

校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究(1)[†]

姫野 完治*

秋田大学教育文化学部

本論文では、学校組織や教師文化、校内授業研究に関する先行研究を概観するとともに、小学校、中学校、高等学校における管理職や研究主任等を対象とした質問紙調査を行うことを通して、校内授業研究の現状と課題を探索した。校種によって校内授業研究の実施形態や一人あたりの授業時数が大きく異なること、教師個々の自己研鑽が重んじられる高等学校と比べ、小学校や中学校では組織的・協働的に取り組む文化が形成されていること等を明らかにした。

キーワード：校内授業研究、学校組織、教師文化、同僚性

1. はじめに

教師の仕事は、本務である教科指導のみならず、生徒指導や学級経営など多岐にわたる。「〇〇教育」、「△△指導」という用語を列挙してみると、情報教育、環境教育、金融教育、防災教育、キャリア教育、消費者教育、シティズンシップ教育、アルコール依存・薬物教育、食育、生徒指導、給食指導、部活指導など、枚挙にいとまがない。万引きをした児童生徒を教師が引き受けに行くことはかつてもあったが、現在では箸の持ち方のような食事マナーの指導を行ったり、朝ごはんを提供したりする学校まで現れている。携帯電話やインターネットの普及に伴い子ども同士の関わり方が深層化・複雑化し、学校裏サイトやネットいじめといった新しい課題への対応も求められるなど、年々職務が拡大してきている。

ただし、このような多様な仕事を担うことを、かつては教師自身もよしとしてきたきらいがある。学校の役割領域が年々広がり続け、それにより教師の多忙化を助長しているといった問題もある反面、白

井(2001)が「日本の場合は、教師としての専門性を高めるよりも、むしろその職務範囲を広げることで社会的な信頼を得るように努めてきたように見える」と指摘するように、多様な教育活動を引き受け、子どもの成長に関わる「何でも屋さん」になることで、存在意義を高めてきたという見方もある。とはいえ、家庭や社会からの要望が増え続け、学校や教師が担わざるを得ない領域があまりにも拡大し過ぎており、多忙化等の問題が深刻化している。

では、学校の役割領域を明確にし、例えば生徒指導や生活指導は、学校は担わないと決めれば良いのだろうか。もしくは、教師一人一人の役割を分業化し、生徒指導はカウンセラーが、生活指導はソーシャルワーカーが、そして教師が授業を担当する形になれば良いのだろうか。もちろん、それによって負担が軽減されることもあるだろう。しかし、日本の学校の特質を考えると、分業化することが学校や社会をより良い方向へ導くかどうかは疑問が残る。小野田(2006)が指摘するように、日本の教師は総合職であり、日本の学校はその協業体制を基本とする特質がある。決められた役割をこなせば仕事が終わるということではなく、協力して児童生徒の人間形成や学習指導、学校運営に努めてきた。例えば、生徒がたばこを吸っているところを見つければ、担

2012年1月5日受理

[†]A Study on School Organization and Teachers' Culture to Make Progress Lesson Study (1)

*Kanji HIMENO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

任教師であってもなくても指導を行う。また、若手教師が学級経営や教師適性に悩んでいれば、校内研修の場に限らず先輩教師が相談にのる。このように日本の学校は、児童生徒への生徒指導や生活指導ばかりか、若手教師の研修や人生相談なども含めて、様々な形で協業体制をとってきている。それにより教師の役割領域が不鮮明になるという課題はあるものの、成果も大きい。そして、こういった協業体制が近年は世界中から注目されている。とりわけ教師同士が協力して行う校内授業研究は、「Lesson Study」、「Learning Study」と呼ばれ、教師の力量向上のための重要な方法の一つとして位置付けている。

しかし世界的に推進される一方で、わが国の校内授業研究は形骸化し、意義が希薄になっていると見る向きもある（千々布 2005）。もともと学校という組織、そして学校が作り上げてきた文化は、他の組織や企業と比べて特異な点が多く、様々な知見や技術が良くも悪くも暗黙的に継承されてきた。それが、ベテラン教師の大量退職、若手教師の大量採用により年齢構成がアンバランスになり、また教育観や授業観の多様化により目指す方向が拡散したことから、ベテランから若手へと知が継承されたり、学び合いにより新しい知を創造したりする機会が減少してきている。教師の協業体制を支えてきた学校組織や教師文化を解明し、わが国における校内授業研究を活性化するための手立てを策定することが求められている。本研究では、教師の力量向上策としての校内授業研究をはじめ、学校組織や教師文化に関する先行研究を概観するとともに、現職教師への質問紙調査を通して、校内授業研究を推進する学校組織や教師文化の現状と課題を探索する。

2. 教師文化と校内授業研究に関する研究動向

2.1. 学校組織や教師の文化に関する研究

学校組織や教師文化に関する研究は、ウォーラー（Waller, W 1932）による『The sociology of Teaching』を発端としている。そこでは、学校内の複雑な人間関係やしきたりといった学校特有の文化、教師・生徒の関係、教師のパーソナリティや教師集団の同僚性について、独自の視点から網羅的に描かれた。その後、学校に対する社会学的な見方がさかんになった1970年前後になると、学校文化や教師文化に関する多様な研究が進展した。ここでは三

つに区分して先行研究を概観する。

(1) 学校教員という職業的な文化に関する研究

教師には常に「教師であること」が要求される。教職を聖職と位置付ける見方は、時代が変わった今でも根強く残っている。「教師になること」を、「教師という生き方を選ぶこと」と考える教師も多い。自分の家族よりも、受け持つ子どものことを優先的に考える、放課後に子どもが問題を起こした場合、たとえ夜遅くであっても駆けつけるといったことはよくあることだ。佐藤（1994）は、教職を特徴付ける性格の一つとして「無境界性」を挙げているが、時間的にも職域的にも無境界であることにより、日頃のふるまい全てが教師としての行動と見られ、常に「教員らしさ」を基準とする言動が求められる。このような言動は、教師になる人が生まれつき備えているわけではなく、教師という職を選んでから浸透していくものである。教育実習においても少なからずそのような兆候が現れ、実習を終えた大学生は、それまでの大学生活と比べて「教師らしく」なる傾向もある。どのような職であっても、職場や職階ならではのふるまいがあるが、とりわけ学校教員には特有のふるまいが存在している。

職業集団としての教師の社会的性格に関する研究は、わが国では1960年代から1970年代に教職論から教師形成論、教師役割論へと進展してきた。例えば石戸谷（1973）は、教員と保護者への調査から、教員に期待される役割に対する教員と保護者の葛藤の様相を明らかにしている。しかし、このような役割葛藤の実証研究に対しては、想定された一般的行為パターンに関する統計的な不一致を示したに過ぎず、どのようにしてその葛藤が処理されるのかは説明されていないといった批判もあり、1980年代後半以降には、実際に教師がとる教育行為へと注目が移り変わっていった。

酒井・島原（1991）は、教師の教育行為における学習指導方法に着目し、比較文化的な方法を用いて日本の教員に共有されたエスノバダゴジー（日本の民族教育学）を記述するとともに、その背景に学校が閉鎖的である、教師集団内に密な相互作用がある、職務の分業度が低いといった要因があることを指摘した。臼井（2001）も、アメリカと日本の学校文化を比較検討し、学習観やカリキュラムの自由度などの視点から、日米の教師文化の違いを述べてい

る。近藤（1994）は、教師用RCRT（Role Construct Repertory Test）を用いて教師が子どもを測る物差しを分析し、教師が子どもを見る視点は、教師各々のものというより、「教師という役割をとる」ことによるものであると指摘する。また、学校という場で、子どもに対する期待や規範が、「あるべき姿」として位置付くことで、知らぬ間に教師が自分自身の感情を明確化することが困難になったり、子どもを動かせる「地位」を死守しようと統制者の動きを強めることに言及している。このように、教師という職業的な文化に関する研究は、どちらかというところ「教師らしいふるまい」を教師集団が暗黙のうちに作り出す文化を批判的に捉え、それらを解明するスタンスで取り組まれてきている。

(2) 教師個人の考え方や行動様式に関する研究

学校教員という職業的な文化を対象とする研究に対して、ハーグリーブス（Hargreaves, A 1979）による対処戦略（coping strategy）、ウッズ（Woods, P 1979）による生き残り戦略（survival strategy）に代表されるように、学校文化や生徒文化に対する個々の教師の考え方や対応行動に焦点をあてた研究も行われてきている。

杉尾（1988）は、ハーグリーブスらのストラテジー研究をふまえた上で、教師は時間的、空間的な場、各教科、児童生徒のカテゴリーにふさわしい行動上のルールに従って行動することによって、自らの教育行為を正当化していること、そして正当性を高めるために対比とアピールという印象操作を行っていることを指摘した。教師の行動様式を明らかにしようとした研究には、久富らの一連の研究（1988, 1994b, 2003）がある。そこでは、首都圏の教師を対象として、教職への動機、教師の子ども観や教育観、職場生活、職場の様子、個人生活、多忙観などを尋ねることから、教師文化の日本の特性を探索した。例えば、教師の世界の人間的な狭さを指摘するとともに、「献身型」、「こなし型」、「なげやり型」、「忍従型」という教職観を導き出し、年齢や教職経験年数が上がるほど「忍従型」から「こなし型」へ移動している現状を示した。また、教師が様々な問題行動に対応する中で攪乱が生じた場合でも、その出来事を自身の教職アイデンティティとは直結させず、教職へのやりがいや生きがいは別個の意識として安定していることを明らかにし、それを二元化戦略と

指摘した。伊藤（1994）は、日米の教師を対象として教師の役割や満足度、教師同士の関係などに関する比較調査を行い、日本の教師の特性として生徒の人間的な成長を重視する点や、他教師との協調性を重んじる傾向を明らかにした。

教室におけるエスノグラフィーや教師へのインタビューによって、教師の考え方や行動様式を質的に解明しようとした研究もある。清水（1998）は、教師が理想の教育を実現するために、生徒の価値の世界へ近づこうとして、「同質な者」、「任せる者」、「羨ける者」、「調整者」、「伝達者」という5つの相を使い分けるベダゴジカル・ストラテジーを編み出していることを解明した。古賀（2001）は、教師の何気ない会話や教育行為を文脈に即して分析することや、現場の文化に埋め込まれた関係性の作用から捉え直すことの重要性を説き、教育困難校の日常世界において、教師が行う「教えること」を教育行為と職務活動（ワーク）の両面から描き出している。伊佐（2009）は、小学校教師へのインタビュー調査から、教師による感情労働は誰かから押し付けられて強制的に行われるというより、子どもの行為が理想に近づくように、教師自ら積極的に、戦略的に（目的達成のためのストラテジーとして）感情労働を行っていることを明らかにしている。武石（2010）は、女子高へのエスノグラフィーから、教師集団内で教育的意図が共有される過程や、教師としてのアイデンティティを獲得する過程を描いている。岩本（2010）は、問題行動を起こす生徒を取り巻く教師集団の対応行動について、各々の教師の指導の実際と、教師特有の論理構造という視点から解説している。

(3) 教師集団や同僚性に関する研究

佐藤（2000）が、教師が互いに専門家として育ち合う同僚性の関係を築くことなしには、学校を変えることは不可能であると指摘するように、同僚性をいかに育んでいくかが重要である。ところが、日本の伝統的な教師の同僚性に関しては、プラスの見方よりもマイナスな見方が多い。永井（1977）は、日本の教師は共同歩調志向が強く、同僚との調和を最優先で考えることを明らかにし、個々の教員の独創性を生かす余地がなくなると危惧している。秦（1989, 1990）は、同僚教師間のいじめやもめごと、足の引っぱり合いの実態を調査し、教師間の複雑な

対立構造や集団的排斥が生じていること、人間関係とストレスの関連等を明らかにした。油布(1988)は、教師の付き合いはそのほとんどが同僚教師に限定されること、集団内部では活発な日常的交流が行われており満足度が高いこと等を見出した。また、教師のプライベート化(privatization私事化)が進展し、教員集団の集団的拘束が薄れてきつつあることを指摘する。その上で、プライベート化の学校タイプを「割り切り型」、「私生活型」、「協調型」、「葛藤型」の4つに想定し、各々の型による教員の関係性を整理している。

このような日本の同僚性を克服しようと、紅林(2007)は、同僚性には教育活動の効果的な遂行、力量形成、癒しの機能があると指摘し、日本の教師に進展し始めているプライベート化に対応すべく新しい同僚性のあり方として、〈チーム〉の可能性を模索している。測上(1992)は、組織としての学校に着目し、教師の支持を取りつけながら適切なリーダーシップを発揮する校長の役割を指摘するとともに、開かれた人間関係を構築する方途を整理している。

2.2. 教師の力量向上策としての校内授業研究

教師の力量向上にとって重要な役割を担うのが、教職員による計画的、組織的な研究活動である。とりわけ、授業の設計-実施-評価にわたって教師集団の協働で組織的に行なう校内授業研究は、教師の授業実践力の向上を始め、学校全体の教育力の向上に寄与している。校内授業研究は、日本では明治期から始まったと言われるが、教師役割の分業化が進んだ海外では、これまではあまり推進されてこなかった。ところが、スティグラーとヒーバート(Stigler,J., & Hiebert,J. 1999)が著書『The Teaching Gap』の中で、日本の授業研究システムとして著述したのをきっかけに、新しい教師の力量向上策として世界中から注目され始めている。

しかし世界的に取り入れられ始めた一方で、わが国の校内授業研究は形態が定式化し、それが一種の儀式となっている場合も少なくない。学校が主体的・自律的に取り組む校内授業研究をいかに活性化させるかが重要な課題になっている。校内授業研究に関する先行研究を、ここでは6つに区分して概観する。

(1) 研究会の進め方やあり方を開発する研究

校内授業研究の形式に決まりがあるわけではないが、その形式の基本はすでに明治期に確立されており(稲垣ら1996)、現在まで受け継がれてきている。とはいえ、その伝統の継承がうまく進まない場合もあり、多くの教職員が主体的に校内授業研究に関わるための校内授業研究のモデル化が志向された。西村(1984)は、授業研究中心の校内研修の進め方として、その全体構想から研究主題と授業のあり方、教師の役割分担、指導案の作成、授業記録のつけ方、授業の分析のあり方などに言及するとともに、授業研究の果たす役割の理解や研究主題との関連を明確にすること、教師全員が積極的に参加・協力すること、自由に何でも話し合える雰囲気を作ることを配慮事項として示した。奥田(1984)は、学校研究の推進における授業研究のあり方を考えるとともに、学校で行う授業研究の流れを構想している。具体的には、教師による研究への取り組みの差異を克服する方法として、指導法の改善に直結した研究の段階、授業のありのままの姿を把握しようとする研究の段階、望ましい指導の成立する条件を研究する段階、教師の授業を展開する洞察力を研究する段階の4つを示した。村川(2005)は、ワークショップ型の研修方法を理論化し、様々な形式で校内授業研究へ取り入れている。

(2) 校内授業研究を進める際の方法論に関する研究

学校で用いられる授業研究の方法は、Schön.D(1983)が「反省的实践家」という専門職概念を提示して以降、教師が日々の実践を振り返るリフレクションに着目した方法論が開発されてきている。例えば井上・藤岡(1993)は、カード構造化法を用いた方法論を提案している。これは、授業者自身が授業後にビデオ記録を視聴し、授業の中で思ったことや感じたこと、見たことや分かったことなどをすべてカードに書き、そのカードを構造化していくことで授業を振り返るものである。この方法により、授業者は「自分の授業像」「自分の視点」に気付く経験、「プロセスの中で変化する」とともに「視点を獲得する」経験、「思っていた自分と実際の自分のズレ」を経験、授業を対象にしながらかつ自分の視点の広がりや深まりを経験することができる。澤本(1999)は、授業リフレクション研究の開発を行い、共同研究で成長していくことを目的とした取り組みを行って

る。この方法は、自己リフレクション、対話リフレクション、集団リフレクションの3つの形態を効果的に組み合わせることで、教師個人の力量の形成を実現すると同時に、共同研究者との緩やかな共同体を形成しながら授業の研究を推進し、教育水準の向上に資するものとなっている。佐藤（2000）は、アクションリサーチの研究手法をとり、現場の教師とともにVTRをもとに実践を振り返ることにより力量を高める試みを行っている。この取り組みでは、研究者も一人の実践者として校内研究会に参加しながら、研究者自身が調査対象となっている人々と連携して問題の解決に関与し、協働で実践を創造する。その解決の過程を探求する中で、学校の教育力や教師の実践力を高めていこうとする研究方法である。

(3) 管理職等のリーダーシップや同僚関係に関する研究

杉山（1981）は、校内研究を推進する研究主任の役割を整理し、そこでのリーダーシップのあり方を検討している。中留（1994）は、学校改善にとって校内研修が重要であることを指摘し、学校改善を促す校内研修の経営モデルを開発している。測上（2005）は、管理職や主任のリーダーシップに関する先行研究を概観した上で、教師のエンパワーメントとの関連を指摘している。同僚間での教え合い、学び合いに関する研究として、昨今はメンタリングが注目されている。メンタリングとは、経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り、援助することを意味している。教職で考えると、ベテランや中堅教師が初任教師の相談にのったり、指導助言を行うことを意味する。石川・河村（2001）は、中堅教師がメンターとともに自分自身の授業を振り返り、授業改善を行うプロセスを分析し、メンタリングが授業者の信念の言語化に深くかかわっていることを明らかにしている。

(4) 校内授業研究へのICT活用に関する研究

鈴木ら（2006）は、テレビ会議や電子掲示板、ビデオクリップなどの機能を備えたWebベースの授業研究支援システムを開発している。空間的・時間的制約を受けることなく授業研究を行うことを可能にしている反面で、そこで語られる内容が「この授業」に限定されてしまうといった課題も指摘されている。脇本ら（2010）は、初任教師の成長を支援

するためのメンタリングシステムFRICAを開発し、このシステムによって初任教師と熟達教師が子どもについて対話しやすくなることや、熟達教師の話を初任教師が理解しやすくなることを明らかにしている。

(5) 事後検討会の談話過程や教師の学びを解明する研究

小谷・浅田（2000）は、校内研究の事後検討会を分析する方法としてカテゴリ分析を用い、30のカテゴリを時系列に沿って並べることにより、校内研究における教師の発言の機能を明らかにしている。姫野・相沢（2007）は、小谷ら（2000）の研究を発展させ、校内授業研究における事後検討会を客観的なデータをもとに分析すべく、空間的発言連関、数量的発言連関、そして発言内容のカテゴリ化の3つの分析方法を開発し、実際の事後検討会に試行している。その結果、試行した学校における校内授業研究の事後検討会では、司会者と授業者といった特定の参加者で議論が進められ、授業者以外の教師同士のやり取りがほとんどなく、協働して授業改善する環境には成り得ていないこと、教授スキルや授業展開に議論が集中し、本時のねらいとの関連で検討されていないこと等を明らかにしている。北田（2009）は、新任教師が校内授業研究会に参加する過程を通して、授業を省察する力量を形成していくプロセスを明らかにしている。坂本（2010）は、授業研究の事後協議会における授業者と非授業者の省察過程を分析し、両者にとっての協議会がもつ意味などを検討している。

(6) 校内授業研究の現状や課題を明らかにする研究

木原・千々布（2010）は、全国の学校を対象とした調査研究を行い、校内研究のための組織や体制、指導主事の訪問状況等を明らかにしている。姫野（2011）は、小学校、中学校、高等学校の教師を対象として、校内授業研究および事後検討会に関する質問紙調査を行うことから、校内授業研究や事後検討会に対する教師の参加意識や取り入れるべき内容等を検討している。その結果、全校種の教師に共通して、研究授業が自分の教科や学年と異なる場合に消極的になりがちであること、教師の学びにとって研究性が重要であること、建設的に意見しやすい雰囲気作りと授業を観察する視点の設定が重要であることなどを明らかにしている。

2.3. 教師文化研究と校内授業研究の接点

これまで先行研究を概観してきたように、学校組織や教師文化に関する研究では、どちらかという既存の組織や文化を批判的に捉え、その解明に力点を置いてきた。一方、校内授業研究に関する研究では、組織としての学びの良さを積極的に捉え、促進するためのモデルや手立ての開発に力を注いできた。そして、それぞれの研究は主に、前者は教育社会学や社会心理学を専門とする研究者が、後者は教育工学や教育経営学を専門とする研究者が中心となって進めてきた。そのため、同じように教師の組織や文化を研究していながら、知見があまり交わることなく蓄積されてきた。

しかし、個々の教師や教師集団の成長や発達に及ぼす環境という側面から捉えると、学校組織、教師文化、そして校内授業研究の知見は非常に密接に関連している。そして、校内授業研究を探索するためには学校組織や教師文化の解明が、学校組織や教師文化を探索するためには、校内授業研究における同僚性や力量向上過程の解明が不可欠であるように、各々の研究知見を統合していくことが求められるだろう。とりわけ、校内授業研究を支えてきた学校組織や教師文化の現状と課題を探索することが必要と考える。

3. 校内授業研究を推進する学校組織と教師文化の実際

3.1. 調査の概要

このような課題意識から、X県の公立小学校、中学校、高等学校における校内授業研究の推進者（管理職・研究主任等）を対象とした【学校調査】と、教師（教諭・講師等）を対象とした【教師調査】を行った。2010年9月に各学校の教師数分の質問紙を郵送し、10月末をめどに返送してもらった。回答校数は354校（回収率81.0%）、有効回答者数は5178件であった。詳細は表1に示す。調査項目は、①校内授業研究の実施計画や実施形態、②校内授業研究や事後検討会の活性化方法（11項目）、③教師同士の関わりや雰囲気（10項目）、④校内授業研究をより良くするための改善方策（自由記述）である。調査項目は、校内授業研究の進め方に関する杉山（1981）や細川・姫野（2007）を参考に作成した上で、中学校長経験者1名、高等学校長経験者1名と協議し、実態把握と教師の回答しやすさの観点から修正を行った。本

論文では、校内授業研究を支えてきた学校組織や教師文化の現状と課題を探索する端緒として、354校から回答を得た学校調査における①～③の結果をもとに、校内授業研究および同僚性の現状と課題を探索する。

表1 質問紙調査への回答校・回答教師数

	配布校	回答校	回収率	回答者数
小学校	252校	202校	80.1%	2,304人
中学校	130校	101校	77.7%	1,450人
高等学校	55校	51校	92.7%	1,424人
合計	437校	354校	81.0%	5,178人

3.2. 結果と考察

(1) 校内授業研究の実施方法・実施形態

まず、X県の小学校、中学校、高等学校（以下、高等学校は高校と簡略化して記す）において、1年間に行う校内授業研究の回数や実施形態を尋ねた。指導主事等の訪問を伴う研究会の回数を表2、学校独自で行う研究会の回数を表3に示す。

この結果から、小学校や中学校においては、指導主事等の訪問を伴う校内授業研究会が、少なくとも1年に1回以上開催されていること、その中でも中学校では年5回以上の学校が27%以上存在しているように、学校と指導主事の密接な連携によって研究が推進されていることが明らかになった。また、このような指導主事等の訪問を伴う研究会に加え、9割以上の小学校および中学校では、学校独自による研究会も行っており、1年に複数回の研究会を開催している学校が非常に多いことがわかった。とはいえ、学校独自の研究会を全く行っていない学校が小学校で9%、中学校で3%存在しているよう

表2 指導主事等の訪問がある研究会（%）

	0回	1回	2回	3回	4回	5回～
小学校	0.0	19.0	9.5	22.0	20.5	0.0
中学校	0.0	17.2	17.2	21.2	17.2	27.3
高校	15.0	55.0	22.5	5.0	2.5	0.0

表3 学校独自で行う研究会（%）

	0回	1回	2回	3回	4回	5回～
小学校	9.6	15.3	22.0	19.2	10.2	21.3
中学校	3.3	41.0	23.0	18.0	4.9	9.8
高校	0.0	50.0	35.4	4.2	0.0	10.5

に、各学校で行われている研究会の回数にはバラツキが見られた。高校では、指導主事の訪問を伴う研究会、学校独自の研究会ともに、50%以上の学校が1年に1回の頻度で開催されているように、高校としての定式が定まっていることが伺える。しかし、指導主事訪問による研究会を全く行っていない学校が15%存在する一方で、学校独自の研究会を1年に5回以上行っている学校が10%以上存在していることから、小学校や中学校ほどではないものの、学校による差があることが明らかになった。

校内授業研究を行う適当な回数が存在する、もしくは回数が多ければよいというわけではない。しかし、指導主事等の訪問を伴う研究会と学校独自の研究会では、双方に異なる効果が期待できる。学校独自で行う場合は、教員の自律性が喚起されたり、自校の教育課題に特化して検討できる良さがある。一方、指導主事等の第三者が加わる場合は、広い視野から自校の課題を把握することが可能になったり、新たな授業研究の方法や考え方を取り入れる機会となる。各学校が設定した校内授業研究のねらいに合わせて実施方法や実施回数を検討する必要があるだろう。

次に、校内授業研究の実施形態を見ていく。異なる4つの形態に対して、その有無を4件法で尋ねた（「よくある」、「時々ある」、「あまりない」、「全くない」）。結果を表4に示す（「小」は小学校、「中」は中学校、「高」は高校を指している。以下も同様）。「全教員で実施」する形態は、小学校と中学校で最も多く、とりわけ小学校では9割以上の学校で「よくあ

る」という回答を得た。「教科ごとに実施」する形態について「よくある」、「時々ある」という回答は、中学校で8割強、高校で9割強であったが、小学校では4割弱に留まっていた。学級担任制の小学校と、教科担任制の中学校や高校との違いが、校内授業研究の実施形態に大きく関わっていることが裏付けられた。また、「学年ごとに実施」する形態は、小学校55.5%、中学校43.2%、高校79.6%が「全くない」と回答しているように、全校種においてあまり行われていなかった。校内授業研究において、教科の枠を超えて議論することは、各教科を専門とする教師の数が限られる中で非常に重要である。また、児童生徒の成長・発達という観点から授業を研究しようとする、教科という枠ではなく、学年ごとに実施する方法も一つの手段となり得るだろう。しかし実際には、学級担任制の小学校でさえもそれほど行われていないことがわかった。個々の教師や学校という組織が、校内授業研究の意義をどのように考えているかなど、歴史的な背景も含めてさらに解明する必要があるだろう。

校種によって校内授業研究の回数や実施形態が異なる中、一人一人の教師にはどの位の頻度で授業者になる機会が設けられているのだろうか。1年間に各々の教師が行う研究授業の時間数を尋ねた（表5）。小学校では、「1年に複数回（22.3%）」、「1年に1回（75.2%）」という回答が多く、ほとんどの教師が、1年に1回以上は校内授業研究の授業者を担う機会があることがわかった。中学校においても、小学校と同様に「1年に複数回（14.0%）」、「1年に1回（65.0%）」と回答した割合が多いものの、「数年に1回（18.0%）」という割合も少なからず存在しており、誰もが毎年授業者になるわけではないようだ。一方高校では、「数年に1回」という回答が7割を超えており、全教師が毎年1回以上授業を行う学校は2割未満であった。高校の場合は、小学校や中学校と比べて学校規模が大きい傾向があり、また研究会が年間1～2回の開催に留まっていることもあり、全教師が毎年授業を行う機会を得られて

表4 校内授業研究の実施形態 (%)

		よくある	時々ある	あまりない	全くない
1. 全教員で実施	小	92.6	5.4	2.0	0.0
	中	66.0	24.7	9.3	0.0
	高	26.0	46.0	20.0	8.0
2. 教科ごとに実施	小	12.0	27.2	17.4	43.5
	中	44.6	37.0	7.6	10.9
	高	41.2	52.9	3.9	2.0
3. 学年ごとに実施	小	10.4	17.0	17.0	55.5
	中	6.8	18.2	31.8	43.2
	高	0.0	4.1	16.3	79.6
4. 希望者のみで実施	小	2.2	5.6	21.1	71.1
	中	1.1	8.0	27.3	63.6
	高	0.0	30.6	16.3	53.1

表5 教師一人あたりの研究授業数 (%)

	1年に複数回	1年に1回	数年に1回	その他
小学校	22.3	75.2	2.5	0.0
中学校	14.0	65.0	18.0	3.0
高校	5.9	11.8	74.5	7.8

いないようである。

(2) 学校および授業改善に向けた教職員の同僚性

校内授業研究を活性化し、教師個々および学校として力量を高めるためには、教職員の同僚性が重要となる。では、管理職や研究主任といった校内授業研究の推進者は、自校の教職員の同僚性をどのように捉えているのだろうか。10項目について、各々4技法（「とても思う」、「やや思う」、「あまり思わない」、「全く思わない」）で尋ねた。結果を表6に示す。

その結果、「①個々の教員に授業力を高めようという意識がある」、「②教員間で授業や教材研究につ

いて話し合っている」、「③子どもの生活面や学習面について情報交換している」、「⑨校内授業研究や事後検討会を良くしようという意識がある」の項目に対して、「とても思う」、「やや思う」といった肯定的な回答が、全ての校種で9割以上から得られた。各々の項目や校種によって「とても思う」の割合に差はあるものの、自校の教職員が自らの力量を向上すべく、少なからず積極的に取り組んでいると捉えていることが明らかになった。

一方、「④授業研究会以外に日頃から授業を参観し合っている」、「⑦学校を取り巻く社会環境や動向について敏感である」、「⑩校外の研修や研究会等へ参加することに熱心である」といった項目に対しては、全ての校種において1割以上の否定的な回答（「あまり思わない」や「全く思わない」）が見られた。多忙化等の影響から、意識したり取り組みを行う余裕が教師にないのか、それともプライベートの進展により有用性を感じていないのか定かではない。とはいえ、自校の教師が学級外や学外、そして社会へと視野が広がっていないことを問題と捉えるのであれば、管理職や研究主任といった校内授業研究の推進者がリーダーシップを発揮して、何らかの対応を検討することも必要だろう。

校種間の結果を比較してみると、小中学校と高校の差が大きいことがわかる。とりわけ、「⑤研究主任等がリーダーとなり授業研究を進めている」、「⑥管理職と教職員が一体的に授業研究に取り組んでいる」、「⑧新しいアイデアを出し合い協力し合う風土がある」という項目に対して「あまり思わない」と回答する割合は、小中学校と高校の間で10%以上の差が生じている。各々の校種や学校によって、校内授業研究の形態や推進役となる役職や校務分掌が異なることをふまえつつも、教師間で協力し、より良い教育環境を作り出していく風土や文化を醸成していくマネジメントが求められる。

(3) 校内授業研究の活性化に向けた取り組み

校内授業研究が教師および教師集団の力量向上、学校改革にとって重要であることは言うまでもないが、実際に組織として機能させるためには、様々な難しさがある。管理職や研究主任といった校内授業研究の推進者は、校内授業研究の活性化に向けてどのような取り組みを行っているのだろうか。11項目に対して、校内授業研究や事後検討会において

表6 教職員の同僚性と力量向上への意識 (%)

	校種	とても思う	やや思う	あまり思わない	全く思わない
①個々の教員に授業力を高めようという意識がある	小	59.2	39.8	1.0	0.0
	中	44.6	54.5	1.0	0.0
	高	28.0	68.0	4.0	0.0
②教員間で授業や教材研究について話し合っている	小	54.7	44.3	1.0	0.0
	中	33.7	59.4	6.9	0.0
	高	22.0	76.0	2.0	0.0
③子どもの生活面や学習面について情報交換している	小	81.6	17.4	1.0	0.0
	中	81.2	18.8	0.0	0.0
	高	58.0	42.0	0.0	0.0
④授業研究会以外に日頃から授業を参観し合っている	小	5.5	43.3	46.8	4.5
	中	5.0	44.6	49.5	1.0
	高	6.0	40.0	50.0	4.0
⑤研究主任等がリーダーとなり授業研究を進めている	小	40.0	54.0	6.0	0.0
	中	25.0	63.0	12.0	0.0
	高	8.0	56.0	34.0	2.0
⑥管理職と教職員が一体的に授業研究に取り組んでいる	小	50.7	43.3	6.0	0.0
	中	34.7	55.4	8.9	1.0
	高	22.0	58.0	20.0	0.0
⑦学校を取り巻く社会環境や動向について敏感である	小	19.9	65.7	14.4	0.0
	中	20.8	54.5	24.8	0.0
	高	11.8	62.7	25.5	0.0
⑧新しいアイデアを出し合い協力し合う風土がある	小	34.8	56.2	9.0	0.0
	中	22.8	66.3	10.9	0.0
	高	0.0	68.6	29.4	2.0
⑨授業研究会や事後検討会を良くしようという意識がある	小	55.7	42.8	1.5	0.0
	中	43.6	49.5	6.9	0.0
	高	11.8	78.4	7.8	2.0
⑩校外の研修や研究会等へ参加することに熱心である	小	23.0	60.5	16.0	0.5
	中	13.9	65.3	20.8	0.0
	高	15.7	52.9	27.5	3.9

行っているかどうかを4件法(「いつも行っている」, 「時々行っている」, 「あまり行っていない」, 「全く行っていない」)で尋ねた。結果を表7に示す。

全ての校種において、「いつも行っている」もしくは「時々行っている」との回答が多かった項目は、「⑩実施した授業研究会の成果を検討し次回に生かしている」であり、9割以上の学校で取り組まれていることがわかった。一方、「⑨授業のビデオ記録や写真を事後検討会で活用している」や「⑪イ

ンフォーマルな交流を促すため懇親会を開催している」という項目について、「いつも行っている」との回答は1割にも満たなかった。昨今の教師研究では、アクションリサーチやリフレクションといった教師の協働や振り返りが重視され、それを支援するビデオや写真、カルテ、ティーチングポートフォリオ、フィールドノートといった記録(インスクリプション)の創作過程が注目されているが、そのような文化はそれほど根付いていないことがわかった。

活性化に向けて行われている取り組みは、校種による差が大きく、①～⑤および⑧の項目では、小中高と校種が上がるほど「いつも行っている」という回答の割合が減少していた。中でも、「①複数教員で多様な意見を出し合い授業設計を行っている」という項目に対して「いつも行っている」と回答した割合に着目すると、小学校の81.4%に対し、高校では7.6%に留まっていた。また、①～⑤の5項目に対して、否定的な回答(「あまり行っていない」, 「全く行っていない」)の割合を見ると、小中学校と高校の間で大きな差が生まれていた。この背景には、そもそも小学校や中学校と高校の間では、学校により生徒の学力、進学や就職状況、伝統の差が大きく、教師の力量向上に対する捉え方が異なっていることが前提にある。また、池谷(2002)が「高校教員は同僚性も大切に考えているが自身で研修をすることによって職務遂行上の知識を得ている傾向がある」と指摘するように、小学校や中学校以上に教師個々の自主研修が重んじられる風潮がある。とはいえ、激動する社会状況の中では、組織として解決していかなければならない課題も多い。小学校、中学校、高校が作り上げてきた固有の文化を大切にしながらも、各々の文化や取り組みを有効に取り入れ、学校や教師集団を活性化していくことが期待される。

表7 校内授業研究の活性化に向けた取り組み (%)

	校種	いつも行っている	時々行っている	あまり行っていない	全く行っていない
①複数教員で多様な意見を出し合い授業設計を行っている	小	81.4	16.6	2.0	0.0
	中	55.4	35.6	8.9	0.0
	高	7.8	66.7	25.5	0.0
②検討会に参加した全教員が発言する機会を設けている	小	83.1	15.4	1.0	0.5
	中	73.3	23.8	2.0	1.0
	高	47.1	33.3	13.7	5.9
③立場を越えて建設的に意見しやすい雰囲気を作っている	小	75.1	24.9	0.0	0.0
	中	65.3	31.7	3.0	0.0
	高	37.3	47.1	15.7	0.0
④研究テーマに即して授業観察の視点を定めている	小	87.1	12.9	0.0	0.0
	中	81.2	16.8	2.0	0.0
	高	35.3	47.1	17.6	0.0
⑤研究協議を深めるため議論のテーマを決めている	小	81.1	16.9	2.0	0.0
	中	73.3	24.8	1.0	1.0
	高	33.3	43.1	23.5	0.0
⑥外部指導者や保護者等の第三者を積極的に招いている	小	29.4	42.3	20.4	8.0
	中	33.7	36.6	25.7	4.0
	高	14.0	36.0	44.0	6.0
⑦児童生徒による授業評価の結果を活用している	小	10.5	35.5	38.0	16.0
	中	28.7	43.6	24.8	3.0
	高	30.0	54.0	12.0	4.0
⑧ワークショップ型等の新しい方法を導入している	小	26.9	21.9	30.3	20.9
	中	15.8	28.7	43.6	11.9
	高	5.9	23.5	45.1	25.5
⑨授業のビデオ記録や写真を事後検討会で活用している	小	5.5	27.4	43.8	23.4
	中	1.0	13.9	52.5	32.7
	高	2.0	15.7	49.0	33.3
⑩実施した授業研究会の成果を検討し次回に生かしている	小	65.7	30.3	3.5	0.5
	中	44.0	50.0	6.0	0.0
	高	34.0	58.0	6.0	2.0
⑪インフォーマルな交流を促すため懇親会を開催している	小	1.0	25.9	29.4	43.7
	中	2.0	33.7	30.7	33.7
	高	2.0	12.0	28.0	58.0

4. おわりに

教師という職業は、教員採用試験に合格したら一人前というわけではなく、その後も様々な教育改革に対応し、また経験を積み重ねることにより、より良い教師へと成長・発達していく終わりなき旅路である。教師が力量を高める機会の一つとして教員研修がある。とりわけ、校内授業研究や民間教育運動、地域のサークル、自己研鑽等の教師による自主的な研修は、明治期からその文化が脈々と受け継がれ、教師の力量向上に寄与してきた。しかし、行政研修

が体系化され、教員評価や教員免許更新制度が整備されるに伴い、義務的な側面が強化されつつある。自主研修と行政研修のどちらが良いということではないが、教師による自律的な力量向上の文化や風土をいかに継承・発展していくかが重要になるだろう。

本論文では、学校組織や教師文化、校内授業研究に関する先行研究を概観するとともに、小学校、中学校、高等学校において校内授業研究を推進している管理職や研究主任等を対象とした質問紙調査を行い、校内授業研究の取り組みの現状や同僚性について検討してきた。X県のみ結果から一般化することは難しいが、全校種に共通する取り組み、校種によって異なる取り組みがあることをふまえ、それぞれの学校文化に合わせて校内授業研究を活性化する筋道を考える必要があるだろう。とはいえ、本論文では校内授業研究の背景にある学校組織や教師文化の詳細にまでは迫りきれていない。今後は、個々の教師を対象とした調査結果との比較や、市町村や学校別の比較を通して、校内授業研究を推進する学校組織や教師文化に焦点を絞って検討していきたい。

謝 辞

調査に協力していただいた多くの先生方に感謝いたします。また本研究の一部は、科学研究費補助金(課題番号: 22730602)の助成を受けました。記して感謝します。

引用・参考文献

- 秋田喜代美 (2004) 教育の場における記録(インストラクション)への問い, 藤田英典・黒崎 勲・片桐芳雄・佐藤学編, 教育学の最前線, pp.439-455.
- 秋田喜代美・キャサリン・ルイス (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
- 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治 (1998) 成長する教師, 金子書房
- 千々布敏弥 (2005) 日本の教師再生戦略, 教育出版
- 湖上克義 (1992) 学校組織の人間関係, ナカニシヤ出版
- 湖上克義 (2005) 学校組織の心理学, 日本文化科学社
- Hargreaves, A (1979) Strategies, Decisions and Control, in Eggleston, J., (ed) Teacher Decision-making in Classroom, RKP
- 長谷川裕 (2003) 教員文化をつかむために, 久富善之編, 教員文化の日本的特性, 多賀出版, pp.168-207.
- 秦 政春 (1989) 学校社会の規範状況に関する調査研究 (Ⅲ) 教師集団の人間関係を中心に, 福岡教育大学紀要, 第38巻, 4分冊, pp.69-108.
- 秦 政春 (1990) 学校社会の規範状況に関する調査研究 (Ⅳ) 教師集団の人間関係によるインパクトを中心に, 福岡教育大学紀要, 第39巻, 第4分冊, pp.87-134.
- 姫野完治 (2011) 校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識, 日本教育工学会研究報告集, JSET11-3, pp.47-50.
- 姫野完治・相沢 一 (2007) 校内授業研究の事後検討会の分析方法の開発と評価, 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門, 第62集, pp.35-41.
- 細川和仁・姫野完治 (2007) 授業実践に対する教師の「成長観」と成長を支える学習環境, 教師学研究, 第7号, pp.23-33.
- 池谷文彦 (2002) 高等学校における教員研修の行方, 東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要, 第21号, pp.9-28.
- 稲垣忠彦・佐藤 学 (1996) 授業研究入門, 岩波書店
- 井上裕光・藤岡完治 (1993) 教師教育のための授業分析方法の開発, 横浜国立大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 第9号, pp.75-88.
- 伊佐夏実 (2009) 教師ストラテジーとしての感情労働, 教育社会学研究, 第84集, pp.125-144.
- 石川治久・河村美穂 (2001) 中堅教師のメンタリング, 教育方法学研究, 第27巻, pp.91-101.
- 石戸谷哲夫 (1973) 教員役割とその葛藤, 教育社会学研究, 第28集, pp.50-63.
- 伊藤安浩 (1994) 教師文化・学校文化の日米比較, 稲垣忠彦・久富善之編, 日本の教師文化, 東京大学出版会, pp.140-156.
- 岩本茂樹 (2010) 先生のホンネ, 光文社新書
- 岩川直樹 (1994) 教職におけるメンタリング, 稲垣忠彦・久富善之編, 日本の教師文化, pp.97-107.
- 木原俊行・千々布敏弥 (2010) 校内研究の現状と課題に関する分析, 日本教師教育学会第20回大会発表要旨収録, pp.86-87.
- 北田佳子 (2007) 校内授業研究会における新任教師の学習過程-「認知的徒弟制」の概念を手掛かり

- に-, 教育方法学研究, 第33巻, pp.37-48.
- 古賀正義(2001) <教えること>のエスノグラフィー, 金子書房
- 小谷桂介・浅田 匡(2000) 校内研究における教師間の知識相互変換に関する基礎研究, 教育工学関連学協会連合第6回全国大会講演論文集, pp.485-486.
- 近藤邦夫(1994) 教師と子どもの関係づくり, 東京大学出版会
- 久富善之(1988) 教員文化の社会学的研究, 多賀出版
- 久富善之(1994a) 教師と教師文化, 稲垣忠彦・久富善之編, 日本の教師文化, 東京大学出版会, pp.3-20.
- 久富善之(1994b) 日本の教員文化, 多賀出版
- 久富善之(2003) 教員文化の日本の特性, 多賀出版
- 村川雅弘(2005) 授業にいかす教師がいきるワークショップ型研修のすすめ, ぎょうせい
- 中留武昭(1994) 学校改善を促す校内研修, 東洋館出版社
- 西村文男(1984) 小学校校内研修の進め方事典, 教育出版
- 奥田真丈(1984) 校内研究事典, ぎょうせい
- 紅林伸幸(2007) 協働の同僚性としての<チーム>, 教育学研究, 第74巻, 第2号, pp.36-50.
- 酒井 朗・島原宣男(1991) 学習指導法の修得課程に関する研究-教師の教育行為への知識社会学的接近, 教育社会学研究, 第49集, pp.135-153.
- 坂本篤史(2010) 授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討, 教師学研究, 第8・9号, pp.27-37.
- 佐藤 学(1994) 教師文化の構造, 稲垣忠彦・久富善之編, 日本の教師文化, 東京大学出版会, pp.21-41.
- 佐藤 学(2000) 授業を変える学校が変わる, 小学館
- 澤本和子(1999) 授業リフレクション研究のすすめ, 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治編, 成長する教師, 金子書房, pp.212-226.
- 清水睦美(1998) 教室における教師の「振る舞い方」の諸相, 教育社会学研究, 第63集, pp.137-156.
- 杉尾 宏(1988) 教師の教育行為の社会学的分析, 教育社会学研究, 第43集, pp.31-44.
- 杉山正一(1981) 校内研究のすすめ方-研究主任のリーダーシップ, 教育開発研究所
- Stigler,J.,&Hiebert,J.(1999) The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. The Free Press. 湊三郎訳(2002) 日本の算数数学教育に学べ-米国が注目する jugyo kenkyuu, 教育出版
- 鈴木真理子・永田智子・西森年寿・望月俊男・笠井俊信・中原 淳(2006) Webベース授業研究支援「eLESSER」プログラムの開発, 日本教育工学会論文誌, 第30巻, 増刊号, pp.49-52.
- 武石聖子(2010) 学校文化の継承と再創造, 青木書店
- 脇本健弘・苅宿俊文・八重樫文・望月俊男・酒井俊典・中原 淳(2010) 初任教师メンタリング支援システムFRICAの開発, 日本教育工学会論文誌, 第33巻, 第3号, pp.209-218.
- 臼井 博(2001) アメリカの学校文化 日本の学校文化, 金子書房
- Waller,W.(1932) The sociology of Teaching, John Wiley and sons, 石山脩平・橋爪貞雄訳(1957) 学校集団, 明治図書
- Woods,P.,(1979) Devided Scool, RKP
- 油布佐和子(1988) 教師集団の実証的研究, 久富善之編, 教員文化の社会学的研究, 多賀出版, pp.147-207.

Summary

The purpose of this article is to review the research on school organization and teachers' culture, lesson study, to clarify the present condition and problems on the base of questionnaire to school readers in elementary school, junior high school, and high school.

The analysis of the results revealed the following findings. (1) A frequency and method, class of lesson study is varies with the kind of school. (2) There is organizational and collaborative culture to make progress lesson study in elementary school and junior high school, in comparison with high school which respects self study.

Key Words : Lesson Study, School Organization, Teachers' Culture, Collegiality

(Received January 5, 2012)