

授業研究が実装する専門職としての教師の資本育成
と学び合うコミュニティ成熟機能：
授業研究の歴史的展開を踏まえた理論研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-04-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木村, 優 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/10880

授業研究が実装する専門職としての教師の資本育成と 学び合うコミュニティ成熟機能

授業研究の歴史的展開を踏まえた理論研究

木村 優

I. はじめに

学校の校内研修として実施される授業研究は、教師の授業改善と専門性開発を促す実践ベースの研究・研修として国内外で高く評価されており（文部科学省, 2015）、授業研究の実践及び研究はグローバル規模で展開・普及している。しかし、その実態に目を向けると、例えば、日本国内の学校で実施されている授業研究には、校内研修としての制度化による業務化・形骸化・非日常化の問題が指摘されている（鹿毛, 2017）。また、国外の学校で実施されている授業研究では、校内研修としての制度化に至るまでの予算立てや校内での認証を得る必要性からの持続困難、授業研究会における論点が教師の知識・スキルに偏重することによる議論の浅薄さ、参加教師たちの授業研究への関与度合いの低さ等が問題視されている（e.g., 秋田・ルイス, 2008; 又地・菊池, 2015）。

これらの問題が生じるのは、授業研究が教師の専門性開発や学校の組織的発展にいかなる価値を持っているのかという、授業研究が実装する諸機能に関する理解や認識が学校や教師にとって不透明であることに一因があると考えられる。また、校内研修としての授業研究の持続・発展を可能にするための投錨点あるいは授業研究のデザイン原則が未だ不明瞭であることもこれらの問題の背景として考えられる。

そこで本研究では、1880年代から現在に至るまで約140年にわたって継続している授業研究の歴史をまず再考し、授業研究の持続・発展に関わる要因を析出することを第

一の目的に措定する。この歴史的検討を踏まえた上で、授業研究が実装する教師の専門性開発と学校組織成熟に資する機能を明晰化することを第二の目的に措定する。以上の析出と明晰化により、校内研修としての授業研究の理論的前進を本研究で図っていく。

II. 方法

1. 文献調査

授業研究の歴史を再考する目的から、授業研究の歴史的展開を総括した先行研究を探索、吟味した。結果、本研究の目的に即した先行研究として、日本の著作4点（稲垣・佐藤, 1996; 秋田, 2006; 秋田・ルイス, 2008; 日本教育方法学会, 2009）、欧米の著作2点（Yoshida, 1999; Lewis, 2002）、書籍内の論考1点（秋田, 2017）が挙げられ、これらを参照して授業研究の歴史展開を整理、再考していった。

次に、各著作・論考を検討して授業研究の歴史を紐解きながら、授業研究の年代経過上で起こった様態変化とその時期区分を同定していった。ここでは、授業研究の様態変化の要因を明晰化するために、各時期に授業研究に影響を及ぼした科学的な概念、歴史的な事象を説明する資料を適宜探索し、収集・吟味していった。

以上に基づき、授業研究の歴史を時期区分化し、各時期の変遷をもたらした事象から授業研究の持続・発展に関わる要因を析出していった。

2. 理論的枠組みの検証

授業研究が実装する教師の専門性開発と学校組織成熟に資する機能を明晰化するために、前者の機能について「専門職の資本 (Professional Capital)」(Hargreaves & Fullan, 2012) を、後者の機能について「専門職の学び合うコミュニティ (Professional Learning Communities)」(Hord, 1997; DuFour, 2004; Hargreaves & O'Connor, 2018) をそれぞれ理論的枠組みに措定した。

なお、この2つの概念を理論的枠組みに用いたのは、両概念が教師の専門性開発を促す研修・研究方法に議論の焦点を当てており、授業研究の議論との親和性が極めて高いと判断され、さらに教師の専門性研究領域の精緻な先行研究レビューを達成しているためである。

Ⅲ. 結果

1. 授業研究の持続・発展を可能にする歴史の道標

日本の授業研究の歴史を先行研究の資料及び知見に基づき分析したところ、授業研究はこれまで10の期間で変遷を遂げ、日本国内及び国外で発展し展開・普及してきたことが示された。

図1は、授業研究の歴史の変遷を成長曲線として示し、各時期に授業研究に影響を及ぼした教授学の議論、日本における教育の変化もあわせて示したものである。この歴史の変遷において重要な指標として見出されたのは、授業研究の実践に対する各時代の教師たちの「専門

職としての集団的・組織的自律性」と示唆された。このことから、授業研究の成長曲線にあわせて「専門職としての集団的・組織的自律性」の推察程度を点線で併記した。

以下、授業研究の発展・普及の各時期の特徴をその成長記録の物語として追っていこう。

1) 胎動期：1868年～1877年

授業研究の胎動は日本の明治時代の幕開けとともに聴こえてくる。当時、近代国家の第一歩を踏み出した日本では、国民皆学の実現を目指すべく「学制」を發布し、それにより新設小学校を発足させた。この時、欧米からペスタロッチ主義の教授理論¹⁾に基づく「一斉授業」の授業方式を輸入する。それまで、寺子屋や藩校で子弟たちに個別教授を行っていた師匠の多くが、各府県の講習所や師範学校で一斉授業の講習を受け、教師として認定されていた²⁾。

もちろん、新しい一斉授業の方式は一朝一夕に身につくものではない。そこで新しい教師たちは、新設の小学校で、個人でも同僚同士でも自律的に授業の研修を始めるのであった。これが授業研究のプリミティブ型である。

2) 誕生期：1877年～1897年

授業研究の誕生は、「改正教育令」(1880)、「小学校教則綱領」(1881)と教育政策が矢継ぎ早に制定され、学校で教える教育内容が定められ始めた1880年代前後と考えら

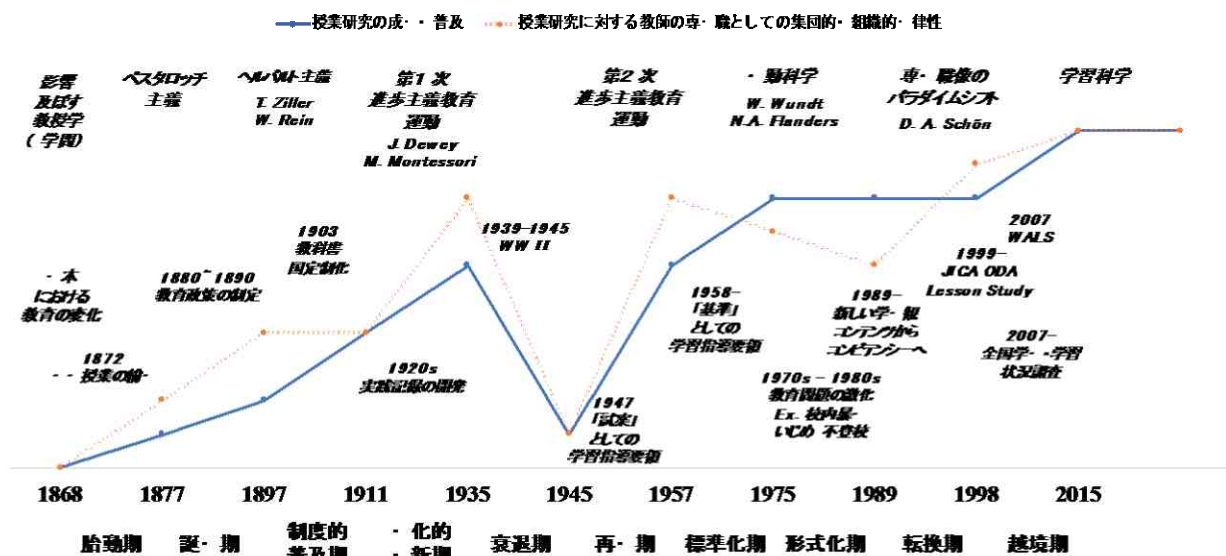


図1 授業研究の成長曲線

れる。当時の教授法指南書『改正教授術』（若林・白井、1883）には、発問の教授法に加えて、授業の計画を示す「教案」の書き方、同僚の教師の授業を見て学習課題や教育方法を「批評」する研究の必要性が説かれている。

そして、1885年には小学校の就学率上昇に伴って教員数が十万人近くまで増加した。このことから、多くの教師が一斉授業の指南書を抱えながら同僚の授業を参観し、同僚と集まって授業批評会を開き、一斉授業の方式と各自の教育哲学や授業のワザについて熱心に議論していく。この集団としての自律的な授業の参観と批評会の開催が授業研究を生み出したのであった。

3) 制度的普及期：1897年～1911年

日本全国の小学校への授業研究の普及を確認できるのが1900年代である。当時、就学率の急上昇に伴って「教科書の国定化」（1903）による教育内容の規制強化が行われ、効率的で標準的な教育の推進が求められていた。そこで注目されたのがヘルバルト主義の5段階教授法³⁾による授業方法であった。

この時期、多くの学校で授業研究会（批評会）が制度化されることになる。しかし、公開授業・授業参観としての「研究授業」の構成は5段階教授法が通例となり、授業研究会も授業展開の評価、教師の挙手一投足の指導に偏重しがちになっていく。授業研究の普及がその定型化を招き、教師の自由裁量権と自律性を減じてしまったのである。すなわち、当時の授業研究は全国各地の学校に制度的に普及した一方で、そのデザインや議論の質は低迷していたと言える。

ただし、この閉塞状況を打破しようと、教師の発問や板書や机間指導といった一斉授業の教授法研究が芽吹き、同僚の授業参観と実践の自己省察の重要性も強く指摘されるようになった。

4) 文化的革新期：1911年～1935年

授業研究の文化的革新を1910年代の大正自由教育運動の中に見ることができる。この時期、教師たちは自由で開放的な子ども中心の授業づくり、そして教科横断的で総合的な教育課程の編成に挑戦していく。この挑戦の中核を担ったのが師範附属学校や新設私立学校であった。

これらの学校では、デューイやモンテッソーリといった欧米の新教育の教授学習理論を参考にした学校拠点の教育実践研究が推進され、各地で公開授業研究会が盛んに開かれていくことになる。この時期の代表する学校・人物と実践として例えば、明石女子師範附属小学校・及川平

治の「動的教育法」、奈良女子高等師範附属小学校・木下竹次の「合科学習」、長野師範学校附属小学校・淀川茂重の「研究学級」、成城小学校・澤柳誠太郎の「実際的教育学」とそれに基づくドルトン・プラン、池袋児童の村小学校・野村芳兵衛の「生活綴方教育」等が挙げられる。

ところで、公開授業研究会はこれまで一つの学校の中だけで留まっていた授業研究の知見を近隣及び遠隔地の学校と教師に発信・普及する装置として重要な機能をもつことになる。公開授業研究会は進歩主義教育の普及を企図して各学校で行われた中で、いわば他校への授業研究の普及と革新をもたらし、さらに授業の「デザイン-次戦・参観-批評」と単線に進むこれまでの授業研究のサイクルに「公開」という中長期のビジョンを組み込む文化的革新をもたらす発明でもあった。

また、この時期の授業研究の文化的革新をもたらす発明としてもう一点、特筆すべきものがある。それは、教師たちが授業実践を物語として綴る「実践記録」を開発したことである。さらに池袋・児童の村小学校では、教師たちは実践記録の中で自らを「私」という一人称で語り綴り、子どもを「固有名」で語り綴り始めていた（浅井、2008）。物語によって書かれた子どもの学びと教師の実践の過程は、実践の「厚い記述」と豊かな考察・解釈をもたらし、その考察・解釈可能性の協働検証が事例研究となって教師文化に根付いていく。実践記録は、学校や研究会の機関雑誌に収録され、全国各地の教師たちに読まれることになったのだ。授業研究は、実践を書くという教師の自律的な行為によって価値づけられ、広がり、実践の相互交流から自律進化へと結びついていった。

このように、公開授業研究会と実践記録は、大正自由教育の下で専門職としての自律した教師たちの協働によって生み出された、授業研究の革新的な装置でありツールであった。

5) 衰退期：1935年～1945年

順調に成長していた授業研究は、第二次世界大戦期に顕著に衰退の一途を辿る。戦時体制下での学制改革とそれに伴う教育内容・方法の刷新を標榜する教育審議会（1937-1941）が始まり、教師の自由裁量権が著しく制限されていく。民主主義と自由主義を追求する新教育も弾圧対象となり、学校における授業研究の機運もまた減退していく。1940年代に入るとさらに軍国主義が苛烈を極め、国民学校令（1941）が制定され、戦時教科書が普及されるようになった。そして、戦況の悪化とともに教育資源が慢性的に不足し、思想教育が徹底され、学童疎開による

学校の人口動態が著しく変化していくことで、学校での授業研究の実施自体が困難な状況に陥っていったのである。

ただし、戦後すぐに多くの学校で授業研究が再開されることから、新教育と授業研究の実践は戦時体制下でも脈々と受け継がれていたと考えられる。

6) 再生期：1945年～1957年

授業研究は大戦終結後、一息に再生する。1947年の教育基本法の制定により示された学習指導要領は「試案」とされ、学校と教師の自律性を保障した教育課程と授業が奨励される。そこに大正期に培った新教育の水脈が合流し、多くの教師が子どもの学ぶ姿に即して授業を参観し、子どもの学びを語り、実践記録を綴っていくことになる。教師の自律的な学びを支える民間教育運動が花開くのもこの時期であり、戦後新教育の再挑戦と授業研究の再生は、戦時体制化で大きく歪められた民主主義の学校と教育の再生として大きな価値を持つことになる。

7) 標準化期：1957年～1975年

しかし、1958年の学習指導要領の改定による教育課程の標準化を機に、授業研究の標準化が進められていく。トップダウンの行政研修制度が確立し、授業研究の手法がマニュアルとなって紹介・提案されていく。また、この時期に高校・大学進学率上昇によって各学校種での子どもの受験指導が常態化することになり、これらが相俟って授業研究の実践に対する教師たちの自律性を蝕み始める。

この時期にはまた、教育学研究者たちが行動科学を基礎とした授業の科学的研究を始める。これが実践者と研究者による共同の授業分析という授業研究の新しい地平を拓く。例えば、代表的な教育研究者として重松鷹泰、木原健太郎、砂沢喜代次等が挙げられる。特に重松の『授業分析の方法』(1961)は「授業の科学」推進の先駆的で記念的な著作となった。また、研究実践者とも言える齊藤喜博や大村はまが授業研究を推進したのもこの時期のことである。

しかしその一方で、「授業の科学」による教授学習の詳細な行動分析と徹底した客観データ収集が推進され、それが学校と教師を疲弊させてもいく。授業研究の科学的研究の側面の現れが、学校と教師の自律性に正負両方の影響を与えたと言えよう。

8) 形式化期：1975年～1989年

時代は高度経済成長期に移り、学校教育の急速な効率

化と画一化が子どもの校内暴力・いじめ・不登校といった形で陰を落とし始める。そして、教師たちは子どもたちのケアに追われ多忙化していき、学校における授業研究が次第に形式化され断片化されたイベントとなりやすくなっていく。子どもたちのケアに邁進し、生徒指導をなによりも優先しなくてはならなくなった教師たちにとって、授業研究は子どもたちと関わる時間、授業の準備時間、自らの急速時間を減らすだけのシャドウ・ワークと化してしまうのである。

またこの時期、大学発の「授業の科学」が隆盛を極め、その知見や手法が学校に導入されていく。北海道大学、東京大学、名古屋大学、神戸大学、広島大学はそれぞれ、欧米の教育学研究(旧ソ連の教授過程研究、米国のカリキュラム研究、西ドイツ教授学、東ドイツ教授学)を理論的基盤として「授業の科学」を推進した。これは一方で学校の授業研究の多様性を生み出すのだが、他方で、大学発の「授業の科学」が追求する実践の効果の客観性の担保と一般化への欲望が、「T-C」の逐語記録に見られる授業の固有性と教師の言葉の剥奪、ティーチャー・プルーフの教材開発に象徴される授業と授業研究のマニュアル化に結びつく事態を招くことになった。

9) 転換期：1989年～1998年

標準化され、形式化されてきた授業研究のパラダイム転換が1990年前後に目指される。「授業の科学」や教師個人の研鑽のためでなく、すべての子どもとすべての教師の学びと育ち、そして学校改革のための授業研究への転換が目指されたのだ。この挑戦は、ドナルド・ショーン(1983/2007)が示した「技術的熟達者」から「省察的实践家」への専門職像のパラダイム転換に並行して進められた(佐藤,1994)。ここで改めて、授業研究は教師たちの協働的で省察的な実践を洗練していく「事例研究」として再評価されるのであった。

国の教育政策も教育内容としてのコンテンツ習得から「新しい学力観」(1989)そして「生きる力」(1996)に象徴されるコンピテンシー涵養へと目標の強調点を移し始め、「コンピテンシー・ベース」の新しい教育課程の編成と教育方法が奨励されていく。認知科学による学習過程研究の進展も始まり、学校における授業の形式が協働学習や探究学習の取り入れにより多様化してきたことで授業研究も複雑化し、より一層の工夫が学校と教師に求められていく。

例えば、ビデオ記録による授業研究方法の開発がこの顕著な一例である。授業づくりネットワークが開発した

「ストップモーション方式」では、授業で「重要」と考えられる場面を一時停止して視聴し、各場面で解説者による説明や参加者同士による発問予想等を組み込んで自由に議論する。また、佐藤学氏らによる「学びの共同体」でもビデオ記録を活用した授業研究を長年奨励している。ビデオを活用することで教室の出来事が鮮明に記録され、その記録を実践の協働省察の道具として活用するわけである。ただし、ビデオによる授業研究は一回の授業の微視的分析には適しているが、単元やカリキュラムといった長期にわたる教授学習において子どもたちのコンピテンシー涵養過程や教師の教えの変化過程といった巨視的な分析には適していない。授業研究の道具をいかに使うのか、使い分けるのがまたもう一つの工夫のしどころでもある。

10) 越境期：1998年～2015年

授業研究の日本国外への越境が1990年代末から始まる。国際学力テスト TIMSS の分析を発達心理学者ジェームズ・スティグラーと数学教育学者ジェームズ・ヒーバートが行なった。そして彼らの著書『ティーチング・ギャップ』で、日本の子どもたちの好成績の要因として教師の力量の高さが挙げられ、教師の力量形成を可能にする日本独自の研修システムとして授業研究が紹介されたのだった。

またこの時期、米国では幼児教育学者キャサリン・ルイスや教育心理学者クレア・フェルナンデスが日本の授業研究の調査を始めており、それぞれの活動地域で仲間とともにレッスンスタディ・グループを結成することによって全米各地でレッスンスタディの研究と実践支援が始まる。そして、研究者たちが次々と世に送り出す英語で書かれた授業研究の著作や論文が、全米各地そして世界の教育者たちに読まれていくのであった。これらをきっかけに、世界各地で授業研究の試行が始まる。

さらに、日本の JICA (国際協力機構) も政府開発援助の一環として、1999年にフィリピンの学校に授業研究の手法を導入する。これ以降、東南アジア・中南米・中東・アフリカの数々の発展途上国では JICA の支援を受けながら、日本発の授業研究の試行が国家規模・政策レベルで展開していく。

これら授業研究の国際展開を背景として、香港・シンガポール・日本を中心にして WALS (World Association of Lesson Studies : 世界教育学会) が発足し、グローバル規模での授業研究の研究推進と実践交流が始まった。

一方、日本国内では、2007年に全国学力・学習状況調査が始まり、学力向上を目指す授業研究が各地で推進さ

れる。また、生徒指導や特別支援教育や国際化といった教育課題の複雑化への対応として、2008年から全国に教職大学院が整備されていく。実践・学校ベースの教師教育を推進する教職大学院は、学校及び教育委員会と協働連携し、現職教員院生や学部卒院生の「学校における実習」を媒介にしながら、地域の学校の授業研究を支援する体制を整えつつある。これらを背景として、各地の学校で授業研究の発展と再生が興り、授業研究がさらに多様化しつつ、地域を超えた学校間の授業と授業研究の学び合いがローカルに加速していく。

以上、授業研究の誕生から現在までの道のりを縦糸とし、影響を及ぼした教授学と教育の変化を横糸にして概観していくと、授業研究の持続・発展を可能にする以下3つの「歴史の道標」が浮かび上がってくる。

道標1 変化の必然性 まず、授業研究の誕生のきっかけを作ったのが「一斉授業の導入」であった。これまで、個別指導に慣れ親しんできた師匠たちが、教師となってこれからの新しい国家「日本」の未来を背負い、発展させていく子どもたちを育てるために、自らの教授法を一斉授業の手法へと転換した。この教授法の転換はまさに「変化の必然性」を教師たちに保障したと言える。

また、第二次世界大戦の戦時体制化で大きく歪められた民主主義の再生という大いなる使命のもとで、授業研究は戦後新教育の推進とともに学校と教育の再生変化に寄与することになった。そして、20世紀末から始まるコンテンツベースからコンピテンシーベースへの学力観・能力観の転換の中で、授業研究もまた教育の変化を先導し、教師たちの21世紀型教育への挑戦と学びを後押しするために変様を遂げていっている。

教育における「変化の必然性」が学校と教師の内側に生まれることで、授業と授業研究の更新・進化が促進されるのである。

道標2 集団・組織としての自律性 授業研究の誕生期から制度的普及期の間をのぞいて、授業研究の持続・発展は教師たちの集団・組織としての自律性の状況に左右されていた。

専門職としての教師の自律性が極度に制限された第二次世界大戦期、教育内容が「学習指導要領」というスクリプトで明確な基準として示され、教師の教え、そして学びも管理の手法で統制され始めた標準化期・形式化期では、学校における授業研究が画一化し、長らく新しい試みや道具・ワザの発明や共有は行われなかった。教師たちが専門職集団・専門職組織として互いに学び合い、

助け合うことで、授業研究は自律進化していく。命令や管理や統制は、教師の仕事にとって、そして授業研究の持続・発展にとって「天敵」と言っても過言ではないだろう。

道標 3 実践省察の実際化 授業研究の発展に目を向けると、専門職としての教師の成長を促す大事な鍵となる「省察的思考」、言い換えると教師たちの「省察的実践」が尊重される気風が生まれたり高まったりすると、授業研究それ自体の特質である「実践の協働省察」が力を持ち、そこで新しいツールや試みが創発される。

例えば、進歩主義教育運動が隆盛を極めた文化的革新期には公開研究会の開催と実践記録の開発が行われた。また、教師の専門職像のパラダイムシフト後は、授業研究はグローバルな展開を見せながら、対話・省察・探究を基軸とした授業研究の創発が導かれている。

実践の省察を実際化する、そのために授業研究が発展、進化していくのである。

2. 授業研究が実装する教師の専門性開発と学校組織成熟に資する機能

授業研究が誕生後約 140 年経過した現在まで国内外の学校で実践され、その精度を上げるべく実践研究が精力的に進められているのは、授業研究が教師にとって、学校にとって、そして子どもたちの学びにとって有益であることを私たちが認識しているためである。それでは、授業研究にはいかなる機能が潜在しているのだろうか。

以下では、授業研究と教師の専門性開発及び学校組織成熟との連動性を明らかにするために、「専門職の資本」と「専門職の学び合うコミュニティ」を理論枠組みに指定し、それらと授業研究との連動性や親和性を明確にしていく。

専門職の資本と授業研究 専門職の資本は、教師の専門性について長く協働研究を進めてきた世界屈指の教育学者、アンディ・ハーグリーブスとマイケル・フランが 2012 年の同名の著作で提唱した概念である。そこで、専門職として教師が「投資できる資本」として、以下 3 つが整理されている。

人的資本 教師としての適正や心構え、授業をはじめとした実践で教師が用いる知識や技術の数々、教師自らと子どもたちの情動を上手く扱う能力である情動知性等で構成される。これら人的資本は、「教師の専門性とは何

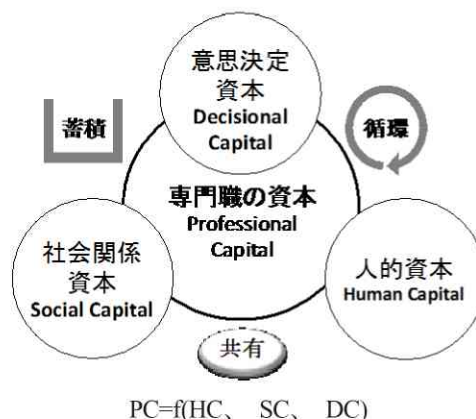


図 2 専門職の資本の公式

Note. Hargreaves & Fullan (2012)より筆者が作成。

か」を議論する中で繰り返しその重要性が示されており、どれも教師にとって不可欠な資本である。

社会関係資本 教師が子どもたちや同僚や保護者を信頼し、協働し、責任を共有し、相互に助け合い、専門職のネットワークの中で学び合うことである。これら社会関係資本を豊かにすることで、教師の人的資本をより豊かにすることが可能になる。つまり、教師の社会関係資本の豊かさが、教師自身の人的資本の蓄積にとって決定的に大きな意味をもつことになる。

意思決定資本 瞬間的な適切判断、事例経験を所有、実践の不断の継続、新たな実践への挑戦、多種多様な資質能力の伸張、実践の省察と再構成から成り立つ。専門職は、時々「場」や「状況」と対話して、それらの特性に応じて、知識や技術を用いるための手続きや方法を自由裁量で選択し、判断し、実行する。「授業の不確実性」の中で、常に状況判断を行い適切な教育方法を選択している教師の専門性の本質が、まさに意思決定資本なのである。

いくら知識や技術をたくさんもっていたとしても、その知識や技術を決められた手続きにのっただけで、画一的に実行する人は専門職ではない。この論点が含意することは、人的資本だけに教師個人の力や学校の力、そして資源を投資したとしても限界がある、ということである。このように、教師の社会関係資本と意思決定資本を豊かにすることで、人的資本の拡充をねらうことが大事なポイントになり、授業研究の方向定位ともなる (図 2)。

授業研究はときに、教師の知識や技術といった人的資本の増加や洗練を企図して行われる。しかし、授業研究のねらいを人的資本だけに絞っても限界がある。その理由は木村 (2016) で以下のようにまとめられている。

- (1) 教師には誰も、長年（就学期からいま現在に至るまで）にわたってつくり上げてきた「授業イメージ」の固着がある。
- (2) 授業はそもそも一過的で不確実で複雑な営みであって、知識や技術といった人的資本は流動的で力動的である。
- (3) 教師としての適正や心構えに関わる見識、あるいは授業の知識や技術の理解が行動に反映するまでのタイムラグがある。

そこで、社会関係資本が力を発揮することになる。木村(2016)によると、授業研究において同僚間の専門職のネットワークを紡ぐ対話と議論を組織することで、

- (1) 同僚間の専門職のネットワークを組織することで、例えば教師は同僚の知識や技術や心構えを学び得ることが可能になる。
- (2) 授業者は、公開授業の実践中には見切れない「子どもたちの学び方」を知ることが可能なる。

の2点が示されている。

また、意思決定資本は「様々な場面で判断を行っている同僚の『洞察』と『経験』を引き出すことによって培われる」(Hargreaves & Fullan, 2012, p.96) とされる。このことから、授業研究会で教師は同僚から未経験の状況判断の仕方を学び、同僚の実践をレポーターに組み込み、同僚の実践に触発され新しい実践への挑戦を喚起することが可能になる。さらに、教師は同僚の実践を鏡として自らの実践を見つめ直し、実践の省察と再構成を行うことが可能となる(木村, 2016)。

このように、同僚間で、あるいは学校間で、専門職の資本を蓄積し、共有し、循環していくことを企図することで、授業研究を育て、磨き、広げ、深めていくことが可能になる。

専門職の学び合うコミュニティと授業研究 授業研究は教師を育てる力とともに学校を育てる力をもっている。先述したように、教師の専門性開発は同僚間の協働や信頼といった社会関係資本を豊かにすることで深まり促される。授業研究はそもそも教師たちの協働に基づいて営まれる実践であることから、その推進が教師たちの社会関係資本の源である同僚性を耕し、学習する組織を築き、専門職の学び合うコミュニティの文化を培う助けになる。

図3に示したように、専門職の学び合うコミュニティとは、すべての子どもの学びと育ちを保障することを教育実践の大黒柱にすえて、教師たちの組織学習に基づく協働とケア、子どもの学びの実態に即した評価に基づく実践の実態把握と成果検証、この2つの支柱を支えとしながら常に改善し続けていく文化の特徴をもつ学校組織のことである(Hord, 1997; DuFour, 2004; Hargreaves & O'Connor, 2018)。

この改善を継続するという特性から、専門職の学び合うコミュニティの文化は、個人主義と現在志向の強まりから実践の変化を拒みやすくなる教師の保守傾向を和らげ、すべての子どもの学びと育ちのために実践と組織を変革し続ける進歩傾向を教師に高め、コミュニティ自体を成熟させていく。

したがって、専門職の学び合うコミュニティの文化を学校に培う授業研究には、すべての子どもの学びと育ちに探究の光を当て、教師たちの協働と互恵的なケアを奨

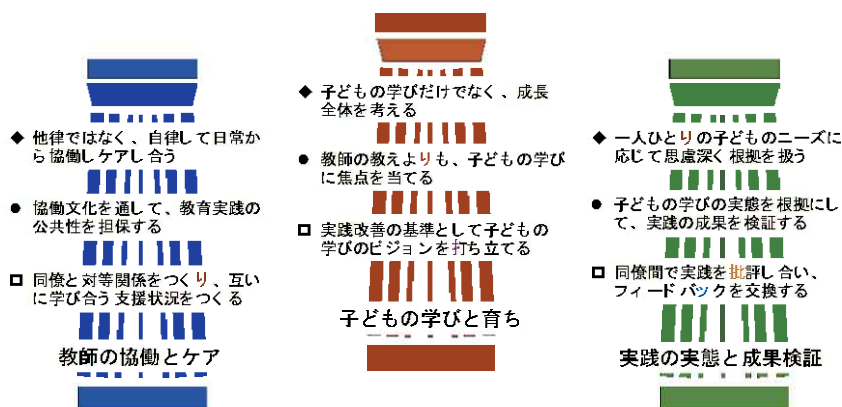


図3 専門職の学び合うコミュニティの文化的特徴

励するための創意工夫を重ね、子どもの学びの事実に基づいて対話と議論を行うデザインが必要になる。また、専門職の学び合うコミュニティの文化は長期にわたって成熟していくため、学校の発展プロセスに即して授業研究の強調点を変化、調整していくことが重要である。

IV. おわりに

本研究では、授業研究の現状でのグローバル・ローカルの問題に基づき、授業研究の持続・発展に関わる要因を歴史的な文献調査から析出し、授業研究が実装する教師の専門性開発と学校組織成熟に資する機能を理論枠組みに基づき明晰化した。

授業研究の持続・発展には、(1) 変化の必然性、(2) 集団・組織としての自律性、(3) 実践省察の実践化、の3点が必須であることが歴史展開の分析から明らかになった。これら3点を学校レベルでも重視することで、学校内の授業研究が持続・発展していく可能性も考えられるだろう。すなわち、教師たちが学校の既存の授業形式やカリキュラム編成からの変化を目指して授業研究を推進し、管理職をはじめとしたリーダーは集団としても組織としても教師たちが自律して実践を実行・検証できるように授業研究における対話と議論を組織し、教師達の実践計画やスキルを重視するのではなく実践後の互恵的な協働省察を重視する、このような授業研究のあり方が考えられる。

また、専門職の資本と専門職の学び合うコミュニティの観点から、授業研究が実装する教師の資本育成機能と学校組織成熟機能が明晰化された。教師たちの社会関係資本そのものである授業研究は、教師の知識・スキルといった人的資本の涵養にとどまらず、協働・信頼・専門職ネットワークといった他の社会関係資本を豊かにし、実践経験の蓄積・省察の推進・挑戦意欲の喚起といった意思決定資本を耕す実践である。すなわち、教師の専門職の資本を育む上で、授業研究という学習・研究システムは有効に働くと見えよう。

ただし、ただ単に授業研究を実行すれば、すなわち教師の専門職の資本が育つというわけではない。授業研究の歴史が示しているように、授業研究は教師の専門職としての自律性に基づきながら、教師たちの協働による授業の省察を中核にすえて教師の成長と学校の発展、そして子どもの学びと育ちを促していく実践である。言換すれば、教師たちの自律性と協働性を脅かし、実践の省察を重視せず、成長や発展に不可欠な長期にわたる時間へ

の感性が希薄な授業研究は、教師と学校と子どもを育てるところか逆に疲弊させ、孤立させてしまう危険性を孕んでいるのである。

また、授業研究を教師の学びと育ちだけに焦点化して実行するのではその機能の半分だけを使うことを意味する。すなわち、教師の専門職の資本において、他の資本育成の推進的役割を果たす社会関係資本の実践である授業研究の力を大いに発揮し、教師たちが学び合い育ち合いケアし合う関係と文化、すなわち専門職の学び合うコミュニティの文化成熟を企図する必要がある。この戦略なくして、授業研究の真の力であり機能を十全に発揮することはできない。新たな社会と新たな時代が到来し始めた中で、そこで生きる子どもたちを育てる教師たちによる授業研究の革新が今、求められている。

[註]

- 1) 事物や事象に対する子どもの直感から出発して知識の習得を進める教授理論。
- 2) 学制発布前まで教育の権利は個人にあり、教育を希望する町民や農民の子弟は寺子屋や心学講舎に、武士の子弟は藩校や郷学に通っていた。しかし、学制発布により6歳以上の子どもを学校に通わせることが法的に義務づけられた。1873年の就学率は男子34%、女子15%と現在に比べれば少ないが、それでも教育を受ける子どもの数は急増加していく。近代学校制度の歴史の変遷や就学率統計は文部科学省の「学制百年史」と「学制百二十年史」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/hakusho.htmを参照。
- 3) 子どもの学習過程における事物や事象への認識を没頭と致思による「明瞭・連合・系統・方法」の四段階にヘルバルトが分析した。これをラインが「予備・提示・連結・総括・応用」の教授法の五段階に変換・置換したもの。
- 4) 教師文化の個人主義・現在志向・保守傾向についての議論は、Hargreaves, A. "Presentism, Individualism and Conservatism: The Legacy of Dan Lortie's Schoolteacher", *Curriculum Inquiry*, Vol. 40, No. 1, pp. 143-154, 2010. を参照した。

[参考文献]

- 秋田喜代美 (2006). 『授業研究と談話分析』, 放送大学教育振興会.
- 秋田喜代美 (2017). 「日本の授業研究の独自性とこれから」, 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』, 教育出版, 150頁-167頁.

- 秋田喜代美・ルイス・C (2008). 『授業の研究 教師の学習：レッスンスタディへのいざない』, 明石書店.
- 浅井幸子 (2008). 『教師の語りと新教育：「児童の村」の1920年代』, 東京大学出版会.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”?, *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London and New York: Routledge.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018), *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*, Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- 稲垣忠彦・佐藤 学 (1996). 『授業研究入門』, 岩波書店.
- 鹿毛雅治 (2017). 「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』, 教育出版, 2頁-24頁.
- 上條晴夫 (2011). 「役に立つ授業分析：ストップモーション方式を中心に」, 教育研究, 1308号, 18頁-21頁.
- 木村 優 (2016). 「校内授業研究に包摂する2つの力：『専門職の資本』と『専門職の学び合うコミュニティ』を培う」, 『教師教育研究』, 第9号, 19頁-22頁.
- 又地 淳・菊地亜有美 (2015). 「『授業研究』支援プロジェクトの現状および課題についての考察」, 『国際教育協力論集』第18巻・第1号, 91頁-104頁.
- 文部科学省 (2015). 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について：学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて (答申)」, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
- 日本教育方法学会編 (2009). 『日本の授業研究 上巻：授業研究の歴史と教師教育』, 学文社.
- Lewis, C. (2002). *A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- 佐藤 学 (1997). 『教師というアポリア：反省的实践へ』, 世織書房.
- 重松鷹泰 (1961). 『授業分析の方法』, 明治図書出版.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc. (柳沢昌一・三輪健二 (監訳) (2007). 『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Summit Books.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Doctoral Dissertation: University of Chicago.
- 若林虎三郎・白井毅編著 (1883). 『改正教授術』, 普及舎.