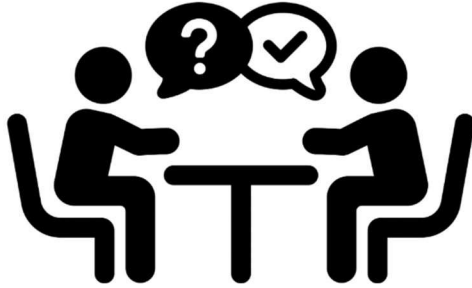


IV章

校内研究どうすればいいの？ Q&A



【研究主任・教諭編】

- Q 1. 研究は何から始めたらいいの？
- Q 2. 研究仮説は立てなくてもいいの？
- Q 3. 校内研究とは、授業研究のことなの？
- Q 4. 全教職員での事前研究会（検討会）をしなければいけないの？
- Q 5. 授業研究のとき、学習指導案は必ず作成しないといけないの？
- Q 6. 事後研究会はどのように進めればいいのか？
- Q 7. 研究計画（期間・体制）はどのように立てればいいのか？
- Q 8. 研究の成果は、どのように共有・評価すればいいのか？
- Q 9. 研究を進める上で、管理職とはどう連携すればいいのか？

Q 1. 研究は何から始めたらいいの？

A. 学校の実態を知り、教職員と共有することが研究の出発点になります。

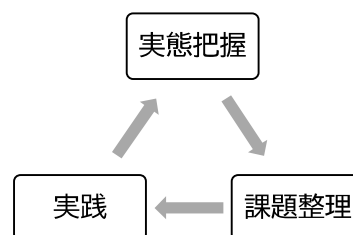
ただし、実態や課題だけを語り始めると、課題探しが目的化し、雰囲気が暗くなってしまいうことも少なくありません。まずは、「どのような子どもを育てたいのか」「どのような授業や学校を目指したいのか」といった、学校として大切にしたい姿やビジョンを教職員で共有することが重要です。その上で、日常の授業の中で気になっている子どもの反応やつまずき、学年会や職員室で話題に上がる指導上の悩みなど（定性データ）を集めていきます。あわせて、学力調査や質問紙調査、学校評価アンケート、授業記録など、すでに学校にある資料（定量データ）から、学校全体の傾向を大まかに把握します。この段階では、課題を一つに絞り込む必要はありません。現状を知り、教職員と共有することが、校内研究に向けた最初の一步になります。その中で、「引き続き大切にしたい視点は何か」「新たに見えてきた課題はあるか」といった点について教職員で共有し、研究の方向性やテーマを捉えていきます。

【事例】

A小学校では、研究テーマを決める前に、全教職員に「どのような子どもの姿を大切にしたいか」「この学校で、どのような授業が日常的に行われている状態を目指すのか」について、教職員同士で意見を出し合う時間を設けました。その中で、「自分の考えを安心して表現できる子ども」「友達の考えを聞きながら学びを深める授業」といった共通のイメージが少しずつ言語化されていきました。

その後、「最近の気になった子どもの様子」を出し合い、「自校の今」を共通認識としてもつところから校内研究をスタートしました。またこれにより、「大切にしたい姿」と「今の実態」との間にあるズレが、具体的に見えてきました。教職員からは、「何ができていないか」ではなく、「自分たちが大切にしたい学びを実現するために、どんな工夫をすればよいのか」という視点での対話が生まれ、研究の方向性が共有されていきました。

B中学校では、複数年にわたり同じ研究テーマに取り組んできた中で、教職員から「研究が形骸化しているのではないか」という声が挙がり、研究主任は、テーマを一度白紙に戻すのではなく、これまでの成果と課題を整理し、「今の生徒の実態と合っているか」という視点でテーマを見直す場を設定しました。各種調査の結果を踏まえ、対話を通してテーマの柱となる視点を全教職員で再確認し、具体的な表現に整理し直すことで、これまでの積み重ねを生かしつつ、新たな問題意識をもって研究に取り組めるようになりました。



佐古秀一（2019）『管理職のための学校経営 R-PDCA』明治図書 p.161 参照

Q 2. 研究仮説は立てなくてもいいの？

A. 研究仮説は必ずしも立てる必要はありません。

研究テーマ、研究の進め方によっては、仮説を明確に設定せずに研究を進めることも考えられます。仮説の有無よりも大切なことは、「何を課題として捉えているのか」「何を解決したいのか」「どのような視点で授業を見取るのか」といった点を、教職員で共有することです。

これまでの授業研究では、「仮説を立てて検証する」という進め方が広く行われてきました。この方法は、課題や検討の視点が比較的明確な場合には有効です。一方で、子どもの学びの実態や授業中の出来事は、多くの事象が複雑に絡み合って表れるため、取組との因果関係を整理しにくい場合も少なくありません。授業は「こうすれば、こうなるんだ」と必ずしも言えず、仮説を先に固定してしまうことで、授業の事実や子どもの反応を十分に捉えきれなくなることもあります。多くの時間を費やして、仮説を設定したにもかかわらず、授業者の指導観を限定してしまうこともあります。

授業研究の進め方としては、授業の中で「実際に起きた事実や子どもの学びの姿」をもとに、協議の中で意味を考え、今後の実践を仮説的に整理していくという在り方もあります。つまり、仮説は授業前に必ず立てるものではなく、授業後の協議や振り返りの中で形づくられていく場合もあるということです。仮説を研究の前提条件とするのではなく、研究を深めるための一つの手立てとして柔軟に位置付けることが、実効性のある校内研究につながります。

【事例】

C小学校では、研究授業にあたって、あらかじめ研究仮説を設定するのではなく、「子どもの学びの実態を丁寧に捉える」ことを重視しました。まずは「授業の中で子どもがどのように考え、どの場面でつまずいたり、深めたりしているのかを見取ること」を、教職員で共通の視点として確認しました。

授業後の協議では、授業中に実際に見られた子どもの発言や行動を基に、「どのような学びが生まれていたのか」「なぜその場面で違いが生じたのか」について対話を行いました。その過程で、学びを支えていた手立てや授業構成の意味が整理され、次の授業研究会に向けて取り組むべき課題が共有されました。

Q 3. 校内研究とは、授業研究のことなの？

A. 校内研究は、必ずしも授業研究だけを指すものではありません。

学校が抱える課題に応じて、授業そのものを対象とした研究だけでなく、以下の例のように授業を取り巻く環境や条件に着目した学校全体の取組を対象とした研究も校内研究として位置付けることができます。

(例) 学校図書館の活用 学習評価 特別活動の充実
体験活動の充実 特別支援教育 不登校やいじめへの対応 等

これらは、学校の実態に即した重要な課題であり、校内研究として取り組む意義があります。

一方で、校内研究の中心には、常に授業と子どもたちの学びがあります。授業は学校教育の核であり、学校全体の取組も、最終的には日常の授業や学びの質を高めることにつながっていく必要があります。そのため、授業を直接扱わない研究であっても、「その取組が、どのように授業や学びに関わっていくのか」という視点をもつことが大切です。

校内研究を授業研究に限定する必要はありませんが、校内研究が授業や学びと切り離されてしまうと、その成果が十分に生かされにくくなることもあります。学校の課題や実態を踏まえながら、必要に応じて学校全体の取組を研究テーマとして位置付けていくことも考えられます。

校内研究の進め方は学校の実態に応じて異なりますが、考え方を整理するために、一般的な流れを右に示します。

【事例】

D中学校では、「クラス別教科担当者研究」を行っています。

ある学級の授業が落ち着かない雰囲気があり、その対応方法について、悩んでいる教員がいました。

そこで、そのクラスの学級担任と授業担当者が集まり、研究部をファシリテーターとして、授業の実態を語り合い、適切な対応について研究を行いました。

ベテラン教員から「こんな場面では、こんな風に声をかけるといいよ」など効果のある指導法について、共有されました。その中では、個別最適な学びや協働的な学びについても協議されています。また、特別な支援を必要とする生徒について、特別支援学校から助言者を招いて専門的な知見を学び、効果のある指導・支援の方法が共有されました。

1. 現状把握

2. 診 断

3. 問いづくり 学校教育研究・授業研究

4. 組織づくりと 研究期間の設定

5. 実 践

6. 発表（まとめと共有）

Q 4. 全教職員での事前研究会（検討会）をしなければいけないの？

A. 提案授業の前に、必ず全教職員で事前研究会を行わなければならない、ということはありません。

重要なのは、「全教職員で事前研究会を行うかどうか」ではなく、「提案授業や事後研究会を充実させるために、どのような事前検討が必要か」という視点です。研究テーマや学校の実況に応じて、研究部や教科部会での検討、資料による共有など、方法を柔軟に選択することが考えられます。事前研究会（検討会）を目的化するのではなく、授業者の困りや悩みに寄り添いながら、学び合いを深めるための手立てとして位置付けることが、よりよい校内研究につながります。

また、事前研究会（検討会）は次の2つに分けて考えることができます。

一つは、「提案授業を構築する事前研究会（検討会）」です。提案授業を「授業者個人の取組」とするのではなく、授業を協働的に創り上げる営みとして位置付ける場合、事前の検討は非常に有効です。単元構想、授業のねらいや問い、想定される子どもの反応などについて意見を交わしておくことで、授業の質が高まるだけでなく、参観者がどのような視点で授業を見るのかが明確になり、事後協議をより豊かなものにすることができます。

もう一つは、「参観者と授業観察の視点を共有する事前研究会（検討会）」です。校内研究の質を高めるには参観者の姿勢も重要です。提案授業前に、事前検討された観察の視点を周知し、授業者と一緒に児童生徒を見取ることで、自身が授業研究者の一人となって提案授業に参加することができます。特に、目的が不明確なまま形式的に行われる事前研究会（検討会）は、校内研究を形骸化させてしまうおそれがあるため、避ける必要があります。

【事例】

E 中学校では、全教職員による事前検討会を毎回行ってきたものの、形骸化しているという課題がありました。そこで、研究主任は授業者と関係教科の教員による事前検討会に絞ることとしました。検討会では、「どのような生徒の姿を目指すか」を共有するとともに、日常の困りや悩み、単元構想や学習課題の意図を整理しました。その内容は事前資料として全教職員に配付され、参観者は、授業の意図や観察の視点を理解したうえで提案授業に参加することができました。

Q 5. 授業研究のとき、学習指導案は必ず作成しないといけないの？

A. 学習指導案を必ず作成しなければならない、ということはありません。

目的や場面に応じて、形式を選択することが大切です。

大切なことは、学習指導案をつくり上げるのではなく、子どもの実態からどのような願いをもって授業をデザインし、授業の中で子どもの姿をどのような受け止め、修正・検証したのかというプロセスが共有されていることです。

そのため、形式にこだわって作成に時間をかけ過ぎるよりも、授業の意図や流れ、授業者の困りや願い、子どもの実態が簡潔に伝わる資料に留めるといった選択も考えられます。学校の実態に応じて、形式や内容を工夫したり、あえて簡素な形にしたりすることも有効です。

一方で、公開研究会など校外に向けて授業を公開する場合には、授業の意図や研究の背景を第三者に分かりやすく伝える必要があります。そのため、このような場面では、学習指導案を通して考えを整理し、共有することの意義が大きくなります。目的や場面に応じて、学習指導案の形式が変わることを理解しておくことが大切です。

また、学習指導要領では、単元を通して児童生徒の資質・能力を育成することが重視されています。校内研究として実施される授業研究の学習指導案も、1時間の授業のみを切り取って考えるのではなく、単元全体の構成や学びの積み重なりの中で、その授業をどのように位置付けているのかが明らかになっていることが求められます。学習指導案や単元計画は、授業を単元の中に位置付け、授業の意図を整理するための「設計図」の一部として活用することで、授業研究の質を高めることにつながります。

学習指導案を作成することが目的化しないように留意しながら、子どもの学びをどのように捉え、次の改善につなげていくかという視点を大切に、目的や場面に応じて柔軟に活用していくことが重要です。

Q 6. 事後研究会はどのように進めればいいのか？

A. 実際の授業で見られた子どもの姿をもとに、何が起きていたのかを丁寧に捉え、授業者だけでなく参観者自身が「次の実践につなげるための対話の場」として位置付けることが大切です。

事後研究会は、授業の成否を判断したり、授業者を評価したりする場ではありません。事後研究会を進める際には、まず授業者の意図や願い、困りを共有し、単元構想等について具体的に説明する時間を確保する必要があります。その上で、参加者が見取った子どもの姿を出し合うことが大切です。授業を見る視点には、授業中の子どもの声や表情だけでなく、ノートやワークシートの記述を見ておくことも大切です。

指導方法の良し悪しを論じる前に、「子どもは何を、どのように学んでいたのか」という視点で事実を語ることで協議が深まりやすくなります。

また、協議のすべてを1つの結論にまとめる必要はありません。うまくいった点だけでなく、迷いや課題が残った点を共有することも、次の授業改善に向けた大切な材料になります。協議の中で生まれた気付きは、参加した教職員一人ひとりが自分の実践を振り返る手がかりとなります。

事後研究会は、一度きりの振り返りで終わらせるのではなく、次に何を試してみるかをつなげて考える出発点です。子どもの姿を基に語り合うことを大切にしながら、授業者だけではなく、参加した教職員全体の学びにつながる進め方を意識することが重要です。

【事例】

F小学校では、事後研究会の冒頭で、授業者が授業デザインについて、「この授業で大切にしたいこと」「実際にやってみて迷った点」を説明しました。その後、授業中に見られた子どもの発言や行動を付箋に書き出し、具体的な子どもの名前を挙げながら、「どの場面、どのような学びが見られたか」を共有しました。協議では、「この場面を考えを深めたのはなぜか」「思考が止まった場面にはどんな背景が考えられるか」といった問いを中心に対話が進み、授業者だけでなく、参観者それぞれが自分の解釈を語り合う姿が見られました。

G中学校では、これまで事後研究会が授業の良し悪しを述べ合う場になりがちだったため、研究主任が進行役となり、協議の順序を明確にしました。まず、授業者の意図を確認した後、「生徒がどのように課題に向き合っていたか」「どの場面で考えの変化が見られたか」を事実ベースで共有しました。助言や改善案はその後に位置付け、「この授業から何が見えてきたか」「次に試してみたいことは何か」という視点でまとめました。結論を急がず、課題や迷いもそのまま共有したことで、次の実践への具体的なヒントが蓄積されていきました。

Q 7. 研究計画（期間・体制）はどのように立てればいいのか？

A. 研究計画を立てる際に大切なのは、期間や体制をあらかじめ固定することではなく、どの課題に向き合い、何を明らかにし、どのような改善につなげたいのかを起点に考えることです。研究計画は、決められた型にはめるものというよりも、目的や実態に応じて柔軟にデザインしていくものと捉えることが大切です。

研究期間については、必ずしも１年間を通した取組にする必要はありません。研究の目的や課題の性質に応じて、短期間で実態把握・実践・振り返りまでを行う場合もあれば、学期や年間を見通した取組が適している場合もあります。重要なのは、期間の長さそのものではなく、その課題に対して取組期間が適切かどうかを検討することです。

研究体制についても、校内研究は学校全体の取組として位置付けつつ、すべての教職員が同じ役割に関わる必要はありません。課題の内容や背景に応じて、学年・教科・分掌等の組織や、少人数の研究チームを中心に進めることが効果的な場合もあります。その際、教職員が見通しをもてる体制や進め方を意識することが重要です。

問いや課題に応じて期間や体制を柔軟にデザインすることは、校内研究を進めやすくし、具体的な実践に挑戦しやすくする利点があります。あわせて、校内研究の開始前から教職員が過度な負担感をもたないように、「この期間であれば取り組みそうだ」「この進め方なら続けられそうだ」という見通しをもてる計画にすることも重要です。

一方で、校内研究が一部の教職員だけの取組にならないよう、研究チームでの議論や実践の過程、得られた気づきや成果については、学校全体に共有し、学びをつなげることが大切です。研究計画は、学校の実態に応じて見直し、調整しながら更新していくものとして捉え、柔軟にデザインしていくことが、よりよい校内研究につながります。

【事例】

H高校では、教職員数が多く、各教科の専門性の違いもあり、全員参加型の研究が形骸化していたことから、研究部は期間限定の少人数研究チームを複数立ち上げる方式を採用しました。例えば、「主体的な学習への転換」を共通テーマとしつつ、

- ・あるチームは「授業冒頭の導入の工夫」
- ・別のチームは「生徒同士の対話の場づくり」

といったように、問いや課題に応じて実践内容を分けました。各チームは１学期間で実践・振り返りを行い、その成果と課題を校内研究として共有しました。研究部は、成果を一つにまとめるのではなく、「生徒にどのような変化が見られたか」「どのような手立てが有効だったか」という観点で整理し、学校全体の授業改善の資料として蓄積しました。

Q8. 研究の成果は、どのように共有・評価すればいいの？

A. 研究の成果は、最終的に得られた「結果」だけでなく、そこに至るまでの試行錯誤や対話の過程、途中での気づきや迷いも含めて共有することが大切です。

研究の成果は、数値や達成度など最終的に見える形で表れる「結果」だけでなく、試行錯誤や対話の過程で生まれた気づきや迷い、子どもの学び方や教員の見取りの変化も含めて、共有・評価していくことが大切です。

成果を結果のみで示してしまうと、研究が「特別な取組」や「一部の人の実践」として受け取られやすくなり、学校全体の学びにつながりにくくなります。そうならないためにも、「何が分かってきたのか」「どのような場面で手応えを感じたのか」「どこに課題が残っているのか」を整理していく視点が重要です。うまくいかなかった点や迷いが明らかになることも、次の実践につながる大切な成果と捉えることができます。

また、共有や評価は、年度末にまとめて行うものに限る必要はありません。むしろ研究の方向性を確認した段階、提案授業や実践を行った後など、研究の進行に応じて、実践の記録や子どもの姿を少しずつ共有していくことが効果的です。そうすることで、教職員一人ひとりが自身の授業や指導を振り返り、実践と重ねて考えやすくなります。共有と評価の目的の一つは、次の授業や日常の指導に生かすための省察を促すことにあります。

【事例】

I 中学校では、研究成果が年度末の数値や達成度の報告に偏りがちであったため、「成果を結果だけでまとめない」ことを共通理解としました。

そこで研究部は、研究の方向性確認後や提案授業後、学期末の校内研究など、研究の進み具合に応じた節目に、各実践について、

- ①「校内研究を通して分かってきたこと」
- ②「手応えを感じた子どもの具体的な姿」
- ③「うまくいかなかった点・残された課題」

の三点を簡潔に整理し、校内共有フォルダに蓄積しました。

また、共有の際には、実践の良し悪しを評価するのではなく、子どもの発言や行動を基に、「どのような関わりが学びにつながったのか」「なぜ難しさが生じたのか」を対話し、成果を積み上げていきました。

Q9. 研究を進める上で、管理職とはどう連携すればいいの？

A. 校内研究を進めるにあたっては、研究主任が進行状況を一人で抱え込まず、研究に取り組む中で見えてきたことを管理職と共有しながら進めていくことが大切です。ここで重要なのは、研究を学校全体の取組として位置付けるための関係づくりです。

研究主任は、授業研究や協議を通して見えてきた成果・課題や工夫、教職員の様子や負担感などを管理職に伝えていきます。一方、管理職は、研究に必要な時間や体制を整えたり、校務との調整を行ったりする役割を担います。このように、役割を分担しながら互いに補い合う関係を築くことが望まれます。

日常的な対話を通して、研究の目的や進め方を共有しながら進めていくことが、研究が特定の人の負担に偏ることを防ぎ、無理のない形で校内研究を進めることができます。研究を円滑に進めていくためには、本書のQ & Aを管理職と共に確認し、研究に対する考え方や目線を事前に共有しておくことも手立ての一つです。

【事例】

Ｊ小学校では、年度当初に研究主任と学校長・教頭が打合せを行い、「今年度の校内研究で大切にしたい視点」と「無理のない進め方」について共有しました。その際、研究主任は、前年度の研究を振り返って見えてきた成果・課題や教職員の様子等を具体的に伝え、管理職は校務分掌や校内研究の時間配分を調整しました。

研究の進行中も、研究主任は、提案授業後の教職員の反応や協議の様子を踏まえ、感じたことや今後の進め方について管理職と共有しました。管理職は校内研究の意義を改めて伝えたり、研究に前向きに取り組んでいる教職員の姿を紹介したりすることで、研究を学校全体の取組として位置付けました。