

南アフリカ中等理数科教員再訓練計画 (MSSI) における授業研究の導入について：2000-2001

小野 由美子*, 近森 憲助**,
喜多 雅一***, 小澤 大成****

(キーワード：授業研究, 国際教育協力, 南アフリカ)

(はじめに)

日本政府は、1993年、1998、2003年にアフリカ開発会議 (Tokyo International Conference on African Development, TICAD) を主催するなど対アフリカ援助に積極的である。教育分野の国際協力を優先する方針に基づき、90年代後半からいくつかの国際教育協力プロジェクトをアフリカで展開している¹。そこに共通するのは、基礎教育レベル、理数科教育分野、現職教員の資質向上であり、初等・中等教育レベルの現職理数科教員の資質向上を通して、学習者の理数科学力を向上させる、というアフリカ教育支援の基本的アプローチを見ることができよう²。本稿は、そうした対アフリカ教育協力プロジェクトのひとつである、「南アフリカ共和国ムプマランガ州中等理数科教員再訓練計画」(以下 MSSI) を事例に、授業研究 (教員相互の学びあいによる継続的な授業改善) の導入と定着の可能性について検討する³。

MSSI (第1フェーズ、1999 - 2002) は CI (Curriculum Implementer, 教科指導主事) をキー・プレイヤーとして、カスケード方式によって現職教育システムを導入・確立し、教員の継続的な学習、職能発達を制度化しようとするものである。具体的には、日本の小学校でよく見られる校内授業研究 (lesson study) の定着を目指したのであった。以下では、まずプロジェクトの概要を述べ、次に派遣専門家による報告書を主たるデータ・ソースとしながら、「教員相互の学びあいによる授業改善」、とりわけ授業研究の考え方がプロジェクトに参加する理数科教員に受け入れられるまでの経緯をできるだけ丹念に見ていくことにする。その際、理念が先行し、理念を具体化し、実現する行動計画がなおざりにされる南アの教育政策形成 (Jansen のいう政治的象徴主義) がプロジェクトにどのような影響を及ぼしたかにも注意を払う。その作業を通じて、MSSI が「事業の経過に伴いより効果

的・効率的な方向に現実的な適応を繰り返し」ながらも、計画的に「授業研究」の考え方を定着させようと試みたことを明らかにしたい。

MSSI 事業計画の概要

プランニング・スタディで策定した MSSI 事業計画の概要を以下に示す (長尾ほか, 1999b)。

1. 事業目的

- ・上位目標 ムプマランガ州中学生の科学的理解および思考力・応用力を向上させる。
- ・事業目標
 - 1) 同州中等公立学校理数科教員の指導力を強化することにより、理数科教育の質を改善する。
 - 2) 同州全域の理数科教員を対象とする現職研修システムを開発することにより、教員の指導力強化施策を継続的慣行として定着させる。

2. 特徴的アプローチ

- 1) 教員の指導力向上のための再訓練と C2005 (outcomes-based education/OBE) 導入のための再訓練の統合
- 2) 「パートナーシップ・アプローチ」の採用 (ム州教育省, プレトリア大学, JICA)
- 3) 「学校ベース・アプローチ」(school-based approach) による州内全域現職教員研修システムの構築
- 4) 教員に対する資格取得機会 (certification/accreditation scheme) の提供による個人的誘引動機の刺激

3. 実施時期と対象

MSSI 事業は、1999年10月から3年間の事業実施期間

*鳴門教育大学言語系 (国語) 教育講座

**鳴門教育大学総合学習開発講座

***岡山大学教育学部

****鳴門教育大学教員教育国際協力センター

達成に重要な役割を担うのがCIである。CIはワークショップ後、できるだけ校内研修の予定にあわせて学校を訪問し、授業観察と校内研修の指導助言、校内研修のモニタリングを行うことが期待された。第3回の地区別ワークショップ報告書からは、課題の実現のために図1のような構想を描いていたことが読み取れる。

以下では、CIの学校訪問・校内研修支援と、校内研修のモニタリングに注目しながらプロジェクトの「展開期」を追ってみたい。

2000年11～12月：南アフリカ理科教員養成者研修

2000年度日本研修プログラムを計画するに当たっては、前年度の反省から派遣するCIの確定と各教科で取り扱うべき具体的なトピックの決定を早めに行い、日本側に通知するように州側に要望した。前年度の反省を踏まえて鳴門教育大学側で変更した点は、1) 鳴門での研修初日に異文化理解のセッションを設けたこと⁴、2) 広島での研修内容と重複しないよう、学外見学先を最小限にして、教科の研修時間を多くしたこと、3) 自ら教材開発を行い、授業案を書き、授業実施、授業研究会を開くという授業改善の一連の流れをCI自身が体験できるよう、CIによる日本の中学校での授業をプログラムに組み込んだことである。表1は2000年日本研修参加者のプロフィールを示す⁵。

表2：2000年理科教員養成研修コース参加研修員

| 教科 | 名前 | 学歴資格 | 性別 | 年齢 | 所属地区 | CI登用年 | 2005.9現在 |
|----|----|------------|----|----|-------------|-------|----------------------|
| 理科 | A | MED (理科教育) | F | 49 | UP カウンターパート | | |
| | B | BS | M | 31 | マレラネ | 教頭 | JICA 長期研修員として学位取得・帰国 |
| | C | SD | M | 39 | ハイジービュー | 1998 | 移動 |
| | D | MS (理科教育) | M | 55 | イエスターウーク | 1997 | 移動 |
| | E | MED (理科教育) | F | 39 | ネルスプリット | 2000 | 日本研究授業 |
| 数 | F | MS (理科教育) | M | 53 | 教育省引率責任者 | | |
| | G | BS | M | 35 | マレラネ | 1992 | 物故者 |
| | H | BED | M | 45 | ネルスプリット | 1992 | |
| 学 | I | BED | M | 36 | イエスターウーク | 1994 | 日本研究授業、移動 |
| | J | FDE | F | 58 | ハイジービュー | 2000 | |

受け入れ期間は6週間、うち技術研修期間は2000年11月6日から12月8日まで5週間である。研修コース実施

要領に掲げられたコースの目的、到達目標を次に示す。

表3：2000年日本研修の目的・目標

| | |
|--|-----------------------------------|
| 1. コースの目的 | |
| 南アフリカ共和国ムプマランガ州における現職中等理科教員の研修計画を策定する。 | |
| 2. 到達目標 | |
| 2. 1 | 日本の教育分野における経験や現状等について理解する。 |
| 2. 1. 1 | 日本の教育制度（歴史及び現状）について理解する。 |
| 2. 1. 2 | カリキュラム開発・改善に関する日本の経験について理解する。 |
| 2. 1. 3 | 現職教員研修制度の仕組み及び実践内容について理解する。 |
| 2. 2 | 上記1)を参考にムプマランガ州における現職教員研修計画を策定する。 |
| 2. 2. 1 | 現職中等理科教員研修の年間計画を策定する。 |
| 2. 2. 2 | 現職中等理科教員研修の実施体制を検討する。 |
| 2. 2. 3 | 現職中等理科教員研修の実施内容を明確にする。 |
| 2. 2. 4 | 現職中等理科教員研修で使用するトレーニング・モジュールを作成する。 |

(国際協力事業団中国国際センターほか、2000、p3)

6週間の研修のうち前半3週間が広島で、後半3週間は鳴門教育大学において研修が行われている。研修員は上記の到達目標のうち、2.1、2.2.1、2.2.2にかかわる研修を広島で済ませた後、鳴門に移動する。鳴門での研修はCIが帰国後、2001年度に実施する3回分の研修テキストを作成すること(2.2.3、2.2.4)が主たる目標である。鳴門での研修プログラムは正味13日、80時間程度であるが、理科グループの研修内容の内訳は表1のとおりである。⁶

表4 研修内容の時間配分

| | |
|------------------|-------|
| ・教科内容にかかわる研修 | 32.5h |
| ・南ア・日本の授業の比較分析 | 3.5h |
| ・授業見学+授業研究会 | 6h |
| ・CIによる研究授業・授業研究会 | 4h |
| ・教員センター訪問実習 | 3h |
| ・ベースラインサーベイ分析 | 1.5h |
| ・トレーニング・モジュール執筆 | 18.5h |

(実施要領をもとに作成)

鳴門での研修初日に組まれた南アと日本の授業比較を加えると、授業研究に係る研修は13.5時間にのぼる。これは、前年度第3回ワークショップで実施した日本人現職教員による公開研究授業をきっかけにした授業研究への関心の高まりを背景に、研修内容を題材にした

授業研究という形で学校ベース INSET を定着させたい、というプロジェクト関係者の意図を反映したものである。CI は C2005 の目指す授業のイメージを持ち、優れた授業を成立させている諸条件を理解することが求められる（附属小・中授業見学・授業研究会）。そうした理解の上に、学校訪問を行い、教師の授業を参観して改善のための具体的な助言ができるよう、そのためのスキルを獲得させる（CI による研究授業・授業研究会、教科内容にかかわる研修）ことを狙ったものである。

プロジェクトにとって好都合であったのは、実践経験が豊富で南アの CI や理数科教員の弱点を熟知するプレトリア大学の専門家をカウンターパートとして研修に参加させることができたことである。彼女のリーダーシップもあって、理科グループは「燃焼」をテーマに教材研究、授業案作成、模擬授業、授業案書き直し、授業実施、授業研究会という一連の授業研究の流れを体験することができた。後に見るように、2001年の地区別ワークショップで授業研究を導入できたのは、彼女の尽力も大きい。詳しい授業分析のため、授業の様子はビデオ録画された⁷。これは南アの OBE スタイルにのっとりた授業計画で、通訳を介するもどかしさはあったものの、授業者は生徒の反応に手ごたえを感じる一方、生徒はこれまでとは違う授業の進め方に戸惑いつつも楽しんでいた。

CI の日本研修にあわせて、プレトリア大学の理科教育センターの R 教授が日本を訪問した。鳴門での研修の最終週に立会い、研修の様を見学した。この折、理科教育センターと鳴門教育大学関係者とで、南アの新カリキュラムがどの程度学校現場に普及・浸透しているか、MSSI での研修の成果は授業のどこかに認められるかどうか、を検証する大規模な調査に着手することが話し合われた。また、このときの R 教授との話し合いをもとに、その後、日本側専門家とプレトリア大学の理科担当講師によって授業研究導入のためのツール⁸が開発され、2001年度第2回地区レベル・ワークショップで紹介されることになる。プロジェクトの現地コーディネーターが交代することから、派遣前の新コーディネーターに鳴門研修を見学してもらうとともに、業務のスムーズな引継ぎのため、前任者とともに第1回のワークショップ開催業務を担当することも配慮された。

この研修中に理科の研修員は、「化学変化と原子」（第1回ワークショップ）、「大地と変化」（第3回ワークショップ）、「電流とその性質」（第1回ワークショップ）、「地球と太陽系」（第2回ワークショップ）、「生物のつながり」（第2回ワークショップ）の5編の研修用トレーニング・モジュールを開発した。研修員による研修プログラム評価を見ると、教科内容を深める時間が少なかったこと、一つのトピックに特化して研修を受けることができなかつたことへの不満が一部見られたが、初年度に

比べるとはるかに好評であった⁹。

2001年2～3月 第1回地区レベル・ワークショップ：オリエンテーション

プロジェクト実質2年目は、報告書によれば「プロジェクト確立期から拡大期」へと移行した。事実、参加地区が新旧地区計8地区となり、参加対象校も137校と大幅に拡大した。HOD ワークショップは初年度参加地区を支援するため、1週ずつずらして開催され、並行して旧4地区の HOD ワークショップも同時開催された。専門家の派遣期間も6週間余と長期にわたり、プロジェクトの運営は量的な拡大とともに複雑、煩雑になっている。

今回の派遣目的は、1) ワークショップの支援、2) ワークショップでの教材開発・利用に関して助言すること、3) 学校ベース INSET 進捗状況の評価と推進方策の協議、4) 実践的研究活動について関係者との協議の4点である（服部ほか、2001, p4）。

CI ワークショップのプログラムを見ると、ワークショップで達成しようとする目標が11点にわたって明記してあり、5日間にわたる研修スケジュールも時間、活動内容、担当者情報が示されている。前年度に比べると周到な事前準備があったことは明らかである。最終日を除く1日の研修時間は6時間、計27.5時間で、そのうち、教科内容強化セッションに10時間、学校ベース INSET のモニタリングに2時間、HOD ワークショップで紹介する教材を使った授業案をもとにした模擬授業4.5時間、模擬授業のビデオを見ながらの授業研究会に1.5時間を配している。

報告書のあちこちに、CI の協力体制、チームワークについての言及が見られ、課題としていた「新地区、新規参加校への経験の移転」は「かなりの程度達成」されているようである。また、「日本研修の成果をいかに旧地区の CI に伝達するか」に関しては、次のように評価している。

新地区の CI による旧地区への CI への日本研修での教材開発成果の伝達に際し、CI 自身で報告・説明を行った。多少準備や理解の不足はあったものの、教材開発と学習に関連する作業を CI 中心に進めていくことが当然との認識が定着した。これにより、日本チームおよびプレトリア大チームの専門家が側面支援する当初から意図された型が漸く実現した。（服部ほか、2001, p13）

教科の専門家も、「教科内容に関する日本側専門家の関与は極力少なくし、CI 主体による CI ワークショップならびに HOD ワークショップを効果的に実施できたこ

とは、2年目の大きな成果である。」(服部ほか, 2001, p11) と記していることからわかるように、CIの成長と自立は専門家チームの共通認識だったと思われる。

2年次の課題として全州的な教員研修制度、とりわけ授業を核とした校内研修活動を拡大させることとモニタリングの稼動が掲げられていた。その第一歩として、地区別ワークショップではじめて、ワークショップに参加した教員が会場近くの学校に出かけて行って、実際に生徒を対象に、ワークショップで作った授業案を使って授業を行う地区が現れた。これはMSSIにとって画期的なことであった。

HODワークショップのプログラムを見ると、ワークショップの4、5日目に授業案作りと模擬授業、授業研究会という授業研究のプロセスを組んでいる。特に、旧地区のうち、後半にワークショップを組んだ2地区では会場となった教員センターの近くの教室を借りて、HODが計画した授業を実施している¹⁰。モレテレ地区では「この授業の準備・実施を全てHODが協力して行った点も大きな成果である。CIは分刻みで授業を教師の活動・生徒の活動に分けて観察・記録し、これをもとに授業の進め方、扱った内容、取り上げた実験、生徒の反応などについて活発に議論し、充実した授業研究が行われた。」

(添付資料4, p5) 他方、ウイトバンク地区では同様に教室を借りて研究授業を行ってはいるが、授業後の理科合同授業研究会の進め方が授業改善を志向としたものとはならず、授業者の授業方法論の批判に集中してしまった。研究授業の意義と効果にかんがみて、報告書は「次回ワークショップでは、建設的な授業分析のやり方をマニュアル化し、共通認識をある程度CIとHODに持たせる必要がある」(添付資料4, p5) ことを指摘している。

次回ワークショップの課題が明らかにされたが、何はともあれ2年次の課題である学校ベースINSETの定着に向け、「授業中心のワークショップ形態」のモデルをCI,HODが体験し授業改善を進める基礎が出来たことは有意義であった。また、「OBEを取り入れた授業を実際の中学生に実施し、生徒の反応から授業分析をすることはとても効果的であることをHODならびにCIは認識できた」(p11) ことの意味も大きいと言わねばならない。お互いの授業を見せ合い、学びあうという教員文化のないところで、「授業を共同で計画し、それを相互に評価しあうことによって授業改善を行う」活動が可能になったのは、第3回ワークショップでの日本人現職教員による公開研究授業、日本研修での研究授業と授業研究会という布石があったことである。

このワークショップでは、「学校ベースINSETのモニタリング実施のためのフォーマットとそれを使って実施する報告活動」についてもCIワークショップで合意

をしている(服部ほか, 2001, p13)。すなわち、1) 学校ベースINSETの活動記録、2) HODによる学校ベースINSET実施報告書、3) CIの学校訪問記録、4) CIによる担当地区学校ベースINSET実施状況報告書の4種である。MSSI参加校の校長は地区レベル・ワークショップの初日までにHODワークショップを提出するとともに、ワークショップ初日にそれに基づいて自校での進捗状況報告を行うこと、とされた。CIはHODワークショップの最終日に、「地区レベルでの学校INSETの進捗状況」に関する概要報告を行うとともに、ワークショップ終了後1週間以内に、「CI報告書」をMSSIコーディネーターに提出するものとしている。

モニタリング・メカニズムは情報がHOD→校長→CI→MSSIコーディネーター・チームへと流れるよう構築されている。それは、「HOD, CIともに毎回記録をとり、期日までに求められた情報を集計、分析して提出する」という前提のもとに成り立ちうるメカニズムといえよう。記録するという組織文化が希薄なところで、このモニタリング・メカニズムが果たして稼動するかどうか、モニタリング・メカニズムのモニタリングが必要と思われた。モニタリングの結果をワークショップで報告することは、二つの機能があると思われる。ひとつは報告書にもあるとおり、プレッシャーとしての働きである。と同時に、集めた情報の独り占めではなく、情報のフィードバック、情報の共有という民主的な機能も併せ持つ。

そのほか、報告書が成果としてあげたのは、新・旧CIのチームワーク、CIワークショップの具体的な成果物として、実施ガイド (facilitator's guide) を完成させたこと、CIワークショップのうち、従来、プレトリア大学や日本側専門家に依存しがちだった教材開発と教科学習に関連する作業をCI中心に進めていくことが関係者の間で共通認識として定着したこと(服部ほか, 2001, p13) である。

本ワークショップが期間中順風満帆だったかという点、必ずしもそうではない。新政権樹立後の矢継ぎ早の教育政策のうち、C2005は南アの教員の現状をほとんど無視して中央政府によって導入が決定されたが(1997)、政府教育省は現場の混乱やカリキュラムへの批判を受けてワークショップ直前に、緊急改定作業の実施を決定した。州からはMSSI事業の責任者がこの作業チームに参加することになり、「今回の地区レベル・ワークショップの実施に多大な困難が予想された。」幸い、前年度の日本研修に引率同行した州のコーディネーターのリーダーシップと、プレトリア大学の理科専門家の参加が得られ、結果として、「MSSIコーディネーター・チームが、CIワークショップ全期間を通してチームとして機能し、ワークショップの円滑な運営に寄与することがで

きた」(服部ほか, 2001, p13)という。

C2005の見直しが進められる中、現場の教員はC2005と格闘していた。CIワークショップで教材開発を担当したあるCIは、国家施策であるC2005の導入を重視し、いかにわかりやすい、学習者主体の授業を行うか、という教材開発の本質よりも、C2005の提唱する形式的枠組みの解釈に終始した。各学年で扱うべきトピックをもたず、態度目標、プロセス目標を強調するC2005と、教科内容を生徒に効果的に教えるための教材、活動の開発を重点におくMSSIの方針とが矛盾する、とCIの目に写ったのであろう。この問題は州のコーディネーターと専門家チーム、CIの間で議論を重ね、州コーディネーターが争点を整理し、当面の打開策を提示することで解決された。しかし、CIの理解がこの程度であるとすれば、新カリキュラムをめぐる学校現場での混乱は推して知るべしであろう。

MSSIが2年目に入り、CIが自立し、ワークショップ運営力量が改善され、ワークショップの実施をCIだけで担当できるめどが立ってきたことから、報告書は「学校ベースINSETと教師の自主研修を実質的に根付かせるために、新しい支援が求められるにいたっている」(p21)として、CIを含めたアクション・リサーチを提言している。特に学校改善、授業改善の視点から、モデル事例となるような協力校との関係を確認し、実践重点校の導入を提案していることは注目に値する(服部ほか, 2001, 添付資料6)。参加校の中から比較的条件の恵まれた学校と、条件面で恵まれない学校とを1校ずつ選び、日本側専門家、UP専門家、CIの三者が集中的に学校を訪問し、授業観察、学校ベースINSETを見学し、その後、教員を交えて研究会を設け、指導助言を行う、というものである。要するにベスト・プラクティスを積極的に育てよう、というものである。こうした実践重点校のメリットとして、学校の授業を阻害しない形で公開研究授業を含んだ学校ベースINSETを行い、他の学校や他地区のCIに見せることが出来ること、プロジェクトの効果を長期的、質的にモニタリングすることができることのほか、日本人専門家とUPの専門家との連携強化、日本人専門家の南アの現状理解が進むこと、などがあげられている。この提案の原案は、前年度、日本研修の際にUPの専門家を交えて話し合い原則合意に達していた。

2001年5月 第2回地区レベル・ワークショップ：教材開発

第2回ワークショップは参加する日本人専門家の負担軽減のため、HODワークショップを新旧地区で同時開催とし、派遣期間を3週間ほどに短縮している。派遣日

的として、1)ワークショップの支援、2)ワークショップでの教材開発・利用に関して助言すること、3)教室で役に立つ教材の作成と活用という理解を確立すること、4)学校ベースINSET進捗状況の評価とCIの役割について協議することがあがっている(長尾ほか, 2001, p4)。

CIワークショップでは学校ベースINSETのモニタリングに関するセッションが1日、教材開発に2日、研究授業案作成と研究授業、授業研究会に1日、HODワークショップの計画1日という時間配分で行われた。CIワークショップ、HODワークショップでの研究授業はワークショップの教材を使ったものであり、前回のワークショップから改善された。特に、理科ではCIワークショップでの研究授業の質、続く授業研究会の討議も科学的探究を中核にすえたものとして高く評価している。また、CIワークショップでの研究授業でワークシートが初めて用いられたことも評価している。ワークシートは生徒の自己評価を助けるだけでなく、教員にとっても生徒の達成度や思考プロセスにおける混乱を分析する重要な資料となることから、その導入を日本側専門家が再三指摘してきた、ということである。授業改善に向けて前進している印象を持つ。

第2回ワークショップで注目すべきことは、鳴門教育大学とUPの専門家が共同で開発した授業分析のツールが紹介され、それを用いてCIワークショップ、HODワークショップで授業観察、授業分析が行われたことである。学校訪問では学校ベースINSETを活発に行う学校と出会い、そこで授業分析ツールを用いた授業観察、質の高い授業研究会を持ったことも記されている。さらに、CIワークショップでは「CIが最低週1日をMSSI学校ベースINSET支援に向けたこと」に合意し、さらに、「各地区で週1日、曜日を決めて、学校ベースINSET活動の日とすること」を州教育省に提案することを決めている(p5)。しかし、残念なことに、その後の過程でこの合意事項はなし崩し的に無視されていった¹⁾。

前回のワークショップで、学校ベースINSETにCIがどのように関わるかを明示することが課題として挙げられていた。その一例が、授業研究会での指導助言である。建設的な授業研究会にするためには、CIのファシリテーションが欠かせないことから、日本人専門家によって先の学校訪問の際に録画した授業と授業研究会のビデオを教材に、授業研究会の持ち方のセッションを実施している。日本人専門家は、授業研究会で発言する際には参加者のモデルとなるようにまず良いところをほめ、あと少しの努力で改善できる点について、具体的なアドバイスとともに指摘するようつとめていた。また、口頭でのコメントだけでなく、翌日にはもう少し詳しいコメントをコメントシートの形で授業参観した教員全員に対

して実施している。教科内容の専門家ならではの教科の本質に鋭く切り込む指摘は授業者には大変好評であった。このように、プロジェクト半ばにして、ようやくUPと日本人専門家の棲み分けが明確になるとともに（日本研修期間中の教科内容の深化とビデオを用いた授業研究方法の重点的指導）、学校ベースINSETでのCIの役割について、ある方向性を示したと思われる。

今回のワークショップの懸案事項は学校ベースINSETのモニタリング・システムの構築度である。CIワークショップの初日、新旧8地区のCIが学校ベースINSETの進捗状況を報告するセッションを設けている。口頭による報告のみであるが旧地区では初年度にプロジェクトに参加した学校では定期的に実施しているところが出てきているようであった。ただし、研修の内容についての情報はない。HODワークショップが行われた新地区マレラネでは、初日には学校長の参加を義務付けており、そこで学校長とHODからかなり詳しい聞き取りを行っている。それによると、学校ベースINSETは動き始めているものの、ワークショップで学んだ内容を共有したケースがほとんどで、教室で活用するにはいたっていない。「正確な実施状況は、CIによる四半期進捗状況報告を待たねばならないが、MSSIが学校レベルで理科教育に新しい動きを起し始めたことは確かなようである。」(p22)と前向きな評価を下している。

報告書は、UPがJICAの資金援助を得て、MSSIの評価研究に着手したことに言及して、CIの調査協力が前提となっていることから、CIの小遣い稼ぎに終わらないように注意を促している。UPの評価研究については、条件が悪いにも関わらず成果を挙げている学校(outliers)の事例研究を行うことを提言している。プロジェクトが中間点を迎えたことを意識して、報告書はプロジェクトの継続支援、外部評価者による形成的評価の必要性についても触れている。

2001年9-10月 第3回地区レベル・ワークショップ：共有

第3回の派遣も3週間で、派遣目的はワークショップの支援に加えて、「3)2001年度第1回地区レベル・ワークショップ以降の学校ベースINSETの進捗状況の評価と今後の事業展開について関係者間で検討すること、4)来年度参加2地区における準備の開始(ベースライン・サーベイの実施)」であった(成川ほか, 2001, p5)。

今回のワークショップの特徴は、HODワークショップを全地区合同で行ったことである。それは、2年間の成果を共有し、お互いの努力をたたえ、新たな一歩を踏み出すためである。また、戦略的にもプロジェクトを南

ア国内で周知させることでプロジェクト関係者のやる気を引き出す¹²、という意味合いもあった。プログラム初日のシンポジウムには、南ア教育省副大臣、ム州教育大臣、駐南ア日本大使ほか、プロジェクトのパートナーが一同に会する大規模なものとなった。

CIワークショップは期間を短縮して3日間となっている。今回はHODワークショップが合宿形式になること、研究授業を行わないこともあって、教科内容の研修にしぼられた。数学の専門家は初めての参加であるが、日本研修でCIが開発した立方体の教材を参加したCI全員が共有するように、と時間がかかっても考えさせ、発見させることに主眼をおいて指導している。コンパスや定規が使えないCIがいることなど、基礎的技能の欠落に驚きながらも、「一見簡単だと思われるこの問題に対して何回も失敗しながら長い時間を割かざるを得なかったのは、彼らに能力が無いのではなく、基礎的なことを教えられる機会を与えられなかっただけであると実感した。おそらく、正しい方向への指導があれば十分は成果が期待される。」(成川ほか, 2001, p9)との感想を寄せている。こうした理解と研修へのアプローチこそは、日本側の貢献のあり方として2000年3月の報告書が提言していたものにほかならない。理科の専門家も初めての参加となった。理科グループはすでに初年度から専門家間の情報の共有と意思疎通が十分に行われている。今回も、前回の派遣専門家との意思疎通、連携が十分で、継続性を持った教材紹介を行っている。そのため、事前に現地専門家と綿密な連絡を取り、実験に必要な試薬の準備も済ませている。報告書は、「今回の日本人専門家による理科セッションは、内容面において専門家間のリレーが成功した事例である。また、数学セッションは、南アの教育方針を念頭に行なわれた効果的なセッションであったが、これは方法面で成功した事例といえる。」(成川ほか, 2001, p17)と高く評価している。

短期専門家は今回もワークショップの合間を縫って、学校訪問を行っている。2校では授業を参観し、そのうち1校では授業参観の後、CIを交えて授業研究会を持つことができた。G地区の学校は学期末試験が終わった、という理由で学期期間中にもかかわらず、生徒が登校しておらず、授業参観が中止となった。教員、学校の雰囲気もいい意味での緊張感が無く、職員室にある教員の机の上には生徒のノートの上に教育とは無関係な雑誌が無造作に広げられて、外で教員が車を洗っている、というような勤務ぶりであった。この地区は、UPによる新カリキュラムの浸透度を調査するプロジェクトの一環として、UPが事例研究を行い、その結果を前回のワークショップで発表している。UPの事例研究の結果があまりにも否定的だと不満が出た、ということであったが、それもうなずけるような学校風土ではあった。校長

代理は、日本人専門家の質問に答えて、「他に職があったら、教職はすぐに辞める」と公言してはばからなかった。

合同のHODワークショップはプロジェクトにとって初めての試みであり、参加率が低い（休暇中に実施したため）という問題点はあるものの、取り仕切ったCIの努力は賞賛に値する。参加率が低いことに関しては、教育省の指導管理能力の問題である。参加を義務付けておきながら、CI/HODの無断欠席者に対してなんら指導や対策を講じることが出来ないのは、行政側の責任者としては問題である¹³。同じような例は、学校ベースINSETの進捗状況にも見られた。学校ベースINSET実施状況は、CIワークショップ、HOD合同ワークショップ双方で報告がなされている。CIワークショップでの報告には、OHPを用いて実施状況を報告するよう教育省がCIに通知したにもかかわらず、それに答えたのはわずかに2名のみであった。理由はさまざまであろうが、HODのモデルとなるべきCIを監督する教育省は、決定事項の遵守、期限厳守を徹底させる必要があるだろう。

報告書に掲載されているデータによると（3～5月期、6～9月期）、CIによる学校訪問は0から32まで幅がある。一貫して学校訪問に熱心な地区は1地区のみで、研修の集中する7、8月には特に旧地区で学校訪問が顕著に少なくなっている。数学、理科に関係するINSETは多いところで1校平均4回、少ないところは0.8回である。毎月1回研修を行っている学校は多くない。ただ、MSSIに刺激されて全員参加型のINSETを行っているところもある、ということで、それを加えると一月に1回以上研修を行っているところも見受けられた。限られたデータで、学校ベースのINSET実施状況を判断するのは、適当でない、と報告書も注意を促している。回数以上に、INSETの内容が問題になる。

終わりに

報告書にあるとおり、MSSIは2年目に多くの成果を挙げている。その最大のものは、CI、HODワークショップを通じて、共同して授業案を作成し、授業実施、授業研究会という授業改善を中核とした学校ベースINSETのイメージが関係者に共有されつつあることである。ただその成果がプロジェクトの最終目標と結びつくかどうか、すなわち、カスケードが最下流の教室まで届き、かつ教員の継続的な自主研修を定着させることに結びつくかどうかはいまだ不確定要素が多い。教室での教員の授業行動を変える上では、できるだけ教員に近い場所での研修が有効とされている（Harvey, 1999）だけでなく、継続的に授業改善に取り組む必要がある（Jansen & Taylor, 2003）。校内授業研究はその条件をとともに満

たすものであり、教員・授業の質を変える潜在的可能性は十分に持っている。そしてその可能性実現の鍵を握るのが州教育省の意向と前線での実働部隊であるCIであることは異論がないであろう。

学校ベースINSET導入は単なる制度の導入ではない。組織文化の変革を迫るものであり、学校長の関与による学校改善を抜きには定着は不可能であろう。しかし、ライン・ファンクション¹⁴の堅固な南アフリカのようなところでは、CIによる学校訪問、学校訪問時の研修支援について、何よりも教育省の全面的なバックアップと実効的なモニタリングがないと機能することは難しい。さらに、学校ベースINSETの導入は教材の妥当性や適時性の問題のほか、「新しいこと」「いままでとは違うこと」を実践することにもなる精神的な問題も関係している。教員がこれまでとは違う方法で授業をするかどうかの決断は、教員がその方法の有効性を実感することが不可欠である（Guskey, 1986）。さらに、新しいやり方は不安がつき物であり、導入の初期には集中的にかつ継続してサポートが必要である（Fullan, 1991）。プロジェクトのオーナーとして、教育省がCIの学校訪問と学校での教員の支援を業務として明確に位置づける政策をとるかどうか。週のうち1日はMSSIの業務（学校訪問）に費やす、という提案に対して教育省はどう反応し、どのように対処したか。最終年度である3年目に教育省、UP、JICAはMSSIにおけるCIの役割遂行のために、それぞれどのようなアクションをとったかという視点からプロジェクトの遂行を検討することが課題である。

注

¹ 「エジプト授業教材研究開発」（1997）、「ケニア中等理数教科教育強化計画」（1998）、「南アフリカ共和国中等理数教科教員再訓練計画」（1999）、「ガーナ共和国基礎教育（理数教科支援）プロジェクト」（2000）である。

² アフリカ以外に、インドネシア（1998）、カンボジア（2000）、ラオス（2001）における国際教育協力案件が基礎教育の理数教科教育分野で進められている。

³ プロジェクトに関連した文献としては以下のものがあげられるが、いずれも授業研究に特化したものではない。長尾真文「援助における評価の目的と活用方法—南アフリカ理数教科教育支援事業による例示」広島大学教育開発国際協力センター編『国際教育協力論集』第4巻第1号、2001、89-100頁。服部勝憲「南アフリカ共和国中等数学科教員現職教育の課題—ムプマランガ州におけるベースライ

ン調査から」広島大学教育開発国際協力センター編『国際教育協力論集』第5巻第1号，2002，109-123頁。長尾眞文・又地淳「教育分野における新たな技術協力モデル構築の試み—南アフリカ中等理数科教員再訓練プロジェクトから」広島大学教育開発国際協力センター編『国際教育協力論集』第5巻第1号，2002，83-100頁。小野由美子「学校改善実践における研究者と実践者の関係性について—教育開発国際協力プロジェクトの事例から」小野由美子ほか編著『学校経営研究における臨床的アプローチの構築—研究—実践の新たな関係性を求めて』北大路書房，2004，115-126頁。

- ⁴ 前年の研修期間中に体験した異文化摩擦を例にクリティカル・インシデントとしてシナリオに書き下ろし，DIE法を用いて，同じ現象でも立場，文化が異なると違った解釈，評価が可能であることを体験するというもの。参加者の評価は好意的であった。
- ⁵ 研修員Bは，日本研修参加時は教頭であった。その後長期研修員に採用され2001年10月から2004年3月まで鳴門教育大学大学院で学ぶ。研修参加要件に50歳以下とあるが，人材不足のためか50歳以上の研修員が2名混じっている。州内教育行政単位の統合再編と教育省の機構改革により，2004年までに8名中3名が他部署へ人事移動した。CIの移動，上昇志向は著しく，プロジェクトとしての経験を蓄積し移転・伝達していくことが難しい。この問題は第2フェーズになって特に顕在化した。
- ⁶ 朝のリフレクションや異文化間コミュニケーション等の時間を加えていないので，合計は80時間とならない。教科内容にかかわる研修以外は集団研修で理数科共通である。数学の場合，教官によるセッションは90分単位で行われ，午前，午後それぞれ1セッションずつ行われる。その後は，自習，復習の時間となっている。教官を交えた研修時間は合計15時間で理科の半分以下である。
- ⁷ 授業をしたCIとUPのカウンターパートは帰国後，授業の文字起こしを行い，授業を分析しその成果を南アの理数科教育学会で発表している。
- ⁸ 授業観察，授業評価，授業改善のためのツールで，後に“Peer Teacher Learning”というMSSI冊子に掲載された。
- ⁹ まじかに見る日本の大学教官の働きぶり—実験準備・後片付け，授業案・研修成果物の完成のサポート等—to言及したものもあった。長期にわたる日本研修ではCIと日本人専門家が人間関係を深める絶好の機会であり，顔見知りの専門家が継続して関わることで南アでのワークショップはやりやす

くなる。

- ¹⁰ モレテレ地区のマセカセカ・コンバインド・スクールでのHODによる研究授業はビデオ撮影され，日本人専門家によって詳細な授業分析が行われている（喜多・西岡，2001）ただし，模擬授業や研究授業のトピックはワークショップで紹介された教材とは関係がない。
- ¹¹ 教育省や地区長，CI自身のCIの任務の理解は必ずしも教科のスペシャリストではなく，行政の一端にしか位置づけていないこと，CIの中には学校訪問を厭う者もいたこと，学校間の距離が遠すぎて，管区内の対象校をなかなかカバーできないこと，突然に上から他の業務命令が下りてくることが多いこと，など。一言で言うと，教育省のコミットメントが無かったことが最大の原因であろう。
- ¹² 地方紙には舞台で阿波踊りを踊る専門家の写真が掲載され，「欧米以外では初めての支援プロジェクト」が始まったことを伝えている。
- ¹³ この点についてはその後も改善されることはほとんどなかった。
- ¹⁴ 校長のほうがCIよりも職位は上に位置する。そのため，学校訪問の折，CIが気づいたことを校長に進言する，ということは職務上やりにくい，というCIもいた。

引用・参考文献

- Fullan, M.G. 1991. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Guskey, T.R.(1986) Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- 服部勝憲・喜多雅一・本田亮・西岡加名恵・又地淳・上飯坂朗子・長尾眞文・赤川泉（2001）南アフリカ共和国ムプマランガ州中等理数科教員再訓練計画2001年第1回地区レベル・ワークショップ報告書 国際協力事業団
- Harvey, S. 1999. The impact of coaching in South African primary InSET. *International Journal of Educational Development*, 19, 191-205.
- Jansen, J.D. 2003. Can research inform education policy in developing countries? A South African experience. *International Journal of Educational Development*, 23, 85-95.
- Jansen, J. & Taylor, N. 2003. Educational change in South Africa 1994-2003: Case studies in large-scale education reform. *Country studies Vol.II NO.1. World Bank.*

- 喜多雅一 (2003) 国際教育協力に関する共有化に向けて—アフリカ：南アフリカを事例に—日本理科教育学会発表資料
- 喜多雅一・西岡加名恵 (2001) 南アフリカ共和国における理科教育の改革動向と課題 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, pp99-111.
- 国際協力事業団・広島大学教育開発国際協力研究センター・鳴門教育大学 (2000) 平成12年度 (第3回) 南アフリカ共和国別特設「理数科教員養成者研修」実施要領
- Macrae, M. 1994. A legacy of apartheid: the Case of mathematical education in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 14, 271-287.
- 文部科学省・外務省 (2003) すべての子供たちに教育を
- Motala, S. 2001. Quality and indicators of quality in South African education: a Critical appraisal. *International Journal of Educational Development*, 21, 61-78.
- 長尾眞文・服部勝憲・喜多雅一・小野由美子 (1999) 南アフリカ共和国ムプマランガ州中等理数科教員再訓練計画 MSSI プラニング・スタディ報告書 国際協力事業団
- 長尾眞文・松岡隆・奥村清・三輪伸央・赤川泉・又地淳・香西武 (2000) 南アフリカ共和国ムプマランガ州中等理数科教員再訓練計画2000年第3回地区レベル・ワークショップ報告書 国際協力事業団
- 長尾眞文・村田博・小野由美子・小澤大成・上飯坂朗子 (2001) 南アフリカ共和国ムプマランガ州中等理数科教員再訓練計画2000年第2回地区レベル・ワークショップ報告書 国際協力事業団
- 成川公昭・近森憲助・小野由美子・赤川泉・上飯坂朗子・長尾眞文・澤村信英 (2001) 南アフリカ共和国ムプマランガ州中等理数科教員再訓練計画2000年第3回地区レベル・ワークショップ報告書 国際協力事業団
- 小野由美子 (2001) 90年代アメリカ教育改革と Outcomes-based Education (OBE) デューイ学会編日本デューイ学会紀要 第42号, 2001, pp.85-90.
- Samuel, M. Working in the rain: Pressures and priorities for teacher education curriculum design in South Africa: a case study of the University of Durban-Westville. *International Journal of Educational Development*, 22, 397-410.
- 田中耕治・西岡加名恵・藤本和久 (2000) 米国ニューヨーク州のジョンソン・シティにおける ODDM の検討—OBE のための学区—学校運営モデル 教育方法の探究 第3号, pp43-62
- Zayed, Y. Changing forms of teacher education in South Africa: a Case study of policy change. *International Journal of Educational Development*, 22, 381-395.

Introduction of Jyugyo Kenkyu (Lesson Study) in Mpumalanga Secondary Science Initiative (MSSI) : Analysis of Project Implementation in 2000-2001

Yumiko ONO, Kensuke CHIKAMORI
Masakazu KITA and Hiroaki OZAWA

ABSTRACT

Mpumalanga Secondary Science Initiative (MSSI) Phase 1 (1999-2002) intended to institutionalize the in-service training system through cascading workshop contents, with Curriculum Implementers (CIs) as change agents. More specifically, it aimed at introducing school-based lesson study in South African schools. Lesson Study is a mode of school based, lesson focused professional development which is most commonly practiced in Japanese elementary schools. Based on own observation and secondary analysis of the reports submitted by the short term experts dispatched by JICA to support MSSI, the authors examine the process of introduction and reception of the concept of lesson study in the project. In the analysis, we take the effects of political symbolism elaborated by Jansen on MSSI into consideration. Through this qualitative analytical work, we highlight how the project team practically and frequently adopted itself to the needs of stakeholders and the change of the context for effective and efficient project implementation in order to establish the in-service training system centered on lesson study.