

ザンビアによる授業研究活動スケールアップ（他地域展開） 政策の進捗

—コレクティブ・インパクト・アプローチによる課題解決の試み—

石田 洋子

(広島大学)

ムソ ندا・ルチエンベ

(ザンビア大学教育学部)

ペギー・ムワンザ

(ザンビア大学教育学部)

ギフト・マサイチ

(ザンビア大学教育学部)

ペギー・サマ

(ザンビア大学教育学部)

1. はじめに

ザンビアにおける基礎教育の現状

ザンビアでは、第7次国家開発計画(7NDP) (2017～2021年)のもと、教育セクターの開発計画「教育・技術セクター計画2017-2021 (ESSP = Education and Skills Sector Plan)」を策定し、「2021年までに中所得国の仲間入りを目指す」という国家目標の達成に不可欠な質の高い教育と技術を習得した人材を育成すべく、様々な政策を策定、実施している。

ザンビアの人口は16.4百万人で、人口増加率は年2.8% (全世界で16位)、出生率は5.0 (全世界で12位) (世界銀行 2015年)、18歳以下の人口は全人口の52.5%を占める。また、全人口の40%が都市部に居住しており、農村部には広範な土地に人口が散らばる。人口密度は21.5人/km²と全世界241カ国中201位である (MoGE, 2017)。このように、若年人口が増加し続け、都市部に人口が集中して農村部では人口が広範に散らばっているため、基礎教育へのニーズは今後も増加するとともに、地域によってそのニーズは多様となり、すべての子ども

たちに学びの機会を提供することはますます困難となる。

2016年において、ザンビアの初等教育(1～7年生)の総就学率は104.1%、前期中等教育(8～9年生)59%、後期中等教育(10～12年生)23%であった。初等教育の純就学率は2000年代には着実に改善したが、2010年代に入ってから人口増加のスピードに対応できず、2012年以降、純就学率は減少傾向にある。初等教育を修了しても、前期及び後期中等教育は進学を希望する子どもたちの40%しかカバーできない。7年生までの修了率は92.4%、9年生は68.8%、12年生は52.7%であり、これらの指標は2011年の数値から改善した。しかし、「教育の質測定のための南東部アフリカ諸国連合(SAQMEC)」の学力調査では、ザンビアは引き続き最下位か最下位から二番目の成績で、教育の質の改善が急務とされている。

パイロット事業の全国展開

1990年代後半から、社会にインパクトを与えうる営利・非営利組織に就職するMBA(経営学修士)ホルダーが増加し、社会開発分野における資金提供・ファイナンスにも、

ビジネスの考え方が導入されるようになった。例えば、財団がNPO等の非営利団体に単年度に一定の助成金を出すという従来のモデルではなく、ハンズオンで事業を支援する形で長期的に資金提供する仕組みが動き出し、全米で数多くのベンチャー・フィランソロピー団体が設立された。その代表例とされるREDF (=Roberts Enterprize Development Fund) は、社会的インパクトを経済的に換算する評価手法としてSROI (=Social Return on Investment)を提唱した。

こうした流れの中で、常に大きなテーマとなったのは、特定の地域で生まれたアウトカムを、局所的な個別のサクセスストーリーに終わらせずに、いかに生み出した成果をスケールアップするかということであった(井上 2020)。

ザンビア政府は、2004年に国際協力機構(JICA = Japan International Cooperation Agency)の技術協力のもと、日本の学校で実践される授業研究を、ザンビアの教員向け継続的職能開発(CPD = Continuing Professional Development)手段として導入するためのパイロット事業を開始した。当初のパイロット事業は1州で中等教育の理科のみを対象とした。その成果を踏まえ、2008年には対象州を3州に増やし、初等・中等教育の他の科目にも範囲を拡大した。2011年に、同国政府はスケールアップ(ザンビアの場合、全国展開)政策を開始した。

ザンビア中央州でのパイロット事業は、個別のプロジェクトとしては成功事例である。一方、ザンビア全国には、教育の質の改善を待ち望む、さらに多くの学校、教員、生徒や保護者が数百万人もいることから、ザンビア政府が、パイロット事業のアウトカムを踏まえて、対象州を増やし、対象とする教育サブセクターを増やし、科目を増やすというスケールアップ政策を実施に移したいと考えたことは理解に易い。

しかし、途上国におけるこうした社会変

革(ソーシャル・イノベーション)ともいえる事業をスケールアップして、アウトカムを生み出し、持続性を持たせることは容易ではない。パイロット事業で行った研修と同じ研修を、ノンパイロット地域の学校教員に提供するだけでなく、研修を受けた教員や彼らの所属する学校の教員に意識改革、行動変容をもたらし、授業研究の実施につなげるという変化をもたらすことがスケールアップでも求められる。

国際社会のスケールアップに注目する動きに合わせて、米国ブルッキングス研究所は、教育の質改善イニシアティブのスケールアップ達成状況に注目する「Millions Learning Project」を取り纏め、ザンビアにおける授業研究プログラムは、2015年に世界のベストプラクティス14事例の一つに取り上げられた。Millions Learning Projectでは、低所得及び中所得国において実施されている教育の質改善プログラムのうち、測定可能で顕著な成果を達成したプログラムを選定して、その成功要因を分析し、報告書に取り纏めた。同報告書によると、ザンビアの授業研究の成功要因としては、教員を単なる研修の対象とするのではなく、変化を担うエージェントとして位置付け、教員間の信頼構築・醸成を目指したこと、授業研究のデザインや実施における柔軟性、そして、政府とJICAによる新たな技術協力プロジェクトではなく、既存の現職教員研修プログラムを補完・強化するものとして導入されたこと、政府によるオーナーシップの高さ、などをとりあげた(Robinson 2016)。

広島大学教育開発国際協力研究センターとザンビア大学教育学部は、この授業研究のパイロット事業で得られたアウトカムをスケールアップするというザンビア教育省の政策が、パイロット事業の対象州ではなかった州(ノンパイロット州)の学校において、実際にどのように実施され、どのような成果をあげているのか、何か課題があ

るのか、またその課題解決にはどのような対策が必要と考えられるか、を明らかにするために共同研究を行うこととした。

本稿には、研究の目的と方法、これまでのファインディング、今後の研究計画について取り纏めた。

2. 研究の目的

本研究では、ザンビアにおける授業研究のスケールアップ政策、つまり全国展開政策によって、ノンパイロット州の学校の教員は授業研究を実践するようになったか、教員や生徒の意識や行動にどんな変化があったか、を確認する。その結果に基づいて、授業研究の全国展開政策の実施にあたっての貢献要因及び阻害要因を分析し、課題がある場合は、その課題解決のための介入のあり方を検討することを目的とする。

本研究のリサーチクエスションは以下の通り。

- 1) 全国展開政策により、ノンパイロット州の学校では、どのような投入が提供され、活動が行われたか。
- 2) ノンパイロット州の学校の校長や教員によって授業研究の考え方や方法は

どのように理解、実践され、彼らの意識や行動に何か変化をもたらしたか。

- 3) ノンパイロット州の都市部と農村部の学校において、授業研究の理解を促し、実践を進める上での貢献要因と阻害要因は何か。
- 4) 上記で確認された阻害要因を軽減し、授業研究を通じた校内CPD（SBCPD = School-based CPD）強化につなげるには、どのようなアプローチが効果的と考えられるか。

3. 研究の方法

本研究は、日本における授業研究の経験を踏まえつつ、ザンビアの教育政策や教育の現状、背景となる社会・文化事情に関する深い理解に基づいて分析を行い、より現実的で有益な提言を生み出すために、前述の通り、広島大学教育開発国際協力研究センターとザンビア大学教育学部の研究者による共同研究として実施した。

本研究におけるデータ収集・分析方法と手順は、以下の通り2016年から6つの段階に分けて実施する計画である。現在は、第5段階の分析段階にある。エンドライン調

第1段階（2016年6月実施）：

- 1-1 文献レビューによるスケールアップ政策の進捗把握、対象校視察とベースライン調査
- 1-2 現状分析と実験的介入計画策定ワークショップ

第2段階（2016年7月～2017年9月）：

- 2-1 介入実施（対象校における授業研究に関する理解促進支援）

第3段階（2017年10月実施）：

- 3-1 エンドライン調査1（教員と生徒に対する質問票調査と教員へのインタビュー）
- 3-2 貢献要因及び阻害要因分析

第4段階（2018年9月実施）：

- 4-1 エンドライン調査2（教員と生徒に対する質問票調査と教員へのインタビュー）
- 4-2 貢献要因及び阻害要因分析（セオリー・オブ・チェンジを用いた分析）

第5段階（2019年7月実施）：

- 5-1 要因分析結果検証のための追加インタビュー調査（理科教員へのインタビュー）

第6段階（2021年実施予定）：

- 6-1 課題解決ワークショップ（コレクティブ・インパクト・アプローチを活用）
- 6-2 結果取り纏め

査は、介入実施後と、さらに期間をあけての変化もみるために1年後にも行った。

今後は、第6段階の現地でのワークショップ開催と結果取り纏めを計画している。

4. 対象地域・対象校

本研究の対象地域は、中央政府及び州教育事務所からの調査許可を得るための時間、各学校へのアクセスにかかる時間などを勘案して、ノンパイロット州の一つであり、ザンビア大学が位置するルサカ州とした。第1段階から第4段階における対象校として、ルサカ州都市部から後期中等学校1校(A高校)、並びに農村部から後期中等学校1校(B高校)を選定した。これらの対象校の概要は、表1に示す通り。

第5段階の追加インタビュー調査は、第1段階から第4段階で対象とした2校とは別に、他の学校での授業研究の状況や、SBCPDによって教育の質を改善するにあたっての阻害要因を確認するために、ルサカ州から5校を選定して実施した。

5. ザンビアにおける授業研究の概要と成果

ザンビア政府は、同国の授業が総じて「チョーク&トーク」といわれる知識伝達型の授業となっていることから、子どもの思考や活動を促す参加型への転換を図ることを目指し、2004年に、JICAの支援を受けながら授業研究を導入することを決定した(馬場・中井 2009)。以後、パイロット州での実施から全国展開を進め、現行教育開発計画ESSPでも授業研究によるCPDを優先政策の一つとしている。

遡って、ザンビア一般教育省は、1996年に教育政策「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、教員向けCPD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(SPRINT = School Programme of In-service for the Term)フレームワークを開発し、SBCPDを導入し、制度化を図った。

表1：第1段階から第4段階のルサカ州対象校概要

項目	A 高校	B 高校
周辺環境	都市部、幹線道路沿い	農村部、遠隔地
生徒数	852人 (女子240人、男子612人)	1,836人 (女子540人、男子1,296人)
教員数	63人 (女性27人、男性36人)	71人 (女性30人、男性41人)
現状	<ul style="list-style-type: none"> - ザンビアでもトップクラスの優秀校 - 大学への進学率も高い - 教科書と教材は不足し、授業ではほとんど使われていない。 - 授業は英語で行われ、大部分の生徒が英語での授業を理解している 	<ul style="list-style-type: none"> - 農村部に数少ない高校のため、生徒数が多い - 1クラス当たり生徒数が多い - 教科書や教材は不足し、授業ではほとんど使われていない - 授業は英語で行われ、生徒の中にはついていけない者もいる

(出所：A高校及びB高校の情報に基づいて著者作成、2017年)

2004年から2005年にかけて、現職教員による授業や現職教員研修の実施状況を調査、分析し、プロジェクトの枠組みを作成した。これに基づいて、2005年、ザンビア教育省（当時）とJICAによる技術協力プロジェクト「SMASTE (= Strengthen Mathematics, Science and Technology Education¹) 理科研究授業支援プロジェクト（フェーズ1）」が開始された。同プロジェクトは、理科を対象科目、前期・後期中等教育（8～12年生）を対象学年とし、中央州をパイロット州として2年間に亘って実施された。同プロジェクトを通して、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、2008年から「ザンビア共和国 SMASTE 授業研究支援プロジェクトフェーズ2」が開始された。フェーズ2では、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、新規パイロット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（JICA 2010）。

フェーズ1で開発された「授業研究によるSBCPD実施ガイドライン第3版（MoE & JICA 2007）」によると、ザンビアでの授業研究は、1) 課題やテーマの設定、2) 教員の共同作業による研究授業の準備、3) 研究授業の実施と参観、4) 研究授業の反省会、5) 反省をもとにした授業案の改善、6) 改善した授業の実施と参観、7) 改善した授業の反省会、8) 研修内容のまとめ、という8つの活動を含むサイクルで実施されている。学期中に、教科ごとや担当学年ごとに教員がグループになり、毎月グループごとにこのサイクルを実施する。学校での授業研究を促進するために、休暇中に州や都レベルで学校管理職に対するワークショップ実施、州・郡教育事務所による支援などの仕組みも取り入れられた（馬場、中井 2009）。

フェーズ1プロジェクトを通して、中

央州の213校において1,989人の教員が、フェーズ2では全パイロット3州の1,057校において14,035人の教員が授業研究に参加した。ここまでの成果を受けて、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）」を策定し、2011年から全国展開の開始となった。2011年から2015年に、全国10州の約3,000校、42,000人の教員を対象として、JICA技術協力「ザンビア共和国授業実施能力強化プロジェクト（STEPS = Strengthen Teachers' Performance and Skills through SBCPD Project）」が実施された（Nakai 2016）。

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年にJICA支援による「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 = The Project for Improvement of Pedagogical Content Knowledge: Linking Pre-Service and In-service Education）」が実施された。ザンビア一般教育省は、全国展開と教員養成校の能力強化を行うことによって、2023年までに、全国10州の残り9,500校、約10万人の教員に授業研究を普及させる方針だ（Nakai 2016）。

ザンビア STEPS は、2014年から2015年にかけて授業研究のインパクト調査を実施した。同調査は、当初からのパイロット州中央州、フェーズ2からパイロット州となった北西部州、全国展開から授業研究の対象となったノンパイロット州である東部州の3州から、中等学校54校をサンプル校として選定し、2009年から2013年にかけて生徒の学習達成度の変化を確認するために実施された。調査結果によると、州レベルの理科の試験の合格率は、中央州で2009年の60.78%から2013年には63.23%に、北西部州は35.47%から73.24%に、東部州は48.33%から50.72%に増加した。同じく州

レベルの数学の試験の合格率は、中央州で2009年の41.75%から2013年には48.72%に、北西部州は27.07%から60.42%に、東部州は44.63%から44.90%に増加した(MESVTEE 2015)。

調査対象3州のいずれにおいても、授業研究の実施と合格率に正の相関関係がみられ、特に数学における相関が強い。また、2005年から授業研究を始めていた中央州に比べて、2008年から対象州となった北西部州の方が合格率に大きな改善がみられた。2011年から授業研究を導入した東部州では、ほとんど変化がみられなかった。また、質問票調査から、3州とも、教員の意欲や態度、教授方法、生徒の授業態度や関心に正の変化がみられた。

なお、同調査報告書では、「授業研究を熱心に実施することで生徒中心授業の割合を増やし、中期的には生徒の試験合格率の向上に貢献していることが確認されたものの、州ごと、教科ごとに程度に差がみられるため、さらなる分析が必要」としている(MESVTEE 2015)。

馬場と中井(2009)は、ザンビアの授業研究における課題を以下のように指摘している。

ザンビアの授業研究において日本のそれとの顕著な違いは、授業研究を通じて目指すべき授業像が、教育関係者や教員に共通理解として存在していないという点にある。・・・(中略)・・・つまり、特定の理想を実現するという明確な目的のために、手段として授業研究を用いるのではなく、目的はあいまいな部分を残したまま、手段として授業研究を用いる中で、教員が試行錯誤を行い、理想とする授業像を模索している。この点に開発途上国における問題「教科教育研究や実践の弱さ」が露呈しているし、同時に授業研究の特徴「斉一性よりも変化や創造を

求める柔軟性」が表れている(馬場・中井 2009)。

ザンビアにおける授業研究については、教員側の生徒中心型の教授法に対する理解と実施は未だ表面的という指摘がある一方で、同プロジェクトのインパクト評価結果からは、授業研究を実践したことで、教員の授業計画策定や生徒の試験成績に改善がみられる(Lingambe et al., 2014))。ただ、一部の校長や教員には、授業研究を通じたCPDに対して、政府によって一方的に学校や教員がさらなる負荷を負わされた、というように否定的な姿勢を見せる者もいる(Jung 2016)。

全国展開を行った「STEPS プロジェクト終了時評価報告書」では、パイロット州では平均90%以上の授業研究実施率が認められ、ノンパイロット州でも50%を超える実施率を達成しており、有効性はやや高いと評価している。

また、ノンパイロット州のサンプル調査では「生徒の主体的学習」や「学習の質」の評価において、当初設定した目標値を超える結果が現れ、インパクトも大きいとした。貢献要因としては、ザンビアの既存のSPRINTやCPDなど現職教員研修制度を活用したこと、広島大学からの技術支援や第三国研修が挙げられている。課題としては、増大する生徒数に対応するため複数シフト制で授業を行っている中で、授業研究を行う時間が取りにくいこと、へき地の学校では授業研究に関わらず学校運営全外が難しいこと、校長等マネジメントからの支援が不足していることが挙げられた(JICA 2015)。

STEPS プロジェクトのロジック・モデルは表2の通り。

表 2. ザンビアにおける STEPS プロジェクトのロジック・モデル

投入	活動	アウトプット	アウトカム	インパクト
ザンビア政府側 - ザンビア政府カウンターパート - 運営費 日本 (JICA) 側 - プロジェクトチーム - 広島大学授業研究専門家 - 研修用資機材 - プロジェクト実施に係る資金	準備段階 - ファシリテーター養成 - ノンパイロット州への指導 実施段階 - ステークホルダーWS - 授業研究実施 - モニタリング - 国内外技術交流 - ガイドライン等改訂・印刷・配布 - 授業研究ジャーナル発行 - グッドプラクティス表彰・発信	- 校内研修制度が授業研究を通じ強化される - 校内研修実施のために必要な中核人材が育成される	- 教員の授業実践能力が校内研修を通じ強化される	- 理数科授業での生徒の学習方法が改善する

(出所：STEPS プロジェクト終了時評価調査報告書に基づいて著者作成)

6. これまでのファインディング

究は行われていないことが判明した。

第 1 段階

ノンパイロット州における授業研究の実施状況を理解するために、文献レビューに続いて、ルサカ州の 2 つの高校の視察とインタビュー、関係者とのワークショップにおける SWOT (Strengths, Weakness, Opportunities, Threats) 分析を行った。

インタビュー及び SWOT 分析から以下のことが理解された。STEPS が行った授業研究の研修には両学校から教員一名ずつが参加した。その研修後に、研修を受けた教員により、学校で一度は説明会が行われた。授業研究は時間がかかるため、大人数の生徒に対応するため複数シフトで教えている教員にとっては余計な負担と映ってしまう。両学校とも、教員間で互いの授業を参観する仕組みはなく、文化的にも互いの授業を評価することには抵抗感がある。学校マネジメントからの理解や支援はない。州や郡政府からも指導や支援はない。

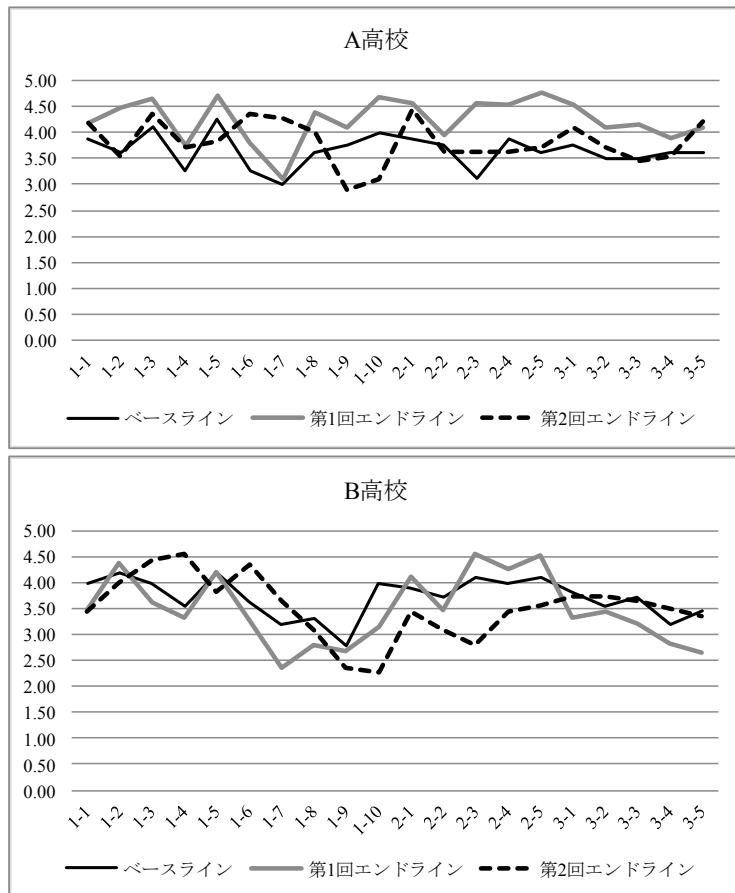
この時点では、どちらの高校でも授業研

第 2 段階

上記ワークショップにおいて、ザンビア大学の研究者及び対象高校と郡教育事務所の関係者と協議し、本研究による授業研究を実践につなげ、SBCPD を強化するための方策を明らかにするための介入として、本研究の技術支援を受けながら、対象とした 2 つの高校において、授業研究のオリエンテーション、続いて、授業研究の準備→実施と参観→反省会の一連の活動を行うこととした。この決定に沿って、第 2 段階で、A 高校（都市部）と B 高校（農村部）において、2016 年と 2017 年にそれぞれ 1 回ずつ、2 校あわせて計 4 回、ザンビア大学教育学部教員がファシリテーターとなって「理数科教員対象の授業研究を実施」の介入を行った。

第 3 段階・第 4 段階

介入直後の第 3 段階と 1 年後の第 4 段階に、エンドライン調査を行った。質問票（添付資料）は介入前に行ったベースライン調



(出所：本研究の質問票調査結果に基づいて著者作成)

図1. A高校及びB高校における質問票各質問におけるレーティング平均値の変化

査と同じで、5段階のリッカート尺度を用いて、教員に、1) 学校における授業研究の実施状況、2) 自らの教員としての知識とスキル、3) 生徒の学習態度や達成度、についてのレーティングを依頼した。その結果は図1の通り。

A高校は、ベースライン調査（黒実線）と介入実施直後の第1回エンドライン調査（灰色実線）の結果を比較すると、介入後は全体的に数値が上がっている。教員自らの知識やスキルに対する評価が上がっており、授業研究への関心が高まったようにみえた。しかし、介入から1年たった第2回エンドライン調査（黒破線）では、ゾーンや学校

のコーディネーター、郡リソースセンターによるモニタリングに改善がみられたが、その他の質問ではレーティングが下がった。B高校では、ベースライン調査から第1回エンドライン調査にかけて、教員の自己評価で改善が見られたが、学校での授業研究実施体制や生徒の学習達成度は平均値が低下した。第2回エンドライン調査では、学校での授業研究の実施体制に改善がみられ、生徒の達成度も上がったが、教員自らの知識やスキルに対する評価は、低下した。

校長へのインタビューでは、ザンビア政府が、2016年後半に「授業研究によるSBCPD強化を、理数科だけでなく全教科で

進めるように」との政策を出したことから、A 高校も B 高校も授業研究を重視しているとの回答があった。政府政策で州や郡、ゾーンによるモニタリングは強化され、校長の意識も向上したが、教員の実践にはつながっていない。

第 5 段階

SWOT 分析、第 1 回及び第 2 回エンドライン調査の結果、介入後、A 高校では授業研究は行われていないようで、全体にレーティングの値が下がった。B 校では授業研究は行われ、生徒の学びに対するレーティングは多少上がったが、教員の自己評価は下がった。特に、第 2 回エンドライン調査で、両校とも保護者の支援や学校の教育環境について教員からのレーティングが下がっており、都市部、農村部共に教育環境が悪化していることが懸念された。

こうした状況を踏まえ、授業研究実践の阻害要因を探るため、第 5 段階では新たに都市部と農村部の 5 つの高校を選んで、授業研究実施に加え、生徒数やシフト制、教科書や教材、教員の抱える課題等についてインタビュー調査を行った。このデータは現在分析中である。

7. 今後の研究計画

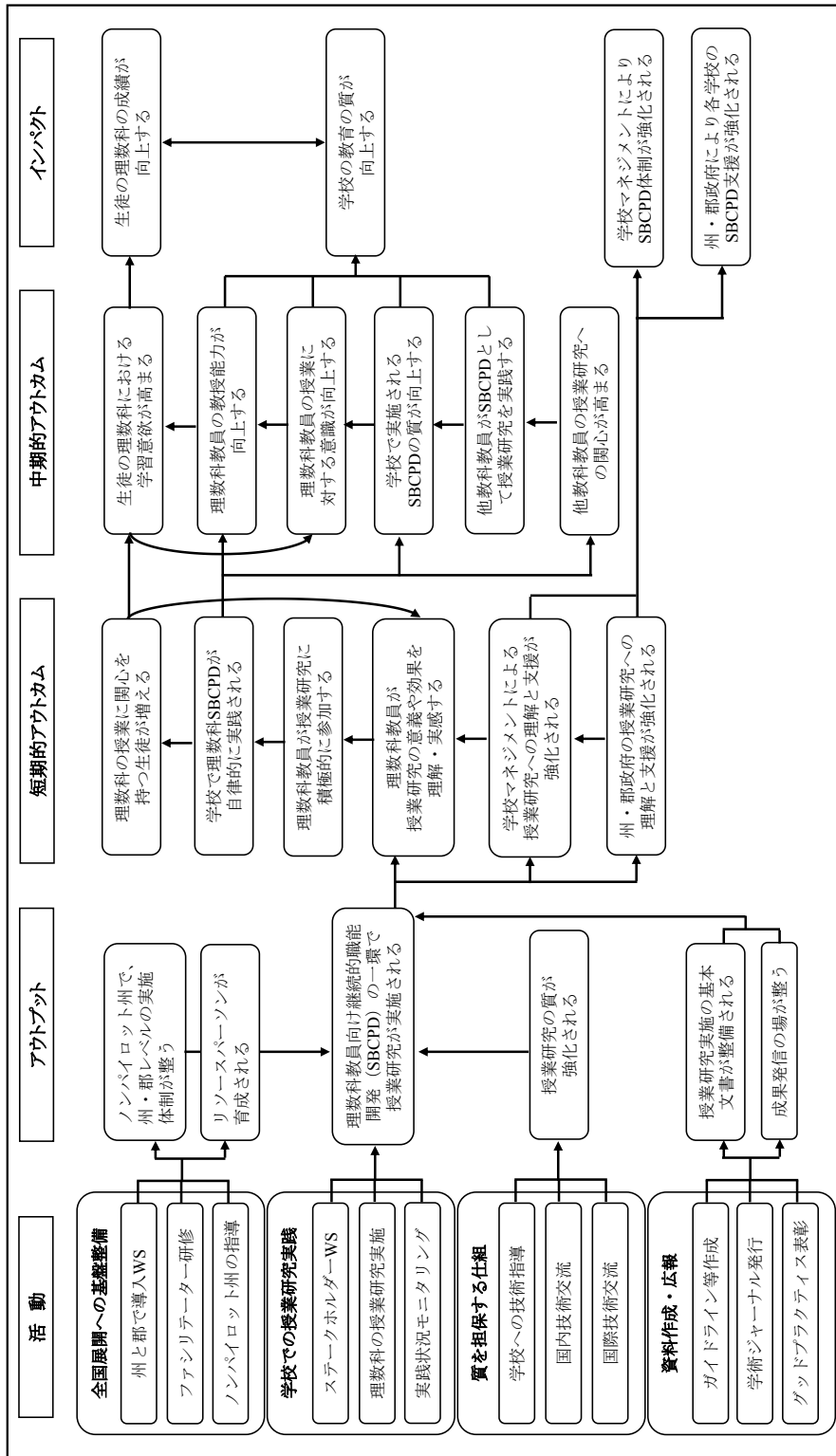
表 2 「STEPS のロジック・モデル」は、同プロジェクトに、学校での授業研究実施に加え、基盤整備、質の担保のための仕組みなどを組み込まれ、有効性を高めるための工夫がなされていることを示す。若者の人口増加とそれに伴う教員の負担増、教科書や教材の不足などの外部要因を考えると、同国における教育の質の改善のために授業研究を通じた SBCPD は有効性や持続性から適した戦略と考える。では、どうすれば実践につながるのか。

第 6 段階ではコレクティブ・インパクト

（社会変化の共創）アプローチを用いて、ステークホルダーとともに、貢献要因や阻害要因の詳細分析を行う予定である。コレクティブ・インパクト・アプローチでは、授業研究のステークホルダーだけでなく、他者も含めてシステムのダイナミズムに気づき、新たな選択肢を出現させていくアプローチである。「異なるセクターから集まった重要なプレーヤーたちのグループが、特定の社会課題の解決のため、共通のアジェンダに対して行うコミットメント」と定義され（Kania & Kramer 2011; 井上 2019）、ザンビアにおける授業研究活動のスケールアップ展開をレビューする上で有益と考えた。

コレクティブ・インパクト・アプローチは、1) 共通のアジェンダ (Common Agenda)、2) 互いに補強し合う活動 (Mutually Reinforcing Activities)、3) 恒常的なコミュニケーション (Continuous Communication)、4) 専任スタッフのいる支援組織 (Backbone Support Organization)、5) 成果の測定方法の共有 (Shared Measurement Systems)、の 5 点を柱とする (Kania & Kramer 2011)。

これら 5 点の柱に沿って、授業研究活動のスケールアップ政策実施に新たなダイナミズムを生み出すには、どのような「活動」により、どのような「インパクト」を生み出していくことが必要なのか、をステークホルダーと協議する。そして、「活動」と「インパクト」をつなぐ具体的変化のプロセスを明示化する。図 2 に、授業研究を取り入れた SBCPD 強化により、各ステークホルダーにどのような変化が起こり、インパクトにつながるのかを示すセオリー・オブ・チェンジ（変化の理論）の案を作成した。第 6 段階ではこうしたツールを活用してワークショップで分析を行い、実践的研究を進める計画である。



(出所：本研究のファインディングに基づいて筆者作成)

図 2. 授業研究を取り入れた SBCPD 強化のセオリー・オブ・チェンジ案 (第 6 段階ワークショップのたたき台)

謝辞：本稿は、国連大学地球規模課題解決に資する国際協カプログラム「開発途上国における学び改善のための包摂的教育システムモデル構築事業（2015-2017年度）の成果に基づいている。記して感謝したい。

注

¹ SMASTE は、ザンビアの理数科の教科別教師会の名称。

参考文献

- Baba, T. and Nakai, K. (2011) Teachers' Institution and Participation in a Lesson Study Project in Zambia: Implication and Possibilities. *Africa-Asia University Dialogue for Educational Development, Report of the International Experience sharing Seminar (2) – Actual Status and Issues of Teacher Professional Development*, pp53-64.
- Bjuland, R. and Mosvold, R. (2015) Lesson Study in Teacher Education: Learning from a Challenging Case. *Teaching and Teacher Education Journal*, 52, pp83-90.
- Examinations Council of Zambia (2013) *Zambia's National Assessment of Learning Achievement at the Junior Secondary School Level, Assessment Survey Report-2013*. Lusaka: Examinations Council of Zambia.
- Fernandez, C. (2002) Learning from Japanese Approaches to Professional Development: the Case of Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), pp.393-405.
- Hendayana, S., Imansyah, H. and Supriatna, A., and Nahadi (2013) Progress and Challenges Continuous Teacher Professional Development Through Lesson Study in Indonesia. *Africa-Asia University Dialogue for Educational Development, Final Report of Phase II Research Results (3) Teacher Professional Development*, pp51-60.
- Kania, J. and Kramer, M. (2011) Collective Impact, *Stanford Social Innovation Review*, Winter 2011, pp36-41.
- Lingambe, A., Kasonde, E.K., and Nakai, K. (2014) Realizing Learner-Centered Lesson through Lesson Study, *Zambian Experience in African Context*. Paper presented at International Conference of the World Association of Lesson Study (WALS), Bandung, Indonesia.
- Matthew, V. and Monroe-White, T (2020) Collective Impact in Action: Implementation and Evaluation of a Multi-Institutional Network of Change Makers. *Advances in Engineering Education*. Spring 2020, pp1-22.
- Ministry of Education, Science, Technology, Vocational Training and Early Education (MESVTEE) and JICA (2015) *Report on the Impact Assessment of Lesson Study in Zambia, Strengthening Teachers' Performance and Skills (STEPS) Project*. Lusaka: Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, Zambia and JICA.
- Ministry of General Education (MoGE) and JICA (2015) *Completion Report on the Technical Cooperation Project for Strengthening Teachers' Performance and Skills (STEPS) through School-based Continuing Professional Development*. Lusaka: Ministry of General Education, Zambia and JICA.
- Ministry of General Education (MoGE) and Ministry of Higher Education (MoHE) (2017) *Education and Skills Sector Plan (ESSP) 2017-2021*. Lusaka: Ministry of General Education and Ministry of Higher Education, Zambia.
- Ministry of Finance and National Planning (2014) *Revised Sixth National Development Plan, 2013-2016*. Lusaka: Ministry of Finance and National Planning, Zambia.
- Ministry of National Development Planning (2017) *Seventh National Development Plan (7NDP) 2017-2021*. Lusaka: Ministry of National Development Planning, Zambia.

- Nakai, K. (2016) *JICA's Cooperation in Scaling up Lesson Study of Teachers in Zambia, Towards the Next Step Focusing on Pedagogical Content Knowledge of Teacher Educators*. 314th IDEC Seminar, Hiroshima University.
- Ngang T. K., and Sam, L.C. (2015) Principal Support in Lesson Study. *Social Behavioral Sciences*, Vol. 205, pp. 134-139.
- Ozawa, H. (2013) Lesson Study in Mpumalanga Province, South Africa. *Africa-Asia University Dialogue for Educational Development, Final Report of Phase II Research Results (3) Teacher Professional Development*, pp175-193.
- Prapaisit de Segovia, L. and Hardison D.M. (2009) Implementing education reform: EFL teachers' perspective. *ELT Journal* 63(2), pp154-162.
- Robinson, J.P., (2015) *Getting Millions to Learn: How did Japan's Lesson Study Program Help Improve Education in Zambia?* <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2015/03/25/getting-mill>. Accessed on 29/03/2017
- Robinson, J.P., Winthrop R., and McGivney, E. (2016) Millions Learning – Scaling up Quality Education in Developing Countries <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-Millions-Learning-Report-1.pdf>. Accessed on 15/11/2017
- Saito, E. (2012) Key issues of lesson study in Japan and the United States: a literature review. *Professional Development in Education*, 38(5), pp777-789
- Saito, E. and Atencio, M. (2014) Lesson study for learning community (LSLC): conceptualizing teachers' practices within a social justice perspective. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.968095>. Accessed on 23/09/2017
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mongan, M.T. et al. (2007). *Leading lesson study: a practical guide for teachers and facilitators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- JICA (2010) ザンビア共和国 SMASTE 授業研究支援プロジェクトフェーズ2 終了時評価調査報告書、JICA
- JICA (2014) 「ザンビア共和国授業実践能力強化プロジェクト中間レビュー調査報告書」、JICA
- JICA (2015) 「ザンビア共和国授業実践能力強化プロジェクト終了時評価調査報告書」、JICA
- 井上英之 (2019) 「企業と社会の利益は一致する コレクティブ・インパクト実践論」『DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー』、2019年2月号、pp14-28
- 大瀬敏昭、佐藤学 (2004) 「学校を変える 浜之郷小学校の5年間」、小学館
- 佐藤学 (2011) 「学校の挑戦 学びの共同体を創る」、小学館
- 馬場卓也、中井一芳 (2009) 「国際教育協力における授業研究アプローチの可能性—ザンビアの事例をもとに—」『国際教育協力論集』第12巻第2号、pp107-118

添付資料 1. 教員向け質問票

1. About Your School Situation:

- 1-1 The teachers in my school generally clearly understand the objective and method of “lesson study”.
- 1-2 The teachers agree that lesson-study activities are useful for improving teaching in general.
- 1-3 The head teacher has been actively supporting the lesson-study activities.
- 1-4 The teachers have been collaboratively practising the lesson-study activities.
- 1-5 The head teacher gives us technical advice to improve our teaching.
- 1-6 The zone/school in-service coordinators monitor our teaching/learning and give us technical advice.
- 1-7 The district resource centre coordinator monitors our teaching/learning and gives us technical advice.
- 1-8 The pupils' guardians are interested in the teaching/learning environment at the school.

1-9 The pupils' guardians are supportive of improving the teaching/learning environment.

1-10 Our school provides an inclusive teaching/learning environment for all the pupils.

2. About Your Own Knowledge and Skills:

2-1 I can explain the objective and method of lesson study to my colleagues.

2-2 I have planned and conducted a lesson study following the lesson-study cycle.

2-3 I write lesson plans for all of my lessons.

2-4 I use adequate teaching materials and textbooks during my lesson planning.

2-5 I encourage pupils to provide explanations of how they arrive at solutions/answers during a lesson.

3. About the Pupils' Achievement:

3-1 Our pupils have shown more interest in the lessons after introducing lesson study.

3-2 Our pupils have shown better understanding of the lessons after introducing lesson study.

3-3 Our pupils' achievement has improved after introducing lesson study.

3-4 Our pupils' national examination pass rate (Grade 12) in science has improved after introducing lesson study.

3-5 Our pupils' national examination pass rate (Grade 12) in mathematics has improved after introducing lesson study.

Tracking the Progress of the Lesson Study Scaling-up Policy in Zambia: Collective Impact Approach to Identify and Resolve Problems in Policy Implementation -

Yoko ISHIDA

Center for the Study of International Cooperation in Education, Hiroshima University

Peggy MWANZA

School of Education, University of Zambia

Musonda LUCHEMBE

School of Education, University of Zambia

Gift MASAITI

School of Education, University of Zambia

Peggy NSAMA

School of Education, University of Zambia

A case study was conducted employing exploratory sequential design of the mixed methods research design to examine the progress and effectiveness of the scaling-up policy in lesson study activities introduced by the Zambian government. This policy was implemented initially in a few pilot provinces and later in non-pilot provinces. The major objectives of the study were as follows: (a) to examine whether the scaling up of lesson study has benefited school management and teachers; (b) to observe whether the concept and method of lesson study and student-centered learning have been understood, interpreted, and practiced by teachers in the non-pilot provinces; (c) to clarify whether cognitive and non-cognitive development of students has been observed in the classrooms; and (d) to identify factors inhibiting the realization of an inclusive, quality education in the process of scaling up lesson study.

The findings indicate that in schools, for example, in one of the non-pilot provinces, Lusaka Province of Zambia, lesson study activities were conducted only because the school was obliged to follow the government policy. Neither the concept nor the methods of the lesson study were properly understood or practiced by the teachers. This study therefore suggests that to realize substantial scaling up of lesson study, there is a need to strengthen not only policy dissemination or cascade-type training, but also school-based training and follow-up for teachers. Further, headteachers and local education officers should provide teachers with the necessary skills and resources.

Based on this study findings and future qualitative data collection and analysis by applying the collective impact approach, future studies would involve identifying stakeholders' roles, potentials, constraints, and factors that can contribute to effective implementation of lesson study in Zambian schools.