

ザンビア現職教育制度SPRINTにおける 教師グループ会議の現状と課題

木根 主税

大学院生

広島大学大学院国際協力研究科

〒739-8529 東広島市鏡山1丁目5番1号

1. はじめに

開発途上国の教育の質を議論するにあたり、教師の質は欠くことのできない視点であり、これまでの教育協力でも教師教育に焦点を置いた取り組みが数多く実施されてきた。そして、その教育協力においても、途上国教師の内発性や自主性が重視され、その顕著な例として、授業研究への注目があげられる。

佐藤(1996)は、これまでの教師教育の調査を踏まえ、教師の成長契機として、教室内の自らの実践に対する反省と批評、学校内部の研修の機会、教師相互のインフォーマルな実践の交流を挙げ、教室を中心とした同心円の構造を形成する日常的な営みとしての教師の成長を提言する。つまり、教師の質向上を実現するには、その教師自身の教育実践に根ざし、同僚教師との取り組みを中心とした現職教育の重要性を主張する。そこには教師の内発性の醸成が必須の課題と考えられている。

こうした教師の内発性に基づく現職教育の事例として、サブサハラ・アフリカの一国、ザンビアの現職教育制度SPRINT (School Programme of Inservice for the Term) がある。この制度では、教師自身の課題設定やその解決を、学校現場で、同僚教師とともに行うことが意図されており、まさに教育の質的改善の担い手として教師が中心的役割に位置付けられている。現在、このSPRINTを基盤として、JICAやUSAIDの教育協力活動も展開されている。

本稿では、このSPRINTの中心的活動であり、ザン

ビア教師の内発性に基づく継続的な力量形成を目指した、教師グループ会議 (Teacher's Group Meeting: TGM) の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

そのために、本稿では次の諸点を行う。はじめに、SPRINTの位置づけやTGMの意義を明らかにするために、現職教育に関する教育文書を分析する。次に、SPRINTやTGMに関するこれまでの文献に基づき、その全国的な特色を明らかにする。そして、2008年3月に実施した現地調査で、SPRINTの活動が盛んと認められる、ルサカ郡リランダ地区A校におけるTGMの現状を分析する。最後に、TGMに関する全国的特色とA校の現状とを比較することで、今後のTGM、さらには途上国教師の内発性に基づく現職教育の可能性を考察する。

2. SPRINT・TGMの概要

2.1. *Educating Our Future* における現職教育

現在、ザンビアで実施される様々な教育改革は、1996年に教育省が発行した教育政策文書*Educating Our Future*にその理論的基盤を置いている。この文書で現職教育について言及したものが、第11章「教職」(MoE, 1996, 107-124) である。

そこでは「教育制度の質と効果は教師の質に大きく依存する」(MoE, 1996, 107) と明言され、教育の質に対して教師が果たす役割の大きさが明確に認識されている。

ただし、常に学び続ける生涯学習者としての教師像に基づく教師教育の立場から、教職の基礎を提供する養成教育の価値は認めながらも、継続的な職能成長の場として現職教育が重視されている。また、現職教育の実施に係る基本方針として、教師や教育制度のニーズに基づき、教員リソースセンターの支援を受けながらも、主に学校を基盤とした現職教育の実施が提起されている (MoE, 1996, 123)。

2.2. SPRINTにおける現職教育の理念と具体的活動

Educating Our Future で提唱された現職教育を具体化する制度として、SPRINTは2000年に施行された。このSPRINTのマニュアルでは、現職教育の理念が、次のように明記されている。

《教師が必要とする専門的ニーズを、最もよく見出すことができるのは教師自身であり、最も効果的に現職教育を実施できる場所は、まさに学校それ自体においてである。》(MoE, n.d., 1.1)

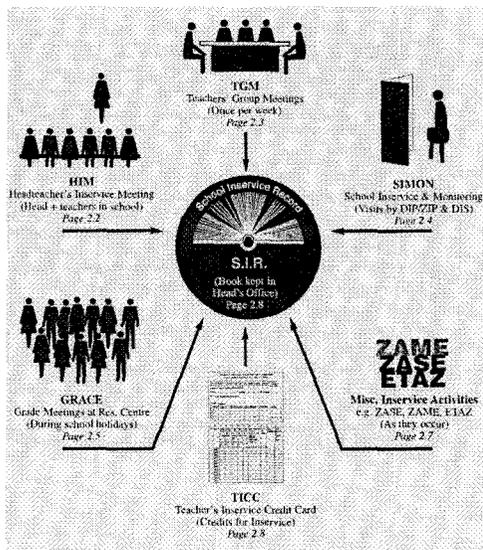


図1：SPRINTの活動に関する概念図

つまり、SPRINTが示す現職教育の理念として、その実施主体者は教師であり、その実施場所として学校が最も適するという教育省の見解が明言されており、ここからSPRINTにおける中心的活動としてTGM

が位置づけられていると考えられる。

2.3. 教師グループ会議 (TGM)

TGMは、教師の専門的課題に関して同僚教師と議論する場として位置づけられている (MoE, n.d., 1.1)。

各学校では、小規模の教師グループ (TG) が構成され、毎週1時間程度、TGMを開催することが明記されている (MoE, n.d., 2.3)。そこでの議題は、基本的には構成メンバーである教師自身が設定し (MoE, n.d., 2.3)、まさに、「教師が必要とする専門的ニーズを最もよく見出すことのできるのは教師自身」という、SPRINTの理念が具現化されている。

3. SPRINT・TGMの全国的特色

こうした理念に基づくSPRINT、そしてTGMの全国的な現状やその課題を整理するために、これまで公表された資料を分析する。

SPRINTの実施体制に関しては、ザンビア教育省が2004年に発行した教育統計報告で、「すべての州や郡に広がる教員リソースセンターの効果的なネットワークや、地区や学校レベルにまで及ぶ現職教育の制度はすでに存在する」(MoE, 2004, 130)と述べるように、特にその中心的役割を担う教員リソースセンターが、かなりの数設置されてきた (表1)。

表1：教員リソースセンターの数

種類		数
州教員リソースセンター		14
郡教員リソースセンター		61
地区教員リソースセンター	基礎学校の敷地内	692
	独立したセンター	70
	建設計画中	40
		計 802

(MoE, 2004, 39頁をもとに、筆者作成)

UNESCOが実施するTTISSA⁽¹⁾のザンビア調整官 Silwimba(2006)も、「開始されて数年経つため、SPRINTは基礎学校レベルでは実にしっかりと機能している」と認めるように、州・郡・地区の各レベルにおける教員リソースセンターの設置状況を見る限り、SPRINTの実施体制は概ね確立できてきた。

またザンビア教育省は、学校を基盤とした現職教育の実施に対して、「素早く、経済的負担もかけずに、

多くの教師が現職教育に参加できるようになった」と、その利点を評価し(MoE, 2004, 39)、「教育内容や教授法に関する現職教育に参加した教師の数は増加した」と、その量的成果を報告する。そして、「今後5年間では、地区や学校を基盤とした現職教育の充実に力が注がれることとなり、そのインパクトが直接教師に及ぶことになるであろう」と述べ、現職教育の内容やその質的成果を今後の課題と捉えている(MoE, 2004, 130)。

こうしたUNESCOや教育省による肯定的評価がある一方、現職教育の形骸化を指摘する声もある。

例えば、2002年に南部州、中央州、ルアプラ州にて現地調査を行った栄永(2002)は、SPRINTが構造的に厳格な制度であるため、その形式に対する無条件の依存により、「研修のスタイルそのものを正確に実現することに重点が置かれている」(栄永, 2002, 140)と述べ、現職教育の形骸化の実態を指摘し、SPRINTの理念に関する教師の理解不足をその要因と分析する。

南部州と中央州を中心に、学校レベルから地区、郡、州、全国レベルの教育関係者にインタビュー調査を実施したChileshe(2004)は、「SPRINTによる現職教育の研修では有益な内容が取り上げられてはいるものの、教師が日々の教育実践で直面する課題を盛り込むような、教師自身の経験を共有できる十分な対策は取られていない」と述べ、研修内容と教師の実践との乖離を指摘する。そして、現職教育にまつわる臨時収入⁽²⁾、SPRINTで設定されたTICC⁽³⁾の問題、研修のフォローアップ不足をその要因とChileshe(2004)は分析する。

ザンビア大学のHaambokoma(2006)も同様の指摘をし、さらに「特に顕著な特徴として、職能成長の取り組みに対する意欲の低さがあり、経済的問題から、教育の質よりむしろパンやパターの準備に教師の意識が向けられていた」と述べ、教師の意欲の問題も指摘する。

TGMの実施状況に関しては、MoE他(2006)は、すべての学校において効果的なTGMが定期的実施されておらず、たとえ定期的実施できている学校でさえ、その内容に関して改善の方策を模索している最中だと述べている(MoE他, 2006, 1)。

またChileshe(2004)は、学校現場でTGMの開催意義が見失われている実態を指摘する。その要因として

TGMの編成を取り上げ、「担当学年や担当教科を考慮せず、この会議にすべての教師を参加させている」ために、「教師自身の経験共有を行うことなく、単なる教材の読み合わせにとどまる結果を導いている」と分析する。

以上のように、これまで公表された資料に基づきSPRINTやTGMの全国的特色を考察した結果、現職教育の実施体制の充実や参加教師数の増加などの効果はあるものの、教師の現職教育に対する意識の低さ、TGMが定期的開催されておらず、開催されても形骸化し、その結果としての開催意義の喪失といった実態が明らかとなった。

4. A校におけるTGM

2008年3月に筆者が実施した現地調査では、ザンビア教育省教師教育局やルサカ郡教育事務所などとの相談の結果、ルサカ郡の中でもSPRINTの活動が盛んな学校として、ルサカ郡リランダ地区A基礎教育学校を調査対象校に選定した。

4.1. A校の概要

2008年3月現在、教師数は、学校長1名、副校長1名、教師36名(うち、第5学年の教師1名が校内研修調整員(SIC)を担当)であり、生徒数は1846名、41学級である⁽⁴⁾。これは、教師一人当たりの学級数・生徒数に関して、リランダ地区では平均規模の学校といえる⁽⁵⁾。A校では、学年ごとに6つのTGが構成されており、学校長や副校長もひとつのTGに所属する。また表2のように、毎日異なるグループがTGMを開催し、SICや地区研修調整員(ZIC)をはじめ、学校長や副校長もそれぞれのTGMを観察できるよう工夫されている。

4.2. 調査の概要

A校における現地調査では、TGMを中心とした現職教育で使用されている資料(校内研修記録帳⁽⁶⁾、司会者用TGM記録用紙⁽⁷⁾、教師用TGM記録用紙⁽⁸⁾)の収集、関係者へのインタビューやアンケート調査⁽⁹⁾、TGMや授業の参与観察やビデオ録画を行った。

そこで本稿では、理科・数学科のカリキュラムを、意図・実施・達成の3層において多角的に分析したTIMSS調査を参考にし、教師の視点に立ったTGMの

分析を行うために、教師がTGMをどのように捉え、どのように実施し、そこで何を獲得したかをそれぞれ表すものとして、教師に意図・実施・達成されたTGMという3層を含んだ分析枠組みを設定する(図2)。

そして、それぞれの層の内実を、収集資料やアンケート回答に基づき、次のように捉える。意図されたTGMは、アンケート調査に見られる教師の専門的ニーズやTGM開催の困難に関する回答に基づき考察する。実施されたTGMは、収集資料から読み取れる開催頻度、アンケートの回答にある活動形態、収集資料やアンケートに記述された議題に基づき考察する。そして、達成されたTGMは、記録用紙に記述された専門職としての学びや新たな考えに基づく、教師の学びについて考察する(表3)。

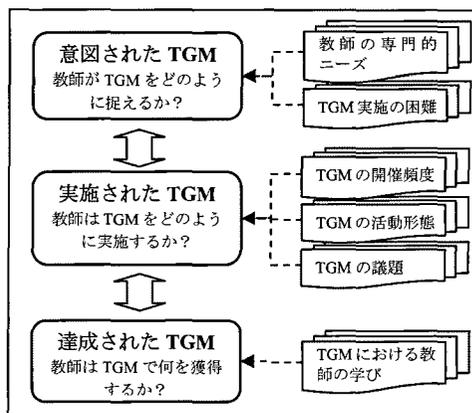


図2：TGMの分析枠組み

表2：A校のTGMの概要

	TG1	TG2	TG3	TG4	TG5	TG6
開催曜日	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	月曜日
開始時間	12:00	12:00	12:00	12:00	12:00	12:00
学年	1・2学年	3・4学年	5学年	6学年	7学年	8・9学年
教師数	6 (ZIC含む)	6 (副校長含む)	5 (SIC含む)	6 (学校長含む)	5	10

(現地調査で収集した資料をもとに、筆者作成)

表3：各枠組みの内実とその情報源

枠組み	内実	情報源
意図されたTGM	教師の専門的ニーズ	専門的ニーズに関するアンケート回答(自由記述)
	TGM実施の困難	困難に関するアンケート回答(自由記述)
実施されたTGM	TGMの開催頻度	下記資料に記録された開催日: -校内研修記録帳 -司会者用TGM記録用紙 -教師用TGM記録用紙
	TGMの活動形態	活動形態に関するアンケート回答(選択肢)
	TGMの議題 (学校の記録)	下記資料に記録された議題: -校内研修記録帳 -司会者用TGM記録用紙 -教師用TGM記録用紙
	TGMの議題 (教師の記憶)	議題に関するアンケート回答(自由記述)
達成されたTGM	TGMにおける教師の学び	教師用TGM記録用紙に記録された、専門職としての学びや新たな考えに関する記述

4.3. A校教師によって意図されたTGM

4.3.1. 教師の専門的ニーズ

教師の回答を分析するために、はじめに、教師自身に関する内的ニーズと、教師以外に関する外的ニーズとに分け、前者を、教師個人の資質と教師集団の特質に、そして後者を、教材・教具、報酬、労働条件の3つに分類した(表4)。

その結果、回答した25名のうち、教師の内的ニーズについて記述したのが1名に対し、外的ニーズについて記述したのは25名であった。また、すべての教師が回答した外的ニーズの内訳として、64.0%(16名)の教師が教材・教具の必要性を、44.0%(11名)が報酬に関する内容を記述し、労働条件に関するものは16.0%(4名)であった(表5)。

このように、A校教師の多くが、教材・教具や報酬といった、教師以外に関する外的ニーズとして、教師の専門的ニーズを捉えている現状が明らかになった。

表4：「教師の専門的ニーズ」に関する回答分類

分類(大)	分類(中)	分類(小)
01 内的 ニーズ	0101 教師個人 の資質	010101 一般的コメント
		010102
		生徒への肯定的な姿勢
		010103 時間厳守
		010104 規律
	010105 容姿	
02 外的 ニーズ	0102 教師集団 の特質	010201 一般的コメント
		010202 教師間の協力体制
		010203 規律
	0201 教材・教具	020101 一般的コメント
		020102 教科書
		020103 教具・学習具
		020104 紙やペンなど
		020105 視聴覚器材
	0202 報酬	020201 一般的コメント
		020202 TGMに対する手当
020203 住居手当		
020204 受け持ちの生徒数に見合った 手当(ダブルクラス)		
0203 労働条件		

表5：「外的ニーズ」に関する回答数

02外的ニーズ	回答数	%
0201教材・教具	16	64.0%
0202報酬	11	44.0%
0203労働条件	4	16.0%

4.3.2. TGM開催の困難

アンケートに対する回答を分析した結果、A校教師の記述内容は、時間的制約、公的業務、私的用事、教師への動機づけ、生徒の態度、困難なしの6つに大きく分類できた(表6)。

表6の分類(大)に関して、全体(25名)に対する回答数の割合(%)を示したものが表7である。

A校教師25名のうち、困難なしと回答したものが44.0%(11名)と最も多かったものの、そのうちの5名が条件付きの困難なし⁽¹⁰⁾であった。残り6名は、教師の意欲の高さや効果的なTGMの時間設定により、問題なくTGMを実施していると回答した。

一方、困難な要因に関する記述については、次の通りである。

教師への動機づけに関しては、業務の多忙さや

TGM参加に対する見返りの欠如などの記述内容があった。また、教科担任制である高学年教師の回答には、TGMで同僚教師と共有できる議題がないという記述内容もみられた。

表6：「TGM開催の困難」に関する回答分類

分類(大)	分類(中)	分類(小)
01 時間的制約	0101 一般的コメント	
	0102 時間帯	010201 低・中学年：学級担任
		010202 高学年：教科担任
		0103 TGMの実施時間
		0104 TGMの準備時間
02 公的業務	0201 一般的コメント	
	0202 学校業務	
	0203 学級指導	020301 ノート添削
		020302 スローラー ナーへの対応
	0204 校外業務	
03 私的用事	0301 一般的コメント	
	0302 病気	
	0303 葬式	
04 教師への動機づけ	0401 一般的コメント	
	0402 見返り	
	0403 共有できる議題がない	
	0404 多忙さ	
05 生徒の態度	0501 一般的コメント	
	0502 勝手に帰宅する	
06 困難なし	0601 一般的コメント	
	0602 実施している	
	0603 教師の意欲は高い	
	0604 効率的なTGM設定	

表7：「TGM開催の困難」に関する回答数

	回答数	%
01時間的制約	6	24.0%
02公的業務	5	20.0%
03私的用事	5	20.0%
04教師への動機づけ	7	28.0%
05生徒の態度	3	12.0%
06困難なし	11	44.0%
99記入なし	1	4.0%

時間的制約に関しては、2部制や教科担任制の影響で、TGMの開催や準備のための時間確保が困難であるという記述がみられた。A校の日課表(表8)を見ると、第1部と第2部の間には、TGM開催に十分な時間はなく(低学年15分、中学年5分、高学年40分)、現地調査では、前後の授業を自習にしてTGMに参加する教師を観察した。教師が不在の教室では、生徒は静かに自習することができず、生徒指導のために途中で教室に戻る教師も観察された。

公的業務に関しては、学校業務の多さ、学習遅進児への支援やノートの添削といった学級指導、また、学外での公的業務などでTGM開催が妨げられるという記述がみられた。

私的用事に関しては、同僚教師の病欠という記述が多く、葬式への出席という回答もみられた。

このように、A校教師の中には、問題なくTGMを開催できていると考える者はいる一方、困難を感じている教師も多いことが分かった。また、困難の要因として、教師の動機の問題から、業務の多忙さや時間的制約など、A校教師が様々な要因を感じている

現状が明らかとなった。

4.4. A校教師によって実施されたTGM

4.4.1. TGM開催の頻度

A校におけるTGMの開催頻度を分析するために、A校で収集した資料(2007年から2008年第1学期まで)に注目する(表9)。

この記録をもとに、A校におけるTGMの開催頻度と開催率をまとめたのが表10である。

この表から、まず、学期間の平均開催率に差があることが分かる。例えば、2007年第1学期と2008年第1学期の平均開催率がそれぞれ55.1%、29.6%に対して、2007年2学期と同年3学期がそれぞれ7.7%、1.3%と、非常に低い。

また、同学期におけるTG間の開催率にも差があることが分かる。例えば、2007年1学期に注目すると、TG1やTG2、TG5の開催率は61.5%や69.2%と、比較的高い値を示すのに対し、TG3やTG6はそれぞれ38.5%、46.2%であった。

表8：A校の日課表(2008年)

低学年(1-4学年)			中学年(5-7学年)			高学年(8-9学年)		
第1部	集会	06:45-07:00	第1部	集会	06:45-07:00	第1部	集会	06:45-07:00
	1限	07:00-07:30		1限	07:00-07:40		1限	07:00-07:40
	2限	07:30-08:00		2限	07:40-08:20		2限	07:40-08:20
	3限	08:00-08:30		3限	08:20-09:00		3限	08:20-09:00
	休み	08:30-08:45		4限	09:00-09:40		4限	09:00-09:40
	4限	08:45-09:15		休み	09:40-09:55		休み	09:40-10:00
	5限	09:15-09:45		5限	09:55-10:35		5限	10:00-10:40
	6限	09:45-10:15		6限	10:35-11:15		6限	10:40-11:20
(休憩)			(休憩)			(休憩)		
第2部	1限	10:30-11:00	第2部	1限	12:00-12:40	第2部	1限	12:40-13:20
	2限	11:00-11:30		2限	12:40-13:20		2限	13:20-14:00
	3限	11:30-12:00		3限	13:20-14:00		3限	14:00-14:40
	休み	12:00-12:15		4限	14:00-14:40		休み	14:40-15:00
	4限	12:15-12:45		休み	14:40-14:55		4限	15:00-15:40
	5限	12:45-13:15		5限	14:55-15:35		5限	15:40-16:20
	6限	13:15-13:45		6限	15:35-16:15		6限	16:20-17:00
			7限	16:15-16:55				

(現地調査で収集した資料をもとに、筆者作成)

表9：TGMに関する記録資料（2007 - 2008年）

	2007年	2008年
校内研修記録	46のTGMに関する記録	10のTGMに関する記録
司会者用TGM記録用紙	14用紙	7用紙
教師用TGM記録用紙	52用紙	21用紙

注) 2008年の資料は、2008年3月7日までのものである。

表10：A校におけるTGM開催頻度

年	2007			2008	計
	1学期	2学期	3学期	1学期	
TG1	8/13 (61.5%)	0/13 (0.0%)	0/13 (0.0%)	2/9 (22.2%)	10/48 (20.8%)
TG2	8/13 (61.5%)	1/13 (7.7%)	1/13 (7.7%)	2/9 (22.2%)	12/48 (25.0%)
TG3	5/13 (38.5%)	1/13 (7.7%)	0/13 (0.0%)	5/9 (55.6%)	11/48 (22.9%)
TG4	7/13 (53.8%)	1/13 (7.7%)	0/13 (0.0%)	2/9 (22.2%)	10/48 (20.8%)
TG5	9/13 (69.2%)	2/13 (15.4%)	0/13 (0.0%)	4/9 (44.4%)	15/48 (31.3%)
TG6	6/13 (46.2%)	1/13 (7.7%)	0/13 (0.0%)	1/9 (11.1%)	8/48 (16.7%)
平均開催率	55.1%	7.7%	1.3%	29.6%	22.9%

上段は、(当該学期のTGM開催数) / (当該学期の週数)、
下段は、各学期のTGM開催率を表す。TGM開催率は、学期の週数に対するTGM開催数の割合を%で算出。

学期間の差に関して、SICへインタビューしたところ、「2学期や3学期には様々な行事があり、なかなかTGMが開催できない。特に第3学期は、第7学年と第9学年の国家試験⁽¹¹⁾があり、そのため多くの教師は試験監督のため、授業後すぐに他校へ移動しなければならない」と、多忙な業務、特に国家試験実施の影響を指摘する意見があった。このSICの意見は、他のA校教師が感じるTGM開催の困難要因である、時間的制約や公的業務の多さと共通する。

以上のように、A校において、ある程度TGMが開催されてきたといえるものの、開催頻度や開催率に注目すれば、TG間や学期間の格差があることが明らかになった。

4.4.2. TGM活動形態

アンケート調査のなかに、これまで経験したTGM

の活動形態に関する選択式質問（複数回答）がある。選択肢の内容としては、ザンビアにおけるこれまでの現職教育を踏まえ、討論、模擬授業、教具の準備、試験作成、授業案の準備、フィールドワーク、その他を含めた。

この質問に対するA校教師25名の回答は、表11の通りである。

アンケートの結果、フィールドワーク以外の活動形態に関しては、7割以上の教師が経験したことがあると回答した。また、その他の活動形態としては、教授法、計画、学習具の準備、学級経営という記述があった。この中でも特に、教具の準備（76.0%、19名）、模擬授業（72.0%、18名）、授業案の準備（72.0%、18名）といった、授業実践に関わる活動形態が多かったのは注目に値する。

この結果から、A校教師はTGMにおいて様々な活動形態の経験を有しており、さらに、直接授業に関係する実践的活動も多くの教師が経験していることが分かった。こうした経験は、今後TGMの充実を図る上で、多彩な活動形態の導入を可能とし、より質の高いTGMの土台となるものと思われる。

4.4.3. TGMの議題

TGMで取り上げられる議題は、まさに教師が必要とする専門的ニーズを反映したものと考えられる。ここでは、A校のTGMでこれまで取り上げられてきた議題に注目し、その特色を考察する。

はじめに、記録として残された議題を、収集資料に基づき分析する。次に、収集した記録資料の数を鑑み、それを補完するため、アンケート調査で把握した、教師が記憶する議題を分析し、その両方をともにA校におけるTGMの議題の特色を考察する。

表11：「TGMの活動形態」に関する回答数

	回答数	%
討論	23	92.0%
模擬授業	18	72.0%
教具の準備	19	76.0%
試験作成	21	84.0%
授業案の準備	18	72.0%
フィールドワーク	0	0.0%
その他	8	32.0%

(1) 学校の記録に残された議題

表9で示した記録資料をもとに、比較的TGMの実施回数が多かった、2007年第1学期と2008年第1学期におけるTGMの議題をまとめたものが、表12、13である。

これらの表から、その特徴として、2007年第1学期、2008年第1学期ともに、学期の後半辺りから期末試験の作成が頻繁に取り上げられている。また、2007年第1学期では、始業時に計画に関して議論されている。

表12：A校におけるTGMの実施状況（2007年第1学期）

週	行事	TG1	TG2	TG3	TG4	TG5	TG6
1							
2				識字		識字	計画
3		計画	計画	体育教育	計画	識字	
4		ラジオ学習	識字		体育教育	学習遅進児	
5		ラジオ学習	識字	評価/学級経営	教具・学習具	期末試験作成	生徒登録, 教具, 学習遅進児
6		期末試験作成	模擬授業 (ILA)	期末試験作成	識字	教具・学習具	期末試験作成
7		期末試験作成	識字	識字	期末試験作成	識字	生徒指導
8		ジェンダー	模擬授業		期末試験作成	(モニタリング)	
9		識字	期末試験作成			期末試験作成	試験監督に関する討議
10		識字	期末試験作成		期末試験作成	モニタリング	
11							
12	期末試験						
13	期末試験						

注1) ラジオ学習とは、就学していない子どもに対し、ラジオを通じた教育の機会提供を目的とする教育省のプログラム Interactive Radio Instruction (IRI) にむけた、教師のための研修である。

注2) カッコ内の議題は、前後の記録資料から、開催されたと推測できるものを示している。

表13：A校におけるTGMの実施状況（2008年第1学期）

週	行事	TG1	TG2	TG3	TG4	TG5	TG6
1							
2	地区 SPRINT 研修						
3							
4			評価	生徒登録, 教具・学習具		理数科教育	優秀な生徒への対応
5				教具・学習具		期末試験作成	
6				カリキュラム			
7							
8		期末試験作成	識字・教授法	期末試験作成	(教具・学習具)	(期末試験)	
9	地区教具・学習具展示会	モニタリング 模擬授業 (MARK)		期末試験作成	期末試験作成	期末試験作成	
10							
11							
12	期末試験						
13	期末試験						

注1) 現地調査を第9週に行ったため、ここではそれ以前の情報を記載する。

注2) カッコ内の議題は、前後の記録資料から、開催されたと推測できるものを示している。

こうした議題は、学校のルーチン・ワークとみることができ、必要に迫られた日常業務として、TGMで議論されたと解釈できる。

また表12, 13ともに、識字、体育教育、ラジオ学習、学習遅進児という議題が散見される。これらは、教育省の指導や各援助機関などの働きかけで、近年、ザンビアの教育全体で盛んに取り組まれている議題である。

したがって、A校の記録に残された議題の特色として、学年や学校全体の日常業務や、教育省や援助機関からの教育プログラムが取り上げられた傾向が強く、日々の教育実践に関連した議題はあまり取り上げられていないことが分かる。

(2) A校教師が記憶する議題

A校のTGMでこれまで取り上げた議題を分析するために、自由記述の回答を意味のまとまりに分割し、それらを分類、階層化した。

はじめに、分割した記述の意味のまとまりを、学級、学年、学校に整理した。次に、学級に関する記述を、授業（教授学習活動）、生徒指導、学級経営、ジェンダー、HIV/AIDSの5分類に、学年に関する記述を、期末試験、学年全体の計画、教師のモニタリング、教科書選定の4分類に、そして学校に関する記述を、教師、クラブ活動、校則の3分類に、それぞれ整理した。その結果をまとめたのが表14である。

表14：「TGMの議題内容」に関する回答分類

分類(大)	分類(中)	分類(小1)	分類(小2)
01 学級に 関して	0101 授業（教授学習活動）	010101授業計画	01010101授業案
			01010102週計画
			01010103学期計画
			01010104年間計画
		010102教授法	
		010103教材・教具	01010301教材（教科書）研究 01010302教具・学習具
		010104評価	
		010105模擬授業	
	0102生徒指導	010201生徒の遅刻	
		010202問題を抱えた生徒	
		010203学習遅進児	
		010204学習優秀児	
	0103学級経営	010301一般的コメント	
010302生徒の登録			
0104ジェンダー			
0105HIV/AIDS			
02 学年に 関して	0201期末試験	020101作成	
		020102試験結果の分析	
	0202 学年全体に関する計画	020201週計画	
		020202学期計画	
		020203年間計画	
		020204時間割	
	0203 教師のモニタリング	020301教師自身のモニタリング	
020302教師同士のモニタリング			
0204教科書の選定			
03 学校に 関して	0301教師	030101一般的コメント	
		030102教師の遅刻	
	0302クラブ活動		
0303校則			

表15：「TGMの議題内容」に関する回答数

	回答数	%
01学級に関して	22	88.0%
02学年に関して	16	64.0%
03学校に関して	2	8.0%

表16：「学級に関して」に関する回答数

01学級に関して	回答数	%
0101授業（教授学習活動）	20	80.0%
0102生徒指導	3	12.0%
0103学級経営	1	4.0%
0104ジェンダー	3	12.0%
0105HIV/AIDS	1	4.0%

表17：「授業に関して」に関する回答数

0101授業に関して	回答数	%
010101授業計画	8	32.0%
010102教授法	3	12.0%
010103教材・教具	13	52.0%
010104評価	3	12.0%
010105模擬授業	3	12.0%

表18：「学年に関して」に関する回答数

02学年に関して	回答数	%
0201期末試験	12	48.0%
0202学年全体に関する計画	7	28.0%
0203教師のモニタリング	1	4.0%
0204教科書の選定	1	4.0%

また、表14の分類(大)の各項目を、教師の回答数と、その全体(25名)に対する割合(%)で示したのが表15である。

この結果から、学校全体に関する記述よりも、学級(88.0%、22名)や学年(64.0%、16名)に関するものが多いことが分かった。

また、学級と学年の詳細について分析すると、前者は、授業(教授学習活動)に関する記述(80.0%、20名)が多くみられ(表16)、その内訳(表17)は、教材・教具(52.0%、13名)や授業計画(32.0%、8名)についてが多く、教授法、評価、模擬授業の記述も見られた。後者は、期末試験に関する記述(48.0%、12名)が最も多く、続いて学年の全体計画に関する記述(28.0%、7名)があった(表18)。

このようにTGMの議題に関して、学級や学年に関するものを記憶している傾向が見られた。

学級に関する記述では、授業(教授学習活動)に関する内容が多かったものの、記述内容の詳細に注目すると、教育省や援助機関が推進する識字プログラムや算数教育プログラムなどが多く、外部から与えられた課題と解釈できる。また、学年に関する記述では、期末試験や学年全体に関する計画といった、学年にとってのルーチン・ワークが多かった。

こうした傾向は、前述のA校の記録に残る議題と類似する。

4.5. A校教師によって達成されたTGM

TGMにおける教師の学びの実態分析にむけて、教師用TGM記録用紙に残る、専門職として学んだことと、新たな考えに関する記述に注目する(収集した教師用TGM記録用紙の内訳は、表19の通りである)。

これらの用紙に記録された教師の学びを分析するために、はじめに、記録用紙が用いられたTGMの議題に注目した。その記録に残る議題は、計画、期末試験、教師に関するモニタリング、模擬授業、教具・学習具、教授法、生徒の評価、学習遅進児、ジェンダーの9つに整理できた。次に、各議題に関する教師の学びの記述を分類、階層化したところ、添付資料1のようにまとめることができた。

その結果、TGMを通してA校教師が多様な学びを行っていることが分かった。

例えば、教具・学習具や教授法という議題は、教育省が実施する新たな教育プログラム導入のためのものであり、A校教師自身の教育実践からでてきた課題とはいえない。しかし、そうした議題のもとでA校教師が得た学びとして、教具・学習具の導入意義や効果的な教授法に関する知見があり、これは今後の教育活動へ示唆に富むものと思われる。

また、学校のルーチン・ワークにあたる、計画や期末試験に関する議題でも、教授活動のための事前計画の必要性や、期末試験の結果に基づく教師自身の教授活動に対する振り返りなどが、教師の学びとして記録されていた。教師に関するモニタリングでも、互いの教育実践をモニタリングする際の態度に関する学びは、教師間の同僚性の醸成につながるものである。

表19：教師用TGM記録用紙の数と、その教師の担当学年、年齢、教師経験

S/N	名前	資料数	学年	年齢	教師経験	教師経験カテゴリー
1	A	14	5	35	9	I
2	B	11	7	51	26	III
3	C	11	7	45	20	II
4	D	7	1	34	7	I
5	E	7	7	55	28	III
6	F	7	7	35	11	II
7	G	5	3	50	28	III
8	H	5	7	n/a	11	II
9	I	4	6	32	10	I
10	J	3	2	33	7	I
11	K	1	6	27	0	I
12	L	1	6	n/a	n/a	n/a
13	M	1	6	n/a	n/a	n/a
14	N	1	8	n/a	n/a	n/a
計	—	78	—	—	—	—

注) 教師経験カテゴリーとして、教師経験0～10年をI、教師経験11～20年をII、教師経験21～30年をIIIと分類。

5. 考察

3層の分析枠組みによるこれまでの分析に基づき、A校におけるTGMの考察を行い、さらに、全国的傾向との比較を通して、ザンビア教師の内発性に基づく現職教育の可能性について検討を行う。

まず、A校におけるTGMの特徴として、教育実践に基づくTGMの議題設定が十分に行われておらず、教育省や外部から与えられた議題が取り上げられる傾向が見られた。それは、教師の関心が、報酬や物品といった外的ニーズに向かっており、現職教育に対する主体性の低さが影響していたと思われる。

しかし、そうした議題でも、A校教師がTGMの中で様々な学びを行い、その学びには彼らの実践課題への示唆も含まれていた。またルーチン・ワークの議論でも、様々な経験や考えを持つ教師が集まること自体、すでに同僚性の醸成、さらには、教師の成長の第一歩と捉えることができる。

ただし、ここで問題となるのが、A校教師の意識・関心が、未だに外的ニーズに留まっている点である。A校教師は、TGMを通して様々な学びを獲得してきたにもかかわらず、そうした学びをさらに深めたいといった、内的ニーズの高まりまでには至っていない。

この原因には、TGMで得た学びが十分共有・活用されていないことがあげられる。A校では、TGMに関する記録用紙は、各TGのリーダーが取りまとめているたり、または各教師が個人的に所持していたりと、組織的に保管されていない実態が現地調査を通して確認できた。したがって、他TG教師との共有や、その後のTGM、さらには教育活動への活用があまり意識されていないと思われる。

次に、SPRINTの理念やTGMの位置づけ、TGMに関する全国的傾向やA校における現状の分析結果を、表20のようにまとめる。

これらを比較すると、まず、教師に意図されたTGMに関しては、ともに食事、物品、報酬といった外的ニーズに関心が向いている傾向や、TGMを含めた現職教育に対する無理解や意識・動機の低さが共通する。

次に、達成されたTGMに関しては、全国的傾向として、定期的開催されていない点や、形骸化や不適切なTG編成といった課題があげられる。それに対し、A校では、頻度に格差はあるものの、ある程度はTGMを開催していた。内容に関しては、全国とA校ともに、教育実践で直面する課題というよりも、教育省から与えられた議題や日常の公務などが取り上げられる傾向が共通する。

そして、達成されたTGMに関しては、全国的傾向として、開催意義を喪失する教師がいるのに対し、A校教師は、議題に応じて多様な学びを行っており、そこには今後の教育実践への示唆に富むものが含まれていた。

こうした比較に基づき、意図のレベルでの教師の問題意識の高低により「外発的-内発的」を区別し、さらに前者を学びの度合いによって、「学びなし(形骸化)-学びあり」に分けて、TGMに関する4つの類型を表21のように導いた。

例えば、全国のTGM開催に関しては、開催できていない現状は「類型I」、開催されているが学びはない、つまり形骸化された現状は「類型II」に分類することができる。

表20：全国とA校におけるTGMの比較

	全国	A校
MoEに意図されたTGM	<ul style="list-style-type: none"> 生涯学習（変化する社会の中で常に学び成長する教師像） 反省的実践（学校現場で直面する課題を解決） 同僚性（同僚教師とともに課題を解決） 	
教師に意図されたTGM	<ul style="list-style-type: none"> 提供される食事や臨時収入に関心 現職教育に対する低い意識 理念の無理解 	【専門的ニーズ】 <ul style="list-style-type: none"> 授業で利用できる物品 報酬 【TGM開催の困難】 <ul style="list-style-type: none"> 動機づけの低さ 時間的余裕のなさ（多忙な業務など）
実施されたTGM	<ul style="list-style-type: none"> 定期的で開催されていない 形骸化 不適切なTG編成（学年・教科の配慮なし） 教育省などから提供される有益な内容（教育実践で直面する課題はない） 	【TGM開催頻度】 <ul style="list-style-type: none"> ある程度TGMを開催（平均開催率22.9%） 学期間やTG間に開催頻度の格差 【活動形態】 <ul style="list-style-type: none"> 様々な活動形態を経験 【議題】 <ul style="list-style-type: none"> 日常業務 教育省や援助機関から与えられた議題
達成されたTGM	<ul style="list-style-type: none"> 開催意義の喪失 単なる教材の読み合わせ 	【学び】 <ul style="list-style-type: none"> 多様な学び 教師自身の教育実践への示唆も含む

表21：TGM開催の4類型

類型	TGMの開催	意図	実施	達成
I	なし	×	×	×
II	外発的に開催	×	○	×
	学びなし			
III	に開催	×	○	○
IV	内発的に開催	○	○	○

それに対し、A校におけるTGMは、実施のレベル（TGM開催）と達成のレベル（学びあり）は満足するものの、意図のレベル（内発性）は十分とはいえないので、この表21では「類型III」と見なすことができる。

したがって、A校の今後の課題として指摘した、TGMにおける教師の学びが十分共有・活用され、意識が高まり、より自主的・内発的にTGMに関わる状況になる段階を「類型IV」と位置付けることができる。この段階こそが、教育政策文書やSPRINTのマニュアルで提唱される、ザンビアの現職教育の理想型となるものである。

そして、こうした類型間の移行と、各移行における課題を示したものが、表22である。

表22：TGM開催の類型移行とその課題

移行	課題
I→II	TGMの実施（教師が集まり、議論する機会を増やす）
II→III	教師の学びの実現（教師の実感を伴う）
III→IV	学びの共有・活用を通じた教師の意識変化（内発性の高揚）

現在、多くの学校におけるTGMは、類型I～IIの間にある。この類型間の移行（I→II）では、校長やSICなどのリーダーシップによるTGMの実施が課題となる。また、A校のように、類型IIIの段階に達する（II→III）には、TGMの開催意義の喪失を避け、教師の学びを実現することが課題である。そして、現職教育の理念を具現化する類型IVへの移行（III→IV）には、A校におけるTGMの今後の課題として指摘した、学びの共有・活用を通じた教師の意識変容が重要な課題となるであろう。

6. おわりに

本稿では、記録資料やアンケート結果における教師の記述に基づき、A校におけるTGMの現状を分析し、全国的特色との比較を通して、TGMの現状を類型化し、今後目指すべき像も含む「TGMの4類型」を導出した。また、類型間での移行の課題として、学校長やSICのリーダーシップ、教師の学びの実現、その共有や活用を通じた教師の意識変容などを挙げた。

しかしながら、本稿ではTGMと実際の教育実践との関係までは考察できていない。例えば、Harland *et al.* (1997) が主張⁽¹²⁾するように、現職教育の最終的な成果として、TGMで獲得した学びがどのように彼らの教育実践に影響しているのかを、今後明らかにする必要がある。

観察者による授業分析や、刺激再生法などを通して教師自身の振り返りなどをもとに、TGMにおける教師の学びが教育実践に反映される過程の内実を、より定性的に考察することが今後の課題である。

注記

- (1) TTISSAとは、UNESCOが2006年から2015年までの10年間実施されるプログラムTeacher Training in sub-Saharan Africaで、サブサハラ・アフリカの教師教育の、量・質の両側面の向上をその目的とする。そのプログラムの第1サイクル（4年間）には17カ国が参加しており、ザンビアはその一国である。
- (2) MoE and JICA (2002)によれば、ザンビアにおけるこれまでの現職教育は、海外の援助機関などによる資金援助を受けたプログラムが多く、そこでは交通費や日当宿泊費などの支給が行われていた。したがってザンビア教師の中では、現職教育への参加に対する手当支給が当然と考える慣習が現在も残っており、そのため、参加理由も、自身の教育活動に必要な知識や技能の習得ではなく、単なる収入獲得と考える教師も存在した (MoE and JICA, 2002, 21頁)。
- (3) TICC (Teacher's Inservice Credit Card)とは、各教師の現職教育参加実績を取りまとめたものであり、その管理は学校長が行う。現在、50単位と150単位を取得した教師に対して、現職教育証明書がリソースセンターから発行されており、教育省によれば、将来的には、この証明書が教師の昇進や進学に関する選抜基準として利用されること

になっている。

- (4) A校の教師数・学級数・生徒数は、以下の通り。

学年	教師数	学級数	生徒数
1	4	5	207
2	2	4	177
3	2	4	180
4	3	5	193
5	5	5	238
6	5	5	251
7	5	5	247
8	10	4	177
9		4	176
合計	36	41	1846

(現地調査で収集した資料をもとに、筆者作成)

- (5) リランダ地区各基礎学校の教師数、学級数、生徒数、教師一人当たりの学級数や生徒数は、以下の通り。

学校	教師数	学級数	生徒数	学級数/教師数	生徒数/教師数
A	36	41	1846	1.1	51.3
B	37	41	2219	1.1	60.0
C	28	33	1359	1.2	48.5
D	33	35	1580	1.1	47.9
E	32	(29)	(1677)	—	—
F	30	34	2018	1.1	67.3
G	38	38	3467	1.0	91.2
H	37	34	1468	0.9	39.7
I	40	39	1478	1.0	37.0
J	26	32	1475	1.2	56.7
K	22	28	884	1.3	40.2
L	38	36	1462	0.9	38.5
平均	33.1	35.5	1750.5	1.1	52.6

注1) E校の学級数、生徒数は、第7・9学年のデータが未記入のため、その他の学年の合計のみを提示。

注2) 学級数、生徒数、教師一人当たりの学級数や生徒数の各平均は、E校以外のデータに基づいて計算。(現地調査で収集した資料をもとに、筆者作成)

- (6) 校内研修記録帳 (School Inservice Record : SIC)とは、SPRINTのもとで実施された現職教育の各種活動に関する記録帳である。学校長の責任の下、各学校で保管・管理されており、この記録帳への記録内容は、SPRINTマニュアルで規定されている。A校の校内研修記録帳に記載されたTGMの記録項目は、以下の通り。

項目
➤ 日時
➤ 本日の司会
➤ 次回の司会
➤ 欠席者
➤ 本日の議題
➤ 司会のコメント
➤ 学校長のコメント

- (7) 司会者用TGM記録用紙とは、TGMの司会担当の教師が、そこでの議論を記録するための用紙である。また、この用紙の記載項目は、そのままTGMの進行表として利用されており、司会者はこの用紙に沿ってTGMを進行していた。司会者用TGM記録用紙の項目は、以下の通り。

項目
➤ 教師の氏名、性別
➤ 学校、ゾーン、郡、州
➤ 日時・場所
➤ ステージ1：始めのセレモニー
➤ ステージ2：前回の振り返り
➤ ステージ3：本日の議題
➤ ステージ4：次回の計画
➤ ステージ5：次回司会の決定と終わりのことば
➤ その他のコメント

- (8) 教師用TGM記録用紙とは、TGMに参加するすべての教師に配布され、会議の進行に合わせて各教師がその内容や自分の意見を記入できる用紙である。教師用TGM記録用紙の項目は、以下の通り。

項目
➤ 学校、郡、ゾーン、州、男女共学/男子校/女子校
➤ 日時、場所、参加者数、時間
➤ 教師の氏名、性別
➤ 本日の議題
➤ 今後の行動計画
➤ 次回に向けての準備
➤ 専門職として学んだこと
➤ 新たな考え
➤ その他のコメント

- (9) 現地調査で実施したTGMに関するアンケート調査の中で、A校教師に対して、教師としての専門的ニーズやTGM実施の困難などに関する質問を行い、それらに対する回答を得ることができた。そのアンケート内容は、以下の通り。

項目
➤ 基礎情報（学校名、ゾーン、郡、氏名、性別、年齢、教師経験年数、本校の勤務年数、職位、担当学年、資格）
➤ TGM（TGMの開催頻度、TGM開催の困難、TGMの活動形態、TGMの議題や議題決定方法、利用した教材）
➤ 教師の専門的ニーズ（専門的ニーズとは？、ニーズの満たし方、TGMにおけるニーズの取り扱い）

- (10) 例えば、「この学校では、週に一度TGMを開催するのに問題はない、ただし、病気や公的業務がある場合を除いては。」といった回答があった。
- (11) ザンビアでは、第7・9学年の国家試験は、毎年10月後半から11月にかけて実施される。
- (12) 1988年の国定カリキュラム導入に伴い、イギリスの教育者の間では現職教育に対する関心が高まり、多くの研究・調査が実施された。そのひとつとして、Harland *et al.* (1997) は、効果的な継続的職能形成 (CPD) の理論構築にむけた、現職教育の成果に関するモデル開発を試みた。具体的には、初等理科教育に関する現職教育の分析を通して、観察された44の研修の成果を「9つの成果」に類型化し、それをもとに「現職教育の成果に関する階層構造」を提案した（下図）。

現職教育による投入			
第3階層	物的資源の入手	情報の取得	新たな気づき
第2階層	動機や態度に対する成果	情緒面に対する成果	教師集団に対する成果
第1階層	価値の内在化		知識・技能の十分な習得
実践に対する効果			

(Harland *et al.* (1997), 76-77頁より筆者作成)

その中でHarland *et al.* (1997) は、現職教育の最終的な成果として「実践に対する効果」を位置づけ、その他の成果を3つの階層構造として位置づけた。

参考文献

栄永唯利 (2002) 「ザンビアにおける基礎教育開発の現状と課題－現職教員研修システムSPRINTの検証－」『第13回国際開発学会全国大会報告論文集』137-141.

- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店。
- Chileshe, J. (2004) *Project formulation study on improvement of mathematics and science in basic education in Zambia*, Japan International Cooperation Agency.
- Haambokoma, C. (2006). *Continuing professional development for teachers*. 広島大学大学院国際協力研究科特別講義用資料。
- Harland, J. & Kinder, K. (1997) “Teacher’s Continuing Professional Development: framing a model of outcomes”. *British Journal of In-service Education*, 23(1), 71-84.
- Ministry of Education. (1996). *Educating Our Future*. Lusaka: MOE Zambia.
- Ministry of Education. (2004). *2004 Educational Statistical Bulletin*. Lusaka: MOE Zambia.
- Ministry of Education (n.d.) *School Programme of Inservice for the Term SPRINT A Manual for Inservice Provision*, Zambia Educational Publishing House, Lusaka.
- Ministry of Education, Central Province. (2006). *SMASTE Science School-Based Continuing Professional Development (CPD) Implementation Guidelines 1st Edition*. Central Province: MOE Zambia.
- Ministry of Education Zambia and Japan International Co-operation Agency. (2002). *Strengthening of mathematics and science education in Zambian secondary schools Baseline Study Report*. Lusaka: MOE Zambia.
- Silwimba, J. M. (2006). *The UNESCO Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa: Status of teachers in Zambia-2006*. First Meeting of National Coordinators for UNESCO’s Teacher Training Initiative for sub-Saharan Africa: UNESCO.

添付資料1:「教師の学び」に関する回答分類

TGMの議題	分類(大)	分類(中)	分類(小)	
01 計画	0101 共同作業のよさ	010101 学年全体の速度を調整できる		
	0102 計画のよさ	010201 教授活動を容易(easy)にする		
		010202 教授活動の質を高める(better)		
	0103 習熟度別学習	010301 グループ分け		
	0104 生徒の登録			
	0105 時間割			
	0106 体育教育の導入			
	0107 計画(学期)	010701 教師間での教育内容の確認		
	0108 計画(週)	010801 適切な準備		
	0109 計画(授業案)	010901 教師の能力の表れ		
	0201 共同作業のよさ	020101 教師間の協力	02010101 仕事量が軽減できる 02010102 役割分担ができる 02010103 教師間の同意が得られる 02010104 教師の能力向上につながる 02010201 問題の漏えいが防げる 02010202 試験問題の訂正・確認ができる	
	02 期末試験	0202 作成の時期	020201 計画通りに準備する 020202 早めの準備が大切	02020201 一般的コメント 02020202 良い結果をもたらす 02020203 他の教師と共有できる 02020204 学期の中間に会議を持つべき
		0203 試験の問題	020301 生徒の評価に適した問題 020302 国家試験の対策	
		0204 採点・評価・分析	020401 成績表の作成方法 020402 問題作成者が採点をすべき	
0205 教師自身の教授活動の振り返り		020501 何を教え、何を教えていないかを確認できる		
		020502 教員・学習員のよさ		
		020503 新シラバスに沿う		
		020504 教師は工夫を凝らすべきだ		
		020505 教師の教授活動や生徒の学習到達度が評価できる		
		020506 工夫や準備(手作業)		
03 教師に関するモニタリング		0301 モニタリングの重要性	030101 一般的コメント	03010201 一般的コメント 03010202 適切な授業準備
	030102 教師の能力向上につながる			
	030103 教師の自信が高まる			
	030104 建設的な批判			
	030105 モニタリングと視察(inspection)の違い		03010401 批判する側の態度 03010402 批判される側の態度	

(添付資料1のつづき)

TGMの議題	分類(大)	分類(中)	分類(小)	
03 教師に関する モニタリング	0302教師間モニタリング	030201教師間の自由な雰囲気		
		030202教師間の相互作用		
		030203知識の共有		
04 模擬授業	0303教師自身のモニタリング			
	0401教授法を考える			
	0403教師の仕方			
05 教具・学習具	0402教授法の仕方			
	0403教具・学習具の作成方法			
	0501教具・学習具の使用	050101常に利用すべきだ		
	0502教具・学習具の意義	050201生徒の理解を助ける		
		050202学習を興味深いものにする		
		050203教授活動を容易にする		
		050204教師が忙しい時でも、生徒が利用して学習できる		
	0503作成に必要な材料			
	0504教具・学習具作成における共同作業のよさ	050401作業が容易になる		
	0505教具・学習具の作成方法	050501手際のいい作成方法		
050502モデルや絵図の作成について				
050503そろばん(abacus)				
050504簡単な作成方法				
0506School Fairの意義				
06 教授法	0601効果的な教授法の共有	060101識字	06010101黒板を用いた説明できる活動 06010102生徒の「読み」の学習に必要なこと 06010103「読み」の学習では多くの課題を与える	
		060102数学	06010201スモールステップ 06010202アルゴリズムによる教授法	
07 生徒の評価	0701適切な評価の必要性			
	0702評価方法			
08 学習遅進児	0703評価結果の記録			
	0801共同学習のよさ	080101学習を容易にする 080102成長を促す 080103グループ活動が考えを統合する		
	0802支援の方法	080201Remedial workとrevisionとは違う 080202学習遅進児との時間を持つこと		
	0803評価・記録の仕方			
	0804学習遅進児の可能性			
	0901女子も男子以上に能力を発揮できる			
09 ジェンダー	0902男子も家事をやる			
	0903男女平等	090301男女混合(クラス?学習活動?)		
	0904ジェンダーロール性別役割の違い			

Abstract

Current Status and Challenge of Teacher's Group Meeting in Zambian In-Service Training System SPRINT

Chikara KINONE

Graduate Student

Graduate School for International Development and Cooperation

Hiroshima University

1-5-1 Kagamiyama, Higashi-Hiroshima, 739-8529, Japan

This paper considered the current status and challenges of Teacher's Group Meeting (TGM) in Zambian in-service training system, so-called SPRINT (School Programme of Inservice for the Term) by means of analysing the teachers' responses to the questionnaires, published reports and documents on SPRINT, and records on TGM kept by a school surveyed through the field research conducted from February 26th to March 14th, 2008.

As the result, the current status of TGM was categorized into four including the expected status of TGM in the future by analysing based on the perspectives of *Intended*, *Implemented* and *Attained* TGM by teachers. In addition, enhancing leadership of head teachers, realizing teachers' learning in TGM, and changing teachers' consciousness through sharing and applying their learning were derived as the challenges toward improving the status of TGM.

The significance of this research is that information and its analysis through such field research may show us the way of grasping the reality of the process of teachers' growth in developing countries, which has not been examined enough.