

ザンビア共和国
教育省

プロセスの分析：

ザンビア国「現職教員研修制度支援を通じたキャパ
シティ・ディベロップメントの調査」

2023年2月

独立行政法人
国際協力機構（JICA）

委託先
株式会社 アイコンズ

評価
JR
22-03

目次

地図

第1章 なぜ今キャパシティ・ディベロップメントの視点が必要なのか.....	4
調査の背景.....	4
JICAにおけるCDに関する調査・事例分析.....	5
調査の目的.....	6
調査方法.....	7
調査対象.....	9
調査の限界.....	10
対象プロジェクトの概要.....	11
プロジェクト実施体制.....	12
ザンビアの授業研究.....	14
報告書の構成.....	16
第2章：自分たちのプロジェクトを計画する.....	17
授業研究との出会い.....	17
理数科教員が足りない.....	18
現職教員研修制度（スプリント）を策定する.....	19
バンダ氏が参加する.....	21
ザンビアの状況に合わせたプロジェクトを計画する.....	22
中央州でプロジェクトが始まる.....	26
日本人専門家が派遣される.....	26
フィリピン授業研究プロジェクトでの学び.....	27
専門家の資質.....	28
柔軟なプロジェクト運営.....	30
第3章：アフリカで初めての授業研究.....	32
依存からの脱却.....	32
第三国研修は海外旅行ではない.....	32
日本で学ぶことの意味.....	34
学校の管理職を巻き込む.....	35
経験を取りまとめる.....	36
拡大フェーズが始まる.....	38
ビジョンを共有する.....	38
プロジェクトからプログラムへ.....	40
マスタープランを取りまとめる.....	41
ザンビアで人材育成をしたい.....	42
全国展開で直面した困難.....	45

制度化により定着を図る.....	45
アクション・リサーチとしての授業研究.....	47
第4章：授業研究を広める.....	49
教員養成校での授業研究.....	49
教育実習が変わった.....	50
アフリカ諸国に対する第三国研修.....	51
STEM教育への応用.....	53
授業研究アプローチを人材育成に活用する.....	54
オーナーシップや持続性はどうか.....	55
第5章：教師の成長と子どもの学び.....	57
チョーク&トーク.....	57
授業に困難を抱える教師たち.....	58
試験重視の学びの弊害.....	60
教師の態度が変わる.....	61
学び合う教師たち.....	62
子どもの学びを変える.....	63
教師のジレンマ.....	66
継続のためのモチベーション.....	67
授業研究のインパクトを示す.....	68
子どもの学びについての残された課題.....	69
第6章：結論（調査者の視点）.....	72
ライフストーリー・インタビュー議事録.....	75
参考文献・資料.....	143

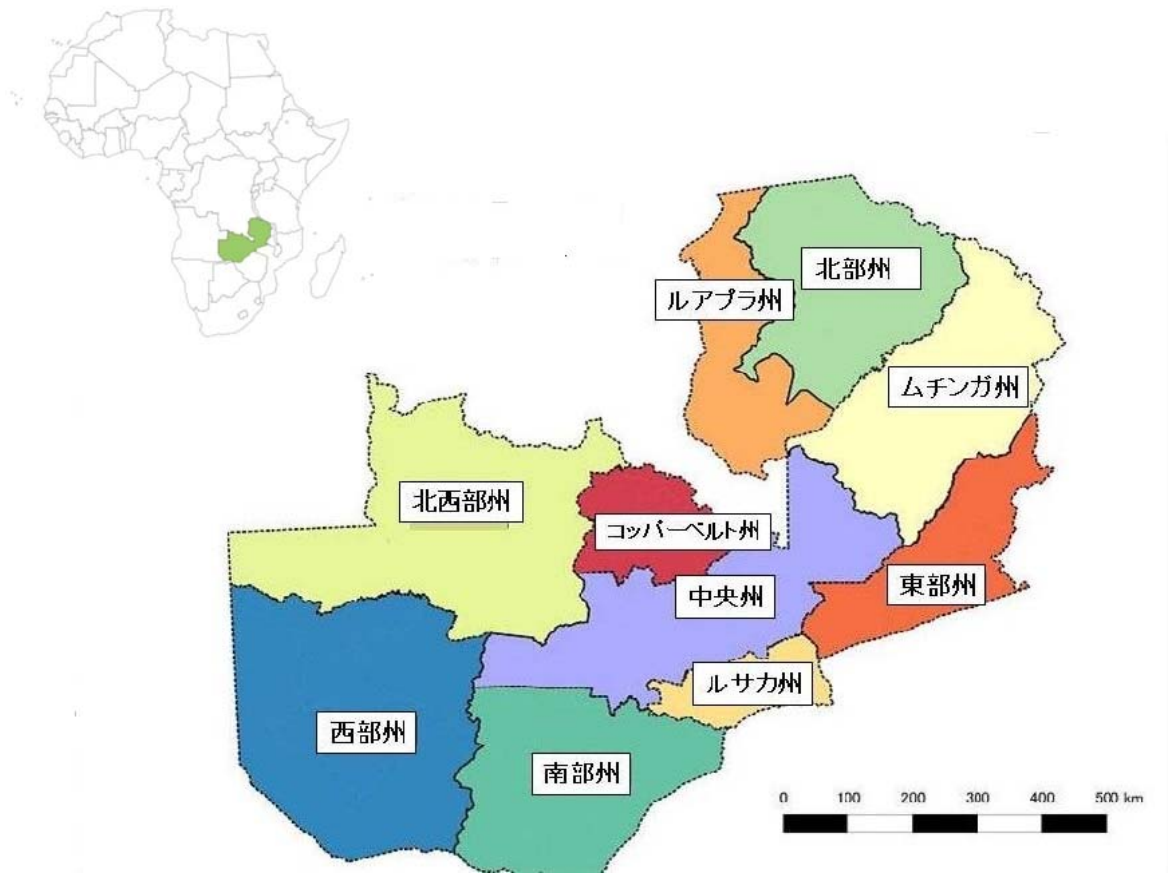


図1 ザンビア地図

第1章 なぜ今キャパシティ・ディベロップメントの視点が必要なのか

調査の背景

キャパシティ・ディベロップメント（以下、「CD」という）は、1990年代後半、持続可能な開発のための重要な推進力として、世の中に出てきた概念であり、決して新しい概念ではない。その理論も解明されつつあり、グッドプラクティスと呼ばれる事例の蓄積も進んできている。しかし、その実践においては、未だ多くのプロジェクトがCD型支援の形態をとることができていない状況にあるといえる¹。また、この20年間で開発の世界には、DAC非加盟国、インパクト投資家、フィランソロピー組織、民間企業といったODA以外の資金や独自の考えを持ち、必ずしもCDという概念に精通していない多様なアクターが、途上国の開発に大きな影響を与え始めている。ODA以外の援助への依存度が高くなりつつある途上国にとって、CD型支援が果たす持続可能な開発の重要性は再考されるべき項目となりつつある。さらに、2030年までの達成目標であるSDGs（目標17：目標達成のためのパートナーシップ）においても、持続可能な開発目標達成に向けた国家計画の支援のため、途上国における効果的、かつ、焦点を絞ったCD支援が提唱されるなど、その重要性は再認識されつつある。

JICAにおいても2000年代、主に技術協力プロジェクトにおいて、被援助国のオーナーシップを重視したCD型支援が提唱され、CDに係る調査研究の取り組みが多くみられた。一方でこれらの調査の多くが開発ドナー側の視点に立って分析されており、被援助国相手側の目線での解釈は十分に深掘されていない。類似の調査としては、「ケニア中等理数科教育強化計画プロジェクトにおけるキャパシティ・ディベロップメントに関する事例分析」（2007年）がある。しかし、カウンターパート、講師、教員個人が事業を通じて何を感じ、何を考えたことによりCDを促進したのか、同じ活動を経験した個人でも、なぜCDが促進される場合とそうでない場合が生じるのか、などは解明されていない。また、このような調査が、プロジェクト実施中に行われていることから、中・長期的な視点が求められるCD型支援の優位性と考えられる持続性とそれに伴うインパクトの検証には至っていない。特に子供の学びへの貢献には長期的な視点が求められることから、CDによるカウンターパート、講師、教師のどのような行動変容がいかに子

¹ Heinz Greijn, Volker Hauck, Anthony Land and Jan Ubels (2015) [Capacity development beyond aid](#), SNV Netherlands Development Organisation and European Centre for Development Policy

どもの学力向上に貢献したのか、もしくは貢献する可能性があるのかといった部分は解明されていない。

JICA における CD に関する調査・事例分析

冷戦終結後の 1990 年代、「援助は役にたっているか？」という問いが盛んに議論され、ドナー主導のため現地の主体性を奪い、個人の能力向上と組織の構築のみに偏った援助は成果の持続性を損ねるとともに、途上国側の制度とは別立て予算による協力が相手国の政策を歪め、ドナーごとの異なる事務・調達手続きが途上国側の行政コストを増す結果、相手側のキャパシティを損ねているとした。これらの批判から、JICA が実施するプロジェクト単位の技術協力の経験と比較優位についても改めて見直す必要性を背景に CD に係る調査・事例分析が 2005 年当たりから数多く実施された。

JICA は「CD は、途上国の課題対処能力が、個人、組織、社会などの複数のレベルの総体として向上していくプロセス」として定義し、その考え方の特徴は、キャパシティを「途上国が自らの手で開発課題に対処するための能力」とし、それを「制度や政策・社会システムなどを含む多様な要素の集合体」として包括的に捉え、途上国自身の主体的な努力（内発性）を重視することとしている²。CD の考え方の特徴を明確に理解するためには、一般的な用法に見られるキャパシティ・ビルディング（Capacity Building : CB）と CD の考え方の相違点を認識する必要がある。両者の違いは、以下の 3 点に整理できる。

1. CB は主に組織や個人の能力向上を対象とするのに対し、CD はそれらに加えて組織の制度や政策の整備、社会システムの改善など包括的な概念である。（CD の包括的視点の概念図参照）
2. CB はキャパシティを外から構築する介入行為を指す用語であるのに対し、CD は途上国自身による内発的なプロセスそのものを指す用語である。（CD の内発的視点の概念参照）
3. CB はキャパシティを構築（Build）する段階のみを視野に入れているが、CD は

² 「途上国の主体性に基づく総合的課題対処能力の向上を目指してキャパシティ・ディベロップメント(CD)～CD とは何か、JICA で CD をどう捉え、JICA 事業の改善にどう活かすか～」(2006 年)
https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/jica-ri/publication/archives/jica/cd/200603_aid.html

キャパシティを構築、強化、維持する継続的なプロセスであることを強調している。

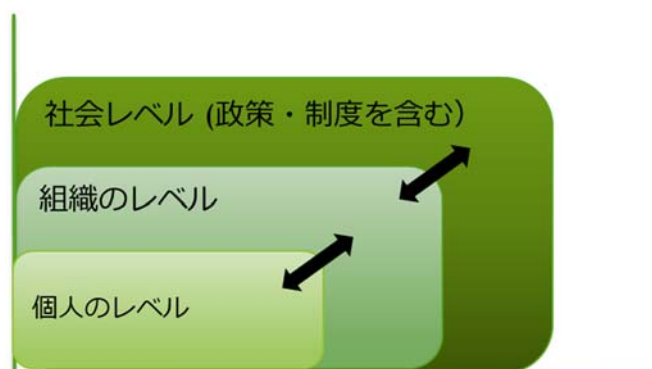


図2 CDの包括的視点の概念図

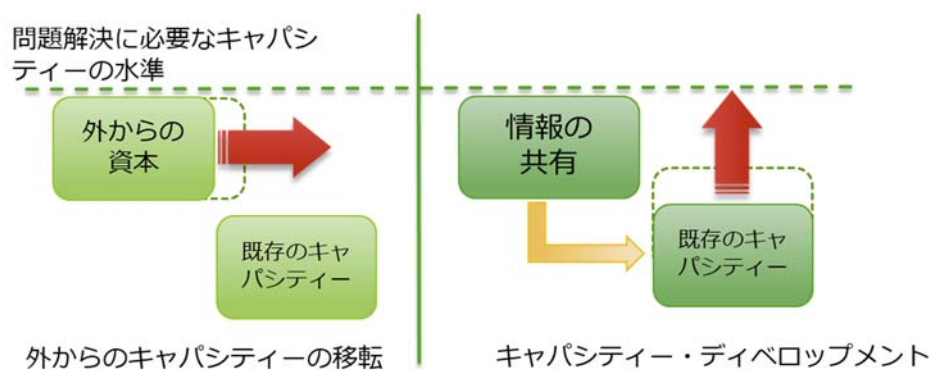


図3 CDの内発的視点の概念図

調査の目的

本調査の対象事業であるザンビアにおける授業研究（レッスン・スタディー）プロジェクトは、上記のCDが国内外で注目されていた時期に形成され、その後、フェーズを重ね2005年から2019年まで約15年間に渡り実施された技術協力プロジェクトである。本調査では、CDのプロセスに焦点を当て、CDの概念に基づいた現職教員養成のための15年間にわたる支援を通じて、当該プロジェクト群に関与したカウンターパートを中心に個人がどのように成長したのか、彼ら/彼女らの視点に立って把握することを目指した。また、個人の成長が組織・社会の変容にどのように影響を与えたのか、そして、その結果として、将来ザンビアの子どもの学びの改善に寄与できる能力が強化されたのかをザンビア人の語りから把握し、CD型の開発協力の有効性を検証する。さらに、確

認された CD の実態を踏まえて、どのようにザンビアの子どもたちの学びの改善に寄与しているのか、もしくは、今後、寄与する可能性があるのかを考察する。先に述べた通り、CD は新しい概念ではない。しかし、新たな時代の要求に対して、ザンビア授業研究プロジェクトを通してとらえることができる我が国の技術協力の優位性、改善点に係る教訓が、今後の CD 型事業の立案、実施に活用されることを目的としている。

上記の目的に沿って、「基本的な問い」（リサーチクエスチョン）とそれに対応するための「調査の枠組み」を以下の通り、策定した。

リサーチクエスチョン：

CD 型支援がいかに関個人、組織、社会の変容に影響を与え、子どもの学びの改善に寄与することを可能としたか

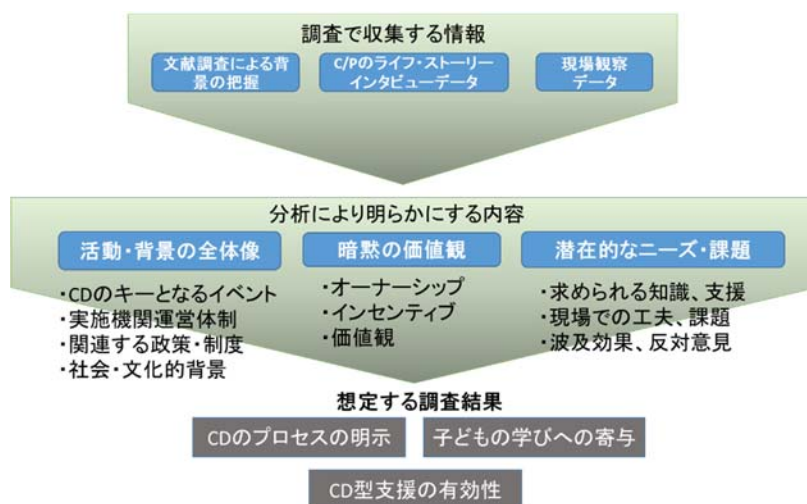


図 4 調査の枠組み

調査方法

本調査では、カウンターパートの視点に立った CD のプロセスや効果を確認することを重視することから「当事者の視点に寄り添う」といったエスノグラフィーの特徴を持つプロセス分析のアプローチである簡易版プロジェクト・エスノグラフィー（プロエス）

を用いた。インタビュー調査では、事前に専門家から提供を受けた主要関係者リストを中心としたが、調査の過程で、雪だるま式標本法によりその数を増やした。インタビューは、関係者のプロジェクトへのかかわりの濃淡により、①一般的な情報収集、②ライフストーリー・インタビューの対象に分けて実施した。

ライフストーリー・インタビュー法を採用したのは、対象者の比較的長いプロジェクトへの関り中で、どのような転機、出来事、段階があるか、彼らの語り（ストーリー）からCD型支援について全体像を読み取ることができると考えたためである。そのため、同インタビューでは構造化されていないオープンな質問を用いた。具体的には、「プロジェクト（授業研究）について、あなたの最も古い記憶を教えて欲しい」という質問から始め、その後、プロジェクトの時間軸に沿って、自らのCDの経験を自由に語ってもらった。ライフストーリー・インタビューを通して感じたことは、ザンビア人は雄弁であり、多くのことを良く覚えているということである。これは、ザンビアがもともと伝承の文化だったためなのか、語れる人（教会での説教のようなことができる人）が有能とされて、省庁のポストや学校での管理職に就く傾向にあるためなのかは分からないが、日本人へのインタビューが一答一問式になる傾向があることに比べ、ザンビア人は、こちらが質問せずとも、事例を交え多くのことを語ってくれた。

現地調査におけるインタビューの内容は、許可を得て録音した。英文でのトランスクリプトの作成は現地調査補助員に依頼した。現地調査では、トランスクリプトを読み、次の対象者に聞くべき内容や対象者の選定の参考にした。また、ザンビア特有の英語の表現、イントネーションや現地の地名、学校名などの固有名詞、時々混じる現地語なども含め、ザンビア人のネイティブにトランスクリプトの作成を依頼したことは有効であった。作成されたトランスクリプトはその録音を聞きながら再度確認し、調査者が修正した。語りの臨場感のために実名を用いた最終報告書をインタビュー対象者に送付し、個人が語った内容を確認してもらい、その内容の記載につき承認を得た。

現地での観察調査では、教育省のナショナルサイエンスセンター局にオフィスを構え、関係者の業務や会議の様子を観察し、会議の内容について、画像撮影、録音し、それらの内容を記録した。また、ザンビアが実施している第三国研修（KCCP³）については、

³ Knowledge Co-Creation Program の略。

その画像データを入手することで、研修の様子を観察した。さらに、学校踏査での授業研究やワークショップを視察し、動画撮影による記録を行った。

調査対象

本調査において踏査した地域は、フェーズ 1~3 の対象、かつフェーズ 4 の対象教員養成校が所在する中央州、拡大フェーズであるフェーズ 3 からの対象であるルサカ州、フェーズ 3 の対象であり、かつフェーズ 4 の対象教員養成校が所在する南部州の 3 州をフェーズ毎の効果の違いを確認するために選定した。インタビュー対象は、教育省（ナショナルサイエンスセンター局、教員教育局、ザンビア試験カOUNシル、ザンビア教職カOUNシル）職員、州・郡教育事務所職員、小・中等学校、STEM⁴校、教員養成大学の校長・教師、生徒、ドナー（VVOB、世界銀行）、日本人専門家（中井氏）、JICA 関係者（専門員、元現地事務所所長、元企画調査員、元ローカルスタッフ）計 140 名となる。

調査方法で述べた通り、インタビュー対象者の中で、プロジェクトの関りが深く、活動を通じた自らの成長を語ることができる人物に対しては、ライフストーリー・インタビューを採用した。具体的には、以下の 8 名のザンビア側関係者に対して、ライフストーリー・インタビューを複数回（最低 2 回）実施し、調査の枠組みに沿って聞き取りを行った。

表 1 ライフストーリー・インタビュー対象者

氏名	年齢・性別	所属	経歴
ティンディ	70 代男性	教育省教員教育局、現職教員研修課、元課長（カウンターパート）	教育省のカウンターパートとして、プロジェクト形成、授業研究の導入から全国への展開に関与した。教育省を定年退職、プロジェクトの現地スタッフ、ナショナルサイエンスセンターのアドバイザーとして、教材研究、STEM 教育、第三国研修をけん引する。
バンダ	50 代男性	ナショナルサイエンスセンター局、局長（カウンターパート）	中学校理科教師を経て、プロジェクト開始と同時に中央州教育事務所に配属され、フェーズ 1 の立ち上げに尽力した。その後、教育省ナショナルサイエンスセンター長に就任し、プロジェクト活動全般を取りまとめた。
ムバンガ	60 代女性	教育省教員教育局、元局長（カウンターパート）	中央州のクワム・ンクルーマ教員養成校の学長を経て、フェーズ 2 からプロジェクト実施機関である教育省教員教育局局長に就任した。プロジェクト実施機関の局長として、特に全国展開、授業研究の制度化に貢献した。
カゼゼ	50 代女性	ナショナルサイエンスセンター職員	中学の理科教師から州教員センター調整員に昇格し、中央州での授業研究導入に関与した。その後、ナショナルチームメンバーに任命

⁴ Science, Technology, Engineering and Mathematics の略。科学・技術・工学・数学の教育分野を総称し、2000 年代に米国で始まった教育モデルであり、初等から高等教育までの広い段階に適應される。

		(カウンターパート)	されサイエンスセンターにおいて、全国展開、教材研究の普及に貢献した。
カソンデ	50代女性	カロンガ中学校、校長 (中央州)	プロジェクト開始当初から、授業研究のファシリテーターとして中央州における活動をけん引した。授業研究の調査結果を論文に取りまとめ、学会で発表する等、授業研究の普及を推進した。
カブンバ	40代女性	ムワヤスンカ中学校、 副校長 (中央州)	中央州での授業研究導入時からの中心的ファシリテーターとして活躍した。活動が評価され一般教員から副校長に昇格した。同校は、第三国研修の会場として、授業研究のモデル的な立場を確立している。
フィリー	30代男性	マルコモファット教員 養成校、講師 (中央州)	フェーズ2から対象となったコッパーベルト州の元高校教師であり、ファシリテーターとして、同地域での授業研究の普及に取り組む。その経験が買われ、フェーズ4の対象校である教員養成校の講師(物理)に採用される。校内で学生とともに「理科クラブ」を立ち上げ、授業研究の深化に取り組んでいる。
ムズナ	40代女性	州教員センター調整員 (ルサカ州)	小学校教員を経て、ルサカ州教員リソースセンター調整員として授業研究の普及に取り組む。授業研究の係の研究を世界授業研究協会で発表し、その論文に興味を示した英国の大学から、名誉博士号が授与されている。

調査の限界

簡易型プロジェクト・エスノグラフィーでは、通常の報告書の取りまとめとは異なり、関係者の語りから主題を拾いストーリーを再構築することにより、読み手が現場を疑似体験するような臨場感を得られ、説得力が増し、物語を受け入れることが容易になる。しかし、そこに至るには調査内容の詳細な記述、主題に対する深い理解、この手法の経験、文章のセンス等が求められる。著者の同手法に対する経験やスキル、限られた業務期間により、本来のプロジェクト・エスノグラフィーの特徴を十分に引き出すことはできていない。さらに、関係者の記憶に頼るライフストーリー・インタビューでは、個別の語りの間、語りと文献資料の間に多くの齟齬が生じ、その確認に時間がとられ、語りの解釈や報告書の構成に十分な時間が割けなかったことも課題としてあげられる。

インタビューの対象者はプロジェクトに対して、好意的な意見を持つ人物がほとんどであった。対象者は基本的には「プロジェクトに深いかかわりを持つ人物」としており、その人物の紹介による「雪だるま式」サンプリングを用いたためそのような結果となったと想定される。他方、関係者のプロジェクト当初の反発とその対応などの活動上の困難や JICA の方針への批判、提言などの意見も出されたが、プロジェクトを否定的にとらえる人物はいなかった。おそらくプロジェクトが導入した授業研究を否定的にとらえている関係者もいると想定されるが、CD 型のプロジェクトにより行動変容が生じた関係者の語りを中心となり、行動変容が生じなかった人物からの語りからの分析ができていないことは否めない。

対象プロジェクトの概要

ザンビア教育省は、1996年に教育政策「我々の未来を教育する (Educating Our Future)」を発表し、同国における教育の分権化、アクセスの拡大と公平性確保、教育の質の向上のために、「教員の継続的職能成長」(以下、「CPD⁵」という)を優先戦略に位置付けた。同教育政策に沿って、「現職教員任期における学校プログラム (SPRINT⁶)」(以下、「スプリント」)という)フレームワークを開発し、学校を基礎とした CPD を導入し、制度化を図った。

JICA では 1998 年からケニアで始まった「中等理数科教育強化計画プロジェクト」(以下、「ケニア SMASSE⁷」)という)が実施されており、その取り組みを理数科教育の低迷という同様の問題を抱えるアフリカ諸国へも普及するために、ケニア SMASSE において、技術交流、研修が実施されていた。その後、2003年に JICA ザンビア事務所に派遣された企画調査員と、ケニア SMASSE で実施されていた研修に参加していた教育省のカウンターパートを中心として、ザンビアでのプロジェクトの枠組みが策定された。これに基づいて、2005年、ザンビア教育省と JICA による技術協力プロジェクト「理科研究授業支援プロジェクト」(以下、「フェーズ 1」)という)が開始された。同プロジェクトは、前期・後期中等教育(8~12年生)の理科⁸を対象とし、中央州を対象として2年間にわたり実施された。同プロジェクトでは、学習活動にも改善がみられ、対象科目や学年以外への授業研究活動の広がりなど、予想以上のインパクトが確認された。これを受けて、その後、複数の技術協力プロジェクトが実施された。まず、2008年から「SMASTE⁹授業研究支援プロジェクト・フェーズ 2」(以下、「フェーズ 2」)という)が開始され、中央州において初等教育の理科以外の教科での授業研究導入、新規対象 2 州(コッパーベルト州、北西部州)では前期・後期中等教育レベルの理科の授業研究導入が行われた。さらに、この成果を受けて、ザンビア政府は、授業研究の全国展開を目指す「学校ベースの継続的な職能開発マスタープラン(2010年)」を策定し、新たに対象

⁵ Continuing Professional Development の略であり、専門技術を必要とする職業人の能力維持・資質向上のための継続した研修、自己啓発活動を含む広い概念である。学校での授業研究や校内研修を CDP と表現する教育関係者も多くみられる。

⁶ SPRINT : School Programme of In-service for the Term の略。

⁷ Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education の略。

⁸ 前期中等は「総合理科 (Integrated Science)」、後期中等は「理科 (Science)」「生物 (Biology)」「化学 (Chemistry)」「物理 (Physics)」「農業理科 (Agricultural Science)」が対象。

⁹ Strengthening of Mathematics, Science, and Technology Education の略。

となった7州を加え、ザンビア全10州を対象として、「授業実施能力強化プロジェクト（STEPS¹⁰）」（以下、「フェーズ3」という）2011年より開始した。その後、上記マスタープランに沿って、教員養成校の能力強化と養成課程の質向上、授業研究の質の担保を目指し、2016年から2019年まで「教員養成校と学校現場との連携による教育の質改善プロジェクト（IPeCK¹¹）」（以下、「フェーズ4」という）が実施された。

表2 各フェーズの内容、対象州、対象学年、教科

期間	プロジェクト名	内容	対象州	学年	教科
2005～2007	理科研究授業支援プロジェクト	・授業研究の導入 ・実施手法の形成	中央州	前期・後期中等	理科
2008～2011	SMASTE 授業研究支援プロジェクト・フェーズ2	・授業研究の実施・拡大 ・研修制度の構築 ・問題解決型・探求型授業の導入	中央州	初等・前期・後期中等	全教科
			コッパーベルト州、北西部州	前期・後期中等	理科
2011～2015	授業実践能力強化プロジェクト（STEPS）	・授業研究の全国展開 ・教材研究の促進	全州の54郡	前期・後期中等	理数科
2016～2019	教員養成校と学校現場との連携による教育の質改善プロジェクト（IPeCK）	・教員養成校への授業研究の導入 ・養成校と付属小中学校の連携モデル形成 ・教材研究、PCKの強化	中央州、コッパーベルト州、南部州	教員養成	理数科

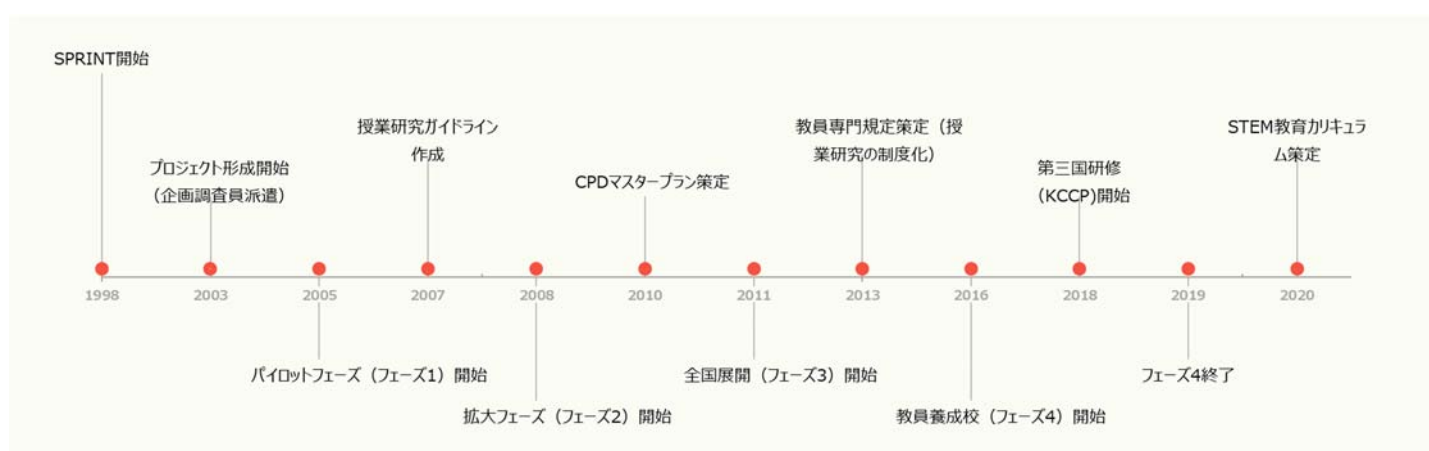


図5 重要イベントのタイムライン

プロジェクト実施体制

本事業は、ザンビア教育省の既存の現職教員教育制度であるスプリントの仕組みを活用し、教育省教員教育局（Teacher Education and Specialised Services : TESS）及び

¹⁰ Strengthening Teachers' Performance and Skills の略。

¹¹ The Improvement of Pedagogical Content Knowledgeの略。

その傘下のユニットであるナショナルサイエンスセンター (National Science Centre: NSC) を主なカウンターパートとし、州教育事務所、郡教育事務所、州・郡教員リソースセンターと共に実施された。スプリントでは、各学校での校内研修実施を支援するために、州及び郡に州教育支援チーム (Provincial Education Support Team : PEST) 及び郡教育支援チーム (District Education Support Team : DEST) が組織されている。これらのチームは州、郡の教育長を長とし、教育事務所指導主事、教師教育担当官、教員リソースセンター調整員、教員養成校代表等から構成され、授業研究実施方法に関する助言や授業改善のための知識・スキルの伝授、モニタリングを担っている。さらに、中央レベルには、ナショナルサイエンスセンターの職員を中心として、国家教育支援チーム (National Education Support Team : NEST) が組織されており、PEST、DEST からのモニタリング報告のとりまとめ、中央レベルでの技術支援、情報共有などを実施している。

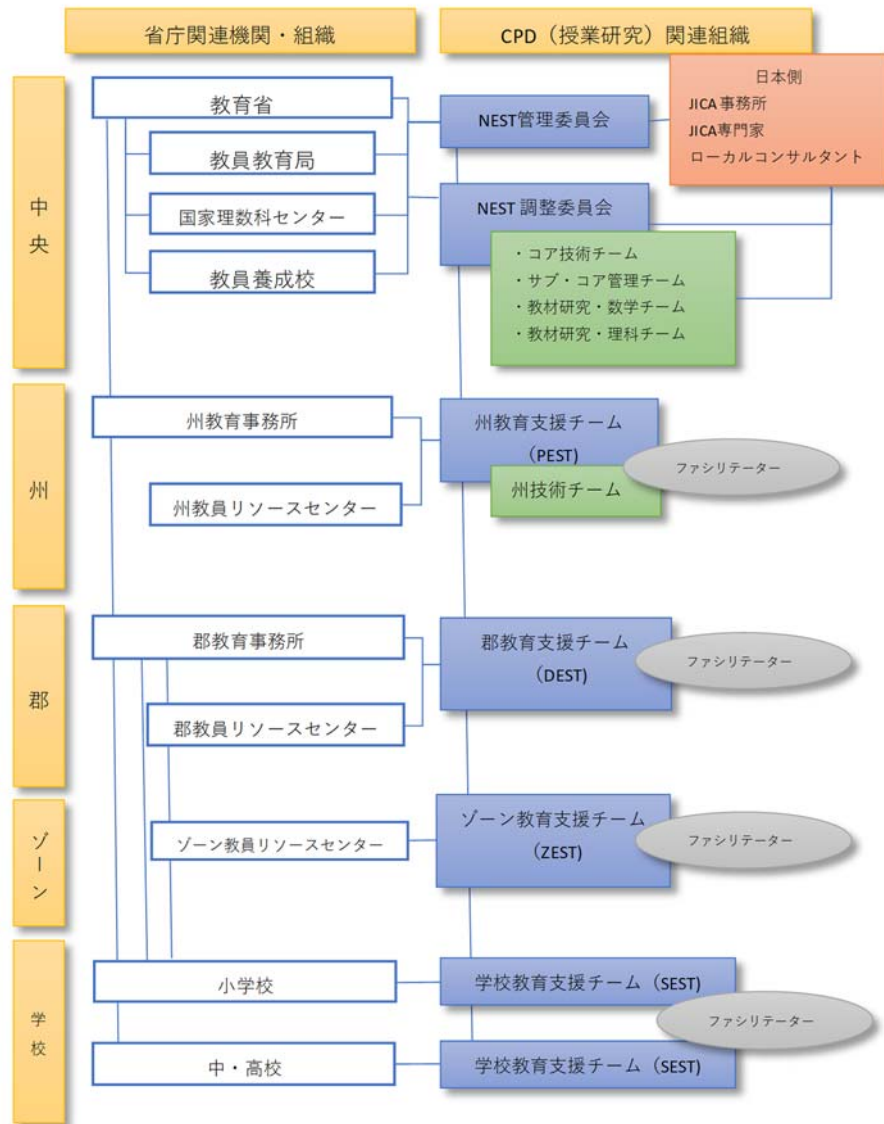


図6 対象事業実施体制

ザンビアの授業研究

授業研究は、日本の教育風土の中で育ってきた「同僚教師とともに教材を研究し、授業を実施し、それについて議論しその結果を次の教材研究に生かす」という「教材研究 (Plan)」「研究授業 (Do)」「授業検討会 (See)」の原理が組み込まれた手法であり、必要に応じてこのサイクルを繰り返すことにより、教室レベルでの授業の改善を図るものである。ザンビアでは、下図のように、このサイクルを2度回す方式がとられており、①課題テーマの設定、②共同作業による授業準備、③研究授業の実施と参観、④参観者による反省会、⑤反省を基にした授業案の作成、⑥研究授業の再実施と参観、⑦参観者

による反省会、⑧学びのまとめと記録といった、8つのステップを採用している。

プロジェクトで導入された授業研究は上記の通り、Plan-Do-See のサイクルで授業を改善する枠組みであり、「生徒中心型授業」とは、本来別のものであるが、ザンビアでは、関係者の多く、特に現場レベルの教員は授業研究＝生徒中心型授業としてとらえている。これは、生徒中心型授業が、ケニア SMASSE の生徒中心の授業 (ASEI-PDSI¹²) を参考に導入されたことによるものと想定される。他方、授業で実習や実験を導入してさえいれば生徒中心型授業となるという誤解により、表面的なものにとどまっているという反省から、フェーズ3の段階から、教材の発掘、選定、分析を通して教材の本質を見極め、子どもの実態に合わせて授業を構想し、授業案に反映させるといった「教材研究 (Plan)」の重要性が強調された。さらに、教材研究を深めるため、単元ごとの教育内容と教授法が結びついた知識 (PCK¹³) を教師が身に着けることに重点が置かれた。



図7 ザンビアにおける授業研究サイクル

¹² ASEI-PDSI とは、ケニア SMASSE が生み出した Activity (活動に基づいて知識を得る授業)・Student (教師中心の授業から生徒中心の授業)・Experiment (講義中心から実験や実習を取り入れた授業)・Improvisation (身近な教材を使った実験のある授業) という教室のなかでの実践と、こうした授業に転換するために Plan (授業計画)・Do (授業)・See (評価)・Improvement (改善) に取り組むといった方法論。

¹³ Pedagogical Content Knowledge (授業のための教科知識) の略。

報告書の構成

本報告書の第2章から第5章までは、当事者の視点からライフストーリー・インタビューから得た個人の語りを調査者の解釈を交えとりまとめている。第2章では、ザンビア教育セクターにおける過去の支援、JICA ザンビア事務所によるプロジェクト形成、日本人専門家の派遣に至る段階、第3章は授業研究プロジェクトの開始から全国展開に至る過程、授業研究の制度化やカウンターパート組織強化について、第4章では、授業研究の教員養成校への展開、STEM教育への適応、第三国研修による他のアフリカへの貢献について、第5章では、ザンビアの教育課題、授業研究による子どもの学びへの寄与について記載した。他方、第6章では、外部者である調査者の視点から、結論として、リサーチクエスチョンに沿い JICA による CD 型協力の特徴、子どもの学びの改善の可能性を考察し、他の類似事業への教訓を示している。

第2章：自分たちのプロジェクトを計画する

授業研究との出会い

ティンディ氏は、中学校理科教師を経て、1997年より教育省教員教育局に配属された。その後、2002年から同局の現職教員研修課の課長として、プロジェクト形成、授業研究の導入から全国への展開に関わり、フェーズ2の2010年に教育省を定年退職した後も、プロジェクトの現地スタッフ、ナショナルサイエンスセンターのアドバイザーとして、教材研究、STEM教育、第三国研修など、プロジェクトに係るすべての活動を牽引している。さらに、2006年よりケニア人から引き継ぐ形で2015年まで SMASE Africa¹⁴ 会長を長年勤めた中心人物である。

ティンディ氏は、今のジンバブエの南ローデシアに住んでいたが、北ローデシアが独立した1964年に、両親の故郷、ザンビアに戻った。父親は南部州リビングストンで鉄道建設に携わっており、幼少期をリビングストンで過ごした。大学に通うためにコッパーベルトの鉱山企業からの奨学金を得てザンビア大学に進学し、そこで物理を学んだ。奨学金の返済のため、卒業後3年間、鉱山で働くことが条件であり、卒業後コッパーベルト州にある鉱山で働き始めた。当時、ザンビアの鉱山で働くということは死と隣り合わせであったと語っている。

当時、ザンビアの多くの親が、子どもが軍隊か鉱山で働くことに強く反対していました。それほど、鉱山での仕事には生命の危険があったのです。ザンビアの鉱山で1970年に大きな事故が発生して、泥流が坑内に流入し89名もの犠牲者がでて、それから労働安全ということが叫ばれましたが、それ以前の鉱山での仕事は、人命が軽く扱われており、死と隣り合わせでした。

ティンディ氏は、鉱山での勤務を終えた後、ルアプラ州の中学校で教師に就いた。理科の教師をしつつ、ザンビアの教師が有志で運営する理科教員分科会（ZASE）と呼ばれる全国組織の活動にも積極的に参加していた。ここでは、教師たちが、授業改善のための勉強会を行っており、分科会に参加する教師たちの学校には、日本からの青年海外協力隊（JOCV）の理数科教師も多く派遣されており、ザンビアの教師と協力隊員が互

¹⁴ ケニア SMASSE を拠点に開始されたアフリカ理数科教育域内連携ネットワーク（SMASE-WECSA）の名称変更後の呼び名。

いに模擬授業を観察し、改善点などを指摘し合っていた。彼はこの活動を振り返り、日本からきて英語がうまいとは言えない隊員が、子どもたちの関心を引き付けていることを興味深く感じており、当時、「授業研究」という言葉は知らなかったが、これが彼にとって、非公式な形で授業研究との出会いだったと語っている。



ティンディ氏（元教員養成局現職教員研修課長）

理数科教員が足りない

ティンディ氏はルアプラ州、西部州、南部州での理科教員の後、教員養成大学での講師を経て、90年代初頭、後に授業研究プロジェクトの実施機関となる教育省の教員教育局に配属された。この時期、「万人のための教育（Education for All）」の流れを受けて、小学校の就学率が急増する中、中学校の受け皿がないことが課題となっていた。そのため、既存の小学校（1～7学年）に中学校（8、9学年）の機能を加えることで、基礎教育校（1～9学年）として、中学の就学率の向上を図るためのプログラム¹⁵が行われていた。一方、この取り組みにより、中学生のアクセスは改善したが、教育の質に影響する課題、特に、中学校における理数科の有資格教員の不足という新たな問題が生じた。中学校の現職理数科教員養成を担う組織として、教員教育局の傘下にナショナルサイエンスセンターが設置されたが、その制度の課題についてティンディ氏は以下のように述

¹⁵ このプログラムは「Support to Basic Education Sub-sector Investment Program (SBESIP)」と呼ばれ、小学校（初等）課程と中学校（前期中等）を統一し基礎教育校（1～9学年）としてアップグレードすることにより、9年生までの基礎教育のアクセスを担保するためのものであった。

べている。

問題は小学校をアップグレードしたことから、小学校で理科や算数を教えていた教師は、中学生で理数を教えるための訓練を受けていませんでした。そのため、チャリンバナ教員養成校で行われていた小学校の教員養成コースの中に、現職の小学校教師が中学校の教師になるためのディプロマ・コースを開設しました。そのコースの理数の教員養成を担うことを目的として、UNDP と UNESCO の支援により、教育省の組織として設置されたのが今のナショナルサイエンスセンターです。しかし、ディプロマ・コースマコースでは、現職の教師は3 から6 か月間学校から離れ、大学に通う必要があり、残された数少ない理数教師の負担が増加するなどの課題が明確になりました。

現職教員研修制度（スプリント）を策定する

ティンディ氏が教育省に配属されるのと同時に、イギリス国際開発省（DFID）による「英語・数学・理科教育向上のためのアクション（AIEMS¹⁶）」が開始された。このプロジェクトでは、小・中学校への英語、数学、理科の能力向上のための教材開発、教員研修等が実施された。同時期に教育省での組織改編が行われ、教員教育局には、現在の組織に見られる教員養成（Pre-service）と現職教員研修（In-service）の部門が設置された。ティンディ氏は現職教員研修課の課長に就任し、AIEMS プロジェクトの担当として、州・郡に「教員リソースセンター」と呼ばれる地方の研修拠点となる施設を整備した。AIEMS は、現職教員研修に係る重要なインフラや制度をもたらしたが、その支援で構築された研修制度では、ザンビアの教育を取り巻く環境に適応しておらず、持続性が課題となったと、ティンディ氏は指摘している。

プロジェクトは一時的に機能し、教育の質に効果をもたらしましたが、英国の支援が終了したとたん、予算が無くなり、教師は州・郡教員リソースセンターまでのアクセスの手段を失い、研修を受けることができなくなりました。国土が広く、学校が点在するザンビアでは、このような中央政府が主導する州や郡レベルでの研修制度は持続性がないことがわかりました。

¹⁶ Action to Improve English, Mathematics and Science の略。1994 年から 2000 年まで実施され、州教員リソースセンター（全国 14 か所）、郡教員リソースセンター（全国 63 か所）が設置され、それぞれのセンターにリソースセンター調整員が配置された。

教育省はこのようなドナーによる現職教員研修プロジェクトの経験を 1996 年に発行した教育政策である「未来を教育する (Educating Our Future)」の中に取りまとめ、新たなプログラムを立ち上げることになった。ティンディ氏とその部署のチームはこの政策を体現するため、現地調査を行い、その結果を基に教育省の現職教員研修制度として「スプリント」を発表した。スプリントでは、過去のプロジェクトの反省を生かして、州、郡リソースセンターで行われた研修を校内研修に転換した。教師は（その多くは州都にある）州教員リソースセンターまで出向く必要がなくなり、学校単位で教師が校内研修を通じて能力開発ができる仕組みが策定された。ティンディ氏自らが中心となって立ち上げた制度であるスプリントであったが、90 年代の銅価格の下落による国家予算のひっ迫は、IMF による省庁再編をもたらし、多くのチームメンバーが教育省内の他の部署に移っていった。彼らのことを想うと、「スプリントは、あなたのチームが作ったのですよね」と聞かれると、今でも誇らしく感じるとティンディ氏は話している。

スプリントでは、校内で教師が集まり、自らの課題などを議論することを目的とした「教員グループミーティング」という仕組みが導入された。しかし、ミーティングで話し合われていた内容は、授業の改善に関することもあったが、教員の待遇改善やドナーが支援するプロジェクトについてなど、その内容は学校により異なり、このような活動を継続することへの価値が見いだせない学校も多くあった。ティンディ氏は、この仕組みを活用して、当時、多くの教師が抱えていた課題であった、教科内容、教授法についての知識不足のため、なにか取り組みができないか、大学講師による教師への研修の提供などを検討していた。

そのような時、隣国ケニアで JICA が実施していた SMASSE を拠点とした「アフリカ理数科教育域内連携ネットワーク (SMASE-WECSA¹⁷)」が立ち上がり、ザンビアを含めた周辺国を巻き込んで、理数科教育振興、教員研修制度構築などに関する技術交流、研修などが実施されるようになった。

¹⁷ Strengthening of Mathematics and Science Education in Western, Eastern, Central and Southern Africa の略。2001 年に第一回 SMASE-WECSA 域内会合が開始され、ザンビアは 2002 年から初期のメンバー国として参加している。

バンダ氏が参加する

現在、ナショナルサイエンスセンター局の局長であるバンダ氏は、ティンディ氏とともに、授業研究プロジェクト開始当初からのカウンターパートであり、中学校の理科教員を経て、中央州教育事務所に配属され、フェーズ1の立ち上げに尽力し、フェーズ3の全国展開の際に、当時、教育省傘下にあったナショナルサイエンスセンターの長に就任し、プロジェクトの中心的なカウンターパートとして、活動をけん引した。

ティンディ氏は「ザンビアには理科教育分科会（ZASE）や数学教育分科会（ZAME）という既存の教師集団があったため、プロジェクトを推進するための理数科の教員リソースという意味では非常に恵まれた状況にあった」と話している。バンダ氏は、中央州のチペンビ女子中学校に理科教師として在籍していたが、彼もまた、理科教育分科会のメンバーとして、精力的に授業の質の改善に取り組む教師の一人であった。ザンビア大学の教育学部を卒業したバンダ氏であったが、同大学の教育学部の多くの学生と同様、教職は彼にとって第一希望ではなかった。「教師という職業は、価値のあるものではなく、どちらかというとな否定的にとらえられていた」とバンダ氏は述べている。それでも教職を選んだのは、自身の小・中学校時代の担任や大学の講師の影響があり、ザンビアを発展させるための人材を育てる教師の可能性について以下のように言及している。

大学2年生から4年まで分析化学を教えてくれたキレマイル教授の影響を受けました。彼の授業は化学をわかりやすく見せたり、興味を引くように教えたり、様々な工夫がありました。また、小学校4年生と7年生の担任のサラティエル・テンボ先生と中学校10年生から12年生まではオビタ先生の影響を受けています。残念ながら彼らは全員ザンビア人ではなく、ウガンダ人だったのですが、彼らの授業から、「教師には国の将来に対して、何かできることがあるのではないか」という思いを強くしました。

バンダ氏は教職にあった2003年、当時、勤務していたチペンビ女子中学校に派遣されてきた協力隊の数学隊員に、日本での研修を勧められ、各都道府県がJICAの協力で実施していた海外技術研修員事業で、栃木県教育委員会にて8ヶ月間の研修に参加している。その後、教師としての実績、理科教員分科会への関り、日本への留学経験が認められ、2004年3月の帰国後、フェーズ1の開始に合わせて、中央州教育事務所の理科指導主事に就任した。バンダ氏は、プロジェクトへの参加について、「日本で学んだ指

導法や授業計画に関する知識を教室で活用することはなかったが、それは、州教育事務所
の行政官として、学校という限定的な場でなく、さらに広い環境で活用する機会を得
ることができた」と語っている。



バンダ氏（現ナショナルサイエンスセンター局長）

ザンビアの状況に合わせたプロジェクトを計画する

ティンディ氏は、教育大臣から JICA の技術協力プロジェクトのプロジェクトドキュメントを書くことを命じられていた。プロジェクト形成のため、2004 年に JICA ザンビア事務所
に企画調査員として鈴木氏が派遣される。鈴木氏はイギリスで教育開発に係る博士課程を修了し、国際機関などでの経験を持ち、教育開発の高い専門性を持っていた。また、JICA ザンビア事務所では、チレシ氏という元ザンビア大学の教育学部長が教育担当の在外専門員として採用され、この 2 人と、教育省からプロジェクト形成を委託されたティンディ氏、日本での研修を受け帰国したバンダ氏を中心としてプロジェクトが形成された。

当時は、ケニア SMASSE において用いられていたカスケード型¹⁸の教員研修や「生徒中心の授業 (ASEI-PDSI)」により教師の質を向上するというアプローチが、他のアフリカ諸国に展開されていた。授業研究プロジェクト形成が開始される以前から、ケニア SMASSE での交流会や研修に多くのザンビア人が参加していた。ザンビア人の参加者

¹⁸ 滝（カスケード）の水が上から下に流れるように、中央の研修講師が地方の講師にそして地方の講師が教員に研修内容を伝えていく研修方法であり、そのメリットとして、比較的少ない費用で大量の受講者に研修を提供することが可能となることがあげられる（久保田 2021）。

たちは、ケニア SMASSE をみて、「素晴らしい、これをザンビアでもやろう」という肯定的な意見があった一方、ティンディ氏、バンダ氏は、「カスケード型研修は、ザンビアに合わないから別の方法を検討したい」という考えを持っていた。バンダ氏は、カスケード型研修では、研修講師と参加者による「学び合い」を通じた相乗効果を得ることは困難であると以下のように語っているが、これは、授業研究における教師と子どもの関係に合致し、プロジェクトの内容が、このような考えに影響を与えていることを示唆している。

私はカスケードモデルを信用していません。これは、イギリスのヒエラルキー・マスター・タッチで、水平方向の合意制アプローチ (Collegiality Approach) をもたらしません。カスケードにより、講師が受講生を教えるということは、「私はあなたより知識がある」と言っているようなもので、それは間違っています。それはまた、優越感や年功序列という要素をもたらします。講師に率先し発言することを恐れて、受講者の可能性を閉ざしてしまいます。受講生にも講師より優れた点があり、その相乗効果でより良いものを作ることができるのです。それが私の信念です。

ザンビアにおいても、それまでの教員研修の多くがカスケード型を用いて提供されてきた。しかし、このような中央から現場の教師に伝達していく研修では、ドナーからの支援の終了に伴い、教師が研修実施場所までのアクセスの手段を失うこと、また、当時、エイズなどの病気による教師の死亡率が高く、加えて、移住、大学への復学による教師の離職が多く、カスケード型の一過性の研修では、研修内容が現場に根付かないということが課題となっていた。教育省はこれらの課題を 1996 年に発行した「Educating Our Future」に取りまとめ、現職教員研修に際しては、①ニーズに基づくデマンド・ベースとする、②学校のニーズに基づき、学校自体もしくはリソースセンターをベースにする、③カスケード型研修は下部に行くほど効果が薄れることに留意する、④点在する学校に対する費用効率の高いプログラムを実施する、⑤教材の配布、新たな教科内容、マネジメントの導入時には研修を伴う、ことを規定した。

カスケード型研修の欠点を補完する形で教育省のスプリントに採用されたのが、校内もしくは近隣の学校単位で実施するクラスター方式による教員研修¹⁹である。以下のチ

¹⁹ 教員研修については、初期においてはカスケード型研修の仕組みの構築を目指すものが中心であったが、1990年代末にフィリピンにおいて授業研究アプローチが導入されて以降、学校ベースあるいは近隣校

ボンボ寄宿中学校の校長の語りからも示唆されるように、クラスター型研修は、学校単位、教科、学年により異なる研修ニーズ、現場レベルでカスタマイズできるため、教師の参加意欲を確保することができ、さらに、費用対効果や持続性の観点から効果が高い。その反面、研修が校内、近隣の学校といった限定された関係者間で行われるため、惰性になりやすく、その活性化には、外部講師によるインプットや州、郡リソースセンターを用いた広範囲の研修が定期的に行われることの重要性が指摘されている。

教師の置かれている状況は場所によって異なります。ですから、チボンボ寄宿中学校の状況も、近隣の学校のニーズとは同じとは限りません。私たち自身で研修を行うクラスターアプローチでは、外部からの講師よりも、より効果的に自分たちの課題に取り組むことができます。私たちの環境を理解していない人を待つよりも、自ら課題を解決する方がずっと効果的です。しかし、校内研修だけでは、お互いを知りすぎいて、時々、研修に真剣さが欠けることがあります。そのような時には、他国の講師など、外部から人が来ると学びが深まることがあります。しかし、それ以外は、非常に適切なアプローチであり、現地で多くの課題に取り組むことができると感じています。

企画調査員の鈴木氏は、ルサカにある自宅にティンディ氏とバンダ氏を招き、プロジェクトの方向性を何度も話し合っていた。ザンビア側は、当初、彼らの活動である理科教育分科会を活用した教員能力の改善のためのプロジェクトを申請したが、有志教員の集まりである分科会は JICA 事業の支援対象とすることができない。そこで、鈴木氏は、既存の教育省の現職教員研修制度であったスプリントに注目した。スプリントにはいくつかの研修制度があったが、その一つとして、教師が模擬授業をして意見交換をするといった研究授業も含まれていた。前述の通り、スプリントでの校内研修は、学校により実施状況が異なり、実施されていてもその内容は、教師の能力強化に無関係であるなど、制度として形骸化していた。そこで、スプリントで構築された校内研修の枠組みを活用し、経費をかけずに、教師が授業を改善し子どもの学びを変える方法として、授業研究の導入が検討された。ティンディ氏が教育省において、スプリントの強化が教育計画に反映されるように働きかけ、同時に鈴木氏を中心とした JICA 事務所による援助機関、ザンビア政府から成るハイレベル会合の場での交渉することにより、教育省予算（教育

のグループにより形成されるクラスター型研修による授業研究の仕組みの構築や強化を目指す案件が増えていった。(又地・菊池2015)

セクター・プール・ファンド²⁰) を用いることが決定した。これにより、日本側の投入を最小限に抑え、専門家1名、予算は専門家派遣と第三国研修の費用のみとし、通常のJICA技術協力プロジェクトのように本部所管でなく、JICA ザンビア事務所の所管による2年間という短期のプロジェクトが形成された。

バンダ氏は当時を振り返り、スプリントを活用することで、ケニア SMASSE と一線を画したザンビア独自のプロジェクトを形成することへの意欲を次のように述べており、その過程は、授業研究のプロセスでもある計画、実践、検証、改善といった試行錯誤に満ちていたことを示唆している。

教師だった2002年から、今に至るまでSMASE アフリカ会議に参加していますが、その場で他のアフリカの国々が何をしているのか、日本がケニアに対してどのような支援をしているのかを知りました。そこで、ザンビアらしいもの、ザンビアが歴史に残るようになるものが必要だと考えました。ザンビアにはスプリントという、優れた現職教員養成制度があったのですが、それを紹介できていないことに気づきました。

私にとって、この旅の過程すべてがレッスン・スタディだったとも言えます。授業研究を始めた際には、プロジェクトの計画のたたき台となるものは何もありませんでした。私たちは、ザンビアで何をしようとしているのか、ケニアで参加した研修で課題を与えられ、それを必死にまとめたことを覚えています。

「私がザンビアに行った時にはもう、杭が全部打たれてた。土台が打たれてて、その上に家を作っていた感じです。」プロジェクトに派遣された専門家の中井氏は、ザンビア授業研究プロジェクトの形成期をこのように表現する。バンダ氏は、プロジェクト形成のプロセスにおいて、企画調査員の鈴木氏、彼女の活動を支えたJICA ザンビア事務所が、ザンビア側のオーナーシップを尊重し、援助への過度な依存を期待させない配慮を貫いたことを以下のように述べている。

鈴木さん(企画調査員)は、私に「ザンビアには援助は必要ないと思う。ザンビアの人々

²⁰ プロジェクト形成時のザンビアは、援助のモダリティがプロジェクト支援から財政支援へシフトした時期であり、援助協調による「セクターワイドアプローチ (Sector Wide Approach : SWAp)」の下、ドナーが資金を拠出し合う「教育セクター・プール・ファンド」が導入されていた。JICA を含めた各ドナーは、教育分野で個別プロジェクトを立ち上げることは実質難しい状況にあり、ザンビアの教育省制度であるスプリントを支援し、その活動のためプール・ファンド(教育省予算)を用いるということは、当時のザンビアにおける援助動向からも時宜を得ていた。

は依存心があるからこのような支援は必要ない」といったのです。当時、それは厳しい指摘でした。でも、しばらくして、彼女の言っていることが真実であることに気がついたのです。私たちは英国式の制度で教育を受け、外から与えられることに慣れていて、自分たちの課題を自ら考えようとません。私はこの言葉に刺激され、葛藤しながらも「支援は要らない、私たちでできる」という思いを強くしていきました。そして、彼女は、プロジェクトの全ての内容を自分たちで計画することを支援してくれました。

中央州でプロジェクトが始まる

フェーズ1の対象となった中央州の州都、カブウェは、首都ルサカから北に約130キロに位置する。1902年に銅と亜鉛の鉱脈が見つかり、オーストラリアの鉱山にちなんでブローケン・ヒルと名付けられた。1930年代初頭にコッパーベルト州でさらに大きな鉱床が発見されるまでザンビア最大の鉱山として、植民地時代の産業の中心地として栄えた。しかし、1980年代に鉱山は閉鎖され、カブウェの経済は落ち込み、現在は廃坑の重金属により、世界で最も汚染された都市の一つといわれている²¹。

教育大臣からJICAプロジェクト対象サイトについて、「最も顧みられていない州はどこか」と問われたティンディ氏は、即座に中央州と答えた。それまで多くの援助機関が首都のルサカ、もしくは産業の中心であるコッパーベルト州で教育プロジェクトを実施しており、経済活動の落ち込んだ中央州は、ドナーからの支援も限定的であり、文字通り顧みられない州であった。さらに、中央州は青年海外協力隊による授業研究の実績があり、理科教員分科会（ZASE）の会長で日本での研修を受けたバンダ氏の任地でもあった。そして、教育省の教員教育局がプロジェクト実施機関になり、日本人専門家の中井氏、教育省教員教育局のティンディ氏、中央州教育事務所の理科指導主事のバンダ氏の3名がタスクフォースに任命され、授業研究プロジェクトのパイロットフェーズが開始された。

日本人専門家が派遣される

企画調査員の鈴木氏は、ザンビアでのプロジェクト専門家のリクルートに際して、フィリピンの授業研究プロジェクトの専門家であった中井氏の任期が終わることを知り、

²¹ <https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-03/SacrificeZones-userfriendlyversion.pdf>

日本で面会しプロジェクトの趣旨を伝えた。中井氏は、大学卒業後、日本の公立中学校の理科教師として勤務し、勤務先の学校で、道徳の授業を中心として、授業研究に取り組んだ実績を持っている。その後、青年海外協力隊を経て、1999年からは、「フィリピン初中等理数科教員研修強化計画プロジェクト」の専門家として、同国における授業研究の導入・普及に携わった。当時フィリピンでの専門家業務を終えたばかりの中井氏は、専門家の依頼を受けるにあたって、ザンビアの関係者がケニア SMASSE で用いていたカスケード型研修ではなく、校内研修である授業研究を導入したいと考えていることを JICA に念押しし、確認したことにより、専門家としての派遣を承諾した。彼はその理由を次のように述べている。

自分の教員経験からも、教師が子どもの前で授業をやるときの技術とか知識っていうのは、一回の研修では変わらないので、カスケードだとやっぱり自分がフィリピンで行ってきたことが生かせない。また、自分が教師だった時に一番ためになったのは授業研究だったんです。そういった実体から JICA に「カスケードではなくて授業研究でいいのですね」ということを確認し、専門家を請けることにしました。

中央州の教育事務所に着任した中井氏に対し、同室にいたバンダ氏は、自らがプロジェクト形成時に作成したプロジェクト・デザイン・マトリックス（以下、「PDM」という）を見せ「コーディネーションは自分たちでやるから、あなたには、授業研究の技術を教えてほしい、それは私たちにはできないことだから」と依頼してきた。中井氏は、これを聞き「彼らとは、フィリピンの時よりもうまくやれるかもしれない、自分たちがやることをきちんとわかっていて、自分たちで何かをやろうとしている。専門家として理想的なポジションでやれるかもしれない」と感じたという。中井氏はそれから15年間、この授業研究プロジェクトの全てのフェーズに、専門家のリーダーとして携わることになる。

フィリピン授業研究プロジェクトでの学び

プロジェクトの開始後、ティンディ氏、バンダ氏は中井氏が携わったフィリピンの授業研究プロジェクトへの視察を行った。フィリピンでは、クラスターと呼ばれる近隣の学校から成るグループから、授業研究の会場となる学校を選び、毎月、課題を抱えた教師が、クラスター内の教師の前で模擬授業（研究授業）を行うというものであった。視

察に参加したティンディ氏は、「教師が授業研究のプロセスを通し、わずか1日で多くのことを学び、一方的に学ぶだけでなく、学んだこと自分の授業で実践することでさらに学びを深めることができる」という授業研究の利点を感じたと話している。そして、当時、その機能が形骸化しつつあった、既存の校内研修制度であるスプリントに授業研究を組み込むことにより、校内において、教師が継続的に学びその専門能力を高めるためといった「School-based Continuing Professional Development through Lesson Study : SB-CPD-LS」のコンセプトの採用が定まった。ティンディ氏は、フィリピンでの視察が、このプロジェクトの枠組みを方向付けたことを次のように語っている。

スプリントでは、学校単位で教師グループミーティングを行っていました。しかし、議論の焦点が定まっておらず、そのため、教員グループミーティングの継続が難しく、教師がそれを続ける意味が見いだせない状況がありました。フィリピンの現場をみて、私とバンダは「これだ、これがザンビアに必要なんだ」と口走ったのです。教師グループミーティングを授業研究により強化したいと考えたのです。これが、今でも用いている標語の「授業研究を通じた、スクールベースでの継続的能力開発 (SBCPD-LS)」のコンセプトが見つかった瞬間でした。

専門家の資質

プロジェクト専門家に求められる条件として、「教育者としての資質」を上げる中井氏は、「彼らが問題を問題と感じ、自分たちでどうにかしたいという気持ちになれば、活動のイニシアティブをもってもらえる。支援者として、いつも彼らの傍にいて、共に試行錯誤し、彼らが努力したことは、たとえ失敗しても、その経験をプラスに変えるための支援をしたいと思っている。考えてみると以前の日本の学校での学級担任としてのスタンスに近いかもしれない」と語っている。さらに、「プロジェクトに派遣されてきた他の日本人専門家も、活動の内容については意見の相違もあったが、ザンビア側のオーナーシップを重視するという点では合意してくれた」と述べている。

ザンビア側による試行錯誤を容認することは、時としてプロジェクトの遅れにもつながる。そのため、必要に応じてPDMの変更も余儀なくされた。「プロジェクトを決まった期間で終わることだけでなく、カウンターパートが試行錯誤のプロセスから、何ができるようになったのかということが重要」ということが中井氏の専門家としての基本姿勢と

なっている。JICA の担当者からは「現地カウンターパートに任せすぎると全体の活動が遅れてしまうのでは」という懸念が示されたこともあったが、ザンビア側が自分たちの予算で実施しているプロジェクトであること、専門家としてオーナーシップを重視している点を丁寧に説明することで、最終的には理解をしてくれたと中井氏は語っている。

実際、中井氏をはじめとする日本人専門家が示した「相手側の試行錯誤を重視した支援」は、ザンビア側のカウンターパートにどのように受け止められたのであろうか。当時、プロジェクト実施機関の教育省教員教育局の局長であったムバンガ氏は、プロジェクトの専門家による支援を他の援助機関の支援との比較を通して、次のように表現している。

私が思うに、JICA の支援の強みは、資金ではなく、人だと思います。しかし、JICA というか中井さんの人柄かもしれません。どちらにしても、彼は非常に強い個性を持っています。自分の意見を押し付けることなく、それはなぜか、どうすればできるのかを教えてください。他機関のプロジェクトでは、お金の物を言わせて、ザンビアの学校に他国の制度を移植して、うまくいかない。その上、「自分たちの言うことを聞け」といわれ、私たちは、そのような援助にうんざりしていました。しかし、JICA プロジェクトでは多くの議論がなされ、ザンビアのシナリオや状況に適應できるようプログラムを調整し、私たち自らそのレビューを行うことができました。

プロジェクトの開始時、中井氏と一緒に第三国研修などに参加し、中央州におけるファシリテーターとして現場で支えた中学校校長のカソンデ氏は、日本人専門家が提供し、支援した「試行錯誤のプロセス」という環境の中で自らの能力を向上させていったことを以下のように語っている。

中井さんからは小さなことから大きなことまで多くを学びましたが、具体的には、チームワーク、タイムキーピング、仕事に対する前向きな姿勢つまり、最終的に達成したいと思うこと、達成するまでやめないことです。これらは、中井さんが教えてくれたわけではなく、彼と接していて見えてきたものです。彼があれこれ指示するのではなく、お互いの交流から、知らないうちに私を鍛えてくれたと言ってよいでしょう。彼とはケニアやマレーシアでの研修と一緒に参加し、それを生かして教材やスキルブックを作ることを支援してくれました。彼は私の背中を押し、挑戦的な質問を投げかけ、常に機会を与え、私がやり遂げるのを助けてくれました。

種を植えてから、ゆっくりと育てていくようなやり方は、これまで私たちが経験したことのないものでした。庭と同じように、種が成長したら、あるいは萎れたら水をやり、どのように成長しているか見守る。これが、日本の支援のやり方でした。このように、植えたものが根付いていくには、自然という環境が必要なのです。

柔軟なプロジェクト運営

中井氏は15年間のプロジェクトを振り返り、「このプロジェクトは直営方式²²でなければ、ここまで授業研究や教材研究を展開することは不可能であったと思う」と述べている。アフリカでの授業研究の導入は初めての試みであり、開始当初、成果の予測は困難な状況であった。試行錯誤の結果、ザンビア版の授業研究が生まれ、そのためのガイドラインなどが整備されたが、ファシリテーター・ワークショップと呼ばれる教員研修やステークホルダー・ワークショップという学校管理職を対象とした研修は、すべて、事業展開プロセスの中で生まれた。さらに、相手国側の既存の政策であるスプリントを活用し、その制度、人材、予算を用いて活動を行うプロジェクトであったため、相手国側の行政、特に予算確保の状況にプロジェクトの進捗が大きく左右された。このようにプロジェクトの運営には柔軟な対応が求められ、そのためにPDMの活動をその都度、見直す必要が生じた。そのため、プロジェクトの活動を規定しているPDMの運用には、柔軟な態度が求められたが、バンダ氏は、専門家やJICA担当者によるPDMの運用が、本来のカウンターパート機関を巻き込んだ柔軟なものでなく、援助機関による一方的な管理に偏ることで、受益国側のオーナーシップに影響を与える可能性を示唆している²³。

私が接した日本人には、おおきく分けて三つのタイプの人がありました。これはザンビアの専門家だけでなく、他のアフリカ諸国やフィリピン、マレーシアで出会った日本人も含めてです。一つ目は、PDMに忠実に従い、柔軟に対応しない人。これには、メリットとデメリットがあります。利点は、PDMの計画を実現できるということですが、問題は、現地の人と一緒に巻き込んでいるかどうかです。もう一つのタイプはどちらつかずのひ

²² 「直営方式」とは、JICAが直接、専門家を個々に雇用する方式であり、近年、コンサルタント企業が受注する「業務実施型」が増えている中で、「直営方式」の技術協力は減少傾向にある。実施予算が業務実施型のようにコンサルタント企業との契約に基づいていないため、柔軟性が高いとされる。

²³ PDMはJICAの技術協力プロジェクトの根幹をなす文書と位置付けられている。事業実施の根拠となる相手国との合意文書(R/D)の一部をなすものとして、その改定にはJICAや関係者の意向が影響していた。しかし、2021年11月にR/D様式が改定され、PDMのうち、プロジェクトサイト、ターゲットグループ、成果、活動、指標等の改定プロセスが明示化され、より柔軟な運用が可能となっている。

と。彼らは JICA の望むことを知っていますが、現場で問題を見ているので板挟みにあって「東京 (JICA 本部) はこう言っている」といいます。そして、最後が、中井さんのように「PDM は気にするな、なぜなら現実はこうなっているからだ」という対応ができるひと。本部のいうことに必ずしも同意しないので、疎ましく思われる存在だったと思います。しかし、本部の担当は後でその重要性に気づくことになります。専門家は東京と相手国を結ぶ橋渡し役です。私が言いたいことは、専門家の態度は相手国のオーナーシップに影響を与えるということです。

第3章：アフリカで初めての授業研究

依存からの脱却

パイロットフェーズとして中央州で開始されたプロジェクトだが、教員や校長を研修に参加させることは容易ではなかった。ザンビアで援助機関が実施する研修では、多くの日当や交通費が支払われ、それは、教員が研修に参加するインセンティブになっていた。「ザンビアの教員の給与は低く、業務の後に家庭教師などの副業を持つ教師も多いため、その引き換えに業務時間外の研修に対して日当を求めることは、ある種、自然な要求といえる」とルサカ州教育事務所の行政官は話している。しかし、授業研究プロジェクトの研修は、ザンビア政府の教育政策であるスプリントによるものであり、教育省予算を用いて実施されているため、専門家の派遣や第三国研修を除く経費は JICA から支払うことは計画されていない。教師の意識を変えることは、非常に困難な挑戦であったが、彼らに子どもの学びに対する当事者意識を持たせることの重要性をバンダ氏は次のように話している。

「授業研究がどのようにしたら継続的に実施できるのか、ドナーの研修に参加したらお金がもらえるという教師の依存心をどのようになくすことができるのか、自分たちの無知を取り除くためになぜお金を提供する必要があるのか」ということを常に考えていました。文化や制度の中で作られた考え方を変えるのは容易なことではありません。そのため、同僚を説得し、教育省を説得し、郡教育事務局長を説得し、校長など何百人もの人々を説得することから始めました。それは、これはそれまで経験した中で一番ハードルが高いチャレンジでした。そして、わかったのは、彼らは自分たちの課題に気づいていなかったということです。つまり、自分たちに課題があることを受け入れることができなかつたのです。そして、いつも失敗を子どもたちのせいにしていました。問題は自らにあるにもかかわらず。」

第三国研修は海外旅行ではない

プロジェクトでは、ケニア SMASSE を初め、フィリピン、マレーシア、インドネシアでの第三国研修や、日本での本邦研修に参加した教員などがプロジェクトのファシリテーターとして、「生徒中心型授業」「教材研究」「PCK」などの概念を授業研究に持ち込むなど、海外での研修が、ザンビア人の能力強化と授業研究の普及、質の向上に大き

な役割を果たした。

しかし、プロジェクト開始前には、ザンビア内閣府の人材開発部が全ての研修プログラムの人選における最終決定権を有しており、その結果、教育省から見ても、プロジェクトからも必ずしも適切な人物が選ばれておらず、第三国研修を「海外旅行の機会」としてとらえる人物も少なからず存在したことを、元 JICA ザンビア事務所の担当者であるチレシ氏は指摘している。チレシ氏は、プロジェクトに研修参加者の選定権を持たせ、適切な人選を行うため、省内の人材に掛け合い、カウンターパート機関である教育省教員教育局が、第三国研修の人選を行えるように働きかけ、それを実現させた。彼は、海外での研修への参加を要求する教育省の行政官に対し、第三国研修は基本的に教師たちのものである、ということに関係者に説いていったプロセスを以下のように話している。

仕事柄、教育省に行く機会が多かったのですが、個人的に「私も日本にも行きたい」と頼まれることがあります。だから、私も日本に行ったことはない、その例を挙げて、JICA の研修はそのような機会でなく、基本的に教師たちのものだということを理解してもらう必要がありました。ティンディさんだって日本に行ったことはないんですから。

特にマレーシアや日本に派遣できる人数は限られており、ティンディ氏は、研修担当として、参加者の選定理由を明確にするように努めた。「教育省の局長から、この候補者を日本に派遣してくれと頼まれても、「No」と答える」という強い意志を持ち、そして、開始当初からプロジェクトにかかわる彼自身も、日本での研修には一度も参加しておらず、プロジェクトの上層部として規範を示した。そして、プロジェクトでは、基本的に第三国研修の人選を校長に委ねた。校長は、教師の学校での業績を最も理解しており、加えて、研修を受けた教師が、校内研修を推進することで最も恩恵を受ける人物であることから適切な候補を選定するインセンティブが高い、とう判断に基づいている。

研修から帰国した教師は、ファシリテーター・ワークショップの場で、そこで得た知識を他の教師に共有することを求められた。同時に、研修先であるケニア、マレーシア、日本の研修講師が実際にザンビアに来て、研修参加者の活動を観察するといったフォローアップも企画されたため、参加者は、学んだ内容の活用について真剣に取り組む必要があった。研修参加者は、現在でも州教育事務所において、授業研究リソースパーソンとして登録されており、教育省が開催するワークショップや他援助機関による研修機会

に知識を共有する役割を担っている。

日本で学ぶことの意味

フェーズ2からは、他国の研修員と共に参加する本邦研修（課題別研修や地域別研修）だけでなく、プロジェクトがオーダーメイドで大学等の実施機関に依頼する本邦研修が実施された。中井氏は、このような本邦研修について「授業研究の中身の部分、実際、授業をどのように行うかという核心を、カウンターパートが自ら考えると言う意味で重要な機会になった」と話している。プロジェクトでは、問題解決型授業を導入し、子どもたちが参加し、仮説を検証する面白い授業ができるようになったが、教師の事前準備（教材研究）が十分でないため、子どもからの多様な質問に対応することができていないことをカウンターパートが、自らの課題としてとらえる機会となった。そこで、フェーズ3からは、「教材研究」に関する研修を日本の大学に依頼することでオーダーメイドな研修が提供されている。このように、本邦研修では、カウンターパートから出てきた課題に対応した需要ベースの研修が提供されたことで、彼らのキャパシティの向上に大きく寄与したといえる。本邦研修に参加した中央州の郡教育事務所の指導主事は、授業研究における模擬授業の観察において、教師を見るのではなく、授業の主体である子どもに目を向ける必要があるという気づきを得たことで、教師に意味のある助言を与えることができるようになったことを次のように述べている。

日本に行く前から、授業研究を行っていましたが、そのやり方は、単に授業を観察し、授業をしている教師を後ろから見て、反省会でよい点、悪い点を指摘し合うだけのものでした。日本に行き、私たちが授業をしている教員だけに注目して、生徒が授業から何を学んだかということには関心を寄せていなかったことに気が付きました。日本では、観察者は生徒の顔を観察しながら、子どもが学んでいるかどうかを確認します。グループ分けをしたときでも、グループ内での話し合いが、本当にその子どものためになっているかどうかを観ています。私たちは、教師というステークホルダーに集中しており、子どもという最も重要なステークホルダーを重視していなかったのです。

特に、「日本での研修は、その内容を途上国の現場でも活用ができるように配慮されている」と評する研修参加者が多い。その1人、南部州のチャールス・ルワンガ教育大学の講師であり、大学でCPDコーディネーターを務めるビサニ氏は、本邦研修では、

最先端の技術や情報に触れることを期待していたが、ザンビアの教育現場でも十分活用することが可能な、身近で入手できる教材が使われており、教材の準備には、むしろ教師の想像力が重要であることに気づいたことを次のように語っている。

先進国である日本に行くということは、授業でも洗練されたものを見ることができると思っていました。しかし、日本の教師が使っていた教材は、近くの店で買うことができるとてもシンプルなものでした。彼らは本当に身近な物や環境を使って教えているということです。ハイテクもなければ、高価な機材もなく、すべてが近所のお店の中にあるようなものばかりです。ペットボトルが、即席に振り子になっているのを目にし、教師の想像力が試されることを理解しました。どうすれば最善の方法で教えることができるかを考え、何が使えるか、自分で試してみることの重要性を知りました。

学校の管理職を巻き込む

「校長がしっかりしているところは授業研究もきちんとやっています。それは日本も一緒に万国共通です」と中井氏が語るように、年間計画を策定し、教材等の費用も含め、教員を支援する役割を担う校長が理解を示すことの重要性が認識され、校長への啓発を目的としたステークホルダー・ワークショップが生まれた。同ワークショップでは、各校での実施状況についてのモニタリングレポートの提出と報告を校長に義務付け、校長が校内での授業研究の実施を把握する仕組みが構築された。ティンディ氏は、校長、教頭といった管理職のオーナーシップを醸成することの重要性やそれを可能とするステークホルダー・ワークショップの有効性を以下のように述べている。

各学校は学期の初めに授業研究プログラムを作成し、そのプログラムを確実に実施することが求められます。ここで重要となるのが校長の役割です。授業研究は学校ベースで行われるため、校長がその時間を作る必要があります。(中略)私は、校長が自分の学校、生徒、先生をどのように呼ぶかに注目しています。「私の学校、私の生徒、私の先生」と表現している校長は、たいていオーナーシップが高く、授業研究の導入もうまくいっています。

チボンボ郡の小学校の校長の一人は当初、授業研究に反対していました。しかし、ステークホルダー・ワークショップを通して、以前とは違った意見を持っています。そのような観点から、このワークショップは、参加者のターニングポイントになった可能性が

あり、このような機会を与えたことが、非常に重要であったと感じています。

ファシリテーターとして、授業研究の普及に携わっていたマルコモファット教員養成校の講師フィリー氏は、校長を授業研究の実践に巻き込む際、彼らが最も関心を寄せている子どもの国家試験の成績が授業研究の導入により向上したことを明示した中央州のインパクト調査の結果²⁴を用いて、その有効性を説いたと述べている。

このプログラムは中央州で始まり、中央州の学校は授業研究のおかげで好成績を収めるようになりました。中央州は国内でも国家試験の結果が悪い州の一つでしたが、ルサカの次に子どもの成績が高くなったのです。これが、教育省がプログラムを波及するきっかけになったのだと思います。私はこの中央州の結果を使って、学校での授業研究を推進し、子どもの成績が良くなるように仕掛けました。というのも、通常、校長は自分の学校の試験合格率を上げることに大変熱心だからです。校長を含む管理職にとって、これは大きな関心事です。



南部州でのステークホルダー・ワークショップ

経験を取りまとめる

プロジェクトでは、フェーズ1の実践を通して得た経験を「授業研究実施ガイドライン」に取りまとめた。この作成に最初から関わるティンディ氏は、「授業研究で経験したことだけでなく、日本やケニアで学んだ内容をザンビアの状況に合わせて文書化することにより、自分たちの活動を振り返ることができた」と話している。さらに、

²⁴ ザンビア教育省 “Report on the Impact Assessment of the School -based Continuing Professional Development Programme in Central Province” (2010年)

プロジェクトが支援した調査研究の結果、各州の好事例などがガイドラインに盛り込まれ、経験の蓄積に伴って初版から第5版まで改訂を重ねた。ガイドライン作成に当初から関わる中央州の州教員リソースセンター調整員であり、州教育支援チーム（PEST）のメンバーであったカゼゼ氏は、「授業研究ガイドラインの作成を通し、自分たちが実践を継続的に改善できていることに誇りを感じた」と述べている。

さらに、校長などの管理職に対しては「学校運営スキルブック」が作成された。これは教師の役割、学科長、副校長の役割や、教師への声掛けの方法など、学校での授業研究の運営に役立つ内容にするために、現場の州教育支援チームのメンバーが中心となり作成した。当時のメンバーの一人であるカゼゼ氏は、学校やゾーンといった生徒に最も近い現場の関係者に権限を委譲するボトムアップの必要性と、そのために、学校関係者にとって使い勝手が良いガイドラインやスキルブックを提供することの重要性を以下のように述べている。

このプロジェクトで学んだことの1つは、学校に権限を与えていることが重要である点です。プロジェクトが2005年に始まり、フェーズ2が終わる2010年、2011年のころ、最終的には学校やゾーンが、この取り組みや介入の主体となることが期待されました。学校やゾーンが活動の意味を明確に理解し、それを保持し、受け入れることができたなら、取り組みは持続的になり、その影響や受容性は長期に渡って維持されます。つまり、中央レベルの人々の関与を、底辺の人々に委ねるということです。上層部が押し付けるのではなく、上層部が主導したものを下層部に引き継ぐべきです。このプログラムの場合、ガイドライン、スキルブックや教材研究の教材がその役割を果たしたと感じています。



作成された授業研究実施ガイドライン、マニュアル類

拡大フェーズが始まる

2005年から2008年までのフェーズ1の後、ティンディ氏とバンダ氏は次の段階に進む手段を考えていた。その際、中井氏から「さらに、2州を対象としてみてはどうか」という提案を受け、一つは都市部のコッパーベルト州、もう一つは農村部の北西部州を選び、環境の異なる州でどのように授業研究が実践されるか試し、多様性を持つザンビア全土への普及の足掛かりとすることを決めた。農村部は、学校の教師の数が少なく、少ない教員同士では議論が活発にならない。一方で都市部は教員数が多く、優秀な人材がいるが、多数の教師をどのようにまとめるかが課題となる。地域によりこのような課題があることをスプリントの経験から、すでに理解していたティンディ氏は、これらの属性が異なる地域で授業研究を実施し、教訓を得ることは、将来の全国展開の布石となると考えた。

フェーズ2では、中央州も引き続き対象となり、同州では、中学校の理科以外の教科に加え、理数科の素養が乏しい小学校にも授業研究を導入することが決定された。一般的にザンビアでは、小学校教員は子どもたちの関心を引くための教授法に長けており、一方で専門教科別の中学校教員は教科内容への理解が深いといわれている。ティンディ氏は、「小、中学校の教師と一緒に授業研究を行うことで、双方の強みを生かし、相乗効果が得られた」と話している。さらに、以下の中央州ムワヤスンカ中学校の副校長の話のように、全教科に授業研究が導入されたことが、学校での持続性を強化したと考える関係者も多い。

当初、授業研究は理数科のみで実施されており、他の教科の教師たちは、「プログラムは理数科だけのもので、私たちは関係ない」といっていましたが、しかし、今では、他の科目の教員も含め、全員が授業研究に参加しています。全教師が参加することで、オーナーシップが高まり、授業研究が継続的に実施できているのだと思います。

ビジョンを共有する

フェーズ2から、実施機関の教育省教員教育局の局長として、ムバンガ氏が就任した。彼女は、元々中学校の生物の教員であり、中央州のクワム・クルーマ教員養成校の学長を経て、局長に就任した。「彼女はティンディ氏、バンダ氏の上司に当たる人物である

が、高いオーナーシップと物事を戦略的にする進める能力を兼ね備えていた。プロジェクトの拡大フェーズにおいて、ムバンガ氏が実施機関の局長に就任し、そのビジョンが教育省の上層部やプロジェクトメンバーに共有されたことが大きな成功要因であった」と中井氏は振り返る。ムバンガ氏は、常にプロジェクトの持続性がどのように確保できるかを考え、その意識をプロジェクトメンバーに共有し、ザンビア側のオーナーシップによる活動の実施をメンバーに求めた。彼女は、このようなビジョンを持つに至ったきっかけを以下のように語っている。

私が中央州教育事務所の行政官だった頃、ドナーの支援により女子教育プロジェクトが始まりましたが、ムンブワ（中央州の町）に行き、教師や校長先生たちと面会して、そのプロジェクトについて説明したことをよく覚えています。その際、ある校長が感謝の言葉を述べるために立ち上がり、「このプロジェクトを立ち上げてくれて、そして、いくつもの途切れないプロジェクトに参加させてもらい感謝します」という言葉に続いてこういったのです。「SHAPE²⁵があったのにSHAPEが消え、AIEMSがあったのにAIEMSが消え、PAGEがあったのに、PAGEがまたなくなることを止めるにはどうしたらいいのでしょうか」この言葉は、私の心の中で鳴り響きました。プロジェクトに疲れた人たちがここにいる。私にとっては、それが思いを変えた言葉でした。



ムバンガ氏（元教育省教員教育局局長）

²⁵ Self Help Action Plan for Education (SHAPE)、Action to Improve English, Mathematics and Science (AIEMS)、Programme for the Advancement of Girls Programme (PAGE)はドナーの支援の元を実施された教育分野のプロジェクト。

プロジェクトからプログラムへ

フェーズ2ではスプリントを強化し、授業研究を支える実施体制が整備された時期でもある。学校休暇に開催されるステークホルダー・ワークショップにおいては、各学校からの定期報告行われ、学校現場の活動を把握する機会が設けられた。これと並行し、教育省は、中央政府から末端のゾーンまでの支援体制を整備した。州教育支援チーム（PEST）、郡教育支援チーム（DEST）が設置され、これらのチームの学校訪問により、授業研究の実施状況の把握、支援が行われた。また、各州の実施状況は、四半期ごとに開催される国家教育支援チーム（NEST）テクニカル・サブコミッティ会合で報告されることになり、学校現場から中央に至るモニタリング体制が整備された。プロジェクト実施機関である教員教育局長のムバンガ氏は、「これをプロジェクトではなく、プログラムにするために何ができるか」ということを常に考え、既存の教育政策であるスプリントの学校現場での活動を強化することにより、持続的なプログラムとしての確立を目指した。

私たちが気づいたのは、プロジェクトが多すぎて、教員たちがどのプロジェクトに参加したらいいのか分からなくなっていたことです。なので、プロジェクトではなく、プログラムでなければならない。既存の政策であるスプリントを用いたことは私たちにとっては、無駄を避けることにつながりました。これは既存のプログラムです。また、学校の責任者が計画を立てて、このプログラムを学期毎に実施することができれば、教師たちの継続的な専門能力開発（CPD）が可能になります。ドナーによるプロジェクトは、その内容の如何にかかわらず、より多くの資金を提供するプロジェクトに人が集まってしまいます。しかし、資金が底をつき、それで終わりです。JICAのプロジェクトは、自分たちのプログラムとして実施できました。資金は提供されていません。あるものは何でも使って、予算内でやりくりしする。それが、スプリントが持続的に実施できている理由です。

中井氏もまた、授業研究プロジェクトの優位性について、「このプロジェクトは、基本的に教育省の事業としてやってるように見えるということ」と話している。実際、フェーズ3の全国展開から対象として加わった州では、JICAが授業研究を支援している事実を多くの教師が知らない。JICAが財政的に支援したガイドラインや教材などにも、ドナーの支援とわかると研修参加者からの日当要求などが生じる可能性があるため、

JICA のロゴを表紙には明記しないといった方針が取られている。他方、「目に見える援助」を標榜する JICA の担当からは、「日本の援助としての広報はどうなってるのか」という懸念が示されることもあり、プロジェクトの専門家としては、悩ましい部分であったと中井氏は述べている。

マスタープランを取りまとめる

「当時、教育へのアクセスに関しては課題が解消されつつあったが、教育の質は、泣きたいほどひどい状況であった。子どもが学ぶ授業ができる教師を育てる、というのが私たちの目標だった」と当時を振り返るムバンガ氏は、このような状況のなか、教育省として、「学校における継続能力開発（SB-CPD）マスタープラン²⁶」の作成に取りかかった。その中には、授業研究の全国展開のみならず、フェーズ 4 の対象となる教員養成校への授業研究の導入なども盛り込まれた。また、同マスタープランにはドナーからの単発的なプロジェクトを回避し、それらのプロジェクトを教育省のプログラムとして取り込むことが意図された。つまり、ドナーに対しては、「小学生の読み書き（リテラシー）を支援する」と一方的に表明するのではなく、「リテラシーの強化は教育省のマスタープランに含まれているか」を確認することを求めた、とムバンガ氏は述べている。彼女は、このマスタープランを策定することの重要性を、本邦研修での授業研究の視察を通して認識したと語っており、授業研究における「仮説検証」の概念が、プログラムの持続性にも寄与していることがわかる。

マスタープランの構想を思いつく少し前、私は日本に行く機会を得ました。日本で授業研究の状況を約一カ月間視察して回りました。授業研究では教師が、同僚とともに授業の計画を立てて、実践し、何がうまくいかなかったかをレビューします。このような現場を目にして、自分たちで計画を立て、検証していくことの重要性に気付かされました。授業研究で目にしたことをマスタープランに活かしたい。このことが、私がこのマスタープランの作成を主導し、チームとともに作り上げる原動力になりました。

²⁶ Master Plan for Enhancing Teacher Professional Growth through School-Based Continuing Professional Development.

ザンビアで人材育成をしたい

「学校における継続能力開発マスタープラン」では、授業研究の全国展開にあたり必要となるファシリテーターや校長への研修をナショナルサイエンスセンターもしくは、チャリンバナ国立現職教員養成大学（NISTCOL²⁷）において行うことが計画された。これは、ケニア、マレーシア、日本での研修により養成されたザンビアの人材を活用して、プロジェクトに頼らず、自分たちで必要な人材育成を図ることを意図したものであった。当初、チャリンバナ国立現職教員養成大学との調整を始めたムバンガ氏であったが、業務負荷の増大や人員の再配置などを懸念した大学関係者からの強い反発を受け、その活用を断念した。他方、サイエンスセンターはムバンガ氏が率いる教育省教員教育局の傘下のユニットであったが、当時、組織、人員、施設全てが非常に貧弱であり、機能不全に陥っていた。ムバンガ氏は当時を振り返り、そこでの状況を次のように述べている。

教育省で局長になった時、ナショナルサイエンスセンターは、私の局の管轄になりました。私はサイエンスセンターを訪れ、何が起きているのかを確認し、それを上層部に報告しました。教育省では毎週月曜日に定例会がありますが、私は「次回、サイエンスセンターで会議をしましょう」と提案しました。そこは、教育省が使い古した廃車が放置されており、建物の雨漏りがひどく、雨が降るとそれをよけるため、部屋の片隅に人が集まるような場所でした。ほぼ、なにも機能しておらず、月に10台ほどモバイル・ラボ²⁸を製造し、学校に配布することだけが行われていました。自己資金を得るため敷地内でバーが経営されてました。教育機関がバーを経営していたのです。会議の出席者は皆、教育省の施設がこのような状況にあることにショックを受けていました。それ以前に、そもそも、サイエンスセンターとは何なのか、ここで行われるべきことは何なのか、とうことすら分かっていない状況でした。

「バンダ氏を見つけたことが幸運だった」とムバンガ氏は話す。彼女は上司の次官に「もし、あなたがこのままでいいと思うなら、それでもいいですが、もし、変革が必要だと思ふのなら、バンダ氏をトップに据えてください。意欲のある人物がこの国には必要なのです」と懇願し、バンダ氏をサイエンスセンター長に就任させた。バンダ氏の就任により、ムバンガ氏はその手ごたえを感じ始めていた。そして、このプログラムを外

²⁷ National In-service Teachers College の略。

²⁸ モバイル・ラボとは、簡易な稼働式科学実験キットであり、教育セクター・プール・ファンドなどの資金を用いて、ナショナルサイエンスセンターが作成し、理科実験室がない学校に配布されている。

部の人材に頼るのではなく、内部の人材で率いるため、バンダ氏を日本に留学させ、将来的には日本人専門家の代わりに、ザンビアにおける教員教育を担う人物になってほしいという思いを強くしたと述べている。

バンダ氏がこのプログラムを推進するには、ある種のマインドセットが必要だということも分かりました。日本人専門家と一緒に仕事をしていて、私を感じたことは、自分たちの考えと彼らの考えは大きく異なるということです。異なる環境、異なる文化に触れて、能力・スキルだけでなく、「やればできる」というメンタリティを持って帰国してほしいと感じました。もし、彼が他のザンビア人と同じ考えなら、私たちは何も変えることはできないでしょう。だから、彼には日本人のようなメンタリティをもって、変革のプロセスを開始してほしいと考えたのです。その決断は簡単なことではありませんでした。私は我に返って、「自分は何をしているのだろう」と自問したこともありましたが、自分が何を達成したいのかを考え、改革のプロセスを押し進めたのです。

ムバンガ氏は中井氏及び、JICA ザンビア事務所にてそのことを相談した。プロジェクトの重要なカウンターパートであるバンダ氏が不在になることには、大きな懸念が示されたが、相談を受けた、JICA ザンビア事務所のチレシ氏は、自身の省庁での人事選考の経験をもとに、今後、バンダ氏を教育省の中心に据えて事業を進めるには、少なくとも修士号の取得が昇格の条件になると判断し、大使館の長期留学制度を使った日本での修士課程への留学を提案した。

バンダ氏が留学中の2年間は、サイエンスセンターは手つかずの状況にあったが、彼の帰国後は、息を吹き返したように活動が活性化した。1カ月に10台しか作ることができなかったモバイル・ラボが1日1台製作できるようになり、その仕様も、簡単な実験キットから、文字通りモバイル・ラボと呼べる実用的なものに進化した。廃車の墓場も見違えるようにきれいになり、訪問した教育省関係者は、その変化に目を見張った。ムバンガ氏は、「彼の持っているエネルギーがセンター全体に行き渡ったような感じを受け、一緒に働いているスタッフの考え方が変わり、改善のプロセスは加速した」と当時を振り返る。

バンダ氏はナショナルサイエンスセンター長として、再建計画を進め、その後、日本の貧困削減無償資金協力（PRS 無償）を取り付け、研修・実験棟が建設され、教育省が管理棟を建設することにより、教育省の中でも最も整備された施設として生まれ変わっ

た。その結果、当初、教員教育局の一つのユニットであったサイエンスセンターは、2018年1月に新たに局として格上げされた。これに伴い、プロジェクトの管轄は教員教育局からナショナルサイエンスセンター局に移管された。新たに設置されたナショナルサイエンスセンター局は大きな予算を持つことになり、また、研修講師などの人材活用も、教師教育局を通さずに単独で判断でき、モニタリングチームの派遣などがタイムリーにできるようになった。そして、バンダ氏は教育省で最年少の局長として、ナショナルサイエンスセンター局を率いることとなった。

2022年時点で、ナショナルサイエンスセンターには、178人のスタッフがいるが、その中核となる講師陣たちの多くが、各州でプロジェクトを通して授業研究に熱心に取り組んだ行政官や教師であり、活動が評価されて昇進し、センターに移籍してきた。バンダ氏は、このようなアカウンタビリティが高い昇進制度が、授業研究の普及を後押ししたことを次のように語っている。

私は、昇進のために授業研究に取り組んだわけではないですが、結果的に自分の昇進により、授業研究のインパクトがより広がったと考えています。授業研究を頑張った教師の多くが、昇格したことは結果であって意図したことはありません。つまり、昇格した人達は、現場に貢献できることを証明した人たちだといえます。しかし、このようなアカウンタビリティのある昇進制度のおかげで、多くの人が自らの能力を向上させることができます。



ナショナルサイエンスセンター局の管理棟

全国展開で直面した困難

フェーズ3では、それまで3州に普及した授業研究への支援を継続しつつ、残りの7州を加えた全国展開が実施された。日本人専門家の人数も増え、全国展開の体制が整ったが、多くの活動が教育省の制度として実施されるため、教育省の予算執行手続に時間がかかり、手続きをしても予算執行がなされなないなど活動に遅れが生じた。さらに、教育省の他の活動や他ドナーの活動との重複により、実施の鍵となる人員が活用できないなどの問題が生じた。さらに、JICA から資金が提供されないことがわかると、参加を拒む州、ファシリテーターの育成のための予算や人材を割くことに消極的な州、日当や宿泊費が支払われるドナーの活動が重視される州など、全国展開には多くの困難が生じた。そのため、教育省のムバンガ氏を初め、カウンターパートは、拡大した州において、授業研究は教育省のプログラムであることを説得することに多くの時間が割かれた。

新たに加わった州の教師たちも、それまで用いていた授業計画の立て方や教授法を変えることに抵抗を示し、多くの業務を抱える校長も、国家試験の結果に重圧を感じつつ、多くの時間が取られると考えられていた授業研究に批判的な者も少なくなかった。全国展開は完了したものの、その持続性の確保は必ずしも十分とは言えず、その仕組みの構築を常に模索していることをバンダ氏は以下のように語っている。

ある時期から私たちのキャパシティが足りなくなり、思い通りのプロジェクトにならなくなりました。私たちは、通常のやり方から逸脱し始め、あちこちで問題が生まれました。教育省からの支援を得つつ、全国展開をなんとか完了させることはできましたが、全体としてみると、私が期待していたようなものではありませんでした。時々システムがダウンして、活動が止まることがあると感じています。そのために、持続性のあるシステムをどう作るかを常に考えています。このことは私の修士課程、博士課程の研究テーマでもありました。仕組みの保持には「サステナビリティ」という言葉が使われますが、それは具体的に何を指すのでしょうか、ザンビアで開発援助を受ける際、どのような方法が私たちにとって持続可能なのか、私の個人的な関心でもあります。

制度化により定着を図る

「授業研究を全国展開した際、学校では時間がかかるという理由により、多くの教師

が授業研究に興味を示さないといった課題が生じた。教師たちの意識も、良い教師になるために CPD を受け入れるのではなく、昇進し、高い給与を得るために資格などを取得するという態度であった」とムバンガ氏は述べている。そのため、ケニアの制度を参考に、学校での CPD を、教師の待遇や昇進に結びつけるための法的枠組みの設置が検討された。ムバンガ氏は教育省大臣の支援を受けながら、弁護士、法務大臣、大学講師などを招集し、委員会を立ち上げ、「ザンビア教職カウンシル」(Teaching Council of Zambia) の設置及び CPD を制度化するための法的枠組みの検討プロセスを開始した。政変による混乱を受けつつ、2013 年には法的枠組みである「教職専門規定 (Teaching Professional Act)」という法令が策定され、教師に対するモニタリング、授業研究を含める CPD の推進を目的としたザンビア教職カウンシルが設立された。その後、2016 年にザンビア教職カウンシルにより、教師の登録制度²⁹が導入され、教師が校内で授業研究に参加すれば、3 年ごとの教員免許更新に必要な得点 (クレジット) を得ることができるようになった。ムバンガ氏は、ザンビア教職カウンシルの設置による CPD の制度化は、授業研究に対する教員の意識や態度に変化をもたらしたことを以下のように語っている。

私たちは教師たちに常に学び続けてほしかったのです。私が州の視学官だった頃、20 年前に教員養成校を卒業した教師たちが何も進歩していないことに気づきました。つまり、1 年間、養成校で学んだことを 20 年繰り返しているのです。学校で得たことの上に何も築いていない。20 年前に学んだことは、今の教室では通用しないのです。そこで、継続的に新たな知識を得るための教師の意識改革ができないか、それが、継続的専門能力開発 (CPD) の考え方でした。ですから、ザンビア教職カウンシルは、単に教員の校内研修への参加時間だけでなく、彼らがどのような質の仕事をしているかを評価します。それにより、教師の意識も変わり、新たな知識を得ることに積極的な教師が増えていきました。

²⁹ 教員免許の更新のためには、幼児教育から大学まで全ての教師が 3 年間で 150 ポイントが必要となり、特に授業研究を含めた校内研修の参加は、高いポイントを得ることができるとしている。2019 年には UNESCO の支援により、教職カウンシルから「教職実践基準 (Standards of Practice for the Teaching Profession in Zambia)」の実施ガイドラインが発行された。さらに、透明性、利便性の確保のため、校内研修の実績をオンラインで管理できる IT 化の支援など、同制度化の強化が図られている。

アクション・リサーチとしての授業研究

持続性を担保するための一つの取り組みとして、教育実践論文集（ジャーナル）の発行が開始された³⁰。「授業研究には、その名の通り、アクション・リサーチとしての要素があり、授業研究により得た成果をジャーナルにまとめ、共有することで、継続的な改善ができる」、とナショナルサイエンスセンターにおいて、2013年からジャーナルの発刊を担当している調査・研究部長のチュレア氏は話す。実際に、授業研究での実践に係る研究成果の多くがプロジェクトで作成したガイドラインにも反映され、ファシリテーター・ワークショップなど場を通して関係者に共有され、教育現場での実践に活用されている。

さらに、国際会議などでの論文発表は、授業研究の中核人材が、他国の教育関係者の考えや国際的な動向を学ぶ機会となっている。ジャーナルの査読委員会への査読指導を担当していた中井氏は、JICA 担当から「ジャーナルは子どもの成績にどうつながるのか、お金の無駄では」と問われることもあるが、ジャーナルの発行は、教育研究や実践の蓄積が殆どないといわれるアフリカにおいて、中核となる人材が他国の技術や考えに触れ、自分たちの状況を客観的に見る機会を与え、将来の政策を作る上で重要である、と考えている。

ルサカ州教員リソースセンター調整員のムゾナ氏は、2018年に授業研究に係る研究を中国で実施された世界授業研究協会において発表し、その論文に興味を示した英国の大学から、名誉博士号が授与されている。さらに、授業研究に関する論文を執筆し2014年のインドネシアでの国際会議で発表した校長のカソンデ氏は、授業研究の研究成果の発表が新たな業務につながり、自己開発を進める機会となったことを次のように述べている。

プロジェクト実施中にインドネシア、イギリスのエクセター、オランダのアムステルダムでは論文を発表することができました。このような論文に関心を示した組織からの依頼により、最近生徒のメンタルヘルスに係る研究を行い、それがUSAの「リーダーズ・

³⁰ プロジェクトの支援により「ザンビア教員職能開発ジャーナル」の発刊が開始された。これとは別に、2021年からナショナルサイエンスセンターは「STEMジャーナル」の発刊を開始した。バンダ氏がこれらのジャーナルの編集員長を務める。

「アフリカン・マガジン」に掲載されました。私にとっての自己開発とは、プロジェクトの経験によるものであり、それ以前には個人的に成長したという実感はありませんでした。授業研究を通じて仲間の教師たち、優れた知識を持つ関係者に支えられ、研究論文を発表することができたことも、私が個人的に成長できた貢献要因だったと思います。



インドネシアの国際会議での授業研究に関する発表



発行されたジャーナル

第4章：授業研究を広める

教員養成校での授業研究

全国の現職教員がスプリントの枠組みの下で授業研究を行うしくみができたが、マスタープランに記載された教員養成校の能力強化は手つかずの状況にあった。そのような中、本邦研修で日本の大学教育学部と附属小中学校が連携して教育や研究を進めていることを視察した研修参加者により、教員養成課程の講師や学生がスプリントや授業研究の実践を学ぶことの必要性が強調されるようになる。そして、養成校の講師と協力校（日本の付属校のような位置づけ）と呼ばれる小中学校の教師と一緒に授業研究を行い、互いの知識や技能を高めていくためのモデルの構築を目的としたフェーズ4（IPeCK）が中央州、南部州、コッパーベルト州の教員養成校と周辺学校（協力校）を対象として開始された。

フェーズ4からは、教員養成校をその支援対象としたことから、プロジェクト関係者はまた、新たな課題に直面した。開始当初、教員養成校の講師たちは「自らの知識や技能は高いレベルにあり改善の必要はない」「学校の授業を見る必要はない」と考える者が多く、ナショナルサイエンスセンターやJICAには、技術支援よりも機材や資金援助への期待が強く寄せられた。現在、ナショナルサイエンスセンターで研修講師を務めるカゼゼ氏は、フェーズ4の際に、直面した課題を以下のように語っている。

IPeCK（フェーズ4）では、教員養成と現職教員研修をリンクさせることで、養成校の講師と学校の教師が互いに学び合うことが目的でしたが、当初はうまくいきませんでした。なぜならザンビアでは、大学の講師と教員と一緒に働く機会はなく、学校の教員は、大学の講師たちと関わりを持ちたいとも思っていない。教員は、「大学講師は、自分たちより高い知識を持っている」といった劣等感を感じています。

しかし、プロジェクトの進捗に伴い、本邦研修に参加した大学講師たちを中心として、彼らの態度に変化がみられるようになる。チャールス・ルワンガ教員養成校の講師は、本邦研修に参加した際に、大学教授が小学校の教育現場に出向き、小学校教師たちと分け隔てなく意見交換をする姿を目にして、自らの価値観に影響を与えたと語っている。

日本では、大学の教授が自分の持っている専門知識や経験をすべて発揮して授業に臨み、学校の教師や生徒と交流していることが新鮮でした。というのも、ザンビアでは、学校

の授業は先生だけが行うものであって、大学の教授が現場の学校に来ること、まして、小学校で授業を行うことなどありえないからです。

対象校であった中央州マルコムモファット教員養成校および南部州チャールス・ルワンガ教員養成校では、授業研究が理数科以外の他教科にも広がり、校内研修が継続的に実施されている。チャールス・ルワンガ教員養成校の講師であるピサニ氏は、郡教育事務所や教員リソースセンターとともにワークショップを開催し、当初、2校であった協力校は5校に増え、プロジェクトで養成された教員養成校の講師を中心として、近隣の小中学校を対象に、授業研究や教材研究の強化に関する活動を広げていると話している。

同じ教師がいるのに、なぜ協力校以外の他の学校は取り残されなければならないのでしょうか。私たちは、このような良い事例を他校にも共有する必要があると考えました。そして、郡教育事務所をパイプ役にして、郡教員リソースセンターさらには、州教員リソースセンターを通じて授業研究の普及を図りました。彼らは、これらのプログラムすべてにとっても協力的でした。PCK、教材研究、教授法についての知識を共有しています。私たちの役割は教師たちの見本となることなのです。

教育実習が変わった

ザンビアでは、小中学校の教員養成課程において、3～6 カ月間の教育実習が義務付けられている。しかし、実習生は単に教員の代用として授業をさせられ、実習先の現職教員からのフィードバックもなく、教職への敬意や憧れを失う学生も少なくない。そのような中、フェーズ4の対象の教員養成校では、本邦研修の参加者が広島大学とインドネシア教育大学が近隣の協力校（附属校）と授業研究や教育実習生を共同で実施することに啓発され、養成校の郡内の学校に、学生を5名程度のグループで派遣し、学校教員と協働で授業研究を行いながら、知識や技能を向上させる取り組みを始めている。また、グループごとに担当講師をつけて、実習中に講師が巡回指導することも行われるようになった。小学校で教育実習を終えたマルコムモファット教員養成校の学生は、養成校の講師の巡回指導での支援について、以下のように述べている。

授業の前に、指導教官に授業案を見せ、「これはよくない、これを試してみて」とか、「このように変更してみよう」といったコメントに沿って、授業案を作りこみます。指導教官は、授業観察をした後に再度アドバイスをくれます。また、参考文献や教材を入手で

きないときはタブレットを貸してくれ、画像などをダウンロードさせてくれます。また、講師自身が実習校で授業をして見せてくれることもあります。私たちはその授業を観て、コメントを出し合うことができます。



教育実習生の授業研究の様子（レビューセッション）

教育実習生を受け入れている南部州のチャールス・ルワンガ小学校の校長は、プロジェクトの対象校であったチャールス・ルワンガ教員養成校からの教育実習生と他の教員養成校からの実習生の資質の違いを以下のように示している。

チャールス・ルワンガ教員養成校から教育実習に来る学生たちは、既に授業研究についての知識を持っているので、授業案を的確かつ詳細に作成することができ、指導したとおりに授業を行うことができます。しかし、他の私大などからの学生は、授業案が表面的なものにとどまり、授業も一方的な、教師中心の授業になりがちです。

アフリカ諸国に対する第三国研修

隣国ケニアで実施されていた、「アフリカ理数科教育域内連携ネットワーク（SMASE-WECSA）」であったが、2006年からはザンビアの授業研究プロジェクトのカウンターパートであるティンディ氏がそのリーダーシップを引き継ぐことになる。さらに、バンダ氏がティンディ氏に替わり、会長に就任した2013年、将来的にマグレブ諸国の北アフリカからの参加も見込み、「SMASE-WECSA」（Western, Eastern, Central and Southern Africa）から「SMASE-Africa」という名称に変更された。現在は英語圏を対象としてKCCPと呼ばれる授業研究、教材研究の二種類の研修が、JICAの財政的な支援により、ザンビア人たちの手で運営されている。バンダ氏は、「ザンビアが会長を引き継ぐことで、

単にケニアのモデルを普及することとは違う、それぞれ国の制度に適応した支援ができるはずだ」という信念のもとで会長に立候補し、「ザンビアとしてアフリカの理数科教育に貢献したい」といった、当初からのビジョンが実現しつつあることに喜びを感じていると話している。

「ティンディは、2006年にケニア人から SMASE-Africa の会長職を引き継いだ人物であり、彼が退職する 2013 年、アフリカ 32 カ国のメンバーは再度、ザンビア人である私を会長に選出した。これは、ティンディがアフリカの国々が、ザンビアでの実践を認めるに至った立役者であることを表している」とバンダ氏は述べている。アフリカ諸国に向けたザンビアでの第三国研修では、長年会長職に就いていたティンディ氏の以下のような考えが、現在でも引き継がれている。

他の国に与えることは、一つはそれがザンビアの文化であるということです。どんなに少ない食べ物でも、相手が「分けてほしい」と言っていたときは、ただ、分けるのです。もちろん、個人により考えは違いますが、私は、共有することはザンビアの一つの文化だと思います。私たちに与えられた授業研究という実践を共有することでアフリカの一体感を得たいと思っています。研修では、各国の省庁からのお偉方も、みな教員と同じ学校の寄宿舎に寝泊まりします。彼らだけホテルに寝泊まりすることはありません。彼らも、かつて教員であり、授業を行っている教員たち同様に同じ課題を抱え、試行錯誤した経験があるからです。そしてなにより、アフリカの子どもたちが幸せになるという共通の目的をもっています。

ザンビアでの第三国研修には、アフリカ諸国からの参加者のみならず、多くのザンビア人が講師または参加者として参加しており、ザンビアの講師や教員にとっても継続的な学びの場にもなっている。第三国研修に講師として参加したチボンボ郡教育事務所の担当官は、他国の教師たちとの交流を通し、「異なる国でも同じ課題を抱えていることを知り、励みになった」と語っている。第三国研修は、2021 及び 2022 年には新型コロナウイルスによりオンラインでの開催となったが、2023 年からは対面での研修が再開することが計画されている。



ザンビア第三国研修での授業風景

STEM 教育への応用

銅などの天然資源に依存した産業構造からの脱却のため、知的産業人材の育成を目的として、ナショナルサイエンスセンター局が主管となり、旧工業高校など 52 校を新たに STEM 校として開校することが 2019 年に閣議決定された。サイエンスセンターは STEM のためのシラバスを開発し、STEM 教員研修、各学校の STEM カリキュラム運営能力向上、STEM 学習評価基準の開発に授業研究プロジェクトで得た経験を活用している。これは授業研究プロジェクトの波及効果であり、「授業研究により授業を改善しようと頑張った結果、最終的に、根本的なカリキュラムや教科書の課題に、ザンビア人自身が気付いた。そして、それを変えるために、これまでのプロジェクトの経験を基に STEM カリキュラムが作られた」と中井氏は話している。

2019 年に策定された STEM カリキュラムで重視されているのが、生徒中心型授業による非認知スキルの習得である。それは、バンダ氏が「ペーパー試験は学びの一部でしかなく、生徒中心型授業で子どもが経験できることの大部分を省いている」と語るように、STEM では授業研究プロジェクトの教訓を体現したカリキュラムが開発された。彼は、STEM カリキュラムにより習得できる学びは、習得能力、構築能力、創造力、応用力、コミュニケーション能力 (Acquisitive, Organisational, Creative, Manipulative and Communicative) などの非認知スキルであり、国家試験 (筆記試験) のみの合否判断を改め、35%を筆記試験、残りの 65%を学校の成績、実技、技能で評価する「スクールベースド・アセスメント」(School Based Assessments : SBA) を導入し、全 STEM 校に展開した。これに追随する形で、教育省とザンビア試験カウンスル (Examination Council of

Zambia : ECZ) は 2019 年に試験改革を行い、国家試験結果一辺倒の評価から、実技を含めた学校でのポートフォリオを用いたプロセス評価として「スクールベースド・アセスメント」を一部の教科に導入した。このように、JICA 授業研究プロジェクトは、ザンビアに新たな学力評価基準をもたらし、同時に、このような学力評価基準が教育現場に定着することで、授業研究（生徒中心型授業）の重要性がさらに増すことにつながっている点を多くの教育省関係者が指摘している。

授業研究アプローチを人材育成に活用する

「ティンディさん、バンダさんは、そのうち退職するから、若い人を育てなければ」中井氏は JICA 担当が新しくなる度に、このことを問われ続けた。これに対し、「彼らが目立っているだけで、実は違うタイプだけど、エッセンスをわかっている人は、サイエンスセンターには沢山いて、目立たないが、凄くしっかりやっている」と説明する。プロジェクトは意識が高く優秀な一部のメンバーを中心として、牽引された。しかし、彼らに育成された次の世代の人材が第一世代のビジョンを引き継ぎ、活動を継続することは十分に可能であると中井氏は考えている。

以下のバンダ氏の語りは、彼が率いるナショナルサイエンスセンター局における人材育成に、授業研究のボトムアップのアプローチが用いられており、日本人専門家が重視した「試行錯誤のプロセス」が職員の教育にも踏襲されていることを示唆している。

ナショナルサイエンスセンターの職員は、現在マスタープランの作成のため、会議室に詰めっさりになっています。この作業は、職員が、無計画に仕事をするのではなく、15年、20年後の将来のビジョンを共有することで自分たちの課題として業務に取り組むこととなります。現場に立ち会われたと思いますが、罰を与えているわけではなく、メンバーが自分たちで問題解決ができるようになるため、このような課題を与えています。彼らには、今の実力以上の潜在的な能力があり、それを最大に引き上げます。「この課題に到達するにはどうすればいいのか」ということをメンバーとともに考えることで、能力の基礎を築くことができると考えています。そして、生じた問題が全て悪いわけではなく、それを反省し、自分の能力を広げるために利用することができれば、問題に対処できるようになります。

調査で訪問したいくつかの学校現場においても、学校運営に授業研究のアプローチが

活用されていることが確認できる。中学校校長のカソソデ氏は、同アプローチを教師への指導など学校運営に用いている一人であり、授業研究のファシリテーションスキルを適応させることで、教師の行動変容を促している。

私は、学校の管理職に就く際に、マネジメント分野のディプロマを取得しましたが、どんな困難に直面しても、授業研究で得たスキルを活用してきました。これは応用が利きます。人生のあらゆる側面において、教えることだけでなく、どのような状況でも課題が何であるかを特定して、この課題をどう解決できるのか、他の人と一緒に考えるのです。そう、すべてはレッスン・スタディ（授業研究）なのです。「これは自分たちの課題であり、自らが解決するのだ」というチャレンジ精神を身につけることです。

教師は、瞬時に変わることはありません。しかし、その変化のプロセスを支援するのが私の役割です。教師が課題を持ってきたら、私は「あなたはと思う、何が正しい方法だと思う」ということを聞いて、それらを実際に試してみます。あなたはただ、彼らが望むものを達成できるように導くだけでいいのです。ある時、私の授業を観たある教師が私に電話をかけてきて、「子どもたちのために、どのような授業をしたらいいのでしょうか」と聞いてきました。私はその質問を彼女に突き返し、教室をよく見て、何が実行できるのか考えて、それを私に伝えてくださいと言いました。このように、自分の気持ちを重視しています。

オーナーシップや持続性はどうなるのか

ザンビアでは、現在 JICA による次期教育プロジェクトの形成が行われている。ティンディ氏は、ここでの JICA とのプロジェクト形成について、「短期的な結果を求めて、単にモザンビークやエチオピアの経験に移転したいといったことでなく、全ては、置かれた状況、現状によって異なる」と話しており、さらに、「この CD に関する調査が、JICA がオーナーシップや持続性の重要性を見直す機会となることに期待をしている」と話している。バンダ氏はまた、日本の支援に対して、「日本が会議などの場で、アフリカ諸国への多くの投資してきたことをアピールする際、私は痛みを感じることもある。それは、日本からの多くの投資にも関わらず、私たちは、アフリカの根本原因を解決できていないから」と語っている。バンダ氏は、過去の JICA 事業の経験、他国への視察、そして、現在、ザンビアで行われているプロジェクト形成を通して、JICA による CD 型支援への懸念を次のように表している。

私の懸念は、日本が本来のアイデンティティを失いつつあることです。対アフリカ援助への欧米のアプローチに対して、私たちは本来の目的を貫く必要があります。ザンビアのUSAID、世界銀行、IMFなどの支援では、彼らは自分たちのモデルを押し付けてきます。しかし、日本とザンビアの文化は、人を重視する点で類似してると感じています。もし、日本がそのアイデンティティを失い、欧米のやり方を用いるなら、私たちは以前のような依存体質に戻ってしまう。アフリカへの援助を欧米型にシフトするのはやめましょう。それは、私たちのためにならないでしょう。

歴史的にみると、日本は授業研究を確立するために150年近くかかっているんです。私は日本での授業研究にも参加しました。そこでの授業研究のレベルはまちまちでしたが、総じてザンビアは日本のレベルには達していません。日本が150年かかったことを、アフリカ人が10年とか15年で達成できるでしょうか。私たちは、ほんの初歩の段階にあります。もし、この初めの段階を大切に育てることができれば、種は大きく育つでしょう。ですから海外から人がやってきて、彼らが望むことを押し付けても、私はそれに同意しない限りは、受け付けないことにしています。私の関心はお金ではありません。私の関心は、学校の子供たちやザンビアの子供たちに利益をもたらすということです。

ザンビアで授業研究がどのように行われたか、課題があったとしてもそれを省みて、日本とザンビアの両方で見直すことがないか、検討する必要があります。ただ単にやってきてモデルを押し付けるなら、オーナーシップが損なわれると思います。誰がその課題の当事者なのか。もし、あなたが私に、「これがあなたの問題だ」と言うなら、私はあなたを二度見します。おそらく、あなたが話した課題は、主要なものではないでしょう。だから、まず私たちに「あなたの課題はなんですか」と聞いてください。病院では、たとえ足が折れていることが分かっているても、医者は「どうしましたか？」と聞くでしょう。傷は治せても、その傷により、身体がどんな影響を受けているかはわからないからです。そのようなアプローチが必要だと思います。

第5章：教師の成長と子どもの学び

チョーク&トーク

ザンビアの授業では、教師が黒板に教科書の内容を板書し、説明をする「チョーク&トーク」（教師中心型、講義型）が一般的であり、子どもの理解力に加えて、応用力や思考力の向上が期待できる授業を実施できる教師は、ほとんどいない状態であり、それが、子どもの学習が伸びない原因の一つとして指摘されていた。ティンディ氏は、この従来型の授業について、「教師の関心は、シラバスを期限内に終わらせることしかない。ザンビアでは教師は権威であり、自分たちは全てを知っている、一方、子どもの頭は空っぽであり、そのため、頭の中に知識を注ぎ続ける」と表現し、そのパラダイムシフトは容易ではなかったと述べている。また、「授業研究が導入される以前は、教師たちは、単に授業をしているだけであり、自分たちの知識だけで授業ができると考えており、自分たちの方法が最善だと考えていた」、とマルコモファット教員養成校の講師フィリー氏は述べている。

フェーズ4の対象校の南部州のチャールス・ルワンガ教員養成校の学生は、所属する養成校での授業と、自らが経験した小中学校での従来型、いわゆるチョーク&トークの授業との比較を通して、チョーク&トークの課題を以下のように述べている。

私が通っていた小中学校での授業は、子どもが授業を理解したかどうかを確認することもなく、教師は単に授業をしに来て、帰っていったということです。また、そこでは授業に教材が用意されることはありませんでした。先生だけが教科書を持っていたので、教師中心というか、教師が理解していることしか子どもに伝わらないと思います。しかも何年も同じ教科書を使い続けるので、時代に対応していないと思います。

他の学生は、教育実習先の学校では教師たちが、未だに従来型の授業を行っており、そこでの教師たちの権威的な態度は、子どもの学びの阻害要因になる可能性があることを示唆している。

私の（教育実習先の）学校では、ほとんどの教師が子どもたちに対して、非常に高圧的であり「こんな態度で接するんだ」と感じました。子どもたちが何も考えを持っていないかのように接していました。教師が高圧的なので、子どもはたとえ伝えたいことがあったとしても、すぐに押し黙って、子どもたちは授業に関心をなくします。教師の態度

が、学校での子どもの成績の低さにつながっているのです。



授業研究が導入されていない小学校での従来型授業（チョーク&トーク）



授業研究が実践されている小学校での生徒中心型授業

授業に困難を抱える教師たち

ザンビアでは、基礎教育制度が導入された際、1～7年生までの小学校が、中学校（前期中等）の8、9年生を含む基礎教育校（1～9学年）として格上げされた。そのため、基礎教育の8、9年生は、中学教師としての教育を受けていない小学校教師が担うこと

になった³¹。学校で理数科の成績が良かったというだけで、小学校教員が中学校教員資格（ディプロマ）をとり、中学校の理数科の教師に昇進していった。授業研究プロジェクトは、このような教育政策の変更の中で、理科の授業の質を担保するために形成された。当時、コッパーベルト州の中学の理科教師として勤務していたフィリー氏は、その時の学校での状況を振り返り、教員の教科内容の知識不足が、子どもの落第の要因となっていたことを述べている。

基礎教育校で理数科を教えているほとんどの教師は、専門分野を持つ教師ではなく、学生時代に理科の点数が高かったというだけで選ばれた出向者だったのです。そのため、理科の知識も低く、子どもの学びにも影響が生まれました。子どもたちが基礎教育（9年生）を終え、10年生になるころには、身につけた理科の知識の多くが失われているということになりました。というのも、彼らは、専門分野の教師から教わっていないため、身につけた知識の多くは誤解に満ちていたのです。そのため、多くの学校で理数科を要因として落第が増えていきました。

教育省は、世界銀行による「ザンビア教育強化プロジェクト」（ZEEP³²）の開始に際して、2018年にベースライン調査を行い、教師が課題を抱える教科内容では、子どもの理解度も低いという相関関係があることを確認した。教育省教員教育局のZEEP担当者は、その結果をもとに、子どもの学びの改善には、教師の能力強化が不可欠であると述べている。

私たちの関心は、子どもがどこで躓いているか、ということでした。それを特定するためにベースライン調査で子どもだけでなく、教師に対しても学力試験を行ったのです。すると、子どもたちが特定の単元で躓いていることがわかりました。驚いたことに、子どもが困難を抱える単元は、教師もよく理解できていなかったのです。人は自分の知らないことを教えることはできないという結論に至りました。ですから、私たちはまず教師が、教える内容を正確に理解する必要があると考えています。

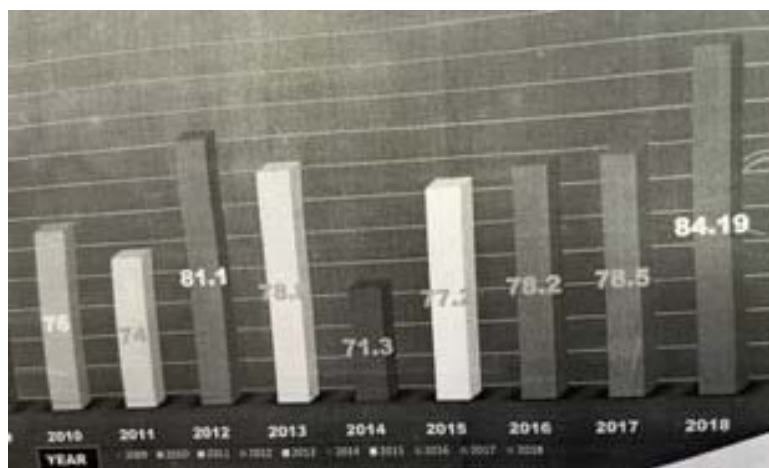
³¹ 生徒の学齢に応じた資格を有さない教員は「中途半端な教員」（Half-backed teacher）とも呼ばれ、特に教員不足が深刻な理数科において、このような教員が多くいることが教育の質の低い要因とされている。

³² 小中学校における理数科の指導と学習の質を向上させ、教育への公平なアクセスを拡大させることを目的として、2018年より実施されている。

試験重視の学びの弊害

ザンビアの学校では、5年生（算数のみ）、9年生、12年生で国家試験が実施されており、その結果は州ごとに取りまとめられ、州間の競争を煽るかのよう全国に公開される。学校を訪問すると、通常、校長室で子どもたちの国家試験結果の経年グラフを目にすることができる。中央州の中学校の校長であるカソング氏は、「校長や教師の多くが、子どもたちの国家試験の成績を上げるという重圧を常に背負っており、それがシラバスを終わらせることを重視する従来型の授業につながっている」と話している。ナショナルサイエンスセンターの調査・研究部長のチュレヤ氏は、学校での聞き取りの結果を基に、このような国家試験重視の教育の下では、高次の思考力が身につかない可能性があることを示唆している。

ECZ（ザンビア試験カウンシル）が公表する州別の国家試験データをもとに成績の良い州に、「学校で何をしたか」と聞き取りをしたことがあります。その回答はとても残念なものでした。「過去問やドリルで、答え方を子供に叩き込んだ」これでは、特に低い学年の子どもの高次の思考が身につかない可能性があります。



中学校の校長室に掲示された国家試験結果の推移

理数科の成績が高い子どもたちが全国から集まる南部州のヒルクレスト STEM 校では、入学後、クラス分けのため校内試験を行っている。校長のミヨンボ氏は、STEMに入学してくる子どもの学力について、受験対策の教育では、応用力を身につけることは困難であり、子どもたちの将来を考えると、授業研究（生徒中心型授業）の提供が不可欠であると考えている一人である。

この学校には全国から、国家試験の結果が高い子どもたちが集まります。私はこの学校に6年間在籍していますが、その経験から、この子どもたちが入学試験で獲得する点数は、本当の意味でその子の学力を示しているわけではないことを学びました。彼らは入学後3週間経った時点で、学校独自のアセスメントを受けます。そこで私たちは、子どもたちが国家試験で取った点数と、学校のアセスメントの結果の格差にショックを受けます。彼らは、試験に合格するために、長い時間、模擬試験による受験対策を受けてきます。私たちはこのような受験対策のためのコーチングは、本来学びと違うものだと考えています。なぜなら、それらは応用が利きません。本来、子どもたちが主体的に学習した知識は5年でも10年後でも使えるものだからです。

教師の態度が変わる

中央州のムワヤスカ中学校の副校長であるカンプ氏は、授業研究が導入された2005年からファシリテーターとして活動していた。「授業研究を始めた当初は、ほとんどの人が理解を示さず、これは何だ、という声もあり、さまざまな困難に直面した。しかし、授業研究を通して、教師が、自分たちの課題を客観的に把握することができるようになり、その結果、授業が改善し、教師が自信を深めていった」と話している。さらに、カンプ氏は、教師が授業研究において、自らが模擬授業を行うことで、教師としての自信を付け、その利点を理解することにより、授業研究への積極性が増したことを示唆している。

私たちがファシリテーターになりたての頃は、「私たちが受講生なのだから、あなたが模擬授業をやって見せて」と言われました。しかし、しばらくすると、一緒に計画したのだから自分もやってみようと、みんなが模擬授業に参加してくれるようになり、参加者は教師としての自信がつかしました。もちろん、物事が始まったばかりのときは、変化に対する抵抗があるものです。しかし、時間が経ち、その利点を理解できるようになると、「やってみよう」となります。教師たちは、いつでも「どこを改善すればいいと思いますか、どこをどうしたらいいと思いますか」と質問してくれるようになりました。

中央州マルコムモファット教員養成校の学生は、教育実習先の小学校で授業研究に参加して、自身が行った模擬授業へのコメントを、肯定的に受け入れることができるようになるまでの過程を以下のように語っている。

実習の最初のころは、自分の模擬授業へのコメントに腹が立つこともありました。でも今は、「ああ、こういうことを言われているんだ」「授業を良くするために言ってくれてるんだ」と理解できるようになりました。このことで子どもに正しいことを伝えなければいけないことの自覚が出てきました。教科内容についても自信がつかえましたし、以前より本などで勉強することも増え、今はしっかりと準備しないと授業を楽しめないの
で必ず教材を探すようにしています。

ティンディ氏は、授業研究は教師がそのキャリアを通じて能力を高める CPD の本質を突いた実践であるとし、教師に「どのように授業を改善するか、どうしたらもっと良くなるか」という問いを常に持ち続けることの重要性を強調している。教師が、このようなマインドセットができるようになると、外部者の指摘を、改善につながるアドバイスとして、尊重することができるようになると語っている。

他人からの意見を受け入れるためには、自分は完璧ではないという視点が最も大切です。常に改善の余地があるという意識を持っていると、他人の意見が入ってきます。そして、「私は何か別のものを読み取ってしまったようだ」と示すことができます。この精神は、授業研究により、授業を改善する上で非常に重要なものとなります。

学び合う教師たち

授業研究は、教員同士が校内で気軽に相談し合うことができる環境をもたらした。「以前は、自分が教えることができない単元をスキップする、他の教師に変わってもらう教師もいたが、授業研究により、教師が学び合い、知識の不足を埋めることができる」とカロンガ中学校の校長であるカソンデ氏は述べる。授業研究を通じた教科内容についての教師の自信が、子どもの成績の向上につながり、さらに、2020年からの新型コロナウイルスによる影響³³を乗り越える活力にもなっているとカソンデ氏は以下のように話している。

ザンビアのシラバスには非常に多くの単元が含まれます。一方で教師は全ての単元に明る
るわけではありません。1つか2つの単元については興味が一致し、とてもうまく教

³³ 新型コロナウイルスの影響としては、学校が長期間閉鎖されたことによる子どもの学びへの直接的な影響以外にも、全ての会合が中止され、校内研修、ワークショップ、モニタリング等を実施することができなかったことによる活動の衰退があげられる。

えられるかもしれませんが、教科内容に不安があると子どもにそれが伝わり、最終的には子どもの学びが阻害されます。だから私たちは成長しなければならないのです。自分の弱点は、他の教師にとって弱点とは限りません。授業研究を通して彼らが継続的に交流することで同僚から学び、自分たちの能力を向上することができます。そして、困難を感じていた教科内容について、自信をもって教えることができ、その結果、子どもの学力の向上が図れます。

例えば、カロンガ中学では、私が着任した2017年の理科の合格率は67%前後だったが、2018年に86%になり、ついには、2019年に91%になりました。つまり、教師が自分たちの課題に関与することで、結果が変わり始めたのです。これは、教師が授業研究を通じ、専門性を高め、子どもたちへの規律も厳しく見直した結果でした。しかし、昨年は新型コロナウイルスにより、子どもたちがしばらく学校に通学できず、成績が下がりました。そのため、会議を開き、教師と一緒に「私たちはできるのだから、やるしかない」という思いを一つにしました。教師は、自らを変えることにより向上させることを経験しました、この経験が、このような状況でも自信につながっていると思います。

授業計画を作成する際に、教科書の内容を妄信することは、授業が、シラバスに沿って作成される国家試験の内容から、逸脱する可能性があるると多くの教師が指摘している。彼らの多くが、授業研究を通して、自分たちの用いる教科書の矛盾点に気づき、その改善の必要性を強調している。中央州ムワヤサンカ小学校の教師のムレンガ氏もプロジェクトを通じて、シラバスを用いた授業計画の重要性を理解した一人である。

ほとんどの学校にはシラバスが置かれておらず、おそらく、管理職もその重要性を理解していませんでした。そのため、シラバスに載っていないようなことを子どもたちに教えていたり、シラバスを参照せず教科書だけを使って計画を立てたり、不必要なことを教えたりしていました。ザンビア試験カウンシルはシラバスに沿って問題を出しますが、シラバスに沿った授業ができていなかったことに気づいていなかったのです。

子どもの学びを変える

多くの教師が授業研究で導入された生徒中心型授業の実践を続ける理由について、子どもの学びが変わることをあげている。その中には、実際に子どもの成績が向上したことを理由にする教師もいるが、子どもの授業態度の変化、子どもの参加度が高くなるこ

とで知識の定着度が図れると話す教師が多い。中央州のムワヤスンカ中学校の副校長カ
ブンパ氏は、自身の経験から、生徒中心型授業を用いることにより子どもの成績が向上
したことが、授業研究を継続するモチベーションになっていると語る一人である。

私は、プロジェクトで学んだ生徒中心型授業を活用することで、47人の生徒のうち、40
人が私の担当科目の試験に合格したことで自信を得たことを今でも覚えています。とい
うのも、8、9年生の中学校過程が開設されたばかりの学校（基礎教育校）で、この数の
生徒が合格することは快挙でした。その結果が評価され、私は中学校の教員に昇格でき
ました。私はそれ以来、ずっとこれを使い続けています。

マルコモファット教員養成校の講師、フィリー氏は、生徒中心型授業を用いることで、
子どもたちの授業への参加が促進され、それにやりがいを感じている多くの教師たちに
より、授業研究が教育現場で受け入れられていると語っている。

教師の多くが「このアプローチを使い始めてから、内向的だった子どもがグループワー
クで人の前で自分の意見や授業の感想を發表できるようになり、少なくとも、授業はよ
り活発なものになった」と話しています。今では、すべての教師が生徒中心のアプロ
ーチを受け入れているのではないのでしょうか。

ザンビアでは小学校5年生以上の授業は英語で実施されているが、7年生でも英語を
理解していない子どもが多いと7年生の学級担任は話している。一方で生徒中心型授業
によるグループワークでは、グループの中で、子ども同士が現地語で教え合うことがで
きるため、特に学習に困難を抱える子どもの学びを改善できることが指摘された。

生徒中心型授業では、子どもたちの探求心は深まり、教師が計画した以上のことをする
ようになります。理解が遅い子どもであっても、友達から現地語で学ぶことで、理解が
進むこともあります。グループの中にいると、子どもたちは自分たちで自由に学ぶこと
ができると感じています。

生徒中心型授業では、子どもたちに仮説を立てさせ、実験を通してそれを証明すると
いった授業により、以下のムワヤスンカ中学校の副校長や教員養成校の教育実習生が述
べるように、子どもの学んだ知識が定着するという意見も多く聞かれる。

生徒中心型授業は、ただ何かを教えられて、「これは先生が言ったことだ」と鵜呑みにするのではなく、子ども自身が、同じような考え方の別の問題を例示することができるようになります。このことにより、子どもの理解を深めることになります。生徒中心授業は、経験を通して学習することができます。やってみて学んだことは忘れませんが、聞いて学んだことは消えてしまうことが多い。子どもに体験学習の機会を与えることで知識の定着が容易になります。

この方法を用いることで、ほとんどの子どもの学びが改善されたと思います。私たちは子どもを巻き込むことにより「今日は何を勉強するのか」と授業を楽しみにする子どもが増えました。授業がそれまでのものと違いユニークでクリエイティブだったからです。ただ、短期間で変化するものではなく、同じような授業が、学校全体で行われることで少しずつ変わっていく可能性があると思います。子どもたちが授業に深く関わるので、学んだことを忘れることがないのです。

子どもたちの視点からも、生徒中心型授業について、評価する声が聞こえる。授業研究が実践されてる学校の子どもたちにとっては、生徒中心型授業が日常であり、教師中心型授業と対比してその利点を話すことは難しいが、授業研究がフェーズ3より実施されてる南部州のSTEM校に通う女子生徒は、小学校で受けていた授業と現在の中学校での授業を比べることにより、参加型の授業やグループワークが知識の定着に役立っていることを以下のように話している。

小学校の授業は、普通の授業で基本的な知識を教えられていました。しかし、今は違います。特定のトピックや授業に深く入り込む機会があります。実際に観察したり、実験したりすることで記憶に残りやすくなると感じています。グループは学びの機会です。誰かに何かを説明すれば、それを忘れることは難しいと思うからです。だから、もし理解できていないメンバーがいても、分解して説明して、理解させることができます。私たちがメンバーに説明することで、より深く理解することができます。

また、同じSTEM校に通い、将来は化学分野の仕事に就きたいと話す以下の男子生徒の語りからは教師が子どもたちの既存の知識を活用して、授業を発展させることにより知識の定着を促していることが確認できる。さらに、内容によっては、教師の知識を超えることができると話しており、ここでの教師たちは子どもたちからも学ぶ姿勢を持ち、彼らの学習意欲を高めていることを示唆している。

この学校での授業では、先生たちが、授業で扱うトピックについて何を知っているか生徒に質問します。それにより、自分の意見を表現できるようになります。先生は、私たちがすでに知っていることを正し、補足してくれます。ここでの授業では、学んでいることをより深く理解することができます。それは、問われたことに答えることで、時に先生の知識を超えることもできると感じるからです。だから、本に書かれている内容や理論を完全に理解したいと思うようになりました。先生たちは国際的な基準に対応した授業を提供してくれていると感じています。

教師のジレンマ

「生徒中心型授業では、子どもが自分たちで学びを深めるため、教師は、多様な教材や実験を準備することが求められ、多くの時間が必要となる。教師たちは時折、従来型の授業スタイル（チョーク&トーク）に戻り、シラバスをカバーしたいと考えており、未だ複雑な心境を抱いている」と中学校校長のカゾンデ氏は述べる。彼女の学校でも教師は、すべての単元でこの教授法を使うのではなく、いくつかの単元では、通常の授業を行いながら、なるべく子どもたちを参加させることが必要だと説明している。

生徒中心型授業での教師の負担は、その実践を阻害する大きな要因であるが、マルコモファット教員養成校の講師フィリー氏は、ウガンダでの国際ワークショップに参加し、そこでの日本人専門家からの説明により、その意識を変えたことを以下のように述べている。

ウガンダに行った際、松原先生に「あなた方のシラバスは日本のシラバスと似ている」といわれました。でも、「なぜザンビア人は、シラバスの量が多すぎて生徒中心型授業ができないと言うのでしょうか。それは、子どもが学びを積み重ねていくのではなく、学びを繰り返しているからです」と教えてくれました。つまり、ザンビアのシラバスでは、8年生で習った単元を12年生でも内容を深めて学習します。12年生で教えるのなら、8年生で習ったことから始めるべきですが、子どもがその知識を得てない場合、それをゼロから始めることになり、時間が足りなくなります。繰り返される内容を毎回一から学んで時間を無駄にしているのです。

私たちのカリキュラムはスパイラルになっている。このことは私の考えを大きく変えました。カリキュラムを終わらせて何も残らないよりも、子どもに何が残せるかに注目す

ることで、既に習ったことを繰り返す必要がなくなり効率が高まるということです。

前述の通り、赴任校では、「授業研究の導入により、子どもたちの成績が向上した」と話したカソンデ氏であったが、生徒中心型授業を始めた当時、それが子どもの成績に結びつかないことへの葛藤があり、子どもたちに学ぶことの必然的を与えることで、それを克服することができた経緯を以下のように語っている。

私は、以前小学校で伝統的な教え方（教師中心型授業）を使っていました。その後、中学校に移り理科を教えました。生徒中心型授業について学び始めたのは、プロジェクトでこのような教え方に触れたときでした。最初は生徒中心型を使うと気持ちがいい。授業では子どもたちが「先生、すごい」と拍手してくれました。

しかし、そのような子どもでも、試験になると不合格になる子が多く、どこに問題があるのかと自問していました。「生徒中心型授業は、教師ではなく、子どものためのものである」ということは理解していたものの、実際どのように授業の内容を子どもに伝えるのか、どのように子どもを巻き込めばいいのか悩んでいました。子どもを巻き込み始めると、彼らの心は少しずつ開かれていくのですが、成績が上がらないことに直面すると、教師は子どもが時間を無駄にしているように感じます。教師には忍耐力が必要となってきます。

悩んだ末、子どもたちに課題に取り組ませる必要があることに気づきました。そこで、授業中だけでなく、家庭での課題を出すようにしました。すると、彼らは家に帰っても、調べ物をしたり、友だちと話し合いをするようになり、その結果、彼らは授業に集中するようになりました。授業で与えられた課題を友達に教えるためには、自分で理解しなければならぬことを学んだのです。

継続のためのモチベーション

中央政府による、ザンビア教職カウンシルの設置を通じた CPD の制度化は、現場でも機能し始めていた。当時、コッパーベルト州の中学校の教員であったフィリー氏は、授業研究を開始した当初は、制度化された CPD により、授業研究に参加することで昇進につながるクレジットが得ることができることにモチベーションを感じていた。しかし、授業研究の効果や自らの成長の必要性を実感した後では、内発的動機付けが活動を

継続するモチベーションとなっていることを示唆している。

郡教員リソースセンターの女性は、ファシリテーター・ワークショップなどに参加することで、一定のポイントが貯まる、いわゆるクレジットの仕組みができたことを教えてくれました。それがきっかけで、より積極的に授業研究を行うようになりました。参加証明書を発行することもできるとも言っていました。また、DEBS（郡教育事務局）を通じて、授業研究を積極的に受け入れている人は昇進の対象となるとも言われてきました。ある意味、私たちはDEBSから送られてきた通達に基づいて、これらのプログラムに参加するように動機づけされたのです。しかし、その後、ワークショップやミーティングを重ねるうちに、授業研究の重要性に気づき始めました。昇格や昇進は、二の次であるべきだと。重要なのは、プロフェッショナルとして自分自身を向上させることです。

制度化によるクレジット以外にも、いくつかの学校では、授業研究を通じ、優れた教材を発案した教師を表彰することや、校内研修を熱心に行う教師に優先的に研修機会を提供するなどの動機付けが実施されている。一方、カソング氏は、あくまで内発的な動機付けが、授業研究の持続性には重要である点を次のように指摘している。

少し前までは、授業研究の際に教師のモチベーションを上げるために、飲み物を提供したりしていましたが、何も与えなくても教師は実践します。外発的な動機付けでは、活動は継続しないことが多いですが、彼らのモチベーションは彼ら自身の中にあり、持続することができているので、飲み物を提供することはやめました。このようなものに授業研究や校内研修を結びつけてほしくないからです。自分がそうであったように、自身を成長させることが、最終的にモチベーションとなることを知ってもらいたいのです。

授業研究のインパクトを示す

プロジェクトでは、フェーズ2及びフェーズ3の終了時に国家試験結果を用いたインパクト調査が実施されており、その効果は、授業研究の定量的なインパクトとして、ザンビアの教育関係者に広く周知され、授業研究を全国展開する際の啓発資料などに活用された。フェーズ2で実施されたインパクト調査では、フェーズ1及びフェーズ2の対象地域であった中央州の中学校の理数科の合格率と、それ以外の州の国家試験の合格率を比較した結果、プロジェクト実施前は全国平均以下であった中央州での成績が、実施から3年後の2009年には全国平均を大きく上回るということが報告された。また、フ

フェーズ3の終了時に実施された調査では、フェーズ2からの対象地である中央州、コッパベルト、北西州の国家試験結果の向上が報告されている。

2018年から開始された世界銀行のプロジェクト ZEEP では、「教育及び学習の質向上のコンポーネント」として、スプリントを用いた教師の能力強化が実施されている。全国の300校³⁴（小学校200校、中学校100校）及び新設校82校を対象としており、これには、JICAがフェーズ4で支援した教員養成校の講師や授業研究プロジェクトに参加した各州のファシリテーターが多く参加している。2020年7月にはZEEPの中間時評価において、純実験モデルを用いたインパクト調査が実施された。ベースライン（2018年）と中間時点での対象校（中学校100校）、非対象校（中学校50校）での試験結果を比較した結果、中学生の理数科の成績が向上したことが確認された³⁵。このように授業研究のインパクトは定量的にも示されており、子どもの学びへの効果は教育省関係者に広く認知されていることが確認できる。

子どもの学びについての残された課題

授業研究は、個別の教師や学校では、子どもの学びに対して、その効果を示すことができているが、ザンビア全体としての子どもの学びへの効果についてのエビデンスは確認できない。また、15年にわたる授業研究への支援の具体的効果を求められるなか、「授業研究だけをもって、子どもの学びに結びつけるのは無理がある」と中井氏が指摘するように、全国での効果の発現には、多くの要因が影響することが、関係者の語りや報告書から確認される。

実際に、ザンビアにおいて、どのぐらいの教師が授業研究を実践しているのだろうか。プログラムを所管する教育省の教員教育局は、年次報告をまとめており、2021年には、全国で56%の公立の小中学校が授業研究を実施したと報告している。また、この数値には私立校やコミュニティ・スクールは含まれていないことを留意する必要がある。さらに、年次報告では、2020年からの新型コロナウイルスにより、校内での研修やワーク

³⁴ 2014年から2016年までの国家試験の結果から、成績が低い学校が全国より選定された。

³⁵ Zambia Education Enhancement Project (ZEEP) Midline Survey (Preliminary Findings) (2018年) 特に数学の成績が向上したことが確認された。他方、理科については、実験施設の不備、教材配布の遅れが指摘された。

ショップが禁止され、さらに、学校へのモニタリング機会が減少したことによる実施率の低下が指摘された。他方、授業研究の全国展開（フェーズ3）の終了後、2017年にザンビアで実施された、「開発援助のための国際学力調査（PISA for Development）」では、無作為サンプリングされた全国の中学校教師の65.5%が、「教授法に係る研修、ワークショップに参加したことがある」と答え、34.8%が、「CPDの活動に参加したことがある」、39.9%の教師が、「学校が組織した校内研修、授業観察に参加した経験がある」と回答している。国際学力調査の報告書は、CPD活動に参加する教師が限定的である点が、ザンビアでの子どもの学びの阻害要因の一つであることを指摘している。

教師の定着率も授業研究の実践に影響を与えている。教師の離職率が高く、小学校で約10%の教師が毎年離職しており、教職は魅力のない職業であるという認識が高い。ルサカ州教員リソースセン調整員のムズナ氏は、授業研究の普及において、研修を受けた教師の定着が最大の課題であることをザンビア全国で約3千校あるコミュニティ・スクールを例にして以下のように指摘する。

コミュニティ・スクールの教師のほとんどが、教育養成を受けた教師でもなければ、政府の職員でもありません。教師として働いているのに、政府から給料をもらっていないのです。そのため、不満が募って、学校を去る可能性も高まります。そして、彼らに対して、授業研究などの研修を提供しても学校を去れば、研修は無駄になるわけです。また新しい教師がやってきて、授業研究について何も知らず、実践もされません。

チボンボ郡教育事務所長は、中央州の子どもの学びの影響について、特に、農村部の貧困や子どもの労働、女子児童の妊娠、出産に伴う欠席などが学校での成績や国家試験の結果に大きな影響を与えていると話している。このような背景から、農村部では貧困家庭の児童が一定期間家事に従事することができる、もしくは、女子児童の妊娠による休学後、復学できる制度が設けられている。また、ドナーの支援による学校給食プロジェクトが実施されており、子どもの欠席率の改善が図られている。チボンボ小学校の校内研修の担当者も、子どもの成績には出欠が大きく影響し、新政権下での教育の無償化が、その改善に貢献する可能性があることを以下の通り示唆している。

授業が改善されれば、学習者のパフォーマンス自体も向上することになります。しかし、国家試験の結果は子どもの出席が大きく影響しています。そもそも、授業を改善しても子どもが出席していなければ、試験に出る単元を理解せずに試験に臨むことになるから

です。残念ながら、チボンボ地区では、特に生徒の出席率の低さに課題を抱えています。出席率はその地域の経済状況の影響も受けます。例えば、学校を休んでキャタピラ（食用の虫の幼虫）を捕りに行って、自分たちの学費をねん出する子どももいます。しかし、この問題がじきに解決されることを望んでいます。新政権は、教育の無償化³⁶を掲げており、そうなれば、彼らは学費を得るために働いたりする必要がなくなります。教育無償化が宣言された後、ほとんどの学校で、しばらく前にやめてしまった子どもの多くが戻ってきています。時には年齢の高い子どもに、学齢に相応しいように髭を剃ってくるように言わなければならないくらいです。

教育省は、フェーズ 4 で構築された、IPeCK モデルの普及に向けたプロジェクトドキュメントを作成し、2020 年から 2023 年の 4 年間で IPeCK フェーズ 2 の期間と位置づけ、残り 9 校の教員養成校に、周辺学校との授業研究を通じた連携活動を導入することを計画した。しかし、この計画は、新型コロナウイルスの影響により、その進捗が滞っている³⁷。中学校校長のカソソデ氏は、教員養成校への支援強化の必要性を以下のように語っている。

授業研究は教員養成校のレベルに導入されましたが、まだ板についていません、教員養成校の講師の強化が必要です。中学校で授業研究を実践している教師と違い、大卒の新任教師が現場に来ると「子どもたちには、論理的な説明をしなければいけない」と考えている人がまだ多いです。正直、このような考えを持った新卒の教師のマインドセットは、どこから手をつければいいのかわかりません。大学レベルの教授法を変える必要性を感じています。

³⁶ 無償化が発表される以前も、初等教育は基本無償であったが、政府からの補助金は十分でなく、PTA 会費など、保護者は何かしらの分担金を負担していた。また、公立の中学校でも、保護者が負担できないような高額な授業料を請求する学校もある。

³⁷ 世界銀行プロジェクト ZEEP により、当初計画とは異なる形であるが、計画の一部が実施されている。

6章：結論（調査者の視点）

1章において述べた通り、CD型支援の特徴は、途上国自身の主体的な努力（内発性）を重視し、途上国が自らの手で開発課題に対処するため、個人、組織のみならず、それを支える制度や政策・社会システムなどを含む多様な要素が集合体として強化されることとしている。

我々は、「馬を水辺に連れて行くことはできるが、それに水を飲ませることはできない」ということや、「人を悔罪所に閉じ込めることはできても、彼を悔悟者にすることはできない」ということを忘れて、上からの強制力の作用を統制と取り違えやすいのである。デューイ『民主主義と教育』

デューイは、ザンビアの授業研究で導入されている「探求型学習（生徒中心型授業）」を提唱した教育研究者であるが、この彼の言葉の通り、CDの本質である内的動機づけの原理は、ザンビアで導入された授業研究の教育理論と親和性が高い。授業研究での、教師の役割はファシリテーターであり、子どもたちの中にすでに存在している概念をもとに授業を作り上げるといった「構成主義（Constructivism）」に基づくものであり、それは、CD型支援における支援国と被支援国の関係に相当する。

中井氏がCD型支援で重視したのは、カウンターパートの「試行錯誤のプロセス」であり、それは、「専門家というよりも、むしろ教育者の視点に近い」としている。また、「期限内にプロジェクトを終わらせるよりも、カウンターパートが、何ができるようになったのかが重要」という彼の言葉は、「教師がシラバスを終わらせることより、子どもが何を学んだかが重要」とする授業研究（生徒中心型授業）の考えに通ずるものである。

プロジェクト形成や実施を通して、カウンターパートやライフストーリーに登場する教師たちは第三国研修、日本人専門家から授業研究や生徒中心型学習について繰り返し学んだ。言い換えれば、彼らは、そこで個別のスキルや知識だけでなく、CDの要素である構成主義や学習における内発的動機付けの重要性を学び、現場での試行錯誤のプロセスを経て、CD型支援の結果生じるオーナーシップや持続性の重要性を理解していった。そして、個人のキャパシティがカウンターパート機関や学校といった組織に広がり、ビ

ジョンを共有する「学び合う組織」が形成された。さらに、CD型支援の重要性を認識したカウンターパートは、個人や組織の内発性やオーナーシップを支えるため、鍵となる関係者の昇進制度、組織強化や授業研究の制度化といった外部環境の必要性に気づき、それらを自主的に整備することにより、次に示す子どもの学びといった長期的な成果への土台が確保されたと考える。

授業研究と子どもの学びの関係に関して、教師たちは授業研究が子どもの学びを改善すると考えており、それが彼らの授業研究を継続する動機となっている。子どもの学びに影響を与える理由の一つは、授業研究による教師同士の学び合いが、彼らのスキルや知識を向上させていることである。二つ目は、生徒中心型授業での子どもの能動的な学びにより、知識の定着が図れるとする意見からわかる。ザンビアの教育の状況を知らない日本人には、授業研究が子どもの学習に影響を与えるというロジックには、若干飛躍を感じる。しかし、ザンビアの従来型授業「チョーク&トーク」での取り残されている子どもたちを観察すると、多くの教員が授業研究の有効性を語る理由が納得できる。また、特に理数科に関しては、教師の指導力、子どもの学力が非常に低く、授業研究を通じた教師の成長が、子どもの成績に敏感に影響することが、関係者の語りからもわかる。

他方、15年の支援により、ザンビア全体として子どもの学び（成績）に変化が生じたか、という問いに関しては、それを判断するエビデンスは確認できない。前述の通り、授業研究は個別には効果を生んでいるが、それを実施している学校が56%（2021年）と半分程度にとどまること、さらに、暗記型の国家試験内容、経済状況の悪化、教育政策など、他の多くの要因が子どもの学びに影響することがその理由となる。

教育支援における子どもの成績向上のような、目に見える成果が達成されれば開発課題が達成されたわけではなく、一時的に成果が上がったとしても、それがドナーの穴埋めの結果であれば、その効果は長続きしない。重要な点は、授業研究プロジェクトでのCD型支援により、ザンビア人自身が、活動を継続、改善していく能力を身に着けたことにある。日本での導入期も「子どもに学力が付かない」「はいまわる経験主義」と揶揄された「生徒中心型授業」であるが、ザンビアの教師も同じジレンマに直面している。そして、このアプローチの実現には、教材研究やPCKへの取り組みを深める必要があり、カリキュラム、教科書、学習評価など、付随する課題に自ら気づき、改革を推し進めている。そして、この気づきと行動が、真に子どもたちの将来の学びを改善する。

PDMに記載された「授業研究が実施される（活動）」→「教師の能力が向上する（プロジェクト目標）」→「子どもの成績が上がる（上位目標）」という直線的なロジックからはこの「気づきと行動」は見えてこない。上位目標を本当の意味で達成するには、この「気づきと行動」が重要であるにも関わらず。元教師のカウンターパートや日本人専門家たちはそれを肌で感じることができる。彼らの懸念は、上位目標やPDMのロジックだけ注目すると、本来必要なプロセスはなくてもよいことになり、それは、結果的に、自分たちの資源を無駄にし、子どもの将来の学びにつながらない、ということになりかねない。開発援助プロジェクトではこのようなPDMの限界を補うためにも、活動から期待される成果までの経路と経路が成立する仮説を記載した「セオリー・オブ・チェンジ (ToC)」を策定する重要性も指摘されており、このような終了したプロジェクトからToCを把握することにより、PDMの柔軟な運用と変更の妥当性を適切に示すこともできると考える。

プロジェクト・エスノグラフィーを用いたこの調査では、カウンターパートの考えや信念が、その国が置かれている状況と、個人がそれらにどのように関与するかなど、数々の条件が重なることにより形成されていくことが理解できる。例えば本プロジェクトのCD型支援がザンビアで受け入れられた背景には、カウンターパートの植民地教育や欧米型国際援助への反発も含まれていることがわかる。同時に、ザンビアの資源依存型経済による景気の浮き沈みは、教育省を含めた政府機関、教師、子どもたちの学業にも影響を与えている。ザンビアにとって、生徒中心型授業を推進することにより、資源依存からの脱却、新たな雇用や起業のために子どもたちが非認知スキルを習得すること重要性は、日本よりもむしろ強く認識されているのかもしれない。

最後に、カウンターパートがこの調査で繰り返し強調していたことは、日本には、短期的な成果のために、他国での成功モデルを押し付けて、CD型支援の根幹であるオーナーシップを損ねるような支援をしないでほしいということであり、この調査を通じて、そのことを私たちが再確認する機会になることが、彼らが本調査に全面的に協力してくれた理由であると考えている。

ライフストーリー・インタビュー議事録

1. Mr ティンディ (元教育省教員教育局、現職教員研修課、課長)

教員としてのキャリアについて教えてください。

私の家庭は貧しく、大学に通うためにザンビアの鉱山企業からの奨学金を得て大学に行き、そこで化学を学びました。奨学金の返済のため、卒業後3年間、鉱山で働くことが条件だったので、その後、カッパーベルト州にある鉱山で働きました。当時、ザンビアの多くの親が、子どもが軍隊か鉱山で働くことに強く反対していました。それほど、鉱山での仕事には生命の危険があったのです。ザンビアの鉱山で1970年に大きな事故が発生して、泥流が坑内に流入し89名もの犠牲者がでて、それから労働安全ということが叫ばれましたが、それ以前の鉱山での仕事は、人命が軽く扱われており死と隣り合わせでした。

3年の鉱山での勤務を終えた後、西部州の教育局から中学の教員にならないかという誘いがありました。西部州は大好きな魚が多く取れる場所だったので、西部州で教員をすることになりました。当時は、理科の教員をしつつ、ZASEという分科会の活動にも参加していました。ZASEに参加する教員たちの学校にもJOCVの理数科教師たちが派遣されていて、ZASEの活動を通して、ザンビアの教員の授業を見てもらい、また、協力隊員の授業を見て改善点を指摘しあったりしていましたが、日本からきて英語がまだうまく話せない隊員が、子どもの関心を引き付けることができていることを不思議に感じていました。当時、授業研究という言葉は知りませんでしたが、これが非公式な形での授業研究との出会いだったと思います。

教育省に移ってからの業務内容はどのようなものでしたか。

90年代の教育省ではSupport to Basic Education Sub-sector Investment Program (SBESIP)というプログラムを実施していました。当時はまだ、特に中等への教育へのアクセスの問題が重要な課題であったため、多くの小学校が中学校にアップグレードされました。小学校は1～7学年ですが、アップグレード校と呼ばれる小学校と中学校(ジュニア・セカンダリー)が一緒になった学校では8年生と9年生の授業を行うことになりました。このことで課題のアクセスを改善しようとしたのです。

問題は小学校をアップグレードしたことから、小学校で理科や数学を教えていた教師は、8年生と9年生の理数科を教えるための訓練を受けていません。そのため、1989年よりチャリンバナ教員養成校で行われていた、小学校の教員養成コースで、現職の小学校の教師が講座を受けてディプロマを取得することができるようになりました。そのディプロマ・コースの理数科の教員養成を担うことを目的として、UNDPとUNESCOの支援により、教育省の組織として設置されたのがNSCです。しかしディプロマ・コースでは、現職の教員は3か

ら6か月間程度学校から離れ、大学に通う必要があり、残された数少ない理数科教員の負担が増加するなどの課題が明確になりました。

私が、中学校教員を経て、教員養成校から教育省に配属されるのと同時に、当時、課題を抱えていた英語、数学、理科の強化のため教育省の組織改編が行われていました。同時に英国による支援で AIEMS（英語・数学・理科を向上させるための行動）が開始されました。私は教師教育担当に任命されました。このプロジェクトでは、中等教育機関向けに教材を購入し、小学校向けには英語、数学、理科の能力を向上させるための教材を開発しました。

教師教育局（TESS）には、教員養成（Pre-service）と現職教員養成（In-service）の部門が設置され、現職教員養成では、英国の AIEMS プロジェクトを通じて州の教師リソースセンターが設置されました。この各州に設置された教員リソースセンターを通じて、教員が本来もつ能力を養成することがプロジェクトの目的でした。

プロジェクトは一時的に機能し、教育の質に効果をもたらしましたが、英国の支援が終了したとたん、予算が無くなり、教員は州、郡教員リソースセンターまでのアクセスの手段を失い、研修を受けることができなくなりました。国土の広いザンビアでは、このような中央政府主導型の州や郡レベルでの研修制度は持続性がないことがわかりました。

1996年に *Educating Our Future* を発表し CPD について、①ニーズに基づくデマンドベースとする、②学校のニーズに基づき、学校自体もしくはリソースセンターをベースにする、③カスケードモデルは下部に行くほど効果が薄れることに留意する、④点在する学校に対する費用効率の高いプログラムの実施、⑤教材の配布、新たな教科内容の紹介、マネジメントの絶え間ない変化に対する教師、他の職員への現職教員研修の実施の実現を目指し、新たなプログラムを立ち上げることになりました。

Educating Our Future の体现のため、私たちは教員研修制度をどうすべきか調査をし、その仕組みを考えました。そこで出てきたのが *School Programme of In-service for the Term (SPRINT)* です。SPRINT は今まで、州、郡ベースで行っていた研修を学校ベースに転換したのもでした。これにより、教員は（多くは州都にある）州教員リソースセンターまで出向く必要はなくなります。教育省はこれをザンビアにおける継続的専門能力開発（CPD）として制度化し、学校での実施が義務となったのです。SPRINT は当時の同僚と協力して立ち上げたのですが、省庁の再編の際に多くの同僚が教育省を去りました。ですので「SPRINT は、あなたのチームが作ったのですよね」と聞かれると、今でも嬉しく感じます。SPRINT のボトムアップの機能を強化したのが VVOB と DANIDA です。当時私は中央州での VVOB のプロジェクトに関わっていましたが、そこでパイロットプロジェクトとして、州内のゾーン

教員リソースセンターを設置して、機材供与とともにそれらの機能を強化しました。そして DANIDA とのパートナーシップにより、モデルを全国展開したのです。このことにより、教員は学校から離れた州や郡のリソースセンターに行く必要がなくなり、学校の実践をゾーン内のリソースセンターで共有することができるようになったのです。

先に説明した英国の AIEMS プロジェクトでは、州教員リソースセンターで教員が集まり議論することを目的とした「教員グループミーティング」というコンセプトをもたらしました。しかし、そのミーティングで話し合われていた内容は、教師の継続的能力開発 (CPD) に関することもありましたが、HIV/AIDS、教員の待遇改善など、必ずしも明確ではありませんでした。これが学校ベースの SPRINT でも引き継がれていたため、その活動は活発なものとは言えませんでした。

当時、多くの教員が、教科内容を、教室の環境に応じて、どのように教えるのがベストなのかといった教授法と教科内容についての知識が低いために教えることができない单元があるという課題を抱えていました。そこで、大学の講師に特定の単元の講義をしてもらおうということになりました。

そんな時に JICA の鈴木氏 (JICA 事務所の企画調査員) とプロジェクトの可能性を検討していました。彼女は「授業研究がその解決策となるのではないですか」と提案してくれました。彼女はまた、「解決策はあなたたちの中に既にあるので、日本人専門家に来てもらう必要はないでしょう」とも話していました。「それでもいいと思ってますが、外からアドバイスをくれる人が必要です」と答えました。サッカーの試合でもプレーを外から冷静に見る監督が必要なと同じようにと。当時、ザンビアと日本の教育の接点は JOCV だったと思いますが、日本のように授業研究を実践している国を紹介してほしいとお願いしたことを覚えています。

当時ケニアには ASEI-PDSI を普及するという戦略があり、その対象がザンビア、マラウイ、ボツワナ、スワジランドであったのです。ケニアは、ナショナルトレーナーが他国に行き 1 ヶ月間の研修を行うというアプローチをとっていました。マラウイでもこのような形式が取られました。これに対して、私たちは「ノー」と答えました。モデルを採用するのではなく、自分たちの国に合うように適応させ、変更を加えることで、初めて進歩があるからです。見学は大歓迎ですが、押し付けは困ります。

それぞれの国でプロジェクトが立ち上がりました。ウガンダでは、ASEI ではなく ALEI でした。Student (学生) の代わりに Learner という言葉が用いられました。ブルンジ、ルワンダ、ボツワナも同様です。ケニアは現地のトレーナーを各国に派遣して能力強化を実施し

ていましたが、ザンビアのようにケニアが提供するサービスを利用したところもありますし、ケニア人をトレーナーとして招聘して、現地の能力開発を進めた国もあります。

ケニアがリーダーを取る場所に行くたびに、葛藤がありました。ケニアは、ザンビア代表をアフリカ会議に参加させないというブラックリストを作ろうとしたこともありました。鈴木氏は自分たちの主張に理解を示し、もし、一部の人間を参加させないのであれば会議に参加しないという立場を明確に示したのです。それが「JICA のサポートは要らないのでは」という発言にもつながったと思います。

授業研究プロジェクトの計画にはどのようにかかわられたのでしょうか。

ザンビアには以前から理数科分野の分科会として、ZASE や ZAME などの精力的に活動しているチームがあったので、理数科の教員リソースという意味では非常に幸運でした。その中の中心メンバーに現在の NSC 局長であるバンダ氏が所属していました。当時彼はチペンビ中学校に在籍しており、とても精力的に活動していました。私たちは、大臣から「JICA の技術協力プロジェクトのプロジェクトドキュメントを書いてくれ」と頼まれました。対象地域の選定にあたっては、それまで、ドナーの多くが、首都のルサカもしくは、カッパーベルト州でプロジェクトを実施していました。大臣に「最も顧みられていない州は？」と問われた際、私たちは中央州と答えました。そうして、対象が中央州に絞られ、プロジェクトの第一フェーズが中央州の視学官に昇進したバンダ氏の事務所で始まりました。JICA の鈴木氏はこのプロジェクト形成段階を支えてくれ、一緒に寄り添ってくれました。そして、授業研究のプロジェクトをフィリピンで実践した経歴を持つ中井氏が専門家として派遣されることが決まりました。

中井専門家についてどのような印象をもっていますか。

中井氏は、私たちの将来を見据えて、「フィリピンで何が起きているか見てきたらどうか」と勧めてくれた人です。そうして私はバンダ氏と当時、州の教育基準担当であったテンボ氏と一緒にフィリピンのプロジェクトを視察しました。これが、今のザンビアの状況を作ったといえます。最初にフィリピンで授業研究を見学したときのことを覚えています。クラスター内の学校が月一回、定期的に会場となる学校を選び、課題を抱える若い先生がクラスター内の教員の前でデモ授業を行うというものでした。デモ授業を割り振られた女性教員は、大勢の前での授業について「眠れない日々を過ごしました」と話していましたが、教科主任がサポートに入っていました。デモ授業の後、異なる学校の先生から授業に対するコメントが出される。このような流れを通じて、教員が1日で多くのことを学んでいることを知ったのです。また教師が一方的に学ぶだけでなく、学んだことを直接、次の自分の授業で生徒に活用する場があるという利点を感じました。

繰り返しですが、それまで、SPRINTの下、教師たちは、学校単位で教師グループミーティングを行っていましたが、議論の焦点が定まっていませんでした。そのため、教員グループミーティングの継続が難しかったり、教員にとって続ける意味が見いだせない状況だったのです。フィリピンの現場をみて、私とバンダ氏は「これがザンビアに必要なんだ、これだ」と口走ったのです。教師グループミーティングを授業研究により強化したいと考えたのです。これが、今でも用いている標語の「授業研究を通じた学校ベース継続的能力強化(SBCPD-LS)」のコンセプトが見つかった瞬間でした。

中井専門家を初め、他の日本人専門家の優れている点は、現地の活動への押し付けがなかったことです。こうしなさい、ああしなさいというのではなく、アドバイスを与えてくれる。私は英国のブリストル大学で教育分野の修士号を取得しました。だからといって、自信をもって、これは正しい、間違っていると言うことはできないでしょう。神はいない。答えはあなたの中にある、先に行くためには、自らを修正していくしかないのです。もし、それがうまくいかないとわかったら、別のものを試して進むのです。私が強調したいのは、日本人専門家たちはそれを支援してくれたことです。

授業研究の利点はどのような点でしょうか。

私たちは英国の教科書で教育を受けた世代です。そこには世界のことが書かれていましたが、自分の国のものではなく、ザンビアのことは書かれていません。単に知識を与えるだけの教育であり、答えが合っているか、間違っているかを問うものでした。

このように、SPRINTの枠組みの中に、授業研究が導入されていました。各学校は一学期の間に授業研究プログラムを作成し、そのプログラムを確実に実施することを求めました。ここで重要となるのが校長の役割です。授業研究は学校ベースで行われるため、校長がその時間を作る必要があります。教員は毎日授業の準備をする必要があるので、毎日教員グループミーティングをもってほしいというのは難しいですが、少なくとも週に1回のペースをお願いしました。しかし、これに対して反対も多く、2週間に1回くらいのペースでいいのではといわれました。私たちは、「もし、私が自分の専門性の向上に責任を持つのであれば、決まったスケジュールを立てて、自分の学習のために時間を割くべきであり、その時間を確保するためには、校長が、教師たちが喜んで集まれるような環境を作る必要がある」と説得しました。

以前、授業観察に行った時のことです。授業を観察した後、先生方は、「ティンディ、授業研究はいつ終わるのでしょうか？」と言うです。授業研究は途切れないプロセスで、単に「生徒中心授業のやり方が分かったから終わり」という意味ではありません。「あなたが授業を行うたびに課題が見つかるかもしれないのです」と答えます。私は、校長が自分の学校、

生徒、先生をどのように呼ぶかに注目しています。「私の学校、私の生徒、私の先生」と表現している校長は、たいていオーナーシップが高く、授業研究の導入もうまくいくことが見て取れました。

生徒中心型学習の利点はどのような点でしょうか。

ザンビアでは多くの教員が、教室で生徒に教科書を読ませ、黒板に板書し説明をする（チョーク&トーク）手法が長く行われてきました。彼らの関心は、シラバスを期限内に終わらせることしかないのです。

生徒中心の学習を理解することは、簡単なことではありませんでした。パラダイムシフトが必要なのです。ここでは、教師は権威だということです。彼らはすべてを知っていると思っています。一方、子どもの頭は空っぽです。だから、頭を切って、注いで、注ぐのです。しかし、子どもは自分が理解して初めて、知識が生まれるのです。パラダイムシフトは、ステークホルダー・ミーティングでも、授業研究や授業のデモ（研究授業）の際に、子どもの回答が間違っていることをきっかけに、子どもに「どうやってその解決策を見つけたの？」と聞くことで、子どもは推論を述べることができるわけです。この段階では、正解も不正解もありません。しかし、子どもの推論に基づいて、部分的な点数を与えることもできます。これは私たちが未だに悩んでいることです。授業研究を通じて未だに私たちは学んでいるのです。教師の主観的な学習ではなく、児童への介入を通して、学びを促進しようとしています。

たとえ相手が子どもたちであっても、お互いに話し合います。耳を傾けることで生徒の意見は変化しますが、これは私たちが意図している変化です。私たちが恒常的な授業研究（プログレッシブ・レッスン・スタディー）を実践する上で最も重視してきたのは、この方法で継続的に改善を図っていくことでした。

教員グループミーティングでは、知識が高く、議論を独占し、他の人に機会を与えない参加者がいます。しかし、個人の意見は、お互いに尊重し、参加者は全員の共通の利益のために貢献する機会が与えられることが、このミーティングの目的となります。そして、議論したことはすべて、教室での実践に結びつけなければならないことを強調しています。なぜなら、その最終的なゴールは、生徒たちの学びの向上であるからです。

教員グループミーティングでの議論の内容は、教室での実践を改善するために授業研究を導入し、その方法を8つのステップに分けました。最初に問題を特定します。その問題が何であるかを明確にします。そして、その問題に対する解決策を探し、その後、導入に関係することを考えます。特に、数学は時に抽象的であり、子どもたちがその単元に興味を持つ

ようにすることが必要だからです。特にこれらの点は、それ以前にザンビアで一般的に教師が行ってこなかったことなので、授業研究を実践する上で、先生方が頭を悩ませていることだったと思います。

この授業研究のサイクルには、アクションリサーチの要素が含まれていて、教員には授業をどうやって改善するか、どうしたらもっと良くなるか、という問いを持ってもらいます。そのため、外部の人が来たときにでも、改善につながるアドバイスとして、その意見を尊重することができます。「よりよく、さらによく」を体現した実践となります。これは CPD の本質を突いた実践でもあるのです。他人からの意見を受け入れるためには、自分は完璧ではないという視点が最も大切です。常に改善の余地があるという意識を持っていると、他人の意見が入ってきます「私は何か別のものを読み取ってしまったようだ」と示すことができます。この精神は、授業研究により、授業を改善する上で非常に重要なものとなります。

中央州から始まったこのような活動は、第 2 フェーズに入り、北西部州及びカッパーベルト州に広がっていきます。

フェーズ 2 での地域の選定理由について教えてください。

2005 年から 2008 年までのフェーズ 1 の後、次の段階に進む手段を考えました。そこで、専門家から「さらに 2 つの州を対象としてみてはどうか」というアドバイスをもらい、一つは都市部のカッパーベルト州を、もう一つは農村部の東部州を選び、環境の異なる州でどのように授業研究が実践されるか試し、多様性を持つザンビア全土への普及の足掛かりとすることができました。農村部は、教師の数が少なく、教員が集まっても議論が活発にならない。一方で都市部の学校はスタッフの数が多く、優秀な人材がそろっていますが、授業の実践に関する問題を話し合うため、これらの教師をどのようにまとめるかが課題となります。

地域的な拡大に加えて、中央州では 8 年生から 9 年生のジュニア・セカンダリースクールまでを対象としましたが、その後、数学や科学の素養が乏しいことがわかってきたので、教師グループミーティングを通じて、初等教育にも授業研究が広がるように仕組みを導入しました。

第 3 フェーズは「STEPS」と呼ばれ、教育省による授業研究の全国展開が実施された時期だったのですが、プロジェクトとしては、教師のスキル強化が目的でした。このプロジェクトのユニークな点として、一貫してザンビアでの CPD に関わる研究を支援してくれました。そのことにより、私たちは蓄積された経験を振り返ることができました。そのような研究の結果を反映して、自分たちでガイドラインを作成することができたのです。

そうして生まれたのが、「スキルブック」です。授業研究で経験したことだけでなく、日本やケニアで学んだ内容をザンビアの状況に合わせて文脈化する必要があると感じました。このスキルブックは、経験の蓄積に伴って初版から第5版まで改訂を重ねることができました。

SPRINTプログラムでは、学期間の休みの際にステークホルダー・ミーティングを実施しています。この場では、重要な関係者を休暇中に集め、ケニア、マレーシア、日本に行った人たちから新しい知識の共有が行われたり、自分たちの授業実践を発表したりしています。この国の国土はとても広く、学校が散らばってため、国レベルで人々を集めるのにはコストがかかります。なので、地方の関係者を第三国研修などにより能力強化し、州やその下の郡レベルでステークホルダー・ミーティングを開催し、学校レベルにその効果を落としていったのです。一般の教員は、学期間の休暇の際に、配属の学校の半径5キロ以内の学校に設置されたゾーン・リソースセンターに集まります。これはSPRINTでVVOBの支援により設置された機能です。また、ケニアから学んだことは、ゾーン・リソースセンターに配属されたゾーン・インサービス・コーディネーター（ZIC）が学校を訪問し、各学校を指導するという仕組みを導入しました。

ステークホルダー・ミーティングの利点は、小学校、中学校の先生を同時に集めている点です。そのことで、小学校の先生は中学校の先生から単元の知識を学ぶことができます。また反対に、中学校の教員は小学校の教員から、いかに生徒を授業に参加させるか、生徒中心の学習について学ぶことができます。忘れてはいけないことは、これが教員のミーティングではなく、ステークホルダー・ミーティングといわれる所以です。先にも説明しましたが、プロジェクト以前、リソースセンターは教員が集まる場であったわけです。しかし、学校ベースに変更したことで、より校長の重要性が高まりました。そこでこのプロジェクトでは学校での教員ミーティングを支援する立場にある校長も招待することとしました。これがステークホルダー・ミーティングという理由です。さらに、ゾーンでのステークホルダー・ミーティングは、ホストの学校に他校の関係者が集まるので、ホスト校の運営体制を見る機会につながり、ゾーンに4つの中学校、5つの小学校があれば、それらの知見が結集されことになります。

チボンボの教員は当初、授業研究に反対していました。しかし、ステークホルダー・ミーティングを通して、以前とは違った意見を持っています。そのような観点から、このミーティングは、参加者のターニングポイントになった可能性があり、このようなターニングポイントを与えることが重要であったと感じています。

第三国研修はどのような利点があったのでしょうか。

教室での実践を向上させるのに立つと考え、私たちはケニアに教師を派遣していました。ザンビアのキャパシティビルディングのために専門家が派遣され、また、ザンビアの教師が日本に行く3つの機会がありました。これは私たちに与えられた新しい機会であり、ザンビア人を第三国のケニア、マレーシア、そして日本に大量に送ることができました。

特にマレーシアや日本に派遣できる人数は限られており、その選定の理由を明確にするように努めました。第三国研修の参加者には、「研修で何を学んだか、どのような知識と技術を身につけて戻ってきたのか」についてフィードバックを求めました。プロジェクトでは本邦研修の派遣先である広島大学の教授が派遣され、受講生のフォローアップをしてきていました。受講生は学んだことを日本からの教授に伝えるためにも、帰国後、真剣に取り組む必要があったのです。

最初は中央州から、自分たちの課題に応じて、どのようなコースを受講したいか考えました。そして参加者は国外で学んだ内容をザンビアで適応して授業と生徒の学びを改善することに用いることができました。有意義な研修ができたと思います。参加者の選定に関して、もし、教育省の局長から、この候補者を日本に派遣してくれと頼まれても、「No」と答えませぬ。第三国研修への参加者は校長が推薦する人物としました。教員が授業研究に高いコミットメントをもって実施して、そのインセンティブとして第三国研修を用意する。帰国後、本邦研修に参加した教員が、自分の学校のCPDの推進に貢献するわけですから、校長も真剣に選定します。

それ以外にも、JICA チレン氏がトレーニングを正式なものにするために、教育省の理事会と交渉したこと思い出します。教育省は当初、本邦研修生を自分たちで人を選んでいたので、この研修をフォローアップするシステムがなかったため、どのような人選が実施されているのか、フォローアップができない状況でした。そこで、チレン氏が、2005年から実施が予定されていたこのプロジェクトのために、「研修の機会をTESS（教師教育サービスユニット）が管理できるようにJICAに働きかけます」と言ったのです。そして、TESSのディレクターが人選リストを作成し、それをプロジェクトが確認する仕組みができたのです。そして、勤勉で献身的な教師を中心として、研修機会や本邦研修の人選が実施されました。

幸運なことに、本邦研修のほとんどは、私たちのSPRINTに非常によく適合していました。つまり、学校の運営や校長に焦点を当て、さらにファシリテーターとしての先生達に焦点が当てられていたということです。授業実践を改善するために、研修機会は非常に重要だと感じたのでこのような人選に関わる改革を実施したのです。

レッスン・スタディー、そう、「スタディー」として教員は授業を研究しているのです。言い換えれば、授業案を作成する。授業案の実現に向けて議論する。授業案の改善点を確認する。これらはとてもよく機能しました。授業研究は日本では4つのステージから成り立つと思いますが、私たちは8つのステージとしました。それぞれのステージを自分たちで作ったので、その8つのステージにはそれぞれ課題があり、ステージ数が多すぎるという課題もありました。

また、教師の中には、授業研究の反省会をどのようにファシリテートするかというキャパシビリティビルディングが必要な人物もいます。どんな問題を話し合うのか、レッスンを改善するための学習ポイントを導き出すのか。これらは非常に重要です。ただ単に「授業はよかった」というだけではいけません。単に授業案に沿って、授業展開の導入や結論の内容などを議論するだけではだめだということがわかりました。カイゼンの原則は、授業を良くするために、教師が学び続けるということだと思えます。より良く、さらに良くするためのカイゼンの考えを適応させる必要があります。

バンダ氏の日本への長期研修はプロジェクトのどのような影響を与えているのでしょうか。

まず、バンダ氏が日本から帰国した際、「ティンディ、これからは授業観察では、観察者は子どもたちを後ろから見るのではなく、前に座らなければならない」と言われました。学習者の表情が見えるからです。そうすると、この子たちは迷っているのだとわかります。それは大きな大きな変化でしたね。前に座って、先生が教えているときの子どもの顔を観察する。顔の表情で、彼らが授業についていけるかどうか、そういうことがわかるんです。それが1つ。2つ目は、昔はバンダ氏が強すぎて、良い授業、悪い授業の判断が厳しかったんです。バンダ氏が帰国して、「これからは先生の友達として、(教員を支援する役割を持つ教育主事の) ベッシー・テンボと一緒に仕事をします。」と話してました。バンダ氏は、授業の良し悪しを非難し、教師を怒鳴りつけるのが定番でしたが、教師には指導でなく、サポートが必要だということに日本で気づいたのです。私たちの目的は、教師の専門的な成長を促進することにより、授業を改善することであり、教師を管理することではありません。この気づきはザンビアにとって、大きな変革でした。イギリスで学んだ私はバンダ氏に、「自分は失敗したけど、あなたは成功しなければなりません」と言いました。「私の失敗を生かして、成功に導くために、集中してください」と。

SMASE アフリカへの関与はどのようなものでしたか。

このプロジェクトは、また、指導者としてのザンビアの地位を与えてくれ、ケニアなど他のアフリカの国々経験を共有する機会を与えてくれました。日本政府やJICAがアフリカの教育でその存在感を示していた当時、JICAは、アフリカの理数科教育を支援することを表明しました。そして、それを証明するために、ケニアでの大きなプロジェクト(SMASE)が

行われました。ケニアはすべてのアフリカ諸国に門戸を開いたのです。当時は SMASE-WECSA (Western, Eastern, Central and Southern Africa) と呼ばれ、北アフリカが入っていませんでしたが、将来的にマグレブ諸国の北アフリカからの参加も見込んで SMASE-Africa という名称に変更して、事業をケニアからザンビアに引き継ぎました。

私は、SMASE アフリカの会長を最も長く務めた人物の一人となります。私が、SMASE-Africa の会長に就任したのは、JICA がケニアでいくつかの課題に直面していたときでした。そのため、少し時間がかかりましたが、研修をザンビアで開催することができるようになりました。今は英語圏のみの受け入れですが、前回からはザンビア大学に通訳を依頼し、ポルトガル語圏のモザンビークの参加者を加えることができました。また、今後、フランス語圏にその対象を広げていきたいと考えています。

重要なのは実践の共同体という概念です。学習コミュニティを作り、一緒に話したり聞いたりすることで、課題を改善することは非常に重要です。授業研究では、デモ授業をするのは選ばれた人ですが、その人は、私たちの代わりにデモ授業をしています。私たちがその授業を批評するのは、それをより良いものにするためです。SMASE-Africa も同様で、他のアフリカ諸国に対して、私たちがショーケースとなるステージに到達したことを示す必要があります。

SMASE-Africa の活動を続けるモチベーションはなんでしたか。

そうですね、一つはそれがザンビアの文化であるということです。どんなに少ない食べ物でも、相手が「分けてほしい」といっていたときは、ただ、分けるのです。もちろん人の考えは違いますが、私は、共有することは一つの文化だと思っていて、私たちに与えられた授業研究という実践を共有することでアフリカの一体感を得たいと思っています。ザンビアの文化である「分かち合いの精神」、そして、その過程でお互いに助け合うということです。もし、私がシマの作り方を知らなかったら、人々は誇りを持ってシマの作り方を見せてくれるでしょう。お互いの知識を出したらもっといいものになります。だから、お互いに知恵が必要なんです。

現地でザンビアの教員たちが、参加するモチベーションを聞いてもらいたいのですが、研修では、省庁からのお偉方も、みな教員と同じ学校の寄宿舎に寝泊まりします。彼らだけホテルに寝泊まりすることはありません。彼らもかつて教員であり、研修を行っている教員たち同様に同じ課題を抱え、試行錯誤した経験があるからです。そしてなにより、アフリカの子どもたちが幸せになることが理由だと思うのです、それ以上なにを望むのでしょうか、私に取ってはそれが理由だと思います。

中井専門家は、常にみんなが自分たちで考えること（クリティカル・シンキング）を後押ししてくれる。「あきらめずに頑張れ、もうすぐだよ」、このような精神的な支援により、全員がモチベーションを保つことができたと思います。彼らは私の話を聞いてくれます、私は小柄なので、ことをなす際に、引け目を感じることがありますが、彼らは私の話を聞いてくれます。年寄りの私の意見も尊重してくれます。褒めてくれる、それだけですね。

授業研究の継続に関してはどのような課題がありますか。

あなたには正直にお話したいと思います。アフリカで JICA が行うプロジェクトは、あなた方がこのプロジェクトで用いているようなアプローチがとらないものが多いと感じることがあります。例えば、研修のためホテルの宿泊を用意するなど、いくつかの JICA プロジェクトは、それを簡単に提供することも多い。なぜでしょうか？それはプロジェクト目標を達成したいがために、受益国に負担させることは時間を浪費と感じ、資金的な支援をしまいませす。しかし、オーナーシップや持続性はどうなるのでしょうか。これが重要なテーマです。中井専門家は、解決策は私たちの中にあると信じているからこそ、（資金調達など）難しい課題を与え続けました。それがプロジェクトを成功に導くのです。JICA 本部には、ザンビアの状況やこれまでの経験をきちんと理解してほしい。この調査も JICA 本部の決定に何か影響を与えることができると考えています。単にモザンビークやエチオピアの経験に移転したいといったことでなく、すべては、置かれた状況、現状によって異なります。

中井専門家は、そういう意味で、辛抱強く、彼はアジェンダをテーブルの上に放置しない。「よく考えよう、しかし、どうか諦めないでほしい。」そして、「チームへの働きかけをやめないでほしい。なぜなら、あなた自身で課題を解決した経験があります。私はその時そこにいましたが、次はいるかわからない。あなたたちの経験が頼りです。」と励ましてくれます。

授業研究を通して子どもの学びは変わったと思いますか。

私たちは、いつも「本当にこの介入は、子どもの学びにつながるのか」ということを問われます。教師の変化は、子どもの学びに影響を与えることは間違いないのですが、他にも多くの要因が学びに影響を与えています。マンゴーの実を育てるのに、土を変えただけで良い実が育つわけではなく、水や日光、その他にも多くの要因が影響します。多くの要因が子どもの学びには関わるのです。重要なのは、子どもの変化なのです。私たちは、1番、2番といった子どもの成績の順位を争っているわけではありません。子どもの学びが促進されたかどうかが重要なのです。

2. Dr バンダ（元中央州教育事務所 教育主事 現 NSC 局、局長）

なぜ、教職に就いたのですか。

私は、ザンビア大学に進学するしたのですが、教職は第二志望でした。当時、教師という職業は、価値のあるものではなく、人々にはどちらかという否定的にとらえられていました。それでも、教師になることを選んだのですが、自然科学部で2年生から4年まで分析化学を教えてくれたキレマイル教授の影響を受けました。彼の授業は化学をわかりやすく見せたり、興味を引くように教えたり、様々な工夫があったと思います。また、小学校4年生と7年生の担任のサラティエル・テンゴ先生と中学校10年生から12年生まではオビタ先生の影響を受けています。残念ながら彼らは全員ザンビア人ではなく、ウガンダ人だったのですが、彼らの授業から、「教師には何かできることがあるのではないか」という思いを強くしました。

大学を卒業して、チペンビ女子中学の教師を始めましたが、人生の中で実際に教えていたのはこの一校の9年間だけで、2年間は一般教員、その後、7年間は学科長を務めました。チペンビで学部長に任命されたとき、理科の合格率は平均で35%ととても低く、化学、生物、数学も40%以下でした。個人としては、担当教科を教えることには自信がありました。でも、生徒たちを合格させるためには、他の教科を教える教員の能力も高めることが求められます。他の教科との総合点で合否がわかるからです。私が物理を教え、別の先生が同じクラスで化学を教え、その結果を組み合わせると最終的な結果となります。このことが私をCPDに導いた問題意識でした。

学科長として、同僚をレベルアップして、子どもの学びをサポートする必要がありました。そこで、どうしたら彼らを支援できるか考えたのです。教師全員の能力向上のため、部署ごとのミーティングを始め、同僚と話すようになりました。計画を立て、一緒に仕事をするようになり、お互いの授業を確認し合えるようになりました。学科長になってからもしばらく、理科の試験結果は低いままでしたが、私がこの学校を離れるときには合格率は95%まで上がっていました。そこで気づいたのが、チームで働くこと、チームワークができると学校が良くなるんだと、無意識のうちに感じていました。同時に、当時、ザンビア理科教育協会（ZASE）の会長も務めており、教員同士の学びを促進してましたから、知らず知らずのうちに授業研究を実践していたのです。

そんな中、2003年にチペンビ中学校に日本からJOCVの女性教員が派遣され、数学を教え始めました。彼女は自分が日本に行くことを勧めてくれ、JICAに推薦してくれました。当時、10年生に教えていた化学の授業の計画を立てるのに、半年かかったのを覚えています。3月に帰国後10月には、学校から中央州の州教育事務所に異動したため、日本での経験を

教室で活かすことはできませんでした。中央州の教育事務所で勤務を初めまもなく、日本で得た知識を、州の行政官として、学校という限定的な場でなく、さらに広い環境で活用する機会が訪れました。

プロジェクトに参加した経緯を教えてください。

ティンディ氏とともにプロジェクトの立ち上げのチームに加わりました。教員だった2002年から今に至るまで SMASE アフリカ会議に参加していて、他のアフリカの国々が何をしているのか、日本がケニアに対してどのような支援をしているのかを知りました。そこで、ザンビアらしいもの、ザンビアが地図に載るようなものが必要だと考えました。ザンビアには SPRINT という良い仕組みがあったのですが、それを紹介できていないことに気づきました。そして ZASE などの協会を通じて、プロジェクトの要請を取り付けました。

プロジェクトのデザインを始めたとき、私はこの ZASE、ZAME などの協会を利用したいと考えていました。しかし、有志の教員の集まりである協会は JICA の支援対象としては認めてもらえずに、JICA は政府間の協力を提案してきました。そして、教育省に対するプロジェクトが実施されることが決まったのです。

最初のフェーズは、授業研究をパイロット的に実施するという内容のものでした。ザンビアで授業研究を行うにはどうしたらいいのか。事務所の企画調査員の鈴木氏は、当時のプロジェクトの担当で、私たちは、ルサカの鈴木氏の自宅に集い、プロジェクトの方向性を話し合いました。私たちはケニアやセネガル、ニジェールを訪問した際に、研修や会議、打合せなどがホテルなどの会場を借りて実施されていました。政府が独自にこのような予算を出せるのかという疑問を抱き、そして、JICA が会議、研修費などの資金を提供していることを知り、このモデルは支援があるときだけ継続可能だと思ったのです。

鈴木氏は私に「ザンビアには金は必要ないと思う。ザンビアの人々は依存心があるから支援は必要ない。」といったのです。当時、それは厳しい指摘でした。でも、しばらくして、彼女の言っていることが正しいことに気がついたのです。私たちは英国式の制度で教育を受け、外から与えられることに慣れていて、自分たちの課題を自分たちで考えようとません。この言葉は私たちを刺激して、葛藤しながらも「支援は要らない。私たちでできる。」という思いを植え付けました。そして、プロジェクトを開始するにあたって、すべての内容を自分たちで設計していました。

そして、フィリピンで授業研究を支援した経験のある中井専門家の派遣が決まって、私たちはフィリピンを訪問し、彼がどのようにセブ島で授業研究のモデルを普及したのか知りました。中井専門家、ティンディ氏、テンボ氏と私、4人で行ったのですが、そのモデルを

見たとき、私は「ノー」といったことを覚えています。「ザンビアを見よう」と。

ザンビアには大きく2種類の教員がいます。最初は大卒の学位保持者で、彼らは教科について多くの知識を持っていますが、教授法を知りません。もう一つは教員資格(ディプロマ、サティフィケート)保持者で、教授法は知っていますが、教科内容については知識が低いです。また、中学校では英語や地理の教師が理数科も教えています。ザンビアではこのような多様なバックグラウンドの教員が混在していることが課題でした。私はチームの一人として、これら異なる教員の課題を同時に解決する方法を検討し提案しました。それは、教科内容をよく知らない小学校教員、ディプロマレベルの中学・高校教員、最後に大卒に対する教授法の習得の3つが重要だったのです。

どのように援助の依存からの脱却しようとしたのでしょうか。

授業研究がどのようにしたら継続的に実施できるのか、研修に参加したらお金がもらえるという依存心をどのようになくすことができるのか、自分たちの無知を取り除くためになぜお金を提供する必要があるのか。ということを考えていました。これはそれまで経験した中で一番ハードルが高いチャレンジだったと思います。文化や制度の中で作られた考え方を変えるのは容易なことではありません。そのため、仲間を説得し、教育省を説得し、郡教育事務局長を説得し、校長など何百人もの人々を説得することから始めました。それは、簡単な挑戦ではありませんでした。

ルサカのNSCに来る前まで、中井専門家と私は、中央州でしばらく同じ事務所に座っていました。その時、彼から説得の方法を学びました。どのように人々に接するのか。郡教育事務局長、校長の考え方をどう変えるか。気づいたのは、彼らは自分たちの問題点に気づいていなかったということです。つまり、自分たちに問題があることは受け入れることができなかったのです。そして、彼らができる唯一のことは、いつも失敗を子どものせいにする事だったのです。問題は自らにあるにもかかわらず。フェーズ1では、生徒の合格の可否を自分たちの生徒考えていない教員のマインドセットをする必要がありました。

全国展開する際に、中央州から始まり、さらに、東部州とコッパーベルト州を追加し、その後、本格的な全国展開に移りました。しかし、ある時期から私たちのキャパシティが足りなくなり、思い通りのプロジェクトにならなくなりました。私たちは、通常やり方から逸脱し始め、あちこちで問題が生じました。TESSからの支援を得つつ、全国展開をなんとか完了させることはできましたが、全体としてみると、私が期待していたようなものではありませんでした。時々システムがダウンして、活動が停止することがあると感じています。そのために、持続性のあるシステムをどう作るかをつねに考えています。このことは私の修士課程、博士課程の研究テーマでもありました。そのために、ザンビア版の授業研究を確立し

文書化する必要があると感じています。仕組みの保持には「サステナビリティ」という言葉が使われますが、それは具体的に何を指すのでしょうか、ザンビアが開発支援を受ける場合、どのような方法が持続可能なのか定義することが、私の中での課題でもあります。

その取り組みとして、ジャーナルの発行を始め、私は編集長を務めています。最初の内容は、JICA が発行している教師の CPD についてのジャーナルです。また、昨年、創刊されたばかりのジャーナルの STEM Journal を運営しています。自分たちで実施している活動を外に発信する機会があまりなかったのですが、自分たちで問題を解決する能力を身に着ける手段としてこのようなジャーナルを運営しています。

NSC のメンバーがマスタープランの作成のため、会議室に詰めっきりになっている現場に立ち会われたと思いますが、罰を与えているわけではなく、メンバーが自分たちで問題解決ができるようになるためにこのような課題を与えています。彼らには今の実力以上の潜在的な能力があり、それを最大に引き上げます。「この課題に到達するにはどうすればいいのか」ということをメンバーとともに考えることで、能力の基礎を築くことができると考えています。そしていつも感じていることですが、生じた問題がすべて悪いわけではなく、それを反省し、自分の能力を広げるために利用することができれば、問題に対処できるようになります。今から 15 年後、私はここにいないでしょう。しかし、戦略的なマスタープランを文書化することにより、組織がどうありたいかという大きなイメージを持つことができるのです。そのために、ここにいるスタッフにこのような課題を与えています。

NSC のマネジメントは何を重視しているのでしょうか。

日本から帰国して間もなく、私とティンディ氏はセネガルのサリという大西洋に面した町にいました。アフリカでの研修の多くがホテルなどを借りて行われていましたが、研修を全て政府予算で実施していたザンビアにおいて、ホテルの費用をどこから捻出すればいいのか、それが一番、つらかったことで懸念でもありました。2006 年にセネガルのサリから、すぐにフィリピンの UPISMET にいき、そこで構造を見て、それから悩むようになったんです。また、日本に行って、科学館の運営などを見て回り気づきを得ました。そして、どうすれば、ザンビア人が誇りを持てるような、自分たちのセンターのビジョンを打ち出すことができるのか、ということを考えてました。

私が NSC のコンセプトを思いついたのは 2009 年の 2 月 25 日です。2009 年にこの構想を描いたのですが、2013 年 8 月 8 日までは誰も私の話に耳を傾けてくれませんでした。2013 年 8 月 8 日に、当時の教育大臣、フリー博士と私たちは NSC の会議室でミーティングを行いました。当時は会議室といえるようなものではなく、とても狭い部屋でした。その場で、NSC が全国の学校に簡易実験室（モバイル・ラボ）を配布するための資金を、日本が支援し

てくれることが決まりました。その時に NSC の将来像をプリントし、掲示していたのです。

オランダ、ノルウェー、日本の大使たちが教育大臣とともにここ NSC を訪問しました。大使たちが来たとき、私は大臣と大使に、「もし、このような施設支援してくれるのなら、ザンビアの理数科、技術教育は軌道に乗るでしょう」と訴えたのです。その後、2015 年に日本大使館から「もし、ザンビア側で本館を整備するのであれば、日本が実験棟などの整備を支援します」と言われました。そのため、NSC の本館を設立するための資金集めに奔走しました。現在の NSC 本館はザンビア政府の資金によるものです。本館をザンビア政府、日本政府が実験棟を設置したのですが、ザンビア側の建屋の品質を同水準にすることにこだわりました。

このような例を挙げたのは、オーナーシップが持続性に関係することを伝えたかったからです。プログラムの活動を持続させるために、教育省に対して取り組んだことは、自分たちの立場を再構築することでした。この結果、NSC は TESS の一機関から教育省の一つの局に昇格しました。私は最初の局長となり、現在、178 人のスタッフがいます。また、各州にも支部を持つことを計画しています。そして、現在では授業研究で得た経験を生かして STEM の普及にも取り組んでおり、世銀からの支援として 82 の STEM 校へのラボの設置を行いました。

NSC に配属される職員は、無計画に仕事をするのではなく、自分の課題として、15 年、20 年後の将来のビジョンを共有することになります。そのために、私は 3 つの軸として、研究面、教員養成、維持管理に注目しています。今取り組んでいるマスタープランの作成のために、コンサルタントを雇えないわけではありませんが、そのようなやり方は、意に反しています。時間はかかりますが、その基礎を彼ら自身が得ることにつながります。コンサルタントが作ったのでは、職員の能力は全く向上しません。それでは、私の後を次の世代が継いでいくことができません。そして、彼らが引き継ぐときに、自分たちでビジョンをもって現状を改善できると言ってくれるような、そんな教師でありたいと思います。

私としては、この旅の過程すべてが授業研究への参加だったとも言えます。授業研究を始めた際には、プロジェクトの計画のたたき台となるものは何もありませんでした。私たちは、ザンビアで何をしようとしているのか、ケニアでの研修で中井専門家から課題を与えられ、それを必死にまとめたことを覚えています。そして今、ここで様々な国からの参加者に研修を提供できることを嬉しく思っています。参加者からのフィードバックからも、NSC での研修方法は評価を受けていることがわかります。人材の能力向上に貢献する。それが私たちに必要な精神だと思います。

日本の CD を重視した支援をどのように感じますか。

日本が会議などの場でアフリカに多くの投資をしてきたと表明する際、私は今でも痛みを感じる場合があります。それは、私たちの多くはアフリカの根本原因を解決できていないからです。私が恐れているのは、日本が本来のアイデンティティを失いつつあることです。対アフリカ援助への西洋のアプローチに対抗して、私たちは本来の目的を貫く必要があります。現在行われている支援、USAID、世銀、IMF など、彼らは自分たちのモデルを押し付けてきます。しかし、日本とザンビアの文化は、人を重視する点で類似しています。もし、日本がそのアイデンティティを失い、西洋のモデルを採用するならば、私たちは以前のような依存体質に戻ってしまうでしょう。私は日本人から訓練を受けた人間で、半分日本人です。だから、わかるのです。アメリカ、イギリス、ドイツのモデルに合わせて、アフリカへの援助をシフトするのはやめましょう。それは、私たちのためにならないでしょう。

これが私の大きな関心事です。なぜこんなことを言うかということ、歴史的にみると、日本は授業研究を確立するために 150 年近くかかっているんです。私は日本での授業研究に参加しました。そこでの授業研究のレベルはまちまちでしたが、総じて日本のレベルには達していません。私の願いは、誰かにより書かれたものでなく、教師が授業案を自分で書くことです。自分の生徒に合わせて、授業案を作る。まずはそのレベルに達することを望んでいます。日本が 150 年かかったことを、アフリカ人が 10 年とか 15 年で達成できるでしょうか。私たちは、ほんの初歩の段階にあります。もし、この初めの段階を大切に育てることができれば、種は大きく育つでしょう。ですからアメリカ人がやってきて、彼らが望むことを押し付けても、私はそれに同意しない限りは、呑まないことにしています。私の関心はお金ではありません。私の関心は、今私がやっていることで、学校の子どもたちやザンビアの子どもたちに利益をもたらすことです。

私の心配は、日本が少しずつアプローチを変えてきていることです。政治的な理由もあるかもしれません。そうしたことをすべて尊重します。しかし、本質を忘れてはいけません。鈴木氏が「あなたたちに援助は必要ないと思う」といったこと、私の広島大学の指導教官の池田先生、田畑先生、馬場先生が教えてくれたこと、「もし、ザンビアを動かしたいのであれば、あなた方が運転席に座るべきです」ということ。

ザンビアで授業研究がどのように行われたか、課題があったとしても反省し、日本とザンビアの両方で見直すことがないか、検討する必要があるかもしれません。ただ単にやってきてモデルを押し付けるなら、オーナーシップが損なわれるかもしれません。誰がその課題の当事者なのか。もし、あなたが私に、「これがあなたの問題だ」と言うなら、私はあなたを二度見します。おそらく、あなたが話した課題は、主要なものではないでしょう。だから、まず私たちに「あなたの課題はなんですか」と聞いてください。病院では、たとえ足が折れ

ていることが分かっている、医者は「どうしましたか？」と聞くでしょう。傷は治せても、その傷によりどんな影響を受けているかはわからないからです。そのようなアプローチが必要だと思います。

ティンディ氏との出会いについて教えてください。

最初に、ティンディ氏は、私がチペンビ中学の教員だった際の、州の視学官として初めて会った人で、ZASEの会長としても、彼は私の師匠です。私にとってはゴッドファーザー的存在なので、他の出会った先生方とは別格で、彼はもはや先生ではありません。ゴッドファーザーというのは、私がストレスを感じているときでも、ティンディ叔父さん（アンクルTと親しみを込めて呼んでいる）と話をする、どうすればいいか導いてくれるような人で、それで、また常軌に戻れる。だから、仕事だけでなく、家庭の問題でも、個人的なことでも、T叔父さんは相談に乗ってくれる日常的なコンサルタントという感じです。

2003年から2004年まで日本に行く前に既にティンディとは知り合いであり、ZASEでの仕事を通して私を鍛えてくれました。この数年で、私は彼が非常に知的な人物であることを知り、そして、とても謙虚でありながら、誰とでも、どんなことでも柔軟に対応できる人でした。謙虚で、知的で、地に足がついていて、一緒に仕事をしやすい。

ティンディ氏はSMASE-Africaの会長をケニア人から引き継いだ人物ですが、彼が役職を退いた後、アフリカの32カ国のメンバーは私を選びました。これは、ザンビアをアフリカの国々から認められるようにした彼の功績だといえます。私は彼からずっと学んできました。どこに行っても、彼が何をしていたか、どうしていたかを見てきました。良いときも、彼の失望も私は知っています。だから、日本から帰ってきたとき、ティンディに、「あなたが扱っている理論について時間をかけて勉強してきました」と話しました。というのも、私は日本での修士課程で現職教員研修についてSPRINTプログラムの視点から全体を深く分析しました。その結果、実証主義がティンディ氏の作ったSPRINTに大きな影響を与えたことがわかりました。実証主義の影響といえば、日本の授業研究は構成主義からのものですから、この2つの異なる視点から、私とティンディ氏は議論を重ねました。彼は実証主義に基づいて自分で本を執筆しています。私たちは、エビデンスをもとに議論を重ねていくことでティンディ氏は、私が提案しようとしている方法に考えを変える必要性に気づき始めました。

CDを阻害する要因はどのようなものがありますか。

私が接した日本人には、おおきく分けて三つのタイプの人がありました。これはザンビアに派遣された専門家だけでなく、他のアフリカの国やフィリピン、マレーシア、インドネシアなどで出会った日本人も含めてです。一つ目は、PDMに忠実に従い、柔軟に対応しない人。

これには、メリットとデメリットがありますね。利点は、PDM の計画を実現できるということですが、問題は、現地の人と一緒に巻き込んでいるかどうかかどうかです。つまり、JICA が設定したゴールに忠実である人。もう一つのタイプはどちらつかずの人。彼らは JICA の望むことを知っていますが、どちらに所属しているのかわからない。彼らは、「東京はこう言っている。」でも、彼らは、現場で問題を見ているので板挟みにある。そして、後のグループとして、中井専門家が含まれますが、「PDM は気にするな、なぜなら現実はこうなっているからだ。」と柔軟に対応できる人たち。東京のいうことに同意しないこともあり、彼は疎ましく思われる存在だったと思う。しかし、東京は後でその重要性に気づくことになりま。専門家は東京と相手国を結ぶ橋渡し役です。私が言いたいことは、専門家の態度は相手側のオーナーシップに影響を与えるということです。

私の提案は、例えばアフリカで働こうとしている人たちのために、ロジックに基づいて設計された PDM に対して、現実に直面した際に PDM をどのように扱うことができるのかの研修を行うことです。専門家は PDM のロジックを実際の現場に当てはめようとはしますが、それは本当に可能なのでしょうか？

中井専門家を初めとする日本人専門家についてどのような印象を持っていますか。

専門家がカウンターパートとどのように関わるべきか、ということです。例えば、中井専門家と私の関係はどうなっているか。上司と部下の関係か、貧乏人と金持ちの関係か、それとも同僚なのか？私は中井専門家を尊敬しています。彼はここに来て私たちに何かを押し付けるのではなく、一緒に仕事をして、納得して前に進んでいくからです。しかし、他の場所に行くと、日本の専門家が前面に出ていることに気づきます。支援を受け取る側の人間が前面に出てきていないのです。プロジェクトにおいて専門家はどうかあるべきか。専門家は前面に出るべきではありません。私はこのようなことを何度も見てそう感じています。

JICA はプロジェクトの詳細計画においても、南南協力で近隣国のアフリカ人が案件形成をするといいと思います。資金の有効活用ができると考えています。そうすればザンビアの NSC だけでなく、アフリカのセンターとしての機能が果たせるようになっていく、マラウイまでの航空券は、日本から来るよりよっぽど安いのです。

本邦研修の有効性について教えてください。

私たちが受益国として見逃しているのは、日本での研修機会があると聞いたときに浮かれてしまい、その奨学金がなぜあなたにとって必要なのかという主な理由を見逃してしまうことです。その結果、あなたの親戚や兄弟を選んでしまうのです。だから、参加者を選ぶときは、自分たちの課題を明確にする必要があるのです。何のためにこの人を送り、何のためにこの人を訓練し、この人が戻ってきたら、どのように課題解決に活用するのか。この選

定の基準を作る必要があります。

授業研究の中心人物が多く昇進していますが、昇進制度について教えてください。

昇進はポジティブなインパクト、予想外のインパクトを与えることができると思います。というのも、教員の研修は良い教師になるためのものであって、昇進のために訓練していたわけではありません。なので、授業研究を頑張った教師の多くが昇進したことは結果論であって意図したことではないのです。つまり、昇進した人たちは、現場に貢献できることを証明した人たちだといえます。私の場合でも、教員から初めて、州教育局、中央政府に移ってきたのですが、それらは授業研究の実践の成果に基づいていて、昇進により授業研究のインパクトがより広がったと思っています。このように昇格は、その人が何を残したかということを見る必要があると考えています。

このような説明責任のある昇進制度のおかげで、多くの人が自分の能力を開発することができるのです。私の研究でも、すべての人が能力を向上させる可能性を持っていると結論付けましたが、そのためには、プロフェッショナルとしての成長が不可欠です。そして、昇進制度はモチベーションに正負の影響を及ぼします。

授業研究の子どもの学びへの影響についてどのように考えていますか。

ザンビアは独自のカリキュラムが作成される 1980 年代まで、ずっとイギリスのカリキュラムを使用していました。ザンビアの歴史から見ると、カリキュラム開発の能力はあまり高くはないといえます。また、教員養成にも課題があり、教員養成校や大学から排出される教員の質の管理ができていない。

教室は生徒であふれ、教材も十分ではありません。試験を作っている ECZ の課題、試験が実施される環境、COVID 等、すべてが、生徒の学びに影響を与えるのです。ルサカの学校では多くの教員がいて、一方で地方には教員が足りていません。授業研究はその中の変数の一つにしかすぎません、それなのに成績でその達成度を測ることは反対です。試験結果は知識の一部でしかなく、授業研究で子どもが経験したことの大部分を省いているのです。授業研究の成果を測定するには、早すぎるということではなく、独自の視点で授業研究の成果を測定することが必要です。授業研究には、組織力、創造力、コミュニケーション等、5 から 6 つのスキル領域があることが分かっています。2020 年 6 月、私は私のチームと一緒に STEM の評価基準これを開発しました。学習者の成績だけでなく、カリキュラム内容の理解度、スキル、そして、授業態度、達成度を見ることができるようになりました。これらのスキルでは試験の可否からは測定することはできないからです。

日本は 12 年生で国家試験を行わない、入学試験が行く先々の大学で実施される。授業研

究の試験へのインパクトなどは、日本でも調査されていないのに、なぜ、JICA はなぜそこまで成績の測定にこだわるのでしょうか。

今後のプロジェクトについて JICA への提言があれば教えてください。

新しいプロジェクトについて、私は JICA 専門員と議論してきました。教科書を作りたいのです。教科書が授業研究のボトルネックになっていることはみんな分かっている。でも今は、それが東京の決定だから、別のことをやってほしいといってくる。でもそれはこちらの希望とは違うから無理です。まず、現在地を正確に把握する必要がある。私は専門員に言ったことがあります。専門員はケニアにいたことがあります。「ケニアとなぜこのような協力関係を築けなかったのか、それは人々が異なるアジェンダを推進し、ケニア人がその方向に進むことを望んでいないからです」と。

今、この国の理数科は私の責任です。私は世銀の提案を受け入れませんでした。世銀の ZEEP プロジェクトのいくつかの決定に、私は原則賛成していません。彼らは授業研究で採用している学校ベースではなく、カスケードによる TOT (Training of Trainers) の採用を提案してきたのです。私は TOT を信用していません。これは、イギリスのヒエラルキー・マスター・タッチで、水平方向の合意制アプローチ (Collegiality Approach) をもたらしません。カスケードにより、講師が受講生を教えるということは、私はあなたより知識があると言っているようなもので、それは間違っています。TOT はまた、優越感や年功序列という要素をもたらします。講師に率先し発言することを恐れて、受講者の可能性を閉ざしてしまいます。教員にも講師より優れた点があり、その相乗効果でより良いものを作ることができるのです。それが私の信念です。

3. Ms ムバンガ（元教育省教員教育局、局長）

このプロジェクトへの関りを教えてください。

当初、私は中央州のンクルマ教員養成校で講師をしていました。州教員リソースセンターが開設されたとき、私は「リソースセンターに行きたい」と言った一人ですが、「これは教師のためのものだ、君は講師だ」と言われました。でも、養成校で教えるだけでは、何の影響も変化も与えられないし、退屈していたんです。だから、リソースセンターは私にとって、何か違うことをさせてくれる場所だったのです。リソースセンターでは、継続的な専門的能力の開発という側面があります。私はリソースセンターに1年だけ滞在し、学校の視学官となりました。その後、ンクルマに戻りましたが、ちょうど JICA プロジェクトのフェーズ 1 が始まったところでした。あるプロジェクトが始まるという話を聞き、大学と CPD の関係を調べるために、何人かがンクルマ教員養成校を訪問しました。

当時プロジェクトは大学ではなく、学校に焦点が当てられていました。私は、授業を改善するためのプロジェクトがあり、それが学校をベースにしたものであることを知っていました。学校をベースにしたプロジェクトは、他のプロジェクトとは違うので、私にとってはプラスでした。私が視学官だった頃、女子教育プロジェクト（PAGE）が始まりました。ムンブワに行き、先生や校長先生たちと会って、これから始まるこのプロジェクトについて話したことをよく覚えています。そして、ある校長が感謝の言葉を述べるために立ち上がり、「このプロジェクトを立ち上げてくれてありがとう」という言葉に続いてこういったのです。「SHAPE があったのに SHAPE が消え、AIEMS があったのに AIEMS が消え、PAGE があったのに、PAGE がまたなくなることを止めるにはどうしたらいいのでしょうか」この言葉は、私の心の中で鳴り響きました。プロジェクトに疲れた人たちがここにいる。私にとっては、それが思いを変えた言葉でした。

ンクルマ教員養成校から本部に移り、フェーズ 2 の一員となりました。フェーズ 2 が始まったとき、このプロジェクトをプロジェクトではなく、プログラムにするために何ができるだろうかと考えました。これは、私たちが言い続けてきたことの一つで、当時の次官（PS）カプル女史の事務所で、もし私たちがプロジェクトからプログラムに移行した場合、このプロジェクトを持続可能なものにするために何ができるのか、私の意見を伝えたことを覚えています。それは、私たち自身のことなのです。私たちに必要なものは何なのか、まずそれを決める必要があるのです。そうやって、自分たちに本当に必要なものは何なのか、腰を据えて考え始めたのです。そして、フェーズ 2 が開始されました。私たちが学んだことのひとつは、プログラムを実施する際、プロジェクトダイレクターなど管理職がただ立ち止まって見ているだけで、うまくいかないということです。そこで、私は、次官を連れて、彼女と一緒に会議に出て、「あなたはただスピーチを読むだけでなく、自分の思いを伝えてほしい」

と伝えました。私たちは次官と公式開始ワークショップを回り、その後、私も会議の場で同じように心から話をしました。私たちは、それまで教育省にはあらゆる介入が行われましたが、学習成果が向上していないことを強調しました。教育のアクセスには解決しつつあったのですが、質に関しては泣きたくなるほどでした。7年生なのに英語がしゃべれない、でも試験は英語。シラバスを終わらせるだけでなく、子どもたちが学べるような教え方ができる先生を育てたいというのが、私たちの考えでした。

ザンビアの現職教員訓練をプログラム化するため、私たちは大学を対象としたプロジェクトを立ち上げたいと思っていました。しかし、大学には「こうでなければならない」という決まりがあり、なかなかうまくいきません。残念ながら、私たちの大学や養成校では、誰も新しい教え方について研究していません。ブルーム分類学が進化していることを知ろうともせず、40年前に私が習った方法で未だに教えているのです。若い人たちと接すると、私はいつも自分が無知であることに気づきます。例えば、昔はフリップチャートやオーバーヘッドプロジェクターを使って教えていましたが、現在のテクノロジーを受け入れなければならないのです。IT やオンライン授業を活用する時代になっているんです。大学側は自分たちのやり方に執着していました。私たちは、チャリンバナ教員養成校を現職教員養成機関に変えようとしていました。そうすれば、すべてのプログラムをそこで行うことができます。そのための計画を策定しました。しかし、その計画は難航しました。私たちが考えたコンセプトは、教師だけでなく、管理職や養成校の教授も現職教員研修のスキルを持つ必要があるとしたものでした。大学関係者は報告書を作成し、このアイデアは良いが、もしこれを推し進めるならば、その養成校の職員を解雇しなければならないと訴えました。大学は既成観念にとらわれており、新たなサービスの提供には関心を示しません。私は、報告結果が発表されたとき、その会議場で「彼らとは新たなステップに勧めない」と言ったことを覚えています。

州議会に報告され、私たちが大学に何かをしようとしていると議会で報告されました。私たちは抵抗し、「私たちは、誰も解雇しません」と説明し続けましたが、ちょうど養成校で通信教育が始まった頃で、通信教育で資金を得ていた時期で運営も順調であり、大学が変化を求めない時期に重なりました。大学を現職教員養成に巻き込むことは完全に失敗でした。そこで、教師たちに焦点を当てようと考えました。そうして、本当に必要なものは何なのか、という問いを立て始めたのです。

私たちはマスタープランの作成に取りかかりました。マスタープランのコンセプトは、このプランを持っていれば、ドナー、民間など誰でも、資金提供者は「私はリテラシーを支援します」と言うのではなく、「リテラシーは国家計画の中にあるのですか？」とこちらの意向を確認させるものです。私が主導しチームと一緒にマスタープランを作成しました。そ

して、その前に日本に行く機会がありました。私自身と当時の教育省の基準局長、そして元中央州知事と日本に行きました。私たちは中央州知事と一緒に行くはずだったのですが、知事が行けなくなったので、中央州でプロジェクトが始まっているのを見て、中央州知事の後任を任命したのです。そこで、私たちは1ヵ月間、日本がどのようなことをしているのかを見て回りました。そこで私たちは、「自分たちがやらなければならないことを調べよう」と思うようになりました。実際に教師がどのように自分の授業を見直し、戦略を立て、何がうまくいかなかったかを考え、同僚と一緒にになって授業を再構築することができることを知ったのです。同僚と一緒に授業を改善することができる。この経験を私たちはマスタープランの作成に応用し、それを発表し、承認されたのです。

プロジェクトを促進した要因についておしえてください。

私が嬉しかったことのひとつは、バンダ・ベンソン氏を見つけたことです。学校への視察の際、ペンベでクラス担任をしていたベンソン（バンダ氏）を見つけました。教育省で局長になった時、NSCは、私の局の管轄になりました。私はNSCを訪れ、何が起きているのかを確認し、それを上層部に報告しました。教育省では毎週月曜日に定例会がありますが、私は「次回、NSCで会議をしましょう」と提案しました。そこは、教育省が使い古した廃車が放置されており、建物の雨漏りがひどく、雨が降るとそれをよけるため、部屋の片隅に人が集まるような場所でした。その時、雨が降っていたので、私は上司にNSCの改革を申し出ました。そうしたら、「わかった、やってみろ」と言われ、そして、「もし本気なら、バンダ氏に来てもらい、このセンターを率いてもらいたいのです」と懇願しました。これが私の戦いでした。そのためには、意欲のある人が必要です。

バンダ氏はまだ写真を持っているかどうかわかりませんが、私が引き抜いた当時の科学センターに来るべきでしたね。まだ教室の先生だったころに彼に会って、チペンビに行ったら、バンダ氏がトラクターに乗って学校の畑を耕しているのを見つけて、この高いコミットメントは何だろうと思ったんです。そこで、当時、教科主任に昇格させました。私が視学官になった時に彼のパフォーマンスを見ました。そしてまた、視学官としての彼のパフォーマンスも見ることができました。だから、私がNSCの再編成を任された時、バンダ氏を採用したのです。

バンダ氏にNSCの話を持ち掛けた際、「なぜ私が？なぜ私が嫌いなのですか？」と聞いてきたことを覚えています。なぜなら、言ったように、NSCはどこもかしこも廃車だらけの車の墓場だったからです。それ以前に屋根を直して雨漏りをどうにかしなければならぬ。そして、そもそもNSCとは何なのか？そこで行われるべきことは何なのか？それすら分かっていなかったのです。

バンダ氏と一緒に改革を始めました。最初に彼が着任した際、私たちは手ごたえを感じました。彼の能力を高めずに、他の誰かを使うことはできません。そこで、中井氏と話をし、通常、プロジェクトで長期の研修は提供されないとのことでしたが、例外として、彼は日本で修士号を取得したのです。私は、彼に日本人のように考えなければならぬと言いました。もし彼がザンビア人のように考えるなら、私たちは何も変えることはできないでしょう。だから、彼は日本人のような考えを得て帰国し、変革のプロセスを開始したいと考えました。

それは、簡単な旅ではありませんでした。ふとした時に、自分は何をしているのだろうと自問することもありましたが、自分が何を達成したいのかを考え、押し進めることで、NSCを今のように変貌させることができたのです。

バンダ氏がこのプロジェクトを推進するには、ある種のマインドセットが必要だったのです。JICAと一緒に仕事をしていて、私が感じたことの1つは、自分たちのマインドと日本人のマインドは全く違うということです。彼の能力を高め、異なる環境、異なる文化に触れさせ、彼が戻ってきたときに、能力、スキル、そして「やればできる」というメンタリティを持っているようにすることです。そういうことです。彼が不在の間、NSCでは特に何も行われませんでした。彼が不在の間、運営する人を探したのですが、いつ訪ねても問題を指摘されるのが常でした。屋根から雨漏りがしている……あれもない、これもない。つまり、ここは資源を生み出すためのセンターなのです。

NACはほぼ、なにも機能しておらず、月に10台ほどモバイル・ラボを製造し、学校に配布することだけが行われていました。自己資金を得るため敷地内でバーが経営されてきました。教育機関がバーを経営していたのです。会議の出席者は皆、教育省の施設がこのような状況にあることにショックを受けていました。それ以前に、そもそも、NSCとは何なのか、ここで行われるべきことは何なのか、とうことすら分かっていない状況でした。このセンターは国立科学センターと呼ばれていたため、私たちは国立科学センターとしての機能を持たせるために戦う必要がありました。

モバイル・ラボについては、以前は小さな科学キットがありましたが、それを学校に提供していました。資金をもらって科学キットを作るわけですが、1つの科学キットを作るのに丸1カ月かかるんです。だから、バンダ氏が帰国した際、彼のエネルギーが組織全体に行き渡ったような感じでした。もちろん、簡単なことではありませんでしたが、バンダ氏は1ヶ月に1セットしか作れなかったモバイル・ラボを、1日1セット以上製造させました。彼とはどうすればこのチームを改善できるかということを考えることができました。そして、そのようなプロセスを経て、推進力を得ることができ報われました。

その結果、一緒に働いている人たちの考え方が変わりました。また、当時 NSC は構造的に問題があり、技術者を雇うことができなかつたので、資金を調達する必要がありました。そのため、技術者に給料を払うための資金を調達する必要があつたのですが、TESS のユニットにすぎず、技術者を給与支払名簿に載せることができませんでした。それが NSC を局に昇格させた理由でもあります。そのため、適切なスタッフを集め、配備することになりました。その結果、SMASTE、IPeCK、PCK の 3 つの活動を融合させることができました。

その後、私は CPD の制度化に関わるフレームワークの策定を依頼されました。幸運なことに、当時の教育省大臣は、それが制度の承認までを私に任せてくれました。そこで私は、弁護士、法務大臣、教育大学、大学を集めた委員会を立ち上げ、フレームワークを作成し、弁護士が法的裏付けをとり、関係者がプロセス全体を検討するようにしました。また、その管理機関としてザンビア教育カウンセラー (ECZ) の設置を進めました。ECZ によるニタリングにより、CPD の適切な実施、授業研究への取り組みなどを担保し、それらに取り組む教員が昇進していくことを意図しました。私たちの目標は、教育大学も CPD プロセスの一部とし、高等教育省ではなく教育省を監督機関とすることを目指したのですが、法律が制定されようとしたとき、大学関係者が教育大学はダメだと言ってきて、教育大学は高等教育省の管轄であるため別だという法律になってしまい、教育大学を含めた法的枠組みは存在しません。

教員経験者が多く省庁の役職に就いていますが、教員経験は必須なのでしょうか。

そうではありません。大臣などの役職は、どのような職業でも就くことができますが、教育省に関する十分な知識を持っている必要があります。教育省内で昇進するのは、教師の質や内容を重視する人たちだけなのです。しかし、同僚や部下が簡単に昇進しても、自分はまだ同じポジションにいる、というフラストレーションがありました。そこで、CPD を一つの基準として、プロジェクトでの授業研究の成果をもとに、教師を昇進させることができると考えました。また、CPD や授業研究を通じて得た知識を、自分だけでなく、他の人たちにも還元できるような指導を重視しています。

多くのプロジェクトが失敗したのは、資金提供者が去ってしまうと、プロジェクトが機能しなくなる可能性があるからです。そこで、私たちはあらゆる手段を講じて、プロジェクトが人々の知識の獲得に投資されるべきと強調しました。なぜなら、私たちは単に先生を訓練しているだけでなく、最終的には子どもたちが訓練された先生から質の高い教育を提供されることを目指しているからです。

JICA の支援の優位性はどこにあると思いますか。

思うに、JICA 支援の強みは、お金ではなく、人だと思います。JICA というか中井氏の人

柄は、非常に強い個性を持っています。自分の意見を押し付けることなく、それが何なのか、そしてどうすればできると思うのかを教えてください。他のプロジェクトでは、ザンビアの学校にアメリカを移植して、うまくいかない。私たちのお金を使い、しかもこうしろと言われることにうんざりしていたんです。しかし、JICA では多くの議論がなされ、ザンビアのシナリオや状況に適應できるようプログラムを調整し、私たちが行うようなレビューを行うことができたのです。公式の中間レビューや終了時に、JICA 調査団が来たり、学生たちが研究のために来てくれたりしてくれました。彼らは調査を行い、その結果を共有してくれました。その結果をもとに、第三国での研修などを改善することができるのです。

このように、私にとっては非常に良いフィードバックでした。ある日本の教授からの言葉をトップマネジメントにフィードバックできたのを覚えています。プロジェクトとは関係ないのですが、レビューの際に、彼が授業観察をしてこう言いました「1年生から4年生までは現地語で教えているのに、試験は英語なのですね」そうです。試験は英語で行われ、教師は英語で問題を作ります。私はこのことをすべて経営陣に伝え、見直すことができました。私たちはどうすればいいのか考えるようになり、基準担当者は現地語について調べ、どうサポートすればいいのか考えるようになりました。日本からの調査団はプロジェクトとは関係のないことでも、私たちの目には盲点になっていることを指摘してくれました。それは私にとって、とても貴重なことでした。だから、私はいつも調査団を楽しみにしていました。たぶん、私が重視しているのはこの点なのだろうと思います。

JICA は控えめすぎるくらい控えめだと思います。以前ブリティッシュ・カウンシルに勤務した際、学校の成績を向上させる方法として、ルサカの教師、校長、講師の研修を提供しました。ルサカの成績は最下位から4番目5番目くらいに向上しました。ブリティッシュ・カウンシルは、この結果を用いて、子どものパフォーマンスが向上したと、非常に大きな声で言っていました。他の介入もあったかもしれませんが、これは直接的な結果だとプロジェクトの関係者は強調していました。この結果を受けて教育省は、全校長に研修を受けさせよう、とすることができました。ルアプラ州から始めたのですが全国に広め、プログラムが終了しました。その後、ブリティッシュ・カウンシルは、女子教育のプロジェクトを開始します。彼は、どのフォーラムでも成果を大きな声で主張していました。JICA は、生徒の成績が良くなっているという結果が出たら、その成功について話す必要があると思います。JICA は、パフォーマンスがどのように向上しているのか、不確実かもしれませんが、授業研究の成果に焦点を当てることができれば、私たちがこのプロジェクトを行ったのと同じように、小さなグループから始め、その成果を証明することで次のフェーズに移ることができます。

部下のオーナーシップの醸成はどのように行ったのでしょうか。

私にとってのオーナーシップは、2つの方法で実現することができます。既にオーナーシ

ップを持っている人たちがプロジェクトを立ち上げ、その周りにいる人たちが、プロジェクトの初期段階からそのプロジェクトに賛同し、実行に移すことができるのです。

例えば、北西部の州にはアラン・リンアンデという強力な人材がいます。彼は非常に強力でした。彼は州を牽引し、北西州は非常にうまくいっていたのですが、東部州に異動になりました。しかし、東部州では同じインパクト、結果は得られなかったようです。何が起こったのでしょうか。オーナーシップを持った人材を移動させても、同じようなチームワークを作ることができないことが課題です。北西州は、その人がいたときは非常にうまくいっていたのですが、その後うまくいなくなり、東部州は北西部のプロジェクトほどうまくいかないという結果になりました。本当に何が原因なのかわかりません。周りの人材なのか、移動させたことが要因なのか、構造、システムなのか、州の文化や考え方が合わなかったのか、そのために時間が必要だったのかもかもしれません。

プロジェクトを進めるにあたって、何か課題はありましたか。

はい、課題はありましたし、これからもあると思います。なぜなら、他のプロジェクトにはたくさんの資金が投入されましたが、このプロジェクトは、教師が授業内容から得られることを確認することに重点を置いていたため、資金が投入されなかったのです。当時、学校は補助金を受け取ることができましたが、私たちはお金の分配には反対で、むしろ内容を重視し、それを学習者にどう届けるのがベストなのかを考えました。そのため、ドナーからの資金が不足していることがわかると、ある程度、人が離れていきました。しかし、徹底した説明の後、人々は私たちが行った動きを理解し、受け入れるようになりました。

他にも、以前は、授業内容をまったく知らない州や郡教育事務所の担当官がいて影響力を持っていました。授業研究についての十分な知識を持っていない職員からの抵抗がありました。また、ほとんどの教師は教育大学から得た知識にとどまり、プロジェクトで授業計画の書き方や教え方、新たなアプローチを教えましたが、抵抗を受けました。もうひとつの課題は、学校の管理職でした。教師が成果を上げれば、校長も省庁から評価されるので、教師を支援することは利点があるのですが、一般的に他にもやるべきことが多くあり、彼らには大きなプレッシャーがかかっていました。

しかし、私は、同僚たちと強力なチームを作り、チームにさらにプレッシャーをかけることにしました。東部州に行き、彼らがこれを発見したと言えば、私は解決策を指示することができました。私は決して報告書に頼るのではなく、チームが人々から得た内容や、それが学習や教職の強化の過程でどれほど効果的に利用できるかを重視したのです。学校へのモニタリングの訪問の際、よく頑張っている先生がいるという話を聞くと、私は人事部の同僚に声をかけて話を聞いてもらい、昇進の話をすることもできました。しかし、課題としてプロジェクトで研修を受けた教師が授業研究を実践できているか、すべてを確認することは

困難でした。

授業研究の実践を続けようと思った動機は何だったのでしょうか。

私はよくチームに、「どこに行っても、何をやっても、跡を残さなければならない」と話していました。例えば、私は教員養成校の大学化の推進役の一人でしたが、それが私にとっての足跡となりました。また、中央州の教育事務所で勤務した際、すべての学校を検査できるように視学官を増やしてくれるよう頼みました。というのも中央州には1938年に開校した辺境の学校があったのですが、私たちが訪問するまで、教育省から誰も訪問したことがなかったのです。東部州では、州の関係者が（中央州）カブウェで授業研究を学び、授業研究は非常にうまくいっているというニュースが全国に広まりました。このような成果やチームワークがモチベーションの維持に大いに役立ちました。

4. Ms カゼゼ（元中央州リソース・センター・コーディネーター、現 NSC 研修講師）

プロジェクトとの関りについて教えてください。

現在は NSC で生物教育のトレーニングオフィサーとして働いていますが、NSC に来る前は、中央州にいました。プロジェクトを始めた頃は、私はカロンガ中学校の理科の教科主任でした。そして、私の学校で授業研究を始めるにあたり、ファシリテーターに任命され、他の関係者と協力することができました。私たちは、一緒に授業を準備し、授業を実施し、授業について議論することができました。その後、ガイドラインの作成に参加しました。当時は初版でした。私たちは、学校レベルでの授業研究の概要をガイドラインに記述しました。ファシリテーター・ワークショップやステークホルダー・ミーティングのような活動についても概要をまとめ、それを用いて中央州のファシリテーターとして授業研究を普及しました。州を3つのグループに分け、学期休みごとに3つの地区で会合を持ち、経験を共有し、新しいコンセプトを学びました。そう、これがファシリテーター・ワークショップですが、学校の休みの期間にゾーンを通じてミーティングを行うことができました。カブウェには7つのゾーンがあり、各担当を任命していました。このファシリテーター・ワークショップから私たちはこの学校がやっていること、つまり自分たちがやっていないことを学ぶことができ、さらにそこから技術や知識の面で他校がやっていることを実行に移すことができました。特定の単元を教えるのに困難がある場合、ゾーンでのミーティングでは、ブレインストーミングを行い、より良い方法を考え、一緒にレッスンの計画を立て、学習者がより理解しやすいように話し合いました。

4月と8月の長期休暇にステークホルダー・ミーティングを開催していますが、始めたばかりのころは、12月にも開催し、年3回としていました。しかし、フェーズ2に移行した際、12月は雨が多く、国家試験の採点もあり教師が忙しく集まれないことに気づき、ステークホルダー・ミーティングを年2回に減らすことになりました。

当初は理数科だけが対象だったのですが、授業研究が有効であることが確認され、他の教科の先生たちも、私たちだって学びたい、私たちだって先生のファシリテーター・ワークショップに参加したい、と言ってくれるようになったのです。しかし、もちろん、理科と数学が優先されました。というのも、これらの科目は子どもの成績の点で課題があり、教師の知識や教授法に大きな格差があり、私たちは自分たちのスキルを磨きたかったのです。

また、教員が校長先生から必要なサポートを受けていないことに気がきました。そこで、校長、副校長に分かれて同時並行でワークショップを実施しました。校長同士で、自分たちのマネジメントの問題を自由に共有できると考えたからです。また、副校長についても同様です。副担任は、学校の学業を担当している場合が多く、どのように授業を監督

するか、どのように授業を観察するかなという方法についてのニーズがあります。このような経験をもとに、ガイドラインを刷新しました。第2版にはステークホルダー・ミーティングを年に2回に減らすこと、校長がステークホルダー・ミーティングに加わることを盛り込みました。

そこで、私たちは経験談を集め始め、マネジメントスキルの本を作りました。校長の役割は教師が授業の計画を立てるときに、教師グループミーティングに参加し、そのことで初めて、必要な教材の調達が可能となります。たとえば、マニラ麻の紙やフリップチャートが必要であれば、校長はその時点で、そうした教材の調達を支援することを理解します。そこから、ティーチング・スキル・ブックを開発しました。実は、ティーチング・スキル・ブックについては、2009年に初版を出版し、教師が授業の計画を立てる際に、どのようなスキルが必要なのかを知ることができるようにしました。授業にはどのようなスキルが必要か、教師が用いる教育法の背景、理論はどのようなものか、理数科の教授法にはどのようなアプローチを使うべきか、生徒が仮説から始めて、実験を通して仮説を検証し、自分なりの結論を導き出すことができるような探究型の授業には、どのような戦略、アプローチを用いることが望ましいか、などが記載されています。

フェーズ2では、カッパーベルト州と北西州に授業研究を展開することになったのですが、この時点で、中央からのトップダウンの指導を続けることはできないことがわかりました。というのも、トップダウンで現場を動かすにはリソースが足りません。中央からの干渉を最小限にし、現場の活動を確保するだけにとどめる必要がありました。そのための体制として、学校レベルでの教育支援システム（SEST）、ゾーン教育支援システム（ZEST）、そして、郡教育支援システム（DEST）、州教育支援システム（PEST）、そして中央に（NEST）を整備しました。当時は中央州、カッパーベルト、北西州の3州で年3回、NESTミーティングを開催し、活動を報告しました。学校からの報告を収集しフォーラムで発表することで、実践の改善を支援しました。

私たちは、このフォーラムへの参加を通じて、活動を改善し続けました。ガイドラインは1版から始まり、最新のものは第5版となっています。つまり、これらはすべて、その過程で積み重ねた経験の集大成ということです。このガイドラインの作成の活動を通じて、自分たちが実践を継続的に改善できていることに誇りを感じていました。そして、中央からゾーンまでの体制が整備されたことで、どこの郡にいてもどこから授業研究に関わる情報が入手できるのか標準化することができたのです。

ゾーンレベルのZESTは、学校での活動の監督者でもあるのです。私は以前パステス州の教育支援チーム（PEST）の一員で、郡のDEST、ゾーンのZEST、そして学校SESTから集

めた情報を把握することができていました。そして、それらの情報は国家レベル（NEST）に集結されるのです。

ステークホルダー・ミーティングでは、校長がレポートを持参して、各学校での授業研究の実施状況を報告します。しかし、当初は「15回の授業研究を行いました」というような量的な面だけの報告がなされていました。ザンビアの授業研究は、8つのステップで実施することとなっており、1校が実施できるのは月1回、三カ月の学期で計3回、三学期あるので計9回が限度なのですが、1校で15サイクルは実質無理です。このような報告を受けて、「いやいや、何かが間違っている、やっていることを見直す必要がある、振り出しに戻る必要がある」と感じました。

授業研究のサイクル（8ステップ）の中に2つの授業案（授業案）を作成することになっています。最初のデモ授業（研究授業）後の4ステップを終え二つ目の授業案を作成します。最初の授業案と2回目で何が違うのか、当時は全く違いがなかったのです。単に文言を変えただけのものや、最初の授業案には4つの達成目標があるのに、2回目はそれが2つになっている等、変更に変更性が感じられないものばかりでした。そこで、私たちはもう一度、改善するために何ができるかを考えました。

そのようなことを検討しているころ、2012年だったと思いますが、貴方がインパクトアセスメントのために来てくれましたね。当時、私はリソースセンターにいましたが、あなたが出してくれた結果は、実践を微修正するのにも役立ちました。私たちは、授業を改善するのであれば、何を改善すべきかはっきりとさせたいと考えました。単に研究授業をした教師を見るのではなく、どのような学びがあったのか、生徒からどのような質問が出てきたのか、なにが話し合われたのか、などを観察する必要を感じたのです。生徒をグループに分けただけでは、生徒中心のアプローチとは言えない。グループの中で、生徒が学んでいるか否か理解するためには、生徒が話している内容、書いていることを知る必要があります。また、生徒の顔を見る必要があります。彼らの表情により、アクティビティや実験に興味を持っているかどうかがよくわかるからです。

このように、生徒の学びを把握するために、私たちはカタツムリのようなスピードでゆっくりと動き始め、十分な質とはいえないかもしれませんが、校長たちの量的な報告から、質的な向上に舵を切ったのです。

管理職のために開発したのが、「マネジメント・スキル・ブック」と呼ばれる冊子です。教師の役割、学科長、副校長の役割や、同僚の教師たちにどのような声掛けをすればいいか等、学校での授業研究の運営に役立つ内容にするために、PESTの一員として試行錯誤して、

いろいろと考える機会を与えてくれました。

どのようなステップを踏めば、教えることも、学ぶことの双方の面で授業を改善できるのか。もちろん、まず、第一に先生の能力を向上しなければならないということは理解していました。では、どうすれば教師の能力を改善できるのでしょうか。教師は教員養成大学を経て教員になりますが、そのシステムは機能して居るのでしょうか？ただ理科を教えるだけでなく、「生徒に」理科を教えると言えるようになるにはどうしたらいいのか、どうすればそのレベルに達することができるのか、ということにとっても苦労した課題だったのです。

授業研究のステージのひとつにデモ授業後のディスカッションがあるのですが、これは教員が集まり、授業の改善点について話し合うのですが、その際、教員たちの指摘する内容、なにを重視するかが、私たちにとって非常に重要でした。私は4度、日本に行きました。そこでデモ授業後のディスカッションをしっかりとやらないと授業は改善しないということ学びました。ですから、このステップでは全ての側面から分析する必要があります。また、ディスカッションの結果を文書化することにより、ステークホルダー・ミーティングやファシリテーター・ワークショップで経験を共有することが可能となります。このような改善点をスキルブックの改訂段階で付け足していきました。

プロジェクトの実施体制について利点、欠点があれば教えてください。

このプログラムで学んだことの1つは、学校に権限を与えていることが重要である点です。プロジェクトが2005年に始まり、フェーズ2が終わる2010年、2011年のころ、最終的には学校とゾーンが、この取り組みや介入の主体となることが期待されました。学校やゾーンが活動の意味を明確に理解し、それを保持し、受け入れることができたなら、取り組みは持続的になり、その影響や受容性は長期に渡って維持されます。つまり、中央レベルの人々の関与を、底辺の人々に委ねるということです。どのようなプロジェクトでも、そのような取り組みが非常に重要で、上層部が押し付けるのではなく、上層部が主導したものを徐々に下層部が引き継ぐべきです。このプログラムの場合、スキルブックや教材研究の教材がその役割を果たしたと思います。

当初、NESTの人たちが指示を出していました。しかし、今は、自分のニーズを最も理解していて、自分の教え方と学び方のギャップを知っている学校が、自分たちで戦略を立てるべきなのです。本部の指示を待ったりしてはいけません。自分たちのニーズに対して計画を立てることができるようになるとCPD計画を作成しても「この計画は適切でない」と他者から指摘されることはなくなります。そう、授業のニーズは、教室の外にいる他の人が把握することはできないのです。活動の主体であるSESTがその内容をZESTに報告し、さらに情報が上部に上がるといったトップダウンからボトムアップへのパラダイムシフトが

重要だったのです。

プロジェクトに既存のプログラムである SPRINT を用いたことの利点はなんでしたか。

私たちが大きな困難を経験しなかったことに触れてたいと思います。というのも、1996年に「Educating Our Future」という政策文書ができ、1998年にはCPD政策ができました。このことで、教員は教科ごとに集まってCPD活動を行うことができるようになりました。しかし、その支援体制が整っていませんでした。そこで、1998年にSPRINTに関する政策が策定され、フレームワークが設置されました。これ自体は優れたサービスプログラムで、私たちは、どのようなCPDを行う際でも、特定のテーマに注目するよう教員に求めました。そうすることで、彼らが計画した内容を学期の終わりに振り替えることができるようになりました。しかし、教員たちは集まっても、待遇など教室の外の話し合いに終始していました。2005年に授業研究が導入された際、教師の議論は、教室での実践に移行しました。教員にとって授業とは、教えることと学ぶことがセットで授業研究というのは、授業と一緒に研究して改善することなんです。授業研究の導入は、教師の議論を本来のものにするためのカンフル剤のようなものでした。

プロジェクトの専門家の支援はどのようなものでしたか。

専門家のインプットは、私たちの職業意識（プロフェッショナルリズム）を大きく成長させてくれました。それまでは、教員が教科について学ぶにしても教科書しかありませんでした。カリキュラムを読んで理解するという発想がなかった。教室の中で行われていること以外に目を向けることもありませんでした。授業で使える他の教材を使って単元をわかりやすく教える。専門家を通して、それらを理解しました。カリキュラムと教科書が必ずしも一致していない。教科書に載っていることだけを教えればいいのではない。まず、カリキュラムを理解して、目的を明確にすることで初めて生徒の到着点を測定することができます。その中でどのように教科書を用いるか、そのような発想を日本人専門家や研修に参加した同僚から学びました。

授業研究を導入しても私たちの授業はとても浅く、教員の理解度もとても低いものでした。政府からの教材の供与もなく、実験機材、薬品もないなかで、泣く泣くやっているのが現状です。でも、プログラムを通じて教材研究についてわかってくると、教材は教科書にとどまるものでなく、それ以上のものでなければならないことを知りました。生徒に対して授業を行う前に、まずは、舞台裏で自分が学ばなければいけない。そのようなことを理解した上で、「ああ、方向性を変えなければならない」と思うようになりました。そうです。それで、「教材研究」の冊子を作ることになったんです。また、専門家からは授業観察の視点についても多くの指摘を受けました。授業観察には特別なレンズを持つ必要があるこのようなことを気づかせてくれた点でも専門家の支援はとても大きく、今でも中井専門家を初め

他の専門家と連絡を取っています。

プロジェクトによる教員養成校への支援はどのような効果がありましたか。

IPeCK（フェーズ4）では、教員養成と現職教員研修をリンクさせることで、養成校の講師と学校の教師が互いに学び合うことが目的でしたが、当初はうまくいきませんでした、なぜならザンビアでは、大学の講師と教員が協働することではなく、もし私が学校の教員であれば、講師とはあまり関わりを持ちません。彼らは私より、より多くを知っているといた劣等感を感じるでしょう。しかし、IPeCKにより、講師や教師は、お互いの知識を共有することができるようになりました。そのため、カリキュラムの変更が必要になりました。現在では、総合理科のように、大学でも学校の1年生から9年生まで同じ単元を扱っています。その内容の深さが異なるだけです。

NSCに異動した後はどのような変化がありましたか。

私にとって、NSCでの仕事は、自分が成長するための職場でした。私は中央州で15年以上、授業研究のファシリテーターをしてきました。だから、NSCに来たときも、新しいことは何もありませんでした。KCCPプログラムも基本的には授業研究が基にあり、プログラムは容易に構築できました。NSCでは普段取り組んでいる課題も、提出前日までよく考えて完成させることが求められます。そして、アイデアを思いついたら、細かいところまで分析し、発表するときには、よく研究されたものを発表する必要があります。生徒のパフォーマンスを向上させるために、授業を改善することと同じ発想です。

ジャーナルの発行、国際会議への参加は自身のCDにどのように影響していますか。

今はCOVIDにより、世界会議などへの参加が妨げられていますが、私も、会議などへの参加により恩恵を受けました。授業研究についての論文を日本で発表した際の支援はかなり充実していました。ただ、もっと多くの教員を参加させる必要があったかもしれません。というのも、このプログラムのほとんどは、大学の講師や中央レベルの人々が対象で、もし対象範囲を広げていけば底上げができたかもしれません。

国を発展させるということは、どれだけ知識を得るかだけでなく、どれだけ知識を身に付けられるスキルがあるかということなのかもしれません。授業でどれだけ知識、理論を伝えても、それを科学に適応する点では困難が見られます。だからこそ、NSCではSTEMカリキュラムを開発する際に、生徒の学びのエビデンス得るために、カリキュラムは次の3つの成果に基づいていなければならないと考えました。まず、理論を理解すること、次にその理論を応用すること、そして理論を理解した上でモデルを開発することです。

授業研究を用いて、科学を応用するスキルを教えることができるように、さらに一歩踏み

込む必要があるのです。KCCPで海外からの参加者を受け入れる際にも、「21世紀型スキル」の習得に焦点を当てました。そうでなければ、理論だけを教え続けても、彼らはただ暗記するだけで、自分たちや社会全体を助けるような具体的な何かを生み出すことはできないでしょう。

授業研究を通じて教師たちはどのように変わったのでしょうか。

以前は、他人の授業を見学することはできないと思っていました。自分の授業を同僚が観ることで、理解していない領域がさらけ出されてしまうと思っていました。しかし、授業研究を通じて、同僚が私のレッスンを見に来てもいいんだ、と思えるようになりました。そして、同僚が授業計画を立てる際にも、参加する準備ができました。同僚と協力して授業計画を立てることができます。そのような仕組みが構築されたことで、教員が一種の実践共同体を形成することができました。お互いの授業を自由に観察し、一緒に計画を立て、同僚の授業について自由に話し合うことができます。また同僚の授業を批評するにしても、その同僚を批評しているのではなく、その授業を批評しているのだということを理解した上で、批評することができます。また、「マネジメントスキル集」に記載しましたが、ある学校で授業研究活動が行われていない場合、校長が関与していないことを意味します。

時間がないという点では、最初の頃は苦勞しました。政策も学校でのCPDの活動を定義していますが、学校には大勢の教師がいるので、授業研究のために、時間割を組んで行わなければならない、その調整が難航しました。

5. Ms カソンデ（中央州カロンガ中学校 校長）

プロジェクトによる自身の CD について教えてください。

プロジェクトの初期段階からの参加者の一人として、私は成長したと断言できます。そう、私が成長したという証拠がここにあるのです。2005 年のプログラムの当初から関わってきました。当時私は、理科教師でディプロマを持っていました。そして、プログラム開始後まもなく、ケニアでの第三国研修に参加させてもらいました。その研修では、従来とは異なる理科の教授法を観察することができました。子どもたちを巻き込むために、計画を立て、異なる視点から物事を見る必要がありました。それは私にとって、自分を発展するための手段を与えてくれました。

そこから、理科の教授法を改善することにのめりこんでいきました。ディプロマを取得する前、私は小学校の教師でした。理科を教えることに興味があったので、中学校に出向し、研修を受けました。理科を教えたいという内発的な動機が自分に強くあったため、ケニアでの研修が自分の興味を後押し、能力を付けることが簡単にできたのだと思います。マレーシアでの第三国研修にも参加し、そこでは主観的学習の研修を受けました。その頃、私は理科トレーナーとして、リソース・センター・コーディネーターを補佐する役割を与えられていました。私は書類上の資格取得などではなく、純粋に自分の興味、内発的な動機により、自らの専門能力を開発したのです。そうやって私は自分自身を成長させ、興味のある分野の研究にも挑戦してきました。私の場合、自分の能力開発に対してとてもオープンに誰にでも相談し、支援を求めました。ティンディ氏も、私が相談した一人です。自分の成長のために、分からないことは恥ずかしがらずに聞いていました。知りたいから聞く、それが私の成長につながっています。

そして、一般の教師から中学校の副校長になりました。そこでも自らが先駆者となって多くの授業研究を行いました。授業研究ガイドラインにも私の名前が登場しているのが分かります。当時はリソースセンターでも多くの活動をやっていました。私は身に着けた能力を自分だけにとどめたいとは思っておらず、その内容を共有し、ゾーン内の学校だけでなく、ゾーン外、全国、国外にも出かけ、多くの教師を訓練し、教授法を紹介してきました。

現場を通して、教師が上手くやるにはどうしたらいいか、徐々に分かってきました。それは、生徒のパフォーマンスを上げるには、教師が成長しなければならないのです。だから、私は先生をターゲットにしました。カピリ・ガールズ中学校に配属されていた頃、生徒のパフォーマンスを向上させるために、教師を対象に研修や調査をしていました。何かを見つけると、研究を行い、改善の方法を考え、先生たちを訓練し、それが地区や州にまで広がっていったのです。また、インドネシア、イギリスのエクセター、オランダのアムステルダムで

は論文を発表し、最近では生徒のメンタルヘルスの研究を依頼されています。この研究はアメリカのリーダーズ・アフリカン・マガジンに掲載され、私の研究に対する関心から、論文執筆の依頼がありました。

つまり、私にとっての自己開発とは、プログラムの経験によるもので、それ以前に個人として成長したと感じたことはありませんでした。仲間の教師たち、私よりも優れた知識を持つ者たちに支えられました。また、CPDに参加したことで研究論文を発表することができたことも貢献要素だと思います。

現在の学校でどのように授業研究を促進させているのでしょうか。

私は、カピリ女子校から 2017 年に今のカロンガ中学校に来ました。この学校は、当初、授業や CPD の実施レベルが低かったのですが、授業や教員の様子を確認し、カロンガ中学校のスタッフのチームを育てたい、理科の成績をもっと向上させたい、そして、カロンガ中学を良くしたい、ことを表明しました。というのも、私の CPD の経験から一人ではなく、教師たちと一緒に改善するにはどうしたらいいか考えました。まず、生徒の態度の改善に取り組みました。信じられないかもしれませんが、赴任してきたころは、授業中にピストルを持った生徒が数人いました。

私は、理科の教師たちに、なぜこのような試験結果になるのか、研究してみましようと呼び掛けました。どうすれば学校レベルの成績を向上させることができるのか。そして、67%前後だった合格率が、86%になり、ついには 91%にもなりました。つまり、教師が自分たちの課題に関与することで、結果が変わり始めたのです。教師の専門性を高め、子どもたちの規律も改善されました。ただ、教師が成長したから変わっただけなのです。私にとっては、教師が成長することが学校運営であり、ポジティブな方向に進んでいることを実感しています。

昨年は COVID-19 の感染拡大により、子どもたちがしばらく学校に来れず、成績が下がりました。そのため、会議を開き、その結果を分析しました。そして、先生たちは、「私たちはできるのだから、やるしかない」と心に誓ったのです。私たちは、自分たちがどう動いたかを見てきました。私たちはできるのです。だから、基本的に私自身の成長はそういうものなんです。

ティンディ氏の他にも、バンダ氏や中井専門家、その他にもたくさんの方が私のメンターになってくれました。そう、他の多くの人々が私を今の地位に押し上げてくれました。ムレンガ氏や他の多くの人たちもそうです。私がディプロマを取得した頃、CPDに参加するずっと前から、彼らは実習のやり方を教えに来てくれていました。私は、理科に関してあまり

知識はなかったのですが、興味があったので。自前で学校に通いディプロマを取得したのです。実習のやり方を知らなかったので、プロジェクトの介入が開始されたとき、「これは私のものだと」思ったのです。

なぜ小学校から中学校の理科の教師になったのですか。

ルカンダ小学校で教師をしていたとき、子どもたちの理科の結果が出るたび、とても良い成績が出ていました。算数もそこその成績でした。私のクラスはとても優秀で英語、理数科の成績はとても良かったです。だから、あなたは全てのクラスを教えることができると言われました。つまり、専門性があったわけです。そして、私は理科の専任教師になりました。でも、もし校長が異動したら、他の教科も教えることになり、専門性が失われてしまうと考えたのです。この興味を持続させるためには、中学で理科を教える必要があると思いました。しかし、私は小学校教員であったため、理科の訓練を受けていませんでした。小学校の教員養成コースは、教授法に関する限り、非常に優れていると言って良いでしょう。小学校出身だから教授法は問題ないのですが、中学校に移って苦労したのは、単元の知識でした。そのため、理科の知識を向上させるための研修を受けるように言われました。

自分を成長させるということは、あることが他のことにつながっていくスパイラルなもので、基礎の上にさらに基礎が必要です。だから、学校レベルの CPD で実施されている授業研究は、私にとって自己啓発の鍵です。授業研究はどんな状況でも応用することができ、それは課題や問題を特定することです。その問題を中心に計画を立て、それを試し、結果を確認する。もし結果が良ければ、それを共有します。ですから、私にとっての授業研究は、これまでに受けた研修をさらにより良いものにするために役立っています。これが、私が言えることです。

校長としてどのように教員の授業研究を支援しているのでしょうか。

チームワークを築くというのは、先生たちと一緒にいること、先生たちと一緒に行動すること、命令するだけでなく、先生たちと一緒に問題を発見し、また先生たちがやっていることの一部を担うことです。なぜなら、もし私がその場にいなくて命令するだけなら、先生たちが私の考えを受け止めることは非常に難しいからです。ですから私は先生たちの授業を観て、支援します。最初は簡単なことではありませんでした。教師の授業を観るということは、彼らは弱点を指摘されると考えていました。でも、「支援」は、必ずしも悪いところをピンポイントで指摘することではないのです。常に教師の授業を観察し、議論を重ねることで、チームワークを構築しました。彼らが授業研究で生徒を支援するように、教員を支援しました。私のリーダーシップは、彼らが自由であるかどうか、開かれたリーダーシップです。私が間違っているときには、教師は自由に改善点を指摘してくれます。いつも自分が正しいとは限りませんし、全てを理解しているわけではありません。ですから、常に教師に心を開

いています。そして、実績が出始めて、私たちは生徒に与えるためにここにいることを分かってもらえました。私たちはチームであり、一緒にやっというとしていこうとしているのです。そして、物事が上手くいかないときには、「一人じゃない」ことを伝えました。

私は、管理職につく際に、マネジメントのディプロマを取得しましたが、どんな困難に直面しても、授業研究で得たスキルを活用しました。これは応用が利きます。人生のあらゆる側面において、教えることだけでなく、どのような状況でも課題が何であるかを特定して、この課題をどう解決できるのか、他の人と一緒に考えるのです。そう、つまり、すべてはレッスン・スタディーなのです。これは自分たちの課題だ、自らが解決するのだというチャレンジ精神を身につけることです。

ザンビアのシラバスには非常に多くの単元が含まれます。一方で教師は全ての単元に明るいわけではありません。1つか2つの単元については興味が一致し、とても上手く教えられる可能性があります。単元に不安があると生徒にそれが伝わり、最終的には生徒の学びが阻害されます。だから私たちは成長しなければならないのです。その結果、CPDに参加することが標準となるわけです。私の弱点は、他の先生にとって弱点とは限りません。CPDで継続的に彼らが交流することで、同僚から学び自分たちの能力を向上することができます。そして、最初は困難を感じていた単元について、自信をもって教えることができ、その結果、生徒の学力が上がります。

授業研究は子どもの学びの改善に影響を与えますか。

教えるということは、以前行われていたような、ただ1冊の教科書を使うことではないということを私たちは理解しました。教材研究は、多くの資料を用いて、最終的に自身の内容の理解度を向上させ、それにより、子どもの学びもが改善します。もちろん、生徒の学びは、他の要因から大きな影響を受けますが、教師の側からは、このことが、生徒の学びの向上に貢献しています。

生徒中心における教師の役割は、生徒が学ぶための環境を整えることです。そのためには、教師として、生徒がどのように自分なりに学ぶかを考えるために、多くのリソース、教材を参照することが必要となり、そのためには多くの時間が必要です。生徒中心のアプローチは、教員がファシリテーターとなり、生徒の意見を吸い上げる必要があります。ザンビアで私たちはまだそこに到達していません。生徒は学校に來たり來なかつたり、教師も様々な考えを持っており、現場での研修レベル格差があります。しかし、このプログラムにより、生徒中心の学習が大学レベルに普及していることを嬉しく思っています。

教師は、すべての科目で生徒中心のアプローチを行うというわけではありません。いくつ

かの単元では、普通に授業を行いながら、なるべく生徒を参加させることが必要だと言っています。単元の中には、生徒中心で授業を進めていくものもあり、そこでは教師はファシリテーターとしての役割を担います。ですから、ここカロンガ中学校でも、教師は時折、伝統的な授業スタイルに戻り、シラバスをカバーしたいと考えており、まだ複雑な心境だと思います。私は実際に教壇に立っていましたし、先生たちと常に一緒にいるので彼らの気持ちが分かります。

本邦研修に参加した感想を教えてください。

日本との違いは、色々な面で感じました。文化や教育、どんな社会的背景があるにせよ、お互いに良い点がありますね。ある時、私は日本にいたのですが、あるお店で、とても幼い、幼児が何かにつつかって、棚から商品を落としてしまったんです。母親と戻ってきて、幼児に元に戻させていました。日本では、幼いうちから責任を持つということ教えていることを知りました。もちろん、ザンビアでも学校で責任感を持つことを教えますが、少し遅いかもしれません。教師にとってそれは、ちょっとした挑戦です。ザンビアでは学校に入学してから子どもに責任感を教えますが、彼らは学校が期待するものとは異なる文化を持つ家庭からやってきます。非常に幼い頃から子どもたちに躰をすることで、日本の学校で秩序が保たれているのだと思います。これは、授業研究も一緒に日本ではかなり前から導入され、何年もかかり今に至ったことを知りました。ザンビアも授業研究が始まりましたが、日本の実践を学び、それを自分たちのやり方に落とし込み、改善の方法を少しずつ学んでいる段階だと思います。

日本とザンビアは異文化で、異なる人種であり、日本のものを全面的に採用 (Adopt) することではなく、適応 (Adapt) することしかできません。重要なのは、私たちがそれらに対して、開かれているということ、日本から学ぶこと、何を得るためにオープンであるということです。

日本人専門家とはどのようなかわりがありましたか。

中井専門家からは小さなことから大きなことまで多くを学びましたが、あえて言うとチームワーク、タイムキーピング、仕事に対する前向きな姿勢つまり、最終的に達成したいと思うこと、達成するまで止めないことです。これらは、中井氏が教えてくれたわけではなく、中井氏と接していて見えてきたものです。彼があれこれ指示するのではなく、お互いの交流から、知らないうちに私を鍛えてくれたと言って良いでしょう。ケニアやマレーシアに一緒に行って、帰国した際にその内容を使った教材研究やスキルブックといった教材を作ることを支援してくれました。彼は私の背中を押し、挑戦的な質問を投げかけ、私に挑戦の機会を与え、私がやり遂げるのを助けてくれました。彼は私の本当の支援者で、彼に感謝しています。

日本人について聞かれたので中井専門家を上げましたが、このプログラムは、バンダ氏を抜きにして、授業研究の話を終えることはできません。達成するまで背中を押してくれるのは誰か、それは、バンダ氏です。彼の名前を抜きに語ることはできないんです。バンダ氏、ティンディ氏、どちらも技術的なサポートをしてくれました。今もティンディ氏は、執筆中の論文を見てくれています。私は教員であり、研究者ではないのですが、研究の面ではティンディ氏に育ててもらいました。

授業研究をおこなう教員のモチベーションは何でしょうか。

CPDにより、単位を与えることは政策でもありますし、ザンビアの教育審議会がライセンスを更新する際には、単位は学校レベルで取得する必要があります。ですから、この政策は、教師が今後、CPDを継続するインセンティブの一つといえます。また、学校ではCPDの一環として、授業で用いる教材を考え、一番優れている教師を表彰するといった活動を行いました。授業研究は当初、理数科で始まりましたが、今は全科目に広がっています。理数科以外の教科の方がうまく授業研究を実施しているケースもあります。このことも、教師のモチベーションを高めています。生徒の成績だけでなく、さまざまなカテゴリーで表彰しています。

少し前までは、授業研究の際にモチベーションを上げるために、飲み物を提供したりしていましたが、何も与えなくても教師は実施します。外発的な動機付けは継続しない可能性が高いですが、モチベーションは自分の中にあり、持続可能となっています。なので、飲み物の提供は止めました。飲み物に授業研究やCPDを結びつけてほしくないからです。私がそうであったように、自身を成長させることが、最終的にモチベーションとなることを知ってもらいたいのです。また、やる気のある教員には、ゾーンリソースセンターでの研修などの機会を積極的に与えてモチベーションを高めています。

授業研究が他教科に普及した要因は何でしょうか。

他の教科に広がった背景としては、授業研究が結果を出しているからです。当初、課題が大きい理数科から始めましたが、これらの科目が特に問題であると考えられたからです。それを克服したとは言えません。しかし、結果が出ているのです。他の教科の教師は、「理科と数学だけではだめだ」といいました。それほど関心が高いのです。全教科となったことで、学校としてのCPDの持続可能は高まったと思います。

種を植えてから、ゆっくりと育てていくようなやり方は、これまで私たちが経験したことのないものでした。庭と同じように、種が成長したら、あるいは萎れたら水をやり、どのように成長しているか見守る。これが、日本の支援のやりでした。このように、植えたものが

根付いていくには、自然という環境が必要なのです。15年というのは、自分たちで自立するという意味では、それほど長い期間ではありません。まだその時期に達してはいません。

日本には、私たちの活動のどこにギャップがあるのか、今後も見てほしいです。授業研究は大学レベルに導入されましたが、まだ板についていません、大学の講師の強化が必要です。大卒の教師が現場に来ても、学校でCPDを受けている教師とは異なり、彼らは「生徒に対して、論理的な説明をしなければいけない」と考えています。正直、このような考えを持った新卒の教員のマインドセットは、どこから手をつければいいのか分かりません。大学レベルの教授法を変える必要性を感じています。私たちがやるべきことが効果的に行われているか、あまり自信がありません。ザンビアには、NSCという、教師のスキルを磨くためのセンターがありますから、講師がこのセンターを活用する必要があります。これらの施設に教師がアクセスし、研修が開催されることが必要です。

6. Ms カブンパ氏（ムワヤスンカ中学校 副校長）

プロジェクトとの初めの関りを教えてください。

プロジェクトが開始された 2005 年にケニア SMASE で研修を受けました。私は当時小学校の教員でしたが、ちょうどそのころ 2007 年に前期中等（8 年、9 年）が開設された小学校で、研修で得た知識を生かすため、8、9 年生の中学レベルの理科担当となりました。当時は小学校教師の中学校への出向というものがありました。

私は、ケニアで学んだ方法を活用することで、47 人の生徒のうち、40 人が私の担当科目に合格したことで自信を得たことを今でも覚えています。というのも、8、9 年生の前期中等が開設されたばかりの学校で、この数の生徒が合格することは快挙でした。その結果が評価され、私は中等理科の教員に昇格しました。それ以来、ずっとこれを使い続けています。

また、休暇中にはステークホルダー・ミーティングの講師として、知識やスキル、課題を共有し、授業研究をどのように取り組むのが最適か検討するなどして、自身の教え方、授業の進め方、生徒への関わり方を向上させることができました。2008 年にマレーシアに 1 カ月、行く機会があったのですが、生徒をいかにうまく巻き込んで教えるかについて、研修を受けました。帰国後、当時は郡のファシリテーターの役割も担っていたので、郡のステークホルダー・ミーティングにおいて、学んだことを他校とも共有しました。また、私たちが共有したことが、実際に現場で実施されているかどうかをモニタリングする機会を得ました。このようなミーティングは JICA のプロジェクト終了後も続きましたが、2019 年以降は、COVID のために会議ができなくなりました。

現在の授業研究に関わる活動について教えてください。

KCCP において、私たちの学校は、海外からの研修参加者を受け入れる学校の 1 つに選ばれました。そして、参加者が学校に来て、私たちがやっていることを彼らと共有しました。参加者からも学ぶことが多く、このプログラムは、個人的にとっても有益です。そして、このような研修の実施は、個人だけでなく、学校、ゾーン、郡、また、州や中央政府にも利益をもたらしていると思います。

授業研究をファシリテーターとして普及する際、困難はありましたか。

2005 年に授業研究を始めた当初は、ほとんどの人が理解していませんでした。「これは何だ？」という声もあり、さまざまな困難がありました。しかし、時間が経つにつれて、授業研究が何をやるものなのか理解し始めました。ある小学校の先生たちは授業に、困難を抱えていました。しかし、授業研究サイクルが導入されたことで、同僚と一緒に計画を立て、デモ授業を通して、自分が計画した授業がどのように実施されるかを客観的に観察すること

ができるようになりました。先生たちは、それを見て自信を持ち始めました。教師がどのように振る舞うのかでなく、授業がどのように行われているかが重要で、生徒が教師の教えていることを理解できるかが重要だということに気づいたからです。

私たちがファシリテーターになりたての頃は、「私たちが受講生なのだから、あなたがデモ授業をやってみて」と言われました。しかし、しばらくすると、一緒に計画したのだから自分もやってみようと、みんながデモ授業に参加してくれるようになり、参加者は教師としての自信がつかしました。もちろん、物事が始まったばかりのときは、変化に対する抵抗があるものです。しかし、時間が経ち、その利点を理解できるようになると、「やってみよう」となります。先生たちは、いつでも「どこを改善すればいいと思いますか？どこをどうしたらいいと思いますか？」と質問してくれるようになりました。

今まだ反対者がいるとすると、それはごく少数の、特に大卒の先生で、まだ十分に理解していないかもしれません。この学校で教育実習をしている人たちは、簡単に理解して、授業研究に積極的に貢献してくれています。

授業研究は教師をどのように成長させているのでしょうか。

私が言いたいのは、教師として、教科内容は分かっても、教授法が分かっていない。「これはこういうことなんだけど、どうやって生徒に伝えれば良いか」という疑問を感じています。このような認識を持つこと自体が重要です。少なくとも教師が生徒の学びに注意を向けていることの現れだからです。

教師同士で話をすると、生徒の学びを向上させることは、自分だけが抱えている課題ではないことが分かります。教師グループミーティングでは、一人の先生の課題に対して、どう対処するのが良いか話し合います。そうすると、先生は、「よし、それをやってみよう」といい、実際にやってみる。上手くいかなくても、そこで終わりではありません。同じ先生が再度、デモ授業を行って、どうすれば一番上手くいくかを実演してもらうのです。先生は授業が上達するだけでなく、他の先生への信頼感を高めることに繋がります。

授業研究は小学校、中学校でその効果が異なりますか。

私は、小学校と中学校での授業研究の両方を経験しましたが、小学校では、教員が教科に分かれていないため、多くの先生が同時に学ぶことができます。例えば理科で授業研究をすることになったとしても、全教員が教える教科なので、その貢献の範囲は広くなり、多くの先生からのフィードバックが得られます。他方、中学は担当教科に分かれているので、学校によっては、1科目に3人しか先生がいないということが起こります。教師が少ない科目は学科では、議論が活性化しないことが課題ですが、人数が確保されてれば問題は生じません。

三国研修の内容はどのように活用していますか。

私たちが第三国で学んだことを、どのようにザンビアに持ち込めば、上手くいくかということ。まず、先ほども申し上げたように、自国に戻ってから研修と同じようなミーティングを行います。私が得た知識をどのように現地の人々に伝えるか、作業計画を立てなければならないのです。そして、これです。以前、私たちが始めたばかりの頃は、全国レベルで学校を招待して行っていました。その当時は、理数科の2教科のみを対象に地区や州レベルでワークショップを開催し、休日に1つの中学校に全教師を集めました。

ファシリテーターとして訓練を受け、自分たちがどこから来たのか、何を学んだのかを他の人たちと共有する場が与えられるのです。そして、そこで訓練した人たちが自分の郡に戻り、郡のワークショップで共有します。さらに、ゾーンに下り、ゾーン・ミーティングを開きます。そして、ゾーンから学校レベルにまで浸透していきます。これが私たちのやり方でした。そして、時が経つにつれて、郡単位でミーティングを行うのではなく、ゾーンで行うようになりました。ゾーンはクラスター化され、そこで私たちが直面している課題を共有し、どのようにすれば彼らの実践を改善できるかについて、何でも話し合うことができます。

KCCPを実施するメリットを教えてください。

特に、他の国から代表者が来るようなKCCP研修の時には、彼らが来て、チームに同行することになります。主催校の一つである本校において、彼らと分かち合い、こうすればもっと良くなると感じたところを私たちにも共有してくれます。KCCPでは、活動の1つに私たちが使っている教科書の内容を議論し、自分たちが教えている教材を分析しました。それにより、生徒が学ぶべき内容と、教科書の内容に齟齬があるということに気が付きました。細かい点では、教科書にタイプミスがあることなども判明しました。そのため、教師として計画を立てる際に、教科書に依存するのではなく、自分なりに教材を分析する必要があることに気づいたのです。私たちは時々、教科書にこう書いてあるから、それを教えればいいと考えています。しかし、教師である以上、それを教えられるまで深く、理解する必要があると思います。

これは、実験をする際に顕著です。例えば9年生で電気についての授業がありますが、身近に手に入ったコンデンサーを用いることにしました。これは教科書には載ってませんが、この単元を効果的に教えるために、このような教材が使えるということが分かり、使える教材の範囲も広がりました。内容の理解を深めることで、地元で手に入る教材を使って効果的な授業ができるようになることを実感しています。

管理職としてどのように教員を支援していますか。

校長が授業研究に参加するということは、その時点で、教員の授業に参加することができません。準備から実践、そして議論までフォローまで一緒に確認することにより、先生への指導が簡単にできます。授業研究の導入で、管理職としても、先生たちが適切な授業ができるような手助けができるようになりました。上司の知識が豊富であれば先生もその上司をモデルとして、期待に応えるために授業を準備するようになると思います。このように、管理職にもメリットがあり、本当に仕事がしやすくなります。

SICは学校内のすべてのCPD活動を調整するという重要な役割を担っています。CPDに関する作業計画に記載されていることがすべて、実行されるようにします。私たちの学校では授業研究は理科と数学だけでなく、他の学科にも広めています。ですから、各教科チームが計画を立て、SICが学校全体の計画にまとめ上げます。他の活動との調整、やり忘れを防止するため、彼女が陣頭指揮を執るのです。SICの選定は、プログラムの失敗を避けるため心構えを持った人が欲しいのです。人望があり、こうしたCPDの重要性を説くことができ、本当に献身的に仕事に取り組んでくれる人物を選定しています。適切な研修を受講しているかなども配慮しますが、最も重要なのは、自分の仕事に対して非常に献身的な人です。SICに任命されたからといって特別なインセンティブ（手当て）はありません。

COVIDは授業研究の実施にどのような影響を与えていますか。

授業研究は既に私たちの一部となりました。それに気づいたのは、このコロナ禍においてです。この期間、学校では多くの困難が生じ、虚無感が襲いましたが、この期間中も、私たちは、教師として一緒に計画を立てるために集まっています。そして、それは私たちの一部になっていると言いましたが、先生たちは無意識に授業研究が必要なものだと感じ、まだ、議論する余地があると思っています。教師が授業に困難を感じていないことは良いことですが、授業後、生徒がその単元を理解できていないことに気づくことがあります。なので、どこを改善すればいいのか常に考えなければなりません。

当初、授業研究を他の教科を導入しようとする、「それは数学と科学のためのものだ」という抵抗がありました。しかし、この制度が数学や理科の教師に与える影響を見て、皆導入に賛同しました。なぜなら、他の教科でも同じように課題があるからです。だから、この時期にこそ、教員同士で議論することがあるのです。

学校での実技アセスメントが導入されましたが、これは授業研究を促進させるものでしょうか。

学校ベースの評価が2022年に理科で開始されました。家庭科、体育、ITのようなすべての実技科目で学校ベースの評価が行われています。私自身、中学の授業のことを思い返すとほとんどのことが頭から抜けていますが、顕微鏡などの器具の使い方は覚えています。しか

し、理科教師として、実習の知識がなかったら、どうやって子どもに操作を見せることができるでしょうか？授業中に教師が「顕微鏡のことはよく知っていますが、実際に扱ったことはありません」と言うわけにはいきません。操作の仕方が分からないことは課題です。授業研究では、それを知っている教師が他の教師に教えることで全員が理解することができるようになります。ですから、実技のアセスメントの導入は授業研究にとってプラスです。

JICA への提言はありますか。

JICA が行っていることは、私たち教師にとって大きな利益となります。そして、もし他に私たちが知るべきこと、学ぶべきことがあれば、JICA が以前から支援してきたように、支援を続けてくれるようお願いします。そして、JICA が行ったトレーニングの恩恵を受けている一人として私が話していることは、自身が学び、個人的に経験したことなのです。ですから、これを私だけで終わらせたくはないのです。私たちの中には引退する人もいるかもしれませんが、その人たちの知識や技術を補うために、研修を継続してほしい、それが、私が本当にお願ひしたいことです。

7. Mr フィリー（中央州マルコ モファット 教員養成校 講師）

なぜ教職に就かれたのですか。

私の家系は教師一家なんです。父はコッパーベルト州の教員養成校 COSETCO の講師でした。自分がサッカーやバドミントンをしていた少年だった頃、周りにいたのは教員養成校の学生と講師たちでした。これが教員を目指したきっかけです。特に理科に興味を持ったきっかけは、実はティンディ氏です。彼は父と一緒に COSETCO で働いていました。彼の家は3軒隣で、彼はとにかく釣りが趣味で、近くに小川があったので、私もよく釣りに連れて行ってもらいました。父の友人だったティンディ氏は理科の講師で、彼を見習って理科の教師を目指しました。

父が早くに亡くなって、家族はルサカに転居し、農地を購入して農業を始めました。私はカトリックの信者で、これもまた偶然ですが、コッパーベルトに住んでいたとき、私たちの教会には日本人の神父がいました。父はその教区の秘書をしていましたが、神父が休暇で日本に帰国し、コッパーベルトに帰ってきたら秘書が突然いなくなっており、そして、ルサカにいる私たち家族を見つけ、厳しい生活を強いられていることを知り、コッパーベルトに呼び戻してくれました。その神父の支援でコッパーベルトの農場を購入し、兄弟を含めて、大学を卒業するまで、学費も支援してくれました。私は父が勤務していた COSETCO 教員大学に進学しましたが、当時は、教育大学の募集人数が少なく、COSETCO 教員大学は毎年 45 人しか新入生を取っていませんでした。2004 年に 8 年生と 9 年生で一般理科 (General Science) を教えることができる 2 年間のディプロマ・コースに入学し、生物、化学、物理を学び 2006 年に卒業しました。

しかし、私が教師として採用されたばかりの頃、政権交代がありました。そこで、現政権はいわゆるセカンダリー制度を導入しました。もともと、高校 (Upper Secondary) は 10～12 年生でしたが、そこに 8、9 年生 (Lower Secondary) が加わり、Secondary 学校となりました。私たちディプロマを持っている教師は 8～12 年生を教え続けましたが、本来 10～12 年生は大卒の資格が必要です。ザンビアは、現在もそうですが、理科教員が足りないため、ディプロマしか持たない教員たちの多くが、高校レベルの理科を教えることになりました。しかし、最終的には、大学に行って学位を取得し、8～12 年生を教えることができるようになった方がいい、そうでなければ、大卒の教師が来た時、本来の中学レベルに格下げされる、という助言を受け、2010 年から 2015 年までの学位を取得するために、ンクルマ大学の通信制で大卒資格を取りました。ンクルマ大学は、8、9 年生の中学レベルのディプロマを提供していた COSETCO 教員養成校が、大学に格上げされた後の名称です。教員が不足しているザンビアでは、教員がフルタイムで学ぶと現場が困るので、教員養成コースの多くが通信教育により受講できます。

授業研究との出会いはどのようなものでしたか。

私が教員として採用されたのは2007年でした。その頃は、中央州から開始されたプロジェクトがコッパーベルトにも展開された頃で、SPRINTとCPDを用いたSMASTEのことを聞きました。その頃、私は学校のSICを担当しており、新任の教師や理数科の教師の支援をしていました。プロジェクトの最初のミーティングは、郡教員リソースセンターで行われました。私はミーティングに積極的に参加し、評価を得ることができたと思います。そして郡リソースセンターコーディネーター(DRCC)の女性が、「次にステークホルダー・ミーティングを開催する際にも、参加してもらうことを考えている」と話してきました。それに備えて、これに目を通しておけば、プログラム全体像を理解することができると、スキルブックを手渡されました。その後、Kitwe教員養成校でステークホルダー・ミーティングが開催されました。大規模な集会で、中井氏も参加していたと思います。その集会には日本への研修に参加した人、ケニアSMASSE、ウガンダの研修参加者が多く参加しており、そこでの経験を共有してくれました。そこで私は、このプログラムは海外で学ぶ機会を与えてくれることを知り、モチベーションが上がりました。

ワークショップでは構成主義が強調され、それをザンビアの状況に合わせてどのように導入できるかということが話されていました。彼らは、構成主義がこれらの国でどのように適用されているか、日本で始まった授業研究が西洋ではどのように受け入れられ、それぞれの国の教育現場でどのように活用されているかを説明してくれました。また、具体的に授業研究のサイクルをどのように回すのか、どのように共同で授業を計画し、デモレクソンを行い、どのように授業について討論し、それを改善していくか、詳細に教えてくれました。そこから私たちはそれぞれのゾーンへ戻り、地域のファシリテーターとなりました。

同様のワークショップがコンゴ民との国境の町、チラボムウェでも開催されましたが、私たち主要なファシリテーターが呼ばれました。当時は特に、授業計画に新しく導入された「妥当性」(Rational)の設定について、妥当性とはなにか、どうすれば設定できるのか、多くの教員が課題を感じていました。また、授業の成果を引き出すためどのように「導入」を設定するのか、よく分かりませんでした。授業の初めに「今日はこれを学びます」ということを伝えるのが非常に難しいと考えていました。このようなワークショップが多く行われたことで、関係者が、DNAに刷り込まれるまで何度も何度も学ぶことができたのです。

それ以前の教員たちは、単に授業をしているだけでした。彼らは自分たちの知識だけで授業ができると考えていたのです。そして、自分たちの方法が最善だと考えていました。しかし、このようなプログラムが導入されたとき、私たちは、世の中は非常に速く変化している。新しい教授法について自分たちが理解できるように、その歩調を合わせる必要があると感じました。

ファシリテーターとして他の教員をどのように説得したのでしょうか。

DRCC の女性は、このような集会に参加することで、一定のポイントが貯まるという、いわゆるクレジットの仕組みができたことを教えてくれました。それがきっかけで、より積極的に活動するようになりました。証明書を発行することもできると言っていました。また、郡教育事務所を通じて、CPD に積極的な人は昇進の対象となるとも言われました。ある意味、私たちは郡から送られてきた通達に基づいて、これらのプログラムに参加するように動機づけされたのです。しかし、その後、ワークショップやミーティングを重ねるうちに、CPD の重要性に気づき始めました。昇格や昇進は、二の次であるべきだと。重要なのは、プロフェッショナルとして自分自身を向上させることです。そして、私は、学校の SIC と JET のコーディネーターになりました。私はプログラムに懸念を示し、敬遠していた同僚に対して、このプログラムの焦点は理数科にあり、これはあなた方のプロジェクトであり、あなた方のプログラムです、そのため、理科教師として、これをやらなければいけないと説得していききました。

ある時、ある単元について困難を抱えている教員に対して、授業を一緒に企画して、ピアティーチングのような形で教えてみましようかと提案したことがあります。彼は、「いや、私はあなたに授業を観られることに抵抗がある」といいました。そこで、自らがクラスに立ち授業をして見せました。その後、私は彼に、「どこが悪かったのか？どこを改善すればいいのですか？」と尋ねます。そうすると、「こうすればいいんじゃないか」と意見をくれました。こうして私たちの進める CPD を理解してもらいました。このような実践を通して、この教員は他の学校の先生からも、この単元の教え方を教えてほしいという声がかかるようになりました。そして、私は彼に、「あなたはコンサルタントとして、他の教員に求められる存在になれたのです」と言いました。彼はファシリテーターの一人として仲間に加わり、実習の準備の仕方を教えています。私は、この経験から CPD に対してさらにモチベーションを高め、一人、また一人と仲間が増えていきました。新任の教師が赴任しても問題はなくなりました。ムレヤ高校には CPD がある。それに参加すれば良いからです。

私たちが授業研究を始めたころ、校長や管理職が 50 クワチャ程度の昼食手当のような手当を出してくれることもありました。余裕があれば、良い方法だと思います。というのも、ほとんどのプログラムは授業が終わった後に行われたからです。彼等はステークホルダー・ミーティングを通して、校長の役割を理解していったのです。

このプログラムは中央州で始まり、中央州の学校は CPD のおかげで好成績を収めるようになりました。中央州は国内でも国家試験の結果が悪い州の一つでしたが、ルサカの次に生徒の成績が良くなったのです。これは、教育省がプログラムを波及するきっかけだったと思

います。私はこの結果を使って、CPD を通して、学校の成績が良くなるように仕掛けました。というのも、通常、校長はその学校の合格率をきにしているからです。校長を含む管理職にとって、これは大きな関心ごとでした。

授業研究により子どもの学びは変わりましたか。

理科に関しては、試験の結果が悪いことを、学校に実験室がないことが言い訳にされることが多いです。ザンビアでは、実験室がある学校は、独立後のカウ ندا政権下に建設された学校に限られていました。例えば、カブウェ中学校という学校名は、地域名がついている学校です。これは、すべての主要な地域には少なくとも適切な中学校を設置するという初代大統領カウ نداの考えを反映したものです。ですが、その後、社会主義から資本主義に移行する MMD (Movement Multiparty for Democracy) 時代には中等の進学者が増え多くの学校が設置されましたが、教室が優先され、実験室があまり設置されませんでした。

理数科の教員が抱えている課題について教えてください。

教師は、ラボがないと実践的なことはできないと言っていたので、CPD を通じて、教材を即興で作成することを伝えています。例えば酸の反応の実験の際に、学校には塩酸がないかもしれませんが、お酢を使うことで代替できます。炭酸カルシウムを含む卵や大理石のかげらは手に入ります。これらを使うことで反応を確認することができます。日本人のボランティアが派遣されていた学校が、地域に点在していました。ボランティアは、即興で多くの実験を行うことに長けていて、従来の実験にとらわれず、現代に合った新しい実験を紹介してくれていました。そして、ザンビアのシラバスに沿って、重要な単元ごとに、実験モジュールやパンフレットをいくつか残してくれました。教師は器具や試薬がなくてもいくつかの実験を行うことができるようになりました。理科の成績が悪いのは教師が学校で実験をしていないことが失敗の原因だったと思います。理科は理論的だけでは教えられることが限られます。

ハイスクール制度が導入されたとき、1年生から7年生までであった小学校が基礎教育校として、9年生に格上げされました。そのため、セカンダリースクールで中学レベルの8、9年生を教えるはずだった私たちは、理数科教員の不足から、本来大卒が担う高校での授業を持たされました。基礎教育校の8、9年生は専門的な教育を受けていない小学校の教師が担うことになってしまったのです。そのため、遠隔教育を通じて、このような小学校教員に対して、8、9年生を教えるためのディプロマ・コースが設置されました。理数科は難しいという先入観があり、教員はこれらの教科を選択することに抵抗を感じていましたが、ディプロマ取得に補助金を出す学校もあり、それが唯一のモチベーションでした。ですから、基礎教育で理数科を教えているほとんどの教師は、専門の教師ではなく、学生時代に理科の点数が高かったというだけで選ばれた出向者だったのです。そのため、理科の知識も低く、子ども

の学びにも影響がありました。子どもたちが基礎教育を終え、10年生になるころには、彼らが身につけた理科の知識の多くが失われているということになりました。というのも、彼らは専門の教師から教わっていないため、身につけた知識の多くは誤解に満ちているのです。そのため、多くの学校で理数科を要因として落第が増えていきました。

生徒中心の学習については、「時間」が課題であるといわれました。教員たちに「このような授業を準備するには多くの時間がかかる」と言われていました。生徒中心のアプローチを採用している私たちは、従来形の授業をしている人たちに比べて、子どもの参加度が高いことに気づきます。だから、モニタリングの機会に、構成主義的なアプローチを理解している視学官が来ると、彼らは授業を観てこれを実践している教師を褒め、他の教師を非難し始めます。私は同僚に、『ほら、あなたが生徒中心のアプローチを受け入れていない限り、視学官はあなたを非難し続けるでしょう。これは新しい教授法なので、参加しない限り、彼らは旧来型の教師としてあなたを見るでしょう』と伝えています。子どもたちは本来、生き生きと活動したいと思っています。生徒中心主義には孔子の哲学「**Show me, I might remember; involve me, I will never forget**」に基づいたものです。授業中の子どもの積極性も変わりましたし、どの先生も、このアプローチを使い始めてから、「内向的だった子どもがグループワークで人の前で自分の意見や授業について感じたことを説明できるようになり、少なくとも授業はより活発なものになった」と認識しています。今では、すべての教師が生徒中心のアプローチを受け入れていると思います。

生徒の成績には影響がありましたか。

子どもが理論だけを与えられていたころは、彼らは試験のときに非常に厳しい状況に置かれていました。というのも、試験で実験器具の名前を答えることができない。試験官やビーカーの名称を問われても、彼らはそれらを目にしたことがないからです。ですから、例えばペットボトルでビーカーを即興で作ったとしても、概念としては、子どもたちはイメージを持つことができます。生徒中心の学習では、実験道具が限られた状況でも実験を行い、子どもたちのハンズオンの能力を高める方法を発展させることができました。ザンビアでは、都市部に住んでいる子どもたちは、多くのものを目にし、活用することができますが、農村部ではそれができません。しかし、国家試験はそんなことを配慮することなく、画一的に実施されます。これは、能力を測るというより、単に都市部と農村部の子どもたちを差別するためのツールにすぎません。

プログラムを始めたばかりの頃は、子どもたちは実験が何なのかさえわからなかったと思います。でも、時間が経つにつれて、なぜこの実験をするのか、それは自分たちの仮説の結果を見つけるためなんだ、ということ学習するようになりました。アクティブ・ラーニングを取り入れたアプローチということです。

なぜ教員から教員養成大学の講師になったのですか。

ある時、ウガンダのカンパラで研修がありました。日本から来た松原先生と和田先生が主要な講師でした。そして、ティンディ氏と中井専門家と一緒に行ったのですが、そこでは、問題解決型学習における実験の効果的な使い方について学びました。私たちは、いつ、どのように実験をすればいいのか、なぜ実験をしなければならないのか、ということを知りました。それが、カンパラで開催されたワークショップの主なテーマでした。そして、私たちが戻ってきたとき、私はその内容についてワークショップをしなければなりません。幸運なことに、そのとき DEBS は元理科教師でした。DEBS は私を「フィリー氏は今や国家的な資産であり、国家的のトレーナーです」と評してくれ、ワークショップが開催されるたびに、私はコメントを述べ、視察や報告のために呼ばれるようになりました。そして、CPD に積極的に参加していた私を知ったイベンガ中学校の校長から採用のオファーを受けました。コッパーベルト州のイベンガ中学校は、とても良い学校で生徒はエリートの子どもたちです。大臣の子どもや孫が多く学んでました。そういう学校で教鞭をとれば、他の学校への就職も容易になります。私は、面接を受け、採用されました。

しかし、ザンビアでは、校長や副校長といった役職のほとんどは、理数科以外の教師が就いています。理数科の教員は良い管理職にはなれないという俗説があります。それが教員の理数科を敬遠する理由の一つでもあります。ほとんどの場合、教科主任で終わるといわれています。実際、理科出身の校長、副校長はほとんどいません。管理職のほとんどが、英語やその他の科目、情報科目の教師です。これが教員養成大学に行こうと決めた理由です。

現在勤務している大学は当初初等教員の養成校でしたが、中等教員養成を始めるに際し大学に昇格しました。そのため、大学にも理科教員がいなかったのです。そのため大学では講師の採用を始めましたが、その時の条件が CPD を実践している人物だったのです。その頃、JICA がフェーズ 4 (IPeCK) のベースライン調査を行っていました。それまでの JICA プロジェクトは小中学校を対象としており、大学の関与はなかったため、大学にとって CPD は非常に新しいものと受け止められ、大学で授業研究を教えることは講師の負担を増やすことと考えられていました。ですから、既に授業研究を理解していて、学校訪問した際にも、教科内容だけでなく、教授法についても指導できる講師が求められていました。

私は、JICA で派遣されたウガンダの研修の証明書を添付しました。それで、マルコ・モファット教員養成大学から連絡があり、担当者と連絡を取ったところ、「あなたは授業研究の活動をたくさんやっているから、ぜひ来てください」と言われました。IPeCK が開始され、ちょうどその頃、大学の学長と学科長が日本から帰国した時期でした。私も同じように研修プログラムに参加し、ウガンダにも行ったことがあります。そのため、彼らは私のウガンダ

での経験に興味を示したのです。

第三国研修ではどのような学びがありましたか。

IPeCK が始まり、何人かの日本人専門家と仕事をしました。また、マレーシアでの研修でも日本人の講師に教わりました。私が言えるのは、彼らは学習がどのように行われるかをより理解しているということです。そして、子どもが授業についてどう感じているかを即座に察知します。すぐに子どもたちの気持ちの中に入っていく感じです。彼らは特別な才能や天性を持っているのではないかと考えています。彼らは、質問を受けるたびに、子どもはなぜこの質問をしたのか、何を考えているのかを見抜きます。授業では、子どもの間違いに興味を持ち、なぜそのように答え、その誤解を解くことを重視しました。私たちザンビアの教師は、正しい答えにしか興味が向きません。そして、シラバスや試験を追いかけるかのように授業が進んでいくのです。しかし、彼らの指導は試験を意識しているようには見えません。彼らはただ、子どもが学んでいるか、子どもの反応を注視していました。

ザンビアでは、国家試験のためシラバスを終わらせる必要があり、授業研究を行う時間がないということを良く耳にします。ウガンダにいった際、松原先生に教えていただいたのは、「あなたのシラバスは日本のシラバスと似ている」ということでした。でも、なぜザンビア人は、シラバスの量が多すぎて授業研究ができないと言うのでしょうか。それは、「学んだことを積み重ねていくのではなく、学んだことを繰り返しているから」と教えてくれたのです。つまり、ザンビアのシラバスでは、8年生で習った単元を12年生でも内容を深めて学習します。12年生で教えるのなら、8年生で習ったことから始めるべきですが、子どもがその知識を得てない場合、それをゼロから始めることになり、時間が足りなくなります。繰り返される単元を毎回一から学んで時間を無駄にしているのです。私たちのカリキュラムはスパイラルになっているからです。このことは私の考えを大きく変えました。カリキュラムを終わらせて何も残らないよりも、子どもに何が残せるかに集中することで、既に習ったことを繰り返す必要がなくなり効率が高まるということです。

ウガンダでは、子どもは誤解してやってくるので、その誤解を解くのが理科の役割だということを教わりました。例えばザンビアでは、マラリアについての授業がありますが、子どもは伝統的に信じられている「雨水に濡れるとマラリアになる」「生のサトウキビを食べるとマラリアになる」「かぼちやの葉っぱに触れると感染する」などの地域や民族によってさまざまな答えが返ってきます。だから、そういう回答が出てきたら、社会的、文化的な観点から考える必要があるんです。なぜこの日本人の講師たちは、このような質問や回答が、ある種の間違っただけの思い込みから来ていると判るのかということを考えました。それは、子どもたちの回答に対して、的確な質問をすることができるからです。「なぜ、そう考えるのか？」もしその子が説明できなければ、他の人に「どうして、友達はこう言ったと思いますか？」

と聞いて、同じ考えを持っているかどうかを確認し、そこから授業を構築していくのです。しかし、ザンビアでは回答を文字通りに受け取り、子どもの質問に対し、正解を与えるだけで、なぜ子どもがそのような回答をしたのかそれ以上、深く尋ねません。

試験に合格することよりも、知識を生み出すことが最優先されるべきなのです。だから、前教育省長官が **School Based Assessment** を導入して、子どもの学習プロセスを継続的に評価することを導入しました。一過性の試験の点数だけでなく、このような継続的な評価を強化することで、足りない点数を補うことができるようになりました。試験で問われる知識は下位の知識レベルにとどまります。また試験に落ちたら、学習が遅いとか、ただ単に頭が悪いからといわれますが、もしかしたら受験のストレスや恐怖が影響した結果かもしれません。また、たまたまその時に親しい人と死別したというようなこともあるかもしれません。そのため、試験結果で成績評価の手段とすることは、決して良いことではありません。

ここザンビアでは、現在に至るまで英語をその人の知性の尺度として考えてきました。私の同僚に、大工で椅子を作っている人がいます。彼は、数学、科学、物理、化学のすべての科目で成績がよかったのですが、英語は苦手でした。試験を受けると、彼の英語の成績は7点、その結果、どの大学にも合格できませんでした。ザンビアで就職面接を受けるときは、毎回、英語が最優先です。数学と理科で優秀な成績を収めていても、英語が7点であれば採用は難しいです。試験の点数を集計するときも、まず英語から始めます。英語の点数が優先されるのです。

授業研究のメリットはどのようなものでしょうか。

グループワークなどを通して、学習者同士の協力が生まれました。学習者が協力して学ぶことで、社会的なスキルが身につくからです。また、他のグループと比べて成績が悪ければ、「何が問題だったのか？そして、この答えを言わなかったのは誰なのか、もしかしたら今日の私のグループは勝利したかもしれない。だから、全員が参加するような課題を与えられたときに、何を言うべきかを知っているのです。そうでなければ、通常、授業を行う際には、グループとして行ったことを報告してもらいます。だから、いつも遅れているこのグループには、個人でなく、グループとして頑張ることを伝えます。

私も幼い頃、学校ではおとなしくしていました。親からも「人に見せるな」と言われていました。数学の答えが分かっても、それを自分の中にしまっておきました。でも、そんなことをしたら、自分たちのためにならない。知識に対して利己的になる必要はないのです。科学的知識は開示されるべきです。今学校では授業研究が用いられているので将来、子どもたちはより良い市民として活躍すると思っています。

私自身、大学に戻って一緒に学位取得を目指した仲間たちからも、多くのことを学びました。私は、クラスで一番優秀だったとは言えないかもしれませんが。私よりもはるかに優れた成績の学生がたくさんいました。少なくとも 6 人くらいは私より成績が良かったと思います。しかし、教授法に関しては、私の右に出る者はいませんでした。私の強みはプログラムに参加し、授業研究を学校で推進し、授業がどのように行われるべきかを知っていることです。そして、いかなる努力も惜しむことはありませんでした。それは授業研究のおかげです。私が同僚、特に学生たちに、自分も持っているものを与えたいというモチベーションは、この点にあります。もし、授業研究がなかったら、私とのあなたの出会いもなかったでしょうから。そして、大学での授業や講義もそうです。私が身につけた多くのスキルを、他の人たちにも提供することで、人々は私を高く評価してくれていると思います。教えた人がそれを使えるようになって初めて、彼らは学んだことを実感できるのです。ですから、教育実習をモニタリングに行き、学生がそれを使っていることを確認できると、とても嬉しく感じます。

世銀のプロジェクトの ZEEP では授業研究に積極的でない大学の同僚の講師も対象校に行き、学生のモニタリングを担当しています。同僚が私の学生の教育実習をモニタリングに行くと「パワフルな授業だった」という感想を職員室で話してくれます。私は大学でサイエンス・イノベーション・クラブを立ち上げ、学生は教育実習に行くまでに、Key Question を設定し、効果的な仮説を立てる方法、授業の結論の出し方、質問への対処などを身につけます。だから、他の人たちが彼らの授業を見て驚きを感じる反面、私にとってそれは普通のことです。私の範疇のことであり、私が用いている教授法です。このような学生を見て、自分の担当している学校でも彼らに授業をさせてみようとする講師も出てきます。そこで、他校でも、その学生デモ授業をすることになり、その学校や他校の教員が授業を見学します。DEBS は誰がこの学生を教育したのかと尋ねたそうですが、私が関わっていることを知ることになります。これはある意味、循環で、私がこのようなプラットフォームを作り、学生たちに教えることで彼らは教育実習に行き、情報を発信してくれるます。そして、私が呼ばれるようになる。学校の教科主任は元同僚かもしれません。私の先輩の先生もいます。だから、学校から「物理では君に頼みたい」と言われるようになり、自分の名前が広がっていくことに喜びを感じます。

8. Dr. ムゾナ (州教員リソース・センター・コーディネーター)

授業研究に最初にかかわった経緯を教えてください。

私はルサカ州の州リソース・センター・コーディネーターで小学校を担当していますが、ルサカは人口が多いため、中学校も兼任しています。小中学校への指導を通して、授業を円滑に行うことができるように支援するのが役割です。ルサカ州への授業研究は、2015年に他州に少し遅れて導入され、私たちはその時からプロジェクトに参加しました。それ以前、JICAがコッパーベルト、中央、北西部での授業研究を支援していたので、導入以前にも授業研究について多く学ぶ機会があり、それがどういうものか、既に知っていました。プロジェクトがルサカで開始され、中学校から始め、小学校への授業研究の導入を進めました。

中学校では、教科がグループ分けされているため、教員グループの設置は全く問題はありませんでした。初めは理数科のみでしたが、間もなく他の科目にも授業研究を導入することになりました。同時に小学校への展開も開始しました。しかし、小学校では、小学校低学年を担当する教師が、高学年を担当する教師と同じ教員グループで授業研究を行うことは少々困難でした。共通のレベルの単元を扱っていないと授業研究を通して教員が学ぶことは難しいのです。

そのような時、授業研究が、教師の成長に与える影響について、研究論文を作成するよう任命されたのです。特に小学校での授業研究が、教師の成長にどのような影響を与えるかについて関心がありました。というのも、8、9年生（前期中等）が併設された小学校では、これらの学年で科目別の教員グループによる授業研究を実施する学校もありましたが、低学年を担当する教師には、授業研究のメリットがあまりないように思えました。そこで小学校と中学校の教員グループの構成の違いがどのように授業研究に影響を与えるかについて比較をしました。そしてその結果を校長や学校の管理職に、教員グループを作る際の留意点としてまとめ、提言することが調査の目的でした。

研究の結果、例えば、ルサカの都心の大規模な学校では1、2年だけで5人以上の教員がいて、同じような課題、教授法を用いて教えています。したがって、教員グループを作り、その中で授業研究をすることは有益です。一方、農村部の小規模校では、1年生を教える教員は1名しかおらず、教科別の5、6年生を教える教員と同じグループで授業研究を行っていることがあります。しかし、教えている学年や科目が異なる教員から成るグループでは、各教員の課題が異なり、授業研究がそこまで有益でないことがわかりました。

このような教員が少ない学校では、近隣の学校が集まる「クラスター」を用いています。クラスターにより、他校の同じ学年の教員からと授業研究を行うことができ、教員が直面し

ている問題や課題が共有されていない校内だけの教員グループより、有益なものになることを示すことができました。

なぜ、PRCCになろうと思ったのですか。

PRCCになる前は、小学校の教師でした。小学校のサティフィケートを取得し、小学校教員としてスタートし、その後、初等教育のディプロマを取得しベーシックスクールで教員を続けました。また、赴任した小学校ではSIC（校内教員研修コーディネーター）も務めました。その後、ZIC（ゾーン教員研修コーディネーター）になりました。カフエ郡でのことです。その後、再び郡リソース・センター・コーディネーターに昇格し、郡リソース・センターに配属されたとき、私は、小学校だけでなく中学校でのモニタリングも担当することになったのです。

私は小学校のことはよく理解していましたが、中学についてはあまり知りませんでした。なので、大学に戻って中等の教員になるため学士を取ることを決めました。大学では語学と宗教学を専攻しました。郡リソースセンターでは、小学校を担当しており、もう一人の同僚が、中等を担当し、そこで私たちは、それぞれのレベルで何が起きているのか、お互いに情報共有をすることで、中等でも何が起きているのかを学ぶことができました。私の同僚は、学校を卒業してすぐに中学の教員となったため、小学校のことはあまり知らなかったのですが、私が小学校の活動を説明し、一私が不在の場合に備えて、彼女を指導しました。このように、郡リソースセンター・コーディネーター（DRCC）に昇格したことで、中学に関する知識を持つことができたのです。この経験は、その後、州リソース・センター・コーディネーターに昇格した際にも生かされました。

授業研究の継続に当たってどのような課題がありますか。

当初、ステークホルダーが自身の経験を共有する場である「ステークホルダー・ミーティング」は、郡レベルで実施していて、学校、特に中学校の関係者、校長、ゾーン及び学校の現職教員研修担当が参加していました。しかし、ある時期から郡の予算が足りなくなり実施することが困難になりました。そのため、予算が来るのをただ待つのではなくできることを考え、ゾーンでのクラスターを使って、学校間の移動コストが最小限になるミーティングを行うことを始めました。これにより、予算が足りなくても、近隣の学校と経験の共有が可能となったのです。

また、州、郡レベルのモニタリングの課題もあります。私たちは、州のすべての学校での活動を監視することになっていますが、巡回の資源は十分ではありません。そこで、他のパートナーの支援のプロジェクトの研修機会などを利用します。例えば、先週はルアンワ郡に

行きました。3年生、4年生、5年生の教師のための「キャッチアップ・プログラム³⁸」のモニタリングを実施しました。そこで私は、プログラムの実施だけでなく、授業研究や HIM ミーティングが開催されているか、SIR BOOK の記載内容、ワークプランの有無を確認しました。学校を訪問するあらゆる機会を用いて、これらの授業研究に関してのモニタリングを同時に行っています。また、GRACE³⁹やクラスター・ミーティングに招待されればそれらにも参加します。このような機会を利用して、学校関係者と交流し、学校でどのような活動が実施されているのか把握し、専門的な助言が必要な場合には、このような場で助言を行います。

ルサカは、1クラス 128 人の大規模なクラスもあり、教師にとってはある意味、挑戦です。しかし、多くの生徒がいたとしても準備次第で彼らを惹きつけることができます。しかし、その場しのぎの授業では上手くいきません。教師は毎日、教材作りをしなければならず、また、学校の管理職は、そのための材料を提供する必要があります。教員は校長に、このような授業がしたいので材料を購入したいと要求する必要があり、そうでないと、彼らは教員の要求を理解しません。教員からは、「教材がない」「学校が教材を買ってくれない」という不平を聞くことがありますが、準備の段階で校長に対して、「これを購入してくれたら、子どもたちにこれとこれを学ばせることができます」という交渉をすることを教員に勧めています。

生徒中心型学習についての意見を教えてください。

生徒中心型学習では、子どもたちは実践的な活動を通して、自分自身で答えを見つけることができるようになります。一つ言わせてもらおうと、日本でも、すべての子どもが大学に行くわけではないことを日本での 1 ヶ月間の研修で知りました。学校に通う子どもたちは、つまり、卒業すると労働者として働いたり、何か他の職業に就く子どももいるでしょう。私はルサカの郊外に住んでいるのですが、友人の娘のパーティに参加して車で帰るときに、子どもがひかれる事故が起きたことから、住民が勝手に道路に減速帯を取り付けたことに気が付かず、視力の悪い私は、減速帯を高速で乗り越えてしまい、車が動かなくなってしまいました。私は歩いている 3 人の学生らしき男の子を呼び止め、そのうちの一人が「車を見せてください」と言い、彼は、ケーブルが原因であると言いました。車の下に潜り込み、それを直した後、「これで少なくとも家には帰れる。でもその後、整備工場に連れて行かないといけない」と言うので、「君は何をしているのか」と聞くと、その子は「学校に行っていて職業訓練をやっています」と答えました。もう一人は、化学を専攻しているとのことでした。直してくれた子どもは手を動かして技術を身につけ、もう一人の子は私のように立って直している子を見ていました。

³⁸ USAID の支援により実施している初等教育の読み書きを強化するためのプログラム。

³⁹ Grade Meeting at Resource Centre

私たちが生徒中心アプローチを使って教えるということは、このようなことです。大学に入るために成績だけを目指しても、全員がそこに行きつくわけではないのです。子どもたちはその途中で答えがない社会に出て、自分たちでそれを探すのです。器用な子どもは、必ずしもクラスではあまり優秀ではないかもしれませんが、何かを成し遂げることができます。彼らは電化製品を直すなど、いろいろなことができます。社会では知識だけを持った人物が求められているわけではありません。私たちは知識、技能、そしてもちろん価値観も備えた子どもを育てたいのです。

生徒中心のアプローチで教えていると、学力は決して高くはないけれど、ある問題を解決できる子であることに気づくのです。しかし、もしあなたが抽象的に教えようとするならば、学問的に順応している子どもは成功しますが、実技が得意な子どもには何も残らず、空っぽになってしまいます。彼らは12年生で修了しますが、全員が大学に行くわけではありません。しかし、教員の関り次第で、子どもは学校時代に学んだことを活用して、貧困に陥ることを避けることもできます。

コミュニティ・スクールでの授業研究はどのように実施されていますか。

コミュニティ・スクールのほとんどは小学校で、中学校は一部のミッション系のコミュニティ・スクールがありますが、ほとんどありません。コミュニティ・スクールも州ミーティングに参加しています。しかし、その最大の課題が教師の定着です。コミュニティ・スクールの教員のほとんどが、教育養成を受けた教師でもなければ、政府の職員でもありません。教員として働いているのに、政府から給料をもらっていないのです。そのため、不満が募って、学校を去る可能性も高まります。そして、彼らに対して、授業研究などの研修を提供しても学校を去れば、研修は無駄になるわけです。また新しい教師がやってきて、授業研究について何も知らず、実践もされません。

先週、カフェ地区で再研修を行ったのですが、新しい先生方が赴任していました。校内のCPDコーディネーターは永久に在籍するわけではなく、常に変わり続けます。CPDコーディネーターに新任の教師が任命され、校長も新任であり、そこでは授業研究がほとんど実施されていないことが分かりました。そこで、先週、ゾーンレベルで授業研究の再研修を行うことになり、そこに同僚のPRCCが招待されました。

本邦研修ではどのような学びがありましたか。

2015年に日本に行ったとき、私は既に授業研究のアイデアを持っていましたが、まだプログラムとして実施する前でした。私たちが8年生など高学年で始めるトピックを、日本では2、3年生で始めるのですが、日本の子ども自由に参加し、他の友だちに「私はこうして、

この答えを得たのよ」と説明できることにとても感動しました。もうひとつ感心したのは、日本の子どもたちの読解力が非常に高いということです。磁気の授業では、先生が磁石と物体を乗せたトレイとワークシートを子どもに渡しました。そして、そのワークシートに、磁石に引き寄せられると思うものを書き出す指示がありました。ザンビアでは 2 年生にワークシートを渡しても、彼らは読み書きができないので、何も書くことができません。しかし、日本の生徒たちは、トレイの中にあるものを見て、それを推測して書き始めました。次のアクティビティでは、磁石とトレイにあるものをすべて使い、どれが引っ付くかをワークシートに書くように指示があり、子どもたちは、ガラスや木材にも磁石を近づけて、実験を開始しました。そして、次のパートは、クラスにこの経験を共有することでした。私はとても感動しました。というのも、私たちの場合、先生はただ教室の前で「これらは磁石につきません」というだけです。しかし、この子たちは自分で発見している。これは、ザンビアの教員に欠けている部分だと思うのですが、私たちの課題は子どもの読解力の低さでもあります。「Identify」という単語を書いても、彼らはそれを理解することはできません。また、磁気を帯びるものを書き出してといってもそれを書くことはできません。そのスキルがないので、書けないのです。生徒中心型の授業は高学年で読み書きができるようになった時点で、特定のトピックから始める必要があるのです。

ザンビアでは、どの学校でも同じ課題を抱えており、言語が多すぎるのです。日本では一つの言語を使っているので、幼いうちから読み書きができますね。例えば、ザンビア人に「あなたは何語を話しますか」と聞いたとしても、「あなたの部族は何ですか」とは聞きません。それは、同じ族であっても、同じ言語を話すとは限らないからです。それは私たちの子どもたちが読書のスキルを習得することの障害要因となっております。実際に何が起きているかというと、教師が州で使用されることになっている言語を理解していない可能性もあります。例えば、Nyanja 族の教師が Nyanja スピーカーではない、そして子どもたちが、ルサカのような都市では、別の言語を話している。そもそも教師は、小学校低学年に対して、自分があまり話せないニャンジャ語で教えなければならない。そうすると、子どももその言語、つまり媒体の指示に慣れていないこととなります。街に暮らしていて、地方に移転すると、地元の人たちが使っている彼らの言語が違うという問題がたくさんあります。教師もまた授業で使う言語と違う言葉を話している可能性があるのです。

国家試験は 7、9、12 年生であります。英語が理解できない。子どもたちは知識が乏しいのではなく、英語で何が問われているのかがわからないのです。しかし、現地の言葉で質問すれば、彼らは答えます。言葉の壁があるのです。

博士号を取得されていますが、どのような経緯なのか教えてください。

2018 年に博士号を取得しました。プロジェクトの支援で中国での学会に参加し、論文を

発表しました。その前、私たちは第三国研修である KCCP を 1 ヶ月間行い、そこで地域内のさまざまな国々と一緒に過ごしました。西アフリカ人、南アフリカ人、東アフリカ人など 100 人近くが参加し、中央州に連れて行ってもらい、授業研究について最適な方法を学びました。JICA と NSC が企画し、1 カ月間、中央州でキャンプをしました。そこで私たちは、CPD に関連すること、あるいは授業研究に関連することなど、さまざまなテーマが与えられ、それを取りまとめるように指示されたのです。私はそれを KCCP 終了後、JICA チームと NSC に送ったのですが、その後、そのことを私は忘れていたのですが、彼らがその要旨を読み、「あなたの要旨を今年、中国で開催される予定の世界授業研究学会(WALS)に送る」と電話がありました。「中国に送って、審査員にも見てもらいましょう、もし彼らが興味を持てば、あなたは論文を発表するように要請されるでしょう」と。私は「分かりました」と答え、要旨の改善点を指示されました。そして 1 週間後、メッセージが届き、「要旨は通過したから、論文を書くように」と言われました。つまり、現場に行き実際に研究しなさいということです。

学校を回って、論文を書くことになったのですが、経済的な制約が生じることも懸念しました。そこで JICA がスポンサーになり、移動手段を提供してくれ、ティンディ氏とテンボ氏が私のために議事録を作ってくれました。こうして私たちは 2 週間にわたって現地に赴き、データを収集し、学校を回って情報を得ました。そうして情報を得た後、文字起こし、データを報告書にまとめ、その後、ティンディ氏とテンボ氏に校正してもらいました。そうして完成した報告書を送ると「よし、論文として発表してくれ」と言われました。そして、パワーポイントを使って学会で発表するように言われました。こうして私は北京に行き、自分の論文を発表したのですが、その発表会では多くの人が私の論文に興味を持ちました。ヨーロッパから来た人もいました。ある女性がとても関心を示し「あなたは何をしているのですか？」と聞いてきました「20 年以上教員をしています」と答えたのですが、その場ではそれで終わりました。しばらくして、その女性の所属するイギリスの大学から学歴証明書を提出するように言われました。私はその意味も分からず、言われるままに提出しました。その後、あなたは多くの教師を指導してきたのだから、名誉博士号に値すると言われたのです。

他の州でも知識を共有する機会があったのでしょうか。

例えば、私たちのリソースセンターで DRCC とミーティングを行ったように、他の州とも共有しています。しかし、課題は、毎年、年次レビュー、レビュー、プランニングミーティングを開いていたのが、最近になって開かれなくなったことです。毎年、教師教育局がすべての教育担当者を招集し、すべての州のリソースセンターのコーディネーター、地区のリソース、そして中央の場所に集まるのです。そして、報告書を共有したり、課題を共有したり、成功事例を共有したりします。例えば、成功した場合は、それを他の人たちと共有します。しかし、このところ、資金不足のためか、会合が開かれていません。その代わりに PRCC

だけの WhatsApp グループをつくってでは、自分たちの経験を共有することができます。このようなプラットフォームがあれば、自分の問題や成功体験などを自由に共有することができます。

どのような活動が個人の能力を伸ばすことに繋がっていますか。

個人として役立つのは、文書を読むことです。過去の文書と比較することもあります。古い文書を読んで、彼らはどのようにこれをやっていたのだろうかと考えることもあります。例えば、教育省は CPD に関して多くのペーパーを出しており、プロジェクトがなくなったにもかかわらず、それらがまだ機能していることに気づきます。授業研究に関して多くの文書が残っています。JICA が策定したものが多数あり、それらは難解なものではありません。Google で検索すれば、オンラインで見つけることができます。だから、私はそれらの文書を入手するように勧めますが、学校によっては、ハードコピーを持っていないところもあります。私は学校にこれらの文書をダウンロードして読むように指示しています。自分でもそのような文書を読めば、どのように実践すれば良いかが分かります。

授業研究に関しては、これをどのようなステップで実施すべきかを示す文書もあります。各ステップが図式化されているスキルブックは本当に便利なツールだと感じています。私たちが CPD について、学校の管理職に説明する際には、プロジェクトで取りまとめられたこれらの文書を使うことによって、教師に何が期待されているのかを理解させることができます。これらの文書はソーシャルメディア上でダウンロードすることができ、冊子がなくても簡単に入手できますが、そのことはあまり知られておらず、私たちは、検索でタイトルを入れればダウンロードできることを伝えています。

プロジェクトでガイドラインの作成に関与されたでしょうか。

生徒中心のアプローチ、もちろん、これは私たちが国として苦勞してきた分野です。というのも、あるとき、教師がどのように授業案を作成し、それを実践するかを調査したことがあります。2014 年のことだったと思いますが、JICA の支援で、私はモニタリングに参加し、また、質問票を収集し、分析しました。当時、まだ授業研究の研修を受けていませんでしたが、リソースセンターの担当者として担当し、授業の現状を知ることができました。その結果、ザンビアの教師の多くが授業案を作成しているのですが、その中身は、大いに不満が残るものでした。

モニターされた先生方は、ほぼ全員が授業案を持っていましたが、指標に照らすと、ほとんどの教師が授業で子どもたちを巻き込むことができていませんでした。それ以前は、生徒の参加率が低いのは、教師が授業案を持たずに授業をしているからとされていました。モニタリングでは教師の授業案の有無を確認し、それが、子どもたちが参加しているか否かと

は無関係であることに気が付きました。授業案に書かれる内容が変わる、教師の授業準備に役立つことが、私たちの授業研究だと思います。私は教師の指導者として教師たちに、授業準備が重要であると伝えています。授業の準備の仕方次第で、その通りの授業ができるようになります。もし、授業の準備の段階で、子どもたちを巻き込むような活動計画をしっかり立てなければ、教室の中で彼らを巻き込むことはないでしょう。時間をかけて、準備する必要があります。「このレッスンで何を学ばせたいか、アクティビティはいくつあるのか、これらの活動をどのように行うか、グループには何人いるのか、どの教材を使うのか、その教材は子どもの知識に適しているか」このような疑問はすべて、準備の段階で持っておく必要があります。生徒中心型学習というのは、ただ子どもたちをグループに分けるということではありません。ですから、私たちは教師たちにそのことを理解させることから始めます。教員たちは、時には私たちと一緒に授業を準備します。

教師によっては、自分が非難されないように、授業案を用意しておきたい人もいたことがわかりました。授業案は、子どもの学びを左右するものなのでそれがあることは重要ですが、計画を作るだけでなく、もっと踏み込んで、その中身をチェックする必要があるのだと実感しました。教師はどのように子どもに働きかけるのか、教師はどのように教材を使うのか、教材は子どものレベルや言語スキルに適しているか、与えられる活動は魅力的か、などです。そして最終的には、それが教師中心なのか生徒中心なのかを見極めることが重要です。私は、DRCCとして校長に「単に授業をして終わりではなく、それ以上のことをしよう」と伝えています。その先のことを考えましょう。その授業が子どもに何を与えているかを確認してください。その授業が何を意図して準備されたかを確認するのです。ほとんどの教師がそこに至っていないことがアセスメントで明らかにされました。授業案はあっても、十分な準備がされていない授業は、結局のところ、生徒中心ではなく教師中心になってしまい、望んだものが得られないのではない。授業観察で教師に自分の授業の感想を聞くと、ほとんどの教師が「完璧だった」と言うのです。これではもう一度教える機会を与えられたとしても、改善は望めないと思います。

KCCP への参加は自身にとってどのような意味があるのでしょうか。

KCCP では、この子どもの学びの観察、評価という点で多くを学ぶことができました。キャパシティビルディングの授業、教師の観察の仕方、教師を観察するときに見るべきか、教師へのフィードバックの仕方などです。私たちは、授業そのものを研究することから始めました。この研修のおかげで、教師がどのように授業を準備し、生徒中心の方法で授業を行うことができるようにするためのスキルを身につけることができました。当初、授業研究の前に、教師は内容を見ずに授業を準備し、授業で使えるようにするものでした。しかし、授業が終わった後、そして KCCP の期間中、授業をどのように分析するかということを詳しく調べました。今回、先生として、教育者として、モニターとして、先生方に適切なフィー

ドバックをすることができ、また、しっかりと準備された授業の作り方を教えることもできるようになりました。

私は 2018 年に実施された KCCP で中央州のチボンボ郡で研修を受講させていただきました。すでに授業研究に関わる研修を受講していたのですが、モニタリングの際に教師をうまく巻き込めずに、失敗することもありましたし、授業を分析することに困難を感じていました。KCCP のおかげで自分のスキルを広げることができました。教員に上手く説明できないと、彼らは保守的になってしまい、「監督したいのか」「叱咤なのか」と思われてしまうことがあります。しかし、この研修のおかげで、教師たちと良い関係を築くことができるようになりました。教師が自由に話せる環境を作ることで、たとえ彼らが間違いをしたとしても、自分の間違いについて説明することができるようになりました。以前は授業観察の後に、教師の間違いだけを指摘してしまっていたのです。

教師に自由に意見を言う環境を作るため、「もし改善できる点があるとしたら何か、それについて話しましょう」と教師にリラックスして話してもらうことを心がけています。そうすると、先生は自分の間違いを確認することができ、話し合いが促進され、教員も改善の視点が持てるようになります。機会を与えれば、教師は心を開いて自ら気づき、教材や授業を改善しますと言うようになるでしょう。そして、それをメモして、そのコピーを先生に渡して、間違いを直し続けてもらうのです。2 回目に行くと、その先生が上達していることに気づくのです。

KCCP では理科、算数、初等、中等と 4 つのグループ分けがありました。私は初等理科のグループでしたが、グループのメンバーとシラバスの内容を見て授業案を作成し、授業研究のサイクルを回し、約 1 ヶ月かけて、授業を完成させました。これは私にとって初めての経験であり、他の参加者の授業を観察し、授業を行った後、観察していたグループのメンバーがフィードバックを行い、そのフィードバックの内容がどうであったかを話し合います。コメントを行うことで教師に自分たちの間違いに気づかせることができます。もちろん、コーディネーターのテンボ氏やティンディ氏をはじめとするチームが私たちを助けてくれます。KCCP は他のアフリカ諸国の教師などが参加しますが、他の国々と比較した場合、私たちは教師の能力開発という点では、とても高いレベルのシステムを持っていることに気づかされました。KCCP は自分がどこにいるのかを認識させる要素の一つでもあります。KCCP では、自身を振り返ることを学びました。なぜなら、自分たちの授業を準備し、自分たちの授業を経験する機会が与えられたからです。そして、最終的に「ああ、これは間違いだったんだ」と気づくことができます。自分の間違いに気づき、自身を振り返る。また、他国の人たちとコミュニケーションをとり、彼らがどのような活動をしているのかを知ることができました。自分が彼らから学び、彼らもまた自分から学ぶ。私たちは多くのことを学

びました。

その中に教科書を評価するグループがあり、2つのグループに分かれて議論しました。教科書が適切でないため、授業が阻害されていることがわかりました。教科書は正しいという思既成概念にとらわれないことが必要だと判りました。その他にも KCCP で「すべての単元にはそれぞれの目的があり、すべての授業には Key Question があるべきだ」ということを学びました。子どもに学んでほしいことは何なのか。それは、ただ単に授業の準備をするためではなく、教師が答えるべき問いが Key Question となります。

プロジェクトの持続性には何が重要だと思いますか。

私は、あるプロジェクトが「もう終わった」と言われてしまうような状況は好ましくないと思っています。そこで、持続可能性について考えていました。学校ベースの CPD はお金を必要としないですが、どうやってプログラムを持続させるか。現在、ザンビアには教育委員会 (ECZ) があり、免許更新システムを運用しています。CPD に参加すると更新に必要なポイントがもらえますが、CPD の証拠が曖昧で「このレベルに達したら、このポイントになる」というような規定がありません。成績評価システムは、教師がやる気を出すために、目に見えるものであるべきです。現在はただ CPD に参加すると、SIRBOOK にそのことが記録され証拠になる。でもそこで教師が何か学んだかという、目に見えるものが必要だと思っています。例えば、私のようなファシリテーターであれば、私が何を促進したことを示すために記録がなければなりませんし、大学の講師であれば単に教え続けるだけでなく、最新の考えを論文にまとめる必要があります。昨日、ザンビアの 100 人の科学者という記事を読みました。もしあなたが講師で、論文を発表していないのなら、科学者の一員になることはできません。ですから、教師も、教えていることの有効性を示す必要があります。私たち教師は、子どものために必要なものを提供できるように新しいことを学ぶ必要があるのです。日本であるレベルまで教えたなら大学に戻るということをやっているのを見たことがあります。そしてまた学び、また合格して戻って来て、あるレベルまで教えます。そのレベルまで到達していないかもしれません。教師が常に進歩できるような、ある種のシステムを考える必要があります。

校長についても、私は、ランダムに選ばれるのではなく、一定のシステムをクリアした人が校長として任命されるシステムが必要だと考えています。誰でも校長先生になれる。中には無能な人もいるかもしれない。この人はこのレベルに達している、というような能力を図る制度がないのです。年齢に関係なく若くても、あるレベルになれば校長になれるという制度が必要です。そう、昇進は CPD とつながる必要があります。パフォーマンス・ベースで評価されることで次のレベルに到達することができるのです。

参考文献・資料

【JICA 報告書】

- 国際協力機構. [2007]. 「ザンビア共和国理科研究授業支援プロジェクト終了時評価調査報告書」.
- 国際協力機構. [2011]. 「SMASTE 授業研究支援プロジェクト・フェーズ2 事業完了報告書」.
- 国際協力機構. [2015]. 「ザンビア「授業実践能力強化プロジェクト」事業完了報告書」.
- 国際協力機構. [2019]. 「教員養成校と学校現場との連携による教育の質改善 (IPeCK) 事業完了報告書」.

【専門家報告書・プロジェクト資料等】

- 中井一芳. [2010]. 「SMASTE 授業研究支援プロジェクト・フェーズ2 技術協力専門家業務完了報告書」.
- 下田旭美. [2010]. 「SMASTE 授業研究支援プロジェクト・フェーズ2 技術協力専門家業務完了報告書」.
- 関口ゆみ. [2019]. 「教員養成校と学校現場との連携による教育の質改善 (IPeCK) 技術協力専門家業務完了報告書」.
- 佐藤吾朗. [2019]. 「教員養成校と学校現場との連携による教育の質改善 (IPeCK) 技術協力専門家業務完了報告書」.
- 中井一芳. [2019]. 「教員養成校と学校現場との連携による教育の質改善 (IPeCK) 技術協力専門家業務完了報告書」.

【論文】

- 又地淳・菊池亜有実 (2015) 「「授業研究」支援プロジェクトの現状および課題についての考察」『国際教育協力論集』第18巻 第1号 91—104頁.

【一般書籍】

- 田中義隆 [2011]. 『インドネシアの教育—レッスン・スタディは授業の質的向上を可能にしたのか』. 明石書店.
- 松見靖子 [2015]. 『森は消えてしまうのか?—エチオピア最後の原生林保全に挑んだ人々の記録』. 佐伯印刷.
- 浅田匡, 河村美穂 (編著) [2021]. 『教師の学習と成長: 人間教育を実現する教育指導のために』. ミネルヴァ書房.
- 小田 博志 著 [2010]. 『エスノグラフィー入門〈現場〉を質的研究する』. 春秋社.
- 久保田賢一 (編著) [2021]. 『途上国の学びを拓く 対話で生み出す教育開発の可能性』. 明石書店.

【英語文献】

Heinz Greijn, Volker Hauck, Anthony Land and Jan Ubels (2015) Capacity development beyond aid, SNV Netherlands Development Organisation and European Centre for Development Policy.