

# 日常の授業改善につながる校内授業研究の開発実践 (その1)

Practice development of school lesson study which leads to everyday lesson improvement (1)

西尾 朋子\*・石川 英志\*\*

NISHIO Tomoko and ISHIKAWA Hideshi

子どもの人間的な成長発達や学力の向上を願って、どの学校においても校内授業研究を学校の中軸として取り組んでいる。しかし、校内授業研究が、教師の授業力の形成に本当に生きて働いているのか、子どもの学力向上につながっているのかを改めて問い直す必要がある。本研究は、校内授業研究の課題を、(1) 研究授業と日常の授業をどのようにつなぐか、(2) 教師間における世代をこえた協働性をどう育むか、(3) 外部者とどのように連携するか、という三つの方向で捉え、日常的な学び合いを重視する「PDCA-4S研究サイクル」を軸として開発的な実践を試みたものである。本稿は、研究の基盤となる問題意識並びに課題設定としての位置付けをもっている。

## I 問題意識と課題の設定

校内授業研究に力を注いでいる学校は多い。筆者（西尾）の勤務校（平成22年度当時）のある恵那市では、全ての学校が研究主題を設定し、それぞれの学校の特色や実態に応じて、校内授業研究に取り組んでいる。文部科学省、岐阜県、恵那市から研究指定を受けた学校は大きな使命感をもち、実践を通して成果と課題を明らかにすることを通して、与えられた役割を果たそうと努力している。しかし、外部の研究者の参画を見込めない学校や研究指定を受けていない多くの学校は、校内授業研究を教師の研修の場と機会として位置付け、教師同士が日常的に教育活動を進めながら、研修を自らの実践にどう結び付けていくか、その目的や方法を模索しながら進めているが、その手だてはまだまだ十分に明らかにされたとは言いがたい。

子どもの人間性の成長発達や学力の向上と教師の授業力の形成と発達は密接に関係している。したがって、どの学校でも、子どもの人間性の成長発達や学力の向上を支える教師の授業力の形成と発達を目指して、校内授業研究を学校の中軸に据えて取り組んでいる。それにもかかわらず、校内授業研究が教師の授業の力量形成に本当に貢献しているのか、子どもの学びの発展につながっているかについては、いささか疑問のあるところである。その疑問というのは以下に挙げていく3点である。

1. 校内授業研究を推進するにあたって、研究授業を柱として進めているが、そこでの学びが日常の授業づくりにつながっていないのではないか。

教師の授業力の形成に貢献する授業研究においては、教師相互が授業をめぐる経験をいかに共有するかということが大切であり、授業者だけでなくそれ以外の教師も共に学び、共に力を育んでいくことが必要である。

学校生活における教師の日常と子どもの日常を考えると、ほとんどの時間と労力は授業に費やされている。日常の授業は、教師と子ども、子どもと子どもが互いの人間関係を意識し、大切にしながら、教師の一定の意図の下に行われている。教科書や教材を介して、知識や技能の伝達、思考の鍛え、

\* 岐阜県教育委員会可茂教育事務所学校支援課課長補佐（岐阜大学大学院教職実践開発専攻（教職大学院）平成22年度修了・前恵那市立長島小学校教諭）

\*\* 岐阜大学大学院教職実践開発専攻（教職大学院）

表現力やコミュニケーション能力の育成等が行われる。また、今回改訂された学習指導要領の内容を踏まえ、子どもにつけたい力やねらいを明確にした指導計画に沿って、1時間1時間を丁寧に積み重ねていくことを通して、子どもの学力の向上を図ろうとしている。しかし、授業というのは、実際には教師の意図通りに進むばかりではない。子どもが見せる態度や発する言葉一つで、授業の様相は大きく変わってしまう。30、40人が一緒に学ぶ教室では、子どもは互いに秩序を保ちながら学習しているが、課題の解決に向かって自分の見方や考えを求められた場合に、個々が多様な見方や考え方で解決を図ろうとする。したがって、教師が事前に考えたアプローチやこう導きたいといった願いは、子どもとのやりとりのなかで常に変化を迫られることになる。教師は船の舵取りをしているだけでなく、一緒に船を漕ぐことを求められるのである。日常の授業は、教師の考える枠組に収まらない不安定さを絶えずもっていると言えるのである。

日常の授業と対比的に語られるものとして、研究授業の存在がある。ここで、研究授業のもつ意義について考えたい。

多くの学校では、校内授業研究の中軸として研究授業を据えている。年に数回の全校研究授業を設定している学校が多い。多忙ななかで、教師達は研究授業を通して効率的に多くの事柄を学ぼうとしている。授業直後の全校研究会では、授業観察の共通の視点を2、3設定し、それらの視点に沿った協議の中で、ねらいの是非、課題設定の仕方、発問や指示の具体的な技術、自己評価や相互評価の在り方、指導過程の工夫等、目の前の授業の内容や方法について、理解を共有し、深めていく。1～2時間の限られた研究会の時間の中で、授業の具体的な様相について語り合い、研究や授業そのものの成果と課題をできるだけ端的に導き出そうとする。そこでは、それぞれに蓄積してきた自らの実践を足場にして、研究授業を公開した授業者に改善に向けた助言や見解を表し、授業者のみならず教師集団全体の力量を高めていこうとする。したがって、研究授業を軸にした校内授業研究は、教師が授業の仕組み、教科や単元の指導方法を身に付ける上で大きな役割を果たしてきたのである。

しかし、せっかく身に付けたこれらの内容が、各教師の日常の授業に生かすことは、実はあまり実現できていないのではないだろうか。今回の研究授業を通して学んだことを、自分の普段の授業に置き換えて取り組んでみたいと考えても、研究授業での学びが日常の授業に直結していかないのである。例えば、ある算数科の研究授業を通して学ぶことができたと考える内容について、頭では理解することができたとしても、対象とする子ども達が異なり、条件を同じように整えることが困難で、研究授業とは明らかに異なる状況の中でいかに引き寄せて生かしていけるのかは疑問である。研究授業とその協議を通して学んだ教科や単元の指導方法をどのように明日の自分の授業にいかにか上手く生かせるかについては難しい実態があるのである。

しかしながら実は、教師は研究授業に頼らなくとも、日常の授業で大いに鍛えられるはずなのである。日常の授業では、教師は臨機応変に対応できる振舞いが求められ、子どもの追究に寄り添い、適切に指導・援助しなければならない。教師には1時間の授業で教えたい内容が教材研究を通して把握されている。一方、子どもにとっては未知の内容である。子ども達は、関心と意欲をもって学習内容を追究していくが、それでもなかなか教師の思ったようには授業は進まない。子どもの思考や考えの道筋が教師にとって思わぬ方向に進んだ時には、私たち教師は大いに戸惑う。瞬時に自分の授業案を振り返り、現在の状況と照らし合わせながら、子どもの考えを生かせるより適切と思われる発問や手だてを選び、発する。この瞬時に判断し表現する力、教科の本質に迫ることからずれないように意識しつつ子どもの追究意欲を促し、課題解決に導く力、このような教師の力量を形成する機会が、実は研究授業に頼らなくとも、日常の授業にこそ豊かに潜んでいるのである。

それならば、日常の授業をこそ研究の土俵にのせ、それだけで授業研究を進めていけばよいのではないとも言えるのだが、そうだとはいえずしも言えない。教師の多忙感が生活の隅々にまで満ちている中では、日常の授業の改善に向けて気力を奮い起こすにも、自分一人ではよほどのモチベーション

を立ち上げて保持していかないと、それを継続的に展開していくのは困難だからである。その意味で、研究授業という日常から一線を引いた組織的な取組があることが、個々の教師を授業研究へと向かわせる重要な契機となっていることは確かであろう。校内授業研究の中に研究授業を特設する学校が多いのは、そういった研究授業がもつよさを実感しているからではないだろうか。

次図は、研究授業のもつよさと日常の授業がもつよさを示し、かつ、それぞれのもつ問題点についてまとめたものである。

研究授業は、先述したように、教師が指導技術や指導内容を効率的に修得するのに非常に有効である。特に若い教師にとっては、ベテランの教師や指導者から、豊かなこれまでの経験に基づいてその状況に相応しいベストの教育技術を伝授されるのであるから、自分の力量が高まったと感じられる。実際の授業と学習指導案に書かれていることの差異やズレを問題にしていくので、参観した教師にとっては目に見える形となってわかりやすい。そこでは、授業者の発問や手だてがどうであったのか、よかったのか、悪かったのかということが、学習指導案を前提として語られる。

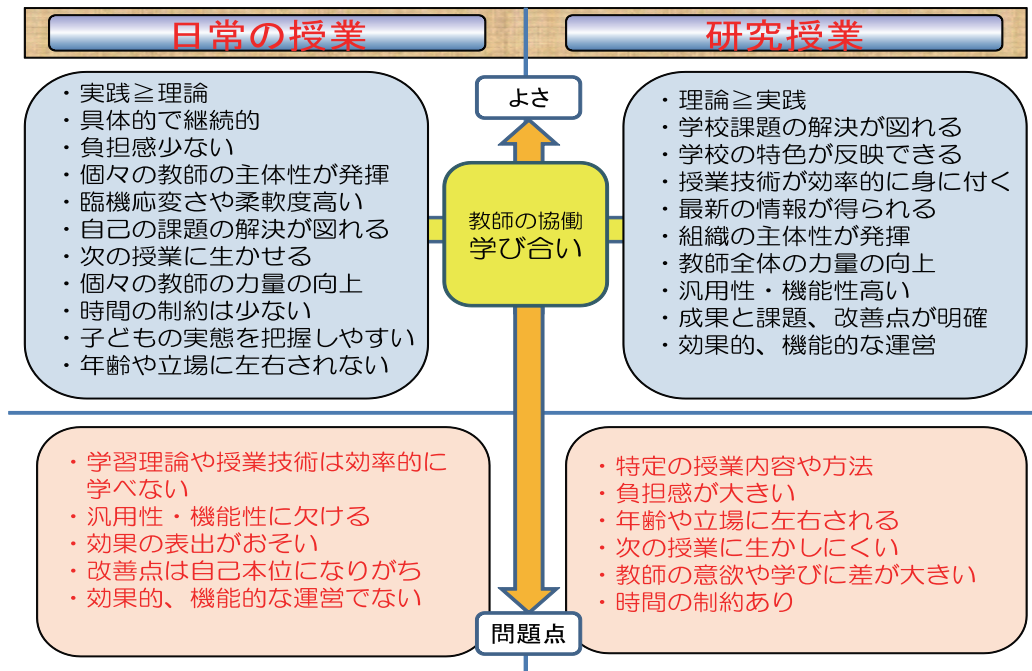


図1 日常の授業と研究授業のよさと問題点

しかし、日常の授業ではそのようにいかない。毎時間、学習指導案を準備して授業に臨むのは至難の業である。したがって、日常の授業を通して語られるのは、まず子どもである。この子の言動が前提としてあって、それが授業の内容とどうつながっていて、それに対して教師はどう関わったかを問題にしていく。子どもの差異やズレというのも、教師が綿密に計画した学習指導案との対比で語られるのではなく、子どもと子ども、ある子どもの過去と現在、子どもと教師、子どもと学習内容等で語られる。たしかに、学習指導案はあくまでも効率的に未来を手に入れようとする教師の先取りのデザインであり、実際の授業はその学習指導案に縛られるだけのものにしてはならない。しかし、その反面で、授業において教師はいったい何を目的としたか、学びに満足できる子どもの様相とはどのようなものかをはじめとして、日常の授業では曖昧なままにして次に進んでしまうという欠点をもっていることを忘れてはならないだろう。

以上のことから考えると、日常の授業と研究授業はそれぞれによさがあり、それぞれに問題点もっていることがわかる。しかし、それぞれのもつ問題点は、互いをつなぐことで補完することができる



と考えられる。その可能性を探究すべきなのではないだろうか。どちらも、教師相互が関わり合って協働し、学び合うという点では共通している。ただ、授業を介して学ぶ中身と方法に違いがあるだけである。

したがって、研究授業に大きな比重を置いている現在の校内授業研究における教師の学びが、日常の授業や実践づくりにつながっていない、生かされていないことを喫緊の問題の一つ目として捉えたい。研究授業を日常の授業とどうつなぐかというシステム的な問題としてのみならず、研究授業を通して教師は何をどう学ぶのかといった内容の問題、そして、教師の学んだ内容が日常の授業の教師の振舞い方にどのようにつながるのかといった教師の行動変容の問題として考えていきたい。そして、ある特定の研究授業、あるいは学校によって年に一度の研究発表会に多大なエネルギーをつぎ込んでしまうよりも、同僚の授業あるいは子どもの実態等をめぐって、日常的・継続的に情報交換し議論し合うことが、校内授業研究の基本的な活動として重視されるべきである。授業づくりの日常的な経験をめぐる気付きや振り返り、それに基づく授業づくりの改善の試みが子どもの成長や変容にどのように結びついていくかを、継続的に話し合い学び合うことが真の授業改善につながっていくと考えるのである。

2. 経験に依拠する難しい理屈や技術の練磨が研究会の中心的な話題となりやすい。  
その場合、同僚どうしの相互的な学びは影を潜めて、若い教師は受容的なスタンスをとらざるをえず、発信したり提起しにくくなるという実態があるのではないか。

二つ目の問題は、校内授業研究に組み込まれるひとの問題、特に研究推進において周知的・受容的な位置に置かれやすい若い教師を、授業研究を通してどう育てるかということについて考えたい。

現在の校内授業研究は、授業の実践経験に基づく難しい理屈や技術の練磨が研究会の話題となり、若い人をじっくりと育てる学びの場となっていないということがある。多くの経験や実践を積んだベテランの教師が主体となって進める校内授業研究において、私達はベテランからの卓越した実践的知識の伝達こそが研究の中心内容として相応しいと考えがちである。したがって、若い教師は受動的に学んでいけばよい、自分の中に十分に蓄積していけばよい、それが校内授業研究における世代継承であり、若い教師に力をつけることであると見誤っているところがある。果たして若い教師が発信したり提起したりする機会は必要ないだろうか。卓越した授業技術の伝達だけが若い教師の力量形成につながるのではなく、世代を越えてどのような学びを共有していくかということこそ大切であると考えられる。つまり、教師の力量形成をライフワークと捉える時、若い教師だからこそ付けなければならない力量、ベテランの教師だからこそ付けなければならない力量といったものがそれぞれあるのではないだろうか。若い教師やベテランの教師が、互いに関わり合いながらどのような実践を積み重ね、共有し、何をどう考えればいいのかといった課題を明確にしていく中で、日常的な授業改善に向かう校内授業研究がより具体性を帯びてくると考えるのである。

3. 外部者の指導や助言を、揺るぎのない絶対的なものとして受け止めるため、授業研究における学校や教師としての主体性が失われていないか。一方向的な関係になっていないか。

三つ目として、外部者との協働関係をどのように構築するかという問題を考えたい。学校現場は、授業研究を進めるにあたって、学校のOBや教育委員会の指導主事、大学の研究者等を、研究会等に招聘することがしばしばある。そこには、自分達の研究が内輪に通用するだけの手前味噌のものとなっていないか、これまでの研究成果を外の目で客観的に評価してほしい、その手掛かりはどのようなものか、このような点をめぐって外部者からの確かな意見を出してもらい、一層の研究推進につなげていきたいという意図がある。たしかに、私達は研究会等の場において外部者の指導や助言から多くのことを学びとり、自分の実践に生かそうとする。自分達だけでは気付かなかった観点から多くの示唆を

得られることによって、視野が広がり、授業研究に対する満足感が得られやすいというメリットがあるだろう。

しかし、外部者の指導や助言を重視し、揺るぎのない絶対的な基準として受け止めるあまり、外部者の考えに沿って、自分たちの実践を修正していかなければならないといった別のベクトルをもった使命感が生まれてしまうことはないだろうか。そのことによって、学校における授業研究の主体性が失われてはいないかと考えてみる必要がある。指導をする－指導を受けるといった一方向的な関係に終始してしまうと、学校が授業研究に対して元々求めていた願いとはかけ離れた、やらされる授業研究と化してしまう可能性がある。したがって、外部者とどのように連携するか、学校の願いをどのように外部者に伝え、共に学び合っていくかという観点が今必要である。

以上、3点にわたって校内授業研究に関する疑問を挙げてみたが、それぞれに対応した課題設定、その追求方向を次のように考えた。

1. 日常の授業と研究授業をどのようにつなぐかという問題について考察を深める。研究授業等を一過性のものとして済ますことなく、そこで得られたものを契機として、日常的に協働して推進していくことができるような授業研究の在り方を考える。

2. ベテランの教師が、卓越した教育技術等を一方的に若い教師に伝えるばかりではなく、若い教師が何を求めているかを知り、一緒に考え、共に授業改善に生かすようなフィードバックの在り方を考える必要がある。何を共有し交流すべきかを「考える教師」というキーワードを手がかりに明確にする。それは、「こなす教師」と対置する関係にある。

3. 指導をする－指導を受けるという一方的な関係になっている現状を改善するため、外部者と積極的に関わり、学校がもつ願いや意図を適切に伝えかつ共有しながら授業研究を共同推進していく手だてを考える。

実践研究のフィールドとなる恵那市立<sup>おさしま</sup>長島小学校での実践を通して、それぞれの課題について検討し、教師が何をいかに学んでいくかという学びの連続性を意識した校内授業研究の在り方を考えていきたい。

どの課題についても、授業研究のプロセスで形成される教師の学びの質に着目する。大きくは、<sup>わざ</sup><技>（卓越し、研ぎ澄まされた教育技術）と<観>（教師の判断の根底にあるものの見方や考え方）という教師の授業力の形成に関わる二つの観点から、教師の学びが授業研究を通してどのように具体的に形成されているのかを考える。つまり、校内授業研究における、<技>と<観>の相互的構築が、教師の力量形成にどのような影響を及ぼし、日常の授業改善にいかにつながっていくかを、恵那市立長島小学校での実践を通して明らかにする。以上の見通しの元に、本研究を展開する。

## II 校内授業研究の意義と現状

小学校では、平成23年度から新学習指導要領が完全実施となった。今まで教材開発と授業準備に時間とエネルギーを費やした「総合的な学習の時間」が大幅に削減され、教科に重点的に時数が振り分けられることになった。

同学習指導要領では、「生きる力」をはぐくむという理念の継承の元に、知識と技能の習得と活用を目指している。確かな学力を育成するための具体的な手だての確立に向け、思考力・判断力・表現力の育成等がキーワードとして定着しつつある。また、新しく外国語活動が位置付けられた。今を生

きる子どものために、食育、情報教育、環境教育、キャリア教育といった新しい分野の教育の一層の推進もうたわれている。学校現場は、こうした文部科学省の方針、それに基づく県市の方針を受けながら、試行錯誤の中で教育課程を編成し直す作業をこれまで進め、その周到な準備の元に平成23年度完全実施に入ったのである。

新しい方針が出されるたびに、現場教師の多忙さに拍車がかかる。新しい単元指導計画の作成、年間指導計画の見直し、行事の精選、教材の開発、各種書類の作成等、多くの仕事を一気に抱えることになる。放課後の職員室では、教師一人ひとりが、自分の校務分掌に応じて、これからの膨大な仕事を期限までに完成させるのに大きな労力を費やしてきた。

しかし、学校業務は、学習指導要領の改訂に関わる仕事だけではない。各種の教育的課題の解決や、明日の授業準備、保護者への迅速な対応等、煩雑で複雑な業務が眼前にある。このため、教師は日常的に疲弊しており、「時間がない」が口癖のようにになっている。日中は、子どもと共に精一杯授業を行い、子どもが下校した後は、会議に出席したり、出張に出かけたり、パソコンに向かったりする。ゆっくりと同僚と語る時間がなかなか取れない。定時に仕事は終了せず、残業や家庭への持ち帰りは当たり前となっている。心身の負担感は年々増大し、学校だけでなく、家庭や自分自身の健康に影響を及ぼすといった憂慮される実態も出ている。しかし、大半の教師はそのような実態を当たり前のこととして受け入れている。「子どものためになるならば」、「これが自分の仕事だから」といった気持ちが教師を何とか支えている。このような多忙や疲弊という困難な状況にも関わらず、教師は学校教育の中核となる授業に真摯に取り組み、さらにその内容を一層充実したものにするために、校内で授業研究を推進しているのである。

教育基本法第9条に「教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」とある。ここにある「研究と修養」を大きく担うものとして「校内授業研究」を捉えるべきであることをまず確認しておきたい。教師にとって、「研究」とは、教師としての力量を高めるための改善の営みであり、「修養」とは、自分の優れた人格を形成するようにつとめる営みである。それでは、実際に行われている「校内授業研究」は、それだけの意義を持つ営みとして展開されているだろうか。

ここで、「校内授業研究」について改めて定義しておきたい。岐阜県では学校における研修は大きく二つに分けられる。年度初めに職員会議で提案される「学校教育計画」を見ると、研修計画として「主題研究」と「現職研修」という文言がある。主題研究とは、授業を中核とした研修を意味しており、研究主題を軸に、主題設定の理由、研究推進の具体的な年間計画が示されている。つまり、主題研究とは、研究主題を具現するために、授業の公開を通して、教師が互いに学び合う研修として位置付けられている。現職研修とは、例えば生徒指導、人権同和、情報活用、特別支援等、各学校が特に課題として捉え、学ぶ必要があると判断した複数の項目について、講師を招いたりしながら、専門的な理解を深め、指導の向上を目指すために行われる研修である。

学校における「研究」が教師の力量を高めるという改善の営みを意味し、ある一定の志向性、継続性、具体性をもつことを考えれば、前者の主題研究と呼ばれるものが校内研究において特に大きな比重を占めており、特に授業をめぐる教師が学び合い高まり合う研究を「校内授業研究」と呼ぶことにしたい。

校内授業研究は、現在多くの学校で行われている。独自に研究主題を設定し、長期にわたって取り組んでいる学校もあれば、県や市から委託されたテーマに基づいて2～3年のプロセスで研究を推進している学校もある。いずれにしても、教師は在籍する学校の研究システムに組み込まれ、授業を通して教師としての力量を判断され、切磋琢磨して自らの授業を改善することを求められている。

ここで、校内授業研究を三つのサイドから見てみよう。

まず学校経営のサイドから考えると、校内授業研究は、学校の教育目標を具現するための方途の一



つとして位置付けられる。学校の教育目標は、その学校の独自性を象徴的に表し、願う子どもの姿が反映されている。学校の教育活動全体を通して子どもは学んでいくのだが、そこに学校独自の意図性がなければ、特色ある学校とはならない。学校の子どもの姿は学校の文化を形づくる。だから、どの学校でも学校の特色を打ち出し、学校の教育目標を具現していくような校内授業研究を、学校運営の柱として重視し、推進している。

次に、教師のサイドから考えると、教師としての自己実現に向かうプロセスとして校内授業研究は位置付けられる。自己のもつ授業力を発揮することこそ教師の本分であると、どの教師も少なからず意識している。非常に忙しい毎日であっても、教師は授業研究を行うことに対して異論を唱えないだろう。それは、教師には研修の義務があるからといった型にはまった理由からではない。授業研究を通して、授業の在り方を考え、授業を通して何のために自分が存在するのかを自覚し、自らの力量を感じ取り、子どもの新しい見方や考え方を培っていくことに充実感をもてるからである。また、1時間の授業の中で子どもの思いがけない成長を直接感じ取ることに素直に喜びをもてるからである。すなわち、授業を通して、教師として生きる自分のアイデンティティを確認し、その再構築を図ることができる。同僚と共に認め合い、鍛え合い、励まし合うことによって、教師としての自分の在り様に変化、向上していくことに喜びを感じる。「授業の中で生きる教師」という感覚がどの教師にも根強くあると思われるのである。

それでは、子どものサイドからはどうであろうか。子どもにとって大切なことは、授業を通して、確かな学力を身に付けることである。確かな学力とは、子どもの「生きる力」を支えるものであり、基礎的・基本的な知識・技能や、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力、その他の能力を意味している。したがって、自ら考え、仲間とともに練り合い、高め合う学力の育成を保障する授業であってこそ、子どもは大きく成長することができる。この授業づくりに向き合う校内授業研究を通して、教師が授業力を育むことは、子どもの学びのデザインに直結していく。つまり、子どもの成長発達にとって必要不可欠なものであると言えるのである。

学校経営のサイドから考えても、教師や子どものサイドから考えても、校内授業研究はきわめて重要な意味をもつ営みであることに間違いない。しかし、先述したように、現在行われている校内授業研究には、研究授業を行うことが日常の授業の改善に必ずしもつながっていない等の課題があり、そこには、研究への意欲を内面にもちつつも、十分に発揮できない教師たちのジレンマが見え隠れする。教師としての力量を高めていきたい願いと、現実の多忙さが相反してしまい、授業研究に熱心に取り組めば取り組むほど、仕事として重荷に感じ、自分自身のアイデンティティ形成に生かされていない現状を抱えていることを忘れてはならない。学校のスリム化が叫ばれる今日、校内授業研究に大きな負担感が生じることは得策ではない。どの教師も、授業研究をやってよかったという充実感ももてる実践こそが真正のものであると考える。そのためには、重荷に感じるのではなく、「ちょっと無理して、楽しんでやる」ことが大切であると考え。ちょっと無理して楽しんで、校内授業研究に取り組めるかどうかということが校内授業研究の鍵となるところである。

### Ⅲ 校内授業研究の実態把握と分析

#### －恵那市立長島小学校及び恵那市内小中学校のアンケートに基づいて－

校内授業研究の三つの課題、意義と現状、そこに潜む教師のジレンマ等について考えてきた。これに関連して、本研究では校内授業研究に関する筆者（西尾）の勤務校の教師の意識についてアンケート調査を行い、さらに恵那市内小中学校各校の授業研究を支える研究主任にもアンケート調査を行ってきたので、これら二つの調査を元に、校内授業研究をめぐる教師の意識や直面する課題について、より深く掘り下げて考察することにしたい。

## 1 勤務校のアンケート調査から

### (1) 勤務校における研究推進の概要

筆者（西尾）の勤務する恵那市立長島小学校は、岐阜県東部に位置し、山々に囲まれた歴史豊かな恵那市の中心部にあり、各学年およそ3学級という市内では比較的大規模な学校である。職員数は35名を越える。筆者は同校以前に勤務していた小中学校でも研究推進に関わる仕事を行ってきた。平成22年度には研究推進コーディネーターという役割をもち、研究主任の補助と研究推進に関する助言を中心にいった。

同校は平成20年度から岐阜県東濃教育推進協議会「学級経営」推進指定校として、学級活動に焦点を当てて研究を行ってきた。平成21年度の研究発表会では、学級会を中心とする話し合い活動を公開し、子ども自らが仲間と関わり合う中で、身近な問題を共に解決していこうとする自主的な姿を公開することができた。平成22年度は、このような取組に基づいて子どもが身に付けることのできた話す力、聞く力、話し合う力を教科の学習にも生かしていきたいという趣旨によって、国語・算数・学級活動の三つの教科・領域でアプローチすることになった。そこで、「考えを高め合う話し合い活動の在り方」を研究主題として、全校体制で取り組んだのであった。

平成22年度は、研究計画に沿って計7回の全校研究授業とそれに伴う全校研究会を行った。すなわち、国語・算数・学級活動の各部会が2回ずつ授業を提案して、協議の場を設定した。そして、教師全員が授業を公開するという前提に立ち、全校研究授業を行う授業者以外の教師は、自主的に公開日時を設定し、学習指導案を書き、「部研授業」という形で同僚や管理職、外部者に授業公開をしてきた。研究体制としては、教科部（国語科、算数科、学級活動）のグループを生かして行った。研究推進委員は教科部を支えながら、研究授業から得られた成果と課題を洗い出し、校内授業研究の方向付けを行う役割を果たしてきている。

このように、平成21年度と22年度では、研究対象とする教科、あるいは研究主題や研究内容が若干異なっている。しかし、そのことはこれからアンケート結果を分析するにあたって、問題とならないと考えている。なぜならば、アンケート結果の分析を通して知りたいことは、三つの課題とどう関連しているかということであり、研究する教科内容に左右されるものではないからである。さらに、22年度ははじめに職員の異動が少なかったため、21年度にアンケート調査の対象となった同僚と殆ど同じメンバーで22年度の研究が進めることができた。したがって、アンケート調査は、本研究の課題追求の方向を考えていくために有効であり、勤務校の校内授業研究の改善に生かすことができると判断した。

### (2) アンケート調査結果の分析

平成21年度（2010年1月末）に、筆者（西尾）の勤務校の同僚教師を対象にして、質問紙を用いて、アンケート調査（記名式・ABCD評価選択式・自由記述欄有り）を行った。回答数は27名。評価の観点として、校内授業研究の実態把握のための27の観点と、教師の意識把握のための21の観点を設定した。はじめに、アンケートの評価の観点について述べたい。

校内授業研究の「実態把握」については、「1. 課題把握」「2. 研究主題・研究仮説」「3. 研究計画・推進」「4. 研究授業」「5. まとめ・その他」の五つのグループに分けて示した。特に「3. 研究計画・推進」「4. 研究授業」については、評価が明確に表れやすいところであるため、具体的な内容になるように観点を設定した。そこで若干、観点数が増えることとなった。

次に教師の「意識把握」については、個々の教師が自分自身と校内授業研究との関わりを省察できるように、質問の語尾を「(私は) …している」で統一するようにした。つまり、自分自身に引き寄せて回答できるように配慮した。21年度末に研究のまとめを書く時期に実施したことから、1年間の振り返りが直接に反映されていると考える。



<校内授業研究に関する「実態把握」の評価の観点>

1. 課題把握

- (1) 学校教育目標に結び付いている (2) 児童生徒の実態から把握した適切なものとなっている
- (3) 願う児童生徒の姿は共通理解されている (4) 今日の課題に込めるものである

2. 研究主題・研究仮説

- (1) 共通理解が図られており、解決の意欲をもてるものである (2) 具体的・焦点的なものになっている
- (3) 研究仮説が研究主題を解明するものとなっている

3. 研究計画・推進

- (1) 研究推進計画は適切である(日程, 内容等) (2) 研究組織が研究主題を解明するものとして適切である
- (3) 全校研等の指導者(講師)は適切である (4) 仮説に沿って、成果と課題を明確にしながら進行している
- (5) 成果と課題が全職員に共通理解されている (6) 指導案や授業記録の資料や情報は十分活用されている

4. 研究授業

- (1) 事前検討(事前研・事前オリ)の内容は適切である
- (2) 全校研究授業を見る視点は明確である (3) 全校研究会の内容や方法は適切である
- (4) 全校研究会で成果と課題が明確になり改善の方向が示された
- (5) 全校研後、授業の分析と考察がなされ、評価改善につながった
- (6) 研究授業から得たことが日常の授業に生かされている
- (7) 他の教師の実践から学ぶことができた
- (8) よりよい教師の手だてを話し合うことができた
- (9) 子どもの変容を話題にして話し合うことができた

5. まとめ・その他

- (1) 仮説に沿って、成果と課題が明確にできた
- (2) 研究によって教師の資質能力が向上した
- (3) 研究成果は他校にとっても価値あるものとなっている
- (4) 研究成果を日常の教育活動の中でどのように活用するのかが明確である
- (5) 教材研究等の時間は確保されている

<校内授業研究に関する「教師の意識」の評価の観点>

- (1) 全般的に見て、校内研究に意欲的に参加している
- (2) 校内研究は自己の課題の解決や資質能力の向上に役立っている
- (3) 校内研究は子どもたちのためになっている
- (4) 校内研究は教職員集団の資質能力の向上に役立っている
- (5) 学校の課題や自己の課題を意識して校内研究をしている
- (6) 学校の研究推進計画に沿って校内研究をしている
- (7) 全校研究会に積極的に参加している
- (8) 全校研究会は自己の課題の解決や資質能力の向上に役立っている
- (9) 事前研や事後研(研究授業の前後に行う研究会)に積極的に参加している
- (10) 事前研, 事後研は自己の課題の解決や資質能力の向上に役立っている
- (11) 研究推進委員会は、自己の研究実践や学校の課題の解決に役立っている
- (12) 同僚との交流は、自己の研究実践や学校の課題の解決に役立っている

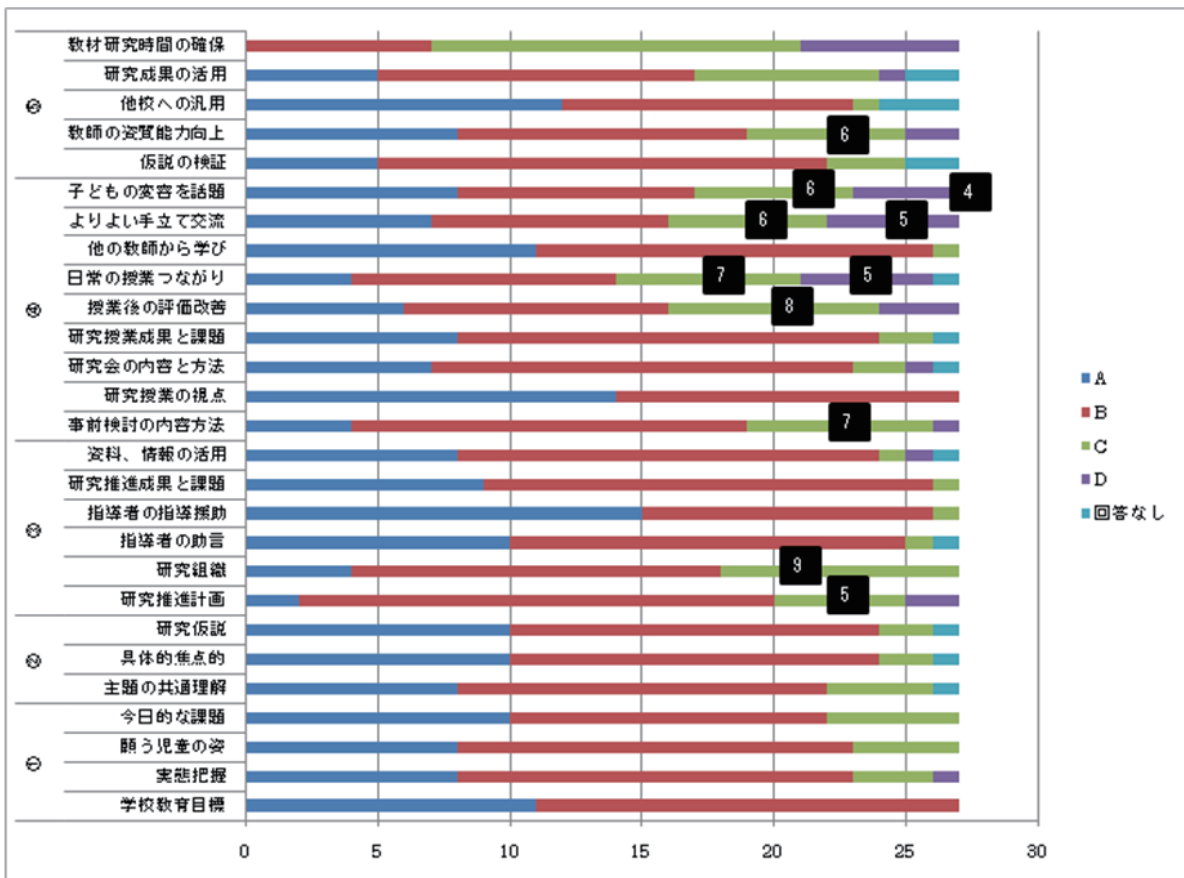
- (13) 研究実践について校内や校外に相談できる人がいる
- (14) 日常的に同僚と授業を見合ったり、一緒に教材準備をしたりして学び合っている
- (15) 他校や他県の優れた実践に進んで学びたい
- (16) 自分に必要な情報は、できるだけ収集しようとしている（文献、書物、他機関との連携、発表会の参加等）
- (17) 校内研究や他の教師の実践から学ぶことが多い
- (18) 校内研究に費やす時間とエネルギーは大きい
- (19) 校内研究を進めていく上で、研推の助言、援助は必要である
- (20) 校内研究を進めていく上で、指導者（外部講師）の指導助言は必要である
- (21) 校内研究を進めていく上で、同僚の助言、援助は必要である

結果は次の表1及び2のとおりである。評価については、A～Dの4段階を設定し、該当するものを一つ選択してもらった。

A：当てはまる	
B：どちらかといえば当てはまる	
C：どちらかといえば当てはまらない	
D：当てはまらない	

◆表1 校内授業研究に関する「実態把握」

(■の中の数字は、その評価を選択した教師の数を示す。下から順に、1.-(1) → 5.-(5)の評価の観点を表す)



◆表2 校内授業研究に関する「教師の意識」

(下から順に(1)→(21)の評価の観点を表す)

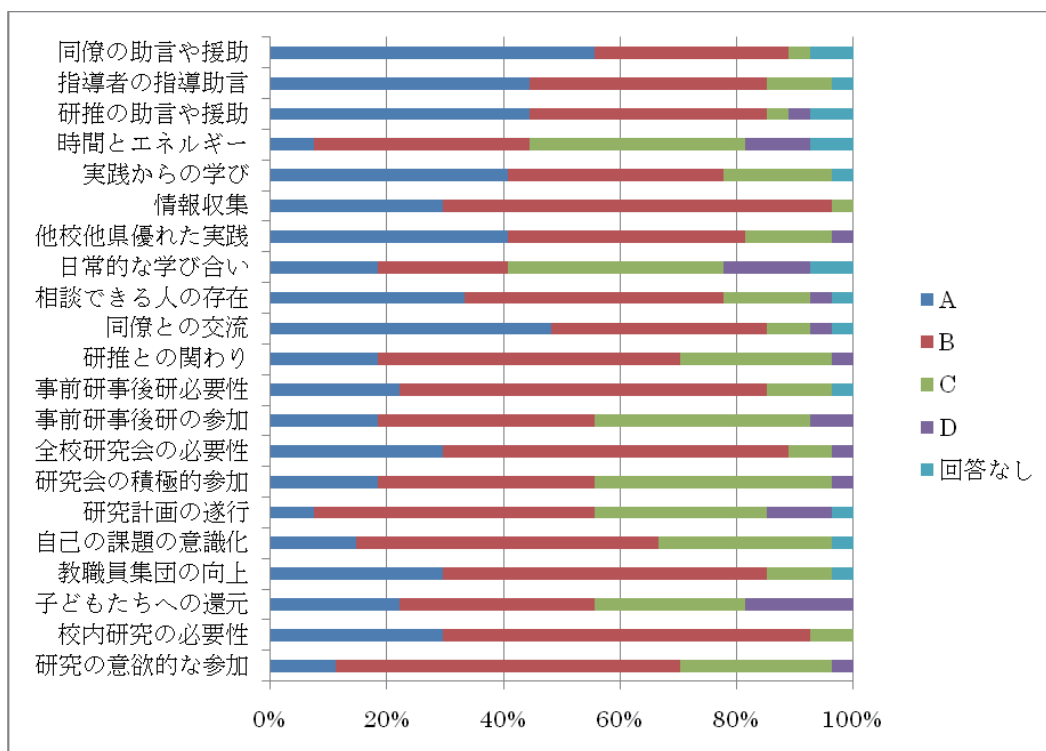


表1及び2の評価の結果を以下のように分析する。

<表1 校内授業研究に関する「実態把握」データから>

学校の教育目標や児童の実態、願う児童の姿、今日的な課題等を踏まえた研究の全体構想は全体的に共通理解されている。教師集団が研究推進の目的を踏まえて、実践を積み重ねてきたことがわかる。しかし、その中で「3. 研究計画・推進」の数値が相対的に低い。大規模な研究発表会に向け、全員が何らかの形で授業を公開し合うという計画に対して負担感が生じていたのではないかと考える。しかし、自由記述欄を見ると、そうではないことも理解できた。ここで、30代の女性の教師が書いていることに着目したい。

「研究発表会が終わってほとんど何もしていない状態です。全校研究授業も1学期に終わらせ、2学期以降は行っていないのでこれでよかったのかなと思うところです。研究推進委員会にすべて任せきりになってしまったことが反省です。職員全員で取り組むことと、一人ひとりが1年間の見通しをもつことはやっぱり大切なことだと思いました。」(T教諭)

つまり、研究発表会に向けて1学期に全校研究授業を多く設定する等、意欲的に研究に向かっていたはずが、研究発表会が終わると同時に授業研究がおろそかになってしまった事実を省察しているのである。この記述から二つの問題が隠れていることがわかる。

A 研究発表会が目的化しており、発表会を成功させるための「準備」として全校研究授業が位置付けられている。

B 研究に対して、全員で取り組んだという充実感に乏しく、研究推進委員会の言うとおりに動いていけばよいと考えている教師の主体性の欠如。

Aは、研究授業は何のために行うのかという本質的な問題であることを表している。「4. 研究授業」の各観点を見てみると、1時間の研究授業の成果と課題は明確になっているが、事前検討、事後検討との結びつきが弱いことが分かる。特に事後において、評価改善が弱く、日常の授業とのつながり



りが感じられていない点が気になるところである。21年度の場合、研究授業は研究発表会本番の授業のための準備であり、練習であるという意味合いが強かったのではないかと考えられる。つまり、研究授業一つひとつが、研究発表会で授業を成功させるための各教師の準備や練習という性格を帯びていたのではないだろうか。研究授業での学びが、同僚教師全員の学びへと広がらず、その授業に関わる教師だけに閉じたものとなってしまったということである。したがって、Bのように、それぞれに校内授業研究に多かれ少なかれ関与してきたが、ある教師の実践をめぐって他の教師が共に学んだという感覚をもつまでに至らず、やらされたという他律的なものになっているのではないだろうか。「5. まとめ・その他」からも、授業研究が研究仮説の検証や他校への汎用に役立つと感じている反面、自分の日常の授業に反映していかないという問題が表われている。

これらは、Iで述べた問題意識とつながっている。すなわち、実際には研究授業や研究発表会等にかんがりの重点を置く研究サイクルになっていて、しかもそのサイクルが閉じたものになっているので、研究授業における教師の学びが日常の授業改善に結びついていない。研究授業への取組から得た成果を日常の授業や目の前の子どもに還せずにきたことが、このようなアンケート結果として表われていると考えられる。言い換えれば、研究授業から学んだことを個々の教師が目の前の子どもに生かしていくことができたならば、教師の授業研究に対する主体性も変わってくるのではないだろうか。

〈表2 校内授業研究に関する「教師の意識」データから〉

それでは、校内授業研究に関する「教師の意識」のアンケート調査からどのような問題が読み取れるだろうか。下記のC及びDの二つの問題が浮かび上がってくると考えられる。

「8. 全校研究会の必要性」の評価が高い。このことから、全校研究会での学びが教師にとって意味のあるものと捉えられていることがわかる。また、全校研究会の運営等がスムーズに出来ていることも推察できる。「10. 事前研や事後研の必要性」についても同様である。しかし反面、「7. 研究会の積極的参加」、「9. 事前研、事後研の積極的参加」の評価は低い。必要性を感じつつも、意欲的に参加できていない教師が多く存在しているという現状がある。すなわち、

C 検討会や研究会は必要だと考えているが、意欲をもって参加していないという授業研究に対する教師の意識。

これに関連して、他の観点も見てみよう。例えば、教師の学びの場としての位置付けは、「14. 同僚との交流」が一番高い。研究会以外の場での交流と位置付けられるだろう。これは、日常的に関わりの深い同僚の教師から影響を受けたり、共に考えたりすることに、学びの価値を実感している証拠であろう。「17. (校内研究や他の教師の) 実践からの学び」の評価は高いのだから、もっと意欲的に研究会に参加してもよいはずなのである。しかし、公的な場である全校研究会や事前・事後の研究会には積極的に関わろうとしないで、日常的な同僚との交流には意欲をもっているという教師の姿がある。すなわち、

D 同僚との交流が、自己の実践の向上や課題の解決に役立つ学びをもっとも提供してくれると多くの教師が感じている。

これを裏返せば、研究授業とセットになっている現在の研究会が閉じた学びの場になっている、研究会の学びと日常の学びが分かれてしまっているということである。校内授業研究において研究授業の重みが増すほど、それに付随した全校研究会や事前・事後検討会の比重も高くなるが、それらの研究会に積極的に参加して意見を述べたとしても、研究授業から学んだことがすぐに日常の自分の授業に反映していかないもどかしさがある。それに比べて、日常の同僚との交流から得られたものは、個々の教師の状況にすぐに引き寄せやすい具体的で実践的なものであるから、そちらを優先して考えることは自然な成り行きとも言えるのである。

先にIにおいて、日常の授業と研究授業を対比させて、それぞれのよさと問題点について述べたが、アンケート調査から日常的な同僚との交流と研究会での交流を対比させると、それぞれから得ら

れる学びの内容について補完的な関係として考えることが必要だとわかってきた。また、単なる表面的な交流や関わりにとどまるのではなく、教師相互の「学び合い」をいかに構築していくか、そもそも「学び合い」とは何なのかというように、教師の「学び合い」の質や内容そのものについてより考えを深めていくことが必要だとわかってきた。

### (3) 勤務校の校内授業研究の課題と問題意識の再確認

以上から、勤務校の校内授業研究の課題を、次のように確認することができよう。

- A 研究発表会が目的化しており、発表会を成功させるための「準備」として全校研究授業が位置付けられている。つまり、研究授業や全校研究会に大きく重点を置いた研究サイクルになっている。そのことによって、研究授業での学びが個々の教師の授業の改善に結びついておらず、日常の授業や目の前の子どもに研究成果が還っていかない。このつながりをどうすればよいのかを考えなければならない。
- B 授業研究に対して全員で取り組んだという充実感に乏しく、研究推進委員会の言うとおりに動いていけばよいといった教師の主体性の欠如が見られる。すなわち、授業研究は一部の意欲的な教師によって進められ、他の教師は受け身となっていて、教師間で意識の差がある。どの教師も主体的に関わっていくことのできる授業研究の体制づくりをしなければならない。
- C 検討会や研究会は必要だと考えているが、意欲をもって参加していないという授業研究への教師の意識の在り様が見えてくる。検討会や研究会の内容が教師の学びを促すものとなっているか、検討会や研究会で学んだことが個々の教師にいかに取り入れられ、その後の様々な状況でいかに生かされているかを分析することが重要である。
- D 同僚との交流こそが、自己の実践の向上や課題の解決に役立つ学びの場であると感じている。日常的に実践に即して、同僚との交流の中で具体的な助言や指導を得たいと考えている。したがって、こうした同僚性を生かして授業研究を推進していけば、A・B・Cの問題の改善につながるのではないかと考えられる。

A～Dの課題は、先にIで述べた三つの問題意識及び課題追求の方向と重なっているところが多い。勤務校のアンケート調査から分かったこれらの課題を踏まえ上で、三つの問題意識の方向で考えていくことにする。

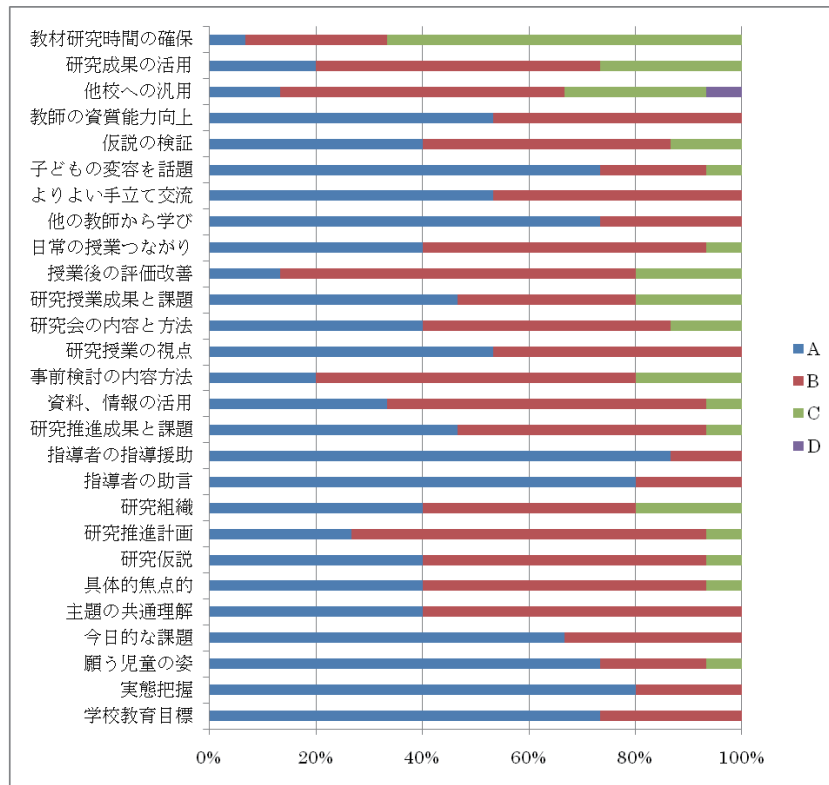
## 2 恵那市小中学校のアンケートから見えてくるもの

三つの問題意識と勤務校のアンケート調査から確認できる課題との関連性を確認することができたが、果たして勤務校におけるこれらの課題が他校でも同様の課題となっているかどうかを明らかにするために、恵那市の小中学校に校内授業研究に関するアンケート調査を依頼した。調査結果から共通傾向を見ることができれば、そこに焦点を当てて、解決の方向や手だてを探り、明らかにすることによって、他校にも生かすことができると考えられる。

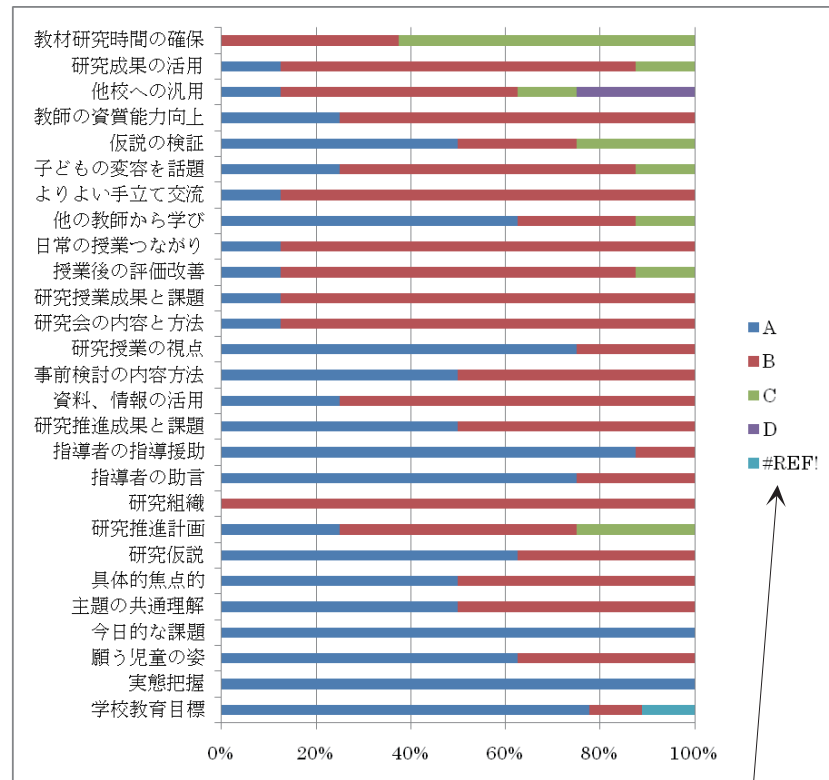
調査対象としたのは、恵那市の小中学校の研究主任（小学校15校・中学校8校）である。勤務校での調査実施（2010年3月末実施）後に、アンケート調査（ABCD評価選択式・自由記述欄有り）を行った。アンケートは、恵那市教育委員会の協力を得て、キュートスタッフという学校間ネットワークを用いて行った。教育委員会からアンケート依頼のメールを送信し、それに記入してもらい、期日までに返信してもらう形をとった。

研究主任に焦点を当てた理由としては、各校の校内授業研究を中心的に推進する立場にあり、日常的に自校の問題点を把握していると判断したからである。アンケートの観点は、校内授業研究に関する実態把握のための27の観点と、教師の意識把握のための23の観点とに大きく分かれている。

◆表3-1 校内授業研究に関する「実態把握」(小学校)



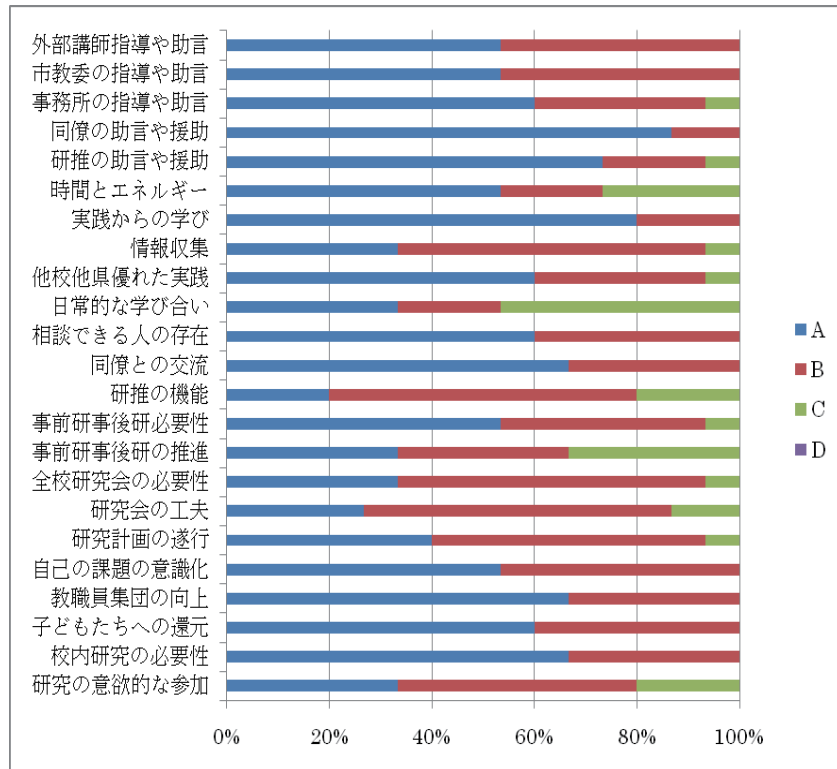
◆表3-2 校内授業研究に関する「実態把握」(中学校)



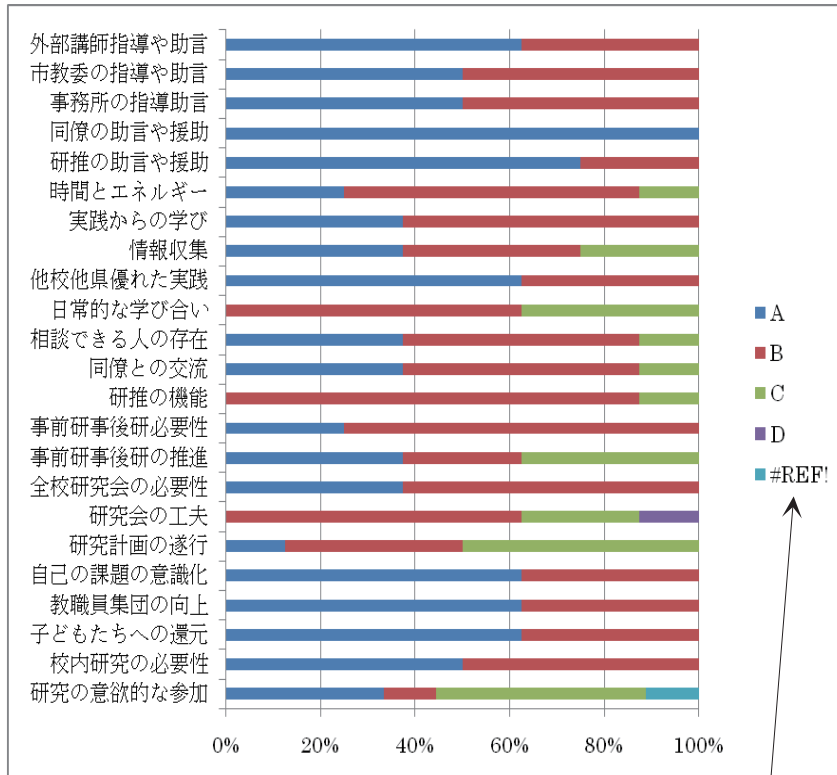
回答なしあり



◆表 4-1 校内授業研究に関する「教師の意識」(小学校)



◆表 4-2 校内授業研究に関する「教師の意識」(中学校)



回答なしあり

### (1) アンケート調査結果の分析

次のような点が見いだされよう。

- 小中学校共に、「8. 全校研究会の必要性」の評価が高い。小学校では特に「7. 研究会の工夫」、「1. 研究の意欲的な参加」について数値が高く、勤務校同様に、研究会における学びを求めて、より活性化するための工夫が続けられていることがわかる。また、自由記述を読むと、意欲を喚起するために、学年集団やブロックといった小集団を効果的に機能させていることがわかる。小集団の良さは、フットワークの軽さあるいはコミュニケーションの取りやすさであるため、特に研究授業の事前や事後に関わっては有効ではないかと考える。勤務校でも、ワークショップ型研究会をこれまでに実施しているが、さらに小集団を取り入れた話し合いの場と方法を充実させていくことが必要だろう。
- 中学校では、「6. 研究計画の遂行」、「9. 事前研事後研の推進」の評価がやや低い。研究主任が校内授業研究を推進する上での一番の困り感が表れているところである。中学校では教科担任制をとっているため、研究も各教科に分かれて行われることが多いことが関係していると考えられる。共通の研究の土台に教師全員をのせることはなかなか難しい。中学校教師は、研究授業が自分の担当する専門教科以外の場合、教科の知識や具体的な指導方法について、授業者と共に考えていけるだけの知識や見識をもっていない場合が多い。また、技能教科等を担当する教師は、単独で全校生徒を教える場合も多くあり、普段、授業のことで具体的に相談する同僚がない、あるいは相談したくても相談の場を設定しにくい。授業者も参観者も、同じ立場で考えてくれる同僚がいないことへの不安を感じていることの表れとも捉えられよう。
- 小中学校共に「14. 日常的な学び合い」の評価が低い。これは、勤務校の実態と同様に、時間が十分確保されていないことに加えて、研究授業等での学びに広がりがない、それが生きていないからであろう。全校研究授業や研究発表会が半ば行事化されている背景には、行事として考えることによって、それに向けて教師全員が動くため、時間を確保する必然性が生まれるということも考えられる。年間の恒例行事であるからには、学校での優先順位が高くなる。優先順位の高いものから仕事をしなければ終わっていかない現状の中で、研究に貴重な時間を割くだけの意義をもたせる一つの方法や工夫ともとれるだろう。しかし、それでは、せっかくの研究授業の意義も結局一過性の「行事」の域を出ないことになる。教師の「日常的な学び合い」へと結びついていかないのである。
- 指導・助言の観点についてはいずれも評価は高いが、特に中学校で顕著である。他からの強い刺激を求めていることが伺える。校内授業研究の適切な運営に関して、外部指導者に教科内容に関わる指導・助言を、同僚に「それではどうすればよいのか」といった日常の授業改善や子どもの成長発達につながる助言や援助を強く求めている。自由記述によれば、外部の指導者に対して、共に学ぶというより、自分たちの行っていることの土台を強化したい、そのための適切なアドバイスがほしいという意識が伺える。

### (2) 現在の校内授業研究に求められるもの

アンケートの分析から見えてきたことについてあらためて述べる。現在の校内授業研究に求められるものはいったい何か。

勤務校も、恵那市の他の学校も、ほぼ同様の研究スタイルに基づく類似した問題を抱えていることがわかる。同様の研究スタイルとは研究授業—全校研究会というセットを年間に幾度か繰り返すことによって研究主題や研究仮説の具現を図ろうとするものであるが、問題は、それらのセットが相互に線としてつながりさらに面として広がって日常の授業改善までにつながっていると実感できていないということにある。また、研究授業に付随的に接続する事前検討や事後検討を必要なこととしつつも、それらが十分に機能していると考えていない。さらに、普段の生活での同僚との交流はできているが、

授業を軸とする日常的な学び合いとして深まっていないと捉えている。まとめると、次のようなことが言えよう。

- ・研究授業－全校研究会の繰り返しだけでは、その部分だけが特化して、日常とうまく結びつかない。日常と結びつく学びがなかなか得られないから、全校研究会等に意欲的に参加していこうとしないという負のループが生まれる。
- ・年間に数セット準備する研究授業－全校研究会の点的な展開に代わるような、教師一人ひとりが学んだよさを実感できる仕掛けが必要だと言える。言い換えれば、自分の授業づくりの向上につながる、目の前の子どものためになるという実感があれば、教師は自分から動き出していく。しかし、負担感が一層増すようならば意味がない。
- ・中学校では特に教科に関する専門的な知識や技能の不十分さをカバーするような、外部の指導や助言を求めている。小学校でも、自分たちの授業や研究そのものに対する外部者の適切なアドバイスを求めている。同僚と学ぶことと共に、外部者との連携を校内授業研究にどう位置付けていくかを考えなければならない。

これらを端的な表現で言い直せば、

- ・日常的な学び合いをどのように生み出していくか
- ・授業研究に対する自発的な意識を高め、どのように活性化させるか
- ・外部者といかに連携するか

ということになる。これらは、当初からの三つの問題意識と重なってくることに気付く。研究システム構築、教師の研究意識の形成、授業研究をめぐる協働・連携の三つに関するものである。そして、「授業研究の日常化」を志向する校内授業研究を構想し実践することが、これらの課題に焦点を当てて取り組むことにつながると考えるのである。

### Ⅲ 授業研究の日常化の必要性

#### 1 授業研究の日常化とは

教師の授業力を育む場としての校内授業研究の抱える課題を三つの方向において考えてきた。いずれも単独でその解決を図ることは困難であり、互いに絡み合っている。研究授業や研究発表会のみ大きく労力を費やす現在の校内授業研究の在り方では、教育現場における多くの課題が解決されないままになってしまう。授業研究から学んだことが、教師としての自分の力量にどう反映されたか、学んだことを生かしてよりよい授業づくりができるようになったかは、個々の教師が日常の授業でこそ判断すべきことであろう。子どもの成長発達の様子から教師自身が感じ取ることがすべての基本となるはずである。

それでは、日常の授業の改善につながる校内授業研究とはいかなるものであろうか。そのために考えたいのが「授業研究の日常化」なのである。

研究授業だけに焦点を合わせてエネルギーを傾注する校内授業研究の在り方では、授業の質は高まらない。授業の質を高めることが、子どもの成長発達に直接的につながっているからこそ、私達は授業研究に取り組むのである。目の前の子どもの実態を丹念に深く捉えること、また教師と子ども、子どもと子どもとの相互作用で構成される授業の質を追究していくことを求めている。そのためには、研究授業をあくまでも一連の校内授業研究の展開の通過点、節目として位置付けて、前後の文脈を意識しながら進めていきたい。言い換えれば、45分の研究授業以外の多くの側面にもっと目を向けることが大切なのである。

そのためには、研究授業の位置付けと役割をあらためて見直し、研究授業を核とする現在の校内授業研究システムの中に、日常の授業改善を意識した様々な手だてを組み込んでいくことが必要である。



これが、本研究の提起する「授業研究の日常化」である。

それでは、日常の授業改善を意識した様々な手だてとはいかなるものであろうか。まず日常の授業をよりよいものにするための教師の学び、人と人との関係性を支える全体的な研究システムはどのようなものがよいのかを俯瞰して考える必要がある。次に、日常の教師の学びを育むという視点から授業の現状を問い直し、協働して解決を図るための研究組織や人間関係の在り方を考える必要がある。さらに、日常の授業改善に生きる教師の学びとはどのようなものを指すのかを明らかにし、その学びの内容や質を吟味する必要がある。

以上を軸にして、それらを学校で実現する具体的な取組の方向性について考えていきたい。

## 2 授業研究の日常化を実現するための取組の方向性

Iで述べた課題追求の方向を、IIの校内授業研究の現状から見えてきた学校の課題と照合して、学校現場の今後取り組むべき目標という形にして再構成する。

1. 日常の授業と研究授業をどのようにつなぐかという課題について考察を深める。現在の研究授業や全校研究会を恒例のイベントとしてではなく、そこで得られた学びを、授業者も同僚参観者も日常の自らの授業改善につなげていくことができる授業研究の在り方を考える。

2. 研究推進を中心的に担う教師やベテランの教師が、卓越した教育技術等を一方的に若い教師に伝えるばかりではなく、若い教師が何を求めているかを把握し、共に考え、共に授業改善に生かすようなフィードバックの在り方を考える。何を共有し交流すべきかを「考える教師」をキーワードとして議論し、日常的な学び合いを通して、個々の教師の授業研究に対する意識を次第に高めていく。

3. 外部者による指導や助言を一層求めている現状を踏まえつつ、指導をする－指導を受けるといふ一方的な関係にある外部者との関係を改善するために、外部者に対して学校サイドから積極的に学校の願いや意図を適切に伝え、外部者と共有できるように努め、授業研究を共同推進していく手だてを考える。

上記の三つの改善の方向において実際にどのようなことが学校現場で実現可能かを、本研究内容として今後提示していく見通しであるが、この時点でその概略を示しておきたい。

まず、校内授業研究で得られた教師の学びを日常の授業に還元するために、教師相互の日常的な学び合いを組み込んだ「PDCA-4S研究サイクル」のモデルを提案したい。また、そのサイクルを円滑に進める基盤となる「実践コミュニティ」の可能性について、筆者（西尾）の勤務校における1, 2学期の実践を踏まえて論じる。

次に、日常的な協働を通しての若い教師とベテランの教師の相互的な学びの発展と深化を支える具体的な方策を提案する。

さらに、外部者とどのように授業研究を共同推進していけばよいのか、その根底にどのような考え方をもち、推進していくべきかを論じる。

最後に、開発的に模索してきた本実践研究で明らかになったことを踏まえて、「校内授業研究の日常化」を多くの学校現場で推進するに当たっての道標となるガイドブックを作成・提案し、勤務校のみならず、他校の実践に広く役立つものとした。