

教職大学院  
鈴木 紀知  
大内美智子  
野中 陽一

## 1. はじめに

### 1. 1. 背景

平成 29 年度版の学習指導要領では、カリキュラム・マネジメントの充実と、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が求められている。それに関して、田村 (2017) は、総合的な学習の時間がカリキュラム・マネジメントの中核であり、その探究のプロセスが授業改善の発想のモデルとなっていたと説明している。また、小学校学習指導要領生活科編 (文部科学省 2017) では、スタートカリキュラムに関連して、生活科を中心に、総合的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定等を行うよう説明されている。以上の点から、生活科・総合的な学習の時間の充実とは、新学習指導要領の理念を実現していくことに強くつながるものと捉えられる。

しかし、生活科や総合的な学習の時間には「探究」を学習原理とし、「相応の技巧」「特有の勘どころ」を求められる経験単元 (奈須 2016) としての難しさがある。例えば、東京都教育委員会 (2014) や村井 (2015) の調査結果は、教師が単元計画の作成や授業の進め方等に困難を感じていることを示している。松井 (2014) は、「質の高い探究的な学習をイメージできるようになる」ためには、「実践を記録して振り返ったり、複数の教師で協議したりすることなどが必要」と述べている。その最たる機会として挙げられるのは授業研究であろう。しかし、その形式化 (藤本 2017) や形骸化 (石井 2014) を指摘する声もあり、生活科・総合的な学習の時間の充実のためには、その改善が求められると言えよう。

### 1. 2. 問題の解決に向けて

吉崎 (2012) は授業研究の目的として①授業改善、②カリキュラム開発、③教師の授業力量形成、④授業についての学問的研究の進展の 4 点を挙げている。久野 (2016) は、授業研究の目的を、「教師の授業力の向上

を図る」ものとした上で、その過程を、「PDCA のマネジメントサイクル」で説明している。しかし、石井 (2014) は、授業後の検討会が「PDCA サイクルに沿って授業の振り返りと改善計画の立案という形をなぞることに矮小化」される等、形骸化を危惧している。そのような状況を回避するためには、授業研究において、教師の授業力量の形成という目的に対して、より自覚的に取り組む必要があると考えられる。

教師の力量形成を重視したサイクルとしては、例えばコルトハーヘン (2010) が提唱する、教師教育における「ALACT モデル」が挙げられるだろう。「ALACT」は、「①Action (行為)」「②Looking back on the Action (振り返り)」「③Awareness of essential aspects (本質的な諸相への気付き)」「④Creating alternative methods of action (行為の選択肢の拡大)」「⑤Trial (試み)」の頭文字を取ったものである。PDCA サイクルと比較すると、ALACT モデルには、行為の振り返り後に「理論的要素」(コルトハーヘン 2010) が位置付けられていることが異なる点としてあげられる。一方、行為 (A) から始まるため、具体的な行為・行動の前の意図性や計画性等の要素は PDCA サイクルに比べると明確ではない。

これに対して、校内研究や授業研究の取り組みとして、「個人で研究テーマを設定すること」が、学校の質の高さを示す指標と統計的に有意な連関が見られるとする調査結果 (国立教育政策研究所 2010) や、「「省察」を掲げる事後検討会」が「事実の表層的な交流を超えて」「理論構築にまで至ることはまれである」とする指摘 (石井 2014) もある。また、奈須 (2016) が紹介する、事後研究会の質的向上を図るべく工夫を試みている学校の事例では、個人の授業力診断と目標設定、指導案への事後研で予想される論点の明記等の取組が行われている。

これらを勘案すると、授業研究においては、単に振り返りを行えば良いというものではなく、教師が意図や目

## 生活科・総合的な学習の時間の授業研究会改善のための研修会のデザインと評価

的をもって授業を行ったり参観したりすることが必要と捉えられる。換言すれば、教師一人一人の意図性・計画性と、事後に位置づけられる省察を通じた理論構築のうち、どちらか一方を二者択一的に重視するのではなく、両者を連動させ、循環させていくような授業研究のサイクルを構築していくことが重要であると考えられる。

では、そのような授業研究の実現のために、どのようなアプローチが有効なのか。本研究では、その発想の手がかりを得るために、授業研究の充実が求められる正にその対象である、総合的な学習の時間と生活科の授業や学習活動に着目したいと考えた。

総合的な学習の時間の目標には「探究的な見方・考え方」とある。探究の過程は「①課題の設定」「②情報の収集」「③整理・分析」「④まとめ・表現」の四つのプロセスから成り、PISA 調査の読解と問題解決のプロセスとの関連で説明されている（文部科学省 2015）。PISA 調査の目的が、「知識や技能を、実生活の様々な場面でどれだけ活用できるか」（国立教育政策研究所 2016）を測るものである点を鑑みれば、それを、現実の問題解決の営みである授業研究の改善の手がかりとしていくことは妥当であると考えられる。

具体的に探究の過程と、授業研究での両立を目指す PDCA サイクル、ALACT モデルのそれぞれの各局面とを、どのように相互に関連付けることができるか整理すると、表 1-1 のように捉えることができるだろう。

また、生活科の目標に関しては、「体験の充実」「振り返りや伝え合い」「自分とどのような関係があるのかを意識」等が重要とされている（文部科学省 2017）。これらは、「行為と省察の繰り返し」という ALACT モデルの基本的な考え方と重なるものであり、上述の「個人のテーマ設定」にも通じるものである。

以上の点を概括すると、本研究は、授業研究を教師にとっての学びの場として捉え、学習者としての教師のあべき姿を考える上で、探究的に学ぶ学習者としての子

どもの姿を手がかりとし、そのような教師の学びを促進する授業研究の有り様を、総合的な学習の時間や生活科の授業に求めるものであると言える。

同時に、教師が授業研究会を通して探究のプロセスを経験し、省察することで、その難しさや効果的な支援の在り方等への理解が深まり、理論と実践の往還が実現されることが期待できると考えている。これはコルトハーヘン（2010）が、経験を省察するプロセスを見つめることが、子どもが学校で同様のプロセスを辿るのを助けることにつながる、と説明する「入れ子の構造」の考えに通じるものである。

授業研究は具体的な子どもの姿を根拠として展開されるものであり、その意味での「子どもに学ぶ」という言葉は耳なじみのあるものである。しかし、学習者としての子どもの姿そのものをロールモデルとして、学習者としての教師自身の姿を直接的に重ね合わせながらその在り方を模索していく意味で「子どもに学ぶ」というのが本研究の特徴である。

### 1. 3. 研究対象について

本研究の対象とする A 小学校は、平成 15 年より生活科・総合的な学習の時間の校内研究に取り組んでいる。その間毎年、基本的に全学級 3 回の授業研究会を実施するなど、積極的・協働的な取組が見られる。しかし、その運営方法等は、藤本（2017）が「典型的な授業研究」と指摘する、授業者の自評、観察者の感想や意見、外部の研究者や指導主事による講評、という流れで実施されており、議論は授業に固有の内容に終始する傾向がある。また、A 小学校のある B 市は経験年数の浅い職員が全体的に増加傾向にあるが、その中で、他の学校と同様に教師の入れ替わりがあり、校内研究の引継ぎがスムーズ

**【表 1-2 A 小学校の教員の校内研究に対する意識】**  
(H30.4.10 研究全体会 リフレクションより抜粋)

- ・自分にとって難しいことは、生の意見をどう交通整理するかの瞬時の判断です。子どもをよく見つめて判断する経験を重ねるしかないところだとは思っていますが、課題です。
- ・材を決め、候補をどれだけ語れるか。やらなければならないことなのでやるのですが、語る、見通しをどこまで正確に可能性も含めて考えられるか、難しさよりも不安が大きいです。
- ・全体のことを考えて研修、研究を進めるって難しい。授業と一緒に、一人ひとりの経験、レベル、学び、性格は違う。だからこそ、みんなでやることに意味、価値がある。みんなの思いと考えをちゃんと進めながら聞く、大切に一年にする。
- ・全員で共通の課題が共有され、一人一人に落ちている、もしくは切実感をもっている状態にしきれないこと。話し合いの大前提になる部分だと思うが、全員が切実感をもって課題を共有できているかという、去年はそうではなかった。

**【表 1-1 三つのプロセスの関連】**

探究の過程	PDCA サイクル	ALACT モデル
課題の設定	(ACTION) PLAN	
情報収集 情報収集	DO	A：行為 T：試み
整理・分析	CHECK	L：振り返り A：本質的な諸相 への気付き
まとめ・表現	ACTION	C：選択肢の拡大

# 生活科・総合的な学習の時間の授業研究会改善のための研修会のデザインと評価

に行われなくなってきた。そのため、表 1-2 に示したとおり、各学級の担任は実践や研究を推進することに対して、前向きな気持ちはあるものの、難しさや不安も感じている状況がある。

授業研究会での議論や学びを、カリキュラム開発や授業改善に関するものから、より汎用的な教師の授業力につながるものへと広げていくことが求められていること。そのためにも運営方法を見直す必要があること。その改善方法を考える拠り所となる、授業観や子ども観、指導・支援に関する見識の蓄積があること。以上の点から、A小学校が本研究の対象として適していると判断した。

## 1. 4. 本研究の目的

ここまで述べてきたことと、その関連を整理したものが図 1-1 である。以上の考えに基づき、本研究では教師の授業力量形成を志向して授業研究会を改善することを目的とし、次の通り取り組む。

まず、A小学校が生活科・総合的な学習の時間で目指す子どもの姿や授業をロールモデルとして、授業研究会で目指す学習者としての教師の姿と、その学びを促進するための具体案を見いだすことを目的とした研修会をデザインし、実践する。そして、その研修会を通して、教師の授業力量形成を志向した授業研究会の実現につながり得る運営や取組等の具体的な改善方法を考えることができたか、研修会の有効性を検証する(研究 I)。その

際には、奈須(2016)が紹介するC小学校の取組等と比較し、考案された改善方法の妥当性を検討する。詳しくは第2章で後述する。

次に、研修会の成果をもとに実際の授業研究会の運営・取組等を改善することで、授業研究会が教師の授業力形成を志向したものになったのか、検証する(研究 II)。その際には教師のリフレクションを活用し、授業力量として木原(2004)が挙げる信念・知識・技術のうち、「信念」「知識」に焦点を当てて評価する。第3章で詳述するが、信念に関しては、「授業レジリエンス」木原(2011)の「同僚との関係性」「チャレンジ」に着目し、分析を行う。知識に関しては、吉崎(1987)が七つの領域で説明する考えを手がかりに、分析を行う。

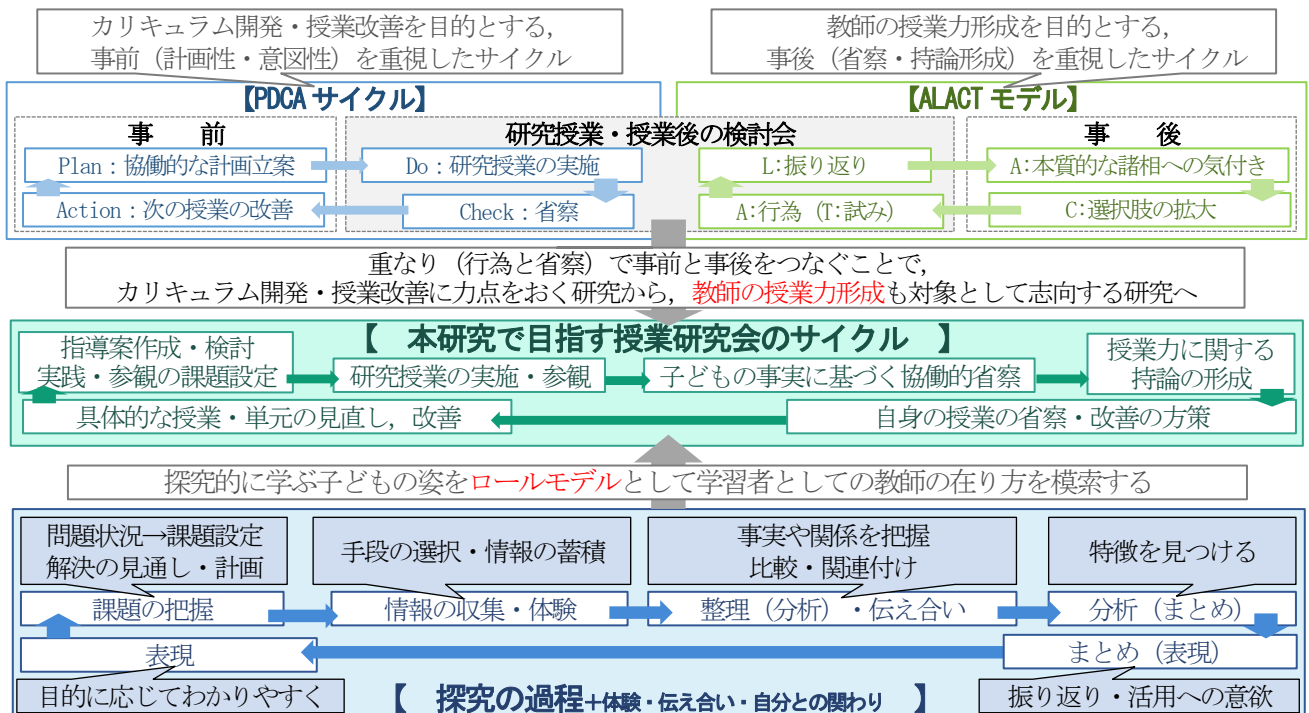
## 2. 研究 I 研修会のデザイン

### 2. 1. 研修会のデザインの概要

研修会のデザインにあたっては、中原(2014)が「研修を考え、学習者に届け、効果を生み出すまでのプロセス」と説明する研修開発の方法を参考にした。

まず、第一章で述べてきた通り、「授業研究会を、より教師の授業力量形成を志向したものへと改善する」という目的から、表 2-1 の通り、行動目標を整理した。

次に、その実現に向けて「オープニング(研修冒頭)ーメインアクティビティ(研修中の学習活動)ークロー



【図 1-1 本研究の理論的な構造】

## 生活科・総合的な学習の時間の授業研究会改善のための研修会のデザインと評価

ジング（研修最後）」の、大きく3つのプロセスでプログラムを作成（表2-2）した。それぞれのプロセスで特に工夫した特徴的な内容は後述する。

### 2. 2. 研修会の実際

#### 2. 2. 1. 研修会の概要

実施した研修会の概要は、以下の通りである。

①時 期 : 2018年7月26日・27日（夏期休業中）

②時 間 : 両日とも13:00～16:45

③場 所 : 1日目・・・A小学校会議室

2日目・・・A小学校6年1組教室

※場所の変更は、工事で会議室が使用できなかったため

④参加人数 : 1日目・・・16名 2日目・・・17名

※出張等でやむを得ない場合を除き、全教員が参加

⑤進 行 : 筆者

⑥タイトル : A小学校の授業研究会を『探究』にする

⑦プログラム: 表2-2の通り

#### 2. 2. 2. 各プロセスの特徴的な内容

##### (1) オープニング

両日とも、冒頭には、図1-4で示した本研修会の基盤となる考え方をプレゼンで説明した。加えて、2日目冒頭には、研修の文脈から一度離れて、教師が興味・関心をもって前向きに参加できるような、補足的なアクティビティを設定した。これは、今回の研修会で難しい局面と予想される「指導者としての教師から、学習者としての教師へ」の視点の移行をスムーズに行うことを意図し

【表2-1 目的の行動目標化】

ナレッジ知識	授業研究会の目的について説明できる。授業研究会を教師の学びの場としていくために適切な方法を選択できる。
プラクティス実践化	授業研究会において、授業や子ども、教師、指導等に関する一般的な知識と、単元や授業に固有の具体的なエピソードとを、比較したり関連付けたりするような思考ができる。
バリュー判断の拠り所	授業研究会において、単元や授業等の固有の文脈だけでなく、教師自身の授業力について配慮することができる

たものである。

概要は、教師自身が問題解決の当事者として考えやすいテーマについて、思考ツールを活用して分析的に考える、という、子どもの探究の過程を想起しやすい学習活動を直接体験し、その後、議論を活性化したり、協働的に判断したりする上で重要だったと考えられる点は何かを振り返るというものである。実際の作業の成果物が図2-1である。これにより、子どもをロールモデルとして捉えるということの意義や、直接的に説明するだけでは理解しにくい研修会の構造を、体験を通して感じ取ってもらうことをねらった。

##### (2) メインアクティビティ

メインアクティビティでは表2-3に示した通り、対象と視点の組み合わせで、①ロールモデルとなる、目指す探究的に学ぶ子どもの姿、②子どもの学びを促進する『指導者』としての教師の取組、③目指すべき、探究的に学ぶ『学習者』としての教師の姿、④教師の学びを促

【表2-2 研修会のプログラム】

日	内 容 (O:オープニング M:メインアクティビティ C:クロージング)	時間
1 日 目	O (1) 研修の目的・意図についてのレクチャー	20分
	M (2) 活動① 目指す子ども像について	
	i それぞれの部会ごとに、簡単に役割分担を行う	5分
	ii 個人で付箋を書く	10分
	iii 話をしながら書いたものを出し合い、まとめたり、つないだりする	30分
iv まとまりにラベリングをしたり、具体的なエピソードで解釈を書き入れたりする	30分	
v 全体共有：各グループ5分で報告	15分	
M (3) 活動② 目指す子ども像にせまるための『指導者』としての教師について		
i ①の成果物を見て、関連付けながら、各自付箋を書く	10分	
ii ①の成果物に関連付けながら付箋を貼っていく	30分	
iii 全体共有：各グループ5分で報告	15分	
C (4) 1日目のまとめとリフレクション		30分
2 日 目	O (5) 2日目の流れの説明	10分
	O (6) 2日目の内容理解のためのアクティビティ	30分
	M (7) 活動③ 目指す『学習者』としての教師像について	
	i 1日目①の成果物を参考に目指す学習者としての教師像について各自付箋に書く	10分
	ii ワークシートに貼りながら、共有する	30分
iii 全体共有：各グループ5分で報告	15分	
M (8) 活動④ 教師の学びの場としての授業研究会の取組と工夫について		
i ③の成果物を見ながら、継続して重視すべきこと、改善点等を各自付箋に書く	10分	
ii ③の成果物に関連付けながら貼っていく	20分	
iii 生活科の視点からさらに付け加えられることはないか、話し合いながら付け足す	15分	
iv 全体共有：各グループ5分で報告	15分	
C (9) 2日目のまとめとリフレクション		30分





【図2-1 オープニングのアイクティビティの実際】

進める授業研究会の取組と工夫，という四つの内容の関連性や構造を捉えることが重要である。そこで，1日目と2日目のメインアクティビティにおいて，図2-1の通り，同じ形式のワークシートを用いることで，つながりを捉えやすくするようにした。

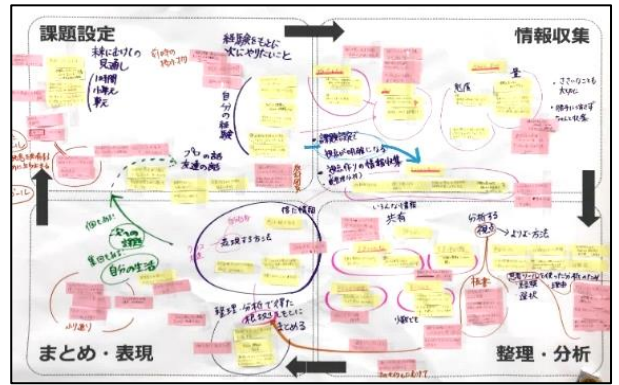
(3) クロージング

1日目には、「教師の決意」として、「授業者として何をがんばるか」というテーマで，目指す子ども像について簡潔に記述，発表してもらった。2日目は「授業研の決意」として，「授業研究会に参加するときにはどうしたいか」というテーマで，自身の学習者としての目指す姿（表2-4）を簡潔に記述，発表してもらった。

2. 3. 研究Iの評価

研究Iでは，研修会を通して，授業研究会の具体的な改善方法を協働的に発案することを目的としている。そこで，第1章で触れたC小学校の取組を，目指す授業研究会の一つのモデルとして捉え，研修の成果をそれと比較することで，その妥当性を検討する。

まず，A小学校の研修会で得られた改善案を整理した。初めに図2-1に示した2日目のメインアクティビティの成果物に記された改善方法に関する記述（表2-2(8)の内容）を洗い出し，一覧にした。続いて，それぞれの



【図2-2 1日目（上）と2日目（下）の成果物】

【表2-3 メインアクティビティの内容の関係】

対象 視点	子ども・授業	教師・授業研究
学習者	① 探究的に学ぶ子どもの姿（ロールモデル）	⑤ 探究的に学ぶ教師の姿（学習者としての教師）
学びを促進する取組	② 子どもの探究的な学びを促進する取組（指導者としての教師）	④ 教師の学びを促進するための授業研究会の取組，工夫

【表2-4 クロージングの「決意」の記述】

1日目	1 課題を意識した探究のスパイラルができる子ども／「知りたい」と思い続ける子ども／課題に沿って問題解決に粘り強く取り組む子ども／「自分は〇〇をしたい，〇〇になりたい，だから～する」と言える子ども／多くのことを自分事として捉え，自分の世界を広げられる子ども／自分事として聞ける子ども／夢中になって対象に向き合う子ども／友達の考えから，新しい発見や変容を生み出す子ども／友達や教師の話している内容をきちんと理解して話し合える子ども
2日目	2 課題に沿った視点をもつ／自分の学びを意識して臨みます／常に疑問をもって参加する／指導案と自分の案のズレから授業を見る視点をもって参加する／自分の授業へ生かせることを探し，実践していく／授業者と一心同体／一人ひとりのメンバーの課題を自分事とする／意識のズレがなくなるまで話す／子どもも先生も達成感や次の目標が得られる授業研になるようファシリテートする

記述を，各改善方法が意図する学習者としての教師の姿（表2-2(7)の内容）を軸として，そのまとまりで分類した。その後，それぞれのカテゴリーにタイトルを付与し，趣旨を簡潔に説明し，整理した。

次に，奈須（2016）がC小学校の「継続的な授業研究の工夫」として挙げる三つの事項に対して，「授業研

## 生活科・総合的な学習の時間の授業研究会改善のための研修会のデザインと評価

究の概要」として記述されている具体的な取組を関連付けながら分類し、整理した。その上で、上述の手順で整理したA小学校の改善案と比較し、内容的な重なりが確認できるかどうか、検討した。

### 2. 4. 研究Iの結果と考察

A小学校の改善案について整理した結果、「A:議論の可視化」「B:探究的につなげる」「C:部会・個人の課題の明確化・接続」「D:情報の共有」「E:論点の整理」「F:エビデンスの充実」「G:持論の形成」という七つに分類することができた。それぞれの趣旨は、表2-5の通りである。C小学校に関しては、表2-6の通り、三つの継続的な工夫と、そのための13の具体的な取組に整理することができた。これらをもとに、両者を比較した。

まず、「A:議論の可視化」は、指導案に論点を明記(⑥)

し、論点に沿った議論を進める(⑫)ための「論点」を明確にするための取組みと捉えることができる。そしてそれは、「B:探究的につなげる」に整理した取組や意識を介して「E:論点の整理」を可能にする。同時に「F:エビデンスの充実」にもつながるものであり、そこに分類した方法を取り入れていくことで、多様な授業記録(⑧・⑨)の質の高まりが期待でき、それは、授業分析・論点の洗い出し(⑪)や、リフレクション(⑬)の充実に寄与するものと考えられる。「C:部会・個人の課題の接続」「G:持論の形成」に分類された改善策は、個人の目標設定(①)や、それに沿ったリフレクション(⑭)を可能にする取組みと重なるものである。A小学校では学級毎に学習材を選定する、いわゆる「学級総合」を実施していることから、先行授業の実施(⑤)は難しいが、「D:情報の共有」に分類したような取組みによって互い

【表2-5 A小学校の改善案】

タイトル	趣旨	成果物に記述された改善案
A:議論の可視化	議論の論点や意見の構造を可視化する	ホワイトボードや画用紙を使いまとめながら/指導案検討でも論点が見えるように板書/思考ツール/ホワイトボードや黒板などに、司会以外の人が記録しながら
B:探究的につなげる	課題に沿って参観・議論・分析することで、課題がスパイラルに発展する	指導案検討でも論点が見えるように板書/課題設定時のボード/画用紙を活用/部会+前回の自分の課題
C:部会・個人の課題の接続	部会の課題、個人の課題をそれぞれ明確にする。また、そのつながりを意識する。	普段の授業を見合う/その人理解、そのクラス理解、共通体験、同じ土台/指導案の表紙に部会、個人の視点/部会の課題をニューズペーパーで明確にする/部会の抽象的な課題と個人の具体的な課題
D:情報の共有	部会の議論や課題、各個人の課題等を共有する	部会+前回の自分の課題/指導案の表紙に部会、個人の視点/互いの振り返りを共有/指導案検討の時期を早く/部会の課題/成果と課題、部会の課題をニューズペーパーで共有/部会の指導案検討の内容を共有
E:論点の整理	課題を意識し、課題に沿って、論点を明確にして議論する	明確な視点/子どもの発問、つぶやきを記録する際に常に視点、課題を意識して/論点を明らかに/課題把握のために思考ツールや記録を活用する/講師の先生にも部会の課題を共有してもらう
F:エビデンスの充実	議論の根拠を明確にするために、根拠となる授業記録の質・量を充実させる。	授業記録の(事実+所感)気になる発言に印/見取りのレベルアップ/座席表を詳しく/板書記録取り方/授業メモに視点を明記する/子どもの振り返りも情報源にする/子どもの本時の振り返り共有する
G:持論の形成	授業研究会を通して個人として考えたこと、学んだことを明らかにする、自覚する。	ニューズペーパーに授業者として参観者として持論の形成/主観を入れる/毎回短冊を書いて共有、宣言する/講師が〜といていましたではない、部会で出た課題に対する振り返りを書く/「自分だったら」(振り返り)

【表2-6 C小学校の取組み】※奈須(2016)をもとに筆者が整理

継続的な工夫	授業研究の概要
(1)各個人で授業研究のPDCAサイクルを構築する	①個人での自己の授業力の診断を行った上で、個人目標を設定してその実現への取組を行う ②各教員年間2~3回の授業公開 ③各自がリフレクションシートに授業研究会での学びの成果を記入し、必要に応じてシートを振り返る
(2)事後研究での議論をイメージすることで授業参観の効果を高める	④指導案検討を2回実施 ⑤同学年での先行授業によって授業展開等を確認する ⑥指導案には事後研究で議論すると想定される「論点」を明記する ⑦授業は想定される「論点」を中心とした全員参観で行う ⑧授業の様子は教師の発問・支援と子どもの発言・学習行動の筆記による記録 ⑨動画及び静止画での連続撮影により詳細に記録
(3)授業力のとらえが拡充するよう、事後研究の在り方を見直す	⑩授業者の自己リフレクション ⑪動画または静止画を用いた授業者とプロンプターによる授業分析・論点の洗い出し ⑫論点に沿った集団リフレクションまたは全体リフレクション ⑬講師と担当者による授業分析及び指導 ⑭授業者の自己リフレクション

## 生活科・総合的な学習の時間の授業研究会改善のための研修会のデザインと評価

に授業展開を共有することが可能になると考える。

以上、本研修会を通して発案された授業研究の改善方法はC小学校の取組と重なりが多く見られた。このことから、授業力量形成を志向した授業研究の実現に向けて、効果が期待できる具体的な取組を見いだすことができたことが示唆された。もちろんC小学校は望ましい授業研究の一つのモデルであり、それで全てが説明できるものではない。しかし、今回のA小学校の改善案は、例えば、「研究だより」を取り上げて、持論形成のプロセスの実践的仕掛けとする石井（2014）の説明や、第1章で触れた、個人のテーマ設定の有効性（国立教育政策研究所2010）等、を裏付けるものと考えられる。今回、研修会を通して見いだした一つ一つの改善案は、目新しいものではなく、他校で既に実践されているものがほとんどであろう。しかし、それら様々な手法を、単に外部から取り入れるのではなく、A小学校の教師が必要感をもち、協働的に自ら考え出したことに意味があると考えている。

### 3. 研究Ⅱ 授業研究会の改善とその効果の検証

#### 3. 1. 研究Ⅱの目的

2. 4. では研修会そのものの成果について述べた。研究Ⅱではその成果を元に、実際の授業研究会の運営や取組の方法を工夫・改善することで、授業研究会が教師の授業力量形成を志向したものへと変化したか検証する。

#### 3. 2. 評価の視点

第1章で触れた通り、教師の授業力量に関して木原（2004）は信念・知識・技術の三つの視点から論じている。そのうち、「技術」に関しては、実際の指導やそのための計画・準備等の実践を評価すべきものであり、本研究では、そこまでを検討するためエビデンスは収集していない。そこで、本研究では「知識」と「信念」に焦点を当てて評価していくものとする。

##### 3. 2. 1. 「信念」について

木原（2011）は、信念に関する重要な要素として「レジリエンス」を挙げ、授業に関するもの（「授業レジリエンス」）の内、「同僚との関係性」をベースと位置付け、「チャレンジ」が重要であると述べている。

表2-4 の下段に示した2日目の研修会後にA小学校の教員が記述した「目指す学習者としての教師像」には「課題・目的を意識・自覚する」ことや「他者の授業も

自分事として捉え、学び合う」ことを目指していこうと

【表3-1 知識領域とリフレクションの記述例】

知識領域	記述例
① 教材内容	植物単元では、ものが育たないことには何も始まらない上、日々変化していくので一日一日の状況に応じて迅速に対応していくことが必要。
② 教授方法	ぶつ切りになっている前半の話し合いが、後半に活かされていない。後半で話すことが、子どもにとって価値・意味のあることなのか。
③ 生徒	大人の考えるよいおもちゃ像と、子どもの考えるつくりたいおもちゃには差があることが分かり、より見取りの重要性を認識しました。
④ 教材内容 教授方法	まず、単元を通して外してはならない、「何をこのフォトブックで伝えたいか」というところの論理が破綻していたことに改めて気づけた。気づけたことによって、いろいろな戦略がたたなくなっていることの危うさを痛感した。
⑤ 教材内容 生徒	単元構想で、子どもが十分に遊ぶことからスタートする必要があったのでは…と考えていたが、時間的に制限がある中での構想だった場合、本時の第2発問をもっと工夫すべきであった。
⑥ 教授方法 生徒	子どもたちは、自分たち、子ども同士で対話しながら学んでいく力をもっているので、そこを信じてあげればよかったなと1番思いました。
⑦ 教材内容 教授方法 生徒	交流と成長の単元の難しさを分かっているのに、子どもたちの成長にちゃんとつながるように、毎時間を、毎日を大切に、どんどんつなげて自分を見つめ直せるようにしていかなきゃ！と思っています。例えば、うちのクラスのRくんだったら、ひらがながなかなか書けないので、ひらがな表も作ってあげる。

するものも多く見られた。前者は「チャレンジ」と、後者は「同僚との関係性」とそれぞれ内容的に重なる。

そこで、教師自身も志向している「課題・目的の自覚」と「学び合い・自分事」に着目し、「教師が「課題・目的」を自覚して授業研究会に臨んでいるか（分析Ⅰ）」、また、「教師が授業研究会の中で「学び合い・自分事」等を重視して同僚との関係性の中で学んだり、学ぼうとしたりしているか（分析Ⅱ）」という2点から、信念について分析を行う。

##### 3. 2. 2. 「知識」について

知識については、吉崎（1987）の、①教材内容についての知識、②教授方法についての知識、③生徒についての知識の三つの知識領域に基づく七つの複合的な領域として整理する考えを援用する。

分析の対象とした研究授業後の協議会直後のリフレクションにはそれぞれの教師が学んだことが記述されている。具体的な記述例を表3-1に整理したが、七つの領域のいずれかと関連付けられるものは、知識に関する記述として捉えることができると考えられる。

ただし、記述の意図や背景に関しては推察の域を脱しない。そのため、七つのいずれかの領域に関連付けることはできても、明確に分類するには限界がある。しかし、本研究では、授業研究会での教師の学びを、単元や授業

## 生活科・総合的な学習の時間の授業研究会改善のための研修会のデザインと評価

に固有の文脈に閉じたものだけでなく、他の単元・授業にも転用できるような汎用的なものへと拡大していくことを目指している。そこで、そのような視点で分析し、授業研究会の質的な転換が実現されたかを検討することにした。加えて、「実際のストーリーが埋め込まれた物語の様式によって構築されているもの」を「持論」とする石井（2014）の説明を援用し、具体的なプロセスや今後の改善場面等のストーリーにまで言及しているか、という視点も加味して分析した。（分析Ⅲ）

### 3. 3. 評価方法

研修会を実施し、授業研究会の運営・取組方法を改善する前後で、教師の学びにどのような変化が見られたかを分析する。分析対象として、毎回の研究授業後に記入しているリフレクションを活用する。リフレクションは「今回の授業研究会を通して、どのような学びがありましたか。また、そのような学びに至った要因はなんですか。（思いつく限り書いてください）」という問いに対して自由に記入してもらった。授業研究会は5月25日、6月8日、6月25日、6月29日、10月19日、10月26日、10月29日の全7回実施した。研修会を7月に実施していることから、その前の4回のリフレクションと、それ以降の3回のリフレクションとを、比較した。得られたリフレクションは、前半が52枚、後半が40枚である。その記述を電子データ化した上で、一連の意味的なまとまりごとに区切って文節化した。文節の数は前半が122、後半が93であった。その後、各文節に対して次に示す(1)～(3)の通りコーディングを行った。尚、分析Ⅰ・Ⅱ・Ⅲはそれぞれ独立して行っているため、一つの記述に複数の要素が含まれている場合もある。

#### (1) 分析Ⅰ「課題・目的の自覚」

まず、課題・目的を自覚して授業研究会に臨んでいると判断される記述の有無を判別した。その上で、設定された課題が個人のものか、部会を中心として協働的に設定されたものか、という視点から分類した。さらに、対象授業の固有の文脈に即した構想や見通しとしての課題・目的か、授業力量形成のためのより一般的で他の場面にも転用可能な課題・目的かという視点でも分類を行った。以上の視点を総合して、①個人・授業力、②部会・授業力、③個人・対象授業、④部会・対象授業という、課題・目的の自覚に関する四つの下位要素を、該当する各文節に付与した。コーディング例は表3-2の通りで

ある。その後①～④について、前半・後半それぞれの総数に対する割合を算出した。

#### (2) 分析Ⅱ「同僚との関係性」

まず、同僚との関係性に関する記述の有無を判別した。次に、それぞれ有りかと判断したものについてその記述内容から、同僚との関係性を構築する目的は、①授業研究会の対象となる授業や単元を改善するため、②授業研究会そのものの質を高めるため、という、大きく二つの内容に分類できることが見えてきた。そこで、それらを下位要素として該当する各文節に付与した。コーディング例は表3-3の通りである。その上で、①と②について、

【表3-2 分析Ⅰのコーディング例】

視点	記述例
①個人・授業力	今回の授業研では見取りと声かけをどのようにしていくのかという視点で見ようと思い参観しました。
②部会・授業力	低学年部会の「見取り」というテーマを全員で共有し、授業を参観したことで、授業研究会の部会の話に深みが出たように思えます。
③個人・対象授業	今日授業をするにあたり、毎回誰がどんな遊びをして、誰と遊んでいたかを細かくメモをして臨みました。そうすることで、授業の流れをつくっていくことや、声掛けをどうしていくかが、メモをしない場合に比べてイメージがしやすくなったように思います。
④部会・対象授業	授業プロセスや声に注目した板書を実践できたのは、前日に板書検討をしてくださった先生方が、この方がいいという考えを自分事にして言ってくたから

【表3-3 分析Ⅱのコーディング例】

視点	記述例
①授業実践	部会を中心に考えることができたので、授業はしなくても、授業をするつもりで今回の授業をつくれたのが良かった。4月の材、単元の段階から部会を中心に話をしていたので、授業者のねらいや思いが分かっていたのでできたことと思う。
②研究推進	もっと一緒に検討していくことで、本時だけでなく、それまでの授業(通常の授業)から、もっと学びの多いものにしていくのかなと思いました。

【表3-4 分析Ⅲのコーディング例】

視点	記述例
① 単元固有の知識	「しあわせけん」は概念としてこれ！というのではなく、さらに活動する中で深まっていくものだった。
② 汎用的知識	その一時間で何を学ぶか、何に気付かせたいか、の核をはっきりさせることが大切。それがはっきりするから、板書も発問も変わるのだと思う。今回は、(後半の流れが)わりとすっきりしていたのは、核がはっきりしていたから？ほかにもいさよがなかつたから？どちらもあると思う。その難しさを感じたし、でも大切にしなきゃなとおもった。
③ 具体的な事実を伴う汎用的知識	知識概念については、Mさんは結論になるところ、Hさんは、概念(アンケート結果)を生かして結論へ、だったと思います。今日おさえた概念の精選や概念の共有をきちんとしていくことが大事だと思いました。



## 生活科・総合的な学習の時間の授業研究会改善のための研修会のデザインと評価

前半・後半ごとに総数に対する割合を算出し比較した。

### (3) 分析Ⅲ「知識」

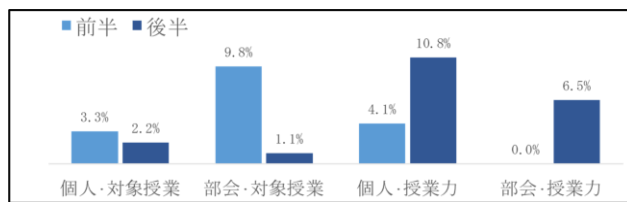
まず、表3-1に示した通り、知識に関する記述を洗い出した。その上で、①単元・授業に固有の知識か、②転用可能な一般的な知識か、さらに、③具体的な実践と関連付けられているか、という三つの観点で判別し、分析Ⅲの対象とした文節数に対する割合を算出し前半・後半を比較した。コーディング例は表3-4の通りである。

## 3. 4. 研究Ⅱの結果と考察

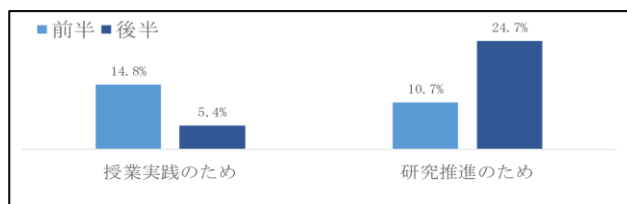
### 3. 4. 1 「信念」について

分析Ⅰの結果は図3-1の通りである。「課題・目的の自覚」に関する記述を見ると、対象授業を中心とした固有の実践に対する課題意識よりも、より一般的に他の場面にも転用可能な授業力の視点から自己や部会の課題を捉え、学ぼうとする傾向が高まってきていることが読み取れる。分析Ⅳの結果は図3-2の通りである。同僚との関係性を重視する姿勢が高まっていること、またその目的として、対象授業を中心とした固有の授業実践そのものの充実にとどまらず、授業研究会を中心とした一連の校内研究の取組みを充実させていくことを志向する傾向が高まってきていることが読み取れる。

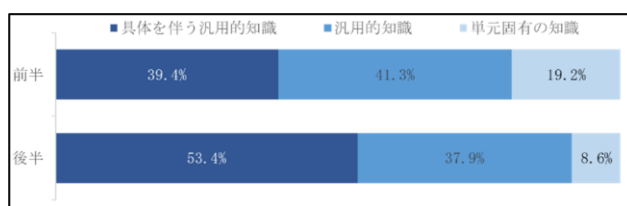
これらのことから、授業研究の目的として、授業改善やカリキュラム開発のみならず、教師の授業力量形成を意識していこうとする変化が生まれたこと、換言すれば、



【図3-1 分析Ⅰ「課題・目的の自覚」の結果】



【図3-2 分析Ⅱ「同僚との関係性」の結果】



【図3-3 分析Ⅲ「知識」の結果】

授業研究を教師の学びの場として捉えようとする意識が高まってきていると言えよう。

### 3. 4. 2 「知識」について

授業力についての知識の七つの領域に関する記述の全体に対する割合は前半が 85.2%、後半が 62.4%であった。それらの記述に対する、内訳は、図3-3の通りである。①に対して、②・③の合計の割合が増加していること、特に、③の割合が増加している。

この結果から、授業研究会の対象となる授業や単元そのものについての知識だけでなく、そこから、他の単元や授業にも転用することができる汎用的な知識を意識する傾向が高まってきていることが示された。さらに、それと具体的な事実とを関連付ける傾向が高まってきていることから、本研究で目指してきた ALACT モデルの第3局面「本質的な諸相への気付き」における持論の形成が実現されつつあることが示された。

## 4. 総合考察

研究Ⅰでは、研修会を通して、A 小学校の教員は協働的に、多様な授業研究会の改善方法を見いだすことができた。それらの改善方法は、授業力向上を目指した授業研究の実現に向けて、先進的な取組みが紹介される学校と比較して、大きく重なりが見られるものであった。このことから、教師の授業力量形成に寄与し得る改善方法を研修会の成果として得られたと判断できる。

研究Ⅱでは、授業研究会運営や取組の方法を見直し、改善した結果、「授業レジリエンス」の一側面である、「チャレンジ」や「同僚との関係性」について、肯定的な変化が見られた。また知識に関しては、単元や授業に固有の文脈から、他の単元や授業にも転用できる知識を取り出し、自覚化するような学びが増えていることが結果として示された。このことから、A 小学校の授業研究会が授業力量形成を志向したものになったと判断できる。

今回「信念」の1側面として着目した2つの要素は、授業力の中核を成すものであると同時に、教師自身が研修会を通して見いだした、目指すべき学習者としての教師像でもある。すなわち、本研究を通して見られた変化は、A 小学校の教師自らが授業研究会を学びの場として自覚し、学習者としてどうあるべきかを見つめ直し、主体的に学ぼうとしてきた成果と考えられる。また、研修会を通して以上のような成果が得られたことから、A小

## 生活科・総合的な学習の時間の授業研究会改善のための研修会のデザインと評価

学校が目指してきた子どもの姿をロールモデルにして教師の学習者としての側面に着目する、というアプローチの有効性が示唆された。表2-4からは、研修会2日目の決意「目指す学習者としての教師像」が1日目の決意「目指す子ども像」の影響を多分に受けていることが読み取れる。その点を鑑みれば、授業研究会改善のための教師の学びは、正に、A小学校がこれまでの研究の蓄積の中で育成を目指してきた子どもの姿があってこそものと言えよう。

### 5. 課題と展望

本研究は、研究対象が生活科・総合的な学習の時間に長く取り組むA小学校に限定されている。そのため、職員構成や、他の取り組み等の諸要因が授業研究会の改善方法を発想したり、実際に運営したりしていく上でどのように影響を及ぼすのか等についての吟味は不十分であり、今後事例を増やして調査していく必要があるだろう。

今回の研修会の枠組みをそのまま転用できる場面は限られる。しかし、今回の「子どもをロールモデルとする」というアプローチが成立した背景には、第1章で触れたとおり、探究のプロセスが、実社会における問題解決に転用できる汎用的な資質・能力を志向している点にあると考えられる。その点を鑑みれば、例えば「思考力」「問題解決能力」「主体的・対話的で深い学び」等、実社会の営みにおいても活用が期待できるような、汎用的な資質・能力の育成を標榜している学校において、一定の研究蓄積があるという土台があれば、その中で得られた知見を活用することで、理論と実践の往還が実現されていく可能性が期待できると考えられる。

「子どもの学びをロールモデルとする」という本研究におけるアプローチを活用した研修会を、フィールドを広げて実施し、その効果や必要な諸条件等についてさらに検討していきたい。

### 参考文献

- 石井英真 (2014) 授業研究と校内研修—教師の成長と学校づくりのために。図書文化社
- 木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長。日本文教出版
- 木原俊行 (2011) 授業レジリエンスのモデル化—小学校教師への質問紙調査の結果から。日本教育工学会論文誌 35 (Suppl.) , 29-32

国立教育政策研究所 (2010) 校内研究等の実施状況に関する調査。 <http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kounaikkenkyu.pdf> (参照日 2019.07.29)

国立教育政策研究所 (2016) OECD 生徒の学習到達度調査～2015 年調査国際結果の要約～ [http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03\\_result.pdf](http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf) (参照日 2019.07.29)

田村学 (2017) 平成 29 年改定小学校教育課邱実践講座 総合的な学習の時間。ぎょうせい

東京都教育委員会 (2014) 平成 25 年度教育研究員研究報告書小学校・生活・総合的な学習の時間。 <http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/kenkyuin/sho/sou/h25sho-sou.pdf> (参照日 2019.07.29)

中原淳 (2014) 研修開発入門—会社で「教える」、競争優位を「つくる」。ダイヤモンド社

奈須正裕, 久野弘幸 (2016) カリキュラムと学習過程。放送大学教育振興会

藤本和久 (2017) 「授業研究」を作る—教師が学びあう学校を実現するために—。教育出版

F. コルトハーヘン (2010) 教師教育学:理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ。学文社

松井千鶴子 (2014) 総合的な学習の時間を重視する A 小学校における教師の力量形成に関する事例的研究: 赴任初年度の教員を対象にした PAC 分析による探究的な学習のイメージから。上越教育大学教職大学院紀要 1, 159-169

村井 万寿夫 (2015) 総合的な学習の時間における教師の力量に対する自己意識についての考察。教育メディア研究 22 (2) , 13-19

文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説 生活編—平成 29 年 7 月。東洋館

文部科学省 (2015) 教育課程部会生活科・総合的な時間ワーキンググループ資料「総合的な学習の時間について」。 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/11/25/1364627\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/11/25/1364627_2.pdf) (参照日 2019.07.29)

吉崎静夫 (2012) 授業研究と教育学。ミネルヴァ書房

吉崎静夫 (1987) 授業研究と教師教育 (1)—教師の知識研究を媒介として。教育方法学研究 13, 11-17