

授業研究の導入における協働性の形成 ポリビアにおける教育開発の事例より

著者	西尾 三津子, 久保田 賢一
雑誌名	情報研究 : 関西大学総合情報学部紀要
巻	35
ページ	33-51
発行年	2011-08-10
その他のタイトル	Collaboration among Teachers by Introducing Lesson Study Case Study on Educational Development in Bolivia
URL	http://hdl.handle.net/10112/5208

授業研究の導入による協働性の形成

— ボリビアにおける教育開発の事例より —

西尾 三津子*¹ 久保田 賢一*²

要 旨

日本が行っている教育開発プロジェクトにおいて、授業研究は途上国の教育の質を向上させるために重要な役割を果たしている。本稿は、ボリビアにおける授業研究に対する教師の意識を調査し、授業研究の導入による教師の意識変容について考察することを目的とする。そのために、授業研究の過程にある公開授業や反省会への教師の参加意識に注目し、教師がそれに対してどのような価値を見出していくのかを検証した。途上国の授業研究に関する先行研究には、授業研究の促進要因や阻害要因に言及した研究はみられるが、このように教師の意識や態度の変容を通して、授業研究の果たす役割について展望した研究は少なく新しい試みである。ボリビアの教師にとって授業は個人的な営みであり、教師は学校内で授業改善のために他者に授業を公開し議論をする経験をもたなかった。そのため教師にとって公開授業や反省会に対する個々の受け止め方は大きく異なっていた。本稿は授業研究を実践している教師から得られた量的、質的データをもとに、教師の意識変容について考察した。その結果、授業研究の導入により教師間に協働性が形成され、それはボリビアの教師文化に影響を与えるものであるということが明らかになった。今後、教師間の協働性が、学校においてどのように具現化され、ボリビア独自の授業研究の確立に貢献するのかということについて、長期的な検証が必要である。

キーワード：教育開発、授業研究、協働性

*¹ 関西大学大学院総合情報学研究科

*² 関西大学総合情報学部

Collaboration among Teachers by Introducing Lesson Study

—Case Study on Educational Development in Bolivia—

Mitsuko NISHIO Kenichi KUBOTA

Abstract

Lesson Study has the potential to improve the quality of education in developing countries, through educational development programs that are being conducted by the Japanese. This paper investigates teachers' attitudes toward Lesson Study in Bolivia, and discusses changes in their attitudes after the introduction of the program. Although much literature in the field of Lesson Study that discusses factors to promote the program is available in developing countries, the study of changes in teachers' attitudes is still new, with little literature available on this subject. Bolivian teachers have been essentially working alone, without an environment of open classes and reflection meetings where teachers collaborate with each other to improve lessons in schools. Some teachers were not aware of the value of open classes and reflection meetings because it was their first experience with this method of teaching. This paper discusses how teachers' attitudes change by reporting quantitative and qualitative data obtained from teachers implementing the program. The investigation showed that teachers learned to work collaboratively and that changes occurred in the teacher culture with the introduction of Lesson Study in Bolivia. The future challenge is to verify promotion of collaboration among teachers and discuss directions to improve Lesson Study in Bolivia.

Key words: Educational Development, Lesson Study, Collaboration

はじめに

日本で発展してきた授業研究は、世界的な広がりを見せている。日本が行っている教育開発の多くは、途上国において授業研究を普及し、教育を改善しようとするプロジェクトである（国際協力機構、2005、2008）。授業研究を主な活動とするプロジェクトには、ベトナム現職教師研修改善（2004–2007）やインドネシア初等理科教育拡充（1998–2003）などがあり（中条、2007）、教師の研修システムの確立や指導技術の普及に貢献している。本稿では、国際協力開発プロジェクトにおいてボリビアに授業研究を導入した事例を紹介する。

ボリビアに導入された授業研究は、ボリビアの教師にとって全く新しい授業改善のためのアプローチであった。授業研究を導入した結果、教師が学習指導案を作成したり、板書技術を向上させたりするという目に見える変化がみられた。また、教師が一方的に話す授業の形態から、子どもの活動を重視した授業形態への変化がもたらされた。それらの目に見える教室での変化は、授業研究の実施校の量的拡大という点でボリビアの授業研究の普及に一定の役割を果たしている。しかし、今後のボリビアにおける授業研究の促進を期待するとき、授業研究というアプローチがもたらした教師の内面の変化に目を向ける必要がある。何故なら、個々の教師の意識や価値観は、他者との相互のやり取りを経て新たな教師文化を形成し、それはボリビア独自の授業研究の確立に貢献する可能性をもつからである。そこで本研究では、ボリビアの教師の意識や態度を調査し、授業研究の導入により教師にどのような意識の変容が生じたのかを考察し、今後の授業研究の果たす役割について展望する。

1. 研究の背景

授業研究は、教師の力量形成と授業についての学問的研究の発展を目的とした授業改善のための手法であり（吉崎、1997）、日本では明治以来、授業研究がシステムとして確立され機能している（稲垣、1996）。日本における授業研究は、もともと学校自体の中に教師の力量形成のためのシステムが組み込まれ、そこに暗黙の規範やルール、ディスコースが歴史的に形成されているのがその特徴である（ジーンウルフ・秋田、2008）。つまり新任教師であっても、着任した学校文化の中でおのずと他の教師と学び合うことができ、自らの力量を形成しながら教師として育っていくシステムとして定着している。

前述のように授業研究は、日本において独自に発展してきた参加型教師研修の効果的な手法の一つである。授業研究は、日本の教育実践の応用可能性を確認するための日本型教育実践のモデルの一つ（田中、2008）として国際協力の場においても注目されており、教師教育研究者の間においてもその評価は高い（的場・Arani、2003）。とりわけ途上国において、たとえ大幅なカリキュラム変革があったとしても、授業研究の手法はそのまま継続可能であり、学校現場の

実態に即した形で教育の質的向上を図ることができる（馬場・小島，2005）。授業研究の過程は、①問題の明確化 ②学習指導案の立案 ③事前授業の実施 ④授業の評価と反省（部会）⑤授業の改訂 ⑥校内授業研究会の実施 ⑦授業の評価と反省（全体会）⑧結果の共有 という流れで示される（Stigler, & Hiebert, 1999）。そこには、計画としての「教材研究」、実施としての「公開授業」、評価としての「反省会」というサイクルが一年間の中でスパイラルに繰り返される。しかし、学校の規模に応じて事前授業とその評価が省略されたりするなど、各学校の実態に応じて多様な方法がとられている。

途上国での授業研究は、ホンジュラス、ザンビアなどの実践事例にみることができる。これらの研究では、「教師の組織作りとリーダーの養成、及び経験豊富なアドバイザーの存在」（西原・澤村，2001）や「学校管理職の理解とサポート、及び外部からの技術向上のためのインプット」（馬場・中井，2009）などが、授業研究を円滑に機能させる要件として報告されている。一方、ベトナムにおけるプロジェクトでは、教師間の同僚意識や教師と子どもの信頼関係の構築が重要であるという指摘がある（Saito, Tsukui, & Tanaka, 2008）。しかし、上記の要因の多くは、授業研究を外部者の視点からとらえて、その効果を高めるための一方法として論じられ、授業研究の主体者である教師の思いに言及されていない。つまり、授業研究を促進させるためには、内側の視点である教師の意識や態度の変容を通して、教師が授業研究に対してどのような価値を見出しているのかを理解しないと、授業研究を本当の意味で教師自らの実践としてとらえることができない。

そこで本稿では、授業研究の運営システムをもたなかったボリビアにおいて、授業研究の導入後、教師はそれをどのように受け入れ実践していったのか、そしてその過程で、教師の意識がどのように変容したのか事例を通して考察を加える。

2. ボリビアの教師文化と授業研究

2003年よりボリビアに導入された授業研究は、教師の教育技術の向上と同時に教師の意識に変化をもたらした。そこで本節では、ボリビアの教育の現状をふまえながら教師文化と授業研究について概観する。

2-1. 教育の現状

ボリビアはラテンアメリカの中でも開発水準の低い国の一つである。スペインによる植民地時代の苦渋の歴史を経て、1825年にボリビア共和国（現在の国名はボリビア多民族国）として独立した。人口1043万人のうち、55%をケチュア人やアイマラ人などの先住民が占め、スペイン人やヨーロッパ系の移民13%、メスチーソとよばれる混血32%の民族構成より成る多民族国である（外務省，2011）。公用語はスペイン語、アイマラ後、ケチュア語であるが、この先住民の人口率の高さに加えて社会的、経済的な格差がボリビア固有の教育問題を生み出す要因にな

っている。ボリビアの基礎教育は、初等教育8年、中等教育4年からなる。2003-2008年の純就学率は男子95%、女子95%で、小学校に入学した生徒が最終学年まで残る率は、82% (UNICEF, 2010) であり、統計的数値としては途上国平均を上回っている。

ボリビアでは、1994年の教育改革を機に、就学率や識字率の向上という教育の量的側面における一定の改善がみられた (Ministerio de Educación, 2004) が、教育の質的な面における問題はいまだ山積している。2006年に誕生したエボ・モラレス政権は、先の教育改革を先住民の支配や差別を助長する植民地主義的なものであると否定し、ボリビア独自の教育を創造するための新教育改革案を打ち出した (Ministerio de Planificación del Desarrollo, 2006)。その結果、1994年の教育改革の理念の下で授業改善を進めていた教師は、新教育改革案の意図が十分に消化しきれず教育現場には混乱が生じた。カリキュラムが不明確で教科書も定まっていない状況での指導は、個々の教師の経験に依存してしまうため、教師によって指導のばらつきが大きかった (2009, フィールドノートより)。

途上国の教育の質を向上させるには、教師の質の向上が重要になる (千葉, 2003)。途上国に共通する問題として、担当教科の知識不足、教育に対する意欲の欠如、生徒に対する高圧的な態度など、教師の質の低さが指摘されている (前田, 2003, 千葉, 2003)。また、教師養成制度の不備 (横関, 2003, 杉山, 2003) や教師の社会的、経済的な地位の低さ (前田, 2003) も教師の質の低さに影響を与えている。現状のボリビアの教師をみるとそれらの問題に加えて、先住民の人口率の高さや、社会的、経済的格差が多く教育問題を生み出している。教育改革後のボリビアの人種別社会構造に目を向けた岡村 (2008) は、都心部と農村部、つまり白人層と先住民層との物理的・精神的な差の拡大を懸念しつつも、それは、学校教育においても、教師の間に都市出身と農村出身という半ば明示的な人種による優越意識からくる差別という形で見られると指摘している。しかし現在、ボリビアの公立の小学校にはメスチーソの教師が多く、白人教師は主にドイツやアメリカ系の私立学校に勤務している状況であり、学校内における白人層と先住民層との教師間の差別意識は表面的には見られない (2009, フィールドノートより)。

2-2. ボリビアの教師文化

佐藤 (1994) は、教師文化を「教師の職業意識と自己意識、専門的な知識と技能、『教師らしい』と感じさせる規範意識や価値観、ものの見方や考え方、感じ方や行動のしかたなど、教師たちに特有に見られる様式的な職業文化」(p.21) と定義している。そこで本稿では、「学校と教室の社会的な文脈とそこで生成される人間関係に即して理解する」(佐藤, 1994, p.22) という視点で、ボリビアの教師文化について検討を加えたい。

Gonzales (1988) は、カトリック教会の教育部門という立場でボリビア全県の調査 (1987) を行った結果、ボリビアの学校は閉鎖的であり、教師は常に学校の中で閉じこもって教育を行っている」と指摘した。また、結果の分析を通して、これからのボリビアの教師は学校の中で閉じこもって教育をするのではなく、地域を取り込んだ形で教育をするべきであると提言している。

さらに、師範学校を卒業した教師は、本も読むことなく自分のテキストのみで狭い知識しか教えない。もっと生活との密着を図り、社会の中で活用できる内容を指導するべきであると、教師の狭い知識と勉強不足を批判する (Gonzales, 1988)。しかしそれは、師範学校を卒業後、教師は学習する機会や他者との関わりを十分にもつことができず、決められた内容を型通りに教えざるを得ない教師の現状を示すものである。

Esdarin (2004) も同様に、今の学校のあり方を服従と個人主義を助長するものであると批判し、望ましい学校の姿について提言している。それによると、今後のボリビアの教育は、学校内に教師や保護者による参加的、協同的な活動を取り入れていくことが必要であるという。つまり、権威主義的、個人主義的な学校ではなく、個人が他者と助け合い他者との違いを認め合う中で、協力的な連帯感をもったコミュニティとしての学校にしていくべきだという指摘である。Gonzales や Esdarin のいう閉鎖的で個人主義的な学校の中で、教師は授業をどのようにとらえ、教師間にはどのような関係が保たれているのだろうか。

ボリビアの多くの教師は授業を、「教室の中で教師がひとりで行うものであり、チームで創ったり他者に見せたりするものではない」(2009, インタビューより) ととらえている。しかし、そのような教師の行動や考え方の根拠となる教師文化に関わる研究は少ない。ボリビアの教師の現状について、筆者らの調査結果に基づいて、以下に概観する。

ボリビアの小学校は学校数の不足により、ひとつの学校を共有しながら午前・午後の二部制、もしくは午前・午後・夜間の三部制をとっている。したがって教師は複数の学校に勤務していることが多く、一つの学校への帰属意識が低い。教師は自分の受け持ちの時間数に応じて給与が与えられるため、時間外に残って仕事をするのはほとんどなく、子どもや教材について相談をしたり研究をしたりするための時間はとりにくい。2010年2月にインタビューに応じてくれたL教師(教師歴34年)は、午前中に開校している小学校に週に4日間、ひと月に合計80時間勤務している。教師の給与は校長が最上ランクで、校長を含めて7つのランクにより決定される。師範学校を卒業したての教師は最下位のランクで、研修履歴や経験年数によりランクが上昇する。L教師は国語の専科教師で、校長に次ぐランクの給与を受け取っている。しかし、月に手取り2625ボリビアーノ(約375ドル)の給与では、病気がちの子供を抱えている生活に全く余裕はないと語る。一方、最低ランクの若年教師の給与は彼女の半分程度で、教師は給与の低さを補うためにタクシードライバーや小売業、家庭教師などの副業に従事していることが多く (Opinion, E., 2005)。生活に時間的なゆとりはみられない。さらに、学校の中には教師が集う職員室がなく、教師は出勤するとそのまま校長室に行き勤務表へのサインを終えて教室に直行する。授業が終わると再び校長室に戻り、勤務記録への記入後すぐに学校を出るため、教師同士のすれ違いも多い。教師間には日常的な挨拶をかわす程度のつながりはあるが、職員会議という形の定例的な会議はなく、教職員全員が顔を合わせる機会は記念行事を除いて極めて少ない (2009, フィールドノートより)。授業改善を進めるにあたり、学校内における教師間の関係性の構築は重要であると思われるが、このような学校環境の劣悪さや教師の社会的地位の低

さは、教師関係の形成を阻む要因のひとつにもなる。

2-3. ボリビアにおける授業研究

ボリビアにおける授業研究とは、小学校や地域ごとの学校の教職員の参加により実現される教育研究の様式であり、教育の問題を解決し、教授学習過程を改善し、継続的な自己形成の場を生み出すものであると定義されている (Ministerio de Educación y Culturas, 2008)。授業研究の過程には、組織化、準備、展開、まとめの4つの段階があり、その中に、(1)校内の組織作り (2)年間活動計画の作成 (3)教育上の問題の診断と目標の設定 (4)問題の分析と活動計画やテーマの設定 (5)学習指導案の作成 (6)授業の実践 (公開授業) (7)事後研究会 (反省会) (8)まとめと成果の共有 (Ministerio de Educación y Culturas, 2007) という8つの活動が含まれている。それらの活動は、日本の授業研究とほぼ同様の過程を経るものである。ボリビアでは、2003年よりラパス県とコチャバンバ県の計8校において授業研究が実施され、2010年2月の段階ではその数が500校に至っている (国際協力機構, 2010)。

授業研究の実施は、校長または推進役の研究主任が中心となって行っているが、具体的な方法に関しては学校の実態に応じて扱うことになっている。それゆえ、授業研究に対する学校間の意識の差は大きい。8年間の初等教育は、第一サイクル3年間、第二サイクル3年間、第三サイクル2年間という3つのサイクルに分かれ (国際協力機構, 2004)、教師は学年ごとやサイクルごとにグループを作り協働作業を行っている。また、校内で行われる公開授業には、教師全員が参加したりサイクルの代表者が参加したりして共有化を図るように工夫されている。

ボリビアでは授業研究の導入に際し、(1)現場の教師や校長への研修 (2)地域代表の教師 (地域ごとに県や市の教育事務所から任命され、指導主事とともに他の教師への指導にあたる教師) への研修 (3)県や市の指導主事への研修 といった役職別の研修の場が設定された。また、できるだけ多くの教師が偏りなく研修会に参加できるように、同一の研修が午前と午後に分けて行われ、研修内容が教師個人にいきわたるように配慮がなされた。この中で、地域代表の教師の果たした役割は大きく、彼らは研修で学んだ授業研究の概念を自らの公開授業で示し、参観者に共通理解を図るように働きかけた。このように、ボリビア教育省を中心にした授業研究の導入の工夫は、教育省の国家コンサルタントG氏のインタビュー (2010) からも伝わる。

我々は、2003年にラパス県とコチャバンバ県に授業研究を導入したが、それは教師にとって明確なコンセプトとして受け入れられなかった。なぜなら授業研究の概念が明確に定まっていなかったからである。そこで、我々は授業研究をボリビアの教育改革の理論や経験に沿わせながらイメージし、教師の理解を促そうと努力した。つまり、研究する教師、意見が言える教師、批評ができる教師を育てるという教育改革の理念から、授業研究を重視しようと働きかけた。そこで、我々は授業研究を前面に出してできるだけボリビアに定着できる形で、特に研究する部分に注目をして提案するようにした。我々は、日本の経験

をボリビアの教師文化に適した形、工夫した形で導入していくために、教師のための授業研究のガイドブックを作成し教師がイメージしやすいように配慮した。授業研究の実践にあたり我々の一番大きな挑戦は、反省会の中で自分の授業についての他者からの意見や批判を受け入れることができるかという点であった。それは我々にとっての大きな挑戦であった。二番目の大きな挑戦は、教師がはたして教室のドアを開けるだろうかという疑問であった。これはボリビアの中では珍しいことで、絶対に起こらないと思えることだったからである。今までは例外として、校長が教師の評価をする際に教室に入ることはあったが、他の教師が教室に入ることは全く考えられないことであった。

G氏は、授業研究の導入時の様子を以上のように振り返ったが、G氏の指摘する二つの挑戦に対して、教師はどのような意識で立ち向かっていったか。そして授業研究の実践過程において教師の意識はどのように変化していったのか。教師の意識変容の過程と新たなボリビアの教師文化の様相について、以下の節で検証していく。

3. 研究の目的と方法

3-1. 研究の目的

本稿では、ボリビアにおける授業研究に対する教師の意識を調査し、授業研究の導入による教師の意識変容について考察を行う。そこで、前述したボリビアの授業研究の8つの活動の中で、特に授業の実践（公開授業）と事後研究会（反省会）への教師の参加意欲に注目し、教師の意識の変化をとらえる。授業研究の過程の中でも、特に公開授業や反省会は教師にとって全く新しい活動であり、個々の受け止め方が異なる。また、授業を公開することや授業改善のための意見交換への価値をどのように見出していくのかという教師の意識の変容を考察することは、ボリビアの今後の授業研究を定着させる上で重要であると思われる。

3-2. 研究の方法

本研究の調査対象者は、2010年2月、チュキサカ県スクレ市（図1）で実施された授業研究に関する教師研修の参加者で、授業研究の継続年数が0年～5年の教師115名である。彼らはスクレ市近郊の46の小学校に所属する。この県の教師の状況は、以下のようにとまとめられる。

- (1) チュキサカ県の県庁所在地であるスクレ市はボリビアの憲法上の首都で、特に教師の教育への関心が高い。2006年には6校が授業研究を開始し、4年後の2010年の段階に、182の小学校が授業研究を実施するようになった。また、県主催の授業研究に関する教師研修も年に4～5回実施されている。
- (2) 上記46の小学校では、年に2回～4回の公開授業を行っている（2009、インタビューより）。



図1 チュキサカ県スクレ市（出典：外務省，2011）

- (3) 教師115名の教職経験年数は1年～35年で、女性教師の割合は参加者の8割以上になる。

本研究において収集したデータは次の通りである。

- ① 教師115名へのアンケート調査の結果
- ② アンケート調査の対象者の中から教師7名に対するインフォーマルインタビュー調査の結果
- ③ 2009年2月～11月、2010年2月～3月のフィールドノート（場所はチュキサカ県教育事務所、及びマリスカル・スクレ小学校、オバンド小学校、アベシア小学校）

アンケート項目の作成は、授業研究を推進している教育省の担当者への事前インタビューを通して、授業研究に関する8つのキーワード（重要度、公開授業、反省会、教師関係、研究発表会、保護者関係、授業改善、仕事への意識）を抽出した。その後、それらのキーワードを基に11の質問事項からなるアンケート項目を作成した。さらに、それらの質問事項について5段階の選択肢で回答を求め、5点から1点の幅で得点化するリッカート法を用いた。ただし、問2と問7は逆転項目になっているため、結果については得点の逆転処理を行った。

アンケートの項目は以下の11項目である。

- 問1. 授業研究は、重要だと思う。
- 問2. 自分ではできるだけ公開授業をやりたくない。
- 問3. 公開授業後の反省会において、他の人との意見交流は役に立つ。
- 問4. 授業研究を発展させるためには、教師同士の協力や共有は重要だ。
- 問5. 研究発表会は、ただのイベントで終わってしまってもいけないと思う。
- 問6. 授業研究は、授業の改善に役に立つと思う。

問7. 授業研究は、学校の中で教師相互の関係を悪くすると思う。

問8. 授業研究は、学校と保護者との信頼関係を構築するのに役に立つ。

問9. 授業研究は、教師の指導力の向上にとって必要なシステムである。

問10. 授業研究に取り組んで、自分の仕事に対する意識が変わった。

問11. 学校の中で教師同士が学び合い、経験の共有をすることは重要である。

インフォーマルインタビューの対象者は、アンケート調査の対象者の中から経験年数等に偏りのないように選んだ。対象者(教職経験年数, 授業研究継続年数)は、20代のC教師(6年, 4年), A教師(8年, 2年), 30代のB教師(16年, 5年), E教師(17年, 2年), 40代のL教師(20年, 3年), U教師(25年, 5年), 50代のM教師(33年, 1年)の7名の女性教師である。

以上のデータを基に、教師が授業研究をどのように受け入れ解釈し、教室での授業実践に取り入れていったのかを明らかにする。また、公開授業や反省会への参加意欲はどのように変化したのかについて考察を行う。

4. 結果と考察

図2は、アンケート調査の結果を、授業研究の継続年数をもとにA, B二つの教師グループに分けて示したものである。Aグループは、継続年数が2年未満の教師44名で、授業研究を1年間は経験した教師及び、公開授業や反省会に初めて参加した教師たちが含まれる。Bグループは、授業研究の実施年数が2年以上5年未満の教師67名である。そこには同一の学校で2年以上の授業研究を経験し、公開授業や反省会へも複数回参加している教師たちが含まれる。そこで、教師の意識について、(1)授業研究への態度 (2)授業研究による教師関係及び保護者関係への影響 (3)公開授業への意識 (4)反省会への意識 の視点でまとめインタビューデータやフィールドノートの結果をあわせて考察を行う。

4-1. 教師の授業研究への態度

授業研究は重要であるにとらえている教師の割合は、Aグループ89%、Bグループ94%である。また、教師は、授業研究は授業改善に役立つものであり(Aグループ89%、Bグループ97%の教師が肯定的な応答)、教師の指導力の向上にとって必要なシステムである(Aグループ89%、Bグループ94%の教師が肯定的な応答)にとらえている。さらに、Aグループ96%、Bグループ96%の教師が、授業研究の発展のためには教師同士の協力や共有が必要であると答えている。このことから、教師は、授業研究に対して肯定的な態度で取り組んでおり、継続年数による差異はほとんどみられない。また、授業研究の実践を通して、教師同士の協力や共有が必要であることに気付いている。しかし、アンケートの結果からみえる教師の意識の高さの背後に、教師の本音ともいえる心情が推測できる。つまり、教師は授業研究そのもののイメージが

明確にもせず、研修で教えられた授業研究のあるべき姿をそのまま自分の態度として表出しようとしているのではないか。また、アンケート用紙には学校名のみ記入すればよいが、研修参加者名簿から個人を特定することは可能であり、質問に対して否定的な応答をすることで、他者からのマイナスの評価をされたくないという意識が働いたのではないか。

では実際に教師は、授業研究をどのように受け止め、協力や共有をどのように解釈しているのだろうか。

授業研究の導入により学校は変わったのかを問うインタビューにおいて、7名中5名の教師から、授業研究は学校内に教師の協力や共有という関係をもたらした様子が述べられた。U教師は「ボリビアの教師文化はチームで何かを行うという文化ではない。そのために自分の時間をさいて残るといった習慣はない。しかし、授業研究の導入により、教師が集まって教材研究を

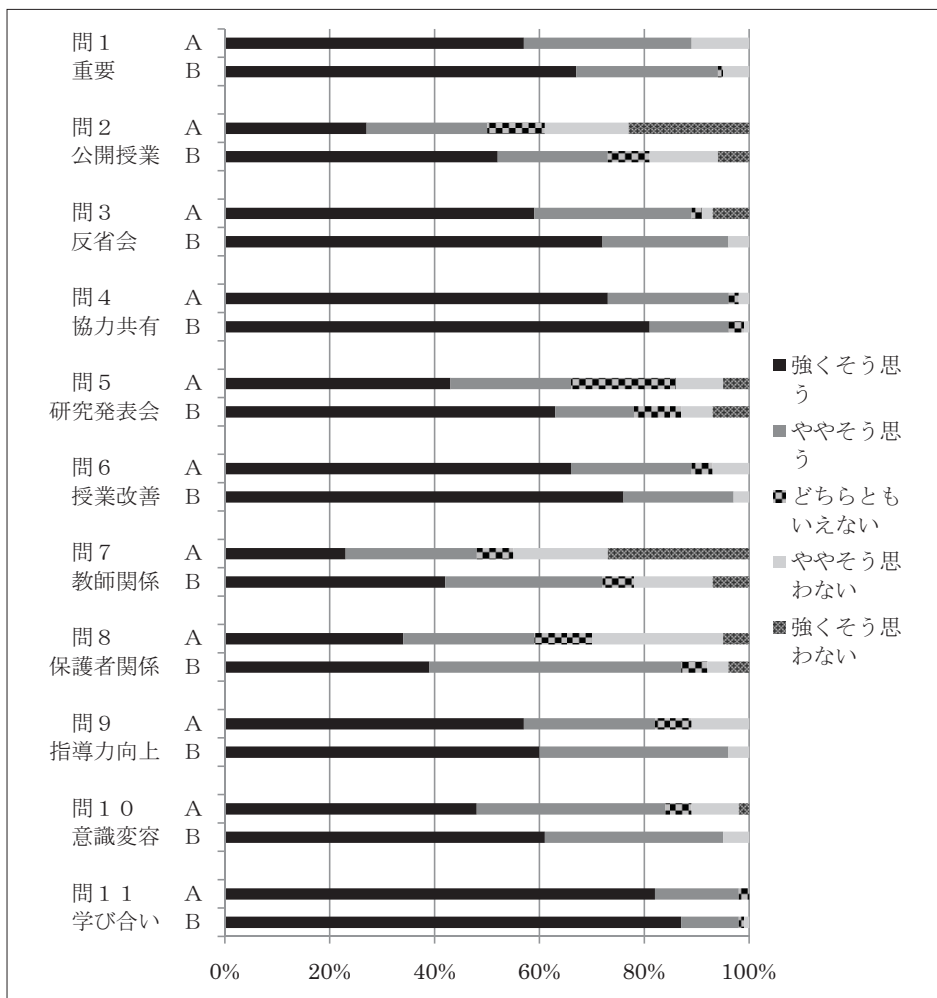


図2 授業研究への志向性の割合

するようになったのはよかった。」と授業研究の導入は教師がチームで活動することを可能にしたと述べている。またL教師は、「今まではそれぞれの教師が違う指導計画を立てて、ほかの人は関係ないという状況だった。しかし、今はそれが共有できるようになった。週の計画も活動もチームで考えている。」と教師間の共有が教師の日常的な業務においてもみられるようになったと説明した。しかし、U教師やL教師の言葉からは共有しているという結果としての姿が語られるだけで、教師のどのような意識が働いたのかを読み取ることはできない。それに対してB教師は、「私の学校では最初のころ授業研究への抵抗はすごくありましたが、校長がみんなを傷つけずに建設的に働きかけたので、教師もその意図が分かりみんなが参加し合う雰囲気を作ったことがよかったと思う。」と教師の協働作業を促した校長の役割を評価している。一方、校内で教師間の協力に対して苦慮している研究主任のA教師は、「授業研究をうまく進めるには教育活動とは違う意味での活動を通して、先生同士の信頼関係を深めなければならない。例えばコーヒーを飲みながら話をするとか……」と日常的な関係作りの必要性に目を向けている。授業研究が導入されてからは、教師は互いの時間割を調整して共通の時間をつくり、子どもがいない間の教室や校長室の一部のスペースを活用して協働作業を行うようになった。また、公開授業の最中でも同僚は授業を参観しているだけではなく、教材提示の補助をするなど授業者のサポートをしている姿が確認された(2009, フィールドノートより)。

授業研究の導入により教師は協働の場面と協働すべき仕事の中身を与えられた。それは、目に見える活動の変化であり、教師はその活動に従事する過程で他者との協力を体験し共有する意味を実感していったと解釈することができる。同時にそこには、校長の働きかけや研究主任のリーダーシップも作用している。

4-2. 授業研究による教師関係及び保護者関係への影響

授業研究と教師関係の関連について肯定的にとらえた教師は、Aグループ48%、Bグループ72%であり、否定的にとらえた教師は、Aグループ45%、Bグループ22%となっている。この結果からは2つの視点で解釈を行うことができる。1点目は、授業研究は教師間の関係を良好にするという肯定的な意識は、他の項目に比べると低いという点である。これは、授業研究への態度を問う他の質問と比べて、教師関係を問うこの質問そのものが教師自身の体験を想起させやすいものであり、個々の教師の本音を引き出しやすいものであったと思われる。また、「教師は自分の言いたいことが一番であって、人の話を聞くということが苦手なのです。」というU教師のインタビューからも分かるように、ボリビアの教師たちは、他者と議論を経て合意することに不慣れであった。授業研究はその過程で他者との議論が不可欠であり他者との合意がみられないと活動が停滞する性質をもつ。

2点目は、授業研究の継続年数による比較である。授業研究と教師関係の関連についての応答をA、Bグループで比較すると、授業研究の継続年数の2年以下のグループより2年以上のグループは、教師同士の関係が良好であることが示されている。これは、授業研究の継続によ

り学校内で経験の蓄積ができたことや、より多くの教師が公開授業を体験し、授業者としての互いの立場が理解し合えるようになったことによる。

M教師は、2009年に現在の小学校に転勤してきたが、その学校が前年度より授業研究を実施していたのに戸惑いを示した。彼女は、「私は今年この学校に来て、先生たちとも少しずつ仲良くなってきている。しかし、私は授業研究のことで他の教師に何でも聞くので嫌がられる。聞いてもあまり教えたがらない教師が多い。また、問題が生じても他の教師は私をかばってくれない。」と授業について教師間で交流することの難しさを訴えた。授業研究が実施される以前の学校では、教師同士の関わりは日常の挨拶程度の表面的なものでまされていた。授業は教師個人の実践として行われていたので、他者と授業についての議論や協働の必要もなく、子どもについて問題が生じても共有することはなかった。授業研究の導入後は、教師同士が子どもの実態について話し合ったり教材研究をしたりすることで信頼関係が生まれた(写真1)。しかし同時に、個人の考えが主張されて互いの意見に齟齬をきたし、合意に至らないこともあった。一方、L教師は、「学校の中で教師がチームで作業をする雰囲気を作ることが大事です。そのために教師の組織をつくりそれぞれが役割をもつ。最初はうまくいかなくても次第に共有できる。」と授業研究の継続により教師の組織が形成され協働作業が日常的に行われてきている実態について報告した。

授業研究の導入により、今までは干渉し合うことがなかった教師間の関係性に変化が生じた。それは、協力や信頼というプラスの関係だけでなく、批判や軋轢というマイナスの関係もある。教師間の関係性については、校長のリーダーシップや学校の組織体制、研究主任の有無など学校事情によりその度合いが異なるが、教師間に考え方や感じ方のやり取りがあったからこそ生じたものである。

授業研究と保護者関係の関連について肯定的にとらえた教師は、Aグループ59%、Bグループ87%となり、否定的にとらえた教師は、Aグループ30%、Bグループ8%となっている。この項目においても、継続年数の2年以下のグループより2年以上のグループは、保護者関係が良好になったととらえている。もともとボリビアでは、保護者参観の習慣はなく(2009、インタビューより)、校門はいつも固く閉ざされ保護者や地域の人の出入りも自由には行われない。また社会治安上、保護者は子供の送り迎えをすることがあるが、直接教室の中に入ってくることは少なく、校門前で子どもを見送ったり待機したりすることが多い。保護者は校舎前の掲示物もしくは子どもからの直接の話をもとに学校の情報を手に入れるため、理解不足や誤解から教師と保護者間にトラブルが生じることがあった(2009、フィールドノートより)。

インタビュー対象者のうち4名の教師が、教師と保護者との関わり方の変化について語っている。B教師は、「以前の保護者は監視役のような役割で、先生は何をしているのかというものだった。今は教師が保護者にも教室を開いたので、保護者の協力も得られるようになり関係がよくなった。」と教師と保護者の関係が変化したと報告する。またC教師は、「私は、私の教え方を知ってもらうために、公開授業のときには必ず保護者にも参観してもらう。保護者はもち



写真1 教材研究をする教師たち



写真2 公開授業に参加する保護者

ろん協力してくれる。」と現状を語る(写真2)。E教師も同様に、「保護者に対して授業を公開するのは私の教え方を理解してくれる意味でいいことだと思います。10月の公開授業も予想以上に保護者が参加してくれて私は自信ができました。」と保護者の理解が教育実践への自信につながっていると語った。

公開授業の際には、他校の教師だけではなく保護者も参観することが多い。また、年に1度の研究発表会では開催準備を手伝う保護者の姿も見られる。学校教育へ参画した保護者は子どもの様子を直接見ることで教師への信頼を深める。また、教師は保護者との交流を通して自らの教育方針を理解してもらう機会を得ることができた。

4-3. 教師の公開授業への意識

自分から進んで公開授業をすると答えた教師の割合は、Aグループ50%、Bグループ73%であり、反対にAグループ39%、Bグループ19%の教師が公開授業を行うことへ抵抗感を示している。公開授業への意欲を問うこの項目は、11の全項目の中でも2番目に低い割合である。この結果から、授業研究の継続年数の2年以上のグループは、2年以下のグループに比べて、公開授業への意欲が高くなっていることが分かる。しかし、授業研究を2年以上継続している教師の中でも、約5分の1の教師は授業を公開することへの抵抗感をもっている。校内での公開授業者の決定方法は学校ごとに任されており、立候補制や輪番制などがとられているが、公開授業を拒否する教師も少なくない。それについてL教師は、「私の学校では公開授業を嫌がる教師が二人います。その理由は、怖いことと時間がないことです。なぜなら公開授業をするためには、時間を費やす必要があるからです。」と学校での様子を語った。公開授業をどのようにとらえているかを問うインタビューを通して、6名の教師から積極的な意欲が感じられたが、1名の教師からは消極的な応答が返ってきた。

E教師は、「私は10月に初めて公開授業をしたが、人から見られるという意味で、師範学校に戻ったような気がした。師範学校では実習の時にはいつも先生に見られて欠点を指摘されていた。」と初めての授業公開の様子を振り返った。ボリビアの教師にとって授業を公開するとい

う行為は、師範学校を卒業するための条件のひとつであり、指導教官に評価されるという意味がある。師範学校を卒業すると、校長が評価のために教室に入る以外他者の入室はなく、授業中も教室に施錠しているという実態もある（2009、フィールドノートより）。さらに彼女は、「私は、公開授業は自分の欠点があるので必要だと思う。授業改善をするためには、他の教師の意見を聞くことが必要です。だから私は、今回の公開授業でもう3回目です。」と、公開授業への意欲を述べた。また、公開授業に踏み切ったきっかけについてA教師は、「私は開放的な人間なので、自分から手を挙げた。」と語った。研究主任を担っている彼女は、授業研究を推進していくために自ら進んで授業を公開しようとしたのかもしれない。また、授業研究を5年間実施し、自らの意識の変容を語ったB教師は、「最初に授業を公開してさらにその後、批判を受けるなんて、とんでもないと思った。こんなことは面白くないと思った。」と導入時の様子を振り返る。しかし「その後、やっているうちにその意図が理解でき、これはいいものだとということが分かった。今は導入から5年たっているが、ちょっと私のクラスに入って授業を見てくれる、と同僚に言えるようになった。」と授業に関する同僚との交流がスムーズに行われている状況を語った（写真3）。

教師は研修で様々な技術や知識を伝達されても、それが自らの実践を通して納得できるまでに時間を要する。自分の授業の中で子どもの反応を目の当たりにしてその方法の本当の価値に気付く。そのような活動の繰り返しを経て取り入れられた手法が、教師独自の指導法として確立される。公開授業の価値も同様で、他者の授業を参観することで得られるものは多いが、教師は自らの実践を通して初めてその価値に気付くことができる。しかし、授業は他者の力を借りず自分一人の力で行うという暗黙の規範意識のもとで、他者と協力して授業を実施し他者からの評価を受けるという行為は、熟練の教師になるほど抵抗感がみられるようである。日本の場合も同様に、熟練教師になると新しい方法を受け入れることに対して抵抗感を示しがちである。しかし、日本の場合は学校内で全員、もしくは輪番で授業を公開するという校内のシステムができているため、個人の意思よりも組織としての決定権が優る。

インタビュー対象者のうちただ一人公開授業の経験のないM教師は、教師歴33年の熟練教師として学校内でも主任を務め保護者の信頼も厚い。しかしながら、M教師は、「私は、まだ一度も公開授業をしたことがありません。私は自分のやり方でいいのかどうか心配です。私は去年校長から公開授業をやってくださいと言われて、そのことばかり考えていて病気になりました。でも、今年はやらなくてはいけない時期に来ている。」と他者に授業を公開し、自分の授業の価値を判断されることに対して不安感をもっていた。彼女は、校内における他者からの評価や今後の自分の立場を考慮し公開授業へ踏み込まずにいた。その一方で、自分だけが同僚から取り残されていくのではないかと疎外感の混じり合った複雑な心境を語った。

公開授業を行うことは、他者に自分の授業の真価が問われるという意味で、教師にとっては大きな挑戦であった。公開授業に臨んだ教師たちは、自らの経験をもってそれが授業改善に役立つことを実感し、その技術や経験を蓄積させようとしている。しかし独自の授業スタイルを



写真3 後方で授業を参観する教師



写真4 授業後の反省会での意見交流

もっている熟練の教師になるほど公開授業へ抵抗を感じる事が多く、教師同士で信頼関係を深めながらよりよい同僚関係を構築していくことが必要である。

4-4. 教師の反省会への意識

反省会での意見交換は役に立つと応答した教師は、Aグループ89%、Bグループ96%でともに高い。反対に、役に立たないと応答した教師は、Aグループ9%、Bグループ4%となっている。この数字を見る限りでは、ボリビアの教師は反省会を共感的に受け止め実践しているように感じられるが、この結果に教師のどのような心情がこめられているのかを考察したい。まず、教師がどのように反省会をイメージし、その意義を理解していたかという点である。通例、反省会には指導主事や校長などが同席し、授業の講評と同時に参加者への提言を行う。教師にとって反省会とは教師同士による学び合いというより、教材や情報提供の場とらえていたのではない。指導技術に関する情報や研究用図書が不足しているボリビアでは、教師は授業のための資料を探すのに奔走する。そのような意味で、反省会の中で得られた情報は教師にとってすぐに役立つ材料であったと思われる(写真4)。また、反省会の様子をビデオカメラで撮影し、他者の実践や効果的な教材についての活用法を自分の学校に持ち帰る教師の姿もある。それゆえ、反省会の本来の目的である授業を基にした教師同士の学び合いという視点が共有できなかったのかもしれない。教師は授業についての議論になると、相手の意図を尊重せずに自己主張をしたり他者の意見を素直に受け入れようとしなかったりする場面がある(2009、フィールドノートより)。このような反省会での様子とアンケート調査の結果との差異は、教師の反省会のとらえ方のずれに起因すると思われる。インタビューの対象者からも、反省会に対して一定の価値を認める応答がみられるものの、その中で生じる問題点や改善点について指摘がなされている。

A教師は、「私は今まで反省会のような話し合いを経験したことはなかった。反省会はとても重要だと思う。でも反省会で改善点を言っても相手からすごく恨まれる。それなら言わない方がいいと言う教師がいる。私は怒らないので私に対しては何でも言ってほしいと言うが、指摘

してくれる人があまりいないのが残念です。」と反省会での話し合いが不十分である点を指摘する。E教師は、「私は反省会で他の教師からひどい批判を受けました。改善するためにいうのは分かるけれど、みんなの前でのあの時の批判はすごく傷ついた。」と他者との意思疎通がうまくいかなかった経験を語った。また、L教師は、「反省会では批判されることを嫌う人がいる。反省会は授業改善のために行うのであって、教師個人を評価するものではないと、私はいつもみんなに言っている。」と反省会がうまく機能するように校内で働きかけていると述べた。一方、反省会の価値を実感しているC教師は、「反省会ではみんなから改善点を示してもらえるのでいいと思う。それはとても価値のあることで、そのおかげで自分の授業を改善することができる。私はどんどん指摘してほしい。」と反省会を通して授業改善が行われていることを実感しながら語った。一方、公開授業に対して消極的なM教師は、「私はできるだけ多くの公開授業や反省会に参加して、他の人がいろいろな意見を言っているのを聞いた。反省会に参加した時、私の番が回ってきたので私も仕方なく意見を言ったが、私も他の人のようにはっきりと意見が言いたい。それと、自分に対しては改善点を言ってほしい。私は自分の授業を改善したいので、もっと批判をしてほしい。」と授業改善への強い思いを語っていた。

反省会への意識の高さは、教師間での協力や共有という教師のニーズの表れである。それは、従来の教育省や県主催の知識伝達型の教師研修ではなく、教師によって提案された授業をもとにして、参加者自らが授業改善に生かすヒントを獲得する場である。そこでは、授業に即した実践的な教授法や経験が共有され、教師は互いに学び合うことの重要性に気付いてきている。しかし、教師の反省会への意味付けが個々に異なるため、授業についての解釈の過程を共有することが困難であり、一方的な相手への批判になったり、事実の誤認が生じたりする。ボリビアでは、反省会に参加した教師は積極的に自分の意見を述べるが、相手の意図を聞くことなしに自分の意見を押し付けてしまうことがある。反省会を教師の協調学習の場にするためには、授業の中の事実を冷静に受け止め各自が整理し、教師同士の互いの解釈の違いを共有することが必要であると思われる。

5. まとめ

ボリビアの教師は互いの教育技術や経験知を共有する場を求めていた (Ministerio de Educación Infoper Cochabamba, 2005) が、授業研究が実施されるまではそのような情報交流の場が少なく、教師は限られた教材や知識を活用するだけであった。しかし教師は、授業研究を実施することで互いの教育技術や経験を共有し、協働的に学び合うことのおよさを実感し始めた。教師は学習指導案に基づいた授業を他者に公開し、授業後の反省会の中で他者の提案や批判を受け入れようとした。それは、教師同士で学び合うことに価値を見出した教師の姿であり、他者への見方が変化した表れである。つまり、効果的な授業実践のためには他者との協働が必要であるという実感は、授業研究を通して教師が獲得したものであり、ボリビアの新たな教師文化の形

成に迫るものである。それは同時に、授業の質を向上させるという同じ目的を持った新たな教師集団の形成につながる。しかし、公開授業や反省会への抵抗感や不安感をぬぐいきれない教師もいる。今後、その不安を軽減させるためには、協働する喜びや効果が実感できるような場面が学校内で日常的に作られるような働きかけが必要である。そのためには、勤務の時間差で協働作業に加われない教師への配慮としての掲示板や学校日誌の導入、公開授業の出来具合を個人の責任にしないための事前の協働作業の強化、反省会で同僚との議論が深まるようなファシリテーターの介入が必要である。

本研究では、授業研究による教師の意識変容を考察するために、アンケートやインタビューの調査をもとにデータを収集し分析を行った。しかし、授業研究の実施過程を継続的に観察し、教師の意識変容を長期的にとらえるためには、授業研究を実施していく過程での時間軸を組み込んだ検証が必要である。特に教師への個別インタビューに関しては、個々の教師の状況や内面における詳細な記述に踏み込むには、物理的、時間的にも制約があった点は否めない。

本研究は、ボリビアにおいて実施された授業研究による教師の意識変容について考察した点で新しい試みであり、一定の成果があるといえる。しかし、ボリビアの教師間に生じた協働性という関係が、今後学校においてどのように具現化され、ボリビア独自の授業研究の展開に寄与し得るのかについて検証する必要がある。

参考文献

- 稲垣忠彦 (1996) 「授業と授業研究を開くために」 稲垣忠彦・佐藤学編『授業研究入門』, 岩波書店, 143-237
- 岡村美由規 (2008) 「多様性を超えた統合へ ボリビアの教育改革・異文化間二言語教育の例」 広島大学教育開発国際協力センター『国際教育協力論集』11(2), 175-186
- 国際協力機構 (2008) 『ガーナ共和国現職教員研修政策実施支援計画プロジェクト事業完了報告書』
- 国際協力機構 (2005) 『ホンジュラス算数指導力向上プロジェクト評価調査結果要約表』
- 国際協力機構 国際協力総合研修所 (2004) 『ボリビア国別援助研究会報告書』
- 国際協力機構 ボリビア事務所 (2010) 『ボリビア国学校教育の質向上プロジェクト終了時評価調査報告書』
- 佐藤学 (1994) 「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」 稲垣忠彦, 久富善之 (編) 編『日本の教師文化』東京大学出版会, 21-41
- ジーン・ウルフ, 秋田喜代美 (2008) 「レッスンスタディの国際動向と授業研究への問い—日本・アメリカ・香港におけるレッスンスタディの比較研究—」 秋田喜代美, キャサリン・ルイス編『授業の研究教師の学習』, 24-42
- 杉山隆彦 (2003) 「ケニア—求められる量から質への転換—」 千葉たか子 (編) 『途上国の教師教育：国際協力の現場からの報告』国際協力出版会, 101-125
- 田中統治 (2008) 「日本型教育実践はアジアで共有できるか?」 『比較教育学研究』36, 147-154
- 千葉たか子 (2003) 「国際協力と教育の質向上」 千葉たか子 (編) 『途上国の教師教育：国際協力の現場からの報告』国際協力出版会, 2-29
- 中条真帆 (2009) 『ボリビアへの教育技術協力と副次的効果—日本の教育技術の多機能性への着目—』 東京大学新領域創成科学研究科修士論文
- 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巻(2), 155-163
- 馬場卓也, 小島路生 (2005) 「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—』東信堂, 東京, 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」広島大学教育開発国際協力センター『国際教育協力論集』12(2), 107-118
- 前田美子 (2003) 「カンボジア—負の遺産を背負う教師たち—」千葉たか子 (編) 『途上国の教師教育：国際協力の現場からの報告』国際協力出版会, 30-61
- 的場正美, Mohammad Reza Sarkar Arani (2003) 「授業研究を基盤とした校内研修と教師の資質に関する国際共同研究(1)—イランにおける授業研究の移転の事例—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』50(1)
- 横関祐見子 (2003) 「ガーナ—教師の社会・経済的地位を考える—」千葉たか子 (編) 『途上国の教師教育：国際協力の現場からの報告』国際協力出版会, 88-100
- 吉崎静夫 (1997) 『デザイナーとしての教師 アクターとしての教師』金子書房, 東京
- Esdarin P. (2004) *Educar para Humanizar*. Narcea de ediciones, Bolivia., 107
- Gonzales, E. (1988) *Educación y Transformación social*. Comision episcopal de educación, La Paz-Bolivia
- Ministerio de Educación Bolivia, (2004) *La Educación en Bolivia: Indicadores, Cifras, y Resultados*.
- Ministerio de Educacion Infoper Cochabamba Bolivia (2005) *Programa para la ejecucion de la deteccion de necesida de capacitacio*
- Ministerio de Educación y Culturas, La Paz, Bolivia (2008) *Guía de Estudio Pedagógico Interno*
- Ministerio de Planificación del Desarrollo, (2006) *Plan Nacional De Desarrollo 2006-2010*
- Opinion Editora de Pedidico (2005) *Bolivia Los maestros forzados a ser taxistas, comerciantes o reposteros*
- Saito, E., Tsukui, A., & Tanaka, Y. (2008) *International Journal of Educational Development*, Vol.28, Issue1, 89-103
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap — Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom —*
- UNICEF (2010) 『世界子供白書2010』

URL

- 外務省 (2011) 『外務省：ボリビア多民族国』
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/bolivia/data.html> [2011.3.8アクセス]