

中国農村部におけるレッスン・スタディの普及

陳 雨
(2020年10月5日受理)

Widespread of Lesson Study in Rural China

Chen Yu

Abstract: The purpose of this study is to investigate the actual situation of lesson study in China and to analyze the formation mechanism of urban-rural differences in terms of lesson study. To this end, a survey was conducted in primary and secondary schools in southwestern China. A total of 2,042 teachers participated in the survey and 1,364 responses were used for analysis. The findings from the survey are as follows: 1) there are differences between urban and rural areas in the implementation of lesson study, and 2) the management system of school has no significant effect on this difference. However, factors such as leadership, research-oriented classes, frequency of activity, and time for prior discussion strongly affect urban-rural differences. Further, this study suggests long-term and short-term measures to improve the efficiency of lesson study in rural areas. The short-term measures include sending adequate teachers to rural areas and increasing the frequency and time of conducting lesson study. The long-term approach is to cultivate excellent leaders with leadership ability in rural areas.

Key words: rural China, lesson study, Dissemination

キーワード：中国農村部、レッスン・スタディ、普及

1. 研究の目的

中国では、2001年に発表された《基礎教育課程改革綱要（試行）》をきっかけに、教育カリキュラム改革が幅広く抜本的に進められてきた。その画期的な改革により基礎教育に革新的な変化が起こることが期待されていた。それとほぼ同時に、都市部と農村部の教育格差⁽¹⁾を緩和することを目指し、農村部における教育の質を向上するためのさまざまな改革が行われてきた。校内研修としてのレッスン・スタディ⁽²⁾が農村部の教員の資質向上の有効な手段になるとともに(孟, 2006)、教員の授業改善から学校改革まで重要な役割を担い(熊ら, 2010)、さらに農村部の教育質向上と

教育カリキュラム改革の発展に貢献すると期待されてきた(教育部, 2001; 教育部, 2009)。

それゆえ、農村部のレッスン・スタディの質向上に向け、教育部(文部省に当たる)の要求に従い、地方の教研室⁽³⁾が施策を相次いで打ち出してきた。例えば、都市部の学校と交流する機会の拡大、農村部教員向けのICT研修及び地域の教育研究員の指導頻度の増加などが挙げられる。それらの施策により、農村部のレッスン・スタディの現状を打開することが期待されている。

その一方、農村部のレッスン・スタディは、その質の低下や、教員の成長に結びついておらず教育改革に貢献できていない点が批判されてもいる(叶, 2008)。そこで、農村部でレッスン・スタディの質低下を招く要因は何かという問題意識をもとに、先行研究を検討した。その結果、先行研究は実践報告やレッスン・スタディのあるべき姿を論じた理念的な研究が中心であった。例えば、韓(2007)によれば、農村部の学校

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：山田浩之(主任指導教員)、深澤広明、
曾余田浩史

は規模が小さいため、教科チームが形成しにくく、レッスン・スタディが形式的な行事になっており、中堅教員・研究主任の指導の欠如もその質に影響を与える。孫ら（2012）も農村部では、活動の形式化、教員の協力意識の欠如と継続的な指導の不足などのことを指摘した。

数少ない農村部を対象とした実態調査を見れば、先行研究によって指摘されているのは、レッスン・スタディ自体が抱える問題、活動に関わる教員の認識と取り組み、学校のリーダーシップの大きく3点であった。例えば、叶（2014）は、農村部における16校の国語のレッスン・スタディの実態を調査した。その結果、実施方法が伝統的で、運営するシステムの整備が不十分であることが指摘された。武（2018）は、ある学校の事例を取り上げて分析した。その結果、教員は成長意識が低いまま受動的に活動に参加し、また校長のリーダーシップが欠如しており、専門家の指導も不足している等の問題が指摘された。鄒（2017）の実施した実態調査では、農村部のレッスン・スタディには、明確な計画がなく、教員が義務として対処するといった問題があると指摘された。このような実態調査により、農村部のレッスン・スタディの現状が深刻であることが浮き彫りにされてきた。

以上のように、農村部のレッスン・スタディに関して数多く研究が行われてきた。しかしながら、これらの先行研究は地域の特徴を検討していない点が批判できよう。先行研究は、実践報告、あるいは、農村部の実態調査であり、それらはいずれも表面的な紹介にとどまっている。いずれも都市部と比較しながら、農村部の特徴を深く掘り下げていない。すなわち、地域の差を形成するさまざまな要因が、いかなるメカニズムで作用するかについて十分に検討されていない。

農村部のレッスン・スタディの現状を改善するための明確な方向性を示すためには、農村部の特徴とそれが形成されるメカニズムを明らかにする必要があるだろう。すなわち、都市部と比較しながら、農村部のレッスン・スタディの実態や教員の認識と行動には具体的にいかなる問題が存在するか、その中の各要素がどの程度の影響力を持っているかを明らかにしなければならない。その一連の作業を通して、農村部のレッスン・スタディの改善方略に深い知見が提供できよう。

また、冒頭で述べたように、レッスン・スタディは農村部の教員の力量形成から地域の教育の質向上まで影響を及ぼすとされる。そのため、農村部のレッスン・スタディの質を向上させることは、地域の教育格差を縮小させる教育カリキュラム改革といった現在の教育改革にも役に立つと考えられる。さらに、農村部にお

けるレッスン・スタディが抱えている問題を検討することは、すなわち、中国の教育改革について問い直すことになるという意味においても、極めて重要である。

そこで、本研究では、中国農村部で行われているレッスン・スタディの実態を調査する。そのさい、都市部と農村部の差、および、その差異が形成されるメカニズムを明らかにし、農村部でのレッスン・スタディの特徴を明らかにする。さらに、これらの分析結果に基づき、具体的な改善策を検討していきたい。

2. 調査の内容と調査対象の概要

2.1 調査の内容

本稿で使用するデータは、2019年10月から11月にかけて、中国の西南部、主に四川省、雲南省と重慶市（直轄市であり、省と同じレベル）の小中学校教員を対象として実施した質問紙調査の結果の一部である。アンケートの配布は、主に直接学校現場や教員研修の大学へ行って行い、またWEBで回答も依頼した。配布された2,042部の質問紙の内、1,364部が有効であり、有効回答率は67%である。

調査項目として、本稿では大きく「レッスン・スタディの実態形態」「レッスン・スタディの実施状況」、また活動の主体としての「教員の認識」「教員の行動」に分けている。

中国の西南部を選択した理由は、この地域の農村部と都市部の差が顕著である。この地域は、かつては経済的に不利な地域であったが、2000年から実施された「西部大開発計画」により急速な発展を遂げた。それゆえ、経済が発展していた東部地域と比べ、省内における農村部と都市部の格差が顕著である。また、調査対象として三つの行政区画を選定したのは、農村部の特徴を明らかにするためには、調査対象の範囲を広げた方が効果的であると判断したからである。なお、三つの地域、いずれにおいても都市部と農村部が含まれている。

続いて、都市部と農村部の概念を説明しておこう。一般的に、中国の行政区画では、「直轄市」「市」「県」および「都市化した鎮」を都市部、それ以外、すなわち「鎮」「村」およびそれ以下の行政区画が農村部と認識されている（国家統計局、2008；鄧、2013）。都市部は、第二次産業と第三次産業が一定程度発達しており、それに対して農村部は農業に従事している人口が集中している。

2.2 調査対象の概要

調査協力者の属性は表1の通りである。この表からわかるように、農村部に比べ、都市部の方が女性教員、

高学歴の教員の割合が高いことがわかった。

表1 調査対象の概要

		農村部		都市部		計		有意確率
性別	男性	202	26.6%	84	14.5%	286	21.4%	
	女性	556	73.4%	494	85.5%	1050	78.6%	
	計	758	100.0%	578	100.0%	1336	100.0%	
学歴	中等専門学校卒業	195	25.3%	116	19.9%	311	23.0%	***
	高等専門学校卒業	223	28.9%	133	22.8%	356	26.3%	
	四年制大学卒業	337	43.7%	312	53.5%	649	47.9%	
	修士卒業	16	2.1%	20	3.4%	36	2.7%	
	博士卒業	0	0.0%	2	0.3%	2	0.1%	
	計	771	100.0%	583	100.0%	1354	100.0%	
勤務年数	5年以下	211	27.4%	186	31.9%	397	29.3%	n.s
	6~15年	244	31.7%	169	29.0%	413	30.5%	
	16~25年	168	21.8%	140	24.0%	308	22.8%	
	26年以上	147	19.1%	88	15.1%	235	17.4%	
	計	770	100.0%	583	100.0%	1353	100.0%	
職級	初級	174	22.5%	128	21.9%	302	22.2%	n.s
	二級	242	31.2%	191	32.7%	433	31.9%	
	一級	268	34.6%	198	33.9%	466	34.3%	
	高級	91	11.7%	67	11.5%	158	11.6%	
	計	775	100.0%	584	100.0%	1359	100.0%	

注：p<0.05*,p<0.01**,p0.001*** (以下の表も同様に表記した)

まず、性別について見れば、都市部では、女性が85.5%であり、男性はわずか14.5%であった。一方、農村部では、女性の割合は73.4%で男性が26.6%であった。このように都市部では女性の割合が高い。また、学歴について、都市部では、四年制大学以上を卒業した者が57.2%と5割強を占め、中等専門学校と高等専門学校を卒業した者が42.7%と4割強であった。一方、農村部では、四年制大学以上を卒業した者が45.8%と4割強であり、中等専門学校と高等専門学校を卒業した者は54.2%と5割強であった。つまり、都市部には、学歴の高い教員が多く、教科あるいは教育に関する知識に富んだ教員が多いと言えよう。さらに、勤務年数と職級⁽⁴⁾について、検定したが、有意差は確認されなかった。つまり、都市部と農村部と教員の差は、主に性別と学歴の違いに生じていることになる。

3. 都市部と農村部の差

第3章では、レッスン・スタディの実施形態と実施状況を農村部と都市部と比較しておきたい。以下の分析で明らかにするように、都市部では研究指向のレッスン・スタディが多く、また、外部からの支援やリーダーシップも充実していた。

3.1 実施形態

最初に、レッスン・スタディの実施形態を地域別に概観し、都市部と農村部の違いを検討した。表2からわかるように、都市部ではレッスン・スタディが研究志向であり、開催数、事前検討の時間も多くなっていた。

レッスン・スタディの形態を検討する前に、その内容を説明しておこう。

中国では、50年代から校内研修・研究を制度的に整備してきた。学校内では教科ごとにチームを形成し、その中の経験豊かな教員一人が研究主任として研修・研究活動を進めている。レッスン・スタディは校内研修の中心として位置づけられ、様々な形態で実践されている。例えば、Huangら(2017)は、教員のライフステージによって校内でのレッスン・スタディを新任教員の授業公開(report lessons)、経験豊かな教員の研究授業(research lessons)と専門家教員の示範授業(demonstration lessons)に分類している。李ら(2009)によれば、校内でのレッスン・スタディには義務としての授業公開、テーマによる研究授業、経験豊かな教員の示範授業など9種類の形態が含まれている。

本研究では、こうした先行研究と事前インタビューの内容を整理し、レッスン・スタディの形態を「義務としての授業公開」「研究のための授業づくり」「コンテストのための授業力強化」「研究会での授業公開」の大きく四種類にまとめた。

「義務としての授業公開」とは、行政側からのトップダウン的な形式であり、各教員が学期ごとに一回か二回か校内で授業を公開することを要求され、また授業参観数も規定される。「研究のための授業づくり」とは、様々な教育課題の解決、あるいは日常的な授業改善のために授業づくりを追求しようとするものである。例えば、複数の教員が異なる方法で同じ内容の授業を実施し、指導方法に関する技術を競い合いながら学ぶことがあげられる。「コンテストのための授業力強化」とは、教育行政機関や教育学会が主催する授業コンテストに参加を希望する教員のために、教員同士が事前に繰り返し研究授業を行うことである。そのようなコンテストは教員の評価と職級認定に結び付けられている。最後に「研究会での授業公開」とは、教員の授業を公開することを目的としたものである。例えば経験豊かな教員の授業を参観、検討することがあげられる。

調査結果を見れば、「義務としての授業公開」では、都市部と農村部には差異が認められなかった。一方、インフォーマルな形態としての「研究のための授業

表2 レッスン・スタディの実施形態の都市部と農村部の差異

		農村部		都市部		計		有意確率
レッスン・スタディの形態	義務としての授業公開	662	85.3%	493	84.4%	1155	84.9%	n.s
	研究のための授業づくり	447	57.6%	424	72.6%	871	64.0%	***
	コンテストのための授業力強化	389	50.1%	359	61.5%	748	55.0%	***
	研究会での授業公開	571	73.6%	467	80.0%	1038	76.3%	**
毎学期研究授業を担当する頻度		M=1.80		M=1.94				n.s
毎学期授業を参観する頻度	0回	3	0.4%	5	0.9%	8	0.6%	***
	1回～10回	300	38.7%	152	26.1%	452	33.3%	
	11回～20回	326	42.0%	242	41.6%	568	41.8%	
	21回～30回	118	15.2%	131	22.5%	249	18.3%	
	31回以上	29	3.7%	52	8.9%	81	6.0%	
	計	776	100.0%	582	100.0%	1358	100.0%	
レッスン・スタディをする前検討する時間	0分	37	4.8%	20	3.4%	57	4.2%	*
	1分～30分	398	51.3%	259	44.3%	657	48.3%	
	31分～60分	231	29.8%	192	32.9%	423	31.1%	
	60分以上	110	14.2%	113	19.3%	223	16.4%	
	計	776	100.0%	584	100.0%	1360	100.0%	
事後協議する時間	0分	0	0.0%	4	0.7%	4	0.3%	n.s
	1分～30分	365	47.0%	250	42.8%	615	45.2%	
	31分～60分	307	39.6%	244	41.8%	551	40.5%	
	60分以上	104	13.4%	86	14.7%	190	14.0%	
	計	776	100.0%	584	100.0%	1360	100.0%	

づくり」(都市部=72.6%, 農村部=57.6%), 「コンテストのための授業力強化」(都市部=61.5%, 農村部=50.1%), 「研究会での授業公開」(都市部=80.0%, 農村部=73.6%)のいずれも、都市部の方が有意に多い。つまり、学校の定型的な義務としてではなくインフォーマルな研究指向の授業を、農村部より都市部の方がしばしば行っていることがわかった。

また、学期毎に授業を参観する頻度では、20回以下は農村部(81.1%)の方が多く、20回以上は都市部(31.4%)の方が多くことがわかる。つまり、農村部ではレッスン・スタディを行う回数が都市部より少ないことになる。さらに、事前検討時間では、30分以下は農村部(47.0%)の方が多く、30分以上は都市部(56.5%)の方が多く。中国では、事後検討を行うことが一般的であるが、それに対して、事前検討は教員集団の裁量で行われる。そこで、都市部が活発に取り組んでいることが推測できる。以上の結果により、農村部では、レッスン・スタディの形態は学校の行政機関に支配される場合が多く、教員の自立的な探求が少ない。また、開催数は少なく、事前検討時間も短い。つまり、農村部では熱心にレッスン・スタディに取り組まれていないことがうかがえる。

3.2 実施状況

続いて、レッスン・スタディの実施状況の地域差を検討したい。比較しやすくするため、まず、レッスン・スタディの実施状況について因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。その結果、表3に示してい

るように、三つの因子が抽出された。第1因子は、【リーダーシップ】と命名した。この因子は「専門家が指導することが多い」「教員や地域のベテランの教師が指導することが多い」「中堅教師がリーダーシップを発揮している」といった学校内外の指導・支援により構成されている。第2因子は、【組織の整備】と命名した。「具体的な計画が立てられた」「専用の時間が確保されている」といったレッスン・スタディを実施する組織が整備されているかどうかを示す因子である。第3因子は、【形式化】と命名した。「研究成果を普段の授業に生かすことは難しい」「教員が自分の力量不足を隠し、完璧な指導方法を見せようとしている」といったレッスン・スタディの実施方法の問題点を示すものである。

以上の結果をもとに、農村部と都市部で因子得点の平均値の差を比較した。表4で示すように、都市部は、内外のリーダーシップによってレッスン・スタディの活動が支援されていることがわかる。

「リーダーシップ」では、都市部の平均値(0.19)は農村部(-0.15)より有意に高いが、「組織の整備」と「形式化」では有意差が認められなかった。つまり、レッスン・スタディ実施のための組織の整備や、それが形式化している状況については都市部と農村部では大きな差は生じていない。差が生じているのは実施する主体、すなわちリーダーシップを持って実施する存在の有無であり、それは都市部に多いことがわかる。

表3 レッスン・スタディの実施状況

	リーダーシップ	組織の整備	形式化
レッスン・スタディの際に大学の専門家が指導することが多い	0.822	-0.378	0.059
レッスン・スタディの際に教育委員会の「教職員」や地域のベテランの教師が指導することが多い	0.788	-0.110	-0.015
授業観察と評価のための研修が多い	0.689	0.135	-0.010
レッスン・スタディには中堅教師がリーダーシップを発揮している	0.650	0.082	-0.074
レッスン・スタディに対して校長先生の理念が先進的である	0.628	0.125	-0.040
学校の研究機構がレッスン・スタディのことを重視している	0.597	0.264	-0.026
学校にはレッスン・スタディに関する管理制度が整備された	-0.164	0.972	0.004
学校にはレッスン・スタディに関する具体的な計画が立てられた	-0.180	0.882	0.013
レッスン・スタディを行う専用の時間が確保されている	-0.063	0.743	-0.003
教育界で流行っている教育理念をレッスン・スタディに活かすことが多い	0.282	0.545	-0.055
学校がレッスン・スタディは教師の要望により推進される	0.299	0.521	-0.007
レッスン・スタディの際に、教育問題に関して深く検討することが少ない	-0.034	-0.039	0.776
レッスン・スタディでの研究成果を普段の授業に生かすことは難しい	-0.013	-0.160	0.706
レッスン・スタディの際に、教師ができるだけ自分の力量不足を隠れ、完璧な指導方法を見せようとしている	0.004	0.221	0.445
レッスン・スタディの研究成果が学校の改革と結びついている	0.425	0.412	0.006
レッスン・スタディの際に、授業の評価用紙が利用されることが多い	0.384	0.273	0.036
レッスン・スタディの際にビデオなどで記録することが多い	0.359	0.217	-0.007
教師は馴染みの内容を研究授業としてすることが多い	0.135	0.269	0.311
レッスン・スタディの際に、指導方法だけ注目することが多い	0.230	0.279	0.284
累積のパーセント	36.349	44.283	49.289
Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測定		0.926	

因子抽出法：最尤法 回転法：プロマックス回転法 / 3つの因子抽出

表4 レッスン・スタディの実施状況における都市部と農村部の差

	農村部 (N=765)		都市部 (N=579)		t	有意確率
	M	SD	M	SD		
リーダーシップ	-0.15	0.92	0.19	0.83	7.12	***
組織の整備	-0.04	0.92	0.05	0.91	1.85	n.s
形式化	0.02	0.81	-0.03	0.90	-1.22	n.s

4. 教員の認識と行動の差異

本章では、実践者である教員に焦点をあて、教員の認識と行動の地域差を検討したい。

検討しやすくするために、まずは教員の認識と教員の行動に対する質問について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。教員の認識では、四つの因子を採用した⁽⁵⁾。第1因子は、【教員としての資質向上】と命名した。「教員間の交流を深める」や「教員の資質を向上させる」といったレッスン・スタディの作用に対するプラスな評価を示す因子である。第2因子は、【活動への満足】と命名した。この因子は、「達成感がある」や「教員間の協働が感じられる」といった教員がその活動に適應しているかどうか、満足感があるかどうかの項目により構成されている。第3因子は【効果の否定】と命名した。「教員にとって不要なものだ」や「時間と精力の無駄だ」などのレッスン・スタディの役割に対するマイナスな評価を示すもの

である。第4因子は、【実施方法に対する批判】と命名した。「形式化する傾向がある」や「研究の雰囲気がある」といったレッスン・スタディの進め方に対して形骸化や不満を指摘する項目で構成されている。

教員の行動では、二つの因子を採用した⁽⁶⁾。第1因子は【自発的な参加】と命名した。「積極的に意見を出す」「自分の問題を振り返る」といった前向きな教員の姿勢で構成されている。第2因子は【消極的対応】と命名した。「論争のある話題を避けることがある」「参観中にスマホ等で関係のないことをすることが多い」といったマイナスな行為を示すものである。

因子分析の結果をもとに、農村部と都市部で因子得点の平均値を比較した。その結果が表5である。この表からわかるように、都市部の教員がレッスン・スタディの役割を認めている一方で、農村部の教員はレッスン・スタディに批判的で消極的であった。

「教員としての資質向上」では、都市部 (0.09) が農村部 (-0.07) より有意に高く、それに応じて、「自発的な参加」でも、都市部 (0.11) が農村部 (-0.09) より高くなっていた。その一方、「実施方法に対する批判」では、農村部 (0.05) が都市部 (-0.07) より高いことがわかった。つまり、都市部の教員はレッスン・スタディを通じて学び合い、成長を感じることで、活動を肯定的に捉え、積極的に取り組んでいる。それに対して、農村部の教員がその実施方法に不満を持ち、積極的に取り組む様子が見られなかったと推測できよう。

表5 レッスン・スタディに対する教員の認識と行動の差

	農村部 (M=765)		都市部 (M=574)		t	有意 確率
	M	SD	M	SD		
教員としての 資質向上	-0.07	0.93	0.09	0.92	3.12	**
活動への満足	0.00	0.88	0.00	0.90	-0.12	n.s
効果の否定	-0.02	0.90	0.03	0.89	0.86	n.s
実施方法に対 する批判	0.05	0.90	-0.07	0.89	-2.42	*
自発的な参加	-0.09	1.00	0.11	0.89	3.89	***
消極的対応	0.00	0.93	0.00	0.92	-0.14	n.s

5. 農村部と都市部の差の規定要因

以上の分析では、レッスン・スタディの実施形態、実施状況、教員の認識と行動の面について、都市部と比べながら、農村部の特徴を明らかにした。しかし、ここまでの分析は、差異があると確認できたものの、各要素の影響力が明らかにできない。変数を統制した多変量解析が必要とされよう。

そこで、以下では、農村部・都市部を目的変数とし、教員の属性やレッスン・スタディの実施状況などを説明変数として判別分析を行う。判別分析とはカテゴリカルな目的変数の差を極大化させる際、従属変数がどの程度影響を与えているのかを検討するための手法である。つまり、本分析では都市部と農村部を区別する際、どの変数が強い影響力を持っているかを明らかにできる。以下では、判別分析の結果をもとに、あらためて農村部の特徴を検討したい。

5.1 判別分析に用いた説明変数

判別分析に用いる説明変数の詳細は表6の通りである。説明変数には、先の分析で用いた性別、学歴といった基本的属性や、「レッスン・スタディの実施形態」に関する質問（「授業の形態」「開催数」「事前検討の

時間」「レッスン・スタディの実施状況」に関する三つの因子（「リーダーシップ」「組織の整備」「形式化」）、「教員の認識」（「教員としての資質向上」「活動への満足」「効果の否定」「実施方法に対する批判」）、「教員の行動」（「自発的な参加」「消極的対応」）を用いることとする。

5.2 判別分析の結果

判別分析の結果を表7に示している。この表からわかるように、モデル全体が有意であり、軸上で「都市部」の重心はプラス側に、「農村部」の重心はマイナス側に位置付けられた。農村部では、レッスン・スタディに熱心に取り組みおらず、教員の認識と行動との間に乖離が生じていることがわかった。

まず、教員の属性を見れば、「女性」(0.420)と「四年制大学以上卒業」(0.439)が都市部を特徴付けることがわかる。

次に、レッスン・スタディの実施形態と実施状況では、3章で提示した結果を検証した。すなわち、「研究のための授業づくり」(0.273)、「コンテストのための授業力強化」(0.027)、「研究会での授業公開」(0.009)と「リーダーシップ」(0.509)が都市部を特徴付けるものであり、「事前検討30分以下」(-0.037)、「毎学期授業参観20回以下」(-0.349)が農村部を特徴付けることがわかった。ここで、リーダーシップの影響力がもっとも大きく、次いで開催数、事前検討時間、研究志向の授業と続くことが確認できた。つまり、都市部と比べ、農村部のレッスン・スタディにはリーダーシップが足りておらず、開催数も事前検討時間も少なく、また研究の性質も薄いと言える。因子分析の結果に立ち戻ると、「リーダーシップ」は専門家・研究主任の指導、校長の教育理念等の変数で構成されている。この点は、昨今研究関心が集まってきており、その重要性をあらためて示唆する結果である。

表6 判別分析に用いた説明変数

従属変数	農村部なら1、都市部なら2、のダミー変数。		
説明変数	個人属性	性別	女子なら1、男性なら0のダミー変数。
		学歴	四年制大学以上なら1、以下なら0のダミー変数。
		勤務年数	15年以上なら1、15年以下なら0のダミー変数。
		職級	一級以上なら1、一級以下なら0のダミー変数。
	レッスン・スタディの実施形態	授業の形態	研究のための授業づくり、コンテストのための授業力強化、研究会での授業公開なら1のダミー変数。
		開催数	毎学期20回以下は1、20回以上は0のダミー変数。
		事前検討の時間	30分以下は1、30分以上の0のダミー変数。
	レッスン・スタディの実施状況	レッスン・スタディの実態に関する3つの因子（「リーダーシップ」「組織の整備」「形式化」）の得点。	
	レッスン・スタディに対する教員の認識	レッスン・スタディに対する教員の認識に関する4つの因子（「教員としての資質向上」「活動への満足」「効果の否定」「実施方法に対する批判」）の得点。	
	レッスン・スタディに対する教員の行動	レッスン・スタディに対する教員の行動の因子（「自発的な参加」「消極的対応」）の得点。	

表7 レッスン・スタディにおける都市部と農村部の差異の判別分析

		標準化判別係数	Wilks の λ	F 値	判定
個人属性	女性	0.420	0.977	29.721	***
	四年制大学以上卒業	0.439	0.989	14.230	***
	勤務年数15年以上	0.407	1.000	0.002	n.s
	職級1級以上	0.067	1.000	0.006	n.s
実施形態	研究のための授業づくり	0.273	0.976	31.169	***
	コンテストのための授業力強化	0.027	0.990	13.628	***
	研究会での授業公開	0.009	0.994	7.428	**
	毎学期授業参観20回以下	-0.349	0.978	28.604	***
	事前検討30分以下	-0.037	0.994	7.571	**
実施状況	リーダーシップ	0.509	0.965	46.752	***
	組織の整備	-0.022	0.997	3.386	n.s
	形式化	-0.064	0.999	1.089	n.s
教員の認識	教員としての資質向上	-0.024	0.992	10.876	***
	実施方法に対する批判	-0.279	1.000	0.113	n.s
	活動への満足	0.093	1.000	0.416	n.s
	効果の否定	0.035	0.996	5.705	*
教員の行動	自発的な参加	0.201	0.988	15.210	***
	消極的対応	-0.022	1.000	0.002	n.s
N=1290					
固有値 =0.109		Wilks の λ =0.902		カイ2乗 =132.018 ***	
重心と中率：都市部 =0.374 (65.1%) 農村部 =-0.291(60.9%) 全体の中率 =62.7%					

なお、「組織の整備」と「形式化」が有意になっていなかったことは特筆に値する。この結果は、先行研究と異なる結果となった。これまで農村部のレッスン・スタディの形式化という問題が批判されてきた。また、実施する組織について、例えば、劉 (2015) は、農村部では、教員のニーズを無視してレッスン・スタディを実施する機会が多いと指摘した。楊ら (2019) も農村部では、レッスン・スタディ専用の時間が確保されず、計画を立てて推進することもできていないと指摘した。しかし、本研究の分析結果によれば、これらの点では農村部と都市部との間に差異が認められなかった。以上の結果から、レッスン・スタディをめぐる「組織の整備」に関しては、農村部の学校でも教育改革の推進により、都市部と同様に一定の成果が達成されているものと推測できる。また、「形式化」という従来から存在する問題は必ずしも農村部だけの問題ではなく、都市部にも生じており、それは中国のレッスン・スタディ全体が抱える問題であると考えられる。

最後に、教員の認識と行動では、「自発的な行動」(0.201)と「効果の否定」(0.035)が都市部を特徴付け、「教員としての資質向上」(-0.024)が農村部を特徴付けることがわかった。ここでは、4章の平均値の差の比較とは異なり、変数を統制すれば、農村部の教員がレッスン・スタディの役割を重視するという結果が示

された。それにもかかわらず、農村部の教員は自発的に活動に参加していない。これは、農村部の教員の認識と行動にズレがあることを意味している。原因は、農村部では、レッスン・スタディの実施方法には多くの問題が存在していることや、教員の指導力向上と結びついていないと推測できる。この点については次章の考察で詳細に検討しよう。

6. まとめと考察

本稿では、中国の小中学校の現職教員を対象とした調査結果をもとに、都市部と比較しながら、農村部のレッスン・スタディの特徴を明らかにした。本稿の結果をまとめれば、以下のようになる。

第一に、農村部と都市部との間に、レッスン・スタディの実施形態と実施状況、内外のリーダーシップ、または教員の認識と行動で差異があることを明らかにした。

第二に、判別分析により、地域間の差異が形成されるメカニズムを検証した。その結果、まず、レッスン・スタディを実施する組織の整備には農村部と都市部で差が生じていなかった。都市部を特徴付けていたのは、リーダーシップ、開催数、事前検討時間であり、授業の形態も影響を及ぼすことが明らかになった。次に、

農村部では教員の認識と行動にズレがあることが明らかになった。具体的には、農村部の教員はレッスン・スタディの役割を肯定的に評価しているにもかかわらず、能動的に取り組んでいない。

以上のことから、次のような課題を指摘できよう。

最初に、農村部の教員の認識と行動とのズレを手がかりとして、農村部で行われているレッスン・スタディの課題を指摘したい。先行研究や一般の批判とは異なり、本研究での判別分析の結果によると、農村部の教員は必ずしも成長への意欲が低いとは限らない。しかし、本研究の結果は、農村部の教員は成長したくても能動的に活動に取り組む姿が見られないことを示している。その原因としては、いくつかのことが考えられる。

一つは農村部のレッスン・スタディ改革の形骸化である。本研究では「組織の整備」には地域の差はないという結果になった。すなわち、農村部では、レッスン・スタディを推進するシステムがすでに整っている。その一方、「研究のための授業づくり」のような研究的な授業形態が少ないことや、「授業観察と評価ための研修が少ない」といった結果も見られた。また、1章で提示したように、農村部のレッスン・スタディには、依然として質の低下が指摘されている。これらのことから、農村部におけるレッスン・スタディの改革は、形式的には整備されたものの、内容はあまり変化していないと読み取ることができる。つまり、その改革が形骸化する傾向にあると言える。呉(2016)が指摘した通り、教育行政機関による改革では、限られた資金が教育設備のような見えるものに優先して投入される一方、教員の学習機会の増加のような見えないものは看過されがちである。教育改革でよく指摘されるこうした問題は、レッスン・スタディの改革にも存在している。業績主義に支配されているため、レッスン・スタディの改革は実施する組織の整備のような形式面の充実に主眼を置いてきた。反対に、教員の資質能力を向上させるなどの内容面が等閑視されている。そこで、農村部のレッスン・スタディの活性化を図る際には、たんに表面的な組織面のみを改善するのではなく、レッスン・スタディに対する教員の認識や意識、また、モチベーションなどの直接には見えないことに着目する必要があるのではないだろうか。

もう一つの農村部の課題は内外のリーダーシップが十分ではないことである。因子分析の項目を振り返ると、都市部の学校は、校外で地域の研究員やベテランの教員の指導を受けるチャンスが多く、レベルの異なる学校間の交流も多い。校内では、校長が先進的な理念を持ち、中堅教員が実践的指導力を発揮している。

そのため、レッスン・スタディの際、こうした専門家は教員の課題を多面的に捉え、活動の実態を見極めることで、さまざまな側面から教員に助言できる。こうした充実したリーダーシップによるレッスン・スタディは教員の成長に大きく貢献し得る。

一方、農村部の学校は、外部からの支援が不足しており、優れた学校と交流する機会も少ない。また、学校内では、校長や研究主任が指導力を発揮するわけでもない。そのため、レッスン・スタディの際、異なる教育理念を持つ教員と意見交換ができなく、または専門家から指導助言を受ける機会も少ない。このようなリーダーシップの不在はレッスン・スタディの実施形態にも反映されている。3章で示したように、農村部では、行政による義務としての授業公開を行うことが多いが、研究のための授業づくり、コンテストのための授業力強化といった探求的、インフォーマルなレッスン・スタディが少ない。その結果、農村部のレッスン・スタディは教員の資質能力と結びつかなくなる。

このことは、社会資源配分の市場メカニズムから考えることができる。市場メカニズムの特徴の一つは、政策にコントロールされるとは限らないことである。不利な立場にある農村部に、政策によって重点的に資源を配分しようとしても、教育資源が都市部に集中するという現状は容易に修正できない。相対的に有利な立場に立つ都市部の学校は、整った施設、豊かな財政力といったフォーマルな社会資源ばかりでなく、人材、ネットワークといったインフォーマルな社会資源にも恵まれている。したがって、外部の研究者や専門家の教員と連携するチャンスも多く、優秀な人材を集めることで内外のリーダーシップが充実するようになる。それに対して、社会的、地理的に疎外された農村の学校は、こうした社会資源の配分では周縁に位置付けられるため、大学等の研究機関と連携することもできず、優れた教員の流出する問題も目立っている。したがって、都市部のようなリーダーシップの充実が期待できない。

以上の結果に基づき、農村部のレッスン・スタディを活性化させる方策は次のように考えられるだろう。

農村部のレッスン・スタディの改革では、少なくとも短期的・長期的な課題と解決策が具体的に明示される必要がある。まず、短期的には、優れた指導者を農村部に派遣するとともに、教員がレッスン・スタディに関わる頻度や時間を増やすことである。判別分析の結果からわかるように、開催数、事前検討の時間、研究授業の形態で地域間の差が生じていた。これらの変数は先行研究では看過されてきたものである。これらはレッスン・スタディの実施方法を変えることで容易

に改善することが可能である。また、リーダーシップの不在を補うため、指導者を派遣することも重要であろう。優秀な指導者のもとで、事前検討の時間と開催数を増やすことや、インフォーマルなレッスン・スタディの機会を設けることで、教員同士で学び合う機会が増加することになる。また、こうした活動が軌道に乗れば、教員が自主裁量で実施するレッスン・スタディも有意義なものになる。こうした機会を通して農村部でも教員の主体性や自立性を向上させることが可能になる。

一方、長期的・本質的な改革としては、農村部で強いリーダーシップを持った優秀な指導者を育成することである。本分析の結果からわかるように、地域の差異に最も影響力を持っているのはリーダーシップである。リーダーシップの育成には、因子分析の結果が示すように、中堅教員の資質を向上させること、研究主任の研究力と組織力を高めること、また、外部の専門家の指導を求めることが挙げられる。学校内外で農村部の教員のリーダーシップが発揮されてこそ、レッスン・スタディは閉鎖性・保守性を打破し、活性化することになる。

【注】

- (1) 建国後、中国政府は、都市部で第二産業を優先的に発展させるといふ国家戦略を実施した。一方、農村部で農業を発展させるために、農民を農村部に留める戸籍制度の整備を全国的に進めた。その二元化された社会構造により、教育、労働、雇用、社会保障といった各領域の制度も異なるようになった。そのため、都市部と農村部の間に、大きな格差が生じてきた。2005年、中国教育部の《關於進一步推進義務教育均衡發展的若干意見》の公表をきっかけに、義務教育法の改定、といった一連の政策を経て、農村部の教育資質の向上が一般に注目されるようになった。(2020年、5月11日取得、https://www.jil.go.jp/foreign/jihou/2005_3/china_01.htm。)
- (2) 中国での校内研修としてのレッスン・スタディは50年代から推進されてきた。中国のレッスン・スタディは日本のように組織で行うフォーマルなものよりも、校内で教科担当の教員が仲間内で授業を見せ合い、検討するというインフォーマルな場合が多かった。
- (3) 教研室とは、教育研究室の略称である。教育研究を推進するため、省市県の教育局(教育委員会に当たる)に置かれる行政機関である。教研室は、小中学校の教育計画、教材、指導法などを研究すること

や、地域の学校の教育研究を推進するとともに教員の研修に関する事務を管理し執行する。

- (4) 中国の教員の職級は、初級(職級なしと三級が含まれる)、二級、一級、高級の四段階になっている。また、学歴や業績で教員の職級を評価する。地域によって少し異なるが、中国の教育部(日本の文部科学省に当たる)によると、職級に認定する際に共通する条件として以下の点があげられている。すなわち1.学歴と経歴、2.高い生徒指導力、豊富な担任の経験、3.教育理論と専門知識の修得、4.教育研究力の所持と研究プロジェクト実施の経験、5.三級教員を指導し、指導力を向上させた経験である(中華人民共和国教育部人力資源部社会保障部『教育部關於印發「關於深化中小學教師職稱制度改革指導意見」的通知、人社部發〔2015〕79号』(2020年、5月11日取得、http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1779/201509/t20150902_205165.html)。)
- (5) 「レッスン・スタディに対する教員の認識」には、「教員としての資質向上」は「教員間の交流を深める」「同僚性の充実に役に立つ」「学校の発展/教育改革に必要だと思う」「教員の資質を向上させる」と4つのレッスン・スタディの役割に対する肯定的な評価により構成されている。【活動への満足】は「レッスン・スタディを担当した後達成感がある」「自分の授業が参観されることを楽しみにする」「レッスン・スタディに参加するのは楽しいことだと思う」「レッスン・スタディには同僚の協働が感じられる」「検討する時、みんなが積極的に話したり、意見を出したりする」「学校のレッスン・スタディ制度に満足している」という六つの項目で構成され、教員がその活動に満足し、適応しているかどうかを示す因子である。【効果の否定】は「教員にとって不要なものだ」や「時間と精力の無駄だと思う」「レッスン・スタディはただ日常の義務だ」「教師の成長にあまり役に立たない」「教師をさらに多忙化させる」という五つのレッスン・スタディの役割に対する否定的な評価により構成されている。【実施方法に対する批判】は「レッスン・スタディには形式化する傾向がある」「学校の教育研究の雰囲気が強くない」「経験豊かな先生が一方的に意見を出す場合が多い」「事後検討の際、人間関係を壊さないようにいいことばかり言う場合が多い」という四つの項目で構成され、レッスン・スタディの進め方に対する不満や形骸化を指摘するものである。
- (6) 「レッスン・スタディにおける教員の行動」には、【自発的な参加】は「私は事前と事後検討する時、積極的に意見を出す」「私は授業を参観する時、よ

くメモを取ったり、写真を撮ったりする」「私はレッスン・スタディが終わった後、自分の問題を振り返る」「私は他の教師の経験を積極的に学ぶ」「私は積極的に同僚と指導案を企画する」「私はレッスン・スタディを担当する度にきちんと教育内容と指導方法を練る」「私はレッスン・スタディの際に、積極的に自分の経験を同僚に共有させる」という七つの前向きな項目で構成されている。【消極的対応】は、「私は事後検討の時、論争のある話題を避けることがある」「私は直接他の先生の授業の不足を指摘しないことが多い」「私はレッスン・スタディの成果を普段の授業に活かすことが少ない」「私は参観中にスマホ等で関係のないことをすることが多い」「私は授業参観の前に、当の授業の内容をあらかじめ勉強しないことが多い」という五つのネガティブな項目で構成されている。

【主要参考文献】

- 邓沢军, 2013, 『中国西部農村教師專業化發展策論』四川大學出版社。
- 国家統計局, 2008, 「統計上画分城鄉の規定」(2020年, 8月1日取得, http://www.stats.gov.cn/statsinfo/auto/2073/201310/t20131031_450613.html)。
- 韓江萍, 2007, 「校本教研制度: 現状於趨勢」『教育研究』第7号, pp.89-93。
- 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』第11巻第3号, pp. 47-50。
- Huang, R. Fang, Y. and Chen, X., 2017, Chinese lesson study: a deliberate practice, a research methodology, and an improvement science. *International Journal for Lesson and Studies Learning*, 6, pp.270-282。
- 李子建・丁道勇, 2009, 「課例研究及其对我国校本教研的啓発」『全球教育展望』第38巻第4号, pp.29-34 + 39。
- 劉業檢, 2015, 「農村教師對教研的愛於怕」『中国教育學刊』第3号, pp.101-102。
- 孟憲榮, 2006, 「農村立体化校本教研於教師專業發展」『課程・教材・教法』第4号, pp.79-83。
- 小柳和喜雄・柴田好章編著, 2017, 『Lesson Study』ミネルヴァ書房。
- Stigler, J.W. and Hiebert, J., 1999, The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom, *The Free Press*。
- 孫來勤・秦玉友, 2012, 「校本教研於西部農村教師專業發展的契合促進」『教育理論於實踐』第32巻第2号, pp.29-31。
- 吳麗萍, 2016, 「中小學校“校本研訓”現状及对策思考」『教育理論於實踐』第36巻第14号, pp.21-23。
- 武松, 2018, 「農村中學校校本教研實施的問題於对策研究」淮北師範大學修士論文。
- 熊才平・楊薇薇, 2010, 「基於網絡教學平台的城鄉教師互動研究」『教育研究』第31巻第4号, pp.80-84。
- 楊登偉・劉義兵, 2019, 「農村學校教研文化建設的困境及其对策探討」『教師教育研究』第31巻第5号, pp.111-116。
- 叶珍, 2014, 「農村小學語文教研活動現狀的調查研究」江西師範大學修士論文。
- 叶宝華, 2008, 「有効教研機制於農村教師專業化成長」『教育發展研究』第2号, pp.110-114。
- 吉崎静夫・村川雅弘・木原俊行, 2019, 『授業研究のフロンティア』ミネルヴァ書房。
- 鄒響太, 2017, 「校本教研路在何方——基於L地区鄉村學校校本教研現狀調查」『江蘇教育』第26号, pp.26-28。
- 中国教育部, 2001, 「基礎教育課程改革綱要(試行)」(2020年, 5月11日取得, http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/4672.html)。
- 中国教育部, 2009, 「教研應加強對農村課改專業支持」(2020年, 5月11日取得, http://www.gov.cn/gzdt/2009-12/23/content_1494566.htm)。
- 中央教育科學研究所校本教研制度實施中的調查分析於对策研究課題組, 2007, 「全國校本教研實施現狀的調查分析及对策研究」『教育科學研究』第1号, pp.31-36。