

国際教育協力における授業研究の射程

— ドミニカ共和国サントドミンゴ自治大学教育学部による
授業改善の取組を事例として —

桑山尚司・岡村美由規・丸山恭司

(2014年10月2日受理)

Scope of Lesson Study in International Cooperation in Education
— A case study of lesson improvement in Faculty of Educational Sciences,
Autonomous University of Santo Domingo —

Hisashi Kuwayama, Miyuki Okamura and Yasushi Maruyama

Abstract: The aim of this paper is to have implications for developing a cooperation model to improve teacher education in developing countries by focusing on lesson study. We reviewed significance and issues in prior projects which attempted to introduce lesson study mainly as a framework of in-service teacher training program, and discussed a case of lesson study in Faculty of Educational Sciences (Facultad de Ciencias de la Educación : FCE in Spanish), Autonomous University of Santo Domingo (Universidad Autónoma de Santo Domingo : UASD).

Lesson study has been treated as a good practice of bottom-up measures for lesson improvement and professional development of in-service teacher training. However, the establishment of pre-service teacher training program in university with the core concept of lesson study would be essential as an initial condition or external condition for sustainable development of teacher education in developing countries from the long-term perspective. The paper showed that lesson study as a means of faculty development (FD) functioned effectively by promoting research on their own lessons in UASD-FCE. And also, it revealed that the project could not realize the dialogue and interaction in the discipline of educational studies, and curriculum research and development. We proposed that we should execute research on each practice in international cooperation consistently, and re-examined what to be transmitted and disseminated in the context of developing countries on the basis of educational and research experience in Hiroshima University.

Key words: international cooperation in education, lesson study, teacher education

キーワード：国際教育協力, 授業研究, 教師教育

1. はじめに

発展途上国の教育開発において教育の質改善が課題であることは、1990年の「万人のための教育世界宣言」、2000年の「ダカール行動の枠組み」をはじめとして国際的に認識されており、そのための国際教育協力に日本も自らの教育経験を活かしていくよう提唱されてき

た。とりわけ、教育の質改善の担い手となる教師の資質・能力向上ための取り組みは、2000年前後から急増した。こうした状況において、1990年代後半から先進国でも注目されてきた日本の授業研究が、途上国における現職教員研修の手法として推進されるようになってきた¹⁾。しかし、日本の教育の歴史的、社会文化的文脈において成立してきた授業研究を途上国で実施す

際には、各国の社会や文化に十分配慮する必要性がたびたび指摘されている²⁾。

広島大学大学院教育学研究科もまた、2010年からドミニカ共和国サントドミンゴ自治大学 (Universidad Autónoma de Santo Domingo : UASD) 教育科学部 (Facultad de Ciencias de la Educación : FCE) との共同事業において、授業研究による教員養成課程の授業改善に取り組んできた。本稿の目的は、国際教育協力で授業研究を実施する意義やその際の課題を整理し、同事業を事例として、途上国の教師教育支援のモデル構築に向けた示唆を得ることである。

2. 過去の国際教育協力事業における授業研究の成果と課題

発展途上国における教育の質改善を図るために、教師が自らの力量を向上させる手法として、日本の授業研究が注目されている。このように授業研究が注目されるようになった背景として、以下のような経緯があった。

- 1980年代、日本の算数・数学教育、理科教育が国際的に評価され、教育の質改善モデルとみなされるようになった。
- 1990年「万人のための教育世界宣言」以降に基礎教育重視、ソフト重視の教育協力へと移行した。1990年代は、日本政府が国際協力を積極的に展開し、ODA 総額で世界一位となる時代であった。
- 2000年代、日本のODA が顕著に縮減する中、国際協力事業の効率性や有効性が問われ、国際協力機構 (Japan International Cooperation Agency : JICA) は、教育協力事業の体系化、拠点化を図った。教育分野では、国際的に評価される日本の教育経験の一つとして授業研究が注目され、他国に比較優位をもつ教科として算数・数学や理科が強調された結果、国際教育協力において理数科の現職教員研修モデルとして授業研究が展開された。

本節では、③2000年代以降、授業研究が様々な発展途上国に導入されていった際の成果と課題の検討を試みる。検討の対象は、大きく以下の3つに分類することができる。

- (a) 実際に授業研究を研修の方法として活用した JICA 技術協力プロジェクトの中間及び終了時

報告書

- (b) 大学教員等が (a) に専門家として関与した際、特に事業期間中に確認された成果と課題等を中心に分析した研究ノートあるいは論文
- (c) 事業終了後にその成果と課題等をより大きな研究上の文脈でとらえ直そうとする研究ノートあるいは論文 (例えば、(i) 当該国の教育制度・社会文化・教育史といった視座から事業を再検討する地域教育研究、(ii) 当該国に限らず、他国あるいは他の事業にみられる傾向から事業を検討する比較研究、(iii) 新たな理論的視座から事業を捉え直そうとする研究³⁾ 等がある。)

本稿では、(a)(b) を内在的検討とし、(c) を外在的検討として整理する。

2.1 発展途上国における授業研究事例の内在的検討

JICA が実施する技術協力プロジェクトでは、事業の計画段階で PDM (Project Design Matrix) によって実施・評価の枠組みが規定される。PDM は、「目標管理型の秩序だった論理構成が表現され」ることによって「説明責任と透明性の向上が期待できる」ものであり、「目標のレベルがプロジェクト期間や想定される投入量に照らし合わせて現実的であるかを検証」した上で策定される (国際協力機構, 2010, p.26)。また、目標の達成度を客観的に示すことが求められるため、数値で計測可能な指標が掲げられる。こうして作成された PDM は、国は違えども極めて似通ったものとなる。例えば、授業研究により「教師の授業能力の向上」をプロジェクト目標とした場合、数値可能な範囲の以下のような観点から当該事業は評価され、少なくとも事業実施期間中は、目標に対して一定の成果を挙げたものとして (a) にまとめられる。

- ① 授業の質あるいは教師の能力：
教師や学習者に対するプレ及びポスト・テスト、ルーブリック等で数値化された授業評価等
- ② 教師等の意欲や態度：
学習者・教師・校長等管理職・教育行政官等に対する選択回答式のアンケートやインタビュー
- ③ 円滑な事業・学校運営：
開催された研修会の数、参加者数、作成されたモデル指導案や教材数、研修会のモニタリング回数等

(b)では分析手法に専門性が増すものの、内在的な検討により提示される観点には共通性が多い。南アメリカのポリビアの事例として西尾・久保田(2011)、南部アフリカのザンビアの事例(全体の論旨は(C))として馬場・中井(2009)、東南アジア・カンボジア(と一部ケニアに言及)の事例を批判的に分析した榊原・野口(2013)等から例示すると、以下のような成果と課題である。

成果① 授業における質的变化：

馬場らは、子どもに現れた変化は顕著ではないものの、授業の観察結果や教師等へのインタビューから「授業案を書く教師が増加し、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」、「授業での活動時間が増加する、子どもどうしでの話し合いができる」といったプラスの変化を確認している。

成果② 教師の熱意・意欲の向上：

西尾らは、「自分の指導力を高めるためにもっと研究したいし、多くの指導技術や教材がほしい」というように授業研究によって自らの資質・能力向上に意欲的である教師、「教育改革でいわれていた子どもを主役にした授業を具体化する方法がようやく分かった」、「子どもに考えさせ、多くの活動を取り入れた授業をするべきだ」と、従来の指導法からの転換を図ろうとする姿勢を示す教師が多く存在したとしている。馬場らも、「教員が継続的な授業研究を通じて自らの授業技術の向上を自覚すると、授業研究や日々の授業に対する意欲が向上する」としている。

成果③ 学校運営の改善(同僚性の涵養)：

ポリビアの事例では、「私の学校では、以前は全て自分一人で行っていたが、授業研究の実施によりチームで仕事をするようになった」と同僚性について語る教師、「授業を公開して他の教師に自分の実践を認めてもらえてうれしい」、「授業反省会で他の学校の実践を知り、とても役に立った」というように、実践の交流によって自信や意欲を得た教師が確認された。

これらの研究では、上記3点の間でプラスの循環がみられたとしている。また、こうした変化を生み出すような要因として、「学校管理職の理解とサポート」、「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」(馬場・中井, 2009)、「教師集団の組織化によるリーダーの育成」(西原・澤村, 2001)が指摘されている。西尾らが主張するように、こうした事例

は、「その国の習慣や文化を固定的にとらえず、授業研究が新たな習慣や教師文化を形成する」という可能性を示しているとも言えよう。

他方、成果①～③と表裏の形で、個人間や学校間に以下のような傾向があった。

課題① 変わらない授業と授業観：

榊原らによれば、カンボジアで授業研究の研修を受けた国立教育研究所の理科担当ナショナル・トレーナーの授業観は変わりがたいと報告されている。すなわち、「授業の始めに、前時の復習を機械的に行い、授業のねらいをそのまま提示し、本時の学習すべき理論の説明を受け、実験の予想をせずに、指示通り実験を行い、結果の分析や考察をしない。そして、単に結果を覚えるだけなので物理的な意味を理解していない。(中略)教科書の用語を説明し、生徒も用語を覚えることに集中している。教師は言葉によって自然の事物現象を教えるという授業観もっている」と述べる。榊原らは、同様の傾向をケニアに見出しており、馬場らも「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」としている。

課題② 伝統的な指導法への固執：

成果を挙げたとされるポリビアでも、「今までの自分のやり方を崩すことは難しく、私は現状で満足している」「新しいことを取り入れていくには時間や労力が必要である」と、これまでの自身の指導法に固執する(しばしば熟練)教師がみられた。

課題③ 学校運営の停滞(教師間の関係構築の不安)：

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。ザンビアの事例では、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、約16%にあたる27校が3学期の報告をしていない。教育省からのトップダウンで一斉に授業研究を導入したとしても、規定として義務的に授業研究を実施しているのみで形骸化してしまった学校、学期途中で続かなくなった学校も存在する。

さらに、ポリビアの教師は、授業研究に対して好意的な態度を示し、教師同士の学び合いの重要性も認識していたが、公開授業の実施や新たな教師関係、保護者関係の形成という行動に対しては消極的な意識をもっていた。また、「授業を観察され他者から評価されることは怖い。特に私の学校では授業反省会で本音を出す人間関係が悪くなる」、「授業研究は、授業改善に役立つシステムだと思うが、私の学校では授業研究に反対している教師が二名いて、あ

まり協力をしてくれない」と、教師間の関係構築に不安を訴える教師も少なからず存在した。

さて、こうした表裏の傾向をどのように評価すればよいのだろうか。前述した JICA の PDM を用いた事業評価ガイドラインも、PDM に基づいて判断できない事項の一つに「持続性」を挙げ、PDM 上では初期条件や外部条件として位置付けられていた事柄が大きな影響を及ぼすことを示唆している。この場合の初期条件や外部条件とは、政策（制度上の整備状況、関連政策への配慮、プロジェクト分野の優先度）、技術（技術者の有無や継続的育成と確保、適正な技術の選択等）、組織制度・管理運営（必要な組織体制、人員の確保、能力、責任の所在等）、経済・財政（運営維持管理のための財源確保、事業の費用と便益の分析等）、社会・文化、環境である（JICA, 2010）。成果①～③に記したように、授業研究が途上国の教育開発に対して有する可能性は重要なものであるが、それは契機に過ぎず（馬場・中井, 2009）、必ずしも授業研究の持続可能性を担保しないのである。

2.2 発展途上国における授業研究事例の 外的検討

磯田（2009）は、「日本の授業研究は日本の文化であり、教師個人の意思が尊重されるボトムアップ型の改善モデルである」のに対して、途上国が授業研究をトップダウンで導入する苦悩を述べている。JICA の技術協力プロジェクトにおいては、授業研究はその歴史性、他の教育諸制度との連関は捨象されて、途上国にパッケージのように提示される。パッケージの中に、授業研究を支える日本の学校文化・教師文化が埋め込まれており、それは新たな文化を創造する可能性とも言えようが、制度的な下支えがない状況では彼我の学校文化・教師文化との間に葛藤も生まれるであろう。

小野（2009）は、近年行われている途上国でのカリキュラム改革と現職教員研修の動向を生徒中心・構成主義的なものとして肯定的に捉えるが、現状の問題点を以下のように描写する。「カリキュラム改革の導入は現職教育だけでなく、養成教育の内容・方法とも関係する。ところが、養成教育機関それ自身が保守的で、改革への抵抗も強く、改革のスピードは決して速くない。その結果、途上国の多くは、新しい現職教育のモデルを見つけられないまま、古い学習モデルに基づいた、大規模なカスケード方式の現職教育に依存してきた」のである（pp.76-77）。途上国において、現職教員研修の講師は養成教育の教師である場合がほと

んどで、その質は理論を伝達講習する古い学習モデルに基づいており、効果に乏しい。そこで小野は、新しい学習モデルと授業研究の特徴との一致を見出すと同時に、途上国に対して授業研究を「貸し出す」教育協力プロジェクトがより本質的な成果である子どもの学力向上につながるために、「借りる」側の広範なレディネスに合わせた使い方が必要であることを示唆する。また、前節の課題①と同様の問題提起として、途上国の教え方（教師観、学習観に規定された教室での教師行動、教師と生徒との相互作用）を文化として捉え、成人学習の立場から丹念に教師の変容を調査することを今後の課題としている。

さて、こうした問題意識の上で途上国での授業研究の内実を研究していくことは非常に重要であるものの、外部者である日本人の専門家が、外側から途上国の学校文化・教師文化を分析し、現職教員研修を支え続けることは現実的ではない。そこで、途上国の教員養成を担う大学に対して教育協力を行うニーズは、非常に大きいものと思われる。そこで中核となるのも授業研究である。授業研究は、現職教員研修の枠組みであるだけではない。師範学校ではなく大学が教員養成課程を担うにあたって、授業を研究の対象とし、学問として確立させていく研究領域である。

次節では、授業研究を中核とする大学間の教育協力の事例として、ドミニカ共和国サントドミンゴ自治大学による授業改善の取り組みを紹介する。

3. ドミニカ共和国における授業研究の導入と展開

3.1 事業の目的

広島大学大学院教育学研究科は、文部科学省特別経費「中米・カリブ海諸国をフィールドとした持続可能な発展に関する研究」ならびに科学研究費補助金（基盤研究（A）代表：棚橋健治）「発展途上国の持続的発展を担う次世代育成システム改善に関する研究」を資金として、2010年度より3カ年計画でドミニカ共和国サントドミンゴ自治大学教育学部（UASD-FCE）における教員養成改革を支援するプロジェクトを実施した⁹⁾。予算の性格上、本事業には実践（技術協力）と研究の二つの側面があった。前者の事業目的は、UASD-FCE に FD（Faculty Development）としての授業研究を導入・定着させることにより、教員養成課程の授業を改善することにあった。後者としては、広島大学側が研修プログラムの開発的研究を実施し、UASD-FCE における教員養成の特徴と課題を明らか

にすることを目的とした。同国において持続可能な発展の担い手を育てるのは教師であり、教師を育てる教師教育者が重要である。本事業では、UASD-FCEで教員養成を担う大学教員が、大学で教員養成を行う社会的意義と責任を認識して、授業改善を図る研修の枠組みを定着させようとしたのである。3年の予定期間を終えた後も、プロジェクトは継続して行われている⁹⁾。

3.2 事業の背景

近年の国際的な学力評価・比較研究に対する関心の高まりは、ラテンアメリカでも例外ではない。1995年に実施されたIEA（国際教育到達度評価学会）による第三回調査（TIMSS）に、この地域からコロンビアが正式参加したのを嚆矢として、PISAへの参加国も増加している。同地域内で共通の枠組みで学力を比較調査することへの機運も高まり、域内の学力評価機関により1995年から1997年にかけて小学校3年及び4年生を対象に算数と言語について第1回ラテンアメリカ学力国際比較調査（1998年に結果公表）が行われた。また、2006年に小学校3年及び6年生を対象に算数・理科・言語について第2回ラテンアメリカ学力国際比較調査（2008年に結果公表）が実施された。ドミニカ共和国は、第1回に引き続き第2回目の調査においても最下位グループに位置する結果となり（LLECE, 1998;2008）、このことが同国の教育界に強い衝撃をもたらしたことは想像に難くない。

こうした状況を改善するために、ドミニカ共和国は教員養成制度の改革に着手した。高等教育科学技術省は、初等・中等教育を管轄する教育省やその他の関連諸機関と連携しつつ、「高等教育十ヶ年計画2008-2018」「教育十ヶ年計画2008-2018」に基づき、2010年に教員養成課程に係わるスタンダードを設定し、教員養成の質改善を図っている。また、教員養成を担う大学の体制を整備するために、UASDでは人文学部内に教育学科として存在した教員養成課程を前身として、2008年に教育科学部（FCE）の設置が承認され、2010年から実質的に独立した。FCEでは、教員養成課程スタンダードに沿いつつ、UASD独自の使命や理念に基づいた新カリキュラムが策定され、組織作りと授業改善の取り組みが進められている。

UASDは、いわゆる新大陸最古の大学として1538年に創設された聖トマス・アクィナス大学を母体として、1914年に設立されたドミニカ共和国唯一の国立総合大学である。全土に分校を持ち、2010年度の総学生数は約17万人、総教員数は2770人であり、また新学部

としてスタートしたFCEの学生数は約22,000人、教員数は192人となっている。FCEは、計6学科（教育理論・教育経営学科、幼年教育・基礎教育学科、中等教育学科、体育・スポーツ学科、オリエンテーション・教育心理学科、図書館学・教育イノベーション学科）で組織され、同国最大の教員養成課程を擁する。他に同国の教員養成大学としては、旧来、義務教育終了後の中等教育と同格に位置づけられてきた初等教員養成の師範学校が、現在は教育単科大学となって存在する。しかし、最大の教員養成機関として、UASD-FCEは新規教員の半数以上を育成しており、その教員養成課程を改善するインパクトは大きい。

このような背景にあって、2010年度より3カ年の事業が開始されたのである。

3.3 実施組織

この事業は、広島大学大学院教育学研究科は大学本部の総括のもとで、UASD-FCEは高等教育科学技術省の監督・支援のもとで実施された。事業実施の中核となった広島大学大学院教育学研究科とUASD-FCEの大学教員等の構成を表1に示す⁹⁾。

表1 事業実施組織

広島大学 大学院 教育学 研究科 の 主たる 事業 メンバー	研究科長を代表者とする計26名 <現地研修> - 教科教育学 10名 うち 算数・数学教育 2名 理科教育 3名 社会科教育 3名 体育・スポーツ教育 2名 - 教育学(教育哲学、教師教育学等) 3名 - 国際協力(調整等担当) 2名 <本邦研修> 上記のメンバーの外、 - 初等カリキュラム開発 4名 - 教育学(教育方法等) 6名
その他 日本側	学校訪問・視察先として、公立ならびに附属小・中・高等学校、中四国教育学会等による協力があつた。
サント ドミンゴ 自治大学 教育 科学部 の主たる 事業 メンバー	学部長を代表者、学長参与をコーディネーターとする計約37名 (うち同学部の6学科のうち4学科の長を含む) <各研究グループ等メンバー (うち本邦研修参加者)> - 算数・数学教育 約10名(5名) - 理科教育 約5名(2名) - 社会科教育 約5名(3名) - 体育・スポーツ教育 約10名(3名) - 教育哲学 約5名(2名) - 研究担当 約1名(1名) - その他、現地研修時には、上記以外の同学部教員が広く参加。
その他 ドミニカ側	現地研修には、附属基礎・中等学校の教員が研修に参加したり、必要に応じて附属学校での授業参観等が行われた。

3.4 活動の枠組みと方法

事業の中核をなす枠組みは、「FD」と「授業研究」であった。

日本では、1991年の大学審議会答申「大学教育の改善について」にFDの語が登場して以降、1998年の大学審議会答申を受けて大学設置基準が改正され、FDが努力義務化された。さらに、2008年度からは、「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」(第二十五条の二)と定められ、FDは高等教育機関全体にわたって義務化されるに至る。

広島大学教育室FD推進WGが「広島大学におけるFD活動の在り方について」を答申したのは2008年3月、人材育成推進室(FD部会)が「広島大学における体系的なFD活動実施要綱」を定めたのは2009年12月である。広島大学では、FDを「本学の教育理念・目標を実現するための、教育内容・方法の改善を中心とする教育集団の資質開発に関わる組織的な取り組みの総称」と定義する。現在、各部署でのFD活動が自律的に行われるほか、大学全体としては各FD活動を支え、方向づけ、補完する体系的な活動が行われている。国際的なFDに係る技術協力に取り組む以前に、FDは広島大学にとっても重要な課題であった。

本事業は、ドミニカ共和国の高等教育科学技術省のイニシアティブとUASD人文学部から新教育学部として独立間もないFCEの強い要望があってこそ開始された。事業の立ち上げの際、事前に彼らの教員養成課程や授業の内実についてその特徴と課題を十分に把握したうえで、共同事業を開始したわけではなかった。そこで、活動の拠り所となったのが、長い歴史の中で培われてきた広島大学大学院教育学研究科自身の教育実践の蓄積であり、授業を対象とする研究の蓄積であった。本事業の中核となったのは、FDとしての授業研究である。

ここでの授業研究には、二つの側面がある。一つには、授業研究は、日本の学校教育における授業と教師の授業能力を改善するための研修の枠組みである。教師たちは協働して指導案や教材を検討し、研究授業と協議を行う。そこで見出された成果と課題は、次の授業実践の改善のために用いられる。もう一つは、師範学校ではなく大学が教員養成課程を担うにあたって、授業を研究の対象とし、学問として確立させていく研究領域である。本事業では、途上国の教員養成課程における授業改善を目的として、広島大学が研修を開発し、FCEと共同で実施していった。その過程で、FCEの大学教員自身が、自らの授業を研究の対象と

し、自らの課題を明らかにし、改善に取り組んでいったのである。また、UASD-FCEが継続的かつ自律的に活動を実施していくためには、「学部の組織的成長」と「大学教員個人の職能成長」の二つの側面から事業を推進することが重要であった。この二つをつなぐために、教科別研究グループによる活動の組織化と活性化が図られた。同学部の執行部と教科研究グループは、各教師の取り組みを支援し、ひいては組織的な成長につなげていくことになった。

その成果は、各教師のティーチング・ポートフォリオ(Teaching Portfolio : TP)としてまとめられた。ティーチング・ポートフォリオとは、自らの教育活動について振り返り、自らの言葉で記し、多様なエビデンスによってこれらの記述を裏づけた教育業績についての厳選された記録のことを指す。このTPは、自己の教育改善あるいは教育業績の評価を主たる目的として作成されるが、ティーチングに関する優れた知識の共有あるいは情報の発信のツールとしても用いることが可能である。また、TPは教育活動のみならず、研究活動や社会連携・貢献活動を視野に入れたアカデミック・ポートフォリオの一部として作成することもある。

本事業でのTP作成の目的は、UASDの大学教員にとっては、リフレクションによる自己の教育改善、およびティーチングに関する優れた知識の共有あるいは情報の発信のツールである。また、広島大学側の目的としては、事業の評価材料としての利用である。そのため、多様な教育活動の全てをポートフォリオの対象とするのではなく、本事業での取り組み(現地及び日本での研修、授業研究を使った授業改善の取り組みなど)と作成者がそれらに関係していると考えるものに対象を限定している。

また、本事業でのTPは、以下の2つの特徴を持っている。1つ目の特徴は、TPという形を持つと同時に、ラーニング・ポートフォリオの側面も持っている点である。これは、彼らが自ら取り組んだ授業改善を自己研修と捉え、広島大学が提供した現地や日本での研修で学んだことと合わせて学習成果として記録し、自己の成長を省察する手段と位置づけているからである。2つ目の特徴は、同僚性の形成を念頭においている点である。これは、授業研究を使った授業改善を行っていることや、TPの目的の1つに、ティーチングに関する優れた知識の共有あるいは情報の発信が含まれているためである。本事業のTPには「同僚の授業改善に寄与したことを示すエビデンス」を独立したスレッドに収めることにしている。これによって、授業研究は同僚の成長を支える活動として明確に認識さ

国際教育協力における授業研究の射程

— ドミニカ共和国サントドミンゴ自治大学教育学部による授業改善の取組を事例として —

れたのである。

育) ののべ37名を主な対象に、計12回(うち現地研修8回、本邦研修4回)のべ74日間にわたって行われた。これまでの研修活動の内容と研究発表の実績を表2に示す。

3.5 活動実績

研修は、4教科グループ(数学・理科・社会・体

表2 研修活動の内容と研究発表の実績

時期(機関)	場所	内容・テーマ等
2010年度		<ニーズ把握、方法検討>
8月22日～9月3日(9日間)	サントドミンゴ	【現地渡航】ドミニカ共和国における教育の現状把握
10月7日(1日間)	広島	【高等教育科学技術省メロ大臣来日】日本の教育事情視察(附属小学校訪問等)
11月15日～24日(10日間)	広島	【第1回本邦研修】「授業研究とは何か」「日本の教員養成に係わる研究と実践」
2011年度		<導入と実践>
5月30日～6月2日(4日間)	サントドミンゴ	【第1回現地研修】「教員養成における大学教育学部の役割」「教師志望の学生の実践的指導力と研究力をどのように育成するか」
6月15日(1日間)	サントドミンゴ	【FCE主催フォローアップセミナー】「アクションプランの作成」
8月29日～9月2日(5日間)	サントドミンゴ	【第2回現地研修】「授業研究を実践する(I):研究授業と検討会」
11月16日～24日(9日間)	広島	【第2回本邦研修】「授業を見る目を養う(I)」「ティーチング・ポートフォリオの作成(I)」
1月17日(1日間)	サントドミンゴ	【FCE主催フォローアップセミナー】「授業研究とは何か」
3月26日～29日(4日間)	広島	【第3回現地研修】「FCE中間成果報告」「授業研究を実践する(II):4教科の公開授業研究」
2012年度		<実践の質的深化と研究の成果発信>
6月13日(1日間)	サントドミンゴ	【第4回現地研修】「ティーチング・ポートフォリオの作成(II)」
6月15日(1日間)	サントドミンゴ	【成果報告】高等教育科学技術省主催「第8回学際的科学国際会議」
9月23日～10月3日(7日間)	サントドミンゴ	【第5回現地研修】「授業研究を実践する(III):4教科の公開授業研究」「ティーチング・ポートフォリオの作成(III)」
11月26日～12月4日(7日間)	広島	【第3回本邦研修】「授業を見る目を養う(II):検討会の深化に向けて」
11月29日(1日間)	広島	【成果報告】広大主催「事業報告会」
12月6日～9日(3日間)	上海	【成果報告】「第3回東アジア教師教育研究国際大会」
1月14日～15日(2日間)	サントドミンゴ	【成果報告】FCE主催「最終成果報告シンポジウム」
2013年度		<実践の質的深化と研究の成果発信>
4月19日～21日(3日間)	サントドミンゴ	【成果報告】FCE主催「国際研究大会」
6月24日～28日(5日間)	ブエノスアイレス	【成果報告】「第15回世界比較教育学会」
7月11日～13日(3日間)	名古屋	【成果報告】「第50回日本比較教育学会」
9月22日～28日(7日間)	サントドミンゴ	【第6回現地研修】「授業研究における省察」「授業研究を実践する(III):UASDイグエイ分校での授業研究」
11月27日～12月5日(9日間)	広島	【第4回本邦研修】「授業の見方と記録のとり方:協議会で学びあうために」
3月18日～24日(7日間)	サントドミンゴ	【第7回現地研修】「授業研究を実践する(IV):理論編 事前検討-観察-事後検討の進め方」「同:実践編 UASDサントドミンゴ本校での事前検討、パラオナ分校での研究授業・事後検討」
2014年度		<実践と研究のとりまとめ>
9月23日～26日(4日間)	サントドミンゴ	【第8回現地研修】「授業研究を実践する(V):サントドミンゴ本校での授業研究」

(広島大学大学院教育学科、「発展途上国の持続的発展を担う次世代育成システムの改善—ドミニカ共和国をフィールドとした教員養成の質向上に関する研究—」最終報告書(2010, p12)の岡村作成分から桑山抜粋)

3.6 活動の成果と課題

これまでの事業の中で、広島大学大学院教育学研究科は、UASD-FCEの教員養成課程における授業の改善を目指してFDとしての授業研究を導入し、定着を図ってきた。その成果と課題を、まずは2-1にならって内在的に検討すると以下ようになる。

【成果① - i】ドミニカ共和国における授業研究の

推進者としての能力形成：

広島大学が大学教員向けに開発した研修をとおして、UASD-FCE教員の中核メンバーは、同学部のサントドミンゴ本校内、地域分校、局所的ながら学校教育現場、学協会に対して、自ら授業研究の意義と方法ならびにこれまでの研究成果を発信し、同国内への授業研究の普及に努めている。その内容は、まだ改善の余地を残すようにも見えるものの、彼らなりの教育・研究の蓄積において授業研究を意味づけようとする試みと評価できる。例えば、同学部の教育実習に対して授業研究を導入することが計画されている。UASD-FCEにおける授業研究は、一定の成果を収めたといえる。

【成果① - ii】データ収集と分析に対する理解：

UASD-FCEで授業研究に参加した大学教員は、自らの授業を研究対象として捉え、改善を進めていく過程で、資料やデータの必要性、収集方法、分析や考察の手順と方法等の重要性について認識しつつある。

研究成果の一部としては、例えば、理科グループでは「学生の興味関心を高める」という課題に対して、学生のモチベーションは決して低くないということが明らかになり、データをもとに学生の実態が把握された。このような経験が更なる研究と授業改善につながり、必ずしも研究職とはいえなかったUASD-FCEの大学教員が、継続的に資質・能力を向上すると期待される。

【成果②】省察する態度の醸成：

UASD-FCEの中核教員は、ティーチング・ポートフォリオの作成をとおして、自らの授業研究の成果や同僚への貢献を整理し、自らの教育哲学を基盤とする授業改善を成果物としてまとめることができた。また、上述の理科の事例のように、「学生の興味関心を改善するためのアクションリサーチ」から「(学生の実態とその変容には着目しつつも)教師の授業改善のための授業研究」へと認識の変容が起こりつつある。すなわち、課題を自らのうちに見出し、改善に取り組む省察の態度が徐々に培われている。

【成果③ - i】授業研究に係る運営体制の暫定的確立：

2010年度より、UASD-FCE学部長のイニシアティブによって、学部内で授業研究の導入と推進のために執行部と教科グループが組織され、教科ごとのアクションプランが立案された。執行部と教科コーディネーターは随時会合を持ち、グループによる活動の活性化のために連携や指示がなされた。2012年度には、UASD-FCE自らがドミニカ共和国高等教育科学技術省からの予算を獲得し、授業研究に係わる四半期ごとの活動・予算計画書を作成することにより、2013年3月までの活動経費が確保できていた。

【成果③ - ii】同僚性の涵養：

2013年度までの授業研究は、各教科のアクションプランをもとに組織的な取り組みとして行われ、教科グループごとに組織化と進捗に差はあるものの、全体としては同僚性の向上に寄与した。研究メンバー曰く、「授業研究の実施にあたって、お互いの人柄を知り、授業に関する知見を交換する機会が増え、協力関係が構築されていった」とのこと。

【課題① - i】教育学・教育方法学・教科教育学に

係る直接的な協働活動の不在：

FDの枠組みとしての授業研究が導入され、各教科グループの授業改善に寄与したことが間接的には伺われた。しかし、2013年及び2014年の萌芽的活動を除けば、研究授業前に協働の教材研究等を行うことが困難であった。具体的に授業改善の場面に接する機会が少なかったことから、ドミニカ共和国の学校で子どもたちに育てたい力はどのようなもので、UASD-FCEがどのような教師を育てようとし、そのためにどのように教育課程や各授業科目を編成し、一時間の目的・内容・方法を構成しようとしていくのか、踏み込むことができなかった。

【課題① - ii】授業観察と協議を焦点化する難しさ：

観察と協議の質改善には更なる改善の余地がある。例えば、次のような点である。①研究課題や授業のねらいに即した観察と協議、②記録に基づく協議、③学生の反応や変容に着目した観察と協議、④各グループから出た意見を全体で深める協議、⑤成果と課題の適切なまとめ。これらは、技術的、習慣的な課題であるにとどまらず、下記の課題②にもつながりうるものである。

【課題②】省察的な態度を醸成する難しさ：

徐々に協議会の在り方が浸透してきてはいるものの、これまでの協議会では攻撃的な発言や感情的な反応が見受けられることもあった。課題①にも関連して、これらは技術的な課題であるにとどまらず、他者との

関係をどのように紡いでいけるのかという社会文化的な営みに係るものであり、教育の文脈ではその根底で学習観や指導観にもつながりうる課題であろう。

【課題③】 授業研究の制度化の難しさ：

2014年2月のUASD学長ならびに各学部長選挙の結果、FCEでも学部長以下執行部の変更があった。口頭では、学部内の全学科で授業研究の取り組みを推進することに合意しているものの、現時点の体制は不安定である。各教科グループで中核となる人材が育ち、授業研究の分校への展開や教育実習への活用等、積極的な活動を志向していることから、今後の体制改善が待たれる。

4. 国際教育協力における授業研究の射程と課題

第2節と第3節を比較しつつ、ドミニカ共和国における授業研究を外在的に検討すれば、以下のようになる。

まず、本稿は、「国際教育協力における授業研究の射程」全体を明らかにするという高次の研究課題には届かないものの、微力ながら方向性を示唆しようとする。これまでの理数科分野の現職教員研修に係る国際協力事業にとって、教員養成課程は初期条件あるいは外部条件であった。UASD-FCEに対する授業研究の成果は、授業研究を学校教育における授業と教師の授業能力を改善するための研修の枠組みとして捉えるだけではなく、師範学校ではなく大学が教員養成課程を担うにあたって、授業を研究の対象とし、学問として確立させていく研究領域として重要であることを示している。

とはいえ、ドミニカ共和国における授業研究が直面した課題は、過去の事業とも共通点をもつ。投入の制約もあり、大学教員のもつ教材観・学習者観・指導観に届く事業を展開することは困難であった。また、各国の政府・教育機関のもつ政治性・経済性等の初期条件や外部条件に対して、事業の計画段階から適切な方策を構想することには大きな労力を要する。

中長期的な国際協力プログラムとしては、教員養成か現職教員研修かといった区分ではなく、途上国の教師に対して生涯にわたる成長を支える教師教育の制度化と学問領域の構築を目指していく必要がある。そのために、短期的には、一つひとつの国際教育協力を丁寧実践し、研究として対象化していかなければならない。また、広島大学大学院教育学研究科が日本の教育において果たした役割は非常に大きなものであるため、国際教育協力の文脈で同研究科の教育・研究

験を丹念に検討し、国際的に発信しうるものとして再評価していくことも必要であろう。

【脚注】

- 1) JICA 技術協力プロジェクトとしては、例えば、フィリピン、カンボジア、インドネシア、ラオス、ミャンマー、モンゴル、バングラデシュ、アフガニスタン、エジプト、ケニア、南アフリカ、ガーナ、ホンジュラス、ボリビア等。その他、国内外のJICA研修で授業研究をテーマとしたもの、青年海外協力隊に参加した現職教員による活動で授業研究を試行したもの、日本の大学が国際貢献の一環で授業研究をテーマに国際シンポジウム等を開催したものを加えると、規模の大小や様態に違いはあれ、非常に多くの国々に授業研究が紹介されてきた。
- 2) 例えば、JICAが国際教育協力に日本の教育経験を活用する目的でとりまとめた『日本の教育経験：途上国の教育開発を考える』（2003）には、再三にわたって、日本とは異なる社会・経済・文化的背景に留意すべきことが強調されている。同様の指摘を含まない著述を探す方が困難である。
- 3) 今井ら（2011）はパレスチナにおける授業研究の導入過程をエンゲストロームの活動理論（Activity Theory）を援用して分析している。また、小野（2009）は、授業研究が教師の教え方の根底にあるものの見方や価値観の変容につながっているかの過程を分析するために、変容的学習理論（Transformative Learning Theory）の理論的枠組が有用ではないかと考察している。
- 4) 同事業の発端は、在日本ドミニカ共和国大使が広島大学を表敬した際、自国の産業立国に資する「ものづくり教育」への支援を求めたことにあった。その後に行われた同国の高等教育科学技術省や現地関連諸機関に対するニーズ調査の結果、対象領域は工学・環境・農業・教育の4分野となり、3カ年の事業が開始された。同省が教育分野を重視した理由は、高等教育以前に初等・中等教育が十分に機能していないことが重要な課題として認識されており、その改善の方途として教員養成改革が始まろうとしていたからであった。
- 5) 当初予定されていた3カ年計画終了後、その成果を高く評価したドミニカ共和国高等教育科学技術省とサントドミンゴ自治大学教育科学部からの強い要請を受け、2013年度から2014年度まで事業は継続した。予算は、同学部の計画と報告に基づき高等教育科学技術省から調達されたほか、広島大学の学長裁

量特別事業経費が活用された。

- 6) UASD-FCE 側の組織体制については年度・研修ごとに変化があったため、構成員数は曖昧である。

【文献】

- 磯田正美 (2009). アジア・太平洋経済協力 (APEC) 人材養成部門 (HRDWG) プロジェクト「授業研究による算数・数学教育の革新」のこれまで、現在、未来。平成21年度文部科学省委託研究「APEC等国際的なネットワークにおける教育協力に関する調査研究事業」(代表者渡辺良) 成果報告書。
- 今井貴之, 岸摩貴子, 久保田賢一 (2011). 教育開発プロジェクトにおける葛藤と介入—パレスチナ難民の学校における授業研究の活動システム分析より—。日本教育工学会論文誌, 35 (2), 99-108.
- 小野由美子 (2009). 教育プログラムのボロウイング・レンディング—授業研究を例に—。国際教育協力論集, 12 (2), 69-80.
- 国際協力機構 (2007). ボリビア国学校教育の質向上プロジェクト中間評価調査報告書。国際協力機構ボリビア事務所。
- 国際協力機構評価部 (2010). 新 JICA 事業評価ガイドライン。国際協力事業団。
- 榎原保志, 野口洋子 (2013). 模擬授業および研究協

議会から見たカンボジア教育専門家の理科授業観。信州大学教育学部研究論集, 6, 27-35.

- 中田英雄 (2008). 国際教育協力における日本型教育実践の応用可能性—国際協働授業研究モデルの開発—。比較教育学研究, 36 : 134-146.
- 西尾三津子, 久保田賢一 (2011). ボリビアにおける授業研究の実践と教師の意識変容。日本教育工学会論文誌35, 89-92.
- 西原直美, 澤村信英 (2001). ホンジュラス共和国算数プロジェクトの取り組み教育の質的向上を目指して。国際教育協力論集, 4 (2) : 155-163.
- 馬場卓也, 小島路生 (2003). 授業研究。国際協力機構 (編著) 日本の教育経験: 途上国の教育開発を考える。271-283.
- 馬場卓也, 中井一芳 (2009). 国際教育協力における授業研究アプローチの可能性—ザンビアの事例をもとに—。国際教育協力論集, 12 (2) : 107-118.
- LLECE (1998). *First International Comparative Study of Language, Mathematics, and Associated Factors in Third and Fourth Grade*. UNESCO-SANTIAGO.
- LLECE (2008). *Student Achievement in Latin America and the Caribbean: Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study*. UNESCO-SANTIAGO.