

レッスン・スタディにおける教師と 教師集団の成熟に関する考察（2）

森下 真実

広島都市学園大学 子ども教育学部

要 旨

本稿の目的は、アメリカをはじめオーストラリアやカナダで展開されはじめている Instructional Rounds について検討することで、レッスン・スタディにおける教師と教師集団の成熟について考察することである。Instructional Rounds の考え方と実施プロセスを整理し、レッスン・スタディの特徴との比較を行なうことで、教師と教師集団の「成熟」を志向するレッスン・スタディの「組織目標や成果」および「組織人としての教師の成熟」を考える際、Instructional Rounds のプロセスにおける「実践の問題 (problem of practice) の特定」に着目する必要があることが明らかとなった。

キーワード：レッスン・スタディ、インストラクショナルラウンズ、組織学習、教師集団

はじめに

本稿の目的は、教師と教師集団の「成熟」を志向するレッスン・スタディについて考察することである。

レッスン・スタディとは、的場（2007）の定義によると「授業研究を基礎とした校内研修」であるⁱ。レッスン・スタディは、1980年代以降、TIMSS（the Third International Mathematics and Science Study）によってわが国の授業が優れている要因として着目された。ルイス（2008）によると、当初アメリカの教育関係者はレッスン・スタディを、授業指導案を改善するためのものとみなしていた。しかし、レッスン・スタディに携わるうちに、レッスン・スタディは授業指導案を改善するだけでは不十分で、教師が相互に学び合う文化を創り出すことが必要であることに気付き、教師達が現場で学習することを支援し合う1つの方法としてみなすようになった。わが国の授業研究が諸外国でレッスン・スタディとして普及する過程において、教師個人による授業の改善のみならず、教師集団のあり方ないし協働のあり方がより強調されるようになり、それゆえ、組織ないし教師の協働を通して組織目標を達成し成果を上げるという経営的視点がレッスン・スタディの射程に入ってきたと言えるⁱⁱ。

筆者はこれまで、経営的視点の核として、教師と教師集団の自律に向けて、長期的なスパンで教師と教師集団の質を高めていく「成熟」に光を当ててきた。ここでいう経営的視点とは、マネジメントサイクルの手法を取り入れる等、レッスン・スタディをいかにマネジメントするかということではない。研究としては見過ごされてきたのだが、わが国の優

れた校長は実際に、当該学校在任の約3年間程度を想定して、個業的や他律的な段階から自律的な段階への教師集団の成熟、と同時に、教師一人ひとりの成熟をねらった学校づくりを行なうために、レッスン・スタディをどう機能させるかを考えている。教師の成熟とは、授業者としての成熟だけでなく、一教師の視座からミドルリーダー、管理職の視座へと高める組織人としての成熟をも含む。このような「成熟」を志向する学校づくりを行なうためにレッスン・スタディをどう機能させるかが筆者の着目する経営的視点である。

何故、レッスン・スタディについて上述したような経営的視点が必要なのか。その理由は第一に、各学校はアカウントビリティが問われるようになり、特に学校としての組織成果である生徒の学力を上げることが強く求められており、授業改善を中心に据えた学校づくりが不可避だからである。第二に、教師の大量退職、大量採用の時代となり、若手の教師が急増している中で、「これまで学校を支えてきた経験豊かな教員の実践的知識や指導技術を次世代に引き継ぐこと、学校組織を支える一員として、若手教員を確実に育成すること」(東京都教育委員会, p.1)のために人材育成、とりわけOJTの推進が急務となっているからである。これらのことから、「成熟」を志向する経営的視点は、校長だけでなく、ミドルリーダーをはじめ、すべての教師が身につける必要があると考えられる。

以上の問題関心のもと、筆者は研究をすすめている。本稿においては、アメリカをはじめオーストラリアやカナダで展開されはじめているInstructional Rounds (以下IRと略)に着目する。IRは、教師や校長、教育委員会のメンバーでネットワークをつくり、学校を越え学区レベルで授業の観察・討議を行なう実践である。ネットワークのメンバーで小グループを構成し、メンバーの学校を相互に訪問した後、その内容や結果、実践から得られた学びを所属組織へ持ち帰り、各々の実践へ反映する。わが国においては、廣瀬らがIRを「『専門職的な学習共同体』をネットワーク化し、その持続や拡充に資するシステム」(2015, p.126)として着目し、IRとネットワーク化された専門職的な学習共同体の要件の比較(2014)、わが国の公立小学校での試行を通じたわが国への導入可能性の検討(2015)を行なっている。

本稿では、IRの考え方と実施プロセスを整理し、IRとレッスン・スタディの特徴の比較を行なうことを通して、教師と教師集団の「成熟」を志向するレッスン・スタディを考える上で、IRから何を学ぶことができるかを検討する。

1. IRの考え方と実施プロセス

(1) IRの出発点と考え方

ここでは、まずIRの出発点とその考え方を押さえる。IRは、教育実践の改善を目的としてCityらによって開発されたモデルであり、その由来は、医者が彼らの実践について学び改善する方法である「回診(medical rounds)」にある。IRの開発の出発点となったのは、次の問いである(City, p.36)。

・我々はどうのように共同的なティーチングの実践を改善するのか？

- ・どのようにあらゆる教室をすべての生徒にとって豊かで価値ある学習の場とするのか？
- ・誰がその役割を果たすのか？

Cityら (2009) によると、アメリカでは、学習とティーチングの改善は教師が個別で行なうよりも共同で行なうほうが適しているということが認識されつつある。それに伴い、これまでは学校の教室は閉じられているイメージであったが、次第にそれは開かれているイメージへと変わっているという。しかし、多くの教育者は、教室において何を見て、どうすべきかについては、よくわかっていない。加えて、高いレベルの教授 (instruction) とはどのようなものかについての定義づけが不十分である (教育者の間で合意がとれていない) ことが、学校を改善するための最も大きい障害となっている。こうした認識を踏まえてCityらは、「教授についての議論を学校改善のプロセスへと持ちこむためにデザインされた、系統立てられた実践」(p.3) としてIRを開発することで、教師・校長・教育委員会のメンバー間で共通のもの見方や改善のための実践を提示することをねらった。

City (2011) は、学校に根付いている「管理 (supervision) と評価 (evaluation)」の考え方とIRの考え方は対照的であるとして、次表のように整理をする。

表1 Instructional Rounds および管理と評価の対比

(City, pp.36-37)

	IR	管理と評価
学習のスタンス	探究 ：自分たち自身で何かを学びたい 主な学習者：観察する人	情報提供 ：誰かに何かを学んでほしい 主な学習者：観察される人
改善の単位	学校やシステムにおける協働	個々
アカウントビリティ	同僚同士	トップダウン
アウトプット	次のレベルの仕事 共同でのコミットメント	評価的 (Evaluative) フィードバック 次のステップのための処方
教室における焦点	教師と生徒と (教授) 内容の相互作用 特に生徒たちと彼らが取り組んでいる課題	教師

(2) IRの実施プロセス

IRは、それぞれの学校の目的やコンテキストを考慮するが、基本的には次のようなプロセスで複数回実施する。① (IRを実施するための) ネットワークをつくる、②実践の問題 (problem of practice) を特定する、③グループで教室を観察する、④観察の報告をする、⑤次のレベルの取り組みを定める。

以下が、その具体である (City, pp.37-40)。

①ネットワークをつくる

ネットワークは、大体8～30人の教師・校長・教育委員会のメンバーで構成される。IR

を行なうために新しいネットワークをつくる場合もあるが、既存のネットワークを基にしてIRを自分たちの実践に取り入れることもある。また、たとえば共通の問題に焦点を当てているメンバーを集めるなど、意図的にネットワークのメンバーを構成する場合もある。

②実践の問題を特定する

メンバーは、実際に授業を観察する前に集まり、観察を行なう学校における実践の問題を特定する。実践の問題とは、学区レベルでの共通テーマに即した、学校として行き詰まりを感じている、観察することが可能な、教授に焦点化した問題である。実践の問題の特定は、IRのメンバーを中心としながら学校の教職員全員で行なう場合もある。学校が進めている学校改善の取り組みと関連づけながら、データに基づいて実践の問題の特定が行なわれるとき、それは最も有効に機能する。

③グループで教室を観察する

メンバーは、小グループに分かれ、各々4～5つの教室を20～25分訪問し、実践の問題に関連する焦点化した問い（たとえば「生徒は何をして何を話しているのか?」「教師は何をして何を話しているのか?（生徒に示している）課題は何か?」）に基づき記述データを集める。実践の問題は、観察におけるフィルターの働きをする。たとえば実践の問題が「高次の思考スキル」についてである場合、メンバーは、教師が黒板に目的を書いたかなどについてはチェックをしない。つまり、その学校はなぜ「高次の思考スキル」に行き詰まりを感じているのか、その問題がなぜ根強く残るのか、何が学校の混乱を回避するかという、実践の問題にかかわる未解明なものを解き明かすことに力点を置く。観察をしている間、メンバーは、自分が見たもの・それについて考えたことについて話すことはなく、正式な報告で行なう。

④観察の報告をする

観察の報告は、「説明」「分析」「予測」という3つの段階からなる。以下では、その具体をみていこう。

・第一段階：説明

説明の段階では、メンバーがそれぞれ実践の問題に関連するものとして集めたエビデンスを共有する。これは、第二段階の分析をする際に、しっかりと議論をするための基礎づくりであるから、エビデンスは断定的・一般的でなく具体的・説明的である必要がある。そのため、たとえば「教師は多くの質問をした」等の一般的な発言があった場合、メンバーは「その質問の中で特有なものは何か?」を尋ね、具体的なエビデンスとする。

・第二段階：分析

分析の段階では、例外に注意しながらも、エビデンス全体のパターンを探す。ここでいうパターンとはたとえば「授業での問いが一問一答の形である」「生徒はグループで座っているが、課題に対して個々で取り組む」などである。

・第三段階：予測

予測の段階では、「あなたが今日そのクラスの生徒だったとして、教師が行なうよう求

めたすべてを行なったならば、あなたは何を知り、何をすることができたか」を検討する。つまり、生徒は、教師から与えられた課題を終えれば本当に学ぶことができたかを予測する。

⑤ 次のレベルの取り組みを定める

以上のプロセスの中で、たとえば、どの教師が低レベルの課題を生徒に取り組みさせているかが明らかになったとする。その場合、メンバーは、次のことを提案する。その教師が必要としているサポートを確認し、時間をかけて共に課題をデザインすること、学校のリーダーシップをとる上では教師が共に課題をデザインできる時間をつくるだけでなく教師が学習者として挑むセッションをつくること。

異なるネットワークは、異なる方法で次のレベルの取り組みを考案する。こうした次のレベルの取り組みにかかわる動きは、来月、その年の終わりまで続く。

2. IR と Lesson Study の特徴の比較

こうしたIRは、Lesson Studyの特徴と比較するとどういう意義や課題があるのだろうか。数学教育学の文脈においてStephens (2011) は、ティーチングと学習の質を高め改善するための戦略として「Lesson Study」「Coaching」「Instructional Rounds」「Learning Walks」を取り上げ、その特徴を整理している。4つの戦略の共通点は、次の通りである(pp.112-113)。

- ・教授の改善は、教師たち自身が集めるエビデンスによって導かれなければならないという前提がある
- ・教師たちは、実践の問題を明確にするために共に働く
- ・教師がどのように学び、教師の専門職的知識がどのようにつくられるかについての重要な見解を示す
- ・専門職的学習における教師の成長は、連続するもの、価値があるものであるとみなす学校の文化をつくることを目的とする

表2に示すのは、Stephens (2011) による4つの戦略の「基本的な特徴の比較 (p.123)」と「より深い機能の比較 (p.129)」のうち、Lesson StudyとIRを抜粋したものである。

Stephensは、Lesson Studyの特徴として次の点を挙げる (p.124, p.127)。

- ・学校組織が比較的安定している (たとえば、ティーチングと学習の改善に集中する時間があり、新しいイニシアチブや方針の転換に対する障害がほとんどない) ときにうまく機能する
- ・経験の浅い教師も行なうことができるが、中核となる教師には高いレベルの専門的なふるまい (ティーチングのスキルや教科にかかわる知識) を求める
- ・教師が学区を越えて移動をしても、実践の連続性と一貫性は確保される
- ・長期間かかわらなければ、その効果を失うことがありうる
- ・ティーチングと学習の改善が生じたかを結論づけるため、エビデンスは長期的なスパン

表2 Lesson study と Instructional Rounds の比較

	Lesson Study	Instructional Rounds
鍵となる人々	学級の教師	学区からのメンバー
主導する場	通常は学校内	学区
焦点	生徒の学習を発展すること	ティーチングおよびクラスマネジメントの一貫性
仮定・前提	協同的なクラスの文化と安定したクラスマネジメント	全体としてうまく機能している学校であっても、ティーチングおよびクラスマネジメントの一貫性は改善できる
潜在的なつよみ	連続したサイクルを通して深い数学的学習を促進する	その学校が現在どういう位置にあるかという外部の（専門的な）見解を提供する
潜在的なよわみ	数学的焦点が明確ではない、もしくは生徒の能力を超えている	学校が現在どういう位置にあるかについて多くの見解があり、学校はどこに向かう必要があるかを見出すには深さが足りない

で集められる必要がある

- ・ 共同で実践を改善する文化を確立すること、そして生徒の数学的な思考を促進することに関して、教師は専門的に高次な参加を求められる。

こうした特徴をもつLesson Studyと比較したとき、IRは以下の点で意義がある（pp.124-125, p.130）。

- ・ 短期的な実践の改善につながる。たとえばIRのメンバーは、学校が実践の問題にかかわる取り組みが成功したかどうかを分析し、評価するのを助け、学校に対して実践を改善するための提案をすることができる。
- ・ 教師が共同で考えて働くために必要不可欠な方法がしっかりと確立されるまで、Lesson Studyは一部の学校と教師にとっては適切でない場合がある。たとえば、クラスマネジメントの一貫性を確立するために働いていたり、ティーチングと学習の共通認識を目指して努力していたり、他の教師のクラスを観察するスキルをまだ習得していない教師は、Lesson Studyを行なうための準備ができていない。こうした場合、IRは適切である。他方、IRには以下の課題もある（pp.127-128）。
- ・ 校長や教育委員会のメンバーに協力を求めるため、早く実践の問題を特定しなければならない。それゆえ、実践の問題や改善の提案は、教育学的知識の深さという点では不十分なことがある。
- ・ IRの実践の問題は、学区や学校の優先事項（学級規律や生徒のエンゲージメント、教授の明快さと教室におけるコミュニケーションの質など）を反映する。メンバーはより全体的な問題に目を向け、教科の中身、課題の計画や生徒の傾向といった特定の問題に取り組む可能性は低い。

3. 考察

筆者は、ある校長の主導のもとに行なわれた中学校の校内研修の事例を通して明らかにした「個々の教師と教師集団の両方の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディ」の特徴を、「従来のレッスン・スタディ」との比較をとおして明確化した(表3ⁱⁱⁱ)。この表に基づくと、教師と教師集団の「成熟」を志向するレッスン・スタディを考える上で、IRから学ぶことができるのは次の点である。

表3 従来のレッスン・スタディと教師と教師集団の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディの比較

(森下, 2012, p.28)

	従来のレッスン・スタディ	教師と教師集団の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディ
研究開始時での志向性	実践志向	実践志向
開始時点でのリサーチエッション	LSはリサーチエッションを見出していく過程であるので、最初から必ずしも明確なりサーチエッションを持っている必要はない	実践のリサーチ・リフレクションにより、リサーチエッションを見出していくことも含まれるため、最初から必ずしも明確なりサーチエッションを持っている必要はない
研究主体	小集団の場合もあるが基本は学校	基本は教師であるが、それぞれが校内でつながっている
体系性の程度	ルーティンワークの一つとして学校の中で組織的にまた文化的に教師の仕事として組み込まれている	ルーティンワークの一つとして学校の中で組織的にまた計画的にOJTとして組み込まれている
研究の焦点	授業の中で起こる全てのことへの広い関心による	一人ひとりの教師の授業における課題
問題の所有者	学校の教育目標に基づくチーム	一人ひとりの教師であり、学校全体
実行のガイドライン	ルーティンワークとなって年間の研修計画に組み込まれている	ルーティンワークとなって年間の研修計画に組み込まれているだけでなく、一人ひとりの教師が日々行なう授業が基本となる
学校(コミュニティ)の関心	学校という学習のコミュニティ形成を基盤とする	学校という学習のコミュニティ形成を基盤とする
研究のサイクル期間	1年以上、最大3年まで	学校としてのサイクルは3年間の見通しを持った上で1年を区切りとするが、教師個人のサイクルは定まっていない
組織目標や成果	関連付けが弱い	大前提としてある
教師の学習(人材育成)	教え方の学習	教え方の学び方の学習
教師集団の成熟への志向性	教師集団の成熟を志向しない	教師集団の成熟を志向し、そのための指標を明確にしている
教師と教師集団の関係	教師の動きと教師集団としての動きを連動させる意識は薄い	教師一人ひとりの学習と教師集団としての動きが連動する

①組織目標や成果

教師と教師集団の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディを仕組む際、組織目標や成果は大前提としてある。IRにおいても、実践の問題として設定するのは、学校組織として課題だと捉えていることである。この点をStephenesは、特定の問題ではなく全体的な問題に目を向けがちであると、IRの課題として捉えている。しかし、教師と教師集団の「成熟」を志向するレッスン・スタディを考える際には、Cityらが示している「フィルターの働き」に着目し、実践の問題の設定を重視する必要がある。なぜなら、実践の問題を設定して授業を観察・分析するということは、言い換えれば、学校としての組織目標や成果を具体へとおとしこみ、その観点から授業を観察・分析するということであるからだ。

②教師と教師集団の関係

教師と教師集団の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディでは、教師集団を、学校組織成果と関連づけた教育研究を推進していきける自治的集団へといかに成熟させていくかを志向する。教師と教師集団の関係は、「教師同士の協働の中での組織人としての教師の成熟(視座の高まり)→教師集団の成熟→一人ひとりの教師の成熟・自律」という構図となる。IRは、組織人としての教師の成熟(視座の高まり)を考える上でも意義があると考え。たとえば、教師が協働で実践の問題を特定するプロセスへの参加、上述した組織目標や成果という観点からの授業観察・分析において、視座の高まりをねらうことが可能ではないかと考えるからだ。

今後は、実際にIRがいかに仕組まれ実践されているかについて、教師集団の成熟、一人ひとりの教師の成熟という観点から検討する。

注

- i レッスン・スタディとは、的場(2007)の定義によると「授業研究を基礎とした校内研修」である。本稿で「校内研修」や「授業研究」ではなく、「レッスン・スタディ」という概念を用いた理由は、あくまでも授業改善を中核としながら、学校改善についても光を当てることができる概念だからである。「授業研究」では学校改善という点を強調できず、「校内研修」では授業のニュアンスが弱くなる。
- ii 例えばウルフ・秋田(2008)は、諸外国の研究者達はレッスン・スタディを、授業改善や教師の力量形成に寄与し、学校での協働関係を形成するものと捉えていると指摘する。
- iii 従来のレッスン・スタディの特徴は、ウルフ・秋田(2008)が欧米のアクションリサーチとわが国のレッスン・スタディの違いを整理するために作成した表(p.28)から引用した。「学校(コミュニティ)の関心」までの8項目は、ウルフ・秋田の表から、3つのレッスン・スタディを比較する上で重要であると考え抜粋した。「研究のサイクル期間」以下の5項目は、筆者が新たに付け加えた。レッスン・スタディを通して教師と教師集団の成熟を狙う際は、これらに着目する必要がある。

参考文献および参考URL

City, E.A. et al., *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning* Harvard Education Press, 2009. (八尾坂修監訳『教育における指導ラウンドーハーバードのチャレンジー』風間書房, 2015年。)

- City, E.A., "Learning from Instructional Rounds", *Educational Leadership*, 2011, Vol.69 No.2, pp.36-41.
- 廣瀬真琴「協同的な学習コミュニティとしての学校」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』第66巻、2014年、49-59頁。
- 廣瀬真琴他「専門的な学習共同体のネットワーク化の新展開—米国におけるInstructional Roundの分析を通して—」『日本教育方法学会第50回大会発表要旨集』、2014年、137頁。
- 廣瀬真琴他「Instructional Roundsの我が国への導入可能性に関する検討」『日本教育方法学会 第51回大会発表要旨集』、2015年、126頁。
- James, M. et al, *Improving Learning How to Learn: Classrooms, schools and networks*, London and New York: Routledge, 2007.
- ルイス. C. 著 秋田喜代美訳「授業研究—アメリカ合衆国における発展と挑戦」秋田喜代美・ルイス. C. 編著『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、2008年、12-23頁。
- 的場正美「世界における日本の授業研究への関心と評価」日本教育方法学会研究推進委員会編『世界における日本の授業研究の意義と課題を問う（日本教育方法学会第11回研究集会報告書）』2007年、4-15頁。
- 森下真実「教師と教師集団の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディに関する事例的考察」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』第11号、2012年、21-30頁。
- Stephens, M., "Ensuring Instruction Changes Evidence Based Teaching How Can Lesson Study Inform Coaching, Instructional Rounds and Learning Walks?", *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 2011, Vol.34 No.1, pp.111-133.
- 東京都教育委員会「OJTガイドライン—学校におけるOJTの実践—【改訂版】」2010年。
- ウルフ. J.・秋田喜代美「レッスンスタディの国際動向と授業研究への問い—日本・アメリカ・香港におけるレッスンスタディの比較研究—」秋田喜代美, ルイス. C. 編著『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、2008年、24-42頁。