

## 「ザンビアにおける現職教員研修制度（SPRINT）」

### 自立的教育開発に向けた国際協力の一事例

ルース・ムバンガ  
ザンビア教育省教師教育局長

#### 1. 背景

ザンビアは、教育・科学・職業訓練省（MESVT）を通じ、教育の質の向上という課題に対応していく上で教員が重要な役割を果たすことを認識している。教育省（MOE）（1996）によると、資質の高い有能な教員を採用することの重要性は国家政策文書「Educating our Future」の中でも強調されている。同文書ではさらに、教員は教育制度の目標達成において最も重要な資源であり、その成功を決定づけるものであるため、教育制度の質や有効性は教員の質に大きく依存するとも述べられている。また、子どもの教育的・個人的な幸福もまた、教員の能力、献身、才覚に決定的に依存している。

#### 1.2 教員職能開発政策

ザンビアでは、教員の職能開発の重要性を認識し、教育省を通じて次のような政策ガイドラインを定めている。

1. 教育制度の質と有効性を高めるため、個々の教員ならびに教職全体の質を向上させる。
2. 教員の専門的能力の基礎となる2つの柱は初期教育と現職教員の継続的な職能・自己開発であることを認識する。
3. 訓練を受けた基礎学校教員の供給を増加させるためのさまざまな方法を遂行する。
4. 現職教員の教育訓練についての幅広いガイドラインや戦略的アプローチを策定し、そうした研修に関して調整的な役割を果たす。
5. 勤務条件が教員の意欲や取り組みに重大な影響を与えることを認識し、教育省はそうした条件の改善に努める。
6. 教員間で最高の職業上の基準を定め、これを維持する教員組織を設立する必要がある。

#### 1.3 学校制度

ザンビアでは、1964年の独立後、経済を推進していく上で必要となる教育を受けた人材が不足していた。これを是正するため、ザンビア政府は、人的資源の需要を満たすべく、大学、教員養成校、職業訓練学校を設立した。さらに、学校のカリキュラムも、ザンビア国民の願望に応える適切な内容とするよう、見直しが行われた。

学校制度は、初等学校の第1～7学年、中等学校の第1～5学年、ならびに第三次教育で構成され、第三次教育には1年間のCertificateコース、2～3年間のDiplomaコース、4年間の学位課程があった。1977年には、教育改革の必要性が認識され、7-3-3-4制度から7-2-3-4制度に変更され、中等教育の学年の呼び名が第1～5学年から第8～12学年に変更された。そのほか、大学ばかりでなく学校と仕事を組み合わせた技術的な進路の導入も提案された。しかし、そうした改革は社会における階級の違いを永続化するものであると考えられ、国民の反対を受けた。その後、こうした改革は1991年の「Focus on Learning」によって置き換えられた。この「Focus on Learning」政策も、1996年に包括的な国家教育政策「Educating Our Future」が導入されたため、短命であった。

## 1.4 教員準備

学校レベルの改革が行われる一方、教員研修レベルではほとんど行われていなかったため、政府は大学のカリキュラムの見直しを行い、初等学校教員を養成するザンビア初等教育コースを導入した。その後、初等学校および中等学校のレベルでの変革に対応して、このコースはザンビア基礎教育コース（ZBEC）に変更された。学校制度は第1～9学年の基礎学校および第10～12学年の高等学校に変更されたにもかかわらず、教員研修は依然として第1～7学年の初等学校、第8～9学年の前期中等学校、第10～12学年の後期中等学校のレベルに分けて行われていた。初等学校に関しても学位課程を導入するほか、Diplomaコースの学生が卒業するまでの教育年数を3年間に引き延ばすという新たな政治的意思によって、上記のような状況は是正されつつある。

### 1.4.1 教員養成研修プログラム

学校制度の変革に対応させるべく、政府は、教員になるための初期教育を行う合計14の教員養成校を設立した。また、教員の職業上の資質や能力を向上させるための教員リソースセンターも設立した。この枠組みの中で、教員になるための初期教育は教員養成校でのCertificateコース、Diplomaコース、もしくは学位課程で行われ、職能開発は学校や教員リソースセンターで開催されるワークショップやセミナーを通じて行われた。教員養成研修は、初等教育Certificate、中等教育Diploma、大学学位の3つのレベルで行われた。

### 1.4.2 現職教員研修（INSET）

現職教員研修プログラムには、2つの種類がある。長期的な改善と、国立現職教員研修学校（NISTCOL）、ザンビア特殊教育大学（ZAMISE）、ザンビア大学で提供されている教員向け専門コースである。

短期的なINSETまたは継続的職能開発（CPD）はキャパシティビルディングプログラムで構成され、教員の専門的な知識や授業の進め方の向上を目的として主に学校または教員リソースセンターで行われる。INSETプログラムは、教員の能力を高め、教員の感度を高め、訓練を施すほか、初等リーディングプログラム（PRP）、基礎学校カリキュラムの枠組み（BSCF）、教育のための自立的行動計画（SHAPE）、女子政策推進政策（PAGE）、英語・数学・理科向上計画（AIEMS）、HIV／エイズ科学キットの新教材、学校衛生と栄養、複式教育および学習者中心の教育方法論など、教育制度における新たな措置を実施するために利用されている。

そうした措置にもかかわらず、教育改革の全体な実施の不十分さ、教員研修のカリキュラムに関する包括的な再検討の欠如、実施されている研修プログラムの性質などにより、教員教育プログラムの質が損なわれ、教員の能力やプロ意識が欠けている。学校レベルでの教育の質も問題があり、これは2年ごとに行われている学習到達度調査の結果からも明らかである。

教育の質の問題に対処するため、教育省は、教員の職業上の資質や能力を高めると同時に、指導学習教材／機器の提供や制度的インフラの再生を通じた指導学習環境の改善にも着手している。教育省は、教員養成校を通じて提供される教員養成研修および学校での活動を通じた現職教員研修により、教員職能開発を提供している。

## 2. 教員教育における協力パートナー

1970年代後半、政府は、ヒューマニズムとして知られる社会主義的イデオロギーの導入、主要産業の国有化とザンビア化、モラル、近隣諸国で起こった独立自由戦争の支持などを含む大規模な政

治・社会・経済改革を実施し、国際市場ではザンビアの主要輸出品である銅の価格が暴落した。こうした課題の解決を図るため、政府は世界銀行やIMFといった資金提供機関からの借入れをした。残念ながら、経済政策の誤りや経済失政の結果としてザンビアはさらなる債務を負うこととなり、繁栄している中所得国から貧しい重債務国へと転落した。こうした経済的苦難によって貧困レベルが上昇し、社会部門への投資が不足し、サービス提供の質が低下することとなった。そうしたザンビア経済の下、食糧が不足し、生活必需品を得るために長い列ができ、指導学習教材が不足し、インフラが荒廃していった。

経済が悪化し、ザンビアの通貨（クワチャ）が弱まり、貧困レベルが上昇するという悪循環に陥り、政府は借入れを拡大し、教育や保健のプログラムの資金もドナーコミュニティに頼るようになった。こうしたことを背景として、教育全体、とりわけ現職教員研修および教員養成研修における主要改革は、二国間または多国間の協力パートナーによって開始もしくは支援された。教員教育部門で長年にわたって大きな役割を果たしてきたのは、国連機関、ならびにUSAID、DANIDA、SIDA、DFID、JICA、VVOB、World Vision、Children Fund、Save the Children、UNICEF、Commonwealth of Learningなどの非政府組織である。

### 2.1. SIDAによる教育援助の内容

ザンビアが経験していた財政問題を受け、自立的な活動の中で教員および管理者の訓練および能力構築を図るべき時期であると考えられた。この趣旨で、スウェーデン国際開発協力庁（SIDA）の支援を受けて教育のための自立的行動計画（SHAPE）プロジェクトが1986年に開始された。SHAPEプロジェクトでは、特に農業科、技術科、家庭科などの実技科目において学校や大学の自立的な能力を高めることが目指された。技術科教員を用いて、SHAPEプロジェクトでは技術科ワークショップや教員リソースセンターが設置された。SHAPEプロジェクトは、教員が自立的に指導学習教材を作成することを奨励した。ルサカでは、創意に富んだ教員が安価な材料で作成したユニークな教材を数多く展示するナショナルセンターも設立された。

SHAPEプロジェクトおよびセンターは、授業の変革の実施で困難に直面した。指導はすべて、生徒たちの前から、黒板をコミュニケーションや視覚的情報の提供の主要手段として行われていた。教員も学校も、授業で利用するために教員らの手で作成されたアイデアや教材を取り入れることができなかった、あるいは取り入れようとしなかった。そうしたアイデアが大規模に実行されるようになるには、低コストであると同時に、準備時間が短くてすみ、教室で多目的に利用できるものである必要があった。

### 2.2. DFIDによる教育援助の内容

1989年、教育省は、英国海外開発庁（ODA）（後のDFID）の支援を受けて、英語指導の改善を助けるために一部の中等学校に8つの英語教員リソースセンターを設置した。英語教員リソースセンターには、限られたリソースブック、タイプライターおよび複写機（後に電動タイプライターに改善）が置かれていた。SHAPEおよび英語教員リソースセンターの成功が認知されたことに基づき、英語・数学・理科向上計画（AIEMS）プロジェクトが設けられた。SHAPEおよびそのセンターの多くで使用されている組織構造が、AIEMSプロジェクトでも使用された。

AIEMSプロジェクトの狙いは、持続可能で十分に管理された地方分権的な現職教員教育システムの構築を通じて英語、数学、理科の指導と学習を向上させることであった。学校への必要資金の提供、リソーシングや学校管理向上の方法に関する校長や教員への研修によって現職教員教育が達成され

ると認識された。最後に、このプロジェクトでは、不利な立場に置かれている女兒、女性、貧しい社会経済的環境にある生徒がプロジェクトの便宜や教育全般への公正なアクセスを得られるよう確保することにも努められた。AIEMSプロジェクトでは、国家から州、地区、そして最終的に学校レベルまで流れるカスケード方式の現職教員研修モデルが使用された。それと同時に、AIEMSは、現職教員研修に提供する方法として学校を拠点とするワークショップや教員グループを設けた。AIEMSプロジェクトにより、14の州レベルならびに72の地区レベルの教員リソースセンターが設立され、十分な設備が提供された。

効果的な実施を確保するため、AIEMSプロジェクトは注意深く構成されたモジュールに大きく頼ることとなり、残念ながら、そのために研修の範囲や有効性が制限され、議論と対話のみとなった。リーダーと参加者の関係や立場により参加が限られ、参加者の立場を脅かすことになった。学校レベルや地区レベルでは、技能開発あるいは個人的技能に関する批判的感想などが行われず、アイデアや技能に対する抽象的なアプローチが促されたことから明らかである。カスケード方式により、中央集権型の活動への依存が促進され、トップダウン型アプローチにより現職教員の対話／伝達アプローチが強化された。

教員グループは、グループの性質や役割がモジュール内で不明瞭であるという障害や、グループミーティングの時間を見つけることの困難さに直面し、グループ内で優れた実践に関する情報共有は促されなかった。プロジェクトが開始され、ワークショップに十分な資金が投じられていた間は、教員リソースセンターがよく活用されていたが、プロジェクトが終了した後は、教員たちは長い距離を歩いて行かなければならないためにリソースセンターの利用が低下し、教員たちは指導学習教材の作成時にリソースセンターを利用しなくなった。リソースセンターが刺激をもたらしたのは、センターを利用した少数の教員のみであった。

その後、初等リーディングプログラムや「Breakthrough to Literacy (識字率の飛躍的上昇)」などの識字プログラムが導入され、低学年では読み書きを身につけさせるために最もなじみのある言語あるいは母語で指導が行われることになり、資金が多くかかるプロジェクトであり持続可能でなかった。同様に、新たな全国学習到達度およびその結果に基づいたカリキュラムの評価が行われておらず、こうした変革を評価するためにザンビア語の実力テストを確立しなければならないという課題があった。

### 2.3. USAIDによる教育援助の内容

USAIDは、コミュニティ保健・栄養・ジェンダー・教育支援プログラム (CHANGES2) を支援し、教育省によるコミュニティスクールへの重要な支援の前進を可能にする構造で教育省との関係を構築した。CHANGES2では、それ以外にも、専門的教育を受けていない教員向けの遠隔学習による研修プログラムの計画の支援や、研修中のコミュニティスクール教員に対する財政支援を提供した。合計948人のコミュニティスクール教員 (CST) および412人の公立学校 (政府) 教員が基礎的な指導技術の研修を受けた。

教育の質改善プロジェクト (EQUIP2) では、学校の有効性の向上を目的として校長向けに指導の基礎ならびに学校におけるリーダーシップと管理のコースを導入した。また、既存のやり方に基づいて現職教員の職能開発の構造を強化することにも取り組んだ。EQUIP2は、国家レベルで行われ、教育省に全面的に統合されており、必要とされる政策転換、教育省主導の調整や支援に対する調整や支援を構築するための参加率の高いプロセスを促進し、助ける位置づけとなった。

一方、技術を通じた質の高い教育サービス（QUESTT）では、双方向型ラジオ教育（IRI）の支援および拡大を図った。CHANGES2プロジェクトおよびQUESTTプロジェクトは、学校レベルでの質を確立し、支援し、教育省の構造を国家レベルから教育現場まで強化することを目的としている。

#### 2.4. DANIDAによる教育援助の内容

デンマーク政府からDANIDAを通じた支援を受けたザンビア教員教育コース（ZATEC）プログラムは、当初、教員不足のために子どもたちが専門的教育を受けていない教員の指導を受けていた状況に対処するために計画されたものである。このプログラムでは、教育実習生が1年間は養成校で教育を受け、残り1年間は学校で実地の経験を得ることができる。学校でそうした実習を行う教育実習生が、専門的教育を受けていない教員に代わって指導することになる。この活動を通じて基礎学校レベルでの教育の水準や質が向上することが期待された。

教員養成校を卒業した教員の能力について、科目の内容に関する教員の知識や教員養成校での養成期間の短さといった懸念が指摘された。こうした懸念により、教育省は、2008年にZATECコースの見直しを行い、内容を充実させるとともに、養成校での学生の養成期間を長くした。さらに教育省は、初等教育Certificateコースを段階的に初等教育Diplomaコースに置き換えていくことを決定した。初等教育Diplomaコースはまず3校で導入され、さらに3校、そして最終的に2013年までに残り3校へと拡大される。

### 3. ザンビアにおける現職教員研修制度（SPRINT）

1980年以降、理数科の指導の質を高める活動が拡大している。そうした活動のほとんどは政府主導でドナー資金が使用されたものであり、CPDプログラムに対する教員のオーナーシップという考えは促進されておらず、教員たちは自分の専門的能力を高めるためではなくプログラムでの指令を受けたので参加したというケースもあった（Hambokoma, 2002 p 21）。前述のとおり、1990年代半ばまでのINSET研修は教員のCPDとの関連性がほとんどないものであった。その結果、ザンビアの状況におけるINSET教育支援が再定義され、1996年のINSETに関する政府政策に定められた。それにより政府は、「現職教員研修制度（SPRINT）」として知られるシステムを通じて持続可能なCPDをいかに管理していくかに関する手引きを構築する方法として学校ベースの継続的職能開発（SBCPD）活動を許可することが必要となった（MOE, 1996）。

教員を取り巻く問題の中で特に挙げられるのは、教員、とりわけ中期基礎学校から基礎学校、基礎学校から高等学校への大規模な格上げのために配置換えされた教員の知識や技術の不十分さであった。各レベルにふさわしい教員の供給不足と相まって、十分な知識や技術を備えていない教員が上の学年に配置換えされていた。さらに、1997年教育改革の中で認められたとおり、過去におけるCPDのほとんどは集中化されていたかもしくは長期的であったため、教員が現職教員研修に参加できる機会が限られていることがわかった。そのために、多くの教員にとって参加が困難になっていた。たとえそうであったとしても、ほとんどの校長は、授業を行う教員がいなくなるおそれがあるため、多数の教員が同時に学校を留守にすることは認められなかったであろう（Banda, 2007）。多くの国で、教育改革が行われると教員らは指導を修正するよう求められるのだが、教員は既存のシステム

の中で適合するように特徴を修正し、変革が必要とされるシステムはなおざりになっている (Fullan 1991)。

こうしたことに基づき、MESVTの政策文書である「Educating Our Future」(MOE, 1996)が策定された。現職教員教育のために提案された戦略的アプローチは、識別されたニーズに対応する需要主導型プログラム、学校のニーズを重視し、学校もしくはリソースセンターを拠点として行われるプログラム、多数の教員が学習する機会を得られる費用効果的なプログラム、科目の内容ばかりでなく授業での方法論、教材利用、管理方法も含むプログラムなどであった。この政策文書の中で定められた戦略的アプローチに基づき、教育省は、基礎学校および高等学校の教員の生涯学習の枠組みとして「SPRINT」を2000年に開始した。しかし、すべての学校が安定的で効果的な教員ミーティングを実施しているわけではない (Ishihara, 2010 ; Banda, 2007)。ザンビアの観点から見たSPRINTプログラムでは、教員グループミーティング (TGM)、校長現職研修ミーティング (HIM)、リソースセンターでの学年別教員ミーティング (GRACE)、リソースセンターでの科目別教員ミーティング (SMARC)、学校現職研修モニタリング (SIMON) が行われる。

Banda (2011) が1996年から述べているとおり、SPRINTシステムは全国のほとんどの基礎学校に根付いている。こうしたSPRINTシステムは、全国的に確立されているリソースセンターのネットワークを通じ、カスケード方式とクラスター方式が組み合わせられていることが特徴である。地区レベルでは、ほとんどすべてのリソースセンターが基礎学校に置かれている。基礎学校と高等学校の関係は弱く、高等学校では部門別ミーティングを除いては目に見える形でのINSETシステムは存在していない。しかし、高等学校では教員がリソースセンターに対して否定的な姿勢であったため、システムは非常に弱かった。Hambokoma (2002) は、ザンビアでは1970年以降、中等学校 (高等学校) の教員向けのプログラムはほとんど変化していないと述べている。これは、2002年の時点では、政策文書「Educating our Future」(1996)で提唱されているSPRINTの原則が実践されていなかったことを意味する。

### 3.1. ザンビアにおけるSMASTE授業研究支援プロジェクトによるSPRINTの強化

ザンビアにおけるJICA理数科教育強化計画 (SMASTE) 授業研究支援プロジェクトは、2005年に開始された。当時、JICAは、効果的かつ効率的な援助の遂行を目的として、包括的で横断的な国別援助の実施を優先していた。この頃、国別アプローチを促進する実施構造が徐々に構築されていた (JICA, 2008)。ザンビア国内においては、1996年に策定された政策文書「Educating our Future」の実施プロセスが進められていた時期であった。この政策においては、多くの教員にとって有益なオーナーシップと持続的なINSETが教員教育の優先課題とされていた。時を同じくして、JICAは、他の援助機関の手法を参考にして、プロジェクトの計画、運営、管理のためのプロジェクトサイクルマネジメント (PCM) 手法の開発を開始した。こうしたことすべてが日本とザンビアで同時に起こっており、1990年代後半から人材開発に代わってキャパシティビルディングへの重点が用いられるようになった。このキャパシティビルディングという概念は、個人への技術移転ではなく、組織や社会における能力の全体的な構築を重要視したものであり、技術協力の方向性を生んでいる。このケースでは、この概念の意味がその後のプロジェクトでどれだけくみ取られていたかが、ODA実施のアプローチの効果を確かめるために重要となる。これを裏付けるように、JICA (2008) は、援助効

果を測定するためには日本で使用されているのとは別の尺度が必要であるばかりでなく、パートナー国の自助努力を考慮に入れて、パートナー国が最も望んでいる結果を考えるためにはパートナー国の見方を共有することが重要であると明言している。

JICAがザンビアのSMASTEプロジェクトで採用したアプローチは、知識が効果的に取得されるべきであるという点で、UNDPの新モデルで提案されているものとは異なっていた。知識をいかに取得するべきかに関する日本のプロセス志向型アプローチの要素は、1. 派遣された専門家とカウンターパートの双方による現地ニーズの特定；2. 外国の知識と現地の知識の相互作用；3. 現地の知識の特定および活用における派遣専門家の利用；4. 実践的学習のアプローチ；5. ドナー側の制度的バックアップ支援による長期的な取り組み；6. 専門家とカウンターパートの間での相互尊重の促進；6. 公共部門における知識活用のための非商業的な技術協力（TC）である（IDC, 2003）。一方、ザンビアにおけるSMASTE技術協力プロジェクトはTICAD（1993）により行われたものであり、TICADにおいて日本は開発におけるアフリカのオーナーシップの重要性や2000年のアフリカ開発のための新パートナーシップ（NEPAD）で見られたような国際コミュニティとのパートナーシップの重要性を強調している。2007年の日本のODA実績は、開発委員会（DAC）加盟国の中で米国、ドイツ、フランス、英国に次いで第5位であり、DAC加盟22カ国の合計拠出額1036億5500万ドルのうち76億9100万ドルを拠出した（JICA, 2008）。1998年までにTICADでの取り決めを通じて日本からアフリカに合計226億円のODAが送られ、ザンビアはこのうち20億円を受領して、ケニア、タンザニア、ガーナに次ぐ第4の受領国であった。

### 3.2. SMASTE SBCPDの理論的根拠

ザンビアにおけるSPRINT活動の強化を助ける技術協力プロジェクトとしてのSMASTE授業研究支援プロジェクトの目的は、授業における指導／学習を改善する必要性に基づいたものであった。プロジェクトを持続可能なINSETを提唱するCPD政策に沿ったものにし、INSETのオーナーシップ、持続性、費用対効果をもたらすことに重点が置かれた。それと同時に、国内で開始され、実施されるため、INSETがより多くの教員に便益をもたらすことである。また、授業研究によって教員間のチームスピリットが促進されるという点からも、このアプローチが支持された。段階的アプローチを使用した実施の枠組みを表1に示す。

表1：実施の枠組み

開始年	プロジェクト名	プロジェクトの重点	対象地域	対象レベル	対象科目
2005	SMASTE授業研究支援プロジェクト	教員研修の実施（授業研究の導入）	中央州	後期基礎学校および高等学校	数学・理科
2007	SMASTE 授業研究支援プロジェクト・フェーズ2	学校ベースの研修の実施	中央州（基礎学校・高等学校）	1. 中央州（基礎学校・高等学校） 2. カッパーベルト州・北西州（後期基礎学校・高等学校）	1. 全科目 2. 数学・理科
2011	フェーズ3（実施中）	授業実践能力強化プロジェクト（STEPS）	全国	全国の指定54地区	1. 全科目 2. 数学・理科

出典：Banda (2011) 未発表

日本側とザンビア側のプロジェクトインプットは、表2の通りである。

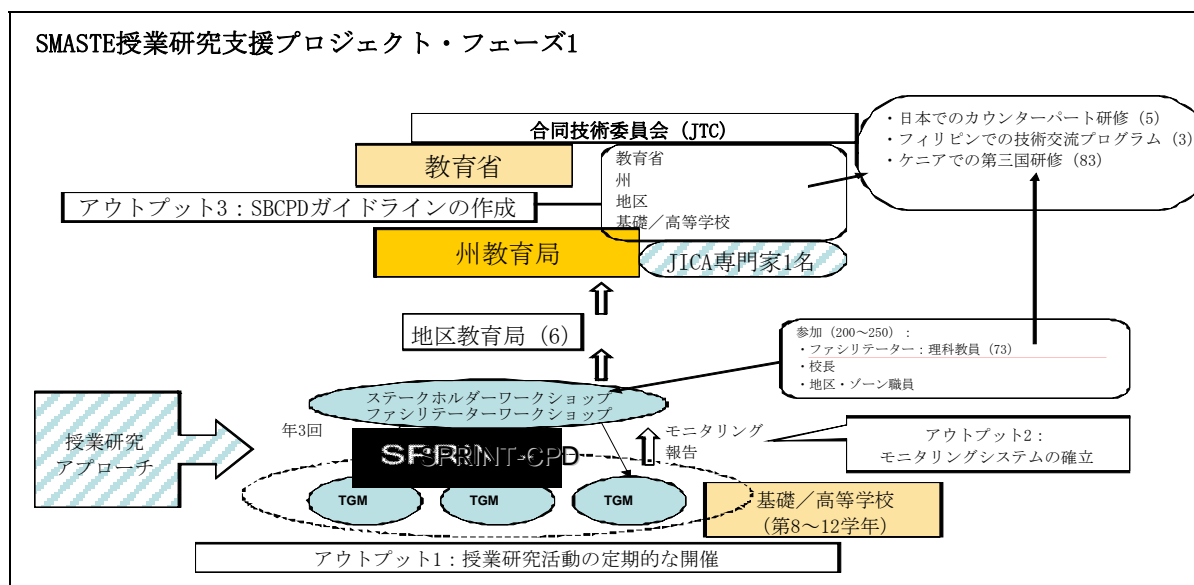
表2: 日本側とザンビア側のプロジェクトインプット

開始年	プロジェクト名	プロジェクトインプット	
		JICA側のインプット	ザンビア側のインプット
2005	SMASTE授業研究支援プロジェクト	1. 長期専門家：テクニカルアドバイザー1名 2. 教育管理者／教員の海外研修（日本：5名、ケニア：83名） 3. 現地活動予算：460万円 4. 機材：450万円	1. カウンターパート職員：14 2. 予算合計：約1900万円
2007	SMASTE授業研究支援プロジェクト・フェーズ2	1. 専門家 ● 授業研究およびINSETの管理・調整・監視の長期専門家2名 ● ケニアSMASEからの短期専門家4名 2. 教育管理者／教員の海外研修：合計41名（日本：11名、ケニア：17名、マレーシア：6名、ウガンダとの技術交流プログラム：7名） 3. 機材：450万円 4. 現地活動予算：1600万円（23%）	1. カウンターパート職員：115 - 国家レベル：7名 - 州レベル：33名（3州） - 地区レベル：69名（23地区） - 教員養成校：6名 2. 現地活動予算：5430万円（77%） レベル別比率：国家7%、州8%、地区・学校85%
2011	フェーズ3（実施中）	1. 専門家 ● 授業研究およびINSETの長期専門家 2. 教育管理者／教員の海外研修 3. 機材 4. 現地活動予算	1. カウンターパート職員：115名 2. 現地活動予算

出典：Banda (2011) 未発表

ザンビアの事例におけるプロジェクトプログラム実施構造（SMASTE授業研究支援プロジェクト・フェーズ2）を図1に示す。

図1：フェーズ1プロジェクトプログラム実施構造（SMASTE授業研究支援プロジェクト・フェーズ2）



出典：Ishihara 2010



#### 4. 開発援助の効果

SMASTE授業研究支援プロジェクトは、効果的なODAダイナミクスのバランスを示しており、途上国におけるCPDのモデルになると見込まれている。得られた教訓の1つとして、JICAは、プロジェクト提供者はこれをプロジェクトとして見ているが、ザンビアにおけるプログラムの枠組みの中でプロジェクトを実施することを学んだと報告書の中で明言されていることを認めている。同時に、双方が確固としたPDM協定に固執するのではなく、実践における進化を重視し、実施を進めていく中での介入を期待しており、いずれの側からも柔軟な実施が認められる。それにより、ザンビアによる多様な経験とオーナーシップが可能となった。

##### i. 2005年以後の授業研究アプローチを通じた学校ベースのCPDの特徴

授業研究は、SPRINTを機能的にするために2005年に導入され、教育省の政策の枠組みおよび予算に組み入れられている。ステークホルダーワークショップ（SHW）やファシリテーターワークショップ（FW）のようなトップダウン型アプローチと、草の根のニーズに基づいてトピックや教員らの学びたいことが定められるボトムアップ型アプローチとの組み合わせが使用されている。学校を拠点とし、学期中の教員グループミーティング（TGM）を通じて行われる。また、DFIDの概念で構築されたものに基づいてINSETを提供するためにその構造が使用されるリソースセンターの役割を強化することにもなる。さらに、ゾーンリソースセンターの構造内で機能するため、クラスター方式である。

##### ii. 第5次国家開発計画（FNDP）と第6次国家開発計画（SNDP）での政策転換

当初のFNDPは、教員の職能開発の問題に対処する必要性が言及されていたが、政治的な取り組みは明確ではなかった。しかし、フェーズ1およびフェーズ2でのさまざまなステークホルダーの経験を通じて、教員の職能開発についての認知度やそのための投資の必要性が高まった。これを目的として、SNDPの計画時に政策が合理化されている。それにより、今後5年間で教員育成活動の方法が強化されている。これは政治的意思を伴ったものであり、国内での財源割り当てが行われている。

##### iii. オーナーシップ

オーナーシップの1つの形が、FNDPからSNDPへの政策転換である。SNDPではプログラムの計画および実行の管理に関与し、優先課題として掲げられているためである。プロジェクトの段階で、ザンビアの人員の国内でのさまざまなレベルでの相互作用やさまざまな技術交流により、教員の職能開発の必要性に対する理解度が高まった。さらに、ザンビア側の人員で2023年までのCPDの基本計画を作成した。教員職能開発における関係者の責任やオーナーシップが高まっている。こうした活動や行動では、表1のプロジェクトで見られたような技術スタッフはほとんど見られない。これにより、ザンビア側のチームがプログラム実施の先頭に立つこととなった。プロジェクトが存在していると考えのではなく、ステークホルダーらは指導方法を向上させることに集中している。Banda（2007）は、フェーズ1のINSET研修以前は、教員を対象としていたにもかかわらず、方法型の計画で、教員が現職教員研修に参加する機会は限られていたため、教員のCPDとの関連がほとんどなかったと指摘し、上述のような改善は1つの変化であると述べている。過去におけるCPDのほとんどは集中化されていたかもしくは長期的であったため、教員が現職教員研修に参加できる機会が限られていた。そのために、多くの教員にとって参加が困難になっていた。たとえそうであったとしても、ほとんどの校長は、授業を行う教員がいなくなるおそれがあるため、多数の教員が同時に学校を留守にすることは認められなかったであろう。教員側と管理職側の両方でのオーナーシップがなかったのである。そうした

計画では、教育関係者間の自由な相互作用ができなかった。教員のためのINSETとして意図されていたが、入手可能なデータを見ると、教員の内的な成長よりも外的な知識の取得に関するものであったことがわかる。

ザンビアの事例におけるこうした展開については世界銀行（2011）も同様の見解を示しており、より多くの国がミレニアム開発目標（MDGs）を達成する可能性を高められるかどうかは、資金の増加ばかりでなく、政策の改善や制度の強化を通じてサービス提供の質を向上させることに大きく依存していると述べている。表2は、プロジェクトのいずれのフェーズでも予算全体の中でザンビアの占める割合が大きいことを示している。ザンビア政府がプロジェクトの約80%を投入している。これをJICAの他の類似プロジェクトと比較すると、類似プロジェクトでは受領国による割り当てがこれよりも低くなっている。現在、フェーズ3の構築についての議論が、準備会合として国内で行われるものと過去の経験に基づいて協力パートナー（JICA）と行われるものという2つの面から行われている。

#### iv. 持続可能性

アフリカの状況におけるほとんどのプロジェクトは、プロジェクト期間終了後の継続性ギャップに悩まされていた。ザンビアもかつてはそうした課題を抱えていた。しかし、現在のような世界経済環境から、先進国でも途上国でも同様に国民は金額に見合う価値を要求するようになってきている。そのため、支出と成果との因果連鎖に細心の注意を払い、そうした連鎖においてつながりの弱い部分を明確にし、これを強化する措置が求められる（世界銀行，2011）。ザンビアの事例では、実施を支える構造があり、まだ完全ではないものの、その適合性を示す初期の兆候が見られている。Baba and Nakai（2010）が指摘するとおり、学校ベースのCPDプロジェクトの実施者はそれぞれ独自の方法で試行しており、すなわち、教員養成の最善の方法を見つけるためのアイデアが実施されている。さらに、プロジェクトの効果を生徒の学業成績の点で見ると、パイロット州で結果が向上している（MOE，2010）。したがって、このプロジェクトでは、ほとんどの場合において満足のいく成果が上がらなかった一因は支出の焦点がインプット提供という狭い範囲に絞られ、公共支出をより良い成果に結びつける因果連鎖の他の部分が無視されていたためであるという世界銀行（2011）の示した懸念が考慮に入れているといえる。インプットも引き続き重要であるが、それだけでは多くの途上国における目標の達成には不十分である。このアプローチに関する1つの顕著な特徴が、2011年2月にプロジェクトが終了したにもかかわらず、ザンビアでは技術的専門家なしに草の根レベルで学校が通常通りに活動の実施を続けていることである。これが、ODA受領国において持続可能性が向上しつつあることを示す初期の兆候である。

ザンビア教育省とJICA（2010）は、授業研究を通じた学校ベースの継続的職能開発（SBCPD）の評価において、新たなアプローチの導入に際して既存の[SPRINT]制度の利用が有効であったことを発見した。この調査では、授業研究がフェーズ2のパイロット校にうまく導入され、そこで根付いていることも明らかになった。授業研究は既存の現職教員研修制度（SPRINT）を媒介として導入されたため、新たなアプローチに対する教員や学校管理者の緊張を緩和することができたのである。新たなアイデアやアプローチの導入に既存のメカニズムを利用することで、新たなアイデアやアプローチをより迅速かつ低コストで広められると同時に、不必要な不安や反対を回避することができる。授業研究が学校に根付くためには、教育管理者による強力な取り組みと教員の意欲の両方が必要となる。

## 5. 課題

国際的に見て明らかになっている重要な課題は、インプットの増大ばかりに注力されており、サービスを効率的かつ対応的に提供できる制度にすることや、消費者がサービスを効率的に使用する能力や意欲を持ち、サービス提供者にサービスの質についての説明責任を負わせることを確保するための努力が不十分であることである（世界銀行，2011）。

変革は漸進的なプロセスであるため、ザンビアの事例では変革を持続させることが課題となろう。課題には、システムレベルのものと実施レベルのもの、2つのレベルがある。実施プロセスでは、この2つのバランスを取る必要がある。学校ベースのCPDを使用したことのある国々は、これには実際的な知恵が必要とされ（Baba & Nakai 2010）、忍耐を要する長期的なアプローチであることを認めている。そのため、行われた投資の結果を常に要求しているODA提供者にとっても、受領者にとっても、意に反する傾向がある。なぜなら、質の促進や調整が行われるには、姿勢の持続的な変化が必要とされるためである。同時に、ODA受領国では、他の多国間・二国間アプローチばかりでなく、セクター全体での競合するアプローチもある。この点で、すべての活動を実施に移す前に選別する強力なフィルターとしての能力を教育省レベルで構築することが要求される。こうしたことはいずれも忍耐と長期的な計画を要するものであり、時としてプロジェクトアプローチに反することもある。

### 5.1. 一般的な開発援助に関する課題

ドナーと教育省の間で定期的な対話が行われ、これが双方にとって有益であった。対話や研修によって教育省職員はより大きな責任を担う権限を付与され、ドナーは協力パートナーとしての財政援助やドナー支援を提供したが、この関係には依然として次のような課題が存在していた。

#### 5.1.1. プロジェクトに対するドナーの偏向

ドナーは短期プロジェクトを好む傾向にあることが、達成すべき事項に関して長期的な展望を持っている教育省にとって苛立たしいことが明らかになった。さらに、ドナーが関心を持ち、支持したいと考える活動やプロジェクトのすべてが教育省で行われるわけではない。そうしたプロジェクトの中には、現地の状況において受け入れられないもの、制度化されないもの、持続可能でないものもある。あまりにも「多額の資金を必要とする」プロジェクトは持続されず、プロジェクトの期間中に実施されただけで終わっている。

#### 5.1.2. 資金負担

ザンビアは、重い資金負担、構造調整融資、その他の課題に苦しんでおり、そうしたことが教育制度に悪影響を及ぼし、「低コスト・低品質」の教育制度という結果をもたらした。

## 6. 教訓

これまでに実施されたさまざまなプロジェクトから、次のような教訓が得られている。

### 6.1. プロジェクトアプローチ

プログラムアプローチの方がプロジェクトアプローチよりもはるかに優れているという教訓が得られている。目的を定め、それを達成し、目標を監視し、報告書を作成し、その活動に割り当てられた資金について説明責任を負うことの重要性など、数多くのことがプロジェクトの実施を通じて学ばれた。プロジェクトアプローチは、説明責任や持続可能性に欠けており、個人化されていた。プ

プロジェクトアプローチは、政府ではなくプロジェクト資金提供者に対する忠誠を特徴とし、それが奨励される。

プログラムアプローチは、現在、教育省のプログラム実施のために採用されており、実施の継続性や、他の省庁、組織、ステークホルダーとの総合的な協力をもたらしている。プログラムアプローチでの主な問題は、その実施において、実施手順や期待していることが異なるさまざまな背景のステークホルダー間でコンセンサスを得ることである。

## 7. 結論

ザンビアの授業研究を通じた学校ベースのCPDについてはIDC（2003）も賛同しており、それによれば、技術協力に関係している多くの日本人は、知識移転はドナーが簡単に行えるものではなく、受領者が積極的に獲得すべきものであるという考えを持っているという。また、外国の知識を受領国の社会に取り入れて自己のものにするためには現地の知識に基づいて応用すべきであるとも考えている。したがって、JICAのアプローチでは、現地の価値観や知識の重要性を認めており、パートナー国における既存の能力を日本での知識やシステムに置き換えることが可能であるという仮定には基づいていない。

こうしたことは、ザンビアにおける政策転換、オーナーシップ、プログラムの持続可能性からも明らかである。知識の役割は開発の重要な課題としてしばしば強調されている。一般に、途上国は重要な技能や能力が欠けており、外部者がノウハウを素早く注入することによってそうしたギャップを埋めることができると想定されている。しかし、このようにギャップを埋めるアプローチはUNDPレポートの発表により批判されている（IDC, 2003）。フェーズ1の計画ではザンビア側の関与が少なかったが、フェーズ2は共同で行われ、現在のフェーズ3は日本側よりもザンビア側からの議論が多くなっている。

知識や技能は先進国から途上国に簡単に移転できるものではなく、受領者が積極的に取得すべきであると主張されている。さらに、最近の情報通信技術（ICT）の発達により、パートナー国は開発のために有益な外的知識への幅広いアクセスを得ている。また、パートナー国は、ドナーから供給を受けてプーリングしているTC資金を使用して多様な情報を市場から購入することもできる。

「Scan globally, reinvent locally（地球規模で知識を求め、現地に適合したものを構築する）」が新たなモットーである（IDC, 2003）。

近代化プロセスの一環として西洋の知識を輸入し、吸収し、採用してきたザンビアおよび日本の経験からの教訓として言えるのは、知識の取得は困難で時間のかかるアプローチであり、知識移転はドナーが簡単に行えるものではないということである。特に、暗黙の知識は、その取得には直接的な接触が要求されるため、インターネットから取得することはできない。したがって、そうした種類の知識の取得は新しい知識の取得プロセスに重点を置いた外部からの支援によって促進される（IDC, 2003）。ザンビアの経験は、プロジェクトとプログラムの両方が質の高い教育の向上のためにどのように機能しうるかについて異なる見解を提供している。

上述のような課題を克服しなければ、教員職能開発における質の高い教育訓練はあり得ない。本書で提示した課題は実際に乗り越えられないものではない。事実、こうした課題は、教育省が14年前に政策文書「Educating our Future」の中で自ら定めた非常に高い目標を実施するための「警鐘」である。

## 参考文献

- Ministry of education 2000 International Bureau of Education; Development of education, National Report of Zambia
- Peggy Chakufyali, Jane Chinobwe, Judith Oki, (May 2008) USAID/ Zambia Assistance to strengthen Ministry of Education Support to community schools, USAID
- A Perspective of the Challenges Facing (Basic School) Teacher Training, Recruitment and Quality in Zambia J. T. Phiri (The University of Zambia, Zambia
- www. Ibeunesco.org/internet/ice/hatrap/zambia
- www/home.hiroshima-u.ac.jp/cice/publication/sosho4-2-17pdf
- Ministry of Education(1996) Educating Our Future: National Policy on Education – Government Printers, Lusaka
- Ministry of Education (2000) The Basic School Curriculum Framework: Curriculum Development Centre, Lusaka
- Kelly M.J (2000) Reading comes First: Primary Reading Programme: Baseline Reading Study. Ministry of Education and DFID, Lusaka.
- Kelly M.J with Msango, H.J and Subulwa C.M (1999) Girls Education: A Situation Analysis at the Provincial Level of Girl Child Education in Zambia, UNICEF: Ministry of Education, Lusaka.
- Ministry of Education (1999) Basic Education Sub-sector Investment Programme (BESSIP) Annual Work Plan: January – December 2000 – Management Implementation Team, Lusaka.
- Ministry of Education (1996) Investing in our People: Integrated Education Sector Investment Programme (ESIP) Policy Framework – Ministry of Education, Lusaka.
- Ministry of Education (1999) Education for All 2000 Assessment – Ministry of Education, Lusaka.
- Ministry of Education Sub-Sector Investment Programme (BESSIP) Logframe, PIP and Programme Costs – Ministry of Education, Lusaka.
- \_\_Ministry of Education (1999) Primary and Basic School Teacher's Views on the Basic School Curriculum: A Summary of 500 Teachers' Questionnaire: An activity under the BESSIP Basic School Curriculum Development Component, Curriculum Development Centre, Lusaka.
- \_\_Ministry of Education (2000) A Study on Views of Stakeholders outside the Education Sector on the Basic School Curriculum: An activity under the BESSIP Component of Basic School Curriculum Development. Curriculum Development Centre, Lusaka.
- \_\_Ministry of Education (2000) the IICD Round Table Process, Ministry of Education – Zambia Reference Paper, IICD/MOE, Lusaka.
- \_\_Ministry of Education (1996) Mid-Decade Educational for All Review: Country Report Zambia, 1990 – 1995 GRZ/MOE Reports 1996.
- \_\_Ministry of Education (2010) Education Statistics Bulletin 2008, Ministry of Education Planning Unit, Lusaka.
- \_\_Government Republic of Zambia (and) Zambia Teacher Education Reform Programme; The Curriculum Framework and Course Outline for Basic Teacher Education, GRZ/DANIDA, Lusaka.
- \_\_Kotze H and Higgins C (1999) Breakthrough to 'Icibemba' Pilot Project – an evaluation, Environmental Council of Zambia.
- Examination Council of Zambia (30 June to 2 July 2003) Conference paper; SUB-REGIONAL CONFERENCE ON ASSESSMENT Learner Assessment for Improved Educational Quality: An Exchange of Current Ideas and Best Practices