

授業をめぐる国際比較研究を通して 日本の教師の特徴を考える

小 野 由美子

はじめに：研究の動機

1999年夏、初めて南アフリカを訪れて以来、筆者は国際教育協力プロジェクトを通じてアフリカ、アジアの国々と深くかかわるようになった。訪れた国々では主として算数・数学、理科の授業を参観し、授業後の検討会で現地の教師と意見を交わした。その中で気がついたのは、国によって授業のパターンがあること、授業検討会での議論がかみ合わないことであった。教室での教師の行動は物理的に制約を受けることはもちろんであるが（たとえば、ウガンダの小学校で見た100人近い子どもで身動きできない教室）、それ以上に、教師自身が持つ価値観、信念－教師とはどうあるべきか、生徒とはどういうものか、良い授業とはどのようなものか－に基づいているのではないかと考えるようになった。基礎教育に関する国際教育協力プロジェクトは、教師による一方的な語りから成り立つ授業スタイルを変えようとするものであるが、それはとりもなおさず、教師の価値観や信念を変えることではないか。教師の価値観や信念を変えるためにはどうすればよいのだろうか。本稿では、筆者が関わった国際比較研究から、日本の教師の特徴の一端を探ってみたい。

1. 「効果的な算数授業」をめぐる国際比較調査

教育開発の関心が、就学機会の拡充という教育の量的側面から、学習成果に表される教育の質的側面へと移行したと言われて久しい。教育の質の改善にもっとも関係するのは教師の質であり、教室での教師の授業実践である。しかし、チョーク&トークといわれるように、途上国にみられる典型的な授業は教師の語りと板書を生徒がノートに書き写すことから成り立っており、このような教師中心型の授業には従来から批判が多い（Ware, 1992）。国際機関や援助機関は「教師中心から学習者中心の授業へ」の転換を様々なプログラムやプロジェクトの形で支援してきたが（Hardman et al, 2008；Mtika & Gates, 2010）、実施段階で失敗した事例が数多く報告されている（Schweisfurth, 2011）。その原因として、先行研究は、授業が文化的な営みであり、なによりも教師の間で広く共有されている授業文化をめぐる信念（授業観・教師観・生徒観）を変えない限り、授業の型、スタイルを変えることは難しい

(2)

ことを示唆している (Stigler & Hiebert, 1999)。そこで、本研究では、いくつかの途上国を事例として選び、その国で一般的な授業スタイル (現実)、望ましいと考えられている授業スタイル (理想) を明らかにすることを目的とした。

2. 調査の概要

調査チームは、まず授業をめぐる教師の価値観や信念を調査する方法について議論した。もっとも一般的なものはアンケート調査、インタビューであろう。ともに、どちらかという一般的な質問やシナリオに対して、回答者は自分の言葉で回答することが求められる。しかし、メンバーのこれまでの経験から、アンケートもインタビューも、質問者の意図を推測し、質問者が期待している回答をする可能性があることが指摘された。そこで、第3の方法として、授業ビデオを見せてその授業の長所、短所を指摘する方法を模索することが提案された。確かに、授業ビデオを見て回答することで、授業に焦点を合わせた回答が得られることが期待できる。だが、それはまた、見せる授業ビデオによっては、「どの授業が効果的な授業だと思うか」と質問されても回答しにくいこともあり得る。しかし、回答者は自分の世界観を通して授業ビデオを視聴し、コメントすることから、コメントの詳細な分析から回答者の信念の一端がうかがえるであろう、との結論に達した。

調査チームにとっての最大の課題は、使用するビデオの入手であった。メンバーで国内外の研究者をあたった結果、最終的にアメリカの小学校算数の授業ビデオを使用する許可を得た。8本のビデオクリップはすべて2分程度に編集されている。扱う内容はどれも分数と同じであるが、どのような分数概念を教えているか、どのような教材を使って教えているか、どう教えているかは実に多様である。(表1参照)

表1 授業の特徴

授業者	授業の特徴
T1	学習者はマーブルチョコのような菓子を操作し、教師は分母、分数の概念を理解させるために既習知識を尋ねる質問をする。
T3	教師は生徒やブロックを使って分母、分子が何かを教え、既習知識を尋ねる質問をすることで生徒を参加させている。
T4	学習者は紙の短冊を具体的操作物として使い、分数の足し算には分母をそろえる必要があることを理解させるため、既習知識を尋ねる質問をしている。
T5*	教師はホワイトボードで分母の違う足し算の仕方を説明するが、その際、多くの既習知識を尋ねる質問をしている。
T7*	同値分数を理解させるため教師が多くの質問をする間 (考える時間も与えている)、学習者は切り抜いた円を折っている。
T10	教師はモニター画面にピザの絵を見せ、分数、分母の概念を説明する。学習者は既習知識を尋ねる教師の質問にクラス全体で答えている。

T12	教師はホワイトボードに円を描き、そのいくつかを塗ることで分数、分母を説明している。生徒に質問をすることも、生徒を参加させることもない。
T14	教師は分数の足し算を説明するため、生徒の既習知識を活化するように既習知識を尋ねる質問を数多くしている。

*男性教師。

8人の教師は全員白人で、うち2名が男性である。まず予備調査としてザンビアの教師とケニアの指導主事にビデオを見せて、それぞれの授業についての感想と、好きな授業、嫌いな授業、最も効果的と思う授業、最も一般的に目にする授業とその理由（特徴）を記入してもらい、回答を分析した。両グループとも、教師の発問への回答や生徒自身の活動等、生徒の授業への関わりが感じられる授業、興味を引く教具を使った授業を効果的な授業として好む傾向がみられ、そうした授業を learner-centred と呼んでいることが分かった。一方で、教科教育学的観点からの発言はあまり見られなかった。こうした結果を踏まえ、これらのビデオクリップを調査に使用することは妥当と判断し本調査を実施した。

2. 1 データ収集

本調査の対象国ならびに回答者は、以下のとおりである。

表 2 調査の対象国と回答者

	南アフリカ	ザンビア	カンボジア	日本
回答者数	46	38	59	26
学校レベル	中等学校教員	中等学校教員	中等学校教員	小学校教員
調査地	都市部	都市部	都市部	都市部
調査実施時期	2011年4月	2011年9月	2011年6月	2012年11月

回答者は8本のビデオクリップを順番に見ながら、それぞれの授業について「分数を教える上でもっとも良い点は何か。」「分数を教える上でもっとも問題な点は何か。」を説明するように求められた。8本すべてを見終わった時点で、以下の3つの質問に回答した。

- ・子どもに分数を教える上で、もっとも効果的な授業を一つ選んで、その理由を説明せよ。
- ・子どもに分数を教える上で、もっとも効果的ではない授業を一つ選んで、その理由を説明せよ。
- ・あなたが住んでいる地域で行われている算数の授業にもっとも似ている授業を一つ選んで、その理由を説明せよ。

2. 2 データ分析

研究の目的は授業を分析することではなく、ある授業を効果的、非効果的な授業と理解する時の理由から、教師の信念、価値観に迫ることである。分析は以下の手順に従って行った。

(4)

1. ビデオクリップの分析から、8つの授業の特徴を明らかにする。
2. 次に、国別に「一般的によく見られる授業」、「もっとも効果的と思う授業」、「もっとも効果的ではないと思う授業」の選択結果を集計する。
3. 回答者による選択の理由を意味のまとまりで区切り、内容を比較検討しサブ・カテゴリーを抽出する（表4参照）。
4. 得られたカテゴリーを用いて、国別に、選択の理由を分析し、比較検討する。

3. 回答に見られる日本人教師の特徴

結果の詳細は別の機会に譲ることにして、本稿の目的である日本人教師の特徴に注目してみたい。

3.1 「似ている授業」、「効果的な授業」、「非効果的な授業」の選択結果

表3は、「似ている授業」、「効果的な授業」、「非効果的な授業」の国別集計結果を示す。

表3 国別授業選択結果

授業番号	最も似ている授業				最も効果的な授業				最も非効果的な授業			
	SA	ZA	CA	JPN	SA	ZA	CA	JPN	SA	ZA	CA	JPN
T1	2	2	4	0	6	7	2	2	2	0	9	3
T3	6	10	8	1	1	5	<u>10</u>	2	3	6	2	<u>5</u>
T4	2	1	3.5	0	<u>11</u>	1	7	<u>5</u>	3	5	7	2
T5	12	<u>7</u>	19.5	2	5	2	8	1	16	10	8	2
T7	4	3	8	11	18	2	16	10	4	1	2	1
T10	7	4	4	<u>8</u>	5	10	8	5	1	3	4	0
T12	6	5	2	0	1	1	1	0	<u>15</u>	<u>9</u>	12	12
T14	<u>8</u>	6	<u>10</u>	4	4	<u>9</u>	5	1	4	3	4	1
N.A	3	0	0	0	0	1	3	0	0	1	11	0
Total	47	38	59	26	51	38	59	26	48	38	59	26

* SA：南アフリカ、ZA：ザンビア、CA：カンボジア、JPN：日本
アンダーラインは2番目に支持が多かったもの

「最も似ている授業」は、南アフリカ、カンボジアではT5、ザンビアではT3、日本ではT7であった。日本の場合、日本の普通の授業に最も似ているT7は、同時に最も効果的な授業として最も多くの教師に支持されている。ところが、他の3国では「最も似ている授業」が「最も効果的な授業」のトップには上がっていない。「最も非効果的な授業」では、南アフリカ、ザンビアではT5を選んだ教師が最も多く、僅差でT12となっている。T12はカンボジア、日本でもトップに挙げられていることから、「非効果的な授業」については、国を超えて、

比較的共通認識があるように見える。

興味深いのは南アフリカである。多くの南アフリカ教員が「最も似ている授業」と回答した T5 は「最も非効果的の授業」として教師に認識されている。南アフリカでも、「最も効果的の授業」としては、日本同様、T7 が多くの支持を集めている。このことは何を意味するのか。南アの教師の多くは、T7 のような授業を最も効果的と考えているが、周りを見回すと T5 のような、「分数を教える」上では非効果的な授業が多く見られる、と認識していることを示唆している。

T5 については、南アフリカ、ザンビアでは「最も非効果的の授業」として選択した教師が最多数を占めたが（カンボジアにおいても比較的多い）、日本人教師の場合、T5 を挙げたものは 2 名であり、1 割にも満たない。この差は、授業で何を重要と考えるかという教師の信念、価値観と関係すると推測できる。では、回答者はどのような理由でそれぞれの授業を効果的、非効果的と判断したのだろうか。

3. 2 授業を効果的、非効果的と判断する理由

選択理由を比較するため、各国で収集した回答を手掛かりに、調査チームで選択理由のカテゴリー化を試みた（詳細は Stols, Ono & Rogan, 2015 参照のこと）。その結果を表 4 に示す。

表 4：選択理由のカテゴリー

カテゴリー		サブカテゴリー
1	ディスコース	1b 生徒同士の相互作用
		1c 教師と生徒間の相互作用
2	内容提示	2a 概念発達（マインズオン）
		2b 数学的方法
3	教授モード	3a 生徒の活動を促すアプローチ（ハンズオン）
		3b 説明
		3c 実生活との関連
		3d 個別活動
4	教材の使用	4a 身近なものを利用した教材
		4b 視聴覚機材
5	授業特性	5a ロジスティック
		5b 目的・目標の明確化
		5c 前時の復習
		5d 授業のペース・構造
6	教師特性	6a 洋服、年齢、経験、自信、コミュニケーション、声
		6b 教室の雰囲気
		6c 授業準備
7	評価	7a 形成的／インフォーマル

このカテゴリーを用いて、コーディングした結果が表 5 である。国別に、「最も効果的の授業」、「最も非効果的の授業」それぞれについて理由・根拠に付与されたサブカテゴリーを合計

(6)

し、上位3カテゴリーを多い順に示したものである。それによると、「3a 生徒の活動を促すアプローチ（ハンズオン）」、「4a 身近なものを利用した教材」が見られるかどうか、に教師の関心があることがうかがえる。

表5：「効果的授業」「非効果的授業」の理由

国	SA	ZA	CA	JPN
最も効果的 授業	1c	3a	3b	2b
	3a	3b	4a	3a
	4a	4a	6a	4a
最も非効果的 授業	1c	1c	1c	1c
	3b	3a	3a	2b
	6a	4a	3b	

「1c 教師と生徒とのやり取りのある授業」への関心も高く、それが認められない授業と判断した場合、「非効果的授業」と判断された。当然のことながら、3a、4aが認められないと教師が判断した場合には、その授業は非効果的と評価された。「3b 説明」は教師の説明の質や具体的な例を用いて説明しているかどうかと言及するものである。まとめると、日本以外の調査対象国では、身の回りのものを活用したハンズオン教材を使い、教師が多くの質問を投げかけるもの（1c、3a、4a）を効果的と判断する傾向がある。逆に、非効果的な授業とは、「ハンズオン教材がなく、教師が一方向的に説明するもの」（1c、3a、3b）となる。理由の大部分は教授学的なもので、教科内容面に係った記述が少ないのが特徴である。

日本の教師の場合、他の国では見られなかった「2b 数学的方法」というカテゴリーが表出している。これは授業のトピックである「分数」そのものに着目し、分数のどの意味や性質を教えているのかと言及するものである。「分数」のどの側面に焦点を当てているか(2b)に照らして、「適切な」具体物を操作する必要がある(3a、4a)と考えていることがうかがえよう。また、他の3国に比して、理由の記述がより詳細な傾向も確認できた。

以上、小学校の算数の授業について、日本を含む4か国の比較研究の結果を概観した。ここからは、日本・南アフリカ・ザンビア・カンボジアの教師が普段、あまり意識することのないであろう、授業を見る視点が浮かび上がってきた。同じ授業を見たとしても、その授業をどう評価するか、またその評価の根拠が人によって、集団によって異なる。授業改善をめぐっての、日本人と現地の教師の議論が微妙にかみ合わない理由も見えてくる。

まとめ：国語教育の国際比較が示唆するもの

授業で何を重視するのかについて、教師の信念や価値観が国によって異なるというのは算数に限ったことではない。国語教育についても同様である。

仕事柄、海外からの研究者や研修員と学校訪問をして通訳をする機会も多い。その中でいつも気になっていたのは、日本語を英語に通訳するときに、日本語話者の意図が最後までわからないことが多いということであった。日本語表現があいまいだから、ということとも違う。その原因を明らかにしてくれたのは、「納得の構造－日米初等教育に見る思考表現のスタイル－」（渡辺、2004）であった。

渡辺（2004）によると、4コマ漫画を用いた自由作文の比較では、回答した日本の小学5、6年生の93%が「時系列型」の特徴を持っていたという。時系列型の作文では結論は最後に現れる。日本語母語話者の場合、結論が話の最後に出てくるのも納得である。それに対して、アメリカの小学生は時系列型も現れるが、3割強の子どもたちは最初に結論あるいは総括を書き、その後、理由や原因を述べる「因果律型」であったという。

思考表現のスタイルは国や文化によって異なり、「語る」ことや「書く」ことの基本型に顕著に表れる、作文の型はその国の国語教育と一致するというのが渡辺の主張である（渡辺、2006）。日本の国語教育においては、書くこと＝作文というとらえ方が一般的で、作文の題材が何であれ、成長の軌跡を素直に、生き生きと書くことが推奨されている。そこでは、時系列に沿って書くことでその目的を満たすことができる仕組みになっている、と渡辺は指摘する。さらに、読解に費やす時間が圧倒的に多いのも日本の国語教育の特徴だという。また、読解の授業では物語の場合は「状況から登場人物の心情を読み取る」（共感）、説明文の場合は「難しい語句を調べ、段落ごとに意味を読み取る」という二つの手法にパターン化されている（渡辺、2006：23）という指摘は、教育実習生の国語の授業を思い浮かべると実面的を射ていると思われる。

数年前、渡辺のこの論文を大学院の授業で紹介したところ、受講していた現職小学校教諭が、カリキュラムが新しくなり、論理的思考力を育成するような国語の授業へと指導法も変わったと教えてくれた。確かに、渡辺の調査は1990年代末のものである。それから時を経て、国語教育を取り巻く環境は大きく変わった。PISAのような国際学力調査の影響もあって、論理的思考力、思考表現力の育成が声高に叫ばれるようになった。「時系列型」ではなく「因果律型」の書き方、話し方の指導が国語教育でなされている、という説明であった。

そうした国語教育の改革が定着するまでにどれくらいの時間がかかるか、またその改革が現場にどのように受け入れられるのか興味深い。その点にかかわって、以下の2点を指摘しておきたい。

第一に、「思考表現のスタイルは国語教育だけでは完結せず、他の教科や教育理念のみならず、それらを包み込む社会制度全体がひとつの自律したシステムとして働いている」（渡辺、2007：612）ため、「いいとこ取り」による改革は難しいということである。第二に、人は自分にとってなじみのない、新しいもの（考え方、指導法など）に出会ったとき、自分の経験

(8)

や価値観、信念というフィルターを通して再解釈し、できるだけ労力の少ないものを選択的に取り入れる傾向がある。

実は、本稿で紹介した算数授業の調査対象である3か国は、すべて「学習者中心」の考え方に基づく教育改革、授業改善に取り組んでいる。たとえば、南アフリカでは、1994年の民主化以降、「学習者中心」を標榜して教育改革、カリキュラム改革が進められてきた。「身の回りの具体物を使用」(4a)して、「具体物を使って学習者が主体的に学習に取り組む」(3a)授業は、一見学習者中心ではある。しかし、教科学習の目的に照らして具体物を使用することの必要性、具体物の適切さを議論することなくして、真の学習者中心の授業にはならないことは明白である。2011年に収集したデータからうかがえるのは、「学習者中心」の授業の特徴を教師自身が解釈し、受け入れやすいところを選択的に取り入れている、ということに他ならない。

思考表現方法を習得する国語教育はまさに教育の要である。よりよい国語教育のありかたを求めて、研究と実践が蓄積されていくが、その際、国際比較の視点からの研究はわれわれに有用な知見を与えてくれると確信している。

〈参考文献〉

- Hardman, F., Abd-Kadir, J., & Smith, F. (2008). Pedagogical renewal: Improving the quality of classroom interaction in Nigerian primary schools. *International Journal of Educational Development*, 28 (1), 55-69.
- Mtika, P., & Gates, P. (2010). Developing learner-centred education among secondary trainee teachers in Malawi: The dilemma of appropriation and application. *International Journal of Educational Development*, 30 (4), 396-404.
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-centred education in developing country contexts: From solution to problem? *International Journal of Educational Development*, 31 (5), 425-432.
- Stigler, J. & Hierbert, J. (1999) *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. The Free Press.
- Stols, G., Ono, Y., & Rogan, J. (2015). What constitutes effective mathematics teaching? Perceptions of teachers. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 19 (3), 225-236.
- Ware, S. A. (1992) *Secondary school science in developing countries: Status and issues*. The World Bank.

渡辺雅子 2004 『納得の構造－日米初等教育に見る思考表現のスタイル－』 東洋館

渡辺雅子 2006 「日米仏の思考表現スタイルを比較する－3か国の言語教育を読み解く」

http://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/2006/10/pdf/10berd_04.pdf

渡辺雅子 2007 「日・米・仏の国語教育を読み解く：「読み書き」の歴史社会的考察」『日本研究』35 国際日本文化研究センター pp573-619 角川書店

(おの ゆみこ・本学教員)