

---

## 第5章 教育とソーシャル・キャピタル

---

### 1. 教育分野における開発課題とソーシャル・キャピタル

#### 1 - 1 教育分野における課題の構造

開発戦略及び開発援助において、特に近年、教育は貧困対策及び公平な成長の最も重要な要因の1つとみなされてきた。中でも基礎教育は、万人の基本的権利としてもその地位を高めてきた。1990年にタイのジェ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)」は、EFAが国際的な共通の目標であるという合意を強めることに貢献した。また、1990年代前半の様々な世界会議をもとに設定された「2015年までに達成すべき国際開発目標」でも、教育の重要性は強調されている<sup>1</sup>。

教育分野は、大きくフォーマル/ノンフォーマル教育とに分けられ、またそのレベル(例:初等、中等、高等教育)、タイプ(例:普通・職業教育、職業訓練)、対象、及び所轄官庁などにより、サブセクターに分けられる。サブセクター別にみると、ソーシャル・キャピタルについての文献はノンフォーマル教育や生涯学習についてのものが主のようだが、本研究では国際社会及び日本政府にとって開発援助の最重要課題である基礎教育分野、特にフォーマルな基礎教育に焦点を当てる。また、以下の課題の構造、ソーシャル・キャピタルとの関係、プロジェクト事例の分析において、世界銀行の文献や教育分野での活動を主に参考にしている。これは世界銀行が近年、資金力、発言力、実績ともに、教育分野における開発援助に多大な影響力を及ぼ

---

<sup>1</sup> 国際開発目標は、当初OECDの開発援助委員会(Development Assistance Committee: DAC)によって設定され、次の7大目標を含む。最貧困人口の半減、全児童の初等教育への就学、初等・中等教育における男女格差の排除、幼児・児童死亡率の低下、妊産婦死亡率の低下、必要とするすべての人へ与えられるリプロダクティブ・ヘルス・サービス、そして取り戻された環境資源である。

しているためである<sup>2</sup>。

基礎教育分野における中心開発目標は、良質の教育、特に初等教育段階の完全普及と男女格差の解消である<sup>3</sup>。対象国・地域によって、その目標の重要度、そして目標達成に向けた課題、また課題に対する最適な政策に違いがあり得るものの、国際的な経験を基に、典型的な例を挙げることはできるだろう。表5-1は、そうした例を特に国際目標達成の鍵である低所得国を対象に考え<sup>4</sup>、世界銀行による貧困削減戦略ペーパー(Poverty Reduction Strategy Paper: PRSP)の資料を基にまとめたものである<sup>5</sup>。ここではまず、3大課題として、「教育サービスの拡大」、「教育の質の改善」、「教育需要の刺激」が挙げられている。さらに、「教育サービスの拡大」のためには低コストでターゲットを絞った学校の拡大といった政策オプションがあり、その実施手段として低コストのデザインや建築資材の調達、コミュニティをベースにした建設などが考えられるというように、各課題別に政策と実施手段のオプションが示されている。

表5-1は、供給者側だけでなく需要者側により立ったアプローチの重要性を表している。「サービスの拡大」のための教師の現地採用や「質の改善」のための地域に根ざした教材の開発など住民の意見や文化をより反映させる政策のみならず、「需要の刺激」ということを大課題として、保護者やコミュニティを学校評議会等を含めるような積極的な参加促進政策を挙げている。これは、地方分権化やコミュニティ参加について、国や地域などの事情を考慮して検討された様々な調査の結果を反映している<sup>6</sup>。世界銀行は、1999年の

<sup>2</sup> 詳しくは、江原裕美編(2001)を参照。なお、筆者自身は世界銀行での勤務経験を有している。

<sup>3</sup> これらは、前述の国際開発目標及び2000年の世界教育フォーラムにて合意された「ダカール行動のための枠組み」における6つの目標を参考に簡潔にまとめたものである。

<sup>4</sup> World Bank(2002)では、データが利用可能な155の途上国を対象に2015年までの初等教育の完全普及(Universal Primary Completion)の達成可能性を分析し、達成できないリスクにある88か国のうち6割以上がIDA資格国(ほとんどが低所得国)であり、79のIDA資格国の7割がそのリスクをもつとしている。

<sup>5</sup> 本研究は、教育分野における課題の構造を分析することを目的にしていいため、極めて簡略にまとめている。詳しくは、Aoki, et.al.(2001)、国際協力事業団(2002)を参照。

<sup>6</sup> 例として、世界銀行も1990年代後半に政治面、コミュニティ・需要側の財政面、法制度面、教員管理について教育の地方分権化の有効性を検討したシリーズを出版している。

表5 - 1 基礎教育分野における主な課題と政策オプション

政策のオプション	実施手段・方法
<b>1. 供給の拡大</b> 低コストで注意深く対象を絞った拡大	<ul style="list-style-type: none"> <li>・低コストのデザインや建築資材の調達</li> <li>・コミュニティをベースにした学校建設</li> <li>・早期の良質の就業前研修(より短期のフォーマル研修、教室でのより実技を重視した研修、遠隔配信を使った研修)</li> <li>・教員の現地採用、教員教師の遠隔地・農村地への配置のためのへのインセンティブ</li> </ul>
費用効果を重視した既存校舎の活用	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2部制の学校、複式学級</li> <li>・教員の再配置と効率的なクラスサイズ</li> </ul>
民間による教育と資金の増加	<ul style="list-style-type: none"> <li>・民間のプロバイダーに関する簡潔な法的枠組みの形成、認定制度や基礎統計の収集</li> <li>・費用対効果の高い民間プロバイダーへの補助金</li> </ul>
制度運営の強化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・HIV/AIDSのインパクトに対する計画</li> <li>・スクール・マッピング(その後より洗練されたEMIS*)</li> <li>・校長の役割や選出・研修の見直し</li> <li>・教員の欠勤傾向の改善</li> <li>・学校に対する公平な資金配分(生徒1人当たり)</li> </ul>
<b>2. 質の改善</b> 教授法の改善	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の読み書きのスキルの向上と明確な学習目標の強調</li> <li>・生徒の活発な参加を促す教授法の採用</li> <li>・科目分野と教授法における専門能力の継続的な改善</li> <li>・教員ネットワークの形成及びリソース・センターの設置</li> <li>・教員用マニュアルの改善</li> <li>・初期の学年における母国語による授業の実施</li> <li>・授業日数の増加</li> </ul>
教材の質の改善	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域に根ざした教材の開発</li> <li>・低コストの教科書・教材の学校や生徒への時期を得た公平な配布</li> <li>・レリバンスを改善するためのカリキュラムの改訂</li> <li>・遠隔地教育(例：ラジオ教育)</li> </ul>
アカウントビリティ(説明責任)のための仕組みの強化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校のモニタリング・報告システムの改善(私学を含む)</li> <li>・生徒の学習達成度の調査</li> <li>・学校の業務についてのステークホルダー(関係者)のエンパワメント</li> </ul>
制度強化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・管理機能の強化(計画、予算配分・執行、人事管理)</li> <li>・学校の自治の強化</li> </ul>
<b>3. 需要の刺激</b> 女子の教育の奨励	<ul style="list-style-type: none"> <li>・女子対象の奨学金の支給</li> <li>・女子の家庭内労働を軽減するための労働節約的技術、水汲み場、保健施設の普及</li> <li>・コミュニティに近い場所への学校の建設と女子用のトイレの設置</li> <li>・女性教師・女性管理職の雇用促進</li> <li>・学校の委員会への母親の参画も含む</li> </ul>

通学費用の軽減	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学費の免除</li> <li>・ ターゲット・グループへの教科書や文房具の無料配布</li> <li>・ 貧しい世帯、特にエイズ孤児に対する奨学金の支給</li> </ul>
保護者やコミュニティに対する教育の魅力の拡大	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校評議会(スクールカウンシル)**への保護者の参加</li> <li>・ 学校のカレンダーと地域の経済活動との整合</li> <li>・ トイレ、水道、電気などの学校環境の改善</li> <li>・ 学校保健や栄養プログラムの実施</li> <li>・ 幼児教育プログラムの実施</li> <li>・ 青少年・成人向けのノンフォーマル教育の実施</li> <li>・ コミュニティ図書館の設置</li> </ul>

\* EMIS は Education Management Information System( 教育管理情報システム )の略。

\*\* スクールカウンシルは、コミュニティや保護者の代表も構成員を含む学校運営についての決定機能をもつ組織。

出所：Aoki, et.al. (2001), pp.27-29.

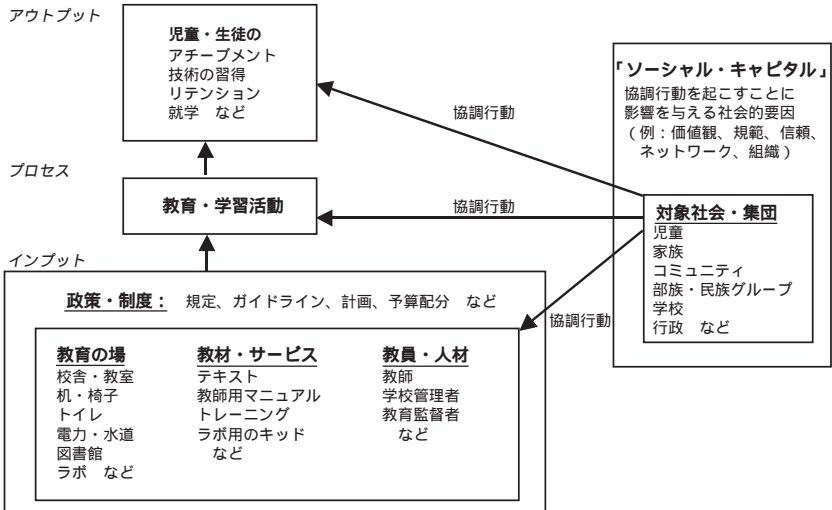
教育分野戦略でも<sup>7</sup>、教育目標達成に向けての行政、NGO、コミュニティなど関係者間のパートナーシップの必要性を掲げている。

このように、本調査研究でいう「当該社会・集団内もしくは社会・集団間において、開発目標の達成にむけて必要な何らかの協調行動を起こすことに影響を与える社会的な諸要因」というソーシャル・キャピタルは、教育分野においてもその重要性が高いと考えられる。いいかえれば、図5 - 1が示すように、ソーシャル・キャピタルは、様々な関係者の内・間の協調行動に影響を与えながら、教育開発の目的達成にむけた政策とその実施手段の選択に重要な影響を与えるのではないかということである。またソーシャル・キャピタルは、学校における教育・学習過程にも、学校外での活動にも影響を与えながら、教育開発の成果を決める1つの重要な要因になり得るのではないかと考えられるのである<sup>8</sup>。

<sup>7</sup> World Bank (1999) pp.17-21.

<sup>8</sup> ソーシャル・キャピタルは、教育の目標を達成するために必要な投入であるだけでなく、教育によってもたらされる成果の1つであるという見方もある( Heynema( 1998 ))。学校で生徒が集団活動を身につけたり、市民教育を受けた生徒が社会における責任を学んだり、また学校がコミュニティ活動の場となったりするなど、教育を通じてその社会のソーシャル・キャピタルが形成され得る。また学校教育は、多様な社会・経済的背景にある児童が同じような公共の学校に就学することで( 共通のカリキュラムなど )、社会の連携を促し市民性を強める可能性がある( World Bankソーシャル・キャピタルホームページ )。しかし、本研究では、前者の教育の目的達成のためのソーシャル・キャピタルの役割に焦点を当てている。

図5 - 1 基礎教育分野における典型的なアウトプットとインプット及び「ソーシャル・キャピタル」との関係



注) インプットの選択、その量、質、直接・間接コストなどは、国や地域またターゲットなどによって変わってくる。

出所：著者作成

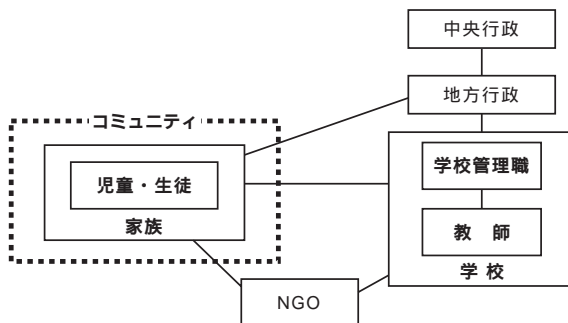
## 1 - 2 基礎教育分野におけるソーシャル・キャピタルの役割

基礎教育分野における主な関係者(stakeholders)には、大きく分けると、児童・生徒、家族、コミュニティ、NGO、教師、学校管理職、行政官などのグループが含まれる。また、各関係者グループ内においても様々なサブグループ(または組織)が考えられる。例えば、コミュニティにおいては部族や宗教によるグループ、行政では中央と地方行政というようにである。ソーシャル・キャピタル(規範、価値観、ネットワークなど)は、これらの関係者内もしくは関係者間に存在・形成し得ると考える。以下では、教育の目標達成に影響を与え得るソーシャル・キャピタルについて具体的に検討する(図5 -

<sup>9</sup> 以下の事例の多くはWorld Bankソーシャル・キャピタルホームページからの情報に基づいているが、本研究におけるソーシャル・キャピタルの作業定義に沿う形で、より具体的な検討を試みた。また、事例によっては、参考文献においてソーシャル・キャピタルという用語は使われていない場合もある。

2 参照 。

図 5 - 2 基礎教育分野における主な関係者とソーシャル・キャピタルの例



重要となり得るソーシャル・キャピタル例

- ・ 家族やコミュニティの学校教育に対する認識や規範、責任感、役割
- ・ 家族やコミュニティ、教師や学校管理職の学校教育や学校経営に対するオーナーシップ
- ・ 家族の子どもの勉強に対する役割
- ・ コミュニティと学校の信頼関係や共同関係
- ・ コミュニティと学校のネットワーク
- ・ コミュニティと行政の間の信頼関係
- ・ 行政内または行政機関間における信頼感、責任感、ネットワーク
- ・ コミュニティ、学校と、外部支援者の信頼関係

出所：著者及び事務局作成

1 - 2 - 1 各関係者内のソーシャル・キャピタル

➤ 家族やコミュニティの学校教育や政策に対する価値観・認識：

例えば、ある家族内で「学校教育は子どもにとって必要である」といった学校教育への肯定的な認識や奨励度が高いと、家族のメンバーがより子どもの通学を支援したり、宿題を手伝ったりと<sup>10</sup>、生徒の就学、中退の予防<sup>11</sup>また学習成果の上昇にも貢献し得る。一方、「公立学校は質が悪い」といった否定的な認識が裕福な家庭間で強いと、子どもを公立でなく私立学校に通わせ、

<sup>10</sup> 例えば、Caplan, Choy and Whitmore( 1992 )。

<sup>11</sup> 例えば、Coleman and Hoffer( 1987 )。

さらに公立学校の質を下げる要因にもなりかねない。また、「学校教育は役に立たない」といった否定的な認識がコミュニティ内に強いとその子どもの学習効果を低くするかもしれない。このように、学校に対する価値観(認知的ソーシャル・キャピタル)は、子どもの就学や教育の質における格差を広めるというマイナス影響も与え得る<sup>12</sup>。

➤ **家族やコミュニティの学校教育や政策への責任感・規範：**

例えば、あるコミュニティ内に「自分のコミュニティの子どもを学校に行かせる責任がある」「地域の学校の質を向上する責任がある」といった学校教育への責任感が高いと、学校建設やマネジメントへのコミュニティの参加を高め、教育のアクセスや質の向上にプラスの影響を与え得る。様々なコミュニティの参加を奨励・推進することで、彼らの学校への責任感や学校のアカウンタビリティが高まり、教育の改善に影響し得る<sup>13</sup>。

➤ **家族やコミュニティ、教師や学校管理職の学校や政策へのオーナーシップ：**

例えば、あるコミュニティの学校へのオーナーシップが高いと、学校教育への資源配分の増加や教育の質・レリバンスの改善のためのコミュニティの貢献を増やし、生徒の就学や学習成果にプラスの影響を与え得る。PTAや学校評議会にコミュニティの代表を加えたり、学校の経営責任を学校に分権・委譲したり、コミュニティや教師の経営参加の奨励は、彼らの学校へのオーナーシップを高め得る<sup>14</sup>。

<sup>12</sup> World Bankソーシャル・キャピタルホームページ“Downside of Social Capital in Education”を参考にした。

<sup>13</sup> 例えば、World Bank(1995)、Sawada(1999)、Rugh, Andrea and Heather Bossert(1998) pp.141.

<sup>14</sup> 例えば、Francis(1998)は、ナイジェリアで、PTAや学校委員会や他のグラスルーツな組織などボランティア組織がその地域の学校への就学や出席の奨励及び施設、メンテナンス、セキュリティの改善に役立ったと示している。しかし、こうしたソーシャル・キャピタルにあまり頼りすぎたり、意思決定過程にコミュニティや家族を十分に含めていなかったりすると、彼らは子どもを私立に通わせたり、もしくは学校に全く通わせなかったりしてしまうかもしれないと警告している。

➤ **家族の子どもの勉強に対する役割：**

例えば、家庭内で「親や兄弟姉妹がきまって宿題を手伝う」といった家族の子どもの学習に対する役割が存在し、その存在度がより大きいと、子どもの学習成果にプラスの影響を及ぼし得る<sup>15</sup>。

1 - 2 - 2 **関係者間のソーシャル・キャピタル**

➤ **コミュニティと学校や行政の間の信頼感、共同責任感、ルール：**

例えば、ある社会において「学校を改善するには、他と協力すべきである」といった学校や教育政策に対する共同責任感や民主的過程への意識が高いと、各関係者間で意見交換を盛んに行うなど参加型の過程をより進め、教育政策やプロジェクトの効果を高める場合がある<sup>16</sup>。一方、関係者間の信頼感が弱いと否定的な影響を及ぼし得る。例えば、コミュニティ参加による教員の現地採用について「住民は教育の複雑さを理解せず個人的政治的な意見に影響されがちだ」という教師のコミュニティへの不信感が強いと、教員の抵抗を引き起こす要因になり、教育の供給を妨げるかもしれない。計画策定時から両者を含めた話し合いを行い、教員の意見を反映した措置をとるなど信頼感やコンセンサスを築くことで、こうした抵抗を防ぐことが考えられるだろう<sup>17</sup>。

➤ **コミュニティと学校のネットワーク：**

例えば、「地縁関係」「部族関係」などコミュニティと学校教師の間にネットワークが存在すると、コミュニティが児童の通学を許可したり、教師の学校への出勤率やパフォーマンスを高めたりと、教育目標にプラスの影響を与え

---

<sup>15</sup> 例えば、White and Kaufman( 1997 )。

<sup>16</sup> 例えば、Colletta and Perkins( 1995 )は、コミュニティ参加の成功の前提条件として政治的意思の強さ、主要関係者のコミットメント、制度のキャパシティを挙げ、伝統的及び近代的権力が民主的な意思決定過程に基づく社会において参加型過程はより容易であると指摘している。

<sup>17</sup> Caynor, Cathy( 1998 )pp.15-19 を参考とした。



る場合が考えられる<sup>18</sup>。

➤ **外部支援者とのネットワーク：**

途上国においてはNGOなどの外部支援者が基礎教育の実施を支援していることがあり、資源が不足しがちな途上国のコミュニティにおいてはこのような外部支援者とよい関係を築き、協力して基礎教育の実施にあたることが重要である。

これらの例から、価値観や規範といった認知的ソーシャル・キャピタルと制度やネットワークといった制度的ソーシャル・キャピタルは相互に影響し合っていることが分かる。例えば、コミュニティの学校教育に対する肯定的な価値観が高いほど、そのコミュニティの教育に対する役割が大きい場合が多い。また、コミュニティの学校運営上の役割を適度に増加してオーナーシップを高めることで、コミュニティの学校への意識や子どもの教育への責任感がより高まるとも考え得る。同時に、そうした肯定的な認識が強いコミュニティであるほど、PTAの導入など参加促進活動を試みた場合、よりプラスの結果が期待されうる。ただし、コミュニティに期待する役割が適当なものではなく、負担になりすぎた場合などは、コミュニティの学校や行政への不信感が高まるなど、子どもの教育に対する関係者間の協調行動にマイナスの結果を及ぼすという可能性もあるだろう。そのため、教育目標の達成にむけてソーシャル・キャピタルのプラスの影響をより増やし、マイナスの影響を減らすための介入が可能な場合があるものの、その程度や方法については十分な検討が必要である。

<sup>18</sup> 例えば、インドについてWorld Bank(1997)では、女性教師の比率の高い学校ほど学習達成度における男女差が少なく、民族的背景や言語を生徒と共有する教師の方がより効果的であるというように、教師がその性質を生徒とより共有することで効果的になることがしばしばあると指摘している。

## 2. イエメン基礎教育拡充プロジェクト(Basic Education Expansion Project: BEEP)におけるソーシャル・キャピタル活用・形成<sup>19</sup>

### 2-1 BEEPの概要<sup>20</sup>

イエメンの教育セクターは、適切な質の基礎教育を全児童に与えることを最重要課題としており、イエメン基礎教育拡充プロジェクト(BEEP)はその達成のために、教育省が実施しているプロジェクトである。教育機会における深刻な男女格差を改善するための政策が、国内外の教訓を基に検討、実施されてきた。BEEPは、その成功の鍵として、教育省のオーナーシップ、地方分権、コミュニティ参加の重要性をプロジェクト形成時から強調してきた。同時に、中央と地方の関係、行政とコミュニティとの関係に着目し、コミュニティの参加促進を教育省の1つの機能とするなど、包括的なキャパシティ・ビルディングを目指してきた。

このように、BEEPは、1.で検討したソーシャル・キャピタルの影響に極めて着目しているといえよう。よって、本節では、まず簡単にBEEPの概要を説明した上で、BEEPという具体的なプロジェクトにおけるソーシャル・キャピタルの活用や評価例、また教訓について検討していく。

#### 2-1-1 BEEPの背景、目的、活動と実施期間

イエメン教育省と世銀は、1997年7月から教育セクターにおける新規プロジェクトの準備を進めていた。しかし、進行中のプロジェクトのパフォーマンスが望ましくないこと、政府の教育支出の効率性が低いことなどから、新規プロジェクトの目的と活動内容の再検討を行った。その結果、1999年7月にイエメン政府と世界銀行は包括的な分析に基づいたイエメン国教育分野支援戦略に合意し、その中でBEEPのコンセプトについても提示した。

BEEPの開発目的は、基礎教育への農村児童の就学を増加させることであ

---

<sup>19</sup> ソーシャル・キャピタルの概念を用いたプロジェクトの分析・記述は、本研究会の委員として執筆者が行うものであり、必ずしもすべてのプロジェクト関係者のコンセンサスを得ているものではないことを最初にお断りしておく。

<sup>20</sup> 付録参照。

る。この開発目的は、次の3つの成果(アウトプット)によって達成すると期待されている。第1の成果は、遠隔農村地域で利用可能な教室数の増加によって、児童、特に女子の低学年への就学機会が増加すること。第2の成果は、学校におけるリソース(教員、備品、教具など)の質の改善で、特に女子とその家族にとって学校が魅力的なものとなり、女子の就学率と通学継続率が高まること。第3の成果は、コミュニティ参加を含む教育マネジメントのキャパシティの強化で、教育予算の効率的・効果的活用を図り、教育機会及び質の改善にむけたプログラムの持続性をより確固たるものにするのである。

BEEPのコンセプトは一見シンプルであるものの、その成果の達成にむけた政策手段と実施体制はイエメンにとって様々な新しい試みを含んでいる。よって、行政の政策実施・吸収能力を考慮しながら、また政策手段そのものの適切性を検討しながら、ゆっくりとターゲット地域を広めていくことにした。まず、BEEPIは、女子の就学率が最も低く、かつスクール・マップ・データベースが開発された4つの州(Governorate)で実施されている。イエメンには20州あるが、これらのプロジェクト対象となった4つの州には約20パーセントの学齢人口が居住している。

BEEPの実施期間は、2001年1月から2006年12月の5年間である。投資総額は6,260万ドル相当で、その内訳はIDAが5,600万ドル<sup>21</sup>、政府予算480万ドル、現地のコミュニティが180万ドルとなっている。実施状況に応じ、2003年にもBEEPIIの準備が開始され、基礎教育改革を全国的に実施することが期待されている。

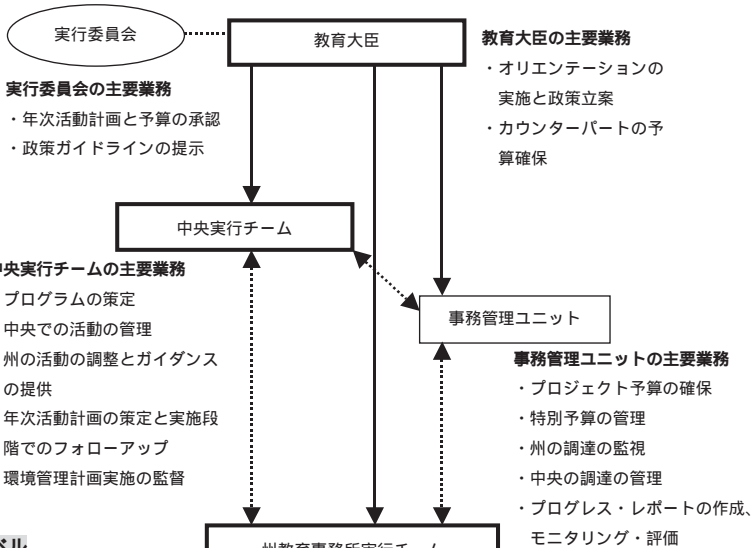
## 2 - 2 BEEPにおけるソーシャル・キャピタルの活用・形成

BEEPの開発目的の達成に向けた政策や手段は、様々な方法で検討され、主に効果面、コスト面、実施面においてより適すると判断されたものが選ばれてきた。コミュニティ参加の促進や行政のアカウントビリティの強化など、ソーシャル・キャピタルが重要な影響を及ぼし得ると考えられる政策は、

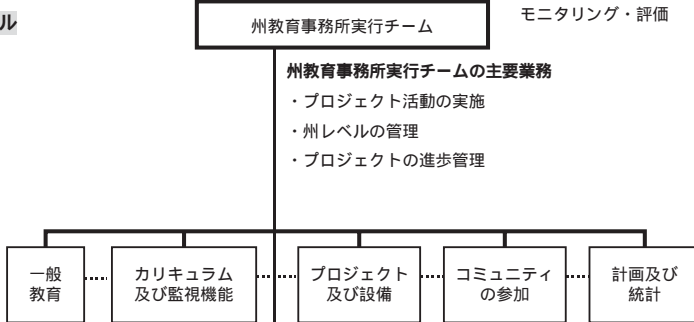
<sup>21</sup> Grace period: 10年、Years to maturity: 40年、Service charge: 0.75%。

図 5 - 3 BEEP 実施体制図

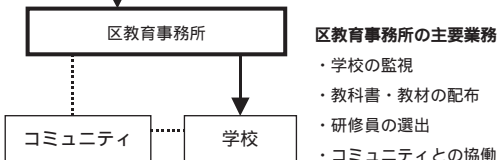
中央レベル



州レベル



区レベル



——▶ 監督  
 .....▶ サポート / 調整

出所 : World Bank (2000) p.12

BEEPにとっても重要であるとプロジェクト・コンセプトの提案段階で既に考えられていた。その上で、具体的なプロジェクト・デザインの作成と調整が行われる中、社会面、制度面、経済面についてのアセスメントがそれぞれの専門家によってなされた。以下、このようなアセスメントによって、実施前にどのようなソーシャル・キャピタル的なものが具体的に分析されたのか、そして、それらに対しどのような働きかけが計画され、実施されているのかということについてみていく。

## 2 - 2 - 1 実施前にどのようなソーシャル・キャピタル的なものが主に分析されたのか？<sup>22</sup>

社会面、制度面、経済面についてのアセスメントは、ソーシャル・キャピタル的なものまたはそれと深く関連しているものの分析も含んでおり、またそれらへの対処法についての提案を行っている。中でも、コミュニティや行政のもつ規範や価値観及びコミュニティと行政間や行政と行政の間の信頼関係やネットワークといったソーシャル・キャピタルがプロジェクトに及ぼし得る影響が注目された(表5 - 2参照)。

社会評価は、「コミュニティの学校教育に対する認識や役割」に注目し、特に女子通学を促進し得る条件と政策手段について検討した。また教育分野におけるコミュニティ参加の経験(特にUNICEF、GTZ<sup>23</sup>、SFD<sup>24</sup>のプログラム)を通じ、他のセクターでの取り組み(水セクターなど)も参考にしながら、教育へのコミュニティの参加をより促進していくための計画を提案した。その際、「コミュニティと行政との間における信頼関係や役割」についても考慮し、例えば学校建設や学校運営時での役割分担についてどのような合意をすることが重要か、実施中のフォローはどうすべきかなどについても検討した。

制度評価は、「教育行政組織内、または財務省など他の行政との間における信頼感・責任感・ネットワーク」、そして「行政官と外部支援者との間にお

<sup>22</sup> イエメンの教育分野においてソーシャル・キャピタルという用語が特に使われたことはない。

<sup>23</sup> GTZ: ドイツ開発公社

<sup>24</sup> 社会開発基金の略 (Social Fund for Development: SFD)

表5 - 2 BEEPの準備段階で重要な影響を与え得ると考えられた  
ソーシャル・キャピタルの整理

プロジェクトに影響を与え得るソーシャル・キャピタル例	影響		操作可能性
	ポジ	ネガ	
1 <u>家族やコミュニティ内の学校教育に対する認識や規範</u> ・子ども(女子、男子)にとって基礎教育を受けることは重要である ・学校での学習内容の質が悪い、質が低い ・女子を通学させるには制限が多い			B A A
2 <u>家族やコミュニティ内の学校教育への責任感や役割</u> ・コミュニティにある学校は自分たちのための学校である ・子どものための学校建設には参加し、貢献する ・子どものための教育の質の向上には参加し、貢献する			A A A
3 <u>コミュニティと学校・行政との間における信頼感や共同責任感</u> ・コミュニティと学校及び行政との協力は教育の向上に必要である ・学校や地方行政の教育への責任は重い			A A
4 <u>コミュニティと行政との間における認識やルール</u> ・プロジェクト対象地区の選び方は極めて公正である ・学校建設サイトはコミュニティの政治力できまる、不公正である ・コミュニティと行政間の合意や約束事は実行される			A A A
5 <u>行政内、または異なる行政間における信頼感、責任感、ネットワーク</u> ・中央・地方における教育行政の情報交換や意思決定のためのネットワークは部族・血縁・政党によるものが優勢であり、行政組織は機能を果たしていない ・自分の部署が参加せずに作成された政策の実施には責任はなく協力しない ・教育政策の実施には、他省、地方行政と協力すべきである			A A B
6 <u>教育行政官と外部支援者との間における信頼感、責任感、役割</u> ・行政官はドナーの支援プロジェクトの実施・成果に対し責任がある ・行政官とドナーや・コンサルタントとの協力は必要である			A A

A：操作可能、BEEPにおいて、コンポーネントや実施体制のデザインにおいて具体的な対応策がとられたもの。

B：操作困難、BEEPにおいての直接的操作は困難、または適切でないが、考慮の上対応したもの。

出所：World Bank (2000)を参考に、筆者作成。

けるプロジェクトに対する認識」に注意して、プロジェクトの実施体制のあり方を検討した。プロジェクトの効果と持続性を高めるために、教育行政の制度に整合した形で、教育省のプロジェクトへの実施責任とオーナーシップを高めるための方法を検討した。ドナーの支援のプロジェクトは、形成過程でも実施でもドナーのスタッフやコンサルタントが主導権を握り、教育省の行政官たちの参加や役割は限られている場合が多く、概してその持続性やプロジェクト対象地域外への波及効果は弱いと指摘されてきたためである。また、地方分権化の動きを踏まえ、プロジェクト実施における中央と地方の役割分担について、教育省制度の見直し案、教育行政官のマネジメント能力やシステム(情報システム、財務システム、給与システム)の分析を基に検討した。

経済評価は、イエメンにおける異なる実施体制(財源、主な担い手、管理責任などを含めた実施体制が異なるということ)による学校建設のコストと女子就学への効果との関連を、コミュニティ参加の形態の違いを考慮した上で比較分析した(費用対効果分析)。その結果、調達システム・手続きが簡略で、コミュニティの参加が建設時また建設後も積極的であるプロジェクトは、実質コストがより低く、建築期間も短く、女子就学への効果性も高いという結果となった。「コミュニティの学校への役割」と「地方分権など行政の簡素化」が教育投資の効果を高める上で重要であると再確認されたのである。

リスク分析では、プロジェクトに対する「コミュニティの参加」や「行政官のコミットメントと協力意識」は、プロジェクトにとって重要で促進すべきものであるが、またこれらは予想どおりにならず、計画された活動が失敗しうるリスクが高いということも指摘している。よって、プロジェクト実施中に、これらについてはより注意深くその状況を検討すること、そのリスクが最小となる方法が機能しているかをチェックすることを提案している。

## 2 - 2 - 2 ソーシャル・キャピタル的なものに対しどのような働きかけがなされたか、なされようとしているか？

プロジェクトに重要な影響を与えうるソーシャル・キャピタル的なものに対し、そのプラスの影響をより引き出し、マイナスの影響を減らすための対応策がとられた。表5-3が示すように、こうした対応策は、プロジェクト・

デザインや実施体制の構造に反映され、実行されている。以下に主な対応例を説明する。

### (A)プロジェクト・デザインに反映(政策手段オプションの取捨選択)

BEEPでは「コミュニティと行政の関係」を強める、「行政間の役割分担」を明確にし機能を改善するという、いわばソーシャル・キャピタルに直接働きかけるキャパシティ・ビルディングが、アクセスや質の向上と並ぶ3大目標の1つとされた。そのうち、コミュニティの参加促進については、コミュニティ及び行政側双方に対しコミュニティの教育への参加意識や活動をより促進する活動が、プロジェクト対象州と地区で試験的に実施されている。行政側では、中央と州・教育行政で、コミュニティ参加ユニットの試験的な設立やスタッフのトレーニングなどが行われ、新しい役割を組織化し実践していくための試行錯誤が続いている。教育省は、コミュニティ参加プログラムの実施経験をもつGTZの技術協力を受け、フィールドの経験をより中央行政にも反映する試みを始めている。

行政能力(計画、モニタリング・評価能力)については、教育管理情報システム(Education Management Information System: EMIS)の開発と活用能力の強化を目指した活動が実施されている。中央、州、区における情報交換を制度化し、政策やプロジェクト目標、その実施状況及び達成度について、ワークショップを定期的で開催して議論を深め、「各部署の役割と協同責任感」を強めることが期待されている。

アクセスと質の向上という他の2大目標にも、ソーシャル・キャピタル的なものへの配慮や活用が計画されている。例えば、塀、女子用トイレなどを考慮した学校のデザイン規格の導入やプロジェクト学校への試験的な文房具セットの提供などは、女子の通学に対するマイナスの条件を減らし、女子通学を家族やコミュニティが奨励し得る環境を作ることを目指したもので、「コミュニティの女子教育への認識・規範」に配慮したものと見える。

また、プロジェクトの対象州や区の選定は、「中央・地方の行政間また行政とコミュニティの信頼・協力関係」の重要性を考慮し、透明性の高い方法でなされている。対象地域選定についての不平感が高まると、プロジェクトに対する様々な政治的妨害が予想されたためである。プロジェクト対象区は



表5 - 3 BEEP に重大な影響を与え得るソーシャル・キャピタル的なものへの対応例

主な対応例	表5 - 2
<b>(A)プロジェクトのデザインに反映(政策手段と活動内容の選択)</b>	
<u>コミュニティ参加を促進するためコミュニティ及び行政側双方に働きかける</u>	1-4
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校とコミュニティの定期的会合などを通じ、参加意識や実際の活動を促進する</li> <li>・ 中央・州教育行政において、コミュニティ参加促進ユニットの形成と育成を行う</li> <li>・ コミュニティ参加プログラムの参加経験をもつGTZの技術協力を教育省が受ける</li> </ul>	
<u>中央、州、区における教育行政間のつながりや役割分担を改善する</u>	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教育省の効率的な組織改革を行い、中央・州・区及び各部署の役割を明確にする</li> <li>・ MIS*の開発とその活用能力の強化を行い、情報交換を制度化する</li> <li>・ 新たな政策及びその実施のための規定や手続きへについてのワークショップを定期的に開催する</li> </ul>	
<u>コミュニティの女子教育への認識・規範を配慮してアクセスと質の向上を向上させる</u>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 塀、女子用トイレなどを考慮した学校のデザイン規格を導入</li> <li>・ 学校環境の質の向上を計る(文房具セットの供与など)</li> </ul>	
<u>コミュニティの意識や役割を重視したアクセス向上活動の対象地区の選定基準を導入する</u>	1-2
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校建設へ貢献する意欲や女子の通学へ過度の反発について調べる</li> </ul>	
<u>透明性の高いプロジェクト対象地域の選定法を導入する</u>	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ プロジェクト対象区は教育統計に基づいて選定し、その選定基準指標とデータを公表する</li> <li>・ アクセス向上活動の対象地区は、スクール・マップ・データ分析に基づいて選定し、さらにその地区へのフィールド調査結果に基づき最終決定を行う</li> </ul>	
<b>(B)プロジェクトの実施体制に反映</b>	
<u>プロジェクトへの教育行政官のオーナーシップと責任を高める</u>	5-6
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教育省の組織機能と責任に基づいたプロジェクト実施体制とする</li> <li>・ プロジェクト実施マニュアルには目標別の実施手順と責任部署について中央・州・区別に明記する</li> <li>・ 教育省と世界銀行との合意文書などはアラビア語に翻訳し、広く配布する</li> </ul>	
<u>プロジェクトについて様々なアクター達が意見交換を行う機会を増やす</u>	1-6
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ プロジェクトの立ち上げワークショップでは全州の代表者など幅広いアクターたちが参加する</li> <li>・ 他プロジェクト(SFD、UNICEF、GTZなど)との情報交換を重視し、会議を定期的に開催する</li> </ul>	

\* MISは Management Information System の略

出所：World Bank(2000)を参考に、筆者作成。

教育統計を使って選定され、その選定基準指標とデータは公表されてきた。また、プロジェクト区別の学校建設対象地区の数や場所は、スクール・マップ・データ分析を基に検討選定され、さらにその地区へのフィールド調査結果のデータに基づいてプロジェクト運営委員会にて最終決定が毎年行われている。そのデータは必要に応じ報告・公表されている。

さらに、プロジェクト区における学校建設対象地区(通常キャッチメント・エリアと呼ばれる)の選定については、「コミュニティの学校教育への意識や役割」を重視し、できるだけコミュニティを活用することを狙いとしたものを導入した。教育省は、学校建設サイト候補地でフィールド調査を行う際、コミュニティの調査を担当する行政官も含めている(できるかぎり女性を含む)。ただし、コミュニティの貢献を数値的に設定した最低選定基準を設けたり、その貢献度や自発的意欲の高さを優先順位を決める主な基準とはしていない。あくまでも、その地区の女子が他の地区に比べてどれほど学校へのアクセスに欠如しているのか、逆にいえばどれほどその地区への介入が女子の就学を増加させる可能性があるのかということが最も重要な基準となる。よって、コミュニティ調査の役割は、コミュニティの学校建設へ貢献する意欲やその具体的内容、また女子の通学に対する反発の有無などについて調べながら、その地区周辺の典型的な教育データ(学齢人口、就学数、学校施設・教員など)や建設計画(建設規模・内容、就学見込みなど)の有効性を検討し、コミュニティの選定結果の妥当性に対する意識と選定された地区では建設実施中・実施後についての責任感をなるべく高めようとするところである。

## (B)プロジェクト実施体制に反映

プロジェクト実施体制は、「教育行政官のオーナーシップと責任」をより高める方向で形成された。教育省の組織機能に対応してプロジェクト実施体制を決めたが、これは教育省の行政改革案の実施と必要に応じた改訂を試験的に実行するものとなった。プロジェクト実施マニュアルには、目標別の活動計画と実施手順とともに、中央・州・区別に実施責任部署が明記された。また、教育省と世界銀行との合意文などはアラビア語に翻訳して、広く配布し、行政官の責任感・参加意識を高め、決定事項の実行とフォローアップが行いやすいようにした。

近年のイエメンにおける世界銀行支援プロジェクトでは、現地のコンサルタントによる比較的大掛かりなプロジェクト実施ユニット( Project Implementation or Management Unit: PIU/PMU )を設立することが通例になっていた。PIUは、有能な人材を高い給与で雇用しており、限られた期間の投資プロジェクトをよりスムーズに実行するには有効とみられた。しかし、PIUの存在は、行政官達の不平感を募らせ、プロジェクトの効果を高め、また持続性をもたらすために必要な協力が行政官から受けられないなどという問題を招いてきた。よって、BEEPではこうしたPIUを設けず、代わりに、小規模の事務ユニット( Credit Administration Unit: CAU )を中央教育省内に設立し、世界銀行資金に特有な会計、調達などの業務のための少数の指導者・監督者的なコンサルタントのみを配置した。州と区レベルには、特にそうしたユニットも置かず、責任を持たされた行政官がそれぞれの任務に応じたトレーニングを受けている( p.232 図5 - 3 参照 )。

このような省内の人材に頼った実施体制は、省内の組織的また個人の能力などキャパシティの不十分さによってプロジェクトが頓挫するリスクが高いと指摘されてきた<sup>25</sup>。このようなリスクを減らすために、BEEPではプロジェクト形成時から行政のキャパシティ・ビルディングを進め、また実施1年後に進捗を検討し、責任をもつ部署のキャパシティが非常に不十分な部分については代替案をとるという条件がつけられた。またアクセスの向上のための実施体制は、これまでになく地方行政の責任と権限を増したものであるため、1年目は、1つのプロジェクト州のみでの実施というように、慎重に実行に移された。この結果は予想以上に良好で、ほぼ計画どおりに実施が進んだため<sup>26</sup>、2年目は全4州において同様の実施体制でアクセス向上の取り組みが始まっている。

<sup>25</sup> World Bank( 2000 )pp.21-22を参照。また教育省と世界銀行との間に交わされた文書には、“ Aide-Memoire/Memorandum of Understanding for BEEP, December 1999, March 2000 ”がある。

<sup>26</sup> World Bank Aide-Memoire for BEEP Supervision Mission of December 2001.

## 2 - 3 評価の視点

BEEPのモニタリング・評価は、主にプロジェクトのログ・フレームに基づく半期ごとのプログレス・レポート、毎年の実施計画に基づくプログレス・レポート、政策レター<sup>27</sup>に基づく毎年の政策レビュー結果、そして包括的なプロジェクトの中期評価と終了時評価レポートを通じて行われる。ここでは、2 - 2で分析したソーシャル・キャピタルへの主な対応例についてどのような評価指標やデータ源が使われるのかということを見ていく。

ログ・フレームには、開発目的、成果、活動内容それぞれについての簡略な要約と評価指標が記載されていて、毎年目標が設定され、半期ごとにその達成状況が報告・説明され、4段階の評価がなされる。ソーシャル・キャピタルへの対応例に関しては、コミュニティの参加促進については、「学校建設に対するコミュニティの貢献についての合意が十分に実行された」、「半数以上のプロジェクトスクールでは、学校のメンテナンスや運営へのコミュニティの参加が活発である」という成果指標が含まれており、サイト訪問の報告内容によって判断される。

政策レビューでは、BEEP対象地域だけでなく、広く基礎教育政策の状況を検討することが意図されている。コミュニティ参加や女子教育への理解を奨励するための政策についても検討されることになっている。指標としては、「学校建設地の調査にコミュニティが参加したか」、「地方の状況に応じたデザイン基準が採用されたか」、「コミュニティのコミットメントに基づく建設地の選定が行われたか」、「コミュニティの建設費への貢献は何パーセント程度か」、「学校運営へのコミュニティの参加を活性化するための活動がどれほど行われたか」などが含まれている。

キャパシティ強化のための政策については、「教育省の各部署の正式な組織機能が決められているか」、「中央・地方行政を結ぶ管理情報システムが機能しているか」、「監督官は定期的に学校訪問しているか」などの評価指標が含まれている。政策レビューは、教育省による様々なデータ、テーマや目標

<sup>27</sup> 教育大臣から世界銀行総裁に宛てられた基礎教育における目標と政策についての書状 詳しくは、World Bank(2000)Annex 11を参照。

別のコンサルタント(例:コミュニティ参加専門家)による調査レポート、政府やドナーによるセクター調査・研究、及び世界銀行スタッフの調査などに基づいて行われている。

中間期と終了時の評価は、まだ行われていないが、教育省による評価と平行した外部評価が予定されている。

## 2 - 4 教訓・留意点

2 - 3で検討したようなソーシャル・キャピタル的なものが基礎教育プロジェクトに重大な影響を及ぼし得るという認識は、政府もコミュニティもまたドナーも抱いている。ただ、そうしたソーシャル・キャピタルを活用・形成するためのアプローチは、他のキャピタルへの働きかけに比べ、投資する金額よりむしろ人々の意欲や忍耐、さらに時間を多大に必要とする場合が多いと考えうる。よって、短期的なプロジェクトの効果を重視する場合や支払い記録や物質的な成果のみによってプロジェクトを評価する場合には、わずらわしいものになりがちである。

例えば、学校建設のみを目的にしているプロジェクトにおいてコミュニティ内のソーシャル・キャピタルのみが重要とみなされた場合は、現地のコンサルタントらにかなり頼ったデザインもよいかもかもしれない。彼らは、特定の期間と地区に責任をもつコミュニティの専門家として、プロジェクトの実施機関と契約を結ぶ。教育省が契約元の場合は、教育行政官はコンサルタントに対し監督責任があるが実際にコミュニティへの働きかけにはかかわらない、契約元でない場合は、相談的な役割などかなり間接的な立場にとどまる可能性が高い。いいかえれば、そのプロジェクトでは、行政とコミュニティとの間の信頼関係などのソーシャル・キャピタル的なものには積極的に介入しないことも考えられる。この場合、コンサルタントにかかる経費の高さも、不慣れな行政官が技術・意識面で新しい職務を果たすために必要な経費や時間、さらにコミュニティへの働きかけの効果(貢献度など)との関係で短期的に考えると、決して割高なものではないかもしれない。しかし、教育の総合的改善を目指すプロジェクトやプログラムでは、このような行政を排除したようなやり方は教育行政官の反発やモラルの低下を招くだろうし、学校

建設プロジェクトでもその持続的効果を考えれば、やはり問題は残るだろう。

BEEPの1年目の予想以上に良好な実績をみても、短期的または狭いプロジェクト対象地区における成果のみにとらわれずにプロジェクトをデザインすることが重要と考えられる。また、実施中には、モニタリング・評価基準に基づいてパフォーマンス状況を定期的に審査し、必要に応じてプロジェクト・デザインや実施体制を見直すという柔軟な対応策をとることが、よりよいパフォーマンスを引き出し、リスクを最小化することになるとも考えられる。BEEPも実施2年目は、新たな地方分権制の実施、大臣を含む教育省高官の交代など新しい関係者と関係者間の関係に面しており、これらにいかに対応に応じて適切に対応していけるか、今後も注目すべき点である。

### 3. 今後に向けて

以上考察してきたように、教育、特に基礎教育分野における開発目標の効率的、効果的、そして持続的達成のためには、ソーシャル・キャピタルを具体的に把握し、適切に対応することは非常に有効と思われる。では、このような教訓を踏まえ、JICA協力の効果をより高めるためには、いったい何をなすべきなのか？

- ・ ソーシャル・キャピタルについての理解を深めることによって、参加型開発や政策形成・行政能力(キャパシティ・ビルディング)へのJICA協力の改善と強化を目指す

日本の開発援助政策も、基礎教育分野の協力において住民参加の促進、学校の運営能力の向上、教育行政能力の強化といったソーシャル・キャピタルと深く関連している課題の重要性を強調している<sup>28</sup>。しかし、これらの課題は、JICAの教育分野における実際の協力内容や実施体制に十分反映されてき

---

<sup>28</sup> 国際協力事業団ホームページ( <http://www.jica.go.jp/global/education/index.html> )(2002年4月)を参考にした。

ているとは、まだまだいいがたい状況ではなからうか。さらに、行政とコミュニティとの「橋渡し」的な関係づくりへのJICAの役割は見落とされ、重要な要因としては分析されてこなかったのではなからうか。今後は、このような点にも適宜考慮しながら、JICA協力の効果を高める必要があるだろう。

まず短期的(ここ1、2年の間)には、既にいわれている「地域社会との連携」や「相手国のオーナーシップの尊重とキャパシティ・ビルディング」<sup>29</sup>を実際のJICA業務により反映させていくこと、その過程で、本研究で考察したソーシャル・キャピタルという考え方から学べるものを積極的に取り入れていくことが望ましいと思われる。業務の課題・目的、形態、規模、そして進行時期に応じて、ソーシャル・キャピタル的な要素をその調査内容や活動内容に取り入れたり、考慮したりすることが期待される。既に進行中の案件についても、可能な範囲で積極的に対応することが望ましい。

例えば、「インドネシア地域教育開発支援調査」は、教育戦略の立案のために住民と学校及び地方行政に多様な角度から働きかける方策のパイロット・プロジェクトの実施と評価を含んでいる。本格的なプロジェクトへつながり得る可能性を考えても、そのソーシャル・キャピタルとの関連性は非常に高いと思われる。「イエメン小学校建設計画基本設計調査」は、女子の就学率の増加へ貢献するための小学校建設計画の策定であり、ソーシャル・キャピタルとの関連性は高いと思われるため、ソーシャル・キャピタルの分析がなされることが望ましい。ただし、実際にその案件の中でソーシャル・キャピタルに働きかける必要があるとは限らないだろう。

中期的(3～5年間)には、JICAの教育分野の取り組みについてのガイドラインなど資料の策定や改訂を行う場合に、現在実施中または評価中の案件の経験を基に、ソーシャル・キャピタル的なもので重要だが見落とされがちであったものを例示し、今後考慮されるべき分析方法や対応策について検討することが望ましいだろう。例えば「教育分野における開発調査ガイドライン」や「開発課題に対する効果的アプローチ:基礎教育」といった資料の補強や研修・セミナー等の内容に反映するかどうか検討されることが望ましい。

<sup>29</sup> 国際協力事業団(2002)の「基礎教育に対する効果的アプローチ」の「3. 今後に向けて」より。

- ・ 国別、地域別の JICA 業務連携及び他の援助機関との連携・協調のさらなる促進により、ソーシャル・キャピタルの分析と活用を包括的に  
行い、その効果を検討・評価できる機会を増やす

ソーシャル・キャピタルへの働きかけは、その結果が出るまで比較的時間を要する場合が多いと考えられる。よって、個々の JICA 事業を単独に扱わず、できるだけ教育分野及び教育分野を含む他のセクター(例：学校普及を含む農村開発プロジェクト)との地理的またはテーマに応じた連携を強め、継続的に成果、教訓、波及効果などについてフォローできるようにすることが必要である。スキームの違いを超えた、目的に応じた情報と経験の共有の上に、新たな活動の計画、実施、そして評価を行うべきである。

さらに、JICAの教育協力の効果を高めるためには、住民と行政、中央と地方、教育行政と他の行政といった複数の関係者内もしくは関係者間のソーシャル・キャピタルについての分析や働きかけを行わねばならないが、このような分析や働きかけを JICA のみで実施することは難しい。JICA の教育協力案件の効果を高めるためには、個別の案件にとらわれずに、国や地域別に教育セクターまたはサブセクターの全体像をとらえ、他の機関との調整・連携を強める必要がある。JICA 内外の連携は近年強まる傾向にあるが、ソーシャル・キャピタルの開発目標達成における重要性からみても、そのさらなる進展が望ましい。



付録 イエメン基礎教育拡充プロジェクト ログ・フレーム

目 標	主な成果・指標	モニタリング・評価	外部条件
<b>CASにおけるセクター目標</b> 1. 貧困削減や社会発展促進に寄与する教育の普及 2. 行政組織の改善	<b>セクター指標</b> 基礎教育における男女の総就学率( Gross enrollment ratio : GER ) 教育省における支出プログラムの構造改善	<b>セクター/国家報告書:</b> 教育省( Ministry of Education : MOE )の年次統計報告; 国勢調査年次投資予算報告; 公的支出モニタリング	政治的環境は安定が続く
<b>プロジェクト目標</b> 4対象州における小学校の質の向上及び農村部、特に女子の就学率の向上	<b>成果/インパクトの指標</b> 1. 対象州における1～6年次の女子のGERが増加する 2. 対象20区において、1～6年次のGERが30%増加する 3. 対象20区における就学率増加の60%以上を女子が占める	<b>プロジェクト報告書:</b> EMIS( Education Management Information System )及び教育省の年次統計報告 プロジェクトの3年次及び5年次での評価 半期ごとのプロジェクト成果モニタリング報告書 注: 1999/2000年度実施の学校調査によってベースラインデータを集	全体的な就学率の向上によって、対象州内の対象外区にも波及効果をもたらす
<b>各活動の結果</b> 1. 対象地域において、農村部の子ども、特に女子が1～6学年に就学できるための教室の増設	<b>結果の指標</b> 1.1.1 対象地域に約2,100の1～6学年用の教室を増設( 約360校の新設学校の建設、及び既存学校約160校における教室増設 )	<b>プロジェクト報告書:</b> 州教育省年次統計	政府が適切な資源を教育セクターに配分できるような経済状況である
	1.1.2 対象地域の学校約160校が修復される	教育省半期フォローアップ報告書	中央省庁(財務省など)や地方政府のリーダー(州知事など)が財務省の年次教育計画及び予算計画の実施を承認する
	1.1.3 プロジェクトによって新設・修復された全校にトイレが設置されている	成果指標によるプロジェクト半期ごとのモニタリング報告書	州教育省に実施能力がある
	1.1.4 合意された学校の立地と建築基準及び手続き方法が対象区で実際に使用される		コミュニティの女子教育への責任意識が高い
	1.2 日常の学校管理機能が改善され、運営されている		研修を受けた教師が農村部にとどまる

<p>2.4 プロジェクト州の小学校における農村部の小学校の質の改善</p>	<p>2.1.1 1-6学年の教師の80%が年に1回、研修に参加している                  2.1.2 教育監視官や校長の80%が3週間研修プログラムに参加している                  2.1.3 対象4州の学校の80%以上が年に3回以上定期的な監査を受けている                  2.1.4 教員配置及び採用計画が適切に実施されている                  2.2.1 プロジェクトの全教室(約2,600)に最低限の設備が備わっている                  2.2.2 プロジェクトで建設・補修された学校の生徒全員(約90,000人)に最低限の教材が提供される</p>	<p>同上</p>	
<p>3. 対象4州において、教育省及びコミュニティが教育プログラムを効率的・持続的に実施する能力の向上</p>	<p>3.1.1 建設におけるコミュニティの貢献に関する合意が実行されている                  3.1.2 プロジェクト対象校の50%が学校運営にコミュニティの積極的参加を得ている                  3.2 EMIS/FMIS( Financial Management Information System)のスクールマッピングデータベースを使用することによって、年次教育計画及びフォローアップ報告書の質が向上している                  3.3 BEEP 年次活動計画がうまく実施されている</p>	<p>(活動3.で行われる)実施能力改善プログラムのレビュー                  プロジェクトサイト訪問の報告                  教育省半期フォローアップ報告書                  進捗報告書</p>	
<p><b>プロジェクト活動</b>                  1. アクセス拡充                  1.1 学校建設・教室増設・施設補修                  1.2 学校メンテナンス・プログラム                  2. 質改善                  2.1 教師の技術及び教師配置の改善                  2.2 学校への資機材の供給                  3. キャパシティ・ビルディング                  3.1 コミュニティの参加                  3.2 計画、モニタリング及び評価                  3.3 プロジェクト管理のサポート</p>	<p><b>投入:(各活動の予算)</b>                  4,360 万ドル                  1,120 万ドル                  780 万ドル</p>	<p><b>プロジェクト報告:</b>                  月ごとの支出報告及び半年後との実施モニタリング報告:                  1. 進捗報告書                  2. 財務記録                  3. 調達管理報告、半期プロジェクト報告書、年次監査報告書、プロジェクトサイト訪問の報告、予算計画のレビュー</p>	<p>州教育省がアクセス向上活動を適切に実施できる能力をもつ                  プロジェクトのために新しく教育省で適用される管理体制とアプローチが有効であるとわかる                  研修を受けたスタッフが研修成果に見合ったポストに配置される</p>

## 参考文献

(日本語文献)

江原裕美編(2001)『開発と協力：国際協力と子どもたちの未来』新評論  
国際協力事業団(1998)『プロジェクト研究 教育分野における開発調査ガイドライン』

----- (2002)『開発課題に対する効果的アプローチ 基礎教育』

(外国語文献)

Aoki, A. et al. (2001) “Education in Poverty Reduction Strategy Sourcebook” Draft for Comments in June 2001. (<http://www.worldbank.org/poverty/strategies/chapters/education/educat.htm>)

Bendokat, Regina and Takako Yuki (1998) “Yemen Public Education Expenditure Review” Paper submitted from the Human Development Group, Middle East and North Africa Region, World Bank to the Government of Yemen.

Caplan, Nathan, Marcella Choy and John Whitmore. (1992) “Indochinese Refugee Families and Academic Achievement,” *Scientific American*. 266 (2): 36-45.

Caynor, Cathy (1998) *Decentralization of Education: Teacher Management*. Washington, D.C.: World Bank.

Coleman, James (1988) “Social Capital in the Creation of Human Capital,” *American Journal of Sociology*, 94: S95-S120.

Coleman, James and Thomas Hoffer (1987) *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.

Colletta, N. and Perkins, G. (1995) “Participation in Education and Training Sector”, *SDN Number 1*, February 1995.

Francis, Paul et al. (1998) “Hard Lessons: Primary Schools, Community, and Social Capital in Nigeria,” *World Bank Technical Paper, Africa Region Series*, No. 420. Washington, D.C.: World Bank.

Heyneman, Stephen P. (1998) “From the Party/State to Multi-Ethnic Democracy: Education and its Influence on Social Cohesion in Europe and Central Asia Region,” Paper sponsored by International Child Development Centre, United

- Nations Children's Fund. Florence, Italy.
- IMF, OECD, UN, and World Bank (2000) *A Better World for All*. Washington, D.C.: Communications Development.
- King, Elizabeth et al. "Impact Evaluation of Education Projects Involving Decentralization and Privatization." *Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms 0*. World Bank, Policy Research Department, Washington, DC.
- Lockheed, Marlaine, Regina Bendokat and Takako Yuki (1999) *Yemen Education Sector Assistance Strategy*. Human Development Group, Middle East and North Africa Region. World Bank. Washington, D.C.
- Rugh, Andrea and Heather Bossert. (1998) *Involving Communities: Participation in the Delivery of Education Programs*. Submitted to ABEL Project. Creative Associates International, Inc. Washington, D.C.
- Sawada, Yasuyuki (1999) "Community Participation, Teacher Effort, and Educational Outcome," in *Essays on Schooling and Economic Development: A Micro-Econometric Approach for Rural Pakistan and El Salvador*. 160-201. Stanford University.
- White, M. and Kaufman, G. (1997) "Language usage, social capital, and school completion among immigrants and native-born ethnic groups" *Social Science Quarterly* 78 (2): 385-398.
- World Bank (1995) "Staff Appraisal Report El Salvador Basic Education Modernization Project", *IBRD Report No. 14129-ES*.
- (1997) *Primary Education in India*. World Bank. Washington, D.C.
- (1999) *Education Sector Strategy: 1999*. Human Development Network Series. World Bank. Washington, D.C.
- (2000) *Project Appraisal Document of Republic Yemen Basic Education Expansion Project*.
- (2002) "Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress Towards Education for All," Development Committee. DC2002-0005/Rev1 April 9, 2002.

(参考ホームページ)

国際協力事業団「地球規模問題 教育」<http://www.jica.go.jp/global/education/index.html>(2002年4月現在)

World Bankソーシャル・キャピタル・ホームページ(<http://www.worldbank.org/poverty/scapital/topic/edu1.htm>) (April, 2002)