

# 英国におけるレッスン・スタディの展開とその特徴

教職開発コース  
ケンブリッジ大学  
武蔵大学  
帝京大学

一 柳 智 紀  
ピーター・ダドリー  
金 井 香 里  
荒 卷 恵 子

The Development and Features of Research Lesson Study in England

Tomonori ICHIYANAGI, Peter DUDLEY, Kaori KANAI & Keiko ARAMAKI

With the progress of globalization, the educational model of each country is being 'borrowed' across national borders. It is said that Japan's lesson study, the translation of *jugyo-kenkyu*, is one of the educational models in Japan that has been 'borrowed' abroad. In this study, we focus on research lesson study (RLS) developed by Peter Dudley since the 2000s in England, U.L., and explore the following two questions, (1) how RLS, a variant of LS, has been widely developed and introduced into school reform with great effects up to-date, i.e., historical and political backgrounds; (2) what the features of RLS are. From the examination of the relevant literatures including the RLS Handbook (Dudley, 2019), and Dudley's own reflections in interviews, we can be clear that (1) the development of RLS has its origins in Dudley's efforts to improve classroom learning as a former school teacher whose view of practice development was transformed by participating in a sequence of research lessons in the mid-1980s, (2) the implementation and development of RLS in England has been influenced by changes in the education policies of successive governments, and (3) in RLS, teachers collaborate in a sequence of research lessons, predict and observe the learning of 'case pupils;' conduct post-lesson interviews with pupils in order to gain deep understandings of the needs of learners, as well as to reveal the tacit knowledge of teachers. Finally, based on the above findings, implications of RLS for *jyugyo-kenkyu* in Japan are presented.

## 目 次

- 1 章 本研究の目的と背景
- 2 章 英国におけるRLSの発展
  - A 節 フェーズ1：1984-2000年
  - B 節 フェーズ2：2003-2019年
- 3 章 RLSの背景にある1980年代以降の教育政策
  - A 節 新自由主義的教育改革の始まり
  - B 節 より中央集権的な教育政策
  - C 節 王室所有の公立学校への「アカデミー政策」
- 4 章 RLSの特徴
  - A 節 RLSにおけるサイクル
    - 1 児童生徒のニーズに応じた一連の授業実践
    - 2 安心して議論するためのグラウンド・ルール
  - B 節 児童生徒のニーズの把握
    - 1 抽出児童生徒の設定
    - 2 児童生徒を対象とするインタビューの実施
- 5 章 総合考察
- 6 章 結論

## 1 章 本研究の目的と背景

本研究の目的は、英国イングランド<sup>1)</sup>においてピーター・ダドリー (Peter Dudley) によって展開されたリサーチ・レッスン・スタディ (Research Lesson Study: 以下RLS) をとり上げ、英国でのRLSの展開を歴史的・政治的な背景を踏まえて考察するとともに、その特徴を明らかにすることである。

グローバル化や地域の多様化、社会的格差の拡大、環境問題といった諸課題が国境を越え共有される今日、各国における教育モデルもまた国境を越え、「借用」されるようになってきている (恒吉, 2020, p.90)。授業研究はレッスン・スタディ (Lesson Study) として国外で借用された日本の教育モデルの一つであるといえる。

ただし、レッスン・スタディのグローバルな展開に限って言えば、ある教育思想・政策・実践等が国境を越えて参照され借用される事象としての既存の「教育借用」 (educational borrowing) の理論では把握しきれ

ない独自の諸相をみてとることができる(荻巣, 2019)。その一つは、レッスン・スタディが国際的に借用される際には日本起源であることが強調された点である(荻巣, 2019, p.3)。実際、これまで国際社会における力関係を反映し、欧米発のモデルが高等教育、学校教育を問わず各国の教育改革に反映されてきた。これに対し、レッスン・スタディは教師の専門性、協働的でボトムアップ的な授業改善の仕組み等が求められる国際的潮流を背景に、日本に起源をもつ教育モデルとして登場した(恒吉, 2020, p.90~91)。このほか、独自の諸相としては、国家がアクターとなり国家単位で貸出・借用されたのではなく、英語著作物の出版や、世界授業研究学会(World Association of Lesson Studies; WALs)をはじめとする諸学会、地方自治体、高等教育機関等での教師や研究者等の交流を通じて「伝播」された点、もとより日本国内においても多様な授業研究が展開されてきた点、レッスン・スタディのグローバルな展開に伴い日本国内における授業研究の見直しが行われるといった「循環」が生じている点が挙げられる(荻巣, 2019, pp.3-4)。

本研究で着目するピーター・ダドリーは、まさに2000年代以降、英国におけるRLSの発展に大きく関与してきた人物である(野中, 2017)。ダドリーは、現在ケンブリッジ大学で教育と研究に携わっており(2024年9月時点)、WALSの前会長である。RLSは、ダドリーが小中学校で教師として実践を経験したのち、国家や地域行政による教育改革プロジェクトに参画したなかで展開してきた。そのため、独自の特徴があり、日本の授業研究の1つのバリエーション(Dudley, 2019, p.2)とされる。こうしたダドリーを中心とした英国におけるレッスン・スタディの展開やその特徴についてはすでに野中(2017)が整理している。しかし、ダドリーがRLSをどのように開発してきたのかといった経緯の詳細や、2017年以降の展開については取り上げられていない。

以上を踏まえて本研究では、以下三つの課題に取り組む。第一に、ダドリーのこれまでのキャリアにおいてRLSがどのように開発され発展してきたかを明らかにすることである。対象期間は、ダドリーが教師としてのキャリアを開始した1984年から現在(2024年9月)までとする。第二に、英国でのダドリーによるRLS展開の背景にある英国の教育政策を辿りつつ、それがRLSの発展にどのような影響を及ぼしたかを明らかにすることである。第三に、日本の授業研究と異なるRLSの特徴について明らかにすることである。

ここでは、特にRLSのサイクル、教師のためのグラウンド・ルール、「抽出児童生徒(case pupils)」, 児童生徒を対象とするインタビューを取り上げる。英国におけるRLSの発展とその特徴を明らかにすることを通じて、日本での授業研究のあり方を検討するための新たな視点、示唆を提示し、日本の授業研究との「循環」に寄与することとした。

なお、上記各章のうち2章は、本稿の共著者であるダドリーが、自身のキャリアを省察し英語で記述したものを日本語に翻訳している。それ以外の各章に取り組むにあたって、本研究では以下の方法を用いる。第一に、RLSをはじめとする関連文献や資料の調査である。第二に、ダドリーを対象とするヒアリングである。ヒアリングは、疑問点の確認という目的でオンライン(Zoom)で3回(2024年4月, 6月, 7月)、対面で1回(2024年8月)の計4回行った(いずれも各回1~2時間程度)。

## 2章 英国におけるRLSの発展

RLSはダドリーによって英国で1990年代に開発された。そして、2003年に2年間の全国的な試験実施が行われた際に、「RLS」として発表された。その展開は大きく分けて2つのフェーズに分けることができる。

### A節 フェーズ1：1984-2000年

ダドリーは、ロンドンのゴールドスミス大学にて1年間(1980-81)の教員「養成」を受けた。そして、1981年に東ロンドンにある中学校で、英語とヴィジュアルアートを教え始めた。今日の基準からすると、彼はほとんど継続的な専門性開発を受けていなかった。それは、まだ技術的に無資格だった最初の「試用年」でさえもであった。ロンドン市では、放課後に90分の継続的専門性開発(Continuing Professional Development; 以下CPD)セッションを4回(各学期に1回)提供していたが、学校内部での指導は皆無に等しかった。それにもかかわらず、彼は自治区の英語アドバイザー(彼の授業を一度見学した)を納得させ、適格教師の資格を与えるべきだと言わせた。それから2年後、CPDのセッションをほんの少し経験しただけで、彼は教室でひとりで教えることになった。彼はギリシャの西トラキア地方で英語を教えることになり、そのため4週間の成人向け外国語としての英語教授法(Teaching English as a Foreign Language; 以下TEFL)コースを私的に受講した。

彼は知らなかったが、そのコースは日本で英語を教えていた人々によってデザインされ、日本の教育思想が取り入れられていた。例えば、彼は英語教育のための日本の板書を学んだ。しかし、ダドリーにとって革命的な体験となったのは、3人の研修仲間とともに、コース期間中の午後に英語学習者に対して（自主的に）行なった、日常的な協働による授業の開発だった。

初日、彼は3人のTEFL研修生とともに、翌日の午後と一緒に教える授業を協働で計画した。彼らには経験豊富なTEFL教師が「チューター」として割り当てられ、指導とサポートが提供された。しかし、チューターは研修生が率先して授業計画を立て、協働的に決定を下すようにした。研修生たちは翌日から授業を開始するため（80分の授業のうち20分ずつを担当）、20分の授業枠の細かい計画を立てるために帰宅した。帰る前に、それぞれが教える順番が告げられた。これらは授業研究であり、コース終了までに全部で19の授業が行われた。第2週と第4週は、1日2人だけが授業を行い、授業時間は倍の40分になった。

この経験は天啓であった。ダドリーは、彼のキャリアの中で初めて、学習者のニーズを協働で評価し、それ的確に応えるために協働で授業を計画し、学習者の学びを協働で想像し、予測し、どの学習者が何を学んだかを協働で分析し、翌日の授業で採用すべき解決策を協働で診断したり、仮説を立てたりして、すべての学習者が共に学び、誰一人取り残されないようにすることを経験した。

ダドリーは、学習者の学びについて具体的に見たり、気づいたり、耳を傾けたりする方法を学んだ。また、研究授業で学習者が話したり、聴いたり、読んだり、書いたりする学びがどのようなものであるかをグループとして合意し、説明可能な学習意図をどのように立てるかを学んだ。彼は、授業で起こっていることのすべてのうち、一人の教師だけではいかに少ししか見ることができないかを学んだ。そして彼は、毎日この意図的な実践に従うことで、より正確に、より効果的に、より診断的かつ形成的に（生徒が学べなかったときに）教えることができるようになることを学んだ。そして何よりも、彼は学習者の学びのために常に新しい知識と実践を開発し続ける、協働的でリアルタイムの研究者になる方法を学んだ。

1986年に英国に帰国後、子どもから大人まであらゆる年齢の学習者に教え、学習者（および教師）の学びにおける思考と言語の役割に専門家として強い関心を抱くようになった。ダドリーは、英語を母語としない

移民の子どもたちや、家庭での使用言語が英語ではない移民2世の子どもたちの英語習得や教科学習をサポートするため、公立学校の教師へのコーチングを開始した。彼のコーチング・モデルには、児童生徒の英語力、主要な教室で教える必要のあるカリキュラムの知識、そして児童生徒が使用し学ぶためにレッスンの中でモデル化され設計される必要のある言語の分析が含まれていた。その後、協働で授業を計画し、協働で授業を実施し、そしてバイリンガルの児童生徒とモノリンガルの児童生徒がどのような教科の知識と英語を身につけたかについて協働で分析するサイクルが続いた。彼は幸運にも、この「メインストリームサポート・アプローチ」—現在ではしばしば内容言語統合型学習（Content and Language Integrated Learning; CLIL）と呼ばれる—を開発した最初の県のひとつで働くことができた。

1990年代には、彼は自身の公立学校のアドバイザー業務でこのアプローチを活用し、生徒の学習成果を向上させるために学校や教師を支援し、形成的評価や協働的で探究的なアプローチ（「ミドルからの導き」と題され、後にマイケル・フランやアンディ・ハーグリーブスといった教育者たちによって採用された）を教師やミドルリーダーの育成に発展させた。

2001年、彼はスティグラールとヒーバードの『The Teaching Gap』（1999）を読み、すぐに自分が15年間、「授業研究」すなわち日本のレッスン・スタディを発展させてきたことに気づいた。

## B節 フェーズ2：2003-2019年

2003年、ダドリーは、形成的評価の実践を「革新し、把握し、転移する」可能性に焦点を当てた授業研究の全国的なパイロット事業を行うための資金を確保した。同時に、当初はパイロット研究を文書化し理論化することを目的とし、パートタイムで博士課程において研究を始めた。

この頃、ダドリーは、教育内容と成果を向上させるために、互いに協力し、互いに助け合いながら、「ネットワーク化された学習コミュニティ（networked learning communities）」（Networked Learning Group, 2002）を自主的に形成する、合計2,000校が参加する全国的な開発・研究プロジェクトに取り組んでいた。彼は、2003年から2005年にかけて、イングランドの北東部、南東部、南西部、農村部、都市部、豊かな地域、貧しい地域にある40校のネットワークで、デザインに基づいた研究プロジェクトを実施した。100以上の研

究授業が実施され、毎年 3 回、授業研究の教師リーダー（各校から 2 名）が 2 日間の宿泊型ワークショップに参加し、その間にこれらの授業研究が教師とリーダーによって共有され、グループによって分析された。6 回の授業研究それぞれから統合された知見は、次の学期の授業研究のデザイン思考に反映された。

2 年後、プロジェクトはボトムアップ方式で、教師による 3 つの研究授業（research lesson）モデルを開発した。このモデルでは、3 人の教師は以下のことを行った。

- ・心理的安全性、リスクを冒すこと、知識の生産と共有を保障するための授業研究グループ・トーク・プロトコル（4 章 A 節 2 項にて後述）に合意する
- ・教材研究を実施する
- ・（通常）3 回の研究授業を実施する
- ・学びが想像され、予測され、共同で予測され、観察され、各授業後のディスカッションで分析される「抽出児童生徒」に焦点を当てた計画と分析を採用する
- ・各研究授業の後、児童生徒の認識についてインタビューを行う
- ・そのプロセスから何を学んだか、実践やカリキュラムをどのように変えたかを（学校の同僚や、他の地域で授業研究をリードする教師たちと）共有する

このモデルは、リサーチ・レッスン・スタディ（RLS）として知られるようになった。このプロジェクトの RLS モデルは、2003 年から 2005 年まで、National College for School Leadership（NCSL）により発行されるブックレットによって紹介された（National College for School Leadership, 2005）。ダドリーは、これらの教師が「探索的会話」（Mercer, 1995）を用いて、授業研究から意味を構築し、知識を創造する方法を分析し、2013 年に発表した（Dudley, 2013）。

2006 年から 2011 年にかけてダドリーがディレクターを務めたブレア政権の「初等教育国家戦略」の一環として、彼は 2 年間のプログラム（2008 年から 2010 年）を実施することができた。このプログラムでは、成績が中程度に低迷している「停滞する」小学校 450 校が、地元の「指導的教師」が率いる RLS ベースの支援モデルを使用し、その他の 450 校は、数年前から実施されていた「デモンストレーションとモデリングに基づく支援」を継続した。2009 年と 2010 年に実施された全国テストの結果、RLS ベースのモデルを使用した学校では、従来のモデルの 2 倍の改善が見られたことが明らかになった。

ダドリーがカムデン地区教育長るとき、ケンブリッジ大学教育学部と共同で同地区内の 96 校が RLS プロジェクトに参加した。2 年間の数学に焦点を当てたプロジェクトでは、RLS における教師の会話に基づく学習の役割について、2013 年に発表された社会文化学習理論がさらに探究され、生徒の学習成果の向上につながる教師の学習パターンを調整する教師の会話の役割がさらに実証された。

準ランダム化比較試験モデルを用いた RLS の全国 250 校の評価は失敗に終わったが、その理由は、対照群の推定 455 校が RLS を自ら実施したことを認めたからであった（3 章参照）。このことは、教師や指導者の間で RLS の人気が高いことを示している。

800 校を対象とした全国調査では、不利な立場にある児童生徒とそうでない児童生徒との「到達度格差の解消」に役立つ介入策や実践方法の可能性が評価され、RLS はそのような可能性を示す介入策のうちの 1 つであることが確認された。また、2024 年に選出された労働党政権の「格差是正」教育政策であり、ダドリーがその開発を支援してきた「オーラシー教育」を展開する学校を支援する上でも効果的であった（Dudley & Mercer, 2019）。

RLS は現在、英国の学校の最大 20% で使用されている。ドイツ、オランダ、ベルギー、ギリシャ、スイスなどのヨーロッパ諸国や、中央アジア（カザフスタン）では現在 7,000 校の国立学校すべてが RLS を使用しており、文部科学省が実施した大規模な調査（千々布, 2021）では、教師の自己効力感に強い影響があることが明らかになった。そして、ダドリーの RSL ハンドブック（Dudley, 2019）は、日本語を含む 8 ヶ国語に翻訳されている。

### 3 章 RLS の背景にある 1980 年代以降の教育政策

2 章から、RLS がダドリー個人の活動としてだけでなく、その時々政策と結びつきながら展開してきたことがうかがえる。具体的には 1988 年以降の英国の公的財源による公立学校<sup>2)</sup>改革は、教師の質の向上や育成など、英国の公立学校制度（England's state school system）のあらゆる側面に変革的な影響を与えた（Dudley and Robson, 2024）。この背景には、中央政府の教育改革における 3 つの明確かつ劇的な時期がある。本章では、ダドリーへのヒアリングに基づき、1979 年から 1997 年までの保守党政権、1997 年から 2010 年までの労働党政権、2010 年から 2015 年までの

保守党・自由民主党による連立政権の3つの政権下における教育政策から、RLSの発展の背景を追う。

### A節 新自由主義的教育改革の始まり

1988年教育改革法 (Education Reform Act 1988) では、ナショナル・カリキュラムが導入され、7歳、11歳、14歳、16歳で全国的な試験、検査、評価が実施された。伝統にとらわれない新たな取り組みとして、学校ごとの成績が、「顧客 (customers)」としての「保護者の選択 (parental choice)」(Munn, 1993) のために公開された。この法律によって、学校は地方行政の管理から部分的に切り離され、学校は国費が投入された公営法人として、学校予算と教職員 (校長・教頭を含む) の雇用・解雇に責任を負うことになった。学校の運営組織に関わる地方行政関係者の数は厳しく制限された。この政策の下で、学校は児童生徒一人当たりの予算をかなりの割合で受け取ることになり、人気のある学校の予算は潤い、人気のない学校は資金も資源も奪われることになり、財源確保の「勝者と敗者」の格差を生むことになった。1992年教育法 (Education (Schools) Act 1992) では教育水準局 (Office for Standards in Education ; Ofsted) の設置がうたわれ、1993年から4年に1度の学校監査が導入された。

Ofstedによる学校監査では、監査官による授業の観察や「不適切」と判断された教師の解雇など厳しい審査結果が与えられる。ゆえに、学校、学級への影響は多大であった。学校管理職は、Ofstedによる監査項目を先取りし、授業に対する判定 (優れている、良い、改善が必要、不適切) を定期的に与えることによって、教師の業務管理を行うようになった。このような利害関係の強い監査により、教師は常に、教室内を監視されているのではないかという恐怖心を煽られ、精神的にも追いつめられるようになった。さらに教師に追い打ちをかけたのが、1994年教育法 (Education Act 1994) による審査で、能力認定のために、何度も授業観察が行われた。その結果、教師は、何か新しいことや異なること、より良い指導に挑戦しようという意欲を、事実上削ぎ落とされてしまった。

新自由主義的教育改革の結果は、1995年に実施された11歳児を対象とした最初の全国テストによって、英語テストでは55%、数学のテストでは47%しか達成できなかったという屈辱的なものであった。

### B節 より中央集権的な教育政策

トニー・ブレア (1997-2007) とゴードン・ブラウ

ン (2007-2010) が率いた労働党政権は、サッチャー政権が導入した競争と選択という広範な市場原理を維持する一方で、全国学力テストの水準低下に対処するため、教育を最優先政策とした。ブレアによりデヴィッド・ブランケット教育大臣が任命され、1998年読み書きの識字教育 (literacy) と数学教育 (numeracy) を義務化する学校基準・枠組み法 (School Standards and Framework Act, 1998) が制定された。1998年から2001年の政策では、識字教育や数学教育といった初等教育の基礎学力の向上を優先し、2002年には中等教育にも拡大した。また、教師の指導力の向上、社会的地位や報酬の向上にも多額の公的財源が投資された。学校は独立した事業として資金提供されるという原則は維持されたが、地方行政には学校改善の監督と責任が与えられた。地方行政は、国が定めたレベルに到達する児童生徒の割合を毎年増加させるため、学校には法的な改善目標を設定させ、公表する任務を与えた。教育省 (Department for Education ; DfE) は識字教育と数学教育の国家戦略を進め「現場支援部隊 (Field Force)」と呼ばれる専門家が、学校と地方行政の活動を支援することとなった。

2章B節で述べたように、ブレア政権による1997年以降の初等教育国家戦略 (the Primary National Strategy) で、2006年から2011年にかけてディレクターを務めたダドリーは、後半期の戦略の主要分野にRLSを導入した。地元の指導教師は識字率と数学教育の向上に重点をおいた研究授業を行った。これは、「停滞する学校 (coasting schools)」の改善を促進するためだけではなく、「改善主導プログラム (Leading Improvement program)」では、英国のすべての初等学校校長が、3つの探究主導型 (enquiry-led) 改善アプローチの活用について研修を受けた。その中で最も人気があり、成功を収めたのがRLSであった。2008年には中等数学戦略 (the Secondary Mathematics Strategy) でもRLSが導入された。2009年には、特別な教育的ニーズや社会的・情緒的ニーズを持つ学習者の教育に重点を置いた学校向けの戦略「すべての学習者のための改善 (Improvement for All) プログラム」でもRLSが採用された。これらの国家戦略は、2010年労働党政権が倒れ、その直後に中止されるまで続けられた。その成果として、2011年国際数学・理科教育動向調査 (TIMMS) では、1995年の調査開始以降の英国における成績伸び率が、世界で最上位に向上していることが明らかになった (Department for Education, 2011)。RLSは、初等、中等、特別支援教育のすべてにおいて、児童生徒の学

習成果と、教師育成に付加価値を与えることができることが実証された。

C節 王室所有の公立学校への「アカデミー政策」

保守党のデヴィッド・キャメロンは連立政権の首相に就任すると、1870年以来最も改革的な教育大臣として、マイケル・ゴーフを任命した。2010年アカデミー法 (Academy Act, 2010) が制定され、ゴーフは、再び地方行政から義務教育の役割のほとんどを外し、学校はアカデミーと呼ばれる新しい組織となり、教育省に管理されるだけでなく、物理的にも王室の所有となるよう奨励した。ある労働党の地方議会教育指導者は、1536年に国王ヘンリー8世がローマ・カトリック修道院を廃止し、財産を没収して以来、最大の王室による財産没収であると評した (Dudley & Robson, 2024)。奨励の理由は、当初は財政的なことであり、規制緩和でもあった。2020年までに、中等教育学校の80%、初等教育学校の約25%がアカデミーとなった。その後、これらのアカデミーは協力し合い、より大きな「マルチ・アカデミー・トラスト (multi-academy trusts; MAT)」を形成することが奨励された。現在では、大規模なMATの企業モデルが主流となっている。

ゴーフは、また、教育研究と教職員の専門性能力開発においても改革を行った。教育研究資金の約90%は、公益財団に引き継がれ、準ランダム化比較試験を使った教育介入を検証する教育基金財団 (Education

Endowment Fund: EEF) が設立・運営された。学校改善の役割政策 (Department for Education, 2011) は、労働党政権下で、地方行政の支援を受けながら国家戦略によって主導された大規模な政策で、ごく一部の「ティーチング・スクール」<sup>3)</sup>に移管されたが、大部分は民間セクターに委ねられた。EEFは現在までに、100を超えるさまざまな教育的介入策の大規模な試験を行ってきた (e.g. Alexander, 2018)。

2章A節で述べたように、大規模試験の対象校では、試験中はRLSを使用しないことになっていたにもかかわらず、多くの対象校がRLSを使用したため、正当な試験結果を出すことができなかった。その後も、RLSは主に数学教育に焦点を当て、より伝統的な日本の授業モデルを加え英国協働的授業研究グループ (Collaborative Lesson Research UK) として活動している<sup>4)</sup>。

2章B節で述べたように、RLSは、生徒と教師が会話を通して学ぶ対話型アプローチを採用しているため、オーラシー (Oracy) 教育の実践を発展させる強力な手段でもあった。オーラシー教育とは、学びや生活に役立つ効果的なスピーキングとリスニングを、すべての教科、すべての年齢層に教えることであり、オーラシー・ケンブリッジの創設者、ニール・マーサーを中心 (e.g. Mercer, 2019; Mercer, et al., 2020) に展開してきた<sup>5)</sup>。その枠組みをマーサーらは学校との協働により図のように整理している (図1)。こうした言葉や言葉の用い方を学ぶことが、多様な他者と協働的に学ぶこ

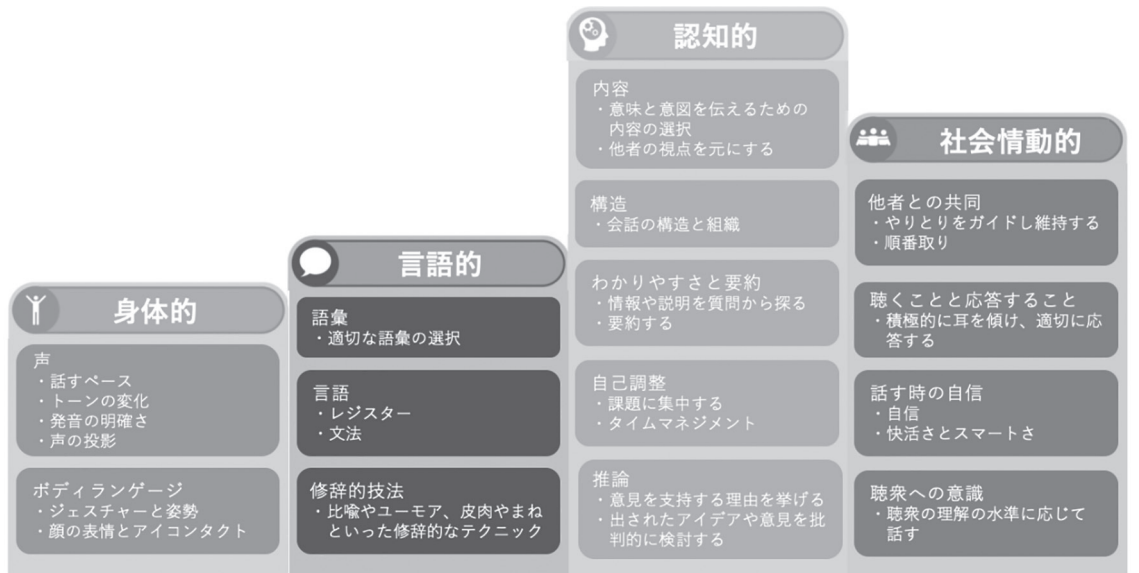


図1 オーラシーのスキルと枠組みと語彙集 (ORACY CAMBRIDGE, 2024より作成)

とにつながるだけではなく、そうした学びを通して学ばれるとされている (Dudley & Mercer, 2019)。

また、オーラシー教育によるRLSプロジェクト (Dudley, et. al., 2020) では、ロンドンのカムデン地区にある60校を対象として、従来の教育委員会主導による中央集約型の教員研修および学校管理職のモニタリングから、学校主導のボトムアップ型として、地方自治体および地域社会と密接に連携した新しいRLSモデルへの移行が図られた。特徴的なのは、学級レベル、学校組織レベル、そして行政システムレベルで、探究型およびコーチング型の学習モデルを採用することで生まれる、豊富なフィードバックによる環境モデルを構築したことである (図2)。この環境は、学校長たちの戦略的な協力や、ミドルリーダーによるリーダーシップによって推進され、これらの学校間の横断的な活動範囲の拡大によって、改善能力と協働資本の構築が進むこととなる。さらに、改革の強力な後ろ盾である地方の「市民ガバナンス」が、地元行政者や学校管理職のような活発な人材を育て上げることにもなる。こうしたオーラシー教育によるRLSプロジェクトの

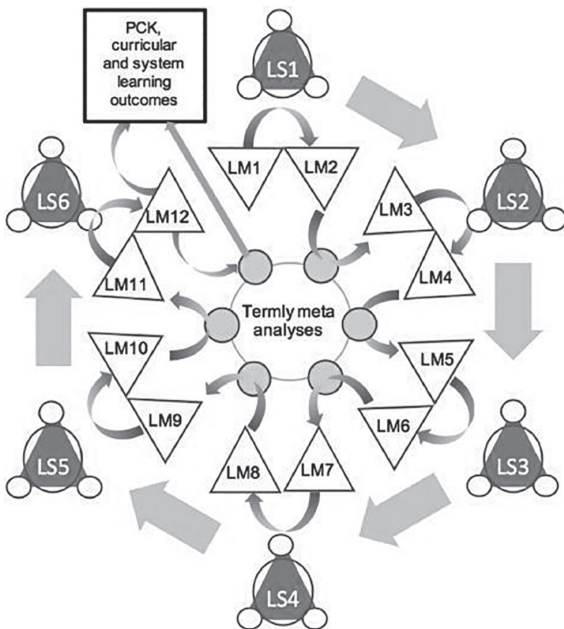


図2 数学カリキュラム研究のためのRLS (Dudley, et. al., 2020より)

図中のLS (Lesson Study) は学校単位で行われる校内授業研究を示し、LM (Local Meetings) は学期内に2回行われるカリキュラム研究と授業研究の成果発表会を示す。

有効性は、2024年7月に選出された英国労働党新政権では、オーラシー教育がイギリスにおける中心的な教育政策となっていることからもうかがえる。

## 4章 RLSの特徴

以下では、2章、3章で述べた歴史的な経緯を踏まえ、ダドリーを中心に発展してきたRLSの具体的な特徴を整理する。本章では、おもにダドリーによるRLSのハンドブック (2019) を精読し、それに基づくダドリーへのヒアリングにより、日本の授業研究とは異なるRLSの特徴を検討する。

### A節 RLSにおけるサイクル

#### 1 児童生徒のニーズに応じた一連の授業実践

RLSの特徴は、研究授業についての事前の検討、研究授業の実施・観察、児童生徒へのインタビュー、授業後の検討会という一連のサイクルを複数回行う点にある。こうしたサイクルは図3のように示される。

ここから、RLSにおいては研究授業 (research lesson) を3回行うことがわかる。ダドリーは「最初の研究授業 (RL1) では、児童生徒と学習対象とのギャップをより明確に見ることができ、これにより、2回目の研究授業 (RL2) では、アプローチとニーズをより合致させることができる。RL3では、残っている問題に対処し、RL2で成功した点をさらに微調整して磨きをかけ、試してみる」(Dudley, 2019, p.6) と述べる。とりわけ、彼は「2回以上」行うことが重要であるとヒアリングにおいて指摘している。それにより「(2回以上行うことで) 教師の目を開き、見慣れた児童生徒や見慣れた教室を新しい方法で気づかせてくれる」からだと言及している。

このとき「RL2とRL3はRL1の繰り返しではなく、異なる授業」であるとダドリーは注意している (Dudley, 2019, p.6)。そして、通常、同じクラスを対象に、クラスに教える必要のある学びの側面 (概念、スキル、理解のポイントなど) を発展させるために研究授業を行い、RL2とRL3ではその側面を取り上げ、発展させていくことが目指される (Dudley, 2019, p.6)。

日本においても、研究授業を複数回行って授業研究が実施されることがある。しかし、その多くの場合、同じ授業内容について同じ学年の他学級で先行して実践し、その結果を踏まえて学習指導案を修正し、研究授業を実践する。ここでは、児童生徒の理解や学習の側面を向上させていくことはもちろん目指されている

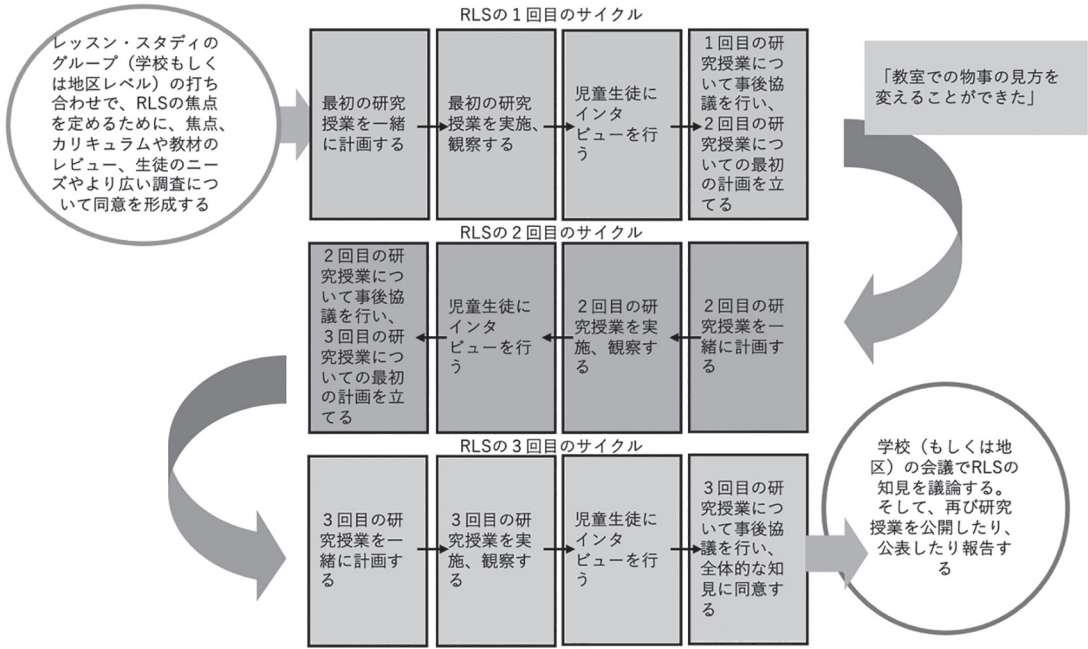


図3 RLSのプロセス (Dudley, 2019より作成)

が、それ以上によりよい学習指導案やよりよい教師の手立ての検証や開発に重きが置かれていると考えられる。RLSではそうではなく、新しいアプローチに挑戦しながらも、児童生徒のニーズを把握し、児童生徒の理解についての理解を深めることに重きが置かれていると言える。

2 安心して議論するためのグラウンド・ルール

以上のように、研究授業を軸に、事前の検討、計画、研究授業後の検討など、チームで検討する機会がRLSでは設けられている。その際、「RLSは、教師が共にリスクを冒し、自信や安全がないと感じているカリキュラムの分野に恐れずに取り組むことができる安全な空間を作り出す」(Dudley, 2019, p.4) ことが求められる。そのためには、「グラウンド・ルール」(Mercer, 2000) やプロトコルを用いることが、誰もが平等に学ぶことができ、新しい発見を生み出すような「探索的な会話 (exploratory talk)」を生み出すのを助ける、とダドリーは指摘する (Dudley, 2019, p.4)。

マーサーらは、児童生徒が協働で思考するための「グラウンド・ルール」として①関連するすべての情報を共有する、②グループは同意にたどり着くことを

目標とする、③グループが意思決定のための責任を持つ、④発言する際に理由を述べる、⑤反論を受け入れる、⑥決定を行う前に代替案を議論する、⑦互いに発言を促すという七つを挙げ、これらを共有して話し合うことで建設的で生産的な「探索的な会話」が増えることを指摘している (e.g. Mercer, 2008)。RLSにおいて合意することが求められるプロトコルは、これらのグラウンド・ルールを明文化したものと言えるだろう (表1)。

このプロトコルは、授業研究グループのメンバー間に共通の期待を持たせるために、国内でパイロット期間中に作成されたとされている (Dudley, 2019, p.8)。すなわち授業研究を実践していく中で、当事者たちからの必要な声に応じて作成されたものだと言える。

もともと、「グラウンド・ルール」は先述のように授業において児童生徒が協働的に学び合うために必要なものとして作成された。RLSではこれを教師同士の学び合いに適用させていると言える。その結果、児童生徒と同じように、教師も「探索的な会話」を展開し、新たな気づきや知見を得ることが目指されているのである。近年、教師の学びは児童生徒の学びの相似形をなす (牧田・秋田, 2021) ことが指摘されているが、

表1 RLSにおける学びのプロトコル (Dudley, 2019より作成)

このレッスン・スタディのすべての段階において、私たちは以下に従って行動する：

- ・授業研究グループのすべてのメンバーは、年齢、経験、専門知識、学校（またはそれ以上）での勤務年数にかかわらず、学習者として平等である。
- ・すべての発言は無条件に肯定的に扱われる。このことは、発言が分析、疑問、異論の対象にならないという意味ではなく、誰も提案をすることを愚かに感じることはないという意味である。多くの場合、愚かさや弱さを感じさせるような提案こそが、最も価値があり、最も多くの学びを生み出す。
- ・研究授業を担当する教師をサポートし、忠実に観察し、児童生徒の発言や行動をできる限り記録する。
- ・プランナー、児童生徒へのインタビュープロンプト、成果を共有するためのアプローチなど、レッスン・スタディのための共通のツールを使用する。
- ・観察に加え、児童生徒の作品やインタビューコメントを授業後のディスカッションに活用する。
- ・授業後のディスカッションの流れ（ハンドブック14ページ参照）を使用し、それぞれの抽出児童生徒が何をしたかを予想と比較しながら議論することから始め、そこからディスカッションを進めていく（ハンドブック13ページ参照）。
- ・お互いに、そして自分自身にも耳を傾け、ディスカッションを積み重ね、提案し、仮説を立て、推敲し、質を高め、常に授業のねらい、や抽出児童生徒、観察、その他の研究授業のデータに責任を持つ。
- ・私たちは学んだこと、つまり新しい実践的な知識を、できる限り正確かつ鮮明に、そして同僚たちが自分たちから恩恵を受け、試すことができるような方法で、同僚たちと共有する。
- ・私たちは、児童生徒の年齢や発達段階に応じて、レッスン・スタディの目的と成果を生徒と適切に共有する。児童生徒の意見、アイデア、視点は、平等に肯定的に扱われる。

授業研究グループメンバーの署名と日付

RLSにおいても教室で児童生徒が学ぶのと同様に、教師が学ぶことが目指されていると言える。

このとき、具体的にプロトコルという形で明示化し、共有する点が特徴的である。日本においても、協議の中で漠然とした印象ではなく具体的な児童生徒の学びの事実に基づき語ること、授業者の語りを尊重すること（鹿毛, 2017）、教材と児童生徒のつながりや時間のつながり、単元間のつながり、児童生徒の育ちや関係性のつながりに目を向けること（岸野, 2019）など、なにを見てどのように語るのかが重要であることが指摘されている。しかし、こうした点を明確化して確認したり、明文化したりすることはあまり行われていない。

また、だれもが平等で、安心して議論に参加することを大切にするという点にまで配慮がなされている点も特徴的である。この点は、2章C節で述べたオーラシー教育が影響していると思われる。すなわち、ここでもまた児童生徒の学びと同じ構造が教師たちの学びへと投影されており、多様な背景・能力を持った教師たちも協働的に探索的に学ぶための言葉を学ぶことが、安心してRLSに参加し、学ぶためには必要だと言える。

## B節 児童生徒のニーズの把握

前節で述べたように、RLSでは、一連のプロセスで児童生徒のニーズを把握し、児童生徒理解を深めることに重きが置かれている。このことは、以下に挙げる抽出児童生徒の設定、ならびに児童生徒を対象とする

インタビューの実施で具体化されている。

### 1 抽出児童生徒の設定

RLSでは、「抽出児童生徒」(case pupils)に焦点をあて一連のサイクルを進める。教師たちは、目的に応じて抽出児童生徒を3名程度選び、その抽出児童生徒を念頭に置きながらカリキュラムの検証、授業計画、研究授業の実施、授業後の検討会、と進める。この際、授業計画では授業中の抽出児童生徒の学びを予測し、授業実施時には抽出児童生徒に関するこの予測と実際の学びの様子に注意を払いながら全体を観察する（図4参照）。

抽出児童生徒は、学級における異なる学習者集団の特徴を表すように選ばれ、当該研究授業の教科の習熟度の異なる集団（高い、中程度、低い）から1名ずつとなることがある。あるいは、学習への参加が困難な児童生徒から選ばれることもある（Dudley & Lang, 2021, p.19）。学業不振の子どもや、特別なニーズのある子どものほか、恵まれない家庭の子どもなど一般的に成績の低い学習者集団の子どもたちの学びを発見し改善するのも非常に役立つ（Dudley, 2019, p. 4）。

ただしここで留意したいのは、抽出児童生徒を設定することで、こうした一部の児童生徒のニーズにのみ取り組み応答しようとするのではない点である。個々の抽出児童生徒のニーズや行動に焦点をあて意識化していくことで、すべての児童生徒の個性をより意識するようになることとされる。RLSを通じて、教師は習熟度の高い集団と低い集団に挟まれた曖昧な「中間層」を

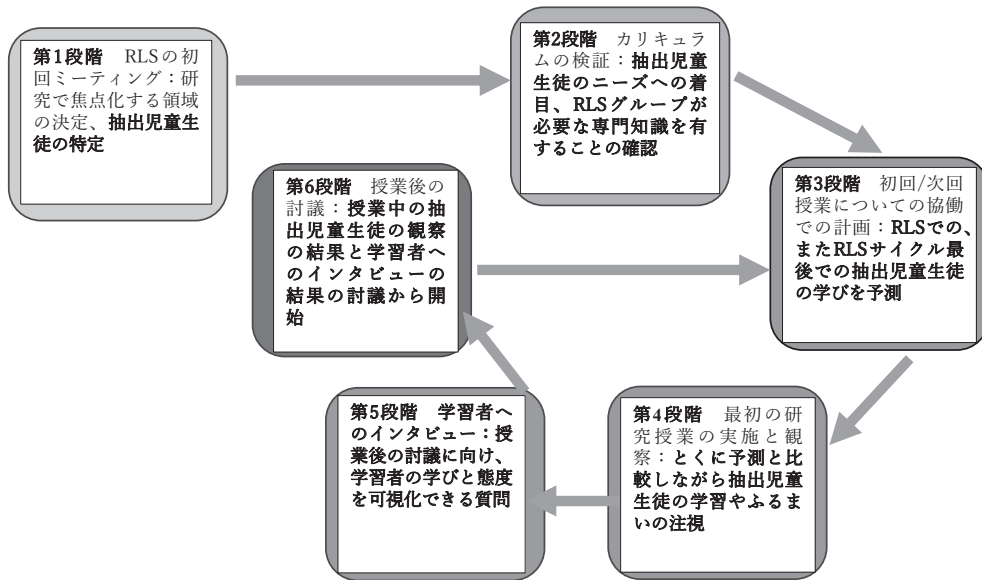


図 4 抽出児童生徒の役割を強調したレッスン・スタディの各段階 (Dudley & Lang, 2021より作成)

対象に授業を行う代わりに、個々の児童生徒のニーズを自身の経験に圧倒されることなく意識化することができるようになる (Dudley, 2019, p. 4)。

日本においても、医療や治療の実践と研究では「対象児」(target child)が、また授業研究では授業の観察や記録、分析検討の場面での手がかりとして「抽出児」(clue child)が設定されることがある (田上, 2017)。このうち抽出児は、教師によってある意図、願いをもって主体的に選定されるという点、またその子どもを見ることで他の子どももよく見るための手がかりとして考えられている点で (田上, 2017, pp.123-124)、RLSにおける抽出児童生徒に近いと思われる。しかし、RLSでは抽出児童生徒の設定によって、教師がすべての学習者の個性を意識化し、それがすべての学習者の学習改善につながると考えられている点、そのために必ず抽出児童生徒を3名程度特定し、抽出児童生徒を念頭に一連の手続きに従って授業研究を行う点が、日本の授業研究における抽出児の設定とは大きく異なっている。

## 2 児童生徒を対象とするインタビューの実施

RLSでは、研究授業の直後、その後の授業についての討議に向け、学級の児童生徒のうち数名を対象に、個別もしくは集団でインタビューを実施する (図3・4参照)。このインタビューには、しばしば抽出児童生徒が1, 2名含まれている。5分に満たないこのイ

ンタビューを通じて教師たちは、学びに役立ったこと、妨げになったことについての児童生徒の認識を洞察することが可能となる (Dudley & Lang, 2021, p. 21)。

インタビューを受けた児童生徒は、教師が授業改善のために自分たちの学びについて研究していることを好意的に受け止め、研究授業で何が有益で何に苦労したか等、児童生徒の視点から見解を示してくれるという (Dudley & Lang, 2021, p. 16)。こうしたインタビューは、児童生徒に対し学校生活・学習上で発言する力とエージェンシーを与えることにつながり、児童生徒のみならず教師や学校にとっても有益である (Dudley & Lang, 2021, p. 21)。

## 5章 総合考察

本研究の目的は、英国においてダドリーによって展開されたリサーチ・レッスン・スタディ (RLS) に着目し、彼による英国でのRLSの展開を歴史的・政治的な背景を踏まえて考察するとともに、その特徴を明らかにすることであった。結果、以下の3点が示された。

第一に、RLSはダドリーの教師としての自主的な授業改善の取り組みが原点にあることである。このことは、英国のRLSが日本のレッスン・スタディを「借用」したり、日本のレッスン・スタディが「伝播」したりした結果生まれたものではないことを意味している。

ダドリーはのちに自身の取り組みが日本の授業研究と同様な特徴を備えていることに気づき、また日本の授業研究から学びRLSを更新していくものの、その源流は自身の教師としての取り組みがあることが示された。

第二に、英国におけるRLSの実施、展開が与党政権の交代に伴う教育政策の変更に多分に影響を受けていることである。とりわけ、労働党政権下ではダドリー自身が改革の指揮をとることでRLSが広く実施され、その有効性が示された。また、2024年7月に選出された英国労働党新政権では、オーラシー教育がイギリスにおける中心的な教育政策とされており、その実施にあたってRLSが重要な役割を担うことが期待されていることが示された。これらの政策はトップダウン的に実施されているものの、英国による学校評価や国際的な学力調査等において優れた成果を挙げていることから、学校現場で根強く実施されていることがうかがえる。

第三に、RLSの特徴として、3回の異なる研究授業を中心に、抽出児童生徒を設定した研究授業の実施、児童生徒へのインタビュー、授業後の検討会という一連のサイクルを協働で行うこと、その際、教師がリスクをおかして挑戦できるよう、グラウンド・ルールを明文化して共有していることが示された。このように、異なる授業を連続して協働的に開発、実践、省察していくことは、以下の点において有用であると考えられる。第一に、教師の暗黙知を顕在化させる点である。一連のサイクルにおいて、授業者一人ではなく複数の同僚と共に授業を検討し、実施し、観察し、振り返ることは、それまで言語化されていなかった教師の暗黙知に気づく機会となりうる。第二に、児童生徒に対する理解をもとに新たな挑戦ができる点である。観察やインタビューにより、1回きりの授業では気づけない児童生徒の理解の過程や思考について理解を深めることができると共に、その理解をすぐに次の授業で新たなアプローチとして活かすことができる。

以上の点は、日本の授業研究に対して、次のような示唆があると考えられる。

第一に、ボトムアップの実践に対するトップダウンの政策による支援の重要性である。英国においては教育政策がRLSの実施に強い影響を与えていた。このことは、政策と結びつくことで児童生徒および教師の学びを強くサポートすることが可能であることを示唆している。日本においても教育政策は学校教育に影響を及ぼすものの、英国のように教育が最優先事項となるには至っていないとは言えない。一方、日本における

授業研究は自主的・草の根的に広く実施されている。こうした教師の取り組みを支援する政策により、教師自身の学びに対するモチベーションを高め、授業研究を持続可能なものとするのが可能だろう。

第二に、1回きりの研究授業のみではなく、より長いスパンにおける児童生徒および教師の学びを想定し、捉える点である。近年、日本においても単元レベルで授業研究を行い、授業者と他の教師、研究者が協働的に省察をするなかで、授業中に起きた事象の意味を単元全体のマクロな流れの中で捉え、子ども観を問い直していたこと（木塚ら、2020）や、学習観の問い直しや単元設計の際に何をどの順序で教えるのかという視点だけでなく、児童生徒の学習過程という視点から問い直す必要があるという認識の深化がみられること（有井ら、2024）が指摘されている。こうしたより長いスパンで児童生徒や教師の学びを捉えることで、より児童生徒のニーズに即した授業実践を展開していくことが可能になるだけでなく、教師の力量形成にも寄与できると思われる。ただし、日本におけるこれらの研究では、単元が終わった後に振り返りを行い、そこでの学びを捉えている。そのため、授業後に省察した内容を次の授業に活かすということができていない。どのような協議の内容、時間、モチベーションがあれば授業後に省察を行い、次の授業につなげることができるか、日本の文脈において考える必要がある。

第三に、教師が安心して授業研究を継続して実施していくためのデザインである。英国のRLSにおいては協議にあたって誰もが安心して発言できるような仕組みが整えられていた。日本においては、しばしば一部の教師の発言のみで協議が進み、十分な議論ができない場合があることが指摘されてきた（鹿毛、2017）。英国のRLSから、立場や経験の異なる多様な教師が安心して学び合うための学び方を学ぶことも重要であることが示唆される。

## 6章 結論

本研究では、英国におけるリサーチ・レッスン・スタディ（RLS）を牽引してきたダドリーへのヒアリングや先行研究に基づき、日本の授業研究とは異なる特徴を明らかにした。これらの知見は、日本の授業研究を持続可能で質の高いものにするために、日本へと「循環」される示唆を含んでいた。今後、両国での実践の展開から、相互への「循環」が生じることが期待される。

## 註

- 1) 本稿におけるレッスン・スタディの展開はイングランドにおけるものであるが、本書では以下「英国」と表記する。
- 2) イギリスの公立および私立学校の定義には、公費によって維持される公立学校 (state school) と、日本の私立学校に相当するが日本と異なり私費で全て賄う public school (パブリックスクール)、independent school (独立学校)、private school (私立学校) がある。本稿では扱う公立学校は state school である。
- 3) Teaching School Hub (TSH) 制度によって、地域の学校に専門性能力開発の機会を提供する指導的役割を担う公立学校
- 4) 英国協働的授業研究グループ (Collaborative Lesson Research UK) は、慈善団体として設立された組織で、英国の環境に適した協働的授業実践を開発する。
- 5) オーラシー教育の実践的取り組みは、Neil Mercer が主催する Oracy Cambridge (<https://oracycambridge.org/>)、オーラシー教育の実践は Voice21 (<https://voice21.org/>) が紹介している。

## 引用文献

- Alexander, R. (2018) Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598
- 有井優太・星瑞希・松村一太郎・木塚誉貴 (2024) 単元レベルの授業分析を介した若手教師と研究者の協働省察—省察における時間性と様式に焦点をあてて— 新潟大学教育学部研究紀要人文・社会科学編, 16(2), 53-64
- 千々布敏弥 (2021) 専門職資本と授業研究の関係—カザフスタン調査を基に— 国立教育政策研究所紀要, 150, 7-21
- Department for Education (2011) The National Strategies 1997-2011 - A brief summary of the impact and effectiveness of the National Strategies. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7b70cbed915d3ed906467b/DFE-00032-2011.pdf>
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education* 34, 107-121
- Dudley, P. (2019) *Research Lesson Study: a handbook*. <https://lessonstudy.co.uk/2015/11/download-a-free-copy-of-the-lesson-study-handbook/>
- Dudley & Mercer (2019) *An evaluation of the Camden Oracy Hub University of Cambridge – executive summary*
- Dudley, P., Pratt, M., Gilbert, C., Abbey, J., Lang, J., & Bruckdorfer, H. (2020) Cross-school 'close-to-practice' action research, system leadership and local civic partnership re-engineering an inner-city learning community. *London Review of Education*, 18(3), 390-407
- Dudley, P. & Lang, J., (2021) How case pupils, pupil interviews and sequenced research lessons can strengthen teacher insights in how to improve learning for all pupils. In Murata, A. & Lee, C. K. (eds), *Stepping Up Lesson Study: An Educator's Guide to Deeper Learning*, pp. 14-26.
- Dudley, P. & Robson, R. (2024) Reforming the school system: lessons from England. In McLaughlin, C. & Ruby, A. (eds), *Politics and knowledge shaping educational reform*, Cambridge University Press, pp.79-88.
- 鹿毛雅治 (2017) 「第 1 章 授業研究を創るために」、鹿毛雅治・藤本和久 (編著) 『「授業研究」を創る 教師が学びあう学校を実現するために』 pp.2-24, 教育出版
- 木塚誉貴・星瑞希・有井優太・松村一太郎 (2020). 教師の深い省察を促す授業研究方法の提案—授業分析をエビデンスとした教師と研究者の協働省察—, 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター研究紀要, 6, 21-35
- 岸野麻衣 (2019) 「2 授業を見て記録する」、木村優・岸野麻衣 (編著) 『授業研究—実践を変え、理論を革新する』 pp.114-133, 新曜社
- 牧田秀昭・秋田喜代美 (2021) 『物語る校長—新しい教育リーダーシップ』 左右社
- Mercer, N. (1995) *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds: How we use language to think together*. London: Routledge
- Mercer, N. (2008) The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *The Journal of the Learning Sciences*, 17, 33-59.
- Mercer, N. (2019) *Language and the Joint Creation of Knowledge: The Selected Works of Neil Mercer*. Abingdon: Taylor & Francis
- Mercer, N., Mannion, J. & Warwick, P. (2020) Oracy education: The development of young people's spoken language skills. In Mercer, N., Wegerif, R. & Major, L. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, pp. 292-305
- Munn, P. (1993). (Ed.). *Parents and Schools: Customers, Managers or Partners? (1st ed.)*. Routledge
- National College for School Leadership (2005) *Getting started with Networked Research Lesson Study (Booklet 1 )*, <https://education.gov.scot/media/brxb0fp5/sacfi4f-support-materials-getting-started-with-lesson-study.pdf>
- 野中陽一 (2017) 「第 3 章 英国における Lesson Study」小柳和喜雄・柴田好章 (編著) 『Lesson Study (レッスンスタディ)』 pp.36-55, ミネルヴァ書房
- 萩原崇世 (2019) 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— 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター知識外交科研ワーキングペーパーシリーズ, 5
- ORACY CAMBRIDGE (2024) ORACY CAMBRIDGE: The Hughes Hall Centre for Effective Spoken Communication, <https://oracycambridge.org>
- Stigler, J. W., Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap*. New York: The Free Press. (湊三郎訳. (2002) 『日本の算数・数学教育に学べ』 教育出版)
- 田上哲 (2017) 「第 6 章 子どもの思考と人間形成に視座をおく徹底した授業分析の視点から学ぶ」、鹿毛雅治・藤本和久 (編著) 『「授業研究」を創る 教師が学びあう学校を実現するために』 pp.114-133, 教育出版
- 恒吉僚子 (2020) 国際的に展開する「日本型」教育の「先進性」と「後進性」 武蔵大学教職課程, 教職課程研究年報, 34, 90-93