

R-PDCA サイクルにより 教師が学び合う授業研究の在り方

酒井 立人*¹

今回の学習指導要領の改訂においても、思考力・判断力等の「確かな学力の育成」が強調されており、教師の資質・能力の向上が喫緊の課題とされている。一方、学校で計画的に実施されている研究授業や授業研究会が、教師の資質・能力の向上や授業改善に十分機能していないという指摘もある。そこで、R-PDCA サイクルを機能させ、教師相互に学び合うことにより、教師の資質・能力の向上や授業改善につながる授業研究の在り方について開発的な実践を行った。

キーワード：授業研究会

1 問題意識と研究目的

筆者（酒井）の勤務校である岐阜市立長良東小学校（以下、本校と呼称する）は、研修校（地域の学校であると共に、岐阜県の教育の質的向上に資する実践的な研究とそれを通じた教師の力量形成を担う学校を指す）として学校の主題研究（学校教育目標具現の中核となる研究）に教科・道徳の領域における授業研究を設定して実践的な研究に取り組んできた。校内における授業研究会で語られる内容が、個々の授業研究に大きく影響することを感じてきた。その授業研究会に問題意識をもち、次の調査によって、問題点を明らかにした。

(1) 平成20年度の国語科全校研究会における発言内容のカテゴリー分析

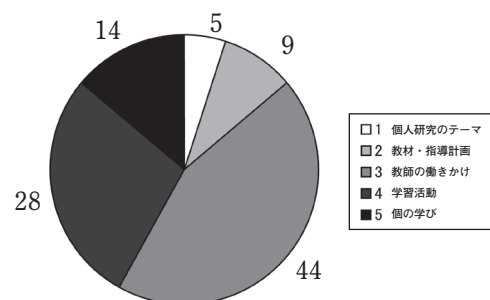
<授業研究会の概要>

この授業研究会は、平成20年度最後のものだった。この授業研究会の発言内容のトピックスの流れを図表1-1に表した。図表1-1は、発言の内容を大きく「個人研究テーマ」「教材・指導計画」「本時のとらえ・教師の働きかけ」「子ども・学習活動」「子ども・個の学び」の5カテゴリーに分けた上で、発言内容に小見出しをつけ、時系列に並べたものである。同一番号で複数の列に小見出しが書いてある箇所は、一つの発言内に複数の内容が含まれていたことを示す。

<授業研究会の問題点>

問題点の一つめは、事前研究会で教師の指導の手立てや子どもの学習成立を見取る視点が十分話し合われていないことである。そのため、事前の計画についての質問と応答の第一場面がおよそ半分を占めており、授業者の描いていた本時の子どもの姿について、ペア交流の姿や評価規準から具体化することが求められていた。

問題点の二つめは、授業研究会で子どもの具体的な事実の捉え、その解釈についての議論が少ないことである。授業研究会の発言における各カテゴリーの割合は、図表1-2のようになっている。子どもの具体的な事実で語られたものを示す「子ども・個の学び」は、14%である。研



図表 1-2 各カテゴリーの発言の割合

*¹ 岐阜大学大学院教職実践開発専攻（教職大学院）・岐阜市立長良東小学校

究実践は、授業の事実によって研究仮説が検証されるのだから、これでは十分な検証が為されているとはいえない。

問題点の三つめは、教師の手立ての有効性が感覚的に語られていることである。手立ての有効性が検討された第二場面の「本時のとらえ・教師の働きかけ」についての発言のおよそ半分が、「子ども・個の学び」に触れないものであった。

図表 1 - 1 平成20年度の国語科全校研究会での発言内容のトピックスの流れ

O：授業者, Y：司会者

No.	発言者	個人研究テーマ	教材指導計画	本時のとらえ 教師の働きかけ 指導案の変更点 実態に合わせた演示	子ども	
					学習活動	個の学び
1	O	願う姿				Yさんの姿
2	Y					
3	K				相手がわかったとは	
4	O				共感的に聞く	
5	K	願う姿			ペア交流の位置付け	
6	I				聞いた後の返し方	
7	O				学年に応じた交流活動	
8	I				聞いた後の返し方	
9	O				聞いた後の返し方	
10	I				今日のペア交流の形態	
11	O				ペア交流の形態	
12	I				確認	
13	O				ペア交流の形態	
14	I				ペア交流の形態	
15	O				以前のペア交流の形態	
16	H		感想交流			
17	O		感想交流			
18	KT			子どもの実態のとらえ 評価規準の基準		
19	O		初発の感想との比較	評価規準の基準		Wさんの記述や振り返り
20	KT			評価の時期		
21	O			評価の時期		
22	Y			読書に親しむ態度と読む能力		
23	O			読書に親しむ態度と読む能力のA B C		
24	Y			読む能力		
25	O			読む能力のA B C		
26	Y					
27	KW				形式的なペア交流	Wさんのペア交流と振り返りの様子
28	M			ワークシートの有効性		Hさんのペア交流の様子と意識 課題化のときの子どもの意識
29	Y			ワークシートの有効性		
30	M			ワークシートの有効性		Hさんの記述
31	Y			何にとって有効か		
32	M			書き分けることは有効		
33	Y			書き分けることの有効性		
34	IS					Sさんのペア交流の様子
35	MW			ペア交流の発達段階		
36	M			ペア交流の有効性		HさんとYさんのかかわりとHさんの振り返り
37	O			共感的なペア交流		
38	Y			どの子にも		
39	IS				ペア交流の様子	
40	S			ペア交流の意味		
41	O			時間の制約		
42	S		たぬきやおばあさんの思い	子どもの見方		NDさん、NGさん、Mさんの記述の根拠
43	O			次に全員の前で		
44	S			皆で読んだからこそ		
45	IW			おはなしことばを入れるよき教師の提示の工夫	わけを交流できるように	
46	IT		読み深めた内容の共感		ペア交流の聞き手の指導・学び方	Rさんの記述やペア交流の様子
47	MT			発問が有効		抽出児Sさんの記述、ペア交流の様子、振り返りの記述の解釈
48	H			根拠を聞き合う	形式的なペア交流	
49	I	楽しさを味わう 読書体験	内容にかかわる根拠 繰り返し出てくる言葉	MB先生の授業の指導から 子どもの三つのタイプ		

第一場面

第二場面

第三場面

(2) 研究目的

授業研究の目的は、授業改善により学校教育目標の願う子どもの姿を具現することである。したがって授業研究は授業の工夫・改善に結び付くものでなくてはならない。そこで、授業にかかわるPDCAというサイクルが授業改善につながるものになっているかという点が重要である。Planに当たる事前研究会とCheckに当たる全校での授業研究会だけでは、授業者が自己の実践を問い直すまでには至らない。さらに、研究実践を焦点化していく一連のサイクルを確立していく必要がある。また、全校での授業研究会がCheckの機能を果たすためには、仮説や教師の指導の手立てが有効であったかを検証するためのデータ（事実）を十分に収集し分析する必要がある。

本開発実践のテーマは「R-PDCAサイクルにより教師が学び合う授業研究の在り方」である。個々の教師の授業改善につながる授業研究の在り方を追究するための視点として次のように研究目的を整理した。

研究目的

- ①評価規準に対する子どもの学習状況を具体化し共有する方途の明確化
- ②授業での子どもの学習状況の解釈や分析の方途の明確化
- ③授業研究の成果や課題を共有し、自らの実践に生かす方途の明確化
- ④子どもや授業の見方・考え方を問い直す方途の明確化

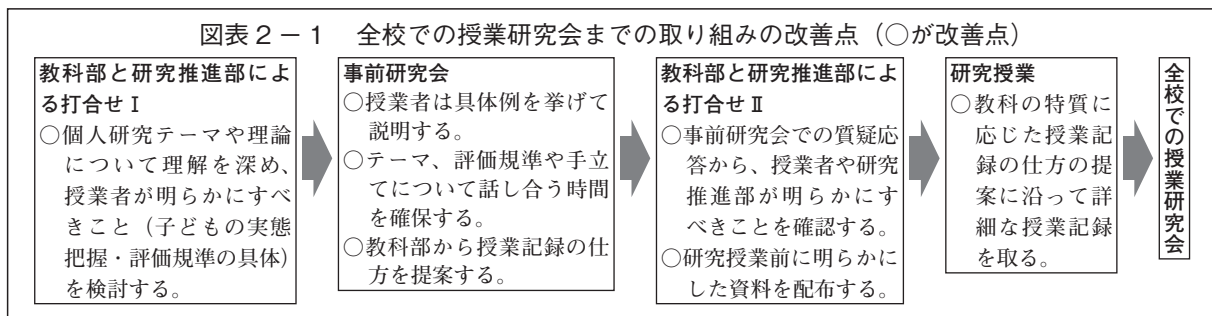
2 子どもの具体的な姿で授業を構想・省察する授業研究（全校研究会）

(1) 全校での授業研究会の改善の方途

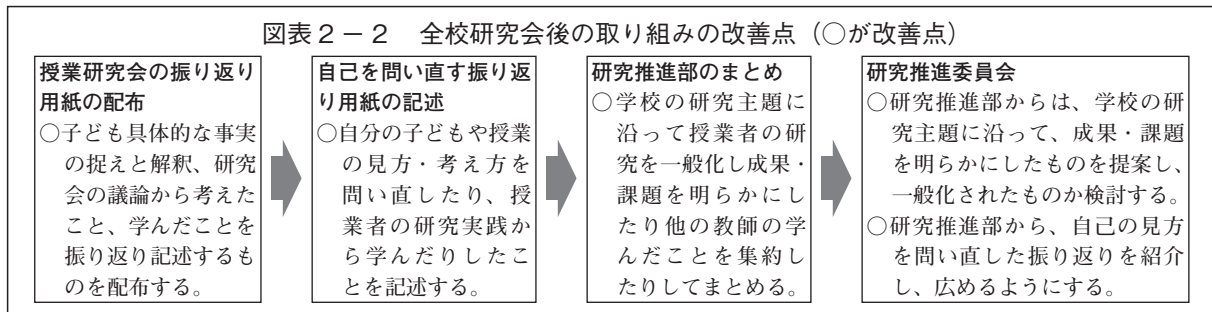
<願う子どもの姿を具体化する事前の取り組み>

全校での授業研究会では授業者の教材観・指導観などへの質問が多く、授業での子どもの学習状況で議論することが少ないのは、全校研究会までの事前の取り組みに問題があるためだと考えた。そこで、これらの問題を解決するためには、研究授業までに授業者に研究推進部がどのように働きかけるべきかが重要であると考え、図表2-1のように事前研究会や全校での授業研究会のシステムや研究推進部の機能について改善を図った。その具体的な方途を次に示す。

図表2-1 全校での授業研究会までの取り組みの改善点（○が改善点）



図表2-2 全校研究会後の取り組みの改善点（○が改善点）



<具体的な事実の捉えと解釈による授業研究会>

全校での授業研究会では、子どもの具体的な事実の捉えを出し合い、事実の解釈について議論してから、教師の手立ての意味を探り、教師の手立ての有効性を吟味するために、次のように改善を図った。

全校での授業研究会における改善点

- 教師の提示資料、授業の記録や子どもの作品など、情報を共有できるものを用意し、これらを使って議論ができるようにする。
- 質問から始めることは止め、話し合う中で必要に応じて質問するようにする。
- 子どもの具体の事実の捉えから事実の解釈を深め、手立ての意味を探るという順序で議論を進める。
- 抽出児についての記録の報告は研究会の最後に位置付けられ、そこから深めることはなかったため、研究会の始めに位置付ける。

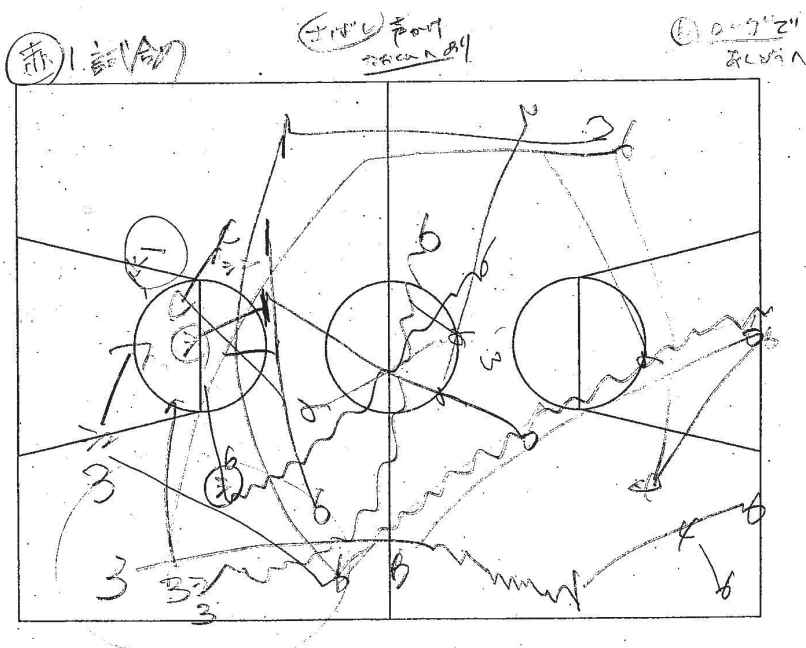
<学んだことを自分に生かす研究会後の取り組み>

従来、授業後には、授業者が研究実践のまとめを行っていたが、授業者以外の教師にとって、研究授業や全校での授業研究会で学んだことをどのように自らの実践に生かしていくかといった方途は明らかにされていなかった。そこで、図表2-2のように改善を図った。

(2) 全校での授業研究会の概要

この授業研究会は、平成21年度2回目のものであった。体育科のバスケットボールの授業であった。先述のように体育科の特性に応じた記録の仕方で一人一人の教師が図表2-3のように記録を行った。

先述のように全校研究会を進めることは共通理解されていたが、教科部の要望により、抽出児から始めることは特にせず、参観者が追ったグループの子どもについてそれぞれが出し合うことにした。発言のトピックの流れを図表2-4に表した。



図表2-3 体育科全校研究会の授業記録

図表 2-4 平成21年度体育科全校研究会での発言内容のトピックの流れ

K：授業者，Y：司会者

No.	発言者	個人研究テーマ	教材指導計画	本時のとらえ 教師の働きかけ	子ども	
					学習活動	個の学び
1	K			サイドを使う必要性		一本目のパスは通るが次が繋がらない
2	IS			教師と子どもとのサイドの認識のずれ		
3	K				ぎりぎりじゃなくてもパスが通る	
4	IS			2, 3 本目のパスがサイド		
5	T					緑 Y 縦のロングパス、サイドの見方
6	K					出だしが早くサイドの必要性がない
7	T			教師のねらい		
8	K			だいたいどのグループにもサイドを		
9	W			勝つためにサイドを使う		白ゴール下へのパス
10	K			相手が真ん中にいるからサイドに		黄赤青に焦点
11	M			動きをほめてイメージさせる		
12	I			ゲームを止めない		
13	K			勝敗にこだわる		
14	S					
15	K			サイドから中への必要性		
16	G				パスをかつとされる	
17	Im				相互援助活動の時間	T 真ん中を抜いて、K にパスして一点
18	O					サイドにいたからスペースが生まれた
19	KG					青サイドを使う、能力の高い子が突破、背の高さを意識
20	KT					青いい手本、M コーチの後の動きの変化
21	OH					青パスができない、赤使う場所が決まっている
22	H					青 TS の動き
23	N					赤 K、J 逆サイドでつなぐ
24	MW					H の動きと意識
25	I	研究方法とのつながり				
26	IT			見方考え方をどう身に付けさせるか	ルールの工夫	緑上下の動き
27	W	課題の設定		よさをどう感じさせるか、どんな力を発揮させるか		N 相手チームへの想い
28	ITW			必然性の意識の流れをつくる	相互援助関係の話、阻害する要因	H の動き
29	KN				課題意識、ディフェンス	白 K の見方
30	M			動きを実感させる、個の指導を全体に広げる		
31	TT	熱中して取り組む要素	毎時におさえるべきことを明確に	よさの実感、個の捉え		

第一場面

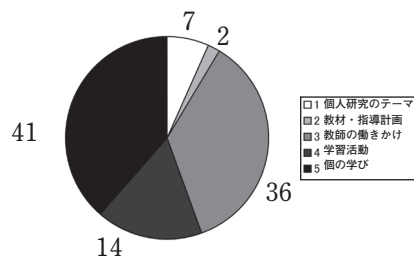
第二場面

第三場面

(3) 全校での授業研究会における改善の結果の分析

<発言内容のカテゴリー分析から>

まず、図表 2-5 の各カテゴリーの発言の割合では、「子どもの具体的な事実の捉えと解釈」を指す「個の学び」のカテゴリーは41%である。昨年度のもの（図表 1-2）と比較すると、27%増加している。これは、授業研究会の始めから終わりまで、「子どもの具体的な事実の捉えと解釈」を深めたり、「子どもの具体的な事実の捉えと解釈」を根拠として改善策を考えたりしたからである。



図表 2-5 各カテゴリーの発言の割合

全校での授業研究会における改善について、次のことが明らかとなった。

〈改善の成果のみられた事項〉

- ・ 始めに位置付けていた質問の時間をなくし、適宜質問するようにしたことで、子どもの具体的な事実の捉えと解釈を発言することができるようになった。
- ・ 子どもの具体的な事実の捉えを発言する時間が増えたことで、事実を基に子どもの思いや考えを押し量ったり、教師の指導の手立ての意味について考えたりすることができた。
- ・ 抽出児について語る場を最後に位置付けるのを止めたことで抽出児にかかわる意見が多くなり、抽出児として位置付ける意味があった。
- ・ 教科部から授業記録の仕方について提案したことで、子どもの動きの事実を詳細に記録することができ、事実を基にした議論ができた。また、コート図を黒板に貼って研究会を行ったことで、子どもの動きを示しながら語り合ったことで、言葉では伝えにくい詳細な動きについて理解し合い、事実を共有することができた。

印象で語られることが多かった研究会から、子どもの具体的な事実を共有し、事実に基づいて解釈や考察をする研究会に変わったことは成果であった。しかし、司会者の発言に見られるように、研究方法や指導の手立てについてどのように評価をするのかを話題にする時間が十分でないと感じている者もいるようであった。具体的な事実の捉えやその解釈を議論するには研究会の時間は十分ではない。今回のように記録の仕方を工夫して詳細に子どもを捉えると尚更である。私自身は、授業直後に行われる研究会の中で教師の指導の手立てを検証することはできないと考えている。教師の指導の手立ての検証は、十分な情報収集とその分析によって行われるべきだろう。だから、授業直後に行われる研究会では、事実の捉えを語り合い、事実の捉えを詳細にしていくことと、事実の解釈を語り合い、事実の捉え方の視点に学び合うことが重要だろう。それらを生かして、授業者自身が十分な情報の分析を行い、検証すべきだろう。

＜発言の内容から明らかになったこと＞

No.20のKT教諭は、Mさんの学びを追い、次のように発言した。

Mさんは、始めのゲームではサイドに広がってボールをもらうことができなかつたんですが、2階から見ると（他のグループのアドバイスをやる係）をした後の2試合目の後半にボールを触りだして、3人だけではなくMさんを含めて4人でボールを回して、Mさんの動きがいいと認められた後、3試合目では逆サイドまで動いていました。あれはどうしてなのかと考えたのですが、2階から見ていたときに、自分と同じポジションの子、同じようにボールがとれていない子、動きのいい子など、何か視点をもって見ていたから、運動の見方が養われたのだと思います。

No.23のN教諭は、Sさんの学びを追い、次のように発言した。

Sさんがちゃんと考えていたと思う場面がありました。（コート図で位置を示しながら）この班はいつも6番の子がボールをサイドの2番のSさんか、4番の子に必ずパスをしていたのですが、O先生が言われたように、ここにもパスがもらえなかったり、ボールの周りに集まってしまうことが続いて、サイドの動きがあまりなかったのですが、ある時に、KT先生も言われたのですが、4番に渡ったときにこの6番の子がここ（逆サイド）に動いたんです。それがシュートにはつながらなかったのですが、今までは、同じ動きばかりしていたんですけど、攻めの時にいつも動いていないところに行けたというのは、今回サイドを生かして縦のこの部分を使おうという意識があって、ここでボールをもらってもパスが限られてしまうということで、KくんからIくんへパスを通してということを最後の反省会で示していたんですけど、ここにつなげればパスは通っていくということが分かったから、その具体を話すことができたんじゃないかと思いました。

2人の発言から、子どもの動きの変容を具体的に捉えたり、変容の契機がどこにあったのかを探ったりしていることが分かる。それらは、子どもを連続して捉えることによってできたことである。また、N教諭は、O教諭とKT教諭の発言を位置付けて語っている。先に出された事実の捉えに付け加えることで、事実の捉えを詳細にしている。KT教諭の発言からは、共通する逆サイドへの動きに価値を見いだしている。これらのことから、子どもの具体的な事実の捉えと解釈について、教師相互の発言内容につながりを見出して議論することで、子どもや教材にかかわる新たな視点が修得されるという質的な向上が見られた。

(4) 授業研究会後の振り返りの記述の分析

全校での授業研究会後に、他の教師や指導者の話から自己の見方・考え方を問い直すことで、新たな視点が修得されることを伝え、「子ども具体的な事実の捉えと解釈」や「授業者の研究実践に学んだこと」について個々の教師が記述するように依頼し、振り返り用紙を配布した。特に、「子ども具体的な事実の捉えと解釈」については、授業記録を見直すことを勧めた。

提出された振り返り用紙の記述を内容別にしたところ、図表2-6のようであった。改善点や代案を考えることも大切なことだが、授業者の論理に沿わない内容で記述したものが半数あった。また、授業者の論理に沿って改善点を見いだしたり代案を考えたりした人も、研究会で話題になったことと重複した記述が大部分であった。この振り返り用紙の中で、詳細に授業記録を振り返って新たに気付いたことを加えるなどして記述したのは、6人であった。一例を次に掲載する。

図表 2 - 6 全校研究会の振り返りの記述内容と記述人数

記述内容	人数 (19人中)
子どもの具体的な事実の捉えや解釈	8
授業者の実践に学んだこと	7
手立ての有効性	5
改善点・代案	13

〈O 教諭の記述の一部分から〉

Aさんの「もらったのはいいんだけど、渡せるのはKくんぐらいしかいなかった」という言葉が気に入り、授業記録や写真を見直してみました。すると、赤チームも意外と近いところに集まっていたり、横一列に近い状態で走ったりする姿が見受けられました。今後大切なのは、こうした状況子どもたち自身がいかにつかみ理解できるか、ということではないかと思いました。Mくんは、先生に「いい位置におるよ!」と言ってもらえて嬉しそうではあった感じでした。

このO教諭の行った振り返りは、大変有意義なものである。授業の中では見えていなかったことが、授業記録や写真を見直して授業の具体的な事実と向き合い、その事実を捉え直している。こうしたことを意図して繰り返さなければ、具体的な事実の捉えと解釈を深める力量というのは向上していかないだろう。

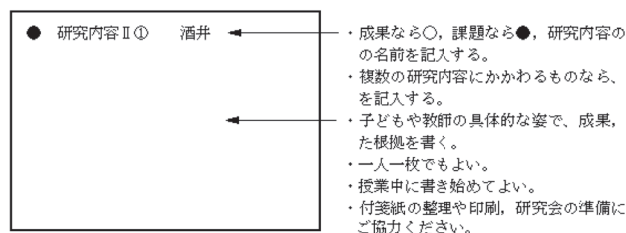
3. 子どもの具体の姿で授業を省察・検証する授業研究（全校研究会）

(1) 全校での授業研究会の改善の方途

〈子どもの具体の姿で検証する授業研究会〉

一学期の全校での授業研究会では、前述の体育科全校研究会のように、子どもの具体的な事実の捉えにこだわってきたため、一部には教師の指導の手立ての有効性についての話し合いを深めたいという意見や話し合いは教師の指導の手立てや研究内容に沿って進めるべきという意見があった。そして、子どもの具体的な事実の捉えを語り合うという教師の構えが定着しつつあったため、事実こだわりの構えを基盤として教師の指導の手立ての有効性を明らかにし検証につなぐ授業研究会にしていくべきではないかと考えた。

そこで、従来は、「研究授業後に授業分析のために記述する付箋紙」に、個々の教師が気付いたことを批判的に書いていたが、図表3-1のように研究内容及び方法についてプラスかマイナスの評価を具体的な事実を根拠に記述するようにした。それによって、子どもの学びと教師の指導の手立てとの関係を探り、研究

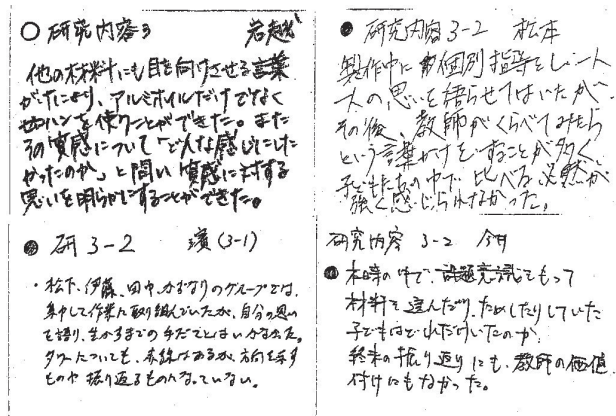


図表 3 - 1 授業分析のための付箋紙の記述の仕方

内容及び方法についての参観者の評価を明らかにするようにした。

(2) 全校での授業研究会の概要

この全校での授業研究会は、平成21年度3回目のものだった。研究授業後に、参観者が授業分析のための付箋紙を記述したものを、研究内容・方法別に貼ったものの一部が、図表3-2である。付箋紙が小さいので十分ではないが、根拠となる事実を書くようにした。このワークシートを配布して授業研究会を行った。また、導入で提示した教師の作品や子どもの作品を用意し、それらを実際に見ながら研究会を行った。



図表 3-2 授業分析のための付箋紙

<発言内容のカテゴリー分析から>

本全校研究会についても発言内容のカテゴリー分析を行い、今年度の体育科全校研究会と比較して、全校研究会の改善の意図が具現されたかを検討したところ、次のことが明らかになった。

<改善の成果のみられた事項>

- ・事実の解釈から、子どもの具体的な事実（制作の姿や作品など）と教師の指導の手立てが繋がっているのかを探り、研究内容・研究方法のどこに課題があるのかを考察することができた。

<改善の今後の方向>

- ・子どもの具体的な事実の捉えと教師の指導の手立ての関係を探り、意味付ける。事実の捉えと解釈を深めることが定着したが、教師の指導の手立ての意味付けという点では弱く、研究内容・研究方法の課題や改善の方向が話題になりやすかった。研究内容・研究方法の課題や改善の方向が話題になるのは、教師の指導の手立てが有効でないと感じているからだろう。教師の指導の手立ての有効性について、「有効である」「有効でない」と判断することも大切だが、何故そのように判断したかが重要である。子どもにとって、教師の指導の手立てにどのような意味があったのか、という教師の指導の手立ての意味付けが、「有効であるか」という判断の根拠になるべきだろう。そこを飛び越えて改善の方向や代案に行ってしまうと、研究内容・研究方法の成果と課題が明らかにならない。

<発言の内容から明らかになったこと>

全校での授業研究会における三つの場面では、同じカテゴリーについての意見が続く傾向がある。これは、始めに用意した意見を発言しているのではなく、他者の意見を聞きながら他者の視点を取り入れて思考を推し進めているためだと考えられる。議論では、K児、I児、M児の姿や作品が複数回取り上げられた。同じ子どもについて複数の意見が出ることで、教師によって捉えた事実の違いがあることや、事実の見方が様々であることが分かる。一方、同じ研究内容・研究方法を話題にして議論が進むことは少なかったが、W教諭とTU教諭は研究方法「導入に提示した教師作品の工夫」について語った。だが、両教諭の課題の指摘は全く異なるものだった。

この原因は、同じ子どもを話題にするとき、事実が詳細になり事実の捉えが深まるが、研究内容・研究方法を話題にするとき、一つの研究内容は様々な事実とつながっているため、話題が広がりやすい。さらに、それらの事実は研究内容以外のこともつながっているため、課題が様々な視点で見いだされ、話題が拡散しやすい。

これらのことから、議論の進め方として、同じ子どもで事実を詳細にして解釈を深めたときに、子どもの具体的な事実の捉えと教師の指導の手立てとの関係や教師の指導の手立ての意味を探るように、研究推進部から問いかけることが重要であると考えられる。その後、時間があれば、研究内容・研究方法を話題にし、TU教諭のように個人研究テーマにもかかわる核心に触れる意見を契機にして、TU教諭の意見についてどう考えるかと視点を絞って意見を求める方がよいと考えられる。ここで、改善策をまとめると次のようになる。

〈今後の改善の方策〉

- ・同じ子どもについて、事実を詳細にして解釈を深めたときに、教師の指導の手立てとの関係や教師の指導の手立ての意味を探るように、研究推進部から問いかける。
- ・研究内容・研究方法については、研究の核心に触れる意見を契機にして、他の教師がどう考えるか視点を絞って意見を求める。

4 開発実践から明らかになった授業研究の改善の在り方

「R-PDCA サイクルにより教師が学び合う授業研究の在り方」をテーマに本校の全校での研究授業や全校での授業研究会や自分自身の授業研究を基にして開発実践を進めてきた。ここで、開発実践を通して明らかになったことを、研究の目的ごとに整理した。

④ 評価規準に対する子どもの学習状況を具体化し共有する方途の明確化

〈改善の成果〉

学習状況の具体化を図る機会の位置付け

○教科部と研究推進部による打合せを事前研究会の前後に行い、評価規準や教師の指導の手立ての具体化を図ることによって、授業者自身が自己に問いかけ明確にしたり、子どもの実態を把握したりすることにつながった。

学習状況を具体化した資料の作成

○教科部と研究推進部による打合せや事前研究会の質疑応答によって明らかになったことを授業者が資料にまとめ研究授業前に配布することで、評価規準が実現した子どもの学習状況について共通理解を図ることができただけでなく、授業者自身の主張も明確になった。

〈課題・改善の方向〉

学習状況の具体化を図る研究計画の立案

●会議や出張等のため、事前の打合せのための時間の確保が難しかった。評価規準に対する子どもの学習状況を具体化する機会を位置付けるように研究計画を立てる。

子どもの実態把握の方途の明確化

●評価規準に対する子どもの学習状況が具体化されない原因の一つは、子どもの実態把握が十分でないためであった。本時の指導に生かすための子どもの実態把握の方途を明確にすることを学校の研究内容として位置付けていく必要がある。

⑤ 授業での子どもの学習状況の解釈や分析の方途の明確化

〈改善の成果〉

—全校での授業研究会までの設定について—

評価規準に対する子どもの学習状況の具体化

○研究授業前に、評価規準が実現した子どもの学習状況について具体化されていると、全校での授業研究会

で、子どもの具体的な事実の捉えに基づいた議論ができた。

教科の特性に応じ具体的な事実を捉える授業記録の方法の工夫

○教科部から、授業記録の仕方について提案したことで、子どもの動きの事実を詳細に記録することができ、子どもの具体的な事実の捉えと解釈を深めることにつながった。

子どもの具体的な事実の捉えを共有する場の設定

○コート図を使ったり教師や子どもの作品を用意したりすることで、具体的な事実の捉えを共有し、具体的な事実の解釈について議論することができた。

子どもの具体的な事実の捉えと解釈を深める議論

○子どもの具体的な事実の捉えを発言する時間が増えたこと等で、事実を基に子どもの思いや考えを推し量ったり、教師相互の発言がつながり、子どもや教材にかかわる見方・考え方が深まった。

授業を評価し検証につなぐ付箋紙の工夫

○授業分析のための付箋紙によって、「授業で主張が見えた部分、見えにくかった部分」「教師の指導の手立てが有効な部分、有効でない部分」という二点について参観者の評価が把握しやすく、検証につながる。

研究への理解を深める付箋紙の活用

○授業分析のための付箋紙に研究内容・研究方法についての評価を書くためには、研究内容・研究方法を理解し、授業のどの事実と対応するのを探ることが前提となるため、研究内容・研究方法を中心とした議論につながりやすい。

〈課題・改善の方向〉

教師の指導の手立ての意味の明確化

●同じ子どもについての発言が続き、事実を詳細にして解釈を深めて共有できたときに、子どもの学習状況と教師の指導の手立てとの関係や教師の指導の手立ての意味を探るように、研究推進部や司会者から問いかける。

研究や授業を評価する付箋紙を活用した議論

●授業分析のための付箋紙の数が多く評価が分かれる研究内容・研究方法に焦点を当てて話題にすることで研究に対する評価を明確にし授業改善につなぐ。

総合的・分析的な考察による教師の指導の手立ての検証

●子どもの一面的な学習状況から教師の指導の手立ての有効性の有無を判断することが多い。授業記録やノートの記述など総合的に資料収集を行い、教師の指導の手立ての効果や意味を分析的に考察して議論することが必要である。

◎授業研究の成果や課題を共有し、自らの実践に生かす方途の明確化

〈改善の成果〉

研究主題による個人研究テーマの実践の一般化

○研究主題について全校での授業研究会のまとめを出したことで、個人研究テーマによる実践が一般化され、学校の研究主題と個人研究テーマのつながりを明らかにすることができた。

互いの研究実践に学び合ったことを見つめる場の位置付け

○全校での授業研究会の振り返りに、「自分の実践と関連がある部分」や「授業者の研究実践に学んだこと」を記述するように項目を設けたことで、自分の実践を振り返り、共通する部分について考えを深めたり、他の教師の実践のよさに学んだりして、自分の実践に生かすことにつながった。

①子どもや授業の見方・考え方を問い直す方途の明確化

〈改善の成果〉

子どもの具体的な事実の捉えと解釈を見直す省察

○全校での授業研究会の振り返りを書くことを位置付けたことによって、一部の教師ではあったが、他の教師や指導者の話から授業記録を見直し、子どもの具体的な事実の捉えと解釈を問い直す機会になった。

〈課題・改善の方向〉

自分の研究実践の省察の充実

●毎月にある全校での授業研究会毎に、授業研究会での意見や指導者の話から、授業記録を見直し事実を捉え直すことは難しい。自分の研究実践で授業記録を作成し省察を丁寧に行うことが改善につながるだろう。
《教師が学び合う授業研究の在り方》

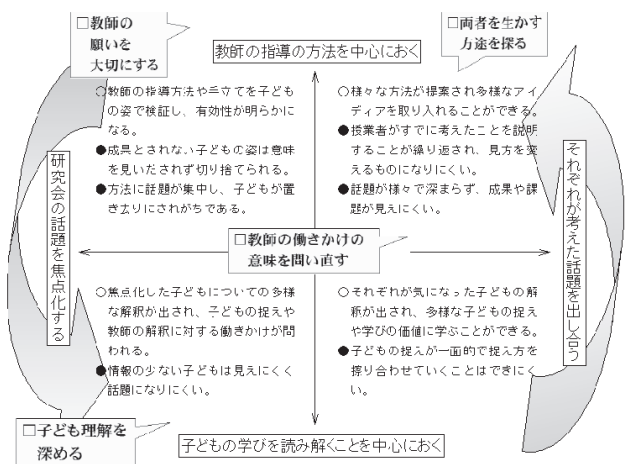
平成20年度に様々な学校の授業研究会に参会した。そこで、授業研究や授業研究会に対する考え方が様々であることを知った。授業者と参観者の一対一の質疑応答のみで終始する研究会があれば、参観者同士の間で事実の捉えと解釈がつながり、子どもの学びの考察が深まっていく研究会があった。授業研究会の内容についても、具体的な授業改善につながるように、その内容を充実していくための構想をもつ必要がある。その構想のビジョンをもたないと、授業研究会の内容は高まっていけないし、教師の力量形成は図れないだろう。

授業研究の方法としては、教師の指導の在り方（指導方法・手立て）を中心において、それを子どもの姿で論証するという方法と、子どもの願いや学びを読み解いて子ども理解を深めるという方法が見られた。この二つは、全く異なるものという印象を受けたが、教師の指導の在り方を中心とする研究も子ども理解を基盤とすることは共通であると感じた。また、研究会の意見が焦点化されるべきだと考える学校があれば、それぞれが感じたことを出し合うことを大切にする学校もあった。授業研究の方法や研究会のスタイルは様々である。それは、その学校の歴史的な背景や長い営みの中で形作られてきたものであり、一つ一つに意味があるから、優劣はない。ただ、どの授業研究の方法や研究会のスタイルでも、メリットとデメリットがあると考えた。様々な授業研究や研究会のスタイルとそれぞれのメリット・デメリットを図表4-1に示す。教師の指導の在り方を中心において子どもの姿で論証するという方法と子どもの願いや学びを読み解いて子ども理解を深めるという方法は二者択一ではなく、両者がなければ子どもの学習は成立しない。つまり、この四つの領域のデメリットに配慮しながら、四つの領域のメリットを生かすことが重要であると考え、図表4-1のようなサイクルを構想した。

まず、授業者である教師の願いを大切にすることである。それは、授業者の研究を理解することであり、授業を研究内容に沿って見ていくということである。評価規準に対する子どもの学習状況を具体化することも含まれる。

次に、子ども理解を深めるということである。子どもの具体の事実から子どもの意識や思考を探り、子どもの学びを読み解いていくことである。ここでは、子どもの学習状況を把握するための資料の収集が欠かせない。

さらに、子どもの学びから教師の働きかけの意味を問い直し、「教師の願い」と「子ども理解」の両者を生かす方途を探ることである。それは、すぐに改善策や代案を提案することではない。教師の働きかけ、教師の指導の手立てにどんな効果や価値があるのかを丁寧に分析し、教師の働きかけを意味付けた上で有効性を明らかにすることである。そして、教師の働きかけの意図や意味を生かす方向で改善策を見出していくことである。また、子どもの表層的な姿で判断することでもない。計画通りではない子どもの多様に発展した学びの姿に意味を見出し、事前に描かれた評価規準や具体化された評価基準を描き直していくことである。それは、授業改善の



○はメリット，●はデメリット

図表 4 - 1 教師が学び合う授業研究のサイクル

力量形成にもつながっていくだろう。

これは、本校の授業研究から構想したものだが、他校にとっても、自校の授業研究の方法や研究会のスタイルの実態を捉え、どこに課題があるのか見だし、向かうべき改善の方向を明らかにするために活用できるのではないかと考えている。

5 最後に

昨年度、様々な学校の研究会に参加させていただいて感じたことだが、研究会には様々なスタイルがある。そのスタイルには、それぞれに意味がある。長い時間をかけて多くの人々によって作りあげられてきている。だが、時間が経つと転出入によってその意味を理解しない教師が増える。授業研究のみではないが、形だけが残し、意味が問われないことが多くなっていく。そこで、如何に既存のものを見直し、新たなビジョンを築くかが重要な鍵である。本開発実践で報告した内容は、本校のスタイルをベースにしたものであるから、他校に生かすにはその学校の主題研究や授業研究のよさを見いだすことから始めなければならない。そのよさを生かしながら、教師が互いに学び合う授業研究を築いていかねばならない。

また、「R-PDCA サイクルにより教師が学び合う授業研究の在り方」をテーマに授業研究の在り方を具体的に検討してきたが、授業評価・学習評価（Check）を適切に行い、指導の改善（Action）に結び付けることの難しさを感じている。今後、さらに調査（Research）、計画（Plan）、実践（Do）の充実はもとより、評価（Check）、改善（Action）について実践的な研究を深め、一人一人の子どもの確かな力を高め、教師の資質・能力の向上に努めていきたい。

参考文献

- 1) 下記の論文では、談話分析のカテゴリーとして「教師・教授方略・教具」「教科・教材」「子ども・学習活動」を設定しており、それを参考に供した。
坂本篤史・秋田喜代美「授業研究協議会での教師の学習—小学校教師の思考過程の分析—」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『授業の研究 教師の学習』102-104ページ 明石書店 2008年