令和7年度日本型教育の海外展開（EDU-Port ニッポン）

委託業務成果報告書

令和6年度採択

グローバルサウス地域への教育システムの海外展開と

国内還元に関する調査研究

アフリカ・中東・アジア諸国との連携による新たな教師教育国際協働モデルの構築及びEDU-Port ニッポンの国内還元に関する省察的調査研究報告書

国立大学法人

福井大学

令和8年2月26日

本報告書は、海外展開を通じて得られた教育的知見を日本国内の教育改革に還元することを目的とし、次期 EDU-Port 事業の方向性を示唆するものである。

無断複製等禁止について

本報告書は、文部科学省の日本型教育の海外展開（EDU-Port ニッポン）の委託業務として、《国立大学法人福井大学》が実施した令和６年「グローバルサウス地域への教育システムの海外展開と国内還元に関する調査研究」の成果を取りまとめたものです。従って、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。

略語表

CDSS	Community Day Secondary School	コミュニティ立中等学校
DX	Digital Transformation	デジタルトランスフォーメーション
FD	Faculty Development	ファカルティ・ディベロップメント
ICT	Information and Communication Technology	情報通信技術
IoT	Internet of Things	モノのインターネット
JICA	Japan International Cooperation Agency	国際協力機構
LLM	Large Language Model	大規模言語モデル
LS[1]	Lesson Study	授業研究
NGO	Non-Governmental Organization	非政府組織
NPO	Non-Profit Organization	非営利組織
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development	経済協力開発機構
PBL	Project-Based Learning	プロジェクト型学習
PLC	Professional Learning Community	専門職学習コミュニティ
QCA	Qualitative Comparative Analysis	質的比較分析
RETRAC	Regional Training Centre in Vietnam	地域教育訓練センター
RT	Round Table	ラウンドテーブル
SDGs	Sustainable Development Goals	持続可能な開発目標
SEAMEO	Southeast Asian Ministers of Education Organization	東南アジア教育大臣機構
SGU	Super Global University	スーパーグローバル大学
SIA	Social Impact Assessment	社会的インパクト評価
SNS	Social Networking Service	ソーシャルネットワーキングサービス
STEM Education	Science, Technology, Engineering and Mathematics Education	科学・技術・工学・数学領域に重点を置いた教育
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	ユネスコ：国際連合教育科学文化機関
WALS	World Association for Lesson Study	世界授業研究学会

[1] 本研究では、「授業研究」という語を一般的な教育研究・実践の概念として用いる一方、第5章を中心に扱う福井大学の国際協働における授業研究については、各国の教育制度や学校文化、教員の実践状況に即して再構成された実践であることを明示するため、「LS（Lesson Study）」と表記する。

エグゼクティブ・サマリー

－EDU-Port ニッポンにおける「国内還元」の構造と、次期事業への示唆－

本エグゼクティブ・サマリーでは、①本報告書の目的と問題意識、②112 件の成果報告書分析から導かれた「日本型教育」の再定義、③国内還元の構造と評価の考え方、④次期 EDU-Port ニッポンに向けた制度的示唆、の順に要点を整理する。詳細な分析や事例については各章を参照されたい。

1. 本報告書の目的と問題意識

本報告書は、文部科学省が推進してきた「日本型教育の戦略的海外展開事業（EDU-Port ニッポン）」において、これまで十分に理論化・可視化されてこなかった「国内還元」に焦点を当て、その実態・構造・意義を明らかにすることを目的とするものである。

EDU-Port ニッポンは、日本の教育的知見を海外に展開すると同時に、その過程で得られた学びを国内教育の質的向上へと還元することを重要な理念として掲げてきた。しかし実際には、国内還元は個別事業の付随的成果として断片的に語られることが多く、その全体像やメカニズムは必ずしも明確ではなかった。

本報告書は、

- EDU-Port ニッポン公募事業である「調査研究」、「パイロット事業」、「応援プロジェクト」として採択された事業について、各実施機関が作成・提出した成果報告書 112 件の網羅的分析
- AI を用いた共起ネットワーク分析・クラスタ分析
- 福井大学における長期・実証的な事例研究

を組み合わせることで、国内還元を「成果物」ではなく、海外協働を契機とした学習と変容の循環プロセスとして捉え直すことを試みている。

本報告書において用いる「日本型教育」とは、特定の教育制度や教授法、あるいは単一の大学・学校の実践モデルを指すものではなく、国際協働を通じて教育実践者の省察的学びを促進し、その学びを授業改善・学校文化・地域連携へと循環的に展開していく教育実践の在り方を指す。

本研究では、EDU-Port ニッポンにおける 112 件の成果報告書を対象とした内容分析、共起ネットワーク分析、クラスタ分析を通じて、各プロジェクトに共通して立ち現れてくる教育実践の特徴を帰納的に整理し、それを「日本型教育」の構成要素として捉えている。

分析の結果、112 件のプロジェクトに共通して確認された日本型教育の特徴は、教育実践を支える方法論・学習文化・専門職性の在り方に関わるものであり、以下の点に集約される。

第一に、日本型教育は、授業を個々の教師の属人的な営みとしてではなく、同僚性に基づく協働的実践として捉える点に特徴がある。多くの成果報告書において、「授

業研究」、「教師研修」、「協働授業」、「校内研究会」といった語が高頻度で共起しており、教育実践者が授業や実践を公開し、対話を通じて改善する文化が、国内還元の中核を成していることが示された。

第二に、日本型教育は、学習成果そのものよりも、生徒の思考過程や学びの生成プロセスに焦点を当てる授業観を基盤としている。教材開発や ICT 活用に関する記述においても、単なる技術導入ではなく、「問いの設定」、「説明の質」、「協働的思考」、「概念理解」といった学習過程の改善が重視されていた。この点は、ICT や教材が目的ではなく、学習を支える媒介として位置づけられていることを示している。

第三に、日本型教育は、教育実践者の専門性を固定的な能力ではなく、省察と実践の往還を通じて更新され続けるものとして捉える専門職観に立脚している。成果報告書には、海外協働を契機として実践者自身の前提が揺さぶられ、授業観・学習観・生徒観が再構成される過程が繰り返し記述されていた。これは、教育実践者の学びが国内還元の起点となり、授業改善や研修、さらには学校文化の変容へと波及していく構造を示している。

第四に、日本型教育は、学校を単なる教育提供の場ではなく、学習する組織として捉える視点を内包している。教科横断的な協働、若手とベテランの対話、地域や大学との連携といった記述は、国内還元が個人レベルにとどまらず、学校組織や地域へと展開していく可能性を示している。

これらの特徴を総合すると、本報告書が 112 件の成果報告書分析から導き出した日本型教育とは、国際協働を通じて実践者の省察的学びを活性化し、それを媒介として教育改善・学校文化の変容・地域への波及を生み出す、循環的かつ生成的な教育実践モデルであると位置づけられる。

EDU-Port ニッポンにおける海外展開は、この日本型教育を一方向的に他国へ「移転」する試みではなく、異なる教育文化との対話を通じて、日本側の教育実践そのものが再文脈化され、国内教育の質的向上へと還元される過程として理解されるべきである。本報告書は、この再文脈化のプロセスこそが、日本型教育の国際協働における本質的価値であることを示している。

2. 分析の枠組みと方法の特徴

本研究の大きな特徴は、国内還元を単なるアウトカム（結果）ではなく、プロセスとして捉えた点にある。

第 2 章では、EDU-Port ニッポン（2016〜2023 年度）の 112 件の成果報告書を対象に、AI を活用したキーワード抽出と共起ネットワーク分析を行い、国内還元を構成する主要概念の分布と結びつきを可視化した。その結果、国内還元は以下の四つの意味領域の相互作用として構成されていることが明らかになった。

1. 国際理解・国際協力（理念領域）
2. 教育実践者の力量形成（学びの領域）
3. 教材開発（実践技術の領域）
4. 教科教育・地域連携（適用・展開の領域）

これらは階層的に分断されているのではなく、相互に結びつきながら国内教育へと再構成されている。

第 3 章では、こうした構造が具体の実践現場において、どのような過程を経て立ち上がっているのかを明らかにするために、第 2 章で抽出された国内還元の構造的特徴を分析枠組みとして援用し、8機関の取り組みをもとに、事例分析およびインタビュー分析を行った。

第 4 章では、これまでの分析をもとに、国内還元を評価・把握するための量的指標と質的指標を整理した。特に、再文脈化（recontextualization）という現象の性質上、国内還元の本質はナラティブかつ質的な変容に現れることから、従来の成果数中心の評価では捉えきれない側面を補完する枠組みを提示している。

3. 福井大学事例が示す「国内還元の深層構造」

なお、本章で扱う福井大学の事例は、112件の成果報告書分析から抽出された国内還元の一般構造を、特定の教育機関における長期的・縦断的データによって具体化する「分析的事例」として位置づけられる。

第 5 章では、福井大学が 2016 年度以降継続してきた国際協働（主にマラウイ共和国およびウガンダ共和国。以下、それぞれ「マラウイ」「ウガンダ」と表記する）を対象に、国内還元がどのように具体化されてきたのかを、教師・生徒・学校の 3 層に分けて分析した。

分析の結果、国内還元の中核に位置するのは、教育実践者の専門性変容であることが明確になった。海外での授業研究や異文化の学校文化との遭遇は、日本の教員にとってしばしば「当惑的ジレンマ」となり、自らの授業観・学習観・生徒観を相対化する契機となる。こうした省察を通じて、教師は授業を「教える行為」から「学びをデザインする実践」へと再構成していく。

この教師変容は、生徒の学びにも波及し、

- ステレオタイプの修正
- 複眼的理解の形成
- 国際課題を自分事として捉える姿勢

といった認知的・態度的変容が観察された。さらに、これらの変化が蓄積されることで、授業研究を核とした校内文化の成熟や、教科横断的な国際理解教育の展開といった学校改革レベルの変容へとつながっている。

このプロセスは、

海外協働 → 教師変容 → 授業改善 → 生徒変容 → 学校文化の変容 → 新たな海外協働

という循環構造として整理でき、国内還元を「知の循環モデル」として捉える視座を提供している。

4. 国内還元指標の意義と評価の考え方

また、第 5 章では、第 4 章で提示した量的・質的指標を用いて、福井大学の取り組みを総合的に評価した。その結果、研修回数・参加者数・協働授業数といった量的指標は、国内還元の広がりや持続性を示す上で有効である一方、それだけでは国内還元の本質は十分に捉えられないことが明らかになった。

むしろ重要なのは、

- 教師の授業観・学習観の変容
- 生徒の学びの質の変化
- 校内 PLC（専門職学習コミュニティ）の活性化
- 地域・ネットワークへの波及

といった質的側面であり、量的指標はこれらの変容を支える「外形的条件」として位置づけられるべきである。

また、成果指標を事前に過度に固定してしまうことは、たとえば「研修回数」や「教材作成数」の達成が目的化し、教師や生徒に生じた想定外の学びや関係性の変容が評価の射程から外れてしまう危険性がある。国内還元の成果は、多くの場合、協働のプロセスを通じて生成的に立ち上がるため、柔軟でプロセス重視の評価枠組みが求められる。

5. 次期 EDU-Port ニッポンへの主要な示唆

本報告書の分析から、次期 EDU-Port ニッポンに向けて以下の点が重要であることが明らかになった。

第一に、EDU-Port ニッポンは個別事業を支援する制度にとどまらず、「海外展開→国内還元→再協働」という知の循環を回し続ける制度的インフラとして再構築される必要がある。

第二に、大学・企業・自治体・NGO/NPO・学校など多様な主体が集い、互いの実践から学び合う協働のプラットフォーム（port）としての性格を強めることが、国内還元の質と持続性を高める。

第三に、国内還元を「海外展開の付随的成果」ではなく、「海外展開を成立させる基幹要素」として再位置づけることで、日本の教育の国際化は、より内在的で持続可能なものとなる。

6. 結語

本報告書は、EDU-Port ニッポンにおける国内還元を初めて体系的に可視化し、その深層構造を理論的・実証的に示した点に意義がある。国内還元を核とする「知の循環モデル」は、福井大学の事例にとどまらず、他機関・団体にも応用可能であり、次期 EDU-Port の設計に向けた重要な理論的基盤を提供するものである。

目次

略語表 ..... *iii*
エグゼクティブ・サマリー ..... *iv*
第 1 章　本研究の概要 *1*
1.1　事業背景と政策的意義 1
1.1.1 教育の国際化をめぐる世界的動向 1
1.1.2 日本国内における教育の国際化の動向（初等•中等•高等教育） 2
1.1.3 本研究の位置づけと意義 3
1.2　本研究の目的 3
1.3　本研究の特徴と独自性 4
1.4　本研究の構成 4
第 2 章　国内還元の全体傾向 *6*
2.1　背景と分析方法 6
2.2　内容分析：6 要素による構造化 8
2.2.1 分析対象の概要 8
2.2.2 キーワードにみる **EDU-Port** ニッポン公募事業の関心領域 9
2.2.3 「日本の教育への還元内容」の特徴 9
2.2.4 「国内還元事例」の具体性と課題 10
2.2.5 内容分析のまとめ 11
2.3　共起ネットワーク分析：プロジェクト全体の語彙構造の把握 11
2.3.1 分析手法と図の読み方 12
2.3.2 主要語の配置と 6 コミュニティの解釈 12
2.4　クラスタリング：意味領域の抽出 15
2.5　「日本の教育への還元内容」の詳細分析 17
2.6　実施機関の種類別にみた国内還元の特徴 19
2.7　本章のまとめ：112 件の分析から見えた国内還元の構造 244
第 3 章　国内還元の生成プロセスに関する事例分析 *25*
3.1　本章の目的と分析の視点 25
3.2　事例の位置づけと分析の枠組み 25
3.3　インタビュー分析結果（機関別の特徴） 26
3.3.1 高等学校 **A**：国際協働による職業（ものづくり）教育の質向上と生徒キャリア形成への還元（**2023**～**2024** 年度） 26
3.3.2 国際 **NGO** 機関　**B**：難民支援の実践を基盤とした若者への国際理解教育（**2020**～**2021** 年度） 28
3.3.3 株式会社 **C**： 国際協働による学校音楽教育の質向上と子どものキャリア形成への還元（**2016**～**2023** 年度） 29
3.3.4 NPO 法人 **D**：日本式公民館を基盤とした地域拠点づくりと往還的な学びの循環（**2019**～**2020** 年度） 31

3.3.5 株式会社 **E**：デジタル算数学習を核とした国際協働と国内教育への還元（**2018**〜**2023** 年度） 32
3.3.6 NPO 法人 **F**：国際理解を軸とした往還型の学びの実践（**2020**〜**2023** 年度 .. 34
3.3.7 大学 **G**：産学官連携グローバル **PBL** を基軸とした国際工学教育の構築（**2017**〜**2018** 年度） 36
3.3.8 株式会社 **H**：教育のあり方を問い続ける省察的国際教育実践（**2021**〜**2023** 年度） 37
3.4 クラスタとの対応から見る国内還元の生成構造と横断的傾向 39
3.4.1 量的分析で抽出されたクラスタ構造の質的裏づけ 39
3.4.2 クラスタ対応から見えた国内還元の課題と成功要因 39
3.5 本章のまとめ 40
第 4 章　国内還元を可視化・評価するための Key Indicators（量的・質的） *41*
4.1 量的指標（**Quantitative Indicators**） 41
4.2 質的指標（**Qualitative Indicators**） 42
4.3 本章のまとめ 43
第 5 章　福井大学を事例とした国内還元の成果 *46*
5.1 福井大学における国際協働の展開 46
5.1.1 2016〜**2017** 年度：**EDU-Port** ニッポン参画を契機とする国際協働の萌芽 46
5.1.2 2018〜**2019** 年度：国際 **RT** の拡大と多国間協働の進展 47
5.1.3 2020〜**2021** 年度：コロナ禍におけるオンライン化と新たな授業研究モデルの確立 48
5.1.4 2022〜**2024** 年度：**JICA** 草の根技術協力による制度化支援と **3** 層 **PLC** の構築 48
5.1.5 2022〜**2023** 年度：アフリカ域内ネットワークへの発展 49
5.1.6 2024〜**2025** 年度：**EDU-Port** ニッポンによる新展開（マラウイ・ウガンダ）と国内還元 49
5.1.7 2016〜**2024** 年を通じた福井大学の海外展開の特徴 50
5.2 海外展開の成果：**EDU-Port** ニッポンに参加した **11** 名の教育者の学びと変容 51
5.2.1 授業研究への理解の深化と専門性の向上 51
5.2.2 日本の教育文化への理解：規律・清潔・協働性の学び 52
5.2.3 国際協働を「相互学習」として捉える視点の獲得 52
5.2.4 訪日研修の不可替代性：経験学習としての授業参観 52
5.2.5 教師としてのアイデンティティ形成－教育実践の担い手としての自覚－ ... 53
5.2.6 11 名の教育者の学びの特徴：統合的視点から 53
5.2.7 まとめ：海外展開が生み出した「学びの循環」 54
5.3 日本側教員の学びと変容：**2024** 年 **10** 月マラウイ国を訪問した教員の事例 54
5.3.1 資源制約下で成立する学びからの示唆：学習意欲と「学ぶ必然性」 55
5.3.2 授業研究が「協働的学び」として根付く理由 55
5.3.3 教師の省察的実践としての変容：佐々木庸介教諭の自己変容 56

5.4　生徒の学びの変容：**2025** 年 **2** 月の社会科授業を事例として 56
5.4.1 授業構成の概要**:** 国際協働を通じた「複眼的なアフリカ観」の形成 57
5.4.2 生徒のアフリカ観の「転換」を示す証拠（新聞報道 ・授業メモ ・インタビューの照合） 58
5.4.3 「上から目線」への気づきと表現の転換：国際協働がもたらす倫理的学び 58
5.4.4 生徒の主体性の喚起：「魚を与える／釣り方を教える／自立を支える」 59
5.4.5 国際協働授業の学習成果：知識・概念・態度・行動意図への変容 59
5.5　国内還元指標を用いた教師専門性変容の分析：**2025** 年 **7** 月ウガンダ国を訪問した教員の事例 60
5.5.1 理論枠組み：変容学習理論と教師成長モデル 61
5.5.2 河合教諭の専門性変容：対話と説明の再構成 62
5.5.3 佐々木教諭の専門性変容：概念形成と生活文脈を架橋する 64
5.5.4 二名の比較分析：共通性と相補性 67
5.5.5 教師変容の国内還元モデル：指標への接続 68
5.6　国際協働による国内還元の多層的プロセス 68
5.6.1 教師変容の統合的特徴（**5** 名の比較分析） 69
5.6.2 教師レベルにおける国内還元の累積的特徴 71
5.6.3 生徒変容の統合的特徴：**2025** 年 **2** 月の社会科授業分析 71
5.6.4 学校組織レベルへの波及 73
5.7　国内還元の多層的循環モデルの理論化**:**教師・生徒・学校文化をつなぐ「知の循環構造」 76
5.7.1　第 **1** 層：教師レベルの変容 76
5.7.2 第 **2** 層：生徒レベルの変容 78
5.7.3 第 **3** 層：学校組織レベルの変容 80
5.8　福井型国際協働モデル：多層的循環構造の事例的具体化 82
5.9　国際協働授業研究の国際的潮流との比較 86
5.10　国内還元指標（量的指標・質的指標）に基づく検証 87
5.10.1 量的指標に基づく評価 87
5.10.2　質的指標に基づく評価 90
5.10.3 総合評価 92
5.11　本章の結論：福井大学事例が示す国内還元の特徴と意義 93
5.11.1 福井大学の国内還元を成立させている **3** つの条件 94
5.11.2 国内還元指標との整合性 95
5.11.3 福井型国際協働モデルの意義と汎用性 95
*第 **6** 章　次期 **EDU-Port** ニッポンへの提言：実践・研究・政策を結ぶ協働モデル 97*
6.1　実践レベルの提言：国内還元を促進する協働基盤の整備 97
6.2　研究レベルの提言：国内還元のエビデンス基盤の整備 99
6.3　政策レベルの提言：国内外をつなぐ国家的基盤への発展 100
6.4　本研究の限界と今後の研究課題 101

6.4.1 本研究の限界 101
6.4.2 今後の研究課題 102
6.5 結びに代えて：国内還元を核とした 次期 **EDU-Port** ニッポンに向けて 104
参考文献 *106*
付録 *109*
付録 **1: 112** 件の報告書 **AI** 分析プロトコル 109
付録 **2: AI** 分析手法概要 111
付録 **3:** インタビュー分析　プロンプト 112
付録 **4:** マラウイ訪問記録　牧田秀昭校長 115
付録 **5**：マラウイ訪問記録　佐々木庸介教諭 124
付録 **6**：ウガンダ訪問記録　河合創教諭 143
付録 **7:** ウガンダ訪問記録　佐々木康順教諭 158

第 1 章　本研究の概要

1.1　事業背景と政策的意義

本研究は、文部科学省が推進する「日本型教育の戦略的海外展開事業（以下、EDU-Port ニッポン）」の一環として、国立大学法人福井大学が令和 6 年度から 2 カ年計画で実施したものである。従来の EDU-Port ニッポンは「日本の教育の海外展開＝輸出」と捉えられることもあったが、近年は「国際協働を通じた双方向の学び」や「国内教育改革への還元」が重視されている。とりわけ、グローバルサウス諸国との教育協働を進めることは、相互の教育改善に資するのみならず、日本国内の教育改革を推進する上でも重要な意義を持つ。本プロジェクトは、この政策的要請を踏まえ、「海外展開」と「国内還元[2]」を一体的に考察する新たなモデルづくりを目的としている。

本研究は EDU-Port ニッポンの成果を国内教育政策に循環させる枠組みを実証的に検討するものであり、文部科学省が進める「教育の国際化推進施策」と整合するものである。

1.1.1 教育の国際化をめぐる世界的動向

グローバル化・知識基盤経済の進展に伴い、教育分野では国際化 (internationalization) が重要なキーワードとなってきた。この潮流は、グローバル化・国際移動の拡大・知識基盤経済の成長などの社会変動により加速され、以下の 3 つの領域で特に可視化されている。

1. 国際的な学生移動の拡大（international student mobility）
   Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)（2019）の調査では、世界の留学生数は 2000 年以降で倍増し、2030 年には約 800 万人に達すると予測されている。教育は国家間競争の戦略資源となり、「知識外交（knowledge diplomacy）」の担い手として位置づけられつつある。

2. 国際機関による教育政策の共通フレーム
   特に Sustainable Development Goals (SDGs)（2015） および United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)の『Education 2030』(2016) では、
   - 持続可能性
   - 多文化共生

[2] 本報告書では「国内還元」を、国際協働で得られた知見・経験を国内で再構成し、授業・教師教育・学校組織・地域の改善につなげるプロセスとして捉える。

- グローバル市民性（GCED: Global Citizenship Education）

などを各国教育の主要目標として明示した。

3. 高等教育における国際戦略の競争的展開
   北村（2015）は、東アジアの大学国際化を比較分析し、「研究大学の国際化は、国家の地位・科学技術政策・外交戦略と不可分である」ことを指摘している。この視点は、日本型教育の海外展開を理解する上でも不可欠と考える。

1.1.2 日本国内における教育の国際化の動向（初等･中等･高等教育）

日本においても、教育の国際化は複数の層で進展してきた。

1. 初等・中等教育：カリキュラムの国際化

2018 年学習指導要領では、新たに

- 国際理解教育
- 探究学習（Inquiry-based learning）
- 持続可能な開発のための教育 （Education for Sustainable Development: ESD）/SDGs 教育

が明確に位置づけられた。

特に「総合的な探究の時間」では、気候変動、平和、人権、多文化共生、国際協力など国際課題を扱うことが推奨され、教育内容自体が国際化している。さらに、移民背景のある児童の増加を背景として、文部科学省は「多文化共生社会の形成に資する教育」（2023）を公式に政策目標化している。

2. 高等教育：大学の国際化と学位制度改革

日本の大学においては、

- グローバル 30
- スーパーグローバル大学（Super Global University: SGU）
- 英語開講科目の拡大
- 海外大学とのジョイント/ダブルディグリー

などが進み、高等教育の国際競争力向上が政策的課題となっている。北村（2015）は国際化により、学生・研究者の越境移動がおこり、教育内容や大学組織の文化そのものを再構成する可能性を論じている。

3. 地域社会の国際化（グローカル化）

外国ルーツ住民の増加、地域産業の国際化に伴い、学校と地域が協働して国際理解活動を進める例（多文化共生センター、自治体国際交流協会）が増加している。

1.1.3 本研究の位置づけと意義

国際比較教育研究では、教育の国際化を、国家間での制度や実践の単純な移植としてではなく、知や実践が国境を越えて移動し、相互作用を経て各国・各地域の文脈の中で再構成されていく動的なプロセスとして捉えてきた（Altbach & Knight, 2007; Steiner-Khamsi, 2014）。このような議論を踏まえ、教育の国際化は以下のような 3 層構造として整理されてきた。

1. 知の移動（borrowed knowledge）
2. 相互学習（mutual learning）
3. 再文脈化（recontextualization）

本研究は、こうした国際化の流れ、すなわち、海外で生み出された教育知や実践が一方向的に「導入」されるのではなく、国際協働の過程で相互に解釈・調整され、その後、各国の教育制度や学校文化、実践者の経験に即して再構成されていくという動的な国際化プロセスを背景としている。その上で、EDU-Port ニッポンの海外展開で得られた知識・実践が、日本の教育現場においてどのように再文脈化されているのかを明らかにするものである。

従来の「海外展開中心」の研究から視野を拡張し、海外で得た知が国内においてどのように再文脈化されるかを、大規模データ分析と実践事例に基づき体系的に示した点に、本研究の独自性と意義がある。教育の国際化と複雑化が進む中で、EDU-Port ニッポンの国内還元は、国際協働の成果を国内教育の改善に結びつける重要な役割を果たしている。本研究は、その還元プロセスを実証的に明らかにすることで、日本の教育改革に資する知見を提供する。

1.2　本研究の目的

本研究の目的は、大きく次の 3 点に整理される。

第一に、国内還元の在り方に関する省察的調査研究である。具体的には、EDU-Port ニッポン採択事業の 112 件の成果報告書を AI（ChatGPT 等）により網羅的に分析し、国内還元に関わるパターンを抽出する。さらに、抽出された特徴的事例をもとに代表的な 8 機関へのインタビューを実施し、国内への還元効果と課題を明らかにする。加えて、得られた知見を基に、日本の教育の国際化を支える指標を検討し、国内教育改革への波及を展望する。

第二に、教師教育国際協働モデルの構築である。アフリカ、中東、アジア地域の教育機関との連携を通じて、授業研究（Lesson Study：LS[3]）を中核とした国際協働モデルを開発する。その際、多重の専門職学習コミュニティ（Professional Learning Community: PLC）を編成し、授業デザイン力、学習の「見とり」、協働的省察力など、教師の力量形成を促進する。

第三は、上記を踏まえ、次期 EDU-Port ニッポン事業への提起を行うことである。

1.3　本研究の特徴と独自性

本研究の特徴は、第一に、EDU-Port ニッポン事業における 112 件の成果報告書を対象に、AI を活用したキーワード抽出および共起ネットワーク分析を行い、国内還元の全体像を大規模に可視化した点にある。AI を用いて多数の事業報告を横断的に分析したのは、これまでにない試みである。

第二に、本研究では調査対象を学校や大学に限定せず、EDU-Port ニッポンの特徴でもある、民間企業、非営利団体〔NGO（Non-Governmental Organization）、NPO（Non-Profit Organization）など〕、教育関係組織といった多様な主体を含めて分析を行った。その結果、教育分野における国際協働の成果が、複数のセクターを横断しながら国内に還元され、多層的に展開している実態を明らかにすることができた。

第三に、実践と研究の往還を重視した点は、本研究の独自性である。具体的には、福井大学教育学部附属義務教育学校の教員が海外における LS に実際に参加し、そこで得られた知見や省察を国内の授業改善へと還元する取り組みを研究設計の中に位置づけている点に、本研究の特徴がある。

1.4　本研究の構成

本研究は、研究の進行段階と論文の章構成とが対応する形で、段階的に進められる。各章はそれぞれ研究の一段階を担い、分析を重ねながら国内還元の実態を多面的に明らかにしていく構成となっている。

第一段階（第 2 章）では、EDU-Port ニッポン事業に採択された事業の 112 件の成果報告書を対象に、AI を用いたキーワード抽出および共起ネットワーク分析を実施し、EDU-Port ニッポンに共通する主要なパターンを整理した。その結果、国内還元におい

[3] 本研究では、「授業研究」という語を一般的な教育研究・実践の概念として用いる一方、第 5 章を中心に扱う福井大学の国際協働における授業研究については、各国の教育制度や学校文化、教員の実践状況に即して再構成された実践であることを明示するため、「LS（Lesson Study）」と表記する。

て共通して確認されるテーマとして、①教師の変容、②生徒の変容、③学校改善、④地域連携、⑤国際理解の 5 つを抽出した。

第二段階（第 3 章）では、第一段階の分析によって特徴的と判断された事例をもとに、8 機関を対象としたオンラインインタビュー調査を実施し、国際協働の成果が国内教育へどのように波及しているのか、その具体的な様相を明らかにした。

第三段階（第 4 章）では、112 件の成果報告書および 8 機関へのインタビュー分析結果を踏まえ、国内還元の実態を立体的に捉えることを目的として、研修回数や参加者数といった量的指標と、教師の変容や学校文化の変化といった質的指標を組み合わせた評価枠組みの構築を行った。

第四段階（第 5 章）では、教師教育国際協働モデルの構築を主題とし、福井大学が取り組んできた国際協働実践を対象に、その有効性と発展可能性を検討した。具体的には、生徒インタビュー（2 件）、ウガンダへ渡航した教員への事前・事後アンケートおよびインタビュー、本プロジェクトに参加した教員の実践報告書（5 件）、ならびに授業記録・協議記録といった複数のデータを活用し、教師の力量形成や協働研究体制の高度化という観点から、定性・定量的指標の妥当性を検討した。

第五段階（第 6 章）では、以上の分析を踏まえ、国内還元の知見と教師教育国際協働モデルの成果を統合し、次期 EDU-Port ニッポン事業への提起を行った。

第 2 章　国内還元の全体傾向

本章では、EDU-Port ニッポン事業 112 件の成果報告書に記された「国内還元」に関する記述内容を対象に、キーワード抽出、共起ネットワーク分析、クラスタ分析を行う。これにより、国内還元がどのような領域を中心に構成されているのか、その全体像と特徴を明らかにすることを目的とする。

2.1　背景と分析方法

EDU-Port ニッポンでは、日本型教育の海外展開と並んで、海外で得られた学びを国内教育の質向上へと還元する「国内還元」を重要な柱として位置づけてきた。EDU-Port ニッポンにおいて国内還元とは、「海外展開によって得られた経験・知見を、日本国内の教育現場に適切に還元し、教育の質的向上に資する取り組み」と定義されている。

分析の結果、この国内還元には主に 3 つの意味が含まれることが判明した。第一に、授業研究や教材、指導法など、海外連携を通じて得られた具体的な技法を国内の教育実践に応用することである。第二に、国際協働の過程で培われた価値観や視点の変容を、国内の教育改善に生かすことである。第三に、国内の教員研修や地域教育との接続を強め、学びが循環する構造を形成することである。

本章では、2016〜2020 年度の「公認プロジェクト」「応援プロジェクト」、2021〜2023 年度の「調査研究事業」「応援プロジェクト」の計 112 件の成果報告書を対象に、国内還元の全体的傾向を明らかにする。なお、EDU-Port ニッポン事業では、実施年度に応じて事業の枠組みが以下のように区分されている。

2016 年度から 2020 年度にかけては、文部科学省が優れた海外展開事例を「公認プロジェクト」として認定し、ブランド発信・広報支援を行う制度が設けられていた。これと並行して、より幅広い団体を対象に、情報発信やネットワーキングの支援を行う「応援プロジェクト」も実施されていた。

2021 年度以降は、新たに「調査研究事業」が創設され、単なる実践の紹介にとどまらず、その教育的効果や課題、制度的含意を明らかにすることを目的とした研究型プロジェクトが募集されている。また、「応援プロジェクト」は引き続き継続されており、趣旨に賛同する団体の取り組みに対して、情報面からの支援が行われている。

これらの様々なプロジェクトの国内還元の実態を体系的に把握するためには、各プロジェクトがどのようなテーマを扱い、どのような活動を行い、どの国とどのように協働し、その成果が国内でいかに活用されているのかを、全体として整理する必要がある。

そこで本章では、112件の成果報告書を対象に、プロジェクト内で頻繁に用いられているキーワードや概念の結びつきを分析し、国内還元の特徴を明らかにするため、以下の4段階の分析を実施した。

（1）内容分析：6要素による構造化

まず、各プロジェクトの報告書を次の 6 項目に分類し、項目別の傾向を把握した（具体的なプロンプトは付録1を参照）。

a. 採択年度（制度の変遷・重点領域の推移を把握するため）
b. 実施機関（国立大学、学校法人、民間企業、非営利団体 、教育関係組織などの主体別の特徴）
c. 実施地域（地域特性・協働形態の差異）
d. 対象者（教師・子ども・学校・地域）
e. AI（ChatGPT）によるキーワード抽出結果（成果報告書全体に含まれる主要概念の抽出）
f. 国内還元に関する記述（還元内容・事例・課題／解決）

これにより、EDU-Port ニッポンの報告書 112 件の基本的構造を把握した上で、語彙的特徴を比較可能な形に整理した。

（2）共起ネットワーク分析：プロジェクト全体の語彙構造の把握

次に、成果報告書から抽出したキーワード（5 項目の AI 抽出語）をもとに、共起ネットワーク分析を行った（詳細は付録2「分析手法概要」参照）。共起ネットワーク分析とは、文章中で同時に出現しやすい語同士を線で結び、語彙のつながりから全体の意味構造を可視化する手法である。

本分析では、以下の概念を用いた。

- 共起（co-occurrence）：同一文書内で複数の語が同時に登場する現象
- 中心性（centrality）：ネットワーク全体の中心的役割を果たす語
- コミュニティ[4]（cluster）：意味的に近接する語のまとまり

これにより、EDU-Port ニッポン公募事業がどの概念を中心として展開されているのか、どの領域が相互に強く結びついているのか、またプロジェクト全体の意味構造にどのような特徴があるのかを可視化した。

本研究における共起ネットワーク分析は、「国内還元」という語彙そのものではなく、各プロジェクト全体の語彙構造を対象としている点に特徴がある。すなわち、プロジェクトが重視してきた教育テーマや領域横断的特徴を捉える出発点として位置づけられる分析である。

[4] ネットワークの全体をいくつかのブロックにわけたまとまり

（3）クラスタリング：意味領域の抽出

共起ネットワーク上で近接して形成された語群をもとに、意味のまとまりとしてのクラスタを抽出した。その結果、EDU-Port ニッポン全体は、次の四つのクラスタに分類されることが明らかとなった。

- クラスタ A：授業研究・教師教育（Professional Development）
- クラスタ B：国際理解・異文化交流（International/Global Education）
- クラスタ C：Information and Communication Technology（ICT）活用・教材開発（ICT & Instructional Practice Cluster）
- クラスタ D：教育領域の多様性（Various Education Fields）

この四分類は、EDU-Port ニッポンがどの教育領域に強みを持ち、どの領域を通じて国内教育と接続しているのかを示す基盤となる。

（4）「日本の教育への還元内容」の詳細分析

最後に、成果報告書に記載された「日本の教育への還元内容」や「国内還元事例」に関する記述を対象として、共起ネットワーク分析およびクラスタ分析の結果を踏まえた質的分析を行った。

次節以降では、以上の 4 段階の分析結果について、順に詳述する。

2.2　内容分析：6 要素による構造化

本節では、採択年度が 2016 年度から 2023 年度に及ぶ 112 件の成果報告データを用い、EDU-Port ニッポン公募事業の特徴を内容面から整理する。分析には、採択年度、実施機関の分類、実施地域、対象者、AI によるキーワード抽出結果、国内還元に関する記述等のテキストデータを用いた。

2.2.1 分析対象の概要

112 件の実施機関の内訳は、民間企業 57 件（約半数）、国立大学 21 件、非営利団体 18 件、学校法人 13 件、教育関係組織（教育委員会・学会・教育財団）3 件であった。このことから、EDU-Port ニッポン事業は大学や学校に限らず、企業や NPO 等を含む多様な主体によって担われていることが確認できる。

また、実施地域については、アジアが 72 件と多数を占める一方で、アフリカ 19 件、その他（北中南米・中東・オセアニア等の複数地域）21 件と、対象地域は広範に及んでいる。

「日本の教育への還元内容」に関する記述は112件中103件に見られ、ほとんどの事業が何らかの国内還元の意図を明示している。一方で、「国内還元事例」として、具体的に日本国内で実施された実践が報告されているものは 27 件にとどまり、多くの事業が「今後の還元可能性」や「モデルとしての活用」にとどまっていることが明らかとなった。

2.2.2 キーワードにみる EDU-Port ニッポン公募事業の関心領域

AI を用いて、各成果報告書から事業の特徴を表すキーワードの抽出を行った。その結果、112 件の報告書から約 600 語のキーワードが抽出され、延べ出現回数は 1,284 回であった。出現頻度の高い語をみると、「SDGs」（54 件）、「国際交流」（29 件）、「教員研修」「教師研修」（各 27 件）、「国際協力」（26 件）、「教材開発」（20 件）、「ICT 教育」「ICT 活用」（各 18 件）、「日本型教育」（17 件）、「デジタル教材」（17 件）、「授業研究」（13 件）、「学習支援」、「探究学習」、「ESD」、「協働学習」等が上位に位置している。

これらの頻度分布から、EDU-Port ニッポンは、①SDGs や国際交流、国際協力といったグローバルな価値・目標に関わる領域、②教員研修、授業研究、教材開発に代表される教師の専門性開発、③ICT 教育やデジタル教材、教育 Digital Transformation (DX) に象徴される教育のデジタル化、④探究学習、協働学習、非認知能力などの新しい学力観という、四つの関心軸の交点に位置づけられるといえる。

2.2.3 「日本の教育への還元内容」の特徴

成果報告書に記載された「日本の教育への還元内容」（103 件）を分析した結果、国内還元は大きく次の 5 つのタイプに整理できることが明らかとなった。

第一は、授業・カリキュラムの改善型である。海外における授業実践や、PBL（Project-Based Learning: 問題解決学習）、理数教育、体育・音楽教育、職業教育等で得られた知見を、日本国内の授業改善やカリキュラムの見直しに生かそうとする記述が多く見られる。例えば、「ベトナムでの知見を活かし、日本国内での体育授業改善につなげる」、「ブータンでの PBL 実践を国内の工学教育カリキュラムの見直しに活用する」といった事例が挙げられる。

第二は、教員研修・教師教育の改善型である。海外での教員研修の設計や現地教師との協働経験を、日本の教員養成課程や現職研修に還元しようとする記述が該当する。具体的には、「アフリカで得た教育支援の経験を基に、日本国内の教員研修プログラムの改善と国際交流を推進する」、「大学教育の経験を国内の高等教育に反映し、教員養成課程の充実を図る」などの例が見られる。

第三は、ICT・デジタル化の推進型である。遠隔教育システム、ICT 教材、Internet of Things (IoT) 教育、デジタル算数コンテストなど、海外で実施された ICT 活用の実践を日本にフィードバックし、教育 DX の推進に生かそうとする記述がこれに当たる。例えば、「マラウイでの ICT 教育の取り組みを通じて、日本の遠隔学習環境の整備やハイブリッド型教育の必要性が明らかになった」といった報告が確認された。

第四は、国際理解・多文化教育の深化型である。海外の教育課題や生活文化を題材として取り上げ、日本の児童生徒の国際理解教育や探究学習に活用しようとする意図が示されている。例としては、「海外の食育実践事例を日本の家庭科教育にフィードバックし、多様な文化を学ぶ機会として活用する」などが挙げられる。

第五は、政策・制度改善への示唆型である。職業教育、教育評価、教員養成制度などの分野において、海外での取り組みを踏まえ、日本の教育政策や制度改革への示唆を得たとする記述が含まれる。例えば、「インドでの職業訓練プログラムの成果を基に、日本国内の労働市場改革や教育モデルの改良に活用する」といった記述が見られた。

これら 5 つのタイプは相互に重なり合う部分も多いが、成果報告書全体を通してみると、「授業・カリキュラム」、「教員研修」、「ICT」、「国際理解」、「政策・制度」という 5 つの層において国内還元が構想されている点が、EDU-Port ニッポンの特徴として浮かび上がる。

2.2.4 「国内還元事例」の具体性と課題

成果報告書の「国内還元事例」欄を確認したところ、112 件中 27 件において、日本国内で実施された具体的な事例が記載されていた。これらの事例には、国内の学校におけるリコーダー教育や体育プログラムの試験導入、ICT とプリント教材を組み合わせた学習支援の試行、デジタル算数コンテストや 3D 地図教材、IoT 教育の一部導入、さらにはシンポジウムや研修会を通じた成果の共有などが含まれている。

一方で、残る 85 件については、国内還元に関する具体的な実施内容の記載は見られず、「国内還元の意図はあるが、具体的な実施は今後の課題である」とする段階にとどまっている事業が多いことが確認された。このことから、国内還元が構想段階にとどまっているプロジェクトが一定数存在している実態がうかがえる。

また、「実施に伴った課題と解決方法」の欄を分析すると、複数のプロジェクトに共通する課題として、現地教員のスキル差への対応、教材や設備の不足に対する工夫（簡易教材の作成や企業との連携）、現地教育制度との整合性の確保、ICT インフラ不足への対応、言語・文化差への配慮といった点が挙げられている。

これらの課題は、単に海外展開における困難として捉えられるだけでなく、国内側が国際協力の経験を通じて自国の教育実践や前提を学び直す視点ともなり得るものである。これらの点については、第 3 章以降の事例分析において、より詳細に検討する。

2.2.5　内容分析のまとめ

以上の内容分析から、EDU-Port ニッポン公募事業における 112 件のプロジェクト報告書には、いくつかの共通した特徴が見いだされた。

第一に、実施主体は学校・大学/大学院・民間企業・非営利団体・教育関係組織などに分散しており、多様な組織が国内還元を担っている点である。これは、国内還元が学校や大学に限定されず、複数のセクターにまたがって構想・実施されていることを示している。

第二に、キーワード分析の結果から、国内還元は「教員研修・授業研究」、「ICT・DX」、「SDGs・国際協力」、「探究学習・非認知能力」といった、近年の新しい教育課題と密接に結びついていることが明らかとなった。これは、EDU-Port ニッポン公募事業が、国際協働を通じて日本の教育が直面する課題と応答関係を形成してきたことを示唆している。

第三に、「日本の教育への還元内容」は、授業・カリキュラム改善、教員研修、ICT、国際理解、政策・制度改善という 5 つのタイプに整理でき、国内還元が複数の層・領域にまたがって構想されていることが確認された。

一方で、具体的な国内還元事例として日本国内で実施された実践は依然として限定的であり、多くの事業が「今後の可能性」や「モデルの提示」にとどまっている点も明らかとなった。

これらの結果を踏まえ、次節以降では、共起ネットワーク分析およびクラスタ分析を通じて、国内還元に関わる概念構造や領域間の関係性を、さらに詳細に検討する。

2.3　共起ネットワーク分析：プロジェクト全体の語彙構造の把握

本節では、112 件の成果報告書における国内還元に関するテキスト（「日本の教育への還元内容」、「国内還元事例」、「実施に伴った課題と解決方法」等）を対象に、キーワードの共起ネットワーク分析を行い、国内還元を構成する概念間の関係性を明らかにする。共起ネットワーク分析とは、文章中で同時に出現しやすい語同士を線で結び、語彙のつながりから全体の意味構造を可視化する手法である。本研究ではこの分析により、EDU-Port ニッポンにおける中心概念、概念同士の結びつき、活動が生み出す成果領域の分布、ならびに国内還元の「構造」や「広がり方」を視覚的に把握することを目的とした。

2.3.1 分析手法と図の読み方

AI を用いて、2.2 で抽出したキーワードの共起性に関する分析を行い、共起ネットワーク図を作成した（図 1）。図中のキーワード（ノード）の大きさは出現頻度を示し、キーワード同士が線（エッジ）で結ばれている場合、それらの語が同一文書内で共起していること、すなわち関連性が示唆されることを意味する。さらに、線の太さは共起の度合いを表しており、共起の度合いが強いほど線は太く表示される。

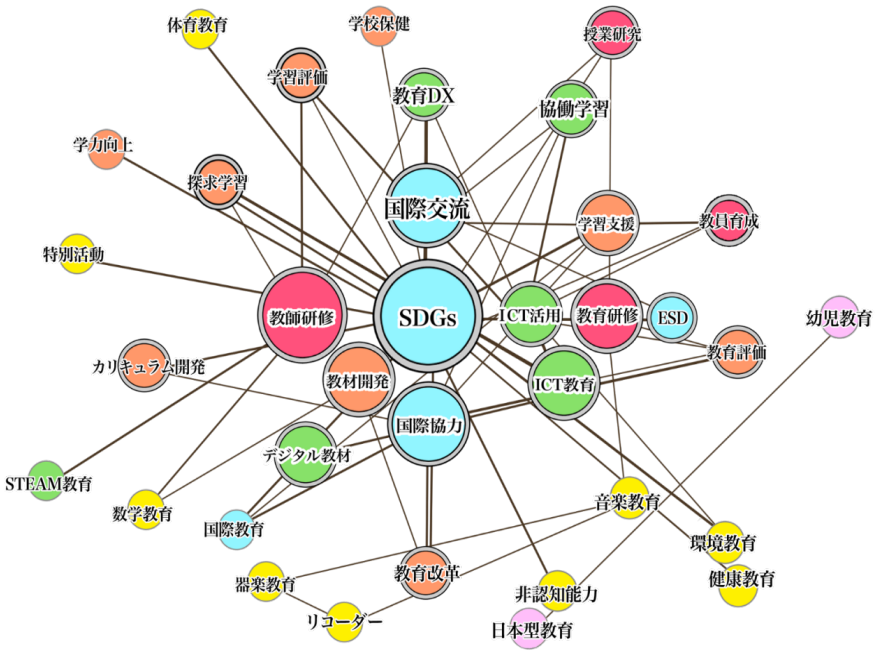
また、図の色分布およびノードの位置関係から、国内還元に関わる語彙は、以下で示す六つのコミュニティに分類された。これらのコミュニティは、出現語の意味的なまとまりに加えて、ネットワーク上での結節性（centrality）を基準として抽出したものである。

本節では、図における位置関係、ノードの大きさ、色分けを手掛かりに、国内還元における主要概念の分布と結びつきを詳細に考察する。

2.3.2 主要語の配置と 6 コミュニティの解釈

本節では、ネットワーク図に示されたノードの位置関係、ノードサイズ、および色分けを手掛かりとして、国内還元に関わる主要概念の分布傾向と相互の結びつきの特徴を整理する。

図 1　112 件の報告書に関する共起ネットワーク構造



(1)「SDGs」が圧倒的な中心性を持つ

ネットワーク全体の最中心に位置し、最も大きなノードとして表示されている語は「SDGs」である。これは、SDGs が国内還元において最頻出の語であると同時に、複数の領域を横断する*ハブ概念*として機能していることを示している。

SDGs は、「国際交流」、「国際協力」、「教師研修」、「ICT 教育／ICT 活用」、「教材開発」、「デジタル教材」などの語と密接に結びついており、EDU-Port ニッポン公募事業における多様な活動領域を束ねる*結節点*として位置づけられる。このことから、EDU-Port ニッポンにおいては、SDGs が個別分野の一要素としてではなく、国際協働や教師教育、教育のデジタル化といった複数の実践を接続する枠組みとして機能してきたことがうかがえる。

こうした構造は、近年、日本において重視されてきたSDGs教育の推進や国際理解教育、さらにはグローバル・シチズンシップ教育（GCED）をめぐる政策的動向とも整合的である。

（2）「教師研修」が明確なサブ中心として機能

中心に位置する「SDGs」に次いで、非常に大きなノードを形成している語は「教師研修」である。この語は、「授業研究」、「教員研修」、「教員養成」など、教師の学びや専門性形成に関わる語群と密接に結びついている。

このネットワーク構造は、EDU-Port ニッポン公募事業において「教師教育・教員研修」が中核的な位置を占めていることを示している。とりわけ、「授業研究」は、教師研修や教員養成と強く連関しながら、ネットワーク全体を牽引する中核語として機能していることが読み取れる。

（3）「国際交流」、「国際協力」と SDGs との強い結びつき

SDGs の近傍には、「国際交流」および「国際協力」が配置されており、いずれも比較的大きなノードとして表れている。これらの語同士は太い線で結ばれており、強い共起関係が認められることから、EDU-Port ニッポン公募事業が「海外での交流・協働」を起点として展開され、その成果が国内へと再循環していく構造を有していることが読み取れる。

このようなネットワーク構造は、EDU-Port ニッポンがこれまで掲げてきた、日本の教育の国際化や相互理解の促進、さらには国際社会への貢献といった目指す成果と整合的である（文部科学省，2024）。

◍（4）「ICT 教育」、「ICT 活用」、「デジタル教材」等による ICT 系クラスタの形成

共起ネットワーク構造（図 1）において緑色で示される語群―「ICT 教育」、「ICT 活用」、「デジタル教材」、「教育 DX」など―は、互いに近接して配置され、ひとつのまとまりを形成している。これらの語群は、SDGs や国際協力に関連する語とも空間的に近い位置にあり、強い結びつきを示している。

この配置関係は、ICT を介した支援、研修、教材開発といった実践が、国際協力の文脈と深く結びつきながら展開されていることを示唆している。実際に、112 件の成果報告書においても、ICT 関連のキーワードは高い頻度で出現しており、ICT が EDU-Port ニッポン公募事業において、「実践を支える具体的手段」として重要な位置を占めていることが確認できる。

◍（5）「教材開発」、「学習支援」、「協働学習」等、授業改善関連語の中核周辺への展開

図 1 においてオレンジ色で示される語群として、「教材開発」、「学習支援」、「協働学習」、「教材研究」、「学習評価」などが確認される。これらの語は、中心に位置する「SDGs」や「教師研修」と接続して配置されており、国内還元における授業改善関連の実践が中核概念と密接に結びついていることを示している。

この配置関係は、海外での実践を通じて開発された教材や授業アイデアが日本国内において授業改善や教員研修の場で活用されている実態を反映していると考えられる。

さらに重要なのは、これら授業改善に関わる語群が、「ICT 教育・ICT 活用」といった ICT 系語群、「教師研修」、そして「国際交流・国際協力」という三者と同時に結節している点である。このことは、授業改善が単独の実践領域にとどまらず、ICT 活用や教師の専門性開発、さらには国際協働といった複数の教育領域をつなぐ*分岐点*として機能していることを示唆している。

◍ ◯（6）「数学教育」、「音楽教育」、「体育教育」、「幼児教育」、「リコーダー」等、科目・領域別語群の周辺化

共起ネットワーク構造（図1）において、黄色（教科・領域）やグレー（教育課題）で示される語群―「数学教育」、「音楽教育」、「体育教育」、「幼児教育」、「リコーダー」など―は、主としてネットワークの外縁部に配置されており、中心語との密接な結びつきは相対的に弱い。これは、音楽教育や体育教育、幼児教育といった専門領域に関する実践が EDU-Port ニッポン公募事業に含まれてはいるものの、国内還元の全体構造を規定する中心的要素とはなっていないことを示している。

この配置関係から、国内還元の概念構造には、

- 中心層：SDGs、国際協力、教師研修
- 中間層：授業改善、ICT 活用
- 周辺層：教科・領域に固有の専門項目

という明確な階層構造が存在していることが読み取れる。すなわち、EDU-Port ニッポンにおける国内還元は、個別教科の専門性そのものよりも、それらを横断的に結びつける価値軸や実践基盤を中心に構成されていると位置づけることができる。

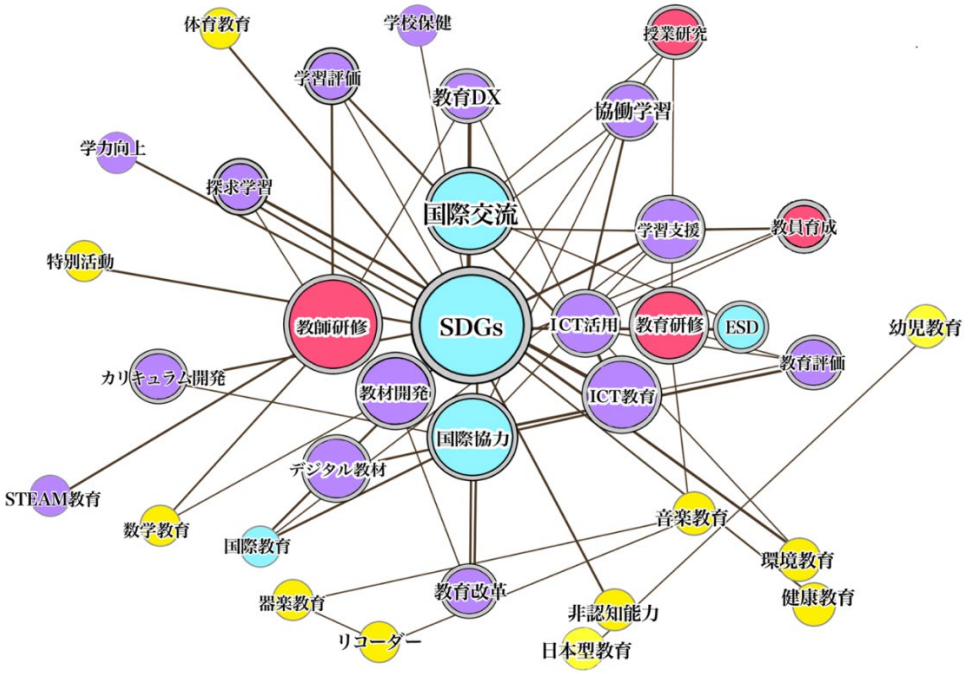
2.4　クラスタリング：意味領域の抽出

本節では、共起ネットワーク分析の結果として、まず初期の自動クラスタリングにより抽出された六つのコミュニティを対象とし、教育学的観点からその分類の妥当性を検討する。具体的には、これらのコミュニティを、ネットワーク解析の手法である Modularity Maximization（モジュラリティ最大化法）を用いて再整理し、語同士が密に結合する「意味的にまとまりのある領域（クラスタ）」として抽出した。

さらに、抽出されたクラスタについては、教育学（国際教育・教師教育・言語教育）を専門とする研究者によるレビューを実施し、「意味的整合性」「教育領域としての妥当性」「成果報告書の目的との関連性」という 3 つの観点から検証を行った。その結果を踏まえ、クラスタの統合・再編を行い、最終的なクラスタ名称および定義を確定した。

以上の分析過程を経て、本研究では、国内還元に関わる概念構造を、最終的に以下の四つの意味領域（クラスタ）として整理した（図 2）。

図 2.　国内還元に関する意味領域再編: 共起ネットワークに基づく 4 クラスタモデル



クラスタ A：国際理解・国際協力（理念領域）

（中心語：SDGs／国際交流／国際協力）

クラスタ A は、共起ネットワークの最中心に位置し、EDU-Port ニッポン全体の*価値的・理念的基盤*を形成している。とりわけ「SDGs」は最大の中心ノードとして機能しており、海外協働を通じた国際理解、多文化共生、ESD といった教育理念が、プロジェクト全体に浸透していることを示している。

これらの語は、後続するすべてのクラスタ（教師教育、教材開発、地域連携）と接続しており、「SDGs を軸とする教育理念が、国内還元の起点となっている」という構造が明確に確認できる。

クラスタ B：教育実践者の力量形成（媒介領域）

（中心語：教師研修／授業研究／教員研修）

クラスタ B は、ネットワークの第二中心を形成しており、EDU-Port ニッポンが国内外で展開してきた*教師の学びの中核領域*に位置づけられる。

「授業研究」、「教員研修」、「教師研修」などが集積するこの領域は、クラスタ A（SDGs・国際交流）と密接に結びつき、クラスタ C（教材開発・ICT）とも連動しながら、国内教育への還元における主たる*媒介領域*として機能している。国際協働で得られた学びが、日本の授業研究文化を再文脈化し、「授業を通じた教師の省察」という日本的強みを、国際協働を通して再活性化している様相が読み取れる。

クラスタ C：ICT×教材開発（実践技術領域）

（中心語：ICT 教育／ICT 活用／デジタル教材／教材開発／学習支援／協働学習）

クラスタ C は、実践に直結する*技術・教材の領域*を形成しており、国内還元の中でも最も具体的な成果が集中する領域である。

ICT 教育、デジタル教材、教材開発、協働学習といった語が密に結びつき、*教材開発*、*学習方法の改善*、*遠隔研修・オンライン交流*が一体的に進展していることが示されている。この領域は、クラスタ A（理念）およびクラスタ B（教師研修）と結節しており、「ICT・教材」→「授業改善」→「教師・実践者の省察」という循環構造を形成している点に特徴がある。

クラスタ D：教科・領域別実践／地域への展開（適用・展開領域）

（中心語：音楽教育／体育教育／幼児教育／数学教育 等）

クラスタ D はネットワークの外縁部に位置し、専門領域が多様に展開していることを示している。中心クラスタのような密結合は見られないものの、EDU-Port ニッポンが、教科横断的かつ多様な国際協働を含む*広がり*を有していることを示す領域である。

これらの語群は、学校外の地域社会や市民教育と結びつきやすく、地域連携、多文化共生、社会教育的活動を媒介するクラスタとして位置づけられる。また、このクラスタは、クラスタ A〜C で生み出された理念、技術、研修成果を受け取り、それらを具体的な教科実践として国内に展開していく「適用面」の役割も担っている。

以上の分析から、112 件の EDU-Port ニッポンのプロジェクトは、互いに補完関係にある四つの意味領域の上に構築されていることが明らかとなった。四つのクラスタを統合的に捉えると、EDU-Port ニッポンの国内還元は、*理念（クラスタ A）―媒介（クラスタ B）―実践技術（クラスタ C）―適用・展開（クラスタ D）*という、多層的な構造を形成していると整理できる。

2.5 「日本の教育への還元内容」の詳細分析

本節では、成果報告書に記載された「日本の教育への還元内容」および「国内還元事例」に関する記述が確認された 103 件を対象に、内容分析、共起ネットワーク分析、クラスタ分析の結果を統合し、海外から国内へと戻ってきた学びの特徴を整理する。分析の結果、国内還元は、海外で得られた実践や知見をそのまま移転するものではなく、海外経験を日本の教育文脈の中で再構成する「再文脈化」のプロセスとして捉えられることが明らかとなった。以下では、国内へ戻ってきた学びの特徴を 5 つのタイプに整理する。

① 授業・カリキュラム改善につながる学び

112 件の成果報告書において最も多く見られたのは、海外で得られた授業実践、教材開発、PBL（課題解決学習）等の知見を、日本国内の授業改善やカリキュラムの見直しに生かそうとする記述であった。

具体的には、「ベトナムでの授業観察を基に、国内の体育授業を改善した事例」、「ブータンでの PBL 実践を、日本の工学教育におけるカリキュラム見直しに活用した事例」など、海外の実践を手掛かりとして、国内の授業デザインに取り入れるケースが多数確認された。

これらの事例に共通しているのは、特定の指導法や教材をそのまま導入する「技法の移植」ではなく、問いの設計、学習過程の可視化、子ども理解の深化といった学習デザインに関わる専門的判断力が、国内文脈の中で再構成されている点である。

② 教育実践者の力量形成・教師教育の高度化に寄与する学び

海外での教員研修への参加や、現地教師・指導者との協働実践、さらには授業研究を通じて得られた知見が、日本の教員養成や現職研修に還元されている事例が確認された。例えば、「アフリカで得た教育支援の経験を基に、日本国内の教員研修プログラムを改善した」とする記述が見られる。

これらの事例において特徴的なのは、還元の対象が特定の教育内容や指導技法にとどまらず、*教員研修の方法論そのもの*に及んでいる点である。すなわち、省察、対話、協働、教師の主体性といった学びの在り方が国内に持ち帰られ、「何を教えるか」ではなく、「教員がどのように学ぶか」という教師教育の根幹に関わる視点が再構成されていることが読み取れる。

③ ICT 活用・教材開発を通じた教育 DX に寄与する学び

クラスタ C（ICT／教材開発）に属する事例では、海外での ICT 活用の経験が、日本国内における教育 DX の推進に影響を与えていることが確認された。例えば、「マラウイにおける ICT 教育の実践上の工夫を起点として、日本の遠隔学習体制が抱える課題が明らかになった」とする記述が見られる。また、デジタル算数コンテストの国内展開など、海外での取り組みを契機とした新たな実践も報告されている。

これらの事例に共通しているのは、ICT 活用が単なるデバイス導入や技術的整備にとどまらず、包摂性（インクルージョン）の確保、学習データの活用、オンラインでの協働的学習といった*新しい学習環境のデザイン*として国内に還元されている点である。すなわち、ICT は手段としてではなく、学びの在り方そのものを再構成する契機として位置づけられていることが読み取れる。

④ 国際理解・多文化教育を深化させる学び

海外での共同授業、現地教員との協働、生徒同士の交流を通じて得られた経験が、国内の国際理解教育に直接的に還元されている事例が確認された。これらの取り組みでは、生徒が他国の生活や文化を自国の状況と比較しながら捉え、ステレオタイプ的な理解を乗り越え、複眼的な世界観を形成していく過程が重視されている。

こうした国内還元の特徴は、異文化を一方的に紹介する学習にとどまらず、比較や考察を通じて国際的な課題を「自分事」として捉え直し、探究を深化させていく点にある。すなわち、国際理解教育が、知識伝達型の学習から、学習者主体の思考や価値観の変容を伴う学びへと展開していることが示されている。

⑤ 地域連携・コミュニティ実践を支える学び

海外協働を通じて得られた「住民参加型」や「コミュニティ主導」といった視点は、国内における地域連携教育の発展にも寄与している。例えば、公民館の運営支援の実践から学んだ「地域と学校の協働」という考え方が、日本国内の地域教育や社会教育の文脈に持ち帰られている事例が確認された。

とりわけ、福井大学の事例を含む一部の取り組みでは、地域課題を題材とした探究学習や地域協働学習のモデル化が進められており、海外での協働経験が、日本の地域・学校の文脈に即して再構成され、国内の地域学習へと具体化されている。これらの事例は、学校を起点としながらも、地域社会全体を学びの場として捉え直す国内還元の可能性を示している。

以上の 5 つのタイプを総合すると、EDU-Port ニッポンにおける国内還元は、*海外協働 → 気づき → 国内での再文脈化 → 授業・研修・地域の改善*へと循環する学習プロセスとして理解することができる。すなわち、海外での協働を通じて得られた経験や視点が、実践者の省察を経て国内の教育文脈の中で再構成され、授業改善、教師教育の高度化、さらには地域学習の充実へとつながっていく循環的な構造が形成されていることが明らかとなった。

2.6　実施機関の種類別にみた国内還元の特徴

本節では、112 件の成果報告書に基づき、実施機関の種類を「学校」（3 件）、「大学・大学院」（31 件）、「民間企業」（57 件）、「非営利団体」（18 件）、「教育関係組織」（3 件）の 5 つのタイプに分類し、それぞれにおける国内還元の特徴を整理する。前節 2.5 で明らかにした国内還元の 5 つのタイプ―①授業・カリキュラム改善、②教師教育、③ICT・教材開発、④国際理解、⑤地域連携―観点から整理すると、以下のような傾向が確認できる。

（a）小学校・中学校・高等学校などの学校

学校を母体とする事業では、授業改善と生徒の学びの変容に直結する国内還元が中心となっている。

主な特徴

- 海外の授業実践を取り入れた新単元の開発
- 生徒の国際理解および多文化受容の深化
- 国際交流を活用した探究学習の再構成
- 協働授業を契機とした授業観・学習観の転換

対応する国内還元タイプ（前節 2.5）
→ 授業・カリキュラム改善（クラスタ①）／国際理解（④）／地域連携（⑤）

具体例

たとえば、名古屋経済大学市邨高等学校による取り組みでは、教育活動に国際的視点を取り入れた授業実践が行われ、生徒が多文化的な視野を広げる機会が創出された。また、大阪府立城東工科高等学校では、エジプトとの協働により職業（ものづくり）教育の質を高める授業改革が行われ、国際協働を通じた授業観の変容が報告されている。

学校の場合、国内還元は最も「子どもの学び」に直接的に表れる領域であり、その影響が比較的可視化しやすい点に特徴がある。

（b）大学・大学院

大学・大学院では、教師教育、研究開発、カリキュラム改革を中心とした国内還元が見られる。

主な特徴

- 海外協働による教職課程の改善および科目改訂
- 独自の STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)・PBL 教材の国内展開
- 国際共同研究を通じた組織文化の変容
- 国内教員を対象とした研修モデルの還元

対応する国内還元タイプ（前節 2.5）
→ 教師教育（②）／授業・カリキュラム改善（①）／ICT・教材開発（③）

具体例

たとえば、筑波大学では、日本の小学校教員がエジプト日本学校の特別活動を通じて、国際的視野から国内の特別活動の意義を再確認する機会を提供している。また、香川大学では、カンボジアへの衛生教育事業の展開を通じて、学内の部局間連携や県との連携構築に取り組んでいる。さらに、芝浦工業大学では、産学官連携グローバル PBL において、国内の他大学の学生と教員が参加・見学を行っており、日本の教育の国際化へ貢献している。

大学における国内還元は、学校と比べて、「組織としての再編」や「教員研修システム全体の改善」にまで及ぶ点に特徴がある。

（c）民間企業（ICT 企業・教材開発企業・教育サービス企業など）

企業が関与する事業では、ICT 活用、教材開発、教育のデジタル化に関する国内還元が最も顕著に見られる。

主な特徴

- 海外展開で蓄積したノウハウを基にした ICT 教材の国内向け改良
- 海外の低帯域環境における工夫を、日本国内の教育 DX に関する課題発見へと接続
- 国内自治体への研修や教材提供を通じた学習データ活用の普及

対応する国内還元タイプ（前節 2.5）
→ ICT・教材開発（③）／授業・カリキュラム改善（①）

具体例

たとえば、株式会社すららネットは、海外と日本のメンバーが参加できる「デジタル算数コンテスト」を実施し、国内外の児童生徒の学習意欲の向上や国際理解の促進に寄与した。株式会社教育と探求社は、ベトナムにおける日本型キャリア教育の導入において、海外での実践成果を日本国内のプログラムに接続させている。また、ヤマハ株式会社は、海外に日本型器楽教育を導入する国際事業を通じて、日本の児童が音楽の授業で異文化に触れる機会や、友好都市との交流における新たな形を作り出している。

企業による国内還元は、単なる技術提供にとどまらず、「技術的成果」と「支援モデルの体系化」とが一体となって展開されていることや、日本と海外の相互学習の構造を持つ点に特徴がある。

（d）非営利団体（NGO・NPO）

NPO・NGO が関与する事業では、国際理解、市民性教育、地域連携に関する国内還元に強みが見られる。

主な特徴

- 海外教育支援で得た知見の教材化およびワークショップ化
- 生徒や市民を対象とした国際課題理解プログラムの実施
- コミュニティ支援の経験を基にした住民参加型学習の導入

対応する国内還元タイプ（前節 2.5）
→ 国際理解（④）／地域連携（⑤）

具体例

たとえば、NPO 法人 Colorbath は、マラウイとの ICT を活用した生徒・教師参加型双方向グローカルプログラム推進事業において、山口県内のすべての児童生徒および教師が国際交流に取り組める素地づくりを実現している。また、NPO 法人 MIYAZAKI C-DANCE CENTER は、ラオスにおけるインクルーシブ教育（表現運動）推進のなかで、宮崎市やその周辺の公立学校の特別支援学級でインクルーシブ体育の授業を実践しており、国内の特別支援教育へ知見を還元している。さらに、NPO 法人 1 万人井戸端会議は、エジプトの公民館の取り組みを日本の全国公民館セミナーで紹介し、社会教育の新たな可能性について議論を促す契機となった。

非営利団体による国内還元は、学校という枠組みにとどまらず、市民教育や地域教育へと広がっていく点に特徴がある。

（e）教育関係組織（教育委員会・学会・教育財団）

これらの機関が関与する事業では、学校・大学・行政等を結ぶ「つなぎ役」としての国内還元が特徴的である。

主な特徴

- 海外フィールドで得た知見のパブリック化（一般化・教材化）
- 地域や自治体との越境的ネットワーク形成
- 多主体の協働を促進する調整力およびコーディネーション力の向上

対応する国内還元タイプ（前節 2.5）
→ 国際理解（④）／地域連携（⑤）／教師教育（②）

具体例

たとえば、埼玉県教育委員会は、フィリピンでの「埼玉版アクティブ・ラーニング型授業」を通じた教員研修支援プロジェクトにおいて、海外の教員と日本の教員が共に学ぶ場を創出している。また、会員約 3,000 名を擁する日本教育工学会は、フィリピンにおける 21 世紀型情報教育を担う教員養成事業で得られた知見を、学会主催のシンポジウムやメーリングリスト等を通じて共有し、日本全国の大学・小学校・中学校・高等学校の教員および児童生徒への還元を進めている。

これらの団体は、多機関連携におけるハブとして機能し、国内外の教育ネットワークの強化に寄与している点に特徴がある。

以上の分析を踏まえ、国内還元の 5 つのタイプ―授業・カリキュラム改善、教師教育、ICT・教材開発、国際理解、地域連携―を縦軸に、実施主体の種類（学校・大学/

大学院・民間企業・非営利団体・教育関係組織）を横軸に配置して整理した。その結果、実施機関の種類によって、国内還元の主たる焦点や、影響が及ぶ層（教師・生徒・学校・地域など）が大きく異なることが明らかとなった。

表 1 に、機関別の国内還元マッピングを示す。

表 1.　機関別国内還元マッピング（112 件の報告書分析に基づく）

	授業改善	教師教育	ICT・教材	国際理解	地域連携
学校(小・中・高など)	◎	○	△	◎	○
大学・大学院	○	◎	○	△	△
民間企業	△	△	◎	○	△
非営利団体	△	△	○	◎	◎
教育関係組織	△	△	△	○	◎

凡例：
◎＝主要領域（最も強い国内還元が確認される）
○＝関連領域（一定の還元が確認される）
△＝付随領域（限定的、または間接的に確認される）

表のとおり、

- 学校は「授業・カリキュラム改善」と「国際理解」
- 大学・大学院は「教師教育」
- 民間企業は「ICT・教材開発」
- 非営利団体は「国際理解」と「地域連携」
- 教育関係組織は「地域連携」

において、とりわけ強い国内還元が確認された。このことから、主体ごとに異なる「国内還元の層」が存在していることが示唆される。

いずれの実施機関においても、海外で得られた経験が国内の教育文脈の中で再構成される再文脈化のプロセスが共通して確認された。国内還元は、授業改善、教師教育、ICT 活用、国際理解、地域連携のいずれか、あるいは複数の領域を横断する形で発現しており、単一の成果に還元されるものではない。

加えて、学校は「生徒の学び」、大学・大学院は「教師教育」、民間企業は「ICT・教材開発」、非営利団体は「国際理解と市民性」、教育組織は「地域連携」といったように、各主体が異なる役割を担うことで、EDU-Port ニッポン全体として複数の層にまたがって展開する構造が形成されている点が特徴的である。これら多様な主体が相互に補完し合うことにより、国内教育への還元は、複数の層にまたがって広がる教育エコシステムとして機能していることが明らかとなった。

2.7　本章のまとめ：112 件の分析から見えた国内還元の構造

本章では、EDU-Port ニッポン（2016〜2023 年度）の成果報告書 112 件を対象に、内容分析、共起ネットワーク分析、クラスタ分析、ならびに「日本の教育への還元内容」の質的分析を組み合わせ、国内還元の全体像を明らかにしてきた。

分析の結果、国内還元は、個別の実践成果の集積としてではなく、国際協働を起点とし、教育実践者の学びを媒介として、授業・研修・地域へと波及していく循環的な構造として形成されていることが確認された。すなわち、国内還元は、理念（国際理解・SDGs）と省察的な学びのプロセスを核に、実践と改善が連鎖的に展開されるプロセスとして理解できる。

また、多くの事業において国内還元の意図は共有されている一方で、具体的な実装事例として報告されているものは限定的であった。この点は、国内還元の不足を示すというよりも、再文脈化が成立するまでに時間や媒介を要するという構造的特性を示していると捉えられる。したがって、国内還元を評価する際には、成果の有無のみならず、海外で得られた知見や経験が国内の教育実践に結びつくまでの過程に着目する必要がある。具体的には、海外での学びを校内研修や授業研究に位置づけ直す研修設計、個人の気づきを組織的な省察や実践共有へと展開する組織的学習の仕組み、さらに学校・大学・民間企業・非営利団体などが役割分担をしながら知や実践を循環させる多機関連携といった媒介が、再文脈化を可能にする条件としてどのように機能しているかを評価することが求められる。

以上より、本章では、国内還元を成立させる概念的枠組みと構造的視点を提示した。次章では、この枠組みを踏まえ、8機関の事例を対象に、①海外での実践や経験が、②どのような媒介（人・場・活動・制度等）を通じて、③日本国内の教育実践や組織文化の中に再文脈化されていくのかを分析する。具体的には、各事例について、海外での取り組み内容、その後の国内での実践・省察・共有のプロセスを時系列で整理し、国内還元がどの段階で、どの層（教師・生徒・学校・地域）に波及したのかを検討する。とりわけ、海外での学びが個人の気づきにとどまらず、授業改善、校内研修、組織的実践、あるいは地域との連携へと展開していった事例に着目し、国内還元を成立させた条件と、その循環が機能する際に重要となる媒介的要素および再文脈化の具体的プロセスを明らかにする。

第 3 章　国内還元の生成プロセスに関する事例分析

3.1　本章の目的と分析の視点

第 2 章では、EDU-Port ニッポン事業 112 件の成果報告書を対象とした量的・質的分析を通じて、国内還元が個別の実践成果の集積ではなく、理念、媒介、実践技術、適用・展開から成る多層的かつ循環的な構造として形成されていることを明らかにした。ここでいう「理念、媒介、実践技術、適用・展開」とは、2.3 において示した意味領域および 2.4 でのクラスタ分析の結果を総合的に整理したものであり、国内還元がどのような考え方のもとで構想され（理念）、どのような条件や仕組みによって支えられ（媒介）、具体的な教育実践として現れ（実践）、さらに他の層や領域へと広がっていくか（適用・展開）を示す分析的枠組みである。

とりわけ、国際協働を通じて得られた経験や視点が、国内の教育文脈において再構成（再文脈化）され、授業改善、教師教育、地域連携へと波及していくプロセスが、国内還元の中核をなしていることが示された。

本章では、こうした構造が具体の実践現場において、どのような過程を経て立ち上がっているのかを明らかにすることを目的とする。そのために、第 2 章における意味領域／クラスタ分析によって抽出された国内還元の特徴を分析枠組みとして援用し、8 機関の取り組みをもとに、事例分析およびインタビュー分析を行う。

本章における分析の焦点は、国内還元を単なる成果の「有無」として捉えることではなく、国際協働の経験がどのように受け止められ、どのような学びや省察を通じて再文脈化され、授業・研修・組織・地域といった複数の実践の場へどのように波及していくのか、という生成プロセスに置かれる。

3.2　事例の位置づけと分析の枠組み

第 2 章で明らかにした国内還元の構造的特徴を踏まえつつ、国内還元のプロセスが比較的具体的に語られていた実践として、8 機関の取り組みを取り上げる。これらの機関は、学校・大学/大学院・民間企業・非営利団体・教育関係組織といった異なる立場から国際協働に関わっており、国内還元のあり方や、その波及の仕方にも多様性が見られる。本章では、それぞれの機関における実践や語りを通して、国際協働の経験がどのように受け止められ、国内の教育実践へと展開されていくのかを検討する。

分析にあたっては、第 2 章で抽出した 4 つの意味領域（クラスタ A〜D）を参照枠としつつ、各機関の実践がどの領域と関わりながら国内還元を形成しているのかに着目して整理を行う。なお、各機関の取り組みは複数の意味領域に関連して展開されてい

る場合も多いが、本節では記述の整理上、特に中心的な関連が認められるクラスタを示すこととする。

クラスタ A：国際理解・国際協力（理念領域）

→高等学校 A、NGO 機関 B、NPO 法人 F

クラスタ B：教育実践者の力量形成（媒介領域）

→ 大学 G、高等学校 A、NPO 法人 F

クラスタ C：ICT・教材開発（実践技術領域）

→ 株式会社 C、株式会社 E、株式会社 H、大学 G、NPO 法人 F

クラスタ D：教科・領域別実践／地域への展開（展開領域）

→ 高等学校 A、NPO 法人 D

インタビューでは、成果報告書の記述からは十分に把握することが難しかった、各機関における国内還元の具体的な実践内容、その形成過程、ならびに実践を支える組織的条件や背景について聞き取った。

3.3　インタビュー分析結果（機関別の特徴）

インタビューからは、海外展開を通じて得られた学びの具体、国内還元のプロセス、実施上の課題、組織としての変容などに関する多面的なデータが得られた。これらの語りを分析することで、成果報告書のみでは把握しきれなかった、国内還元の生成過程や拡がり、ならびにそれを支える要因が明らかとなった。

また、国内還元のあり方は機関の種類（学校、大学/大学院、民間企業、非営利団体等）によって異なるだけでなく、その生起の内在的メカニズム、すなわち海外での経験がどのように個人の気づきとして生まれ、それが組織内で共有・省察され、研修や実践の再設計、他機関との連携といった具体的な行為へと転換されていくかというプロセス自体にも多様性が存在することが示された。

3.3.1 高等学校 A：国際協働による職業（ものづくり）教育の質向上と生徒キャリア形成への還元（2023〜2024 年度）

工業系の専門教育機関である A 高等学校では、Z 国との共同研究および生徒間交流を通じて、職業（ものづくり）教育の質の向上と相互理解の促進に取り組んでいた。授業研究動画の共有や、カリキュラム・評価方法に関する教員同士の研究協議により、両国の授業改善が進展していた点が特徴である。また、オンラインを活用した生徒間交流では、学習成果物の紹介を通して自国の学びへの自信と国際的視野が育まれ、キャリア形成への肯定的効果が確認されていた。こうした国際協働の経験は国内教育へと還元され、専門高校におけるものづくり教育の深化と進路意識の向上を促す取り組みとして展開されていた。

- **特徴**：海外との教育実践を通じた生徒の探究学習・キャリア教育の高度化
- **国内還元**：生徒が国際的な課題に主体的に取り組み、学校全体の教育活動に波及
- **主たるクラスタ**：A（国際理解）、D（教科・地域）

下記は、インタビューで担当教員から語られたことばである。

生徒探究・キャリア教育への接続

うちは、ほとんどの生徒がこの 3 年間を経て、卒業のときに就職していきます。本校で就職する生徒の割合から言うと、いわゆる大企業さんにも結構採用していただいています。そういうところに行った生徒に、3、4 年して会うと、「実は海外に 1〜2 カ月据え付けに行った」とか、「工場の立ち上げに行った」といった話を聞くことがよくあります。つまり、海外に出ていくことがよくあるそうなんですよね。（中略）国や言葉は違えど、やっていることや考えている方向、思いは一緒なんだなという感覚を、学生の間に持っておいてほしい。それを進路に生かしてもらえたら、やっていてよかったんじゃないかな、というふうに思います。

文化の違いを起点にした主体的な国際探求

今年で言うと、「じゃんけんロボット」というのを作ったんですよね。単純にじゃんけんするだけじゃなくて、最近流行りの AI を使って作ってみようということで取り組みました。ところが、Z 国には日本で言うじゃんけんに似たものはあるけれど、じゃんけんそのものがないと聞きまして。で、生徒たちは、「じゃあ、じゃんけんを紹介しよう」という話になったんです。（中略）それを見ていると、生徒たちも“違いを受け入れられる”ということを、少しは理解しているんだなというのを、今年の取り組みを通して実は感じました。（中略）次、どういうふうにしていくかも、自分らで考えてやりましたので、そういう感性を持っているんだなと。

学校全体への波及

課題研究発表会っていうのは、課題研究といって、これだけじゃなくて、「こんなん作りました」とか「こういう資格を 1 年頑張って取りました」という授業をやるんですけれど、その取り組みを発表する機会なんです。発表も含めて授業になってまして。去年まででしたら、電気系の 3 年生でしたら今 70 人ほどいますので、その 70 人の前で発表をします。で、今年はその子らも含めてなんですけれど、学校をあげてやろうということになり、1 年生・2 年生にもそういう話を聞かせるという形に今年からなっています。

高等学校 A の取り組みは、ものづくり教育を基軸に国際協働の要素を組み込み、生徒の探究的な学びとキャリア形成を段階的に発展させていた点に特色がある。Z 国との協働で得られた視点は、課題研究や制作活動に着実に反映され、生徒が異文化を理

解しながら主体的に学びを深める環境づくりへとつながっていた。さらに、こうした実践が校内で共有されることで、学びの成果が生徒個人にとどまらず、学校全体の教育活動にも広がっている。ものづくりの専門性と国際性を統合したこの取り組みは、高校段階における国内還元の可能性を示す好例であり、国際協働を通じて学校教育の質が多面的に高まっていくプロセスを体現していると言える。

3.3.2 国際 NGO 機関 B：難民支援の実践を基盤とした若者への国際理解教育（2020～2021 年度）

Y 国において補習授業プログラムを展開した国際 NGO 機関 B では、日本型の特別活動（学級活動・クラブ活動・学校行事）を応用した日直活動やレクリエーション活動等を通じて、I 国の難民および Y 国の児童のライフスキル向上とレジリエンスの強化を図っていた。コロナ禍による学校閉鎖や Y 国政府方針の転換に対応しつつ、家庭やオンライン環境を活用した代替的な学びの場を設計することで、異なる国籍の子ども同士が相互理解を深め、差別意識の軽減と社会的結束の促進につながる教育実践を構築していた。

- **特徴**：途上国の課題をテーマに、ユース向けの啓発活動を展開
- **国内還元**：生徒や若者の国際問題の「自分事化」、課題解決に向けた「協働」への意識転換を促す場を形成
- **主たるクラスタ**：A（国際理解）

下記は、インタビューでプロジェクト担当者から語られたことばである。

難民の問題をテーマにしたユース向け啓発活動

「みんなが安心して学校に通い続けられるように、異なる境遇で育った子ども同士が互いに分かり合えるアイデア」という課題テーマで、日本の子ども・若者向けに「未来ドラフト 2021」というのを実施しました。111 人のユースが参加し、オンラインで行った決勝大会には 143 人の観客が参加しました。今、Y 国の事業を実施しながら、日本の高校生などにお話しさせていただく機会があるのですが、こういった海外の教育支援に対して、日本の若者が非常に関心を持ってくれているということに、私は本当に日本の未来の光を感じます。

難民問題の「自分事化」への意識転換の促し

こういった途上国の現状や紛争ですとか、そういったことなどを国内の子どもたちに伝えて、知っていただいて、世界平和の大切さというのを日本の子どもたちに考えていただくというのは、本当に“遠くの国で起きていること”というだけではなくて、自分事化していただくということにもつながるので、これも国内に対

する、国内還元の一つかなと。（国際 NGO 機関 B の）スタッフとしてできる役割の一つなのかなと思いました。

教育・地域連携による国内発信の広がり

グローバル教育というかたちで、途上国ですとか紛争国の現状を伝えるという活動をやっており、私たちも、事業から得られた成果などは積極的に機会を見つけたり、学校や大学から依頼があれば話をしに行ったり、機会を見つけてお話しするようにしています。

国際 NGO 機関 B は、途上国や難民の課題をテーマとした若者向けの啓発・参加型教育を展開している。日本では、難民支援の実践で得られた知見をもとにしたプログラムを通じて、高校生や大学生が国際課題を「援助すべき相手」ではなく「協働するパートナー」として捉える視点を育んでいる。こうした学びは、若者が世界の出来事を自分との関わりとして捉え直し、主体的な国際理解へと踏み出す契機となっている。また、大学や学校、地域社会との連携を通じて得られた経験や視点が共有され、国内における国際理解教育の深化と裾野の拡大に寄与する国内還元の取り組みとして発展している。

3.3.3 株式会社 C： 国際協働による学校音楽教育の質向上と子どものキャリア形成への還元（2016〜2023 年度）

株式会社 C では、アジア・アフリカをはじめとする諸外国との国際協働を通して、学校音楽教育の質的向上と相互理解の促進に取り組んでいた。現地の教育行政機関や学校との連携のもと、指導法や教材の共同開発、公開授業を踏まえた教員研修・協議を重ねることで、双方の授業改善が進展していた点が特徴である。また、オンラインを活用した演奏交流や学習成果の共有を通じて、子どもたちが自国の文化や学びに誇りを持つとともに、多様な音楽文化への理解や音楽・ものづくり産業への関心が高まり、キャリア形成への肯定的な効果も確認されていた。こうした国際協働の経験は、国内の音楽科教育や部活動への還元にもつながり、学校教育と企業の専門性をつなぐ新たなモデルとして展開されていた。

- **特徴**：日本独自の教育の国際展開と国内の教育の質向上の両立
- **国内還元**：教材開発や指導法改善を国内教育へフィードバック
- **主たるクラスタ**：C（ICT・教材開発）、D（教科）

下記は、インタビューでグループリーダーを含むプロジェクト担当者から語られたことばである。

国際実践を横断的に支えるプロジェクト体制

ちょうど今、「EDU-Port ニッポン」で携わっております弊社の「スクールプロジェクト」を担当している部門です。過去、複数の国がかかわる中で、それぞれ担当者がいる形になっています。私がそれを束ねる立場となっております。

海外向けデジタル教材の開発と活用

各国で展開をしている中で、教材を使って、各学校の公教育を充実化させていく、という方法ですが、当プロジェクトでは基本、デジタル教材を開発しております。（中略）そういった海外向けに作っていたコンテンツというのも、内容を変えて、日本の指導要領に準拠するような形にする必要はありますが、同様に日本でも活用していくことができるのではないか。それは現場からのニーズに繋がるのではないか、と考えております。

海外実践の知見を国内教育へつなぐための課題意識

これまでの 10 年間ぐらいで、いろんな機関の皆様がいろんな経験をされてきていて、それが蓄積されてきていると思いますので、それをまさに日本のほうに還元していくというときに、じゃあ、どのようにして結局還元して、どういうふうな形で還元していくのか、そのための仕組みといいますか。例えば、私どもの場合ですと、小学校での公教育ということをやっていますので、じゃあ、それを担当している日本の部門、文科省さんの中の部門ですとか、教育委員会ですとか、実際の小学校ですとか、そういったところに対して、何かしら私たちが得た知見というのをフィードバックできるような仕組みがあれば、実際にそれが本当に直接的に還元することができるんじゃないかなというふうに思っております。

株式会社 C では、複数の国で特定の教材を用いた教育プログラムを展開し、現地の教育省や関係機関、日本の大学と連携しながら、デジタル教材の開発や教員研修を継続的に進めてきた。こうした国際実践は、各国の教育課題に応答する過程で、日本の教育の特徴や意義を改めて問い直す契機ともなっている。海外で蓄積された教材開発や指導法に関する知見は、日本の学習指導要領や学校現場の文脈に即して調整され、国内の授業改善にも活用できる可能性がある。加えて、X 国で実施した非認知能力調査の結果について日本国内の学会で発表するなど、海外実践で得られた知見を国内に共有する取り組みを検討している。これらの取り組みは、国際協働で得られた実践知を教材開発や指導法改善として国内教育へ循環させるものであり、学校教育と企業の専門性を接続する有望な国内還元モデルとして位置づけられる。

3.3.4 NPO 法人 D：日本式公民館を基盤とした地域拠点づくりと往還的な学びの循環（2019～2020 年度）

NPO 法人 D は、長年培ってきた社会教育実践を基盤に、W 国での地域拠点づくりとコミュニティラーニングの促進に取り組んでいる。現地ではモデル公民館の整備に加え、大学との協働による人材育成や、若者・住民を巻き込んだオンライン講座・ワークショップを通して、日本式公民館の理念と運営手法を共有してきた。さらに、現地チームとの協働的な運営を続けることで学びの担い手同士の信頼とネットワークが育まれ、日本と W 国の双方で、公民館の役割や社会教育のあり方を再考する契機となっている。こうした往還的な実践は、格差や分断を越えた開かれた学びの公共空間を構想する基盤となっている。

- **特徴**：市民・地域参加を基盤とする協働活動
- **国内還元**：地域社会に「学びの公共圏」をつくる取り組みとして発展
- **主たるクラスタ**：D（地域連携）

下記は、インタビューでプロジェクト責任者から語られたことばである。

W 国公民館の実践を鏡に、日本の公民館の役割を問い直す

日本の公民館自体が、そもそも数も減ってきていましたし、公的な市町村の予算をかけて維持していくかどうかという判断が下されて、なくなったりしている場所も増えているんですよね。あるいは、職員をつけないとか、合併して 1 個減らすとか、そういう状況にある中で、その原因が、公民館が地域に「なくてはならない」ような活動がすごく薄れていたり、あるいは自覚されなかったり、そういうことがとても大きいんだろうなと思ったんです。そういう意味では、今の地域社会における公民館の在り方というのを見失っているなと。それを、全く違う環境や文化だけれども、今の W 国に必要なものとして公民館をうまく利活用している姿を見ると、日本の公民館が忘れていたもの、なぜ必要なのか、何のためにやるのか、そういったことを改めて考えさせてくれるわけですよね。

全国につながる学びの公共圏の創出

オンラインの勉強会を通して全国の関心ある人をつないだり、それから報告会ですね。報告会を対面でも持ったり、G さん（＝W 国で公民館を立ち上げた方）にも来てもらって 1 回やりましたね。それから、全国の公民館の雑誌、『月刊公民館』というのに毎月連載するということが、もうかれこれ何年やってるんでしょうね。ずっと続けているんですよ。それで、全国の公民館関係者、社会教育関係

者には、私と G さんはどんな人が読んでいるか分からないですけど、相当の数発刊されていますので、全国で読まれていますね。そこも大きな影響になったと思います。日本の識者、かかわってもらった識者の方々も、それぞれ発信してくれているので、日本側への気づきと学びにつながっていったと思います。

「誰でも来てよい学びの場」としての公民館への再認識

W 国の皆さんの公民館に関する取り組みは、本当に感動と学びの連続ですよ。（中略）格差関係なく、子どもでもおじいちゃんおばあちゃんでも、金持ちでもそうじゃなくても、宗教が違っても、「いていい場所」であるということが大切なんだなと。公民館は誰でも来られる、そういう仕組みなんですけど、私たちは当たり前化してしまっていて、そこまで強い配慮はしてこなかったんですよね。でも、対等でいられて、一人の自分として出会える。出会って、今風で言えばウェルビーイングですよね。ウェルビーイングな関係性が構築され続けるって、ありそうであまりないことなんです。それが、しかも地域の身近なところに点在していると。

NPO 法人 D の取り組みは、市民参加と地域協働を基盤とする公民館活動を国際的に展開することで、学びの公共性を改めて可視化し、日本と W 国双方において地域に根ざした社会教育の可能性を問い直すものである。W 国での拠点整備や、学びを支える担い手が関わりながら育っていく過程、住民や若者が関与する開かれた学びの場を通して示された「誰にでも開かれた学びの場」の価値は、日本の公民館が本来担ってきた役割を改めて照らし出している。また、オンライン講座や報告会、刊行物を通じて社会教育関係者が全国的につながり、それぞれの実践や気づきを共有することで、地域づくりや学びの場の再生を支える基盤も広がっている。こうした往還的な学びの積み重ねは、公民館を地域に開かれた暮らしと学びの拠点として再定位する国内還元の具体例であり、今後の社会教育の方向性を示す取り組みと位置づけられる。

3.3.5 株式会社 E：デジタル算数学習を核とした国際協働と国内教育への還元（2018〜2023 年度）

株式会社 E では、算数 e ラーニング教材やオンライン学習イベントを軸に、学校・教育機関・NGO と連携した国際的な学習支援を推進している。各国の教育環境に応じた教材開発や教員向け研修を重ねることで、子どもたちの学習意欲や基礎学力の維持・向上に寄与してきた点が特徴である。また、日本の児童生徒とのオンライン交流や成果共有は、互いの学びへの理解と自信を高め、越境的な相互学習の機会を生み出している。こうした国際協働で得られた知見は、教材改良や指導法の工夫として国内の学校教育にも生かされており、企業の専門性を活かした教育協働の一形態として展開されている。

- **特徴**：ICT 教材の国際展開
- **国内還元**：開発された教材や学習プラットフォームを国内の学力保障や不登校対応に活用
- **主たるクラスタ**：C（ICT・教材開発）

下記は、インタビューでプロジェクト担当者から語られたことばである。

海外複数国で展開される ICT 教材と国際コンテスト

コロナになり、学校閉鎖が続き、日本は 3 カ月や 4 カ月で済みましたが、私たちが活動している国では 2 年半ぐらい学校閉鎖が続いていました。その中で子どもたちが少しでも学習意欲を失わないで済むような働きかけを、われわれなりにやっていこうということで、その中でオンラインで行うしかないとなり、例年やっていた算数・数学コンテストをオンラインでやろうということに自然になったわけです。そうしましたところ、ほかの国の現地メンバーからも「どうせオンラインでやるんであれば国際大会にしてみんなでやろう」と。国際大会を目指すとなると、より学校の先生や子どもたちもモチベーションがわく部分があるのではないかということで始まったんですね。

国内の学力保障・日本語支援への活用

日本の教育がどうでもいいかというと、全くそんなことはなく、うちの会社は日本国内に 2,500 校以上の導入校さんがありますから、日本の教育の発展のために、ずっと 20 年ないしやってきている会社なので。それはそれでもちろん貢献できる部分があれば、という思いは強いんですね。

弊社が日本語学習の e ラーニングコンテンツを去年から開発していまして。それはそもそも、日本の公立学校にたくさん弊社の教材が今使われているんですね。その中で教育委員会や自治体とのかかわりも増えたりして、今の日本国内の教育課題として、日本語を母語としない外国籍の子どもたちがどんどん増えていて、公立学校で学びについていけないという、この課題を解決する目的で、日本語学習コンテンツの開発を決めたんですね。

海外実践を通じた「日本の教育力」の再発見と、その国内還元への展望

海外での教育活動の中で実感しているのは、本当に日本の教育は捨てたもんじゃないということなんですよね。（中略）私たちなりに、本気で腹の底から思っている、感じている日本の教育のよさの部分を、日本の先生方にも知っていただきたいと。（中略）この EDU-Port ニッポンをより国内にも還元していくんだったら、EDU-Port ニッポンを通じてわれわれは海外で日本の教育のよさをさらに発見して

いる側なので、私たちのアテンドで、日本の先生たちが海外に研修に行かれたらいいのではないかと、私はずっと思っています。

株式会社Eは、ICTを活用した教材の国際展開を通じて得られた知見を、日本の教育にどのように生かしていくかを模索している。海外での学習支援を進めるなかで、日本の教育における、基礎を大切にする学びの進め方が一定の評価を受ける経験を踏まえ、こうした日本の教育のよさを、国内の教員自身が改めて捉え直す機会の重要性が示されている。また、海外での教育実践を通じて得られた気づきは、教材開発や学習支援の在り方を見直す背景となっており、国内における学力保障や多様な背景をもつ子どもへの支援を考える際の問題意識とも重なっている。同社の取り組みは、国際協働で得られた実践的な知見を日本の学校教育へと循環させる一つのあり方を示すものであり、EDU-Port ニッポンがめざす国内還元の方向性を具体的に捉える事例といえる。

3.3.6 NPO 法人 F：国際理解を軸とした往還型の学びの実践（2020～2023 年度）

大学生・若者の参加を軸とする国際交流団体である NPO 法人 F は、海外におけるプロジェクト学習やコミュニティを舞台とした活動と、日本の教育現場における探究的な学びとを往還させながら実践を展開している。海外での協働経験をふり返り、その意味を捉え直す視点や、多文化の中で他者と関わりながら学ぶプロセスは、日本の授業づくりや学習活動にも参照され、生徒・学生が国や文化の違いを越えて学ぶ経験を得る機会として位置づけられている。

- **特徴**：映像制作や表現活動を通じた国際協働
- **国内還元**：生徒が映像制作などの表現活動を通して、社会的なテーマに向き合う探究的な授業・学習活動への反映
- **主たるクラスタ**：A（国際理解）、C（教材）

下記は、インタビューでプロジェクト担当者から語られたことばである。

相互の学び合いを重視した国際協働のスタンス

自分たちが重視しているのが、いわゆる途上国支援とか社会課題の解決ってなると、何かそこに課題があって、それを日本人が行って解決するんだ、というような構図になりがちというか。（中略）でも、現地の彼らが一番現場の情報に詳しいし、課題感も持ってるし、頑張っている。で、その中で日本人の自分たちがどういう視点でかかわることで、ともに成長できたり、ともによくなったりするの

か、という感度を結構大事にしているんです。なので、プロジェクトを始めるときとかも、現場の人とどういうつながりがあるのかとか、現場で中心となるメンバーがどういう思いを持っているかとか、どういうビジョンを持っているかということを、重視してやっています。

生徒が一歩踏み出し世界を広げる国際交流プログラム

自分たちがやってる国際交流プログラム、J っていう名前でやってるんですけど、表向きは生徒が海外、R 国とか O 国の人と交流して、英語を頑張ってみようとか、一歩踏み出すきっかけを作ろうっていう目的もあるんですけど、もう一個のテーマとして、先生と生徒とのかかわり方っていうのを結構重視していて。（中略）多分、生徒も交流中にはいろいろ感じて考えていると思うんですよ。それを「頑張ってちょっと言ってみよう」とか、「今回は言えなかったけど次回は言いたい」とか、そういうちっちゃな心の動きが生徒にはあって、それをちゃんと拾いたいし育てたい、という思いでこのプログラムをやっていて。だから、Y は英語を上達させるプログラムというよりも、彼らが一歩、自分で何かにトライする場にしてほしい。それによって、みえる世界が広がる瞬間を作りたい、ということで実施しています。

海外実践と日本の授業づくりを往還させる「両輪」のサイクル

その両輪を常に回してるというか、現場で自分たちが実践する、例えば現地の課題解決の事業だったり、現地で価値を創造する事業があって、で、もう一つ、日本の現場で教育効果として波及させていくという事業。その両方を回して、両方のサイクルがあるから成り立ってる、みたいな感じでやっているので。なんで、EDU-Port ニッポンのスキーム的には、海外現地の活動があって、その中で得たものを少しでも還元しましょう、という感じもあると思うんですけど、自分たちは「海外側も日本側も両方ともがっつりやります」みたいな感じはありますし、EDU-Port ニッポンに限らず、これまでずっとそうやって活動しているという感じですね。なので、「還元」という言い方では自分たちはやっていないんですけど、日本での普及とか活動というのは、かなり力を入れている部分ではあります。

NPO 法人 F の取り組みは、海外を「支援の対象」とみなすのではなく、現地の人びとの経験や課題感に学び合うという姿勢を基盤にしている。その国際協働のスタンスは、日本の教育実践にも直接つながっている。生徒が海外の若者と交流する国際交流プログラム J では、英語力の向上よりも、戸惑いや緊張を抱えながらも一歩踏み出し、自分の言葉で世界と関わろうとする姿を大切にしており、教師の関わり方を見直す機会にもなっている。さらに、海外で培った協働のプロセスや学びのエピソードを、日

本の授業づくりや教材開発に往還的に反映させることで、国際理解教育と国内の教育改善を同時に推進する「両輪」のサイクルを形成している。

3.3.7 大学 G：産学官連携グローバル PBL を基軸とした国際工学教育の構築（2017～2018 年度）

工科系大学 G では、GTI （Global Technology Initiative Consortium）のコンソーシアムを基盤とした産学官連携グローバル PBL を拡充し、日本と東南アジアの大学が協働して実践的な工学課題に取り組む仕組みを整えていた。日系企業が提示するテーマをもとに混成チームが課題解決に挑むことで、学生は専門知識の応用力に加え、異文化理解や英語を介した協働能力を育成していた。また、企業による講義・レビューを通じて日本型のものづくり精神やフォロワーシップへの理解が深まり、参画大学間でプログラム運営を共有化する取り組みは、国際的な工学教育の持続的な展開につながっていた。

- **特徴**：産学官連携による国際協働型工学 Project-Based Learning (PBL)
- **国内還元**：協働研究の成果が国内の工学教育・学生教育に反映
- **主たるクラスタ**：B（力量形成）、C（教材）

下記は、インタビューでグローバル PBL の担当教員と事務担当者から語られたことばである。

グローバル PBL を基盤とした横展開型教育プログラムの設計

国内還元にどういう思いがあったかっていうと、特にうちが力を入れているのはグローバル PBL というもので、（中略）その意味においては、ほかの大学の学生が参画して、横展開しやすくするというところを重視していました。我々が出したスーパーグローバル大学創成支援事業のプランでは、文科省がそういうふうに指定したというのもあるんですけれども、他大学にいかに伝播させていくのか、というのを重視して、設計のほうをさせていただいておりました。

教員の姿勢を変える「教育効果」の実感

印象的なのが、やっぱり PBL って先生にとって本当に負荷なんですよね。なので、あんまり積極的にやるのはどうかな、というふうに思っていた先生も何人かいらっしゃったんですけれども、実際に PBL に行ったあとで教育効果が実際にあったことを確認して、それまでの姿勢ががらりと変わって、今度は PBL を推進して、逆にほかの人たちに波及させるような役割を持ってくれる先生も出てきたりと、そういったことが印象的なこととして残っています。

一番やっぱり印象的というか大事だと思うのは、プログラムの修了の時点で、学生がすごく嬉しそうにしているところですかね。本当に学生が喜んでいる。その姿を見ると、「やってよかったな」と思いますね。結構、教員は大変なだけじゃなくて、責任があるんですね。何か事故があったら責任を取らなきゃいけないし、海外に連れて行くとなるとリスクもあるんですね。（中略）それでも、やっぱり「やってよかったな」と思うのは、学生がすごく満足しているからで、それがやっぱり大きいですね。

他大学への広がりを生む“参加して学ぶ”モデル

他の大学に関しても、他の大学の先生にうちの PBL に参加してもらって、その先生のやり方を見ていって、その大学でまたやっていただく、みたいなことも展開しています。ですので、実際に参加してもらって、プログラムに一緒にかかわってもらうのが、展開していくなら一番いいと思いますね。だから、教員に対する教育という点でも、そのほうが効果的かと思います。

大学 G では、産学官連携による国際協働型工学 PBL を軸に、学生が実践的な課題解決を通して専門性・協働性・国際的視野を育む教育環境を構築してきた。教員自身が教育効果を実感し学内外へと展開を促す循環も生まれ、他大学と共にプログラムを運営する仕組みが広がりつつある。こうして蓄積された知見は学生教育や教員研修の改善に生かされ、国内の工学系教育にも波及している。国際協働を基盤とした学びと国内教育の向上を往還的につなぐこれらの取り組みは、日本の工学教育における新たな国内還元の形を示すものとして位置づけられる。

3.3.8 株式会社 H：教育のあり方を問い続ける省察的国際教育実践（2021～2023 年度）

長期にわたり複数国で教育サービスを展開している株式会社 H では、国内外の学習教室事業での実践に継続的に関わる中で、自社が大切にしてきた学習の進め方や学習者への関わり方が、異なる文化的・教育的環境においてどのように受け止められ、どのように機能しているのかを確かめてきた。こうした取り組みは、特定の方法を一方向的に広めるものというよりも、異なる学習環境での実践を通じて学習支援の在り方を検証し続ける営みとして位置づけられる。

- **特徴**：学習の進め方を異なる教育環境で検証し続ける国際実践
- **国内還元**：異なる学習環境での実践から得た視点の国内への還流

- **主たるクラスタ**：C（教材）、B（省察的学び）

下記は、インタビューでプロジェクト担当者から語られたことばである。

他団体との連携を通じた若い世代の学び

このプロジェクトの特徴的なところが、民間非営利団体 L が日本人の大学生を海外研修生という形で各国に派遣をされていらっしゃるんですけれども、23 年度は 2 人の学生さんが P 国で H 式（＝当社のアプローチ）を導入するサポート役を担ってくださって、その 2 人が現地の子どもたちを指導する先生方を巻き込んでいくところに貢献してくれて。その経験が彼女たち自身の成長にもつながったという点が、国内の大学生の成長に寄与できたという点で国内還元といえるのかなというふうに考えております。

自国（日本）の教育の省察

本当にいろんな環境、学びの環境の制限は、国内、海外問わずあることを改めて感じているところでして。P 国での厳しさも感じる、で、その厳しさとはまた違う厳しさが日本の子たちにもあるんだなというところは、一歩下がったところで、視野で、考えられるようになったかなというところがあります。

海外での実践を通じた指導者像・学習者像の問い直し

私たちの事業を通じて改めて感じるのは、指導者（先生）と子どもって「教える・教えられる」という関係であるというのが一つの見方だと思うんですけれども、株式会社 H は、子どもたちからも学ぶことがある、というのが根底にあるんですね。P 国のプロジェクトでも、子どもたちの学習の状況や様子を見ながら、先生たちがどんな気づきを得て日々の指導に生かしていくか、みたいなところを意識しています。そういうところは、ある意味でこれからの社会の中で、大人が偉いとか、先に生きている人たちがよくものごとを知っているとかではなく、今の若い人たちだからこその感性や視点を大事にする、そして古い価値観を押しつけて教育するのではない、という社会になっていく中で、非常に重要なことだと思うんです。役割としては教える側・教えられる側という見え方はあるのかもしれませんが、その関係性を固定化しない、というところを株式会社 H としても改めて大事にしていきたい。そういうコミュニケーションをとることで、さっき何度も出てきた「子どもと向き合う人たち」、支援する側の人たちの大事さ、そこにもアプローチできるんじゃないかと感じています。そのあたりはもともと大事にしていたことですが、改めて海外という場でかかわることで、自分たちとして「ここは私たちの強み、価値だな」と思えるような機会を、いろんな場面でいただいているかなと思っています。

株式会社 H は、現地の文化や学校の慣習を踏まえながら、指導法を一つの正解として押し付けるのではなく、学習者や指導者との関わりの中で柔軟に調整し、現地に適合させている。株式会社 H のこうした海外実践の蓄積は、特定の国や文脈に閉じた成果にとどまるものではなく、日本を含む世界の学習および教育のあり方を再考するプロセスとして位置づけられるものであり、省察的実践が国内還元へとつながっていく過程を具体的に示す実証事例であると言える。

3.4　クラスタとの対応から見る国内還元の生成構造と横断的傾向

3.4.1 量的分析で抽出されたクラスタ構造の質的裏づけ

インタビュー分析を通じて明らかになった国内還元の具体像は、第 2 章の共起ネットワーク分析およびクラスタ分析によって抽出された 4 つの意味領域（クラスタ A〜D）と概ね対応しており、量的分析によって示されたクラスタ構造の妥当性が、質的にも確認された。

とりわけ、教材開発・ICT 活用（クラスタ C）や国際理解・異文化交流（クラスタ A）に関する取り組みは、各機関の語りにおいても比較的明確かつ具体的に言語化されており、実践成果として可視化されやすい領域であることが確認された。一方で、インタビュー分析からは、こうした可視的な成果が単独で生起しているのではなく、他の意味領域との関係の中で成立していることも明らかになった。

具体的には、多くの事例において、教育実践者の学びや力量形成（クラスタ B）、および教科実践や地域連携を含む展開領域（クラスタ D）が、国内還元を成立させる基盤として機能していた。すなわち、教材開発（クラスタ C）や国際理解（クラスタ A）に関する実践は、教師、大学教員、非営利団体職員、民間企業の教育担当者などが、海外協働を通じて得た経験を省察し、自身の実践や役割を問い直す学びのプロセス（クラスタ B）を経て、授業、研修、教科実践、地域といった異なる実践の場へと展開されることによって、国内還元として具体化していた。

このことから、クラスタ B およびクラスタ D は、成果としては表面化しにくいものの、国内還元を成立させるうえで不可欠な媒介的・展開的領域として重要な役割を担っていることが、インタビュー分析から質的に裏づけられたと言える。

3.4.2 クラスタ対応から見えた国内還元の課題と成功要因

インタビュー分析を通じて、国内還元に共通して見られた課題と成功要因は、以下のように整理できる。これらの課題は、各機関のインタビューにおいて、国内還元の継続や展開に際して直面した困難や制約として繰り返し言及された内容をもとに抽出したものである。

（1）主な課題

- 継続性の確保（人事異動や事業終了後に取り組みが停滞・消失したという語り）
- 担い手の偏在（特定の教員・担当者に負荷や役割が集中していたという指摘）
- 国内普及の困難さ（海外事例の単純な移植が機能しなかった経験の共有）
- 地域連携に伴う調整コストの大きさ（関係機関との調整に時間・労力を要したという認識）

（2）成功要因

- 海外協働と国内還元を一体で捉えた明確な目的設定
- 学校・大学/大学院・民間企業・非営利団体・教育関係組織など多様な担い手の関与
- 公開授業研究・報告会等による「開かれた場」の存在
- 理論化（大学）と実践（現場）の往還構造

3.5 本章のまとめ

本章では、8機関の事例分析およびインタビュー分析を通じて、国内還元が一方向的な成果移転ではなく、国際協働と国内実践が相互に関係しながら展開していく循環的な学習プロセスとして生成されていることを明らかにした。

とりわけ、海外での協働経験は、そのまま国内に適用されるのではなく、教育実践に関わる人々の省察や対話、関係性の組み替えを通じて再文脈化され、授業実践や研修、組織的な取り組み、地域における活動など、異なる実践の場へと段階的に広がっていく点が重要である。こうした生成過程は、成果報告書の記述のみからは十分に把握することが難しく、事例分析およびインタビューを通じて初めて、その具体像が明らかになった。

次章では、本章で明らかにした国内還元の生成プロセスを踏まえ、こうした循環的な国内還元を成立させている条件や媒介を、どのように評価・可視化できるのかについて検討する。具体的には、国内還元の多層的・動態的な構造を捉えるための枠組みとして、量的・質的な *Key Indicators* を提示する。

第 4 章　国内還元を可視化・評価するための Key Indicators（量的・質的）

2016～2023 年度の EDU-Port ニッポン公募事業の成果報告書には、「日本の教育の国際化など教育の質的向上」（リッカート尺度による 5 段階評価）をはじめ、「日本の経済成長への還元」、「日本型教育の特徴に関する気づき」、「事業の海外展開における成功例・失敗例から得た教訓」などを記載する欄があり、事業実施主体による国内還元に関連する多様な記述が含まれている。しかし、これらの情報は記述形式や焦点が事業ごとに異なっており、国内還元を横断的・体系的に比較・評価することは困難であった。

また、第 2 章および第 3 章の分析から、学校、大学/大学院、民間企業、非営利団体、教育関係組織などの実施主体は、それぞれの特性や活動領域に応じて異なる形で国内還元を生起させていることが明らかになった。すなわち、国内還元は単一の尺度で測定できる成果ではなく、複数の側面から捉える必要がある。

以上を踏まえ、本章では、第 2 章の成果報告書分析および第 3 章のインタビュー分析で得られた知見を統合し、国内還元の多様性と多層性を捉えるための Key Indicators（指標体系）を試案として提示する。具体的には、国内還元の成果を量的側面と質的側面の双方から把握できるよう、量的指標（Quantitative Indicators）と質的指標（Qualitative Indicators）に整理し、その枠組みを提示する。

4.1　量的指標（Quantitative Indicators）

量的指標は、実施主体の種類（学校、大学/大学院、民間企業、非営利団体、教育関係組織など）にかかわらず、国内還元の「規模」「波及度」「頻度」を把握することを目的とするものである。第 2 章で整理した 112 件の成果報告書における記述項目を基礎とし、国内還元の量的側面を横断的に捉えるため、以下の項目を設定した。

（1）研修・普及活動の実施回数

- 国内で実施した研修・勉強会・講演会の回数
- 公開授業・ワークショップ・イベントの開催回数
- 国内向け教材説明会・教員（指導者）研修の実施回数
- 社内研修（企業）・内部研修（学校）・地域研修（自治体）の実施数

（2）事業もしくは事業内の活動への参加者数（延べ人数）

- 教員・学生・生徒の参加者数
- 保護者・地域住民の参加者数
- 他機関（大学・民間企業・非営利団体等）の参加数

- Webinar 等へのオンライン参加者数

（3）教材・教育資源の活用数
- 国内で活用された教材の件数
- 新規教材・教育資源の開発数
- ICT 教材・デジタルコンテンツの利用回数
- 企業・大学・学校間で共有された教育資源の件数

（4）国内外への発信件数
- 報告書・論文・記事等の発行数
- Social Networking Service (SNS)・Web 等での発信件数
- メディア掲載数（新聞・TV・オンライン）
- 学会・研究会・フォーラムでの発表回数
- 企業プレスリリースや活動報告の件数

（5）継続度を表す指標
- 活動の継続年数
- 国内外の連携機関数の増加
- 協働プロジェクトの継続回数
- 参加者・協働者の継続的関与数（リピート率）

（6）国際交流・協働実践の回数
- 海外機関との交流回数（対面またはオンラインによる公式な交流機会の回数）
- 協働授業（Joint Lessons）の実施回数（日本側と海外側の教員が共同で設計・実施した授業の回数）
- 国際協働研究・協働プロジェクトの件数（複数国・複数機関が関与する研究または事業単位の件数）
- オンライン交流・遠隔協働の回数（遠隔会議システム等を用いた教育・研究・協議の実施回数）
- 相互訪問（Inbound/Outbound）の件数（日本から海外、または海外から日本への公式訪問の回数）
- 学校・大学/大学院・民間企業・非営利団体・教育関係組織など、複数種別の実施機関が関与した協働の回数（異なる機関種別間での共同実施が確認できた事例数）

4.2 質的指標（Qualitative Indicators）

質的指標は、量的指標では捉えきれない国内還元の内実に着目し、国内還元がもたらす「変容」、「改善」、「文化的波及」を、実施主体の種類に依存せず横断的に把握できるよう再定義した。

（1）教育実践・サービスの改善

- 授業・研修・プログラムの改善が認められるか
- 新しい教育方法・支援方法が国内に実装されたか
- 海外協働で得た知見が国内プロトタイプに転化されたか

（2）関係者（Stakeholders）の能力向上

- 教員・職員・スタッフのスキル向上
- 国際理解・多文化理解の深化
- 若手人材の育成（企業・大学・学校）
- プロジェクト実施能力（マネジメント力）の向上

（3）組織文化・教育文化の変容

- 学校／民間企業／非営利団体／教育関連組織の組織文化の変容
- 国際協働を前提とした体制づくり
- 省察的文化（reflective culture）の形成
- 組織内での情報共有・学習文化の向上

（4）地域社会・コミュニティへの波及

- 地域との協働活動の増加
- 住民・保護者・市民参加の拡大
- 地域課題（多文化共生、環境など）への貢献
- 公民館・自治体・地域団体との連携深化

（5）国内外のネットワーク形成・維持

- 他機関との連携強化
- 国内外の専門家との協働
- 新たなネットワークの創出

（6）社会的・教育的インパクトの創出

- 生徒・学生・教員の価値観の変容
- 国内教育・産業界での新しいモデルの普及
- 社会問題へのアプローチの質的向上
- 中長期的な教育・社会イノベーションへの寄与

4.3 本章のまとめ

本章では、第 2 章の成果報告書分析および第 3 章の事例・インタビュー分析で得られた知見を統合し、EDU-Port ニッポンにおける国内還元を把握・理解・評価するための Key Indicators（指標体系）を試案として提示した。

第 2 章および第 3 章の分析から、国内還元は

(a) 国際理解・国際協力（理念領域）
(b) 教育実践者の力量形成・教師教育（媒介領域）
(c) ICT・教材開発（実践技術領域）
(d) 教科領域別実践・地域への展開（展開領域）

という 4 つの意味領域にまたがって展開していることが明らかになっている。これら 4 つの意味領域は、それぞれ独立した成果領域ではなく、相互に媒介し合いながら国内還元のプロセスを構成する要素として位置づけられる。

これらの分析結果は、国内還元が個別の成果を一方向的に移転する営みではなく、海外協働の過程で得られた知識・実践・視点が、国内の教育文脈の中で再構成され、共有され、次の実践へと引き継がれていく循環的なプロセスとして成立していることを示している。すなわち、国内還元は、日本の教育の国際化を通じて生まれた成果を国内に戻し、授業改善や教師教育の高度化、組織的学習や地域連携の深化へとつなげていく、知識の循環的な働きとして捉えることができる。

本章で提示した指標体系は、こうした国内還元の多様性と循環性を、単一の成果指標に還元するのではなく、量的側面と質的側面の双方から捉えることを意図して設計されたものである。

量的指標は、研修・普及活動の回数や参加者数、教材・教育資源の活用状況、発信件数、継続性、国際協働の実施状況などを通じて、国内還元の規模・広がり・持続性を把握することを可能にする。一方、質的指標は、教育実践やサービスの改善、関係者の能力向上、組織文化の変容、地域社会への波及、ネットワーク形成、社会的・教育的インパクトといった観点から、国内還元の内実や変容の質を評価するための枠組みを提供する。

これらの指標を総合することで、本指標体系は、

- 組織レベル（研修・教材・ネットワーク等の成果）、
- 個人レベル（教員・学生・職員等の学びや変容）、
- 社会レベル（地域・行政・産業界への波及）

という 3 つのレベルを同時に捉えることを可能にする。

以上より、本章で提示した Key Indicators は、学校、大学/大学院、民間企業、非営利団体、教育関係組織など、EDU-Port ニッポンに関わる多様な実施主体に共通して適用可能な評価枠組みとして位置づけられる。これにより、国内還元の成果やプロセスを可視化するとともに、今後の事業改善や政策的検討に資する基盤を提供するものである。

なお、本研究で提示した国内還元指標は、成果を事前に固定し評価するためのチェックリストではなく、国際協働の過程で生じる学びや変容を捉え、次の実践を構想するための「生成的フレーム」として位置づけられるべきものであると考える。

第 5 章　福井大学を事例とした国内還元の成果

本章の目的は、福井大学がこれまで取り組んできた国際教育協働の成果を、国内還元の観点から体系的に整理し、その教育的意義と構造を明らかにすることである。

第 2 章では、112 件の EDU-Port ニッポン公募事業の成果報告書を対象とした分析を通して、国内還元の全体的傾向を量的・質的に把握した。続く第 3 章では、8 機関の事例分析を行い、国内還元が組織レベルでどのように展開されているのかを明らかにした。

これらの分析を踏まえ、本章では、福井大学が主導してきた国際協働の実践─ EDU-Port ニッポン、国際協力機構（Japan International Cooperation Agency: JICA）草の根技術協力、国際ラウンドテーブル（Round Table: RT）、オンライン授業研究、現地派遣および招聘研修等の国際協働の取り組み─を対象とし、国際協働で得られた学びが、国内の教育実践にどのように還元されてきたのかを検討する。とりわけ、教師・生徒・学校の学びの変容という個人レベルから学校レベルに至る視点から、その構造を明らかにする。

5.1　福井大学における国際協働の展開

本節では、福井大学が 2016 年度以降に取り組んできた EDU-Port ニッポン、JICA 草の根技術協力、国際 RT、オンライン授業研究、現地派遣および招聘研修等の国際協働の取り組みを、時系列に整理する。その上で、本学の国際協働がどのように発展し、国内還元の基盤を形成してきたのかを明らかにする。

福井大学の国際展開は、授業研究（Lesson Study：LS）と PLC を中核に据え、国際協働と国内教育改善を相互に循環させる点に特徴がある。

5.1.1 2016〜2017 年度：EDU-Port ニッポン参画を契機とする国際協働の萌芽

福井大学は 2016 年度より EDU-Port ニッポンに参画し、JICA 課題別研修 [5] 参加者の帰国後の取り組みを支えることを視野に入れつつ、アフリカ・中東地域を中心とした国際教育協力を開始した。具体的には、EDU-Port ニッポンでは、2016 年 11 月 JICA からの委託事業として、福井大学が実施した「授業研究による教育の質的向上」研修に参加したエチオピア・マラウイ・ナイジェリア・ルワンダ・ウガンダの研修生を、

[5] 福井大学では 2016 年から JICA 課題別研修「授業研究による教育の質的向上」において、マラウイを含むアフリカ諸国から研修員を受入している（2022 年までにマラウイから 14 名）。

2017 年 2 月に福井大学教職大学院が実施する福井 RT に招聘し、第 1 回フォローアップ研修を実施した。

この時期の主な取り組みは、2016 年度報告書および 2017 年度採択パイロット事業（公認）の成果報告書に基づき、以下のように整理できる。

第一に、初期の拠点形成と国際ネットワークの構築である。マラウイ、エジプト、ウガンダなど複数国との協力枠組みが形成され、教師教育、理科教育、授業研究を中心とした基礎的な交流が実施された。この過程で、各国の教育省、大学、学校との接点が生まれた。

第二に、「福井型授業研究」の国際的紹介である。授業の計画―実施―省察を一体として捉える構造や、省察を重視する福井大学の教員養成理念が海外の教員に共有され、特に子どもの学びの理解や問いの質といった観点に基づく省察の在り方が注目を集めた。

この段階は、国際展開そのものよりも接点形成期に位置づけられ、後に本格化する草の根技術協力や EDU-Port ニッポンを通じた展開の基盤が築かれた時期であった。

5.1.2 2018～2019 年度：国際 RT の拡大と多国間協働の進展

2018～2019 年度には、福井大学が EDU-Port ニッポンのパイロット事業に採択され、国際 RT を継続的に実施したことにより、アフリカ・中東地域を中心とする多国間協働が大きく進展した。

2018 年度には、EDU-Port ニッポン事業の一環として、マラウイおよびエジプトに研究チームを派遣し、現地の教育省、教員養成大学、学校教員らと協働で RT および拠点校研究会を開催した。とりわけ、教師の専門職学習コミュニティや授業研究を支える「コーディネーターの協働」に関する議論が深められ、現地文脈に即した授業研究の展開可能性が共有された。

2019 年度には、これらの成果を踏まえ、マラウイ、ウガンダ、エジプトをはじめ、ASEAN 地域や日本の教育関係者を含む約 470 名規模の国際 RT が福井において開催された。理科、算数、英語など教科横断的な授業研究の実践交流が行われ、福井大学の授業研究モデルが国際的に発信された点が、この時期の大きな特徴である。同時に、マラウイやエジプトの拠点校においても、現地主導による授業研究が本格化していった。

これら一連の取り組みは、海外への発信や国際的ネットワークの拡大にとどまらず、日本国内においても、授業研究の在り方や省察の視点を再考する契機となり、教員養成課程や現職教員研修、公開研究会の設計などに影響を与えるなど、国内還元の具体的な展開へとつながっていった。

5.1.3 2020～2021 年度：コロナ禍におけるオンライン化と新たな授業研究モデルの確立

2020～2021 年度には、COVID-19 の影響により渡航が制限される中、福井大学は EDU-Port ニッポン事業（2020 年度採択公認プロジェクト）として、オンラインによる授業研究（オンライン LS）を立ち上げ、国際協働を継続した。対面で培われてきた授業研究の枠組みを基盤に、授業動画の共有、観点別省察、Zoom を用いた国際討議を組み合わせた実践が体系化され、学習者中心の授業観が海外教員に広く共有されていった。

この時期には、マラウイ、ウガンダを中心に、エチオピア、南アフリカ共和国など複数国が参加する国境を越えた PLC ネットワークが形成され、学習者理解、問いづくり、教材研究といったテーマについて、オンラインの利点を生かした月次レベルでの継続的な討議が可能となった点が特徴である。

さらに、これらの取り組みは、2022 年度 EDU-Port ニッポン調査研究事業（With/Post コロナにおける日本型教育の海外展開）へと発展し、オンライン LS の成果と課題を検証する枠組みの構築につながった。このオンライン型 LS モデルは、後の JICA 草の根技術協力事業における制度化にも影響を与え、福井大学の国際協働の質を高める重要な転換点となった。あわせて、マラウイのナリクレ教員養成大学（NCE）との連携が本格化し、大学、附属学校、近隣校が同時に協働する体制が整い始めた。

5.1.4 2022～2024 年度：JICA 草の根技術協力による制度化支援と 3 層 PLC の構築

2016 年から継続してきたマラウイとの協働は、2022 年度以降、JICA 草の根技術協力として正式に位置づけられた。

学校レベルでは、校内において授業研究サイクルが自律的に運用されるようになり、若手教員の省察スキルが向上した。学区内研修の中心テーマも、「学習者理解」へと転換した。

教員養成機関レベルでは、マラウイの NCE において LS チームが組織化され、地域の教員研修センターとしての機能が強化された。授業研究の理論、観点、省察方法が体系化され、福井大学との協働による研修体制の構築が進められた。

行政レベルでは、教育局において授業研究の全国展開が検討され、クラスタ間学習コミュニティ連携（cluster-based PLC）が拡大した。授業研究が政策議論の俎上に載る段階に至った点も重要である。

このように、行政―大学（福井大学・NCE）―学校の 3 層構造による PLC が確立し、授業研究が制度として根づいた。

5.1.5 2022～2023 年度：アフリカ域内ネットワークへの発展

2022～2023 年度には、福井大学は EDU-Port ニッポン事業（2022 年度調査研究事業）において、これまでの国際協働の成果を整理・分析しつつ、アフリカ域内での横断的な学び合いを促進する段階へと移行した。2023 年には、マラウイ、南アフリカ共和国、エチオピア、ウガンダの教育関係者が世界授業研究学会において活動発表を行い、福井大学は比較教育学的視点からのコメント提供や理論的整理を担った。ここでは、「授業研究×学習者中心」という視点が、国境を越えて共有される共通課題として位置づけられた。

さらに 2024 年には、これまでの EDU-Port 事業およびオンライン LS を通じた協働の蓄積を基盤として、マラウイの NCE が中心となり、地域 RT が開催された。この RT は、NCE 附属およびその周辺地域の中等学校の計 7 校が参加し、各校が自校の授業実践を持ち寄って授業研究協議を行った。これにより、授業研究は特定のモデル校に限定されるものではなく、地域全体で学校改善を進めるための共通の方法として共有・実践される段階へと発展した。

この段階において、福井大学が EDU-Port ニッポンを通じて提示してきた授業研究モデルは、「国―地域―学校」という多層的なレベルへと展開し、アフリカ域内における授業研究文化の形成と定着に寄与した点に特徴がある。

5.1.6 2024～2025 年度：EDU-Port ニッポンによる新展開（マラウイ・ウガンダ）と国内還元

2024 年度以降、EDU-Port ニッポンを通じて、マラウイおよびウガンダにおける新たな展開が始まった。

マラウイでは、Malikha 中学校および Nalikule 附属中学校において協働授業研究が行われ、草の根協力事業や EDU-Port ニッポンで育成された教員がリーダーとして活躍した。福井大学教育学部附属義務教育学校の教員と現地教員が協働して社会科授業を実施した点も特徴である。

その後、2025 年 2 月および 6 月には訪日研修が実施され、マラウイおよびウガンダの教員が福井大学教育学部附属義務教育学校で授業研究を体験した。省察文化、規律、学習者の姿勢に対する理解が深化し、附属学校研修や地域研修へとつながる国内還元が促進された。

続いて、2025 年 7 月 26 日から 8 月 1 日まで（うち現地滞在は 5 日間）ウガンダへの渡航が実施された。本渡航には福井大学から 3 名、福井大学教育学部附属義務教育学校から 2 名（河合創教諭、佐々木康順教諭）が参加した。滞在中は JICA および日本大使館への訪問、Makerere 大学との調査研究協議、Kings college での授業研究参加、ならびに Kalinabiri 中学校での公開授業研究会の実施（理科・英語）などを行った。Kalinabiri 中学校にて行われた公開授業研究会では、河合創教諭、佐々木康順教諭の両名が現地の教諭と協働授業を行い、多人数学級や異文化背景に応じた授業手法の調整が試みられた。英語および理科を中心に、学習者中心アプローチが導入され、授業研究を媒介とした協働の可能性が具体化した。

なお、Makerere 大学との継続的な協働を見据え、Kalinabiri 中学校は Makerere 大学と提携を結び附属学校となった。これにより、日本、マラウイに続き、大学と附属学校の連携という仕組みが整い、さらに福井大学、NCE、Makerere 大学の三者間の大学間連携の基盤が形成されつつある。

5.1.7 2016～2024 年を通じた福井大学の海外展開の特徴

以上の通時的分析から、福井大学の国際協働には以下の特徴が認められる。

第一に、LS と PLC を中核とした知識循環型モデルであること。

第二に、EDU-Port ニッポンおよび JICA 草の根技術協力を通じて、アフリカ・中東地域において、約 8 年をかけて段階的に発展してきたこと。

第三に、オンライン期を経て、国境を越えた専門職学習コミュニティネットワーク（国際 PLCN）が成立したこと。

第四に、訪日研修が、授業改善、教員研修、教材開発といった国内還元の中核を担っていること。

第五に、アフリカ域内ネットワーク形成を通じて、福井大学が国際授業研究のハブとして機能していることである。

これらの特徴は、単発的な海外交流では生じ得ない国内還元の深層構造を示しており、次節以降で詳細に検討する教師の変容、生徒の変容、学校改革の基盤となっている。

5.2　海外展開の成果：EDU-Port ニッポンに参加した 11 名の教育者の学びと変容

本節では、福井大学が 2016 年以降取り組んできた EDU-Port ニッポンを通じた事業および関連プロジェクトに参加した、アフリカ・アジア地域の教育者 11 名を対象としたインタビュー結果を分析し、海外展開が彼らにもたらした学びと変容の内容を明らかにする。

本分析の目的は、LS と PLC を中核とする福井大学の国際協働モデルが、海外の教育者に対して、教育観・授業観・専門職としての成長にどのような影響を与えたのかを、多角的に把握することである。

分析にあたっては、インタビューで得られた語りを整理し、

（1）参加の動機
（2）国際協働における体験
（3）その体験を通じた気づき
（4）自国文脈への適応
（5）実践の変容

という 5 つのテーマに基づいて分析を行った。これにより、海外展開の経験が、単なる知識獲得にとどまらず、教育実践や専門職意識の変容へとどのように結びついていったのかを明らかにする。

表 2. 福井大学 EDU-Port ニッポン海外展開プロジェクト参加者インタビュー

	大学教員	校長、教員	行政官
マラウイ	3	3	
ウガンダ		1	2
南アフリカ	1		
エチオピア		1	

5.2.1 授業研究への理解の深化と専門性の向上

11 名の教育者に共通してみられたのは、日本の授業研究を、教師が互いに学び合う協働的な学習プロセスとして捉え、その価値を高く評価している点である。インタビューにおいて、彼らは授業研究を主として以下のように理解していた。

第一に、生徒の思考過程に焦点を当てる省察文化の重要性である。第二に、授業計画・実践・省察が連続するサイクルとしての授業研究の意義である。第三に、問いの質や説明の構造化といった授業技術の向上であり、第四に、教師間の対等な対話を通じた専門性の相互補強であった。

とりわけ顕著であったのは、学習者中心の授業観への転換である。LS を経験した教員からは、「学習者がどのように理解し、どのようにつまずくのかを観察する視点が育った」との言及が多くみられた。これらの語りから、LS が単なる教授法の改善にとどまらず、教師自身の「みとり」のあり方を問い直す契機として機能していることが示唆される。

5.2.2 日本の教育文化への理解：規律・清潔・協働性の学び

参加者の多くは、附属学校における訪日研修を通じて、日本の教育文化そのものから強い示唆を得たと述べている。特に印象的であった点として、以下のような要素が挙げられた。

生徒自身が教室環境を整える清掃文化、落ち着いた学習態度と高い集中度、時間を守ることや準備を丁寧に行うといった規律、さらに学級・学校全体で共有される暗黙のルールである。

これらの要素は、個々の授業技術以上に、学校文化そのものが学習を支える構造を示している。参加者は、「学習者の態度は、個人の資質ではなく、文化と仕組みによって育まれる」という理解に至っており、日本の学校文化を包括的に捉える視点を獲得していた。

5.2.3 国際協働を「相互学習」として捉える視点の獲得

インタビューからは、参加者が日本の教育方法を単純に輸入するのではなく、自国の文化的・制度的文脈に応じて調整する必要性を強く意識していることが明らかとなった。

典型的な言及としては、「日本の方法をそのまま移植するのではなく、本質部分を抽出し、自国の現実に合わせて調整したい」、「授業研究はどの国にも応用できるが、実施方法は文化や制度に合うよう設計すべきである」といった発言が挙げられる。

これらの語りから、参加者が日本で得た経験を再文脈化しようとする姿勢が確認できる。授業研究が、普遍的な構造を持ちながらも、文化的適応を前提とする実践であることを理解した点は、国際協働を一方向的な知識移転ではなく、相互学習として捉える視点の獲得を示している。

5.2.4 訪日研修の不可替代性：経験学習としての授業参観

多くの参加者は、訪日研修が「オンラインでは得られない学び」をもたらしたと述べている。特に、次のような点が強調されていた。

生徒の対話や説明の深さを目の前で観察できること、授業中の教師の問いやフィードバックが高い精度で整理されていること、朝の会や休み時間、教室移動といった日常的な学校運営の中に教育文化が現れていること、そして教材準備や板書構造が非常に論理的である点である。

これらの語りからは、「授業の質」のみならず、学校の仕組み全体が学習文化を支えていることを体感的に理解したという認識が共有されていたことが読み取れる。この点に、訪日研修の核心的な価値があるといえる。

5.2.5 教師としてのアイデンティティ形成－教育実践の担い手としての自覚－

複数の教育者は、自国に帰国した後、「若手教員や学生に自ら学んだことを伝えたい」と述べており、教育リーダーとしての意識が高まっていることが確認された。

具体的には、若手教員向け研修の企画・実施、教員養成大学における LS の導入、自校における PLC の立ち上げ、国内授業研究会への参加やその組織化といった取り組みが挙げられている。

これらの動きは、国際協働が教育者の専門職としてのアイデンティティ形成に寄与していることを示しており、福井大学のアプローチが、教育者の成長を促す国際協力として機能している点を示唆している。

5.2.6 11 名の教育者の学びの特徴：統合的視点から

インタビューの質的分析を通じて、11 名の教育者の学びは、以下の 4 点に集約された。

第一に、専門性の深化である。観点別省察、学習者理解、教材研究の質が向上し、授業改善のサイクルを自校で再現しようとする意識が高まっていた。

第二に、国際的視野の拡大である。他国の教師との比較を通じて自国の教育を相対化し、教育観を刷新する視点が育まれていた。

第三に、教育文化の理解である。協働文化、規律、公共性、清潔さといった、教育を支える価値への理解が深まっていた。

第四に、教育改革への志向である。授業研究の自国における制度化・組織化への意欲が示され、校内研修や教育行政レベルへの働きかけを志向する姿勢が確認された。

5.2.7 まとめ：海外展開が生み出した「学びの循環」

本節の分析から、福井大学の国際協働は、日本の授業研究の体験 → 教師観の変容 → 自国での実践・組織化 → 国際比較による再省察 → 福井大学へのフィードバック → 国内還元への接続 という循環的な学びを生み出していることが明らかとなった。

このように、海外展開は単なる国際支援にとどまらず、教育文化の理解、専門性の向上、リーダーシップ形成を伴う「深い学び」を創出している。そしてその過程は、結果として福井大学自身の授業研究文化を再考する契機ともなっている。

以上の分析を踏まえ、本章後半（5.3〜5.6）では、教師・生徒・学校文化の 3 つのレベルにおいて、国内還元のメカニズムを検討する。

5.3　日本側教員の学びと変容：2024 年 10 月マラウイ国を訪問した教員の事例

本節では、2024 年 10 月にマラウイにおいて実施された授業研究交流および学校訪問について、日本側参加者である 3 名の教諭による報告書を分析対象とする。マラウイには、福井大学教育学部附属義務教育学校の牧田秀昭校長、佐々木庸介教諭（理科）、森川禎彦教諭（社会科）が、2024 年 10 月 19 日から 10 月 25 日にかけて渡航し（うち現地滞在は 4 日間）、ナリクレ教員養成大学および同大学附属学校を含む拠点校・連携校を訪問した。現地では授業を参観するとともに、その後の授業研究会において、授業者であるマラウイの教員らと共に、授業における子どもたちの学びの様子の共有や、授業研究の意義について意見交流が行われた。報告書の記述は、国際協働の経験が日本の教育実践にどのような「還元的作用」をもたらし得るのかを検討する上で、重要な示唆を含んでいる。

本節では、3 名の教員の経験をもとに、

① 教師観・授業観の変容
② 学習環境の比較を通じた価値の再認識
③ 協働的学び（共学）を支える条件の再評価
④ 国内における授業研究文化への示唆

という四つの視点から、日本側教員の専門性発達の様相を整理する。

5.3.1 資源制約下で成立する学びからの示唆：学習意欲と「学ぶ必然性」

佐々木庸介教諭の報告書（付録 5 参照）には、Chiwamba Community Day Secondary School（CDSS）およびMarikha CDSSにおける学習者の姿が詳細に描かれている。そこでは、マラウイの学習環境が、日本の学校教育と強い対照性をもって示されている。

第一に指摘されているのは、学習環境の不足が、必ずしも学習意欲の低下に直結しないという点である。生徒たちは10〜20kmを徒歩で登校し、昼食を取らずに学習に臨んでいる。また、教科書や機材、電気といった物的資源も十分ではない。しかしそのような条件下においても、多くの生徒が「学校が好き」と即答していることが報告されている（佐々木、pp.4–5）。日本において学びが「当たり前化」しつつある状況と対比すると、学ぶこと自体が強く価値づけられている環境である点が、印象深く捉えられている。

第二に、学びが社会的課題と密接に結びついている点が挙げられる。とりわけ生物（Biology）の授業では、HIV/AIDS、家庭の衛生、性と生殖に関わる健康といった現実の生活課題が教材として扱われており、知識が「生活的文脈」の中から立ち上がっている様子が描かれている。このことは、日本の教科学習において失われがちな「なぜ学ぶのか」という必然性を、あらためて照らし出すものとなっている。

5.3.2 授業研究が「協働的学び」として根付く理由

牧田校長および佐々木教諭の記録、ならびに現地教員（例：コンドワニ氏）の語りからは、LSがマラウイにおいて強く求められている背景が浮かび上がる。

第一に、教師の質向上を協働によって支える必要性である。2004 年の義務教育化以降、教員資格要件の緩和により、経験の浅い教員が多数学校現場に配置されるようになった。そのため、「一人で授業を担う」のではなく、「皆で授業をつくる」ことが、教員育成の基盤として機能している。

第二に、物的資源の不足が、人的資源の共有を促進している点が挙げられる。教材が十分に整わない状況において、教材研究の工夫や授業観察の視点を教員同士で補完し合う文化が形成されている。また、大学・学校・地域が自然に連携し、必要に応じて「Resource person」を柔軟に活用する実践が見られる。

第三に、リスペクトに基づく協働文化である。授業研究会においては、まず授業のポジティブな側面を共有し、その上で改善点を穏やかに、互いの尊厳を保ちながら議論するというプロセスが一貫して重視されている。

これらの点から、LS が単なる技法としてではなく、文化的実践として根付いていることが確認される。この「文化的側面」への着目は、日本の授業研究を再評価する視点を、日本側教員にももたらしている。

5.3.3 教師の省察的実践としての変容：佐々木庸介教諭の自己変容

佐々木教諭は、マラウイ訪問の前後で「教師としてのスイッチの入り方が変わった」と述べており（p.1, p.17）、その変容は、国際協働がもたらす国内還元の本質に直結している。

第一に、授業観の転換が挙げられる。授業を「教えるべき内容の伝達」として捉える視点から、「子どもと共にプロジェクトをつくる」学びへと志向が移行している（p.17）。そこには、生徒の世界観の変容を伴う学びを重視する姿勢、すなわちエナクティビズム的視点[6]が読み取れる。

第二に、モチベーション生成への意識転換である。形だけの協働ではなく、学習者の内発的動機づけをいかにデザインするかという問いが、実践上の中心課題として自覚されるようになった（p.18）。

第三に、学び続ける教師としての自己変容である。現地での体験が自己の価値観を揺さぶり、読書量の増加や探究の深化といった形で、継続的な学習行動へと結びついていることが示されている（p.18）。

第四に、協働的実践コミュニティへの再評価である。マラウイにおける「緩やかでありながら力強い広がり」を持つ実践に触れることで、日本の研究組織の在り方に対する問題意識が明確化したと述べられている（p.19）。

これらの変容は、海外体験が教師の実践技術にとどまらず、教師としてのアイデンティティそのものにまで影響を及ぼす「深い還元」の具体的な証左であると位置づけられる。

5.4　生徒の学びの変容：2025 年 2 月の社会科授業を事例として

本節では、2025 年 2 月に福井大学教育学部附属義務教育学校において、マラウイに渡航した森川教諭により実施された、7 年生の社会科授業を事例として取り上げる。本授業は、地理「アフリカ州」の単元授業であり、マラウイおよびウガンダの教員との協働によって行われた。期間中、生徒たちは 2 回にわたりマラウイとウガンダの教員と交流する機会を持った。1 回目は、アフリカが直面している課題について、生徒らが

[6] エナクティビズム＝認知を単純な脳の中の働きと見なすのではなく、身体や環境との相互作用を通じ「行為」することによって生まれるものと捉える考え方。

事前に調べた内容をもとに意見交換を行った。そこでは、生徒たちが調べた内容に対して、マラウイとウガンダの教員から具体的なコメントが寄せられるとともに、現地の生活や教育、社会の実際についての語りが共有された。それらを受け、生徒たちは自らの理解を問い直し、調べた内容や考察を吟味した。2回目の交流では、新たな問いや視点をもとに、再度マラウイとウガンダの教員と対話を行った。

分析にあたっては、授業実践者による記録、参加した生徒（2 名）へのインタビュー、ならびにマラウイからの参加者によるコメントを基資料とした。これらをもとに、国際協働を通じて生徒の社会認識がどのように形成・再構成されたのかを検討する。

5.4.1 授業構成の概要: 国際協働を通じた「複眼的なアフリカ観」の形成

本授業は、「ウガンダとマラウイは、どのようにすれば人々の生活をよりよくできるのか」という問いを中心テーマとして構成された。授業の特徴は、次の 3 点に整理できる。

第一に、アフリカ二国の教員が教室に参加し、生徒と直接対話を行う授業構造である。マラウイから 3 名、ウガンダから 3 名の研修員に加え、通訳者および福井大学教員が参加し、福井大学教育学部附属義務教育学校の 7 年生と、6 名または 7 名の小グループを構成して議論を行った。授業は 50 分 2 コマで実施され、英語と逐次通訳を併用して進行した。

第二に、生徒が事前学習で獲得した知識を再検討する学習プロセスが組み込まれていた点である。生徒は、自国メディア等から得たステレオタイプ的な知識や教科書的理解を出発点とし、それらをアフリカ側教員から提示される具体的かつ生活に根差した情報と照合することで、自身の理解を修正・更新していった。

第三に、多文化協働による「ホワイトボード・マッピング」の活用である。生徒、海外教員、日本の教員が同一のホワイトボード上でキーワードを書き込み、それらを線で結びながら、概念間の関係性を可視化した。こうした共同作業を通じて、参加者は相互参照を行いながら、新たな概念構造を構築していった。

これらの要素により、生徒の思考は、固定化されたイメージの提示から仮説形成へ、さらに対話を通じた理解の更新を経て、概念の再編へと展開する構造をもつ学習過程をたどったと整理できる。

5.4.2 生徒のアフリカ観の「転換」を示す証拠（新聞報道 ・授業メモ ・インタビューの照合）

生徒のアフリカ観の変容は、新聞報道、授業メモ、生徒インタビューという複数の資料から、明確に確認することができる。福井新聞（2025 年 2 月 9 日）には、授業前後における生徒の認識の変化が具体的に記録されている。

授業前の生徒は、アフリカに対して固定的なイメージを有していた。新聞には、生徒の発言として、「井戸まで水を運ばないと学校に行けないのではと思っていた」「アフリカの国々は支援が必要で、自走は難しいという印象があった」と記されている。これらは、貧困や援助依存といった一面的な理解に基づくものであった。

これに対し、授業後には、マラウイおよびウガンダからの研修員による説明や、森川教諭による問いの整理を通じて、生徒の認識は修正されている。具体的には、「アフリカ＝貧しい」という単線的理解の誤りに気づき、国ごとに異なる歴史・制度・文化的背景が存在すること、さらにマラウイやウガンダには、日本には見られない地域のつながりや協働性といった強みがあることが理解されていった。

このような変化は、生徒が「問題の本質を自ら問い直す」段階へと移行したことを示しており、授業研究メモに記された「外国企業が進出しているが、技術力向上につながっていないのでは」「支援は必要でも、誰がやるのか、依存ではいいのか」といった記述とも整合している。

5.4.3 「上から目線」への気づきと表現の転換：国際協働がもたらす倫理的学び

授業メモには、森川教諭が用いた問いの英語表現が修正されていく過程が詳細に記録されている。もともとの問いは、

“How can Uganda and Malawi become better countries?”

であったが、本授業に参加していた NCE のチェレマイヤ氏および福井大学国際地域学部のケリー氏からの指摘を受け、

“What can Uganda and Malawi do to improve the lives of their people?”

へと修正された。

この言い換えは、国際協力や国際理解における重要な学びを内包している。“better country” という表現は、暗黙のうちに「現状が劣っている」という価値判断を含意し

やすく、また主語が曖昧であるため、「誰が改善するのか」という問いが援助者側に引き寄せられる構造をもつ。それに対し、“improve the lives of their people” という表現は、主体をアフリカの人々自身に明確に置き、当事者性を前提とした問いへと転換している。

授業メモには、生徒がこの修正に対して「なるほど」、「その通りだと思う」と反応したことが記されており、国際協力に内在する「まなざしの非対称性」に、生徒自身が気づいたことが読み取れる。これは、単なる知識の獲得を超え、国際理解教育の核心に位置づく倫理的反省（ethical reflexivity）の獲得を示すものである。すなわち、国際協力や開発をめぐる言説に内在する権力関係や主体の置かれ方を問い直し、自らの立場性を相対化する学びであり、批判的グローバル市民性教育における中核に位置づけられている（Andreotti, 2006；Bourn, 2015）。

5.4.4 生徒の主体性の喚起：「魚を与える／釣り方を教える／自立を支える」

森川教諭の授業メモには、「魚を与える／釣り方を教える」という国際協力において広く用いられてきた比喩が紹介されたうえで、生徒が「自分たちで考えてできるようにすることが大事だ」と発言したことが記されている。この発言は、支援、技術移転、そして自走・自立支援へと至る国際協力の発展モデルを、生徒自身が再構成している点に特徴がある。

このような理解は、国際協力の段階モデル、SDGs の目標 4.7 が掲げる「持続可能な社会の担い手の育成」、さらにアクティブ・ラーニングの本質としての市民性形成と整合している。生徒は、単に知識を受け取る立場にとどまらず、国際課題に対する主体的な思考の担い手として位置づけられている。

5.4.5 国際協働授業の学習成果：知識・概念・態度・行動意図への変容

分析の結果、生徒の学びは、以下の四つのフェーズを経て展開していると整理できる。

第一に、知識の獲得である。ウガンダおよびマラウイにおける具体的な生活、教育、社会課題について理解が深まり、外国企業や援助の正負両面が把握されている。

第二に、概念の再編である。ステレオタイプ的なアフリカ像が修正され、「支援・援助」という概念が再理解されるとともに、「誰が誰を支えるのか」という主体性の位置づけが問い直されている。

第三に、態度の変容である。対等な立場で学び合おうとする姿勢や、異文化理解における謙虚さが育まれ、「上から目線」に対する敏感な気づきが生じている。
第四に、行動意図の形成である。生徒インタビューでは、「もっとアフリカのことを調べたい」、「自分たちにできることを考えたい」といった発言が確認され、探究の継続や行動につながる意欲が示されている。

5.5　国内還元指標を用いた教師専門性変容の分析：2025 年 7 月ウガンダ国を訪問した教員の事例

第 4 章では、EDU-Port ニッポン公認・応援プロジェクトおよび調査研究事業 112 件の成果報告書をもとに、国内還元を捉える量的指標と質的指標を整理した。これを踏まえ、5.1〜5.4 では、福井大学における国際協働の展開と、それが教師・生徒・授業実践へと波及していく過程を、具体的事例に即して検討してきた。

本節では、こうした事例分析を第 4 章で提示した指標の観点から検証するため、河合創教諭および佐々木康順教諭の 2 事例を取り上げ、とりわけ教師レベルの質的指標―授業観の変容、学習者理解の深化、国際理解教育の内在化、校内 PLC への波及等―がどのように具体化しているのかを、縦断的かつ実証的に検討する。

あわせて、両教員の事後アンケート結果を参照（表3）すると、教師レベルの質的指標として設定した 7 項目（授業観の変容、学習者理解の深化、国際理解教育の内在化等）について、いずれも自己評価において「大きく変化した」と回答している。これらの結果は、レポートおよびインタビューの語りから捉えた変容の内容と整合しており、本節で示す教師変容の記述が、個別的な印象にとどまらないことを裏づけている。

表 3. ウガンダ渡航事後アンケート結果

このプログラムを通じて、あなた自身の渡航前の目的に関しての変容を教えてください。*	河合教諭	佐々木康順教諭
－ ウガンダの教育の実態について学びが深まった	大きく変化した	大きく変化した
－ 異文化の子どもたちと接することで教育観が変化した	大きく変化した	大きく変化した
－ 授業研究を他国の教員と協働して行う経験が得られた	大きく変化した	大きく変化した
－ グローバル教育・国際理解教育に活かせる視点が増えた	大きく変化した	大きく変化した
－ 日本の教育との違い／共通点の理解が深まった	大きく変化した	大きく変化した
－ 教員としての成長を実感できた	大きく変化した	大きく変化した
－ 他参加者との対話によって視野が広がった	大きく変化した	大きく変化した

* 大きく変化した、変化した、どちらともいえない、あまり変化していない、全く変化していない、わからないの 6 つの選択肢から選択

以下では、まず分析枠組みを簡潔に整理した上で、河合教諭および佐々木康順教諭の事例を検討し、最後に両者の比較を通じて、教師レベルの国内還元モデルとしての統合を試みる。

5.5.1 理論枠組み：変容学習理論と教師成長モデル

（1）変容学習理論（Mezirow）と「視点転換」

Mezirow（1991）は、成人学習における深い学びを「視点転換（perspective transformation）」として捉え、学習者が既存の前提や価値観を問い直し、新たな意味枠組みを形成していく過程を示している。そのプロセスは、①既存の前提が揺さぶられる「当惑的ジレンマ」、②その経験に対する自己省察、③前提や価値観の批判的検討、④新たな意味枠組みの構築、⑤新たな行為へのコミットメント、という段階から成る。

海外での授業研究や異文化の学校文化との遭遇は、教師が自明視してきた授業観・学習観を相対化し、Mezirow（1991）のいう「当惑的ジレンマ（disorienting dilemma）」を生起させる契機となり得る。先行研究においても、国際的な教育実践や協働経験が、教師の専門的信念や教育観に対する深い省察を促すことが示されている（Cushner & Mahon, 2002；Santoro, 2014）。

以上を踏まえ、本節では、河合教諭および佐々木康順教諭の語りの中に、こうした視点転換を伴う変容学習の徴候がどのように現れているのかに注目する。

（2）教師成長モデル（Guskey，Clarke & Hollingsworth）

Guskey（2002）は、教師の成長を「研修 → 実践 → 生徒の学びの変化 → 教師の信念変容」という循環として捉えている。教師は外部研修で知識を獲得するだけではなく、それを実践に適用し、生徒の変化を確認することを通して、はじめて持続的な信念変容に至るとされる。

また、Clarke & Hollingsworth（2006）は、教師の学びを「外的領域（External Domain）」、「実践領域（Domain of Practice）」、「個人領域（Personal Domain）」、「省察領域（Domain of Consequence）」の相互作用としてモデル化している。本節では特に、

外的領域（ウガンダでの授業研究および現地教員との対話）、
実践領域（帰国後の授業改善・教材開発）、
個人領域（授業観・学習観・生徒観の変容）、
省察領域（事後インタビューに表れたメタ認知的な語り）、

の相互関係に着目して分析を行う。

なお、本研究におけるLSおよびPLCの捉え方は、日本の授業研究文化を「省察と対話に基づく学びの共同体」として理論化してきた佐藤（2015, 2019）の議論とも整合的である。本研究は、こうした日本的教師学習の枠組みが、国際協働という文脈において再文脈化され、国内還元として再構築される過程を描き出すものである。

（3）本節で用いる分析軸

以上の理論を踏まえ、本節では教師の専門性変容を、次の4段階として整理し、河合教諭および佐々木康順教諭の事例に適用する。

第一に、動機（Motivation）である。事前に教員が抱いていた期待、問題意識、学びたい内容を指す。

第二に、経験（Experience）である。ウガンダにおける授業研究や学校文化との出会いを含む。

第三に、省察（Reflection）である。経験に対する意味づけや、自己の前提を問い直す過程である。

第四に、再構築（Reconstruction）である。国内における授業改善、校内研修への反映、生徒への還元として表出した実践を指す。

加えて、各段階の妥当性を補強するため、事後アンケートにおける「目的の変容7項目」および「国内還元の実施・意向（授業活用、校内研修での共有、保護者・地域への共有等）」を参照し、語りによる分析結果との整合性を確認する。

5.5.2 河合教諭の専門性変容：対話と説明の再構成

5.5.2.1 事前動機：英語教育と異文化理解を架橋したいという期待

河合教諭（英語科）は、事前インタビューにおいて、自身の渡航動機を次の3点から語っている。

第一に、英語教育の専門性向上である。英語で授業を行う環境において、生徒の思考をどのように支え、意味交渉やペアワークがどのように構造化されているのかを直接見たいという期待が示されている。

第二に、異文化理解教育の視野拡張である。教科書上の情報ではなく、「生身のアフリカ」を自身の経験として捉え、それを生徒に語れるようになりたいという意図が語られている。

第三に、教師としての成長である。自身の授業観を一度揺さぶり、福井で培ってきた授業研究の方法が異文化の文脈でも通用するのかを確かめたいという問題意識が示されている。

これらの語りには、第 4 章で整理した質的指標のうち、「異文化理解教育の深化」および「教師の省察意欲」が、すでに萌芽的に現れている。

5.5.2.2 経験：資源制約下でも成立する対話的授業への驚き

ウガンダの Kalinabiri 中学校では、電力や ICT、教材が限られた環境のもとで授業が行われていた。河合教諭は、こうした条件下にもかかわらず、生徒と教師の間に活発な対話が成立していることに強い驚きを覚えたと述べている。

具体的には、多人数学級であっても生徒が発言しようとする姿勢が見られたこと、教師の質問が簡潔でありながら思考を促す構造をもっていたこと、誤答が出た際にもそれを排除せず、別の生徒の説明につなげることで議論が深まっていたことが挙げられている。河合教諭は、こうした条件下にもかかわらず、生徒と教師の間に活発な対話が成立していることに強い驚きを覚えたと述べている。この記述は、2025 年 7 月のウガンダ国訪問後に提出された河合教諭の訪問記録（事後レポート）に基づくものである。（付録 6 ウガンダ訪問記録河合創教諭参照）。

また、授業研究会においては、若手教員が率直に意見を述べ、それを他の教員が補足するというフラットな議論が展開されていた。河合教諭は、授業研究が「教えられる場」ではなく「共に考える場」であることを、改めて実感したと述懐している。

5.5.2.3 省察：学びの普遍性と授業研究観の再定義

帰国後の記述および事後アンケートでは、河合教諭の省察は「授業を通したコミュニケーションが成立する条件」へと焦点化している。現地で学習者と実際に対話できた経験を通じて、学びに対する意欲が高まる要因は国が異なっても共通するという実感が語られている。また、現地教員が授業研究文化を創出しようとする姿勢に触れ、日本においても授業研究文化の醸成を諦めてはならないという省察が示されている。

帰国後インタビューでは、こうした省察がより明確な形で言語化されている。第一に、英語教育の目的意識の再定義である。渡航前は英語教育をスキル習得中心に捉える側面があったが、現地での授業実践とコミュニケーション経験を通して、「英語ができること」それ自体ではなく、「何を伝えるのか」という内容と目的の重要性を強く意識するようになったと述べている。AI 翻訳の発達を踏まえつつ、単なる技能ではなく、伝えるべき考えや価値を持つことが言語教育の核心であるとの認識が深まった。第二に、問いと構造を重視する授業観の明確化である。「何を伝えたいのか」「なぜそう考えるのか」といった目的や根拠を明確にする必要があることを実感したと語っている。技能練習だけではなく、思考と目的を伴った言語活動を設計することが重要であるという理解が強まった（河合〈事後インタビュー〉）。 第三に、国際協働における対等性への感度の向上である。ウガンダ教員との授業研究や対話を通じて、「日本が教える側、アフリカが教えられる側」という一方向的な構図が実践の現場では成立しないことを痛感し、実践を持ち寄って共に授業を改善する関係の重要性

を認識したと述べている。実際に自ら授業を行うことが対等な議論を可能にするとの実感も語られており、国際協働を「協働で課題を考える関係」として捉え直す意識が形成されている。

これらの省察は、英語教育の目的意識、授業設計における問いと根拠の構造、そして国際協働における対等性の認識という三点において、河合教諭が自らの前提を問い直し、新たな意味枠組みを再構成していることを示している。とりわけ、従来のスキル中心的理解や一方向的な国際協力観を相対化し、実践を通じて再定義している点は、Mezirow（1991）のいう批判的省察の過程として解釈することが可能である。

5.5.2.4　再構築：授業改善・校内研修・国際理解教育への還元

河合教諭は、事後アンケートにおいて、授業での活用、校内研修での共有、児童生徒・保護者への共有、学生や若手教員への共有を「すでに行った」と回答している。実際の実践としては、発問の順序やレベルを精査し、生徒が説明しやすい問いへと再設計したこと、板書構造を「導入―例―一般化―まとめ」の形で整理したこと、生徒が自分の言葉で説明する時間を意図的に確保するようになったことが挙げられる。

また、校内研修では、ウガンダでの授業映像や体験を共有しながら、授業の目的や問いの立て方、生徒にどのように考えを言語化させるかといった点について対話が行われていることが報告されている。特に、「何を伝えるのか」「どのような根拠でそう考えるのか」といった授業設計上の視点が改めて意識されるようになったことが語られている。

さらに、国際理解教育の面では、学級通信や学校便りを通じてウガンダ訪問の様子を紹介し、「支援する／される」という二項対立ではなく、共に課題を考える相手としてアフリカを捉える視点を生徒と共有している。英語教材として、ウガンダの学校生活や生徒の声を紹介する英文テキストを自作し、授業内で活用している点も確認されている。

これらの実践は、第 4 章で設定した質的指標である「授業観の変容」、「国際理解教育の内在化」、「校内 PLC への波及」に対する、具体的かつ検証可能な国内還元事例として位置づけることができる。

5.5.3 佐々木教諭の専門性変容：概念形成と生活文脈を架橋する

5.5.3.1 事前動機：理科教師として「現象と生活」のつながりを問う

佐々木康順教諭（理科）は、事前インタビューにおいて、渡航動機を次の 3 点から語っている。

第一に、自然環境・生態系への関心である。教科書に登場する「サバンナ」や「熱帯気候」といった概念が、現地の生活の中でどのように現れているのかを、自身の目で確かめたいという意図が示されている。

第二に、理科教育の方法論の検証である。「観察→説明→モデル化」という理科教育の基本的プロセスが、異なる文化や生活条件のもとでも機能するのかを問い、日本の理科教育における前提の普遍性を確かめたいという問題意識が語られている。

第三に、学習者理解の拡張である。貧困や家庭環境といった要因が、科学への関心や学習の継続にどのような影響を及ぼすのかを考えたいという視点が示されている。

これらの語りからは、教科専門性を社会的・文化的背景と結びつけて捉えようとする姿勢が読み取れる。

5.5.3.2 経験：生活課題に直結した理科授業との出会い

ウガンダでの理科授業観察において、佐々木教諭は、生活課題と科学概念が密接に結びついた授業構成に強い印象を受けている。HIV/AIDS、マラリア、飲料水の衛生、農業の生産性といった、生徒にとって切実な課題が授業の導入として扱われ、そこから「なぜ病気が広がるのか」「水をきれいにするにはどうすればよいか」といった問いを通じて、微生物や浄化、気候といった科学概念の理解へと展開していた。

また、授業では説明活動が重視されており、生徒が自分の言葉で説明し合い、互いの説明を補い合う姿が自然に見られた。佐々木教諭は、説明を通じた理解が授業文化として定着していると感じたと述べている。

さらに、実験器具が不足する中でも、教師が身近な物を用いた代替実験を工夫しており、「必要十分な器具がなくとも、工夫次第で科学的思考は促せる」という実感を得たと語っている。加えて、現地教員と協働して「昆虫」を題材とした授業を構成し、実物観察を軸とした探究活動を行った経験から、人の認知には文化が大きく影響することに気づいたと述べている。特に、日本とウガンダにおける昆虫への価値づけの違いに直面したことは、既存の前提を揺さぶる経験となった。

5.5.3.3 省察：制度・政治経済条件への視座＝「構造理解」の獲得

渡航後の省察において、佐々木教諭は自身の理科授業観を大きく見直している。渡航前は、観察や実験の量が授業の充実度を左右すると捉えていたが、渡航後は、観察や実験の後に、生徒がどのように言語化し、どのような概念に到達するかこそが重要であると認識するようになった。

また、日本の理科授業では生活との関連が導入にとどまりがちであるのに対し、ウガンダの授業では生活課題そのものが授業の中心に据えられ、科学概念が課題解決のための枠組みとして提示されていた点に強い示唆を得ている。これを受けて、「生活

文脈と概念の往還」を意識した授業デザインの必要性を感じるようになったと述べている。

さらに、学習者の誤答や素朴概念を単なる「間違い」として排除するのではなく、どのような生活経験や既有知識から生じているのかを探る視点が強まり、「どのタイミングで」、「どのような問いを通じて」概念転換を促すかを考えるようになったという。

こうした省察は、授業実践の改善にとどまらず、教育を取り巻く制度的・政治経済的条件へと広がっている。事後アンケートの自由記述では、教育がビジネス化され歪められている現状を認識すると同時に、その状況を打開しようと奮闘する人々の存在に強く心を打たれたことが語られている。これは、Mezirow のいう「当惑的ジレンマ」から批判的検討へと至る過程として位置づけることができ、国内還元が授業技術にとどまらず、教育の公共性を問い直す次元へと接続しうることを示している。

5.5.3.4 再構築：観察と説明を核とした授業改善と校内実践

帰国後、佐々木教諭は授業構造を「現象の提示→観察→記録→説明→概念化→生活への応用」という一連の流れとして再構成した。生徒の観察記録を板書やワークシートに可視化し、それを基に説明し合う時間を確保することで、概念形成を意識した授業改善を行っている。

評価の面でも、正答数のみならず「説明の質」を重視する方向へと転換し、「自分の言葉で説明しているか」、「根拠を示しているか」、「生活との関連を述べているか」といった観点をルーブリックに反映させている。

また、理科部会や校内研究の場では、ウガンダの理科授業の具体例を共有し、「説明活動を授業の中でどのように位置づけるか」をテーマに討議を行っている。若手教員との対話においても、実験手順よりも、実験後の説明活動に焦点を当てた助言が行われている。

これらに加え、道徳授業での経験共有や全校の児童生徒への発表、地域住民への報告など、学校内外への波及も確認されている。同僚との日常的な対話においても、「日本以外の教育」という視点が入り、「アフリカでは」という比較を通じて日本の教育を相対化する場面が増えたと述べている。これらの実践は、「授業観の変容」、「学習者理解の深化」、「校内 PLC への波及」という第 4 章で設定した質的指標と強く対応している。

5.5.4 二名の比較分析：共通性と相補性

5.5.4.1 共通点：視点転換の構造

河合教諭および佐々木康順教諭の語りを比較すると、教師変容に共通する構造が確認できる。

第一に、「当たり前」としてきた前提の揺らぎである。河合教諭は、英語教育をスキル習得中心に捉えてきた側面を振り返りつつ、ウガンダでの直接的なコミュニケーション経験を通して、「何を伝えるのか」という目的意識の重要性を再認識したと語っている。佐々木教諭は、十分な実験器具を前提とした理科授業観をそれぞれもっていた。しかし、資源制約下であっても成立する学びを目の当たりにすることで、こうした前提が相対化された。

第二に、生徒の学びの「強さ」への気づきである。両名とも、困難な条件の中でも真剣に学ぶ生徒の姿に触れ、「学ぶことの必然性」や「学習意欲の源泉」について深い省察を行っている。

第三に、協働文化への再評価である。授業研究の場において、若手教員とベテラン教員が対等に議論する姿勢に触れ、日本における授業研究文化についても再検討する必要性を感じている。

さらに、事後アンケート（表 3 参照）において、渡航前の目的に関する 7 項目すべてで両名が「大きく変化した」と回答しており、こうした変容が個別の印象にとどまらず、複数のデータによって裏づけられていることが確認できる。

5.5.4.2 相違点：教科性と変容の焦点

一方で、変容の焦点には教科性に応じた違いがみられる。

河合教諭の場合、変容の中核は「対話」、「説明」、「言語化」にあり、英語科の特性を生かしつつ、国際理解教育との接続が強く意識されている。

これに対し、佐々木康順教諭の場合は、「観察」、「概念形成」、「生活文脈との接続」が中心となっており、誤概念や認知プロセスに着目するなど、学習科学的視点への関心が顕在化している。

この相違は、EDU-Port ニッポンにおける国内還元の効果が、教科ごとに異なる形で具体化されることを示唆している。同時に、両者の変容が相補的に作用することで、学校全体の学習文化を多面的に支える可能性も示している。

5.5.5 教師変容の国内還元モデル：指標への接続

最後に、河合教諭および佐々木康順教諭の事例をもとに、教師レベルにおける国内還元のプロセスをモデルとして整理する。

まず、海外経験（外的領域）として、異文化における授業研究や学校文化との出会いが起点となる。これにより、教師自身の前提が揺らぐ認知的揺らぎ（当惑的ジレンマ）が生起する。続いて、授業観・学習観・生徒観を問い直す批判的省察（個人領域）が促される。

こうした省察は、帰国後の授業改善や校内研修への反映（実践領域）として具体化され、発問、説明、観察、評価の再設計につながる。その結果、教師は、生徒の説明量の増加や理解の深化、国際理解の変化といった生徒の変容を実感する段階（省察領域）へと至る。

さらに、この経験は、教師自身の成長実感を伴う信念の定着と再投資へとつながり、次の国際協働への積極的参加や、校内におけるリーダーシップの発揮を促す循環構造を形成する。

この循環は、第 4 章で提示した質的指標─授業観の変容、専門職学習コミュニティ（PLC）の形成、国際理解教育の深化─と整合しており、国内還元が単発の成果ではなく、教師の内的成長を媒介として持続的に蓄積されるプロセスであることを示している。加えて、両名が授業での活用、校内研修での共有、児童生徒や保護者への発信といった還元行動を「すでに行った」と回答している点から、専門性変容が行動レベルへと移行していることも確認できる。

5.6　国際協働による国内還元の多層的プロセス

本節の目的は、これまでの分析で明らかにしてきた教師レベル（5.3、5.5）、生徒レベル（5.4）における変容の知見を統合し、国際協働が日本の教育実践にもたらす国内還元を、「多層的なプロセス」として可視化することにある。また、5.5 では、国内還元指標を用いて、ウガンダ渡航教員 2 名の専門性変容を検討した。その結果、授業観・学習者理解・校内波及といった質的変容が、自己評価データとも整合して確認され、国内還元指標の妥当性が実証的に裏づけられた。

従来の EDU-Port ニッポンにおける国内還元は、研修回数、受入人数、教材数といった量的指標によって把握されることが多かった。しかし第 4 章で示したように、国内還元の本質は、そうした数値には表れにくい深層的な変化、すなわち、教師の信念や実践の変容、生徒の学びの質的変化、組織文化の変容にこそ見いだされる。

本節では、以下の 3 点に焦点を当てて分析を行う。

1. 国際協働を通じた教師の専門性変容が、国内教育実践にどのような変化をもたらしたのか
2. その教師の変容が、生徒の認知・態度・行動意図にどのように波及したのか
3. こうした変化が蓄積することで、学校組織（PLC・校内研究・カリキュラム）がどのように変化するのか

これにより、EDU-Port ニッポンにおける海外展開と国内還元を、単なる「成果の輸入・輸出」としてではなく、日本の教育実践を内側から更新していく知の循環プロセスとして位置づけることを目指す。

5.6.1 教師変容の統合的特徴（5 名の比較分析）

本節では、福井大学の国際協働に参加した 5 名の教育実践者（牧田校長、森川教諭、佐々木庸介教諭、河合教諭、佐々木康順教諭）の事例を比較し、国際協働を契機として生じた教師変容の特徴を統合的に整理する。分析には、各教員の実践記録、授業メモ、インタビュー記述、成果報告書、および帰国後の授業・校内研修・報告活動に関する記述を用いた。

（1）変容の起点の多様性：揺らぎとしての経験と省察としての経験

5名の事例分析から明らかになったのは、教師変容の起点は一様ではないという点である。

佐々木康順教諭および河合教諭の事例では、国際協働がそれまで自明視してきた授業観や教育観を強く相対化する経験として立ち現れていた。とりわけ佐々木康順教諭は、国際理解教育における問いの英訳をめぐる現地協働者との対話を通じて、自身の言語表現に内在する価値前提や援助者中心的な視点に気づき、国際協力観そのものを再構成している。河合教諭もまた、異なる教育環境における授業研究への参加を通じて、「説明すれば理解が成立する」という前提を問い直し、学習過程への着目を強めていた。

一方、森川教諭および佐々木庸介教諭の事例では、国際協働を通じて得られた生徒の反応や授業内の対話の変化が、省察を促す契機として機能していた。両者に共通するのは、異文化そのものよりも、国際的テーマを扱った授業の中で生徒の認知や態度がどのように変化するかに着目し、授業設計や問いの構成を見直していった点である。

牧田校長の事例では、海外事例との比較を通じて、日本の学校経営や教員組織の在り方を相対化する視点が形成されていたが、その変容は既存の実践を否定するものではなく、学校組織の学習を支える視点を補強・再定位する形で進行していた。

（2）変容の中核：学びを成立させる条件への再注目

起点の違いはあるものの、5名に共通して確認されたのは、授業や教育を「方法の適用」ではなく、「学びがどのように成立するかを設計・省察する実践」として捉え直している点である。

佐々木康順教諭および河合教諭は、問い・説明・概念化といった授業構成要素を再検討し、生徒の思考過程や意味形成を中心に据えた授業観へと移行している。森川教諭は、国際理解教育において言語表現や問いの置き方が生徒の価値判断に与える影響を意識的に扱うようになり、授業を倫理的・認知的学びの場として再構成していた。佐々木庸介教諭は、授業実践と生徒の反応を往還させながら、学習の深まりを支える条件を探究する姿勢を強めている。

牧田校長は、個々の授業改善というよりも、教員集団が省察を共有し、学校として学び続けるための組織条件に焦点を当て、教師の専門性を個人の能力ではなく組織的学習の中で捉える視点を強めていた。

（3）変容の外在化：共有と波及としての国内還元

5名すべてにおいて、教師変容は個人内に留まらず、帰国後の実践や共有活動を通じて外在化していた。

佐々木康順教諭は、授業内での活用に加え、校内研修、全校児童生徒および地域住民への報告を行い、国際理解教育を学校全体の学びとして位置づけている。河合教諭は、教職課程や授業研究を通じて、自身の省察を理論的に言語化し、若手教員や学生の学びへと接続している。森川教諭および佐々木庸介教諭は、授業実践の改善と共有を通じて、生徒の学びの変容を校内で可視化している。牧田校長は、学校経営や組織運営の観点から、国際協働で得た視点を組織的な学びへと翻訳している。

（4）統合的整理：教師変容の多様性と共通構造

以上の比較分析から、教師変容には少なくとも以下の二つの位相が存在することが明らかになった。

異文化協働を通じて前提が大きく相対化される変容

実践と生徒の反応を通じて省察が深化する変容

しかし、これらはいずれも

国際協働 → 前提の相対化 → 省察 → 実践の再構成 → 共有・波及

という共通の構造を内包している。

この構造は、教師変容を単なる個人的経験ではなく、国内還元を生み出すプロセスとして理解するための統合的枠組みを提供するものであり、国際協働が日本の教育実践を内側から更新する契機となり得ることを示唆している。

5.6.2 教師レベルにおける国内還元の累積的特徴

本研究の分析から、教師レベルの国内還元は、単発的な成果としてではなく、時間軸に沿って累積するプロセスとして生じていることが明らかとなった。前節（5.6.1）で示したように、教師変容の起点や様相には個人差が見られるものの、その後の国内還元の展開過程には共通した時間的構造が報告された。具体的には、国内還元は以下の 3 段階で整理できる。

即時的還元（授業改善）
国際協働の経験が、帰国後ただちに授業実践へ反映され、発問、説明活動、教材構成などの改善として現れる段階である。

中期的還元（校内研修・カリキュラム改善）
個人の実践改善が、校内研修や研究協議を通じて共有され、教科内・教科横断的なカリキュラムの見直しへと広がる段階である。

長期的還元（学校文化・PLC の変容）
こうした取り組みが蓄積されることで、校内の学習協働の在り方や研究文化そのものに変化が生じ、PLC の質的転換として可視化される段階である。

この 3 層構造は、次節以降で検討する生徒レベルおよび学校文化レベルの変容と統合され、国際協働による国内還元の多層的プロセスを理解する枠組みを構成する。

5.6.3 生徒変容の統合的特徴：2025 年 2 月の社会科授業分析

本節では、教師変容の分析（5.6.2）を受けて、国際協働が生徒の学びにどのような変容をもたらしたのかを検討する。対象とするのは、2025 年 2 月に福井大学教育学部附属義務教育学校後期課程で実施された森川教諭による社会科授業であり、以下の複数データを用いて分析を行う。

- 生徒インタビュー（生徒 A・生徒 B）
- NCE 教員チェレマイヤ氏による授業参加記録
- 福井新聞記事（2025 年 2 月 9 日）
- 授業研究メモ

これらの資料を総合的に検討した結果、生徒の変容は、認知・態度・行動意図の三側面から整理できることが明らかとなった。

5.6.3.1 認知的変容：ステレオタイプから複眼的理解へ

生徒 A・B の語りには、アフリカに対する認知の明確な変容が記述された。授業前に見られた「アフリカ＝貧困」といった単純化された理解は揺らぎ、学びを通じて、多様なアフリカ像へと認知が広がっている。

生徒はインタビューの中で、「自分の想像と違っていた」、「“助ける”のではなく、一緒に考えることが大事だと思った」と述べており、問題を一方向的な支援の対象としてではなく、構造的・相互的に捉え直していることがうかがえる。

このような変化は、第 3 章で整理した質的指標における「多文化理解の深化」に該当する。

5.6.3.2 対人・態度変容：対等性への気づき

生徒の語りには、国際理解教育において重要な態度面での変容も明確に表れている。具体的には、以下のような発言が記述されている。

「日本が先進国で、教える側だと思っていたが、ウガンダの先生の説明がとても分かりやすかった」
「対等に学べると思った」

また、マラウイおよびウガンダ両国からの教員が授業に参加したこと自体が、生徒に強い印象を与えている。

「先生の説明が論理的だった」
「英語がかっこよくて、もっと勉強したいと思った」

これらの語りから、生徒が他者を一方的に「支援される側」や「教えられる存在」としてではなく、自らが学びを受け取る他者、知や経験をもつ存在として捉え直していることが読み取れる。

5.6.3.3 行動意図の変容：探究と発信への意欲

さらに、授業後には、生徒の行動意図にも明確な変化が見られた。生徒インタビューでは、
「もっと調べたい」
「英語で発信したい」
「ウガンダの学校とつながりたい」

といった発言が報告されている。

これらは、単なる理解にとどまらず、学びを継続的な探究や発信へとつなげようとする姿勢を示唆している。この点は、第 4 章で設定した量的指標である「探究行動の発現」を、質的に裏づける重要なデータである。

5.6.4 学校組織レベルへの波及

本節では、福井大学教育学部附属義務教育学校を中心に、国際協働の経験が学校組織や学校文化にどのように波及しているかを検討する。ここで扱う「学校組織レベルの変容」とは、制度改編や組織再編といった即時的・形式的な変化を指すものではなく、教師変容および生徒変容が蓄積することによって、学校内の実践や協働の在り方に生じる変化を意味している。また、現時点で制度的に確立された成果を示すものではなく、教師および生徒レベルの変容が蓄積される過程で観察された実践上の兆候をもとに、その可能性を検討するものである。

なお、本節でいう「波及」は、短期間で制度や組織が改編されることを想定するものではない。むしろ、授業研究への参画や協議の語りの変化、教科間の接点の増加といった、学校内の相互作用のあり方に生じる「兆候」を手がかりに、組織文化への影響可能性を検討する。なお、本報告書において「兆候」とは、制度改編や組織再編といった明示的・形式的な変化としては未だ表れていないものの、授業研究への参画の仕方や協議における語りの変化、教科間の接点の増加など、実践や相互作用のあり方に生じている変化の萌芽を指す。このような波及は、前節で示した教師レベルの国内還元が時間軸に沿って蓄積する過程と密接に関係している。したがって、以下で述べる短期・中期・長期の整理は、確定的な発達段階を示すものではなく、現時点で把握できる変化の様相を、時間軸に沿って仮説的に整理したものである。

5.6.4.1 短期的波及：校内研究における「視点の多様化」

ウガンダおよびマラウイとの授業研究を経験した教員が、帰国後に福井大学教育学部附属義務教育学校の研究会へ参画することで、校内研究の在り方に短期的かつ明確な変化が生じている。本分析からは、特に次の二点が確認された。

（1）研究協議における「比較のまなざし」の導入

渡航経験をもつ教員が研究協議の場で語る内容は、日本国内の事例のみを前提とした議論では生まれにくい比較の視点をもたらしている。具体的には、協議の中で次のような発言が共有されている。

「ウガンダでは説明中心だが、福井では活動量が多い」
「マラウイの生徒の集中度は高い。なぜ日本ではそうならないのか」
「制約が多くても、深い学びは成立する」

これらの発言は、単なる経験談にとどまらず、研究協議の論点そのものを深める触媒として機能し、校内研究における問いの立て方や議論の方向性に変化を与えるものである。

（2）研究協議における議論の深化

国際協働を経験した教員が研究協議に複数加わることで、「主体的・対話的な学び」を巡る議論が次のような多角的な視点をもって行われた。

「説明活動のデザイン」
「生活文脈から概念形成へ」
「国際理解教育としての社会科」
「学びの本質と発問の構造」

これらの視点は、授業方法の導入や形式に焦点を当てるものではなく、学びの構造そのものを問い直す視点へと研究関心が移行している可能性を示している。この点は、第 4 章で整理した質的指標における「校内研修の質的高度化」に該当する。

5.6.4.2 中期的波及：教科部会・校内 PLC の再編成

校内の教科部会および教科横断型の学習協働体において、ウガンダ・マラウイ渡航で得た経験から、次の視点の共有がなされた。

- 英語科（河合教諭） → 対話・説明のデザイン
- 理科（佐々木庸介教諭、佐々木康順教諭） → 観察・概念形成
- 社会科（森川教諭） → 生活文脈・国際理解

これら異なる視点が接続し、校内で共有されている。これは海外経験を通じて形成された*新たな視点*であり、校内の学習協働体において、多角的でより深みをもたらしている。

5.6.4.3 長期的波及：学校文化・カリキュラムへの波及可能性

本節では、国際協働を契機とした教師レベルの変容が、学校文化やカリキュラムの在り方へどのように波及しつつあるのかについて、現時点で確認可能なエビデンスに基づき検討する。以下に示す内容は、制度的に確立された成果というよりも、変化の兆候として位置づけられる点に留意する。

（1）国際理解教育の教科横断的展開の兆候

福井大学教育学部附属義務教育学校においては、国際理解教育が特定教科（英語科）に限定されず、複数教科において実践されている事例が報告されている。

具体的には、社会科における国際課題を扱った授業実践（森川教諭）に加え、理科や総合的な学習の時間においても、海外の教育文脈や生活環境を参照した学習活動が

報告されている。これらの実践は、各教科の学習内容に国際的視点を付加する形で行われており、教科横断的な国際理解教育の展開可能性を示す事例と位置づけられる。

また、生徒の学びを支える補助的な取り組みとして、学校便りや学級通信、公開授業等を通じて、国際協働の経験が紹介された事例が確認されている。これらは、国際協働の経験を特定の教室内に閉じるのではなく、学校内で共有しようとする試みとして評価できる。

さらに、公開授業や校内での報告機会を通じて、海外学校との協働経験が学年・教科を越えて共有される場面が生じており、学校内での共通理解形成に向けた初期的動きが観察された。

（2）学校運営・校内文化における国際協働の位置づけの変化

学校運営レベルでの波及については、牧田校長（マラウイ渡航）の関与が重要な要素として報告されている。

牧田校長は、自身が国際協働に参加した経験を踏まえ、教員の国際協働経験を校内で共有する機会を設けるなど、国際的実践を可視化する姿勢を示唆している。これにより、個々の教員の経験が私的な学びにとどまらず、校内で参照可能な実践知として扱われる場面が生じている。

また、校内研究や研究協議の場において、国際協働の経験が授業改善や教育課題を考える際の参照枠として用いられる事例が見られた。これは、国際協働が校内研究の正式なテーマとして制度化されたことを意味するものではないが、学校運営や研究文化の議論と接続され始めている兆候として捉えることができる。

さらに、海外校との連携についても、公開授業や対外的な発信を通じて学校の取り組みを示す一要素として活用される側面が確認されており、2025 年度にはフィリピンの小学校と学校間連携を結び、定期的な交流を開始している。

（3）小括：学校文化レベルへの波及の位置づけ

以上の分析から、福井大学教育学部附属義務教育学校における国際協働の国内還元は、現時点では制度的に確立された学校改革として完成している段階には至っていないものの、

- 国際理解教育の教科横断的展開の兆候
- 教員の国際経験を校内で共有・参照する文化の形成
- 国際協働を学校運営や研究協議と結びつけようとする動き

といった点において、*学校文化・カリキュラムへの長期的波及可能性を示す重要な示唆を含んでいる*と評価できる。

本事例は、EDU-Port ニッポンにおける国内還元が、教師個人の変容にとどまらず、学校文化や運営の議論と接続されうることを示す点で、今後の制度設計や縦断的研究において検討されるべきケースである。

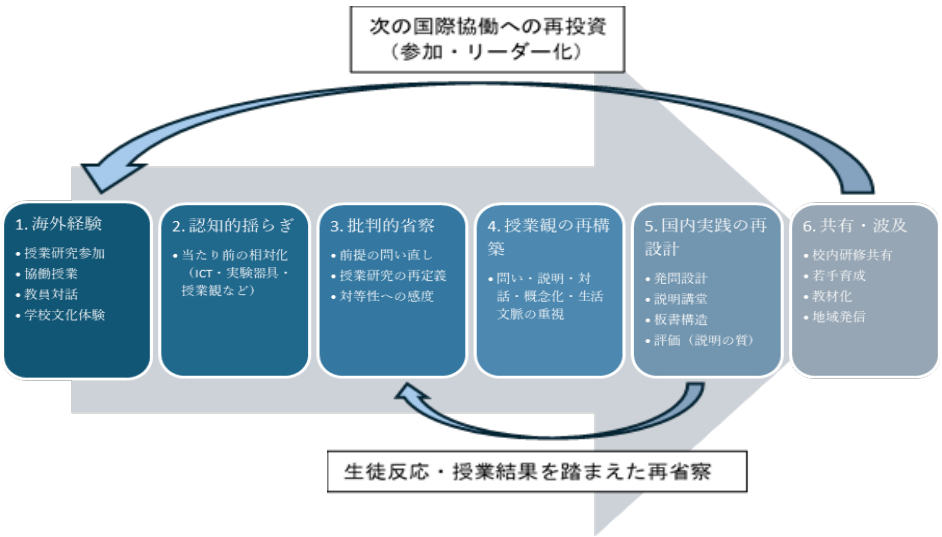
5.7　国内還元の多層的循環モデルの理論化:教師・生徒・学校文化をつなぐ「知の循環構造」

本節では、前節まで（5.6.1〜5.6.5）で示してきた教師変容・生徒変容・学校組織への波及に関する分析結果を統合し、EDU-Port ニッポンにおける国内還元を、個別事例を超えて説明可能な理論モデルとして再構成する。ここで提示するのは、特定の大学や学校に固有の実践モデルではなく、国際協働を起点として、教師・生徒・学校文化の 3 層において知が循環的に生成・再構成されていく構造である。すなわち、本節では、国内還元を「何が起きたか」という記述から一段引き上げ、「どのような構造を通じて国内還元が成立するのか」を説明する理論枠組みとして整理することを目的とする。

5.7.1 第 1 層：教師レベルの変容

まず、第 1 層として位置づけられるのが、教師レベルにおける専門性変容である。図 3 は、国際協働を契機として生じる教師の変容プロセスを、国内還元の観点から段階的に示したものである。

図 3.　国際協働を契機とする教師レベルの国内還元プロセス



教師レベルの国内還元は以下の順で進む。

1. 海外経験（異文化授業研究・協働授業）

教師は、異なる教育文化・学習環境のもとで授業研究や協働授業に参加することにより、日本の学校では自明視されがちな授業構造や学習観と向き合うことになる。この段階では、授業そのものだけでなく、教師同士の協議の在り方や、生徒の学びへの向き合い方といった「学習文化」全体が経験の対象となる。

2. 認知的揺らぎ（前提の相対化）

海外経験は、教師にとってしばしば「当惑的ジレンマ」として作用する。ICTの有無、教材や資源の制約、生徒の学習態度など、日本とは異なる条件下でも成立している学びに直面することで、「良い授業とは何か」「学びを成立させている本質は何か」といった既存の前提が揺さぶられる。

3. 批判的省察（省察領域の活性化）

前提の揺らぎは、自己の授業観・学習観・教師観を対象とした批判的省察を促す。教師は、経験を単なる印象として処理するのではなく、「なぜ違和感を覚えたのか」「何が自分の思い込みであったのか」と問い返す過程を通して、実践を支えてきた暗黙の信念を言語化・再検討していく。

4. 授業観の再構築（問い・説明・文脈・概念）

省察の結果、教師は授業の核を再定義するようになる。本研究で分析した事例では、特に「問いの質」「説明活動の位置づけ」「生活文脈と概念形成の接続」「生徒の思考の可視化」といった観点が再構築の中心となっていた。この段階では、単なる技法の修正ではなく、授業を成り立たせる理論的枠組みそのものが更新される。

5. 国内実践の再設計（国内での具体的実践）

再構築された授業観は、帰国後の国内実践において具体化される。発問構造の見直し、説明活動の時間確保、板書やワークシートの再設計、評価観の修正など、授業の細部にまで変容が及ぶ点に特徴がある。ここで初めて、海外経験は「国内還元」として可視的な形をとる。

6. 共有・波及（研修・研究会・若手育成）

授業改善は個人内にとどまらず、校内研修や教科部会、研究会で共有されることで、組織的な学びへと拡張される。とりわけ、若手教員への助言や研究協議での発言内容の変化は、教師変容がPLCに波及していることを示している。

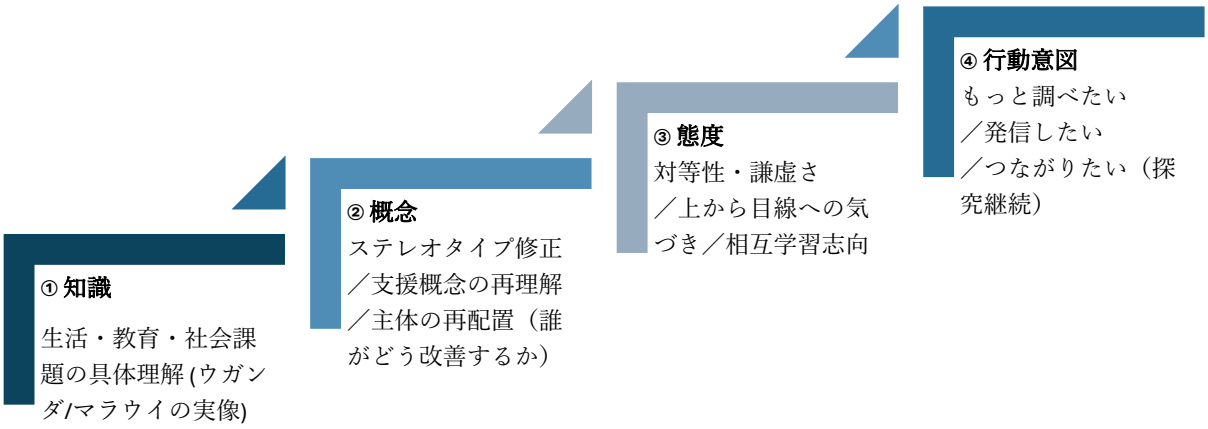
以上の6段階は直線的に一度だけ進行するものではなく、「校内共有」を経て再び国際協働へと接続される循環的プロセスとして機能する。すなわち、教師レベルの国内還元とは、海外経験を起点として、認知の揺らぎ→省察→再構築→実践→共有という循環を内包した専門性発達のプロセスであり、本研究における国内還元モデルの中核を成す層である。

5.7.2 第 2 層：生徒レベルの変容

第 1 層で示した教師レベルの変容は、それ自体が国内還元の重要な成果である。しかし、国内教育への影響は教師個人の内的変化にとどまるものではない。教師の授業観や実践の変化は、授業という具体的な相互作用の場を通して、生徒の学びの在り方に直接的な影響を及ぼす。

図 4 は、国際協働を起点とする教師変容が授業実践を媒介として、生徒の認知・態度・行動意図へと波及していくプロセスを整理したものである。図中では、国際協働授業という起点を含めて 4 つの要素が示されているが、本節では、生徒側に生じた変容に着目し、そのプロセスを分析上、認知・態度・行動意図の 3 段階として整理する。以下では、この枠組みに基づき、生徒に生じた変容を 3 つの段階に分けて整理する。

図 4.　国際協働授業がもたらす生徒の学習成果構造



- トリガー：国際協働型授業（対話・マッピング・言い換え体験）
- 中核経験：「表現の修正」＝倫理的学びの獲得

（1）認知的変容：ステレオタイプから複眼的理解へ

国際協働を取り入れた授業において、生徒はまず、自身がもっていた既有の知識やイメージと向き合うことになる。社会科授業の事例分析が示すように、多くの生徒は当初、「アフリカ＝貧困」「支援が必要な地域」といった単線的・固定的な理解を有していた。しかし、

- 海外教員との直接的な対話
- 具体的な生活実態に基づく説明
- 教師による問い返しや再構成的発問

を通じて、生徒は自らの理解の不十分さや偏りに気づき、知識を再編成していく。この段階で生じているのは、単に情報量が増えるという量的変化ではなく、*理解の枠組みそのものが更新されるという質的変化*である点が重要である。

（2）態度変容：対等性の理解、共感、国際的視野の形成

認知的変容に続いて報告されたのが、態度レベルでの変化である。授業記録や生徒インタビューからは、次のような変化が読み取れる。

- 「教えてもらう側／教える側」という非対称な関係への気づき
- 海外教員の説明力や論理性に対する尊敬
- 「支援する」「助ける」という言葉がもつ含意への批判的理解

とりわけ、授業中に行われた問いの再構成（例：“better country” から “improve the lives of their people” へ）にともない、生徒は国際協力に内在する視点の偏りや権力関係に対して感度を高めていた。これは、国際理解教育において重視される倫理的省察（ethical reflexivity）の萌芽と位置づけることができる。

（3）行動意図の変容：探究意欲・発信意欲・学びの継続志向

認知および態度の変容は、生徒の行動意図にも影響を及ぼしている。授業後のインタビューや記述からは、

- 「もっと調べてみたい」
- 「英語で伝えてみたい」
- 「ウガンダやマラウイの人とまた話したい」

といった発言が複数記述された。重要なのは、これらの発言が一時的な関心の表明ではなく、学びを継続しようとする意図として語られている点である。

この段階において、生徒の学びは 「知識獲得 → 理解の再編 → 態度の変化 → 行動意図」 という一方向的な流れではなく、探究を通して再び知識を問い直す循環的な学習プロセスへと移行している。

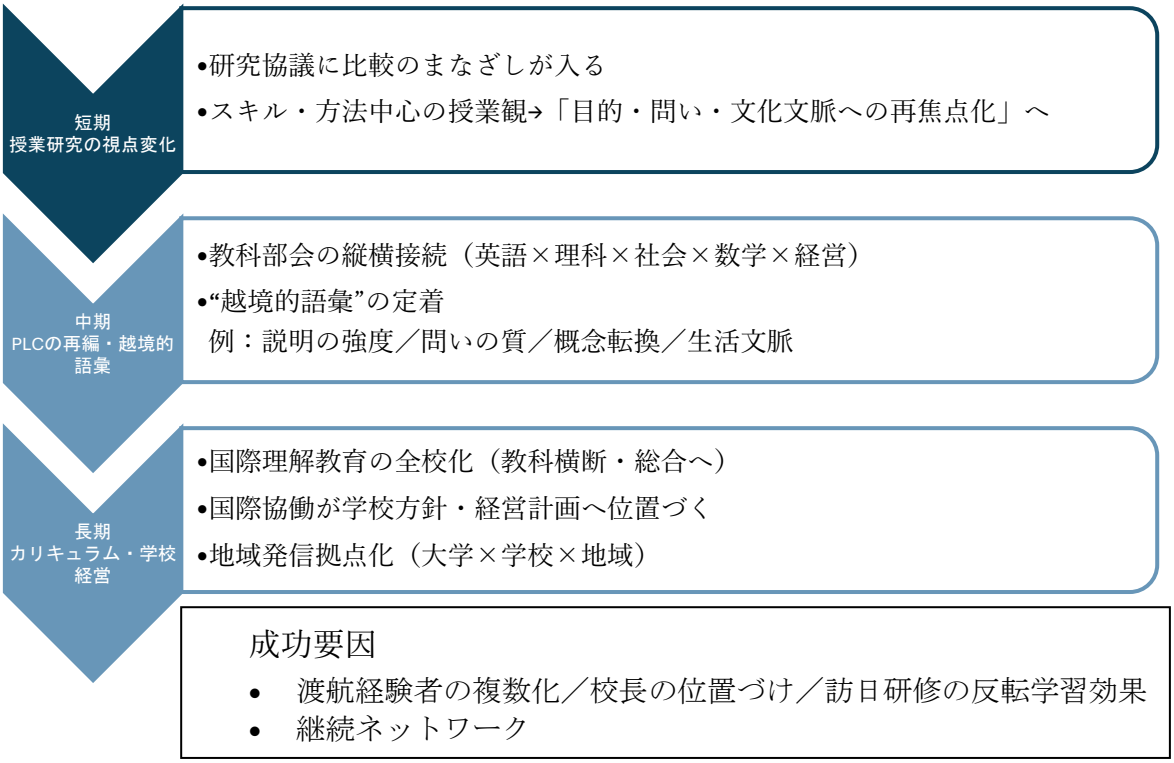
以上の分析から、生徒レベルの国内還元は、教師変容の「結果」として自動的に生じるものではないことが明らかとなった。むしろ、「教師が再構築した授業観」、「対話・説明・問いを中心とした授業デザイン」、「国際協働を対等な学び」として位置づける教師の姿勢が組み合わさることで、初めて成立するものである。

生徒の認知・態度・行動意図の変容は、国内還元の中でも比較的可視化されやすい成果であるが、その背後には教師レベルにおける深い省察と再構築が存在している。したがって、生徒変容は独立した成果ではなく、教師変容を媒介として生起する国内還元の第 2 層として理解されるべきである。

5.7.3 第 3 層：学校組織レベルの変容

第 1 層（教師変容）および第 2 層（生徒変容）で示した変化は、時間の経過とともに学校組織全体へと蓄積されていく。本節では、国際協働を契機とする教師・生徒の変容が、どのように学校の学習文化や組織運営に影響を及ぼし、国内還元として「組織レベルの成果」へと転化していくのかを整理する。図 5 は、この学校組織レベルの国内還元プロセスを、時間軸に沿ってモデル化したものである。

図 5.　国際協働の蓄積による学校組織レベルの国内還元（短期→中期→長期）



学校組織レベルでの影響は、急激に生じるものではなく、段階的かつ累積的に形成される。本研究の分析からは、以下の 3 段階における特徴が確認された。

① 短期的波及：校内研究における「視点の多様化」

短期的には、国際協働を経験した教員が校内研究会や授業協議に参画することを通して、研究協議の視点そのものに変化が生じている。具体的には、

- 海外授業との比較に基づく発言
- 資源制約下で成立する学びへの言及
- 説明・対話・問いの構造に関する分析

など、日本国内の実践のみを前提とした協議では生まれにくい「比較のまなざし」が持ち込まれている。この段階では、学校全体の方針や制度が変更されるわけではないが、例えば、協議で扱われる論点や用いられる語彙、問題設定の水準の変化などから、組織レベルの変容に向かう初期的な兆候として位置づけることができる。

② 中期的波及：教科部会・PLC の再編成と越境的協働

国際協働の経験者が複数教科に広がると、中期的には校内の PLC の在り方そのものが変化する。

この段階では「英語科の実践」「理科の授業改善」「社会科の国際理解教育」といった個別の成果が、共通言語（説明・対話・概念化）によって接続され、校内に越境的な学習共同体が立ち上がり始める。ここで重要なのは、国際協働が「特定の担当者の経験」にとどまらず、学校内で共有可能な知的資源へと転換されている点である。

③ 長期的波及：学校文化・カリキュラム・経営への組み込み

長期的には、こうした実践と対話の蓄積が、学校文化やカリキュラム、さらには学校経営のレベルへと影響を及ぼす。

- 国際理解教育が英語科に限定されず、社会科・理科・総合へと横断的に展開
- 校内研究テーマに国際協働や海外事例が位置づけられる
- 学校便りや公開授業を通じた対外発信の増加
- 管理職による国際協働経験の「学校の資源」としての戦略的活用

この段階において、国際協働はもはや「特別な取り組み」ではなく、学校の特色や学習文化を構成する要素として制度的に位置づけられる。

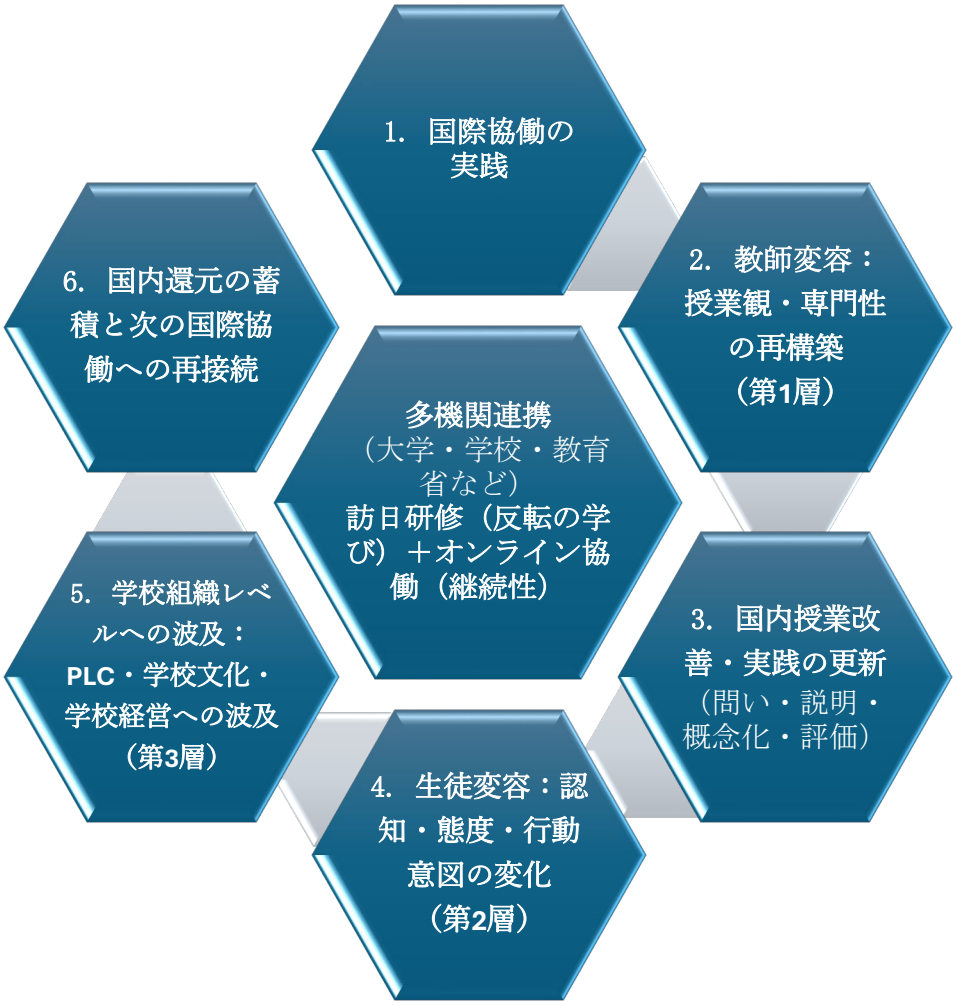
以上の分析から、学校組織レベルの国内還元は、教師個人の変容および生徒の学びの変化が、授業実践と省察を通じて時間をかけて蓄積されることによって、はじめて立ち現れてくるものであることが示唆された。ここでいう学校組織レベルの変容は、外部からの制度導入や方針転換によって直ちに生じるものではなく、日常的な授業を核とした実践と省察の積み重ねのなかで、内在的に形成されていく点に特徴がある。この理解は、学校改革を「学びの文化の変容」として捉える佐藤（2015, 2019）の議論とも響き合う。すなわち、学校改革とは上位方針の導入によって一挙に達成されるものではなく、現場における実践と省察の連続が、結果として組織のあり方を変えていくプロセスとして理解されるべきものである。この意味において、第 3 層として位置づけた学校組織レベルの国内還元は、国内還元の「最終的な到達点」であると同時に、次なる国際協働へと向かうための新たな基盤、すなわち循環の次の局面への出発点として捉えることができる。

5.8　福井型国際協働モデル：多層的循環構造の事例的具体化

本節では、前節（5.7）で理論化した国内還元の多層的循環モデルを、福井大学を中核とする国際協働の具体的事例に即して示す。すなわちここでは、教師・生徒・学校組織という 3 層における変容が、福井大学の国際協働実践の中でどのような順序と相互作用をもって生起し、国内還元として蓄積され、さらに次の国際協働へと接続されていくのかを、循環モデルとして整理する。

図 6 は、国際協働と国内還元が相互に影響し合いながら展開するこの一連のプロセスを、福井大学のこれまでの国際協働実践をもとにした「知の循環（Knowledge Circulation）」のモデルとして可視化したものである。

図 6.　福井型国際協働モデル：国際協働と国内還元が相互促進する知の循環



福井型国際協働モデルは、成果を一方向的に国内へ移転する単線的モデルではなく、*複数の段階を往還しながら展開する循環型構造*を特徴としている。

1. 国際協働の実践

この循環の出発点となるのが、海外における協働的実践である。ここで重要なのは、日本側が既存の教育モデルを一方的に「提供」する立場に立つのではなく、異なる教育文化の中に身を置きながら、実践と省察を現地の関係者とともに構築している点にある。具体的には、

- 異文化環境における授業研究への参加
- 現地教員との協働による授業開発
- 対話に基づく共同省察
- 大学・学校・行政を横断する多層的な協働関係

が同時並行的に生起している。

この段階で生じるのは、完成された「成功事例」の獲得ではなく、むしろ、既存の前提を揺さぶる違和感や驚き、戸惑いである。こうした経験こそが、次の段階における教師の省察や実践の再構築を促す契機として機能している。

2. 教師変容：授業観・専門性の再構築（第 1 層）

前段階の国際協働において経験された違和感や戸惑いは、日本側教員にとって当惑的ジレンマとして作用する。資源が限られた環境においても成立している深い学び、説明や対話を軸とした授業構造、さらには教員同士が対等に議論する研究協議文化との出会いは、教員がこれまで自明視してきた前提を揺さぶるものであった。

その結果、教員は次のような観点について、根本から問い直すことになる。

- 授業観
- 学習観
- 生徒観
- 国際協力観

こうした問い直しを通じて生じる省察は、単なる感想や評価にとどまらず、自らの実践を支えてきた暗黙の信念を対象化し、再構成する営みへと展開していく。その過程で教師の関心は、「何を教えるか」という内容中心の発想から、「どのように学びが立ち上がるか」という学習過程中心の視点へと移行していく。

この視点の転換は、帰国後の国内実践において、授業改善や校内研修の再設計として具体化される。すなわち、国際協働で生じた省察は、教師個人の内的変容にとどまらず、国内教育実践を更新する起点として機能している。

3．国内授業改善・実践の更新（問い・説明・概念化・評価）

前段階で生じた教師の授業観・学習観の再構築は、帰国後の国内の教室実践において具体的な形をとる。この段階では、教師変容が理念や意識の変化にとどまらず、日々の授業行為として可視化される点に特徴がある。

本研究で確認された主な変化は、以下の点に集約される。

- 発問構造の再設計
- 説明活動の位置づけと時間の確保
- 生活文脈と概念形成を往還させる授業構成
- 板書・教材・評価観の刷新

これらはいずれも、特定の技法を導入することを目的としたものではなく、「学びがどのように成立するか」という問いに基づいて授業全体を再構成しようとする試みである。

ここで重要なのは、国際協働で得られた経験が、「特別な国際授業」や一過性の実践として切り離されているのではなく、通常の教科授業の改善の中に内在化している点である。すなわち、国際協働は国内教育における「例外的イベント」ではなく、日常的な授業改善を支える思考資源として機能するようになる。

この段階において初めて、海外経験は教師個人の内的変容を超え、国内還元として具体的かつ持続的な実践の形をとることになる。

4．生徒変容：認知・態度・行動意図の変化（第 2 層）

前段階で更新された授業実践は、教室という具体的な相互作用の場を通して、生徒の学びの在り方に直接的な影響を及ぼす。この段階では、教師の授業観の変化が、生徒の認知・態度・行動意図の変容として可視化される。

本研究で確認された生徒の変容は、主に次の 3 点に整理できる。

- ステレオタイプ的理解から、複数の視点を行き来する複眼的理解へ
- 「援助する側／される側」という非対称な枠組みから、対等性への気づきへ
- 知識の理解にとどまらず、探究し、発信しようとする意欲の形成へ

これらの変化は、単に知識量が増加したことを示すものではなく、生徒自身が世界の捉え方を問い直し、学びに主体的に関与しようとする姿勢へと移行していることを示している。

また、生徒のこうした変容は、教師にとって自らの授業実践を再評価する重要なフィードバックとして機能する。生徒の理解の深まりや問いの変化、発言内容の質的変

化は、教師の授業観・学習観の妥当性を裏づける経験となり、教師の信念変容をさらに強化する。

このように、第 2 層である生徒変容は、第 1 層の教師変容に媒介されて立ち上がる変化として生じると同時に、再び教師の省察と実践改善を促す契機ともなり、国内還元の循環構造を内側から駆動する重要な層として位置づけられる。

5. 学校組織レベルへの波及：PLC・学校文化・学校経営への波及（第 3 層）

教師および生徒における変容が時間をかけて蓄積されることで、学校組織の実践や協働の在り方にも、一定の影響や変化の兆しが認められるようになる。

本研究の分析からは、主として以下の点において、学校組織レベルへの波及が確認された。

- 校内研究の質的深化
- 教科横断的な協働の増加
- 国際理解教育の全校的展開
- 学校経営における国際協働の位置づけ

これらは、学校組織が直ちに大きく変容したことを意味するものではない。しかし、国際協働の経験が、「個人の経験」にとどまらず、学校内で共有・参照されうる知的資源として扱われ始めている点に、本段階の意義がある。すなわち国際協働は、制度的に固定化された改革としてではなく、学校の学習文化や経営的判断に徐々に組み込まれていく過程に入ったものとして位置づけられる。

6. 国内還元の蓄積と次の国際協働への再接続

このようにして形成された国内還元は、 校内研究の質的深化として

- 教材
- 研修プログラム
- 研究成果
- 人的・組織的ネットワーク

といった形で蓄積され、再び次の国際協働へと接続されていく。

すなわち、国内還元は国際協働の「終着点」ではなく、次の国際協働をより質の高いものへと発展させるための基盤的資源として機能する。本研究が示した国内還元の意義は、海外展開と国内改善を一度きりの往復として捉えるのではなく、知と実践が循環し続けるプロセスとして位置づけ直した点にある。

福井型国際協働モデルの本質的特徴

図 6 が示す福井型国際協働モデルの本質は、以下の 3 点に集約される。

第一に、相互変容型モデルである点
海外と国内が一方向的に影響し合うのではなく、互いを変え合う双方向的プロセスとして国際協働が成立している。

第二に、多層循環型モデルである点
教師・生徒・学校組織という 3 層の変容が、時間差を伴いながら相互に連動し、循環的に深化していく構造をもつ。

第三に、内在的国際化モデルである点
国際協働が日本の教育を外側から「導入」するものではなく、授業実践や学校文化を通して内側から更新する触媒として機能している。

以上より、福井大学の事例は、国内還元を単なる「成果の移植」として捉えるのではなく、知が生成・共有・再投資されながら循環し続ける教育システムとして理解する視座を提示している。

このモデルは、第 6 章で論じる次期 EDU-Port ニッポンの構想において、①国内還元を事業の中核に位置づけること、②多主体協働を前提とした制度設計を行うこと、③短期的成果にとどまらず、長期的な変容を評価対象とすること、 を支える重要な理論的基盤となる。

5.9　国際協働授業研究の国際的潮流との比較

本モデルにおいて、授業研究は、従来国際的に紹介されてきた LS とは異なる位置づけを担っている。福井大学の特徴は、授業研究そのものに加え、それを学校文化の一部として支える協働的コミュニティを含めて、「国際協働実践が可能なモデル」として再構成した点にある。

すなわち、福井大学が展開してきたのは、授業研究の一方向的な「輸出」ではなく、

- ウガンダ・マラウイの授業文化との対話的な融合
- 相互省察にもとづく協働的な授業改善
- 多文化環境における説明活動および概念形成の重視

を含む、新たな国際協働型授業研究モデルである。このような実践は、国内外の授業研究文献において、いまだ十分に理論化されていない領域を先取りするものである。

国際的には、授業研究を他国へ展開する試みは、アジア、アフリカ、欧米を含む多様な地域で報告されている（Lewis et al., 2006）。しかし先行研究においては、こうした国際展開がいくつかの課題を抱えることも繰り返し指摘されてきた。

第一に、授業研究が日本固有の学校文化や教師文化を前提として成立しているため、他国の教育文脈において文化的適合性を欠く場合があること。第二に、現地の教育制度や評価・管理システムと十分に接合できず、制度的な持続性を確保しにくいこと。第三に、教員の関与が限定的となり、教師を主体とした省察的実践ではなく、一方向的な支援や技法移転にとどまる傾向が見られることである（Saito & Atencio, 2013；Tabulawa, 2003；Fujii, 2014）。

これらの課題を踏まえると、授業研究の国際展開においては、日本モデルをそのまま移植するのではなく、現地の教育文化や制度と往還しながら、教師自身の学びとして再構成されるプロセスが不可欠であることが明らかとなる。

この点において、福井大学の取り組みは、現地教員が授業を構想し、日本側が対話的に関与する「協働構築型」アプローチであり、授業改善にとどまらず、校内研究や学校文化まで射程に入れる組織的アプローチかつ大学（Makerere University・NCE）と中等学校が結節する多層的協働構造という特徴を備えている。

特に、マラウイおよびウガンダという異なる文化圏において、9年間にわたる継続的な協働を実現してきた日本の大学は限られている。福井大学における、その持続性と相互性は、国際教育協働研究の文脈においても極めて稀有であり、理論的・実証的の両面から検討に値する事例であると言える。

5.10　国内還元指標（量的指標・質的指標）に基づく検証

本節では、第4章で提示した国内還元指標を用いて、福井大学が令和6年度から7年度にかけて実施してきた取り組みを検証し、その成果を総合的に評価する。

5.10.1 量的指標に基づく評価

（1）研修・普及活動の量的成果

福井大学は、令和6年度から7年度の2年間にわたり、国内において以下の研修・普及活動を実施した。

- 福井大学教育学部附属義務教育学校において、前期課程・後期課程の児童生徒および教員を対象とした訪問報告会を実施（2回）
- 福井大学RTにおいて、本事業の取り組みを紹介（3回）

- WALS（於：広島）において国際シンポジウムを開催（1 回、2025 年 11 月 10 日）
- 来日したマラウイ・ウガンダ教員による授業見学・授業参加を実施（福井大学教育学部附属義務教育学校、福井市大東中学校、福井市安居中学校）
- マラウイ・ウガンダ教員が、福井大学教育学部附属特別支援学校の公開研究会に参加（1 回、2025 年 1 月 24 日）
- 学内の Faculty Development（FD) において、本プロジェクトの取り組みを報告（4 回）

これらの活動は、国内還元指標における「研修会実施回数」「協働授業数」「内部研修数」に対応しており、福井大学の取り組みが、学内外にわたって継続的かつ多層的に展開されてきたことを示している。

（2）参加者数の拡大

福井大学教育学部附属義務教育学校における訪問報告会は 2 回実施され、いずれも児童生徒と教職員を合わせ 400 名以上が参加した。また、福井大学 RT では国際ゾーンにおいて、EDU-Port ニッポンで来福した研修員が授業研究について報告を行った。国際ゾーンはオンラインで 3 回開催され、延べ約 120 名が参加している。

加えて、同 RT のポスターセッションでは、本学教員が福井大学における EDU-Port ニッポンの取り組みを発表した。さらに、協働授業や来日研修には、附属学校教員、福井県内の公立学校教員、大学生、JICA 関係者など、多様な立場の参加者が集まった。正確な総参加者数の把握は困難であるものの、公開授業だけでも 20 名規模の参加が確認されており、加えて市内公立学校での授業参加などを通じて、連携機関の裾野が着実に広がっていることが確認できる。

（3）教材・教育資源の活用

本事業を通じて、以下の教材・教育資源が国内で活用された。

- 社会科「アフリカ州」単元の再構成（国内教材化）
- 開発した教材（実践記録の読み方等）の他研修への活用
- ポスター発表用に作成したポスターを、県内高校生の探究活動教材として活用

これらの取り組みは、国内還元指標における「国内で活用された教材件数」および「教育資源共有件数」に対応する。

（4）国内外への発信

本事業に関する成果は、以下の形で国内外へ発信された。

- 令和 6 年度 EDU-Port ニッポン 成果報告書の作成
- 実践報告書（レポート）3 件の作成
- 本プロジェクトに関する新聞掲載（3 件）
- SEAMEO (Southeast Asian Ministers of Education Organization) RETRAC (Regional Training Centre) 国際学会および Aga Khan University 国際学会での発表（2025 年 10 月）
- 世界授業研究学会 (World Association for Lesson Study: WALS) 国際学会において発表（2025 年 11 月）
- 学内紀要『教師教育研究』における省察・報告（3 件）
- 福井大学 RT Zone D における取り組み紹介およびオンライン授業研究の実施（3 回）

これらの学会発表および報告書作成は、量的指標における 「発信件数」、「学会発表回数」 に該当する。

（5）活動の継続性・ネットワークの拡大

本事業は、以下の点において高い継続性とネットワーク拡大を示している。

- マラウイ（2017 年〜）およびウガンダ（2024 年〜）との継続的連携
- 教員養成大学・大学・附属学校・公立学校・教育省・JICA との協働強化
- 相互訪問の実績：現地訪問 4 回、本邦研修 2 回（計 6 回）

これらは、量的指標における 「継続年数」、「連携機関数の増加」、「協働プロジェクト継続回数」 に対応する。

（6）国際協働の実績

国際協働の実績として、以下が確認されている。

- 海外 3 か国（マラウイ・ウガンダ・エジプト）との協働
- 授業研究への参加（4 回）
- 国際協働研究の推進（大型プロジェクト 1 件）
- オンライン形式による国際協働授業研究および研究協議・教員間交流の実施（5 回以上）

＜量的評価の小括＞

量的指標に照らすと、福井大学は以下の点で高い成果を示している：

- 訪問回数・協働授業・公開授業など*直接的な実践数*が多い
- 国内外の連携機関の数が顕著に拡大
- 研修・協働授業の継続度が高く、ネットワークが強固

- 多様な主体（附属校・公立校・大学・行政）が参画

以上を総合すると、量的指標の観点からは、福井大学の取り組みは「高い活動密度」と「協働の裾野の広がり」を特徴としており、国内還元が点的な実践にとどまらず、継続的かつ面的に展開されていることが確認できる。

5.10.2 質的指標に基づく評価

量的成果に加え、質的指標に照らして評価すると、福井大学の取り組みは、国内還元の本質に関わる複数の側面において顕著な成果を示している。

（1）教育実践・教育サービスの質的向上

国際協働授業への参加や、マラウイ・ウガンダ教員との継続的な対話を通じて、日本側教員には以下のような質的変容が確認された。

- 「教える内容中心」から、「学びを創る・問いを立てる授業観」への転換
- 生徒の認知プロセスや説明活動を重視した、探究的学習への志向
- 教員自身の学習意欲・探究心の高まり
- 省察（リフレクション）と対話を軸とする学びの文化の定着

これらは、国内還元の核心に位置づけられる教師の専門職成長に直接結びつく質的成果である。

（2）関係者（Stakeholders）の力量向上

附属義務教育学校および福井市内中学校の生徒を対象とした授業分析からは、次のような変容が確認された。

- アフリカに対するステレオタイプ的理解の修正
- 「比べる → 問う → 深める」という探究サイクルの形成
- 多角的視野（multiliteracy）の獲得
- アフリカ諸国を「遠い対象」ではなく、自らの学びと関係づけて捉えようとする姿勢の形成

これらは、国際理解教育として高い教育的効果を示すものであり、生徒の学びの質的深化を裏づけている。

（3）組織文化・教育文化への波及

附属義務教育学校および福井市内中学校では、以下のような学校組織レベルでの波及が観察された。

- 海外教員らとの協働授業 → 協議 → 改善 → 次回授業という授業研究サイクルの発展
- 教科を越えた協働や対話の促進
- 授業観の共有と言語化の進展

これらは、学校を単位とした学びの文化の深化を示す質的成果である。

（4）地域社会・教育コミュニティへの波及

国際協働授業を契機として、次のようなカリキュラムレベルでの変化も生じている。

- 社会科で導入された国際理解の視点が、英語科・理科など他教科へ波及
- 探究学習やアクティブ・ラーニングとの有機的な統合
- 福井県内高校での「国際理解 × 探究」を軸とした教育体制の形成

これは、個別授業を超えて、学校全体の教育構想に影響を与える国内還元と評価できる。

（5）国内外ネットワークの形成と持続

福井大学は、国内外にまたがる多層的かつ持続的な協働ネットワークを構築している。

- マラウイ・ウガンダ・エジプトとの複数年にわたる国際協働
- 教員養成大学、附属学校、公立学校、自治体、JICA との多機関連携
- 相互訪問、公開授業、オンライン協働を組み合わせた循環型ネットワーク

これらのネットワークは、国内還元の質と継続性を支える教育的エコシステムとして機能している。

（6）社会的・教育的インパクトの創出

福井大学の取り組みは、個々の授業改善にとどまらず、複数のレベルにまたがる社会的・教育的インパクトを生み出していると整理できる。

- 生徒レベル：探究の深化、多文化理解の形成など、学習成果が明確に確認される
- 教師レベル：授業観の転換、省察の深化、教員アイデンティティの再形成
- 学校レベル：カリキュラム改善、海外教員との協働授業の展開、学校方針への反映
- 地域レベル：大学と地域学校が協働する国際理解教育ネットワークの形成

- 国内レベル：EDU-Port ニッポンにおける国内還元の分析・可視化を通じた政策的示唆の提示
- 国際レベル：海外教員との協働が、相手国における授業改善・教師教育改善にも寄与

以上より、福井大学の取り組みは、教育実践・学び手・組織・地域・国際社会を横断する質的インパクトを有する国内還元モデルの一つであると考えられる。

5.10.3 総合評価

分析の結果、福井大学の取り組みは、研修回数や参加者数といった*量的側面*においては大規模な拡大を示すものではないものの、教師・生徒・学校組織の変容という*質的側面*において、顕著な成果を示していることが確認された。

第 4 章で構築した国内還元指標に照らすと、本章の分析結果は、以下のように位置づけることができる。

（1）量的指標との照合

第 4 章で設定した量的指標、

- 研修会実施回数
- 参加者数
- 学会発表数
- カリキュラム改訂回数
- 協働授業数

に照らすと、本章で提示した教師・生徒の事例データは、これらの数値がどのような学びや実践の変容を伴って生み出されたのかを補足的に説明する「質的背景」を提供していると位置づけられる。

すなわち、本分析が示しているのは、活動数や参加者数が短期間に大きく増加したという量的拡張そのものではなく、限られた機会や人数による国際協働であっても、

- 教師の授業観・学習観の転換
- 生徒の認知・態度・行動意図の変容
- 校内研究やカリキュラムへの波及

といった質的変化が伴っていたという点である。本章の事例分析は、量的指標が示す活動の背後に、どのような学びと変容のプロセスが存在していたのかを具体的に可視化する役割を果たしている。

（2）質的指標との照合

本章で扱った事例は、第 4 章で整理した国内還元の質的指標のうち、特に以下の項目と強く対応している。

- 教師の授業観・学習観の変容
- 生徒の国際理解の深化および探究意欲の喚起
- 校内 PLC（専門職学習コミュニティ）の活性
- 教科横断的な国際理解教育の展開
- 地域社会・教育コミュニティへの波及
- 社会的・教育的インパクトの創出

実際に、河合教諭、佐々木康順教諭の両名は、帰国後すでに授業内での実践への反映や校内研修での共有を行っており、保護者・地域への発信や学外への共有についても継続的な展開を計画している。佐々木康順教諭の事例では、校内組織（教科会・授業研究部会など）にとどまらず、全校児童生徒・地域住民への報告も行われており、国内還元が個人内の学びにとどまらず、学校組織や地域文化へと波及していることが示された。これらの事例は、本研究で設定した質的指標が、教師変容およびその波及過程を捉える上で有効に機能していることを裏づける実証的データである。

本事例において、量的指標は国内還元の到達範囲や活動の広がりを可視化する役割を果たしている一方で、質的指標は、その背後で生じている学びや変容の意味を読み解くための枠組みとして機能している。ただし国内還元の成果指標を事前に固定しすぎると、成果を「予定されたアウトプットの達成」と同一視しやすくなり、国際協働の過程で生じる予期せぬ学びや関係性の変容を捉え損なう危険性を孕む。たとえば本研究で扱った授業実践では、当初は「海外の状況を理解する問い」として設定された表現 “better country”が、現地協働者との対話を通じて、当事者の主体性を中心に据えた問い “improve the lives of their people”へと言い換えられる場面があった。ここで生じているのは単なる英訳表現の修正ではなく、援助者中心の視点を相対化し、国際理解教育における倫理的配慮（まなざしの非対称性への気づき）へと踏み込む学びである。こうした変容は、事前に「研修回数」「教材数」等の達成指標だけで枠組み化してしまうと、成果として記録されにくい。以上より、国内還元の成果は、あらかじめ固定的に設計されるというよりも、国際協働のプロセスを通じて生成的に立ち上がることが多いことが示唆された。したがって指標は、達成度を測る「ゴール」というより、変化を読み取るための「観点」として柔軟に運用される必要がある。

5.11　本章の結論：福井大学事例が示す国内還元の特徴と意義

本章の分析を通じて明らかになったのは、福井大学の国際協働が、教師・生徒・学校という複数の教育レベルを結びつけながら、国内還元を一過性の成果ではなく、持続的かつ循環的なプロセスとして生み出しているという点である。

国内還元を、海外実践の成果を国内に「移植」する営みとしてではなく、国際協働を契機として教育実践・学び手・組織・文化を内側から再構成していくプロセスとして捉える視座が、本事例から導き出された。

以下では、福井大学の国内還元を特徴づける要素を整理したうえで、国内還元指標との整合性、ならびに福井型国際協働モデルの意義を総括する。

5.11.1　福井大学の国内還元を成立させている 3 つの条件

本章の分析から、福井大学における国内還元は、以下の 3 つの条件が相互に関係しながら成立していることが明らかになった。

（1）長期・高密度な実践の蓄積

福井大学では、国際協働授業、訪問報告会、公開授業、校内研修、来日研修、学会発表など、多様な実践が複数年にわたり継続的に積み重ねられてきた。

こうした実践量の蓄積は、国内還元の「広がり」と「持続性」を支える基盤条件であり、単発的な成果にとどまらない実践の厚みを形成している。

（2）教師・生徒・学校に及ぶ質的変容

本章で示した分析からは、

- 教師の授業観・学習観の変容
- 生徒の国際理解の深化と探究意欲の喚起
- 授業研究を核とした校内文化の成熟
- 学校方針やカリキュラムへの反映

といった変化が、異なるレベルで確認された。これらの変化は、国内還元の「深まり」を示すものであり、あらかじめ想定された成果の単純な達成というよりも、国際協働の過程で生じた問い直しや省察を通じて、国内の教育文脈の中で生成的に立ち上がった変容である点に特徴がある。

これらは、国内還元が活動実績の集積にとどまらず、教育実践の質そのものを更新するプロセスとして機能していることを示している。

（3）国内外を結ぶ多層的ネットワークの形成

大学、附属学校、公立学校、自治体、JICA、国際協働校などが相互に関与するネットワークが形成され、授業研究・研修・教材開発を支える循環的な学びのエコシステムが構築されてきた。

このネットワークは、国内還元の持続性と拡張性を高める基盤として機能しており、個別の実践を超えた波及を可能にしている。

5.11.2 国内還元指標との整合性

第 4 章で構築した国内還元指標（量的指標・質的指標）と照合した結果、福井大学の取り組みは、多くの指標項目と高い水準で整合していることが明らかになった。

量的側面では、研修回数、参加者数、教材活用、発信件数、連携継続年数、協働授業数などにおいて継続的な実績が認められた。

質的側面においても、教師の変容、生徒の学びの深化、PLC の活性化、教科横断的展開、学校経営への影響、国内外ネットワークの強化といった点が確認された。

これらの変容は、第 3 章で示した国内還元のプロセス（気づき→再文脈化→組織的展開）と整合しており、福井大学の事例は、国内還元が理論上の枠組みにとどまらず、実践としてどのように具現化されるのかを示す典型的事例であると位置づけられる。

5.11.3 福井型国際協働モデルの意義と汎用性

以上の分析から、福井大学の事例は、国内還元を「成果の移植」として捉えるのではなく、知が生成・共有・再構成されながら循環し続ける教育システムとして理解する視座を提示していることが明らかとなった。

福井型国際協働モデルの本質は、

- 教師の省察を起点とする専門性の再構築
- 生徒の学びの変容を通じた実践の検証
- 学校文化・組織への内在的な定着

という多層的かつ循環的な構造にある。この構造は、特定の地域や機関に固有の成功事例にとどまるものではなく、長期的な協働関係、授業研究を核とした省察文化、多主体が関与するネットワークといった成立条件の組み合わせによって支えられている点に特徴がある。

また本章で示した教師変容の分析は、異文化環境において生じる「当惑的ジレンマ」を起点とした省察が、教師の信念の揺らぎと再編成を促し、国内での授業改善へとつながっていくプロセスを具体的に明らかにした。これは、変容学習理論や Guskey（2022）の教師成長モデルが、国際協働という文脈においても有効に機能することを実証的に示すものであり、教師教育研究・教員研修研究に対する重要な貢献である。

さらに、福井大学の事例は、国際協働を「援助」や「技法移転」としてではなく、日本側・海外側双方に変容をもたらす相互的プロセスとして捉える視座を提示している。多文化環境における授業研究や水平的な研究協議は、教師の思考を深く揺さぶり、その経験が国内の授業観・教育観の再構築へと媒介されていた。この点において、国際協働は日本の教育を内側から更新する「内在的国際化（Internationalization at Home）」の有効な触媒として機能している。

以上より、本事例は、次期 EDU-Port ニッポンにおいて国内還元を事業の中核に位置づけ、多主体協働を前提とし、短期的成果にとどまらない長期的・組織的な変容を評価対象とする制度設計を検討するうえで、重要な理論的・実証的基盤を提供するものである。

第 6 章　次期 EDU-Port ニッポンへの提言：実践・研究・政策を結ぶ協働モデル

前章までの調査を通じて、EDU-Port ニッポンの国内還元は、単なる成果物の共有や研修開催の実績に還元されるものではないことが明らかになった。112 件のプロジェクト分析が示したのは、学校、大学/大学院、民間企業、非営利団体、教育関係組織など多様な主体の協働によって国内還元が大きく拡張されてきたという点である。また、主として福井大学の事例分析からは、海外展開によって得られた知見が、教師の専門性変容、生徒の学びの変容、さらには学校文化や学校改革へと連鎖していく、多層的かつ循環的な学習プロセスとして国内還元が立ち現れていることが明らかとなった。これらの知見は、EDU-Port ニッポンの本質的な意義は、教育の国際化それ自体にあるのではなく、日本の教育を内側から更新していく「内在的国際化」の推進にあり、そして実践・研究・政策が相互に連関する枠組みとして機能し得ることを示している。

本章では、以上の分析結果を踏まえ、EDU-Port ニッポンが次期へと移行する際の基本的方向性と、その制度的意義を明らかにすることを目的とする。具体的には、次期 EDU-Port ニッポンに求められる「実践・研究・政策の三位一体モデル」を提言するとともに、海外展開によって得られた知が国内教育の質的向上にどのように貢献しうるのか、また日本の教育の国際化を持続的なものとするためにいかなる仕組みが必要なのかを検討する。併せて、EDU-Port ニッポンを、多様な主体が出会い、学び合い、次の実践を生み出す「協働のプラットフォーム（港）」として再構築する意義を論じる。

6.1　実践レベルの提言：国内還元を促進する協働基盤の整備

（1）国際協働プロセスの標準化による、持続可能な実践モデルの構築

次期 EDU-Port ニッポンでは、多様な主体が共通して活用できる国際協働の基本プロセスを明確にデザインすることが重要である。具体的には、以下の段階から成る循環型プロセスが想定される。

- 事前準備（目的の共有、役割分担の明確化）
- 海外での協働実践（授業、研修、教材開発等）
- 共同省察（教職員、企業関係者、NGO 職員など多様な関係者による対話）
- 国内での実践改善・普及（教材化、研修化、地域への還元）
- 再協働に向けた循環（知見を次の協働へ接続する共創サイクル）

このようなプロセスを明示的に共有することで、国際協働は単発的な交流にとどまらず、再現性と持続性を備えた実践モデルとして蓄積されていく。こうした枠組み

は、教育分野に限らず、企業や自治体が参画する国際協働プロジェクトにも応用可能である。

（2）EDU-Port ニッポンの「協働プラットフォーム化」の推進

2025 年 7 月に実施された福井大学 RT では、EDU-Port ニッポンに関わる大学・学校・関係機関・団体が一堂に会し、互いの実践を共有しながら学び合う機会が生まれた。そこでは、個別事例の紹介にとどまらず、実践を手がかりに新たな協働の可能性を模索する対話が展開された。

今後は、EDU-Port ニッポンという名称が示すとおり、本事業を多様な主体が集い、つながり、新たな協働を生み出す「港」として位置づけることが期待される。学校、大学/大学院、民間企業、非営利団体、教育関係組織が連携する多機関連携には、以下のような利点がある。

- 専門性の異なる主体の知が結合し、組織や文化を越えて生まれる越境的知（boundary-crossing knowledge）が創出される
- 海外展開の成果を、教育・ICT・地域国際化・SDGs 等、複数の形で国内還元できる
- 単一の組織では対応が困難な複合的課題（学力、健康、ICT、防災、多文化共生等）に取り組むことが可能になる
- 協働関係が蓄積されることで、プロジェクトの継続性が高まりやすい

以上を踏まえると、次期 EDU-Port ニッポンは、「支援制度」としてではなく、協働を生み出し続けるためのインフラ（national co-creation infrastructure）としてデザインされることが鍵となる。

（3）国内還元を定着させるアフターケアプログラムの制度化

海外での実践成果を国内の教育改善や組織的学習へと確実に結びつけるためには、プロジェクト終了後を見据えた継続的な支援（アフターケア）が不可欠である。国際協働を一過性の経験に終わらせないため、次のような仕組みを制度的に整備することが求められる。

- 国内研修の場における成果の共有と省察
- 学生・若手職員・若手教員への知見の継承
- 企業や自治体と連携した合同成果報告会の実施
- 実践知の国内教材化・ワークショップ化に対する支援

とりわけ多機関連携型のプロジェクトにおいては、各主体が得た成果や知見を個別の所有物ではなく「共通資源」として持ち寄り、再活用できる仕組みを構築すること

が、アフターケアの中核となる。このような制度的支援は、国内還元の質と持続性を高める上で重要な役割を果たす。

6.2　研究レベルの提言：国内還元のエビデンス基盤の整備

（1）プロジェクト横断データベースの構築

次期 EDU-Port ニッポンでは、大学・企業・自治体・学校など、複数主体が共通して入力・参照できる横断型データベースの整備が求められる。これは、個別プロジェクトの成果を可視化するだけでなく、事業全体としての学習を促進する基盤となる。

データベースに含める内容としては、例えば以下が想定される。

- プロジェクトの目的および協働機関
- 海外展開の内容（授業・研修・教材開発等）
- 国内還元の形態（教育改善、地域国際化、企業研修など）
- 成果と課題
- 次年度以降への波及計画

このようなデータベースは、EDU-Port ニッポン全体が相互に学び合うための「知の集積装置（knowledge repository）」として機能することが期待される。

（2）国内還元指標の標準化と多機関連携への適用

本報告書で構築した国内還元指標を基盤として、その適用範囲を以下の主体へ拡張していくことが重要である。

- 学校（公立・私立）
- 大学（教員養成系・総合大学・大学院）
- 民間企業（EdTech、国際事業等）
- 非営利団体（開発・教育・福祉分野）
- 教育関係組織（地域国際化施策）

これにより、国内還元の成果やプロセスを主体間で比較・共有・可視化できる全国的なフレームワークが整備され、EDU-Port ニッポンの知見が分野横断的に蓄積されていく。

（3）越境学習（boundary crossing）を核とした学際研究の推進

国際協働は教育学の枠内にとどまるものではなく、以下のような多様な学問領域を横断する実践・研究テーマである。

- 国際開発学
- 組織開発

- 公共政策
- ICT・EdTech
- 医療・公衆衛生
- 文化人類学

次期 EDU-Port ニッポンにおいては、これらの専門分野をもつ研究者が協働し、越境学習を理論的・実証的に捉える「国際教育エコシステム研究」を構築していくことが求められる。これは、実践と研究を往還させながら、EDU-Port ニッポンの知的基盤を中長期的に発展させる上で重要な取り組みとなる。

6.3　政策レベルの提言：国内外をつなぐ国家的基盤への発展

（1）EDU-Port ニッポン事業区分の再設計

次期 EDU-Port ニッポンでは、事業の目的と機能を明確化するため、以下の 3 つの枠組みに整理することが有効と考える。

- **国際協働創出枠**
  大学・企業・非営利団体・自治体・学校が連携し、新たな国際協働プロジェクトを創出する枠組み
- **国内還元促進枠**
  学校改革、地域国際化、教材化・研修化など、国際協働の成果を国内へ展開・定着させる枠組み
- **エビデンス創出枠**
  指標の整備、評価、データ基盤の構築を通じて、国内還元の効果を可視化・検証する枠組み

このような区分により、EDU-Port ニッポンは「実施」「還元」「検証」が循環する政策体系として再構成される。

（2）大学附属学校 × 企業 × 自治体による地域国際教育拠点の形成

福井大学の事例が示すように、大学附属学校は、教育研究・教員養成・現職研修を統合的に担うことができる重要な基盤である。ここに、企業の技術力や実装力、教育関係組織の施策、非営利団体の専門知を組み合わせることで、地域に根差した国際教育協働拠点を形成することが可能となる。

こうした拠点は、大学附属学校を中核としつつ、学校現場・地域社会・国際協働を接続する「Regional EDU-Port Hub（地域国際協働拠点）」として機能し得る。これは、国際協働を一過性の事業に終わらせず、地域レベルで持続的に展開していくための有効な政策モデルだと考える。

（3）海外展開の「国内価値」を可視化する政策的評価の導入

次期 EDU-Port ニッポンにおいては、海外展開が日本国内にもたらす価値を、明示的に評価する政策的枠組みを導入することが求められる。評価の対象としては、例えば以下の観点が挙げられる。

- 教員の専門性の深化・省察的実践の定着
- 地域の国際化および多文化共生の推進
- 企業における国際的視野の涵養や研修効果
- 生徒の探究性・国際理解・主体性の育成
- SDGs 達成に向けた国内での具体的貢献

これらの指標を通じて、海外展開を「対外的成果」としてだけでなく、日本社会の内側を更新する政策資源として位置づけることが可能となる。

6.4　本研究の限界と今後の研究課題

本研究は、EDU-Port ニッポンにおける「国内還元」の実態を体系的に把握することを目的とし、112 件の成果報告書に対する内容分析および共起ネットワーク分析、国内還元指標の作成、ならびに福井大学における教師変容・生徒変容・学校改革の事例分析を通じて、国内還元の構造とメカニズムを総合的に明らかにした。とりわけ、海外展開の成果が国内教育の改善へとどのように循環しうるのかを、理論的・実証的に提示した点に本研究の意義があると言える。

一方で、本研究の分析手法および対象の性質上、いくつかの限界も存在する。本節では、これらの限界を整理した上で、次期 EDU-Port ニッポン以降を見据えた今後の研究課題を提示する。

6.4.1 本研究の限界

（1）成果報告書の記述形式の不均質性

本研究で分析対象とした 112 件の成果報告書は、年度・実施機関・事業区分によって記述形式や詳細度に大きなばらつきが見られた。国内還元に関する記述の分量や焦点もプロジェクトごとに異なっており、国内波及の深度や広がりを定量的に比較するには一定の限界があった。また、学校・大学/大学院・民間企業・非営利団体・教育関係組織など、実施主体が多様であることから、報告内容が多岐にわたり、横断的な比較分析には課題が残った。

（2）量的指標・質的指標の妥当性検証が未完了である点

本研究では、国内還元を把握するための量的指標および質的指標の試案を構築したが、これらが多様な機関（学校・大学/大学院・民間企業・非営利団体・教育関係組織）にどの程度適用可能であるかについては、十分な実装・検証には至っていない。特に、指標の信頼性や妥当性、さらには他機関・他分野への転用可能性については、今後の検証的研究によって補完される必要がある。

（3）縦断的データ（longitudinal data）の不足

教師変容・生徒変容・学校文化の変容は、短期間の海外滞在や単年度の事業によって完結するものではなく、時間をかけて深化していくプロセスである。しかし、現行の EDU-Port ニッポンでは、渡航・実施後の中長期的なフォローアップが必ずしも制度化されていない。また、インタビュー調査の時点で、当初の担当者が異動等により変更されている事例も少なくなかった。そのため、本研究で提示した変容プロセスモデルを縦断的データによって検証することには限界があった。

（4）多機関連携の成功要因の一般化に関する限界

本研究からは、学校・大学/大学院・民間企業・非営利団体・教育関係組織などが、それぞれの立場や条件に応じて国内還元に取り組んでいる実態が明らかになった一方で、多機関連携の協働モデルについては、事例数が十分とは言えない。特に、機関間の役割分担、運営体制、資金構造、循環の仕組みなどを比較可能な形で整理する枠組みは十分に整備されておらず、成功要因を一般化する上での課題が残されている。

6.4.2 今後の研究課題

（1）国内還元に関する縦断研究の必要性

国内還元の本質は、一過性の成果ではなく、時間をかけて蓄積される継続的な改善プロセスにある。そのため、事前・渡航直後・半年後・1 年後・2 年後といった複数時点を設定した縦断的調査が不可欠である。今後は、以下の観点について継続的な追跡調査を行い、国内還元の動態をより精緻に把握する必要がある。

- 関係者（stakeholders）の専門性・実践力の変化
- 生徒の国際理解や態度変容の長期的影響
- 学校文化・組織開発への波及過程
- 地域社会・コミュニティへの中長期的影響

これにより、国内還元がどのように定着・深化していくのかを実証的に検証することが可能となる。

（2）共起ネットワーク分析と大規模言語モデル（Large Language Model: LLM）を統合した分析手法の発展

本研究では内容分析および共起ネットワーク分析を用いたが、今後はこれらに加えて、より高度な計量的・計算的手法を統合することで、国内還元の構造を一層体系的に把握できると考えられる。具体的には、以下の手法の組み合わせが有効である。

- LLM を用いた語彙・意味構造分析
- テキスト分類モデルによる自動コード化
- 質的比較分析（Qualitative Comparative Analysis: QCA）による成功条件の抽出
- 意味ネットワーク分析（semantic network analysis）との統合

これらの手法を組み合わせることで、EDU-Port ニッポン全体に蓄積された実践知の構造を、より高精度かつ包括的に可視化することが可能となる。

（3）多機関連携モデルの体系化に向けた研究

学校・大学/大学院・民間企業・非営利団体・教育関係組織など、複数主体が関与する国際協働プロジェクトは、今後さらに増加すると予測される。そのため、以下の観点から多機関連携のあり方を体系的に整理する研究が求められる。

- 役割分担モデル（教育、技術、地域連携、社会課題解決等）
- 共同省察を支える場の設計（オンライン／対面のハイブリッド型）
- 国内還元の共有・展開方法（教材化、研修化、地域への波及）
- 財源、配置、運営体制に関する比較研究

これらの知見を蓄積することで、EDU-Port ニッポンに適した「多機関連携の成功モデル」を理論的・実証的に構築することが可能となる。

（4）国内還元の社会的インパクト評価（Social Impact Assessment: SIA）の導入

国内還元は、学校教育の改善にとどまらず、地域国際化、企業の国際事業、自治体施策、SDGs の達成など、より広範な社会的価値へと波及する可能性を持つ。そのため、今後は以下の観点を含む社会的インパクト評価（SIA）の導入が望まれる。

- 社会的便益（社会課題解決、地域活性化への貢献）
- 若者・学生への影響（学習意欲、進路意識、国際的視野の形成）
- 企業・行政における国際的視野や実践の変化
- 多文化共生の推進への寄与

SIA を通じて国内還元の価値を可視化することは、EDU-Port ニッポン事業の社会的意義を政策的に位置づける上でも重要な課題となる。

6.5　結びに代えて：国内還元を核とした次期 EDU-Port ニッポンに向けて

本研究は、EDU-Port ニッポンの核心概念である「国内還元」について、これまで十分に整理されてこなかった包括的な分析枠組みを構築し、その実態・構造・メカニズムを多面的に明らかにしたものである。112 件の成果報告書に対する内容分析および共起ネットワーク分析、国内還元指標の作成、福井大学における教師変容・生徒変容・学校文化の事例分析を統合することで、国内還元が単発的な成果報告や教材紹介にとどまるものではなく、教師の省察、学校文化の再構築、生徒の学習観の変容、さらには地域社会への波及を含む多層的かつ循環的な学習プロセスであることを示した。

これらの知見は、次期 EDU-Port ニッポンのデザインにおいて、国内還元を「海外展開の付随的成果」として位置づけるのではなく、海外展開そのものを成立させ、持続させる基幹要素として再定位する必要性を示唆している。国際協働によって得られた知を、国内の教育改革、地域国際化、教育実践の改善へと循環させる制度的仕組みを強化することで、EDU-Port ニッポンは国際協働の成果を国内に定着させる「知の循環システム」として発展しうる。

また、本研究は、国内還元の広がりが特定の主体に依存するのではなく、主体の多様性によって支えられていることを実証的に示した。112 件のプロジェクト分析からは、学校・大学/大学院・民間企業・非営利団体・教育関係組織などが、それぞれの立場や強みを生かしながら異なる形で国内還元に貢献している実態が確認された。これは、複数の機関が連携し、知や経験を持ち寄ることで、国内への波及効果がより大きくなる可能性を示すものであり、教育分野にとどまらず、SDGs、保健医療、ICT、防災、文化交流といった多様な領域に国際教育協働が展開しうることを示唆している。したがって、次期 EDU-Port ニッポンは、単一機関による海外展開の集合体ではなく、複数機関が協働し、相互に強みを補完し合う「共同創発（co-creation）型の国際協働プラットフォーム」として再設計されるべきと考える。

さらに、本研究で構築した量的指標および質的指標は、国内還元の可視化と効果測定に向けた重要な基盤を提供するものである。今後、これらの指標が全国的に適用され、縦断的な検証が進むことで、海外展開と国内改善を往還する教育政策の評価が可能となるだろう。特に、国内還元を「学習成果（outcomes）」と「組織文化の変容（process）」の双方として捉える視点は、EDU-Port ニッポンを単なる国際教育支援事業から、教育改革・地域づくりを統合的に推進する国家的イニシアチブへと発展させる可能性を開く。

本研究の成果は、次期 EDU-Port ニッポン構築に向けた理論的基盤を提供するものであり、その出発点となるものである。海外展開によって得られた知を国内社会へと循

環させる制度的仕組みを確立し、学校・大学/大学院・民間企業・非営利団体・教育関係組織が共創するプラットフォームとして EDU-Port ニッポンを再構築することで、日本の教育の国際化は、より持続可能で豊かなものとなるだろう。

参考文献

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education, 11*(3–4), 290–305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.

Bourn, D. (2015). *The theory and practice of global learning*. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2006). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 947–967. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.023

Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education, 6*(1), 44–58. https://doi.org/10.1177/1028315302006001004

Fujii, T. (2014). Implementing Japanese lesson study in foreign countries: Misconceptions revealed. *Mathematics Teacher Education and Development, 16*(1), 65–83.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher, 35*(3), 3–14. https://doi.org/10.3102/0013189X035003003

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Saito, E., & Atencio, M. (2013). A conceptual discussion of lesson study from a micro-political perspective. *International Journal of Educational Research, 61*, 111–122. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.004

Santoro, N. (2014). The drive to internationalize teaching: Implications for pre-service teachers' learning. *Journal of Education for Teaching, 40*(1), 50–62. https://doi.org/10.1080/02607476.2013.867000

Steiner-Khamsi, G. (2014). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teachers College Press.

Tabulawa, R. (2003). International aid agencies, learner-centred pedagogy and political democratisation: A critique. *Comparative Education, 39*(1), 7–26. https://doi.org/10.1080/03050060302559

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/

日本語文献

北村友人（2015）『大学国際化の比較教育学』東信堂.

佐藤学（2015）『学びの共同体とは何か』岩波書店.

佐藤学（2019）『学校を改革する―学びの共同体の構築』岩波書店.

牧田秀昭（2024）『マラウイ共和国の学校改革プロジェクト：授業研究を中核に据えた学校改革の実際』*教師教育研究*, 17, p.559-567.

文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説』文部科学省.

文部科学省（2023）『多文化共生社会の形成に資する教育の推進について』文部科学省.

文部科学省 (2024).『日本型教育の戦略的海外展開（EDU-Port ニッポン 2.0）』文部科学省.

付録

付録 1: 112 件の報告書 AI 分析プロトコル

添付の報告書を要約し、表を出力してください。
■報告書のまとめる方法 ・添付の PDF は、日本の実施者が世界の地域で日本型教育の実践を行った報告書です。添付の PDF を全て解析し、下記の内容を日本語の表形式でまとめてください。
・作成する表の項目は、下記の「作成する表の内容」に従ってください。
・１つの PDF ファイルに対し、表に 1 列追加し、解析した内容をまとめてください。
・表が出来上がったら、「表出作成時の注意事項」の内容を確認し、問題ないか確認してください。
・問題がない場合は、CSV ファイルを出力してください。問題がある場合は、再度、表の作成からやり直してください。

■作成する表の内容 ・報告書番号　：　PDF のファイル名の先頭についている 3 桁の番号。
・ファイル番号　：　解析した PDF ファイルを連番で 1 から番号をつけてください。
・採択年度
・実施機関 ・実施機関の分類　：　下記①の分類を参考にしてください。
・報告書のタイトル ・対象国（複数 OK）
・実施地域の分類（複数 OK）　：　下記②の分類を参考にしてください。
・学校段階（複数 OK）　：　下記③の分類を参考にしてください。
・日本型教育の特徴に関するキーワード　：　10 個のキーワードをサジェストしてください
・「実施地域の教育の背景」を日本語 100 文字以上でまとめてください。
・「実施地域の教育の背景」をまとめた文章の文字数
・「事業の目的」を 100 文字以上でまとめてください。
・「事業の目的」をまとめた文章の文字数
・「日本型教育がどのような成果をもたらしたのか。またその成果の調査方法」を日本語 300 文字以上でまとめてください。
・「日本型教育がどのような成果をもたらしたのか。またその成果の調査方法」をまとめた文章の文字数
・「実施者が、実施国での先生・プロジェクトパートナーとのつながりがで、実施者自身がどのような学びや成長が得られたか。」がある場合は日本語 100 文字以上でまとめてください。ない場合は「なし」と出力してください。
・「実施者が、実施国での先生
・プロジェクトパートナーとのつながりがで、実施者自身がどのような学びや成長が得られたか。」をまとめた文章の文字数
・「実施に伴った課題とその解決方法」がある場合、その内容を日本語 200 文字程度でまとめてください。ない場合は「なし」と出力してください。
・「実施に伴った課題とその解決方法」をまとめた文章の文字数
・「日本型教育の国際化の可能性」を日本語 300 文字以上でまとめてください。
・「日本型教育の国際化の可能性」をまとめた文章の文字数
・「この事業で得ることができた、日本の教育へ還元できる内容」を日本語 200 文字以上でまとめてください。
・「この事業で得ることができた、日本の教育へ還元できる内容」をまとめた文章の文字数

・「日本国内に還元して、変化が起きた事例があれば、事例の内容を簡潔にまとめてください。無い場合は「なし」と出力してください。
① 実施機関の分類 下記の５分類を行ってください。
1. 国立大学 ： 国立大学法人
2. 学校法人 ： 国立大学法人以外の、小・中・高・大学の公立・私立の学校
3. 民間企業 ： 日本の営利団体。株式会社、有限会社など
4. 非営利団体 ： 日本の NPO 団体、NGO 団体、一般社団法人、公営財団法人
5. 教育関係組織 ： 学会、教育委員会

② 実施地域の分類 実施国を下記の６分類を行ってください。複数の国で実施している場合は、複数出力してください。 ※エジプト、ケニア、エチオピアはアフリカに分類します。 ※台湾、韓国、カンボジアはアジアに分類します。
1. アジア
2. 中東
3. アフリカ
4. 北中南米
5. ヨーロッパ
6. オセアニア

③ 学校段階の分類 下記の 13 分類を行ってください。複数の分類で実施している場合は、複数出力してください。
1. 未就学
2. Grade1
3. Grade2
4. Grade3
5. Grade4
6. Grade5
7. Grade6
8. Grade7
9. Grade8
10. Grade9
11. 高等
12. 大学
13. その他 ： 職業訓練校

■表出作成時の注意事項 ・出力した表の行数と、添付ファイルの PDF の数が一致するか確認してください。
・要約した文章の文字数が指定された文字数を守っているか確認してください。
・①②③の分類に関して、それ以外の分類名は使用していないか確認してください。

■出力するファイル ・ファイル名は「調査報告 No.●.csv」として、
●に解析を行った報告書番号を 3 桁の数字で入れてください。
・カンマ区切りの CSV ファイル、UTF-8 BOM 付きの形式で出力してください。

付録 2: AI 分析手法概要

(1) 分析対象

- 分析対象：52 の国・地域で実施された 112 件の採択事業の成果報告書
- 使用データ：各報告書から AI（ChatGPT など）によって抽出されたキーワードリストおよび要約

(2) 前処理

- **表記ゆれ・同義語の統一**：「安全性／安全」「Lesson Study／授業研究」などを正規化
- **リスト化**：各報告書単位でキーワードをリスト化
- **ノイズ除去**：固有名詞など文脈依存の強い語、明らかな誤検出語を削除

(3) 共起定義と計数

- ある報告書においてキーワード A と B が同時に含まれる場合、そのペアを 1 回の共起としてカウント
- 112 件全体の共起回数を積み上げ、**共起行列**を作成
- 出現頻度が極端に低い（1 回のみ）のペアは除外し、分析対象を絞った

(4) ネットワーク構築

- **ノード**：キーワード
- **エッジ**：共起ペア（重み＝共起回数）。
- **フィルタリング**：低頻度ペアを削除し、主要な関係性に注目

(5) ネットワーク指標

- **次数中心性**：他キーワードとの接続数
- **媒介中心性**：クラスタ間の橋渡し役としての重要度
- **クラスタ係数・ネットワーク密度**：全体構造の結束性を確認

(6) クラスタリング

- Louvain 法によるコミュニティ検出を行い、ネットワーク内の自然なまとまりを抽出
- 各クラスタの特徴語に基づき、テーマを命名（例：「授業研究と教師教育」「国際理解教育」「教材開発」「地域連携」など）

(7) 可視化

- Fruchterman–Reingold 法などの力学モデルを用い、ノード配置を最適化
- ノードサイズは中心性、エッジの太さは共起回数を反映
- クラスタごとに色分けを行い、上位 20〜30 語をラベル表示

(8) 制約

- キーワード抽出の段階で、表現の揺れや翻訳対応に限界がある
- 報告書内での文脈情報が失われるため、次章の**インタビュー調査による補完**を前提とした

付録 3: インタビュー分析　プロンプト

Step 1

このワードファイルのテキストは 8 つのインタビューの文字起こしで、インタビュアーとインタビューイーが交互に発言しています。

あなたは優秀なリサーチャーである。与えられたインタビューの発話録の具体的な発言（切片）をグループ化してほしい。

このコンテンツの前提条件
本コンテンツは、EDU-Port ニッポン事業の国内還元についての調査研究の一環であり、特に国内教育への影響や、事業に携わった担当者の経験や学びについて調査することが目的である。EDU-Port ニッポン事業の担当者個人の学びや気づき、国内還元の概要と意義、日本の教育の国際化・質的向上に対する課題や経験を整理し、国内の教育の国際化また質をより良くするための分析である。

このコンテンツの詳細
プロジェクト担当者によって挙げられた国内還元に関するさまざまな側面についてのコメントを分析し、テーマ別にグルーピングすることにより、プロジェクト担当者が直面する課題や国内還元に関する考え・取り組みを浮き彫りにする。これには個人の学び、チーム・企業の学び、プロジェクトに関わった生徒の学びなど、多岐に渡るトピックが含まれる。

変数の定義とコンテンツの目的
- 変数: インタビューからの発言（切片）をグループ化するための単位。
- 目的: 切片をテーマ性に基づいてグルーピングし、プロジェクト担当者の国内還元に関連する考えや課題を明確化すること。

目的を達成するためのステップ
1. 切片の内容を読み込む。
2. 切片が複数の考えや課題を含む場合は、切片を分割する。
3. グルーピングの対象となる切片をリストアップする。
4. 切片の内容からキーワード/テーマを抽出する。
5. 抽出したキーワード/テーマに基づき切片をグルーピングする。
6. グループごとに「〜したい」「〜できない」の文体で名前を付ける（厳守すること）
7. 各グループの範囲と内容を明確化する。

手順の実行プロセス（すべて厳守する）
- 手順に従い、プロジェクト担当者の発言をテーマ別に整理し、適切な名前を付けることでグルーピングする
- 複数のテーマに当てはまる切片については、複数グループへの分類する
- 内容量が多くなる場合でも、全ての切片をグルーピングする
- グループの数は限度はなく、より多くのグループを作成する

成果物の生成
グルーピングの対象となる発言を全てリストアップする。最終的なグルーピングリストを明解で理解しやすい形で提供する。これには各グループの名称とそれに含まれる切片のリストが含まれる。

成果物の例

グループ 1: ○○したい
- 切片
- 切片
- 切片

グループ 10: ○○したい

グループ xx: ○○できない

全体を通してのコメント

Step 2
あなたは優秀なリサーチャーである。与えられた第一段階のグループ化の結果を使用して第二段階のグループ化を実施してほしい。第一段階のグループ化の結果が入力されるまで待機してほしい。

このコンテンツの前提条件
プロジェクト担当者が直面する課題や国内還元に関する考え・取り組みを整理し、日本の教育の国際化をすすめ、より効果的な国内還元を模索するための分析を行うことである。第一段階として、プロジェクト担当者のインタビュー発話録からプロジェクト担当者が直面する課題や国内還元に関する考え・取り組みを理解し、彼らの発言をテーマごとにグループ化した。第二段階では、第一段階のグループ化の結果を使用して、より深いレベルで働き方に関するさまざまな側面について分析する。

このコンテンツの詳細
第一段階のグループ化の結果を使用して、より深いレベルで働き方に関するさまざまな側面について分析する。深い洞察で課題、国内還元の考え・取り組み、個人又は機関の学びの観点でグループ化することにより、EDU-Port プロジェクト事業者の課題や国内還元に関する取り組みを言語化する。

変数の定義とコンテンツの目的
- 変数: インタビューの発話録の具体的な発言「A 切片」を情報ソースとしてグループされた、第一段階のグループのリスト。各グループのタイトルを「B 切片」と呼ぶ。
- 目的: B 切片を国内還元や日本教育の国際化というテーマに基づいてグループ化し、プロジェクト担当者の EDU-Port に関連する課題や学び、国内還元に対する取り組みを、さらに深いレベルで言語化する。

目的を達成するためのステップ
1. B 切片の内容を読み込む。
2. 各グループの A 切片を読み込む。
3. グループ化の対象となる B 切片をリストアップする。
4. A 切片と B 切片を一つ一つを分解して、その構成要素を詳細に言語化する。
5. 言語化した情報からキーワードを抽出する。
6. 抽出したキーワードに基づき B 切片をグループ化する。
7. 下記の「Why, What, How, Want」構文を用いて、EDU-Port に関連する課題や学び、国内還元に対する取り組みをストーリーとして言語化する。日本語で 350 文字から 400 文字程度の文章にする。
8. 言語化したストーリーを「Why, What, How, Want」構文の文章にする。それをグループタイトルとする。

「Why, What, How, Want」構文
- Why: なぜそれをするのか
- What: 行為の対象は何か
- How: どのようにするのか
- Want: その結果、何を期待するのか
- 「[Why の文章] [What の文章] [How の文章] [Want の文章]」のフォーマットで文章を構築する
- 文章の文末は「したい」「したくない」にする

実行プロセスのルール（すべて厳守する）
- 情報ソースとして渡した B 切片のすべてを漏れなくグループ化する
- 複数のテーマに当てはまる B 切片については、複数グループへの分類する
- 抽象化と具象化を繰り返し、より深い洞察を導き出す
- グループタイトルの抽象度を低くする
- デザイナーが持つ働き方に関するニーズや課題に焦点に、それらの背景を理解できるよう、最大限に具体的な情報を含むグループタイトルにする
- 内容量が多くなる場合でも、全ての B 切片をグループ化する
- グループの個数は最大 5 個までとする

成果物の生成
グループ化の対象となる B 切片を全てリストアップする。最終的なグループ化リストを明解で理解しやすい形で提供する。これには各グループの名称とそれに含まれる B 切片のリストが含まれる。

成果物のフォーマット
"""
グループ 1: 「Why, What, How, Want」構文のタイトル
言語化したストーリー

- B 切片
- B 切片

グループ 2: 「Why, What, How, Want」構文のタイトル
言語化したストーリー

- B 切片
- B 切片

グループ 3: 「Why, What, How, Want」構文のタイトル
言語化したストーリー

- B 切片
- B 切片

全体を通してのコメント

付録 4: マラウイ訪問記録　牧田秀昭校長

マラウイ共和国の学校改革プロジェクト

授業研究を中核に据えた学校改革の実際

牧田　秀昭

Ⅰ. はじめに

私は、令和 6 年 10 月 20 日から 24 日まで、国際教職開発部の沼尻卓也氏のナビゲートのもと、附属義務教育学校の森川禎彦教諭、佐々木庸介教諭と共に、マラウイ共和国を訪問する機会に恵まれた。ナリクレ教員養成大学（Nalikule College of Education、以下 NCE）と、その附属学校を含む 4 つの Secondary School を訪問し、聞き取りをおこなったり、授業カンファレンスに参加したりした。本稿では、その訪問内容と、そこで感じたことを報告したい。

これまでの経緯の概要は、先行文献 [1] によると次の通りである。

1994　初等教育無償化により、就学者が急増し、中等教員が不足

2004~ マラウイ政府は JICA の協力のもと、現職教員研修制度の構築及び実施

2016~ 福井大学は JICA 課題別研修「授業研究による教育の質的向上」において、マラウイを含むアフリカ諸国から研修員を受入れ（2022 までにマラウイから 14 名）

2017~　福井大学は NCE と交流

授業研究の継続的支援に関する要請受ける

2018　NCE においてマラウイラウンドテーブルの開催

課題の共有に留まらず、生徒の探究的な学習のデザイン等の展望を語り合う

2020　大学間学術協定締結

オンラインによる授業研究等を実施

課題意識「能動的な生徒と受動的な生徒の２つのグループに分かれている」

2021　オンライン研究会

質の向上、生徒同士の学び合いに進展

2022　授業研究における変化

①特定のグループに焦点を当てた内容を撮影等、子供の学びの様子が分かる撮影に変化

②研究協議会で、子供が何を学んだかという視点での協議に変化

「NCE 内における、教師の専門職学習コミュニティ構築に向けた動きが始まりつつあった」と記録されている。

2022~　JICA 草の根協力事業「マラウイ共和国における教師の専門職学習コミュニティネットワークの構築」

NCE 及びその附属学校と周辺 6 校を対象校として自発的な授業研究を目標とする

対象校から「批判される恐れから授業を公開しない教員たちも、生徒に着目することで参加しやすくなるのではないか」「画一的なチェックリストに基づいた評価ではなく、それぞれの子供の学びに着目できるので、特にスローラーナーなど見落とされがちな子どもたちにも効果がある」という声が上がったという記録がある。

2023　キックオフミーティング（マラウイから 42 名、JICA 及び大使館関係者 3 名、福井大学 4 名参加）

その後の打合せや学校訪問で、授業研究チームが機能していない、各学校の状況をうまく把握できていないという課題が明らかになる（公用車の故障、資金面から修理困難、移動手段の手配困難。燃油高騰、日当や軽食等が支給されないこと）。これについては、附属学校での重点的な授業研究を提案、日当が無く

ても意欲あるメンバーで実施すると確認される。

また、「プロジェクトの意向に基づいて実施するという誤解を招き、指示を待つ状況を創り出してしまった」「授業研究チームが教育省や学長の意向を考慮するあまり、柔軟に対応することが難しい状況となった」という課題も共有される。

2024~ 「アフリカ・中東・アジア諸国との連携による新たな教師教育国際協働モデルの構築及び EDU-Port ニッポン事業の国内還元に関する省察的調査研究」に着手

私たちが訪問したのは、このプロジェクトの一環である。これまでの経過を見ると、財政面や人材等の課題はあるものの、福井大学連合教職大学院が進めている授業改革をベースとした学校拠点の改革の足跡を辿っている。その中心が NCE、特にレッスンスタディ（LS）コーディネーターであり、大学と附属学校との関係性である。半原教授から今回の訪問を打診されたとき、教職大学院の学校拠点方式の立ち上げの時期や、福井大学教育学部附属学校（旧附属中学校）が学校改革を進めてきた時期と比較しながら、現在進行形である教師の協働の実際、そしてそれを支える仕組みについて、自分の眼で見て考察したいと感じた。

尚、このレポートは、沼尻氏の他、私を含めた義務教育学校教員３名による質疑応答、沼尻氏による通訳及び翻訳されたメモ、各氏によって撮影された画像をもとにして作成したものである。

Ⅱ．マラウイの現状

１．アフリカの最貧国を目の当たりにして

図1 土地の区切りが不明瞭

事前にマラウイの生活事情を少しは聞いていたのだが、実際に目の当たりにすると日本との違いに愕然とした。首都リロングウェの幹線道路は舗装されてはいるものの、信号はほとんどなく、いつ事故が起こってもおかしくない状態。また幹線道路から外れると、舗装どころか、どこが道かわからない（図１）。ガソリンスタンドにはガソリンを求めて何百 m もの車の列ができており、トラックの荷台には多くの人が普通に乗って走っている（図２）。日本製の車がほとんどだが、どれもかなりの古さである。家はほとんどが平屋であり、所有する土地の境は見た限りでは定かではない。普通に山羊や鶏が放し飼い（あまり、飼っているというイメージではない）になっている。買い物に訪れる店舗や市場には人があふれているが、場所によって様相はかなり違う。これが首都の状況であるから、周辺部の状況は想像に難くない。

図2 荷台には数えきれない人が

２．学校、子供の様子

そのような状況を垣間見ながら、起伏の大きい未舗装の道を辿り、チワンバ中等学校（Chiwanba Secondary School）を訪問した。校長との懇談内容や授業の様子は後述するが、ここでは学校と子供の様子を紹介したい。

図3 簡易な造りの教室

教室は、写真のようにトタン屋根の簡易な造り（学校によっては電灯の無い教室もあるが、NCE 附属だけは、設備がしっかりしていた）で、机や椅子も木製で古びている（図３）。生徒数は 1 学年 90 人程度。しかし、他校も含めて、遠方から通う子供たち（10km ほども歩いてくる子供もいるという）のモチベーション低下、家庭の貧困、女子では妊娠等で、かなりの退学者が出ているとのこと。

マラウイ共和国は 40 分授業の 9 コマ。3 コマごとに休憩時間があるが、昼食のための特別な時間はない。その後、政府から奨励されている Study Circle という、教員の指導は最低限で、生徒のグループ活動を中心とした課外授業のような授業が週２～３回実施されている。トピックは教科カリキュラムの中から選定しているという。別の学校（Malikha）では、これに加えて、Evning Study が、毎日 18 時から 20 時まで、近隣に住む教師によって行われている。電灯は各自が自宅から持ち寄り、電気は学校が提供しているという。また、事前に聞いていた通り、教科書や教

材の類は劣悪かつ不足している現状である。

Form4（高３）の Biology、避妊についての授業を 20 分程度見学させていただいた。本来は 100 名近いクラスらしいが、この時は 70 名。我々が最後列に陣取るために、生徒たちは３人掛けの椅子に４人が座るなどして、来訪者の場所を確保してくれた。

授業者の声は、70 名もいる教室なのに、落ち着いて穏やかで、声量は小さめながら後ろまでよく通る。生徒たちが静かに真剣に聞いているのがよくわかる。黒板は、状態が非常に悪く、何が書いているのかよくわからないが、生徒たちに困った様子はない。教員と生徒の信頼関係が伝わってくる。授業後に、「学校は好きか」「授業は楽しいか」といったことを聞いてもらったら、全員が手を挙げて元気な声で「大好きだ」と語ってくれた（図４）。家へ帰っても娯楽的なものはなく、学校で皆と学ぶことが一番の楽しみの様である。彼らの笑顔に救われると同時に、教育の原点がここにあると感じた。

図4 学ぶ意欲にあふれている

Ⅲ. 授業研究の実際

１．ナリクレ教員養成大学附属中等学校

１）事前の研究会と実際の授業

NCE の附属中等学校で、次の日の数学の授業に関する Lesson Study に参加した。Form2（高１）で、四角形の性質についての授業で、40 分の 2 コマかけるという。教科書は2種類あり、教材となるものはプリント配付である。進行はフランシスコ副校長（Francisco）、アドバイザーとして、NCE のコンドワニ氏（Kondwani）、参加教員は 5 名であった。

日本の学習指導案のようなフレームシート「Lesson Plan」（図５）が存在し、「コア要素（目標のようなものか）」「トピック」「サブ=トピック」「根拠」「成功の基準」「前提条件」「教育と学習のリソース」の項目、そして、縦軸に、「導入」「ステップ（１～４）」「まとめ」、横軸に「教授の活動」「学びの活動」「学びのポイント」と記入された表がついている。概ねこのシートに沿って授業計画が相談されていく。

テキストは不十分なため、教材としていろいろな四角

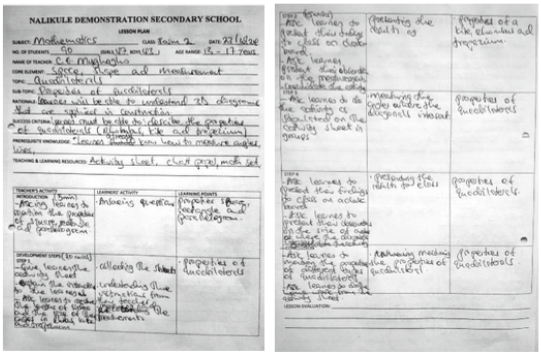


図5 Lesson Plan

形が印刷されたプリントを配付する。角度を測定するのだが、定規や分度器が不十分で、消費時間が問題となる。時間配分を常に意識しながら（導入に 5 分、測定に 20 分、プレゼンに 15 分）、学習活動についての意見交換が続く。測定はグループワークとする。コンドワニ氏から、「ゴールは何か」「メインは何か」といった重要な視点が投げかけられて、少しずつ明確化していく。結局、ゴールは 6 種類の四角形の辺と角の性質を理解することであり、そのうち、正方形、長方形、ひし形は既習のこととして、本時は、台形、凧型、平行四辺形をメインとすることとなった。対象を絞り込むことはとても重要な視点である。また、ステップ２（2 コマ目の授業に入る）について、コンドワニ氏から「プレゼンの後は、子供は何を発見するのか」という質問がでる。共通点や相違点の発見であるが、子供たちの意見を喫きながら教師がまとめていったらどうかという提案がコンドワニ氏から出された。その時の発問は「性質は何か」でどうだろうと皆で話し合われた。さらに、ステップ３で、対角線で作られる角の性質について考えていくことになる。授業は角度までで、長さについては宿題にすることとなった。コンドワニ氏からは、「どうまとめる？教師から強調しないといけないことは何か」と指摘されたが、曖昧なまま終了した。

教師たちの関心事は、ステップごとの時間配分、印刷物配付か掲示かといった提示の方法、生徒のプレゼンの方法、といったことが主だったが、コンドワニ氏からは授業の目的や課題の与え方についての質問がなされ、教師たちは、テキスト（問題集？）から離れて課題を考えるのは慣れていないように見えた。

実際の授業は、正方形、長方形、平行四辺形を既習内容として復習することからスタート。ひし形、台形、凧型が印刷されたワークシートを全員に配付し、グループごとに辺の長さと角の大きさを測定する。

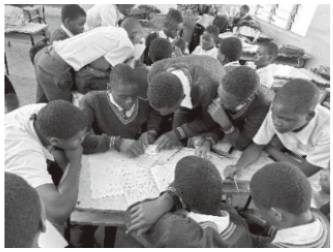


図6 グループワークで計測

この教室は８人グループが５グループと、日本とほぼ同規模である（図６）。簡単な作業ながら、分度器の使用方法が分からない生徒がいる。それ以前に、目的が意識されておらず、作業となっている。私の目の前のグループは、計測はするものの、和が 360 度にならず、計算して合わせようとしていた。約 25 分後の活動の後、授業者があらかじめ黒板に書いた表に測定値を生徒が埋めていき、発表する。誤答も含まれているが、特に議論するわけではなく、曖昧なまま過ぎていくように見える。「この結果から何が言えますか？」と教師からの発問に、等しい辺や角度の組が発表されていく。ここで教師からあらかじめ性質についてまとめられた模造紙が黒板に提示されて、例えば「凧型の隣接する辺の長さは等しい」という性質を教師が途中まで読み上げて続きを生徒が読み上げることが繰り返される。ただ、「台形の 1 組の対辺は平行である」といったことも含まれているようだが、平行であることを確認した様子はなく、測定と直感が入り混じっているように見える。次に、予定通り対角線を引き、対角線が作る角度と対角線の交点から頂点までの距離を測定する。ただし、ひし形と凧型に限定する。ここでも同様にグループワークの後、性質をまとめた模造紙が貼り出されて、例えば「凧型の対角線は垂直である」といったことが確認されていった（ただし、角度の測定は行っていない）。

２）事後の研究会

図7 授業後の研究会

授業研究会は、授業者からのコメントからスタート。子供がよく理解できていたのがこの授業の良かった点だと振り返った。他の教員からは、「先生が自信を持って授業していた」「男女関係なくグループワークに取組んでいてよかった」「グループ編成が、バランスよく成績上位者と下位者が組み合わされていたことがよかった」と報告された。日本と比較すると、マラウイ共和国は男女の関係（男女のバランス）に注意がなされている。他の場面で「発表者がほぼ女性だったので、男女公平にすべき」という発言があったことからも伺える。他には、心配された子供の測定活動がうまくいったこと等、総じて肯定的に評価するコメントが続いた。

ここで、来日している（福井大学附属の授業も見ている）理科教員メアリー氏（Mary Kalisha Chiputu）の「4 つの内角の和が 360 度であることを知っていて、計算して求めていた（帳尻を合わせていた）」という発言が印象的だった。すなわち、この授業全体に言えるのだが、前提としていることと、そこから導くことが明確になっていないことが指摘されたのである。しかし、この場面では、これ以上言及されることはなかった。メアリー氏は次に「ひし形の角の大きさの測定は、グループごとに違っていた。また、『2 つの角度が一緒』と言っていたが、どこの角のことか、誤認識があったのではないか。同じことが凧型でも起きていた」と発言する。全くその通りである。4 つの角の和が 360 度を超えているところもあり、コンドワニ氏も「間違いを指摘することは大事」とコメントしている。「自分たちで測定した結果から、和が 360 度であることを証明した方がよかったのではないか」という指摘があったが、授業者は「今日は角度の性質にフォーカスしたかった」とコメントした。この指摘こそ、角度の性質に関わることだと思うのだが（ここでも前提と明らかにすべきことが曖昧であった）。

ここで参観者から「『なぜこの単元を学ぶのか』を明確にすべき」という発言があった。まさしくその通り。副校長から「それはこの授業前か、単元に入る前か」という問いがあり、メアリー氏は「この単元前にすべきことだろう」と発言する。徐々に授業研究が核心に迫っていく。既習事項は何だったかという発言も出てくる。この授業からここまで授業の本質に迫ってくる授業研究会はとても素晴らしいと思う。それも、授業者が子供の現状と向き合って、丁寧に、真摯に授業に向かっていたからこそである。反面、これまではどんな授業研究会をしていたのか少々不安にも感じた。授業者は、ステップ毎の授業の進め方に関心があった（実際に授業をするのだから当然ではある）が、メアリー氏をはじめ、ファシリテーターや副校長は、もっと「何を目的に何を学ばせたいか」といった根本的なことに関心がある。しかし、こうやって授業研究は動いていくのである。決して授業者を批判する会ではなく、参観者が学ぶ場となっている。その瞬間を見せてもらった。

２．マリカ中等学校（Malikha Secondary School）の授業と授業研究会

L.S.のコーディネーターでもあるタワンダニ氏（Tamandani）の授業研究に参加した。中学時代の実験の授業で物理に興味を持って教師を志したという方である。子供に物理を好きになってもらいたいという情熱にあふれた明るい教員である。実験・観察に当たっては、身の回りにある、安価で手に入りやすいものでまかなうという。

Form1（中 3）の授業。約 90 人。「塊の性質について学びます」と、グループ毎に、岩、レンガ、水、風船などを受け取り、見た目や感触で仲間分けをしていく。それをグループ毎に紙にマジックで書き、黒板に貼り出していく。活動はスムーズで、慣れているように見える。４つのグループが発表し、それぞれ、固体、液体、気体とまとめていく。発表者だけに注視しているのではなく、教室全体（発表にどのような反応をしているか）に常に意識が向いているのがとても良いと思う。次いで「どういうものを固体というか？」という Activity2 が始まる。それぞれの状態に関する性質について発言が続く。「気体について思いつくことがありますか？次回は状態変化について学習します」とまとめて授業が終わる。

図8　生徒のプレゼンテーション

図９　木陰で授業研究会

授業後の授業研究会は、外の大きな木の下に椅子を持ち込んで行われた。校長、副校長も参加し、ファシリテーターはNCEのチェレマイヤ氏（Jeremiah）。まずはうまくいったことについて。授業者から「物質の状態について、未知の部分に触れることができて、意図したことができた」とコメント。参観者からも「生徒が教員の質問にしっかり答えていた」「生徒たちが体験できる授業であった」「男女が一緒に活動できていた」「授業準備も時間配分もよかった」等、次々コメントが出る。何より「全員が参加していた」ということが共有され、素晴らしい授業であったと皆が評価している。「全員参加」を皆が求め、そして実際の授業を見て、皆が認めていることは素晴らしいことである。

改善できることは、まず、生徒たちに提供した観察対象物が、子供数に対して少なかったこと、準備する物質の種類を増やすこと、触れる時間をもっと確保すること等があげられた。「本当なら１グループ２～３人にしたいのに…」という多人数であるという物理的な困難さが授業者から漏れる。切実な問題である。チェレマイヤ氏から、「スペースの問題は、このような外での活動をするという案も考えられる」「最初から配布する物質をグループごとにパッケージにしておけば時間の削減ができる」等が提案される。授業の目的及び実施にあたっての困難さを共有したうえで、より実態に合致した案が共有されているのが素晴らしい。また「これらのことは、今回の授業に限ったことでなく、各自がそれぞれの授業に活用できること、それが、この授業研究会の良いところ」と、授業研究会の価値も同時に語られ、共有された。一段高い次元に立っている。また、「コーラスアンサーはやめた方がいい」という発言が心に残った。チェレマイヤ氏は「生徒の発言に対して先生がリピートするのではなく、具体的に訊いていった方がいい」と述べる。これは日本の教員も無意識によくやる（やってしまう）ことであり、私も感じることがある。形式的な反応でなく、内容を深めていく役割が教師には求められている。このことが今回の授業研究会で語られていたことがとても素晴らしいと感じた。また、授業者からも「この授業、授業研究会ができたことをうれしく思う」と語られた。その真摯な姿勢が心を打った。授業研究の原点がここにある。

校長からは「皆の発言そのものがこの授業研究会の成果。しっかり受け止めて教員の力量形成をしていくことが、生徒の学力向上につながる。日本政府、そして NCE が本校を選んでくれたこと、さらに日本から来訪されたことに感謝」と感謝の弁が語られた。堂々としたスピーチであり、この姿勢が心を打った。

３．ゼンザ中等学校（Dzenza Secondary School）訪問

他の学校とは離れた場所にある（途中の風景も多くの人が行き交う雑然とした市場や狭い道を縫うようにしてたどり着くといった、これまでとは少し違う印象）ゼンザ中等学校へ訪問した。ここには、コンドワニ氏と一緒に 2022 年に来日経験のあるチャンヤ氏が勤めている。校長は不在。数名の教員が授業研究に興味はあるが、進められ

図 10 コンドワニ氏とチャンヤ氏

ているとは言えない状態。管理職は理解があり、NCE に依頼はしているものの、コンドワニ氏によると、遠方であることから継続的なサポートが困難であるということらしい。また、チャンヤ氏によると、彼女の友人数名と一緒に授業準備をしたり、授業を見合ったりしているものの、この学校は授業がない時間は無賃金のため、基本的に自宅に戻るのだという（チャンヤ氏はこの時授業がなかったのに、我々に付き合ってくれたことになる）。困難な中でも、彼女を中心とした小さな実践コミュニティが構築されつつあり、今後の地道な取り組みに期待したいところである。また、「何から始めればいいか分からない」という発言が多い日本の学校も見習うべきことだと思う。

チャンヤ氏は、来日時の学びとして、日本の教師が子供たちに自由を与えて、自由に自己表現させていることに感銘を受けたという。なかなか理論だけでは伝わりにくいところなので、よく感得して持ち帰ってきたと感心する。マラウイ共和国に帰国後もそのような授業を意識しており、結果として、子供たちとの関係性が変化してきたことを実感している。授業研究は、教師から生徒へのコンテンツの効率的伝達の方法研究だけではないことを自覚しているのである。

図 11 理科実験の授業

授業を見学する機会にも恵まれた。化学の実験である。課題は板書されており、グループワークで実験をしながら解決へ向かっている。この学級も、これまで見た教室同様、集中度が高かった。興味を引いたのは、教師の姿が見えないことであった。授業者は途中で入ってきたが、この授業をパスしないと次へ進めないために、手を抜く生徒はいないそうである。これも信頼関係の１つの形なのかもしれない。ちなみにこの教員はチャンヤの言う「友人」ではない。

ここまで、授業と、事前・事後の研究会を紹介してきたが、基本的に生徒に投げかける課題は、教科書（あるいはそれに準じる問題集）の課題そのままである。これは前提として、それを教材としてどのように与え、どのようにグループワークをさせ、どのようにプレゼンテーションさせてまとめていくかという、授業の流れや進め方に関心が払われている。何のために学ぶのかを熟慮し、課題そのものを創出していく動きを期待してしまうが、教材や教具の不足、多人数という困難さへの対応でもあり、やむを得ないところである。もちろん、日本でも同様のことはよく見られることではあるが。

Ⅳ. 校長との対話

ここまでも少し触れてきたが、どの校長との対話も印象深い。その要因は何か。ここでは２名の校長との対話から私が感じたことを紹介する。

１．チワンバ中等学校長

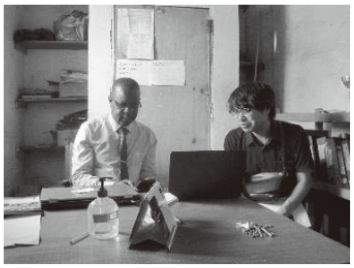


図 12 自校を語るカピンガ校長

チワンバ中等学校のカピンガ（Kapinga）校長は同校に校長として８年間勤務している。校長が赴任してから感じる変化としては、生徒のパフォーマンス（学力）の飛躍的な向上を第一に挙げる。赴任当初は大学進学者はいなかったが、近年は毎年２～３人進学しており、今年は５人程度の予定。学力向上の理由として、教員のチームワークの向上、政府による入学選抜の方法の変化、教員数の増加、政府やユニセフの援助が挙げられた。また、生徒たちへの願いとして、「卒業後に、規律ある、自立した、将来マラウイ共和国を支えられるような人材になってほしい、リーダーシップやチームワークについて学んでほしい、責任感ある市民として成長してほしい」ということが語られた。チームワークは、将来誰かと協働して何かを行う機会が増えるため、特に重要と考えているということであった。

大学進学率向上のみを追求しているように見えなくもないが、それはマラウイ共和国の現状、当該学校の生徒や教員の現状をよく理解した上でのことである。必ずしもペーパーで測ることのできる学力だけでなく、むしろ、他者と共に新たな価値を創出していくことのできる、将来

のマラウイ共和国を支えるような責任ある市民を育成しようとしているのである。校長としての責任感と自負が込められている。

２．マリカ中等学校長

次は、マリカ中等学校のチャガンダ（Chagunda）校長の話である。

教員は１年前と比較すると、18 名から 21 名に増えたとのこと。生徒数は現在 411 名だが、これからまだ増えていくらしい。Form3 で女子生徒が減少しているのは、遠距離、妊娠、貧困、そして成績優秀者が NCE 附属学校に転校していくことが理由だという。ちなみに、成績優秀者が他校に転校していくことについては、国全体のことを考えればこの学校が誇るべきこととのこと。

この学校の特徴として、授業研究に教材などのリソースをポケットマネーで提供していること、ハードワーカーの教員が多いこと、授業をはじめ様々なことに興味を持っている教員が多いことの３点を挙げた。

図 13　チャガンダ校長と情報溢れる校長室

授業研究を実施して、チャガンダ校長も、カピンガ校長と同様、学力向上を第一に挙げた。特に理科の授業は生徒の顔つきの変化も顕著であるという。物理の専門家になりたいというタワンダニ先生の影響が大きいだろう。大学合格者も開校後初めて１名輩出したそうである。そのための教員のハードワークはⅡ章２で紹介した通りだが、これだけのことが指示や命令でやれるとは到底思えない。校長の動機付けや仕掛けの存在を匂わせる。

学力向上の他に授業研究を推進する理由は、生徒主体の授業をすることによって、従来の講義型よりも準備等での教員の負担が減るからという回答であった。日本では逆の回答が一般的で、だからこそ子ども主体の授業が練りに練られた特別なショーのようになり、日常的な授業改革がなかなか進んでいかない。授業研究を身近なものにするための理由としてはシンプルでわかりやすいと思う。もう一つ興味深かったのは、授業改革については、教員よりも生徒の方が戸惑いが大きかったという話である。この点についても、私はこれまで真逆のことを多く見聞きしてきた。これらの変革には、授業研究のコーディネーターでもあるタワンダニ先生、及び NCE の教員たちの存在が欠かせないということであり、その動きを探ることは大いに参考になるだろう。

３．校長の矜持

２人の校長との対話を通じて、自国の現状、自校の子供、教師、地域に関する分析が緻密になされ、それを前提として、校長が明確な学校経営ビジョンを有していることが明白である。子供中心であることには違いないが、「今」のことでなく「自校卒業後」や「社会に出てから」、あるいは、「校内」でなく、「家庭や地域」でどう生きるか、そのためにどんな力が必要か、学校はどのように支えることができるかが常に念頭にあることが共通している。それら確固としたものとして位置づいていることが校長の存在意義である。

また、教員に対する接し方も、子供に対するのと同様、独特の落ち着きを感じる。教員家族の生活を支えているという意識は、日本の公立学校の校長のより強く感じた。校長の落ち着きは教員へも伝搬し、両校とも落ち着いた、信頼に裏打ちされた関係、対話が成立しているように感じた。そして何より、自校の教員に対する信頼度の高さを感じた。指導するというより、同志として共に教育の質を向上させようという構えが一貫しているのである。

気になるのは、「生徒主体」の「授業研究」を中心とした学校経営を目指すとはいえ、校長自身にその経験はないことである。どのように転換を図っていったのか。機会があれば聞いてみたいところである。

些末なことだが、貧困な状況と暑い日差しの中にあっても、２人ともネクタイ着用で身なり正しい。校長職に対するプライドを感じた。

Ⅴ．伴走する仕組み

１．コーディネーターとの面談から

マラウイ共和国の授業改革は、NCE のスタッフたちで推進されている。その中心となる人物、チェレマイヤ氏とコンドワニ氏との面談から多くのことを学ぶことができた。

授業研究について、多くの学校から学力向上の報告を受けていることから、効果が出ているという実感を持っている。その要因として、教員の協働が挙げられた。自分が教科書で教えられないようなトピックであっても、皆で相談して解決できるようになった。「同僚に訊けばよい」という雰囲気ができた。ハードワーク出来る精神を他の

教員から学んだり、教材や器具等を貸し借りできたりする関係になった。教師の力量不足の問題（教員の大量不足にも原因がある）から授業計画から一緒に考えるところから始めており、各自の知識や技能の向上に役立った。しかし、マラウイ共和国として、教員不足や専門性不足、実験器具等の不足は大きな課題であり、コーディネーターチームも、ガソリン代や公用車確保等の問題でなかなか訪問できない現状も語られた。

実際に授業前、授業後の研究会に参加して、まず参加者に対して非常に寛容であることを感じた。参加者は当該教科の教員だけでない。また、管理職も適宜参加する。そしてコーディネーターを含めて皆フラットな関係である。他教科の教員の参加については、「子供がどう学んだか」という、教師中心でなく子供中心の観点が必要なのだが、それが共有されているのが素晴らしい。どの学校でもコーディネーターが強調されていたことである。

２．コーディネーターの関わり方

授業研究会での彼らの役割は、「指導」でなく、「自分事として教員自身の思考を促す」ことであった。事前研究会では、授業計画なので、参加者たちは、ステップごとの所要時間や生徒への教材の与え方、プレゼンテーションのさせ方等についての関心が高かった。もちろんそれらは全員をゴールに導くために必要なことではあるが、コーディネーターは、授業のゴールや活動の目的を明確にするように促していた。しかし、強要するのではない。また、授業のまとめ方にも関心が高かった。子供が発見したことを子供の言葉でまとめていくことは、教員が一方的にまとめてしまうよりも数段高度である。しかし、確かな定着や次への意欲の高まりという価値を共有しようとしている。

また、事後研究会では、参加者から授業の良かった点をまず語らせている。それがないとわざわざ授業公開をする意味がない。さらに、それぞれの発言について反論することなく、価値付けしようとしている。授業者へのリスペクトである。修正が必要な点についても、押し付けではなく、また、授業者を責めるでもなく、皆の課題となるように促していた。このようなコーディネートは、チェレマイヤ氏がインクルーシブ教育の専門であることも関係しているように思う。参加者が、授業研究のファシリテーションそのものを学ぶ場となっていた。

図 13　チェレマイヤ氏

また、事前・事後の研究会を通じて、急激な変革は求めていないように見える。性急さはひずみを生み、持続可能性を阻む。マラウイ共和国の国民性かもしれないが、方向性を誤らず、じっくり・ゆっくり・少しずつ動いているのが印象的である。

ただし、授業の価値付けについては、もっと深めることが可能であったと思う。事象レベルの紹介が多く、なぜそれがいいのか、どんな意味があるのか、子供にとってどんな影響があったのか、それぞれの見解を出し合い、議論を深めていくといいと思う。そこでまた、ファシリテーターの能力向上も期待できるだろう。

この２人に加え、今回、一部同行した NCE のネリ氏（Neli）、偶然出会った来日経験のある NCE のリチャード氏、彼ら４名の関係性がとてもよい。信頼関係の上に、チームでのコーディネートが成立している。これも一朝一夕に実現できるものではなく、この関係性の構築の過程、及びその発展（規模拡大等）は注視に値すると思う。

Ⅵ. 終わりに

今回の訪問で一番感じたことは、現在マラウイ共和国で動き出している授業研究を中心とする学校改革は、1995 年頃からの福井大学教育学部附属中学校における学校改革に酷似しているという点である。それはそのまま 2008 年からの福井大学連合教職大学院の学校拠点方式による学校改革の動きと言ってよい。特に、寺岡英男氏、森透氏、松木健一氏、柳沢昌一氏４名の関わり方は、個人への指導助言は影を潜め（その分、研究主任とのやり取りは濃密で日常であった）、組織全体への働きかけにより教員に当事者の自覚を促し、自分事として考えるコミュニティに変化させていくというものであった。授業者個人の技術向上でなく、皆で授業づくりをしていこうという土壌づくりが、持続可能な「学びのコミュニティ」を形成していく。マラウイ共和国の動きを見ていると、当たり前となりつつある本連合教職大学院の学校改革について、その原点を自覚させられる。

特に、授業研究を０から始めようとする学校や地域には大いに参考になる。ファシリテーターの横の連携と関わり方、強制でなく自主性を大切にした授業研究の在り方、生徒を中心とすることによる教科間の連携、そして校長のビジョンと実行力、まさに進行形でプロセスを見ていくことができるのである。

学校改革が促進されていく原動力は各自の「手応え」である。生徒の変化、そして教員の変化を確認し共有していくことを大切にしている。それは多くの困難な課題を抱える中で感じる、授業づくりに対する喜びである。そしてそれは生徒の学ぶことに対する喜びと同一である。「学び」への希求は万国共通であることを再確認できた。

本連合教職大学院及び本校との違いは、授業改善の捉え方が、「図５Lesson Plan」を見ても明らかなように、単一授業の授業改善にとどまっていることである。もちろん１時間の授業研究は重要に違いないが、単元全体で、あるいは１年間、３年間のロングスパンの中で子供たちがどのような成長を遂げていくかという視点が非常に重要であることを確認してきている。また、そのためには「記録」の存在が欠かせないことも。これは日本にとってもハードルが高い取組みである。今後どのようにロングスパンの視点を取り入れていくか、興味あるところであるし、逆にその動きに見習うべきことが出てくるのではないかという期待がある。

帰福２日後の、まだ興奮冷めやらない中、福井大学教育学部附属義務教育学校で、１年生から９年生までの全校児童・生徒が参加する後期の始業式が行われた。校長式辞の中で、わずかではあるがマラウイ共和国訪問のことを紹介した。そのことを、後期課程副校長が「学校だより」[2]に紹介したので、本稿の最後に、その一部を抜粋する。尚、私の講話部分は、原稿を読んでいるわけではなく、話し言葉そのままであることを断っておく。

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

令和６年度の後期がスタートしました。始業式では校長から「後期は実質４か月ぐらいしかない短い授業期間であること、１年生から９年生まで揃う式は今日で最後となること、アフリカのマラウイのこと」について話がありました。子供たちは目を輝かせて、校長の話に真剣に聞き入っていました。ここでは、校長講話を一部抜粋して紹介します。

秋休みにアフリカのマラウイという国にいました。飛行機で乗り継ぎも入れて片道 22 時間ぐらいです。ちょっと遠いですね。暑いですよ。太陽はお昼ごろには真上にありました。（略）道路も主要な道路は舗装されていますが、ちょっと道をそれるとただの土の通路です。表面はボコボコです。家はほとんどが１階建てです。２階建てはないです。だから、空は広いです。学校はトタン屋根でガタガタでした。学用品などは全然足りません。例えば、ある学校は一つの教室に 100 人いるんですよ。だけど実際来ているのは 70 人ぐらいで、来れないんですね。家の仕事とかしているから。（略）

授業を見せてもらったのですが、本当に真剣そのものです。大変感動しました。「学校が好きですか。学ぶのが好きですか」と聞くと、満面の笑みで「学校が大好きだ」と答えるのです。学校でみんなで学習するのがほんとに楽しいなって。それが生きることそのものなんです。学ぶことが生きる喜びなんです。この学ぶことの喜びをみんなと一緒にこの学校でも味わいたいなと思った次第です。

校長の話から感じたことや考えたことは各自それぞれありますが、日々の生活や学びについて改めて考えさせられました。当たり前の日常生活や学ぶ機会があることに感謝し、自分がこれからどのように学びに向かっていくのかをしっかりと見極めていきたいです。（略）

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

最後になるが、今回附属義務教育学校教員を派遣頂いた、半原芳子教授をはじめとする関係の方々、現地で適切にナビゲート頂いた沼尻卓也特命講師に深く感謝申し上げる。

[註]

1) 次の２文献による。
高阪将人,丸山ちさと(2023)「マラウイ共和国尾における教師の専門職学習コミュニティネットワークの構築課程～NCEとの協働実践課程に着目して～」,『教師教育研究 Vol.16』福井大学大学院連合教職開発研究科「教師教育研究」編集委員会
沼尻卓也,William Tjipto,半原芳子(2024)「福井大学の海外展開：マラウイ共和国における教師の専門職学習コミュニティネットワーク構築プロジェクトを通して」,福井大学大学院連合教職開発研究科『Newsletter No,186』

2)柳博恵「福井大学教育学部附属義務教育学校令和６年度学校だよりNo.3」（令和6年11月8日発行）

[参考文献]

福井大学教育地域科学部附属中学校研究会(1999)「探究・創造・表現する総合的な学習-学びをネットワークする-」,東洋館出版社
福井大学教育学部附属中学校研究会(2003)「中学校を創る-探究するコミュニティへ-」,東洋館出版社
牧田秀昭・秋田喜代美(2021)「物語る校長 - 新しい教育リーダーシップ-」,左右社

付録 5: マラウイ訪問記録　佐々木庸介教諭

マラウイを訪問して　自己の変容を省察する

～マラウイ訪問は自分にとってどんな価値があったのだろうか～

国立大学法人福井大学教育学部附属義務教育学校　佐々木庸介

１．マラウイへ行くまでに「人生」と「教師」を問い直す

私は当時、附属義務教育学校で７年生の担任をしていた。学校に来ると「教師としてのスイッチが入るような感覚」がある。言葉にはできないような不思議な感覚である。毎朝、「今日は授業でどんな内容を扱うか」「その際に子供たちはどんな活動をするだろうか」「そこから何を学ぶだろうか」「探究に耐えうるような課題だろうか」と内言で反芻しながら授業をする。繰り返される毎日の中で、「今日の授業はどうだったか。」「子供たちは学んでいただろうか。」「上手くいった部分はどこか」「どうしてうまくいかなかったのだろうか」「何にチャレンジしていくのか」と省察をして次の日に備える。週時程を眺めながら、授業の進度や子供たちの心の状態を思い返し、「時間割」と「学習指導要領」という強固な基盤に支えられて、計画を更新しながら毎日を過ごす。マラウイへの訪問はそういった日常の「スイッチ」を違う次元へとつれていってくれたように思う。

マラウイを満喫し、無事に帰ってきた今思えば馬鹿らしいことなのかもしれないが、当時の私にとってマラウイへの訪問までの時間は、心と体へ大きな影響を与えていたように思う。日本語のウェブサイト得られるマラウイの情報は、貧困や飢餓などネガティブなものが多かったこともあって、正直なところ「無事に帰ってこられるだろうか」と不安に思う部分もあった。「私はこれまで何を大切にして人生を送ってきたのだろうか。何か残せたのだろうか。」「日本の教師としてマラウイの先生方と何ができるだろうか」「なぜ自分はそんな不安がありながらも志願し、マラウイへ向かうのか」など、頭の中に浮かんでは消えていく。マラウイに行くことに決めてからの２か月間、黄熱病ワクチンで発熱し苦しんだり、マラリアへの対策や長時間の飛行機への対策などの情報収集をしたりするなど、日本で生活する上では体験しない準備をする度に不安がよぎった。「なぜこんな不安を抱えてまで立候補したのか。私はマラウイに行くのか。マラウイで何を学ぶのか。マラウイから無事帰ってきたら、私はどんな教師になりたいのか」と、私は今までの教師人生を含む、人生を再度振り返り、意味づけし、そして未来を描こうとしていたのかもしれない。

2024 年 10 月、マラウイに行ってから、そのスイッチの入り方が変わったように思う。当時私が記録していた旅行記を振り返り、省察して考えていきたいと思う。

補足 : ナリクレ大学附属の理科教員メアリー、ナリクレ大学職員のコンドワニは以前福井大学附属に訪問し、一緒に研究会を行った。また、ナリクレ大学の職員ケルビンとチェルマイヤーは今年度福井大学附属を訪問し、再会している。なお、ゴシック体で書かれた部分は訪問後の夜に書き記した記録である。

２．マラウイでの記録と省察

（１）Chiwanba CDSS への訪問

到着後、初めて行った Chiwanba Community Day Secondary School（以下、ChiwanbaCDSS）は幹線道路から外れ、凹凸の激しい砂の道を超えた先にあった。

Chiwamba CDSS へ訪問した。まずは、在籍歴８年となる校長先生と面談だった。前の学校で副校長先生を４年、現職で８年間、管理職をしている。「Lesson Study を導入して変わったことは、生徒のパフォーマンスの向上である。ChiwambaCDSS からは以前誰も大学に行っていなかったが、導入してからは、毎年２から３人が大学に進学するようになった。しかも今年は５名もの生徒が大学に進学している。その要因は先生方のチームワークによるものだと思う。そして入学方法を選抜方式に変えたことにあるのではないかと感じる。また、授業の質も高めるために９人しかいなかった先生を１６人へと増やした。事務所のサポートがあったと思う。また、政府によるサポート、unicef によるサポートによって、２０代のタブレット PC とフリーWi-Fi があり、５０m 圏内でインターネットができるようになった。政府が ICT ラボを作ったことで生徒のやる気も向上し、質も向上しているように思う。」と話されていた。

子供たちの「学びたい」という意欲と、先生たちの「いい授業をしたい」という意欲が重なり合って、そこに外から新しいものが持ち込まれてどんどん良くなっていく感覚があるみたいであり、先生方も生徒も楽しそうだということが本当に羨ましく感じた。何より「学びたい」という意欲がとても羨ましい。

子供たちの様子や、先生たちの様子がどんどん変わっていくこと、その成果が子供たちの姿としてあらわれてくること、そしてそれを先生たちが実感して「さらに良い方向へ」と考えていくような感覚。私はそれを「楽しそう」と捉えていた。学ぶ意欲やいい授業をしたいという意欲が生まれていくこと、それに伴い環境も改善していくことがうらやましく感じたのだ。私は、「キャリアアップとしてでもなく、仕事の効率の改善としてでもなく、目の前の子どもたちによりよい授業をしたいという先生たちの想いが子供たちの姿にあらわれていくことが教師としての本質的な喜びだ」と捉えたのかもしれない。

引き続き、校長先生から話を聞く。時間割を見ると「Study Circles」といものがあった。これについて質問してみた。「生徒同士のチームワークを鍛えるための勉強会だ。これは国によって定められたシステムである。グループで活動するため、先生の指導が少ない『Lesson Study』であることがとてもよい。（Chiwanba では生徒主体の授業とその後の先生の授業研究を Lesson Study と呼んでいる。）火曜日と木曜日の放課後に設定されている。３０分程度でグループを作り、その後活動する。わからないことだけを先生に聞きにくるような形式である。トピックについては、最初は先生が出し、やりたいことがあれば先生に許可をもらって自分たちでやっていく。トピックは教科のカリキュラムの中から設定することがあるが、正直なところ通常の授業のカ

リキュラムで終わっていないところがあるとそれを使うこともある。生徒も先生も全員強制参加である。これを始めたのは「家に帰っても何もすることがない」からであり、政府の共通の取り組みである。」とのことだ。一斉授業で話を聞くより面白いのではないかと考えた私は「普通の授業と比べ、どちらの方が子供たちのモチベーションが高いか」を聞いてみた。すると思っていたものとは逆の反応であった。「普通の授業の方がモチベーションは高い。なぜなら放課後はお腹が空いてしんどいからだ。１０から２０km 先から歩いて登校する生徒もおり、NGO によって一応自転車の寄付などがあったが、本当に遠い。子供たちは１００人ほどが入学する。１年生から２年生の間に「遠すぎる」という理由で３０人が減る。２から３年生で国家試験に受からず減る、３年生から４年生でやはり「遠い」という理由で減る。そして最終的には入学時の半分になるのが現状」とのことだった。衝撃的だった。教育資源の限られた環境の中で、全員が中等教育を受けられるわけではないのだ。遠距離の登下校、お昼ご飯を食べずに取り組み、暗くなってからも持ってきた電灯の下で学ぶ。子供たちのモチベーションはそういった環境からやってくるものも大きいのかもしれない。

子どもたちが限られたリソースだからこそ一生懸命になろうとすること、先生方もそれにこたえるために授業改善を行っていきたいと考えていること、そこが前提としてあるからこそ、１００人の一斉授業であっても子供たちのモチベーションは高いのではないだろうかと感じた。日本のように高校に進学することが当たり前のようになっている社会では、こういった外発的なモチベーションは弱いだろう。教育が当たり前のように与えられているような日本でも一つの授業にかける思いを、生徒も先生もかみしめなくてはならないと感じていた。日本的な感覚である「子供が自分で学びたいことを決めたのなら意欲が高いだろう」と感じて質問した Study Circles の件が「意欲」や「なぜ学ぶのか」について子供たちと共に一度考え直してみたいと思うきっかけになった。

生物（BIO）の授業を見せてもらうことになった。教室はかなりのぎゅうぎゅう詰である。机のない生徒もいる。後ろから立って参観しようとしたが、生徒たちは狭い隙間をさらに詰め、私たちが座るスペースを当たり前のように作ってくれた（図１）。資源の少ない中で助け合うことが当たり前になっているのかもしれない。教室に電球はなく、ガラスの無い窓からの採光に全てを頼っている。机には 1cm ほどの多数の穴の開いたトタン屋根から太陽の像が水玉のように落ちている。黒板は壁に黒い塗料を塗ったようなかなり使い古されたようなものである。

図１ 100 人の入る教室

現地語特有の英語ということもあり、最初は何を言っているのかわからなかった。しかし、「自然」「人工」などという言葉が出てきた。ど

うやら避妊方法を話している様子である。アフリカではエイズが流行していること、人口爆発をしていることから、小さい頃から性教育が盛んな様子である。子供たちも真剣に取り組んでいる。男子も女子も当たり前のことのように、恥ずかしがらずに発言している。先生が会話をしながら手を上げている生徒にどんどん当てていき話を進めていく。チョークアンドトークスタイルであるが、子供達の集中力もすごく、先生の言葉も優しい。かといって子供たちが萎縮しているわけでもなく、手を上げてそれに対して発言し、その発言に対する教室の反応も良い。生殖器の仕組みをサッと教えるのではなく、最初に子供たちにとって身近なところから生徒の意見を拾って表にし、組み立てていき、そして最後にその知識を押さえる。途中、ものすごく小さな掛図が現れる。一番後ろに座っている私たちにとっては図がかろうじて見えるくらいであったが、子供たちはノートに必要な事項をうつしている。なんと文字が見えているのだ。非常に目がよい子どもたちはみんなでその掛図を共有しているのである。教科書が無くても、成立している理由はこれである。

図２　学校が好きな子供

最後に教室を回り、質問をする。どの教室も「学校が楽しい？」「学校が好き？」という質問に対して、勢いよく手を上げてハイと笑っている（図２）。子供達の心の明るさが素晴らしい。これだけ遠いところへときているのにも関わらず、そうやって答えることができているのは、一体何によるものなのだろう？なぜ日本の学校にはそういった純粋な嬉しさがないのであろう。義務、当たり前みたいなところがあるからなのだろうか。それとも、時間をかけて学校にやってきているという苦労があるからだろうか。仲間たちと触れ合うことへの喜びであろうか。とても気になる。しかし何にしても先生と生徒のつくる学校の雰囲気がとても良い。

生物の授業だと聞き、私は高校や中学校の生物の授業をイメージしていた。生物の観察や実験を通して、科学的に物事を考えること、生物の仕組みを解明していき、人間や周りの生物を含む環境全体を大切にしようとする心を育てていくことを目的として授業をするのだという先入観があった。しかし、授業は BIO の授業であった。今、子供たちが直面している問題、将来的に必要となる知識をそのまま直接伝えている。日本では保健体育で扱うような健康や衛生に関する内容まで、BIO の授業の中で扱っていた。先生たちも「これは教えなくてはならない」と感じ、生徒たちも「学ばなければならない」と感じているのは、内容そのものが生活を改善する「プロジェクト」の一部であるからなのかもしれないと感じたのだ。

プレッシャーがかかっているから、成績がかかっているからではなく、子供たちの純粋な学びへの意欲、学校が楽しい、学校が好きだという思いが私にはものすごく感動的でうらやましく見えた。教科の枠に縛られ、子供たちが「テスト」のために知識を覚えているような教育ではこういった意欲は生まれないだろうと、見ながらしみじみと感じていたのだと思

う。日本のどの学校も「意欲」をとても大切にしていると思う。しかし、それは、「つらいことでも耐えよう」のような自分に勉学を強いるようなものではだめだ。テストで点数を取る・取らせる、大学に進学する・させる、そういった勉強の意欲ではない、学びの意欲をつくっていきたいと思いを強くしたのだった。

先生方は「Lesson Study」について以下のように答えている。「Lesson Study は面白い。生徒が考える時間を与えられること、先生が準備をしっかりできること、そして理解が深まるからである。一つの学校の先生の数が少なく参加しにくいところや、教室が狭く、教材が不足しているという困難もある。しかしそれでも生徒の学習をつくっている。先生同士、生徒同士、励まし合う雰囲気がある。タイムスケジュールの中に教材を作るような準備の時間も含まれている。わからないところは先生方がみんなでやる雰囲気がある。たとえば理科と社会で天気を扱う授業の時、同じ内容の授業であれば二人でコラボしようという話になり教科横断の授業になった。今は教科を超えたLesson Study の準備をしている」とのことである。

物資が足りないかもしれない。それでも、先生方自身に力量形成をしたいという思いがあって、Lesson Study がマラウイに根付きつつあることがわかった。日本の先生方の中には、教材やワークシートを若手のうちに作り上げて自分の授業スタイルを確立し、その後は少しずつ改良していくというスタイルの先生も多い。授業がうまくいかなかったところは業者から購入した補助教材を使ってカバーしたりする、ということもあるだろう。しかし、マラウイでは先生自身が授業について省察し、改善したいという気持ちを持ちながら学ぶこと、限られたリソースの中だからこそ Lesson Study によって互いに協力し学び続けることが求められ、Lesson Study が根付きやすい環境であったこともわかってきた。私は、教師同士が協力、協働するような環境には、立ち向かっていかなければならないものやゴールが明確にあること、教師自身が省察を続けることが大切であるということを感じていたのだ。今の日本の学校の状況はどうだろうか。何を目標とし、どのように自己を省察して学び続けようとしているのか。そこに教師としての楽しさはあるのだろうか。私自身が若い頃は、同じように社会科の教員と一緒に授業をしたこともあった。社会観と自然観の対比によって子供たちに社会や理科の学びを伝えようと考え、一つの授業を一緒に考えたのである。その時のワクワク感はマラウイの先生方の今に似ているのではないだろうか。自分たちの授業を改善していこうとしている先生たちの姿がうらやましく感じていた。

授業後、私はマラウイの先生方に「授業うまくいったな、一方で失敗したなと思う時はどんな時ですか」と質問をしてみた。「生徒が理解できていたなと思えば成功したと思う。一方で、できていないと思ったら失敗したなと思う。そんな時は、生徒を放課後に呼んで教えている。また、先生が教えられないとなった場合には「with resource person」である。地域のよく知っている人を学校に呼んで話をしてもらう。

地域人材を活用することで、先生自身の教材研究にもなっているのかもしれない。人脈をどうやってつくるのか。あるいは外部講師に「教えたい」という気持ちをどうやってつくるのか。そういったことがさらっとできるのは本当にすごい。私自身が思うに、学校は閉鎖感があったり、外の先生に「やってもらう」ことに罪悪感や、あるいは「自分たちの学習の流れが崩されてしまうのではないか」と思ったりして避けるかも…。

私が授業の「うまくいった」「うまくいかなかった」を聞いたのは、先生方の授業観を聞いてみたいと思ったからであった。「生徒が理解できること」は、教師として学習内容の定着に責任を持つことだと感じた。できていないと思ったら放課後に呼んで教えること、そして自分では手に負えないと思えば Resource person にお願いしてまでその責任を達成しようと考えているところに、子供たちの学びの保障に対する先生方の責任感を感じたのであった。

当時の私は、「学校」というものに閉塞感を感じていた。しかし、外部の人と一緒に教えることには高い壁がある。「教える」ことに熱心な大人はいるものの、一方的に知識を伝えるだけでは子供たちの学びが失われてしまうことがある。よって、「子供の学びを支える」には子供の学びの構造に対するマインドセットが必要であるため、事前に十分な打ち合わせも必要になるのだ。その時間を、平日仕事をしている人に「ちょっと学校にきて授業のために協働してほしい」は難しい。Resource person が授業に来てくれるのは、マラウイの少ない資源を協力して分け合うようなマインドがあってこそのものであろう。しかし、この閉塞感を打開していくことが必要であると私自身は痛感していた。以前、校舎改修のために、大学キャンパスを間借りして授業を行っていたことがあったが、その時は開かれた環境に、自分の「スイッチ」の入り方も、子供たちの学びへのマインドも違ったという経験があったからである。学校という場自体をもっと社会に開くことはできないだろうか。学校の「デザイン」を変えられないだろうか。本気でプロジェクトをしている人たちが学校の中やそばにいて交流できることも大切なのではないだろうかとこの時感じたのであった。

（２）マリカ CDSS への授業前日の訪問

３日目はマリカ校へ訪問。トーマス校長、ズーン副校長、タマンダ先生（Lesson Study をしている物理担当の先生）と校長室で対話（図３）。「私たちは授業を見ることで互いに学んでいる」

図３ 校長室で対話する

と話していた。マリカ校はナリクレ附属の近くにある。よって、マリカ校の生徒がナリクレ附属に転校していったり、歩いてくるのが長くて辛くてやめてしまったり、あるいは貧困や妊娠で辞めてしまうこともある。しかし、ナリクレ附属に転校するということは成績が上がって通えるようになったということであり、そういう生徒が増えることは誇らしいことであるとも言える。現在、女性寮を作成中。百人以上が暮らせるようになれば、たくさんの生徒が通えるようになる。

「レッスンスタディ」は先生の準備を減らし、一緒に授業を計画することで負担が減り、生徒の理解も増えたと、かなり良い面があるとのこと。ナリクレ附属との違いは、校長先生が「Lesson Study」にリソースを割いていること（ポケットマネーを突っ込んでいること）や、先生たちがハードワークしてくれること、先生方に興味がある人が多いことが挙げられる。

国の政策として、Study Circles というものがある。子供たちが自分たちで課題を解決していくものである。先生たちは見守っている。また、１８時から２０時には、Evening Study という形で、グループ学習が行われている。照明器具を持ち寄り、近くに暮らしている先生が残ってグループ活動を見守っている。夜遅くに授業をしているところもあるが、学校が頼んで地域の人に料理を作ってもらっているところもある。地域のコミュニティの中で子供たちが学んでいるのだ。Lesson Study を持ち込んだことで、大学入学者が出ていたり、学力が伸びていたりと、良い点が多い。特に理科は変化が大きい。教え込みが一般的であった理科において Lesson Study を入れたことでかなり効果があった。子供たちはスタイルの変化に最初は戸惑っていたが、現在ではあまり抵抗を感じていない様子である。急に生徒主体になって戸惑いはあったものの、現在は身についており、応用ができるようになった。生徒が思い通りに動かない時、予期していないことが起こった時はそのまま活動を続け、最後にまとめるときにうまくやっている。ダメなことはファシリテーターとして「やめるように」とアドバイスをする。

タマンダ先生は、「教科書の数は絶対的に不足している。３冊あるが、どれも別の会社のものである。三人の先生と授業を計画している。苦手を他の先生と一緒にやることで先生同士の学び合いができている。道具は基本的には１つしかないものもあるが、教科書に載っているものはだいたいある。ないものは近くにあるもので代用している。物理が好きになったきっかけは、自分が中学校の時に理科が好きになったから。ウエーブマシンや、大きいテコでやってみた体験が面白かったからだ」と話す。

その後、授業案についてタマンダ先生に見せてもらった。この案をさらに修正して明日の授業に臨むと話していた。理科の先生であるタマンダ先生は、かなり共感する部分があったように思う。実験をすること、実際に体験することが、自分が理科を好きになるきっかけになっていたということをメタ認知し、それを子供達にも経験させてあげたいという思いがあるようである。ただし、圧倒的に物が足りない。だからこそ工夫をしているというところが、日本の理科の先生にも共通する部分があるように感じた。子供たちに「状態変化」を伝えたいという思いから、まずはさまざまな状態にあるものを分類するというアクティビティを取り入れること、そしてそれらがどんな特徴があるかを生徒に聞きながら確認していくこと、そういった教師と子供の対話

が「Lesson Study」という手法を通して生まれているようにも感じた。

ただ、指導案を作ってしまうと、それに縛られるということが私たちにもあることから、「朝になったら計画が変わっているかもしれないから書いて渡します」という言葉に対しては、「無理して書かなくても大丈夫ですよ」と伝えた。

マリカ校においても、先生方が Lesson Study に手ごたえを感じ、授業を生徒主体のものへと変えていこうとする勢いを感じた。Chiwanba と同じで、圧倒的にリソースが不足している。その不足に答えようと、校長先生がポケットマネーを入れている。そう考えると、教師たちもその思いを雑にするわけにはいかない。国のために、子供たちのために何とかして先生たちの力量を向上したいという校長先生の気持ち、それにこたえようとする先生、応援する地域の人たちに、教育に対する熱さを感じ、自分の中にも熱くなるものがあった。

タマンダ先生が、物理の先生を目指そうと思ったきっかけが、自身の体験的な学びであることを語ってくださった。これは理科教員によくあることで、世界共通だと思い、親近感がわいていた。また、明日の授業の意義や、子どもたちのアクティビティを想像して授業を組み立てたことを熱く語る姿を見て、当時の私は、私自身の授業への熱意も呼び起こされていたように思う。

（３）ナリクレ大学附属での授業検討会に参加

その後、ナリクレ大学附属にて、数学の授業検討会を行った（図４）。指導案のような型があり、それに何を書き込むかを中心に授業作りが始まる。「生徒主体」という思いがあるからか、「どこまで終わったのか」という話、そして「どんな活動をするか」ということが最初に話し合われていく。終わったというのは、「扱った」ということであり、子どもが理解したかどうかではないように感じるので、また明日様子を見てみたい。本日、初めて大学の先生（コンドワニさん）が参加しての研究会であった。普段は副校長先生がイニシアチブをとって授業研究を行っていくが、やはり数学専門のコンドワニさんがいると、コンドワニさんが話のイニシアチブをとってしまっていた。チェルマイヤーさんは、どちらかというと、価値づけをしていくタイプの先生、コンドワニさんはリーダーとして一緒に授業を作りたいと思うタイプのようだ。しかし、大学の先生が研究会に入って話し合いを行うというのは、両者にとってメリットとなりそうだ。ぜひ、コンドワニさんにも授業研究に参加してもらい、ナリクレ大学で学生と共に授業を作っていくときの参考になると良いなと思う。

図４ 授業検討会

マリカ校のタマンダ先生は子供たちにどんな概念を形成したいかがが明確であり、それに対して実感させるために必要な教材や、子供たちに考えさせる「集め方」のような概念を問うよう

な課題が明らかになっていた。また、「百人で活動することを考えると・・・」と今までの子供たちの経験や見取りがしっかりと先生の中にあるようであった。そして、子供たちが意図と違うことをしていても、それを「こっちをしなさい」と無理やり修正するのではなく、それを結果の考察で使おうとするということが、大きな授業デザイン（概念形成こそが目的である）ということを感じさせていた。

一方で、ナリクレ附属の授業検討会では、目的よりも「何を子供たちに活動させるか」から中心に考えられていた。指導案に「アクティビティ」と書かれていることから、そのアクティビティの欄に書いて埋めていくことが会話の中心になっている。「目的」が語られていないことから、何のために学ぶのかが曖昧になっていた。先生が教えたいと思うこと、そして子供たちが解決していく発意からのプロセスがずれてしまっていると、「活動ありき」になってしまうことが多いように思う。今、その生徒主体のアクティビティを入れるという「形」を重視した授業作りになっていることから、本来の目的である「その教科で深めたい本質的な学びについての子供の思考のプロセスを深める」という目的が失われていってしまうのではないかと少々心配になった。しかし、こういったことに気づくのも、やはり授業をやって、子供たちの様子を交流するからこそだと思う。

この２校の違いは何だろうか。授業者の先生がいかに授業計画の中でイニシアチブを取るのかということなのかもしれない。正直なところ、その授業はその授業を書いた先生にしかできない部分もあるのではと思う。しかし、その授業を比較した時に暗黙知が現れることもある。そういった繰り返しのプロセスも、もしかすると授業研究の中には大切なことなのかもしれないと感じた。「これを教えたいからこの教材を使ってみよう」という部分、その教材に含まれたデザインをいかに汲み取ることができるかは、教師の力量にかかっている。その力量形成のために、一緒に授業を作り、授業を見合って違いを比較することで自分の概念が明らかになって「何を伝えたいのか」を再度考え直すところに広がっていくのではないだろうか。

私自身が教材研究をしたいという思いはどこからくるのか。私自身も教師のスタートは「共に授業を作ること」であった。理科の先輩の先生方と「どんな授業をしているのか」「一緒に授業を作る」「バトンパス方式で授業をするチームティーチング」によって他の先生の知識やスキルが転移されていった。これがあってスタートダッシュができ、そこから自分のオリジナルが出来始めていったように思う。「なんでこうしたの？」というところから、先生の暗黙知についても知ることができたり、自分のやった授業の続きで今やっていなかったことを再度押さえ直してもらったりということが、振り返りになっていたのだと思う。今、先生方がしていることも、「共に授業を作ること」なのだと思う。これは、やはり授業研究の最初に来ることなのかもしれない。授業者の思いを引き出せるような授業検討会になっていくといいのではないかなと思う。

ナリクレ附属には、指導案のような「型」があり、マリカと違い授業のアクティビティなど型から授業を考えていく姿に、その要因は何かを考えていた。ナリクレ附属では、一人の先生の授業づくりの学びをみんなの学びにしようと考えていたのだと思う。同じ「型」を利

用することによって共通点を作り、教科が違っても協働することの価値をつくること、「アクティビティ」を入れた授業の在り方を検討することが目的となっているように感じたのである。一方でマリカでは、一人の先生が周りの先生から影響を受けながら具体的な子供の様子を想像して、今目の前の生徒の前の授業を考えていた。当時はナリクレ附属の授業検討会について「これでいいのだろうか」と思っていた部分もあったのだが、協働するコミュニティを作ろうと先生方が工夫していたところであったことを考えると、どちらもなるほどと思える部分があった。

私がこれまで勤務してきた学校では、授業づくりについて先生個人に任されている部分がかなり大きかった。しかし、初任者の頃に「バトンパス式の授業（学校に理科の教員が附属し、1つのクラスの授業を交代で担当せざるを得なくなってしまい、ベテランの先生と私で共に授業をしたこと)」を行ったことを思い出し、共に授業を作ることで学びが転移されていったと価値づけ、共に授業を作ることの価値についても考えている。授業に関する暗黙知を多く持つベテランの先生に授業案を修正されるわけでもなく、一方で、一人で授業をして満足するわけでもなく、ベテランも若手もリスペクト試合ながら授業を作り続けていくこと、その雰囲気を作っていくことができたらと思っていた。

（4）マリカでの授業参観と Lesson Study

４日目はマリカ校で物理の授業を参観。最初に「どんな物体 Object を知っている？」という発問。カメラ、携帯電話など、さまざまなものが出る。次に「では、どんな物質 material を知っているか？」と発問し、その後 ACTIVITY１に入る。ACTIVITY１では、（数がないのですべて同じにはならなかったが）物体を配り、それらの物質の外観から、物体の状態の観察結果を書くという課題であった。（紙には、「選んだ物体の状態を見なさい。それを構成する物質の状態をディスカッションしなさい。あなたが見つけた物質の状態をあげなさい。」と書かれていた。）子供たちは十人程度のグループを 10 班つくり、議論を始める。机を動かすようなスペースはなく、みんなが後ろを振り返ってみる程度であるが、みんなで模造紙を中心に集まった。緑のシャツの男の子が、ペンを取り書き始めた。周りにいるほかの生徒たちに「Gases？」などと聞きながら、全員の合意を取りつつ書き始める。他の子たちもみんな一様に紙と緑のシャツの子を見て、頷きながらながらまとめていった。

図５ 模造紙にまとめる

1　ガスは風船の中に入っている 液体はカップの中に入っている 固体　~~石の中に入っている。~~ 2　ガス→それはいろんな方向に流れる 液体→それはコンテナの形に合わせることができる 固体→それは形がはっきりしている

と書き記した。

最初にグループ 10 が先生に読まれ、みんながそれを元に納得した様子。そして先生がポスターを出し、先生が状態の三態に関するまとめをする。次に Activity２がはじまる。紙には「３つの物体の状態を観察し、物質の３つの状態の性質を述べる」という課題を出す。１回目の課題で、子供達が意見として出しているため、先生が「そこまで時間をかける必要がない」と判断したのか、時間はかなり短めだった。最後に、それぞれの性質をポスターに書いたものを前に貼って説明し、授業は終了となった。

授業後はネムノキ(現地ではレンドレアの木とよばれている、マメ科の木本）の下で心地よい風を浴びながらの授業研究会を行う（図６)。「まずはよいところをあげていきましょう」とチェルマイヤーさんが優しい声で言う。

図６　心地よい授業研究会

「全てのグループが参加していた。十人程のグループでしっかりできていた。」という発言が出る。するとチェルマイヤーさんは「私も同じ印象です」と授業を褒める。次に「もう少し改善した方がいいところは？」と改善点を挙げていく。「十人のところに限られたものしかない。本当なら２、３人に一つをあげたい。」「他の種類のものを用意してあげられると良い。」「触る時間を作ってあげた方がいいかも。そのために教材をパッケージ化して班名を書いておいて、子供達にとりに来てもらうと早く配布ができる」このように発言するとチェルマイヤーさんは「こうやって、自分の授業にも使える、Lesson　Study の良いところだと思う」と省察の時間を客観視する発言で価値づけていく。「グループはよかったのだけれど、スペースが不足している。もっと大きい空間があれば・・・。」「外を使ってやってみるのはどうだろうか」「先生がいくつかのグループを回るのが難しい。外でやっていくのにも天気があるし」「大きいクラスを２つに分けて授業するとか？」などと、スペースの件で悩みが出る。チェルマイヤーさんは「現実的に難しい部分もあると思う。現実的にはパッケージ化して時間を確保すると言うことが今の最善だと思う」と会話を着地させていく。また、「わかりましたか？→はい！　という流れはやめた方がいい」「ホワイトボードを用意した方がいい」という意見も。

最後に私たちからも一言ということで、牧田先生が「具体物と紙を往還していくのが良い」「指

示が短くて全体に目がいっているのがよい」と発言。次に、森川先生から「生徒が考えたり活動したりする時間を増やすのが大切。発表した後に話を付け加える方法もある」ということを伝える。チェルマイヤーさんも「聞いていってさらによいアイデアを加えていくと言うことですね」とまとめる。私は緑色の服の男の子がグループをまとめていた様子を伝え、この姿が「Lesson Study」の効果が出ている表れであること、実物があったことで子供たちは大きな影響があったこと、先生の教材研究や教材に託したデザインが良いこと、問いが書かれていたことで何度も見ることができ聞き逃した子がいても大丈夫なように、インクルーシブの視点があったことを伝えた。最後に牧田先生が「今皆さんが言っていたことは「Lesson Study」の成果だと思う。アイデアをしっかりと受け止めていくとよい」と伝えた。

授業者の先生と別れ際。英語が苦手ではあるものの、何とか気持ちを伝えたいと思い、「I respect you! Let’s continue to work together on Lesson Study.」と強い握手と共に伝えた。私としては、こうやって授業研究という文化が遠いアフリカの地でも行われ、「生徒主体の良い授業を作りたい」という想いを共有できたのが本当に嬉しいと感じた。

掛図をつかって授業をすることがスタンダードなマラウイにおいて、アクティビティを入れて子供たちが考え、それを先生が丁寧にまとめていき、その姿を見取って協働省察をする。この「Lesson Study」へのチャレンジが、先生も生徒も本当に楽しそうで、私にはうらやましく感じたのだった。それが、別れ際に出た言葉につながったように思う。緑のシャツの男の子は、優しい言葉で周りの合意を取りながらまとめていった。目配りによって周りの子たちが頷くのを確認してである。リソースが少ないからこそみんなで学ぼうという思いが強いのかもしれない。これだけグループの人数が多いと、参加しない生徒も出てくるであろう。しかし、どの生徒も紙と物質に注目し、課題に向き合おうとする姿があった。子供たちも目の前にある紙などが当たり前のようにあるのではなく、大切に扱おうとしている表れなのかもしれない。そういった姿に私は強く心がひかれた。授業後の研究会も心地よかった。こんな感覚はアフリカのネムノキの下でしか感じられなかったであろう。チェルマイヤーさんも授業の価値を語りながら落としどころをつくったり、Lesson Study に参加する教師の価値をメタ認知させるような語りをしたりと、安心するようなファシリテーションが展開されていく。誰かが偉いのではなく、そして誰かを否定するのでもなく、互いにリスペクトし、良いアイデアを生み出していきたいという先生たち。アフリカの先生たちのような授業研究をしてみたいと思ったのであった。

（５）ナリクレ大学附属での授業参観と Lesson Study

ナリクレ大学に戻って数学の授業を参観。最初に前時までの流れを確認し、そこからグループ活動へと入っていく。子供たちは椅子を持って移動をしていく。マリカに比べて空間は広く、明るい。アクティビティシート（新しい種類の四角形が書かれた紙）が８人程度のグループに２枚

ずつ配られる。ここで私は一番後ろにいたグループに着目した。グループになったとき、２名程度で次々と計測して先生が求めているところまでを終わらせてしまう。机から遠くの子はその状況をじっと見つめていた。また、近くにいる子でも分度器がなく作業に入ることができない子がいた。各班に定規と分度器は１つずつしかないのだ。そういう状況なので、これまでの学習で分度器に触れたことのない子もいるようだ。すばやく２名が計測を終えたところで、周りで見ていた他の生徒も分度器を受け取り計測し始める。しかしその子は分度器の使い方がわからない。すると周りにいた子供達がその子に測り方を教え始めた。どうやら、隣り合う角のうちどちらから角度を測れば良いか、また、角度を計測する際にどの線に合わせれば良いか、わからない子も多いようであった（図７）。

図７　班で１つの分度器を使う生徒

私たちの目線から見れば、「みんなで同じ作業をすることに意味はあるのだろうか？」「みんなで測ったことを共有する必然性はあるのだろうか」と思う部分もあった。しかし、子供たちにとっては、「計測する」ということ自体が初めての生徒もおり、今回の授業の目的である性質を調べるということ以上に、そうやって「計測する」こと自体も価値があると感じているのかもしれない。

また、授業の最後には必ずポスターが出てくる。ほとんど答えが書いてあるようなものだ。私たちからすれば、「最初から答えが用意されているのならばそれを教えてくれ」とならないように、そこは先生がまとめた方がいいのではないかと考えがちである。しかしこれも、現地の人からすれば「一人一人に教科書がなく、正しい知識を整理して伝えたい」という想いがあってこそなのだろう。これまで、ポスターでの学習に慣れている生徒、先生も多く、そうやって「まとめる」ことについて、ここからの脱却をすべきかどうかについても、現地の状況を踏まえて考える必要がありそうだなと感じた。

授業後の研究会では、ファシリテーターは今度日本に来る予定の若い大学の先生であるケルビンさんであった（図８）。実は今日のマリカでのリフレクションの時間が初めてのLesson Studyへの参加だったようだ。ちょっと心配だったが始まるとチェルマイヤーさん同様に優しい声で進行していく。価値づけについてはあまりしていないが、チェルマイヤーさんのファシリテーションと同じように会話を回していく。

・理解できていたことが良かった
・自信を持って先生が授業をしていた
・男女関係なくやっていた。
・グループの「できる子」「できない子」のバランスがしっかりとMixされてバランスが取れていた。
・四角形の４つの和の内角が360度であるということをわかっていた子が、自分たちが計測した角度が正しいのかを確かめていた。

・授業自体が単純なところから難しくなっていくという順番になっていた。
・どの生徒も最終的には計測できるようになっていた。
・先生の指示も明確であった

という良い点。そして、

・（メアリー先生から）、ひし型について、７０度と１１０度を間違えて計測し、「２つの角が一緒になっている」と先生が言っていたが、もしかすると生徒は間違って覚えているかもしれない。タコ型でも同じことが起こっていた。間違いは指摘すべきでは？という指摘。
・発表が女性に偏っていたのではないか。
・４つの角を足すと３６０度を超えているグループもあり、指摘することも必要。また、それを確かめるような活動を入れても良い。
・（授業者より、今回の活動においては「性質」にフォーカスをしたかったのでそれについてはやらなかったという考えの共有があった）
・単元に入る前に「なぜ学ぶのか」を考えた方が良いのではないか。
・垂直について混乱しているが、説明したつもりであった。
・時間が押してしまった。（私たちが来るのが遅かったから）

という話があった。

最後に牧田先生より「前回扱っていない３つの三角形に視点を当てていくのは良い。こうやって計測するという活動が理解を深めている。間違ったのが通ってしまったのは心配。なお、定義と性質については区別しないと、何が定義で何がその性質なのかを明らかにしていくという過程がわからなくなってしまう。表について、長さは長さ、角度は角度で分けて書いた方が良い」とコメントをした。また森川先生は「じっくり時間をかけ、子供たちに任せているところが良い。目的ということが大切だと思う。学ぶ子供たちにおってこの単元を学んでどんな良いことがあると良いかを考えていくのがよいと思うとコメントした。最後に佐々木からは、「机間指導していたのがよいと感じた。分度器を使えない子が教えてもらっているのは良い。でも一人一つ、もしくはグループで大きいのが一つあると良い。そういった机の向きや形を含め、環境が与える影響は大きい。よって、環境を整えていくことが大切だと思う。」と話した。

図８ ナリクレでの授業研究会

ナリクレ大学附属の生徒たちは、どこか学びへの貪欲さがマリカに比べて弱そうな感じがした。全員が制服を着ているものの、よくみると服の手入れがなされていない子もいる。しっかりとした服装の生徒ほど、授業には真剣に取り組んでいるようにも見えた。日本の学校でもこんな学校あるよなと感じながら参観していた。同じマラウイでも、学校の文化や生徒一人一人の姿は

全く違う。それは日本も同じである。その学校にはその学校の良さがあり、解決するべき課題がある。だからこそ生徒を見取るのだと感じた。おそらく、マラウイには分度器を作る技術はない。「それならそこら中に落ちているプラスチックボトルを切り取ってみんなで分度器をつくるところから始めればいいのでは？」と心の中に思い、その方法を日本に帰ってから写真を撮り、Facebook で伝えた。自分もその研究組織の中に入って、限られたリソースの中で何ができるかやってみたいとなんだか熱い気持ちが沸き上がっていたのかもしれない。（その後、自分の授業の中でも、手作りで計測機器を作るということをやってみようと思うようになった。）

また、私は、マリカではスペースの関係上できていなかった机間指導に目が行った。これは、子供たちの見取りを大切にしているナリクレ大学附属の先生のだからこそ行っているのかもしれない。僕らの授業と同じだと思ったのであった。だからこそ、日本と同じような課題だと感じてアフォーダンスについて伝えようと思い、「環境を整えること」の発言したのかもしれない。

（６）ナリクレ大学で LessonStudy について語り合う

授業後、チェルマイヤーさんの部屋で、コンドワニさん、そして先ほど司会をしていた新しい大学の先生ケルビンさんと感じたことを隠さずに話していくことになった。コンドワニさんから、「違いを教えて欲しい」という声があり、話をしていく。

森川先生は「日本では基本的に一人の先生が授業を作り、それに対して周りの先生がアドバイスをする。みんなで作るということはしない。」と伝える。また私も「その先生のやりたいことをやり、その先生のアイデンティティを大切にする。他の先生の考えを聞くことによって自分の考えも「なぜ私はこう考えたんだろう」と深まってくる部分があると思う。ほかの先生の指導案を使うことは日本ではあまりしないと思う。」と伝えた。ここでコンドワニさんから「マラウイで Lesson Study はみんなで授業を作っている。日本では同僚を信頼しており、一人一人が個としてできる前提としてそう言ったやり方をしているのだろう。しかし、マラウイでは 2004 年に小学校の義務化があり、教師の数が足りなくなった。セカンダリースクールを卒業していれば誰でも先生になれる資格があるということになり、教師を確保することになった。しかしそうなると、数年後にはセカンダリーの先生も不足することになった。セカンダリーもセカンダリーを卒業した先生をたくさん迎え入れた。結局質が低下してしまった。そこで、みんなで集まってみんなで作ることで質を確保したいというのがいちばんの目標になっている。Lesson Study を通して先生の力量形成、子供達の能力を知ることの２つの目標があるが、いちばんの目的は先生方の質を向上し、学びを提供できることにある。」という今マラウイが直面している状況を伝えてくれる。

森川先生より、授業を見せてくれることへのリスペクト、授業者が最も得をする授業であることが述べられる。また、牧田校長より「授業は「よい」「わるい」というのは簡単だが、「なぜよいのか」を伝えることが大切と語る。

コンドワニさんより「マラウイは教員研修の意図で Lesson Study が使われる。日本は研究のために授業研究が行われている。新しいものを作るのが目標。日本では、その目標があってそれ

ぞれが作っていくスタイルである。それが違いだ。」と分析を語る。森川Tも「コンドワニさんが言っているように、Lesson Studyは子供達のため、どうやって学力をつけていくのかが大切。子供たちを見ることで子供たちへのフィードバックにつながっていく。」と話した。

最後に、コンドワニさんから「マラウイに来たからわかることもあると思う。ぜひ今後も互いに学びあっていこう」という言葉。オンラインでもこれから理解しあい、共に学びを作っていこうと話し合った。

現地の人と共に授業を作る。こちらからアドバイスをする、授業後に子供達の様子を伝える、先生の思いとずれを明確にするなど、日本の考えをそのまま海外に移転することは簡単なことなのかもしれない。しかし、それらはマラウイではうまくいかない。なぜなら、マラウイにはマラウイの先生がいて、生徒がいて、環境があって、そして課題がある。わかっていたつもりであるが、最後のコンドワニさんとの話からLesson Studyがマラウイに転移された背景も見えてきた。日本で行われている授業研究とは違う部分もたくさんある。しかしそれはマラウイの人たちが受け入れているメリットがあって続いている。このような状況の中で日本の学びの視点をそのまま伝えても意味がない。本当にわかっていたつもりなのに見て、会話してはじめて実感できた。「子供達を見てそこから話し合う」ということ。これについては授業研究のあり方として共通する部分である。マラウイの現状に合わせてLesson Sutdyが発展し、そのことなった進化をしたLesson Studyがもしかすると人手不足を経験する日本でも役に立つ日が来るのかもしれない。これからも協働関係を気づいていくべきであろうと感じた。

授業研究には様々な側面があるであろう。日本においても、指導主事訪問において若手の教員が抜擢され、みんなで授業のアドバイスをしていくという研修的側面のある授業研究のようなものがある学校もある。しかし、そういった授業研究においては、「若手は完成されていない」「若手は失敗しても大丈夫」のように、授業者へのリスペクトが忘れ去られがちである。現在マラウイで行われているLesson Studyには、「一緒に授業を作って、生徒を見て、互いにアドバイスしながら成長していこう」という、熱く暖かい姿が見られた。本来あるべき教員養成としての授業研究も、本来はこうあるべきであろう。完成されていないからこそみんなで努力しようとする「授業づくりプロジェクト」のようなものが私にとってはうらやましく感じていたのだろう。反対に日本では当たり前のように教科書に問いや学び方（実験や観察の手法）が書いてあり、「こうするとテストの成績が上がる」のような授業法や「探究型の授業」のような研修動画があふれており、「完成された教員は教材研究をしなくても授業ができるようになる」と考えている教員もいる。よって、ベテランが授業を公開したがらないという場合もある。日本は何を目指して授業づくりを行っていくべきだろうか。手法になっていないだろうか。子供たちの「姿」のみとりが授業のベースになっているだろうか。そこに教師が価値を感じているだろうか。「この部分を教えたから。できないのは生徒の理解度が低い」と逃げていないだろうか。日本がマラウイの先生方を見て学ぶ部分はたくさんある。

３．帰国してから変わったことは何か

（１）授業観の変容

帰国後の私の変容を省察したい。まず、「授業観が大きく変わってきていると省察できた」ことが大きな変容だ。本校では理科の本質的な学びを「仕組みを解明し自然観を広げること」と捉えている。自然観が変わることで、子供たちの探究が深まっていくことを目指している。アフリカで見た BIO の授業のように、子供たちが社会で問題になっていることについて、身近なものを解決しようと真摯に取り組む姿を見て、私自身も授業の中で子どもたちと「なぜ解決すべきか」「何を解決したいか」というプロジェクトを計画し、そのプロセスの中で必要な知識を学んでいく授業デザインにしようと考えるようになった過程を省察したのである。若い頃のことを省察してみると、授業を作る際に、教科書や学習指導要領に書かれているコンテンツをどのように並び替えてわかりやすく教えるかについて考え、教材研究し、授業に臨んでいた。子供たちが「わかった」と喜んでいることが教師としての喜びだったのだと思う。しかし、知識がコンテクストに依存しており、子供たちの世界観に影響をあまり与えていないことに気付き始めた。「基礎を教えて応用へ」といくら応用問題を扱っても、それが子供たちの世界とは離れたところの学びにしかなっていなかった。これでは、子供たちが変動性のある世界を変えていこうという気持ちにならない。附属義務教育学校に来て５年目になるが、最近では子供たちと共にプロジェクト学習を進めている。本校では教師が教えるのではなく、子供たちと共に正解のないプロジェクトへ向かう過程で自己の学びを計画し、学び続けること、その際に目標を共に折り合って決めていくこと、教師が教材や環境に子供たちのプロジェクトの種をデザインすることなど、プロジェクト学習を試行錯誤しながらつくろうと探究していた。最初はなんとなく「型」として行っていた授業も、マラウイでの経験から「型」ではなくその学びの本質に迫っていこうと考えを深めることができたのではないかと思う。このように、マラウイへの訪問の際に「授業とは何か」を再度見つめなおす視座を得ることができ、自己の変容過程を言語化できるようになったのだと思う。

そういった授業観の変容により、マラウイから帰国後、学校に来た時の「スイッチ」の入り方が変わったように思う。「子どもたちと行っていくプロジェクトはどんな可能性があるだろうか」「プロジェクトを解決していく中で子供たちと共に拓いていく自然観はどうあるべきだろうか」「今子供たちが感じていること、楽しんでいること、拓いていきたい観は何なのだろう」と考え、「教科書の何を教えるべきか」ではなく「その自然との出会いから民主的国家の生成者として必要なもののうち何を学べるか」にフォーカスが行くようになった。

（２）子供と共に「何のために学ぶのか」を考える

子供たちと授業を作っていく上で、モチベーションを大切にしなければと改めて思った。マラウイの純粋な子供たち、良い授業をしたいと協働する先生たちの姿から、今自分に足りないものはこれであると感じたのである。本校の子供たちも探究的な活動をしているが、一

番の課題はこの「モチベーション」である。自分のモチベーションをどう高めるのか、他者のモチベーションを高めていくためにどうすべきか。外発的ではなく、内発的なモチベーションをもつために自分に何ができるか。プロジェクト学習の中で子供たちも悩んでいるのだ。協働についても同じである。形だけ、あるいは「型」だけになっているところに、教師も子供も悩んでいる。「誰かが頑張ってやってくれて、自分は横から見ていてわかればいいとなっている気がする」「みんなでやろうといっても、やる気を持ってくれない」「個の良さが生きず、協働の真価が発揮されない」ことは、そういったモチベーションから生まれてくる部分もあるだろう。教師も子供も、未知のものに対して、共に歩もうとする姿勢、教師も子供も授業にわくわくしながら取り組み、互いに楽しむ姿勢、それができるほど良いプロジェクトのテーマ、そういったものをデザインしたい、そのために教材研究をしたいと思うようになった。具体的に、今は電流計と電圧計を子供たちとつくる、電磁気の単元のプロジェクトを計画しようと考えている。まるでオームが法則を見つけてきたように、そして、プラスチックボトルで分度器を作るように、「道具がないから作ればいい」からスタートするプロジェクトを計画している。

（3）学び続ける教師として

以前よりも本を読むようになった。出発前から「なぜマラウイに行くのか」「帰国後はどういう教師になりたいのか」を考え、人生の短さを感じ、もっと経験を豊かにし、新しいものを生み出したいと思うようになった。マラウイに行くと、自分が思い描いていたマラウイとは違っていた。訪問前は、貧困で支援に頼っているというネガティブなイメージも強かった。しかし、実際には子供たちにも教師たちにも少ないリソースを共有し、みんなで成長していきたいという熱い実践が行われており、私が想像していたものとは全く異なるものであった。同じグループ活動や Lesson Study、生物の学習のコンテンツでも、国や文化がなどの背景が違えば、授業における本質的な学びは変わるのだと感じた。教育の形や「型」ではなく、「Lesson Study で共に学びあう価値を共有する」という同じ価値観が日本とマラウイの間に形成されて今に至っているのだと感じた。

このように、マラウイに行って他者の文脈を体験することが、自己の価値観を明らかにし、成長し続けていくために必要だと感じた。しかし、この「体験すること」は限られている。だからこそ、本を読み他者の経験から自己の姿を省察したいと思うようになった。最近ではエナクティヴィズムについて興味をもって学んでいる。マラウイの先生のようにもっと学びを楽しみ、没頭してみたい。

（4）研究組織と協働

私は、福井県内や学校内で研究組織を運営することにチャレンジしてきた。しかし、若手の頃には、研究組織のリズムがうまく作れずに 1 年で辞めてしまったり、形だけの活動になってしまったりしたこともあった。共に学び続ける実践コミュニティはとても大切なのだ

が、それを運営し育てるにはかなり大きなリソースを使う。実践コミュニティに価値を感じ、共に学び続けようとするコミュニティを作ることは本当に難しい。現在勤務している附属義務教育学校は、研究の文化ができている。これは、これまでの諸先輩方がこの学校の文化を作ってきてくださったからだろう。これを自分自身も継続するだけではなく、発展・進化させていくことが課せられているのだと思うが、その難しさも今ひしひしと感じている。それは、今マラウイでも同じことが行われているのだろう。Lesson Study の価値を感じたマラウイの先生たちがほかの学校に広げていこうとしている。しかし、その広げ方は決して無理のあるものではない。共に学び合い、協働する関係の中で広がっていく緩やかで力強い広がりである。自分たちもマラウイの先生方に倣い、相手をリスペクトするような、そして教師自身がそれを楽しめるようなコミュニティを作っていきたい。

付録 6: ウガンダ訪問記録　河合創教諭

授業研究コミュニティを広げる

ウガンダ共和国での授業実践の学びから

福井大学教育学部附属義務教育学校　　河合　創

１．はじめに

（１）渡航まで

５月、牧田秀昭校長から、Edu-Port によるウガンダとエジプトへの訪問について、附属義務教育学校の全教員に打診があった。私はすぐに家族に相談し、ウガンダへの渡航希望の意志を校長に伝えた（エジプトにも興味はあったが、日程的に合わなかった)。アフリカへの渡航経験はゼロであった。

昨年も、同様のプログラムにより、附属教員がマラウイに訪問する機会があった。その時は、渡航までの時間があまりなく、私用もあり、手を挙げることはできなかった。実際は、牧田校長、森川禎彦先生、佐々木庸介先生がマラウイに訪問した。帰国後の彼らの話は、どれも興味深いものであった。マラウイの学校の状況はもちろん、それを取り巻く社会情勢や文化的な背景など、そのどれもが私の知識にはないもので、とても刺激的であった。また、そのマラウイ訪問の後、森川先生が社会の授業で、ウガンダとマラウイの先生方を巻き込み、子供が途上国の課題について真剣に考える場を創り出す場を参観した。そのような話を見聞きする中で、アフリカの国を訪れることが、具体的なものは何もなくぼんやりとだが、何かが生まれる機会になるのではないかと考えるようになった。

参加希望を申し出て間も無く、佐々木康順先生と私がウガンダに訪問することが決定した。ありがたい話だが、勢いで手を挙げていたため、EDU-Port が何なのか、何のために我々附属学校の教員が同行するのか、現地で何をすることを求められているのかを理解はしていなかった。

今回、教職大学院の沼尻卓也先生、高阪将人先生、ウィリアム・ティップトー先生が一緒に訪問することになっていた。１回目の打ち合わせで、パスポートやワクチン、保険などの手続きの説明をいただき、そこで EDU-Port による訪問に、附属教員が同行する目的も併せてお聞きした。

福井大学が取り組んでいる活動は、アフリカ・中東・アジア諸国との連携による教師教育国際協働モデルの構築と、その事業による国内還元を省察的に調査研究をするというものだ。附属教育が同行するのは、後者の国内還元のあり方を探るのが目的ということを確認した。我々のウガンダでの経験が、日本の教育、学校、教職員、そして子供たちにどのような意味があるのか。あるいは意味を生む機会をつくることができるのか。それを考えることが、私の今回の訪問の課題となった。

（２）ウガンダで授業をすることに

６月３０日から７月６日の１週間、ウガンダから１名、マラウイから２名の先生方が来福された。ウガンダからの１名というのが、我々が訪問する予定のカリナビリ・セカンダリー・スクール（中学校）の生物担当のメアリー先生という方だった。

３名は、１週間の滞在の間、教職大学院のコーディネートのもと、色々な視察や研修に参加し、佐々木先生と私の授業も参観していただいた。そして、顔合わせの会議にて、メアリー先

生から、ウガンダ訪問の際、カリナビリで授業をしないかという提案を受けた。正直なところ、気後れしたが、そのような稀有な機会は今後ないだろうと思い、授業をさせてもらうことになった。ただし、どのような授業をすれば良いかについては深く悩むことになる（後述）。

活動予定
7/26(土) 日本発
7/27(日) ウガンダ着
7/28(月) JICA、日本大使館訪問、マケレレ大学訪問
7/29(火) SESEMAT、カリナビリ・セカンダリー・スクール訪問
7/30(水) キングス・カレッジ・ブド訪問
7/31(木) ウガンダ発
8/1 (金) 日本着

２．ウガンダでの訪問活動

（１）ウガンダ共和国に到着して

赤土の広大な大地に、赤い屋根の家々が並んでいる。赤道直下の国であるが、標高が 1200 メートルを超えているため、日本の夏と比較しても随分過ごしやすい。本来は雨季なのだが、今年は異常気象でほとんど雨が降っていないらしい。

空港からドライバー付きのレンタカーでホテルに向かう道中、スーパーマーケットで買い出しをする。驚くべきことに、スーパーにセキュリティゲートがあり、荷物チェックを受けなければならなかった。後に訪問する JICA や大使館、各学校やレストランにもゲートがあり、警備員が必ずチェックをして入場する形になっている。

スーパーでは、一週間分の水などを調達した。食料品や雑貨等の価格を見ると、日本の物価とあまり変わらない。平均年収６万円の国で、日本の物価水準で生活することは難しい。つまり、当スーパーは富裕層向けの市場であることが伺える。

やがて、空港から１時間程度でカンパラ市に到着する。空港から街中の道路は、どこも基本的に渋滞している。その原因の１つが、ボダボダと呼ばれるバイクタクシーである。ウガンダの急速な経済発展により、人やモノをバイクでピンポイントで輸送する民間交通機関が発達した。実際、二人乗りや三人乗りの走行車を多く見かけたし、傘付き（日除？）のバイクも珍しくはなかった。通勤や通学、買い物等に広く使われているウガンダに不可欠の生活インフラなのだろう。しかし、信号や標識が十分になかったり、交通ルールも無視した逆走や割り込みが日常的に起きているため、とてもではないが自分では運転できるような環境ではなかった。渋滞中、車が立ち往生しているところに、生ピーナッツやサッカーボール、フルーツなどを歩き販売してくる人たちもいた。中には車のバンパーを売っている人もいて、一体誰が買うのだろうと不思議に思った。

ドライバー、スーパーのスタッフや警備員、ホテルマンと話していても、みんな英語でコミュニケーションをとっている。時折、現地語で会話する場面も見受けられるが、改めて英語が公用語であることを認識した。ただし、そのアフリカ英語のアクセントに慣れず、半分程度の内容を聞き取れないことが多く、苦戦した。ようやく慣れてきたのは、帰国直前の朝だった。

（２）JICA、日本大使館

JICA と日本大使館では、同行している大学

の先生方から、EDU-Port 事業の説明と、今後の活動への協力依頼が行われた。

JICA でも大使館でも印象的だったのは、それぞれのスタッフの方々が、ウガンダの現状を踏まえて、その発展に貢献できる道を模索しているということだ。それが仕事だと言えばそうなのだが、日本から遠く離れたアフリカの国の発展のために尽力している方へ、尊敬の念を抱かずにはいられなかった。そして、ウガンダの発展が、長い目で見て、日本の国益になることも念頭にある。地道で気の遠くなるような活動だがら、その一歩一歩を推し進めている方の仕事を知ることができたことは非常に有益であった。

（３）マケレレ大学

マケレレ大学は、ウガンダで最大の大学で、アフリカの中でもトップ大学の１つのある。1922 年に創立され、15 の学部がある。生徒数は 30,000 人を超える大規模な大学だ。ウガンダでは、キングス・カレッジ（高校）に行き、マケレレ大学に進学するというのは、憧れの進路選択らしい。

同大学では、マケレレ大学と福井大学、そしてマラウイのナリクレ教員大学の協働研究についての打ち合わせが行われた。マケレレ大学からは、ジョセフィーヌ教授、レイミック教授、ナリクレ大学からはチェレマイヤ教授、そして、JICA の支援により設立された SESEMAT（中等理数科教員研修プロジェクト機関）のムテ先生が参加した。

レイミック氏やチェレマイヤ氏は、2025 年の１月に来日している。その際、福井大学と附属義務教育学校が連携している様子を見て感動し、帰国後にカリナビリ学校を、マケレレ大学の附属中学校にしてしまったというのだから、そのフットワークの軽さに驚愕する。ウガンダやマラウイでの授業研究コミュニティをつくろうというプロジェクトはまだ始まったばかりだが、そのコアメンバーである先生方の熱意と行動力は本物であると感じた。

また、ムテ先生からは、ウガンダの学校事情をお聞きした。彼の問題意識は、学校がビジネス化してしまっている、というところにあった。ウガンダでは、急激に子どもが増えている。人口ピラミッドでいうと、日本とは真逆の形をしているのだ（そういえば、ウガンダであまり高齢者を見かけなかった）。そのため、私立学校が急増している。ウガンダの授業スタイルは、伝統的な講義形式であり、試験で高得点を取り、優れた上級学校へ進ませることが目的であるので、授業で非認知的な能力を培うという発想はあまりない。いわゆる学習塾的な発想で、学校が立ち上げられ、運営がなされている。そのような国の現状を危惧しておられた。

（４）カリナビリ・セカンダリー・スクール

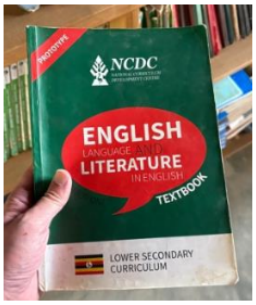
カリナビリ・セカンダリー・スクール（以下 KSS）への道は険しかった。アスファルトで舗装されていないだけではなく、地面が抉れてボ

コボコとしている。まるで除雪の入っていない雪道を走るように、レンタカーは跳ねながら、そして対向車とギリギリのところですれ違いながら、学校に到着する。玄関では、生徒会であるらしい３名の生徒が出迎えてくれた。廊下には、豪華なポスターも貼られ、大変な歓迎ムードで迎え入れてくださった。

KSS の校長は、以前、広島大学の大学院を修了した経歴があり、簡単な日本語の挨拶をしながら、校長室に招き入れてくださり、その思い出を語ってくださった。高阪先生が同大学出身なので、話が弾んだ。言葉や文化、経験を少しでも共有していると、距離感というのは一気に近くなるのだと改めて感じた。

生徒と先生方が、校舎内を案内してくれた。授業中ではあったが、我々が教室に入るなり、授業がストップし、我々の紹介を丁寧にしてくださり恐縮した。その紹介を聞いている子どもたちの様子を見ていると、教師の話を静かに聞く、というのがしっかりと習慣づけられているのを感じた。誰も目を逸らさない。

校舎は古く、メンテナンスも間に合っていないようだった。理科室の机の横に備え付けられている流しに、水道の蛇口が付いていた形跡があるが、今はない。蛍光灯は、設置されてはいあるが、使われていない。昼間だからといって教室内が十分に明るいわけではない。図書室に行くと、たくさんの教科書が並んでいる。どれも年季が入っている。子ども一人一人に一冊ずつ教科書が与えられているわけではないので、必要な子は図書室で借りるのだろう。



通路を歩いていると、看板があり、そこには「１０代の妊娠は、親の教育の不足によって起こる」「セックスに NO と言おう」と書かれている。中学校にこのような看板があることから、思春期の妊娠が社会問題になっていることが推測される。平均出生率が 5.17 人となっているが、未就職の若者の妊娠も多いのかもしれない。

その後、学校を代表する理科研究チームの生徒たちが、これまでの研究の成果を発表してくれる時間があった。おそらく、授業ではなく課外活動のようなものだ。オリジナルの発電システムの構築や、蚊が嫌がる周波数の発見等を実演を踏まえて示してくれた。自信に満ち溢れた表情でプレゼンテーションをしてくれる姿は感動的だった。しかし、英語ではあっても、専門用語が多用されている説明で、私はほとんど内容がつかめなかった。一方で、理科を専門とする佐々木先生は、それぞれの用語を知っていて理解ができていた。科学や数学というのは万国共通の言語であることを再認識した。

その後、１年生のクラスで授業実践を行うことになる。詳しくは第３節で報告する。

（５）キングス・カレッジ・ブド

①学校の様子

キングス・カレッジ・ブド（以下 KCB）は、男女共学の全寮制中等教育機関である。

基本情報
この学校は。1906 年に英国聖公会宣教会によって設立された。イギリスの有名なパブリックスクールをモデルにしており、ウガンダでも有数の歴史と権威を持つ名門校として知られている。ウガンダの伝統的なカリキュラムを採用しており、学業成績だけでなく、スポーツや芸術、リーダーシップの育成にも力を入れている。多くの卒業生が、国内外の高等教育機関に進学し、政治、経済、学術など、さまざまな分野で活躍している。KCB は、高い教育水準と厳しい規律で知られています。その評判は非常に高く、ウガンダ国内で

は入学するのが最も難しい学校の一つとされている。また、寄宿学校としての伝統が深く根付いており、生徒たちは共同生活を通じて、規律や責任感を身につけている。

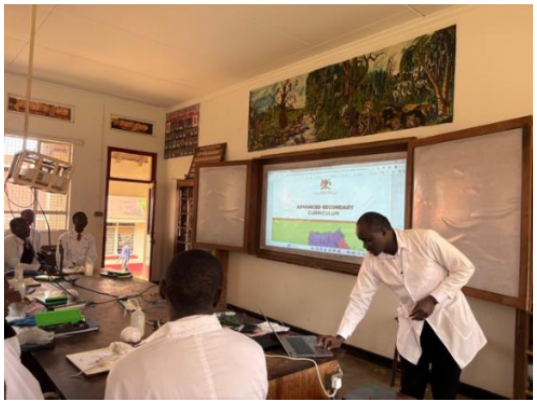
全校生徒は 2600 人で、1 クラス 60〜65 名程度だという。

敷地に入った瞬間に、異国に来たのかと思うような感覚に陥った。洗練された建築物やごみ１つ落ちていない校地、手入れの行き届いた草木。イギリスをモデルとした学校というだけに、まさに英国の学校を訪れた気分になった。前述の通り、平均年収が６万円の国で、年間の学費が約 30 万円だ。施設内の機材も、どれも KSS とは比べ物にならない。ウガンダの子どもたちが、入学するのを憧れるというのも頷ける。

また、校舎内のところどころに、優秀な生徒の実名がランキング形式で掲示されている。規律を重んじ、学力に順位づけをする、というのは、私が生まれる少し前の日本を彷彿させる。道や廊下を歩く子どもたちはみんな挨拶をしてくれるが、そのような厳しい環境において、自己肯定感を失い、ドロップアウトする子はいないのだろうかと、少し気になった。

② 生物の授業参観

５年生（高校１年生）のラットの解剖の授業を参観した。教室内には３名の先生がいらっしゃった。メインの授業者の先生は若い先生だったが、彼にとって授業を公開するのも、協働で授業をつくり実践をするのも、その後に、授業研究会を行うことも初めてであったという。



けたたましいサイレンのようなチャイムが鳴り、授業が始まった（ウガンダではどの学校でもチャイムはサイレンのようだ。空襲でも起きたのか困惑した）。まず初めに、授業者から本日の学習活動の目的と内容が伝えられる。スクリーンに表示されているのは、教科書の PDF ファイルであり、本日の授業に該当する実験の活動手順のページだ。教科書に示されている順番通りに授業を進められているのが伺い知れる。指名された生徒が、活動手順を音読する。生徒が音読した後、教師が再度重要なところを確認し、説明する。大切な用語は、生徒にリピートさせて強調する。

説明が終わると、子どもたちは解剖を始めていく。一人で行う子もいれば、２、３人のグループで行う子もいる。特に指定されているわけではないのだろうか。

私が注目していたグループでは、活動開始後、一人の女子が躊躇なく、ラットの手足にピンを刺し、身体を固定していく。その後、腹部の表皮に切り込みを入れていくのだが、彼女は丁寧に、マーカーで線を引いてから、丁寧にハサミを入れていく。その間、教師は、スクリーンに次々に先の手順を示していく。ほとんどのグループが追いついていない。教師が、この丁寧に作業している女子のグループにやってきて、進捗を確認し、全体のペースに間に合っていない部分に追いつくために、作業を代わって行った。

ここで、指示通り、そして美しく速く解剖できた二人組が代表になり、黒板の前で解剖したラットを見せた。自信に満ちた表情で、教科書の写真と実物を見比べながら、各内臓の名称を確認していく。教師が解説をしているときは、生徒たちは緊張した面持ちで聞いているが、子供の発表時は表情が緩み、にこやかに聞いている。その後、教師が再度、確認の解説を行なっていく。

先ほどの丁寧作業女子は、教師の解説の間、作業を進めている。教師の話を聞かずに別のことをしている姿というのは、なかなか珍しく感じた。純粋に作業に没頭しているのか、それとも自分は遅れているという自覚から、この解説の間に追いつこうとしているのか。

開胸した後の作業は非常に複雑であった。捻れている腸や、その周りの臓器をきれいにはがしながら、１つずつ独立させて観察しやすいよ

うに配置し直していく。ここで、別の教師が補助に入る。この教師はベテランで、その手捌きは熟練されたものだった。作業していた女子も、その技に見惚れている様子であった。

メインの先生は、時折優秀なグループ（先ほど発表していた）の進捗を確認しにいきながら、そのグループを基準に、指導していることがうまく伝わっているのかを把握しているように見えた。

解剖という緻密な作業に相当の時間がかかっていたが、子供たちの時間は８０分間途切れることはなく、集中して活動に取り組んでいた。

最後に、教師から次時の学習活動についての予告があり、授業が閉じられた。

③ 授業研究会

授業研究会は、KCB のゴッドフリー先生が進行した。チェレマイヤ先生は、「活動の説明が非常にクリエティブであった」「生徒自身が説明する機会が設けられていたこと」など肯定的に受け止めつつ、グループにより進行の差を指摘した。佐々木先生は、「解剖で行なっているレベルが高い」「（教科書で示されている）知識と実体験が行き来している」「３人の先生のケアが多い。子供たちは先生にたくさん質問をしていた。」と伝える。高阪先生は、全員参加の授業であったことを評し、各グループでの役割が授業の中で徐々に変わっていったことをしてきた。解剖の作業、名称の確認、指示出し、などグループの中で、その時に応じて役割が自然と変わっていったということだ。

３人目の女性の授業者は、この授業に至るまでの準備の過程を共有してくれた。教科書の説明や図、写真ではわかりにくい部分を、教員の予備実験で細かく写真を撮影し、子供たちにわかりやすく伝わる工夫をしたという。ベテランの授業者は、３０年以上教員をしていて、授業を見られるというのが初めての経験だったと言う。チェレマイヤ氏はここで、「チームプランニング、チームワーキングは非常に大切。このような経験を有益と感じれば、チームで動くようになる。マラウイの学校ともぜひ協働しよう」と提案された。ウィリアム先生からは、高いエンゲージメントが見られた授業であった

としつつ、子供達の活動の目的は何だったのか、という本質的な問いが出された。活動を指示されて、子供たちは一生懸命に取り組んでいたが、子供達の中に活動の目的（私は「問い」かなと思った）があるとより良かったということが共有された。

授業参観も授業後の研究会も初めて出会った先生方に対して、チェレマイヤ氏や福井大学の先生方の、絶妙な配慮と称賛がありながらも、授業者の先生方にとっての学びになるようなコメントのバランスに感嘆した。

３．ウガンダでの授業実践

（１）授業の構想

KSS での授業構想には、メアリー先生と約束をしてからおよそ３週間悩み続けた。手掛かりが何もないので、インターネットの各サイトの情報や Gemini 等の生成 AI が作成したサマリーなどを読みながら、ウガンダの教育システムについて知るところから始めた。ウガンダでは、小学校が７年、中学校４年、高校が２年となっている。授業するクラスは、S1 と聞いていたので、Secondary 1st、つまり中学１年生になる。また、同国では、４年生から学校のすべての教科の授業は公用語である英語で行われる。さらに、１つの授業は 80 分間で行われる。

メアリー先生から、同学年のシラバスをいただき、それに基づいて、NCDC（National Curriculum Development Centre 国立カリキュラム開発センター）というウガンダの教科書がすべてダウンロードできるサイトで、該当学年の教科書を入手した。（一人一冊教科書を持つことができていないと聞いていたので、ネットで広く見られるようにしてあるのだろうと予想）。シラバスと「English and Literature（文学）」教科書を見たとき、いろいろな感想をもった。

①シラバス上で、学習活動が非常に細かく設定されている。

日本の検定教科書に付録としてついてくる指導書に近い。そして、沼尻先生によると、ウガンダの先生方は、そのシラバスをすべてこなさないといけないと思っている、という。

②単元のターゲットとなる文法に対して、長文課題が非常に難解。

中１の最初の単元を見ると、テーマは「家族」、ターゲット文法は「be 動詞」「人称代名詞」と基礎的な文法項目が扱われているのだが、そこでの言語活動は非常にレベルが高い。ペアで、家族構成を家系図に示し、それを紹介し合う、1000 語以上ある英文を読みサマリーを書く、家族のメンバーのそれぞれの責任について書きプレゼンをする、などだ。

③日本での国語の授業に近いイメージか？

②より、公用語である英語の授業は、日本の国語の授業に近いものをイメージすると良いのだろうと思った。日本においても、中学生が日本語を使用するのに困ることはないが、改めて文法事項を学ぶ機会はある。言語に対する理解を深め、より繊細な表現や論理的な思考を獲得していくためである。

このような感想をもった時に、私は非常に不安になった。なぜなら、日本での英語教育は、第二言語学習者を対象とすることを前提としており、その第二言語は日常生活では使われてない。ウガンダでは、英語は公用語である。つまり子どもたちは英語ネイティブスピーカーである。自分よりも英語の能力が高いことが想定される。そのような相手に、どのような授業ができるのだろうか。何を伝えられるのだろうか。

事前にメアリー先生より、６つほどある単元の中で、「家族」「環境汚染」「市場で」「児童労働」のいずれかで授業をしてほしいとの申し出

があった。これにも正直驚いた。私が外国からのゲストティーチャーが来られる時は、大抵その方の自己紹介や自国文化の紹介等をしてもらう。その人にしかできないことだからだ。しかし、メアリー先生は、シラバスに基づいた授業を希望された。このことから、ウガンダの先生が、いかに授業をシラバス通りに遂行しようとしているのかが伺える。自由に使える余白の感覚がなく、計画通りにすべての学習活動を実施しなければならないという考えが強いのだろう。

しかし、外国から突然やってきた日本人が、教科書の内容を、彼らにとっていつも通りの方法で教わることに意味はあるのだろうか。それよりも知りたいことはあるのではないだろうか。そもそも人間関係が十分に構築されていない状況で、普通の授業などできないのではないか。ましてや、おそらく彼らの英語運用力に劣る自分の英語で、普通の授業すらままならないのではないだろうか。いろいろな不安が募っていた。

ひとまず、扱う単元は「家族」にした。教科書に記載されている学習活動は、「自分の好きなもの、嫌いなものを紹介し合う」「家系図を書き、家族構成や役割について伝え合う」「伝統的な村の家屋についての長文を読み、サマリーを書く」「口頭伝承で伝わる話（嘘つき少年と狼）についての長文を読み、サマリーを書く」「自分の家庭に伝わる話をプレゼンする」というようなものだ。単元の目標は、「個人的な経験と家族について書けるようになること」とされており、教科書の単元の扉にもそのように書かれている。

教科書に、言語活動のようなものが記載されているので、英語の時間においては、静かに先生の話を聞き、ノートをとるという授業ではないのだろうと推測する。その活動に必然性をもたせるためにどうすれば良いかを考えていった。

80 分の構成を考えていくにあたって、大きく２つの展開を考えた。前半は、自己紹介や日本の簡単な紹介プレゼンテーションでアイスブレイクを行う。後半は、日本の一般的な家族構成や生活について紹介しながら、ウガンダの家族の話に展開する。

前半は、投影資料を作成し、私や佐々木先生の自己紹介を織り交ぜながら、日本の地理、気候、主な文化についてのプレゼンテーションを作成した。プレゼン後は、その内容についての簡単なクイズを準備した。

後半は、私の家族を紹介しながら、家系図を示す。家族のそれぞれの日常生活を簡単に説明しながら、仕事や学校、家事の分担について紹介する。そして、子供達のそれぞれの家族について、語ってもらう。事前の調査では、ウガンダの家庭は、伝統的に父親が働き、母親が家庭で家事や育児の一切を行う。子どもは、学校に通ったり、場合によっては労働に出たりしている。ただし、実際どうなのかは聞いてみないとわからないし、家族によっても異なるだろう。そのような家族についての話をペア、グループ、全体でシェアをした後に、日本の家族の変容についての長文を提供する。日本もかつて、ウガンダの伝統的な家族の役割と似たようなスタイルで生活していたが、近年その様相が大きく変わっていきている。核家族化は依然として進んでいるけれども、女性の社会進出に合わせて、父親と母親が家事や育児を協力して行うようになり、そのライフスタイルが変容してきていることを紹介する内容だ。そして、「家事は全ての家族のメンバーが行うべきである」というテーマでディスカッションができないかと構想していた。

しかし、家族というテーマで、具体的な家族構成や役割というセンシティブな話題にどこまで踏み込めば良いかわからないという不安もあり、準備はしていたものの、ウガンダ到着後も、授業プランを固められずにいた。

ウガンダ到着後、メアリー氏から連絡が来て、佐々木先生と私で、合わせて８０分を予定しているとのことが知らされた。つまり、私の持ち時間は４０分である。それならまた構想が変わる。二人で急遽、プランを練り直した。メアリー氏は、生物、英語の順番を考えていたようだが、逆にしてもらい、アイスブレイクも含んだ活動ができる英語を先に行わせてもらうことにした。

授業当日の朝を、プランが定まらないままを迎えた。ホテルの朝食会場で、日本の先生方にプレゼン内容を一度見てもらった。その中で、日本のアニメを紹介するスライドがあったのだが、「果たして、ポケモンやワンピースといったキャラクターを知っているのだろうか？」という指摘があった。私としても不安なところであった。そこで、その朝食会場のスタッフの若い男性にスライドを見せて、それらのキャラクターを知っているか尋ねたところ、全く知らないということだった。子どもたちの関心を惹きつける道具として提示したものが、逆効果になるところだと思い、スライドを構成し直した。授業は午後に行われる予定だったのが、昼食の時間のギリギリまで、スライドの修正を行なっていた。

まだ出会っていない子供達に思いを馳せながらこれほど授業を構想したのは、教育実習以来ではないだろうか。

教室に向かう。

（２）授業の実際

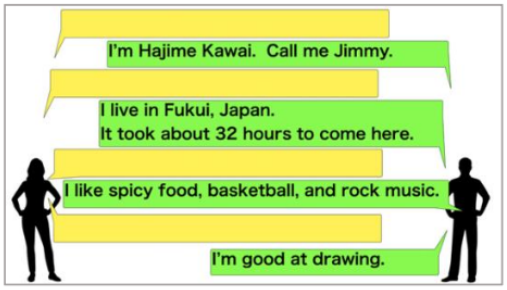
＊使用言語は英語だが、ここでは全て日本語で記述する。

教室に入ると、そこには６４名の子どもたちが待ち構えていてくれていた。お互い緊張感をもっている。

私は、あいさつしてすぐにパソコンとプロジェクターのセッティングに入ったが、コネクタの不備でうまく繋がらない。いきなりのトラブルだ。

ここで、ウィリアム先生が授業をスタートしてくれた。ALT 時代のノウハウで、あっという間に子供達を乗せていく。

ようやくスクリーンにスライドが映し出され、準備が整った。



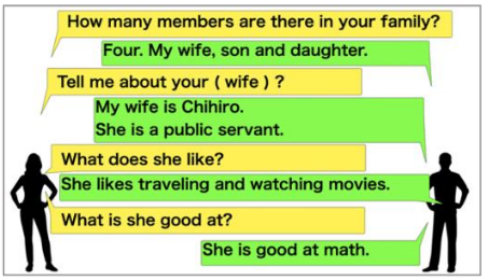
私は、自己紹介をせず、スライドを示し、黄色の吹き出しに入る質問を考えてみてください、と指示を出した。グループになって座っている子どもたちは、近くの子たちと話し始める。「１つの吹き出しにはどんな質問が入る？」と尋ねると、次々に手が上がる。やはり話す英語は流暢で、４つの吹き出しに入る質問は、あっという間に確認された。ただ、一人一人を見ていくと、自信なさげに答える子もいる。確認された質問を使って、私が佐々木先生に尋ね、答えてもらった（舞い上がって、自分の自己紹介するのを忘れた）。それをモデルにし、隣の人と、その４つの質問を聞き合うように促した。本来なら学期初めに行う単元であり、活動であるので、子供達に必然性があるのか心配であったが、非常に意欲的に取り組んでくれた。その後、代表に話してもらいたい旨を伝えると、また多くの手が上がる。私とのやりとりの後、自然と拍手が起きるのも良かった。

その後、日本の紹介を行った。地理的な位置、富士山、国花、食と写真を見せながら紹介していく。富士山は知られていなかったが、大変興味をもってもらえた。アフリカの赤み帯びた山々を見ている子どもたちにとって、青く、雪の冠で白くなった山は新鮮に見えたのだろう。同様に、桜の写真も魅力的だったようだ。食については、寿司、ラーメン、天ぷらを紹介したのだが、これについては知っている子が数名いて元気よく答えてくれた。

そして、アニメキャラクターのスライドを見せた。おそらく知らないだろうということで、教えるつもりで示したのだが、スライドが表示された瞬間に子どもたちは歓喜した。「ピカチュウ！」「マリオ！」「ゴクウ！」と次々に答えてくれる。一部、日本のアニメやゲームが大好きな男子グループがあり、大盛り上がりだった。ただ、教室全体を見回すと、やはり初見の子たちもいたようだ。

一通りの日本の紹介を終え、紹介した内容に関するクイズを行った。このあたりまで来ると、日本で授業をしている感覚とあまり変わらなかった。

そして、家族の話題に写っていく。私の家族の写真を見せ、下のスライドを見せる。自己紹介の時と同じ構成だ。答えが表示されており、黄色の吹き出しに質問を考える。



質問を確認し終えた後、グループ内で、４つの質問をし合いながら、家族の紹介をしていく。できれば、全体の場で何人かに共有してもらいたかったのだが、時間が来てしまったので、「自己紹介で語ったこと」と「家族紹介で語ったこと」をライティングして終わることにした。ライティングの時間になると、子どもたちのスイッチは一気に切り替わり、紙に英語を黙々と書いていく。すごい集中力であった。

授業の終わり際、授業の振り返り、「今日の授業で感じたこと、学んだこと」「疑問に思ったこと」など自由にコメントして欲しいと伝えた。そのワークシートを回収し、授業を終えた。

（３）佐々木先生の昆虫の授業

５分ほどの休憩を経て、佐々木先生の生物の授業が始まる。自己紹介は済んでいるので、すぐに内容に入っていく。驚くべきことに、佐々木先生は、全て英語で授業をやり切った。

まず、「昆虫は好きですか？」という問いから始まる。教師は、嫌いな子が多いだろうと想定していたが、３分の２程度の子が好きだと答えた。理由を聞くと、「食べられるから。」というのが最初の回答。さすがだ。何を食べるのかというと、バッタやシロアリだと言う。また、「花の受粉を助けてくれるから。」と言う子もいた。その子に、「ハチミツが好きなの？」と尋ねると、「いいえ」と答え、笑いが起きる。教科書で学んだ知識を披露したかったのだろうか。

教師が、「私は昆虫ってかっこいいと思うんだ。」と伝える。同意する子もかなりいる。生態系の一部である、肥料になる、蝶々などは美しい、と色々と意見が出される。

ここで、教師が「このクラスで一番足が速い子は誰？１秒間でどれだけ走れる？」と尋ねた。立候補した男子が、教室の後方にスタンバイし、教師の合図で前方に向かってダッシュをする。教師が１秒経った瞬間の距離を、歩幅で計測すると、約５メートルであった。「では、もしゴキブリが人間と同じサイズだったら、どのくらいの距離を走れると思う？」と教師が問う。子どもたちは、「えっ？」と声に出して戸惑っていた。すぐに周りの子たちと話し合う。教師が、

予想を聞くと、「20 メートル？」「50 メートル？」と答えていく。教師が理論上の正解を「ゴキブリは、体長の 50 倍の距離を 1 秒で進みます。身長 170 ㎝なら、秒速 85 メートルです。」だと伝えると、子どもたちは「えぇーっ」と驚く。

次に、ジャンプ力に映る。誰が一番飛べるかを尋ねると、クラスの推薦で、背の高い男子が登場する。地上で、手を上げて壁をタッチする。ジャンプして壁をタッチする。その差を測って、ジャンプ力を計測していく。メジャー等は使っていないが、おおよそ 1 メートル程度だったであろうと共有される（実際は７０㎝くらいか。それでもすごいが）。

では、バッタが人間のサイズであったならどうだろうか。子どもたちは考え出す。ゴキブリの事実が衝撃的だったからか、子どもたちの見積もりは大きく、「150 メートル！」「200 メートル！」と予想する。教師は、申し訳なさそうに「ごめん。20 メートル・・・。」と伝える。

次は、力持ちの話になる。体の大きい男子が

名乗りをあげる。教師が、自分を持ち上げてみるように促す。男子が教師を抱える、クラスが歓喜する。その男子は、もう少し重くても持ち上げられると言う。「では、アリが人間サイズなら？」という問いになる。色々と予想した後に、「アリは、自分の体重の 50 倍～100 倍のものをもちあげられる」という正解は、子どもたちの予想を超えた。

ゴキブリ、バッタ、アリの能力について共有された。ここで教師から、本時の課題「昆虫の力の秘密を探ろう」が示される。そして、日本から持参したカード式のルーペが一人ずつ配られる。渡された子どもたちは、興味津々で、手元の教科書や鉛筆を覗き込む。参観していたカリナビリの先生方も例外ではなかった。

教師から、「昆虫の能力の秘密を調べるために、体の構造をルーペでよく観察し、スケッチをしよう」と、学習活動が伝えられた。

メアリー先生に事前に、学校周辺の昆虫を収集しておくように依頼してあり、それが各テーブルに配布された。ほとんどがゴキブリであった。やはり嫌がる子どもも多い（日本なら阿鼻叫喚だろう）。しかし、やがてルーペを手に取り、丁寧に観察を始める。心情的には嫌悪感を持ちながらも、不思議なものに対する好奇心も同時に湧いていたのだろう。

ある女子グループでは、「何をすればいいのかわからない」と私に訴えてきた。私は、佐々木先生の指示をもう一度伝えるが、彼女たちは、教科書の図を写すのではなくて、なんでこの昆虫をスケッチしないといけないの？」という疑

問を投げかけてきたのだ。私は、「なるほど」と思った。普段の授業では、先生の話、黒板に書かれたこと、教科書に掲載されていることを吸収することが、彼らにとって勉強であり、学びであるのだ。実生活で目にするものと、教室内で学ぶものがつながっている、同じであるという感覚が薄いのであろう。私は、「教科書では平面的にしか見えないでしょ？ルーペでいろんな角度から観察してごらん。秘密が見つかるかもしれないよ。」と伝えると、彼女たちは素直に活動に入っていった。

バッタを見たいというグループもあり、高阪先生たちと教師の外でバッタを捕まえに行った。KSS の先生方もすぐに協力してくれた。子どもたちの活動を中心に教師が動き始めている瞬間だった。

スケッチの途中であったが、ここで時間が来る。最後に、教師から「生活に密着している昆虫。好奇心をもって、構造や仕組みを見つめてほしい」という願いが伝えられ、授業が閉じられた。

しかし、その後も子どもたちの活動は終わらず、教師を捕まえて質問攻めにする姿が見られた。時間で区切られない学びの姿があったのだ。

その間、私とウィリアム先生のところに、「私は、将来日本に行きたいと思うようになった。どうやったら行けるの？」と尋ねてくる女の子がいた。ウィリアム先生から、「いろんな方法がある。奨学金をとってくるのも良い。ネットでたくさん情報があるから調べてみるといい」とアドバイスされると、その子は嬉しそうに返事をしていた。

日本のこと、昆虫のこと、子供達にとっては新鮮で、不思議で、魅力的なことが多かった時間だったのかもしれない。そのような好奇心をくすぐることができたのなら、授業者として幸いである。

（４）授業後の研究会

授業後、研究会が行われた。参加者は、KSS から校長、教頭、メアリー氏、そして自主的に参観してくれた先生方、ジョセフィーヌ氏、レイミック氏、ムテ氏、チェレマイヤ氏、そして我々日本グループだ。参加者に理科関係の教員が多く、比較的生物の授業の話題が多かった。ムテ氏が進行を担当し、進めていく。

まず、佐々木先生に、どのような思いで今日の授業を行ったかが問われた。授業の最後に生徒たちに話した内容と同様、知識を教えるというよりも、しくみに関心を寄せ、観察したものを科学的な知識で捉えていくプロセスを体感して欲しかった、と言う思いが語られた。そこから、参加者の先生方から色々な意見が出されていった。

「教師と生徒との距離感が非常に近い。生徒たちを恐れていない。生徒に対するリスペクトの念を持ちながら、１つ１つの言動を励ましながら関わっている。」

「ウガンダの教師は、授業が終わると教室からすぐに出ていく。佐々木先生は生徒に囲まれていた。たくさんの質問が出ていた。」

「日常的な話題から題材へつなげていった。ルーペを使って、昆虫をスケッチすることで構造に自然と着目するようになっていった。」

「ウガンダでは、活動の前にすべて説明することが多い。何をすべきか、何を見つけるべきか、すべて教師が事前に伝える。今日の授業では、まずやってみて、そこから次の展開を生むことが重要視されていた。子どもの興味から広

げるアプローチであった。」

英語の授業についても意見が出されていく。

「生徒がよく巻き込まれている。教師の興味からの問いが、生徒の興味からの問いに変わっていっている。」

「前半は、何を学べる授業なのか分からなかった。ただ、後半になると、前半の話がつながっていったのが理解できた。生徒に問いを考えさせながら、個人的な話題から家族の話題につなげていく。考えたことのないアプローチだった。」

「ウガンダでは、教師が教え込むことに集中し過ぎているのではないか。学期の終わりのテスト後にしか、個の習熟度は分からなかった。生徒に振り返りを書かせることは新鮮だった。教師が生徒を評価することはあっても、生徒が教師を評価することはない（評価させていたわけではないのが）。生徒の個々の理解度も把握できる。」

ここで、KSS の先生の苦悩が吐露される。「毎回 80 分の授業の準備をするのが大変。」「60 人以上いる生徒を相手に、毎回教えたことを理解できているか把握するのは難しい。」「教えるべき内容が多過ぎて、時間がない。」ここから、大学の先生方が議論を一気に深めていく。

ｼｮｾﾌｨｰﾇ氏：　シラバスに書かれているすべての学習活動を行う必要はないのではないか。

ﾚｲﾐｯｸ氏：　どのような生徒になってほしいのか。佐々木先生は、全部を学んで欲しかったのだろうか。それとも何を学ぶのかを知って欲しかったのか。そこは大きく違う。

ﾑﾃ氏：　計画が重要。どこに重点を置くかを考えなくてはいけない。
一緒に授業を考えられると良い。

ﾚｲﾐｯｸ氏：　一人よりも二人の方が子どもを見られる。

ｼｮｾﾌｨｰﾇ氏：　そのために、授業プランを協働で作れると良い。持続可能になる。嫌な先生に無理強いする必要はない。価値を感じる先生がいれば、そこから広がれば良い。そのために授業を公開し、見せ合っていく必要がある。

そして、チェレマイヤ氏が、マラウイでの授業研究の広がりを事例として紹介し、今後も協働で授業研究を行っていきたいと伝える。

我々の授業を参観しての思いが丁寧に整理されたながら、最後には今後の授業研究の展望が共有されて研究会が閉じられた。

佐々木先生も私も、直前まで授業の構想に悩んでいた。果たして、子ども達や参観する先生方にとって意味のある時間になるだろうか不安であった。しかし、授業中や授業後の子ども達の姿、研究会での先生方の意見を聞くと、今回の授業では、学習観や指導観の転換のきっかけとなる議論を起こすことができたのではないかと思う。

ウガンダでは、黒板やチョーク、実験器具や筆記用具などの教育資源の不足、生徒数の過密により、一方的な講義スタイルの授業が行われ、生徒は暗記することに注力するの一般的だそうである。進級や卒業も国家試験の点数に左右されるので、試験で良い点数を取ることが目的になり、実践的な学習や創造的な思考を働かせ、非認知能力を育むような授業はあまり行われていない。そして、そのような環境で育った教師自身も、新たな授業の方法を学ぶ機会や実践する場がない。

そのような環境で、特別なリソースはほとんど使わずに行った授業で、ウガンダの先生方に新しい可能性を提案できたのは意義があったように感じる。できれば、協働探究の価値を感じれるような授業を行いたかったが、時間的には難しかった。

３．ウガンダでの学びをどう生かすか

最終日に、佐々木先生とウガンダ滞在を振り返りながら、日本に帰ってから、この貴重な経験をどう生かすかということについて語り合っていた。

（１）ウガンダの子ども達からの学び

佐々木先生によると、福井の理科研究のコミュニティにおいて、子どもの発意を生み出すのが難しい、という話題が出たらしい。情報が溢れかえっているこの時代に、YouTube 等で「やってみた」という実験動画が次々と配信され、結果も含めてエンターテイメントとして伝えられる。自分で知っていくというプロセスを飛び越えて、知った気になってしまう。だから、知的な好奇心が引き出しにくい、というわけだ。

一方で、ウガンダの子ども達は、普段よく見ている昆虫に非常に関心を示しながら観察していた。もちろん、異国からの教師が、ルーペを提供してくれて、いつもとは違った様相で授業が展開されたことによって引き込まれていったことも理由だろう。しかし、それを差し引いても、知るということに飢えていると感じた。それはキングス・カレッジの解剖の授業でも同様であった。

おそらく、今後ウガンダが発展を遂げ、日本と同様の生活環境や教育リソースが整ったときには、現状の日本の子ども達と同様になっていくのかもしれない。そして、今の日本の子ども達の現状を悲観したいわけでもない。

学ぶ動機の源には、知りたい、分かりたい、できるようになりたい、という純粋な願いが大切であり、授業において、その気持ちを喚起するようなデザインが教師に求められているのだと、ウガンダの子ども達の姿から改めて感じた。

（２）教員コミュニティを広げる

ウガンダやマラウイでの授業研究はまだまだ始まったばかりだ。しかし、そのコミュニティのコアメンバーとなる先生方の熱意と行動力で、ものすごい速度で、そのコミュニティは広がっている。

もともと、授業研究を協働で行うという文化がない土地だ。個人の教員の知識や技能は、個人のものであるという意識が強い。それは、教員としての能力がそのまま収入につながるからだ。自分のノウハウを人と共有してしまい、優秀な教員が増えれば、業界における自分の優位性が保たれない。教育技術は稼ぐ道具なのだ。

そのような背景の中でも、教育改革を行い、未来に生きる子ども達の成長のために授業研究を行おうとする先生方の姿に感銘を受けた。今回は、EDU-Port という事業で、日本の教育を輸出するという形で活動しているが、日本における授業研究コミュニティが十分に醸成しているとは言えない。持続発展を繰り返すコミュニティもあれば、現状維持・停滞するグループも存在する。いろいろな先生方と関わる中で、「やりたい人だけでやればいい」と半ば諦めの気持ちも起こる時もあるが、決してそうではいけないと感じた。

アフリカで授業研究を広めようとする先生方に負けず、福井においても授業研究を発展させていかなければならない。そして、そのプロセスにおいては、国を超えて学び合うことが可能であると思う。

（３）子供たち同士のつながりをつくる

日本とウガンダ、マラウイの先生方が、大学を通じて初等、中等学校の先生方をつなごうとする活動を見て感動した。同時に、自分にできることは何だろうと考えた。その１つの方法として、子ども達をつなぐことができないか。

今回、カリナビリの授業で、子ども達が書いたワークシートを回収した。すぐにフィードバックを書き込み、子ども達に返却しようとも思

ったが、沼尻先生から、附属の子ども達に読んでもらってはどうかと提案を受けた。それは素晴らしい機会になると思った。附属の子どもが読み、それに対して、自分たちのことを書き、まとめてカリナビリに送る。うまく繋がれば、「ペンパル」になることができるのではないだろうか。ネットが発達した社会で、手紙のやり取りをする文通のような文化は廃れてしまったが、そこであえて手書きでやり取りすることに価値があるのではないだろうか。夏休み明け、ぜひ子ども達に提案してみたい。

大学の先生方は、子どもと関わる教員をつなぐ。その教員が子ども同士をつなぐ。そのようなネットワークが生まれるのも、この事業の価値なのかもしれない。

（４）英語を教える意味、学ぶ意味

最近、英語を教える意味であったり、子ども達が学ぶ意味を考えることが度々あった。生成 AI の急速な発達により、自動翻訳の精度が急激に高まっている。その機能が付随するデバイスもすぐに開発され、自分が発した言語が、相手の耳に届く頃には相手の母国語になって瞬時に伝わる時代が来るだろう。そのような時代に、英語学習にどのような意味があるのだろうか。

今回の旅で、英語以外の言語に触れる機会が度々あった。我々を日本人と知ると、「こんにちは」と言ってくれたり、勝手に中国人だと思って「ニーハオ」と声をかけてくる小学生もいた。それでも、相手の文化に合わせて挨拶をしようとしてくれるのが嬉しい。こちらが、「ウェバレ　ニョ」と現地のガンダ語でありがとうと伝えると、それだけでその場に笑顔が溢れた。相手の文化を理解する姿勢を示し、関わり合う。言葉や言葉以外の関わりを通して関係を築く。これは AI にできることではないだろう。英語をただ正確に流暢に話せることが目的ではない。あくまで道具である。もちろんその道具は使いこなせることに越したことはない（今回の旅で、改めて英語を勉強し直さないといけないと痛感した）。しかし、言語習得の目的は、言葉を理解することではなく、人を理解することなのだということを実感した旅であった。

４．終わりに

アフリカという初めての土地で５日間を過ごした。毎分毎秒新しいものを見聞きすることができ、刺激的で濃密な時間であった。授業研究が主たる目的であったが、それ以外にも多くの学びがあった。

今回ナビゲートしてくださった沼尻先生、高阪先生、ウィリアム先生からは、今回の活動以外にも、これまでの海外での活動の経過をお聞きすることができ、途上国のリアルな状況や教育事情についても学ぶことができた。また、今回関わってくださったアフリカの先生方や子ども達からも多くの学びを得ることができた。このような機会を提案してくださった半原先生や、渡航に関する事務処理を行ってくださった川端氏。全ての関係の方々に深く感謝を申し上げて、結びとする。

付録 7: ウガンダ訪問記録　佐々木康順教諭

アフリカを通して学んだこと

～外に出ることで、自分が見えてくる～

福井大学教育学部附属義務教育学校　　佐々木康順

１　「ウガンダで授業！？」さあどうする

(1)「昆虫の授業をしてほしい」

ウガンダへの訪問が決まり、現地でのスケジュールが少しずつ明らかになってきた。中学校や高校、大学だけではなく、日本大使館や JICA 事務所にも訪問するらしい。訪れた学校では授業を参観し、先生方と授業研究を行うらしい。「ウガンダの授業ってどんな授業だろう。授業研究で何か良いコメントができるといいなあ」などと気楽に構えていた私は、突然の知らせに驚くこととなる。ウガンダの中等教育学校で生物学を担当するメアリー先生から「80 分間の授業をしてほしい」という依頼があったのだ。80分の内訳は40分の英語の授業、40分の生物学の授業である。私の勤務する義務教育学校では海外からの留学生が頻繁に訪れる。時にはその留学生が授業をすることもあるが内容は「母国の紹介と英語での交流会」といった印象であった。「授業」と聞いて、「日本の文化の紹介程度かな？」と思ったが、しっかりと「生物学を教えてほしい」とのことだった。正直なところ、私はひるんだ。「何を教えれば良いのだろうか？」、「対象はどんな子供？年齢は？人数は？これまでどんなことを学んできた？」、「現地では理科の実験をすべき？」、「実験道具はあるの？」、「もちろん、英語で授業！？」など、わからないこと、聞きたいことは次から次へと出てくる。「どうしよう。怖くなってきた…。」

その後、福井大学教職大学院の先生を通してメアリー先生とやりとりをする中で、少しずつ授業の概要がわかってきた。対象生徒は中学２年生程度（中等教育学校は中学２年生から高校２年生の４年間に相当するが、生徒の年齢が 14 歳から 17 歳かどうかは怪しいらしい。ウガンダでは出生年月日が正確に把握されていないためだ）で、人数は 1 クラス 60～70 人ほど。授業で扱う単元は生物学の中の「昆虫」であり、おそらく単元の第１時を担当することになった。授業の概要が明らかになってはきたが、逆に私は、急速に自信がなくなっていった。なぜなら、私自身、日本で昆虫の授業をしたことがなかったからだ。「虫」といえば、日本では幼児期にダンゴムシなどと触れ合い、遊んだり、育てたりすることが多い。その後は小学１、２年生の生活科で身近な生き物としてアリ、カタツムリ、バッタなどについて触れたり、小学３年生でバッタやトンボなど、身近な昆虫の採集や飼育をしたりして、生態や形態的特性を学ぶ。小学４年生ではさらに環境との関連性を深めていく。５年生以降は昆虫の知識を土台として「生物の多様性」や「生態系」と言ったより大きな視点で生物を捉える。このように、小学校までは「虫」を対象として生物を学ぶ時間が多い。しかし中学生になると、「動物のからだのつくりとしくみ」の単元で、「節足動物の中には昆虫類と言われる分類がある」程度しか扱わなくなる。中学校の理科を教えた経験しかなく、幼少期から昆虫に親しんでいたというわけでもない私には、恥ずかしな

がら昆虫の知識がほとんどなかった。どうしよう…。「まずは教材研究をせねば」と、慌てて昆虫図鑑を買いに走った。加えて、ウガンダの教科書を調べてみることにした（写真１）。

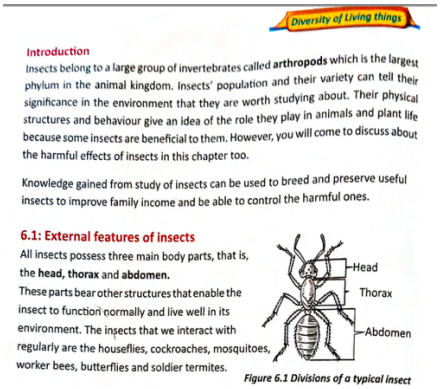
ウガンダで使われている教科書には、昆虫単元の目標について次のように記載されていた。

a) ハエ、ゴキブリ、カ、シロアリ、ハチ、チョウの外観の特徴を認識できる。
b) ハエ、ゴキブリ、カ、ハチ、チョウの有益な効果、有害な効果について理解する。
c) ハエ、ゴキブリ、カ、チョウの害を制御するための方法を知る。

＜活動＞

虫眼鏡などを用いて昆虫の構造（頭、胸、腹の３つの構造をもち、頭には口器、触覚、複眼が存在する。胸からは３対の脚がはえている、など）を認識する。

単元で身につける知識については、日本とそれほど大きな差はない。しかし、「有益か、有害かを見極め、適切に対処する」という目的が重要視されている点が大きな違いである。これは、ウガンダの主要な産業は農業であり、また、マラリアなどの昆虫を媒介とする伝染病が蔓延していることに起因すると考えられる。昆虫についての知識を得て、家庭の収入や生活の質を向上させようとしていることが窺える。幸いなことに、同僚の理科教員は昨年、アフリカのマラウイを訪問したことがあった。彼によるとマラウイの授業では、「カやハエは病気を運ぶので、殺虫剤で殺しましょう。また、虫除けスプレーや蚊帳などで自分達の身を守りましょう」、「エイズにならないために、適切な性交渉を行いましょう」などと繰り返し教え込まれるとのこと。「理科」というよりも「公衆衛生学」や「保健体育」といった印象だそうだ。ウガンダ、マラウイといった東アフリカでは、理科の学びは日本よりも強く生活に結びついており、より実用的なものであった。


Diversity of Living things

Introduction

Insects belong to a large group of invertebrates called **arthropods** which is the largest phylum in the animal kingdom. Insects' population and their variety can tell their significance in the environment that they are worth studying about. Their physical structures and behaviour give an idea of the role they play in animals and plant life because some insects are beneficial to them. However, you will come to discuss about the harmful effects of insects in this chapter too.

Knowledge gained from study of insects can be used to breed and preserve useful insects to improve family income and be able to control the harmful ones.

6.1: External features of insects

All insects possess three main body parts, that is, the **head, thorax** and **abdomen.** These parts bear other structures that enable the insect to function normally and live well in its environment. The insects that we interact with regularly are the houseflies, cockroaches, mosquitoes, worker bees, butterflies and soldier termites.

Figure 6.1 Divisions of a typical insect

（写真１）ウガンダの生物学の教科書

身につけるべき「知識」については少しずつ見えてきた。それでは「技能」についてはどうだろう？ウガンダの教科書では「虫眼鏡を使って観察をする」ことになっている…が、果たして現地には十分な数の虫眼鏡は存在するのだろうか。メアリー先生に再び尋ねてみると、虫眼鏡や顕微鏡といった実験道具は十分な数はないとのことだった。ついでに、メアリー先生の悩みも聞くことができた。「教えなければいけない事項が多すぎて、全て教えるだけで精一杯。知識を全て教え、覚えさせることに追われている。指導書や教科書を自分なりにアレンジする余力はない」とのこと。日本の学校でも同じような悩みを抱えている教員の話を聞いたことはある。特に、高等学校の教員からそのような悩みを聞くことが多い。ウガンダと日本の共通点が垣間見えた。

(2)この単元、そして本時で何を目指すのか

「何を教えるのか」についての輪郭は見えてきた。しかし、それだけを考えていてはいけない。この単元、この授業を通してど

んな「見方・考え方」を働かせるのか。この学習を通して、子供にはどんな人に育ってほしいのか…。実際に子供に会ったわけではないため、今の子供がどんな様子なのか、どんな力をつけていて、どんな力をこれからつけていくべきか、皆目見当もつかなかった。ちなみに本校では毎年９月から教育実習が行われるが、実習生たちは生徒に会う前から授業を考える。見たこともない生徒を想像しながら授業を考えることは、これほどまでに難しいことなのだと再認識して、実習生たちの苦労が身に沁みた。

私は、同じ理科の教員たちに助けを求めた。義務教育学校の小中学校教員と大学院生たちがさまざまなアイデアをくれた。

- 現地の子供達は、昆虫を「病気を運ぶ危険な物体」、あるいは「農業における有益な存在」という認識をしているだろうという予想。
- しかし、子供達は科学的視点を持ってはいないのでは？
- 先生の板書をノートに書き写す授業が中心だと聞いた。それならば、まずは対象物とじっくり向き合い、観察とスケッチをしてみては？
- 昆虫標本などを持っていくことはできる？
- 6 月にサバクトビバッタの被害があったらしい。バッタの解剖はどう？
- 理科というより保健の授業にした方が現地の人の学びになるのでは？グラフを描いて比較して議論するとか。
- 虫に対して「危ないもの」という認識が強まっているので、昆虫食文化について SDGs の観点で展開してみては？
- ウガンダでは虫を食べる文化があるみたいだが、好きな人と嫌いな人に分かれるみたい。
- 子供達の昆虫に対する思いが変わるといいな。

こういった議論を踏まえ、目指すは「昆虫に対する世界観が変わること」に固まっていった。「今見ている世界を、少しでも科学的な視点で捉えられるようになること」、「日常を、立ち止まって詳しく見てみると、実は面白い！」と感じるきっかけにしたいと少しずつ思えてきた。なお、本校で掲げる“理科の本質的な学び”は「仕組みを解明し、自然観を広げる」である。国は異なっても、子供に育てたい力は同じではないだろうか。

(3) 生徒理解から授業を組み立てる

授業を通して何を目指したいのか、私の思いが固まってきた。観察に使うためのカード型ルーペも 100 枚購入した。ウガンダへの道中で読む昆虫図鑑も準備した。しかし、相変わらず見えてこない子供の姿。ウガンダに到着してからも、頭の中は授業のことでいっぱいで、気持ちが落ち着かなかった。すがるような思いで、現地の大学のレイミック先生と打ち合わせを行なった。レイミック先生は、現在はマケレレ大学（東アジア No.1 の大学！）の教員だが、元は中等教育学校の教員である。子供の様子についてはよくご存知だ。私はとにかく現地の子供達がどのような価値観を持っているのかを知りたかった。そこで、「子供は昆虫に対してどのように考えているか」という質問を投げかけた。すると、「子供達の中には虫を食べる子も多い。だから、虫との距離感はある程度近いだろう。ただし、みんなゴキブリは嫌い（笑）」という答えが返ってきた。「違っているけど同じだ！」と感動した。昆虫を日常的に食べている点では日本と大きく異なるが、嫌な虫についての見解は一致する。しかしなぜ、ゴキブリは世界的に嫌われているのだろうか。感覚的に拒絶感を生み出す何かがゴキブリに

は存在するのだろうか。そこに授業のヒントを感じた。

今回、本校からウガンダを訪れる教員がもう一人いる。英語科の河合創先生である。授業づくりにおいて河合先生には本当に助けられた。特に、子供への問いかけを考えている場面では、河合先生のアイデアをそのまま使わせてもらった。

授業の方向性としては、「普段は注意して見ることのない昆虫のからだについて丁寧に観察し、からだの“つくり”と“はたらき”について理解する」ということで固まってきたが、その活動をするための“問い”はなんだろうか。そこで河合先生から「“Do you like insect ?”という投げかけから始めてみては？」というアイデアをもらった。「好きかどうか」という投げかけはシンプルだが本質的だと感じた。福井大学教育学部附属幼稚園でも「好き」を大切にしている。全ての遊びや学びは「好き」から始まるからだ。好き嫌いの感情は誰しも持つものだが、その背景には必ず理由がある（それが言語化できているかはどうか別として）。子供に問いかけると、おそらく“I don’t like insect.”という答えが出てくるだろうから、“I like insect. Because they are cool.”という返しをすると良いのでは？と助言を受けた。そのcool な部分を観察によって見出していくための投げかけだ。私は、さすが河合先生だと感じた。「好きかどうか」というシンプルな問い。それと反する教師の意見の投げかけ。Cool（カッコいい）という単語のチョイス。改めて、英語科は“言葉を扱う教科”であり、河合先生は言葉選びのプロだと感じた。一方、私はどうかというと、理科は“モノ”が目の前にあってナンボ”の世界であることから、「問いかけ」のバリエーションが乏しいと気づいた。子供が目の前で現象を見た後、「なぜこのようなことが起きるのだろうか」や「どのような仕組みなのか？」といった問いかけばかり行なっている。子供が元々もっている「暗黙の認識」に子供自身がアクセスするための「絶妙なキャッチフレーズ」を作る力に欠けていることに気づいた。こういった気づきは、「言葉と向き合う教科」と「現象と向き合う教科」で授業を創ったからこそ得られたと感じる。

授業作りは奥深い。さまざまな経験、さまざまな文化的背景を持つ人々と一緒に授業を創ることでこんなにも味わいが深まっていくものなのだと感じた。

(4) いざ授業

いよいよ、授業を行う日がやってきた。授業はメアリー先生の勤務するカリナビリ中等教育学校で行う。メアリー先生にはあらかじめ「昆虫を観察したいので、身の回りの昆虫を何匹か捕まえておいてほしい。そしてそれをペットボトルか何かに入れて（生きたまま）観察したい。ルーペはこちらから持参する。授業が終わったらルーペは学校に寄付する」と伝えておいた。学校に到着すると校長先生をはじめとする多くの先生、そして３名の生徒に迎えられた。生徒からの歓迎の言葉の後、校舎をめぐるツアーが始まった。その間、生徒達はどんな質問にも目をキラキラさせながら一生懸命答えてくれた。教室にいる生徒に手を振ると、はにかんだ笑顔を見せながら手を振りかえしてくれる。私と河合先生が授業をするクラスに向かう。薄暗い教室には 60 名を超える生徒が座っており、「これから何が始まるの？」とそわそわした様子である。まずは河合先生の英語の授業。日本の文化についてのクイズから始まり、自分の家族について紹介するアクティビティーへとつながっていく。私も前に出て自己紹介や家

族紹介を行った。生徒達は想像以上に日本のことを知っており、非常にリアクションが良い。河合先生のテンポの良い投げかけで授業は盛り上がり、最後はプレゼントされた鉛筆で一人一人が家族について記述する時間に。日本という国に対して、そして目の前にいる日本人に対して興味が高まる40分であった。

そして、私の授業が始まる。

“Do you like insect?”

イエスの子とノーの子が半分ずつといった印象。“Why?”と投げかける。

- 農業に有益だから好き。
- 病気を運ぶから危険。嫌だ。
- 農業の邪魔をするから駆除すべきだ。

たくさんの手が挙がり、みんな「発表をしたい」という雰囲気。生徒の答えは、おそらく教科書に載っているであろう内容。先生や親から教わった内容をつらつらと話し、得意げな表情をする生徒も見受けられる。そして私は投げかける。

“I like insect. Because they are cool.”

頭の上に「？」が浮かぶ生徒、無表情な生徒、「あ、それわかる～」という表情の一部の生徒。

「ところで」と話題を変える。「このクラスの中で一番早く走れる人は誰ですか？」。ざわつく生徒達。２人の生徒が手を挙げる。私は「１秒間で何メートル移動できますか？」と問いかけ、実際に教室の中を走ってもらうことにした。ストップウォッチで1秒を測る。“Ready ? Go ! Stop!”の掛け声に合わせて教室内をダッシュする生徒。歓声が上がる。その後、走った距離を、約１m の歩幅で測定するとちょうど６歩分。「この人は１秒間に６メートル移動することができます。」と話す。本題はここから。「では、ゴキブリはどうでしょう。もしも、ゴキブリがヒトと同じ大きさになったと仮定した時、１秒間にどれくらいの距離を走れるでしょう。」生徒達は近くの友達と話し始めた。思い思いの距離を口にする。私が「ゴキブリは、１秒間に 80 m 移動することができます」というと「ワーオ」など驚きの声が上がる。

次に「このクラスで一番高く跳べる人は？」と問いかけると数人の男子が手を挙げた。黒板の前に立ち、垂直跳びの要領で跳んだ高さを測ってみる。おおよそ１m くらい跳べた。ウガンダの子供は身体能力が高い。続けて「バッタはどうでしょう。みんなはセネネと呼ぶね」と投げかける。子供達は「えー！なんで知ってるのー！」というような驚いた声や嬉しそうな笑い、そして拍手に包まれた。日本人がバッタの一種を炒めた地元の料理「セネネ」の名を口にするのが面白かったようだ。バッタがヒトと同じ大きさになったときに跳べる高さを予想する。ゴキブリの能力の高さに驚いたからか、「50 m！」という声。しかし、正解は約 30 m。これに対しても驚きの声が漏れる。

最後にアリについて。「クラス一番の力持ちは？」の問いかけに、生徒達はある生徒の方に視線を送る。体格の良い男子生徒が控えめに立ち上がる。「私は体重 60 kg だけど、あなたは私を持ち上げられる？」と問いかけると、「できます」と答える。その言葉通り、私は軽々と抱き抱えられ、お姫様抱っこ状態となった。「おお～！」という歓声が上がり、生徒も、授業を参観している先生達も、そして授業者の私も笑顔になった（写真２）。最後に問いかける。「もしもアリがヒトと同じ大きさだった場合、どれくらいの重さを持ち上げられる？」、答えは「３トン」。子供達の反応

はすごく素直で、どんなことに対しても驚き、楽しんでくれる。

（写真２）生徒が私を持ち上げる

「昆虫のすごさ」を知った子供に対して私は次の投げかけをした。「どうして昆虫達はこのような驚くべき能力を発揮できるのでしょう。今日は、昆虫を観察することで、この能力の秘密を見つけましょう」。それとともに、「観察をするときのアイテムとして、ルーペをあげます。これで、小さな昆虫のからだを大きく見ることができます」といって、ルーペを配った。子供達は、ルーペをもらい嬉しそうに自分たちの手や服、顔を観察し始めた。ルーペの使い方の説明の後、いよいよ昆虫の観察を始める。メアリー先生は、なんと大量のゴキブリとハエを準備していてくれた（残念なことに、全て殺虫剤で殺されていたが。本当は、ペットボトルなどの透明な容器の中で生きて動く昆虫を、至近距離で観察したかった！）。先生から各テーブルにゴキブリが配られる。日本で同じことをした場合、阿鼻叫喚の教室になってしまうことが予想されるが、ウガンダの子供達は机の上に置かれたゴキブリを見て少し顔をしかめる程度。大学のレイミック先生が言っていた「みんなゴキブリが嫌い」というのはおそらく事実なのだろうが、「嫌い」の度合いが日本とは違うと感じた。その後は、ルーペでゴキブリのからだを見ながら、「驚くべき能力を発揮するためのからだのつくり」を画用紙にスケッチする（写真３）。脚が速さの秘訣だと考える生徒もいれば、羽があるおかげで飛ぶように移動できる、いや、触覚が大事と言う生徒もいる。途中、「バッタを見たい」と言う生徒がいたため、ウガンダの先生がすぐに外に出てバッタを捕まえてきてくれた。すごい行動力と捕獲能力！そのあと、「バッタを観察したい人はいますか？」と問いかけると、何人もの生徒が手を挙げ、生きているバッタに群がる。足を触ったり、羽を引っ張ってみたりしながら驚きの声を上げている。普段、セネネを食べているため、バッタのからだに触れる機会は多いはずだが、やはり、観察という視点で見たことはないのだろう。

そうこうしているうちに、あっという間に 40 分が終わった。最後は私から「いつもの世界を、いつもと違う視点で見てみると、いつもとは全く違う世界のように見える。こういう経験を今日はして欲しかった」と思いを語る。教職大学院の先生が、私の意図を汲み取ってくださり、私以上の思いを乗せて通訳をして下さった。そこで授業が終わったのだが、その後の生徒達の勢いがすごかった。日本人の先生二人のところに集まってきて、次から次へと質問を投げかける。「先生の一番好きな昆虫は？」、「日本にしかいない昆虫は？」「私は昆虫が好きなのですが、どうやって昆虫とコミュニケーションを取ればいいですか？」、「どうやったら日本に行けますか？」などなど。私は、持ってきた昆虫図鑑を鞄から引っ張り出して生徒達に見せながら話をした。昆虫の飼い方については、「ペットボトルに小さな穴を開け、野菜や水を入れれば飼育できるよ。昆虫の様子をよく見ていれば、昆虫がどんな場所を好み、何を嫌うのかが見えてくるよ。カマキリが怒ってい

る、怖がっているなど、飼育することで見えてくることがあるよ」とアドバイスした（ちなみに、カマキリは小さい子供の指を傷つけるため、触ってはいけないと教わっているらしい）。日本では幼児期からダンゴムシやナメクジ、テントウムシ、チョウ、バッタ、カブトムシ、クワガタムシなどに触れ、同時に飼育しており、その観察眼が徐々に科学的な視点へと育っていく。ウガンダにはそういった「虫を飼い観察する、育てる、可愛がる」といった文化はもともと無いのだと気づいた。日本には、ホタルやセミに対して命の儚さを感じたり、カブトムシやクワガタに対してかっこよさを感じたりする精神性が存在する。しかし、ウガンダでは、そういった感情を持つことよりも、「安全か、危険か。有益なのか、害悪なのか」といった視点を持つ方が大切なのだろう。ただ、日本の方が良い、ウガンダの方が良いということは言えない。どちらも、その国の文化によってからだに染みついた視点である。目の前にゴキブリを出されても悲鳴を上げることなく観察をする。セネネなどに親しみ、好んで食べる。ウガンダの子供達と昆虫との距離は近い。それはとっても素敵なことだ。

その後には昼食や授業検討会が控えていたため、子供達の質問攻めの中、足早に教室を去らなければならなかった。子供達は私たちをなかなか離さなかった。これほどまでに「知ること、見ること、触れること、考えること」を熱望しているこの子達を 3 年間育てたら、一体どのような人間に成長するのだろうか。そんな思いも湧き上がってきた。

（写真３）ルーペを使ってゴキブリを観察する

(5) 授業を終えて

昼食を挟んで授業の事後検討会が行われた。出席者は私たちとウガンダの大学教員、カリナビリ中等教育学校の校長、そして有志の先生方（誰でも興味のある人は参加していいよ、というこのスタンスがとても素敵だ）（写真４）。この検討会は非常にレベルの高いものだった。まずは、授業者が授業に対する思いを語る。その後、議論は私の手から離れ、そこに参加した人たちの中で回り始めた。

「今日の授業は何を学ぶ授業だったのだろう。」
「子供達は、何をすれば良かったのか。その指示が曖昧で、よくわからなかった子供達もいたようだ。ゴキブリの“何を”スケッチすれば良かったのか。例えば脚をスケッチしなさい、などいった方が良かったのでは？」

こういった指摘に対してマラウイの大学教員が私の気持ちを代弁してくれるかのように語った。

「いや、曖昧だったから良かったと思う。教師の指示に従ってスケッチをするのではなく、間違っているかもしれないが自分が思う“驚くべき能力を支えるからだのつくり”に着目し、観察し、スケッ

チをする。自分の意思で決定していくからこそ、力がつく。」

このクラスを担当しているメアリー先生も「子供達の昆虫に対する興味が湧き上がる授業だった。今後の単元を進めていきやすい」とコメント。また、探究的な活動や観察・実験をする場合、単元の進度が気になるという声に対して、マラウイの大学教員は、「単元の様々な部分に触れる授業だったからこそ、今後の学びも早く進むだろう」と話していた。私は心底驚いた。日本で授業の事後検討会をしたとしても、私の真の狙いを汲み取ってくれる場面はそう多くは無い。しかし、たった 40 分の授業でここまで見抜いて、授業の価値づけを行ってくれた。これは驚くべきことで、参加者の見識の深さを感じた。

（写真５）事後検討会の様子

２　アフリカの先生方の志に触れる

今回の訪問では、ウガンダの現場の先生と話す機会が多くあった。具体的には中等教育学校の教員、および大学教員、そして国の教員研修機関を取りまとめる職員（元教員）である。それに加えて、マラウイの大学教員の先生と行動をともにした。その先生方に共通するのは、「国の教育を変えたいと、本気で思って行動している」ということだ。

現在のウガンダ、マラウイの教育には問題が多くあるという。一つ目は、教員の助け合いの文化や、経験の少ない人を育てようとする文化がないこと。「うまく教えることができる」というスキルは自分自身の収入につながるため、そのスキルや経験を他人に伝えようとする人は少ないらしい。だから、現場の先生はわからないことがあっても人に聞けないし、わからないまま子供に教えている。二つ目は、教育がビジネスになってしまっているという点。ウガンダの政治家は自分が経営する学校（プライベートスクール）を持つそうだ。国では全国共通テストが実施されるが、そのテストで好成績を取ると、その学校の評判が上がり、入学者数が増え、そして儲かる。だから、その共通テストでは、学校側はカンニングなどの不正行為を生徒にさせて高得点を取らせようとするらしい。そういった「儲け」のための不正がまかり通っているとのこと。これらの問題を本気で嘆き、子供のために大人が変わっていくべきだと実際に行動をされている。

今回お話しした先生方は皆、日本に来て学校現場を視察し、日本の教員文化に触れる経験をしている。そこで感銘を受け、ぜひ自分の国にも「授業研究」や「教員の同僚性」の文化を取り入れたいと奮闘している。大学の教員は忙しい中、ガタガタ道をバイクにまたがり、ガソリン代は自腹を切り、現場の学校に足しげく通い、授業研究の重要性を広めようとしている。幕末の志士のような「この国を変えたい！」という気概。これからの教育を自分達の手で創ろうという熱い思いがある。

一方、日本ではどうだろうか。私にはそのような熱い思いはあるのだろうか。かつては国をなんとかしたいという思いを持った人々がたくさんいたのだろうが、今は、

かつての先人たちが築き上げてくれたものの上にあぐらをかいているのではないだろうか。当たり前のように、この素晴らしい文化や教育環境を受け入れてはいないだろうか。どんな学校でも授業研究を行い、事前検討会や事後検討会を行う文化がある。指導案を書き、いろんな人に見てもらいブラッシュアップしていく文化もある。先輩教員が後輩教員を育てていこうとする雰囲気も確かにある。しかし、形だけになってはいないだろうか。「研究会」という形を取ってはいるが、形式的な話し合いになってしまってはいないだろうか。やらされ感をもち、仕方なく参加してはいないだろうか。アフリカの先生方の思いや行動に触れ、私たち日本人にとっての「教育の当たり前」について今一度、問い直したくなった。

３　旅の省察

(1) 生徒理解とは人間理解、文化理解

授業のいわゆる指導案（本校では“展開案”と呼ぶ）においては、「教材について」、「生徒について」、「指導について」という項目で記述をする。「生徒について」の項目では、「このクラスは活発に意見を発表する生徒が多く、理科の実験についても積極的に取り組む」などと、生徒やクラスの様子が記述されることが多い。しかし、本当に生徒を理解した上で記述しているのだろうか。その生徒の背景を本当に理解しているのだろうか。私はこのウガンダの旅を通して、その人間がその場所で生活し、その考えをもつに至った過程はどのようなものだったのか、想いをはせるようになった。その人はどこで生まれ、何に触れ、何を見て、何を食べ、誰と過ごしてきたのか。物質的に、精神的に何を持っていて、何を持たないのか。何を目指してきたのか。何を願っているのか。その人を取り巻くあらゆる事柄を知って初めてその人を理解したと言えるのではないだろうか。それが、生徒理解というものではないだろうか。

今回、本当にありがたいことに、異国の地で授業をさせてもらう機会を得た。日本から遠く離れたウガンダの地で生きる子供達を理解しようとすると、子供達の思考や感情の背景にあるウガンダの文化が見えてきた。そしてだんだん、日本人とその背景にある日本の文化のことが気になるようになっていった。日本で生まれ育った私たちが持つ「常識」は、どのようにして「常識」となっていったのか。

少し話題は変わるが、ウガンダの衣食住の文化に触れたことも大変印象的であった。まずは「食」について。地元の食堂に連れていってもらったとき、驚いたのはメニューがほぼ一択で、「炭水化物のプレートとスープのセット」のみであったことだ（写真６）。炭水化物の種類はサツマイモ、ジャガイモ、タロイモ、ヤムイモ、プランテーン（甘くないバナナ）、ウガリ（蒸しパンのようなもの）、米と非常に豊富で、お皿の上にこれでもかと盛り付けられている。スープは、魚、ヤギ肉、鶏肉の３種類から選べるが、味は全て塩味だ。塩辛いスープと一緒に炭水化物を食べるというランチセットである。良く言えば「素材そのものの味」を大切にしているが、悪く言えば「料理にはあまり工夫をしない」とも捉えられる。「このもう少し砂糖などを入れて、香づけをすればスイーツとしても食べられるなあ」と感じたが、ウガンダではそういった工夫はなされないらしい。また、「住」の文化については、自分たちの身の回りを日常的に掃除したり、修繕したりする文化はあまりないようだ。走っている車は汚れていることが多く、建物も雨どいに土が溜まり、そこから雑草が生えてきている。そ

の雑草が大きくなり、建物の壁や屋根を侵していくらしい。こういった文化を体験すると、ウガンダは「ありのままを受け入れ、そのものを楽しもうとする」、日本は、「創意工夫や手入れを重ねてより良く、より長く楽しめるようにする」という気質があることに気づく。どちらも尊重すべき気質であるが、そういった気質の違いが国の教育や産業や人々の性格にも反映されているような気がした。

その人の育った国の文化、国民の気質などを理解して初めて「その人を理解した」と言えるのではないだろうか。

（写真６）炭水化物と塩味のスープ

(2) 旅に出る前の自分と今の自分

当初、ウガンダに行けると決まった私は、アフリカの大地を踏めることに舞い上がっていた。理科教員としておそらく一生訪れることはないであろう土地の自然にふれ、知見を増やしたいと思っていた。そして、アフリカで授業をすると決まった時にも、「日本の、そして福井県の“探究的な学び”を体験“させてあげたい”と、上から目線で考えていた。口では「アフリカの子供たちや教師から学びたい」とは言っていたものの、やはり「与える者」というスタンスでいたように思う。しかし、旅を終えた今、自分の中で何かが変わったように感じる。先進国と途上国といった、私の中で無意識に持っていた枠組みは外れ、「共に教育を志す者」という点では、ウガンダの先生と私は同志であるし、「目の前の昆虫に知的好奇心がくすぐられ、ワクワクする」という点では、ウガンダの子供と私は協働探究者である。言語も違えば、気候も文化も違う。何から何まで異なっているが、「子供のより良い未来を真剣に考える」、「目の前の自然現象を不思議に感じ、夢中になる」といった人としての根っこの部分では同じだと強く感じる。

「私たちは違っていて、でも同じだ。」

当初は「アフリカ“を”学ぶ」と意気込んでいたが、「アフリカ“を通して”気づく」ことができた。

「外に出ることで、自分が見えてくる」

帰国してからは、今まで以上に、身の回りの当たり前を問い直すようになった。

かけがえのない経験をさせていただき、心から感謝している。

（佐々木康順）