

# 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

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、佐藤学が提唱した「学びの共同体としての学校」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。本稿では、佐藤の「学びの共同体としての学校」の理論および浜之郷小学校における実践に焦点を絞って検討をした。その結果として、レッスン・スタディにおける教師と教師集団の成熟は、①「教え方の学び方の学習」すなわち、自校のミッションと関連付けた授業改善、②一人ひとりの教師の学習と教師集団の成熟との関係によって特徴づけられることが明らかとなった。

**キーワード：**レッスン・スタディ、学びの共同体としての学校、組織学習

## 1. はじめに

本稿の目的は、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。

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<sup>i</sup>。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<sup>ii</sup>。

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、各学校はアカウンタ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。

レッスン・スタディに関する先行研究として挙げられるのは、教育経営学における校内研修に関する研究<sup>iii</sup>と教育方法学における授業研究に関する研究である。本稿では、教育方法学における授業研究に関する研究の代表的論者である、佐藤学の「学びの共同体」としての学校づくりに着目する。「授業研究を通して学校づくりを行なう」という発想に立ったうえで、教師と教師集団の質を高めることをねらっている点が、注目に値すると考えたからである。

本稿ではまず、佐藤学の「学びの共同体」としての学校づくりの考え方および実践を整理する。そのうえで、「学びの共同体におけるレッスン・スタディ」と、これまで筆者が明らかにした「教師と教師集団の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディ」とを比較考察し、レッスン・スタディにおける教師と教師集団の「成熟」について検討したい。

## 2. 「学びの共同体」としての学校づくりの考え方

### (1) 「民主主義」と「公共性」

佐藤学の「学びの共同体」としての学校づくりの考え方に影響を与えている一人が、ジョン・デューイである。ここではまず、佐藤の考えを理解するうえで重要となる、デューイの「民主主義」と「公共性」についての考え方を押さえておきたい。

デューイの民主主義、公共性についての考えの出発点となっているのは、第一次世界大戦後、アメリカの民主主義が直面した2つの危機への抵抗である（佐藤, 2012a, p.95）。

- ・大衆社会の成立による公衆の没落
- ・戦争ヒステリーに端を発するレッド・スケアによる市民的自由の抑圧

デューイのいう「民主主義」とは、『生き方 (a way of living)』の哲学であり、多様

な人々が『共に生きること (associated living)』』（佐藤, 2012a, p.87）であり, 「民主主義は協同生活 (associated life) の原理以外の何ものでもない。民主主義は共同体の生活 (community life) そのものの観念である」(Dewey, p.48)。そして「公共性」とは, 「コミュニケーション」と「共同体」によって成立し, その衰退は「民主主義」の危機」であるとした。そのうえで, 「人々の社会生活は抽象的な孤立した個人の生活ではなく, さまざまな協同社会 (association) における活動を基礎として成立」(佐藤, 2012a, p.98) するとし, 協同社会を組織するものとして「顔と顔をつき合わせたコミュニケーション (face to face communication)」を重要視した。

こうした考え方は, 次に示す「学びの共同体」の哲学 (佐藤, 2012b, pp.18-20) に顕著に表れている。

#### ①公共性の哲学 (public philosophy)

佐藤は, 同僚に教室を公開しない教師を, 子どもや教室等を私物化する教師だとして問題視する。ここには, 公共空間である学校の教室は開かれている必要があり, それが学校改革の第一歩であるという考えがある。

#### ②民主主義 (democracy) の哲学

学校において民主主義を実現するためには, 「子どもと子ども, 子どもと教師, 教師と教師の間に『聴き合う関係』の創造」(佐藤, 2012b, p.19) が必要である。

#### ③卓越性 (excellence) の哲学

佐藤のいう「卓越性」とは, 「どんな条件にあっても, その条件に応じてベストを尽くす」(佐藤, 2012b, p.19) ことである。

## (2) 「学びの共同体」としての学校

佐藤は, 学校のミッションを「『一人残らず子どもの学ぶ権利を保障し, その学びの質を高めること』にあり, 学びの＜質と平等の同時追求＞によって『民主主義社会を準備すること』」(佐藤, 2012b, p.15) と定義する。児童生徒の学力向上は, 学校がこのミッションを追求していった結果であり, 目的ではない。そして「学びの共同体」としての学校のヴィジョンとは, 「子どもたちが学び育ち合う学校であり, 教師たちも教育の専門家として学び育ち合う学校であり, さらに保護者や市民も学校の改革に協力し参加して学び育ち合う学校」(佐藤, 2012b, p.17) である。

これまで述べてきた「学びの共同体」の哲学とヴィジョンを日々の活動に具体化するのが, 次の3つの活動システムである (佐藤, 2012b, p.21)。

#### ①教室における協同的学び (collaborative learning)

#### ②職員室における教師の学びの共同体 (professional learning community) と同僚性 (collegiality) の構築

#### ③保護者や市民が改革に参加する学習参加

では, 佐藤のいう「教師たちも教育の専門家として学び育ち合う」とは具体的にどうい

うことなのか。佐藤は、教師の成長として、次の二つの側面があることを指摘する（佐藤, 2012b, p.38）。

- ・模倣を通して「技法」と「スタイル」を獲得する、職人としての成長（craftsmanship）
- ・「ケースメソッド（事例研究＝授業研究）」を通して「実践と理論の統合」をしていく専門家としての成長（professional development）

そのうえで、「一人残らず教師が専門家として成長できる学校を築くこと」（佐藤, 2012b, p.38）を学校改革の中心目的の一つに据えている。そのために佐藤が重要視するのが、教師同士が授業を公開し、授業協議会で子どもの学びの姿から学び合う同僚性の構築である。

以上の考えを踏まえて佐藤は、授業研究をととして学校を変えるためには少なくとも三年間が必要であるとし、次のような段階を想定している（佐藤, 2000b, p.77）。

1年目：学校内のすべての教師が授業を公開する校内研修の体制を築くこと

教師が一年に一回は授業を公開する体制を築き、それぞれが挑戦する授業づくりの課題を明確化する。

2年目：研究会の内容を高め学校内部の組織や機構を授業づくりと研修を中心に再組織すること

複雑な機構と組織は、「一人ひとりの仕事を断片化するだけでなく、全体にたいする責任の意識を失わせてしまう」（佐藤, 2000b, p.97）だけでなく、授業、授業の準備、研修といった専門家としての教師の仕事を空洞化し、他の雑務を増大させる。学校の機構と組織は単純化して再組織化する。

3年目：子どもも教師も目に見える変化を示し、授業づくりとカリキュラムづくりが本格化する

### （3）授業研究のパラダイム転換

ここでは、佐藤の授業研究についての考えを押さえておく。佐藤は、「どこで学びが成立したのか、どこで学びがつまづいたのか、どこに学びの可能性があったのか、それらを事実にして省察し考察して自分自身の学びに専念するのが、専門家として成熟した教師の授業研究である」（佐藤, 2012b, p.40）という考えのもと、授業研究のパラダイム転換（表1）の重要性を指摘する。この転換を行なうことで、授業が変わり、学校改革が遂行できると考える。それぞれの授業研究の特徴の具体は、表2のように整理できる。

表1 授業研究のパラダイム転換（佐藤, 2014）

	伝統的授業研究	革新的授業研究
目的	指導案と授業技術の改善と評価。	学びの省察による教師の実践的認識の形成
対象	指導案、教師の活動（発問など）	子どもの学びの経験、学び合う関係
基礎	行動科学、教育心理学	認識論哲学、学習科学、人文社会科学
方法	数量的方法、分析と一般化と法則化	質的方法、事例研究、個性記述法
特徴	因果関係の分析（インプット・アウトプット・モデル）	意味と関係の布置の認識、実践的思考
結果	指導プログラム、指導技術	教師の実践的認識、学びのデザイン
表現	命題的認識、手続き的理解	語りの様式、実践的知識と実践的見識

表2 伝統的授業研究と革新的授業研究の特徴

(佐藤, 2000b, pp.86-89 および佐藤, 2012b, pp.39-43 を参考に筆者作成)

伝統的授業研究	革新的授業研究
研究指定を受けると研究活動に力を入れるが、指定期間終了後は継続しない	日常的な授業の中に研修を位置付ける
年三回程度研究授業を行ない、その成果を冊子にまとめて、やったつもりになる	学年単位と学校単位で最低でも教師の数だけ授業協議会を行ない、年間30回から100回以上の授業研究を行なう
学校全体の研究テーマは設定しているが、個人の研究テーマを設定しているのは稀	学校全体で研究テーマを設定することよりも、むしろ教師個々人が年間の研究テーマを設定し、それぞれの教師の研究を相互に援助する
「仮説―検証」型に縛られ、事前の研究（プランづくり）に力点を置く	授業のデザインはできるだけ授業者任せ、事後の研究に力点を置く
観察の中心の対象は「教師の教え方」 参観する教師は教室の後ろに一列に並んで観察する	観察の中心の対象は子どもの＜学び＞と教師の＜対応＞ 子ども一人ひとりの細かな言動やニュアンス、その兆候にたいする教師の対応の機微を感じとれる場所から観察する
授業協議会では教材や授業展開、発問や指示を中心に据え、「どこが良かったか、どこが悪かったか」評価し助言を行なう	授業協議会では一人ひとりの子どもの学びと子どもに対する教師の対応を中心に据え子どもの学びの事実のリフレクションを中心に協議し、互いに学び合い、授業の「難しさ」と「おもしろさ」を共有する
公開研究会の目的は、研究成果の発表	公開研究会の目的は、すべての教室の日常の授業実践を公開することで、近隣の学校の教師たちと学び合うこと（ただし、提案授業による協議会は必須）

### 3. 「学びの共同体」としての学校づくりの実践 ～浜之郷小学校の取り組み

#### (1) 学校経営の構想

浜之郷小学校は、1998年、「学びの共同体」のパイロット校として創設された。大都市郊外の都市の新興住宅地の大規模校であり、開校当初、さまざまな困難を抱える子どもが多く存在していた。ここでは、浜之郷小学校の初代校長である大瀬敏昭が、「学びの共同体」の考えを踏まえながら、浜之郷小学校の学校経営をどのように構想したのかを整理する。

大瀬が浜之郷小学校の学校経営の基本として掲げたのが、「学校、家庭、地域が手を携え、子ども、教師、保護者そして地域の人々、研究者が、ともに『学び・育ちあう学びの共同体としての学校の創造』」(大瀬, 2000, p.35)である。そして経営課題を①「Learning Community, 学びの共同体としての学校の創造」、②そのための「Curriculum Development, 教育課程の開発」とまとめ、その課題解決のために校内研修を学校経営の中核に据えた(図1)。

大瀬は、学びの共同体としての学校を創造

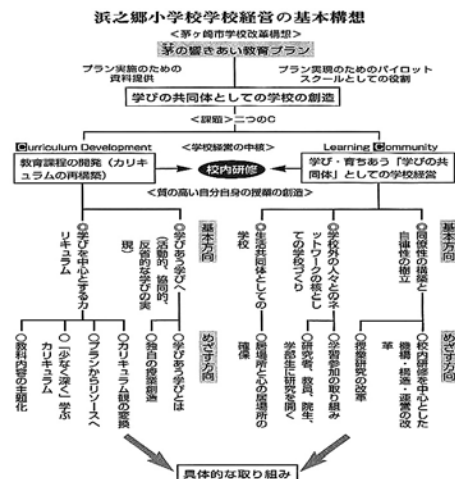


図1 浜之郷小学校学校経営の基本構想  
(大瀬, 2000, p.36)

するための最大の課題は、次の2つにあると捉えた（大瀬，2000，p.37）。

- ①教師一人ひとりが授業を中心とした仕事を公開し、観察・批評しあい、創造しあう「同僚性」の構築
- ②カリキュラムと授業と研修を創造し推進する主体は教師自身であり、同時に責任の主体も教師自身であるということを自覚し、一人ひとりが自律した専門家として育ちあう「自律性」の樹立

そのうえで、これらの課題を「学校教育システムの改革と授業研究の改革の両面」によって追求することとし、これらの改革にあたり、「個の自律のための当事者意識を持つ」ことと「モチベーションの強化」を念頭においた実践をしくんだ。たとえば、教師一人ひとりが個々で推進する研究や、校務分掌を「一役一人制」として教職員に権限を委ねる等の「責任ある決断」を求めるといった実践である。この背景にあるのは、「自分で考え自分で行動する『強い個』をつくることが強い組織をつくることには必要である」（大瀬，2000，p.38）という考え方である。

## （2）授業研究をしくむ際の意図

次に、授業研究をしくむ際の校長の意図を中心に、浜之郷小学校の授業研究の実際を整理していく。

大瀬は、浜之郷小学校で授業研究の目標を「うまい授業をめざすのではなく、ともに学びあう子どもの学びをつくっていく、つまり『学び』上手の子どもを育てる授業をめざすこと」（大瀬，2000，p.47）とした。そして、すでに存在する「型」や「システム」に教師たちを当てはめるような授業研究は、教師の創造力や判断力の育成を阻むと考え、教師が主体的に自らの行動を選択していける授業研究をめざした。そこで校長（リーダー）として、自律した教師を育てるため、①教師がチャレンジをする自由を保障し、②教師の責任ある判断を尊重して判断力や創造力を育てることを重視した。ここには、「一人ひとりの教師が顔をもち、個性的な研究から発する教室づくりを進めるとともに、その多様性をそれぞれが尊重するという精神を最も大切にしたい」（大瀬，2000，p.49）という思いがある。

こうした授業研究についての自身の思いを、大瀬は、開校当初の「研究部だより」において次のような言葉で教師たちに伝えている（大瀬，2003，pp.68-69）。

- 授業者がやってよかった、という研究会にしていきたい。授業者の授業への思いをくみとりながら、具体的な語りを合っけていきたい。率直で気持ちのいい研究会をつくってほしい。
- 学年を主体とした日常的な授業研究を主体としたい。オープン・スペースやTTなど、学習環境をいかした取り組みも考えていきたい。
- 授業研究を楽しく進めていくためには、自分の中のリズム、学校のなかのリズムをつくるのが大切である。それとともに、授業を聞き合って授業の難しさを共有し合うことも大切である。
- 授業研究にあたっては、学校全体の「みんな」を対象としないで、学年毎や、グループ毎、あるいは一人ひとりの教師でも取り組めることを保障し合っていこう。小さな研究を積み重ねていくことが大事である。
- 自分の直面している課題を検討してほしい、という気持ちで授業公開しよう。「悩みや困っていること」をもとに、みんなでこの問題について考えていこう。

- 誰でもうまくいかないのが授業である、と考えよう。大切なのは挑戦する姿勢があるかないかである。失敗を恐れてはいけない。
- 指導案もとくに気張らなくて、授業をまず公開することを考えよう。
- 指導案は、授業者の挑戦課題が明らかになっていることが大切である。教材解釈の話し合いは、水掛け論に陥ってしまう恐れがある。学習の構成の仕方は、それぞれの教師の味を出すようにしてほしい。多様性を認め合うことを基本に研究を進めていこう。

一般的な学校で行なわれている授業研究を経験してきた浜之郷小学校の教師たちにとって、上記のような授業研究を行うことは多くの時間と労力が必要であった。当時実際に授業研究を行なった教員は、次のように振り返っている。開校1年目の授業研究協議会では、子どもの学びについての発言は陰を潜め、教材論や指導法に関する意見が主流となった。2年目の協議会では、「教材性、授業の目的、さらには授業以前の問題として子どもの育ちやクラス作りなど、ほぼすべての項目にわたって意見」（大瀬, 2003, p.88）が出るようになった。3年目の協議会では、子ども一人ひとりの話題があがり、「授業のうまさや、教材組み立てなどの教師の指導力に関する話題よりも、教師と子どもたちのかかわりあい」（大瀬, 2003, p.94）が中心に検討された。それゆえ、教師間の温度差が具体的に浮上し、かかわり合いを構築できない教師たちが立ち往生しはじめたという。こうした厳しい経験を通して、「教師一人ひとりが誠実に子どもたちに、授業に取り組んでいくことが一番大切であるという共通認識」（大瀬, 2003, p.98）が形成され、4年目の協議会にはある種のゆとりが生まれた。

#### 4. 考察 ～レッスン・スタディにおける教師と教師集団の「成熟」

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（森下, 2012）。2つのレッスン・スタディと「学びの共同体におけるレッスン・スタディ」を比較すると、表3のようになる<sup>iv</sup>。

以下では、「教師と教師集団の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディ」と「学びの共同体におけるレッスン・スタディ」を比較し、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、次の2点から検討する。

##### ①教師の学習（人材育成）

筆者は、教師の成熟をうながす「教師の学習（人材育成）」について、従来のレッスン・スタディの「授業力」を高める学習と、教師と教師集団の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディの自律的に授業の工夫・改善ができる「授業改善力」を高める学習の違いを説明するため、「教え方の学び方の学習（learning how to learn how to teach）」<sup>v</sup>という概念を用いている。「教え方の学習（learning how to teach）」は、どういう教え方を学習するかという「学習の内容」が重要となるのに対して、「教え方の学び方の学習」は、どのように学習するかという「学び方」が重要となる。学びの共同体におけるレッスン・スタディ

**表3 従来のレッスン・スタディ、学びの共同体におけるレッスン・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の比較**

	従来の レッスン・スタディ	学びの共同体における 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	実践志向
開始時点での リサーチクエッ ション	LSはリサーチクエッショ ンを見出していく過程で あるので、最初から必ず しも明確なリサーチク エッションを持っている 必要はない	リサーチクエッションを 見出していく過程である ので、最初から必ずしも 明確なリサーチクエッ 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、リサーチク 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 リサーチクエッションを 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	基本は教師であり、学年 やグループ単位で互いに 支えている	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	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	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	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	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	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	教師個人のサイクルは 1年を区切りとする	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	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 向する	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 動きは必ずしも連動 しない	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

において教師たちは、自校のミッションに照らしてこれまでの授業の見方や子どもの見方を問い直すことで、授業改善をはかっている。この発想は、教師の成熟をうながす「教え方の学び方の学習」のひとつの在り方を提示していると考ええる。

## 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。具体的には、現在の教師集団の段階をいつまでに、どの段階まで成熟させるかという発想で、一教師の視座をミドルリーダーの視座へ、ミドルリーダーの視座を管理職の視座へ高めていくことで、教師集団の成熟をねらう。教師集団の成熟を促進するのは、一人ひとりの教師を成熟・自律させるためである。つまり、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。

他方、学びの共同体におけるレッスン・スタディでは、教師集団を、自分たちで自校のミッションを追求してい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、「自分で考え自分で行動する『強い個』をつくるのが強い組織をつくることには必要である」（大瀬, 2000, p.38）という認識が端的に表すように、「一人ひとりの教師の成熟・自律→教師集団の成熟」という構図となる。教師の成熟・自律は教師集団によって支えられてはいるが、教師集団の成熟は教師の成熟・自律の先にある。この「教師と教師集団の関係」に、教師と教師集団の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディと学びの共同体におけるレッスン・スタディの実践をしくむ上での意図の違いがある。

#### 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の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 教育経営学における校内研修に関する研究としては、佐古秀一（2013）による学校組織開発論、田村知子（2006）によるカリキュラムマネジメントが挙げられる。これらの研究は、学校の組織目標の達成や問題解決という観点から校内研修やレッスン・スタディに着目し、Plan-Do-Check-Actionというマネジメントサイクルの展開とともに教師の協働を強調している。
- iv 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。
- v この概念は、教師が自らの教え方の課題を把握し、それを改善する方法を見つけるという「学び方」を身につけることで自律が可能となるという考え方であり、Mary Jamesら（2007）を参考にしている。

#### 参考文献および参考URL

- Dewey, J. "Psychology and Justice" *Later Works*, 3, 1927, pp.186-195.
- 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。
- 大瀬敏昭著 佐藤学監修『学校を変える一浜之郷小学校の5年間』小学館、2003年。
- 大瀬敏昭著 佐藤学監修『学校を創る—茅ヶ崎市浜之郷小学校の誕生と実践』小学館、2000年。
- 佐古秀一・住田隆之「学校組織開発理論にもとづく教育活動の組織的改善に関する実践研究」『鳴門教育大学研究紀要』第28巻、2013年、145-154頁。
- 佐藤学『学校改革の哲学』東京大学出版会、2012年a。
- 佐藤学『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践（岩波ブックレット）』岩波書店、2012年b。
- 佐藤学『教育改革をデザインするくシリーズ教育の挑戦』岩波書店、2000年a。
- 佐藤学『授業を変える学校が変わる—総合学習からカリキュラムの創造へ』小学館、2000年b。
- 佐藤学「第10回学びの共同体研究大会のまとめ 教師の成長と質の高い学びの創造」2014年（<http://japan.school-lc.com/docs/>（2014.11.30））。
- 田村知子「カリキュラムマネジメントへの参画意識を促進する校内研修の事例研究」『カリキュラム研究』第15号、2006年、57-70頁。
- 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。

---

## An Examination of Maturity of Individual Teachers and a Teachers' Group in Lesson Study.

MORISHITA Mami

*Hiroshima Cosmopolitan University Faculty of Childhood Education*

### Abstract

The purpose of this paper is to examine the “school as learning community” propounded by Manabu Sato to gain more insight into maturity of individual teachers and a teachers' group in lesson study. In this study will concentrate on the following issues: (1)the theory of “school as learning community” propounded by Sato, (2)the practice in Hamanogo elementary school. In conclusion, maturity of individual teachers and a teachers' group in lesson study is characterized by: (1) “teachers learning how to learn how to teach” —that is, teachers improve their own ways of teaching in connection with their school's mission; (2) the link between learning of individual teachers and maturity of the teachers' group.

**Key words:** lesson study, school as learning community, organizational learning