

中日小学校教師の授業に対する相互イメージ：アメリカ・シンガポールとの対比を通して

比較教育社会学コース 代 玉

The mutual images about classes between Japanese and Chinese elementary school teachers: Throughout comparison with the cases of American and Singapore

Dai Yu

Abstract

This article is based on video interviews of elementary school teachers in Japan and China. The data used in this article is part of a larger project comparing teacher perceptions in four countries. For this study, the responses of the Japanese and Chinese teachers to model lessons focusing on the “new” abilities (e.g., thinking skills) in four countries, Japan, China, and the United States and Singapore were used. The article shows how the preconceptions of whether the country in question is upheld as a model—as in the cases of the United States and Singapore for both countries, and Japan for China—reconstruction by teacher’s discourse. The results of this study suggest a need to examine the complexities of teacher discourse and its diversity, not just the macro-level global and national discourse, but at the classroom level, if we are to understand how such reforms play out at the grass-roots level.

目 次

はじめに

研究の方法

第一章 日本人教師のディスコース

1. 「思想統制」
2. 背後の中国観
3. モデル意識効果——アメリカとの比較
4. 新学力的でないアメリカの授業特徴の説明
5. シンガポールに対するイメージ

第二章 中国の教師のディスコース

1. 「全面肯定」
2. 背後にある日本観
3. シンガポールに対するイメージ
4. 評価基準の二重構造
5. 「実践可能性」との不連続性

おわりに

はじめに

今日、グローバリゼーションの進展に伴い、OECD、UNESCO、世界銀行、EU等の超国家的な組織による影響等によって、各国の教育政策が今までにない規模で収斂しているとする研究者も少なくない(Dale 1999; Lingard and Rizvi 1998)。新自由主義的な

教育政策やそれをめぐるディスコース等はこうしたグローバルな共有例として挙げられ、そのアメリカ(欧米)中心主義的な性格には批判の矛先が向けられてきた(Spring 1998; Morrow and Torres 2000; Tikly 2004; Rivi and Lingard 2006)。また、本稿の焦点である「新しい」学力も例外ではなく、知識社会での21世紀型学力について、国境を越えたディスコースの存在が指摘されてきた⁽¹⁾。

しかしながら、教えるという行為が方向付けられている枠組みとしての教育政策、制度、それをめぐるグローバルやナショナルなディスコースと、実践者である教師のディスコースや行為は一致するわけではない(Wong and Apple 2002)。そして、教育政策が掲げる目標やそれをめぐるディスコースは、教師による再解釈と行為を媒介にしてしか実践としては展開しえないにも関わらず、実際に教育を担う教師の実践をめぐるディスコースを、国を越えて考察した研究は意外に少ない(Alexander 2000; 2001)。

こうした中で、実践とそれに関連した教育ディスコースの総体として「ペダゴジー」を理解し、五カ国間比較を行ったアレクサンダー(Alexander 1999; 2000; 2001)、日米中の保育園の映像を教育関係者に見せることによって、実践の背後にある文化的な前提を浮き彫りにしようとしたJ.トビンら(Tobin et al. 1989)の

研究、授業改善の視点からIEAのTIMSSの米独日の授業ビデオ分析を行い、三カ国の授業パターンを析出、日本の「授業研究」が各国で注目されるきっかけを作ったスティグラーらの研究（Stigler and Hiebert 2000; Stevenson and Stigler 1992）等は実践とそれをめぐる教師ディスコースの多国間比較を行った例として挙げられよう。こうした研究によって、直接教育の実施に関わる実践者レベルでのディスコースがどう文化と絡むかを垣間見ることができるのである。

以上の問題意識のもと、本稿では、21世紀型の「新しい」学力⁽²⁾に関するディスコースを、日中の小学校教師のビデオ・インタビューを通じて考察する。政策レベルのディスコースと関係しながらも区別されるところの、教師ディスコースを比較考察することが目的である。その際、相手国へのモデル意識の度合い、つまり、教師にとって相手国が「新しい」学力のモデルとしてどの程度認識されているかに注目する。

本稿で用いるデータは教育観の国際比較調査の一部であり、以下にその概要を示す。そして、教師による再解釈⁽³⁾の実態について日本、中国それぞれの教師へのインタビューを用いて検討する。

研究の方法

本研究は、東京大学の基礎学力研究開発センター(21世紀COE)の国際プロジェクトで行った、教師の教育観の国際比較調査でのデータの一部を用いている。本調査では、日米中とシンガポールにおいて、各国の共同研究者が「新しい」学力のモデル授業(初等)を用意し、それをそれぞれの小学校教師(1グループ4~8人)に見せ、最後に半構造なグループ・インタビューを一時間半から二時間行った⁽⁴⁾。中国の教師が意味する「問題解決的学習」等の概念と、日本の教師のそれとは一致するとは限らず、教師意識に接近することが目的のため、ビデオによる視覚イメージの統制(Tobin 1999)が行われた。

対象となる公立小学校(日本は附属一つを含む)は、地域、階層にバラ付きを持たせ、校長(ないし窓口となる教師)から協力を呼びかけ、放課後の学校の一室で行った。算数と社会・国語のビデオ・インタビューに分けて依頼したため、その教科に興味がある教師にバイアスがかかった可能性が高いが、その国の文脈において支配的な教師ディスコースに焦点があるため、これは大きな問題ではないと考えられた。日本では、東京、神奈川、栃木、長野、アメリカではメリーランドとカリフォルニアの各州(郊外と都市部の双方)で学校を選んだ。シン

ガポールでは、学校と共に担当する能力別指導トラックを考慮して選ばれた。中国に関しては、上海・大連の都市部に農村部の調査が追加された。

当然ながら、一握りの学校で、四カ国を代表できるものではない。だが、ランダム・サンプルではないが、階層・地域・学校に一定のばらつきを持たせ、国境を越えて、仮説的に教師の新学力観を見ることはできると考えられた。

それぞれの国のチームが選んだ「新しい」学力のモデル授業は、ここで問題にする日中米の社会科・国語だけに限定すると以下のようになっている。①日本版「新しい」学力の授業は、総合的な学習の時間(3年)で近くの商店街に子どもがグループごとに行き、インタビューをしたり、気付いたことをメモしている授業が選ばれた。社会科とのつながりがある授業である。②中国版としては、新学力の発信地の一つである上海の華東師範大学(研究協力者の所属大学)が協力してきた「新しい」学力を育成する社会科の研究授業が用いられた。四大文明を題材として子ども達が自分で調べてきて、それぞれの論点を討論している(例 火薬が中国の発明であるにも関わらず、なぜ中国は他国に支配されたのか)。最後は教師がまとめて終る。③シンガポールーシンガポール唯一の教師養成機関NIEにおいて、社会科において、新学力のモデル授業として行ったもの。四年生社会科の、日本が占領した時代を題材にし、導入の占領ビデオの後、大粛清の周辺の時代の流れ、なぜそれが行われたのか、それぞれの民族についての異なる政策、短歌の創作を通じて、一般市民の目から見た大粛清の影響を考える。④アメリカの授業はランゲージ・アーツであるが、総合的な内容であり、子どもによく知られた二人のヒーロー(内一人は野球選手、もう一人はディズニー)の自叙伝を読み、成功へと導いた共通した特徴は何かについて考える等、教師が討論を誘導しながら考える授業になっている。図工と連携し、野球カードの作成、ディズニー・キャラクターを使って三コマ漫画を描いて発表している教師の研究授業に当たるものである。

ここで用いるデータは、日中の教師のインタビューだけである。インタビューは二〇〇五年、一部フォローアップが二〇〇六年に行われ、対象数は、社会科・国語・総合に限定すると中国5グループ、23名(19名女性)、内、都市部学校が3グループ(13名)、残りは、農村部の学校である。日本の教師は前記教科に限ると、5グループ、27名(女性11名)(各学校4~8名)である。

第一章 日本人教師のディスコース

1. 「思想統制」

日本側小学校教師が中国の「四大文明」の授業を見て、どの学校でも例外なく口にしたイメージが「思想統制」である。日本人教師のイメージはこの一点に集約されていると言っても過言ではない。それは、「洗脳的」「思想統制」「価値観が決まっている」「落ちど

ころはいつも同じ」(表1 網掛け部分参照)等の表現によって表されている。

中国の授業に見る「新しい」学力をめぐるディスコースには三つのパターンが見出された(表1)。第一は全体的に中国の授業を思想統制としているもの(「総括型」)、第二が、中国の授業について、「新しい」学力を育成するものとして評価する特徴(例 子どもの発言)があるとしながら、総体としては思想統制で

表1 日本人教師のディスコースの型

* (逆) 再評価型での口は評価, 下線は批判を示している

日本人教師ディスコース			
類型	総括型	再解釈型	擬似新学力型
語りの 具体例	出れないところがきちんと決められていて、あるところまでは、ぎゅっと抑えられていて、決められた範囲内で、子どもたちがいうと、いろんな広い見方はできない… (A, HM小)	中国のほうは、一番最後のほう先生がまとめていたんですね、それ以外は僕はいいと思って、いろんな価値観を共有していたと思いますしね・・・下地があったクラス、子どもたちでしょうけど、なのに、なぜ最後に先生がまとめるんだらうなっていう、開けてもいいし、それこそ、先生がおなじ価値観もってもいいだろうし、それも一つの方法だらうなっていう。(G, HM小)	あれじゃ、まったく二見調べ学習をして、二見その人の意見を発表しているように、見えるけど、そうだけ、そうですねっていったところが違うような。(A, TM小)
	中国の方はこれは、偏見とかそういう抜きとしても、思想統制っていうんでしょうか、すごくそこら辺をガシッとしているなと感じました。(H, HM小)	ちょっと見ててつらかったです。何か、すごく閉鎖的というか、言葉の中に、言うときとかの中に、すごく勝ち負けの言葉が入ってきたり、やっぱりちょっと暗いイメージもあったり、何かもうちょっと・・・でも、授業として子供たちの意見、自分で考えて、いろんな子の意見も聞いて、反対意見もすごく出て、賛成意見も出て、すごくそれは一人一人考えていったと思いますし、それまでの資料とか用意したりしてる子は、ばっちり意見も出せると思うんですけども、反対に、あまりやっていない子はどうだったのかな、そういう子があの授業の中でどうしているのかなっていうのも、ちょっと裏の時間が見えないですけども、そういうのが気になりながら見てたんですけど。やっぱり最後は日本とは全くまた違うし、ちょっと見てて私はつらいなっていう感じでしたね。(A, NO小)	あれは、いわゆる中国の国にとって都合のよい社会科教育であって・・・、一見討論のようにみえるけど、あれはすごい言いますね。(D, TM小)
	いき過ぎみたいなの。(A, TM小)	いった暗い印象というか、イデオロギー的なことを捨象して考えていくと、授業形態から言うと話し合いだったんですが、自分の主義・主張を明らかにするとか、自分の意見をはっきり述べさせるというような授業形態は、大変いいんじゃないかなという印象を持ちました。(M, NO小)	あの授業でですか。あの授業でやっぱり国力のこととか、国益のこととか、入り口は社会科で發明だけ、出口はそんな感じがしましたね、すごく…表現力って、話すこととか、話し方とか話す言葉もそうだけど、それを支えている考え方っていうのがあるんで、あそこで反対意見が出たとか、そういうようなことによって表現力が育っているとかっていうふうには取れないかなっていう気がしませんが。(E, K小)
	私も、洗脳的とか、愛国心とかが浮かんできてしまう。(C, TM小)	そうですね。例えば、M先生と似ています、とても似ているんですが、子供たちが自分の意見をきちんと持っていたのが良くて、先生がそれを、その前にたくさん調べる時間があって調べて、それをみんな発表しているんだなというふうに思ったのですが、やっぱり偏りがあって、教師があんなふうに持っていきたいんだなっていうのがとてもよく見える授業だったので、やっぱり国家的な体制もありますので、その教師は一員ですので、そういう授業であるなっていう印象がとてもしました……。その枠の中で考えさせられているんでしょうね。(N, NO小)	
	落ちどころはいつも同じ。(AS, M小)	いい意味での討論会形式の授業だったと思うんですが、考えが入らないのは、やっぱり中国という国の人間なので、決められた範囲でしか、考えられなかったのかなっていう… (F, HM小)	
国家主義の徹底。(MJ, M小)			
一つの落としどころって言うようなところがあるとすれば、ちょっとやばいなという感じはしますね。(IM, M小)			
もう価値観が決まっているのがみえみえじゃないですか。(O, NO小)			

あるとするパターン（「混在評価型」）。この中で特徴的なのが当初は中国の授業を新学力的だとしながら、授業の最後にある、一人の子どもがまとめを言って、皆が拍手をして、教師がまとめて終わってしまう場面を軸に全体が思想統制の過程として再解釈されているパターンである（「混在評価・再解釈型」）。最後に、何人かが、中国の授業では確かに「一見」新学力的な特徴は見られるものの、それは実質的には擬似新学力に過ぎないとする見解を示している（「擬似新学力型」）。

2. 背後の中国観

日本の教師は、中国のモデル授業が「新しい」学力観を具現しようとしたものであることは知っている。だが、新学力的な特徴を指摘した教師でさえ（「混在評価・再構築型」）、最終的にはいずれも「思想統制」だと結論付けている。インタビュー結果からは、その理由の一端が、日本の教師の中国観から起因していることが示唆されている。日本の教師の発言からは、中国の授業が思想統制であるというイメージは、彼らが抱いている中国観を確認するものであることがうかがわれる。全ての対象校の異なる個人から、繰り返し、「思想統制をしているに違いない」国として中国が語られている。以下、5校全てから例示するがいずれもそれと同調するような文脈が前後に続く（下線、筆者）。

H 「思想統制っていうんでしょうか、すごくそこから辺をガシッとしているなと感じました…そういう思想とか社会的背景があるわけですから」(HM 小学校)

F 「やっぱり中国という国の人間なので、決められた範囲でしか、考えられなかったのかな」(HM 小学校)

D 「んー僕はあの思想の統制に中国を見ました」(HM 小学校)

C 「イメージ通りって感じですよね」(TM 小学校)

H 「中国だなんて感じ」(K 小学校)

J 「うーん、まさに中国の授業だと思いますね」(K 小学校)

N 「最後のまとめの子供の発表も、まさに中国共産党が求めている答えをずばっと言う」(NO 小学校)

MN 「ただ、教師のやりたいことは見えたよね。大中国だよ、中国の人たちにとって」(M 小学校)。

なお、発言の中には、中国とアメリカとを対置して

いるものがある。この場合、より顕著に「思想統制的な」中国観が浮き彫りになっている（下線、筆者）。

E 例えばアメリカの子供はちっちゃいころから自主性とかを持たされたり責任を持たされたりして、…例えば、中国の子供は「日本ってこういう国なんだよ」みたいな育てられ方をしていると、…あの授業でやっぱり国力のこととか、国益のこととか、対外国のこととか、入り口は社会科で発明だけど、出口はそんな感じがしましたね、すごく。(K 小学校)

N 3番のアメリカの国語のように、(我々の授業は、筆者説明追加) 本当にじっくり考えさせている授業をしていないのではないかっていう反省です…あとは、中国の中に自分も住んでいたら、自分も中国の教師であつたら、ああいう授業をきくと展開するであろうっていうことで、それはあの枠の中で生きている人なので、仕方がないのだと思うのですけれども…そういう偏りがあることをやっぱり教えては、やっぱりいけないだろうなということですね…。(NO 小学校)

これらの発言の特徴は、いずれも根拠を挙げて説得するのではなく、「アメリカは自主性を育てる」、中国は思想統制的、というようなイメージが、自明で共有されたとの前提のもと、インタビューに登場してくることである。

3. モデル意識効果——アメリカとの比較

(二) で見たように、日本の教師が学校を越えて繰り返し主張しているのが、第一に、中国の社会科の授業が「思想統制」であり、それは、中国社会が「そういう」社会であるから、ということである。そして、第二に、アメリカと対置された場合には、アメリカが「自主的」「じっくり考える」等の肯定的なモデルとして見なされているのに対して、中国はそうではないということである。ここでは、後者の点、日本人教師にとってのモデル、つまり、モデル意識のあり方に着目してさらに考察してみる。

このことで注目すべき第一点は、学校によっては、中国で見られる傾向が、いわば日本にも存在し、日本にとって克服すべき反面教師として理解されていることであろう。

(中国の授業を指しての発言)

MN 立ってた、立ってた。先生に「座りなさい」って言われるまでずっと立ってた。

MJ 忘れてたんだ、先生。

MN 多分。こっちの子も立ってたんだ、男の子が。反対に。文句一つも言わない。

MJ 「先生、座っていい？」とか言わなかったものね。

IN そうですね。

MN 素直じゃないね、子供の反応がね。一番最初の国語だって立ってたじゃない。

MN もしかしたら日本？

MJ 日本。

MN 駄目だ (笑い)。

MJ だれも座っていいとか言わなかったよ。あれ、駄目だ。ああいうのは駄目だ。

(M小学校, 下線, 筆者)

中国と対極的に語られているのがアメリカである。中国の授業をめぐるディスコースが「思想統制」だというのが多いのに対して、アメリカの授業に対する語りは、押しなべて好意的であり、しかも、自動的にアメリカをモデルとして意識したものが多し(下線, 筆者)。

A レベルが違う、教材のレベルが違う。人生をこう、読み取っているっていうかな。あとで、こうしっかりと読み込んでからの。話し合いをしましょう？すごいレベル高いなあって思った一。

D うーん。

A あんなことできないなって思う。

C 先生が子どもたちのレベルに合わせて、何とかちゃんと話をしている。

A そう、そう。

(中略)

D あれは僕はいいと思った。でも、内容は4年生があれ、できるんですね、すごい。で、子どももなんかこう。

A すごい、六年生みたい。内容がね。だから、アメリカ人って、強いのかしらね。(TM小学校)

N レベルが、うちの授業というか、一般的な日本の小学校でも4年生の求めているレベルと、多分あれを理想としているのかなと、逆に。アメリカ

からもし文科省が引っ張ってきて日本に導入してるものがあれを目指してるとしたら、まさにあれをやらせたいのかなーと思うんですけど。うちの子どもたちが、この場所は学力はそんなに低い場所ではないんですけど、それでもあそこまで突っ込んで全員ができるかなと思ったら、ちょっとやっぱり、あのまねはすぐできないだろうなっていう。(K小学校)

「自分達にはできない」「あのまねはすぐできない」、日本政府が導入しようとしているモデルだ等、アメリカがモデルとして真似すべきものであるとの前提がうかがわれる。また、ハリウッド映画のようだというやりとりも二校で登場している。そして、そのあこがれのイメージが、賞賛と結びついたり、違和感がある内容でも、全体のトーンを好意的に展開させているように見える。例えば、「よく私はアメリカ映画とか見ます」が、そのように「本当にアメリカ型の授業は・・・(日本よりも)もっと何か深くて・・・」(N, NO小学校)の類である。アメリカに対して違和感を示す例でも最終的には全面否定にはならない。

H えー、F先生おっしゃってましたけど、私もあれ見て、あのインディジョーンズでも、ジョーンズ先生のね、大学の講義の、風景のシーンみたいなのを思い出しましたよね。他の、テレビとかでも、ドキュメンタリーとかでも、ああいう形を見ていて、ああ、本当にそうなんだなっていう、4年生なんでしょ？4年生かと思ったら、ほんとにびっくりしました。それこそ、先生がずっとしゃべりっぱなしなんですね・・・箱型のなかに先生が入る形って言うのは、自分の中では日常教室の中でやっているの、親しみは感じましたけど。(HM小学校, 下線, 筆者)

批判的でも好意的に展開していくのは、当初は「新しい」学力の特徴を持つとされながらも、最終的には全て「思想統制」へと転換していく中国(参照 再構築型)をめぐるディスコースとは対照的である。

4. 新学力的でないアメリカの授業特徴の説明

さて、ここでモデル意識が関係していると考えられる象徴的な例を挙げる。アメリカと中国の「新しい」学力のモデル授業を比べた場合、確かにテーマとしては中国の方が愛国心に関わっている。だが、実は教師

主導でしゃべる時間が多いのはアメリカの授業であり、反対に、日本の教師の想定する新学力的なこと、例えば、子どもが自分の意見を発言している、調べているのは中国の授業である。アメリカの授業では、ほとんどの時間教師が誘導し、解説しており、しゃべっている量は中国よりも多い。そして、このことに気付いた日本の教師がジレンマに陥る場面がいくつかのインタビューには出てくる。モデルであるはずのアメリカの教師がより多くしゃべり（「新しい」学力のイメージと合わない）、中国の方がむしろしゃべっていないからである（中国の社会科の授業でビデオは351秒、教師発言時間は85秒＝24%、アメリカは426秒、教師発言時間は205秒＝48%）。ところが、アメリカの教師が新しい学力観の視点から見た時、「しゃべりすぎ」であることは、中国の再構築型のように、授業全体の再解釈を引き起こさせることなく、好意的に意味付けられていくのが特徴的である（下線、筆者）。

MN 日本が一番しゃべってたね。あの国語の先生はばりばりしゃべってたじゃない。次は中国？

MJ うん。いや、アメリカだってけっこうしゃべってたよ。

MN えっ？

MJ アメリカだってけっこうしゃべってた。

MN アメリカもしゃべってたな。アメリカしゃべってたわ。

HH しゃべってた。

MN アメリカ、しゃべってた。それがかっこいいと思っちゃったんだ。

MJJ そうでしょう。

MN その通りだ。（M小学校）

あるいは、以下は別の学校でのグループ・インタビューである。

D（中国について）あの先生も次から次へと意見を拾って、反対意見なんかも拾って。でも、あの拾い方もまた、技だね。拾って拾って拾って、どうですか、違っていて言うことで、そうですね、中国は、ってさ、さっとあの持っていく方は洗脳的だな。

（中略、アメリカの話題になると）

C ゆったり流れている感じで。あと、やっぱ教師の話術みたいなのが、すごく。

A そう、素敵だったね。

C つい、見惚れてしまったというか。

A 私も、あー素敵だなーって思った。うーん。（TM小学校）

教師の「しゃべりすぎ」は中国では思想統制のディスコースに沿って「洗脳的」だとされ、アメリカの教師は「かっこいい」とか、「話術」だという理解をされているのがわかる。

5. シンガポールに対するイメージ

中国の授業に対する日本の教師の反応が「思想統制」一色であるとする、シンガポールの授業に対する日本の教師の反応は、概して肯定的であるという点でアメリカと通じるものがある。しかし、違いは、アメリカに対しては、モデルとしてのイメージ、自主的、自己主張、総合的などの肯定的イメージがあり、そうした目指すべき資質をこうして作るのかというつながりで触れられ、また、大衆文化（例 ハリウッド映画に言及）などによって教師が身につけたアメリカイメージと照らしあわされるのに対して、シンガポールは、学力上位国だということ、そして、それがたぶん、かなり「鍛える」タイプの勉強（かつての日本のような）によって成し遂げられているであろうというイメージ以外、それほど前提となる知識を持っていないことがうかがわれる。

以下のように、シンガポールは親日的な面もあるのかもしれない、前向きに考えているなど、授業ビデオから逆向きにシンガポール社会を類推している。中国の授業ビデオで日本の教師が思想統制と感じるような内容を見た時、「やはり、中国は」という反応とは異なる。また、シンガポールの教育は、暗記してなどの自分たちが克服してこようとした特徴を持っているのでは、とされ、肯定的に見ているものの、モデルとして見ていることから来るような言葉はアメリカの場合とは違って見られない。

TM小学校一前向きに過去を見せている、親日的

A シンガポールって、結構、好日っていうか、なーに？日本すきすきって、なんていうの？

C 親日？

A そう、親日。それが反映しているような気がするしだよ。

D そうなのかなあ。表面的じゃないかっていう気がする。

- A そうなの？だって、一応さ。
- B シンガポールとかは、逆に戦争の歴史なんかはその史実に基づいて、やってるんじゃないんですか？
- A でも、あんまりそこばかりに集中しないで、今後、未来についても考えて、そういうのを教えているのかなって思ったんだけど、短歌とか取り入れて。(TM小学校)

MS小学校—学力世界一の昔ながらの教育の面を持つ

MN いろいろやらせるんだよ。シンガポールは学力世界一だよ。人数少なくて金かけているでしょう。かなりグループ学習をたくさん入れているよね。三つも入れたんでしょう。短歌、なぜか短歌って言ってましたよね。

J あそこだけを見れば、やっぱり考える力はシンガポールが優れているっていうのを語らせるためにああいう順番でああいうビデオなのかなというふうに思って・・・。(K小学校)

O 社会・歴史をちゃんと多面的にとらえようとしているところは、すごくいいなと思って、授業の流れも、しっかりしているなと思って見ました。一番いいなと思ったのは、でも、多分この日本の文化である短歌を使って、自分の先祖がやられたことを考えるなんていうのは、発想的にすごいなと思って、そういう、それこそ考えさせてるじゃないけど、大したもんだなというか、そういうのが一番大切じゃないかなとは思って見ました。(N小学校)

以上のように、日本人の教師は中国、アメリカの授業画面を評価する際に、背後にある中国観、アメリカ観に基づいた基準として、一定の評価指標になることが分かった。それに対して、シンガポールの場合には、先入観からある程度独立していることが伺えた。

第二章 中国の教師のディスコース

1. 「全面肯定」

一方、日本の総合の授業に対して、中国の教師は都市部と農村部を問わず、一様に高い評価を下し、二つのパターン、「完全評価型」および「逆再解釈型」が見出された。特に、「逆再解釈型」の分析からは、中国の教師達の日本に対するモデル意識がうかがえる。

表2 中国人教師のディスコースの型

* (逆) 再評価型での口は評価、下線は批判を示している

中国人教師ディスコース		
類型	完全評価型	逆再解釈評価型
語りの具体例	教師は子どもに探究の意欲、思考の能力、質問する能力、付き合い方と協力する能力(グループ活動のため)を教えています。(これから)学校に帰って行ったら、データを整理したり、レポートを書いたりするということで、(日本の)これこそが本当の総合学習活動だと思います。(C,SA小)	一般的な街の商店に出かけて行くという日本の総合活動は、総合的な能力の育成をねらいとしているといえます。…当初の主題からはいくぶん脱線していたようにも感じられます。教師は事前のセッティングの時点で、こうした問題をよく考えたのでしょうか？実習が終わって解散になった後考えてみると、結局子どもは花だけに惹かれたということにはならなかったでしょうか。総合的な能力の育成という点では、とりあえず成功していたのかもかもしれませんけど。(SC小)
	日本の総合の授業では、グループ内の協力がとても重視されていました。子どもは自ら学校の外に出て活動を行うため、独立性が強く涵養されます。(C,SC小)	私はこの活動課程のように、活動の内容自体は重要ではなくても、児童に社会と触れさせ、人と交流させ、またはいかにうまくこの社会に溶け込むかという社会は主要だと思いますね。何と言いますか、授業が脱線することがあっても、全体の理念や方法、ひとつの活動課程としては実にいいと私は思うのです。(A,DA小)
	総合能力は育つと思います。たとえば、生活能力を取り上げると、子どもには生活の中にある様々な商品に分かってもらえます。色々な商品に関連する情報を知ることができます。そして、子どものモチベーションをアップします。(C,KD小)	子どもは勉強になったことが多いと思います。一見して、このようなものは系統立ったものではないかもしれませんが、子どもはこの勉強のプロセスにおいて一定の意識を形成すると思います。沢山の蓄えもあるため、そのうちに、役に立つはずだと思います。(A,SA小)
この総合科はとてもよい授業です。実践の過程において、自分の興味が持てる点を児童が見つけ出してから、ものを探しています。ある子は花について、ある子は何か、冬はどうかというふうに。子どもがそれぞれ興味を持つものは違いますが、興味を刺激することはできるのですね。(A,DA小)	この授業はあまりにも子どもに任せすぎですね、私の場合であれば、子どもに具体的な方法を教えると思います。…そうしないなら、混乱状態になって、意味のない質問が多くなると思います。が、総合活動授業としては、評価します。(B,KX小)	

第一のパターンは、日本の授業を様々な観点から評

価して、称えるタイプの完全評価型である。表 1 から、中国の教師が日本の総合的な学習の時間が、彼らが目指している「本当の」総合の特徴を持っているとの前提で話していることが示唆されている。日本の教師にとっては、アメリカの授業に対する発言がこのパターンにあたる。

第二のパターンは、日本の総合の授業に問題点は見出しつつも（例 事前問題の設定および子どもの問い方）、包括的に見て、例えば、「総合能力の育成」や「活動性」等によって最終的には全面否定はしないパターンである（逆再構築型）。

中国のインタビューはちょうど日本の教師がアメリカを評価する場合にそうであるように、違和感を示す場合でも最終的には日本の授業が優れているとの前提で好意的に展開していく傾向がある。日本の教師が、中国の授業を見て、当初は新学力と照らし合わせて肯定的な評価を下していたのが、最後になって「思想統制」として再解釈していく「再解釈型」パターンに対して、中国の教師のこのパターンは、逆の意味で再解釈型である。つまり、総合として不十分なところを当初は指摘しても、最後には、全体として日本の総合は中国が推し進める「新しい」理念の体験等を含むものとして肯定的に再解釈している。この意味では日本の教師の擬似新学力型とも異なる。日本の総合が単なる見せかけだけの「新しい」学力だというディスコースは出てこないのである。

こうした背景には、中国の教師にとって、日本が「新しい」学力のモデルであるとの潜在意識が関係していることが示唆されている。この点についてさらに次に考察する。

2. 背後にある日本観

中国の教師は日本の授業に対して、一様に評価していたことは述べた。そして、インタビューからは、日本の先進性、特に経済におけるそれが、教育のイメージに転化されていることがうかがわれる。以下の例でも、興味深いのは、実は日本における「新しい」学力と対抗した、「旧」学力的な国語の授業も補完的に見せたところ、日米の教師は痛烈に批判していたその授業でさえも「新しい」学力として評価しようとしているところである。

日本の総合授業では、グループ内の協力がとても重視されていました。子どもは自ら学校の外に出て活動

を行うため、独立性が強く涵養されます。内容から見たら、日本の教師が教える内容は中国のように多くないということは間違いないでしょう。学習量にしても中国の子どもより少ないかもしれませんが、しかし最終的には、たとえば、経済面でわが国が遅れをとったという問題を考える必要があるように思います。日本の授業における教師の対応はとても深い。たとえば朗読の場合、ずっと討論しつつも繰り返し詠んでもらっていましたよね。このようにすれば、たしかに成果を出しやすいことがわかります。こうした朗読は、中国だったら速く済ませてしまうかもしれません。われわれ中国は全面的な人材育成を目指すあまり、専門の人材を割り当てなくなり、そのため授業の成果が出にくくなっているのでしょうか。（B, SA 小学校, 下線, 筆者）

あるいは、かなり典型的なやりとりである。日本の授業は「新しい」学力を中国よりも先進的に表しているものとした前提のもとで議論しているのがわかる。

- A 一つ目は以前の教科書になく、また現在の教科書でも扱っていないことです。二つ目は交際能力。よく知っている相手であっても、店頭や街頭で見かけたとき交流できないでしょう。そういう相手と交流する能力です。更に、より多くのことを考えられるようになります。興味があること探究する力の育成も含まれます。
- C これを見てから、この分野への考え方が豊かになったようですね。他の方法でも研究してみたいです。
- A 子供が手を動かし実践する能力、多方面の能力ですね。
- C この授業では異なる児童が自分の好きなものを見つけ出せていますし、先生がうるさく言っていません。この授業と四大発明の授業とを同一線上に並べてみると、あの授業では興味のあるものを見つけ出せなかったのではないかと思います。（DA 小学校）

「新しい」学力の実践において、日本の先進性が前提となっている構造は、日本の教師がアメリカを語るディスコースを思い出させる。自国中国の授業と比べる際に、他のインタビューでも明らかに日本の授業にたいして高い評価が与えられている。

3. シンガポールに対するイメージ

中国の教師はシンガポールの授業に対して一定の日本およびアメリカのように、背後に肯定的評価傾向が見られない。その反面、一定の否定的語り傾向があるのではないかとと思われる。

B：内容はなかなかいいと思います。授業の設計も悪くないです。その上、授業の手段が多様です。ビデオを見せたり、表を作らせたりします。子どもの年齢特性を考慮し、子どもに手作業をさせ、交流を求めます。何もしてない子どもがないようです。

A：いつでも子どもがやるべきことがあります。方法的にはいいと思います。

B：問題点としては、子どもの間の活動と交流が少ないところです。教師の使う言葉にはあまり感情が含まれていないので、授業は多少退屈に感じられました。(DA小学校)

子どもに作業を実行させましたが、あまり効果が見おられないと思います。(SA小学校)

中国の教師による日米に対する評価と比べて、シンガポールに対する評価は厳しく感じられたであろう。実は、インタビューされた教師が指摘しているように、シンガポールの授業には授業手段が多いという特徴があるのだが、教師はこの点についてごく簡単な評価で終わってしまったのである。しかも最後には、「退屈」や「つまらない」という言葉を使って、多少ネガティブな評価がされていた。したがって、中国の教師はシンガポールと同じ枠の中として、シンガポールを評価していた可能性がある。

4. 評価基準の二重構造

中国の教師が授業評価をする場合のディスコースを分析すると、二つの軸を基にした判断基準が見出される。いわゆる、新学力か、旧学力かに基づいた評価構造と、アジア型か欧米型かの評価構造である。

第一の軸、新学力対旧学力で日本の総合が評価された場合、それは中国が新課程で導入しようとしている新学力的なものとして理解されている。例えば、「この総合科はとてもよい授業です。現在の中国での授業という見方からしても、新しい過程の理念を体現していますね」(A, KX小学校)等の発言である。中国の教師たちは、日本の授業が政府が推進している方針を先進的に示すものとして理解し、一様に高い評価をし

ていたように見える。

一方、第二の軸、アジア型か欧米型かという評価軸を見た場合、「新しい」学力に関して「欧米」がモデルとされ、アメリカはその意味で明らかにモデルとして意識されている。

C アジアの国の授業パターンは大体同じだと思います。欧米は違うらしいです。

A 欧米の場合はとても開放的な感じで、アジアの場合は閉鎖的に感じました。

B われわれは系統的な知識と理論の習得をととても重視します。しかし、欧米の場合は子どもの能力をととても重視します。欧米の授業に対しては、以前とある本で読んだことがあります。欧米の教師はとても開放的な教授方法を使います。私はこの教授法に対してとても興味があります。どのように子どもにカリキュラムへの興味を持たせるのか、どのように勉強のモチベーションを高めようとするのかなど興味があります。これはわれわれの教育に一番足りないことだと思います。わが国の場合は、すべてが教師主導です。

D 日本の教育方法は実践能力を割と重視します。(KD小学校)

(アメリカの授業について)

A 中国の全ての教育課程はアメリカの教育事例を基にしています。

C 実は一番面白いと思ったのがこの授業でした。この授業が伝えるものはたくさんあります。

(DA小学校)

アジア型と比べると、アメリカに代表される欧米型は明らかに「新しい」学力に関して評価されている。だがここで強調すべきことは、前述の分析と総合すると、日本はアジアの国だが、アジア型でない位置付け、欧米に準ずる特別な位置付けが行われていることであろう。さらに、シンガポールの例を指定したように、欧米型・「新しい」学力に関して、肯定的評価志向性を有している。一方、アジア型・「旧」学力に対して否定的な語り傾向が分かった。

5. 「実践可能性」との不連続性

こうして、中国人教師は、アメリカや日本をモデルと見なすために、ディスコースがそれに影響されているように見えるが、それが実践する意識に転化される

かという、そうではない。「中国では無理」との意見がしばしば見られる。

- A 実践したことはありますが、難しい問題が生まれました。たとえば具体的にいえば、安全の問題でしょう。もしわれわれは子どもを外に連れて行けば、安全の問題があるなら、誰が責任をとりますか。(KD小学校)
- C 難しいですね。教師の潜在力はとても大きいものですから、時代の発展に応じるため様々な働きかけが可能です。しかし各方面からの制約があることで、教授の方法を変えるのが実際には難しい。(SC小学校)
- B 中国での実践には無理だと思えます。たくさん問題があるから。(DA小学校)

つまり、相手が自分にとってモデルとして認識されるために、相手の特徴がモデルとしての枠組みで理解されやすくなるのを「モデル意識効果」と呼ぶ(恒吉他 2007)ならば、中国人教師のディスコースには、日米の授業に対してそれが認められるように思える。ただし、モデル意識効果があるからと言って、それが教師にとって現実的な選択肢として実感されるかどうかは別である。むしろ、抽象的なレベルにおいて、行政レベルでは他国のモデルを借用することがそれほど難しくない場合でも、それを特定の対象と社会的文脈で実施することを求められる教師にとっては、実践としては距離を置いて、意識のレベルでしか認めないことも考えうる。こうした距離意識によって、モデルはモデルとして意識を影響しながら、実践意識とは結びつかない可能性がある。

おわりに

以上、日中小学校教師のディスコースを見てきた。政策レベルにおいては、中国版「新しい」学力の教育、「素質教育」⁽⁴⁾(対「応試教育」)と日本版新学力とでは、概念的には大差がない。中国の「実践能力」,「創造能力」を育てようとする「新しい」学力観は、自ら考え、主体的に判断し、解決する日本の「新しい」学力観と重なるものである。そこにおいては、教師が従来のように一斉指導で知識を伝達するのではなく、仲介者になり、討論やグループ作業を取り入れ、考えたり、調べたりする力を強調する等、意図しているところは共有されているのである(文部省 1993;基礎教育課程

改革綱要(試行) 2001)

そして、このような「新しい」学力観は、アメリカの構築主義的改革、シンガポールの「考える学校、学ぶ国家」政策等の国家政策レベルにおいても、OECDの21世紀型能力「コンピタンス」とPISAテストの指標等でも一定レベルで共有され、グローバル・ディスコースの一部を形成しているかのように見える。

ところが、実際の教育の担い手である教師意識にまで降りた時、同じ「新しい」学力を具現しようとした授業、同じ「子ども主導」「問題解決的学習」でも、かなり違った解釈が行われていることがわかる。教育を実際に担うのが教師であることを考えた時、これは、この種の改革を考える場合、国境を越えた教師のディスコース・レベルにまでメスを入れる必要性を改めて示唆するものであろう。そして、本稿では教師にとっての「モデル意識効果」の切り口から、相手国への志向が、「新しい」学力に基づく授業の意味付けを転換させたり(例 再構築型、逆再構築型)、意味付ける軸になっていることを示唆した。

相手が自分にとって対抗的なモデルとして認識されるために、相手の特徴が対抗的モデルとしての枠組みで理解されやすくなるのを「対抗モデル意識効果」と呼ぶと、中国の授業は、日本の教師にとっては、日本が乗り越えようとしてきた、対抗モデルとして認識されるために、その枠組みに引っ張られる傾向が見られた。一方、日米に対する中国人教師のディスコースでは、モデルとして見なそうとする「モデル意識効果」が働いているように見えた。日本のアメリカに対するディスコースも同じである。理念的にはモデルとして認めながら、実践イメージとしては結びつかない状況も、中国を例に指摘した。

本研究では中国と日本の教師は先入観によってそれぞれの国とアメリカの授業実践に対して再解釈を行い、実践を客観的に評価できないでいる状況を明らかにした。しかし、シンガポールの教育実践に対しては客観的に評価しており、こうした再解釈を乗り越える一つのヒントを示しているのではなからうか。

(指導教員 恒吉僚子教授)

(注)

- (1) 例えば、21世紀型の「コンピタンス」を定義しようとしたOECDのDefinition and Selection of Competencies=DeSeCo Projectや続くPISAの国際学力テストの指標も各国政策関係者によって参照された(Rivi and Lingard 2006)。
- (2) 従来の知識の量を中心とした学力観に対して、関心・意欲・

思考力・自己学習力などに重点をおく「新しい学力観」(市川, 2006)にたつ「学力」の意を指す。

- (3) 本論で言う「再解釈」とは、実態として客観的に受け取るのではなく、先入観に基づいて主観的に解釈しなおすことである。
- (4) 本研究は、東京大学教育学研究科基礎学力研究開発センター21世紀COEの国際プロジェクト(代表：恒吉僚子)、メンバー：秋田喜代美、藤村宣之、村瀬公胤、代玉、Catherine Lewis, Barbara Finkelstein, Christopher Bjork(以上アメリカ)、Zheng Tainian(中国)、Christine Kim-Eng Lee, Koay Phong Lee, Chen Ai Yen, Kho Ee Moi, Edmund Lim(以上シンガポール、NIT)の一部を用い、2007年度異文化間教育学会での発表をもとにしている。
- (5) 「素質教育」は中国において、新しい学力観を反映している教育理念である。教育の対象、能力の育成、教授方法、学生の評価、教える内容などの面から伝統的な教育と異なっており、日本の「新しい学力観」のイメージと重なる面を有している。

る教育観の国際比較研究—ビデオ・インタビューによる考察』B4プロジェクト最終報告書。

- 叶蘭 2004 『新基礎教育』(発展性研究報告集)中国轻工出版社。
鐘啓泉 2001 『基礎教育課程改革綱要(試行)解説』華東師範大学出版社。

(参考文献)

- Alexander, Robin, Patricia Broadfoot, David Phillips. 1999. *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research*, (vol.1, "Contexts, Classrooms and Outcomes). Oxford: Symposium Books.
- Alexander, Robin 2000. *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- 2001. "Border Crossings: Towards a Comparative Pedagogy." *Comparative Education* 37: 507—523.
- Dale, Roger. 1999. "Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms." *Journal of Education Policy* 14: 1-17.
- 顧明遠 1996 『素質教育的理論探討』中国和平出版社。
- 文部省 1992 『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』。
- Rivi, Fazal and Bob Lingard. 2006. "Globalization and the Changing Nature of the OECD's Work." Pp. 247—260 in *Education, Globalization & Social Change*, edited by Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, A.H. Halsey. Oxford: Oxford University Press.
- Stevenson, Harold W. and James W. Stigler. 1992. *The Learning Gap: Why Our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. New York: Summit Books.
- Stigler, James W. and James Hiebert. 1999. *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: The Free Press.
- Tobin, Joseph, David Y.H. Wu, and Dana H. Davidson. 1989. *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Tobin, Joseph. 1999. "Method and Meaning in Comparative Classroom Ethnography." Pp. 113-134 in *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research*, edited by R. Alexander et als. (vol.1, "Contexts, Classrooms and Outcomes). Oxford: Symposium Books.
- 恒吉僚子他 2007『日本、アメリカ、中国、シンガポールにおけ