

Working Paper Series in  
Study of “Knowledge Diplomacy” and  
Internationalization of Higher Education Project

**Global Expansion and Circulation of Lesson Study**  
**Examining Changes in Japanese Discourses on Jugyo-kenkyu**

Takayo Ogisu

The University of Tokyo

April, 2019

No. 5

東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター  
Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research  
Graduate School of Education  
The University of Tokyo

## 授業研究の国際的な伝播と循環

—日本国内の授業研究言説の変遷に着目して—

荻巢 崇世（東京大学）

Global Expansion and Circulation of Lesson Study  
Examining Changes in Japanese Discourses on *Jugyo-kenkyu*

Takayo Ogisu

The University of Tokyo

Author's Note:

Takayo OGISU is an Adjunct Assistant Professor, Graduate School of Education, The University of Tokyo

### **Abstract**

The past two decades saw dramatic changes in how *jugyo-kenkyu* is discussed and practiced in Japan, mainly due to its expansion to overseas. Global recognitions on lesson study, the direct translation of *jugyo-kenkyu*, opened up a discursive space, in which Japanese educators started to write and speak about *jugyo-kenkyu* in new ways. In this discursive space, the notion of *jugyo-kenkyu* itself has been shaped and reshaped referring to the lesson study practices abroad. Intensive exposure of *jugyo-kenkyu* practices to the eyes of foreign educators, through school visits, collaborative research, interactions at academic conferences, and development assistance, revealed in detail how it works in Japan. Such explorations allowed Japanese educators to become aware of taken-for-granted principles and mechanisms of *jugyo-kenkyu* in comparison to other cultures. Some explicitly anticipated that such cross-cultural contacts would revitalize *jugyo-kenkyu* inside Japan. How the notion of *jugyo-kenkyu* has reconstructed over time among Japanese educators particularly after “lesson study” came to be known globally is what I tried to explore in this article.

*Keywords:* Lesson Study, Traveling reforms, Critical discourse analysis

## 授業研究の国際的な伝播と循環

### 日本国内の授業研究言説の変遷に着目して

#### 1 授業研究の伝播と循環

授業研究とは、教師の力量形成を目指して行われる職能形成の一形態で、日本では明治時代から実践されている。その授業研究が、日本特有の教師文化として、「レッススタディ」として世界に広く知られるようになった。その広まりは米国や英国だけでなく、中国、韓国、シンガポール、インドネシアなどのアジア諸国、ザンビアやケニア、マラウイなどアフリカ諸国、ボリビア、ホンジュラス等のラテンアメリカまで、今や世界 40 ヶ国以上にまたがっている。授業研究に関する英語著作物の出版、世界授業研究会（World Association of Lesson Studies: WALs）の設立、また、国際協力機構（Japan International Cooperation Agency: JICA）や地方自治体、高等教育機関等による国際教育協力によって、「レッススタディ」は 1999 年以降、爆発的に世界へと伝播した。

一方、「レッススタディ」が国際的に伝播したことを受けて、日本国内では様々な新しい言説が生まれるようになった。例えば、シンポジウムやセミナー、世界授業研究会などの国際学会における外国人研究者・教師たちとの交流を通して、日本の研究者・教師たちが、これまで当たり前実践してきた授業研究の価値に改めて気づいたり、立ち止まって授業研究とは何かを問い直す機会を得たりしたことなどがその原動力となった。本稿では、このように日本国内で授業研究が再発見、再評価されたことを指して「循環 (circulation)」

と呼ぶことにする。さらに、授業研究の国際的な伝播と循環を通して、革新的な授業研究の試みが国を超えて展開されてもいる。伝播と循環は相互に影響を及ぼしながら、授業研究自体の相対化と多様化を後押ししてきたのである。

#### 1.1 教育借用理論とその限界

本稿では、授業研究の伝播と循環の現象を「教育借用 (Educational Borrowing)」の一事例として設定する。教育借用とは、ある教育思想・政策・実践等が、国境を超えて参照・借用される事象を指し、近代教育制度の成立期には、他国の事例を参照・借用することが非常に積極的に行われてきた。近年では、特に 2000 年以降、教育のグローバル化が進む中で、多様なアクターが、多様なチャンネルを通して教育借用・貸出 (Lending) に関与しており、こうした事象に関する研究も盛んに行われている（例えば Steiner-Khamsi 2010）。授業研究がレッススタディとして世界的に伝播・循環したことは、まさに、教育借用・貸出の現象として捉えることができる。

ただし、授業研究は、以下に挙げる四点において、既存の教育借用理論では捉えきれないユニークな様相を示している。第一に、教育借用理論においては、「西洋諸国の進んだ教育実践を非西洋諸国が借用する」ことを前提としているが、授業研究が国際的（特に米国）に借用される際、日本に起源を持つことがむしろ強調されたことであ

る。

第二に、授業研究は、主に教師や学校、研究者同士の交流を通して世界各地に伝播したのであって、国（文部科学省や JICA）が積極的に授業研究の「貸出」に乗り出したのは比較的近年のことであり、国を基本的な単位とする教育借用理論で捉えるには限界がある。

第三に、日本国内に多様な授業研究がある点である。授業研究は、本来教師らの自主的な成長の場として発展してきた経緯から、その形態や目的、方法に至るまで多種多様で（日本教育方法学会編 2009）、具体的にどの授業研究のどの部分が借用されているのかを捉えることが必要である。

第四に、先に述べた通り、授業研究が世界的に伝播したことで、日本国内において授業研究の見直しが盛んに行われている。教育借用理論では、この循環（circulation）を含めて教育借用の実態を捉える必要性については繰り返し述べられているものの（Steiner-Khamsi 2010）、具体的な事例に基づいて理論化を試みた研究は僅少である。

以上の四点から、授業研究の伝播と循環は、既存の教育借用理論に再検討を迫る現象と言える。

## 1.2 本稿の目的と方法

そこで、本稿は、授業研究を事例として、既存の教育借用理論を再検討し、現代の複雑化する教育借用・貸出の現象をよりよく説明できる新しい理論への示唆を提示することを目指す。具体的には、(a) 授業研究は、いつ、誰によって、どの側面が借用されたのか、(b) 授業研究が国際的に伝播した結果、「貸し手」側の言説にはどのような変化がもたらされたのか、の 2 つの研究課題を

設定した。

これらの研究課題は、授業研究に関して日本国内で生み出された言説のカテゴリ化およびマッピングによって検討した。まず、論文検索エンジン CiNii に登録されている「授業研究」に関する論文・著書のうち、「日本」または外国で行われた授業研究について、2015 年までに書かれた 125 本を分析対象として抽出した。実際に授業研究を行なっている教師たちの言説も出来る限り網羅するため、学術雑誌だけでなく『総合教育技術』などの教師向け雑誌の記事も分析対象に含めた。次に、授業研究の伝播と循環の傾向を俯瞰することを目的として、(a)では、記事の著者、発行年、発行元などの基本情報を整理し、個々の記事について、授業研究の①実施国、②実施形態、③「借り手」か「貸し手」か、④貸出・借用の動機、などの項目毎にカテゴリ化した。次に(b)では、批判的言説分析の手法を用いて、時代区分による言説の内容の移り変わりを質的に分析した。

以下、第二章では、言説のマッピング結果に基づき、授業研究の国際的な伝播と循環について俯瞰し、第三章では、時代区分毎に具体的な言説の中身がどのように変化してきたのかを伝播の側面と循環の側面に分けて論じる。最後に、第四章では、新しい教育借用モデルへの示唆を提示し、残された課題や今後の展望について論じる。

## 2 いつ、誰によって、どの側面が借用されたのか？

授業研究の国際的な伝播の重要なターニングポイントとして、まず、1999 年に Stigler & Hiebert

が TIMSS1995 のビデオスタディの結果をもとに *The Teaching Gap* を出版し、日本の子どもたちの学習到達度の高さの理由として、日本の教師たちによる授業の質の高さを挙げ、その背景にレッスンスタディがあると書いたことがある。この *The Teaching Gap* は世界中で高い関心呼び、日本で行われてきた授業研究が英語で世界に紹介されることになった。特に米国では各地に授業研究グループが作られるなど、授業研究の伝播が進んだ。もう一つのターニングポイントが、2005年に世界授業研究会 (World Association of Lesson Studies: WALs) が発足したことである。毎年一回、世界中から研究者のみならず教師も含む授業研究関係者が一堂に会し交流する機会が組織化されたことに加えて、学会誌 *International Journal for Lesson and Learning Studies* が刊行されたことで、授業研究についての研究も進んできた。これらのターニングポイントをふまえて、収集した文献125本を出版年毎に集計した。その結果、日本における授業研究に関する言説は、(a)1999年までの国際化以前 (N=4)、(b)2000年から2004年までの国際化初期 (N=30)、(c)2005年から2009年までの普及期 (N=50)、(d)2010年から2015年の定着期 (N=41) の四つの時代区分に分けることができた。

次に、各文献が具体的にどこの国・地域の授業研究について述べているのかに注目して集計した結果が、図1である。日本側の視点に偏っているものの、授業研究がいつどこに伝播していったのかをある程度把握することができる。図1から、国際化以前には、国外での授業研究に関する言説は存在していなかったが、2000年以降、授

業研究が米国に広まり、普及期・定着期へと進むにつれてアジア、中東、アフリカ、中南米など、より多様な地域に伝播していったことが分かる。ただし、ヨーロッパでの授業研究については日本語の言説には出現していなかった。この点について英語の文献を当たってみると、特に英国と北欧では授業研究は国際化初期の時代から実践されていたようである。日本の「貸し手」との直接の交流ではなく、第三国を経由した二次的な参照によって授業研究の借用が行われたため、日本語の言説ではヨーロッパでの授業研究について触れられなかったのではないかと推察する。

また、四つの時代区分を通して、日本での授業研究についての言説が常に一定程度存在していること、さらに言えば、授業研究の言説が国際化・多様化していくにつれて、日本国内の授業研究に関する言説も増加してきたことが分かる。これは、外国で行われている授業研究と比較して、日本の授業研究の特徴や問題点を指摘する言説であり、本論で「循環」と呼ぶ部分である。言説の内容については、第三章で詳しく見ていく。

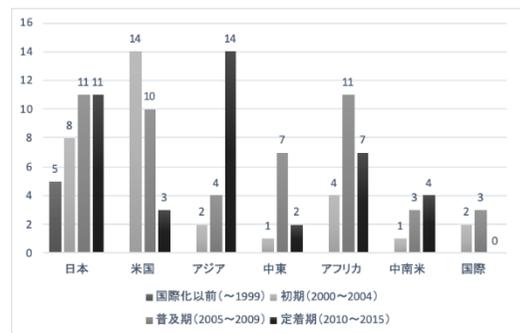


図1：地域別論文数の推移

では、誰の手によって授業研究の伝播と循環は

起こったのだろうか。この点を検討するにあたっては、125本の文献のうち、諸外国での授業研究について述べている106本を抽出し、具体的な授業研究の「貸し手」と「借り手」をピックアップして集計した。ここには、「貸し手」自身が「借り手」との関わりに基づいて書いている文献に加えて、筆者自身は借用にも貸出にも関わっておらず、客観的に状況を記述・分析している文献が含まれる。

この結果、日本側、つまり「貸し手」のアクターとしては、国際協力機構（JICA）専門家、青年海外協力隊員やJICA職員などの援助関係者によって書かれたものが49本を占め、このうち25本は途上国政府が「借り手」側のアクターであった。「貸し手」が特定の学校に入っている場合もあり、「借り手」が学校というものも20本確認できた。大学をベースとする研究者／教師教育者が「貸し手」側のアクターとなっているものは47本で二番目に多く、この場合、「借り手」側は大学ベースの研究者／教師教育者（23本）、授業研究グループ（15本）、学校（4本）、教師個人（3本）と多岐にわたっていた。その他、大学同士、学校同士、または地方自治体同士が「貸し手」「借り手」になっている場合もあった。

近年では世界銀行やユネスコ、ユニセフなどの国際機関の役割も認識されるようになったが、教育借用という現象はこれまで国と国の関係を軸として考えられてきた。しかし、授業研究に関する言説を見てみると、援助機関を通して国と国の関係に基づいて生じたものは、授業研究の伝播と循環の重要な一部ではあるが、それ以上に、地方、大学、学校、教師個人と、異なるレベルで様々な

アクターが関与してきたことが分かる。この、「貸し手」と「借り手」双方のアクターの多様性は、授業研究を通して結ばれてきた関係が複層的かつ多次的なものであることを示している。援助を目的としたものだけでなく、学術研究を目的とした関与や、国際化戦略の一環としての関与、国際交流を目的とした関与など、様々なチャンネルによって授業研究の伝播と循環が促されてきた。

次に、授業研究のどの側面が国際化したのかについて見ていく。分析は、教科および授業研究の側面のそれぞれについてカテゴリーを作成し、集計することによって行なった。

まず、教科については、日本では授業研究は校内研修の一環で行われることが多いことから、ほぼ全ての教科について学校全体で行われるが、今回分析した言説では、理数科の授業研究に関するものが圧倒的に多く、他の教科では社会科、体育、音楽に関するものが各1件で、教科間でかなりの偏りがあった。この背景としては、授業研究がレッスンスターディとして紹介された *The Teaching Gap* が、数学の授業のビデオスターディの結果をもとに書かれており、レッスンスターディ＝数学（またはもう少し広く、理数科）という認識が作られていることが一つの要因と考えられる。また、国際教育協力の文脈では、JICAが授業研究を導入しているのは特に理数科の現職教員研修プログラムであることも、この傾向に寄与していると思われる。

次に、授業研究の側面としては、「アクション・リサーチとしての授業研究」、「授業改善のための授業研究」、「現職研修の仕組みとしての授業研究」、「教材開発のための授業研究」、「教師文化と

しての授業研究」, 「授業研究による学校改革」, 「探究型・問題解決型学習と授業研究」という7つのカテゴリーに分けることができた。このうち, さらに前者の4カテゴリーを授業研究のテクニカルな側面, 残りの3カテゴリーを文化的・政治的側面と整理した。

すると, 日本の言説においては, テクニカルな側面に関するものが全時代区分を通して多数を占めるものの, 国際化が進んだ普及期・定着期には授業研究の文化的・政治的側面についても徐々に取り上げられるようになってきたことが分かった。当初は授業研究をどのように行うかという手順や仕組み, つまり授業研究自体が関心の中心であったのが, 少しずつ授業研究を支える文化的背景や, 授業研究を通して目指される授業や学校のあり方も検討の対象に含まれるようになってきたということである。

以上, 日本国内の言説に基づいて, 授業研究の伝播と循環の大まかな特徴を述べてきた。これまでの議論を整理すると, ①授業研究が国際化するにつれて, 日本国内で授業研究に関する言説が活発に生成されるようになったこと, ②日本の言説においては, まず北米, 次にアジア, アフリカ, 中東, 南米の授業研究へと関心が地理的に拡大していったこと, ③国に限らず, 多様なレベルの多様なアクターが授業研究の伝播と循環に関わっていたこと, ④理数科など, 授業研究の特定の側面のみが取り上げられてきたこと, しかし, ⑤時を経て授業研究への関心が深まり, 広がってきたこと, の五点にまとめられよう。

### 3 授業研究に関する言説の中身とその変遷

では, それぞれの時代にどのような言説が生み出されてきたのだろうか。以下では, 四つの時代区分に従って, 具体的な言説を辿りながら書く時期の特徴を跡付けていく。

#### 3.1 国際化以前（～1999年）

先に述べたように, 国際化以前の時期には, 外国ではどのような授業研究が行われているのかといった言説は出現していない。この時期には, 授業研究に敢えて「日本の」という枕詞を使うことは稀であった。「日本の授業研究」という言い方が使われたのは, 例えば井上光洋 (1999) 『日本における授業研究方法論の系譜と体系化に関する総合的研究』のように, 日本国内の様々な授業研究の系譜を整理するような歴史的研究においてであった。

また, この時期には, 教育の科学化の議論の影響を受けて, 授業研究の手続きや成果を科学的手続きによって明らかにすることで授業研究を科学化し, その研究成果を国際的に発信していくことの重要性が論じられた (例えば大谷, 1999 や庄, 1982)。大谷 (1999) は, 授業研究が「転換点を迎えている」と述べ, 日本の授業研究が外国の質的教育研究に引けを取らず, 十分意義のあるものであると認めた上で, 今後, 「日本の授業研究を, 自らの文脈から質的研究の文脈へ翻訳することを試みながら, 発信を開始し, 継続していくような努力が必要である」(35頁)とも述べている。

以上のように, 授業研究が国際的に伝播する以前の時点では, 日本の言説の中には, 授業研究を

日本の独自のものとして捉える視点は確認されなかった。そればかりか、授業の研究としての授業研究の質の向上や研究成果の発信など、授業研究が「転換」する必要さえ論じられていた。

### 3.2 国際化初期（2000年～2004年）

*The Teaching Gap* の出版によって授業研究が国際的に伝播し始めると、日本国内の言説の中にも、日本だけでなく、特に米国での授業研究実践について論じるものが増加していった。同時に、授業研究が日本のものであることを強調する日本の授業研究という言い方が頻繁に使われ始めた。例えば、教師向けの雑誌『週刊教育資料』の「世界の教育事情」では、2003年に「アメリカで注目される日本の授業研究」という特集を三週連続で掲載した（同誌は2004年と2006年にも同様の特集を組んでいる）。

2003年の同特集を執筆した高橋昭彦は、米国で授業研究への関心が高まった背景として、*The Teaching Gap* の刊行により、「アメリカの教育現場がいかに世界から遅れているかが強調されると、アメリカの教育現場に大きな衝撃が走った」ことを挙げている。そして、「アメリカの算数・数学指導が旧態依然として変わらない現状を打破するため」、日本の授業研究を取り入れることが最も効果的であるという見方が急速に広がっていったという（高橋，2003a，14-15頁）。アメリカでは、TIMSS1995のビデオスタディにおいて日本の教師による授業の質の高さが明らかになったことと、国際学力テストで日本が上位の常連であったことにより、授業研究が日本独自の実践であることがことさら強調されたものと思われる

が、こうした言説が日本国内にそのまま輸入されている点は興味深い。

2004年に同誌に「世界の教育事情：米国が注目しつつある日本の授業研究」と題した小論を寄せた千々布敏弥は、米国での授業研究の関心の高まりによって、初めて授業研究が日本独自のものであることを認識したと述べている。米国で授業研究がもてはやされる前には、「授業研究は、どの国でも実践されており、米国の方が優れた授業研究がおこなわれているのではないかと」考えていたという。ところが実際には、「米国では日本の授業研究が紹介される以前には、授業研究そのものが存在しなかった。授業研究は日本独自のものだった」と、授業研究が日本に独自のユニークな実践であることを強調した（千々布，2004，14頁）。

こうして授業研究に対して日本の主権が強調されるようになると、さらに踏み込んで、外国で実施される授業研究の正統性を問うような言説も出現している。*The Teaching Gap* が刊行される以前に日本の授業研究についての博士論文をシカゴ大学に提出していた吉田誠は、2001年時点の米国における授業研究の試みの多くが「充分とは言えない情報だけで出発した頼りないもの」であるとして警鐘を鳴らした（吉田，2001）。「教師が集まって授業を計画すればそれが授業研究になるとか、ビデオに撮った授業を皆で話し合えばそれで授業研究になるとか」の誤った理解に基づいた実践が横行していると述べている（同，26頁）。同様の論調は、2004年に東京大学で開催された講演会における鹿毛雅治の発言にも見られる。鹿毛は、米国では知識や技能などの測定しやすいものに関心が集まり、学習の質より量が注目

される中でレッススタディが行われている可能性を指摘した上で、「授業改善という現在の目的でレッススタディをやると、教師自身の長期的な成長に焦点が当たりません。これは一種の矮小化だと思います」と述べた（鹿毛，2004，9頁）。このように、外国（主に米国）で行われる授業研究が、日本の正統な授業研究と比べて間違っているとか、矮小化されているとかの批判的言説が生まれてきた。

こうした批判的言説は日本国内へと跳ね返り、二つの主張へと繋がる。一つ目は、授業研究とは何か、授業研究を授業研究たらしめているのは何なのかを明らかにするため、授業研究に関する科学的な研究を深め、成果を発信していくべきだという、国際化以前の時期の言説を踏襲する主張である。吉田誠は、先に挙げた論文の中で、日本の研究者が授業研究についての研究を行い、研究成果を世界へ発信することにより、「授業研究の正しい理解」を促す必要があると述べている（吉田，2001，29頁）。同様に、高橋（2003b）も、「日本人自身が自分たちの文化としてはぐくんできた授業研究を研究的に追及する時期に来ている」と主張した（15頁）。これらの主張からは、日本国内には「正統な」授業研究というものがある、それを解明し世界に発信することができるのは日本の研究者であるという、授業研究に対する主権意識に裏付けられた自負が垣間見える<sup>(1)</sup>。吉田（2001）は、「今まで日本の教育界は、外国から学ぶことは多くても、外国に何かを伝えることは少なかった。しかし、これからは授業研究を世界に紹介することにより、日本から何かを伝えることができると筆者は確信している」とも述べ

（32頁）、それまで外国から進んだ教育実践や思想を借用する側だった日本が、「貸し手」になり得るかもしれない興奮を綴っている。

外国における授業研究実践への批判的言説が導いた主張の二つ目は、外国における授業研究を鏡として、日本の研究者・教師たち自身が日本における授業研究について批判的に振り返るべきだ、というものである。鹿毛（2004）が、先ほどの矮小化の批判に続けて、「日本の授業研究でも同様のことはいくらでも起こりうる」と述べ、日本国内で行われる授業研究にも矮小化された実践があるのではないかと、日本の授業研究にも警鐘を鳴らしたのがそれである。松下ら（2002）も、日本の授業研究の多くが「すぐれた授業をつくる」

（114頁）ことを究極のねらいとしてきたため、ベテラン教師による授業の追跡に多くの時間と労力が費やされ、研究成果を教師教育に活かすのが困難であったことを指摘し、その上で、学術的な研究と実践的な研究を融合した新しい授業研究を模索していく必要があると論じた<sup>(2)</sup>。

これらの言説からは、授業研究の国際化の初期の段階で、日本国内では既に、一方では授業研究を外国へ貸し出すことを意識し（伝播）、「正統な」授業研究をモデル化しようとし、他方では国内の授業研究の課題を克服し革新を試みる（循環）、という二つの方向性が同時に意識されていたことが分かる。その根本には、国際化以前から繰り返し表明されてきた、国内の授業研究を転換しなければならないという危機感があった。

### 3.3 普及期（2005年～2009年）

2005年に授業研究に関する国際学会（WALS）

が設立され、米国以外の外国にも授業研究が広まるにつれ、国内の言説も多様化していった。この多様化を担ったのが、国際教育協力の担い手である<sup>(3)</sup>。

途上国での現職教員研修に携わってきた経験をもとに、馬場と中井(2009)は、教育開発において教育の質の改善が最重要課題となっていることを背景に、「教室レベルでの教育の質の具現化、その改善」を目標とした授業研究が各地の途上国で注目されているのだと言う(107頁)。とりわけ、ザンビアの事例をもとに、「多くの無資格教員に資格を与え、資質を向上することをひっ迫した予算の中でどのように成し遂げるのか、指示を待つメンタリティ、不十分な労働環境の中で、どのように積極性やプロの意識を涵養できるのか、教科教育研究が十分に形成されていない中でどのように子どもたちにあつた教科教育を実現できるのか」(110頁)という諸課題に対し、大きな予算を必要とせず、教師が主体的に学び合う授業研究はまさに最適なオプションであるとして、授業研究の途上国への貸出を積極的に評価した。

授業研究が多様な文脈で貸出・借用されるようになると、国際化初期には「正統な」授業研究のモデル化を目指す言説が主だったのに対して、授業研究自体の現地化や多様化を容認・歓迎するような言説が生まれてきた。JICAが2009年に開催したシンポジウム「開発途上国における授業研究～教師と子どもの変容から見る成果と課題～」において、「日本にある授業研究をそのまま相手国に持ち込む事は非常に難し」いため、「それぞれの国に応じた授業研究を展開している」とJICA

職員が説明したのはこの例である(国際協力機構, 2009, 3頁)。同様に、インドネシアで授業研究に取り組んだ西谷泉は、「文化・歴史・伝統などの違いは大きい。それを十分考慮せずに日本の方法論を押し付けても効果は大して期待できない」(西谷, 2006, 169頁)と、日本のやり方を押し付けることへの躊躇いを表明している。さらに、先に述べた馬場と中井(2009)も、「授業研究は、斉一性ではなく、むしろ変化・創造を中核に包含している」(108頁)と、日本の授業研究モデルをそのまま輸出するのではなく、貸し出した地で多様な現地化がなされることを歓迎し、むしろそうした変化と創造こそが授業研究の中核であるとさえ述べている。

こうした言説が生まれてきた背景には、様々な難しさを抱えた途上国ではそもそも「正統な」授業研究を追求することが不可能であること、またそれを押し付けることに大きな躊躇いがあることに加えて、授業研究が現地の事情に合わせて修正されることをむしろ積極的に評価する態度がある。直接的な支援が終わった後も現地に根付くような援助プロジェクトをよとする国際開発の論理があるからである。ただし、授業研究の多様化・現地化を推進することは、授業研究に対する日本の主権を放棄することを全く意味しない。むしろ、授業研究を途上国に普及する正統性を持つのは日本のJICAである、というように形を変えて、授業研究に対する日本の主権は強調され続けている。これは「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」との小野(2009)の主張

張にも見ることができる。「正統な」授業研究のモデルを確立することではなく多様なモデルを認めることによって、授業研究を国際的に普及し、教育開発における日本のプレゼンスを高めようというのである。

そもそも、国際教育協力による「貸し手」からの言説は、それまでの授業研究の国際化にかかる言説とは目的が異なるようである。というのも、初期（2000年～2004年）に見られたような危機感を出発点として国際化が志向されているわけではないからである。その証拠に、これらの言説中では、国際化以前から指摘され続けてきた日本国内における授業研究の検討はほとんど行われていない。日本の授業研究に対してではなく、「貸し手」として授業研究をどのように国際教育協力を組み込んでいくかという点に対する示唆を導くことを目的とした言説になっているのである。この時期から、授業研究を貸し出すこと自体を目指して、「外へ」の国際化が志向されるようになったと見ることができよう。

もちろん、この時期の言説のすべてが外への国際化を志向していたという訳ではなく、外国での授業研究実践や研究を鏡として日本の授業研究を見つめ直そうという言説も引き続き存在した。例えば的場（2007）は、日本の授業研究に対する外国からの高い評価と対比する形で、「形式的で、自由な意見が言えない。討論の深まりがなく、活発な討論ができない。批判するだけの意見で、実践者の問題解決の示唆にならない。授業研究をする意味が見出せないなど、学校の校内研修が形骸化していて、閉塞感がある」（80頁）と、強い危機感を持って日本における授業研究の窮状を訴

えている。

こうした国内の課題解決の糸口として、授業研究を媒介に外国の人々と互いに学び合う姿勢が、より明示的に打ち出されたのもこの時期である。「アメリカの教育関係者が抱えている授業研究の問題点を知り、日本でそのそれと比較考察することは、日本の授業研究をさらに発展向上させるための参考になるのではないか」（吉田、2005、14頁）、「日本人の我々が、アメリカから日本に来て、日本の教室を見た人から逆に学ぶ。その人たちが、日本を鏡にしてみたのを参考に自分たちが学ぶということが、この十何年か間に起こってきている」（高橋、2007、20頁）などの指摘がこれに当たる。ここでは、国際化初期までの「正統な」授業研究モデルを追求し、外国の誤った授業研究を正すという方向性ではなく、日本の授業研究の弱さや課題を認めた上で、より良い授業研究を創造するために学び合おうという、より柔軟な姿勢への転換が見られる。

整理すると、授業研究が国際的に普及していった2005年～2009年の時期には、一方では国際教育協力の担い手が「貸し手」として台頭し、国際開発の論理から授業研究の現地化や多様化が推進され、「貸し手」としてどのように授業研究を世界に広めていくかという視点からの言説が主流となった。他方、以前から主に米国での授業研究の普及に尽力してきた「貸し手」は、国際化以前から表明されていた国内の授業研究への危機感をさらに募らせていった。また、「正統な」授業研究モデルを追求することによってではなく、授業研究を通して外国の人々と互いに学び合うことによって危機感を解消していこうとする言

説が生まれてきた。

### 3.4 定着期 (2010年～2015年)

2010年代に入ると、国際協力予算が削減されたことで、国際教育協力による授業研究の拡大は落ち着きを見せる。その傍ら、この時期には国際化戦略の一環として、各地の大学(とそこに属する研究者)が組織的に授業研究の新たな「貸し手」となり、外国の大学等との連携に基づく新しいタイプの国際協力に乗り出した。こうした社会的な変化は、普及期(2005年～2009年)に出現した「授業研究を通じた異文化間の学び合い」への志向とも重なって、定着期の新しい言説を導くこととなった。

まず、大学が国際協力の担い手となったことで、「日本の」という商標を外して各大学がそれぞれ商標を付けて授業研究を貸し出す、授業研究の分権化とも呼べる状況が生じた。例えば伝統的に「授業の科学的解明」を掲げて授業分析の手法を開発してきた名古屋大学や、教育方法・内容にまで踏み込んだ授業研究の知見の蓄積があり、国際教育協力に特化したセンターを持つ筑波大学などは、世界授業研究会(WALS)でそれぞれにセッションを組むなど、他との差別化を積極的におこなってきた。各大学は、国際会議やシンポジウムを通して、世界各地にそれぞれの授業研究モデルを広め、それを国際連携や国際共同研究の契機につなげてきた。「日本の」という商標が外れた(外した)ことで、もともと多様な授業研究のあり方に光が当たるようになったのである。

この時期にはまた、各大学がそれぞれの授業研究を普及することよりも、授業研究を通して異な

る文脈の授業実践に触れることで、授業を成立させる文化的背景(cultural script)を浮き彫りにすることができるという、授業研究の「触媒」としての役割に注目が移っていった。こうした視点の変化は、例えば「教師の信念を顕在化させるには、比較文化的視点を導入することが有効と考えられる。なぜなら、今まで見たことのない異国の授業に触れることで自分の授業観や信念が揺さぶられ、それらが顕在化するからである」(勝亦, 2012, 8頁)といった主張に見て取ることができる。

こうした授業研究を媒介とした国際的な教育研究の具体的な研究の成果も、この時期に発表され始めている。例えば、名古屋大学に関連する研究者のグループ(柴田, アラニ, 的場ら)は、2015年に開催された世界授業研究会において *Cross-Cultural Inquiry for Customized Teaching and Personalized Learning: From Prospect of Transcript Based Lesson Analysis* と題したシンポジウムを組み、名古屋大学が展開してきた授業の詳細なトランスクリプトに基づく授業分析(lesson analysis)の手法を用いて、日本とシンガポールの授業トランスクリプトを両国の教師たちが分析し合うという授業研究の新しい試みについて発表した。これは、授業分析に異文化の要素を入れることで、文化に埋め込まれた認識や信念を炙り出そうという試みである。同様の試みはシンガポールだけでなくイランでも行われ、日本と外国の教師や研究者それぞれの授業観や教科観を炙り出すことに成功している(Arani, 2015)。さらに、例えば勝亦(2012)は、授業研究における比較文化的なプロセスを通して、個々の教師がどのような学びを

得ているのかについて検討している。

授業研究の普及が国際協力プロジェクトに組み込まれていた普及期には、「どうしたら外国に授業研究を普及できるか」という授業研究の実践的・技術的な側面に注目が集まったのに対し、上記のように、定着期には、研究機関としての大学が「貸し手」となったことで、「何がどのように違うのか」という社会文化的な側面がよりアカデミックに追求されるようになった。とはいえ、国際化初期に見られたような「正統な」授業研究を定義しようという方向ではなく、「授業を研究の対象とし、学問として確立させていく研究領域」（桑山・岡村・丸山，2014，133頁）として授業研究を捉え直す、いわば授業研究に研究を取り戻そうとする方向へと舵が切られた。

#### 4 新しい教育借用理論への示唆

本稿では、授業研究の伝播と循環を教育借用の事例として捉え、「貸し手」である日本国内の言説の変遷を追うことで、(a) 授業研究は、いつ、誰によって、どの側面が借用されたのか、(b) 授業研究が国際的に伝播した結果、「貸し手」側の言説にはどのような変化がもたらされたのか、という2つの研究課題に取り組んだ。

以上の結果から、教育借用理論について、冒頭で述べた既存理論の四つの問題点をふまえて、新しい理論の構築に向けてどのような点を考慮する必要があるのかを指摘したい。まず、日本が「貸し手」として教育借用の表舞台に立つことについて、国際化初期から普及期にかけて、確かに国内の期待感が高まっていた。授業研究は、国際学力調査における結果や、特に問題解決型の算数・教

学の授業の質の高さとも関連づけられ、「日本の」と商標を付けることによってさらに伝播が進んでいった。このことは、西洋＝先進的な教育、というこれまでの認識を覆すことに繋がった。また、多様なアクターが「貸し手」として参画し、複層的かつ多次的に関係を結んできたことで、授業研究の伝播と循環も複層的かつ多次的に進展し、その結果、授業研究に対する多様な見方・捉え方が言説中に混在することになったと考えられる。同様に、授業研究自体の多様性についても、何をもって「正統な」授業研究とするのかについて、国内で一致した見解にたどり着くことはなかった。むしろ、多様性や創造性こそが授業研究の特徴であるとの認識のもと、国際的な伝播と循環によって授業研究の多様化が促進され、さらに、授業研究の分権化とも呼べる状況が生じたことで、授業研究の多様性がますます強調されるようになったと言える。最後に、既存の理論では、貸し手への循環は教育借用プロセスの最後に想定され（Steiner-Khamsi 2010）、ベストプラクティスとされる教育政策・実践・思想が世界に広まり、各国・各地での受容と変容を経て、より良い政策・実践・思想が貸し手に戻ってくるものと考えられていた。しかし、授業研究の場合には、国際化以前から日本国内に授業研究への不信感や危機感が存在していて、授業研究の諸外国への普及により、さらなる見直しや再評価が進んできた。授業研究を媒介として国際交流が促され、それにより新しい授業研究が試みられてもきた。授業研究に対する危機感も授業研究の国際化を推進する一因であったことは、授業研究を外へ貸し出すことこそ、授業研究を再び活性化するための生き残り

戦略であったとも考えられる。このことは、教育借用という現象が、借り手側から見るのと貸し手側から見るのではかなり異なって立ち上がってくることを示唆している。

これらの点を考慮すると、教育借用は、教育政策・思想・実践の「良さ」だけを根拠に貸出・借用が起こるわけではなく、その時々々の社会経済的状况や、参加するアクター、「貸し手」「借り手」双方にとっての貸出・借用の必要性など、様々な要因が複雑に絡み合った現象であると言える。また、教育借用の過程自体、比較文化的な学びのプロセスを内包するものであり、そのことが絶えず循環を生み、「貸し手」も貸出される教育政策・思想・実践自体も、常に変化していく。静的で固定的なモデルが機械的にやり取りされるわけではないのである。教育借用自体が持つ教育的な側面について、今後さらに深く、様々な事例について検討し、また、「貸し手」だけでなく「借り手」側の反応や変化にも焦点を当てて、理論化していくことが求められよう。

## 注

(1) 授業研究に対する日本の主権意識が高まった背景には、この時期、外国（特に米国）の研究者によるレッスンステディに関する研究論文が数多く発表されたことも関係していると思われる。

(2) 外国の実践を鏡として日本の授業研究を見直そうという態度は、実は、授業研究の「できるだけ多くの人と同じ授業にかかわって、その授業を鏡として自分がどう映ったかを共有しながら検討」（松下ら、2002、148頁）するという特長と

も繋がる態度である。

(3) 文部科学省は、国際教育協力懇談会最終報告書(2002)において、国際教育協力に対する「我が国の教育経験の活用」を掲げ、理数科・教員研修制度・分野横断的課題の3分野を主力分野とした。この報告書を受けて授業研究が多くのプロジェクトに組み込まれるようになった。少しのタイムラグを置いて、この時期から国際教育協力による「貸し手」が言説を多く生み出しているのはこのためである。

## 謝辞

本論文の一部は、科学研究費補助金(若手B)『授業研究の国際的な伝播と循環のポリティクス: 教育借用理論の再構築』の成果に基づくものです。

## 参考文献

- 井上光洋(1999)『日本における授業研究方法論の系譜と体系化に関する総合的研究』文部科学省研究費補助金研究成果報告書
- 大谷尚(1999)「『質的研究』の文脈からみた日本の授業研究の位置付けに関する詩論: 研究成果の交流と共有を展望して」『教育方法学研究』24巻、29-37頁
- 小野由美子(2009)「教育プログラムのボロウイング・レンディング—授業研究を例に一」『国際教育協力論集』12巻2号、69-80頁
- 勝亦菜穂子(2012)「授業観察と協議を通じたアフリカ教師教育者の信念の変容に関する研究」『日本数学教育学会誌』94巻2号、8-20頁
- 桑山尚司・岡村美由規・丸山恭司(2014)「国際教育協力における授業研究の射程: ドミニカ

- 共和国サントドミンゴ自治大学教育科学部による授業改善の取り組みを事例として』『広島大学大学院教育学研究科紀要』63号, 131-140頁
- 国際協力機構 (2009) 『公開シンポジウム「開発途上国における授業研究～教師と子どもの変容から見る成果と課題～」』国際協力機構人間開発部
- 庄昭 (1982) 『戦後日本の社会に関する授業研究—1982年社会科教育共同研究報告 戦後日本の社会に対する授業研究—中・高社会科における一貫性と総合性を求めて』文部科学省研究費補助金研究成果報告書
- 高橋昭彦 (2003a) 「世界の教育事情 アメリカで注目される日本の授業研究 (上) 日本の授業研究が注目される背景」『週間教育資料』824号, 14-15頁, 教育公論社
- 高橋昭彦 (2003b) 「世界の教育事情 アメリカで注目される日本の授業研究 (下) アメリカの授業研究から学ぶ」『週間教育資料』826号, 14-15頁, 教育公論社.
- 高橋昭彦 (2007) 「アメリカで注目される日本の算数・数学の授業と授業研究」『学芸大数学教育研究』19号, 17-41頁.
- 鹿毛雅治 (2004) 「「レッスンスタディ」と「授業研究」: そのギャップをめぐる文化的背景」『ネットワーク: 年報』6巻, 7-10頁, 東京大学.
- 千々布敏弥 (2004) 「世界の教育事情 米国が注目しつつある日本の授業研究」『週刊教育資料』851号, 14-15頁, 教育公論社.
- 西谷泉 (2006) 「インドネシアの理数科教育プロジェクトについて: 授業研究を軸にした取り組み」『日本数学教育学会誌 2006年春年会発表論文集』, 167-169頁.
- 日本教育方法学会編 (2009) 『日本の授業研究 上巻: 授業研究の歴史と教師教育』学文社.
- 馬場卓也・中井一芳 (2009) 「国際教育協力における授業研究アプローチの可能性—ザンビアの事例をもとに」『国際教育協力論集』12巻2号, 107-118頁.
- 松下佳代・藤岡完治・井上光洋 (2002) 『常呂小学校教育実践報告—北海道大学と常呂小学校の教育実践研究: 日本における授業研究の方法論の体系化と系譜に関する開発研究』文部科学省研究費補助金研究成果報告書.
- 的場正美 (2007) 「教師塾を生かす日本の授業研究の再発見」『教育と医学』55巻6号, 584-589頁, 慶應義塾大学出版会.
- 文部科学省 (2002) 『国際教育協力懇談会最終報告書』
- 吉田誠 (2001) 「アメリカ教育界における授業研究への関心・期待と日本の教師へのその意味」『日本数学教育学会誌』83巻4号, 24-34頁.
- 吉田誠 (2005) 「世界の教育事情 「アメリカの授業研究」の将来と問題点 実用的な目的に留まらず, 「精神修練の場」に高めたい」『週刊教育資料』887号, 14-15頁, 教育公論社.
- Arani, Mohammad. (2015). Cross cultural analysis of an Iranian mathematics lesson. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 4(2). pp. 118-139.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), pp. 323-342.

Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap:*

*Best Ideas from the World’s Teachers for*

*Improving Education in the Classroom.* New

York: Free Press.

Copyright © 2010-2020 Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research  
Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター  
Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,  
Graduate School of Education, The University of Tokyo  
WEBSITE (日本語): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>  
WEBSITE (English): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>

