

平成 27 年度外務省 ODA 評価

「日本の教育協力政策 2011-2015」の評価
(第三者評価)

報告書

平成 28 年 2 月
株式会社 国際開発センター

はしがき

本報告書は、株式会社国際開発センターが、平成 27 年度に外務省から実施を委託された『日本の教育協力政策 2011-2015』の評価(第三者評価)について、その結果をとりまとめたものです。

日本の政府開発援助(ODA)は、1954 年の開始以来、途上国の開発及び時代とともに変化する国際社会の課題を解決することに寄与しており、今日、国内的にも国際的にも、より質の高い、効果的かつ効率的な援助の実施が求められています。外務省は、ODA の管理改善と国民への説明責任の確保という二つの目的から、主に政策レベルを中心としたODA評価を毎年実施しており、その透明性と客観性を図るとの観点から、外部に委託した第三者評価を実施しています。

本件評価調査は、「日本の教育協力政策 2011-2015」における日本の教育協力をレビューし、日本政府による今後の教育協力の政策立案、及び効果的・効率的な実施の参考とするための教訓を得て提言を行うこと、さらに評価結果を広く公表することで国民への説明責任を果たすことを目的として実施しました。

本件評価実施に当たっては、広島大学教育開発国際協力研究センター長の吉田和浩教授に評価主任をお願いして、評価作業全体を監督していただき、また、名古屋大学大学院国際開発研究科の山田肖子教授にアドバイザーとして、助言を頂くなど、調査開始から報告書作成に至るまで、多大な協力を賜りました。また、国内調査及び現地調査の際には、外務省、独立行政法人国際協力機構(JICA)、現地 ODA タスクフォース関係者はもとより、現地政府機関や各ドナー、NGO 関係者など、多くの関係者からもご協力を頂きました。ここに心から謝意を表します。

最後に、本報告書に記載した見解は、本件評価チームによるものであり、日本政府の見解や立場を反映したものではないことを付記します。

平成 28 年 2 月

株式会社国際開発センター

本報告書の概要

評価者(評価チーム)

・評価主任	: 吉田 和浩	広島大学教育開発国際協力研究センター長・教授
・アドバイザー	: 山田 肖子	名古屋大学大学院国際開発研究科教授
・コンサルタント	: 牟田 博光	(株)国際開発センター主席研究員
	石田 洋子	(株)国際開発センター主席研究員(2015年9月末まで)
		広島大学教育開発国際協力研究センター教授
	坪根 千恵	(株)国際開発センター研究員
	藪田みちる	(株)国際開発センター研究員

評価実施期間 2015年7月～2016年2月

現地調査国 セネガル

評価の背景・目的・対象

日本は自らの近代化と経済成長の経験を踏まえ、途上国の教育開発支援を実施している。2010年には、EFA及びMDGs教育関連目標達成を視野に、本評価対象である「日本の教育協力政策 2011-2015(以下、本教育協力政策)」を発表し、これに沿った教育協力を行ってきた。本評価は、本教育協力政策の最終年である2015年に、本教育協力政策を通じた援助を開発の視点及び外交の視点から評価し、その結果から提言と教訓を得て、今後の教育協力の政策立案・実施に役立てること、国民への説明責任を果たすことを目的として実施した。

評価結果のまとめ

● 開発の視点

(1) 政策の妥当性

政策の妥当性について分析した結果、本教育協力政策は、日本の上位政策である旧 ODA 大綱および開発協力大綱と極めて整合性が高い。被援助国の開発ニーズとの整合性、及び EFA、MDGs 等の国際潮流や国際的課題との整合性も高い。また、日本の経験や技術力を活かした支援や、紛争国や災害国において国際機関や NGO との連携も重視した点において、日本の教育協力政策としての妥当性も高い。このように、ほとんどの項目で高い評価を得ていることから、本教育協力政策の「妥当性は高い」と判断する。

(2) 結果の有効性

基礎教育及びポスト基礎教育における援助施策・実施体制・実施の有効性に関しては、様々な成果が産出され、大きな効果があったと評価できる。平和と安全のための教育における援助施策・実施体制・実施に対する有効性に関しては、案件数が少なく大きな効果の産出は限定的であったこと、中長期的な視野での教育支援が限定的であったことから、ある程度の効果があったと評価できる。本教育協力政策基本理念の実践度と有効性については、実践度が低い理念もあったことから、ある程度の効果があったと評価できる。本教育協力政策の総合的有効性は、これら4つの評価結果に加え、サブサハラ・アフリカにおける基礎教育分野での成

果産出と国際目標への取組への貢献, 目標拠出額や裨益者数の達成度合い, 途上国の教育課題に包括的に取り組み成果を上げた点から, 「大きな効果があった」と評価できる。

(3) プロセスの適切性

本教育協力政策の策定プロセスについては, 広く関係者を交えた議論が重ねられ, 多様な意見が反映された政策となったことから, 適切性は高い。政策実施プロセスについては, 支援効果向上のための取組が実践され, 適切性は高いが, 改善の余地も見られた。政策運営管理プロセスに関しては, 中間レビューが実施されていないなど, 改善の余地が残っているほか, 政策最終年である 2015 年に第三者評価を実施したのでは, 後継政策へのインプットという観点からは, 時期を逸していたことから, ある程度適切に実施されたと評価する。情報公開・発信については, 本教育協力政策は他の援助機関や途上国側では知られておらず改善の余地があったため, ある程度適切に実施されたと評価できる。よって, 本教育協力政策は, 「ある程度適切に実施された」と評価できる。

● 外交の視点

外交的な重要性について, 本教育協力政策は, 二国間の交流を深め, 友好関係を強化することに役立った。外交的な波及効果について, 国際社会での日本の存在感を強めることに貢献した。よって, 「外交的な重要性及び波及効果がある」と評価できる。

提言

日本の教育協力政策の策定と主流化に関する提言

- (1) 日本の教育協力政策の策定・実施に際する協力体制の構築
- (2) 政策実施に当たってのガイドラインの策定
- (3) 上位政策としての教育協力政策の位置付けの明確化
- (4) 案件形成・評価時における包摂の概念の主流化

日本の教育協力政策の実施に関する提言

- (5) 政策策定部署と実施部署との連携体制構築
- (6) 他ドナー, 他援助機関, 他セクターとの連携強化のための能力強化
- (7) 「現場重視の強み」の効果的な発信とさらなる強化
- (8) SDGs の教育目標達成の貢献に向けた ESD の強化
- (9) プログラム化や有償資金協力の活用, マルチ支援の活用による相乗効果創出
- (10) より綿密に計画されたプログラムの実施による相乗効果創出
- (11) 幅広い関係者を交えた定期協議開催による教育協力政策への共通の理解と関心の醸成
- (12) 緊急時のニーズに応じた, 適切な支援の実施

日本の教育協力政策のモニタリング・評価に関する提言

- (13) 日本の教育協力政策の中間レビューの実施
- (14) 適切なタイミングでの日本の教育協力政策第三者評価の実施
- (15) 新教育協力政策の目標設定とモニタリング体制の構築

外交上の視点からの提言

- (16) 日本の教育協力政策及びその成果の効果的発信

目次

第1章 評価の実施方針.....	1-1
1-1 背景と目的.....	1-1
1-2 評価の対象.....	1-2
1-3 評価の実施方法.....	1-3
1-3-1 評価の分析方法.....	1-3
1-3-2 評価の実施手順.....	1-6
1-4 評価の実施体制.....	1-7
第2章 教育開発の国際的動向.....	2-1
2-1 国際潮流.....	2-1
2-1-1 本教育協力政策が策定されるまで.....	2-2
2-1-2 本教育協力政策実施期間中.....	2-4
2-1-3 援助様態(モダリティ)の変革.....	2-5
2-1-4 教育分野への援助額の推移.....	2-6
2-2 途上国における教育開発の動向.....	2-7
第3章 本教育協力政策期間における日本の教育協力実績.....	3-1
3-1 日本の教育協力の流れと本教育協力政策の位置付け及び概要.....	3-1
3-2 本教育協力政策と関連施策.....	3-2
3-2-1 日本の関連施策及び計画.....	3-2
3-3 日本の教育協力実績.....	3-7
3-4 基礎教育における日本の教育協力実績.....	3-15
3-4-1 基礎教育における日本の支援の特徴.....	3-15
3-4-2 基礎教育における日本の支援実績.....	3-17
3-5 ポスト基礎教育における教育協力実績.....	3-32
3-5-1 ポスト基礎教育における日本の支援の特徴.....	3-32
3-5-2 ポスト基礎教育における日本の投入実績.....	3-34
3-6 平和と安全のための教育における教育協力実績.....	3-43
3-6-1 平和と安全のための教育における日本の支援の特徴.....	3-43
3-6-2 平和と安全のための教育における日本の投入実績.....	3-44
3-7 本教育協力政策の実績及び成果のまとめ.....	3-49
3-7-1 実績及び成果全体のまとめ.....	3-49
3-7-2 支援効果向上の取組に沿った実績及び成果のまとめ.....	3-51

第4章 セネガルに関する事例研究.....	4-1
4-1 事例研究の概要.....	4-1
4-2 セネガルにおける教育開発動向.....	4-1
4-3 日本による教育協力の実績.....	4-4
4-3-1 セネガルに対する日本のODA概要.....	4-4
4-3-2 本教育協力政策対象期間における日本の教育協力.....	4-5
4-4 日本の教育協力に対する開発及び外交の視点からの評価.....	4-7
4-4-1 開発の視点:政策の妥当性.....	4-7
4-4-2 開発の視点:結果の有効性.....	4-9
4-4-3 開発の視点:プロセスの適切性.....	4-15
4-4-4 外交の視点からの評価:外交的な重要性及び波及効果.....	4-17
第5章 在外公館質問票調査の分析結果.....	5-1
5-1 途上国における本教育協力政策への取組状況の把握.....	5-1
5-2 教育開発ニーズへの対応.....	5-2
5-2-1 途上国における教育開発の優先度.....	5-2
5-2-2 日本の援助政策における教育開発の優先度.....	5-3
5-2-3 日本の教育援助と途上国ニーズ.....	5-4
5-3 ドナー調整への対応.....	5-11
5-3-1 基礎教育分野における国際機関や他ドナー連携・協調の推進状況.....	5-11
5-3-2 基礎教育におけるGPEによる支援への対応状況.....	5-12
5-3-3 教育セクターにおける新興ドナーの支援状況.....	5-13
5-4 援助の現場での本教育協力政策の位置付けと対応.....	5-13
5-5 本教育協力政策の認知度.....	5-14
5-5-1 本教育協力政策の他ドナー及び途上国政府への認知度.....	5-14
5-6 本教育協力政策策定・実施による日本の教育協力への影響と貢献.....	5-15
5-6-1 日本の教育協力への影響.....	5-15
5-6-2 重点分野における日本の貢献度.....	5-15
5-6-3 支援効果向上のための取組の実践度.....	5-17
5-6-4 重点分野への貢献度と支援効果向上のための取組の実践度の関係.....	5-19
5-7 BEGIN評価における質問票調査の分析結果との比較分析.....	5-21
5-8 在外公館質問票調査の分析結果のまとめ.....	5-23
第6章 技術協力案件終了時評価報告書二次評価の分析結果.....	6-1
6-1 分析の方法.....	6-1

6-2	教育政策の基本理念, 重点分野, 支援効果向上のための取組.....	6-1
6-2-1	各案件への反映.....	6-1
6-2-2	サブ項目間の関連.....	6-3
6-3	報告書から読み取る二次評価結果.....	6-6
6-3-1	DAC 評価 5 項目の二次評価結果.....	6-6
6-3-2	外交の視点からの評価.....	6-11
6-4	教育政策の基本理念, 重点分野, 支援効果向上のための取組に特徴的な案件 ...	6-12
6-5	終了時評価報告書記載の提言の分析.....	6-14
6-6	本章のまとめ.....	6-16
第 7 章	評価結果.....	7-1
7-1	政策の妥当性.....	7-1
7-1-1	日本の上位政策, 関連政策との整合性.....	7-1
7-1-2	被援助国の開発ニーズとの整合性.....	7-1
7-1-3	国際潮流, 国際的課題との整合性.....	7-2
7-1-4	日本の教育協力政策としての妥当性.....	7-2
7-2	結果の有効性.....	7-2
7-2-1	本教育協力政策重点分野の日本の基礎教育における援助施策・実施体制・実施に対する有効性.....	7-3
7-2-2	本教育協力政策重点分野の日本のポスト基礎教育における援助施策・実施体制・実施に対する有効性.....	7-6
7-2-3	本教育協力政策重点分野の日本の平和と安全のための教育(紛争や災害国に対する教育支援)における援助施策・実施体制・実施に対する有効性.....	7-7
7-2-4	本教育協力政策基本理念の実践度と有効性.....	7-8
7-2-5	本教育協力政策の総合的有効性.....	7-8
7-3	プロセスの適切性.....	7-10
7-3-1	政策策定プロセスの適切性.....	7-10
7-3-2	政策実施プロセスの適切性.....	7-10
7-3-3	政策運営管理プロセスの適切性.....	7-11
7-3-4	情報公開・発信の適切性.....	7-12
7-4	外交的な重要性・波及効果.....	7-12
7-4-1	外交的な重要性: 政治的側面.....	7-12
7-4-2	外交的な重要性: 社会的側面.....	7-13
7-4-3	外交的な波及効果: 政治的側面.....	7-14
7-4-4	外交的な波及効果: 社会的側面.....	7-15

第8章 提言	8-1
8-1 日本の教育協力政策の策定と主流化に関する提言.....	8-1
8-2 日本の教育協力政策の実施に関する提言	8-3
8-3 日本の教育協力政策のモニタリング・評価に関する提言.....	8-5
8-4 外交的効果を高めるための提言.....	8-6
添付資料 1 評価の枠組み	添-1
添付資料 2 現地調査日程表.....	添-5
添付資料 3 主要面談者リスト	添-6
添付資料 4 主要教育案件リスト	添-8
添付資料 5 在外公館・ユネスコ日本政府代表部質問票.....	添-24
添付資料 6 二次評価票	添-40
添付資料 7 現地調査写真集.....	添-45
添付資料 8 参考文献リスト.....	添-47

図目次

図 1-2-1 「日本の教育協力政策 2011-2015」の目標体系図.....	1-2
図 2-1-1 教育サブセクター別援助額の推移.....	2-7
図 2-2-1 全世界及び地域別初等教育純就学率の推移.....	2-8
図 2-2-2 全世界及び地域別前期中等教育純就学率の推移.....	2-8
図 3-1-1 「日本の教育協力政策 2011-2015」が示す日本の教育支援のアプローチ.....	3-2
図 3-3-1 主要 DAC7 か国の教育分野への二国間支援額(年別, 約束額).....	3-8
図 3-3-2 日本の教育サブセクターごとの二国間支援額(年別, 約束額).....	3-9
図 3-3-3 2011 年～2014 年の教育分野への日本の支援額(二国間・国際機関経由別, 実績額)	3-10
図 3-3-4 2011 年～2014 年の教育分野への日本の支援額(国際機関経由, 実績額).....	3-10
図 3-3-5 2011 年～2014 年の教育分野への日本の二国間支援額(スキーム別, 実績額).....	3-12
図 3-3-6 2011 年～2014 年の教育分野への日本の二国間支援額(地域別, 実績額).....	3-12
図 3-3-7 東アジア, サハラ以南アフリカ, 南・中央アジアにおける 2011 年～2014 年の教育分 野への日本の二国間支援額(サブセクター・目的別, 実績額).....	3-13
図 3-3-8 2011 年～2014 年の教育分野への日本の二国間支援額(サブセクター・目的別, 実績 額).....	3-14
図 4-2-1 セネガル全国地図.....	4-1
図 4-2-2 セネガルの初等教育総就学率の推移.....	4-2
図 4-2-3 セネガルの初等教育学齢期にある子供の不就学者数の推移.....	4-3
図 4-3-1 本教育協力政策期間中にセネガルで実施された教育協力の重点分野取組別予算の 割合.....	4-6
図 5-1-1 質問票回答国の地域別・DAC 援助受取国別内訳.....	5-1
図 5-2-1 途上国における教育開発の優先度.....	5-2
図 5-2-2 途上国における教育開発の優先度(地域別, 所得段階別).....	5-3
図 5-2-3 日本の援助政策における基礎教育・ポスト基礎教育の優先度.....	5-3
図 5-2-4 日本の援助政策における基礎教育・ポスト基礎教育の優先度(地域別, 所得段階別)	5-4
図 5-2-5 教育分野におけるサブセクターの優先度(複数回答可).....	5-4
図 5-2-6 教育分野におけるサブセクターの優先度の比較(回答数調整).....	5-4
図 5-2-7 教育分野におけるサブセクターの優先率(回答数調整)(地域別, 所得段階別)....	5-5
図 5-2-8 基礎教育分野におけるアプローチの優先度(複数回答可).....	5-6
図 5-2-9 基礎教育分野におけるアプローチの優先度の比較(回答数調整).....	5-6
図 5-2-10 基礎教育分野におけるアプローチの優先率(回答数調整)(地域別, 所得段階別).....	5-7

図 5-2-11 基礎教育分野における援助形態の優先度(複数回答可)	5-8
図 5-2-12 基礎教育分野における援助形態の優先度の比較(回答数調整)	5-8
図 5-2-13 基礎教育分野における援助形態の優先度(回答数調整)(地域別, 所得段階別)	5-9
図 5-2-14 ポスト基礎教育分野における援助形態の優先度(複数回答可)	5-9
図 5-2-15 ポスト基礎教育分野における援助形態の優先度の比較(回答数調整)	5-10
図 5-2-16 ポスト基礎教育分野における援助形態の優先率(回答数調整)(地域別, 所得段階別)	5-11
図 5-6-1 本教育協力政策の重点分野における回答国の教育改善に対する日本の貢献度	5-16
図 5-6-2 本教育協力政策の重点分野における回答国の教育改善に対する日本の貢献度(地域別, 所得段階別)	5-17
図 5-6-3 本教育協力政策の「支援効果向上のための取組」の実践度合い	5-18
図 5-6-4 本教育協力政策の「支援効果向上のための取組」の実践度合い(地域別, 所得段階別)	5-18
図 5-7-1 本教育協力政策の改善点(本教育協力政策評価時, BEGIN 評価時)	5-22
図 6-2-1 教育政策の基本理念, 重点分野, 支援効果向上のための取組のクラスター	6-5
図 6-3-1 地域別妥当性評価点	6-7
図 6-3-2 分野別妥当性評価点	6-8
図 6-3-3 地域別有効性評価点	6-8
図 6-3-4 分野別有効性評価点	6-8
図 6-3-5 地域別効率性評価点	6-9
図 6-3-6 分野別効率性評価点	6-9
図 6-3-7 地域別インパクト評価点	6-10
図 6-3-8 分野別インパクト評価点	6-10
図 6-3-9 地域別持続性評価点	6-10
図 6-3-10 分野別持続性評価点	6-11

表目次

表 1-2-1 本評価の対象期間・分野・地域, 分析対象範囲	1-3
表 1-3-1 開発の視点からの評価 レーティング基準	1-4
表 1-3-2 外交の視点からの評価項目	1-5
表 2-1-1 教育の権利に関する主な国際条約及び行動計画など	2-1
表 3-2-1 TICAD IV 横浜行動計画	3-4
表 3-2-2 TICAD V 横浜行動計画	3-5

表 3-3-1 2011 年～2014 年の教育分野への日本の支援額(国際機関経由, 実績額)	3-11
表 3-4-1 基礎教育における代表的な案件	3-16
表 3-4-2 2011 年から 2015 年の GPE への拠出実績	3-32
表 3-4-3 2015 年までの GPE への累積拠出実績	3-32
表 3-5-1 ポスト基礎教育において重視するアプローチとその内容	3-33
表 3-5-2 ポスト基礎教育における代表的な案件	3-33
表 3-6-1 平和と安全のための教育における代表的な案件	3-43
表 4-3-1 日本の対セネガル援助形態別実績(OECD-DAC 報告基準)	4-4
表 4-3-2 2011 年～2015 年にセネガルで実施された日本の教育協力プロジェクトの概要...	4-5
表 4-3-3 2011 年～2015 年にセネガルで実施された日本の教育協力プロジェクト	4-5
表 5-6-1 教育協力政策の重点分野、支援効果向上のための取組に関するサブ項目間の相関関係	5-20
表 6-2-1 支援の方向性と案件の主な特徴との関係	6-2
表 6-2-2 教育協力政策の基本理念、重点分野、支援効果向上のための取組に関するサブ項目間の相関関係	6-4
表 6-3-1 二次評価結果(評価項目別)	6-7
表 6-4-1 各サブ項目別評価総合得点の高い案件(その 1)	6-12
表 6-4-1 各サブ項目別評価総合得点の高い案件(その 2)	6-13

略語表

略称	正式名称	和訳
AAE/MSE	Africa-Asia Exchange on Mathematics and Science Education	アフリカ・アジア交流
ADB	Asian Development Bank	アジア開発銀行
ADEA	Association for the Development of Education in Africa	アフリカ開発教育連合
AFD	Agence Française de Développement	フランス開発庁
AMV	African Millennium Village	アフリカン・ミレニアム・ビレッジ
ASEAN	Association of South-East Asian Nations	東南アジア諸国連合
ASEI-PDSI	Activity, Student, Experiment, Improvisation-Plan, Do, See, Improve	学習者中心の授業
AU	African Union	アフリカ連合
AUN/SEED-Net	ASEAN University Network the Southeast Asia Engineering Education Development Network	アセアン工学系高等教育ネットワークプロジェクト
BEGIN	Basic Education for Growth Initiative	成長のための基礎教育イニシアティブ
BOP	Base of the Economic Pyramid	所得階層ピラミッドの下辺
CEDAW	Committee on the Elimination of Discrimination against Women	女性差別撤廃条約
CESR	Comprehensive Education Sector Review	ミャンマー包括的教育セクターレビュー
CFPT	Centre de Formation Professionnelle et Technique Sénégal-Japon	セネガル・日本職業訓練センター
CGE	Comité de Gestion de l'École	学校運営委員会
CRC	Convention on the Rights of the Child	子供の権利条約
ECOWAS	Economic Community of West African States	西アフリカ諸国経済共同体
EFA	Education for All	万人のための教育
EFA-FTI	Education for All-Fast Track Initiative	EFA ファスト・トラック・イニシアティブ
E-JUST	Egypt-Japan University for Science and Technology	エジプト日本科学技術大学
ESD	Education for Sustainable Development	持続可能な開発のための教育
GAD	Gender and Development	ジェンダーと開発
GAP	Global Action Programme	グローバル・アクション・プログラム
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit	ドイツ国際協力公社
GNP	Gross National Product	国民総生産
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 Countries	重債務貧困国
HIV/AIDS	Human Immunodeficiency Virus and Acquired Immunodeficiency Syndrome	ヒト免疫不全ウイルス／後天性免疫不全症候群
IITH	Indian Institute of Technology Hyderabad	インド工科大学ハイデラバード校
IMF	International Monetary Fund	国際通貨基金
ISO	International Organization for Standardization	国際標準化機構が出版した国際規格

略称	正式名称	和訳
IT	Information Technology	情報技術
JABEE	Japan Accreditation Board for Engineering Education	日本技術者教育認定機構
JDS	Japanese Grant Aid for Human Resource Development Scholarship	人材育成奨学計画
JEED	Japan Organization for Employment of the Elderly, Persons with Disabilities and Job Seekers	高齢・障害・求職者雇用支援機構
JFPR	Japan Fund for Poverty Reduction	貧困削減日本基金（アジア開発銀行）
JICA	Japan International Cooperation Agency	国際協力機構
JICS	Japan International Cooperation System	日本国際協力システム
JOCV	Japan Overseas Cooperation Volunteers	青年海外協力隊
JSDF	Japan Social Development Fund	日本社会開発基金(世界銀行)
JSF	Japan Special Fund	日本特別基金
LBE	Laboratory-Based Education	研究室中心教育
LDCs	Least Developed Countries	後発開発途上国
LEG	Local Education Group	ローカル・エデュケーション・グループ
LMICs	Lower Middle Income Countries	低中所得国
MDGs	Millennium Development Goals	ミレニアム開発目標
MJIIT	Malaysia-Japan International Institute of Technology	マレーシア日本国際工科院
NEPAD	New Partnership for Africa's Development	アフリカ開発のための新パートナーシップ
NGO	Non Governmental Organization	非政府組織
ODA	Official Development Assistance	政府開発援助
OECD-DAC	Organisation for Economic Co-operation and Development-Development Assistance Committee	経済協力開発機構開発援助委員会
PAES2	Projet d'Amélioration de l'Environnement Scolaire Phase 2	セネガル教育環境改善プロジェクトフェーズ2
PAQUET	Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence	教育の質、公平、及び透明性改善計画
PDEF	Programme Décennal de l'Éducation et la Formation du Sénégal	教育訓練開発計画
PEACE	Project for the Promotion and Enhancement of the Afghan Capacity for Effective Development	アフガニスタンの未来への懸け橋・中核人材育成プロジェクト
PEDP III	Primary Education Development Programme III	バングラデシュ第3次初等教育開発計画
PREMST2	Projet de Renforcement de l'Enseignement des Mathématiques, des Sciences et de la Technologie Phase 2	セネガル理数科教育改善プロジェクトフェーズ2
PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper	貧困削減戦略文書
PSE	Plan Senegal Emergent	セネガル振興戦略
PTA	Parent-Teacher Association	保護者会

略称	正式名称	和訳
SATREPS	Science and Technology Research Partnership for Sustainable Development	地球規模課題対応国際科学技術協カプログラム
SDGs	Sustainable Development Goals	持続可能な開発目標
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial	ブラジル全国工業職業訓練機関
SISM 2	The Project for Support for Improvement of School Management Phase II	ネパール小学校運営改善プロジェクトフェーズ2
SMASE	Strengthening of Mathematics and Science Education	ケニア中等理数科教育強化計画
SMASE-AFRICA	Strengthening of Mathematics and Science Education in Africa	アフリカ理数科教育域内連携ネットワーク（新称）
SMASE-WECSA	Strengthening of Mathematics and Science Education in Western, Eastern, Central and Southern Africa	アフリカ理数科教育域内連携ネットワーク（旧称）
STEPS	Strengthening Teachers' Performance and Skills through School-based Continuing Professional Development Project	ザンビア授業実践能力強化プロジェクト
SWAp	Sector Wide Approach	セクター・ワイド・アプローチ
TICAD	Tokyo International Conference on Africa's Development	アフリカ開発会議
TVET	Technical and Vocational Education and Training	技術・職業教育・訓練
UMICs	Upper Middle Income Countries	高中所得国
UNDP	United Nations Development Programme	国連開発計画
UNESCO	United Nations Educational, Science and Cultural Organization	国連教育科学文化機関
UNICEF	United Nations Children's Fund	国連児童基金
USAID	United States Agency for International Development	米国国際開発庁

第 1 章 評価の実施方針

1-1 背景と目的

日本の国際貢献の主な柱である政府開発援助(ODA)には、国際的にも国内的にもより質の高い、効果的かつ効率的な援助の実施が求められており、外務省では ODA 評価を通じ、その充実に努めている。外務省は、人間の安全保障を推進するための不可欠な分野として、開発協力大綱の下、教育分野における支援を重視している。

これまで国際社会では、1990 年の「万人のための教育(EFA)宣言」を皮切りに、2000 年に採択された、「万人のための教育(EFA)ダカール行動枠組み」及び「ミレニアム開発目標(MDGs)」などを通して、2015 年までに初等教育を全人口が享受し、識字環境を整備するという国際目標の達成を目指して、教育問題を開発課題として重点的に取り組んできた。しかし、紛争や災害も大きな制約となり、目標年である 2015 年においても、MDGs のうち、初等教育の完全普及の達成(MDGs 目標 2)及びジェンダーの平等の推進と女性の地位向上(MDGs 目標 3)を達成することは極めて難しい状況にあった。

こうした国際潮流を背景に、日本は自らの近代化と経済成長の経験を踏まえ途上国における教育開発の重要性を認識し、従来、その経験をいかながら教育協力を実施している。国際社会と協調しつつ、EFA 及び MDGs 教育関連目標達成のためにも ODA を通じて貢献してきた。日本政府は、2002 年 6 月開催の G8 カナナスキス・サミットで日本の基礎教育分野における援助方針を「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」として国際社会に向けて発表し、2010 年 9 月の国際連合(国連)首脳会合では本評価対象である「日本の教育協力政策 2011-2015(以下、本教育協力政策)」を発表し、教育問題を重要課題として支援を行ってきた。

国際目標の達成状況を踏まえてポスト 2015 開発アジェンダの議論が進められ、2015 年 9 月末に開催された「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」を採択する国連サミットにおいて、2030 年までの国際目標として 17 ゴール・169 ターゲットからなる持続可能な開発目標(SDGs)を含む「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」が採択された。同サミットで行われた安倍総理大臣のステートメントを通して、日本の質の高い学びや産業・科学技術人材育成に取り組む新たな教育協力政策として「平和と成長のための学びの戦略」を策定したことが発表された。

上記背景の下、本教育協力政策に明記されているとおり、政策最終年である 2015 年に本教育協力政策に対する第三者評価(本評価)を実施した。本評価は、本教育協力政策及び関連諸施策を通じた援助について、開発の視点及び外交の視点、さらにジェンダー支援関連イニシアティブのフォローアップの観点などから総合的検証を行って、

- (1) 効果的・効率的であった事項を評価するとともに、改善すべき点があれば具体的な改善点として客観的な情報をもって示された提言・教訓を得ること
- (2) 評価結果を公表して国民への説明責任を果たすこと
- (3) 援助関係国に評価結果をフィードバックし、日本の今後の教育協力の政策立案・実施に役

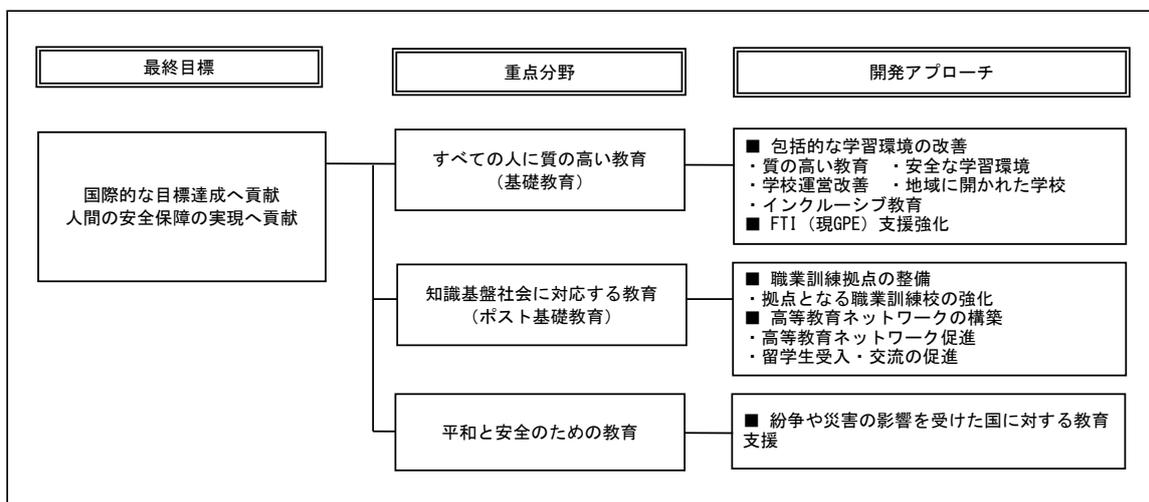
立てることを主な目的として実施した。

1-2 評価の対象

本評価の対象「日本の教育協力政策 2011-2015」は、国際目標である「EFA ダカール行動枠組み」及び MDGs の目標年まであと 5 年となった 2010 年 9 月に国連首脳会合において、日本の教育分野における新たな 5 年間の協力政策として国際社会へ向けて発表された。同政策を通して、日本は、国際目標の達成への貢献に加え、人間の安全保障の実現へ向けて、基礎教育のみならず全教育セクターを対象に包括的視野からの支援を行うという強い意志を国際社会へ向けて発信した。数値目標として、5 年間で 35 億米ドルの教育分野における拠出を行い、700 万人、延べ 2,500 万人の子供に質の高い教育環境を提供することが掲げられている。

基本原則を、「自助努力支援と持続可能な開発」、「疎外された人々に届く支援」、「文化の多様性の尊重と相互理解の増進」とし、重点分野として、「全ての人に質の高い教育を（基礎教育）」、「知識基盤社会に対応する教育（ポスト基礎教育：職業訓練と高等教育）」、「平和と安全のための教育（紛争・災害の影響を受けた国に対する教育支援）」の 3 つを掲げ、それぞれの重点分野に対する開発アプローチを示している。

さらに支援効果向上のための取組として「現場重視の強みを活かした支援¹」、「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」、「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」、「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」、「他の開発セクターとの連携」、「南南協力、三角協力の促進」、「成果を重視したアプローチの強化」、「オールジャパン体制・連携の強化」を掲げている。同政策の目標体系図は下図のように整理される。



出所:「日本の教育協力政策 2011-2015」から評価チーム作成。

図 1-2-1 「日本の教育協力政策 2011-2015」の目標体系図

¹ 本教育協力政策では、「日本の教育支援の比較優位は現場で成果を生む実践的な成功モデルの確立にある。日本は、各国のニーズや課題の解決に適したきめ細やかなプロジェクトを実施し、教員研修や学校運営改善など、複数の成功モデルを確立してきた。今後の支援に当たっては、こうした日本の強みを最大限活かした案件の形成・実施を行う」とされている。

本評価の対象期間・分野・地域、分析対象範囲は本教育協力政策に沿って表1-2-1に示すとおりである。

表 1-2-1 本評価の対象期間・分野・地域、分析対象範囲

(1)対象期間	・本教育協力政策の対象期間である2011年から2015年(本評価実施時期)までを対象とするが、本教育協力政策の前後の変化をみるために2007年の「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)に関する評価」以降も視野に入れる。
(2)対象分野	・全教育セクター ・具体的には、就学前教育、初等教育、前期中等教育、後期中等教育、高等教育、職業訓練、留学生受け入れ、ノン・フォーマル教育(青年、成人識字教育などを含む学校外教育)を対象とする。
(3)対象地域	・全世界(グローバルレベル) ・事例研究(ケーススタディ)国であるセネガルに対しては現地調査を実施し、現場視察や関係者との意見交換などを通して分析結果の検証を行う。
(4)分析対象範囲	・本教育協力政策に沿って実施された(実施中の)全施策、全プログラム/プロジェクト ・援助実施体制強化のための諸施策・取組や関連イニシアティブ ・国際機関への拠出金や教育協力関連の調整・連携・人材交流など ・全世界の地域や途上国における関連プログラム/プロジェクト(青年海外協力隊(JOCV)やシニア海外ボランティアの活動、日本の非政府組織(NGO)・大学・民間との連携も含む)

出所:「日本の教育協力政策2011-2015」及び本評価実施計画に沿って評価チーム作成。

1-3 評価の実施方法

1-3-1 評価の分析方法

本評価は以下の手順に沿って実施した。

(1) 評価の実施方針の設定(本報告書第1章)

本教育協力政策の評価の(ア)背景と目的、(イ)評価の対象、(ウ)評価の実施方法、(エ)評価の実施体制を明確にすることを目的に、評価の実施方法を設定した。

(2) 教育開発の国際的動向の分析(本報告書第2章)

本教育協力政策の置かれた国際的な文脈や背景を十分に理解し、その状況に照らし合わせ適切な評価を行うことを目的に、対象期間における教育開発の国際的動向の分析を行った。

(3) 本教育協力政策期間における日本の教育協力実績の分析(本報告書第3章)

後述の「(7) 評価結果のまとめ」の基となる情報を取りまとめることを目的として、対象期間の教育協力実績のデータを取りまとめた上で、本教育協力政策の重点分野に沿って成果を定量的・定性的に分析した。

(4) セネガルに関する事例研究(本報告書第4章)

セネガルにおける現地調査では、セネガル政府関係機関、在セネガル日本大使館、国際協

力機構(JICA)セネガル事務所, JICA 専門家及びボランティア, 国際機関及び二国間援助機関の現地事務所関係者, 地方視学官や学校関係者などへのインタビューや意見交換, 及びプロジェクト対象校の視察を通じ, 日本による教育教育協力の実績, 本教育協力政策に基づいた教育開発の現場におけるプログラム及びプロジェクトの形成・実施状況及び成果, セネガル政府や他の援助機関との調整や連携の状況, そして同国における教育開発への貢献や, 改善点などに関する情報を得, その分析を行った。

(5) 在外公館質問票調査の分析(本報告書第 5 章)

本教育協力政策が途上国の現場でどのようにいかされ, 実践され, 成果を上げているか, どのような課題に直面しているかについて把握し, 改善点を明らかにするために, 現地 ODA タスクフォースが設置された在外公館及びユネスコ日本政府代表部に対して, アンケート調査を実施し, その調査結果を定量的及び定性的に分析した。

(6) 技術協力案件終了時評価報告書二次評価の分析(本報告書第 6 章)

2011 年から 2015 年にかけて実施され終了した技術協力案件(2011 年以前から継続実施されていた案件を含む)は終了時に評価がなされ, 評価報告書が公表されている。評価結果は案件によって異なるものの, 多くの案件の評価結果をまとめて分析することで, 一定の傾向が見られると考えられることから, 評価報告書の二次評価を行い, その結果を定量的に分析し, とりまとめた。なお, 対象期間中に実施された案件で事後評価が行われた案件数は非常に少なく, 傾向の分析が不可能なことから, ある一定程度の数の報告書が入手可能であった技術協力案件の評価報告書のみを対象とした。

(7) 評価結果のまとめ(本報告書第 7 章)

上記(1)～(6)を踏まえ, 外務省「ODA 評価ガイドライン(第 9 版)」(2015 年 5 月)に沿って, 「開発の視点からの評価」に関しては「政策の妥当性」, 「結果の有効性」, 「プロセスの適切性」の 3 つを評価項目とし, 「外交の視点からの評価」については, 「外交的な重要性」及び「外交的な波及効果」の 2 つを評価項目とし, 評価を行った。「開発の視点からの評価」に関しては, 3 つの評価項目の評価結果についてレーティングを行った(表 1-3-1)。

表 1-3-1 開発の視点からの評価 レーティング基準

評価項目	レーティング	レーティングの基準
政策の妥当性	妥当性は極めて高い 妥当性は高い 妥当性はある程度高い 妥当性は高いとは言えない	ほぼ全ての項目において極めて高い評価を得た。 ほぼ全ての項目において高い評価を得た。 多くの項目において高い評価を得た。 多くの項目において, 高い評価を得たとは言えない。
結果の有効性	極めて大きな効果があった 大きな効果があった ある程度の効果があった 特段の効果があったとは言えない	ほぼ全ての重点分野において極めて大きな効果が確認された。 ほぼ全ての重点分野において大きな効果が確認された。 多くの重点分野において効果が確認された。 多くの重点分野において, 効果があったとは言えない。
プロセスの適切性	極めて適切に実施された 適切に実施された ある程度適切に実施された 適切に実施されたとは言えない	ほぼ全ての実施プロセスに関する調査項目に極めて高い評価を得た。 ほぼ全ての実施プロセスにおける調査項目で高い評価を得た。 多くの実施プロセスにおける調査項目で高い評価を得た。 多くの実施プロセスにおける調査項目で, 高い評価を得たとは言えない。

出所:外務省「ODA 評価ガイドライン(第 9 版)」に沿って評価チーム作成。

外交の視点からの評価については、同じく外務省「ODA 評価ガイドライン(第 9 版)」を参考に、外交的な重要性及び外交的な波及効果に関する以下の評価項目について、評価を行った。

表 1-3-2 外交の視点からの評価項目

評価項目	検証項目
外交的な重要性	①政治的側面 ・二国間関係の強化に資するか ・地政学的位置づけの重要性はあるか ②社会的側面 ・途上国の政治・経済・社会構造に配慮しながらも、基本的価値観(自由、民主主義、基本的人権等)の共有はあるか
外交的な波及効果	①政治的側面 ・地域の安定、地域の持続的発展に寄与したか ・国際社会における日本のプレゼンス強化に寄与したか ②社会的側面 ・一般大衆の認識はどうか ・日本や日本人に対する理解、評価の向上はあるか

出所:外務省「ODA 評価ガイドライン(第 9 版)」を基に評価チーム作成。

(ア) 政策の妥当性

本教育協力政策が、(a)日本の上位政策(旧 ODA 大綱及び開発協力大綱)、関連政策、(b)被援助国の開発ニーズ、(c)EFA, MDGs などを軸とした国際潮流及び国際的課題、(d)日本の比較優位性や国益と整合・調和しているかについて検証を行った。

(イ) 結果の有効性

本教育協力政策では目標値(投入金額と裨益人口)が設定されていることから、その達成状況を確認し、本教育協力政策の基本理念、重点分野、支援効果向上のための取組について日本の支援による投入及び成果を整理し、実践度及び有効性を分析の上、本教育協力政策の総合的有効性と貢献度について分析を行った。

(ウ) プロセスの適切性

本教育協力政策の策定、実施、並びにモニタリングのプロセスに関する体制や意思決定プロセスを確認し、BEGIN 評価など先行政策評価の提言がどのように反映されたかを確認するとともに、本教育協力政策の支援効果向上のための取組やモニタリング評価の仕組みが、案件形成、実施体制、実施プロセス、情報発信の在り方にどのようにいかされ、実践されたかについて分析した。

(エ) 外交的な重要性・波及効果

表 1-3-2 のとおり、「外交的な重要性」及び「外交的な波及効果」のそれぞれについて、政治的側面及び社会的側面の観点から、具体的なグッド・プラクティスに基づいて分析を行った。

(オ) 提言(本報告書第 8 章)

評価結果を基に、新政策を通して日本の教育協力の一層の強化が図られることを目指して、日本の教育協力の策定・主流化、実施、モニタリング・評価に関して、開発の視点及び外交の視点から提言を行った。

1-3-2 評価の実施手順

本評価は2015年7月から2016年2月までを調査期間として行った。また、その間、評価チームは、外務省関係各課室及びJICA関係者との検討会を4回実施した。本評価の具体的な作業手順は以下のとおりである。

(1) 評価実施計画の策定

評価チームは、評価の目的、対象、基準、作業スケジュールを含む評価の実施計画案を策定し、第1回検討会において関係機関・部局に報告した。また、開発の視点及び外交の視点から評価するため、具体的な評価項目、評価指標、情報収集方法をまとめた評価の枠組み（添付資料1）を作成し、関係者の合意を得た。

(2) 国内調査

評価の枠組みに沿って、国内における文献調査及び国内インタビューを中心とした情報収集を行った。具体的には、①本教育協力政策の背景である国際社会の動向や被援助国における教育開発の進捗と課題の確認（第2章）、②本教育協力政策に沿って日本が策定・実施した施策・イニシアティブ・指針の内容確認（第3章）、③日本が計画・実施した教育協力の把握（第3章）、④教育プロジェクトに関する評価の二次評価（第6章）、⑤在外公館に対する質問票調査実施・分析（第5章）の作業を行った。これらの情報収集のため、外務省及び文部科学省の関係各課担当者、JICA関係部署担当者、教育協力専門家及びボランティア経験者、国際機関日本事務所、有識者、非政府組織(NGO)、民間企業、大学などに対してインタビューを行った。

(3) 現地調査

国内調査の結果を踏まえ、2015年8月21日から31日の日程で事例研究対象国としてセネガルにおいて現地調査を実施した。現地調査では、インタビュー及び視察を行い、事実関係を確認するとともに、必要な統計・資料などを入手し、日本のセネガルに対する教育協力について在セネガル日本大使館、JICAセネガル事務所、相手国政府関係機関、JICA支援プロジェクトに携わる日本人専門家、国際機関及び他の二国間援助機関のセネガル事務所、シニア海外ボランティア、JOCV、NGOなどと意見交換を行った。現地調査の日程表は添付資料2に掲載する。

(4) 国内分析・報告書作成

国内調査及び現地調査から得られた情報の整理と分析を行った。評価項目ごとに基準に照らして総合的に評価判定を行うとともに、効果の促進・阻害要因を抽出し、提言を導出した。最終的にそれらを報告書として取りまとめた。

1-4 評価の実施体制

本調査は、評価主任、アドバイザー、及びコンサルタントから構成される評価チームによって実施した。チームメンバーは以下のとおりである。

評価主任	吉田 和浩	広島大学教育開発国際協力研究センター長・教授
アドバイザー	山田 肖子	名古屋大学大学院国際開発研究科教授
コンサルタント	牟田 博光	(株)国際開発センター 主席研究員
	石田 洋子	(株)国際開発センター 主席研究員(2015年9月末まで) 広島大学教育開発国際協力研究センター教授 (2015年10月以降)
	坪根 千恵	(株)国際開発センター 研究員
	藪田みちる	(株)国際開発センター 研究員

また、セネガル現地調査には、外務省大臣官房 ODA 評価室から喜多真彩経済協力専門員がオブザーバーとして参加した。

第2章 教育開発の国際的動向

2-1 国際潮流

1948年12月の第3回国連総会において「全ての人にとって達成すべき共通の基準」として世界人権宣言が採択された。同宣言はその第26条で、全て人は教育を受ける権利を有すること、教育は人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならないこととし、世界で初めて教育が人間の基本的権利であることを謳った。本宣言を基礎として、以降、複数の国際条約によって教育についての子供の権利が謳われ、それら実現のための国際的行動計画及び目標が策定され、実施されてきた(表2-1-1)。

表2-1-1 教育の権利に関する主な国際条約及び行動計画など

主な国際条約	
1948年	世界人権宣言採択
1966年	経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約(ICESCR)採択
1967年	市民的及び政治的権利に関する国際規約(ICCPR)採択
1979年	女性差別撤廃条約(CEDAW)採択
1989年	子供の権利条約(CRC)採択
1990年	子供の生存、保護及び発達に関する世界宣言(国連児童総会)採択
1990年	万人のための教育(EFA)世界宣言(ジヨムティエン会議)採択
1999年	女子差別撤廃条約の選定議定書採択
2006年	障害者権利条約採択
主な国際行動計画・目標	
1993年	世界人権会議「ウィーン宣言及び行動計画」採択
1993年	「アフリカ開発に関する東京宣言」採択(第1回アフリカ開発会議(TICAD I))
1994年	国際人口・開発会議「カイロ宣言及び行動計画」採択
1995年	第4回世界女性会議「北京宣言及び行動綱領」採択
1995年	社会開発サミット「コペンハーゲン宣言及び行動計画」採択
1998年	「東京行動計画」採択(TICAD II)
2000年	世界教育フォーラム「EFAダカール行動枠組み」採択
2000年	「ミレニアム開発目標(MDGs)」設定
2001年	「アフリカ開発のための新パートナーシップ(NEPAD)」創設
2002年	モンテレー合意(開発資金国際会議)採択
2002年	国連子供特別総会最終採択文書「子供にふさわしい世界(A World for Children)」採択
2004年	「人権教育のための世界計画及び行動計画」採択
2005年	「国連持続可能な開発のための教育の10年(UNDESD)」採択
2008年	「横浜宣言」採択(TICAD IV)
2012年	MDGsを補完する持続可能な開発目標(SDGs)設定を合意(リオ+20)
2013年	「横浜宣言2013」採択(TICAD V)
2014年	「ポスト2015の教育目標とターゲットについてのマスカット合意」採択
2014年	「あいち・なごや宣言」採択
2015年	「ESDに関するグローバル・アクション・プログラム(GAP)」開始
2015年	「インチョン宣言」採択
2015年	「持続可能な開発のための2030アジェンダ」採択
2015年	「インチョン宣言及びEducation 2030行動枠組み(FFA)」採択

出所:外務省、文部科学省、JICA、及びUNESCOのウェブサイト情報から評価チーム作成。

本評価において、「日本の教育協力政策 2011-2015(本教育協力政策)」策定と実施の背景を確認するため、上記の国際条約及び国際的行動計画・目標を中心に、これまでの教育開発を目指す国際協力の動向を以下のとおり取りまとめた。

2-1-1 本教育協力政策が策定されるまで

1950年代から1960年代は、世界人権宣言に基づいて、また教育は近代化に伴う経済発展を目指す途上国にとって重要な役割を果たすものであることが注目され、職業訓練を中心とした労働力大量輩出のための教育が重視された時期であった。国際連合教育科学文化機関(UNESCO)は、1960年から1966年にかけて4つの世界教育地域会議(カラチ、アディスアベバ、サンティアゴ、トリポリ)を開催し、1980年までに初等教育における完全就学を達成すること、特に中南米では1970年までに達成するという目標を決定した。1960年当時、途上国の純就学率は50%以下であった。1980年には中南米とアジアの初等教育純就学率は2倍、アフリカは3倍に増加したが、途上国全体では約3分の1が不就学の状態であった(UNICEF, 1998)。

1970年代には二度のオイルショックによって世界経済が落ち込んだ。経済成長に焦点を当ててきた開発は社会に様々なひずみを生み出したという反省から、貧困撲滅のためのベーシック・ヒューマン・ニーズ(BHN)を満たすことが重要視され、途上国の公共教育サービスや識字教育の充実に焦点が当てられるようになった。しかし、1980年代には構造調整政策の影響により、途上国政府の教育支出が大幅に削減され、初等教育へのアクセス拡大が鈍化し、教育の質も低下するという状況に陥った。一方で、世界銀行(世銀)主導で行われた調査が、「経済発展初期における初等教育就学率が10%上昇することは、一人当たり経済成長率を長期にわたって年平均0.25%上昇させる」という分析結果を報告し、世銀は初等教育への投資を拡大させ、途上国の初等教育開発への国際的な関心が高まった。

1990年3月、「万人のための教育世界会議」がタイのジョムティエンで開催され、「万人のための教育世界宣言」が採択された。この会議は、UNESCO、国際連合児童基金(UNICEF)、国連開発計画(UNDP)、世銀という4つの国際機関が初めて共催で開いた教育国際会議であった(のちに、国際連合人口基金(UNFPA)も共催機関となる)。

「万人のための教育世界宣言」では、「万人のための教育(Education for All = EFA)」をスローガンに、全ての人に基礎教育を提供することを世界共通の目標として掲げ、国際機関及び二国間援助機関が協調して取り組まなければならない緊急の課題であるという国際的コンセンサスが形成された。国際社会では、成長戦略としての教育協力、特に基礎教育の重要性が盛んに議論されるようになり、途上国における基礎教育改善のための投資が拡大した。就学前教育、初等教育、前期中等教育、ノンフォーマル教育(成人教育、識字教育、ライフスキルなど)などを含む基礎教育は、「人々が生きるために必要な知識・技能を獲得するための教育活動」と定義され、その概念が国際社会において注目を浴びるようになった。

2000年4月、セネガルのダカールにおいて開催された「世界教育フォーラム」では、各国の

努力にもかかわらず現状は EFA 達成にはほど遠いことが確認された。世界には依然として 8 億 8,000 万人の非識字者と 1 億人以上の不就学児童が存在し、たとえ就学しても 5 年生に到達するまでに 1 億 5,000 万人の児童が中退していた。不就学児童の約 60%、成人非識字者全体の 3 分の 2 は女性であり、ジェンダー間格差も深刻であった。

このため同フォーラムでは、EFA を実現するための各国の強い政治的コミットメントと取組を一層強化するために目標の再定義と達成期間の延長を行い、基礎教育における 6 つの目標「EFA ダカール行動枠組み」が設定された。「ダカール行動枠組み」の 6 つの目標は以下のとおりであり、初等教育のアクセスと質の向上から、就学前教育、インクルーシブ教育、成人教育など多岐にわたる。

EFA ダカール行動枠組み

(EFA ダカール目標:2015 年までの達成を目指す)

- (1) 就学前教育の拡大と改善
- (2) 無償で良質な初等教育を全ての子供に保障
- (3) 全ての青年及び成人の学習ニーズの充足
- (4) 成人(特に女性)識字率を 50%改善
- (5) 教育における男女平等の達成
- (6) 教育の全ての局面における質の改善

「ダカール行動枠組み」設定後、2000 年 9 月に開催された国連ミレニアム・サミットにおいて、「ミレニアム宣言」が採択され、それを基に「ミレニアム開発目標」がまとめられた。同目標には、貧困削減、初等教育の完全普及、ジェンダー平等、乳幼児死亡率の削減、妊産婦死亡率の削減、HIV/AIDS(ヒト免疫不全ウイルス/後天性免疫不全症候群)やマラリアなど疾病の蔓延防止、持続的環境の確保、開発のためのパートナーシップなど 8 つの目標と、それに伴う 18 のターゲット、48 の指標が含まれた。そのうち教育に直接関係した目標 2「普遍的初等教育の達成(2015 年までに全ての子供が男女の区別なく初等教育の全過程を修了)」と目標 3「ジェンダーの平等の推進と女性の地位向上(2005 年までに初等・中等教育における男女格差を解消し、2015 年までに全ての教育レベルにおける男女格差を解消)」が、教育に直接関連した目標であった。

2002 年 3 月の国連開発資金国際会議では、先進国の更なる貢献と、それに対する開発途上国の責任との結びつき強化を念頭にモンテレー合意が採択された。モンテレー合意は、より建設的な開発効果を目指す上でのパートナーシップの重要性を説くと同時に、重債務貧困国(HIPC)イニシアティブを補完する新たな資金提供メカニズムが貧困緩和に取り組む諸国にとって必要であると言及した。

これを受け、2002 年 4 月には、世銀主導で EFA ファスト・トラック・イニシアティブ(FTI)(現:教育のためのグローバル・パートナーシップ(GPE))が設立された。FTI/GPE は、より公正に、

低所得国²を中心に必要度の高い国へ援助を行き渡らせる国際的イニシアティブであり、先のモンテレー合意を行動に移し、EFAの達成を目指すための具体的な支援枠組みとして位置付けられる。現在、61か国がGPEの対象国として支援を受けている。GPEの資金は、主として各国の教育計画策定、計画に基づく実施、及び地域で取り組む課題に関する調査に使用される。途上国では、教育セクター計画実施予算への財政支援(コモン・バスケット³)や、同計画内のコンポーネントの幾つかに用途を指定して使われるが、使途は各国政府が開催する定期的なドナー調整会合の場で決められる。このような国際社会の基礎教育援助に対する積極的な動きの中で、2002年6月にG8カナナスキス・サミットが開催された。同サミットでは、多くの途上国で基礎教育分野の予算に占める経常経費の割合が大きいことが指摘され、途上国における初等教育の完全普及を実現するために教育分野の政策及び財政コミットメントへの支援の増加が合意された。

2002年の持続可能な開発に関する世界首脳会議(ヨハネスブルグ・サミット)では、日本政府及びNGOによって、環境、貧困、人権、平和、開発といった現代社会の様々な課題に取り組む、持続可能な社会づくりの担い手を育む教育として「持続可能な開発のための教育(ESD)」が提唱され、同年12月の国連総会で2005年から2014年までの10年間を「国連持続可能な開発のための教育の10年(UNDESD)」とすることが採択された。

2-1-2 本教育協力政策実施期間中

途上国及び援助機関はMDGs達成に向けた取組を加速しつつ、2011年6月に東京において「MDGsフォローアップ会合」が開催され、2015年より先の国際開発目標(ポスト2015年開発アジェンダ)の策定にむけて国際的議論が開始された。2012年6月の国連持続可能な国際会議(リオ+20)ではMDGsを補完するものとして持続可能な開発目標(SDGs)を設定することが合意され、以降、ワーキング・グループやハイレベルパネルなどで議論が重ねられた。

UNDESDについては、その最終年に当たる2014年11月に愛知県名古屋市及び岡山市において「ESDに関するユネスコ世界会議」が日本とUNESCOの共催により開催され、DESDの後継プログラムである「ESDに関するグローバル・アクション・プログラム(GAP)」の開始が正式に発表された。また、日本政府の財政支援により、GAPが実施される5年間に、UNESCOが全世界の中でESDに関する優れた取組を表彰する「ユネスコ/日本ESD賞」の創設が発表された。ESDは持続可能な社会づくりの担い手を育む教育であり、持続可能な開発のために必要な、環境、平和、防災、人権、世界や地域の文化財などの関連分野をつなげ、これらの原則、価値観、行動があらゆる教育や学びの場に総合的に取り込まれることを目指している。GAPでは、「全ての人々が持続可能な開発に貢献するための、知識、技能、価値観、態度を習得する機会を得るため、教育及び学習を再方向づけすること」、「持続可能な開発を促進する全ての関連アジェンダ、プログラム及び活動において、教育及び学習の役割を強化

² のちに低位中所得国も対象となった。

³ 特定の目的のための特設口座に複数の援助供与機関が資金を投入すること

すること」が目標として掲げられている。2015年9月に開催された国連総会の特別サミットでは、「持続可能な開発のための2030アジェンダ」が満場一致で採択された。同アジェンダは、2030年までの国際目標として17目標・169ターゲットからなるSDGsを掲げる。SDGsのうち、教育目標は「目標4. 全ての人々へ包括的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」である。加えてジェンダー目標「目標5. ジェンダー平等を達成し、全ての女性及び女児の能力強化を行う」及び、その他ほぼ全ての目標に、教育に関連するターゲットが含まれている。初等・中等教育に加えて、新たにインクルーシブ教育、持続可能な開発へ向けての技術教育及び高等教育、教員養成に関するターゲットも含まれた。

これより前の2015年5月に、韓国のインチョンにおいて「世界教育フォーラム」が開催され、2015年から2030年までの世界共通の教育目標が「インチョン宣言」として採択された。同宣言は20項目にわたり、(1)12年間の無償公教育を保障し、そのうち9年間の初等・前期中等教育を義務教育化する、(2)国の状況に応じて教育への公共支出を増加させ、GDPの4～6%あるいは総公共支出の15～20%を教育に充てる、(3)教育の質の保障には教員が鍵であるとの認識の下、研修、待遇、士気を改善する、(4)ジェンダーの平等を図る、(5)紛争国や災害時に緊急・復旧・復興時を通じた教育を保障することなどが盛り込まれた。インチョン宣言は、同年9月の国連総会特別サミットを前に、UNESCO事務局長から国連事務総長に報告され、さらに同年11月のUNESCO総会ハイレベル会合で行動枠組み(FFA)が正式に採択された。

2-1-3 援助様態(モダリティ)の変革

従来、国際社会では、援助がうまくいかないのは途上国側の問題であるとされてきたが、1990年代に入って援助様態を改善する必要があることが広く認識され、議論されるようになった。1990年代末に世銀主導で貧困削減戦略が実施され、各途上国政府は貧困削減戦略の基本的枠組みを貧困削減戦略文書(PRSP)としてまとめることが求められた。PRSPでは貧困削減と並んで、ガバナンス改善と参加が重視され、いかに貧困削減に貢献したかについての評価に基づいて行政を行う成果重視型の手法が導入され始め、途上国政府のみならず援助供与側にも援助様態の変革が求められ始めた。

2003年の「ローマ調和化宣言」に続き、2005年の「援助効果にかかるパリ宣言」では、MDGs達成に向けて援助国と被援助国が一体となって援助効果を上げていくことが合意された。パリ宣言では、(1)途上国側のオーナーシップの強化、(2)援助供与側と途上国側の整合性(アラインメント)、(3)援助供与機関間の調和化(途上国の負担軽減)、(4)成果マネジメント、(5)相互説明責任を主な内容とした。こうした背景から、援助様態の改善が開発の効率改善に重要であることが援助供与側の主要な考え方となり、援助様態の改善を通して財政運営の実権を途上国政府に返すことで資金配分の合理性・公平性を取り戻し、取引費用を低下させて援助効率を向上させるべきであるとの議論が国際機関及び欧州二国間援助機関を中心に進め

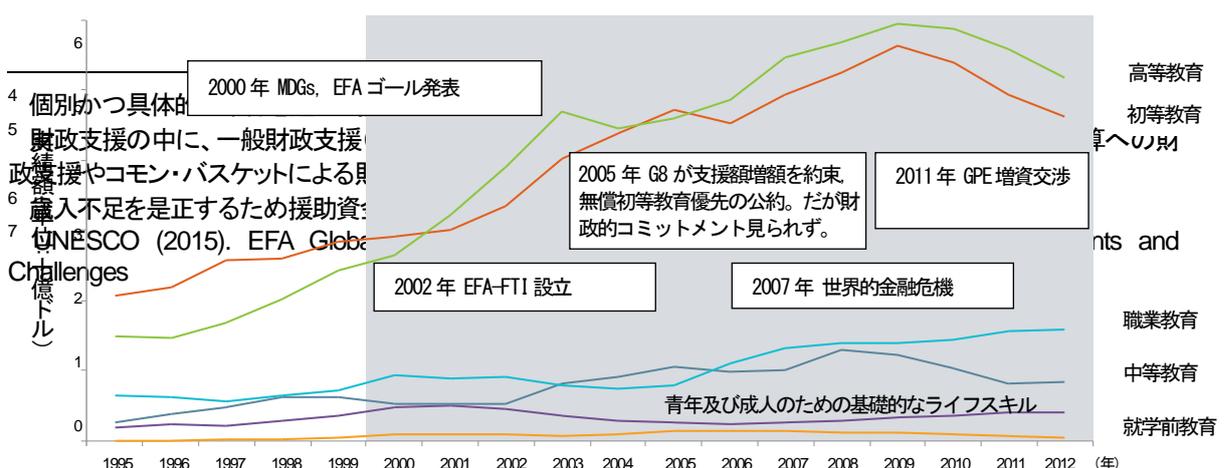
られ、資金配分を途上国政府がオーナーシップをもって行えるようプロジェクト型支援⁴から財政支援⁵への移行が求められた。

また、これまで援助供与側がそれぞれの計画に基づいて援助を行ってきたが、この方式では個々のプロジェクト相互の調整が十分でなく、途上国側の吸収能力の問題もあって効果的な援助が実現できない場合があるという反省から、教育や保健などの個別の分野(セクター)ごとに途上国政府と援助供与側が協力してセクター開発計画を策定・実施するというセクター・ワイド・アプローチ(SWAp)が取られるようになった。教育セクター開発計画の実施に当たっては、直接財政支援⁶、コモン・バスケット、プロジェクト型支援、NGOによる支援が主な援助形態とされているが、途上国政府の中には自らのコントロールが効く財政支援(直接財政支援、コモン・バスケット)による支援を強く望み、プロジェクト型援助を避けるケースも一部みられるようになった。

しかし、財政支援によって教育セクター開発計画を効果的に実施するには、途上国政府の予算執行や管理能力、モニタリング・評価能力を強化するなどガバナンスを改善することが不可欠であるにもかかわらず、多くの途上国政府においてガバナンス能力はいまだ十分とはいえない。このため、予算執行が遅れて教育セクター開発計画が予定どおり進められないケース、透明性の問題などから援助供与側が厳しいコンディショナリティを課して途上国政府のオーナーシップを阻害してしまうケース、あるいは途上国側とのコンセンサスが形成されず援助ができなくなるケースなどが報告されており、財政支援にも課題は多い。

2-1-4 教育分野への援助額の推移

UNESCO の EFA グローバル・モニタリング・レポート 2015⁷に示された教育分野への援助額の推移を図 2-1-1 に示す。2000 年に MDGs 及び EFA 達成への合意がなされてから教育への援助額は増加し、特に初等教育への援助額は、2000 年～2010 年間の年平均 6% の割合で増加した。初等教育への援助額増加は 2010 年まで続いたが、2010 年から 2012 年にかけて 13 億米ドルの大幅な減少をみせた。また、基礎教育への援助額は 2009 年から 2010 年の間にピークをむかえ、2010 年から 2012 年には 9 億米ドル(15%)減少した。ポスト基礎教育への援助額は、初等教育への援助額と同じような推移をみせたが、2006 年以降は初等教育を上回った。援助額全体に占める教育分野援助額の割合には大きな増加はみられず、10%を超えることはなかった。一方、保健分野は 2000 年の 9%から 2012 年には 14%へと拡大した。



出所: UNESCO グローバル・モニタリング・レポート 2015 (OECD-DAC (2014) データ)。

図 2-1-1 教育サブセクター別援助額の推移

(単位: 10 億ドル, 実質価格 2012 年米ドル)

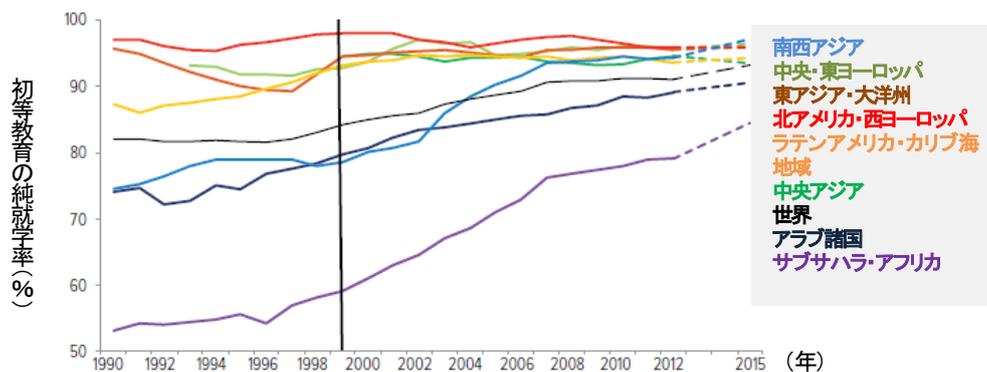
EFA 目標には初等教育以外のサブセクターも含まれていたが、図 2-1-1 に示すとおり初等教育以外のサブセクターへの援助額には大きな変化はなかった。青年及び成人に対する基本的ライフスキルや就学前教育に対する援助額が基礎教育援助額に占める割合は減少した。また、成人教育、遠隔教育、ノンフォーマル教育、障害者教育などに関心を示す援助機関も多くはなかった。地域別にみると、基礎教育への援助はサブサハラ・アフリカに集中し、その額は 2002 年まで増加し、2009 年以降減少した。2002 年から 2004 年までは基礎教育への援助額の 47% がサブサハラ・アフリカへ向けられたが、2010 年から 2012 年には 31% に減少した。南西アジアへの援助額は 21% から 22% の間であった。

UNESCO の EFA グローバル・モニタリング・レポート 2015 によると、2010 年から 2012 年にかけて、FTI/GPE による援助実行総額の 81% が低所得国に向けられたのに対し、経済協力開発機構 (OECD) 開発援助委員会 (DAC) メンバーによる低所得国向けの援助は援助実行総額の 42% であった。FTI/GPE が狙いのとおり、低所得国に向けて重点的に実行されたことが示されている。

2-2 途上国における教育開発の動向

以下、UNESCO の EFA グローバル・モニタリング・レポート (2015 年版) に基づいて、基礎教育の現状を概観する。

無償で良質な初等教育を全ての子供に保障することは EFA の最も重要な目標であり、その達成のために途上国側も援助供与側も多大な尽力をしてきたが、目標年 2015 年までに達成することは不可能となった。各地域の初等教育純就学率の 1990 年から 2015 年 (推計) までの推移を図 2-2-1 に示す。純就学率は 2000 年代前半まで順調な伸びを示し、特にサブサハラ・アフリカは 50% 台から 70% 台へと 20% ポイント近く増加したが、2007 年以降は改善の速度が鈍化した。116 か国のうち 17 か国では初等教育の純就学率が 20% ポイント以上増加するなど改善がみられた国は多かった。



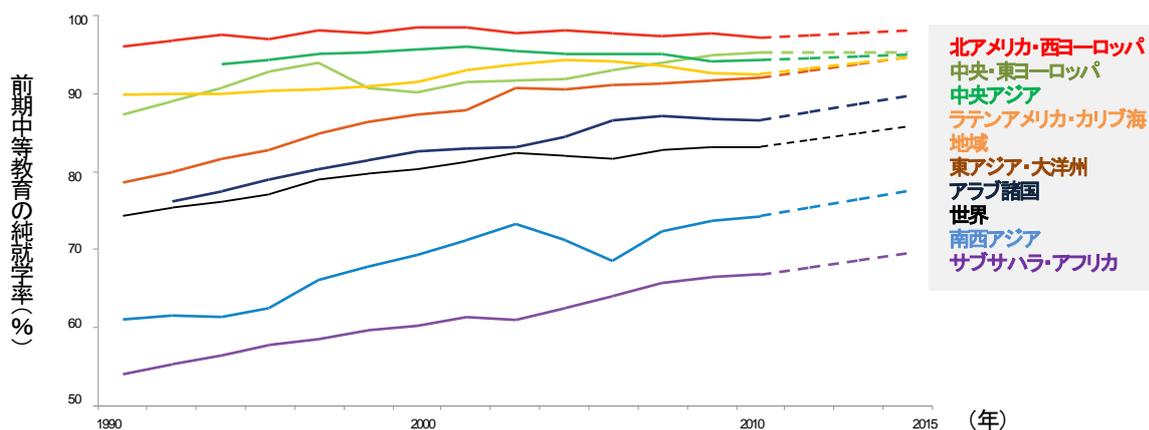
出所: UNESCO UIS データベース Bruneforth (2015)

図2-2-1 全世界及び地域別初等教育純就学率の推移

初等教育修了率は、20%ポイント増加した国があるものの、全体として目標達成にはほど遠い状況であった。信頼できるデータのある139か国のうち、54か国(中央アジア、中央・東ヨーロッパ、西ヨーロッパ)で2015年までに全ての子供が初等教育を修了することが期待されるが、32か国(大部分がサブサハラ・アフリカ)では少なくとも20%の子供が中退する可能性が高い。

1999年から2012年にかけて、就学前教育就学率は64%増加し、就学者数は1億8,400万人となったが、都市部と農村部の格差はどの途上国においても大きく、また教育の質の面で課題は大きい。

中等教育への就学率も無償化によって1999年以降急速に増加し、2012年には5億5,100万人が就学した。図2-2-2に地域別の前期中等教育純就学率の推移を示す。サブサハラ・アフリカ及び南西アジアにおいて大きな改善がみられる。



出所: UNESCO UIS データベース Bruneforth (2015)

図2-2-2 全世界及び地域別前期中等教育純就学率の推移

教育におけるジェンダー格差是正は成果を上げつつあるが、目標達成には至っていない。信頼できるデータがある161か国のうち、ジェンダー平等指数(GPI)⁸が0.97から1.03の間にある国は83か国(1999年)から104か国(2012年)に増加し、0.97に満たない国(男子に比べて女子の就学率が低い国)は73か国(1999年)から48か国(2012年)に減少した。地域別にみると、南西アジア、中東の国々ではジェンダー格差に改善がみられたが、サブサハラ・アフリカの国々の中には改善がみられない国が多い。

2006年にEFAハイレベル・グループは、途上国政府に対して、「国民総生産(GNP)の4%から6%を教育に費やし、政府支出の15%から20%を教育支出とするべきである」と提案した

⁸ 女子の就学/出席率を男子の就学/出席率で割った数字(UNICEF A World Fit for Children Statistical Review Number 6, December 2007)

が、その成果は国ごとにまちまちであった。2012年において全世界では対GNP比教育支出は5%であったが、低所得国の平均値は4%であった。

政府支出に占める教育支出の割合には1999年以降あまり改善がみられず、2012年の平均は13.7%であり、EFAハイレベル・グループ提案の目標値を下回った。こうした中で、サブサハラ・アフリカの国々は、平均18.4%と地域別でもっとも高く、目標値を上回ったことは、これらの国々の政治的コミットメントの高さを示している。

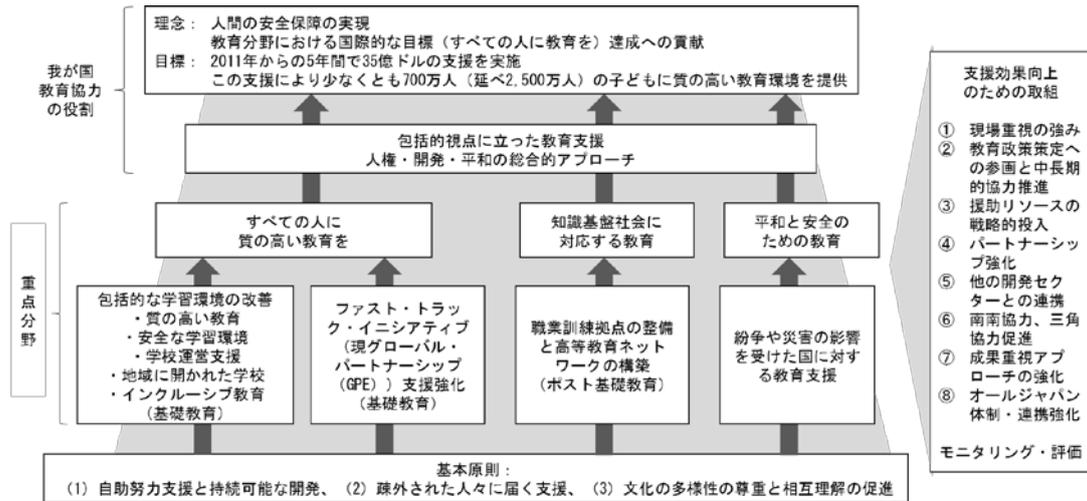
第3章 本教育協力政策期間における日本の教育協力実績

3-1 日本の教育協力の流れと本教育協力政策の位置付け及び概要

日本の国際教育協力の歴史は、日本がコロombo・プランへの加盟を認められ、アジア諸国向けの技術協力を開始した1954年にさかのぼる。同年、文部省(現「文部科学省」)も開発途上国の技術協力を主眼に、国費留学生招致プログラムを開始した。さらに1960年代のUNESCO主導の「カラチ・プラン」への支援を通じて、国際教育協力への取組が促進され、また、60年代半ばには、文部省(当時)が中心となり、オールジャパン体制で今後の日本の教育協力の在り方を検討しようとする「アジア教育協力研究協議会」が設置された。1974年のJICA設立以降は、教育援助の主体は外務省・JICAへと移り、教育分野における二国間支援は、職業訓練及び中等・高等教育レベルの職業訓練教育に対する学校建設や機材調達が中心となった。しかし、1990年3月、タイのジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議」を契機に、日本においても基礎教育分野を中心とする教育援助の在り方や方針が、外務省、JICA、JBIC、文部省(当時)でも活発に議論されるようになった。

これを踏まえ、文部省(当時)は、1995年に「時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会」を設置し、1996年6月には国際教育協力に関連する新たな政策を発表した。その後、1999年のG8ケルン・サミットでは教育が主要テーマとして取り上げられ、2000年の「万人のための教育(EFA)ダカール行動枠組み」、及び「ミレニアム開発目標(MDGs)」達成へ向けての国際的合意を経て、2001年のG8ジェノバ・サミットにおいて、「G8教育タスクフォース」が設置され、EFAダカール行動枠組みと、MDGsに盛り込まれている初等教育の完全普及、及び教育におけるジェンダ―格差是正の達成へ向けての提言をまとめることを目指し、6回の会合が行われた。こうした動きの中、文部科学省は2001年、「国際教育協力懇談会」を開催し、外務省やJICAと協力し、積極的に基礎教育援助に取り組む方針を示した。これらの議論を踏まえ、カナナスキス・サミットにおいて日本の基礎教育分野の支援の在り方を発表するために、「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」が外務省経済協力局調査計画課(当時)を中心として策定され、当時の小泉総理大臣によって同サミットで発表された。

「日本の教育協力政策2011-2015」は、外務省地球規模課題総括課が主体となり、JICA、NGO、UNESCO、UNICEF、世銀などの国際機関、文部科学省、有識者など様々なステークホルダーとの協議を基に策定され、2010年9月に行われたMDGs国連首脳会合の機会に菅総理大臣(当時)により発表された。本教育協力政策は、2002年に発表されたBEGINの後継政策と捉えることができるが、BEGINが基礎教育のみを対象としていたのに対し、本教育協力政策は基礎教育、職業訓練及び高等教育を含む教育セクター全体を対象としている。策定の背景としては、MDGs国連首脳会合で2015年のEFA及びMDGs終了を見据えた日本のコミットメントを表明する必要性があったことを始め、BEGIN発表から8年が経過し、国際潮流の変化と多様なニーズへの対応のため、その内容を見直す時期にあったこと、職業訓練や高等教育など、ポスト基礎教育に関する政策がなかったことなどが挙げられる。本教育協力政策のアプローチは、以下の図3-1-1のように示すことができよう。



出所: 評価チーム作成。

図 3-1-1 「日本の教育協力政策 2011-2015」が示す日本の教育支援のアプローチ

上図のとおり、本教育協力政策は、「全ての人に質の高い教育を(基礎教育)」、「知識基盤社会に対応する教育(ポスト基礎教育: 職業訓練と高等教育)」、「平和と安全のための教育(紛争・災害の影響を受けた国に対する教育支援)」を重点分野として掲げ、それぞれの目標達成のために重視するアプローチを示している。基本原則及び支援効果向上のための取組のうち、「自助努力支援」、「文化の多様性の尊重」、「他開発セクターとの連携」、「多様な関係者とのパートナーシップ強化」はBEGINにも明記されており、教育分野の支援において重視されている点であることがわかる。また、本教育協力政策では、5年間で35億米ドルの教育分野における拠出を行い、70万人、延べ2,500万人の子供に質の高い教育環境を提供する目標が掲げられている。

3-2 本教育協力政策と関連施策

3-2-1 日本の関連施策及び計画

(1) 旧 ODA 大綱

2003年に発表された旧 ODA 大綱では、(1) 貧困削減、(2) 持続的成長、(3) 地球的規模の問題への取組、(4) 平和の構築、という4つの重点課題が掲げられた。貧困削減のために「教育や保健医療・福祉、水と衛生、農業などの分野における協力を重視し、途上国の人間開発、社会開発を支援する」とし、貧困削減のための重要な戦略の1つとして教育援助が位置付けられた。また、2005年に施行された旧 ODA 中期政策には、日本が国際社会と協調し、MDGs 達成へ向けて援助を行っていくことの重要性が示された。同中期政策では、貧困削減と MDGs 達成へ向けて、経済・社会開発の視点から総合的なアプローチをとる考え方を明らかにしたとともに、「教育の量的拡大と質的改善を図る上で、教育現場や教育分野のアプローチのみに限るのではなく、行政、コミュニティ・レベルにも働きかけ、生計向上や関連インフラの整備など、総合的なアプローチによる改善を図っていくべきである」としている。旧 ODA 大綱は本教育協

力政策の基本となった指針であるため、同大綱で重点が置かれている持続性、平和構築、国際社会と強調した MDGs 達成への貢献などは、本教育協力政策においても重視されている。

(2) 開発協力大綱

従来の ODA 大綱は、名称を「開発協力大綱」に改め、12年ぶりに見直しが行われ、2015年2月に閣議決定された。本大綱では、所得水準が高い国への協力、民間との連携など、従来 ODA の枠に入らない取組も明記されており、新たに「国益の確保に貢献する」との表現も加え、日本にとっての戦略的重要性も踏まえて対外援助を行う方針を示している。

開発協力大綱では、基本方針として、(1)非軍事的協力による平和と繁栄への貢献、(2)人間の安全保障の推進、(3)自助努力支援と日本の経験と知見を踏まえた対話・協働による自立的発展に向けた協力、の3つを掲げている。教育に関しては、重点課題(ア)「『質の高い成長』とそれを通じた貧困撲滅」において、万人のための質の高い教育への支援が謳われている。また、同重点課題では、「包摂性」、「持続可能性」、「強靱性」を兼ね備えた「質の高い成長」を達成する点も強調されている。重点課題(イ)「普遍的価値の共有、平和で安全な社会の実現」では、法やグッドガバナンスの確立、民主化の促進、基本的人権の尊重の観点から、民主化教育支援に関する支援を行う旨が記述されている。同重点課題では、平和と安定、安全の確保についても触れられており、紛争予防、紛争下の支援、紛争終結促進、紛争後の緊急人道支援から復旧復興・開発支援までの切れ目のない平和構築支援を行う旨が示されている。

地域別重点方針では、東南アジア諸国連合に対しては、生産性向上や技術革新を促す人材育成などの支援の継続、南アジアでは、教育を含む基礎生活分野の支援、アフリカについては、アフリカ開発会議(TICAD)を通じた支援のほか、人間の安全保障の視点に立った開発課題の解決に向けた支援の実施、中東については、人材育成を含む課題に対する協力を行うことが示されている。また、既述のとおり、一人当たり所得が一定の水準以上の ODA 非対象国へも必要な協力を行っていくこととしている。

(3) 成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)

「3-1 日本の教育協力の流れと本教育協力政策の位置付け及び概要」で既述のとおり、BEGIN は日本の基礎教育分野における援助の在り方を示した宣言で、日本初の基礎教育援助政策である。対象とするサブセクターは異なるが、本教育協力政策の前身政策と捉えることができる。

BEGIN では、日本の教育経験や教育援助経験を踏まえ、「途上国政府のコミットメント重視と自助努力支援」、「文化の多様性への認識・相互理解の推進」、「国際社会との連携・協調に基づく支援」、「地域社会の参画促進と現地リソースの活用」、「他の開発セクターとの連携」、「日本の教育経験の活用」、という基本理念を示した。これらに基づいて、日本は、(1)教育の機会の確保に対する支援、(2)教育の質向上への支援、(3)教育のマネジメント改善を重点分野とし、新たな取組として、(ア)現職教員の活用と「拠点システム」の構築、(イ)国際機関などとの広範囲な連携の推進、(ウ)紛争終結後の国づくりにおける教育への支援を掲げた。

BEGIN は 2007 年度に政策評価が行われ、同評価報告書によると、一定の効果発現があっ

たことが示されている一方、イニシアティブ策定、政策的位置付け・主流化、実施体制に関し、様々な提言が行われた⁹。

(4) 第4回及び第5回アフリカ開発会議(TICAD IV 及び TICAD V)

TICAD は、1993 年、日本政府が主導し、国連、国連開発計画(UNDP)、アフリカ連合委員会(AUC)及び世界銀行と共同で、アフリカ諸国首脳と開発パートナーとの間のハイレベルな政策対話を促進するために開始された。5年に1度開催されており、TICAD IV 及び TICAD V が本教育協力政策の対象期間と部分的に重なっている。

(ア) TICAD IV

TICAD IV は2008年5月に開催された。同会議で採択された横浜行動計画では、教育分野において、440億円の無償資金協力・技術協力を実施することが約束された。横浜行動計画のうち、日本政府/JICA がコミットした具体的な支援計画は以下のとおり。

表 3-2-1 TICAD IV 横浜行動計画

基礎教育	
子供へ学習機会を提供	・約40万人の子供に裨益する約5,500教室から構成される小中学校1,000校を建設
コミュニティの参画による学校運営拡大・拡充	・西部アフリカにおいて「みんなの学校」モデルを基礎とした学校運営改善のためのプロジェクトを1万校に拡大。また、コミュニティ参画型の学校運営モデルをさらに促進するため、日本社会開発基金(JSDF)に1,000万米ドルの特別資金枠を設置 ・世銀グループが南南協力及び多国間での学習を促進するため、現状課題の把握のための会議を開催し、必要な技術的知見を提供する
プログラムの他国への拡充及び経験の共有促進により、理数科教育強化計画(SMASE)を通じて理数科分野の教員訓練を拡大	・(1) 10万人の教員を対象としてSMASEプロジェクトを拡大する、(2) アフリカ理数科教育域内連携ネットワーク(SMASE-WECSA)メンバー国間での経験共有を促進、(3) 全てのSMASE-WECSAメンバー国に対し、理数科教員の研修を提供 ・世銀グループは、JICAによる教員研修の技術支援を得て、理数科教育におけるアフリカ・アジア交流(AAE/MSE)会議の開催を調整
ポスト基礎教育及び高等教育/研究	
ポスト基礎教育を向上、各国の経験の共有と取組の拡大を促進	・JICAプロジェクトの経験の拡大を促進 ・世銀グループは、職業訓練における経験を評価するとともに、JICAからの技術支援及び情報共有を受けて技術・職業教育・訓練(TVET)に関する地域分析を更新し、その普及に関する会議を開催
共同研究、研究者交流、情報/知見共有を通じ、大学及び研究機関間のパートナーシップを強化	・UNESCO、JICA、国連大学、広島大学は、基礎教育開発プロジェクトのためのアフリカ・アジア大学対話により、アフリカの12か国とアジアの6大学の大学間対話及び協力を通じて、研究及び考察を促進
科学技術協力を促進するため、日本・アフリカの大員による会合を含め、政策対話を開催	・日・アフリカ科学技術大臣会合及びアフリカ諸国との何らかの形での対話をアフリカ諸国と開催
アフリカからの日本政府奨学金留学生数を拡大	・日本政府奨学金の割り当てを拡大し、今後5年間でアフリカから500名以上の学生を受け入れる
地球規模課題の国際共同研究を促進、将来的に研究成果を活用	・JICA及び科学技術振興機構が予算を確保
アフリカ諸国が直面する地球規模問題の解決のため、アフリカの若手研究者との共同研究を実施	・JICA及び科学技術振興機構が予算を確保

出所: 評価チーム作成。

⁹ 国際開発センター『平成19年度外務省第三者評価「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」に関する評価報告書』, 2008年。

(イ) TICAD V

TICAD V は 2013 年に開催され、2013 年から 2017 年までの横浜行動計画が採択された。本行動計画では、教育支援に関する額は約束されていないが、新たに 2,000 万人の子供に対して質の高い教育環境を提供することを目指している。横浜行動計画のうち、日本政府/JICA がコミットした具体的な支援計画は以下のとおり。

表 3-2-2 TICAD V 横浜行動計画

インフラ整備・能力強化	
科学及び工学分野における高等教育の推進	<ul style="list-style-type: none"> ・汎アフリカ大学構想、エジプト日本科学技術大学(E-JUST)などを通じた高等教育の拠点支援 ・国費留学生受入れ、5年間で800人を対象
雇用につながる高度なスキルを提供する技術・職業教育・訓練の促進	<ul style="list-style-type: none"> ・技術・職業訓練分野での支援強化(拠点校を通じたアプローチ)
科学技術分野における機関、制度及び全ての関係者とのパートナーシップの構築・強化	<ul style="list-style-type: none"> ・汎アフリカ大学構想、エジプトの E-JUST などを通じた高等教育研究機関の拠点支援 ・技術・職業訓練分野での支援強化(拠点校を通じたアプローチ) ・日・アフリカ間の国際共同研究の推進及び日・アフリカ間の研究者及び学術機関間の学術交流の促進 ・科学技術大臣会合も含めた日・アフリカ間の政策対話の開催
科学・技術・工学・数学分野の指導と学習の強化	<ul style="list-style-type: none"> ・以下を通じて新たに2,000万人の子供に対して質の高い教育を提供 ①理数科教育の拡充支援 ②学校運営改善「みんなの学校」プロジェクトの拡充 ③学力試験改善支援 ④小・中学校及び教員養成校の建設及び教室整備 ・国費留学生受入れ、5年間で800人を対象 ・汎アフリカ大学構想、エジプトの E-JUST などを通じた高等教育の拠点支援 ・技術・職業訓練分野での支援強化(拠点校を通じたアプローチ)
万人が成長の恩恵を受ける社会の構築	
適切な教育施設の供給、教員の実力向上及び関係者の管理行政能力の改善を通じた、初等・中等教育並びに職業訓練への公平性に配慮したアクセス及び質の向上	<ul style="list-style-type: none"> ・以下を通じて新たに2,000万人の子供に対して質の高い教育を提供 ①理数科教育の拡充支援 ②学校運営改善「みんなの学校」プロジェクトの拡充 ③学力試験改善支援 ④小・中学校及び教員養成校の建設及び教室整備 ・国費留学生受入れ、5年間で800人を対象 ・汎アフリカ大学構想、エジプトの E-JUST などを通じた高等教育の拠点支援 ・技術・職業訓練分野での支援強化(拠点校を通じたアプローチ)

出所: 評価チーム作成。

また、TICAD V において、安倍総理大臣は「アフリカの若者のための産業人材育成イニシアティブ(ABE イニシアティブ)」を発表し、5年間で1,000人のアフリカの若者に日本の大学や大学院への留学、日本企業へのインターンシップの機会を提供する予定を表明した。2014年9月には第1グループとしてケニア、エチオピア等から155人が来日した。

(5) 留学生 30 万人計画

2008年に福田総理大臣(当時)が年頭の施政方針演説の中で、留学生30万人計画の策定・実施と産学官による海外の優秀な人材受入れに言及した。2008年7月に、文部科学省、外務省、法務省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省が連名で、「留学生30万人計画」骨子

を発表した。同計画では、(ア)日本留学への誘い(海外における日本語教育の普及、イメージ戦略やワンストップサービスの展開など情報発信機能の強化)、(イ)入口の改善(日本留学試験の拡充改善、迅速・円滑な入国・在留審査の実施)、(ウ)大学などグローバル化の推進、(エ)受入環境づくりなど(留学生宿舎の確保、日本語教育や奨学金制度の充実など)、(オ)卒業・修了後の社会の受入れの推進(卒業・終了後の社会の受入れ、卒業後のフォローアップの充実)などを基本戦略として実施されている。

(6)テロの脅威に対処するための新戦略

アフガニスタンにおける安定と繁栄の実現は世界全体の平和と安定につながるという考えに基づき、アフガニスタンを「テロと麻薬の温床」にしないとの決意の下、日本政府は一貫して支援を行ってきた。9.11 事件以来 8 年にわたる戦乱により人々が疲弊する中、2009 年 11 月に発表された「テロの脅威に対処するための新戦略」では、アフガニスタンに対して早急に必要とされる約 800 億円の支援を行うと共に、2008 年からおおむね 5 年間で最大約 50 億米ドル程度までの規模の支援を行うとした。同戦略には、アフガニスタンの持続的・自立的発展のため、農業・農村開発、インフラ整備、教育、医療・保健などの基礎生活分野の支援をニーズに合わせて実施することが示されている。

(7)ジェンダー関連イニシアティブ

(ア)ジェンダーと開発(GAD)イニシアティブ

国際協力の分野では、開発途上国の女性の地位向上に着目した「開発と女性(WID)」アプローチに加え、「ジェンダーと開発(GAD)」というアプローチが 1980 年代以降重視されるようになった。GAD は、開発におけるジェンダー不平等の要因を、女性と男性の関係と社会構造の中で把握し、両性の固定的役割分担やジェンダー格差を生み出す制度や仕組みを変革しようとするアプローチである。日本政府は ODA 政策においては、1995 年に「途上国の女性支援(WID)イニシアティブ」を発表し、女性の開発プロセスへの統合に努めてきたが、このイニシアティブは、女性の教育、健康、経済社会活動への参加の 3 分野を中心とし、女性のみを対象としていた。よって、2005 年、ODA 大綱及び ODA 中期政策の中で、開発援助におけるジェンダー平等推進に対して一層効果的に取り組むために、あらゆる開発の分野・段階にジェンダー視点を盛り込むことを視野に、2005 年「GAD イニシアティブ」を第 49 回国連婦人の地位委員会合にて発表した。本イニシアティブの分野別具体的取組の貧困削減分野において、教育分野は以下のように説明されている。

教育分野については、女子が通学のしやすい社会・経済環境の形成や遠隔教育の活用等を通じた教育機会への平等なアクセスの確保および識字率、就学率(特に初等・中等教育)、修了率等におけるジェンダー格差の解消、ジェンダーに配慮した教育関連の法律の整備や制度及び教育政策の策定、ジェンダー平等と女性のエンパワーメントを促進するような教育内容(カリキュラム・教材等)の開発、教育行政担当者や教員のジェンダーに関する理解促進や教授法の研修、親や地域の意思決定者を含むコミュニティにおける女子教育の重要性に関する意識向上などを支援する。

(イ)2013年から2015年の開発途上国における女性関連支援施策

2013年9月の国連総会一般討論演説では安倍総理が女性関連施策を大きく取り上げ、その中で、(1)女性の活躍・社会進出推進と女性の能力強化、(2)女性を対象とする保健医療分野の取組強化、(3)平和と安全保障分野における女性の参画と保護、という3つの重点施策分野において2013年から2015年で30億米ドル超の支援(二国間ODA及び国際機関を通じた支援)を行うことが表明された。2014年の国連総会において、2013年の1年間で既に18億米ドルの支援が実施されたことが発表されている。

(ウ)「世界における女子教育を推進するための日本と米国の協力」

2015年3月、日本を訪問したオバマ米国大統領夫人と安倍総理大臣夫人が日米共同行事を開催し、日米両政府で途上国における女子教育推進のために協力していくことを発表、米国は2015年度予算で2億500万米ドル、日本はODAを通して2015年からの3年間で420億円以上を拠出することとした。このパートナーシップの下では、(1)青年海外協力隊を管轄するJICAと米国平和部隊は、両機関間の覚書を通じて協力の形を作る、(2)世界における相手国政府と共に、日米はそれぞれの二国間支援プログラムにおいて、女子教育への取組を強化する、(3)米国と日本は、この課題に重点的に取り組む国際機関やNGOに積極的に関与し、女子教育を支援する、ことを謳っている。なお、本協力では、日本政府は、2016年からの新しい国際教育協力政策において女性の教育を優先することが示されている。

(8)防災関連イニシアティブ

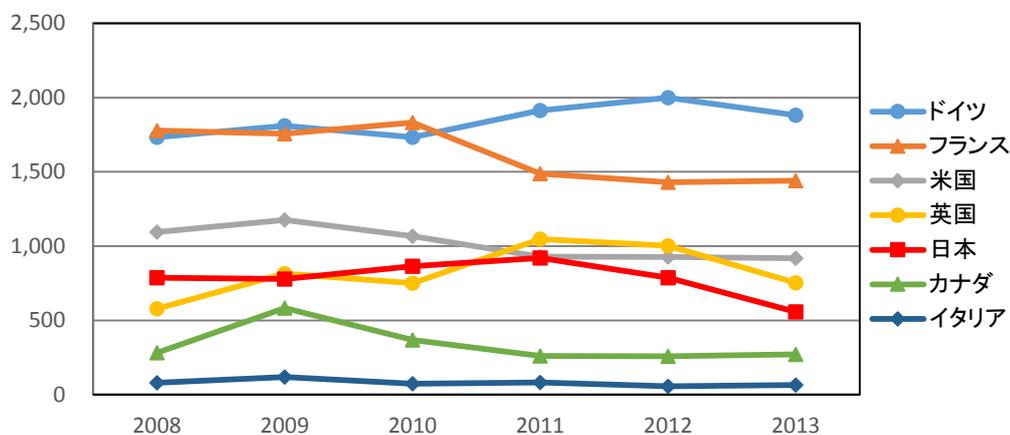
2015年3月に仙台で開催された第3回国連防災世界会議において、2005年～2015年に各国が防災に取り組む目標を定めた兵庫行動枠組(HFA)の後継となる仙台防災枠組2015-2030が採択された。これを踏まえ、日本政府は、「仙台防災協力イニシアティブ」を発表し、2015年～2018年の4年間で、40億米ドルの資金協力を実施し、地方のリーダーなどの人材計4万人を育成するとした。同イニシアティブの柱の1つである「ソフト支援」において、防災教育が、もう1つの柱である「ハード支援」において、学校を含む建造物の性能補強や災害に強い公共施設の整備が謳われている。東日本大震災を始めとする日本の防災の経験と同イニシアティブを踏まえ、JICAにおいても「防災の主流化」が推進され、頻発化、激甚化する開発途上国の災害被害を軽減していくための様々な取組が行われている。

3-3 日本の教育協力実績

教育分野における日本の協力実績について概観する。

図3-3-1のとおり、OECD統計によると、本教育協力政策が発表された2010年時点で、日本の教育分野への二国間支援額は主要DAC7か国中4位で、8億6,497万米ドル(約束額ベース)であった。本教育協力政策の開始年である2011年には9億2,049万米ドルと増加したが、米国に次ぐ5位に落ちた。その後、金額は2011年をピークに2013年まで減少傾向にある一方、主要DAC7か国においては5位を保っている。

主要 DAC7 各国の教育分野への二国間支援額としては、2008 年以降ドイツとフランスが上位 2 位を保ち、2011 年からはドイツが増加傾向、フランスが減少傾向にある。米国は 2008 年以降減少傾向にあり、英国は日本と同様 2011 年をピークにゆるやかな減少傾向にある。



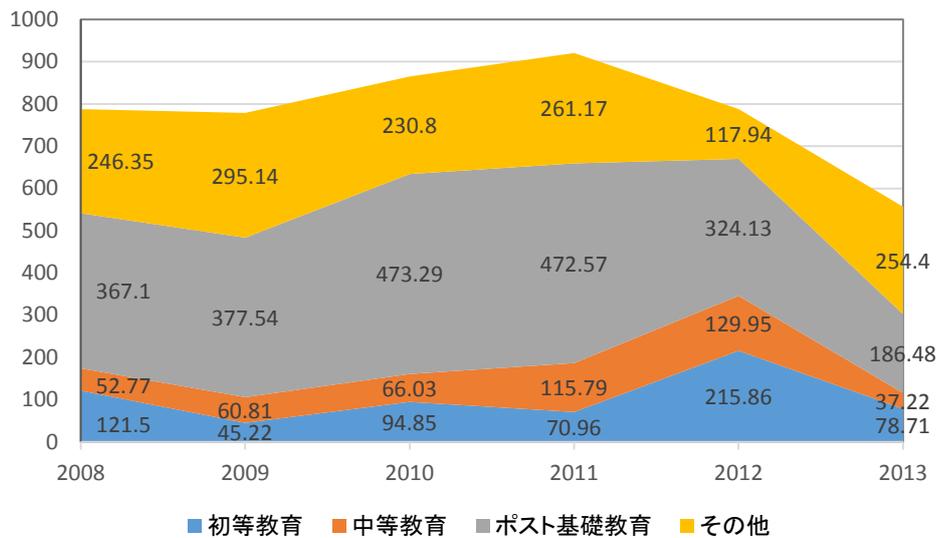
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ドイツ	1732.31	1808.92	1731.63	1912.46	1998.73	1881.55
フランス	1778.39	1756.54	1830.93	1486.71	1429.26	1439.49
米国	1094.4	1176.48	1067.39	929.69	926.46	918.24
英国	577.52	815.38	751.12	1046.21	1001.81	753.02
日本	787.72	778.7	864.97	920.49	787.88	556.82
カナダ	281.47	581.85	368.81	260.45	257.57	271.20
イタリア	80.47	119.32	73.42	81.86	55.74	63.86

出所: OECD stat(2015.11.6 参照)を基に評価チーム作成。

図 3-3-1 主要 DAC7 各国の教育分野への二国間支援額(年別, 約束額)
(単位:百万米ドル)

図 3-3-1 における日本の二国間の教育協力を、サブセクターごとに経年で見たのが、図 3-3-2 である。基礎教育(初等教育と中等教育)は、本教育協力政策の開始年である 2011 年には二国間の教育協力全体の 20.3%(1 億 8,675 万米ドル)であったが、2012 年には 43.9%(3 億 4,581 万米ドル)に増加し、2013 年に 20.8%(1 億 1,593 万米ドル)に戻っている。高等教育は、2011 年には教育協力全体の 51.3%(4 億 7,257 万米ドル)であったが、2012 年には 41.1%(3 億 2,413 万米ドル)、2013 年に 33.4%(1 億 8,648 万米ドル)と減少している。

それぞれのサブセクターで、年ごとに配分は増減しているが、高等教育の割合が最も大きく、初等教育、中等教育と、割合が大きい順に続くことが傾向としていえる。なお、その他には、経済協力開発機構開発援助委員会(OECD-DAC)の定義によると、教育政策や管理、教育施設・設備整備、教員研修、教育関係の調査など、サブセクター分類にあてはまらない目的の支援が含まれる。



出所: OECD stat(2015.11.6 参照)を基に評価チーム作成。

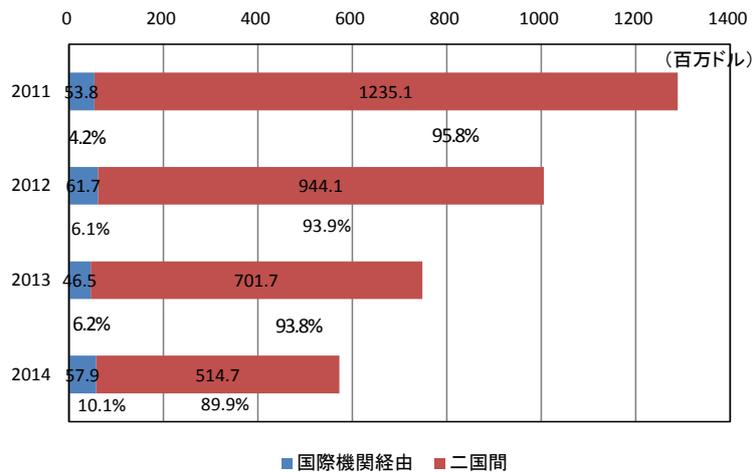
図3-3-2 日本の教育サブセクターごとの二国間支援額(年別, 約束額)
(単位: 百万米ドル)

図3-3-3は、2011年～2014年までの日本の二国間と国際機関経由の支援額(実績)を示したものである。二国間支援額(実績)を経年でみると、2011年が12億3,510万米ドル、2012年が9億4,410万米ドル、2013年が7億170万米ドル、2014年が5億1,470万米ドルと、漸減傾向にある。全体が漸減傾向にあるのは、高等教育(留学生支援事業の占める割合が大きい)が減少しているためと思われる。

二国間支援額は漸減傾向にある一方、国際機関経由支援額は、2013年に一時4,600万米ドルに減少するものの、その他の年は6,000万米ドル前後と一定規模を保っている。割合で見ると、2011年から2013年までは、二国間支援93～95%、国際機関経由4～6%となっており、2014年には二国間支援89.9%、国際機関経由10.1%となっており、国際機関経由支援額の割合が大きくなっているが、上述のとおり金額は一定規模を推移している。

二国間及び国際機関経由の合計で見ると、2014年末時点で累積支出額(実績)は36億米ドルを超え、本教育協力政策の目標額である35億米ドルをすでに達成している。また、本教育協力政策では裨益人数目標として「少なくとも700万人(延べ2,500万人)の子供に質の高い教育環境を提供する」とされている。外務省によると、2011年～2015年の裨益人数の累計実績は延べ2,786万人以上であり、目標の延べ2,500万人を達成している。

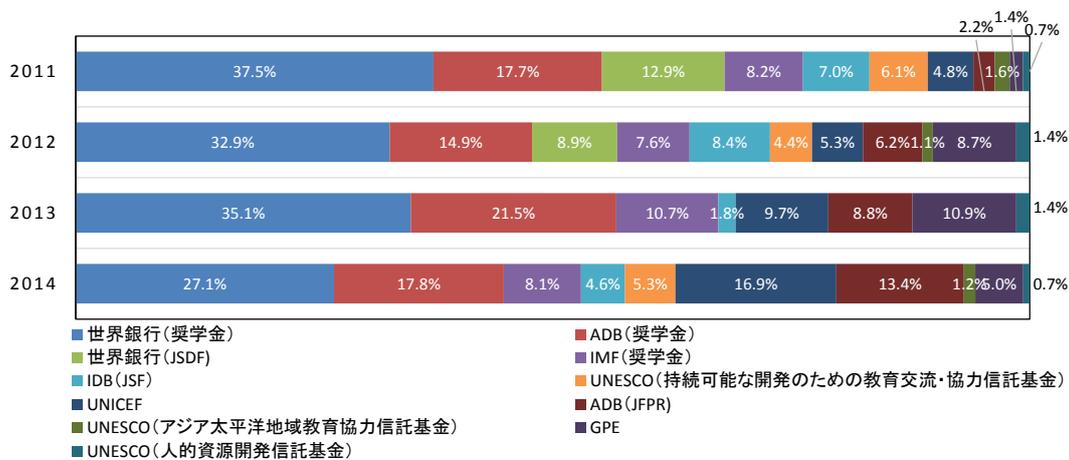
第3章 本教育協力政策期間における日本の教育協力実績



出所: 外務省による OECD-DAC 報告資料及び外務省提供資料(2015年12月)を基に評価チーム作成。

図 3-3-3 2011 年～2014 年の教育分野への日本の支援額(二国間・国際機関経由別, 実績額)
(単位: 百万米ドル)

図 3-3-4 及び表 3-3-1 で国際機関経由の支援額の内訳をみると 2011 年～2014 年の全ての年において、世銀の奨学金の金額が減少傾向にあるものの例年最も大きく、国際機関経由支援額総額に占める割合は、2013 年までは 35%前後、2014 年には 27.1%であった。次いでアジア開発銀行(ADB)経由の奨学金の金額は一定規模の 1,000 万米ドル前後を保持している。2011 年、2012 年には 3 番目に金額が大きかった世銀の日本社会開発基金(JSDF)は、2013 年以降は教育分野での支出がない。一方で、UNICEF への拠出は例年増加傾向にあり、2011 年に 258 万米ドルであったのが、2014 年には 976 万米ドルにまで増えている。ADB の貧困削減日本基金(JFPR)も同様で、2011 年には 120 万米ドルであったところ、2014 年には 775 万米ドルにまで増加した。UNESCO に対する拠出金としては、持続可能な開発のための教育交流・協力信託基金、アジア太平洋地域教育協力信託基金、人的資源開発信託基金の 3 種がある。



出所: 外務省による OECD-DAC 報告資料及び外務省提供資料(2015年12月)を基に評価チーム作成。

図 3-3-4 2011 年～2014 年の教育分野への日本の支援額(国際機関経由, 実績額)
(単位: %)

表 3-3-1 2011 年～2014 年の教育分野への日本の支援額(国際機関経由, 実績額)
(単位:百万米ドル)

	2011	2012	2013	2014
世界銀行(奨学金)	20.17	20.31	16.35	15.68
ADB(奨学金)	9.50	9.21	10.02	10.30
世界銀行(日本社会開発基金: JSDF)	6.92	5.50	0.00	0.00
国際通貨基金(IMF)(奨学金)	4.42	4.69	4.97	4.70
IDB(日本特別基金(JSF))	3.75	5.20	0.85	2.66
UNESCO(持続可能な開発のた めの教育交流・協力信託基金)	3.28	2.72	0.00	3.07
UNICEF	2.58	3.29	4.52	9.76
ADB(貧困削減日本基金:JFPR)	1.20	3.85	4.10	7.75
UNESCO(アジア太平洋地域教 育協力信託基金)	0.84	0.67	0.00	0.69
GPE	0.74	5.40	5.07	2.91
UNESCO(人的資源開発信託基 金)	0.40	0.88	0.66	0.40
国際機関経由合計	53.80	61.72	46.54	57.92

注:各基金において教育分野に充てられた部分のみを集計している。

* 世界銀行(奨学金):加盟国の国籍を有する人材を対象に大学院修士課程教育を受けるための奨学金を提供。

* ADB(奨学金): ADB 加盟開発途上国の国籍を有する者に対し, 高い水準の開発に関連する教育を受ける機会を提供。

* 世界銀行(JSDF):農村地域における教育の質の改善プロジェクト, コミュニティ参加による教育改善プロジェクトなどを, アフリカ, 中南米, アジア諸国で実施。

* IMF(奨学金):日本の大学院でマクロ経済に関する修士号又は博士号を取得する, アジア・太平洋諸国の政府職員を支援する留学制度を実施。

* IDB(JSF):基礎学力の向上, 学校教育の改善, 就業・起業などを支援するプロジェクトを, ラテンアメリカ諸国で実施。

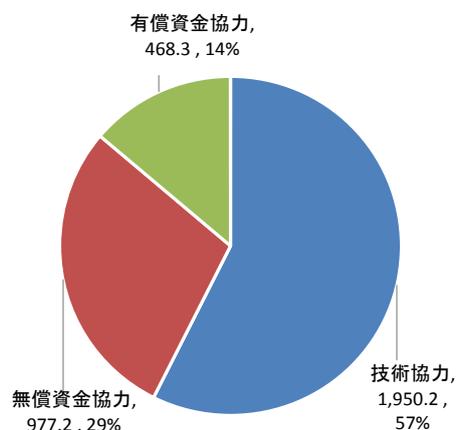
* ADB(JFPR):アジア太平洋地域における貧困層の就業機会拡大に寄与するプロジェクトや本地域の開発途上国政府の教育制度改革を支援するプロジェクトなどを実施。

出所:外務省による OECD-DAC 報告資料及び外務省提供資料(2015 年 12 月)を基に評価チーム作成。

次いで, 二国間支援額をスキーム別にみる。同期間(2011 年～2014 年)の支出額(実績)ベースで, 技術協力が 57%(19 億 5,020 万米ドル), 無償資金協力が 29%(9 億 7,720 万米ドル), 有償資金協力が 14%(4 億 6,830 万米ドル)となっている(図 3-3-5)。なおここで示す技術協力には, 外務省・JICA による技術協力だけでなく, 他省庁による技術協力(留学生支援など)も含まれており, 特に留学生支援にかかる事業費は, 大きな割合を占める。

日本の ODA 全体としては, 有償資金協力が多く¹⁰, 無償資金協力, 技術協力がそれに続く傾向にあるため, 技術協力(留学生支援含む)の金額が多いことは, 教育分野の特徴といえる。

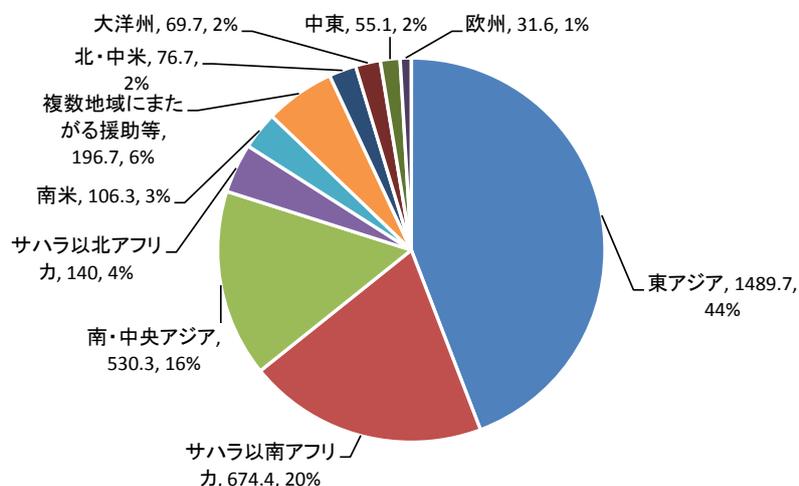
¹⁰ 貸付実行額。回収額を含まない。



出所: 外務省による OECD-DAC 報告資料を基に評価チーム作成。

図 3-3-5 2011 年～2014 年の教育分野への日本の二国間文援額(セクター別, 実績額)
(単位: 百万ドル)

図 3-3-6 で地域別¹¹にみると、援助額(支出額(実績)ベース)が多い順から、東アジア 44%、サハラ以南アフリカ 20%、南・中央アジア 16%、サハラ以北アフリカ、南米となっている。全体金額の 60% をアジア地域、24% をアフリカ地域が占めている。



出所: 外務省による OECD-DAC 報告資料を基に評価チーム作成。

図 3-3-6 2011 年～2014 年の教育分野への日本の二国間支援額(地域別, 実績額)
(単位: 百万米ドル)

地域別割合が大きい東アジア、サハラ以南アフリカ、南・中央アジアについて、サブセクタ

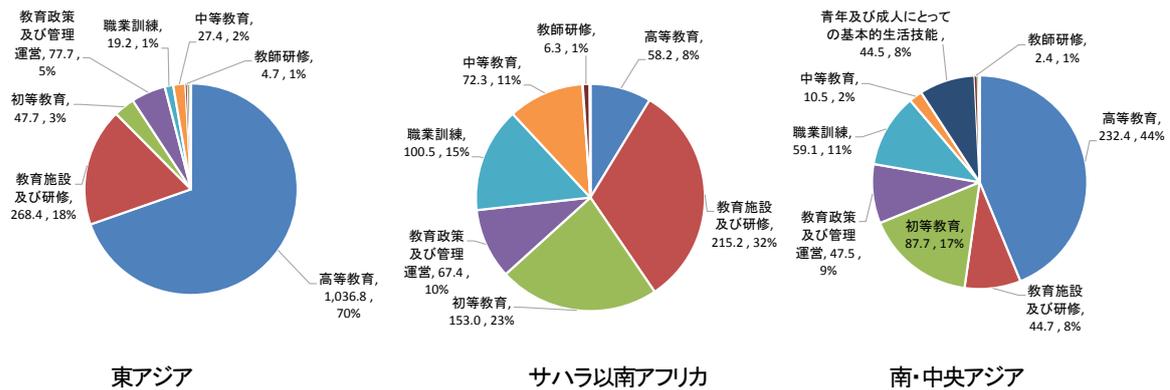
¹¹ 地域分類については、DAC 統計による分類を使用。また、東アジアの中に東南アジアも含む。

一・目的別¹²の内訳を見ると、特徴に違いがあることがわかる(図3-3-7)。

東アジアでは高等教育が70%を占め、教育施設及び研修18%が続く、初等教育及び中等教育は各2~3%、職業訓練は1%に過ぎない。東アジアへの教育援助額の高等教育分には、例えば、留学生支援事業や、技術協力プロジェクト、有償資金協力による高等教育の支援、東南アジアを中心とした人材育成奨学計画を通じた支援が挙げられる。

サハラ以南アフリカでは、教育施設及び研修32%が最大で、初等教育23%、職業訓練15%、中等教育11%が続く。高等教育は8%にすぎない。アフリカでは基礎教育へのニーズが高く、基礎教育における無償資金協力による施設建設・整備などのニーズが高いことが現れている。南・中央アジアでは、高等教育が44%を占め、初等教育17%、職業訓練11%が続く。南・中央アジアは、東アジアほどではないが高等教育の割合が大きく、一方初等教育はサハラ以南アフリカに近い割合で支援がなされていることが特徴としていえる。

以上より、東アジアでは高等教育の支援額が非常に多く、南・中央アジアでも高等教育への支援額が全体の半分近くを占め、サハラ以南アフリカでは施設整備と初等教育の支援額が多いという特徴がわかる。

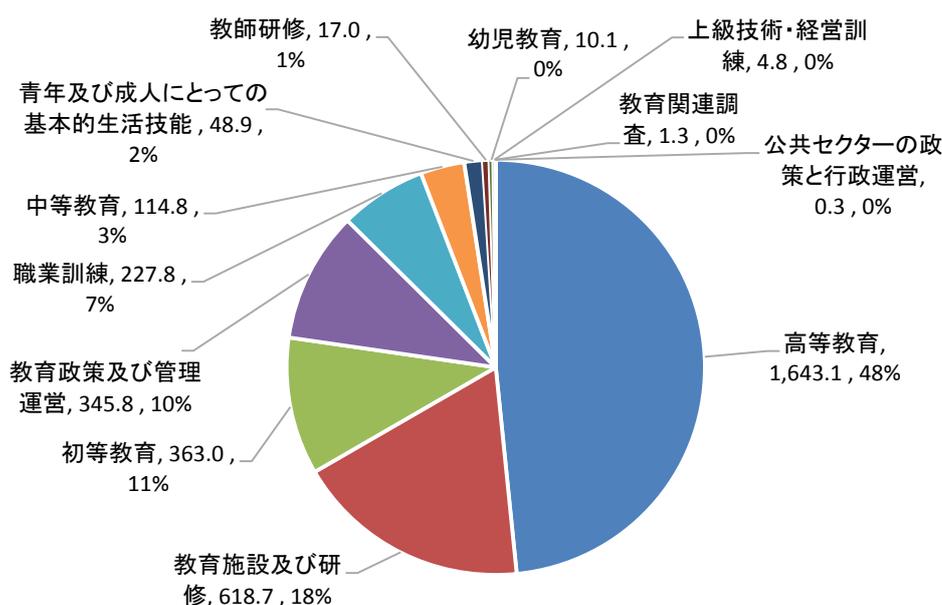


出所: 外務省による OECD-DAC 報告資料を基に評価チーム作成。

図3-3-7 東アジア、サハラ以南アフリカ、南・中央アジアにおける2011年~2014年の教育分野への日本の二国間支援額(サブセクター・目的別、実績額)
(単位: 百万米ドル)

なお、サブセクター・目的別の割合を二国間支援額(実績)全体で見ると、図3-3-8のとおり、全体の48%を高等教育(留学生支援含む)が占める。次いで教育施設及び研修18%、初等教育11%、教育政策及び管理運営10%、職業訓練7%、中等教育3%、青年及び成人にとっての基本的な生活技能2%となっている。本教育協力政策で指す基礎教育は、初等、中等、青年及び成人にとっての基本的な生活技能を合わせた16%となる。

¹² このサブセクター・目的分類は、OECD-DAC の分類によるものである。OECD-DAC の定義によると、「教育施設及び研修」には、高等、職業訓練、中等、初等全てのレベルの学校及び関連施設の建設、語学研修などが含まれる。「教育政策及び管理運営」には、教育セクター政策・計画立案、教育システムに対する支援、組織能力強化、学校運営、カリキュラム・教材開発などが含まれる。



出所: 外務省による OECD-DAC 報告資料を基に評価チーム作成。

図 3-3-8 2011 年～2014 年の教育分野への日本の二国間支援額(サブセクター・目的別, 実績額)
(単位: 百万米ドル)

本教育協力政策期間の日本の教育協力実績についてまとめると、まず本教育協力政策策定時以降、教育協力金額は減少傾向にあるものの、本教育協力政策目標額を 2014 年末時点ですでに達成している。裨益人数目標に対しても、2015 年末時点で達成している。国際機関経由の支援と二国間支援を比較すると、二国間支援額は漸減傾向にある一方、国際機関経由支援額は一定規模を保っている。割合で見ると、2011 年から 2013 年までは、二国間支援 93~95%、国際機関経由 4~6%であり、2014 年には二国間支援 89.9%、国際機関経由 10.1%と国際機関経由支援額の割合が大きくなったが、上述のとおり国際機関経由の金額は一定規模を推移している。

日本の ODA 全体の傾向と比較して、技術協力、有償資金協力、無償資金協力の 3 スキームの中では、留学支援事業を含む技術協力の割合が最も大きいことが教育協力の特徴といえる。地域別には東アジア、サハラ以南アフリカ、南・中央アジアへの支援額が大きく、サブセクター・目的別には、高等教育への支援額が教育全体の半分近くの割合を占め、教育施設及び管理運営、初等教育がこれに続く。地域別・サブセクター別に見ると特徴がある。東アジアでは、高等教育のニーズに応え、留学生支援を含む高等教育の支援額が非常に大きい。南・中央アジアでも高等教育への支援額が全体の半分を占め、一方、基礎教育へのニーズの高いサハラ以南アフリカでは、施設整備と初等教育の支援額が多いという特徴がみられる。

3-4 基礎教育における日本の教育協力実績

3-4-1 基礎教育における日本の支援の特徴

本教育協力政策において、「全ての人に基礎教育の機会を提供することは、人間の安全保障を推進するうえで最も重要な支援」とされている。日本は、質の高い教育へのアクセスと修了及び学習成果向上の実現のため、これまで実施してきた基礎教育分野における支援（学校建設、教師教育、学校運営改善等）を引き続き積極的に実施していくことを掲げた。

基礎教育分野への日本の支援のコンセプトとして、本教育協力政策では、「School for All」を設定した。「School for All」モデルとは、学校・コミュニティ・行政が一体となって包括的な学習環境の改善を行い、質の高い教育環境を全ての子供と若者に提供することを目指す概念である。「質の高い教育」、「安全な学習環境」、「学校運営改善」、「地域に開かれた学校」、「インクルーシブ教育」という5点を重点項目とし、これらを各国のニーズに応じて組み合わせ、適切な支援を実施することを目指した。また二国間の支援に加え、国際的支援枠組みであるFTI/GPEへの支援も明記された。

なお、政策立案当時の担当者や関係者への聞き取りによると、「School for All」モデルのうち、「質の高い教育」、「安全な学習環境」、「学校運営改善」は、これまでの日本の教育分野への支援の強みであり、JICAによる二国間協力を意識しており、「地域に開かれた学校」、「インクルーシブ教育」はNGOや国際機関との連携を意識したとのことである。

以上の方針の下、日本は、基礎教育分野への支援として、教員研修の改善を通じた教員の能力強化、コミュニティを巻き込んだ参加型学校運営体制の確立、現地業者を活用した学校校舎の建設、協力の持続性確保の観点から不可欠な中央及び地方の教育行政官の能力強化、を重点に協力を推進してきた。

教育開発が最も遅れているサブサハラ・アフリカでは、TICAD IV 横浜行動計画(2008年表明)に沿って、①アクセス拡大(小・中学校建設)、②教育の質向上(理数科教員研修)、③学校マネジメント改善(住民参画型の学校運営改善モデル「みんなの学校」の拡大)に対する包括的な支援を実施してきた。その他の地域では、基礎教育の拡充はある程度進んできている。しかしながら依然、修了率の低さや男女格差などの課題を抱える国はあり、そうした国々を中心に協力を展開してきた。さらに、科学技術を担う将来の研究者や高度人材の育成のため、初等・中等レベルの理数科教育の充実と、人材の裾野を広げることが重要とされてきた背景を受け、この分野で比較優位を持つ日本は、引き続き理数科教育に重点を置いて教員能力強化への協力を実施している。アフガニスタンなど、成人の識字率向上が課題となっている紛争後の国々では、国際機関などとの連携の下、ノンフォーマル教育、インクルーシブ教育への支援にも取り組むことを模索してきた¹³。

表 3-4-1 に、関係者からの聞き取りで代表的案件として挙げられた基礎教育分野の案件を

¹³ JICA ポジションペーパー

[http://gwwweb.jica.go.jp/km/FSubject0101.nsf/ff4eb182720efa0f49256bc20018fd25/e9b8a1bf185a57b1492579d4002cbe14/\\$FILE/position_paper.pdf](http://gwwweb.jica.go.jp/km/FSubject0101.nsf/ff4eb182720efa0f49256bc20018fd25/e9b8a1bf185a57b1492579d4002cbe14/$FILE/position_paper.pdf)

まとめる。これらを中心に、以下の「3-4-2 基礎教育における日本の支援実績」において、その成果や実績を分析する。

表 3-4-1 基礎教育における代表的な案件

案件名	スキーム	内容
質の高い教育		
ケニア: アフリカ理数科教育域内連携ネットワーク(Kenya SMASE-WECSA) (2001-2013)	技術協カプロジェクト	ケニアが SMASE-WECSA を通じてアフリカ諸国に対し理数科教員研修制度構築に関する技術支援を実施した。
ザンビア: 授業実践能力強化プロジェクト (STEPS) (2011-2015)	技術協カプロジェクト	2005 年より継続して、授業研究を通じた理科の授業実践能力強化を図っている。PRS 無償、教育政策アドバイザー、JOCV との連携がある。
ホンジュラス: 算数指導力向上プロジェクトフェーズ II (2006-2011)	技術協カプロジェクト	ホンジュラスを中心に、域内 5 か国(エルサルバドル、グアテマラ、ホンジュラス、ニカラグア、ドミニカ共和国)を対象とした広域コンポーネントが組み込まれた。日本人専門家を域内各国に派遣し、各対象国内で実施されていた算数指導力向上のための中核人材の育成が行われた。
ミャンマー: 初等教育カリキュラム改訂プロジェクト(2014-2019)	技術協カプロジェクト	他ドナーとともに包括的教育セクターレビュー(CESR)を支援する中、日本は初等教育カリキュラム・教科書・アセスメントの一体的整備と、教員能力向上を支援した。教育政策アドバイザーや UNICEF を通じた洪水支援などとの連携がある。
バングラデシュ: 小学校理数科教育強化計画フェーズ 2(2010-2016)	技術協カプロジェクト	他ドナーとともに同国の初等教育開発計画(PEDP III)を支援する中、日本は児童中心型授業普及のため、カリキュラム・教科書の改訂、教員訓練校の能力強化、教員用指導教材集を用いた教員研修の実施を支援した。PRS 無償、JOCV、教育政策アドバイザーとの連携がある。
パラグアイ: Mathematics in My School プロジェクト(2012-2015)	米州開発銀行(IDB)日本特別基金	2010 年から 2011 年にかけて日本が支援し、IDB が実施実施した就学前算数プロジェクトの成功を受け、その成果を活かして、小学 1 年生向けのバイリンガルの算数カリキュラム・教材の開発とこれらカリキュラム及び教材を用いた教育を 265 のパイロット校において実施し、教員の能力向上と子供の算数能力の向上を図った。
フィジー、サモア、ソロモン諸島、バヌアツ: 大洋州地域における初等・中学校教員及び校長の能力強化(2013-2016)	ユネスコ人的資源開発日本信託基金事業	大洋州地域では生徒の学力の低迷及び就学の維持が課題であり、その背景には教員・校長の職能の低さや言語的多様性があるとされる。そのため、職能基準の整備や現役教師の研修機会の提供などを通じて学習の成果の向上を目指す。
安全な学習環境		
ネパール: Pilot Program for Seismic School Safety in the Kathandu Valley (2012-2014)	世界銀行日本開発政策・人材育成基金(PHRD)	ネパール政府の学校耐震化実施に資する能力強化を目指す案件で、学校の強度アセスメント能力強化、地方エンジニアや職人の耐震施設建設研修、地方行政官やコミュニティの能力強化、震災対策計画策定、などを行った。
学校運営改善		
ニジェール: みんなの学校 (2004-2016)	技術協カプロジェクト	ニジェール「住民参画型学校運営改善計画(みんなの学校)プロジェクト」で開発された住民参加型学校運営委員会活性化モデルが、セネガル、マリ、ブルキナファソで学校運営プロジェクトとして拡大した。ニジェールでは、西アフリカ圏での経験共有セミナーも実施。世銀や UNICEF との連携がみられる。
セネガル: 教育環境改善プロジェクト フェーズ 2(2010-2015)	技術協カプロジェクト	学校運営委員会を機能化し学校運営モデルを定着させた。全国展開の研修費用について、GPE と連携した。
ネパール: 小学校運営改善支援プロジェクト(フェーズ 1: 2008-2011, フェーズ 2: 2013-2016)	技術協カプロジェクト	フェーズ 1 で、ネパール政府が進める小学校運営委員会強化と学校改善計画策定・実施を支援した。フェーズ 2 で、PRS 無償を活用して政府による同モデルの全国展開を支援した。

第3章 本教育協力政策期間における日本の教育協力実績

地域に開かれた学校		
アフガニスタン：識字教育強化プロジェクトフェーズ2(2010-2016)	技術協力プロジェクト	34%と低い識字率のアフガニスタンにおいて、フェーズ1の成果に基づき、識字教室の効果的な実施に資するため、スーパーバイザーの能力強化に焦点を置いた。治安の悪化の下、フェーズ1で能力強化されたカウンターパート、第三国研修などを活用してプロジェクトを実施中である。
パキスタン：ノンフォーマル教育推進プロジェクト(2011-2015)	技術協力プロジェクト	パンジャブ州におけるノンフォーマル教育及び成人識字教育のカリキュラム、教材、評価ツールなどが開発され、人材の能力強化が行われたことで、同州で質の高いノンフォーマル教育を提供する体制の強化を図った。
インクルーシブ教育		
ボリビア：特別支援教育教員養成プロジェクト(2010-2013)	技術協力プロジェクト	特別支援教育を担う中核人材として、教育省職員、教員養成校教員、特別支援教育センター教員らコア・グループの能力強化を図った。
アフガニスタン：教師教育における特別支援教育強化プロジェクトフェーズ2(2013-2015)	技術協力プロジェクト	フェーズ1で開設された教員養成校の特別支援教育概論の講義の拡充・改善を目指すプロジェクト。具体的には、教員養成校教員の研修枠組みの開発、教育省、教員養成校関係者の能力強化・知識向上、視覚・聴覚障害科目の教科書素案作り、インクルーシブ教育の見聞共有を図った。
モンゴル：障害児のための教育改善プロジェクト(2015-2019)』	技術協力プロジェクト	障害を持つ子供のアセス・スクリーニング能力を改善し、特別教育システムの構築を目指す。
モロッコ：公平な教育振興プロジェクト(2014-2018)	技術協力プロジェクト	初等中等教育の質における学校間格差、教育へのアクセスにおける格差に焦点を当て、それら格差を緩和する施策を地方教育委員会が開発・実施できるような支援を実施中である。ジェンダー視点で案件形成されているほか、円借款(学校建設と政策ローン)、JOCVとの連携が目指されている。
モンゴル：地方地域幼児を対象とした幼児教育支援プロジェクト(2009-2015)	ADB 貧困削減日本基金(JFPR)への拠出	農村部の貧困層及び遊牧民家庭の子供の就学前教育へのアクセス拡大を目指し、幼稚園の整備、教員研修、カリキュラム、教師用ガイド、保護者用ハンドブックの開発と配布などによる、脆弱度の高い家庭の子供の就学前教育促進を図った。
モンゴル：遠隔地の子供のための基礎学力向上支援事業(2012-2016)	世界銀行の日本社会開発基金(JSDF)	セーブザチルドレンジャパンを通じて拠出。遊牧民の子供の教育を支援するメカニズム確立、幼い子供のいる遊牧民家庭を対象とする低学年向けの遠隔学習ツールへの資金提供、農村地たちにおけるコミュニティ教育審議会設立を目指す。
エチオピア：前期中等教育における女子生徒就学の維持及び学習成果の向上(2013-2016)	ユネスコ人的資源開発日本信託基金事業	エチオピアの国内でも特に女子就学率の低いガンベラ及びソマリの両地域において、教員養成施設や学校職員に対してジェンダーに配慮した教授法や学校運営の能力開発を行うことを通じ、女子生徒の就学を維持し、学習効果の向上を図る。

出所：外務省 ODA データブック(各年版)、JICA ナレッジサイトから評価チーム作成。

3-4-2 基礎教育における日本の支援実績

基礎教育に関しては、本教育協力政策では「(1) School for All モデル：包括的な学習環境改善」、及び「(2) FTI/GPE 支援強化」、の2点が重点課題として掲げられている。よって、これらの成果について、支援効果向上のための取組である、①現場重視の強みを活かした支援、②教育政策策定への参画と中長期的協力の推進、③国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入、④国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化、⑤他の開発セクターとの連携、⑥南南協力・三角協力の促進、⑦成果を重視したアプローチの強化、⑧オールジャパン体制・連携の強化、も踏まえて以下のとおり実績をまとめた。なお、基礎教育における主要案件の実績リストについては、添付資料4を参照のこと。

(1) School for All モデル: 包括的な学習環境改善

School for All モデルでは、(ア)質の高い教育、(イ)安全な学習環境、(ウ)学校運営改善、(エ)地域に開かれた学校、(オ)インクルーシブ教育の5点を重視することが示されている。これら5点それぞれに関連した代表的案件の実績・成果の産出状況を以下のとおりまとめる。以下の実績より、School for All の重要項目間で投入に濃淡はあるが、全ての項目において成果が産出されたことが確認された。

(ア)質の高い教育

本教育協力政策では、「質の高い教育」の確保のためには、教員の能力向上が最も重要であるとしており、「教科書などの学習教材の調達」や「授業研究や教師教育を通じた学習のプロセス改善」により、子供にとって楽しくわかりやすい授業を提供することを目指している。これらの政策目標を実現するための事業として、サブサハラ・アフリカ及び中南米では主として理数科の教員能力強化プロジェクトが実施されてきており、それぞれ、ケニア及びホンジュラスを中心に他国を支援する南南協力・三角協力のコンポーネントも組み込まれている。また、アジアでは、新たな取組として、ミャンマー及びバングラデシュで教科書改訂による教育の質向上プロジェクトが実施されている。また、技術協力プロジェクトに加え、「質の高い教育」に資する課題別研修も行われ、対象国の教育セクター関係者の能力強化も図られている。これらを代表案件として、以下にその成果及び進捗をまとめる。

(a) 代表的案件

サブサハラ・アフリカの代表的案件

サブサハラ・アフリカでは、1998年から2013年まで、ケニアにおいて初・中等の理数科教育強化計画プロジェクトが実施され、学習者中心の授業(ASEI-PDSI¹⁴)を行うための教員研修を全国レベルでカスケード方式¹⁵で行う体制を構築した。この取組を普及するべく、2001年にアフリカ理数科教育域内連携ネットワーク(SMASE-WECSA)が設立され、ケニアが同ネットワークを通じ、アフリカ26か国¹⁶に対して理数科教員研修制度構築に関する技術支援を実施した。これにより、ASEI-PDSIの基本理念はJICA理数科教育プロジェクトの多くで用いられることとなった。ケニア共和国理数科教育強化計画プロジェクト終了時評価調査報告書¹⁷によると、ケニアと各国との二国間協力のみならず、セネガルとザンビアの間で共同ワークショップが行われたり、西アフリカのメンバー国であるニジェール、ブルキナファソ、セネガルの間で経

¹⁴ ASEI が授業実践で重視すべき視点(活動:Activity, 児童中心:Student, 体験・実験:Experiment, 創意工夫:Improvisation)を、PDSI が授業改善のサイクル(計画:Plan, 実践:Do, 評価:See, 改善:Improve)を示している。

¹⁵ ある研修を受けた人々が研修で獲得した知識や教授法を使って、次の段階の人々に研修をしていくいわば伝達式の研修方法。例として、首都レベルで講師研修を行い、その内容を基に講師が地方レベルの視学官に研修を行い、視学官がクラスターレベルで教員研修を行う、など。

¹⁶ ガーナ、レソト、マラウイ、モザンビーク、ルワンダ、スワジランド、タンザニア、ウガンダ、ザンビア、ジンバブエ、ボツワナ、ブルンジ、ニジェール、ナイジェリア、セネガル、カメルーン、エチオピア、シエラレオネ、ブルキナファソ、ガンビア、ザンジバル、アンゴラ、南スーダン、マリ、ベナン、ナミビア。

¹⁷ 国際協力機構(JICA)『ケニア共和国理数科教育強化計画プロジェクト終了時評価調査報告書』, 2014年。

験共有ワークショップが行われるなど、SMASE-WECSA のネットワークを活かし、独自で連携・経験共有が行われる事例も発現したことが報告されている。また、同報告書によると、授業研究を通じた教員の能力強化の取組については、ザンビアがケニアをはじめとする他のメンバー国をリードしているため、2013年のSMASE-WECSAの技術会合はザンビアがホストし、授業研究の知見を普及するなど、各メンバー国の特性や得意分野を活かした学びあいの体制が構築されている。なお、SMASE-WECSAは、2013年のケニアにおけるプロジェクト終了後、SMASE-AFRICAと名前を変え、JICAから独り立ちすることとなった。よって、域内の理数科教員研修の担い手を養成するために行われた第三国研修は現在では行われておらず、その結果、SMASE-AFRICA主導の南南協力活動は現在ではほとんど行われていない。今後は、JICA、アフリカ開発教育連合(ADEA)の理数科グループ及びSMASE-AFRICAの利害が一致する新しい分野や課題があれば、JICAは新たな第三国研修支援を行うことを考えている。

エチオピア及びガーナでは、理数科教員能力強化プロジェクトが発展し、その後継案件として、より教育の質の根幹に関わる支援が行われている。エチオピアでは、初等の卒業試験の対象となる7、8年生の理数科試験問題の改善を行う「理数科教育アセスメント能力強化プロジェクト(2014年～2017年)」が開始された。同プロジェクト専門家によると、エチオピアでは、2014年まで「理数科教育改善プロジェクト(2011年～2014年)」が実施され、対象地域の教員の指導力向上に一定の成果を上げたものの、子供が実際に受験する試験問題が知識偏重の問題になっているため、教員も授業実践において暗記中心の授業から脱却できない状況であった。カリキュラムから授業の実践、そして試験問題と続く流れに一貫性が欠如していることが教育の質改善の壁となっていたことから、JICAは同国の卒業試験問題を改善し、いいてはカリキュラムに沿った学力評価の定着を目指すこととなった。また、ガーナにおいては、「初中等教員の資質向上・管理政策制度化支援プロジェクト(2014年～2018年)」が実施されている。同案件では、従来の教員研修のみではなく、教員の初中等教員のキャリア階梯の設計や階層別研修を行いつつ、教員管理のデータベースを整備することで、教員の人事システムの一部を開発する支援を行っている。このように、今までの対象国における教育支援の実績や知見及び対象国から獲得した信頼をいかし、教育の質改善の根幹に関わる、新たな技術協力の取組も行われるようになっている。



エチオピア「理数科教育アセスメント能力強化プロジェクト」で試験問題作成について議論をしている。

出所:国際開発センター



エチオピア「理数科教育アセスメント能力強化プロジェクト」で作成した試験問題を配布している。

出所:国際開発センター

中南米の代表的案件

中南米では、ホンジュラスの「算数指導力向上プロジェクトフェーズⅡ(2006年～2011年)」において域内5か国¹⁸を対象とした広域コンポーネントが組み込まれ、各国で実施されていた算数指導力向上のための中核人材の育成が行われた。同プロジェクト終了時評価報告書¹⁹によると、ホンジュラスでの経験及び知見を活かすべく、日本人専門家が対象5か国を巡回指導し、各国のプロジェクトと補完関係を保ちながら相乗効果を創出した。

加えて、パラグアイでは、IDBの日本特別基金を通じ、「Mathematics in My Schoolプロジェクト(2012年～2015年)」が支援された。このプロジェクトは、同基金を通じて支援された就学前算数プロジェクトの成果を活かして実施された案件で、小学1年生向けのバイリンガルの算数のカリキュラム・教材の開発とこれらカリキュラム・教材を用いた教育を、265校でパイロットとして実施し、教員の能力向上と児童の算数能力の向上を図った。同プロジェクトは、4,500人の生徒及び400人の教員をカバーし、調査結果ではパイロット校のテストスコアの伸びはパイロット校と比較し7倍であった他、特に案件開始前に達成度の低かった児童に大きく裨益したことが分かった。

アジアの代表的案件

アジアにおいては、ミャンマーの「初等教育カリキュラム改訂プロジェクト(2014年～2019年)」やバングラデシュの「小学校理数科教育強化計画フェーズ2(2010年～2016年)」など、教育の質の根幹を成す、支援対象国のカリキュラムや教科書作成支援の案件も増えてきている。JICA本部及びプロジェクト専門家からの聞き取りによると、カリキュラムや教科書の質を上げることで、従来これらの国で支援してきた教員研修だけではカバーしきれない根本的な教授内容や授業の流れを改善することが可能となり、将来的には、これにより教育の質を改善し、生徒の理解力が向上することが期待されている。JICA本部によると、これらのプロジェクトは順調に成果が達成されつつある一方で、ミャンマー案件に関しては、先方政府が負担することとなっていた、およそ年間100億円の教科書の印刷及び配布費用をミャンマー側が準備できない可能性が高いことが判明したことから、資金協力の可能性も模索している。



ミャンマー「初等教育カリキュラム改訂プロジェクト」での新しい教科書の試行テスト
出所: 国際開発センター

その他の地域代表的案件

大洋州では、UNESCOの人的資源開発日本信託基金事業を通じ、フィジー、ソロモン諸島、バヌアツ、サモアにおける初等・中等学校教員及び校長の能力強化支援「大洋州地域における初等・中等学校教員及び校長の能力強化(2013年～2016年)」プロジェクトを支援している。

¹⁸ エルサルバドル、グアテマラ、ホンジュラス、ニカラグア、ドミニカ共和国。

¹⁹ 国際協力機構(JICA)『算数指導力向上プロジェクトフェーズⅡ終了時評価報告書』, 2010年。

具体的には、フィジーでは、職能基準に関する教員及び校長の能力開発、サモアでは、中等理数教育の能力開発及び校長の職能基準の協議、ソロモン諸島では継続的な教員能力向上のための人材育成、バヌアツでは校長の職能基準に関する人材育成ワークショップの支援を行うことで、学習成果の向上を図っている。

研修事業

技術協力プロジェクトに加え、JICA では、国別研修及び課題別研修事業を実施している。国別研修は途上国からの要請に基づいて実施されており、主として、上記のような技術協力プロジェクトの関係者が招へいされる。課題別研修は、JICA の提案により実施される研修で、2011年は31件、2012年は30件、2013年は27件、2014年は28件、2015年では28件と、件数では若干減少傾向にあるが、受入れ人数は2011年が328人であったのに対し、1コース当たりの受入れ人数が増加したため、2015年は524人と増えている。研修の内訳は、職業訓練・産業技術教育が4件、乳幼児ケアと就学前教育が2件、初等教育が12件、ノンフォーマル教育が1件、教育行政が6件、その他が3件(教員養成、インクルーシブ教育、学習効果向上に向けた総合的取組)であった。これらの案件の多くが教育の質向上に関する研修であり、特に理数科教育の質改善に関する研修が8件と多いことが特徴である。中でも、「アジア地域授業研究による教育の質的向上」では、グローバルな学びあいが行われ、アジアにおける授業研究学会の基礎という役割も果たしている。こうした研修により、今後の支援の展開を見据えながら、国別研修や技術協力プロジェクトではカバーしていない地域や国の教育関係者の能力向上を図ることができるとともに、就学前教育、ノンフォーマル教育、インクルーシブ教育など、技術協力プロジェクトではまだまだあまり実施されていない分野での関係者の能力強化も実現している。

(b) 支援効果向上のための取組事例

上記代表案件を基に、本教育協力政策で謳われている8つの支援効果向上のための取組である、「現場重視の強みを活かした支援」、「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」、「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」、「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」、「他の開発セクターとの連携」、「南南協力、三角協力の推進」、「成果を重視したアプローチの強化」、「オールジャパン体制・連携の強化」がどのように効果向上に貢献したかについて、以下にまとめる。

ケニアを中心としたネットワークの SMASE-WECSA に関しては、メンバー国 27 か国中、2014 年の終了時評価時点で、14 か国が国内で理数科現職教員研修強化プロジェクトを実施中あるいは実施した経験を有していた。よって、ケニアを中心とした「南南協力」と各国内での「現場重視の強みを活かしたプロジェクト」の相乗効果があったことがプロジェクト終了時評価で示されている。これら 2 つの支援効果向上のための取組を組み合わせることにより、アフリカ諸国の理数科教員研修の体制が構築され、生徒中心の授業の実施が促進された。同様に、中南米のホンジュラスを中心とした広域コンポーネントも、「南南協力」と「現場重視」のプロジェクトが相乗効果を創出した事例である。

また、ケニアでは、2013年のSMASE-WECSAプロジェクト終了後、2014年より教育政策アドバイザーが派遣され、現職教員研修と教員養成に関する政策文書作成を教育省と共に行っている。技術協力プロジェクトでの成果を基により上流の政策レベルへのインプットを行うことで、日本の支援により産出された成果の持続性向上を狙っており、本教育協力政策で謳われている「教育政策策定への参画」を実践している例であると言える。また、バングラデシュでは、JICAを含むほとんどのドナーが、援助協調の枠組みの下、バングラデシュ政府の「第3次初等教育開発計画(PEDP III)」に忠実に沿った支援を推進している。よって、JICAの案件を通じて得られた成果や提言、教訓などは全て政府及びドナーとで共有され、バングラデシュの「教育政策策定や中長期的協力」に資するインプットとして、組み込まれる体制ができている。

「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」は多くの国で進んでいる。ザンビアでは2008年より理数科教育強化プロジェクトが実施されているほか、教育政策アドバイザーが2012年より派遣され、政策レベルでの調整を行い、かつ貧困削減戦略支援無償(PRS 無償)も拠出され、技術協力プロジェクトの全国展開のための資金の一部に充てられている。加えて、ミャンマーでは、「基礎教育改善アドバイザー(2012年～2016年)」、「教育政策アドバイザー(2014年～2017年)」、エチオピアでは「理数科教育アドバイザー(2015年～2017年)」、バングラデシュでは「初等教育アドバイザー(2012年～2017年)」及び「貧困削減戦略支援無償資金協力(PRS 無償)(2012年～2014年)」が、技術協力プロジェクトと同時に投入されているほか、これらアドバイザーによる「教育政策策定への参画」も実現している。また、ミャンマーでは、UNICEFを通じた「小学校教師の指導及び学習能力強化(2011年～2012年)」、「洪水被害によって影響を受けた教育分野に対する緊急無償資金協力(2015年～2017年)」も提供されるなど、国際機関を通じた支援も行われることで、同国における多様な支援を実現し、日本のプレゼンスを高めている。また、多くの国で教育分野のボランティアが派遣され、技術協力プロジェクトと連携している。特に、SMASE-WECSAメンバー国では多くの理数科分野の青年海外協力隊が派遣され、理数科教員能力強化の技術協力プロジェクトにおける地域・学校レベルでの質の高い教育の実践に貢献しており、「リソースの戦略的な投入」が行われている事例であると言える。

「成果を重視したアプローチの強化」に関しては、専門家より、「教育の質の改善」を「生徒の点数の改善」として表すことがより積極的に求められるようになったという意見が聞かれている。これにより、各案件とも、生徒の学力の推移を注視するようになってきている。一方で、各国で行われている全国テストや修了試験などではプロジェクトの成果としての学習効果の改善を測りにくいことや、これらのテストの方式がプロジェクト実施中に変更されることがあること、ベースライン・エンドライン調査を強化し、独自で策定したテストを行うなどして生徒の学力を測っているが、限られたプロジェクト期間では点数の改善に結びつけることが難しいことなどが、課題として聞かれた。

「オールジャパン体制・連携の強化」については、教育の質向上のプロジェクトでは、大学や教科書出版会社と連携することにより、専門的な科目内容やカリキュラム及び教科書策定のノウハウを得ることに成功している。これにより、途上国の多様なニーズに応えることができると

ともに、技術協力プロジェクトの質をさらに向上することが可能となっている。

「他開発セクターとの連携」としては、セネガルでエボラ出血熱が流行した際、理数科教育改善プロジェクトフェーズ 2 (PREMST2) の校長研修の枠組みを利用し、PREMST2、教育省保健局、UNICEF の共同でエボラ出血熱予防の研修を約 3,000 人の校長を対象として実施し、研修の教材開発も UNICEF と PREMST2 が共同で行った。PREMST2 専門家によると、教育省保健局は研修実施のみに焦点を当てていたため、研修後どのようにその知識を学校でいかすかについてまで想定していなかったが、PREMST2 を通じて蓄積した豊富な教員研修の知見を活かし、授業計画や「エボラ啓発活動の日」を実施するための計画策定支援を行うなど、研修後の活動まで想定した研修内容を盛り込むことができた。この連携は、その場のニーズに応じて臨機応変に連携が行われた例であるが、本教育協力政策が想定していた、案件形成の段階から緊密に計画された他セクターとの連携案件は、本教育協力政策対象期間中はあまり多くない。

(イ) 安全な学習環境

本教育協力政策では、安全な学習環境の確保のためには、教室やトイレなどの学校施設・設備の整備により、学校にアクセスしやすく、安全で学習しやすい環境を整備することを目指している。また、保健など他セクターとの相乗効果も重視する点が示されている。JICA ポジションペーパー²⁰においても、学校建設は基礎教育協力の柱の一つとされており、現地業者を活用した学校インフラ整備を行う方針が示されている。本教育協力政策の対象期間中は、就学者数の増加に合わせてサブサハラ・アフリカで多くの無償による学校建設が行われているが、その他の地域では防災などのニーズに合わせた学校建設や、有償資金協力による学校建設が行われるなどの動きもあった。これらを代表案件とし、以下にその成果や実績をまとめる。

(a) 代表的案件

サブサハラ・アフリカの代表的案件

2008 年の TICAD IV では、増大するサブサハラ・アフリカにおける教育施設ニーズに応えるため、日本は、5 か年で約 40 万人に裨益する小・中学校 1,000 校 5,500 教室の建設を表明し、いずれも目標以上の値を達成した。また、同地域では、本教育協力政策の対象期間中、29 件の学校建設が行われているほか、教員養成校の建設も 5 件実施されるなど、小・中学校に関連した教育施設整備が多く行われた。また、セネガルにおける教育省及びドナーへの聞き取りから、日本の学校建設の質は非常に高く評価されていることも確認された。これに加え、特に近年では、学校建設における付加価値向上の取組も増えてきており、例として、マダガスカル「第四次小学校建設計画(2015 年～2018 年)」では、通常の教室などの増築や機材整備に加え、本邦 NGO と協力した、コミュニティによる通学路整備が、ソフトコンポーネント活動の一環として含められた。ブルキナファソ「中学校校舎建設計画(2015 年～2018 年)」では、東京オリンピックに向けて実施されている、開発途上国を対象としたスポーツによる国際貢献事業、

²⁰ 国際協力機構(JICA)『JICA の教育分野の協力 - 現在と未来 - 』, 2010 年。

「Sport for Tomorrow²¹」の一環として、サッカーゴールの供与も計画されている。

サブサハラ・アフリカ以外の代表的案件

サブサハラ・アフリカ以外の地域では小・中学校共にアクセスが改善しているため、無償資金協力による通常の学校建設案件数は少ない。一方で、激甚化、頻発化する地震、台風などの自然災害に対して、日本の経験に基づく防災・減災分野の支援ニーズが高まっており、学校建設においても防災視点の組み込みなど、同分野の支援ニーズが増加している。具体的には、フィリピンにおける一般無償資金協力による「マヨン火山周辺地域避難所整備計画(2011年～2014年)」、アルジェリアにおける有償資金協力による「教育セクター震災復興事業(2005年～2011年)」などが行われている。アルジェリア案件の事後評価では、4段階の内2番目に高い「B」とレーティングされ、ソフト面では防災マニュアル整備や防災訓練も実施されるなど、防災意識が高まるというインパクトも産出されている。中南米においては、ニカラグア「マドリス県及びヌエバ・セゴビア県教育施設整備計画(2015年～2018年)」において、ハリケーンなどに対する防災の配慮がされた学校整備を行うと共に、ソフト面における防災の啓発活動も行うことが計画されているほか、ハイチでは、2014年より行われている「ハイチ国中央県及びアルティボニット県教育環境改善計画協力準備調査」において、地震、洪水・土砂災害、ハリケーンなどに対する防災の視点を盛り込んだ学校建設調査が行われている。また、2015年4月にネパールで発生したマグニチュード7.8の地震の復興支援として、ADBとの協調融資により140億円の「緊急学校復興事業」を現在形成中であり、耐震性の高い学校建設が行われる予定である。

中進国であるモロッコでは、有償資金協力による中学校建設が「基礎教育セクター支援事業(2013年～2016年)」として行われている。同事業は、プログラム部分(世界銀行との平行協調融資による開発政策支援)及びプロジェクト部分(地方農村部の寮付中学校施設の新設)から成る事業である。また、後述する技術協力プロジェクト「公平な教育振興プロジェクト(2014年～2018年)」とも関連がある。同技術協力プロジェクト専門家からの聞き取りによると、プロジェクト部分の学校建設については、対象校は重なっていないものの対象州が重なっており、技術協力プロジェクトでは解決が難しい物理的なアクセスの改善に取り組むことができる。他方、有償資金協力と技術協力プロジェクトをより意図的に連携させる手法として、技術協力プロジェクトを先に開始し、モデルが形成されるタイミングで有償資金協力を供与し、トリガー・アクションとして技術協力プロジェクトの全国展開を設定するなどが考えられる。モロッコにおいて次期円借款及び技術協力プロジェクトが計画される際には、こうした連携の計画が期待される。このモロッコの案件群は、まだ開始されて間もないが、実施後の評価の際は、複合的な支援の効果として、(1)日本の各支援スキームを組み合わせ、狭義のプログラムによる支援効果の向上、(2)モロッコの広義の教育セクタープログラム支援における、日本の支援の活用度と貢献、(3)マルチ(世銀との協調融資)・バイ連携の効果、の観点からも分析が行われることが期待される。

²¹ 2014年から2020年までの7年間で開発途上国をはじめとする100か国以上・1,000万人以上を対象に、日本国政府が推進するスポーツを通じた国際貢献事業。

ネパールでは、世銀日本開発政策・人材育成基金を通じて、カトマンズ盆地における学校の耐震強化のパイロットプログラム「Pilot Program for Seismic School Safety in the Kathandu Valley(2012-2014)」の資金が拠出された。これは、学校耐震化プログラム実施のための能力強化を通じて、ネパールの地震リスク及び公立学校の地震に対する脆弱性を軽減するプログラムであった。この目標は学校の強度のアセスメント能力強化、地方エンジニアや職人の耐震施設建設研修、地方行政官やコミュニティの能力強化、震災対策計画策定を通じて達成された。

(b) 支援効果向上のための取組事例

「現場重視」の強みをいかし、建設の質や工期の密なモニタリングによる質の高い学校の建設が行われている。また、ほとんどの国では、学校建設の傍ら、ソフト面の技術協力プロジェクトも投入するなど、対象国教育セクター全体を視野に入れた「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」も行われている。特に、モロッコの例は、「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」が行われたと同時に、世銀との協調融資であった点で、「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」を体現している事例であると言える。「他セクターとの連携」については、防災セクターと連携した学校建設が効果向上の取組として実践されている。「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップ強化」に関しては、世銀への拠出を通じて行われた、ネパールの学校耐震強化に関する能力強化案件が挙げられる。

また、本教育協力政策では、「安全な学習環境確保」のため、特に保健・衛生セクターとの相乗効果を重視することとなっている。「安全な学習環境確保」は、ここでは主としてインフラを始めとする学習環境の整備に関連する項目であるが、保健・衛生セクターとの連携事例は、「(1) School for All モデル: 包括的な学習環境改善」の「(ア) 質の高い教育」でも既述した、セネガル技術協力プロジェクトでのエボラ出血熱対策に関する研修事例、「3-6-2 平和と安全のための教育」における、NGO 連携無償資金協力、ジャパンプラットフォーム、国際機関を通じた支援で一部行われた以外は、特定できていない。なお、「(a) 代表的案件」で既述のとおり、防災セクターと連携した、災害に強い学校建設案件は実施されている。

(ウ) 学校運営改善

本教育協力政策では、保護者、教員、コミュニティが共同で学校運営に参加することで、子供の教育にオーナーシップと責任を持ち、自立的な学校づくりを支援する方針が示されている。これに加え、地方行政官の能力強化も行い、学校・コミュニティ・行政が一体となった学校運営を目指している。学校運営改善に関する取組は西アフリカで実施が進んでいるほか、アジアでもプロジェクトが行われている。これらの案件の実績及び成果について以下にまとめる。

(a) 代表的案件

サブサハラ・アフリカの代表的案件

西アフリカでは多くの国で、2000 年前後から地方分権化政策の下、各学校に学校運営委員会が設立され、学校・コミュニティへの権限移譲が進められてきた。しかし、設立された多くの学校運営委員会は機能しなかったため、住民参加により機能する学校運営委員会のモデルを

提案・普及し、学校運営、学校環境の改善に貢献することを目指し、2004年にニジェールにおいて「住民参加型学校運営改善プロジェクト(みんなの学校プロジェクト)」が開始された。みんなの学校プロジェクトは、ニジェールで機能する学校運営委員会のモデルを確立した後、セネガル、マリ、ブルキナファソで展開され、モデル導入後、各国で学校運営への住民参加や住民参加による教育開発、特に就学機会改善に成果を上げてきた。この西アフリカ各国での展開は、2008年のTICAD IV 横浜行動計画の、西部アフリカで「みんなの学校」モデルを基礎とした学校運営改善のためのプロジェクトを1万校に拡大し、コミュニティ参画型の学校運営モデルをさらに促進する、という目標にも沿っている。

現地調査対象国セネガルの「教育環境改善プロジェクトフェーズ2(PAES2)(2010年～2015年)」では、ニジェールで作られたモデルを参考に、まずパイロット2州において、学校運営委員会(CGЕ)を機能化し、かつ学校運営委員会連合(CGЕ 連合)を組織して学校運営委員会をモニタリングするシステムを構築した。同プロジェクト専門家からの聞き取りによると、PAES2では、ニジェールの経験から取り入れた、地方自治体を巻き込んだ州教育フォーラムを開催し、州全体の目標を設定し、成果を上げている。フォーラムで、学校や教員、CGЕ・CGЕ 連合と地方自治体とが出会い、地方の教育課題の解決について話し合う場を設定することは、地方自治体の教育の質改善活動への巻き込みへの足掛かりとなる。

また、域内におけるみんなの学校プロジェクトの活動上の問題や成果の情報共有を目的として、2006年より「みんなの学校」プロジェクト群経験共有セミナーを実施してきた。JICA 人間開発部によると、過去6回実施されたセミナーは、プロジェクト活動の進捗や新しい取組の情報共有により、教育省及びプロジェクト関係者間のプロジェクトに対する理解と信頼を深め、各プロジェクトに好影響を与えてきた。また、仏語圏アフリカにおける住民参加型の学校運営を進めている国が直面する課題は似通っている部分があるため、先行する国の課題を共有することで、各国で、より効率的かつ効果的に事業を推進することができるのとことである。2014年の第5回にはテーマ別討議を導入し、より具体的な提言が引き出されるようになったほか、みんなの学校ニュースレター²²によると、2015年のセミナーでは、コートジボワール及びマダガスカルを加え、参加国を増やし、さらにUNESCOや世銀、UNICEFなど他ドナーの参加を得て、「コミュニティと地方行政の協働による教育開発」、「成果の出る学校補助金の使い方」、「コミュニティ参加を通じた教育の質の改善活動」というテーマで討議が行われるなど、域内での情報交換は活性化している。JICA 人間開発部によると、本評価実施時点でマダガスカルにおいて同様の案件を立ち上げ中であるが、マダガスカル関係者がニジェールの事例及び課題を学ぶことで、マダガスカルの場合の合意形成が円滑に行われた経緯がある。よって、学校運営改善支援のニーズがあると思われる新しい国も含めながら、今後も学びあいの場の提供を継続する予定である。また、JICAが域内で「みんなの学校」事業を行い成果を産出してきたことは、政策レベルでの支援を重視する国際機関や他ドナーに対しても、JICAの現場レベルでの支援アプローチを見直すきっかけを与えており、この評価が世銀などとの資金面での連携にもつながっている。

²² 国際協力機構(JICA)『みんなの学校だより vol.10』, 2015年。

アジアの代表的案件

学校運営改善プロジェクトは、アジア地域ではネパール及びラオスで実施されている。ネパールでは、フェーズ1のパイロット郡での学校運営改善モデルを基に、「小学校運営改善プロジェクトフェーズ2(SISM2)(2013年～2017年)」が全国で展開されている。ラオスの「コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクトフェーズ2(2012年～2016年)」に関しても、現在のフェーズで、前フェーズで作ったモデルの全国展開を行うとともに、教育行政の強化の自立的発展に向けた支援を行っている。



ネパール「小学校運営改善プロジェクトフェーズ2」
チャイルドクラブのミーティング
出所:国際開発センター

(b) 支援効果向上のための取組事例

「みんなの学校」案件群は、ニジェールの案件で確立したモデルを基に、各国に合わせたきめの細かい支援を行い、西アフリカを中心として学校運営委員会の機能化に成功した点において、「現場重視」の強みをいかした支援を行っていると言える。

「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」については、セネガル PAES2 がパイロットで行った、「学校運営委員会連合」の設立と、同連合による学校運営委員会のモニタリングのシステムが2014年に大統領令で承認され、全国に展開されることとなるなど、教育政策策定への参画による援助効果の向上が実現している。また、ネパール政府が新規教育セクター開発計画である、「School Sector Development Plan 2016-2022」を策定中であるが、同計画策定プロセスに、SISM2 プロジェクト専門家及び教育アドバイザーがタスクグループに参加して、同プロジェクトの成果を基に新規教育開発計画へのインプットを行っている。

「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」に関しては、ネパールの「小学校運営改善プロジェクトフェーズ2」と同時期に拠出された貧困削減戦略支援無償(PRS 無償)と教育アドバイザーの派遣が挙げられる。ネパールプロジェクト専門家からの聞き取りによると、プロジェクトチームと教育アドバイザーとが連携して、PRS 無償をプロジェクトの全国展開資金の一部に充てるための協議を教育省と行い、イヤーマークに成功したほか、教育アドバイザーが、援助協調の進んだ政策レベルでの調整を行った例が挙げられる。加えて、学校運営改善においても、教育の質向上に関連するプロジェクトと同様、青年海外協力隊の協力を得て、現場レベルで様々な効果へつなげる取組も行われている。

「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップ強化」については、「みんなの学校」案件群での世銀やGPEとの連携が挙げられる。セネガルではGPE予算を得てモデルの全国展開のための研修を実施したほか、ニジェールでは、GPEを使ってドリルの普及を行い、ブルキナファソではGPEも出資しているプールファンドから、全国展開のための予算を獲得した例がある。また、ラオスの「コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクトフェーズ2

(CIED2)」では、プロジェクトの後半はラオス政府の予算による研修実施が想定されていたが、予算確保が困難であることが判明し、代替策として学校運営改善を主要コンポーネントとする GPE 予算を活用することが中間レビューで提案され、連携に成功した。JICA からの聞き取りによると、この連携は、プロジェクト、教育政策アドバイザー及び GPE との連携を担当する CIED2 短期専門家の戦略的投入により、可能となった。

「他セクターとの連携」例としては、ブルキナファソのみんなの学校において、学校給食・栄養改善を世界食糧計画(WFP)と連携して進めることとなっており、PDM にも同コンポーネントが含まれている。学校運営委員会が機能化されることで、同委員会を活用して様々な活動を行うことが可能となることから、多くのドナーが、学校運営委員会を通じた事業を計画しているため、このような連携が可能となった。

「成果を重視したアプローチの強化」として、ニジェール及びセネガルにおいて、算数ドリルを用いた補習授業をコミュニティ主導で行っていることが挙げられる。これにより、子供の計算能力向上に貢献した例が、みんなの学校ニュースレターにおいて報告された。

(エ) 地域に開かれた学校

本教育協力政策では、学校が成人識字教育や保健教育などノンフォーマル教育を含む地域のニーズに対応することにより、学校が地域に開かれた教育の場として機能することを目指している。本分野では、JICA による技術協力プロジェクトとしては、アフガニスタン「識字教育強化プロジェクトフェーズ2(2010年～2016年)」及びパキスタン「ノンフォーマル教育推進プロジェクト(2011年～2015年)」が実施されている。その他、草の根技術協力として、多くの案件が実施された。以下にこれらの案件の実績及び成果をまとめる。

(a) 代表的案件

アフガニスタンの識字教育案件は 2006 年から実施されており、その成果に基づき、「識字教育強化プロジェクトフェーズ2(2010年～2016年)」が実施されている。本プロジェクトでは、識字教室の効果的な実施に資するため、現在は、スーパーバイザーの能力強化に焦点を当てた活動が行われている。同プロジェクト中間レビュー報告書(2013年)によると、治安の悪化という厳しい環境の下、日本人専門家が自由に渡航できない状況ではあるが、フェーズ1で能力強化されたカウンターパート、第三国研修、テレビ会議などを活用して、プロジェクトを継続している。パキスタン「ノンフォーマル教育推進プロジェクト(2011年～2015年)」については、同プロジェクト終了時評価報告書(2014年)によると、パンジャブ州におけるノンフォーマル初等教育及び成人識字教育のカリキュラム、教材、評価ツールなどが開発され、人材の能力強化が行われたことで、同州で質の高いノンフォーマル教育を提供する体制の強化に貢献したことが示されている。

また、草の根技術協力プロジェクトでは、コミュニティを対象とした教育案件が数多く実施されている。マリ「サヘル地域における基礎教育向上事業(2011年～2014年)」では成人識字教育の体制が構築・強化された。ネパール「環境教育とコミュニティ主体の環境保全活動を通じた地域コミュニティの強化(2012年～2016年)」では、地域と学校が連携して環境教育・環境保

全活動に取り組むことを通して地域コミュニティを強化することを目指し、生徒とコミュニティがともに地域の環境的課題について学び、PTAを中心として環境教育・保全活動に取り組むなどの活動が行われている。その他、「バングラデシュ国における健康増進のための予防歯科モデル事業(2009年～2012年)」では、生徒を含む現地住民・学校関係者を対象に口腔衛生及び健康増進に関する知識と意識の向上ならびに農村住民の口腔衛生状態の改善が実現されるなど、成人も交えた保健に関するノンフォーマル教育が行われた例もあり、「他の開発セクターとの連携」事例でもあると言える。また、学校を中心としたコミュニティ防災のシステム確立を目指す「中部ベトナムにおける学校防災教育の能力向上支援プロジェクト(2011年～2013年)」など、コミュニティを交えた防災教育に関連した案件もある。このように、草の根技術協力では、大型案件では対応が難しい各地域に特有の現状・事情を踏まえた、多様なニーズに応えるきめ細かい案件が実施されている。

(b) 支援効果向上のための取組事例

アフガニスタンでは治安上の問題から日本人専門家の渡航が困難な状況にあるが、ナショナルスタッフを活用し、「現場重視」の支援が継続された。また、草の根技術協力においても、各地域においてNGOの機動力をいかし、各地域のニーズに沿った支援が行われている。

「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」に関しては、アフガニスタンに対する支援が挙げられる。アフガニスタンに対しては3つの技術協力プロジェクトに加え、国際機関を通じたハード面及びソフト面での支援が行われ、マルチ・バイの連携効果もある。

「他開発セクターとの連携」に関しては、草の根技術協力での保健、防災、環境分野との連携事例がある。「オールジャパン体制」については、草の根技術協力におけるNGOと連携した協力が挙げられる。

(オ) インクルーシブ教育

本教育協力政策では、インクルーシブ教育実現に当たり、貧困、障害、HIV/AIDS、紛争、児童労働といった様々な不利な状況下におかれている子供たちの多様なニーズに対応し他のセクターと連携して対応することを目指している。インクルーシブ教育に特化したJICAの技術協力プロジェクトとしては、ボリビア「特別支援教育教員養成プロジェクト(2010年～2013年)」、アフガニスタン「教師教育における特別支援教育強化プロジェクトフェーズ2(2013年～2015年)」、モンゴル「障害児のための教育改善プロジェクト(2015年～2019年)」が挙げられる。また、モロッコ「公平な教育振興プロジェクト(2014年～2018年)」は教育におけるジェンダー格差及び都市部と地方部の格差是正に焦点を置いたプロジェクトである。本教育協力政策の「インクルーシブ教育」は、広く、不利な状況下に置かれている子供のニーズに対応することを目指していることから、この案件もインクルーシブの観点が入り込まれたプロジェクトであると言える。その他、草の根技術協力として、多くの案件が実施された。以下にこれら案件の実績及び成果をまとめる。

(a) 代表的案件

ボリビア「特別支援教育教員養成プロジェクト(2010年～2013年)」では、同プロジェクト終

了時評価報告書²³によると、同国の特別支援教育を担う中核人材として、教育省職員、教員養成校教員、特別支援教育センター教員らが特定され、本邦研修を含む様々な研修や第三国専門家からの技術支援を得て、能力が強化された。アフガニスタンでは、教員養成校における特別支援教育の履修課程導入のための支援が行われている。モンゴルの案件はまだ始まったばかりであるが、障害を持つ子供のアセス・スクリーニング能力を改善すると共に、そのための特別教育システムを構築することを目指している。

また、モロッコで実施されている「公平な教育振興プロジェクト(2014年～2018年)」はジェンダー間格差及び都市部と地方部の是正に特化した支援案件である。進学率、小学校修了試験、中退率、男女比などを点数化し、点数が低い地域、学校を指標から選び、なぜ困難が起きているか調査し施策を実施している。アクセスコンポーネントと教育の質コンポーネントの二つで構成されており、アクセスコンポーネントでは各校が改善計画を立ててそれを実施することとなっており、教育の質コンポーネントでは診断テストから誤答分析を行い、問題を探り、対応策として副教材を作り、普及するため現職教員研修を行う仕組みとなっている。開始後まだ間もないため、今後成果の産出が期待される。

さらに、スワジランドとレソトでは、2015年11月現在、「アフリカ地域インクルーシブ教育推進を目指した中等学校建設・改修計画準備調査」が行われており、障害を持つ生徒が通学可能な学校建設・改修について調査すると共に、地域住民への啓発活動や政府職員及び教員へのセミナーや研修の実施ニーズについても調査を行い、ハード面での整備と併せてソフト面における配慮にも取り組む予定となっている。

また、モンゴルでは、マルチのチャンネルを活用し、貧困層や遊牧民の子供など、脆弱度の高い家庭の子供に焦点を置いた教育案件が行われた。ADB 貧困削減日本基金(JFPR)による「地方地域幼児を対象とした幼児教育支援プロジェクト(2009年～2015年)」では、農村部の貧困層及び遊牧民家庭の子供の就学前教育へのアクセスを拡大する案件で、135の幼稚園の整備、教員研修、カリキュラム、教師用ガイド、保護者用ハンドブックの開発と配布、テレビを使ったキャンペーンなどが行われ、脆弱度の高い家庭の子供の就学前教育促進に貢献した。また、世界銀行の日本社会開発基金(JSDF)による「遠隔地の子供のための基礎学力向上支援事業(2012年～2016年)」は、セーブザチルドレンジャパンを通じて拠出され、遊牧民の子供の教育を支援する新メカニズム確立、若い子供のいる遊牧民家庭を対象とする低学年向けの革新的な遠隔学習ツールへの資金提供、農村地帯におけるコミュニティ教育審議会設立が行われ、脆弱度の高い子供の中途退学率が下がるなどの効果を上げた。

さらに、エチオピアにおいても UNESCO を通じ、「前期中等教育における女子生徒就学の維持及び学習成果の向上プロジェクト(2013年～2016年)」が実施されており、女子教育の障壁に関する調査、ジェンダーに配慮した教授法に関する研修教材の開発、教授法及び学校運営に関する研修の実施、地域共同体との協議を通じた女子教育支援システムの構築、所得創出活動を通じ、女子生徒の就学を維持し、学習効果の向上を図り、MDGs のゴール 3(初等及

²³ 国際協力機構(JICA)『特別支援教育教員養成プロジェクト終了時評価報告書』, 2013年。

び中等教育におけるジェンダー格差の解消)の達成に貢献することが期待されている。

加えて、「(エ)地域に開かれた学校」と同様、多数の草の根技術協力が行われている。例としては、ケニア「北東州ガリッサ県の女子高中生中退率を減少させるためのガイダンス&カウンセリング部門の能力向上計画(2010年～2013年)」、タイ「視覚障害児の理数科教員研修強化計画(2011年～2014年)」、フィリピン「マニラ首都郊外再定住地における貧困層の子供を対象としたライフスキル教育プログラム構築事業(2014年～2016年)」、ベトナム「ドンナイ省インクルージョン教育研修システムの構築(2011年～2013年)」、インド「スラムの子供たちの自立力向上のための音楽指導者育成計画(2011年～2014年)」、ブラジル「リオデジャネイロ市の貧困地域に暮らす子供たちへの教育支援事業(2014年～2017年)」など、各地域のニーズに合わせた案件が実施されている。

(b) 支援効果向上のための取組事例

他と同様、技術協力プロジェクトでは、「現場重視の強みを活かした支援」が実施されている。「他開発セクターとの連携」に関しては、モンゴルの案件では、障害を持つ子供のアセスメントという案件の特性上、現地保健省及び社会福祉省とも連携した実施体制を組んでいる。また、「オールジャパン体制」については、モンゴルの技術協力プロジェクトにおける本邦大学の専門家との連携、草の根技術協力における NGO と連携した協力が挙げられる。「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」については、今後モンゴルで障害者の社会参加促進プロジェクトが開始予定であり、「障害児のための教育改善プロジェクト」との連携を通じ、教育から就労への円滑な移行の促進を図ることが期待されている。また、ADB や世界銀行への拠出は、「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップ強化」により、成果を産出した事例である。

(2) ファスト・トラック・イニシアティブ(FTI/GPE)支援強化

本教育協力政策では、FTI を支持し、この改革プロセスにかかわる議論と実践に積極的に参画するとともに、FTI が設置している基金への拠出を増額する旨が記されている。

本教育協力政策対象期間中の拠出額は、表 3-4-2 のとおり減少しており、2014 年の拠出額は全 GPE の 18 ドナーの内、4 番目に低い。表 3-4-3 で示している 2011 年から 2015 年 4 月までの累積拠出額(約束額含む)も、22 か国中 18 位(全体の 0.5%)となっている。外務省によると、日本の財政状況が厳しい中、GPE の任意拠出金への拠出水準を維持することが困難となったことが拠出額減少の理由とされている。しかし、保健分野の「世界エイズ・結核・マラリア対策基金(グローバルファンド(世界基金))」への拠出は、2011 年に 1 億 1,423 万米ドル、2012 年に 3 億 4,288 万米ドル、2013 年に 1 億 2,227 万米ドル、2014 年に 2 億 8,902 万米ドルと、教育と比較して圧倒的に額が多く、また 2014 年には増額されるとともに、日本政府は 2014 年以降 8 億米ドルを拠出することを約束している。こうした状況から判断すると、日本政府の教育分野の国際的な基金である GPE への拠出の優先度は低いと言わざるを得ない。

表 3-4-2 2011 年から 2015 年の GPE への拠出実績
(単位:百万米ドル)

	2011 年	2012 年	2013 年	2014 年	2015 年	合計
日本政府拠出額	0.74	5.40	5.07	2.91	2.44	16.56

出所: 外務省

表 3-4-3 2015 年までの GPE への累積拠出実績
(単位:百万米ドル)

順位	GPE ドナー	2015 年 4 月までの累計 拠出額(約束額含む)	合計に占 める割合	順位	GPE ドナー	2015 年 4 月までの累計 拠出額(約束額含む)	合計に占 める割合
1	英国	851,297,746	20.9%	13	ベルギー	68,868,206	1.7%
2	オランダ	645,373,736	15.9%	14	ドイツ	53,453,193	1.3%
3	オーストラリア	411,892,342	10.1%	15	イタリア	40,685,920	1.0%
4	スペイン	353,318,740	8.7%	16	スイス	33,558,410	0.8%
5	ノルウェー	309,466,058	7.6%	17	Children's Investment Fund Foundation (TCI)	22,000,000	0.5%
6	デンマーク	296,249,558	7.3%	18	日本	20,643,600	0.5%
7	スウェーデン	285,912,288	7.0%	19	ロシア	15,200,000	0.4%
8	カナダ	199,369,526	4.9%	20	フィンランド	7,553,334	0.2%
9	EC	192,992,575	4.7%	21	ルクセンブルク	7,230,230	0.2%
10	フランス	97,597,640	2.4%	22	ルーマニア	712,007	0.02%
11	米国	83,500,000	2.1%		合計	4,068,159,431	100%
12	アイルランド	71,284,322	1.8%				

出所: GPE, Details of donor contributions to the GPE funds as of April 30, 2015 を基に評価チーム作成。

GPE の最高意思決定機関は理事会であり、理事会には発言権を有する理事及び理事代理の出席が認められている。ドナー国は6つのグループに分かれ、それぞれのグループに理事、理事代理の議席が1つずつ割り振られている。日本は2015年7月末まで、米国、ロシアとともに3か国で1つのドナーグループを形成しており、互選で理事、理事代理の議席を決定し、日本はそのどちらかの議席を保有していた。2015年8月にドナーグループの再編があり、日本は、米国、豪州、韓国の4か国でグループを構成することとなり、互選の結果、理事、理事代理の議席を米国及び豪州が務めることとなった。日本は現在、理事会での発言権を有していないが、理事会前に同じドナーグループに属する米国、豪州、韓国の4か国で意見調整を行い、日本の意見が理事会の議論で反映されるよう努めている。

GPE の改革プロセスに関わる議論と実践への参画に関しては、GPE 基金の不正使用案件の発覚に伴い、日本が中心となってGPE の不正使用に関する議論を展開し、2012年に「不正使用に関する方針」が採択されるに至った。また2016年から2020年までのGPE の戦略計画策定の議論に参加し、日本が重視する女子教育支援や紛争国・脆弱国への教育支援が新戦略に明記されるよう、インプットを行った。

3-5 ポスト基礎教育における教育協力実績

3-5-1 ポスト基礎教育における日本の支援の特徴

本教育協力政策の2番目の重点分野として、「知識基盤社会に対応する教育 - 職業訓練

拠点の整備と高等教育ネットワークの構築」として、ポスト基礎教育レベルの教育協力の方向性が示されており、(1)拠点となる職業訓練校の強化、(2)高等教育ネットワーク促進、及び(3)留学生受入・交流の促進、を重視する旨が示されている。

「(1)拠点となる職業訓練校の強化」については、産業の発展段階に応じて変化する技術・技能ニーズに対応できる人材を迅速に育成・輩出することを狙いとし、各国の拠点となる技術教育機関への支援を実施することを目指している。「(2)高等教育ネットワーク促進」については、途上国の高等教育機関の多くは、十分な資格を持った教員や教育・研究に必要な施設・機材の不足といった問題に直面しており、質の高い教育・研究を提供できていないのが実情である。さらに、質保証・評価制度などの整備も進んでおらず、高等教育システム全体のマネジメントの強化が課題となっている。これらの課題解決に向けて、限られた資源を効果的に使うために、各国中核大学を主な支援対象とすることが本教育協力政策で謳われている。また、支援分野については、科学技術立国として日本が高い教育・研究水準を有する工学分野を中心とした支援に取り組むこととしている。「(3)留学生受入・交流の促進」については、2008年に日本政府が発表した、2020年を目途に留学生受入れ30万人を目指す「留学生30万人計画」に資する支援として留学生の受入を促進するとともに、大学間交流・双方向の人的交流を拡大させることを目指している。それぞれの主な支援内容は以下のとおりである。

表 3-5-1 ポスト基礎教育において重視するアプローチとその内容

重視するアプローチ	内容
拠点となる職業訓練校の強化	<ul style="list-style-type: none"> ・各国の拠点技術専門学校・職業訓練校に対する、教員能力強化、学校運営能力強化、カリキュラム改善支援、労働市場との連携強化 ・職業訓練の制度設計・整備など政策レベルの支援 ・訓練校の南南協力における研修員受入れの拠点としての活用
高等教育ネットワーク促進	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の大学の協力を得、共通の教育課題に取り組んでいくための地域内及び地域間のネットワーク構築支援 ・工学・農学・保健分野において、留学による教員能力向上、共同研究、教育研究機材調達、大学運営体制の改善などを通じた、地域・国の拠点大学の能力拡大による高等教育機関の持続的発展への寄与 ・アフリカ・アジアの研究者及び行政官のネットワーク促進
留学生受入・交流の促進	<ul style="list-style-type: none"> ・東アジアを中心とした質の保証を伴った大学間交流促進 ・留学生のインターンシップ促進による高度専門人材輩出 ・留学前・留学中の日本語教育強化

出所：外務省 ODA データブック(各年版)、JICA ナレッジサイトから評価チーム作成。

以下の表 3-5-2 に、JICA 及び専門家からの聞き取りで挙げられたポスト基礎教育分野における代表的な案件を示す。これらの案件を中心に、以下の「3-5-2 ポスト基礎教育における日本の支援実績」において、その成果や実績を分析する。

表 3-5-2 ポスト基礎教育における代表的な案件

案件名	スキーム	内容
コンゴ民主共和国：国立職業訓練校指導員能力強化プロジェクト(2011-2014)	技術協カプロジェクト	国立職業訓練校の研修実施体制強化及び指導員の能力強化を目指すプロジェクト。セネガル・日本職業訓練センター(CFPT)の専門家が派遣されたほか、CFPT における第三国研修も実施された。
セネガル：セネガル日本職業訓練センター機能強化プロジェクト(2011-2015)	技術協カプロジェクト	セネガルの労働需要を踏まえ、新設学科を設置しそのためのカリキュラム、シラバス、教材開発、指導員の育成を行い、産業界との連携体制を構築する。

第 3 章 本教育協力政策期間における日本の教育協力実績

南スーダン: 基礎的技能・職業訓練強化プロジェクトフェーズ 2(2010-2013)	技術協力プロジェクト	フェーズ 1 で体制整備されたジュバ職業訓練センターの自立的な事業運営能力向上のためのプロジェクトである。ウガンダのナカワ職業訓練センターでの第三国研修が行われたほか、同校の指導員が専門家として派遣された。
エクアドル: 実践的手法による訓練コースの開発と運営管理プロジェクト(2012-2014)	技術協力プロジェクト	産業界のニーズに対応した実践的な職業訓練訓練コースの開発を目指し、コースの分析や見直し、国際標準化機構が出版した国際規格(ISO)導入に当たり、ブラジル全国工業職業訓練機関(SENAI) 専門家の派遣やブラジルでの第三国研修の実施などが行われた。
パキスタン: 技術教育改善プロジェクト(2008-2013)	技術協力プロジェクト	機械・建築分野の Center of Excellence(中核的拠点)として産業界のニーズを踏まえた教育を提供し、ジェンダー配慮による技術短期大学初の女子学生の受入れ・卒業生輩出を行った。
アセアン 10 か国: アセアン工学系高等教育ネットワークプロジェクトフェーズ 2(2008-2013) 及び フェーズ 3(2013-2018)	技術協力プロジェクト	アセアンにおけるトップレベルの工学系大学 26 校間及び日本の支援大学 14 校の学術交流を通じて、アセアン側の教育・研究能力強化とネットワークの構築を目指し、成果を産出している。
マレーシア: マレーシア日本国際工科院整備(2013-2018)	技術協力プロジェクト	日本が比較優位性を持つ研究室中心教育(LBE)の推進と産業界との連携とを目指す。
12 か国対象: 人材育成奨学計画(JDS)	無償資金協力	2011 年から 2014 年にかけて、対象 12 か国における 900 人の若手行政官公務員を留学生として受け入れた。

出所: 外務省 ODA データブック(各年版), JICA ナレッジサイトから評価チーム作成。

3-5-2 ポスト基礎教育における日本の投入実績

(1) 拠点となる職業訓練校の強化

JICA は、1980 年代より継続して職業訓練に関する協力を行ってきており、現在は、これまでの投入やそれにより獲得した知識・経験・成果及び育成した人材を活かして、中南米、仏語圏アフリカ、英語圏アフリカ、東南アジアの各地域における拠点化及び拠点強化を図っている。各地域の拠点校を強化し、拠点校を中心として他国で支援を展開する狙いは、域内の言語、教育システム、経済・産業動向などが似通っている状況を踏まえ、近隣国への投入で産出した成果を他国で活かすことで、より効率的かつ効果的な支援を行うことである。JICA 本部によると、特に、日本の職業訓練分野の専門家として派遣できる人材が少なくなっていること、日本の職業訓練分野における専門性と開発途上国で必要とされる専門性が必ずしも一致しない場合もあることから、拠点校で育成された人材の第三国専門家としての活用は欠かせない投入要素となっている。以下のとおり、4 つの拠点校における成果が、第三国専門家派遣や第三国研修を通じ、他国の案件の成果産出に貢献していることが確認された。よって、拠点校強化とそれによる南南協力による職業訓練の実施は、実現されたと言える。

これらの拠点職業訓練校を中心に、以下に実績及び成果をまとめる。

(a) 代表的案件

サブサハラ・アフリカの代表的案件

仏語圏アフリカではセネガル・日本職業訓練センター(CFPT)を中心とした支援が挙げられる。CFPT への支援の開始は 1982 年にさかのぼり、以来、継続して支援を行ってきている。

CFPT に派遣されている JICA 専門家、JICA 人間開発部及び JICA セネガル事務所からの聞き取りによると、現在はコンゴ民主共和国の職業訓練プロジェクトに第三国専門家として参加しているほか、周辺十数か国(仏語圏アフリカ諸国)から CFPT に人材を招いて第三国研修として指導員研修を長年行っている。

英語圏アフリカでは、ウガンダのナカワ職業訓練校を拠点校として育成している。例として、南スーダンの「基礎的技能・職業訓練強化プロジェクトフェーズ 2(2010 年～2013 年)」に、ウガンダの「ナカワ職業訓練プロジェクト(1997 年～2004 年)」において育成した指導員を第三国専門家として派遣したほか、ナカワ職業訓練校で研修を受け入れるなど、ウガンダのみならず、近隣国の人材育成に貢献している。

中南米の代表的案件

中南米ではブラジルの全国工業職業訓練機関(SENAI)を拠点職業訓練校とし、同校を中心とした支援を行っている。JICA 人間開発部への聞き取りによると、SENAI に対してこれまで長年支援を行ってきたが、現在は、エクアドルの「実践的手法による訓練コースの開発と運営管理プロジェクト(2012 年～2014 年)」への SENAI からの現職指導員派遣や、ブラジルでの第三国研修など、南南協力・三角協力の支援を行っている。今後はパラグアイでも職業訓練プロジェクトを実施する予定であり、JICA は中南米の拠点として SENAI の活用を考えている。また、SENAI は、中南米のみならず、ポルトガル語をいかにして、アンゴラ「職業訓練支援(2012 年～2014 年)」案件においても、第三国専門家としての派遣や第三国研修の受入れを行うなど、活躍の幅を広げているとのことである。加えて、ブラジル「造船業及びオフショア開発人材育成プロジェクト(2014 年～2018 年)」では、2005 年以降の油田発見に伴い、新たにオフショア開発と船舶建造関連企業の急激な人材需要の増加に対応するため、SENAI に対する新たな技術協力プロジェクトを開始するなど、過去の支援の成果を活用しながら新たな産業ニーズに応える事業を実施している。

アジアの代表的案件

アジアでは、JICA はベトナムのハノイ工業大学が工科短期大学であった 2000 年より支援を行ってきており、現在は「ハノイ工業大学指導員育成機能強化プロジェクト(2013 年～2016 年)」を実施中である。JICA 人間開発部によると、過去の支援により産出された同工業大学での成果を活かし、国内の他の訓練機関の指導員能力向上を支援するとともに、今後は同大学をアジアの拠点とし、2015 年 9 月に開始したカンボジアでの職業訓練プロジェクトと連携することも検討している。

また、拠点校整備という視点に加え、パキスタン「技術教育改善プロジェクト(2008 年～2013 年)」は、インクルーシブな職業訓練という点で、成果を上げた案件である。同案件では、機械・建築分野の Center of Excellence として産業界のニーズを踏まえた教育の提供を行うことを目標とした案件であるが、雇用者満足度、卒業者満足度、修了試験の結果改善により、同目標は終了時評価時点で達成見込みが高いことに加え、建築分野において、パキスタン技術短期大学初の女子学生の受入れを行い、2010 年に 28 名入学した女子の内、2013 年に 21

名の女子卒業生を輩出した。

(b) 支援効果向上のための取組事例

上記「(a)代表案件」で既述のとおり、地域の拠点校を育成してその拠点校が周辺国を支援する形の「南南協力」を行っており、これにより、各国で成果を上げている。「(1)拠点となる職業訓練校の強化」で既述のとおり、域内の言語、教育システム、経済・産業動向などが似通っているため、近隣国への投入で産出した成果を他国でいかすことで、より効率的かつ効果的な支援が可能となっている。

これらの日本の職業訓練に関する支援の特徴として、現場に専門家が長期間入って能力強化を行う、「現場重視の強みを活かした支援」を行っていることが挙げられる。専門家は、実践的な技術指導に重きを置いていることに加え、5S、カイゼン・マインドやチームワークなどの、日本の産業界における知識・経験を基にした効率的な仕事の方法に関する支援を行ったり、就職先を確保するため、JICA 専門家がカウンターパートの指導員と共に民間企業に通ってインターンシップ先を開拓するなど、きめの細かい支援を行っている。こうした功績により、CFPTに派遣されているJICA 専門家が、セネガル最高位の勲章の一つであるライオン勲章をセネガル政府より授与されるなど、対象国からも高く評価されている。

また、「成果を重視したアプローチの強化」に関しては、職業訓練の最大の成果は卒業生が就職することであるため、これを重要な指標として意識し、卒業生の進路調査を行うなど、成果を確認するための仕組みづくりを行っている。ただし、JICA 人間開発部への聞き取りによると、各国の経済動向、失業率や就職のシステムが日本とは異なることなどもあり、その指標をもってプロジェクトの成果を判断することは難しいことが多いとのことである。「オールジャパン体制・連携の強化」のグッド・プラクティスとしては、CFPT とダカールにある BIA・KOMATSU の連携や、ウガンダのナカワ職業訓練校とトヨタ・ウガンダとの連携による研修の実施が事例として挙げられる。ナカワ職業訓練校では、トヨタ・ウガンダとナカワ職業訓練校が MoU を結び、それに沿った指導員研修がトヨタ・ウガンダにより実施されている。2014 年にナイロビにトヨタの現地ディーラー向けのトヨタ・アカデミーが設立され、何らかの協力ができないかと検討していたところ、ナカワ職業訓練校からも強い要望があることがわかり、連携が実現した。また、JICA の職業訓練案件の実施においては、厚生労働省所管の独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構(JEED)から、技術系の専門家派遣などで継続的な支援を得ている。途上国における職業訓練分野の支援ニーズが多様化していることを踏まえ、日本の人材としては、公的機関に加えコンサルタントを中心とした民間人材の活用を推進することも重要になってきている。さらに、言語や文化、経済社会状況の面で共通性の高い、途上国の職業訓練機関との連携も効果的であり、特に、過去の協力で育成された拠点校を中心とした支援がさらに重要になってくると考えられる。

(2) 高等教育ネットワーク促進

開発途上国が科学技術分野において直面する主要な問題として、①教育・研究用の機材・

施設の不足、②教員・研究者の不足、③十分な学力を持つ学生の不足、④国際的・地域的な研究者コミュニティとのつながりの不足、⑤他国で生産されている最新の知識へのアクセス不足が挙げられる²⁴。これらの課題を解決する手法として、JICAは個別の大学を対象とした支援を行うだけでなく、国内・地域や日本の大学とのネットワーク化を進めることで、より効果的・効率的に地域の高等教育の質を高めることを視野に、高等教育のネットワーク化を推進している。アセアン工学系高等教育ネットワークプロジェクトフェーズ3(AUN/SEED-Net フェーズ3)が、高等教育ネットワーク促進に関する代表的なプロジェクトである。同プロジェクトは順調に成果を挙げているほか、想定していなかった様々なインパクトも産出されている。また、インドネシアやベトナムなどにおいて、拠点大学強化による国内他大学との連携強化を図る案件も実施され、成果を産出している。よって、ネットワーク促進による高等教育支援は実現されたとと言える。

(a) 代表的案件

AUN/SEED-Net メンバー大学は東南アジア諸国連合(ASEAN)10 か国における工学系トップ大学の26大学であり、本邦支援大学14大学との間でネットワークを形成している。同プロジェクトでは、メンバー大学の若手教員もしくは教員候補者を本邦支援大学又は域内の受入れ大学に送り、修士号や博士号取得を推進するとともに、域内メンバー大学、本邦支援大学及び産業界との間での共同研究の推進や、産学官連携に関する能力強化、プロジェクトにより創設されたASEAN工学ジャーナルの発行、分野ごとの地域会議の開催など、多岐にわたる活動を行っている。同プロジェクト有識者委員会委員長及び本邦支援大学教授への聞き取りによると、フェーズ3が以前のフェーズと異なる点は、産学の連携に関するコンポーネントを大きく組み込んだ点、研究グラント提供の仕組みを組み込んだ点、及びネットワークをさらに広げ、メンバー大学数及び本邦支援大学数とも増やし、さらに多様な活動を可能にした点である。



アセアン工学系高等教育ネットワークプロジェクトフェーズ3(AUN/SEED-Net フェーズ3)

出所: 国際開発センター

同プロジェクトは、対象国での教員候補の学位取得が進み、今ではAUN/SEED-Netによる学位取得者が、教員の大半を占める大学もある。本邦支援大学教授への聞き取りによると、AUN/SEED-Netの留学生は、各メンバー大学の若手教員もしくは教員候補者であるため、他の留学プログラムと比較して優秀な生徒が入ってくるとして、高く評価されている。加えて、ASEANのメンバー大学間の独自の連携事業も増え、教育・研究に関する協力体制が構築されたり、また、各国内の対象大学による非対象大学の能力強化活動が行われるなど各対象国内における大学のネットワーク化も進み、成果及びインパクトが産出されている。本邦大学とのネットワークに関しては、日本で学位取得後、留学生は自国のメンバー大学に戻るため、そ

²⁴ 国際協力機構(JICA)『開発課題に対する効果的アプローチ:高等教育』, 2003年。

の後も関係が続き、共同研究を継続し、さらにネットワークを強化することが可能となっているとのことである。こうした成果を基に、東京工業大学とカンボジア工科大学が地球規模課題対応国際科学技術協力プログラム(SATREPS)で共同研究を行ったり、各大学が独自で国際的な共同教育プログラムを作るなどのインパクトも生まれている。JICA 人間開発部からの聞き取りによると、本邦支援大学の一つである九州大学が「School on the Move」と呼ばれる、ASEANの3か国の大学を回って教育を受けるプログラムを作るなど、本邦大学とASEAN域内の大学とで、ダブルディグリーや単位互換のプログラム設立の動きもある。また、本邦支援大学教授によると、ASEANの大学とのネットワークができ、留学生を受け入れるようになったことで、従来日本ではトピックに上がらなかった研究テーマも取り上げるようになるなど、研究の幅が広がるというインパクトも見られる。

個別の拠点大学を中心としたプロジェクトにおいても、それぞれ国内の他大学との連携強化が図られている。インドネシアでは、拠点大学強化として「バンドン工科大学整備事業Ⅲ(2009年～2018年)」、経済開発が遅れているインドネシア東部の拠点大学強化として「スラバヤ工科大学情報技術高等人材育成計画プロジェクトフェーズ2(2012年～2014年)」が実施されているほか、東部の準拠点大学として「ハサヌディン大学工学部強化計画プロジェクト(2009年～2012年)」、「ハサヌディン大学工学部研究・連携基盤強化プロジェクト(2014年～2019年)」が行われ、ハサヌディン大学をインドネシア東部の中核大学とし、同地域の他大学とネットワークを構築することで、インドネシア東部の産業化に貢献することを目指している。その他、ベトナム「ホーチミン工科大学地域連携機能強化プロジェクトフェーズ2(2009年～2012年)」においても、同大学をベトナム南部の中核大学とし、近隣大学と連携することにより、地域の大学教育の質の底上げが図られた。

(b) 支援効果向上のための取組事例

上記のように、ASEANにおける大学ネットワーク化支援は、大きな成果を産出しており、支援効果向上のための取組の一つである「南南協力・三角協力の推進」がうまく活用された例であると言える。この事例を基に、将来的にはエジプト日本科学技術大学(E-JUST)やケニアのジョモケニアアッタ農工大学を中心とした大学のネットワーク化も計画されている。JICA 人間開発部によると、こうしたネットワーク支援を含む工学系大学支援における日本の優位性は、日本の科学技術分野における評価が国際的に高いことと、日本の教授陣が実際に対象大学の人材育成に携わったり、対象大学と共同研究を行う、「現場重視」の取組にある。JICAでは、研究室中心の日本型の工学教育(LBE)を日本の優位性の一つと捉え、日本の教授陣が、対象国においてLBEの導入・普及のための体制づくりに関する指導を行う体制を採っている。これにより、実践的な研究の能力が身につくだけでなく、リーダーシップ、マネジメント、協調性、コミュニケーション力、問題解決能力などのソフトスキルを身に付けることが可能である。例として、「マレーシア日本国際工科院(MJIIT)整備プロジェクト(2013年～2018年)」、「ホーチミン工科大学地域連携機能強化プロジェクトフェーズ2(2009年～2012年)」、「インドネシアスラバヤ工科大学情報技術高度人材育成プロジェクト・フェーズ2(2012年～2014年)」を始めとしたプロジェクトでLBEを取り入れた協力が行われている。

また、ASEAN では、AUN/SEED-Net でネットワーク化を行いつつ、メンバー大学であるカンボジア工科大学やホーチミン工科大学、バンドン工科大学、スラバヤ工科大学など、個別大学の施設・体制整備、教員の教育能力強化を集中して行うなどの「リソースの戦略的投入」により、各国の拠点となる大学の能力強化を集中して行っている。

「成果重視の取組」強化の例として AUN/SEED-Net プロジェクトでは、発表された論文件数、研究発表数、大学ランキングなどを組み込むことで、対象大学の能力強化の成果を厳密かつ客観的に測る体制を構築している。同様の理由から、「スラバヤ工科大学情報技術高等人材育成計画プロジェクトフェーズ 2」、MJIT など、多くの案件でも、能力強化の結果として、研究論文の投稿数がプロジェクト目標の指標として設定されている。また、「ハサヌディン大学工学部研究・連携基盤強化プロジェクト」や「ホーチミン工科大学地域連携機能強化プロジェクトフェーズ 2」など、産学地連携を目指す案件では、企業や地域の他大学との共同研究数や特許の申請数などもプロジェクトの指標とされ、より明確な成果を出すことを目指している。

高等教育の分野では、「教育政策策定」に関する支援はほとんど行われていない。対象国の高等教育の枠組み・制度に関する支援としては、日本の日本技術者教育認定機構(JABEE)のインドネシア版に当たる技術者教育認定機構設立のための技術協力プロジェクト「インドネシアエンジニアリング教育認定機構設立プロジェクト(2014年～2019年)」を、JABEE に委託して実施するなど、対象国の工学系高等教育のシステムの根幹に関わる新たな事業も開始している。

「他セクターとの連携」については、農村開発、地球環境、産業開発セクターとの連携が挙げられる。JICA 人間開発部からの聞き取りによると、ベトナムの「カントー大学強化事業」では、JICA 農村開発部及び地球環境部の知見を得ながら、人間開発部高等教育・社会保障グループ高等技術教育チームが実施を担っている。また、9か国で展開されている「日本センター」はビジネス系の高等教育を主眼にしているため、産業開発部担当であるが、産業人材育成という観点でつながりがあるため、人間開発部高等教育・社会保障グループ及び産業開発部で、産業人材育成を横断的に行うための意見交換会が実施されている。

「オールジャパンでの体制」に関し、「アフリカの若者のための産業人材育成イニシアティブ(ABE イニシアティブ)」は、日本企業 200 社の登録を得て、インターンシップ・企業視察やネットワーキングフェアの実施を行っているほか、経団連、経済産業省、外務省、文部科学省などの関連省庁など、様々な日本の関連機関と連携して実施されている。また、JICA 人間開発部からの聞き取りによると、産学連携については、「エジプト日本科学技術大学(E-JUST)」で三菱商事と連携を行っている他、「インド工科大学ハイデラバード校(IITH)」でスズキ自動車、MJIT でも高砂熱学工業と MOU を結ぶなど、近年は産学官により事業が行われるケースが増えている。MJIT のケースでは、会社のグローバル化の推進に取り組んでいる高砂熱学工業と MJIT の間で、2014 年に連携に関する協議が開始し、2015 年より同大学に高砂教育研究ファンド及び冠講座を設置することが決まっており、今後 JICA による支援と産業界による支援との相乗効果が期待される。同社への聞き取りによると、同大学に JICA の支援が入っていたことが、同社が MJIT に支援を提供する決断を後押しした要因となり、また、同大学に派遣さ

れている日本人の教授及び JICA 専門家の支援により、高砂熱学工業と MJIT との連携に関する協議が円滑に進んだ。また、JICA 本部によると、政策レベルのハイレベルな協議も高等教育案件の実施を後押ししており、それにより最大限の効果が発現している。例として、JICA が支援する MJIT、E-JUST、IITH、日越大学など、大学の新設大学支援は首脳会談で決定することが多い。また、その後も、首脳会談で決定した支援の拠点として、これらの大学が政策的に使われる例もあるなど、高等教育支援は、外交面での活用と現場での実施との連携効果が大きい分野である。

(3) 留学生受入・交流の促進

「3-2-1 日本の関連施策」で既述の「留学生 30 万人計画」の下、ODA 事業においても留学生受入が推進されている。本教育協力政策では、「大学間交流の促進」、「双方向の人的交流」、「国際的に活躍する高度専門人材輩出」を目指すことが謳われている。また、留学生受入れは、JICA 高等・技術教育課の事業の 3 つの柱の内の 1 つであり、「日本との頭脳循環(優秀な学生・研究者の獲得)」及び「本邦大学の国際化の推進」を狙いとしている。同課は今後も留学事業が増加すると予測している。以下のとおり、JICA の留学生受入案件及び文部科学省の国費留学生制度により、留学生受入及び交流の促進は実現したと言える。以下に代表的案件をまとめる。

(a) 代表的案件

JICA における留学生受入案件としては、技術協力プロジェクトでは、「AUN/SEED-Net フェーズ 3(2013 年～2018 年)」、「ABE イニシアティブ(2013 年～2021 年)」、「アフガニスタンの未来への懸け橋・中核人材育成プロジェクト(PEACE)(2011 年～2019 年)」が挙げられ、無償資金協力では「人材育成奨学計画(JDS)」が挙げられる。また、円借款では、マレーシア「高等教育基金借款事業Ⅲ(2005 年～2015 年)」、インドネシア「イスラム大学保健、医学部事業(2007 年～2014 年)」、インドネシア「高等教育開発事業Ⅲ(2007 年～2015 年)」、インドネシア「ハサヌディン大学工学部整備事業(2008 年～2013 年)」、インドネシア「バンドン工科大学整備事業(2011 年～2015 年)」、ベトナム「高等教育支援計画(2007 年～2014 年)」、中国「遼寧省人材育成事業(2013 年 10 月まで)」、「河北省人材育成事業(2013 年 12 月まで)」、「海南省人材育成事業(2013 年 12 月まで)」、モンゴル「工学系高等教育支援事業(2014 年～2023 年)」が挙げられる。これに加え、高等教育以外の技術協力プロジェクトにおいても、長期研修員の枠組みで留学生を受け入れている。これらは個別協力事業であり、対象国や対象組織、対象分野を特定し日本の受入れ大学との協力体制の下で長期に協力を継続することで、より高い協力効果を得ることが期待されている。上記のとおり、工学系の人材育成に特化する留学事業は多く、その代表として、AUN/SEED-Net フェーズ 3 が挙げられる。同案件では、フェーズ 1 から引き続き、ASEAN 各国のトップ工学系大学の若手教員もしくは教員候補者を対象とした留学事業を行っており、「(2) 高等教育ネットワーク促進」に既述のとおり、高く評価されている。加えて、インドネシア「ハサヌディン大学工学部整備事業」やモンゴル「工学系高等教育支援事業」など、円借款による大学整備事業として、大学のハード面の整備と留学プログラ

ムによる人材育成をパッケージとした支援を行う案件もある。また、行政官を対象に含む留学事業では、JDS、PEACE、ABE イニシアティブが代表として挙げられる。2000年度から開始したJDSに関しては、2014年度に評価が実施され、対象11か国の学位取得率は98.9%と、良好な数字を示しているほか、対象国の重要ポストにつく帰国留学生も多く、二国間関係の強化などの効果も見られている。また、PEACEに関しては、研究生制度や域外実地研修、ABE イニシアティブに関しては、本邦企業でのインターンシップなど、効果向上を狙った仕組みを事業設計に取り入れている。JICAからの聞き取りによると、これらのJICAによる留学事業を通して、特に自力では留学生を集めにくい本邦の地方大学の留学生数増加及び国際化にも貢献している。このように、分野を特化した留学生受入れにより、対象プロジェクトの円滑な実施や成果の産出、円借款で建設された大学における効果的な教育・研究の実施、大学間交流及び人的交流の深化、国内大学の国際化などの成果が発現している。

文部科学省の国費留学生制度は、日本と世界各国相互の教育水準を向上させるとともに、相互理解、国際協力の推進に貢献することを目的に1954年に創設された。現在は、大学院レベルの「研究留学生」、「教員研修留学生」と学部レベルの「学部留学生」、「日本語・日本文化研修留学生」、「高等専門学校留学生」、「専修学校留学生」の6種類がある。本教育協力政策対象期間中のDAC援助受け取り国からの国費留学生の受入れ人数は、2011年が7,269人(全体の77.4%)、2012年が6,610人(全体の77.0%)、2013年が6,550人(全体の76.8%)、2014年が6,451人(全体の77.2%)と減少傾向にある。なお、国費留学生に関しては、年度ごとの目標数は特に設置されていない。定期的な定性的評価は特に実施されていないが、文部科学省の国費留学生の成果については、2010年度の報告書が最近の入手可能な情報である。本調査対象期間には当てはまらないが、同報告書では、元国費留学生は、理工系の大学院で学んだアジアからの留学生が多数を占めており、学長や学部長として知的エリート層を形成しているほか、首相、大臣、国会議員、大使など、国の中枢で活躍している帰国留学生が多いことが示されている。これに加え、国費留学生の投入により日本に経済波及効果をもたらしていることも明らかとなっている。国別には、アジアからの評価が高いことが明らかとなっており、旧宗主国の影響の強いアフリカを今後戦略的に位置付ける必要性が述べられている。この課題は、アフリカ地域からの留学生受入れに特化した「ABE イニシアティブ」により働きかけが行われており、成果が待たれる。

文部科学省とJICAは留学生・研修生などの受入れ、教育プログラムなどについての政策上の意見交換を行うことで、双方のプログラムの改善及び効率を高めているところである。また、JICAのABE イニシアティブの全体運営委員会に同省が出席しているほか、AUN/SEED-Netの今後の施策の方向性について関係者間打ち合わせに参加している。なお、上述の多様な奨学金の供与に当たっては、大学による受入れ学生の審査により、重複受入れのないように調整されている。

「教育開発のためのアジア・アフリカ大学間対話(A-A ダイアログ)」は、UNESCO、国連大学、JICA及び文部科学省などの協力を得て、広島大学教育開発国際協力研究センターを中心に、アフリカ12か国16大学とアジア8か国14大学間で結ばれたネットワークで、教育開発

のための国際共同研究や教員・学生交流を実施している。2015年の総会では、26大学33名が参加し、これまでの共同研究成果発表並びに今後の大学間連携事業計画提案が行われた。広島大学によると、2004年度に結成された本ネットワークは年を追うごとに大学間の結束力が強くなり、この総会でもネットワークの知の集約・発信を強化させる数々の計画が発表されている。

(b) 支援効果向上のための取組事例

本教育協力政策で示されている8つの支援効果向上の取組の内、「留学生受入・交流の促進」に関連すると考えられる、「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」、「南南協力・三角協力」、「成果を重視したアプローチの強化」、「オールジャパン体制・連携の強化」について以下にまとめる。

「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」については、「(a)代表的案件」で既述のとおり、技術協力プロジェクトの一部として教員の留学を行うことにより、大学のインフラ整備や体制構築と併せ、包括的な大学の教育能力強化を実現している。また、行政官の留学を主とするJDSなどと工学系の技術協力プロジェクトによる留学支援を組み合わせることで、一国の多様な人材育成に資することができる。

「南南協力・三角協力」については、「(a)代表的案件」で既述のとおり、「A-A ダイアログ」におけるアジア、アフリカ、日本の大学間の交流が挙げられる。当初、個々の研究者の繋がりにより成立していた同ネットワークは、徐々に大学間のネットワークへと強化され、2010年にはUNESCOの高等教育連携ネットワークに正式に加盟した。現在は、共同研究の実施みならず、教員や学生の交流が活発に行われることで、各国・各大学の国際化や研究・教育能力強化に寄与している。

「成果を重視したアプローチの強化」については、技術協力プロジェクトでの留学では学位取得率(成業率)を重視している。例として、JDSでの留学生の学位取得率の平均は98.8%と非常に高い。また、学位取得率を高めるため、JICAは学生のプライベート面も含めてサポートする体制を作っており、この点は本邦受入れ大学からも高く評価されている。文部科学省の国費留学生に関しては、受入れ人数が多くフォローアップが難しいことから、2030年までに30万人という目標値に照らし合わせ、毎年の受入れ人数でその成果を測っている。

「オールジャパン体制・連携の強化」については、留学事業は、本邦大学の協力が必須である。技術協力プロジェクトでの留学は、同プロジェクトに参加する幾つかの限られた大学での受入れとなることから、これらの大学と密に連携した留学生受入れが行われている。また、ABEイニシアティブでは、日本企業と連携したインターンシップ制度も取り入れており、日本の産官学が連携することで、知識や技能の習得のみならず日本社会や日本企業に理解を持つアフリカの高度産業材の育成を行うことを目指している。これにより、アフリカ産業開発に資する日本とアフリカ各国間の人脈を形成し、日本企業がアフリカにおいて経済活動を進める際の水先案内人となる高度産業人材の育成を目指している。

3-6 平和と安全のための教育における教育協力実績

3-6-1 平和と安全のための教育における日本の支援の特徴

本教育協力政策の3番目の重点分野として、「平和と安全のための教育 – 紛争や災害の影響を受けた国に対する教育支援」が掲げられている。本重点分野では、日本の教育支援が紛争や災害の影響を受けた国の平和構築の一助となり、緊急支援から復興・開発までの切れ目のない移行を支援することを目指している。具体的には、(1)国際機関やNGOと連携した教育分野での復旧段階の支援による、教育環境の提供と教育施設の正常化、(2)除隊兵士や国内避難民などに対する社会復帰や生計向上につながる職業訓練及び基礎技能訓練の支援、(3)紛争予防を視野に入れた、国際機関やNGOと連携による、アフガニスタンなどにおける識字教育、教師能力強化支援、(4)防災教育や地雷回避教育など、生存・生活する上でさらされる脅威から身を守るためのエンパワーメント促進支援、を行うこととしている。JICA及び国際機関からの聞き取りを基に抽出した表3-6-1の代表案件を中心とし、(1)から(4)の項目別に、実績及び成果を分析する。

表3-6-1 平和と安全のための教育における代表的な案件

案件名	スキーム	内容
ボスニア・ヘルツェゴビナ:IT教育近代化プロジェクトフェーズ2(2010-2014)	JICA 技術協力プロジェクト	民族間で異なるカリキュラムを持ち民族別に授業が行われていたボスニア・ヘルツェゴビナにおいて、異なる民族の生徒が共通カリキュラムで同じ教室で学ぶ情報技術(IT)授業の実践を促進した。フェーズ2では、フェーズ1のパイロットの成果を全普通科高校へ拡大した。
ルワンダ:障害を持つ元戦闘員と障害者の社会復帰のための技能訓練及び就労支援(2011-2014)	JICA 技術協力プロジェクト	障害を持つ元戦闘員と一般障害者が、共に技能訓練を行い、就労を実現することで対象者の社会参加を促進した。
エクアドル:社会的弱者のための職業訓練強化プロジェクト(2008-2011)	JICA 技術協力プロジェクト	障害者、コロンビアからの難民、先住民などの弱者を対象とし、職業訓練提供による就労機会の増加と収入向上に貢献した。
シエラレオネ:The Life After Diamonds(2011-2015)	世界銀行(JSDF)	シエラレオネのダイヤモンド鉱床が枯渇し始める中、採掘労働者と家族は危機に面していた。このプロジェクトは人々の生活の向上を阻む社会格差の解消に取組み、12,000人がブロックグラントの恩恵を享受したほか、学校を含むコミュニティの建物の復旧を行った。これと同時に、現地コミュニティレベルの能力強化、コミュニティ組織設立なども実施した。
アフガニスタン:教師教育強化プロジェクトフェーズ3(2011-2015)	JICA 技術協力プロジェクト	対象県教員養成校において研修や教科に関する教官の能力開発を行い、教員養成校付属校で授業改善の取組を定着させ、他県に普及した。治安の悪化という厳しい環境の下、本邦研修、テレビ会議を中心とした技術支援を行う方針に変更し、研修実施やモニタリングについてはカウンターパートや現地NGOなどと協力した。
アフガニスタン:中央高地3県における学校建設計画(2012-2015)	無償資金協力(UNICEF連携)	カブールにおける教室補修・建設プロジェクトの後継案件で、2番目に貧しい州を含めた、アクセスが悪く支援が届きにくい地域への支援を実現した。子供にやさしい学校環境の提供、コミュニティのコミットメント重視、保健分野のニーズ等も充足した。
アフガニスタン:基礎教育環境改善計画(2013-2015)	無償資金協力(UNICEF連携)	カブール及び中央高地3県の学校建設をソフトの面で補完する教育の質改善プロジェクトで、教員研修や教材の配布に焦点を置いている。JICA「教師教育プロジェクト」で作成した教材を教員養成校に配布するなど、マルチ・バイ連携の好事例である。
イラク:Humanitarian Assistance to Internally Displaced Persons and Host Communities – Peace Educaiton for a	補正予算(UNICEF)	補正予算は通常緊急人道支援分野での支援であり、教育に特化した支援はあまり行われていないが、シリア危機による「No lost generation(失われた世代をつくらない)」というコンセプトの下、

No Lost Generation (2014)		国内避難民に対する教育に特化した補正予算を拠出した。
イラク: Humanitarian Assistance to Syrian Refugees and Host Communities - Peace Education for a No Lost Generation (2015)	補正予算 (UNICEF)	補正予算は通常緊急人道支援分野での支援であり、教育に特化した支援はあまり行われませんが、シリア危機による、「No lost generation (失われた世代をつくらない)」というコンセプトの下、シリア難民に対する教育に特化した補正予算を拠出した。

出所: 外務省 ODA データブック(各年版), JICA ナレッジサイト, UNICEF 提供資料から評価チーム作成。

3-6-2 平和と安全のための教育における日本の投入実績

(1) 国際機関や NGO と連携した教育分野での復旧段階の支援による、教育環境の提供と教育施設の正常化

紛争や災害の影響を受けた国では、いち早く社会機能の回復を図ることが重要であるが、こうした国には、安全上の問題から二国間協力での専門家派遣が困難な場合も多い。よって、緊急時の支援を得意とする国連などの国際機関や、状況に応じて素早く対応でき現地の事情に詳しい NGO を活用した支援が有効である。以下のとおり、国際機関への無償資金協力、外務省の NGO 連携無償資金協力及びジャパンプラットフォームを通じた支援により、緊急時の教育正常化に関する支援が行われ、成果を上げていることから、この方針は適切であったと言える。これに加え、JICA 技術協力プロジェクトとして、緊急支援後も民族対立が紛争の火種となる可能性のある国において、民族間の統合教育を推進する案件が成功を収めている。

(a) 代表的案件

国際機関と連携した復旧段階における支援については、UNICEF を通じた資金の拠出により多く行われている。シリア危機支援としては、「Emergency Education Support to Syrian Refugee Children」, 「Humanitarian Assistance to Internally Displaced Persons and Host Communities (Peace Education for a No Lost Generation)」, 「Humanitarian Assistance to Syrian Refugees and host communities (Peace Education for a No Lost Generation)」が 2014 年度及び 2015 年度補正予算により拠出された。「Emergency Education Support to Syrian Refugee Children」については、この支援により、学習スペースの拡充による 2,011 人の難民の子供に対する新たな教育機会の提供、8,780 人の子供への制服の提供、554 人の難民の教員の能力強化などが可能となった結果が報告されている。後者 2 つの案件については、学校の改修と受入れ人数の拡大、PTA の設立、教員研修、学習教材の提供、ライフスキル及び職業訓練の提供、子供の心理社会的な問題解決の一助となるコミュニティによるスポーツやレクリエーション活動の実施、などが計画されている。また、ウクライナに対しては、「Emergency Education Response: Improving Access to Quality Education for the Children Affected by the Crisis in Eastern Ukraine」に 2014 年度補正予算により資金が提供され、35 校の改修、50 校に対する教育資機材の提供、30,000 人の子供に対する「Back-to-School」キットの提供が計画されている。なお、UNICEF 東京事務所への聞き取りによると、通常、補正予算は緊急性の高い案件に拠出されるため、教育に特化した支援はあまり得られないが、これらの案件については、緊急事態にあるこれらの国の子供たちの教育の重要性について日本政府と協議した結果、教育案件に特化した支援が得られたとのことである。これに加え、2015 年のミャンマーの洪水対策として、「洪水被害によって影響を受けた教育分野に対する緊急無償

資金協力(2015年～2017年)に対し、1,000万米ドル拠出されている。UNICEF 東京事務所によると、緊急無償資金協力という枠ではあるが、支援期間は2年間と長く、学校修復以外にも、教育行政官や校長に対する防災に関する能力強化、教授法に関する教員研修など、開発的な要素も含む案件となっている。

また、ミャンマーに対しては、二国間の復興支援も予定されており、2015年中にミャンマー政府に対し、15億円の教育分野における資金提供が行われる予定であり、上記の UNICEF への拠出では、政府への拠出では対応できない少数民族の地域をカバーする。また、2015年4月に発生したネパールの復興支援としても、ADB との協調融資として、JICA による140億円の円借款で「緊急学校再建プロジェクト」が計画されているところである。

技術協力プロジェクトとしては、ボスニア・ヘルツェゴビナで、「IT 教育近代化プロジェクトフェーズ2(2010年～2014年)」が実施され、現在はその後継案件として「総合高校におけるIT 教育改善プロジェクト(2014年～2016年)」を実施中である。旧ユーゴ連邦から独立したボスニア・ヘルツェゴビナ国では、民族対立が解消されておらず、民族によってカリキュラムも異なり、異なる民族が同じ教室で勉強する環境が整っていない。こうした状況が紛争の新たな火種となる可能性があるとして、2002年以来、「紛争予防の視点での教育統合実現」を国際社会が打ち出してきたが、その実現は進まなかった。そうした中、本案件は、2005年の草の根無償資金協力によるIT 機材供与に始まり、フェーズ1のパイロット普通高校でのIT 統合教育実施、フェーズ2でのIT 統合教育の全普通科高校への拡大、現フェーズでの総合高校(普通高校と職業訓練校を併設する小規模校)への拡大へと進み、ボスニア全土の高校を対象とするまでに発展した。JICA からの聞き取りによると、その結果、本プロジェクトは、全土でカリキュラムを統一し得た唯一の試みであるとして、教育改革を主導してきた欧州安全保障協力機構からも高い評価を受けている。また、カリキュラムを統一しただけではなく、異なる民族間の教員同士の協力体制が自発的に構築されるなどのインパクトも生み出している。この成功を受けて、ドイツ国際協力公社(GIZ)、UNICEF、米国国際開発庁(USAID)などがその他の科目の統一カリキュラム作成のための支援提供を開始している。

加えて、外務省の NGO 連携無償資金協力及びジャパンプラットフォームを通じ、本邦 NGO による多くの教育支援が行われている。NGO 連携無償資金協力支援の内、「平和と安全のための教育」と考えられる案件は、イラク、イラン、パキスタン、パレスチナ自治区などを対象とする29案件で、およそ合計16億8,400万円が拠出された。これは教育分野における NGO 連携無償資金協力全体のおよそ44%を占める。教育分野における NGO 連携無償資金協力では、学校修復・改築事業が最も多く、これと併せて学校運営改善、コミュニティを含む学校関係者の能力強化、衛生教育なども行われるなど、現場のニーズに合わせた活動が行われている。ジャパンプラットフォームを通じた教育支援は、全てが人道支援、つまり平和と安全のための教育の支援であり、アフガニスタン、パキスタン、スーダン、南スーダン、ハイチ、東アフリカ、シリア、ミャンマー、東南アジア、パレスチナなどに対し、合計でおよそ56億1,270万円が拠出された。ジャパンプラットフォームを通じた支援では、アフガニスタン・パキスタンに対する支援が2011年から2014年まで継続して行われており、支援額も突出して多く、33億円以上

を占めている。これに次いで、2012年からはシリア人道支援及びシリア難民への支援が増え、合計で10億円の支援が提供されている。これらのことから、紛争が長引く地域・国を優先した、教育分野の緊急ニーズに応える支援が行われていると判断できる。これ以外には、東アフリカの干ばつ、ハイチの地震、ミャンマーや東南アジアの水害支援など、突発的な災害に対応する案件も行われている。事業内容としては、学校修復、衛生教育、難民キャンプでの教育支援、子供の心理社会的ケアの提供、障害者・障害児に対する教育環境整備の活動など、現場のニーズに合わせた支援が行われている。

さらに、世銀のJSDFを通じた拠出により、シエラレオネの2005年の内戦後、荒廃したままになっていた学校を含む、コミュニティの建物の復旧を行った。これと同時に、現地コミュニティ・レベルの能力強化や、コミュニティ組織設立なども実施し、内戦後ダイヤモンド鉱床からの収入のみに頼り、その枯渇により危機に面していたコミュニティの再活性化に貢献した。

(b) 支援効果向上のための取組事例

ボスニア・ヘルツェゴビナでの技術協力プロジェクトは、「現場重視の強みを活かした支援」と言える。また、ミャンマー及びネパールへの二国間支援としての拠出、及びUNICEFや世界銀行への拠出は、「国別ニーズに応じたリソースの戦略的投入」及び「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」の一例と言えるであろう。NGO連携無償資金協力及びジャンププラットフォームを通じた支援は、「オールジャパン体制・連携の強化」の事例であると言える。

(2) 除隊兵士や国内避難民などに対する社会復帰や生計向上につながる職業訓練及び基礎技能訓練の支援

復興に必要な人材を育成するとともに、除隊兵士や国内避難民などニーズの高いグループに対して、社会復帰や生計の向上につながる職業訓練及び基礎技能訓練を提供することを目指している。本教育協力政策で明記されているにもかかわらず、本カテゴリーの案件数は少ない。しかし、以下のプロジェクトは成功を収めている。

(a) 代表的案件

JICA技術協力プロジェクトとして、ルワンダにおける「障害を持つ元戦闘員と障害者の社会復帰のための技能訓練及び就労支援(2011年～2014年)」が実施された。ルワンダの案件では、当初は障害のある除隊兵士を対象とした職業訓練から開始されたが、除隊兵士以外の障害者も多いため、障害者を対象とした職業訓練も案件に組み込んだ経緯がある。障害を持つ元戦闘員と一般障害者が、共に技能訓練を行い、就労を実現することで対象者の社会参加を促進することが目指され、卒業生の多くは習得した技術で収入を得ることができるようになった。また、JICA技術協力プロジェクトであるエクアドル「社会的弱者のための職業訓練強化プロジェクト(2008年～2011年)」では、障害者、コロンビアからの難民、失業者などの弱者を対象とした職業訓練を提供した。その結果、同終了時評価報告書(2011)によると、修了生及び就職先調査により、対象職業訓練校の満足度が高かった。また、収入向上、小規模企業、転職な

どの便益があったとする修了生が7割以上という成果を生んだ。

草の根技術協力プロジェクトとして、スリランカにおける「紛争帰還者建築能力向上研修・復旧復興支援計画(2011年～2012年)」が実施された。スリランカでは、長期の紛争の結果、インフラや人的資源の発展が遅れた背景を踏まえ、復興・開発と紛争帰還者の生活再建・収入向上を目指した職業訓練及び仮設住宅の再建が行われた。

(b) 支援効果向上のための取組事例

上記技術協力プロジェクトは、「現場重視の強みを活かした支援」と言える。また、職業訓練受講後の就職状況の調査による成果の確認が行われていることから、「成果を重視したアプローチ」を採っていると言える。

(3) 紛争予防を視野に入れた、国際機関や NGO と連携の下、アフガニスタンなどにおける識字教育、教師能力強化支援

教育は復興の基盤となるだけでなく、文化の多様性の尊重と相互理解を促進するなど紛争の予防的役割を果たす。アフガニスタンには、「テロの脅威に対処するための新戦略」が発表されたことで、集中的にリソースが投入された。治安が悪化する中、3件の現場重視の技術協力プロジェクトが継続されたほか、国際機関を通じた継続的かつ多面的な支援も効果的に組み合わせられ、マルチ・バイ連携にも繋がったことから、この戦略は適切であったと言える。

(a) 代表的案件

JICA の技術協力プロジェクトとして、アフガニスタンにおいて、「教師教育強化プロジェクトフェーズ 3(2011年～2015年)」、「教師教育における特別支援教育強化プロジェクトフェーズ 2(2013年～2015年)」及び「識字教育強化プロジェクトフェーズ 2(2010年～2016年)」が実施されている。「教師教育強化プロジェクトフェーズ 3」は、フェーズ 1 及び 2 の成果を活かし、対象県教員養成校において研修や教科に関する教官の能力開発を行い、教員養成校付属校で授業改善の取組を定着させ他県に普及する案件内容である。「モデル及びサブモデル県の小学校で、教員スタンダードに基づく授業改善のための学校レベルでの取組が強化される」というプロジェクト目標は、達成の途上にあり、かつ対象州でない州の教員養成校の授業で、プロジェクトが開発した教師用指導書が活用されたり、UNICEF プロジェクトでも同教師用指導書が採用されるなど、全国に広がる兆候を見せている。識字教育強化プロジェクトと同様、治安の悪化という厳しい環境の下、本邦研修、テレビ会議を中心とした技術支援を行う方針に変更し、研修実施やモニタリングについてはカウンターパートや現地 NGO などと協力して実施された。「識字教育強化プロジェクトフェーズ 2」及び「教師教育における特別支援教育強化プロジェクトフェーズ 2(2013年～2015年)」については、「3-4-2 基礎教育における日本の支援実績、(1) School for All モデル: 包括的な学習環境改善」で既述のとおりである。

これに加え、アフガニスタンにおいて、UNICEF を通じた資金提供により、「中央高地 3 県における学校建設計画(2012年～2015年)」及び「基礎教育環境改善計画(2013年～2015年)」が実施されている。「中央高地 3 県における学校建設計画」については、カブールにおける教

室補修・建設プロジェクトの後継案件で、2番目に貧しい州を含めた、アクセスが悪い地域への支援であることから、最も届きにくいところに支援を届けることを可能にした資金提供である。これにより、費用対効果の高い「子供にやさしい学校」デザインの70校の学校建設を行い、少なくとも15年間、毎年50,560人の子供に裨益することが計画されている。また、学校建設だけでなく、新設校に配置される教員への研修、運動施設や遊び場の整備などを含む子供にやさしい学校環境の提供、学校建設に係るコミュニティの巻き込み、建設された学校における健康診断、予防接種の実施、保健衛生教育などの保健分野のニーズも充足した支援である。「基礎教育環境改善計画」は、カブール及び中央高地3県の学校建設をソフトの面で補完する教育の質改善プロジェクトで、教員研修、教員養成、教師用指導書の開発・配布、国家学習評価システムの開発に焦点を置いた。この事業では、JICA技術協力プロジェクト「教師教育プロジェクト」で作成した教材を教員養成校に配布するなど、マルチ・バイ連携の好事例であるとも言える。UNICEF東京事務所からの聞き取りによると、これらの支援は、中長期にわたる教育のハード及びソフトの両面における包括的支援であったこと、及び額が大きかったことから、アフガニスタンの教育の質の改善に大きなインパクトを残している。

(b) 支援効果向上のための取組事例

治安状況が厳しさを増す中、これまでの支援の成果をいかし、「現場重視の強みを活かした支援」が引き続き行われている。また、アフガニスタンには、「3-2-1 日本の関連施策」で既述のとおり、「テロの脅威に対処するための新戦略」が発表されたことで、集中した投入が行われた。このように、「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」及び「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」により、マルチ・バイ連携も実現し、上記のような成果が産出された。

(4) 防災教育や地雷回避教育など、生存・生活する上でさらされる脅威から身を守るためのエンパワーメント促進支援

2015年3月に仙台で開催された第3回国連防災世界会議において、2005～2015年に各国が防災に取り組む目標を定めた兵庫行動枠組(HFA)の後継となる仙台防災枠組2015-2030が採択された。同時に、災害に強靱な社会に向けて2015～2018年の4年間で40億米ドルの資金協力、4万人の防災・復興人材育成を含む「仙台防災協力イニシアティブ」を発表し、東日本大震災の経験を踏まえ、日本の知見と技術をいかした国際社会への貢献として、各国が防災を政策の優先課題とし投資を拡大する「防災の主流化」を提唱している。また、2015年7月のオスロ教育会合では、緊急時の教育が主題の一つに掲げられていることから、安全な学校を確保する上で、学校教育に防災・減災の取組を反映していくことが求められている。他方、本教育協力政策でこうした教育を重視する旨が示されているにもかかわらず、本カテゴリーの案件数は少ない。しかし、以下のプロジェクトは成功を収めている。

(a) 代表的案件

地震活動が活発な地域に位置するトルコでは、2011年から2014年にかけて学校教育にお

ける高い防災教育の実施に向けて、教員研修カリキュラムの策定、教員研修実施体制の構築及び学校防災計画の策定を目的に JICA 技術協力プロジェクトとして、「防災教育プロジェクト」が実施された。同プロジェクトでは、講師育成研修による教員研修実施体制の確立とその実施、防災教育のモデル授業の策定、学校管理者向けの研修の実施と学校防災計画の策定が行われ、トルコにおける防災教育体制確立に貢献した。また、ネパールにおける 2015 年 4 月の地震を受け、JICA 技術協力プロジェクト「小学校運営改善プロジェクトフェーズ 2 (2013 年～2017 年)」では、今後、学校改善計画に防災活動が取り込まれるよう、学校運営委員会の研修マニュアルに防災の観点を取り入れるための活動を開始した。

さらに、草の根技術協力では、「スリランカにおける持続可能なトラウマ・カウンセリングと融合した防災教育活動推進プロジェクト(2011 年～2014 年)」が行われ、防災教育とトラウマ・カウンセリングのカリキュラム、テキストなどが策定され、これに沿った教員の能力強化が行われた。また、NGO 連携無償でも、インドネシア及びベトナムで学校を巻き込んだ防災プロジェクトが行われているほか、南アフリカ、タイで HIV/AIDS 教育のプロジェクトが行われている。

(b) 支援効果向上のための取組事例

技術協力プロジェクトについては、「現場重視の強みを活かした支援」が行われた。また、防災セクターとの連携という面で、「他の開発セクターとの連携」が行われた例でもある。NGO 連携無償でも同様に、「現場重視」の支援が行われたと共に、防災や HIV/AIDS など、「他開発セクターと連携」した支援が実施された。

3-7 本教育協力政策の実績及び成果のまとめ

以下「3-7-1 実績及び成果全体のまとめ」では、3-6 までに既述した実績及び成果全体を要約する。「3-7-2 支援効果向上の取組に沿った実績及び成果のまとめ」では、実績及び成果全体を、本教育協力政策に示されている「支援効果向上のための取組」別に、どのような取組が行われたことで、どのような支援効果向上があったか、またどの取組にさらに改善の余地があったか、について取りまとめた。

3-7-1 実績及び成果全体のまとめ

本教育協力政策が目指した、5 年間で 35 億米ドルの教育支援、及び 700 万人(延べ 2,500 万人)への裨益に関しては、2014 年末時点で、支出額(二国間・国際機関合計の実績額)は 36 億米ドルを超えており、すでに目標額 35 億米ドルを達成している。裨益人数についても、5 年間の延べ裨益者数は 2,786 万人以上となり、目標を達成している。また、3-4、3-5 及び 3-6 で既述のとおり、本教育協力政策に沿って、使用可能なスキームを用いて多様な取組がなされており、各重点分野でインプットの多寡はあるものの、成果が上がっていることが確認された。全体としては、ODA 予算が減少する中、二国間の支援のみならず、国際機関や NGO との連携により、基礎教育、ポスト基礎教育、平和と安全のための教育を含む課題に包括的に

取り組み、成果を上げたことで、人権、開発、平和の3つの視点から開発途上国の教育開発に貢献し、人間の安全保障の実現を目指した教育支援が実現できたと言える。

基礎教育分野では、特にサブサハラ・アフリカ地域においては、日本の同地域における拠出の内、教育施設整備及び初等教育への投入が半分以上を占めており、TICAD IV で目指した5,500教室1,000校の学校建設目標値や10万人の教員研修目標数をも大幅に超えて達成していることから、大きな成果が見られたと言える。本章で定性的に示した成果も考慮すると、本教育協力政策の実施により、同地域のEFA及びMDGsの教育目標実現に向けた動きに貢献したと言える。さらに、SMASEなどの理数科教員研修を通じた教育の質向上や「みんなの学校」プロジェクトによる学校運営改善など、日本により作られたモデルが広域展開され、成果を上げたことから、本教育協力政策で打ち出した基礎教育支援の方向性は適切であったと言える。就学率が既に高いアジアでは、カリキュラムや教科書改訂など、教育の質向上に重きを置いた新たな取組も始まっており、今後の成果が期待される。

一方、「地域に開かれた学校」や「インクルーシブ教育」への投入は、「質の高い教育」、「安全な学習環境」、「学校運営改善」と比較して少なく、優先順位は比較的低かった。実施された案件は期待された成果を産出しているが、全体として小規模な支援にとどまったことから、対象期間における対象国の教育プログラム全体やEFA及びMDGsへの達成への貢献は限定的であったと言える。

また、FTI/GPE 支援強化については、本教育協力政策の記述に反し、拠出額が減少した。保健分野の国際的な基金である「グローバルファンド(世界基金)」への拠出額や拠出動向と比較し、教育の国際的な基金であるFTI/GPEへの拠出の優先順位が高くないと分析できる。よって、FTI/GPE 支援強化については、本教育協力政策は十分に実現されなかった。他方、日本はFTI/GPE 基金の不正使用防止や新戦略策定の議論には積極的に関わった。

ポスト基礎教育に関しては、「拠点となる職業訓練校の強化」及び「高等教育ネットワーク促進」という、本教育協力政策で提唱した手法が有効に機能し、各国の職業訓練校及び高等教育機関の能力強化に成功した。「留学生受入・交流の促進」については、JICAの個別事業や文部科学省の国費留学生制度を通じて行われた。JICAの個別事業としての留学生受入事業は増加しており、日本が得意としてきた工学系大学への留学以外にも、留学とインターンシップを組み合わせたABEイニシアティブ、アフガニスタンの行政官育成のためのPEACEプロジェクト、高専への留学プログラムを設けたモンゴル工学系高等教育支援事業など、ODAの枠組み、対象国のニーズ、日本の優位性をうまく組み合わせた留学プログラムの実施が促進された。本教育協力政策期間中、文部科学省の国費留学生数が減少したこともあり、JICAプロジェクトを活用した留学生の受入を促進する方針は適切であったと言える。

平和と安全のための教育に関しては、可能な範囲で日本の技術協力プロジェクトが実施され、成果を収めたとともに、状況に応じて素早く対応でき現地の事情に詳しいNGOや緊急時の支援を得意とする国連などの国際機関への拠出を活用して成果を産出した。また、アフガニスタンには集中してリソースが投入され、技術協力プロジェクトが継続されたほか、国際機関を通じた継続的かつ多面的な支援も効果的に組み合わせられたことで、マルチ・バイ連携にも繋

がった。これらのことから、本教育協力政策で謳われた NGO や国際機関と連携した教育分野の復興支援やアフガニスタンの未来の紛争予防を視野に入れた教育支援は適切であったと言える。一方で、除隊兵士や国内避難民に対する職業訓練や、防災教育や地雷回避教育などの生存・生活するうえでさらされる脅威から自らを守るためのエンパワーメント促進に関する支援については、それぞれの案件で成果は上がったものの、案件数が少なく、面的な広がりや多様な投入による相乗効果の産出は限定的であったと言える。

3-7-2 支援効果向上の取組に沿った実績及び成果のまとめ

これらの成果の産出は、支援効果向上のための取組として挙げられている8つの項目の実践によりさらに強化されている。ここでは、この8項目、すなわち、「(1)現場重視の強みを活かした支援」、「(2)教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」、「(3)国別ニーズに応じたリソースの戦略的投入」、「(4)国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」、「(5)他の開発セクターとの連携」、「(6)南南協力、三角協力の推進」、「(7)成果を重視したアプローチの強化」、「(8)オールジャパン体制・連携の強化」、に沿って、3-4、3-5 及び 3-6 で記載した代表案件の成果及び課題をまとめる。

「(1)現場重視の強みを活かした支援」とは、日本での知見やこれまでの国際協力の経験をいかし、各国のニーズや課題に適したきめ細やかなプロジェクトを現場で実施し、成果を生む成功モデルを確立することである。現場における日本人専門家と対象国カウンターパートとの協働を通じた活動が実施され、成果が産出されていることから、この視点は十分に組み入れられ、効果産出に貢献したと言える。日本の現場重視の取組は、セネガル現地調査の際にも、教育省や他ドナーも日本の支援の特長として十分に認識しており、高く評価されていた部分でもある。また、こうして現場で着実な成果を上げることで、その取組を政策レベルに主流化する、「(2)教育政策策定への参画と中長期協力の推進」も進んでいる。また、二国間協力による支援が困難な紛争国や災害国では、外務省の NGO 連携無償資金協力やジャパンプラットフォームを通じ、本邦 NGO が、その機動力や現場での経験をいかし、様々な活動を行った。

「(2)教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」に関しては、ケニアでの現職教員研修と教員養成に関する政策文書作成、ミャンマーにおける教育政策アドバイザーによるエビデンス・ベースの教育改革への提言や基礎教育アドバイザーによる技術協力プロジェクトの成果の政策へのインプット、バングラデシュの援助協調の枠組みの下での JICA プロジェクトの経験のインプット、ネパールでの新規教育セクター開発計画策定プロセスにおけるインプット、セネガルにおける学校運営委員会の大統領令での承認などが好事例として挙げられる。

一方、今後は、案件形成時などのより早い段階から、日本の教育協力事業を対象国の「教育政策及び中長期的協力」に根付かせる努力が必要となってくると思われる。例として、教員の能力強化を図るプロジェクトでは、元々対象国に教員研修の体制がないことが多いため、協力終了後の研修継続のための対象国の予算の確保が困難なケースが多く、その結果、他ドナ

一の資金活用による財政面での持続性確保が検討されている²⁵。対象国の予算確保ができないまま案件を終了したのでは、本教育協力政策の基本原則1で謳われている「持続可能な開発」の実現が困難であるため、持続性を高めるための工夫として、他ドナーの資金の活用が模索されていると考えられ、本評価においても、案件実施中に他ドナー資金との連携を模索することで、財政面での持続性を確保する努力が行われていることを確認した。一方で、そもそも、対象国の政策を実施し、政策目標を実現するための協力であれば、対象国のセクター全体計画の中に、資金手だても含めて組み込まれるべきである。これにより、元々、本教育協力政策の基本原則1が目指していた、「途上国政府自身による強い政治的コミットメント」や「オーナーシップ」の醸成を通じた「自助努力支援と持続可能な開発」の達成により近づく。よって、案件開始時より、対象国の教育セクター関係者を交えた協議を持った上でJICA案件の位置付けを明確化し、日本の支援を対象国の教育政策に根付かせることが重要である。

「(3)国別ニーズに応じたリソースの戦略的投入」に関しては、特に、JICAが教育支援重点国とする、ザンビア、エチオピア、ブルキナファソ、バングラデシュ、ミャンマー、ネパール、ラオスなどで、技術協力プロジェクト、教育(政策)アドバイザー、PRS無償、ボランティア派遣、国別研修及び課題別研修を有機的に組み合わせるプログラム化が進んでいる。バングラデシュではPDEPIIIに沿い他ドナーと密に連携したプログラムを行っていることから、プログラム実施により達成されるべき指標も設定されている。対象国における多様な支援が相乗効果を生み、支援が効果的に実施されている例もみられる。

一方で、学校建設の支援額は非常に大きいにもかかわらず、プログラムの中で他のプロジェクトと有機的な連携が図られている例は少ない。世銀やADBは、教育プログラムとして案件形成を行うことで、学校建設とソフト面の案件のタイミングをしっかりと合致させ、建設した学校にタイムリーに学校配賦金を提供したり、建設を行った学校を中心として教員研修を行うなど、学校建設とソフト面での支援の密接な連携及び相乗効果の創出を念頭に置いた案件形成・実施を行っている。JICAにおいては、ハードとソフトの連携は、有償資金協力の枠組みでは行われており、基礎教育では「(イ)安全な学習環境」の「(a)代表的案件」で既述したとおり、モロッコでの事例があるほか、高等教育では大学施設などハード面の整備と教員能力強化などのソフト面での協力を並行して行う例がある。今後、JICAは、無償資金協力と技術協力プロジェクトとの連携を課題としており、ソフトとハードの連携による相乗効果創出のための方策を検討している。

高等教育に関しては、AUN/SEED-Netでネットワーク化を行いつつ、メンバー大学であるカンボジア工科大学やホーチミン工科大学、バンドン工科大学、スラバヤ工科大学など、個別大学の施設・体制整備、教員の教育能力強化を集中して行うなどの「リソースの戦略的投入」により、各国の拠点となる大学の能力強化を集中して行っている。

²⁵ 国際協力機構(JICA)『開発効果の持続性確保のための途上国政府による公共財政管理に向けての考察』(2014年)。同報告書では、2007年から2012年までの技術協力プロジェクトの終了時評価報告書を基に分析を行っており、本教育協力政策対象と期間が一部重なっている。

「(4)国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」に関しては、世銀や FTI/GPE を始めとするドナーとの連携が、ニジェール、セネガル、ブルキナファソ、ラオスなどで成功した。JICA で開発したモデルの全国展開がこれらマルチの資金を使って行われていることから、マルチ・バイ連携の事例と言える。その他のマルチ・バイ連携としては、アフガニスタンにおける UNICEF への無償資金協力と JICA 技術協力プロジェクト「教師教育プロジェクト」との連携が有効であったことが UNICEF への聞き取りにより確認された。また、モロッコにおける世銀との協調融資と日本のプロジェクト借款及び技術協力プロジェクトとの連携も行われた。一方で、マルチ・バイ連携の事例はいまだあまり多くない。よって、今後は、マルチ、バイのどちらの支援に関しても、案件形成時より、双方との連携や相乗効果を視野に入れた案件形成が行われることが望ましい。

これらのドナーとの連携は、現場レベルの努力に任されていた例が多く、特に教育政策アドバイザーが配置されていないセネガルでは、世銀及び GPE からの全国展開のための予算確保に PAES2 専門家は多大な労力を要した。PAES2 では、TICAD IV で示されていたとおり、世銀の JSDF により、みんなの学校モデルを全国展開することを想定していたが、マリの案件で世銀との JSDF に関する調整が頓挫した例に続き、セネガルでも同様に調整がまとまらず、同基金を使うことが認められないことがわかった。これを受けて、PAES2 は方向転換を行い、GPE 資金による全国展開のための研修をすることとなったが、世銀が監理する同資金の支出もスムーズではなく、予算執行が予定より遅れた上、この研修のために別途中央教育省に確保されるはずであった予算は、各州に配布されるその他の交付金に含まれてしまったことが発覚し、他の予算と区別ができない状態で各州の手に渡ってしまうなど、様々な問題があった。最終的には、同資金はモデルの全国展開のための研修に使われ、結果的には「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップ強化」により「援助リソースの戦略的投入」が行われた事例と言えるものの、こうした様々な連携に関する問題を避け、案件を円滑に進めるためには、世銀との連携・調整に関する方法やプロセスについて、相互に教訓から学び、経験値を高めていく必要があると考えられる。こうした教訓から、現在ラオスでは CIED2 プロジェクトに GPE 短期専門家が投入されており、GPE との連携及び調整を常に図る体制が採られている。今後、マルチ・バイ連携による成果の産出がより戦略的になされるよう、案件開始前からこうしたドナーと密に協議を進め、より組織的かつ計画的な連携が行われることが望まれる。

「(5)他の開発セクターとの連携」に関しては、本教育協力政策に書かれているように「案件形成の段階から」連携の可能性を高めるための計画が練られた JICA 案件としては、ブルキナファソの「みんなの学校」における、WFP との連携による学校給食コンポーネントの導入例、防災の視点を取り入れた学校建設や地域防災プロジェクトに関する JICA 人間開発部と地球環境部との連携、高等教育におけるベトナム「カントー大学強化事業」や日本センターの案件実施に係る農村開発部及び産業開発部との連携などが挙げられるが実績は多くはない。草の根技術協力、NGO 無償やジャンププラットフォームを通じた数件、セネガルにおけるエボラ出血熱対策のセミナー実施を加えても、連携事例は少ない。また、「6-2 教育政策の基本理念、重点分野、支援効果向上のための取組」の「6-2-1 各案件への反映」で後述しているとおり、「他の開発セクターとの連携」に関連の強い案件は 59 件中 1 件もなかった。この理由として、他セ

クターと連携した案件は、日本においても対象国においても複数の部署や省庁が関係することとなるため、案件の管理運営が複雑になることが理由の一つと考えられる。

「(6)南南協力、三角協力の推進」については、基礎教育では、SMASE-WECSA におけるアフリカ域内での協力、ホンジュラスを中心とした中南米域内5か国との連携、西アフリカみんなの学校案件群での域内セミナーが代表例として挙げられる。職業訓練に関しては、域内の拠点職業訓練校強化を行ってきており、同校を中心とした他国への協力が、アフリカ、中南米、アジアにおいて展開されている。また、高等教育では、AUN/SEED-Net における ASEAN 域内での南南協力が積極的に行われている。他方で、SMASE-WECSA 改め、SMASE-AFRICA や AUN/SEED-Net など、域内のネットワーク構築による南南協力案件については、JICA 支援終了後の着地点をどこに置くか、どう持続性を確保するかが課題であると言える。特に、AUN/SEED-Net のような長期にわたる大型のネットワーク案件では、ある程度 ASEAN 側からのコストシェアはあるものの、今以上に ASEAN 側の負担を増やすことは難しく、外部資金の獲得も難航していることがフェーズ 2 終了時評価で報告されており、JICA の支援なしで現在の規模・レベルの活動の保持は難しいと考えられている。ネットワークの組織・運営面も併せ、今後どのような形で自立性・持続性を高めていくべきかについて、検討が重ねられている。

「(7)成果を重視したアプローチの強化」については、特に技術協力プロジェクトの成果として学習達成度が重視されるようになってきているが、短期間のプロジェクト期間で学習達成度を目に見える形で向上させることは容易ではない。目に見える形での成果を見せにくい学校運営改善プロジェクトでは、ブルキナファソを対象とした大規模なインパクト評価²⁶が行われ、成果を対外的にも示す努力がされたことで、みんなの学校案件群において世銀や FTI/GPE などの予算を獲得する面でも役に立っている。また、ニジェールやセネガルの学校運営改善プロジェクトではコミュニティを動員した算数ドリルの補習授業を行い、子供の学習達成度が向上するなどの新たな努力も行われている。ポスト基礎教育においても卒業生の進路調査などを行うなど、成果重視の取組は進められている。

なお、本教育協力政策対象期間に実施された技術協力プロジェクトに関しては、中間レビューや終了時報告書が入手可能で、適切にプロジェクトの成果が評価されていたが、2014 年度開始案件より、技術協力プロジェクトの中間レビュー及び終了時評価に代えて、6か月に1回、専門家によりモニタリングシートが記載され、JICA がその報告を適時に確認することで、事業の進捗や課題を確認する体制となった。同制度による成果や課題の把握が適切に行われたかについては、次期政策の評価において、分析される必要がある。

「(8)オールジャパン体制・連携の強化」については、JICA 技術協力プロジェクトでは、より質の高いプロジェクトの実施と効果の産出を目指し、大学、教科書会社、教育産業・出版会社などとの連携が図られた。特に、本教育協力政策対象期間中は、民間企業との連携が積極的に推し進められた時期であり、2012 年には JICA 人間開発部において、教育分野の官民連携

²⁶ 事業が対象社会にもたらした変化(インパクト)を精緻に測定する評価手法。

勉強会が開始されたり、教育関連の BOP ビジネス連携促進協力準備調査及び中小企業連携促進調査が行われるなどの動きもあった。NGO との連携については、重点分野の一つである平和と安全のための教育において、NGO の比較優位性をいかした多くの案件が実施されている。

また、オールジャパン体制の一環として 2008 年に情報共有や意見交換の場として設立された「国際教育協力連絡協議会」は、本教育協力政策対象期間中、外務省、文部科学省、財務省、NGO、国際機関、JICA が参加して、毎年 1 回開催された。同協議会は、本教育協力政策の「モニタリング・評価」で既述されているように、本教育協力政策のレビューの場として機能することが想定されていた。主催者である外務省は、毎年、本教育協力政策で約束した拠出額や裨益人数の経過発表を行った他、FTI/GPE や UNESCO などでの協議内容、主要な協力案件やテーマ別支援の概要につき協議会で報告し、日本政府の活動状況について説明を行った。また、各省、NGO、民間セクター、有識者がそれぞれの活動報告を行い、情報共有や意見交換を行う場としても機能した。加えて、民間セクターによる教育支援が始まっている中、オールジャパン体制の一環として、民間企業と国際協力を繋げる場ともなっている。一方、国際機関や NGO からの聞き取りによると、FTI/GPE への拠出額や本教育協力政策の重点分野ごとの拠出は明らかにされなかったことから、本教育協力政策のモニタリングとしての機能は弱かったとも指摘されている。また各参加者による活動報告はなされるが、実質的な日本の支援の方向性や課題に関する話し合いは少なく、会議後のフォローも特にないという意見も聞かれた。これらのことから、同会議が形骸化しつつあるとの声もあり、開催の目的や位置付け、頻度なども含め、再度検討する余地があると考えられる。

オールジャパン体制の重要なアクターである文部科学省も同協議会に参加しているが、同省は国際教育協力を推進するため独自の体制づくりも行っている。例として、2011 年 6 月に設置された国際協力推進会議、2013 年に設置された関係省庁連絡会議、2014 年に設置された国際協力推進懇談会による協議が継続的に行われている。国際協力推進会議では、各分野の有識者が委員となっており、委員による教育協力についての審議結果を報告書にまとめ、教育協力政策へのインプットを行ってきた。関係省庁連絡会議では、省庁で縦割りになっている教育協力を横断的に議論するため、文部科学省がリードして設置し、奨学金制度、ABE イニシアティブ、工学農学分野の教育協力など、多様な議論が行われている。国際協力推進懇談会では、ポスト 2015 年の国際協力の在り方の検討を分野別に議論している。その他、2015 年には地球規模課題解決に資する国際プログラムの予算化も行った。文部科学省によると、国際教育協力における外務省など、関連機関との連携や意見交換はますます密になってきており、オールジャパン体制が強化されてきている。

第4章 セネガルに関する事例研究

4-1 事例研究の概要

本評価では、「万人のための教育(EFA)」目標達成に最も困難な状況にあるとされるサブサハラ・アフリカにあって、基礎教育のアクセスと質の改善やポスト基礎教育(職業訓練)強化を目指して日本の教育協力を得ながら取り組み、成果を上げつつあるセネガルを事例研究の対象国として選定し、国内調査における既存資料分析及び関係者へのインタビューなどの事前情報収集を経て、2015年8月21日から31日まで現地調査を実施した。

セネガルにおける現地調査では、主として、日本による教育協力の実績を取りまとめた上で、本教育協力政策に基づいた教育開発の現場におけるプログラム及びプロジェクトの形成と実施状況、セネガル政府や他の援助機関との調整や連携の状況、同国における教育開発への貢献や改善点、外交的面で貢献や改善点などについて、セネガル政府関係機関、在セネガル日本大使館、JICAセネガル事務所、JICA専門家及びボランティア、国際機関及び二国間援助機関の現地事務所関係者などへのインタビューや意見交換、プロジェクト対象校の視察、地方視学官や学校関係者へのインタビューを行い、情報を収集した。現地調査のスケジュールは添付資料2に示すとおりである。

帰国後は、これら作業を通して得られた情報に基づいて、開発の視点から政策の妥当性、結果の有効性、プロセスの適切性、外交の視点から外交的な重要性及び波及効果について評価を行った。

4-2 セネガルにおける教育開発動向

セネガルは、政情不安定な国が多い西アフリカにありながら、1960年の独立以来、内政上高い安定を維持してきた。同国の人口は1,413万人(2013年、世銀)、一人当たりGNIは1,050米ドル(2013年、世銀)で農業などの一次産業を中心とした低中所得国である。現在、2035年を目標年とする「セネガル振興戦略(PSE)」の下、開発を進めている。PSEは、(1)経済構造の変革、(2)社会福祉の改善、(3)国家統治の改善を重点戦略とし、(2)の下でPSE実現のための人的資本形成へ向けて質の高い教育を国民に提供することを目指す。また、基礎教育、中等教育、職業教育において科学技術分野を重視していく方針も明記されている。現行教育セクター計画「質と公平性、透明性改善プログラム(PAQUET)」では、(1)基礎教育の普遍化、(2)職業技術訓練の提供、(3)学習の質の改善、(4)科学技術革新の促進、(5)地方分権化の推進、(6)教育セクターの短期・中期的有効性強化、(7)教員及び学校職員の生産性強化、(8)機能的識字を超え

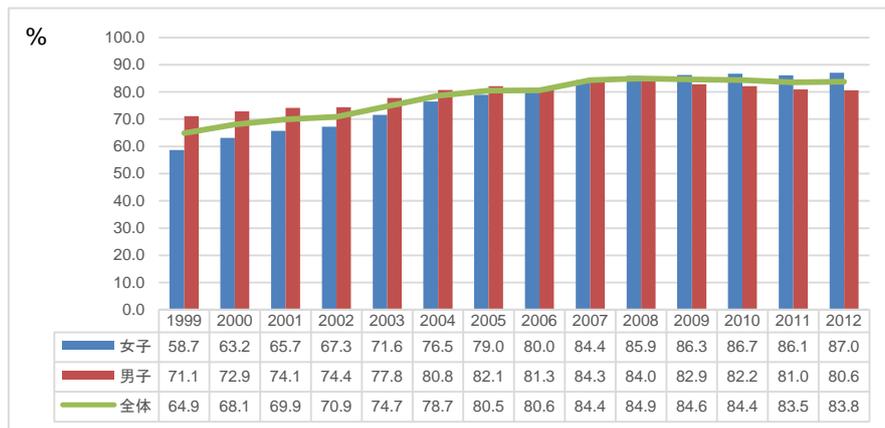


図 4-2-1 セネガル全国地図

た公用語使用の開発を掲げて、基礎教育のアクセスと質の改善に加え、若者や成人も対象に職業訓練や科学技術の推進などに尽力しつつある。

初等教育総就学率は1999年には64.9%であったが、2012年には83.8%と19%ポイントも改善したが、ここ数年はその伸びも停滞している状況である(図4-2-2)。この理由は、就学率の地域別格差の未解消にあると考えられている。2011年の教育統計では、農村部では65%の学校が不完全校であり、これにより地方部では、就学率の上昇が停滞している。

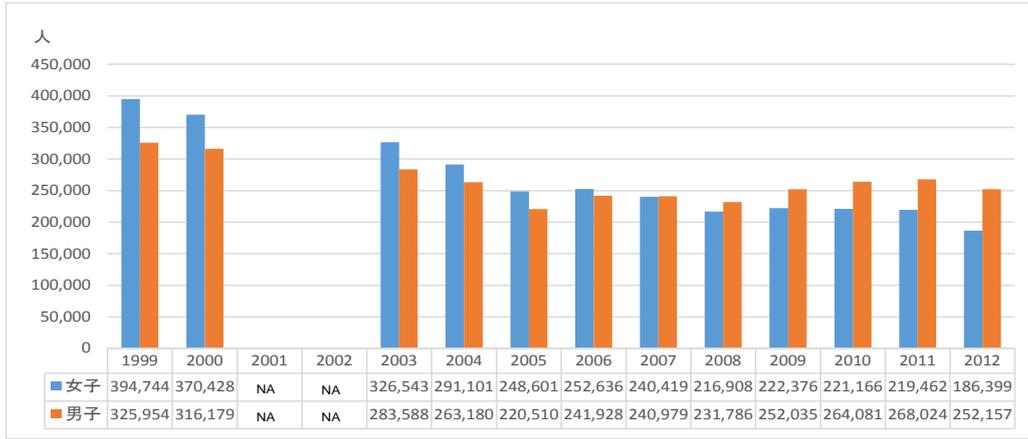
男女別にみると、1999年には男子の総就学率は71.1%であったのに対し女子は58.1%だったが、その後男女とも改善をみせて2007年には女子の就学率が男子に追いついてほぼ同じとなった。以降は男子の総就学率が徐々に減少し、2012年には男子80.6%、女子87.0%となり、6%ポイント以上女子の総就学率が男子を上回った。2012年の初等教育純就学率は73.3%(女子76.1%、男子70.6%)で、1999年の54.8%(女子50.0%、男子59.4%)から18%ポイント以上増加した。男女別の傾向は総就学率と同じであった。



出所: UNESCO 統計(2015年11月10日)から評価チームが作成

図4-2-2 セネガルの初等教育総就学率の推移

初等教育学齢期にある子供の不就学者数は、1999年には約72万人(女子約39万5,000人、男子約32万5,000人)であったが、2012年には約44万人(女子約19万人、男子約25万人)とほぼ4割も減少した。図4-2-3に示すとおり、女子の不就学者数は20万人以上減少したが、男子は、2008年以降増加傾向をみせている(以上、UNESCO 統計)。



出所: UNESCO 統計(2015年11月10日)から評価チーム作成。

図4-2-3 セネガルの初等教育学齢期にある子供の不就学者数の推移²⁷

初等教育における留年率(2012年)は3.4%(女子3.4%, 男子3.5%), 初等教育最終学年(6年生)までの残存率(2011年)は61.4%(女子63.7%, 男子59.0%), 初等教育から中等教育への進学率(2011年)は92.9%(女子91.8%, 男子93.9%)であった(以上, UNESCO 統計)。初等教育の修了資格試験(CFEE)合格率は, 2009年で60.8%であった(PREMST2)。

就学前教育の2012年の総就学率は14.3%(女子15.1%, 男子13.5%), 中等教育の2011年の総就学率は41.0%(女子39.1%, 男子42.9%), 高等教育の総就学率は7.6%(女子5.7%, 男子9.6%)であった。この時点では, 男子の中等教育及び高等教育の総就学率が女子を上回っている(以上, UNESCO 統計)。

教育財政については, 2004年にGDPに占める教育支出の割合は3.9%であったが, 2010年には5.6%に増加し, 政府支出に占める教育支出も2004年の17%から2010年には20.7%に増加した(以上, UNESCO 統計)。

セネガル教育分野では, 援助機関は教育訓練開発計画(PDEF)を援助枠組みとして, プロジェクト型支援, セクター財政支援, マルチドナー・トラストファンド支援の援助様態を通して支援を行っている。援助機関による情報共有を目的とする調整会合が行われており, セクター・ワイド・アプローチはゆるやかな調和化の形で実施されている。

教育分野の主要援助機関は, 日本, 米国, フランス, カナダ, 世銀, UNICEF, 国連開発計画(UNDP)などである。近年アフリカでは中国や韓国, インドなどの新興パートナーによる援助が拡大しているが, 現地でのドナー動向に詳しい在セネガル日本国大使館や JICA セネガル事務所への聞き取りによると, セネガルの教育分野においてはこうした新興パートナーの動きは活発ではない。

²⁷ 2001年と2002年はUNESCOの統計に記載がなく, データは不明であった。

4-3 日本による教育協力の実績

4-3-1 セネガルに対する日本の ODA 概要

セネガルは、前述のとおり、治安及び政情が不安定な国が多い西アフリカにおいて、1960年の独立以来比較的安定した民政が行われている。アフリカ連合(AU)及び西アフリカ諸国経済共同体(ECOWAS)に積極的に関与し、地域の紛争終結に向けた仲介役なども積極的に務め、日本のアフリカ外交にとっても重要な地位を占めている。また、地理的にもアフリカ内陸国への玄関口として、流通及び経済活動などの地域拠点となっており、日本企業の西アフリカへの進出も念頭に、人的資源開発も含め投資環境を促進・改善する意義は大きいと考えられている。日本は、同国の経済開発支援を重視しつつ、持続的成長及び MDGs などの国際目標達成への貢献を目指して、日本の知見や技術をいかした「人づくり」支援をさらに充実させ、ハード(施設整備)及びソフト(人材育成)を連携させた支援を行っている。

日本のセネガル支援の重点分野は、(1)持続的な経済成長への後押し、(2)基礎的社会サービスの向上であり、後者(2)の下で、教育分野における公平なアクセスと質の改善のための支援や教育行政の改善などが行われている。日本のセネガルへの援助は、現在、無償資金協力と技術協力を主な形態として実施されている。2009年以降の援助形態別実績を表4-3-1に示す。本教育協力政策対象期間では、2011年、2012年に8,000万米ドルを超える援助額となり、日本は、二国間援助機関の中でフランス、米国に次いで第3位の援助機関となった。国際機関の中では、2009年以降世銀の援助額が最も多い。なお、2012年の国際機関による援助額合計は4億2,651万米ドルで、うち世銀の援助額は1億4,643万米ドル(合計の34.3%)、次いでEUが1億659万米ドル(同25.0%)であった。

表 4-3-1 日本の対セネガル援助形態別実績(OECD-DAC 報告基準)

(支出純額ベース、単位:百万米ドル)

暦年	日本の対セネガル援助形態別実績				二国間援助機関による援助額合計	二国間援助機関合計に占める日本の割合
	有償資金協力	無償資金協力	技術協力	合計		
2009年	3.83	25.32	17.58	46.74	546.34	8.6%
2010年	2.80	30.82	21.58	55.21	556.93	9.9%
2011年	-	56.34 (2.74)	26.88	83.22	615.19	13.5%
2012年	-	43.76 (4.25)	36.74	80.50	726.50	11.1%
2013年	-	18.97 (9.50)	23.12	42.09	-	-
累計	-16.29	996.91 (16.48)	388.41	1,369.01	-	-

出所: ODA 国別データブック 2014

- 注: (1)国際機関を通じた贈与については、2006年より拠出時に拠出先の国が明確であるものについては各被援助国への援助として「無償資金協力」へ計上している。無償資金協力の()内は国際機関を通じた贈与の実績(内数)
 (2)有償資金協力及び無償資金協力は、これまでに交換公文で決定した約束額のうち当該暦年中に実際に供与された金額(有償資金協力については、セネガル側の返済金額を差し引いた金額)
 (3)累計は1976年同国への経済協力開始時からの実績累計。有償資金協力の累計は為替レートの変動によりマイナスの値となっている。
 (4)技術協力は JICA によるもののほか、関係省庁及び地方自治体による技術協力を含む

また、同国の安定した国情から、セネガルに派遣されている青年海外協力隊(JOCV)は 89名(2014年8月現在)であり、西アフリカ最大規模の JOCV 派遣国となっている。

4-3-2 本教育協力政策対象期間における日本の教育協力

本教育協力政策対象期間中(2011年～2015年)にセネガルで実施された日本の教育協力プロジェクトは表4-3-3に示す28案件であった。これら28案件を、サブセクター別、援助様態別、本教育協力政策の重点分野アプローチ別に分けると表4-3-2のように整理される。

表4-3-2 2011年～2015年にセネガルで実施された日本の教育協力プロジェクトの概要

サブセクター	本教育協力政策重点分野の取組	援助様態	案件数	予算額	全体に占める割合
基礎教育	質の高い教育	技術協力	3	494	7.0%
		無償資金協力	1	428	6.0%
	安全な学習環境	無償資金協力	4	4,342	61.4%
		草の根・人間の安全保障無償資金協力	6	54	0.8%
	学校運営改善	技術協力	1	383	5.4%
ポスト基礎教育	地域に開かれた学校	草の根・人間の安全保障無償資金協力	0	0	0%
		インクルーシブ教育	3	27	0.4%
	職業訓練拠点整備	技術協力	1	198	2.8%
		無償資金協力	1	1,074	15.2%
		個別研修(第三国研修)	2	42	0.6%
高等教育ネットワーク促進	草の根・人間の安全保障無償資金協力	4	34	0.5%	
留学生受入・交流促進	課題別研修	0	0	0%	
平和と安全のための教育		1	NA	--	
教育行政		技術協力(個別専門家)	0	0	0%
	合計		28	7,075	100%

出所: 外務省及びJICA ウェブページ情報から評価チーム作成。

注: 2011年より前に開始されたプロジェクト及び2015年以降も続くプロジェクトについては、予算額を本教育協力政策対象期間中の実施年数に応じて予算額を按分した。

表4-3-3 2011年～2015年にセネガルで実施された日本の教育協力プロジェクト

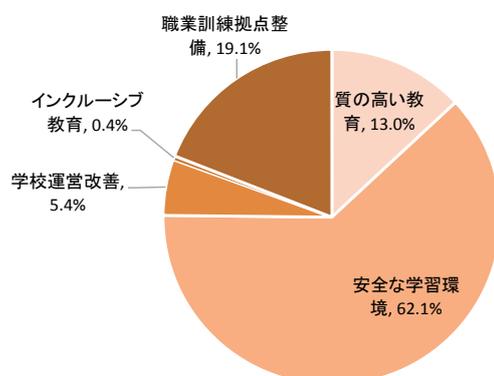
番号	プロジェクト名	サブセクター	本教育協力政策重点分野の取組	援助様態	全体予算額(百万円)	実施期間(暦年)	
						開始年	終了年
1	教育環境改善プロジェクト・フェーズ2	基礎教育	学校運営改善	技術協力	459	2010	2015
2	理数科教育改善プロジェクト	基礎教育	質の高い教育	技術協力	145	2007	2011
3	理数科教育改善プロジェクト・フェーズ2	基礎教育	質の高い教育	技術協力	341	2011	2015
4	初等教育算数能力向上プロジェクト	基礎教育	質の高い教育	技術協力	620	2015	2019
5	ファティック州教員研修センター整備計画	基礎教育	質の高い教育	無償資金協力	642	2014	2016
6	ダカール州及びティエス州小中学校建設計画	基礎教育	安全な学習環境	無償資金協力	1,213	2011	2014
7	ルーガ州及びカオラック州中学校建設計画	基礎教育	安全な学習環境	無償資金協力	1,164	2012	2015
8	ダカール州郊外中学校建設計画	基礎教育	安全な学習環境	無償資金協力	1,290	2014	実施中
9	カオラック州、ティエス州及びファティック州中学校建設計画	基礎教育	安全な学習環境	無償資金協力	1,349	2015	実施中
10	セネガル赤十字社小学校整備計画	基礎教育	安全な学習環境	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	9.2	2011	
11	クールコリー小学校整備計画	基礎教育	安全な学習環境	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	9.4	2011	
12	ピール第四小学校整備計画	基礎教育	安全な学習環境	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	5.6	2011	
13	チャンデン小学校整備計画	基礎教育	安全な学習環境	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	9.3	2011	
14	ルーガ州学校給食用施設建設計画	基礎教育	安全な学習環境	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	10.0	2013	
15	セネガル赤十字社小学校増築計画	基礎教育	安全な学習環境	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	10.6	2015	
16	知的障がいを持つ子供のためのアミナタンバイ養護センター整備計画	基礎教育	インクルーシブ教育	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	7.7	2012	
17	路上で暮らす若者達の社会復帰支援施設整備計画	基礎教育	インクルーシブ教育	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	10.0	2014	
18	マリアマ・バ中等学校改修計画	基礎教育 ポスト基礎教育	インクルーシブ教育	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	9.0	2014	
19	職業訓練機能強化計画	ポスト基礎教育	職業訓練拠点整備	無償資金協力	1,074	2011	2013

第4章 セネガルに関する事例研究

20	セネガル日本職業訓練センター機能強化プロジェクト	ポスト基礎教育	職業訓練拠点整備	技術協力	198	2011	2015
21	アフリカ諸国向け職業訓練フェーズ3	ポスト基礎教育	職業訓練拠点整備	個別研修(第三国研修)	50	2009	2014
22	アフリカ諸国向け職業訓練フェーズ4	ポスト基礎教育	職業訓練拠点整備	個別研修(第三国研修)	50	2015	2020
23	ビニョナ市職業技術情報センター整備計画	ポスト基礎教育	職業訓練拠点整備	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	7.4	2011	
24	農業畜産技術訓練センター整備計画	ポスト基礎教育	職業訓練拠点整備	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	9.6	2012	
25	グラン・ダカール女性のための職業訓練施設整備計画	ポスト基礎教育	職業訓練拠点整備	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	9.5	2015	
26	ジダ・チャロイ・カウ女性のための職業訓練施設整備計画	ポスト基礎教育	職業訓練拠点整備	草の根・人間の安全保障 無償資金協力	7.7	2015	
27	アフリカの若者のための産業人材育成イニシアティブ(ABE イニシアティブ)	ポスト基礎教育	留学生受入	課題別研修	—	2014	—
28	教育統計／分析セミナー	教育行政	教育行政	技術協力	—	2008	2011

出所:外務省及び JICA ウェブページ情報から評価チーム作成。

本教育協力政策期間中の重点分野取組別の予算割合は図 4-3-1 に示すとおりであった。表 4-3-2 の注にも記述したとおり、2011 年より前に開始されたプロジェクト及び 2015 年以降も続くプロジェクトについては、本教育協力政策対象期間中の実施年数に応じて予算額を按分して本教育協力政策実施中の実績を計算した。また、公開資料からは予算が不明なアフリカ諸国向け職業訓練フェーズ 3 は、同フェーズ 4 と同額の 5,000 万円と想定した。アフリカの若者のための産業人材育成イニシアティブ(ABE イニシアティブ)及び教育統計／分析セミナーは金額が不明であり、実績額には含めなかった。



出所:外務省及び JICA ウェブページ情報から評価チーム作成。

図 4-3-1 本教育協力政策期間中にセネガルで実施された教育協力の重点分野取組別予算の割合

全体 28 案件中、基礎教育の安全な学習環境を目指した案件数は 10 件(無償資金協力 4 件、草の根・人間の安全保障無償資金協力 6 件)と最も多く、予算額合計は 43 億 9,600 万円(無償資金協力 43 億 4,200 万円、草の根・人間の安全保障無償資金協力 5,400 万円)で、この期間の予算額の 6 割を占めた。基礎教育のうち、質の高い教育と学校運営改善を目指す一連の技術協力は、「基礎教育向上プログラム」という 1 つのプログラムのもとで実施され、ポスト基礎教育のうち職業訓練拠点整備を目指す技術協力及び第三国研修は「産業人材育成プログラム」のもとで実施された。これらのプログラムでは、ハード面、ソフト面の両面から支援を行い、成果を上げている。

例えば、コミュニティ開発支援無償資金協力(以下、コミュニティ開発無償)による学校建設プロジェクトは、ダカール州、ティエス州、ルーガ州及びカオラック州を対象として行われた。質の高い教育を目指して実施された技術協力プロジェクト PREMST フェーズ 1(2007 年～2011 年)はティエス州、ルーガ州、ファティック州をパイロット州とし、学校運営改善を目指した PAES フェーズ 1(2007 年～2010 年)はルーガ州、PAES2 はファティック州及びカフリン州をパイロット州とした。また、2014 年からはカオラック州でも中学校建設計画が開始され、ファティック州では教員研修センター整備計画が実施されている。このように重点分野の異なる取組を組み合わせることで援助リソースの戦略的投入の試みがなされた一方で、学校建設との連携が想定されていた PAES2、PREMST2 の技術協力プロジェクト専門家への聞き取りによると、学校建設と技術協力プロジェクトの現場レベルでの実質的な連携はなく、プロジェクト実施期間中に相乗効果は確認されなかったとのことであった。援助様態が異なる技術協力プロジェクトとコミュニティ開発無償プロジェクトの間で協働して相乗効果を生み出す具体的な活動を実践することは、もともとのプロジェクト業務に含まれていなかったため、予算及びスケジュールの関係から実現は難しかったと思われるが、現地調査でティエス州教育行政官に行ったインタビューでは、「ハード面、ソフト面での支援が得られたことで各学校の意識や意欲が高まり、就学率や州の最終試験合格率向上に貢献した」との声が聞かれた。これらの改善に日本の援助がどの程度貢献したかを検証する調査は行われていないが、パイロット州の教育行政機関や学校には大きな励みになったと推測できる。

案件数では、次いでポスト基礎教育の拠点となる職業訓練校の整備を目指した案件が 8 件、基礎教育の質の高い教育を目指した案件が 4 件、インクルーシブ教育に取り組んだ案件が 3 件であった。インクルーシブ教育に取り組んだ 3 件は、全て草の根・人間の安全保障無償資金協力であり、予算額合計の 0.4%となった。金額面では職業訓練拠点整備の 8 案件が予算額合計の 19.1%、質の高い教育を目指した 4 案件が 13%で学校運営改善については 1 件で 5.4%を占めた。基礎教育の地域に開かれた学校、ポスト基礎教育の高等教育ネットワーク促進、平和と安全のための教育に関連した案件は、本教育協力政策期間中セネガルでは実施されなかった。

4-4 日本の教育協力に対する開発及び外交の視点からの評価

現地調査におけるインタビュー、及びプロジェクト・サイト視察に基づいて、本教育協力政策及び本教育協力政策に沿って実施された日本の教育協力について、開発及び外交の視点から考察し、以下のようにとりまとめた。

4-4-1 開発の視点:政策の妥当性

日本の上位政策との整合性

本教育協力政策は、非軍事的協力による平和と繁栄への貢献、人間の安全保障の推進、自助努力支援と日本の経験と知見を踏まえた対話・協働による自立的発展に向けた協力を基本

方針とする日本の開発協力大綱と、その基本理念において整合性が高い。また開発協力大綱の1番目の重点課題である「質の高い成長」とそれを通じた貧困撲滅では、職業訓練・産業人材育成、万人のための質の高い教育などを推進するために必要な支援を行うとしており、本教育協力政策の重点分野とも整合性が高いと考えられる。

被援助国の開発ニーズとの整合性

本教育協力政策は、初等教育の質の向上を教育分野における重点課題とした同国の開発戦略 PSE、並びに基礎教育のアクセスと質の向上、職業技術訓練の提供などを優先課題とした PAQUET との整合性は現在も非常に高いと考えられる。セネガル国民教育省、経済財務省、職業訓練・研修・手工業省に対するインタビューでは、基礎教育のアクセスと質の改善、拠点となる職業訓練校の整備を重点分野の取組としている本教育協力政策、並びに本教育協力政策に沿った日本の教育協力は、セネガルの教育分野のニーズに合致しているとともに、日本の経験や技術力をいかしたアプローチは手段として適切であるとの回答が得られ、彼らから日本の教育協力に対して高い信頼が寄せられていることが理解された。

国際潮流、国際的課題との整合性

本教育協力政策は、セネガルにおける EFA プロセスや MDGs プロセスの方向性にも合致している。セネガル政府の援助機関に対する調整能力は決して高いとはいえないが、教育セクター計画に対するコモン・バスケットが優先されているわけではなく、日本が他の援助機関との連携を積極的に推進・強化しながらプロジェクト型支援で教育協力を行うことの妥当性は高い状況にある。

2013年に開催された TICAD V では、農業、保健、教育、平和と安定などにおいて日本らしい支援を通じ、「人間の安全保障」を推進するという支援策を明らかにし、新たに2,000万人の子供に対して質の高い教育を提供することを表明しており、本教育協力政策及びセネガルにおける教育協力は TICAD V で示された日本の支援策との整合性も高い。

日本の教育協力政策としての適切性

本教育協力政策には、日本の教育協力が目指してきた「自助努力支援と持続可能な開発」などの基本理念や、「全ての人に質の高い教育を」や「知識基盤社会に対応する教育」、「平和と安全のための教育」から成る重点分野、「現場重視の強みを活かした支援」など支援効果向上のための取組が網羅され、全体像が示されている。在セネガル日本大使館や JICA セネガル事務所では、本教育協力政策をもってこれまでセネガルで日本が行ってきた協力の方向性が正しかったことを確認し、新たな協力方針や事業計画を作成する上でのガイドラインとして活用している。セネガルでは、本教育協力政策や TICAD を上位の政策として、国別援助方針や JICA ポジションペーパーを参照しつつ、セネガルの開発ニーズに合わせて、教育分野の事業展開計画が作成・実施されており、本教育協力政策は有意義に活用されているといえよう。

ただし、本教育協力政策はセネガル政府や他の援助機関にはその存在がほとんど知られていなかった。例えば、教育協力政策は、教育協力の現場において、日本が目指す教育協力

の方向性や個別案件の位置付けを説明する際の根拠資料としての活用が期待されることから、日本の重点目標や戦略が明示的にアピールされる政策タイトルをもち、それを実施するための追加的な予算やプログラムが盛り込まれていると、セネガル政府や他の援助機関に強い印象を与えることが期待でき、教育協力の現場で活用するための教育協力政策として適切性が増すと考えられる。

4-4-2 開発の視点:結果の有効性

基礎教育における結果の有効性

セネガルにおいては、日本大使館及び JICA 事務所が本教育協力政策の趣旨を理解し、本教育協力政策を活用して、自助努力支援と持続可能な開発という本教育協力政策の理念に沿って、本教育協力政策が示す基礎教育における取組のうち、セネガル側のニーズが高い質の高い教育、安全な学習環境、学校運営改善に焦点を当てたプログラム・案件形成と実施がなされ、以下のような成果を上げていることから、セネガルの基礎教育における本教育協力政策の有効性は高い。

国民教育省、経済財務省、職業訓練・研修・手工業省は、いずれも、無償資金協力による学校建設、「教育環境改善プロジェクト・フェーズ 2(PAES2)」及び「理数科教育改善プロジェクト・フェーズ 2(PREMST2)」を中心とした基礎教育のアクセスと質の改善を軸として進めている日本の基礎教育協力の有効性を高く評価していた。セネガル政府からは、現場重視の強みをいかした支援によって、本教育協力政策の理念である自助努力支援と持続可能な開発を目指していることの意義も理解されていた。

基礎教育における「質の高い教育」は技術協力を中心に進められている。本教育協力政策期間中は、「理数科教育改善プロジェクト(PREMST)」(2007年～2011年)の成果を踏まえて実施された「PREMST2(2011年～2015年)」が中心的な役割を果たした。PREMST2は、現実的で継続可能な現職教員研修の定義に基づく教員の能力向上を目指して、トレーナー研修、現職教員に対するクラスター研修、授業研究、校長研修などを実施し、地方行政官や校長、教員の意識改革や教授法の改善がみられた。視察したティエス州の小学校2校では、PREMST2の研修を通して教員の理数科の教え方が改善され、うち1校では、PREMST2の貢献度は明確ではないものの、州の最終試験合格率が82.5%(州の平均は約50%)に上昇したことが報告された。

2015年9月からは、理数科の教員研修を行ってきたPREMST2と学校運営改善を担ったPAES2の成果を踏まえて、「初等教育算数能力向上プロジェクト」が2019年8月末までの4年間の技術協力プロジェクトとして開始された。新プロジェクトは、初等教員用の算数指導参照教材の開発や、教授法改善などによって授業の質を高めることを目指すとともに、学校運営委員会の枠組みを活用したコミュニティの参画による児童の学力向上のための取組を促進するもので、コミュニティ・レベルを巻き込んだ持続可能な教育開発体制の構築へ向けて期待は高い。

Box4-1: 基礎教育分野の技術協力プロジェクト:「理数科教育改善プロジェクトフェーズ 2 (PREMST2) (2011 年～2015 年)」と「教育環境改善プロジェクトフェーズ 2 (PAES2) (2010 年～2015 年)」

セネガルでは、理数科教員研修のモデル開発を行った「理数科教育改善プロジェクト (PREMST1)」の後継案件として、PREMST2 が 2011 年から 2015 年にかけて行われた。同プロジェクトでは、授業の質や教員の能力向上のための有効なアプローチとして日本で育まれた、「授業研究」を基にした教員研修モデルを全国展開することで、セネガル教員の授業改善に貢献した。教員からの聞き取りでは、PREMST2 により、グループワークの促進方法が身についた、生徒個人に考えさせる時間を作ることができるようになった、理数科の授業を行うことが好きになった、生徒が理数科の授業を楽しみにするようになった、などの声が聞かれた。また、同プロジェクトでは、教員が授業で使用する様々なワークシートやツールが開発され、これらも授業の改善に役に立った、という声が聞かれた。

もう一つの基礎教育分野のプロジェクト、「教育環境改善プロジェクトフェーズ 2 (PAES2) (2010 年～2015 年)」では、フェーズ 1 で開発されたモデルの見直し・再開発とパイロット州での試行、及び全国展開を行うことに成功した。同プロジェクトでは、機能する CGE のモデルを全国に普及し、州及び県フォーラムなどを通じて、各地方の教育課題解決に寄与したほか、算数ドリルを活用したコミュニティによる補習授業も行われ、子供の学習改善の点においても成果を上げた。

2015 年 9 月からは、これら 2 つのプロジェクトの今までの成果をいかし、それぞれのコンポーネントを統合した「初等教育算数能力向上プロジェクト (2015 年～2019 年)」が開始した。同プロジェクトにより、教員の能力強化及びコミュニティの学校運営参画強化の両面から、セネガルの算数学習達成度を改善させる取組が始まっている。

図 4-3-1 に示したとおり、教室やトイレ、給水施設などの学校施設・整備による安全な学習環境の取組は、2011 年から 2015 年の日本のセネガルへの教育協力額の 6 割以上を占めた。教室建設の対象校は大部分が中学校で、これはセネガルの中等教育就学者数の増加に対応するためであり、セネガル側のニーズに沿ったものであった。

「ダカール州及びティエス州小中学校建設計画 (2011 年～2014 年)」では、小学校 12 校 78 教室、中学校 19 校 188 教室、管理棟、トイレなどの整備が行われるとともに、施設維持管理のソフトコンポーネント²⁸ (技術移転) も提供された。「ルーガ州及びカオラック州中学校建設計画 (2012 年～2015 年)」では、中学校 23 校に合計 243 教室、管理棟、トイレなどが整備され、このプロジェクトでも施設維持管理のソフトコンポーネントが提供された。「ダカール州郊外中学校建設計画 (2014 年～実施中)」は、ダカール州郊外の中学校 27 校 187 教室、管理棟、トイレ、

²⁸ 無償資金協力で計画した成果を十分に発現させながら、さらに長い期間、一定の水準以上に保持していくため、施設建設、機材調達を中心とした支援に対し、プロジェクト立ち上げ段階から技術指導を行うもの。

教育家具の整備支援を実施中である。また、2015年からは「カオラック州、ティエス州及びファティック州中学校建設計画」が実施される予定である。

以上の学校建設プロジェクトはコミュニティ開発無償資金協力によって低コストで建設が行われるとともに、日本の建築コンサルタントによる施工監理が行われて教室建設の質の担保が図られている。学校建設プロジェクトで建設された教室やトイレに対する学校関係者、生徒、保護者、地域住民からの評価は高い。現地調査で視察したプロジェクトの対象校では、教室整備により1クラス当たり児童数が以前の80人から50人と改善され、質が高く十分な広さを持った教室ではグループ学習も行え、学校環境が改善されたとの報告もあった。また、ダカール州、ティエス州、ルーガ州、カオラック州など、従来日本が教育協力を行ってきた州を対象として相乗効果を狙うとともに、他の援助機関の対象州と重複しないような配慮もある程度なされているとのことであった。

Box4-2: 学校建設プロジェクトで安全な学習環境づくり

セネガルでは、2011年から前期中等教育までが義務教育化され、中学校への進学試験の免除もあいまって、前期中等教育への就学人数が増加している。こうした状況を背景に近年、中等教育への援助のニーズが高まっている。

「ルーガ州及びカオラック州中学校建設計画」プロジェクトにおける中学校建設のひとつ、カオラック市 CEM Mahawa 中学校は、9月に新校舎の引き渡し式が行われた。

同校は、近隣の中学校の生徒数が定員を大きく上回ったため、1年生と2年生を受け入れることを目的に設立された。当時は、他に教室となるところが全くなく、近隣の小学校の教室を借りて授業を行っていたが、日本の無償資金協力によって新校舎が建設され、1年生から4年生まで2クラスずつ、合計8クラスに、433人の生徒(男子209人、女子224人)を収容できるようになった。小学校からの進学者を受け入れられるキャパシティは毎年100人程度だが、同中学校には、近隣の小学校を含め、3つのサテライト小学校から進学希望者が集まる。

無償資金協力での学校建設に当たっては、初期段階から、ソフトコンポーネントによって、コミュニティ(教員、職員、保護者、生徒)を巻き込み、新設教室等の維持管理に関するアクション・プランを作成し、学校の清掃を生徒が行うなどの様々な活動が行われている。同校の周辺は貧困世帯が多いが、彼らは教育が重要であることを理解していることから、新校舎の完工によって教育環境が大いに改善され、今後の生徒の成績が向上することが期待されている。



カオラック市 CEM Mahawa 中学校の新校舎
の教室。採光や風通しに配慮されている。
出所: 評価チーム

同中学校バリアフリーのお手洗い。
出所: 評価チーム

他の援助機関と日本の教育協力との違いとして、計画段階から現地側を取り込み、計画や実施モニタリングの技術移転を行いながら協力を進めるアプローチが挙げられ、先方からの評価は高かった。カオラック州では成果重視によるプロジェクト・レビューが行われており、最新のレビューでは最終試験の合格率が 4%ポイント上昇したことが報告された。カオラック市ではコミュニティ開発無償で校舎が新設されたばかりの中学校を視察した。前期中等教育就学率の急増により仮設校舎で授業を行っていた同校の教育環境は改善され、ソフトコンポーネントによる維持管理計画も作成された。

PAES2 では、「住民参加によって機能する学校運営委員会 (CGE) モデル」を確立し、全国展開が行われた。2015 年 1 月に PAES2 と世銀 PAQEED (基礎教育の質及び公平性改善プロジェクト) の連携に関して覚書 (MoU) が結ばれ、全国展開の資金援助を世銀が行った。現地調査では、PAES2 の研修を通して CGE が強化され活動計画を策定して実施に移していることなどの報告が得られた。また学校運営改善を教育の質の改善につなげるため、算数ドリルによる補習授業をパイロット実施した。ここでの成果は、上述の新プロジェクト「初等教育算数能力向上プロジェクト」においてさらなる活用と拡大が図られる。

インクルーシブ教育の取組は、全て草の根・人間の安全保障無償資金協力で実施された。「マリアマ・バ中高等学校施設整備 (2015 年実施中)」では、ダカール州ゴレ島にある同校 (女子校) の老朽化した校舎などの改修を行っている。同校は、女子の就学率が低かった当時に女子教育を進めるためにセネガル初代大統領の肝いりで 1977 年に設立された。現在、初等教育の女子就学率は大幅に伸びたが、中等教育における男女格差を緩和するために同校が果たす役割は大きい。同校では、近年施設の老朽化が目立っており、同校の要請に沿ってリハビリが行われている。同校卒業生は海外留学後に帰国して行政官や弁護士などになる者が多く、いまだに女子にはレベルの高い教育は不要という考えが強い同国の現状改善への貢献も期待される。



ゴレ島にある女子校「マリアマ・バ中等学校」
出所: 評価チーム



「マリアマ・バ中等学校施設整備」で改修された調理室
出所: 評価チーム

プロジェクトではないため表 4-3-3 には表れないが、日本の教育協力における JOCV 及びシニア・ボランティアによる貢献も大きい。地方の教育事務所や幼稚園、学校において、教材開発や授業計画の作成、教授法などについて技術移転を行う JOCV 及びシニア・ボランティアは、地方教育行政にとって重要な戦力とみなされている。

職業訓練拠点整備における結果の有効性

これまで長年支援を行ってきたセネガル・日本職業訓練センター(CFPT)に蓄積された人材や施設・機材などのリソースをいかしながら、拠点整備が進められた。

「職業訓練機能強化計画(2011 年～2013 年)」では、無償資金協力により CFPT に新たに設置される重機保守科及び建築設備保守科(BTS コース)及び既設学科の施設・実習用機材の整備が行われ、「CFPT 機能強化プロジェクト(2011 年～2015 年)」では技術協力によって CFPT に新設される 2 学科の開設支援と、同校の持続的な運営に向けての運営能力強化に対するソフト面の支援が行われた。また、CFPT を拠点とした近隣諸国との産業人材育成ネットワーク構築のため、「アフリカ諸国向け職業訓練フェーズ 3(2009 年～2014 年)」によって、CFPT に仏語圏アフリカの職業訓練校指導員を招いて第三国研修が実施された。新たに、同フェーズ 4 が 2015 年から 2020 年まで実施される。



セネガル・日本職業訓練センター(CFPT)への供与機材
出所: 評価チーム

CFPT は、日本とセネガルの友好関係のシンボルのような存在となっており、セネガル国内で多くの卒業生を輩出してきたと同時に、近隣諸国の職業訓練校強化のための第三国研修に加えて、近隣諸国からの留学生を受け入れるなど既に職業訓練の拠点としての役割を果たしている。「CFPT 機能強化プロジェクト(2011 年～2015 年)」では、新たな学科が設置されたほ

か、産業界との連携強化により、学生のインターンシップ先の確保や、産業界と連携した研修実施が実現するなど、期待した成果を産出した。なお、産業界のニーズに基づいた案件形成を行うため、2度の協力準備調査が実施されているが、日本人専門家によると、一部、現地産業界ではまだ使われていない、高度な資機材を使用したレベルの高い研修も行われており、研修の高度化が進みつつあるとのことであった。また、日本人専門家及びCFPT教員によると、研修が高度であるがゆえに、卒業しても国内にとどまらず海外に留学を望む学生が多いということである。海外に留学する卒業生が多いことはCFPTの研修内容やレベルが国際的に通用するレベルであることを示すとも言えるが、卒業生が国内に留まって現地産業界で活躍できていないことは、課題である。また、CFPTマネジメントグループからの聞き取りによると、設立時は卒業生が少ないために卒業後の進路を追うことが可能だったが、1989年からの財政危機を受け、民間企業が頻りにリクルートをしなくなったことから民間企業との関係を築くための部署をなくし、卒業後の進路のモニタリングや評価を行わなくなった。JICA人間開発部への聞き取りによると、職業訓練の最大の成果は、卒業生が就職や起業等により、研修内容を活かした職に就くことであるため、卒業生の進路調査を行う取組を進めている。しかし、CFPTでは現在卒業生の進路調査が行われていないため、訓練の成果を卒業生の就職や起業として確認できていない。一方で、CFPTマネジメントグループは、産業界との関係強化は、産業ニーズに応じていく上で非常に重要な取組であると考えており、再度そのような部署を設置し、データベースを作って、卒業生の就職先や失業状況を把握し、就職面接に卒業生を送る支援などができるようにしたいとのことであった。

また、CFPTでは当初からの指導員の多くが定年を迎えて世代交代の時期にあり、自主権を有する機関となることを目指すなど運営管理面でも転換期にある。CFPTがこれからも域内職業訓練の拠点であることには変わりはないが、今一度、産業界が必要とするレベルと照らし合わせながらCFPTのカリキュラムやシラバスを検討し、CFPTのマネジメント体制や産業界とのかかわり、就職相談・斡旋の体制、卒業生の進路調査体制の構築、インフォーマル・セクターなどへの対応などについてCFPTのマネジメントに携わる人材の意識改革を図って、より現地産業界の技術レベルやニーズを踏まえた職業訓練が提供できる組織づくりを継続することが必要と思われる。

セネガルの職業訓練・研修・手工業省によると、今後、CFPTと同等の技術高校及び職業訓練センターは、現在の職業訓練に加え、インフォーマル・セクターも巻き込んだ訓練も行う組織となる。具体的には、ワークショップなどで見習訓練を受けている若者及びそのオーナーを対象とした訓練及び資機材提供を行い、修了証を発行する。よって、本教育協力政策の「自助努力支援と持続可能な開発」という理念に沿って、またインフォーマル・セクターの技術力強化や雇用促進を目指すセネガル政府のニーズ及びこれによりCFPTに新たに期待される役割を踏まえつつ、日本による支援の在り方を見直す必要があると思われる。

高等教育ネットワーク促進における結果の有効性

日本の援助により高等教育ネットワーク強化またはそのための拠点整備の支援は、現時点では行われていない。

留学生受入・交流の促進における結果の有効性

ABE イニシアティブを通してセネガルからは、2015年8月から12名が受入れられた。セネガル人には欧米の大学留学を希望する者が多いこと、日系企業の進出も限定的で日本の知名度が低いこと、英語能力が要件となっていることなどから1回目の公募には適当な応募者が十分に集まったとは言えないが、年間まとまった留学生の日本への受入を継続することで、両国の交流や外交面での影響などが生まれるものと期待されている。

4-4-3 開発の視点:プロセスの適切性

セネガルにおいて日本の教育協力のプログラム・案件を形成し、実施するに当たっては、基礎教育でもポスト基礎教育支援でも現場重視の強みを大いにいかしつつ、援助リソースの戦略的投入や他の援助機関との連携、他の開発セクターとの連携、南南協力の促進、成果重視型アプローチの強化、日本の民間企業やNGO、大学との連携など、本教育協力政策に示される支援効果向上のための取組が積極的に取り入れられた。実施する上では様々な制約もあり、改善が必要なケースもあるが、全体としてセネガルにおける本教育協力政策実施プロセスの適切性は高い。

- ・ 「現場重視の強みを活かした支援」は、上記のとおりセネガルの学校建設や理数科教員研修、学校運営改善などで実践され、成果を上げている。日本の教育協力による「現場重視」の支援は、今回の現地調査でも中央及び地方行政官、或いは学校関係者から「日本の支援の強み」として高く評価された。今後は、こうした現場重視の強みを活かした成果やそこから得られた学びを、政策レベルに体系的に伝えられる仕組みづくりが必要と考えられる。
- ・ 「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」は、中央行政のオーナーシップが低いこともあって、援助機関調整は十分に機能していないなど、政策策定について日本側が積極的に参画し、日本の教育協力全体の方向性をアピールできる環境が整っていないのが現状である。セネガルの教育セクター計画である PAQUET(2013年~2025年)への、PREMST2及びPAES2に関連した活動や成果の織り込みも、限定的であった。折々に日本大使館やJICAセネガル事務所の担当者、または各プロジェクトの日本人専門家が中央政府担当者と協議を持ち、プロジェクトの実施状況や課題を報告し、個別案件の形成や連携の方向性について意見交換が行われることが多い。その結果、PAES2で試行された学校運営委員会連合のシステムが大統領令で承認されるなどの成果は発現している。また、セネガルでの教育セクター支援は結果として長きにわたっている。PAQUET(2013年~2025年)に沿った支援は行われているが、各案件の開始や終了のタイミングは必ずしもPAQUET(2013-2025)と合致はしていない。
- ・ 「援助リソースの戦略的投入」としては、ティエス州、カオラック州、ルーガ州への無償資金協力による教室建設、PAES2及びPREMST2の技術協力プロジェクト2案件やJOCVによる投入を集中的に行って相乗効果が意図されていることが挙げられる。教育のアクセス

及び質、学校運営の改善に加え、地方教育行政の強化に効果的につながるものと期待される。

- ・「国際社会とのパートナーシップの強化」について、セネガル教育分野では月1回のドナー会合は行われているが、情報共有程度で意思決定などはほとんど行われていない。また、財政支援に積極的ではなく、それぞれのドナーが互いに重複しないように留意しながら支援を進めているのが現状である。こうした中、JICA と技術協力プロジェクト専門家の尽力により、PAES2 で GPE との連携が生まれた。UNICEF は PAES モデルの普及に積極的であり、世銀とも今後の連携が期待されている。また、現地調査での聞き取りから日本の現場重視の強みに期待する援助機関も多い（UNICEF、世銀、カナダなど）。一方で、プログラム・案件形成などの早い段階からの情報交換によって、より効果の高い支援を行う体制を整える必要性が指摘されている。
- ・「他の開発セクターとの連携」については、第3章で既述のとおり、PREMST2 によるエボラ出血熱対策のセミナー実施が挙げられる。同セミナーは、PREMST2 の持つ研修実施のノウハウをうまく活用し、質の高い研修が行われた。これは臨機応変に連携が行われた例であるが、その他本教育協力政策が想定していた、案件形成の段階から計画された他セクターとの連携事例は確認できなかった。
- ・「南南協力、三角協力の促進」は、CFPT で成果が生まれている。また、PAES2 や PREMST2 は、近隣で類似の案件を行っているニジェールやブルキナファソと情報共有のセミナーを開催し、課題解決へ向けてのネットワーク化が進められている。
- ・「成果重視アプローチの強化」については、教育分野では短期間に成果を測ることが難しいが、PAES2 での算数ドリルを導入して子供たちの成績の変化を確認するなど現場レベルでの努力が進められている。
- ・「オールジャパン体制・連携の強化」については実施案件や JOCV やシニア・ボランティア間で情報共有や連携を進める配慮が行われていることに加え、例えば PREMST2 では岡山大学の協力を得、CFPT では BIA・KOMATSU 社との協力関係が生まれるなど、日本の大学や企業との連携も徐々に進みつつある。今後は日本の教育関連企業との協力も期待されている。

日本側の教育協力関係者の間では、本教育協力政策は認知され、活用されているが、セネガル政府や他の援助機関にはほとんど知られていないのが現状であった。2015年9月末の国連特別サミットで新たな教育協力政策「平和と成長のための学びの戦略」が発表されたが、当該国において日本の教育協力が目指すところ（基本方針）を先方政府や他の援助機関と共有し、協力や連携を議論していく際に、この新政策が効果的なバックサポートの役割を果たすことが期待される。

以上のとおり、現場重視や自助努力重視の支援により PAES2 や PREMST2 で大きな成果が生まれているが、今後、学校運営と算数教育をつなげて子供の学力向上を目指すことは、JICA 支援だけで達成できることではない。JICA の目的意識を他の援助機関に積極的に伝え

るとともに、現場重視によって生まれたせつかくの成果を他の援助機関に伝え、政策レベル、プログラムレベルのプロセスに活用する取組を強化するよう、大使館、JICA事務所、専門家などを含めた現地体制を整えると共に、プロジェクトの計画策定段階から他のドナーなど関係者との協議を深めていくことが望まれる。

4-4-4 外交の視点からの評価:外交的な重要性及び波及効果

(1)外交的な重要性:政治的側面

基礎教育分野では、教育省ハイレベルまで日本の支援が認知され、機会あるたびに賛辞が述べられるなど、長期にわたり継続的に支援を行ってきたことで二国間関係が強化されてきたと言える。

ポスト基礎教育では、CFPT が日本とセネガルとの懸け橋と認識されており、二国間関係のシンボルと評価されていることが確認された。セネガル側より、新施設引渡式には大統領、30周年式典には首相が参加しており、CFPT は外交の場としても重要な役割を果たしている。また、CFPT 専門家は、難航していた学生のインターンシップ先を開拓したことから、セネガル政府の叙勲を受けるなど、その成果はセネガル政府より高く評価されている。ABE イニシアティブでセネガルからの留学生が増加していけば、セネガルと日本の交流が加速し、外交関係にプラスの影響をもたらすことが期待される。

(2)外交的な重要性:社会的側面

基礎教育分野では、教員能力強化に関する案件で、生徒を中心に据えた授業の実施、学校運営改善に関する案件で、地域住民を交えた参加型の学校運営を推進するなど、トップダウン型でない、参加型で裨益者中心の価値観を共有しており、成果を産出している。

(3)外交的な波及効果:政治的側面

セネガル教育セクターへは、学校建設、理数科教員能力強化、学校運営改善、CFPT など、長期にわたり継続的に支援を行っており、同国の持続的発展に寄与していると言える。また、日本の長期にわたる質の高い支援やCFPTなどのシンボリックな案件における支援により、日本のプレゼンスが強化されている。

また、OECD-DACが対日審査フィールド調査において、セネガルのPAES2を対象の一つとして調査を行ったが、当初は「日本人が現場に入り込んでいる」ことを批判的に考えていたOECD-DACの審査団は、フィールド調査により、同プロジェクトが、教育省の主体性を重視し、他ドナーとの連携をしながら、案件運営を行っていることを理解した。こうした対象国を主体とした、現場重視の取組が高く評価され、OECD-DACによる日本の支援に対する理解や評価が高まった。

(4)外交的な波及効果:社会的側面

日本の支援により建設された学校に通う子供の保護者たちは学校が日本の支援により建設

されており、質の高い施設であることを認識していた。また、現場レベルではボランティアが継続的に派遣されており、その仕事ぶりは、地方教育局や他ドナーからも高く評価されている。

第5章 在外公館質問票調査の分析結果

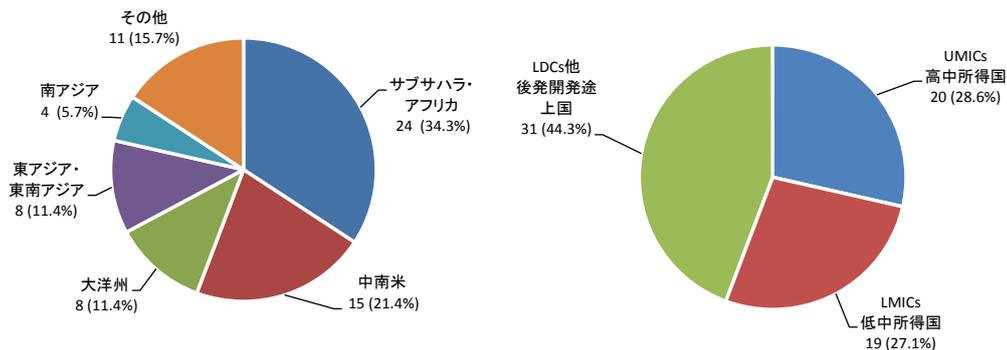
本評価では、本教育協力政策が途上国の現場でどのように生かされ、実践され、成果を上げているか、どのような課題に直面しているかについて把握し、改善点を明らかにするために、現地 ODA タスクフォースが設置された在外公館及びユネスコ日本政府代表部に対して、質問票調査を実施した。外務省が 2007 年度に実施した「BEGIN 評価」においても、在外公館及びユネスコ日本政府代表部に対して同様の質問票調査を行っており、当時との結果を比較し、本教育協力政策において何らかの改善や変化が現れているか確認することも、目的の一つである。

質問票調査は、全途上国のうち、現地 ODA タスクフォースが設置されている 95 か国を対象とし、70 か国から回答が得られた。主な質問項目は、現地 ODA タスクフォース設置国(以下、質問票回答国)における教育開発の位置付け、教育サブセクター、アプローチ及び援助形態の優先度、ドナー協調及び GPE 支援状況、日本の教育協力の貢献や取組、本教育協力政策の改善点などである(添付資料 5)。

本章では、質問票集計結果に基づき、途上国の教育現場における現地 ODA タスクフォース、途上国政府、ドナー協調における本教育協力政策に対する意識と取組の現状を分析し、BEGIN 評価との比較分析を行う。

5-1 途上国における本教育協力政策への取組状況の把握

本評価の質問票調査への回答国 70 か国を、地域別²⁹及び DAC 援助受取国分類に基づいて分類する(図 5-1-1)。地域別には、サブサハラ・アフリカ(34%)、中南米(21%)、大洋州(11%)、東南アジア(11%)、南アジア(6%)、その他(16%)となっている。その他には中央アジア・コーカサス、中東・北アフリカが含まれる。DAC 援助受取国別には、後発開発途上国(LDCs)他(44%)、高中所得国(UMICs)(29%)、低中所得国(LMICs)(27%)となっている。



出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

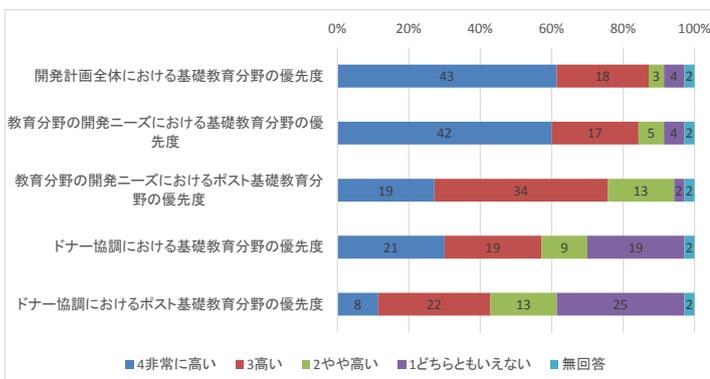
図 5-1-1 質問票回答国の地域別・DAC 援助受取国別内訳

²⁹ 外務省 ODA 白書及び ODA データブックの分類に準ずる。

5-2 教育開発ニーズへの対応

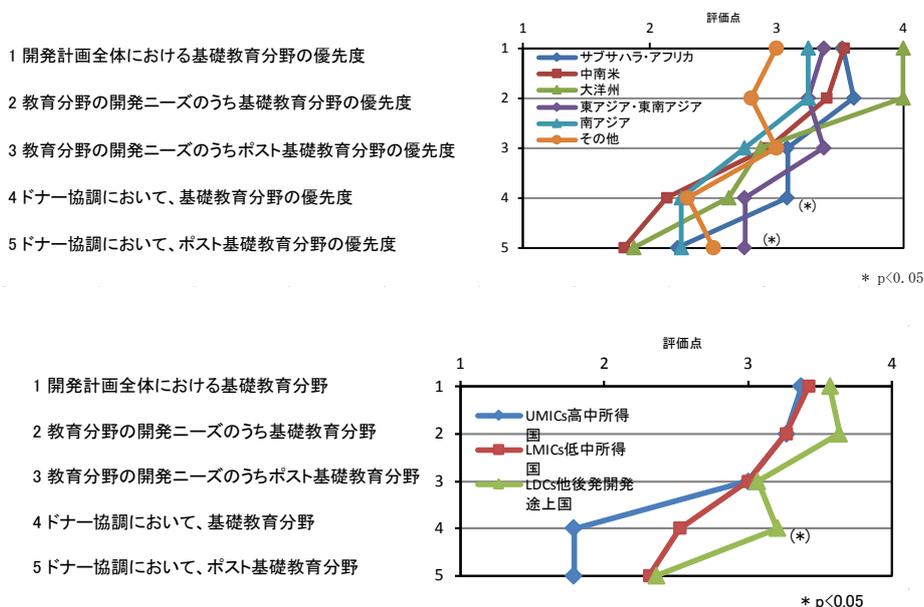
5-2-1 途上国における教育開発の優先度

途上国における教育開発の優先度について、在外公館の認識について4段階の回答を得たところ、全体として開発計画全体における基礎教育の優先度は「非常に高い」が61%、「高い」が26%で、全回答の90%近くが開発計画における基礎教育の優先度が高いと認識している。開発ニーズ及びドナー協調における優先度は、いずれも基礎教育がポスト基礎教育より高い結果となっている。



出所：本評価質問票調査結果を基に評価チーム作成。
図 5-2-1 途上国における教育開発の優先度

これを地域別、所得段階別に平均値にして見たものが図 5-2-2³⁰である。地域別に有意³¹な差がみられるのは、「ドナー協調における基礎教育分野の優先度」がサブサハラ・アフリカで高い一方、中南米では低い点である。また、「ドナー協調におけるポスト基礎教育分野の優先度」が中南米で最も高く、最も低い東アジア・東南アジアとの間に有意な差がある。所得段階別には、「ドナー協調における基礎教育分野の優先度」について、LDC 他後発開発途上国が最も優先度が高く、高中所得国で最も低いという結果になり、各所得段階間で有意な差がある。



出所：本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

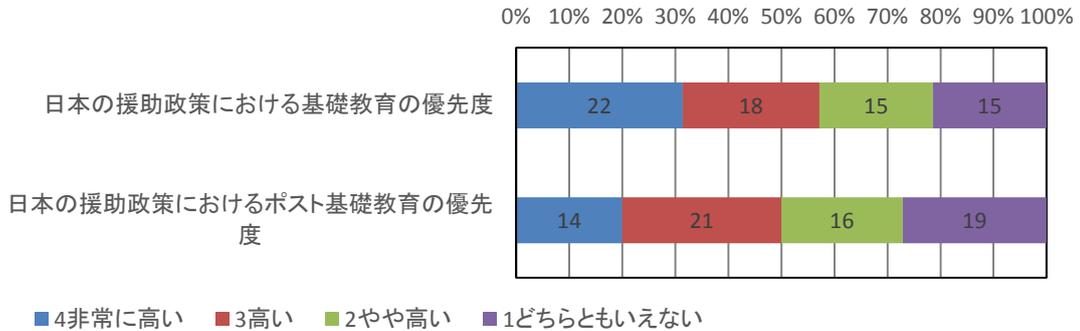
³⁰ 平均値は「4.非常に高い」、「3.高い」、「2.やや高い」、「1.どちらともいえない」の単純平均値である。

³¹ 分散分析による平均値間の差の検定結果を示す。

図5-2-2 途上国における教育開発の優先度(地域別, 所得段階別)

5-2-2 日本の援助政策における教育開発の優先度

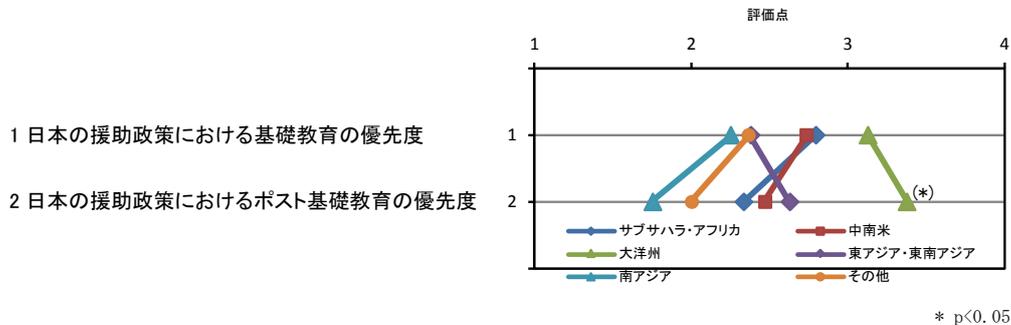
図5-2-3は, 途上国における日本の教育開発の優先度について, 在外公館の回答を得た結果である。優先度を「非常に高い」, 「高い」とした回答は, 基礎教育 57%, ポスト基礎教育 50%で, 大きな差はない。



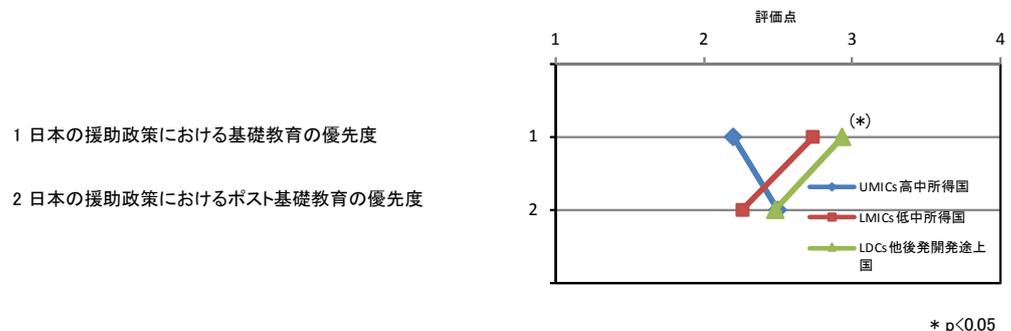
出所: 本評価質問票調査結果を基に評価チーム作成。

図5-2-3 日本の援助政策における基礎教育・ポスト基礎教育の優先度

これを地域別, 所得段階別に平均値で見たのが図5-2-4である。地域別には, ポスト基礎教育について, サブサハラ・アフリカでは日本の教育政策における優先度が低いとしており, 高いと答えた大洋州との間に有意な差が見られた。所得段階別には, 基礎教育について, 高中所得国では優先度が低いと答えており, LDCs 他後発開発途上国で高いとしている間に有意な差が見られた。



* p<0.05



* p<0.05

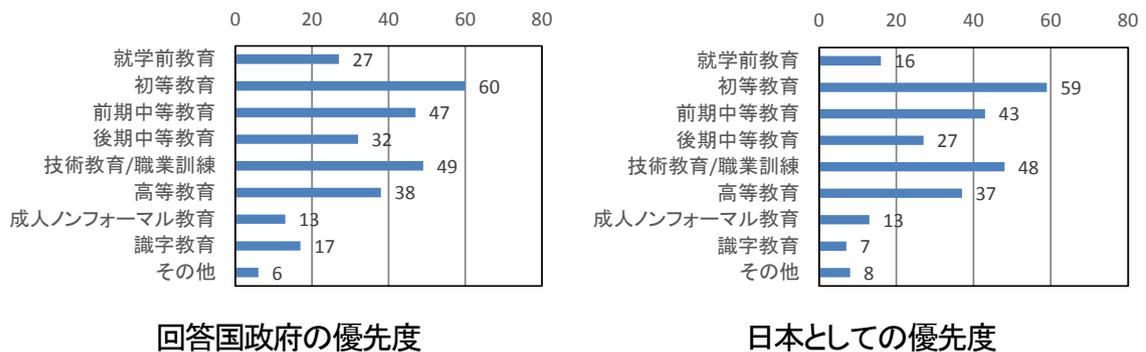
出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図5-2-4 日本の援助政策における基礎教育・ポスト基礎教育の優先度(地域別, 所得段階別)

図5-2-1 及び5-2-2 から, 所得段階が高いほど, ポスト基礎教育の優先度が高いと認識する割合が高くなり, 所得段階が低いほど, 基礎教育の優先度が高いと認識する割合が高くなるという。地域的にも, 経済発展の遅れた国の多いサブサハラ・アフリカのほうで, 経済的に進んだ中南米などと比べると, 基礎教育の優先度が高いことが現れている。

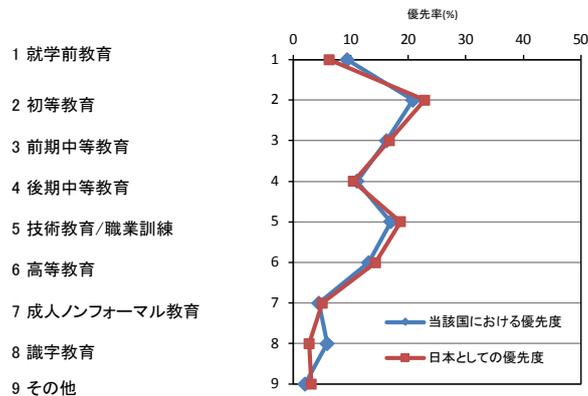
5-2-3 日本の教育援助と途上国ニーズ

回答国政府及び日本としての教育サブセクターの優先度について, 質問票集計結果から把握する。質問票では, 図5-2-5は, 優先しているサブセクターを複数選んでもらい, その件数をカウントしたものである。在外公館の担当者から見た「回答国政府によるサブセクターの優先度」は, 「初等教育」, 「技術教育/職業訓練」, 「前期中等教育」, 「高等教育」の順に高い。日本が優先していると在外公館担当者が認識するサブセクターも同様の順であった。



出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

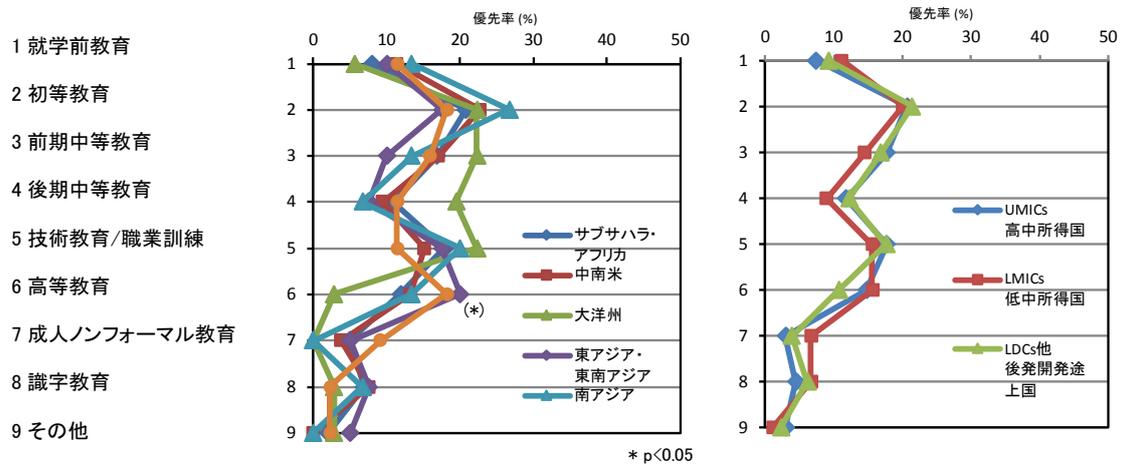
図5-2-5 教育分野におけるサブセクターの優先度(複数回答可)



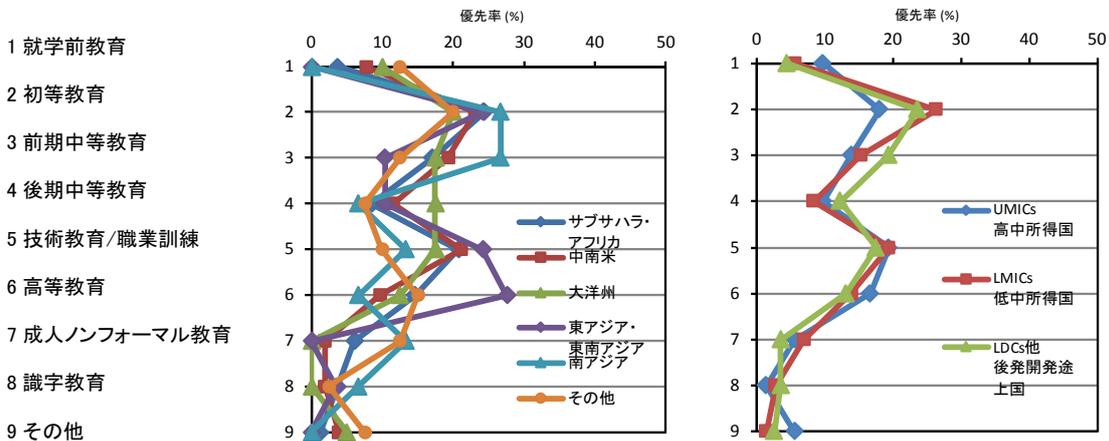
出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図5-2-6 教育分野におけるサブセクターの優先度の比較(回答数調整)

図 5-2-5 は複数回答であるため、多くの項目を選択した国の影響が強くなる傾向にある。そこで、各教育段階の相対的優先度を比較するために、回答数を調整して、選択した総数に占める割合を「優先率」として当該国における優先度と日本としての優先度の違いを示したものが図 5-2-6 である³²。全ての教育分野において、ほとんど違いはない。これを、地域別には高等教育のみで有意な差がみられるものの、所得段階別に見たのが図 5-2-7 である。回答国政府による優先サブセクターについて、地域別にも所得別にも有意な差は見られない。一般に、どの地域、所得段階でも初等教育が最も高く、成人ノンフォーマル教育、識字教育の優先率が低い。日本による優先サブセクターについても同様の傾向である。



回答国政府によるサブセクターの優先率

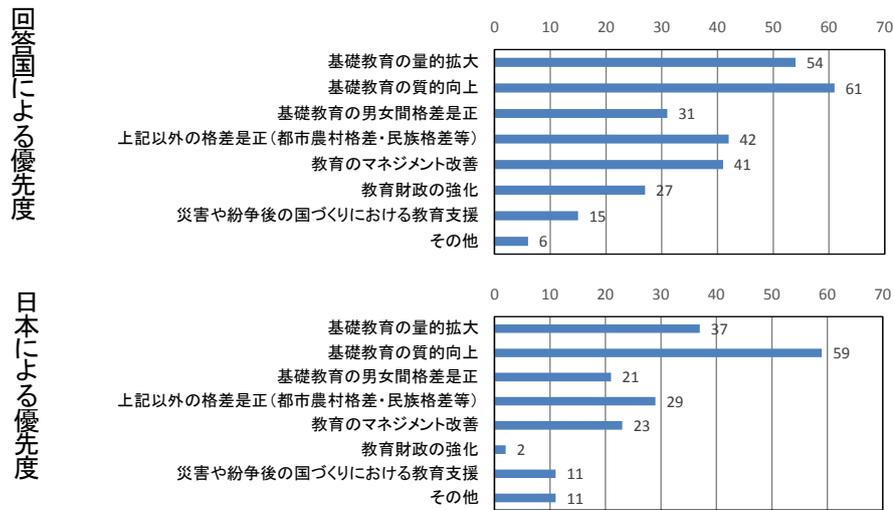


日本としてのサブセクターの優先率

出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図 5-2-7 教育分野におけるサブセクターの優先率(回答数調整)(地域別, 所得段階別)

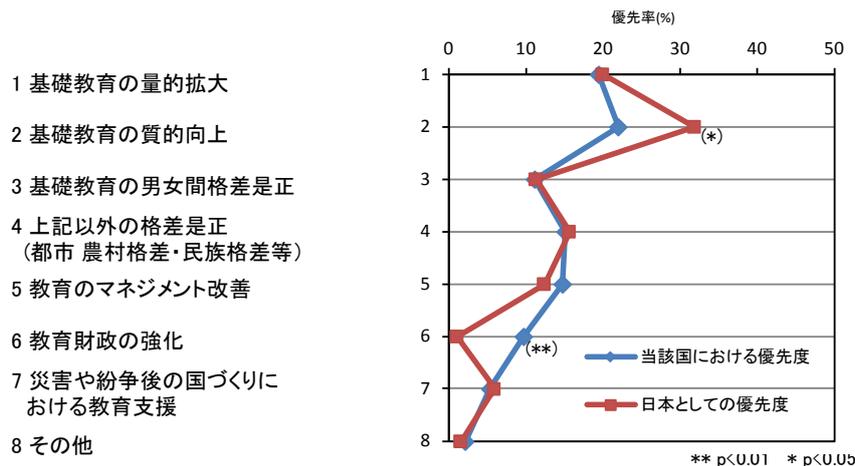
³² 図 5-2-9, 図 5-2-10, 図 5-2-12, 図 5-2-13, 図 5-2-15, 図 5-2-16 も同様に、各地域あるいは各所得段階の総数に占める割合を「優先率」として示した。



出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図 5-2-8 基礎教育分野におけるアプローチの優先度(複数回答可)

図 5-2-8 では、基礎教育におけるアプローチの優先度について、質問票回答国政府及び日本の状況を確認した。回答国政府、日本ともに「教育の質の向上」を最優先、次に「教育の量的拡大」、「都市農村格差、民族格差是正」としており、質と量両面へのアプローチが重視されていることが読み取れる。これを選択した回答総数に占める割合を「優先率」として当該国における優先度と日本としての優先度の違いを示したものが図 5-2-9 である。当該国における優先度と比較して、日本としての優先度は、「基礎教育の質的向上」で有意に高く、「教育財政の強化」で有意に低い。

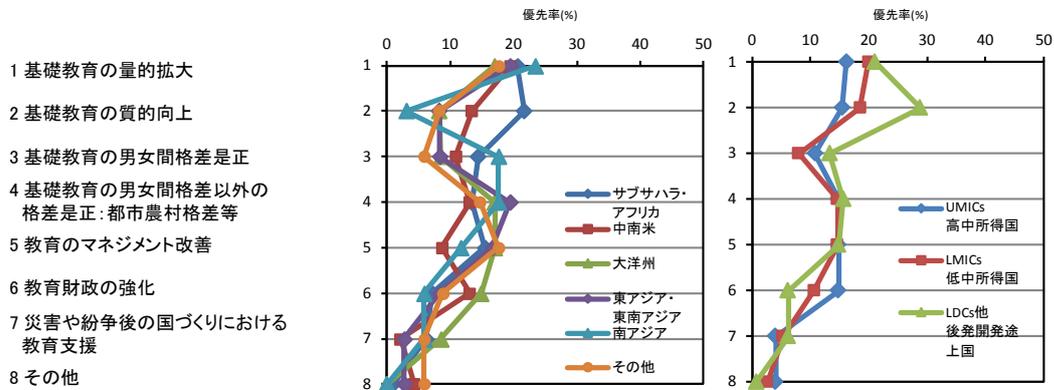


出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

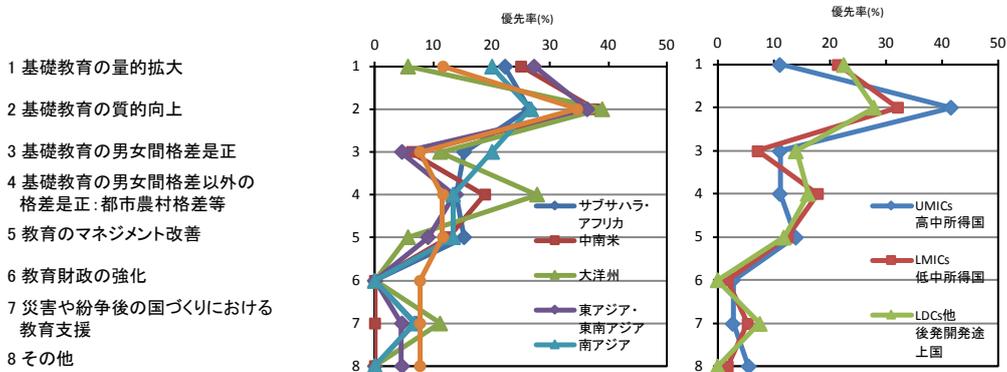
図 5-2-9 基礎教育分野におけるアプローチの優先度の比較(回答数調整)

これを地域別、所得段階別に「優先率」で見たのが図 5-2-10 である。回答国政府によるアプ

ローチの優先率は、地域別にも所得段階別にも有意な差が見られなかった。日本政府によるアプローチの優先率についても同様で、地域別にも所得段階別にも、有意な差は見られない。



回答国政府による基礎教育分野におけるアプローチの優先率

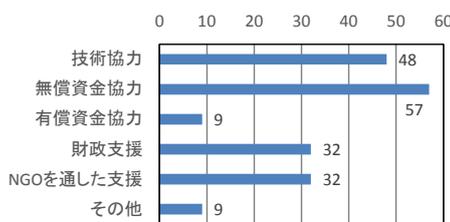


日本による基礎教育分野におけるアプローチの優先率

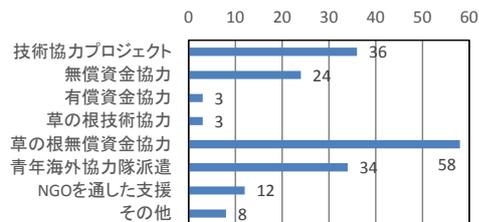
出所：本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図 5-2-10 基礎教育分野におけるアプローチの優先率(回答数調整)(地域別, 所得段階別)

図 5-2-11 では、基礎教育分野における援助形態の優先度について、質問票回答国における政府及び日本の状況を確認した。全体として、回答国政府では基礎教育分野においては「無償資金協力」(全回答国の 81%)、次いで「技術協力」(69%)が多く求められており、「有償資金協力」の優先度が低い(13%)。日本としては、「草の根無償資金協力」が最も高く、「技術協力プロジェクト」、「青年海外協力隊派遣」、「無償資金協力」が続いている。



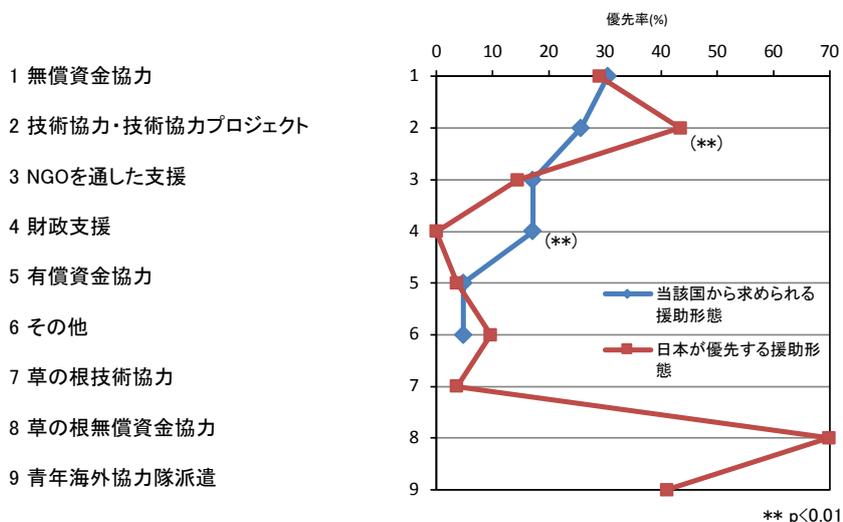
回答国における優先度



日本による優先度

出所：本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図 5-2-11 基礎教育分野における援助形態の優先度(複数回答可)

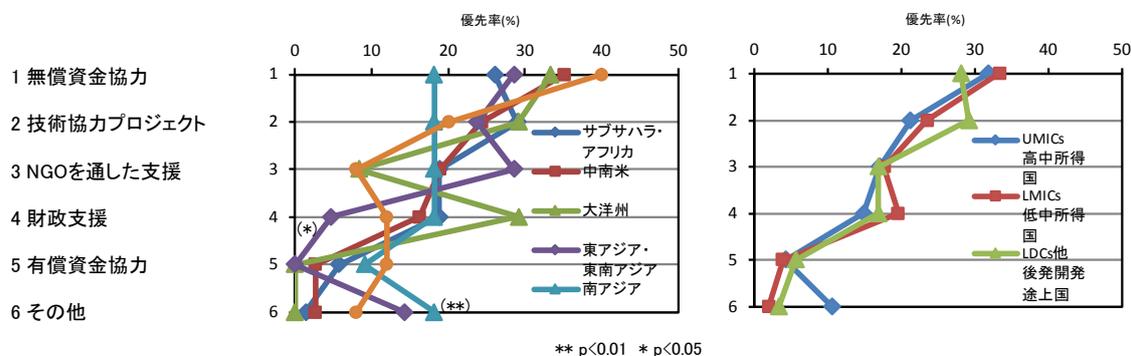


出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

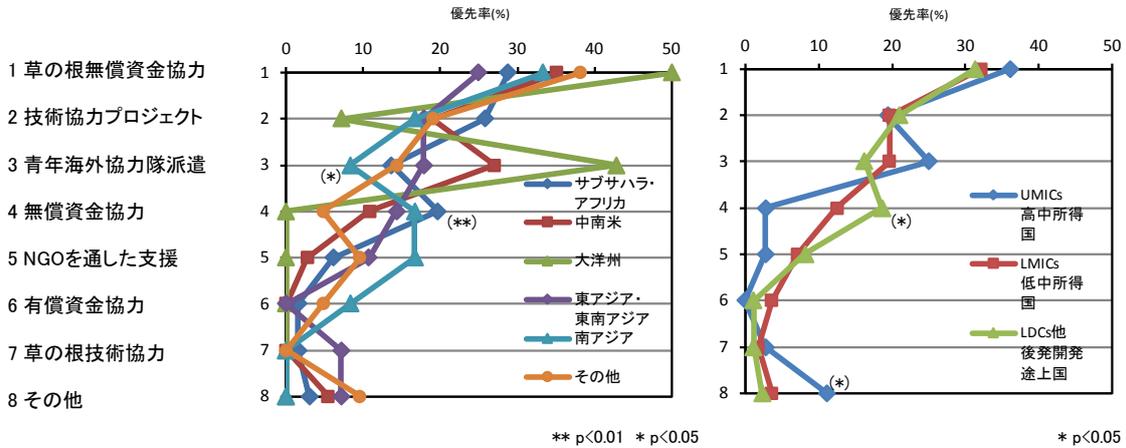
図 5-2-12 基礎教育分野における援助形態の優先度の比較(回答数調整)

基礎教育分野における援助形態の優先度の比較(当該国における優先度と日本としての優先度の違い)を示したものが図5-2-12である。設問として、日本が優先する援助形態には当該国が優先する援助形態の選択肢にはない「草の根技術協力」、「草の根無償資金協力」、「青年海外協力隊派遣」が含まれており、そのままでは厳密な比較はできないため、共通の選択肢である無償資金協力からその他まで標準化して図示してある。技術協力・技術協力プロジェクトについては日本の方が、財政支援については当該国の方がそれぞれ有意に優先していることが読み取れる。また他の援助形態と比較して、日本では草の根無償資金協力、青年海外協力隊派遣の優先度が高いことも理解できる。

これを地域別、所得段階別に「優先率」で見たのが図 5-2-13 である。回答国が優先する援助形態は、地域別には「財政支援」について有意な差が見られ、東アジア・東南アジアで低く、大洋州、サブサハラ・アフリカ、南アジアなどとの差が開く結果となった。所得段階別では援助形態について大きな差はみられない。



基礎教育分野における回答国から求められる援助形態



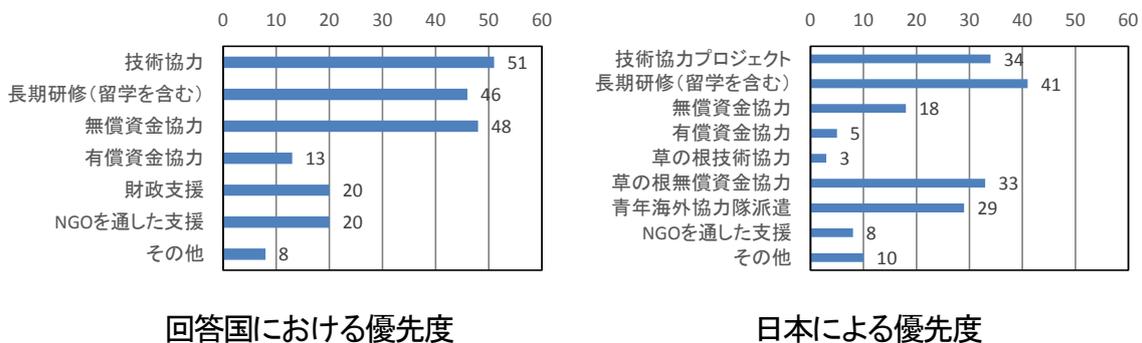
基礎教育分野における日本が優先する援助形態

出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図 5-2-13 基礎教育分野における援助形態の優先度(回答数調整)(地域別, 所得段階別)

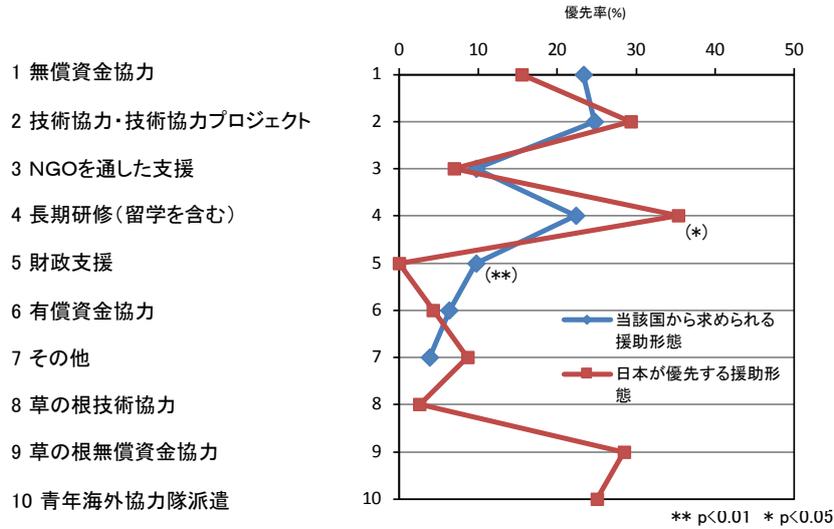
日本が優先する援助形態は、地域別には「青年海外協力隊」について有意な差が見られ、太平洋で優先率が高く、南アジアで低くなっている。「無償資金協力」についても有意な差がある。同様な情報として、所得段階別では「無償資金協力」で有意な差が見られ、LDC 他後発開発途上国で高く、高中所得国で低い。

図 5-2-14 では、ポスト基礎教育分野における援助形態の優先度について、質問票回答国における政府及び日本の状況を確認した。ポスト基礎教育分野における援助形態の優先度については、「技術協力」(全回答の 73%)、無償資金協力(69%)、長期研修(留学含む)(66%)が多く求められているとみられていた。日本では「長期研修」、「技術協力プロジェクト」が多く、「草の根無償資金協力」、「青年海外協力隊派遣」が続く。



出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図 5-2-14 ポスト基礎教育分野における援助形態の優先度(複数回答可)

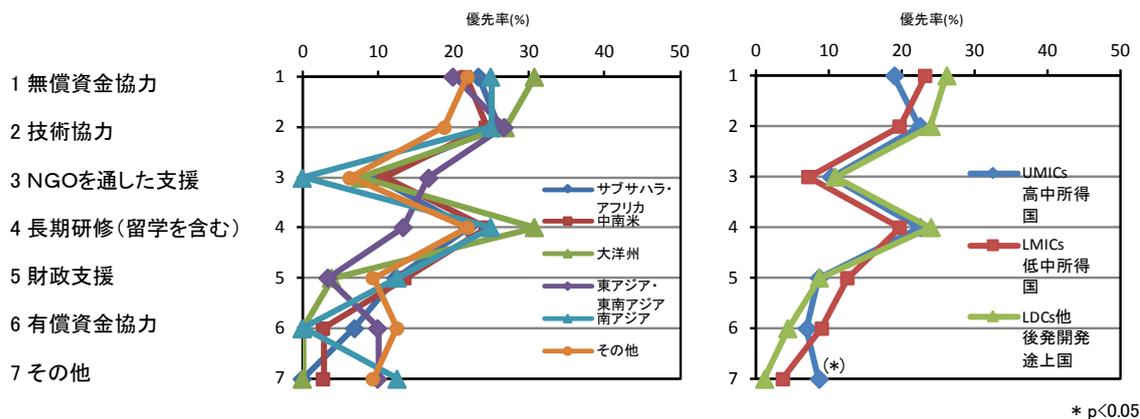


出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

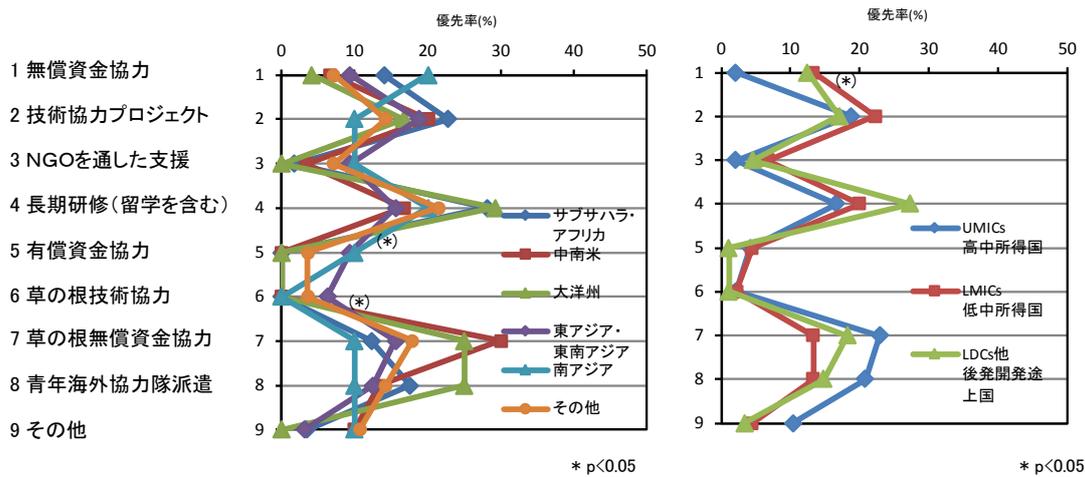
図5-2-15 ポスト基礎教育分野における援助形態の優先度の比較(回答数調整)

ポスト基礎教育分野における援助形態の優先度の比較を示したものが図5-2-15である。日本が優先する援助形態として、草の根無償資金協力、青年海外協力隊派遣が大きく取り上げられていることもあって、長期研修や財政支援など当該国から求められる援助形態との間に有意な差が見られる。

これを地域別、所得段階別に「優先率」で見たのが図5-2-16である。回答国政府による援助形態の優先率は、有意な差は見られず、所得段階別にも「その他」以外には有意な差は見られない。日本が優先する援助形態は、地域別には、「有償資金協力」、「草の根無償資金協力」にいくらか差がみられる。所得段階別には、大きな差は見られない。



ポスト基礎教育分野における回答国から求められる援助形態



ポスト基礎教育分野における日本が優先する援助形態

出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図 5-2-16 ポスト基礎教育分野における援助形態の優先率(回答数調整)(地域別, 所得段階別)

5-3 ドナー調整への対応

5-3-1 基礎教育分野における国際機関や他ドナー連携・協調の推進状況

基礎教育分野における国際機関や他ドナー連携・協調の推進状況について質問をしたところ、「推進している」と回答した在外公館は50%、「推進していない」が37%、「不明」が13%であった。「推進している」の内容は、「具体的な連携事例」(13件)、「ドナー会合」(10件)、「教育政策策定への参画」(4件)である。

連携・協調の形態としては、①日本の技術協力と国際機関との連携によるプロジェクト成果の全国展開、②日本の無償資金協力や草の根無償資金協力プロジェクトと国際機関との協力、③政策対話といったパターンがみられた。

日本の技術協力と国際機関との連携の例としては、ブルキナファソで学校運営委員会を活用したフランス開発庁(AFD)、UNICEF、世界銀行との連携がある。セネガルでも、教育環境改善プロジェクトフェーズ2で進められている学校運営委員会モデルの世界銀行資金による全国展開がある。無償資金協力での国際機関連携としては、ベナンのUNDP連携無償資金協力「村落環境整備計画」がある。これは農業開発に焦点を当てつつ村落を総合的に開発するアフリカン・ミレニアム・ビレッジ(AMV)事業の一環としてUNDPと連携して実施されるもので、ベナン北部の村落の給水・衛生、教育、保健・医療及び農業分野などを総合的に整備し、地域住民の組織化及び自立的発展を促進するものである³³。リベリア「教育施設整備計画」は、UNICEFとの連携プロジェクトである。リベリアでは、14年間にわたる内戦の影響により、小学校の約80%が破壊されたか修復が必要な状態であり、初等教育の学齢期にある児童のうち、

³³ http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/23/1/0121_06.html

就学できるのは約33%に留まっていた。日本はUNICEFを通じて、特に学校整備が遅れた地域に整備などに必要な資金を供与している³⁴。草の根無償資金協力での国際機関連携としては、タジキスタン、ジョージアでの草の根無償資金協力で建設した学校での他ドナーによる協力事例がある。「教育政策策定への参画」を挙げたのは、ネパール、ブルキナファソ、パレスチナ自治区、ナイジェリアであった。ネパールでは財政支援への参加もある。ブルキナファソでは教育政策のモニタリング枠組みへの参加(一つのグループでは副議長)を行っている。

「推進していない」理由とは、「同分野では具体的な援助事業は行っておらず、ドナー調整会議を徐くと、ドナー連携を具体的かつ積極的に実施する機会はない」(9 件)、「他ドナーは独自の政策を持っており、日本から連携を呼びかけても、実際の連携に結びつかない」(5 件)、「直接財政支援が中心となっているため、日本の現行のスキームでは連携は難しい。」(4 件)、「他ドナーによるドナー協調が進んでおり、日本がリーダーシップをとりにくい」(3 件)であった。

5-3-2 基礎教育における GPE による支援への対応状況

基礎教育における GPE による支援への対応状況については、「現在 GPE 支援対象国である」と答えた国は全体の 34%である³⁵。このうち、日本としての GPE への関わりについて聞いたところ、「関わっていない」あるいは関与について具体的回答がなかった国は、18 件であった。具体的な関わり方としては、「申請書の準備に貢献」(ナイジェリア)、「JICA が GPE の Local Education Group (LEG) のメンバーとして参加」(ニカラグア)、「JICA がシンド州の GPE 資金供与要件である教育政策策定時にレビューと内容のインプットに関与」(パキスタン)、「ドナー議長である JICA が GPE 申請の Coordinating Agency の役割も果たし、教育省とドナーの意見調整を行っている」(マラウイ)、「教育分野ドナー協調枠組みの共同議長として関与」(モンゴル)などが挙げられた。

各国における GPE のリードドナーとしては、世銀や UNICEF のいずれかとともに、二国間ドナー(カナダ、フランス、ドイツ、スイス、フィンランドなど)がリードする例が多い。世銀ないし UNICEF 単独、二国間ドナー単独³⁶というケースもある。

GPE リードドナーの要件としては、多くの在外公館が、「被援助国における教育分野への支援実績の大きさ」、「GPE や財政支援への資金力」、「教育分野への高い専門性」、「ドナー間の調整・マネジメント能力」、「コミュニケーション能力」を挙げている。

日本が GPE をリードするための課題としては、「GPE や財政支援、国際機関拠出金などの予算確保」、「GPE をリードするための人員や実施体制整備・強化」を挙げた在外公館が多い。「まず日本での GPE の認知度の向上が必要」という回答も見られた。ユネスコ日本政府代表

³⁴ http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/22/7/0705_02.html

³⁵ GPE は低所得国が支援対象であることが原則である。

³⁶ 例えばナイジェリアでは米国が、ルワンダでは英国がリードドナーとなっている。

部は、「拠出額の増加」のほか、「援助に関する国際的な会議の開催」、「対外的な情報発信の強化」を課題として挙げている。援助の現場と国際機関の双方から、拠出額や支援実績と、国際的な場で議論の中心となったり情報発信をすることにより存在感をアピールしていくことなどが課題として認識されているといえる。

5-3-3 教育セクターにおける新興ドナーの支援状況

続いて、回答国における教育セクターの新興ドナーの支援状況について確認した。基礎教育では、中国による基礎教育支援・施設整備を挙げた国が多く(ジンバブエ, トンガ, ナイジェリア, ネパール, モンゴル), インドによる学校建設(ネパール, モンゴル), 韓国による学校建設(ナイジェリア, ネパール)も見られる。また, シエラレオネとベナンでは, アラブ諸国がイスラム開発銀行を通じて支援を行っており, ヨルダンではアラブ諸国による無償資金協力が実施されている。パキスタンではカタール財団がノンフォーマル教育支援を実施予定である。

ポスト基礎教育でも, 中国の動きが顕著である。中国は, リベリアで大学建設や職業訓練校の建設を, タジキスタン, セネガルで中国への留学生受入れを, マラウイでは大学建設を, ベナンでは工業高校建設を, ルワンダでは職業訓練校建設を行っている。トンガでは, 中国とインドが奨学生支援を実施している。韓国は, コンゴ民主共和国で職業訓練支援を, ナイジェリアで職業訓練校建設を, ネパールで IT・障害者教育を, パレスチナ自治区で大学・職業訓練校への IT センター建設・機材供与を, ルワンダで職業訓練校建設を行っている。ヨルダンでも, 中国, 韓国における技術協力やアラブ諸国による無償資金協力がある。

5-4 援助の現場での本教育協力政策の位置付けと対応

質問票回答国において、「本教育協力政策を日本の教育協力の上位政策³⁷として位置付けているか」を確認した結果、「上位政策として位置付けている」31%、「位置付けていない」69%であった。「位置付けている」と答えた国のうち、「教育分野の支援事業の案件形成や実施に具体的に反映すべき上位政策として、関係職員で共有している」(10 件)が最多である一方、「上位政策として位置付けているが、具体的に行動を起こす対象とはしていない」も 8 件と多い。「位置付けていない」と答えた国のうち半数以上は「本教育協力政策の存在を認識していなかった」(27 件)としている。続いて「本省レベルの教育援助政策であり、在外公館には直接的な影響がない」(8 件)、「国際社会へ向けて発信された日本政府のメッセージであり、政策として認識していない」(7 件)、「本教育協力政策の内容が現地のニーズと合致していない」(6 件)であった。その他としては、被援助国でより緊急性の高いニーズ(南スーダンへの避難民への教育支援, マリでの治安)への対応が優先されていることなどが指摘されている。これらの理由から、援助の現場においては、「日本として国際社会へのメッセージ・政策との認識が勝り、現場の個別ニーズに対応したものと認識されづらい」ことが推察できる。

³⁷ 「各国国別援助方針より上位の、日本政府としての途上国全般への教育援助政策」との位置づけを意味する。

ユネスコ日本政府代表部は、本教育協力政策を日本の教育協力の上位政策と位置付けており、「日本の教育協力の基本方針として、国際機関、他ドナーや被援助国に普及すべき上位政策として、関係職員で共有している。援助政策であるとともに、国際社会へ向けて発信された日本政府の教育協力政策であり、UNESCO に対して広報活動を行う重要な対象に位置付けている」としている。

なお、教育分野以外の日本の協力政策やイニシアティブで特に活用されたものがあるか在外公館に確認した結果、ABE イニシアティブ、TICAD、人間の安全保障、国際保健政策2011-2015、防災協力イニシアティブ、女性が輝く社会、などが挙げられた。ABE イニシアティブは、政府や経済界の後押しが強く、アフリカ向けに具体的に政策が打ち出されているなどの理由で挙げられた。TICAD で打ち出された政策は、アフリカ向けで、具体的案件の策定に役立つとの理由で挙げられた。国際保健協力政策、防災イニシアティブなどは、回答国政府において重点が置かれていたり、当該国のニーズが高いために活用しやすいとの指摘があった。これら、教育協力政策以外の政策との比較により、あらゆる重点や地域を一通りカバーした形より、政策の重点分野や重点地域がある程度具体的であることや、国別ニーズや重点政策に合致していることのほうが、現場において具体的に活用しやすい場合があると推察される。

次に、日本の現地ODAタスクフォースが回答国において教育分野への支援をするに当たり、「本教育協力政策に対して何らかの対応をしたか」を確認した。本教育協力政策をどの程度意識したうえで教育分野への支援を行ってきたかを知ることが目的であった。本教育協力政策へ「何らかの対応をした」国は、全体の20%と少ない。「対応していない」とした国は53%であった。具体的な対応としては、「本教育協力政策に則って、草の根無償資金協力や草の根技術協力の案件審査を行っている」(13件)、「本教育協力政策に則って、技術協力や無償資金協力の案件形成や審査を行っている」(12件)などがある。「対応しなかった」場合の理由としては、「本教育協力政策の存在を認識していなかった」(24件)が最多、「本教育協力政策ではなく、EFAやMDGsという国際的目標を重視して業務を行っている」(9件)が続いた。ユネスコ日本政府代表部の対応としては、UNESCO本部に対し、本教育協力政策及び本教育協力政策関連の日本の援助事業について説明を行い、本教育協力政策に沿って、教育分野におけるUNESCOとの連携強化を具体的に協議し、代表部内で、本教育協力政策に関する情報収集、フォローアップを行っているとのことである。

5-5 本教育協力政策の認知度

5-5-1 本教育協力政策の他ドナー及び途上国政府への認知度

質問票回答国の他ドナー及び政府において、本教育協力政策が認識されていると思うかを確認した結果は、いずれも認知度が低いと理解されていることがわかった。

他ドナーでは、「認識されている」が6%、「認識されていない」が37%、「不明」が57%であった。回答国政府での認知度については、「認識されている」が10%、「認識されていない」が43%、「不明」が47%であった。他ドナーで「認識されていない」理由を具体的に挙げた18件

の回答のうち、「現地で政府への共有を積極的には実施しなかった」が最多で8件、「被援助国において教育が重点分野ではない」5件、「政策の発信不足、政策発表時の広報が行われたか不明」4件、「仏語やアラビア語版の政策がないため周知が困難」1件であった。回答国政府で「認識されていない」理由を具体的に上げた24件の内訳は、「現地で政府への共有を積極的には実施しなかった」が最多で10件、「被援助国において教育が重点分野ではない」9件、「政策の発信不足、政策発表時の広報が行われたか不明」3件、「仏語やアラビア語版の政策がないため周知が困難」2件であった。

このようにドナー、政府いずれも、在外公館からの広報の機会や積極性が十分でなかったという理由が主となっている。5-4-2「援助の現場での本教育協力政策の位置付けと対応」で述べたとおり、現場でまず上位政策と位置付けられていなかったこと、政策の存在が認識されていなかったことも、他ドナーや政府への周知の不足につながったと考えられる。

5-6 本教育協力政策策定・実施による日本の教育協力への影響と貢献

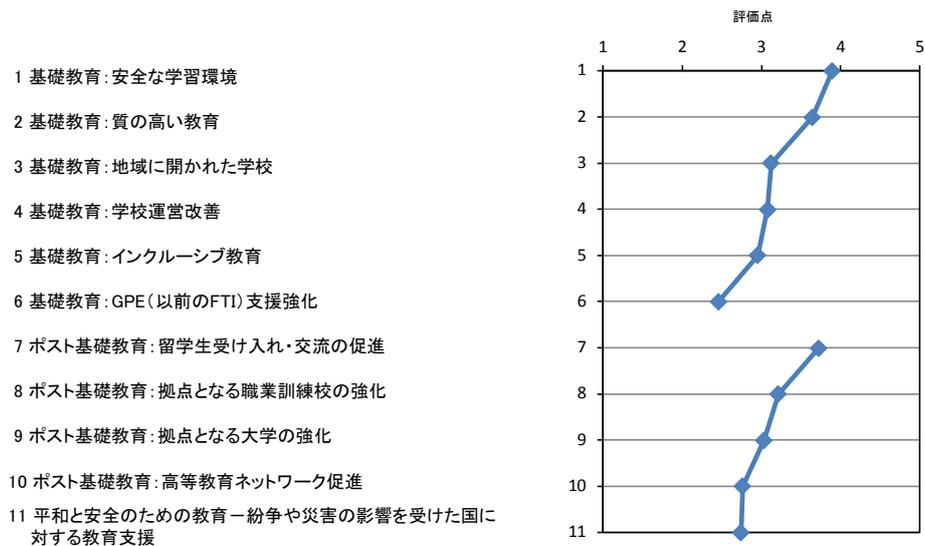
5-6-1 日本の教育協力への影響

質問票回答国において、本教育協力政策策定が日本の教育協力に影響をもたらしたかを確認した結果、「影響をもたらした」が全体の19%、「特に影響はなかった」が37%、「不明」が44%であった。影響をもたらした場合、「回答国に対する日本の援助政策の中で、教育の優先度が高くなった」と「回答国における日本の援助関係者の間で、教育援助に対する理解が高まった」が最多で(7件)、「回答国に対する教育分野への日本の援助額が増加した」、「回答国に対する教育分野の日本の案件数が増加した」(各5件)が続いた。

ユネスコ日本政府代表部は、「本教育協力政策によって、日本の教育援助に対する評価が高まった」と認識しており、特にUNESCOを通じたアフガニスタンにおける識字強化やESDの普及促進に向けた取組がUNESCOにおいて高く評価されている。

5-6-2 重点分野における日本の貢献度

図5-6-1は、質問票回答国での、本教育協力政策の重点分野における教育改善への日本の貢献度について、5段階評価で回答を得た結果の全体としての平均点を示している。基礎教育分野では「安全な学習環境」、「質の高い教育」が、ポスト基礎教育分野では「留学生受入れ・交流の促進」が高い。



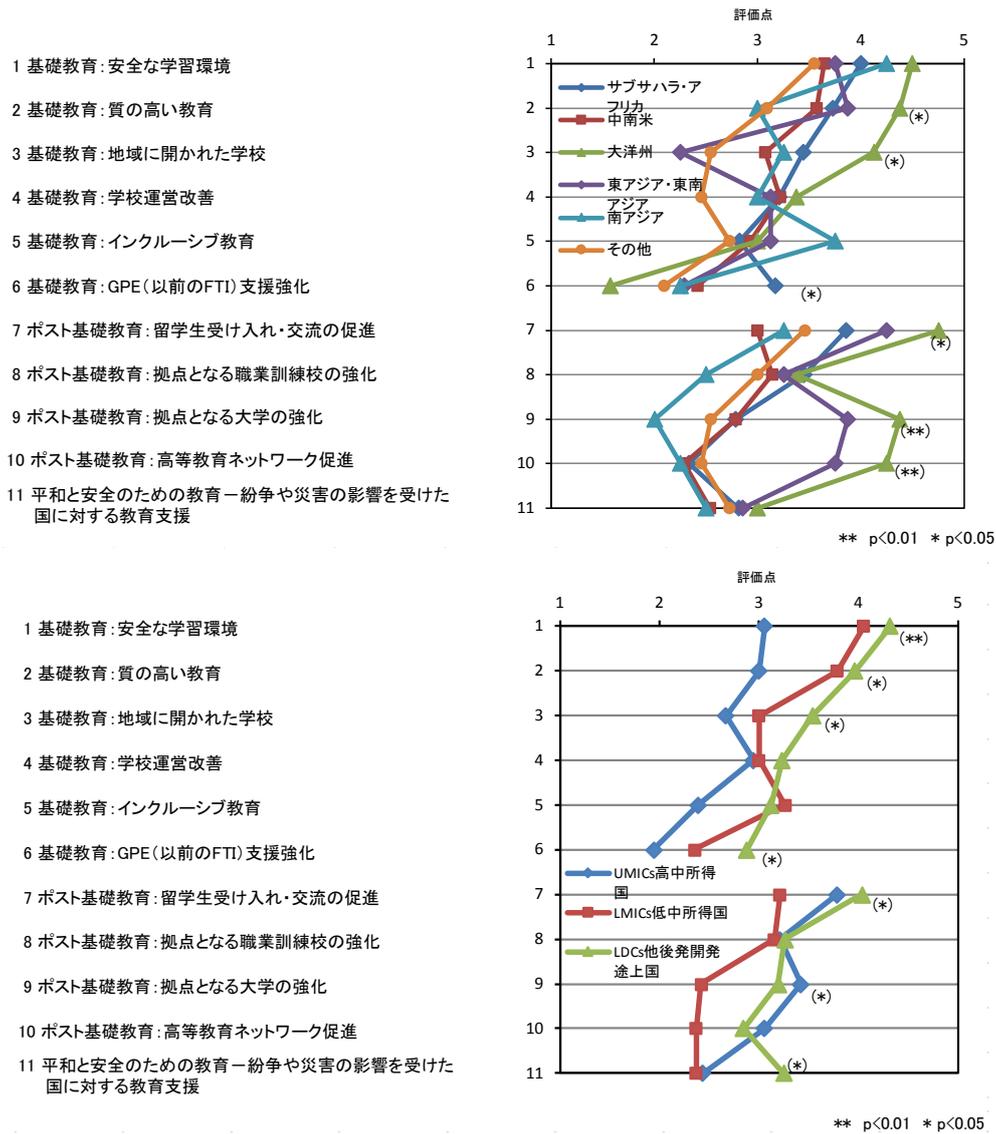
出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図 5-6-1 本教育協力政策の重点分野における回答国の教育改善に対する日本の貢献度

これを地域別、所得段階別に見たのが図5-6-2である。地域別には、基礎教育においては、「質の高い教育」について、大洋州で貢献が高く、低いとされたその他との間に有意な差がある。「地域に開かれた学校」についても貢献が高いと答えた大洋州やサブサハラ・アフリカと、低いとされた東アジア・東南アジア、その他との間に有意な差がある。「GPE 支援強化」は全体的に貢献が低い、その中ではサブサハラ・アフリカが比較的高く、大洋州において低い。ポスト基礎教育においては、「拠点となる大学の強化」について、大洋州、東アジア・東南アジアが高く、南アジア、中南米、サブサハラ・アフリカで低くなっている。「高等教育ネットワーク促進」についても同様である。「留学生受け入れ・交流の促進」については、大洋州が高く、中南米が最も低くなっている。

所得段階別でみると、基礎教育は所得段階の低い国で貢献度が高く、ポスト基礎教育は所得段階の高い国でおおむね貢献度が高い傾向となっている。基礎教育においては、「質の高い教育」について、高中所得国は優先度が低めとなっているが、低中所得国、LDCs他後発開発途上国では高くなっている。「安全な学習環境」においても、高中所得国が低い一方 LDCs他国での貢献度は高くなっている。「GPE 支援強化」は、GPE が低所得国を対象としていることを現している。ポスト基礎教育においては「拠点となる大学の強化」について、高中所得国が高く、LDCs他国が中程度、低中所得国が低くなっている。一方で「留学生受け入れ・交流の促進」については、LDCs他国が最も高く、高中所得国が続き、低中所得国が低い。

平和と安全のための教育については、全体的に低めとなっているが LDCs他国が比較的高く、高中所得国との開きが大きい。



出所: 本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

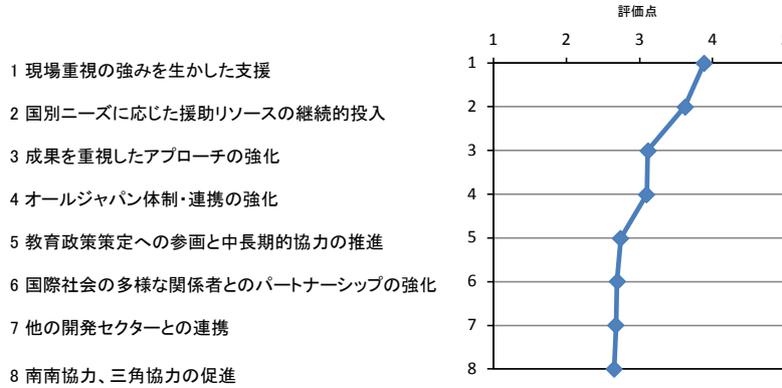
図 5-6-2 本教育協力政策の重点分野における回答国の教育改善に対する日本の貢献度(地域別, 所得段階別)

5-6-3 支援効果向上のための取組の実践度

本教育協力政策における「支援効果向上のための取組」の実践度合いを現地 ODA タスクフォースに確認した結果は、図 5-6-3 のとおりである。5 段階評点で平均値が高いのは、「現場重視の強みを活かした支援」、「国別ニーズに応じた援助リソースの継続的投入³⁸」などである。これを地域別、所得段階別に見たのが図 5-6-4 である。地域別にみると、「国別ニーズに応じた援助リソースの継続的投入」については、その他が低く、サブサハラ・アフリカ・大洋州との

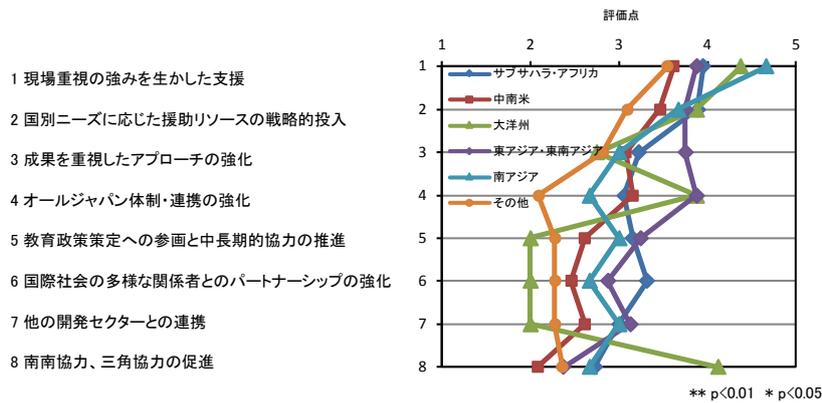
³⁸ 本教育協力政策では「戦略的」という言葉を用いているが、質問紙では「継続的」という言葉を使用したため、本章では質問紙の文言に沿って記述する。

差に有意差がある。「南南協力、三角協力の推進」については、中南米が特に低い。「オールジャパン体制・連携の強化」については、評価点3を中心にはらつきがある。東アジア・東南アジアと大洋州で実践度合いが高く、南アジア、その他で比較的低くなっている。

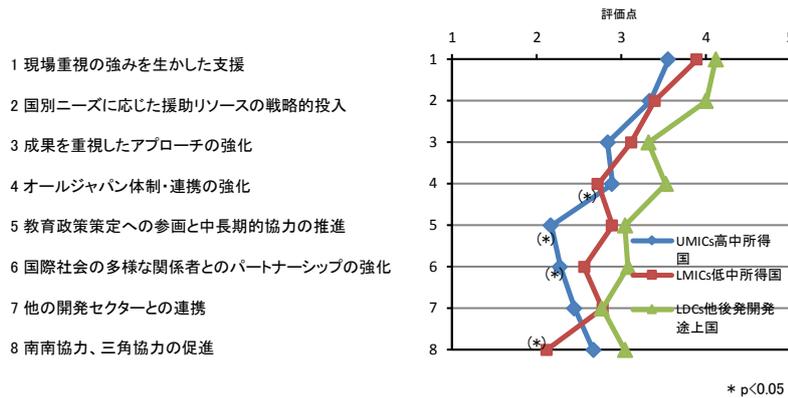


出所：本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図5-6-3 本教育協力政策の「支援効果向上のための取組」の実践度合い



** p<0.01 * p<0.05



* p<0.05

出所：本評価質問票集計結果を基に評価チーム作成。

図5-6-4 本教育協力政策の「支援効果向上のための取組」の実践度合い(地域別, 所得段階別)

所得段階別にみると、どの取組も LDCs 他後発開発途上国で高く、高中所得国で低くなった。「5-2-1 途上国における教育開発の優先度」で見たとおり、基礎教育、ポスト基礎教育ともに、

LDCs 他後発開発途上国で優先度が高いために、様々な取組による支援が必要になっていることが示されている。実践度が全体的に低いとされた「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」、「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」、「南南協力、三角協力の促進」では、高中所得国が低く、高いとされた LDCs 他後発開発途上国との間に有意な差がある。これは、LDCs 他後発開発途上国には比較的、多様なドナーが教育分野に注力し、連携して支援を実施する必要性があることが読み取れ、また南南協力や三角協力といった新興ドナーや成功事例を持つ国などによる協力も LDCs 他後発開発途上国で進んでいることが読み取れる。「オールジャパン体制・連携の強化」については、低中所得国が低く、高いとされた LDCs 他後発開発途上国との間に有意な差がある。

5-6-4 重点分野への貢献度と支援効果向上のための取組の実践度の関係

表 5-6-1 は、教育協力政策の重点分野と支援効果向上のための取組の実践度の相関関係を示したものである。

基礎教育においては、「現場重視の強みを活かした支援」が、質の高い教育、安全な学習環境、地域に開かれた学校、インクルーシブ教育への貢献と相関関係がある。「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」は、質の高い教育、安全な学習環境、学校運営改善、インクルーシブ教育、GPE 支援強化と相関関係がある。「国別ニーズに応じた援助リソースの継続的投入」は、基礎教育の重点分野全てと相関関係がある。「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」は、安全な学習環境、学校運営改善、インクルーシブ教育、GPE 支援強化と相関関係がある。「他の開発セクターとの連携」は GPE 支援強化と、「南南協力、三角協力の促進」は地域に開かれた学校との相関関係がある。「成果を重視したアプローチの強化」は、質の高い教育、安全な学習環境、学校運営改善、インクルーシブ教育、GPE 支援強化と相関関係がある。「オールジャパン体制・連携の強化」は、質の高い教育、安全な学習環境と相関関係がある。

ポスト基礎教育においては、「国別ニーズに応じた援助リソースの継続的投入」は、拠点となる職業訓練校の強化と拠点となる大学の強化と相関関係がある。「他の開発セクターとの連携」は、拠点となる職業訓練校の強化と相関関係がある。「南南協力、三角協力の促進」は、拠点となる大学の強化、高等教育ネットワーク促進と相関関係がある。

平和と安全のための教育においては、「現場重視の強みを活かした支援」、「国別ニーズに応じた援助リソースの継続的投入」、「成果を重視したアプローチの強化」、「オールジャパン体制・連携の強化」との相関関係がある。

全体として、基礎教育はそのサブ項目間の相関が高いことから、援助案件が様々な要素を組み合わせて作られていることを示唆している。それらが、「現場重視の強みを活かした支援」、「国別ニーズに応じた援助リソースの継続的投入」、「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」、「成果を重視したアプローチの強化」といった取組への実践の原則に基づいて実施されている、ということであろう。ポスト基礎教育については、職業訓練は特定のニーズや

他の開発セクターとの連携の下に実施され、高等教育については、「拠点となる大学の強化」、「高等教育ネットワークの促進」、「留学生受入、交流の促進」を様々に組み合わせ、南南協力、三角協力の促進やオールジャパン体制・連携の強化を通じて支援しているということであろう。

5-7 BEGIN 評価における質問票調査の分析結果³⁹との比較分析

2007年度のBEGIN評価でも、現地ODAタスクフォースが設置されている在外公館に対して、同様の質問票調査を実施している。当時の現地ODAタスクフォース設置国は66か国で、うち62か国より回答が得られた。BEGINは基礎教育に関する政策であるため、主に基礎教育について、本教育協力政策の質問票調査の分析結果との比較分析を行う。

「途上国における教育開発の優先度」について、BEGIN評価の質問票調査の分析結果と比較すると、BEGIN時に「開発計画全体において基礎教育の優先度が高い」とした国の割合は約85%、「ドナー協調において基礎教育の優先度が高い」とした国の割合は約58%で、本調査結果とほぼ同程度(前者87%、後者57%)であった。基礎教育は、BEGINと本教育協力政策を比較しても、同じように各国において優先度が高いと認識されてきたことがわかる。

「途上国における基礎教育へのアプローチの優先度」について、BEGIN評価の質問票調査の分析結果と比較しても、BEGIN時と本評価で、ほぼ同じ結果になっていることがわかった。すなわち、回答国政府、日本ともに「教育の質の向上」を最優先、次に「教育の量的拡大」、「都市農村格差、民族格差是正」としており、質と量両面へのアプローチが重視されている。回答国政府が「教育財政」の強化を求めていると認識があるものの、日本としてはあまり注力できていないと感じている点も、BEGIN時と同じである。

「本教育協力政策の他ドナー及び途上国政府への認知度」について、BEGIN時は「回答国政府に認識されている」1.67%、「認識されていない」33.3%、「不明」65%となっており、本評価では「認識されている」10%、「認識されていない」43%、「不明」47%であった。「認識されている」と答えた国がBEGIN時より増えているものの、「認識されていない」もいくらか増えている。他ドナーへの認知度については、BEGIN時は「他ドナーに認識されている」1.7%、「認識されていない」39.0%、「不明」59.3%であり、本評価では、「認識されている」6%、「認識されていない」37%、「不明」57%であった。他ドナーに対しても、BEGIN時よりは認識されている割合がやや増加しているものの、認知度の改善はあまり見られていないことがわかる。

「援助の現場での本教育協力政策の位置付け」においては、「BEGINを日本の教育協力の上位政策⁴⁰として位置付けている」28.8%、「位置付けていない」71.2%であった。本評価では、「本教育協力政策を上位政策として位置付けている」31%、「位置付けていない」69%となり、BEGIN時と本教育協力政策との間で、援助の現場における位置付けに大きな変化はない。

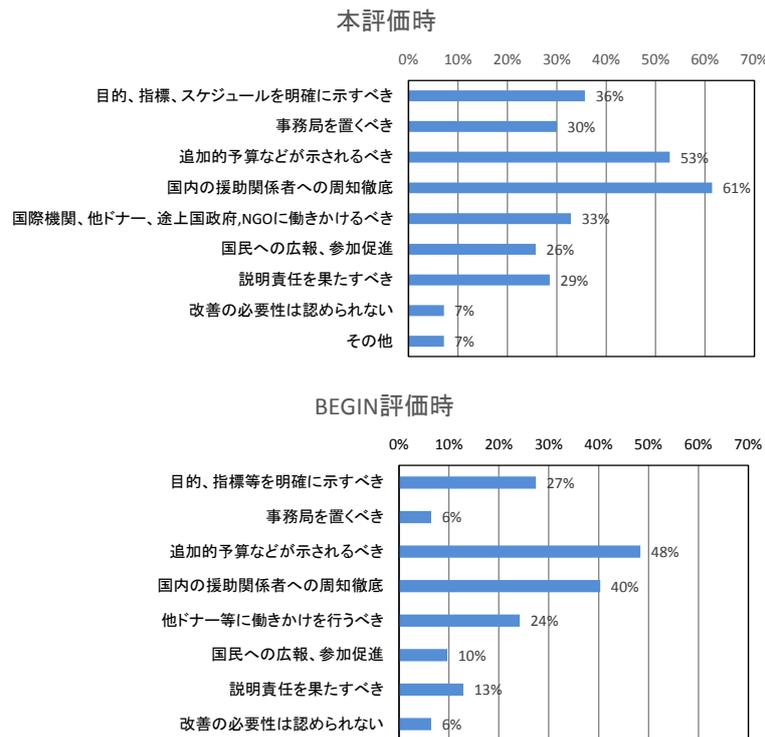
教育分野への支援をするに当たり、「本教育協力政策に対して何らかの対応をしたか」を確

³⁹ 平成19年度外務省第三者評価「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」に関する評価。

⁴⁰ 「各国国別援助方針より上位の、日本政府としての途上国全般への教育援助政策」との位置づけを意味する。

認した結果は、BEGIN 時は、「何らかの対応をした」19.4%、「対応していない」66.1%、「不明」14.5%であった。本評価時は「何らかの対応をした」20%、「対応していない」53%、「不明」27%であり、対応についても、BEGIN 時と本教育協力政策との間で、大きな変化はない。

「政策の改善点として重要と考えられる課題」について確認した結果は、図 5-7-1 に示すように、BEGIN 時と本評価で少し違いがみられる。本評価では、「日本国内の援助関係者への周知を徹底すべきである」が最多の 61%、「本教育協力政策に合わせて、追加的予算などが示されるべきである」が 53%と多い。次いで「本教育協力政策では、より明確な目的、指標、スケジュールを示すべきである」(36%)、「日本政府のイニシアティブに賛同、参加してもらうため、国際機関、他ドナー、被援助国政府及び NGO に対する働きかけを行うべきである」(33%)、「本教育協力政策実施に対して、責任部署(事務局)を設置し、その役割を明確にすべきである」(30%)、「本教育協力政策の進捗や成果を定期的に明らかにして、説明責任を果たすべきである」(29%)が続いている。ユネスコ日本政府代表部も、「目的、指標、スケジュールの明確化」、「国際機関、他ドナーなどへの働きかけ」、「説明責任」の3点を改善点だと指摘している。



出所：本評価質問票集計結果及び BEGIN 評価報告書を基に評価チーム作成。

図 5-7-1 本教育協力政策の改善点(本教育協力政策評価時, BEGIN 評価時)

BEGIN 評価時と比較すると、「国内の援助関係者への周知徹底」、「追加的予算などが示されるべき」、「目的、指標、スケジュールの明確化」の割合が大きいことが、本評価結果と共通している。本評価においては、「国内の援助関係者への周知徹底」は BEGIN 時の 40%から

61%に増えた。国内の援助関係者間でまずは本教育協力政策の位置付けや理解をより深くし、共通の目標、考えの下で、教育援助に携わることを、援助の現場で願っていることが読み取れる。

BEGIN 評価時と異なるのは、「本教育協力政策実施に対して、責任部署(事務局)を設置し、その役割を明確にすべきである」が5%から30%に増えている点である。オールジャパン体制の取組や、技術協力と財政支援などの組合せによる効果的な支援、国際機関や他ドナーとの連携など、日本の教育協力において様々な支援効果向上のための取組が求められるようになり、その進捗や成果をフォローアップしていくためにも、政策策定後も、成果を達成するための予算を確保し、効果的に実施し、フォローする責任部署が必要と認識されていると考えられる。

5-8 在外公館質問票調査の分析結果のまとめ

本章の分析を通じて明らかになった主な事項は、以下のとおりである。

(1) 所得段階が高いほど、ポスト基礎教育の優先度が高いと認識する割合が高くなり、所得段階が低いほど、基礎教育の優先度が高いと認識する割合が高くなる。

(2) 当該国における優先度と日本としての優先度に関しては、全ての教育分野において、ほとんど違いはない。当該国における基礎教育におけるアプローチの優先度と比較して、日本としての優先度は、「基礎教育の質的向上」で高く、「教育財政の強化」で低い。

(3) 基礎教育分野、ポスト基礎教育分野における援助形態として、日本側では「長期研修(留学を含む)」、「草の根無償資金協力」、「青年海外協力隊」、「技術協力・技術協力プロジェクト」、「無償資金協力」など、日本の顔が見えやすい協力を優先しているが、当該国では NGO を通じた支援、財政支援などの希望も多い。

(4) 国際機関や他ドナーとの連携・協調については具体的に連携・協調が進んでいる国もあるが、財政支援への協調など日本の現状としては連携・協調が難しい場合も多い。

(5) 本教育協力政策を日本の教育協力の上位政策として位置付けることに関し、本教育協力政策の存在をそもそも認識していなかったと答えた国が4割弱あり、上位政策として位置付けた国が3割と低いことに関しては、今後対応が必要である。それらのことも原因となつてか、他ドナーや当該政府への周知も不足している。

それらの問題はあるものの、「安全な学習環境」、「質の高い教育」、「留学生受入れ・交流の促進」などの分野で、当該国への貢献が高かったと評価されている。支援効果向上のための取組としては、「現場重視の強みを活かした支援」、「国別ニーズに応じた援助リソースの継続的投入」などに実践の重点が置かれている。

(6) 前教育政策である BEGIN の評価時と比べ、オールジャパン体制の取組や、技術協力と財政支援などの組合せによる効果的な支援、国際機関や他ドナーとの連携など、日本の教育協力において様々な支援効果向上のための取組が求められるようになったことを背景に、その

進捗や成果をフォローアップしていくためにも、政策策定後も、成果を達成するための予算を確保し、効果的に実施し、フォローする責任部署が必要と認識されていると考えられる。

第6章 技術協力案件終了時評価報告書二次評価の分析結果

6-1 分析の方法

2011年から2015年にかけて実施され終了した技術協力案件(2011年以前から継続実施されていた案件を含む)は終了時に評価がなされ、評価報告書が公表されている。当然ながら評価結果は案件によって異なるものの、多くの案件の評価結果をまとめてみれば、一定の傾向が見られると考えられる。この事業評価のレビューを計量的に行うため、各評価報告書の記載事項を評価票による評価項目ごとに二次的に評価してデータ化し、その分析結果を示す。

本章で分析対象とするのは終了時評価結果(終了時評価報告書の他に小規模案件の事業完了報告書+終了時評価票も含む)が公表されている教育関連の技術協力案件だけであり、57案件あるが、そのうち2案件については、評価が国内と広域に分けて別々になされているので、別案件としてカウントし、計59案件について以下分析を行う。対象地域別内訳は東アジア15件、南アジア6件、中南米9件(実質8件)、サブサハラ・アフリカ28件(実質27件)、中東・北アフリカ1件である。援助形態としては技術協力プロジェクト52件(実質50件)、有償技術協力、2件、草の根技術協力5件である。

二次評価者はコンサルタントの4名であるが、二次評価者個人の評価傾向をできるだけなくすため、これらの評価報告書をランダムに4名の二次評価者に割り振り、1案件最低2名が添付の評価票に基づき二次評価を行い、各人の評価値の平均値をもって各評価項目の評価値とした。評価は全て4段階で行った(評価票は添付資料6)。

6-2 教育政策の基本理念, 重点分野, 支援効果向上のための取組

6-2-1 各案件への反映

「日本の教育協力政策 2011-2015」では「基本理念」、「重点分野」、「支援効果向上のための取組」についてそれぞれの観点から述べている。教育協力案件を全体として見た場合、その内容はこの2011-2015年における教育協力政策の内容をほぼ網羅しているものと期待される。しかし、個別の案件を取り上げてみれば、全ての「基本理念」、「重点分野」、「支援効果向上のための取組」の観点が含まれている案件は存在せず、それぞれに特定の「基本理念」、「重点分野」、「支援効果向上のための取組」が強調されていると考えられる。具体的な案件において、各種「基本理念」、「重点分野」、「支援効果向上のための取組の内容」がどの程度配慮されているかは、評価報告書に記載されている内容を精読すれば判断できる。各案件について、どのような「基本理念」、「重点分野」、「支援効果向上のための取組」が強調されているかを調べ、その結果を総合すれば、教育協力政策全体として、現実に関に重点を置いて教育協力政策が実行されたかを概観できることになる。

例えば、基本理念としては、「自助努力支援と持続可能な開発」、「疎外された人々に届く支援」、「文化の多様性の尊重と相互理解の増進」が掲げられている。これらの理念は相反する

ものではないところから、特定の案件を見た場合、この全てを考慮している場合も多いであろうが、当然のこととして、案件によってはどれかの理念をより強く考慮している、といった軽重があり、強く考慮している案件数に多寡があるはずである。二次評価は「4 大いに関連する」、「3 かなり関連する」、「2 あまり関連しない」、「1 ほとんど関連しない」の4段階で行うところから、平均点が3.0以上であれば関連がかなり強いと考えて、その案件数を計算したのが表6-2-1である。「重点分野」、「支援効果向上のための取組」についても同様である。

「基本理念」については「自助努力支援と持続可能な開発」に関連が強い案件が49件と全体の83.1%を占め、ほとんどの案件でこの理念が強調されている。一方で、「文化の多様性の尊重と相互理解の増進」に強く関連する案件は1件のみである。ちなみに案件名は「北東州ガリツサ県の女子高中生中退率を減少させるためのガイダンス&カウンセリング部門の能力向上計画(ケニア)」である。

表6-2-1 支援の方向性と案件の主な特徴との関係

支援の方向性		件数	割合(%)	平均点
I 基本理念	自助努力支援と持続可能な開発	49	83.1	3.17
	疎外された人々に届く支援	16	27.1	1.95
	文化の多様性の尊重と相互理解の増進	1	1.7	1.21
II 重点分野	1 すべての人に質の高い教育を			
	質の高い教育	32	54.2	2.72
	安全な学習環境	1	1.7	1.20
	学校運営改善	9	15.3	1.45
	地域に開かれた教育	4	6.8	1.28
	インクルーシブ教育	2	3.4	1.32
	ファスト・トラック・イニシアティブ (FTI : GPE) 支援強化	0	0.0	1.11
	2 知識基盤社会に対応する教育			
	拠点となる職業訓練校の強化	11	18.6	1.69
	高等教育ネットワーク促進	6	10.2	1.34
	留学生の受入・交流の促進	2	3.4	1.18
	3 平和と安全のための教育			
	復旧支援を通じ、安全に必要な情報や支援を受けられる教育環境の提供、心理的社会的インパクトを緩和する支援	1	1.7	1.06
	除隊兵士や国内避難民などニーズの高いグループに対して、社会復帰や生計の向上につながる職業訓練及び基礎技能訓練を支援	1	1.7	1.12
	紛争の予防的役割をはたすため、識字教育支援、教師能力強化を支援	0	0.0	1.04
人々やコミュニティが生存・生活する上で、晒される脅威から自らを守るためのエンパワメント促進を支援	0	0.0	1.10	
III 支援効果向上のための取組み	現場重視の強みを活かした支援	46	78.0	3.19
	教育政策策定への参画と中長期的協力の推進	1	1.7	1.36
	国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入	9	15.3	1.95
	国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化	9	15.3	1.78
	他の開発セクターとの連携	0	0.0	1.18
	南南協力、三角協力の促進	12	20.3	1.90
	成果を重視したアプローチの強化	11	18.6	2.14
	オールジャパン体制・連携の強化	9	15.3	1.63
ジェンダーの視点の強化	6	10.2	1.35	

注: 各項目別に評点が3.0以上の案件をカウントし全案件(59)に占める割合、及び全案件を勘案したときの平均点を示した。割合が10%以上の項目をハイライトしている。

出所: 評価チーム作成。

「重点分野」では、「全ての人に質の高い教育を」に関して、「質の高い教育」に関連が強い案件が32件と全体の54.2%を占めている。一方で、「FTI/GPE 支援強化」に関連が強い技術協力案件は見られない。もちろん、表6-2-1に記載した定義からわかるように、平均点が1.11であるところから、第3章でも事例として取り上げたように、関連すると判断された案件が複数

存在するのは確かであるが、3.0のように強く関連すると判断された案件はないということである。「安全な学習環境」に関連が強い案件は1件「教育環境改善プロジェクトフェーズ2(セネガル)」のみである。「知識基盤社会に対応する教育」に関しては「拠点となる職業訓練校の強化」に関連の強い案件が11件あり、次いで「高等教育ネットワークの促進」の6件である。「平和と安全のための教育」に関してはいずれのサブ項目についても関連の強い技術協力はほとんどない。ただ、「南部スーダン理数科教育強化プロジェクト(南スーダン)」が「復旧支援を通じ、安全で必要な情報や支援を受けられる教育環境の提供、心理的社会的インパクトを緩和する支援」に、「障害を持つ元戦闘員と障害者の社会復帰のための技能訓練及び就労支援プロジェクト(ルワンダ)」が「除隊兵士や国内避難民などニーズの高いグループに対して、社会復帰や生計の向上につながる職業訓練及び基礎技能訓練を支援」に関連が強い。

「支援効果向上のための取組」では「現場重視の強みを活かした支援」に関連が強い案件が46件と78.0%あり、普遍的に見られる取組であることが理解できる。「南南協力、三角協力の促進」、「成果を重視したアプローチの強化」に関連の強い案件もある程度ある。一方で、「他の開発セクターとの連携」に関連の強い案件はなく、「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」に関連が強い案件も「ノンフォーマル教育推進プロジェクト(パキスタン)」1件のみである。

「ジェンダーの視点の強化」に関しては、関連の強い案件は6件ある。中でも最も強い関連がある案件は「北東州ガリッサ県の女子高中生中退率を減少させるためのガイダンス&カウンセリング部門の能力向上計画(ケニア)」である。

このように、技術協力案件に限っては、2011～2015年の間、「基本理念」としては「自助努力支援と持続可能な開発」及び「疎外された人々に届く支援」が強く考慮され、「重点分野」としては、「質の高い教育」に関連する案件が多く、「支援効果向上のための取組」としては「現場重視の強みを活かした支援」と「南南協力、三角協力の促進」が特徴的であったといえる。もとより、表6-2-1の分析結果は、評価報告書のある技術協力案件に限っての話であり、他スキームでは別のサブ項目に関連の強い案件が実施されているかもしれないという事情には留意しなければならない。

6-2-2 サブ項目間の関連

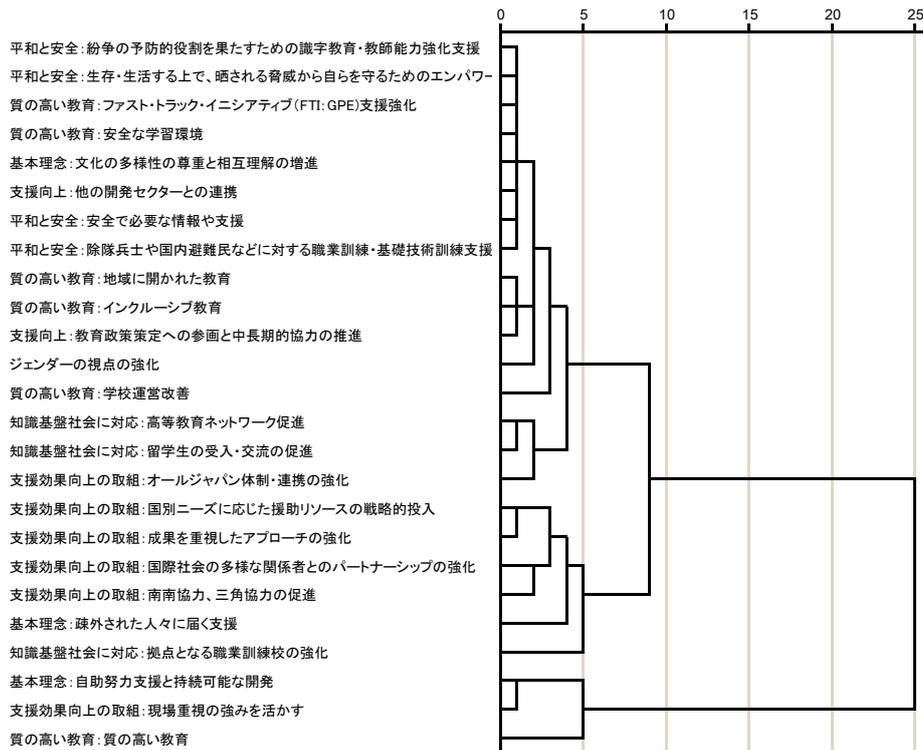
「基本理念」、「重点分野」、「支援効果向上のための取組」に含まれるサブ項目は互いに関連があると考えられる。そこで、教育政策に関するサブ項目ごとの相関係数を計算したのが表6-2-2である。例えば、基本理念の中の「自助努力支援と持続可能な開発」に関連の強い案件は「現場重視の強みを活かした支援」、「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」、「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」などの支援効果向上のための取組と関連が深い。

「疎外された人々に届く支援」という基本理念に関連の強い案件は「地域に開かれた教育」、

「インクルーシブ教育」、「平和と安全」に重点を置いた案件や「ジェンダー視点の強化」に関連した案件と関連が深い。

「文化の多様性の尊重と相互理解の増進」に関連の深い案件は「安全な学習環境」、「地域に開かれた教育」、「インクルーシブ教育」、「人々やコミュニティが生存・生活する上で、晒される脅威から自らを守るためのエンパワーメント促進を支援」などに重点を置いた案件と関係が深く、また、「他の開発セクターとの連携」、「ジェンダーの視点の強化」などの支援効果向上のための取組と関連が深い。

「質の高い教育」という重点分野に属するサブ項目の多くは「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」や「ジェンダーの視点の強化」などの支援効果向上のための取組と関連が深い。「知識基盤社会に対応する教育」という重点分野に属する高等教育関連案件はそのカバーする範囲が広いところからか「他の開発セクターとの連携」や「オールジャパン体制・連携の強化」などの支援効果向上のための取組と関連が深い。一方、「拠点となる職業訓練校の強化」に関連の強い案件に関しては、比較的狭い範囲の技術移転が中心であるからか「現場重視の強みを活かした支援」や「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」とは関係が薄い。



注: Word 法によるクラスター分析

出所: 評価チーム作成。

図 6-2-1 教育政策の基本理念、重点分野、支援効果向上のための取組のクラスター

これらの関連は、関連が強いから良いとか悪いということではなく、「基本理念」、「重点分野」、「支援効果向上のための取組」がその特性に応じて相互に関連し合っていることを示して

いる。そこで、表 6-2-2 の情報を基に、どのような主なグループがあるかをクラスター分析⁴¹した結果が図 6-2-1 である。分析手法の制約条件として、一つのサブ項目はどれか一つのグループにしか属せないことから、上記相関分析結果が示唆するところとは多少異なる結果となる。

「基本理念」、「重点分野」、「支援効果向上のための取組」、の具体的な組合せとして、「自助努力支援と持続可能な開発」+「質の高い教育」+「現場重視の強みを活かした支援」という組合せが見られる。また、「疎外された人々に届く支援」+「拠点となる職業訓練校の強化」+「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入、成果を重視したアプローチの強化、国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化、南南協力、三角協力の促進」という組合せの案件もある。「高等教育ネットワーク促進、留学生の受入・交流の促進」は「オールジャパン体制・連携の強化」とグループを構成する。複数の大学がコンソーシアムを組んで支援したり、企業、市民社会など様々なステークホルダーが関わっているからであろう。その他はあまり明確ではないが、「文化の多様性の尊重と相互理解の増進」は「平和と安全のための教育、安全な学習環境、学校運営改善、地域に開かれた教育、インクルーシブ教育、FTI/GPE 支援強化」や「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進、他の開発セクターとの連携、ジェンダーの視点の強化」と同じグループに分類されると考えられる。

6-3 報告書から読み取る二次評価結果

6-3-1 DAC 評価 5 項目⁴²の二次評価結果

表 6-3-1 はここで取り上げた 59 件の技術協力案件の終了時評価報告書を 4 人の二次評価者が読んで、その内容をどの様に評価したかを示したものである。評価は添付資料 4 の評価票に基づいて評価項目それぞれについて、高いから低いまで、4 段階で行った。数値計算の方法は表 6-2-1 と同様である。さらに、地域別、分野別にも考察する。

妥当性に関しては、「3 かなり高い」以上の案件がほとんどである。中でも、「プロジェクト実施の正当性」については全ての案件で「かなり高い」以上となっている。妥当性の中でも「支援内容・プロジェクトの設計は正しかったか」という手段としての適切性に関しては評価がいくらか低いものがある。

案件が実施された地域別に妥当性得点の平均値を見たのが図 6-3-1 である。図から明らかのように、地域別に有意な差は見られない(北アフリカ・中東地域は 1 案件しかないため、以下

⁴¹ クラスター分析とは、項目間の関連性を元に項目を次々にグループ化していく手法である。まずそれぞれの項目を 1 個ずつからなるグループと考える。最も関連の強い 2 つのグループを一つの新しいグループと考え、その新グループと他のグループとの関連性を再定義する。この時の定義の仕方にいくつかの方法がある。再定義した関連性の中で最も関連の強い二つのグループを新しいグループと考え、他のグループとの関連性を再定義する。これを繰り返して、最終的に全てを一つのグループにする。図 6-2-1 で横軸は関連性(この場合は距離)を示す。

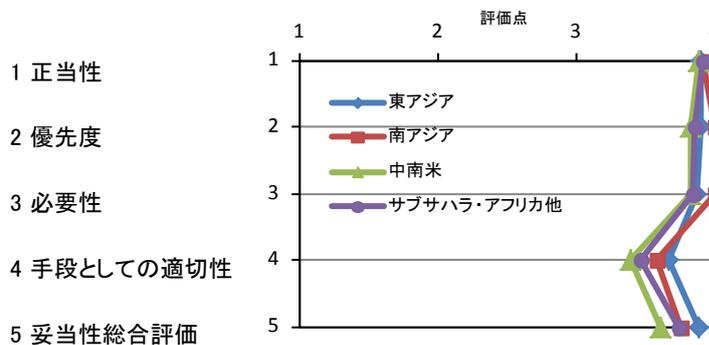
⁴² DAC5 項目とは、OECD 開発援助委員会(DAC)が 1991 年に提唱した評価項目(妥当性、有効性、効率性、インパクト、自立発展性)で世界の開発援助機関の多くにより基本的な評価基準として採用されている。

の図ではサブサハラ・アフリカに含めて分類する)。図 6-3-2 は案件の分野別に妥当性得点を見たものであるが、分野による有意な差も見られない。

表 6-3-1 二次評価結果(評価項目別)

評価項目		件数	割合(%)	平均点
1 妥当性	【正当性】 プロジェクト実施の正当性はあるか	59	100.0	3.91
	【優先度】 プロジェクト実施の優先度はあるか	58	98.3	3.88
	【必要性】 プロジェクト実施の必要性はあるか	58	98.3	3.86
	【手段としての適切性】 支援内容・プロジェクトの設計は正しかったか	52	88.1	3.52
総合評点		56	94.9	3.76
2 有効性	【プロジェクト目標の達成度】 プロジェクト目標は達成されているか	48	81.4	3.13
	【プロジェクト目標達成に係わる因果関係の論理性】 プロジェクト目標達成に至るまでの因果関係は強い	52	88.1	3.31
	総合評点	50	84.7	3.13
3 効率性	【投入費用の明確化】 プロジェクトに投入された費用を明確に把握しているか	54	91.5	3.42
	【費用対効果】 より安価な費用でより多くの効果を達成するよう工夫がなされていたか。	38	64.4	2.93
	【実施プロセスの適切性】 実施プロセスは適切だったか	33	55.9	2.85
	総合評点	42	71.2	3.02
4 インパクト	【予期されたインパクトの達成度】 プロジェクト目標達成により計画した効果は達成されたか	39	66.1	2.89
	【インパクトに係わる因果関係の論理性】 プロジェクト目標達成により予想される効果に至るまでの因果関係は強い	46	78.0	3.09
	【予期しなかったプラス・マイナスのインパクトの程度】 予期しなかったプラス・マイナスの影響はあるか	55	93.2	3.60
	総合評点	45	76.3	3.15
5 持続性	【持続性確保のための仕組みの組み込み】 持続可能性を確保するための仕組みをプロジェクトに組み込んでいたか	37	62.7	2.90
	【持続性の程度】 プロジェクトが目指していた効果は援助終了後も持続しているか(持続するか)	34	57.6	2.82
	【持続性を保証する環境の整備度(政策・組織)】 持続性が保たれる政策や組織力があるか	33	55.9	2.80
	【持続性を保証する環境の整備度(技術)】 持続性が保たれる技術力があるか	33	55.9	2.81
	【持続性を保証する環境の整備度(財政)】 持続性が保たれる財政力があるか	23	39.0	2.64
総合評点		32	54.2	2.77
上記5項目評価を総合的に判断した評点		49	83.1	3.03
外交の視点	【わが国のプレゼンス】	14	23.7	1.71
	【被援助国との友好関係】	9	15.3	1.41

出所:評価チーム作成。



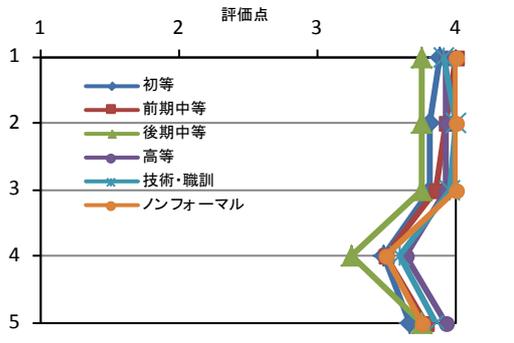
出所:評価チーム作成。

図 6-3-1 地域別妥当性評価点

有効性に関しては「3かなり高い」以上の案件が85%であるが、プロジェクト目標達成に至るまでの因果関係は強いものも、プロジェクト目標はまだ十分達成されていない案件もあることが読み取れる。図 6-3-3 は地域別に有効性評価得点の平均値を見たものである。いずれのサブ項目でも、中南米が最も高くサブサハラ・アフリカが低く、有意な差が見られる。図 6-3-4 は

分野別に有効性評価得点の平均値を見たものであるが、分野間に有意な差は見られない。

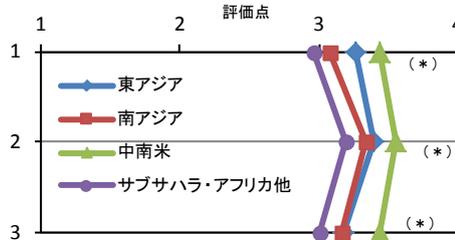
1 正当性
2 優先度
3 必要性
4 手段としての適切性
5 妥当性総合評価



出所: 評価チーム作成。

図 6-3-2 分野別妥当性評価点

1 プロジェクト目標の達成度
2 プロジェクト目標達成との因果関係
3 有効性総合評価

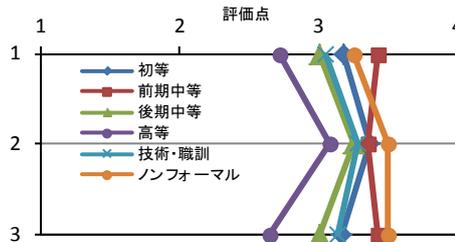


* p<0.05

出所: 評価チーム作成。

図 6-3-3 地域別有効性評価点

1 プロジェクト目標の達成度
2 プロジェクト目標達成との因果関係
3 有効性総合評価

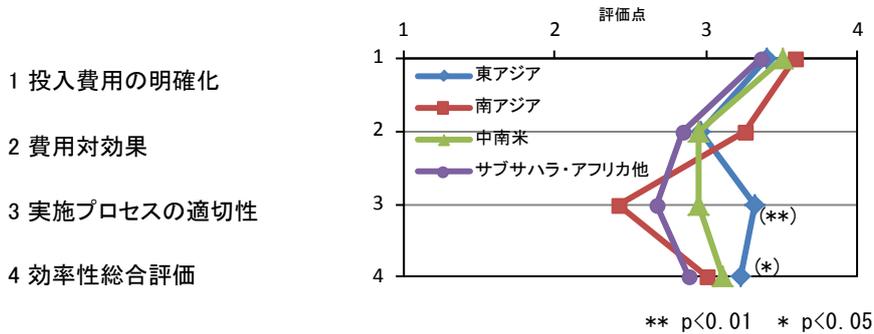


出所: 評価チーム作成。

図 6-3-4 分野別有効性評価点

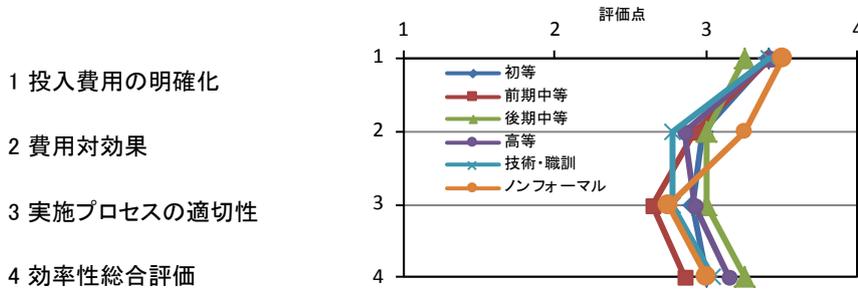
効率性に関しては、「3 かなり高い」案件が 71%と低くなっている。プロジェクトに投入された費用の把握などはきちんとなされているものの、実施プロセスの適切性に問題が見られた案件がある程度あることが、効率性全体の評価を下げている。例えば、全 59 案件中 15 件は評価点が 2.0 となっている。図 6-3-5 は効率性を地域別に見たものであるが、実施プロセスの適切性で地域間の差が大きく、東アジア、中南米、サブサハラ・アフリカ、南アジアの順に平均値が高い。また効率性総合評価においても、東アジアが最も高く、サブサハラ・アフリカと

の間に有意な差がある。また、図 6-3-6 は効率性を分野別に見たものであるが、有意な差は見られない。



出所: 評価チーム作成。

図 6-3-5 地域別効率性評価点

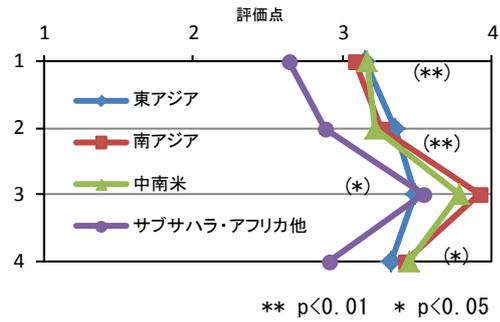


出所: 評価チーム作成。

図 6-3-6 分野別効率性評価点

インパクトに関しては「3 かなり高い」以上の案件が 76%である。予期しなかったようなマイナスの影響などは少ないものの、予期されたインパクトの達成度は因果関係の論理性の強さと比較してもまだ十分ではない。インパクトの発現に関しては時間を要するものであり、そもそも計画時点で事業完了後に発現することが目指されていたものであることから、終了時の評価ではこの程度の評価値になることは特に問題はないと思われる。地域別に見ると、図 6-3-7 に示すように、サブサハラ・アフリカで低い。予期されたインパクトの達成度が低だけでなく、インパクトに係わる因果関係の論理性についての評価も低いことから、困難な社会経済状況の中で、因果関係の論理構成が甘く、それは達成度に反映しているものと考えられる。図 6-3-8 は分野別にインパクトを見たものであるが、「インパクトに係わる因果関係の論理性」と「インパクト総合評価」において分野によって差が見られる。ただその主な要因となった案件はノンフォーマル教育案件であるが、その数は 2 件であり、たまたまその 2 件のインパクトが高かったことによると考えられ、一般化は難しいと思われる。ちなみにそれらの案件は「アジア太平洋障害者センタープロジェクト(フェーズ 2)(タイ)」と「ノンフォーマル教育推進プロジェクト(パキスタン)」である。

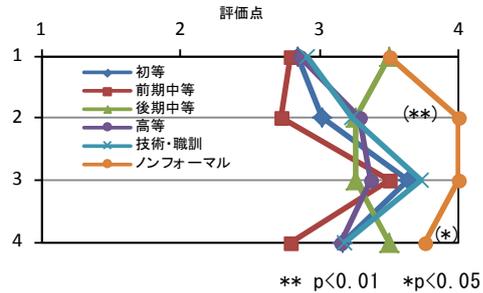
- 1 予期されたインパクトの達成度
- 2 インパクトに係わる因果関係の論理性
- 3 予期しなかったプラスマイナスのインパクト
- 4 インパクト総合評価



出所: 評価チーム作成。

図6-3-7 地域別インパクト評価点

- 1 予期されたインパクトの達成度
- 2 インパクトに係わる因果関係の論理性
- 3 予期しなかったプラスマイナスの因果関係
- 4 インパクト総合評価

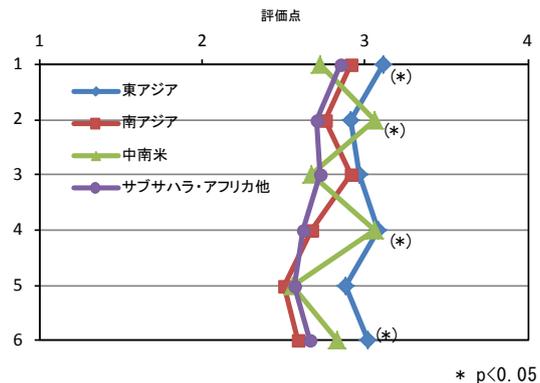


出所: 評価チーム作成。

図6-3-8 分野別インパクト評価点

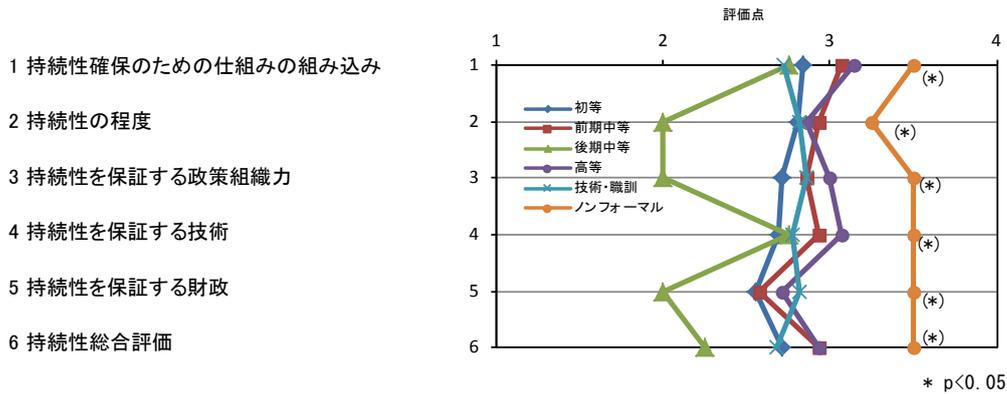
持続性に関しては「3 かなり高い」以上の案件は54%である。その内訳を見れば、持続性が保たれる財政力に問題が多いことがわかる。持続性を保証する組織を作り技術を移転できたとしても、プロジェクトが終了すれば、将来にわたる財政力を保証することはなかなか困難であるところから、このような評価になることは理解できる。

- 1 持続性確保のための仕組みの組み込み
- 2 持続性の程度
- 3 持続性を保証する政策組織力
- 4 持続性を保証する技術
- 5 持続性を保証する財政
- 6 持続性総合評価



出所: 評価チーム作成。

図6-3-9 地域別持続性評価点



出所: 評価チーム作成。

図 6-3-10 分野別持続性評価点

図 6-3-9 に見るように地域別に分析するとほとんどのサブ項目について、東アジアが高く、サブサハラ・アフリカ、南アジアが低い。持続性は他の評価項目に比べればプロジェクト終了後の組織力、財政力に左右されやすいと考えられることから、サブサハラ・アフリカや南アジアなどの案件では、第 3 章で既述のとおり、案件形成時などのより早い段階から、日本の教育協力事業を対象国の「教育政策及び中長期的協力」に根付かせるなど、持続性を高める工夫がより一層重要となろう。図 6-3-10 は分野別に持続性を見たものであるが全てのサブ項目で有意な差が見られる。しかし、その差の多くは案件数が 2 件のノンフォーマル教育と同じく案件数 2 件の後期中等教育の差から来ており、一般化はやはり難しいと考えられる。

これら 5 項目を総合的に判断して「3 かなり高い」以上の案件は 83%であり、これまでの二次評価結果と比較しても、これら教育案件の評価結果は十分高いものになっていると考えられる。

6-3-2 外交の視点からの評価

今回は開発の視点からの評価(評価 5 項目)に加えて、外交の視点からの評価についても試みている。技術協力プロジェクトの評価は基本的に評価 5 項目を中心に行われていて、外交の視点からの評価結果についてはそもそも記述が少なく、この視点からの二次評価の参考になる情報は少ない。しかしながら、参考になる記述が少ないから外交的な効果がなかったとは言えない。最近では外交的な効果の重要性が強く意識され、「日本のプレゼンスを示す」とか「被援助国との友好関係が促進される」といった外交的な効果が明記されている報告書も増えている。例えば、「日本のプレゼンス」を「3 かなり示した」以上と判断された案件が 24%あり、「被援助国との友好関係」が「3 かなり促進された」以上と判断された案件が 15%ある。ちなみに、「児童中心型教育強化プロジェクトフェーズ 2(ミャンマー)」は「日本のプレゼンス」を大いに示し、「被援助国との友好関係」も大いに促進したと評価されている。

6-4 教育政策の基本理念、重点分野、支援効果向上のための取組に特徴的な案件

表6-4-1 各サブ項目別評価総合得点の高い案件(その1)

I 教育分野における支援の基本理念との関係		
自助努力支援と持続可能な開発		
4.0	ベトナム	ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト
3.8	タイ	アジア太平洋障害者センタープロジェクト（フェーズ2）
3.7	グアテマラ	算数指導力向上プロジェクトフェーズ2
3.6	エクアドル	社会的弱者のための職業訓練強化プロジェクト
3.6	ニジェール	住民参画型学校運営改善計画（みんなの学校）プロジェクトフェーズ2
3.5	インドネシア	前期中等教育の質の向上プロジェクト
3.5	ミャンマー	児童中心型教育強化プロジェクトフェーズ2
3.5	ポリビア	特別支援教育教員養成プロジェクト
3.4-3.0 33件／全49件		
疎外された人々に届く支援		
3.8	タイ	アジア太平洋障害者センタープロジェクト（フェーズ2）
3.6	エクアドル	社会的弱者のための職業訓練強化プロジェクト
3.6	ニジェール	住民参画型学校運営改善計画（みんなの学校）プロジェクトフェーズ2
3.5	ポリビア	特別支援教育教員養成プロジェクト
3.4-3.0 10件／全16件		
文化の多様性の尊重と相互理解の増進		
3.0 以上 0件／全1件		
II 重点分野		
1 すべての人に質の高い教育を		
質の高い教育		
3.7	グアテマラ	算数指導力向上プロジェクトフェーズ2
3.5	ポリビア	特別支援教育教員養成プロジェクト
3.5	インドネシア	前期中等教育の質の向上プロジェクト
3.5	ミャンマー	児童中心型教育強化プロジェクトフェーズ2
3.4-3.0 23件／全32件		
安全な学習環境		
3.0 1件／全1件		
学校運営改善		
3.6	ニジェール	住民参画型学校運営改善計画（みんなの学校）プロジェクトフェーズ2
3.5	インドネシア	前期中等教育の質の向上プロジェクト
3.3-3.0 7件／全9件		
地域に開かれた教育		
3.2-3.0 4件／全4件		
インクルーシブ教育		
3.8	タイ	アジア太平洋障害者センタープロジェクト（フェーズ2）
3.5	ポリビア	特別支援教育教員養成プロジェクト
ファスト・トラック・イニシアティブ（FTI：GPE）支援強化		
全0件		
2 知識基盤社会に対応する教育		
拠点となる職業訓練校の強化		
3.6	エクアドル	社会的弱者のための職業訓練強化プロジェクト
3.3-3.0 8件／全11件		
高等教育ネットワーク促進		
3.4-3.1 3件／全6件		
留学生の受入・交流の促進		
3.1 1件／全2件		

表6-4-1 各サブ項目別評価総合得点の高い案件(その2)

3 平和と安全のための教育		
復旧支援を通じ、安全で必要な情報や支援を受けられる教育環境の提供、心理的社会的インパクトを緩和する支援		
3.0 1件/全1件		
除隊兵士や国内避難民などニーズの高いグループに対して、社会復帰や生計の向上につながる職業訓練及び基礎技能訓練を支援		
3.2 1件/全1件		
紛争の予防的役割をはたすため、識字教育支援、教師能力強化を支援		
全0件		
人々やコミュニティが生存・生活する上で、晒される脅威から自らを守るためのエンパワーメント促進を支援		
全0件		
Ⅲ 支援向上のための取り組み		
現場重視の強みを活かした支援		
4.0	ベトナム	ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト
3.7	グアテマラ	算数指導力向上プロジェクトフェーズ2
3.6	ニジェール	住民参画型学校運営改善計画(みんなの学校)プロジェクトフェーズ2
3.5	インドネシア	前期中等教育の質の向上プロジェクト
3.5	ミャンマー	児童中心型教育強化プロジェクトフェーズ2
3.4-3.0 33件/全46件		
教育政策策定への参画と中長期的協力の推進		
3.2 1件/全1件		
国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入		
3.8	タイ	アジア太平洋障害者センタープロジェクト(フェーズ2)
3.4-3.2 6件/全9件		
国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化		
3.8	タイ	アジア太平洋障害者センタープロジェクト(フェーズ2)
3.6	ニジェール	住民参画型学校運営改善計画(みんなの学校)プロジェクトフェーズ2
3.4-3.0 7件/全9件		
他の開発セクターとの連携		
全0件		
南南協力、三角協力の促進		
3.8	タイ	アジア太平洋障害者センタープロジェクト(フェーズ2)
3.6	エクアドル	社会的弱者のための職業訓練強化プロジェクト
3.4-3.0 9件/全12件		
成果を重視したアプローチの強化		
4.0	ベトナム	ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト
3.8	タイ	アジア太平洋障害者センタープロジェクト(フェーズ2)
3.7	グアテマラ	算数指導力向上プロジェクトフェーズ2
3.4-3.0 8件/全11件		
オールジャパン体制・連携の強化		
3.4-3.0 6件/全9件		
ジェンダーの視点の強化		
3.6	ニジェール	住民参画型学校運営改善計画(みんなの学校)プロジェクトフェーズ2
3.3-3.0 4件/全6件		
わが国のプレゼンス		
4.0	ベトナム	ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト
3.8	タイ	アジア太平洋障害者センタープロジェクト(フェーズ2)
3.5	インドネシア	前期中等教育の質の向上プロジェクト
3.5	ミャンマー	児童中心型教育強化プロジェクトフェーズ2
3.3-3.0 7件/全14件		
被援助国との友好関係		
4.0	ベトナム	ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト
3.5	インドネシア	前期中等教育の質の向上プロジェクト
3.5	ミャンマー	児童中心型教育強化プロジェクトフェーズ2
3.1-3.0 4件/全9件		

各教育理念、重点分野、支援効果向上のための取組に特徴的な案件はそれぞれ限られている。そこで、これら理念、重点分野、支援効果向上のための取組に特徴的な案件のみを対象にして、5項目評価が総合的に高い案件を選び出せば、理念、重点分野、支援効果向上のための取組の各サブ項目別に評価総合得点の高い案件を定量的に選ぶことができると考えられる。

具体的には、表 6-4-1 に示すように、まず理念、重点分野、支援効果向上のための取組の各サブ項目ごとに関連度が 3.0 以上の案件のみを選び出し、その案件を各 5 項目総合評価得点の平均点の高い順に並べ、その値が 3.0 以上の案件についてカウントし、3.5 以上について具体的な名称を記載したものである。ある意味で、それぞれのサブ項目について、比較的大きな成果を収めた代表的な案件と言える。

ただ、表から明らかのように、結果として、名称を記載できた案件は 8 案件で、この同じ 8 案件が様々なサブ項目に名前を連ねている。ちなみに、「ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト(ベトナム)」、「アジア太平洋障害者センタープロジェクト(フェーズ 2)(タイ)」、「算数指導力向上プロジェクトフェーズ 2(グアテマラ)」、「社会的弱者のための職業訓練強化プロジェクト(エクアドル)」、「住民参画型学校運営改善計画(みんなの学校)プロジェクトフェーズ 2(ニジェール)」、「前期中等教育の質の向上プロジェクト(インドネシア)」、「児童中心型教育強化プロジェクトフェーズ 2(ミャンマー)」、「特別支援教育教員養成プロジェクト(ボリビア)」の 8 案件である。

6-5 終了時評価報告書記載の提言の分析

終了時評価報告書には提言が記載されている。その内容を見てみると、一つの報告書に平均して「プロジェクトの技術的改善」に関する提言が 3.32 項目、「プロジェクトを取り巻く当該国の環境(政策、制度、人材など)の改善について」が 3.43 項目、「プロジェクトに関する日本の支援体制の改善について」が 0.28 項目記載されている。このうち「プロジェクトに関する日本の支援体制の改善について」に関する提言の中から、一般的に活用できる提言を幾つか抽出すると以下のようなものが挙げられる。

- ・ 目標の達成状況を把握するための現実的で適切な指標の設定と関連するデータの収集に力を入れる。さらに、先方政府の関係者が主体的にデータ収集、分析を行うことは、主体的に課題の発見・共有、対策の提案、成果の確認を行うことにつながり、プロジェクト活動のみならず教育セクター全体の改善につながる。また、現場のニーズに応じた改善提案や活動の実施が可能となり、事業の持続性を担保することが可能となると考えられる。
- ・ 先方政府の制度や予算を活用して事業を実施する場合、案件形成時の議論や案件実施中の日本人専門家によるカウンターパートとのかかわりなどを通じて先方政府のオーナーシップを高めることが事業成果の持続性や活動の継続性を担保することにつながる。
- ・ プロジェクトの中で培われた人的ネットワーク、設置された施設・設備、ノウハウなどを当該

プロジェクト、後継プロジェクトだけでなく、他のプロジェクトでも有効活用することを工夫し、インパクトの拡大を図ることが必要である。

持続性、特に財政的持続性に問題があることについては教育分野以外でも以前から様々な分野で指摘されてきたことである。組織力、財政力を指摘するだけでなく、持続性確保のために必要な観点、あるいはチェックすべき観点(成果を持続させるための「仕組みづくり(従来との仕事の仕方の変化が受け入れられない、主体的な参画体制が制度化されていない、など)」が事業期間内で確立できていないことと、事後の予算措置について、事前の合意の詰めが甘いこと、などの問題は指摘されるものの、これらの指摘が一向にあらかじめ事業デザインに反映されていないことが問題である。評価結果が生きてこなかったと言って良い。前述のとおり、持続性を高めるには「他の開発セクターとの連携」、「成果を重視したアプローチの強化」、「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」、「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」などの支援効果向上の取組が有効と考えられる。一方で、第3章で既述のとおり、他開発パートナーの支援との連携による持続性確保は、対象国の予算確保が難しい場合に採られる、持続性確保のための代替案である。そもそも、対象国の政策を実施し、政策目標を実現するための協力であれば、対象国のセクター全体計画の中に資金手だても含めて組み込まれるはずである。よって、本教育協力政策の基本原則1が示す、「途上国政府自身による強い政治的コミットメント」や「オーナーシップ」の醸成を通じた「自助努力支援と持続可能な開発」を達成するには、案件形成時などのより早い段階から、日本の教育協力事業を対象国の「教育政策及び中長期的協力」に根付かせる取組を強化することが重要である。

このような批判もあり、JICA 評価部のテーマ別評価でも問題と対策についてとりまとめられている⁴³。また「ナレッジ教訓」の抽出についての作業も進んでいる。しかし、特にLDCsでは優先度を高めて国内の資源の再配分を図れば問題が解決するものでもないことから、案件形成時からPRS無償や有償資金協力など、財政的持続性に資する手当を併せて考えない限り、技術協力プロジェクトは財政的持続性がないということで、モデルの提示に終わってしまう結果になろう。持続性が重要な案件については、財政支援も含めたプログラム化の工夫が必要である。

ただ、基本的には、技術協力プロジェクト成果持続のための財政支援、というよりは、初めからセクター・プログラムの中で、技術協力プロジェクトが目指す成果を内在化させることはセクター課題を解決・改善させるうえで不可欠であり、その意味でのプログラム立案段階からの参画、プログラム目標とのアラインメント＝整合性を強化させる、という立場に立つこと、そのためには財政支援も政策対話に強くコミットするための有効なツールとして活用する、という立場が基本的に重要であることは指摘しておきたい。

また、指標が必要であるとの指摘もこれまでたびたびなされてきたが、指標の事例につい

⁴³JICA, システム科学コンサルタンツ株式会社『テーマ別評価「開発効果の持続性確保のための途上国政府による公共財政管理に向けての考察」報告書』, 2014年。

での参考資料の作成も進んでいる⁴⁴。本章で取り上げた案件はこれら報告書が公表される以前に企画、実施開始された案件であるところから、これまでの経験を踏まえて作成されたこれら報告書を参考にして企画・実施された案件については、改善が図られているものと期待される。

6-6 本章のまとめ

本章で分析した結果を簡単にまとめると以下のようになる。

重点分野として、大項目として「全ての人に質の高い教育を」、「知識基盤社会に対応する教育」、「平和と安全のための教育」が並列して挙げられ、それぞれがサブ項目に分かれている。しかし、一つの案件がこれら全てのサブ項目を含んでいるわけでもなければ、全ての大項目、サブ項目の支援が同じような規模で実施されているわけでもない。技術協力プロジェクトの件数としては「全ての人に質の高い教育を」が最も多く、次いで「知識基盤社会に対応する教育」であり、「平和と安全のための教育」は件数が限られている。金額ベースで言えば、借款が多い「知識基盤社会に対応する教育」が最大で、次いで「全ての人に質の高い教育を」であろう。「平和と安全のための教育」は地域などが限られ、もともとそれほど大きな規模での支援は予期されていないと思われる。

そこで、政策文書を読んだだけでは、内容が総花的で何をどれだけ実行するかイメージがつかめないが、ここでの分析結果から言えば、『従来から重視していた「全ての人に質の高い教育」について引き続き重点的に支援すると共に、次の段階として、「知識基盤社会に対応する教育」についても支援を増加し、さらに「平和と安全のための教育」についても十分目を配る』、というようなことではなかったかと考えられる。

重点分野と支援効果向上の取組も互いに関連が強い。重点分野と支援効果向上の取組について、それぞれのサブ項目を併記するのではなく、例えば、『「現場重視の強みを活かした支援」によって「質の高い教育」を支援する』、『「オールジャパン体制・連携の強化」を通じて「高等教育ネットワーク促進」をはかる』、といった、手段と目的をセットにした説明も実際のプロジェクトの様子が目に浮かび、有効であろう。

技術協力プロジェクトの妥当性、有効性、インパクトは非常に高く、効率性もかなり高い。しかし、地域によっては持続性にいくらか問題も見られる。持続性を高めるには「他の開発セクターとの連携」、「成果を重視したアプローチの強化」、「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」、「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」などの支援効果向上の取組が有効と考えられることから、このような取組を今後さらに強化することが望まれる。

「被援助国との友好関係」の視点からの評価に関して、「高等教育ネットワーク促進」や「留学生の受入・交流の促進」プロジェクトは案件単体としても高い成果を上げている。

⁴⁴JICA 評価部『技術協力プロジェクト開発課題別の標準的指標例及び代表的教訓レファンス』、2015年。
JICA 評価部『事業評価ハンドブック(Ver.1)』、2015年。

5 項目評価が総合的に高い 8 案件については、ベストプラクティスとして、その成功要因の分析と、そこでの知見の他案件への活用が期待される。

本章は教育協力に関連する技術協力事業評価のまとめである。本来であれば、技術協力だけでなく、無償資金協力、有償資金協力についても二次評価を行いたいところであるが、無償資金協力、有償資金協力については 2 億円以上の案件について事後評価は行われているものの、案件終了後しばらくしてから行われるため、元々の予定としてまだ評価の年次に達していない案件が大半で、本分析の対象期間内には十分な数の評価報告書が存在しないことから、終了時評価報告書が入手できる技術協力案件のみの二次評価となっているという制約があることは留意しなければならない。

第7章 評価結果

7-1 政策の妥当性

政策の妥当性について、本評価の評価の枠組みで設定した評価項目に沿って分析した。その結果、本教育協力政策は、日本の上位政策である旧 ODA 大綱及び開発協力大綱と極めて整合性が高い。被援助国の開発ニーズとの整合性、及び EFA, MDGs 等の国際潮流や国際的課題との整合性も高い。また、日本の経験や技術力を活かした支援を行った点や、紛争国や災害国において国際機関や NGO との連携も重視した点において、日本の教育協力政策としての妥当性も高い。このように、ほとんどの項目で高い評価を得ていることから、表 1-3-1 のレーティング基準に沿い、本教育協力政策の「妥当性は高い」と判断する。

7-1-1 日本の上位政策、関連政策との整合性

本教育協力政策は冒頭に、教育分野における国際的な目標達成に向けて基礎教育支援をより一層強化すること、基礎教育に加えて、国づくりや経済発展を支える人材育成も含め包括的な支援を行うこと、「人間の安全保障」を実現するためにも教育支援を積極的に推進することを明記し、基本理念は(1)自助努力支援と持続可能な開発、(2)阻害された人々に届く支援、(3)文化の多様性の尊重と相互理解の増進の3つとしている。上位政策である開発協力大綱は、非軍事的協力による平和と繁栄への貢献、人間の安全保障の推進、自助努力支援と日本の経験と知見を踏まえた対話・協働による自立的発展に向けた協力を基本方針とし、1番目の重点課題である「質の高い成長とそれを通じた貧困撲滅」へ向けて、職業訓練・産業人材育成、万人のための質の高い教育などを推進するために必要な支援を行うとしている。よって、本教育協力政策の方向性、理念、重点分野は上位政策である開発協力大綱への整合性が極めて高いと考える。2015年以前をカバーする旧 ODA 大綱では、(1)貧困削減、(2)持続的成長、(3)地球的規模の問題への取組、(4)平和の構築、という4つの重点課題が掲げられ、貧困削減のために「教育や保健医療・福祉、水と衛生、農業などの分野における協力を重視し、途上国の人間開発、社会開発を支援する」とし、貧困削減のための重要な戦略の1つとして教育援助が位置付けられていた。また、MDGs 達成へ向けて、経済・社会開発の視点から総合的なアプローチをとることも示されている。よって、持続性確保、平和構築、国際社会と協調した MDGs 達成への貢献を謳った本教育協力政策の旧 ODA 大綱との整合性は極めて高い。これらのことから、日本の上位政策、関連政策との整合性は「極めて高い」と評価できる。

7-1-2 被援助国の開発ニーズとの整合性

本教育協力政策は、基礎教育のアクセス及び質の向上を重要課題とする多くの途上国の教育セクター計画との整合性が高い。さらに、低所得国、中所得国は持続可能な開発を目指し、基礎教育のアクセスと質の改善、並びに産業人材育成について開発レベルに応じた異なるニーズを有しており、包括的視点に立つ本教育協力政策は、こうした国々の開発ニーズとの整

合性も高い。一方で、被援助国各国のニーズとの整合性については、本教育協力政策は被援助国全般を対象としているため本評価では必ずしも明らかにはなっていないが、第5章の在外公館への質問票集計結果からは、各被援助国の日本の教育協力における優先度と被援助国各国の開発ニーズとの整合性は高いと考えられる。以上より、被援助国の開発ニーズとの整合性は「高い」と評価できる。

7-1-3 国際潮流、国際的課題との整合性

本教育協力政策は、EFA、MDGs、ESD、TICADなど国際目標や行動計画に沿って策定されており、実施期間中に行われたポスト2015年開発アジェンダに関する一連の議論やSDGsとも整合性は高い。特に、SDGsなどの議論を通して、基礎教育に加えてポスト基礎教育や平和と安全のための教育などの重要性が指摘されたことによって、「人間の安全保障の実現」を目指して「包括的支援に立った教育支援」を推進した本教育協力政策の適切性が改めて確認された。

また、EFA達成のためのFTI/GPE支援強化を本教育協力政策で謳ったことで、国の教育開発に多大な影響を与える国際的な仕組みとその在り方の議論への参画の姿勢を示したことの意義は高かった。

よって、国際潮流、国際的課題との整合性は「高い」と評価できる。

7-1-4 日本の教育協力政策としての妥当性

本教育協力政策に沿ってJICAは具体的な戦略や実施方針を示したポジションペーパーを作成し、JICAを通じた教育協力が進められた。途上国から日本の教育に対する信頼は篤く、日本の経験や技術力をいかして教育開発に取り組む本教育協力政策のアプローチは適切であった。高等教育では日本の大学の国際化や留学生の拡大、日本企業の海外進出に必要な現地人材育成にも成果があった。なお、基礎教育における地域に開かれた学校及びインクルーシブ教育の取組、並びに紛争や災害国への教育支援を重視する日本の姿勢を本教育協力政策で明らかにしたことには意義があり、日本の援助様態や実施体制上は制約があるものの、本教育協力政策では国際機関との連携やNGOなどとの連携も視野に包括的なアプローチでの支援を行うことが謳われ、こうしたチャンネルを通じた支援も展開された。一方で、在外公館に対する質問票調査では、本教育協力政策において日本の教育協力の目的や指標、スケジュールを示して欲しかったとの要望も多かった。これらのことから、日本の教育協力政策としての妥当性は「高い」と評価できる。

7-2 結果の有効性

本教育協力政策の重点分野である基礎教育及びポスト基礎教育における援助施策・実施体制・実施の有効性に関しては、以下7-2-1及び7-2-2に記述のとおり、様々な成果や相乗効果

が産出され、大きな効果があったと評価できる。平和と安全のための教育における援助施策・実施体制・実施に対する有効性に関しては、以下7-2-3に記述のとおり、案件数が少なく、様々な投入を組み合わせることによる大きな効果の産出は限定的であったこと、中長期的な視野での紛争国及び災害国への教育支援が限定的であったことから、ある程度の効果があったと評価できる。本教育協力政策基本理念の実践度と有効性については、7-2-4 に記述のとおり、実践度が低い理念もあったことから、ある程度の効果があったと評価できる。本教育協力政策の総合的有効性は、上記、基礎教育、ポスト基礎教育、平和と安全のための教育、基本理念の実践度と有効性の評価結果から、表 1-3-1 に沿って評価すると、「大きな効果があった」または「ある程度の効果があった」のどちらかとなるが、特に EFA や MDGs の達成が重視されたサブサハラ・アフリカでは、基礎教育に多くの投入がなされアクセス及び質改善に関する成果を上げたことで国際目標達成への取組に貢献したと評価できる点、国際的に焦点が置かれていた基礎教育のみならず、ポスト基礎教育、平和と安全のための教育を含む課題に包括的に取り組み、それぞれにおいて成果を上げた点、拠出額や裨益者数が目標値を大きく超えて達成されている点から、総合的に判断し、結果の有効性は、「大きな効果があった」と評価できる。

7-2-1 本教育協力政策重点分野の日本の基礎教育における援助施策・実施体制・実施に対する有効性

第3章に示したとおり2011年から2014年までの教育分野への支援額(二国間・国際機関経由合計(実績額))は、36億2,000万ドルであった。うち、二国間支援の支出額(実績)は34億米ドルで、このうち初等教育3億6,300万米ドル(二国間の教育分野支援額の11%)、中等教育⁴⁵11億4,800万米ドル(同3%)、教員研修1,700万米ドル(同1%)で、基礎教育関連への支援額は二国間の教育分野支援額全体の15%弱を占めた。本教育協力政策対象期間には教育支援額は減少傾向にあり、二国間の教育分野支援額に占める基礎教育支援額の年ごとの割合は、2011年は20.3%、2012年は43.9%、2013年は20.8%と増減が見られた。また、この時期の日本の教育分野支援額に占める国際機関を通じた支援額累計の割合は6.1%であり、国際機関を通じた支援額は2011年から2014年にかけて大きな変化は見られなかった。

案件数でみると、本教育協力政策期間中に基礎教育分野において JICA によって合計 206 案件⁴⁶が実施された。これらの案件は本教育協力政策の趣旨に沿って質の高い教育や安全な学校環境など複数の取組による支援が目指されており、また案件ごとの規模は異なるものの、どの取組が特に重視されたかの全体傾向をみてみると、206 案件のうちほぼ半分の 96 案件(基礎教育全体の 46.4%)が質の高い教育を中心課題するプロジェクトであり、安全な学校環境を中心課題としたプロジェクトは 42 案件(同 20.3%)、学校運営改善は 15 案件(同 7.2%)であった。質の高い教育を目指すプロジェクト 96 案件のうち 42 案件は技術協力プロジェクトで

⁴⁵ 後期中等教育への支援額も含む。

⁴⁶ JICA ナレッジサイトに示されたプロジェクトで2011年から2015年の期間に実施期間が一部でも重なっているものを全て対象とした。

最も多く、次いで草の根技術協力 18 案件、個別専門家派遣 15 案件、研修 12 案件などソフト面の支援が大部分であるが、教員研修施設の整備など無償資金協力によるハード面からの支援も 9 案件あった。地域別にみるとサブサハラ・アフリカが最も多く 48 案件(質の高い教育案件の 47.4%)、次いでアジア諸国 31 案件(同 31.9%)、中南米で 13 案件(同 13.4%)であった。本教育協力政策の重点分野の取組及び相手国の開発ニーズに沿って質の高い教育に高い優先度が置かれ、技術協力を中心に相手国の既存の仕組み(教員研修や学校運営委員会など)の機能強化を目指し、域内協力なども活用して成果を上げてきたと考えられる。

安全な学校環境を目指すプロジェクト 42 案件のうち、39 案件はコミュニティ開発無償資金協力で実施され、残りは有償資金協力、技術協力プロジェクト、草の根技術協力が 1 案件ずつであった。地域別にはサブサハラ・アフリカが最も多く 31 案件(安全な学校環境案件の 73.8%)を占め、アジアは 6 案件(同 14.2%)であった。全体として中学校建設案件が増加傾向にあり、途上国の開発ニーズに沿った支援が行われたと考えられる。地域に開かれた学校やインクルーシブ教育は、国際機関を通じた援助や草の根技術協力などを中心に実施された。一方、本教育協力政策の重点分野の取組には含まれていないが、基礎教育分野の行政能力強化のためのプロジェクトが技術協力プロジェクトや個別専門家派遣などを通して 33 案件(同 15.9%)実施され、途上国政府の調整や他の援助機関との連携・調整などを通して他の取組に対する側面支援が行われた。

「3-4-2(1)School for All モデル:包括的な学習環境改善」における、5 つの各重点項目の「(a)代表的案件」において示したとおり、基礎教育案件は様々な成果や相乗効果を産出している。特に、3-7-1 で既述したとおり、サブサハラ・アフリカ地域においては、日本の拠出の半分以上が教育施設整備及び初等教育へ投入され、TICAD IV で目指した 5,500 教室 1,000 校の学校建設目標値や 10 万人の教員研修目標数をも大幅に超えて達成している。さらに、SMASE などの理数科教員研修を通じた教育の質向上や「みんなの学校」プロジェクトによる学校運営改善等、日本により作られたモデルが広域展開され、それぞれの案件が成果を上げた。なお、このように個々のプロジェクト目標は達成されて本教育協力政策の重点分野における成果があがっているが、例えば現職教員研修や学校運営改善の成功が学びの改善にどのようにつながっているのかを検証することは、今後の重要課題の一つとして取り組まれている。また各項目における成果の産出は、「3-4-2(1)School for All モデル:包括的な学習環境改善」における、5 つの各重点項目の「(b)支援効果向上のための取組事例」で既述のとおり、本教育協力政策で推進された支援効果向上のための取組を実践することにより強化された。

本教育協力政策の実施期間には、日本の援助ツールを組み合わせて、支援を「プログラム化」する取組が行われ、技術協力と無償資金協力など異なる援助様態で複数の基礎教育の取組により目標達成を目指すプログラム・アプローチが多くの国でとられるようになった。ザンビアやバングラデシュ、ネパールなどでは、技術協力と並行して教育セクター開発計画のコン・バスケットへの財政支援も行われ、途上国政府のオーナーシップを高めながら重点課題解決が目指されるようになった。こうした流れは本教育協力政策の直接の成果とは必ずしも言えないが、プログラム化により教育協力の有効性を高めようとする努力が認められる。現時点で

プログラムにおいて密接な連携が行われているのは技術協力プロジェクトや個別専門家派遣などソフト面からの支援が主である。ソフト面とハード面の連携については案件形成段階で連携のための工夫が組み込まれているわけではなく、実施段階でのプロジェクト間の努力に任されてしまうこともあり、異なる援助様態間での効果的な連携を実現するための課題は多い。ソフト面だけでなくハード面も含めたプログラム化を成功させるには、プロジェクト間の密な連携と相乗効果を想定したプログラムの形成、外務省や関係省庁、JICA 本部及び現地事務所の強いコミットメントと指揮、専門家やアドバイザーの適切な配置、力量及び権限付与、現場での実績・成果の産出が欠かせない要素であると言える。なお、本教育協力政策対象期間中は、「School for All」の5項目(質の高い教育、安全な学習環境、学校運営改善、地域に開かれた学校、インクルーシブ教育)それぞれに対応する個々の案件を増やし、それらを束ねることで、プログラムとしてきた。しかし、今後、新しい教育協力政策が謳う「学びの改善」のような大きくかつ困難な目標を実現するには、個々の案件を実施するだけではなく、より複合的かつ多面的な取組を推進することが重要であろう。また、他ドナーとの連携は本教育協力政策対象期間中、推進されたものの、第3章で述べたとおり、現場レベルの努力に任されていた面がある。このため、対象国のドナーグループと密に連携し共同で対象国の教育プログラム支援を行うことで、より大きな効果を産出した例は少ない。今後、日本の支援が他パートナーとの支援と相乗効果を産出し、対象国の「学びの改善」にインパクトを残すには、他ドナーとのパートナーシップ強化の手法についても再検討する必要がある。

従来は各ドナーの援助計画に基づいて実施されてきた援助を、ドナーと対象国が協力して、各ドナーの援助方針と当該国の開発政策との整合性のとれた教育セクター開発計画を策定し、各ドナーがその開発計画を基に協調して当該国の教育プログラム全体を支援する「セクター・ワイド・アプローチ」が活発に行われている国として、バングラデシュが挙げられる。対バングラデシュの JICA 教育プログラム体系図には、PEDP III に基づいて、プログラムとしての目標や指標も設定されている。この枠組みに参加していることから、日本の支援の成果は全て PEDP III の成果としてインプットされ、セクター全体に共有される仕組みとなっている。このように日本の支援プログラムの枠を超えて、「対象国の教育セクター開発計画の実施」を支援する枠組みに参加し、他ドナーと協調しながら日本のプレゼンスを示し、かつ対象国の教育開発に貢献するには、JICA のコミットメントや専門家及びアドバイザーの力量が重要になってくると考えられる。

本教育協力政策でもう一つの重点分野とされた FTI/GPE 支援強化については、国際潮流、国際的課題との整合性でも記載したとおり、「計画実施及びモニタリングを強化させる取組に参画し、現場における機能強化」への支援は限定的で拠出額も小額にとどまり、日本からの拠出額は減少してしまった。第2章に記載したとおり UNESCO の EFA グローバル・モニタリング・レポート 2015 は「GPE が DAC 加盟二国間援助機関よりも低所得国の基礎教育改善に貢献した」としていることから、GPE は、こうした不就学児童の就学率向上にも寄与したと考えられる。GPE は必要性の高い国への資金配分を行い、公平性の高い教育開発を促進する仕組みとされるが、こうした良い点が日本国内では十分に認識されていないと言える。GPE に積極的に参加することで、現地のドナー間の議論に参画しリードしやすくなる、現地で GPE 基金と

連携しやすくなり技術協力プロジェクトとの相乗効果が見込める、結果として日本の存在感が高まる、などのメリットも考慮し、今後のGPEへの拠出について検討されることが望ましい。

以上のとおり、GPE 支援強化に関しては達成できなかったものの、各地域において多様なスキームを組み合わせた案件が実施され、成果を産出したことから、本教育協力政策重点分野の日本の基礎教育における援助施策・実施体制・実施に対する有効性に関しては、「大きな効果があった」と評価できる。

7-2-2 本教育協力政策重点分野の日本のポスト基礎教育における援助施策・実施体制・実施に対する有効性

職業訓練への2014年末までの二国間の支援額は2億2,780万米ドル(二国間の教育分野支援額の7%)であった。一方、高等教育への2014年末までの二国間の支援額は16億4,310万米ドル(同48%)で、その大部分は留学生支援事業であった。ポスト基礎教育分野では、本教育協力政策期間中にJICAによって135案件⁴⁷実施された。このうち職業訓練・技術教育に関するプロジェクトは62案件(ポスト基礎教育の45.9%)、高等教育に関するプロジェクトは65案件(同48.1%)であった。高等教育案件のうち個別大学の整備に関するものが最も多く、45案件、本教育協力政策の重点分野の取組の一つである大学間のネットワーク促進に関するプロジェクトは4案件実施され、高等教育案件の多くは東南アジアまたは東アジアで実施された。留学生受入・交流の促進に関する事業は14案件であった。

職業訓練・技術教育プロジェクトは62案件で、そのうち27案件がサブサハラ・アフリカで実施された。「3-5-2(1)拠点となる職業訓練校強化」の「(a)代表的案件」で既述したとおり、本教育協力政策の重点分野の取組の一つである職業訓練拠点の整備については、ブラジル、ウガンダ、セネガル、ベトナムなどにおいて日本の職業訓練の技術やノウハウをいかした現場重視の拠点整備が行われ、第三国研修や南南協力を通して域内の職業訓練の能力向上に貢献しつつある。ただし、職業訓練校卒業生の就職先などの出口戦略や、職業訓練の制度設計・整備など政策レベルへの支援には今後の強化が期待される。

高等教育ネットワーク促進に関しては、「3-5-2(2)高等教育ネットワーク促進」の「(a)代表的案件」で既述のとおり、アジアではAUN/SEED-Netが成果を上げており、その他アジア、アフリカの国々においても大学間ネットワークの拠点となることが期待される大学の整備が進められ、成果を上げている。ただし、こうした高等教育関連のプロジェクトには、日本の大学教員が個人ベースで関与しているケースが多く、大学が組織として関わっているケースは限定的とのことであり、本教育協力政策が目指したオールジャパンの高等教育協力戦略策定や工学・農学などの分野別大学コンソーシアムの強化には至っていない。

留学生受入については、「3-5-2(3)留学生受入・交流の促進」の「(a)代表的案件」で既述の

⁴⁷ JICA ナレッジサイトに示されたプロジェクトで2011年から2015年の期間に実施期間が一部でも重なっているものを全て対象とした。人材育成奨学計画(JDS)は複数年継続実施されているが、各国1案件として計算している。

とおり、留学生30万人計画が推進され、円借款による留学生支援事業やJDS、ABEイニシアティブなどを通して留学生数が増加し、A-Aダイアログ等の大学間交流も推進されつつある。以上のとおり、職業・技術教育、高等教育ネットワーク促進、留学生受入促進の各サブセクターにおいて様々な成果が産出されたことから、本教育協力政策重点分野の日本のポスト基礎教育における援助施策・実施体制・実施に対する有効性は「大きな効果があった」と評価できる。

7-2-3 本教育協力政策重点分野の日本の平和と安全のための教育(紛争や災害国に対する教育支援)における援助施策・実施体制・実施に対する有効性

本教育協力政策実施期間にはJICAによって合計26案件が、アフガニスタンや南スーダンなどの紛争国、ミャンマーやウガンダ国内の紛争地域、スリランカやルワンダなどの紛争後の平和構築にある国々における教育支援のために実施された。また、外務省による日本NGO連携無償資金協力やジャパンプラットフォームによる教育支援により、99件の教育支援案件が、アフガニスタン、パキスタン、シリア、レバノン、ヨルダン、イラク、イラン、ハイチ、ミャンマーなどで実施された。また、実施期間には、洪水や地震などによる大規模な災害が多発した。ミャンマーの洪水やネパールの地震発生時は、発生直後から、被災した子供や若者に一日でも早く安全で安心な教育環境が提供できるよう国際機関やNGOと連携しての大規模な支援が提供された。これら災害国に対する緊急支援は食料や水、シェルターなどの物資支援や医療チームの派遣が中心であり、教育分野に特定しての災害国への援助案件としては後述する2015年のミャンマーのサイクロン被害に対する2案件が挙げられる。

これまで、災害国に対する日本による直接の教育協力への期待は大きいですが、コミットメントをして実施に至るまでに数年という時間がかかり、即効性のある援助にはなりにくいとされてきた。この反省もあり、2015年のミャンマー連邦共和国の「洪水及び地滑り被害地における学校復旧計画」においては、大型の無償資金協力を財政支援型で初めて行い、ニーズにあった足の早い援助を実施したことは高く評価できる。一方、シリアやパレスチナ、アフガニスタンなどの紛争国に対しては国際機関やNGOと連携しての支援が行われている。紛争後の平和構築の段階では、ルワンダなどで除隊兵士への職業訓練が行われるなど本教育協力政策の重点分野に沿った支援が行われた。こうした背景により、本教育協力政策の対象期間に基礎教育支援額に占める国際機関を通じた援助額の割合が増加したことは、紛争と災害国への支援を重点分野とした本教育協力政策に沿ったものであった。

以上のとおり、平和と安全のための教育に関しては、国際機関やNGOのチャンネルも使った取組が行われ、成果が産出された。アフガニスタンについては、「テロの脅威に対処するための新戦略」の一環として、教育分野でも集中した投入が行われ、国際機関を通じた支援と二国間支援との連携及び相乗効果も見られた。また、紛争や災害後の復旧段階の教育支援はより迅速に行われるようになり、案件数も多いが、災害や紛争を未然に防ぐことを視野に入れた予防的措置のための教育案件は数が限られている。本教育協力政策では、「緊急支援から復興・開発までの切れ目のない移行」を支援することを目指しているが、予防を含め、中長期的視野を踏まえた多面的な平和と安全のための教育協力は十分に行われなかったと言える。

除隊兵士や国内避難民に対する職業訓練や、生存・生活するうえで晒される脅威から自らを守るためのエンパワメント促進に関する支援については、いまだ案件数が少なく、面的な広がりや多様な投入を組み合わせることによる効果の産出は限定的であったと言える。生存・生活するうえで晒される脅威から身を守るための教育に関しては、2015年に発表された「仙台防災協カイニシアティブ」により、今後防災教育が促進されることが期待される。

以上より、本教育協力政策重点分野の日本の平和と安全のための教育(紛争や災害国に対する教育支援)における援助施策・実施体制・実施に対する有効性は「ある程度の効果があった」と評価できる。

7-2-4 本教育協力政策基本理念の実践度と有効性

本教育協力政策の基本理念のうち「自助努力支援と持続可能な開発」は、これまでの日本のODAで重視されてきており、教育協力のプログラム・案件形成や実施の段階でも重視されている。第6章に示すとおり、技術協力プロジェクトの評価報告書二次評価の分析結果から、同分析対象59案件のうち49案件(全体の83.1%)がこの基本理念に沿っていることがわかる。「阻害された人々に届く支援」及び「文化の多様性の尊重と相互理解の促進」については、大部分の教育協力において何らかの形で配慮されているが、これらの理念を主目的とする教育協力の実践度は本教育協力政策実施期間では限定的であった。以上より、本教育協力政策基本理念の実践度と有効性は、「ある程度の効果があった」と評価できる。

7-2-5 本教育協力政策の総合的有効性

本教育協力政策に沿って、使用可能なスキームを用いて多様な取組がなされており、各重点分野でインプットの多寡はあるものの、成果が上がっていることが確認された。全体として、ODA予算が減少し、金額面では厳しい状況の下、二国間支援においては域内協力など効率性を工夫することに加えて、国際機関やNGOとの連携を積極的に進めるなどして、基礎教育、ポスト基礎教育、平和と安全のための教育を含む課題に包括的に取り組み、成果を上げたことで、人権、開発、平和の3つの視点から開発途上国の教育開発に貢献し、人間の安全保障の実現を目指した教育支援が実現できたと言える。特に、基礎教育分野でのインプットの多かったサブサハラ・アフリカでは、EFAやMDGsなどの目標達成への取組に貢献したと言える。

「3-3 日本の教育協力実績」で既述したとおり、2014年末時点で、教育分野への支出額(二国間・国際機関経由合計の実績額)は、本教育協力政策で言及した35億米ドルを既に超え、2011年から2014年末時点で、36億2,000万米ドルが支出された。裨益人数は、2011年から2015年までの5年間で述べ2,786万人以上となり、2,500万人の目標を達成している。なお、35億米ドルのコミットメントがなされたことは、日本の5年間のコミットメントを示すものでもあり、国際的に提示することにも意義があった。支援額のトレンドを見ると、本政策が発表された2010年から、本政策の初期段階(2011年、2012年)に集中的に支援額が増額されたが、2013年以降は、2010年より前の水準よりも低下しており、少なくとも2010年より前の水準を

確保しておく必要があったと考えられる。なお、教育支援額のうち、二国間援助による支援は93.9%、国際機関を通じた援助は6.1%であった。教育支援額は減少しているものの本教育協力政策の趣旨に沿って日本の教育協力の強みをいかしながらも国際機関等との連携も活用するなど、重点課題に応じて効果的・効率的な支援がなされているといえよう。

第6章の技術協力プロジェクトの評価報告書二次評価の分析結果によると、プロジェクトの有効性が高いと評価できる案件は59案件中50案件(全体の84.7%)と、多くの技術協力プロジェクトがプロジェクト目標を達成しつつある⁴⁸。よって、プロジェクト型支援を中心としながらも、新たに財政支援の可能性などプログラム型支援を強化しつつ、EFA及びMDGsへ貢献した度合は高かったが、一方で、重点分野の一つであったFTI/GPEへの貢献度は低かったと言わざるを得ない。ジェンダー関連イニシアティブでは、2013年から2015年で30億米ドル超の支援を安倍総理大臣が表明し(2013年9月国連総会)、2013年の1年間で既に18億米ドルの支援が実施された。本教育協力政策に沿って実施された日本の教育協力は上記のとおり総じて期待どおりの成果を上げた。

なお、日本側関係者の多くは、本教育協力政策は、案件採択に影響のある政策文書というよりは、日本のコミットメントを国際社会に示すためのメッセージであり、内容自体は従来の支援の方向性を踏襲するものであったと認識している。このことは、第5章の在外公館に対する調査結果からも裏付けられる。よって、これまでに述べた成果は、本教育協力政策により、従来の日本の支援の方向性をさらに推進した結果産出されたものであると言えるであろう。また、公的な政策としてその方針を文書化したことで、対象期間における日本の教育協力の方向性やコミットメントが国内外の関係者に共有され、共通認識の醸成に役立つなどの効果もあった。

また、本教育協力政策のメッセージとしての有効性に関しては、UNICEF本部やUNICEF東京事務所は本教育協力政策を熟知しており、これを参考にして日本政府との連携を図ったことが確認された。UNICEF東京事務所によると、本教育協力政策発表時には、日本の教育協力への強いコミットメントがUNICEF本部レベルでも高く評価されたとのことである。しかし、セネガルでの現地調査や、第5章の調査結果から、本教育協力政策は、対象国の援助機関や、途上国政府側にはほとんど知られていないことが明らかとなった。第5章で示したとおり、本教育協力政策の存在自体を認識していない日本側関係者もあり、また、本評価の聞き取りを通じ、各関係者によって内容の理解や見解が異なっているケースもあった。文書化することで共通認識の醸成には役立ったが、それをより正しく広く普及するには政策文書を公表するだけでは不十分であり、メッセージとしての有効性には課題が残ったと言える。

⁴⁸二次評価の分析結果で、プロジェクトの有効性の総合評点が低い案件中、2名の評価者とも総合評点を「低い」と評価した案件は4件あり、そのうち3件が高等教育案件、1件がサブサハラ・アフリカの基礎教育案件であった。高等教育案件が比較的多い理由として、教員の能力強化はある程度達成できても、大学側の環境や体制づくりが想定どおりに進まないケースがあること、案件及びプロジェクト目標の規模が他分野と比較して大きいため、想定していた以上に目標達成が困難であるケースが見られること、PDMの論理性が十分でなかったこと、などが挙げられる。

以上より、本教育協力政策の総合的有効性については、「大きな効果があった」と評価できる。

7-3 プロセスの適切性

本教育協力政策の策定プロセスについては、広く関係者を交えた議論、検討が重ねられ、多様な立場や意見が反映された政策となったことから、適切性は高い。政策実施プロセスについては、協力の現場では、支援効果向上のための取組が実践され、適切性は高いが、教育政策策定への参画と中長期的協力の推進には改善の余地があった。政策運営管理プロセスについては、本政策には記載がないものの、より効果的な政策の実施のために中間レビューを実施するなど、今後の課題として改善の余地が残っているほか、本政策記載のとおり、政策最終年である2015年に第三者評価を実施したのでは、後継政策へのインプットという観点からは、時期を逸していたことから、「ある程度適切に実施された」と評価する。情報公開・発信については、本教育協力政策は他の援助機関や途上国側には知られておらず、情報公開や発信に改善の余地があった。このように、改善点はあるものの、多くの実施プロセスにおける調査項目で高い評価を得たことから、表1-3-1に沿い、本教育協力政策は、「ある程度適切に実施された」と評価できる。

7-3-1 政策策定プロセスの適切性

本教育協力政策の策定に当たっては、正式な委員会などは設置されなかったが、外務省、文部科学省及び関連省庁担当者、JICA 担当者及び専門員、有識者、NGO、国際機関などとの意見交換会が開催され、議論が重ねられた。このプロセスに関わった有識者、国際機関やNGO等の関係者は、広く関係者を交えた様々な議論が行われ、多様な意見や立場が反映された政策文書が作成されたことを評価していることから、策定プロセスの適切性は高いと考えられる。また、BEGIN 評価などの教育政策評価に係わったメンバーもこうした意見交換に参加しており、これらの評価報告書の提言なども踏まえて作成された。よって、政策策定プロセスは、「適切に実施された」と評価できる。

7-3-2 政策実施プロセスの適切性

教育協力の現場では、本教育協力政策が示す支援効果向上のための取組について、現場重視の強みをいかすだけでなく、援助リソースの戦略的投入やパートナーシップ強化、成果重視型アプローチ強化などについても、各プログラム・案件の形成・実施において積極的な実践・強化が進められており、実施プロセスの適切性は高い。一方で、「第5章在外公館質問票調査の分析結果」及び「第6章技術協力プロジェクトに対する評価報告書二次評価」の結果から理解されるとおり、支援効果向上のための取組の1つである「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」は十分には行われなかった。GPE やポスト2015 開発アジェンダにおいて

日本のプレゼンスを示し、日本の支援の強みや成果を伝え、数か国で開始された財政支援をより広く進めるに当たって、政策対話や実施機関の援助調整能力を向上させることは不可欠と考える。

第5章に示す在外公館への質問票調査の結果をみると、政策の実施前に日本国内の援助関係者への周知を図ること、他の援助機関や途上国から賛同を得るため働きかけを行うことを求める声が多い。日本の教育協力政策には、相手国政府や他の援助機関に日本が目指す教育協力の方向性や個別案件の位置付けを説明する際の根拠資料としての活用が期待される。このため、日本の重点目標や戦略が明示的にアピールできる政策タイトルやキャッチコピーを工夫したり、政策に追加的な予算やプログラムを盛り込み教育協力の現場が活用・実施しやすい措置を確保するなどの工夫も必要である。

第6章の技術協力プロジェクトの評価報告書二次評価の分析結果からは、現場重視の強みをいかしたプロジェクトは59案件中46案件(全体の78.0%)、次いで南南協力と三角協力を推進したプロジェクトが12案件(同20.3%)、成果を重視したアプローチの強化を図ったプロジェクトが11案件(同18.6%)であった。一方、他のセクターとの連携を図ったプロジェクトは0案件(同0%)、教育政策策定への参画と中長期的協力の推進を図ったプロジェクトは1案件(同1.7%)であり、個々のプロジェクトの努力と工夫による取組は実践されているが、政策レベルや他のセクターに係る取組はまだ十分に対応されていないことが分かった。ジェンダーの視点については、個々のプロジェクト実施に当たっては配慮されていると推測するが、ジェンダー格差是正への取り組みについて評価報告書に明記されたプロジェクトは6案件(同10.2%)であった。

以上のとおり、「支援効果向上のための取組」の内、「現場重視の強みを活かした支援」、「援助リソースの戦略的投入」、「パートナーシップ強化」、「成果重視型アプローチ強化」は積極的に実践されたが、「他のセクターとの連携」や「教育政策策定への参画と中長期的協力の推進」については、更なる取組強化の余地があった。よって、政策実施プロセスは「ある程度適切に実施された」と評価できる。

7-3-3 政策運営管理プロセスの適切性

本教育協力政策はその最後にモニタリング・評価について記述しており、このことは説明責任を果たす上で高く評価できる。本教育協力政策に沿ってこの第三者評価が確実に実施されたことも評価できる。しかし、本教育協力政策の中間レビューは行われておらず、この第三者評価の結果がまとまる前に次期の教育協力政策が策定・発表されたため、本教育協力政策の評価結果を次期教育協力政策策定にいかすことはできなかった。例えば、本教育協力政策の中間レビューを行って進捗を確認し、阻害要因などを明らかにしていれば、必要な措置を講じたり、新政策策定へ向けての実質的な学びが得られたものと考ええる。また、国際教育協力連絡協議会は定期的に行われ、日本の教育協力への投入金額と裨益した子供の人数などの情報共有は行われたが、同協議会では支援内容やその成果に関するレビューや協議は十分に

行われなかった。また、同協議会での協議内容や本教育協力政策の進捗に関するデータなどはタイムリーには公開されず、モニタリングを行う役割は十分には果たさなかった。「3-7-2 支援効果向上の取組に沿った実績及び成果のまとめ」でも既述したとおり、今後は同協議会の政策モニタリング機関としての機能強化が望まれる。以上より、政策運営管理プロセスは、「ある程度適切に実施された」と評価できる。

7-3-4 情報公開・発信の適切性

上述のとおり、他の援助機関や途上国政府は本教育協力政策をほとんど認知していない。本評価で行った技術協力プロジェクトの終了時評価に対する二次評価では、妥当性を判断する際の上位計画として本教育協力政策をとりあげた報告書はほとんどなかった。国内の援助関係者の間でも認知度が高かったとはいえない。本教育協力政策の実施中も、当初作られたパンフレットがウェブページに掲載されるのみであった。このパンフレットは、和文と英文しか作られておらず、フランス語やスペイン語でのパンフレット作成があれば、より広く発信できたと推測され、次期政策のより効果的な国内外への情報公開や発信が望まれる。以上より、情報公開・発信の適切性については、「適切に実施されたとは言えない」と評価できる。

7-4 外交的な重要性・波及効果

外交的な重要性について、二国間の交流を深め、友好関係を強化することに役立った。外交的な波及効果に関しては、本教育協力政策は、国際社会での日本の存在感を強めることに貢献した。よって、「外交的な重要性及び波及効果がある」と評価できる。

7-4-1 外交的な重要性: 政治的側面

(1) 二国間関係強化

現地ODAタスクフォースへの質問票回答によると、基礎教育分野では、「長期にわたって継続的に行われてきた質の高い学校建設支援」が対象国政府より高く評価されており、二国間の友好関係に有効に機能していると報告されている。また、集中的に投入を行っている国では、「日本の支援＝教育」という認識が相手国政府に根付き、教育省高官から謝辞が述べられることも多い。具体例としては現地調査対象国セネガルにおいて、教育省次官が、各 JICA 教育プロジェクトの内容や成果を熟知していた他、過去の日本の支援にも言及して謝辞を述べるなど、長期にわたり継続的に支援を行ってきたことで二国間関係が強化されてきたと言える。また、以前は案件のカウンターパートだった教育省職員が次官などに昇進することで、二国間関係はさらに強化されつつある。他方で、以下のポスト基礎教育の事例のような、より高次な外交レベルでの二国間の関係強化の事例は、基礎教育分野では特定されなかった。

ポスト基礎教育では、二国間関係のシンボリックな機関の設立や同機関の長期にわたる能力強化支援により、二国間関係が強化される事例が多い。職業訓練分野では、第4章で既述

のとおり、セネガルの現地調査では、CFPT が日本とセネガルとの懸け橋であり、二国間関係のシンボルと評価されていることが確認された。CFPT の節目となる式典において、セネガル政府から、新施設引渡式には大統領が、30 周年式典には首相がそれぞれ出席しており、CFPT は外交の場としても重要な役割を果たしている。また、コンゴ民主共和国の現地 ODA タスクフォースによると、同国の国立職業訓練校支援は、日本による対コンゴ民主共和国経済協力の象徴的案件となっており、コンゴ民主共和国政府から高い評価を受けているとのことである。高等教育では、マレーシア日本国際工科院、エジプト日本科学技術大学(E-JUST)、インド工科大学ハイデラバード校、日越大学などの大学新設は、首脳会談などのハイレベル会合で決定されることが多く、その後も二国間関係のシンボリックな存在となり、二国間の外交・支援の拠点として使われることが多い。

第 6 章の二次評価の結果では、「被援助国との友好関係」に対する貢献度について、「かなり促進された」以上と高く判断された技術協力プロジェクトは 15%と予想より低い割合となった。これは、プロジェクト評価では外交の視点から評価することは少ないことや、長期にわたって実施された大型プロジェクトでない限り、1 つの技術協力プロジェクトだけで、二国間の外交関係強化に資するには限界があるためと考えられる。

(2) 地政学的位置付けの重要性

アフガニスタンの安定と繁栄の実現は世界全体の平和と安定につながるという考えに基づき、アフガニスタンに「テロと麻薬の温床」にしないとの決意の下、日本は一貫して支援を実施してきた。第 3 章で既述のとおり、「テロの脅威に対処するための新戦略」では、アフガニスタンに対して 2008 年からおおむね 5 年間で最大約 50 億米ドル程度までの支援を行うとし、教育分野でも集中的な投入がなされ、成果を上げた。その他の紛争国に対しても、国際機関や NGO と連携した支援を行っている点も評価できる。

ポスト基礎教育分野においては、東南アジアに近いという地理を活かし、AUN/SEED-Net、日越大学、MJIT などへの支援を行い、日本の産業界や大学も裨益する体制を構築しつつある。

その他、中国及びインドの間に位置し、中東やケニアへの海の玄関口ともなり得、かつ民主化と経済改革の途上にあるミャンマーや、中東・アフリカ及び欧州への玄関口であるモロッコ、東アフリカの玄関口であるケニアなど、地政学上重要な国で大型の案件を行っている。

7-4-2 外交的な重要性: 社会的側面

(1) 基本的価値観の共有

教員能力強化に関する案件では、生徒を中心に据えた授業の実施、学校運営改善に関する案件では、地域住民を交えた参加型の学校運営推進など、トップダウン型でない、参加型で裨益者中心の価値観を共有してきた。

また、格差是正を念頭に、インクルーシブ教育やジェンダー格差是正に関する案件が行われ

てきているが、こうした案件の実施件数はまだあまり多くはない。通常のプロジェクトが、障害者や女子など社会的弱者を包摂することに積極的に取り組むコンポーネントを持っているケースもまだ多くない。SDGs では包摂性が謳われており、かつ JICA の新ポジションペーパーでもジェンダーや障害の視点を教育分野の全事業に組み込んでいく旨が記載されていることから、今後、こうした価値観が、より多くの案件によって積極的に主流化されていくことが期待される。

7-4-3 外交的な波及効果: 政治的側面

(1) 地域の安定、持続的発展

7-4-1 で既述のとおり、アフガニスタンにおいては、8年にわたる戦乱により人々が疲弊する中、日本によって同国の安定を目指して集中的な支援が行われ、成果を産出している。また、「平和と安全のための教育」で既述のとおり、様々な紛争国に対して、国際機関やNGOのチャンネルも活用した支援を行ってきており、地域の安定を目指している。

基礎教育のアクセスが改善したアジアでは、国の持続的発展に資するよう、職業技術教育・訓練や高等教育の支援にシフトしている。こうした案件では、日本産業界との連携も図られるなど、ODAのみならずオールジャパン体制を活用した持続的発展の体制も構築されつつあると言える。

(2) 日本のプレゼンス強化

第6章では、「日本のプレゼンス」を「かなり示した」以上と判断された案件が24%と約4分の1の割合であった。特に、「児童中心型教育強化プロジェクトフェーズ2(ミャンマー)」は「日本のプレゼンス」を示すことに効果的で、「被援助国との友好関係」を大いに促進したと評価されている。

現地ODAタスクフォースへの質問票回答では、7-4-1で既述のとおり、日本の長期にわたる質の高い支援やシンボリックな案件を通じた支援により、日本のプレゼンスが高まっていることが報告された。集中した投入を行ったアフガニスタンでは、教育セクターでは日本が数年間トップドナーであり、日本の支援が大きなインパクトを生み出したことがUNICEFより報告された。さらに、緊急時の支援に関し、ネパールにおいて有償資金協力による140億円の「緊急学校復興事業」が形成中であること、ミャンマーの洪水復興のため、2015年中に15億円の教育分野における資金提供がなされることなどにより、日本のプレゼンスは高まっていると言える。

また、OECD-DACが対日審査フィールド調査において、セネガルのPAES2を対象の一つとして調査を行った際に、当初は「日本人が現場に入り込んでいる」ことを批判的に考えていたOECD-DACの審査団は、フィールド調査により、同プロジェクトが、教育省の主体性を重視し、他ドナーとの連携をしながら、案件運営を行っていることを理解した。この対象国を主体とした、現場重視の取組が高く評価され、OECD-DACの日本の支援に対する理解や評価が高まった。

本教育協力政策の実施期間はポスト2015年開発アジェンダを議論する期間であり、日本が教育開発に関する国際会議などの場において、自国の教育開発経験やこれまでの教育協力の成果に基づいてコミットメントを発信したり、ESDを提案・推進し、国際会議を日本で開催したことなどは、国際社会における日本の位置付けにポジティブな影響をもたらしたと考えられる。一方で、GPE に対する拠出額が減少していることから、GPE における日本のプレゼンスは縮小しつつあると言わざるを得ない。

7-4-4 外交的な波及効果: 社会的側面

(1) 一般大衆の認識

現地 ODA タスクフォースへの質問票回答から、特に学校建設やボランティアの派遣により、日本の支援に対する対象国の一般大衆の認識が高まったことが報告されている。セネガルの現地調査においても、日本の支援により建設された学校に通う子供の保護者たちは学校が日本の支援により建設されたことを認識しており、日本により建設された学校は質が高いことから、人気があることも確認された。

(2) 日本や日本人に対する理解, 評価

「現場重視の強みを活かした支援」により、政府レベルでは専門家とカウンターパートとの日常的なコミュニケーションが活発に行われ、日本人に対する理解や評価が高まっている。学校レベルでは、ボランティアが継続的に派遣されることで、地道ながらも真面目かつ懸命に努力する姿が高く評価されている。

第8章 提言

日本の新たな教育協力政策として、「平和と成長のための学びの戦略」が2015年9月の「持続可能な開発のための2030アジェンダ」採択に係る国連サミットという効果的なタイミングで発表された。新政策には、その主流化や実施の段階において国内外へ広く発信されて、国際機関やNGOなど他の援助機関との連携が強まり、日本国内では民間企業や教育研究機関、そして国民からの理解と協力が得られるよう政策レベルでの重要な役割を果たすことが求められるとともに、日本の教育協力の現場で尽力している関係者を勇気づけ、有効な後押しの役割を果たすことも大いに期待されることである。

新政策を通して日本の教育協力の一層の強化が図られることを目指して、日本の教育協力の策定・主流化、実施、モニタリング・評価に関して、開発の視点並びに外交上の視点から以下を提言する。

8-1 日本の教育協力政策の策定と主流化に関する提言

(1) 日本の教育協力政策の策定・実施に際する協力体制の構築

- ・ 「7-3-4 情報公開・発信の適切性」において、本教育協力政策の情報公開・発信は適切に実施されたとは言えないと評価した。日本の教育協力政策によるメッセージ発信は、政策策定段階(準備段階)から始まっていると考えられるため、策定段階には、様々なステークホルダーに対して積極的に働きかけて策定のための協力体制を固めることが重要である。また、発表後にも、政策そのものに対する意見や参加・連携の在り方について意見を求めるとともに、多様な関係者それぞれの比較優位性をいかし、最大限の効果を引き出すため、実施のための協力体制を整えることが必要である。新教育協力政策でも、多様なアクターとの協力促進、パートナーの多角化、他ドナーや他の開発セクターとの連携強化については、重要な取組として明示されており、今後、同政策を活用して効果的・効率的な教育協力を展開するためには協力体制のさらなる強化が望まれる。本評価からの学びを踏まえて、具体的には以下を提言する。
 - 政策策定段階から、関係省庁や実施機関、有識者、教育協力の専門家・コンサルタント、NGO、経団連など民間セクターを含む関係者との協議を重ねて、政策の内容への助言を依頼するとともに、実施に必要な協力体制の基礎固めが望まれる。実施段階においても継続的・定期的に情報共有・意見交換を図っていくことがである。
 - 本教育協力政策の対象期間中、他セクターと連携した案件数は少なかったことが分かっている。開発協力大綱に関連した施策や、関連セクター(保健、水供給、環境、防災など)の開発協力政策やプログラムが策定される際には、それぞれの担当部署とセクターを超えて教育協力政策に対するバックアップや連携の在り方を検討し、それぞれの政策や施策において連携を言及してもらうことも有益である。
 - 関連国際機関との協議を行って本部レベル及び現場レベルでの有機的連携を図る協

力体制を合意し、政策(政策実施段階におけるガイドラインまたはフレームワーク)の中に連携の在り方を具体的に盛り込むことが必要と考える。

- 政策策定段階のみならず、実施段階においても途上国側の意見やニーズを聴いて、彼らの関心を高め、彼らの理解と協力が得られるような体制を整えることも重要である。
- メディアやインターネットを活用して、日本の大学や留学生との協力、国際開発教育との連携なども模索しながら、策定段階から発表後、実施段階のそれぞれの段階において、積極的かつ継続的に働きかけて、日本国民の関心と理解を高めることが重要である。

(2) 政策実施に当たってのガイドラインの策定

- ・ 「5-7 BEGIN 評価との比較分析」で記載のとおり、在外公館に対する質問票調査では、その3割以上が、本教育協力政策において日本の教育協力の目的や指標、スケジュールを示して欲しかったと回答した。日本の教育協力政策に沿ってオールジャパンの体制で進めるためには、日本の教育協力政策が日本の教育協力関係者の実施に際しての基本文書となるよう、実質的根拠に基づく具体的な成果や数値目標、行動計画を示した「政策実施に当たってのガイドラインまたはフレームワーク」を策定することが望まれる。

(3) 上位政策としての教育協力政策の位置付けの明確化

- ・ 「5-4 援助の現場での本教育協力政策の位置付けと対応」で既述したとおり、質問票を送付した在外公館の内、69%が本教育協力政策を日本の教育協力の上位政策として位置付けていないことが分かった。よって、今後、教育協力政策と、国別援助計画や JICA の事業展開計画において、整合性をもたせることを留意する。在外公館や JICA 現地事務所に対し、この政策が事業計画及び実施の根本となる政策であることを周知し、拘束力を持たせることで、教育協力の現場において政策や事業計画が目指す共通の方向性に関する意識を高められる。また、教育協力政策に沿った現場レベルでの支援実施を徹底するため、プログラム・案件形成時及び、事前評価、中間レビュー、終了時評価、事後評価において妥当性を検討する際に、日本の教育協力の方向性を示す基本文書として教育協力政策との整合性確認を徹底させることも重要である。

(4) 案件形成・評価時における包摂の概念の主流化

- ・ 本教育協力政策では、社会的に不利な状況にある子供たちのニーズに応えるため、インクルーシブ教育を行う旨が示されたが、「3-7-1 実績及び成果全体のまとめ」に示したとおり、その事例はまだあまり多くない。新教育協力政策でも「包摂的かつ公正な質の高い学びに向けての教育協力」を重点的取組として謳っており、阻害された人々に届く支援や文化の多様性の尊重と相互理解の増進などの本教育協力政策の基本理念を引き続き重視しつつ、プログラム・案件形成及び評価時に、より意識的にこれらの課題への取組方針を確認することによって主流化を進めることが必要である。

8-2 日本の教育協力政策の実施に関する提言

(1) 政策策定部署と実施部署との連携体制構築

- ・ 教育協力政策を策定する部署と実施部署とは必ずしも同じではない。策定された政策が意図されたとおりに実施されるため、責任部署の役割と権限を明確にし、関連部署からより効果的な協力が得られるような体制をつくることが重要である。

(2) 他ドナー、他援助機関、他セクターとの連携強化のための能力強化

- ・ 教育協力には、貧困格差や環境や感染症の問題、紛争や災害など様々な問題が絡んでおり、今後はそれがますます複雑化すると思われ、日本の支援による個々のプロジェクトで解決することは難しい。一方で、こうした複雑化した問題を解決するための他の援助機関や他のセクターとの連携はプロジェクト・レベルで対応できることではない。実際に、「3-7-2 支援効果向上の取組に沿った実績及び成果のまとめ」で示したとおり、他の援助機関との連携が難航した例もあり、また第7章で述べたとおり、今後、日本の支援が対象国の「学びの改善」にインパクトを残すには、他ドナーとのパートナーシップ強化の手法について再検討する余地がある。同じく3-7-2で述べたとおり、他セクターとの連携案件も多くない。こうした複雑化した問題解決のためには、政策レベル及び実施機関が中心となって、セクター横断的な支援、国内外の機関との連携、財政支援などが効果的に透明性をもって進められ、国際社会での日本の位置付けが高められるよう、政策対話や効果的なプログラムの策定と実施に積極的に対応することが不可欠であり、そのための能力向上が差し迫った課題である。

(3) 「現場重視の強み」の効果的な発信とさらなる強化

- ・ 「3-7-2 支援効果向上の取組に沿った実績及び成果のまとめ」、「5-6-3 本教育協力政策の「支援効果向上のための取組」の実践度合い」、並びに「6-2 教育政策の基本理念、重点分野、支援効果向上のための取組」などで示したとおり、「現場重視の強み」は多くのプロジェクトで実践され、各途上国の現場ではよく理解されており、日本の特長として高く評価されている。一方で、この強みは、必ずしも広く伝わっていないことが、「7-4-3 外交的な波及効果:政治的側面」に記載した OECD-DAC の対日審査の例で判明した。また、援助協調が活発な国では、財政的な支援は歓迎するが、個別プロジェクトの実施は敬遠する国も多い。日本の支援の有効性を示すには、ブルキナファソの「みんなの学校」プロジェクトを対象としたインパクト評価の例のように、日本の現場重視の事業実施体制とその効果及び成果について体系的・科学的調査を行い、因果関係を分析した上で和文及び英文の報告書にまとめ、世界に広く発信するなどの努力が期待される。また、その日本の現場重視の強みを、英語や現地語でキャッチコピーに置き換えるなどし、その特長と成果を広報資料として印刷物やDVDに表し、広く配布またはセミナーなどの機会を捉えて発表・映写するなど、より効果的に途上国政府の政策レベルや国際社会にメッセージ性のある形で伝えるなどの工夫が必要である。
- ・ 「現場重視の強み」は、日本による国際協力全体の強みとされているが、教育分野におい

ては、理数科教育、授業研究、学校運営などが日本の教育における強みと考えられ、様々なプロジェクトが実施されている。日本の教育における強みについては、改めて、日本国内での実践から学び、その学びを国際協力に関わる人々の間で共有し、教育協力の現場でどのようにいかすかを検討することが有益であろう。例えば、現在日本の教育協力で実践されている日本人専門家によるカウンターパートのキャパシティビルディングや、教育現場への支援を通じて生じた変化が教室や教員レベルで実感され、教育現場で実践されるといったような、様々な成果を生み出しつつある「現場重視の強み」を日本国内における実践から学んでさらに強化していくことが望まれる。

(4) SDGs の教育目標達成の貢献に向けた ESD の強化

- ・ 日本の教育協力による貢献を高め、国際社会での信頼を高めるために、SDGs の教育目標達成へ向けた支援強化が求められる。具体的には、「7-4-3 外交的な波及効果:政治的側面」で既述のとおり、日本がリーダーシップを持って推進している ESD をより強化することで、SDG の達成へ大いに貢献することができると考えられる。新教育協力政策においても、「教育は、社会経済開発の基盤づくりの礎であるだけでなく、社会の強靱性を高める役割がある。貧困、紛争、気候変動、自然災害、環境問題等様々な地球規模の課題が深刻化する中、これらの課題をしっかりと認識し、行動に移していける人材を将来世代への責任へと育てていかなければならない」とし、そのために ESD の推進が重要であり、教育の質の改善にも大きく貢献すると明記している。SDGs の達成には、途上国のみならず先進国も当事者となって地球規模課題に取り組むことが必要とされており、日本は、過去 10 年間の国内外での ESD の実践経験を踏まえて、ODA 関係者のみならず、教育現場をはじめ日本国民も広く巻き込んで、UNDESD の後継プログラムに位置づけられた「グローバル・アクション・プログラム(GAP)」の具体的な実施に向けて ESD を積極的に推進することが重要である。

(5) プログラム化や有償資金協力の活用、マルチ支援の活用による相乗効果創出

- ・ 現在、教育協力は、技術協力と無償資金協力、或は草の根・人間の安全保障無償資金協力や草の根技術協力などの、比較的小規模な協力の積み重ねによって支援が行われている。これら個々のプロジェクトは成果を産出しているものの、プログラムとして対象国の主要課題解決に資する大きな成果を産出するには、より複合的かつ多面的な取り組みが重要となってくると言える。途上国における日本の教育協力による成果をより効果的にするには、こうしたプロジェクトのプログラム化や面的な拡大や深化はもちろん、規模の大きい支援が可能な有償資金協力の効果的活用が期待される。さらに、バングラデシュの教育協力で行われつつあるように、ドナー支援による「プログラム」ではなく、相手国の教育セクター開発計画に沿ったプログラム支援への効果的な参加を目指して、政策対話の能力強化を図ることも重要である。
- ・ マルチのチャンネルを通じた支援でも様々な成果が産出されていることは既述のとおりであるが、マルチによる支援をどのような場面でどのように活用することが日本の教育協力にとって有効であるのか、について十分に検討・議論されてきたとは言えない。今後は

日本の教育協力の強みをいかしつつ、さらなる相乗効果産出を視野に、GPE への支援強化も含めたマルチ支援の活用方法について検討・議論が行われることが望まれる。

(6) より綿密に計画されたプログラムの実施による相乗効果創出

- ・ 教育協力においては、教育の質の向上や産業人材の育成などを目指してプログラム化が積極的に進められているが、「3-7-2 支援効果向上の取組に沿った実績及び成果のまとめ」で指摘したとおり、指標の設定が行われている国はバングラデシュのみであり、これらプログラム内の案件同士の密な連携も限定的である。主要課題解決に資するプログラムとしてより実質的に機能するように目標や指標の設定、各案件の実施のタイミングの調整や対象地域などについてプログラム・案件形成の段階からより綿密に計画する必要がある。

(7) 幅広い関係者を交えた定期協議開催による教育協力政策への共通の理解と関心の醸成

- ・ 「5-7 BEGIN 評価との比較分析」で記載のとおり、在外公館の60%以上が「政策の改善点として重要と考えられる課題」として、「国内の援助関係者への周知徹底」を挙げており、国内の援助関係者が共通の目標、考えの下で教育援助に携わることを期待している。この課題はBEGINの評価でも指摘されていたが、本教育協力政策評価においてさらに強く指摘された。よって、関係省庁や実施機関、国際機関の日本事務所、NGO、コンサルタント・専門家や有識者に加えて、留学生受入れや交流の主体となる大学、日本の教育の潮流や強みを教育協力にいかすことを視野に、小・中・高等学校や特別支援学校などの教育機関、民間連携促進のために経団連などの民間団体や民間企業などを含めた定期協議の場を設け、情報共有に加えて、教育協力の在り方について議論を重ね、援助関係者以外からの理解と関心を高めることが重要である。

(8) 緊急時のニーズに応じた、適切な支援の実施

- ・ 教育分野にかかわらず、緊急援助隊を除いては、緊急時に適切な援助を行う事は複雑な手続きを要する日本の援助の最も不得意とする分野であった。しかし、「7-2-3 本教育協力政策重点分野の日本の平和と安全のための教育(紛争や災害国に対する教育支援)における援助施策・実施体制・実施に対する有効性」で既述したミャンマーでの実績のように、必要に応じて財政支援型の援助を行う、あるいはマルチのチャンネルを活用した支援を行うなど、ニーズに応じた援助をこれからも工夫することが重要である。

8-3 日本の教育協力政策のモニタリング・評価に関する提言

(1) 日本の教育協力政策の中間レビューの実施

- ・ 本教育協力政策実施期間中は中間レビューなどが行われなかったため、実施期間中の成果や課題の把握を踏まえた見直しや、適切な方向性の転換などが実施されなかった。よって、国レベルの教育協力の進捗について、モニタリング・サンプル国を決めて政策実施の中間点でレビューを行い、必要に応じてフレームワークや国際機関などとの連携を

見直すことが必要である。

(2)適切なタイミングでの日本の教育協力政策第三者評価の実施

- ・ 本評価実施中に新しい教育協力政策が策定・発表されたため、本評価結果は、新政策の策定にインプットできていない。よって、今後、新政策の主流化や実施に本評価結果を反映させることが重要である。新政策の第三者評価については、その後の政策策定段階の際のインプットとなるよう、その実施や将来の政策策定のタイミングを配慮することが望まれる。

(3)新教育協力政策の目標設定とモニタリング体制の構築

- ・ 本教育協力政策では、成果達成状況を確認するために目標拠出額や裨益者数について具体的な目標値が設定され、本評価でもこれらの目標値を活用した。しかし、新教育協力政策では「学び合いを通じた質の高い教育の実現:『みんなで支えるみんなの学び』」をビジョンに掲げていることから、教育協力政策の目標設定については、投入やアウトプットに関する数値目標だけでなく、教育の質的な変化に注目する必要がある。また特定のプロジェクトの目標に挙げられている項目以外でも、ジェンダーや社会格差是正など、あらゆる支援で必ず配慮すべきクロスカutting・イシューについてはモニターする必要があると考えられる。現時点では新教育協力政策には具体的目標は設定されていないが、日本の教育協力によってどのような学びの改善を目指すのかを示す目標を設定し、その達成状況をモニタリングする体制をしかるべきタイミングに構築することが望まれる。

8-4 外交的効果をも高めるための提言

(1)日本の教育協力政策及びその成果の効果的発信

- ・ 第5章より、現場では、本教育協力政策に対する対象国政府及び他ドナーからの認識度が低いことが分かった。認識されていない理由として、「現地で政府への共有を積極的には実施しなかった」、「政策の発信不足、政策発表時の広報が行われたか不明」、「仏語やアラビア語版の政策がない」などが主な理由として挙げられている。よって、本教育協力政策の国際社会での発信や、途上国の政策レベルでの発信、本教育協力政策に沿った途上国との協議の質と量をさらに強化することが重要である。また、現場において、日本側関係者の間で上位政策と位置付けられていなかったこと、政策の存在が認識されていなかったことも、他ドナーや政府への周知の不足につながったと考えられるため、日本側関係者への発信と内容の共通理解の促進も重要である。
- ・ 日本の教育協力が二国間関係の強化に寄与した例を「7-4 外交的な重要性:政治的側面」で示したが、さらに教育協力の成果を外交の場で積極的に活用することで、具体的な外交上の効果発現に寄与することが期待される。教育協力の現場で生まれている成果を、日本の外交官や政治家にインプットし、外交の場でより効果的・積極的に発言してもらうことが望ましい。

上記で示した全ての提言について、外務省が中心となってその対応策が検討される。検討に当たっては、新教育協力政策が既に発表・実施されており、その実施には外務省や関係省庁、機関、民間セクター、市民社会、有識者、さらには途上国政府、国際機関や他ドナーなど多様なステークホルダーが期待されることから、その広範で効果的な参加が可能となるような対応策の検討及び実施が望まれる。各提言の実施のタイミング（短期的に実施が望まれる提言か、中長期的に取り組まれるべき提言か）は下表のとおりである。

提言		実施のタイミング	
		短期的	中長期的
8-1 日本の教育協力政策の策定と主流化に関する提言	(1) 日本の教育協力政策の策定・実施に際する協力体制の構築	✓	
	(2) 政策実施に当たってのガイドラインの策定	✓	
	(3) 上位政策としての教育協力政策の位置付けの明確化	✓	
	(4) 社会的に不利な状況にある人々のニーズに応える包摂の概念の主流化		✓
8-2 日本の教育協力政策の実施に関する提言	(1) 政策策定部署と実施部署との連携体制構築	✓	
	(2) 他ドナーや他援助機関との連携強化のための能力強化		✓
	(3) 「現場重視の強み」の効果的な発信とさらなる強化		✓
	(4) SDGs の教育目標達成の貢献に向けた ESD の強化		✓
	(5) プログラム化や有償資金協力の活用、マルチ支援の活用による相乗効果創出		✓
	(6) より綿密に計画されたプログラムの実施による相乗効果創出		✓
	(7) 幅広い関係者を交えた定期協議開催による、教育協力政策への共通の理解と関心の醸成	✓	
	(8) 緊急時のニーズに応じた、適切な支援の実施		✓
8-3 日本の教育協力政策のモニタリング・評価に関する提言	(1) 日本の教育協力政策の中間レビューの実施		✓
	(2) 適切なタイミングでの日本の教育協力政策第三者評価の実施		✓
	(3) 新教育協力政策の目標設定とモニタリング体制の構築	✓	
8-4 外交上の視点からの提言	(1) 日本の教育協力政策及びその成果の効果的発信		✓

注: 短期的=現時点から1年程度で実現すべき提言, 中長期的=政策実施期間中, 中長期的に取り組むべき提言

添付資料1 評価の枠組み

評価対象：「日本の教育協力政策 2011-2015」 評価対象時期：2011年～2015年

評価視点	評価項目	評価内容・指標	情報源・情報収集方法
開発の視点からの評価			
政策の妥当性	1. 日本の上位政策、関連政策との整合性	1-1 ODA 大綱及び ODA 中期政策（当時）との整合性はあるか 1-2 開発協力大綱との整合性はあるか 1-3 JICA 課題別指針との整合性はあるか 1-4 日本の外交政策との整合性はあるか	【文献調査】 ODA 大綱、ODA 中期政策、開発協力大綱、ODA 白書、外務省ホームページ、JICA 課題別指針/ポジションペーパー等 【インタビュー】 国内：外務省/JICA、教育/外交分野有識者
	2. 被援助国の開発ニーズとの整合性	2-1 被援助国の開発計画との整合性はあるか 2-2 被援助国の教育開発政策との整合性はあるか	【文献調査】 外務省関連報告書、被援助国（現地調査対象国、弊社技プロ実施国）の開発計画/教育開発政策、国際機関データベース（世銀 SABER 等） 【インタビュー】 国内：外務省/JICA、教育分野有識者 現地調査等：教育省、日本大使館、JICA 事務所/プロジェクト専門家、国際機関/他ドナー事務所 【質問票調査】 日本の教育協力実施国の在外公館
	3. 国際潮流、国際的課題との整合性	3-1 EFA プロセスとの整合性 3-2 MDGs プロセスとの整合性 3-3 ポスト 2015 アジェンダとの整合性 3-4 国際機関、他ドナーとの調整・連携 3-5 教育セクター計画におけるドナー協調への対応 3-6 新興ドナーとは適切な関連性が築けているか	【文献調査】 外務省関連報告書、MDGs モニタリング評価報告書、ポスト 2015 アジェンダ資料、主要被援助国の教育政策/教育セクター計画モニタリング報告書、国際機関/他ドナー教育援助政策 【インタビュー】 国内：外務省/JICA、文部科学省、財務省、教育分野有識者 現地調査等：教育省、日本大使館、JICA 事務所/プロジェクト専門家、国際機関/他ドナー事務所 【質問票調査】 日本の教育協力実施国の在外公館/国際機関代表部
	4. 日本の教育協力政策としての妥当性	4-1 日本の教育協力政策としての特徴、優位性 4-2 日本の国益の視点からみた妥当性	【文献調査】 外務省関連報告書、JICA 報告書（プロジェクト完了/評価報告書、セクター調査報告書等）、主要被援助国教育セクター計画のモニタリング報告書、外務省/JICA/国際機関/他ドナー教育援助政策/実施方針 【インタビュー】 国内：外務省/JICA、文部科学省、教育分野有識者 現地調査等：教育省、日本大使館、JICA 事務所/プロジェクト専門家、国際機関/他ドナー事務所【質問票調査】 日本の教育協力実施国の在外公館/国際機関代表部

評価視点	評価項目	評価内容・指標	情報源・情報収集方法
結果の有効性	5. 本政策重点分野の日本の基礎教育における援助施策・実施体制・実施に対する有効性	5-1 「質の高い教育」では、本政策の下、日本の援助はどのように貢献したか 5-2 「安全な学習環境」では、本政策の下、日本の援助はどのように貢献したか 5-3 「学校運営改善」では、本政策の下、日本の援助はどのように貢献したか 5-4 「地域に開かれた学校」では、本政策の下、日本の援助はどのように貢献したか 5-5 「インクルーシブ教育」では、本政策の下、日本の援助はどのように貢献したか 5-6 本政策の下、「School for All」はどの程度達成されたか 5-7 「FTI（現 GPE）支援強化」はどの程度達成されたか、本政策の下、日本はどのように貢献したか	【文献調査】 外務省関連報告書、JICA 報告書（プロジェクト完了/評価報告書、セクター調査報告書等）、主要被援助国教育セクター計画のモニタリング報告書、OECD-DAC 援助統計、UNESCO 教育統計等 【インタビュー】 国内：外務省/JICA、文部科学省、財務省、教育分野有識者、NGO/民間企業 現地調査等：教育省、日本大使館、JICA 事務所/プロジェクト専門家、実施中/実施済みプロジェクト 【質問票調査】 当該教育協力実施国の在外公館、国際機関代表部
	6. 本政策重点分野の日本のポスト基礎教育（職業訓練及び高等教育）における援助施策・実施体制・実施に対する有効性	6-1 「拠点となる職業訓練校の強化」はどのように達成されたか、本政策の下、日本の援助はどのように貢献したか 6-2 「高等教育ネットワーク促進」はどのように達成されたか、本政策の下、日本の援助はどのように貢献したか 6-3 「留学生受入・交流の促進」はどのように達成されたか、本政策の下、日本の援助はどのように貢献したか	【文献調査】 外務省関連報告書、JICA 報告書、主要被援助国教育セクター計画のモニタリング報告書、OECD-DAC 援助統計、UNESCO 教育統計等 【インタビュー】 国内：外務省/JICA、教育分野有識者、大学/民間企業 現地調査等：教育省、日本大使館、JICA 事務所/プロジェクト専門家、実施中/実施済みプロジェクト 【質問票調査】 当該教育協力実施国の在外公館、国際機関代表部
	7. 本政策重点分野の日本の平和と安全のための教育（紛争や災害国に対する教育支援）における援助施策・実施体制・実施に対する有効性	7-1 復旧段階での教育分野の支援はどのように貢献したか 7-2 除隊兵士や国内避難民等ニーズの高いグループへの職業訓練支援等に貢献したか 7-3 アフガニスタン等における識字教育支援、教師能力強化支援にどのように貢献したか 7-4 防災教育等身を守る技能などエンパワーメント促進支援に貢献したか	【文献調査】 外務省関連報告書、JICA 報告書、主要被援助国教育セクター計画モニタリング報告書、OECD-DAC 援助統計、UNESCO 教育統計等 【インタビュー】 国内：外務省/JICA、教育分野有識者、大学/民間企業 現地調査等：教育省、日本大使館、JICA 事務所 【質問票調査】 当該教育協力実施国の在外公館、国際機関代表部
	8. 本政策基本理念の実践度と有効性	8-1 自助努力支援と持続可能な開発 8-2 疎外された人々に届く支援 8-3 文化の多様性の尊重と相互理解の増進	【文献調査】 外務省関連報告書、JICA 報告書 【インタビュー】 国内：外務省/JICA、教育分野有識者 【質問票調査】 当該教育協力実施国の在外公館、国際機関代表部

評価視点	評価項目	評価内容・指標	情報源・情報収集方法
結果の有効性 (つづき)	9. 本政策の総合的有効性	9-1 本政策で示した援助額（コミットメント）の達成度 9-2 本政策で示した裨益人数目標の達成度 9-3 EFA 及び教育関連 MDGs への貢献度 9-4 人間の安全保障実現への貢献度 9-5 教育関連のジェンダー支援イニシアティブはどの程度実施されたか、どのように貢献したか 9-6 日本の教育協力に対する本政策の総合的貢献度 9-7 国際社会、援助国における本政策の認知度とインパクト	【文献調査】 外務省関連報告書、JICA 評価/セクター調査報告書、MDGs モニタリング評価報告書、ポスト 2015 アジェンダ資料、主要被援助国の教育政策/教育セクター計画モニタリング報告書、OECD-DAC 援助統計、UNESCO 教育統計等 【インタビュー】 国内：外務省/JICA、文部科学省、財務省、教育分野有識者 現地調査等：日本大使館、JICA 事務所 【質問票調査】 日本の教育協力実施国の在外公館、国際機関代表部
	10. 政策策定プロセスの適切性	10-1 「BEGIN 評価」等、先行する外務省関連評価報告書の提言・教訓は反映されたか 10-2 明確で具体的な援助戦略・方針を示すためにどのような工夫がなされたか	【文献調査】 本政策策定時の議事録等 【インタビュー】 国内：外務省/JICA 関係者、教育分野有識者
	11. 政策実施プロセスの適切性（支援効果向上のための取組の実践度と適切性）	11-1 「現場重視の強みを活かした支援」はどのように実践され、貢献したか 11-2 「教育政策策定への参画と中長期的協力推進」はどのように実践され、貢献したか 11-3 「国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入」はどのように実践され、どのように貢献したか 11-4 「国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化」はどのように実践され、貢献したか 11-5 「他の開発セクターとの連携」はどのように実践され、貢献したか 11-6 「南南協力、三角協力の促進」はどのように実践され、貢献したか 11-7 「成果を重視したアプローチの強化」はどのように実践され、貢献したか 11-8 「オールジャパン体制・連携の強化」はどのように実践され、貢献したか 11-9 上記についてジェンダー及び社会的包摂はどのように計画上配慮され、実践されたか	【文献調査】 外務省関連報告書、JICA 報告書（プロジェクト完了/評価報告書、セクター調査報告書等）、主要被援助国教育セクター計画モニタリング報告書 【インタビュー】 国内：外務省/JICA、文部科学省、教育分野有識者、NGO/大学/民間企業 現地調査等：教育省、日本大使館、JICA 事務所/プロジェクト専門家、国際機関/他ドナー事務所 【質問票調査】 日本の教育協力実施国の在外公館、国際機関代表部
プロセスの適切性	12. 政策運営管理プロセスの適切性（モニタリング評価・フィードバックの実践度と適切性）	12-1 プロジェクトレベルのモニタリング評価は適切に実践されたか 12-2 各国プログラムレベルでは、教育セクター計画のモニタリング評価プロセスに参加し、達成状況を確認・報告したか 12-3 グローバルレベルのモニタリングは行われたか 12-4 各段階のモニタリング結果フィードバックや、支援先のニーズ把握は継続的に行われたか	【文献調査】 外務省関連報告書、JICA 報告書（プロジェクト完了/評価報告書、セクター調査報告書等）、主要被援助国教育セクター計画モニタリング報告書 【インタビュー】 国内：外務省/JICA、文部科学省、教育分野有識者 現地調査等：教育省、日本大使館、JICA 事務所 【質問票調査】 日本の教育協力実施国の在外公館、国際機関代表部

評価視点	評価項目	評価内容・指標	情報源・情報収集方法
プロセスの適切性(つつき)	13. 情報公開・発信の適切性	13-1 本政策は国際社会に対して適切に発信されたか 13-2 本政策は被援助国に対して適切に発信されたか 13-3 本政策は日本国内の関係機関に対して適切に発信されたか 13-4 本政策は日本国民に対して適切に発信されたか 13-5 本政策の進捗は、日本国内の関係機関と適切に共有されたか	【文献調査】 外務省関連報告書, JICA 報告書(プロジェクト完了/評価報告書, セクター調査報告書等), 外務省/JICA ホームページ, ODA 関連パンフレット/ニュースレター/雑誌等, 新聞等報道メディア 【インタビュー】 国内: 外務省/JICA, 文部科学省, 教育分野有識者, NGO/民間企業/大学等, 関連メディア 現地調査等: 教育省, 日本大使館, JICA 事務所 【質問票調査】 日本の教育協力実施国の在外公館, 国際機関代表部
外交の視点からの評価			
外交の視点からの評価	14. 外交的な重要性	14-1 日本が基礎教育分野で協力することは、どのような意義があるか 14-2 日本がポスト基礎教育分野で協力することは、どのような意義があるか 14-3 日本が紛争・災害国に教育協力することは、どのような意義があるか 14-4 日本が教育分野でジェンダー関連イニシアティブを行うことには、どのような意義があるか。	【文献調査】 外交覚書等, 外務省関連報告書, 外務省ホームページ, ODA 関連雑誌等, 新聞等報道メディア 【インタビュー】 国内: 外務省/JICA, 教育分野有識者 現地調査等: 教育省, 日本大使館, JICA 事務所, 国際機関/他ドナー事務所 【質問票調査】 日本の教育協力実施国の在外公館, 国際機関代表部
	15. 外交的な波及効果	15-1 被援助国と日本との関係にどのような影響をもたらしたか(外交・経済・友好関係, 親日家の育成, 地域・国内の安定等) 15-2 国際社会における日本の位置づけにポジティブな影響をもたらしたか(日本のプレゼンスの向上, 日本の立場・協力方針への理解の向上等) 15-3 外交の視点から, 基礎教育, ポスト基礎教育, 紛争・災害国への教育協力において, 具体的なグッド・プラクティスはどのようなものがあるか	外務省関連報告書, 外務省/JICA ホームページ, ODA 関連雑誌等, 新聞等報道メディア 【インタビュー】 国内: 外務省/JICA, 教育分野有識者 現地調査等: 教育省, 日本大使館, JICA 事務所, 国際機関/他ドナー事務所 【質問票調査】 日本の教育協力実施国の在外公館, 国際機関代表部

添付資料 2 現地調査日程表

セネガル (2015年8月21日～8月31日)

日付	行程	宿泊地
8/21 (金)	ダカール到着	ダカール
8/22 (土)	ローカルコンサルタントとの打合せ, スケジュール確認, 資料収集, 団内打合せ	ダカール
8/23 (日)	シニアボランティア (幼児教育) インタビュー 学校建設案件関係者 (JICS) インタビュー JICA セネガル事務所インタビュー 教育環境改善プロジェクト・フェーズ2 (PAES2) 専門家インタビュー	ダカール
8/24 (月)	国民教育省次官 Mr. Baba Ousseynou LY インタビュー 理数科教育改善プロジェクト・フェーズ2 (PREMST2) 専門家インタビュー 大使館表敬 (参事官), ODA タスクフォースインタビュー	ダカール
8/25 (火)	ダカール州及びティエス州小中学校建設計画サイト視察 - ティエス州視学官事務所 (IA) 表敬 - Sud Stade 小学校視察 (無償案件対象校校長, 教員, CGE 代表) - JICS, 毛利建築設計事務所インタビュー - JOCV インタビュー (ティエス州教員養成校配属 (体育) (数学) (理数科)) - Club 2/3 Adaua 小学校 (校長, 教員) インタビュー	ダカール
8/26 (水)	経済財務省 M. Abdoulaye DIENG 経済財政協力局長インタビュー UNICEF インタビュー 世界銀行インタビュー セネガル日本職業訓練センター (CFPT) 視察・インタビュー (副校長, 訓練課長, 専門家) 職業訓練・研修・手工業省 M. Michel FAYE 職業訓練局長	ダカール
8/27 (木)	ルーガ州およびカオラック州小中学校建設計画サイト視察 - カオラック州視学官事務所表敬 (カオラック州視学官所長, カオラック市県視学官事務所長, JICA フォーカルポイント, CGE 代表者他) - CAMP DE GARDE 中学校竣工検査視察	ダカール
8/28 (金)	UNESCO インタビュー カナダ大使館インタビュー USAID インタビュー 大使館への報告 JICA セネガル事務所への報告	ダカール
8/29 (土)	マリアマ・バ中等学校改修計画視察 ダカール発	ダカール
8/30 (日)	パリ乗り継ぎ	機中
8/31 (月)	帰国	

添付資料3 主要面談者リスト

1. 国内面談者

分類	機関名	部局
省庁	外務省	国際協力局 地球規模課題総括課 事務官 国際協力局 地球規模課題総括課 経済協力専門員
	文部科学省	大臣官房国際課 政策情報分析官 大臣官房国際課 国際戦略グループ 海外協力政策係長
政府機関	独立行政法人国際協力機構 (JICA)	人間開発部 基礎教育グループ 基礎教育第1チーム 課長 人間開発部 基礎教育グループ 基礎教育第2チーム 課長 人間開発部 基礎教育グループ 基礎教育第1チーム 職員 人間開発部 基礎教育グループ 基礎教育第2チーム 職員 人間開発部 高等教育・社会保障グループ 高等・技術教育チーム 課長 人間開発部 高等教育・社会保障グループ 社会保障チーム 課長 人間開発部 高等教育・社会保障グループ 社会保障チーム 企画役 人間開発部 国際協力専門員 (基礎教育) 人間開発部 国際協力専門員 (基礎教育) 人間開発部 国際協力専門員 (教育) 社会基盤平和構築部 ジェンダー平等・貧困削減推進室 室長 社会基盤平和構築部 ジェンダー平等・貧困削減推進室 専門嘱託員 資金協力業務部 実施監理第二課 主任調査役 東南アジア・大洋州部 次長 国際協力専門員 (平和構築) 客員専門員 専門員
国際機関	UNICEF 東京事務所	東京事務所 副代表 東京プログラムアシスタント
民間機関	株式会社コーエイ総合研究所	教育・産業人材開発室 課長
	株式会社パデコ	教育開発部 部長 教育開発部 シニア・コンサルタント
	高砂熱化学工業株式会社	理事/副本部長/新技術開発部長 技術企画部副部長/テクニカルアカデミー長
有識者	株式会社国際開発ジャーナル社	代表取締役会長
	大学評価学位授与機構	顧問・名誉教授
	早稲田大学	大学院アジア太平洋研究科 教授
	慶応義塾大学	理工学部機械工学科 教授
	東京工業大学	教授
NGO	JNNE	事務局長

2. セネガル現地調査面談者

分類	機関名	部局
日本政府機関	日本大使館	参事官 一等書記官 二等書記官
	JICA セネガル事務所	次長 所員
政府機関	経済財務省	Director of Economic and Financial Cooperation
	国民教育省	Secretary General

	職業訓練・研修・手工芸省	Director of Technical Education and Vocational Training
国際機関	世界銀行	Senior Education Specialist
	UNICEF	Chief of Education Assistant
	UNESCO	Programme Specialist Education Multisectoral Regional Office for West Africa (Sahel) National Professional Officer, Education for Peace and Sustainable Development, UNESCO Dakar Office
他ドナー	USAID	Education Project Management Specialist Education Evaluation Specialist
	カナダ大使館	Premier Secretaire Conseiller Junior Education
実施中案件	セネガル・日本職業訓練センター	Studies Director Chief of Training Chief Advisor
	教育環境改善プロジェクト・フェーズ2 (PAES2)	専門家 (業務調整/CGE 能力強化) 専門家 (業務調整/CGE モニタリング)
	理数科教育改善プロジェクト・フェーズ2(PREMST2)	専門家 (チーフアドバイザー) 専門家 (業務調整/研修運営)
	教育分野 JOCV	小学校教育 数学教育 理科教育
	教育分野 SV	幼児教育担当 国民教育省就学前教育局
	マリアマ・ゾバ中高等学校改修計画	校長, 学校関係者, 建設担当業者
実施済み案件	ダカール州・ティエス州小中学校建設	IA inspector/Thies Headmaster of Ecole Sud Stade of Thies President/Chairperson, CGE Headmaster, Club 2/3 Adaua Elementary School Teacher, Club 2/3 Adaua Elementary School 他, 小学校教員, 青年グループ代表, PTA 代表
	カオラック州中学校建設計画	IEE/IA Kaolack IA Kaolack IEE Kaolack IEE Kmalic Diouf, CGE 連合代表 IDD Kaolack CEM Mahawa 中学校校長 他, CEM Mahawa 中学校教員, 生徒指導員, PTA 代表
	無償プロジェクト専門家	JICS セネガル事務所 JICS セネガル事務所 Chef de Projet Adjoint (株)毛利建築設計事務所 建設監理部一級建築士

添付資料4 主要教育案件リスト

基礎教育案件（注：「開始」、「終了」プロジェクトの開始および終了年を示す）

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	援助形態	質	安全	学校運営	インクルーシブ	行政	開始	終了
1	サブサハラ・アフリカ	アンゴラ	中等理数科教育強化計画	研修	○					2009	2012
2	サブサハラ・アフリカ	ウガンダ	中等理数科強化全国展開プロジェクト	技プロ	○					2008	2012
3	サブサハラ・アフリカ	ウガンダ	中等理数科強化教員研修プロジェクトフェーズ3	技プロ	○					2013	2017
4	サブサハラ・アフリカ	エチオピア	住民参加型初等教育改善プロジェクト	技プロ		○				2008	2012
5	サブサハラ・アフリカ	エチオピア	南部諸民族州小中学校建設計画	無償		○				2012	2013
6	サブサハラ・アフリカ	エチオピア	理数科教育改善プロジェクト	技プロ	○					2011	2014
7	サブサハラ・アフリカ	エチオピア	理数科教育アセスメント能力強化プロジェクト	技プロ	○					2014	2017
8	サブサハラ・アフリカ	エチオピア	理数科教育人材育成	研修	○					2012	2016
9	サブサハラ・アフリカ	エチオピア	アムハラ州中学校建設計画	無償		○				2011	2011
10	サブサハラ・アフリカ	エチオピア	理数科教育アドバイザー	個別専門家	○					2015	2017
11	サブサハラ・アフリカ	ガーナ	初等教育指導法改善	研修	○					2010	2013
12	サブサハラ・アフリカ	ガーナ	初中等教員の資質向上・管理政策制度化支援プロジェクト	技プロ	○					2014	2018
13	サブサハラ・アフリカ	ガーナ	理数科教授法改善	研修	○					2012	2013
14	サブサハラ・アフリカ	ガーナ	理数科教授法改善	研修	○					2011	2012
15	サブサハラ・アフリカ	ガーナ	現職教員研修運営管理能力強化プロジェクト	技プロ	○					2009	2013
16	サブサハラ・アフリカ	ガーナ	教育セクター地方分権化支援	個別専門家					○	2010	2013
17	サブサハラ・アフリカ	ガーナ	教育セクター地方分権化支援アドバイザー	個別専門家					○	2015	2017
18	サブサハラ・アフリカ	カメルーン	第4次小学校建設計画	無償		○				2009	2012
19	サブサハラ・アフリカ	カメルーン	第5次小学校建設計画	無償		○				2011	2012
20	サブサハラ・アフリカ	ギニアビサウ	ビサウ市小学校建設計画	無償		○				2012	2015
21	サブサハラ・アフリカ	ケニア	理数科教育強化計画プロジェクト	技プロ	○					2009	2013
22	サブサハラ・アフリカ	ケニア	ムインギ東県ヌー・ムイグニ郡における住民の学校運営能力向上と住民参加型教室建設事業	草の根技協			○			2009	2011
23	サブサハラ・アフリカ	ケニア	理数科教育強化広域支援アドバイザー	個別専門家	○					2014	2016
24	サブサハラ・アフリカ	ケニア	教育政策アドバイザー	個別専門家					○	2014	2016
25	サブサハラ・アフリカ	ケニア	住民への基礎教育を通じた参加型子どもの健康・教育保障事業	草の根技協	○					2013	2017
26	サブサハラ・アフリカ	ケニア	アフリカ理数科・技術教育センター拡充計画	無償	○					2011	2014
27	サブサハラ・アフリカ	コンゴ共和国	コミュニティ参加を通じた子供のための環境整備計画(UNICEF連携)	無償		○				2011	2011
28	サブサハラ・アフリカ	ザンビア	授業実践能力強化プロジェクト	技プロ	○					2011	2015
29	サブサハラ・アフリカ	ザンビア	SMASTE授業研究支援プロジェクトフェーズ2	技プロ	○					2008	2011
30	サブサハラ・アフリカ	ザンビア	貧困削減戦略支援無償(教育)	無償					○	2012	2012
31	サブサハラ・アフリカ	ザンビア	教育政策アドバイザー	個別専門家					○	2012	2015
32	サブサハラ・アフリカ	ザンビア	貧困削減戦略支援無償(教育)	無償					○	2013	2013
33	サブサハラ・アフリカ	ザンビア	教育政策アドバイザー	個別専門家					○	2015	2017
34	サブサハラ・アフリカ	シエラレオネ	中学校理数科教育の質向上プロジェクト	技プロ	○					2011	2014
35	サブサハラ・アフリカ	ジブチ	初等・中等理数科教員養成	研修	○					2014	2017
36	サブサハラ・アフリカ	スワジランド	中等教育改善計画	無償		○				2011	2011

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	援助形態	質	安全	学校運営	インクルーシブ	行政	開始	終了
37	サブサハラ・アフリカ	スワジランド	理数科教員養成政策アドバイザー	個別専門家	○					2012	2012
38	サブサハラ・アフリカ	セネガル	教育環境改善プロジェクトフェーズ2	技プロ			○			2010	2015
39	サブサハラ・アフリカ	セネガル	理数科教育改善プロジェクト	技プロ	○					2007	2011
40	サブサハラ・アフリカ	セネガル	理数科教育改善プロジェクトフェーズ2	技プロ	○					2011	2015
41	サブサハラ・アフリカ	セネガル	ルーガ州及びカオラック州中学校建設計画	無償		○				2012	2012
42	サブサハラ・アフリカ	セネガル	ダカール州郊外中学校建設計画	無償		○				2014	2014
43	サブサハラ・アフリカ	セネガル	ダカール州及びティエス州小中学校建設計画	無償		○				2011	2011
44	サブサハラ・アフリカ	セネガル	教育統計/分析セミナー	個別専門家					○	2008	2011
45	サブサハラ・アフリカ	セネガル	ファティック州教員研修センター整備計画	無償	○					2014	2014
46	サブサハラ・アフリカ	セネガル	初等教育算数能力向上プロジェクト	技プロ	○					2015	2019
47	サブサハラ・アフリカ	セネガル	カオラック州、ティエス州及びファティック州中学校建設計画	無償		○				2015	2016
48	サブサハラ・アフリカ	タンザニア	中等理数科教員養成制度強化支援	研修	○					2009	2012
49	サブサハラ・アフリカ	タンザニア	中等理数科教員養成制度強化フェーズ2	研修	○					2013	2016
50	サブサハラ・アフリカ	タンザニア	教育行政能力強化(現地国内研修)フェーズ2	研修					○	2009	2012
51	サブサハラ・アフリカ	中央アフリカ	北部及び南東部における社会生活基盤の再構築計画(UNICEF連携)	無償		○				2011	2011
52	サブサハラ・アフリカ	中央アフリカ	小学校建設計画	無償		○				2009	2013
53	サブサハラ・アフリカ	ナイジェリア	初等理数科教育強化プロジェクトフェーズ2	技プロ	○					2010	2014
54	サブサハラ・アフリカ	ナイジェリア	オヨ州小学校建設計画	無償		○				2014	2015
55	サブサハラ・アフリカ	ナイジェリア	初等理数科教育強化プロジェクト	技プロ	○					2010	2013
56	サブサハラ・アフリカ	ニジェール	住民参加型学校運営改善計画(みんなの学校プロジェクトフェーズ2)	技プロ			○			2007	2012
57	サブサハラ・アフリカ	ニジェール	みんなの学校:住民参加による教育開発プロジェクト	技プロ			○			2012	2016
58	サブサハラ・アフリカ	ニジェール	中等理数科教育強化計画プロジェクト(SMASSE)フェーズ2	技プロ	○					2010	2013
59	サブサハラ・アフリカ	ニジェール	中学校教室建設計画	無償		○				2013	2014
60	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	第5次小学校建設計画	無償		○				2012	2013
61	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	学校運営委員会(COGES)支援プロジェクト	技プロ			○			2009	2014
62	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	学校運営委員会(COGES)支援プロジェクトフェーズ2	技プロ			○			2014	2017
63	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	初等教育・理数科現職教員研修改善プロジェクト	技プロ	○					2008	2011
64	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	初等教育・理数科現職教員研修改善プロジェクトフェーズ2(SMASEブルキナ2)	技プロ	○					2012	2015
65	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	持続的教育システム開発	研修	○					2013	2013
66	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	カヤ初等教員養成校建設計画	無償	○					2014	2017
67	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	政策アドバイザー(教育)	個別専門家					○	2014	2016
68	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	第三次小学校建設計画(2/2)	無償		○				2010	2011
69	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	第四次小学校建設計画(2/2)	無償		○				2010	2011
70	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	中学校校舎建設計画	無償		○				2015	2016
71	サブサハラ・アフリカ	ブルキナファソ	基礎教育課程における教育システム能力強化	個別専門家					○	2015	2018
72	サブサハラ・アフリカ	ベナン	第五次小学校建設計画	無償		○				2012	2013
73	サブサハラ・アフリカ	ベナン	ジョグー初等教員養成機関能力強化計画	無償	○					2011	2014
74	サブサハラ・アフリカ	ベナン	第四次小学校建設計画	無償		○				2007	2011
75	サブサハラ・アフリカ	マダガスカル	第四次小学校建設計画	無償		○				2015	2015

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	援助形態	質	安全	学校運営	インクルーシブ	行政	開始	終了
76	サブサハラ・アフリカ	マラウイ	中等理科現職教員再訓練プロジェクトフェーズ2	技プロ	○					2008	2012
77	サブサハラ・アフリカ	マラウイ	中等学校改善計画	無償		○				2010	2011
78	サブサハラ・アフリカ	マラウイ	第二次中等学校改善計画	無償		○				2012	2012
79	サブサハラ・アフリカ	マラウイ	第三次中等学校改善計画	無償		○				2014	2014
80	サブサハラ・アフリカ	マラウイ	中等理科教育強化プロジェクト	技プロ	○					2013	2017
81	サブサハラ・アフリカ	マラウイ	リロングウェ中等教員養成校建設計画	無償	○					2013	2013
82	サブサハラ・アフリカ	マリ	学校運営委員会支援プロジェクト	技プロ			○			2008	2011
83	サブサハラ・アフリカ	マリ	学校運営委員会支援プロジェクトフェーズ2	技プロ			○			2011	2015
84	サブサハラ・アフリカ	マリ	第四次小学校建設計画	無償		○				2011	2012
85	サブサハラ・アフリカ	マリ	サヘル地域における基礎教育向上事業	草の根技協	○					2011	2014
86	サブサハラ・アフリカ	南アフリカ	ムプランガ州理科教育アドバイザー	個別専門家	○					2009	2011
87	サブサハラ・アフリカ	南アフリカ	教育政策アドバイザー	個別専門家					○	2012	2014
88	サブサハラ・アフリカ	南アフリカ	算数教育政策アドバイザー	個別専門家	○					2014	2016
89	サブサハラ・アフリカ	南スーダン	南部スーダン理科教育強化プロジェクト	技プロ	○					2009	2013
90	サブサハラ・アフリカ	モザンビーク	教員研修アドバイザー	個別専門家	○					2010	2012
91	サブサハラ・アフリカ	モザンビーク	ナンブラ州モナボ初等教員養成校建設計画設計画	無償	○					2013	2013
92	サブサハラ・アフリカ	モザンビーク	教員養成校における現職教員教授法改善	研修	○					2013	2016
93	サブサハラ・アフリカ	モザンビーク	中等教育教員研修システム強化アドバイザー	個別専門家	○					2014	2015
94	サブサハラ・アフリカ	モザンビーク	ナンブラ州中学校改善計画	無償		○				2012	2013
95	サブサハラ・アフリカ	リベリア	教育施設整備計画(UNICEF連携)	無償		○				2010	2011
96	サブサハラ・アフリカ	ルワンダ	中等理科教育強化プロジェクト	技プロ	○					2008	2011
97	サブサハラ・アフリカ	ルワンダ	教員間の校内相互研鑽強化	技プロ	○					2013	2015
98	サブサハラ・アフリカ	ルワンダ	教育計画・モニタリングアドバイザー	個別専門家					○	2013	2015
99	サブサハラ・アフリカ	レソト	中等学校建設・施設改善計画	無償		○				2011	2011
100	サブサハラ・アフリカ	レソト	中等学校建設計画	無償		○				2007	2011
101	大洋州	サモア	初等理科教育における問題解決型授業の展開	草の根技協	○					2014	2017
102	大洋州	サモア	貧困削減戦略支援無償(教育)	無償					○	2012	2012
103	大洋州	バブアニューギニア	メディア教育機材整備計画	無償	○					2013	2015
104	大洋州	バブアニューギニア	メディアを活用した遠隔教育普及・組織強化プロジェクト(EQUITVフェーズ2)	技プロ	○					2012	2015
105	中央アジア・コーカサス	キルギス	基礎教育整備計画(UNICEF連携)	無償		○				2011	2014
106	中東・北アフリカ	イエメン	女子教育向上計画プロジェクトフェーズ2	技プロ				○		2009	2016
107	中東・北アフリカ	イラク	教育計画・管理	研修					○	2013	2014
108	中東・北アフリカ	パレスチナ	中東における基礎教育拡充のための教育行財政と学校運営の改善	研修			○			2013	2013
109	中東・北アフリカ	モロッコ	公平な教育振興プロジェクト	技プロ	○					2014	2018
110	中東・北アフリカ	モロッコ	基礎教育セクター支援事業	有償		○				2013	2016
111	中東・北アフリカ	ヨルダン	パレスチナ向け特設「理科教員能力強化」	研修	○					2012	2015
112	中南米	エルサルバドル	初中等教育算数・数学指導力向上プロジェクト	技プロ	○					2015	2019
113	中南米	グアテマラ	算数指導力向上プロジェクトフェーズ2	技プロ	○					2009	2012
114	中南米	グアテマラ	教育政策アドバイザー	個別専門家					○	2013	2015

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	援助形態	質	安全	学校運営	インクルーシブ	行政	開始	終了
115	中南米	ニカラグア	初等教育算数指導力向上プロジェクト	技プロ	○					2006	2011
116	中南米	ニカラグア	初等教育算数能力向上プロジェクトフェーズ2	技プロ	○					2012	2015
117	中南米	ニカラグア	北部地域教育施設改修及び機材整備計画	無償		○				2008	2011
118	中南米	ニカラグア	マドリス県及びヌエバ・セゴビア県教育施設整備計画	無償		○				2015	2018
119	中南米	ハイチ	教育政策アドバイザー	個別専門家					○	2015	2016
120	中南米	ハイチ	教育復興・開発セミナー	研修					○	2012	2015
121	中南米	パラグアイ	地域と歩む学校づくり支援プロジェクト	技プロ			○			2013	2016
122	中南米	ブラジル	サンパウロ州小学校教員の環境教育指導力向上事業	草の根技協	○					2014	2017
123	中南米	ブラジル	リオデジャネイロ市の貧困地域に暮らす子どもたちへの教育支援事業	草の根技協				○		2012	2015
124	中南米	ブラジル	社会教育活動施設の子どもたちへの教育支援～指導者の資質向上を目指して～	草の根技協				○		2014	2017
125	中南米	ブラジル	ろう者組織の強化を通じた非識字層の障害者へのHIV/AIDS教育フェーズ2	草の根技協				○		2011	2013
126	中南米	ボリビア	教師教育教材改訂プロジェクト	技プロ	○					2013	2014
127	中南米	ボリビア	教育の質向上アドバイザー	個別専門家	○					2010	2012
128	中南米	ボリビア	特別支援教育教員養成プロジェクト	技プロ				○		2010	2013
129	中南米	ボリビア	国立マン・セスベ音楽アカデミー校舎建設計画	無償		○				2009	2011
130	中南米	ホンジュラス	算数指導力向上プロジェクトフェーズ2	技プロ	○					2006	2011
131	中南米	ホンジュラス	基礎教育数学向上	個別専門家	○					2013	2015
132	中南米	ホンジュラス	基礎教育第3サイクル数学向上	個別専門家	○					2013	2015
133	中南米	ホンジュラス	基礎教育強化	個別専門家	○					2011	2012
134	中南米	ホンジュラス	基礎教育強化	個別専門家	○					2011	2012
135	中南米	ホンジュラス	数学指導力向上プロジェクトフェーズ3	技プロ	○					2015	2018
136	東アジア	インドネシア	教科「環境」の教材開発と教員の再教育支援プロジェクト	草の根技協	○					2014	2017
137	東アジア	インドネシア	復興期の地域に開かれた学校づくり(マルク)プロジェクト	技プロ			○			2008	2011
138	東アジア	インドネシア	教員養成機関指導者育成	個別専門家	○					2013	2017
139	東アジア	インドネシア	前期中等教育の質の向上プロジェクト	技プロ	○					2009	2013
140	東アジア	インドネシア	初中等教育計画	個別専門家	○					2009	2011
141	東アジア	カンボジア	音楽教育を活用した教員の授業実践力向上プロジェクト	草の根技協	○					2011	2014
142	東アジア	カンボジア	小学校体育科教育振興プロジェクト	草の根技協	○					2009	2012
143	東アジア	カンボジア	カンボジアにおける小学校教員の授業能力の向上	草の根技協	○					2008	2011
144	東アジア	カンボジア	第3次プノンペン市小学校建設計画	無償		○				2009	2011
145	東アジア	カンボジア	タケオ州における授業研究による教員の授業能力の向上	草の根技協	○					2011	2014
146	東アジア	カンボジア	前期中等理科教育のための教師用指導書開発プロジェクト	技プロ	○					2013	2016
147	東アジア	カンボジア	プノンペン前期中等教育施設拡張計画	無償		○				2014	2015
148	東アジア	カンボジア	理科教育改善計画プロジェクト	技プロ	○					2008	2012
149	東アジア	カンボジア	教育計画アドバイザー	個別専門家					○	2011	2013
150	東アジア	カンボジア	クラスタースクール制度の衛星小学校における図書館活動普及事業	草の根技協	○					2010	2012

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	援助形態	質	安全	学校運営	インクルーシブ	行政	開始	終了
151	東アジア	カンボジア	カンボジアにおける持続可能な社会構築のための教育改革	草の根技協	○					2014	2016
152	東アジア	タイ	視覚障害児の理数科基礎教育に関する教員の資質向上支援	草の根技協				○		2011	2014
153	東アジア	タイ	アジア太平洋障害者センタープロジェクト(フェーズ2)	技プロ				○		2007	2011
154	東アジア	中国	河北省における自閉症児教育教員養成支援プロジェクト	草の根技協				○		2010	2013
155	東アジア	フィリピン	マニラ首都郊外再定住地における貧困層の子どもを対象としたライフスキル教育プログラム構築事業	草の根技協				○		2014	2016
156	東アジア	フィリピン	中部ルソン地域における児童養護施設の子どもの健全育成と自立のための施設職員能力強化プロジェクト	草の根技協				○		2012	2015
157	東アジア	ベトナム	知的障害児の就学率向上につながる教育プログラム開発と普及プロジェクト	草の根技協				○		2011	2013
158	東アジア	ベトナム	ドンナイ省インクルージョン教育研修システムの構築	草の根技協				○		2011	2013
159	東アジア	ベトナム	中部ベトナムにおける学校防災教育の能力向上支援	草の根技協		○				2011	2013
160	東アジア	ベトナム	知的障害児の就学率向上及び教育プログラム開発を支援するプロジェクト	草の根技協				○		2008	2011
161	東アジア	ミャンマー	初等教育カリキュラム改訂プロジェクト	技プロ	○					2014	2019
162	東アジア	ミャンマー	基礎教育改善アドバイザー	個別専門家	○					2012	2014
163	東アジア	ミャンマー	児童中心型教育強化プロジェクトフェーズ2	技プロ	○					2008	2012
164	東アジア	ミャンマー	教員養成校改善計画	無償	○					2014	2017
165	東アジア	ミャンマー	教育政策アドバイザー	個別専門家					○	2014	2017
166	東アジア	モンゴル	子どもの発達を支援する指導法改善プロジェクト	技プロ	○					2010	2013
167	東アジア	モンゴル	第4次初等教育施設整備計画	無償		○				2009	2014
168	東アジア	モンゴル	モンゴルにおける地方小学校教員の質の向上ー地域性に即したICTを活用した教材開発を通じて	草の根技協	○					2012	2017
169	東アジア	モンゴル	障がい児のための教育改善プロジェクト	技プロ				○		2015	2019
170	東アジア	モンゴル	モンゴルにおける要保護児童支援制度の改善および強化支援事業	草の根技協				○		2015	2018
171	東アジア	モンゴル	児童中心型教育支援プロジェクト	技プロ	○					2015	2019
172	東アジア	ラオス	南部3県におけるコミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクト	技プロ			○			2007	2011
173	東アジア	ラオス	コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクトフェーズ2	技プロ			○			2012	2016
174	東アジア	ラオス	理数科現職教員研修改善プロジェクト	技プロ	○					2010	2013
175	東アジア	ラオス	理数科分野の教科書及び教員指導書の改善	研修	○					2013	2016
176	東アジア	ラオス	南部地域前期中等教育環境改善計画	無償	○					2014	2014
177	東アジア	ラオス	少数民族の子どもたちのための、就学前・初等教育における指導能力改善事業	草の根技協				○		2014	2018
178	東アジア	ラオス	ラオスにおける読書推進運動の自立的運営の定着化	草の根技協				○		2010	2012
179	東アジア	ラオス	公共図書館を通じた読書推進活動	草の根技協	○					2010	2013
180	東アジア	ラオス	学校図書室の地域への展開事業	草の根技協	○					2014	2018

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	援助形態	質	安全	学校運営	インクルーシブ	行政	開始	終了
181	東アジア	ラオス	教育政策アドバイザー	個別専門家					○	2009	2011
182	東アジア	ラオス	教育政策アドバイザー	個別専門家					○	2014	2016
183	南アジア	インド	スラムの子ども達の自立力向上のための音楽指導者育成計画	草の根技協				○		2011	2014
184	南アジア	スリランカ	スリランカ北部地域における就学前教育支援事業	草の根技協	○					2013	2016
185	南アジア	ネパール	コミュニティへの働きかけを通じた公立小学校教育質の改善フォローアップ事業	草の根技協	○					2013	2016
186	南アジア	ネパール	住民参加型学校運営を中心とした教育の質改善事業	草の根技協	○					2009	2012
187	南アジア	ネパール	基礎教育改革プログラム支援のための学校改善計画	無償		○				2012	2012
188	南アジア	ネパール	小学校運営改善支援プロジェクト	技プロ			○			2008	2011
189	南アジア	ネパール	小学校運営改善支援プロジェクトフェーズ2	技プロ			○			2013	2016
190	南アジア	ネパール	教育アドバイザー	個別専門家					○	2012	2014
191	南アジア	ネパール	教育アドバイザー	個別専門家					○	2014	2016
192	南アジア	ネパール	貧困削減戦略支援無償資金協力(教育)	無償					○	2014	2015
193	南アジア	ネパール	学校セクター改革計画	無償					○	2015	2016
194	南アジア	パキスタン	北西辺境州初等教育向上事業	草の根技協	○					2009	2011
195	南アジア	パキスタン	生徒中心・探求型の理科教育促進プロジェクト	技プロ	○					2009	2012
196	南アジア	パキスタン	シンド州南部農村部女子前期中等教育強化計画	無償		○				2014	2014
197	南アジア	パキスタン	ノンフォーマル教育推進プロジェクト	技プロ				○		2011	2015
198	南アジア	パキスタン	オルタナティブ教育推進プロジェクト	技プロ				○		2015	2019
199	南アジア	バングラデシュ	貧困削減戦略支援無償資金協力(教育)	無償					○	2011	2012
200	南アジア	バングラデシュ	貧困削減戦略支援無償資金協力(教育)	無償					○	2012	2013
201	南アジア	バングラデシュ	貧困削減戦略支援無償資金協力(教育)	無償					○	2013	2014
202	南アジア	バングラデシュ	初等教育アドバイザー	個別専門家					○	2009	2012
203	南アジア	バングラデシュ	初等教育アドバイザー	個別専門家					○	2012	2013
204	南アジア	バングラデシュ	初等教育アドバイザー	個別専門家					○	2013	2017
205	南アジア	バングラデシュ	小学校理数科教育強化計画フェーズ2	技プロ	○					2010	2016
206	南アジア	バングラデシュ	初等教育アドバイザー	技プロ					○	2009	2017

ポスト基礎教育案件（注：「開始」、「終了」プロジェクトの開始および終了年を示す）

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	援助形態	大学整備	留学	ネット ワーク	職訓/技 術教育	行政	後期中 等	開始	終了
1	欧州	ウクライナ	グリエル記念国立音楽大学楽器整備計画	無償	○						2011	2013
2	欧州	コンゴ	ICTセンター設立実施計画の策定及び教育手法の設定に向けた能力向上	研修				○			2013	2016
3	サブサハラ・アフリカ	アンゴラ	ヴィアナ職業訓練センター整備計画	無償				○			2010	2013
4	サブサハラ・アフリカ	アンゴラ	ヴィアナ職業訓練センター機材整備計画	無償				○			2011	2013
5	サブサハラ・アフリカ	アンゴラ	職業訓練支援	個別専門家				○			2012	2014
6	サブサハラ・アフリカ	ウガンダ	職業訓練指導員現職研修制度構築アドバイザー	個別専門家				○			2011	2013
7	サブサハラ・アフリカ	ウガンダ	産業人材育成体制強化支援プロジェクト	技プロ				○			2015	2020
8	サブサハラ・アフリカ	ウガンダ	アフリカ人造り拠点プロジェクト(フェーズ3)	技プロ				○			2007	2012
9	サブサハラ・アフリカ	エリトリア	高等教育の質と能力向上プロジェクト	技プロ	○						2013	2016
10	サブサハラ・アフリカ	エリトリア	高等教育支援プログラム調整及び援助調整	個別専門家	○						2009	2016
11	サブサハラ・アフリカ	ガーナ	人材育成奨学計画	無償		○					2012	2018以降
12	サブサハラ・アフリカ	ガーナ	技術教育制度化支援プロジェクト	技プロ				○			2007	2011
13	サブサハラ・アフリカ	ギニア	若年層への職業訓練支援計画(UNIDO連携)	無償				○			2011	2011
14	サブサハラ・アフリカ	ケニア	北東州ガリッサ県の女子高中生中退率を減少させるためのガイダンス&カウンセリング部門の能力向上計画	草の根協						○	2010	2013
15	サブサハラ・アフリカ	ケニア	アフリカ型イノベーション振興・JKUAT/PAU/AUネットワークプロジェクト	技プロ			○				2014	2019
16	サブサハラ・アフリカ	ケニア	アフリカ人造り拠点プロジェクト(フェーズ3)	技プロ			○				2007	2012
17	サブサハラ・アフリカ	コンゴ民主共和国	INNP運営能力強化プログラム戦略	個別専門家				○			2011	2011
18	サブサハラ・アフリカ	コンゴ民主共和国	職業訓練アドバイザー	個別専門家				○			2011	2014
19	サブサハラ・アフリカ	コンゴ民主共和国	国立職業訓練校指導員能力強化プロジェクト	技プロ				○			2011	2014
20	サブサハラ・アフリカ	コンゴ民主共和国	キンシャサ特別州国立職業訓練校整備計画	無償				○			2012	2015
21	サブサハラ・アフリカ	コンゴ民主共和国	国立職業訓練機構能力強化プロジェクト	技プロ				○			2015	2020
22	サブサハラ・アフリカ	スーダン	北部スーダン職業訓練強化プロジェクト	技プロ				○			2011	2013
23	サブサハラ・アフリカ	スーダン	州立職業訓練センターにおける職業訓練システム強化プロジェクト	技プロ				○			2015	2020
24	サブサハラ・アフリカ	セネガル	アフリカ諸国向け職業訓練フェーズ3	研修				○			2009	2014
25	サブサハラ・アフリカ	セネガル	アフリカ諸国向け職業訓練フェーズ4	研修				○			2015	2020
26	サブサハラ・アフリカ	セネガル	職業訓練機能強化計画	無償				○			2011	2013
27	サブサハラ・アフリカ	セネガル	セネガル日本職業訓練センター機能強化プロジェクト	技プロ				○			2011	2015
28	サブサハラ・アフリカ	タンザニア	アフリカ人造り拠点フェーズ3	技プロ				○			2007	2012
29	サブサハラ・アフリカ	ナミビア	産業人材育成	研修	○						2015	2016
30	サブサハラ・アフリカ	南アフリカ	人材育成アドバイザー	個別専門家					○		2013	2016
31	サブサハラ・アフリカ	南アフリカ	南アフリカ人造り拠点プロジェクト人材育成アドバイザー	個別専門家				○			2007	2011
32	サブサハラ・アフリカ	南アフリカ	人材育成アドバイザー	個別専門家				○			2011	2013
33	サブサハラ・アフリカ	南スーダン	南部スーダン基礎的技術・職業訓練強化プロジェクトフェーズ2	技プロ				○			2010	2013
34	サブサハラ・アフリカ	ルワンダ	トゥンバ高等技術専門学校強化支援プロジェクト	技プロ				○			2007	2012
35	サブサハラ・アフリカ	ルワンダ	トゥンバ高等技術専門学校強化支援プロジェクトフェーズ2	技プロ				○			2013	2017
36	サブサハラ・アフリカ	ルワンダ	TVETセクター産業連携	個別専門家				○			2010	2012
37	サブサハラ・アフリカ	ルワンダ	TVET機関における産業連携促進アドバイザー	個別専門家				○			2013	2015
38	大洋州	ツバル	モトフォウア高等教育施設整備計画	無償	○						2011	2014
39	中央アジア・コーカサス	ウズベキスタン	人材育成奨学計画	無償		○					2005以前	2018以降
40	中央アジア・コーカサス	キルギス	人材育成奨学計画	無償		○					2009	2018以降
41	中央アジア・コーカサス	タジキスタン	人材育成奨学計画	無償		○					2009	2018以降
42	中東・北アフリカ	アルジェリア	中東・仏語圏アフリカ対象海事教育強化	研修				○			2013	2016
43	中東・北アフリカ	イエメン	国立サヌア大学中央研究室研究機材整備計画	無償	○						2009	2012

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	援助形態	大学整備	留学	ネットワーク	職訓/技術教育	行政	後期中等	開始	終了
44	中東・北アフリカ	イエメン	職業訓練システム改善計画プロジェクト	技プロ				○			2009	2013
45	中東・北アフリカ	イラン	オートメーション分野教員養成	研修	○						2011	2014
46	中東・北アフリカ	イラン	デジタル教材開発による総合的職業教育	個別専門家				○			2015	2017
47	中東・北アフリカ	イラン	アフガニスタン支援「基礎職業訓練管理」	研修				○			2009	2012
48	中東・北アフリカ	イラン	アフガニスタン支援「基礎職業訓練管理」フェーズ2	研修				○			2012	2015
49	中東・北アフリカ	エジプト	エジプト日本科学技術大学(E-JUST)設立プロジェクト	技プロ	○						2008	2014
50	中東・北アフリカ	エジプト	エジプト日本科学技術大学(E-JUST)プロジェクトフェーズ2	技プロ	○						2014	2019
51	中東・北アフリカ	エジプト	科学技術政策アドバイザー	個別専門家					○		2010	2013
52	中東・北アフリカ	エジプト	高等教育省政策アドバイザー	個別専門家					○		2014	2016
53	中東・北アフリカ	オマーン	職業訓練アドバイザー	個別専門家				○			2008	2011
54	中東・北アフリカ	シリア	アレppo大学学術交流日本センター日本語学習機材整備計画	無償	○						2010	2012
55	中東・北アフリカ	トルコ	中央アジア・中東向け自動制御技術普及プロジェクト	技プロ				○			2012	2015
56	中東・北アフリカ	ヨルダン	職に対する意識向上	研修				○			2009	2011
57	中南米	エクアドル	実践的手法による訓練コースの開発と運営管理プロジェクト	技プロ				○			2012	2014
58	中南米	エクアドル	社会的弱者のための職業訓練強化プロジェクト	技プロ				○			2008	2011
59	中南米	エルサルバドル	MEGATECラ・ウニオン校指導力向上プロジェクト	有償技協				○			2009	2012
60	中南米	グアテマラ	職業訓練指導技術向上(PROTS)コースプロジェクト	技プロ				○			2006	2011
61	中南米	コスタリカ	コスタリカ大学日本語学習機材整備計画	無償	○						2011	2013
62	中南米	コロンビア	第三国研修「品質マネジメント」	研修				○			2014	2016
63	中南米	パナマ	パナマ大学日本語学習機材整備計画	無償	○						2010	2012
64	中南米	パラグアイ	アルトパラナ州青少年のための縫製技術、コンピューター技術職業訓練プロジェクト	草の根技協				○			2011	2016
65	中南米	ペルー	国立ラ・モリーナ農業大学研究機材整備計画	無償	○						2010	2012
66	中南米	メキシコ	日墨戦略的グローバル・パートナーシップ研修計画	研修				○			2011	2013
67	中南米	メキシコ	日墨戦略的グローバル・パートナーシップ研修計画	研修				○			2012	2013
68	中南米	メキシコ	日墨戦略的グローバル・パートナーシップ研修計画	研修				○			2013	2014
69	中南米	メキシコ	日墨戦略的グローバル・パートナーシップ研修計画	研修				○			2014	2015
70	中南米	メキシコ	日墨戦略的グローバル・パートナーシップ研修計画	研修				○			2015	2016
71	東アジア	インドネシア	高等教育アドバイザー	有償技協					○		2010	2013
72	東アジア	インドネシア	高等教育アドバイザー	有償技協					○		2014	2016
73	東アジア	インドネシア	スラバヤ工科大学情報技術高等人材育成計画プロジェクトフェーズ2	技プロ	○						2012	2014
74	東アジア	インドネシア	インドネシア工学教育認定機構(IABEE)設立支援アドバイザー	個別専門家	○						2013	2014
75	東アジア	インドネシア	インドネシアエンジニアリング教育認定機構(IABEE)設立プロジェクト	技プロ	○						2014	2019
76	東アジア	インドネシア	バンドン工科大学整備事業Ⅲ	有償	○						2009	2015
77	東アジア	インドネシア	ハサヌディン大学工学部強化計画プロジェクト	有償技協	○						2009	2012
78	東アジア	インドネシア	ハサヌディン大学工学部研究・連携基盤強化プロジェクト	有償技協	○						2014	2019
79	東アジア	インドネシア	電子計算機を活用した産業自動化についての教育手法プロジェクト	技プロ				○			2010	2013
80	東アジア	インドネシア	高等人材開発事業(Ⅳ)	有償		○					2014	2020
81	東アジア	カンボジア	高校理数教科教科書策定支援プロジェクト	技プロ						○	2014	2015
82	東アジア	カンボジア	産業界のニーズに応えるための職業訓練の質の向上プロジェクト	技プロ				○			2015	2020
83	東アジア	カンボジア	人材育成奨学計画	無償		○					2005以前	2018以降

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	援助形態	大学整備	留学	ネットワーク	職訓/技術教育	行政	後期中等	開始	終了
84	東アジア	カンボジア	カンボジア工科大学地圏資源・地質工学部教育機材整備計画	無償	○						2011	2014
85	東アジア	カンボジア	カンボジア工科大学施設機材整備計画	無償	○						2013	2015
86	東アジア	カンボジア	カンボジア工科大学教育能力向上プロジェクト	技プロ	○						2011	2015
87	東アジア	カンボジア	カンボジア-日本友好学園における高校生による商品開発を通じた学校運営の実践及びモデル化	草の根協				○			2013	2016
88	東アジア	カンボジア	技術職業教育・訓練に係るキャパシティ・ビルディング	研修				○			2011	2013
89	東アジア	カンボジア	技術職業教育・訓練に係るキャパシティ・ビルディングフェーズⅡ	研修				○			2013	2016
90	東アジア	タイ	アセアン工学系高等教育ネットワークプロジェクトフェーズ2	技プロ			○				2008	2013
91	東アジア	タイ	アセアン工学系高等教育ネットワークプロジェクトフェーズ3	技プロ			○				2013	2018以降
92	東アジア	中国	人材育成奨学計画	無償		○					2005以前	2016
93	東アジア	東ティモール	東ティモール国立大学工学部能力向上プロジェクト	技プロ	○						2011	2016
94	東アジア	フィリピン	人材育成奨学計画	無償		○					2005以前	2015
95	東アジア	フィリピン	技術職業高校支援プロジェクト	有償技協				○			2014	2017
96	東アジア	ベトナム	人材育成奨学計画	無償		○					2005以前	2018以降
97	東アジア	ベトナム	日越大学修士課程設立プロジェクト	技プロ	○						2015	2020
98	東アジア	ベトナム	持続可能な農村開発のためのタイバック大学機能強化プロジェクト	有償技協	○						2011	2014
99	東アジア	ベトナム	カントー大学強化事業	有償	○						2015	2022
100	東アジア	ベトナム	ホーチミン工科大学地域連携機能強化プロジェクトフェーズ2	技プロ	○						2009	2012
101	東アジア	ベトナム	機械系技術技能教育の指導力向上プロジェクト	草の根協				○			2013	2016
102	東アジア	ベトナム	ドンナイ省におけるものづくり人材育成事業	草の根協				○			2014	2017
103	東アジア	ベトナム	マイクロコントローラ組込み技術を利用した、ユーザーのニーズを満たすものづくりのための教材・教具、カリキュラムの開発	草の根協				○			2009	2012
104	東アジア	ベトナム	職業能力開発制度アドバイザー	有償技協					○		2013	2015
105	東アジア	ベトナム	職業能力開発制度アドバイザー	個別専門家					○		2015	2017
106	東アジア	ベトナム	ホーチミン市職業訓練短期大学におけるものづくり人材育成支援事業	草の根協	○						2013	2016
107	東アジア	ベトナム	ホーチミン国家政治学院及び行政学院公務員研修実施能力強化支援プロジェクト	技プロ	○						2013	2016
108	東アジア	ベトナム	ハノイ工業大学指導育成機能強化プロジェクト	技プロ	○						2013	2016
109	東アジア	ベトナム	ホーチミン工業大学重化学工業人材育成支援プロジェクト	技プロ	○						2013	2016
110	東アジア	ベトナム	ハノイ工科大学ITSS教育能力強化プロジェクトフェーズ2	技プロ	○						2009	2012
111	東アジア	ベトナム	ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト	技プロ	○						2010	2013
112	東アジア	ミャンマー	工科系大学拡充計画	無償	○						2014	2017
113	東アジア	ミャンマー	工科教育拡充プロジェクト	技プロ	○						2013	2018
114	東アジア	ミャンマー	人材育成奨学計画	無償		○					2005以前	2018以降
115	東アジア	モンゴル	人材育成奨学計画	無償		○					2005以前	2018以降
116	東アジア	モンゴル	工学系高等教育支援事業	有償	○						2014	2016
117	東アジア	ラオス	人材育成奨学計画	無償		○					2005以前	2018以降
118	東アジア	ラオス	サバナケット大学経営・アドミニストレーション学部教員能力強化	研修	○						2012	2015
119	東アジア	ラオス	南部地域産業人材育成アドバイザー	個別専門家					○		2012	2016
120	東アジア	ラオス	木材関連産業人材育成事業	草の根協				○			2015	2017
121	東アジア	ラオス	短期職業訓練トレーナー育成のための職業訓練プロジェクト	草の根協				○			2011	2016
122	南アジア	インド	インディラ・ガンディー国立放送大学教材制作センター整備計画	無償	○						2010	2013
123	南アジア	インド	インド工科大学ハイデラバード校整備事業	有償	○						2014	2020
124	南アジア	インド	インド工科大学ハイデラバード校整備事業フェーズ2	有償	○						2014	2021

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	援助形態	大学整備	留学	ネット ワーク	職訓/技 術教育	行政	後期中 等	開始	終了
125	南アジア	インド	インド工科大学ハイデラバード校 日印産学研究ネットワーク構築支援	有償技協	○						2012	2019
126	南アジア	インド	学際的研究交流を通じたインド工科大学ハイデラバード校キャンパスデザイン支援プロジェクト	有償技協	○						2011	2014
127	南アジア	インド	インド共和国における視覚障害者の職業教育支援事業	草の根協				○			2013	2015
128	南アジア	スリランカ	人材育成奨学計画	無償	○	○					2010	2018以降
129	南アジア	スリランカ	(科学技術研究員)ナノテクノロジー	個別専門家	○						2009	2011
130	南アジア	パキスタン	パンジャブ州技術短期大学強化計画	無償	○						2011	2014
131	南アジア	パキスタン	パロチスタン工科大学工学課程強化プロジェクト	技プロ	○						2014	2017
132	南アジア	パキスタン	ハイバル・パフトゥンハー州技術・職業訓練能力強化プロジェクト	技プロ				○			2014	2016
133	南アジア	パキスタン	技術教育改善プロジェクト	技プロ				○			2008	2013
134	南アジア	バングラデシュ	人材育成奨学計画	無償		○					2005以前	2018以降
135	南アジア	ブータン	職業訓練校の質的強化プロジェクト	技プロ				○			2009	2013

平和と安全のための教育（注：「開始」、「終了」プロジェクトの開始および終了年を示す）

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	援助形態	開始	終了
1	欧州	ボスニア・ヘルツェゴビナ	IT教育近代化プロジェクトフェーズ2	技プロ	2010	2014
2	欧州	ボスニア・ヘルツェゴビナ	総合高校におけるIT教育改善プロジェクト	技プロ	2014	2016
3	サブサハラ・アフリカ	ウガンダ	北部アチョリ地域国内避難民帰還・再定住促進のためのコミュニティ再建計画	無償	2012	2012
4	サブサハラ・アフリカ	ウガンダ	アチョリ地域コミュニティ開発計画策定能力強化プロジェクト	技プロ	2011	2015
5	サブサハラ・アフリカ	南スーダン	理数科教育強化アドバイザー	技プロ	2014	2017
6	サブサハラ・アフリカ	南スーダン	南部スーダン理数科教育強化プロジェクト	技プロ	2009	2013
7	サブサハラ・アフリカ	南スーダン	南部スーダン基礎的スキル・職業訓練強化プロジェクトフェーズ2	技プロ	2010	2013
8	サブサハラ・アフリカ	南スーダン	ジュバ市内におけるストリートチルドレンを支援する現地NGO及び現地政府の能力及びネットワーク強化事業	草の根技協	2011	2014
9	サブサハラ・アフリカ	ルワンダ	障害を持つ元戦闘員と障害者の社会復帰のための技能訓練及び就労支援プロジェクト	技プロ	2011	2014
10	中東・北アフリカ	アフガニスタン	識字能力強化計画(第三期)(UNESCO連携)	無償	2013	2016
11	中東・北アフリカ	アフガニスタン	教授法改善研修	研修	2009	2015
12	中東・北アフリカ	アフガニスタン	教師教育強化プロジェクトフェーズ3	技プロ	2011	2015
13	中東・北アフリカ	アフガニスタン	中央高地三県における学校建設計画(UNICEF連携)	無償	2012	2012
14	中東・北アフリカ	アフガニスタン	基礎教育環境改善計画(UNICEF連携)	無償	2013	2013
15	中東・北アフリカ	アフガニスタン	教師教育における特別支援教育強化プロジェクト・フェーズ2	技プロ	2013	2015
16	中東・北アフリカ	アフガニスタン	識字教育強化プロジェクトフェーズ2	技プロ	2010	2016
17	中東・北アフリカ	アフガニスタン	未来への架け橋・中核人材育成プロジェクト	技プロ	2011	2019
18	中東・北アフリカ	アフガニスタン	教育計画・評価アドバイザー	個別専門家	2010	2011
19	中東・北アフリカ	アルジェリア	教育セクター震災復興事業	有償	2005	2011
20	中東・北アフリカ	ヨルダン	パレスチナ難民生計向上のための能力開発プロジェクト	技プロ	2009	2012
21	東アジア	フィリピン	マヨン火山周辺地域避難所整備計画	無償	2011	2014
22	東アジア	ミャンマー	洪水被害によって影響を受けた教育分野に対する緊急無償資金協力	緊急無償	2015	2015
23	東アジア	ミャンマー	洪水及び地滑り被害地における学校復旧計画	無償	2015	2015
24	東アジア	ミャンマー	カチン州及びラカイン州における避難民の子どもに対する緊急支援計画	無償	2014	2014
25	東アジア	ミャンマー	少数民族地域における子どもに対する緊急支援計画	無償	2015	2015
26	南アジア	スリランカ	紛争帰還者建築能力向上研修・復旧復興支援計画	草の根技協	2011	2013
27	南アジア	スリランカ	持続可能な「トラウマ・カウンセリングと融合した防災教育」活動推進プロジェクト	草の根技協	2011	2014

NGO 連携無償資金協力による教育支援

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	実施年度
1	サブサハラ・アフリカ	ガーナ	イースタン州コウ・イースト郡ヴォルタ川地区リプロダクティブ・ヘルス向上プロジェクト(第2フェーズ)	2012
2	サブサハラ・アフリカ	ケニア	ミグワニ県での住民参加による教育の質的向上を通じた初等教育普及事業(第3フェーズ)	2012
3	サブサハラ・アフリカ	マリ	クリコロ地域初等教育向上事業	2014
4	サブサハラ・アフリカ	ルワンダ	高度な洋裁技術習得によるライフ・エンパワーメント・プロジェクト	2013
5	サブサハラ・アフリカ	ルワンダ	高度な洋裁技術習得によるライフ・エンパワーメント・プロジェクト(第2年次)	2014
6	サブサハラ・アフリカ	南アフリカ	住民参加型HIV/エイズ予防啓発活動およびHIV陽性者支援強化事業	2012
7	サブサハラ・アフリカ	南アフリカ	南アフリカ共和国へ中古移動図書館車を寄贈する事業	2012
8	サブサハラ・アフリカ	南アフリカ	南アフリカ共和国へ中古移動図書館車を寄贈する事業	2013
9	中央アジア・コーサカス	タジキスタン	ハトロン州及び政府直轄地域(西部4地区)における車いす製造・配付強化およびヒッサール国立障害児寄宿舎学校施設修繕事業	2011
10	中東・北アフリカ	イラク	イラク共和国アルビル州における小学校改築事業	2011
11	中東・北アフリカ	イラク	イラク南部バスラ県におけるコミュニティ参画型学校修復・運営改善事業(第二期)	2011
12	中東・北アフリカ	イラク	イラク中部・北部の小中学校における教育環境整備および衛生促進(第2フェーズ)	2011
13	中東・北アフリカ	イラク	イラク北部における小学校改築事業	2012
14	中東・北アフリカ	イラク	イラク南部バスラ県におけるコミュニティ参画型学校修復・運営改善事業(重点課題第2期)	2012
15	中東・北アフリカ	イラク	イラク中部・北部における小中学校の教育環境整備および衛生促進事業(第3フェーズ)	2012
16	中東・北アフリカ	イラク	イラク北部小学校改築事業および学校運営能力向上トレーニング事業	2013
17	中東・北アフリカ	イラク	イラク南部バスラ県におけるコミュニティ参画型学校修復・運営改善事業(重点課題第3期)	2013
18	中東・北アフリカ	イラク	イラク中部・北部の小中学校における衛生促進および衛生環境改善事業	2013
19	中東・北アフリカ	イラク	イラク北部小学校改築事業および教育関係者能力強化トレーニング事業	2014
20	中東・北アフリカ	イラク	イラク中部・北部の小中学校を対象とした国内避難民に起因する緊急学校修復事業	2014
21	中東・北アフリカ	イラン	イラン人貧困層及びアフガニスタン難民のための「就職・帰還支援センター」設立・運営事業(フェーズ3)	2011
22	中東・北アフリカ	イラン	アフガニスタン難民及びイラン人貧困層のための「職業訓練センター」設立・運営事業	2012
23	中東・北アフリカ	イラン	アフガニスタン難民及びイラン人貧困層のための「職業訓練センター」設立・運営事業(第2期)	2013
24	中東・北アフリカ	イラン	アフガニスタン難民及びイラン人貧困層のための「職業訓練センター」設立・運営事業	2014
25	中東・北アフリカ	パレスチナ自治区	地域主導型パレスチナ自治区西岸地域における青少年育成事業	2011
26	中東・北アフリカ	パレスチナ自治区	ヘブロン青少年の心理的ケアのための教育的市民社会ネットワーク拡充事業	2011
27	中東・北アフリカ	パレスチナ自治区	ガザ地区農業セクターの復興と強化、人材育成と環境保全型農業の普及事業(第2年次)	2011
28	中東・北アフリカ	パレスチナ自治区	パレスチナ自治区西岸地域における子ども・青少年育成事業(第2期)	2012
29	中東・北アフリカ	パレスチナ自治区	パレスチナ自治区西岸地域における子ども・青少年育成事業(第3期)	2013
30	中東・北アフリカ	パレスチナ自治区	ヘブロン青少年の心理的ケアのための教育的市民社会ネットワーク拡充事業(第3期)	2013
31	中東・北アフリカ	パレスチナ自治区	エルサレム周辺地域の公立学校を基点とする課外教育活動の促進事業	2014
32	中東・北アフリカ	ヨルダン	アンマン及び地方のユースセンターにおける青少年の健全育成及び教育支援事業	2011
33	中東・北アフリカ	ヨルダン	ザルカ県ハシミヤ市における青少年のための「職業訓練センター」の設立・運営事業(フェーズ2)	2011
34	中東・北アフリカ	ヨルダン	南シューナ郡における女性の自立のための洋裁技術職業訓練事業(フェーズ3)	2011
35	中東・北アフリカ	ヨルダン	アンマン及び地方のユースセンターにおける青少年の健全育成及び教育支援事業(第3期)	2012

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	実施年度
36	中南米	ハイチ	カルフルール地区における衛生環境改善及び衛生啓発事業	2013
37	中南米	ハイチ	カルフルール地区における障がい児の就学支援事業	2014
38	東アジア	インドネシア	マルチアクター間の連携促進による防災・災害対応能力強化事業	2014
39	東アジア	カンボジア	2011年度タケオ州等における不発弾処理促進事業	2011
40	東アジア	カンボジア	カンボジア農村地域における地域学習センター普及事業	2013
41	東アジア	カンボジア	カンボット州小中学校整備事業	2013
42	東アジア	カンボジア	カンボジアの農村地域における地域学習センター普及事業(第2年次)	2014
43	東アジア	カンボジア	カンダール州における障がい児のためのインクルーシブ教育推進事業	2014
44	東アジア	カンボジア	学校環境改善のための校舎・衛生施設建設及び衛生教育支援事業	2014
45	東アジア	タイ	チェンマイ県青少年へのHIV/AIDS予防教育事業(第二期)	2014
46	東アジア	東ティモール	東ティモール自動車整備士養成事業(第3期)	2012
47	東アジア	フィリピン	ミンダナオ島先住民族の子どもたちの地域開発プロジェクト(フェーズ1)	2011
48	東アジア	フィリピン	ピネダグティエレス小学校増築計画	2012
49	東アジア	フィリピン	ヌエバ・ビスカヤ州における有機・減農薬農産物の生産を通じた貧困農民の生計向上支援	2012
50	東アジア	ベトナム	クアンナム省沿岸地域における学校と地域での防災推進事業	2013
51	東アジア	ベトナム	北部・中部3省における少数民族の初等教育改善事業	2013
52	東アジア	ベトナム	ドンナイ省、ラムドン省小学校のインクルージョン教育研修システムの構築事業	2013
53	東アジア	ベトナム	クアンナム省沿岸地域における学校と地域での防災推進事業(第2年次)	2014
54	東アジア	ベトナム	北部・中部3省における少数民族の初等教育改善事業	2014
55	東アジア	ベトナム	ドンナイ省、ラムドン省小学校のインクルージョン教育研修システムの構築事業	2014
56	東アジア	ミャンマー	ナマウ僧院付属タケタNo.1小中学校建設計画	2011
57	東アジア	ミャンマー	ミャンマー視覚障害者自立支援事業(第2期)	2011
58	東アジア	ミャンマー	母乳・補助食の栄養指導と生計向上支援事業(第2期)	2011
59	東アジア	ミャンマー	ヤンゴン管区における障害者のための就労・就学促進事業	2011
60	東アジア	ミャンマー	パコク郡西部における「Healthy Village」プロジェクト(フェーズ1)	2011
61	東アジア	ミャンマー	ライダマティタグ尼寺付属小学校建設計画	2012
62	東アジア	ミャンマー	ミャンマー視覚障害者自立支援事業(第3期)	2012
63	東アジア	ミャンマー	マンピャササナイエッタ僧院付属小学校建設計画	2013
64	東アジア	ミャンマー	カレン州パアン市における職業訓練学校運営事業	2013
65	東アジア	ミャンマー	ヤンゴン地域における障がい者のための就労・就学促進事業(第3期)	2013
66	東アジア	ミャンマー	ミャンマー国民の人材能力向上のための民主主義教育の普及	2013
67	東アジア	ミャンマー	ヤンゴン及びバゴー地域における読書推進・図書館改善事業	2014
68	東アジア	ミャンマー	カレン州パアン市における職業訓練学校運営事業	2014
69	東アジア	モンゴル	子どもに優しい幼稚園推進プロジェクト	2011
70	東アジア	モンゴル	子どもにやさしい幼稚園推進プロジェクト(フェーズ2)	2012
71	東アジア	モンゴル	子どもにやさしい幼稚園推進プロジェクト(フェーズ3)	2013
72	東アジア	モンゴル	中等理科教育の質の向上プロジェクト(第3期)	2013

No.	対象地域	対象国	プロジェクト名	実施年度
73	東アジア	モンゴル	新入生の「学びの基礎力」育成に向けた学校体制強化プロジェクト	2014
74	東アジア	ラオス	ラオス障害者就労支援事業	2011
75	東アジア	ラオス	女性・青少年の収入向上のための職業訓練プロジェクト(第2年次)	2011
76	東アジア	ラオス	フワン県における生活植林等を通じた生計向上プロジェクト(第2期)	2011
77	東アジア	ラオス	障害者のためのバリアフリー環境促進及び就労支援事業	2011
78	東アジア	ラオス	ラオス障害者就労支援事業	2012
79	東アジア	ラオス	ラオス障害者就労支援事業	2013
80	東アジア	ラオス	女性・青少年の収入向上のための職業訓練プロジェクト(第3年次)	2013
81	東アジア	ラオス	中等学校の図書館整備事業	2014
82	南アジア	インド	労働組合主導による労働環境改善事業	2013
83	南アジア	インド	ビハール州における村落開発事業(第2期)	2013
84	南アジア	インド	ビハール州における村落開発事業(第3期)	2014
85	南アジア	スリランカ	トリンコマレ県における幼い子どものケア事業(第3期)	2011
86	南アジア	スリランカ	トリンコマレ県農民組合による市場アクセス向上支援事業	2013
87	南アジア	ネパール	カトマンズ盆地におけるレストラン児童労働の予防と削減プロジェクト(第2年次)	2012
88	南アジア	ネパール	カルパチョウク行政村におけるコミュニティ能力強化プロジェクト(フェーズ1)	2013
89	南アジア	パキスタン	マンセラ郡における教育環境整備・向上を通じた学校教育強化事業(第1期)	2011
90	南アジア	パキスタン	マンセラ郡における教育環境整備・向上を通じた学校教育強化事業(第2期)	2011
91	南アジア	パキスタン	マンセラ郡における教育環境整備・向上を通じた学校教育強化事業(第3期)	2012
92	南アジア	パキスタン	アーザード・ジャンムー・カシミール(AJK)地域における教育環境整備・向上を通じた学校教育強化事業	2014
93	南アジア	バングラデシュ	バングラデシュにおける家事使用人として働く少女支援プロジェクト(第2フェーズ)	2011
94	南アジア	バングラデシュ	チッタゴンにおける家事使用人として働く少女支援プロジェクト	2011
95	南アジア	バングラデシュ	ピロジプール県における女性のエンパワメント事業	2012
96	南アジア	バングラデシュ	ダッカ、チッタゴンにおける家事使用人として働く少女支援プロジェクト(第3年次)	2012
97	南アジア	バングラデシュ	ピロジプール県における女性のエンパワメント事業(2ヶ年)	2013
98	南アジア	バングラデシュ	ピロジプール県における女性のエンパワメント事業(2ヶ年)	2014

ジャパン・プラットフォームによる教育支援

No.	プログラム名	プロジェクト名	実施年度
1	アフガニスタン・パキスタン人道支援	アフガニスタン・ヘラート州における学校修復・識字訓練と農業支援事業	2011
2		初等教育改善事業	2011
3		アフガニスタン・遠隔農村地域におけるコミュニティ運営による初等教育プロジェクト2	2011
4		中央高原バミヤン州 教育復興支援事業2	2011
5		アフガニスタン・ヘラート州における教育環境整備、女性と農業支援事業	2011
6	スーダン南部人道支援	中央エクアトリア州における学校・コミュニティ水衛生改善事業	2011
7	ハイチ地震被災者支援	ポルトープランス市および近郊における視覚障害者ならびに子どもの生活・教育環境整備事業	2011
8		ポルトープランス市および周辺における教育施設再建ならび改善支援事業	2011
9		ポルトープランス市内および近郊における障害児学校及障害者施設の再建支援事業	2011
10		ポルトープランス市および周辺における教育環境改善支援	2011
11	東アフリカ干ばつ被災者支援	ケニア共和国内のダダブ難民キャンプにおける教育環境改善および北東州における干ばつ被災者への物資配布事業	2011
12	アフガニスタン・パキスタン人道支援	ハイバル・パフトゥンハー州における教育環境改善事業	2012
13		バミヤン州中央及びバカウラン郡における教育環境整備支援事業	2012
14		初等教育改善事業3	2012
15		アフガニスタン・遠隔農村地域におけるコミュニティ運営による初等教育プロジェクト3	2012
16		ハイバル・パフトゥンハー州ノウシェラ郡における教育環境改善事業	2012
17		パルワン県における学校環境設備及び衛生教育事業3	2012
18		バミヤン州4郡における教育環境整備事業	2012
19		アフガニスタン西部における教育環境整備、女性のエンパワメントと農業支援事業	2012
20	アフガニスタン人道支援事業(複数年第3年度)中央高地バミヤン州教育復興支援事業3	2012	
21	ハイチ地震被災者支援	ポルトープランス市及び近郊の社会福祉施設・教育施設の再建及び同施設の教職員能力向上事業	2012
22	南スーダン人道支援	アッパーナイル州における帰還民、社会的弱者および受け入れ先コミュニティ支援事業	2012
23	シリア紛争人道支援	ヨルダン・ザアタ難民キャンプにおける情操教育提供による公式教育の補完・補充事業	2012
24	アフリカの角被災者支援	水環境改善と減災活動を通じた地域コミュニティの災害適応力向上事業	2012
25	アフガニスタン・パキスタン人道支援	ハイバル・パフトゥンハー州ノウシェラ郡における教育・衛生改善事業	2013
26		アフガニスタン・遠隔農村地域におけるコミュニティ運営による初等教育プロジェクト4	2013
27		パルワン県における学校環境整備及び衛生教育事業4	2013
28		初等教育改善事業4	2013
29		アフガニスタン・カブール周辺国内避難民支援プロジェクト	2013
30		アフガニスタン西部における教育環境整備、女性のエンパワメントと農業支援事業(2年次)	2013
31		中央高地バミヤン州教育復興支援事業4	2013
32		バミヤン州ワラス郡における教育環境整備事業	2013
33	シリア紛争人道支援(緊急)	脆弱層のシリア避難民支援と受け入れコミュニティの強化(レバノン)	2013
34		ザルカ県におけるシリア難民とヨルダン人貧困層に対する物資供与とメンタルヘルス・サポート事業	2013
35		ヨルダンのシリア難民に対する水衛生環境及び学習環境改善事業	2013
36		パレスチナ難民キャンプでのシリア難民の教育保健支援(レバノン)	2013
37		レバノンにおけるシリア難民青少年支援事業	2013

No.	プログラム名	プロジェクト名	実施年度
38		イラク国クルド自治区アルビル市のシリア難民児童への教育支援	2013
39	シリア紛争人道支援(緊急)	ヨルダンにおけるシリア難民青少年の進級支援及び学校教育強化事業	2013
40		トルコ南東部シャルウルファ県におけるシリア難民支援事業	2013
41		ヨルダン・サアティ難民キャンプにおける学校教育の補完・補充事業(第2期)	2013
42	ミャンマー少数民族帰還民支援 複数年1期	カレン州における紛争の影響を受けた子どもたちのための子どもの保護事業(第1期)	2013
43		帰還準備促進のためのコミュニティ図書館サービス事業	2013
44		ミャンマー-カレン州における教育支援事業	2013
45	ミャンマー-南東部水害被災者支援	ミャンマー-水害被災者支援事業第2期	2013
46	東南アジア水害被災者支援(2013)	カンボジアバットバン州における洪水被災地域の緊急支援事業	2013
47		レイテ島およびサマル島における台風被災支援地域の子ども・青少年の保護及び教育支援事業	2013
48	南スーダン人道支援2期	アッパ-ナイル州における帰還民、社会的弱者および受け入れ先コミュニティ支援事業	2013
49	アフガニスタン・パキスタン人道支援	パルワン県における学校環境整備及び衛生教育事業5	2014
50		アフガニスタン西部における教育環境整備、女性のエンパワーメントと農業支援事業(3年次)	2014
51		初等教育改善事業5	2014
52		ハイバル・パフクワン州ノウシェラ郡における教育・衛生環境および自立性向上事業	2014
53		ナガハル州ベスト地区の女子高における就学率向上に向けた教育の質とコミュニティ意識向上事業	2014
54		イラク国クルド人自治区アルビル市のシリア難民児童への情操教育支援	2014
55	シリア紛争人道支援	シリアにおける子どもの保護事業	2014
56		シリア難民およびヨルダン人の子どもたちへの教育支援事業	2014
57		シリア難民およびヨルダン人の子どもたちへの教育支援事業2	2014
58		イラク共和国アルビル県のキャンプ外難民児童に対する教育支援 フェーズⅢ	2014
59	イラク・シリア難民・国内避難民支援	ヨルダンにおけるシリア難民およびヨルダン人への緊急教育支援および受け入れ国に対する学校教育強化事業	2014
60		シリアにおける子どもの保護事業(3期)	2014
61		カレン州における紛争の影響を受けた子どもたちのための子どもの保護事業2	2014
62		カレン州における教育環境整備事業	2014
63	ミャンマー少数民族帰還民支援	カレン州における紛争の影響を受けた子どもたちのための子どもの保護事業(第2期)	2014
64		ミャンマー・カレン州における教育支援事業 第2期	2014
65		帰還準備促進のためのコミュニティ図書館サービス事業2	2014
66	パレスチナ・ガザ人道支援2014	人道危機の影響を受けたガザ地区の子どもたちの保護・教育支援ニーズ調査事業	2014
67	東南アジア水害被災者支援 2013	台風30号で被災したフィリピン国レイテ島タバンゴ町の小学校復興事業	2014
68		レイテ島タクロバンおよびパロにおける家屋修繕資材供与および教育再開支援事業	2014
69	南スーダン緊急支援2014	エチオピア南スーダン難民キャンプでの緊急時における教育事業2	2014
70		エチオピア南スーダン難民キャンプでの緊急時における教育・子供の保護事業	2014

1. 責任国における教育開発の位置づけ

1-1 責任国の開発計画全体（PRSP 等も含む）における基礎教育分野（初等教育及び前期中等教育）の優先度を、「4＝非常に高い」から「1＝どちらとも言えない」の4段階で示すと、どのレベルでしょうか。（レベル分けの明確な基準はありませんが、ご判断の目安として例えば責任国の国家開発計画に「教育」が最重要課題の1つとして掲げられている、あるいは、教育セクタープログラムが策定されている等の状況においては、「非常に高い」と判断できるかと考えます。以降の同様の質問も、この目安を参考に判断くださいますようお願い致します。）

4＝非常に高い 3＝高い 2＝やや高い 1＝どちらとも言えない

1-2 責任国における教育分野の開発ニーズのうち、基礎教育分野の優先度を、「4＝非常に高い」から「1＝どちらとも言えない」の4段階で示すと、どのレベルでしょうか。

4＝非常に高い 3＝高い 2＝やや高い 1＝どちらとも言えない

1-3 責任国における教育分野の開発ニーズのうち、ポスト基礎教育分野（後期中等教育及び高等教育）の優先度を、「4＝非常に高い」から「1＝どちらとも言えない」の4段階で示すと、どのレベルでしょうか。

4＝非常に高い 3＝高い 2＝やや高い 1＝どちらとも言えない

1-4 責任国のドナー協調において、基礎教育分野の優先度はどのように位置づけられていますか。

4＝非常に高い 3＝高い 2＝やや高い 1＝どちらとも言えない

1-5 責任国のドナー協調において、ポスト基礎教育分野の優先度はどのように位置づけられていますか。

4＝非常に高い 3＝高い 2＝やや高い 1＝どちらとも言えない

1-6 責任国の教育政策では、教育分野の中で、どのサブセクターが優先されていますか。
(複数回答可)

- 就学前教育
- 初等教育
- 前期中等教育
- 後期中等教育
- 技術教育／職業訓練
- 高等教育
- 成人ノンフォーマル教育

- 識字教育
- その他 ()

1-7 責任国の教育政策では、基礎教育分野改善のために、どのアプローチが優先されていますか。(複数回答可)

- 基礎教育の量的拡大
- 基礎教育の質的向上
- 基礎教育の男女間格差是正
- 基礎教育の男女間格差以外の格差是正 (都市農村格差・民族格差等)
- 教育のマネジメント改善
- 教育財政の強化
- 災害や紛争後の国づくりにおける教育支援
- その他 ()

1-8 責任国では、基礎教育開発において、どの援助形態が求められていますか。(複数回答可)

- 技術協力
- 無償資金協力
- 有償資金協力
- 財政支援
- NGO を通じた支援
- その他 ()

1-9 責任国では、ポスト基礎教育開発において、どの援助形態が求められていますか。(複数回答可)

- 技術協力
- 長期研修 (留学を含む)
- 無償資金協力
- 有償資金協力
- 財政支援
- NGO を通じた支援
- その他 ()

2. 責任国における日本の教育協力について

2-1 責任国に対する日本の援助政策における基礎教育分野の優先度を、「4＝非常に高い」から「1＝どちらとも言えない」の4段階で示すと、どのレベルでしょうか。

- 4＝非常に高い 3＝高い 2＝やや高い 1＝どちらとも言えない

2-2 責任国に対する日本の援助政策におけるポスト基礎教育分野の優先度を、「4＝非常に高い」から「1＝どちらとも言えない」の4段階で示すと、どのレベルでしょうか。

4 =非常に高い 3 =高い 2 =やや高い 1 =どちらとも言えない

2-3 日本は、責任国に対する教育協力において、どのサブセクターを優先していますか。

(複数回答可)

- 就学前教育
- 初等教育
- 前期中等教育
- 後期中等教育
- 技術教育／職業訓練
- 高等教育
- 成人ノンフォーマル教育
- 識字教育
- その他 ()

2-4 日本は、責任国に対する基礎教育援助において、どのアプローチを優先していますか。

(複数回答可)

- 基礎教育の量的拡大
- 基礎教育の質的向上
- 基礎教育の男女間格差是正
- 基礎教育の男女間格差以外の格差是正 (都市農村格差・民族格差等)
- 教育のマネジメント改善
- 教育財政の強化
- 災害や紛争後の国づくりにおける教育支援
- その他 ()

2-5 責任国に対する日本の基礎教育分野への援助において、どの援助形態が、日本によって優先されていますか。(複数回答可)

- 技術協力プロジェクト
- 無償資金協力
- 有償資金協力
- 草の根技術協力
- 草の根無償資金協力
- 青年海外協力隊派遣
- NGO を通じた支援
- その他 ()

2-6 責任国に対する日本のポスト基礎教育分野への援助において、どの援助形態が、日本によって優先されていますか。(複数回答可)

- 技術協力プロジェクト
- 長期研修 (留学を含む)

- 無償資金協力
- 有償資金協力
- 草の根技術協力
- 草の根無償資金協力
- 青年海外協力隊派遣
- NGO を通じた支援
- その他 ()

3. 責任国の教育開発ニーズと日本の教育協力について

3-1 上記質問の 1-6 と 2-3 を比較して、教育開発の優先サブセクターについて、責任国と日本の間で、何らかの差異はありますか。

- ある ない

→「ある」とお答えの場合、差異がある理由は、どのようにお考えですか。

3-2 上記質問の 1-7 と 2-4 を比較して、基礎教育開発の優先アプローチについて、責任国と日本の間で、何らかの差異はありますか。

- ある ない

→「ある」とお答えの場合、差異がある理由は、どのようにお考えですか。

3-3 上記質問の 1-8 と 2-5 を比較して、基礎教育開発の援助形態について、責任国のニーズと日本による援助事業の間で、何らかの差異はありますか。

- ある ない

→「ある」とお答えの場合、差異がある理由は、どのようにお考えですか。また、差異をなくすため、何か工夫をされていますか。

→「ない」とお答えの場合、差異をなくすために行ってきた工夫があれば記述して下さい。

3-4 上記質問の 1-9 と 2-6 を比較して、ポスト基礎教育開発の援助形態について、責任国のニーズと日本による援助事業の間で、何らかの差異はありますか。

- ある ない

→「ある」とお答えの場合、差異がある理由は、どのようにお考えですか。また、差異をなくすため、何か工夫をされていますか。

→「ない」とお答えの場合、差異をなくすために行ってきた工夫があれば記述して下さい。

3-5 貴公館が日本の基礎教育援助案件を形成または実施する際に、どのような困難がありますか。

4. 基礎教育分野におけるドナー協調について

4-1 責任国の基礎教育分野において、日本は、国際機関や他ドナーとの連携・協調を、推進していますか。

推進している 推進していない 不明

→「推進している」場合、どのような形で推進されているか、具体的に記述してください。

→「推進していない」場合、以下の、どのような点が要因と考えられますか（複数回答可）。

他ドナーによるドナー協調が進んでおり、日本がリーダーシップをとりにくい。

基礎教育分野では具体的な援助事業は行っておらず、ドナー調整会議への参加などをのぞくと、ドナー連携を、具体的かつ積極的に実施する機会はない。

直接財政支援が中心となっているため、日本の現行のスキームでは連携は難しい。

他ドナーはそれぞれ独自の政策を持っており、日本のイニシアティブに基づく連携を呼びかけても、実際の連携には結びつかない。

日本の援助スキームと他ドナーの援助スキームが異なるため、連携がとりにくい。

その他（ ）

4-2 日本が基礎教育分野において他ドナーとの連携を目指すことについて、改善点やコメント等あれば記述してください。

4-3 責任国の基礎教育セクターはGPE（Global Partnership for Education）（以前のFTI（Fast Track Initiative））、2015年までの初等教育の完全普及達成に向けた国際的な援助の枠組）による支援にどのような対応をとっていますか。（本質問については、GPE対象国ではないため答えにくいという場合、ご回答いただかなくても結構です。）

現在GPE支援対象国である。

今後GPE支援を得るべく努力している。

GPEは認知されているが具体的な動きはない。

GPEは認知されていない。

4-4 責任国でのGPEに、貴公館は関わっていますか。関わっている場合には、どのように関わっていますか。具体的に記述してください。（本質問については、GPE対象国ではないため答えにくいという場合、ご回答いただかなくても結構です。）

4-5 責任国において、GPEをリードしているドナー（複数も可）はどの機関ですか。（本質問は、GPE対象国ではないため答えにくいという場合、ご回答いただかなくても

結構です。)

4-6 貴任国において、GPE をリードするためのドナーとしての要件は何だと思われますか。(本質問については、GPE 対象国ではないため答えにくいという場合、ご回答いただかなくても結構です。)

4-7 日本がGPE をリードするためには、どのような課題があると思われますか。(本質問については、GPE 対象国ではないため答えにくいという場合、ご回答いただかなくても結構です。)

4-8 貴任国において、基礎教育分野における新興ドナーは積極的な支援を行っていますか。

積極的に支援している 積極的な支援はみられない 不明

→「積極的に支援している」場合、どのドナーがどのような形で支援しているか、具体的に記述してください。

4-9 貴任国において、ポスト基礎教育分野における新興ドナーは積極的な支援を行っていますか。

積極的に支援している 積極的な支援はみられない 不明

→「積極的に支援している」場合、どのドナーがどのような形で支援しているか、具体的に記述してください。

5. 「日本の教育協力政策 2011-2015 (以下、本政策)」の位置づけについて

5-1 貴公館では、現在、本政策を、日本の教育協力の上位政策として位置づけていますか。

位置づけている 位置づけていない

→「位置づけている」とお答えの場合、どのような位置づけとして認識していますか。

在外公館及びODA タスクフォースによって、貴任国の教育分野の支援事業の案件形成や実施に具体的に反映すべき上位政策として、関係職員で共有している。

在外公館及びODA タスクフォースが、日本の教育援助の基本方針として、他ドナーや貴任国政府に普及すべき上位政策として、関係職員で共有している。

上位政策として位置づけているが、具体的に行動を起こす対象とはしていない。

その他 ()

→「位置づけていない」とお答えの場合、その理由は何でしょうか。

本政策の存在を認識していなかった。

本省レベルの教育援助政策であり、在外公館には直接的な影響がない。

国際社会へ向けて発信された日本政府のメッセージであり、政策として認識して

いない。

- 本政策の内容が現地のニーズと合致していない。
- 本政策の発表から年月も経っており、政策としての時代的妥当性を有していない。
- その他（ ）

評価の視点Ⅱ：「結果の有効性」

以下6は、「日本の教育協力政策 2011-2015（以下、本政策）」を中心とする日本の教育協力による成果の有効性、並びに日本の教育協力の方向性に関する質問です。

6. 本政策によるインパクト

6-1 本政策は、責任国に対する日本の教育協力に何らかの影響をもたらしましたか。

- 影響をもたらした
- 特に影響はなかった
- 不明

→「影響をもたらした」場合、プラスの影響としては、どのような影響が挙げられますか（複数回答可）。

- 責任国に対する日本の援助政策の中で、教育の優先度が高くなった。
- 責任国に対する教育分野への日本の援助額が増加した。
- 責任国に対する教育分野の日本の案件数が増加した。
- 責任国における日本の援助関係者の間で、教育援助に対する理解が高まった。
- 責任国において日本の教育援助に対する評価が高まった。
- 責任国においてドナー協調が積極的に行われるようになった。
- その他（ ）

→日本の教育協力による現地の教育開発に対する貢献について、何か特に本政策に関連した成果は見られますか。

6-2 本政策は、責任国において、他ドナーから、一般的に認識されていますか。

- 認識されている
- 認識されていない
- 不明

→「認識されている」場合、どのように認識されていますか（複数回答可）。

- 日本の教育協力政策として認知され、日本の教育協力重視の姿勢が理解された。
- 日本の教育協力政策としては認知されたが、彼らの理解を高めてはいない。
- 日本の教育協力政策であることは知られていたが、どのように評価されたかは不明。

- その他（ ）

→「認識されていない」場合、それはなぜでしょうか。

6-3 本政策は、責任国政府から、一般的に認識されていますか。

- 認識されている
- 認識されていない
- 不明

→「されている」場合、どのように認識されていますか（複数回答可）。

- 日本の教育協力政策として認知され、日本の教育協力重視の姿勢が理解された。

→この場合、なぜ困難な状況にあるかを記述してください。

その他 ()

7-2 本政策が施行された2011年以降の期間において、本政策が示す支援効果向上のための取組について、責任国における日本の教育協力で実践された程度を、以下の5段階でレーティングしてください。

(1) 現場重視の強みを生かした支援

5=非常に高い 4=高い 3=普通 2=低い 1=非常に低い

(2) 教育政策策定への参画と中長期的協力の推進

5=非常に高い 4=高い 3=普通 2=低い 1=非常に低い

(3) 国別ニーズに応じた援助リソースの継続的投入

5=非常に高い 4=高い 3=普通 2=低い 1=非常に低い

(4) 国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化

5=非常に高い 4=高い 3=普通 2=低い 1=非常に低い

(5) 他の開発セクターとの連携

5=非常に高い 4=高い 3=普通 2=低い 1=非常に低い

(6) 南南協力、三角協力の促進

5=非常に高い 4=高い 3=普通 2=低い 1=非常に低い

(7) 成果を重視したアプローチの強化

5=非常に高い 4=高い 3=普通 2=低い 1=非常に低い

(8) オールジャパン体制・連携の強化

5=非常に高い 4=高い 3=普通 2=低い 1=非常に低い

8. 本政策の改善点

8-1 日本の教育援助政策としての本政策には、いくつかの改善点も考えられます。以下のどの改善点が重要と考えますか。(複数回答可)

本政策では、より明確な目的、指標、スケジュールを示すべきである。

本政策実施に対して、責任部署(事務局)を設置し、その役割を明確にすべきである。

本政策に合わせて、追加的予算などが示されるべきである。

日本国内の援助関係者への周知を徹底すべきである。

日本政府のイニシアティブに賛同、参加してもらうため、国際機関、他ドナー、被援助国政府及びNGOに対する働きかけを行うべきである。

本政策の策定や実施に対して、日本国民への広報、参加推進を行うべきである。

本政策の進捗や成果を定期的に明らかにして、説明責任を果たすべきである。

特に改善の必要性は認められない。

その他 ()

8-2 貴公館において、教育分野以外の日本の協力政策やイニシアティブの中で、これまで、

特に、活用されたものはありますか。その協力政策またはイニシアティブを活用された理由はなんですか。

8-3 責任国で、イニシアティブを活用するために、改善点やコメントがあれば、ご記入ください。

9. 日本の国際社会での役割について

9-1 来年度、日本において TICAD や G7 サミットが開催されますが、これらの機会に、教育分野の国際協力において日本が主導・発信すべきことについて、どのようにお考えですか。

10. 具体的な情報提供のお願い（参考情報）

日本が本政策のもとで教育協力を行ったことで、責任国において日本との外交・経済・友好関係、または国際社会における日本の位置づけにポジティブな変化をもたらしたこと等ありましたら、具体的にご記述下さい。

最後に、このアンケートに関するご意見等ありましたら、ご自由にお書きください。

以上、ご協力ありがとうございました。

ユネスコ日本政府代表部に対するアンケート調査票

本アンケート調査の対象である「日本の教育協力政策 2011-2015」は、教育分野における国際的目標（EFA（Education for All）及びミレニアム開発目標）達成への貢献と人間の安全保障の実現を目指し、日本の包括的視点に立った教育協力方針を国際社会に表明した教育協力政策です。

本アンケート調査を通して、「日本の教育協力政策 2011-2015」を中心とする日本の教育協力が、途上国の基礎教育、ポスト基礎教育、そして平和と安全のための教育にどのように貢献したか、また、より貢献するためにはどのような課題解決が必要であるかについて、皆様からの情報を取り纏め、具体的な提言につなげていきたいと考えております。

つきましては、教育分野の開発協力の現状、その中で「日本の教育協力政策 2011-2015」の位置づけ等に関しまして以下の質問にご回答いただきますようよろしくお願い致します。

貴機関名 :
ご回答者氏名 :
ご担当/役職名 :

評価の視点 I : 「政策の妥当性」

以下は、「日本の教育協力政策 2011-2015（以下、本政策）」の政策としての妥当性に関する質問です。

1. 本政策の位置づけ

1-1 貴代表部では、現在、本政策を、日本の教育協力の上位政策として位置づけていますか。

位置づけている 位置づけていない

→「位置づけている」とお答えの場合、どのような位置づけとして認識していますか。（複数回答可）

- 日本の教育協力の基本方針として、国際機関、他ドナーや被援助国に普及すべき上位政策として、関係職員で共有している。
- 援助政策であるとともに、国際社会へ向けて発信された日本政府の教育協力政策であり、貴機関に対して広報活動を行う重要な対象に位置づけている。
- 上位政策として位置づけているが、具体的に行動を起こす対象とはしていない。
- その他（ ）

→「位置づけていない」とお答えの場合、その理由は何でしょうか。（複数回答可）

- 本政策の存在を認識していなかった。
- 二国間の基礎教育援助政策であり、多国間のイニシアティブとしては認識していない。
- 国際会議のためのイニシアティブであり、政策として認識していない。
- 本政策の発表から年月も経っており、政策としての時代的妥当性を有していない。
- その他（ ）

- 1-2 本政策では、他ドナーとの連携を基本概念としています。日本が基礎教育分野において他ドナーとの連携を目指すことについて、改善点やコメント等あれば記述してください。
- 1-3 日本が教育分野の国際教育協力をリードするドナーとなるには、どのような課題があると思われますか。
- 1-4 貴代表部は、GPE（Global Partnership for Education）（以前の FTI（Fast Track Initiative））の議論に関心を持っていますか。関心を持っているとすれば、それはどのようなものですか。具体的に記述してください。
- 1-5 日本が GPE のような国際的な支援の枠組みをリードするための課題は何だと思われますか。
- 1-6 日本が財政支援の枠組みをリードするための課題は何だと思われますか。

評価の視点Ⅱ：「結果の有効性」

以下は、「日本の教育協力政策 2011-2015（以下、本政策）」を中心とする日本の教育分野の協力による成果の有効性、並びに日本の教育分野の協力の方向性に関する質問です。

2. 本政策によるインパクト

2-1 本政策は、日本の教育協力に影響をもたらしたと考えますか。

- 影響をもたらした 特に影響はなかった 不明

→「影響をもたらした」場合、プラスの影響としては、どのような影響が挙げられますか（複数回答可）。

- 日本の援助政策の中で、教育の優先度が高くなった。
 教育分野への日本の援助額が増加した。
 教育分野の日本の案件数が増加した。
 日本の援助関係者の間で、教育援助に対する理解が高まった。
 日本の教育援助に対する評価が高まった。
 ドナー協調が積極的に行われるようになった。
 その他（ ）

→日本の教育分野の援助による貢献について、特に、本政策に関連した成果は見られますか。

評価の視点Ⅲ：「プロセスの適切性」

以下は、「日本の教育協力政策 2011-2015（以下、本政策）」策定と実施プロセスの適切性に関する質問です。

3. 本政策に対する対応

3-1 貴代表部では、本政策に対して、何か対応をされましたか。

対応した 対応していない 不明

→「した」とお答えの場合、どのような対応をされましたか（複数回答可）。

- 責任機関に対し、本政策及び本政策関連の日本の援助事業について説明を行った。
- 本政策に沿って、教育分野における責任機関との連携強化を具体的に協議した。
- 代表部内で、本政策に関する情報収集、フォローアップを行った。
- その他（ ）

→「していない」とお答えの場合、その理由をお答えください（複数回答可）。

- 本政策の存在を認識していなかった。
- 本政策ではなく、EFAやMDGsという国際的目標を重視して業務を行っている。
- 日本の教育協力政策やイニシアティブを積極的に推進することは困難な状況にある。

→この場合、なぜ困難な状況にあるかを記述してください。

3-2 上記本政策への対応に関連して、対応のポイントや事例を、具体的に記述してください。

- (1) 責任機関への説明
- (2) 連携強化に関する協議
- (3) 本政策に関する情報収集、モニタリング
- (4) その他

3-3 本政策広報に関連して、特筆すべき事例があれば、記述願います。

4. 本政策の改善点

4-1 日本の教育援助政策としての本政策には、いくつかの改善点も考えられます。以下のどの改善点が重要と考えますか。（複数回答可）

- 本政策では、より明確な目的、指標、スケジュールを示すべきである。
- 本政策実施に対して、責任部署（事務局）を設置し、その役割を明確にすべきである。

添付資料6 二次評価票

日本の教育協力政策(2011-2015) 2次評価票 v, 3

作成者名・ID		作成年月日
案件名・ID		

※記入方法

① 薄緑の「観点」の部分でドロップダウン・リストから選択【4択】

基準	4 : 大いに 関連する
	3 : かなり 関連する
	2 : あまり 関連しない
	1 : ほとんど 関連しない

I 教育分野における支援の基本理念との関係

	自助努力支援と持続可能な開発
観点	プロジェクトは標記理念にどの程度関連して(基づき)、形成・実施されたか。
	疎外された人々に届く支援
観点	プロジェクトは標記理念にどの程度関連して(基づき)、形成・実施されたか。
	文化の多様性の尊重と相互理解の増進
観点	プロジェクトは標記理念にどの程度関連して(基づき)、形成・実施されたか。

II 重点分野

1 すべての人に質の高い教育を

	School for All: 質の高い教育
観点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して(重点分野を含んで)、形成・実施されたか。
	School for All: 安全な学習環境
視点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して(重点分野を含んで)、形成・実施されたか。
	School for All: 学校運営改善
視点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して(重点分野を含んで)、形成・実施されたか。
	School for All: 地域に開かれた教育
観点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して(重点分野を含んで)、形成・実施されたか。
	School for All: インクルーシブ教育
観点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して(重点分野を含んで)、形成・実施されたか。
	ファスト・トラック・イニシアティブ (FTI : GPE) 支援強化
観点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して(重点分野を含んで)、形成・実施されたか。

2 知識基盤社会に対応する教育

	拠点となる職業訓練校の強化
観点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して(重点分野を含んで)、形成・実施されたか。
	高等教育ネットワーク促進
観点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して(重点分野を含んで)、形成・実施されたか。
	留学生の受入・交流の促進
観点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して(重点分野を含んで)、形成・実施されたか。

3 平和と安全のための教育	
	復旧支援を通じ、安全で必要な情報や支援を受けられる教育環境の提供、心理的社会的インパクトを緩和する支援
観点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して（重点分野を含んで）、形成・実施されたか。
	除隊兵士や国内避難民などニーズの高いグループに対して、社会復帰や生計の向上につながる職業訓練及び基礎技能訓練を支援
観点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して（重点分野を含んで）、形成・実施されたか。
	紛争の予防的役割をはたすため、識字教育支援、教師能力強化を支援
観点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して（重点分野を含んで）、形成・実施されたか。
	人々やコミュニティが生存・生活する上で、晒される脅威から自らを守るためのエンパワーメント促進を支援
観点	プロジェクトは標記重点分野にどの程度関連して（重点分野を含んで）、形成・実施されたか。

Ⅲ 支援向上のための取り組み

	現場重視の強みを生かした支援
観点	プロジェクトは標記支援効果向上のための取り組みにどの程度関連して（取り組みを取り入れて）、形成・実施されたか。
	教育政策策定への参画と中長期的協力の推進
観点	プロジェクトは標記支援効果向上のための取り組みにどの程度関連して（取り組みを取り入れて）、形成・実施されたか。
	国別ニーズに応じた援助リソースの戦略的投入
観点	プロジェクトは標記支援効果向上のための取り組みにどの程度関連して（取り組みを取り入れて）、形成・実施されたか。
	国際社会の多様な関係者とのパートナーシップの強化
観点	プロジェクトは標記支援効果向上のための取り組みにどの程度関連して（取り組みを取り入れて）、形成・実施されたか。
	他の開発セクターとの連携
観点	プロジェクトは標記支援効果向上のための取り組みにどの程度関連して（取り組みを取り入れて）、形成・実施されたか。
	南南協力、三角協力の促進
観点	プロジェクトは標記支援効果向上のための取り組みにどの程度関連して（取り組みを取り入れて）、形成・実施されたか。
	成果を重視したアプローチの強化
観点	プロジェクトは標記支援効果向上のための取り組みにどの程度関連して（取り組みを取り入れて）、形成・実施されたか。
	オールジャパン体制・連携の強化
観点	プロジェクトは標記支援効果向上のための取り組みにどの程度関連して（取り組みを取り入れて）、形成・実施されたか。
	ジェンダーの視点の強化
観点	プロジェクトは標記支援効果向上のための取り組みにどの程度関連して（取り組みを取り入れて）、形成・実施されたか。

Ⅳ 報告書から読み取れるプロジェクトの評価（5項目評価）

以下の評価5項目に影響を与えそうな外部条件（政変、治安の急激な変化等）があればコメントに記入する

※記入方法

① 薄緑 橙 の「視点」「評点」の部分をドロップダウン・リストから選択（4択）

基準	4：ほとんど／大いに	十分／高い／達成されている
	3：かなり／概ね	十分／高い／達成されている
	2：やや／あまり	不十分／低い／達成されていない
	1：ほとんど	不十分／低い／達成されていない
	*	判断不能

② コメント欄には、重要点や特筆されるべき点を記入（良い事例を含む）

③ 総合評点は各視点の単純平均ではなく、焦点を当てるべき視点の評価を総合する。

1 妥当性（プロジェクト実施の正当性・必要性）		
	【正当性】 プロジェクト実施の正当性はあるか	
視点	日本の援助政策、JICAの国別事業実施計画、ODAで実施する妥当性はあるか。	
	【優先度】 プロジェクト実施の優先度はあるか	
視点	相手国の開発政策との整合性はあるか。タイミングは良いか。当該国・分野に対する協力として、本事業実施の高い優先度があるか。	
	【必要性】 プロジェクト実施の必要性はあるか	
視点	ターゲットグループ、対象地域、社会のニーズに合致しているか。今もそのニーズ（終了時点でのプロジェクトの妥当性）は存在しているか。これらのニーズについては、その優先度も含めて論拠に基づいて把握しているか。	
	【手段としての適切性】 支援内容・プロジェクトの設計は正しかったか	
視点	プロジェクトは、設定した開発課題の解決（上位目標）に向けて効果を上げるアプローチとして適切か。対象地域やターゲットグループの選定は適正か。日本の技術の優位性はあるか。より高いレベルのアウトカムの発現に向け、他ドナーや相手国による関連事業との連携を計画・実施しているか。支援内容は適切か。	
総合 評価 点	コ メ ン ト	
2 有効性（プロジェクトの目標達成）		
	【プロジェクト目標の達成度】 プロジェクト目標は達成されているか	
視点	プロジェクト目標は達成されたか（明確な根拠があり達成される見込みも含む）。	
	【プロジェクト目標達成に係わる因果関係の論理性】 プロジェクト目標達成に至るまでの因果関係は強い	
視点	プロジェクト目標の達成は、アウトプットの結果もたらされたか（もたらされるか）。アウトプットからプロジェクト目標に至るまでの外部条件は適切に認識されていたか。有効性を阻害したり、有効性に貢献した特別な要因は存在したか。	
総合 評価 点	コ メ ン ト	
3 効率性（プロジェクトの効率性）		
	【投入費用の明確化】 プロジェクトに投入された費用を明確に把握しているか	
視点	機材購入、専門家費用など投入にかかる単位コストを明確に把握しているか。	
	【費用対効果】 より安価な費用でより多くの効果を達成するよう工夫がなされていたか。	
視点	より安価な費用でより多くの効果を達成するよう工夫が記述されているか。	
	【実施プロセスの適切性】 実施プロセスは適切だったか	
視点	投入はタイミング良く実施されたか。投入の規模や質は適切だったか。	
総合 評価 点	コ メ ン ト	

4 インパクト（プロジェクト目標の達成により予期された／予期されなかった効果）		
		【予期されたインパクトの達成度】 プロジェクト目標達成により計画した効果は達成されたか
視点		プロジェクト目標の達成により計画した効果（上位目標）は達成されているか、または明確な根拠があり達成される見込みがあるかどうか。プロジェクトにより目指した課題解決に進展をもたらしているか。
		【インパクトに係わる因果関係の論理性】 プロジェクト目標達成により予想される効果に至るまでの因果関係は強いのか
視点		生じたインパクトは、プロジェクト目標達成の結果もたらされたものか。予想された効果を促進したり、阻害したりする特別な要因が存在したか（外部条件を含む）。
		【予期しなかったプラス・マイナスのインパクトの程度】 予期しなかったプラス・マイナスの影響はあるか
視点		政策への影響はあるか。対象社会、プロジェクト実施機関内部、受益者などへの経済的影響はあるか。組織や関連規制・法制度整備への影響はあるか。ジェンダー平等、人権、貧富格差、平和と戦争などへの影響はあるか。環境保護への影響はあるか。予期しなかったプラス・マイナスの影響をもたらした特別な要因はあるか。予期しないプラスのインパクトが多岐にわたる場合は5点、1つか2つの場合は4点、予期しないマイナスのインパクトが多岐にわたる場合は1点、1つか2つの場合は2点、予期しないインパクトが何もない場合は3点と評価する。
総合 評価 点	コ メ ン ト	
5 協力終了後の持続性		
		【持続性確保のための仕組みの組み込み】 持続可能性を確保する為の仕組みをプロジェクトに組み込んでいたか
視点		持続性を確保するための工夫・仕組み（実施機関のマネジメント力、上位機関からの政策的支援、実施機関の活動への需要、財政基盤の確保など）をプロジェクトの中で考慮していたか。
		【持続性の程度】 プロジェクトが目指していた効果は援助終了後も持続しているか（持続するか）
視点		プロジェクト目標、上位目標などのプロジェクトがめざしていた効果は、援助終了後も持続しているか（持続するか）。
		【持続性を保証する環境の整備度（政策・組織）】 持続性が保たれる政策や組織力があるか
視点		協力終了後も効果をあげていくための活動を行ううえで、政策における活動の位置づけや実施機関の組織体制は安定しているか。
		【持続性を保証する環境の整備度（技術）】 持続性が保たれる技術力があるか
視点		プロジェクトで獲得された技術や能力が維持・拡大されているか。資機材は適切に維持・管理されているか。
		【持続性を保証する環境の整備度（財政）】 持続性が保たれる財政力があるか
視点		経常経費を含む予算の確保は行われているか。予算確保のための対策は十分か。
総合 評価 点	コ メ ン ト	
6 上記5項目評価を総合的に判断した評価点（各評価項目の重み付けは自由に解釈）		
総合 評価 点	コ メ ン ト	

7 外交の視点	
	【わが国のプレゼンス】
視点	わが国のプレゼンスを示すことが出来たか。（ニュース、記事などで確認できるか）
	【被援助国との友好関係】
視点	被援助国との友好関係を促進したか。（交流など具体的な行為で示せるか）

V 提言・教訓の内容	
1 提言（各視点について数を記入）	
	プロジェクトの技術的改善について
視点	プロジェクト内での各種改善について提言している。
	プロジェクトを取り巻く当該国の環境（政策、制度・人材など）の改善について
視点	プロジェクトの内容と関連する当該国の政策、制度、人材などとの関係、これら環境の改善について提言している。
	プロジェクトに関するわが国の支援体制の改善について
視点	プロジェクトと関連する我が国の支援体制、他プロジェクトとの連携改善などについて提言している。
	その他の改善についての提言
視点	上記以外の改善に関して提言している。
特徴的な	・次期政策の基本理念、重点分野、支援向上の取組につながるような提言があれば簡単に箇条書き
2 教訓（各視点について数を記入）	
	プロジェクトの技術的内容について
視点	プロジェクト内での各種実践から教訓を得ている。
	プロジェクトを取り巻く当該国の環境（政策、制度・人材など）について
視点	プロジェクトの内容と関連する当該国の政策、制度、人材などとの関係、これら環境から教訓を得ている。
	プロジェクトに関するわが国の支援体制について
視点	プロジェクトと関連する我が国の支援体制、他プロジェクトとの連携などから教訓を得ている。
	その他についての教訓
視点	上記以外の実践、連携から教訓を得ている。
特徴的な教	・次期政策の基本理念、重点分野、支援向上の取組につながるような教訓があれば簡単に箇条書き

VI 提言・教訓の要約添付

--

VII その他コメント《自由記述欄》

--

添付資料 7 現地調査写真集



無償資金協力「ダカール州及びティエス州小中学校建設計画」で建設された小学校



無償資金協力「ダカール州及びティエス州小中学校建設計画」で建設された小学校校長、学校運営委員会・教員・青年グループ・PTA 代表インタビュー



技術協力プロジェクト「理数科教育改善プロジェクト・フェーズ2」のアクション・リサーチ校（小学校）校長、教員インタビュー



無償資金協力「カオラック州中学校建設計画」で建設された中学校





セネガル日本職業訓練センター（CFPT）



ゴレ島にある女子校「マリアマ・バ中高等学校」



草の根無償資金協力「マリアマ・バ中高等学校改修計画」で改修中の調理室

添付資料 8 参考文献リスト

【日本の政策文書, 資料】

- 外務省 (2015) 「開発協力大綱」
- 外務省 (2015) 「世界における女子教育を推進するための日本と米国の協力」
- 外務省 (2015) 「仙台防災協カイニシアティブ」
- 外務省 (2013) 「女性関連施策の今後の進め方 (「女性が輝く社会」の実現に向けて)」
- 外務省 (2013) 「TICAD V 横浜行動計画 2013-2017」
- 外務省 (2010) 「日本の教育協力政策 2011-2015」
- JICA (2010) 「JICA の教育分野の協力 - 現在と未来 - 」
- 外務省 (2009) 「テロの脅威に対処するための新戦略」
- 外務省 (2008) 「TICAD IV 横浜行動計画」
- 文部科学省, 外務省, 法務省, 厚生労働省, 経済産業省, 国土交通省 (2008) 「留学生 30 万人計画」 骨子
- 外務省 (2005) 「ジェンダーと開発 (GAD) イニシアティブ」
- 外務省 (2005) 「政府開発援助に関する中期政策」
- 外務省 (2003) 「政府開発援助 (ODA) 大綱」

【JICA 報告書】

- JICA (2015) 「ザンビア共和国授業実践能力強化プロジェクト終了時評価調査報告書 (案)」
- JICA (2015) 「人材育成支援無償 (JDS) の成果に関する要因分析」
- JICA (2015) 「セネガル共和国教育環境改善プロジェクトフェーズ 2 終了時評価調査報告書 (案)」
- JICA (2015) 「セネガル共和国理数科教育改善プロジェクトフェーズ 2 終了時評価調査報告書 (案)」
- JICA (2015) 「中部ベトナムにおける学校防災教育の能力向上支援プロジェクト業務完了報告書」
- JICA (2015) 「中部ベトナムにおける学校防災教育の能力向上支援プロジェクト終了時評価報告書」
- JICA (2015) 「東ティモール国立大学工学部能力向上プロジェクト和文評価報告書案」
- JICA (2015) 「みんなでみんなの学校だより vol.10」
- JICA (2014) 「インドネシア共和国スラバヤ工科大学情報技術高等人材育成計画 (PREDICT-ITS) フェーズ 2 終了時評価調査報告書」
- JICA (2014) 「エジプト・アラブ共和国エジプト日本科学技術大学 (E-JUST) 設立プロジェクト終了時評価調査報告書 (案)」
- JICA (2014) 「カンボジア共和国カンボジア工科大学教育能力向上プロジェクト中間レビュー調査報告書」
- JICA (2014) 「開発効果の持続性確保のための途上国政府による公共財政管理に向けての

考察」

JICA, システム科学コンサルタンツ株式会社 (2014) 「テーマ別評価「開発効果の持続性確保のための途上国政府による公共財政管理に向けての考察」報告書」

JICA (2014) 「ケニア共和国理数科教育強化計画プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2014) 「ニジェール共和国中等理数科教育強化計画プロジェクト (SMASSE) フェーズ2 終了時評価調査報告書 (案)」

JICA (2014) 「パキスタン・イスラム共和国ノンフォーマル教育推進プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2014) 「ボリビア多民族国家教師教育教材改訂プロジェクト終了時評価要約表」

JICA (2014) 「マリ共和国サヘル地域における基礎教育向上事業終了時評価表」

JICA (2014) 「マリ共和国サヘル地域における基礎教育向上事業完了報告書」

JICA (2014) 「南スーダン共和国南部スーダン理数科教育強化プロジェクト終了時評価調査報告書 (案)」

JICA (2014) 「ラオス人民民主共和国理数科現職教員研修改善プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2013) 「インドネシア共和国前期中等教育の質の向上プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2013) 「ウガンダ共和国中等理数科強化全国展開プロジェクト終了時評価表」

JICA (2013) 「エクアドル共和国実践的手法による訓練コースの開発と運営管理プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2013) 「グアテマラ共和国算数指導力向上プロジェクト・フェーズII 終了時評価調査報告書」

JICA (2013) 「コンゴ民主共和国国立職業訓練校指導員能力強化プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2013) 「スーダン共和国北部スーダン職業訓練強化プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2013) 「ナイジェリア連邦共和国初等理数科教育強化プロジェクトフェーズ2 終了時評価調査報告書 (案)」

JICA (2013) 「パキスタン・イスラム共和国技術教育改善プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2013) 「ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト終了時評価報告書」

JICA (2013) 「ブータン職業訓練校の質的強化プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2013) 「ブルキナファソ国学校運営委員会 (COGES) 支援プロジェクト終了時評価調査報告書 (案)」

JICA (2013) 「ボリビア多民族国特別支援教育教員養成プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2013) 「ミャンマー連邦共和国児童中心型教育強化プロジェクトフェーズII 終了時評価調査報告書」

JICA (2013)「モンゴル国子ども達の発達を支援する指導法改善プロジェクト(フェーズ2) 終了時評価調査報告書」

JICA (2013)「ルワンダ共和国障害を持つ元戦闘員と障害者の社会復帰のための技能訓練及び就労支援プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2012)「ASEAN10 カ国アセアン工学系高等教育ネットワークプロジェクト・フェーズ2 終了時評価調査報告書」

JICA (2012)「アジア太平洋障害者センタープロジェクト(フェーズ2) 終了時評価報告書」

JICA (2012)「ウガンダ共和国中等理数科強化全国展開プロジェクト事業完了報告書」

JICA (2012)「エチオピア連邦民主共和国住民参加型初等教育改善プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2012)「ガーナ共和国現職教員研修運営管理能力強化プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2012)「カンボジア王国理科教育改善計画プロジェクト(フェーズ2) 終了時評価調査報告書」

JICA (2012)「ケニア共和国アフリカ人造り拠点プロジェクト(フェーズ3) 終了時評価調査報告書」

JICA (2012)「ケニア共和国北東州ガリッサ県の女子高中生中退率を減少させるためのガイダンス&カウンセリング部門の能力向上計画終了時評価表」

JICA (2012)「ケニア共和国北東州ガリッサ県の女子高中生中退率を減少させるためのガイダンス&カウンセリング部門の能力向上計画モニタリングシート及び業務完了報告書」

JICA (2012)「ネパール住民参加型学校運営を中心とした教育の質改善事業業務完了報告書」

JICA (2012)「ネパール住民参加型学校運営を中心とした教育の質改善事業終了時評価報告書」

JICA (2012)「パキスタン・イスラム共和国生徒中心・探求型の理科教育促進プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2012)「ベトナム国ハノイ工科大学 ITSS 教育能力強化プロジェクトフェーズ2 終了時評価調査報告書」

JICA (2012)「マラウイ共和国中等理数科現職教員再訓練プロジェクトフェーズ2 終了時評価調査報告書」

JICA (2012)「ルワンダ共和国トゥンバ高等技術専門学校強化支援プロジェクト終了時評価調査報告書(案)」

JICA (2011)「インドネシア共和国ハサヌディン大学工学部強化計画プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2011)「エクアドル共和国社会的弱者のための職業訓練強化プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2011)「ガーナ共和国技術教育制度化支援プロジェクト終了時評価調査報告書」

JICA (2011)「マリ共和国学校運営委員会支援プロジェクト終了時評価調査報告書」
 JICA (2011)「ラオス人民民主共和国「南部3県におけるコミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクト終了時評価調査報告書」
 JICA (2011)「エルサルバドル共和国 MEGATEC ラウニオン校指導力向上プロジェクト終了時評価調査報告書」
 JICA (2010)「ニカラグア共和国初等教育算数指導力向上プロジェクト終了時評価調査報告書」
 JICA (2010)「ネパール連邦民主共和国小学校運営改善支援プロジェクト終了時評価調査報告書」
 JICA (2010)「ホンジュラス共和国算数指導力向上プロジェクトフェーズⅡ終了時評価調査報告書」
 JICA (2012)「ラオス公共図書館を通じた読書推進活動業務完了報告書」
 JICA (2012)「ラオス公共図書館を通じた読書推進活動終了時評価表」
 JICA (2011)「ルワンダ共和国中等理数科教育強化プロジェクト終了時評価調査報告書」
 JICA (2010)「ザンビア共和国 SMASTE 授業研究支援プロジェクトフェーズ2 終了時評価調査報告書」
 JICA (2010)「セネガル共和国理数科教育改善プロジェクト終了時評価調査報告書」
 JICA (2010)「ニジェール住民参画型学校運営改善計画(みんなの学校)プロジェクトフェーズ2 終了時評価調査報告書」
 JICA (2010)「ブルキナファソ国初等教育・理数科現職教員研修改善プロジェクト終了時評価調査報告書」
 JICA (2003)「開発課題に対する効果的アプローチ:高等教育」

【その他資料, 報告書等 (和文)】

外務省 (2015)「ODA 評価ガイドライン (第9版)」
 JICA (2015)「事業評価ハンドブック (Ver.1)」
 JICA (2015)「技術協力プロジェクト開発課題別の標準的指標例及び代表的教訓レファレンス」
 UNICEF 東京事務所 (2015) 提供資料
 外務省 (2011, 2012, 2013, 2014) OECD-DAC 報告資料
 世界銀行 (2014)「JSDF 評価報告書」
 広島大学教育開発国際協力研究センター (2012)「平成24年度活動報告」
 斎藤泰雄 (2009)「わが国の国際協力の在り方に関する調査研究」
 国際開発センター (2008)「平成19年度外務省第三者評価「成長のための基礎教育イニシアティブ (BEGIN) に関する評価報告書」
 外務省 (2004)「教育関連 MDGs 達成に向けた日本の取り組み評価」報告書

【その他資料, 報告書等 (英文)】

GPE (2015) Global Partnership for Education - Status of Donor Contributions as of 30 April 2015

UNESCO (2015) EFA Global Monitoring Report

UNICEF (2015) Final Report to the Government of Japan for Assistance to the UNICEF Iraq Humanitarian Response

IDB (2012) Development Effectiveness Overview 2012: Development that Works

【ウェブサイト】

外務省「世界エイズ・結核・マラリア対策基金 (グローバルファンド (世界基金))」
(<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kansen/kikin/>)

外務省 ODA データブック (<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/kuni.html>)

外務省 ODA 白書 (<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/hakusyo.html>)

JICA ナレッジサイト (<http://gwweb.jica.go.jp/>)

JICA 草の根技術事業 (<http://www.jica.go.jp/partner/kusanone/what/>)

広島大学教育開発国際協力研究センター「A-A 概要」
(http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/?page_id=4416)

文部科学省国際協力ページ (http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/kyouiku/main5_a9.htm)

ADB Projects (<http://www.adb.org/projects>)

OECD stat (<http://stats.oecd.org/>)

UNESCO institute for statistics (<http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>)

World Bank Projects & Operations (<http://www.worldbank.org/projects>)