

## 国際教育協力における授業研究アプローチの可能性 —ザンビアの事例をもとに—

馬場 卓也  
(広島大学)

中井 一芳  
(国際協力機構)

### 1. 研究の背景

「質の高い教育を全国へ普及させる」ことは、各国の教育開発において究極の目標といっても過言ではないだろう。しかしここには、ある種の問題が潜んでいる。つまり質の高い教育とは、一律の教育ではなく、生徒個々にそして地域ごとに異なる最善の教育をいうのではないだろうか。最大多数の最大幸福的な立場をとるにしても、常に時間は動いており、個人や社会など条件は変化し続ける中で、その最適解を求めることは決して容易なことではない。そしてこのような流動的な状況に常に対応し、最適解もしくは最適に近い解を求めることができる職人のような教員を、上記の表現は無意識の内に求めている。さらに全国へ普及させるとなると、この職人を大量生産することが求められる。

さて、教育の質について簡単に振り返っておきたい。先進国において教育の質、特に教員の質が注目されている。1974年、文部省とOECD－CERIの共催による「カリキュラム開発に関する国際セミナー」において「羅生門アプローチ」という言葉で新しいカリキュラム開発パラダイムが提案され、そこで教師教育の重要性が指摘された。また米国ではU.S. National Commission on Excellence in Education (1983)以降、特に1990年代以降の国際調査 (TIMSS や PISA) の結果を受けて、授業研究を通した

授業改善に注目が集まりつつある (Stigler et. al. 1999)。さらに現在アクションリサーチ (Sagor 2000) のように、教員による研究を通した実践の改善が注目を集めている。これらは、カリキュラムや授業を含めて、教師の役割は何かという問い、つまり教職の捉え直し<sup>1</sup>ということができる。

他方で、開発途上国においても、教育の質は重要な課題である。「万人のための教育」の実現に向けた一連の動きの中でも、教育の質の問題は量的拡大とともに緊要である。2005年に出された「援助効果にかかるパリ宣言」以降、教育協力においても分野全体をカバーしたプログラムアプローチが推進されているが、教育の質の向上を図る上では、中央で決まる政策だけでなく教室での取り組みを充実させていく必要がある。そこで政策・制度へ注目すると同時に、教室レベルでの教育の質の具現化、その改善を目標にした授業研究が各地で注目されている<sup>2</sup>。

今一度、冒頭の議論に戻ると、画一性をもたらす普及を目指すには、制度として固定してしまうことが効果的である。ただし固定してしまうと今度は周囲の状況に応じた対応をとることが難しくなる。この両者のバランスを取るといふ難問にどのように取り組めば良いのかが、本研究のテーマである。

ところで社会制度は「個人の行動にある斉一性をもたらす社会的諸要因 - 役割期待

の体系、価値、規範体系、文化など」と表せ、その中でも教育制度は「義務教育、初等教育など教育に関する諸々の組織、機構、仕組みなどの総称」（日本教育社会学会編1986）である。このように制度は、斉一性の導入によって予期可能性、安定性をもたらす（順機能）と、他方で閉塞観を生み出す（逆機能）可能性も秘めている。それに対して、授業研究は、斉一性ではなく、むしろ変化・創造を中核に包含している。本研究では、このような授業研究アプローチに注目し、制度の持つ順機能と逆機能という考え<sup>3</sup>から、制度的な取り組みとの補完関係や、また同時にその弱さも検討し、国際教育協力の中に位置付けていきたい。

## 2. 開発途上国における教師教育の制度と文脈

教育の質を確保するためには、教員の質が重要であることは言うまでもないことであろう<sup>4</sup>。そのためには、教員養成及び研修など教員の資質を向上させる取り組みや、資格の証明である免許や給与のように資質に応じた処遇が必要である。これらは、その質はどのように規定できるのか、その質をどのように向上させることができるのか、という2つの課題に結びついている。そしてこの両者は密接に関係している。たとえば、教員の質を知識の量と規定するならば、それを増大させることが教員の質を向上させることにつながり、ひいては研修は教員の知識の増大をはかることを目的とする。そのことは言い換えれば、教員研修の設定には、育てるべき教員像が必要であることを示している。

国際協力においてはさらに、教員の質的向上という課題に対して、その質は彼我で同じものなのか、両者が異なる場合にどのように取り組めばよいのか、という点も問題となる。このような違いは、それを十分

に意識することを求めるが、国際協力が成り立たないということを示すものではない。反面教師を含めて、違うことから学ぶことも多いからである。

ここでは、まず教員の職能成長を支える制度を振り返り、その上で国際教育協力の文脈で考慮すべき点について論じたい。

### (1) 教員の職能成長とそれを支える制度

科学技術の進展に伴い、変容し続ける現代社会では、その社会的要請に対応したり、異なる環境で育った子どもに適した方法を模索したりと、求められる教員の資質は随時高度化、複雑化している。つまり、資質の向上はある時点で完結するのではなく、長期にわたり向上を続ける視野が必要である。まず、教員養成という教員になるために必要な知識・技能・態度の形成を目的とする制度と、教員研修と呼ばれる教員になってからの資格や資質の向上を図るための制度とを区別しておく必要があるだろう。

前者は、基礎的なコースを提供し、それによって教員として働くために最低限必要な知識や技術を身につけさせ、同時に公的な許可である教員免許を付与することを目的としている。後者は最初の知識や技術と教室での経験を踏まえて、より高い実践知へ引き上げたり、付与された資格の更新や向上をしたりすることを目的としている。体系的・定期的に実施されるもの（資料1参照）もあれば、必要に応じて随時行われるものもある。また研修とは異なるが、視学官による授業のモニタリングも、本来的には、教員の質を確保し、職能成長を支えるものである。

国によっては、これらの研修制度が免許制度や給与制度<sup>5</sup>と連動して、一定の単位を得ることが免許の更新や昇給につながる<sup>6</sup>。その場合、教員が職能成長をそれらによって認知することもあるが、力量が伸びたと（自分が）認識することや実際に伸びること

表1 教員養成と教員研修

	所管する機関	内 容
教員養成	大学、教育養成校	一般教養、教授法、教科内容など
教員研修	中央及び地方教育行政機関、教育センター、大学、モデル学校、一般校（校内研修）	内容、教授法、学級・学校経営、事例研究、授業研究など

と、給与が上がることは区別しておく必要があるだろう。極論すれば給与が上がっているが力量は全くもしくはほとんど伸びていないことが有り得るからである。

さて、上記の課題意識に戻ると、教員の質の内実に対応するのが専門職としての教師像で、近年、それを反省的実践家 (Schön 1983) や探求のコミュニティ (Jaworski 2006) と呼び、その複雑さの全体を捉えようとしている。複雑さの全体とはいえ、研究対象として具体化していくためには、その中核にあるものを捉え、変容の実態や阻害要因、促進要因を同定することが求められている。

## (2) 開発途上国における教師教育の諸問題

さて教員の質に関して、UNESCO (1997) は開発途上国における教員像を生涯学習者として規定し、このような教員をサポートする先進的事例を描写している。その内実を明らかにし、向上させていくために、ひっ迫した予算の中で種々の研修をより効果的、効率的に組み合わせることが緊要である。そのような組み合わせが見つかれば、問題解決への重要な一歩となる。ところがそこには、開発途上国ならではの問題が存在している。たとえば次のような問題である。

### ①質以前の量的問題

最初の問題は、教員の質を議論する以前に教員が十分いない場合が存在することである。この場合は無資格であろうと、教壇に立つ教員の確保が優先する。ここでは無資格教員が授業を行う

よりも、生徒に良質の教材を渡してさえいけばよいという意見は論外とする。

### ②無資格教員の存在

次に、上記のことと連動するが、無資格教員の存在である。資格の付与は、教員にとって重要な学習の機会である。だからこそ多くの教員が、資格を得るために、また資格を向上させるために、教員研修を受けるのである。他方でこのような教員研修のあり方に慣れることで、研修を受けることが目的化してしまう危険性も含まれている。

### ③植民地の負の遺産

三番目は、植民地時代の負の遺産である。地位の高い人はその地位に見合う行動を取ることが求められる。植民地時代の教育はまさにそのような権威主義が体制の存続と密接にかかわっていた。それに対して、たとえば教育改革による新しい教員の資質として、同僚性や反省的思考が求められても、このような無意識の内に身につけた価値観や態度によって十分に機能しない可能性を含んでいる。

### ④不十分な労働環境

四番目に、教科書や学習教材・施設の不足に加え、教員の給与の低さや諸手当支給の遅延といった要因が、教員の労働意欲や職業としての魅力に負の影響を与えている。このような環境下では、研修を行うために政府が教員に日当を支払うことが日常的に実施されている。その結果、研修参加の主目的が収入確保になってしまったり、収入の

伴わない自主的な研修の実施が難しくなるといった状況が見られる。

⑤教科教育研究の不在 / 弱小

そして最後に教科教育研究の不在である。先進国でも教科教育研究の台頭は比較的最近のことであるが、教育研究に基づいたカリキュラムや教科書の開発、教員の養成や研修などの必要性が認識されていく必要があるだろう。

開発途上国における教員養成や教員研修の設計では、効果を確保することと併行して、その過程にこれら諸問題の克服を包含することを十分に認識しておく必要があるだろう。

このような開発途上国の文脈から見ると、前節で述べた種々の研修制度の中で、授業研究アプローチは重要な問題を提起している。つまり、多くの無資格教員に資格を与え、資質を向上することをひっ迫した予算の中でどのように成し遂げるのか、指示を待つメンタリティ、不十分な労働環境の中で、どのように積極性やプロの意識を涵養できるのか、教科教育研究が十分に形成されていない中でどのように子どもたちにあった教科教育を実現できるのかなどに関して、様々な示唆を含んでいる。それはまた、教員の資質向上への取り組みを誰が主導するのか、何を取り上げるのか、どのように取り組んでいくのかという基本的な問題に対する考え方の捉え直しでもある。

(3) 開発途上国における授業研究アプローチ

教員研修についてさらに考察を進めて行きたい。教育の質を高めていくのが、授業研究を含む種々の教員研修である。そこには授業研究以外にも、カリキュラム・教材開発プロジェクト<sup>7</sup>、教員研修（カスケード方式<sup>8</sup>）、教員リソースセンター（谷口2006）、校内研修などが挙げられる。これらは教材が開発されるという意味で成果に重点があったり、多くの対象者（教員）を一度にターゲットにすることができるという意味で効率的であったりと、各々が特徴を有している。

そのような中で、授業研究は、教師が学校レベルでまたは仲間同士で、協働によって授業改善に取り組むことを指し、制度が有する予期可能性、安定性よりも、創造性、柔軟性に重点があるアプローチといえる。制度重視型アプローチにおいて、教員は予期されたことを着実にこなす役割であったが、授業研究では自らが主体的になって考えることを求めている。そこに、教員像の大きな転換が見られる。

多くの国で実施されている制度にのっとった上意下達の研修や指導は、教員に受動性や依存性、非積極性を生み出す結果にもなっており、それは制度が無意識に生み出していた逆機能と言えるだろう。国レベルでのカリキュラム開発やカスケード方式の研修ではこのような側面があったことは否めない。それに対して授業研究は、学校レベルでの教育の質的改善を目的として、教師が自らあるいは協働で解決法を発見し

表 2 教員研修における制度重視型アプローチと授業研究アプローチ

	制度重視型アプローチ	授業研究アプローチ
誰が	教育計画者（教育行政者）が	教員が
何を	政策立案（実施）を	授業を
どのように	上意下達で	計画—実施—評価のサイクルで、協働で
重点・特徴	安定性、予期可能性、画一性	創造性、柔軟性、多様性

ていく過程であり、主体性や積極性が求められるアプローチである<sup>9</sup>。

もちろんこのような授業研究にも限界がある。教員の協働や意識向上といったものは、押し付けられてできるものではない。その点で、授業研究は、自動的に何かを保証するものではなく、契機を与える間接的な存在といえる。

### 3. ザンビアにおける授業研究プロジェクトの特徴—制度と文脈に注目して

近年、開発途上国において、授業研究を導入する例が増えていることを前述した。ここでは、既存の制度を利用して授業研究の普及に努めているアフリカ南部のザンビアという国<sup>10</sup>を取り上げて、そこで行われている授業研究アプローチについて背景、実施方法、成果、課題など整理するとともに、今後の可能性について考察したい。

#### (1) 背景

ザンビアにおける授業研究は、総じて「チョーク&トーク」といわれる知識伝達型の授業から、子どもの思考や活動を促す参加型の授業への転換を図る目的で実施されている。その背景には、知識・理解だけでなく、教科内容に対する関心や態度、思考力や技能といった種々の能力を備えた人材の育成を目標に掲げている教育政策がある<sup>11</sup>。このため、教員には、授業の中で複数のアプローチを用いて、子どもの様々な能力を伸ばすことのできる技能が求められている。

また、教育政策は、現職教員研修の実施指針として、個々の学校や教員のニーズに直接対応が可能で、多くの教員が少ないコストで研修を受けられるという点で、学校または各地方のリソースセンターにおける研修に重点を置いている<sup>12</sup>。一方で、国際

的な学力試験において同国生徒の成績が芳しくないこと<sup>13</sup>、教員不足により無資格教員が教壇に立たざるを得ない実態への対応から、現職教員の継続的な職能開発を促進することが、同国の第5次国家開発計画における教育セクターの重点活動のひとつとなっている (Republic of Zambia 2006, p. 152)。このような文脈の中で、同国では1998年から、ゾーンと呼ばれる学校群や学校単位で研修を継続的に実施するスプリントと呼ばれる制度が整備され、現在に至るまで全国の基礎教育学校で継続されている<sup>14</sup>。

ザンビアに授業研究が導入されたのは2006年であるが、既存の制度としてスプリントが存在していたことが大きく関係している。スプリントの下では、同じ学年や教科を教える教員の会合や学校全体の職員の会合が定期的実施されることになっていたが、会合の目的と手法が明確ではなかった。そこで、教育省関係者が授業研究をスプリントのツールとして導入したのが始まりである<sup>15</sup>。教育省のねらいは、授業研究を通じた1)教員の授業実施能力の向上、2)共同作業によるプロフェッショナルとしての誇りと責任の自覚、3)スプリント制度の活性化である。現在、同国の3つの州で授業研究が導入されている。

#### (2) 実施方法

ザンビアでの授業研究は、1) 課題やテーマの設定、2) 教員の共同作業による研究授業の準備、3) 研究授業の実施と参観、4) 研究授業の反省会、5) 反省を基にした授業案の改善、6) 改善した授業の実施と参観、7) 改善した授業の反省会、8) 研修内容のまとめ、という8つの活動を含むサイクルで実施されている (Ministry of Education 2007, p.4)。学期中に、教科ごとや担当学年ごとに教員がグループになり、毎月グループごとにこのサイクルを実施す



ることになっている。また、学校での授業研究を促進するために、休暇中に州や郡レベルで、学校管理職に対するワークショップを実施し、前学期の授業研究の振り返りと次学期へのインプットを行っている。州や郡の教育事務所によって、学期ごとの授業研究で扱うテーマが与えられることもある<sup>16</sup>。

ザンビアの授業研究において日本のそれとの顕著な違いは、授業研究を通じて目指すべき授業像が、教育関係者や教員に共通理解として存在していないという点にある。教育政策で示された子どもの様々な能力を育成する授業のイメージを、多くの教育関係者や教員が「子ども中心の授業である」と表現するが、その授業がどのような授業なのか具体的に語ることのできる者がほとんどいない<sup>17</sup>。このような状況の中で、教育省は授業研究を通じて、「現在の授業を子どもにとってより楽しくわかりやすい授業に変える」という指導を続けている。つまり、特定の理想を実現するという明確な目的のために、手段として授業研究を用いるのではなく、目的はあいまいな部分を残したまま、手段として授業研究を用いる中で、教員が試行錯誤を行い、理想とする授業像を模索している。この点に開発途上国における問題「教科教育研究や実践の弱さ」が露呈しているし、同時に授業研究の特徴「斉一性よりも変化や創造を求める柔軟性」が表れている。

### (3) 成果と課題

授業研究が開始されて3年以上が経過し、後期初等学校と中等学校の8割以上<sup>18</sup>で授業研究が行われるようになった中央州では、教員や子ども、学校に各種の変化が見られている。

教員においては、理科授業の観察結果やインタビューから、「授業案を書く教員が増加し、授業の目標が明確になる、子どもと

のやりとりができる授業過程をつくる、授業に子どもの活動が増える」（国際協力機構2007c, 21-23頁）といった変化が認められている。子どもに現れた変化はそれほど顕著ではないが、教員や学校管理職へのインタビューと授業観察の結果から、「授業での活動時間が増加する、授業で発言する子どもが増加する、子どもどうしでの話し合いができる」（同上 23頁）といった変化が指摘されている。こうした変化を生み出すような授業研究を継続している学校では、「教員間のチームワークの向上、学校管理職の教員や研修に対する理解の伸長、校内研修計画の作成、校内のリソースの見直し」といったプラスの変化が見られる。

観察では、教員が継続的な授業研究を通じて自身の授業技術の向上を認めると、授業研究や日々の授業に対する意欲や積極性が向上する。そうした教員が複数存在すると、教員間のチームワークの向上やそれによる更なる熱意の向上が生じ、学校の教職員全体にプラスの影響を与えることになる。結果として、校内研修が学校レベルで効果的に機能するようになる。したがって、授業研究を通じた変容モデルとして、教員の指導技術の向上から、教員の研修に対する態度の変容、そして授業研究の積極的实施という順路が見出される。

しかし、ザンビアにおいてもすべての学校で授業研究が効果的に実施されているわけではない。開始当初は教育省からの指示で、すべての学校が一斉に授業研究を導入したが、前述のような変化が見られる学校が存在する一方で、年数を経ても依然として教育省の規定として義務的に授業研究を実施している学校や、学期途中で授業研究が続かなくなってしまった学校も少なからず存在する<sup>19</sup>。これらの学校の比較から、上からの指示で始めた授業研究を自身の研修として効果的なものにするかは、1) 学校管理職の理解とサポート、2) 授業技

術の向上のための外部からの技術的なインプット、3) 教員グループのチームワークが要因として影響していると関係者間では認識されている。とはいえ、参加者や実施時間、実施方法などを学校の状況に応じて設定ができるという授業研究が本来持つ柔軟性が、制度に合わせながら、その足りない部分を補っているという側面も見られる。

ザンビアでは、現在3つの州で実施している授業研究を全国に展開する計画がある。その際には、これらの要因を保証することが、授業研究を普及する際の課題である。また、教育省には、授業研究を通じてどのような授業を創るのか、そのためにどのような技術を教員に提供するのかを具体化していくことが要求されている。授業研究はそれぞれの学校や地区のニーズに合わせて実施されているが、そこで得た知見を現場から吸い上げて整理し、再び現場にフィードバックすることが求められているのである。

#### 4. おわりに

教育の質的向上に向けた尽力に関して、制度を作って流し込むという制度重視型アプローチは、広汎に情報を伝達することは可能であるが、成果発現の場である教室での成果が十分に見えていないことを本研究では指摘した。つまり、教室では教育の質に重要な影響を与える教師がいて、そこに人的な要素が常に介在しているからである。他方で、各々の教室を見ている限りでは、当然質のばらつきが見られる。質の高い教室の事例を他の教室・学校・地域に広げていこうとするときに、制度化を図ることは当然の成り行きと言えるだろう。

本研究においては、教育の質の改善を目指す文脈で授業研究と制度の関係に注目し、考察を行ってきた。はじめに、今回取り上げたザンビアでは既存の制度においてツ

ルとして授業研究が用いられたこと、つまり、授業研究は中央で描かれた政策・制度を、実際の教室に具現化していくために重要な手段となりうるということがわかった。また導入の際に、既存の制度が少なくとも授業研究の導入や展開を円滑にすることも見られた。このように授業研究と教育制度との補完性は一つ目の視点である。

次に授業研究は学校での改善の取り組みで、そこに関わる教員の創意工夫で大いに進展する可能性を秘めている。ただし、その歴史が示すように、形式に囚われすぎると硬直化する危険性も有する。いわゆるワンパターン化した授業研究は、やることに意味を見出すことになってしまう。授業研究を中断してしまった学校はこのような硬直性や表面的な模倣に留まっていたのであろう。

最後に、ザンビアでは上からの改革であったにもかかわらず、それに触発されて積極的に取り組む教員・学校が出てきた。ここに制度を用いて上から押し付けられたから駄目だという、短絡的な割り切りだけではすまない難しさがある。特に教科教育研究・実践が未熟な開発途上国においては、少なくとも当初は押し付けられることで、その意義を見出させる可能性がある。

冒頭に掲げた広範にわたる質の高い教育、そしてそれを担保する授業研究が、面的な広がりを持ち、しかし制度の逆機能を持たないようにするためには、質の高い授業のイメージを具体化することと、それを現出させるための教育的な努力を支える土壌が必要である。前者について、質の高い教育の具体的なイメージが空虚になるほど、教育の質について語られる頻度の割に、その実態を欠いたものとなる。しかし、ザンビアの事例のように、最初にそのイメージが十分に無い場合は、授業研究のような方法で時間をかけて実践・観察・検討することでそのイメージが形成され、教員の間で共有

されるようになるだろう。また後者について、これまで末端の教師は、中央からの指示を待つ弱い立場に置かれていた。ただし教育を行うのは教師であり、これまで受動的な姿勢であった彼らが主体的に改善に取り組むことが不可欠である。そのためには、持続的なボトムアップ運動を生み出す土壌を形成していくことが求められる。

そしてその先には、より長期的な視点での教科教育研究および実践を見据える必要がある。

### (1) 授業実践の蓄積から各国における教科教育研究及び実践の確立

授業研究は本来、授業の改善、教師の力量を高めることを目的とする。その意味で非常に具体的であり、教師のイニシアティブが発揮しやすい。その一方で、議論が目の前のことに終始しがちである。教室での議論をより大きな視点、たとえばカリキュラム開発、教科書作成、教員養成、これらの質を向上させる教育開発研究及び実践につなげていくことが課題である。

そのためには、授業実践の蓄積を行う中で、その理論化、つまりカリキュラム、教師の学び、子どもの学びに関わる理論化が必要になってくる。また理論化の過程では

授業実践における検証が求められる。これまで自前の理論がなかった所に、一からそれを築き上げていくことは並大抵なことではない。だからこそ、日々の実践の反省から得られる知見と、それを累積することで得られる共通点や相違点などを整理し、さらに抽象度を挙げて理論化そして実践することが求められる。

### (2) 人材供給の方向性と教科教育専門家集団の形成

ここでいう累積をさらに長期的な視点で見るとき、ある種のサイクルを見ることができる。良い授業実践が子どもたちの理解を高めると共に、教師自身の教職に対するコミットメントを高め、それが社会における教職の認知度を高めていく、これらが蓄積することでより良い人材が集まり、授業の質をさらに向上させるという、正のサイクルが形成される。また、一般に基礎教育学校の教職員が所轄官庁の職員や大学の教員として登用される途上国では、人材の共有サイクルが省庁や大学にまで及ぶため、適用される制度やカリキュラム、教員養成の質的向上も期待できる。

このようなサイクルが機能すれば、世代を超えた時間の長さで、学会、授業研究大

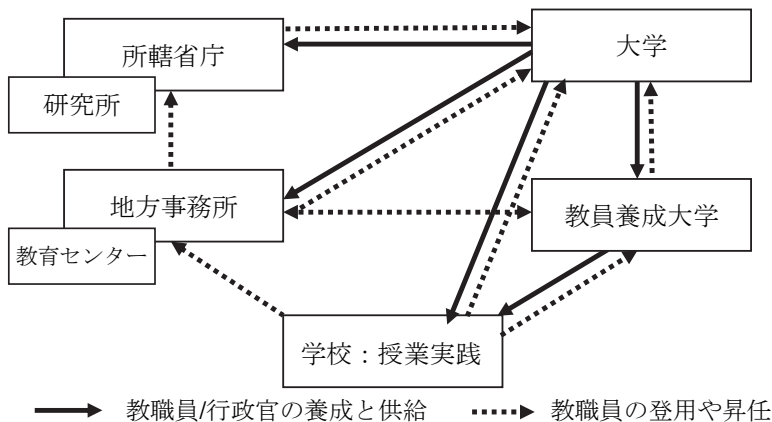


図1 人材の流れ (イメージ図)



会などを通じた集団形成（吉田稔 2003）がなされていき、知見が蓄積されていくだろう。ここでは、人材の流れ、人のつながり、知見の蓄積、次の世代への影響などが、蓄積の過程で重要な意味を持っている。

教育開発の内発的発展（馬場 2007a）という大きな峰を遠くに眺め見ると、今後の研究課題として、教師教育や教育協力のよう大人への学び、集団の学び、さらに学びの蓄積、異文化間の学びを理解するには、長期的、複合的に知見が蓄積していく過程を記述分析することが求められる。このような研究課題に取り組むためには、まずは事例の蓄積が必要である。そこでは、どのような条件だったのか、それに対してどのように取り組んできたのか、その過程はどのようなもので、どのような変化が生じたのかを、詳細に記述するという地道な作業の積み上げが必要であろう。

## 【謝辞】

本研究は、2009年1月31日にJICA研究所にて実施されたJICA公開シンポジウム「開発途上国における授業研究—教師と子どもの変容から見る成果と課題—」での原稿を修正・加筆したものである。シンポジウムの主催者および参加者の方々には貴重な機会を与えて頂いたことにこの場を借りてお礼を申し上げたい。ただし本研究の内容は、著者の責任に帰するものである。

## 注

- <sup>1</sup> Sagar はアクションリサーチ導入の理由として、教職の専門化を挙げている。
- <sup>2</sup> 2009年1月31日実施のJICA公開シンポジウム資料によれば、インドネシア、バングラデシュなど12カ国の技術協力プロジェクトにて授業研究が何らかの形で取り入れられている。

- <sup>3</sup> 制度には、その順機能（可能にする機能：日常化、予測可能性、安定化、持続性）と逆機能（制限する機能：硬直化、制約、疎外）がある。（日本教育制度学会編 1994）
- <sup>4</sup> 1960年代にはTeacher Proof Curriculumのように教員の質によらない教育の実現という方向性も検討されていた。
- <sup>5</sup> 日本ではこれまで人材確保法（1973年制定）によって、一律に他の公務員よりも高い給与水準が保たれてきた。
- <sup>6</sup> 中央教育審議会は2002年教員教育についての答申の中で、新しい教師像に応じて、免許更新制、専門職大学院の導入がうたわれた。
- <sup>7</sup> 開発に従事する人は少数で、それ以外の人はそれを研修によって伝達される。
- <sup>8</sup> 国-地方-学校というように、数段階で研修を行い、伝達するシステムを指す。
- <sup>9</sup> 稲垣（1995）は明治時代後半には既に授業批評会が形式に陥っていることを指摘している。
- <sup>10</sup> 日本によるアフリカへの教育協力は、ケニアSMASSE（中等理数科教育強化計画）プロジェクトへの支援を抜きにしては語れない。1998年にケニアで国際協力機構（JICA）の技術協力プロジェクトが開始されて以来、SMASE-WECSA（理数科教育強化—西部・東部・中部・南部アフリカ地域ネットワーク）という組織を通じて、教員研修を通じた授業の改善運動が33ヶ国・1地域に展開されている。その中でも、ザンビアは授業研究を制度として整備することに取り組んでいるため、本稿の事例として取り上げた。
- <sup>11</sup> Ministry of Education（1996）p 5では知識のほかに、分析力・創造力・表現力・モラル・精神的な価値といった種々の能力を身につけた国民の育成を目標として掲げている。
- <sup>12</sup> Ministry of Education（1996）p 116. こうした研修を可能にするために、州・郡・ゾーンのそれぞれのレベルでリソースセンターが設置されている。
- <sup>13</sup> 例えば2000年に実施されたSACMEQの調査では、第6学年生徒の成績が14ヶ国の東南部ア

フリカ諸國中、読解力で13位、計算力で12位であった。

- <sup>14</sup> スプリント (SPRINT) は School Programme of Inservice for the Term の略。すべての基礎教育学校(初等1-7学年・後期初等8-9学年・中等10-12学年)を対象にしている。
- <sup>15</sup> 教育省の要請を受けて JICA が技術協力プロジェクト「SMASTE 授業研究支援」として授業研究の導入を支援した。2009年6月現在、プロジェクトはフェーズ2を実施しており、中央州・コッパーベルト州・北西部州の3州で授業研究が実施されている。
- <sup>16</sup> 例えば「よりよい授業案の書き方」「効果的な発問のしかた」といったテーマが、各地域の教員のニーズに応じて設定される。
- <sup>17</sup> 教育省関係者や教員も、知識伝達型といわれる授業で学んできたことが関係していると考えられる。
- <sup>18</sup> 国際協力機構 (2007c) p. 24. プロジェクトのフェーズ1にて対象となった後期初等学校(8-9学年)、中等学校(10-12学年)計257校のうち、213校が2007年の3月までに授業研究を導入した。
- <sup>19</sup> 授業研究の実施状況は教育省関係者によるモニタリングの他、各学期末に開催されるワークショップでの学校ごとの報告をもとに把握される。例えば、2006年2学期に授業研究を実施していると報告していた164校のうち、27校が3学期の報告をしなかった。これは授業研究が実施されなくなってしまうか、実施に積極的でなくなってしまうことを示している。

## 参考文献

- 稲垣忠彦 (1995) 『授業研究の歩み』評論社。
- 宇佐見忠雄 (1988) 『アメリカの教師と教育-日本の教師と教育を考える一つのアプローチ』学事出版。
- 国際協力機構 (2007a) 『キャバシティ・ディベロップメントに関する事例分析-ケニア中等理数科教育教科計画プロジェクト』国際協力総合研修所。
- 国際協力機構 (2007b) 『JICA 理数科教育協力にかかる事業経験体系化研究報告書-その理念とアプローチ-』国際協力総合研修所。
- 国際協力機構 (2007c) 『ザンビア共和国理科研究授業支援プロジェクト終了時評価調査団報告書』国際協力機構ザンビア事務所。
- 岸本幸次郎、久高喜行 (1986) 『教師の力量形成』ぎょうせい。
- 澤村信英 (1999) 「理数科教育分野の国際協力と日本の協力手法に関する予備的考察」『国際教育協力論集』2巻2号、173-182頁。
- 清水静海、磯田正美、大久保和義、馬場卓也監修 (2005) 『算数・数学授業研究』明治図書。
- 谷口正明 (2006) 『国際教育協力としての教員センターに関する研究-ザンビア共和国南部州の事例からの検討』広島大学大学院国際協力研究科修士論文。
- 土居健郎、C. ルイス (2005) 『甘えと教育と日本文化』PHP 研究所。
- 日本教育社会学会編 (1986) 『新教育社会学辞典』東洋館出版。
- 日本教育制度学会編 (1994) 『教育制度の課題を探る』。
- 日本教師教育学会編 (2008) 『日本の教師教育改革』学事出版。
- 馬場卓也他 (2001) 「数学教育における国際協力の考察」『国際協力研究誌』8巻1号、147-159頁。
- 馬場卓也、小島路生 (2005) 「授業研究」『日本の教育経験-途上国の教育開発を考える』(国際協力機構国際協力総合研修所編著) 東信堂、271-283頁。
- 馬場卓也 (2007a) 『東南・南アジア地域における小学校教師の持つ数学教育観が授業に与える影響の比較研究』平成18年度科学研究費基盤研究費最終報告書。
- 馬場卓也 (2007b) 「理数科教育分野の国際協力」『開発学会研究』47-61頁。
- 馬場卓也 (2007c) 「理数科教育開発研究の視点から」『国際教育協力論集』10巻1号、55-72頁。
- 馬場卓也、内田豊海 (2008) 「国際比較調査の

- 開発途上国の教育開発に対するインプリケーションに関する考察：ガーナ国 TIMSS レポートを事例として『国際教育協力論集』11 巻 1 号、129-140 頁。
- 文部省 (2000) 『Education in Japan 2000』ぎょうせい。
- 吉田稔 (2003) 「アフリカ・ガーナの教師教育のあり方についての一考察—校内研修と教員養成校の数学科テキストに焦点をあてて—」『国際教育協力論集』6 巻 1 号、55-70 頁。
- Jaworski, B. (2006). "Theory and Practice in mathematics Teaching Development: Critical Inquiry as a Mode of Learning in Teaching." *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, p.187-211.
- Ministry of Education (1996). *Educating Our Future: National Policy on Education*, Zambia Educational Publishing House, Zambia
- Ministry of Education (1999). *School Programme of Inservice for the Term - SPRINT: A Manual for Inservice Provision*, Teacher Education Department, Ministry of Education, Zambia
- Ministry of Education (2007). *School-Based Continuing Professional Development (SBCPD) Through Lesson Study: Implementation Guidelines, 3<sup>rd</sup> edition*, Ministry of Education, Zambia
- Republic of Zambia (2006). *Fifth National Development Plan 2006-2010*, Zambia
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith
- Stigler, J.W. et al. (1999). *The Teaching Gap*, Free Press.
- UNESCO (1997). *Teachers as lifelong Learners: Case Studies of Innovative In-Service Teacher training Programmes in the E-9 Countries*, Paris, France.
- U.S. National Commission on Excellence in Education.(1983). *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*.
- SACMEQ (1995-2009) [<http://www.sacmeq.org/indicators.htm>].

