

授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連
－国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」の結果分析より－
How Japanese Schools Build a Professional Learning Community by Lesson Study:
Further Analysis of a NIER Survey for Lesson Study

千々布 敏弥*
CHICHIBU Toshiya

Abstract

The purpose of this paper is to examine how lesson study promotes development of a professional learning community in schools, through an analysis of a school survey conducted in 2010 by the National Institute for Educational Policy Research of Japan.

Based on the survey results, we identified the lesson study processes and found a number of correlations between methods of lesson study and development of professional learning communities in the schools. That is, there are correlations between the processes of lesson study and close communication between teachers, high-quality instruction given by teachers, and students' test scores respectively.

There are four findings. The first is that almost all the elementary, lower secondary, and higher secondary schools conduct lesson study at least once a year. The second is that over 80% of the elementary and lower secondary schools conduct lesson study as a part of a school-wide lesson study from which an action research report is produced. They set up a school-wide committee and a research theme for a school-wide lesson study. The third is that methods of lesson study correlate with development of a professional learning community in the cases of elementary and lower secondary schools. The fourth is that, with respect to the research theme and the organization and discussion of lesson plans, lesson study methods in middle schools are developed into methods in elementary schools.

* 教育研究情報センター・総括研究官

1. はじめに

本稿は、国立教育政策研究所が2010年に「教員の質の向上に関する調査研究」の一環として国内の小中高等学校を対象に実施した授業研究に関する調査結果をもとに、授業研究が学校にプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティを構築することにつながる構造について考察することを目的とする。

Stigler & Hiebert (1999) は日本とドイツ、アメリカの数学の授業を比較分析した結果から、日本の数学教育の優秀性とその要因としての授業研究の意義を説いた。そこで描かれた授業研究の枠組みは、研究授業を中心にした授業改善過程を基にしている。授業研究に関するアメリカの先行研究の多くは Stigler & Hiebert (1999) と同様に、1回の研究授業の指導案作成から研究授業実施、研究授業後の協議会の流れに焦点を当てている (Lewis, 2002; Lewis et al., 2004; Fernandez & Chokshi, 2002)。1回の研究授業を中心にした過程に注目する彼らは、日本の授業研究は一年を通して実施される校内研究の一環として実施されているものがほとんどであり、一貫する研究テーマがあり、年度末には報告書を刊行しているものが多いことを重視していない。日本では、学校の教師たちは年度当初に研究テーマを策定し、授業研究の年間計画を立てている。また、授業研究を実施する場面は、学校単位で実施する場合のほかに、地域の教科研究会など、複数の学校の教員が連携して実施するものがある。教科研究会は独立した非政府組織であり、都道府県や市町村教育委員会が支援している。これらの研究会は教科ごとに組織され、複数の学校に所属する同じ教科の教師が放課後に一つの学校に集まって教育課程や指導方法について協議している。Murata & Takahashi (2002) は、数学の教科研究会における授業研究の実施方法を紹介している。そこでは、教育委員会が複数の異なる学校から同じ数学教師を集めていること、その場合、一つの学校単位で実施する授業研究に比べ、同じ教科の内容に絞った授業研究が可能になること、さらに、地域レベルの授業研究はカリキュラムの改編や教科書の改編に役立つものになることを紹介している。

日本の先行研究では、教師を対象に行った調査を通じ、授業研究の効果を示す結果が多く示されている。稲垣忠彦ら (1988) は、長野県の師範学校を卒業した教師を調査し、教師としての力量形成の契機として、学校内での研究活動、学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い、教育実践上の経験、自分にとって意味のある学校への赴任、学校外でのすぐれた人物との出会いを挙げている。山崎準二 (2002) は、静岡大学の卒業生を対象に調査し、教師としての力量形成の契機として、教育実践上の経験、学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会いが挙げられること、自らの教育実践の質を高める上で最も意義があるものとして、所属校での研修、職場の雰囲気や人間関係、自分の意欲や努力が挙げられることを指摘している。秋田県総合教育センター (2008) は秋田県内の小中高校教員を対象に調査し「授業研究を充実させるために効果的」なこととして「学年や教科担当間などで授業を見合い、協議する」との回答が多いこと、「授業評価で自身の授業力の向上に役立つと思われるもの」として「同僚からの評価」が多いことから、教師が教師間の協働や児童生徒からの反応を重視していることを示している。横浜市教育センター (2006) は、横浜市内の小中高等学校教員を対象に調査し、「授業力向上のために、校外での効果的な取組」として「公開授業研究に参加する」、「市教育研究会、区教育研究会に参加する」が多いことから、教師が校内の授業研究に加え校外の授業研究の機会を重視していることを示している。

これらの先行調査は、日本の授業研究の有効性が教師たちから支持されていることを示している

ものの、調査対象を一つの県や市、あるいは一つの大学や師範学校の卒業生に限っており、サンプルサイズの観点から限界がある。

文部科学省は2007年から小学校と中学校を対象に、全国学力・学習状況調査を開始した。同調査の調査項目の一つに「年間何回授業研究を実施しているか」がある。2010年調査によると、ほとんどの小学校と中学校が年間1回以上は授業研究を実施しているものの、15回以上実施する学校は多くないこと、小学校の実施回数が中学校よりも高いことが明らかになっている（文部科学省・国立教育政策研究所2010）。ところが、この調査では授業研究の回数と学校の平均点との相関は示されていない。多くの先行研究が授業研究の効果を示しているのに、全国レベルの統計データの裏付けがとれていない。

そこで、授業研究の実施状況をより詳細に調査し、児童生徒の学力等との相関を明らかにすることを意図して、国立教育政策研究所は2010年に全国の小中高等学校を対象に授業研究に関する調査を実施した（国立教育政策研究所2011）。筆者はこの調査の企画及び実施担当を務めた。

本稿は、国立教育政策研究所が実施した授業研究に関する調査の結果を元に、授業研究の実施過程と授業研究の効果としてのプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの構築状況との関連状況を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

授業研究に関する調査において、調査項目は授業研究の方法と効果の2側面から設定した。授業研究の方法は授業研究のための組織及び実施過程に即して以下の項目を設定して調査することとした。

授業研究のための組織：学校は通常、授業研究を推進するために研究推進委員会を組織している。研究推進委員会には教科や学年集団の代表が参加している。授業研究に特化した委員会が組織されるのが望ましいが、教育課程委員会などの委員会が校内研究を担当することになっている学校もある。

研究テーマ：研究推進委員会を組織した後は、学校としての研究テーマを策定する。通常、学校はあえて包括的であいまいなことばで研究テーマを表現する。校内のすべての教師が研究テーマに関わることができるようにするためである。学年別に研究テーマを定めたり、個々の教員ごとに研究テーマを定める場合もある。

研究授業の年間計画：授業研究では、教師の一人が研究授業の担当となり、その教師が公開する研究授業を、全教師や同じ学年や教科の教師集団が参観する。研究授業の後、参観者は授業者と一緒に協議する。授業研究のためには時間の確保と人的資源が必要となるため、授業研究を頻繁に開催することは難しい。研究授業がいつ開催されるかという年間計画は、前年度末か新年度の初めに策定される。全教師が研究授業を担当することが義務化されている学校がある一方、学年や教科集団の代表が研究授業の担当になる方針の学校もある。

指導案検討：授業研究では、研究授業を担当する教師が指導案を、研究授業の約1か月前に作成する。その後、同じ学年や教科の教師集団と一緒に指導案を検討する。指導案検討会の後、研究授業担当の教師は協議結果に従い指導案を修正する。

研究授業の参観：研究授業は、校内の全教師か、学年又は教科を同じくする部会の教師集団が参観する。研究授業が1つだけ公開される場合は全教員が参観することが可能だが、同じ時間帯に

複数の研究授業が公開される場合は、部会に所属する教員だけが参観することになる。全教師が研究授業を参観するとき、研究授業の学級以外の児童生徒は早く帰宅する。参観教師の担当授業を自習にすることで研究授業を参観するようにしている学校もある。研究授業の時間帯に担当する授業のない教師だけが研究授業を参観するようにしている学校もある。

研究授業後の協議：研究授業後の協議では、参観した教師たちはグループに分かれたり、全員で協議を行う。複数の研究授業が公開された場合は研究授業の数だけグループに分かれた協議を行い、その後全体で協議を行う場合が多い。全体協議ですべての研究授業についての協議を行う場合もある。

外部指導者：研究授業後の協議では、外部の指導者が講評を行う場合がある。外部の指導者は、教育委員会が派遣する指導主事のほか、大学の研究者などが招へいされる。外部の指導者は研究授業参観と協議の段階に参加し、最後に講評のみを伝える。

研究紀要と研究発表会：1年あるいは2年の授業研究のサイクルが終了する段階で、学校は研究紀要を刊行したり研究発表会を開催する。研究発表会では他校の教師が研究授業を参観し、その学校の授業研究の成果を学ぶ取る。

授業研究に関する調査においては授業研究の効果を測るための指標として、「教員間のコミュニケーション、教員間における課題の共有、授業の水準、児童生徒の熱意、児童生徒の授業中の私語、児童生徒の挨拶、地域平均に比べた学力、全国平均に比べた学力」の8項目を設定した。これらの8項目と授業研究の方法に関する調査項目すべてについてクロス表を作成し、カイ二乗検定により有意な連関を確認したところ、小中学校において多くの連関が確認されたが、特に「教員間のコミュニケーション」「教員間における課題の共有」「授業の水準」「地域平均に比べた学力」「全国平均に比べた学力」の5項目において有意な連関が多かった。これらの5項目はプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの枠組みにより説明できる。

プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの概念は Shulman と Hord がそれぞれに提起している。Shulman (1986) は、ペダゴジカル・コンテンツ・ナリッジ (PCK) の考えを使いながら教師の知識を論じた。彼は教師の知識を教育方法に関する知識と教育内容に関する知識に分けて考えた。その上で彼は教育内容に関する知識を教科内容に関する知識、PCK、カリキュラムに関する知識に分けて考えた。ペダゴジカル・コンテンツ・ナリッジは彼の思考枠組みの鍵であり、教科に関する知識とカリキュラムに関する知識を仲介するものである。Shulman (1987) はペダゴジカル・コンテンツ・ナリッジ獲得の過程として教育的推論と行為の考え方を示し、Shulman and Shulman (2004) は、学校として目指すべきビジョン、ビジョンに基づく授業を実践していく意欲、ビジョンに基づく授業に関する原則や概念に関する理解、ビジョンに基づく授業実践の4要素について、教師集団の取組が教師個人に影響する枠組みを示した。Hord (1997) は、それまでの学校改革論が校長の役割に注目しすぎていると批判し、教育の変化や改善をもたらす学校文化としてのプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの構築を提言した。Hord はプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの要素を 1) 校長のトップダウンとならない支持的分散的リーダーシップ 2) 教師集団が協働し、教師たちが共に力量を伸ばして共通して組織の困難に立ち向かう姿勢を保つ集団的創造性、3) 学校としての教育目標や教授方法に関して共有された価値とビジョン、4) 個々の教師の優れた実践の共有と定義した。これらの先行研究を元に、本稿においてプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティとは、同じ学校における教員間のコミュニケーションが活発であり、価値観や実践が共有され、授業の水準が高くなっている状況と考えることとした。

本稿では授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ（P L C）の関係を図 1 のように考える。プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティが構築されている状況とは、教員間のコミュニケーションが活性化され、価値観や実践が共有され、授業の水準が向上し、その結果児童生徒の学力が向上している状況である。学校が授業研究の取り組みによってプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティが構築される状況を、授業研究の取り組みと教員間のコミュニケーション、価値観や実践の共有、授業の水準の向上、児童生徒の学力との連関を見ることで確認することとした

調査対象校は、公立小学校と公立中学校各 1000 校、全日制普通科高校 500 校（公立 336 校、私立 164 校）をサンプリングし、2010 年 2 月に発送し、3 月に回収した。有効回答は公立小学校 705 件（回収率 70.5%）、公立中学校 665 件（回収率 66.5%）、公立高等学校 254 件（回収率 75.6%）、私立高等学校 77 件（回収率 47.0%）である。

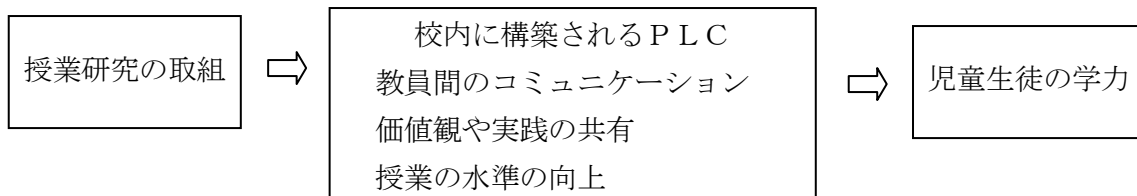


図 1. 学校内における授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの関係

3. 結果

3-1 学校による授業研究実施状況の違い

本調査によって、小学校、中学校、高等学校における授業研究実施状況の違いが明らかになった。

授業研究のための組織について、研究推進委員会等、校内研究のための全校的な委員会が組織されているのは、小学校 90.5%、中学校 79.1%、高校（公立）26.8%、高校（私立）16.9%となっている。校内研究のテーマとして、学校として一つの研究テーマを設定し、校内研究に取り組んでいるのは、小学校 98.7%、中学校 90.7%、高校（公立）35.0%、高校（私立）20.8%となっている。これらの結果から、小学校と中学校では学校としてのテーマを設定し授業研究に組織的に取り組んでいるのに対し、高校は組織的な取組が弱いと解釈できる。

授業研究の実施状況について、授業研究を年間 1 回以上実施している学校は、小学校 98.7%、中学校 97.9%、高校（公立）97.6%、高校（私立）87.5%となっている。全教員が研究授業を行うこととしているのは、小学校 72.1%、中学校 44.9%、高校（公立）24.2%、高校（私立）25.0%となっている。これらの結果から、小中高校のほとんどにおいて授業研究は年 1 回以上行われているといえるが、全員が研究授業を行うなど、頻度の高い取組は小学校、中学校、高校となるに従い不活発になるといえる。

研究授業の指導案の検討について、教科会や学年会で事前検討を行っているのは、小学校 70.4%、中学校 65.6%、高校（公立）26.6%、高校（私立）23.2%となっている。全教員で検討しているのは、小学校 51.6%、中学校 19.1%、高校（公立）5.3%、高校（私立）10.7%となっている。高校では授業時に指導案や略案を配布するが、事前の検討は行っていないのが最も多く、高校（公立）49.8%、

高校(私立)57.1%となっている。指導案を校長等が指導しているのは、小学校57.1%、中学校50.6%、高校(公立)43.5%、高校(私立)14.3%となっている。指導案を指導主事等が指導しているのは、小学校34.6%、中学校32.8%、高校(公立)29.5%、高校(私立)1.8%となっている。以上から、小中学校では教科会や学年会、全教員で指導案を事前に検討するのに対し、高校では指導案の検討はあまり行われていないといえる。

研究授業後の協議会等の実施体制について、全体会のみを行っているのは、小学校67.3%、中学校44.2%、高校(公立)21.7%、高校(私立)23.2%となっている。小学校23.6%、中学校28.1%ではグループ別の協議と全体会を行っている。高校ではグループ別に協議を行うが全体会は行わないところが多く、高校(公立)41.5%、高校(私立)48.2%となっている。以上から、小中学校では全体で協議する機会が多いのに対し、高校ではグループ協議のみの場合が多いといえる。

外部講師を招へいしているのは、小学校78.6%、中学校65.8%、高校(公立)30.9%、高校(私立)14.3%となっている。外部講師の所属は、小学校、中学校、高校(公立)は教育委員会が最も多く、77.5%、79.7%、72.6%となっている。高校(私立)では大学が最も多く77.8%となっている。

学校の研究成果公開として、過去5年間のうちに研究成果の公開を行ったことがある学校は、小学校72.4%、中学校71.3%、高校(公立)61.0%、高校(私立)26.0%となっている。過去5年間の内に研究のまとめを作成したことがある学校は、小学校95.4%、中学校86.0%、高校(公立)65.0%、高校(私立)27.3%となっている。研究成果の公開も研究のまとめの作成も小学校の実施率が最も高く、次いで中学校、高校となっている。

以上をまとめると、次の3つの傾向を指摘できる。第1に小学校から高校まで、授業研究を全く実施しない学校は極めて少なく、ほとんどの学校が授業研究を実施しているものの、授業研究の実施状況は小学校、中学校、高校で異なっている。第2に小学校と中学校では、研究組織や研究テーマを定め、年間を通して校内研究の一環として授業研究に取り組んでいる学校が多いのに対し、高校では個々の授業研究は独立しており、研究授業を公開する教師の研修という意味合いが強い。第3に小中高校とともに(私立高校を除いて)、授業研究を促進するため、指導主事が学校を訪問している場合が多いということである。

3-2 授業研究を通じたプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの構築

教員間のコミュニケーション、価値観の共有、授業の水準、地域平均と比べた児童生徒の学力、全国平均と比べた児童生徒の学力の5設問と授業研究の取組状況の連関状況を確認したところ、教員間のコミュニケーションと価値観の共有と授業研究の取組状況のクロス表、地域平均と比べた児童生徒の学力、全国平均と比べた児童生徒の学力と授業研究の取組状況のクロス表はほぼ同様の連関状況が見られた。そのため、教員間のコミュニケーション状況、授業の水準、地域平均と比べた児童生徒の学力の3設問と授業研究の取組状況のクロス表を元に考察を進めることとした。

まず、教員間のコミュニケーションと連関する取組は、小学校で「教員は個人で研究テーマを設定して、研究に取り組んでいる」、「指導案について校長等の指導を受けている」、「研究授業参観時は写真を撮っている」となっており、中学校で「校内研究のための全校的な組織の状況」、「全教員が研究授業を行うこととしている」、「指導案を教科会等で事前検討している」、「指導案を教科会等のあと全教員で検討している」となっている。(表1。なお、表中には有意な連関の数値のみを記載している。表2、表3も同様。)

授業の水準と連関する取組は、小学校と中学校で共通して「研究の成果を公開している」、「外部

講師の所属は大学である」となっており、小学校で「研究テーマに即していくつかの部会を設定している」「校長が指導案について指導している」「研究のまとめを作成している」、中学校では「学校として一つの研究テーマを設定している」「指導案を教科会等で事前検討している」となっている。

(表 2)

地域平均と比べた児童生徒の学力と関連する取組は、小学校で「教員は個人で研究テーマを設定して、研究に取り組んでいる」、「校内研究の年間スケジュールを前年に設定している」、「全教員が研究授業を行うこととしている」、「指導案について校長等の指導を受けている」、「指導案について指導主事の指導を受けている」となっている。中学校の取組とは関連していない。(表 3)

表 1 教員間のコミュニケーションと関連する授業研究の取組

		χ^2	自由度	有効ケース数	p 値
校内研究のための全校的な組織の状況	小学校	18.74	9	664	.03
	中学校				
教員は個人で研究テーマを設定して、研究に取り組んでいる	小学校	12.42	4	705	.02
	中学校				
全教員が研究授業を行うこととしている	小学校	8.79	3	621	.03
	中学校				
指導案を教科会等で事前検討している	小学校	17.88	3	621	.00
	中学校				
指導案を教科会等のあと全教員で検討している	小学校	15.54	3	621	.00
	中学校				
指導案について校長等の指導を受けている	小学校	12.16	4	700	.02
	中学校				

表 2 授業の水準と関連する授業研究の取組

		χ^2	自由度	有効ケース数	p 値
(校内研究の下部組織として) 研究テーマに即して、いくつかの部会を設定している	小学校	11.69	4	699	.02
	中学校				
学校として一つの研究テーマを設定している	小学校	10.93	4	663	.03
	中学校				
指導案を教科会等で事前検討している	小学校	13.68	4	620	.01
	中学校				
校長が指導案について指導している	小学校	16.17	4	694	.00
	中学校				
外部講師を招へいしており、外部講師の所属は大学である	小学校	13.26	4	546	.01
	中学校	9.78	4	407	.04
指導主事訪問の際に研究授業を公開	小学校	12.19	4	694	.02
	中学校				
研究のまとめを作成している	小学校	10.81	4	699	.03
	中学校				
研究の成果を公開している	小学校	19.10	8	696	.01
	中学校	18.69	8	661	.02

表3 地域平均と比較した児童生徒の学力と連関する授業研究の取組

		χ^2	自由度	有効ケース数	p 値
教員は個人で研究テーマを設定して、研究に取り組んでいる	小学校 中学校	15.53	4	704	.00
校内研究の年間スケジュールを前年に設定している	小学校 中学校	19.95	8	703	.01
全教員が研究授業を行うこととしている	小学校 中学校	9.74	4	699	.05
指導案について校長等の指導を受けている	小学校 中学校	17.96	4	699	.00
指導案について指導主事等の指導を受けている	小学校 中学校	9.62	4	699	.05
外部講師を招へいしている	小学校 中学校	22.82	12	698	.03

4. 考察

4-1 小学校、中学校、高校における授業研究の取組状況の相違

校内研究の組織、研究テーマの設定、全員が研究授業を担当するルール設定、事後協議会の開催など、校内研究の実施状況を把握するために設定したほとんどの項目において、小学校の実施率が最もよく、次いで中学校、高校という順になっていた。

次に、教員間のコミュニケーションや授業の水準に連関する校内研究の取組は、小学校と中学校で異なる傾向が見られた。

研究テーマについて、中学校では学校として一つの研究テーマを設定していることが授業の水準に連関し、小学校ではそれに加えて個人でも研究テーマを設定することが、教員間のコミュニケーションに連関している。

研究組織について、中学校では校内研究のための全校的な組織を設置することが教員間のコミュニケーションに連関し、小学校では全校的な組織に加えて部会を設置することが授業の水準に連関している。

指導案検討体制については、中学校では教科会で検討することが授業の水準に連関し、教科会で検討することと全教員で検討することが教員間のコミュニケーションに連関している。小学校では校長が指導することが教員間のコミュニケーションと授業の水準に連関している。

以上の状況は、研究テーマの設定、研究組織、指導案検討体制それぞれにおいて、プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築のために効果のある取組は中学校の取組よりも小学校の取組の方がより高度で発展したものだとは解釈できる。研究テーマについて、ほとんどの小学校(99%)は学校として一つの研究テーマを設定しているが、それに加えて教員個人の研究テーマを設定するようになれば、教員間のコミュニケーションが活性化したり児童生徒の学力が向上することになり、中学校では学校として一つの研究テーマを設定している割合は小学校に比べて少なく、学校として一つの研究テーマを設定するようになれば授業の水準が向上することになると解釈できる。

授業研究の組織について、ほとんどの小学校(90%)が校内研究のための全校組織を設置しているが、それに加えて、部会を設置するようになると、授業の水準が向上することになる。中学校に

においては、校内研究のための全校組織の設置率は小学校より低く（79%）、これを設置した場合、教員間のコミュニケーションが活性化することになると解釈できる。

指導案検討について、小学校の50%超が全教員による検討会を実施しており、それに加えて校長が指導案検討の指導を行っている場合、教員間のコミュニケーションが活性化することになり、中学校においては、全教員による検討会の実施状況は小学校に比べて少なく（19%）、全教員による検討会を実施するようになった場合、教員間のコミュニケーションが活性化することになると解釈できる。

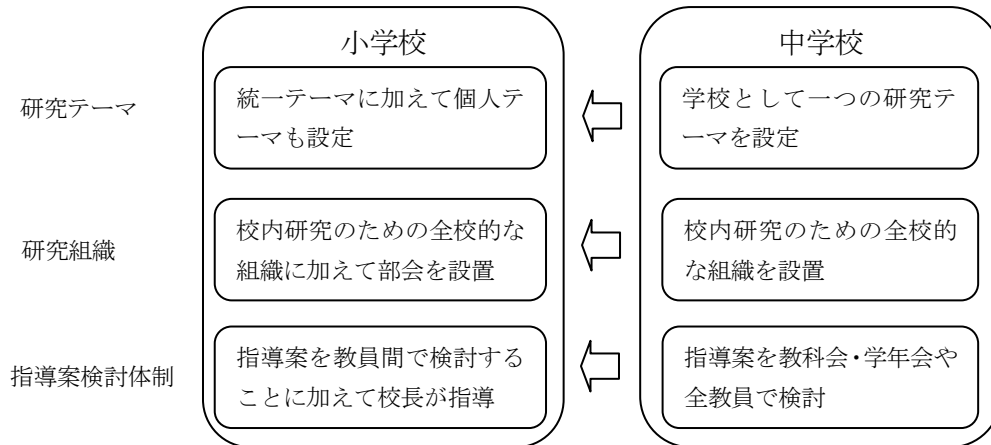


図2 プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築につながる校内研究の取組の小学校と中学校の相違

4-2 授業研究を発展させる戦略

前節では、プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティにつながる授業研究の取組が、中学校よりも小学校の方が発展しているものが多いと指摘したが、これは、一つの学校の中でも観察できる発展過程だと考えられる。日本の学校はほとんどが授業研究を行っているが、すべての教師が進んで参加しているわけではない。授業研究は自主的な研修であり多大な作業が強いられる。それゆえ、授業研究への参加から逃れようとする教師も少なからずいる。授業研究を実施していくためには、校内に授業研究に前向きに取り組む文化の構築が必要である。そこで、校内研究に取り組む初期の学校は、まず研究推進委員会を作り、学校としての研究テーマを策定する。当初はテーマを策定していても、それを自分のものとして受けとめる教員は少ない。それでも、年間計画を策定し、研究授業の分担と指導案検討会のスケジュールを定め、研究授業を重ねていく。研究授業を参観しに来る教員は当初少ない。学校が落ち着いていないと、自分の担当教室から離れることができないためだ。ある程度学校が落ち着いて授業の進行が順調になってくると、参観に集まれる教員が増えてくる。やがて、統一テーマに加えて各教員が個人テーマも設定するようになる。教師たちは統一テーマで緩やかにつながりながら、各自が求める授業を創造するようになる。夕刻に自主的に教員たちが集まって検討会を開催したり、模擬授業を実施するなど、指導案の検討が充実するようになり、校長や外部の指導者に指導を求めたりするようになる。年度末には研究紀要を刊行し、時には学校を公開する。そのように授業研究の取組が充実する中で、授業の水準も向上し、児童生徒の学力も上がる。

このように考えたとき、児童生徒の学力と有意に連関する授業研究の取組が小学校では見られたのに中学校では見られなかったことが了解されよう。中学校では小学校に比べると授業研究の取組

内容が初歩的なものが多い。そのようなものでも教員間のコミュニケーション状況や授業の水準が向上するのだが、それが児童生徒の学力までつながることは難しいと思われる。小学校で実施されている授業研究の取組になると、教員間のコミュニケーション状況や授業の水準は一層高くなり、それが児童生徒の学力までつながることになると解釈できよう。

5. 結論

このたびの考察から、明らかになった結論は以下の通りである。

第1は、ほとんどの小中高校が授業研究を年1回以上は実施している。第2に、80%以上の小中学校は学校全体としての授業研究のための組織と研究テーマを設定し、校内研究の一環として授業研究を実施しており研究紀要も作成している。一方、高校は授業研究を実施しているものの校内研究として実施しているわけではない。第3に、小学校と中学校では授業研究の取組とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの構築に有意な連関が見られる。第4に、研究テーマ、研究組織、指導案の検討過程において、小学校の教師は中学校よりも一歩進展した手法をとる傾向がある。第5に、一歩進展した授業研究の取組を行うことが、校内に一層強固なプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティを構築することにつながると解釈することができる。

以上の結果から次の課題が示唆される。

第1に、校内において授業研究がプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティを構築する過程について更なる研究を進める必要がある。どのような要因が授業研究を促進しどのような授業研究の手法がプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの構築に寄与したかを分析するため、事例研究が有効と思われる。筆者が交流する授業研究の指導に関わる大学研究者は、おおむね学校に高い水準の授業研究が定着するのに2~3年かかると語っている。なぜそのように時間がかかるかという、日本の学校は教師同士の連帯感が強く、互いに気遣いながら集団としての意思決定を行う傾向があるためだと、解釈している。日本の教師は校長が示す方針にすぐには反応しない。校長も自分の経営方針をすぐに職員に押しつけることはせず、徐々に自分の考えを浸透させようとする傾向を持つ。授業研究が教員間に徐々に浸透し、校内にプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティが構築されるのは長期にわたる組織変革過程ととらえて分析する必要があると思われる。

第2に、教育委員会による授業研究の促進策を考える必要がある。このたびの調査からは、教育委員会の指導主事による訪問が学校の授業研究を促進することが示唆されているが、指導主事がどのように授業研究を指導しているのかを追究した先行研究は不十分である。また、校長や校内のミドルリーダーが授業研究を推進するための研修の在り方も追究する必要がある。

第3に、学校にプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティを構築する上で授業研究以外のどのような戦略があるか追究する必要がある。本研究で授業研究がP L Cの推進に効果のあることが示されたが、授業研究がベストな戦略であるかどうかは示されていない。

授業研究は日本の学校で長い歴史を有しており、それぞれの学校は独自の授業研究の進め方を構築している。今後は授業研究の諸側面を追究することと、学校にプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティを構築するための戦略を追究していく必要がある。

引用文献

- 秋田県総合教育センター（2008）, 「授業研究の活性化を図るための研修方法の工夫改善」
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久（1988）『教師のライフコース』東京大学出版会
- 国立教育政策研究所（2011）『教員の質の向上に関する調査研究 報告書』
- 文部科学省・国立教育政策研究所（2010）『平成22年度全国学力・学習状況調査【小学校】調査結果資料』
- 文部科学省・国立教育政策研究所（2010）『平成22年度全国学力・学習状況調査【中学校】調査結果資料』
- 山崎準二（2002）『教師のライフコース研究』創風社
- 横浜市教育センター（2009）『授業力向上の鍵』時事通信社
- Fernandez, Clea; Chokshi, Sonal, (2002). “A practical guide to translating lesson study for a U.S. setting”, *Phi Delta Kappan*. 84 (2)
- Hord, Shirley M., (1997), *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Southwest Educational Development Laboratory
- Lewis, Catherine, (2002), *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*, Research for Better School
- Lewis, Catherine; Perry, Rebecca; Hurd, Jacqueline, (2004), “A Deeper Look at Lesson Study”, *Educational Leadership*. February 2004
- Murata, Aki; Takahashi, Akihiko, (2002), “Vehicle To Connect Theory, Research, and Practice: How Teacher Thinking Changes in District-Level Lesson Study in Japan”, *Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Eric ED 471780
- Shulman, Lee S., (1986), “Those Who Understand: A Conception of Teacher Knowledge”, *American Educator*, v10 n1, p4-14
- Shulman, Lee S., (1987), “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”, *Harvard Educational Review*, v57 n1, p1-2286
- Shulman, Lee S.; Shulman, Judith H., (2004), “How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective”, *Journal of Curriculum Studies*, v36 n2, p257-271
- Stigler, James & Hiebert, James, “Teaching Gap” Simon & Schuster Inc. 1999（湊三郎訳『日本の算数・数学教育に学べ』教育出版 2002）

注 本稿は、Chichibu & Kihara, “How Japanese schools build a professional learning community by lesson study”, *International Journal for Lesson and Learning Studies* Vol.2-1, 2013 を元に、加筆修正したものである。

（受理日：平成26年3月24日）