

基礎教育セクター情報収集・確認調査

総合分析報告書

平成 24 年 9 月
(2012 年)

独立行政法人
国際協力機構 (JICA)

株式会社 国際開発センター

人間
JR
12-087

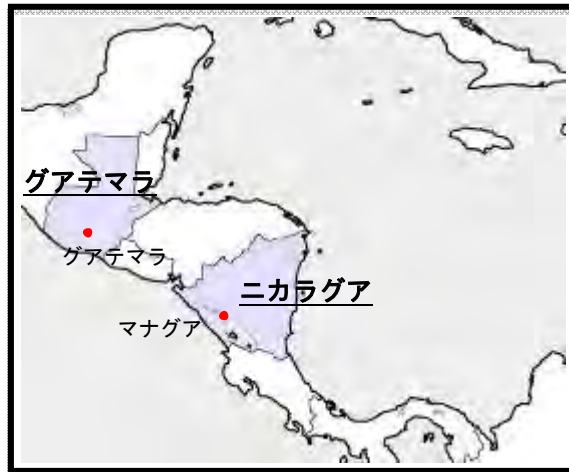
基礎教育セクター情報収集・確認調査

総合分析報告書

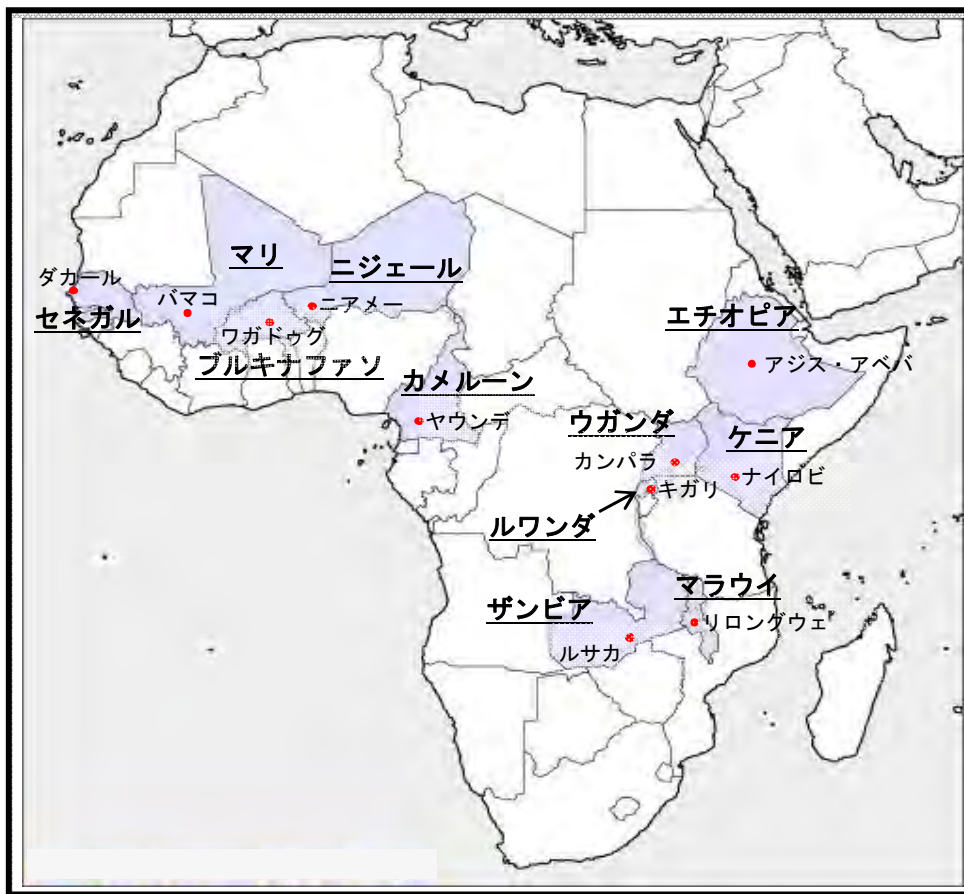
平成 24 年 9 月
(2012 年)

独立行政法人
国際協力機構 (JICA)

株式会社 国際開発センター



中米対象 2 か国



調査対象国
首都

アフリカ対象 11 か国

(出所：調査チーム作成)

調査対象国位置図

略 語

AfDB	African Development Bank	アフリカ開発銀行
CDRF	Capacity Development Results Framework	キャパシティ・ディベロップメント のためのリザルツ・フレームワーク
CI\$	Current International Dollar	購買力平価換算ドル
COGES	Comité de Gestion des Etablissements Scolaires	学校運営委員会
DFID	Department for International Development	英国国際開発省
EFA	Education for All	万人のための教育
EMIS	Education Management Information System	教育管理情報システム
EPDC	Education Policy and Data Center	教育政策・データ・センター
EC	European Commission	欧州委員会
EU	European Union	欧州連合
FAO	Food and Agriculture Organization	国際連合食糧農業機関
FTI	Fast Track Initiative	ファースト・トラック・イニシアチ ブ
GDP	Gross Domestic Product	国内総生産
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit	ドイツ国際協力公社
GNI	Gross National Income	国民総所得
GPE	Global Partnership for Education	教育のためのグローバル・パート ナーシップ
GPI	Gender Parity Index	ジェンダー平等指数
HIPC	Heavily Indebted Poor Country Initiative	重債務貧困国
HIV/AIDS	Human Immunodeficiency Virus / Acquired Immune Deficiency Syndrome	ヒト免疫不全ウイルス/ 後天性免疫不全症候群
IDCJ	International Development Center of Japan Inc.	国際開発センター
JICA	Japan International Cooperation Agency	国際協力機構
MDGs	Millennium Development Goals	ミレニアム開発目標
PASEC	Programme d'analyse des système éducatifs de la CONFEMEN (=Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Française en Partage)	仏語圏アフリカ諸国教育相会議 (CONFEMEN) 教育システム 分析プログラム
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study	国際読解力プログレス調査
PISA	Programme for International Student Assessment	経済協力開発機構 (OECD) による 国際的生徒の学習到達度調査
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality	南東アフリカ諸国連合地域 学力調査
SERCE	Second Regional Comparative and	第2回地域比較分析調査

	Explanatory Study	
SWAps	Sector Wide Approaches	セクター・ワイド・アプローチ
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study	国際数学・理科教育動向調査
UNDP	United Nations Development Programme	国連開発計画
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	国際連合教育科学文化機関
UNICEF	United Nations Children's Fund	国際連合児童基金
USAID	United States Agency for International Development	米国国際開発庁
WB	World Bank	世界銀行

基礎教育セクター情報収集・確認調査
総合分析報告書

目次

位置図

略語

第1章 本調査の概要	1
1.1 背景・目的.....	1
1.1.1 背景.....	1
1.1.2 本調査の目的・調査方針.....	2
1.2 調査対象国.....	2
1.3 調査手順及び全体スケジュール.....	2
1.4 実施体制.....	3
1.5 総合分析の方針・手順.....	4
第2章 調査・分析項目ごとの特徴	5
2.1 アクセス.....	5
2.2 内部効率.....	8
2.3 公平性.....	9
2.4 学習の質：学習成果達成状況.....	11
2.4.1 修了率.....	11
2.4.2 国際（地域）学力調査.....	11
2.5 学習の質：学習環境、教材調達・配布制度.....	14
2.5.1 一教室当たり児童数.....	14
2.5.2 シフト制、授業時間数、教材調達・配布.....	15
2.6 学習の質：教授言語、カリキュラム.....	16
2.7 教員.....	16
2.8 教育行財政.....	19
2.8.1 地方分権.....	19
2.8.2 教育省のマネジメント能力.....	19
2.8.3 教育セクターの予算.....	20
2.9 ドナー支援.....	22
第3章 総合分析	24
3.1 総合分析結果.....	24
3.1.1 アクセス.....	24
3.1.2 学習の質.....	27
3.1.3 教員.....	30

3.1.4 教員行財政.....	31
3.2 総合分析まとめ.....	32
3.2.1 アフリカにおける基礎教育開発の動向と課題.....	32
3.2.2 中米における基礎教育開発の動向と課題.....	33
第4章 本調査・分析に係る教訓・提言	35
4.1 本調査・分析に係る貢献要因.....	35
4.1.1 情報源として豊富な資料・ウェブサイトを活用できたこと	35
4.1.2 現地調査による最新情報や政策・制度など動向の把握	35
4.1.3 現地雇人の活用	35
4.2 本調査・分析に係る阻害要因.....	36
4.2.1 政府教育統計の信頼性.....	36
4.2.2 政府と国際機関の統計データの不整合	36
4.2.3 統計以外の調査項目の客観性、入手可能性.....	36
4.3 その他.....	37
4.3.1 調査工程について	37
4.3.2 調査・分析項目について	37

添付資料

参考文献リスト

第1章 本調査の概要

1.1 背景・目的

1.1.1 背景

万人のための教育（EFA¹）及びミレニアム開発目標（MDGs²）の目標年 2015 年を間近に控え、途上国及び援助機関は基礎教育セクターの量・質の改善を強化してきた。これらの国際的目標を達成するために、多くの途上国では初等教育無償化政策を導入し、初等教育の就学率は急増した。このように初等教育へのアクセス面では大きな進歩がみられたが、初等教育の修了率や学習調査の成績等にみられる学習成果達成度は低レベルに留まったままで、初等教育の質の面では改善がみられないか、或いは悪化している国もある。こうした傾向は、特にサブサハラ・アフリカ諸国に多く、その直接の要因としては、急増する就学者に教室建設や教員養成が追い付かず、学習環境が悪化していることが挙げられよう。このような学習環境の悪化は、修了率のみならず、留年率や中退率などの内部効率性にも影響を与えている。

これらの状況を改善するためには、各国ともかなりの額の教育予算を充てる必要があるとなる。このため、多くの途上国の基礎教育セクターにおいて、セクター・ワイド・アプローチ（SWAps³）が推進されており、EFA ファストトラック・イニシアティブ（EFA-FTI⁴）が示す、政府予算に占める教育予算の割合等のベンチマークに基づき、ドナーによる財政支援と途上国自身による予算増額の努力が行われている。しかしながら、多くの国において、増え続ける教員の給与が教育予算の7割～8割を占め、教育の質の改善に回せる予算はさらに限定的となっているものと推測される。

また、途上国の教育省は、セクター・プログラムのような大規模な計画を作成したり、実施したりする能力等が不十分であることが多いため、予算の執行率が低いことや汚職などの課題も指摘されている。都市部と農村部の格差、所得格差等を要因とする教育格差も拡大傾向にあると考えられ、各国で進められている地方分権化も、地方教育行財政の脆弱さにより、十分機能せず、これらの格差を是正するには至っていないのが現状である。

独立行政法人国際協力機構（JICA⁵）は、上記のような問題意識に立ち、今後は、個別案件やプログラムを通じた支援に加えて、相手国政府への政策提言・助言を行い、必要な予算措置、政策改革、行政能力強化等の組織的、体系的な改革を促していくことが必要と認識している。そのためには、アクセスや質のみならず、公平性や内部効率、行財政能力等、教育開発のネックとなっていると想定される幅広いセクター情報を収集し、当該国の基礎教育セクターの全体像を把握したうえで、優先課題の背景にある構造的要因と因果関係に

¹ EFA = Education for All

² MDGs = Millennium Development Goals

³ SWAps = Sector Wide Approaches

⁴ EFA-FTI = EFA-Fast Track Initiative

⁵ JICA = Japan International Cooperation Agency

関して深い分析が必要となる。このような認識の下、本調査を実施することとなった。

1.1.2 本調査の目的・調査方針

本調査は、サブサハラ・アフリカ及び中南米の13か国を対象国とし、これらの国々に対して国別分析及び総合分析を行い、i) 対象国の基礎教育セクターの全般に係る情報を整理し、その中での優先的開発課題を特定し、ii) JICAにおける今後の基礎教育セクター分析への改善提案を取り纏めることを目的とした。本調査実施の基本方針は以下の通りであった。

- (1) 本調査では、「質」と「アクセス」に加えて、「公平性」、「行財政能力」、「内部効率性」等の視点も重視して調査を行うとともに、対象国毎に調査の重点を事前に明らかにして情報収集・分析を行う。
- (2) 上記収集データに基づいて、対象国の基礎教育セクターの課題とその背景にある構造的欠陥を明らかにすることを試み、当該国における優先開発課題及び支援方法の特定を行う。
- (3) 対象13か国に対する国別の基礎教育セクター分析結果に基づいて、総合分析、比較分析を行うとともに、JICAにおける今後の基礎教育セクター分析の改善点を明らかにする。

1.2 調査対象国

本調査では、(1) JICAによる実施中案件が多い、(2) 今後案件形成が想定される等の理由から、以下の13か国が対象国として選定された。

サブサハラ・アフリカ11か国	ケニア、エチオピア、ウガンダ、ルワンダ、マラウイ、ザンビア、カメルーン、セネガル、マリ、ニジェール、ブルキナファソ
中米2か国	グアテマラ、ニカラグア

なお、マリについては、2012年3月に発生したクーデターの影響により同国への業務渡航が不可能となったことから、予定していた現地調査を中止し、国内調査のみ実施した。

1.3 調査手順及び全体スケジュール

本調査では、JICAの「教育セクター分析の標準的項目と手法(2011年10月現在ドラフト)」に示された基礎教育セクター分析を行う際に原則としてカバーすべき標準的な調査・分析項目⁶に沿って既存資料及び現地調査を通して情報収集・分析を行い、相手国の基礎教育セクターの優先課題を明らかにするとともに、課題と要因の因果関係、構造的欠陥等の分析を行った。また、各国分析結果を基に、総合分析と今後のJICAによる基礎教育セクター分析への提言作成を行った。

本調査全体の実施方法・手順及びスケジュールは下記の通り。

⁶ 標準的な調査・分析項目を添付資料-1に示す。

2012年2月～4月：	インセプション・レポート（国毎）の作成 ・相手国政府、他ドナー、国際機関等が作成した既存資料の分析 ・日本国内での情報収集、JICA担当者との協議
2012年2月～5月：	現地調査準備 ・現地調査スケジュールの作成・アポ取り ・現地調査実施方針の確認 ・収集データ・リスト及び質問票作成
2012年3月～6月：	現地調査実施 ・相手国中央・地方教育行政機関からの情報収集 ・他ドナー、国際機関からの情報収集 ・JICA現地事務所、支援プロジェクトからの情報収集 ・学校、プロジェクト・サイト等の視察
2012年5月～6月：	「国別基礎教育セクター分析報告書」の作成 ・入手した情報を基にした各国セクター分析 ・優先開発課題の検討、提言の作成
2012年7月～8月：	「ファイナル・レポート」の作成 ・「国別基礎教育セクター分析報告書」の比較・総合分析 ・基礎教育セクター分析に対する提言の取り纏め

1.4 実施体制

本調査の情報収集・分析及び報告書作成は、コンサルタント9名からなる調査チームで実施した。調査チーム・メンバーの名前と担当国は表1-1に示す通り。総合分析では、総括／基礎教育セクター総合分析担当の石田、教育行財政分析担当の牟田、各国基礎教育セクター分析1担当の高澤、及び各国基礎教育セクター分析2担当の尾形が、他国担当者と情報交換しつつ、データ分析・報告書作成を担当した。

表 1-1 本調査の調査チーム・メンバー及び担当国

担当名	メンバー名（所属機関）
総括／基礎教育セクター総合分析	石田 洋子（株式会社国際開発センター（IDCJ））
教育行財政分析	牟田 博光（IDCJ ⁷ ）
各国基礎教育セクター分析1	高澤 直美（IDCJ）
各国基礎教育セクター分析2	尾形 恵美（IDCJ）
各国基礎教育セクター分析3	滝本 葉子（株式会社リサイクルワン）
各国基礎教育セクター分析4	前川 美湖（IDCJ ⁸ ）
各国基礎教育セクター分析5	坪根 千恵（グローバルリンクマネジメント株式会社）
業務調整／セクター分析補助1	藪田 みちる（IDCJ）
業務調整／セクター分析補助2	高杉 真奈（IDCJ）

⁷ 2012年3月まで東京工業大学に所属

⁸ 2012年4月から東京大学に所属

1.5 総合分析の方針・手順

本調査の総合分析では、対象 13 か国の基礎教育開発の現状を比較するという立場から、現時点で対象国の基礎教育開発の中心と考えられる初等教育を中心に比較・分析し、必要に応じて前期中等教育及び就学前教育に触れることとした。前述の通り、本調査では、対象国 13 か国に関する国別報告書を作成したのちに、その内容を総合的に比較・分析して本報告書「総合分析報告書」を取り纏めた。

総合分析の方針・手順は以下の通りである。

- ステップ 1： 標準的な調査分析項目ごとの分析を行い、各調査分析項目の特性を明らかにする。
- ・ 数値化されているデータについては、例えば、散布図等を作成して対象国の分布状況や関連性を分析する。
 - ・ 数値化できないデータについては、項目ごとに焦点を絞り、国別の特性・課題を表に整理し、分析する。
- ステップ 2： 調査分析項目間の関連性や横断的な視点からの総合分析を行う。
- ・ 分析項目間の関連性（因果関係）、地域性の有無等との関連性を確認する。
 - ・ 仮説をたて、項目ごとの因果関係を検討して検証の上、分析結果を纏める。
- ステップ 3： 本調査・分析に係る貢献／阻害要因、留意点、提言を整理する。

第2章 調査・分析項目ごとの特徴

2.1 アクセス

本調査の対象 13 か国の基礎教育へのアクセス・レベルを示す「初等教育純就学率」と、初等教育の学習成果達成度や前期中等教育の整備状況等、基礎教育の質の改善レベルを示す「前期中等教育総就学率」を表 2-1 に示す。

表 2-1 対象国の初等教育純就学率・前期中等教育総就学率

	初等教育純就学率	前期中等教育総就学率
グアテマラ	95.8% (2010年)	70.9% (2010年)
ニカラグア	91.8% (2010年)	78.0% (2008年) ^{*2}
ケニア	95.7% (2011年)	48.8% (2008年)
エチオピア	85.3% (2010/11年)	38.4% (2010/11年)
ウガンダ	96.0% (2010年)	28.3% (2010年)
ルワンダ	95.9% (2011年)	35.5% (2011年)
マラウイ	110.0% (2011年) ^{*1}	40.0% (2010年) ^{*2}
ザンビア	84.0% (2010年)	33.4% (2010年)
カメルーン	92.4% (2010年) ^{*2}	50.9% (2009年) ^{*2}
セネガル	75.0% (2011年) ^{*2}	53.2% (2011年)
マリ	62.1% (2010年)	54.8% (2010年)
ニジェール	67.2% (2011年)	17.8% (2010年)
ブルキナファソ	62.2% (2011年)	32.3% (2011年)

(出所：本調査国別報告書 (各国教育統計))

注) *1=本来、純就学率は 100%を超えないが、学齢人口推計に問題があるためと思われる。

*2=各国教育統計から入手できなかったため UNESCO 統計を代用。

上記データに基づくと、対象 13 か国は表 2-2 に示す 5 つのグループに分類できる。以下に、このグループ分け (グループ I-V) に沿って対象国のアクセス改善について分析する⁹⁾。

表 2-2 対象 13 か国のグループ分け

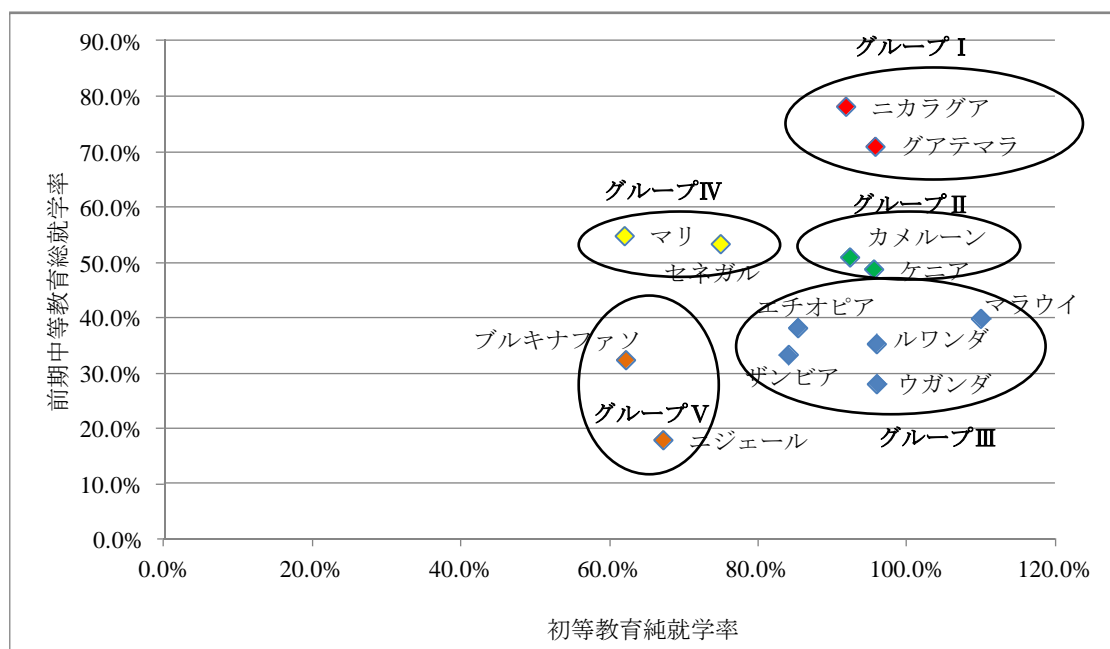
	初等教育純就学率	前期中等教育総就学率	対象国
グループ I	80%以上	70%以上	グアテマラ、ニカラグア
グループ II	80%以上	50%以上、70%未満	ケニア ^{*1} 、カメルーン
グループ III	80%以上	50%未満	エチオピア、ウガンダ、ルワンダ、マラウイ、ザンビア
グループ IV	80%未満	50%以上	セネガル、マリ
グループ V	80%未満	50%未満	ニジェール、ブルキナファソ

(出所：本調査チームで作成)

注)*1=ケニアの前期中等教育総就学率(48.8%)は 2008 年の値であることから 2010 年には 50%を超えるものと想定してタイプ II として類型化した。

⁹⁾ 他の調査項目についてもタイプ I~V とする分析を行ったが、アクセス改善にみられたような共通性はみられなかった。このため、他の調査項目では類型化に基づく分析は行わなかった。

上記で類型化した 5 グループの位置付けを図 2-1（散布図）に示す。なお、対象 13 か国の初等教育純就学率と前期中等教育総就学率の間には、相関はみられなかった。



(出所：本調査国別報告書)

図 2-1 対象 13 か国の「初等教育純就学率」及び「前期中等教育総就学率」の散布図

上記の内、グループ I とした中米 2 か国は、1980 年代から初等・前期中等教育を無償化しており、初等教育については完全就学に近い、前期中等総就学率も 70% を超え、対象国の中では相対的に高い値を示す。ただし、両国の初等教育総就学率は 120% に近く、純就学率との差は 20~25 ポイントと他の対象国に比較して相対的に高めである。またグアテマラの初等教育総入学率は 131%、ニカラグアは 153% であり、純入学率との差はそれぞれ 60%、86% で、これも対象国の中で高めの値である。従って、両国とも初等教育のアクセスは大きく改善したが、未だ学齢期外就学者は総就学者の 5 分の 1 程度、該当年齢外の入学者は総入学者の半分以上存在することが理解できる。

両国の前期中等教育総就学率は伸び悩んでおり、これは初等教育における中退率が高いこととの関連性が高い。適切な入学年齢以外（多くは年長者）での入学者が多い上に、留年率が高く学齢期外就学者が学校に多く留まっていることが、留年率や中退率を高くし、内部効率を低くしていることの要因の一つと考えられる。両国の初等教育の修了率は 80% を若干超え、これは他の対象国に比較すると高い値ではあるが、初等教育を修了して進学を希望する者が前期中等教育の受入れ人数を満たすに至っていない。

ケニア、カメルーン、ウガンダ、ルワンダ、マラウイ、エチオピア、ザンビアは、アフリカの中でも比較的早い時期に無償化を行った国々であり、その影響から、各国とも初等教育総就学率は 90% を超え、初等教育純就学率も 80% を超えている。前期中等教育の総就学率については、ケニア、カメルーンは 50% 前後の値を示すものの、他の 5 か国は 30% 台

の低い値となり、2つのグループ（グループⅡとグループⅢ）に分かれる

グループⅡのケニア、カメルーンの初等教育修了率は70%と高い。また、教育予算における中等予算の割合が初等教育に比べて高い。初等教育予算の割合が高いグループⅢの5か国よりも前期中等教育の設備等の整備が進んでおり、初等教育修了率の高さと合わせて、前期中等教育総就学率が相対的に高いことにつながっていると考えられる。一方、グループⅢの5か国について、ザンビアの初等教育修了率は90%を超えるが、前期中等教育の受入れ数が十分でなく、進学試験で合格点をとっても定員を超えると足りきをされてしまう状況にある。ルワンダの修了率も70%を超え、同国政府は建前上、児童全員に前期中等教育を受ける権利を認めているが、現実には受入れ数が追い付いておらず足りきをしている。ウガンダ、マラウイ、エチオピアでは、初等教育の修了率がは低く、さらに前期中等教育の受入れ数も少なく足りきが行われ、前期中等教育総就学率は低レベルに留まっている。

上記7か国について、初等教育の純就学率の過去5年間の変化を比較すると（添付資料-7）、同じグループ内で異なる特徴がみられる。例えば、カメルーンは2006年から2009年にかけて10%増加しているのに対して、他の6か国は2005年ごろにはすでに80%半ばまたは90%に達しており大きな変化はみられない。初等教育総就学率と純就学率の差を比較すると、カメルーンは27.4ポイントで学齢期外就学者が4分の1近くを占める。同国では初等教育総就学率、純就学率が急増し、これまで学校にいかなかった過年齢児童が多数入学したためと思われる。また、留年率も高く、卒業までに該当年齢を超過する者も多い。これは、急速に就学率が上昇する時に見られる現象で、総就学率と純就学率の差は近い将来縮まっていってしまうと思われる。

過去5年間、純就学率にほとんど変化がなかった他の6か国のうちケニア、エチオピア、マラウイ、ザンビアは初等教育総就学率と純就学率の差が10ポイント台にあり、学齢期外就学者の状況は比較的改善傾向にあると推測される。一方、ウガンダ、ルワンダは、初等教育純就学率にはほとんど変化はないが、過去5年間でも総就学率が大きく増減しており、総就学率と純就学率の差は30ポイントを超える。ルワンダでは内戦の影響から、カメルーンと同様これまで学校にいけなかった過年齢児童が多数入学しているためと考えられる。ウガンダについては、内戦からは時間が経っているため、スーダンからの難民等による影響も考えられるが、教育統計に回答した学校数も影響することから、初等教育総就学率が年によって大きく増減している理由は本調査では明確にはできなかった。

対象国の中で初等教育総就学率及び純就学率が低い国はカメルーンを除く西アフリカ4か国となった。これら4か国のうち、セネガルとマリ（グループⅣ）の初等教育純就学率はそれぞれ75%、62%と相対的に低いものの、前期中等教育総就学率は両国とも50%を超え、対象国の中では中米2か国に次いで高い値を示す。この理由について、セネガルは、初等・前期中等ともに無償化・義務教育化していることが挙げられよう。また、セネガルの前期中等教育総就学率は30%台であったが、初等教育修了資格を前期中等教育入学条件とすることを2010年に免除してから前期中等教育の入学者数が急増して50%を超えた。マリでは、もともと中等教育予算が教育予算に占める割合がサブサハラ・アフリカ平均よりも高く総就学率は2009年で50%を超えていたが、さらに2010年に初等と前期中等教育を一貫教育とする法案が採択され、初等の修了試験が廃止されてから前期中等教育就学者が増加した。

西アフリカ諸国の残り2か国、ブルキナファソ及びニジェール（グループV）は初等・前期中等教育の就学率が低い値に留まっている。両国の初等教育の無償化から未だ時間があまりたっていないことが一つの大きな理由であろう。ブルキナファソは2007年に初等教育が無償化され、ニジェールは2003年より無償化への準備が行われ、2011年に無償化が宣言された。両国とも、初等教育予算が教育予算の6割を超え、対象国中最も高い値となっている。ブルキナファソ、ニジェールは初等学校の就学率と中退率から予期されるよりも前期中等教育の総就学率が低く、これは、ブルキナファソでは、前期中等学校の受入れ数が不足しており、初等教育修了資格が前期中等教育への入試（足きり）として使われていることが主原因と考えられる。ニジェールでも前期中等教育への進学に当たって取得が必要な初等教育修了資格の合格率が低く、同様の足きりの機能が働いていると考えられる。初等学校での内部効率の低さに加えて、前期中等教育施設等が未整備であることが、前期中等教育へのアクセス改善のボトルネックになっていると考えられる。

今後、グアテマラ及びニカラグアの学齢人口には大きな伸びはないと予測されており、アクセスをある程度達成したのちは、質の改善に重点を移すことが可能と考えられる。一方、カメルーン、ケニアをはじめアフリカ諸国では、若年人口が引き続き増加しているところから、完全就学を達成したとしても、年々増加する児童をカバーするには、質の改善とともに、引き続き量の拡充を図ることが重要となる。

2.2 内部効率

対象13か国の留年率及び中退率を添付資料-8及び-9に整理した。

初等教育残存率（5年生または6年生まで）は、ケニア、カメルーン、マラウイ、ザンビア、マリ、ブルキナファソの6か国が70%以上と高い値であった。グアテマラ、ウガンダ、セネガル、ニジェールの4か国は60%台、ニカラグア、エチオピアは50%台であった。ルワンダは47.2%と最も低い値であった。

残存率には留年率と中退率が大きく関係している。しかしながら、対象国の初等教育中退率と初等教育残存率の相関係数は-0.72で負の相関がみられるが、留年率と中退率、留年率と残存率の間には相関はみられなかった。

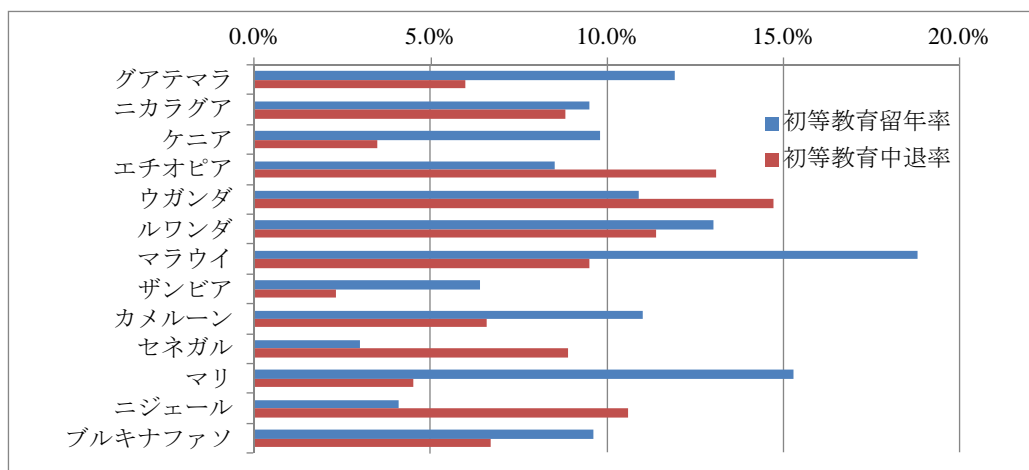
図2-2に対象国各国の初等教育留年率と同中退率の状況を示す。エチオピア、ウガンダ、ルワンダ、マラウイの4か国では、留年率、中退率の両方が高い値を示している。マラウイの留年率は、自動進級ではないことも関係して18.8%と対象国中最も高い値であり、これは他のサブサハラ・アフリカ諸国と比較しても非常に高い。

4か国とも1年生での留年率、中退率が多い。世銀報告書¹⁰によると、50か国を対象として実施された国際的調査¹¹により、初等教育において留年を繰り返すと、保護者は子どもを学校へ通わせ続ける必要性がないと考えるため中退のリスクが高くなるという結果が示されている。これらの国は初等教育無償化から約10年またはそれ以上が経過しているものの、急増した就学者数に依然として教員や教室数が十分に対応できておらず、学習環境や教員

¹⁰ World Bank, 2010

¹¹ Mingat, A., and S. Sosale, 2001

等、質の問題が深刻であることが内部効率を低くしていることの要因と考えられる。また、貧困や女子の場合の結婚・妊娠、AIDS 等による孤児が多いことなどが中退の原因となっている。



(出所：本調査国別報告書)

注) 各国とも 2009 年、2010 年、2011 年の内、入手可能であった最新の値。ただし、ケニアについては、留年率は 2003 年、中退率は 2007 年の値。

図 2-2 対象国の初等教育留年率及び中退率

ケニア、ザンビア、カメルーン、マリ、ブルキナファソは、中退率は比較的 low、残存率も良好であるものの、留年率が高い。これには様々な理由があり、例えば、ケニアでは進学試験の成績で校長や教員が評価されることから、進学試験の準備ができていない者を留年させることが要因と考えられる。ザンビアでも、教員や親が中退させるよりは留年を進める（特に進学（進級）試験がある学年の男子の場合）ことが多い。カメルーンは 1 年生で進級審査に合格できずに留年する者がいること、6 年生では初等教育修了資格試験或いは前期中等教育の入試に不合格だった者が 6 年生に留まるために留年率が高い。ブルキナファソでも初等教育最終学年の 6 年生で留年率が 30% と急増するのは、前期中等教育を提供する学校数が少ないため、入学できない生徒が 6 年生に留まるためとされる。

セネガルとニジェールは、留年率に比較して、中退率が高く、残存率は 60% 台と相対的に低い。1 年生で初めて仏語で勉強するため授業についていけなくなるという教授言語の問題に加えて、セネガルでは 2 回連続で留年すると退学になること、ニジェールでは、卒業資格試験は 2 回までしか受験できないこと、初等教育の在籍年数が 8 年までというリミットがあることなど、教育制度が中退率の高さに影響を与えている。

2.3 公平性

対象 13 か国の初等教育総就学率ジェンダー平等指数 (GPI¹²) (以下、初等教育 GPI) 及び前期中等教育総就学率 GPI (以下、前期中等教育 GPI) の状況を図 2-3 に示す。

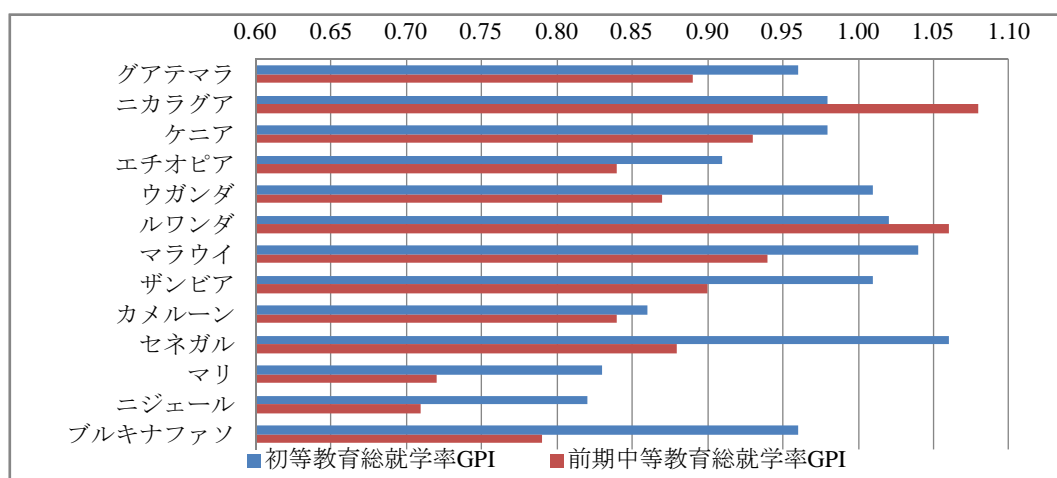
¹² GPI = Gender Parity Index

初等教育総就学率が高いルワンダ、マラウイ、ザンビア、ウガンダの4か国は初等教育GPIが1.0を超え、前期中等教育GPIも比較的高い値を示し、他の対象国よりはジェンダー格差が改善されていると理解される。ケニアも比較的1.0に近い値であった。エチオピアは、初等教育GPIは高いものの、前期中等教育GPIは若干低い。

中米2か国では、ニカラグアの前期中等教育GPIは1.0を上回る値(1.08)であるが、グアテマラはエチオピアと同様、前期中等教育GPIが比較的低い値となった。

西アフリカ諸国では、初等教育GPIが1.0以上(1.06)であるセネガルを除いて、他の4か国は、初等教育GPI、前期中等教育GPIともに低く、特にニジェールは初等教育GPIが0.82、前期中等教育GPIは0.71であった。これらの国で初等教育の女子の総就学率が低い理由としては、ブルキナファソでは、女子の早期結婚や妊娠のため中退率が高いこと、学内での暴力があること、女子の教育に対する理解が低いことが挙げられている。ニジェールでは女子就学促進局を国民教育・識字・国語推進省に設置して女子の就学を進め、女子の総就学率が50%以下の地域で女子教育推進プログラムを実施しているが、貧困に加えて、イスラム教を背景に女子教育に対する理解不足や女性の役割に対する伝統的価値観等が依然として根強く、女子の就学促進を阻んでいる。

対象国において、初等教育総就学率と初等教育GPIの相関係数は0.57で正の相関がみられたが、前期中等教育総就学率と前期中等教育GPIには特に相関はみられなかった。



(出所：本調査国別報告書)

図 2-3 対象国の初等教育総就学率 GPI 及び前期中等教育総就学率 GPI の状況

本調査国別報告書では、多くの国においてジェンダー格差に加えて、都市部と農村部の格差、所得格差、並びに地域格差が学習達成度に大きく影響すると報告された。農村部は、道路や通信など基盤整備が遅れており、アクセスも悪いために、教員が農村部勤務を嫌がる傾向があること、貧困レベルが高いこと、文化や風習が異なること等がその理由として挙げられる。地方分権化が進められているにもかかわらず、地方行政能力が弱いこと、地方開発のための資金が十分に地方に流れていないことも地域格差が改善されないことの要因の一つと考えられる。

2.4 学習の質：学習成果達成状況

2.4.1 修了率

初等教育の修了率は、グアテマラ、ニカラグア、ザンビアが80%以上、ケニア、カメルーン、ルワンダが70%以上で、これら6か国が相対的に高い値を示している(添付資料-8)¹³。初等教育修了率が60%台にあるのは、マラウイ、セネガルの2か国で、エチオピア、ウガンダ、マリ、ニジェールの5か国は50%台、ブルキナファソは50%以下であった。

修了率には留年率・中退率が大きく影響する。前述の通り、初等教育へのアクセスは大きく改善されたが、教育の質には課題が多いことから、学習成果達成状況が低く、留年、中退をしてしまう児童は多い。ニジェールやブルキナファソ等、進級試験がある国ではその試験に合格できずに留年または中退してしまう児童が多い。また、対象国の多くでは、前期中等教育への進学試験に合格できずに初等教育最終学年に留年する児童も多く、留年が重なると中退につながってしまい、修了率を低下させている。

2.4.2 国際(地域)学力調査

対象13か国の中にPISA¹⁴に参加した国はなく、多くの国は、それぞれ中米やアフリカ地域における地域学力調査に参加してきた。

グアテマラ、ニカラグアはラテンアメリカ諸国が参加する第2回国際学力比較地域調査(SERCE¹⁵)に2006年に参加した。参加17か国の内、3年生、6年生の算数、読解力とも域内最下位レベルであった。両国とも国内で定期的に全国学力調査が行われているが、成績は良くなく、地域間格差が大きい。

ケニアは南・東部アフリカ地域を対象とするSACMEQ¹⁶に参加し、2007年のSACMEQIIIでは読解力は15か国中4位、算数は2位と上位レベルであった。ウガンダ、マラウイ、ザンビアもSACMEQIIIに参加し、ウガンダは15か国中11位で平均点を下回り、マラウイ、ザンビアは最下位または14位の成績で、3か国とも低迷している。エチオピア、ルワンダは国際(地域)学力調査に参加していない。

カメルーンは2005年のアフリカ仏語圏2年生、5年生対象の国際学力調査PASEC¹⁷に参加し、算数、仏語で13か国中最上位であった。しかし、国内の6年生の修了時資格試験の合格率は6割を割っており問題は多い。他の西アフリカ4か国もPASECに参加している。

¹³ ただし、定義は国により最終学年に到達したもののうち修了試験に合格した率か、学齢人口のうちで最終学年に到達した率かなど異なる。ザンビアは教育統計によると90.4%と高い修了率であるが、その定義は修了試験に合格した者ではなく、初等教育7年生まで到達した者の割合となっている。ザンビア教育省によると試験出席率は毎年90%程度、合格率は90%を超えていることから、ザンビアの実際の修了率は教育統計の値の8割程度、つまり70%強と推測される。

¹⁴ PISA = 経済協力開発機構(OECD = Organization for Economic Co-operation and Development)による国際的生徒の学習到達度調査(Programme for International Student Assessment)。

¹⁵ SERCE = Second Regional Comparative and Explanatory Study (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explanatorio)

¹⁶ SACMEQ = Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality

¹⁷ PASEC = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (=Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en Partage)

セネガルは 15 か国中中位の成績であるのに対し、マリは 2002 年の調査で 11 か国中 3 番目に点が低かった。ブルキナファソは 2006 年の調査で 8 か国中 5 位、ニジェールは 2002 年に参加して 13 か国中 12 位であった。

本総合分析では、対象国間の学習成果達成状況を比較するために、異なる国際（地域）学力試験を受けている国の中で学力比較ができるように、教育政策・データ・センター（EPDC¹⁸）が、各国国内または地域で行われている試験結果を分析して試算した「PISA 換算得点¹⁹」（表 2-3）を用いる。

表 2-3 対象 13 か国の PISA 換算の得点²⁰
 (OECD 諸国の平均点を 500 点とした場合の得点)

対象国中の順位	国名	PISA 換算の得点
1	ニカラグア	419.34
2	グアテマラ	373.91
3	カメルーン	349.55
4	ルワンダ	341.05
5	ウガンダ	330.97
6	ニジェール	326.72
7	セネガル	325.70
8	ブルキナファソ	318.09
9	エチオピア	315.23
10	マラウイ	314.73
11	ケニア	311.11
12	マリ	309.58
13	ザンビア	282.98

(出所：EPDC、2012)

PISA 換算得点は、基本的には対象国が共通に受けた国際（地域）学力調査の点に基づいて算出され、対象国の児童が PISA を受けた場合に同国の平均的学力の児童がとると推定される得点を、OECD 諸国の平均点を 500 点とした場合の点数として示している。

ニカラグアが 13 か国の中では最も高い得点で 419.34 点、グアテマラは第 2 位の 373.91 点であった。しかし、13 か国中のトップ 2 か国の点も OECD 諸国の平均点 500 点の 8 割程

¹⁸ EPDC = Education Policy and Data Center

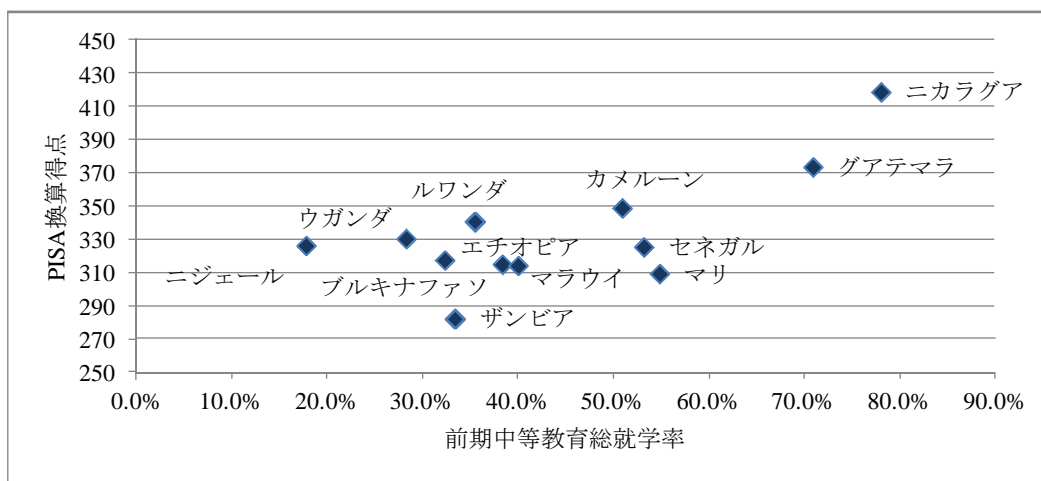
¹⁹ EPDC では PISA 換算を以下の 3 段階で行っている。第 1 段階は TIMSS (= Trends in International Mathematics and Science Study)、PIRLS (= Progress in International Reading Literacy Study) または SERCE を受けたグループに対して、共通テストの点を初等教育修了率等の教育変数及び一人当たり家計支出等の経済変数で調整して PISA 換算得点を算出する。第 2 段階は SACMEQ を受けたグループについて、TIMSS を受けたボツワナ、PIRLS を受けた南アフリカの第 1 段階で算出した点数に基づいて他国の PISA 換算得点を算出する。以上の結果から教育変数と経済変数で PISA 換算得点を換算するためのパラメータを得る。第 3 段階では共通テストを受けていないグループの教育変数と経済変数にパラメータを使って PISA 換算得点を算出する。本調査の対象国のうち、中米 2 か国は第 1 段階、ケニア、ウガンダ、マラウイ、ザンビアは第 2 段階、エチオピア、ルワンダと西アフリカ 5 か国は第 3 段階の対象となる。

²⁰ 本調査の分析では、この試算のうち経済・教育変数勘案前の得点である Unadjusted PISA Score を活用した。ただし、ケニアは低め、ニジェールは高めの点数となっており、Unadjusted とされてはいるものの、すでに複数の国際学力調査の得点を調整する際に経済変数等が勘案されているようで、その詳細は不明である。

度でしかなく、対象国の学習達成度が国際的に低いことが理解される。

対象国のうちアフリカ諸国の中で、相対的に高い点数であったのは、カメルーン、ウガンダ、ルワンダ、ニジェール、セネガルであった。最低点はザンビアの 282.98 点で平均点 500 点のほぼ半分の点数であった。脚注 16 に示す第 3 段階に含まれる国（共通テストを受けていない国）の相対的評価が高いことが気になるところではあるが、こうした状況を踏まえつつ、本総合分析では、各国の学習成果達成状況を比較する上での一つの指標として EDPC の PISA 換算得点を用いることとした。

なお、初等教育総就学率及び純就学率と PISA 換算の得点の間には相関はみられなかったが、前期中等教育総就学率と PISA 換算得点の相関係数は 0.71 と正の相関がみられた（図 2-4）。前期中等教育総就学率は、足きりの影響はあるものの、初等教育の学習成果達成状況を反映するものであることが理解される。



(出所：本調査国別報告書)

図 2-4 「前期中等教育総就学率」及び「PISA 換算得点」の散布図

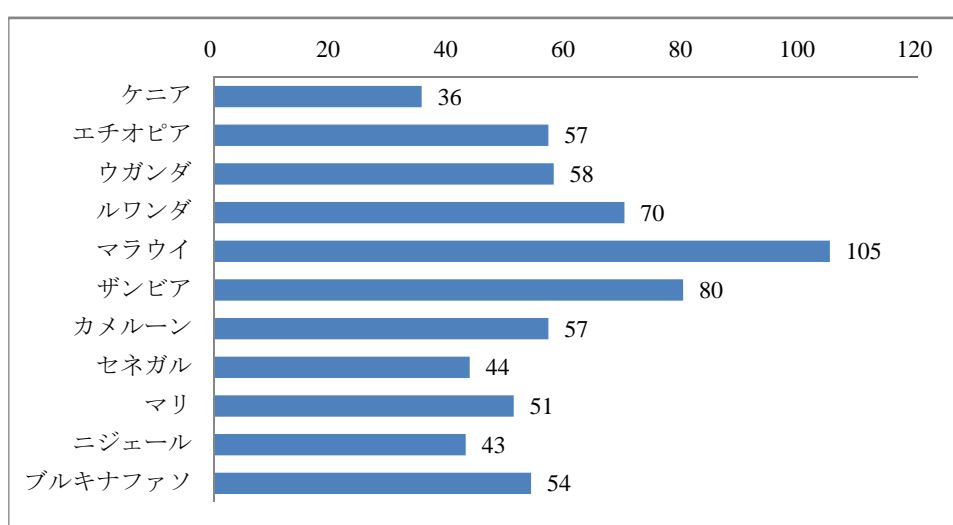
本調査国別報告書によると、こうした学習成果達成状況が低いことの共通の理由として、1) シフト制により授業時間が制約されている上に、教員の無断欠勤などによって実質授業日数が不足している、2) 就学者数の増加に教室及び教員数が追い付いておらず、過密な学級で授業が行われている、3) 教科書・教材は国から配布されることになっているものの、学校現場に行き渡っていない、4) 教師の待遇や指導力が十分でなく、質の高い授業ができていない、5) 教授言語がスペイン語、フランス語、英語など旧宗主国の言葉であり、母語しかわからない児童にとって負担が大きく、バイリンガル教育も不十分である、6) 僻地でのアクセス確保のため、小規模複式学級学校を多く作り、教科書や教材が十分ない中で、一人の教員が複数、場合によっては 6 学年の児童を教育する、などが挙げられている。

2.5 学習の質：学習環境、教材調達・配布制度

2.5.1 一教室当たり児童数

学習環境の内、中米 2 か国の初等教育一教室当たり児童数については、教育省教育統計からも、UNESCO からもデータを得ることができなかった。他方、ニカラグアで現在実施中のプロジェクトの報告書によると、そのプロジェクト対象校について一教室当たり児童数はマナグア県で 45 人程度、北部地域では 35 人程度となっていることから、アフリカ諸国に比して、良好な状況にあると考えられる。

アフリカの対象国の中では、マラウイの 105 人が最も高く、続いて、ザンビア 80 人、ルワンダ 70 人、ウガンダ 58 人、エチオピアとカメルーンの 57 人となる（図 2-5）。



（出所：本調査国別報告書）

図 2-5 対象国の初等教育一教室当たり児童数（単位：人）

初等教育の無償化による初等教育就学者数の急増に教室整備が追い付いていない国ほど、値が高くなっていると思われる、2000 年以降総就学率が 30% 近く増加したブルキナファソも 54 人と高めの値である。ニジェールも総就学率が過去 10 年で 20% 以上増加したが、一教室当たり児童数は 43 人と対象国中で最も低い値であった。しかし、同国国別報告書によると、現地調査において登録上は 2 学級でも実際は教室が 1 つしかなくて 1 学級に児童を集めて授業を行っているケースがみられたとのことで、統計データに問題がある可能性も高い。セネガル、マリは総就学率に大きな変化がなく、それぞれ 44 人、51 人と相対的に低い数値となった。

初等教育一教室当たり児童数のデータ入手が可能であったアフリカの対象 11 か国について、一教室当たり児童数と初等教育修了率には明確な相関はみられなかった。一教室当たり児童数と初等教育残存率の間にも明確な関係はみられない。ただし、学齢人口の推計値が低かったために初等教育純就学率が 100% 以上の値となったマラウイ（2010 年の残存率）とザンビア（2009 年の残存率）は 70% 以上の残存率を示しており、これら 2 か国の数値を除くと他の 9 か国では一教室当たり児童数と初等教育残存率の間の相関係数は -0.50 となり、

一教室当たり児童数が少ないほど残存率が高いという負の相関が現れた。

国別報告書には、教育統計の数値からだけでは把握できない学習環境の課題も記述されている。例えば、ウガンダの場合、初等教育ではダブル・シフト制が一般的に導入されており、就学者数の多い都市部の1年生では一教室当たり児童数は100人を超えるが、農村部では少ないため全国の値は58人となる。マラウイでも、シフト制がまだ一般的ではないため都市部にはウガンダ同様100人を超える教室がある。また、臨時の施設や教室の建物がなく青空の下での授業が行われることも多い。教室があっても机や椅子がなく、児童が床に直接に座って授業を受けることもあり、学習環境は未だに厳しい。また、ウガンダやマラウイ等、トイレが整備されていない学校も多く、こうした状況は女子の中退につながりやすいと言われる。こうした教室が臨時の建物であったり、老朽化したりしていることも多く、教育家具が整備されていないこと、衛生施設がないこと等、学習環境に関する問題は、教育統計の指標には表れてこないものも多い。

2.5.2 シフト制、授業時間数、教材調達・配布

国別報告書の内容に基づいて、対象13か国の初等教育におけるシフト制の導入状況、授業時間数、教科書配布状況を添付資料-10に整理した。

シフト制は、ウガンダ、ニジェールを除く11か国において、導入の程度に差はあれ、不足する教室に対応するためにダブル・シフト、トリプル・シフト等が導入されている。ダブル・シフト制で授業が行われると、一日2クラスを受け入れるため、1クラス当たりの授業時間数が少なくなる。シフト制のほかに、授業時間数が規定より少なくなる理由としては、教員の欠勤、児童の欠席、学校行事による休日が多いこと、ダブル・シフト導入のため、等が挙げられた。セネガル、ニジェールでは、教員のストライキも主な理由の一つとされる。ニカラグアでは、ダブル・シフトではなく、地方の小規模複式学級校の存在が授業時間を減らす原因と考えられる。

実際に実施された授業時間数は、多くの国においてカリキュラムや規定の授業時間数の60%~70%、またはそれ以下の年間授業時間数であった。例えば、年間授業時間数は、ケニアでは682時間となるケースもあり、エチオピアでは660時間、ウガンダは720時間、ルワンダは714時間、ザンビア665時間、マラウイ721時間と減少し、ブルキナファソでは574時間と6割程度に短縮されてしまっていると報告されている。ザンビア政府はダブル・シフト制を基本的に廃止することも検討したが、教室の建設が間に合わず、費用も膨大にかかることから、ダブル・シフト制の廃止は非現実的であると見え、その対応に苦慮している。

教科書については、ルワンダでは算数、英語、社会では教科書数が児童数を上回るが、ルワンダ語と理科は児童2人が1冊の教科書を使用しており、対象国の中では相対的に良好な状況にある。ブルキナファソ、ニジェールの2か国も、就学者数が少ないこともあるためか良好な状況にある。ただし、いずれの国も統計上の数値でみており、児童の手に教科書が届いているかは確認できていない。他の対象国は、統計上の数値でも教科書不足がさらに深刻であることが理解される。

多くの対象国で、学校ニーズに合わせて教科書が配布できるように、地方政府に教材調

達・配布の権限を委譲するような仕組みが計画または導入されているが、中米 2 か国でさえもこれらの仕組は十分に機能していない。多くの国において、従来通り中央政府がまとめて調達し、地方政府（または教育省地方事務所）を通して学校に配布しているのが実情であり、遠隔地の末端までタイムリーに教科書や教材が届くことは難しい状況にある。

2.6 学習の質：教授言語、カリキュラム

添付資料-11 に対象国の初等教育における教授言語、カリキュラム改訂状況について整理した。

対象国のうち、初等教育全学年の教授言語を現地語としているのはエチオピア 1 か国で、初等教育低学年の教授言語を現地語としている国は、対象国中、ケニア、ザンビア、マラウイ、ウガンダ、ルワンダ、マリの 6 か国である。グアテマラ、ニカラグアは現地語と西語でバイリンガル教育を行うプログラムを実施中であり、セネガル、ニジェール、ブルキナファソは現地語導入を試行中である。カメルーンでも現地語での授業が適当と判断される場合は現地語を教授言語とできるとしており、基本的に全対象国で現地語を教授言語とする方針をとっている。

子どもたちが普段の生活で使っている現地語を低学年の教授言語とすることで、子どもたちの授業における理解を高めることが目指されている。しかし、ケニア、ザンビア、ウガンダ、マラウイでは、低学年で現地語を教授言語とする方針を導入してから期間が経っていないこともあり、教員教育には現地語の指導も入れられつつあるが、多くは英語による教員養成を受けており、現地語での教え方が分かっていないケースがある。また、教員が配属先の現地語が話せるとは限らないこと、現地語の教科書・教材を開発・作成することは新たな負荷となること、主要現地語が教授言語とされる場合、子どもによっては家庭で話す言語とは異なる現地語で教わる可能性があることなど課題は多い。

前述の通り、セネガルやニジェールでは試験的に現地語を教授言語とするプログラムが実施されているものの、基本的な教授言語は仏語のままである。このため、子どもたちは 1 年生に入学して初めて授業を仏語で受けなければならず、仏語が理解できずに留年または中退につながる要因となっている。現地語導入による学習達成度への影響について本調査では情報は得られなかった。

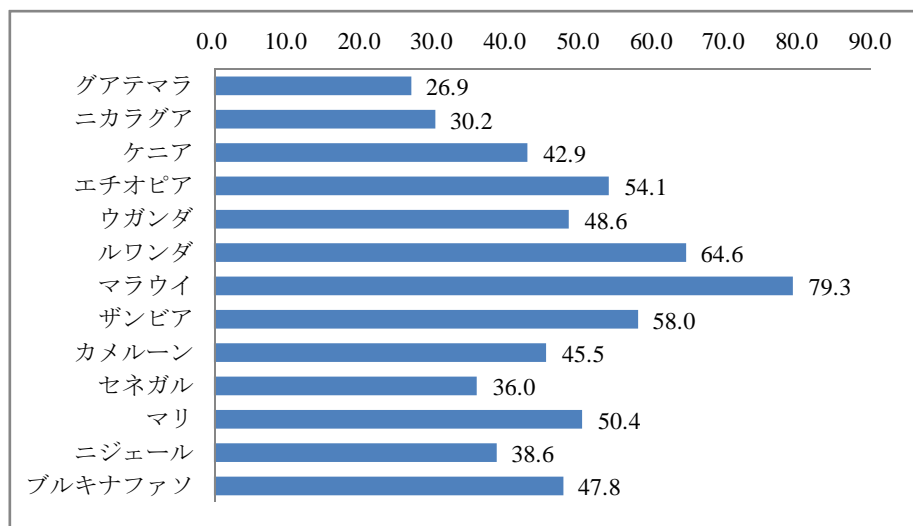
カリキュラムについては、多くの国で、国際潮流に沿ってコンピテンシーの考え方に基づくカリキュラムに改訂されつつある。しかしながら、新しいカリキュラムができて、教材の開発や配布、教員の研修が十分ではなく、学校現場では、旧カリキュラムの教科書で新カリキュラムによる授業を実施する、さらには新カリキュラムで授業が実施されていない場合もあると考えられる。また、教室におけるコンピテンシーに対する継続的アセスメントの強化も改訂カリキュラムの主なテーマとなっているが、これは教員の負担を増やし、授業の改善が十分に行われないのではないかとの懸念もある。

2.7 教員

対象国の初等教員一人当たり児童数は、マラウイが最も多く 79.3 人であり、次いで、ルワンダが 64.6 人、ザンビアが 58.0 人、エチオピアが 54.1 人、マリが 50.4 人と比較的大き

な値を示す（図 2-6）。一教室当たりの児童数と同様に、就学者数が急増した国々の数値が高く、教員の養成／雇用が追い付いていないことが理解される。なお、ザンビアの値は低学年ではダブル・シフト制を反映し、一学級ではなく、二学級を合わせて一人の教員が担当する児童数が示されている。

グアテマラは 27.9 人、ニカラグアは 30.2 人と、両国の値は非常に小さいが、これらの国には小規模複式学校があることも考慮する必要がある。



（出所：本調査国別報告書）

図 2-6 対象国の初等教育教員一人当たり児童数（単位：人）

添付資料-12 に対象国の初等教育における有資格・無資格教員の状況及び教員待遇を整理した。

教員養成制度はあるが、セネガルでは現在初等教員の新規採用はボランティア教員のみとされている。後期中等教育を卒業後、資格なしにボランティア教員として採用され、教員研修センターで 6 か月間の研修を受けるが、資格を取得するにはさらに教員資格試験に合格する必要があるという状況である。マリでは前期中等教育終了後 4 年間教員養成校で教育を受けることが最低基準であるが、十分な供給能力がないため、資格がない者が教員に採用されることも多い。いずれの国でも教員の資格は定められているが、基準に違いがあり、また政府予算が十分でない中、教員不足にとりあえず対応するためなどの理由から資格のないまま教員となっている者は多いと考えられる。有資格教員、無資格教員と分けて統計を取っているケースもあるが、教育統計では有資格、無資格を分けずに教員としてカウントされてしまうか、研修を受けているか受けていないかで教員を区分している国があるなど定義も異なり、実情は分からないことが多い。ニカラグアでは初等教員の 25%、マラウイは 17.4%、カメルーンは 21%、セネガルは 38%、マリは 48.7%が無資格教員である。ニジェール、ブルキナファソは、無資格教員の割合がそれぞれ 4%、9.3%と対象国の中では低い値であった。

マラウイでは教員不足に対応するため、臨時教員に研修を行って常勤教員としたり、補助教員を雇用したりしているため、今後は大量の低資格／無資格教員が教壇に立つことと

なり、教員の質が悪化することが懸念されている。セネガルでは、現在は初等教員の新規雇用はボランティア教員のみとなっており、無資格で雇用されてから研修を受けて有資格となる。ザンビアのコミュニティ校では基本的に無資格無給のボランティア教員が教えており、教員研修を通して有資格教員とするプログラムが進められている。いずれも、教員数を増加することはできるが、質の低下が懸念される。

教員の待遇は、多くの国において「教員の雇用形態」によって異なる。正規の教員であれば、他の公務員と同等の給与が得られる場合が多い。例えば、カメルーン、ケニアでは学歴相応の給与となっている。しかし、契約教員、ボランティア教員であれば、格段に低い。現実の採用は給与の安い非正規教員が多く、一定の経験や研修を経て正規の教員に転換していく仕組みで、採用増に伴う教育費の拡大を抑えている。

一人当たり GDP に対する教員の平均給与は国によって様々で²¹、ニジェールでは 11 倍と最も高い割合であった。セネガルでは正規教員は 7.5 倍、契約教員 3.5 倍、ボランティアでは 1.9 倍と、雇用形態による給与の差が大きい。ブルキナファソでは正規教員 6.8 倍に対し、補助教員 5.1 倍、補助（無資格教員）4.5 倍と比較的高い値であった。マラウイは 6.3 倍、ケニアでは 6 倍（基本給に各種手当を加算）、ザンビア 4.9 倍、ウガンダでは 3.8 倍、ルワンダは 3.3 倍とされる。カメルーンは一人当たり GDP に対する割合は不明であったが、一般公務員と同じ規程である。一方、エチオピアは一人当たり GNI に対して 1.04 倍と低い値であった。

2002 年の世銀調査²²によると、アフリカ 33 か国の初等教育教員平均給与は、一人当たり GDP の 4.4 倍であった。同調査では、サービスデリバリー・ベンチマークとして初等教育教員の平均給与は一人当たり GDP の 3.5 倍が適当する。エチオピア、ルワンダを除く、対象国の多くは、アフリカ諸国の平均値及び上記ベンチマークの値を上回っている。教員不足を解消するためには今後さらに教員給与を増額しなければならない。

教員の状況は給与以外の問題もある。中等教育に比べて、一学級で担当する児童数は多く、またダブル・シフト制では二学級を担当しなければならない。初等学校の方が教室や机・椅子、教科書、教材が未整備であることも多く、それだけ教員に負荷がかかる。このように初等教育の教員は負担が大きい割に、給与が安く、中等教育の教員に比較して社会的地位が低くみられる傾向がある。また、正規教員でない場合は、特に給与が安くなる。こうした状況から、ウガンダ、ザンビア等では初等教育教員の離職率が高い。またマラウイ、ウガンダ、ザンビアでは HIV/AIDS による教員死亡率が高いことも教員数減少の主要因となっている。

大部分の対象国で、多くの教員は居住環境が厳しいことから農村部よりも都市部に勤務することを好む。国によっては、新卒で勤務する場合、最初の 2 年は農村部に勤務することを義務としたり、農村部勤務手当を提供したりするなど、教育省により様々な工夫がなされている。農村部勤務手当に加えて、ウガンダ、マラウイ、ザンビア等では、教員宿舎が提供されることが農村部で教員の定着率を高めるための重要な要件とされる。

²¹ ただし、一人当たり GDP も国により様々である。

²² World Bank, 2002

2.8 教育行財政

2.8.1 地方分権

進捗に差はあるが、全対象国で地方分権化が進められている。教育省の権限を下部の州、県、等の地方事務所を下ろしていくことは対象国の全てにおいて進められている。地方自治体に教育行政の権限を委譲するか、学校にまでどの権限を下ろすかについては国によって異なり、またその進捗、機能度も国によってさまざまである（添付資料-13）。

ウガンダでは教育行政を地方自治体に委ねる形で地方分権化を進めており、初等教育無償化政策導入を契機に、権限が委譲された。県教育事務所も県政府の下に置かれている。資金が地方まで十分に流れていないという問題はあるが、地方自治体に初等教育に係る権限は実質的にも委譲されている。中等教育ではまだ中央集権で進められている部分もあるが、段階的に委譲が行われている。ルワンダでは、2006年以降、教育セクターの抜本的な地方分権改革を進めており、従来は教育省本部が担っていた教育行政を郡、セクター、学校、コミュニティ等に委譲している。

セネガル、ブルキナファソ、マリ²³では、地方自治体（コミューン等）への権限委譲と、教育省出先機関への権限委譲の両輪で進められており、分権化・分散型併用と言える。ブルキナファソも、マリと同様、学校建設、文具購入、教員配置の承認、学校運営等、教育行政に関するいくつかの権限がコミューンに委譲されている。

グアテマラ、ニカラグア、ケニア、エチオピア、マラウイ、ザンビアでは、教育省の地方出先機関または地方教育行政機関を設置し、そこに権限を委譲していく形で、地方教育行政の円滑化を狙って、分散型の分権化が進められている。グアテマラ、ニカラグアでは、2008年にそれまでであった自主運営学校システムを教育の市場主義を助長するとして廃止した。一方、ケニアでは、学校に建設や維持管理、学校予算の管理を任せ、また、エチオピア、ウガンダ、ルワンダでは、学校への権限移譲が進められている。

カメルーン、ニジェールでは、地方教育事務所による地方分散型の教育行政が行われているが地方教育事務所への権限委譲はあまり進んでいない。

2.8.2 教育省のマネジメント能力

本調査において、世銀インスティテュートの「キャパシティ・ディベロップメントのためのリザルツ・フレームワーク（CDRF²⁴）」の考え方に基づいて行った対象国教育省のマネジメント能力に関する妥当性、効率性、有効性の視点からのレビュー結果を、添付資料-14に整理した。

グアテマラ、ニカラグアは政権交代も多く、教育省の組織体制・能力は高くない傾向にある。中米に次いで初等教育純就学率が高いケニア、カメルーンは教育セクター計画に対する教育省のコミットメントは高いとの評価がある。カメルーンは基礎教育省の説明責任

²³ 本調査ではマリの現地調査を行っていないため、地方分権化の進捗状況は不明であった。

²⁴ CDRF = Capacity Development Results Framework

能力、ドナー調整能力についてもドナーから評価されているが、ケニアは汚職問題をはじめとして行政能力全般に問題がみられる。

他の東・南部アフリカ諸国のうち、エチオピア、ウガンダ、ルワンダの3か国はリーダーシップやコミットメント、ドナー調整に対する評価が高いが、残りのマラウイ、ザンビアの2か国については、説明責任が遂行されておらず、予算執行能力が低く、地方への資金の流れに疑問があるなどの問題点が指摘されている。

西アフリカ4か国については、現地調査が行えなかったマリは別として、セネガルとブルキナファソに対して、ドナー依存度が低く、政府のコミットメントが高くなってきたこと、等のプラスの側面が指摘される一方、財政管理や政策の実施の遅れなどそれぞれ課題は多い。ニジェールは政策作成、予算管理・執行能力に問題があり、汚職問題が起きたことなどから全体としてマイナスの評価となっている。

2.8.3 教育セクターの予算

政府予算に占める教育予算の割合は対象国の多くの国で15%~20%であった（添付資料-15）。セネガル28.8%、ケニア26.7%、マリ22.7%、エチオピア21.1%の4か国は20%を上回る割合であり、対象国の中にはドナー支援を受けるためにEFA-FTIのベンチマークを意識しつつ予算計画を作成している国もある。

初等教育及び中等教育（職業訓練・技術教育を含む）予算の割合をみると、初等教育が40%~50%を占め、全サブセクターの中で最も大きな割合を占めている国が多い中で、カメルーン、マリは中等教育予算が初等教育を上回っている。また、ケニア、セネガルも初等教育予算の割合が最も大きいものの、比較的中等教育予算の割合も高い。これは、これら4か国の前期中等教育総就学率が高いことの要因の一つと考えられる。

教育予算に占める人件費（主に教員給与）の割合は全対象国で高い。教育予算に占める教員給与以外の予算の割合は、EFA-FTAのインディカティブ・フレームワークでは、33%以上とすることが求められている。カメルーン、ルワンダ、マリ、ブルキナファソの予算はこのベンチマークを超えているが、ケニアの11%、ザンビアの9.5%、ニジェールの8.7%は特に低い割合であり、他のアフリカの対象国も30%以下の値となっている。これらの国の多くは教員不足に対応するために教員数を増加させていることから人件費の割合が大きくなるのは避けられないが、さらに、ニジェールの場合は政府予算に占める教育予算の割合が低いことも関係すると思われる。また、ケニア、ザンビア、ニジェールは教員平均給与が一人当たりGDPのそれぞれ6倍、4.9倍、11倍と高額であり、今後も教員の増員が求められることから、国の財政における教員給与の負担はさらに拡大することになり、教育の質の改善のための開発予算増額を期待することは難しい。

教育予算の執行率については、人件費の部分は100%またはそれ以上の執行率であるが、開発予算でカバーされる教員研修やカリキュラム改訂、その他調査や研究等に係る予算の執行率は50%またはそれ以下と執行率が低い。これは、例えばザンビアの場合、ドナーからの資金がどのタイミングで投入されるかの見通しがつきにくく、政府予算についても財務省からのディスバースが遅れることが多く、予算が提供されても、今度は教育省側で人材配置や調達手続き等に時間がかかったり、多くの活動が年度末に集中すること、そもそ

も年次計画が過去の経験を踏まえて実施可能な規模で作成されていないことなどがその要因となっている。

学校補助金は、中米2か国をはじめ、アフリカの対象国11か国のうち6か国において全国の公立の初等学校に提供されている。6か国以外では、マラウイは一部の県において導入のためのパイロット・プログラムを実施し、今後は、パイロット県を拡大する計画である。セネガル、マリでは補助金は提供されておらず、自治体からの支援金が提供されるのみである。ニジェール、ブルキナファソでは補助金はなく、政府等が支援することとなっているが、多くは学校運営委員会（COGES²⁵）や保護者会の会費によって学校運営がカバーされている。

アフリカ地域の対象国のうち、ケニアでは、公立初等教育における年間一世帯当たり教育費負担額は13.1US\$、公立中等教育では127.7US\$であった。同国は前期中等教育も無償化しているものの、中等教育の負担額が初等教育のほぼ10倍となっている。他国における初等教育における負担額は、ウガンダ11.0US\$、ブルキナファソ20.4US\$であった。負担額ではなく教育費が家計に占める割合で情報が入手できたのは、カメルーンで4.7%であり、ニジェールでは0.6%であった。ニジェール国別報告書によると近隣17か国の平均が3.8%とあることから、カメルーンは平均をほぼ1ポイント上回る高い値で、ニジェールは世帯による負担が非常に低いことが理解される。政府または私的支出による教育費カバーの割合については、ルワンダでは初等教育費の42%を私的支出が負担したのに対し、セネガルは17%、ブルキナファソは23%、マラウイ8%と、東西アフリカの差は明確ではない。マラウイは初等教育費の92%を政府が支出しており、その負担は大きい。

国別報告書には各国政府等が算出したユニットコストが示されているが、定義が異なっていることから比較が難しい。このため、添付資料-15に、世界銀行ウェブ・サイト（World Data Bank）から入手した初等教育のユニットコスト（一人当たりGDPに対する割合）を示す。これによると対象13か国のうち最も割合が高いのはニジェールの21.1%で、次いでブルキナファソ19.5%、エチオピア18.2%、セネガル16.4%、マリ15.0%であった。これらに比較して、カメルーン、ウガンダ、ルワンダ、マラウイ、ザンビアは10%以下と低い値であった。

全体として、初等教育総就学率が高い国ほど、分母は大きくなるのでユニットコストは低くなり、対象13か国の両指標の間に相関係数-0.64と負の相関があった。しかし、ケニア、エチオピアは初等教育総就学率が比較的高いにもかかわらず高いユニットコストを示しており、政府による児童一人当たりの初等教育負担が大きい。両国とも初等教育純就学率についてラストの10%~15%のギャップを埋める段階にある。こうした段階にはアクセス改善の難しいグループを対象とすることになり高いコストがかかり、対象国の中で人口が最も多い2か国では、全体をカバーするためにユニットコストが高めとなっているとも考えられる。ケニアは教員平均給与が一人当たりGDPの6倍と高いことも理由としてあげられる（エチオピアは一人当たりGNIの1.04倍）。一方、エチオピアは人口に加えて、広大な国土をカバーして普遍的初等教育を達成することの困難さがユニットコストに現れている

²⁵ COGES = Comité de Gestion des Etablissements Scolaires

のではないかと考えられる。

2.9 ドナー支援

全対象国において当事国政府のオーナーシップや積極性、ドナー側の参加状況はさまざまであるが、SWApsによる援助協調が進められており、一般財政支援、セクター財政支援、プロジェクト型支援を通じた支援が行われている。各国とも、前述の通り、教育予算に占める教職員給与の割合が高いため、開発予算の資金源をドナー支援に頼る国が多い。

2012年の時点では、エチオピア、ウガンダ、ルワンダ、マラウイ、ザンビア、ブルキナファソ、カメルーンの7か国で一般財政支援、セクター財政支援等による財政支援が行われている。このうち、ルワンダでは教育予算に占めるセクター財政支援の割合が20%、マラウイは18.5%と10%以上の割合であったが、ウガンダは9.3%、ザンビアは4.6%であり、他の対象国については不明であった。

これらの国以外では、様々な課題があり、財政支援の一部または全体が止まっている。グアテマラでは大統領府のオーナーシップが十分に発揮されないためドナーは財政支援に後ろ向きである。ニカラグアでは、現政権が前政権ほど援助調整に積極的でないため、二国間ドナーは財政支援から撤退し、国際機関のみが財政支援を提供している。セネガルでは援助協調は進められているが、政府行政能力や汚職の不安があることから多くのドナーが財政支援を行わず、現在はCIDAのみがセクター財政支援を行っている。ケニアは汚職が発覚してから現在は凍結中で、ニジェールはクーデターにより財政支援が一旦停止した。2012年にクーデターがあったマリも同様の状況にある。

ドナー支援全体をみると、対象国のうち教育予算に占めるドナー支援の割合が最も大きかったのは、マリの32.0%で、次いでルワンダの23.0%、カメルーンの21.0%（2008年）、であった。他の対象国では、10%台のドナー支援の割合であった国が7か国（グアテマラ、ニカラグア、エチオピア、ウガンダ、マラウイ、ニジェール、ブルキナファソ）、10%以下であった国は3か国（ケニア、ザンビア、セネガル）であった。

これら10%以下の国は、ドナー依存度が低くなったわけではなく、ドナー支援が凍結されているか、またはドナー側の自国政策変更のため支援から撤退するドナーがあるためである。ケニアでは前述の通り財政支援が凍結されている。ザンビアでは、EC、英国等がセクター・プールファンドから一般財政支援に移行し、デンマーク、オランダがセクター・プールファンドから撤退したため、2010年には教育予算に占めるドナー支援の割合が9.8%となった（添付資料-16）。

以上のように、プールファンドが機能していない国や資金凍結中の国（ニジェール、ケニア）、ドナーの自国政策により支援から主要財政支援ドナーが撤退してしまう国等があり、オーナーシップや執行率、透明性等、財政支援の実施プロセスには課題が多い。

一方で、ドナーから援助調整の成果を評価されている国もある。ウガンダは1998年よりSWApsを開始・継続しており、ルワンダは2006年から開始したが、両国とも教育省によるドナー調整能力等が評価されている。カメルーンも財政支援を活用した教員関連事業の実施能力がドナーから高く評価された。ブルキナファソも、2002年からSWApsが開始され、ドナー調整に対するドナーからの評価も高い。マラウイは2010年からSWApsを開始し、2

サイクル目に入った。

なお、現在、対象国の半分以上で財政支援が行われているが、全体的に極端な財政支援への傾倒といった議論はなく、質の改善や地方分権化の推進、教育行政のアカウンタビリティ向上等に関連して、プロジェクト型支援も行われている。

第3章 総合分析

3.1 総合分析結果

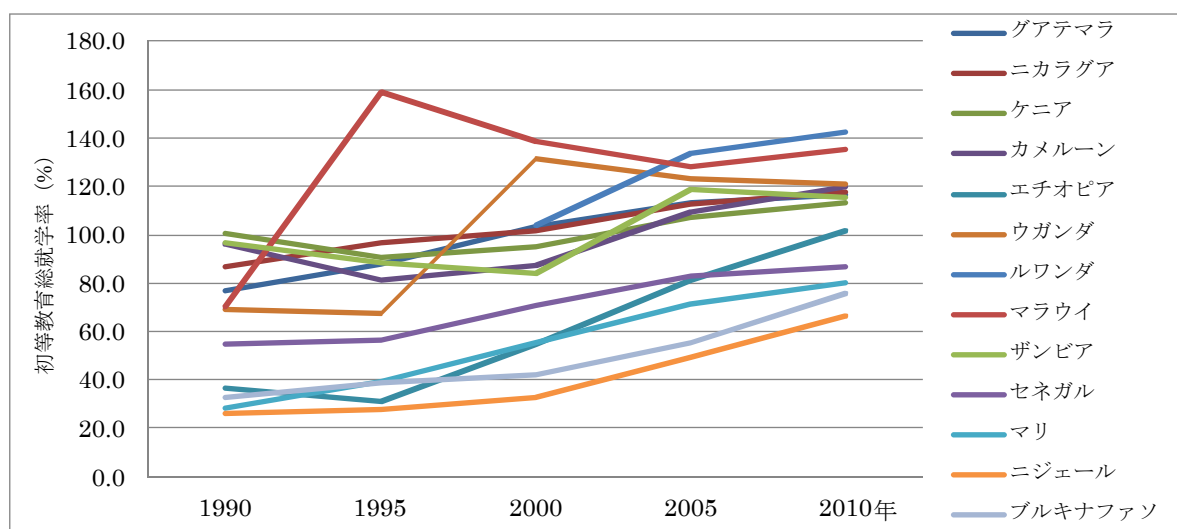
本調査結果に基づいて、以下の通り複数の分析項目にまたがって分析を行った。

3.1.1 アクセス

分析結果 1：初等教育の就学率には各国とも大きな改善がみられたが、学習の質には課題がある。施設、教員、教科書の不足等が原因と考えられる。

対象国の 1990 年以降の初等教育就学率の変化をみるために、世界銀行ウェブサイト (World Data Bank) から 1990 年以降 5 年毎のデータを手に入れ、図 3-1 に示した²⁶。

例えば、1994 年に無償化を行ったマラウイは、1990 年の初等教育総就学率は 70.1% であったが、5 年後の 1995 年には 158.8% と、88.7 ポイントの急増 (年平均増加率では 17.7%) を示し、その後は徐々に低下をして、2010 年には 135.5% となった (20 年間の年平均増加率は 3.35%)。ウガンダは 1997 年に無償化しており、1995 年の 67.7% から 2000 年には 131.3% となり、その後は徐々に低下して 2010 年には 121.1% となっている。1995 年から 2000 年の年平均増加率は 14.2% であった。エチオピアは 1994 年に無償化し、1995 年の 30.9% から徐々に増加し、現在も増加傾向にあり 2010 年で 101.6% であり、この間の年平均増加率は 5.25% と対象国の中で最も高い。



(出所：World Bank Website、2012)

注) ケニアは 2010 年の総就学率が入手できず、2009 年の値。

図 3-1 対象国の初等教育総就学率の 5 年毎の推移
(1990 年、1995 年、2000 年、2005 年、2010 年)

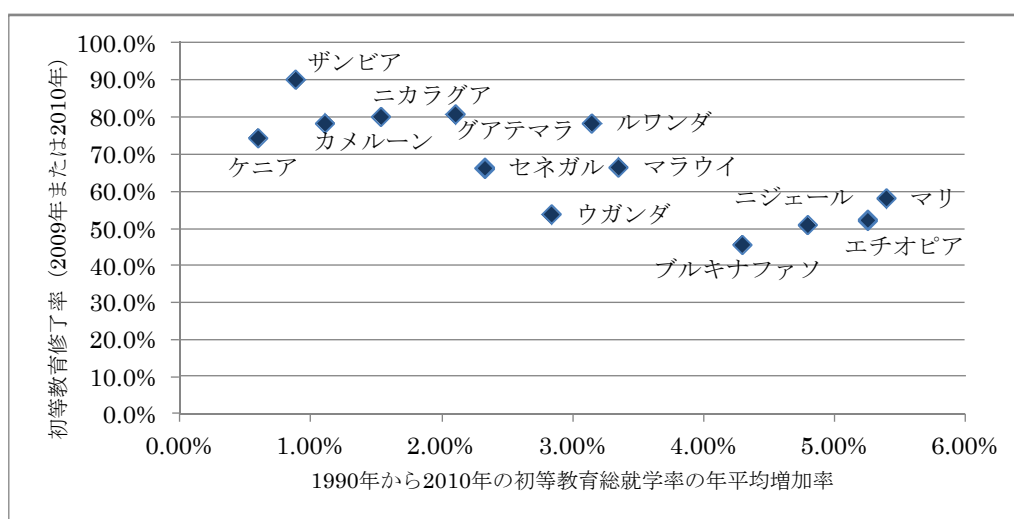
²⁶ 各対象国のデータは添付資料-18 に示す。

このようにマラウイ、ルワンダ、ウガンダ、エチオピア、ケニア等では、無償化政策導入後に総就学率が急増した。

一方、各国の1990年から2010年までの初等教育総就学率の年平均増加率と2010年（または2009年）の初等教育修了率の相関係数は-0.80であり比較的高い負の相関がみられた（図3-2）²⁷。特に、エチオピア、マリ、ブルキナファソ、ニジェールは、過去5年間（2005年から2010年）で初等教育総就学率が急増しているが、これら4か国では2010年（または2009年）の初等教育修了率の値が低い。

これは、第2章でも述べた通り、就学者の急増のために教室の整備や教員の配置が追いついておらず学習環境が整備されていない状況にあるため、留年または中退してしまうことが大きな要因と考えられる。進級試験や進学試験に合格できなかった児童が、そこでふるい落とされて、留年または中退してしまうことも多い。

分析結果4でも述べるが、これら4か国は本調査対象国の中でも特に識字率が20%台と低い国であり（添付資料-2）、親の教育に対する意識が低いことも、せつかく学校へ送っても、子どもたちの定着率、修了率を低くしていることの原因と思われる。



（出所：本調査国別報告書）

図3-2 対象国の1990年から2010年の初等教育総就学率の年平均増加率と初等教育修了率（2009年または2010年）の散布図

分析結果2：初等教育就学者数の増加は、前期中等教育の総就学率増加につながる事が期待されるが、初等教育における内部効率が低いことや、前期中等教育が未整備であるために、大きく目減りしている。

マラウイ、エチオピア、ウガンダ、ザンビアは、同時期または後発に無償化を導入した国々に比較して前期中等教育の総就学率が低い。これは、これらの国の多くは初等教育が

²⁷ 同年平均増加率とPISA換算得点も-0.24と負の値ではあるが、明確な相関はみられなかった。

未整備な状況にあるにもかかわらず無償化を導入したため、その後は急増する就学者数に対応するために初等教育の施設／教員の増加などに予算を集中させる必要があった。現在でも施設整備や教員不足は就学者数に追い付いておらず、留年率／中退率は高いままである。一方、前期中等教育には予算を回してこなかったために未整備であり、初等教育修了者の受入れ数は限定されたまま現在に至っている国が多いためと考えられる。

例えば、マラウイ、ウガンダ、ザンビア、エチオピア、ブルキナファソは、前期中等教育の受入れ数が十分でないため、進学試験に合格しても足きりが行われ、進学希望者が全て前期中等教育に進めるわけではなく、前期中等教育の総就学率改善の阻害要因となっている。しかし、これらの国の多くは、需要が増加している教員の給与などに予算を割かなければならないため、開発予算の大部分をドナーに依存せざるを得ず、そのドナー支援は初等教育分野に集中していることから、未だに公立の前期中等学校の整備は十分に進んでいないのが実情である。

他方、中米 2 か国では、前期中等教育を義務・無償化し、総就学率は 70%を超えているが、初等教育側の内部効率が低いため、初等教育側の修了者数が前期中等教育の受入れ数に達していない。両国では、前期中等教育の受入れ数が十分でないことよりも、初等教育における内部効率が低いことが、前期中等教育の総就学率向上の阻害要因となっている。

分析結果 3：前期中等教育総就学率は中等教育への予算と相関がある。

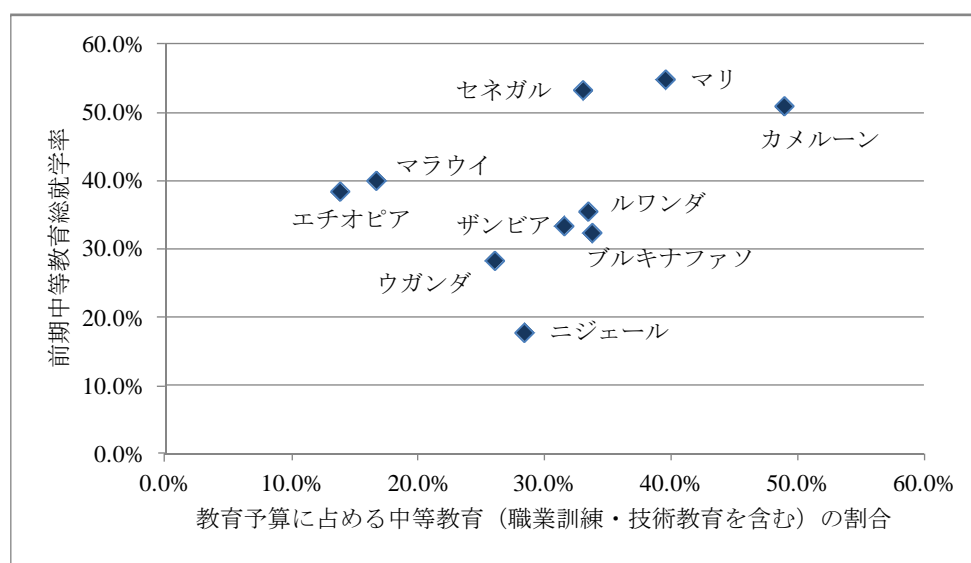
対象 13 か国のうちアフリカ 10 か国²⁸の前期中等教育総就学率と中等教育（職業訓練・技術教育を含む）予算の割合の散布図を図 3-3 に示す。両指標の相関は強いと考えられたが、対象国の間では相関係数 0.41 と緩い正の相関であった。前期中等教育のみの予算の割合を公表していない対象国があるため中等教育予算の割合でみていること、さらに職業訓練・技術教育を含めた予算しかわからない対象国があるために、これらを含めた割合を中等教育予算としていることから、両者の相関係数が低めとなったものと考えられる。

なお、対象国の教育予算に占める初等教育予算の割合と初等教育総就学率の間の相関係数は -0.48 であり、緩いマイナスの相関がある。これは、総就学率が高いウガンダやウガンダの教育予算の割合に比較して、総就学率が 100%に達しないニジェール、ブルキナファソ等の初等教育の予算が 60%以上と高いためである。初等教育予算と初等教育純就学率の間も相関係数はマイナスであるが有意な値ではなく、相関はみられなかった。

マラウイとエチオピアでは教育予算に占める中等教育予算の割合は 20%以下と相対的に低い値であるが、前期中等教育総就学率は 40%前後の値となっている。マラウイでは政府標準中等学校では進学希望者の増加に対応できなかったため、コミュニティ・デイ・セカンドリー・スクール（CDSS）の導入により受入れ数を増やしたことが中等教育の総就学率につながっているが、投入が少ない分、CDSS は教員や施設、教科書等が未整備であり、質の面で課題が大きい。

²⁸ 中米 2 か国はサブセクター別の教育予算の割合が入手できなかった。また、ケニアは人件費が纏めて示されており、サブセクター別の割合は開発予算のみ入手可能であった。

エチオピアは、予算配分は小さいが、過去 10 年間、前期中等教育改善に力を入れてきた。初等教育予算は最後の 10%~15%の普及が難しいところのアクセス改善に投入されることが多く、その効率は下がることが予測される。一方、前期中等教育は普及の余地が多くあり、投資した資金が効率的に前期中等教育の向上につながる可能性が高い。エチオピアでは、5 年前から教育セクター教育で前期中等教育のアクセス改善に優先度を置いて取り組んできたことが、低い予算の割合であっても、その総就学率が 30%台後半となっている要因と考えられる。



(出所：本調査国別報告書)

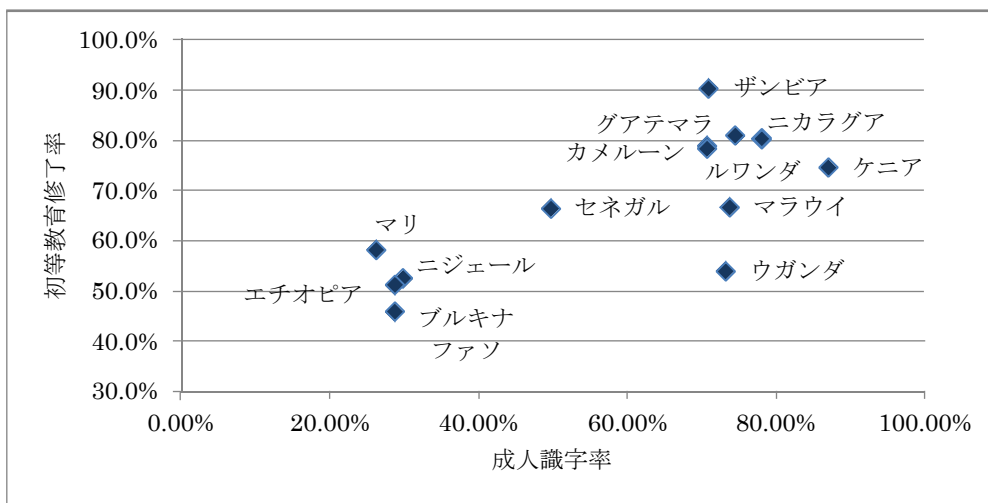
注) ブルキナファソの中等教育予算の割合は高等教育も含む。

図 3-3 教育予算に占める中等教育予算の割合と前期中等教育総就学率の散布図

3.1.2 学習の質

分析結果 4：成人識字率と初等教育修了率には相関がある。

対象国の多くでは、母語ではない英語、仏語、西語で授業を受けている児童が多いことから、親の英語、仏語、西語能力は、児童の学習成果達成状況初等教育修了率に関連性が高いと考えられる。対象国の成人識字率と初等教育修了率の相関係数は 0.76 で、正の相関があることを示す。成人識字率と初等教育修了率の散布図 (図 3-4) では、中米 2 か国に加えて、ケニア、カメルーン、ルワンダ、ザンビア等、アフリカ諸国の中で比較的成人識字率が高い国々の初等教育修了率が 70%以上と高い値にあることが分かる。これらの国々は、英語・仏語の両方を公用語としているカメルーンのほかに、西語、英語を公用語としている国々である。



(出所：本調査国別評価報告書)

図 3-4 成人識字率と初等教育修了率の散布図

マリ、ニジェール、ブルキナファソの仏語圏アフリカの国々は成人識字率が 30%以下と低く、修了率も 40%~60%と低いレベルにある。親の世代の初等教育総就学率は 1990 年の約 40%よりもさらに低かったと考えられ、これが成人識字率の低さにつながり、さらに親の教育の重要性に対する意識は低いままで、子どもを学校へ送ることをしないためと考えられる。エチオピアも、成人識字率が低く、修了率が低い。同国教育省では識字教育を進めるための財源不足、教材不足、人材不足、識字プログラムが少ないこと等を挙げているが、これらは他の対象国でもみられることであり、同国で特に識字率、修了率が低いことについて明確な原因は本調査では不明であった。

ウガンダの成人識字率は 73.2%と高いにもかかわらず、初等教育修了率は 54.0%と低い。同国は、親の識字率は高くとも、中退率がアフリカ諸国の中でも高い。教室不足等のため学習環境が悪いこと、教員が不足していることに加え、無償化されているとはいえ運営費等を学校に支払う必要があり親が負担できないこと、女子の場合、結婚や妊娠、セクハラ、女性性器切除（割礼）、衛生設備の未整備等で通わなくなることで、等が中退率が高いこと的主要因素として挙げられており、同国では、修了率の低さには、これらの要因の方が識字率より強く影響していると思われる。

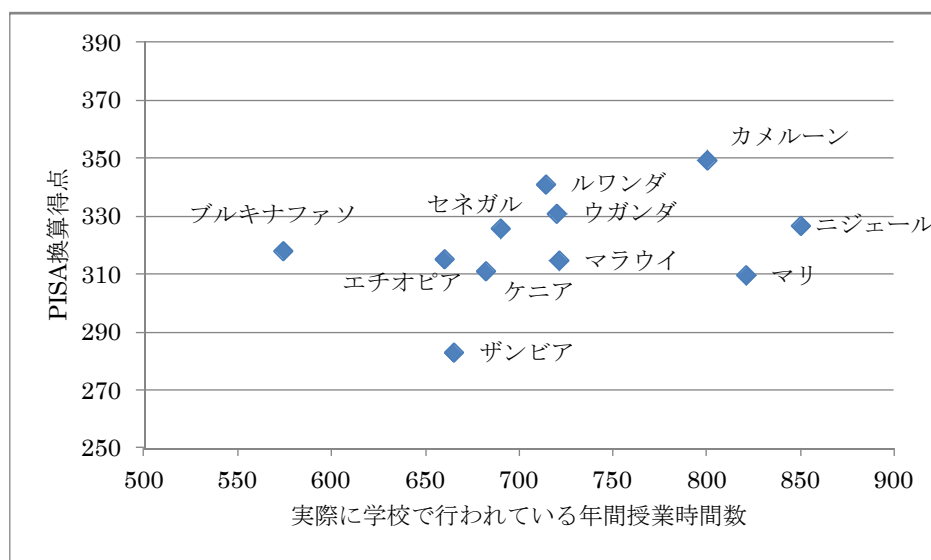
なお、対象国の成人識字率と PISA 換算得点の相関係数は 0.33 と低めであった。

分析結果 5：カリキュラム上の授業時間数に比較して、実際に学校で提供されている授業時間数には大きなギャップがある国が多く、授業時間数が少ない国ほど学習成果達成状況が低い傾向にある。

カリキュラム上の授業時間数に対して、実際に学校で提供される授業時間数には大きなギャップがある。これは、第 2 章に示した通り、ダブル・シフト制の導入、教員の欠勤、児童の欠席等が理由として挙げられる。対象 13 か国のうち、授業時間数のデータが入手できなかったグアテマラ、ニカラグアを除く 11 か国で、カリキュラム上の授業時間数と実際

の授業時間数との間に 10%から 30%のギャップがある。最もギャップの大きなブルキナファソの平均年間授業時間は 574 時間で、規定の授業時間の 60%しか実施されていない。

図 3-5 に平均年間授業時間と PISA 換算得点の散布図を示す。図 3-5 には緩やかではあるが右上がりの傾向が見られ、両者の相関係数は 0.34 と若干ではあるが正の相関があることを示す。



(出所：本調査国別評価報告書)

図 3-5 実際に学校で行われている年間授業時間数と PISA 換算得点の散布図

分析結果 6：多くの国でカリキュラム改訂が行われているが、授業での実践には必ずしもつながっていない。

各対象国で、2000 年以降、カリキュラム改訂が行われてきた。国際潮流に沿って、13 か国中 8 か国がコンピテンシー・ベースト・アプローチを取り入れたカリキュラム改訂を進めている。児童中心型や、セマティック・カリキュラムの概念も導入された。こうしたカリキュラム改訂は、対象国教育省のカリキュラム開発担当部署が中心となって、現行カリキュラムのレビューから始まる改訂プロセスが実施される。カリキュラムの枠組やシラバス開発に当たっては UNICEF 等のドナーから技術面・財政面での支援を受けることが多い。

改訂プロセスは、ドナー支援を受けて中央レベルで進められるものの、新カリキュラムが実際に教室で教えられているかどうかは疑わしい。例えば、マラウイでは初等教育カリキュラムが改訂されたが、フィールド・テストは行われないうまま、教育現場に普及が行われている。コンピテンシー・ベースの考え方と教員による「継続的アセスメント」が導入されたが、これらについて教員研修はカスケード方式で実施されるとのことであるが、教室でこれらの新しい教授法や評価が使われるとは考えにくい。カメルーンでも 2001 年からコンピテンシー・ベースト・アプローチが開発・導入され、大掛かりな研修で普及が試みられたが、結果的には、教員が学校で実践し、視学官が教員の指導をできるまでの普及には至らないままプロジェクトが終了し、その後のフォローアップもなかった。このため、

現場での実践にはつながっておらず、未だに伝統的な板書書き写しの授業が行われている学校が多いと推測される。また、教員用の教材等も十分に開発・提供されないことが多く、カリキュラムの改訂に併せて教員が授業実践を変えることを支援するための視学官の体制も整備されていない。

以上より、対象国においてカリキュラム改訂が行われているものの、その影響は中央レベルに留まり、教員が十分に理解していないことから、教室では古いままの教授法で授業が行われ、学習成果達成状況の改善にはつながっていないことが多いと考えられる。

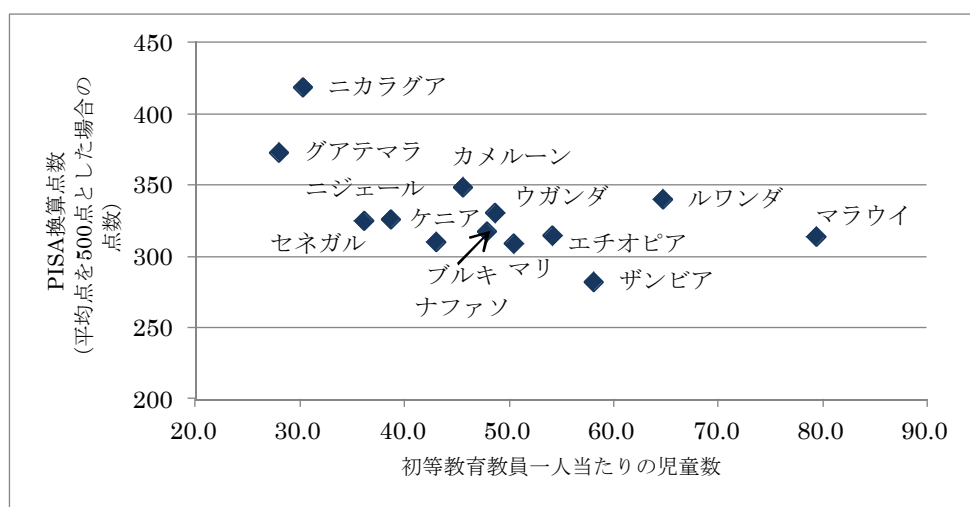
3.1.3 教員

分析結果 7: 多くの国で、就学者数の増加に伴う教員数の不足と学習達成度の低さには相関がある。

本調査国別報告書によると、ほとんどの国で、教員に関する問題を基礎教育セクターの優先開発課題に挙げている。中米 2 か国では教員の質が低いことと、残存率が低いことが課題であり、アフリカ諸国では、教員一人当たりの児童数が多いこと、教員の質が低いこと、教員の負担が大きいこと、前述の通り欠勤が多く授業時間が確保されていないことを指摘している。これらの優先課題は教員の数の問題と質の問題に分けられ、ここでは教員数の不足を取り上げる。

マラウイ、ザンビア、エチオピア、ルワンダ、マリ、ブルキナファソ、ウガンダ等、分析結果 3 に示した通り、過去または近年に就学者数が急増した国において教員不足が深刻である（図 3-6）。

初等教育教員一人当たりの児童数と PISA 換算得点の相関係数は-0.56 であり、緩いながらも負の相関を示している。特に、マラウイ、ザンビア、エチオピア等で、教員不足は学習成果改善の阻害要因となっている。



(出所：本調査国別報告書及び EPDC データに基づいて本調査で作成)

図 3-6 初等教育教員一人当たりの児童数と PISA 換算点数の散布図

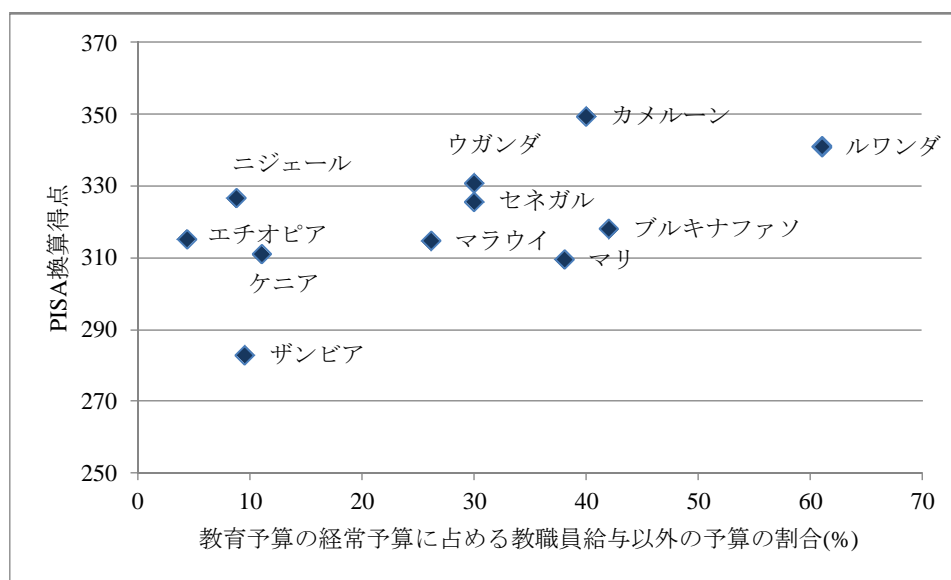
ザンビアでは教員不足を補うために教員教育カレッジの強化が行われているが、教員養成数は教育現場のニーズに対応できていない。マラウイでは、無資格の臨時教員を雇用しつつも、強化した教員養成カレッジにおいて彼らに対して OJT による教員研修を提供することで有資格とし、2010年～2013年に16,000人の常勤教員を養成するプログラムや、新たに補助教員を雇用することで教員不足に対応している。

3.1.4 教員行財政

分析結果 8：教育予算の対 GDP/政府予算比の高さと、初等教育就学率または学習達成度の間には相関はみられないが、教育予算の経常予算に占める教職員給与以外の予算の割合は、学習達成度と相関がある。

教育予算の対 GDP/政府予算比の高さと初等教育就学率及び学習達成度には相関関係はみられない。これは、初等教育への予算配分の関係もあるが、特に多いところでは経常予算の9割以上を教員給与に割り当てており、アクセスの改善や質の改善に割り当てる予算は少ないケースが多いためと考えられる。

一方、EFA-FTI インディカティブ・フレームワークのベンチマークの一つともなっている経常予算に占める教職員給与以外の予算の割合と PISA 換算得点の散布図は図 3-7 のようになり、相関係数 0.57 と正の相関がみられた。



(出所：本調査国別報告書)

図 3-7 経常予算に占める教職員給与以外の予算の割合と PISA 換算得点の散布図

なお、中米 2 か国は経常予算に占める教職員給与以外の予算の割合が不明であり、図 3-7 には含めていない。また、経常予算に占める教職員給与以外の予算の割合と、初等教育修了率、初等教育純就学率、及び前期中等教育総就学率の間には、それぞれ相関はみられない

かった。カメルーン、ルワンダ等、教職員給与以外の研修、調査等に当てられる予算が多いほど、学習達成度が高めとなることが確認された。

3.2 総合分析まとめ

3.2.1 アフリカにおける基礎教育開発の動向と課題

アフリカでは、1990年以降、EFAの目標を達成すべく基礎教育へのアクセス改善の様々な努力が行われてきた。

本調査の対象国のうち、東・南部アフリカの6か国（ケニア、エチオピア、ウガンダ、ルワンダ、マラウイ、ザンビア）は、アフリカ諸国の中でも比較的早期の1990年代前半から2000年代前半にかけて初等教育の無償化政策を実施した。1990年にはこれらの国々の総就学率は70%前後であったが、無償化政策導入後は就学者が急増し、総就学率は140%～160%に達した。無償化後の総就学率の増加の形は国によって様々で、マラウイやウガンダは短期間の間に倍増し、ルワンダやエチオピアは比較的穏やかな伸び方をした。これは、それまでの教育開発レベル、無償化政策の内容や導入の仕方に加えて、国土の広さ、政治体制や社会経済、宗教、文化等に影響を受けているものと推測される。

西アフリカの5か国（カメルーン、セネガル、マリ、ニジェール、ブルキナファソ）のうち、カメルーンは1990年の時点ですでに90%を超える総就学率であった。2000年に初等教育を無償化し、現在は総就学率100%の達成を目指している。

他の4か国は未だ総就学率が100%に達していない。セネガルは、2004年に初等教育を無償化したが、無償化後の就学率の増加は緩やかで、図3-1のグラフに無償化の影響をみることはできない。セネガルが無償化政策を導入するに当たって教室当たりの児童数等を調整するなど、就学者数の急増を抑えるような政策をとったとの情報は得られておらず、セネガルの経済事情が2005年以降マイナス成長となったこと、公立学校よりもコーラン学校に子どもを送る親も多いことなどがその要因と考えられる。マリ、ニジェール、ブルキナファソは無償化の完全実施に至っていないか、5年以内に無償化を導入したばかりである。

他方、無償化であっても、教育には様々な費用がかかるため、貧困のために学校へ行けない、あるいは中退してしまうことも多い。また、ジェンダー格差は改善されてきたが、未だ女子の結婚や妊娠の問題もあり、マラウイやザンビア、ウガンダではHIV/AIDSも大きな影響を与える。

また、無償化により就学者数は増加したが、各国とも学齢人口は引き続き増加し、教室等施設の整備や教員の養成が追い付いていないのが現状であり、教育の質の面で大きな課題を抱えている。

都市部の教室は100名を超える児童で混雑し、机や椅子などの教室家具が十分に整備されていない学校も多い。農村部では、初等教育の全学年をカバーしない不完全学校も多く存在する。教員は農村部での勤務を嫌がる傾向があり、農村部には教員が定着せずに教員不足も深刻である。

対象国の多くでは、教室の未整備や教員不足に対応し、一学級当たりの児童数を少しでも軽減するためにダブル・シフト、トリプル・シフト制が導入されている。就学者が多い

低学年においてダブル・シフト制が導入されることが多く、教員と児童とのコンタクト時間が短縮される結果となり、1年生・2年生での留年率、中退率を高める結果となっている。授業時間は、さらに教員のストライキや欠勤なども加わり、カリキュラムに定められた年間授業時間に対して、実際には6割～7割しか授業が行われていないと報告されている。

教科書や教材は子どもたちに行きわたっていない。また、多様な現地語と教授言語の違いの問題もある。

こうした状況は、対象国の学習成果達成を阻害しており、国内での学習達成度調査での成績は伸び悩み、国際（地域）学力調査では、平均点以下、または地域で最下位などの厳しい結果となっている。

初等教育の留年率・中退率は高いままで、子どもたちが最終学年まで修了することを妨げている。ケニア、カメルーン、セネガル、マリでは前期中等教育の総就学率が50%を超えてアクセスの改善がみられるが、他の国々では未だ30%台に留まっている。そのため、初等教育の修了試験で前期中等教育の受入数を超える子どもは足りなくなり、初等教育を修了して入学試験で合格点をとっても、前期中等教育学校に進学できないケースも多い。女子の中退率は、学年が上がるほど高まる傾向は依然変わらない。

各国は、EFA-FTIのインディカティブ・フレームワークに沿って、政府予算の20%を教育予算に当てる一方、無償化により（一部の国は教員給与が高いことにより）予算の大部分を教員給与に割かなくてはならず、教職員給与以外の予算を確保することは難しい。また、人件費の部分は100%またはそれ以上の執行率であるが、開発予算でカバーされる教員研修やカリキュラム改訂、その他調査や研究等に係る予算の執行率は50%またはそれ以下と執行率が低い。さらに、教育行政の地方分権化を進めることで、都市部と農村部の格差是正が期待されるが、仕組は出来上がっても、地方の人材不足や中央から地方へ計画通りに資金が流れないことから、地方分権化の進捗は遅く、成果は上がっていない。カリキュラムも多く、多くの国で国際潮流に沿ってコンピテンシーの考え方に基づくカリキュラムに改訂されつつあるが、それに沿った教材開発や教員研修が不十分であるため授業改善につながっていないことが推測される。

対象国の多くでは、ドナー支援を受けながら教育の質の改善のためのプログラム・プロジェクトを展開しているが、各国教育省そのもののマネジメントにも問題はあり、計画作成・実施能力、予算執行能力、汚職防止のための対策等に改善が望まれる。ルワンダ、ウガンダ、カメルーンなどでは、教育セクター開発計画に対する政府のオーナーシップが強く、ドナーとの連携を有効に活用しながら基礎教育開発を進めているとの評価をドナーから受けており、課題は多いものの、今後の改善が期待される。

3.2.2 中米における基礎教育開発の動向と課題

本調査ではグアテマラ、ニカラグアの中米2か国を対象とした。両国では1980年代に初等教育無償化を宣言し、就学前教育、前期中等教育も義務教育とし、無償化している。両国とも、1980年代、1990年代と内戦を経験し、1990年時点の初等教育総就学率は80%前後であったが、総就学率、純就学率とも順調に伸び、純就学率は90%を超えて、完全就学に近づいている。両国の就学前教育総就学率、前期中等教育も、アフリカ諸国に比較する

と高い値である。

上記の通り、両国において基礎教育におけるアクセスは大きく改善されているが、教育の質の面での課題は多い。

両国とも、初等教育及び前期中等教育共に留年率・中退率が高く、奨学金や啓発キャンペーンなど政府による様々な試みにもかかわらず改善はみられず、内部効率は低いままである。入学年齢が高いと同時に留年者が多いことが学齢期外児童・生徒を増やし、それが留年、退学を生む要因の一つになっていると考えられる。初等教育の修了率が低いため、前期中等教育の受入れ数を満たしていないのが現状である。ジェンダー格差は改善されつつあるが、グアテマラでは先住民族に関連して、地域格差が大きい。初等・前期中等教育における私立学校の比率が高いことも特徴であり、公立を選ぶか、私立を選ぶかは所得水準による差が影響している。

中米2か国においても、アフリカの対象国と同様にダブル・シフト制が導入されている。ただし、アフリカとの違いは、ダブル・シフト制をシステムとして導入しており、ダブル・シフト制そのものを問題とはみなしていないところである。全ての公立学校で、午前、午後のシフト制が採用され、カリキュラム通りであれば年間180日間（グアテマラの場合）の授業日数となる。しかし、実際には、両国とも、教員の欠勤が多いため、規定より短い授業時間・日数しか提供されていない。また、就学率を上げるために、僻地に小規模小学校を数多く増設し、複式学級で教員が一人で複数学年を教えていることも問題として指摘されている。教科書も地方の児童まで行きわたっていない。教員数はほぼ充足しているが、両国とも教員の地位や専門性が高くみられておらず、給与や待遇が悪く、こうした状況の改善を通して、教員の意欲やインセンティブ、質の向上が求められる。

学習環境の問題や、教員の質が低いことなどから、国際（地域）学力調査もラテンアメリカ諸国の中で、ほぼ最下位に留まっている。

両国とも教育省の行政能力は決して高くなく、地方分権化は教育省が持つ権限を県教育事務所に分散化することで進められている。国家予算の20%近くを教育予算に当てているが、予算の大部分は教職員給与に使われており、グアテマラは開発予算の多くをドナーに頼っているが、同国政府の予算執行能力が低く、透明性が低いことから、多くのドナーは財政支援に後ろ向きである。ニカラグアへは二国間で財政支援を行う国は無く、国際機関による財政支援のみ継続され、OECD・DAC加盟国の存在感が低下する一方、ベネズエラからの援助が増加している。

両国において基礎教育のアクセスは表面上改善されているように見えるが、複式学級の問題など統計に出てこない課題があることから、教育の質の問題は多岐にわたり相互に関連している。ドナー間の協調も含め、問題の全体を見渡す中で、効果的な開発が可能となる仕組みや工夫が必要とされている。

第4章 本調査・分析に係る教訓・提言

4.1 本調査・分析に係る貢献要因

4.1.1 情報源として豊富な資料・ウェブサイトを活用できたこと

今回の国別分析では、JICA から事前に準備された豊富な資料が提供された。世銀のウェブサイトには、対象各国の教育開発に関連して作成された各種報告書がリストアップされておりそこからさらに追加資料をダウンロードすることも可能であった。現地で追加入手した資料を含め、多彩な資料を活用できたことは主な貢献要因の一つである。

分析に当たっては、対象国政府の教育開発セクター計画や教育統計から教育分野の現状を示す情報と戦略を知ることができるが、基礎教育セクターの全体像を把握するためには、国際機関（世銀、UNESCO）等の資料を活用し、課題や要因について複数の視点から情報を得ることが必要となる。本調査の国別分析で活用した主な資料・ウェブサイトと、それぞれのメリット及び留意点を添付資料-19に整理した。

4.1.2 現地調査による最新情報や政策・制度など動向の把握

教育セクター分析を纏めるに当たっては、国内作業だけでなく、現地調査を通して対象国の教育セクターの教育行政機関、ドナー支援、教育現場の最新動向、教育を取り巻く周辺環境を「体験」することが必要である。既存資料から情報を得にくい教育行財政、補助金配布等の調査項目については現地調査におけるインタビューや学校視察が情報源となる。また、後述のとおり既存のデータや報告書でも数値が異なっている等もあるため、現地にて裏どりが必要である。

本調査では、マリの現地調査が中止となり、国内文献レビューのみでセクター分析を行った。既存資料には初等教育の無償化が不完全な実施であることや、カリキュラム改訂が遅れていることなどが記載されていたが、現在どの程度実施されているのか、課題や政府の今後の対応策等について、現地調査がなかったため確認できなかった。また、既存文献には、教育法や制度等の基本的な情報はすでに周知の情報として記載されていないケースが多く、マリの場合も自動進級なのか進級試験があるのか等の情報が入手できなかった。

4.1.3 現地傭人の活用

現地調査の準備や実施中、現地調査後の報告書作成段階において追加データ収集や内容確認が必要となった場合に、現地でのフォローアップが必要となる。教育分野の専門性を持ち、教育行政機関やドナーとのネットワークを有する現地傭人であれば貢献要因となる。

当初は、業務実施契約であることから、現地調査準備中に JICA 現地事務所から人材情報を得て、その後は現地傭人で全体スケジュール調整を行う予定であった。しかし、現地の教育事情に詳しく、本調査のようなセクター調査に慣れた現地傭人の人数は限られており、またいたとしても彼らの人件費は他ドナーからの業務の相場もあり、非常に高く適切な傭人確保ができなかったケースがあった。こうした場合、現地傭人は対象国政府に十分に本

調査の趣旨が説明できず、また JICA 業務とはいえ民間コンサルタントからのアポイントメントは取ることが難しく、結局は JICA 現地事務所が支援するか、調査チーム・メンバーが現地に入ってからのアポイントメント取りとなった。そのため現地傭人によっては貢献要因にも阻害要因にもなりうる。

4.2 本調査・分析に係る阻害要因

4.2.1 政府教育統計の信頼性

対象国政府の教育統計には、教育統計データベースには入力されているものの報告書として公開されていない年度があったほか、明らかに単純な入力ミスや、統計データ間の整合性がなかったり、年齢別人口統計（学齢人口統計）の入手が難しかったり、経年でデータがとられていても年によって定義が違う、等の問題がみられた。

例えば、セネガルやブルキナファソでは、教育省の文書であるにもかかわらず、同一指標に異なる数値が示されていた。ケニアでは、最新の教育統計が未整備であり、複数の政府文書において統計データが異なる、データの出所がない等の問題が見られた。ルワンダやカメルーンではデータの未整備が目立ったほか、統計が政治的意味を持つ傾向が強く、外部へのデータ提供に非常に慎重であった。マラウイ、ザンビアでは学齢人口予測値が低すぎたため純就学率が 100%を超えていた。また、途中年で人口予測値が修正されたために純就学率の増減傾向は確認できなかった。マラウイやウガンダでは、私立学校からの学校センサス回答率が低く、年によって回答校数も異なるため、特に私立学校が多くを占める中等教育について、大まかな傾向を理解するためにしか教育統計を使えなかった。

4.2.2 政府と国際機関の統計データの不整合

政府による統計データの未整備状況や不正確さを補完するため、調査チームは国際機関（UNESCO、世銀など）の統計データを参照した。しかし、国によっては国際機関の統計データ自体にも不正確性や未整備の状況があったり、対象国教育統計と国際機関の統計データとの間に大幅な不整合が見られたりした。例えば、UNESCO 統計は、政府の教育統計とはデータ収集方法等が異なるものの、その手法やプロセスが不明であることから、他の指標との関連性を分析する際に単純な比較はできない。このため、本調査の国別分析では、国際機関統計データを、基本的データが政府教育統計から得られない場合の代替として用いるとともに、優先課題分析の各国指標比較に利用した。

4.2.3 統計以外の調査項目の客観性、入手可能性

就学者数や学校数、留年率、中退率等は、教育統計から得ることができ、既存報告書にも統計に基づく分析結果が多く掲載されており、客観的・定量的なデータを得ることが可能であった。

一方、カリキュラム、教員教育、教科書調達制度等は、政府政策や計画等に仕組みそのものは書かれているが、それが実際どのように実施されているかの情報は、インタビューを通して収集するしかなかったため客観性に限界があった。また、教育行財政のしくみや

政府の能力、最新のドナー動向等は、基礎教育セクターの構造的課題を分析する上で重要であるものの、既存報告書には、書かれていないか、一般的な記述のみに留まり詳細な分析が行われていることは少なく、またそれは多岐にわたるため、総合的な分析は非常に困難であった。

4.3 その他

4.3.1 調査工程について

上記阻害要因、そして本調査では13か国を対象とした関係もあり治安悪化や大統領選挙などで当初の作業スケジュールを変更せざるを得ないこともあったため、今後は阻害要因への対策、調査の目的・方法・視点の詳細化や絞り込み、変更を見越したスケジュールの設定や早期の現地との調整などが調査分析の効果・効率性を高める。

4.3.2 調査・分析項目について

「教育セクター分析の標準的項目」の順序に沿って分析を行ったが、記述の重複を避け、より簡潔で分かりやすい報告書とするためには、順序の入れ替えや、小項目毎あるいは幾つかの分析視点をまとめて分析するなどの工夫が必要である。

例えば、「教育セクター改革動向」では、改革動向全体の流れの中で、「教育制度」や「教育政策」、「教育セクター計画」がどのように変わってきたかを記載することが効果的と考えられるが、その場合は改革の背景や経緯を書くことが中心となり、要因分析で重要となる現行の「教育制度」や「教育セクター計画」との関係付けが困難であった。また、「アクセス」、「内部効率」に続いて「公平性」を分析しているが、その後に出てくる「学習の質」でもジェンダー格差について追加的に（または再度）述べるため重複が避けられなかった。また、「学習の質」には、「学習成果達成状況」と、「教育の質保障制度分析」の2カ所に「試験」に関する分析視点が設けられており、類似する複数の分析視点の取り扱いに困ったケースもあった。

「教員」は重要な調査項目であるが、現在の順序では後半に置かれている。「内部効率」や「学習の質」の分析で教員について取り上げる必要があるケースもあり、「教員数」や「教員一人当たりの児童数」は、例えば「学習環境」の一つとして前半に取り上げ、教員資格、教員教育制度、待遇、採用等の教員管理に係る項目から切り離すことが適当と考える。

定量的データが期待される分析の視点の中で、「卒業生一人当たり投資年数」、「投資が浪費となった延べ生徒数」、「シフト制導入学校数」については、既存資料からのデータが入手できないことが多かった。また、「授業時間数」については、計画上の授業時間数は入手できるが、実態についてはデータ入手できなかった。これらの指標について、今後の調査でも引き続き収集・分析対象とする場合、情報入手方法の検討が必要がある。

一方、定性的なデータが必要な「カリキュラム」、「教員教育」、「教科書調達」、「教育行財政」のしくみや政府の能力等については、現行制度については既存資料から得ることが可能なケースもあるが、各項目の「制度分析」はほとんど記載されておらず、またインタビューでも客観性などに限界があるため、本調査でこれらの課題・要因分析を行うことは

難しかった。今後、既存資料のみに頼らない調査を行う場合には、「カリキュラム作成主体のキャパシティ」、「教科書調達の制度分析」、「教員研修制度分析」、「教育省のマネジメント能力」等の分析視点は、個々について相当量の調査・分析が必要となり、セクター分析として膨大な業務量となると思われることから、セクター分析として最低限どこまでのデータを必要とするのか検討が望まれる。

添 付 資 料

添付資料-1 基礎教育セクター分析を行う際に標準的に対象とすべき調査項目

大項目		小項目		主な階層／分析の視点
1	人口予測	1-1	人口動向・予測	学齢人口現状
				学齢人口予測
				人口密度地域分布
2	教育セクター改革動向	2-1	教育セクター政策・改革動向	教育制度
				国家開発計画
				教育開発政策
				教育セクター計画
3	外部支援	3-1	ドナー支援動向・グローバルな援助枠組みの運用動向	ドナー支援額・内容・モダリティ
				ドナー協調
				援助枠組適用動向
4	アクセス	4-1	就学動向分析 就学率予測	純就学率（初等・中等）
				総就学率（初等・中等）
				純入学率（初等・中等）
				総入学率（初等・中等）
5	識字・ノンフォーマル	5-1	識字率	成人識字率
6	内部効率	6-1	量的内部効率分析	学年別進級率
				学年別留年率
				学年別中退率
				進学率
				コーホート残存率
				卒業生一人当たり投資年数
7	公平性	7-1	集団毎のアクセス比較分析	集団別留年率
				集団別残存率
				集団別進級率
				集団別進学率
		ジェンダー平等指数		
7-2	障がい児教育・インクルーシブ教育の動向	障がいや特別な支援ニーズの子どもに対する教育政策・現況		
8	学習の質	8-1	学習成果達成状況	修了率
				全国統一試験成績
				PISA、SACMEQ 等国际学力調査の結果
		8-2	学習環境分析	地域別教室当り児童数
				集団別教室当り児童数
				シフト制導入学校数
		8-3	教材調達、配布制度分析	授業時間数
				教材調達の制度分析
8-4	学力の定義	教材配布制度の効率性		
		達成したい学力の定義		
8-5	教育の質保障制度分析	全国学力基準の有無		
		全国学力基準の内容		
		学力調査制度		
		学力調査結果公表方法		
8-6	カリキュラム	視学官制度		
		カリキュラム作成主体のキャパシティ		
8-7	教授言語	カリキュラム改革の動向		
		教授言語		
9	教員	9-1	教員資格・教員配置状況分析	教師当たりの就学者数（地域分布）
				タイプ別教師当り就学者数（地域分布）
		9-2	教員教育制度分析	教員研修制度分析
				教員養成カリキュラムの適切性

大項目		小項目		主な階層／分析の視点
		9-3	教師給与分析	教材知識、教授法、教育心理等の割合の適切性 教師給与水準
		9-4	教員採用・マネジメント制度分析	教師の雇用・解雇の主体 教師の雇用・解雇の基準
		10-1	教育セクターの分権化の構造・機能分析	教育行政権限移譲の状況 各レベルのキャパシティ 財源分権化・配分の仕組み 制度は機能しているか
10	教育行政制度	10-2	教育省のマネジメント	教育省のマネジメント能力
11	教育財政分析	11-1	国家予算・支出に占める教育セクターの割合	公的教育支出・予算の対GDP比率 公的教育支出の政府財政に占める割合
		11-2	公的教育予算・支出に占める各教育サブセクターの割合	公的教育予算・支出に占める各教育サブセクターの割合
		11-3	政府経常予算に占める教育セクター経常経費の割合	公的経常経費予算・支出総額に占める教育セクターの割合
		11-4	教育経常予算・支出分析	教育経常経費のうち教職員給与に充てられる割合
		11-5	教育省予算における国内予算・対外予算の割合分析	教育省予算における国内予算・援助予算比率
		11-6	対外援助予算フロー・管理分析	援助資金のフロー 管理方法
		11-7	私的教育支出分析	受益者負担の割合、家計負担の割合
		11-8	ユニットコスト分析	教育段階別の生徒一人当たりの公教育費用
		11-9	中期的教師需要・経費予測	中期的必要教師数 教員給与水準と必要教師数を踏まえた予測経費額
		11-10	教育予算／公共支出管理制度分析	教育分野の公共財政管理制度の仕組み 仕組みの適切性
12	官民連携	12-1	官民分業・連携状況（PPP）	学校タイプ別就学人口比較 どの集団がどのタイプの学校に進学しているかの要因分析

（出所：JICA「教育セクター分析の標準的項目と手法（2011年10月現在ドラフト）」）

添付資料-2 対象国の社会経済事情（2010年）

	地域	国土面積 ^{*1}	人口 ^{*2}	国内総生産 (GDP) ^{*2}	一人当たり GNI ^{*2}	幼児死亡率 ^{*2}	成人 HIV 感染率 ^{*2} (2009)	成人識字率
		万 Km ²	万人	百万 current US\$	PPP, current International \$	出生 1000 対	%	%
グアテマラ	中米	10.9	1,438.9	41,186	4,650	31.8	0.80%	74.6% (2009)
ニカラグア	中米	13.0	579.0	6,551	2,790	26.9	0.20%	78.1 (2009)
ケニア	東アフリカ	58.3	4,051.3	32,198	1,640	84.7	6.30%	87.0 (2009)
エチオピア	東アフリカ	109.7	8,295.0	29,717	1,040	105.9	データ不在	29.8% (2008)
ウガンダ	東アフリカ	20.0	3,342.4	17,011	1,250	98.9	6.50%	73.2% (2010)
ルワンダ	東アフリカ	2.6	1,062.4	5,628	1150	91.1	2.90%	70.8% (2009)
マラウイ	南アフリカ	11.8	1,490.1	5,054	860	92.1	11.00%	73.8% (2009)
ザンビア	南アフリカ	75.3	1,292.7	16,193	1,380	111	13.50%	70.9% (2009)
カメルーン	西アフリカ	47.3	1,959.9	22,480	2,270	136.2	5.30%	70.7% (2007)
セネガル	西アフリカ	19.7	1,243.4	12,855	1,910	75.2	0.90%	49.7% (2009)
マリ	西アフリカ	124.0	1,537.0	9,251	1,030	178.1	1.00%	26.2% (2006)
ニジェール	西アフリカ	126.7	1,551.2	5,549	720	143.3	0.80%	28.7% (2005)
ブルキナファソ	西アフリカ	27.4	1,646.8	8,820	1,250	176.2	1.20%	28.7% (2007)

(出所： *1 日本国外務省ホームページ「各国・地域情勢」より)

*2 世界銀行ホームページ「World Data Bank」より

注)他国との比較分析のため上記出所に統一したことから、一部各国分析報告書と数値が異なる。

添付資料-3 対象国の基礎教育制度

	地域	初等教育 入学年齢 (歳)	初等教育 年数 (年)	中等教育 年数 (年)		基礎教育の範囲		
				前期	後期	就学 前	初等	前期 中等
グアテマラ	中米	7	6	3	2 又は3	○	○	○
ニカラグア	中米	6	6	3	2 又は3	○	○	○ (中等)
ケニア	東アフリカ	6	8	2	2		○	○ (中等)
エチオピア	東アフリカ	7	8	2	2		○	
ウガンダ	東アフリカ	6	7	4	2	○	○	○
ルワンダ	東アフリカ	5	6	3	3	○	○	○ (中等)
マラウイ	南アフリカ	6	8	2	2	○	○	
ザンビア	南アフリカ	7	7	2	3		○	○
カメルーン	西アフリカ	6	6	仏語 SS ^{*1}			○	○
				4	3			
				英語 SS				
				5	2			
セネガル	西アフリカ	7	6	4	3		○	○
マリ	西アフリカ	7	6	3	3		○	○
ニジェール	西アフリカ	6	6	4	3		○	○
ブルキナファソ	西アフリカ	7	6	4	3		○	○

(出所：本調査国別報告書)

注) *1=サブ・システム (Sub-system)

添付資料-4 対象国の基礎教育制度及び教育政策

	地域	初等教育段階内の進級システム	初等から前期中等への進学システム	無償化		義務教育		
				初等(無償化の年)	前期中等(無償化の年)	就学前	初等	前期中等
グアテマラ	中米	進級試験	進学試験	○ (1985)	○ (1985)	○	○	○
ニカラグア	中米	進級試験	進学試験	○ (1987)	○(中等) (1987)	○	○	○
ケニア	東アフリカ	自動進級	進学試験 足きり	○ (2003)	○ (2008)	--	○	--
エチオピア	東アフリカ	進級審査	進学試験 足きり	○ (1994)	--	--	--	--
ウガンダ	東アフリカ	自動進級	進学試験 足きり	○ (1997)	○(中等の一部) (2007)	--	○	--
ルワンダ	東アフリカ	自動進級	進学試験	○ (2003)	○ (2006)	--	○	--
マラウイ	南アフリカ	進級試験	進学試験 足きり	○ (1994)	--	--	--	--
ザンビア	南アフリカ	自動進級	進学試験 足きり	○ (2002)	(2012年に宣言)	--	--	--
カメルーン	西アフリカ	2学年毎 又は 毎学年の 進級審査	進学試験	○ (2000)	--	--	○	--
セネガル	西アフリカ	進級試験	進学評価	○ (2004)	○ (2004)	--	○	○
マリ	西アフリカ	現地調査 を行って おらず、 不明	進学評価 (2010年 から進学試 験廃止)	○ (1992年 に教育法 で制定、未 だ完全実 施ならず)	--	--	○	○
ニジェール	西アフリカ	2学年毎 の 進級審査	進学試験	(2011年に 宣言)	--	--	○	○
ブルキナ ファソ	西アフリカ	進級認定 制度	進学試験 足きり	○ (2007)	(2007年 宣言、試 行的実施)	--	○	○

(出所：本調査国別報告書)

添付資料-5 対象国の就学前教育総就学率、初等教育総・純入学率

	就学前教育 総就学率	初等教育 総入学率	初等教育 純入学率	初等教育総入学率と 純入学率の差 (ポイント)
グアテマラ	70.1% (2010年)	131.1% ^{*1} (2010年)	70.4% ^{*1} (2010年)	60.7
ニカラグア	54.5% (2010年)	153% ^{*1} (2008年)	67% ^{*1} (2008年)	86.0
ケニア	59.3% (2007年)	--	--	--
エチオピア	--	--	--	--
ウガンダ	7.6% (2010年)	160.6% (2010年)	70.2% (2010年)	90.4
ルワンダ	11.6% (2011年)	213% (2010年)	--	--
マラウイ	--	154.1% ^{*1} (2010年)	80.6% ^{*1} (2010年)	73.5
ザンビア	17.1% (2007年)	121.3% (2010年)	53.7% (2010年)	67.6
カメルーン	28.4% (2009/10年)	133.6% (2010年)	58.9% ^{*1} (2009年)	69.0
セネガル	10.7% (2011年)	113.3% (2010年)	60.0% ^{*1} (2007年)	53.3
マリ	--	74.6% (2010年)	18.5% (2010年)	56.1
ニジェール	4.6% (2009/10年)	99.8% (2010年)	66.1% ^{*1} (2011年)	33.7
ブルキナファソ	3.0% (2010年)	88.3% (2011年)	57.9% (2008年)	30.4

(出所：本調査国別報告書)

注) *1=出所は UNESCO 統計

添付資料-6 対象国の初等教育総・純就学率及び前期中等教育総・純就学率

	初等教育 総就学率	初等教育 純就学率	初等教育総就 学率と純就学 率の差 (ポイント)	前期中等教育 総就学率	前期中等教育 純就学率
グアテマラ	116.2% (2010年)	95.8% (2010年)	20.4	70.9% (2010年)	42.94% (2010年)
ニカラグア	116.7% (2010年)	91.8% (2010年)	24.9	78%*1 (2008年)	39.1% (2010年)
ケニア	115.0% (2011年)	95.7% (2011年)	19.3	48.8% (2008年)	32.7% (2009年)
エチオピア	96.4% (2010/11年)	85.3% (2010/11年)	11.1	38.4% (2010/11年)	16.3% (2010/11年)
ウガンダ	128.0% (2010年)	96.0% (2010年)	32.0	28.3% (2010年)	24.6% (2010年)
ルワンダ	127.3% (2011年)	95.9% (2011年)	31.4	35.5%*2 (2011年)	25.7%*2 (2011年)
マラウイ	126.0% (2011年)	110.0% (2011年)	16.0	40.0%*1 (2010年)	--
ザンビア	96.0% (2010年)	84.0% (2010年)	12.0	33.4% (2010年)	29.6% (2010年)
カメルーン	119.8% (2010年)	92.4% (2010年)	27.4	50.9% (2009年)	--
セネガル	93.9% (2011年)	75.0%*1 (2011年)	18.9	53.2% (2011年)	--
マリ	81.5% (2010年)	62.1% (2010年)	19.4	54.8% (2010年)	33.2% (2010年)
ニジェール	76.1% (2011年)	67.2% (2011年)	8.9	17.8% (2010年)	1.8% (2008/09年)
ブルキナファソ	79.6% (2011年)	62.2% (2011年)	20.4	32.3% (2011年)	17.5% (2011年)

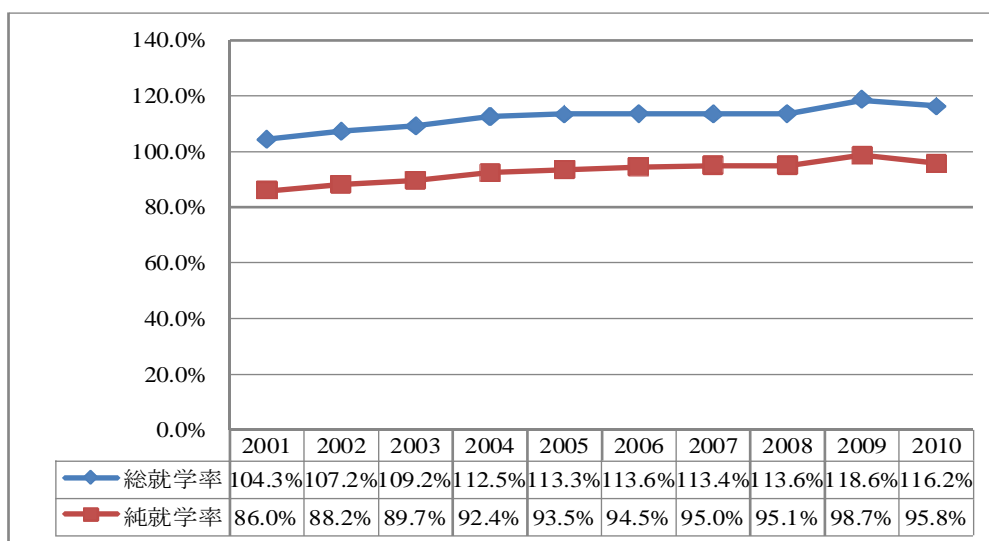
(出所：本調査国別報告書)

注) *1＝出所は UNESCO 統計

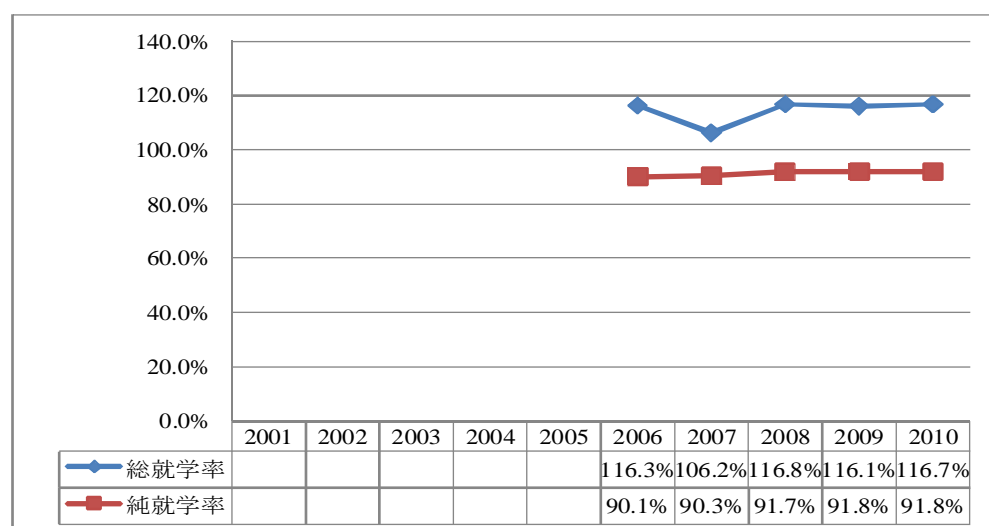
*2＝前期後期中等教育の値 (前期中等教育のみの値は入手できず)

添付資料-7 対象国の初等教育総・純就学率の推移

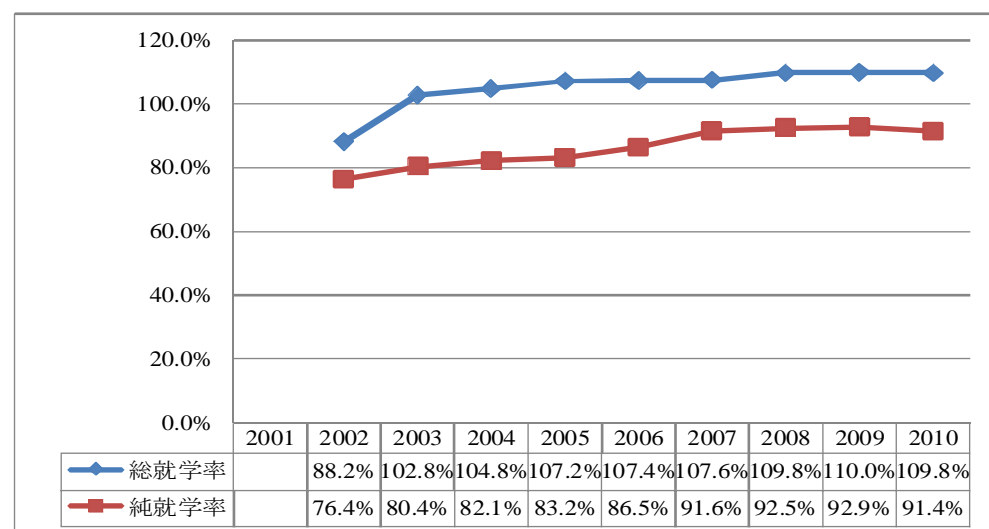
グアテマラ



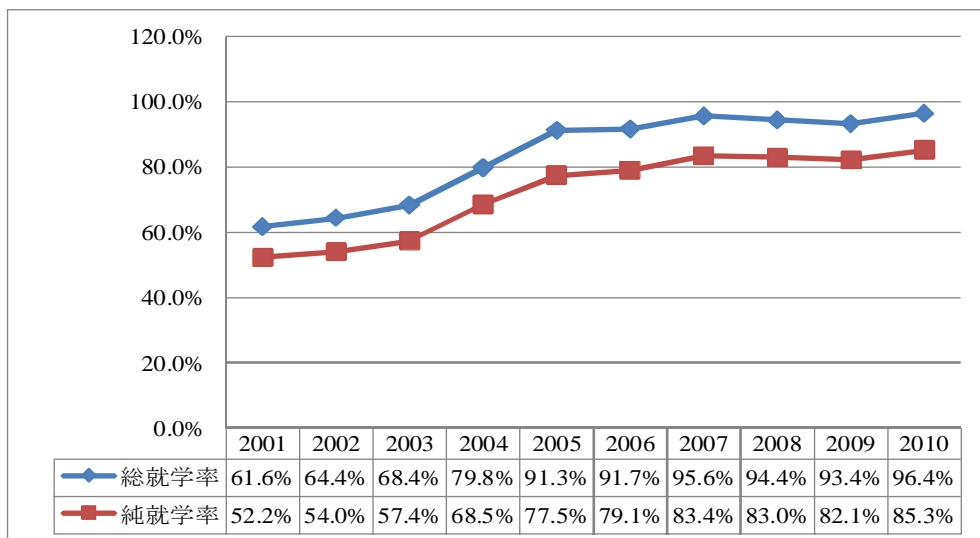
ニカラグア



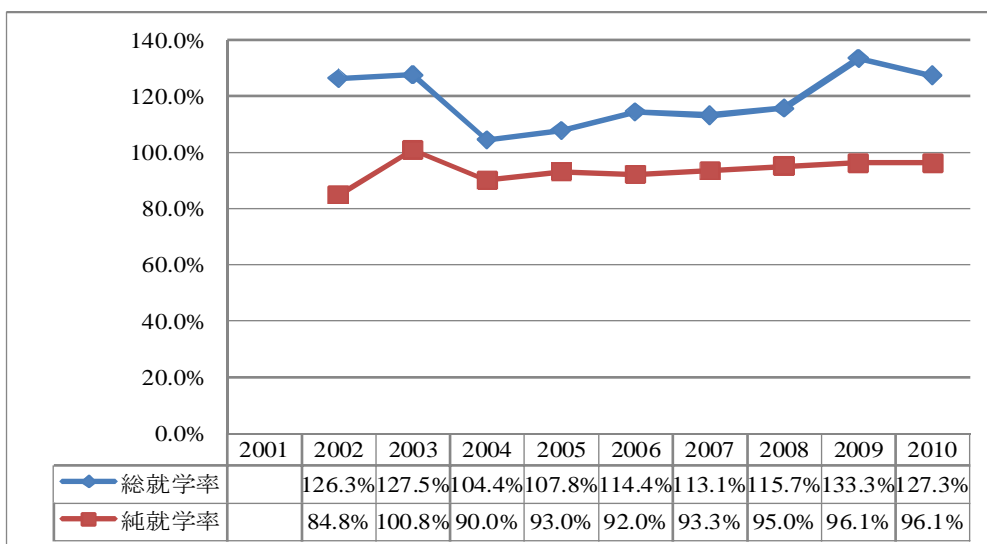
ケニア



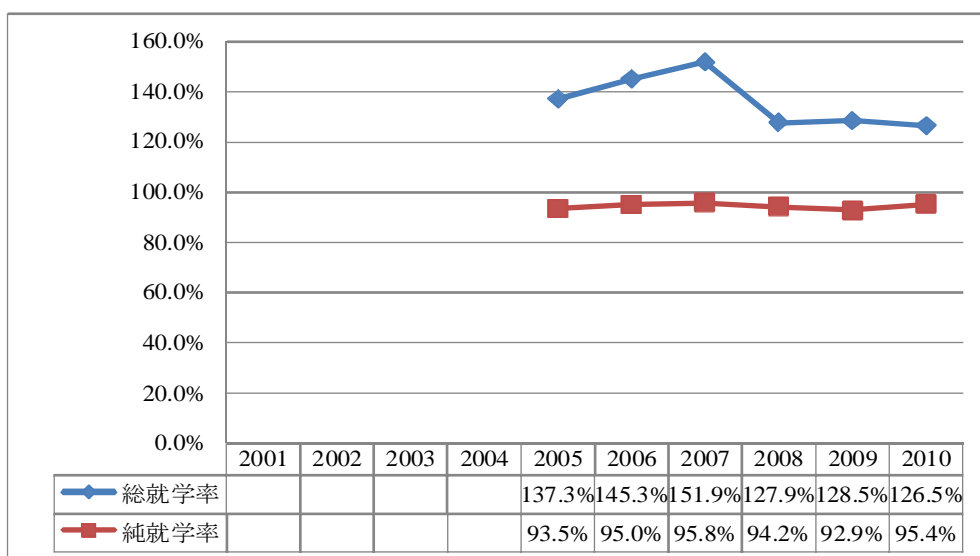
エチオピア



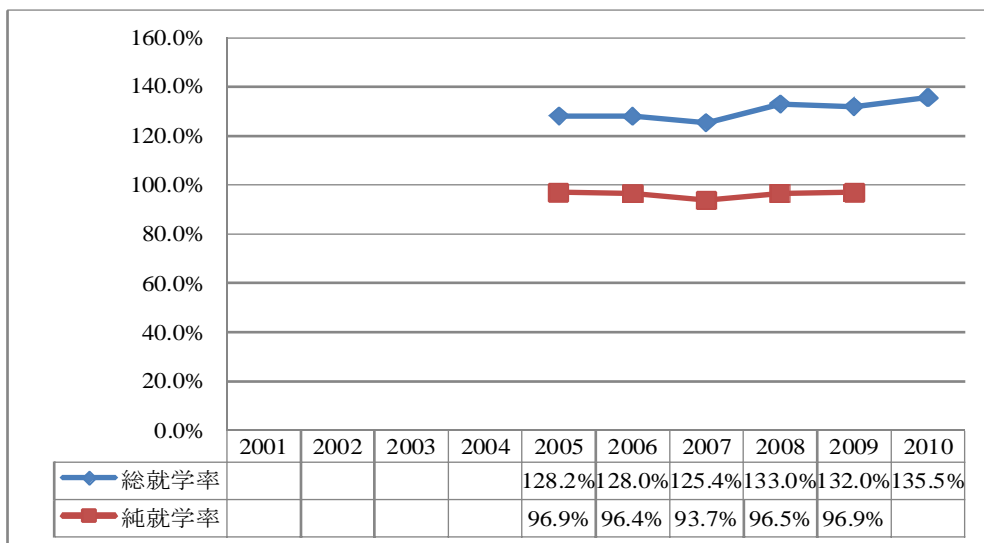
ウガンダ



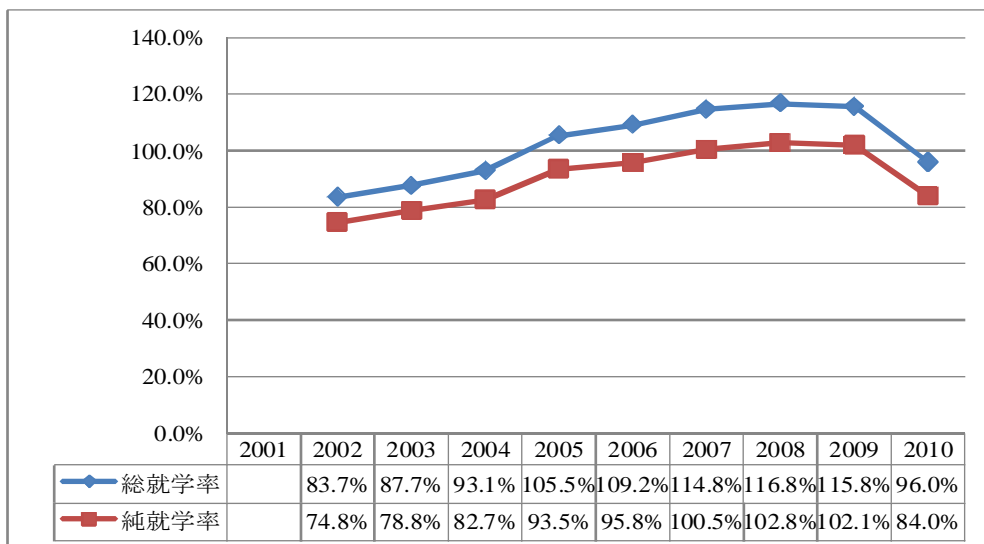
ルワンダ



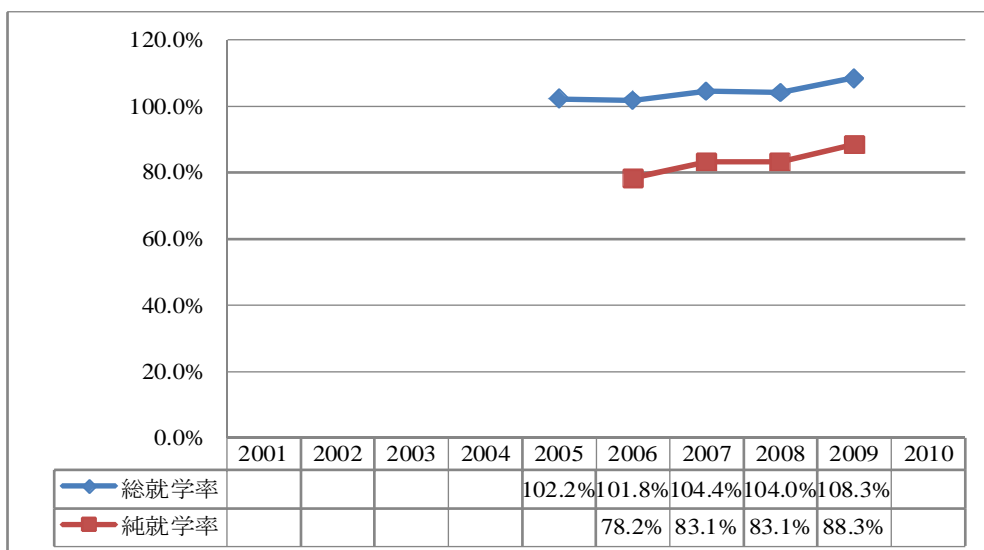
マラウイ



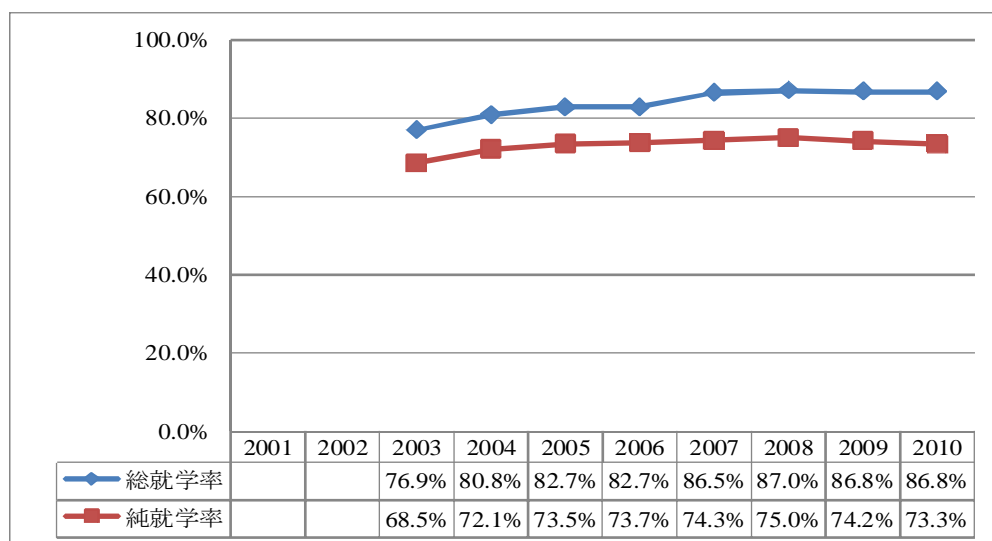
ザンビア



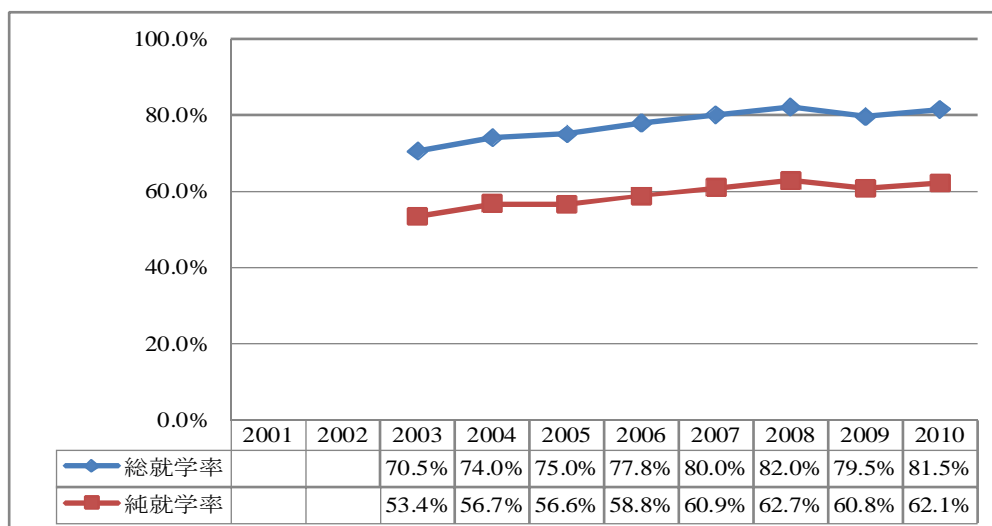
カメルーン



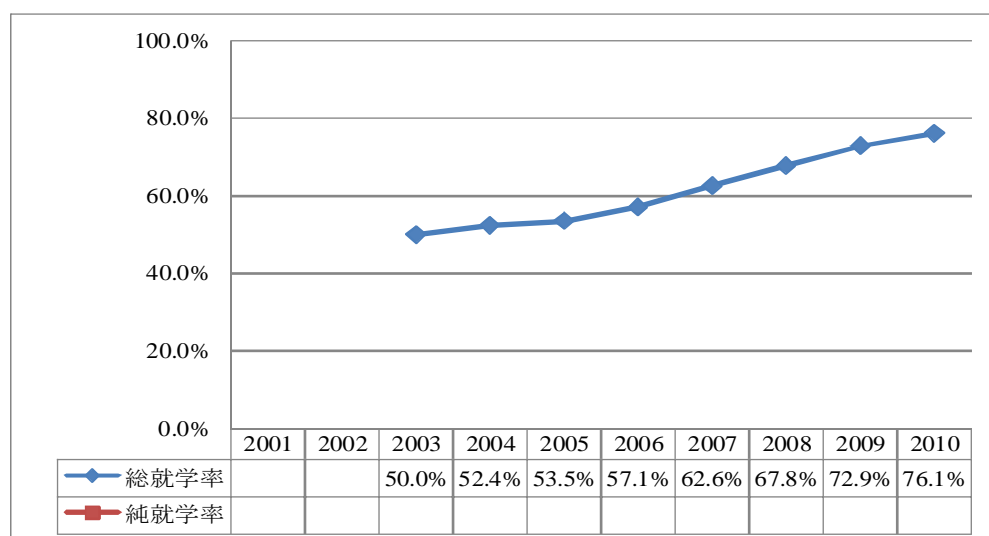
セネガル



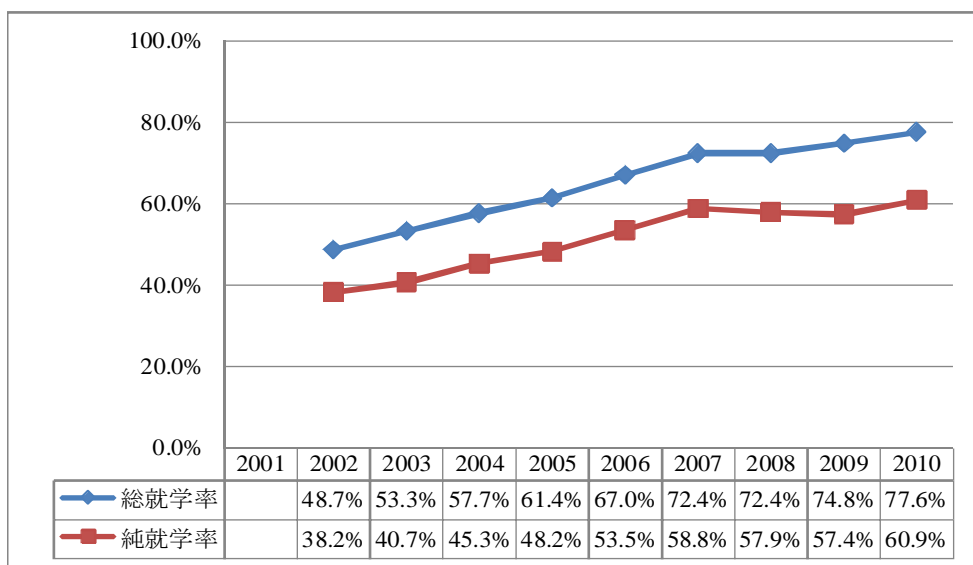
マリ



ニジェール



ブルキナファソ



(出所：本調査国別報告書)

添付資料-8 対象国の初等教育留年率、中退率、残存率、修了率

	初等教育 留年率	初等教育 中退率	初等教育 残存率		初等教育 修了率
グアテマラ	11.9%	6.0%	64.8%	6年生まで	81.0%
	(2010年)	(2010年)	(2010年)		(2010年)
ニカラグア	9.5%	8.8%	50.2%	6年生まで	80.4
	(2009年)	(2010年)	(2010年)		(2010年)
ケニア	9.8%	3.5%	73.8%	5年生まで	74.6%
	(2003年)	(2007年)	(2007年)		(2011年)
エチオピア	8.5%	13.1%	55.0%	5年生まで	52.5%
	(2009年)	(2010年)	(2009年)		(2010年)
ウガンダ	10.9%	14.7%	62.0%	5年生まで	54.0%
	(2010年)	(2009年)	(2010年)		(2010年)
ルワンダ	13.0%	11.4%	47.2% ^{*1}	5年生まで	78.6%
	(2010年)	(2010年)	(2009年)		(2011年)
マラウイ	18.8%	9.5%	75.0%	5年生まで	66.8%
	(2009年)	(2009年)	(2011年)		(2010年)
ザンビア	6.4%	2.3%	83.3%	5年生まで	90.4%
	(2010年)	(2010年)	(2009年)		(2010年)
カメルーン	11.0%	6.6%	76.3%	5年生まで	78.7%
	(2010年)	(2009年)	(2009年)		(2010年)
セネガル	3.0%	8.9%	63.0%	6年生まで	66.5%
	(2010年)	(2010年)	(2008年)		(2011年)
マリ	15.5%	4.5%	75.5%	6年生まで	58.3%
	(2010年)	(2010年)	(2010年)		(2010年)
ニジェール	4.1%	10.6%	61.6%	5年生まで	51.2%
	(2010年)	(2009年)	(2010年)		(2011年)
ブルキナファソ	9.6%	6.7%	70.3%	6年生まで	45.9%
	(2011年)	(2011年)	(2010年)		(2009年)

(出所：本調査国別報告書)

注) *1=ルワンダ国別報告書では全体の流れから世銀 CSR の数値を利用したが、総合分析で国際比較をする際には World Data Bank の数値を用いることとした。

添付資料-9 初等教育の留年率、中退率、修了率からみた対象国の特徴

修了率	留年率及び中退率	対象国名	留年率・中退率が高い学年	教育制度関連の特徴
修了率が70%以上	留年率も中退率も8%未満	ザンビア	1年生留年率 進学試験のある学年	初等無償化、自動進級、中退させないため留年させる（男子）
		グアテマラ	1年生留年率	初等無償化、進級試験
	留年率は8%以上だが、中退率は8%未満	ケニア	1年生留年率及び中退率	初等無償化、自動進級、進学試験の成績で校長・教員評価
		カメルーン	仏語SSの留年率が英語SSより高い 1年生と6年生留年率	初等無償化、進級審査（毎学年から2年毎に移行中）
	留年率は8%未満だが、中退率は8%以上			
	留年率も中退率も8%以上	ニカラグア	1年生留年率	初等無償化、進級試験
ルワンダ		1年生留年率及び中退率	初等無償化、自動進級	
修了率が70%未満	留年率も中退率も8%未満			
		マリ	5年生留年率 3年生・5年生中退率	初等無償化不完全、進級制度は不明
	留年率は8%以上だが、中退率は8%未満	ブルキナファソ	6年生留年率	初等無償化、進級認定制度
		セネガル	1年生、5年生、6年生中退率	初等無償化、進級試験、1年生・3年生・5年生では自動進級
	ニジェール		6年生留年率 1年生、2年生、6年生中退率	これから初等無償化を導入、2年毎の進級審査
	留年率も中退率も8%以上	エチオピア	1年生留年率 1年生、8年生中退率	初等無償化、進級審査
		ウガンダ	6年生、1年生留年率 1年生中退率	初等無償化、自動進級
		マラウイ	1年生～3年生留年率 7年生・8年生女子、1年生男女の中退率	初等無償化、進級試験

（出所：本調査国別報告書に基づいて作成）

注）SS＝サブ・システム（Sub-System）

添付資料-10 対象国の初等教育におけるシフト制、授業時間数、教科書配布の状況

	シフト制	授業時間数	教科書配布状況
グアテマラ	シフト制が導入されている。 (シフト制はシステムの1つで、アフリカの対象国のように問題を生み出すという認識は無い)	平均年間授業日数 133 日 (既定の 72%) (2005 年) 教員の給与受け取り等による欠勤	児童 1 人当たり教科書数等のデータは入手できず
ニカラグア	都市部では 8 割、他では 3 割～6 割がダブル・シフト制導入	年間授業時間のデータは入手できず	各科目平均して 2 人に 1 冊以下
ケニア	ダブル・シフト、マルチ・シフトを導入 割合は不明	1 年生から 3 年生 : 682.5 時間 4 年生から 8 年生 : 910 時間	英語は教科書 1 冊当たり児童 1.2 人、数学及び理科は 1.3 人
エチオピア	初等学校の 21%がシフト制を導入	一般 742.5～866.3 時間 シフト 660～770 時間	児童 1 人当たり教科書数等のデータは入手できず
ウガンダ	初等教育には導入していない (中等に導入)	年間 720 時間 (1～3 年生) 実際は、教員の欠勤や行事等で減少	各教科平均して児童 3 人に 1 冊
ルワンダ	ダブル・シフト、トリプル・シフトを導入 割合は不明	シングル・シフトの場合は 900 時間、ダブル・シフトでは 721 時間	主要科目 (算数、英語、社会科) は教科書数が児童数を上回るが、ルワンダ語と理科では児童 1 人当たり 0.5 冊
マラウイ	初等学校の 11.6%がオーバーラッピング・シフト制、9.1%がダブル・シフト制	年間平均授業時間 721 時間 (既定の 80%以下) 教員の欠勤、児童の欠席による	各教科平均して児童 1 人当たり 0.5 冊
ザンビア	1～4 年生を教える教員の 49%がダブル・シフト、トリプル・シフトを担当 (2009 年推計)	ダブル・シフトにより推計年間授業時間は 665 時間に減少 (規定時間の 3 分の 2)	英語は児童 2 人に 1 冊、数学は 3 人に 1 冊、ライフスキルは 5 人に 1 冊の教科書
カメルーン	主に都市部でダブル・シフトを導入	仏語 SS は年間 990～1,071 時間、英語 SS は 1,071～1,239 時間目標 実際は教員の欠勤や行事により平均 920 時間	教科書はあまり使用されていない 必要冊数に対して全教科平均して 8.5%の所有率
セネガル	全学級の 10%がダブル・シフト制 (2011 年)、シフト制は減少傾向	教員の欠勤、ストライキ等で平均年間授業時間数は 690 時間 (2004 年)	児童 1 人に 0.5 冊以下
マリ	全学級の 6.3%がダブル・シフト制 (2010 年)、シフト制は減少傾向	年間 122 日間の授業日数 (既定の 71%) (821 時間) ダブル・シフト、教員の休暇、児童の欠席等のため	仏語と算数は 1 冊を 1.2 人～1.3 人で使用 歴史や地理は 7 人～10 人に 1 冊
ニジェール	政府はシフト制を禁止している	教育法では週 30 時間、年間 36 週の授業時間 契約教員のストライキ、欠勤により 10%以上のロス	仏語では児童 1 人に 1 冊がほぼ実現。算数も 1 人に 1 冊が一部学年で実現
ブルキナファソ	初等学校の 31%がダブル・シフト制 (2008 年)	平均年間授業時間は 574 時間 (規定時間の 60%) (2006 年)	リーディングの教科書は 1 人 1 冊配布しても余る。 地理は 2 人に 1 冊のみ

(出所：本調査国別報告書)

添付資料-11 対象国の初等教育における教授言語、カリキュラム改訂の状況

	教授言語	カリキュラム改訂状況
グアテマラ	1年生～3年生は西語と現地語でバイリンガル教育を行うプログラムを実施	2000年代はコンピテンシー向上のためのカリキュラム改訂
ニカラグア	現地語と他の言語で教育を行うバイリンガル教育プログラムを実施	2007年からコンピテンシー重視のカリキュラム改訂開始
ケニア	1年～3年の教授言語は現地語。4年生以降は英語が教授言語 教科書が英語のまま、教員が現地語を話せない場合もある	コンピテンシー・ベースト・アプローチのカリキュラム改革を進めている
エチオピア	初等教育は母語、中等教育は英語 オロミア州は初等教育はオロモ語、南部諸民族州では多民族のため5年生から英語が教授言語	カリキュラムは5年ごとに改訂 2010年フレームワークが発行された新カリキュラムは、目的達成型からコンピテンシー・ベーストに変革
ウガンダ	1年から3年は現地語を教授言語とし、4年を移行期間として、4年生修了時点から英語を教授言語とする	2003年から初等教育カリキュラム改訂 セマティック・カリキュラム導入
ルワンダ	1年～3年の教授言語はルワンダ語。4年生以降は英語を教授言語。仏語は中等からの選択制	2016年に改訂版作成の計画
マラウイ	改訂カリキュラムでは、1年～2年の教授言語は現地語、チェワ語と英語は科目、3年・4年は移行期間で、5年以降の教授言語は英語	2007年より初等教育カリキュラムを学年ごとに改訂した。コンピテンシー・ベースト、継続的アセスメント等を導入 教師の理解レベル、負担増が懸念される
ザンビア	従来は1年生から英語が教授言語 新カリキュラムでは低学年は現地語（7つのゾーン言語）を教授言語とし、5年生以降は英語を教授言語とする	2014年の実施を目指してカリキュラム改訂中 現地語の導入、アカデミックパスとテクニカルパスの進路導入、科目の整理など
カメルーン	教授言語は仏語（仏語SS）、英語（英語SS）。遠隔地で現地語での授業が有効で、教員がいる場合は現地語で授業	2001年以降、カリキュラム改訂・普及。 児童中心型で、コンピテンシー・ベースト・アプローチへ
セネガル	教授言語は一般的に仏語 2002年から試験的に現地語を導入。教員養成、教科書整備に遅れ。宗教上の理由から、アラビア語も教授言語とした	2001年から開始したカリキュラム改訂（コンピテンシー・ベースト・アプローチ）の普及・研修段階
マリ	1年生から現地語を使った授業を推奨 バイリンガル教育では1年生は現地語、2年生から仏語を科目に、3年～6年は半分が現地語で半分が仏語	2002年から試行が開始されたカリキュラム改訂は2010年でも完了していない
ニジェール	仏語校、現地語と仏語を組み合わせた実験校、アラビア語と仏語併用のマドラサ校の3つがある。仏語校が大多数	義務教育化に伴い初等教育を5年に短縮するため、2012年から2020年にかけてカリキュラム改訂
ブルキナファソ	仏語を教授言語とする。 2008年の政策文書で現地語での教育を推奨。バイリンガル教育を試行中	過去20年改訂しておらず、コンピテンシー・ベースト、バイリンガル教育等を入れて改訂する予定

（出所：本調査国別報告書）

添付資料-12 対象国の初等教育における教員資格及び教員待遇の状況

	有資格・無資格教員の状況	教員待遇
グアテマラ	データ入手できず	教員の給与は公務員に比較して相対的に低い
ニカラグア	有資格教員 74.8%、無資格教員 25.2% (2010 年)	有資格教員の給与は改善されたが、無資格教員の給料は安く、初任給は最低生活基準の半分以下であり、2 つの職をもたざるをえない
ケニア	ほぼ 100%が有資格教員（研修済み教員）	基本給に加えて、手当等を加えると教員給与は一人当たり GDP の 6 倍
エチオピア	1 年から 4 年の有資格教員 22.7%、無資格教員 77.3%(制度変更により減少) 5 年から 8 年の有資格教員 83.8%、無資格教員 16.2%	2010 年の一人当たり GNI と比較すると、勤続 12 年教員で 1.04 倍と、ケニアやザンビアに比較して低い
ウガンダ	有資格教員 89%、無資格教員 11% (2010 年)	教員平均給与は一人当たり GDP の 3.8 倍 教員宿舎の重要性が高い 欠勤率が 27%に達すると言われる 教員離職率 6%
ルワンダ	有資格教員 98.6% (2011 年)	2003 年の初等教育における教員給与は一人当たり GDP の 3.3 倍 教員以外の公務員と比較すると低いレベル ルワンダにおける教員の離職率は低い
マラウイ	有資格教員（研修を受けた教員） 82.6%、無資格教員 17.4% (2011 年)	教員平均給与は一人当たり GDP の 6.3 倍 教員は比較的安定した職業とみなされ定年まで勤める教員が多い 離職率は 3.2%と比較的低い
ザンビア	有資格教員 92.2%、無資格教員 7.8% (2010 年)	教員平均給与は一人当たり GDP の 4.9 倍 教員宿舎の重要性が高い。農村手当も提供 教員離職者 9,735 人 (2010 年)
カメルーン	有資格教員 78.6%、無資格教員 21.4% (2010 年)	1990 年代終わりから 2006 年まで、経済危機で新規採用はほとんど行われなかった 教員給与は一般公務員と同じ規程
セネガル	有資格教員 62%、資格が確認できない教員 38% (2011 年)	初等教員新規雇用はボランティア教員のみ 教員給与は正規教員が一人当たり GDP の 7.5 倍、契約教員 3.4 倍、ボランティア教員 1.9 倍
マリ	有資格教員 52.4%、無資格教員 47.6%	教員平均給与は一人当たり GDP の 4.6 倍 雇用形態によって給与レベルが大きく異なる
ニジェール	有資格教員 96%、無資格教員 4% (2011 年)	教員給与は公務員が一人当たり GDP の 11 倍、契約教員は 5.5 倍
ブルキナファソ	有資格教員 90.7%、無資格教員 9.3% (2009 年) 私立学校に無資格教員が多い	教員給与は正規教員が一人当たり GDP の 6.8 倍、補助教員が 5.1 倍、補助（無資格）教員が 4.5 倍と比較的高い

(出所：本調査国別報告書)

添付資料-13 対象国の基礎教育における地方分権化の進捗

	分権化／分散化	進捗状況
グアテマラ	【分散型分権化】教育省の部署を中心に地方行政機関と地域参加の両輪で分権化を進めている	地方教育事務所の能力強化が図られ、徐々に分権化が進捗しつつある
ニカラグア	【分散型分権化】学校自治と教育の市営化から成る分権化プログラムを実施。県・市レベルに運営支援機関を設置して、権限を委譲	中央から地方教育行政機関への委譲は進んでいるが、県・市の教育行政キャパシティを強化することを目的としている
ケニア	【分散型分権化】州・県教育事務所、学校へ、教育サービス管理、計画作成、学校モニタリング、学校建設	地方分権化は進められつつあるが、未だ、意思決定は中央集権の状況にある
エチオピア	【分散型分権化】地方議会等の監督のもと、州教育局、ワレダ教育事務所に計画作成、実施、予算管理等を委譲	ワレダレベルの行政官の意思決定、計画策定、サービス実施能力に問題があり、中央の決定に従うことが多い
ウガンダ	【分権化】無償化政策を契機に、初等・中等教育の権限を地方政府に委譲。地方教育事務所も、地方政府の中に置かれる	初等分権化が進んでいるが、中等の権限はまだ中央が一部握っている。資金の流れには問題がある
ルワンダ	【分権化・分散型併用】教育行政にかかわる業務を、郡教育事務所、セクター、学校、コミュニティ等に委譲	予算等の制約はあるものの、比較的順調に進み、サービス・デリバリーの改善にもつながっている
マラウイ	【分散型分権化】教育省の出先であるディビジョンと県議会に属する県事務所が担い手。初等と遠隔教育に関する教育サービスを地方議会に委譲	県教育事務所の給与等は議会から支払われるが担当官の人事権は教育省が持ったままで、教育開発予算の権限も委譲されておらず、十分な分権化は進んでいない
ザンビア	【分散型分権化】教科書配布、教材購入等、一部業務を、州教育事務所、県教育ボード事務局が担当する	仕組は導入されたが、地方に資金が流れておらず、地方分権化はほとんど進んでいない
カメルーン	【分散型行政】地方行政には教育行政の権限は委譲されていない。州・県教育事務所は、事業計画や予算の決定権は持たず、出先業務を担当	教育相の出先機関が、コミューンに対する支援・調整、モニタリング等を行っている
セネガル	【分権化・分散型併用】教育分野の計画・実施権限と予算が中央から地方自治体へ委譲。学校監督、試験や教員管理、教員採用等を州・県教育事務所が担当	行政経験不足、人材不足、資金不足で地方自治体は機能しておらず、分権化は進んでいない。予算と人材不足で、州・県事務所も機能していない
マリ	【分権化・分散型併用】コミューンが、教員採用、給与支払い、施設整備等を担当。給与以外の教育予算は州・県教育事務所に配賦	地方分権化はドナー主導で進んでおり、地方行政能力や学校運営委員会は能力不足。州・県教育事務所が技術指導を行う。
ニジェール	【分散型行政】地方行政に権限は委譲されていない。州・県教育事務所が出先機関として業務	学校運営費等の配布も行われておらず、中央集権型である。
ブルキナファソ	【分権化・分散型併用】コミューンに学校建設、教材購入、教員配置等の権限を委譲。地方出先事務所を通して、地方教育行政を実施	行政経験が少ないため、入札等の業務に時間がかかり、予算管理も十分に行えていないケースがある。農村コミューンに多い。

(出所：本調査国別報告書)

添付資料-14 対象国教育省のマネジメント能力に関する
妥当性、効率性、有効性の視点からのレビュー結果

	妥当性	効率性	有効性
グアテマラ	教育省大臣、局長が頻繁に交代 意思決定に時間がかかる 行政能力が低く、実施計画が立てられない	ドナー支援による資金の手続きに時間がかかり、執行率が低い プログラム調整とモニタリング能力が低い	教育省の計画実施能力が低く、予算執行率が低い 2011年は教員ストライキ、大統領選挙、政権移行でプロジェクト進捗が遅れた
ニカラグア	新政権発足以来変容の過程にあり、組織体制も不明確 ドナー対話の機会が減少 教育省内の人材不足	長期計画がなく、セクター計画と言えるものもない 予算執行に問題あり 汚職の問題は特にない 政権交代による組織替えが非効率	教科書が末端まで届き、地方まで統制がとれている ドナー支援もあり、行政能力は改善されつつある
ケニア	セクター計画へのコミットメント、オーナーシップは高かった ガバナンス能力は低め 計画策定に時間がかかる	政策及び教育法の上位計画との整合性は高い 意思決定が中央に過度に集中 教育統計の未整備 汚職により教育財源損失	教育目標達成率に対する評価は、比較的低い プログラム途中の予算凍結により執行率が低い 未だ汚職の真相は明らかにされていない ドナー調整能力不足
エチオピア	セクター計画の透明性あり 地方分権化が進み、教育省のコミットメントは低下 計画策定はドナーに依存	セクター計画の上位計画との整合性は高い 初等教育開発の包括的モニタリングは行われていない 教育統計の信頼性に問題	教育セクターへの予算配分の減少が懸念される 以前の教育セクター計画の目標が達成されていない ドナー調整には問題なし
ウガンダ	ドナー調整・協調におけるリーダーシップは高い 行政官能力は近隣諸国と比較して優秀 意思決定に政治色が濃い	教育省の役職で人材が配置されていないところがある 地方・学校への資金の流れには漏れがある 汚職防止体制は十分でない	就学者は大幅に増加 公立学校の教員・教室不足が深刻化したが、対応しきれず、私立に依存 手続き等のプロセスが遅い
ルワンダ	セクター計画のオーナーシップが高い 中央のキャパシティは高いが、地方レベルに問題	極めてスリムな教育行政機構で目標達成 近隣諸国の中では汚職に関する指数は良好	アクセスは伸びたが、質の問題に対応できていない 調査・分析能力が不足 プログラム実施率が高い ドナー調整の模範例
マラウイ	ドナー調整能力が改善 教育省内の各部署にリーダーシップの欠如 説明責任は適切に遂行されていない	予算は引き続き増加 教育省内各部署の役割に重複があり、役割・機能が不明確 教育ポストが埋まっていない モニタリング体制は未整備	就学率の改善は達成したが、質はむしろ悪化した 調達・雇用等のプロセスの進捗が遅い 地方との調整能力は低い
ザンビア	セクター計画作成が遅れ、コミットメントが低い 説明責任を果たす体制は整備されていない	地方分権化に遅れ セクター計画は新政権マニフェストに整合性が高い 地方への資金の流れは把握されていない	アクセスは改善されたが、質は悪化もみられる 予算計画・執行能力、透明性が低い ドナー調整能力は高くない

	妥当性	効率性	有効性
カメルーン	基礎教育省のマネジメントをドナーが評価 コミットメント、説明責任 遂行能力も高い	セクター計画の上位計画との 整合性は高い 基礎教育省はスリム化した が、教育関連 4 省間の調整に 時間がかかる 汚職防止策を適切に実施	セクター計画のアクセスは達 成されたが、修了率やジェン ダー等が依然課題 ドナー調整能力も有する 政府側の財政負担を計画通り 遂行
セネガル	ドナー支援依存率の低さ 等、計画実施のコミットメ ント有 政策と予算配分に整合性が 低い	セクター計画と上位計画の整 合性は高い 担当者の役割・機能は明確で ない 公共財政管理には課題が山積	アクセスは改善したが、質と 運営に課題 予算執行能力は不明 モニタリングは適切に行われ ていない ドナー調整には一定の評価
マリ	行政官の能力向上が行われ てきた セクター計画もほぼ独力で 作成した	地方分権化は進んでいるが、 能力強化や体制づくりが不十 分である コネクション・ベースで雇用 や昇進が行われる	研修が仕事のパフォーマンス 向上より収入源としてとらえ られる
ニジェール	コモンファンド運営・執行 率・説明責任についてマイ ナス評価	政策策定等に時間がかかる 汚職問題が起きるなど、対策 は十分でない モニタリング評価は未整備	セクター計画の目標はほぼ達 成された セクター計画で教育省内の連 携が強化されてきた スケジュール管理が弱い 予算管理・執行能力が低い
ブルキナ ファソ	時間はかかったがよく調整 してセクター計画を作成 ドナーも含め合同レビュー が行われ、透明性確保 説明責任を果たしている	セクター計画と上位計画の整 合性は高い 教育省は安定しているが、地 方分権化の役割等が不明確 関係省庁の巻き込み、調整が 不十分 財政報告の質は改善	セクター計画のアクセス関連 目標はほぼ達成 質については大きな課題 2008 年に採択した義務教育 化、無償化、カリキュラム改 訂が行われていない

(出所：本調査国別報告書)

添付資料-15 対象国教育セクター予算の概要

	政府予算に占める教育予算の割合	GDPにおける教育予算の割合	教育予算における初等・中等（職業訓練・技術教育含む）教育予算の割合	教育予算における人件費の割合	ユニットコスト*1（一人当たりGDPに対する割合）
グアテマラ	18.9% (2010年)	2.76% (2010年)	NA	99.46% (2010年)	10.4% (2008年)
ニカラグア	17.0% (2009年)	5.9% (2009年)	NA	NA	9.9% (2006年)
ケニア	26.7% (2009/10年)	6.2% (2009/10年)	初等：5.4% 中等：9.4% (人件費を除く) (2011/12年)	78.8% (2009/10年)	22.2% (2006年)
エチオピア	21.1% (2007/08年)	約5% (2008年)	初等：51.3% 中等：13.8% (2010年)	95.7% (2007/08年)	18.2% (2010年)
ウガンダ	17.0% (2010年)	3.3% (2010年)	初等：42.1% 中等：26.0% (2011年)	70.0% (2011年)	7.2% (2009年)
ルワンダ	15.4% (2008年)	4.1% (2008年)	初等：39.4% 中等：33.4% (2009/10年)	45.1% (2008年)	8.2% (2010年)
マラウイ	16.4% (2010/11年)	5.7% (2011年)	初等：56.0% 中等：16.7% (2010/11年)	49.5% (2010/11年)	6.8% (2010年)
ザンビア	19.9% (2010年)	3.5% (2010年)	初等：52.1% 中等：31.5% (2011年)	56.0% (2010年)	5.3% (2005年)
カメルーン	16.6% (2010年)	3.5% (2010年)	初等：39.3% 中等：48.9% (2009年)	約60% (2009年)	6.6% (2010年)
セネガル	28.8%	5.1% (2010年)	初等：41.9% 中等：33.0% (2009年)	70% (2005年まで)	16.4% (2010年)
マリ	22.7% (2008年)	3.43% (2008年)	初等：36.5% 中等：39.5% (2008年)	55% (2008年)	15.0% (2009年)
ニジェール	10.3% (2011年)	4.6% (2009年)	初等：69.4% 中等：28.4% (2008年)	69.4% (2011年)	21.1% (2010年)
ブルキナファソ	11.5% (2011年)	3.7% (2007年)	初等：66.3% 中等高等：33.7% (2009年)	68.7% (2011年)	19.5% (2010年)

(出所：本調査国別報告書)

注) *1 ユニットコストの出所は World Bank Website、2012

添付資料-16 対象国に対するドナー支援の概要

国名	教育予算に占めるドナー支援の割合 (2010年)	SWAps 支援動向、主要ドナー
グアテマラ	10.27%	<ul style="list-style-type: none"> ・大統領府企画庁のオーナーシップが低く、援助協調は停滞気味 ・GIZ、USAID、世銀、ブラジル、FAO等
ニカラグア	17.91%	<ul style="list-style-type: none"> ・2005年からSWAps開始 ・欧州ドナーの撤退により国際機関のみ財政支援 ・世銀、EU、スペイン、ルクセンブルグ、国連機関等
ケニア	3.8%	<ul style="list-style-type: none"> ・2005年からSWAps開始 ・2009年にドナーによる資金凍結 ・DFIDにより次期プールファンドへの技術支援 ・AfDB、世銀、USAID、JICA、国連機関等
エチオピア	18.0%	<ul style="list-style-type: none"> ・GEQIP、EPF、PBS等、複数のプールファンド ・DFID、世銀、EC、USAID、イタリア等
ウガンダ	12.3%	<ul style="list-style-type: none"> ・1998年よりSWAps開始 ・EU、オランダ、アイルランド、国連機関等
ルワンダ	23.0%	<ul style="list-style-type: none"> ・2006年からSWAps開始 ・ドイツ、日本、UNICEF、DFID、WFP等
マラウイ	19.0%	<ul style="list-style-type: none"> ・2010年よりSWAps開始 ・DFID、国連機関、世銀、USAID、JICA等
ザンビア	9.8%	<ul style="list-style-type: none"> ・2008年よりSWAps開始 ・デンマーク、オランダが対ザンビア支援から撤退 ・アイルランド、USAID、JICA、UNICEF等
カメルーン	21.0% (2008年)	<ul style="list-style-type: none"> ・GPE支援が決定され、2012年から調整が再開 ・世銀、フランス開発庁、国連機関、日本等
セネガル	8.4%	<ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクト型支援、セクター財政支援、MDTF支援が行われている ・世銀、USAID、フランス開発庁、カナダ、ルクセンブルグ、JICA等
マリ	32.0%	<ul style="list-style-type: none"> ・1998年よりSWAps開始 ・オランダ、スウェーデン、ノルウェー、カナダ等
ニジェール	14.2%	<ul style="list-style-type: none"> ・2005年にコモンファンド設置が合意されたが、機能せず。一部ドナーが資金投入したが、執行率は低い ・スイス、JICA、国連機関等
ブルキナファソ	14.3%	<ul style="list-style-type: none"> ・2002年よりSWAps開始 ・フランス開発庁、スイス、カナダ、デンマーク、オランダ、UNICEF、世銀等

(出所：本調査国別基礎教育セクター分析報告書)

添付資料-17 対象国の基礎教育セクターにおける優先的開発課題

	アクセス	内部効率	公平性	学習成果	学習環境	教材配布・調達	教授言語	教員	教育行財政	優先課題
グアテマラ		○								地域と内部効率性
		○								留年による過年齢児童の累積と中退の増加
			○	○						学習達成度と地域格差
				○		○				学習達成度と教材の不足
					○					小規模複式学級校の問題
		○				○				不完全学校と残存率
		○						○		教員の質の低さと残存率
	○								中学校の拡大と小学校の低効率の関係	
ニカラグア	○		○							貧困と教育へのアクセス
		○								留年による過年齢児童の累積と中退の増加
		○		○						学習レベルと貧困率、残存率
				○		○				学習成果と教材の不足
					○					小規模複式学級校の問題
		○				○				不完全学校と残存率
					○					不十分な施設
	○							○	教員の質の低さと残存率	
ケニア									○	教育改革のプロセス、内容
	○		○							ジェンダー間格差
	○		○							ASAL 地域と他地域の格差
				○				○		国家試験指向型教育
				○				○		教育の質
								○	教育財政マネジメント	
エチオピア	○		○							リーチできていない州・農村地域
	○		○							ジェンダー間格差
	○									中等教育へのアクセス
		○								内部効率性の低さ
					○		○	○	教育の質の低さ	
ウガンダ		○								初等教育の残存率及び就学率が低い
								○		教員一人当たりの児童数が多い
				○						学習成果達成状況が低い
								○		教員の欠勤率が高い
						○				教材が不足している
	○				○			○	中等学校の総就学率が低い	
ルワンダ				○			○	○		改革実施上で留意すべきこと
		○								留年率・中退率は依然として高い
								○		教員の負担が大きい
	○		○							教育へのアクセスに関する格差の問題

	アクセス	内部効率	公平性	学習成果	学習環境	教材配布・調達	教授言語	教員	教育行財政	優先課題
マラウイ		○						○		初等教育の内部効率性が低い
					○					教員一人当たりの児童数が多い
	○			○					○	年間授業時間数が少ない
	○		○	○						学習成果達成状況、中等教育進学率が低い 教育予算関連の課題
ザンビア	○									都市部と農村部の格差、所得格差による影響が大きい
					○			○		中等教育の総就学率が低い
								○		教員一人当たりの児童数が多い
		○	○	○				○	○	年間授業時間数が少ない 経常予算に占める教職員給与の割合が高い 進学率・残存率の州別・男女格差が大きい
カメルーン				○						初等教育の修了率が目標に届かない
		○								留年率・中退率が依然として高い
				○						学習達成度が伸び悩んでいる
	○								○	前期中等教育の就学率が依然として低い 教育行政モニタリングのための精度の高い統計が未整備
セネガル		○								内部効率の低迷
				○	○			○		学習の質の低迷
					○					短い授業時間
									○	地方分権の遅延
マリ	○									初等教育の入学率及び就学率が低い
			○	○						初等教育の修了率が低い
		○	○							初等教育の留年率が高い
					○			○		初等教員一人当たりの児童数が多い 年間授業時間数が少ない 学習達成度が低い
ニジェール	○									初等教育の純就学率が依然低い
		○								初等教育の内部効率性が低い
				○				○		年間授業時間数が確保されない
					○					学習環境が悪い
ブルキナファソ			○							経常予算に占める教職員給与の割合が高い
	○							○		初等教育及び前期中等教育の就学率が低い
										教員一人当たり、一教室当たり児童数が多い
					○					年間授業時間数が少ない 教育の質の低下

(出所：本調査国別報告書)

添付資料-18 対象国の5年毎の初等教育総就学率の推移（単位：％）

	1990年	1995年	2000年	2005年	2010年	1990年～2010年 までの 年平均増加率
グアテマラ	76.9	88.1	103.6	113.2	116.5	2.10
ニカラグア	86.7	96.5	101.5	112.9	117.6	1.53
ケニア	100.6	90.4	95.2	107.4	113.3 ^{*1}	0.60
エチオピア	36.5	30.9	54.9	81.0	101.6	5.25
ウガンダ	69.3	67.7	131.3	123.2	121.1	2.83
ルワンダ	76.7		104.1	133.8	142.6	3.15
マラウイ	70.1	158.8	138.9	128.2	135.5	3.35
ザンビア	96.6	88.6	83.8	118.7	115.3	0.88
カメルーン	96.1	81.2	87.5	109.1	119.8	1.11
セネガル	54.8	56.5	70.6	82.7	86.8	2.32
マリ	28.1	39.6	55.2	71.1	80.4	5.39
ニジェール	26.0	27.8	32.6	49.3	66.3	4.79
ブルキナファソ	32.6	39.0	42.3	55.4	75.6	4.29

（出所：World Bank Website、2012）

注）*1＝2009年の値

添付資料-19 国別分析で活用した主な資料及びウェブサイト

機関	資料・ウェブサイト等	備考
各国政府	教育統計	<ul style="list-style-type: none"> データの信頼性に問題があるケースは多いものの、対象国の正式教育統計であることから、基本データとして活用した。 指標定義、データに基づく簡単な現状説明がある場合は参照しやすい。
	教育開発セクター計画	<ul style="list-style-type: none"> 対象国の視点から各教育サブセクターの開発状況、課題等を読み取ることができる。 主要ドナーの動向に関する情報も入手可能。 政府側の視点から作成されており、計画なのか実態なのか理解しにくいところもある。
	教育開発セクター計画中間レビュー／評価報告書	<ul style="list-style-type: none"> ローカルコンサルタント等を雇って、進捗状況を纏めているケースなど有益な情報あり。
	教育省または統計局のウェブサイト	<ul style="list-style-type: none"> 教育統計は教育省のサイトから入手可能。 人口センサス、世帯調査等の報告書が統計局のサイトからダウンロード可能。
世界銀行	世銀ウェブサイト	<ul style="list-style-type: none"> 全対象国の教育関連報告書リスト、同じサイトからダウンロードが可能である。 世銀データバンク・サイトから最新及び経年データが収集可能である。 ただし、提供データの定義・加工方法等はサイトからは不明であった。
	国別教育分野ステータスレポート（Education Country Status Report：CSR）	<ul style="list-style-type: none"> 一部の対象国のみ入手可能であった。 毎年まとめられるわけではないので、最新のデータが入手可能ではないが、各国教育分野の開発の現状、課題等を把握するのに役立つ。 主要ドナー支援動向は書かれていない。
	国別教育セクター公共財政レビュー（Public Expenditure Review：PER）	<ul style="list-style-type: none"> 上記と同様 ドナー側の視点から書かれており、相手国政府の財政の実情は不明。
	公共支出トラッキング調査（Public Expenditure Tracking Survey：PETS）	<ul style="list-style-type: none"> 上記と同様 毎年行われるわけではないので、最新ではないが、財政・資金フローの把握には有益。
	教育分野世銀プロジェクトのアプレイザル・レポート	<ul style="list-style-type: none"> サブセクターが類似のプロジェクトに対するアプレイザル・レポートがあると、概要把握に役立つ。
UNESCO	World Data on Education	<ul style="list-style-type: none"> 全対象国で入手可能。 各国の教育セクターの教育法、教育制度、政策、カリキュラム等、現状が把握可能。 国によって情報の量・質にばらつきあり。
ドナー関連	FTI 関連報告書（アプレイザル報告書、中間レビュー）	<ul style="list-style-type: none"> 対象国の教育分野の最新の開発動向、課題、ドナー調整の状況と関心事項が理解できる。
	二国間ドナーによるインパクト評価報告書	<ul style="list-style-type: none"> 英国、オランダ等、二国間ドナーが実施したインパクト評価報告書は、対象サブセクターに

機関	資料・ウェブサイト等	備考
		ついて表面的な情報のみならず、課題の背景や原因等について深度のある分析がなされているケースもあり、有益であった。
JICA	JICA 事務所教育分野担当者報告書	・現地の教育制度や政策、ドナー調整の仕組み、教員養成等について簡潔にまとめられているものが多く、役立った。
	ローカルスタッフ報告書	・ローカルスタッフ又は現地コンサルタントに依頼して作成されたセクター・レビュー報告書がある場合、教育分野・行政の全体像を把握するのに有益であった。
EPDC	EPDC 教育データ検索ウェブサイト	・全対象国の必要データを検索して、経年で入手することが可能。 ・世銀データバンクと同様に、提供データの定義・加工方法等はサイトからは不明であった。

(出所：本調査チームで作成)

参考文献リスト

- Education Policy and Data Center (EPDC) (2012) *Search Data*
(<http://www.epdc.org/searchdata/searchdata.aspx>)
- Mingat, A., and S. Sosale. (2001) *Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique Sub-saharienne PSAST/AFTHD*. Washington, DC: World Bank
- UNDP (2011) *Human Development Report 2011*.
- UNESCO (2012) *Uganda EFA Profile*.
- UNESCO (2010) *World Data on Education*.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2012)
(http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng)
- World Bank Website (2012) *Data & Research < World Data Bank*
- World Bank (2010) *Working Paper No.182 The Education System in Malawi*.
- World Bank (2002) *Financing Education for All by 2015, Simulation for 33 African Countries*.
- 国際協力機構 (JICA) (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (グアテマラ)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (ニカラグア)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (ケニア)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (カメルーン)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (エチオピア)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (ウガンダ)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (ルワンダ)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (マラウイ)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (ザンビア)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (セネガル)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (マリ)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (ニジェール)
- JICA (2012) 基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別報告書 (ブルキナファソ)