている 2. 2001 年に地方分権化が施行されたが、十分な移行準備過程なく進行してしまったため、様々な混乱が生じ、いまだに地方教育行政が適切に機能していない 3. 中学校就学の地域間格差是正、教育内容の質向上など重要課題に取り組むための地方教育行政体制確立が急務 4. REDIP モデルの有効性を県も教育省も高く評価し、対象県では同モデルを継続的に実施するため、予算確保を進めている 5. 同モデルの自律的实施のため、さらなる行政能力強化と経験の蓄積が必要 6. 今後の同モデルの地理的拡大も課題 【資料 3-1、p. 1】
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	<ol style="list-style-type: none"> 1. 基本的に REDIP2 の活動内容やアプローチを踏襲した協力を実施 2. 開発調査において試行した 6 種類の活動メニューから特に高い効果を示した 2 つの組み合わせ (郡中学校開発チーム (TPK) +学校配賦金) に絞って実施 【資料 3-1、p. 8、p. 22】
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式教育行政とどう関係づけられたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2001 年に地方分権化が施行されたが、十分な移行準備過程なく進行してしまったため、様々な混乱が生じ、いまだに地方教育行政が適切に機能していない 2. 地域・学校ベースの運営システムに基づく地方教育行政モデルの開発を国策としている 3. 教育省は「当国の現状に非常に適した教育支援」と協力事業を高く評価 【資料 3-1、p. 1、p. 7】
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. JICA 支援を受けたインドネシア政府が自力で実施可能な形でハンドオーバーすることに向け、様々な問題を克服 2. 成果を上げた学校配賦金方式を地方教育行財政の仕組みに組み込むか考慮 3. 学校配賦金供与額の県負担を拡大し、同時に JICA 協力額を縮小していくなどの「出口戦略」の試行と事前の合意取り付け 4. REDIP 型の地方教育行政展開のための技術協力の継続 5. 州教育局の県への同モデル普及のための能力強化 6. 資金の支出に関しては、明確かつ厳格なガイドラインの策定、十分なキャパシティ・ビルディングの支援後、徐々に移譲 【資料 3-1、pp. 21~22、p. 37】

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方教育行政機構（各レベルの権限も含む）

[前期中等教育行政：分権化以降（2001～）]



【資料 2-3、p. 18、資料 3-1、pp. 24～27、資料 3-2、p. 1】

[行財政の権限]

	分権化以前	分権化以降（現在）
国	カリキュラムデザイン 教科書採択・調達 現職者教員研修内容 教員採用・配置 教育評価 校舎建設・大規模改修	カリキュラムデザイン 教育評価 現職者教員研修内容
州	（教育省州事務所） 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 校舎小規模改修・メンテナンス 学校備品整備	（州政府） カリキュラムデザイン 現職者教員研修内容 校舎建設・改修
県/市	（教育省県/市事務所） 教員監督	（県/市政府） 教育計画 カリキュラムデザイン 現職者教員研修内容・実施 教員採用・配置 教科書調達 教員監督 校舎建設・改修 学校備品整備
郡	特になし	特になし
学校	特になし	カリキュラムデザイン（一部） 教科書採択（省リストより） 校舎メンテナンス（コミュニティ） 学校備品整備

【資料 2-3、p. 20、資料 3-1、pp. 24～29】

2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）

コンポーネント 1：モデルの完成・制度化（継続県）
 中部ジャワ州 2 県（ブレベス、プカロンガン）
 北スラウェシ州 1 市（ビトゥン）
 コンポーネント 2：モデルの普及（新規県）
 バンテン州 2 県（セラン、パンデグラ）
 5 県/市内 65 郡の TPK と中学校（公私立、普通・宗教すべて）
 コンポーネント 2 のプロポーザル事業は、第 1 年次を準備期間とし、活動は第 2 年次より開始

【資料 3-5、p. 3、表 1】

<p>2-3. 事業対象の数</p>	<p>全 65TPK と全 505 中学校 (3 州 5 県/市内) 継続県：中部ジャワ州ブレベス県、プカロンガン県、北スラウェシ州ビトゥン市は全郡、全中学校対象 新規県：バンテン州セラン県 14 郡、パンデグララン県 10 郡と各対象郡内全中学校対象</p> <p>北スマトラ大地震・津波の被害者に対する緊急支援として、最も被害を受けた NAD 州アチェブサル県において 7 郡 100 小中学校を支援 (2005 年 4～6 月のみ)</p> <p style="text-align: right;">【資料 3-5、p. 3、表 1】</p>
<p>2-4. 事業の内容</p>	<p>事業実施体制 (太線枠内がプロジェクトで新規に導入した組織) -REDIP2 を踏襲</p> <pre> graph TD NE[国民教育省] --- JICA[JICA チーム] JICA --- RE[宗教省] NE --- PE[州政府教育局] PE --- PLT[PLT] RE --- PRO[宗教省州事務所] PE --- CM[県/市政府教育局] CM --- KIT[KIT] FC((FC)) TPK((TPK)) PRO --- PRO_DIST[宗教省県/市事務所] CM --- CM_DIST[県/市政府教育局郡支所] CM_DIST --- GMS[普通中学校] CM_DIST --- RGS[宗教中学校] GMS --- SC1[学校委員会] RGS --- SC2[学校委員会] </pre> <p>PLT(Provincial Liaison Team):州リエゾンチーム KIT(Kabupaten/Kota Implementation Team):県/市実施チーム FC (Field Consultant): フィールドコンサルタント TPK は郡ベースの校長会 (KKKS)、教科研究会 (MGMP) も実施</p> <p style="text-align: right;">【REDIP ガイドブック】</p> <p>[プロポーザル事業] TPK による郡教育改善活動支援</p> <ul style="list-style-type: none"> REDIP2 を踏襲し、1) 郡レベル教育キャンペーンや学校間大会のような一般的活動、2) 郡レベル KKKS、3) MGMP の 3 種類の活動を実施すること TPK メンバー: REDIP2 を踏襲し、郡事務所、郡教育事務所、校長、教員、保護者、コミュニティリーダー、村長の 7 カテゴリーから最低各 1 人、上限 30 人 <p>学校改善活動支援</p> <ul style="list-style-type: none"> REDIP2 をほぼ踏襲し、学校委員会が自らの中期計画や活動実施ガイドラインに沿った活動計画を自由に提案できる方式 4 つの活動ターゲット <ol style="list-style-type: none"> カリキュラムと教授法 人的資源 学校運営 学校・教室の環境 保護者と地域住民の意識変革 学校委員会メンバー: 国の法令で規定された学校委員会構成員に準ずる TPK、学校委員会いずれも委員長、会計、内部監査人を互選 <p style="text-align: right;">【REDIP ガイドブック】</p>
<p>2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模</p>	<ul style="list-style-type: none"> 技術協力プロジェクト REDIP では、出口戦略を試行するため、継続県において地方政府と学校配賦金を共同負担

	<ul style="list-style-type: none"> JICA 側の負担額を年々減少させ、地方政府の負担額を増大していく 地方政府の負担額の割合は次のとおり (%) <table border="1"> <thead> <tr> <th>年</th> <th>2004/2005</th> <th>2005/2006</th> <th>2006/2007</th> <th>2007/2008</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ビトゥン</td> <td>100</td> <td>100</td> <td>100</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>ブレバス</td> <td>40</td> <td>60</td> <td>80</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>プカロンガン</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">【資料 3-4、p. 3】</p> <p>第 1 年次配賦額 (継続県/市) (ルピア)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>JICA</th> <th>県/市政府</th> <th>計</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ビトゥン</td> <td>0</td> <td>578,010,000</td> <td>578,010,000</td> </tr> <tr> <td>ブレバス</td> <td>2,210,915,700</td> <td>1,948,585,000</td> <td>4,159,500,700</td> </tr> <tr> <td>プカロンガン</td> <td>1,496,740,000</td> <td>997,800,000</td> <td>2,494,540,000</td> </tr> </tbody> </table> <p>TPK、学校への配賦平均額 (ルピア)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>TPK</th> <th>学校</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ビトゥン</td> <td>15,000,000</td> <td>18,576,923</td> </tr> <tr> <td>ブレバス</td> <td>24,000,000</td> <td>25,300,000</td> </tr> <tr> <td>プカロンガン</td> <td>23,229,333</td> <td>25,548,810</td> </tr> </tbody> </table> <p>第 1 年次配賦額 (新規県) (ルピア)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>JICA</th> <th>1 校平均</th> <th>1TPK 平均</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>セラシ</td> <td>3,617,000,000</td> <td>23,400,000</td> <td>39,400,000</td> </tr> <tr> <td>パンデグラシ</td> <td>2,670,000,000</td> <td>25,700,000</td> <td>40,000,000</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">【資料 3-4、添付資料】</p>	年	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	ビトゥン	100	100	100	100	ブレバス	40	60	80	100	プカロンガン						JICA	県/市政府	計	ビトゥン	0	578,010,000	578,010,000	ブレバス	2,210,915,700	1,948,585,000	4,159,500,700	プカロンガン	1,496,740,000	997,800,000	2,494,540,000		TPK	学校	ビトゥン	15,000,000	18,576,923	ブレバス	24,000,000	25,300,000	プカロンガン	23,229,333	25,548,810		JICA	1 校平均	1TPK 平均	セラシ	3,617,000,000	23,400,000	39,400,000	パンデグラシ	2,670,000,000	25,700,000	40,000,000
年	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008																																																									
ビトゥン	100	100	100	100																																																									
ブレバス	40	60	80	100																																																									
プカロンガン																																																													
	JICA	県/市政府	計																																																										
ビトゥン	0	578,010,000	578,010,000																																																										
ブレバス	2,210,915,700	1,948,585,000	4,159,500,700																																																										
プカロンガン	1,496,740,000	997,800,000	2,494,540,000																																																										
	TPK	学校																																																											
ビトゥン	15,000,000	18,576,923																																																											
ブレバス	24,000,000	25,300,000																																																											
プカロンガン	23,229,333	25,548,810																																																											
	JICA	1 校平均	1TPK 平均																																																										
セラシ	3,617,000,000	23,400,000	39,400,000																																																										
パンデグラシ	2,670,000,000	25,700,000	40,000,000																																																										
2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	<ul style="list-style-type: none"> JICA チームと地方政府→TPK と学校 <p style="text-align: right;">【資料 3-2、p. 14】</p> <ul style="list-style-type: none"> JICA と地方政府との共同負担であるが、精算の区別より、2 者のファンドを合わせて配賦することは避け、各会計システムに合わせた配賦タームを設定 インドネシアの会計年度が 1~12 月であり、予算執行がずれる傾向にあるため、JICA タームを 1~6 月 (ターム 1)、地方政府タームを 7~12 月 (ターム 2) と設定 <p style="text-align: right;">【資料 3-5、pp. 7~9】</p> <ul style="list-style-type: none"> 現行の教育行政では、①教育省補助金プログラムが州経由で県行政へ、②県/市政府の事業費が会計局から教育局へ、という 2 通りで、REDIP による資金配賦もこれらのシステムに沿ったもの 																																																												
2-7. 「メニュー」(既定の事業選択肢)の有無	<ul style="list-style-type: none"> メニューはないが、TPK、学校とも活動のターゲットが指定されており、ターゲットにつながる活動を計画 TPK: 活動に一般的活動 (REDIP1 同様)、KKKS、MGMP を組み込むこと 学校: 質向上に特化し、カリキュラムと教授法、人的資源、学校運営、学校・教室の環境、保護者・地域住民の意識変革の 5 分野のターゲットの活動を中期計画、ガイドラインに沿って自由に提案 <p style="text-align: right;">【REDIP ガイドブック】</p>																																																												
2-8. プロポーザルの記載内容	<ul style="list-style-type: none"> TPK、学校とも、問題分析結果、目標、活動計画、マッチングファンド目標額と募金方法、施設整備を行う際の現状報告、活動別経費、中期学校・郡教育改善計画など <p style="text-align: right;">【REDIP ガイドブック】</p>																																																												
2-9. 会計報告書の記載内容	<ul style="list-style-type: none"> TPK、学校とも、費目別集計、活動別集計、計画と実施の比較、口座引き落とし記録、マッチングファンド (金銭、資材、労働力) 集計結果、全証憑など 会計報告書のほかに、活動報告書をタームごとに提出 <p style="text-align: right;">【REDIP ガイドブック】</p>																																																												
2-10. コミュニティの役割と負担	<ul style="list-style-type: none"> TPK、学校委員会のメンバーの活動計画と活動実施、評価、報告などへの参画 																																																												

	<ul style="list-style-type: none"> 住民からのマッチングファンドへの協力 <p style="text-align: right;">【REDIP ガイドブック】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育省初中等教育総局がC/P機関となり、ソーシャリゼーション、各研修などへの出席、モニタリング実施、報告会共催など 2. KITが設立され、JICAチームとともにサイトでの事業運営、技術指導、モニタリングなどにあたっている 3. REDIP2と異なる点は、事業における州レベルの機能を事業運営から評価、普及へとシフトし、名称も州リエゾンチーム（PLT）と改称 <p style="text-align: right;">【資料 3-2、pp. 23～24】</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. 継続県/市の財務負担に関しては4.2.5のとおり 5. 教育省が3州チームに対し、事業運営のための経費を一部補助（プロポーザル方式で活動計画を提出）
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<p>雇用</p> <p>ナショナルコンサルタント1人 フィールドコンサルタント24人</p> <p>各2～4郡、平均20校に対する技術支援・モニタリング担当</p> <p>継続県においては、フィールドコンサルタントから県行政官や指導主事への技術移転、県行政の自立を促進するため、フィールドコンサルタントの数を徐々に減らしていく</p> <p style="text-align: right;">【資料 3-5、pp. 7～8】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 県行政に対する事業オリエンテーション、実施監理研修、県教育計画・財務計画研修、事業ソーシャリゼーション、その他OJT（プロポーザル審査、モニタリング、評価など）を通して、REDIPのコンセプトやボトムアップ型教育改善の理解を実践を通して深め、県教育行政の将来的自立を促進 2. 各県/市において地域担当指導主事（あるいは行政官）を任命し、REDIPの技術指導・モニタリング業務の組み込みを図り、横の連絡調整機能強化も支援 3. TPK、学校委員会対象に委員会設立オリエンテーション、事業ソーシャリゼーション、教育計画研修、会計研修を行い、また教育計画・活動提案書作成、活動実践を通して、効果的教育改善活動のメカニズムや各人の役割などの習得を促進 <p style="text-align: right;">【資料 3-5、pp. 17～19】</p>
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<ul style="list-style-type: none"> 日本人専門家チーム、教育省、州実施チーム、県実施チームが定期的にモニタリング フィールドコンサルタントは現場で技術指導をしながら、活動モニタリング 内部監査人、外部監査人も導入 <p style="text-align: right;">【REDIP ガイドブック】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<ol style="list-style-type: none"> 1. プロポーザル事業中間調査の結果により、生徒、親、教員、校長の学校や自分自身のパフォーマンスに対する満足度が高まり、学校の施設の良好な改善も確認された 2. REDIPにより学校運営に教員の参加度合いが高まっていることが対象校全体で確認され、学校外との連携も進んだと関係者間で認識され、その傾向は新規県や新規郡で顕著である 3. コミュニティの教育改善への参加の必要性に対する認識が高まった 4. TPKメンバーやコミュニティの間でREDIP活動の就学状況、教育の質、教育運営において成果を上げていると認識されている 5. 県/市行政によるプロポーザル事業運営に向けた技術移転の進捗は、財政面、実施体制において特にビトゥン市がリード、中部ジャワ州2県も徐々にではあるが、進捗を示している <p style="text-align: right;">【資料 3-6、pp. 2～9】</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

<p>3-1. 事業の成果 [想定されていた成果]</p> <p>(1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)</p>	<p>すべての質問において中間調査における評価はベースライン調査におけるそれを上回っており、生徒は学校施設が改善しつつあることを認識していることを示唆</p> <p style="text-align: right;">【資料 3-6、pp. 2～9】</p>
<p>(2) 関心・意欲など心理面の成果</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ プロポーザル事業中間調査の結果により、生徒、親、教員、校長の学校や自分自身のパフォーマンスに対する満足度が高まったことが確認 ・ コミュニティの教育改善への参加の必要性に対する認識が高まった <p style="text-align: right;">【資料 3-6、pp. 2～9】</p>
<p>(3) 能力面の成果</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒、親、教員、校長とも概ね現在の学校や自分自身のパフォーマンスに満足している (特に私立・宗教中学校) ・ 学校の施設の維持管理能力が高まった ・ 透明性の向上、校長・教師の計画立案能力の向上など、学校運営が改善された <p style="text-align: right;">【資料 3-6、pp. 2～9】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 県教育行政官の多くは、REDIPのコンセプトを理解し、プロポーザル事業における運営サイクルの各業務を独力で実施できると自己評価をしていることから一定の成果は認められるが、JICA 専門家チームは今後さらなる能力強化が必要であるとの見解である。 <p style="text-align: right;">【資料 3-7、評価調査結果要約表】</p>
<p>(4) 制度面の成果</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 県/市行政によるプロポーザル事業運営に向けた技術移転の進捗は、財政面、実施体制において特にビトゥン市がリード、中部ジャワ州 2 県も徐々にではあるが、進捗を示している ・ REDIP により学校運営に教員の参加度合いが高まっていることが対象校全体で確認され、学校外との連携も進んだと関係者間で認識され、その傾向は新規県や新規郡で顕著である ・ 財政面では、現在まで全継続県/市政府は目標額計上を達成 <p style="text-align: right;">【資料 3-6、pp. 2～9】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ プロポーザル事業において、透明性と説明責任を伴う資金配賦のメカニズムはほぼ完成している段階にある <p style="text-align: right;">【資料 3-7、評価調査結果要約表】</p>
<p>(5) 教育アクセス上の成果</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ TPK メンバーやコミュニティの間で REDIP 活動の就学状況、教育の質、教育運営において成果を上げていると認識されている <p style="text-align: right;">【資料 3-6、pp. 2～9】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 入手データからは、プロジェクトによるインターベンションと総就学率の変化との間に因果関係は認められないが、中退率の減少には貢献しているようである <p style="text-align: right;">【資料 3-7、評価調査結果要約表】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 新規県のうち、パンデグランを見る限りにおいては、2005 年の総就学率は前年よりも増加している <p style="text-align: right;">【資料 3-7、p. 24】</p>
<p>(6) 教育内容上の成果</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ TPK メンバーやコミュニティの間で REDIP 活動の就学状況、教育の質、教育運営において成果を上げていると認識されている <p style="text-align: right;">【資料 3-6、pp. 2～9】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 中間調査 (インパクト調査) をベースライン調査時と比較すると、生徒の学習達成度、教員のパフォーマンス、学校運営など、教育の質の向上を測る指標に一定の向上がみられる <p style="text-align: right;">【資料 3-7、評価調査結果要約表】</p>
<p>(7) その他の成果</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ REDIP 活動のオーナーシップの移管を進める上で、中部ジャワ州の対象県では、JICA のミニッツに規定されたとおり、県側の資金分担率が増加していることは特筆すべき成果 <p style="text-align: right;">【資料 3-7、評価調査結果要約表】</p>
<p>3-2. 事業の成果 [想定されなかった成果]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ パンテン州 2 県 (新規県) においてプロポーザル事業 1 年目よりモニタリング経費や活動資金の部分的配賦を開始 ・ 教育省が国家予算による REDIP-G の実施と対象地の拡大

	<p style="text-align: right;">【資料 3-5、pp. 15～16、資料 3-6、p. 9】</p> <ul style="list-style-type: none"> 2005 年度にインドネシア政府の予算によってREDIP-G が開始された 【資料 3-7、評価調査結果要約表】 中部ジャワ州では、州教育事務所のイニシアティブのもとで、対象外の県へのREDIP モデルの普及を目的として、2006 年度の州予算が広報活動や研修だけでなく、プロポーザル事業の実施に割り当てられた。この州予算額は2007 年度には倍増される予定である。 【資料 3-7、p. 9】 バンテン州内でも州・県の独自の予算により、レバック県対象に州版REDIPが、セラン県、パンデグララン県でも 対象外郡において県版REDIP が計画・実施されている 【資料 3-7、p. 28】
3-3. 成果間の関係	実施中であるため現時点での分析が困難

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びつたのか	実施中であるため現時点での分析が困難
----------------------------	--------------------

5. 成果が挙げた理由・条件、成果が挙げなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	<p>実施中であるため現時点での分析が困難 [参考：中間評価調査結果より]</p> <ul style="list-style-type: none"> 本プロジェクトはアクセスの向上よりも質の向上にその重点が置かれているものの、上位目標にも示されているように、アクセスの改善にも貢献するものである。プロジェクト対象県の総就学率は、比較的低い地域が選択されていることから、長期的にはプロジェクトの実施はアクセスの向上に貢献することが期待される 中間評価で、すべての対象州と県の教育事務所へのインタビューを実施した結果、REDIP3 が対象州や県における教育セクターの課題（低い総就学率、低い教員の質、学校運営への不十分な住民参加）と照らし合わせて適切なインターベンションであることが確認されている 【資料3-7、pp. 15～16】
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	実施中であるため現時点での分析が困難
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	実施中であるため現時点での分析が困難
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	<p>実施中であるため現時点での分析が困難 [参考：中間評価調査結果より]</p> <ul style="list-style-type: none"> 計画当初は、プロジェクト終了後にREDIP 実施の中心的役割を担う現地人材として、指導主事が選定され、インドネシア人コンサルタントによる技術移転の対象とされてきたが、そのフィジビリティが疑問視されている 【資料3-7、評価調査結果要約表】
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<p>実施中であるため現時点での分析が困難 [参考：中間評価調査結果より]</p> <ul style="list-style-type: none"> プロポーザル事業における学校とTPK への学校配賦金配賦の県負担分をプロジェクト終了に向けて徐々に増加させる方法は、インドネシア側のコミットメントとイニシアティブを喚起するのに有効 新規県による継続県へのスタディツアーは、経験を共有することによって新規県におけるプロジェクト実施に活かそうとする試みであり、効率的

	<p>かつ効果的な方策</p> <ul style="list-style-type: none"> 対象となる学校も普通中学校だけではなく、マドラサ（宗教中学校）も巻き込むことによって、教育の質の全体的な向上が図られた 2005 年度に中部ジャワ州において JICA 負担分のプロポーザル事業費が（一端）凍結され、その後の対応の確定にも時間を要した結果、2006 年春に予定されていた技術交換事業が見送られた プロジェクト初年度と REDIP2 の終了時期に半年間の重複があったことや、2005 年 4 月～6 月には緊急支援の一環として REDIP-Aceh が実施されたこともあり、JICA 専門家チームは本技術協力プロジェクトの当初 PDM0 にはない業務を同時並行で実施 <p style="text-align: right;">【資料3-7、評価調査結果要約表】</p> <ul style="list-style-type: none"> 中部ジャワ州教育事務所の自主的な REDIP モデルの普及活動を契機に、州教育事務所付きの FC が配置されることとなった <p style="text-align: right;">【資料3-7、p. 9】</p>
<p>5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因</p>	<p>実施中であるため現時点での分析が困難 [参考：中間評価調査結果より]</p> <ul style="list-style-type: none"> 開発調査の頃よりローカルコンサルタントとして実質的にプロジェクトの活動を担ってきたインドネシア人コンサルタントを引き続き本技術協力プロジェクトでも採用することで、継続県におけるプロジェクトの実施が円滑に行われている <p style="text-align: right;">【資料3-7、評価調査結果要約表】</p>

6. 自立発展性の有無

<p>6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）</p>	<p>実施中であるため現時点での分析が困難 [参考]</p> <ul style="list-style-type: none"> 金額的には縮小しても、事業を現時点のメカニズムで実施 フィールドファシリテーションの拡充など、学校、TPK への技術支援体制の確立が急務 中間評価において「REDIP モデル」の定義の再確認が行われ、進捗と目標達成状況の確認に大いに貢献した。 <p>REDIP モデルの4 つのコンポーネント：</p> <ol style="list-style-type: none"> 住民・学校と県教育事務所（ファシリテーションとモニタリングを担う）を結ぶ役割としての TPK の設立 プロポーザル事業による学校配賦金の配賦 コミュニティ参加によるボトムアップの計画策定 計画から評価までの一連の運営サイクル <p style="text-align: right;">【資料 3-7、pp. 16～17】</p> <ul style="list-style-type: none"> 各ステークホルダー間の交流（相互作用）とコミュニケーションが促進された結果として <ol style="list-style-type: none"> 各行政レベル間の連携 県行政と現場（学校・住民）との連携 学校とコミュニティの連携 学校間の交流（特に、それまで交流のなかった国民教育省の管轄である学校と宗教省の管轄である学校との交流が、プロジェクトが終了時まで目指すべき4 つの明確なビジョンとして設定されており、プロジェクトのインターベンションによって実現されると期待される状況 <p style="text-align: right;">【資料 3-7、pp. 16～17】</p> <ul style="list-style-type: none"> プロポーザル事業において、透明性と説明責任を伴う資金配賦のメカニズムはほぼ完成している段階にある <p style="text-align: right;">【資料 3-7、評価調査結果要約表】</p> <ul style="list-style-type: none"> 政策的、財政的、組織的な自立発展性の見込みは、継続県であるビトゥンとブレベスにおいては高いが、プカロンガンについては、県教育事務所のイニシアティブとオーナーシップの強化が必要である
--------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

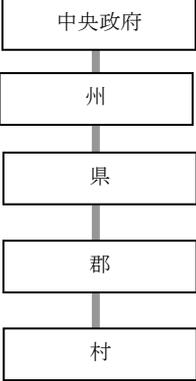
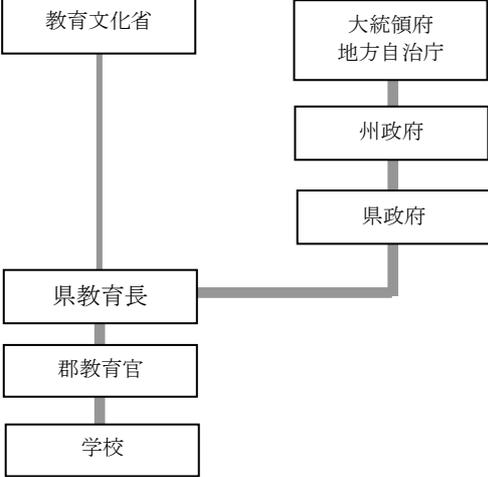
	<ul style="list-style-type: none"> 新規県についてはプロポーザル事業開始後間もないが、自立発展性の確立に向けて順調に進展している <p style="text-align: right;">【資料3-7、評価調査結果要約表】</p>
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	<p>実施中であるため現時点での分析が困難</p> <p>[見込み]</p> <ul style="list-style-type: none"> 学校とコミュニティを結ぶメカニズムは、設立されたTPKが順調に機能している 政策的、財政的、組織的な自立発展性の見込みは、継続県であるビトゥンとブレベスにおいては高いが、プカロンガンについては、県教育事務所のイニシアティブとオーナーシップの強化が必要である <p>[終了時に向けての課題]</p> <ul style="list-style-type: none"> 地方教育行政（県）と現場（学校・住民）を結ぶメカニズムとして当初予定していた指導主事への技術移転の状況に問題がみられる <p style="text-align: right;">【資料3-7、評価調査結果要約表】</p> <ul style="list-style-type: none"> 指導主事が担うと期待されているファシリテーターの機能について代替となる人材が検討され、TPKのメンバー（郡教育事務局長、校長、教員、退職した校長など）が候補として挙げられている <p style="text-align: right;">【資料3-7、p.18】</p> <ul style="list-style-type: none"> 2006年中にローカルファシリテーターとして経験豊富な資質のあるTPKメンバーが選定され、技術研修が行われている
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	<p>実施中であるため現時点での分析が困難</p> <p>[見込みと課題]</p> <ul style="list-style-type: none"> 県教育局は財政面のマネジメント能力があるとみなされる 政策的、財政的、組織的な自立発展性の見込みは、継続県であるビトゥンとブレベスにおいては高いが、プカロンガンについては、県教育事務所のイニシアティブとオーナーシップの強化が必要である <p style="text-align: right;">【資料3-7、評価調査結果要約表】</p>
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性の有無	<p>実施中であるため現時点での分析が困難</p> <p>[見込み]</p> <ul style="list-style-type: none"> TPKについては、継続県では全般的に能力を習得しているようである <p>[終了時に向けての課題]</p> <ul style="list-style-type: none"> プロポーザルの質の確保と地方行政官のキャパシティ・ディベロップメントが今後の課題である。資金投入によって実施される活動が教育の質の向上につながるものとなるためには、計画策定からモニタリング・評価に至る一連のサイクルをマネジメントする県行政官の能力の育成が不可欠であり、特に問題分析に始まる計画策定プロセス（ファシリテーションと審査）は重要 新規2県については、プロポーザル策定能力の向上が今後の課題 技術面での自立発展性については、対象県すべてにおいて、地方行政官とその他の主要ステークホルダーに対するキャパシティ・ディベロップメントのための一層の努力を要する <p style="text-align: right;">【資料3-7、評価調査結果要約表】</p>

(4) タンザニア 地方教育行政強化計画調査 (SM/MP1)

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協力スキーム	JICA 開発調査
1-2. 実施期間	1999. 11－2002. 2
1-3. プロジェクトの目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 基礎教育に関するスクールマッピングを実施すること 2. 郡 (Districtの訳: フェーズ2では「県」、以下「県」で統一) レベルの教育計画を策定すること (マイクロプランニング) 3. 収集したデータを教育管理情報システム (Education Managemenet Information System: EMIS) へ統合するための提言をすること <p style="text-align: right;">【資料 4-3、p. 1】</p>
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<p>[フェーズ1]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 初等教育が質・量とも極めて劣悪な状況にあること 2. 教育に関する信頼できる客観的データがなく、政策判断に困難を来していること 3. 進行中の地方分権化政策により、県レベルの教育計画策定が急務であること 4. 「自助のための教育」の伝統を活かし、住民参加型スクールマッピングを通じて関係機関の能力強化を図るべきこと 5. スクールマッピングを未就学児童の親を啓発する機会として使い、就学率を上げる一助とすべきこと (ソーシャルマーケティング) 6. 教育文化省とドナーが協調して教育セクター開発プログラム (Education Sector Development Program:ESDP) を策定しており、教育開発はその枠組みの中で進められるため、他ドナーとの協調が特に必要であること <p style="text-align: right;">【資料 4-1、p. 1、pp. 5～8】</p>
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	<ol style="list-style-type: none"> 1. タンザニア政府が1997年にスクールマッピングを始めた理由は、この年、世界銀行が債務を免除する「重債務最貧国」に認定される要件の一つとして「本土にある114県 (当時) のうち半数以上でスクールマッピングを実施すること」が課せられたから。この条件が課せられたのは、その当時、タンザニアには非常に多くの「幽霊学校」「幽霊教師」が存在し、多額の政府予算が流失しているとみられていたためである。本件フェーズ1の貢献を得て、この条件は2000年にクリアされたが、その後もスクールマッピング事業は全県カバーを目指して継続された <p style="text-align: right;">【資料5-3、p. 100注47】</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. マイクロプランニングの対象はフェーズ1では県。学校はデータを収集するのみで、そのデータをもとに県教育開発計画を策定。 <p style="text-align: right;">【資料4-3、p. 1】</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. 予算の制約から学校配賦金は配賦していない。 <p style="text-align: right;">【資料4-1、p. 11、p. 98】</p>
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式教育行政とどう関係づけられたか	<ul style="list-style-type: none"> ・ タンザニアは地方分権化を熱心に推進。「地方政府改革」により、県が基礎教育サービス提供の主体になり、教育文化省の役目は政策マターなどに限定される方向で進んでいる <p style="text-align: right;">【資料4-1、p. 1】</p>
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. カスケード方式により、JICA 調査団→現地再委託コンサルタント→県・郡行政官→住民代表・学校長と研修、スクールマッピング実施に必要な技術の習得 2. スクールマッピングに住民も巻き込むことで、教育の重要性認識の啓発の一助。特に、学校周辺コミュニティの未就学児童のいる家庭を訪問調査することで、就学を促すきっかけになることを期待 3. 県行政官に対しては JICA 調査団→現地再委託コンサルタント→県・郡行政官と研修したあと、県行政官が実地に PCM 手法を使って県教育開発計画を策定 <p style="text-align: right;">【資料 4-3、p. 1】</p>

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

<p>2-1. その国の地方教育行政機構（各レベルの権限も含む）</p>	<p>行政機構</p>  <p>教育行政機構</p>  <p>大統領府地方自治庁：地方分権化によって学校の所管が教育文化省から地方政府（州はまだ名目的で、実質的には県）に移ったのに伴い、予算措置を含む学校行政の権限は地方政府の監督官庁としての大統領府地方自治庁のもとに移行（1990年代終わり）。しかし、現実には県教育長は以前の上級官庁である教育文化省とのつながりを依然として強く持ち、二重管理体制とっていい状態になっている</p> <p>県教育長：地方レベルの教育行政の実質的なトップ。県の規模にもよるが、部下として10人前後のオフィサーを抱え、その体制で県の教育行政全般を切り盛りする。予算は州政府経由で配分。初等教育開発計画が実施されて以降、予算額も配分権限も増し、ポストの重要性が高まった</p> <p>郡教育官：郡役所の中のポスト。県教育長と郡内の学校の間の連絡役。自前予算はなく、権限も弱い</p>
<p>2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）</p>	<p>- 小学校（スクールマッピング） - 県（マイクロプランニング）</p> <p style="text-align: right;">【資料 4-3、p. 1】</p>
<p>2-3. 事業対象の数</p>	<p>33 県 693 郡 2, 914 校</p> <p style="text-align: right;">【資料 4-3、p. 2】</p>
<p>2-4. 事業の内容</p>	<p>事業実施のために対象県内に「県カウンターパートチーム（あるいは実施チーム）」が組まれているが、新設された組織はない。「学校委員会」を含め、すべて既存の組織・機構を利用。</p>

	<div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[教育文化省 / 地方自治庁] --- B[JICA 調査団] A --- C[県実施チーム] C --- D[村/区] C --- E[村/区] C --- F[村/区] D --- G[学校委員会] E --- H[学校委員会] F --- I[学校委員会] </pre> </div> <p style="text-align: center;">【資料 4-2、pp. 7～8】 【資料 5-3、pp. 6～7】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. スクールマッピング <ul style="list-style-type: none"> ・ JICA 調査団が現地再委託コンサルタントに研修 ・ 現地再委託コンサルタントが県・郡レベルの行政官に研修 ・ 県・郡レベルの行政官が住民代表・学校長に研修 ・ 過去に使用された諸種の質問票を改良 ・ 質問票を使って学校と周辺コミュニティに関する基礎データを収集、県に報告 ・ 現地再委託コンサルタントによる入力・取りまとめ作業 2. マイクロプランニング（県教育計画作り） <ul style="list-style-type: none"> ・ マイクロ・プランニング・ガイドラインを作成 ・ JICA 調査団が現地再委託コンサルタントに研修 ・ 現地再委託コンサルタントが県・郡レベルの行政官に研修 ・ 県行政官が PCM 手法を使って県教育計画を策定。郡行政官、校長、住民などが参加 <p style="text-align: right;">【資料 4-3、pp. 6～9】</p>
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	学校配賦金は支給されていない
2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	該当せず
2-7. 「メニュー」（既定の事業選択肢）の有無	該当せず
2-8. プロポーザルの記載内容	該当せず
2-9. 会計報告書の記載内容	該当せず
2-10. コミュニティの役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校委員会のメンバーとして、スクールマッピングに携わる 2. 住民代表として県教育計画策定に参加 3. 学校改善のために必要な資金や労力・資材などの提供 <p>負担：なし</p> <p style="text-align: right;">【資料 4-3、pp. 6～9】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. 国レベルではドナー協調のリードとモニタリング実施 2. 州レベルでは特になし 3. 県レベルでは県教育長のリーダーシップのもとプロジェクトの実施 4. 郡レベルでは郡教育コーディネーターが中心になって学校と県の間の連絡
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<p>再委託によりローカルコンサルタントを雇用</p> <ul style="list-style-type: none"> - カスケード方式による研修の講師（県レベル、学校レベル） - スクール・マッピング・データ解析と報告書作成 - 県教育計画作りの技術的サポート

	【資料 4-3、pp. 16～17】
2-13. キャンパシティ強化の対象と内容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 県教育行政官（研修） <ul style="list-style-type: none"> ・ スクールマッピング実施の方法 ・ 県教育開発計画の作り方 2. 郡教育行政官（研修） <ul style="list-style-type: none"> ・ スクールマッピング実施の方法 3. 校長、教員、村長など（研修） <ul style="list-style-type: none"> ・ スクールマッピング実施の方法 <p style="text-align: right;">【資料 4-3、pp. 6～9】</p>
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<ul style="list-style-type: none"> ・ JICA 調査団が主体となり対象県全県を巡回してモニタリングを実施。県教育計画策定ワークショップ、郡・学校レベルのモニタリングを実施し、ワークショップの実施、データ収集上の問題点について改善を行い、次の質問票や計画策定マニュアルの改善を実施。 ・ カウンターパートの一部はモニタリングに参加 <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 24～26、pp. 66～68】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<ul style="list-style-type: none"> ・ スクールマッピングとマイクロプランニングを対象県内のすべての小学校において実施するという目的は達成されており、仕組みはその意味で有効 <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 116～122】</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果（施設改善、教材充足等）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校基礎データの収集と県別集計表の作成 ・ 県教育開発計画の策定
(2) 関心・意欲など心理面の成果	特に記載なし
(3) 能力面の成果	<ul style="list-style-type: none"> ・ 県教育行政官：県教育開発計画策定能力、学校データ集計能力、同分析能力 ・ 学校関係者：学校データ収集能力 <p style="text-align: right;">【資料 4-3、pp. 6～11】</p>
(4) 制度面の成果	特に記載なし
(5) 教育アクセス上の成果	特に記載なし
(6) 教育内容上の成果	特に記載なし
(7) その他の成果	特に記載なし
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	スウェーデン国際開発協力庁(SIDA)側から2県分の実施依頼(資金拠出)があり、追加して実施した。
3-3. 成果間の関係	挙げられた成果は多分に独立しており、相互の関係は小さい

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	<p>「手段→目的」の関係が単純明快なプロジェクトであり、目的遂行から見る限りにおいて構成要素はそれぞれ求められた成果に直結している 特筆すべきは、「ソーシャルマーケティング効果」が限定的にせよ認められたこと。スクールマッピング、学校計画作りの活動に住民が参加したことによってこの効果が生まれた</p> <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 104～109】</p>
-----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げられた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. カスケード方式の研修によりスクールマッピング・マイクロプランニング能力をつける目的は概ね達成 2. 住民参加でスクールマッピング・学校計画作りを行うことで住民の啓発と
---------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	意識の向上を促す効果もあり。ただし、この効果は学校計画作りのほうが強い 【資料 5-3、p. 121】
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	[挙げた理由] ・ 学校委員会がすでに以前から組織されていて一応機能している
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	[挙げた理由] ・ 伝統的な住民集会があり、地域の重要事項はここに諮って決められる。学校改善の必要を認識した住民がこの集会に学校へのサポートを提起し、承認されれば行動は速く確実 【資料 5-3、pp. 119～120 Box4.2】
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	[挙げた理由] ・ 県教育長の理解と強いコミットメントが大きな要因 [挙げなかった理由] ・ 中央省庁（教育文化省、大統領府地方自治庁）の役割分担が明確になっていないため、思い切った改革はしにくい ・ 中央省庁（教育文化省、大統領府地方自治庁）の人員の少なさのため、プロジェクトの事業（研修やモニタリングなど）にほとんど関与できない
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	・ 「半数以上の県でスクールマッピングを完了すること」を目的に始まったタンザニアの事業であり、援助プロジェクトであるから、「スクールマッピング遂行」以上の目的は本来なかったもの。学校配賦金を支給しなかったのも、対象校の数を考えれば当然。よって、住民の関与とソーシャルマーケティング効果を狙うにしても、極めて限定された範囲でしか期待できないのは明らか。 【研究会分析結果】
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	特に記載なし

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	N/A
6-2. 制度面からみた自立発展性の有無	1. 既存の学校統計システムの改善・強化は教育文化省が前向きに検討。EMIS構築と絡んでくる優先課題の一つ 2. 県教育局の機構改革案には賛否両論あり
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	・ 学校計画作りが根付くか否かは学校グラントが続くか否かにかかる。学校配賦金を始めることができたのは初等教育開発計画の策定・実行とともにドナーの財政支援（コモンバスケット方式）が実を結んだから。しかし、この初等教育開発計画は第1次5カ年が終了後、ドナーのコミットメントが続くかどうか不透明と言われていた。もしドナーの拠出がなくなり、学校グラントが廃止、あるいは大きく減額となれば、このシステムの存続は極めて怪しい 【研究会分析結果】
4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性	・ 学校配賦金が維持されさえすれば、プロジェクトの対象となった県では曲がりなりにもシステムは動いていくだろうとみられる。ただ、他の県は、一応スクールマッピングを終えたというだけのものが多く残っており、学校計画作りの能力や県教育局の能力はまだ弱い 【研究会分析結果】

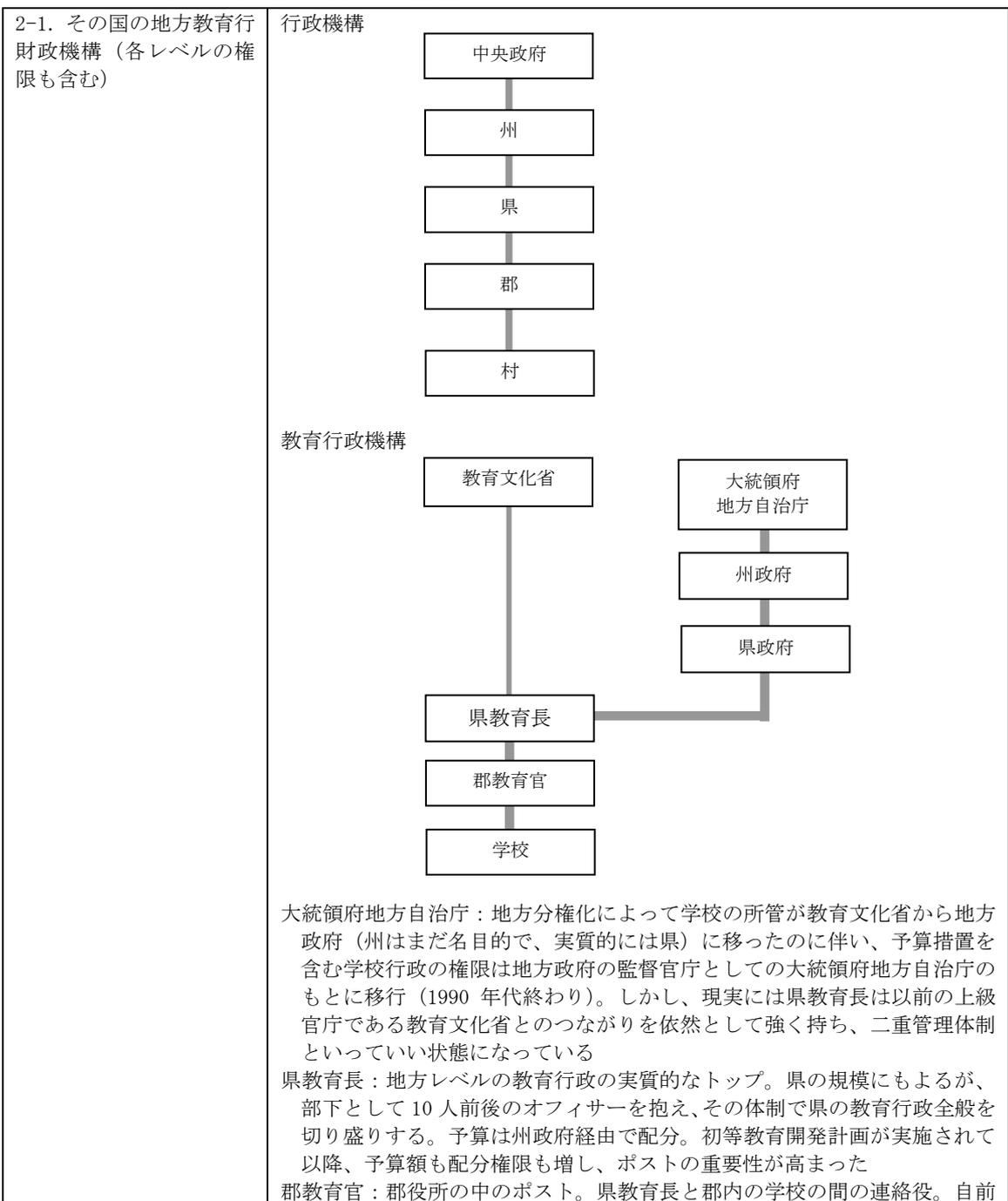
(5) タンザニア 地方教育行政強化計画調査2 (SM/MP2)

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協力スキーム	JICA 開発調査
1-2. 実施期間	2003.1-2005.7
1-3. プロジェクトの目的	<p>1. 未実施県として残された32県 (Districtの訳: フェーズ1では「郡」) を対象にスクールマッピングと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こと</p> <p>2. その実施過程で学校・地方政府・中央政府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こと</p> <p>3. 教育データを効率的かつ定期的に収集し管理する制度・体制 (EMISを含む) を構築すること</p> <p style="text-align: right;">【資料5-2、p.2】</p>
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<p>[フェーズ2]</p> <p>1. 「初等教育開発計画」の開始に伴いボトムアップ型の教育計画策定が全国で導入されつつあるため、計画策定能力強化の主な対象は県レベルではなく学校・村レベルとなること</p> <p>2. スポットとしてのデータ収集だけでなく、ルーティンとしてのデータ更新を組み込み、他のデータとの重複を避けた初等教育基礎データ収集のあるべき枠組みを開発すること</p> <p>3. 他ドナーはすべてプールファンドあるいは財政支援に限っており、プロジェクト型援助を通じての二国間連携の可能性はなくなったこと</p> <p>4. その他はフェーズ1に同じ</p> <p style="text-align: right;">【資料5-1、p.4、p.7】</p>
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	<p>1. タンザニア政府が1997年にスクールマッピングを始めた理由は、この年、世界銀行が債務を免除する「重債務最貧国」に認定される要件の一つとして「本土にある114県 (当時) のうち半数以上でスクールマッピングを実施すること」が課せられたから。この条件が課せられたのは、その当時、タンザニアには非常に多くの「幽霊学校」「幽霊教師」が存在し、多額の政府予算が流失しているとみられていたためである。本件フェーズ1の貢献を得て、この条件は2000年にクリアされたが、その後もスクールマッピング事業は全県カバーを目指して継続された</p> <p style="text-align: right;">【資料5-3、p.100 注47】</p> <p>2. 県教育開発計画の策定を支援したフェーズ1から、フェーズ2では学校計画作りと県教育計画作りの二層構造に変化。その理由は初等教育開発計画がようやく実施されるに至り、ドナーが拠出した資金などをもとに学校にグラントが支給されることになったが、それを受け取るためには学校計画作りが条件となったため</p> <p style="text-align: right;">【資料4-3、p.1】 【資料5-1、p.4】</p> <p>3. プロジェクトとして学校配賦金は配賦していないが、フェーズ2の途中からは教育文化省が学校グラントを実際に支給するようになり、同様の効果を持つようになった</p> <p style="text-align: right;">【資料4-1、p.11、p.98】 【資料5-3、p.97】</p>
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式教育行政とどう関係づけられたか	<p>1. タンザニアは地方分権化を熱心に推進。「地方政府改革」により、県が基礎教育サービス提供の主体になり、教育文化省の役目は政策マターなどに限定される方向で進んでいる</p> <p style="text-align: right;">【資料4-1、p.1】</p> <p>2. 学校グラントの本格導入により、各学校では住民参加による学校計画作りが必須条件に</p> <p style="text-align: right;">【資料5-3、p.2】</p> <p>3. このボトムアップ型計画作りは、さらに2002年から大統領府地方自治庁 (PO-RALG) によって全国導入が始まった「住民参加型ボトムアップ方式計画策定システム」(O&OD) の精神と合致し、村・県レベルでその統合が指向される</p> <p style="text-align: right;">【資料5-3、pp.3~4】</p>

1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. カスケード方式により、JICA 調査団→現地再委託コンサルタント→県・郡行政官→住民代表・学校長と研修、スクールマッピングと学校計画作りに必要な技術の習得 2. スクールマッピングと学校計画作りの両方に住民も巻き込むことで、教育の重要性認識の啓発の一助。特に、住民の学校への支援（労力、金銭、資材など）が寄せられるきっかけとなることを期待 3. 県教育計画作りに関しては JICA 調査団→現地再委託コンサルタント→県・郡行政官と研修して、県行政官が実地に県教育開発計画を策定。学校計画が踏まえられることを期待するが、現実には困難 <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp.10～25】</p>
--------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み



	予算はなく、権限も弱い
2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 小学校（スクールマッピング） ・ 小学校、県（マイクロプランニング） <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 5～6】</p>
2-3. 事業対象の数	32 県 811 郡 3,824 校 <p style="text-align: right;">【資料 5-3、p. 6】</p>
2-4. 事業の内容	<p>事業実施のために対象県内に「県カウンターパートチーム（あるいは実施チーム）」、郡に「郡実施チーム」（フェーズ 2 のみ）が組まれているが、新設された組織はない。「学校委員会」を含め、すべて既存の組織・機構を利用。フェーズ 2 の機構は下図のとおり</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[教育文化省 / 地方自治庁] --- B[JICA 調査団] A --- C[県実施チーム] C --- D[郡実施チーム] D --- E1[村 / 区] D --- E2[村 / 区] D --- E3[村 / 区] E1 --- F1[学校委員会] E2 --- F2[学校委員会] E3 --- F3[学校委員会] </pre> </div> <p style="text-align: right;">【資料 4-2、pp. 7～8】 【資料 5-3、pp. 6～7】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. スクールマッピング <ul style="list-style-type: none"> ・ JICA 調査団が現地再委託コンサルタントに研修 ・ 現地再委託コンサルタントが県・郡レベルの行政官に研修 ・ 県・郡レベルの行政官が学校長・住民代表に研修 ・ 過去に使用された諸種の質問票を改良 ・ 質問票を使って学校と周辺コミュニティに関する基礎データを収集、県に報告 ・ 県行政官による入力・取りまとめ作業 2. マイクロプランニング（学校計画作り） <ul style="list-style-type: none"> ・ 過去に使用された学校計画ガイドラインを改善 ・ JICA 調査団が現地再委託コンサルタントに研修 ・ 現地再委託コンサルタントが県・郡レベルの行政官に研修 ・ 県・郡レベルの行政官が学校長・住民代表に研修 ・ 各学校で学校計画策定 ・ 県に提出 3. マイクロプランニング（県教育計画作り） <ul style="list-style-type: none"> ・ フェーズ 1 で作成した県教育計画ガイドラインを改善 ・ JICA 調査団が現地再委託コンサルタントに研修 ・ 現地再委託コンサルタントが県・郡レベルの行政官に研修 ・ 学校データ、学校計画をもとに県行政官が県教育計画を策定 <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 10～25】</p>
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	学校配賦金は支給されていない
2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機	該当せず

構からみた位置づけ	
2-7. 「メニュー」(既定の事業選択肢)の有無	該当せず
2-8. プロポーザルの記載内容	該当せず
2-9. 会計報告書の記載内容	該当せず
2-10. コミュニティの役割と負担	<p>役割：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学校委員会のメンバーとして、スクールマッピングと学校計画作りに携わる 2. 学校計画の実施のために必要な資金や労力・資材などの提供 <p>負担：教室や教員住宅建設のため、労力や資材（特に煉瓦）、金銭の寄付が多くみられた</p> <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 24～25、pp. 116～122】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. 国レベルではドナー協調のリードとモニタリング実施 2. 州レベルでは特になし 3. 県レベルでは県教育長のリーダーシップのもと、プロジェクトの実施 4. 郡レベルでは郡教育コーディネーターが中心になって学校と県との間の連絡
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<p>再委託により「ファシリテーター」を16人雇用（1人1県担当）</p> <ul style="list-style-type: none"> - カスケード方式による研修の講師（県レベル、学校レベル） - スクールマッピング、学校計画作りのモニタリング - 県教育計画作りのモニタリング
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 県教育行政官（研修） <ul style="list-style-type: none"> ・ スクールマッピング実施の方法 ・ 県教育開発計画の作り方 2. 郡教育行政官（研修） <ul style="list-style-type: none"> ・ スクールマッピング実施の方法 ・ 学校計画の作り方 3. 校長、教員、村長など（研修） <ul style="list-style-type: none"> ・ スクールマッピング実施の方法 ・ 学校計画の作り方 <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 22～23、p. 71】</p>
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<ul style="list-style-type: none"> ・ 第2年次にはカウンターパートである教育文化省と地方自治庁の参加を強く働きかけた結果、各回にいずれかの省からも参加が実現 ・ モニタリング対象と頻度、チェック項目は第1年次とほぼ同じ <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 24～26、pp. 66～68】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<ol style="list-style-type: none"> 1. スクールマッピングとマイクロプランニングを対象県内のすべての小学校において実施するという目的は達成されており、仕組みはその意味で有効 2. ソーシャルマーケティングに関しては、この事業を通じて住民の教育に関する意識の高まりや学校に対するサポートの増加がみられ有効。特にフェーズ2で行われた学校計画作りがその点で効果が高い <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 116～122】</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果〔想定されていた成果〕 (1) 直接の成果（施設改善、教材充足等）	<p>学校基礎データの収集と県別集計表の作成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 県教育開発計画の策定 ・ 学校計画の策定
(2) 関心・意欲など心理面の成果	<p>学校計画作りを通じ、それまで教育に無関心だった親・住民の学校へのサポートが強まった</p>

(3) 能力面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 県教育行政官：県教育開発計画策定能力、学校データ集計能力、同分析能力 学校関係者：学校データ収集能力、学校計画策定能力
(4) 制度面の成果	特に記載なし
(5) 教育アクセス上の成果	目立った効果はなし 【資料5-3、pp. 104～107、pp. 116～122】
(6) 教育内容上の成果	特に記載なし
(7) その他の成果	特に記載なし
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	N/A
3-3. 成果間の関係	挙げられた成果は多分に独立しており、相互の関係は小さい

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	<ul style="list-style-type: none"> 「手段→目的」の関係が単純明快なプロジェクトであり、目的遂行から見る限りにおいて構成要素はそれぞれ求められた成果に直結している 特筆すべきは、「ソーシャルマーケティング効果」が限定的にせよ認められたこと。スクールマッピング、学校計画作りの活動に住民が参加したことによってこの効果が生まれた <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 104～109】</p>
-----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げた理由・条件、成果が挙げなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	<ol style="list-style-type: none"> カスケード方式の研修によりスクールマッピング・マイクロプランニング能力をつける目的は概ね達成 住民参加でスクールマッピング・学校計画作りを行うことで住民の啓発と意識の向上を促す効果もあり。ただし、この効果は学校計画作りの方が強い <p style="text-align: right;">【資料 5-3、p. 121】</p>
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	<p>[挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> 学校委員会がすでに以前から組織されていて一応機能している
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	<p>[挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> 伝統的な住民集会有り、地域の重要事項はここに諮って決められる。学校改善の必要を認識した住民がこの集会上に学校へのサポートを提起し、承認されれば行動は速く確実 <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 119～120 Box4. 2】</p>
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	<p>[挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> 県教育長の理解と強いコミットメントが大きな要因 <p>[挙げなかった理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> 中央省庁（教育文化省、大統領府地方自治庁）の役割分担が明確になっていないため、思い切った改革はしにくい 中央省庁（教育文化省、大統領府地方自治庁）の人員の少なさのため、プロジェクトの事業（研修やモニタリングなど）にほとんど関与できない
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<ul style="list-style-type: none"> 「半数以上の県でスクールマッピングを完了すること」を目的に始まったタンザニアの事業であり、援助プロジェクトであるから、「スクールマッピング遂行」以上の目的は本来なかったもの。学校配賦金を支給しなかったのも、対象校の数を考えれば当然。よって、住民の関与とソーシャルマーケティング効果を狙うにしても、極めて限定された範囲でしか期待できないのは明らか。 しかし、たまたまフェーズ 2 の途中から学校にグラントが配賦されるようになり、それが学校計画作りとうまくかみ合って盛り上がる学校が出てきたのは幸運であった。

	<ul style="list-style-type: none"> もし「住民参加型の教育開発」を狙うのであれば、対象を限定する代わりに学校グラント配賦を充実させるアプローチをとるべき <p style="text-align: right;">【研究会分析結果】</p>
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	特に記載なし

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	<p>主な変更点</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. スクールマッピングに代えて既存の学校統計システム（質問票を含む）の改善・強化 2. 学校計画作りのルーティン化 3. 県教育局の機構改革（専門担当ベースから郡担当ベースへ） <p style="text-align: right;">【資料 5-3、pp. 148～166】</p>
6-2. 制度面からみた自立発展性の有無	<ol style="list-style-type: none"> 1. 既存の学校統計システムの改善・強化は教育文化省が前向きに検討。EMIS構築と絡んでくる優先課題の一つ 2. 県教育局の機構改革案には賛否両論あり
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	<ul style="list-style-type: none"> 学校計画作りが根付くか否かは学校グラントが続くか否かにかかる。学校配賦金を始めることができたのは初等教育開発計画の策定・実行とともにドナーの財政支援（コモンバスケット方式）が実を結んだから。しかし、この初等教育開発計画は第1次5カ年が終了後、ドナーのコミットメントが続くかどうか不透明と言われていた。もしドナーの拠出がなくなり、学校グラントが廃止、あるいは大きく減額となれば、このシステムの存続は極めて怪しい <p style="text-align: right;">【研究会分析結果】</p>
4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性	<ul style="list-style-type: none"> 学校配賦金が維持されさえすれば、プロジェクトの対象となった県では曲がりなりにもシステムは動いていくだろうとみられる。ただ、他の県は、一応スクールマッピングを終えたというだけのものが多く残っており、学校計画作りの能力や県教育局の能力はまだ弱い <p style="text-align: right;">【研究会分析結果】</p>

(6) マラウィ 全国スクールマッピング・マイクロプランニング (NSMMP)

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協力スキーム	JICA 開発調査
1-2. 実施期間	2000.11-2002.7
1-3. プロジェクトの目的	マラウィの初等・中等教育分野における中央・地方教育行政システムの能力強化と組織強化を目的 【資料 6-2、p.1】
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<ol style="list-style-type: none"> 1994 年の初等教育無償化政策導入に伴い、初等教育の就学率が飛躍的に増加（総就学率 94%-1993・94 年→134%-1994・95 年）したが、教室、施設備品、教員などの不足、地理的アクセスの問題、質低下の問題が深刻化 政府が地方分権化政策や教育分野の投資政策フレームワーク (Policy and Investment Framework:PIF) を推進し、総合的な改善策に着手 PIF 中、地方レベルのデータ管理ならびに計画能力を目指すスクールマッピングとマイクロプランニングの重要性を指摘 コモンバスケットによりスクールマッピング・マイクロプランニング・プロジェクトが実施されることとなった。DfID とデンマーク国際開発援助 (DANIDA) がスクールマッピングをコモンバスケットで行い、JICA はイヤマークができるマイクロプランニングを担当することとなった。コモンバスケットに参加できない USAID は EMIS 強化で側面支援。カナダ国際開発庁 (CIDA) やノルウェー開発協力局 (NORAD) は適当な参加の機会が得られなかった。CIDA は、スクールマッピング・マイクロプランニング・プロジェクトと協力しつつ、教科書配布プロジェクト支援を強化。 マラウィ政府は日本政府に対して、マイクロ・プランニング・コンポーネントに関する技術協力を要請 DfID と DANIDA 支援のスクール・マッピング・コンポーネントは、マイクロ・プランニング・コンポーネントの前段となる（マイクロプランニングで使うデータベースを作成）重要な部分であるが、教育省側の準備ができず開始が遅れた。JICA 支援のマイクロ・プランニング・コンポーネントは、予算年度の都合もあり、スクールマッピングの開始とほぼ同時期に開始することとなった。 DfID と DANIDA 支援によるスクールマッピングは、委託先のジンバブエ・コンサルタント会社を中心となって、データ収集、データベース作成が中心となり、地方行政官や教員は、データ収集のための手足に使われたのみ。中央行政官も、スクールマッピングのプランニング、データ収集、データベースの管理や活用について研修を受けなかったため、中央・地方行政官の能力向上は不十分であった。 スクール・マッピング・データベースは、マイクロ・プランニング・コンポーネント終了時とほぼ同時期の完成となったため、マイクロプランニングでは、コンピュータ上のスクール・マッピング・データベースを使えなかった。マイクロ・プランニング・コンポーネントの活動では、10 年前のセンサス実施時に作られた各県の白地図（青焼き）上で既存の学校と、各学校の問題を確認しながら、県教育計画 (District Education Plan:DEP) 策定研修ワークショップを行った。 【資料 6-2、p.1、pp.8~9】
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	<ul style="list-style-type: none"> 地方分権化に伴い、県議会が就学前、初中等、職業、識字教育の責任を負うようになった。 実際には、教育省の業務分担で、県教育事務所が就学前、初等、識字教育を担当しており、ディビジョン教育事務所が中等、職業教育を担当しており、初中等教育の改善のためには、ディビジョンレベルと県レベル両方の教育事務所の行政官の能力向上が必要であった。 PIF 策定により、県行政の教育計画の能力向上を推進することとなった 教育省、ドナー間調整の結果による 【資料 6-2、p.8】
1-6. 「アプローチ」は現	<ul style="list-style-type: none"> 地方分権化に伴い、県議会が就学前、初中等、職業、識字教育の責任を

<p>行のトップダウン方式教育行政とどう関係づけられたか</p>	<p>負うようになった</p> <ul style="list-style-type: none"> しかし、2002年現在、地方分権化が本格実施になった場合の各行政レベルの権限、責任はまだ不明確 PIFでスクールマッピングとマイクロプランニングが重視されたように、学校・コミュニティなど地域のニーズを反映した地域レベルの教育改善計画の重要性に対する認識は教育省内にはあった。全33教育県のDEPを作ることによって、教育省として全国をカバーした計画を持つことができる。政策に反映するために教育省にとっても有益なツールという考えであった。 <p style="text-align: right;">【資料6-2、p.8】</p>
<p>1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ディビジョン教育事務所と県教育事務所の教育行政官の地域の教育改善に対する意識改革（役割の理解と責任感、自信を高める） 2. 地方レベルの教育開発計画の策定と実施能力の強化に焦点を当てた 3. 県教育開発計画を全県にて策定 4. 県教育開発計画に基づくデモンストレーションプロジェクトを支援 <p style="text-align: right;">【資料6-2、pp.1~2】</p>

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

<p>2-1. その国の地方教育行財政機構（各レベルの権限も含む）</p>	<div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[中央政府 教育科学技術省] --> B[ディビジョン教育事務所] B --- C[県議会] B --> D[県教育事務所] D --- E[県議会] D -.-> F[ゾーン クラスター] F --> G[学校] </pre> </div> <p style="text-align: right;">【資料6-2、p.8、p.29】</p> <ul style="list-style-type: none"> 地方分権化に伴い、県議会が就学前、初中等、職業、識字教育の責任を負うようになった 地方分権化実施以降、教育省は、カリキュラム作成、教員の量的・質的改善、教科書配布を所轄 しかし2002年現在、地方分権化が本格実施になった場合の各行政レベルの権限、責任はまだ不明確 <p style="text-align: right;">【資料6-2、p.8、p.29】</p>
<p>2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）</p>	<ul style="list-style-type: none"> デモンストレーションプロジェクト：パイロット県（Nkhata Bay, Mchinji, Dedza, Mangochi, Thyolo, Nsanje） 県教育開発計画策定支援：国内全県（国内全教育県）（一部の行政県は、2つか3つの教育県に分割されている） <p style="text-align: right;">【資料6-2、p.2】</p>
<p>2-3. 事業対象の数</p>	<ul style="list-style-type: none"> デモンストレーションプロジェクト：6パイロット県（Nkhata Bay, Mchinji, Dedza, Mangochi, Thyolo, Nsanje） 県教育開発計画策定支援：国内全県（全33教育県） <p style="text-align: right;">【資料6-2、p.2】</p>
<p>2-4. 事業の内容</p>	<p>事業実施体制（太枠内が新規導入組織）</p>

	<p style="text-align: right;">【資料 6-2、 p. 8、 p. 12、 p. 29】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. マイクロ・プランニング・システムの開発と構築 2. 6つのパイロット県におけるマイクロプランニング研修の実施と県別教育開発計画の策定 3. パイロット県におけるデモンストレーションプロジェクトの実施 4. 非パイロット県におけるマイクロプランニング研修の実施と県別教育開発計画の策定 <p>TOT (training of trainers)方式の計画研修</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ コアトレーナー：4人（教育科学技術省3人、マラウィ大学1人） ・ ナショナルトレーナー：14人（ディビジョンレベルの教育計画行政官、パイロット県教育行政官） ・ 県レベルトレーナー：パイロット県初等教育視学官（コーディネーター）1人、小・中学校長1人ずつ（各県3人ずつ） <p>県の研修受講者：教育行政官、視学官（コーディネーター）、県議会開発計画担当官、県議会財務担当官</p> <p>パイロット県におけるデモンストレーションプロジェクト： 県教育開発計画に基づき形成されたスクールセンサス向上のための EMIS プロジェクト（対象：県行政官、校長、教頭）、学校管理能力向上のための現職教員研修（In-Service Education and Training: INSET）プロジェクト（対象：校長、コミュニティ代表）を4カ月実施</p> <p style="text-align: right;">【資料 6-2、 pp. 1～3】</p>
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	学校配賦金支援なし <p style="text-align: right;">【資料 6-2】</p>
2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	学校配賦金支援なし <p style="text-align: right;">【資料 6-2】</p>
2-7. 「メニュー」（既定の事業選択肢）の有無	学校配賦金支援なし <p style="text-align: right;">【資料 6-2】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	学校配賦金支援なし <p style="text-align: right;">【資料 6-2】</p>
2-9. 会計報告書の記載内容	学校配賦金支援なし <p style="text-align: right;">【資料 6-2】</p>
2-10. コミュニティの役割と負担	<ul style="list-style-type: none"> ・ マイクロプランニング研修開始前に、県教育行政官が約30人のコミュニティリーダーとワークショップを開催し、各県の優先教育課題を取りまとめ、その結果をマイクロプランニング研修資料として持ち寄ってもらった。

	<ul style="list-style-type: none"> また、パイロット県では、マイクロプランニング研修終了後、DEP を持ち帰り、コミュニティリーダーにフィードバックし、コメントを受けた。 デモンストレーションプロジェクトによる INSET 研修への参加 <p style="text-align: right;">【資料 6-2、p. 15】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<p>教育省行政官：計画研修コアトレーナー デイビジョンレベル行政官：計画研修ナショナルトレーナー 県行政官：計画研修対象者、県教育開発計画策定、教育開発計画の推進、県ステークホルダーとの協力</p> <p style="text-align: right;">【資料 6-2、pp. 17】</p>
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<p>コアトレーナーの一人（マラウィ大学教授）を、傭人の枠で雇用</p> <p style="text-align: right;">【資料 6-2】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ul style="list-style-type: none"> 計画研修の対象者：県教育行政官（District Education Manager）1 人、視学官コーディネーター（Coordinating Primary Education Advisor（視学官のリーダー））1 人、小中学校校長（各 1 人）、県議会計画開発ディレクター、県議会財務ディレクターの計 6 人 データ管理・分析、問題分析及び優先度付け能力、戦略作成、予算計画策定能力、ステークホルダー（県政府意思決定者）との見解共有などの強化 <p style="text-align: right;">【資料 6-2、pp. 12～14】</p> <ul style="list-style-type: none"> デモンストレーションプロジェクトに関しては 4 のとおり
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<p>コアトレーナー、ナショナルトレーナー、調査団員が研修での指導を通して計画策定活動のモニタリングを行った</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<p>「マイクロプランニング研修とデモンストレーションプロジェクト実施を通して、中央政府、教育デイビジョン、県、ゾーン、クラスターレベルの行政官のデータ管理と計画策定の能力を強化することができた」</p> <p style="text-align: right;">【資料 6-2、p. 29】</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果（施設改善、教材充足等）	特に記載なし
(2) 関心・意欲など心理面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 学校レベル、県レベル、コミュニティレベルで計画におけるデータの重要性を認識するようになった 教育省による案件に対する理解と支持が拡大 計画研修対象者は、データ分析により具体的かつ科学的に現状把握が可能となり、計画作成者として自覚・自信を高めることができた
(3) 能力面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 全国 33 県の計画チームが質の高い県教育開発計画を策定した INSET プロジェクトにより、出席簿を中心とした初等中学校長のデータ収集・管理、教員指導能力が育成され、コミュニティ代表の学校記録管理の重要性の認識が高まり、学校に対する協力が活性化した EMIS プロジェクトにより、県教育行政官や校長・教頭を中心にスクールセンサス（学校登録制度）の能力が高められた
(4) 制度面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 国内全県（33 教育県）において質の高い県教育開発計画を策定 教育分野のデータ管理と計画策定に関する人材育成を行った 14 人の計画研修ナショナルトレーナーを養成 行政官がデータ処理、分析、戦略・計画への反映という技能を習得 計画過程に県議会議員を巻き込むことにより、県政府の県教育開発計画へのオーナーシップを高めた パイロット県内の学校に「出席簿」を導入
(5) 教育アクセス上の成果	特に記載なし
(6) 教育内容上の成果	特に記載なし
(7) その他の成果	より实际的・実用的な計画研修教材、PIF サマリー、その他社会経済・教育

	データ集の作成 【資料 6-2、pp. 17～30】
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	本案件の成果である県教育開発計画が、県のセクター別開発計画で、最初に完成し、他セクター開発計画のガイドラインとなりつつある 【資料 6-2、pp. 20～21】
3-3. 成果間の関係	<ul style="list-style-type: none"> 事業→県教育ステークホルダーの研修参加→データの重要性を認識するようになった 事業→研修プログラム実施における教育省のリーダーシップ/トレーナーとしての巻き込み→教育省の案件に対する理解・支持の拡大 事業→県行政官と県議会議員による教育開発計画策定→成果の県行政への組み込み 事業→計画研修やデモンストレーションプロジェクトへの参加→データ管理の重要性の認識→EMIS 推進 【資料 6-2、pp. 17～30】

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びつたのか	<ol style="list-style-type: none"> マイクロ・プランニング・システムの開発と構築 →成果 (6) 6つのパイロット県におけるマイクロプランニング研修の実施と県別教育開発計画の作成 →成果 (2) (3) パイロット県におけるデモンストレーションプロジェクトの実施 →成果 (2) (3) 非パイロット県におけるマイクロプランニング研修の実施と県別教育開発計画の作成 → (2) 2、(3) 1、2、4 【資料 6-2、pp. 17～30】
----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げた理由・条件、成果が挙げなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	「マイクロプランニング研修とデモンストレーションプロジェクト実施を通して、中央政府、教育ディビジョン、県、ゾーン、クラスターレベルの行政官のデータ管理と計画策定の能力を強化することができた」 【資料 6-2、p. 29】
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	<ul style="list-style-type: none"> 校長が県レベルトレーナーに選抜され、INSET 研修に参加して、参加型計画策定のスキルを習得 INSET 対象校では「出席簿」が導入され、コンピュータ上でのデータ管理を開始し、生徒の動向把握が容易になった 【資料 6-2、pp. 17～30】
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	<ul style="list-style-type: none"> コミュニティ代表が INSET 研修に参加し、データ管理の重要性を認識 【資料 6-2、pp. 17～30】
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	<ul style="list-style-type: none"> 本案件により初めて全国的に県教育開発計画が策定され、各県議会に提出される見通し 教育行政官と県議会行政官（計画担当、財務担当）の共同作業が効果的に働き、県教育開発計画の存在意義を県議会にも理解してもらえた 【資料 6-2、pp. 17～30】
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<ul style="list-style-type: none"> 他ドナーによるスクールマッピングは予定通り進まず、スクールマッピングができたのは本事業の終了のタイミングであった。マイクロプランニング研修では既存の白地図を活用して、アナログでのマッピングを行い、教育改善計画策定に活用した。 これから地方分権化が具体化していくところで、地方教育行政の基盤作りに貢献

	【資料 6-2、pp. 17～30】
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ JICA でも初期の教育開発調査であったため、日本人コンサルタントに加えて、マラウイに詳しいケニア人コンサルタント1人（世界銀行・USAID 教育プロジェクト経験あり）、教育行政等に詳しい米国人コンサルタント2人（USAID プロジェクト）など、専門性の高いプロフェッショナルな要員体制としたこと。 ・ また、教育省に教育アドバイザーとして配置されていた JICA 専門家がプロジェクトに対して効果的な支援を行い、お互いに連携して業務を進めることが成果につながった。

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	<p>実施されたモデルに合わせて、次のタスクが急務。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教育省が引き続き所轄するカリキュラム作成、教員の量的・質的改善、教科書配布を計画する ・ マラウイ政府がステークホルダー、ドナー間調整でリーダーシップを発揮し、資金調達の方策を明らかにする ・ EMIS データや地域の現状、開発プロジェクトの成果に基づいて、県教育開発計画を毎年レビューし、改訂する ・ デモンストレーションプロジェクトを継続的に行い、行政側のモニタリング・評価能力育成を図る <p style="text-align: right;">【資料 6-2、pp. 29～30】</p>
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	<p>[有]</p> <p>計画研修内容も実際的なものとなっており、教材も開発され、トレーナー養成も行政官の中からは行われたため、制度的に自ら計画研修を実施可能</p> <p style="text-align: right;">【資料 6-2、pp. 29～30】</p>
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	<p>政府予算やドナー支援による資金調達が可能となるかどうかにかかっている</p> <p style="text-align: right;">【資料 6-2、pp. 29～30】</p>
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性の有無	<p>[有]</p> <p>行政側にとっては、計画研修内容も実際的なものとなっており、教材も開発され、トレーナー養成も行政官の中からは行われたため、制度的に自ら計画研修を実施可能</p> <p style="text-align: right;">【資料 6-2、pp. 29～30】</p> <p>住民側の能力面については該当事項なし</p>

(7) マラウイ 全国地方教育支援計画策定調査 (NIPDEP)

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	JICA 開発調査
1-2. 実施期間	2003.1-2005.2
1-3. プロジェクトの目的	<p>1. 県教育開発計画 (DEP) の更新・実施促進</p> <p>2. 地方分権化の中での中央・地方レベル行政官と行政組織の教育計画策定能力や実施能力の向上</p> <p>3. DEPs や教育分野の投資政策フレームワーク (PIF) に基づいた全国地方教育支援計画の策定</p> <p>4. DEP 更新・実施メカニズム強化による地方分権政策の推進 【資料 7-1、p. 37、資料 7-2、p. 1】</p> <p>5. 県教育行政官のデータ管理、DEP の策定・更新、実施、モニタリング、マーケティング、資金調達能力が向上する (PDM プロ目)</p> <p>6. 教育省とディビジョン事務所に県の DEP 更新や実施体制を支援するためのメカニズムが確立、強化される (PDM のプロジェクト目標) 【資料 7-2、p. 32】</p>
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<p>1. 1994 年に初等教育 (1~8 年生) の無償化政策を開始し、1996 年までに就学率が 1.5 倍に達したが、受け入れのためのインフラ整備が追いついていない。世界銀行や DfID などの海外ドナー援助を受けているが需要に対応しきれず、高い中退率、落第率、低い中等教育への進学率、質低下などの問題が深刻化</p> <p>2. 政府は教育分野の投資政策フレームワークを策定し、基礎教育の質向上、教育行政機能の地方移管、住民参加型の教育を推進</p> <p>3. 地域間格差是正、女子教育強化も急務</p> <p>4. 政策推進のため、各地方の正確な現状把握のためのスクールマッピング、県レベルの教育計画を策定するマイクロプランニングの重要性を指摘</p> <p>5. ドナー連携によりスクールマッピング・マイクロプランニング・プロジェクトが実施され、スクール・マッピング・コンポーネントは DfID と DANIDA のコモンバスケットによる支援を受けた。JICA 支援を受けてマイクロプランニングが行われ、全国 33 教育県 (行政県は 27 県) において DEP が策定されたが、貧困削減戦略文書 (Poverty Reducation Strategy Paper: PRSP)、中期支出計画、PIF などとの整合性をより高め、国家レベルの全国地方教育支援計画を策定し、DEP の役割を明確化し、効率的教育行政の運営、教育行政官と組織の能力向上の必要性 【資料 7-1、p. 1】</p> <p>6. 2000 年に策定された PIF (2000-2012) において教育開発 7 課題 (アクセス、公正度、質、妥当性、マネジメント、プランニング、財務) の国家目標が示されており、3 年ごとに見直されている 【資料 7-2、p. 4】</p>
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	<p>1. 初中等教育の質とアクセス改善のため、中央・地方行政官のキャパシティ・ビルディング、各種政策と整合性の高い全国地方教育支援計画策定支援と並んで、パイロットプロジェクトによる DEP 実施を推進していくことで相手政府と合意</p> <p>2. DEP の策定、実施、評価、アップデートを円滑に行うための中央・地方政府の支援計画にパイロットプロジェクトから得られる知見を活用 【資料 7-1、p. 5】</p> <p>3. 開発調査第 1 フェーズでは、DfID、DANIDA、USAID などとの協調で全国スクールマッピング・マイクロプランニング (NSMMP) を実施し、JICA はマイクロプランニングのコンポーネントを担当</p> <p>4. 教育統計や教育現場のニーズに合わせて DEP を更新し、実施のために資金を調達し、実施やモニタリング・評価のための体制を中央、ディビジョン、県レベルに確立するため</p> <p>5. ドナー支援への依存度が高いマラウイでは、計画策定の研修は大なり小なり受けたことがあっても、地方教育行政官が、独自に具体的なプロジェク</p>

	<p>ト活動計画・資金計画を立て、それに基づいてプロジェクトを実施して教室を建設したり、教科書を配布し、モニタリング・評価を行うという経験はほとんどなかった。一度学校配賦金によるプロジェクトを経験し、その状況を調査団が把握することによって、彼らのポテンシャルや課題を理解し、地方教育支援計画策定に役立てることが効果的と考えられたため</p> <p style="text-align: right;">【資料 7-2、p. 1】</p>
<p>1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式教育行政とどう関係づけられたか</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 他ドナー支援によるスクールマッピングと並行して、JICA 支援によるマイクロプランニングが行われ、全国 33 教育県において DEPs が策定されたが、PRSP、中期支出計画、PIF などとの整合性をより高め、国家レベルの全国地方教育支援計画を策定し、効率的教育行政の運営、教育行政官と組織の能力向上の必要性から、マラウイ全国スクールマッピング・マイクロプランニングの後継案件として要請 2. 地方分権化はまだ明確な地方と中央の役割分担を打ち出したわけではなく、各県、州、中央政府でどのような体制が DEPs 実施促進に適しているか検討する必要がある <p style="text-align: right;">【資料 7-1、1、p. 37】</p>
<p>1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 相手の需要がどこにあるのかに重点を置き、必要な複数のコンポーネントを同時に実施することが効果を高めることにつながる 2. 開発調査は需要重視の観点から真に効果的な国際協力を自由に工夫できる 3. 教員訓練という一つのコンポーネントだけでなく、多くのコンポーネントを複合して支援しなければ、教育効果は測れない 4. 長期的視野に立ち、政策レベルで全員参加による持続性のある教育セクター構築をめざすため、パイロットプロジェクトの成果（検証された様々なアイデア）を生かす 5. 地方教育行政官のリードのもと、県レベルで、教育行政官や視学官のみならず、県議会関係者、保健やインフラセクターの関係者、NGO 等が連携して教育改善に当たるための体制作り <p style="text-align: right;">【資料 7-1、pp. 29～31、p. 35】</p>

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

<p>2-1. その国の地方教育行政機構（各レベルの権限も含む）</p>	<div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[中央政府 教育科学技術省] --> B[ディビジョン教育事務所] B --> C[県教育事務所] C --- D[県議会、 県教育委員会、 県行政委員会] C --- E[教員開発センター] C --> F[ゾーン/学区] C --> G[クラスター] F --> H[初等学校] G --> I[中等学校] </pre> </div> <p style="text-align: right;">【資料 7-2、p. 4、p. 13】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 州（ディビジョン）が中等学校（9～12 年生）の運営・管理 ・ 県が初等学校（1～8 年生）の運営・管理（地方分権化の進行にともない、県教育事務所の役割が重要になる見込み） ・ 学校群：初等教育はゾーン制、中等教育はクラスター制 <p style="text-align: right;">【資料 7-1、p. 39】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 初等教育は義務教育ではないが、1994 年から無償化
--------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 8年生修了段階で初等学校卒業資格試験（PSLCE）、10年生修了段階でジュニア資格試験（JCE）を実施 ・ 初等学校には、学校運営委員会（School Management Council:SMC）と保護者会、教職員会が組織されている <p>ドナーの財政支援の3形態</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) リカレント経費への直接支援 2) 開発経費への支援 3) リカレント経費、開発経費以外の資金提供 <p>2005年12月時点で、全県議会が県開発計画（District Development Plan:DDP）に基づいて開発プロジェクトを実施すべくDDP作成ガイドラインを準備中</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 初等教育における県政府への権限移譲は次の3つ（2005年時点） <ol style="list-style-type: none"> 1) 県ごとに口座開設、世界銀行案件の教育セクター支援プロジェクト（Education Sector Support project:ESSUP）の教材調達のための直接財政基金の振込みに利用 2) プログラムの一部がディビジョンから県の責任に移管 3) 権限移譲ガイドラインが初等学校に回覧 ・ 中等教育の権限は依然として教育省 <p style="text-align: right;">【資料7-2、pp.4～7】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 国家地方分権化計画では移行期を9年間としている（フェーズⅠ：2001～2004、フェーズⅡ：2005～2009） ・ 2005年時点の地方分権化の進捗は、基盤整備が進みつつあるものの、財政の移譲はごく一部にとどまっている <p style="text-align: right;">【資料7-4、pp.30～32】</p>
2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）	<ul style="list-style-type: none"> ・ パイロットプロジェクト：パイロット県（カタベイ、チン、ムチンジ、マチンガ、チョロ、サンジェー全国6教育行政州—ディビジョン—より各1県） ・ 事前評価調査の時点では、次の2種類の支援 ・ 包括的活動支援：カタベイ、ムチンジ ・ 限定的活動支援：デザ、マンゴチ、チョロ、サンジェ ・ 包括的活動支援では、教室建設等のハード面の支援とソフト面の両方のパイロットを含み、予算額も他の4県に比べて1.5倍程度であった。限定的活動支援では、ソフト面中心で、一部質に関連するハード面（トイレ建設、教員宿舎など）とソフト面のパイロットを実施した。 <p style="text-align: right;">【資料7-1、p.6、資料7-2、p.12】</p>
2-3. 事業対象の数	<p>パイロットプロジェクト：パイロット県6県（全ディビジョンより各1県）</p> <p style="text-align: right;">【資料7-1、p.6、資料7-2、p.12】</p>
2-4. 事業の内容	<p>事業実施体制（すべてプロジェクト実施によって設立された組織）</p> <pre> graph TD subgraph Central_Level [中央レベル] SC[ステアリングコミッティ] end TC[テクニカルコミッティ] JICA[JICA調査団] CTC[コア・トレーナー・チーム] CP[県計画チーム DEC] subgraph County_Level [県レベル] CS[県ステークホルダー] subgraph Stakeholder_Box [] TF1[TF] PMT[PMT] TF2[TF] end end SC --- TC TC <--> JICA CTC <--> JICA TC --- CP CP --- CS JICA --> CTC JICA --> CP JICA --> CS </pre>

	<p>DEC(District Executive Committee)：県行政委員会 PMT(Project Management Team)：プロジェクト運営チーム TF(Task Force)：タスクフォース</p> <p style="text-align: right;">【資料 7-2、p. 2、p. 13】</p> <p>事前評価調査の段階では次の 5 分野が想定されていた</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 教室、教員宿舎、トイレなどの新規建設や修復 2) 机・椅子などの教育資材購入 3) 教員の現職者再訓練システムの改善と実施 4) 学校運営能力の改善 5) 地方教育行政能力の改善 <p style="text-align: right;">【資料 7-1、pp. 38～39】</p> <p>県教育マネージャー (District Education Manager: DEM)、開発計画ディレクター(Director of Planning and Development: DPD)、財務ディレクター (Director of Finance: DoF)、調整初等教育アドバイザー (Coordinating Primary Education Advisor: CPEA)、5 人からなる DPD がコア・トレーナー・チーム*の技術支援を受け、パイロットプロジェクト形成、プロポーザル作成 *NIPDEP チームに養成された教育省とディビジョン教育事務所の計画担当者</p> <p style="text-align: right;">【資料 7-2、p. 2、pp. 12～13】</p> <p>国内全県の教育開発計画整備 (更新) パイロット 6 県における活動 3 重点分野</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 現職者研修と地域住民啓発 2) 調達 3) 建設 <p>1 年次：39 パイロットプロジェクト 2 年次：41 パイロットプロジェクトの実施</p> <p>教室・教員住宅・トイレの建設、教科書・机の調達、教員研修、SMC や PTA¹対象の研修などの支援</p> <p style="text-align: right;">【資料 7-4、p. 54】</p>
<p>2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ PMT と TF：県レベルの事業としてパイロットプロジェクトごとに設置 ・ 各パイロットプロジェクト予算 (対象 6 県のコンポーネント別予算)：4,587,380mk (SMC/PTA 研修-112PTA 対象)～39,458,100mk (教員住宅-18 戸) (各年のパイロットプロジェクト 1 件の予算は、マラウィ側の実施能力を考慮して、500 万円を超えないこととした) ・ 円換算：4,587,380 円～39,458,100 円 (2005 年 8 月 31 日レート) ・ 規定されたユニットコストや上限に基づいた申請額を承認 <p style="text-align: right;">【資料 7-2、pp. 12～17、資料 7-4、Appendix p. 24】</p>
<p>2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ NIPDEP から TF に毎月送金 ・ PMT と TF が月例報告書を NIPDEP チームに提出し、資金運用に問題がなければ NIPDEP チームが TF に翌月分を送金 <p style="text-align: right;">【資料 7-2、pp. 12～17】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 分権化政策により、2005 年以降中等学校、県教育事務所は中央政府から教育省を経由せず直接予算措置 ・ 初等教育では、優先貧困経費 (Priority Poverty Expenditures:PPE) として教材、教員給与、現職教員研修、教員住宅整備などの予算が優先的に配分 ・ 各種ドナーが県開発基金(District Development Fund: DDF)やプロジェクトベースの基金を支援 <p style="text-align: right;">【資料 7-2、pp. 4～5】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 上記の情報を総合すると、NIPDEP における資金フローは、現行の財務システムに合致しているといえるが、資料には現行システムの送金頻度に関する情報が不十分
<p>2-7. 「メニュー」(既定の)</p>	<p>活動 3 重点分野にフォーカス</p>

¹ Parent Teacher Association

事業選択肢)の有無	<p>1) 現職者研修と地域住民啓発 2) 調達 3) 建設 各対象県で県レベルのコンポーネントとして実施</p> <p style="text-align: right;">【資料 7-4、p. 54】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 県レベル行政官（教育行政官と議会行政官）や視学官で構成される県計画チーム（District Planning Team: DPT）がプロポーザル作成 ・ 内容：現状分析、問題分析の結果に基づいたギャップ分析、3 年間中期計画、行動計画の積算、実施計画 ・ 計画の実施は TF が行う <p style="text-align: right;">【資料 7-4、参考資料 II】</p>
2-9. 会計報告書の記載内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ PMT と TF が毎月プロジェクト出納帳、月例報告書、モニタリング視察レポートを NIPDEP チームに提出 ・ NIPDEP チームが報告書を審査し、資金運用に問題がなければ TF に翌月分を送金 <p style="text-align: right;">【資料 7-2、pp. 12～17】</p>
2-10. コミュニティの役割と負担	<ul style="list-style-type: none"> ・ TF メンバー、啓発活動の対象者、建設や調達への動員・貢献（資金、労働力、資材など） <p style="text-align: right;">【資料 7-4、参考資料 II】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教育省行政官：計画研修コアトレーナー、申請の承認 ・ デイビジョン・レベル行政官：計画研修ナショナルトレーナー ・ 県行政官：計画研修対象者、県教育開発計画更新、県ステークホルダーへの働きかけ・調整、パイロットプロジェクト形成、プロポーザル作成、TF のメンバー選定や監理、TF の報告書取りまとめなど <p style="text-align: right;">【資料 7-2、pp. 12～13】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 行政の学校配賦金の財政負担に関する記載なし
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<p>雇用 パイロットプロジェクトの確実な実施と促進のため</p> <p style="text-align: right;">【資料 7-1、p. 43】</p> <p>事業監理、キャパシティ評価調査（建設モニタリング、教員再研修指導、ベースライン調査、終了時評価など）を実施</p> <p style="text-align: right;">【資料 7-2、pp. 16～20】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 県レベル教育行政官や県議会行政官（DEM、視学官（CPEA および Primary Education Advisor: PEA）、DPD、県議会アドミニストレーター（District Assembly: DA）、県議会財務行政官、DEC、地域教育委員会（Local Education Authority: LEA）など）：データ管理、DEP の作成・更新、実施、モニタリング、マーケティング、資金調達能力が向上 ・ 教育省、デイビジョン教育事務所行政官（プランナー）：県の DEP 更新や実施体制を支援するためのメカニズムが確立し、強化される <p style="text-align: right;">【資料 7-2、p. 32】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校運営委員会、PTA など：学校運営研修、啓発など活動の対象者という位置づけ（キャパシティ強化に関しては記載なし）
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<ul style="list-style-type: none"> ・ 県教育計画更新研修に関してはトレーナー、調査団員が指導するかたわら、モニタリング ・ パイロットプロジェクトの活動に関しては、ローカルコンサルタント、PMT、TF が現場ベースでモニタリングしてモニタリングレポートを作成・提出した。さらに、調査団員、視学官、県行政官などが、これらの活動を定期的にモニタリング・指導した。
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地方分権政策に沿って初等教育行政の権限を県行政に移管するためのキャパシティ強化、ドナー間援助調整によるマイクロプランニングのコンポーネント支援の実現という点では、有効であった <p style="text-align: right;">【資料 7-2】</p> <p>他ドナーや NGO の経験から、学校レベルのプロジェクト実施体制・財務管理体制が十分でないことが理解され、地方分権化の最小単位とされる県行政を対象とした。マイクロプランニングの対象が学校やコミュニティではなく県</p>

	<p>行政であること、計画段階における受益者や実施者の参加がないこと、学校運営委員会やPTAなどはあくまでも活動の対象者という位置づけであることが他案件と異なっている。</p> <p style="text-align: right;">【研究会分析結果】</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. 「アプローチ」で達成できた成果

<p>3-1. 事業の成果 [想定されていた成果]</p> <p>(1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)</p>	<p>1. 2年間の事業により、15教室、教員住宅18戸、9のトイレ、3の養殖池の建設、教科書約8,580冊、机・椅子2,890セット、理科教材27セットの整備が達成された</p> <p>2. 1教室あたりの児童数が改善された</p> <p style="text-align: right;">【資料7-2、p.37、資料7-4、p.54】</p>
<p>(2) 関心・意欲など心理面の成果</p>	<p>1. DEPに対する県行政官のオーナーシップが2年間にわたるワークショップとマーケティングフェアの実施により高められた</p> <p>2. プロジェクト実施により、パイロット県の行政官のデータ管理、プロジェクト形成、計画形成、実施、モニタリング、財務管理などの能力が向上し、自信・リーダーシップなどが育成された</p> <p>3. パイロットプロジェクト実施で住民の参加・協働の機会が与えられ、住民のプロジェクトや建物に対するオーナーシップが強化された</p> <p style="text-align: right;">【資料7-2、p.38】</p>
<p>(3) 能力面の成果</p>	<p>1. 県行政官のDEPに対するオーナーシップが高まった</p> <p>2. 県行政官のデータ管理、プロジェクト形成、計画作成、実施、モニタリング、財務管理などの能力が育成され、リーダーシップ、プロジェクト達成による自信も高められた</p> <p>3. 住民のプロジェクトや建物に対するオーナーシップが醸成された</p> <p style="text-align: right;">【資料7-2、pp.38～39】</p>
<p>(4) 制度面の成果</p>	<p>1. 県レベル教育行政官や県議会開発計画行政官 (DEM、DPD、DEC、LEA など) : 事業管理能力、ニーズアセスメント能力、住民参加の推進能力などが向上</p> <p>2. 国内全県の教育開発計画が整備・更新された</p> <p>3. 教育計画に関する各種マニュアル、ガイドラインが整備された</p> <p>4. コアトレーナー (9人) のデータ管理、計画策定、ファシリテーション、モニタリング、評価、報告書作成能力が向上</p> <p>5. 全国各県のDPTメンバー (約140人) がDEP更新・マーケティングについて研修を受講</p> <p>6. パイロット6県のPMT、TFメンバー (約500人) がプロジェクト実施・モニタリングについて研修、OJTを受けた</p> <p>7. 約2,730人名の学校運営委員会とPTAメンバーが学校運営研修を受講</p> <p>8. DEPがEMISの県レベル最新版として多ドナーやNGOに活用されている</p> <p style="text-align: right;">【資料7-2、pp.32～38】</p>
<p>(5) 教育アクセス上の成果</p>	<p>(パイロットプロジェクトの規模が小さく、国全体の教育サービス向上への貢献度は明らかではないが) 2000年の就学人口からは5.2%増加したが、年人口増加率3%を下回り、未就学人口も増加したことになる</p> <p style="text-align: right;">【資料7-2、p.38】</p>
<p>(6) 教育内容上の成果</p>	<p>1. 5,180人の教員が研修を受講</p> <p>2. パイロット県においてPLSCE、JCE、MSCEなどの全国卒業資格試験の合格率が上昇 (しかし伸び率は全国平均を下回る)</p> <p style="text-align: right;">【資料7-2、pp.37～38】</p>
<p>(7) その他の成果</p>	<p>パイロットプロジェクトでジェンダー配慮や女子教育の重要性、HIV/AIDS対策、生計向上などのテーマも取り上げられ、マニュアルができたり、人材が育成されたり、地域の中に話し合いの基盤が形成された</p> <p style="text-align: right;">【資料7-2、p.38】</p>
<p>3-2. 事業の成果 [想定されなかった成果]</p>	<p>特に記載なし</p>
<p>3-3. 成果間の関係</p>	<p>・ 事業→国内全県の教育開発計画が整備・更新→県行政官の事業管理能力、ニーズアセスメント能力、住民参加の推進能力などが向上</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 事業→パイロット 6 県における教育開発計画の一部実施→教室や教員住宅建設、教科書・教材の整備、教員研修などが実現→全国卒業資格試験の合格率が上昇 ・ 事業→国内全県の教育開発計画が整備・更新→DEP が EMIS の県レベル最新版として多ドナーや NGO により活用 <p style="text-align: right;">【資料 7-2、pp. 32～38】</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びつたのか	<ol style="list-style-type: none"> 1. 国内全県の教育開発計画整備（更新） →成果 (3) 1. 2. (4) 1. 3. 4. 5. (5) (6) 2. パイロット 6 県における現職者研修と地域住民啓発 →成果 (2) 2. 3. (3) (4) 1. 4. 6. 7. (5) (6) (7) 3. パイロット 6 県における調達 →成果 (1) 1. (2) 2. 3. (3) 2. 3. (4) 1. 4. 6. (6) (7) 4. パイロット 6 県における建設 →成果 (1) (2) 2. 3. (3) 2. 3. (4) 1. 4. 6. (5) (6) <p style="text-align: right;">【資料 7-2、pp. 32～38】</p>
----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げた理由・条件、成果が挙げなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. パイロットプロジェクトを通して、建設や調達など一コンポーネントのみの支援を行うのではなく、教員研修や啓発など各種の活動を並行して総合的に支援するほうが、行政官の理解度も高く、効果、持続性が高い 2. 「実施しながら学ぶ」アプローチでキャパシティ・ディベロップメントを行っていく <p style="text-align: right;">【資料 7-2、pp. 39～41】</p>
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	<p>学校運営委員会と PTA メンバーが学校運営研修を受講</p> <p style="text-align: right;">【資料 7-2、p. 38】</p>
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	<p>パイロットプロジェクト実施において TF メンバー、啓発活動の対象者、建設や調達への動員・貢献（資金、労働力、資材など）などの住民の参加・協働の機会が与えられた</p> <p style="text-align: right;">【資料 7-2、p. 38、資料 7-4、参考資料 II】</p>
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	<ol style="list-style-type: none"> 1. DEP に対する 2 年間にわたるワークショップとマーケティングフェアの実施 2. プロジェクト実施により、データ管理、プロジェクト形成、計画形成、実施、モニタリング、財務管理を实践 3. 教育省、ディビジョンの教育行政官が研修のトレーナーとなった <p style="text-align: right;">【資料 7-2、p. 38】</p>
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<p>地方分権化政策の展望がいまだ明確ではないものの、全県の教育開発計画を整備し、制度として組み込み、トレーナーも計画担当行政官が担った</p> <p>DEP は現場のニーズの意見を反映し、ボトムアップ型アプローチで作成された</p> <p style="text-align: right;">【資料 7-2、pp. 38～41】</p>
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	<p>チームメンバー 14 人のうち国際コンサルタント 6 人という国際色豊かな構成建設や教育再研修の指導・モニタリングへのローカルコンサルタントの活用</p> <p style="text-align: right;">【資料 7-2、p. 3】</p>

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 国家教育省セクタープランに地方分権化政策が明確に盛り込まれていないため、今後 DEP、県教育開発国家計画（National District Education Development Plans: NDEP）の活用の方向性も明示される必要がある ・ DEP 更新ワークショップやマーケティングフェアを県やドナー、NGO との
-------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>プラットフォームとして活用すべき</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教育分野内の協力だけでなく、技術協力や職業訓練、ライフスキルなどを学校で取り入れることを検討し、農業や水、保健・衛生など他セクターと積極的に協力することが望ましい ・ 教育の地方分権が適切に進められ、中央政府から県への予算フローが確立され、早期に予算が県に送られることが重要 <p>【資料 7-2、pp. 39～41】</p>
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	<ul style="list-style-type: none"> ・ 県教育行政官の異動が激しく、DEP 作成時からメンバーがごく少数となっているため、県教育事務所内の技術移転の体制作りが急務であり、計画の定期的更新を図る必要がある ・ コアトレーナーは異動もなく、案件への貢献度は素晴らしいが、今後彼らや他の優秀な人材確保のため、待遇面などにおいてインセンティブを考慮する必要あり ・ NIPDEP では主に教育省計画局が担当してきたが、初等教育局、中等教育局などの実施にあたる部局の積極的参加がまだ不十分 ・ 効果的援助調整という点から、マーケティングフェアの継続的開催が鍵 <p>【資料 7-2、pp. 39～41】</p>
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今後の DEP 更新では、マーケティングや資金調達、ドナー調整などの研修を増やす必要あり ・ 計画実施のため、中央政府から県への予算フローが確保されることが先決であるが、まだ見通しが立たない <p>【資料 7-2、pp. 39～40】</p>
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性の有無	<ul style="list-style-type: none"> ・ コアトレーナーがこれまで異動なくプロジェクト実施に大きく貢献し、今後も活躍が期待される ・ 県行政官の間で DEP に対するオーナーシップが高まった ・ パイロットプロジェクト実施が県行政官の自信・リーダーシップ育成につながった ・ ニーズアセスメントや社会調査実施のための技術的アドバイスのできる人材が常に必要（特に調達や建設案件） ・ 住民側のプロジェクトや建設物に対するオーナーシップが強化された ・ 地域の中に話し合いの基盤が形成された <p>【資料 7-2、p. 38】</p>

(8) スリランカ 初中等理数科分野教育マスタープラン (MP/DSM)

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	JICA 開発調査
1-2. 実施期間	2002. 11-2008-12
1-3. プロジェクトの目的	<p>1. 初等教育並びに中等教育の理数科教育の質を改善するためのマスタープランを策定すること</p> <p>2. 本調査の実施を通し、カウンターパートの計画策定能力とその計画に基づく実施能力の強化支援を行うこと</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-2、p. 1】</p>
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<p>1. 後期中等教育における理数科履修学生の数が少ないこと</p> <p>2. 全国統一試験 (0 レベル²、A レベル³) の理数科系科目の合格率が文科系科目に比べて低いこと</p> <p>3. 理数科が弱いのでは IT を中心とした 21 世紀の産業発展を図れないこと</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-1、p. 1】</p>
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	<p>1. スリランカ教育省の施策のもとで、特に理数科教育に関する達成された成果を検証するためにインタビューや学校現況調査を実施したところ、教員のやる気が低いこと、親やコミュニティの協力が少ないこと、教授法の進歩が少ないことなど様々な問題が判明した。一方で、いくつかの学校では親やコミュニティの積極的な参加を得て教育の質や学校運営の改善が計られており、このような学校は総じて学業成績も良い傾向にあった。これらの検討から、学校主体の開発アプローチが教育の質の向上に効果的であり、こうした手法をさらに推し進めるべきであるとの結論に達した。</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-2、p. 22】</p> <p>2. 日本の民間企業が発展させた「カイゼン」の手法を用い、多様な参加者が加わる小グループによる活動を通じて教育セクターの改善を目指した。</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-1、pp. 3~4】</p>
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式教育行政とどう関係づけられたか	<p>1. 地方教育行政は地方分権化政策に従い、1987 年に州政府に移管済み。一部の国立学校を除き、大部分の公立学校は州の管轄下にある。州教育省のもと、州教育局が教育行政実務にあたる。しかし、分権化によって教育行政が効率化したとはいえない</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-5、pp. 46~48】</p> <p>2. 政府は 1997 年に「学校主体の学校運営」の実施を約束しながら実現していなかった。本プロジェクトの方向性はそれと合致。実際の学校運営システムは概してトップダウンのまま</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-2、pp. 20~21】</p> <p>3. 世界銀行プロジェクトが 2000 年に導入した” Quality Inputs Fund” (学校向けの一つの学校配賦金) は好評で、2003 年、プロジェクト終了後も継続されている。本プロジェクトの実施はそれとの類似性をもつ。</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-2、p. 21】 【資料 8-1、p. 6】</p>
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	<p>1. 学校運営改善に「カイゼン」の応用</p> <p>2. 理数科教育改善のための能力開発</p> <p>3. 理数科の授業を面白くする工夫</p> <p>4. 地域格差・多様性の考慮</p> <p>5. 生徒・保護者・地域住民など広く全員参加の推進</p> <p>6. 他ドナーの援助プロジェクトとの調整と成果の適用</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-1、pp. 3~6】</p>

² 0(Ordinary) レベルとは 10、11 年生を指す。

³ A(Advanced) レベルとは、12、13 年生を指す。

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

<p>2-1. その国の地方教育行政機構（各レベルの権限も含む）</p>	<div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[中央政府教育省] --- B[州政府] B --- C[州教育省] C --- D[州教育局] D --- E[ゾーン教育事務所] E --- F[デイビジュアル教育事務所] F --- G[学校] </pre> </div> <p style="text-align: right;">【資料 8-1、付属資料 6 第 1 章】</p> <ul style="list-style-type: none"> ほとんどの学校は州政府の管轄下にあるが、教育省が直接管轄する国立学校も少数ある <p style="text-align: right;">【資料 8-2、p. 16】</p> <ul style="list-style-type: none"> 中央政府教育省：2004 年に Ministry of Human Resource Development, Education and Cultural Affairs から、Ministry of Education へ名称を変更した。小学校から高校までを管轄。地方分権化後は、政策・計画策定・計画実施・監督・運営に業務が限られる。2002 年の予算は 104 億ルピー。 州教育局：州教育省のもと、州内の全教育行政を所管。州教育局長は中央教育大臣の任命。時に州教育省（大臣）と中央教育省（大臣）の命令が食い違い混乱が起きる。主業務は州教育計画策定と予算配分、ゾーン教育事務所とデイビジュアル教育事務所の管理、学校整備。2002 年の州教育予算は 8 州合計で 214 億ルピー。 ゾーン教育事務所：ゾーン長のもとゾーン内の学校と教員の管理事務（人事含む）を担当。学校現場における教育内容の改善も管轄。 デイビジュアル教育事務所：デイビジュアル長のもと、学校の監督、教育統計、教科書・教材の配布、ゾーン教育事務所・州教育局によるモニタリングの補佐などを担当。しかし、実務上の権限はなきに等しく、人材も予算も極めて不足 <p style="text-align: right;">【資料 8-5、p. 45、p. 47、pp. 54～55】</p> <ul style="list-style-type: none"> 教育財政の主体は州政府だが、州財政は中央政府からの交付税に財源のほとんどを頼る <p style="text-align: right;">【資料 8-5、pp. 52～56】</p>
<p>2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）</p>	<p>学校（全国 8 州の 22 ゾーンに分布）</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-5、p. 64、Location Map】</p>
<p>2-3. 事業対象の数</p>	<p>全 25 校（全国 8 州の 22 ゾーンに分布）</p> <p>1AB タイプ 11 校 [A レベル理数科コースをもつ中・高等学校：概ね中・高一貫校に相当]</p> <p>1C タイプ 5 校 [A レベル理数科コースをもたない中・高等学校：概ね中・高一貫校に相当]</p> <p>2 タイプ 6 校 [小・中一貫校]</p> <p>3 タイプ 3 校 [概ね小学校のみの学校]</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-5、Location Map、p. 42、p. 64】</p>

<p>2-4. 事業の内容</p>	<p>事業実施のための組織構成は下図のとおり（太線は新設）</p> <p>国民教育改善活動イニシアティブ (National Educational Initiative of Kaizen Activities: NEIKA)</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-3、p. 25】</p> <ul style="list-style-type: none"> 質の高い教育 (Quality Education: QE) サークルの設立は、日本の企業経営に実績のある「改善運動」を応用したもの <p style="text-align: right;">【資料 8-3、pp. 22～23】</p> <p>QE サークル</p> <ul style="list-style-type: none"> 25 パイロット校すべてに QE サークルを設立 (全部で 118 サークル、1 校平均 4.7 サークル) 各 QE サークルの構成メンバーは教員、親、生徒、近隣学校の教員、地元教育行政官 5S (整理、整頓、清掃、清潔、しつけ)に関する QE サークルは「必修」。その他のサークルのテーマは自由選択 <p>学校教育改善活動イニシアティブ (School Educational Initiative of Kaizen Activities: SEIKA)</p> <ul style="list-style-type: none"> QE サークルを監督するものとして各校に SEIKA を設置。メンバーは校長、ゾーン教育事務所の理数科教育担当者、理数科担当指導主事、理数科主任教員、学校開発協会 (School Development Society: SDS) 代表、親代表など <p>QE サークルの活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 学校運営改善にかかるもの 5S、提案制度、相互評価制度など 理数科教育改善にかかるもの 教材、モデル実験、百ます計算、公開授業、理科コーナーなど インフラ・施設整備にかかるもの コンピュータ、複写機、理科実験室、図書館、教員宿舎、トイレなど <p style="text-align: right;">【資料 8-2、pp. 24～26】</p>
<p>2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模</p>	<p>SEIKA に対して配賦 849,000 ルピー～2,982,000 ルピー (1 校平均 1,530,000 ルピー) 円換算で (2004 年 10 月時点のレート) 866,200 円～3,042,500 円 (1 校平均 1,561,000 円)</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-5、p. 74】</p>
<p>2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ</p>	<ul style="list-style-type: none"> JICA 調査団→SEIKA 教育財政機構の中では独立。 <p style="text-align: right;">【資料 8-5、p. 66】</p> <p style="text-align: right;">【資料 8-5、p. 58】</p>

2-7. 「メニュー」(既定の事業選択肢)の有無	なし ただし、QE サークルのうちの一つは必ず 5S をテーマとするように決められている 【資料 8-2、p. 25 図 3.2】
2-8. プロポーザルの記載内容	1. 背景 2. 現状 3. 目標 4. 活動目的 5. 活動内容 6. 活動スケジュール 7. 予算見積 【資料 8-5、p. 67 図 3.3.1】
2-9. 会計報告書の記載内容	1. 支出状況概要 2. 支出内容 3. 活動進捗・成果 4. 銀行明細書(写) 【資料 8-2、p. 25】
2-10. コミュニティの役割と負担	1. SEIKA メンバー 2. 各 QE サークルのメンバー ・ 活動では「インフラ・施設整備にかかるもの」に関与。施設建設・整備の費用が通常の 50~70%に抑えられたとあり、主に労働奉仕をしたものとみられる ・ マッチングファンドを拠出したとの記載はなし 【資料 8-2、p. 25、p. 33】
2-11. 行政の役割と負担	1. 国レベルに NEIKA を設立。教育省次官補、国立教育研究所長、州教育省、パイロット校代表、カウンターパート代表、民間部門代表で構成。JICA 調査団と共同でパイロットプロジェクトの実施・監督にあたる 2. 各 SEIKA にゾーン教育事務所の理数科教育担当者がメンバーとして参加 3. 行政からのマッチングファンド負担はなし 【資料 8-2、pp. 24~25】
2-12. ローカルコンサルタントの役割	改善専門家 1 人を雇用、学校現場での助言やワークショップでの指導を行うほか、ローカルコンサルタント含むモニタリングチームを編成し、カウンターパートと合同で毎月 1 回の学校モニタリングを実施。 【資料 8-2】
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	1. 各種ワークショップを開催 ・ パイロット校の校長・QE サークルリーダーを対象とし、教育改善活動導入実施研修(計画策定、予算管理、モニタリング)、5S 研修、学校文化ワークショップを実施 2. パイロット校の理科教員対象「モデル実験」研修 ・ 36 件のモデル実験を開発、指導マニュアルを作成し、パイロット校理科教員に指導・普及 【資料 8-5、p. 67 図 3.3.1】【資料 8-2、p. 27】
2-14. 事業活動のモニタリング体制	パイロット校 25 校に対し、JICA 調査団とカウンターパートチームの合同モニタリングチームがモニタリングを実施 - 全 25 校を 7 回ずつ訪問 - 目的は以下のとおり ・ QE サークルの進捗状況を評価 ・ SEIKA と QE サークルが直面する問題や制約要因を解決 ・ 月間報告書の作成支援 ・ SEIKA と QE サークルの予算支出を監督 ・ SEIKA と QE サークルのメンバーとの議論、教員・生徒・親へのインタビュー、授業参観などを通じてパイロット校の教育改善運動の進捗ぶりを評価・分析 【資料 8-5、p. 76】

2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	「教育改善運動はさまざまなタイプ、立地、条件の学校に等しく有効である」 【資料 8-5、p. 79】【資料 8-2、p. 29】
---------------------------	---------------------------------------------------------------------

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)	物品の調達、施設の整備 (教員宿舎、理科実験室、図書室、トイレなど)
(2) 関心・意欲など心理面の成果	「学校文化」の改善 (教員間のコミュニケーション・協力関係などの発生)、教員の意欲の高まり、親の協力・満足度の高まり、親の学校行事への参加の増加
(3) 能力面の成果	特に記載なし
(4) 制度面の成果	特に記載なし
(5) 教育アクセス上の成果	生徒の出席率の向上 (特に立地条件の悪い学校で低い)
(6) 教育内容上の成果	生徒の学力の向上 (理科、算数・数学)、教師による実験や双方向教育導入の自助努力の促進
(7) その他の成果	学校間格差の解消に貢献 【資料 8-2、p. 29～40】
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	特に記載なし
3-3. 成果間の関係	<ul style="list-style-type: none"> 事業→校長のリーダーシップの発揮→効果的コミュニケーション可能→学校運営の改善→理数科の学力向上 事業→学校文化の変化→親の参加向上→基礎インフラ・設備改善に協力→理数科の学力向上 事業→理数科教員の授業改善の努力→生徒の理数科への関心の高まり→理数科の学力向上 【資料 8-2、p. 39 図 3.6】

4. 事業と成果の関係

8-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	<ul style="list-style-type: none"> SEIKA、QE サークルの結成→学校運営の改善 5S 運動、提案制度、相互評価制度→学校文化の変化→親の参加の高まり 教材開発、公開授業制度、モデル実験、百ます計算、理科コーナー→教員の協力関係、教員の自信、実験・双方向授業の導入→生徒の理数科への関心の高まり 【資料 8-2、p. 39 図 3.6】
-----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げた理由・条件、成果が挙げなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	<ul style="list-style-type: none"> 「教育改善運動は学校運営の向上に有効である」 「教育改善運動は理数科教育の質と効率の向上に寄与した」 「健全な学校文化の育成が基礎インフラや施設の改善への親やコミュニティの積極的な協力へとつながった」 【資料 8-2、p. 38】
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	<ul style="list-style-type: none"> 校長の「まとめ役」としてのリーダーシップが最も重要な成功要因 【資料 8-2、p. 29】 長年在籍している教員が変化を嫌い、反対したために成果が上がらなかった大規模校の例 【資料 8-2、p. 32】
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	特に記載なし 【資料 8-5】

<p>5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教育省、国立教育研究所からの適切な指導やガイダンスなしには学校レベルで理数科教育の質的向上を達成するのは困難。多くの学校は最新トピックの実験を自力で開発する能力を持たないから、国立教育研究所による指導マニュアル、実験機器・材料の提供が必要 【資料 8-2、p. 39】 ・ 州・ゾーン教育事務所の能力向上が必要、その積極的推進なしに教育改善運動は持続しない 【資料 8-2、p. 40】
<p>5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校運営に「透明性」を持ち込んだこと、ゾーン教育事務所・親・コミュニティなどの外部参加者を巻き込んだから達成できた 【資料 8-2、p. 40】 ・ 持続性確保の観点からはもっと小規模な資金配分が望ましい 【資料 8-2、p. 40】 ・ 成果は上がっているが限定的、パイロットプロジェクトの期間が短か過ぎる 【資料 8-2、p. 37】
<p>5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因</p>	<p>特に記載なし</p>

6. 自立発展性の有無

<p>6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ マスタープラン（2005年～2012年）では学校レベルの運営能力の強化（ボトムアップ）と教育省・地方教育行政機関による制度的・組織的支援の強化（トップダウン）の両方を追求 プログラム1：学校運営能力の強化 プログラム2：体験的な学習と双方向教授学習の促進 プログラム3：理数科カリキュラムの改善（シラバスと指導書） プログラム4：理数科教育の包括的プロモーション プログラム5：学校インフラと施設設備の改善 【資料 8-2、p. 51 図 8-2、pp. 52～67】
<p>6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ パイロットプロジェクトで採用された3層組織の確立と拡大が前提 国家レベル NEIKA ゾーンレベル ZEIKA 学校レベル SEIKA ・ アクションプラン実施体制の一部として2機関の新設を提言 教育改善運動ユニット（教育省内） 実践重視と対話重視の教育推進のためのユニット（国立教育研究所内） ・ その他は、現行制度の枠内で実現可能とみられる 【資料 8-2、pp. 71～73】
<p>6-3. 財政面からみた自立発展性の有無</p>	<p>マスタープランで提案された事業実施の総費用は198億ルピー。「予想される経済成長などを考慮すると、国家財政の負担としては妥当な範囲にある」 【資料 8-2、pp. 67～68】</p>
<p>6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ QEサークルの全メンバーが運動の利点を理解するのは容易ではないが、運動の成果を共有し、家族のような雰囲気を作っていくことで成果が挙げられた ・ 教員には教員ガイドや指導要領にあるとおりに授業をしなくてはならないという思い込みが強い。それを正すには時間がかかるので、さらに関係者の継続的な努力を要する ・ 学校開発計画を共有したことで親が主体的に学校インフラ整備に関わるようになった ・ カウンターパートがフルタイムで従事できたわけではなく、手続的・財務的スキルが全部は移転できなかった 【資料 8-2、pp. 100～103】

(9) スリランカ 学校運営改善プロジェクト (ISMEQuE)

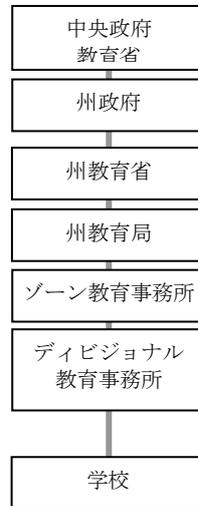
1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	JICA 技術協力プロジェクト
1-2. 実施期間	2005.10-2008.12
1-3. プロジェクトの目的	1. ゾーン教育事務所のキャパシティ・ビルディングを行うことにより、対象ゾーン内において学校運営改善運動を実施するための持続的な制度を定着させること 【資料 9-1】
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	1. 全国統一試験 (0 レベル、A レベル) の理数科系科目の合格率が文科系科目に比べて低く、その一因は非効率的な学校運営にあること 2. 開発調査では JICA 調査団が教育省や国立教育研究所のカウンターパートとともに直接学校に対して指導・モニタリングを行ったため、州やゾーンの地方教育行政官の関与が限られていたこと 3. 既存の行政システムを活用して教育改善運動を普及するための制度構築が必要であること 【資料 9-1、pp.1-2】
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	1. 開発調査「スリランカ国初中等理数科分野教育マスタープラン」で「カイゼン」に範をとったパイロットプロジェクトを 25 校で実施した結果、学校に対する親の満足度が高まり、親の学校への支援が強化され、教員の意欲が高まり、教授法が改善され、理数科科目に対する生徒の関心が高まるなどの成果が挙げられたほか、生徒の学力や出席率の向上にも貢献したこと 【資料 9-2、p.1】
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式教育行政とどう関係づけられたか	1. スリランカはすでに教育行政の地方分権化は進んでいるが、教育行政の制度的重複もあり、地方での行政効率化はよくない。州予算の大部分が中央からの交付税に依存していることもあり、教育行政では依然としてトップダウンの性格が強い 【資料 8-4、pp.45-59】 2. R/D に署名するカウンターパートは中央教育省であるが、教育の地方分権化により、州の教育予算は州が掌握しているため、プロジェクト遂行に必要な経費の確保は州政府の承諾が必要 3. プロジェクトのターゲットはゾーンと学校であるが、プロジェクトの制度的定着、他地域への普及と全国展開を目指すには中央教育省、州政府、州教育省の関与とイニシアティブが重要。よってプロジェクト運営に際しては中央教育省、州政府、州教育省をうまく取り込まねばならない 【資料 9-2、p.12】
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	1. 円滑なコミュニケーション、透明性の確保、全員参加を 3 要素に、教育改善活動を導入する 2. パイロットプロジェクト実施の際に教育省に作った国民教育改善活動イニシアティブ (NEIKA) などの組織・制度を活かし、開発調査との連続性を確保する 3. 中央政府、州、ゾーン、学校の 4 レベルに段階的に技術移転を施す 4. トップダウンの活動 (新設の理数科教育改善委員会 (Committee on Science and Mathematics: CoSM) ⁴ による「理数科教育改善サンプル集」の作成) とボトムアップの活動 (理数科教育改善の質の高い教育 (QE) サークル活動や研究会) を組み合わせる 5. 他ドナーとの協調を促進し、シナジー効果を図る 6. ゾーン教育事務所のオフィス環境の整備、効率的な情報管理、指導主事的能力強化を進める 7. タイプ 2 と 3 の州立校を主な対象校にする 8. 学校関係者が全員参加して計画策定、活動の実施、評価がなされるように図る

⁴ CoSM は、中央教育省、国立教育研究所、指導主事、コンサルタントチーム (日本人・現地人) からなる。

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方教育行政機構（各レベルの権限も含む）



【資料 9-1、付属資料 6 第 1 章】

- ほとんどの学校は州政府の管轄下にあるが、教育省が直接管轄する国立学校も少数ある

【資料 8-2、p. 16】

- 中央政府教育省：2004 年に Ministry of Human Resource Development, Education and Cultural Affairs から、Ministry of Education へ名称を変更した。小学校から高校までを管轄。地方分権化後は、政策・計画策定・計画実施・監督・運営に業務が限られる。2002 年の予算は 104 億ルピー。
- 州教育局：州教育省のもと、州内の全教育行政を所管。州教育局長は中央教育大臣の任命。時に州教育省（大臣）と中央教育省（大臣）の命令が食い違い混乱が起きる。主業務は州教育計画策定と予算配分、ゾーン教育事務所とディビジョナル教育事務所の管理、学校整備。2002 年の州教育予算は 8 州合計で 214 億ルピー。
- ゾーン教育事務所：ゾーン長のもとゾーン内の学校と教員の管理事務（人事含む）を担当。学校現場における教育内容の改善も管轄。
- ディビジョン教育事務所：ディビジョン長のもと、学校の監督、教育統計、教科書・教材の配布、ゾーン教育事務所・州教育局によるモニタリングの補佐などを担当。しかし、実務上の権限はなきに等しく、人材も予算も極めて不足

【資料 8-4、p. 45、p. 47、pp. 54～55】

- 教育財政の主体は州政府だが、州財政は中央政府からの交付税に財源のほとんどを頼る

【資料 8-4、pp. 52～56】

- 世界銀行の主導により 2006 年から「教育セクター開発フレームワーク・プログラム (ESDFP) 2006-2010」が行われており、この中で合計 \$6,000 万のセクター財政支援を行い、毎年 \$1,200 万の 12% が教育省、78% が州教育省に振り分けられることになっている。同プロジェクトは、この ESDFP において、特に自律的学校運営 (School-Based Management: SBM) の推進とそのため地方教育行政強化、さらに理数科教育改善を通じた教育の質の改善とサービスの強化に貢献することが期待されている

【資料 9-4、p. 10】

2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）

対象地域：3 州から 5 ゾーンを選定
北東部州（紛争被害地域）

ジャフナ、トリンコマリー

	<p>北西部州（モデル州として） ウバ州（プランテーション農業地域）</p> <p>クルネーガラ バンダラウェッラ、ウェッラワヤ</p> <p>対象校：各ゾーンより以下のとおり選定 第1バッチ校 50校（各ゾーン10校） 第2バッチ校 80校（各ゾーン20校、ただし、治安悪化のためジャフナでは第2バッチ校の選定を行わなかった） 合計 130校（各ゾーン30校、ただし、ジャフナのみ10校）</p> <p>【資料9-1、p.5】【資料9-2、p.3】</p>
<p>2-3. 事業対象の数</p>	<p>5ゾーン 130校（主にタイプ2、タイプ3の州立校）</p> <p>【資料9-2、p.6】</p>
<p>2-4. 事業の内容</p>	<p>事業実施のための組織構成は下図のとおり⁵（太線は新設）</p> <p>【資料9-2、p.11 図4.1をもとに作成】</p> <p>ゾーン教育事務所（ZEO）での改善活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ゾーン教育改善活動イニシアティブ（Zonal Education Initiative of Kaizen Activities: ZEIKA）を設立 メンバーはゾーン教育事務所長、同職員、近隣のゾーン教育事務所職員、ゾーン内学校長代表、同教師代表など ・ QE サークル（当面3つ程度）を各ゾーン教育事務所のニーズに合わせて設立（ただし、「運営管理向上 QE サークル」と「理数科教育改善 QE サークル」は必修） ・ 年間計画書、改善活動実施計画書の作成 ・ JICA 資金を使った各種改善活動の実施（例：オフィス環境の整備、ファイリングシステム構築と情報管理、指導主事の活性化と能力強化、ワークショップ・研修など） <p>学校での改善活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校教育改善活動イニシアティブ（SEIKA）を設立、メンバーは校長、教員、

	<p>親、コミュニティ代表、生徒、近隣校校長など</p> <ul style="list-style-type: none"> • QEサークルを3つ程度、各校のニーズに合わせて設立（ただし、「運営管理向上QEサークル」と「理数科教育改善QEサークル」は必修） • 年間計画書、改善活動実施計画書の作成 • JICA資金を使った各種改善活動の実施 <p style="text-align: right;">【資料9-2、pp.11～15】</p> <ul style="list-style-type: none"> • 理数科教育の質的改善にはトップダウンアプローチもあわせて必要であることから、中央教育省、国立教育研究所、指導主事、コンサルタントチーム（日本人・現地人）からなるCoSMを設立。「理数科教育改善サンプル集」を作成する <p style="text-align: right;">【資料9-4、p.1】</p>
<p>2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模</p>	<p>1. ZEIKA（ゾーン教育事務所） 1 ゾーン教育事務所につき 1年目 400,000 ルピー（精算額） 2年目 400,000 ルピー（精算額）</p> <p>2. SEIKA（学校） 第1バッチ校 1年目 200,000 ルピー 第1バッチ校 2年目 150,000 ルピー 第2バッチ校 1年目 150,000 ルピー（精算額）</p> <p>*為替レートは1ルピー=1.020円（2004年10月現在）</p> <p style="text-align: right;">【JICA内部資料】</p>
<p>2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ</p>	<p>1. 対ZEIKA： JICAチーム→州政府→ZE0⁶、ZEIKA 2. 対SEIKA： JICAチーム→州政府→ZEIKA→SEIKA（→QEサークル）</p> <p style="text-align: right;">【資料9-2、p.10、p.11、p.12、p.15】</p> <ul style="list-style-type: none"> • 教育財政機構の中では独立。 <p style="text-align: right;">【資料8-4、p.58】</p> <ul style="list-style-type: none"> • 第2年次より、スリランカ側の希望により、スリランカの通常の前算ルートに沿って資金供与が行われることになった。JICAチーム→州政府→ZE0→学校へ供与されている。州レベルではプロジェクト資金と従来の州政府予算と明確に分けられた形ではプールされていないため、プロジェクト資金が適正に供与されているか把握する必要がある。 <p style="text-align: right;">【資料9-4、p.3】</p>
<p>2-7. 「メニュー」（既定の事業選択肢）の有無</p>	<p>なし（特に記載なし）</p> <p style="text-align: right;">【資料9-2】</p>
<p>2-8. プロポーザルの記載内容</p>	<p>1. ZEIKA プロポーザル</p> <p>(1) ZEIKA メンバー構成 活動方針 意思決定方法 予算運営規則 打合せ方法 議事録作成要領</p> <p>(2) 各QEサークルのメンバー構成 活動目的 主要活動内容 活動スケジュール</p> <p>(3) ZEIKAとQEサークルの予算見積</p> <p>2. SEIKA プロポーザル</p> <p>(1) SEIKA メンバー構成 活動方針 意思決定方法 予算運営規則 打合せ方法 議事録作成要領</p> <p>(2) 各QEサークルのメンバー構成</p>

	<p>活動目的 主要活動内容 活動スケジュール</p> <p>(3) SEIKA と QE サークルの予算見積</p> <p style="text-align: right;">【資料 9-2、p. 12、p. 13】</p>
2-9. 会計報告書の記載内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 会計報告書は各 ZEIKA、SEIKA が 1 年に 2 回（中間と終了時）作成・提出する「活動報告書」の一部 <p style="text-align: right;">【資料 9-2、p. 15】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 第 1 年次終了時のゾーン教育事務所報告書には、QE サークルごとの支出費目と金額が記載されている <p style="text-align: right;">【JICA 内部資料】</p>
2-10. コミュニティの役割と負担	<p>学校レベルのみに関与</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. SEIKA メンバー 2. 各 QE サークルのメンバー 3. 校内環境・施設改善における労働奉仕 <p>マッチングファンドを拠出するとの記載はなし</p> <p style="text-align: right;">【資料 9-2、p. 13】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. 国レベルに NEIKA 設立。教育省次官補、国立教育研究所長、州教育局、パイロット校代表、カウンターパート代表、民間部門代表で構成。JICA 専門家チームと共同で州教育局、ゾーン教育事務所の強化にあたる 2. 州レベルに州教育改善活動イニシアティブ（Provincial Education Initiative of Kaizen Activities: PEIKA）設立。JICA 専門家チーム、NEIKA の指導を受けつつゾーン教育事務所の強化にあたる 3. ゾーンレベルに ZEIKA 設立。本プロジェクトの中心ターゲットとして活動。 <ol style="list-style-type: none"> (1) QE サークルの活動 (2) 学校モニタリング（指導主事 5 人程度による、毎週 2～3 校程度） 4. 経費負担： <ul style="list-style-type: none"> ・ カウンターパート主導で行う研修経費 ・ セミナー、ワークショップ、研修への参加旅費や活動モニタリング旅費 ・ 2008 年度の対象 ZE0 と対象校の活動経費 <p style="text-align: right;">【資料 9-2、pp. 10～13】 【資料 9-1、pp. 9～10】</p>
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<p>コーディネーターとして各ゾーンに 1～2 人ずつ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ゾーン教育事務所の教育改善活動に参加、職員と一緒に活動しつつ指導 2. 各ゾーンに 1 チームずつ作られるモニタリングチームへの支援 3. 対象校での各種ワークショップの開催、改善活動の基本テクニックの紹介（ゾーン教育事務所と共同・分担） 4. 対象校のモニタリング（ゾーンのモニタリングチームと共同） <p style="text-align: right;">【資料 9-1、p. 9】 【資料 9-2、p. 10、p. 11、p. 13、p. 14】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ol style="list-style-type: none"> 1. ZEIKA 対象 <ul style="list-style-type: none"> ・ 教育改善活動の導入の仕方に関するセミナー（5S⁷、提案制度、効率的なファイリングシステム、情報共有システムなど） ・ 教育改善活動の実施に関するセミナー（計画策定、モニタリング、評価、会計管理など） ・ 改善活動の実践を見学（パイロット校、病院、工場など） ・ 学校での教育改善活動の導入の仕方に関する研修 ・ 学校での教育改善活動の運営方法に関する研修（プロポーザル承認、モニタリング、評価、会計管理など） 2. SEIKA 対象 <ul style="list-style-type: none"> ・ 教育改善活動の導入の仕方に関するワークショップ（小集団活動、5S、提案制度、効率的なファイリングシステム、情報共有システムなど） ・ 経験共有のためのワークショップ <p style="text-align: right;">【資料 9-1、p. 6】 【資料 9-2、p. 13、p. 15】</p>

2-14. 事業活動のモニタリング体制	<p>1. 学校・SEIKA 対象</p> <ul style="list-style-type: none"> 対象 5 ゾーンにそれぞれ 1 つのモニタリングチームを構成 各モニタリングチームは 5 人程度の指導主事 (ISA⁸) から成る (小学部・理科・数学担当) チェック項目：予算、SEIKA ミーティングへの参加、QE サークルミーティングへの参加、授業参観、生徒・教員・父兄へのインタビューなど 結果はモニタリングシートに記入し、他メンバーと情報を共有 モニタリング終了後、モニタリングチーム内で SEIKA と QE サークル活動について定性的・定量的に評価 指導主事への研修は主に OJT で実施 ZEO 活動のモニタリングは主に JICA チームとカウンターパートチームが合同で行い、学校活動のモニタリングは、JICA チームの支援・監督を受けつつ ZEO が主体となっていく。 <p style="text-align: right;">【資料 9-2、pp.10~11、p.13】</p> <ul style="list-style-type: none"> 月に 2 回、対象校の活動状況についてゾーンレベルの担当官と ISA によるモニタリングを実施 <p style="text-align: right;">【資料 9-4、p.4】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	プロジェクト進行中で結論はまだ出ていない

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)	<ul style="list-style-type: none"> 5S の実践が効果をあげ、ZEO 職員の執務環境が大幅に改善された。
(2) 関心・意欲など心理面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 参加型アプローチが効果をあげ、ZEO 職員の執務態度が改善された。チームワークがよくなり、誰もが自由に意見を言えるようになり、仕事への自信が生まれた。 保護者や地域の関係者が対象校の望ましい変化を評価し、労働力や寄付の提供、建設的な意見の表明などを行うようになった。
(3) 能力面の成果	<ul style="list-style-type: none"> ファイルの整理整頓などにより、業務の効率が上がった。そのため、教員が ZEO での用を一度で済ませることができるようになり、ZEO への訪問者の延べ数が大幅に減少した。 業務が効率化され、「事務処理が遅い」「処理内容が間違っている」などの申し立てが激減した。 教員がより積極的になり、責任感をもって仕事をするようになった。その結果、教員の休暇の取得数が減少した学校もある。
(4) 制度面の成果	プロジェクト進行中であるため、成果はまだ出ていない
(5) 教育アクセス上の成果	<ul style="list-style-type: none"> 対象校の中には対象校の望ましい変化が評価され、人気が高まり、入学希望者が増える学校も出現した
(6) 教育内容上の成果	<ul style="list-style-type: none"> 全対象校が百ます計算や ImaCS⁹ に熱心に取り組んでおり、生徒の基礎計算力に伸びがみられる。 生徒や教員が時間に正確になった。特に始業時に百ます計算や ImaCS を実施しており、生徒に人気がある。そのため遅刻者が減少し、出席率も増えた 対象校の教員が授業研究の重要性を理解し始め、授業研究への出席者が増加し、教員がお互いに学びあうようになった。 ZEO や対象校の理数科 QE サークルにより様々な教材が開発され、活用されている。 全国統一試験における生徒の成績が向上した学校もある。 <p style="text-align: right;">【資料 9-5、pp.12-19】</p>
(7) その他の成果	記載なし
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	ゾーンレベルでの QEC ¹⁰ 大会の開催により、非対象校も教育改善活動に関心をもつようになり、中には 5S や百ます計算を導入する学校も出てきた。

	【資料 9-5、p. 18】
3-3. 成果間の関係	<ul style="list-style-type: none"> ・ 5S の実践→ZEO の執務環境改善、ZEO の業務の効率化 ・ 参加型アプローチ→保護者・地域関係者の学校への参加促進、対象校への入学希望者の増加、 ・ 理数科支援→生徒の基礎計算力の向上、遅刻者の減少、出席率の増加、教員の意欲の向上、様々な教材の開発

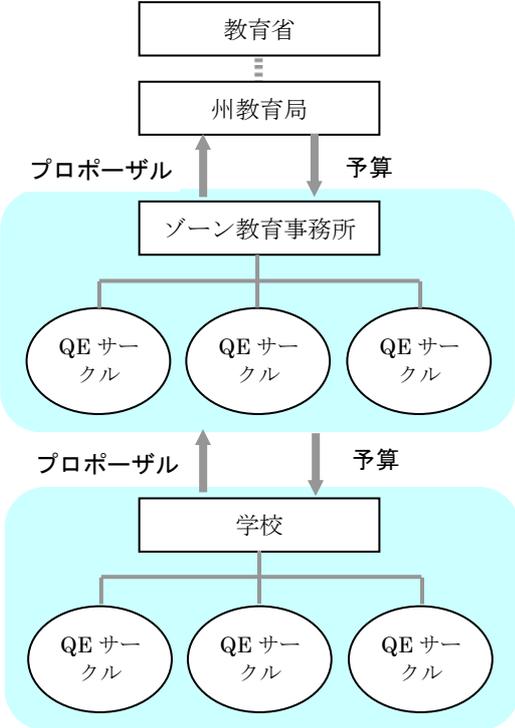
4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	<ul style="list-style-type: none"> ・ ZEO での改善活動：(1)、(2)、(3) ・ 学校での改善活動：(2)、(3)、(5) ・ 理数科教育活動：(6)
-----------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げられた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校運営改善の持続的な制度構築のためには、各レベルのステークホルダー（コミュニティ、学校、ゾーン、州、国）が効果的に連携することにより、計画から評価にいたる運営サイクルにおけるボトムアップとトップダウンアプローチの相乗効果を生む仕組みを包括するものである必要があるが、PDM に明記されていなかったことから中間評価時点で PEIKA が設立されていないなど、州政府からの支援体制の構築が遅れがみられており、ZEO と州政府間の連携が確立されていなかった。州政府は財政や組織・人材面を含む行政面でのプロジェクトの持続発展性を確保するための重要な役割を担っており、今後早急に ZEO と州政府間のメカニズム確立に努める必要があることが中間評価調査で確認され、現在取り組んでいる。 <p style="text-align: right;">【資料 9-5、p. 29】</p>
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない

6. 自立発展性の有無

<p>6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）</p>	 <p>変更点：100%の資金が州予算から拠出される点 【資料9-2、p.5 図3.1などをもとに推定・作成】</p>
<p>6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無</p>	<p>プロジェクト進行中で記載なし</p>
<p>6-3. 財政面からみた自立発展性の有無</p>	<p>プロジェクトから2006年、2007年に対象校へ支給された学校配賦金は、それぞれ20万ルピーと15万ルピーであったが、これはスリランカ政府が負担できないような額でないことからレプリカビリティがあるといえる。また教育省や州政府はすでに財政支援の意向を示している 【資料9-5、p.23】</p>
<p>6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性</p>	<ul style="list-style-type: none"> 対象ZEOと学校は将来、プロジェクトからの支援がなくとも活動を継続させる意思をもっている。活動に関わる経費は通常予算で賄えると考えており、保護者の労働力や地域の関係者、NGOからの財政的・技術的支援も期待できると認識している。 普及において、モデル校、リソースパーソンとして活躍できる学校や個人が育っている。 非対象校においても教育改善活動の一部が既に取り入れられている例もあり、非対象ZEOも同活動に関心を示し始めている。 <p>【資料9-5、p.23】</p>

(10) モロッコ 地方基礎教育改善計画調査 (BEIP)

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	JICA 開発調査
1-2. 実施期間	2003. 9-2006. 1
1-3. プロジェクトの目的	<p>1. モロッコ教育改革の三本柱の一つ、「現場主導の学校運営の強化」を実践するために設立された学校運営委員会 (SMC) を実際に立ち上げ、農村・僻地における学校教育問題対応策として実験すること</p> <p>2. パイロット事業を通じて学校運営委員会が実際に学校改善の主役になる力をつけるためのプログラムパッケージを開発すること (研修教材、実施ガイドライン、実施体制など)</p> <p>3. 4つの県教育支局が、学校運営委員会に対する支援・モニタリング活動の中心となるための能力をつけること</p> <p style="text-align: right;">【資料 10-2、pp. 1~2】</p>
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<p>1. 最近10年間に農村部の初等教育就学率は飛躍的に向上した (男子50%から90%へ、女子30%から80%へ) が、ドロップアウトは依然として高率である。その原因の一つは、農村・僻地の小学校施設の整備が遅れていること</p> <p>2. 行き過ぎた中央集権型学校管理システムのため、農村・僻地の小学校の遅れた状況に行政が対応できないこと、また、予算が末端で十分ではなくその地域配分が偏っていること</p> <p>3. 学校と地域コミュニティの間の交流や相互理解がなく、住民は学校には子どもを通わせるだけの価値があるのかと疑問に思っていること</p> <p style="text-align: right;">【資料 10-2、p. 1】 【資料 10-1、pp. 110~112】</p>
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	<p>1. モロッコ政府は従来の中央集権型行政モデルの効率性の問題を認識し、中央レベルから州レベル (州教育委員会) への権限移譲を進めるとともに、学校運営委員会も設立したが、過去の経験がなくボトムアップ教育改善のモデルが確立していないこと</p> <p>2. 地方の教育環境改善には、トップダウン型アプローチと各県・学校が主体となって自らの問題やニーズを分析し、各々のニーズに合致する種々の活動を自主的に行っていくボトムアップ型アプローチとを適宜組み合わせるのが有効であると考えられること</p> <p style="text-align: right;">【資料10-1、p. 1】</p> <p>3. 地域・学校によってニーズが異なる場合は、広い地域に同じ内容のプロジェクトを一律に行うよりも、各学校のニーズを最大限尊重した多様な活動を行うほうが有効であること</p> <p>4. 地方における教育の質の改善にはコミュニティの関与・協力が重要だが、そのためにはトップダウン型ではなくボトムアップ型の活動が不可欠であること</p> <p style="text-align: right;">【資料10-1、p. 13】</p>
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式教育行政とどう関係づけられたか	<p>1. モロッコの現行の教育制度に合わせると、ボトムアップで要求をくみ上げ、トップダウンで解決する形が現実的。モロッコ風ボトムアップを見いだす</p> <p style="text-align: right;">【資料10-1、p. 10】</p> <p>2. 「ボトムアップ型教育改善モデル」は既存のトップダウン型システムを完全否定するのではなく、トップダウン型システムの中でボトムアップ的視点をどう活用し、中央レベルと地方レベルそれぞれで格差をいかに是正するかの観点から作られるべきこと</p> <p style="text-align: right;">【資料10-1、p. 12】</p> <p>3. 特に計画作りの際には、ボトムアップフローとトップダウンフローとが相互に補完する関係にあること</p> <p style="text-align: right;">【資料10-2、pp. 4~5】</p>
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	<p>実際に学校運営委員会を立ち上げ、パイロットプロジェクトを動かす (learning by doing) ことで、学校教育環境をよくすると同時に住民の関与を高め、農村・僻地の小学校教育を改善する。そのために以下の 3 ステップを採用。</p> <p>1. 組織作り</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各対象校に学校運営委員会を設立 ・ 各対象コミュニティにコミュニティ教育協議会を設立 ・ 県レベルに県実施チームを結成 ・ カスケード方式による学校運営委員会メンバーの研修 ・ 選ばれたコミュニティ内のすべての小学校を対象 <p>2. 計画作り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校運営委員会は学校計画を策定 ・ 県実施チームは学校計画を基礎にコミュニティレベル（学校間）計画を策定 ・ 計画の優先順位に従い、学校運営委員会は学校活動を提案 ・ 同じく、県実施チームは学校間（コミュニティレベル）活動を提案 ・ 活動内容はガイドラインに抵触しない限り自由 ・ 学校配賦金額は生徒数などを変数とする算定式で決め、あらかじめ通知済み <p>3. 活動実行</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ プロポーザル承認後、調査団から直接学校配賦金を支給 ・ 学校運営委員会と県実施チームはその予算を全面的に自己管理し、提案した活動を実行 ・ すべての活動に何らかの自助努力（形式、金額の多寡は問わず）を義務づけ <p style="text-align: right;">【資料 10-2、pp. 1～6】</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

<p>2-1. その国の地方教育行政機構（各レベルの権限も含む）</p>	<p>行政機構</p> <pre> graph TD A[中央政府] --- B[州] B --- C[県] C --- D[コミュニティ] </pre> <p>教育行政機構</p> <pre> graph TD E[国家教育青年省大臣] --- F[州教育委員会 (AREF: Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation)] F --- G[県支局] G --- H[学校] I[財務省] -- 予算 --> F </pre> <p style="text-align: right;">【資料 10-1、p. 97】 【資料 10-4、p. 55 図 2-12】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 州教育委員会：もともとはバカロレア試験運営などを管掌するだけの機関だったが、2000 年前後に格上げされ、自前の権限と予算を持つようになってミニ教育省と呼ばれる。委員は選挙で選出。予算は財務省から直接に受領。委員会が策定する行動計画に基づき、州内の学校の建設・修繕、設備整備などに関する計画・実施（予算配分を含む）を所管する。モロッコの教育行政地方分権化の第一歩であるが、現在はまだ「レール
--------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>のない機関車」のような状況で（【資料 10-1、p. 54】）、今後の地方分権化の行く先は不透明。</p> <ul style="list-style-type: none"> 県支局：国家教育青年省の県出先機関。各県内の教員人事、学校財産（施設）管理、予算管理を所掌。 <p style="text-align: right;">【資料 10-1、pp. 44～47、pp. 109～112】</p>																																				
<p>2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ コミューン ・ 小学校 <p style="text-align: right;">【資料 10-2、p. 2】</p>																																				
<p>2-3. 事業対象の数</p>	<p>4 県 11 コミューン 127 校（うち 94 分校）</p> <table border="1" data-bbox="584 517 1331 719"> <thead> <tr> <th>県</th> <th>コミュニティ数</th> <th>自立校</th> <th>本校</th> <th>分校</th> <th>学校計</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Errachidia</td> <td>2</td> <td>0</td> <td>8</td> <td>19</td> <td>27</td> </tr> <tr> <td>Khenifra</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>7</td> <td>26</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Boulmane</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>8</td> <td>31</td> <td>39</td> </tr> <tr> <td>Sefrou</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>8</td> <td>18</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>合計</td> <td>11</td> <td>2</td> <td>31</td> <td>94</td> <td>127</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">【資料 10-4、p. 3】</p>	県	コミュニティ数	自立校	本校	分校	学校計	Errachidia	2	0	8	19	27	Khenifra	3	2	7	26	35	Boulmane	3	0	8	31	39	Sefrou	3	0	8	18	26	合計	11	2	31	94	127
県	コミュニティ数	自立校	本校	分校	学校計																																
Errachidia	2	0	8	19	27																																
Khenifra	3	2	7	26	35																																
Boulmane	3	0	8	31	39																																
Sefrou	3	0	8	18	26																																
合計	11	2	31	94	127																																
<p>2-4. 事業の内容</p>	<p>事業実施のための組織構成は下図のとおり（太線は新設）</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[国家教育青年省] --- B[AREF チーム] B --- C[県実施チーム] C --- D[コミュニティ教育協議会] D --- E[学校運営委員会] D --- F[学校運営委員会] D --- G[学校運営委員会] H[JICA 調査団] --- A </pre> </div> <p style="text-align: right;">【資料 10-2、p. 4】 【資料 10-4、p. 10】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ コミューン教育協議会を新たに設ける理由は、コミュニティ内の学校の横の連携を奨励するためと、地元有力指導者層の関心を引き出し学校に対する財政的支援を持続させるため <p style="text-align: right;">【資料 10-4、p. 11】</p> <p>1. 組織作り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 各対象校に学校運営委員会を設立。メンバーは校長、各学年教員代表、職員代表、父母会長、住民協議会代表 ・ 各対象コミュニティにコミュニティ教育協議会を設立。メンバーはコミュニティ内全校長、教員代表、父母会代表、住民協議会代表、住民・宗教リーダー、県支局代表 ・ 県レベルに県実施チームを結成。メンバーはコーディネーター、技術チーム、リサーチ・アシスタントで、県支局スタッフ等 ・ 州レベルに州教育委員会（Académie Régionale de l' Education et de la Formation : AREF）チームを結成。メンバーはコーディネーター、監査、募金チームで、州教育委員会スタッフ等 ・ カスケード方式による学校運営委員会メンバーの研修 <p>2. 計画作り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校運営委員会は学校計画を策定 ・ 計画の優先順位に従い、学校運営委員会は学校活動を提案。想定されている活動例は以下のとおり。 <ol style="list-style-type: none"> 1) 住民の啓発・意識向上（教員による家庭訪問、父母・教員定例会、 																																				

	<p>学校収入向上事業など)</p> <p>2) 学校環境整備</p> <p>3) 授業改善 (校内研修、教材作り、公開授業、講演など)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 県実施チームは学校計画を基礎にコミュニケーションレベル (学校間) 計画を策定。同じく、その中で学校間 (コミュニケーションレベル) 活動を提案。想定されている活動例は以下のとおり。 <ul style="list-style-type: none"> 1) 教員の専門性向上 (教員合同研修など) 2) 学校運営能力向上 (校長会、スタディツアー、校長実地研修など) 3) 住民の啓発 (コミュニケーションフォーラム、啓発キャンペーン、学校対抗運動会、コミュニケーション芸術祭など) ・ 活動内容はガイドラインに抵触しない限り自由 ・ 学校配賦金額は生徒数、学校数などを変数とする算定式で決め、あらかじめ通知済み <p>3. 活動実行</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ プロポーザル承認後、調査団から直接学校配賦金を支給 ・ 学校運営委員会と県実施チームはその予算を全面的に自己管理し、提案した活動を実行 ・ すべての活動に何らかの自助努力 (形式、金額の多寡は問わず) を義務づけ <p>【資料 10-2、p. 2】【資料 10-4、pp. 58～62】【資料 10-7 pp. 24～49】</p>
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	<p>学校運営委員会</p> <p>金額：DH106,000 ～DH 最大 303,000 (1 校平均 DH178,000)</p> <p>[円換算：139 万円～397 万円、1 校平均 233 万円]</p> <p>ただし、ここでは自立校と本校を単位としており、分校分は本校の金額に計上。</p> <p>【資料 10-2、p. 6】【資料 10-4、p. 64】</p> <p>県実施チーム</p> <p>金額：「自立校+本校 1 校当たり DH9,000 (約 11 万 8,000 円)」と「自立校+本校+分校 1 校当たり DH3,000 (約 3 万 9,000 円)」の合計として計算</p> <p>【資料 10-2、p. 6】【資料 10-4、p. 16】</p>
2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 調査団→学校運営委員会 ・ 調査団→県実施チーム ・ 教育財政機構の中では独立 (当時、学校は配賦金を受け取れないことになっており、学校運営委員会を配賦金を受領できる準 NGO として位置づけた) <p>【資料 10-4、p. 16】</p>
2-7. 「メニュー」(既定の事業選択肢)の有無	<p>なし</p> <p>【資料 10-2、pp. 2～4】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	<p>1. 学校運営委員会</p> <p>(1) 提案活動のあらまし (名称、目的、目標、総予算、うち自己予算分など)</p> <p>(2) 提案活動の実施スケジュール</p> <p>(3) 提案活動の予算見積 (活動別と総括表)</p> <p>(4) 学校施設現状のあらまし</p> <p>(5) 学校施設改善の必要性和活動提案の根拠</p> <p>2. 県実施チーム</p> <p>(1) 提案活動のあらまし (名称、目的、目標、総予算、うち自己予算分など)</p> <p>(2) 提案活動の実施スケジュール</p> <p>(3) 提案活動の予算見積 (活動別と総括表)</p> <p>【資料 10-7、pp. 75～85】</p>
2-9. 会計報告書の記載内容	<p>学校運営委員会と県実施チーム共通</p> <p>(1) 月別出納帳</p> <p>(2) 事務費出納帳</p> <p>(3) レシート</p> <p>(4) 地元寄付記録</p>

	<p>(5) 会計総括表 (6) 監査証明書</p> <p style="text-align: right;">【資料 10-7、pp. 86～96】</p>
2-10. コミュニティの役割と負担	<p>役割：学校運営委員会のメンバーとして、学校計画作りとプロポーザル作成段階からパイロットプロジェクトの運営に携わる 負担：金銭・労働力など何らかの形の寄付（総額で全活動予算の 20%に当たる金額が寄付された）</p> <p style="text-align: right;">【資料 10-2、pp. 6～7】 【寄付の詳細は資料 7-10 pp. 108～110 表 4.1】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. 国レベルでは国家教育青年省の代表が調査団とともに National Program Office (NPO) のメンバーとして、プログラムのモニタリングや全体的管理を担当 2. 州レベルでは該当する AREF が AREF チームを組織し、当該地域での活動のサポートとモニタリングを実施 3. 県レベルでは県支局内に県実施チームを組織、パイロットプロジェクトの一つの中心として活動 4. コミュニオンレベルでは住民・学校関係者主体に組織されたコミュニオン教育協議会に県支局代表がメンバーとして入る <p style="text-align: right;">【資料 10-3、pp. 10～11】</p>
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<ul style="list-style-type: none"> ・ リサーチアシスタント雇用の 10 人(全員が地元コミュニオンの居住者)が、コミュニオンを担当し、パイロットプロジェクトに関する一連の活動のファシリテーション ・ カスケード方式による研修の講師（学校運営委員会向け） <p style="text-align: right;">【研究会分析結果】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 州教育委員会対象（研修） <ul style="list-style-type: none"> ・ ボトムアップ型教育計画作りと事業活動実施モデルの実際について 2. 県実施チーム（県支局）対象（研修） <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校計画に基づくコミュニオンレベル計画の作り方 ・ 学校計画の作り方 ・ パイロットプロジェクトのガイドラインに関する説明 ・ プロポーザルの作り方 ・ ファシリテーションやモニタリングの仕方 3. 学校運営委員会対象（研修） <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校計画の作り方 ・ パイロットプロジェクトのガイドラインに関する説明 ・ プロポーザルの作り方 ・ 会計管理 ・ 会計報告書・活動報告書の作り方 <p style="text-align: right;">【資料 10-4 pp. 77～89】</p> 4. 教員対象（学校ベース教員自主研修） <ul style="list-style-type: none"> ・ （テーマ例 1）複式学級運営 ・ （テーマ例 2）能力段階に応じた授業アプローチ ・ （テーマ例 3）教室における生徒とのコミュニケーション <p style="text-align: right;">【資料 10-4、pp. 130～139】</p>
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<ol style="list-style-type: none"> 1. AREF チームによるモニタリング <ul style="list-style-type: none"> ・ 将来的には AREF が本プロジェクトを引継ぎ、実施を継続する計画、そのための準備活動と位置づけられる ・ 関与の仕方は 3 つ：(1) 県実施チームから提出されたプロポーザルの審査、(2) 県実施チームの会計監査、(3) 州予算確保と民間募金の手当て 2. 県実施チームによるモニタリング <ul style="list-style-type: none"> ・ 各学校の活動を定期的にレビュー ・ チェック項目：活動記録、活動関連書類、購入物品の状況など <p style="text-align: right;">【資料 10-4、pp. 17～19】</p>

2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	集落から孤立した僻地分校はボトムアップ型アプローチでは対応できない構造的問題を抱え、改善が困難。その問題を除けば、概ね有効だった 【資料 10-2、pp. 15～16】
---------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果〔想定されていた成果〕 (1) 直接の成果（施設改善、教材充足等）	・ 施設改善（教室建設・修繕、塀、電気、簡易水道、太陽電池など）と物品調達（詳細不明）
(2) 関心・意欲など心理面の成果	・ 地域の自助努力を喚起、地域社会が潜在的に持っている学校運営に対するサポートの可能性を引き出す（協力や寄付） ・ 学校関係者（校長、教員、地域住民）の間で、学校をよくするのは自分たちであるという当事者意識の高まり ・ 学校と親・地域社会間のコミュニケーションの改善 ・ 教員のやる気の改善 ・ 生徒のやる気の向上、学校に対する興味の高まり（安定した出席率、始業・終業時間の順守）
(3) 能力面の成果	・ 学校運営委員会、県実施チームの計画策定・事業実施能力の向上、もともと高い潜在能力の発揮を促す（県レベル、校長）
(4) 制度面の成果	・ 学校運営委員会は改善すべき点もありながら、制度として将来の可能性は高いことを実証 ・ モロッコの学校・教育行政に欠けているチームワーク精神の醸成と実践
(5) 教育アクセス上の成果	・ ドロップアウトの削減、特に僻地にある分校における女子の中途退学率が減少
(6) 教育内容上の成果	・ 卒業試験結果に見る限りでは顕著な成績の改善はなし 【資料 10-2、pp. 6～11】【資料 10-7 p. 122 表 4.2、pp. 163～168】
(7) その他の成果	

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	学校配賦金が校長・教員のやる気を引き出し、学校運営委員会に加わった住民代表の地域社会に対する働きかけと相まって住民の関心・意識が高まり、寄付が集まったとみられる 【研究会分析結果】
-----------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

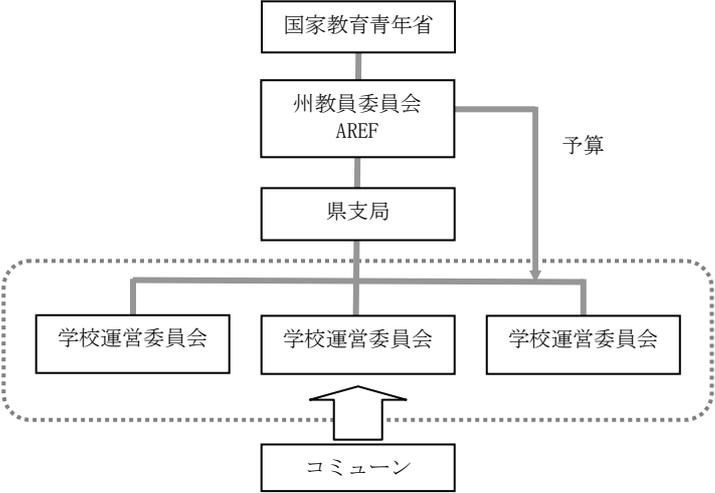
5. 成果が挙げられた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	・ 概ね適切に対応できた ・ ただ、ボトムアップ型アプローチでは対応できないマクロの構造的な問題、それに由来する限界は残る。例えば、集落からも遠く離れた僻地校における住民参加の限界、ドロップアウトや未就学の最大要因であるとされる貧困に対処できない限界など 【資料 10-2、pp. 15～16】
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	[挙げた理由] ・ 校長や教員の中に高い意欲と能力を持つ人が多い。ボトムアップ型アプローチによってそういう人が優れたリーダーシップを取る機会を与えられた 【資料 10-2、p. 7】 ・ 実績はまだ少ないながら学校運営委員会という法定の組織があり、その正統性をうまく利用できた [挙げなかった理由] ・ 僻地にある分校は本校に比べて効果が出にくい。周辺集落から孤立した立地、極めて低い施設水準、教師の多くが経験の少ない新任教師、地元

	<p>に受け入れられない都会育ちの教師、経済的後進性などの構造的な原因が重なり、ボトムアップ型アプローチの効果は限定的にしか出なかった 【資料 10-2、pp. 15～16】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 条例の規定によると学校運営委員会のメンバーに必ずしも分校代表が入っていないこと。改善活動が本校に集中しがちで、分校が取り残された 【資料 10-2、p. 13】
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	<p>[挙げなかった理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教員と親・住民とでは社会的背景、経験、知識、ものの見方・考え方に大きな違いがあること。このため、共同で事を起こすことに困難を感じる教員が多い 【資料 10-2、p. 13】
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	<p>[挙げた理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 県レベルの教育支局にこのプロジェクトの採用した事業モデルを運用する能力が十分にあったこと 【資料10-2、pp. 8～9】 <p>[挙げなかった理由]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニオンレベルには公式に教育を担当する支所が存在せず、コミュニケーション議会にも教育担当委員会は設置されていないこと。コミュニケーションは教育開発に積極的に関与しづらい 【資料10-2、p. 13】 ・ 実施上の要となる県実施チームが教育行政の中に正式に組み入れられたものではないこと。県の通常業務と兼務しなければならないスタッフに時間・コスト両面で大きな負担がかかった 【資料 10-2、p. 13】
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ 選んだコミュニケーション内のすべての小学校を対象としたこと。これによってコミュニケーションの地元意識が分断されず、地域としてのまとまりを醸成できた、コミュニケーションを単位とする活動を促しやすく、コミュニケーション役場・議会などとの連携や支援を得やすい 【資料 10-2、p. 2】 ・ 学校配賦金を直接に支給し、その管理を全面的に現場に任せたこと。現場関係者の自覚と自負を高めることができた 【資料 10-2、p. 6】 ・ 学校運営委員会が校長・教員のみならず、父母会長やコミュニケーション代表も取り込んだこと。そのチームワークを通じて、学校と地域の仲立ちとなり、改善の相乗効果を生み出す媒体となった 【資料 10-2、p. 12】【資料 10-7 p. 104、p. 106】 ・ すべての事業に何らかの地元寄付（労役、材料、金銭など）を義務づけたこと。学校に自己収入実現の練習をさせ、地元社会には教育への関心を高め、学校を我がものとするきっかけとした 【資料 10-7 p. 105】
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	特に記載なし

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	<p>主な変更点</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学校運営委員会の法的位置づけを強化 2. 県実施チームの持つ機能を既存の行政機構の中に組み込む(マイクロプランニング担当部署の新設が必要) 3. 州教育委員会内にモデル実行ユニットを新設 4. 州教育委員会の予算から学校配賦金を支給 5. コミュニオンのサポートを制度化 <p>【資料 10-2、p. 4、pp. 13～15】</p>
-------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>推奨されるモデルは下図のとおり</p>  <p style="text-align: right;">【資料 10-4、p. 59】</p>
<p>6-2. 制度面からみた自立発展性の有無</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校運営委員会が機能することは実証済み。その法的位置づけ強化も十分に可能とみられる ・ 県実施チームの機能の正式の組み込みも可能であろう ・ 州教育委員会内に実行ユニット新設の可能性は、財政措置と併せ今後の政策次第とみられる <p style="text-align: right;">【研究会分析結果】</p>
<p>6-3. 財政面からみた自立発展性の有無</p>	<p>国として教育予算は十分にありながら、地方、特に僻地の学校の整備の遅れが著しいのは、予算の配分のし方に欠陥があるのではないかという指摘がある</p> <p style="text-align: right;">【資料 10-1、pp. 9～10、p. 11】</p>
<p>6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性</p>	<p>もともと能力は高いと記述されている。この面での自立発展性は十分にあるとみられる。</p> <p style="text-align: right;">【研究会分析結果】</p>

(11) ニジェール 住民参画型学校運営改善計画 (EPT1)

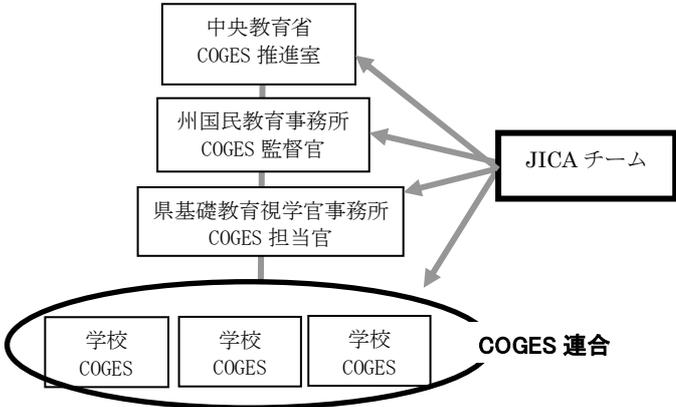
1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	技術協力プロジェクト
1-2. 実施期間	2004.1-2007.7
1-3. プロジェクトの目的	<p>1. 地方教育行政と地域住民の連携の下、学校運営委員会 (Comité de Gestion des Établissements Scolaires: COGES) の運営モデルを提示するとともに、地方教育行政官のキャパシティ・ビルディングを目的とする 【資料 11-1、p. 1】</p> <p>2. タウア州内の COGES 対象校において、地域住民のニーズを反映した住民参画型学校運営が行われる 【資料 11-2、評価調査結果要約表】</p> <p>3. COGES を通じた住民参画型学校運営のモデルが強化される 【資料 11-4】</p>
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<p>1. サブ・サハラ諸国の中でも最貧国の一つ (UNDP¹¹-HDI¹²: 162 カ国中 161 番目) であり、重債務貧困国 (Heavily Indebted Poor Countries: HIPC¹³)、FTI¹⁴承認国</p> <p>2. 初等教育総就学率も 34% (2000 年) *¹と世界最低水準で、成人非識字率が 8 割を超え (1997 年)、15~24 歳の若年層に限定しても 8 割近く</p> <p>3. 就学状況の地域間・男女間格差が大きい</p> <p>4. 低就学率の主な要因として「学校 (教室) 数の絶対的不足」*²と「教育に対する親の低い意識」</p> <p>5. アクセス改善には施設整備だけでなく、学校運営の強化や親への啓発活動なども必要</p> <p>6. 2002 年より COGES*³が実験的に設立されたが、多くの実験校において研修の充実、女性の巻き込み、法令の整備、行政の支援体制強化の必要が認められた</p> <p>7. 優先的に取り組むべき課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校運営を自らのイニシアティブによって改善していこうという動機の弱さ ・学校運営を改善するための活動推進のノウハウ (計画・立案、実施、評価の能力) の不足 ・住民参画型学校運営を推進する行政支援体制の脆弱さ <p>*¹サブ・サハラ諸国平均 74% *²日本も無償資金協力により小学校建設支援を実施 *³校長、教員代表、保護者会代表、コミュニティ代表、村長、宗教指導者などから編成</p> <p style="text-align: right;">【資料 11-1、p. 1、p. 4、p. 15、pp. 24~25】</p>

<p>1-6. 「アプローチ」と教育行政の地方分権化との関係はどうだったか</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 地方分権化が進められているが、州国民教育事務所は中央省庁の出先機関（2008年5月現在変更なし） 2. 2002年よりパイロット240校におけるCOGES設立、 3. COGES推進に伴い、契約教員は地域との直接契約制¹⁵、学校ごとの柔軟な対応促進、学校ごとの機材購入、地域のニーズの反映などが実現する方向 4. 2005年4月、基礎教育・識字省（現、国民教育省）がCOGES政策の方針書を発表。これにより、全国全小学校へのCOGES設立が義務化される。 【資料11-1、pp.19～21、資料11-4】 <ul style="list-style-type: none"> ・ ニジェール政府が地方分権化の一環としてCOGESの概念を導入した2002年当時、COGESの役割や機能は明確に規定されておらず、プロジェクトがCOGESを機能させるための具体的なプロセスと戦略について提言を行うことが期待されていた。プロジェクトの成果は政府のCOGES政策文書に反映されている。 <p>*ミニマムパッケージ：民主的な選挙によって選出された保護者会メンバーからなるCOGESの設立、学校活動計画策定・実施と評価、COGES担当官とCOGES連合¹⁶による効果的なモニタリング 【資料11-4、p.17】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 世界銀行はニジェールの教育分野の地方分権化支援を進めるにあたり、権限や資源を分権化する受け手としてCOGESを想定 【みんなの学校ニュースレターVol.16 p.1】 ・ プロジェクトを計画した段階では、地方分権化よりボトムアップ支援の視点を中心だが、プロジェクトが進むとともに、世界銀行や政府の地方分権化政策の一ツールとしてCOGESがみられるようになり、その役割を果たすことが期待されるようになった感が強い
-------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

<p>2-1. その国の地方教育行政機構（各レベルの権限も含む）</p>	<div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A["中央政府 国民教育省 (旧、基礎教育・識字省)"] --- B["州国民教育事務所 (旧、州基礎教育・識字事務所)"] B --- C["県基礎教育視学官事務所 県識字教育視学官事務所"] C --- D["小中学校 識字センター"] </pre> </div> <p style="text-align: right;">【資料11-1、p.21、図2】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 地方分権化が進められているが、2008年5月時点では州国民教育事務所（旧、州基礎教育・識字事務所）は中央省庁の出先機関 ・ 州の事務所の下に県レベルの視学官事務所があり、1視学官事務所が約100～200小学校を所轄 ・ 人事権 <ul style="list-style-type: none"> 州レベル以上の人事権は中央省庁 州内・視学官事務所行政官や教員の人事権は州の事務所 契約教員人事は県レベル ・ COGES推進に伴い、契約教員は地域との直接契約制¹⁷、学校ごとの柔軟な対応促進、学校ごとの機材購入、地域のニーズの反映などが実現する方向 ・ 2003年1月COGESに関する法令施行され、最終的には全国全小中学校にて設立の予定 【資料11-1、別添資料5】
--------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2-2. 事業の対象 (単位、レベル、地域)	<p>プロジェクト開始当初：タウア州（ただし、啓発活動や生産実習活動（Activités Pratiques et Productives (Practical and productive activities: APP)についてはコンニ県のパイロット校） →2005年10月より：タウア州全体とザンデール州の一部（パイロット60校） →2006年4月より：タウア州全体とザンデール州全体 【資料11-2、p.6、資料11-3、案件概要表】</p>
2-3. 事業対象の数	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1州1市3県 ・ 初年度171小学校と次年度158小学校（計329校） ・ 啓発活動・APP実施パイロット校25小学校*（コンニ県） <p>*当初20小学校 【資料11-2、p.6】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 中間評価の提言を受け、モデルの汎用性を立証するため、タウア州全小学校（他ドナーの介入校を除く1,129校）に対象を拡大、新たにザンデール州でパイロット校60校を選定 【資料11-4、p.5】 ・ 中間評価を受けてザンデール州全校への普及が提言され、合計2800校が対象となる 【資料11-4、p.5】
2-4. 事業の内容	<p>業務実施体制</p>  <p>COGES：校長、教員代表、保護者代表、コミュニティ代表などで編成</p> <p><u>活動1：地域住民の学校に対する肯定的認識の促進</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 多様なコミュニケーション・メディアの開発・活用 2. 啓発活動の実施（視察、ワークショップ、セミナー） 3. 就学促進啓発キャンペーン実施 4. パイロット校のCOGESが立案する啓発活動の実施支援 <p><u>活動2：COGES機能強化</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. COGESに関する啓発活動 2. COGESに関する研修 3. 学校運営計画の立案支援 4. 学校運営計画の実施・モニタリング支援 5. 学校運営計画の評価支援 <p><u>活動3：パイロット校における住民ニーズに基づいたAPPの実施</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. APP導入マニュアル作成 2. APPに関する研修 3. パイロット校のCOGESが立案するAPPの実施支援 4. APPマニュアル・事例集の作成

	<p>活動4：地方行政のCOGES支援体制強化</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 県・視学官レベルにおけるCOGES支援体制の現状分析 2. COGESに関するガイドラインの整理 3. COGESの支援体制に関する研修 4. COGESの事例集作成 <p style="text-align: right;">【資料11-1、pp.5～6】</p>
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	<ul style="list-style-type: none"> ・ JICAからの学校配賦金給付なし ・ ニジェール基礎教育・識字省（現、国民教育省）から各校に資金を配賦 ・ 2004年度1回目として児童1人当たり946Fcf支給 <p style="text-align: right;">【資料11-1、pp.60～62、p.83】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニティに対する財政支援は、パイロット的に活動を実施した8COGESに限定 <p style="text-align: right;">【資料11-4、p.20】</p>
2-6. 学校配賦金の支払い経路	<ul style="list-style-type: none"> ・ JICAからの学校配賦金給付なし、ただし、COGES連合に対しては試験的に活動資金を配賦 ・ ニジェール基礎教育・識字省（現、国民教育省）から各校へ直接資金配賦を試験的に実施したことはある <p style="text-align: right;">【資料11-1、pp.60～62】</p>
2-7. 「メニュー」（既定の事業選択肢）の有無	<ul style="list-style-type: none"> ・ COGESの行動計画策定段階で自由な提案が可能（契約教員、学校備品、教材購入など） <p style="text-align: right;">【資料11-1、pp.19～21】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ JICAからの学校配賦金給付なし ・ 教育省へのプロポーザルについては不明
2-9. 会計報告書の記載内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ JICAからの学校配賦金給付なし ・ 教育省への会計報告については不明
2-10. コミュニティの役割と負担	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域の教育啓発活動計画、各種研修への参加、学校運営への参画、学校への寄付など <p style="text-align: right;">【資料11-3、PDM1、資料11-2、p.9】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各種研修への参加、効果的COGES普及のための支援体制構築、COGES活動のモニタリング <p style="text-align: right;">【資料11-3、PDM1、資料11-2、p.9】</p>
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<ul style="list-style-type: none"> ・ 現地コンサルタント・NGOの雇用 ・ 「触媒」として既存システムを活性化し、キャパシティ・ディベロプメントを促進 <p style="text-align: right;">【資料11-2、pp.13～14】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 各種研修や啓発活動におけるファシリテーターや行政との連絡調整、マニュアル開発の補助 ・ 中間評価以降、対象地域がザンデルにまで拡大したが、同地域における活動については、全面的にNGOを活用することで効率化を図るとともに、地方行政官と地元NGOとの連携によってプロジェクト終了後の活動継続が可能であることを立証 <p style="text-align: right;">【資料11-4、p.5】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 経験豊富な地元NGOとの連携により地元の民族語を多用して実施した <p style="text-align: right;">【資料11-4、p.29】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ NGOが地方政府の役割を代替するのではなく、NGOが地方政府（視学官事務所やコミュニティ）に対して研修を行い、「触媒的役割」を果たした <p style="text-align: right;">【資料11-4、p.35】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ タウア州内COGES対象校区の保護者・地域住民、校長、教員、州教育行政官・県視学官 <p style="text-align: right;">【資料11-3、PDM1】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 住民の意識が向上し、実際にそのアクションとして学校運営参画に結びつき、住民参画によるCOGESの質が向上し、成果が面的に広がりかつ継続していくための体制が構築されるよう支援 <p style="text-align: right;">【資料11-2 p.5】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 中間評価以降、対象地域がザンデル州に拡大したが、モデルの普及活

	<p>動がニジェール側のみでも可能なことを立証するため、ザンデール州の活動は日本人専門家の関与を最小限に抑え、地元 NGO と連携し、活動主体をニジェール地方教育行政官とする計画を策定</p> <p>【資料 11-4、p. 5】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 全国の州国民教育省事務所長（DREN）に対してミニマムパッケージ普及に必要なすべての知識と情報を提供するためのセミナーを開催。DREN と NGO 要員に対して研修費用管理、研修計画策定などに関するセミナーを実施 <p>【みんなの学校ニュースレターVol. 16、p. 1】</p>
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<ul style="list-style-type: none"> ・ COGES 担当官が 1、2 カ月に 1 回、バイクで巡回 <p>【資料 11-2、p. 86】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ JICA 専門家、協力隊員、現地コンサルが技術支援を行う傍ら、定期的に学校活動のモニタリングを実施 ・ 中間評価以降、プロジェクト対象校が拡大したため、10 から 12 の COGES を集めて、新たに COGES 連合を設置し、効率的なモニタリング体制の確立に努めた <p>【資料 11-4、p. 5】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 全小学校に COGES が設置されたおり、COGES 担当官による巡回型モニタリングは不可能。COGES 担当官の COGES 連合のモニタリングは機能しているが、COGES 連合による各 COGES のモニタリングについては、COGES 連合メンバーのモニタリング能力不足や、モニタリングのための移動手段、燃料不足など課題が残る <p>【資料 11-4、p. 15】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 巡回モニタリング以外にも、連合総会などの機会を利用して各 COGES の活動進捗報告をすることでモニタリングを行う集会型モニタリングを行う連合も出てきた <p>【みんなの学校ニュースレターVol. 16、p. 4】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 終了時評価以降、COGES 連合の最低限必要な役割である COGES のモニタリングに限っていえば、モデル構築がほぼ完成されたと判断 <p>【資料 12-1、p. 8】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中間評価調査の時点でプロジェクト目標を達成、上位目標についても対象校に限定すれば達成 <p>【資料 11-2、p. 10】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ PDM で示されていた活動や目標が予定より早期に達成し、中間評価調査の時点でプロジェクト目標と上位目標が変更されたことからみられるとおり、課題に対して有効であった ・ 上位目標「対象地域において住民参画型学校運営を通じて学校環境が改善する」→「COGES を通じた住民参画型学校運営のモデルが普及する」 ・ プロジェクト目標「タウア州内の対象校において地域住民のニーズを反映した住民参画型学校運営が行われる」→「COGES を通じた住民参画型学校運営のモデルが強化される」 <p>【資料 11-4、p. 20】</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果]	[中間評価調査の結果]
(1) 直接の成果（施設改善、教材充足等）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 住民から学校に対する積極的な資金・労力・物品面での貢献 ・ 啓発活動のための各種メディア開発
(2) 関心・意欲など心理面の成果	<ul style="list-style-type: none"> ・ 住民が「学校は住民のもの」と考えるようになり、学校運営活動にも積極的に参加するようになった ・ COGES 住民総会や学校活動への参加比率が 5～7 倍と飛躍的に活性化された ・ 99%にあたる 1,120 校が住民総会の承認を得て学校活動計画を策定し、2006 年 7 月現在総括表を提出した 1,115 校において、1 校当たり平均 5.

	<p>16 件の活動を実施し、1 校当たり平均約 43,000 円の資金を動員した。</p> <ul style="list-style-type: none"> プロジェクト開始 1 年で、開始前と比べて保護者会の開催回数が 8 倍 (10 回/80 回) となり、参加人数も 60 倍となった。学校活動に関する住民の貢献は労働供与も含め 5.5 倍となっている。 <p style="text-align: right;">【資料 11-4、pp. 8～13】</p>
(3) 能力面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 住民参画による学校運営を実現 (民主的な選挙の実施により機能する COGES を設立、住民総会で学校運営計画を承認、住民の積極的な参加による学校運営を実現) 州基礎教育・識字事務所の COGES 監督官、県視学官事務所の COGES 担当官のキャパシティを向上することに成功した (研修講師、モニタリング、技術指導、実施体制構築など) 新規対象校の 94%にあたる 962 校の COGES 委員が学校活動計画研修を受講した結果、学校活動計画の策定・実施が活発に行われ、2005 年 10 月から 2006 年 5 月までの学校年度におけるタウア州の学校活動実績 (プロジェクト対象 1,269 校中 1,170 校における実績) は、1 校当たり活動数 5.93 件、実施活動総数 6,934 件、1 校当たり実施金額約 48,000 円、活動実施率 (計画比) 88.85%、資金投入率 86.65%となっている。 <p style="text-align: right;">【資料 11-4、pp. 8～13】</p>
(4) 制度面の成果	<ul style="list-style-type: none"> COGES 監督官、担当官のキャパシティ・ディベロプメントも行われ、地方行政官によるモニタリング体制も構築、国民教育省にこの体制が公式に承認され、全国に普及された。 啓発技術研修の結果が、学校運営計画に反映された 対象校の学校活動計画研修の成果が COGES の活動に直接反映されており、財務研修も行った COGES 委員が民主的に選出され、COGES 研修も中間評価の時点で既に目標の 80%が実施された 行政側の体制構築の一環として、COGES 支援年間計画、同支援マニュアルも整備 COGES 監督官や担当官を研修講師として育成したことで、外部からの支援を最小限に抑えることを実現 政府の公式 COGES マニュアルがこの案件で開発されたものをベースとしている タウア州 COGES 監督官は、COGES を支援する様々な組織、機関の役割と関係について明確化、明文化されたガイドラインを 2005 年 3 月に作成。今後普及の際に同ガイドラインについても研修で取り扱う予定 <p style="text-align: right;">【資料 11-4、pp. 8～13】</p>
(5) 教育アクセス上の成果	<ul style="list-style-type: none"> 2005 年から 2006 年にかけてのタウア州 (県) の就学率、入学者数、修了率の伸び率が全国 8 州 (県) 内でトップ 第 1 期設置の 7COGES 連合によって活動計画として修学促進キャンペーン (2005 年 9 月 10 月) が計画、実施され、その結果、就学者数は前年比 5,717 人 (46.8%増) となった。 COGES が実施するセカンドチャンスクラスでは、これまで就学の機会が与えられなかった子どもに受け入れ先ができ、100 人以上の登録希望者が集まった <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 148】</p>
(6) 教育内容上の成果	<ul style="list-style-type: none"> 学校での教授内容がより住民にニーズに合ったものへと改善されていると住民が認識 第 1 期設置の 7COGES 連合に属する 194COGES の代表と契約教員が、契約教員とコミュニティの関係改善に関するセミナーを受講し、その結果 COGES と契約教員の間で関係改善の合意書が 152 校で作成された。コミュニティ支援による週末の補修授業実施。 2006 年 4 月から 39 の COGES 連合が中心となって質の向上キャンペーンを実施。各 COGES レベルで夜間の補修授業の実施や、COGES 連合が中心となり 6 年生の最終試験合格率向上のための模擬試験の企画・実施等が行われた

	【資料 11-4、p. 121】
(7) その他の成果	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修対象校の急増 ・ 学校プロジェクトが施行された 8 校では、収入創出活動をしなが、それによって得られた資金をもとに、識字教室、セカンドチャンススクールの開校、トイレの設置、女子就学改善活動などを実施した学校もある。 【資料 11-2、p. 9、pp. 14～18、資料 11-3、みんなの学校だより Vol. 14】
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	<ul style="list-style-type: none"> ・ COGES の支援対象校が当初 20 校から 329 校 (2005 年 3 月) まで拡大し、中間評価の段階 (同年 11 月) で 1,300 校にまで達している ・ ザンデール州の対象校 60 校への効果的なモデル普及により、対象校が同州の全小学校に拡大され、全小学校 1,544 校に民主的選挙により COGES が設立された 【資料 11-4、p. 14】 ・ 2005 年 4 月の MEB/A¹⁸により COGES の全国設立が決定。当初は段階的に対象 COGES を拡大する予定であったが、この政策変更によりタウア州のほぼすべての小学校がプロジェクト対象校となり、モデル構築に向けた戦略づくりが可能となった 【資料 11-4、p. 28】 ・ 世界銀行や UNICEF との正式連携が実現し、プロジェクトの費用削減効果と政策への影響力拡大が期待できる 【12-1、p. 9】
3-3. 成果間の関係	<ul style="list-style-type: none"> ・ 啓発技術研修の実施→住民の学校に対する意識変革→学校運営計画、活動への参加→住民の学校に対する積極的貢献 ・ 学校運営計画、活動における住民の積極的参加→教育アクセスの飛躍的改善と教育内容への住民のニーズの取り込み ・ アクセス改善と教育内容の改善→政府の案件に対する高い評価→対象校拡大の要請 【資料 11-2、p. 9、pp. 14～16、資料 11-3、みんなの学校だより Vol. 14】 ・ 保護者会メンバーの民主的選出→学校運営における住民参加 (意識) の向上 【資料 11-4、p. 21】 ・ 住民のニーズが反映された学校活動計画の導入→地域住民のみによる物資・資金の調達の実現 【資料 11-4、p. 29】 ・ COGES 委員の民主的選出、COGES への責任移譲、学校活動計画の透明性→COGES の機能化・効率化

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びつたのか	<ul style="list-style-type: none"> ・ 住民に対する啓発活動→ (1) (2) (5) (6) (7) ・ APP 導入と改善→ (2) (5) (6) ・ COGES 機能強化→ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) ・ 行政の COGES 支援体制強化→ (3) (4) (5) (6) <p style="text-align: right;">【4.3 より】</p>
----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げられた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中間評価調査の時点でプロジェクト目標を達成、上位目標についても対象校を限定すれば達成 【資料 11-2、p. 10】 ・ アプローチは、学校や地域が自分たちの問題を自ら認識し、ボトムアップの計画作りを通して問題解決を図るものであり、政府の予算や人的リソースが限られており、また公的サービスが末端まで届きにくいニジェールの状況下で、地域のリソースを最大限活用することによって教育開発を進めるものであり、ニジェールの教育事情を考えると極めて妥当である。リソースが使われる現場において、その活用に関する意思決定が行われることによって効果的なリソース配分を可能にしているという点
---------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>においても妥当性が高い</p> <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 18】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「住民参加による学校運営」のモデル提示というニジェール政府の政策に沿ったものであり、政府の支援・協力が得られるものであった <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 28】</p>
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ COGES 実験校が国策により拡大し、既存あるいは試行されつつある制度の強化を図ったこと ・ COGES 委員に対する集中的研修を行い、地域住民との連携の具体策と一緒に検討 ・ 学校運営の成否は校長の対応に左右されるため、住民研修に先行して、対象地域の校長全員を対象とする研修（COGES 連合により 2007 年 3 月に一度実施）を行い、校長の意識改革を図る <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 29】</p>
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ 住民の学校運営に対する動機の高さと教育への高いニーズ ・ コミュニティと学校との信頼関係構築 <p style="text-align: right;">【資料 11-2、p. 9】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校に行きたいという子どもたちのニーズ、学校へ行かせたいという親のニーズが、プロジェクト開始前の予想を超えた強いものであった <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 28】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニティの教育に対するニーズは膨大なものであり、コミュニティにはこれらニーズに応える潜在能力があった <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 35】</p>
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ モニタリングを地方行政官の職務として組み込む <p style="text-align: right;">【資料 11-2、p. 9】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ COGES 担当官が責任をもって担当の COGES 連合を定期的にモニタリングすることにより、COGES 連合と COGES 担当官の間に信頼関係が構築された <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 15】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 2005 年 4 月の MEB/A により COGES の全国設立が決定。当初は段階を踏んで研修対象となる COGES を増加させていく予定であったが、この政策変更によりプロジェクトも活動変更を余儀なくされた。そのためタウア州のほぼすべての小学校がプロジェクト対象校となり、モデル構築に向けた戦略づくりが可能となった <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 28】</p>
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本側、ニジェール側双方の投入時期、規模、質が適切 ・ 戦略的に COGES の活性化を行った ・ 住民参加型の仕組みとして、学校運営における透明性の確保、住民のニーズに基づく改善案の提案、住民の負担で実行可能な学校改善策の実施、活動モニタリング、権限移譲の 5 点を提案 ・ 他ドナー案件である COSAGE の経験活用 ・ COGES 推進における政府と住民の役割を明確化 ・ 住民からの資金調達戦略提案 <p style="text-align: right;">【資料 11-2、p. 9、pp. 13～15】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 本プロジェクトに先行して実施された小学校建設の無償資金協力の一部として盛り込まれたソフトコンポーネント支援（COSAGE）の成果・手法・経験や JOCV（小学校教諭）ニジェール OB であるシニア隊員の活用 <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 28】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 非識字者を配慮した研修を行い、研修内容が地域住民を含め関係者全員で共有できるよう配慮された。参加しやすいよう研修期間の短縮、研修の集中実施なども推進し、モデルの単純化を図った <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 29】</p>
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ NGO への積極的業務委託を行うことにより効率化、低コスト化を実現 ・ 一方、NGO のみに依存せず、行政の支援体制を構築 ・ ローカルコンサル・NGO への依存体質が生まれないよう、「触媒」として組織の活性化に取り組む <p style="text-align: right;">【資料 11-2、p. 9、p. 29】</p>

	<ul style="list-style-type: none"> プロジェクトのモデルの汎用性を実証するために、現地 NGO を積極的に活用し、自立発展性を考慮したプロジェクト活動を実施 【資料 11-4、p. 14】 経験豊富な地元 NGO との連携により地元の民族語を多用して実施した コミュニティが実践できるようアプローチを単純化 地方自治体との良好な関係が構築され、支援・協力が得られた 学校活動計画を、自分たちで入手できる資源を使うことを条件とした 【資料 11-4、p. 29】 常に全国展開のためのモデル構築を念頭にプロジェクトが実施され、汎用性の高い単純なモデルの構築が図られた 【資料 11-4、p. 30】
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	<ul style="list-style-type: none"> 現在のモデルの適用性を高め、より標準化、普遍化しやすいようにする必要 【資料 11-2、p. 10】 ザンデル州において日本人専門家の介入を最小限に抑え、現地 NGO を活用して短期間で全小学校において同モデルの普及が実現したように、COGES 運営モデルの他州における適用性は非常に高いと考えられる（しかし、試行段階にある現時点では、汎用性が検証されたとは言い難い） 【資料 11-4、p. 14、p. 19】 ザンデル州では日本人専門家の介入が最小限に抑えられ、ほぼ全面的に現地 NGO により COGES 監督官、COGES 担当官への研修が実施されたが、今後フォローが必要となることもある得るため、研修の効果について分析が必要。また COGES モデル拡大のためには研修の標準化やこれまでの活動の文書化が求められる 【資料 11-4、p. 27】 今後の課題として、①COGES 連合の明確なモデルを開発する（COGES 連合の役割や機能、メンバーの役割やそのバックグラウンド、財政的持続性確保の方法などについて明確化する）、②COGES モデルを内部化していくためのプロセスの標準化（プロジェクトで作成された様々なマニュアルや教材を完成する、COGES のミニマムパッケージを実施するためのスケジュール、ステップ、必要な投入、関係者の責任を記述したロードマップを作成するなど、様々な COGES 活動の実践を記録として文書化する） 【資料 11-4、p. 27】 機能する COGES は、COGES 連合と視学官事務所、コミュニケーション行政（市町村レベルの役所）の 3 つの地元機関に支えられており、COGES 連合と視学官事務所によって継続的にモニタリングされている。このような地域機関による支援体制の構築が重要 【資料 11-4、p. 34】 機能する COGES 連合に必要な要素として①民主的な意思決定システム、②活動や運営管理の透明性、③情報共有のための総会や事務局会合の定期的開催、④事務局委員の意欲、イニシアティブ、⑤パートナー（コミュニケーション、視学官事務所）、との連携が提言されている 【みんなの学校ニュースレターVol. 16 p. 5】
6-2. 制度面からみた自立発展性の有無	<p>[有]</p> <ul style="list-style-type: none"> 「機能する COGES」は国家政策や住民のニーズとの整合性が高い 【資料 11-2、p. 17】 2006. 10-2007. 9 年度のニジェール国教育 10 年計画（PDDE）で COGES が重要な課題と位置づけられ、本プロジェクトの成果を全面的に取り入れた COGES のニジェール全土への普及がうたわれている 【資料 11-4、p. 25】 学校運営に住民が参加できる機会と仕組みを与える COGES モデルのミニマムパッケージを開発しており、プロジェクトの結果は国家の COGES 政

	<p>策に活用された 【資料 11-4、p. 27】</p> <p>[難]</p> <ul style="list-style-type: none"> 機能する COGES 連合を構築する必要があるが、COGES 連合の組織化は未達成であり、COGES 連合の運営費（会議開催費、キャンペーン実施費、モニタリング交通費など）の捻出についても課題が残る 【資料 11-4、p. 12】 <p>→ COGES 連合については、延長期間にミニマムモデルが確立された 【資料 12-1、p. 22】</p>
<p>6-3. 財政面からみた自立発展性の有無</p>	<ul style="list-style-type: none"> 学校改善活動に対する住民からの協力は最適化された一方、政府の COGES 政策の一貫性と COGES への適切な予算配賦が必要不可欠 【資料 11-2、p. 20】 学校・コミュニティへの財政支援は学校プロジェクトを施行実施した 8COGES に限定され、地域住民のイニシアティブや可能性を最大限引き出すようになっており、持続性を考える上で適切な戦略 【資料 11-4、p. 20】 世界銀行もプロジェクトの COGES 機能化ミニマムパッケージを全国小学校に普及するという国民教育省の要請に同意し、COGES 設立に必要な研修費等の資金支援を決定。世界銀行 PADEB¹⁹プロジェクトの 2007 年度予算は COGES の全国普及と行政官によるモニタリングに充当される予定 【みんなの学校ニュースレター Vol. 16】 <p>[難]</p> <ul style="list-style-type: none"> ザンデル州 DREB/A の COGES 担当官にモニタリングに必要なバイクを NGO 経由で貸与しているほか、モニタリングにかかる経常経費（ガソリン代）等もプロジェクトが負担しているため、モニタリングにおける財政面の持続性には不安が残る（フェーズ 2 ではニジェール政府が負担することになった） 【資料 11-4、p. 26】 COGES 連合は個々の学校を超えたより広い課題をカバーする役割を担うために、学校レベルで保護者や地域住民からのリソースを期待することが難しく、この点が COGES の活動や持続性に影響する要因となり得る 【資料 11-4、p. 25】 2007 年度は世界銀行が COGES 推進室、各州 COGES 監督官の車両・バイク維持管理費、事務所機器・備品費等、合計 10,310 千 Fcfa 支援することが決まっているが、2008 年度以降については終了時評価調査時点ではまだ決まっていない 【資料 11-4、p. 189】
<p>6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性</p>	<p>[有]</p> <ul style="list-style-type: none"> 対象州基礎教育識字局において、COGES 監督官、担当官を技術指導、モニタリング業務などに任命、彼らを研修講師として養成し、低コストのモニタリングシステム確立、COGES 業務のための事務所も確保するなど組織能力強化が図られた。 支援対象校が急速に拡大したことに対応し、コミュニケーション（末端行政単位）ごとに COGES 連合を立ち上げ、モニタリングの効率化を図るとともに、COGES 間の自主研修、自主モニタリングを促進しており、この連合が行政組織とともに COGES 運営の存続の能力を持つことが期待される 案件実施を通じ、NGO とのネットワーク構築も達成した 【資料 11-2、pp. 19～20】 PDDE の枠組みの中で COGES ワーキンググループができた 【資料 11-4、p. 33】 <p>[難]</p> <ul style="list-style-type: none"> COGES 全国展開政策の立案や実施の中核である MEB/A の COGES 推進室は人員、予算、経験いずれも不足しており、モデルの普及と自立発展性のためには COGES 政策実施における政府の強いイニシアティブと能力強化が必要

	<p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 21】</p> <ul style="list-style-type: none">普及モデルを全国に普及する計画・実施能力が国民教育省には欠けているため、引き続き普及実施段階での技術支援が必要 <p style="text-align: right;">【みんなの学校ニュースレターVol. 16 p. 2】</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

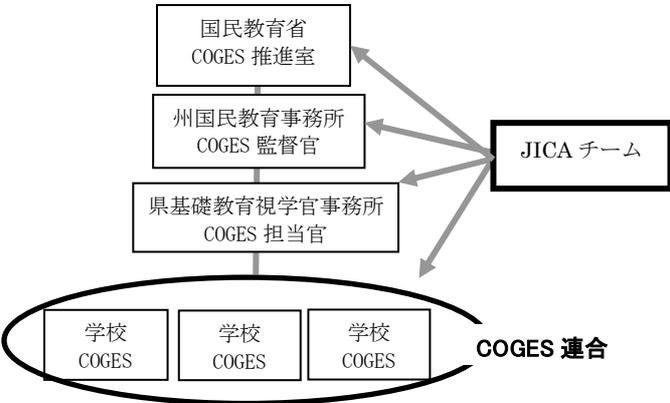
(12) ニジェール 住民参画型学校運営改善計画フェーズ2 (EPT2)

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	技術協力プロジェクト
1-2. 実施期間	2007.8-2010.7
1-3. プロジェクトの目的	ニジェール全国の小学校に機能する学校運営委員会 (COGES) を設立し、維持するための COGES 政策実施体制が強化される 【資料 12-1、p. 5】
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	フェーズ 1 において、学校運営への住民参加を効果的に促進したことが高く評価され、フェーズ 1 で提示された学校運営モデルを全国に普及するための技術協力がニジェール政府より要請された。住民参加を促進した学校運営モデルの構築はフェーズ 1 で達成したものの、同モデルを全国普及するには、研修講師となる地方教育行政官の能力強化、国民教育省が持続的に実施できる効率的なモニタリング体制の構築が課題となる。加えて、機能する COGES を活用した住民参加による教育改善活動事例を、機能する COGES を活用した住民参加による教育開発の成功事例として蓄積し、モデル化することも期待される。 【資料 12-1、p. 4】
1-5. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	<ol style="list-style-type: none"> 1. フェーズ 1 で構築された学校運営モデルを全国普及するため、研修講師となる地方教育行政官の能力強化 2. 国民教育省が持続的に実施できるより効率的なモニタリング体制の構築 3. 機能する COGES を活用した住民参加による教育改善活動の蓄積・モデル化 【資料 12-1、p. 4】
1-6. 「アプローチ」と教育行政の地方分権化との関係はどうだったか	ニジェール教育開発 10 年計画において、COGES への学校運営に関する権限移譲を骨子とする地方分権化政策が実施戦略の柱の一つとなっている 【資料 12-1、p. 4】

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方教育行政機構 (各レベルの権限も含む)	<div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[中央政府 国民教育省 (旧、基礎教育・識字省)] --> B[州国民教育事務所 (旧、州基礎教育・識字事務所)] B --> C[県基礎教育視学官事務所 県識字教育視学官事務所] C --> D[小中学校 識字センター] </pre> </div> <p style="text-align: right;">【資料 11-1、p. 21、図 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 地方分権化が進められているが、2008 年 5 月時点では州国民教育事務所 (旧、州基礎教育・識字事務所) は中央省庁の出先機関 ・ 州の事務所の下に県レベルの視学官事務所があり、1 視学官事務所が約 100~200 小学校を所轄 ・ 人事権 <ul style="list-style-type: none"> 州レベル以上の人事権は中央省庁 州内・視学官事務所行政官や教員の人事権は州の事務所 契約教員人事は県レベル ・ COGES 推進に伴い、契約教員は地域との直接契約制²⁰、学校ごとの柔軟な
--------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>対応促進、学校ごとの機材購入、地域のニーズの反映、などが実現する方向</p> <ul style="list-style-type: none"> 2003年1月 COGES に関する法令施行され、最終的には全国全小中学校にて設立の予定 <p style="text-align: right;">【資料 11-1、別添資料 5】</p>
<p>2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）</p>	<p>全国 8 州（地方行政官、校長、住民（COGES 代表）） フェーズ 1 対象地域以外の 6 州への機能する COGES の普及 フェーズ 1 対象地域（タウア州、ザンデール州）における COGES を通じた教育改善活動のモデル構築</p> <p style="text-align: right;">【資料 12-1、p. 3】</p>
<p>2-3. 事業対象の数</p>	<ul style="list-style-type: none"> 直接受益者：全国地方教育行政官約 120 人、校長約 9,000 人、住民（COGES 代表）約 18,000 人 間接受益者：ニジェール全国の小学校約 9,000 校の児童約 106 万人と周辺住民 <p style="text-align: right;">【資料 12-1、p. 3】</p>
<p>2-4. 事業の内容</p>	<p>業務実施体制</p>  <p>COGES：校長、教員代表、保護者代表、コミュニティ代表などで編成</p> <p><u>活動 1：機能する COGES を全国に設立するための関係者の能力向上</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 行政責任者を対象にした COGES 政策に関する啓発セミナーの実施 COGES 監督官・担当官を対象とした講師養成研修（民主的選挙、学校活動計画策定・実施、財務管理）への支援 COGES 推進室長と COGES 監督官、担当官、NGO が各州で実施する研修計画策定への支援 COGES 監督官と COGES 担当官、NGO が各州において実施する COGES 研修のモニタリング、技術支援 COGES 推進室長による COGES 政策と COGES 連合戦略の改定支援 <p><u>活動 2：COGES モニタリング体制の構築</u></p> <ol style="list-style-type: none"> COGES 連合設置とモニタリングに関するマニュアルの改定 COGES 推進室が開催する COGES 連合モデルの政策承認に関する全国ワークショップの支援 COGES 委員に対する COGES 連合設置研修の実施 COGES 監督官・担当官が開催する各州月例会議のモニタリング、技術支援 COGES に関する情報伝達システム構築、モニタリング COGES のモニタリングに関する経験共有ワークショップ開催 <p><u>活動 3：パイロット地域（タウア・ザンデール州）における COGES を通じた教育改善活動のモデル構築</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 両州における教育改善活動のニーズ調査の実施 両州の対象校に対する教育改善活動の実施支援

	<p>3. 教育改善活動モデルに関する経験の文書化</p> <p>4. 教育改善活動の経験共有セミナーの開催</p> <p style="text-align: right;">【資料 12-1、p. 6】</p>
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	<ul style="list-style-type: none"> ・ JICA からの学校配賦金給付なし ・ 教育行政の地方分権化の流れの中で、国民教育省が各小学校の COGES へ交付金を直接支給することを検討中。タウア州、ザンデール州のパイロット校 250 校に対して、1 校当たり 5 万 FCFA(約 12-100 円程度)の交付金が試験的に支給されることが決まっており、学校交付金の成果を実証する目的として、250 校が別途選ばれ比較検証を行うことになっている。 <p style="text-align: right;">【資料 12-1、pp. 8-9】</p>
2-6. 学校配賦金の支払い経路	JICA からの学校配賦金給付なし。
2-7. 「メニュー」(既定の事業選択肢)の有無	<p>COGES の行動計画策定段階で自由な提案が可能(契約教員、学校備品、教材購入など)</p> <p style="text-align: right;">【資料 11-1、pp. 19～21】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ JICA からの学校配賦金給付なし ・ 教育省へのプロポーザルについては不明
2-9. 会計報告書の記載内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ JICA からの学校配賦金給付なし ・ 教育省への会計報告については不明
2-10. コミュニティの役割と負担	<p>地域の教育啓発活動計画、各種研修への参加、学校運営への参画、学校への寄付など</p> <p style="text-align: right;">【資料 11-3、PDM1、資料 11-2、p. 9】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<p>2007 年度に実施する COGES 設立に関する校長研修、COGES メンバーに対する学校活動計画策定・実施研修にかかる費用、NGO 備人費、モニタリングにかかる費用(バイク購入費を含む)など²¹</p> <p style="text-align: right;">【資料 12-1、p. 25】</p>
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<ul style="list-style-type: none"> ・ 現地コンサル・NGO の雇用 ・ 「触媒」として既存システムを活性化し、キャパシティ・ディベロプメントを促進 <p style="text-align: right;">【資料 11-2、pp. 13～14】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 各種研修や啓発活動におけるファシリテーターや行政との連絡調整、マニュアル開発の補助 ・ 中間評価以降、対象地域がザンデール州にまで拡大したが、同地域における活動については、全面的に NGO を活用することで効率化を図るとともに、地方行政官と地元 NGO との連携によってプロジェクト終了後の活動継続が可能であることを立証 <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 5】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 経験豊富な地元 NGO との連携により地元の民族語を多用して実施した <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 29】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ NGO が地方政府の役割を代替するのではなく、NGO が地方政府(視学官事務所やコミュニティ)に対して研修を行い、触媒的役割を果たした <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 35】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 行政責任者(州国民教育局長、県視学官等)を対象にした COGES 政策に関する啓発セミナー ・ COGES 監督官、COGES 担当官に対する講師養成研修、研修計画策定、実施支援・モニタリングなど ・ COGES 推進室長に対する COGES 政策、COGES 連合の戦略改定支援 ・ COGES 連合、COGES メンバー <p style="text-align: right;">【資料 12-1、pp. 5～6】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 実施体制としては国民教育省の次官をナショナルコーディネーターとし全責任を負う。基礎教育総局長、調査計画局長、COGES 推進室長がメイン C/P
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<p>COGES 連合を中心にモニタリングを実施。フェーズ 2 では、COGES 連合の機能化を図る。まだ十分な分担金が集められる連合は少なく、コミュニケーション(市町村)との連携が鍵になると考えられる</p>

	【資料 12-1、p. 22】
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中間評価調査の時点でプロジェクト目標を達成、上位目標についても対象校に限定すれば達成 <p style="text-align: right;">【資料 11-2、p. 10】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ PDM で示されていた活動や目標が予定より早期に達成し、中間評価調査の時点でプロジェクト目標と上位目標が変更されたことからみられるとおり、課題に対して有効であった ・ 上位目標「対象地域において住民参画型学校運営を通じて学校環境が改善する」→「COGES を通じた住民参画型学校運営のモデルが普及する」 ・ プロジェクト目標「タウア州内の対象校において地域住民のニーズを反映した住民参画型学校運営が行われる」→「COGES を通じた住民参画型学校運営のモデルが強化される」 <p style="text-align: right;">【資料 11-4、p. 20】</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)	プロジェクト実施中のため記述不可能
(2) 関心・意欲など心理面の成果	プロジェクト実施中のため記述不可能
(3) 能力面の成果	プロジェクト実施中のため記述不可能
(4) 制度面の成果	プロジェクト実施中のため記述不可能
(5) 教育アクセス上の成果	プロジェクト実施中のため記述不可能
(6) 教育内容上の成果	プロジェクト実施中のため記述不可能
(7) その他の成果	プロジェクト実施中のため記述不可能
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	世界銀行や UNICEF ²² との正式連携が実現し、プロジェクトの費用削減効果と政策への影響力拡大が期待できる
	【12-1、p. 9】
3-3. 成果間の関係	

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	住民に対する啓発活動→ (1) (2) (5) (6) (7) APP 導入と改善→ (2) (5) (6) COGES 機能強化→ (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) 行政の COGES 支援体制強化→ (3) (4) (5) (6)
	【4.3 より】

5. 成果が挙げられた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	プロジェクト実施中のため記述不可能
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	プロジェクト実施中のため記述不可能
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	プロジェクト実施中のため記述不可能
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	プロジェクト実施中のため記述不可能

5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	プロジェクト実施中のため記述不可能
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	プロジェクト実施中のため記述不可能

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	プロジェクト実施中のため記述不可能
6-2. 制度面からみた自立発展性の有無	フェーズ1においてプロジェクトの COGES モデル（民主的選挙による保護者会・COGES 委員の選出、COGE による学校活動計画の策定と実施の手法）の汎用性が確認され、すでに全国普及への国家戦略として承認された。 2008年7月 ²³ には COGES 連合モデルを国家戦略として正式に承認するための全国国会開催が予定されている 【資料 12-1、p. 10】
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	住民参画による学校運営改善を目指す本プロジェクトでは、COGES による学校活動計画の実施、COGES 連合による COGES のモニタリング活動など、住民主導の活動については、プロジェクトからの資金や資機材の投入なしで実施されるため、効率性、自立発展性が高い 【資料 12-1、p. 9】 フェーズ2の初年度（2007年度）については世界銀行の資金援助を受けて、教育省が COGES の全国普及に向けた研修費用と活動モニタリングに関する経常経費を負担。2年目以降は教育省による予算確保の意思は表明されているものの、予算確保の可能性は未確定であるため、今後も引き続き先方による予算確保に向けての働きかけが必要 【資料 12-1、p. 10】 ただし、PADEB フェーズ1（2003-2007）が全体の進捗に遅延が生じていることから、18カ月延長する方針であり、COGES に対する支援も教育省からの要請があれば期間延長可能である見込み（予算額変更なし） 【資料 12-1、p. 26】
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性	プロジェクト実施中のため記述不可能

(13) イエメン タイズ州地域女子教育向上計画 (BRIDGE)

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	JICA 技術協力プロジェクト
1-2. 実施期間	2005.5-2008.11
1-3. プロジェクトの目的	「タイズ州において女子教育促進に有効な地域住民・学校主体の地方教育行政モデルが開発される」(プロジェクト目標) (1) タイズ州にて地方行政、学校、コミュニティの三者が参画する基礎教育改善事業(パイロット活動)の実施を通じ (2) 学校・地域住民が主体となって女子教育を効果的に促進する地方教育行政モデルを開発すること 【資料 13-2、pp. 1~2】
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	1. 世界で最も基礎教育アクセスにおける男女格差の大きい国であり、教育政策として現在基礎教育のアクセス拡充(男女格差是正)と質向上に取り組んでいる 2. 2002 年より地方分権化を進めているが、地方行政の能力、学校の運営能力、住民の参画がいずれも不十分 【資料 13-2、p. 1】 3. 2002 年に基礎教育開発戦略を策定し、同年万人のための教育ファスト・トラック・イニシアティブ(Education for All-Fast Track Initiative: EFA-FTI) ²⁴ 承認国となる 【資料 13-1、p. 1】
1-5. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	1. 学校委員会、父母会の設立(2002 年法令 103 号に即して) 2. 教育改善活動を通じた学校-地域-行政の協働体制作り 3. 様々な阻害要因を解決するための多様な活動を支援 4. パイロット活動と並行した女子教育啓発活動の展開(全州) 5. 女性参画のための様々な工夫 6. 郡レベルの女子教育促進計画策定支援 7. GTZ-BEIP の経験の活用 8. 出口戦略の組み込み 【資料 13-2、pp. 3~21】
1-6. 「アプローチ」と教育行政の地方分権化との関係はどうだったか	・ 基礎教育開発戦略(10 カ年)において、地方分権化推進が盛り込まれているが、地方分権化は形式的導入にとどまり、実際に進んでいるとはいえず、地方の権限は限られている ・ 財政、政策とも意思決定ははまだ中央にあり、地方分権への移行期にある 【資料 13-1、p. 26、p. 89、p. 101】 ・ 政府の教育政策、特に基礎教育開発戦略の方向性に沿った案件形成・デザインがなされている 【資料 13-2、p. 5】

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方教育行政機構(各レベルの権限も含む)	<pre> graph TD A[州教育局] --- B[郡教育局] B --- C[学校] </pre> <p>州 : Governorate 郡 : District 【資料 13-1、pp. 39~40、pp. 93~95】</p>
-------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地方分権化は形式的導入にとどまり、実際に進んでいるとはいえ、地方の権限は限られている ・ 財政、政策とも意思決定は未だ中央にあり、現在は地方分権への移行期である ・ 州教育局 (GEO) 予算、郡教育局 (DEO) 予算、教員給与とも教育省予算で賄われている <p style="text-align: right;">【資料 13-1、p. 26、p. 89、pp. 91～101】</p>
2-2. 事業の対象 (単位、レベル、地域)	<ul style="list-style-type: none"> ・ タイズ州マウヰア郡、サメ郡、マクバナ郡、アルマカ郡、ワズィヤ郡、ドゥバブ郡 ・ 学校委員会、父会、母会、DEO ・ 改善活動：基礎教育学校 (6 年ないし 9 年)、地区 (6 郡内) ・ 女子教育促進啓発：タイズ州全体 <p style="text-align: right;">【資料 13-2、pp. 2～3】</p>
2-3. 事業対象の数	<ul style="list-style-type: none"> ・ タイズ州内 6 郡 56 校の学校委員会 (父会、母会含む) ・ 2 年次以降：同 6 郡 59 校の学校委員会 (父会、母会含む) <p style="text-align: right;">【資料 13-1、p. 92、資料 13-6、はじめに】</p>
2-4. 事業の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 事業実施体制 (太枠内が新規導入された組織)²⁵ <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[中央政府 教育省] --- B[州教育局] B --- C[郡教育局] D[JICA チーム] --- E((S/C)) E --- F((F/C)) C --- F F --- G[学校] subgraph G [学校] H[学校委員会] I[父会] J[母会] end </pre> </div> <p style="text-align: right;">【資料 13-2、p. 16】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校委員会：校長、教員、生徒、父会・母会代表、コミュニティリーダー (村長、宗教指導者、郡議会議員など) で構成 ・ パイロット校学校委員会の計画に沿って女子教育促進のためのパイロット活動を実施 ・ 女子教育促進のための啓発活動も並行実施 <p style="text-align: right;">【資料 13-2、pp. 15～18、資料 13-6、はじめに】</p>
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	<p>学校委員会 最大 30 万円/年/校</p> <p style="text-align: right;">【資料 13-2、p. 20】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 2008 年度より教育省が学校運営資金として生徒 1 人当たり 300 リアルを全国の学校に支給することを政策として決定しているが、2008 年 1 月現在、その方法は未定。 ・ タイズ州教育局も州内 700 校に対して別途学校運営資金を確保する方を検討中 <p style="text-align: right;">【資料 13-6、p. 9】</p>
2-6. 学校配賦金の支払い経路	<ul style="list-style-type: none"> ・ JICA チーム→学校委員会 <p style="text-align: right;">【資料 13-5、p. 4】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 不正回避の方策も状況に合わせて導入 ・ 学校委員会で内部監査人を選出し、会計担当者研修も実施 <p style="text-align: right;">【資料 13-2、p. 7、p. 18】</p>

2-7. 「メニュー」(既定の事業選択肢)の有無	<ul style="list-style-type: none"> 女子就学促進の阻害要因を軽減する活動を優先(男子就学促進のための活動も二次的に入れる) 校内研修、学習環境整備から啓発活動、母親教室や小規模起業など多岐にわたる活動 <p style="text-align: right;">【資料 13-2、p.19】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	<ul style="list-style-type: none"> 学校改善計画は、①就学生徒数の改善、②教育の質の改善、③学校環境の改善、で構成されている。各学校委員会は、学校改善計画案とともに、予算案(経費一覧、一般運営経費用予算書)を提出する
2-9. 会計報告書の記載内容	<ul style="list-style-type: none"> 支出入・残高一覧、銀行口座預入・引出一覧、現地収入一覧(現金提供、資材提供、労働力提供)、活動ごとの経費一覧など
2-10. コミュニティの役割と負担	<ul style="list-style-type: none"> 学校委員会メンバー 学校改善計画、活動計画、実施への参加 各種研修、啓発活動の対象者 学校改善活動に対する地元支出金の拠出 <p style="text-align: right;">【資料 13-2、pp.12～26】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ul style="list-style-type: none"> 州教育行政官：研修講師、啓発活動実施、各種セミナー開催など 郡教育行政官：JICA チーム、ローカルコンサルタントとともにプロポーザル審査、外部監査、啓発活動の実施、学校計画策定支援、活動の技術支援、モニタリング、評価、各種セミナー、連絡協議会活動 行政側は交通費、日当などの予算を確保することになっているが、1～3年次は JICA 側が拠出し、4年次以降は政府側で確保する予定である <p style="text-align: right;">【資料 13-2、p.2～21】</p>
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<ul style="list-style-type: none"> シニアコンサルタント 1人(教育省や他ドナーとの折衝等) フィールドコンサルタント 2人(3郡につき1人配置、研修講師、モニタリングなど担当) 1年次に試行したファシリテーターは2年次以降廃止 ファシリテーターが廃止となった理由： 各学校では父会・母会メンバーが活動の計画、実施、モニタリング、評価の第1責任者として参加するようになったため、あえて別途ファシリテーターを選出しなくても(父会・母会・学校委員会により)住民参加が確保できていると判断したため <p style="text-align: right;">【資料 13-2、p.9、p.14、p.24】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<p>[対象]</p> <ul style="list-style-type: none"> 学校委員会、父会、母会、コミュニティ 学校関係者 州・郡教育行政官 <p>[内容]</p> <ul style="list-style-type: none"> 地方教育行政能力の育成 基礎教育改善事業への地域住民参画の活性化 学校運営能力の育成 上記をデータ分析、統計整備、啓発活動計画・実施、教育計画研修、活動計画策定、活動実施、モニタリング、評価、各種セミナー、連絡協議会活動、研修ファシリテーションなどを通じて行う <p style="text-align: right;">【資料 13-2、pp.2～21】</p>
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<p>JICA 専門家チーム、ローカルコンサルタントが各々定期的にモニタリングを実施。学校改善活動の進捗に関しては、月2回程度、DEO がモニタリングを実施。</p> <p style="text-align: right;">【資料 13-2、pp.12～15】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<p>学校委員会、父会、母会の設置が徹底され、本事業を通じ、学校改善計画を策定・実施できるようになった。女子教育の重要性に関する認識も高まってきている。</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定さ]	[HP-JICA チームモニタリング結果より]
------------------	-------------------------

れていた成果] (1) 直接の成果（施設改善、教材充足等）	<ul style="list-style-type: none"> 女子就学促進指向の施設整備（女子トイレ、教室増設、） 女性教員の採用
(2) 関心・意欲など心理面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 父会、母会による家庭訪問の実施、学校に入学手続きに来る親に対する啓発 プロジェクトテーマ曲作曲とロゴキャラクター作成 “Open Day”（郡内の学校におけるパイロット活動の経験共有）の開催
(3) 能力面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 活動初年度より C/P が提案書審査を実施し、学校委員会への技術アドバイスを行い、学校委員会対象の学校改善計画研修の講師を務め、業務調整のための連絡協議会も開催しているなど、郡レベルの行政能力強化が図られている 学校委員会が、女子就学促進のための様々な工夫を凝らした活動計画を提案できるようになった
(4) 制度面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 研修・セミナーや各実施段階において郡 C/P が重要な役割を担い、業務の一部として組み込まれつつある
(5) 教育アクセス上の成果	<ul style="list-style-type: none"> パイロット校 59 校において、女子の就学数は 5,830 人(2004 年 9 月)から 9,846 人(2007 年 9 月)に増加。男女比は 0.65 (2004 年 9 月)→0.79(2007 年 9 月)と改善された。
(6) 教育内容上の成果	<ul style="list-style-type: none"> 臨時教員対象の研修、契約教員の採用
(7) その他の成果	<ul style="list-style-type: none"> 母親向け識字教室、裁縫教室などの開催
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	<ul style="list-style-type: none"> 第 1 年次に各学校委員会からのファシリテーター養成を試行したが、2 年次以降には各学校では父会・母会メンバーが活動の計画、実施、モニタリング、評価の第一責任者として参加するようになった 【資料 13-2、p. 9、p. 14、p. 24】 家庭での決定権を握る父親に対する女子教育促進の啓発が順調に進捗 【資料 13-6】
3-3. 成果間の関係	学校関係者の学校運営能力の育成という成果が達成されていく過程で、教育改善活動への地域住民参画も活性化されており、相乗的に女子教育の重要性の認識が高まってきている。

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	<ul style="list-style-type: none"> 父会・母会、学校委員会の設置→学校改善計画策定・実施プロセスへの積極的参画 啓発活動→学校活動への住民（特に母親）参加促進（ただし、女性の政策決定プロセスへの参加促進は今後の課題として示されている） 【資料 13-7、p. 2】 地元教員の雇用→女子教育推進 【資料 13-7、p. 8】
-----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げられた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	「アプローチ」により、地域の教育ニーズや優先課題に取り組む活動が住民参加により実施されるようになり、啓発活動も伴いながら、女子教育が推進されている。
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	<ul style="list-style-type: none"> 特に僻地の学校では教員不足が顕著であるため、BRIDGE で支給されている学校配賦金により契約教員が雇用されたが、それが女子教育推進に大きく貢献した。 プロジェクトでは特に条件の悪い遠隔地域にあるコミュニティにおいては、中央政府によるトップダウン方式の教員配置を機能させるには大きな困難を伴うが、このようなコミュニティには現場で教員を見つけ出し、雇用、管理していく能力があることがプロジェクトの実施を通して確認された。 【資料 13-7、p. 8】

5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	<ul style="list-style-type: none"> 対象郡のすべての対象校には学校委員会、父会、母会が設立されたことにより、学校とコミュニティとの間のコミュニケーションが活発化した 女子教育推進には、家庭内での意思決定者である父親へのアプローチが重要であることが確認された
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	<ul style="list-style-type: none"> 州教育局長のプロジェクトに対する強いコミットメントと州副知事の継続的な支援が得られている プロジェクト開始から約2年間は州 C/P 機関が特定されなかったこと、GEO の主要 C/P の異動・離任があったことは、プロジェクトの進捗に影響を及ぼした <p style="text-align: right;">【資料 13-7、p. 4】</p>
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<ul style="list-style-type: none"> 本プロジェクトを開始するにあたり、「BRIDGE モデル」が具体的に示すもの（関係者のそれぞれの役割や、地方教育行政官の関与の仕方）が、関係者間で明確に共有されていなかった。 事前評価時に作成された PDM はアウトプットと活動の関係整理が不十分な部分があり、これがプロジェクト実施に影響を及ぼしたと思われる。 プロジェクトの進捗状況をモニタリングする様々な活動がプロジェクトの活動に盛り込まれているため、適時にモニタリングとフォローアップを行うことが可能となった <p style="text-align: right;">【資料 13-7、p. 4】</p>
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	<ul style="list-style-type: none"> JICA 専門家がイエメン側 C/P に対してきめ細かい支援を行っており、両者が良好な協力関係を築いている 業務実施型案件のため、業務指示書（特記仕様書）に基づいた実施が中心となり、PDM が実施・モニタリングのツールとして十分には活用されていなかった <p style="text-align: right;">【資料 13-7、p. 4】</p>

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	<p>中間評価調査では、BRIDGE モデルの実践を効果的に推進し、自立発展性を強化していくためには、GEO と DEO の役割・責任の分担を明確にし、協働体制を構築していくことが重要であり、そのためには DEO と GEO が相互補完的な協働関係を構築していけるよう、ガイドライン最終版に含まれる両者の役割や責任範囲において重複がないよう留意する必要があると指摘されている</p> <p style="text-align: right;">【資料 13-7、p. 7】</p>
6-2. 制度面からみた自立発展性の有無	<p>プロジェクト終了後も政策上の支援が続く可能性は高い</p> <p style="text-align: right;">【資料 13-7、p. 4】</p>
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	<ul style="list-style-type: none"> 独自の財源を確保しようとするイニシアティブが中間評価調査時にもみられており、引き続きモニタリングとフォローアップが必要 契約教員の雇用が女子教育促進に有効であることがプロジェクト活動を通じて実証されたが、そのための資金は現在プロジェクトで賄っており、今後これら財源の確保が課題である 2007 年度には、JICA による学校運営資金に加え、州資金から対象 59 校に一律 32 万リアルが供与された 2009 年まではタイズ GEO が教育省の財政的支援を確保しているが、それ以降は未定 <p style="text-align: right;">【資料 13-7、p. 4】</p> <ul style="list-style-type: none"> 2008 年度より教育省が学校運営資金として生徒 1 人当たり 300 リアルを全国の学校に支給することを政策として決定 タイズ GEO も州内 700 校に対して別途学校運営資金を確保する方を検討中 <p style="text-align: right;">【資料 13-7、p. 9】</p>
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性の有無	<p>地方教育行政官（DEO）スタッフはプロジェクト実施に伴うマネジメントサイクルの各業務に関する十分な知識と技術を持っているが、他の業務に比べて計画策定能力は弱いと自己分析している。2008 年 1 月現在、GEO チームは再編成後 8 カ月しか経過していないため、プロジェクト残り期間に研修や JIT</p>

	を通じてさらなるキャパシティ・ディベロプメントが必要である。 【資料 13-7、p.2】
--	-------------------------------------------------

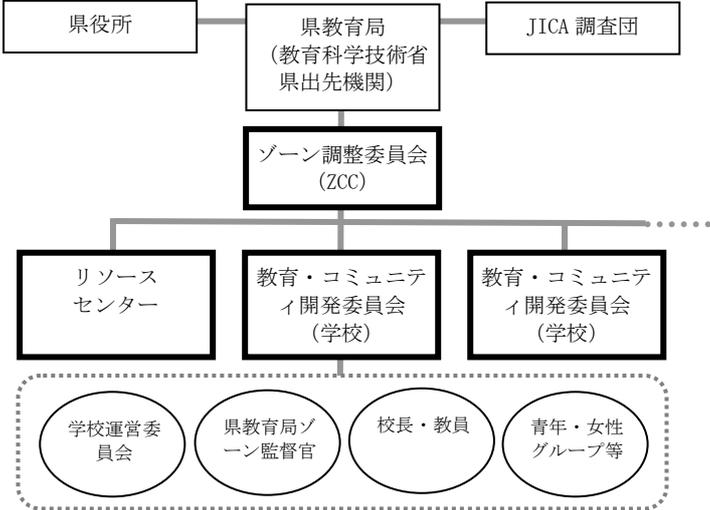
(14) シエラレオネ カンビア県子供・青年支援調査 (ECDC)

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	JICA 開発調査
1-2. 実施期間	2005.10-2008.9
1-3. プロジェクトの目的	1. パイロットプロジェクトの実施を通して開発された「学校とコミュニティの連携強化を通じた教育環境改善モデル」に基づき、シエラレオネ政府に対して政策提言をすること 【資料 14-2、p.2】
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	1. 1991 年から 2000 年まで続いた内戦が多数の死者、難民を発生させたほか、特に青少年に深い傷跡を残したこと 2. 国際援助機関による緊急援助が一段落し、自立した復興段階への移行が課題になっていること 3. 初中等教育では低い就学率、その地域差・性差の大きさ、学校施設や教員の不足・不備が顕著であること 【資料 14-2、p.1】
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	内戦終了後、地域コミュニティの再建と青少年の教育復帰が急務である地域に、外部からの援助に過度に依存しない、自立した開発を根付かせる。そのために、「学校ベースのマイクロプロジェクト」を手がかりとして使い、学校環境の改善を実現しながらコミュニティ全体が参加する自立的開発のモデルを構築する 【資料 14-2、p.4】
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式教育行政とどう関係づけられたか	・ 教育行政は中央集権的。地方分権化の記述はなし 【資料 14-1、第 2 章】 ・ 本プロジェクトでは、ボトムアップの「学校改善」は地域コミュニティの自立的開発能力をつけるための手がかり（エントリーポイント）と位置づけられており、教育環境の不備を改善しつつ同時に地域コミュニティによる参加型・自立型開発を推進するための練習台となっている。その意味では、トップダウン教育行政の手が届かないところを補完したといえる 【研究会分析結果】
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	1. 地域住民の自立的開発を可能にするため、「学校ベースの小規模パイロットプロジェクトの実施」をきっかけとして住民に能力をつける 2. 各学校に「教育・コミュニティ開発委員会」を新たに組織し、地域住民が広くパイロットプロジェクトに参加できるように計らう 3. 県の関与を促すため、「ゾーン調整委員会」を新たに組織し、パイロットプロジェクトの調整・監督をさせる 4. 社会的な弱者（未就学児童、青年・女性層、孤児、障害者、老人など）の関与を特に強め、地域への帰属感を強める 5. パイロットから得られた教訓をもとに他地域でも適用可能な汎用モデルを形成する 【資料 14-2、p.4】

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方教育行政機構（各レベルの権限も含む）	<div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[中央政府 教育科学技術省 監察局] --- B[県教育局] B --- C[学校] </pre> </div> <p>・ 教育科学技術省：政策・計画策定・予算配分・事業実施・監督・モニタ</p>
-------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>リングが主な業務。2003年の省予算は1,065億レオネ（\$約3,740万）</p> <ul style="list-style-type: none"> 県教育局：教育科学技術省監察局（Director Inspectorate）の下に直属する省の出先機関。県内の学校の運営に責任。視察官は授業環境の確保、学校定期巡視、公開授業の実践などを担当 【資料 14-1、pp. 11～13】 小学校には公立（government school）、準公立（government-assisted school）、非公立（non-formal community school）の3種あり、中学校以上はすべて公立とみられる 【資料 14-1、p. 13】 																				
2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）	<p>小・中学校（カンビア県の3チーフダムから選定） 【資料 14-2、p. 12】</p>																				
2-3. 事業対象の数	<p>全33校（中学校3、小学校30）</p> <table border="1" data-bbox="544 645 1350 813"> <thead> <tr> <th>チーフダム</th> <th>Tonko Limba</th> <th>Magbema</th> <th>Bramaia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>対象校総数</td> <td>10</td> <td>12</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>うち中学校</td> <td>1</td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>うち公立・準公立小学校</td> <td>5</td> <td>7</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>うち非公立小学校</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table> <p>【資料 14-2、p. 12】</p>	チーフダム	Tonko Limba	Magbema	Bramaia	対象校総数	10	12	11	うち中学校	1	1	1	うち公立・準公立小学校	5	7	6	うち非公立小学校	4	4	4
チーフダム	Tonko Limba	Magbema	Bramaia																		
対象校総数	10	12	11																		
うち中学校	1	1	1																		
うち公立・準公立小学校	5	7	6																		
うち非公立小学校	4	4	4																		
2-4. 事業の内容	<p>事業実施のための組織構成は下図のとおり（太線は新設）²⁶</p>  <p>【資料 14-2、p. 13、p. 15、p. 29】</p> <ul style="list-style-type: none"> 既存の学校運営委員会を使わず、新たに教育・コミュニティ開発委員会（Education and Community Development Committee: ECDC）を設立。その理由は、従来の学校運営委員会は学校関係者と村の有力者のみがメンバーとなっていて青年・女性層などの参加がないため 【資料 14-4、2-4 節】 ECDC 設立：対象小・中学校各校 メンバー：学校運営委員会、校長、教員、父母会、青年グループ、女性グループ、県教育局のゾーン監督官、長老住民など（総勢 15 人以下） 背景：従来の学校運営委員会は地域の有力者だけが参加するものであったことへの反省に立つ 役割：各 ECDC がマイクロプロジェクトのプロポーザル作成・提出、ゾーン調整委員会が審査後に資金を配賦、プロジェクト実施 【資料 14-2、p. 13】 【資料 14-3、pp. 18～20】 マイクロプロジェクトは金額規模によって 3 種類に分類： A タイプ 100 万レオネ（約 5 万円） 																				

	<p>Bタイプ 1,000万レオネ以下(約50万円以下) Cタイプ 2,000万レオネ以下(約100万円以下)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ Aタイプから始め、経験を積んで順次大きいプロジェクトに移っていく「ステップ・バイ・ステップ」方式 ・ Aタイプの事業例：学校菜園、コミュニティ農場、トイレ・キッチン建設、教員室建設、運動場整備、アクセス道路整備など ・ Bタイプの事業例：教室建設・修繕、家具類購入、井戸改修、トイレ建設、教員住宅建設、学校菜園、小規模事業(染め物、石けん作りなど)、教員研修、住民向け啓発活動、学校行事(スポーツ大会)など 【資料14-3、p.29、pp.35～36表3.3、pp.39～41表3.4】 ・ ゾーン調整委員会(Zonal Coordinating Committee: ZCC) 各ゾーンにECDCの活動を監督する機関として設立 メンバーはゾーン教育事務局の監督官、ECDC代表 プロポーザル審査・承認、モニタリング、情報交換を行う 【資料14-3、p.5、p.7】 ・ リソースセンター 対象3中学校それぞれにリソースセンターを設立 対象地区の小中学校、コミュニティを対象に研修や図書・教材・資機材(農機具、調理器具、大工道具など)の貸出サービスを行う 各センターに運営グループを設立、中学校の教員を中心に周辺中学校の代表も参加、運営グループによる運営・管理 【資料14-2、pp.15～17】
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	<p>教育・コミュニティ開発委員会(学校)</p> <p>第1段階(Aタイプ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 一律100万レオネ(約5万円) ・ マッチングファンド 3万～233万レオネ(平均68.8万レオネ) <p>第2段階(Bタイプ、Cタイプ)[暫定プロポーザルによる]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ Bタイプ(1,000万レオネ) 15校 ・ Cタイプ(2,000万レオネ) 18校 ・ マッチングファンド 2.5万～746万レオネ(暫定値) <p>【資料14-3、pp.35～36表3.3、pp.39～41表3.4】</p>
2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・ JICA調査団→ECDC(推定、資料に記載なし) ・ 現行の教育財政機構からは完全に独立
2-7. 「メニュー」(既定の事業選択肢)の有無	<p>なし</p> <p>ただし、2種類の活動があるべきことが強調されている。</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 学校の教育環境の改善に資する活動 (2) コミュニティの安定化と開発に資する活動 <p>【資料14-2、p.13】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	不明
2-9. 会計報告書の記載内容	不明
2-10. コミュニティの役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. ECDCメンバーとしてさまざまなタイプのコミュニティ代表が参加。ミーティング、活動計画作り、活動実施などに関わる 2. マッチングファンドを拠出(上記5を参照) <p>【資料14-3、pp.20～21】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. 国レベルにスティアリングコミティ設置。関係省庁の連絡調整 2. 県レベルにStudy Implementation Team設置。カンビア県議会、教育科学技術省カンビア県事務所、JICA調査団がメンバー。ZCCの指導・監督 3. チーフダム・レベルにZCCを設立。メンバーはカンビア県議会、教育科学技術省カンビア県事務所、JICA調査団、ゾーン視学官、ECDC代表。ゾーン内のECDCのプロポーザル審査と承認、活動モニタリング、監査、技術的支援、リソースセンターの管理・運営 4. 行政からのマッチングファンド負担はなし

	【資料 14-2、pp. 15～16】 【資料 14-3、p. 7】
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<p>1. 各ゾーンにつきファシリテーター1人、アシスタントファシリテーター1人を雇用（合計3人ずつ）</p> <p>2. 役割：</p> <p>(1) ECDC と ZCC の設立支援</p> <p>(2) マイクロプロジェクトの計画・実施・モニタリングの促進</p> <p>(3) 関係者間の「橋渡し」役</p> <p>(4) リソースセンター運営の支援</p> <p>(5) ECDC 間の情報共有の促進</p> <p>(6) 他ドナー・援助機関の経験・教訓の活用</p> <p style="text-align: right;">【資料 14-3、pp. 15～16】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<p>1. 県レベル行政官・ファシリテーター対象</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ マイクロプロジェクトの計画の作り方と運営管理の仕方 ・ マニュアルを作成、それに基づく研修（3日間） <p>2. ZCC のメンバー対象</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ マイクロプロジェクトのモニタリング・評価の研修（まず県レベルのメンバーに対するトレーナー育成研修を実施し、次に彼らが講師となって ECDC レベルの ZCC メンバーに対する研修を実施、2006年10月） <p style="text-align: right;">【資料 14-4 の 3-1 〈2年次の活動〉】</p> <p>3. ECDC メンバー対象</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ マイクロプロジェクトの計画の作り方（2日間） ・ マイクロプロジェクトの実施運営管理の仕方（1日間） ・ マイクロプロジェクトの運営研修 ・ 月報の書き方、所得向上活動のビジネスプランの書き方、ECDC 運営の民主化と透明性についてのグループワーク、建設ものマイクロプロジェクトを実施したい ECDC へのガイドなど、2007年3月） <p style="text-align: right;">【資料 14-4 の 3-1 〈2年次の活動〉】</p> <p>4. リソースセンターにおける、4つのテーマ（識字教育、衛生教育、算数教育、農業）について、トレーナー育成研修</p> <p style="text-align: right;">【資料 14-4 の 3-2 〈2年次の活動〉（2006年12月～）】</p> <p>5. リソースセンター運営グループ対象</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ リソースセンターの備品選定と研修コース設定を運営グループの責任で行うよう指導し、ともに議論しながら選定・設定を進めた ・ 研修・訓練とは位置づけられていないが、典型的 OJT になっている <p style="text-align: right;">【資料 14-3、pp. 17～18、pp. 23～27、pp. 60～71】</p>
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<p>1. ECDC 活動のモニタリング</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ZCC が実施 ・ チェック項目：(a) ECDC の能力形成、(b) 学校環境の整備状況、(c) コミュニティのまとまりの強化 ・ 評価指標はベースライン調査の結果をみて選定 ・ JICA 調査団も中間レビューを実施 ・ モニタリング記録は集約して中間評価レポートの作成に使用 <p>2. リソースセンターのモニタリング</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 県教育局が定期的実施 ・ チェック項目：(a) 機材の管理状況、(b) 機材の利用状況、(c) 利用者数、(d) センター使用料会計、(e) 運営上の問題の有無 <p style="text-align: right;">【資料 14-2、pp. 18～20】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<p>まだプロジェクト進行中で記載なし しかし、非常に有効であると推定される</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)	<p>A タイプのプロジェクトの成果 (2006 年 6 月現在)</p> <ul style="list-style-type: none"> 物品の調達、施設の整備 (トイレ、キッチン、学校アクセス道路など) <p>B・C タイプのプロジェクト成果</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動内容と第 1 年次のパフォーマンスに応じて、22 校が B タイプを、12 校が C タイプの Step 2 活動を実施。施設の整備 (校舎建設・改修、家具製作、教員宿舎建設、コミュニティ倉庫建設、トイレ・キッチン建設など)、収入創出活動 (種子銀行、学校菜園・コミュニティ農場、精米機運営、石けん製作、パワーソー運営と製材、文具販売、農産物売買など)、教育の重要性を訴えるキャンペーン開催、研修、運動会など。 リソースセンターに資機材を調達、配布。(2006 年 9 月～2007 年 6 月) 【資料 14-4 の 3-2、2 年次】
(2) 関心・意欲など心理面の成果	<p>A タイプのプロジェクトの成果 (2006 年 6 月現在)</p> <ul style="list-style-type: none"> コミュニティが積極的に学校に協力 (マッチングファンドが JICA 資金を超えた学校が 12 校) <p>B・C タイプのプロジェクト成果</p> <ul style="list-style-type: none"> ECDC 代表が他地域の ECDC を訪問し、プロジェクト実施者から説明を受けて、今後の活動のヒントを学んだ。(大工対象の建築ツアー、対象 ECDC への井戸ツアーも実施) 【資料 14-4 の 3-1、2 年次 (2006 年 11 月～)】
(3) 能力面の成果	<p>A タイプのプロジェクトの成果 (2006 年 6 月現在)</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動報告・会計報告を毎月行うことでプロジェクト運営管理能力・文書作成能力が高まり、メンバー内での情報の共有度や会計の透明性も向上 【資料 14-4、3.1】
(4) 制度面の成果	特に記載なし
(5) 教育アクセス上の成果	特に記載なし
(6) 教育内容上の成果	特に記載なし
(7) その他の成果	特に記載なし
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	<p>学校の整備が進んだおかげで WFP の学校給食援助が受けられるようになった小学校が 4 校、今後 WFP に申請予定の小学校が 4 校 (従来の 15 校が 23 校に増える見込み) 【資料 14-4、3.1】</p>
3-3. 成果間の関係	<p>(暫定的)</p> <ul style="list-style-type: none"> 事業→基本的な学校設備環境の整備→WFP 学校給食援助受給可能 (→就学児童の増加、コミュニティの協力の促進) 事業→プロジェクト運営管理能力の向上 (→自立的開発のための基礎能力習得)

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない
-----------------------------	----------------------

5. 成果が挙げた理由・条件、成果が挙げなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない

理由：コミュニティの要因	
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	特に記載なし
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性	プロジェクト進行中で成果はまだ出ていない

11. 他ドナー（世界銀行）実施の教育プロジェクト

(15) エルサルバドル国 Educaci3n con Participaci3n de la Comunidad-Education with Community Participation (EDUCO) 住民参加型教育プログラム

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	融資（具体的スキームは不明）
1-2. 実施期間	1991-2003
1-3. プロジェクトの目的	1. 農村部・遠隔地における就学前教育・初等教育の教育機会拡大 2. EDUCO 方式（住民参加による SBM ⁷⁾ ）の制度化による基礎教育改善 【資料 15-2、pp. 1~2】
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	1. 初等教育において、低就学率、高中退率、高留年率、非効率な運営、低い予算配分など課題が山積 2. 内戦中、農村部や遠隔地において、政府による公立学校の設定がなされず、1980 年代、多くのコミュニティが自主的に学校を設定・運営（EDUCO 校）、児童の就学に貢献 3. 当時 EDUCO 校では、人事、財務、事務などすべてコミュニティ自身によって運営されたが、常に財源不足に悩まされていた 4. 政府が住民参加を教育機会拡大の鍵ととらえ、EDUCO のイニシアチブ制度化、全国展開を決定 5. 1991 年に政府が、世界銀行やユネスコなどのドナーの協力を得て、新たな EDUCO 校の設定と現存の EDUCO 校への財政支援を目的とした EDUCO プログラムの開始を決定 【資料 15-1、pp. 7~9】【資料 15-2、p. 1】
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	1. 政府が学校運営への住民参加を教育機会拡大の鍵ととらえたため 【資料 15-2、pp. 7~9】
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式行政とどう関係づけられたか	1. 1991 年の EDUCO プログラム開始が教育分野の地方分権化が進められるきっかけとなった 【資料 15-1、p. 8】【資料 15-2、pp. 1~2】
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	1. 内戦期にコミュニティが自主的に設立した EDUCO 校のメカニズム（学校へ大幅な権限移譲、住民の主体的参画）による教育機会拡大が効果的と考えられ、制度化、全国展開が決定された 【資料 15-1、pp. 7~9】

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方行財政機構（各レベルの権限も含む）	<pre> graph TD A[中央政府 教育省] --> B[県教育事務所] B --> C[技術指導リエゾン] C --> D[学校] D --- E[ACE] </pre> <p>【資料 15-1、p. 8 をもとに推定】</p> <ul style="list-style-type: none"> EDUCO の成果を受け、1997 年に政府は他の公立学校にも学校運営委員会（CDE）を設立し、CDE が中央政府からの予算を運営するようになった 【資料 15-3、p. 3】
2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）	<ul style="list-style-type: none"> 地域コミュニティ教育団体（Asociaci3n Communal para la Educaci3n - Community Education Association: ACE） メンバー5 人（全員がコミュニティ代表）

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 就学前教育・9年基礎教育で、地域に他の学校がなく、1学年最低28人以上の就学のニーズがあるコミュニティが申請し、対象となる <p style="text-align: right;">【資料 15-1、p. 9、p. 16】</p>
2-3. 事業対象の数	<p>実施1年目のACEが、263から1,970(2001年)に拡大</p> <p style="text-align: right;">【資料 15-1、p. 9】</p>
2-4. 事業の内容	<p>事業実施のための組織構成は下図のとおり</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[中央教育委員会] --- B[EDUCO調整ユニット] A --- C[県教育事務所] B --- D[EDUCO地域事務所] C --- E[技術指導リエゾン] D --- F[県教育指導員] E -.- F G[学校] --- H[ACE] </pre> </div> <p>太線枠はプロジェクト対応ユニット</p> <p style="text-align: right;">【資料 15-1、pp. 7～9 をもとに推定】</p> <p>教育省</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ACEに教育サービスを委託(契約) ・ 資金配賦に関するガイドライン作成 ・ 教材教具開発 ・ ACEを正式に認定し研修を実施 ・ EDUCO校を監督 <p>EDUCO調整ユニット</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 政策・技術的デザイン ・ 実施の促進、監理、評価、学校職員や技術指導員の研修に関係する省との調整 ・ 地域事務所行政官への技術指導 <p>EDUCO地域オフィス</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ EDUCO校に対する技術指導、事務手続きの指導 ・ 技術指導には、運営指導、研修、カリキュラム開発、学校改善のためのプログラム作りなどまで含まれる <p>県技術指導員</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ EDUCO調整ユニット、地域オフィス、学校とのリンク ・ ACEに対する技術的事務的サポート ・ 住民参加を促進 ・ EDUCOに関する広報 ・ 新設校開校のためのコミュニティ支援 <p>ACE</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教育省からの資金の運用・管理 ・ 教員採用、監理 ・ 校舎建設・維持管理 ・ 他のコミュニティメンバーとの協力・連携 <p style="text-align: right;">【資料 15-1、pp. 8～9】</p>
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	<p>教員給与：基本給 USD418/月、僻地手当 USD40/月、福利厚生一給与の14%/月(公立校教員と同水準)</p> <p>学校の施設整備：USD35/年</p> <p style="text-align: right;">【資料 15-1、pp. 18～19】</p>
2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	<p>[案件実施中]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ EDUCO調整ユニット→ACEの銀行口座 ・ 毎月送金 ・ 行財政経路を経由せず、支援対象に直接送金 <p>[案件終了後]</p>

	<ul style="list-style-type: none"> 財務省→教育省→ACE <p style="text-align: right;">【資料 15-1、p. 18】</p> <p>公金を個人口座に送金することは当時斬新であった</p> <p style="text-align: right;">【資料 15-3、p. 3】</p>
2-7. 「メニュー」(既定の事業選択肢)の有無	<p>費目が教員人件費と学校の施設整備費の2つに特定</p> <p style="text-align: right;">【資料 15-1、p. 18 をもとに推定】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	不明
2-9. 会計報告書の記載内容	不明
2-10. コミュニティの役割と負担	<p>代表を選定し、ACE 設立</p> <ul style="list-style-type: none"> 教育省と資金運用に関する契約を締結 教育省からの資金の運用・管理 教員採用、監理 校舎建設・維持管理 他のコミュニティメンバーとの協力・連携 <p style="text-align: right;">【資料 15-1、p. 8～9】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<p>教育省</p> <ul style="list-style-type: none"> ACE に教育サービスを委託 (契約) 資金配賦に関するガイドライン作成 教材教具開発 ACE を正式に認定し、研修を実施 EDUCO 校を監督 <p style="text-align: right;">【資料 15-1、pp. 8～9】</p>
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<p>EDUCO 地域オフィス</p> <ul style="list-style-type: none"> EDUCO 校に対する技術指導、事務手続きの指導 技術指導には、運営指導、研修、カリキュラム開発、学校改善のためのプログラム作りなどまで含まれる <p>県技術指導員</p> <ul style="list-style-type: none"> EDUCO 調整ユニット、地域オフィス、学校とのリンク ACE に対する技術的事務的サポート 住民参加を促進 EDUCO に関する広報 新設校開校のためのコミュニティ支援 (上記 2 つの業務をローカルコンサルタントが担っているとみられる) <p style="text-align: right;">【資料 15-1、pp. 8～9 をもとに推定】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<p>対象：教育省、地域教育事務所、県技術指導員、学校運営委員会</p> <p>内容：</p> <ul style="list-style-type: none"> ACE に教育サービスを委託 (契約) 資金配賦に関するガイドライン作成 教材教具開発 ACE を正式に認定し研修を実施 EDUCO 校を監督
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<p>県技術指導員 (ローカルコンサルタント) と地域教育事務所行政官が実施しているとみられる</p> <p style="text-align: right;">【資料 15-1、pp. 8～9 をもとに推定】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<p>迅速な教育へのアクセス拡大という点では、本事業の仕組みが有効に機能したとみられる</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)	<ul style="list-style-type: none"> 1,970ACE を支援し、10,076 教室が整備され、6,515 人の教員が配置され、322,432 人の生徒が受益 【資料 15-1、p. 32】
(2) 関心・意欲など心理面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 親が進んで子どもを就学させるようになった 住民の学校への貢献度が向上した (学校運営研修、会計研修、備品整備や教員給与の経理、指導員や県・地域調整員との打ち合わせ、住民会合、学校訪問・指導など) 住民と教員間の協力関係が構築された <p style="text-align: right;">【資料 15-3、pp. 1~2】</p>
(3) 能力面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 中央行政官の態度が官僚指向から本来の機能を果たすという指向に変化 <p style="text-align: right;">【資料 15-3、pp. 1~2】</p>
(4) 制度面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 即効的な教育サービスの拡大を可能にした <p style="text-align: right;">【資料 15-3、pp. 1~2】</p>
(5) 教育アクセス上の成果	<ul style="list-style-type: none"> 短期間で就学前教育・初等教育のアクセス拡大を達成 1992~2000 年の 1 年生~6 年生の純就学率が農村部で 76%から 82% (都市部は 88%から 89%) に伸び、都市部との格差が 12%から 7%に縮小された 特に貧困地域における教育サービス拡大に貢献した <p style="text-align: right;">【資料 15-3、pp. 1~2】</p> <ul style="list-style-type: none"> 留年率、中退率が減少 <p style="text-align: right;">【資料 15-1、p. 34】</p>
(6) 教育内容上の成果	<ul style="list-style-type: none"> 教員の欠勤が減り、授業時間が増えた 教材教具が整備された 親が子どもの宿題をサポートするようになった 貧困地域における就学も向上したが、教育内容を変更する必要なく、他地域と同じサービスを展開できた 複式学級や短期キャッチアップ・プログラムなど生徒のニーズに合わせた柔軟なカリキュラムを用意 <p style="text-align: right;">【資料 15-3、pp. 1~2】</p>
(7) その他の成果	<ul style="list-style-type: none"> 住民が識字教育・成人教育を受けられるようになった NGO と地方政府が教育改善において連携するようになった 保健や給水など他セクターとの連携も生まれた <p style="text-align: right;">【資料 15-3、pp. 1~2】</p>
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	<ul style="list-style-type: none"> もともとは教育へのアクセス拡大が目的であったが、教育環境整備におけるコミュニティの献身的な貢献により、EDUCO 校の生徒の学力試験結果が伝統校の生徒の結果と並ぶなど、教育の質向上も達成した 中南米諸国やアフリカなど 17 カ国から EDUCO の視察団が訪問 EDUCO の成果を受け、グアテマラ (PRONADE²⁸)、ホンジュラス (PROHECO²⁹) にて類似案件を実施 1997 年に EDUCO 世界銀行チームが世界銀行 Achievement Award for Excellence を受賞 <p style="text-align: right;">【資料 15-3、pp. 2~4】</p>
3-3. 成果間の関係	<ul style="list-style-type: none"> ACE が教員の採用の権限を持ち、教員の評価もすることから、教員の欠勤が減少し、パフォーマンスが向上した ACE に教育サービスの権限が移譲されたこと、学校運営へのコミュニティの直接的参画が実現したことが、多くの成果を生み出した <p style="text-align: right;">【資料 15-3、p. 2】</p>

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	<ul style="list-style-type: none"> SBM モデルでは、学校運営委員会に対する研修や技術支援が重要な鍵となっている <p style="text-align: right;">【資料 15-1、pp. 12~13】</p>
-----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げた理由・条件、成果が挙げなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	<ul style="list-style-type: none"> 親と生徒をプログラムの中心にすることで、ニーズのあるところで教育が提供され、目的を達成することが可能となった EDUCO の事例の場合、「アプローチ」は国内で自主的に育っており、その制度化、全国展開を政府が支援した <p style="text-align: right;">【資料 15-3、p. 3】</p>
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	<ul style="list-style-type: none"> 政府が、コミュニティ直営の EDUCO 校を正式に学校として認定し、コミュニティ代表で構成される ACE にかんがりの権限を財政支援とともに提供した 学校は、ACE とコミュニティの協力のもとで運営されている プロジェクトから ACE に対して学校運営のための綿密な研修がなされた <p style="text-align: right;">【資料 15-3、pp. 1～3】</p>
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	<ul style="list-style-type: none"> 学校のない農村部のコミュニティが自主的に学校を立ち上げようとするか、あるいは運営していたという、多大な自助努力があるところに政府が支援を行った <p style="text-align: right;">【資料 15-1、pp. 7～9】</p>
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	<ul style="list-style-type: none"> コミュニティ運営校を公的に認定し支援対象とした 行政本来の機能を回復し、財源を保障し、技術的に支援し、資金使途の監査を実施 教員採用や備品調達、専門的教育サービスなどの行政責任と公的資金をコミュニティに移管 政府がコミュニティの財政負担を増やさないよう工夫 <p style="text-align: right;">【資料 15-1、pp. 7～9】【資料 15-3、pp. 2～3】</p>
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<ul style="list-style-type: none"> 実施中、様々な障害を克服するため、アプローチを柔軟に調整・変更 <p style="text-align: right;">【資料 15-3、p. 3】</p>
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	<ul style="list-style-type: none"> 1997 年に EDUCO 世界銀行チームが世界銀行 Achievement Award for Excellence を受賞 <p style="text-align: right;">【資料 15-3、p. 4】</p>

6. 自立発展性の有無

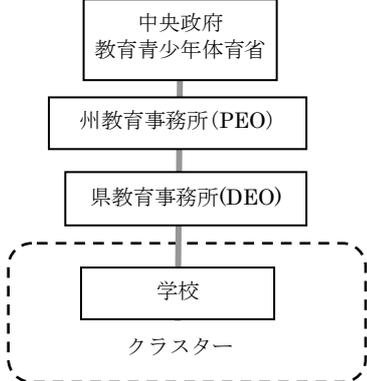
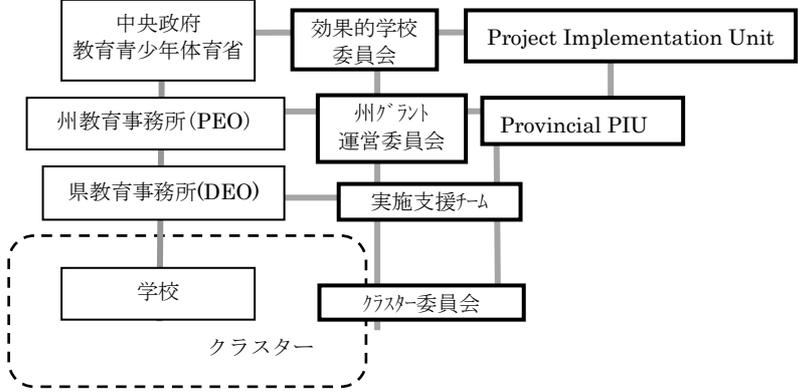
6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	<ul style="list-style-type: none"> コンポーネントやメカニズムは変更せず、実施ユニットを行政組織に組み込んだ <p style="text-align: right;">【資料 15-1、pp. 7～9、p. 51】</p> <ul style="list-style-type: none"> SBM は教育学的な革新に欠ける場合がある、との指摘もある <p style="text-align: right;">【資料 15-1、p. 46】</p>
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	<ul style="list-style-type: none"> 既存の自助努力への政府支援のため、自立発展性は高いと見込まれる 10 年以上にわたる制度改革を経て、終了時の時点では大幅な組織改編の必要もないとみられる <p style="text-align: right;">【資料 15-3、pp. 1～4 をもとに推定】</p>
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	<ul style="list-style-type: none"> 1997 年より政府が同プログラム継続のための予算を計上 教育省は EDUCO 校の生徒の親やコミュニティの負担を増大させることなく、EDUCO 校の拡充を達成した <p style="text-align: right;">【資料 15-3、pp. 3～4】</p>
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性	<ul style="list-style-type: none"> 住民の需要に政府側が柔軟に対応する形で支援し、問題解決のための協働関係が構築されたとみられる 住民も学校運営を通して、より結束を強めているとみられる その一つの例として、2001 年の地震の際、EDUCO コミュニティが他地域より復興を迅速に進められた、との報告がある <p style="text-align: right;">【資料 15-3、pp. 2～4】</p>

(16) カンボジア国 Education Quality Improvement Project (EQIP)
教育の質改善プロジェクト

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協力学キーム	国際開発協会 (IDA ³⁰) – Learning Innovation Loan (LIL)
1-2. 実施期間	1999～2004
1-3. プロジェクトの目的	1. 参加型の学校の質向上とパフォーマンスベースの資源運営 ³¹ のモデル構築 2. 他州に普及可能な学校配賦金を通じた効果的学校のモデル構築 【資料 16-1、p. 2、資料 16-2、p. 2】
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	1. 就学率が低く、留年率・中退率が高い、初等教育の純就学率は 80%未満 (1999 年)、特に女子の就学率が低い (就学人口全体に対して初等教育－45%、前期中等－40%、後期中等－25%)。一方、留年率は小 1－41%、小 5－8%、中退率は小 1－12%、小 5－21%であった 2. 教育の質が低い。理由としては、低い教員の質 (91%の初等学校の教員が中学校卒かそれ以下のレベル) と低い教員給与 (生活水準以下)、教科書、教材、教員指導書の不足、授業時間の不足 (国際水準の 1/2～2/3)、学校の財政難、学校・行政のマネジメント能力の低さ、などが挙げられる 3. 中央政府の計画、行政運営能力が低い 4. カンボジアにおける世界銀行初の教育支援 5. ADB が教育セクター戦略調査と教育開発 5 年計画 (1995～2000) 策定を支援 (焦点は、初等教育の効率化と前期中等教育への移行) 6. 当時ドナー支援が校舎建設や行政強化に集中しており、700 あるクラスターのうち 115 しかドナーの支援を受けていなかった 7. 債権者会議が東京にて開催され (1999 年 2 月)、政府予算拡大、国内民間からの貢献、海外ドナーの支援など教育分野の資源拡大と教員研修、カリキュラム開発、計画・運営能力強化、組織改編、クラスター制度と中核校の導入、などを通じた教育の質向上と行政能力向上という戦略をまとめた 8. 初等教育では、(1)教材の活用、(2)第 1・2 学年の担任として経験豊富な教員を配置すること、(3)毎週行われる現職者研修への参加を拡大すること、(4)より長い授業時間 (1 日 6 時間)、(5)学齢児童の就学促進、(6)コミュニティとの連携強化、(7)教員の生活水準向上、(8)児童中心型授業の導入、(9)定期的な学校運営指導、(10)恵まれない子どもの就学促進、が優先事項として挙げられた 【資料 16-1、pp. 2～9、資料 16-1、添付資料 16-12、資料 16-3】
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	1. 従来の中央政府への支援による教育改善からシフトし、学校レベルのパートナー、コミュニティ、地方行政とともに学校での変化を喚起するため 2. 政府は (政策立案において) 適切な地域やコミュニティの経験と、先住民やマイノリティの歴史を学ぶ (反映す) べきであること 3. 初等教育で多くのドナー支援が中央政府の行政強化や校舎建設に集中していた当時、本案件を通じ、より高い質、アクセス拡大を実現するシステムの構築への貢献を目指した 【資料 16-1、pp. 3～4、添付資料 16-12】
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式行政とどう関係づけられたか	1. 当時は依然として極端な中央集権的教育行政が行われていた 2. EQIP を通じて、カンボジアにおける教育行政の地方分権化の方向性の提言や他国の分権化の事例研究を行っていく 【資料 16-1、p. 3、添付資料 16-2】
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	1. 学校レベルのニーズに対応することで教育の質向上を試みた 2. 「効果的学校」理論をベースに、教育青少年体育省に効果的学校委員会を設立し、本案件で実証されるモデルを全国に拡大する仕組みの構築が試行された 【資料 16-1、p. 2、添付資料 16-2】

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

<p>2-1. その国の地方行財政機構（各レベルの権限も含む）</p>	<p>32</p>  <p>【資料 16-1、p. 6 をもとに推定】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 州、県に教育青少年体育省の出先機関が配置されており、依然として中央集権的行政運営が行われているとみられる <p>【資料 16-1、p. 6、添付資料 16-2 をもとに推定】</p>
<p>2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）</p>	<p>質向上学校配賦金の対象：各対象小学校クラスター</p> <p>【資料 16-1、p. 5、資料 16-2、pp. 2～5、p. 14】</p>
<p>2-3. 事業対象の数</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 最終的に 3 州全クラスター（172 クラスター）全校を対象 1 年目：タケオ州 2 県にて 10 クラスター（実験フェーズ） 段階的に支援を拡大し、州全体のクラスターを対象 2 年目：さらに 2 州 5 県追加 3 年目以降：対象 3 州全県 ・ プロポーザル審査に合格した申請者に対し、学校配賦金を給付 <p>【資料 16-1、添付資料 16-3、資料 16-2、p. 5、p. 14】</p>
<p>2-4. 事業の内容</p>	<p>事業実施のための組織構成は下図のとおり</p>  <p>【資料 16-1、p. 6、添付資料 16-2 をもとに推定】</p> <p>効果的の学校委員会（教育省）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ プロジェクトの成果・教訓を政策策定に反映 ・ プロジェクト実施ユニット（Project Implementation Unit: PIU）に対する運営アドバイス <p>州グラント運営委員会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ クラスター活動のプロポーザル審査 ・ アニメーターとともに活動評価を実施 ・ PIU・県チームとの業務調整 <p>県レベル実施支援チーム</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校・クラスターの活動を支援するアニメーターチーム ・ 計画・活動実施を通してすべてのサイクルを支援 <p>学校クラスター委員会</p>

	<ul style="list-style-type: none"> プロジェクトの直接の支援対象であり、効果的学校の活動を実施 【資料 16-1、添付資料 16-2】
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	<ul style="list-style-type: none"> 1 クラスターにつき年間\$500～25,000 の間で設定される予定 全体の融資額 \$5 百万の内訳 <ul style="list-style-type: none"> 学校配賦金 \$309 万 コンサルタントサービス \$156 万 物品 \$ 8 万 運営費 \$ 26 万 予備費 \$ 1 万 <p>【資料 16-1、添付資料 7】</p>
2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	<ul style="list-style-type: none"> PIU より対象校へ直接配布 学校配賦金給付式を関係者とともに行うなど、資金配賦に関しては透明性確保の配慮がされている <p>【資料 16-2、p.2】</p>
2-7. 「メニュー」（既定の事業選択肢）の有無	<p>詳細なメニューは指定されておらず、活動が効果的学校のフレームワーク、政府の基礎教育重点項目、教育セクターの成功事例などに沿っていることが条件とみられる</p> <p>【資料 16-2、p.2 より推定】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	<p>クラスターレベルの問題・ニーズ分析、解決策検討、優先順位付けなどに基づく行動計画、年間予算計画、活動日程、モニタリング計画など</p> <p>【資料 16-1、添付資料 16-3】</p>
2-9. 会計報告書の記載内容	不明
2-10. コミュニティの役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校クラスター委員会とともに PTA として現状分析、計画策定に参加 2. 活動に参加 3. 活動のモニタリング <p>【資料 16-1、添付資料 16-3、p.5、資料 16-2、p.6】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育省、州・県教育事務所にて効果的学校の推進のための委員会を設立(4.2.4 参照)し、質向上学校配賦金の運営や成果の普及を行う 2. 州・県レベルの事業運営費負担 (\$50 万) <p>【資料 16-1、添付資料 16-3、資料 16-2、p.2】</p>
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<ol style="list-style-type: none"> 1. DFID との援助協調により、クラスター・学校に対する技術支援を行った 2. DFID が EQIP 対象県に VS0³³を派遣し、アニメーターの育成に貢献した 3. VS012～15 人が派遣され、VS01 人につき 3 人のアニメーターを支援 4. プロジェクトではアニメーターを技術的に養成することに関する記述はあるが、アニメーター雇用やその他のローカルコンサルタント雇用に関しては詳細な記述はない <p>【資料 16-1、p.12、資料 16-2、p.16】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校関係者の効果的学校の運営能力育成 2. クラスターの設立、機能強化 3. 教育省内に効果的学校の委員会を設立、プロジェクトの成果・教訓を政策策定に反映 4. 教育省のセクター分析能力向上 5. 州・県レベルの事業運営能力育成 (C/P 予算\$50 万) <p>【資料 16-2、p.2】</p>
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校やクラスターで掲示される活動進捗をコミュニティが確認する 2. アニメーターが学校やクラスターに対する技術支援をしながら、モニタリングも行い、クラスター内のモニタリングシステムを支援する 3. 州学校配賦金運営委員会や PPU 行政官が定期的に各クラスターを訪問 <p>【資料 16-1、添付資料 5、資料 16-2、p.2】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<ol style="list-style-type: none"> 1. プロジェクトが学校やクラスターのニーズを優先したことにより、教員、校長、クラスター委員会などの意欲が喚起された 2. 生徒が教員や学校関係者の取り組みに刺激され、学校でより長い時間を過ごすことを希望するようになった <p>【資料 16-1、添付資料 5】</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)	<ul style="list-style-type: none"> 校庭、教室環境、図書室、教案、教材などが整備された 現職教員研修が最も一般的に行われ、約半分の資金が費やされた
(2) 関心・意欲など心理面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 教育省の担当行政官が「実践から学ぶ」ことにより、新たなスキルを習得し、事業の実施において自信を持つようになった クラスターの活用が教育関係者の関心を学校の有効性改善に向けるようになった
(3) 能力面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 教員が児童中心型アプローチを教室作業や学級運営に取り入れるようになった クラスター委員会の、各校でのプロポーザル作成、資金配賦、活動実施、財務のプロセスを支援する能力が育成された 地方分権化にともない、県教育事務所が学校クラスターに対する指導、組織開発計画に関する指導を提供する役割を担うようになった 州教育事務所は教育指標のデータ収集能力、学校開発プロセスのモニタリング能力が強化された
(4) 制度面の成果	<ul style="list-style-type: none"> 教育の質向上のための学校配賦金のモデルを構築した クラスターレベルで質改善プログラムを作成、効果的学校の特徴の具現化、経験を政策改善に活かす技術支援者の育成、相互連関する EMIS³⁴、政策立案・監督のモデル構築、学校・学級運営の意思決定の権限移譲、国家政策の柔軟性、などが達成された 学校やクラスターの事業の進捗把握に報告カードシステムが導入された 県レベルで学校改善を支援するアニメーターグループが VSO ボランティアとともに結成された
(5) 教育アクセス上の成果	<ul style="list-style-type: none"> プロジェクト期間を通じ、対象州において男子女子ともに初等教育の就学率が向上した (しかし、国レベルでも同様の傾向であった) 中退率が下がり進級率が上がった
(6) 教育内容上の成果	<ul style="list-style-type: none"> 影響調査は、教員の専門性開発が生徒の学びの充実につながったことを示している 能力テスト (国語・算数) の結果が顕著に向上した 教員が児童中心型アプローチを教室作業や学級運営に取り入れるようになった
(7) その他の成果	<ul style="list-style-type: none"> 質的介入をしている類似案件の中で、EQIP は初の画期的プロジェクトという評価結果が出された 国が教育無償化のための学校補助金プログラム (Priority Action Plan:PAP) を EQIP の 1 年後に開始したが、同プログラムは EQIP モデルをベースとし、EQIP の教訓も生かされ、学校が学校運営費を有効活用するよう指導も行っている <p style="text-align: right;">【資料 16-1 添付資料 16-2、資料 16-2、pp. 3~5】</p>
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	<p>EQIP モデルがインドネシア、バヌアツ、アフガニスタンでも応用され、様々な地域研究で成功例として取り上げられている</p> <p style="text-align: right;">【資料 16-2、pp. 3~5】</p>
3-3. 成果間の関係	<ol style="list-style-type: none"> 50%以上の活動が現職教員研修→教員が児童中心型の指導方法を習得→能力テストの結果の向上、生徒の学びの充実 DFID-VSO との連携→優秀なアニメーターの育成→学校・クラスターに対する技術支援の充実→効果的活動の実現 学校環境の改善→就学状況の改善

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついた	<ol style="list-style-type: none"> 質向上学校配賦金コンポーネント→学校・クラスターの効果的かつ自立的な質向上計画の策定能力育成、効果的学校のための活動の実現、教員の指
---------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

のか	<p>導法改善、事業評価システムの確立、教育の量的・質的改善、学校への裁量移管の推進、普及可能な効果的の学校モデルの構築など</p> <p>2. 技術研修→地域のリソースパーソンの育成、各レベルの事業運営能力の育成</p> <p>3. 組織強化・政策提言→授業時間、人員配置を学校裁量とすることを実現、EMIS や質的影響評価の拡充</p> <p style="text-align: right;">【資料 16-2、pp. 2～9】</p>
----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. 成果が挙げた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	<p>課題に適切に対応できたとの評価結果になっている</p> <p style="text-align: right;">【資料 16-2、pp. 2～9】</p>
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	<p>プロジェクトが学校やクラスターのニーズを優先したことにより、教員、校長、学校クラスター委員会などの意欲が喚起された</p> <p style="text-align: right;">【資料 16-1、添付資料 5】</p>
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	<p>コミュニティ代表が計画段階より参加 活動のモニタリングを積極的に行ったように見受けられる</p> <p style="text-align: right;">【資料 16-1、添付資料 5 より推定】</p>
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	<p>1. 学校・クラスターを支援したアニメーターが、県教育事務所、州プロジェクト実施ユニット（Provincial Project Implementation Unit: PPIU）や州学校配賦金運営委員会とも緊密に連携を取り、事業推進の一端を担った</p> <p>2. PPIU が運営の中核となった</p> <p style="text-align: right;">【資料 16-2、pp. 2～11】</p>
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	<p>学校を個々ではなく、クラスター単位で支援したことが成果につながった</p> <p style="text-align: right;">【資料 16-2、p. 10】</p>
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	<p>1. DFID-VSO（アニメーター育成）、UNICEF（クラスター支援）、WFP³⁵（スナック提供）、国際 NGO³⁶（影響評価）などとのドナー間連携が様々な場面で有機的に機能した</p> <p>2. プロジェクト関係者全員が強いコミットメントを発揮した</p> <p style="text-align: right;">【資料 16-2、pp. 2～11】</p>

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	<p>1. プロジェクトは普及可能な効果的の学校モデルを具体的に示し、既に教育無償化のための PAP にもアプローチ（パフォーマンススペースの資源運営）が反映されている</p> <p>2. PAP の実施状況はまだ脆弱であるため、ADB や EC³⁷が実施能力強化の支援を行っている</p> <p style="text-align: right;">【資料 16-2、pp. 10～11】</p>
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	<p>1. アニメーターは県教育事務所の視学官として残る見込み</p> <p>2. 学校クラスター制度の今後の見通しが不透明</p> <p>3. PAP のモニタリング体制が依然として脆弱</p> <p style="text-align: right;">【資料 16-2、p. 11】</p>
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	<p>具体的な記載なし</p>
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性	<p>プロジェクト終了時、多くの学校・クラスター関係者、州行政官らが効果的の学校（特に質向上）に関するアイデアが飽和状態に達したため、VSO や州技術アドバイザーなどによる新たな技術的インプットが必要となっている</p> <p style="text-align: right;">【資料 16-2、p. 11】</p>

(17) ケニア国 Free Primary Education Support Project (FPESP)
初等教育の無償化支援プロジェクト

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協スキーム	IDA-Grant
1-2. 実施期間	2003-2006
1-3. プロジェクトの目的	<p>1. 適切な供給の確保とよりよい教材使用を通じた生徒のパフォーマンスと在籍状況の改善</p> <p>2. ミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals: MDGs) に沿った政府の初等教育無償化の支援</p> <p>3. 指標としては、教科テストの成績、関係者の満足度、中退率などを改善 【資料 17-1、p. 2】</p>
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<p>1. 2002 年成立した新政府の最優先政策が教育であり、初等教育無償化の早期実現のための支援を必要としていた</p> <p>2. 独立後から初等教育の総就学率が順調に伸び、1980 年代終わりに 100%を超えたが、経済の停滞や保護者の教育費負担増大（特に教科書購入³⁸⁾のため 1990 年代に初等・中等教育とも就学率が顕著に低下した（初等教育約 88%-2000 年）</p> <p>3. 2002 年に発足した新政府の教育無償化政策により就学状況は改善されつつあるが、全校生徒数や生徒・教員比率の急激な変化、複式学級への対応、カリキュラムの弾力化などの緊急課題が発生している</p> <p>4. ケニアはサハラ以南の諸国の中で最も教育予算の比率が高く（GDP³⁹⁾の 6%強、経常予算の 36%）、これ以上の教育予算の膨張を回避し、親の負担も軽減すべく、諸経費の見直し、財務の効率化を迫られている</p> <p>5. 1990 年代において DFID⁴⁰⁾が初等教育において大規模な支援をしていた唯一のドナーであり、教科書や教材の配布で成果を挙げたが、支援範囲拡大のニーズがある 【資料 17-1、pp. 2~7】</p>
1-5. 「アプローチ」や学校配賦金を採用した理由は何か	<p>DFID が 1990 年代に初等学校を対象に教科書・教材配布事業行っており、資金配賦を政府のプログラムと共同で学校に直接送金し、学校委員会が指針に沿って各校のニーズに合わせて教科書・教材を購入する方式を採用し、事業が円滑に運営されていたため 【資料 17-1、pp. 6~7】</p>
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式行政とどう関係づけられたか	<p>学校委員会は既に全国的に設立されており、政府も学校委員会を直接支援する政策をとっており、現行のシステムに沿った協力がデザインされた 【資料 17-1、pp. 6~7】</p>
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	<p>学校レベルでの計画・教材・教科書選定、分権化された、需要側に合った物品購入、教職員以外の目、政府による一本化された教科書・教材整備事業として実施（ドナーが政府の資金配賦経路、時期に合わせて合同で実施）、地方での書籍取引方法の刷新、学校の運営能力や説明責任の強化、透明性の確保された教科書選定、民間の競争原理の導入などを採用した 【資料 17-1、p. 14】</p>

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方行政機構（各レベルの権限も含む）	<pre> graph TD A[中央政府 教育科学技術省] --> B[県教育事務所] B --> C[ゾーン事務所] C --> D[初等学校] D --> E[学校委員会] </pre>
-----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p style="text-align: right;">【資料 17-1、pp. 4～6、p. 11 をもとに推定】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 初等教育の教員選定は県レベル、中等教育は学校レベルで行われている ・ 学校委員会は既に設立されており、保護者代表も参加している ・ 学校運営費は生徒数に合わせたユニットコストの積算により、中央政府から学校委員会の口座に直接送金される ・ 学校は教科書用・学校運営費用の2つの口座を開設 <p style="text-align: right;">【資料 17-1、pp. 4～6】</p>																		
2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）	<p>初等学校（学校委員会）</p> <p style="text-align: right;">【資料 17-1、pp. 10～11】</p>																		
2-3. 事業対象の数	<p>国内全初等学校（17,750 校）</p> <p style="text-align: right;">【資料 17-1、p. 24】</p>																		
2-4. 事業の内容	<p>事業実施のための組織構成は下図のとおり</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[中央政府 教育科学技術省] --> B[県教育事務所] B --> C[ゾーン事務所] C --> D[初等学校] D --> E[学校委員会] E -.- F[教科書選定委員会] </pre> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ 政府の通常業務ラインでの実施のため、新たな組織の設立はほとんどなく、DFID の SPRED3⁴¹の実施体制をそのまま踏襲 ・ 教科書選定委員会は校長と学校委員会で構成 <p style="text-align: right;">【資料 17-1、pp. 4～6、p. 11、pp. 23～24 をもとに推定】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教科書学校配賦金のほかに、教員研修（ゾーンレベル）、学校財務管理、EMIS、政策立案などの支援も実施 <p style="text-align: right;">【資料 17-1、pp. 10～13】</p>																		
2-5. 学校配賦金の受給者と金額規模	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各校年間生徒 1 人当たり 1,000 ケニアシリング（\$約 13 相当） ・ IDA、DFID、スウェーデン政府、ケニア政府資金による協調支援 ・ IDA 援助総額：\$5 千万 ・ 内訳 <table style="margin-left: 20px;"> <tr><td>教科書・教材</td><td></td></tr> <tr><td>学校への学校配賦金 I</td><td>\$2,626 万</td></tr> <tr><td>学校への学校配賦金 II</td><td>\$1,254 万</td></tr> <tr><td>制度強化</td><td></td></tr> <tr><td>教員研修</td><td>\$ 174 万</td></tr> <tr><td>学校財務管理支援</td><td>\$ 101 万</td></tr> <tr><td>EMIS 強化</td><td>\$ 234 万</td></tr> <tr><td>政策立案支援</td><td>\$ 207 万</td></tr> <tr><td>モニタリング・評価</td><td>\$ 104 万</td></tr> </table> <p style="text-align: right;">【資料 17-1、pp. 10～14】</p>	教科書・教材		学校への学校配賦金 I	\$2,626 万	学校への学校配賦金 II	\$1,254 万	制度強化		教員研修	\$ 174 万	学校財務管理支援	\$ 101 万	EMIS 強化	\$ 234 万	政策立案支援	\$ 207 万	モニタリング・評価	\$ 104 万
教科書・教材																			
学校への学校配賦金 I	\$2,626 万																		
学校への学校配賦金 II	\$1,254 万																		
制度強化																			
教員研修	\$ 174 万																		
学校財務管理支援	\$ 101 万																		
EMIS 強化	\$ 234 万																		
政策立案支援	\$ 207 万																		
モニタリング・評価	\$ 104 万																		
2-6. 学校配賦金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教科書学校配賦金を対象校へ直接配布 ・ 資金配賦には政府の教材配布プログラムの経路を活用 ・ 年間 3 回に分けて送金 <p style="text-align: right;">【資料 17-1、pp. 9～11】</p>																		
2-7. 「メニュー」（既定の事業選択肢）の有無	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教科書と教材の整備 ・ 政府の新カリキュラム対応教科書・教材整備の最低基準（すべての生徒に教科書・文具を提供も含む）に沿って購入計画を立てる ・ 新旧カリキュラムの教科書・教材を対象 <p style="text-align: right;">【資料 17-1、p. 10～11】</p>																		

2-8. プロポーザルの記載内容	記載なし
2-9. 会計報告書の記載内容	出納簿、委員名簿、学校運営費帳簿などとみられる 【資料 17-1、p. 78 より推定】
2-10. コミュニティの役割と負担	1. 学校委員会メンバーとして、現状分析や計画、選定に参加 2. 学校の教職員が公正に学校配賦金を運営するように監視
2-11. 行政の役割と負担	1. 政府の事業と合同で実施 2. プロジェクト運営 3. 組織・制度強化コンポーネントの運営 4. 学校配賦金配賦 5. 県行政官やゾーン視学官によるモニタリング 【資料 17-1、p. 24、p. 64】
2-12. ローカルコンサルタントの役割	記載なし
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	1. 学校委員会の教科書・教材整備能力 2. 教員の専門性開発 3. 校長の学校運営能力 4. 事業モニタリングシステム強化 5. EMIS 強化 6. 教育科学技術省の教育評価能力 【資料 17-1、pp. 10～14】
2-14. 事業活動のモニタリング体制	1. ゾーン視学官が学校レベルの事業をモニタリング 2. NGO が外部監査人として参加 3. コミュニティが学校委員会に代表として参加し、事業のモニタリングも行う 【資料 17-1、pp. 26～28】
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	事業完了報告書が出ていないため、不明 しかし、DFID-SPRED3 では多くの成果が報告されている 【資料 17-1、pp. 19～20】

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)	事業完了報告書が出ていないため、不明
(2) 関心・意欲など心理面の成果	事業完了報告書が出ていないため、不明
(3) 能力面の成果	事業完了報告書が出ていないため、不明
(4) 制度面の成果	事業完了報告書が出ていないため、不明
(5) 教育アクセス上の成果	事業完了報告書が出ていないため、不明
(6) 教育内容上の成果	事業完了報告書が出ていないため、不明
(7) その他の成果	事業完了報告書が出ていないため、不明
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	事業完了報告書が出ていないため、不明
3-3. 成果間の関係	事業完了報告書が出ていないため、不明

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	事業完了報告書が出ていないため、不明
-----------------------------	--------------------

5. 成果が挙げた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	事業完了報告書が出ていないため、不明
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	事業完了報告書が出ていないため、不明
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	事業完了報告書が出ていないため、不明
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	事業完了報告書が出ていないため、不明
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	事業完了報告書が出ていないため、不明
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	事業完了報告書が出ていないため、不明

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	本プロジェクト終了後、引き続き初等中等教育強化プロジェクト（STEPS ⁴² ）を実施することが検討されている（カリキュラム、教員マネジメント、学力評価、教材開発、HIV/AIDS 教育、学校ベースの EMIS の支援） 【資料 17-1、pp. 16～17】
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	事業完了報告書が出ていないため、不明
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	事業完了報告書が出ていないため、不明
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性	事業完了報告書が出ていないため、不明

III. JICA 実施の他セクター類似プロジェクト

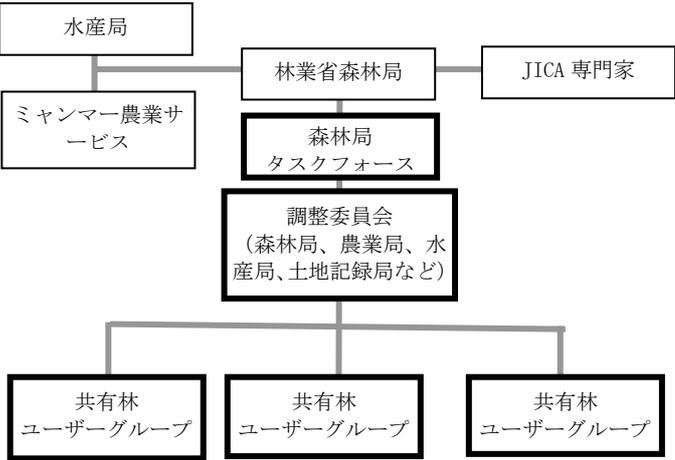
(18) ミャンマー エーヤーワディ・デルタ住民参加型マングローブ総合管理計画

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	JICA 技術協力プロジェクト
1-2. 実施期間	2006.10-2011.9
1-3. プロジェクトの目的	1. マングローブ林の減少・劣化が著しいエーヤーワディ・デルタ地域において、地域住民とマングローブ林の共生を確立することによって、住民の貧困の緩和とマングローブ林の持続的な管理を図ること 【資料 18-4、p.1】
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	1. ミャンマーの南西部に位置するエーヤーワディ管区のデルタ地域では、伐採・農地転換等により 1924 年当時と比べマングローブ林が 4 割にまで減少した 2. 現状では、住民が森林資源を持続的でない方法で利用している 3. 1995 年に発令された同国の共有林令では、住民が共有林を設置して適切な管理を行うのであれば、それまで住民に公的に認められていなかった木材やその他の林産物の利用・販売を認めることを規定しており、地域住民に参加型の森林管理を行うインセンティブが付与された 4. しかし、住民参加型の森林管理が十分機能していない 5. マングローブ林減少の根本原因を解決する調整機能が存在しない 【資料 18-4、pp.2-3】
1-5. 「アプローチ」や活動補助金を採用した理由は何か	従来、国が管理していた森林を、地域住民が主体的に管理・利用し、生計向上を実現しながら森林の保全を図るため ただし、活動補助金は支給されておらず、代わりに生計向上プロジェクトの支援がなされる 【資料 18-4、p.3】
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式行政とどう関係づけられたか	1. 基本的にはトップダウン方式行政の枠内で行われるもの 2. ただ、県レベルの関連機関を横につないだ調整委員会を設置し、協力関係を促進しようとする点が新しい 【資料 18-4、p.5】
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組みもうとしたか	1. 対象村落において共有林活動に参加する住民組織（共有林ユーザーグループ）を形成する 2. 共有林の認証に必要なプロポーザルと共有林管理計画書を住民主導で作成するのを支援する 3. 共有林管理計画の実施を支援する 4. 住民の生計向上に必要な共有林以外のプログラムを作成する 5. 水産局、ミャンマー農業サービスなどの他機関と連携し、生計向上プログラムを実施する 【資料 18-4、p.4】

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方行政財政機構（各レベルの権限も含む）	記述なし
2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）	エーヤーワディ・デルタ地域の 4 保全林区内で共有林活動を実施するユーザーグループ 【資料 18-4、p.1】
2-3. 事業対象の数	20 ユーザーグループを想定（住民数約 1,000 人） 【資料 18-4、p.1】
2-4. 事業の内容	事業実施のための組織構成は下図のとおり（太線は新設）

	 <p style="text-align: right;">【資料 18-4、pp. 1～4】</p> <p><u>マングローブ共有林タスクフォース</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 森林局中央、ミャウミャウ県森林局、4 保全林区のそれぞれにおいて設置 ・ 各 3-5 人の森林局職員で構成（総勢 30 人ほど） ・ 住民の共有林活動を管理・支援 <p style="text-align: right;">【資料 18-4、p. 1】</p> <p><u>調整委員会</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 県レベルで森林局、農業局、水産局、土地記録局などの関連部局から構成 ・ マングローブ生態系の持続的な管理のため、農業・水産などの関連セクター間の共通認識と協力関係を促進 <p style="text-align: right;">【資料 18-4、p. 5】</p> <p><u>共有林ユーザーグループ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 対象村の中の共有林活動を実施する地域住民から構成 ・ 1 グループ平均 50 人、全 20 グループを想定 ・ 共有林令で定められた共有林を設置・登録して適切な管理を行うことで、木材やその他の林産物の利用・販売の認可を受け、持続的なマングローブ管理を実現する ・ プロジェクトが並行して支援する生計向上プログラムを計画し、実施する <p style="text-align: right;">【資料 18-4、p. 4】</p> <p><u>生計向上プログラム</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 共有林ユーザーグループ住民の社会経済ニーズをもとに、プロジェクトが並行して支援するもの ・ 想定されている事業内容は水産養殖、換金作物栽培など。支援内容は野菜種子・果樹苗木・稚魚の配布、肥料・餌の配布、農園・養殖池の整備費支援など ・ 実施に際しては水産局、ミャンマー農業サービスなどの機関と連携する <p style="text-align: right;">【資料 18-4、pp. 4～5】</p>
2-5. 活動補助金の受給者と金額規模	活動補助金は配賦していない
2-6. 活動補助金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	該当せず
2-7. 「メニュー」（既定の事業選択肢）の有無	該当せず
2-8. プロポーザルの記載内容	該当せず
2-9. 会計報告書の記載内	該当せず

容	
2-10. コミュニティの役割と負担	詳細不明
2-11. 行政の役割と負担	1. カウンターパートとその他スタッフの配置 2. 建物、施設、資機材の提供（プロジェクトオフィス、試験直林用の土地、ボート、車両その他機材の保管場所） 3. プロジェクト活動に必要な経費（年間\$2万相当、ただし人件費を除く） 【資料 18-4、pp. 5～6】
2-12. ローカルコンサルタントの役割	雇用せず
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	1. マングローブ共有林タスクフォースのメンバー対象： ・ 内容の詳細は不明 2. 共有林ユーザーグループ対象： ・ 内容の詳細は不明 【資料 18-4、pp. 4～5】
2-14. 事業活動のモニタリング体制	詳細不明
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	まだプロジェクト進行中で記載なし

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)	プロジェクト進行中で記載なし
(2) 関心・意欲など心理面の成果	プロジェクト進行中で記載なし
(3) 能力面の成果	プロジェクト進行中で記載なし
(4) 制度面の成果	プロジェクト進行中で記載なし
(5) 教育アクセス上の成果	プロジェクト進行中で記載なし
(6) 教育内容上の成果	プロジェクト進行中で記載なし
(7) その他の成果	プロジェクト進行中で記載なし
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	まだプロジェクト進行中で記載なし
3-3. 成果間の関係	まだプロジェクト進行中で記載なし

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	まだプロジェクト進行中で記載なし
-----------------------------	------------------

5. 成果が挙げられた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	まだプロジェクト進行中で記載なし
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	まだプロジェクト進行中で記載なし
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	まだプロジェクト進行中で記載なし
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由	まだプロジェクト進行中で記載なし

理由：行政の要因	
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	まだプロジェクト進行中で記載なし
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	まだプロジェクト進行中で記載なし

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	特に記載なし
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	まだプロジェクト進行中で記載なし
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	まだプロジェクト進行中で記載なし
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性	まだプロジェクト進行中で記載なし

(19) ザンビア 孤立地域参加型村落開発計画

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協力学ーム	JICA 技術協力プロジェクト
1-2. 実施期間	2002.6-2009.5
1-3. プロジェクトの目的	<p>1. 「孤立地域」(交通未発達、遠い市場、農家組織未成熟、劣悪な自然環境、市場情報希少、少ない農産物選択の余地、地元市場狭小、などの条件を持つ地域)の小農の貧困削減を目的とした参加型持続的村落開発手法(Participatory Approach to Sustainable Village Development: PASViD)を確立すること</p> <p>2. PASViD が他地域でも用いられること</p> <p style="text-align: right;">【資料 19-3、p. 1】【資料 19-4、p. i】</p>
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<p>1. 貧困削減のためには、全農家戸数の 9 割を占める自給自足的農業を営む小規模農家を中心とする農村開発が重要であること</p> <p>2. 特に孤立地域と呼ばれる市場へのアクセスが悪い遠隔地域の小農にとっては、生産投入財の高騰や補助金の廃止に加えて、民間に移管されたサービスが孤立地域まで届かないことなどにより、農業経営の環境が一層悪化していること</p> <p>3. JICA の派遣個別専門家の指導で実施されて成功を収めた PASViD に、持続的農業の要素を新たに加えるべきこと</p> <p style="text-align: right;">【資料 19-3、pp. 1-2】</p> <p>4. ザンビアでは過去にトップダウン型の農業普及が行われ、農民の自発性が失われるとともに農民にニーズに合致しない事業が行われてきたこと</p> <p style="text-align: right;">【資料 19-1、p. 13】</p>
1-5. 「アプローチ」や活動補助金を採用した理由は何か	<p>1. 前記 4 の事情を踏まえ、農業食糧水産省に派遣された個別専門家が PASViD をルサカ州において実施し、成功させてきていること</p> <p>2. その中では参加型開発に関する普及員研修、現地に行う実験プロジェクト(小規模灌漑、適正農業技術の開発と普及、農道建設、コミュニティホール建設、倉庫建設など)、孤立地域開発センターの設立が 3 つの柱</p> <p>3. 本プロジェクトのデザインに際しても、農民が研修で習ったことを定着させ、農村開発を軌道に乗せるための「呼び水」として小規模事業(マイクロプロジェクト)を実施することが不可欠と理解</p> <p style="text-align: right;">【資料 19-1、p. 1、p. 13、p. 15】</p>
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式行政とどう関係づけられたか	<p>1. 基本的にはトップダウン式行政の枠内で行われるもの</p> <p style="text-align: right;">【資料 19-2、pp. 12-13】</p>
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	<p>1. 農業食糧水産省の普及員を指導し、孤立地域の小農が求める技術を普及する</p> <p>2. 習得した技術・知識を農民が実地に応用するため、小規模パイロットプロジェクトを実施する</p> <p>3. 従来の参加型農村開発手法では農民の自主性に基づき計画を策定する結果、所得向上に直にはつながらず事業が多く選ばれてしまう欠点を補うため、孤立地域の小農に向く持続的な農業技術を「お勧めメニュー」として提示する</p> <p>4. 普及員と農民が自分でプロジェクトを企画・実施する能力がつけば、プロジェクト終了後も自分でファンドを獲得して開発を続けていける</p> <p>5. この PASViD を確立させ、対象地域以外でも農業食糧水産省が応用していける</p> <p style="text-align: right;">【資料 19-1、p. 16】</p>

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方行財政	記述なし
----------------	------

機構（各レベルの権限も含む）	
2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）	郡（ルサカ州チョングエ郡） 【資料 19-4、p. i】
2-3. 事業対象の数	1 郡（人口約 14 万 5,000 人） 【資料 19-1、p. 17】
2-4. 事業の内容	<p>事業実施のための組織構成は下図のとおり（新設組織はなし）</p> <p>【資料 19-1、pp. 48～53、資料 19-4、p. 4 をもとに推定】</p> <p><u>持続的農業の普及</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 普及員が 30 村を対象に優良農家事例リストを作成 農業試験場での結果をもとに実証展示圃場を計画・設計 乾季メイズ作と雨季緑肥栽培の組み合わせを 15 農家で展示 農協大学圃場で、雨季の輪作、アグロフォレストリー、緑肥作物栽培、乾季メイズ作の展示 農家や展示圃場での収量調査やバイオマス調査を実施、結果をハンドブックや講義資料として取りまとめ <p><u>村落開発</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 普及員向け研修プログラムの確立 対象 15 カ村でのマイクロプロジェクト実施 研修プログラム教材の作成と改善 <p><u>制度化</u></p> <ul style="list-style-type: none"> プロジェクト活動を農業・協同組合省の業務に組み込み 参加型持続的村落開発モデルの全国展開の基盤固め <p>【資料 19-4、pp. 7～16】</p>
2-5. 活動補助金の受給者と金額規模	村（15 カ村） 金額は「\$100 X 村の総戸数」として計算。1 村の戸数は 100 戸前後で、村当たりの受給総額は約\$1 万（約 100 万円相当） 【資料 19-4、pp. 9～11】
2-6. 活動補助金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	JICA 専門家チーム→農業・協同組合省→村（銀行口座） 【資料 19-4、p. 11】
2-7. 「メニュー」（既定の事業選択肢）の有無	なし ・ ただし、過去の反省から生産性向上に直接に資するコンポーネントを推

	<p>薦している</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 主なコンポーネントは <ol style="list-style-type: none"> 1) 農業倉庫などの施設建設（農民の労働力提供が必須条件） 2) 製粉機や足踏みポンプなどの機器の購入 3) 農業技術習得のための研修 <p style="text-align: right;">【資料 19-4、p. 11】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	不明
2-9. 会計報告書の記載内容	不明
2-10. コミュニティの役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. 村での参加型ワークショップへの参加、村落開発のための PDM の作成 2. 小規模事業の決定 3. プロポーザルの作成 4. 施設建設をする際は労働力の提供 5. 施設や機材の自主管理 <p style="text-align: right;">【資料 19-4、p. 11】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. カウンターパートとその他スタッフの配置（計 20 人） 2. 建物、施設、資機材の提供（土地、建物、その他の施設） 3. プロジェクト活動に必要な経費（ただし、財政難のため、実際は R/D に定められた金額をかなり下回る分しか支出されていない） <p style="text-align: right;">【資料 19-4、p. 4】</p>
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<p>雇用せず</p> <p>ただし、農協大学の教職員 3 人が展示圃場での活動ができるよう配置された</p> <p style="text-align: right;">【資料 19-4、p. 5】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 普及員対象：内容の詳細は不明 2. 農民対象：内容の詳細は不明 <p style="text-align: right;">【資料 19-4、pp. 9～10】</p>
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<p>小規模パイロットプロジェクトを実施している 15 村と実証圃場を設けている 15 村については、普及員が定期的にモニタリングしているようだが、詳細は記述なし</p> <p style="text-align: right;">【資料 19-4、pp. 8～9】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<ol style="list-style-type: none"> 1. 小規模パイロットプロジェクトはコミュニティ開発と生活改善のために効果がある（ただし、参加が不十分、会計管理が不適切などの問題が残る） 2. ただし、カウンターパートによる同モデルの他地域への展開を目指すのであれば、対象地域を拡大する必要がある。現状のままでは「地域限定プロジェクト」とされてしまう恐れ <p style="text-align: right;">【資料 19-4、p. 13、p. 17】</p>

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果]	機器の購入、農村インフラの整備（製粉機、足踏みポンプ、畜力牽引用牛、農具、井戸、小橋、クリニックハウス、ヤギ生産、養鶏、肥料購入ローンなど）、それによる生活の改善、経済的恩恵
(1) 直接の成果（施設改善、教材充足等）	
(2) 関心・意欲など心理面の成果	コミュニティの団結心の強まり、近隣村との関係の改善と協力、村落開発に対するオーナーシップの醸成
(3) 能力面の成果	不明
(4) 制度面の成果	特になし
(5) 教育アクセス上の成果	該当せず
(6) 教育内容上の成果	該当せず
(7) その他の成果	特に記載なし
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	特に記載なし
3-3. 成果間の関係	記載なし

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのでか	小規模パイロットプロジェクトを実施したことがこれらの成果の源泉
------------------------------	---------------------------------

5. 成果が挙げられた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	そう判断される
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	該当せず
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	特に記載なし
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	挙げなかった理由：農業・協同組合省の財政難のため、普及員の出張手当すら払われていない 【資料 19-4、p. 5】
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	挙げなかった理由： <ul style="list-style-type: none"> ・ 構想段階では全国を対象としたプロジェクト案だったのが、結果的に1郡のみを対象とする限定的なプロジェクトになり、カウンターパートの農業・協同組合省の期待が低下し、関与が主体的でなくなった 【資料 19-4、p. 14】 ・ 特定の村に資源が集中するのを避ける狙いから、持続的農業の実地検証を行う村と小規模パイロットプロジェクトを行う村とを分離する原則としたため、両コンポーネントのつながりがなく、効果がそがれている 【資料 19-4、pp. 19～20】
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	記載なし

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	特に記載なし
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自立性に配慮し、農業・協同組合省本省をカウンターパートとしてプロジェクトが実施されたが、本省は活動予算をほとんど確保できず、専属職員も配置できなかった。自立発展性を確保するには、本プロジェクトの実施中枢母体として別の運営事務所を設置し、専属職員を配置し、本省の監督のもとに運営に当たる体制が必要 【資料 19-4、p. 22】
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	<ul style="list-style-type: none"> ・ 農業・協同組合省の慢性的予算不足のため、現状では低い。2KR やノン・プロ無償の見返り資金の利用が見込めれば他地域への展開を継続できる 【資料 19-4、p. 23】
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性	<ul style="list-style-type: none"> ・ これまで農民は援助機関に強く依存してきて、オーナーシップが養われることはなかった。本プロジェクトを通じてオーナーシップが培われている。対象郡の郡農業調整事務所職員や普及員は、十分に経験を積み、プロジェクト終了後も自力で継続できる力を持つ 【資料 19-4、p. 23】

(20) バングラデシュ 行政と住民のエンパワメントを通じた参加型農村開発プロジェクト（フェーズ2）

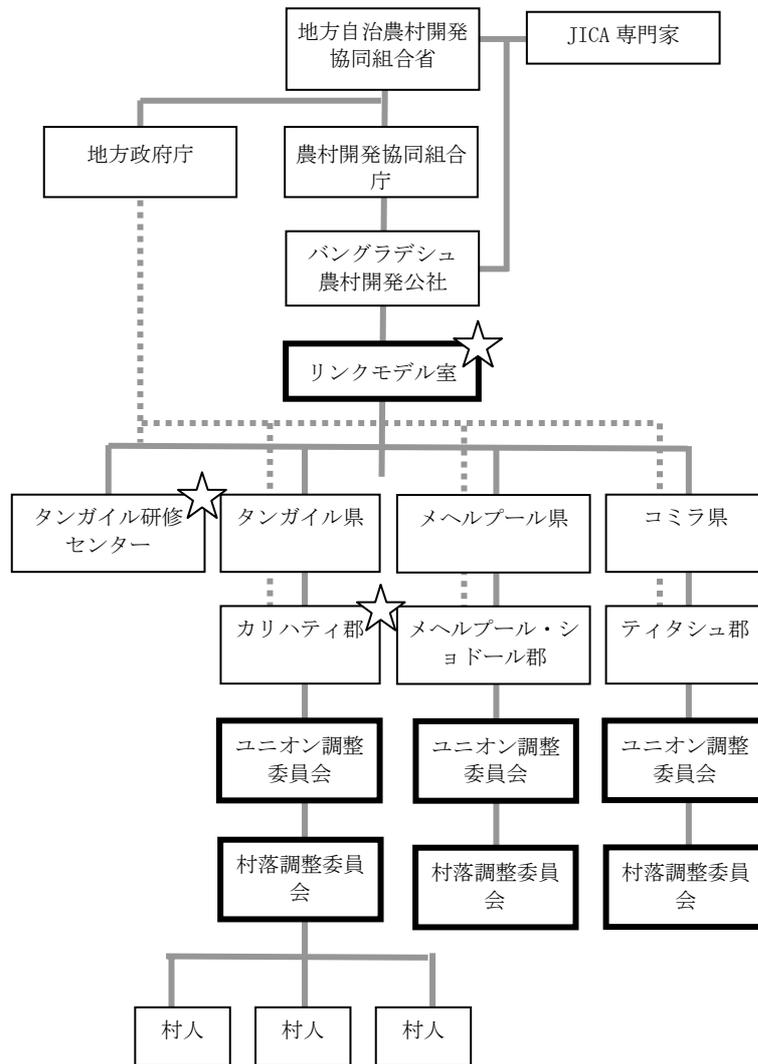
1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	JICA 技術協力プロジェクト
1-2. 実施期間	2005.6-2010.5
1-3. プロジェクトの目的	<p>1. バングラデシュにおいて地域の特性に応じた仕組みにより村落住民の意向が反映された開発が行われること</p> <p>2. 村落住民と末端の農村開発行政機関を結び村落住民の意向が開発に反映される仕組み（リンクモデル）が対象地域において機能し、その普及の体制が整うこと</p> <p style="text-align: right;">【資料 20-8、p.2】</p>
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	<p>1. バングラデシュでは、地方行政が「村」を社会単位としてとらえてこなかったため、コミュニティを通じて農村を発展させるノウハウが行政にないこと</p> <p>2. 村民側にも行政にアクセスするという意識がなかったこと</p> <p style="text-align: right;">【資料 20-1、p.3】</p> <p>3. 地方行政機関が脆弱なため、農業普及や保健衛生などの行政サービスが村民にまんべんなく届かず、特定の村や個人に偏ること</p> <p>4. 村民のニーズを郡レベルに汲み上げる体制がないこと</p> <p>5. 村落レベルでは在来のリーダーのもとに日常的な問題解決が行われているが、行政サービスとの結びつきは希薄なこと</p> <p>6. 国内外の NGO が広範に活動しているが、サービスを対象地域の全住民に届けるには至っていないこと</p> <p>7. JICA が実施した技術協力プロジェクト「住民参加型農村開発行政支援」（PRDP⁴³）はユニオン（集合村）レベルでリンクモデルの実効性を示したが、その仕組みを定着させるためには郡レベルでの実証と国レベルでの普及推進体制が必要なこと</p> <p style="text-align: right;">【資料 20-2、事業事前評価表案 pp.2~3】</p>
1-5. 「アプローチ」や活動補助金を採用した理由は何か	<p>1. 農村部の生活向上のためには村落住民に確実に行政サービスの届く仕組み作りが重要である。JICA は村落住民のニーズと行政サービスを結びつける方策について 1986~90 年度、1992~95 年度の二度にわたり研究協力を実施し、「村落単位で住民の要望を取りまとめる組織の形成」「郡の普及員、NGO スタッフ、村落住民代表者が集まり、意見交換を行う場の設定」「村落、ユニオンレベルでの活動を支えるファシリテーターの育成」の重要性に着目した。この三要素を組み合わせ、村落と行政機関を結び仕組み作りをリンクモデルと名付けた</p> <p>2. 2000~03 年度に続いて実施された技術協力プロジェクト「住民参加型農村開発行政支援」（PRDP）では、住民の発意と参加を前提に農村の小規模インフラ事業が実施され、村落住民の生活が向上し、所得の向上にも貢献したこと</p> <p>3. 同時にユニオンレベルで普及員や NGO の調整が行われることで、村落住民のニーズに合った普及サービスが効率的に提供されたこと</p> <p style="text-align: right;">【資料 20-2、事業事前評価表案 p.2】</p>
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式行政とどう関係づけられたか	<p>1. バングラデシュの行政は中央集権性が強く、行政サービスは郡レベルまでしか執行されない体制になっている。地方行政が「村」を社会単位としてとらえてこなかったため、行政の末端では行政組織自体がないか、あっても予算や人員が足りない</p> <p>2. リンクモデルは農村コミュニティを行政につなげ、行政サービスの空白を埋めようとする地方分権的アプローチである</p>
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	<p>1. バングラデシュでは多くのドナーが「行政の腐敗」「非効率性」を忌避して直接にターゲットグループに働きかける参加型開発手法をとってきたが、最近「行政への回帰」がみられる。日本は一貫して「行政支援」をしてきており、本プロジェクトは「行政支援」と「参加型開発」を結びつけ</p>

	<p>た国際的にも先進的なアプローチ</p> <p>2. 本プロジェクトではリンクモデルと呼ばれる仕組みの定着を図る。そのモデルの要素は以下のとおり</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 村落協議会 (Village Committee: VC) の設立と小規模農村インフラ事業実施を通じての案件立案能力や行政への要請能力の育成 2) ユニオンレベルの農村開発関係者を集めたユニオン調整協議会 (Union Coordination Committee: UCC) の創設と運営 3) 村人と行政 (特に普及員など、サービス行政実施担当者) の協調関係の育成と信頼関係の醸成 <p style="text-align: right;">【資料 20-1、p. 14】</p> <p>3. フェーズ 2 においては、1) バングラデシュ農村開発公社内の実施体制の強化、2) 住民と行政側の人材育成のための研修体制の整備、3) フェーズ 1 より対象地域を拡大し、郡単位のネットワーク構築、の 3 点に焦点を当てる</p> <p style="text-align: right;">【資料 20-2、事業事前評価表案 pp. 5～6】</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方行政機構 (各レベルの権限も含む)	<pre> graph TD A[国] --- B[行政管区 (ディビジョン)] B --- C[県 (ディストリクト)] C --- D[郡 (ウボジラ)] D --- E[村落] E --- F[ユニオン] </pre> <p style="text-align: right;">【資料 20-6、p. 2】</p>																
2-2. 事業の対象 (単位、レベル、地域)	<ul style="list-style-type: none"> ・ ユニオン (全国に約 4,500、平均人口約 28,000 人) ・ 村落 (全国に約 80,000) <p style="text-align: right;">【資料 20-2、p. 13】 【資料 20-6、p. 2】</p>																
2-3. 事業対象の数	<p>3 郡の 16 ユニオン</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">対象郡</th> <th style="width: 25%;">タンガイル県 カリハティ郡</th> <th style="width: 25%;">メヘルプール県 メヘルプール・シヨドール郡</th> <th style="width: 25%;">コミラ県 ティタシュ郡</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>対象ユニオン数</td> <td style="text-align: center;">12</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> <tr> <td>対象村落数</td> <td style="text-align: center;">287</td> <td style="text-align: center;">43</td> <td style="text-align: center;">29</td> </tr> <tr> <td>対象人口</td> <td style="text-align: center;">419,079</td> <td style="text-align: center;">73,622</td> <td style="text-align: center;">34,671</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">【資料 20-2、pp. 16～17】</p>	対象郡	タンガイル県 カリハティ郡	メヘルプール県 メヘルプール・シヨドール郡	コミラ県 ティタシュ郡	対象ユニオン数	12	2	2	対象村落数	287	43	29	対象人口	419,079	73,622	34,671
対象郡	タンガイル県 カリハティ郡	メヘルプール県 メヘルプール・シヨドール郡	コミラ県 ティタシュ郡														
対象ユニオン数	12	2	2														
対象村落数	287	43	29														
対象人口	419,079	73,622	34,671														
2-4. 事業の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 事業実施のための組織構成は下図のとおり (太線は新設組織) ・ 星印は JICA 専門家の実際の配置先を示す なお、組織の日本語名称が資料 20-2 以降変更されている <p style="text-align: right;">【資料 20-2、pp. 19～20】 【資料 20-6、p. 2、p. 5】</p>																



リンクモデル室

- ・ 本プロジェクト遂行のためバングラデシュ農村開発公社内に新たに設けられた部署。本プロジェクトの司令塔となるもの
- ・ プロジェクトディレクター、デピュティディレクター（計画）、アシスタントディレクター（計画）、アシスタント農村開発官が配属、JICA 専門家のカウンターパートとして機能
- ・ フェーズ1では日本人専門家が中心となって活動を進めたが、フェーズ2ではこのリンクモデル室が中心となり、最終的にバングラデシュ農村開発公社の組織図内に位置づけられることを追求
- ・ 主な機能は 1) 対象地域のユニオン調整委員会、村落調整委員会の活動のモニタリングとフィードバック、2) 各種集会の定期的開催、3) リンクモデルの広報活動、4) リンクモデル普及のためのアクションプラン取りまとめ

【資料 20-2、pp. 9～10、pp. 19～20、p. 61】

ユニオン調整委員会

- ・ ユニオンレベルの農村開発ステークホルダーを集めた機関
- ・ メンバーは以下のとおり
ユニオン評議会議長・委員
各省職員（普及員など）

	<p>村落調整委員会代表者 NGO 代表者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ユニオン調整委員会は月 1 度開催。リンクモデルで最も重要な活動の一つ <p style="text-align: right;">【資料 20-2、p. 7】【資料 20-6、p. 3】</p> <p>村落調整委員会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ メンバーは、村のリーダーであるマタボールを中心に、住民から選出された男女約 20 人 ・ 下部組織として女性部会が組織される ・ バングラデシュ農村開発公社の職員である「ユニオン開発官」と「オーガナイザー」が支援 ・ 主な活動は 2 つ <ul style="list-style-type: none"> ・ 小規模インフラ事業「VC スキーム」を計画し、実施する ・ 各省職員（普及員など）が出席し、各村の要請に応じた訪問を調整し、支援する <p style="text-align: right;">【資料 20-2、p. 8】【資料 20-6、p. 3】</p>
2-5. 活動補助金の受給者と金額規模	<ul style="list-style-type: none"> ・ 村落調整委員会が公共事業としての小規模インフラ事業「VC スキーム」を実施、その費用が支給される ・ 1 件当たり数万タカ程度（上限 4 万タカ、後 5 万タカに増額） ・ 受給するための 2 条件は <ol style="list-style-type: none"> 1) 経費の 20%を村落住民が負担（労働奉仕も金額に換算して算入） 2) ユニオン税を完納していること ・ 事業は村落道路整備・修復（11 件）、家庭トイレ改善（8 件）、高校校庭土盛り（1 件）[2005 年実績 20 件の内訳] ・ 費用負担割合は総費用約 87 万タカのうち、住民負担 26%、ユニオン負担 6%、JICA 負担 45%（JOCV 資金 1 件含む）、農村開発公社負担 21%、村落調整委員会自己資金負担 3% [2005 年実績 20 件の内訳] <p style="text-align: right;">【資料 20-1、pp. 11～12】【資料 20-2、p. 8】【資料 20-3、p. 10、pp. 14～15】</p>
2-6. 活動補助金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	不明
2-7. 「メニュー」（既定の事業選択肢）の有無	<ul style="list-style-type: none"> ・ なし。ただし、公共事業であることが条件 <p style="text-align: right;">【資料 20-1、p. 16】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 従来のタイプのほかにソフトタイプの VC スキームに対する要望があり、可能性を探っている <p style="text-align: right;">【資料 20-6、p. 8】</p>
2-8. プロポーザルの記載内容	<p>不明</p> <p>ただし、VC スキームの実施規則（2002 年 12 月 30 日制定）によると、実施のための手続は以下のとおり</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. VC は会議を開き、村人のニーズに応じた VC スキーム計画を策定 2. その会議の場では、選択された VC スキームの詳細内容と工事費概算が明らかにされること、特に道普請については道の図面と所要土盛り量が明らかであること 3. VC からの申請を受けた後、ユニオン開発官は以下のことを行う <ol style="list-style-type: none"> 1) 申請スキームの工事量と費用について実地検分 2) VC が負担する 20%費用分工事を別建てで明記、VC 会議にて公表 3) 道普請の場合、道の両側の家すべての世帯主の合意を取り付け、書面に署名を受ける 4) 上記すべてを実行後、必要書類を整えて郡農村開発官に申請を提出。 <p style="text-align: center;">以上の手続は VC からの申請受理後 1 週間以内に終えること</p> 4. 郡農村開発官は、書類を点検後、ユニオン調整委員会にかけ協議する 5. プロジェクト負担分工事開始前に、ユニオン開発官はユニオン税完納の証明書と VC 分担分工事終了報告を郡農村開発官に提出 6. VC スキームに関する最終決定がなされた後、工事開始前に以下の内容を大書した掲示板を設置

	<ol style="list-style-type: none"> 1) スキーム名 2) 道全長 3) 総土盛り量 4) 総工事費 5) 村人分担分総額 6) プロジェクトの分担分総額 7) 施行責任 <p>7. VC スキームが実施されるすべての VC においては、会議の場でスキームにかかる支出を含む進捗状況について話し合いがなされること</p> <p style="text-align: right;">【資料 20-2、pp. 81～82】</p>
2-9. 会計報告書の記載内容	不明
2-10. コミュニティの役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. 村落調整委員会の結成（住民の発意による） 2. 村落調整委員会の運営や VC スキームの計画・実施に関する研修の受講 3. 村落調整委員会の定期的開催 4. VC スキームの計画策定と実施 5. VC スキーム実施の前提条件としてのユニオン税完納 6. VC スキーム実施の条件としての 20%費用負担（主に労働奉仕） <p style="text-align: right;">【資料 20-2、p. 8】</p>
2-11. 行政の役割と負担	<ol style="list-style-type: none"> 1. カウンターパートとその他スタッフの配置（特にユニオン開発官、オーガナイザー） 2. 土地、建物、施設の提供（プロジェクト事務所など） 3. ローカルコスト <p style="text-align: right;">【資料 20-2、p. 23】</p>
2-12. ローカルコンサルタントの役割	<ul style="list-style-type: none"> ・ リンクモデル室やタンガイル研修センターで「リサーチオフィサー」や「インストラクター」として雇用している模様、ただし詳細不明 ・ 村落レベルでのファシリテーター役を務めるユニオン開発官 16 人名とオーガナイザー16 人はフェーズ 1 の時は JICA が雇用していたが、フェーズ 2 では全員バングラデシュ側で雇用 <p style="text-align: right;">【資料 20-3、p. 2】【資料 20-7、p. 6】</p>
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 対象： <ol style="list-style-type: none"> 1. ユニオン開発官（16 人）とオーガナイザー（16 人） 2. バングラデシュ農村開発公社の中央・県・郡レベルの管理職 3. 関連省庁の郡レベルの専門家（1 郡当たり約 30 人） 4. 関連省庁のユニオンレベルの普及員（16 ユニオンで約 450 人） 5. ユニオン評議会議長と評議員（16 ユニオンで約 400 人） 6. 村落調整委員会メンバー（20 人 x 400 委員会＝約 8,000 人） 7. NGO（約 100 人） ・ 内容： <ol style="list-style-type: none"> 1. リンクモデル理論、農村開発政策 2. 会議の進め方、議事録の書き方 3. VC スキーム計画書の作成、施工監理等に関する基礎的技術 4. 郡役所の仕事の分掌や内容 5. その他 <p style="text-align: right;">【資料 20-2、pp. 10～11】</p>
2-14. 事業活動のモニタリング体制	<ul style="list-style-type: none"> ・ フェーズ 1 の反省に基づき、以下の体制の系統的モニタリングを導入 ・ 農村開発公社郡事務所の郡農村開発官とアシスタント農村開発官が郡レベルでのスタッフミーティング（郡内のユニオン開発官とオーガナイザー全員出席）を毎週開催し、各ユニオン調整委員会の状況をモニタリングし、結果を公社県事務所の次長を通じてリンクモデル室に報告 ・ 県事務所次長、郡事務所郡農村開発官自身もユニオン調整委員会や村落調整委員会に積極的に出席して、現場をモニタリング <p style="text-align: right;">【資料 20-1、p. 12】【資料 20-2、p. 9】</p>
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	<ul style="list-style-type: none"> ・ VC スキームが数多く実施され、関連省庁普及員の村での活動の認知度が増し、効率的になったという意味では有効だったと判断される

	<p style="text-align: right;">【資料 20-3, 別紙 p.2】</p> <ul style="list-style-type: none"> 全体に組織体制が複雑で大掛かりになっている分、組織間の縦横の連絡・調整が重視され、その結果、各種の「会議」が非常に多くなっているし、同時に「議事録」の作成が義務づけられている <p>【資料 20-4, p.9】【資料 20-6, pp.13~14, pp.17~18】【資料 20-6, p.14】</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1) 直接の成果 (施設改善、教材充足等)	現在進行中で結果はまだ出ていない。
(2) 関心・意欲など心理面の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない。
(3) 能力面の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない。
(4) 制度面の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない。
(5) 教育アクセス上の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない。
(6) 教育内容上の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない。
(7) その他の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない。
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	現在進行中で結果はまだ出ていない
3-3. 成果間の関係	現在進行中で結果はまだ出ていない

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びつたのか	現在進行中で結果はまだ出ていない
----------------------------	------------------

5. 成果が挙げられた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	<p>現在進行中で結果はまだ出ていない。ただ、下記のような問題が指摘されている：</p> <ol style="list-style-type: none"> 「リンクモデル」という概念があいまいで、多義的な解釈が可能。そのため、「リンクモデルが機能すること」というプロジェクト目標が何を意味するかが明確でない。様々な活動が明確な方向性を持たないまま実施されてしまっている <p style="text-align: right;">【資料 20-5, p.10】</p> <ol style="list-style-type: none"> リンクモデルには「地方行政機能の整備」と「農村開発」の2つの目的が共存。しかし、そのように分かりやすく説明されないため、一般の人に理解されにくいし、都合のいいように解釈される。どちらか1つの目的に絞れば理解されやすくなる。実際には、地方行政機能の整備のための活動よりも小規模インフラ事業を通じた農村開発のほうに人々の関心が向き、それがプロジェクトの主目的になっている。結果として、関係者はプロジェクトが求めている方向には向かっていない <p style="text-align: right;">【資料 20-6, pp.35~37】</p> <ol style="list-style-type: none"> 活動の量が、現場の実施能力を超えている。リンクモデルの概念があいまいであるため、何でもかんでも実施されてしまう結果、投入に見合った実績が出ていない <p style="text-align: right;">【資料 20-5, pp.7~8】</p>
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	現在進行中で結果はまだ出ていない
5-3. 「アプローチ」が成	現在進行中で結果はまだ出ていない

果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	
5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	「挙げなかった」理由となり得ること： バングラデシュ側が負担する予算の削減と大幅な執行遅れ 【資料 20-3、pp. 1～5】
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	フェーズ I の結果から「挙げた」理由として以下を指摘： <ul style="list-style-type: none"> ・ 特定のグループをターゲットとせず、すべての村人を対象に働きかけるアプローチを採用したこと ・ 既存リーダーを「悪者」として排除せず、むしろ活用して「公共の利益のために働く」という公共性を身に付けさせることで村人の生活向上を図る戦略を採用したこと ・ 村落調整委員会結成の最低条件として村民 60%の討議参加を義務づけたこと ・ 小規模インフラ事業実施に 2 条件をつけたことで、村人が住民参加型で共有資源・共通利益のために働くように誘導できたこと ・ 公共性を育成することにならないマイクロクレジット事業をコンポーネントとしなかったこと <p style="text-align: right;">【資料 20-1、pp. 15～16】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 特定の行政機構での新たな「組織・制度作り」は行わず、既存の行政組織がその潜在力を発揮し、個々の末端行政官(普及員)がそのモラルを高めることができる場を作ることに専念した結果、普及員の責任感、アカウンタビリティーの向上に効果を上げたこと ・ ユニオン調整委員会に省庁普及員が出るように命じたことで、村人に省庁普及員が直接対面して情報を提供でき、それゆえに評価されることで仕事に張り合いを感じる勤務倫理が発生したこと <p style="text-align: right;">【資料 20-1、p. 17】</p>
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	次の問題点を指摘： <ol style="list-style-type: none"> 1. 先行プロジェクト以来、長年の活動を支えてきた関係者（現地長期専門家、短期専門家、国内支援委員会など）の継続的な取り組みを背景にしているだけに、逆にこれまでの経緯を共有しない者（JICA 本部の担当者を含む）にとっては、極めて分かりにくいプロジェクト <p style="text-align: right;">【資料 20-1、p. 14】</p>

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	自立発展性に鑑みて、以下の対策を提示： <ol style="list-style-type: none"> 1) フェーズ 1 ではプロジェクトが雇用したユニオン開発官とオーガナイザーをバングラデシュ側の雇用とすること（実現済み） 2) リンクモデル室をバングラデシュ農村開発公社の機構の中に正式に位置づけること 3) 研修経費、VC スキーム実施経費は ADP (Man AHL Diversified plc) ユニオン・ブロック・ファンドなどの資金を活用し、JICA の負担を軽減させること 4) 将来の全国展開を念頭に、県や郡の地方政府を監督し、ADP ユニオン・ブロック・ファンドも所掌する地方政府庁との密接な連携関係を構築すること <p style="text-align: right;">【資料 20-1、p. 15】 【資料 20-2、p. 6、p. 30】</p>
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	・ タンガイル研修センターの持続性に疑問。この施設独自の活動はなく、バングラデシュ農村開発公社にも積極的にこの施設を活用したいとの意志がみられない <p style="text-align: right;">【資料 20-5、p. 8】</p>
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	プロジェクト開始当初から財政面の自立性には、以下のとおり懸念が表明され、対策が提案されているが、2006 年時点ではその面で打開があったとの記載はない

	<ul style="list-style-type: none"> • 「VC スキームは村民が VC を形成する重要なインセンティブであって、欠くことができない。この点では、VC スキームに代わる小規模農村インフラ向け資金を今後確保する必要がある」 【資料 20-1、p. 33】 • 「本プロジェクトで、リンクモデルが郡レベルで機能することが確認された後は、基本的にバングラデシュ側がリンクモデルを他の地域に普及していく。そのためには、(中略)、しばしば問題となるプロジェクト実施経費については、プロジェクト終了後も先方が手当てしていくことができない。本プロジェクトでは、研修経費や VC スキームの実施経費について、ADP ユニオン・ブロック・ファンド等を活用し、日本側の負担分を逡減、バングラデシュ側の負担を逡増させることにより、円滑なプロジェクトの引き継ぎができるような方法を取る」として」 【資料 20-2、p. 30】
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性	現在進行中で結果はまだ出ていない

(21) グアテマラ 高原地域先住民等小農生活改善に向けた農業技術普及体制構築計画

1. プロジェクトの目的・課題と「アプローチ」の関係

1-1. 協カスキーム	JICA 技術協力プロジェクト
1-2. 実施期間	2006.10-2011.10
1-3. プロジェクトの目的	1. 山岳・高原地帯に住む先住民を中心とした小規模農民に対し、栽培改善技術や販売・融資などに関する情報を提供する体制を構築すること 【資料 21-2、p.1】
1-4. プロジェクトの前提となる課題はどう認識されていたか	1. 人口の過半数を占める先住民の多くが内陸の山岳・高原地帯に住み、条件の悪い土地で自給自足的な生活を送っていて、乳児死亡率や非識字率が高いこと 2. 1997 年に構造調整政策により農業普及サービス部局が廃止されたため、小農には営農技術や農業情報がほとんど届かなくなったこと 3. 農業科学技術庁の高原地域研究センターは作物生産・貯蔵技術を保有し、農牧食糧省は融資制度や流通に関する情報を持っているにも関わらず、普及されないため、小農は生産性の低いままになっていること 4. 農業情報の不足の故に農民は共同購入・販売を知らず、資材を高く買って産物は安く買いたたかれるため、貧困を脱却できないこと 5. JICA が実施した開発調査「中部高原地域貧困緩和持続的農村開発計画」はパイロットエリアで一定の成果を示したが、農業普及制度が廃止されているため、その成果を他地域に広めることができないこと 6. 農牧食糧省は普及サービス部局を廃止したことを悔やんでおり、その弊害を認識していること 【資料 21-2、p.2】【資料 21-1、pp.13~14】
1-5. 「アプローチ」や活動補助金を採用した理由は何か	1. グアテマラ政府は 2000 年代に入って地方分権化を進めており、民主的なプロセスで開発を進めるために「開発審議会」制度を設け、コミュニティレベルからプロジェクト選択や予算配分を議論する体制を作りつつあること 2. 高原地域の先住民の生活向上には、農業技術だけではなく教育や保健を含めた包括的なアプローチが必要と思われるが、現状に鑑みると農業技術普及体制の再構築こそが緊急かつ重要であると判断されること 3. 農村の包括的開発には、具体的な事業・活動を動かす経験を通じて着実に自信と能力をつけるのがいいこと 【資料 21-1、p.14、p.19】
1-6. 「アプローチ」は現行のトップダウン方式行政とどう関係づけられたか	1. 農業技術普及については、地方自治体への権限移譲がまだ行われていないので、基本的には省をカウンターパートとする体制をとる 【資料 21-1、p.17】
1-7. 「アプローチ」はどのように課題に取り組もうとしたか	1. 農牧食糧省県事務所に対して普及計画策定、普及員の配置調整、モニタリング、情報整理・提供などに関わる管理・調整能力の強化 2. 関係機関の普及担当者に対して農業科学技術庁の高原地域研究センターでの研修受講により、技術手法と普及手法の獲得 3. 農民に対して共同活動、組織運営のノウハウを移転 4. 選定されたモデルコミュニティで小規模施設整備や資材供与などの活動 【資料 21-2、p.3】【資料 21-1、p.30】

2. プロジェクトが採用した事業の仕組み

2-1. その国の地方行政機構（各レベルの権限も含む）	記述なし
2-2. 事業の対象（単位、レベル、地域）	県（ケツアルテナンゴ県、ソロラ県、トトニカパン県） 【資料 21-2、p.1】
2-3. 事業対象の数	・ 3 県 ・ モデルコミュニティ 1,000 戸（4,000 人）

	<p>・ 周辺コミュニティ 9,000 戸 (貧困農民 36,000 人)</p> <p style="text-align: right;">【資料 21-2、p. 1】</p>
2-4. 事業の内容	<p>事業実施のための組織構成は下図のとおり (新設組織はなし)</p> <p style="text-align: right;">【資料 21-1、p. 14、pp. 31～34 をもとに推定】</p> <p><u>中央レベル</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 普及政策の基本的な方向性を確認 普及すべき技術はすでに農業科学技術庁高原地域研究センターに蓄積されているものを最大限に利用し、新たに開発しない <p><u>県レベル</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 県内各地で活動可能な普及アクター (農牧食糧省県事務所職員、NGO、生産者団体などを含む) の確保 (総計 42 人) 普及アクターに対する研修 <p><u>市・コミュニティレベル</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 普及アクターによる具体的普及活動推進 (まず 20 モデルコミュニティで、その後、周辺の 180 コミュニティで実践) 各コミュニティから農民リーダーを選出、普及員から農民リーダーへ、農民リーダーから一般農民へと技術・情報を伝達 ミニプロジェクトで小規模施設や資材供与 これにより農村における包括的開発の下地を作る <p style="text-align: right;">【資料 21-1、p. 30】 【資料 21-2、pp. 3～4】</p>
2-5. 活動補助金の受給者と金額規模	<p>モデルコミュニティ 20 カ所 (1,000 戸)</p> <p>金額は不明</p> <p style="text-align: right;">【資料 21-2、pp. 3～4】</p>
2-6. 活動補助金の支払い経路と現状の教育財政機構からみた位置づけ	不明
2-7. 「メニュー」(既定の事業選択肢)の有無	不明
2-8. プロポーザルの記載内容	不明
2-9. 会計報告書の記載内容	不明
2-10. コミュニティの役割	1. 農民リーダーの選定

割と負担	2. 農民組織の結成 3. 習った技術・農業経営法の実践 【資料 21-2、pp. 4～5】
2-11. 行政の役割と負担	1. カウンターパートとその他スタッフの配置 2. 建物、施設、資機材の提供（プロジェクト事務所など） 3. ローカルコスト 【資料 21-2、p. 6】
2-12. ローカルコンサルタントの役割	雇用している模様、ただし不明 【資料 21-2、p. 6】
2-13. キャパシティ強化の対象と内容	1. 農牧食糧省県職員、農業科学技術庁県職員対象： ・ 内容の詳細は不明 2. 普及アクター対象： ・ 農業科学技術庁の高原地域研究センターで受講 ・ 内容の詳細は不明 3. 農民リーダー対象： ・ 内容の詳細は不明 【資料 21-2、pp. 4～5】
2-14. 事業活動のモニタリング体制	記述なし、不明
2-15. 事業の仕組みは課題に対して有効だったか	現在進行中で結果はまだ出ていない

3. 「アプローチ」で達成できた成果

3-1. 事業の成果 [想定されていた成果] (1)直接の成果（施設改善、教材充足等）	現在進行中で結果はまだ出ていない
(2)関心・意欲など心理面の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない
(3)能力面の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない
(4)制度面の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない
(5)教育アクセス上の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない
(6)教育内容上の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない
(7)その他の成果	現在進行中で結果はまだ出ていない
3-2. 事業の成果 [想定されていなかった成果]	現在進行中で結果はまだ出ていない
3-3. 成果間の関係	現在進行中で結果はまだ出ていない

4. 事業と成果の関係

4-1. 事業のどの構成要素がどの成果に結びついたのか	現在進行中で結果はまだ出ていない
-----------------------------	------------------

5. 成果が挙げられた理由・条件、成果が挙げられなかった理由・条件

5-1. 「アプローチ」は課題に適切に対応できたか	現在進行中で結果はまだ出ていない
5-2. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：学校の要因	現在進行中で結果はまだ出ていない
5-3. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：コミュニティの要因	現在進行中で結果はまだ出ていない

5-4. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：行政の要因	現在進行中で結果はまだ出ていない
5-5. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトデザインの要因	現在進行中で結果はまだ出ていない
5-6. 「アプローチ」が成果を挙げた／挙げなかった理由：プロジェクトチームの要因	現在進行中で結果はまだ出ていない

6. 自立発展性の有無

6-1. 自立したプロジェクト像（変更点の有無とその内容）	自立発展性に留意して、次の対策がとられている 1) 普及する農業技術はすでに蓄積されているものを利用するので低コスト 2) 研修にかかる費用には、2KR ⁴⁴ 見返り資金などを活用することを検討 3) 研修成果は普及員から農民リーダーへ、農民リーダーから一般農民へとカスケード方式で伝えるので効率的 【資料 21-2、p. 7】
6-2. 組織・制度面からみた自立発展性の有無	現在進行中で結果はまだ出ていない
6-3. 財政面からみた自立発展性の有無	現在進行中で結果はまだ出ていない
6-4. 人的能力面（行政・住民）からみた自立発展性	現在進行中で結果はまだ出ていない

引用資料一覧

I. JICA 実施の教育プロジェクト

(1) インドネシア 地域教育開発支援調査 (REDIP)

【資料 1-1】	インドネシア国地域教育開発支援調査 予備調査報告書 (1999年2月)
【資料 1-2】	インドネシア国地域教育開発支援調査 最終報告書と文要約 (2001年9月)
【資料 1-3】	Regional Educational Development and Improvement Project (REDIP2) : Final Report, Main Report (September 2001)

(2) インドネシア 地域教育開発支援調査フェーズ 2 (REDIP2)

【資料 2-1】	The Study on Regional Educational Development and Improvement Program (Phase 2) in the Republic of Indonesia (REDIP2) : Inception Report (January 2002)
【資料 2-2】	インドネシア共和国地域教育開発支援調査フェーズ 2 (REDIP2) 最終報告書要約 (2005年3月)
【資料 2-3】	The Study on Regional Educational Development and Improvement Program (Phase 2) in the Republic of Indonesia (REDIP2) : Final Report (March 2005)

(3) インドネシア 地方教育行政改善計画プロジェクト (REDIP3)

【資料 3-1】	インドネシア国地方教育行政改善計画プロジェクト 実施競技報告書 (2004年10月)
【資料 3-2】	インドネシア国地方教育行政改善計画プロジェクト インセプション・レポート (2004年9月)
【資料 3-3】	インドネシア国地方教育改善計画プロジェクト ベースライン調査報告書 (2005年3月)
【資料 3-4】	インドネシア国地方教育行政改善計画プロジェクト プロポーザル事業報告書 I (2005年7月)
【資料 3-5】	インドネシア国地方教育行政改善計画プロジェクト 業務完了報告書第一年次 (2005年7月)
【資料 3-6】	インドネシア国地方教育行政改善計画プロジェクト プロポーザル事業中間調査報告書 (案) と文要約 (2006年7月)
【資料 3-7】	インドネシア国地方教育行政改善計画プロジェクト 中間調査報告書 (2007年8月)

(4) タンザニア 地方教育行政強化計画調査 (SM/MP1)

【資料 4-1】	タンザニア国地方教育行政強化計画調査 (スクールマッピング・マイクロプランニング) 事前調査 (S/W 協議) 報告書 (1999年9月)
【資料 4-2】	The Study on School Mapping and Micro Planning in Education in the United Republic of Tanzania: Inception Report (December 1999)
【資料 4-3】	タンザニア国地方教育行政強化計画調査 (スクールマッピング・マイクロプランニング) 業務実施完了報告書 (2002年3月)

(5) タンザニア 地方教育行政強化計画調査 2 (SM/MP2)

【資料 5-1】	タンザニア国地方教育行政強化計画調査 (フェーズ 2) 事前調査 (S/W 協議) 報告書 (2002年11月)
【資料 5-2】	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 (2005)

	年7月)
【資料 5-3】	School Mapping and Micro-Planning in Primary Education (Phase 2): Final Report (July 2005)

(6) マラウイ 全国スクールマッピング・マイクロプランニング (NSMMP)

【資料 6-1】	マラウイ共和国参加型基礎教育改善計画調査 予備調査・事前調査報告書(2000年7月)
【資料 6-2】	マラウイ国全国スクールマッピング・マイクロプランニング - 最終報告書と文要約 (2002年8月)

(7) マラウイ 全国地方教育支援計画策定調査 (NIPDEP)

【資料 7-1】	マラウイ共和国全国地方教育支援計画策定調査 事前調査報告書 (2002年10月)
【資料 7-2】	マラウイ共和国全国地方教育支援計画策定調査 最終報告書と文要約 (2005年9月)
【資料 7-3】	The National Implementation Program for District Education Plans (NIPDEP) in the Republic of Malawi: Final Report - Summary (September 2005)
【資料 7-4】	The National Implementation Program for District Education Plans (NIPDEP) in the Republic of Malawi: Final Report - Main Report (September 2005)

(8) スリランカ 初中等理数科分野教育マスタープラン (MP/DSM)

【資料 8-1】	The Master Plan Study for the Development of Science and Mathematics in the Primary and Secondary Levels in the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka: Inception Report (November 2002)
【資料 8-2】	スリランカ国初中等理数科分野教育マスタープラン 最終報告書要約 (2005年2月)
【資料 8-3】	The Master Plan Study for the Development of Science and Mathematics in the Primary and Secondary Levels in the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka: Final Report, Summary Report (February 2005)
【資料 8-4】	The Master Plan Study for the Development of Science and Mathematics in the Primary and Secondary Levels in the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka: Final Report, Main Report (February 2005)

(9) スリランカ 学校運営改善プロジェクト (ISMEQuE)

【資料 9-1】	スリランカ国学校運営改善プロジェクト 実施協議報告書 (2005年10月)
【資料 9-2】	スリランカ国学校運営改善計画 インセプション・レポート(2005年10月)
【資料 9-3】	Technical Cooperation Project for Improving School Management to Enhance Quality of Education with Special Reference to Science and Mathematics: Inception Report (October 2005)
【資料 9-4】	スリランカ国「学校運営改善プロジェクト」運営(巡回)指導調査報告書(2006年9月)
【資料 9-5】	スリランカ国「学校運営改善プロジェクト」中間評価調査報告書 (2007年11月)

(10) モロッコ 地方基礎教育改善計画調査 (BEIP)

【資料 10-1】	モロッコ国地方基礎教育改善計画 事前調査報告書(2003年6月)
【資料 10-2】	モロッコ国地方基礎教育改善計画調査 最終報告書エグゼクティブサマリー

	(2003年6月)
【資料 10-3】	The Basic Education Improvement Program for Rural Areas in the Kingdom of Morocco: Final Report, Executive Summary (January 2006)
【資料 10-4】	The Basic Education Improvement Program for Rural Areas in the Kingdom of Morocco: Final Report (January 2006)
【資料 10-5】	The Basic Education Improvement Program for Rural Areas in the Kingdom of Morocco: Final Report , Appendices (January 2006)
【資料 10-6】	The Basic Education Improvement Program for Rural Areas in the Kingdom of Morocco, Local Level Stakeholder Training: Developing School Plan for Quality Learning, Module of Micro-planning (June 2005)
【資料 10-7】	The Basic Education Improvement Program for Rural Areas in the Kingdom of Morocco: Implementation Guideline (June 2005)

(11) ニジェール 住民参画型学校運営改善計画 (EPT1)

【資料 11-1】	ニジェール共和国住民参画型学校運営改善計画 実施協議報告書 (2004年1月)
【資料 11-2】	ニジェール共和国住民参画型学校運営改善計画 中間評価調査報告書 (2005年11月)
【資料 11-3】	ニジェールみんなの学校プロジェクトHP http://project.jica.go.jp/niger/6331038E0/
【資料 11-4】	ニジェール共和国住民参画型学校運営改善計画 終了時評価調査報告書 (2007年1月)

(12) ニジェール 住民参画型学校運営改善計画フェーズ2 (EPT2)

【資料 12-1】	ニジェール共和国住民参画型学校運営改善計画 フェーズ II 実施協議報告分 (2007年7月)
-----------	-------------------------------------------------

(13) イエメン タイズ州地域女子教育向上計画 (BRIDGE)

【資料 13-1】	イエメン共和国タイズ州地域女子教育向上計画 実施協議報告書 (2005年6月)
【資料 13-2】	イエメン共和国タイズ州地域女子教育向上プロジェクト インセプション・レポート (2005年6月)
【資料 13-3】	Technical Cooperation Program for Broadening Regional Initiative for Developing Girls' Education (BRIDGE) in Taiz Governorate: Inception Report (June 2005)
【資料 13-4】	Broadening Regional Initiative for Developing Girls' Education (BRIDGE) in Taiz Governorate : Baseline Survey Report (January 2006)
【資料 13-5】	Broadening Regional Initiative for Developing Girls' Education (BRIDGE) BRIDGE Facilitation Guideline (July 2005)
【資料 13-6】	イエメンタイズ州地域女子教育向上計画プロジェクトHP http://project.jica.go.jp/yemen/4515011E0/
【資料 13-7】	イエメン共和国タイズ州地域女子教育向上計画第二次事前評価調査報告書
【資料 13-8】	中間評価 調査結果要約表

(14) シエラレオネ カンビア県子供・青年支援調査 (ECDC)

【資料 14-1】	The Project Formulation Study on Children and Youth Development Project in Kambia District of the Republic of Sierra Leone: Final Report (August
-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	2005)
【資料 14-2】	Study on Children and Youth Development in Kambia District of Republic of Sierra Leone: Inception Report (Phase 2) (October 2005)
【資料 14-3】	Children and Youth Development Project in Kambia District of the Republic of Sierra Leone: Progress Report No.1 (June 2006)
【資料 14-4】	シエラレオネ国カンビア県子供・青年支援調査 HP http://project.jica.go.jp/sierraleone/0605498/

III. ドナー（世界銀行）実施の教育プロジェクト

(15) エルサルバドル 住民参加型教育プログラム (EDUCO)

【資料 15-1】	Di Gropello, E. (2006) “A Comparative Analysis of School-based Management in Central America”, World Bank Working Paper No. 72
【資料 15-2】	Jimenes, E., and Sawada, Y., (1999) “Do Community-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador’s EDUCO Program” Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms Paper No. 8
【資料 15-3】	Meza, Darlyn et al., (2004) “EDUCO - Community Managed Education Program in Rural El Salvador (1991-2003), WB Newsletter - En Breve

(16) カンボジア 「教育の質改善プロジェクト (EQIP)

【資料 16-1】	Report No. 19065KH: Project Appraisal Document on a Proposed Credit in the Amount of US\$ 5 Million Equivalent to the Kingdom of Cambodia for an Education Quality Improvement Project, Document of The World Bank (1999)
【資料 16-2】	Report No. 29679: Implementation Completion Report (IDA32830) on a Credit in the Amount of US\$ 5 Million Equivalent to the Kingdom of Cambodia for an Education Quality Improvement Project, Document of The World Bank (2004)
【資料 16-3】	ADB-HP Country Operational Strategy in Cambodia: IV. Priority Sectors for ADB’s Future Operations http://www.adb.org/Documents/COSSs/CAM/cam404.asp

(17) ケニア 初等教育の無償化支援プロジェクト (FPESP)

【資料 17-1】	Report No. 25651-KE: Project Appraisal Document on a Proposed Grant in the Amount of SDR 36.7 Million (US\$ 50 Million Equivalent) to the Republic of Kenya for the Free Primary Education Support Project (2003)
-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

II. JICA 実施の他セクター類似プロジェクト

(18) ミャンマー エーヤーワディ・デルタ住民参加型マングローブ総合管理計画

【資料 18-1】	ミャンマー国エーヤーワディ・デルタ住民参加型マングローブ総合管理計画事前(S/W協議)調査報告書 (2001年12月)
【資料 18-2】	ミャンマー国エーヤーワディ・デルタ住民参加型マングローブ総合管理計画調査ファイナルレポート要約 (2005年3月)
【資料 18-3】	ミャンマー国エーヤーワディ・デルタ住民参加型マングローブ総合管理計画プロジェクト・デザイン・マトリックス案 (2005年12月)

【資料 18-4】	事業事前評価表 http://www.jica.go.jp/evaluation/before/2006/mya_01.html
-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(19) ザンビア 孤立地域参加型村落開発計画

【資料 19-1】	ザンビア共和国孤立地域農業・農村開発計画(仮称)第1次短期調査報告書(2001年6月)
【資料 19-2】	ザンビア共和国孤立地域参加型村落開発計画(仮称)第2次短期調査報告書(2001年11月)
【資料 19-3】	ザンビア共和国孤立地域参加型村落開発計画 実施協議調査団報告書(2002年3月)
【資料 19-4】	ザンビア孤立地域参加型村落開発計画 運営指導(中間報告)調査団報告書(2005年1月)

(20) バングラデシュ 行政と住民のエンパワメントを通じた参加型農村開発プロジェクト(フェーズ2)

【資料 20-1】	バングラデシュ人民共和国住民参加型農村開発行政支援計画中間評価報告書(2003年7月)
【資料 20-2】	バングラデシュ人民共和国参加型農村開発プロジェクト(フェーズII)事前評価調査報告書(2004年12月)
【資料 20-3】	海田能宏 業務報告(件名:海田—PRDP-2 準備期間の1年間を振り返って)(2005年6月)
【資料 20-4】	安野修 業務完了報告書(2006年3月)
【資料 20-5】	杉永雅彦 専門家業務完了報告書(2006年3月)
【資料 20-6】	佐々木理恵子 専門家業務完了報告書(2006年10月)
【資料 20-7】	於勢泰子 業務完了報告書(2006年10月)
【資料 20-8】	プロジェクト基本情報(2007年1月) http://knowledge.jica.go.jp/KM/ProjectView.nsf/VIEWParentSearch/

(21) グアテマラ 高原地域先住民等小農生活改善に向けた農業技術普及体制構築計画

【資料 21-1】	第二次事前評価調査報告書(2006年10月)
【資料 21-2】	事業事前評価表 http://www.jica.go.jp/evaluation/before/2006/gua_01.html (2006年9月)

