

授業研究会の活性化と同僚性に関する研究

－高等学校における取組から－

高校教育研修課 指導主事 千家 弘行

はじめに

学ぶ意欲の低下など学力問題への対応の一つとして、多くの学校では授業力向上のための授業研究会が実施されている。授業研究会は、学校を中核として校内研修で授業を検討しあう自律的な教師文化の一つであり、時代や学校によって、活性化したり沈滞化したりしながらも、脈々とつづいている¹⁾。しかし、この授業研究会の現状や効果について厳しい指摘もある。例えば、佐藤・佐藤（2003）は、「校内研修は脆弱であり、一握りの教師の授業公開と授業反省会が行われているのみで研修が形骸化している」と述べている²⁾。また、授業研究会などの校内研修の問題点として、義務としての研修になり、教員の力量や人間性を豊かにすることに結びつきにくいことなどが指摘されている³⁾。

実際、当所で実施している研修講座（「教科研修リーダー」実践研修講座）の受講者へのインタビューでは、「他教科の授業に意見を言うことはできません」「授業について批判すれば、人間関係が崩れて仕事が進まなくなります」などと語っている。これらの言葉は、授業研究会の実施には、教員の多忙化だけでなく、教員間の人間関係が大きく関与していることを示唆している。

上記の諸問題を内包した授業研究会の改善や活性化は、学校の内側からの改革の一つであり、その成否を握る鍵として、教師の同僚性の構築が関係している⁴⁾。しかし、高等学校における教員間の同僚性の現状や、それと授業研究会との関係については十分に明らかにされておらず、また、教員の具体的な行動から同僚性を構築するプロセスは明らかにされていない。

そこで本研究の目的は、第一に、高等学校における教員間の同僚性の現状や授業研究会に対する教員の意識を明らかにすること、第二に、授業研究会の活性化と同僚性の関係を検討し、教員の授業力向上につながる授業研究会の在り方を提案することである。

1 教員組織における同僚性について

はじめにで述べたように、教育活動には教員間の人間関係が関与している。先行研究では、教員間の人間関係について、伝統的に緊密な関係を築いてきたが、それは個々の教師の自律性を無視して画一性へと拘束されるような「共同」の特徴をもつとされる⁵⁾。例えば、日本の教師は共同歩調志向が高く、自身の教育活動、教育実践を行うにあたって、隣のクラスや同僚教師の教育活動や実践に関心を注ぎ、同僚と共同歩調をとることによって、自身の活動や実践を自己制御する傾向があると指摘されている⁶⁾。プライベートな領域には踏み込まず、実践を主体的に交流させることには消極的であるという、日本特有の「限定的な同僚性」を発達させてきた。この同僚性は、個人としての教師にとっては居心地のよい場所を提供してくれる都合のよい同僚性であるといえるので⁷⁾、本研究ではこれを「同調的」な同僚性と呼ぶ。

教員の大量退職、少子化による学校の小規模化、仕事の分業化などによる職場の同僚関係の分断や、教員が相互に孤立してしまうことなどにより日本の教員社会に伝統的に存在している同僚性が崩壊の危機に瀕している。その上、自律的な学校経営が求められる現在、教員の個業よりも協働による創造的、組織的な活動が求められ、必要とされる同僚性が変質している。佐藤学（1993）は、「教育実践の創造と相互の研修を目的とし、相互の実践を批評し、高め合い、自律的な専門家としての成長を達成する目的で連帯する同士の関係」としての同僚性の重要性を提唱した⁸⁾。本研究では、「校内研修をとおして、相互に成長し、学びあう教員間の連帯感」を「協働的」な同僚性と呼び、「同調的」な同僚性と区別して用いる。

2 高等学校における同僚性と授業研究会の関係－質問紙調査をととして－

(1) 調査の概要

ア 調査対象者 調査対象者は、兵庫県立高等学校 16 校の教員 320 名。

イ 調査時期及び手続き 調査時期は、2010 年 11 月上旬から中旬に実施。調査手続きは、調査者が、県立学校の校長、教頭をととして調査を依頼した上で、質問紙を配布し、回答を求めた。また、回答者のプライバシーが守られるように無記名の上、回答者自身によるファックスで回収を行った。

ウ 質問紙の構成 質問項目は、淵上⁹⁾の作成したものを使用した。①職場環境に関するもの：質問項目は 16 項目あり、各項目について、「とてもそう思う（5 点）」、「そう思う（4 点）」、「どちらでもない（3 点）」、「あまりそう思わない（2 点）」、「思わない（1 点）」の 5 段階で回答を求めた。②研究授業、授業研究会に関するもの：質問項目は 5 項目あり、各項目について、「とてもそう思う（5 点）」、「そう思う（4 点）」、「どちらでもない（3 点）」、「あまりそう思わない（2 点）」、「思わない（1 点）」の 5 段階で回答を求めた。③基本的属性に関するもの：調査対象者の属性として性別、年齢を尋ねた。

エ 統計 質問紙の結果は、Dr SPSS II ソフト（エス・ピー・エス・エス社、東京）を用い、統計処理を行った。また、有意水準は、5 %と設定した。

(2) 調査の結果

251 名の教員から回答を得、251 名分の回答票を分析に使用した。有効回収率は、78.4%（251 名／320 名）となった。回答者の属性（年齢構成、性別）は、20 代が 7.6%、30 代が 23.1%、40 代が 34.3%、50 代が 34.3%であり、40、50 代が全体の約 69%を占めていた。また、男性が 69.7%、女性が 27.9%、無回答が 2.4%であった。

ア 質問紙の単純集計

各質問に対する単純集計の結果を表 1 に示し、主な結果について説明する。

質問 201～質問 204 は、職場における協働性の程度、同調性の程度に関する質問である。協働性については、質問 201「みんなが協力し、高い職務意欲を持つことができる」に肯定的な教員の割合は、65.8%を占めた。質問 203「何か困った時には、同僚から援助や助言を得ることができる」に対して肯定的な教員の割合が、82.5%であった。同調性に関する質問 202「目立った行動をとらない限り居心地のよい職場である」では、肯定的な回答が 47.4%であった。

質問 301～質問 303 は、学校や生徒について話し合うことの程度に関する質問である。肯定的な意見が 80%程度を示した。質問 304～質問 310 は、研究授業や教材、指導法などに関する質問である。全体的に肯定的な回答が 70%前後であったが、質問 304「研究授業について具体的に話し合うことができる」では 47.4%が肯定的で、22.7%が否定的であった。また、質問 307「研究授業の指導案と一緒に計画することができる」に関しては、肯定的な回答が 35.1%であり、否定的が 28.3%であった。質問 311、質問 312 は、学校以外のことなど、世間話をする程度に関する質問である。質問 312「ニュースなどの社会生活について話をすることができる」では、肯定的が 77.3%であった。

質問 401、質問 402 は、研究授業の回数や授業研究会の実施形態に関するものである。質問 401「研究授業の実施日数」は、2～4 日が一番多く 29.1%、8 日以上が 25.9%、実施していないが 12.7%であった。質問 403～質問 405 は、研究授業・授業研究会の効果に関するものである。質問 403「研究授業・授業研究会の実施は、教員の授業力の向上に結びついていると思いますか」では、肯定的な回答が 52.6%、否定的が 13.2%であった。質問 404「研究授業・授業研究会の実施は、生徒の学力向上に結びついていると思いますか」では、肯定的な回答が 38.3%、否定的が 15.9%、どちらでもないが 37.1%であった。質問 405「研究授業・授業研究会の実施は、教員間のコミュニケーションを促進していると思いますか」では、肯定的な回答が 42.2%、否定的が 18.3%、どちらでもないが 30.3%

であった。

イ 研究授業・授業研究会の効果に関する質問と同僚性との関連

質問項目の内容から、右のような8つの尺度に分類することで、それぞれの尺度間でどのような関連があるかを検討する。そのために、尺度ごとの合計得点を算出し、平均点を尺度得点とした。表2に研究授業・授業研究会の効果に関する3つの尺度「授業力」「学力向上」「コミュニケーション促進」と他の5つの尺度得点との相関関係を示す。「授業力」「学力向上」「コミュニケーション促進」のいずれにおいても、「同調性」以外とは正の有意な相関が認められた。また、「授業・教材」よりも「協働性」や「話し合い」がより高い相関を示す傾向にあった。

- ・「授業力」尺度…質問 403
- ・「学力向上」尺度…質問 404
- ・「コミュニケーション促進」尺度…質問 405
- ・「話し合い」尺度…質問 301、302、303、303、304
- ・「授業・教材」尺度…質問 306、307、308、309、310
- ・「世間話」尺度…質問 311、312
- ・「協働性」尺度…質問 201、203
- ・「同調性」尺度…質問 202

表1 質問紙の単純集計

201 みんなが協力してよりよい教育を目指しているので、自分も高い職務意欲を持つことができる。

	度数	%
とてもそう思う	24	9.6
そう思う	141	56.2
どちらでもない	59	23.5
あまりそう思わない	17	6.8
思わない	6	2.4
無回答	4	1.6
合計	251	100.0

202 何か困った時には、同僚から援助や助言を得ることができる。

	度数	%
とてもそう思う	51	20.3
そう思う	156	62.2
どちらでもない	27	10.8
あまりそう思わない	14	5.6
思わない	3	1.2
合計	251	100.0

301 学級経営や特定の生徒について話し合うことができる。

	度数	%
とてもそう思う	62	24.7
そう思う	160	63.7
どちらでもない	16	6.4
あまりそう思わない	12	4.8
思わない	1	0.4
合計	251	100.0

303 保護者への対応について話し合うことができる。

	度数	%
とてもそう思う	53	21.1
そう思う	162	64.5
どちらでもない	29	11.6
あまりそう思わない	6	2.4
思わない	1	0.4
合計	251	100.0

305 他の教師の研究授業を見ることができる。

	度数	%
とてもそう思う	46	18.3
そう思う	130	51.8
どちらでもない	39	15.5
あまりそう思わない	28	11.2
思わない	5	2.0
無回答	3	1.2
合計	251	100.0

202 他と異なる意見を言ったり、目立った行動をとらない限り居心地のよい職場である。

	度数	%
とてもそう思う	22	8.8
そう思う	97	38.6
どちらでもない	72	28.7
あまりそう思わない	45	17.9
思わない	11	4.4
無回答	4	1.6
合計	251	100.0

204 趣味や遊びの面での仲間意識はあるが、生徒や校務分掌の仕事などについて真剣に議論することはあまりない。

	度数	%
とてもそう思う	2	0.8
そう思う	12	4.8
どちらでもない	45	17.9
あまりそう思わない	126	50.2
思わない	66	26.3
合計	251	100.0

302 学校行事について話し合うことができる。

	度数	%
とてもそう思う	44	17.5
そう思う	151	60.2
どちらでもない	34	13.5
あまりそう思わない	20	8.0
思わない	2	0.8
合計	251	100.0

304 研究授業について具体的に話し合うことができる。

	度数	%
とてもそう思う	18	7.2
そう思う	101	40.2
どちらでもない	73	29.1
あまりそう思わない	46	18.3
思わない	11	4.4
無回答	2	0.8
合計	251	100.0

306 相互に作成した教材やシートなどを貸し借りすることができる。

	度数	%
とてもそう思う	33	13.1
そう思う	137	54.6
どちらでもない	44	17.5
あまりそう思わない	31	12.4
思わない	4	1.6
無回答	2	0.8
合計	251	100.0

307 研究授業の指導案と一緒に計画することができる。

	度数	%
とてもそう思う	6	2.4
そう思う	82	32.7
どちらでもない	90	35.9
あまりそう思わない	56	22.3
思わない	15	6.0
無回答	2	0.8
合計	251	100.0

309 単元の授業展開を相談し計画することができる。

	度数	%
とてもそう思う	26	10.4
そう思う	153	61.0
どちらでもない	45	17.9
あまりそう思わない	19	7.6
思わない	6	2.4
無回答	2	0.8
合計	251	100.0

311 教師自身の私生活や家庭について話することができる。

	度数	%
とてもそう思う	15	6.0
そう思う	133	53.0
どちらでもない	63	25.1
あまりそう思わない	26	10.4
思わない	12	4.8
無回答	2	0.8
合計	251	100.0

401 あなたの学校では、研究授業（学校訪問指導の研究授業は除く）を1年間に何日行っていますか。

	度数	%
8日以上	65	25.9
5～7日	47	18.7
2～4日	73	29.1
1日	29	11.6
実施していない	32	12.7
無回答	5	2.0
合計	251	100.0

403 研究授業・授業研究会の実施は、教員の授業力の向上に結びついていると思いますか。

	度数	%
とてもそう思う	16	6.4
そう思う	116	46.2
どちらでもない	64	25.5
あまりそう思わない	28	11.2
思わない	5	2.0
無回答	22	8.8
合計	251	100.0

405 研究授業・授業研究会の実施は、教員間のコミュニケーションを促進していると思いますか。

	度数	%
とてもそう思う	10	4.0
そう思う	96	38.2
どちらでもない	76	30.3
あまりそう思わない	38	15.1
思わない	8	3.2
無回答	23	9.2
合計	251	100.0

308 効果的な指導法について話し合うことができる。

	度数	%
とてもそう思う	23	9.2
そう思う	143	57.0
どちらでもない	49	19.5
あまりそう思わない	28	11.2
思わない	6	2.4
無回答	2	0.8
合計	251	100.0

310 授業の教材などを同僚と一緒に作成することができる。

	度数	%
とてもそう思う	17	6.8
そう思う	114	45.4
どちらでもない	70	27.9
あまりそう思わない	38	15.1
思わない	8	3.2
無回答	4	1.6
合計	251	100.0

312 ニュースなどの社会生活について話することができる。

	度数	%
とてもそう思う	27	10.8
そう思う	167	66.5
どちらでもない	37	14.7
あまりそう思わない	16	6.4
思わない	2	0.8
無回答	2	0.8
合計	251	100.0

402 授業研究会は、どのような形態で実施していますか。

	度数	%
教科単独	112	44.6
教科混合	107	42.6
無回答	32	12.7
合計	251	100.0

404 研究授業・授業研究会の実施は、生徒の学力向上に結びついていると思いますか。

	度数	%
とてもそう思う	8	3.2
そう思う	88	35.1
どちらでもない	93	37.1
あまりそう思わない	33	13.1
思わない	7	2.8
無回答	22	8.8
合計	251	100.0

表2 授業力、学力向上、コミュニケーション促進と5尺度得点間の相互相関

	授業力	学力向上	コミュニケーション促進	協働性	同調性	話し合い	授業・教材	世間話	平均値	標準偏差
授業力	—	0.81**	0.72**	0.51**	0.06	0.44**	0.37**	0.33**	3.48	0.88
学力向上		—	0.67**	0.48**	0.12	0.40**	0.37**	0.36**	3.25	0.86
コミュニケーション促進			—	0.50**	0.12	0.49**	0.44**	0.41**	3.27	0.91
協働性				—	0.12	0.62**	0.49**	0.60**	3.79	0.71
同調性					—	0.13*	0.06	0.07	3.30	1.01
話し合い						—	0.58**	0.50**	3.81	0.64
授業・教材							—	0.55**	2.48	0.52
世間話								—	3.63	0.75

**p<0.01、*p<0.05

これらの5つの尺度得点が授業研究会の効果に関する3つの尺度「授業力」「学力向上」「コミュニケーション促進」に与える影響を検討するために重回帰分析を行った（表3）。その結果、「協働性」「話し合い」から教員の「授業力」に対する標準偏回帰係数が有意であった。生徒の学力向上に対する影響をみると、「協働性」から「学力向上」に対する標準偏回帰係数が有意であった。コミュニケーション促進に対する影響をみると、「協働性」「話し合い」「授業・教材」から「コミュニケーション促進」に対する標準偏回帰係数が有意であった。

表3 授業力、コミュニケーション促進、学力向上と5尺度得点間の重回帰分析

	授業力	コミュニケーション促進	学力向上
	β	β	β
協働性	0.41**	0.26**	0.31**
同調性	-0.03	0.03	0.03
話し合い	0.18*	0.22**	0.15
授業・教材	0.11	0.16*	0.13
世間話	-0.06	0.07	0.02
R^2	0.31	0.34	0.27

β ：標準偏回帰係数，** $p < 0.01$ ，* $p < 0.05$

3 高等学校における授業研究会－訪問調査をとおして－

(1) 調査の概要

兵庫県内の県立高等学校2校（以下、A高等学校、B高等学校とする）の研究授業、授業研究会を分析対象とした。訪問した時期は、2010年11月であり、それぞれ1日訪問した。

調査対象校は、ともに兵庫県の学力向上プロジェクト指定校である。A高等学校の学校規模は、1学年7クラス、都市部に位置する普通科の中規模校である。B高等学校は、1学年6クラス、田園地域に位置する普通科の中規模校である。

授業研究会に参加した教員を対象に、授業研究会に関するアンケートを、事前と事後の2回実施し、授業研究会への参加による教員意識の変化を検討した。また、授業研究会後に、授業研究会の実施形態や内容について、数人の教員にインタビューを行なった。

(2) 調査の結果

ア 授業研究会

事例2校ともに、研究授業と授業研究会の日程、教科、テーマなどの企画・運営は当研修所の研修講座「教科研修リーダー」実践研修講座の受講者1名が担当し、管理職の了解の下、進められた。また、研究授業、授業研究会は教科単独で行うのではなく、教科に関係なく、多くの教員の参加を求めた。授業研究会の時間は研究授業終了後の50分間であった。

準備期間は、A高等学校は約2週間であり、B高等学校は約2ヵ月半であった。B高等学校は、以前から授業研究会を行ってきたが、A高等学校は今回が初めての授業研究会であった。研究授業のテーマは、A高等学校が「英語の速読指導」であり、教科の専門性に関するものであったのに対し、B高等学校は教科の専門性に関するものではなく、指導方法の工夫に当たる「ICTの活用－電子黒板を活用した授業実践」と設定された。A高等学校の研究授業の参観者は多数であり、授業研究会への参加者は、授業者1名を含め31名であった。B高等学校の研究授業、授業研究会への参加者は、授業者1名を含め8名であった。

イ 授業研究会の実施前後におけるアンケート（単純集計）

アンケートに回答した教員は、授業研究会に参加した37名であった。その単純集計結果を表4に示す。

質問101「授業研究会への参加は、面白いと思う」に対して肯定的な教員の割合は、事前アンケートで61.1%であったが、事後アンケートでは78.4%へと高まる傾向が見られた。質問102「授業研究会への参加は、やりがいがあると思う」に対して肯定的に回答した教員の割合は、64.8%から70.2%へと変化した。質問104「授業研究会への参加により、満足感が得られると思う」では、肯定的な回答が51.3%から59.4%となった。質問103「授業研究会への参加により、自分に自信がつくと思う」に対し

て肯定的な教員の割合は、事前アンケートでは 54.0%であり、事後アンケートでは 64.9%に増加する傾向が見られた。一方、質問 107「授業研究会への参加により、同僚と相談しながら授業計画や指導案を作りたいと思う」質問 109「授業研究会の実施は、教員の授業力向上に結びつくと思う」に対しては、肯定的がそれぞれ 59.4%、78.4%であったが、事後では 56.7%、72.9%へとそれぞれ低下する傾向が見られた。また、質問 106「授業研究会への参加により、自分の今後の授業実践へのアイディアなどが得られると思う」質問 108「授業研究会の実施は、生徒の学力向上に結びつくと思う」で肯定的な回答は、ともに事前事後でほとんど変化がなかった。

表 4 授業研究会の実施前後での教員意識の変化（アンケート結果）

101 授業研究会への参加は、面白いと思う。

	事前	事後
そう思う	19.4	21.6
ややそう思う	41.7	56.8
あまりそう思わない	36.1	16.2
思わない	2.8	5.4
合計(%)	100.0	100.0

102 授業研究会への参加は、やりがいがあると思う。

	事前	事後
そう思う	18.9	21.6
ややそう思う	45.9	48.6
あまりそう思わない	29.7	24.3
思わない	5.4	5.4
合計(%)	100.0	100.0

103 授業研究会への参加により、自分に自信がつくと思う。

	事前	事後
そう思う	8.1	13.5
ややそう思う	45.9	51.4
あまりそう思わない	43.2	29.7
思わない	2.7	5.4
合計(%)	100.0	100.0

104 授業研究会への参加により、満足感が得られると思う。

	事前	事後
そう思う	8.1	16.2
ややそう思う	43.2	43.2
あまりそう思わない	43.2	35.1
思わない	5.4	5.4
合計(%)	100.0	100.0

105 授業研究会への参加により、同僚の実践に興味がわいてくると思う。

	事前	事後
そう思う	27.0	29.7
ややそう思う	48.6	48.6
あまりそう思わない	21.6	21.6
思わない	2.7	0.0
合計(%)	100.0	100.0

106 授業研究会への参加により、自分の今後の授業実践へのアイディアなどが得られると思う。

	事前	事後
そう思う	29.7	37.8
ややそう思う	54.1	45.9
あまりそう思わない	13.5	16.2
思わない	2.7	0.0
合計(%)	100.0	100.0

107 授業研究会への参加により、同僚と相談しながら授業計画や指導案を作りたいと思う。

	事前	事後
そう思う	13.5	18.9
ややそう思う	45.9	37.8
あまりそう思わない	32.4	37.8
思わない	8.1	5.4
合計(%)	100.0	100.0

108 授業研究会の実施は、生徒の学力向上に結びつくと思う。

	事前	事後
そう思う	16.2	18.9
ややそう思う	48.6	45.9
あまりそう思わない	32.4	32.4
思わない	2.7	2.7
合計(%)	100.0	100.0

109 授業研究会の実施は、教員の授業力向上に結びつくと思う。

	事前	事後
そう思う	27.0	32.4
ややそう思う	51.4	40.5
あまりそう思わない	16.2	24.3
思わない	5.4	2.7
合計(%)	100.0	100.0

ウ 学校別集計

事例 2 校間の結果に差があるかどうかを検討するために、t 検定を行った（表 5）。その結果、すべての質問項目において、B 高等学校が A 高等学校より有意に高い数値を示した。

表5 授業研究会への参加による意識変化

表 3 授業研究会への参加による意識変化											
質問項目	事前					t検定	事後				t検定
	A高等学校		B高等学校		A高等学校		B高等学校				
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値		標準偏差	平均値	標準偏差		
101	2.54	0.69	3.63	0.52	p<0.01	2.72	0.70	3.75	0.46	p<0.01	
102	2.59	0.73	3.50	0.76	p<0.01	2.62	0.73	3.75	0.46	p<0.01	
103	2.48	0.69	3.00	0.53	p<0.05	2.59	0.73	3.25	0.71	p<0.05	
104	2.34	0.67	3.25	0.46	p<0.01	2.45	0.69	3.63	0.52	p<0.01	
105	2.76	0.69	3.88	0.35	p<0.01	2.83	0.60	4.00	0.00	p<0.01	
106	2.86	0.64	4.00	0.00	p<0.01	3.00	0.65	4.00	0.00	p<0.01	
107	2.38	0.68	3.63	0.52	p<0.01	2.52	0.78	3.38	0.74	p<0.01	
108	2.55	0.63	3.63	0.52	p<0.01	2.52	0.57	3.88	0.35	p<0.01	
109	2.76	0.74	3.88	0.35	p<0.01	2.79	0.77	3.88	0.35	p<0.01	

エ 授業研究会後の教員へのインタビュー

授業研究会終了後にA高等学校の3人の教員にインタビューを行った。その内容を以下に示す。

質問：教科の枠をこえた授業研究会をどう思いますか？

A教諭「教科の教員だけになると、専門的な内容に固執してしまうことが多くなります。教材の扱いや、授業の仕方などが聞けていいと思いますね。」

B教諭「自分の教科以外はよくわからないので、物が言いにくいな。」

C教諭「技術面では教科がいいです。他教科だと聞きたいことがきけないし。」「多くの教員が集まる労力に比べて、得られるものが小さいような。集まるのであれば、『こういうものを作りたい』という前提があれば、もうちょっと、ああそうかな、と想像することもできるし。こじんまりした研究会のほうがいいですね。そうでないと、全体的な感想を言うだけになってしまう。」

質問：授業を公開することや他教科の先生に意見を言われることに抵抗はありますか？

A教諭「他教科の先生に言われて気づくこともあると思うし。自分では当然だと思っていることに、『あそここの説明、よくわからないな』と言われると、ハッとしますからね。」

B教諭「授業はいつでも見に来てくださいという気持ちはあります。ただ、指導案を書くとなると緊張しますね。他教科の先生から自分の授業について意見を言われたのは、教育実習の時ぐらいかな。それ以降は、自分のスタイルが長い間あるから、言われるのには抵抗があるかな。」

C教諭「いろいろ準備してまで、公開しようとは思いませんが、普段の授業なら構いませんけどね。」

4 授業研究会の活性化

(1) 授業研究会に対する教員の意識

本研究では、授業研究会に対する教員の意識を明らかにするために、高等学校（16校）に対する質問紙調査（前述2）と、高等学校（2校）を訪問しての、授業研究会の実施前後における意識の変化の質問紙調査と教員へのインタビュー調査を行った（前述3）。その結果、授業研究会への参加に対して、面白い、やりがいがあると思っている教員は、6割程度であり、授業研究会に対して肯定的に捉えていると考えられる。一方、授業研究会の実施前には、授業研究会への参加は教員の授業力向上に結びつくと78.4%の教員が答えていたが、実施後には、72.9%へと低下する傾向が見られた（表4）。また、教員に行ったインタビューでは「全体的な感想を言うだけになることが多いです」「ただ聞いているだけになります」「発言することはほとんどない」と答えている。これらの結果から、授業研究会に対して教員はある程度の期待感を持っていることがわかるが、実際に参加しても、それは受動的なものであり、授業研究会への期待感は充足されていないものと推察される。

授業研究会に対する教員の意識にも学校による差があった（表5）。A高等学校は、平均値ではB高等学校より低い値を示したが、授業研究会の参加者数は31名と多数であった。また、質問107「同

僚と相談しながら授業や指導案を作ってみたいと思う」の質問に対して、事後アンケートでB高等学校では低下したが、A高等学校では増加傾向にあった。これらの結果から、A高等学校の授業改善への意識は緒に就いたところであると推察され、今後の取組に期待が持てると思われる。一方、質問106「授業研究会への参加により、自分の今後の授業実践へのアイディアなどが得られると思う。」に対して、B高等学校の8名の教員全員が「そう思う」と回答するなど、授業研究会を継続的に行ってきたB高等学校の教員の意識が非常に高いことがわかった。先行研究では、同僚と積極的な交流を図っている教員ほど、教育実践のほぼ全領域にわたって「自信」を持っている者が多く、教員としての満足感も高いことが示されていることから¹⁰⁾、B高等学校の授業研究会での教員間の相互交流が積極的であったことが、B高等学校教員の意識の高さの背景にあると推察される。実際、B高等学校では、参加者一人ひとりに十分な発言時間が確保され、研究授業の感想を述べたり、単なる批判だけでなく、「自分ならこのような展開を考えたい」「あの場面では、ICTの利用は効果があったと思う。自分の教科であれば、どう活用できるか考えたい」「電子黒板の面白さがわかってきた。是非、使い方を教えてほしい」などの多様な議論が展開され、教員間の相互交流が盛んであった。また、授業者と授業研究会の進行役の教員が約2ヶ月にわたり研究授業テーマについて話し合ったことも、授業研究会での教員間の相互交流を促進したと考えられる。

(2) 協働的な同僚性の重要性

同僚性を協働的、同調的な面に分けて授業研究会との関係を考察する。図1は、表3の尺度間の因果関係を図に表わしたものである。教員の「授業力」向上に有意に影響を及ぼすものは、第1が「協働性」であり、第2が「話し合い」であった。また、教員間の「コミュニケーション促進」には、「協働性」がもっとも影響し、その他は「話し合い」「授業・教材」の順であり、生徒の「学力向上」には、「協働性」が有意な影響を及ぼしていることがわかった。このように、授業研究会の効果や成否には、「協働性」がもっとも大きく関係していることが明らかにされた。教員集団の効力感に関する研究によると、相談相手がいると答えた教員は、個人的効力感よりも協働的効力感が高く、職場におけるサポートの重要性が指摘されている¹¹⁾。つまり、困ったときに他の教員から援助が得られるという安心感や協力しながら仕事を進めることができることは、協働的な同僚性のことであり、この協働的な同僚性の高まりが重要なのである。

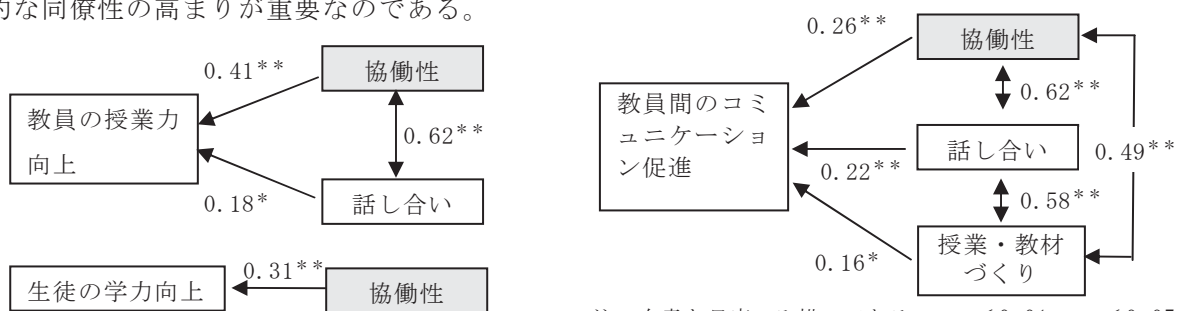


図1 協働性の授業研究会に及ぼす影響

一方、例えば、単なる世間話や波風を立てずに仲良く仕事をするだけという同調的な同僚性は、教員の「授業力」向上、教員間の「コミュニケーション促進」、そして生徒の「学力向上」につながらなかった（表2、表3、図1）。同調的な雰囲気では共同歩調をとることが多く、新しいことや改善に向けての動きが起こりにくくなるものと推察される。この点に関して、紅林伸幸（2007）は、「共同歩調をとることによって、自身の活動や実践を自己制御する傾向がある。これは同僚性がマイナスに作用した一例と考えられる。」と述べ、同調的な同僚性の危険性を指摘している¹²⁾。

現在の学校の置かれている環境は非常に厳しく、急激な社会の変化の中で、自律的で魅力的な学校づくりが求められている。それは従来のような教員の個別の力量だけで対応できるものではなく、組織としての力量が問われている状況を示している。このような状況では、組織としてのまとまりや団

結という意味において、同調性も大切となるが、個人では対応が難しい課題に対して創造的な活動を生み出すためには、いかにして教員間の協働性を培っていくかが喫緊の課題だと言えるだろう。

(3) 同僚性の構築プロセス

図2に、本研究の結果から推定される同僚性が構築されるプロセスを示した。協働的な同僚性は、教員としての専門性を軸にした連帯感であるので、協働的な同僚性を構築していくためには教員としての専門性に対する共通するものが必要となる。その教員としての専門性の軸が「授業力」であり、その結果が生徒の「学力向上」である。

したがって、「授業力」「生徒の学力」を向上させることと協働的な同僚性を高めることは、相互作用的であるといえる。

図2のように、授業づくり・教材づくりを話題とした話し合いが活発になり、教材を協力して作成したり、授業のアイデアを出し合うことが、協働的な同僚性構築への第一歩と考えられる。その上に、教員としての授業力を磨く場としての授業研究会への関心が高まり、日常的に授業改善に向けての話し合いや協力関係が生まれていくと推察される。

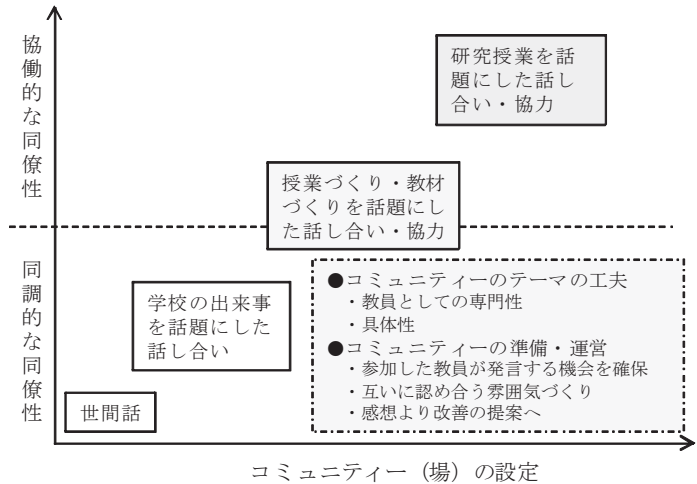


図2 同僚性の構築プロセス

本研究の結果では、多くの教員は授業力向上に対して意識は高いが、生徒の学力が向上したという成果を実感できていないことから、どのようにして授業力を高めていけばよいのかという具体、例えば、「授業研究会で何をすればよいのか」という段階でつまづいていると言えるだろう。授業研究会に参加してよかったと思えることは、自己の所属する集団の集団効力感と密接な関係があることから¹³⁾、集団の在り方が重要と考える。そこで、教員の意識に定着している授業研究会を教員間の相互交流の場として意識化し、それをコミュニティ（場）と位置付けることを提案する。

授業研究会の進め方・在り方は学校によって異なるが、校内授業研究モデルを検討した先行研究では¹⁴⁾、授業研究の質を高めるには「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」「教師全員の積極的参加と協力することや自由に何でも話し合える雰囲気を作ること」に配慮することが重要であると指摘している。したがって、コミュニティ（場）を意味あるものとするためには、特定の課題に対してコミュニティ成員間で共有する信念が重要であることや、本研究のB高等学校の事例で見られたようにテーマを具体的にすることなどの工夫を加えることが大切である。さらには、成員間の相互作用のダイナミックスによって教員の効力感は生み出されるため¹⁵⁾、コミュニティ（場）の準備・運営が重要となる。本研究でのA、B高等学校の授業研究会の事例分析から準備・運営する際の配慮事項をまとめると、①人数や座り方に配慮し、教員間の間隔が離れすぎないこと、②参加した教員が発言できる機会を確保すること、③批判するのではなく、互いに批評し合い、認め合う雰囲気づくりにつとめること、④単なる感想でなく、改善案を共に考えようとする雰囲気づくりに努めること、などがある。特別なことでなく協力すること、話し合うことという日常的な行動のコミュニティ（場）が、公式にも非公式にも数多くあることが、教員組織の協働的な同僚性を高めることになる（図2）。

(4) 授業研究会の活性化による学力向上

生徒の「学力向上」と最も相関が高かったのは、教員の「授業力」であり、その次が教員間の「コミュニケーション促進」であった（表2）。「授業力」は直接的であり当然ともいえるが、「コミュニケーション促進」が高い相関関係を示していることは注目される。これら「授業力」「コミュニケー

ション促進」はともに、「協働性」の影響を受ける。つまり、授業研究会を協働的に、話し合いながら準備・実施することは、授業研究会の活性化そのものであり、これが教員間のコミュニケーションの促進となり、教員の授業力を向上させることになる。その結果が、生徒の学力向上へとつながるといえるだろう。

おわりに

本研究では、授業研究会の活性化への提案を教員組織の同僚性の面から試みた。その結果、教員の授業力向上やコミュニケーションの促進には、共同歩調に象徴される同調的な同僚性では効果がないことがわかった。教員の授業力向上や生徒の学力向上など、組織として改善や向上を目的とした場合には、協働的な同僚性を高めていく重要性を示すことができた。そこで、この協働的な同僚性を構築するために、授業研究会などのコミュニティ（場）の在り方について提案を行った。この提案には課題がある。それは今、学校にあるコミュニティ（場）、例えば、職員室での何気ない会話の場を出発点とし、それをいかに広がりあるものとするかという点である。つまり、非公式なコミュニティから授業研究会などに代表される公式なコミュニティへどのように発展させるかということである。

授業研究会の活性化と同僚性の構築は、表裏一体のように見える。今後、実践的な事例をもとに協働的な同僚性を高める授業研究会の準備や実施の手法について検討し、提案を行ってきたい。

なお、本研究の推進にあたって、質問紙調査、訪問調査にご協力いただいた 18 校の皆様は心より感謝したい。

注)

- 1) 秋田喜代美、キャサリン・ルイス編『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、p. 3
- 2) 佐藤雅彰、佐藤学『公立中学校の挑戦』、ぎょうせい、2003
- 3) 伊藤功一『校内研修』、国土社教育選書、1990
- 4) Little J.W. 『Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success』、American Educational Research Journal 19(3)、1982、pp. 325-340
- 5) 今津孝次郎「学校の協働文化ー日本と欧米の比較ー」、藤田英典 志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力ー問題としての教育改革・教師・学校文化』、新曜社、2000
- 6) 永井聖二『日本の教員文化』、教育社会学研究第 32 集、東洋館出版社、1977
- 7) 紅林伸幸『協働の同僚性としての《チーム》』、教育學研究 74(2)、2007、pp. 174-188
- 8) 佐藤学「教師文化の構造＝教育実践研究の立場から」、稲垣・久富編『学校の文化 教師の文化』、東京大学出版会、1993
- 9) 淵上克義『学校組織の心理学』、日本文化科学社、2008
- 10) 藤田英典編『教職の専門性と教師文化に関する研究』（「教職の専門性と教師文化に関する国際比較共同研究」研究成果報告書）、東京大学大学院教育学研究科、1997
- 11) 淵上克義『学校組織の心理学』、前掲書
- 12) 紅林伸幸『協働の同僚性としての《チーム》』、前掲書
- 13) 淵上克義『学校組織の心理学』、前掲書
- 14) 西村文男『小学校校内研修の進め方事典』、教育出版、1984
- 15) 淵上克義『学校組織の心理学』、前掲書