

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—

小 野 由美子
(鳴門教育大学)

1. はじめに

効果的な現職教育システムを構築することは、近年、途上国だけでなく先進国においても重要な政策課題となっている (Colinson & Ono 2001; Schwille & Dembélé 2007; Villegas-Reimers 2003)。その背景には、教師が子どもの学習成果に影響を及ぼすことがあらためて広く認識されるようになったこと (OECD 2005) のほか、養成教育の終了をもって教師の学びが完結するのではなく、実践の共同体の中で教職生涯を通じて学び続ける教師という教師像・教師観の台頭 (Ball & Cohen 1999; Villegas-Reimers 2003; Elmore & Burney 1999) も見逃せない。それは「人はいかにして学ぶのか」という認知科学領域での成果 (Bransford, Brown & Cocking 2000) とも相まって、従来の伝達講習型の現職教育のあり方に転換を迫るものであった (Ball & Cohen 1999; Darling-Hammond & Mclaughlin 1995)。先進国、途上国で行われた現職教育をめぐる先行研究を概観した Schwille & Dembélé (2007) は、現職教育のあるべき姿については研究者の間で合意が得られているが、それをどう実践に移すのかに関しては、未だそのモデルを模索中である、との結論を得た。こうした中、日本の授業研究 (lesson study) は、現職教育の有望なモデルとして先進国だけでなく、途上国の教育支援においても関心を集めている (Hammerness, Darling-Hammond & Bransford 2005; Fernandez & Yoshida 2004; ルイス 2008; Loucks-Horsley, Love, Stiles,

Mundry & Hewson 2003; Schwille & Dembélé 2007; Stigler & Hiebert 1999)。

先進国における現職教育の動向は、途上国の現職教育にも影響を及ぼす。なぜならば、通常、教育協力においてはドナー国は自国のベスト・プラクティスを途上国の教育開発の手段として輸出・移転する。ドナー国や国際機関による国を超えた教育プログラムの貸し出し (lending) を、Steiner-Khamsi (2004) は次のように論じた。すなわち、一国の教育プログラムを他国に移転し、現地に適応させることは高いコストが伴う。にもかかわらずドナー国や国際機関がベスト・プラクティスを途上国に貸し出す理由の1つは、カウンターパートや他の国際機関に対して存在感を誇示し、自分たちのプロジェクトが効果的であることを立証する必要があるからである。そうすることによって、相手国政府や教育関係者に対してより影響力を持つことが可能となる。さらに、独自の商標付ブランド＝ベスト・プラクティスを持つことこそがドナー・コミュニティにおいて知名度を高めるのであり、国によってベスト・プラクティスは異なる。たとえば、Save the Children といえは community-based education であり、DANIDA は student-centered learning、UNDP はマイクロ・クレジット、世界銀行は高等教育へのプライベート・セクターの関与、といった具合である (Steiner-Khamsi 2004, p.205)。Steiner-Khamsi のこの論に従うならば、レッスン・スタディ (授業研究) こそは日本が JICA を通じて途上国に貸し出そうとしている商標付の、現

職教育のベスト・プラクティスに他ならないと言える (JICA 2007)。

本稿では、JICA による理数科教育協力の柱として位置づけられている授業研究を教師教育、中でも現職教育の議論の中に位置づけ、なぜ授業研究が効果的な現職教育のモデルとして先進国、途上国で注目されているのか、その理由を考察する。途上国の場合、日本 (JICA) は理数科教育協力の中核に授業研究を位置づけ、ベスト・プラクティスとして貸し出そう (lending) としているのに対し (JICA 2007)、アメリカやイギリスの場合は、自国の実践を改善するためのモデルとして、明確な意思を持って授業研究を借り入れる (borrowing) ことを提案している (Dudley n.d; Fernandez & Yoshida 2004; Stigler & Hiebert 1999)。アメリカやイギリスが授業研究のどのような点を評価しているかを探ることは、現職教育のグローバルな方向性を探ることであり、それを手掛かりに途上国の現職教育支援の潮流を予測することが可能となろう。

教育開発・教育協力の文脈で現職教育を論じた先行研究として相馬 (2005) がある。その研究目的は、「日本の教員研修と教材開発の経験と蓄積を調査し、その結果を今後の基礎教育協力の案件形成や事業実施に役立てること」(p.vi) である。相馬は主としてイギリスの議論を踏まえて教員研修の類型化を紹介するとともに、教員の学習を考えるにあたっては成人教育の視点が必要なことを指摘した。そして、教科内容の知識や教授学的知識を超えたところにある「反省・省察」(reflection) を教師の専門性を特徴づけるもの、と理解した (p.8-10)。相馬の研究は、あくまでも日本の教員研修の経験を国際協力案件にどのように活用するかに主眼があるため、途上国の教員研修の課題には言及しているが、イギリスにおいて現職教育をめぐってどのような議論が展開されたのかについては言及していない。しかし、

その点を明らかにすることは、なぜ、途上国だけでなくアメリカやイギリスにおいても授業研究が注目されているのかを理解するためには不可欠である。本稿では、アメリカを例に現職教育をめぐる議論を概観し、授業研究がどのように評価されているかを探ることとする。

2. アメリカにおける現職教育をめぐる議論

(1) 「危機に立つ国家」以降の教育改革動向

アメリカでは、「危機に立つ国家」(Nation at Risk 1983) の公表以来、「落ちこぼれ防止法」(No Child Left Behind Act of 2001) を経て今日に至るまで教育改革が継続している (U.S. Department of Education 2008)。その間、教育改革の目的は一貫して生徒の学習成果の向上・改善であるが、その目的達成のための焦点・方策は当然のことながら変化した。「危機に立つ国家」の公表直後は、excellence が教育改革のキーワードとなり、生徒に対しては高校卒業要件の引き上げ、教員に対しては教員養成プログラムへの入学要件や教員免許取得要件の引き上げ、学校では年間授業日数の増加が州政府主導で実施に移された。改革のターゲットは個々のクラスで起こっている事柄というよりは教育システム全般であり、「基準強化」がその主たる方策として採用された (Hunt 2008)。

基準強化が一段落した 80 年代末期からは、restructuring movement が起こる。それは規制緩和とアカウンタビリティをセットにして、学校組織、学校運営を再構築することにより結果に対して責任を持つこと、すなわち、テストで測られる子どもの成績 (performance = 結果) に対して責任を持つこと (アカウンタブルであること) を学区や学校に求めるものであった。90 年

代に台頭した新しいアカウンタピリティは、学校がアウトプットに対して責任を持つこと、アウトプットの結果を報償（ボーナス）・制裁（学校閉鎖・テイクオーバー）と連動させるという点で、インプットや規則順守に対して責任を持つという従来のアカウンタピリティから180度転換するものであった(Elmore & Fuhrman 2001; Fuhrman 1999)。90年代はまた standard movement の時代でもあった。子どもたちが達成すべき学力スタンダードにはじまり、教員養成学部で培うべき力量のスタンダード (INTASC 1992)、高度な専門職教師の力量スタンダード (NBPTS 1994) や教員養成に携わる者の質あるいは力量のスタンダード (NCATE 1995, 1998, 2008) など、様々なスタンダードの開発が試みられた (Collinson & Ono 2001)。「落ちこぼれ防止法」(2002)の制定は standard movement に拍車をかけるものであった。同法は一人一人の生徒に高い学力を保障すること、生徒集団間の学力差を解消することを目指すものであるが、規制緩和により目的達成のため多様な手段を可能にする見返りとして、各州に対して州の学力スタンダードに対応した評価法 (assessment) を開発し、学校・教師が子どもの学習成果に責任を負うことを強く求めた。スタンダード・アセスメント・アカウンタピリティは相互に密接に関係する一連のものとして、学校教育だけでなく、教員養成にも要求されるようになる。

(2) 現職教育の批判

「危機に立つ国家」に端を発する教育改革は、基準強化が一段落して以降、アカウンタピリティの要求に比例して、教師の重要性と現職教育の必要性を一層強調することになった。ところが、アメリカの現職教育の効果については疑問視されていた。1970年代、80年代を通じて、アメリカの現職教育の典型的な形態はワークショップ、コン

ファレンス、大学のコース、外部専門家による講演がほとんどであった。ワークショップで得た知識やスキルが現場に取り入れられることは非常にまれで (Joyce & Showers 1980)、「何千ものワークショップや会議ほど、多くのことを約束し、ストレスがたまるくらい無駄なものは他にない。参加した教師が教室に帰っても、その実践にはなんら重要な変化がない」(Fullan 1991, p.315)と酷評された。こうした現職教育の問題点は早くから指摘されていたが、Little(1993)は、訓練 (training) モデルに依拠しているこれまで通りの現職教育では、教育改革の標榜する目的を達成することはできないと批判した。Littleによれば、伝統的な現職教育は、明確なスキルのように伝達可能な「技術的」(technical) なことにしか対処できない、進行中の教育改革は伝達可能な技術的な答を持っているわけではなく、教師一人一人がそれぞれの実践の場で答を模索する必要がある。そのために必要なのは教師の日常に埋め込まれた、教師が「学習する機会」である、と主張した。

1996年には、National Commission on Teaching and America's Future が “What matters most: Teaching for America's Future” と題する報告書を発表する。同報告書は、教師教育政策の研究者として著名な Darling-Hammond が中心になってまとめたもので、教師の質の重要性を訴えるものであった。報告書は「教師の知識と技能こそは、子どもの学習に最も重要な影響を及ぼす。そのため、優れた教師を確保することが学校を改善する中心的な方略である。しかし教師が十分に教えることができるような条件を作り出すことなしには、学校改革は成功しない。」という明確なメッセージを発信した。さらに、報告書は、アメリカのすべての子どもが質の高い教師―専門的な教科内容を習得し、子どもたちを学ぶことに興味を持たせるために必要な教授スキルを持った教

師一の恩恵を受けることができるようにするためには、スタンダードに基づいた養成教育の改革と、教職生涯を通じた継続的な現職教育が必須であると主張した。新しい現職教育の特徴として、継続的であることに加えて、仕事に根ざしたもので、教職生涯を通じたプロセスであること、計画的で、教授学習（カリキュラム・授業・評価）にフォーカスしたものであること、個人、学校ともに改善すべきものであること、個人・集団の探究 (inquiry) と省察 (reflection) を重視すること、教師が教師自身の学びを主導することなどが挙げられた (p.83)。

1999年には、2つの注目すべき報告が公にされた。1つは、"How people learn: Brain, mind, experience and school"¹と題された認知と学習に関する報告書で、米国学術研究会議 (the National Research Council, NRC) の行動社会科学・教育委員会 (Commission on Behavioral and Social Sciences and Education) が組織した特別部会による研究報告である。この研究は、神経科学を始め、認知心理学、社会心理学、人間の発達のほか、関連領域の研究成果を集め、効果的な学習プロセスと、学習が起こる環境について、総合的な視点を提供することを目的とした。同報告書は2年にわたる研究の成果として学習に関わる3つの重要な知見を導いた。

1. 子どもたちは世界がどのような仕組みで機能しているか子どもなりの先入観を持って教室にやってくる。その初期概念を扱わない場合、教えられた新しい概念や情報を把握できない、あるいはテストのために学ぶかもしれないが、教室を離れれば、以前の先入観に逆戻りしてしまうかもしれない。
2. ある特定の領域で能力を発達させるためには、事実に関する深い知識を基礎に持っていること、概念的枠組みの中で事実や考え方を理解すること、取り出したり、応用したりできるような方法で知識を組

織化することが必要である。

3. 授業へのメタ認知的なアプローチの仕方によって、子どもたちは学習目標を設定し、学習の進展をモニターしながら、自らの学習をコントロールすることを学ぶのを支援することができる。

同報告書によれば、上記の3つの知見は学習指導に次のような意味を持つ。

1. 教師は子どもがすでに持っている理解を引き出し、それに働きかけなければならない。
2. 教師は、同じ概念が働いている多くの例を提供し、事実知識の強固な基礎を提供することにより、教科内容を深く教えないといけない。
3. 様々な教科領域のカリキュラムの中に、メタ認知的スキルの指導を統合すべきである。

学習を容易にするための環境をデザインするにあたって、上記の3原則から導かれる学習環境が持つべき特色とは以下のようなものである。

1. 学校、教室は学習者中心でなければならない。
2. 知識中心の教室環境を提供するためには、何が教えられるのか (情報・教科内容)、なぜ教えられるのか (理解)、能力、技能の習熟がどのようなものかに注意が向けられねばならない。
3. 評価中心の教室環境では、教師も生徒も進歩がモニターできるような形成的評価が重要である。
4. 学習は文脈によって影響を受ける。共同体中心のアプローチでは、目標とする学習観を支持するような規範を教室 (子どもたち)、学校 (教師) の中に作りあげることだけでなく、学校の外の世界とのつながりも必要である。

このような児童観、学習観、共同体観は学界ではすでに一般的であったが、最も権威あるといわれるNRCがそれを裏付けることで、一般に広く知らしめる役割を果たしたと推測される。同時に、報告書は教師教育、現職教育のあり方について重大な問題提起も行った。すなわち、「学習・学習環境に関する知見は、子どもに限らず、すべて、成人の学習＝教師の学習にも当てはまる」という指摘である(p.26-27)。報告書は、教師教育や現職教育のプログラムを報告書が提示した学習の原則、学習環境デザインの指針に基づいて見直すことの必要性を説いた。

1999年はまたTIMSS (Third International Mathematics and Science Study²⁾)の年でもあった。よく知られているように、これは4年ごとに第4学年と第8学年の生徒に対して同一の数学・理科のテストを実施し、国際的に比較するものである。TIMSS 1999の一部としてドイツ・日本・アメリカの第8学年数学の授業ビデオの比較研究が行われたが、そのビデオ・スタディの結果は“The teaching gap”(Stigler & Hiebert 1999)として出版された。著者らのメッセージは明確であった。「アメリカの子どもの数学の成績が悪いのは、教師ではなく学習指導が問題である。学習指導は文化であり、自覚化されることが少ない。学習指導の文化を変えることは一朝一夕にはできない。アメリカ人教師の多くは、教育改革で提言されている方法で(=NRCの報告書で明らかにされた児童観、学習観に基づいて)教えていると言うが、ビデオを見る限り変化の兆しはほとんど見られない。学習指導に関する知識を生成し、共有するためのシステムや学習指導について学ぶ機会を与えるシステムが欠如している。日本の授業研究に学んで、少しずつ学習指導を改善していくべきである。」

授業研究とは、「教員が同僚とともに授業改善を図っていく方法」であり、通常、「教

材研究」、「研究授業」、「授業検討会」がサイクルとして繰り返される。「日々の授業の中で研究を行う」ことが授業研究の真髄である、とされる(馬場、小島 2005)。そうした授業研究の特性としてStigler & Hiebertは5点指摘し、もし真剣に授業を改善することを願うのであれば、アメリカでも検討に値すると述べた。

1. 授業研究は長期的・持続的改善モデルに基づく
2. 授業研究は生徒の学習に焦点化しつづける
3. 授業研究は学習指導が起こるその場면을重視し、その場面に即して改善することに焦点化する
4. 授業研究は協働的である
5. 授業研究に参加する教師は、そうすることで自分たちが自らの職能開発にだけでなく、学習指導に関する知識の開発にも貢献していると思っている(p.120-127)

1999年以前はアメリカでほとんど知られることのなかった日本の授業研究は、2004年5月現在、全米32州に150の授業研究グループ、335校、125学区、900人以上の自動メーリングリスト登録者、2300人以上の教師が授業研究に関わっている(Lesson Study Research Group <http://www.tc.edu/lessonstudy/timeline.html>)。こうした授業研究への関心の高まりは、TIMSS1999の結果が公表され、“The teaching gap”が出版されたタイミングとも決して無関係ではない(Chokshi & Fernandez 2005; Lewis 2002; Lewis & Perry 2006; Takahashi 2002)。また、LewisやFernandez、Yoshidaのような有力な授業研究の理解者、代弁者がいることも見逃せない。当初、算数・数学をターゲットにしていたことも関心を集めた理由の1つであろう。それだけでなく、上述したように、研究者の間では効果的な現職教育とはどうあるべきか、どのような特徴を持つべきか

を明らかにしていたものの (Ball & Cohen 1999; Bransford, Brown & Cocking 1999; Collinson & Ono 2001; Feiman-Nemser 2001; National Commission on Teaching & America's Future 1996)、実際にどのように実施すれば良いのかを試行錯誤している時期に、目に見える実践のモデルとして授業研究が立ち現れたといえるだろう (Lewis & Tsuchida 1997, 1998; Stigler & Hiebert 1999; Yoshida 1999)。

たとえば、Collinson & Ono (2001) は、伝統的なモデルとの比較から、新しい現職教

育のパラダイムの特徴を浮き彫りにした (表 1)。Stigler & Hiebert が指摘した授業研究の特性を Collinson & Ono の提示したパラダイムと比較すると、授業研究は新しいパラダイムの特徴とほぼ合致することが分かる。Stigler & Hiebert は明記していないが、教師間の持続的、協働的なインターアクションは、授業者あるいは観察者として直接関わった授業について反省的な思考に基づいてなされていることも授業研究の特徴の 1 つである。

表 1 新旧現職教育の理論的枠組みの比較

古いパラダイム

短く、一時的
私的、個人の活動
教師は受動的で聞き手
外部の専門家が講師
即席、内容中心のセッション
学習指導のハウツー (技術的側面)
強調
無関係なトピック
理論に基づかない

新しいパラダイム

持続的なインターアクション (1)
公的、プロセスの共有 (4)
積極的な教師の参加 (5)
内部の専門家の知識 + 研究 (3)
学校改善に向けた継続的プロセス (1, 2)
学習指導のハウツーとともに、なぜかも
強調 (2)
学校に関係のある実践の問題 (3)
理論を組み込み、理論を評価

* () 内の番号は Stigler & Hiebert の指摘した授業研究の 5 つの特徴の番号を示す。

(Collinson & Ono 2001 p.234)

3. 途上国における現職教育をめぐる議論

途上国ではこれまで養成教育に比べて現職教育が軽視されてきたが、近年、EFA 実現に向けた政策や、カリキュラム改革等に伴って、現職教育の重要性が増している (Leu 2004; Leyendecker, Ottevanger and van den Akker 2008; MacNeil 2004; Ottevanger, van den Akker and de Feiter 2007; Schwille & Dembélé 2007; Verspoor 2008; Villegas-Reimers 2003)。本節では、主として MacNeil(2004)、Schwille & Dembélé (2007) を参考にしながら

ら、途上国の現職教育をめぐる議論を要約する。

Leu(2004) は途上国で有能で高い動機付けをもった教師が必要とされる理由として、以下の諸点を挙げている。

- アクティブ・ラーニングを強調するカリキュラム改革の広がり
- それに伴って、できるだけ素早く効果的に教師の変革をする必要性
- 教育の質に果たす教師の質の重要性への認識の高まり
- 教師の質を改善するため、その結果教育の質を改善するためには、教職を通じた

継続的な現職教育が必要と見なされるようになったこと

- 就学児童生徒の急激な増加により非常に多くの教師が必要となり、経験の浅い教師や無資格教員を教育し支援する必要性が生まれたこと
- 十分なリソースがないまま、教育の急激な量的拡大を行った結果、質の低下を招いたこと
- その結果、政府、ドナーは教師の質の向上に投資する必要性が生じたこと

近年途上国で導入されている新しいカリキュラムがどのような生徒の学習、教師の学習を擁護しているかを示すのが表 2, 3 で

ある。表 3 の教師の学習のうち、現在の動向 / アプローチは表 1 にまとめた現職教育の新しいパラダイムとも重なり合うところが多く矛盾しない。

アクティブ・ラーニングを強調するカリキュラム改革は、先に述べた認知、学習に関わる新しい知見と密接に結びついたものである (Leyendecker et al. 2008)。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体が保守的で、改革への抵抗も強く、改革のスピードは決して早くない (Tatto 1997)。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れないまま、古い学習モデルに基づいた、

表 2 生徒の学習

過去の動向 / アプローチ

受け身の学習
機械的暗記
教師中心
実証主義的基盤

現在の動向 / アプローチ

アクティブな学習
高次の思考スキルの使用
生徒中心
構成主義的基盤

(Leu 2004 p.2)

表 3 教師の学習

過去の動向 / アプローチ

目標は厳格な定められたルーティンに従って教えることができる教師
教師はパターンに従うように訓練される
受動的な学習モデル
カスケード・モデル：少人数の教師へ
大規模な中央研修で学校レベルのフォロアップはほとんどない
専門家中心
教師の知識や教室の現実をほとんど含まない
教師が生徒のニーズを知り、ニーズに敏感であることをほとんど強調しない
実証主義的基盤

現在の動向 / アプローチ

目標は情報に基づく専門的な選択が出来る反省的実践家としての教師
教師は自信をもった専門家になるように教育あるいは養成される
能動的、参加的な学習モデル
全教師が参加する、学校ベースモデル
教師がファシリテートする
教師の知識、教室の現実が最重要
教師が生徒のニーズを知り、ニーズに敏感であることを強調
構成主義的基盤

(Leu 2004 p.2)

大規模なカスケード方式の現職教育に依存してきた (Leu 2004; MacNeil 2004; Schwille & Dembélé 2007)。カスケード方式のワークショップは手間と費用のかかる割に、十分な数の教師には届かず、教授・学習にはほとんど効果をもたない。現職教育は臨時に短期間、計画・実施されるのが普通で、中央からの指示であったり、特定のカリキュラム・パッケージや政策の伝達が目的である場合が多い。上述のように、現職教育の講師は養成教育の講師である場合がほとんどで、その質は養成教育の質と同じくらいに低く、内容も理論を重視しすぎて教師にとっては実践的な価値に乏しい、と批判されている。それは、表2にある生徒の学習への新しいアプローチを、表3に示された古いパラダイムの現職教育によって実現しようとしていると言って良い。政策としてのあるべき教師の学習指導と、教室で教師によって実践される学習指導が乖離しすぎていることは明白であり、成果が期待できないのは当然であろう。

そのため、最近では、現実的なアプローチとして、全体研修から学校に基礎を置くアプローチへと関心が移っており、途上国の教育行政が地方分権化とアカウントビリティ重視の傾向を強めていることも、校内研修への関心を後押しすることになっているという (MacNeil 2004)。学校に基礎を置くアプローチは、単一学校とクラスター(学校群)それぞれの単独方式である場合と、両方式を組み合わせる場合など、研修の形式にはバリエーションがあるが、より学校に近いところで教員の研修を行う、という考え方が主流になりつつある、と言って良い。新しい教師の学習パラダイムに基づく現職教育のモデルとして Schwille & Dembélé (2007) は日本の授業研究を評価し、日本の授業研究と共通点が多いプロジェクトとしてギニアの現職教育プロジェクト

(1996-2002) を紹介している。その特徴は次のようなものである。

- 小学校の教師がチームとなってプロポーザル作成
- 採用されたプロポーザルに少額の予算措置
- チームは基礎的な教科内容のうちトピックを決め、その授業を改善するために、教師がお互いに授業を参観し、フィードバックを与えて、形成的評価をすることを実施
- 成果をまとめて他の教師と共有
- 教育省の職員をファシリテーター、評価者として育成
- ファシリテーターはプロポーザルの作成、プロジェクト実施を支援する目的で定期的に学校訪問
- 評価者は年3回、形成的評価のため学校訪問

ギニアのこのプロジェクトは日本のプロジェクトではなく、プロジェクト設計段階で授業研究をモデルにしたとは考えにくい。結果的に授業研究と類似するところが多い (Schwille & Dembélé; 2007) ということであるが、ギニアの国情に合わせた工夫が、日本の授業研究にはないどのような特徴を生み出したのかを知ることは意義がある。残念なことに、Schwille & Dembélé は、日本の教育プロジェクトについては一言も触れていない。「授業研究」を柱にすえた JICA の教育支援事例は、フィリピン、インドネシア、ボリビア、ザンビア、バングラデシュ、ベトナム他、理数科教育プロジェクトの多くに見いだせる。プロジェクトの概要だけでなくプロジェクト自体を研究の対象として、その成果を様々な場所、機会に英語で発信していくことの重要性を改めて指摘したい³。それはドナーの中でプレゼンスを高めることはもちろんであるが、新たな知識を生成し、教育開発、教育支援の

知識基盤をより豊かで強固なものにすることに役立つはずである。

4. おわりに

本稿では先進国（アメリカ）と途上国の現職教育の議論の中に授業研究を位置づけ、なぜ、授業研究が今注目されているのかを考察した。授業研究を導入し実践することで途上国の教員の質が改善したかどうか、その結果、子どもたちの学力が向上したかどうかは信頼できるデータをもとに検証しなければならない。その点に関わって、今後の課題を以下に掲げる。

JICA プロジェクトが途上国に対して貸し出そうとする授業研究が、どのような文脈において、どのように導入され、実践され、受容されたのかも、意図した成果に影響を及ぼす。授業研究をベスト・プラクティスとして途上国の教育支援プロジェクトに「貸し出そう」とするこうした JICA プロジェクトでは、借りる側（必ずしも自らの意思ではない）のレディネスの違いによって、貸し出す側の方針と体制はどのように異なるのだろうか。傾向やパターンのようなものが見いだせるだろうか。レディネスの違いには、行政システム（学校運営を含む）、行政官のマネジメント能力、学校の物的・人的リソースの質・量、教師観、児童観、学習観などを含めた教育的価値観も含まれる。貸し出す側は、貸し倒れにならないためには、借りる側のレディネスを把握した上で、貸し出したものの上手な使い方をも合わせて指導する必要があるのかもしれない。

Stigler & Hiebert (1999) の言うように、教え方が文化であり、文化に特有のものの見方、価値観に基づいているとすると、もの見方を変えない限り、教え方（教師観、児童観、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）は変わら

ない、ということの意味する。では、どうすればもの見方や価値観が変わり得るのか。著者は成人学習理論のうち、変容的学習理論 (transformative learning theory) の理論的枠組が有用ではないか、と現時点では考えている。変容のプロセスはこれまでの考え方や感じ方、行動の仕方に違和感を引き起こすジレンマを感じることに始まるとされ、変容に至る過程での、ディスコースとリフレクションが決定的に重要と考えられている (Gravett 2005; Mezirow 2000)。授業検討会にはディスコース、リフレクションの要素が含まれており、授業研究が教師を変容させることが出来るかどうかは、授業検討会の質に依存していると言わねばならない。

アメリカでの研究の多くは授業研究が教師の孤立感を打破し、実践の共同体の形成に効果があるかどうかという視点から論じられることが多い。授業研究のボロウイング（借り入れ）、レンディング（貸し出し）も、最終的な目的は子どもの学力の向上であり、その前提としての教師の力量の改善である。同一教師の研究授業と授業検討会での発言の内容を定性的に、かつ継続的に研究し、教師の力量の変化（授業計画、教材理解、教材開発、児童理解）を長期的に追跡調査することも不可欠である（小野・近森・小澤・喜多 2007）。今後の課題としたい。

注

¹ 当初、“How people learn”としてこれまでの研究成果をまとめたものが公開されたのち、その成果を現場での実践にどう活かすかという視点から書き加えたものが “How people learn: Bridging Research and practice”(1999)である。そのオリジナル版をさらにより詳しく展開したものが “How people learn: Brain, mind, experience and school”(1999,2000)であるという (Bransford, Brown, Cocking 2000, p.vii)

- ² 1999年の教育調査が第3回であったことからそのイニシャルをとってTIMSSと呼ばれたが、その後、TIMSSのイニシャルはそのまま、Trends in International Mathematics and Science Studyと調査名称を改めた。
- ³ 授業研究を導入し、実践したインドネシア、ベトナムのJICAプロジェクトの事例については、齊藤らが国際学術雑誌に発表している(Saito et al, 2006a, 2006b, 2007, 2008)。アフガニスタン、バングラデシュ、カンボジアのJICAプロジェクトの比較研究が章として英文図書に掲載される予定である(Ono et al. in press)。

参考文献

- 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めぐる」『教育実践学論集』8, 11-21頁。
- キャサリン・ルイス(2008)「授業研究：アメリカ合衆国における発展と挑戦」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著『授業の研究・教師の学習：レッスンスターディへのいざない』明石書店、12-23頁。
- 相馬敬(2005)日本の教員研修と教育教材開発の経験 国際協力機構国際協力総合研修所。
- 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、271-283頁。
- Ball, D.L. & Cohen, D.K. (1999). "Developing practice, developing practitioners: Toward practice-based theory of professional education." In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (p.3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Branford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Chokshi, S. & Fernandez, C. (2005). "Reaping the systemic benefits of lesson study: Insights from the U.S." *Phi Delta Kappan*, 86(9), p.674-680.
- Collinson, V. & Ono, Y. (2001). "Professional development of teachers in United States and Japan." *European Journal of Teacher Education*, 24(2), p.223-248.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). "Policies that support professional development in an era of reform." *Phi Delta Kappan*, 76(8), p.597-604.
- Dudley, P. (n.d.) *Lesson study*. [http://www.bera.ac.uk/lesson-study/] (accessed on June 6, 2009).
- Elmore, R.F. & Burney, D. (1999). *Improving instruction through professional development in New York City's Community District #2*. Consortium for Policy Research and Education (CPRE): University of Pennsylvania.
- Elmore, R.F. & Furlman, S. (2001). "Holding schools accountable: Is it working?" *Phi Delta Kappan*, 83(1), p.67-72.
- Feiman-Nemser, S. (2001). "From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching." *Teachers College Record*, 103, p.1013-1055.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. 2nd Edition. New York, NY: Teachers College Press.
- Fuhrman, S.H. (1999). *The new accountability*. Consortium for Policy Research in Education: University of Pennsylvania.
- Gravett, S. (2005). *Adult learning: Designing and implementing learning events-A dialogic approach*. 2nd Edition. Pretoria, SA: Van Schaik.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). "How teachers learn and develop." In Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (p.358-389). San Francisco: Jossey-Bass.

- Hunt, J.W. (2008). "A Nation at Risk and No Child Left Behind: Déjà vu for administrators?" *Phi Delta Kappan*, 89(8), p.580-585.
- Interstate New Teacher Support and Assessment Consortium (INTASC). (1992). *Model standards for beginning teacher licensing and development: A resource for state dialogue*. Washington, D.C.: Council for Chief State School Officers.
- Japan International Cooperation Agency. (2007). *Philosophy and significance of JICA's assistance in mathematics and science education*. Tokyo: Author. [http://www.jica.go.jp/english/publications/reports/study/topical/philosophy/pdf/philosophy_00.pdf] (accessed on April 28, 2008).
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). "Improving inservice training." *Educational Leadership*, 37, p.379-385.
- Leu, E. (2004). *The patterns and purposes of school-based and cluster Teacher professional development programs* (EQUIP1 Working Paper No. 2). Washington, D.C.: U.S. Agency for International Development. [www.equip123.net.docs/working_p2.pdf] (accessed on December 12, 2006).
- Lewis, C. (2002). "Does a lesson study have a future in the United States?" *Journal of Nagoya University Department of Education*, 1, p.1-24.
- Lewis, C. and Perry, R. (2006). "Professional development through lesson study: Progress and challenges in the U.S." *Tsukuba Journal of Educational Study in Mathematics*, 25, p.89-106.
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1997). "Planned educational change in Japan: The shift to student-centered elementary science." *Journal of Educational Policy*, 12, p.313-31.
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1998). "A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education." *American Educator*, 22(4), p.12-17, p.50-52.
- Leyendecker, R., Ottevanger, W., & van den Akker, J. (2008). *Curricula, examinations and assessment in secondary education in sub-Saharan Africa*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Little, J.W. (1993). "Teachers' professional development in a climate of educational reform." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), p.129-151.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K.E., Mundry, S., & Hewson, P.W. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- MacNeil, D.J. (2004). *School- and cluster-based teacher professional development: Bringing teacher learning to the schools* (EQUIP working paper No.1). Washington, D.C.: U.S. Agency for International Development. [http://www.equip123.net/docs/EQ1WorkingPaper1.pdf] (accessed on December 12, 2006).
- Mezirow, J. and Associates. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (1994). *What teachers should know and be able to do*. [http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf] (accessed on June 6, 2009).
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk*. [http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html] (accessed on June 6, 2009).
- National Commission on Teaching & America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author.
- National Council for Accreditation and Teacher Education (1995). *Standards, procedures, and policies for the accreditation of professional education unit*. Washington, D.C.: Author.
- National Council for Accreditation and Teacher Education (1998). *Standards for identifying and supporting quality professional development schools*. Washington, D.C.: Author.
- National Council for Accreditation and Teacher Education (NCATE) (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, D.C.: Author. [http://www.ncate.org/documents/standards/

- NCATE%20Standards%202008.pdf] (accessed on June 6, 2009).
- Ono, Y., Nakamura, S., Maeda, M., Chikamori, K., & Kita, M. (In press) Japanese technical cooperation to enhance teacher quality: Multiple case study.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (OECD) (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Education and Training Policy Division, Directorate for Education. Paris: Author. [<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>] (accessed on November 11, 2008).
- Ottewanger, W., van den Akker, and de Feiter, L. (2008). *Developing science, mathematics and ICT education in sub-Saharan Africa: Patterns and promising practices*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Saito, E. Harun, I., Kuboki, I., & Tachibana, H. (2006a). "Indonesian lesson study in practice: Case study of Indonesian mathematics and science teacher education project." *Journal of In-Service Education*, 32(2), p.171-184.
- Saito, E., Sumar, H., Harun, I., Ibrohim, Kuboki, I., Tachibana, H., (2006b). "Development of school-based in-service training under the Indonesian mathematics and science teacher education project." *Improving Schools*, 9 (1), p.47-59.
- Saito, E., Harun, I., Kuboki, I., Sumar, H., (2007). "A study on the partnership between school and university to improve mathematics and science education in Indonesia." *International Journal of Educational Development*, 27 (2), p.194-204.
- Saito, E., Tsukui, A., & Tanaka, Y. (2008). "Problems on primary school-based in-service training in Vietnam: A case study of Bac Giang province." *International Journal of Educational Development*, 28(1), p.89-103.
- Schwille, J. and Dembélé, M. (2007). *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). "Globalization in education: Real or imagined?" In Steiner-Khamsi, G. (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending* (p.1-11). New York: Teachers College Record.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). "Blazing a trail for policy theory and practice." Steiner-Khamsi, G. (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending* (p.201-220). New York: Teachers College Record.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Summit Books.
- Tatto, M.T. (1997). "The reach and possibilities of teacher education. Cummings." W. & McGinn, N. (Eds.), *International handbook of education and development: Preparing schools, students and nations for the twenty-first century* (p.795-812). Oxford: Pergamon.
- TIMSS 1999 [<http://timss.bc.edu/timss1999i/publications.html>]
- U.S. Department of Education. (2008). *A nation accountable: Twenty-five years after A nation at risk*. Washington, D.C: Author.
- U.S. Department of Education. (n.d.) *No child left behind Act of 2001*. [<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>] (accessed on June 6, 2009).
- Vespoor, A.M. (2008). *At the crossroads: Choices for secondary education in sub-Saharan Africa*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Watanabe, T. (2002). "Learning from Japanese lesson study." *Educational Leadership*, 59(6), p.36-39.
- Yoshida, M. (1999). Lesson Study (*Jyugyokenkyu*) in Elementary School Mathematics in Japan: A Case Study. Paper presented at AERA 1999 Annual meeting, Montreal, Canada.