

専門職資本と授業研究の関係 – カザフスタン調査を基に –

The Relationship between Professional Capital and Lesson Study
: A Survey of Teachers in Kazakhstan

千々布 敏弥
CHICHIBU Toshiya

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the significance of ‘lesson study’ in Kazakhstan using the professional capital framework proposed by Hargreaves and Fullan (2012). Professional capital is an idea that identifies three types of capital as the basis for improving school education and teaching: human capital, social capital, and decisional capital. Human capital refers to the knowledge and skills of individual teachers; social capital refers to the status of teachers' collegiality, communication, and inter-school networks; and decisional capital refers to the accumulated experience in making educational decisions under complex circumstances among individual teachers or groups of teachers. In Kazakhstan, lesson study has been recommended as an in-school training tool for public schools under a government initiative since 2012. As of 2019, about 80% of Kazakhstani schools have implemented lesson study. In January 2020, I sent a survey to public schoolteachers in Kazakhstan through a government agency. An analysis of the 9,000 responses indicated that teachers' self-efficacy (human capital), information exchange with colleagues (social capital), self-reflection (decisional capital), and group reflection (decisional capital), all of which build professional capital, were extracted as factors and had a strong correlation with one another. Multiple regression analysis showed that the implementation status of lesson study (percentage of participating teachers and frequency of meetings) had an effect on group reflection. This study supports Hargreaves et al.'s (2012) idea of professional capital and shows that lesson study can influence professional capital.

1 はじめに

本稿は授業研究の意義をハーグリーブスとフーランによる専門職資本論の枠組みで説明することを目的としている。ハーグリーブスはフーランとの共著により『専門職資本』を2012年に刊行した。学校教育及び授業を改善していく基盤としての資本をプロフェッショナル・キャピタル（専門職資本）と命名し、ヒューマン・キャピタル（人的資本）、ソーシャル・キャピタル（社会関係資本）、ディシジョナル・キャピタル（意思決定資本）の三者の融合で構築されると考えている。

資本概念に注目した理由として、ハーグリーブスらはビジネスの世界で資本概念が広まっていることを挙げている。資本とは投資の対象であり、資本が循環することで成果が生じることになる。資本の考えを教育の世界に当てはめることが有効であるが、ビジネスの世界における資本概念は人的資本が中心であり、その考えをそのまま教育に当てはめると弊害が大きいいため、専門職資本の考え方を提起した。（Hargreaves & Fullan, 2012, p1）

人的資本とは教師個人の知識・スキル等の力量であり、社会関係資本は教師の同僚性やコミュニケーション、学校間ネットワークなどの状況を示す。意思決定資本とは教師や教師集団が複雑な状況下で教育に関する意思決定する経験の蓄積のことである。（*ibid.*, pp.2-5）

人的資本と社会関係資本は多くの先行研究が見られるのに対し、意思決定資本については直接該当する先行研究が見られず、ハーグリーブスらがこの書で初めて提起した概念と解釈できる。ハーグリーブスが意思決定資本について記述しているのは『専門職資本』に加え、シャーリーと共著した『グローバルな第4の道』（Hargreaves & Shirley, 2012）においてである。両著は共著者が異なるが、共に意思決定資本に言及している。また、ハーグリーブスの単著である『変化する教師・変化する時代』（Hargreaves, 1994）、オコナーとの共著による『協同的専門職』（Hargreaves & O'Connor, 2018）では教師集団の同僚性（collegiality）や協働（collaboration）について論じており、意思決定の語は使用していないものの集団的意思決定場面を対象に考察している。以上の状況から、専門職資本特に意思決定資本の概念はハーグリーブスによるところが大きいと考えられる。

本稿は意思決定資本を育む場として授業研究を考えている。授業研究の効果を統計的に示す先行研究は多くない。文部科学省・国立教育政策研究所による「全国学力・学習状況調査」では、調査開始時の平成19（2007）年度から平成29（2017）年度まで「授業研究を伴う校内研修を前年度に何回実施しましたか」との設問を設定していたが（2018年度以降はこの設問は削除されている）、その回答と学校の学力調査平均との相関は示されていない。千々布（2011）、Chichibu & Kihara（2013）及び千々布（2014）は公立小中学校各1000校を対象にした調査により、教員間のコミュニケーション、価値観や実践の共有、授業水準の向上、児童生徒の学力に連関する校内研修の取り組み内容として研究授業公開のルール、外部講師の招へい、指導案の検討状況等を明らかにした。しかし、それらの取り組みが影響するのは教師個人なのか学校の組織文化なのかという構造は明らかになっていない。石上（2013）は静岡県内の教員約290名を対象にした調査により、同僚性や目標設定・共有、研究方法・内容が授業研究活性化要因であると同時に教師の授業力量に影響することを示した。千々布（2017）は6道府県の158校を対象にした調査から、授業研究指導等を含む指導主事の学校訪問体制と学校の組織文化が連関していることを示している。

本稿は、授業研究の効果を専門職資本の枠組みを使用して統計的に明らかにしようと意図している。その対象としてカザフスタンの公立学校を選択する。

カザフスタンは1991年に旧ソビエト連邦から独立した後、独自の教育制度構築に努めてきた。その一環として2011年に教師のトレーニングと専門能力開発システムの提供機関であるCenter of Excellence (CoE) を設立した。CoEはケンブリッジ大学教育学部と連携しながら研修プログラムを構築し、首都アスタナ（現在はヌルスルタン）でトレーナーを養成し、各地方都市に設置されたCoE支部でトレーナーが教員対象の研修を実施している（Bridges, 2014; 千々布, 2014）。2012年よりCoE研修プログラムに授業研究が含まれるようになり、授業研究に取り組む学校が増えてきた。2019年10月にCoEが実施した調査では、8割の学校が授業研究を実施していると回答している（2019.12.19 CoE スタッフメール）。

カザフスタンの学校は中学校段階から高校段階までを併設するか、小学校段階までを併設する場合もあり、教員数が100名規模となる大規模校が多い。そのため、日本のように全校体制で授業研究に取り組むのではなく、校内に複数の授業研究グループを組織して取り組んでいる。授業研究以外の手法（アクションリサーチなど）で校内研修に取り組むグループもある。組織された授業研究グループは、グループ内で指導案検討と研究授業参観を行い、事後検討会を開催している。研究授業においてはボランティアの生徒を抽出生徒とし、授業後にインタビューしたり抽出生徒の学業成績の推移を授業研究の成果として示したりしている。カザフスタンで授業研究が急速に広まった要因として、旧ソビエト連邦時代に校内研修としての授業公開が行われていたという指摘がある。授業公開では同僚が授業を参観し、そのフィードバックを授業者に伝えていた。授業公開においては、参観者は授業者の教授法に焦点をあてるのに対し、授業研究では生徒の学習に焦点をあてること異なっている（Wilson & Sharimova, 2019）。授業研究を2年以上実践している学校の教師は、授業公開では授業を評価されている感じで圧迫感を感じていたが、授業研究はそのような圧迫感がなく自由を感じると語っている（Khokhotva, 2018）。

日本における授業研究は1世紀以上の歴史があるため、多様な実践形態がある。対して授業研究の歴史が浅いカザフスタンにおいてはその取り組み方は日本に比べると多様性が小さく、授業研究の効果を統計的に示しやすいのではないかと予想される。

2 専門職資本における意思決定資本

2-1 ハーグリーブスの考える意思決定資本

『専門職資本』においてハーグリーブスとフーランは意思決定資本について次のように記述している（Hargreaves & Fullan, 2012, pp93-94）。

- ・裁量ある判断が行われていること（他者やマニュアルに従った判断でないこと）
- ・証拠が不十分な状況でも判断（意思決定）すること
- ・多様な事例を通じて構造化あるいは非構造化された経験、実践、省察を通じて獲得し、蓄積するもの

これらの意思決定資本の定義は個人レベルの意思決定に焦点化されている。個人レベルの意思決定資本は省察の重要性とその積み重ねの重要性をグラッドウエルの1万時間の法則やそれを教師の経験年数に合わせると8年程度になることなど、個人が省察の体験を積み重ねることを意思決定資本と称している（*ibid.*, pp94-96）。

ハーグリーブスとフーランは共著刊行の翌年に雑誌に寄稿した論考（Hargreaves & Fullan, 2013）で教職経験年数ごとの課題を記述しており、彼らが意思決定資本と称する際は個人レベル

の意思決定に注目しているように見える。ところが『専門職資本』で意思決定資本について解説した章の後半ではカナダ・オンタリオ州とフィンランドの教師集団の省察的実践の事例を紹介し、協同的省察的実践 (collective reflective practice) が意思決定資本に不可欠と記述している (Hargreaves & Fullan, 2012, pp99-101)。

『専門職資本』で意思決定資本について解説した章に続く章では教師文化について解説している (ibid., pp103-147)。教師文化の記述内容はハーグリーブスが 1994 年に刊行した『変化する教師・変化する時代』の内容とほぼ重なっているが、異なる部分もある。『変化する教師・変化する時代』でハーグリーブスは教師文化を個人主義、バルカン化 (派閥主義)、画策された同僚性、同僚性の 4 つに分類していた (Hargreaves, 1994, pp165-166)。個人主義と派閥主義の説明は不要だろう。「画策された同僚性」(contrived collegiality) とは、同僚性が望ましいものの、多くの組織でそれは実現されていないために暫定的に目指すものとしている (ibid., pp194-195)。「画策された同僚性」のため、管理職は意図的にピア・コーチングやティーム・ティーチングなどの実施を教師に求め、そのための時間や場所を特定することもある。「画策された同僚性」は真の同僚性に向かう戦略であるものの、問題ある結果に陥る場合が多い (Hargreaves, 1994, pp195-209)。そこで『専門職資本』は、「アレンジされた同僚性」(arranged collegiality) を提案し、「画策された同僚性」の限界を超えようとしている (Hargreaves & Fullan, 2012, pp117-119)。「アレンジされた同僚性」と「画策された同僚性」の違いは、前者が真の同僚性に変質するものであるのに対し、後者は表面的で事務的な共同作業に近いものである。

『専門職資本』では、「アレンジされた同僚性」に次いで真の協働につながる戦略としてプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ (PLC) を取り上げている。ハーグリーブスらは PLC についてフォードの定義を引用し、コミュニティ (教師たちが集団的な責任を持ち、互いを尊重している)、学習コミュニティ (コミュニティの改善の方向性が生徒の学習を向上させることに向かっている)、専門的な学習のコミュニティ (教師たちが実践について深く語り合い、集団として判断している) の三つの要素を挙げ、これらは専門職資本に通じる理念であるとしている (ibid., p127-128)。

PLC も表面的な実践にどとまるものがある。それは PLC の成果のみを意識した学区管理者により学校に強制された場合に見られる。ハーグリーブスらはカナダのアルバータ州やオンタリオ州で成功した PLC において教師たちが集団の方向性を主体的に決定していること、時間をかけて互いの意見を尊重した協議を深めていったこと等を分析している (ibid., pp128-136)。これらの状況は、PLC に画策された同僚性的なものと真の PLC が存在するという解釈よりも、教師集団が主体的に意思決定している状況の意義を指摘していると解釈できる。

『専門職資本』では PLC に加えて学校間ネットワークの必要性を語っている (ibid., pp136-148)。その根拠として「教師が単独で活動するのはよいことではない」と書いているように (ibid., p136)、ハーグリーブスらは教師が意思決定資本を育むのは個人よりも学校、学校よりも他校を含めた幅広いネットワークが望ましいと考えている。

以上の『専門職資本』の記述に加え、『グローバルな第 4 の道』(Hargreaves & Shirley, 2012) の記述内容を確認すると、ハーグリーブスの意思決定資本の考え方がより鮮明に浮かび上がってくる。『グローバルな第 4 の道』は教育改革の理念形として 4 つを提示している。第 1 の道の改革は 1960 年代後半から取り組まれたもので公教育への政府投資が拡大し、保護者は学校教育を自明のものと受け入れて学校と教師を消極的に信頼し、子供の教育を学校に委ねていた。第 2 の

道の改革は1970年代の英米で取り組まれた、新自由主義改革でなる。福祉国家施策への批判と市場競争原理の導入により、学校や教師の多くは疲弊していった。第3の道の改革は1900年代末に英やカナダの一部で推進された、市場改革の理念を含めた福祉国家施策である。教育に関しては同僚間の交流やPLC、ネットワークの交流を促進するための予算措置資源投資に加えて読解力と数学の目標設定による施策が推進された。この施策では生徒の学力向上と教師の士気の向上が見られたが、読解力と数学のみに焦点化した施策であること、教師たちが数値目標の達成のみを目指す傾向が見られたことなどの問題点が指摘された (ibid., pp5-7)。

第4の道の改革は、PISA調査で良好な成績が示されたフィンランドやシンガポール、第3の道の改革の修正を模索したカナダのオンタリオ州やアルバータ州などで生じた。この改革の特徴は次のようなものである (ibid., pp8-11)。

- ・学力調査の数値目標からすべての生徒の学習を保障するシステムへの転換
- ・学力調査等の各種データは目標管理のためでなく学校改善の参考情報として使用
- ・教師はカリキュラムの実行者でなくカリキュラムの開発者と位置づける
- ・革新に向けて持続可能で分散的な責任体制を発展させるためのリーダーシップ

第1の道の改革から第4の道の改革は時系列的に登場しているものであるが、排他的なものではなく、国によってはそれぞれの改革の特徴が混在している (ibid., p11)。

『グローバルな第4の道』のフィンランドの章において、ハーグリーブスとシャーリーはフィンランドに専門職資本があること、その内容は人的資本、社会関係資本、モラル資本、シンボリック資本、意思決定資本の5種類であると記述している (ibid., pp49-50)。『専門職資本』における人的資本、社会関係資本、意思決定資本の定義にモラル資本とシンボリック資本が加わっていること、意思決定資本に関する記述が、『専門職資本』においては教師個人の意味決定に焦点を当てているのに対して、『グローバルな第4の道』においては、次のように教師集団における意思決定に焦点を当てていることが異なっている (ibid., p53-56)。

- ・教師たちは指導方法の改編に追われることなくカリキュラム編成に参画している。
- ・授業は一日4時間のみ (アメリカでは一日6時間)。残りの時間で授業準備と授業の振り返りを行っている。
- ・少数の特異な技術を持った教師でなく伝統的な普遍の力を持った教師が教師集団を導き、集団的責任の下で教育上の問題を解決している。

以上のハーグリーブスの1990年代以降の共著と単著の流れを概観すると、ハーグリーブスは教師個人の意味決定と同時に教師集団の意味決定過程を重視していること、教師集団の意味決定とは、同僚性を併せ持ち、集団が互いを尊重しながら (社会関係資本を育みながら)、子供の学びに注目して同僚と一緒に省察する機会を持ち続ける状態と解釈することができる。

2-2 意思決定資本における省察の意義

ハーグリーブスの考える意思決定資本概念は、前節で考察した集団と個人の関係に加え、省察という視点が重要である。

『専門職資本』では意思決定資本の定義として「多様な事例を通じて構造化あるいは非構造化された経験、実践、省察を通じて獲得し、蓄積するもの」と記述した後に (Hargreaves & Fullan, 2012, pp93-94)、「省察的実践」と題した節で「実践はそれだけで完璧になるわけではない」と記述し、省察の事例を紹介しながら「実践が共有されているとき、また、それが思慮深く反映され

ているときには、実践が完璧なものになる可能性が高くなる」と記述している (ibid., p96-97)。

ここでハーグリーブスらはショーン (1983) に言及しながら行為についての省察 (reflection on action) と行為の中の省察 (reflection in action) を取り上げ、さらに行為に関する省察 (reflection about action) を第3の省察として取り上げている。これは「大切なことから気をそらしてしまうような環境にあるもの、忙しい活動に没頭してしまい、考える時間がなくなってしまうような環境についての省察や、自分自身の目的に基づく行動についてでない他人の課題に対する反応についての省察」(ibid., p99) と記述されており、アージリスとショーンによるダブルループ学習理論 (Argyris & Schön, 1996) に近い考えが示されている。『専門職資本』ではそのような省察が行われる具体的場面として、オンタリオ州で実践された協同探究とフィンランドにおける授業準備を協同で取り組む事例を取り上げながら「協同的省察的实践は意思決定資本に不可欠なものである」と記述していることから (ibid, p101)、ハーグリーブスはショーンが求めた省察を教師集団が協働体制の中で進めていくものと解釈できる。

協同省察の具体的な例として、『グローバルな第4の道』ではフィンランドの授業準備、シンガポールにおける学校独自のカリキュラム開発、アルバータ州の学校改善支援、オンタリオ州の特別支援教育施策が取り上げられている。また、ハーグリーブスが2018年にオコナーと共著した『協同的専門職』(Hargreaves & O'Connor, 2018) では、香港における授業研究、アメリカにおける小規模校の英語教師が集まるネットワーク、ノルウエーの学校が協同学習を取り入れるために学校の教師たちが協同した経緯、コロンビアにおける小規模校の指導法改革のための学校間ネットワーク、カナダ・オンタリオ州における PLC が取り上げられている。オンタリオ州の事例は『専門職資本』でも取り上げられていることと『専門職資本』よりも詳細に記述しているところから、この箇所の記述はハーグリーブス個人によるものであることと、ハーグリーブスはオンタリオ州の事例が協同省察の最もモデル的な事例と捉えていると推察される。

オンタリオ州の PLC は当初、学校管理職が主導した、地区の学力到達目標を達成するためのものであった。その後、教師が主導して PLC を運営するようになり、その目的は学力到達目標の達成でなく、生徒全体の全人的な発達に焦点を当てるようになった。教師たちは専門的な対話を避けず、カリキュラム変革などに取り組んでいる (ibid., p94-97)。さらに PLC では協同的な探究 (collaborative inquiry) に取り組むことにより、教師たちは協同して学習とは何かについての理解を深め、改善やイノベーションを導入するための行動を起こすようになった (ibid., p99-100)。

以上のハーグリーブスの協同省察に関する記述を概観すると、ハーグリーブスが求める協同省察は、授業研究やカリキュラムの協同開発、PLC などの手法ではなく、それらの手法に取り組む教師集団が、子供の学習の改善を意図して主体的に取り組み、互いの立場を尊重しながら協議し、指導法やカリキュラムに関して意思決定していく過程に見られる省察であると解釈できる。

ハーグリーブスの協同省察論は、デュフォーの PLC 論と重なる部分が多い。デュフォーは PLC に取り組む学校で見られる要素として以下を挙げている (DuFour et al., 2010, p27-29)。

- ・自分たちが育もうとしている資質や特性のための構造やシステムを構築しようとしている
- ・重要な目的を達成するため条件を監視するためのプロセスを創始する。
- ・宣言された優先事項のためにリソースを再配置する。
- ・適切な質問を投げかける。
- ・重要視されていることをモデル化する。

- ・進展を祝う。
- ・合意されたことが守られないことに立ち向かう。

これらの要素は、『専門職資本』や『グローバルな第4の道』『協同的専門職』で取り上げられている協同省察の事例にも当てはまる。『協同的専門職』ではオンタリオ州でデュフォーのPLC論が成果を上げるための特定の短期戦略に焦点を当てていたために学校の自律性が阻害されたものの、生徒の学習と発達に焦点を当てた協同探究を行うようになって協同文化が構築され教師主導で改革が進められるようになったと記述されている（Hargreaves & O'Connor, 2018, pp90-91）。この経緯はデュフォー論の限界というよりも、デュフォーの理念が実現されたことで学校の自律性が向上したと読める。

意思決定資本に関する以上の論を総合すると、ハーグリーブスの重視する意思決定資本は個人レベルと集団レベルのものがああり、いずれも省察に重点が置かれていると考えられる。授業研究は指導案の原案作成段階など個人レベルで省察する場面と指導案検討や研究授業の事後協議の段階など集団レベルで省察する場面がある。『専門職資本』は、人的資本、社会関係資本、意思決定資本の相互作用関係を描いた。本研究では授業研究への取組が人的資本、社会関係資本、意思決定資本に影響する構図を明らかにすることを意図している。

3 調査設計

3-1 調査項目

本調査は以上に考察した『専門職資本』における、人的資本、社会関係資本、意思決定資本の枠組みに従って調査項目を設定した¹。

ただし、『専門職資本』においては、人的資本、社会関係資本、意思決定資本それぞれの資本の内容を具体的に定義したわけではない。そこで、本調査では、主に TALIS2013 の調査項目を参考に人的資本と社会関係資本の項目を策定し、意思決定資本に関しては授業研究の場面に即して調査項目を策定することとした。

人的資本として本調査では、自己効力感に焦点を当てることとした。TALIS2013 では、教師の力量を自己効力感で測ることとしている（OECD, 2014, p182）。TALIS2013 で使用された、学級経営場面、教科指導場面、生徒の主体的学習参加を促進する場面の自己効力感についての設問を参考に本調査の設問を策定した（OECD, 2014, p185）。ただし、TALIS の自己効力感設問の中には授業研究に関する設問と重複するものも含まれたため、それらの設問を削除した。

社会関係資本として本調査では、同僚間の情報交流状況に焦点を当てることにした。TALIS2013 は、教師の協働場면을情報の交流や調整によるものと、専門的協働によるものに分けて調査している（OECD, 2014, p166）。本調査は専門的協働を授業研究場面に即して詳しく尋ねるため、情報の交流や調整の状況に関する設問を参考に本調査の設問を設定した。

意思決定資本としての授業研究の過程は自己省察場面と集団省察場面を分けて調査することとした。授業研究においては、教師個人と教師集団が省察する場面が多数存在する。個人レベルでは授業を準備する段階、授業準備の一環として教材研究する段階、子供の反応がどうなるか予想

1 調査項目作成にあたって、Britta Klopsch カールスルーエ工科大学准教授と久野弘幸名古屋大学准教授の協力を得た。

する段階、授業の中で子供の発言に瞬時に反応する段階、授業後に振り返る段階などがある。集団レベルでは年度当初に授業研究のテーマについて協議している。研究授業の前には、指導案協議の際に、子供の能力に合わせて学習課題をどうするか、授業の展開をどうするか、子供の学習の到達状況をどう予想するかなどについて協議している。授業を観察した後の協議会では、指導案の構想が妥当であったか、子供の学習がどうであったか、子供が授業内容を理解できていないときにどう対処すべきであったか、などについて協議している。これらの自己省察と集団省察状況を聞く設問を設定した。

以上の人的資本（自己効力感）、社会関係資本（情報交流）、意思決定資本（自己省察と集団省察）に関する調査項目を4件法で尋ねた（自己効力感：よくある、時々ある、あまりない、全く

表1 設問項目

自己効力感（学級経営）

- 1 私は、授業において、やって良いことといけないことのけじめについて、明確な方針を持っている
- 2 私は、日頃から児童・生徒が学級のルールを守るよう働きかけている

自己効力感（教科指導）

- 3 私は、児童・生徒の評価においてはペーパーテスト、観点別評価など、様々な評価手法を用いている
- 4 私は、児童・生徒が何か分からないことがあったとき、当初の予定とは別の指導法や説明に切り替えて指導するようにしている
- 5 私は、授業がうまくいかないとき、当初の計画とは別の手立てを考えて、授業の方向性を変えることがある

自己効力感（生徒の主体的参加）

- 6 私のクラスの児童・生徒は、学校で良い学びをしていると思う
- 7 私は、児童・生徒が学ぶことの楽しさを感じられるように心がけている
- 8 私は、授業において、児童・生徒に深く物事を考えるよう促している

社会関係資本（情報交流）

- 1 私たちは、同じ教科や学年の同僚と、共通の教材を使用している
- 2 私たちは、同じ教科や学年の同僚と、授業内容に応じて授業を交換しあうことがある
- 3 教科部や学年部において、お互いに有益な教材や資料を交換することがある
- 4 教科部や学年部において、効果的な指導方法について話し合うことがある
- 5 教科部や学年部の同僚と協力して、評価に関する資料を作成したり、評価方法の共通理解を図ったりすることがある

個人レベル省察

- 1 私は、授業の計画に当たって、なぜこの内容を教えるのかを理解するようにしている
- 2 私は、授業の計画に当たって、当初の予想と異なる展開も考えられるため、複数の授業の展開を構想している
- 3 私は、授業の計画に当たって、児童・生徒がどのように学習に取り組むかを予想している。
- 4 私は、授業の計画に当たって、一人一人の児童・生徒がどの程度まで理解できるか考えている。
- 5 私は、授業後に自分の授業が適切であったか振り返っている。
- 6 私は、授業の終わりに、児童・生徒の感想など、様々な資料を通して授業を振り返っている。

集団レベル省察

- 1 私たちは、共通の目標を設定している
- 2 私たちは、目指す子供像や研究課題など、共通の目標を設定している
- 3 私たちは、教科の指導法や教科の問題を共同して解決するために協力をしている
- 4 私たちは、授業について話し合ったり、相互にアドバイスをし合ったりしている
- 5 私たちは、指導案の検討に当たって、多様な展開方法について検討するようにしている
- 6 私たちは、児童・生徒の学習をどの範囲まで扱うべきか、共に考えている
- 7 私たちは、児童・生徒の学習をどのレベルまで到達させるべきか、共に考えている
- 8 私たちは、児童・生徒の学習状況をどのように把握したら良いか、共に考えている
- 9 私たちは、授業中に児童・生徒が理解できないことがあったとき、それに対してどのように反応したら良いか、共に考えている
- 10 私たちは、授業に入る前に学習内容についてほとんど理解しているような児童・生徒に対し、どのように対応したらよいか、共に考えている

ない、他の項目：はい、どちらかといえばはい、どちらかといえばいいえ、いいえ)。それらに加え、授業研究の取組状況として、所属校の教師の授業研究への参加状況（全員、半数以上、半数未満、いない)²、授業研究に関する会合の開催頻度（毎週開催、月に1・2回開催、年数回開催、開催せず）、研究授業の実施頻度（年11回以上、6-10回、1-5回、なし）を尋ねた。

3-2 調査対象

調査は2020年1月にCoEよりカザフスタン国内のすべての公立学校7014校に電子メールで調査票を送付することで実施した。電子メールの送付先は学校管理職であり、授業研究に取り組んでいる所属職員にメールを転送して回答を求めるように依頼した。回答はGoogle Formを使用し、回答期限の2月末までに9130件の有効回答が寄せられた。カザフスタンの公立学校教員数は12万人であり、回収率は8%となる。

回答者の所属項別回答者数は表2のとおりである。

表2 学校種別回答者数

小学校	270
中等学校	7265
小学校中等学校併設	1301
大統領府立学校	15
その他	279
計	9130

4 調査結果

4-1 因子分析

授業研究の取り組み状況以外の調査項目について、因子分析を行った。設問の枠組みに従い因子数を4に固定して最尤(さいゆう)法、プロマックス回転による因子分析を行い、因子負荷量が.4未満を示した質問項目を除外する手順を繰り返した。その結果、調査項目と同じ枠組みによる4因子27項目が適切であると判断された。各因子の下位尺度の α 係数は「集団省察」.976、「自己効力感」.953、「情報交流」.936、「自己省察」.960であった。(表3)³

4-2 授業研究の取組状況と4尺度の差

次いで各因子の下位尺度得点の平均値により、授業研究の取り組み状況の差を検証した。

授業研究の参加割合を「半数以上が参加（全員＋半数以上）」と「半数未満が参加（半数未満＋いない）」の2群に分け、群間の4尺度の差をt検定によって検討した。その結果、自己効力感 ($t(9128) = 5.34, p < .001$)、情報交流 ($t(9128) = 4.89, p < .001$)、自己省察 ($t(9128) = 4.87, p < .001$)、集団省察 ($t(9128) = 6.98, p < .001$) であり、いずれも「半数以上が参加」の得点平均値が高かった。(表4)

2 カザフスタンの学校が校内研修に取り組む際には、授業研究以外にアクション・リサーチなどの校内研修の手法を選択する場合がある。ここでは校内研修の手法として授業研究を選択した教師数の校内における割合を尋ねている。

3 統計解析にはIBM SPSS Statistics 26を使用した。

表3 調査設問と因子分析結果

	平均値	標準偏差	第1因子 集団省察	第2因子 自己効力感	第3因子 情報交流	第4因子 自己省察
集団省察 7	3.23	0.919	0.896	0.029	- 0.046	0.053
集団省察 8	3.23	0.923	0.873	0.040	- 0.042	0.064
集団省察 6	3.23	0.924	0.871	0.020	- 0.004	0.053
集団省察 5	3.24	0.925	0.864	0.045	0.056	- 0.026
集団省察 9	3.25	0.918	0.840	0.050	- 0.035	0.080
集団省察 4	3.23	0.928	0.836	0.017	0.085	- 0.009
集団省察 3	3.19	0.930	0.812	0.044	0.124	- 0.081
集団省察 10	3.22	0.931	0.794	0.040	- 0.015	0.096
集団省察 2	3.20	0.936	0.772	0.002	0.143	- 0.022
自己効力感 3	3.15	0.962	0.041	0.934	- 0.023	- 0.065
自己効力感 4	3.16	0.966	0.026	0.907	- 0.016	- 0.008
自己効力感 2	3.17	0.965	0.071	0.880	- 0.050	- 0.023
自己効力感 5	3.11	0.933	0.018	0.839	0.029	0.010
自己効力感 6	3.09	0.927	0.019	0.731	0.053	0.082
自己効力感 7	3.14	0.927	0.030	0.722	0.034	0.116
自己効力感 8	3.01	0.870	0.009	0.585	0.135	0.081
情報交流 3	3.16	0.942	0.086	0.016	0.821	- 0.034
情報交流 2	3.16	0.945	0.098	0.018	0.714	0.051
情報交流 1	3.22	0.946	0.164	0.030	0.647	0.071
情報交流 4	3.21	0.924	0.253	0.044	0.629	0.019
情報交流 5	3.19	0.918	0.290	0.057	0.533	0.033
自己省察 3	3.23	0.923	0.057	0.195	- 0.013	0.717
自己省察 4	3.19	0.905	0.073	0.137	0.022	0.714
自己省察 5	3.20	0.936	0.078	0.151	0.035	0.663
自己省察 2	3.23	0.935	0.062	0.225	0.012	0.655
自己省察 6	3.18	0.913	0.105	0.139	0.067	0.624
自己省察 1	3.19	0.922	0.051	0.255	0.042	0.591
因子間相関		第2因子	0.725			
		第3因子	0.794	0.688		
		第4因子	0.774	0.805	0.733	

授業研究会合の頻度を「毎月1回以上」と「年数回以下」の2群に分け、同様に群間の4尺度の差をt検定によって検討したところ、自己効力感 ($t(9128) = 5.51, p < .001$)、情報交流 ($t(9128) = 6.28, p < .001$)、自己省察 ($t(9128) = 6.84, p < .001$)、集団省察 ($t(9128) = 9.09, p < .001$) であり、いずれも「毎月1回以上」の得点平均値が高かった。(表5)

表4 授業研究に参加する教員の割合別下位尺度得点平均値

	n	自己効力感	情報交流	自己省察	集団省察
半数以上が参加	5852	3.15 (0.85)	3.22(0.86)	3.23 (0.86)	3.27 (0.85)
半数未満が参加	3278	3.06 (0.78)	3.13(0.83)	3.15 (0.80)	3.14 (0.84)

表5 授業研究会合の頻度別下位尺度得点平均値

	n	自己効力感	情報交流	自己省察	集団省察
毎月1回以上	6350	3.15 (0.84)	3.22 (0.85)	3.24 (0.85)	3.28(0.85)
年数回以下	2780	3.05 (0.78)	3.10 (0.83)	3.12 (0.81)	3.10(0.83)

なお、授業研究の実施状況に校種の要因が影響している可能性があるため、校種ごとの授業研究実施状況を確認した。小学校段階の授業研究実施状況が高い傾向が見られるが、大きな相違はないと解釈できる。(表6)

表6 校種別授業研究に参加する教員の割合と授業研究会合の頻度

	授業研究に参加する教員の割合		授業研究会合の頻度		計
	半数以上参加	半数未満参加	毎月1回以上	年数回以下	
小学校	200 (74.1%)	70 (25.9%)	199 (73.7%)	71 (26.3%)	270
中等学校	4585 (63.1%)	2680 (36.9%)	5024 (69.2%)	2241 (30.8%)	7265
小学校中等学校併設	880 (67.6%)	421 (32.4%)	942 (72.4%)	359 (27.6%)	1301
大統領府立学校	12 (80.0%)	3 (20.0%)	9 (60.0%)	6 (40.0%)	15
その他	175 (62.7%)	104 (37.3%)	176 (63.1%)	103 (36.9%)	279
	5852 (64.1%)	3278 (35.9%)	6350 (69.6%)	2780 (30.4%)	9130

4-3 4尺度と授業研究実施状況の関係

次いで授業研究の実施状況と4尺度の関連状況を確認するために重回帰分析を行った。4尺度のそれぞれを目的変数、他の尺度と授業研究実施状況（授業研究に参加する教員割合ダミー、授業研究会合の頻度ダミー）を説明変数として強制代入法による重回帰分析を行ったところ、表7の結果を得た。授業研究実施状況を説明変数として有意な標準偏回帰係数が得られたのは、目的変数が集団省察の場合だけだった。(表7)

表7 4尺度と授業研究実施状況の重回帰分析による標準偏回帰係数

目的変数	説明変数	説明変数					R ²
		自己効力感	情報交流	自己省察	集団省察	参加割合 会合開催	
自己効力感			.074***	.714***	.104***		.745
情報交流		.080***		.236***	.579***		.723
自己省察		.521***	.159***		.296***		.814
集団省察		.094***	.479***	.364***		.015** .032***	.771

** p<.01 *** p<.001

上記分析では4尺度における VIF 値がそれぞれ2以上であり、多重共線性の恐れがある。そこで、4尺度の中から1尺度のみを残す重回帰分析を行ったところ、決定係数 (R^2) が最も大きくなったのは情報交流を説明変数とする場合だった。(表8)

表8 集団省察を目的変数とする重回帰分析による標準偏回帰係数

目的変数	説明変数	説明変数			R^2
		情報交流	参加割合	会合開催	
集団省察		.829***	.020**	.035***	.695

** $p < .01$ *** $p < .001$

5 考察

5-1 授業研究の取組状況と専門職資本の関係

このたびの収集データの分析により、専門職資本を構築する教師の自己効力感（人的資本）、同僚との情報交流（社会関係資本）、自己省察（意思決定資本）、集団省察（意思決定資本）の4尺度のいずれもが、校内教員における授業研究の参加割合と授業研究会合の頻度と連関していることが示された。ただし、重回帰分析によると授業研究の実施状況が影響しているのは集団省察のみであることから、授業研究が専門職資本に影響するのは集団省察を通じてのことであると推測される。

また、今回の調査は人的資本、社会関係資本、意思決定資本のいずれも限定的な項目で調査していることに留意する必要がある。人的資本は自己効力感以外に教師の知識やスキル、コンピテンシーが考えられるし、レジリエンスやエージェンシーなどの非認知能力、教師の数も重要な問題である。社会関係資本は学校の組織文化、教師間のケアやコミュニケーション、集団エージェンシーなどが想定される。意思決定資本は自己省察と集団省察だけでなく、省察の範囲やその積み重ね、組織運営上の意思決定などが想定される。このたびの作業からは、専門職資本の一部の状況と授業研究の連関を示しているに過ぎず、専門職資本の全容解明にはさらなる追求が必要となる。

このたびの分析から授業研究の取組状況が専門職資本の集団省察に影響することが示されているが、授業研究と専門職資本の関連構造に必要な要因は他にも多様に想定される。例えば校長のリーダーシップが学校の組織文化などの専門職資本に影響していることを示す研究は複数あり（岡東・福本, 2000; 露口, 2008 など）、このたびの分析結果が授業研究よりも校長のリーダーシップの影響によるものである可能性は否定できない。

また、このたびの考察は校内教員における授業研究の参加割合と授業研究会合の頻度を専門職資本に影響する外部要因と捉えているが、授業研究の実施状況はそれ自体を意思決定資本と捉えることもできる。その場合は、調査の枠組み自体の見直しが必要になるであろう。このたびの考察は、ハーグリーブスらが「アレンジされた同僚性」(Hargreaves & Fullan, 2012, pp117-119) と称した、専門職資本を育む戦略としての授業研究に取り組むことが集団省察という意思決定資本を中心にした専門職資本を活性化する構図に焦点を当てている。

5-2 専門職資本の相互関係

このたびの分析により、専門職資本を構築する4尺度がそれぞれ強く相関していることが明らかになった（相関係数 .688～.805）。『専門職資本』では、人的資本、社会関係資本、意思決定資本のいずれが上位であるかは明記されていなく、これら三つの資本が相互に増幅し合ってきたものとしている（Hargreaves & Fullan, 2012, p88）。4尺度が相互に相関しているというこのたびの結果は、専門職資本における三資本の相互関係を支持していることになる。だが、授業研究と専門職資本の関係を考えるとき、まずは授業研究が社会関係資本あるいは意思決定資本のいずれかを促進し、それが教師の力量という人的資本に影響する関係を想定するべきであろう。重回帰分析で授業研究の実施状況が集団省察に影響する結果が示されているのは、カザフスタンにおいて授業研究が集団省察を促進している可能性を示しているが、集団省察が個人省察や社会関係資本、自己効力感を促進する構図は明らかにできていない。このたびの結果からは授業研究の実施と専門職資本の高さが連関していると解釈するにとどまるべきだろうが、授業研究に取り組む学校の中でどのような専門職の育み方が見られるかはさらなる分析が必要と思われる。

5-3 自己省察と集団省察の関係

自己効力感と自己省察の相関係数は .805、自己効力感と集団省察の相関係数は .725 であり、相関係数の差の検定を行ったところ、前者の相関係数が大きかった。ここから、カザフスタンにおいては集団省察より自己省察の方が自己効力感に影響していることが推察できる。カザフスタンの公立学校は幾つかのタイプ分けが行われており、通常の公立学校の他にリセ、ギムナジウムと称される専門性の高い学校、寄宿舎学校、大統領府立学校がある。後者の学校に赴任するほどに給与が増加するため、カザフスタンの教師には、より上位の学校に異動するための競争的意識が存在している（千々布, 2014, pp73-74）。教師間の人事をめぐる競争が存在していることと、旧ソビエト連邦時代の授業公開が同僚による授業評価に近い性質を持っていたことなどから、カザフスタンの教師文化には日本よりも個人主義が強く、同僚性に欠けるものがあると予想される。

ハーグリーブスは自己省察の意義を認めながらも、集団省察の必要性をより強く主張している。そこには、個人主義が避けられない教師文化への問題意識があるものと予想される。筆者が観察する学校の授業研究において、研究授業を公開する授業者が子供の反応よりも同僚から非難されないことを第一に考えている様子を感じる場面は多い。あるいはハーグリーブスが派閥主義と称したように指導案を検討した部会が他の部会と対抗関係にあることを示す学校もある。そのように同僚性が築けていない学校においては、力量の高い教師と低い教師の格差が大きく、前者の教える教室が落ち着いているのに対し、後者の教える教室が荒れがちになる。自己省察は教師個人の力量に影響するであろうが、そのままでは学校全体が高まるものとならない。自己省察と集団省察が互いに高め合っていく構図が必要と思われる。

6 まとめ

世界授業研究学会の元会長であるジョン・エリオットは、日本の授業研究について、背後に多くの暗黙的な理論と教育と学習に関する広い信念が存在していると指摘している（Elliott, 2019）。授業研究の取り組みを通じて児童生徒の学力や学びの姿、教師集団が変容することを報告する先行研究は数多いが、どのような授業研究を行うことがどのような効果をもたらすのかを示す包括

的な枠組みはない。

このたびの作業は、多様に存在しうる授業研究の効果を検証する視点を、教師の側から見た専門職資本の視点に設定した。調査対象が教師個人であったこともあるが、社会関係資本である教師集団の同僚性や学校経営面の視点が希薄となっている。また、このたびの作業は教師の知識創造の視点も希薄である。授業研究においては教科に関する考え方や知識、教授法の水準を助言者との相互作用で引き上げる営みを重視する流れもある (Takahashi & Mcdougal, 2016; Fujii, 2016)。そのように視野を広げていって初めて、授業研究の学校経営や現職教育における位置づけが明確になるであろう。

このたびの作業は、そのために必要な第一段階として位置づけることができると解釈している。

【引用・参考文献】

- Argyris, C. & Schön, D. (1996), *Organizational Learning II: Theory, method, and practice*, Addison Wesley
- Bridges, David ed. (2014), *Educational Reform and Internationalisation: The Case of School Reform in Kazakhstan*, Cambridge University Press
- 千々布敏弥 (2011) 「校内研究等の実施状況に関する調査の結果」国立教育政策研究所『教員の質の向上に関する調査研究報告書』, pp. 40-81
http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kyouin-003_report.pdf
- 千々布敏弥 (2014) 『プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生』教育出版
- 千々布敏弥 (2017) 「教育委員会指導主事の学校訪問体制と学校組織文化の関係」『教師学研究』第20巻2号、pp. 37-46
- Chichibu, T. and Kihara, T. (2013), "How Japanese schools build a professional learning community by lesson study", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 2-1, pp. 12-25
- Elliott, John (2019), "What is Lesson Study?", *European Journal of Education*, Vol.54-2, pp.175-188
- Fujii, Toshiakira (2016) Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of Lesson Study, *ZDM* 48, pp. 411-423
- Hargreaves, Andy (1994), *Changing teachers, changing times*, Cassel, 1994
- Hargreaves, Andy (2003), *Teaching in the Knowledge Society*, Open University, 2003, 木村優ほか訳『知識社会の学校と教師』金子書房、2015年
- Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis (2012), *The Global Fourth Way*, Corwin, 2012
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2012), *Professional Capital*, Routledge, 2012
- Hargreaves, Andy & O'Connor, Michael (2018), *Collaborative Professionalism*, Corwin, 2018
- Khokhotva, Olga (2018), Lesson Study in Kazakhstan: case study of benefits and barriers for teachers, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 7-4, pp.250-262
- 文部科学省・国立教育政策研究所「全国学力・学習状況調査」(平成19年度～平成29年度)
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>
- OECD (2014) *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD,
https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- 岡東壽隆・福本昌之 (2000) 『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版
- Shön, Donald (1983), *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*, Basic Books, 佐藤学訳「専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える」ゆみる出版、2001年

- Takahashi, Akihiko; McDougal, Thomas (2016) Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study, *ZDM* 48, 513-526
- 田中博之代表 (2011) 『全国学力・学習状況調査において比較的良好な結果を示した教育委員会・学校等における教育施策・教育指導等の特徴に関する調査研究』平成 22 年度文部科学省委託研究報告書
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/02/17/1344297_012.pdf
- 露口健司 (2008) 『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版
- 豊田秀樹 (1988) 『共分散構造分析 [入門編] - 構造方程式モデリング -』朝倉書店
- Wilson, Elaine & Sharimova, Assel (2019), Conceptualizing the implementation of Lesson Study in Kazakhstan within a social theory framework, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 8-4, pp.320-333

(受理日：令和 3 年 3 月 10 日)