

**サテライト研修充実のための  
「校内授業研究診断・評価指標」「プロセスモデル」「校内授業研究支援プラン」の改訂版の開発  
—信頼性・妥当性の検討—**

**【研究者】**

研修 2 部 指導主事 石原 政信・戸田美鈴・大上 隆之・城子 勇志・川口 大輔

研修 1 部 主任指導主事 栗村 美苗

指導主事 籾田 知子・福原 宏・長屋 吉輝・西田 理恵

**【研究指導者】** 広島大学大学院教育学研究科 准教授 木下 博義

**研究の要約**

本研究は、平成 26 年度の成果を基に、「校内授業研究診断・評価指標」「授業研究の成果を感じるためのプロセスモデル」「校内授業研究支援プラン」の改訂版を作成することを目的としたものである。平成 26 年度当初に作成した「校内授業研究診断・評価指標」は成果と手立ての関係や因子数から検討を要するものであったため探索的因子分析を行い、4つの因子、「授業研究の効力感」「目標共有のための組織体制」「日常的な同僚性」「子どもの積極的理解」と 22 項目からなる診断・評価指標（「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」）を導出した。なおこれらの 4 因子を元に共分散構造分析（SEM）によるパス解析を行ったところ、「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」を導出することができた。なおこれらに伴って「授業研究診断・評価指標」（改訂版）に基づいた「校内授業研究支援プラン」の再整理を行い、「授業研究の効力感を導く 9 つの手立て」として提示した。

次年度以降、サテライト研修指定校において「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」「授業研究の効力感を導く 9 つの手立て」を活用しながら、実践を行い、その有効性を探っていく。

**キーワード：**サテライト研修，授業研究の効力感を導くプロセスモデル，  
「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」，  
授業研究の効力感を導く 9 つの手立て

## I 問題の所在

平成 26 年度当初に作成した「授業研究診断・評価指標」は、5 因子 20 項目で作成された (Table 1)。基本的な構造は因子 1 (「授業研究の成果」) を従属変数とし、因子 2~5 (「授業研究の目標・機能の共有」「教職員間の情報の交換」「成果と課題の連続化」「子どもに対する理解」) を独立変数とした、成果とその成果に影響を及ぼす手立ての関係であった。

指標の項目を改めて検討したところ、「子どものふるまいに対する理解に変化があった」など、授業研究の成果としてのニュアンスの強い項目も見られ、手立てと成果の関係を構築する上において、検討が必要であった。また、因子を構成する項目数にも偏りがあり、特に、第 5 因子の「子どもに対する理解」については、2 項目であるため、項目数のバランスについても、再検討を要した。

そのため、5 因子構造を想定し、新たに、各因子を構成する新たな項目を 19 項目考案した (Table 1)。従来の 20 項目に新たに 19 項目を加えた 39 項目を項目案として、質問紙を作成した。作成した質問紙は、所内の長期研修生、指導主事、研修指導員等により予備調査を実施した。主成分分析等により項目の検討、表記等を修正した。

## II 研究の目的

研究 1 平成 26 年度に作成した「授業研究診断・評価指標」改訂版に向けた項目を作成し、探索的因子分析により作成した尺度に関して、信頼性を検討することを目的とする。

研究 2 さらに、研究 1 で検討した「授業研究診断・評価指標」改訂版に応じて「校内授業研究支援プラン」を再整理することを目的とする。

Table 1 平成 26 年度に作成した尺度

### 項目 1 「授業研究の成果」

- 1 本校では、提案授業を行った後に、協議会で出た改善策等を踏まえ、修正した授業を行っている。
- 2 私は、授業研究を通して得た学びを、普段の実践の中で活用している。
- 3 私は、授業研究を通して、教材研究を熱心に行うようになった。
- 4 私は、授業研究を通して、授業研究をした教科の価値を見出すことができた。
- 5 私は、授業研究を通して、自分の授業力への気付きが生まれた。
- 6 私は、今後、機会があれば授業提案をしてもよいと考えている。
- 7 本校の子どもたちは、授業研究を通して、変容した。

### 項目 2 「授業研究の目標・機能の共有」

- 8 本校では、研究主題が達成されたときの具体的な子どもの姿がイメージできている。
- 9 本校では、研究主題を達成するための手立てが共有されている。
- 10 本校では、円滑な授業研究の実施にむけて、全体が機能している。
- 11 本校では、円滑な授業研究の実施に向けて、研究 (研修) 部が機能している。
- 12 本校の協議会では、感想や賛辞で終わることなく、研究主題の達成に向けた新たなアイデアが出ている。

### 項目 3 「教職員間の情報の交換」

- 13 本校では、日頃から、授業や子どものことについて協議している。
- 14 本校では、日頃から、授業や子どものことについて、情報交換している。
- 15 本校では、日頃から、同僚の実践や悩みについて相談している。

### 項目 4 「成果と課題の連続化」

- 16 本校では、協議会后、協議会での「成果」を、全員で再認識する方法がある。
- 17 本校では、協議会后、協議会での「課題」を、全員で再認識する方法がある。
- 18 本校では、前回までの研修で得られた成果と課題を受けて、協議会を行っている。

### 項目 5 「子どもに対する理解」

- 19 私は、授業研究を通して、子どもたちのふるまいに対する理解に変化があった。
- 20 私は、授業研究を通して、子どもたちの学習状況に対する理解に変化があった。

## III 研究 1 「授業研究診断・評価指標」の再

## 検討について

### 1 研究の方法

次の調査協力者、実施方法で質問紙調査を実施した。

#### (1) 調査協力者

広島市内の小学校 4 校、中学校 4 校に依頼し、有効回答者合計 194 名を分析対象者とした。いずれも広島市教育センターサテライト研修事業の指定校である。

#### (2) 実施方法

Table 2 追加した項目一覧

21	私は、自校の授業づくりのポイントを理解して授業を行うようになった。
22	私は、次の協議会までに、協議会で出た課題の改善策を自らの授業でも取り組もうとしていない。
23	私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがない。
24	自校では、授業者の意図をふまえた協議会を行っている。
25	自校の協議会では、子どもの事実に基づいた協議を行っている。
26	私は、同僚と授業や子どものことについて気兼ねなく話をしている。
27	自校では、日頃から、子どもの情報を共有している。
28	自校では、日頃から、授業の指導方法や教材について話をしている。
29	自校では、前回までの協議会での課題を受けて協議会を改善している。
30	自校では、協議会での成果が共有されていない。
31	自校では、提案授業を構想する際に、前回の協議会で出た成果や課題を受けて学習指導案を作成している。
32	私は、次の協議会までに、協議会で出た成果を生かし自らの授業で取り組もうとしている。
33	私は、子どもたちの発言内容に対するとらえ方に変化があった。
34	私は、子どもたちの発言の裏にある気持ちや考えを読みとろうとしている。
35	私は、子どもたちの表現しきれていない気持ちや考えを推し量ろうとしている。
36	私は、授業中に活動が進まない子どもの状況を、考えたり迷ったりしている姿かもしれないと考えている。
37	私は、子どものつまずきの状況を見取ろうとしている。
38	私は、授業中の子どもの小さな変化をとらえて、対応していない。
39	私は、授業参観をするとき、授業者が子どもたちの気持ちや考えに寄り添って授業を展開しているかどうかを意識している。

平成 27 年 1 月中旬に、作成した 39 項目版の個別記入方式の質問紙を用いて、各学級担任により実施した。教示は、「あてはまる項目に○をつけてください。」とし、5 件法 (1: 当てはまらない, 2: どちらかといえば当てはまらない, 3: どちらでもない, 4: どちらかといえば当てはまる, 5: 当て

はまる) により回答を求めた。

### 2 研究の内容

#### (1) 分析の結果と信頼性の検討

##### ア 探索的因子分析

指定校から得られた回答に対し、主因子法、Promax 回転による探索的因子分析を行い、因子の解釈妥当性から 4 因子解が妥当であると判断した。次に、単独の因子に .40 以下の負荷量を示す項目を削除した。質問の趣旨が類似していると考えられる項目を削除し、合計 17 項目を分析の対象外とした。再度、同様の因子分析を行い、最終的に 4 下位尺度、計 22 項目を採用した。結果を Table 3 に示す。

因子構造を見ると、第 1 因子は、「授業研究を通して、教材研究を熱心に行うようになった。」や「授業研究を通して、子どもたちのふるまいに対する理解に変化があった」などの従来の項目に、「自校の授業づくりのポイントを理解して授業を行うようになった。」「次の協議会までに、協議会で出た成果を生かし、自らの授業で取り組もうとしている」などの新項目を加えた、授業研究を通じた自らの変化や意欲に関する側面を表した項目に高い因子負荷量が認められることから「授業研究の効力感」と命名した。

第 2 因子は、「協議会后、協議会での課題を全員で再確認する方法がある」「円滑な授業研究の実施に向けて全体会が機能している」などの従来項目に加えて、「提案授業を構想する際に、前回の協議会で出た成果や課題を受けて、学習指導案を作成している。」などの新項目を加えた、目標共有のための組織体制の在り方に関する側面を表した項目に高い因子負荷量が認められることから、「目標共有のための組織体制」と命名した。

第 3 因子は、「日頃から同僚に実践や悩みについて相談している」の従来項目に加えて、「同僚と授業や子どものことについて気兼ねなく話している」「日頃から授業の指導方法や教材について話をしている」などの新項目を加えた、同僚性やサポートに関する側面を表した項目に高い因子負荷量が認められることから、「日常的な同僚性」と命名した。

第 4 因子は、「私は、子どもたちの発言の裏にある気持ちや考えを読み取ろうとしている」「子どものつまずきの状況を見取ろうとしている」など、子どもの心情や学習状況などを理解する側面を表

した項目に高い因子負荷量が認められることから、「子どもの積極的理解」と命名した。

Table 3 「授業研究の成果」に関する改定版指標（案）

N=194	I	II	III	IV
<b>因子1: 授業研究の効力感</b> (α=.863) 項目数=9				
31 私は、授業研究を通して、教材研究を熱心に行うようになった。	<b>.785</b>	-.078	.165	-.100
19 私は、授業研究を通して、子どもたちのふるまいに対する理解に変化があった。	<b>.757</b>	.115	-.153	-.076
41 私は、授業研究を通して、授業研究をした教科の価値を見出すことができた。	<b>.719</b>	-.076	.035	.016
20 私は、授業研究を通して、子どもたちの学習状況に対する理解に変化があった。	<b>.707</b>	-.081	.052	.076
21 私は、自校の授業づくりのポイントを理解して授業を行うようになった。(新)	<b>.566</b>	.092	-.029	.090
61 私は、今後、機会があれば授業提案をしてもよいと考えている。	<b>.544</b>	-.148	.015	.078
8 自校では、研究主題が達成されたときの具体的な子供の姿がイメージできている。	<b>.494</b>	.220	.056	-.070
71 自校の子どもたちは、授業研究を通して、変容した。	<b>.454</b>	.181	-.068	.058
32 私は、次の協議会までに、協議会で出た成果を生かし自らの授業で取り組もうとしている。(新)	<b>.450</b>	.190	-.014	.121
<b>因子2: 目標共有のための組織体制</b> (α=.865) 数=6				
17 自校では、協議会后、協議会での「課題」を、全員で再認識する方法がある。	-.130	<b>.856</b>	-.071	.056
31 自校では、提案授業を構想する際に、前回の協議会で出た成果や課題を受けて学習指導案を作成している。(新)	.062	<b>.791</b>	-.072	-.019
16 自校では、協議会后、協議会での「成果」を、全員で再認識する方法がある。	-.156	<b>.761</b>	.121	.075
10 自校では、円滑な授業研究の実施にむけて、全体会が機能している。	.035	<b>.689</b>	.059	-.034
29 自校では、前回までの協議会での課題を受けて協議会を改善している。(新)	.304	<b>.515</b>	-.130	-.074
9 自校では、研究主題を達成するための手立てが	.261	<b>.495</b>	-.005	.009

共有されている。

因子3: 日常的な同僚性 (α=.744) 数=4

15 自校では、日頃から、同僚に実践や悩みについて相談している。	.049	.041	<b>.854</b>	-.096
26 私は、同僚と授業や子どものことについて気兼ねなく話をしている。(新)	-.052	.024	<b>.716</b>	.101
28 自校では、日頃から、授業の指導方法や教材について話をしている。(新)	.038	.306	<b>.523</b>	-.046
23 私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがない。(※反転を解除する予定)(新)	.007	.146	<b>-.451</b>	-.066

因子4: 子どもの積極的理解 (α=.810) 数=3

34 私は、子どもたちの発言の裏にある気持ちや考えを読みとろうとしている。(新)	-.043	.080	-.065	<b>.792</b>
35 私は、子どもたちの表現しきれない気持ちや考えを推し量ろうとしている。(新)	.052	-.081	.116	<b>.756</b>
37 私は、子どものつまずきの状況を見取ろうとしている。(新)	.171	.062	.060	<b>.560</b>

## イ 信頼性の検討

次に、内的整合性を検討するために各下位尺度のα係数を算出した。各下位尺度の内部一貫性については、Cronbachのα係数を用いて求めた。その結果、第1因子「授業研究の効力感」のα係数は.863、第2因子の「目標共有のための組織体制」のα係数は.865、第3因子「日常的な同僚性」のα係数は.744、第4因子の「子どもの積極的理解」のα係数は.810であり、十分な値が得られた。これらの結果から、内部一貫性が認められ、「授業研究診断・評価指標」の信頼性が確認されたものと考えられる。

また、「授業研究診断・評価指標」の4つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、下位尺度得点とした。下位尺度間相関をTable 3に示す。4つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。

(2) 下位尺度間の関係とプロセスモデルの導出  
「授業研究診断・評価指標」を構成する下位尺度間の関係を検討する。

Table 6 「授業研究の診断・評価指標」：の低位尺度間相関

	因子1:授業研究の効力感	因子2:目標共有のための組織体制	因子3:日常的な同僚性	因子4:子どもの積極的理解	M	SD	α
因子1:授業研究の効力感	—	.661**	.526**	.539**			.863
因子2:目標共有のための組織体制		—	.540**	.453**			.865
因子3:日常的な同僚性			—	.488**			.744
因子4:子どもの積極的理解				—			.810

\*\* $p < .01$

### ア 平成 26 年プロセスモデルとの比較検討

平成26年に作成した「授業研究評価・診断指標」を構成する5因子については、図1に示したプロセスモデルによって説明している（広島市教育センター，2014）。

このプロセスは、①授業研究の目標・機能を共有させることと、成果と課題を連続化させることを関連させること、そのことが、②教職員間の情報の交換・共有を活性化させ、③子どもに対する理解を図るとともに、⑤授業研究の成果に影響を及ぼす、というプロセスモデルであった。

モデルの特徴は、小学校では、教職員間の情報の交換・共有から、子どもに対する理解を経由して授業研究の成果に影響を及ぼすパス（間接効果）が優位であるが、中学校は、教職員間の情報の交換・共有から授業研究の成果に直接のパス（直接効果）が優位であることであった。

### イ 平成 27 年プロセスモデルの作成

4因子構造で作成した「授業研究の診断・評価指標」における第2因子～第4因子が第1因子「授業研究の効力感」に及ぼす影響を検討するために、共分散構造分析（SEM）によるパス解析を行った（図2）。

平成27年プロセスモデルは、因子2「目標共有のための組織体制」が因子3「日常的な同僚性」に影響を及ぼし、因子3「日常的な同僚性」が因子5「子どもの積極的理解」に影響を及ぼし、因子5「子どもの積極的理解」が因子1「授業研究の効力感」に影響を及ぼすという主として直列の媒介モデルが成立した。併せて、因子2「目標共有のための組織体制」が直接的に因子1「授業研究の効力感」に影響を及ぼすパスも見られた。

中学校でも同様のプロセスが成立し、小中学校間での有意な差は見られなかった。

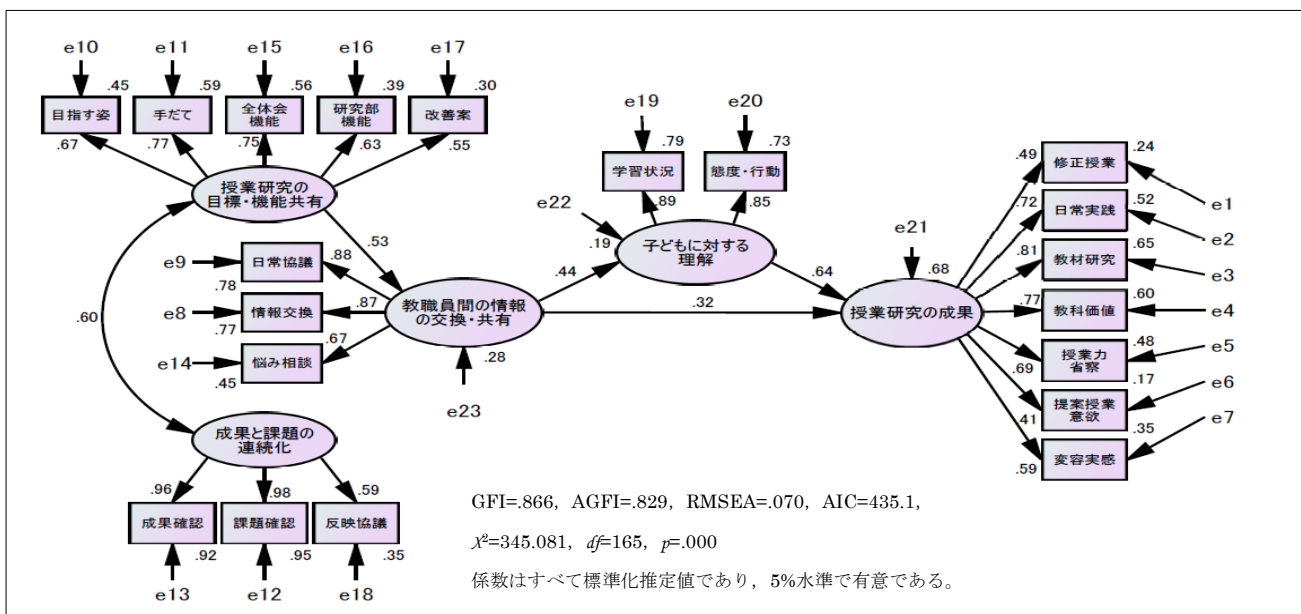


図1 授業研究の成果を感じるためのプロセスモデル(広島市教育センター，2014)

このプロセスをハードとソフトという2つの側面から解釈する。1点目の「ハード」の視点は、授業研究を推進する体制づくりである。具体的には、授業研究の目的やねらい、そして具体的な手立てが明確にされ、教職員一人一人が、理解して推進しているかどうか、また、協議会を始め、推進体制が円滑な仕組みとして機能しているかという点は、授業研究の価値を実感することにつながるという側面である。2点目の「ソフト」の視点は、体制に基づく授業研究の推進の中で、同僚性

が培われ、協同的な関わりの中で、子どもの情報を交換したり、指導上のアイデアを得たりする関係性が構築され、担当する学級の子どもの状況を理解する力が高まった時、初めて授業研究に価値や意義を感じるという側面である。

平成27年は、基本的には平成26年を踏襲しながらも、より、シンプルな形でプロセスを導出した。このプロセスに応じた支援プランを整理することで、指導の充実を期することが必要である。

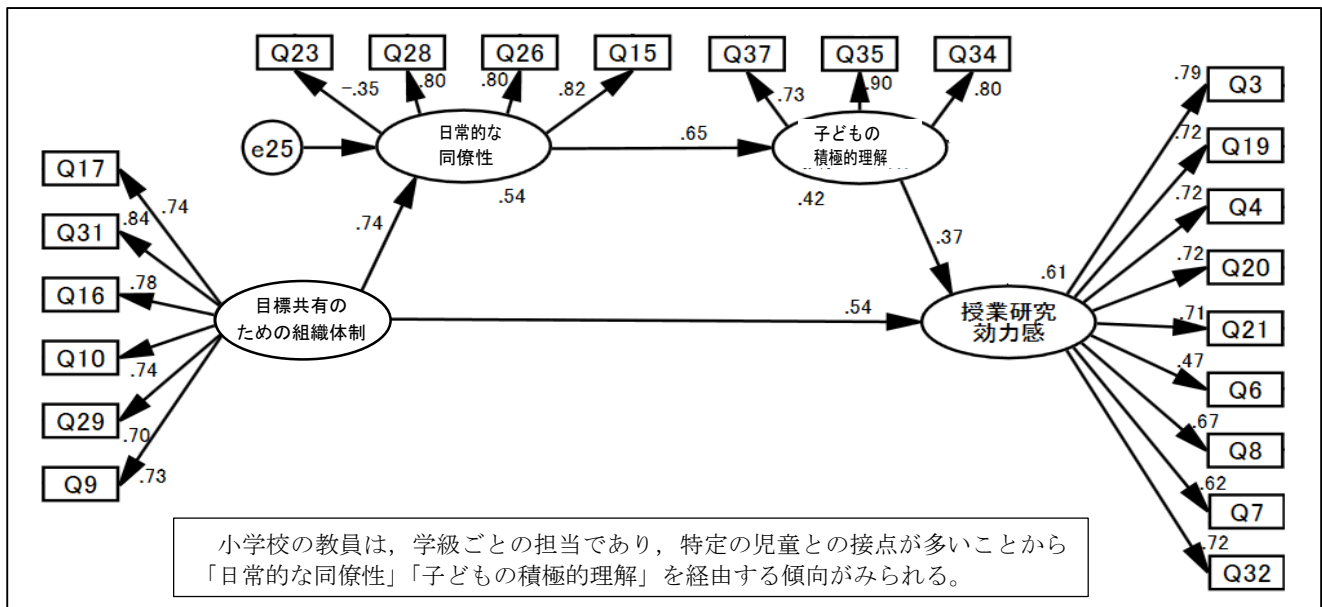


図2 平成27年 授業研究の効力感を導くプロセスモデル（小学校）

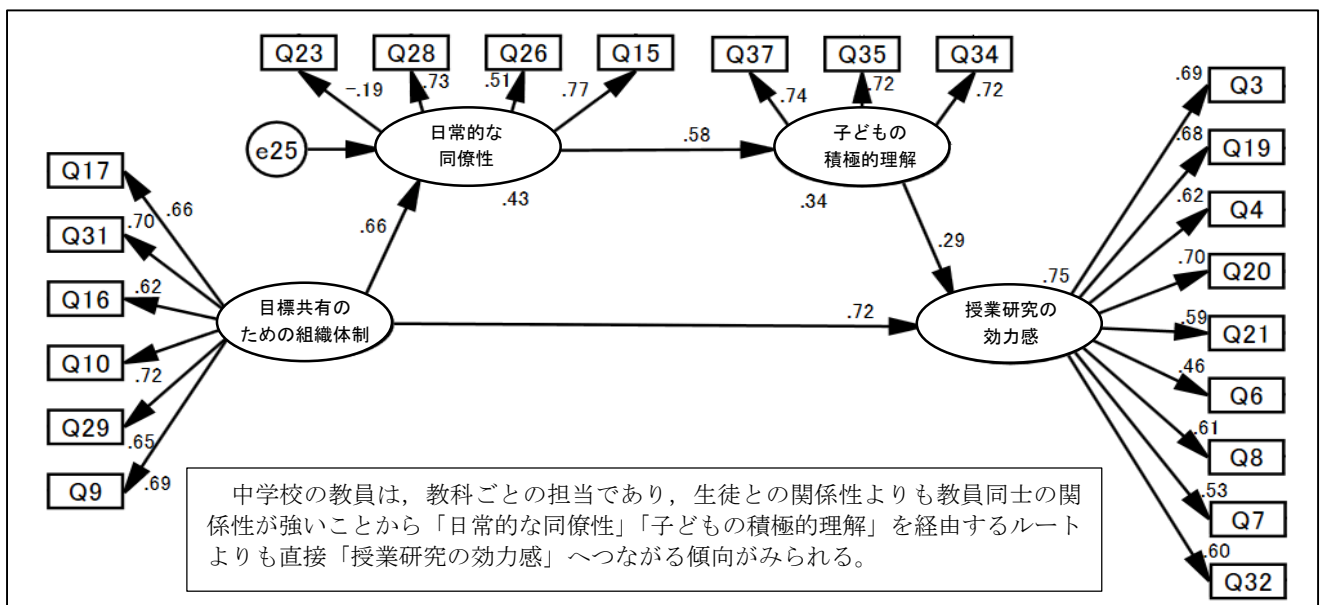


図3 平成27年 授業研究の効力感を導くプロセスモデル（中学校）

ウ 因子1「授業研究の効力感」に影響を及ぼす手立て（因子2～4）

Table 7 因子1(授業研究の効力感)と因子2～4(手立て)の相関関係

Pearson の 相関係数	31 私は、授業研究を通して、教材研究を熱心に行うようになった。	19 私は、授業研究を通して、子どもたちのふるまいに対する理解に変化があった。	41 私は、授業研究を通して、授業研究をした教科の価値を見出すことができた。	20 私は、授業研究を通して、子どもたちの学習状況に対する理解に変化があった。	21 新1 私は、自校の授業づくりのポイントを理解して授業を行うようになった。	61 私は、今後、機会があれば授業提案をしてもよいと考えている。	8 自校では、研究主題が達成されたときの具体的な子供の姿がイメージできている。	7 自校の子どもたちは、授業研究を通して、変容した。	32 私は、次の協議会までに、協議会で出た成果を生かし自らの授業で取り組もうとしている。
17 自校では、協議会后、協議会での「課題」を、全員で再認識する方法がある。	.354**	.335**	.279**	.337**	.379**	.243**	.334**	.399**	.393**
31 自校では、提案授業を構想する際に、前回の協議会で出た成果や課題を受けて学習指導案を作成している。	.388**	.410**	.411**	.373**	.385**	.176*	.484**	.317**	.455**
16 自校では、協議会后、協議会での「成果」を、全員で再認識する方法がある。	.424**	.293**	.329**	.332**	.357**	.267**	.343**	.411**	.439**
10 自校では、円滑な授業研究の実施にむけて、全体が機能している。	.381**	.384**	.370**	.387**	.327**	.249**	.514**	.398**	.333**
29 自校では、前回までの協議会での課題を受けて協議会を改善している。	.388**	.503**	.424**	.340**	.346**	.229**	.373**	.340**	.326**
9 自校では、研究主題を達成するための手立てが共有されている。	.432**	.443**	.398**	.417**	.457**	.247**	.460**	.348**	.473**
15 自校では、日頃から、同僚に実践や悩みについて相談している。	.447**	.335**	.346**	.416**	.314**	.216**	.431**	.299**	.366**
26 私は、同僚と授業や子どものことについて気兼ねなく話をしている。	.380**	.230**	.354**	.311**	.291**	.248**	.304**	.246**	.280**
28 自校では、日頃から、授業の指導方法や教材について話をしている。	.487**	.309**	.335**	.359**	.432**	.209**	.430**	.332**	.403**
23 私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがある。	.115	.059	.182**	.184*	.133	.099	.110	.045	.146*
34 私は、子どもたちの発言の裏にある気持ちや考えを讀みとろうとしている。	.236**	.258**	.303**	.318**	.326**	.241**	.280**	.294**	.297**
35 私は、子どもたちの表現しきれていない気持ちや考えを推し量ろうとしている。	.333**	.270**	.352**	.396**	.332**	.261**	.276**	.271**	.416**
37 私は、子どものつまずきの状況を見取ろうとしている。	.395**	.333**	.407**	.417**	.450**	.291**	.321**	.359**	.392**

\*\*、相関係数は 1% 水準で有意（両側）です。\*、相関係数は 5% 水準で有意（両側）です。

Table 8 因子1に対して有意に影響を及ぼす項目

31	自校では、提案授業を構想する際に、前回の協議会で出た成果や課題を受けて学習指導案を作成している。
9	自校では、研究主題を達成するための手立てが共有されている。
15	自校では、日頃から、同僚に実践や悩みについて相談している
28	自校では、日頃から、授業の指導方法や教材について話をしている。
37	私は、子どものつまずきの状況を見取ろうとしている。

次に、「授業研究の診断・評価指標」を構成する項目について、因子1を成果、因子2～4を手立てとした、項目間の相関分析を行った。結果をTable 8に示す。相関係数0.4以上を規準に、因子1に対して3項目以上、有意な影響を及ぼしている手立てをTable 8に示す。これらの項目に対し、より具体的な方法を選択できるように支援プランを検討することがより、授業研究の効力感を高めるこ

とに有効であると考えられる。



#### IV 研究2 「授業研究診断・評価指標」(改訂版)に基づいた「校内授業研究支援プラン」の再整理

##### 1 研究の方法

指導主事によるサテライト研修指定校への指導記録, 及び「授業研究に係る研修」受講者のワークシートを分析し, 先に導出した3因子に基づき再整理する。項目についてはより抽象度が高く, 指導の意図を端的に示した大項目(「因子向上の手立て」と命名)を設定し, 元来の23項目は小項目(「手立ての実際」と命名)の中に生かす。

#### 2 研究の内容

表9に再整理の概要を示す。また, 23項目をどのように統合, 焦点化したかという概観を表した表10もあわせて示す。これらの概要・概観に従って改訂を行った。(表11)なお, 因子「日常的同僚性」に係る「因子向上の手立て」としてこれまでにない視点「インフォーマルな場における情報交換」を新たに追加した。これは, 授業研究協議会に係る取組だけでなく, 日常的な取組が因子に影響を及ぼすことを踏まえると日常的な取組にも言及する必要があると考えたからである。

表9 再整理の概要

再整理の動機	① 授業研究に係る因子の再検討を行い, 従前の5因子から4因子のプロセスモデルを提案するため。この4因子プロセスモデルに沿ったプランの作成が必要であると考える。 ② 平成25年度版「校内授業研究支援プラン」の内容を継承しつつ, 指導の本質的な意図を端的に表した抽象度の高い項目を追加して設定することで, 指導の意図を明確に示したものに改善し, 校内授業研究の改善に資するものにするため。
再整理方法	前項2の因子分析により導出された3因子「目標共有のための組織体制」「日常的同僚性」「子どもの積極的理解」に基づき, 平成25年度「校内授業研究支援プラン」を再編成する。
再整理の方針	因子向上の手立てについては, 指導の本質的な意図を表す抽象度の高い項目(因子向上の手立て)を設定し, 23項目は小項目「手立ての実際」に位置付ける。
参考資料	サテライト研修指定校, 「授業研修に係る研修」参加校等広島市立小・中学校30校の記録, IIIの1で有意な効果が認められた各校の取組
改訂版プランの枠組	因子名, 因子向上の手立て, 手立ての趣旨, 手立ての実際

表10 再整理の概観

平成25年度版支援プランの項目(旧)		平成26年度支援プラン(新)	
		因子名	因子向上の手立て
1 教育研究の方針立案 2 研究主題の設定 3 研究主題の見直し 4 目標設定に係る協議 6 校長の方針の理解 7 参画意識を高める方針立案 8 授業研究の意義に関する理論研修の実施 9 子どもの実態を踏まえた目指す子ども像の実現		目標共有のための組織体制	研究主題の具体化・理解・共有
1 教育研究の方針立案 2 研究主題の設定 3 研究主題の見直し 4 目標設定に係る協議 6 校長の方針の理解 7 参画意識を高める方針立案 8 授業研究の意義に関する理論研修の実施 9 子どもの実態を踏まえた目指す子ども像の実現			手立ての具体化・理解・共有
5 協議会の在り方に関する見直し 7 参画意識を高める方針立案 10 事前検討の在り方 11 指導主事的役割を担う者の設定			多くの人が参画できる柔軟な組織体制
15 個人における成果と課題の見える化・連続化 16 ペア・グループにおける成果と課題の見える化・連続化 17 組織としての授業協議会後の振り返り 18 成果と課題を意識するためのチェックシート等の作成 19 成果と課題をまとめた中間報告 20 アンケート等を活用した成果と課題の見える化			成果と課題の見える化・連続化
5 協議会の在り方に関する見直し 10 事前検討の在り方 11 指導主事的役割を担う者の設定 12 ファシリテーターへの指導・支援 13 事前説明の機会の設定 14 協議会における情報交換・共有の場の設定		日常的同僚性	フォーマルな場における情報交換
			インフォーマルな場における情報交換
9 子どもの実態を踏まえた目指す子ども像の実現 21 単円で付けたい力についての実態把握		的積極的 理解 子ども	子どものつまずきの把握
22 具体的な見取りの方法			授業における子どもの事実の見取り
23 協議内容の段階化			見取ったことからの推論



表 11 校内授業支援プラン(改訂版)の実際

	因子名	因子向上の手立て	手立ての趣旨	手立ての実際
因子2	目標共有のための組織体制	1 研究主題の具体化・理解・共有	研究主題を共有するためには、明確な目標を設定することがまずは必要である。研究主題等の文言を共有するのみでなく、それが具体化された子どもの行動や様子を協議することで、各教員の具体のイメージを共有することをねらう。その際は、年度末から年度当初にかけて、学年会、分掌会、研修会等を活用し全教員が参画する機会を複数回設定したい。また研究の成果を見取るための成果指標について設定しておく、年間を通じてぶれない取組が実践できる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 前年度、自校の子どもたちの現状を把握し、部会等を活用し、伸ばしていきたい点を出し合う。全教職員の意見を集約する。</li> <li>② 研究部等が中心となり、意見を分類し、学校経営計画等と照らし合わせた上で原案を作成・修正する。</li> <li>③ 原案を元に、目指す子ども像・授業像を言語化し、それぞれの学校研究主題の捉え方にぶれないかを確認する。</li> <li>④ 時間があれば②～③を繰り返すことで、より教職員の学校研究主題に対する共有化を図る。</li> <li>⑤ 学校研究主題や目指す子ども像・授業像についての成果指標となるものを決定し、評価する時期・方法・対象者等を事前に全体で共有する。</li> </ul>
		2 手立ての具体化・理解・共有	研究主題の具体化・理解・共有と同時に手立てを共有することが学校全体のベクトルを合わせることに寄与する。できるだけ具体的で、全員が年間を通じて研究教科・領域の単元で、最低1回は実践できるものを選定する必要がある。手立てが適切であるかは、全教員が理解・共有し、年間を通じて取り組めるかを基準として見極めていきたい。そのためにも、目標と照らし合わせた手立ての設定には、専門的な見地からの学びが必要である。研究主任・研究部が中心となり文献研究など先行研究の知見や、指導者からの指導・助言を踏まえ、年度当初には適切な手立てを設定することになる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 目指す子ども像・授業像を実現するための手立てを、先行研究等を参考にして研究部が提案する。</li> <li>② 提案授業に係る手立ては、全教員が年間を通じて、研究教科・領域の単元ごとに、1回以上は実践できるものを設定する。</li> <li>③ 研修会で、手立ての設定理由や具体的な実施方法について説明し全体で共有する。</li> <li>④ 各教員は自身の実践で手立てを実践する場面や時間等を計画する、予想される問題点や課題を挙げて情報共有するなどして、手立てを実施していくための見通しをもつ。</li> <li>⑤ 手立てについての成果指標となるものを決定し、評価する時期・方法・対象者等を事前に全体で共有する。</li> </ul>
		3 多くの人が参画できる柔軟な組織体制	研究主題達成に向けて、組織をどのように機能させていくかを考えていくことが必要である。提案授業の学習指導案作成に係わって学年会・教科会が機能する例は多いが、それ以外にも成果指標の作成や協議会の運営、協議会そのものの振り返り・改善案の作成等に組織で取組むことで共通理解が進む。いずれにしても、研究主任・部を中心に弾力的に組織づくりができる柔軟な組織体制を構築することが重要である。	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 提案授業の学習指導案の検討について、組織を決定し、検討する。学年部・教科部会以外にも、発問委員会等目的に応じた組織を設置することも有効である。</li> <li>② 協議会の運営について組織をつくり、検討をする。協議会自体の目標（例：「全員が意見を出し合う」「改善策を見出す」「子どもの事実を見取る」）を設定し、研修手法を工夫した上で、振り返りを行うことで連続性のある協議会になる。</li> <li>③ 各組織には、推進者を設定したい。責任感と同時に参画意識が芽生え、自立的な組織となる。</li> </ul>

		4 成果と課題の見える化・連続化	<p>成果と課題の見える化には、個人で行う場合と組織で行う場合がある。授業そのものだけでなく、学校の研究主題達成に向けての成果と課題を見える化することが必要である。時期については、提案授業後、毎月、前・後期、年度末等、考えられる。</p> <p>(前回の授業研究の成果や課題を踏まえ、成果については継承し、課題を解決しながら積み重ねることが必要であり、更には、成果と課題を日常的に意識し、授業研究の成果と課題を日々の授業に生かす連続化を図ることが大切である。)</p>	<p>① 協議会においては、提案授業の良し悪しではなくて、提案授業で行われた手立ては学校研究主題の実現に向けて有効であったかどうかを協議する。</p> <p>② 協議会で出た意見を踏まえて、授業研究協議会の個人と組織についての成果と課題を明らかにする。</p> <p>③ 協議会直後にも、提案授業だけでなく、それまでの組織としての取組や協議会の運営について、組織としての成果と課題を明らかにする。</p> <p>④ 毎月末、部会開催時、前・後期末、年度末等、時期を決めて定期的に成果と課題を確認する場を設定し、見える化・連続化することが必要である。</p> <p>⑤ 次回、提案授業をする際は、前回の成果と課題を確認し、改善策を反映した計画を立てる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 個人における成果と課題の見える化・連続化の例：振り返りシートによる記録、ペアトーク・グループトークによる言語化、掲示物作成等。</li> <li>● 組織における成果と課題の見える化・連続化の例：協議会後の協議、掲示物・通信等の作成、アンケート等が考えられる。</li> </ul>
因子3	日常的な同僚性	5 フォーマルな場における情報交換	<p>校内授業研究に係わっては、事前には学習指導案の検討の場、協議会運営に係る検討の場、協議会では授業における子どもの事実の見取りや成果・課題についての検討や、教材・指導法、子どもについての情報交換の場が考えられる。事後には振り返りの場や修正授業や提案授業の追試の場を通しての意見交換・情報交換の場が考えられる。</p>	<p>① 毎回の授業研究協議会を通して、当事者以外を巻き込み、お互いの関係性を高める場を設定する。テーマについては次のようなことが考えられる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 事前：学習指導案、教材研究・指導法等、協議会運営、日頃の子どもの状況について等</li> <li>● 協議会時：子どもの状況やそれらの起こった背景、状況の解釈、日常的な自分の指導や実践、授業研究協議会での自身の成果と課題、今後の目標等</li> <li>● 事後：提案授業の内容、修正授業や提案授業の追試、子どもの状況や変容、自身の解釈や指導の変容等</li> </ul> <p>② 提案授業や協議会の事前には、授業者の思いを述べる場を設定し、授業者の思いに寄り添って授業を見取り、協議ができるようにする。</p> <p>③ 全員が参加し、意見が出せるように、小グループ編成の工夫や付箋紙の活用を図る。協議会では、一人一人の意見を大切にすることを目指し、ファシリテーションの概念に基づいた自由な雰囲気を作る。</p>
		6 場における情報交換	<p>校内授業研究に限らず、日頃から実践や悩みについて話をする場をつくっているかが、同僚性構築に大きく寄与すると考える。研究主任の視点からも場づくりができるか知恵を絞りたい。</p>	<p>① 校内授業研究に限らず、日頃から実践や悩み、子どもの状況等について話をする場をつくる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 環境づくり：談話コーナー、休憩コーナー、教材室、印刷室等のスペースの活用</li> <li>● 組織・仕組みづくり：ペア・グループの導入、ホワイトボードミーティング</li> <li>● 場づくり：休憩時間等での積極的な情報交換等、各種イベント実践（校長とのミーティング、昼食会、茶話会、職員室清掃、教室探検等）</li> </ul>

因子4	子どもの積極的理解	7 子どものつまずきの把握	<p>単元構想の際には、単元で付けたい力に関する子どもの実態の把握から始めたい。これまで実施している各種の調査を見直したり、プレテストを実施し個別の定着状況、当該学級の傾向を把握したりする必要がある。</p>	<p>① 研究主題設定の根拠に係る子どもの状態について力を把握・分析する学年会・教科会等の場を設定する。</p> <p>② ①は年間で2回以上は実施し、変容を見取ることができるようにする。(単元の前後で実施する場合はプレ・ポストテストの位置付けとなる。)</p> <p>③ 単元構想の際には、単元で付けたい力に関する子どもの実態を分析する場を設定する。特に誤答分析をするなどしてつまずきの原因を推測しておく。</p> <p>④ ③を元に、当該単元においてどのような指導の工夫ができるかを計画する。これが提案授業の提案の中心になる。</p> <p>⑤ 単元で付けたい力について、当該学年前後の学年における付けたい力も把握し系統性を理解する。</p>
		8 授業における子どもの事実の見取り	<p>提案授業を行う際の大きな目標として参加者の授業における子どもの事実の見取りの力を育成することがある。授業者の指導を参観するよりも、普段、見逃してしまいがちな子どもの事実を丹念に見取ることができるかという視点で提案授業に臨むことが、参観者の学びにつながると思う。他の参観者や授業者がその事実を見取っているのか、自分が授業者であったらその事実は見取ることができたかどうか、その事実と同じような出来事は他の学級や子どもにも起こると予想されるか等はぜひ考えていきたい。</p>	<p>① 見取の際の方法を確認する。(対象者、立ち位置(近くで、表情や記述・作品・手元が見えるように)、話し合い等の声が聞こえるように)、子どもに直接指導はしない、子どもに聞きたいことがあれば授業後に聞く、記録をとり授業者に資料として渡す等)</p> <p>② 協議会では見取った子どもの事実(発言・記述・表情・ふるまいなど)を報告・交流する。自分の考えは区別して発表する。</p>
		9 見取ったことからの推論	<p>見取った子どもの事実を交流する際には、最終的には事実からその時の子どもの心情や思考を推論するようになる。それらの推論は、各自の経験や立場によって形作られるため多角的になると考える。1つの事実から多角的な推論ができ、そのことを交流することもまた参観者の学びに大きく寄与すると考える。</p>	<p>① 見取った事実から、その背景にあることを推論する。</p> <p>② 協議会等で見取った事実を根拠として、その背景にあることを推論として発言し交流する。</p>

### 3 考察

Ⅲの2で導出した手立てとなる3つの新因子に基づき9つの因子向上の手立てに整理した実践プランを作成した。手立ての数を絞り込んだことで、内容を理解しやすくより活用しやすいものになったと考える。今後は、年度当初に「授業研究の成果」に関する改訂版指標を用いたアンケートを実施し、学校の実態を把握し、低い因子に関する因子向上の手立てに沿った取組をすることで学校の授業研究の成果が向上すると考える。特に、Ⅲの1で述べたように旧因子「教職員間の情報の共有」「子どもの理解」については効果が十分感じられなかったという課題があることを踏まえ、これらと関連のある新因子「日常的な同僚性」「子どもの積極的理解」の向上については目配りをし、重点的に実施していきたい。

### V 成果と課題

- Ⅲでは、昨年度作成した授業研究に係る「診断・評価指標」をもとに、「授業研究診断・評価指標」(改訂版)を作成することができた。これは成果と手立ての関係から項目内容、項目数を精査したもので従来のものより信頼性が向上したものである。この「授業研究診断・評価指標」(改訂版)について探索的因子分解を行い、成果の位置付けとなる第1因子「授業研究の効力感」と手立ての位置付けとなる因子2「目標共有のための組織体制」、因子3「日常的な同僚性」、因子4「子どもの積極的理解」と名付けた。これらは内的信頼性を有し、互いに有意な正の相関があることが認められた。さらにこれらの4因子をもとに「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」を構築した。新しい「授業研究診断・

評価指標」や「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」は従来版よりシンプルになっており、理解しやすいため活用しやすいという特徴がある。これらの効果を検証していくことが次なる課題であると考ええる。

- IVでは、Ⅲをふまえ「授業研究の効力感を得るための指導プラン」を再整理した。校内授業研究についての先行研究は具体的な方略や評価の観点が示しているものについては多数あるものの、本研究のようにデータや多数の実践事例を基に作られたものはない。信頼性のある提案となったと考える。今後は、各学校にこの実践プランに基づいた実践をしてもらうことで効果を検証していく必要がある。特に新因子2「日常的な同僚性」、新因子3「子どもの積極的理解」についての向上は課題であるため、新しい取組の具体を探っていく必要がある。

## V 引用参考文献

徳島県教育委員会(2013)「風通しの良い職場環境づくりのために」