

## 学び続ける意欲をもつ教員集団を構築する サテライト研修充実に係る実証的研究Ⅱ

－「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」に基づいた実践を通して－

### 【研究者】

研修 2 部 指導主事 梶江 博史・野上 真二・城子 勇志・川口 大輔・西田 由香

研修 1 部 主任指導主事 藪田 知子

指導主事 木原 和子・福原 宏・大上 隆之・西田 理恵

【研究指導者】 広島経済大学教養教育部 准教授 胤森 裕暢

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、指導主事が平成 26 年度末に作成した「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プロセスモデル」「授業研究の効力感を導く 9 つの手立て」を活用した指導を平成 27 年度サテライト研修指定校に対して実践することで、指定校の教員が授業研究の効力感を感じることができるようになったかを検証することを目的とする。研究に当たっては、年間 3 回の「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」をサテライト研修指定校教員に対して実施し、その変容を見取るとともに、広島市教育センター指導主事が行った指導と学校の取組を分析した。その結果、次の 4 点、①「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」の下側のルート(因子 2→因子 1:道筋 1)が実証できた点、② 3 つの因子「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」に有効に働く手立ての具体例を抽出することができた点、③「授業研究診断・評価指標(改訂版)」の全体や校種別の傾向を分析し、今後の指導の方向性を明らかにした点、④実践を踏まえ「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」と「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」のさらなる開発を行った点、を成果として抽出することができた。一方、残された課題として、「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」の上側のルート(因子 2「目標共有のための組織体制」から因子 3「日常的な同僚性」因子 4「子どもの積極的理解」を経て因子 1「授業研究の効力感」を向上させる道筋:道筋 2)を実証するには至らなかった点がある。今後は教員と共働したルーブリックづくりを手立てとして取り入れ、「目標達成のための同僚性」を高め「子どもの積極的理解」を促進することができるような校内授業研究について模索していく。

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

広島市教育センターでは数年来、校内研修に着目し、「学び続ける教員像」<sup>1</sup>を確立するために、「組織的かつ効果的な指導主事の学校訪問の在り方」を研究してきた。

広島市教育センター(2013)<sup>2</sup>では、教員が学び続けるためには、授業研究の成果を感じ取り意欲をもつことが重要だと考え、実態把握や評価指標となる具体の姿「校内授業研究診断・評価指標」を示すとともに、その姿に向けての支援(「授業研究の成果」を感じるためのプロセスモデル「23の支援プラン」)の具体を探ることにした。

続く広島市教育センター(2014a)<sup>3</sup>では、サテライト研修指定校に対して平成25年度に作成した「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及び「23の支援プラン」に基づいた指導を検証してきた。指定校に所属する教員の変容については一定の成果はあったものの、学校によって有意な変容が見られない場合があった(特に中学校で傾向強い)。

課題を分析すると、①指導主事が、教員に対して「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及び「23の支援プラン」について意味を理解し共有させる意識が乏しかったこと、②因子そのものの向上に注力しすぎ、因子の向上を図る際の順序性(「授業研究の成果」を感じるためのプロセスモデル)の意識が乏しかったこと、③「校内授業研究診断・評価指標」の活用が、事前・事後の2回であったため、指導に直接生かすことができなかつたことがその要因ではないかと考えた。

また、広島市教育センター(2014b)<sup>4</sup>では、信頼性・妥当性を向上させるため、「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及び「23の支援プラン」の改訂版を作成した。「校内授業研究診断・評価指標」は5因子構造から4因子構造へ改編し(以後、「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」とする)、プロセスモデルは「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」とした。支援プランも因子に沿って9つの視点で整理した(「授業研究の効力感を導く9つの手立て)。これらの改訂版については、実践を

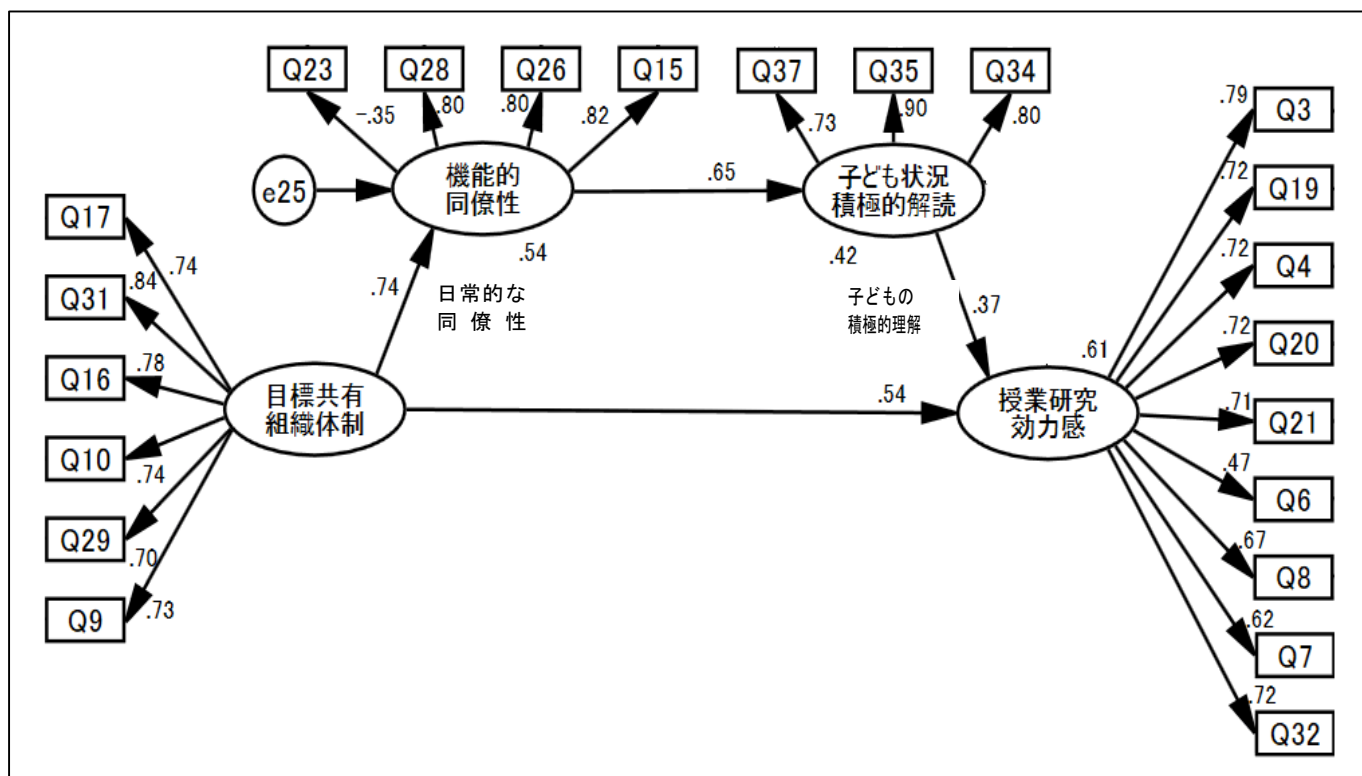


図1 「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」 広島市教育センター(2014b)

伴っていないため、広島市立小中学校の協力を得て、学校の実践をもとに検証していく必要がある。

## II 研究の目的と方法

### 1 研究の目的

校内授業研究において、教員一人一人の授業研究に対する効力感を導くための、指導主事による手立ての有効性を探る。

### 2 研究の方法

サテライト研修指定校への指導(記録)、サテライト研修指定校の教員・子どもの変容、「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」への回答の変容

## III 研究の内容

### 1 前年度の研究内容

広島市教育センター(2014b)では、校内授業研究において、教員一人一人の意欲を図る指標「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ための理論的枠組み「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」, 学校が行う具体的な取組の視点となる「授業研究の効力感を導く9つの手立て」を作成した。「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」は、図2のように、因子1「授業研究の効力感」を目的とし、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

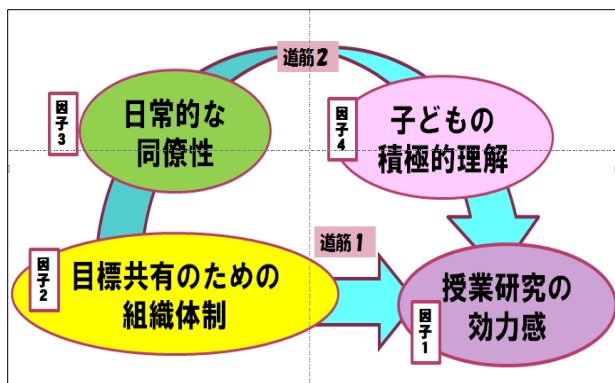


図2 授業研究の効力感を導くプロセスモデル

子4「子どもの積極的理解」から構成され、因子2から因子1向かうルート(道筋1)と、因子2から因子3、因子4を経て因子1に向かう2つのルート(道筋2)が存在することが明らかになった。

### 2 研究仮説

サテライト研修指定校において「目標共有のための組織体制」及び「目標共有のための組織体制」から「日常的な同僚性」を経て「子どもの積極的理解」を向上させる手立てを行えば、指定校の教員は「授業研究の効力感」を感じるであろう。

### 3 研究の計画

研究の計画は表1に示とおりである。

表1 研究計画

	主な取組
4月	<指定校決定>(小学校5校・中学校3校) 第1回連絡会(研究の方向性確認)
5月	第1回「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」 各校の校内授業研究開始(年間3~6回程度) 指導主事の指導開始(年間10回程度)
11月	第2回「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」
1月	第3回「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」
2月	第2回連絡会(研究推進担当者による実践発表) 分析・検証

### 4 指導方法の工夫

指導方法については、広島市教育センター(2014b)で策定した「授業研究の効力感を導く9つの手立て」に基づき行うこととする。構想の際は、順序性を考慮し、3頁表2で示すように、道筋1, 2に沿って、手立て①~⑨の視点を取り入れた実践となるように指導を工夫した。

表2 指導方法の工夫の概要

因子名		具体的な手立て
道筋1	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 ②手立ての具体化・理解・共有 ③多くの人が参画できる柔軟な組織づくり ④成果と課題の見える化・連続化
	因子1 授業研究の効力感	
道筋2	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 ②手立ての具体化・理解・共有 ③多くの人が参画できる柔軟な組織づくり ④成果と課題の見える化・連続化
	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 ⑥インフォーマルな場における情報交換
	因子4 子どもの積極的理解	⑦子どものつまずきの把握 ⑧授業における子どもの事実の見取り ⑨見取った事実からの推論
	因子1 授業研究の効力感	

5 検証の視点とその方法

検証の視点及びその方法は表3に示すとおりである。

表3 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
1 「目標共有のための組織体制」が向上したサテライト研修指定校の教員は「授業研究の効力感」が向上したか	「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」評価の変容
2 因子1「授業研究の効力感」が有意に向上した学校への指導と実践はどのようなものか	成果のあった学校の取組分析
3 因子1「授業研究の効力感」が有意に向上した学校の校種間比較から見える小学校・中学校の特徴はどのようなものか	「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」評価の変容及び具体例の比較

6 指導の実際とその分析

(1) 「目標共有のための組織体制」が向上したサテライト研修指定校の教員は「授業研究の効力感」が向上したか

ア 「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」の変容

サテライト研修指定校に対して年間3回の「授業研究診断・評価指標(改訂版)」によるアンケートを行い、まず「目標共有の組織体制」が有意に変容した学校を抽出し、その学校の教員の「授業研究の効力感」に係る変容を分析した。

表4のとおり、指定校8校のうち5校に、因子2「目標共有のための組織体制」の有意な変容が見られた。有意な変容ではなかった指定校は、学校の状況が授業研究に向かっていなかったり、学校のニーズと教育センターの求める授業研究の方向性にずれがあったりして、着実な取組が十分できていなかった学校と捉える。したがって、本論を進めていくに当たり、因子2「目標共有のための組織体制」に有意な変容があった5校を対象とし、以後考察を進めていくことにする。

表4 サテライト研修指定校の因子2の変容結果

学校名	第1回 (診断)	第2回 (評価1)	第3回 (評価2)	P(T<t) 両側
A 小学校	3.77	4.58	4.59	.00**
B 小学校	3.60	3.94	4.15	.00**
C 中学校	4.07	4.11	4.24	.00**
D 中学校	3.16	3.60	3.63	.00**
E 中学校	3.27	3.41	3.88	.00**
F 校	3.75	4.07	3.95	.18
G 校	3.62	3.49	3.37	.33
H 校	4.01	4.00	4.07	.53

p<.05 \*\*p<.01

(第1回(診断):平成27年4月28日～5月11日, 第2回(評価1):平成27年11月4日～11月13日, 第3回(評価2):平成28年1月18日～1月29日, 全3回の有効回答数149名)

まず、この5校(小学校2校、中学校3校)について、教員全体の回答の変容を調べることにした。結果が表5と図3である。

表5 サテライト研修指定校のうち因子2が有意に変容した5校の教員評価

因子名	診断	評価1	評価2	P(T<t) 両側
因子1：授業研究の効力感	3.71	3.85	4.01	.03*
因子3：日常的な同僚性	4.12	4.17	4.33	.24
因子4：子どもの積極的理解	4.14	4.24	4.34	.13

\* p<.05 \*\*p<.01

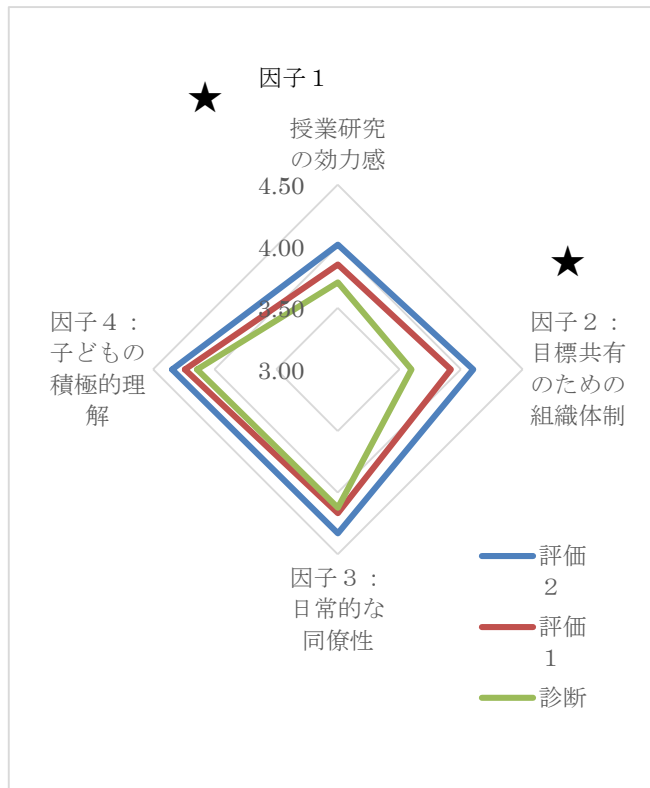


図3 サテライト研修指定校のうち因子2が有意に変容した5校の教員評価

サテライト研修指定校のうち因子2が有意に変容した5校の教員の「授業研究の効力感」及び手立てとなる因子3「日常的な同僚性」因子4「子どもの積極的理解」は第1回の診断から、第3回の評価2まで平均値が向上していることが分かつ

た。ただし、有意に変容が見られた因子は、因子2「目標共有のための組織体制」のみであり、因子3「日常的な同僚性」因子4「子どもの積極的理解」については有意な変容ではなかった。

## イ 分析

ここでは、指導主事の指導に着目する。年間を通して、各指定校を指導した担当指導主事の記録をまとめたのが図4である。A～Eの指定校に対してはそれぞれ別の指導主事が担当している。指導は、広島市教育センター(2014b)で作成した「授業研究の効力感を導く9つの手立て」に基づく9つの手立てを視点として分類、記録している。1回の指導につき複数回の視点がある場合は、複数記入している。学校の実態に合わせて年間を通じて6～14回の指導を行った。

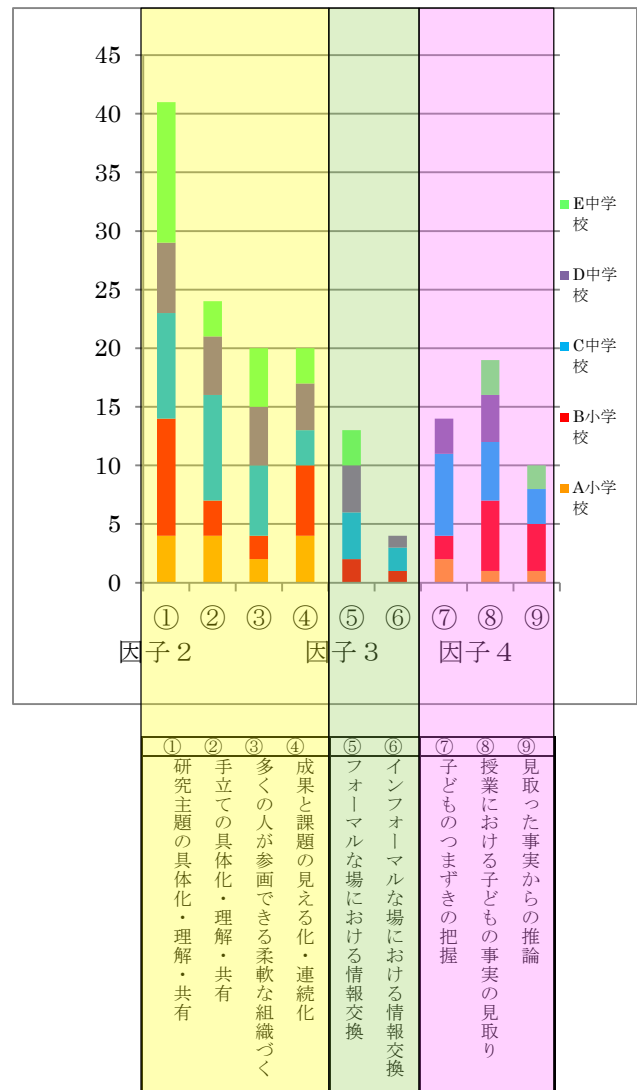


図4 各校に指導した手立ての実際

これを見ると、各指導主事・各校によりばらつきがあるものの、因子3を向上させる手立て⑤⑥が少なく、因子4、因子2と続くことが明らかになった。因子3は「日常的な同僚性」という人間関係に関する内容であるため、学校外から来ている指導主事が十分な指導を行いにくいことが、実践からも明らかになった。

また、因子3「日常的な同僚性」因子4「子どもの積極的理解」とも平均値が診断時から4を越え、変容が起こりにくいことも原因と考える。一方、因子2「目標共有のための組織体制」は目標設定、組織づくりという授業研究におけるハード面の設定のため、指導主事が着手しやすかったこともあり、165の指導のうち63.8%がこの因子に関する指導であった。「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」の下側のルートを意識し、まずスタートとなる因子2「目標共有のための組織体制」を重点的に指導した結果であると考えたとともに、この因子を向上させることが、因子1「授業研究の効力感」を向上させる手立てであるという、仮説が証明されたと考える。

有意な変容が見られなかった因子3「日常的な同僚性」を構成する項目について分析してみると、診断時、最も平均値が低く、評価2（第3回）時での変容が最も大きかったものは項目11「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。」であった。授業研究における教員同士の関わりを日常的に行っていけば、この項目が高くなると想定できる。授業研究で指導方法や教材について話すことを、その授業研究が終了しても継続的に行っていけるように指導していく必要がある。一方、当初から数値が高いものが項目7「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。」である。特に小学校の評価2（第3回）の数値は5段階評価で4.86であり、変容を測る指標としては妥当性が十分でないと考えられる。

同じく有意な変容が見られなかった因子4「子どもの積極的理解」についても、診断時より平均値が4を越えている。小学校・中学校とも当初より平均値が高かったため、変容を図る指標としての機能が十分でないのではないかと推測する。特に3つの項目の文末表現に着目すると、いずれも「～しようとしている。」という情意面を問う内容

になっている。項目22を除く他の項目は事実や行動を問う設問になっていることを鑑み、よりふさわしいものに改訂していく必要がある。改訂の具体については後述の「7 「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」の項で述べる。

## (2) 因子1「授業研究の効力感」が有意に向上した学校への指導と実践はどのようなものか

この項では、因子1「授業研究の効力感」が有意に向上した学校に対してどのような指導をしていたのか、また、学校はどのような実践を行ったかについて道筋1（「目標共有のための組織体制」から「授業研究の効力感」へ向かう道筋）と道筋2（「目標共有のための組織体制」から「日常的な同僚性」を経て「子どもの積極的理解」へ向かう道筋）に即し、3頁表2の①～⑨の9つの手立てを絡めながら示していく。

### ア 道筋1（「目標共有のための組織体制」から「授業研究の効力感」へ向かう道筋）に係る指導

#### ○ 目指す子ども像の具体化と手立て「授業の流れ」を再確認することをねらう研修会の実施

E中学校では、当初の研究主題が「生徒が主役」であり具体的に目指していく目標も方向性もはっきりとしていなかった。生徒が主役になるとはどのようなことかワークショップ型の研修会を行い4つのキーワード(主体的・意欲的・積極的な姿、生徒同士の信頼関係、協働的な姿、活躍する場)をまとめると共に、従前からあったもののあまり意識されていなかった授業の流れ3つのポイント(本時のめあて、グループ・ペア学習、本時のまとめ)を中学校区で統一して意識的に行うように働きかけた。その結果、授業の中で全教員が意識してポイントを授業に組み込むようになった。年度末のまとめにおいても、意識統一してできたことへの教員の高い自己評価があった。

#### 関連手立て「①研究主題の具体化・理解・共有」

#### 「②手立ての具体化・理解・共有」

#### ○ 手立てを組み込んだ模擬授業の実施

C中学校では、昨年度、学習過程とその際の教師の動きを詳しく示した「C中学校スタンダード」を作成した。年度が替わり、転勤者も多くいたことから、共通認識を図るために、このスタンダードを組み込んだ模擬授業を実施し、全員が共有することをねらった。その結果、昨年度構想した「C中学校スタンダード」について、今年度赴任した教員も、具体的なイメージをもつことができ、無

理なく実践することができた。また、学校全体で共通して実践することにより、子どもも落ち着いて授業を受けることができた。

#### 関連手立て「②手立ての具体化・理解・共有」

##### ○ 個人テーマの設定と2段階の公開授業

D中学校では、①研究主題を踏まえての個人テーマを設定することと、②1回の公開授業で2コマの時間を設定し、1コマ目を全員公開の授業、2コマ目には、外部に公開し意見をもらい授業改善を推進していく授業研究を設定している。2コマ目については外部だけでなく、校内の教員全員で参観・協議する協議会を設けることで、軌を一にしている。これにより、各自が参画意識をもち、授業研究を自分事として捉えることができた。

#### 関連手立て

#### 「③多くの人が参画できる柔軟な組織づくり」

##### ○ 校内指導助言者等の新たな役割の創設

C中学校では研究部がなく、昨年度は教務主任が研究主任を兼ね、全体をリードしていた。本年度は、年度当初に多くの人が参画できるよう、昨年度授業提案した教員がファシリテータ及び校内指導助言者に任命された。ファシリテータは授業研究会当日の司会・運営を任されており、パワーポイントを使って協議会を進行するなどした。校内指導助言者は、授業の後、指導主事の指導の前に気付いたことを助言する。この役割も、教科・経験に関係なく、本年度授業者となっていないものが担った。この者は、学習指導案作成や事前授業の際にも参加し、その経緯を知っているからこそ言えるような経過や授業者の思いを受け止めた助言をしている。昨年度は研究主任が中心となって授業研究を推進していたが、本年度は教員全体で授業研究を行う雰囲気醸成された。

#### 関連手立て

#### 「③多くの人が参画できる柔軟な組織づくり」

イ 道筋2(「目標共有のための組織体制」から「日常的な同僚性」を経て「子どもの積極的理解」へ向かう道筋)に係る指導

##### ○ 学校研究主題を踏まえた授業の焦点化とブロック会への意図的な指導を経た学年ごとの発達段階や子どもの育ちを話せる協議

A小学校の学校研究主題は、学校教育目標をそのまま当てはめているため抽象度が高く、目指す授業が明確ではなかった。担当指導主事は、研究副題にある「思考力」に着目し、研究教科である国語科のねらい、すなわち指導事項に当てはめ、

どのような「思考力」を授業で育成したいのかを全体場で確認した。研究主題について教員が考え、具体的に授業で何を身に付けさせたいのかを考え始めるきっかけとなった。その結果、副題を「考えながら聞く力を育てる指導の工夫」と設定し、副題を具体化した授業を提案することに焦点化した。

学校への指導を行う際には、担当指導主事は全体研修会の事前指導だけではなくブロック研修会へも出向き指導を行った。ブロック研修会で指導したことを、参加者が受け止め、全体研修会の事前研修会において、その情報を伝えることで、情報交換が進んだと考える。

また、全学年の教員が同じ指導事項の授業を実施するため、学年ごとの発達段階を踏まえた子どもの見取りができたと考える。

#### 関連手立て

#### 「①研究主題の具体化・理解・共有」

#### 「⑤フォーマルな場における情報交換」

#### 「⑧授業における子どもの事実の見取り」

##### ○ 視点を定め連続化を図った協議・子どもの見取り・振り返り

B小学校は算数科を研究しており、年間4回の全体研究会を実施した。単元は「数と計算」「図形」と別の領域のものであったが、授業のポイントを5つ(①目標の明確化②明確な発問③既習事項の確認④ペア・グループの活用⑤児童の意見の分類)に焦点化し、各授業でどのような成果と課題があったかを協議の柱にすることとした。

授業を構想・参観の際は①～⑤のポイントに添えるよう、「子どもは既習事項を理解しているか」「相手の話を理解できているか」など視点を定めて子どものつまずきを見取ることにした。当初は、表面的な見取りでぼんやりとしか見ることでせず、発表者も限定されていた。そこで担当指導主事は、年齢層、学年が多様になるように小グループを編成し、評価基準に基づいて子どもを見取るように繰り返し指導した。教員の理解もすすみ、秋頃には子どものつまずきについて「既習事項が十分定着していないのか」「既習事項は定着しているが、本時の内容が理解できていないのか」「本時の内容が理解できているものの、表現などが不足していてできないのか」等の評価基準によって子どもたちの学習状況を把握できるようになった。

その結果、4回の全体研究会の繋がりが教員自身に感じられるようになった。研究主任は日々の授業で生かせるよう「授業から学んだこと」を通信として発行した。これらを通して、教員は各会

に共通して課題としてあげられているものは何かを考えながら、授業や協議会へ参観・参加することができた。

#### 関連手立て

- 「④成果と課題の見える化・連続化」
- 「⑤フォーマルな場における情報交換」
- 「⑦子どものつまずきの把握」

#### ○ 学校研究主題の明確化と協議会において子どもが学校研究主題に係る自身の状況を発表する場の設定と協議

C中学校では「学ぶ意欲の向上」を研究主題にしているが、当初は教員の「学ぶ意欲」に対する捉えが浅く統一もされていなかった。年度当初に理論研修会を開き、授業における子どもの具体的な姿を考えることで、共通理解を図った。

しかし、授業の中で意欲が向上した様子を把握することが難しかった。そこで生徒自身が協議会に参加し発言する仕組みを開発した。あらかじめ設定した6名の生徒(A・B・C基準と想定される生徒を2名ずつ授業者が選定しておく)は授業終了後も、全体協議会の初めまで授業・協議会会場に留まり、発表する場を設けた。ファシリテータから「ねらいを知ったとき、どのようなことを考えたか」「一番自分が意欲的に学んだ場面」「意欲的に学べたきっかけ」など質問を受け、その場で発表するようにした。このことを通して、子どもたちが、教員が考えている以上に深く考え、教員や仲間の動きや発言に心を動かしているかに気付くことができた。同時に、子どもたちの事実を見取ることがいかに難しいかも理解することができたと考える。

協議会では、対象生徒が発言をした後、自分たちの見取りと比較しながら、意欲について考察していった。なぜこの生徒がこのきっかけで意欲的になったのか、なぜこのように考えたのかという関連手立てで推論を重ねる。協議会において生徒の発言は協議の中心となる「事実」であるので、その発言と、教員一人一人が授業中に見取った事実を重ね合わせた上で、なぜそのような事実が起こったのかを協議していく。その際、一人の生徒について5～6名の教員が見取るように分担をしているので、深く協議ができる。学級全員の子どもの見取ろうとすると、教員一人あたり5～6名の子どもを見取ることになる。その場合、深い見

取りがしにくく、協議会においても、事実の交流が中心となってなかなか推論を交流する段階にまでいかない。見取る子どもの数を限定することも、推論を進めていく際、また同僚性を高める際の重要な視点であると考えられる。

#### 関連手立て

- 「①研究主題の具体化・理解・共有」
- 「⑤フォーマルな場における情報交換」
- 「⑧授業における子どもの事実の見取り」
- 「⑨見取った事実からの推論」

以上のように、道筋・因子・手立てを手がかりとした、授業研究を実施していく際の有効な実践例を収集することができた。今後指導を行う際の先行例として、活用していきたい。

#### (3) 因子1「授業研究の効力感」が有意に向上した学校の校種間比較から見える小学校・中学校の特徴はどのようなものか

ここでは校種ごとの「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」の「診断」「評価2」の際の平均値やその間の変容を分析することにより特徴とこれからの指導の方向性を考察していく。8頁の表6は校種ごとの、項目、因子の「診断」「評価2」の平均値である。小学校はA小学校、B小学校の2校、中学校はC～E中学校の3校の教員が対象である。

#### ア 「診断」時の特徴

9頁図5の22項目の中で、小学校・中学校とも共通して高いものは、項目7、15、12であり、前の二つは因子3「日常的な同僚性」に係るもの、もう一つは因子4「子どもの積極的理解」に係るものであった。

逆に校種によって特徴があるものとしては、小学校は項目3(因子3)と項目1(因子1)、中学校は項目4(因子4)、項目16(因子1)がある。小学校は因子3「日常的な同僚性」に加えて、自身の授業研究に対する熱心さを評価していることが読み取れる。

中学校は因子3に加えて、因子4「子どもの積極的理解」について意欲的に取り組んでいること、各教科等を貫く授業づくりのポイントが校内で明確になっていると感じていることが明らかになった。



表6 「校内授業研究診断・評価指標(改訂版)」の回答結果

因子	番号	質問項目	小学校平均(2校)			中学校平均(3校)		
			診断	評価2	因子	診断	評価2	因子
1…授業研究の効力感	1	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。	4.19	4.41	4.25**	3.71	4.02	3.84
	5	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。	3.89	4.28		3.78	3.88	
	9	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。	3.92	4.32		3.65	4.12	
	13	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。	3.84	4.43		3.73	3.88	
	16	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。	3.97	4.38		3.94	4.22	
	18	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。	3.68	3.89		3.20	2.94	
	20	自校では、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。	3.78	4.05		3.43	3.96	
	21	自校の子どもたちは、授業研究を通して、変容した。	3.62	4.11		3.24	3.55	
	22	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組もうとしている。	3.97	4.35		3.61	4.00	
2…目標共有のための組織体制	2	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。	3.62	4.27	4.31**	3.51	4.02	3.94**
	6	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。	3.54	4.27		3.51	3.92	
	10	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。	3.95	4.68		3.45	4.00	
	14	自校では、円滑な授業研究に向けて、全体会が機能している。	3.59	4.24		3.53	3.78	
	17	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。	3.68	4.35		3.51	3.88	
	19	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。	3.76	4.05		3.67	4.06	
3…日常的な同僚性	3	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。	4.35	4.65	4.68*	3.86	3.80	4.07
	7	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。	4.43	4.86		4.18	4.24	
	11	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。	4.11	4.57		3.73	3.80	
	15	私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがある。	4.41	4.65		4.14	4.45	
4…子どもの成長の担い手	4	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。	4.24	4.57	4.54	4.20	4.27	4.20
	8	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。	4.14	4.43		3.98	4.14	
	12	私は、子どものつまずきの状況を見取ろうとしている。	4.30	4.62		4.08	4.20	

\* p<.05 \*\* p<.01

10 頁の表 8 を見ると、小学校・中学校に共通して低い項目は項目 6「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。」、項目 2「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。」、項目 21「自校の子どもたちは、授業研究を通して、変容した。」、項目 18「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。」であり、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」に係る項目である。因子間で比較をすると、小学校では特に因子 2「目標共有のための組織体制」に課題を感じ、中学校では因子 1「授業研究の効力感」に課題を感じていることが読み取れる。

表 7 「診断」時の平均値が高い質問項目

	小学校の高い項目	中学校の高い項目
1	7 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。	7 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。
2	15 私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがある。	4 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。
3	3 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。	12 私は、子どものおまじきの状況を見取ろうとしている。
4	12 私は、子どものおまじきの状況を見取ろうとしている。	15 私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがある。
5	1 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。	16 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。

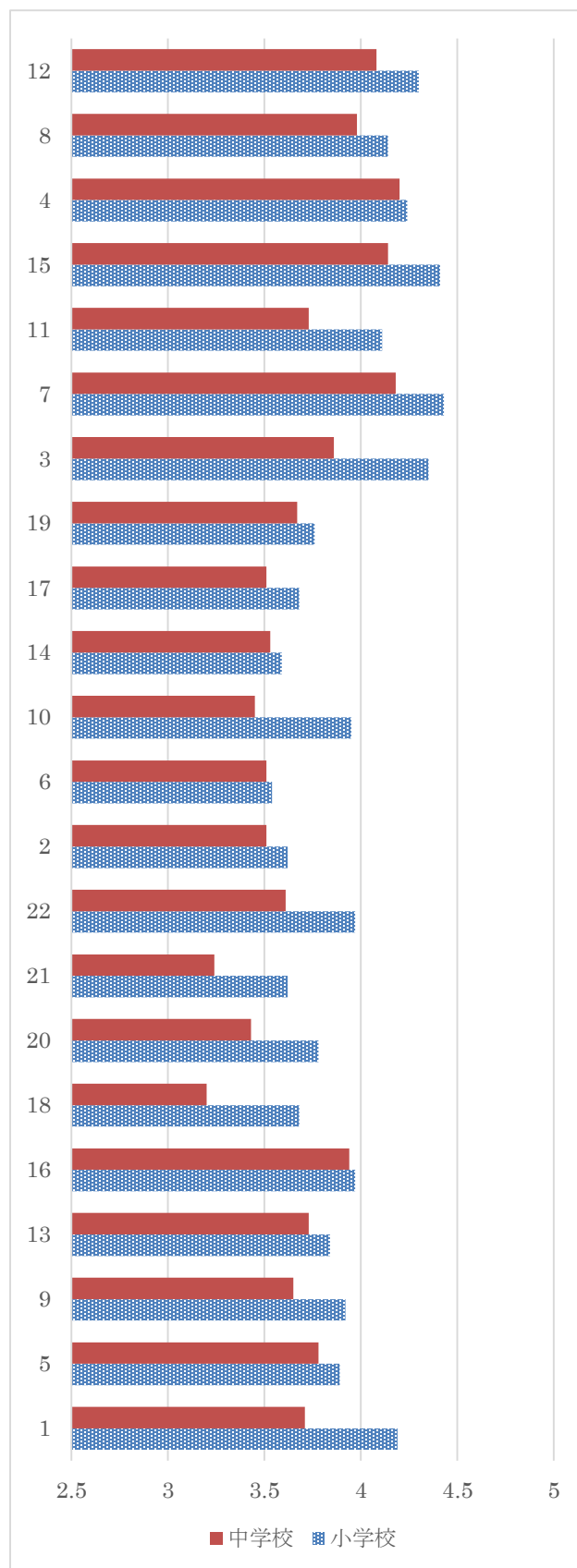


図 5 校種別の「診断」時の回答平均値

表8 「診断」時の平均値が低い質問項目

	小学校の低い項目	中学校の低い項目
1	6 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。	18 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。
2	14 自校では、円滑な授業研究に向けて、全体会が機能している。	21 自校の子どもたちは、授業研究を通して、変容した。
3	2 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。	20 自校では、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。
4	21 自校の子どもたちは、授業研究を通して、変容した。	10 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。
5	18 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。	2 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。
		6 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。
		17 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。

イ 「評価2」時の特徴

「評価2」の結果を表したものが10項図6、11頁の表9・10である。

小学校・中学校とも共通して高いものは、項目7、15、12であり、「診断」時と同様である。項目7「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。」項目15「私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがある。」はともに因子3「日常的な同僚性」に係るものであるが、項目7は日常における同僚性を、項目15は協議会における同僚性について問うことを想定した項目である。

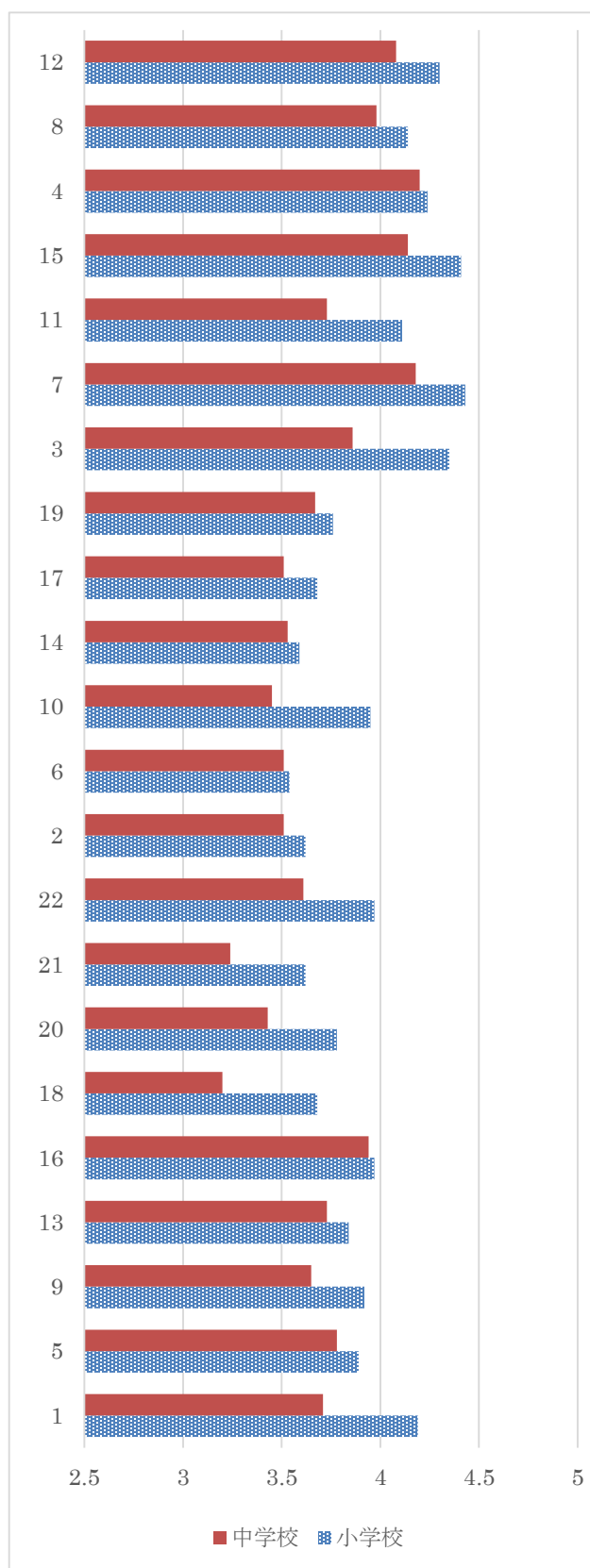


図6 校種別の「評価2」時の回答平均値

表9 「評価2」時の平均値が高い質問項目

	小学校の高い項目		中学校の高い項目	
1	7	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。	15	私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがある。
2	10	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。	4	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。
3	3	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。	7	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。
	15	私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがある。		
4	/		16	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。
5	12	私は、子どものつまずきの状況を見取ろうとしている。	12	私は、子どものつまずきの状況を見取ろうとしている。

小学校は教員が自分の学級以外に関わる機会が比較的少ないため、自分の学級のことを同僚にあまり話さない状態も散見されるが、授業研究を通して気兼ねなく話ができる同僚性の構築がサテライト研修指定校では、なされたのではないかと推測できる。

他方、中学校では項目15の評価が一番高い。これは、同じ生徒を複数の教員で担当する教科担任制や生徒指導、部活指導等で話をするのが、小学校と比較して多いと思われる一方で、他教科の授業づくりには関与しない中学校教員が、教科の垣根を越えて一つの授業を見て見取ったこと、考えたことを協議しあう協議会の価値を感じたからこそ、高く評価された項目であると考えられる。同僚の発言から学ぶという姿勢を醸成する場として授業研究の場は、特に有効であると考えられる。

表10 「評価2」時の平均値が低い質問項目

	小学校の低い項目		中学校の低い項目	
1	18	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。	18	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。
2	19	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。	21	自校の子どもたちは、授業研究を通して、変容した。
3	20	自校では、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。	14	自校では、円滑な授業研究に向けて、全体が機能している。
4	21	自校の子どもたちは、授業研究を通して、変容した。	3	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。
5	14	自校では、円滑な授業研究に向けて、全体が機能している。	11	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。

さらに、13頁表11にあるように、小学校の特徴として、「診断」時になく「評価2」時に初めて上位5位に入ったものに項目2「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。」がある。これは、年間複数回行う提案授業と協議会の成果と課題を受けて、次回へ結び付けるという指導を指導主事が意図的に行った成果であると考えられる。それぞれの提案授業を各ブロックで構想していく際に、他ブロックの成果や課題を意識して検討することが、従前少なかったが、国語科を研究したA小学校は、領域・指導事項を限定することで、算数科を研究したB小学校は「既習事項の定着」を授業づくりの視点としたことで成果と課題が見えやすくなったとともに、自身の学習指導案にも位置付けることができるようになったと考える。

中学校の上位5項目に挙げられたものは「診断」時と同じものである。

一方、「評価2」時に小学校・中学校に共通して

低いものは11頁表10のように、項目18, 21, 14である。小学校は、「診断」時にも同様の項目が挙げられていたが、中学校については、項目14は今回初めて挙げられた項目である。ただしこの点は、年度当初の全体会が円滑に機能しているかどうか視野に入っていなかった状態から、年度末には、授業研究を振り返る観点として年間を通じて全体会が円滑に機能しているかどうかを課題として認識するようになった成果とも考えられる。

同様に、小学校の項目19「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。」項目20「自校では、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。」についても「診断」時には挙げられておらず、「評価2」時に初めて挙げられた項目である。教科のねらいのみならず、学校研究主題を達成するための手立てや達成した際の子どもの具体的な姿のイメージが必要なことが理解でき、それらが十分でなく課題であることを認識するようになったことが読み取れる。

表11 「診断」～「評価2」時の間に正の方向へ大きく変容した質問項目

	小学校で大きく変容(向上)している項目	中学校で大きく変容(向上)している項目
1	6 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。	10 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。
2	10 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。	20 自校では、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。
3	17 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。	2 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。
4	2 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。	9 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	13 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。	19 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。

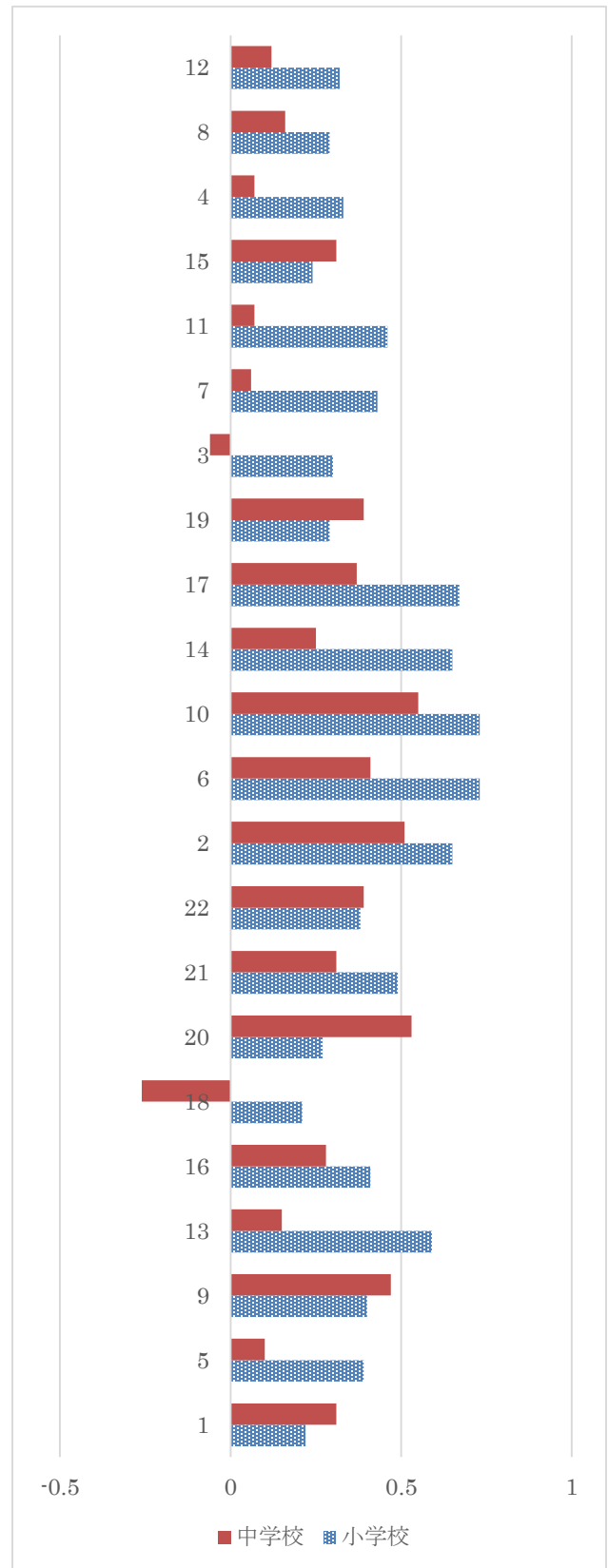


図7 校種別の回答の変容(「診断」～「評価2」)

## ウ 「診断」～「評価2」の回答の変容について

12頁図7は校種別の「診断」～「評価2」の回答の変容を表したものである。

### (7) 正の方向へ変容した(向上した)もの

校種別に、「診断」から「評価2」の間で正の方向へ変容したもののうち上位5つをまとめたのが12頁表11である。

小学校・中学校に共通して挙げたものに項目10「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。」項目2「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。」がある。両者とも「課題」がキーワードである。大きく変容したということは、視点を変えれば、これまであまり意識をしてこなかったもの、さらに指導主事の指導の意図がわかり実践できたものであると捉えることができる。

これまでの、提案授業を行い参加者に公開することを目的とした授業研究から、提案授業から課題をあぶり出し、残された課題を次回の授業研究で解決するという、課題解決の一連の流れを授業研究の目的として考える教員が増えてきたのではないかと推測できる。

また、この他に小学校で大きく正の方向へ変容したのものには項目6、項目17がある。協議会の成果の再確認、協議会そのものの改善と、マネジメントの意識が見える内容である。項目13については、因子4「子どもの積極的な理解」に係るものであり、子どもたちの見取りを授業前・授業中に丁寧に行うことで、これまで見えてこなかった状況が見えるようになったという教員の見取る力を示唆していると考えられる。

中学校については、項目20、9、19が小学校にはないものの中で上位に挙げられている。項目20、19は学校研究主題に係る具体的なイメージと、その手立てに係る内容である。中学校の場合は、特定の教科等を研究教科に設定する学校はあまり多くない。現にC中学校・D中学校・E中学校とも研究教科の指定はなく、それぞれ、学習意欲、コミュニケーション力、生徒主体の授業を研究主題のキーワードにしていた。これらの研究主題を自身の授業における子どもの具体的な姿に落とし込み、それを達成するための手立てを事前に明らか

にしておくことが中学校の指導のポイントになってくると思われる。このことについては、年度当初に行うことが肝要である。多用な時期ではあるが学校全体で取り組んでいく授業研究のスタート時に目標を共有していくことが最大のポイントと捉え、学校全体で目標とする生徒像イメージを明確にし方向性と実際に行う手立てを一致させたい。

### (イ) 負の方向へ変容(低下)したもの

「診断」時と比較して、「評価2」の際の回答が負の方向へ変容したものは、表12のとおりである。

表12 「診断」～「評価2」時の間に負の方向へ変容した質問項目

	小学校で変容(低下)している項目	中学校で変容(低下)している項目
1	/	18 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。
2		3 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。

項目18は「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。」である。このことは、単に授業を公開するだけでよいという考え方から、研究主題が達成できたときの子どものイメージやそれを達成するための手立てを学習指導案に位置付けなければいけないこと、同僚が教科の違いを超えて遠慮せず発言する協議会等のハードルの高さを実感するようになったことと関連があると考える。付け加えると、小学校は提案する学年を決定し、授業者は学年の中で決定する裁量があることが多いのに対し、中学校は教科や学年の条件から、授業者が自ずと限定される傾向があることも要因の一つかもしれない。誰かが提案する授業研究ではなく、自分も提案する授業研究という意識をもつ仕組みが必要ではないだろうか。例えば、D中学校では自主公開研究会を開催しているが、2時間公開することとし、1時間目は全員が公開する時間に、2時間目は代表として1名が公開する時間を設定している。誰もが公開する場づくり

も有効な方策であると考え。

もう一つ、負の方向に変容した項目として、項目3「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。」がある。因子3「日常的な同僚性」に係る他の三つの項目はわずかながら向上しているが、項目3のみ低下している。このことの背景として二つの要因が考えられる。一つ目は、多忙感が「評価2」の時期に増していると推測されること、二つ目は、教員の同僚性に対する捉え方の違いである。お互いが忙しい中で、相手に時間をとってもらい実践や悩みを相談していく同僚との関係性より、気軽に話したり情報交換をしたりする同僚との関係性を望んでいるのではないかと推測する。しかし、今後、若手教員が増えていくこと、多様な立場の人が「チーム学校」として関わってくることを考えると、課題解決のために、能動的に相談や話をするのできる力を一人一人の教員が付けていかなければならないと考える。「同僚性」の定義を再考していくことを今後の課題とする。

## エ 授業研究の充実を図る指導の方向性

前項までの分析を踏まえ、この項では「授業研究の効力感」が向上した学校について、今後どのような指導をしていけば更に授業研究の充実が図れるかという視点で、指導の方向性を提言していく。

### (ア) 小・中学校に共通する指導

**キーワード：主体的な研修への参画となるような目的意識の明確化と負担感の軽減を感じることのできる組織的な動きへのアプローチ**

11頁の表10で示したように、小学校・中学校共通した項目三つの内二つ(項目18「私は、今後、機会があれば授業提案してもよいと考える。」項目14「自校では、円滑な授業研究に向けて全体会が機能している。」)は平均値が低く、向上した因子2「目標共有のための組織体制」の項目であるとはいえ、まだ十分でないといえることができる。これらのことから、自身が提案授業をすることが授業力向上につながることへの期待感を感じることができる仕掛けと、提案授業が重荷にならないための組織的な動きをつくることに対しての指

導が求められていると考える。

**キーワード：子どもの変容を実感することを目的とした授業研究への意識化**

授業研究をすることによって子どもが変容することが授業研究の究極の目的であると考え。このことは容易なことではないが、常に念頭に置いて授業研究を積み重ねていく必要がある。そのためにも目指す子ども像を明確にし、各回の授業研究で子どもの実態を丹念に把握し、どの程度変容したかを実感できるように教員が捉えることができるような授業研究にしていく必要がある。

### (イ) 小学校への指導

**キーワード：手立てを教育方法として捉え、他教科等への汎用化を目指す授業研究へのアプローチ**

前項のア～ウで示したように、小学校では、自校の成果や課題を確認して共有すること、それらを次回の学習指導案にも明確に位置付け学校で連続化した授業研究を行うことについては、成果があった。低中高の各ブロックで授業を提案するパターンが多い小学校において、意識が薄かった部分であり、効果が高かったと思われる。

一方で小学校の課題として残されているのは、研究主題達成のための手立ての確立の部分である。小学校は研究教科を定め焦点化して授業研究を行うことが多いため、教科における指導方法の工夫として手立てを捉えている教員が多い。しかし、目標達成のための手立て、つまり教育方法の視点を意識して取り組むことでより高い効力感を得られるものと考え。全教員が実践可能な手立てを具体化し、実践する。それらの手立てを、研究教科として指定した教科のみでなく、その他の教科等にも汎用性のある教育方法として抽象化し、転移させ、活用していく視点として教員が捉えることができるように指導していく必要がある。

### (ロ) 中学校への指導

**キーワード：教科等を超えた授業研究の目的の設定と手段の明確化へのアプローチ**

中学校では、まずは授業研究の目的、授業研究を実践することで期待される成果を明確にする必要がある。その際、学校研究主題に表される目標

を明確にすること、その目標と各教科等の関連を明確にしておくことが肝要である。各教科等を貫く明確な目標設定が年度当初に確立されていないと、校内で専門教科等が異なる同僚が協議しあひ学び合うことができない。「評価2」の際、最も高かった項目は項目15「私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがある。」であることから、授業研究の場は、同僚性の構築に大きく役立っていると推測される。

## 7 「校内授業研究診断・評価指標(改訂版2)」の開発

前項までの成果を受け、更なる補完をするために、「校内授業研究診断・評価指標(改訂版2)」の開発に着手した(17頁表13)。その理由としては、前述のとおり、診断時の因子3、因子4の平均値が概ね4を超えていたことに加え、指導主事の実感として「日常的な同僚性」「子どもの積極的理解」の実態が回答の数値通り高いとは思えず、教員の自己評価と開きがあったことがある。「授業研究診断・評価指標(改訂版)」が授業研究の規準を示すとともに変容を図る指標として改善の必要性があると考えるに至った。そこで、指導主事によるワークショップを年度末に開き、指標の再検討を行うこととした。

### (1) 質問項目の改善

まず、因子4(項目4・8・12)について、指標が意欲を問うものになっていたため、実際に行動したかという行動を問う設問にしたいと考え、改善を図ることにした。

項目4については、「私は、子どもたちの発言の裏にある気持ちや考えを読みとろうとしている。」から「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って授業を行っている。」へ、項目8は「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。」から「私は、ノートや成果物等から子どもたちの表現しきれていない気持ちや考えを捉えている。」へ、項目12を「私は、子どものつまずきの状況を見取ろうとしている。」から「私は、子どものつまずきの状況を把握して授業を行っている。」へ変更した。

その他の項目1・5・9・13・16・21についても文末表現が「～(するように)なった」と変化を問う設問になっているため「～している」と現時点での状態を問う文末表現に改めた。

### (2) 因子3の捉え直し

因子3については教員自身も「日常的な同僚性」の捉えを、気兼ねなく話をする段階から、実践や悩み、指導方法や教材についても相談する状態に向けて、捉え直したいと考える。今後、若手教員が増えていくこと、多様な立場の人が「チーム学校」として関わってくることを考えると、課題解決のために、能動的に相談や話をするのできる力を一人一人の教員が付けていかなければならないと考えるからである。そこで、因子3がそのような意図を踏まえた因子名となるように、質問項目を追加し「校内授業研究診断・評価指標(改訂版2)」(試案)を作成した。追加した質問項目は「私は、自校の学校研究主題達成のために、同僚と授業研究に係わる意見交換をしている。」「自校では、日頃から授業の指導方法や教材について意見交換をしている。」である。

この指標は、平成28年度以降、統計的手法を用いて信頼性・妥当性を検討し、「校内授業研究診断・評価指標(改訂版2)」として活用する。

## IV 成果と課題

本研究の成果は4点である。

- 1点目は、「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」の下側のルート(道筋1)が実証できたことである。  
サテライト研修指定校「授業研究診断・評価指標(改訂版)」の変容を分析した結果、「目標共有のための組織体制」が有意に向上した5校の教員は「授業研究の効力感」は有意に向上した。つまり、「目標共有のための組織体制」を向上させれば、「授業研究の効力感」が向上することが明らかになった。
- 2点目は、3つの因子「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」に有効に働く手立ての具体例を抽出することができたことである。これらの取組は汎用可能な取組であるため、今後各学校の参考となるように発信



していく。以下、道筋に沿って手立ての具体を挙げる。

#### <道筋1>

- ・目指す子ども像の具体化と手立て「授業の流れ」を再確認することをねらう研修会の実施
- ・手立てを組み込んだ模擬授業の実施
- ・個人テーマの設定と2段階の公開授業
- ・校内指導助言者等の新たな役割の創設

#### <道筋2>

- ・学校研究主題を踏まえた授業の焦点化とブロック会への意図的な指導を経た学年ごとの発達段階や子どもの育ちを話せる協議
  - ・視点を定め連続化を図った協議・子どもの見取り・振り返り
  - ・学校研究主題の明確化と協議会において子どもが学校研究主題に係る自身の状況を発表する場の設定と協議
- 3点目は「授業研究診断・評価指標（改訂版）」の全体や校種別の傾向を分析し、今後の指導の方向性を明らかにした点である。以下、共通した点と校種に分けて述べる。

#### <共通>

- ・主体的な研修への参画となるような目的意識の明確化と負担感の軽減を感じることのできる組織的な動きへのアプローチ
- ・子どもの変容を実感することを目的とした授業研究の実施への意識化

#### <小学校>

- ・手立てを教育方法として捉え、他教科等への汎用化を目指す授業研究の実施へのアプローチ

#### <中学校>

- ・教科等を越えた授業研究の目的の設定と手段の明確化へのアプローチ

- 4点目は、実践を踏まえ「校内授業研究診断・評価指標（改訂版）」の更なる開発を行った点である。現段階の「校内授業研究診断・評価指標（改訂版2）」（試案）については、来年度信頼性・妥当性の検討を経て、実践に生かす計画である。
- ・質問項目4・8・12の文末表現を「～しようとしている」という意欲を問うものから「～している」という行動を問うものに改善
  - ・質問項目1・5・9・13・16・21の文末表現を「～（する）ようになった」という変化を問うものから「～（して）いる」という現時点での状態を問うものに改善
  - ・学校研究主題達成のために、能動的な相談や意見交換ができるかどうかを図る質問項目を2問追加

次に残された課題を述べる。

今回の研究においては、サテライト研修指定校全体の教員の因子3「日常的な同僚性」因子4「子どもの積極的理解」の有意な変容は見られず、「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」の上側のルート（「目標共有のための組織体制」から「日常的な同僚性」「子どもの積極的理解」を経て「授業研究の効力感」を向上させる道筋：道筋2）を実証するには至らなかった。

特に「子どもの積極的理解」は、「子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定すること」<sup>5</sup>が今後求められている事を考えれば、今後授業研究をしていく上で欠かせない視点と捉える。

次年度の研究では、教員と共働したルーブリックづくりを手立てとして取り入れ、「目標達成のための同僚性」を高め「子どもの積極的理解」を促進することができるような校内授業研究について模索していく。

## 引用文献

- 1 中央教育審議会(平成24年8月28日)「教職生活の全体を通じた教員資質の総合的な向上方策について(答申)」
- 2 広島市教育センター(2013)「学び続ける意欲をもつ教員集団を構築するサテライト研修に係る基礎研究—授業研究の診断・評価指標と診断・評価指標に基づいた支援プランの作成を通して—」
- 3 広島市教育センター(2014a)「学び続ける意欲をもつ教員集団の構築するサテライト研修充実に係る実証的研究—「授業研究の成果」を感じるためのプロセスモデル」に基づいた実践を通して—」
- 4 広島市教育センター(2014b)「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(改訂版)」「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—」
- 5 教育課程企画特別部会(平成27年)「教育課程企画特別部会 論点整理(案)」

表 13 「校内授業研究診断・評価指標(改訂版2)」試案

あなたの学校の「校内授業研究」に関して、次の質問に5段階で回答してください。

No	質問内容	決してほ まらない	どちらか といえは 優てはま らない	どちらで もない	どちらか といえは 優てはま る	決してほ まる
1	私は、授業研究を通して、教材研究を熱心に行っている。	1	2	3	4	5
2	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。	1	2	3	4	5
3	本校では、日頃から、同僚に実践や悩みについて相談している。	1	2	3	4	5
4	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って授業を行っている。	1	2	3	4	5
5	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をしようとしている。	1	2	3	4	5
6	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。	1	2	3	4	5
7	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。	1	2	3	4	5
8	私は、ノートや成果物等から子どもたちの表現しきれない気持ちや考えをとらえている。	1	2	3	4	5
9	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している。	1	2	3	4	5
10	本校では、提案授業を構築する際に、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。	1	2	3	4	5
11	本校では、日頃から、授業の指導方法や教材について話をしている。	1	2	3	4	5
12	私は、子どものつまずきの状況を把握して授業を行っている。	1	2	3	4	5
13	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をしようとしている。	1	2	3	4	5
14	本校では、円滑な授業研究に向けて、全体会が機能している。	1	2	3	4	5
15	私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがある。	1	2	3	4	5
16	私は、本校の授業づくりのポイントを理解して授業を行っている。	1	2	3	4	5
17	本校では、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。	1	2	3	4	5
18	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。	1	2	3	4	5
19	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。	1	2	3	4	5
20	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。	1	2	3	4	5
21	私は本校の学校研究主題達成のために、授業研究に関わって同僚と意見交換を行っている。	1	2	3	4	5
22	本校の子どもたちは、授業研究を通して、変容している。	1	2	3	4	5
23	本校では、日頃から、授業での指導方法や教材について意見交換している。	1	2	3	4	5
24	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。	1	2	3	4	5