

学校における授業研究の質的向上に関する研究

— 授業研究充実のためのハンドブック作成に向けて —

【研究者】

教科教育部 主任指導主事 青本 眞二
指導主事 大和 浩子・湯原 玲子・下高呂 元成

【研究指導者】

広島大学大学院教育学研究科 教授 深澤 広明

研究の要約

本研究は、各学校における授業研究の在り方について考察し、その結果を踏まえて学校の授業研究が質的に向上するための資料を作成することを目的とするものである。研究の方法としては、本県各校で現在行われている授業研究の課題をアンケート調査や研究協力校への聴取等から明らかにするとともに文献研究や各都道府県等が作成した授業研究ハンドブックの分析等から授業研究の在り方を考察し、今求められている授業研究の在り方を明確にしようとした。

その結果、授業研究のプロセスの一つ一つに連関性が薄く内容が深まらないという課題と、内容面の充実を図るために必要な教職員集団の協働性が構築しにくいという課題が明らかになった。そこで、これらの課題を克服する理論としてカリキュラムマネジメントの考え方に着目し、協働性・課題解決志向・子供中心志向・創造性等の視点で授業研究のPDCAサイクルに連関性を構築することが授業研究の質的向上につながるという仮説を設定した。その仮説に基づき、これからの授業研究の在り方を解説する冊子資料を作成することができた。

キーワード：授業研究 連関性 協働性 カリキュラムマネジメント

目次

I 問題の所在	59
II 研究の方法と計画	60
III 研究の基本的な考え方	60
IV カリキュラムマネジメントの理論に基づく ハンドブックの在り方	70
V 成果と課題	71

I 問題の所在

「教員は授業で勝負する」とは斉藤喜博が教師にとっての授業の意味を述べた言葉である。現在も、日本の教師はより良い授業を目指し、各学校やグループ、地域での自主的な授業研究の取組を続けている。平成24年8月に出された中央教育審議会答申(以下、「答申」とする。)においても、「もとより、教員の自己研鑽の意欲は高いものがあり、日本の授業研究の伝統は諸外国からも注目され、こうした自主的な資質能力向上の取組がこれまで日本の教育の発展を支えてきたとの指摘もある。」とされるように、日本の教育の質的な向上においては、教員の自己研鑽への意欲と授業研究の伝統が重要な役割を果たしてきた。

しかし、今後10年で、学校の教育活動を支えてきた50歳代のベテラン教員が退職し、それに代わって35歳までの教員がほぼ教員の半数になると予想されるように、学校を取り巻く状況が大きく変化していく中で、授業研究はこれまでのように行われていくのだろうか。また、社会の変化に伴って新たな教育課題への対応が必要とされることが予想される中、各学校はその状況に対応できるのだろうか。

「答申」ではこのような状況に対して、「校内・校外の自主的な活動を一層活性化し、教職員がチームとして力を発揮していけるような環境の整備、教育委員会等による支援も必要である。」とし、校内・校外で行われる授業研究を活性化させるためには、教育委員会や教育センターなど教育行政機関の役割が重要であることを示している。

広島県教育委員会は平成15年に他都道府県に先駆けて「授業改善のための校内研修ハンドブック～マネジメントサイクルを取り入れた校内研修の在り方を求めて～」(以下、「ハンドブック」とする。)を作成した。これは学校における授業研究を支援する冊子資料の草分けとして全国的にも画期的なものであり、この「ハンドブック」以降、他県でも多くの冊子資料が作成されている。しかし、広島県では

是正指導以降ほぼ順調に伸びていた様々な学力調査等の指標において平成22年頃から停滞が見られるようになった。このような状況の一因として、県全体で公開研究授業は行われているものの、その営みが教員の指導力向上に十分結び付いていないことが考えられる。広島県が「日本一の教育県」になるためには、個人、学校及び県全体での教員の指導力向上が不可欠であり、そのために授業研究の充実が、大きな役割を果たすと考えられる。

本研究は、県内の各学校で行われている授業研究の課題について、アンケート調査結果や研究協力校への聴取内容等の分析から明らかにするとともに、その課題を克服するための取組や方向性を、田村知子(2011)が示したカリキュラムマネジメント⁽¹⁾の考え方を基に考察する。また、「ハンドブック」以降、各都道府県等が授業研究支援のために作成した冊子資料等を分析し、その特徴を明らかにする。これらのことを踏まえて、今後必要とされるであろう授業研究を支援するハンドブックについて、新たな視点で提案するものである。

II 研究の方法と計画

1 研究の方法

- 授業研究に関する文献研究（各都道府県等が作成したハンドブックの分析を含む）
- 講座受講者・指導主事・研究協力校教員への授業研究の課題に関わる意識調査の実施及び結果の分析・考察
- 研究協力校への授業研究に関わる取組の聴取及び聴取内容の分析・考察
- 授業研究ハンドブックの作成

2 研究の計画

本研究の計画を次の表1に示す。

表1 研究計画

内 容	期 間
○ 研究計画書の作成及び修正	4月
○ 授業研究に関わる文献研究	5月～2月
○ 教育センター講座受講者、指導主事対象のアンケート実施	6月～9月
○ 研究協力校へ授業研究の取組聴取及びアンケート分析	8月～11月
○ 論文執筆・ハンドブック作成	12月～3月

III 研究の基本的な考え方

1 広島県における授業研究の現状

(1) 「授業研究アンケート」について

ア 調査の目的

広島県における授業研究の取組状況と課題意識を把握するために、アンケートによる調査を行う。

イ アンケートの設問について

(7) 所属校における授業研究の取組状況に関する調査（教員対象）

次の10項目の設問について、4段階評定法（「よくあてはまる」場合は「4」、「ややあてはまる」場合は「3」、「あまりあてはまらない」場合は「2」、「あてはまらない」場合は「1」を記入）を用いて調査する。なお、各項目とも〔 〕内の記述は、後出の表2から表4内に提示する際の記述である。

- ① 授業研究を中心に据えた研究を計画的に進めている。〔計画的な研究推進〕
- ② 授業研究のテーマに照らした具体的な手立てや授業モデル等を決めて取組を進めている。〔テーマに沿った手立てやモデル〕
- ③ 授業研究を行う際には、授業研究のテーマに照らしたその授業での工夫改善点を、学習指導案の中に明確に示している。〔テーマに沿った工夫を指導案に明記〕
- ④ 先進校などの事例や先行研究を踏まえて研究を行っている。〔先行研究等のレビュー〕
- ⑤ 大学教授等に研究指導者等を依頼し、取組の計画段階から継続的な指導を受けている。〔指導者からの継続的指導〕
- ⑥ 研究公開授業（研究授業）実施前に事前検討会を実施し、授業観察の視点を共有化している。〔授業観察の視点の共有化〕
- ⑦ 研究公開授業（研究授業）実施後の研究協議会は、研究協議の柱に沿って協議が行われている。〔討議の柱のある事後協議〕
- ⑧ 研究公開授業（研究授業）実施後の研究協議会では、研究授業の改善案の検討を行っている。〔事後協議における改善案の検討〕
- ⑨ 研究公開授業（研究授業）実施後の研究協議会の内容が、その後の取組に活かされている。〔事後の協議が以後の取組に反映〕
- ⑩ 1年間の研究成果を次年度に継続するような工夫をしている。〔次年度への継続のための工夫〕

(イ) 所属校において行われている授業研究に対する課題に関する調査（教員対象）

次の8項目の設問について、多肢選択法（該当するもの全てについて、○印を記入）を用いて調査する。なお、各設問とも〔 〕内の記述は、後出の表5から表10内に提示する際の記述である。

- ① 学校の授業研究のテーマに関する教職員の意識に課題がある。〔テーマ共通認識〕
- ② 授業研究が学校全体の取組となっていない。〔全体的取組〕
- ③ 授業研究が年間を通じた計画的な取組となっていない。〔計画的取組〕
- ④ 過去の授業研究の成果を発展させるなど継続的な研究となっていない。〔継続的取組〕
- ⑤ 授業研究が毎年同程度に留まっており、研究内容の深まりに課題がある。〔内容の深まり〕
- ⑥ 研究公開授業（研究授業）実施後の研究協議会で協議した内容が、その後の授業改善に生かされていない。〔協議会後の改善〕
- ⑦ 教科による専門性の違いにより研究協議会の内容が深まらない。〔教科の壁〕

⑧ 研究公開授業（研究授業）実施後の研究協議会が形式化（マンネリ化）し、協議が深まらない。〔協議会マンネリ〕

(ウ) 広島県の各学校における授業研究に対する課題に関する調査（指導主事対象）

前述したイ(イ)の設問を用いて、指導主事が学校訪問等で把握している課題について調査する。

ウ 調査対象

(ア) 教員

- 平成25年度10年経験者研修受講者、カリキュラムマネジメントに関する専門研修講座受講者、教育総合講座受講者…計290人（小学校141人、中学校73人、高等学校68人、特別支援学校8人）
- 研究協力校教員…計165人（小学校105人、中学校37人、高等学校23人）

(イ) 指導主事

県及び市町の指導主事…計91人

(2) 調査結果及び考察

ア 所属校における授業研究の取組状況に関する調査結果の分析と考察

(1) イ(ア)に示した①から⑩の設問における結果と平均値及び標準偏差を、表2から表4に示す。

表2 小学校の結果（研修講座受講者）（人）

	4	3	2	1	平均	標準偏差
①計画的な研究推進	108	31	2	0	3.75	0.46
②テーマに沿った手立てやモデル	75	59	6	1	3.48	0.61
③テーマに沿った工夫を指導案に明記	93	40	8	0	3.60	0.59
④先行研究等のレビュー	29	73	36	3	2.91	0.73
⑤指導者からの継続的指導	60	36	27	18	2.98	1.06
⑥授業観察の視点の共有化	107	28	5	1	3.71	0.57
⑦討議の柱のある事後協議	115	24	1	1	3.79	0.47
⑧事後協議における改善案の検討	67	51	23	0	3.31	0.74
⑨事後の協議が以後の取組に反映	40	88	13	0	3.19	0.58
⑩次年度への継続のための工夫	60	64	16	1	3.30	0.69

表3 中学校の結果（研修講座受講者）（人）

	4	3	2	1	平均	標準偏差
①計画的な研究推進	48	19	6	0	3.58	0.64
②テーマに沿った手立てやモデル	36	29	7	1	3.37	0.71
③テーマに沿った工夫を指導案に明記	41	28	3	1	3.49	0.64
④先行研究等のレビュー	16	33	23	1	2.88	0.76
⑤指導者からの継続的指導	30	16	15	12	2.88	1.12
⑥授業観察の視点の共有化	37	17	16	3	3.21	0.92
⑦討議の柱のある事後協議	50	15	8	0	3.58	0.68
⑧事後協議における改善案の検討	27	23	23	0	3.05	0.83
⑨事後の協議が以後の取組に反映	17	42	14	0	3.04	0.65
⑩次年度への継続のための工夫	25	37	10	1	3.18	0.71

表4 高等学校の結果（研修講座受講者）（人）

	4	3	2	1	平均	標準偏差
①計画的な研究推進	19	29	16	3	2.97	0.84
②テーマに沿った手立てやモデル	12	19	32	4	2.60	0.86
③テーマに沿った工夫を指導案に明記	19	37	11	1	3.09	0.70
④先行研究等のレビュー	4	20	37	7	2.31	0.73
⑤指導者からの継続的指導	10	8	23	27	2.01	1.05
⑥授業観察の視点の共有化	15	21	27	4	2.70	0.88
⑦討議の柱のある事後協議	30	31	5	1	3.34	0.68
⑧事後協議における改善案の検討	21	23	22	1	2.96	0.84
⑨事後の協議が以後の取組に反映	9	32	25	1	2.73	0.70
⑩次年度への継続のための工夫	11	27	25	4	2.67	0.82

○ ほとんどの設問で4段階尺度の「4」（強い肯定）が最も多いのが小学校、次いで中学校、最も少ないのが高等学校であり、肯定率も全体的に小・中学校と比べて高等学校は低い。このことから、小・中学校では授業研究の取組が概ね定着しつつあるが、高等学校では取組の実施について、課題が多いことが分かる。

○ 各校種とも、「研究指導者を依頼し計画段階から継続的指導を受けている」「先進校事例や先行研究を踏まえて研究を行っている」の肯定率は低い。このことから、全校種共通の課題として、先

行研究等の理論的な成果を踏まえた授業研究がなされておらず、授業研究が質的に深まっていないという課題があると考えられる。特に、「研究指導者を依頼し計画段階から継続的指導を受けている」については、学校間でのばらつきが大きく、研究指導者の指導に対する必要性の認識が学校間で温度差があることが分かる。

イ 所属校において行われている授業研究についての課題に関する調査結果の分析と考察

(1) イ(イ)に示した①から⑧の設問における結果を次の表5から表10に示す。

表5 小学校の結果（研修講座受講者）

	①テーマ共通認識	②全体的取組	③計画的取組	④継続的取組	⑤内容の深まり	⑥協議会後の改善	⑦教科の壁	⑧協議会マナー
該当数(人)	54	15	11	34	45	31	14	34
割合(%)	38.3	10.6	7.8	24.1	31.9	22.0	9.9	24.1

表6 中学校の結果（研修講座受講者）

	①テーマ共通認識	②全体的取組	③計画的取組	④継続的取組	⑤内容の深まり	⑥協議会後の改善	⑦教科の壁	⑧協議会マナー
該当数(人)	36	18	10	22	26	13	23	18
割合(%)	49.3	24.7	13.7	30.1	35.6	17.8	31.5	24.7

表7 高等学校の結果（研修講座受講者）

	①テーマ共通認識	②全体的取組	③計画的取組	④継続的取組	⑤内容の深まり	⑥協議会後の改善	⑦教科の壁	⑧協議会マナー
該当数(人)	28	32	17	40	32	19	21	21
割合(%)	41.2	47.1	25.0	58.8	47.1	27.9	30.9	30.9

表8 小学校の結果（指導主事）

	①テーマ共通認識	②全体的取組	③計画的取組	④継続的取組	⑤内容の深まり	⑥協議会後の改善	⑦教科の壁	⑧協議会マナー
該当数(人)	21	14	3	24	29	29	3	23
割合(%)	41.2	27.5	5.9	47.1	56.9	56.9	5.9	45.1

表9 中学校の結果（指導主事）

	①テーマ共通認識	②全体的取組	③計画的取組	④継続的取組	⑤内容の深まり	⑥協議会後の改善	⑦教科の壁	⑧協議会マナー
該当数 (人)	26	32	7	17	16	21	28	16
割合 (%)	48.1	59.3	13.0	31.5	29.6	38.9	51.9	29.6

表10 高等学校の結果（指導主事）

	①テーマ共通認識	②全体的取組	③計画的取組	④継続的取組	⑤内容の深まり	⑥協議会後の改善	⑦教科の壁	⑧協議会マナー
該当数 (人)	12	12	5	10	7	8	7	8
割合 (%)	52.2	52.2	21.7	43.5	30.4	34.8	30.4	34.8

○ 小学校

教員では、①研究テーマに関する意識、指導主事では、⑤研究内容の深まり、⑥研究協議会がその後の授業改善に生かされていない、に課題があると回答した割合が高い。授業研究の取組は行われているが、必ずしも学校全体の授業改善に結び付いていないことがうかがえる。また、研究テーマの決定及びその共有化にも課題があることも考えられる。

○ 中学校

教員では、①研究テーマに関する意識、⑤研究内容の深まり、⑦教科の専門性の違い、指導主事では、①研究テーマに関する意識、②学校全体での取組、⑦教科の専門性の違い、に課題があると回答した割合が高い。教科担当制である中学校では、学校全体で授業研究を進めることに難しさがあることがうかがえる。研究テーマの設定や研究の実施において、教科の壁が課題となり、学校としての一体感をもつことが難しいと考えられる。

○ 高等学校

教員では、②学校全体での取組、④継続的な研究、指導主事では、①研究テーマに関する意識、②学校全体での取組、④継続的な研究、に課題があると回答した割合が高い。授業研究の取組として公開研究授業の実施が中心の単発的な取組に終始していることが多く、そのことが継続的な研究になっていないという課題意識につながっていることが考えられる。

2 カリキュラムマネジメントの理論と授業研究

(1) カリキュラムマネジメントとは

平成10年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」以降、学校は「総合的な学

習の時間」の創造をはじめ、特色のある教育活動を自律的につくり出す必要に迫られてきた。この自律的学校経営の時代において、比較的早い時点から教育課程行政はカリキュラムマネジメントの必要性について言及してきた。平成15年の中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」では、「校長や教員等が学習指導要領や教育課程についての理解を深め、教育課程の開発や経営（カリキュラム・マネジメント）に関する能力を養うことが極めて重要である。」と記述され、カリキュラムを自律的につくり、それを改善していく力を各学校に求めるというカリキュラムマネジメントの考え方が学校に必要であるとの見解が示された。

現在では、小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編の第4章、指導計画の作成と内容の取扱いにおいて、総合的な学習の時間の目標や内容、付きたい資質・能力や態度、評価の在り方等を自己点検、自己評価し、改善につなげることの必要性が示され、「その結果を次年度の全体計画や年間指導計画、具体的な学習活動に反映させるなど、計画、実施、評価、改善というカリキュラム・マネジメントのサイクルを着実にを行うことが重要である。」と述べられている。なおこの記述は、中学校及び高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編においても同様である。

それでは、カリキュラムマネジメントの考え方とは、いったいどのような考え方なのであろうか。まず、「カリキュラム」であるが、「カリキュラム」とは一般的に「教育課程」と訳され、本来両者は同義であると捉えられていた。しかし昭和50年代の中頃からは、「カリキュラム」は「教育課程」という用語では表しきれない広い意味を含むようになった。この傾向は、昭和49年にOECD（経済協力開発機

構)のCERI(教育研究革新センター)が東京で開催した「カリキュラム開発に関する国際セミナー」において、「カリキュラム」が「かくれたカリキュラム」までも含んだ学習者に与えられる学習経験の総体であると定義されて以降広まってきた。つまり、「カリキュラム」とは、教育計画のみを表す用語ではなく、教育目標、教育内容、教材、また教育の展開過程である教授、学習活動、評価の仕方までを含んでいる概念である。

田村(2011)は、カリキュラムマネジメントとは、「各学校が、学校の教育目標をよりよく達成するために、組織としてカリキュラムを創り、動かし、変えていく、継続的かつ発展的な、課題解決の営みである。」¹⁾と簡潔に定義している。

中留武昭(2005)は「カリキュラムマネジメントの発想とは、教育活動の目標系列(目標・内容・方法=教育課程基準の大綱化・弾力化)とそれを支える条件整備活動の系列(経営活動=自主性・自律性)との双方との対応関係をP-D-Sのマネジメントサイクルに位置づけて、これを組織化し動態化していく思惟=活動であると考えた。」²⁾と述べている。天笠茂(平成25年)はカリキュラムマネジメントについて、学校教育目標の実現に向けて取り組まれる諸活動を2系列に分けて捉えることの重要性に触れている。具体的には「教育内容系列と条件整備系列」とに整理してとらえ、両者の相互関係を全体的、総合的に把握するマネジメントの手法であり、カリキュラムをヒト・モノ・カネ・情報・時間など経営資源との関連でとらえる発想であり手法である。」³⁾と述べている。中留(2005)の論の「条件整備活動の系列」と天笠(平成25年)の論の「条件整備系列」は、教育環境を整えるという意味で同義だと捉えることができる。

これらの論から、カリキュラムマネジメントとは、学校教育目標を達成するに当たって、カリキュラムを学校が主体的につくり実施し課題を見いだして改善していく営みであり、その営みをよりよく運営していくために、経営資源を生かした教育環境整備をカリキュラムの改善とセットで行っていくという考え方であるといえる。

(2) カリキュラムマネジメントの理論に基づいて授業研究を行う意義

前項で述べたように、子供に提供される全ての教育的な諸経験・諸活動である「カリキュラム」を「創り、動かし、変えていく」ために学校が行っている諸々の取組のうち、最も中心的な取組は「授業研究」

である。なぜなら、子供にとって学校で過ごす時間の中で最も大きな比重を占めるのが授業であり、授業研究はその方法や内容の改善を図ることから、カリキュラムを動かし、変えていく原動力となっているからである。

授業研究を充実させていくために検討すべき課題について、稲垣忠彦・佐藤学(1996)は「教師」「子供」「教材」「学習環境」の四つの要素のマトリクスによる10の領域として示している。例えば「教師」と「教材」を組み合わせた課題領域では、教師の教材観、教師の教育内容に関する理解と知識、授業の指導計画等が検討課題として考えられる。「子供」と「環境」を組み合わせた課題領域では、学習環境のデザイン、学習資料の活用、観察や実験、ノートや道具の活用等が検討課題として考えられる。これらの課題領域は、教師一人一人が行う個業的な領域も多い。しかし今、学校が特色ある取組を推し進め自律的にカリキュラムの作成とその改善を行う時代にあっては、カリキュラムの作成・実施につながる授業研究も、協働的に行う必要があると考える。

木原俊行(2006)は「学校研究は、教師たちの共同的研究活動であり、彼らの共同的意思決定に基づく活動である。それ故、その醍醐味は1つひとつの授業の詳細な吟味だけでなく、各教師の授業をつなぎ、その全体像、すなわち学校としてのカリキュラムを構築できることにも求められるべきであろう。」⁴⁾と述べ、カリキュラムをつくる営みには教職員の協働が求められることを指摘している。

これらのことから、今後の授業研究の営みは、従来からある課題領域だけではなく教員の協働性にも着目する必要がある、組織体制や組織文化、構成員間のコミュニケーション状態等を見渡した視点をもつ必要があると考える。

3 カリキュラムマネジメントと授業研究を支える基本的な考え方

(1) 「連関性」と「協働性」について

授業研究の営みを学校全体から俯瞰したカリキュラムマネジメントを推進するには、どのような考え方が必要なのだろうか。

中留(2005)は、「主体的なマネジメントをしていくうえでの戦略」が必要であると指摘し、それらを①P-D-Sサイクルと「連関性」、②「協働性」と校長のリーダーシップ、③組織文化とカリキュラム文化、の3点にまとめて論じている。①では、教育活動の目標系列について、計画段階・実施段階・

評価改善段階それぞれで、学校教育目標と教科の目標や各授業での教授方法等で「連関性」を意識することが重要であると述べられている。②では、校内外での協働体制を確立し構成員間でのコミュニケーションや参加意欲が重要であるとし、そのためには校長のリーダーシップが欠かせないことが述べられている。③では、学校の構成員の大半がごく当然として共有しているものの見方・考え方や行動様式(組織文化やカリキュラム文化)が、ポジティブなものである必要性が述べられている。

天笠(平成25年)は、カリキュラムマネジメントを、教育課程におけるP—D—C—Aサイクルの流れを生み出すことであり、その流れを促し、支えるシステムの設計及び運用をはかることであると捉え、そのような学校づくりのポイントとして次の5点を挙げている。

- ・ 個業から協業の世界へ
- ・ 協働の核をカリキュラムに求める
- ・ 授業とカリキュラムをつなげる
- ・ カリキュラムとマネジメントをつなげる
- ・ 授業と学校経営を結び参画を促す⁵⁾

中留(2005)と天笠(平成25年)の論に共通する考え方を抽出すると、学校づくりの中核がカリキュラムであることと、そのカリキュラムをマネジメントするには「連関性(つながり)」「協働性」が重要であることが分かる。

この「連関性」と「協働性」について、中留(2005)の論を受けてカリキュラムマネジメント論を深化させている田村(2011,平成25年)の論を基に整理する。

田村(2011)は、約1万名の教師を対象としたアンケート調査の結果から、カリキュラムマネジメントのP—D—S(C・A)サイクルの各段階では計画(P)段階が最も活性化されており評価(S)段階の活性化は遅れていることを分析している。このことから、カリキュラムのPDCAサイクルや、それに含まれる授業研究のPDCAサイクルでも、C(評価)段階やA(改善)段階が活性化されていないことが推察できる。また田村(2011)は連関性について、教育活動の目標系列に沿って何と何が連関する必要があるかを多角的に論じている。主なものは、学校教育目標とカリキュラムの連関、カリキュラムの計画段階・実施段階・評価と改善段階での連関、学校教育目標と学年目標・学級目標等との連関、

等である。本研究において、授業研究の質的向上のためには、授業研究のPDCAサイクルのC段階やA段階を機能させる必要があると考えた。そこで、田村(2011)が述べている様々な連関性の中でも、カリキュラムの計画段階・実施段階・評価段階・改善段階での連関に着目し、特に、活性化の必要性があるC段階と他の段階との連関に、焦点を当てることとした。

協働性について田村(平成25年)は「カリマネを学校全体で推進するために重要なのが、教科や学年を超えた教職員の『協働性』である。そのためには、関係者が課題や目標を共有化する必要がある。」⁶⁾と述べている。

これらのことから、本研究においては、授業研究の質的向上のため、P・D・Aの各段階において「C段階(授業研究全体の評価)」が機能するような取組を行うことを「連関性」として定義した。また、「協働性」は「連関性」を支える重要な考え方として、目的を学校全体で共有化してさまざまな取組を行うことであると定義した。

(2) 「連関性」を支える考え方について

田村(2011)は中留(2005)の論を受け、カリキュラムマネジメントのベースとなる考え方を「課題解決志向」「子供中心志向」「連関性と協働性」「創造性」⁷⁾としている。前述のように、本研究では「連関性」を支える考え方の中で「協働性」に重きを置いているが、田村(2011)の言う「課題解決志向」「子供中心志向」「創造性」の三つの考え方も、「協働性」とともに「C(授業研究全体の評価)」をP・D・Aらと連関させるための視点になると考えた。

P(計画)の段階でC(評価)をあらかじめ組み込んでおくことがP—Cの連関では重要となり、D(実施)の際にC(評価)のための資料を収集しておくことがD—Cの連関では重要になる。この営みが子供を中心として見いだした課題の解決のために行われていると考えれば、「課題解決志向」と「子供中心志向」の視点が連関性を保つために必要であるということが出来る。また、C(評価)を確実に行うことによって導き出されるA(改善)は、各学校の状況に合わせて創造的に生み出される必要がある。なぜなら、どこかの学校でうまくいった方法がすべての学校に適用できるわけではないからである。C—Aの連関をつくり出すために、各校が自校に合った改善策をつくり実行していく「創造性」の視点をもつことが大切であると考えられる。

4 各都道府県等が作成したハンドブックの特徴

(1) 分析対象

倉田寛（平成22年）は、本県教育委員会の「ハンドブック」以降、それぞれの地域の特性に応じ様々な工夫を凝らした授業研究マニュアルが各教育センター等で作成されるようになったと述べている。また、授業研究に関する校内研修向けの様々な冊子資料等を、手法に特化した記述が多いことから「授業研究マニュアル」と総称し、各教育センターが作成しているものについてその傾向と課題について考察している。これによると、授業研究全体の順を追った項目を網羅している「網羅型」、その項目中のどれかを重点的に扱っている「重点型」、実践例の紹介に主眼を置いた「実践事例型」の三つの作成の傾向がある。また、「授業研究への取組の方法」「授業研究の定着」の2点の課題が挙げられている。しかしこの分析は、それぞれの「授業研究マニュアル」の記述項目のみからのものであり、その目的や重点が置かれた内容まで分析されたものではない。

そこで、平成15年広島県教育委員会が作成した「ハンドブック」以降、各学校の授業研究を支援するために作成された「授業研究マニュアル」について、Web ページによる調査を行った。そして、他都道府県等において作成されているものの中から、学校全体を対象とした授業研究の進め方に関するものを抽出し、カリキュラムマネジメントの考え方の中でも特に本研究において定義する「連関性」と「協働性」に関わる記述内容を視点として、分析を行った。

分析の過程で、これらの「授業研究マニュアル」には手法に特化したものだけではなく、授業研究の在り方や基本的な考え方を示したものも多くあることが分かった。そのため、本稿では以後「マニュアル」ではなくハンドブックと表現する。

(2) カリキュラムマネジメント理論からみた授業研究ハンドブックの内容の傾向

前項で述べた対象ハンドブックの分析を試みた結果、倉田（平成22年）の言う「網羅型」やそれに類する多くのハンドブックが、何らかの形でPDCAサイクルを扱っていることが分かった。ワークショップ（以下、WSとする。）型協議会や授業づくりに特化している「重点型」でもPDCAサイクルに触れているものもあり、マネジメントサイクルによって授業研究を進めることが重視されている。例えば、研究の全体計画を立てる取組の解説において、PCDAサイクルを意識して計画することを推奨す

るものや、PDCAサイクルをベースとし、各段階について解説する形で冊子全体を構成しているものなどである。しかしその一方で、C（評価）の段階を強調したり、C（評価）の段階とP（計画）・D（実施）・A（改善）の各段階のつながりに着目したりしたものは少ないことも分かった。

また、WS型協議会の推奨や研究体制の工夫等、協働的な取組を意識したものが多いたことが分かった。WS型協議会の推奨については、全員が均等な役割で参加することを重視し、付箋の数も特に制限しないタイプの協議会や、付箋の数を限定したり根拠も書き添えたりするなどの工夫により、深まりを目指したタイプの協議会等が挙げられている。研究体制の工夫については、研究推進のために必要な会議等を特定の曜日の時間割の中に組み込んで、時間確保を図る工夫や、研究推進委員会等の組織の設置、全体で行う会と少人数で行う会を組み合わせた組織づくり等が挙げられている。しかしその一方で、取組の目的を共有化したり共通理解を図ったりすることに着目し、必要性を強調しているものは少ないことも分かった。

5 カリキュラムマネジメント理論からみた研究協力校の取組について

この研究には、県内で授業研究の取組を進め、「基礎・基本」定着状況調査、共通学力テストの結果から成果を上げている学校のうち、様々な規模の中から小学校6校、中学校3校、高等学校2校、合計11校に研究協力校として授業研究の内容に係る聴取及びそれに関わる資料提供をしていただいた。

研究協力校とその規模を次の表11に示す。

表11 研究協力校

	学校名	児童生徒数
1	東広島市立寺西小学校	1,124
2	東広島市立西条小学校	1,033
3	東広島市立河内小学校	60
4	廿日市市立宮園小学校	213
5	尾道市立栗原小学校	643
6	三原市立南小学校	499
7	廿日市市立佐伯中学校	271
8	熊野町立熊野東中学校	414
9	庄原市立高野中学校	58
10	広島県立御調高等学校	156
11	広島県立祇園北高等学校	928

（児童生徒数は平成25年度公立学校基本数による。）

(1) 研究協力校へのアンケート結果の分析・考察

研究協力校へのアンケートは11月中旬以降から12月中旬にかけての時期に、小学校3校、中学校2校、高等学校1校に協力していただき実施した。この時期は広島県が設けた「学校へ行こう週間」の取組や各校の公開研究授業が終了した時期であり、また、1年間の授業研究の取組の成果をまとめる時期にあたり、今年度の取組を振り返るには適した時期であった。

研究協力校教員対象の授業研究アンケート（以下「協力校アンケート」）は、Ⅲ 1の(1)に示した研修講座受講者対象の授業研究アンケート（以下「講座アンケート」）と同じ質問項目で実施した。このことにより研究協力校の授業研究の取組と課題を把握するとともに、研修講座受講者対象に行ったアンケート結果と比較することによって研究協力校と他の学校との相違点を確認できる。また、研究協力校

の取組について聴取した内容とアンケート結果の関係を分析することにより、授業研究の取組内容と教員の授業研究に対する意識との関係を分析することができると考えた。

ア 授業研究の取組内容に関するアンケート結果と分析・考察

Ⅲ 1 (1)イ(ア)に示した①から⑩の設問における結果と平均値及び標準偏差を、次の表12及び表13に示す。なお、有意差は、研究協力校教員と研修講座受講者（表2及び表3参照）との平均の差の検定（t検定）を行い $p < .05$ を*、 $p < .01$ を**で表す（両側検定）。また、図1及び図2は設問全ての4段階それぞれについて総数を求め、その割合について職種別にグラフで表したもので、図1は研修講座受講者、図2は研究協力校教員の結果である。なお、高等学校については、サンプル数が少ないため、分析を行っていない。

表12 小学校の結果（研究協力校）（人）

	4	3	2	1	平均	標準偏差	有意差
①計画的な研究推進	74	25	4	1	3.65	0.60	
②テーマに沿った手立てやモデル	61	37	6	0	3.53	0.60	
③テーマに沿った工夫を指導案に明記	72	27	5	0	3.64	0.57	
④先行研究等のレビュー	41	42	20	1	3.18	0.77	**
⑤指導者からの継続的指導	65	28	7	3	3.50	0.75	**
⑥授業観察の視点の共有化	83	20	1	0	3.79	0.43	
⑦討議の柱のある事後協議	89	15	0	0	3.86	0.35	
⑧事後協議における改善案の検討	71	27	5	1	3.62	0.62	**
⑨事後の協議が以後の取組に反映	57	44	2	0	3.53	0.54	**
⑩次年度への継続のための工夫	50	48	6	0	3.42	0.60	

表13 中学校の結果（研究協力校）（人）

	4	3	2	1	平均	標準偏差	有意差
①計画的な研究推進	18	17	2	0	3.43	0.59	
②テーマに沿った手立てやモデル	21	14	2	0	3.51	0.60	
③テーマに沿った工夫を指導案に明記	25	8	3	1	3.54	0.76	
④先行研究等のレビュー	5	25	7	0	2.95	0.57	
⑤指導者からの継続的指導	15	11	5	6	2.95	1.09	
⑥授業観察の視点の共有化	20	13	2	2	3.38	0.82	
⑦討議の柱のある事後協議	26	7	3	1	3.57	0.75	
⑧事後協議における改善案の検討	23	10	4	0	3.51	0.68	**
⑨事後の協議が以後の取組に反映	19	14	4	0	3.41	0.68	**
⑩次年度への継続のための工夫	19	14	4	0	3.41	0.68	

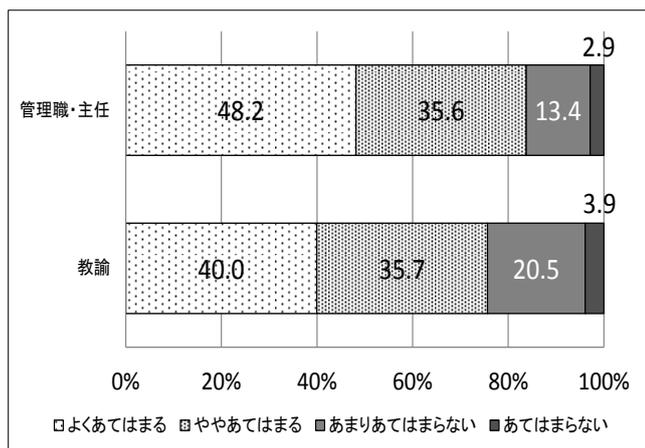


図1 職種別全体の結果（研修講座受講者）

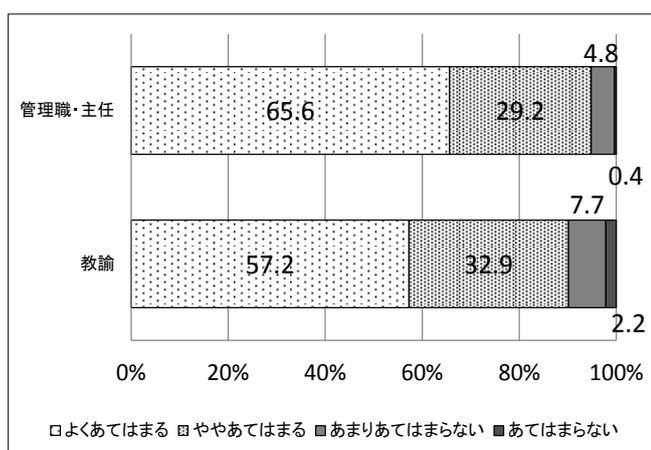


図2 職種別全体の結果（研究協力校教員）

「協力校アンケート」と「講座アンケート」を比較すると、「協力校アンケート」では全ての項目において「講座アンケート」より肯定率が高かった。特に小学校では、「研究指導者を依頼し計画段階から継続的指導を受けている」「先進校事例や先行研究を踏まえて研究を行っている」の設問において有意差が認められた。また、小・中学校ともに、「研究公開授業（研究授業）実施後の研究協議会では、研究授業の改善案の検討を行っている」「研究公開授業（研究授業）実施後の研究協議会の内容が、その後の取組に活かされている」の設問において、有意差が認められた。

研究協力校ではアンケート項目で挙げられている授業研究の取組のほとんどが取り入れられて実施され、より充実した取組になっていると考えられる。また、職種別の結果を比較したグラフを図1及び図2に示す。「講座アンケート」では、管理職・主任と教諭との肯定率の差は、8.1ポイント、「協力校アンケート」では、4.7ポイントであり、研究協力校は、管理職・主任と教諭とで授業研究の取組に対

してその認識に差が少ないことが分かった。このことから、学校全体で共通認識が図れていることがうかがえる。

イ 授業研究の課題に関するアンケート結果と分析・考察

Ⅲ 1 (1)イ(イ)に示した①～⑧の設問における「協力校アンケート」の結果と「講座アンケート」の結果（表7及び表8参照）を比較したグラフを右の図3（小学校）及び図4（中学校）に示す。

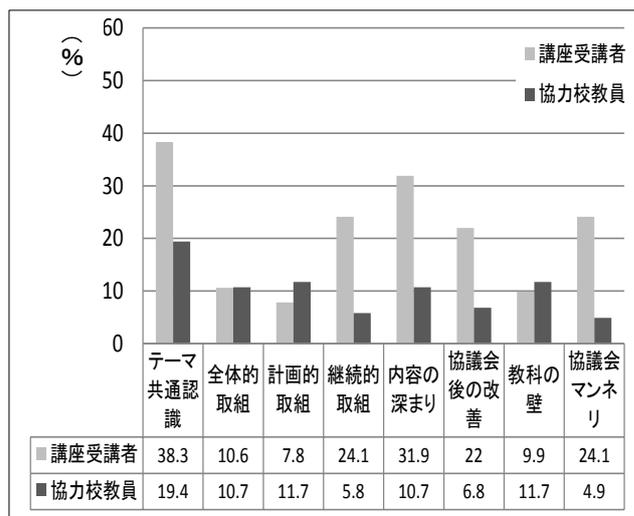


図3 講座受講者と協力校教員の比較（小学校）

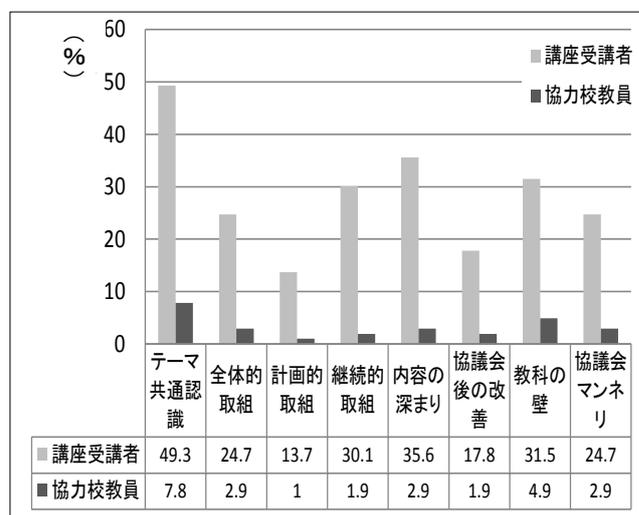


図4 講座受講者と協力校教員の比較（中学校）

「協力校アンケート」と「講座アンケート」ともに、「テーマへの共通認識」が共通の課題としてあげられる。しかし、課題項目全体の平均で、「講座アンケート」に比べて「協力校アンケート」の方が、課題をあげている割合が11.6ポイント少ないという違いが見られた。その中でも特に「継続的な取組」

について、「講座アンケート」では回答者の34.5%が課題として挙げているが、「協力校アンケート」では23.8ポイント少ない10.7%であることや、「内容の深まり」について、「講座アンケート」では課題として挙げた回答者が36.6%である一方、「協力校アンケート」では20.7ポイント少ない16.5%であることなどの点において、大きな差が見られた。さらに小学校の研究協力校では、教科の壁についての課題意識が若干高くなっていた。複数の研究教科で研究内容を一般化して取り組もうとする際に難しさがあるなど、レベルの高い課題が生じていることが考えられる。

これらの結果から、研究協力校では他の学校に比べて、授業研究に対する多様な取組が充実していることに加えて、他の学校で授業研究の課題としてあげられることが多い「継続的な取組」「内容の深まり」などに対応した、授業研究の継続性・発展性を重視した取組が的確に取り入れられていることが分かる。これは、理論や先行研究を基にした授業研究が進められ、その中でも特にPDCAサイクルのCとAにあたる段階が機能しており、これを学校全体で共通認識を図ることで、取組が継続し、授業研究の充実につながっているからではないかと考えられる。

(2) 研究協力校への聴取内容の分析・考察

ア 聴取の概要

研究協力校への研究授業への取組内容の聴取は8月から9月にかけて実施した。管理職、指導教諭、研究主任、教務主任等から研究授業実施に関わる内容を実態把握、計画、実施、評価・改善の項目ごとに聴取内容を決めて詳細に聞き取った。その内容を右上の表14に示す。研究協力校からは、研究主題や研究仮説がどのように具体的な学習指導案に反映されているかを確認するため作成された学習指導案や、研究授業後に行う協議会の内容を把握するため授業記録や研究協議会のまとめなどの資料を提供していただいた。

イ 聴取結果について

アンケート結果の分析から、研究協力校ではPDCAサイクルのCとAの段階が機能していると考察した。その考察に基づき、研究協力校の取組を、前項で示した「連関性」の定義により「C（評価）」を中心としてP・D・C・Aの各段階がどのようにつながっているかについて分類し、分析を試みた。その結果、さまざまな取組が「協働性」「課題解決志向」「子供中心志向」「創造性」等の視点を持ち、

表14 聴取した内容

項目	聴取内容
実態把握	①どのような方法で児童生徒の実態把握を行っているか。 ②児童生徒の実態把握とその分析結果についての職員間での共通認識をどのように図っているか。
計画	③昨年度と今年度の研究主題は何か（教科の研究主題や研究仮説は何か）。 ④どのように年間を通して研究を進めていこうとされているか。 ⑤計画内容の職員への周知、共通認識はどのように行っているか。
実施	⑥どのような研究仮説を設定して、学習指導案を作成されているか。 ⑦研究授業の学習指導案の検討会や事前検討会でどのような工夫が行われているか。 ⑧研究協議会の充実を図るため、どのような工夫を行っているか。
評価改善	⑨昨年度の授業研究やその進め方についてどのように評価されているか（現在、授業研究を推進する際の課題は何か）。 ⑩今年度はどのような改善や工夫が行われたか。

計画や実施したことを「C（評価）」につなげていこうとするものであった。

また、授業研究について、年間を通したPDCAサイクルでの工夫と、1単位時間の研究授業について計画・実施・評価・改善を行っていくPDCAサイクルでの工夫があることも分かった。本研究では、年間を通した授業研究のサイクルを「マクロサイクル」、1単位時間の研究授業のサイクルを「マイクロサイクル」とし、両サイクルを分けて考えていくこととした。このことにより、両サイクル内の「連関性」と、マクロサイクルとマイクロサイクルのつながりを意識しながら授業研究を進めていくことができると考えた。これらの取組の具体的な事例を、校種別に述べる。

(7) 小学校の事例

PDCAサイクル全体を回す際にC段階を中心に据えることを意識している取組例を挙げる。西条小学校では、理想の授業について実態を踏まえて全教職員が意見交換を行い、その内容に基づいて研究推

進の方向性を決め、研究主題や研究仮説が協働的に設定され、評価が行われている。栗原小学校では、研究仮説に示された付けたい力が児童に付いたかどうかを検証するために独自に作成したプレテスト・ポストテストを実施しており、創造性の視点をもった実証的授業研究を行っている。これらの取組により、一貫性のある取組を行うことで何を評価すればよいか明確になっている。

マクロサイクルのCとAの段階をつなげる取組としては、寺西小学校の、学校で独自に「活用」問題の分析用フォーマットを作成する取組が挙げられる。このフォーマットは年ごとに授業研究の成果と課題を踏まえた評価・見直しが行われ、次年度へ向けて改善されている。

ミクロサイクルにおいても多くの取組が見られた。PとCの段階をつなげる取組としては河内小学校の例が挙げられる。学習指導案に想定される児童の反応を書き込み、その想定を基に模擬授業とその検討を行い、事後協議会で事前の想定と実際の授業とを比較検討することで研究授業の評価を行っている。DとCの段階をつなげる取組としては、宮園小学校の例が挙げられる。研究授業の記録を詳細に取り、児童の発言に番号を付けて教師の働きかけと照らし合わせながら事後協議会で分析がなされている。CとAの段階をつなげる取組としては、三原市立南小学校の例が挙げられる。協議のポイントを絞った事後協議会を行い、そこで出された改善案を基に授業者がレポートと「改善指導案」を作成し、研究授業後の早い段階で配布し、改善の方向性の共有化が行われている。

(イ) 中学校の事例

マクロサイクルで、PとC段階をつなげる取組例を挙げる。佐伯中学校では、学区の小学校の協力により、新たに入学する生徒の小学校時の学力調査結果を得て、小学校・中学校を通しての成績推移を分析し経年比較している。このことにより、毎年の計画立案の前に生徒実態を把握し評価することができている。高野中学校では全学年共通で行う「五つの共通実践」を計画段階で教師にも生徒にも明示し、年度の終わりにはその項目に沿った生徒アンケートを実施するなど、共通実践によって生徒にどのような力が付いたのかを評価・分析している。

熊野東中学校では、DとCの段階をつなげる取組例として、研究授業後に研究主任が研究協議の内容のレポートを作成している。教科部会内で行われる小規模の研究授業についてもレポート作成と配付が

行われ、自分の所属する部以外の部の取組内容等を周知している。

(ウ) 高等学校の事例

マクロサイクル全体を回す際に、C段階を機能させることを意識している取組例を挙げる。御調高等学校では、4月に目指す授業像を全教員で共有し、授業改善（研究）で目指す方向性が具体的に示される。それ以降、取組を進め、生徒による授業アンケート、定期考査や共通学力テスト結果で取組の成果を評価し、3月には取組の成果や課題をまとめ、新たに目指す生徒像を作成していくように計画が示されている。

また、PとCの段階をつなげる取組例として、祇園北高等学校では、授業評価の生徒アンケートについて、教科会で集約し分析するという評価の方法を計画段階で明示し、実際に教科会を機能させてC段階を行っている。

IV カリキュラムマネジメントの理論に基づくハンドブックの在り方

1 授業研究ハンドブックについて

(1) 作成の目的

「はじめに」で述べたように、「答申」において、学校の授業研究を教育委員会等が支援していく必要性が示されている。指導主事による学校訪問指導のような直接的な指導・支援以外に、各学校が自律的に授業研究を行えるよう間接的に支援していくことも重要であり、授業研究ハンドブックの作成は、学校が自主性・主体的に授業研究を計画・実施するための支援の一つとなると考える。

(2) 今後の授業研究ハンドブックに必要な視点

授業研究ハンドブックとは、授業研究を行うための手引書であるが、今後求められるハンドブックには、どのような視点が必要であろうか。重要な視点としては、まず学校で活用できるという点であり、さらに、授業研究における課題に対応しているということである。

授業研究における課題については、アンケート結果から、大きく二つについて整理した。第1に、授業研究のマンネリ化や授業研究そのものの質的な深まりが課題となっている点である。この課題の解決には、授業研究の基本に立ち返り、研究仮説の設定とその仮説に基づいた取組の実施、評価、改善という取組内容のつながりをもたせ、継続的に研究を進めるという「連関性」を確保する必要がある。

第2に、中学校・高等学校では教科の壁があることや学校全体の取組になっていないということが課題となっている点である。この課題の解決には、取組の目的を明確にし共有化するという「協働性」の視点が重要である。

2 授業研究ハンドブックの構成について

本研究を受けて作成していく授業研究ハンドブックの構成について、前項で述べた視点を基に特徴となる点を述べる。

1点目は、Ⅲ5(2)で述べたように授業研究のPDCAサイクルにはマクロサイクルとミクロサイクルが存在するので、二つのサイクルを分けて示すという点である。

2点目は、両サイクルともにC(評価)と他のA(改善)・P(計画)・D(実施)が連関する必要性を示すという点である。

3点目は、両サイクルで生じている連関性についての課題に対し、実践例の紹介を含め、克服のヒントを示すという点である。

最後に、各学校で実際に研修会等を行う際に役立つ説明用資料等を示すという点である。

V 成果と課題

1 研究の成果

- 授業研究に係るアンケート調査から、広島県の各学校がもつ課題について、校種別の傾向を明らかにすることができた。また、研究協力校の教職員に実施した同じ内容のアンケートと比較・分析することによって、授業研究が進んでいる学校では、教員は所属校で行われている取組に対し、他の学校で見られるような課題をあまり感じていないことが分かり、研究協力校で行われている取組が授業研究の充実のための参考事例として有効であることが分かった。
- また、研究協力校の研究授業の取組の特徴から授業研究を学校全体で進めるためのキーワードとして「連関性」を導き出すことができた。
- 授業研究に係るアンケート調査、研究協力校への聴取等、他都道府県等の作成した授業研究ハンドブックの分析等から、今後の授業研究ハンドブックに必要な考え方として「カリキュラムマネジメント」の考え方に着目し、その考え方を取り入れたハンドブックの在り方を一定程度示すことができた。

2 今後の課題

授業研究のマクロサイクルに関し、基本的な在り方を示すことはできたものの、ハンドブックの内容となる多くの学校に共通して役立つ取組等を示すことができなかった。マクロサイクルにおいて、C(評価)をD(実施)やA(改善)、次のP(計画)につなげるための具体的な取組についての精査が不十分であった。この課題は授業研究ハンドブックの構成にも影響している。

マクロサイクルについては、今後、仮説を立てて検証を行うなど、エビデンスに基づいての提案ができるよう引き続き取り組んでいく必要があると考える。

【注】

- (1) 教育課程行政では「カリキュラム・マネジメント」と標記される。田村は我が国で初めて「カリキュラムマネジメント」の用語を使用した中留武昭に倣い、次の①②の理由から「カリキュラムマネジメント」の標記を使っている。
①教育課程行政が平成15年に初めて言及する以前から「カリキュラムマネジメント」の用語が使用されていたため。
②カリキュラムとマネジメントを「分ける」のではなく「つなぐ」という観点を重視しているため。
本稿で述べるカリキュラムマネジメントの理論は、主として中留と田村の論に拠っているため、引用部分以外は「カリキュラムマネジメント」の標記を使用する。

【引用文献】

- 1) 田村知子(2011):『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい p.2
- 2) 中留武昭(2005):『カリキュラムマネジメントの定着過程—教育課程行政の裁量とかかわって—』教育開発研究所 p.9
- 3) 天笠茂(平成25年):『カリキュラムを基盤とする学校経営』ぎょうせい p.24
- 4) 木原俊行(2006):『教師が磨き合う学校研究』ぎょうせい pp.34-35
- 5) 天笠茂(平成25年):前掲書 p.25
- 6) 村川雅弘・野口徹・田村知子・西留安雄(平成25年):『「カリマネ」で学校はここまで変わる! 続・学びを起す授業改革』p.19
- 7) 田村知子(2011):前掲書 pp.4-6

【参考文献】

- 中央教育審議会(平成10年):『今後の地方教育行政の在り方について(答申)』
中央教育審議会(平成15年):『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)』
文部科学省(平成20年):『小学校学習指導要領解説総合的

- な学習の時間編』
- 文部科学省（平成20年）：『中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』
- 文部科学省（平成21年）：『高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』
- 稲垣忠彦・佐藤学（1996）：『子どもと教育 授業研究入門』岩波書店
- 秋田喜代美・キャサリン・ルイス（2008）：『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
- 日本教育方法学会編（2009）：『日本の授業研究上巻—授業研究の歴史と教師教育—』学文社
- 日本教育方法学会編（2009）：『日本の授業研究下巻—授業研究の方法と形態—』学文社
- 安彦忠彦編（1999）：『新版カリキュラム研究入門』勁草書房
- 有本昌弘・白鳥信義（2010）：『教師の意識を変える校内研修マニュアル』学事出版
- 田中統治編（2005）：『“信頼される学校づくり”に向けたカリキュラムマネジメント 第1巻「カリキュラム評価の考え方・進め方」』教育開発研究所
- 秋田貴代美・藤江康彦（2010）：『授業研究と学習過程』放送大学教育振興会
- 倉田寛（平成22年）：「教育センターによる授業研究マニュアルに関する考察」『国立教育政策研究所紀要第139集』国立教育政策研究所
- 安彦忠彦他（2002）：『新版現代学校教育大事典 第2巻』ぎょうせい
- 天野正輝（1999）：『教育課程重要用語 300 の基礎知識』明治図書出版