

インドネシアの中等教育における 「レッスン・スタディ」の試み

—実践から学び、授業の改善へつなぐ—

Evi Lusiana・東田明希子・上野美香

[キーワード] インドネシア、中等教育、レッスン・スタディ、授業改善、教師の成長

[要 旨]

インドネシアでは、中等教育における日本語学習者の増加に伴って、教師の育成が課題とされて久しい。国際交流基金ジャカルタ日本文化センターは課題解決へ向けて様々な支援を続けてきたが、とりわけ政府と共催で行ってきた教師研修による高校日本語教師育成への貢献は大きい。一方で、当該研修に残された課題や教師の育成をめぐる議論のパラダイム・シフトに鑑みると、「教師の成長」を促す新たなアプローチが求められてもいる。本稿では、その方策のひとつとして、インドネシア中学校・高等学校日本語教師会とともに試みた「レッスン・スタディ」について報告する。「レッスン・スタディ」を通じて高校教師たちが得た学び、その学びがもたらした成果と課題を振り返り、インドネシアの中等教育機関での日本語教育における「レッスン・スタディ」の意義や課題を検討することで、教師の育成に関する議論の活性化が期待される。

1. 実践の背景

2012年度日本語教育機関調査（国際交流基金2013）によれば、インドネシアの日本語学習者数は世界第2位となり、うち約96%を中等教育段階の学習者が占めるが、その背景には外国語選択科目として日本語を学ぶ高校生の増加がある⁽¹⁾。国際交流基金ジャカルタ日本文化センター（以下、JFJ）は、学習者の増加に伴い、教師の育成を目指してインドネシア政府との共催による高校教師研修（以下、共催研修⁽²⁾）や地域の日本語教育ネットワークの形成、活性化のための支援を行ってきた（藤長・古川・エフィ2006、登里ほか2007）。共催研修は「基礎→継続→中級→上級」と段階的にデザインされ、参加者の教授技術の習得や日本語能力の維持・向上に成果をあげてきた。

しかし招聘型で現場から切り離された模擬授業やプロジェクトワーク型の研修では、広大な島嶼国の現場の多様性および実情を共有することができない、研修の継続的な実施が難しい等の課題も残された⁽³⁾。また、よりよい日本語教師を育成していく方法をめぐる議論には既に「教師トレーニング」から「教師の成長」へのパラダイム・シフトが生じている（横溝2000：6）。

そこで筆者らは、現場の日常に位置づけられる、技術的研修に止まらない教師育成への新たなアプローチのひとつとして、インドネシア中学校・高等学校日本語教師会 (Asosiasi Guru Bahasa Jepang Indonesia : 以下、AGBJI) ⁽⁴⁾とともに日本語授業における「レッスン・スタディ」を探索的に行った。

本報告では、その実践を通じて参加者が得た学びや成果と課題について、まずはひとつの州の事例を現場の文脈に即して具体的に振り返る。その上で、全体的な成果と課題をまとめ、インドネシアの中等教育機関での日本語教育における「レッスン・スタディ」の意義や可能性を検討する。それによって、よりよい授業の探求および教師育成に関する議論に一石を投じたい。

2. 本報告における「レッスン・スタディ」

2.1 インドネシアの「レッスン・スタディ」

「レッスン・スタディ」は、日本の「授業研究」が世界の国々に広がってきたものと言われる⁽⁵⁾。インドネシアでは1998年以来、政府開発援助 (ODA) の一環として、政府と独立行政法人国際協力機構 (以下、JICA) との協同で「レッスン・スタディ」が続けられてきた。2010年には教育令27条によって新任教師研修⁽⁶⁾の柱に「レッスン・スタディ」の考え方を取り入れた教師育成⁽⁷⁾が掲げられ、現職教員研修でも「インドネシア共和国前期中等教育質の向上プロジェクト (通称 JICA-Pelita プロジェクト)」によって「レッスン・スタディ」が採用された。

JICA-Pelita プロジェクトは2006年から2013年まで継続され「参加型学校運営と授業研究⁽⁷⁾を実施するための中央・地方教育行政の能力が強化される」ことによる前期中等教育の質の向上が目指された。具体的には、参加型学校運営と授業研究を普及させるための中央レベルの計画立案・調整能力強化および地方レベルの能力強化、参加型学校運営と授業研究の活動強化と他地域への展開を活動の柱とした。目標や具体的なアプローチからは「参加型学校運営」と「授業研究」すなわち「レッスン・スタディ」がプロジェクトの基幹であったことがわかる。

JICA-Pelita プロジェクトチームの専門家 (以下、JICA 専門家) によれば⁽⁸⁾、プロジェクトは西ジャワ州を皮切りに、ジョグジャカルタ特別州、東ジャワ州、西スマトラ州、南カリマンタン州、北スラウェシ州、バンテン州で展開された。主な対象は中学校の理数系科目の授業実践で、地域によっては英語やインドネシア語等の他教科へ、さらに小学校や高校へも広がった。

その成果は「中央、地方、学校などインドネシア側のすべてのレベルにおいて、授業研究の効果が一定程度理解され、受け入れられている。」「授業研究は初等中等教育の質の向上を図るために重要な「生徒中心」の授業アプローチであることが高い評価を得ている。」「本プロジェクトを通じて授業研究の実施には高額な活動予算は必要ないことが実証され、この費用対効果がインドネシア側に歓迎されている。」と報告されている。

田中 (2011) は「授業研究」の内容や方法論の多様性を強調した上で、授業研究を「教師が

よりよい授業実践を目指して教師としての力量を高めるための活動」かつ「授業の質的改善に向けた教師の学習の場」であるとし、「教育実践を改善するための授業研究」と定義している。本報告では、この定義に従う。

2.2 日本語授業における「レッスン・スタディ」へ

国をあげての取り組みで「レッスン・スタディ」が盛んになると、高校日本語教師も他教科での実践を見聞きしたり、勤務校において参加したりする機会を得て徐々に関心を高めた。そして、2012年10月 AGBJI は JFJ に国際交流基金さくら中核事業⁽⁹⁾を利用して「レッスン・スタディ」をテーマとしたワークショップを実施する計画を申し出た⁽¹⁰⁾。

AGBJI は「レッスン・スタディ」のワークショップ（以下、LS ワークショップ）の目的を「『レッスン・スタディ』を協同的で継続的な授業実践と捉え、その活動を通じて授業の質と学習への積極性を効果的に高める、教師の専門性や創造性、革新性を高める」とした。当時 AGBJI、JFJ 双方に「レッスン・スタディ」の経験を十分に有する者はなく、その妥当性や有効性、実現可能性を探って、JICA 専門家と ICLS（Indonesia Center for Lesson Study）⁽¹¹⁾ に協力を仰いだ。

その上で現在のインドネシアの文脈に最も適しているという判断から、先の田中（2011）の定義にしたがって、日本語授業における「レッスン・スタディ」の実践を開始することとした。「レッスン・スタディ」を「研究を通して教師の成長をめざす教師教育の方法（稲垣・佐藤 1996：187）」と理解し、技術的な実践のみではない教師育成へのアプローチになり得ると考えたからである。LS ワークショップは、ICLS の教員からの提案、JFJ 内での議論、AGBJI への打診を経て、理論と方法論の講義およびインドネシア教育大学附属中学校・高校での日本語授業を対象とした「レッスン・スタディ」を中心にデザインされた。3 日間にわたる LS ワークショップの主なスケジュールを表 1 に示す。

表 1 LS ワークショップの日程

	午前	午後	夜間
1 日目	(ICLS 教員による講義) 「レッスン・スタディ」とは？	(高校教師会の代表による) 各州における事前実践の共有	・公開授業の観察&振り返り方法 ・授業案の検討 (PLAN)
2 日目	中学・高校の日本語授業にて 公開授業 (DO)	振り返り (SEE) + 授業改善へ向けての授業案の再検討	
3 日目	(各州の高校日本語教師会による) 「レッスン・スタディ」の実践計画、発表、議論 → まとめ		—

上表 1 日目の午後、各州における事前実践は、AGBJI による発案から LS ワークショップ開催までの期間を考慮して、ワークショップの効果を高めるために JFJ 内で検討した活動で、ICLS

の教員と JICA 専門家の後押しを得て実践へ踏み切った。本報告はこの実践に焦点を絞って論じるもので、次章以降「日本語授業における『レッスン・スタディ』」と呼ぶ。

3. 日本語授業における「レッスン・スタディ」実践

ここで AGBJI と州の高校日本語教師会（以下、MGMP）の関係性を明らかにしておく。なぜなら、LS ワークショップの実施主体が AGBJI であるのに対して、本章で報告する実践は JFJ と各州の MGMP が LS ワークショップの事前活動として行ったものだからである。

AGBJI はインドネシアの中等教育における日本語教師会の全国組織である。インドネシアには33の州があるが、すべての州に MGMP が存在しているわけではない。AGBJI には20州の MGMP が加盟しており、全国ワークショップには毎年その代表者が集まる。20州のうち JFJ 中等教育担当日本語専門家（以下、JF 専門家）が常駐、JF 専門家あるいは JFJ のインドネシア人専任講師（以下、専任講師）が定期的に訪問しているのは7州の MGMP で、今回の実践は日本語授業における「レッスン・スタディ」が先行していた地域を除き、6つの州（北スラウェシ州・北スマトラ州・西スマトラ州・中部ジャワ州・ジョグジャカルタ特別州・バリ州）の MGMP を対象に参加の意思を確認した上で行われた。

3.1 本実践への参加者

本実践への参加者は州の MGMP に委ねて決定された。その際、JFJ から「チームは州の MGMP メンバー 3 名以上10名以下で構成し、最低 4 回の実践に責任を持って自ら参加することを望む者に限ってほしい」とだけ依頼した。その結果、北スラウェシ州5名、北スマトラ州9名、西スマトラ州10名、中部ジャワ州8名、ジョグジャカルタ特別州10名、バリ州（10名+AGBJI 幹部2名）の計54名が参加することになった。

3.2 本実践が目指すもの

先に述べたように、筆者らは「レッスン・スタディ」を教師育成への新たなアプローチとして「教師間の協同や授業の改善を継続して図ることで、地域の高校教師による自己成長を促し、持続可能な教師育成支援になり得る活動」と捉えた。実践の前に、JICA-Pelita プロジェクトによる中学校の数学の授業⁽¹²⁾に参加して、インドネシアの「レッスン・スタディ」を学んだ。

そこでは「レッスン・スタディ」は、「参加者全員が楽しめること」が醍醐味で、真に授業の質の改善・向上へと繋げるための取り組みとされた。教師にとっても生徒にとっても有意義な活動とすることを目指し、JICA-Pelita プロジェクトの効果や持続可能性をも見据えて実践が繰り返されていた。筆者らはその数学の授業への参加者を対象とした聞き取りから「レッスン・スタディ」が「教師の成長」に一定程度貢献し得ることをみとめ、日本語授業における「レッ

「レッスン・スタディ」の目的、具体的な手続きや構成を JICA-Pelita プロジェクトに倣って考案した。

その結果、日本語授業における「レッスン・スタディ」の目的を「明日の授業をよりよくする」ことに置き、①生徒と教師が学ぶ幸せを感じられる活動とすること、②質の高い日本語授業を生徒みんなに保障するための第一歩とすること、③生徒の学びから自分たちの日本語授業の型を振り返ること、を目標とした。加えて、参加者全員が同じ立場で意見やアイデアを出し合うこと、常に生徒の視点を意識すること、授業の責任は参加者全員で持つこと、という約束事も定めた。これらは先のプロジェクトに倣いつつも、従来の MGMP の背景を考慮して最終的には参加者の合意を得て設定された。

本実践は地域の学校現場に赴いて行われた。今回の実践は、インドネシアにおける教師研修が招聘型で模擬授業やプロジェクトワーク等により切り離さざるを得なかった現場の文脈に立ち返り、各々の現場の特性や実情を参加者間で共有しながら継続的かつ協同的に行う実践である。従来の研修が日本語教育の拡大や質の向上に果たした役割は大きい、それゆえ看過せざるを得なかった課題もあるだろう。残された課題に向き合い、技術的研修に止まらない教師の育成、現場の教師による持続可能性を見据えたところに本実践の意義があると考えられる。

3.3 本実践の流れ

本実践は、4回の「レッスン・スタディ」で構成される。1回目と3回目には必ず JF 専門家・専任講師が参加したが、基本的には MGMP 主導で行うことを狙った。

参加者には、ICLS による資料の講読を事前課題として、初回には JF 専門家・専任講師が「レッスン・スタディ」に関するオリエンテーションを1時間半から2時間かけて行った。そこで、今回の実践が AGBJI による LS ワークショップの事前活動であることと、JICA-Pelita プロジェクトによるインドネシアの「レッスン・スタディ」の概略と筆者らの学び、日本語授業における「レッスン・スタディ」の目標と約束事を説明し、参加者間での共有を図った。

その直後に1回目の「レッスン・スタディ」を行い、2回目は JF 専門家が常駐する地域を除いて、実践の前後に MGMP 会長に電話でフォローを行ったのみで「レッスン・スタディ」は参加者に託された。3回目は、JF 専門家・専任講師が6つの州における前2回の事例から成果と課題をまとめ、実践の共有と振り返りを1～2時間行った後で「レッスン・スタディ」を行った。4回目は2回目同様、一部を除いて「レッスン・スタディ」は MGMP に委ねられた。

4回の「レッスン・スタディ」で構成したのは、LS ワークショップ後の現場の自主性や継続性を重視したためである。実践の目的、LS ワークショップまでの期間、学校現場のスケジュール、JF 専門家の担当地域や業務等に鑑みて妥当かつ現実的な範囲であると判断した。

各地域における実践は2013年1月末から2月初めにかけて開始され、月に1度のペースで「レッスン・スタディ」が行われたが、州によっては学校行事や試験等の理由から2度行った月も

あった。本実践の流れを図1に示す。

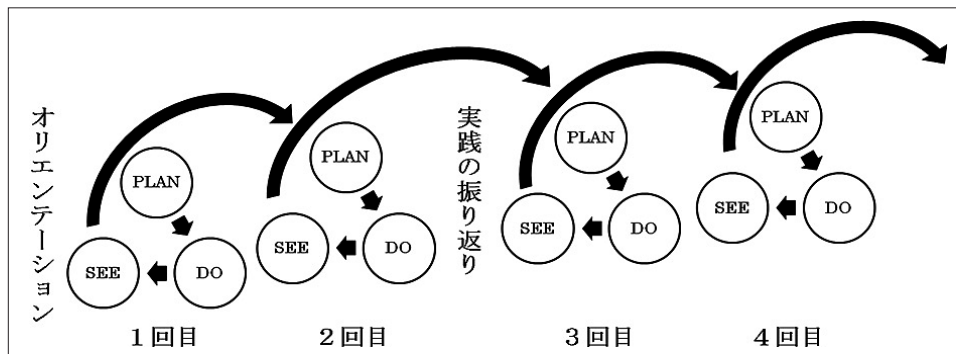


図1 本実践の流れ

3.4 「レッスン・スタディ」の構成

図1のように、本実践では一回の「レッスン・スタディ」をインドネシアにて広く理解されている3つのステップ、「Plan」「Do」「See」(田中2011:310)で構成し、参加者の勤務校の行事や授業時間に配慮しながら2日間で行った。JF 専門家・専任講師がファシリテーターを意識して参加したが、「誰がファシリテーターか」の明言は避けた。これは、約束事の一つ、「参加者全員が同じ立場で意見やアイデアを出し合うこと」への配慮からである。

1日目の「Plan」では、「Do」で実際に授業を行う教師(以下、授業者)が他の参加者を生徒役に模擬授業を行う。授業目的を確認しながら、生徒役の者は「常に生徒の視点を意識すること」で「(一人の生徒として)説明がわかりにくかった」、「自分の頭をほとんど使わず、先生の説明を聞くだけだった」等と意見を出し合う。ファシリテーターは、「なぜそう感じたのか」参加者に問いかけたり「それに対する代案はどうか」促したりすることで、議論の活性化を図る。議論の後に参加者全員で教材を準備する。

2日目はまず「Do」として公開授業を行う。授業者は「Plan」での議論をもとに、最終的に自ら決めた導入や練習方法で授業を進め、他の参加者は参観する。毎回「どの生徒がどの場面で学んでいたのか、学べていなかったのか、それはどうしてか」考えることに注意を促す。「Do」は授業者の担当クラスで行われ、生徒には簡単な事前アナウンス以外特別な対応をしない。

「Do」の後すぐに「See」を行って参観した授業について話し合い、授業を振り返る。振り返りの視点は特に設けず、はじめに授業者が感想を述べてから参加者が生徒の学びにもとづいて気づいたことや疑問に思ったことを出し合う。これは、「オブザベーション・シート」等によって観察の視点を定めた失敗談を JICA 専門家に聞いていたからである。ただし、「レッスン・スタディ」の方法論は多様で、観察や振り返りのポイントを共有する方法を否定するものではない。本実践では、インドネシアの文脈で行われてきた JICA-Pelita プロジェクトに倣い、

JF 専門家・専任講師間で毎回の成果と課題を共有して実践の手法や内容等を相互に確認しながら、地域ごとの実践に大幅な差異が生じないように努めた。

4. 中部ジャワ州における実践の成果と課題

「レッスン・スタディ」は、現場の文脈や地域の特性、実情を共有しながら協同的に行う実践である。本章では、中部ジャワ州の事例を取り上げ、今回の実践の成果と課題を検討する。特に中部ジャワ州を取り上げたのは、同州には JF 専門家が常駐しており、今回の4回の実践すべてに参加し、また、今回の実践以前の記録等もあるため成果や課題を測るのにより適していると考えられたからである。中部ジャワ州の特性として、MGMP のメンバーは教師会活動外でも強いつながりを持って良好な人間関係を構築しているが、年長者への配慮からか、若手教師がベテラン教師に意見することはほとんどないということがある。従来、研修はインストラクターが教え方を批判・評価する場と捉える若手教師が多く、「研修で模擬授業を行うこと」は、すなわち「仲間の前で批判の対象になること」などの声もあり、若手教師から敬遠されていた。このような中部ジャワ州の特性や事情の中で、自己研修型アプローチとして試みられた今回の実践がどのような意義と可能性を持つか、以下に述べたい。

4.1 参加者のプロフィール

中部ジャワ州における実践は8名で行われた。ほぼ全員が他教科で「レッスン・スタディ」が行われていることを知っており、数名は4年ほど前スマラン市 MGMP が行った「レッスン・スタディ」の勉強会に参加していた。ベテラン教師が1名いるが、その他のメンバーは経験年数も近く、20代後半から30代前半の若手教師が多い。参加者のプロフィールを以下に示す。

表2 中部ジャワ州における実践への参加者プロフィール

仮名	年齢	性別	勤務校	日本語教授歴
A	44	男	国立普通高校	10年以上
B	34	男	国立普通高校	6年以上10年未満
C	26	男	国立普通高校	3年以上6年未満
D	29	男	国立宗教高校	3年以上6年未満
E	26	女	私立普通高校	3年以上6年未満
F	25	女	国立普通高校	3年未満
G	32	女	私立普通高校	3年以上6年未満
H	25	女	国立普通高校	3年以上6年未満

4.2 実践のスケジュール

中部ジャワ州における実践は、2013年2月から同年5月までの期間、全4回行われた。スケジュールの詳細は表3の通りである。

表3 中部ジャワ州における実践のスケジュール

日程	場所	対象	授業者	参観者 ⁽¹³⁾
2013年2月	スマラン 国立普通高校	10年生 39名	H教諭	8名
2013年3月	スマラン 国立普通高校	10年生 37名	C教諭	7名
2013年4月	スマラン 私立普通高校	10年生 26名	E教諭	8名
2013年4月	スマラン 国立宗教高校	11年生 35名	D教諭	7名

4.3 D教諭の学び

ここでは、実践への参加を通じて大きな変容を示したD教諭に注目する。上記日程で行われた実践中のメモや報告書に加えて、筆者が以前から継続して行ってきた授業見学とフィードバック、教師研修や教師会活動など一連のやりとりを通じて見られたD教諭の変化について詳述する。尚、本項で述べる内容は、筆者による今回の実践以前の授業見学記録（2011年9月9日、2011年10月11日、2013年2月19日）および今回の実践中のメモ（2013年5月20日「Plan」・21日「Do」、「See」での発言や参加者間のやりとりの詳細を含む）すべてに基づく分析である。

4.3.1 実践参加以前のD教諭

D教諭は2006年に四年生総合大学の日本語学科を卒業し、2009年より現在の高校で日本語を教えている。非常勤講師として1年生から3年生までの全クラスの授業を週1時間（45分）ずつ、計17時間担当している。2004年に日本語能力試験3級に合格、研修や留学などによる訪日経験はない。毎月行われるスマラン市の教師会に欠かさず参加し、熱心に活動している。

筆者が初めてD教諭の授業を見学したのは、2011年9月である。「～たい」の文型を用いて自分のしたいことを伝え、友達のしたいことを聞けるようになるという授業目標のもと、前回の授業を受けて自作の教材を使って会話練習を行ったが、語彙や文型の確認もなく、配付したモデル会話をリピートさせることに終始した。生徒は同じ会話を何十回も音読させられることに飽き、授業終了前には数えるほどしか授業に参加しておらず、最後に行った確認では、数名の生徒が丸暗記したモデル会話を前で発表した。暗記できている生徒も数名しかいなかった。

授業の後でD教諭は「午後の授業で疲れていたはずだ、先週勉強したことを忘れてしまって会話に参加できない人もいた」と生徒の様子を述べたが、自身の教え方に言及することはなく、筆者とともに活動の目的を確認して改善点を話し合っただけで終了した。その後のD教諭の様子を確

認するため、翌月再び授業見学を行った。しかし、前回のフィードバックは活かされておらず、D教諭の授業には改善も変化も見られなかった。

同年12月、D教諭はG教諭と一緒に地域の教師研修に参加し、A教諭とB教諭はインストラクターとしてこの研修に関わった。D教諭には熱意が見られ、他の受講者と積極的に模擬授業の練習をしていたが、実際の模擬授業には研修で学んだ内容がほとんど反映されていなかった。インストラクターのミーティングでも熱心に研修を受けているのに、研修内容が模擬授業に全く生かされていないと議題にあがるほどだった。中部ジャワ州における実践開始直前の2013年2月、筆者は再び授業見学を行ったが、D教諭の授業の流れには研修を受講した成果が全く見られなかった。

4.3.2 実践中のD教諭

中部ジャワ州における実践が始まり参加者間で活発な議論が行われても、D教諭が自ら発言することはなく、他者の意見を聞くだけだった。他の参加者の意見に賛同するか、「この生徒は授業に集中していないかった」等の事実に触れるだけで自分の意見を述べることはほとんどなかった。4回目の実践の際、予定していた授業者の都合で急遽D教諭が授業者になった。はじめは、地域の教師研修で厳しい指摘や批判を受けた経験からD教諭は授業者となることをためらったが、A教諭が日本語授業における「レッスン・スタディ」では教師の教え方を評価するのではなく、生徒の学びに注目してそのプロセスを推測して自身の授業を振り返り、改善につなげるのだと説得したところ受け入れた。

授業目標は、「Plan」の議論によって「ある活動について、自分ができる・できないことを相手に伝え、相手ができる・できないことを尋ねることができるようになる。どんなことができるかも尋ねたり答えたりできるようになる」こととされた。

「Plan」では、D教諭がどう進めていいかわからず途中で止まる度に、他の参加者がこれまでの経験から代案を示し、D教諭が考える機会を作った。D教諭は、1クラス35人のクラスを対象に45分授業で10の新出単語を教える予定だった。しかし、D教諭がとても賑やかで集中力に欠けるクラスだと説明すると、A教諭が生徒の興味に注目し、授業時間にあわせて新出単語を選びなおしてはどうかと提案した。また、教科書には外国語の導入時にそれぞれの国の文字が書かれたものが使われていたが、文字よりも国旗にした方が生徒にとってより分かりやすいのではないかとの意見も出た。「文字を使って導入したところ何が書いてあるのか知りたい生徒たちが騒ぎだし、外国語にフォーカスさせるのが難しかったから、国旗を使って実際に授業を行っている」という他の参加者の経験談も出された。

これらの意見を熱心に聞いた上でD教諭は最終的に、生徒にとって使用頻度が低そうなダンスに関する単語を削除し、生徒が興味を持っていそうなサッカーやバドミントンなどの既習単

語を追加することにした。また、外国語については国旗を使って導入することにした。これまで他者の意見に賛同することしかしてこなかったD教諭が、初めて自分のアイデアを理由とあわせて他者に説明して参加者間で共有した上で、他者の意見を聞き入れた。他の参加者についても実践を始めた当初は、自分が正しいと思うやり方を授業者に押し付けるような者がいたが、この日は見られなかった。

「Do」ではD教諭なりに「Plan」で話し合ったことを消化して授業を進めた。以前は生徒の様子に目を配ることなく授業を進める傾向があったが、この日は新出文型の練習中も生徒の反応を確認しながら難しそうな場面では時間をかけるなど生徒の理解に合わせた対応が見られた。

「See」のときD教諭は「これまで一方的に教えられたやり方を実践しなければとの思いが先行し、緊張して実際の授業では思うようにできなかった。でも、「Plan」でみんなと一緒に一つ一つの活動を確認し、その目的と方法について深く話し合ったことで授業をどう進めていったらいいか少しずつ考えられるようになった」と振り返った。

4.3.3 D教諭の変化

「See」の際、地域の教師研修でのD教諭の様子を知るB教諭は、「授業の流れをおさえて、生徒の様子に注意しながら授業を進めるD教諭を見てその変化に驚いた」と語った。D教諭とともに研修に参加したG教諭も「ディスカッションをしてみんなで授業を作っていく方法で、D教諭の教え方が大きく変わったと感じた」と感想を述べている。

D教諭本人は、生徒の理解や状況に合わせた対応について「昨日の『Plan』でいつも何も考えずにいたことを考えたから、迷わずにできた」と感想を述べた。また、インタビュー活動の時に生徒が日本語を使わずにインタビューシートを見せ合い、母語を使用していたという指摘があった。それを受けて生徒が日本語を使えるようにするための改善案を話し合う中で、D教諭は「何人の友達にインタビューできるか試してみよう」という自身の指示の仕方に問題があったのではないかといい、他の参加者の意見に真剣に耳を傾けた。B教諭は「何気なくD教諭が口にした指示だったが、この指示で生徒はたくさんの人にインタビューしなければと思い、友達との日本語を使ったコミュニケーションよりも活動をより早く終わらせることに意識がいつってしまったのではないかと自身の解釈を述べた。D教諭は「次回は生徒を急がせるような指示ではなく、人数は少なくてもいいからきちんと全項目インタビューするよう指示したい」と自ら改善案を示した。

授業者として「Plan」、「Do」、「See」のサイクルを終えたD教諭は「クラスコントロールはまだ難しいが、生徒がとても楽しそうだった。2009年からこの学校で教えているが、今日のような生き生きとした生徒の顔を初めて見た。自分が工夫して授業を変えていけば、生徒も変わるということを実感した。本当に楽しかった。」と述べた。

この事例からは、D教諭が生徒の反応をもとに自分の教え方を振り返ること、それを授業改善につなげることを学び、ひいては生徒にも影響を与えると理解したことがわかる。

4.4 中部ジャワ州における成果と課題

先に述べたように、これまで中部ジャワ州では若手教師からベテラン教師への意見がほとんどなされない傾向があったが、今回の実践中は経験年数を問わず活発なやりとりが見られた。また、「研修で一方向的に教えられたやり方を実践しなければ」と考えていたD教諭は、授業者になることを躊躇しながらも、A教諭による「日本語授業における『レッスン・スタディ』では教師の教え方を評価するのではなく、生徒の学びに注目してそのプロセスを推測して自身の授業を振り返り、改善につなげるのだ」という説得を受け入れた。そして、「生き生きとした生徒の顔を初めて見た」D教諭は他の参加者の意見に耳を傾け、自ら改善案を示し「本当に楽しかった」と述べるに至った。つまり、「レッスン・スタディ」は、授業者であったD教諭にとっては「仲間の前で批判の対象になる」場ではなくなり、インストラクターであるベテランのA教諭にとっては、一方的に教え方を批判・評価する場ではなくなったとすることができる。

しかしながら、D教諭による発言には「グループ活動でカードを使った練習をするとカードの準備が大変なので、全体で練習を行おうと思う」というように生徒の視点ではなく教師の視点が強調される内容もあり、また他の参加者にしても「自分の授業や教え方を振り返るためには、生徒の反応や学びに注目することが大切だ」との認識が見られる一方で、教師の視点に偏りがちな者もいる。生徒の視点を意識し、生徒の学びから自分の日本語授業の型を振り返ることは、中部ジャワ州における参加者の共通課題だと言えるだろう。

また、実践を重ねる中で参加者は、生徒の行動の要因や生徒がなぜ学べた／学べなかったかを考えられるようになってきたが、以前のD教諭のように生徒の表層的な面のみが焦点化され、事実を述べるだけの者もいた。そのような参加者の振り返りを深めるためにどのように投げかけ、どうやって内省を促せるのか。このことは、筆者にとっての課題として残された。

5. 全体的な成果と課題

前章では本報告の目的に沿って現場の文脈に注視し、ひとつの州における実践の成果と課題をまとめた。本章では、6つの州における実践への参加者を対象とした事後アンケートに基づいて全体的な成果と課題を述べる。

アンケートは5段階評定法と自由回答法を組み合わせ、回答者の属性に関する6項目(Q1～Q6)、今回の実践に関する17項目(Q7～Q23)、日本語授業における「レッスン・スタディ」実践中および実践後の回答者自身に関する7項目(Q24～Q30、感想・意見を含む)で構成した。回答者の日本語能力を考慮してすべてインドネシア語に翻訳し、E-mailにて送付

後、E-mail または郵送で回収し、参加者54名中53名から回答が得られた。紙幅の関係上、Q7～Q29の5段階評定の結果のみ表4に示す⁽¹⁴⁾。

表4 アンケートの集計結果 (%)

Q	質問項目	a	b	c	d	e
7	今回の実践では、みんなで協力して「明日の授業をよりよくなる活動」を目指したので、自分の職務意欲も高まった	84.9	13.2	0.0	0.0	0.0
8	今回の実践メンバーや他の教師と教案/授業案と一緒に計画することができる	79.2	20.8	0.0	0.0	0.0
9	今回の実践メンバーや他の教師と効果的な指導法について話し合うことができる	83.0	17.0	0.0	0.0	0.0
10	今回の実践メンバーや他の教師と教材・教具と一緒に作成したり、貸し借りしたりできる	56.6	43.4	0.0	0.0	0.0
11	今回の実践メンバーや他の教師の学校に行って、日本語授業に参加できる	56.6	39.6	0.0	0.0	0.0
12	担当クラスや生徒について、今回の実践メンバーや他の教師と話し合うことができる	73.6	26.4	0.0	0.0	0.0
13	日々の授業について、今回の実践メンバーや他の教師と具体的に話し合うことができる	71.7	28.3	0.0	0.0	0.0
14	今回の実践では、メンバー全員が同じ立場で意見を出し合えた	69.8	28.3	1.9	0.0	0.0
15	今回の実践は、メンバー間のコミュニケーションを促進している	54.7	45.3	0.0	0.0	0.0
16	今回の実践中、私たちはできる限り生徒の頭で考えることができた	49.1	51.0	0.0	0.0	0.0
17	今回の実践によって、「生徒の学び」から日本語授業の型を振り返ることができた	75.5	22.7	0.0	1.9	0.0
18	今回の実践では、メンバー全員で授業の責任をもつことができた	52.8	45.3	0.0	1.9	0.0
19	今回の実践は、生徒の学習への意欲や姿勢に変化を与えた	64.2	34.0	0.0	1.9	0.0
20	今回の実践は、教師の教え方や教える姿勢に変化を与えた	64.2	24.5	1.9	5.7	1.9
21	今回の実践は、生徒と教師が学ぶ幸せを感じられる活動になった	60.4	32.1	1.9	3.8	0.0
22	今回の実践は、質の高い日本語授業を生徒に保障するための第一歩になった	47.2	51.0	0.0	0.0	1.9
23	今回の実践は、メンバーが「明日の授業をよりよくなるために」役立つ	66.0	34.0	0.0	0.0	0.0
24	今回の実践中、私は積極的に発言できた →積極的に発言できた/できなかった理由を書いてください。(自由記述)	34.0	62.3	0.0	3.8	0.0
25	今回の実践を通じて、成果があったと思う →a./b.を選んだ方、どんな成果がありましたか？(自由記述)	56.6	37.7	1.9	3.8	0.0
26	今回の実践を通じて、自分自身に何か変化があったと思う →a./b.を選んだ方、どんな変化がありましたか？(自由記述)	54.7	39.6	3.8	0.0	0.0
27	今回の実践を通じて、私の授業改善につながったと思う →a./b.を選んだ方、どんな改善を考えていますか？(自由記述)	50.9	39.6	3.8	3.8	0.0
28	今回の実践を通じて、自分自身に課題が残されたと思う →a./b.を選んだ方、どんな課題が残りましたか？(自由記述)	39.6	52.8	1.9	0.0	1.9
29	私は、これからも日本語授業における「レッスン・スタディ」の活動を続けていきたいと思う →(とても)そう思う/(あまり)そう思わない、理由を書いてください。(自由記述)	50.9	43.4	3.8	0.0	0.0

a. とてもそう思う、b. そう思う、c. どちらともいえない、d. あまりそう思わない、e. そう思わない

5.1 教師間の協同

表4中、Q7、8、9、10、11、12、13、14、15、18、以上10項目は、「教師間の協同」についての質問である。「Q14：今回の実践では、メンバー全員が同じ立場で意見を出し合えた」については、69.8%の参加者が「とてもそう思う」と回答しており、「そう思う」と回答した参加者を合わせた肯定派は、98.1%に上り、ほぼ全員が肯定的に評価していることがわかる。Q7、8、9、12、13の5項目についても、同様の傾向が見られた。

「Q15：今回の実践は、メンバー間のコミュニケーションを促進している」と「Q18：今回の実践では、メンバー全員で授業の責任をもつことができた」については、「とてもそう思う」

は54.7%と52.8%、「そう思う」はともに45.3%となっており、上掲の6項目に比べると、肯定派の回答状況に若干の異なりが見られる。

全体として、参加者は「教師間の協同」については、肯定的な評価をしているが、「授業の責任は参加者全員で持った」については、強く賛同することができないと感じた者がいたことを否定することはできない。

5.2 授業の改善

今回の実践では「常に生徒の視点を意識すること」も大きな挑戦であった。「Q16：私たちはできる限り生徒の頭で考えることができた」に対しては、全員が肯定的に捉えているが、「Q17：今回の実践によって、私たちは『生徒の学び』から日本語授業の型を振り返ることができた」には、少数とはいえ否定的な回答が見られる。

しかし、「Q19：今回の実践は、生徒の学習への意欲や姿勢に変化を与えた」の質問に対しては、「とてもそう思う」と「そう思う」を合わせた賛成派が全体の98.2%を占めており、今回の実践が生徒に好影響を与えた可能性がうかがえる。

さらに「授業の改善」という視点から捉えれば、参加者全員が「Q23：今回の実践は、メンバーが『明日の授業をよりよくするために』役立つ」と回答している。一方で「Q27：今回の実践を通じて、私の授業改善につながったと思う」への回答からは、自分自身の授業改善にまでは至らなかったと考えている参加者がいることもわかる。ここに短期間の実践の限界と「レッスン・スタディ」の継続によって克服すべき課題が見えてくる。

5.3 実践後の課題

4ヶ月間に及ぶ6つの州での日本語授業における「レッスン・スタディ」実践について、アンケートの自由記述（表4、Q24～Q29およびQ30感想・意見）からは「私にも他のメンバーにとってもこの活動は役に立つと感じたので、LSワークショップの後も「レッスン・スタディ」を続ける」、「市や州の教師会で「レッスン・スタディ」の活動を広めたい」と「レッスン・スタディ」を継続する意思や活動の場を広げていきたいと希望する声があった。

また、多様な授業や練習方法の獲得が成果の1つとされるものの、「グループでの活動はより効果的な学習ができた」「グループを作って勉強することで、生徒が教師の指示を待たないでたくさん練習できるようになった」という声からは、手応えのあった特定の活動を全てに通じるよい方法だと捉えている参加者がいることも読み取れる。筆者らは唯一絶対の教授法は存在せず、授業の目的、クラスや生徒の状況を考慮することの重要性を訴えてきたつもりだが、参加者全員が理解しているとは言い難い。これは、「レッスン・スタディ」の本質にも関わる問題で、その理解が不十分なままでは継続の過程で形骸化し、独り歩きしてしまう危険性を孕

んでいる。したがって、本質の理解を促す「レッスン・スタディ」の継続および参加者への働きかけのあり方は筆者らの課題でもある。

6. 実践のまとめと今後の課題

第4章にまとめたように、中部ジャワ州での実践を質的に分析した結果、D教諭は、実践に参加した成果として、他の参加者と活動の目的や方法を深く話し合うことで授業の進め方を少しずつ考えられるようになり、さらに、生徒の反応にもとづいて自身の教え方を振り返って授業の改善につなげることを学び、そのことがひいては生徒の学びにも影響を与えることを理解した。また、第5章で整理したように、アンケートの結果から、今回の実践の全体的な成果として、参加者は「教師間の協同」によって自分自身を変えることができ、教え方を振り返って「授業の改善」案を導き出し、生徒の学びの変化を感じたことが確認された。

しかし、筆者らは今回の実践と地域のMGMP活動への協力・支援によって、アンケートからは見えにくい課題も体感してきた。「授業研究の『一般的方法論』は存在せず、具体的な事例を対象として特定の主題を焦点とした研究があるだけ(稲垣・佐藤1996:118)」なのだが、短期間ではその本質の理解にまでは至らない。その結果、実践中に「レッスン・スタディ」を教師の評価の場と受け止める者がいたり、過度に一般化して終えてしまうケースも見られたりした。

また、暗に授業者のみの責任を問うような発言やベテラン教師が「生徒として考えると」という前置きの後に若手の授業者を一方向的に指導する場面にも直面した。インドネシアに限らず、上下関係に縛られ、活動の本質を理解しようとしないうままでは真の「教師間の協同」は成し得ない。継続にあたっては、筆者らを含む参加者全員が「レッスン・スタディ」の本質の理解を深める必要があり、そのことが本当の意味での「教師間の協同」に繋がるであろう。

加えて、現場を担う教師との日々のやりとりから、インドネシアにおいて「レッスン・スタディ」を継続する上では、若手教師による年長者への遠慮や発言の躊躇いにも留意が必要だろうし、関係者の理解も欠かせない。ただでさえ多忙を極める高校教師にとって、長い時間を要し、学校長や同僚から理解が得られない活動には継続の可能性がないからである。学校長や地域教育局からの理解や協力を仰ぐ働きかけは、近隣の学校の教師同士が学びの場として「レッスン・スタディ」を継続、発展させる一助となるだろう。

さらに、今回は生徒側のデータを収集することができず、生徒が今回の実践をどのように見ていたのかは知ることができないが、中部ジャワ州のD教諭の事例を見ても、教師がこれまで無自覚だった生徒の視点を意識することで、授業の改善を経て生徒の学習への意欲や姿勢に変化を与えることが期待できるのではないだろうか。その実証も今後の課題とされる。

2013年8月、AGBJIのLSワークショップは日本語授業における「レッスン・スタディ」実

践の共有の場となり、ICLSの協力で成功裡に終わった。同じ時期、新カリキュラムに「学習者中心」、「相互学習」、「グループ学習」、「科学的アプローチ」等の鍵概念が並び、それらをどのように授業実践に落とし込むか、は関係者の目下の関心事である。MGMP主導で続く「レッスン・スタディ」での議論も「新カリキュラムを反映させた日本語授業」へ自然に向かい始めた。

21世紀の知識社会において求められる授業の新たな内容やあり方と、「レッスン・スタディ」による教師の専門性開発のあり方はマッチしている（ジーン・秋田2008）ならば、今後、日本語授業における「レッスン・スタディ」がインドネシアの中等教育を担う教師の手でそれぞれの現場に即した形で根つき、ともに成長していくことを期待する。

〔注〕

- ^①しかしながら、本調査後には2013年度のカリキュラム改定で日本語を含む第2外国語は選択必修科目ではなくなり、生徒の興味・関心に即して学校ごとに決められる「特別科目」に位置づけられている。移行期にある2014年8月現在、インドネシアの高校における今後の学習者数の減少は必至と見られている。
- ^②もともとインドネシアの教育文化省が設けた研修制度に則って、JFJが中等教育支援のひとつとして共催してきた高校教師向けの研修で、藤長・古川・エフィ（2006）に詳しい。
- ^③共催研修の枠組みや内容については、『研修用教授法教材（日本語版）』（JFJ-P4TK Bahasa2011）に詳しい。また、共催研修の2011年までの実施状況は、基礎研修（毎年）、継続研修（2005年、2011年）、中級研修（2010年）で、上級研修は行われていない（Evi・尾崎・秋山2013）。
- ^④インドネシアにおける中等教育機関の日本語教師に対して、日本語教授力と日本語力向上の機会、教授に関する知識や情報を共有するネットワークの提供を目的として2007年に設立された全国組織。
- ^⑤本報告においては、以下インドネシアの文脈で用いる際は「レッスン・スタディ」、日本の文脈あるいは日本語の文書を引用する際は「授業研究」とする。
- ^⑥政府教育令第27条によれば『『新任教師研修』とは、若手教師に対するオリエンテーション活動であり、研修対象者の学校における職場内研修である。また、若手教師が現場で、授業や学習指導、カウンセリングを行う過程において様々な問題を解決するための実践でもある。』（筆者ら訳）
<http://hukor.kemdikbud.go.id/diknasrokum/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=61>
2014年8月20日参照
- ^⑦JICA-Pelitaプロジェクトの中間レビュー「評価調査結果要約表」による。本稿では、「授業研究」がプロジェクトの基幹であったことを示すため「授業研究」と下線を付した。
<http://www2.jica.go.jp/ja/evaluation/pdf/2010_0800042_2_s.pdf> 2014年8月20日参照
- ^⑧2012年12月10日、筆者らは国家教育文化省高等教育総局内のJICA-Pelitaプロジェクトチーム事務所を訪れ、佐藤幸司専門家・田中義隆専門家・津久井純専門家と約1時間半の面談を行った。
- ^⑨国際交流基金と協力・連携をとりながら活動する世界各地の中核的な拠点が行う日本語普及事業を対象とした基金による支援事業のひとつ。
- ^⑩AGBJIは2010年から毎年同事業によって州の高校日本語教師会の代表を招いて、全国シンポジウムや「ワークシート作成能力育成」・「実践研究」をテーマとしたワークショップを実施しており、2013年度はそこで「レッスン・スタディ」を扱いたい、という意向だった。

- ⁽¹¹⁾JICA 専門家からインドネシアにおける「レッスン・スタディ」の第一人者と呼ばれる、スマル教授が率いる、インドネシア教育大学内にある「レッスン・スタディ」の研究センター。2012年11月、筆者らは同センターで ICLS の教員と面談を行って、LS ワークショップでの講師および実践のサポートを依頼し、インドネシアの「レッスン・スタディ」に関する教示を受けた。ICLS は JICA-Pelita プロジェクトチームとも講師派遣、研修参加等の形で協同している。<<http://icls.upi.edu/v5/>> 2014年8月20日参照
- ⁽¹²⁾2013年1月11日から15日までジョグジャカルタ特別州・パントゥル県にある国立セウォン第3中学校1年生のクラスで行われた。
- ⁽¹³⁾実践の都合上、参加者は制限したが、地域に開かれた活動とする目的をもって毎回の「レッスン・スタディ」にはメンバーではない者も参観者として参加できることとした。
- ⁽¹⁴⁾設問によっては無回答のものもあったため、すべての合計値が100%にはなっていない。

〔参考文献〕

- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 『子どもと教育 授業研究入門』、岩波書店
- Evi Lusiana・尾崎裕子・秋山佳世 (2013) 「インドネシアの中等教育における日本語教師研修インストラクターの養成—教育文化省語学教員研修所と高校日本語教師の連携による研修の自立化を目指して—」『国際交流基金日本語教育紀要』第9号、43-58、国際交流基金
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』、くろしお出版
- 佐藤雅彰・佐藤学 (2011) 『中学校における対話と協同 「学びの共同体」の実践』、ぎょうせい
- 佐藤学 (2012) 『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』、岩波書店
- 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—」、秋田喜代美編著『授業の研究 教師の学習 「レッスン・スタディ」へのいざない』、明石書店
- 田中義隆 (2011) 『インドネシアの教育「レッスン・スタディ」は授業の質的向上を可能にしたのか』明石書店
- 登里民子・小原亜紀子・平岩桂子・齊藤真美・栗原明美 (2007) 「インドネシアの中等教育における日本語教育ネットワーク形成—現地化・自立化を目指す支援策として—」『国際交流基金日本語教育紀要』第3号、29-44、国際交流基金
- 藤長かおる・古川嘉子・エフィルシアナ (2006) 「インドネシアの高校日本語教師の成長を支援する教師研修プログラム」『国際交流基金日本語教育紀要』第2号、81-96、国際交流基金
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』、凡人社