

## アメリカにおける授業研究の動向と挑戦（1）

—スティグラー・グループの研究課題と成果の分析—

的 場 正 美 ・サルカール アラニ モハメッド レザ\*  
花 崎 恵 理\*\* ・伊 藤 久仁香\*\* ・白 山 真 澄\*\*  
可 児 美佐子\*\*

はじめに

1. スティグラー・グループの研究方法
2. スティグラー・グループの授業改善と日本人の考え方
3. 校内研修としての授業研究と教師の質的向上

おわりに

### はじめに

TIMSS（1995）による国際学力評価の結果を受けて、アメリカの教育研究者たちは学校を基礎とした現職教育という日本の授業研究モデルに関心を持ち始めた。現在、日本の校内研修としての授業研究というアプローチはアメリカに限らずイラン、中国、ドイツなどにも広がっている。教師の資質の向上や授業改善、子どもの思考の理解、学力向上のために行われている日本の授業研究というモデルに注目したアメリカの教育研究者や教師たちは現在ではいくつかのグループを形成している。その中でも特に日本の初等教育・中等教育の授業研究に注目したグループとして、スティグラー・グループ、フェルナンデス・グループ、ルイス・グループが代表として挙げられる。それぞれのグループの特徴となる点は、スティグラー・グループは学力向上のための教師による校内研修や新教科の開発について、フェルナンデス・グループは教員養成と教師の専門性について、ルイス・グループは子どもの思考と教師の資質の向上に主に関心を持って研究しているところにある。これらのグループ間の違いは、スティグラー・グループは授業内容について、フェルナンデス・グループは教師の役割について、ルイス・グループは子どもの活動を、その研究の中心においている点である。

本論文では、最初にアメリカに日本の授業研究というモデルを紹介したスティグラー・グループの研究を解釈し、その研究の課題と成果を明らかにすることを目的とする。第1節でスティグラー・グループの研究方法を述べる。第2節で日本人の研究者や教師から見るスティグラー・グループ

\* 名古屋大学大学院Postdoctoral Fellow（テヘラン・アラメタバタバイ大学助教授）

\*\* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程（前期課程）学生

ブの研究を検討し、第3節で授業改善や教師の資質向上のための授業研究の成果と課題を明らかにする。さらに、スティグラー・グループの研究結果をもとに、日本の授業研究の問題と今後の可能性を明らかにする。

本研究は、まず、サルカール アラニ氏が研究枠組と論文の構成を立案し、その枠組みの中で、大学院学生がそれぞれの章あるは節に関連する報告を行い、演習で討論をした。各報告者は、そこでの討論を整理し、論文を執筆した。そして最終的には、的場が加筆修正をした。各章あるいは節の終わりに主な執筆者の名前を記さなかったのは、その考察が共同でなされたからである。

## 1 スティグラー・グループの研究方法

スティグラーの授業研究に関する研究の特徴は、日本とドイツ、米国の数学の授業実践をビデオに記録し、その内容を符号化し、日本と米国の授業の特徴を明らかにしたことである。スティグラー・グループの授業研究の方法における主なねらいは次の三点である。第一に、米国で第8学年生がどのような数学の授業を受けているかを知ること、第二に、アメリカと比較している二国、つまりドイツと日本の第8学年生はどのような数学の授業を受けているのかを知ること、第三に、米国の教師の改革に対する見方、および教師たちが授業で授業改革を実践しているか否かを知ることである。以上3つのねらいから、「米国の教育改善という目標のために、現在行われている指導法の基礎となる情報の収集をする」ことがねらいである。さらに、研究方法について以下の三点についてもスティグラーは次のように述べている。

### 1) ビデオ標本

ビデオ標本は、全国の標本から無作為に副標本を抽出することによって全国的な代表になるように構成された。最終的な標本は「全国確率標本」と呼ばれ、その国の中学2年生の数学担当教師、およびその教師の担当学級から無作為に標本抽出が行われ、ある教師を別の教師に入れ替えること、抽出された学級とは別の学級に入れ替えること、のどちらも認めなかった。最終的にビデオ研究では第8学年の231学級を標本とした。そのうち100学級がドイツ、50学級が日本、81学級が米国の学級であった<sup>1</sup>。

### 2) データの収集

データは1994年度から1995年度に集められ、ビデオテープに収められた授業とアンケートに対する教師の回答が含まれていた。このアンケートは、その授業が典型的なものかどうかを調べるために、同じ学級の前の時間の授業、および次の時の授業計画について質問したものであった。さらに、データ収集の安定性を確保するため、カメラの標準的な手順が開発され、テストされ、再検討された。さらにビデオの撮影者は特別な訓練を受けた。それぞれの学級ではカメラは一台しか使われず、教師に焦点が当てられた<sup>2</sup>。

### 3) 授業の符号化

ビデオテープは、符号化されてデジタル方式でCD-ROMに保存され、この研究プロジェクトのために開発されたマルチメディアのデータベースのソフトウェアを用いて分析された。全ての授業は文章化され、三カ国のネイティブスピーカーであるコーダー（coder: 符号開発者）のチームが多くの特徴についての分析を行った。コーダー6名（ドイツ、日本、米国から2名ずつ）と数名の数学

者がビデオを視聴し、テープの中身を議論することによって、それぞれの国において教師がどのように授業構成を行い、それを演じているのかを理解しようとした。さらに、授業を記述するための共通の言語を開発した。そのような過程を経て、例えば作業の本質、生徒の期待に答えられるような研究の種類、そして授業の会話の本質といったようなカテゴリーを含む、初の授業を符号化するシステムが生まれた<sup>3</sup>。

### 1-1 スティグラー・グループの研究の妥当性

日本の研究者から見たスティグラーの研究方法及び研究の妥当性については次のとおりである。

#### 1) 研究の妥当性 測定の誤差を招く要因—観察者効果

スティグラーは、授業が日常的に典型的なものかどうかを明らかにするために、同じ授業の前の時間の授業、および次の時間の授業計画を質問紙へ記入するように教師に指示している<sup>4</sup>。これは、テープに撮った授業が、教師がカメラ撮影のための特別な、その日限りの授業であるのか、それとも日常に行われている授業の一コマであるかどうかを決めるために行われた。質問紙に対する教師の反応から、その日限りの授業はほとんどなかったことを導きだし、大多数は完全に典型的に日常の授業を行ったとスティグラーは考えている<sup>5</sup>。

しかし、特に日本においては、観察者が入ることにより被観察者である教師は普段とは異なる行動をとるという「観察者効果」<sup>6</sup>について言及されることが多い。日本の教師によると、他人に授業を見せる場合、子どもたちがよく発言する授業の山場を演出したり、学習指導案を作ったりすることで、授業を人に見せるべきものに作り上げる傾向があるといわれている。だがスティグラーは、事前の授業計画と次時の授業計画と実際の授業と対照することで、その問題を回避している。

#### 2) 現場に行っていない、観察者の視点でのビデオ研究

「授業の実際の観察とその記録との間には距離があり、授業の記録は教育現象の一部を単に切り取ったものであり、教育現象そのものではない」と的場は述べている<sup>7</sup>。客観的であると思われるVTR録画であっても、その記録だけでは授業全体の様子は把握できず、その授業の持つ雰囲気などを捉えることは難しい。スティグラーの研究では教師の役割と授業内容に焦点をあてられていたが、授業の雰囲気、リズム、ビデオに映っていない子どもの様子など、ビデオだけでは表現しきれない部分については、コーダーに見落されるか、あるいは自分の経験を反映して解釈される可能性がある。

### 1-2 スティグラー・グループの研究成果の分析

スティグラーは、学習指導を文化的営みとしてとらえるべきだと主張している<sup>8</sup>。すなわち、学習指導は生まれつき備わった能力でもなく、長時間にわたる授業に参加することを通じて行われる。文化的営み、つまり学習指導には、1) 文化的信念、つまり思いこみとの関わりの中で安定的に発展してきたという複雑系システムであり、2) 文化内の成員に無意識的に埋め込まれている隠れたカリキュラム (hidden curriculum) のため、変化が非常に難しいという特徴がある。また、一つの文化内における学習指導・授業の基本型に対する心的モデルが「台本」という言葉で表されている。教師も児童・生徒も同一の「台本」を持ち、互いに演じるべき役割に従っているというのである。

そういった文化的システムの中で学習指導を改善しようとするならば、個々の特性を変えようとするのではなく、他文化内における台本と比較し、台本そのものの改善を目指すことが必要である。

以上の視座を踏まえた上で、ステイグラーによるアメリカと日本における文化的信念の差異の分析結果を検討すると、以下のようになる。ここで比較する視点として、a) 教師、b) 授業、c) 学習の三点を設定する。両国の文化的信念に関する考え方の文化的相違を明らかにしながら、日本人の見方からの再分析について述べていこう。

## 1) 教師

ステイグラーの研究によれば、アメリカにおいて教師の責任であると考えられていることは、課題を成し遂げるのに必要な全情報を与え、多数の練習を課し、大多数の児童・生徒が扱えるように課題を細分化することである<sup>9</sup>。他方、日本では、基本的に生徒に解法を考えさせて提示させるため、学級全体の話し合いを組織したり、励ましたりヒントを与えたりすることが教師の責任であると考えられているのだと言う<sup>10</sup>。教具として、アメリカがOHPを、日本が黒板を使うことにも考え方の違い<sup>11</sup>が見られる。アメリカではOHPは子どもの興味をひき、注意を散漫にさせないためのテクニックとして使用される。他方、日本において黒板は先の学びを再考するための視覚的記録として使用されている。授業の一瞬一瞬に参加していることより、先に学んだこととどう関係が結び付いているのかを考えることの方を重視するためである。また、よい教師というものが、アメリカでは先天的なもの、日本では後天的なものだと考えられている。つまり、アメリカでは能力のある教師は初めからよい教師であるが、能力に恵まれなかった教師はずっとそのままであると思われるのに対し、日本では教師個々人の努力によってよい教師になるというのが一般的な見方である。ここに「能力文化」のアメリカと「努力文化」の日本の違いが見られる。

それに加えて、アメリカと比較すると、日本ではカリキュラムに対する教師の権限が低いのが特徴である。これまで日本の教師たちはカリキュラムには触ってはいけないもののように感じてきたようだ。しかし、これからは積極的に関わっていかねばならないものではないだろうか。諸外国でも、教師がカリキュラムに対して権限を持つ例は多い。ステイグラーらが述べているように、学習指導は相互作用、カリキュラム、環境、その他の要因によって創造される複雑なシステムなのである<sup>12</sup>。実際に授業を行うのは教師であり、その教師がカリキュラムに関われないということであれば、学習指導の改善による影響は与えないのではないだろうか。

## 2) 授業

授業の性質においては、アメリカでは活動間の結びつきが弱く、練習時間は手順練習のために使われるので、外部からの中断が多いもの<sup>13</sup>という特徴がある。他方、日本では、授業を物語のようなひとまとまりの完全な体験として捉えられる<sup>14</sup>。そのため、日本の授業は神聖なものであり、アメリカにおける教会での礼拝と同様の扱いをされるとも言われている<sup>15</sup>。

しかしながら、日本における授業は、神聖で完全なものであるが故に遮ってはいけないというよりも、むしろ「学級王国」的な閉鎖性により遮られずにいるという部分が大きいのではないだろうか。授業の導入部分だけを見たり、終末に至る前に教室を離れたりと要点を見落とすこととなる<sup>16</sup>という特徴は、逆に1時間絶えず集中せねばならず、何らかの理由で教室を出入りしなければならなかった子どもは、その授業についていけなくなるという危険性をはらむものでもある。日本

の教室の閉鎖性は、以前から問題となっており、授業研究もその解決に向けた一策として投げられた部分もある。このように、物語のように完璧に見え、遮られることがないという授業がよいという文化がゆらぎつつある。

次に、スティグラーらがTIMSSの一環として行った研究におけるアンケートの結果からみると、授業目標という点においては、アメリカでは技能、日本では思考を重視しているということが明らかになっている<sup>17</sup>。別の言い方をすれば、アメリカはプラクティカル、日本はアカデミックな方向で授業というものが考えられているのである。スティグラーらが先行研究を挙げて述べていることだが、アメリカの学校算数・数学ではいつも答えは1つだと考えられ、日本の学校算数・数学では答えは一つに限らない、この日本の文化は専門家としての算数・数学文化に近いのだということである<sup>18</sup>。これらの背景には、アメリカにおいて言動は思考の証であり、日本において思考は言動を超えるものである<sup>19</sup>という根本的な考え方が挙げられるであろう。ここに大きな文化差が見られるのであるが、この差異は次に挙げる「台本」という視点にも大きく表れている。

アメリカの授業では、①例題の解法説明、②類似問題を解く、といった2つのまとまりを持つものに対し、日本では、①問題を解く、②問題の解法話し合い、というまとまりになっており、これらが「台本」の例である<sup>20</sup>。前にも述べたように、先に情報を与え、練習させるのか、まずじっくり考えさせ、方法を共有していくのかという違いである。ただし、日本の教室では、小学校と中学校以降とでは大きく差異がある<sup>21</sup>ということも述べられている。

### 3) 学習

学習そのものに対する信念として特徴的であるのは、アメリカが誤りを最小限にしようとしているのに対し、日本は誤りから学ぶという点<sup>22</sup>である。それは、個人差というものが、アメリカにとっては効果的な学習指導の障害と考えられているのであるが、日本にとってはあるのが当然であり、それが周りの子どもにも有益であると考えられている<sup>23</sup>という背景によるものであろう。

スティグラーらの研究は算数・数学の授業観察が中心である。その中で、算数・数学の学習方法に関して、アメリカでは「手順の集合」であり、「教材を小分けにし、一つずつ完全に習得」することが最善と考えるが、日本では「概念・事実・手順の間の関係の」集合であり、「解法を話し合い、方法や関係について賛否両論を聞く」のが最善となっている<sup>24</sup>。また、子どもの興味をひく方法として、アメリカでは数学以外の事柄に関する話をしたり、実生活の問題を扱ったりするのに対し、日本では問題解決の新しい方法を開発させることで、算数・数学への興味を引き出す<sup>25</sup>としている。日本でもアメリカのような方法をとることはあると思われるが、そのときに教師が自身の教える教科をどう感じているかが学習方法に大きな影響を与えるであろう。スティグラーらが指摘するように<sup>26</sup>、教師が用語学習や技能練習を面白くないものと考えながら授業をすれば、子どもにもそう伝わるに違いない。この点に関しては、教師の専門性の問題とも関わってくるだろう。

個別作業 (seatwork) といった練習的な学習に関しては、アメリカでは授業中にすることが多く、日本では塾や宿題において多くを行っているという特徴が述べられている<sup>27</sup>。このことから、現代の日本における塾の存在の大きさを無視することはできない。東京都における調査によれば<sup>28</sup>、塾やおけいこに通う子どもたちの割合は86.6%と10人のうち9人近くが塾通いをしているという結果になっている。もちろん日本全国が同様のレベルではないにしろ、塾に通う子どもが増加している

のは事実である。「学力低下」論争を受け、学校教育に不安を持つ親たちの中には、「学力」は塾にまかせて学校には社会的・生活的な面しか期待していないと断言する人もいる。このような現状のために、日本の学校の授業がそれほど素晴らしいものとして周囲から捉えられなくなってしまおうという問題もでてくる。

## 2 スティグラー・グループの授業改善と日本人の考え方

スティグラーによる研究結果を受けて、日本人の教師たちによっても学習指導法の改善方法として日本独自の授業改善策について詳細に検討されている。スティグラーが紹介する米国の教師の姿は、個業としての教師であり、その一方で、日本の教師の授業研究への取り組みは同僚性に基づくチームワークの姿であるといえよう。スティグラーのビデオ研究は教師の活動に焦点をあてており、生徒の姿は教師の指導の反映として分析されているにすぎない。しかし、同僚によるチームで、授業の改善を図ろうとする日本の授業研究がめざしているのは、児童・生徒の変容である。

ビデオカメラの設置位置は、教室の後方から生徒の視野で教師を撮影するのではなく、教室の前方から生徒の活動を映し出す視点が重要である。児童・生徒があたかも自らの力や話し合いを通して問題を解決している「かのごとき」授業を仕組むことができれば、その授業研究は成果があったといえる。授業を受けた児童・生徒の発言や表情、ノートなどに書かれたもの、他の生徒とのかかわりなどを、授業参観している教師が観察・記録し、授業後の研究協議で分析され、成果と課題を明らかにするのである。このように児童の変容を願って日本人教師が取り組む授業改善へ努力しているのである。

スティグラーは米国の教師に、その専門職的能力向上のための手法として、日本の授業研究を紹介している。米国の教育現場は改革が求められており、米国の効果的な R & D (Research & Development) システム開発にむけてのひとつの提言として、日本の教師の取り組みを紹介しているのである。日本の教師が教育活動の一環として営々と取り組んできた、地道な授業研究にスポットを当てて、その継続的な努力や授業改善に取り組む姿勢を学ぼうと提案しているのである。

日本の個々の教師が今後必要になる専門職としての能力は、日々の授業改善だけでなく、今後の公教育のあり方を模索していくビジョンを共有し開拓することであろう。校内研修としての授業研究は授業における教師の役割だけを強調し、教授技術の向上が図られるだけのものではなく、教師の専門性開発の基礎として重視されなければならない。さらにそれ以上にカリキュラムの編成、教材開発、学校経営、意思決定などについても、校内研修のプログラム内容に組み込んでいく努力が必要である<sup>29</sup>。

### 2-1 日本の授業研究の流れと最新の動向

ゆとり教育や新しい学力をもとめての総合学習導入のため、従来の教科の時間と内容が約30%削減された。新しい学力はまだ成果として表れるには至らず、その一方で過去の学生と比較して、大学教授による「分数のできない大学生」などの警鐘がマスコミを賑わし、学力の低下と格差拡大の問題が浮上してきた。またOECDによる学力調査PIISA2000とPIISA2003の結果を見ると、日本の学力は国際的に見ていまだ上位にあるものの、読解力の低下など、最上位（世界トップレベ

ル)とは言えない状況にあることが認識された。

このような学力低下の懸念の大合唱の中で小・中・高等学校を通じて、基礎・基本を徹底するとともに、思考力、判断力等を含む「確かな学力」を育成し、世界トップレベルの学力を目指すための方策として、文部科学省は2003年には全国47地域から5校ずつ抽出して「学力向上フロンティア事業」を委託、また2005年には同じく全県から5校ずつ「学力向上拠点形成事業」を委託した。今後、少人数・習熟度別指導や発展的・補充的な指導、読書活動の推進などを奨励するとともに、文部科学省の事業として全国的な学力調査の実施や学習指導要領の見直しが検討されている。

他方、現場の教師は多忙な状況の中で全体像を見る余裕がなく、21世紀の社会に必要な教育の方向性や明確なビジョンが持てないまま、文部科学省からおりてくる改革に応じて、日々の実践を改良することに追われている。正確に言えば、方向性やビジョンが見えにくいのは教育の世界に限らず日本の社会全体の問題である。いや、それは先進国全体の問題ともいえる。社会からの要請が何であるのかを明確につかめない中では、教育の世界も手探りの改革や実践を短期的スパンで矢継ぎ早に実施し、模索を繰り返さざるをえない。

スティグラーが賞賛した日本式の授業研究という改良システムは地道で小さな一歩を確実に積み上げていくことができるシステムである。しかし、よりよい社会を築く基礎固めとしての教育の方向性が明らかにしないで、いたずらに教師や教育関係者に努力を強いているだけで、息苦しささえ生じてくるであろう。教育現場が活気づくような理想と展望を示すことが、今の文部科学省に求められている。

## 2-2 「学力向上拠点形成事業」を委託されたある中学校の事例

前述の「学力向上拠点形成事業」を委託されたある中学校での例を述べよう。3年間の研究をスタートするにあたって、最初に教職員間の話し合いで合意を図ったのが「背伸びはしない。日々の実践の中を生徒や教師の身の丈に合わせて改善していく。生徒の意欲が高まり、やってよかったと思える研究にしていこう。」ということである。これは花火を打ち上げるような大きな変革ではなく、日々の実践を大事にした上で改善をはかろうという共通理解であり、特別な取り組みをするのではなく、様子を見ながら、まずはスロー・スタートを切ろうというものである。これは、比較的良好に聞かれるメッセージであり、日本の教育現場でのこれまでの経緯や背景が伺える。

日本の学校では近年ますます多忙になり、教師の仕事は授業だけではなく、生徒指導、進路指導、部活指導、内外と関連したさまざまな行事、校務など多岐に渡っている。特に思春期の生徒を育てている中学校では、学校がその機能を十分果たすための土壌として、生徒指導に細心の注意と最大の努力を払っている。学びの場としての学校の機能を成立させるためだけではなく、思春期の中学生が（近年は児童期にあたる小学校高学年もそれに近い状況がある）情緒が安定し、満足感や成就感をもって思春期を乗り越えることは、生徒自身のために、また社会の安定のためにも欠かせない要素である。

中学校の教師は生徒指導のための水面下の努力に多大なエネルギーを費やしている。何事もない平常の勤務でさえ、3～4時間のオーバーワークは日常的なことである。中でも最優先すべきは生活指導面の突発事件への対応と家庭訪問などである。それに研究活動を上乗せしていくのであるか

ら、優先順位を明確にしておくことは現実として必要とされることである。

また、研究指定が終わると学校が荒れるという事例も、暗黙の反面教師として教師の間では密かに認識されていることである。研究発表として目に見える形で成果を発表するために、学習、生活全般に渡って改良や改善を加え、生徒に背伸びをさせる状況を生み出すと、3年後に研究発表が終了した後に、その反動として、生徒の荒れが生じやすいということがある。前述の「日々の実践を大切に」というのはそうした経験に裏打ちされた思いがこもっている。

しかし、そのような犠牲を払ってもやはり研究指定を受けて、研究を進めることは確かに教師個々の力量を向上させるよい機会である。また、特色のある学校文化を形成していく大切な要因である。それがわかっているからこそ、日本人教師は授業研究に真摯に取り組むのである。

### 2-3 日本人が考える日本の授業研究の特徴

スティグラーの観察は「教師」とその「授業」に焦点を当てている。しかし、日本の教師が研究授業を行なう時に焦点を当てるのは、児童・生徒の活動とその変容である。日本の教師は授業の中で児童・生徒の活動を引き出し、変容を仕組む媒体であろうと心がける。

研究授業を行なう際に、最も重要な作業は指導案を作成することである。指導案が完成すれば、授業の80%はできあがったとみてよい。指導案にはすべてが書き込まれる。つまり、授業のねらい、単元の構成と本時の位置づけ、児童、生徒観、単元観、指導観、準備する物、授業の流れ（導入、展開、まとめ）、主発問、抽出生徒（生徒の変容を計るバロメーターとなる）などである。これらの事柄を綿密に練り上げる過程で、スティグラーのいう、一連の物語のような授業のストーリーが構成され、授業の主要なファクターである児童・生徒の動きが教師に見えてくるのである。そして、実際に研究授業を行ない、教師のねらいどおりの展開が見られない場合は、授業後の研究協議会でその原因を分析することになる。

もちろん年間35週のすべての授業で、このような過程を経ているわけではない。しかし、授業研究の経験から教師は日頃の授業でも常に1時間を「導入→展開→まとめ」として構成することや、「主発問」を吟味することを無意識に行なっている。研究授業を引き受けるのはしんどい仕事だが、その成果は自分の財産となる。すなわち専門職的技能を磨くことに直結する。

授業研究には独特のバイアスも存在する。例えば、現在の小・中学校の現場では、「授業は教え込みであってはならない」という暗黙の認識が底流に流れている。学習の本来の目的は「生徒が学び、育つ」ことである。実際は、「教えること」が底流に流れる授業の基本である。しかし、授業研究として、ある授業を切り取って組上に載せるときは「教え込み」に陥らないことが鉄則になっている。あたかも、児童・生徒が相互の学びあいによって自らの力で問題解決に到達したかのごとき授業のシナリオを周到に組み立てることをめざしているのである。特に、「新しい学力観」では、児童・生徒の関心・意欲・態度を重視することが求められている。必然的にそのモデルとなる授業を研究授業として公開することが、暗黙の了解として求められている。スティグラーの指摘する、児童・生徒主体の授業はこのような経緯の中で、共通の目標として模索されてきたのである。

スティグラーは、日本の授業では、教師らは、数学が概念や真実、そして手順の関係の連なりのように振舞うことを指摘している<sup>30</sup>。スティグラーの質問に対し、日本の教師の73%が、授業で



児童生徒に学んで欲しかった主題は、物事を新たな方法で考えること、例えば数学的知識に関する新たな興味を理解することだと述べたようだ。

また、スティグラーは、日本の教師が、数学は本来おもしろいものであるかのように振舞うことを指摘している。日本の教師は、児童・生徒が問題解決の新たな方法を発展させることで、新たな数学的知識を開拓することが面白くなるであろうと信じている。米国の教師のように、授業とはかけ離れたトピックで生徒の注意を惹きつけようとするのは、日本でも日頃の授業ではしばしば見られる光景だが、しかし、授業研究の場ではそれは邪道であると考えている。

日本においても、教え込むことやトレーニングすることの重要性は暗黙の了解事項である。しかし、上記のように日本の教師はできるかぎり児童・生徒を主体にした授業づくりを目指そうとする。この点は米・独の教師の姿勢とは異なっているところである。このような違いは学校以外の場所でも見られる。例えば、日本企業の海外進出が目立ち始めたころ、日本企業から派遣された上司は現地の労働者と同じ作業服を着て、同じ社員食堂で食事をとるが、欧米の上司は作業服などを着ることはなく、お互いの立場の違いを明確にしているという。文化のシナリオの違いともいえるであろう。

#### 2-4 授業研究に関する反省

そもそも日本の学習指導要領の歴史を振り返ってみると、改革の重点方針が二つの「極」を行ったり来たりしているといえる<sup>31</sup>。一方の極（右側）を「知識重視」の極、他方の極（左側）を「態度重視」の極としよう。「知識重視」の極とは、次世代への知識伝達を第一義的に重要なものと考え、点数等に表れる教育水準の向上をはかっていこうとする立場を指す。他方、「態度重視」の極とは、子どもたち自身の学習意欲や自らの生活を改善していこうとする態度を大切なものと考え、彼らのなかにあるさまざまなポテンシャルを引き出すことを目的として教育活動を組み立てようとする立場を指す。

90年代のカリキュラム改革の第一のキーワードは「新しい学力観」というものであった。文部省の解説は次のとおりである。「『新しい学力観』とは、学力というものを記憶され蓄積された知識や技能の量や程度としてのみ理解しない。それはもちろん大切なものではあるけれど、より正しくは、学力を学習者の思考力・想像力・判断力・選択力・表現力などもあわせてとらえ、それらを知識・技能と一緒に重視して学力と理解する。学習者としての児童・生徒の教科に対する興味・関心、自ら学ぶ意欲、学習態度なども、これからの学習指導ではいっそう重視する。学習成果の評価も、そのような観点を加味して行っていく。」

このように「新しい学力観」のもとでは、何にもまして子どもたちの「意欲・関心・態度」といった側面が重視された。そして教師が果たすべき役割についても、「指導から支援へ」といった用語で新たな意義づけがなされることとなった。すなわち「自ら学び、考え、判断するという、子どもたちの主体的な学習活動が、指導目標や子ども一人ひとりの目標の実現に向かえるように適切に支援すること」が、教師の仕事として推奨されるようになったのである。その強調点は「生きる力」というさらなるスローガンに導かれる現在の学習指導要領においても、変わるところはない。

しかしながら21世紀を迎えた現在、カリキュラム改革の振り子は、左側の極から再び右に向けて

スイングを始めようとしているようにも見受けられる<sup>32</sup>。スティグラーが観察した日本の授業研究は、まさしく「指導」ではなく「支援」を軸に授業を構成しようと工夫を重ねている90年代の教師の姿であった。しかし、TIMSSの結果では、トップクラスであった日本の子どもたちの数学や理科の点数が、中学校2年生の場合、数学で5位、理科で4位となった。さらにそれより大きな問題とされたのは、理科や数学といった教科に対する好き嫌いや態度・関心の方であった。勉強離れ、理科離れといった意欲減少が各種データにより、顕著になったのである。

そのため文部科学省は、2001年から2002年にかけて一定の「軌道修正」をはかった。すなわち「ゆとり教育」と称される改革動向を手放しに推奨する路線から、基礎学力の向上も大事であるとする堅実路線への転換である。「学習指導要領はミニマムな基準を提示するものであり、それ以上の内容を教室で教えても構わない」、「『ゆとり』が『ゆるみ』にならないように、気をつけなければならない」、「総合学習は、教科の知識・技能を生かすものでなければならない」等のフレーズで、2002年度からの新学習指導要領の全面実施に備えた「引き締め策」がとられるようになる。2002年度に出された「確かな学力向上のための2002アピール『学びのすすめ』」という文章がその原点をなすものである。カリキュラム改革の振り子は、今また微妙に動きつつあるように見受けられる<sup>33</sup>。

マスメディアの「学力崩壊」への懸念の大合唱の中で、危険を含みながらも実施された2003年の学習指導要領の改訂で授業時間と学習内容が30%削減された。削減された内容でこれから育つ児童・生徒は当然の帰結として、スティグラーが認めた高度な内容の数学を学ぶことはない。2003年のPISSAの結果にショックをうけた文部科学省は、今回の同様の学力テストでは、日本全国の義務教育を受けた児童・生徒の学力が3割マイナスしても、それは当然の帰結であることを覚悟しなければならない。スティグラーは全国統一カリキュラム（学習指導要領）の存在が日本の教師の共通の基準となり、授業研究の効果を挙げている点を指摘している。しかも、この場合マイナスの効果も全国一律に発生するリスクが大きいのである。

まさしくスティグラーが「産業領域ではプロセスの質の改善は、製品を改良する最も確かな道である」と述べているとおりだ。また日本の学習指導のシステムは、日本の文化に支えられている。つまり、日本の社会的規範、行動的基準、両親の期待と愛情、国のカリキュラム、塾などの教育産業、生徒や両親や世間一般が共通して認識している教育に対する価値観などである。他方、「日本の教師はカリキュラム編成に対する関心が低い。日本の教師は児童・生徒との関係づくり（学級経営）を通じて彼らを理解することに強い関心を抱いている。児童・生徒理解=心の理解という言説が支配的な日本では、教師の関心が個々の生徒といかに関係を構築し理解を深めるかに向いているために、カリキュラムをどう編成し、生徒に何を伝えていくかに対する関心が低い<sup>34</sup>」という指摘に今後の日本の授業研究の課題が示されていると言える。

## 2-5 教職員全員が共有できる知識

スティグラーは、日本における全国統一のカリキュラム（学習指導要領）が授業研究に関する教師の共通認識を持たせるのに効果を上げていることを指摘している。一面ではこれは正しい認識である。しかし、別の側面から考えると、日本の教師は教科のカリキュラムに関する自立性を制限され、学習指導要領に決められた範囲内で教授技術を磨くという位置づけに、その専門性の内容が押

し込められてきた<sup>35</sup>。その結果、教師自らが、カリキュラムを編成・開発し、現場での問題点を制度的な改編にまで持っていくような発想そのものに乏しい。

文部科学省は教育内容の3割削減を断行し、しかもその一方で「基礎学力の徹底」を打ち出し、さらには公立の小学校と中学校をエリート校と一般校に二分する「義務教育の複線化」を推進している<sup>36</sup>。混乱しているのは、教育評論家を中心とするマスコミの議論や文部科学省だけではない。最初は静観していた教師たちも混乱して、学校現場では「基礎学力」のドリル学習と定着テストが普及し、親や地域の批判を受けないように何とか辻褄を合わせようとしている。

教育内容が3割も削減され、もう一方でドリル学習が中心となる学校で、果たして子どもたちの創造的な思考力や表現力、批判的な思考力や判断力を育むことができるだろうか。例えば、欧米諸国の教育改革は、産業社会から知識社会への転換を見通して教育内容のレベルアップを改革の中心課題としてきた。日本のように目先の対策に追われ、結果的に教育のレベルダウンに取り組んでいる国は存在しない。

日本の教師は戦後60年間、急速な近代化と経済発展の中で、学力競争のシステムにより、社会の活性化に貢献してきた。しかし、今、日本の子どもたちは「学びからの逃走<sup>37</sup>」の傾向が顕著である。1999年の国際教育到達度評価学会（IEA）の調査結果によると、中学2年生の校外の学習時間は1.7時間（国際平均2.8時間）、勉強する生徒の割合は59%（同：80%）にすぎない。この傾向は日本だけではなく、香港、韓国、台湾、シンガポールなど、TIMSSの学力テストで高い成績を上げた東アジアの国々すべてに言えることである。

これからの子どもたちに必要なのは復古主義的な勉強の世界ではなく、本質的なテーマを中心に深く共同的に探求し、学びあう型の教育である。子どもを創造的に探求的な、よき学び手として育てるためには、子どもを育てる親や教師自身がよき学び手として成長し行動することが何より大切である。

## 2-6 日本における授業研究の展望

ステイグラーが分析したのは、日本の1990年代における授業研究のひとつの断面にすぎない<sup>38</sup>。日本の教育改革もまた、右に、左にと揺れているのである。また、学校現場での教師と児童・生徒の関係や、社会が学校に求める要請も大きく変化している。問題となるのは、「新しい学力観」と「学力低下」の狭間で、公教育が何をめざすべきかというビジョンを、教師も親も社会も持ちえないという現在の危機的状況である。

ステイグラーからの賞賛を通して、授業研究が授業の改善システムとしては有効に機能しているという認識を日本の教師は持つことができた。しかし、教育の根幹が問われている時には、授業の改善だけでは前に進めない。日本の個々の教師にとって今後必要になる専門職としての能力は、今後の公教育のあり方を模索していく上で確かなビジョンを共有し開拓することである。そのためにはカリキュラムの編成、教材開発、学校経営、意思決定などについても、校内研修のプログラム内容に組み込んでいく努力が必要である。

今後望まれる対策の一つは、学校の教師が大学院で学ぶ機会を拡充することである。子どもの学びを促進し、学力を向上させる最大の推進力は、教師の教養であり教育の専門家としての識見であ

る。教師の学びを促進し、支援することなしに、こどもの学びを促進し、支援することは不可能である。

また、大人が生涯にわたって何度でも必要な教育にアクセスできる機会を保障することも重要である。ポスト産業主義社会（知識社会）においては、大人自身が、10代、20代の人生のスタート時期に学校で学んだだけの知識で、40年以上にわたって、社会の中で働いていくのは無理がある。生涯を通じて、必要な時に何度でも学べる開かれた社会的なシステムを創り上げていくことに真剣に取り組む時期であろう。教師が学ぶ仕組みを考えることが、子どもの学びを深める有効な手立ての一つであることを提案したいと思う。

### 3 校内研修としての授業研究と教師の資質の向上

スティグラーは日本の授業研究について「授業実践を詳細に分析し、他の教師の授業を時々参観することによって、授業研究は自分自身の実践を測定し、同僚教師のそれとを比較できる目安を与える」<sup>39</sup>と述べている。そのものさしが教師を自己の授業改善へと向かわせ、それが授業研究へとつながっていく。従って、「授業研究は学習指導の改善計画としてはもちろん、教師の能力開発の一方式でもある」<sup>40</sup>といえる。授業研究を確立するための第一歩は教員養成教育である。教員志望の学生にこの授業研究の概念を学ばせることは、非常に意味のあることである。しかし、学習指導の改善を持続的なものとするためには学習指導を行いながら学び、かつ改善するという実践上の機会が必要であり、教員養成教育だけではもちろん限界がある。この実践上の機会が与えられているのが教師であり、教師こそが授業研究の中心部分を担う者である。ある授業について、担当した教師と参観した教師が理論的に分析しあうことにより、学習指導を持続的に改善することができるのである。そしてそこで得られたものは、教育学者の机上の理論とは違って、実践の中から得られ、具体例と結びついた理論であり、職業能力の成長を可能にするといえる。

授業研究において次に重要なことは「個々の授業研究班において教師が学んだことを教師たちが共有する」<sup>41</sup>ことである。スティグラーは、「日本の教師が執筆している報告書という形で授業実践例を記述するだけでなく、一つの統合的データベースにリンクできる大電子図書館に蓄えることができれば、実践された授業を学び、その授業を作り出した教師とインターネットを通じて相互的協同をすることができる」<sup>42</sup>としている。これは単なる写しを借用することではなく、新たな学習理論を構築するために具体的授業例としてそれを用いるということである。つまり、他の教師がやったことをそのまま写し取るのではなく、他の教師がしたことを批判し、改善していくことを意味しているのである。

このような授業研究に日々取り組む教師は「研究者としての教師」と言うことができ、こうした授業研究は、教師の資質向上に大きな役割を果たすのである。

#### 3-1 ある中学校における授業研究の実態

筆者が住む地域のある公立中学校では、学期に1度、つまり年3回授業研究に関する校内研修を実施している。その具体的な方法を以下に述べる。まず各回に1人の研究授業担当者を決め、その担当者は指導案を1週間前に地域教育事務所に提出し、指導主事より指導案に関する指導を受ける。

指導案には授業のねらい・展開等とともに、生徒への発問も細部にわたって示されている。指導主事が認めると、授業担当者は研究授業実施前にリハーサルを行なう。研究授業当日には、指導主事が来校し、研究授業対象クラス以外の授業は全て自習として全員の教師が研究授業を参観する。その際、教師の発問に対する生徒の応答は全て記録される。その日の放課後、2時間ほどかけて授業研究会がもたれる。そこではまず授業担当者が反省を述べ、続いて全員の教師が感想を述べるのであるが、教師の発問と生徒の応答については1つ1つ分析が行なわれる。最後に校長、指導主事より講評が述べられて会は終わる。同様の研究授業が地区ごとに年3～5回程度実施されるが、その際、研究授業対象クラス以外の生徒は午前授業とし、午後は帰宅させて全教師が研究会に参加するのである。

### 3-2 高校における授業研究の実施

高校の中には、初任者研修以外に授業研究が実施されることが少ないと思われる。例えばある事例では、県教育委員会支援課による訪問の際の教科別研究授業と、年に一度実施することになっているロングホームルームにおける公開授業以外に校内で行なわれる授業研究はほとんどなかった。T高校で校内の小集団による授業研究が実施されない理由はいくつか考えられる。一つは、授業研究を企画し、指導する力量のある教師が非常に少ないと思われることである。二つめに、T高校がほぼ100%の生徒が大学進学を希望し、例年半数近くが国公立大学へ合格する進学校であるため、教科書の内容をなるべく早く終え、大学入試用の問題集に取り組むというパターンが決まっていて、どの教師が授業を行なってもそれほど大きな差がないように図られているという点が挙げられる。そして、生徒たちは大学入試合格という目標があるため、どのような授業の進め方であろうとも勉強するのである。

三つめとして、教師の多忙が挙げられる。新学習指導要領の中学校の授業時数の削減等により、高校入学時の基礎学力が低下してきていると思われるが、大学入試では依然として高い学力が求められる。そのため、教師は毎時間の小テストや月ごとの課題テストの作成・採点をはじめ、放課後の補習等、授業時以外の学習指導やその準備に追われることになる。また、精神面でいろいろ問題を抱えた生徒が増えてきており、その対応にも追われている。部活動指導、校務分掌上の仕事等もあり、勤務時間内では到底こなせない仕事量となっている。こういう状況の中で、自主的にお互いの授業を参観して意見を求め合い、分析するような余裕はなかなかないのである。

校内研修以外では、教育委員会の主導で年に一度、地区ごとに授業研究の場が設けられる。しかし、高校は、全日制・定時制・通信制といった課程の違い、普通科・総合学科・職業学科といった学科の違い等、学校によって中身が大きく異なるため、お互いの授業を参観してもなかなか参考にしにくいという面がある。従って、積極的にその場を活用しようという雰囲気ではないのが実情である。

### 3-3 実態を踏まえての考察

高校は教師・生徒の意志にかかわらず輪切り入試によって「ランク付け」がなされるため、実施される授業は学校によって大きく異なる。「トップクラス」といわれる進学校では、多少の差は

あっても、各教科とも早めに教科書の内容を終わらせ、大学入試用の問題集を使用して、入試に備えるのが普通であろう。そこでは、どの教師が授業を行なおうとも内容に大きな差は出ない。しかし、その授業で生徒たちが身につけるものは単なる知識の断片であって、考える力を養っているとは言いがたい。また、生徒たちは大学入試に備えて単に問題集をやらされているのであって、自ら意欲的に学ぼうとしているかという点に甚だ疑問である。大学入試があるから放置しておいても学ぶ生徒たちが大半であり、それをいいことに教師はその上に胡坐をかいているという状況が指摘できる。大学受験のために知識を詰め込むだけの学習ではなく、生徒がおもしろいと思って意欲的に取り組み、もっと「考える」授業を工夫すべきであろう。

生徒が自ら考えるという点では「総合的な学習の時間」の活用が最も有効であると思われるが、前述のT高校では、その単位が受験用5教科に振り分けられているのが実情である。この背景には、大学入試の得点アップを第一に考え、「総合的な学習」の本来の趣旨を理解して、それについて研究していこうとする教師・学校態勢が整っていないことがある。「自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力」である「生きる力」を身につける教育について述べられた中教審第一次答申(1996年7月)から、10年近くたとうとしているが、進学校においては相変わらず受験競争に勝ち抜くスキルを身につけることに重点が置かれ、「自ら考える」授業への改善がなされていないことが多いと思われる。

また、工業科・商業科といった職業学科を持ち、底辺校・教育困難校と呼ばれる高校においては、普通科目は基礎学力がかなり低いため、考えさせることよりも、作業をさせることに重点を置き、授業を無事に終わらせているという場合が多い。しかし、こういった学校においてもやはりもっと興味を持たせ、意欲的に取り組む授業を実施しなければならない。

各教科の授業、総合的な学習の時間をより中身の濃いものにしていくことが教師として第一になすべきことである。従って、教師の仕事量は年々増えており、より多忙になっているのは事実であるが、だからと言って授業研究をおろそかにしてはならない。

他方、前述の中学校の場合のような授業研究はどうかといえば、これも果たして生徒が自ら学ぼうという意欲を持って学び、基礎学力および考える力が身につくものとなっているかといえば、疑問である。事細かに発問および予想される応答を考え、さらにリハーサルまで行ない、応答を誘導して授業を仕組んでいく。これでは、単に演出家となった教師が俳優と化した生徒に演技をさせているだけである。T高校では指導案を作成する際に、発問とりわけ予想される応答を事細かに書き込むことは少なかった。それはあまりにも美しく仕組まれた授業ではなく、生徒の反応を見ながら、生きた授業を展開すべきであると考えていたからである。授業研究を行い、十分時間をかけて指導案を作成することは大切であるが、授業を仕組むことに力を注ぎすぎるとは危険ではないだろうか。授業研究をほとんどしないのも問題であるが、見せる研究授業に力を注ぎすぎるとは問題である。中学校・高校いずれの場合も、見せかけではなく、生徒が本当に自ら考える授業を構築すべきである。そしてそれを実践できるのが優れた教師と言えるだろう。

また、前述の中学校のように、年に数回とはいえ、教師の授業研究のために午後の授業をカットしたり、自習にしたりしてよいものであろうか。1時間の授業を大切にすることがまずは基本であるはずだ。

教師の資質向上のためには授業研究はなくてはならないものである。しかし、それは単なる現場の「経験」を披露するだけの場所になってしまっはいけない。スティグラーは、日本の授業研究においては、「多くの研究班が外部の協力者といっしょに取り組んでいる」<sup>43</sup>としているが、必ずしもそうであるとは限らない。校内研修においては教師のみで行なうことが多く、また、たとえ指導主事が来校したとしても彼は教師の一人に過ぎない。教師のみの集団で行なわれる授業研究はそれまでの経験だけに頼り、視野の狭いものになる危険性がある。教育学者の机上の理論だけで実践が伴わないものであってはならないが、逆に、経験だけで科学的な見方を伴わないものであってもならない。あくまでも教師が研究者としての視点を持ち、理論的に分析していくことが必要である。

このような視点を持って授業研究を続けていくことは教師の資質向上につながるが、教師の仕事は単に授業を担当することだけではなく、あらゆる場で生徒の「自立」を援助することであるということ忘れてはならない。教師は生徒が自ら考え、問題解決を図っていく力を養うことを援助するような学習指導・生徒指導を行っていくことが必要であり、その力量が求められているのである。従って、的場・サルカール アラニが述べているように、「校内研修のプログラムも授業研究に限定されるのではなく、教師の専門性として重視されなければならない点（カリキュラムの組織、教材開発、学校経営、意思決定）についても組み込まれる必要がある」<sup>44</sup>。

いずれにしても、学校という実践の場で、常に研究者としての視点を忘れず自らの研鑽に努めることが教師にとって大切であるといえる。

## おわりに

世界では、それぞれの文化や教育過程に基づいてさまざまな形の現職教育や教員研修が行われている。しかし、日本において行われているような校内研修としての授業研究は少ない。校内研修としての授業研究を採り入れることによって、世界における教員研修に今までに試みられていない新たなアプローチを付け加えることができるのではないかと筆者は考える。

スティグラーらの見解によると21世紀における優れた教師は、集団を打ち破り、標準的な実施とは異なる珍しい教授法を作り出し、彼ら自身が他者とは異なっていることで自らを特徴づけるといふ。また、21世紀における優れた教師とは標準的な実施に最善のアイデアを導入するべく共に働く人たちのことである。そして、彼らは子どもの学力を向上させるという目標を定めた過程構築のために協調し、標準の授業内での目標実施を徐々に向上させる人々である。彼らは個人のためではなく、職業者全体の教授を向上させるために日々活動している人をいう<sup>45</sup>。

スティグラーらの視点から授業研究をみると、授業研究は、まさに21世紀における優れた教師の資質を向上させるための効果的な取り組みである。校内研修としての授業研究の多くのキーワードは、「反省」「共同」「継続する」「学ぶ」「改善」などである。学校は、子どもたちはもちろん、教師も学ぶことができる場である。学校や授業改善に求められるのは学校文化における変化であり、そしてこの変化は授業研究という教師の取り組みによって実現される。

このように授業研究は、教育改革、授業改善と教師の資質の向上のための新たな機会となり、スティグラーらはこれをアメリカの教育システム事情に移転しようと試みた。スティグラーは、“The Teaching Gap”をその目的のために出版している。日本人の目からみる、スティグラーらの

研究は、日本のよい点だけを紹介している。しかし、現在の日本の教育や学校づくりや現職教育と教師の授業展開にも、仕事の忙しさによる教師の授業研究に対する意識の低下などの課題がみられる。

筆者は、授業研究という日本のモデルを利用することで子どもの思考の理解、教師の資質の向上だけではなく、教育改革、「開かれた学校」、学習する組織としての学校を形成していくことができるのではないかと考えている。また、筆者の今後の課題として、次の論文では特に現職教育と教師の授業改善との関係に焦点を当て、アメリカの他の授業研究Groupを紹介し、教師自身による授業の質がどのように改善されたのかを授業実践と教師の事後反省の分析を通して考察したい。

## 注

- 1 ジェームズ・W・スティグラー、ジェームズ・ヒーバート、湊三郎（訳）（2002）『日本の算数・数学教育に学べ』、教育出版、を参照。
- 2 同上。
- 3 同上。
- 4 同上、35頁。
- 5 同上。
- 6 平山満義編著（1997）『質的研究法による授業研究』、北大路書房、1997、52頁。
- 7 的場正美（2003年）『授業における子どもの発言の再構成と分析・解析手順の明確化に関する実証的研究』（科学研究費補助金報告書）。
- 8 ジェームズ・W・スティグラー、ジェームズ・ヒーバート、湊三郎（訳）、92頁を参照。
- 9 同上、92頁。
- 10 同上、93頁。
- 11 James W. Stigler & James Hiebert, (1998) "Teaching Is a Cultural Activity", *American Educator*, winter 1998, pp.3-4.
- 12 同上、2頁。
- 13 ジェームズ・W・スティグラー、ジェームズ・ヒーバート、湊三郎（訳）、96頁。
- 14 同上、95頁。
- 15 同上、95頁。
- 16 同上、95頁。
- 17 James W. Stigler & James Hiebert, 前掲書、7頁。
- 18 Stigler, W. J., Fernandez C. & Yoshida, M. (1996) . "Cultures of Mathematics Instruction in Japanese and American Elementary Classrooms" , In Thomas P. Rohlen & Gerald K. LeTendre (Eds.) *Teaching and Learning in Japan* (213-247) , USA: Cambridge University Press, p.218.
- 19 Stigler, W. J.; et. al , 前掲書、247頁。
- 20 James W. Stigler & James Hiebert, 前掲書、7- 8頁。
- 21 Stigler, W. J., et. al, 前掲書、247頁。
- 22 ジェームズ・W・スティグラー、ジェームズ・ヒーバート、湊三郎（訳）、91頁。



- 23 同上。
- 24 ジェームズ・W・スティグラー、ジェームズ・ヒーバート、湊三郎（訳）、91頁。
- 25 James W. Stigler & James Hiebert, 前掲書、2-3頁。
- 26 James W. Stigler & James Hiebert, 前掲書、3頁。
- 27 James W. Stigler & James Hiebert, 前掲書、8-9頁、もしくはStigler, W. J., et. al, 前掲書、230頁、を参照。
- 28 中田周作（共著）（1999）「第6章 児童生徒の校外生活 第1節 家庭生活時間」東京都生活文化局編 『第8回 東京都子ども基本調査報告書 大都市における児童生徒の生活・価値観に関する調査』1999.11、90-99頁。
- 29 的場正美・モハメドレザサルカールアラニ（2003）『授業研究を基礎とした校内研修と教師の資質に関する国際共同研究（1）』名古屋大学教育発達科学研究紀要第50巻第1号145-161頁。
- 30 ジェームズ・W・スティグラー & ジェームズ・ヒーバート、湊三郎（訳）、を参照。
- 31 志水宏吉（2003）「カリキュラムと学力」『学校臨床社会学』日本放送出版協会、156-157頁。
- 32 同上、156-157頁。
- 33 同上、166-167頁。
- 34 今津孝次郎（1997）『教育言説をどう読むか』新曜社、156頁。
- 35 油布佐和子（2003）「教師のバーンアウトと多忙」『学校臨床社会学』日本放送出版協会、133頁。
- 36 佐藤学（2001）「混乱する学力問題」、『学力を問い直す』岩波ブックレットNo.548、岩波書店、11頁。
- 37 同上。
- 38 同上の文献を参照。
- 39 ジェームズ・W・スティグラー & ジェームズ・ヒーバート、湊三郎（訳）、141頁。
- 40 同上、142頁。
- 41 同上、149頁。
- 42 同上、152頁。
- 43 同上、146頁。
- 44 的場正美・モハメドレザサルカールアラニ、145-161頁。
- 45 James W. Stigler & James Hiebert（1999）*The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, New York: The Free Press, p.179.

（2006年1月受理）

# Challenges and Progress of Lesson Study in America

—Focus on James Stigler's Research Group—

Matoba Masami\*, Sarkar Arani Mohammad Reza\*\*,  
Hanasaki Eri\*\*\*, Ito Kunika\*\*\*, Shiroyama Masumi\*\*\* and Kani Misako\*\*\*

This paper examines current trends and challenges of Jugyou Kenkyuu (Lesson Study) in the United States. The objective is to examine what "American teachers" can learn from Japanese approach to improving teaching and enhancing learning, especially lesson study as a collaborative research on classroom activities. The intention is to clarify what we -as Japanese teachers and scholars- can learn from American view of lesson study.

James Stigler & James Hiebert, Catherine Lewis, Makoto Yoshida & Clea Fernandez are a large group of the education scholars in the United States who have already tried to transfer Japanese approach of teachers' professional development and improving teaching to the United States since 1980s-1990s. According to the research groups, lesson study piqued widespread interest in the late 1990s with the publication of J.Stigler & J.Hiebert' s The Teaching Gap, which discussed the findings from the Third International Mathematics and Sciences Study (TIMSS) Video Comparison Study in an anecdotal, narrative manner. Although lesson study did not directly come out of TIMSS, the authors introduced and popularized lesson study within its argumentative framework. Recently a large number of American researchers and educators have suggested that Japanese model of lesson study might be an incredibly beneficial approach to examine practice for teachers in the United States.

From this study, it can be seen that the examination of Japanese model of improving teaching and in-service teacher training, especially lesson study offers a real possibility for other countries' teachers and school leaders to learn from their Japanese colleagues. In addition, Japanese teachers and researchers find an opportunity to learn from their colleagues in the United States and reflect on their view of professional development approach and teaching skills.

---

\* Professor of Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

\*\* Postdoctoral Fellow, Nagoya University, (Associate Professor, Tehran Allameh Tabatabai University)

\*\*\* Student, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University