

学校組織における授業改善のためのリーダーシップ実践 —分散型リーダーシップ・アプローチ—

(教育学教室) 露 口 健 司

Leadership Practice for Lesson Improvement in School Organizations

—A Distributed Leadership Approach—

Kenji TSUYUGUCHI

(平成23年6月10日受理)

I. はじめに

本研究の目的は、分散型リーダーシップ (distributed leadership) ・アプローチの視座から、学校組織における授業改善のプロセスを明らかにすることである。

確かな学力の向上のためには、教師個々の授業改善の促進が必要不可欠である。教育経営学／教育行政学 (Educational Administration) 領域において、教師の授業改善は、校長のリーダーシップや専門的コミュニティ (professional community) の理論によって説明されてきた。校長のリーダーシップ (教育的／支援的リーダーシップ) 論では、校長による教師の授業実践への支援に焦点が当てられている。たとえば、児童生徒の成長に関するデータを収集して教師に提供する、教室での学習環境条件を整備する、教師のモチベーションを管理する、カリキュラムマネジメントを促進する、校内研修体制を整備する等である (Hallinger, Bickman & Davis, 1996; Hallinger & Murphy, 1986)。一方、専門的コミュニティ論では、教師間の相互作用が強いこと、また、授業実践・改善を重んじる規範、すなわち、実践の公開、同僚性、省察的対話、生徒の学習への焦点化、学校運営と改善に対する共同責任、新人 (転入) 教師を支援する規範の形成が、授業改善や教師のエンパワーメントに結合するとしている (Bryk, Camburn, Louis, 1999; Bryk & Schneider, 2002)。これらの先行研究は、校長のリーダーシップによって、学校組織内における同僚的な授業研究・校内研修 (lesson study) 体制が構築され、個々の教師の授業改善を促進するという説明モデルに依

拠していると解釈できる (露口, 2008)。

しかしながら、こうした従来の分析モデルには、次の2つの点において課題がある。

ひとつは、公式組織における1人のリーダーに焦点化した分析モデルという点である。組織のリアリティに着目すると、リーダーシップはトップリーダーに限らず、多くのメンバーが日常的に行っている。組織のトップリーダーへの焦点化は、ミドルリーダーの動きを捨象してしまうのである。この点に関して、Pounder, Ogawa & Adams (1995) は、リーダーシップを1人のリーダーの行動現象というよりも、組織現象 (organizational phenomena) として捉える方法がより妥当であるとの考え方を示し、近年支持を得ている。

もうひとつは、説明変数と被説明変数の関係が、日常レベルのどのような実践によって構成されているのかが明らかにされていない点である。たとえば、校長のリーダーシップ (説明変数) が校内研修を活性化 (被説明変数) するという影響関係が統計的に検証されたとしても、前者から後者へのプロセスは、リーダーらのどのような実践によって構成されているのであろうか。また、校内研修の活性化とはいかなるもので、それがどのようにして個々の授業改善に結合していくのであろうか。従来のリーダーシップ研究は、こうした日常レベルの「リーダーシップ実践 (leadership practice)」が分析の射程から外れているため、実践者にとって抽象的で実用性の乏しいものとなっている。

これらの課題に対処する上で有用な理論が、分散

型リーダーシップ・アプローチであろう (Heck & Hallinger, 2009 ; Leithwood, Mascall & Strauss, 2009 ; Spillane & Diamond, 2007 ; Spillane, Halverson & Diamond, 2004)。

Ⅱ. 先行研究の検討

1. 分散型リーダーシップ・アプローチ

分散型リーダーシップ・アプローチには、次の2つのタイプがある。

ひとつは、組織におけるリーダーシップの「総量 (numerical)」に焦点をあてたモデルである (たとえば, Bass, Waldman, Avolio & Bebb, 1987 ; 淵上, 2002 ; Heck & Hallinger, 2009 ; Leithwood & Mascall, 2008 ; Marks & Printy, 2003 ; Pounder, Ogawa & Adams, 1995 ; 露口, 2008, 2009等)。組織においてより多くのメンバーがリーダーシップを行使できている分散化された状態とは、多様な場所にパワーが存在している状態、エンパワーメントがうまく機能している状態とほぼ同義である (Gronn, 2002)。分散型リーダーシップ・アプローチの総量モデルでは、組織におけるリーダーシップを、複数のリーダーのリーダーシップ行動の総量 (加算) として測定する傾向があり、どちらかといえば、定量的アプローチと親和的である。総量モデルでは、トップリーダーだけでなく、ミドルリーダーのリーダーシップにも同時的に着目し、モデルに組み込むことができるという優れた面をもつ。

もうひとつは、組織におけるリーダーシップの日常的な「実践 (practice)」に焦点をあてたモデルである (Coldren, 2007 ; Halverson, 2006, 2007 ; Halverson, Grigg, Prichett & Thomas, 2007 ; Scribner, Sawyer, Watson & Myers, 2007 ; Sherer, 2007 ; Spillane *et al.*, 2004等)。組織においてリーダーシップ実践は日常のあらゆる場所で発生している。実践モデルでは、リーダーシップ実践のリアリティを記述し解釈する事例研究を積み重ねることで、「どうすればよいか (How)」についての実践的知見を生成することをねらいとしている。したがって、実践モデルの分析技法は、どちらかといえば、定性的アプローチと親和的である。

以下、分散型リーダーシップ・アプローチを活用した研究を、総量モデルと実践モデルの区分によって整理す

る。

(1) 総量モデル

Marks & Printy (2003) は、分散型リーダーシップの総量モデルの視座から、次のような仮説を設定している。すなわち、校長が変革的リーダーシップを発揮することで、教師による高水準の組織コミットメントを形成することができる。また、より多くの教師が教育的リーダーシップを発揮・共有することで教授-学習についての組織目標達成のための教師間の協働を形成することができる。Marks & Printy (2003) は、22校 (Elementary=7, Middle=7, High=8) に対するフィールドワークを通して、興味深い結果を指摘している。校長の変革的リーダーシップと共有化された教育的リーダーシップ (shared instructional leadership) の2軸を組み合わせることで4つのマトリクスを作成し、各校のスコアを布置したところ、High-High群 (7校), High-Low群 (6校), Low-High群 (0校), Low-Low群 (9校) であった。つまり、校長の変革的リーダーシップが脆弱な学校組織では、教師間の共有化された教育的リーダーシップが出現困難である事実が確認されたのである。

校長の変革的リーダーシップが、部下のリーダーシップ行使に重要な影響を及ぼすとする研究は、この他にもいくつか報告されている。たとえば、Bass *et al.* (1987) では、組織における上位階層のリーダーと下位階層のリーダーとでは、カリスマ、個別配慮、知的刺激、条件的報酬の各行動次元において正の相関が認められていることを検証している。また、淵上 (2002) では、教頭の影響力の効果はそれ単独では脆弱であり、校長の影響力と一体 (総合・連鎖) 化する場合に、リーダーシップとして機能することを検証している。さらに、露口 (2008) では、校長が変革的リーダーシップを発揮している状況下では、教頭・教務主任・研究主任のリーダーシップが促進されるのに対し、校長が変革的リーダーシップを発揮できていない状況下では、ミドルリーダー層のリーダーシップは抑制され、特に教務主任のリーダーシップが機能しないことを明らかにしている。これらの研究では、より多くの教師がリーダーシップを発揮し、組織の総合的クオリティを高めるためには、校長の変革的リーダーシップが重要であることが示されている。

近年では、学校組織を複数のチームの複合体として捉える組織構造論が提唱されている（露口, 2006, 2009）。たとえば、企画運営委員会等に相当するトップマネジメントチーム（top management team：以下TMT）と複数の実践チーム（学年チーム等）の連動性に着目し、双方をミドルリーダー（学年主任等）が結合するといった組織モデルである。このような組織構造論の下では、従来のリーダーシップ論の基本である個人と個人の影響関係ではなく、集団と集団との影響関係に焦点をあて、集団による影響力と効果を測定しようとするチームリーダーシップ（team leadership）のパラダイムが重要となる。また、学校組織を構成する各チームにおいてリーダーシップ現象を認めるため、チームリーダーシップの思考は分散型リーダーシップと非常に親和的である。TMTが校長のリーダーシップを中心として機能することで、実践チームの機能が促進される。ただし、一部の実践チームが効果的に機能したとしても、TMTが十分に機能しないと、組織全体の効果性は上がらないことも指摘されている（Scribner *et al.*, 2007）。

リーダーシップ行使の主体をさらに拡張したモデルが、Leithwood & Mascall（2008）の集合的リーダーシップ（collective leadership）論である。この理論では、学校組織におけるリーダーシップの主体として学区当局、校長、管理職、教職員集団、個々の教師、個々の保護者、保護者チーム、生徒等の関係者を幅広く設定している。これらの関係者の総合力ともいえる集合的リーダーシップは、教師のモチベーション、職能成長機会、職務環境、生徒の学力と正の相関を有している。

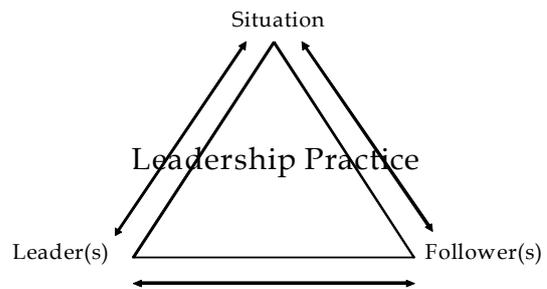
（2）実践モデル

リーダーシップ実践モデルについての最も引用度が高い研究は、Spillane *et al.*（2004）であろう⁽¹⁾。Spillaneらの分散型リーダーシップ論の特徴は、リーダーシップ実践への着目と実践的方法知見の生成に求めることができる。

リーダーシップ実践（leadership practice）」はSpillaneらの分散型リーダーシップ論の中核概念である。リーダーシップとは地位に付随して与えられる役割ではなく、リーダー・フォロワー・状況の相互作用の構成物として捉えられている（図1参照）。

リーダーとフォロワー関係とは、従来のリーダーシッ

プ研究でも論じられているコミュニケーションや対話による相互作用を意味する。Spillaneらの理論の特徴は「状況（situation）」にあるといえる。リーダーとフォロワーの直接的な相互作用だけでなく、リーダーと状況との相互作用、フォロワーと状況との相互作用の視点が新たな設定されている。従来から論じられている状況適応理論（contingent theory）のように、状況をリーダー行動の決定要因とする一方向的な仮定をとらず、リーダーが状況に対しても影響を及ぼすとする双方向の影響力関係を想定している。これはフォロワーと状況の関係においても同様である。状況は人々の行動を決定するとともに、人々の行動によって状況が影響を受ける。Spillaneらは、状況をこのように捉え、それをリーダーシップ実践の外部要因ではなく、内部要因として位置づけている。



note : Spillane *et al.* (2004), p.11

図1 リーダーシップ実践の構成要素

状況の内容については、特に人工物（designed artifacts）と組織構造（organizational structure）が事例としてとりあげられている。人工物としては、教材、教具、テキスト、年間計画、行事計画、会議、議事、教師評価プロトコル等があげられている。これらの人工物は、人との相互作用を通して構成されるとともに、人に対して影響を及ぼすものである。組織構造としては、教師の個業に陥りやすい「卵パック型組織（egg-carton organization）」の例が指摘されている。組織構造も人との相互作用を通して構成され、また、人に対して影響を及ぼすものとして捉えられている。

日常のリーダーシップ実践に焦点をあてるこのモデルは、実践的方法知見の生成において有用である。従来のリーダーシップ研究では、たとえば、モニタリングの効

果については説明するが、どのようなモニタリングがよいのか、その方法についてはほとんど示されていない。リーダーシップ実践モデルを活用することで、実践的方法知見の事例研究を積み上げ、リーダーシップ実践の変革を促進していこうとする意図が、Spillaneらの研究には示されている。

Spillaneらの理論研究をベースとして、現在では、リーダーシップ実践についての事例研究が急速に進展している。たとえば、Halverson (2006, 2007) では、専門的コミュニティ創造の実践方法について、リーダーシップ実践の視点から記述している。

Halverson (2007) は、学校組織における専門的コミュニティ創造の過程には、触媒性人工物 (catalytic artifacts), 合成性人工物 (compounding artifacts), 継続性人工物 (coherence artifacts) の作用が重要であるとしている。触媒性人工物とは、メンバー間の社会的相互作用を発生させるための触媒 (契機) のようなものである。メンバー間の対話の機会の設定 (インフォーマルな朝食クラブ), 補助金獲得, 高水準の目標設定等があげられている。合成性人工物とは、社会的相互作用から発生した人工物である。朝食クラブでの自由なミーティングが、データ省察実践を活性化しようとするメンバーの動きにつながり、補助金獲得が協働的なカリキュラムデザインに向けての努力の増加につながり、高水準の目標設定が新たな指導方法の開発努力につながっている。継続性人工物とは、学校改善プランや年間予算計画等、努力の継続性・連続性を強化するための人工物である。専門的コミュニティ創造の起点を対話機会の設定に認めるところに、この研究の特徴が認められる。

また、Scribner *et al.* (2007) では、専門的学習チーム (professional learning team ; PLT) の効果を高めるリーダーシップ実践の記述に成功している。非効果的なPLTでは、個人の感情や態度が表出される、多くの時間が問題の特定と定義に費やされる、障害が解決策よりも目に見えてしまう、問題解決のための自律性が低い等の特徴が認められている。一方、効果的なPLTでは、知識の共有化が容易である、説明的で豊かな表現法が活用されている、相手の関心・信念を踏まえた自分の意図の表出ができていて、問題解決のための自律性が高い等の特徴が認められている。

専門的コミュニティの創造の他にも、分散型リーダーシップの実践モデルによる事例研究が複数報告されている。たとえば、教育データ運用システム (data-driven instructional systems) の構築と学力向上への活用法 (Halverson, *et al.*, 2007), 教員評価 (Halverson & Clifford, 2006), 校長のリーダーシップと授業改善の接合 (Coldren, 2007), 5週間単位の評価システムによる国語と算数の学力向上実践 (Sherer, 2007) 等である。学校組織における教育・経営課題を、日常的なリーダーシップ実践を通してどのような方法で改善したのか。この点に関わる知見の蓄積が、我が国においても希求されている。

2. 専門的コミュニティと授業研究

次に、本研究の主要概念である専門的コミュニティと授業研究について、先行研究を整理しておく。

学校組織を対象とするリーダーシップ研究では、スクールリーダーが教師の授業改善に対して直接影響を及ぼすとするモデルは一般的ではない。リーダーシップによる組織レベルの価値・構造・能力の変容を通して授業改善を促進するという媒介的モデルが支配的である (Bryk, *et al.*, 1999 ; Louis, Marks & Kruse, 1996 ; 露口, 2008等)。リーダーが形成すべき価値・構造として1990年代半ばから注目されているのが専門的コミュニティである。専門的コミュニティとは、教師間の相互作用の頻度が高く、教師の行為は共有化された教授・学習の実践と改善に焦点化された規範によって統治されている学校を説明する概念である。

Louis *et al.* (1996) は、専門的コミュニティの構成要素として、規範と価値の共有 (shared norms and values), 生徒の学習への焦点化 (collective focus on student learning), 協働 (collaboration), 実践の公開 (deprivatized practice), 省察的対話 (reflective dialogue) の5次元を析出している。学校組織では、教師間で目標と課題を共有化すること、協働で児童生徒の学習活動を促進すること、授業実践の公開と省察的対話 (研究協議) を行うべきとするこのモデルは、日本の授業研究と非常に親和的である。

専門的コミュニティについての実践的な関心は、それがどのようなプロセスによって形成されるかという

ことである。Louis *et al.* (1996) は、専門的コミュニティの形成を促進する要因として、校長の支援的リーダーシップ (supportive leadership)、変革過程の公開 (openness to innovation)、同僚相互・地域社会からの尊敬 (respect)、実践に対するフィードバック (feedback on instructional performance)、職能成長への焦点化 (professional development) の効果を明らかにしている。専門的コミュニティの学校組織間の差異によって説明される分散のうち、校長の支援的リーダーシップが17.8%、変革過程の公開が40.7%、同僚相互・地域社会からの尊敬が36.2%、実践に対するフィードバックが12.2%、職能成長への焦点化が34.4%を、それぞれ説明している。すなわち、専門的コミュニティの形成に対しては、「同僚が互いを尊敬し合っているかどうか」「変革過程の情報を周囲に対してオープンにしているかどうか」「教師の職能成長を重視した学校経営が行われているかどうか」等の事項が特に強く作用している。

このほかにも、専門的コミュニティの促進要因として、小規模校であること (Bryk *et al.*, 1999)、校長の変革的リーダーシップ (露口, 2008)、同僚相互の信頼関係 (Bryk *et al.*, 1999)、教師の教育計画領域のエンパワメント (露口, 2008) 等が検証されている。

一方、専門的コミュニティの効果については、いくつかの先行研究において既に検証されている。専門的コミュニティには、組織学習を促進する効果があり (Bryk *et al.*, 1999)、また、授業の質を高める効果 (Louis & Marks, 1998) も有している。さらに、生徒の共同帯感覚を高め (Louis & Marks, 1998)、学力に対しても効果的な影響を及ぼす (Lee & Smith, 1996) こともこれまでに明らかにされている。

専門的コミュニティという組織レベルでの価値・文化を対象とする研究が進行する一方、授業研究 (lesson study) という専門的コミュニティを形成するための具体的方法に焦点をあてた研究が2000年頃から進展している (Lewis, 2000; Lewis & Tsuchida, 1998; Stigler & Hiebert, 1999等)。授業研究は、Stigler & Hiebert (1999) を契機として米国での関心が高まった。Stigler & Hiebert (1999) は、日本の高い学力が、教師相互が専門家として学び合う授業研究にあると指摘している。

今日、授業研究は様々なアプローチによる研究が進展

している⁽²⁾。本研究では、特に授業研究が教師や児童生徒に対して及ぼす効果についての研究、すなわち、過程—結果アプローチに焦点をあてる。過程—結果アプローチに立つ主な研究成果は、次の3点に整理することができる。

第1は、学力向上である。たとえば、Lewis (2008) は、レッススタディを実践している学校に3年間在籍した生徒の数学のテストスコアは、同学区内の他校平均に比べて、3倍以上の伸びを示したことを報告している。また、Kratzer & Teplin (2007) では、主に小学校において授業研究を実践した7チームのうち5チームにおいて、州基準テスト (california standards test) スコアの向上が認められたとしている。また、同じく5チームが授業研究の非実践校 (統制群) よりも、高いスコアを示したことも報告されている。

第2は、授業改善あるいは教授—学習過程の焦点の変化である。授業研究は、個々の教師にパワーを与え (empowerment)、安定的な「授業実践の改善 (improve teacher practice)」を導くこと (Stigler & Hiebert, 1999)。授業研究を行う教師達は、教師間の多様性の容認の影響を受け、葛藤の中で同僚性を育み、授業力量を形成すること (木原, 2004) 等が検証されている。また、Lewis (2008) では、指導案検討会や授業検討会で教師が生徒の思考や活動に言及した発言比率が、授業研究導入1年目の18%から導入3年目には43%に増加したことを報告しており、授業研究の導入による教師の教授—学習観の変容が示されている。さらに、的場 (2008) では、統計的に有意な学力向上は認められなかったものの、授業研究には、発問の改善、エビデンスに基づく判断の促進、学習背景を読み取りながら子どもの発言を解釈する等の効果が認められたとしている。

第3は、協働性の向上である。授業研究は、教師相互の協働性を高めることが報告されている (秋田, 2006)。また、職能成長と教師効力感の形成に貢献することを検証したサーベイリサーチ (Puchner & Taylor, 2004) 等がこれまでに報告されている。

授業研究は、専門的コミュニティの価値規範を具現化した人工物・組織構造である。人工物・組織構造に焦点をあてる分散型リーダーシップ・アプローチでは、専門的コミュニティよりも、それを形成する方法で授業研究

に焦点をあてることで、論理的整合性が高まると考えられる。

3. 成果指標としての授業改善

最後に、本研究の成果指標である授業改善の概念について整理しておきたい。本研究において、授業改善とは授業構想 (reflection toward action)・授業実践 (reflection in action)・授業評価 (reflection on action) における連続的省察思考・行為によって構成される概念であると捉えている。

一般的に指摘されるように、授業改善の基盤は「省察思考 (reflective thinking)」であろう。従来、教師の省察思考は、授業評価の過程、すなわち、授業後の反省や教育活動に関する反省 (reflection on action) に焦点があてられていた。しかし、1990年代に入り、佐藤ら (佐藤・秋田・岩川・吉村, 1990; 佐藤・岩川・秋田, 1991) は、授業実践の過程における省察思考の重要性を Schön (1983) の知見と実証データを通して指摘した。すなわち、授業を展開する教師が自身が設定した目標と授業構想に基づいて子どもの発言を評価し、指導の即時的改善をしている (reflection in action) とする見解である。一方、久我 (2007) は、授業実践後の事後的な解釈過程に焦点を当てた事後的省察に対して、実践の目標や計画の設定の仕方に教師の専門性を見出す「活動に向けての省察」 (reflection toward action) の意義と重要性を提唱している。これらの指摘を踏まえると、授業改善のためには、授業構想過程での予見的省察、授業実践過程での即時的省察、授業評価過程での事後的省察の3要因が必要であるとする視点が見導き出される。

授業構想の過程では、教材解釈、授業構成、児童生徒理解についての省察的対話が必要である。たとえば、教える内容についての幅広い、よりまとまりのある知識を所有する。教科の目標や内容を子どもの思考の特徴にあわせて翻訳し授業を構想する。単元間のつながりや教材と内容との関連付けを行う。子どもの既に知っている知識に新しい知識を関連づけるよう授業を創造する。生徒の現在の知識状態や心の状態をしっかりと理解する。子どもの興味を引き出し子どもが主体的・積極的に授業に参加し取り組むような教材の提示の仕方や内容の取り上げを行う等である。

授業実践の過程では、状況に応じた即興的な対応が必要である。たとえば、子どもの発言を、授業展開の時間的な関係や内容的な関係の中で、また、他の子どもの思考との関連の中で位置づけて理解し、それに即した思考と判断を行う。授業の流れの全体構造が明確であり、何が重要であり、重要でないかをはっきりと理解する。授業計画を、状況依存的に修正しながら、柔軟に生徒の反応に対応した授業展開を行う。児童生徒の躓きに対して、問題の定義や表象をしっかりと押さえ、それから解決可能な解決方略を吟味・検討する等である。

授業評価の過程では、授業構想と授業実践を通して、授業後に授業の成果と課題を同僚との省察的対話を通して明確化することが重要である。たとえば、授業のねらいや本質の観点から、適切に評価する。自らの授業を客観的に分析・考察するための多様な方法を用意する。同僚との対話の中で、自らの授業の修正点を引き出す等である。

Ⅲ. 研究課題

本研究における主たる研究課題は次の2点である。

すなわち、第1は、授業研究の効果を実証することである。先述したように、授業研究には、学力向上 (Lewis, 2008; Kratzer & Teplin, 2007)、授業改善 (木原, 2004; Lewis, 2008; 的場, 2008; Puchner & Taylor, 2004; Stigler & Hiebert, 1999)、協働性の向上 (秋田, 2006; Puchner & Taylor, 2004) 等の効果が報告されている。本研究では、授業改善に対する効果に着目するが、授業研究と授業改善の関係についての実証的研究は多いとは言えない。その理由として、次の2点を指摘することができる。

ひとつは、概念の曖昧さと観測項目の未開発である。本研究では、授業改善を授業研究の成果指標として設定しているが、授業研究及び授業改善は、概念定義が曖昧であり、測定尺度の開発は進んでいない。

もうひとつは、授業研究が、個人レベルではなく集団レベルの現象であるため、効果分析において、特殊な分析技法が必要となる点である。近年では、個人レベルデータと集団レベルデータを同時に扱うマルチレベル分析 (multi level analysis) が広く活用されており、こうした課題は徐々に克服されつつある。

本研究では、これらの課題の克服を図るとともに、また、モデルの精緻化にも努める。すなわち、授業改善に影響を及ぼすであろう種々の個人レベルデータをコントロールした上で、集団的な授業研究による個人レベルの授業改善に対する効果を実証する。コントロール変数としては、教職経験年数と個人的な授業力向上実践の2点を設定する。

授業改善のためには教師としての経験の蓄積が重要であると予測される。よりよい授業構想のための省察、授業実践中の即応的な省察、授業評価結果の省察のいずれの省察行動においても、一定程度の経験蓄積が必要であると考えられる。

また、授業改善のためには、組織的・集団的な授業研究だけではなく、個人レベルでの授業技術向上のための実践が重要となるであろう。授業研究の効果を強調し、その意義を周囲に説くのであれば、少なくとも、集団レベルでの授業研究が、個人レベルでの授業技術向上の取り組みをコントロールしてもなお、授業改善に対して有意な影響を及ぼすことを証明する必要があるのではないだろうか。

第2は、授業研究から授業改善に至るプロセスを、分散型リーダーシップ・アプローチによって解明することである。授業研究の活性化を分析対象とすると、校長や研究主任のリーダーシップに焦点が当てられる。しかしながら、授業研究の活性化は、複数の教師による、多様なリーダーシップによって構成される。また、教師の日常的な授業研究活動を、授業改善に結合させるためには、最小単位チームでの活動とそのチームにおけるリーダーシップを無視することはできない。また、授業研究過程において、リーダーはフォロワーに対して直接指導助言するにとどまらず、「状況（人工物や組織構造）」の操作を通して、フォロワーに影響を及ぼそうとする。分散型リーダーシップ・アプローチでは、授業研究から授業改善に至るプロセスにおいて、「誰が、どのように関わったのか」を説明することが可能となる。

IV. 調査方法

1. 質問紙調査の方法

第1の研究課題を解明するために、質問紙調査を実施した。質問紙調査は、平成20(2008)年12月に実施された。

調査対象校はA県内の公立小学校10校及び公立中学校10校の計20校である。これらの学校は、いずれもA県における授業評価システム構築事業の研究指定校である。調査対象者は、20校の教員384名である。教育委員会を通しての調査であるためすべての教員からの回答を得ることができた。調査票は校長を通し配布回収された。1校あたりの回答者平均(M)は19.20、標準偏差(SD)は9.05、中央値($Median$)は18.00、範囲($Range$)は7～41であった。調査項目は次の通りである。

授業改善度：教師の個々の授業改善状況を測定するために、新たに10項目を作成した。先に授業改善を授業構想・授業実践・授業評価の3つの局面における省察活動として整理したが、授業実践(reflection in action)については、省察活動が質問紙調査によって測定困難であるため、ここでは、授業構想(reflection toward action)及び授業評価(reflection on action)の2つの局面を対象として測定項目を作成した。なお、下記の項目では、授業改善に関わる諸要素が4月当初よりも「よい方向」に変化しているかどうかの主観的判断について質問している。

授業構想の省察については、次の6項目を作成した。すなわち、“学習形態や教材などを工夫して、自分の授業を改善しようとする意識や意欲が以前より高まった”“よりよい授業を目指して意見を述べるのが、以前より積極的にできるようになった”“アンケートなどを生かし、児童生徒や保護者の思いを授業改善に生かそうとする気持ちが以前より強くなった”“児童生徒の実態をより深く理解し、授業改善に生かそうとする気持ちが以前より強くなった”“同僚との共通理解のもとに授業改善に取り組もうとする意識が、以前より強くなった”“単元や一単位時間の指導計画を、児童生徒の実態やねらいに基づいて自分で構成しようとする意識が、以前より強くなった”である。

授業評価の省察については、次の4項目を作成した。すなわち、“授業を公開したり、同僚から意見を聞いたことへの抵抗感が以前より少なくなった”“研究協議で発言するときは、協議の視点や授業改善の視点を、以前より重視するようになった”“自分の授業のよさや課題が、以前より明確に自覚できるようになった”“多面的な評価により、自分の授業を以前より客観的に評価

できるようになった”である。

尺度は“そう思う”から“思わない”までの4件法である。因子分析(主因子法・プロマックス回転, 以下同様)の結果, 1因子構造であることが判明した。授業構想と授業評価が同一次元のものとして確認されている。説明量は53.9%であった。なお, 記述統計量については, 10項目の平均値 (M) は3.16, 標準偏差 (SD) は.53, α 係数は.92であった。

教職経験年数: 教職経験年数についての質問を回答者に対して行った。回答者の教職経験年数平均 (M) は17.63であり, 標準偏差 (SD) は9.07, 中央値 ($Median$) は20.00, 範囲 ($Range$) は1~36であった。

授業技術向上実践: 授業技術向上のための個人レベルでの日常的な実践状況を測定するために次の6項目を新たに作成した。すなわち, “教材について解釈したり開発したりする力を向上させる” “指導技術(板書, 発問, 指示など)を磨く” “指導計画(1時間の授業展開や単元指導計画)を作成する力を向上させる” “児童生徒の関心や意欲の程度, つまづきの原因などを把握し, それに応じた指導ができる力を向上させる” “授業に対する自己評価を行い, それを基に改善する”である。尺度は“そう思う”から“思わない”までの4件法である。因子分析の結果, 1因子構造であることが判明した。説明量は43.4%であった。なお, 記述統計量については, 6項目の平均値 (M) は3.27, 標準偏差 (SD) は.47, α 係数は.82であった。

授業研究活性化度: 授業研究の効果認知の視点から, 4つの質問項目を作成した。すなわち, “学年部や教科部内, 校内などで授業を参観し合い, 協議をする” “学年部や教科部内, 校内で教材研究をしたり, 指導方法などの研修会をしたりする” “校外から講師を招いて研修をする” “管理職から指導助言を受ける”である。尺度は“そう思う”から“思わない”までの4件法である。因子分析(主因子法・プロマックス回転)の結果, 1因子構造であることが判明した。説明量は51.6%であった。なお, 記述統計量については, 4項目の平均値 (M) は3.22, 標準偏差 (SD) は.43, α 係数は.81であった。

2. インタビュー調査の方法

調査対象校20校では, A県の単独事業(授業評価シス

テム構築事業)として, 一定の共通性に配慮した授業研究を実践している。これら20校における授業研究の特徴は次の通りである。

第1は, 授業力の構成要素⁽³⁾を児童生徒理解力・教材解釈力・授業構成力・授業実践力の4点に整理し, 授業改善の目指す方向を統一した点である。これらの4要素は, 授業計画の段階において, 学習指導案への明確な位置づけが求められている。また, 授業評価の際には評価の視点として, 研究協議の際には協議の視点として活用されている。

第2は, 各授業研究チーム(lesson study team; LST)での授業改善実践である。全校レベルで研究を推進し, 研究発表大会を1回開催する方法では, 授業改善が日常化しにくい。そこで, 教員をいくつかのLSTに分けて, 授業開発・実践・評価を短いサイクルで回す方式を導入した。

第3は, 評価シートの活用である。授業評価の際は, 原則として, ①授業者自身による自己評価, ②学習者である児童生徒による評価, ③参観者である同僚や保護者による評価を記入するA4版1枚のシート(数値と自由記述)が配布される。評価結果は迅速に集計され, 公開授業後に行われる研究協議の資料として活用される。

第4は, ワークショップ型の研究協議である。授業を参観して気づいたことなどを誰もが発言できる全員参加型の研究協議を目指し, 付箋紙やマトリクス, 小グループを活用した研究協議を実践する。

インタビュー調査は, 小学校及び中学校それぞれの学校組織レベルでの授業改善度得点が上位2校あるいは下位2校に含まれることを条件とし, また, 学校規模や地理的条件を考慮して, A小学校(中規模校・山村地域), B小学校(中規模校・郊外住宅地), C小学校(小規模校・漁村地域), D中学校(大規模校・郊外住宅地), E中学校(中規模校・郊外住宅地), F中学校(大規模校・商業地域)の6校を選択した。学校組織レベルの授業改善度得点は, A小学校($M=2.89$), B小学校($M=3.61$), C小学校($M=3.59$), D中学校($M=2.77$), E中学校($M=3.56$), F中学校($M=3.34$)である。調査は平成21(2009)年3月に実施された。調査者は筆者とA県教育委員会指導主事(授業評価システム構築事業担当)の2名である。インタビュー時間はいずれも約90分程度で

ある。被調査者は、校長・教頭・教務主任・研究主任・部会リーダー（2名）である⁽⁴⁾。

インタビューは、指導主事が趣旨を説明した後、筆者が次の5つの内容についての質問を行った。すなわち、①授業評価システムの目的・趣旨の共有化、②指導案の改善について、③部会での授業研究活動の様子について、④全体研修（ワークショップ）の様子について、⑤評価シートの効果的活用についてである。質問に対しては、研究主任が中心となって回答し、必要に応じて、他の被調査者が回答するグループ・インタビュー形式をとった。

対話内容は、被調査者の同意を得た上で、ICレコーダーによって記録した。その後、簡易スクリプトを作成し、分析データとして活用した。

V. 分析

1. 集団レベルでの授業研究が個人レベルの授業改善に及ぼす効果

集団レベルでの授業研究は、教職経験年数や個人レベルでの授業技術向上実践をコントロールしてもなお、個々の授業改善に正の影響を及ぼすのであろうか。この研究課題を解明するために、表1に示すマルチレベル分析を実施した。

個人レベル（Level 1）変数及び組織レベル（Level 2）変数を一切投入しないNull Modelでは、授業改善度の分散のうち19.4%が、個人間の違いではなく、学校組織間の差異によって有意に説明されることが示されている（ICC=.194⁽⁵⁾）。

Model 1では、授業改善度に対する個人レベル（Level 1）変数の影響力を分析している。教職経験年数の効果（ $\gamma = -.003, p = n.s.$ ）は認められていないが、個人的な授業技術向上実践については効果が認められている（ $\gamma = .348, p < .01$ ）。当然のことであるが、教師個人による教材研究、指導技術（発問・板書等）研究、児童生徒理解の努力、自己評価等は授業改善の効果がある。

さらに、Model 2では、授業改善度に対して、個人レベル（Level 1）変数として教職経験年数と個人的な授業技術向上実践を統制した上で、集団レベル（Level 2）に授業研究を投入した。分析の結果、学校組織間の差異によって説明される授業改善度の分散のうち、授業研究によって12.0%の分散が説明されることが明らかになっ

た（ICC=.120）。また、授業研究は、授業改善度に対して有意な影響をおよぼしていることが明らかにされた（ $\gamma = 1.007, p < .01$ ）。この結果から、授業研究が活性化している学校組織では、教師個々の授業改善度が高まるということが明らかとなった。ただし、ICCはNull Modelよりも低くなっており、授業改善に対する組織レベルの影響はそれほど強力なものではないとする解釈も成り立つ。

それでは、授業研究はどのようにすれば授業改善に結合するのであろうか。次に、この研究課題の解明を試みる。

表1 授業改善度の規定要因
【マルチレベル分析：ランダム切片モデル】

	Null Model	Model 1	Model 2
Level 1（個人レベル）			
Intercept（切片）	3.164**	3.199**	3.103**
教職経験年数		-.003	-.003
授業技術向上実践		.348**	.336**
Level 2（組織レベル）			
授業研究活性化度			1.007**
ICC			
	.194	.189	.120
-2LL			
	605.683	530.963	512.718
AIC			
	607.683	534.963	520.718

note: ** $p < .01$.

2. 授業研究を授業改善に結合させるリーダーシップ実践

学校に与えられた授業評価システム構築事業の主たる問題は、「学校組織に複数の機能的な授業研究チーム（LST）を形成し、評価データを活用しつつ、授業改善を促進する」ことである。学校組織における授業改善に成果をあげたB・C小学校及びE・F中学校では、どのようにして問題解決を為し得たのであろうか。先述した分散型リーダーシップ・アプローチに依拠しつつ、この課題を明らかにする。

分散型リーダーシップ・アプローチの視点に立つと、授業研究の活性化や授業改善の促進は、TMTを中心とする組織メンバーのリーダーシップの総量の結果として発現するものと解釈できる。また、様々な目標達成／問題解決の影響プロセスは、リーダー・フォロワー・状況の相互作用によるリーダーシップ実践によって構成されている。以下、インタビュー調査データを、分散型リーダーシップ・アプローチの視点から記述・解釈する。

(1) L S Tの編制と共通課題の創出

授業評価システム事業のマネジメントにあたり、すべての学校組織において専門委員会が設置された。その実質的なリーダーは研究主任である。すべての学校組織において、研究主任が学校管理職の支援を受けて事業マネジメントを実践していた。年間計画の作成、LSTの編制、公開授業の実施、評価情報の収集・分析、研究協議の促進、報告書の作成等、いずれの作業プロセスも研究主任が中心となって進められている。

研究主任の計画策定において、LSTの編制は、事業の正否を決定する重要な作業である。複数の教員によるLSTの編制は、従来の教員個々を中心とする授業研究の限界、すなわち、改善努力が個々の意欲に帰結するため必然的に授業力格差が生じるという問題を克服しようとするものであった。こうした問題意識から、授業評価システム事業では、複数の教員によるLSTの編制を義務づけ、LSTでの日常的な授業研究を進めることとした。

LSTの編制は、特に、中学校において重要な意味をもつ。この点について、E中学校のLST編制は注目に値する。E中学校では、文系（国語・社会・英語）、理系（数学・理科・技術家庭）、実技（音楽・美術・体育）の3チーム編制をとっている。他の学校との違いは、各LSTの課題を、各チームの協議によって設定させている点である。文系チームは「表現力」、理系チームは「問題解決能力」、実技チームは「主体性」が、これまでの生徒理解を通して抽出された課題であり、これらを達成目標として設定している。各LSTの目標が管理職等から他律的に付与されていれば、チームの凝集性は高まらなかったであろう。自分たちが協議し、発見した課題の解決を目標としたからこそ、凝集性が高まったものと解釈できる。

小規模校であるC小学校では、算数チームと図工チームの2つのLSTを編制している。授業実践についての自己評価シートに記入し、自分自身の課題をメンバーでつきあわせることで共通のチーム課題を特定している。LSTで重点的に取り組む課題をメンバー間の参加的・協働的な探索的思考活動によって特定している。たとえば、算数では、知識技能を活用する力を共通課題として設定し、具体的な手だてとして、算数は構造的な板書、教室環境、教材研究、学習形態の工夫、教具の準備に重点を置いた計画を策定している。

また、E中学校では、授業観察においても、教科の枠

を超える工夫が認められる。それは、授業観察の際に、1名の教員が1つの視座（授業力の構成要素）から、授業を観察する方法である。ある教員は、「生徒理解」の視点から、別の教員は「授業構成」の視点から、さらに、ある教員は「授業実践」の視点から授業を観察し、意見を記述する。こうした観察実践によって、教科の特殊性を抑制することに成功している。中学校の場合、LSTの活性化は、教科のカベに阻まれやすい。しかし、E中学校では、LSTが教科の枠を超えた共通課題に向かって、授業力という指導方法の専門性を高めることをめざした協議が行われている。

一方、D中学校では、6つのLSTを編制している。理科・社会のチームは、「生徒の話し合いの場をつくる」というねらいのもと、指導案の協議、教材開発支援、アンケート作成等を協働で実践している。しかしながら、保健体育は単独のチームとなっており、教科間の協働とはなっていない。また、数学・英語の組み合わせが、2チームあったが、数学担当教員は数学のLST、英語担当教員は英語のLSTに戻ってしまっている。E中学校に認められたようなLSTが共通の課題を主体的に設定する視点、授業観察の際に教科内容ではなく授業方法を観察する視点が、いずれも欠落していたのである。

(2) L S Tにおける人工物の活用

各学校組織にはいくつかのLSTが設置されている。チームリーダーは、授業改善の推進役を担うことが期待されており、高い指導力を有した教員が配置されている。チームリーダーが公開授業を率先して行うことで、メンバーのモデルとなり、チーム内での授業研究を活性化させている。たとえば、B小学校では、6年生担任のベテラン教師がもっとも積極的に授業を公開し、事業推進をリードしている。最も忙しいと周囲が認める教師であり、かつベテラン教師が、周囲のモデルとなることで、同僚教師は強い影響を受けている。一方、A小学校では、LSTリーダーではなく、正式採用ではない講師が、公開授業のトップバッターとなっている。この措置は、講師研修会の日程と重複したことにもよるが、望ましいものとはいえない。「やりたくない仕事を講師に押しつけている」と解釈される危険性もある。A小学校では、他の学校組織に比べて、導入時に教員による批判的意見が多かった。

LSTのリーダーは、授業改善を推進するために、人工物を効果的に使用していた。たとえば、指導案、教材・教具、評価シート、研究協議、議題等である。

指導案には、授業力の4要素を明確に位置づける必要がある。指導案は、子どもの実態を踏まえた教員個人の指導計画に止まらず、学校管理職が設定する指導観・授業観が反映され、また、LST内の同僚からの助言内容も反映される。指導案は、授業者個人が作成するものではなく、授業者・管理職・同僚らのリーダーシップ実践によって作成される。

指導案の概要を他者に伝達する人工物として、授業概要（シラバス）を作成する学校もある（F中学校）。授業概要には、その授業のねらいと視点が書かれており、公開授業の際に、教室の廊下に掲示されている。授業観察者が明確な視点をもって授業をみることができ、また、後の研究協議において議論の焦点化が促進される。

LSTにおいて指導案審議を最も熱心に行っているのはC小学校であろう。C小学校では、「授業改善」に成功している学校であるといえる。この学校組織では、公開授業において認知された授業課題を、次のメンバーが引き継ぎ、その課題の改善に挑戦するという方式を採用している。同僚教員の授業課題は、自分の課題なのである。たとえば、「興味関心を高める導入の工夫」が最初の授業者の課題であれば、次に公開授業を行う教員は、「興味関心を高める導入の工夫」にポイントを置いた授業づくりを進める。指導案作成・審議の際には、チームメンバーから様々なアイデアや助言をもらう。また、公開授業の際に、チームメンバー以外から出された課題についても、授業者個人の課題として認知するのではなく、チーム全員に対して示された課題として認知するようになる。

授業者の授業課題を引き継いでいくためには、課題を明確にしておく必要がある。そこで、重要となるのが、LSTの会議に「議題（agenda）」として明記することである。議題とすることで、授業課題は正確に引き継がれる。また、1年間を通して、授業課題がどのように変容したか、また、どのように改善されてきたのかを省察することもできる。この小学校では、授業者が授業反省や課題を詳細に記述することはない。次の会議・協議の議題が明らかになればよいのである。

C小学校のLSTでは、指導案審議だけでなく、教材・教具の開発についても、チーム単位で熱心に取り組んでいる。ある授業者の教材・教具の開発をメンバーで支援しておけば、自分が公開授業を行うときにも、メンバーの支援が期待できる。自分に困難（公開授業）が生じたときに、周囲の協力をあてにできる関係が形成されている。

授業観察終了後は、授業に対する評価・協議・省察的対話が行われる。B小学校では、自然体での公開授業・授業観察を実践している。授業観察のためには自習体制にするが、ドリルの作業中に同僚の授業を観察に行き、評価シートにコメント記入する。職員室では、評価シートを授業者に手渡すとともに、授業をめぐっての交流・省察的対話が行われる。人工物としての「評価シート」⁶⁾を活用することで、授業に関わるコミュニケーションが活性化しているのである。

「20年以上、教師をしております。これまで自分なりに教材研究して、部会でいろいろ審議してもらって。親しい同僚から意見をもらう。普通はそこまでですね。今年はそれから一步踏み込んで、授業する前に、同僚といろいろと意見のぶつかりあいがあり、その部分が新鮮で、楽しくて、時間があっという間にすぎました。何時から、部会研究会をしますというのではなくて、自然に話し合いがはじまる。こういう方が役に立つではという実感があります。……職員室の中で、休み時間といってもちょっと帰ってきてお茶を立って飲むような状態ですが、お茶をのみながら『さっきの授業はどうやった』とか、そういうのが本当に頻繁に出るようになりました。昨年度に比べると全然違います。」（B小学校6年担任）

単に授業を観察するだけであれば、このような日常レベルでの授業の省察的対話は出現しないであろう。「評価シート」という人工物があり、それを観察者が授業者に手渡すというルールがあるため、授業についてのコミュニケーションが促進されると解釈できる。

この他、各学校組織では、児童生徒用と保護者用の2種類の「評価シート」を活用している。授業力の構成要素として「児童生徒理解力」が明記されているため、教員は、児童生徒の理解状況を把握するツールとして評価シートを活用している。特に、同じ授業を複数回実施す

る中学校では、評価シートの内容を次の授業に反映させやすいため、評価シートの有用性が知覚されやすい。ただし同じ学校組織でも、教科毎・単元毎に丁寧に理解状況を把握するLSTと、学期に1回程度、全教科・全単元をまとめて評価させるLSTがある。後者については、毎学期漠然とした授業評価を行っても、「どの教科が分からないのかが理解できない（C小学校）」「生徒の興味関心や理解度が把握できない（F小学校）」との指摘があり、授業改善にはつながらないことが指摘されている。児童生徒の評価シートは、必要に応じて、教科毎・単元毎に実施し、そのデータをLSTの協議に活用することが効果的であるといえる。

(3) TMTのリーダーシップ実践

公開授業には、より多くの教員が参加することが望ましい。ここで重要となるのが、管理職のモデリング行動である。授業改善度・高群に属するB小学校、C小学校、E中学校では、いずれも管理職が積極的に授業観察を実践している。たとえば、B小学校では校長の授業観察に対する積極性が「ヘトヘトになるほど、空き時間がないほど、授業をみていました」と表現されている。こうしたモデリング行動によって、職員には「校長や教頭が観察に行くのなら、自分も行かない」という意識が生じる。多くの教員が授業を観察することで、多様な角度からの意見が授業者に届き、また、研究協議の質も高まる。E中学校では、教頭自身がLSTに所属し、授業改善を推進していた。一方、低群に属する学校組織では、「お呼びがかかれば…」「10年研の教員を中心に…」「2学期から行くようにした…」「授業は見に行くが、評価シートは記入しない」等、消極的な態度を示す管理職の姿が示されている。

ところで、より多くの観察者を集めるためには、部会メンバーの「空き時間」の共有が重要である。小学校では困難であるが、たとえば、D中学校では教務主任が「時間割（人工物的一种）」調整を行い、部会メンバーの空き時間の共有化を図っている。そのため、多くの授業観察者を得ることに成功している。

E中学校では、公開授業期間の1授業あたりの平均観察者を算出し、その少なさを研究主任が全校に文書及び口頭で説明している。「観察者の数が少ないので、もっと見に行ってください」。「1授業あたり平均1.7人しか

参加していないので、もっと見に行ってください」。いずれの案内が、職員に対して強いインパクトを及ぼすかは明白である。

(4) 学校組織レベルの研究協議

各LSTでの研究と授業改善の成果は、研究発表大会として、学校内外に公開される。学校組織で生成した知見を報告書として、また、公開授業実践という形で表現する。学校内外の参加者は、授業実践を観察した後の研究協議（人工物）の場で、当該校の実践に対する理解を深め、また、新たな知識を創造する。各学校組織ではワークショップ型の研究協議⁽⁷⁾を採用し、授業に関する知識の創造と共有化に努めている。

ワークショップ型の研究協議（たとえば、B小学校）は、次の手順で進行する。まずは、授業者が簡単な自己評価を行い、口頭で報告する。次に、観察者がいくつかの小グループに分かれ、作成した評価シートに基づき意見交換を行う。グループ内での意見は付箋紙に記入され、事前に用意された模造紙に貼付される。模造紙には、授業力の4要素、授業進行表、長所と改善点等があらかじめ記入されている。参加者は、付箋の分布傾向によって、その授業の全体像を視覚的に理解することができる。たとえば、授業開始20分後のところに、改善点を示す赤色の付箋が多く貼付されている場合、当該授業の課題が、その時間帯に発生していることが分かる。模造紙や付箋を使用し作成されたマップは、当該授業の様子の共通認識を促進する人工物であるといえる。

ワークショップ型研究協議の設定は、次の5つの効果を有していた。第1は、研究協議において参加者が必ず何か発言しなければならないため、授業観察を以前よりも熱心に行うようになった点である。ワークショップの小グループ協議において「何か発言しないといけない」ので観察者は以前にも増して授業を熱心に観察するようになった。第2は、より具体的なコメントを授業者に提供できる点である。従来の研究協議では、特定の教師の関心に基づき数名が発言するだけで終わっていた。しかし、ワークショップ型の研究協議を取り入れることで、普段あまり発言しない教師の意見をどんどん吸い上げることができ、授業者に対するコメントの質と量の拡充につながった。第3は、「授業」をテーマとした積極的な対話を、同僚相互で行う経験が得られる点である。ほと

多くの学校では、研究協議時間外でも、授業に関わるコミュニケーションが拡充されている。第4は、特に中学校において教科のカベが低下することである。異教科の教師が積極的に議論することで、授業力については教科のカベがそれほど高くはないことを認識する。第5は、研究協議の公開による信頼構築効果である。E中学校では、研究協議の様子を保護者に公開している。教師が授業改善をテーマについて熱心に議論する様子を観察した保護者は、教師の授業改善に対する熱意や意欲の高さを実感している。

VI. 考察

本研究では、まず第1に、集団レベルでの授業研究が個人レベルの授業改善に対して及ぼす効果を、マルチレベル分析によって実証した。分析の結果、集団レベル変数としての授業研究は、教師の教職経験年数や個人的努力をコントロールしてもなお、授業改善に対して有意な影響を及ぼしていることが明らかにされた。本研究を通して、従来から指摘されてきた授業研究の授業改善効果（木原, 2004 ; Lewis, 2008 ; 的場, 2008 ; Stigler & Hiebert, 1999等）がさらに実証的に根拠づけられたと言える。

授業研究には様々なパターンがある。本研究では、授業力構成要素の明確化と指導案への位置づけ、複数のLSTでの日常的な授業改善実践、人工物としての評価シートの活用、知の共有を目指したワークショップ型の研究協議の4点を特徴とする授業研究が実施された。これらをマニュアル化し、20校が実地検証を行ったところ、授業改善につなげることでできた学校組織とそうでない学校組織とが出現した。

我々は、第2に、授業研究を授業改善に結合させるプロセスを解明するために、グループ・インタビュー調査を実施した。分析の結果、当該プロセスは、次の3要素によって説明できる。すなわち、①TMTのリーダーシップ、②LSTのリーダーシップ、③LSTにおける協働性の形成である。

①TMTのリーダーシップ：学校組織における効果的な授業研究の実践は、特にTMTに属する組織内の複数のメンバーによるリーダーシップ実践によって説明することができる。学校管理職については、全体的な意思決

定はもちろんであるが、授業観察に率先して参加するモデリング行動の提示、授業評価システムを実施しての新たな課題の析出、新たなシステムを導入する上での「多忙」の抑制においてリーダーシップを発揮していた。教務主任は、主として授業観察を促進する時間割調整等においてリーダーシップを発揮していた。研究主任は、実質的な事業の計画・運営主体であり、なかでも、中学校では、LST編成におけるリーダーシップ実践の影響力が大きかった。教科のカベを超えられた学校だけが、授業改善に成功している。

②LSTのリーダーシップ：授業評価システムの特徴のひとつは、LSTによる日常的な授業改善の実践である。各LSTを統率するリーダーの役割は極めて重要であった。授業改善に成功したLSTにおいて、LSTリーダーは、授業公開や保護者による授業評価等、メンバーが尻込みするような職務に、率先して挑戦していた。授業改善に成功した学校組織では、多くのLSTリーダーが、自ら積極的に動き、メンバーを牽引していた。

③LSTにおける協働性の形成：LSTリーダーは、チーム内の協働性の形成において重要な役割を果たしていた。

第1に、目標・課題の共有である。LSTのリーダーは、種々のデータやメンバーらの意見を引き出し、LSTが改善すべき目標や課題を、自主的に創出していた。LSTは与えられた目標・課題の改善のために行動するのではなく、自らが自律的に設定した目標の達成や課題の改善のために行動していた。他律的に付与された目標・課題は、強制力を伴う等の条件が成立しない限り、共有しにくい。自分が本当に改善したい課題と乖離することもしばしばある。しかしながら、自分たちの実践を振り返り、帰納的に抽出した目標・課題は、自分が本当に改善したい課題と親和的であり、達成に向けてのモチベーションも維持される。また、授業課題をリレーするLST（C小学校）では、メンバーの公開授業において指摘された課題が、次に公開授業を実践する自分の課題となる。他者の課題は、自分の課題でもあり、ここに課題の共有化意識が強化される。課題の引き継ぎにおいては、それを議題（アジェンダ）化しておき、可視的にしておくべきことも、調査結果に示されていた。

第2は、相互支援である。LSTでは、公開授業者が授

業準備を行う際は、メンバーが丁寧な支援を提供している。指導案作成過程、教材作成過程、評価データ作成過程等において1名の授業者をメンバーが支援していた。メンバーの支援があるため、授業者は、安心して公開授業に臨むことができた。また、2番手以降の授業者については、「公開授業の際にはメンバーが支援してくれる」とする安心感のもとで、公開授業に臨むことができ、心理的不安感が抑制されている。

第3は、冗長なコミュニケーションである。LSTでは、特に授業後のコミュニケーション量に特徴がある。「評価シート」という人工物が用意されているため、授業後に必要以上のコミュニケーションが発生している。「評価シート」は非公式的に授業者に手渡すため、その機会に、必然的にコミュニケーションが発生する。

第4は、困難さの共有である。公開授業を行い、相互評価を行う中で、各授業者は様々な困難をメンバーに話すこととなる。指導が困難な児童の存在、保護者との関係、指導方法の選択等についての様々な悩みが、メンバーに対して語られる。LSTでは、そうした困難さを、「教員個人の努力」に帰属させることなく、メンバーみんなで理解し、支えあっている。LSTメンバーは、困難さを他者に言えるため、ストレス過重のリスクを回避できている。また、LSTでは、「授業内容」ではなく「授業方法」に焦点をあてるため、これまで授業研究からの距離があった専科教員の取り込み、そして、専科教員の困難さの共有にも効果を発揮している。また、「授業方法」に焦点をあてた研究の推進は、教科のカベを超え、多様な名教科の悩みや困難さを共有する場としても機能している。

第5は、チーム効力感 (Gully, Incalcaterra & Beaubien, 2002; 露口, 2009等) である。授業改善に手応えを感じているLSTには、「我々はやればできる」とする信念が形成されつつある。たとえば、授業改善に成果をあげているB小学校では、次年度以降、授業改善をさらに学力向上につなげることを新たな課題として設定している。効力感の向上に必要な「行動-成果-報酬」の蓄積がなされているB小学校では、より困難な課題の挑戦へと意識が向かっている。

分散型リーダーシップ・アプローチは、従来のリーダーシップ・アプローチでは説明できなかった困難をク

リアしている。各学校組織では、授業改善プロセスにおいては、LSTという「組織」が重要であり、LSTのリーダーらは、「人工物」を効果的に活用していた。たとえば、シラバス、指導案、時間割、議題 (アジェンダ)、教材・教具、評価シート、研修グッズ等である。これらの「組織」や「モノ」に着目し、協働性や授業改善を説明する研究は、分散型リーダーシップ・アプローチの特徴であり、長所でもある。本研究において記述した協働性形成や授業改善のプロセスは、価値論的アプローチ (河野, 1995; 中留, 1998; 露口, 2008等) に比べ、具体性を伴っているといえる。価値論的アプローチでは、「リーダーが協働性文化を創造したことが授業改善に効果的であった」「授業改善のためには協働的で創造的な雰囲気が必要」等の結論が記述される。しかし、そこでの重要概念である協働性や創造性がどのようにして「日常の実践」の中で生成されるのか、また、それらの概念で説明される態度・行動が、「日常の実践」を通してどのようにして授業改善に結びついていくのか。こうした実践レベルでより希求度の高い説明はなされてこなかった。分散型リーダーシップ・アプローチは、実践的有用性を高めようとする研究姿勢と適合的であることが、本研究を通して示されたといえる。

Ⅶ. 限界と課題

本研究の今後の課題として、次の3点を指摘しておきたい。

第1は、サンプリングの課題である。本研究は、県教育委員会の研究指定校を対象とした悉皆調査であり、質問紙調査については、回答のバイアスが予測される。ただし、無記名で実施すること、管理職が回収に関与しないこと等の工夫で、一定の回避に成功していると考えられる。各質問内容について、一定の分散が認められていることが、その根拠である。

第2は、調査期間の課題である。研究指定の開始が5月頃であり、質問紙は12月に実施している。授業評価システムとしての成果を検証するのであれば、複数年実施した上での分析が望ましいといえる。ただし、この点は、県の予算の問題もあるため、困難な点も多い。

第3は、グループインタビューの課題である。グループインタビューは、短時間で知りたい情報を収集できる

点で、確かに優れている。しかしながら、周囲に同僚や上司が存在することで、言いたいことが十分に発言できない恐れもある。

このように、調査技法上の課題が山積しているが、これは、教育委員会との共同研究である点に由来している点が少なくない。データ収集の目的は、授業評価システムの効果検証と改善点の抽出に置かれている。地方教育行政の施策について、その効果を科学的に検証し、改善点を探索すると共に、その政策の活性化に役立てようとする。こうした視点が、今後の教育行政担当者には必要であるといえる。「すべての学校で成果が出ました」等と予定調和的なことは言わず、政策を科学的に検証する姿勢が重要である。

【註】

- (1) Spillane *et al.* (2004) の内容は、我が国では篠原 (2007) において丁寧に紹介されている。
- (2) Wolf & Akita (2008) では、レッススタディ (授業研究) のアプローチを、記述的アプローチ、過程-結果アプローチ、認知的アプローチ、社会文化的アプローチ、社会言語学的談話分析アプローチ、エスノグラフィアプローチ、批判的アプローチ、教師研究アプローチの8次元にまとめている。
- (3) 児童生徒理解力とは、学習意欲やレディネスなど児童生徒の状況を把握する能力を示す。教材解釈力とは、教材や資料の分析を的確に行い、ねらいに合った教材や資料を選択・開発したり活用したりする能力を示す。授業構成力とは、単元や各時間のねらいを明確にし、その達成にふさわしい展開や学習形態の工夫を行う能力を示す。授業実践力とは、板書を構造化したり、発問、指示を適切に行ったりする能力を示す (愛媛県教育委員会, 2008)。
- (4) F中学校では、校長は校務のため不参加であった。
- (5) ICCは級内相関係数 (intra-class correlation) を指し、集団間での分散領域を表す指標として用いられる。なお、ICCの計算を含むマルチレベル分析の統計結果は、SPSS Advanced model ver.17.0を使用した。
- (6) 授業評価シートは、教員用、児童生徒用、保護者用の3種類が作成されている。評価シートは、授業力の4要素の視点から作成される人工物である (児童生

徒用と保護者用は授業構成力と授業実践力が中心)。

- (7) ワークショップ型の研究協議を採用した背景には、従来の研究協議、すなわち、授業者による自己評価、質疑応答、指導助言のパターンにおける次のような課題が明らかになってきたことによる。

すなわち、第1は、議論の拡散化である。従来の研究協議では、自由意思に基づく質疑応答が規範として定着している。したがって、授業観察者が自己の興味関心に基づき、質疑応答を行うため、司会によほどの手腕がない限り、議論が拡散し、協議としてどのような知識が生成されたのかが不明となる。

第2は、議論における意見表明者の固定化である。研究協議では、いつも同じ人物が意見を述べ、その他の教員は黙って聞くという規範が確立されることがある。研究協議の参加者の多くは、自分の意見を表明することなく、人の意見を「聞く」だけで、学びを終えてしまう。

第3は、授業観察・研究協議における意欲の格差である。研究協議において指導助言を行ったり、意見を述べる予定の観察者は、公開授業を熱心に観察するであろう。しかしながら、そうした意思が弱い観察者はどうであろうか。研究協議における意欲の格差は、協議の質の低下に結びつくことが予測される。

これらの課題を改善するためには、議論の焦点化、意見の量的拡充、参加意欲の向上がポイントとなる。

【参考文献】

- 秋田喜代美 (2006) . 「教師の力量形成—協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究—」基礎学力研究開発センター『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望—』明石書店, 191-208.
- Bass, B.M., Waldman, D.A., Avolio, B.J., & Bebb, M. (1987) . “Transformational leadership and the falling dominoes effect” *Group and Organization Studies*, 12 (1) , 73-87.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K.S. (1999) . “Professional community in Chicago elementary schools : Facilitating factors and organizational consequences” *Educational Administration Quarterly*, 35 (Sup.) , 751-781.

- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002) . *Trust in schools : A core resource for improvement*, Russell Sage Foundation.
- Coldren, A.F. (2007) . “Spanning the boundary between school leadership and classroom instruction at Hillside Elementary School” Spillane, J.P. & Diamond, J.B. (ed.) *Distributed leadership in practice*, Teachers College Press, 16-34.
- 愛媛県教育委員会 (2008) . 『授業評価システムガイドライン』(教育課程指導資料) .
- 淵上克義 (2002) . 『リーダーシップの社会心理学』ナカニシヤ出版.
- 藤澤伸介 (2004) . 『「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程』風間書房.
- Gronn, P. (2002) . “Distributed leadership as a unit of analysis” *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gully, S.M., Incalcaterra, K.A. & Beaubien, J.M. (2002) . “A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance : Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationship” *Journal of Applied Psychology*, 87, 819-832.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996) . “School context, principal leadership and student achievement” *Elementary School Journal*, 96 (5) , 527-549.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986) . “Assessing the instructional management behavior of principals” *Elementary School Journal*, 86 (2) , 217-247.
- Halverson, R. (2006) . “A distributed leadership perspective on how leaders use artifacts to create professional community in schools” *Wisconsin Center for Educational Research, Working Paper No.2006-4*.
- Halverson, R. (2007) . “Systems of practice and professional community : The Adams case” Spillane, J.P. & Diamond, J.B. (ed.) *Distributed leadership in practice*, Teachers College Press, 35-62.
- Halverson, R. & Clifford, M.A. (2006) . “Evaluation in the wild : A distributed cognition perspective on teacher assessment” *Educational Administration Quarterly*, 42 (4) , 578-619.
- Halverson, R., Grigg, J., Prichett, R. & Thomas, C. (2007) . “The new instructional leadership : Creating data-driven instructional systems in school” *Journal of School Leadership*, 17, 159-194.
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2009) . “Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in Math achievement” *American Educational Research Journal*, 46 (3) , 659-689.
- 木原俊行 (2004) . 『授業研究と教師の成長』日本文教出版.
- 河野和清 (1995) . 『現代アメリカ教育行政学の研究』多賀出版.
- Kratzer, C.C. & Teplin, A.S. (2007) . *From leeson study to lesson link : Classroom-based professional development*, 2007 Annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 9-13, 2007)
- 久我直人 (2007) . 「教師の専門性における『反省的実践家モデル』論に関する考察 (2) -教師の授業に関する思考過程の分析と教師教育の在り方に関する検討-」『鳴門教育大学研究紀要』23, 87-100.
- 久我直人 (2008) . 「教師の専門性における『反省的実践家モデル』論に関する考察 (2) -教師の授業に関する思考過程の分析と教師教育の在り方に関する検討-」『鳴門教育大学研究紀要』23, 87-100.
- 久我直人 (2009) . 「教師の『省察的思考』に関する事例研究-問題を抱える子どもに対応する教師の省察の過程を通して-」『鳴門教育大学研究紀要』24, 94-106.
- Leithwood, K.L. & Mascall, B. (2008) . “Collective leadership effects on student achievement” *Educational Administration Quarterly*, 44 (4) , 529-561.
- Lee, V.E. & Smith, J.B. (1996) . “Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement and engagement for early secondary

- students” *American Journal of Education*, 104, 103-147.
- Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (2009) . *Distributed leadership according to the evidence*, Routledge.
- Lewis, C. (2000) . *Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development* (ERIC ED451193)
- Lewis, C. (2002) . *Lesson study: A handbook of teacher instructional change*, Research for Better Schools Inc.
- Lewis, C. (2008) . 「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・キャサリン・ルイス 『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, 12-23.
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1998) . “A lesson is like a swiftly flowing river : How research lessons improve Japanese education” *American Educator*, 22 (4) , 12-17, 50-52.
- Louis, K.S. & Marks, H.M. (1998) . “Does professional community affect the classroom? Teachers'work and student experiences in restructuring schools” *American Journal of Education*, 106 (4) , 532-575.
- Louis, K.S., Marks, H.M., & Kruse, S. (1996) . “Teachers' professional community in restructuring schools” *American Educational Research Journal*, 33 (4) , 757-798.
- Marks, H.M. & Printy, S.M. (2003) . “Principal leadership and school performance : An integration of transformational and instructional leadership” *Educational Administration Quarterly*, 39 (3) , 370-397.
- 的場正美 (2008) 「レッスンスタディを持続させ、豊かにする授業分析の役割—コミュニティの中で大学と学校との連携によるレッスンスタディ—」 秋田喜代美・キャサリン・ルイス 『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, 169-185.
- 中留武昭 (1998) . 『学校文化を創る校長のリーダーシップ—学校改善への道—』 エイデル出版.
- Pounder, D.G., Ogawa, R.T. & Adams, E.A. (1995) . “Leadership as an organization-wide phenomena : Its impact on school performance” *Educational Administration Quarterly*, 31 (4) , 23-42.
- Puchner, L.D. & Taylor, A.R. (2006) . “Lesson study, collaboration and teacher efficacy : Stories from two school-based Math lesson study groups” *Teaching and Teacher Education*, 22, 922-934.
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) . 「教師の実践的思考様式に関する研究 (2) —思考過程の質的検討を中心に—」 『東京大学教育学部紀要』 31, 183-200.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) . 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1) —熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」 『東京大学教育学部紀要』 30, 177-198.
- Schön, D.A. (1983) . *The reflective practitioner : How professionals think in action* (柳沢昌一・三輪建二 (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) .
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T. & Myers, V.L. (2007) . “Teacher teams and distributed leadership : A study of group discourse and collaboration” *Educational Administration Quarterly*, 43 (1) , 67-100
- Sherer, J.Z. (2007) . “The practice of leadership in Mathematics and Language Arts : The Adams case” Spillane, J.P. & Diamond, J.B. (ed.) *Distributed leadership in practice*, Teachers College Press, 106-128.
- 篠原岳司 (2007) . 「教師の相補的『実践』に着目した学校改善理論に関する一考察—J・スピラーンの『分散型リーダーシップ (distributed leadership)』理論の検討—」 『日本教育経営学会紀要』 49, 52-66.
- Spillane, J.P. & Diamond, J.B. (2007) . *Distributed leadership in practice*, Teachers College Press.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004) . “Towards a theory of leadership practice : A distributed perspective” *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1) , 3-34.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999) . *The teaching gap :*

Best ideas from the world's teachers for improving education in classroom, The Free Press. (湊 三 郎 (2002) . 『日本の算数・数学教育に学べー米国が注目するjugyo kenkyuu』教育出版) .

露口健司 (2006) . 「学校ビジョン」篠原清昭『スクールマネジメントー新しい学校経営の方法と実践ー』ミネルヴァ書房, 75-90.

露口健司 (2008) . 『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版.

露口健司 (2009) . 「学校組織におけるチームリーダーシップと教師効力感の影響関係」『日本教育経営学会紀要』51, 73-87.

Wolf, J. & Akita, K. (2008) . 「レッスンスタディの国際動向と授業研究への問いー日本・アメリカ・香港におけるレッスンスタディの比較研究ー」秋田喜代美・キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習ーレッスンスタディへのいざないー』明石書店, 24-42.

【謝辞】

調査にご協力頂きました先生方に心より感謝申し上げます。愛媛県教育委員会義務教育課・山本浅幸指導主事(当時)には、調査の実施にあたり格別のご支援を賜りました。重ねて感謝申し上げます。