

「授業研究」支援プロジェクトの現状 および課題についての考察¹

又 地 淳

(独立行政法人国際協力機構)

菊 池 亜有実

(元独立行政法人国際協力機構)

1. はじめに

国際協力機構（JICA）は、1994年にフィリピンにおいて理数科教育支援プロジェクトを開始して以来、世界各国において基礎教育分野における技術協力プロジェクト（以下「技プロ」）を実施してきた。JICAはこれまで主に教育の質の改善、特に理数科分野における授業実践の改善と教員研修の仕組みづくりを中心に取り組んできた。

教員研修については、初期においては伝達講習型（カスケード型）研修の仕組みの構築を目指すものが中心であったが、1990年代の終わり頃にフィリピンにおいて授業研究²アプローチが導入されて以降、学校ベースあるいは近隣校のグループにより形成されるクラスター・ベースの授業研究の

仕組みの構築や強化を目指す案件が増えていった。

本稿ではまず、これまでのおよそ15年間にわたる授業研究に関するJICA支援プロジェクトの基本的特性を概観する。次に、2014年8月から10月にかけて実施した簡易質問票調査の結果を基にJICAの授業研究支援における課題を整理し、今後のJICAとしての授業研究支援に関する提言を行う。

2. JICAの基礎教育支援と授業研究

2.1 JICAの基礎教育支援と授業研究支援プロジェクト³

JICAは、基礎教育分野における初めての技プロを1994年にフィリピンにおいて実施した。その後、基礎教育分野では理数科

表1 教師教育を主たるコンポーネントとする技術協力プロジェクトの実施国

授業研究支援の有無	地域・国			国数
	アジア・大洋州	中南米	中東・アフリカ	
「授業研究」導入を意図していない教師教育プロジェクトの実施国	アフガニスタン、ラオス、バブアニューギニア	ドミニカ共和国、エルサルバドル、グアテマラ	アンゴラ*、ブルキナファソ、エジプト、マラウイ、シエラレオネ、スーダン、タンザニア*	13
「授業研究」導入を意図した教師教育プロジェクトの実施国	バングラデシュ、カンボジア、インドネシア、モンゴル、ミャンマー、パキスタン、フィリピン、スリランカ、ベトナム	ボリビア、チリ、コロンビア、ホンジュラス、ニカラグア、ペルー	エチオピア、ガーナ、ケニア、モロッコ、モザンビーク、ニジェール、ナイジェリア、ルワンダ、セネガル、南アフリカ、ウガンダ、ザンビア	27
合計	12	9	19	40

*：現地国内研修のみ

教育分野を中心に教師教育、特に指導法改善に関する技プロに取り組んできた。1994年以降、教師教育を主たるコンポーネントとした技プロは40か国で実施されている(2015年3月時点)。そのうち、授業研究の導入を意図した技プロ⁴を実施していた国は27か国を数える(表1)。

2.2 授業研究を導入してからの期間

授業研究の導入を意図した技プロを実施した上記27か国について、技プロの開始年を基に現在(2015年3月)までに授業研究に取り組んだ期間をまとめた(表2)。1年から5年の経験のある国が6か国、5年から10年の経験のある国が16か国、10年以

上の経験のある国は5か国である。なお、授業研究を導入した時期からの経験年数は、その間継続的に授業研究が実施されたことを必ずしも意味しない。また、全国レベルで授業研究の導入を図るケースもあれば、一部の学校だけに授業研究が導入されるケースも含まれている。

2.3 授業研究を導入した教育段階および教科

技プロとして授業研究を導入した教育段階について表3にまとめた(括弧で囲んだ国は技プロの枠外で独自に導入したケース)。初等・中等教育段階の両者で授業研究を導入している国が4か国、初等教育段階

表2 授業研究を導入してからの期間

期間	地域・国			数
	アジア・大洋州	中南米	中東・アフリカ	
1-5年		ニカラグア	エチオピア、ニジェール、ナイジェリア、セネガル、モロッコ	6
5-10年	カンボジア、インドネシア、モンゴル、ミャンマー、ベトナム、パキスタン、スリランカ	チリ、コロンビア、ホンジュラス、ペルー	モザンビーク、ルワンダ、ウガンダ、ザンビア、ケニア	16
10年以上	フィリピン、バングラデシュ	ボリビア	ガーナ、南アフリカ	5
合計	9	6	12	27

表3 授業研究を実施している教育段階

教育段階	地域・国			数
	アジア・大洋州	中南米	中東・アフリカ	
初中等	フィリピン	コロンビア	ガーナ、ザンビア	4
初等	バングラデシュ、モンゴル、ミャンマー、スリランカ、ベトナム	ボリビア、チリ、ホンジュラス、(ニカラグア)、ペルー	エチオピア、(ケニア)、モロッコ、モザンビーク、ナイジェリア、セネガル	14
中等	インドネシア、パキスタン		ケニア、ニジェール、ルワンダ、南アフリカ、ウガンダ	7
高等	カンボジア	ニカラグア		2
合計	9	6	12	27

括弧は、JICA 支援プロジェクトとは別に途上国政府自身で授業研究を導入・実施しているケース。

のみで導入している国が14か国、中等教育段階のみで導入している国が7か国、高等教育段階のみで実施⁵している国が2か国である。

ニカラグアでは教員養成校における授業研究をJICA技プロとして支援しているが、技プロとは別に教育省が独自に小学校での授業研究を推進している。ケニアでは、技プロでは中等教育での授業研究の実施に取り組んだが、JICAの本邦研修に参加した初等教育関係者のイニシアチブにより初等教育段階でも授業研究が始められた。

JICAの技術協力が理数科に特化する傾向が強かったため、授業研究を導入する場合に対象とした教科は、基本的に算数・数学、理科である。その後、途上国側の独自の活動として、授業研究を他教科へ広げたケース（ザンビア、モンゴルなど）も見られる。

2.4 授業研究を主導している機関

各国において、授業研究の普及に主導的な役割を果たした機関に関しては、大学や教員養成校のような高等教育機関と、教育省や地方教育事務所のような行政機関との2種類に大別される（表4）。大学や教員養成校のような高等教育機関が授業研究の普及を主導する場合、初等・中等学校の教員

と協働して授業研究を実施するケースが多いが、カンボジア、ニカラグアでは、教員養成校の教官が、自らが実施する講義に関して授業研究を行っている。

アジア地域では大学や教員養成校を中心に、アフリカ地域では教育省や地方教育事務所を中心に授業研究を導入・普及した傾向がみられる。

また、バングラデシュ、インドネシア、モンゴル、ニカラグアのように、当初は大学や教員養成校を中心に授業研究を導入したが、その後、教育省が授業研究の効果を認め、教育省主導で初・中等段階へ授業研究の普及を推進するようになったケースもある。

2.5 授業研究の普及の範囲

技プロとして意図した授業研究の普及の範囲に関しては、全国の学校への普及を目指しているケースと、ある特定の学校や地域だけを対象としたケースとに大別できる（表5）。なお、先述のように、ニカラグアでは技プロは教員養成校での授業研究実践を支援しているが、小学校レベルでは技プロとは別に教育省独自の取組として授業研究を実施している。

表4 授業研究の普及を主導している主要機関

主導機関	地域・国			数
	アジア・大洋州	中南米	中東・アフリカ	
大学・ 教員養成校	バングラデシュ、カンボジア、 インドネシア、モンゴル、 ミャンマー、パキスタン	チリ、ホンジュラス、 ニカラグア、ペルー		10
教育省・地方 教育事務所	(バングラデシュ)、 (インドネシア)、 (モンゴル)、フィリピン、 スリランカ、ベトナム	ポリビア、 コロンビア、 (ニカラグア)	エチオピア、ガーナ、ケニア、 モロッコ、モザンビーク、 ニジェール、ナイジェリア、 ルワンダ、セネガル、南アフリカ、 ウガンダ、ザンビア	17
合計	9	6	12	27

表 5 授業研究の普及を目指す範囲

普及範囲	地域・国			数
	アジア・大洋州	中南米	中東・アフリカ	
全国の学校 ⁶	バングラデシュ、 インドネシア、モンゴル	(ニカラグア)	ガーナ、ケニア、セネガル、 ザンビア	7
一部のモデル校や モデル地区	ミャンマー、パキスタン、 フィリピン、スリランカ、 ベトナム	ボリビア、チリ、 カンボジア、コロンビア、 ホンジュラス、ニカラグア、 ペルー	エチオピア、モロッコ、 モザンビーク、ニジェール、 ナイジェリア、ルワンダ、 南アフリカ、ウガンダ	20
合計	8	7	12	27

2.6 授業研究プロジェクトの特徴について のまとめ

アジアでは高等教育機関が主体となって授業研究の導入普及を進めたケースが多いのに比べて、アフリカでは、高等教育機関が主体となって授業研究の導入普及を進めたケースが見られなかった。この理由としては、アフリカでは、現職教員研修制度の構築を目的とした JICA 技プロをきっかけとして授業研究に取り組むようになった国が多いため、当初のカウンターパート機関である教育省が、授業研究の導入・普及についても主要な役割を果たすことになったことが主な要因のひとつであると考えられる。

3. 問題意識と質問票調査の方法

3.1 問題意識

授業研究の導入、及び普及を JICA が技プロとして支援した初期においては、JICA 本部主導で授業研究の普及が進められたというより、現地国側のニーズに向き合いながら現地国側関係者や現場の専門家の考えに

基づき導入・普及が図られたケースが多かった。その後、授業研究の導入・普及を支援する技プロが増加していく中、JICA は授業研究を基礎教育支援の主たるアプローチの一つとして公式に打ち出した⁷。また、先述したように、本邦研修に参加した研修員が日本で授業研究を視察・体験した後に、授業研究を自国に普及するケースも少なくなる。

プロジェクト評価調査によると授業研究に関して一定の成果が出ていることが報告されている⁸。しかしながら、途上国における授業研究の有効性については、教員の教科知識の不足により、「授業検討会において教授法だけでなく教科の内容面に踏み込んだ議論を行うことが難しい」（小澤ほか 2010, p. 139）との指摘もある。そこで、現場で授業研究の導入や普及に関わっている現地側関係者や日本人専門家が授業研究の効果をどのように認識しているのかを、JICA として確認する必要性が高まった。このような背景の下、以下の要領で簡易質問票調査を実施した。

表 6 調査対象国

地域	国	数
アジア	バングラデシュ、カンボジア、インドネシア、モンゴル、パキスタン、フィリピン、ベトナム	7
アフリカ	ガーナ、ケニア、モザンビーク、セネガル、南アフリカ、ウガンダ、ザンビア	7
中南米	ニカラグア	1

3.2 調査の目的

以下の目的で、2014年10月に授業研究に関する質問票調査を実施した。

- 1) 支援国において授業研究を導入した目的を明らかにする。
- 2) 授業研究の導入時の期待と実施後の効果に対する認識を明らかにする。
- 3) 授業研究実施に関する課題とその解決策を明らかにする。

3.3 調査対象国

調査対象国はアジア7カ国、アフリカ7カ国、中南米1カ国、計15カ国とした。調査対象国は、プロジェクトの活動の中に授業研究を取り入れた27か国の中から、英語で調査可能な国、調査対象者への質問票の送付が可能な国を選んだ(表6)。

3.4 調査対象者

調査対象者は、プロジェクト実施国のカウンターパート(CP)と日本人専門家とした。CPは当該国において複数の学校における授業研究の実施状況を把握できる立場にいる者で、プロジェクトのトレーナー、教育省・地方教育事務所などの行政官・指導主事、大学や教育研究所の教員などとした。

日本人専門家は、当該国のプロジェクトにおいて授業研究の導入に関与した者とした。

3.5 調査の実施方法と回収率

質問票の送付・回収はEメールを通して行った。CPからの質問票回収率は87%(15か国中13か国)、日本人専門家からの質問票回収率は93%(15か国中14か国)であった。

3.6 調査の留意点および限界

CPや専門家から得た回答は、個人の考えや認識を示しているものであって、必ずしも当該国としての見解を示しているわけではない。また、今回集められた回答数が少ないため、統計的な処理は行わなかった。

4. 調査結果

4.1 授業研究導入の目的

CP、日本人専門家それぞれに、授業研究導入の目的を尋ねた(表7)。授業研究を導入した目的に関して、両者の間に大きな違いがないことが読みとれる。

表7 授業研究を導入した目的(複数回答、回答者数CP:13、専門家:14)

授業研究を導入した目的	CP (%)	専門家 (%)
教師の授業実践力を向上させるため。	76.9	100
学習者中心の授業の実践強化のため。	53.8	42.9
既存の校内研修制度やContinuous Professional Development (CPD)に関する政策があり、具体的な研修手法を導入するため。	46.2	35.7
カスケード型研修など、外部の研修で学んだ知識や技術を教室で実践できるようにするため。	38.5	42.9
教員同士の学びあいや経験共有など、教師間の同僚性を強化するため。	38.5	42.9
新しい指導法やよりよい指導法を開発・試行するため。	15.4	7.1
新しい指導法やよりよい指導法を紹介・普及するため。	7.7	7.1
研究を行うため。	0	0

*1人3つまで複数回答

4.2 授業研究の効果に対する認識

4.2.1 授業研究の効果に関するCPの認識の変化

授業研究の効果に関して、授業研究の導入前と導入後(現在)の認識をCPに尋ねた⁹⁾。その結果を導入後の数値の大きい順に並べたものを表8に示す。

授業研究を導入した後のCPの認識は、導入前の認識に比べ、総じて高くなっている。すなわち、CPは授業研究を実際に実施してみた結果、授業研究の効果に対してより肯定的になったことがみてとれる。授業研究の効果に関して、CPが具体的にどのように感じているのかについて、質問票に書かれたCPのコメントを以下に抜粋した。

- 授業実践力の改善
 - ・カリキュラム実践の質が上がっている。(インドネシア)
 - ・本当に教員の技術、指導する能力が高くなっていることが目の前に見えてきている。(モンゴル)
- 子どもの思考や考えに対する関心の強化

- ・子どもが抱えている課題に教師が敏感になった。(インドネシア)
- ・授業研究を実施することで、授業の目的、指導法が子どもに対しどんな刺激になり、どう影響しているのかを観察するようになってきている。授業研究を実施することのおかげで子どもを観察することを習っている。子どもに現れている変化に基づき、授業の良い点と悪い点を明確にするので本当に役に立つ。子どもを観察することが簡単でないと理解している。(モンゴル)
- 同僚性の強化
 - ・以前は一人で授業を準備していたが、今は教師が協働で準備するようになった。なぜなら、皆で協力して授業を準備すればより効果があるとわかったから。(モンゴル)
 - ・学校における課題の共有、教師の同僚性の強化、授業や教えることに対する自信がついた。(南アフリカ)
 - ・教師、特に同学年を指導している教師同士が協働して授業計画を立てる文化ができた。(ザンビア)

表8 授業研究の効果に関するCPの認識の変化(回答数:13)

授業研究の成果に対する認識	導入前	導入後	認識の変化
「授業研究」は、教師の教科内容知識の向上に対する効果が高い。	3.92	4.62	↑0.69
「授業研究」により、学校内の教師間の同僚性の強化が期待できる。	3.69	4.54	↑0.85
「授業研究」は、教師の授業スキル・技術(teaching skills/techniques)の改善に対する効果が高い。	3.77	4.38	↑0.62
「授業研究」により、新しい指導法の開発ができる。	3.77	4.38	↑0.62
「授業研究」を実施すれば、子どもが主体的に学ぶような授業ができるようになる。	3.85	4.38	↑0.54
「授業研究」を実施すれば、教師の子どもの学びへの関心が強くなる。	3.54	4.15	↑0.62
「授業研究」は、子どもの思考・考えを理解するために役に立つ。	3.23	4.08	↑0.85
「授業研究」は、学校内のコミュニケーションを活性化する。	3.62	4.00	↑0.38
「授業研究」により、学校内の教え方が統一できる。	3.38	3.69	↑0.31
「授業研究」を実施すれば、子どもの試験の成績が向上する。	3.46	3.77	↑0.31

5:とてもそう思う、4:そう思う、3:わからない・どちらでもない、2:そう思わない、1:まったくそう思わない

- ・互いの授業について自由に議論するようになった。(ザンビア)

てみよう。

4.2.2 授業研究の効果に関する日本人専門家の認識の変化

同様に、授業研究の導入前と導入後（現在）について、日本人専門家の認識を尋ねた。その結果を導入後の数値の大きいものから順に並べた（表9）。

導入後の数値では、教師間の同僚性の強化、学校内のコミュニケーションの活性化、子どもの学びへの関心の強化などが上位を占めている。

全体的な傾向としては、一つの項目を除く全ての項目でより肯定的でなくなっており、「そう思う」から「とてもそう思う」の間に当てはまる項目（4ポイント以上）が、5項目から3項目に減っている。すなわち、日本人専門家は、実際に授業研究を実施した結果、「授業研究は期待したほどの成果をもたらさない」という認識に変わったことがうかがえる。日本人専門家が授業研究の効果に対してどのように考えているのかについて、質問票に書かれたコメントから見

● 同僚性の強化

- ・文化的に他教師の授業を観察し意見するといった共有の機会が少なかったため、トレーニングの受講や個人の努力によって授業が改善されることが主であったが、授業研究の導入により、力のある他教師の教授法を拝借して授業改善を行うという視点が増えている。(バングラデシュ)
- ・個人内に蓄積されていた知見が共有化され、相互尊重意識が芽生え、団結力が高まった。(ニカラグア)
- ・「教科内容や指導の方法を人に尋ねること」を「教員として恥ずかしいこと」だととらえていた教員が、協働してよりよい授業を作っていくという、ある種の教育文化を生み出した。(フィリピン)

● 授業実践力の改善

- ・僻地校に配属され、専門外の物理を一人で教えなくてはならず悩んでいた教員が、地域で行われる「授業研究」に

表9 授業研究導入前と導入後の専門家の認識（回答数：14）

授業研究の成果に対する認識	導入前	導入後	認識の変化
「授業研究」により、学校内の教師間の同僚性の強化が期待できる。	4.38	4.31	↓ -0.08
「授業研究」は、学校内のコミュニケーションを活性化する。	4.31	4.08	↓ -0.23
「授業研究」を実施すれば、教師の子どもの学びへの関心が強くなる。	4.23	4.00	↓ -0.23
「授業研究」は、教師の授業スキル・技術（teaching skills/ techniques）の改善に対する効果が高い。	4.23	3.85	↓ -0.38
「授業研究」は、子どもの思考・考えを理解するために役に立つ。	4.15	3.85	↓ -0.31
「授業研究」は、教師の教科内容知識の向上に対する効果が高い。	3.77	3.31	↓ -0.46
「授業研究」を実施すれば、子どもが主体的に学ぶような授業ができるようになる。	3.62	3.00	↓ -0.62
「授業研究」により、新しい指導法の開発ができる。	2.85	2.85	0.00
「授業研究」を実施すれば、子どもの試験の成績が向上する。	2.62	2.38	↓ -0.23
「授業研究」により、学校内の教え方が統一できる。	2.08	2.15	↑ 0.08

5：とてもそう思う、4：そう思う、3：わからない・どちらでもない、2：そう思わない、1：まったくそう思わない

参加する機会を与えられたことにより、同じ地域で物理を教える教員と意見交換したり、課題解決の方法を相談したりする中で次第に自分の弱点を克服し、自信を持って教えられるようになった。(フィリピン)

- ・数年前に新カリキュラムを導入して以来、教員の間ではどのように実践するか戸惑いを感じることも多いようであったが、授業研究により新しい実践を視覚化することができた。(セネガル)
- ・授業の目標を設定する力や教具の活動度など教員の授業実施技能が向上した。(ザンビア)
- ・生徒中心授業の程度が高まった。(ザンビア)

4.2.3 授業研究の効果に対する CP と日本人専門家の認識の変化における違いについての考察

授業研究の効果に対する CP の認識(表8)と日本人専門家の認識(表9)を比べると、導入前後の変化の仕方が大きく異なっている。

CP の認識は、10 項目中すべての項目に関して、導入前に比べて導入後の認識が授業研究の効果に関してより肯定的になっている。また、導入前の認識では、「そう思う(4ポイント)」より高い項目がゼロであったが、導入後の認識では、10 項目中8項目が「そう思う」より高い認識となっている。

それに対して、日本人専門家の認識は、一つの項目を除く全ての項目でより肯定的でなくなっており、「そう思う」から「とてもそう思う」の間に当てはまる項目(4ポイント以上)が、5項目から3項目に減っている。

なぜ、CP と日本人専門家との間にこれだけ異なる認識の違いが生じたのであろうか。その理由を確かめるために、授業研究の導入後に日本人専門家の認識がより肯定的で

なくなった理由を質問票から抜粋した(国名の部分は「当該国」に変更した)。

【授業スキル・技術の改善について】

- ・同僚性の強化を通じた授業スキル向上を狙って導入した授業研究であったが、切磋琢磨する教師集団における個々の知識・能力が低い場合には、授業研究単体での授業改善は非常に難しいのが現実。
- ・技術の表面的な理解にとどまっている教員も見受けられる。例えば、授業研究で(中略)多くの教員がグループワークを導入するが、(中略)実施されたグループワークが必ずしも授業目標達成に寄与しているとは言い難い。にもかかわらず、実践が変化し、授業観察シートのポイントが上がるため、満足してしまう傾向にある。

【教科内容知識の向上について】

- ・他の先生の授業を見ることで不足している知識の向上などが期待できると思ったが、当該国ではシニアの教師の方が若い教師よりも学歴が低いことも多々あり、シニアの教師が若い教師から知識を得るという構図は多少無理があった。
- ・授業研究は、教科知識の強化を必ずしも約束しないと感じた。知識が深まるかどうかは、事前の準備に取り組む教師の意識や、授業後の検討会の内容によると考ええる。
- ・当該国では、教員の基礎学力に問題があるため、教科内容知識の向上に寄与するであろう「教材研究」や「授業検討会での教材分析」といった活動に深まりがみられないため、現状では効果が高いとは言い難い。

【授業研究全般】

- ・教師が授業研究を振り返りや自己研鑽の機会ととらえ、気づきや問題意識をどれだけ確認できるかによって、授業研究活動の質がもっと良い方向に変わると思った。したがって、単に回数をこなしても、

「問題意識」が醸成されなければ、あまり効果は期待できない。そういう観点からファシリテーションが重要な要素であることに気が付いた。

- ・一般論として教員個々の教科知識や授業能力が低い状況では授業改善の手法として授業研究を導入・普及することは必ずしも良策ではないことを実感した。授業研究を導入する場合には、もう少しそれが成立するための前提条件を整理する必要があるだろう。
- ・開始当初は、教室で授業を実施し、観察するといった実践的なアプローチそのものに意味があると認識していたため、時間をかければ授業研究とともに実践の向上が見られるのではないかという楽観的な考えを持っていた。しかしながら、質の低い研究授業や深まらない議論を見らううちに、授業研究は、研修実施の枠でしかなく、この枠内で何をやるかが大事であることに気づいた。

授業研究の効果として教科知識や授業実践力の向上以上に、同僚性の向上、学校内のコミュニケーションの改善、子供の思考に対する関心の強化に対する効果が高いと日本人専門家が認識している（表9）こと、および上記のコメントから以下のことが推察される。

教科内容知識や授業スキル・技術授業の向上に対する授業研究の効果を、CP側が高く評価している理由として、これまで教師同士で集まって授業そのものについて議論したり、教え合う機会自体が少なかった途上国において、教師同士が集まって共同で授業を計画したり、授業を互いに見たり、授業を議論するという行為そのものから直接的にもたらされる相互学習による効果が認識されているものと考えられる。

それに対して、日本人専門家は、同僚教員が集まる「場」としての授業研究の導入

や普及が進むことによって、同僚性やコミュニケーションの強化が見られるものの、質的な観点からは、参加教員の既存の能力や知識が主要な技術的インプットとならざるを得ない授業研究の効果に対して懸念を感じていることがうかがわれる。

その意味では、授業研究というアプローチが、多くの途上国において実践者のコミュニティを創りだしたことにそのものに意義があったと言える。他方、日本人専門家は、単に協働作業をするだけでは十分ではなく、授業研究をより効果的に行うためには、授業研究のやり方を工夫する必要があると考えており、むしろ、このまま漫然と授業研究を実施し続けることに対して危機感を感じているとも言えよう。

4.3 質問票から読み取れる授業研究に関する課題とその解決策

多くの日本人専門家が、授業研究の効果に対して、CPほど楽観的な見方をしていないことが4.2において明らかにされた。本節では、現場において授業研究を実施する上で直面している課題を日本人専門家に具体的にあげていただき、さらに現場で実施しているそれらへの対応策について尋ねた。これらの回答の主要なものを類似のテーマ毎に以下にまとめた。

4.3.1 授業研究の運営・実施面に関する課題

(a) 授業研究に対する学校管理職の消極的な態度や低いコミットメント

授業研究の効果や有用性に関する知識や経験が不足しているために、授業研究に対して否定的な見方をする学校管理者が障害になっているケースが散見された。具体的には、「授業研究は時間の無駄」「国家試験対策のために早くシラバスを終わらせたい」と考えている校長がいることが指摘された。

このような課題に対しては、「管理職を集

めた会合を各学期終了後の休暇期間中に実施して啓発活動を行う。その場で実践報告を行い、「競争させる」、「よい実践をしている学校の経験を共有するためのスタディツアーを開催する」という対応策が実施されている。

(b) 研修時間の確保の難しさ

授業研究の実施のためには、授業案の準備や授業検討会などにある程度の時間を確保することが必要となるが、その確保が難しいことが指摘された。また、授業研究を実施する時間がないと教員からクレームが出るケースもあげられた。

このような課題に対する対応策としては、「学校運営計画の中に「研修」を組み込むなどして、学校経営の中に意図的に研修を組み込む。また、その重要性を学校長に理解させるために、各学期に一度実施される州関係者の集まりの時などに教員が参加する教科部会とは別に校長部会を設置し、校長が授業研究の動きを把握できるようにした」という対策を行っている。

4.3.2 授業研究の質の確保に関する課題

(a) 授業検討会の議論の質の確保の難しさ

4.2.3で触れたように、参加教員やファシリテーター役の教員の教科知識不足により、授業検討会や教材研究が深まらず、授業研究の質の確保が難しいと考えている専門家がかった。具体的なコメントとして以下のようなものが挙げられた（文体など一部筆者らが加工）。

- ・「授業研究」における観察や事後検討会における議論の質を高めることが、研修の質を高めることにつながるが、参加している教員やファシリテーターの教科知識が乏しかったり、誤っていたりすることが多く、その質の向上にかかる大きな障壁になっている。
- ・参加教員やファシリテーターが十分な

教科知識や話し合いのスキルを持っていない。

このような課題に対しては、以下のような対応策が行われている。

- ・十分な教科知識を持っている教員をファシリテーターやリソースパーソンとして活用する。
- ・近郊の大学や教員養成校の教員を助言者として参加させる。
- ・研修やワークショップを通して、指導主事や行政官、核となる教員など授業研究のファシリテーターとなる人材の能力強化を行う。
- ・議論の論点をあらかじめ絞っておく。
- ・指導案に対して具体的な改善案を示すようにする。

(b) 「よい授業」に対する具体的なイメージや具体的な課題が不明確

授業検討会の議論の難しさの原因として、「よい授業」に関する具体的なイメージが共有されていないことや授業研究のテーマが具体的になっていないことが指摘された。具体的コメントとしては以下のものがあげられた。

- ・途上国では、「良い授業」の具体的なイメージが教師間で共有されていないことが多い。往々にして「班活動をしている」、「子供中心の授業」など特定の活動や漠然とした表現として共有されているのみである。このことは、授業改善の話し合いで皆が全く異なる方向の意見を出すことにつながり、結果として個々が自分の意見を出したことに満足して終わることが多いように見受けられた。
- ・「授業をよくする」という漠然としたイメージで継続しても、その質の向上は難しく、やがてマンネリ化して参加者のやる気が萎えてしまう。
- ・「授業を改善しよう」という抽象的な理

解だけだと、検討会での議論が深まらず「もっと生徒を授業に参加させるべきだ」というような抽象的な意見になってしまう。

このような課題に対して、以下のような対応策が実施されている。

- ・ 探求型授業や問題解決型授業など目指したい「よい授業」に対する具体的なイメージを共有する。
- ・ 外部から特定の方向性を持ったインプットを集合研修などを通して、授業研究のサイクルにリンクさせる。
- ・ 「このような子どもたち」に「このような教材」を用いて「このような学び」を起こすという授業設計の意識を持つ（課題を具体化する）。

(c) 授業研究のマンネリ化

授業研究は、校内もしくは近隣校の教員が集まって行うケースが主であり、毎回の参加教員が同じような構成になるため、新しい考えや見方が枯渇したり、授業検討会の議論が盛り上がらないことなどが指摘された。具体的には以下のようなことがあげられた。

- ・ メンバーが同じということもあり、回数をこなすうちに内容が堂々巡りとなったり、改善のスパイラルが起これにくくなる。
- ・ 正しく授業観察のできる人材に乏しい。
- ・ 教師自身に授業を「磨く」だけの知識や能力が欠けているのでスパイラルな軌跡を描いた改善とはなりえず、同じレベルでの円運動となりがち。いずれはその運動も停止し、単なる茶話会や雑談の場となる可能性がある。

このような課題に対して現場では以下のような試みがなされている

- ・ 大学教員や指導主事を巻き込み、授業

研究に参加してもらう。

- ・ ファシリテーターの能力強化を行う。
- ・ 授業研究で活用できる新しい知識や技術を得られるようなカスケード研修やワークショップをリンクさせる。
- ・ 教材研究の導入・強化。

5. 考察

4.2.3では、実際に授業研究を導入した後、現地関係者は総じて授業研究の効果により肯定的に捉えるようになったことに対して、日本人専門家は当初期待したほどの効果が得られないという認識を持つに至ったことがうかがわれた。4.3では、途上国現場において直面している課題やそれらへの対応策について取り上げた。これらから、開発途上国における授業研究の導入・実施に関する留意点について考察する。

途上国において授業研究を導入する場合、同僚性が強化されることにより、ある程度の教科内容知識の向上や授業スキル・技術の向上が見られるとCPの多くは認識していると言える。しかしながら、日本人専門家の認識としては、教師が参照できる参考資料が十分でない、十分な教科知識や教授法に関する知識を持った教員が少ない、目指すべき授業像が共有されていない等により、授業研究を通しての教師の学びが深まらないという認識を持っていることがうかがわれた。

今回の調査で明らかになった上記の点については、他の文献でも指摘されている。例えば、途上国で実施されている授業研究において、教員の教科内容知識が不十分であることにより授業後の議論が深まらないこと（小野ほか（2007）、小澤ほか（2010））が指摘されている。また、藤井・松田（2013）によると、ウガンダやマラウイで視察した授業研究から、授業の意図を明確にしないままに授業研究を行っていること、教材研

究の重要性が認識されていないこと、授業研究を機械的に捉えていることなどの授業研究に関する誤解を明らかにしている。その中で、問題解決型授業における教材研究の重要性が指摘されているが、米国で実施されている授業研究においても、最も重要なステップである教材研究の段階に十分な注意が払われていないことがWatanabeほか(2008)によって指摘されている。

4.3.2では、授業研究の質に関する課題およびそれらに対する現場における対応策をまとめた。その中で、「十分な教科知識を持っている教員をファシリテーターやリソースパーソンとして活用する」、「近郊の大学や教員養成校の教員を助言者として参加させる」、「指導主事や行政官、核となる教員など授業研究のファシリテーターとなる人材の能力強化を行う」など、一定の知識や経験を持った人材が授業研究に関与できるような取組が現場で行われていることがあげられている。このような「Knowledgeable Other(s)」の重要性については、米国における授業研究においても同様の指摘がなされている(Watanabe (2005), Takahashi (2014))。

このように、日本で広く普及されている授業研究という営みを、教師の力量、授業観、教師文化などが異なる他国で実施するにあたっては、各国の文脈に十分に配慮した対応策を行う必要がある。

6. おわりに

近年、授業改善や同僚性の強化の手法として、日本以外の国々でも授業研究が注目されるようになった。アジア、中南米、アフリカなどの開発途上国の一部の国では、JICAの本邦研修や技プロを通して授業研究を導入・普及しようとする国が増えている。

今回の質問票調査から、実際に授業研究を導入した途上国側関係者の多くが授業研

究の効果を肯定的に評価している一方で、日本人専門家の多くは、授業研究がもたらすであろう効果については必ずしも楽観的ではないことがわかった。その理由として、授業研究に参加する教員の不十分な教科知識、授業改善の方向性が共有されていないこと等から、授業検討会(授業後の討論)の質が十分に担保されていないことがあげられた。

本稿では、授業研究の質的側面に絞って議論したが、授業研究からの学びを有意義なものとするためには、単に「型」として授業研究を実施するだけでは十分でないとの認識を日本人専門家が持っていることが分かった。

教員の教科知識、授業観、教材観、生徒観など、授業研究の質を決める要因は一朝一夕に変えられるものではないため、授業研究が各国に根付き、効果を発現するようになるための支援は、長い時間がかかる取り組みとならざるを得ない。

今回の簡易質問票調査から、JICAが技術協力として授業研究の導入や普及を支援するにあたっては、以下のような点が重要であると思われる。

- (1) 本邦研修、長期研修等を活用し、途上国側の中核人材の育成を図る。
- (2) 現地側の高等教育機関および日本の大学の支援を活用し息の長い協力を続ける。
- (3) モデル校、モデル地域等を設け、(高価な物的インプットを要しない)質の高い授業研究を実践し、それらの成果・モデルを共有する場を設ける。
- (4) 各国における授業改善の方向性としての「良い授業」像を確立・共有する。

授業研究は、日本の学校文化や教員文化の中で発展・定着してきた日本独自の慣習であり、教員の置かれた状況や教員の職業意識、学校と言う組織のあり方などが必ず

しも日本と同様ではない他の国においては、日本において有効な授業研究がそのまま適用できるわけではない。

授業研究という慣習が途上国側に根付くためには、現場の教員とともに、大学・教員養成校の教官や指導主事などある程度の教科知識や指導技術を持った途上国側の人材が、日本における授業研究の発展の経緯を理解し、さらに日本との違いを考慮した上で、自国に適応した授業研究モデルを自ら模索し、確立する必要があるだろう。

謝辞

本研究ノートは、2014年11月にインドネシアのバンドンで開催された世界授業研究学会のエキスパートセミナーにおいて発表するために実施した簡易質問票調査の結果を基に書かれた。簡易質問票調査の実施にあたっては、独立行政法人国際協力機構人間開発部基礎教育グループ関係者に全面的にご支援いただいた。また、簡易質問票調査にご協力いただいた途上国側関係者(カウンターパート)および日本人専門家の方々には、質問票の記載内容を直接・間接的に引用させていただくなど、この方々のご協力なしには本研究ノートは執筆できなかった。この場をお借りして深く感謝申し上げます。

参考文献

- 藤井斉亮・松田菜穂子 (2013) 「授業研究の鍵要素をその構造に関する一考察—ウガンダ・マラウイにおけるフォローアップ調査を踏まえて—」『日本数学教育学会誌』第95巻(数学教育学論究臨時増刊)、305-312頁。
- 国際協力機構 国際協力研修所 (2007) 「理数科教育協力にかかる事業経験体系化—その理念とアプローチ—」。
- 国際協力機構 (2010) 「ザンビア共和国 SMASTE 授

業研究支援プロジェクトフェーズ2終了時評価調査報告書」。

小澤大成・小野由美子・近森憲助 (2010) 「日本における授業研究を主体とした研修を通じた南アフリカ理科教員の変容」『教育実践学論集』第11号、129-140頁。

小野由美子・近森憲助・小澤大成・喜多雅一 (2007) 「国際教育協力における「授業研究の有効性」—南アフリカ人教師による生物の授業を事例として—」『教育実践学論集』第8号、11-21頁。

Takahashi, A. (2014). "The Role of the Knowledgeable Other in Lesson Study: Examining the Final Comments of Experienced Lesson Study Practitioners." *Mathematics Teacher Education and Development*, 16 (1), p. 4-21.

Watanabe, T. (2005). "Knowledgeable Others: What are your roles and how do you become more effective?" *An Introduction to Lesson Study: A Facilitator's Guide – Handout 13.1 Translating Lesson Study for U.S. Context*. Paper written for participants attending Dr. Watanabe's session at the May 2005 Northwest Regional Educational Laboratory Lesson Study Leaders Symposium.

Watanabe, T., Takahashi, A. & Yoshida M. (2008). "Kyozaikenkyu: A critical step for conducting effective lesson study and beyond." In: F. Arbaugh & P.M. Taylor (eds.), *Inquiry into Mathematics Teacher Education* (p.139-142). San Diego: Association of Mathematics Teacher Educators.

注

- ¹ 本研究ノートで述べられている提言については筆者らの個人的見解であり、筆者の所属機関の見解を代表するものではない。
- ² 本稿では「授業の計画・授業案の作成 (Plan)」「授業の実施と観察 (Do)」「改善のための授業後の検討 (See)」の3つのステップを含んでいるものを「授業研究」と呼ぶこととする。
- ³ 本項の分析にあたっては、JICA ナレッジサイト (http://gwwweb.jica.go.jp/km/km_frame).

nsf) に公開されている技術協力プロジェクトの実施協議報告書、中間評価報告書、終了時報告書等を参照した。

- ⁴ 「授業研究の導入を意図したプロジェクト」とは、校内や近隣の学校でつくるグループ（クラスター）などにおいて継続的に授業研究を実施するための仕組みの構築をプロジェクトとして目指すコンポーネントを含んだものを指す。JICA の技プロを通して授業研究を導入するケースとしては、(a) 技プロの活動として授業研究が導入される場合、(b) プロジェクト・デザイン・マトリックス (PDM) には記載されていないが、本邦研修時に日本で授業研究を視察した帰国研修員が中心となって技プロの活動とは別に自発的に授業研究活動を始める場合があるが、ここでは技プロの活動として行われたもの、あるいは公式な報告書に実施の事実が記されているものを「授業研究の導入を意図したプロジェクト」とした。
- ⁵ 「高等教育で実施」は、教員養成校において養成校教官が行う講義（授業）に関して授業研究を行うケースを指す。
- ⁶ 国の方針として全国の学校で授業研究を実施することを目指しているが、必ずしも実際に全学校で実施されているわけではない。
- ⁷ 「理数科教育協力にかかる事業経験体系化—その理念とアプローチ」国際協力機構 国際協力研修所 2007 年など。
- ⁸ 「ザンビア共和国 SMASTE 授業研究支援プロジェクトフェーズ 2 終了時評価調査報告書」国際協力機構 2010 年など。
- ⁹ 授業研究の「導入前」の認識については、「導入後」（現在）の認識を尋ねる時に、授業研究を導入前にどう感じていたかを過去に遡って答えていただいた。