

「主体的・対話的で深い学び」を促す授業改善に向けたアクション・リサーチ －小中一貫教育校における教員の協働的な授業研究の取組を通して－

Action Research Aimed at Improving Lessons to Promote Proactive, Interactive, and Deep Learning: Collaborative Lesson Study Initiatives by Teachers in a Combined Elementary/Junior High School

望月 晴香
Haruka MOCHIDUKI
高島市立高島小学校

辻 延浩
Nobuhiro TSUJI
滋賀大学大学院教育学研究科

<キーワード> アクション・リサーチ 授業改善 小中一貫教育 主体的・対話的で深い学び

1. 実践研究の背景と目的

文部科学省は急激に変化する社会を見据え、新しい時代にふさわしい学校教育の在り方を求めていく必要があるとして、平成29年3月、小学校学習指導要領・中学校学習指導要領の全部を改正する告示を公示した。学校教育においては「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善が強く求められている。授業改善を図る校内での営みとして、校内研究の中での授業研究が日本の教育現場には根付いてきた。鹿毛・藤本(2017)は、「授業研究には多種多様な形態があるが、とりわけ校内研修の一環として、研究授業の実施を中核とした一連の営みを同僚が協働的に運営していくような日本の伝統的な授業研究は『レッスンスタディ(Lesson Study)』と呼ばれ、教師教育の優れた手法として国際的に高く評価されている。」と述べており、その特徴として「①教師の日常に密着した『現場第一主義』の研究であるということ、②同じ学校に勤務する同僚同士が学び合う実践コミュニティ(学び合う共同体としての学校)を基盤としていること、③事前、事中、事後といった授業の実践プロセスに応じたリフレクシオンの思考(立ち止まって振り返る→次を見通す)が組み込まれていることである。しかも、以上の3点のそれぞれのメリットが重なり合うことで相乗効果を発揮し、教師の学びと成長を促すという特長を『日本型授業研究』に見出すことができる。」としている。しかし、「当事者である日本の教師たちには必ずしもそれが意義ある仕事として受け止められていないという実態も散見される。」とし、「日本型授業研究には『業務化』『形骸化』『非日常化』という落とし穴が存在する。」と述べている。

以上のことから、授業改善を図るためには校内研究の中で授業研究に取り組むことが有効な手段であり、その

ためには、教師個々が授業研究に対して意義あるものとして取り組むことが求められている。

ところで、平成17年に出された中央教育審議会の答申「新しい時代の義務教育を創造する」において、義務教育を中心とする学校種間の連携・接続の在り方に大きな課題があることが指摘されている。また、研究開発学校や構造改革特別区域などにおける小中一貫教育などの取組の成果を踏まえつつ、学校種間の連携・接続を改善するための仕組みについて種々の観点に配慮しつつ十分に検討する必要があるとしている(文部科学省, 2005)。

X市立Y学園は、隣接するA小学校とB中学校の併設型の小中一貫教育校として平成22年に開校された。教科担任制を5年生から導入し、小・中学校の教員が共同で授業研究に取り組んでいる。学力面においては、全国学力・学習状況調査の結果、平成29年の国語・算数においてほぼ全国平均と同様の結果となっている。しかし、同調査の児童質問紙調査によると「国語の勉強は好きか」に対して57%、「算数の勉強は好きか」に対して33%がそれぞれ否定的な回答をしていることから、新学習指導要領に示されている「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善を積極的に図る必要があると言える。教科担任制を導入していること、小・中学校合同での校内研究に取り組んでいることから、Y学園においては校内研究を通して教師が協働的に授業改善に取り組むことが授業改善には有効であると考えられる。しかし中学校教員の「入試を意識した学力をつい意識してしまう」という発言にもあるように、高校入試のための知識・技能の定着を重視した一斉授業を行う傾向にあるなど、校種間の学校文化や学力観の違いが小中一貫教育校での授業改善の障壁となっていることも事実である。

表 1 授業研究に対する意識調査

教諭	年代	質 問 項 目					
		授業研究が楽しい	授業研究は児童の学力向上に役立っている	授業研究は自身の授業力向上に役立っている	授業研究を進んで引き受けようと思う	研究授業をして「よかった」と思った経験がある	自分の理想とする授業モデルのイメージがある
A	20代	2	2	3	3	4	2
B	30代	1	3	2	1	3	2

そこで本研究では、Y学園の教員の授業づくりにおける意識の向上と小中合同校内研究の質の向上に焦点を当て、アクション・リサーチを通して小・中学校教員が児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善を図ることを試みることにした。また実践を通して見出された成果と課題を明らかにするとともに、授業改善を推進する小中合同校内研究組織の実現に向けた提案を行うことを目的とする。

2. 研究の方法

2.1 若手及び中堅教員の授業改善に向けたアクション・リサーチ

1) 期間

X市立Y学園で、2017年10月から2018年11月にフィールドワークを行い、教員個々の授業に対する意識の調査をもとに授業改善を意図したアクション・リサーチを実施した。

2) 対象の選定

表1は、対象とする教員を抽出するために行った「授業研究に対する意識調査」の結果である。「授業研究が楽しい」と感じられていないキャリアステージIの若手教諭A（2017年当時教職2年目）とキャリアステージIIの中堅教諭B（2017年当時教職11年目）を抽出した。なお、同様の調査を中学校教員にも実施したが、授業研究に対する意識の差は表面化されなかった。（4：そう思う、3：まあまあそう思う、2：あまり思わない、1：思わない）

3) 研究の手続き

抽出したA教諭には授業改善に向けたアクション・リサーチを目的としたインタビュー調査及び授業の参与観察、またB教諭には談話及び授業の参与観察を行った。これらの調査結果をもとに仮説を設定し、以下の順序でアクション・リサーチを実践した。

① A教諭における検証実践とアンケート調査

A教諭における検証実践①として、2017年10月国語科の授業において学習指導案を筆者が作成・提案した。そのうち3時間を筆者がモデル授業を提案した。また、2017年2月教材を用いて協働授業を行った。この際も学習指導案を筆者が作成・提案し、A教諭と協議した上で授業実践を行った。検証実践②として、2018年6月にA教諭が作成した学習指導案を協働検討した。2018年7月に授業づくりや授業研究に対する自由記述での

アンケート調査、11月にキャリアステージを用いた自己評価アンケートを実施し、事前調査（表1）やインタビュー調査と比較し考察を行った。

② B教諭における検証実践とアンケート調査

B教諭における検証実践として、2017年10月算数科における「四角形と三角形の面積」の単元で協働授業実践を行った。筆者が中心に学習指導案を作成・提案した。全10時間のうち、3時間を筆者が、その他の時間をB教諭が授業を行った。またB教諭は2018年度、3カ月間の企業研修に派遣されており、その研修がB教諭の職務に当たる上でのモチベーションにどのような効果をもたらしたか、B教諭の企業研修レポートから考察した。さらに2018年10月は教育実習生の担当学級の担任として、教育実習生の指導を担当した。これを受けてアンケート調査並びにインタビュー調査を行った。2018年11月、授業づくりや授業研究に対する自由記述でのアンケート、またキャリアステージを用いた自己評価アンケートを実施し、事前調査（表1）および談話と比較し、考察を行った。

2.2 小中一貫校における校内研究の改善に向けたアクション・リサーチ

1) 期間

X市立Y学園において、2017年10月から2018年1月にかけて、小・中学校教員の授業づくりに対する意識を調査するためにアンケート調査、小中合同校内研究（以下学園研究と表記）の研究授業や事後研究会の参与観察、教員へのインタビュー調査を行った。2018年4月から2018年11月、見出された課題に対して小・中学校教員の授業改善を促すためのアクション・リサーチを実施した。

2) 対象

X市立Y学園に所属する小学校教員21名（管理職2名、教諭17名、講師1名、養護教諭1名）、中学校教員21名（管理職2名、教諭14名、講師3名、養護教諭1名、栄養教諭1名）を対象とした。

3) 研究の手続き

全教員に対してのアンケート調査と数名の教員を抽出してのインタビュー調査、2017年度の研究紀要から学園研究に対する事前調査を行い、課題を見いだした。それを受けて仮説の設定を行い、課題解決に向けてのアクション・リサーチを以下の通り実施した。

課題解決に向けたアプローチとしては、以下の通りで

ある。①学園協働ネットワークの構築、②教員が主体的に取り組むためのテーマ設定と4部会の設定、③見直しをもって取り組むための事前周知、④主体的な参加と負担軽減のための環境設定、⑤授業研究会の進め方についての研修会の実施、⑥協議の活性化と教員の満足感を高めるための授業研究会の実施、⑦全教員による共通実践の実施である。また、毎回の学園研究会終了後には、教員の振り返りアンケートを実施した。

11月末には、2018年度の学園研究に関するアンケート調査を行い、事前調査と比較し、その結果を考察した。

3. 結果と考察

3.1 若手及び中堅教員の授業改善に向けたアクション・リサーチ

1) A教諭の授業改善に向けたアクション・リサーチの結果

① 仮説の設定

A教諭は1年生担任である。1授業のビデオ記録を分析したところ、「静かに」「話を聴く姿勢（になりましょう）」という全体の学習規律を促す指示や注意が15回あった。またインタビュー調査から、今一番負担に感じていることは「毎日の授業づくり」、児童に付けたい力は「話を聴けるようになってほしい。」と回答した。学級の児童について「あの子どもたち（学習に困難さをもつ児童）をなんとか救わないと」と答えた。また学園研究での事後協議会の際、自ら意見を述べる事がなかったことから、その後インタビューをしてみると「何をメモしていいかわからない。」と語った。

A教諭は滋賀県教員のキャリアステージにおける人材育成指標に当てはめると第Iステージの実践力形成期にあたる。この時期の教員に求められる授業力の資質・能力は表2に示すとおりである。これによると、A教諭は学級の児童の実態を丁寧に見取った上での「教材の解釈と開発」「指導の評価と改善」「児童生徒が主体的に取り組む授業」の項目での力量を特に高める必要があると考えられる。

都丸（2010）は初任期の教師の悩みについて、初任

教員にとって生徒に対して譲ることのできない側面（理想像）であるか否かによって悩みを抱えていく過程は長期化し、場合によっては否定的な感情の拡大へと至ることを指摘している。これに当てはめて考えるなら、A教諭は無意識のうちに「児童は姿勢良く静かに話をよく聞いて学習するもの」という理想の授業像が形成されており、それを求めて取り組むが、児童の実態が理想像と異なるために、児童の実態にも自身の授業力にも自信をなくしている状態と考えられる。

乾・有倉（2006）は小学校教師の学習指導の推進におけるメンタリング行動としてキャリア機能の「推薦とアピール」「訓練」「挑戦性の向上」、心理・社会的機能の「役割モデル」「受容と確認」「カウンセリング」があるとしている。

そこで「A教諭の学級において主体的・対話的で深い学びの視点での提案授業をA教諭が第3者的に観察することによって、授業観が変容し自信をつけることが第Iステージ期に求められる教員の授業力向上につながるだろう」と仮説1を設定した。

また、授業観察のメモができない原因としては、校種の違う授業を観察する上での授業を観る視点が定まっていないこと、小学校1年生を担当しているA教諭にとって発達段階が違いすぎることから自分ごととして捉え難く課題意識をもって授業を観察することに困難があるためであることと考えた。そこで「A教諭が自分の学級での提案授業を観察する際、観察する具体的な視点が理解でき、授業を観察する視点が定まることで、自分ごととして授業を捉えることができ、授業改善に生かそうとする意欲につながるだろう」と仮説2を設定した。

② 実践と検証

ア 2017年度における国語科「じどう車くらべ」と「たぬきの糸車」の授業実践

A教諭に対し、筆者は「じどう車くらべ」の教材を用いた全12時間の単元の学習指導案を提案し、そのうちの3時間を筆者が授業を行った。A教諭には、授業中の児童の姿を中心に観察するよう助言し、徐々に学級の児童の様子を第3者的に見ることができるようになっ

表2 第Iステージ（新人期）の教員に求められる授業力の資質・能力

授業力	児童生徒の理解	児童生徒の学習の理解度や定着度を踏まえた指導ができる。
	教材の解釈と開発	教科書の学習内容に基づき、育てたい力を明確にしながら教材研究ができる。滋賀の自然や伝統・文化・環境などに関する教育資源を活用した授業ができる。
	指導技術	指導内容を踏まえ、学習形態の工夫や板書、発問、机間指導、時間配分等を適切に行うことができる。言語活動を重視したり、ICTを活用したりするなど、効果的な指導方法による授業実践ができる。
	指導の評価と改善	年間指導計画や単元の指導計画に基づき、本時で付けたい力、評価の重点を明確にして指導できる。児童生徒の「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」を観点として評価し、この評価に基づいて授業改善ができていく。
	児童生徒が主体的に取り組む授業	児童生徒が見直しをもって主体的に取り組み、学習活動を振り返ることによって深い学びにつながる授業ができる。

てきた。単元を終えた際には、「ゴールを示して学習計画を作って授業をすると、子どもたちが飽きずに最後まで意欲的に学習ができるんやなって思いました」「こんなにうちの学級の子どもらってできるんや」「次の説明文で私もこんな授業してみます」と述べた。さらに「たぬきの糸車」の教材を用いた物語文を扱う単元においても、上記の実践と同様に筆者が学習指導案をA教諭に提案し、全12時間のうち2時間を筆者が授業を行った。授業を観察する際に、A教諭に「子どもたちの姿に着目して付箋にメモを取ること」を求めた。初めの観察記録は、教師の手立てと児童の姿、さらに児童にとって「難しい」「わかりやすい」など自分なりの評価を記述していた。次の授業における観察記録には「子どもたちが主体的に取り組んでいる姿、対話的に取り組んでいる姿、学びが深まっていると思う姿を見つけて記録すること」を求めると、児童個人の学びの姿が具体的に記録するようになってきた。また「次時の授業ではこうしてみたいと思うんですけど」という授業づくりに対する提案や相談が増えた。

イ 2018年度における研究授業国語科の「ようこそ私たちの町へ」の実践

A教諭は平成30年度6年生を担任している。5月には、「6年は大変です」と答えるがその表情や口調は明るい。「卒業というゴールがあるのでやりがいを感じているし、3年目なので力を付けて次の学校に行きたい」と述べた。また校務分掌としても体育主任という校内を動かしていく重要な役職を任されたことについても、「大変だけれどやりがいはある」と語った。A教諭は4月の学園研究会後にクラスの現状について、「うちのクラス全然しゃべらないんですよ。冷めてるっていうか…」とグループワークの研究授業に取り組むことを躊躇する姿があった。しかし、その後自ら「2学期であれば研究授業をする」と名乗り出ている。このことから、A教諭は授業研究や授業を他人に見られることに対して「よい授業を見せなければならない」という思いと、それに対する自信のなさがあるものの、研究授業に取り組む意欲を持っていることがうかがえた。筆者が「よい授業、完璧な授業をしないと、と思わなくていい」と伝えると、1学期に取り組むことを決断した。

研究授業では、どの教科・どの単元で授業に取り組むかから筆者に相談があったが、昨年の実践を生かして国語科で授業研究をすること、「ようこそ私たちの町へ」という教材文を使って取り組むことをA教諭自身が決めた。同時期に、総合的な学習の時間で地域の事業所や施設などをグループに分かれてフィールドワークを行い、地域の魅力を再発見する地域学習に取り組んでいた。それを生かして「町のよさを伝えるパンフレットを作って、駅に置いてもらおう」という学習をA教諭は設定した。筆者は児童に付けたい力やゴールを明確にすること、グループワークの生かし方等を1つのアイデアとして提案し、A教諭の作成した学習指導案をもとに、悩んで

いる点を中心とともに検討した。A教諭は「パンフレットとリーフレットの違いを調べたら…」「リーフレットの方が一人ひとりが取り組みやすいかな。でもパンフレットにしたほうが、グループで話し合っって作り上げられるかな」と、どのようなゴールを設定しようか一生懸命考えていた。そして、学園研究の事前の検討会においても、授業で提示するパンフレットが重要だということで、どのようなパンフレットを使用しようかとA教諭の悩みが議論された。A教諭は、授業で使用するにふさわしいパンフレット求めて休日に市内・県内を探し歩いた。

研究授業は全12時間中の第1時で滋賀県のパンフレットからパンフレットの特徴や工夫を見つけて、第2時の学習計画づくりにつなげるというものだった。児童は1人1冊のパンフレットから構成や記述、見出し、リード文や解説文などの特徴や写真・図などによって興味を惹きつける工夫を見つけてたくさん付箋に書き出すことができた。さらにグループワークを通してグルーピングしたり、具体化したりすることを狙ったが、児童が自分と同じ意見の付箋を重ねるなどグルーピングしようとする動きは見られたものの、見つけた工夫の共有・交流に終始した。グループワークで個人の学びを深めるにはどのようにしたらよかったのかという課題は事後研究会での議論の柱となっていた。授業を行うまでは「児童が特徴や工夫をどれだけ見つけることができるか不安だった。」ということだったが、児童は予想をはるかに超えて特徴や工夫を見つけてことに熱中する姿が見られた。

研究授業をした翌日の放課後、A教諭は明るい表情で「子どもらの力で学習計画作れましたよー!」と自ら筆者に報告した。その後、「編集会議」と名付けたグループワークを学習計画に取り入れて、グループで協力してパンフレットを完成させた。A教諭の研究授業では、「児童が熱心に取り組んでいた姿勢はA教諭の教材研究の賜物だ」と学校長に評価され、作成したパンフレットは学校日より等でも紹介された。

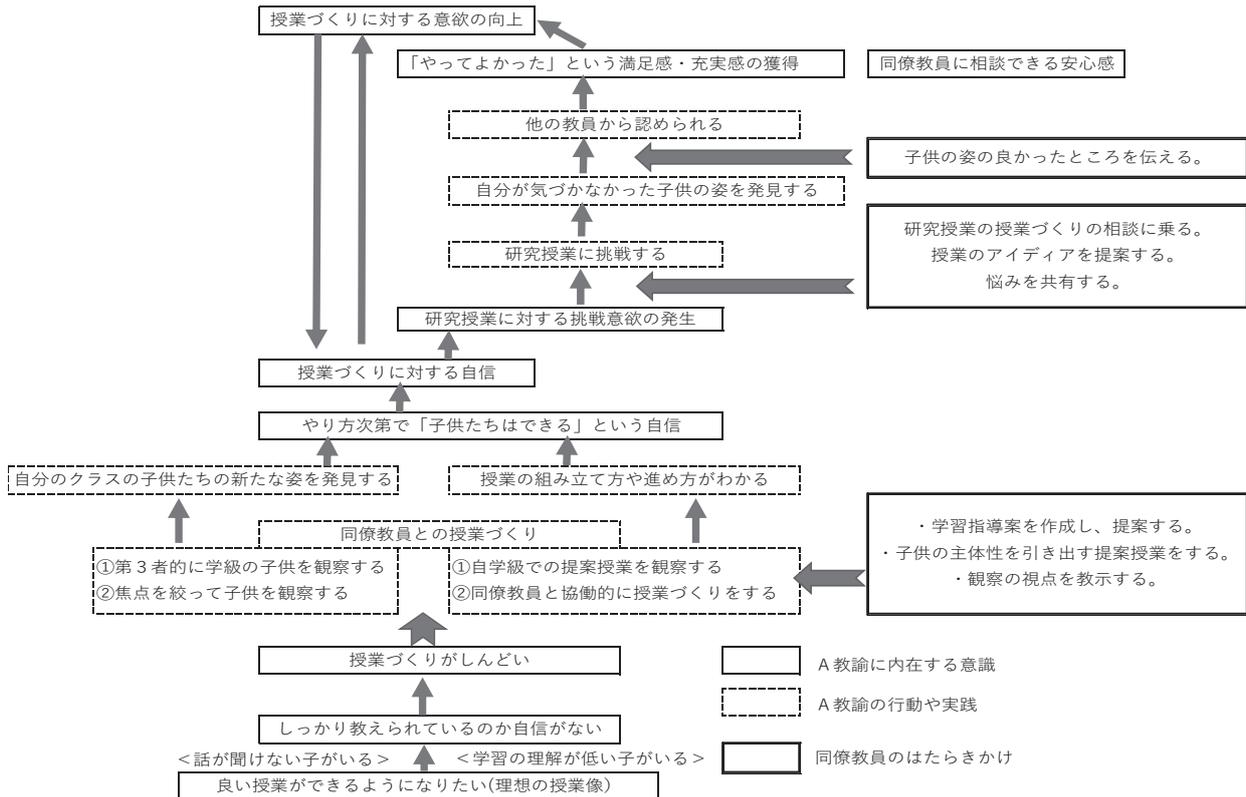
A教諭に1学期を終えてアンケート調査を行った結果は表3のとおりである。

③ 考察

A教諭に滋賀県教員のキャリアステージIの人材育成指標の授業力の項目に基づいて自己評価アンケートを取り、昨年と今年で比較したところ、「児童生徒が見通しをもって主体的に取り組み、学習活動を振り返ることによって深い学びにつながる授業ができる」の項目で、2(あまりできない)から4(まあまあできる)へと変化が大きかった。A教諭はこれまで授業の場面ごとに見せる児童の姿に対し「きちんとさせなければ」という学習規律に対する意識が強く、学級の児童の姿や自分の行う授業に対して漠然とした不安や自信のなさがあったと考えられる。また、研修内容に対しても「自分にはできない」と感じたり、研究授業を参観しても「何を観てよいかわからない」ということが起こったりするのは、自分の担当している学年や教科と研究授業が違うこと、また

表3 A教諭におけるアンケート調査の結果

Q. 学園研究で授業をしてみてどうでしたか。
A教諭:「学園研究では、最初は大変ですが新しい子どもたちの姿を発見できたり、授業の方法についてより深く考えたりすることができて、自分のためになった。」
Q. 授業をしながら（授業を考えていて）どのようなことを特に考えていますか。
A教諭:「子どもが『やってみたい』『考えよう』と思えるかどうかを1番考えている。」
Q. 昨年の自分と今年の自分を客観的に見て、どのようなところが変わったと思いますか。
A教諭:「国語（特に）の授業をすることが少し楽しくなってきたのが1番変わったと思う。」



児童の実態が違うことによって自分事として捉えられていないため、A教諭自身の授業実践につなげることができていなかったと考えられる。今回の実践はA教諭の学級における提案授業、A教諭との協働授業を行ったことで、A教諭は自分事として授業を捉えることができ、具体的に授業のイメージができたためにモチベーションの改善につながったと考えられる。図1は、アクション・リサーチの結果、A教諭の国語科における授業づくりへの意欲の向上過程を図式化したものである。

2) B教諭の授業改善に向けたアクション・リサーチの結果

① 仮説の設定

山田（2007）は、公立中学校教員のモチベーションを促進する要因として、自己有能感要因、職務適性感要因、向社会性要因、自己啓発要因、職場内人間関係要因の5つの要因があることを明らかにしている。校種に違いはあるもののB教諭は学級経営や授業づくりにおいて子どもの成長を促進するための目標や仕事に対する自

身のやりがいを見出しにくくなっている状態、つまりモチベーションを促進するために自己啓発要因への働きかけが必要だと考え、「B教諭にとって新しい学習方法を取り入れた授業案を作成し、子どもの学びが実感できるような協働授業実践を行うことで、授業に対する意識の向上が期待できる」と仮説を設定した。

② 実践と検証

ア 2017年度における算数科「四角形と三角形の面積」の実践

B教諭は5年生の担任である。筆者はワールド・カフェ方式を取り入れた授業案を提案し、協働で授業を行った。第1時は筆者が授業を行った。これを受けB教諭は自ら翌日に国語の授業でワールド・カフェ方式を取り入れ、「何度も自分の意見を言えるしいい。」「子どもらにとっても新しいグループ学習の方法が楽しいんやと思う。」と語った。

B教諭にとって新しい学習方法で、子どもの学びや効果を実感できたことが自分の授業づくりで試そうとする

姿につながった。

イ 2018 年度における企業研修と教育実習生指導が及ぼす影響についての実践

B 教諭は企業研修を終えて、1 番感じたことを「コミュニケーション能力を子どもに付ける必要性」だと語った。また教育実習生の指導を通して、「自身の教育観や指導観を振り返ることができた」と述べた一方で、特に授業観に変化はなかったと述べている。

③ 考察

B 教諭にとって効果を感じることができる新しい手段を提示することは、B 教諭の授業づくりに刺激を与えることにつながった。しかし、「限られた時間の中で仕事をこなす」という働き方意識が強いため、上昇志向が生まれにくい状況にあることが改めてわかった。キャリアステージⅡの教員が当たるであろうワークライフバランスの中で、教師としてどのようにキャリア形成していくかは今後の課題である。

3.2 学園研究の改善に向けたアクション・リサーチの結果と考察

1) 教員に対する事前調査

小学校および中学校教員の学園研究に対する意識を調査した結果、「校内研究は、教師の力量形成にとって必要である」が小学校および中学校ともに最も高い値を示した。次いで「校内研究は、児童生徒の学びにとって必要である」「研究授業をして『よかった』と思った経験がある」についても高い値を示した。一方、「校内研究は負担に思わない」が最も低い値を示した。また、「校内研究の年間の見通しがもっている」「校内研究で目指す子どもの学びがイメージできる」が低い値であった。小学校および中学校ともに同じ傾向を示した。これらの結果を踏まえ、負担に感じる原因をさらに検討するため、インタビュー調査を行った。小学校養護教諭へのインタビューから、「研究授業をやったよかった」と感じられている場合は、その後負担感が大きく残っておらず、達成感や満足感を得られていた。この要因として、十分に事前に授業について相談できていたことや自分自身に研究授業に対して課題意識があったことなどが読み取れた。自分に課題意識があることによって主体的に研究授業に取り組みたと推測される。これらのインタビュー調査の結果から、①「やってよかった」という達成感や満足感を得られること、②主体的に見通しをもって取り組めること、③協働的で効率的に取り組める環境を整えることの3点が授業改善を図るうえでの学園研究にとって必要なことであると読み取れた。

また、2014 年度から 2017 年度までの小学校研究主任、2016・2017 年度の中学校研究主任を務めた教員にインタビュー調査を行った結果、小・中学校の研究主任の思いを共有できることと、学園研究を推進していくための協働的なマネジメントに課題があることが示された。学園研究をマネジメントする上で、①テーマの設定、②

小学校・中学校との共通理解と時間等の調整、③学園研究組織のネットワークづくりの3点において改善を図る必要があることが考えられた。

2017 年度の学園研究では、教科別の8部会で部員数が5～6名で、授業研究や事前・事後の研究会の日程を調整しやすいという利点がある一方で、研究授業における負担感が大きく、少人数での研究協議では拡がりや深まりに限界があった。

2) 仮説の設定

「中小教員が共通理解のもと主体的に見通しをもって学園研究に取り組めるようなテーマの設定と研究の方法、協働的かつ効率的に取り組める組織づくりと環境づくりを設定することができれば、学園研究に対する負担感を軽減することができるだろう。」と仮説1を設定した。また「授業研究に達成感や満足感が得られれば、普段の授業に生かされ、全体の授業改善を図ることができるだろう。」と仮説2を設定した。

3) 課題解決へのアプローチ

① 学園協働ネットワークの構築

小学校の研究主任と中学校の研究主任を中心に、小学校から2名、中学校から2名の中堅教員を含む研究推進委員会を立ち上げた。研究主任会で学園研究に対する思いや願いを共有し大きな方向性を決めた上で、小・中学校の管理職と教務から成る学園経営企画委員会で提案し、助言を仰いだ上で学園研究の日程調整や時間の調整等支援体制を整えてもらった。また主任以外の4名の研究推進委員は、部会の部会長を兼任し、学園研究会前後や夏休みに進捗状況を交流したり、研究会の進め方を協議したりした。推進委員の教員は、研究授業の事前検討会等の時間の調整や、部員への声かけ、事前・事後研究会の進行やまとめなど部会の中心として研究を推進する存在となった。

② 教員が主体的に取り組むためのテーマ設定と4部会 の設定

研究主任会で大きなテーマ「主体的・対話的で深い学び」の視点で子どもたちの姿を求めることを研究の柱とし、教員が課題意識をもって主体的に取り組めるようにする目的でアンケートを実施し、その中から出てきた意見から抽出してテーマを策定した。

また、アンケートの記述をもとに「グループワーク活用部会」「ICT 機器活用部会」「思考ツール活用部会」「チーム・ティーチング活用部会」の授業方法によって4部会を設定した。小学校では担任制、中学校では教科担任制の違いや発達段階の違いがあり、校種による文化の違いがあるため、授業方法で部会を設置することで子どもの学びの姿を様々な教員の目で見ることができ研究を深めていくことができると考えた。

③ 見通しをもって取り組むための事前周知

教員が見通しを持って取り組めるように、まずは年間計画を策定し、学園研究構想案の提案と同時に示した。また、毎回の学園研究会で次回以降の日程や研究内容や

方法を必ず示すようにした。また授業研究会のための事前検討会の日を2カ月前から周知するようにした。さらに開始・終了時間の提示やお便り、掲示等で周知徹底した。

④ 主体的な参加と負担感軽減のための工夫

学園経営企画委員会の中で、中学校教員全員が授業を参観することは思春期の生徒の安全保障・危機管理という面から自習体制をとることが難しいとの意見があった。しかし「授業をもっと見たい」という意見が小学校の教員の声からも多々あったように、教員が研究協議に主体的に参加し、協議を活性化するためには全員が授業観察をすることが何よりも必要である。また勤務時間を超えての会議は負担感を増長する。そのため、学園経営企画委員会の中で児童の下校時間を少し早めるという工夫がされた。そのため十分に協議できる時間が保障でき、さらに事前に提示した終了時刻を必ず厳守することとした。

⑤ 授業研究会の進め方についての研修会の実施

部会ごとの授業研究会に入る前に、実際に小・中学校それぞれ1つずつの授業を提供してもらって、観察の視点と事後研究会の進め方を教示するための研修会を実施した。授業を参観した教員の割合は小学校で85%、中学校で42%だった。事後研究会の進め方の研修では、ワールド・カフェ方式を提案しスーパーバイザーの助言のもと体験した。また付箋に書いた参観での気づきを紹介しながら交流することで、話し合いが硬直することなく進んでいた。どのグループも経験歴に関係なく意見を出すことができていた。しかし、参観しなかった教員の発言回数は少なく、授業を参観した教員に比べ研修会に対する満足度は低かった。

⑥ 協議の活性化を図り、授業者と参加者の満足感が高まるための授業研究会の実施

授業研究会の事前に、小・中の主任が研究授業を参観するように声かけをしたり、お便りを配布したり、職員室に張り紙を掲示するなどして、全員が研究授業を参観

できるようにした。その結果、2学期の研究授業を参観した教員はほぼ100%だった。授業を観察することで、事後研究会の参加姿勢も前向きになり、グループ協議に用いたワークシートへの書き込みも増えていった。さらに前向きな具体的改善案を全体で考え合うことで、授業者も満足感、充実感を得ることができると考えられた。また事前に推進委員会を実施するか、またはその時間が取れない場合は授業研究会の進行表を作成し、推進委員が事後研究会でスムーズに進行できるようにした。

⑦ 全教員による共通実践の実施

学園研究のテーマをもとに所属する部会の授業方法を用いて、全教員が日常の授業で実践することを求めた。またその報告書を年に2回持ち寄って、実践交流をした。どのような実践をしたのか、またどのような効果があったのか報告書を書くことによって、ほぼ全員が意識して授業実践を試みる事ができた。

4) 学園研究に関するアンケート調査の結果

表4は、11月下旬に行った2018年度の学園研究に関するアンケート調査の結果である。前年度の学園研究に対する意識調査では、「学園研究は負担に思わない」の質問において小学校で平均1.95、中学校で平均2.10と低い値を示したが、今年度は小・中学校ともに平均2.5を超える高い値に向上している。

また、研究授業をした教員に対しては「授業研究をしてよかったか」という質問をした結果、72%が「そう思う」、27%が「まあまあそう思う」と回答している。理由として「授業についてアドバイスをしてもらえたから」「事前・事後の研究会を通して、自分たちの考えを深めることができたから」「新しい方法で授業に取り組めたから」「色々なアドバイスをもらえて、自分でも授業の組み立てを工夫するなどして自分のためになったから」と記述していた。しかし、「学習指導案の作成に時間がかかった」など、負担も多少あったとの回答がみられた。負担に関しては、研究を進めるためには多少の負担は仕方がないとの記述もあった。

表4 学園研究に関するアンケート調査の結果

校種	年代 (調査人数)	学園研究は、児童生徒の学びにとって必要である		学園研究は、教師の力量形成にとって必要である		学園研究で目指す子どもの学びがイメージできる		学園研究の年間の見通しが持てている		学園研究を負担に思わない		事前・事後協議で自分の意見を言える		研究授業をして「よかった」と思った経験がある		学園研究を自分の授業に役立てることができた	
		2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
小学校	20代 (3,4)	3.0	3.5	3.3	3.8	2.6	2.8	3.0	3.0	2.0	2.8	3.0	3.0	3.6	3.5		
	30代 (5,4)	3.0	3.5	3.2	3.8	2.8	3.5	2.2	2.8	1.8	2.8	3.2	3.5	3.0	3.3		
	40代 (5,5)	3.6	3.6	3.8	3.8	3.0	2.6	3.0	3.0	1.8	3.0	3.2	3.8	3.4	3.2		
	50代 (5,7)	3.4	3.7	3.8	3.7	3.2	3.1	2.8	3.2	2.2	3.0	3.4	3.9	3.0	3.1		
	平均	3.25	3.58	3.52	3.75	2.90	3.00	2.75	2.99	1.95	2.88	3.20	3.54	3.25	3.27		
中学校	20代 (4,4)	4.0	3.8	4.0	3.5	2.8	3.3	2.5	3.0	2.5	2.5	3.5	3.5	3.8	3.8		
	30代 (3,1)	3.3	3.0	3.7	3.0	3.3	3.0	3.7	3.0	2.3	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0		
	40代 (5,4)	3.0	3.5	3.4	3.5	2.8	2.8	2.8	2.8	1.8	2.8	3.4	3.3	3.0	3.0		
	50代 (5,4)	3.4	3.8	3.4	3.8	3.0	3.3	2.8	3.0	1.8	2.8	3.2	3.5	3.0	3.5		
	平均	3.35	3.50	3.62	3.44	2.97	3.06	2.95	2.94	2.10	2.75	3.27	3.06	3.20	3.31		

※調査人数(2018年度、2019年度)、評点(4:そう思う、3:まあまあそう思う、2:あまり思わない、1:思わない)

さらに、「学園研究を自分の授業に役立てることができた」という質問に対しては、小・中学校ともに高い値を示している。小学校では35%が「そう思う」、55%が「まあまあそう思う」、10%が「あまり思わない」、中学校では、46%が「そう思う」、46%が「まあまあそう思う」、8%が「あまり思わない」と回答している。

これらの結果から、小・中学校の研究主任が研究に対する思いや願い、研究の目的を共有すること、研究推進委員会を機能させること、教科や校種の壁を越えて小中学校の教員が協議し合える授業研究会の実施ができたことは成果である。しかし、事後協議会に積極的に自分の意見を出し、他の教員と協議を深めるには、授業を参観できていることが第1条件である。全員が研究授業を参観するためには、授業時数の確保が難しくなっている学校事情を鑑みながら、学校や学年での協力体制等を工夫するなど環境の調整が課題である。また研究授業の事前検討会に部員が全員参加できていないことは課題である。事前検討会の時間を調整し、実りあるものにするによってさらに研究授業での観察や事後研究会の協議が深まりを増すと考えられる。また、授業方法での部会設定、研究テーマに沿ったの授業参観と事後協議会の活性化によって、教員の授業づくりに刺激を与え、多くの教員が「自分の授業に役立てることができた」と回答していることは、授業改善を推し進めることができたと考えられる。

4 結論と今後の課題

Y 学園における3つのアクション・リサーチを通して、徐々に授業づくりに対する意識の向上が見られ始めている。学園研究会で所属した部会以外の授業方法に対しても、児童生徒の学びに効果があると感じる事ができれば、積極的に取り入れる教員も増えてきた。小学校であれば学年間で、中学校であれば同教科間で、教員から教員へと実践の輪が広がり始めている。具体的な手段が目に見えて提案され、児童生徒の学びが実感できれば、教員自身の授業に取り入れることができると実感している。

今後は、キャリアステージに見合った授業力向上のための方策を探究していく必要がある。さらに小・中学校で学園研究を進めるための協働ネットワークを構築した上で、教員が主体的に取り組むための環境調整が課題である。

引用・参考文献

- 乾丈太・有倉巳幸 (2006) 小学校教師のメンタリングに関する研究. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 16: 97-106.
- 鹿毛雅治・藤本和久 (2017) 「授業研究」を創る - 教師が学びあう学校を実現するために -. 教育出版: 東京.
- 滋賀県教育委員会 (2018) 滋賀県教員のキャリアステージにおける人材育成指標【教諭】.

<https://www.pref.shiga.lg.jp/file/attachment/2048002.pdf> (検索日: 2019年11月24日)

- 高島学園研究紀要 (2017) 意欲を持ち、自分を高めようとする子どもの育成Ⅲ～“聴き合い”から“ひとり学習”へ思考の流れをつくる～.
- 都丸けい子 (2010) 初任期の教師の悩みと成長・発達 - 生徒との人間関係に焦点を当てて -. 日本教育心理学会第52回総会発表論文集, p.596.
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2016) 次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf (検索日: 2019年11月24日)
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示). 東洋館出版社: 東京.
- 文部科学省中央教育審議会 (2005) 新しい時代の義務教育を創造する (答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf (検索日: 2019年11月24日)
- 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012) 小中連携, 一貫教育に関する主な意見等の整理. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2012/09/10/1325226_1.pdf (検索日: 2019年11月24日)
- 文部科学省 (2016) 小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引き. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiefieldfile/2018/01/19/1369749_1.pdf (検索日: 2019年11月24日)
- 文部科学省初等中等教育局 (2015) 小中一貫教育等についての実態調査の結果. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkkan/_icsFiles/afiefieldfile/2016/04/08/1369584_01.pdf (検索日: 2019年11月24日)
- 山田智之 (2007) 公立中学校教員のモチベーションを促進する要因. 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 8: 221-230.