

<論文>

授業改善に向けた研究授業・研究協議に関する研究

—高等学校の実態調査から—

五浦 哲也*

A Study on Demonstration Lessons and Research Discussions Aiming at Class Improvement

— Based on a Survey of High Schools —

Tetsuya ITSUURA*

要 旨

本研究では、北海道の高等学校における研究授業や研究協議の実態と課題を質問紙調査から明らかにした。231校の高等学校に質問紙を配布し、124校の回答結果を得た。その結果、約93%の高等学校が研究授業を実施し、そのうち約88%が研究協議を実施していた。先行研究における「日本型研究授業」のメリット・デメリットを基に自由記述を図式化することで検証を行った。各高等学校で研究協議における工夫と課題は、互いに相通じる内容であった。効果的な授業研究や研究協議には、「時間確保」「教科の専門性の相違」「同僚性を発揮できる風土」の研究協議において解決すべき3つの観点がある。

Abstract

Based on a questionnaire survey, this study reveals the current state and issues of demonstration lessons and research discussions at high schools in Hokkaido. Questionnaires were distributed to 231 high schools and responses were received from 124 schools. The results showed that demonstration lessons had been conducted at approximately 93% of the high schools, of which approximately 88% had been conducting research discussions. Verification was made by schematizing free comments from the questionnaires based on the merits and demerits of “demonstration lessons for Japanese-style lesson study”. Common features were found among high schools with regard to creative ways and issues concerning research discussions. To achieve effective lesson studies and research discussions, there are three points that should be solved through research discussions: “securing enough time”, “difference in expertise in subject” and “atmosphere that allows collegiality”.

キーワード

授業改善(class improvement) 研究授業(demonstration lesson)
研究協議(research discussion) 日本型研究授業(demonstration lesson for Japanese-style lesson study)

* 北海道情報大学経営情報学部准教授 Associate Professor, Department of Business and Information Systems, HIU

1. 研究目的

1-1 問題意識

人工知能やビッグデータを瞬時に適切に活用できるなど日々、科学技術の進歩は、著しい変化を遂げている。我々は、第4次産業革命を目前に、世界のあらゆる情報を即時に入手できるようになり、地理的な距離感が短縮し、国境という障壁さえ感じなくなりつつある。

このような時代を生きる上で、政治や経済、文化、伝統など様々な分野において、グローバルな識見や対応力を身に付けることが必要不可欠となってきている。

また、我が国は、超高齢化や少子化による労働人口の減少に伴い、産業構造や経済構造が大きく変化していく可能性がある。

高度情報化による著しい社会変化は、Volatility（変動性）、Uncertainty（不確実性）、Complexity（複雑性）、Ambiguity（曖昧性）の頭文字からVUCAの時代¹⁾とも言われている。

このような社会を生きていく子どもたちは、学校教育で身に付けてきた知識や技能を駆使していただくだけでは限界がある。社会の変化に対応できるよう情報収集・取捨選択・分析する中で知識・技能を常にアップデートしていくことが求められる。

我が国では、中央教育審議会答申(2015)が、「次期学習指導要領等の改訂が学習・指導方法について目指すのは、特定の型を普及させるのではなく、〈中略〉教員一人一人が、子供たちの発達の段階発達の特性、子供の学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習の場面に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫

¹⁾ 柴田・岡部・加藤(2019)は、「現代はVUCAの時代と言われ」ており、「もともと軍事用語として生まれた言葉」であるが、「現代のビジネス環境を表現する言葉」として使用されるようになったと述べている(p.16)。

して実践できるようにすることが重要である。」としている。このように、教育現場においても授業改善に向けての研究の必要性が示された。

翌年の中央教育審議会答申(2016)では、新学習指導要領において「学びの地図」という枠組みづくりの必要性が示された。この枠組みは、①何ができるようになるか②何を学ぶか③どのように学ぶか④子供一人一人の発達をそのように支援するか⑤何が身に付いたか⑥実施するために何が必要かという6点からなっている。

「学びの地図」の枠組みは、これまでの教員が教える学習指導要領から子どもたち自身の学びを重視した学習指導要領へのコペルニクスの転換であるといえる。

その後、新学習指導要領に伴い文部科学省が作成したリーフレット(2019)において「何のために学ぶのか」という学習の意義を踏まえ、①学んだことを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力、人間性など②実際の社会や生活で生きて働く知識及び技能③未知の状況にも対応できる思考力、判断力、表現力などの3つの力をバランスよく育むとしている。

このように文部科学省は、学校での学びを社会に出てからも生かせることを目指し、子どもたちが、自ら課題を発見し、情報収集や情報活用を通して主体的に解決していくことで自らの人生を切り拓いていく未来に向けた教育の方向性を示したのである。

子どもたちに学び続ける力を育成する授業の実現には、教員自身が社会の要請と期待に対し、

²⁾ 2013年に文部科学省は、「子供」に表記を統一したが、教育を含め、福祉、医療を管轄する厚生労働省は現在も「子ども」と表記している。筆者自身は、これまで教育現場に関与しながら、心理士としても福祉や医療など様々な面から子ども支援を行ってきた。筆者は、子どもの成長に対して包括的・多角的な視点を重視していきたいという考え・思いから本論文における記述は「子ども」と表記している。

絶えず授業の改善に努めていかなければならない。

すでに、教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議ワーキンググループ(2013)の資料において、教員は「新たな学びと複雑化する学校課題に対応した実践的指導力等」を身に付け教職生活全体で「学び続ける教員」であることに言及している。

教員は、氾濫する情報の中で、社会情勢をグローバルな視点で的確に把握し、子どもたちが未来の社会で生きていくために必要な学びに向けての教育展望を持ち授業を実践していくことが求められている時代である。

しかし、中央教育審議会答申(2015)においては、このような時期において、我が国の教育現場における課題として、大量退職、大量採用による教員の経験年齢の均衡が崩れていることで実践的な研修運営に支障をきたすことを指摘している。

このような懸念は、13年前の中央教育審議会答申(2006)で、教員間の学び合いや支え合いとしての学校機能(同僚性)が希薄になってきていることをすでに指摘している。

今後、教員経験の不均衡や同僚性の希薄化は、教員の業務の多忙化と相まって日常的なOJTや授業改善に向けた教育手法の伝承が、今後も難しくなる可能性がある。

若い世代の教員は、これまで蓄積されてきた教育方法や授業改善のノウハウが伝承されず欠落した教育現場において自ら教育方法を模索し、日々の授業改善に取り組まなければいけないことが懸念される。

授業研究や研究協議の充実に向けての重要な視点は、組織的な取組の体制整備の状況である。小学校、中学校、高等学校は、学級担任制、教科担任制、教科専門性や授業方法は異なることから、校種別に組織的・協働的な研究授業や研究協議の在り方を検討することは重要である。

姫野(2011)の授業研究や事後協議に関する調査研究において、小・中学校に比較して、高等

学校は同僚性や授業研究への教員の意識の低さや中学校や高等学校において担当教科か担当外教科であるかという「教科間の壁」による教員の協議への参加意識の違いがあったことを指摘している(p.19)。

また、姫野(2012)は、質問紙調査により小学校、中学校、高等学校の取組の現状や同僚性の検討を行っている。この結果、高等学校の教員は、小・中学校に比べ、「教員個々の自主研修が重んじられる傾向」が示唆している(p.165)。

このような状況が現在もあるとするなら、高等学校における授業改善に向けた研究授業や研究協議における組織的な取組の充実は重要な課題と言える。

教育現場の授業改善に向けての課題克服に向け、国や各都道府県においても研修や資料提示などにより支援体制を確立してきている。

倉田(2010)によると、授業改善についての教育現場への支援として、「授業研究に関する校内研修向けのマニュアルの作成が各教育センターにおいて盛んに行われている。」と述べている(p144)。

高等学校に関する授業改善資料については、神奈川県立総合教育センター(2008)で、研究協議におけるS-T授業分析(p.28)、付箋を使ったビデオ分析(p.50)等が紹介されている。

大阪府教育センター(2018)においては、同僚性や協働文化の創出による授業研究の重要性やPDCAサイクルによる研修計画の立案、実施、研究協議に向けての授業観察の3つの視点として生徒の様子や変容、指導法、教材が示されている(P12)。このように高等学校においても授業改善に向けた研修会運営の資料提示などはなされている。

新学習指導要領は、2020年度から小学校、2021年度から中学校から完全実施となり、高等学校においては2022年度から年次進行で実施されることとなっている。

新学習指導要領においては、「学び続ける力」「実際の社会で生きて働く力」の育成に向け、子

どもたちが自ら学ぶ教育を具現化した「主体的で対話的な深い学び」が提示されている。これまでの教員の一方的な説明中心の授業だけではなく、子どもたちが主体となり、思考、判断、表現を通して学び方を学ぶことが重視されている。

目前に迫った授業の大転換期に向け、教育現場においては、授業改善に向け、校内研修として主題に基づき、学習指導案を作成し、研究授業³⁾を実施し研究協議により計画的・組織的に授業改善に取り組むことは、避けて通れない教員の重要な使命と捉えられなければならない。

社会の要請や子どもの学びを中心とした授業観の変化への対応は、教員が多忙を極めている教育現場の実態把握から教育現場の課題を抽出し、研究授業や研究協議の在り方について再考する必要があることが本研究における問題意識である。

1-2 研究課題の設定

授業研究には、多種多様な形態があるが、秋田・大島・木原・小林・田上・田村・奈須・藤井(2017)は、「研究授業を中核とした一連の営みを同僚が協同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)」と呼ばれ国際的に高く評価されている」と述べている(p.3)。

また、秋田ほか(2017)は、「日本型授業研究」

³⁾戸塚(1999)によると、研究授業は、1970年代以降、現場において「授業研究」と呼ばれることが多くなったと述べている。「研究授業」には、参加者に「見せる・点検される」という強制的意味合いが強いという。そこで、授業者や参加者の「気付き」を検討し合うことを目指し再定義したものが「授業研究」である(p.17)。

本研究においては、「授業研究」の定義に基づき、授業改善に向けての取組を「授業」と「協議」から論じる。そこで、「授業研究」における「授業」を日常の授業と区別して「研究授業」、授業後の「協議」を「研究協議」と位置付けて論じることとした。

の卓越性を①現場第一主義②学び合う共同体③事前・授業・事後のプロセスを踏まえていることであると論じるとともに、それ自体が目的となる「業務化」、形だけを整える「形骸化」、日常実践と切り離されイベント化し「非日常化」してしまう可能性も含んでいると指摘している(pp.3-6)。

本研究の課題は、①高等学校の研究授業と研究協議の実態を把握すること、②実態に基づき、「教科間の壁」や「教員個々の自主研修が重んじられる傾向」や「日本型授業研究」における3つ卓越性としての視点や3つの問題点から検討を行うこと、③今後の研究授業や研究協議の在り方について考究することである。

1-3 目的

北海道の高等学校における授業改善に向けた研究授業との研究授業後の協議における実態と課題を明らかにし、今後の授業の大転換期における授業改善に向けての研究授業や研究協議の在り方について考究する。

2. 方法

2-1 調査対象

調査対象は、北海道全高等学校231校であり、回答者は校内研修担当者を指定した。

2-2 調査時期

2017年12月

2-3 調査内容

教育現場は、多忙を極めている。調査項目が多かったり、返送が煩雑であったりすると回答を得られないことがある。

そこで、本研究の調査は、回答者の負担軽減と回収率を高めるため、質問項目の厳選とともに往復はがきを使用した。

質問項目は、①校内研究授業の実施の有無、②研究授業後の研究協議の有無、③研究協議の内容(授業者の感想、討議の柱の設定、助言者

による指導・助言, 学校長による指導・助言, 自由記述), ④研究協議における工夫, ⑤研究協議における課題(自由記述)の5つとして質問紙を作成した。

なお, ③研究協議の質問項目は, 研究協議に関する書籍や資料, 筆者自身の教員経験をもとにして作成した。

秋田ほか(2017)は, 研究協議の典型的なパターンとして授業者の自評→全参加者による討議→指導・助言であると記述している(p.28)。

大阪府教育センター(2018)のガイドでは, 研究協議の進め方である授業者からの説明→質疑応答→グループ協議→全体交流→まとめという内容が示されている(p.35)。

渡部・唐澤(1994)は, 授業者の反省→協議→指導・助言を研究協議の内容として記述している(pp.155-158)。

筆者自身は, 筆者自身は, 多くの小・中学校において授業者の反省→協議の柱に沿っての協議→指導・助言を経験した。

これらを踏まえ, 授業者の反省・感想, 討議の柱の設定, 助言者による指導・助言, 学校長の指導・助言を研究協議の内容として, これらについて実施しているかの回答を求めることとした。

質問紙は, 往復はがきの返信用はがきに印刷し, 往信用はがきには, 各学校長宛てに本研究の趣旨, 調査研究への協力依頼, 倫理的配慮について記載し回答を求めた。

質問紙の回答には, ①, ②の質問項目に対しては, はい, いいえの2件法で回答を求めた。③の質問項目については, はい, いいえの2件法の他, 内容に関する自由記述欄を設けた。④, ⑤については, 自由記述による回答記述欄を設けた。

2-4 分析

回収したデータから集計値と割合をグラフ化による分析を行った。また, 自由記述に関しては, 記述のカテゴリー化と工夫と課題の記述に関するクロス表を作成し関連を分析した。

クロス表の統計解析には, BellCurve エクセル統計を使用した。

2-5 倫理的配慮

本研究の調査に際し, 本研究の趣旨, 調査対象は北海道の全高等学校であること, 本調査結果は, 論文として発表すること, それに伴い, 高等学校名や回答者が特定されないように統計処理や自由記述に配慮するとともに, 本研究以外に回収した内容は使用しないことを記載した。

3. 結果

3-1 回答率

北海道全ての高等学校 231 校中 129 校より回答を得た。129 校の回答から無記入, または質問の意図と異なる回答 5 校を削除し, 124 校を有効回答としたところ有効回答率は, 54.1%であった。

③の自由記述は, 研究協議の内容に関わる記入はなかった。④の自由記述については, 研究協議を実施している 101 校中 59 校から回答が得られた(回答率:58.4%)。

⑤の研究協議を実施上での課題についての自由記述については, 研究協議を実施していた 101 校の回答中 67 校から回答が得られた(回答率:66.3%)。

3-2 集計結果

3-2-1 校内研究授業の実施の有無

有効回答であった 124 校に対して, 研究授業を行っているかという問いに対し, 約 92%以上の高等学校で研究授業を実施していることが明らかになった(表1)(図1)。

表1 北海道における研究授業の実施状況

選択肢	校数	割合
研究授業を実施している	115校	92.7%
研究授業を実施していない	9校	7.3%

3-2-2 研究授業後の研究協議の有無

質問項目①において研究授業を実施している115校の高等学校において、研究授業後に研究協議を行っている高等学校は、101校の約88%が研究協議も実施していることが明らかになった(表2)(図1)。

表2 北海道における研究協議の実施状況

選択肢	校数	割合
研究協議を実施している	101校	87.8%
研究協議を実施していない	14校	12.2%

3-2-3 研究協議の内容

質問項目②において研究協議を実施している高等学校の協議内容は、次のとおりであった(表3)。

表3 研究協議の内容

選択肢	実施校	実施率
授業者が反省・感想	101校	100%
討議の柱の設定	70校	69.3%
助言者による指導・助言	61校	60.4%
学校長の指導・助言	46校	45.5%

3-2-4 研究協議における工夫

研究協議を実施している高等学校101校中、研究協議に向けての工夫している内容について59校の自由記述があった(77.6%)。

記述内容をグルーピングした結果を以下に記す。なお、1校から複数回答があったため、回答校数と総回答校数は一致していない。

【協議前】

- ・年間テーマの設定(2校)
- ・参加しやすい実施時期や時間の工夫(3校)
- ・ねらいや協議の柱を授業前に周知(3校)
- ・1年間でPDCAの実施計画(1校)

【協議体制】

- ・個別で実施(1校)
- ・グループで実施し、全体実施はなし(6校)
- ・グループで実施し、全体で共有(6校)
- ・地域の小・中学校と合同で研究協議(1校)

【協議内容の充実】

- ・参考資料(アクティブ・ラーニング等新学習指導要領に関するものなど)を配付し、解説、説明を実施(1校)

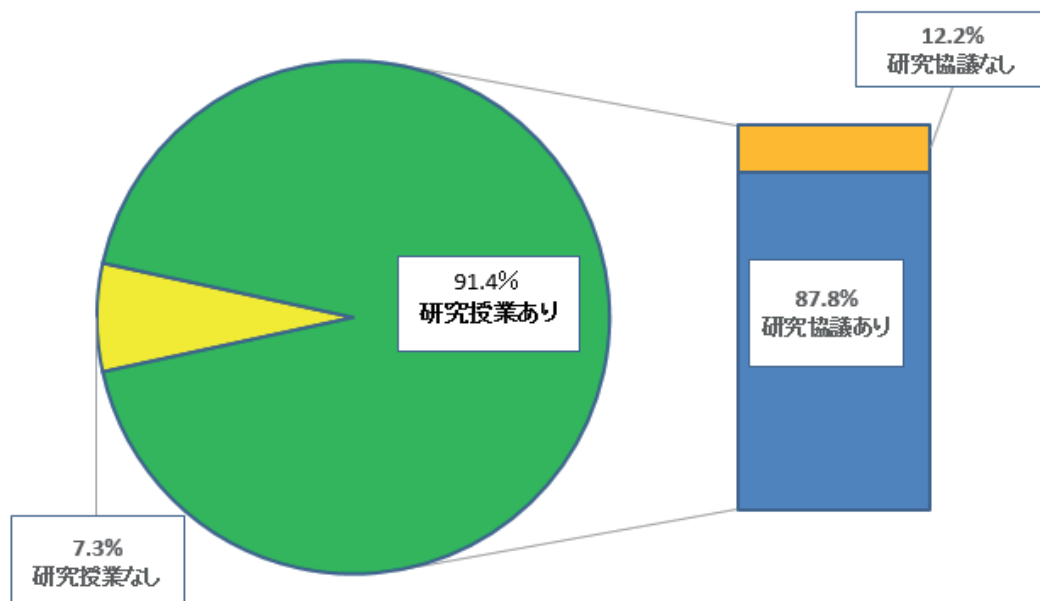


図1 高等学校における研究授業と研究協議の実施状況

- ・協議の柱に関する実践例交流(1校)
- ・保護者等,外部に授業を公開し,授業についてアンケートを研究協議で活用(1校)
- ・発言しやすいよう課題を明確化(1校)
- ・課題改善への具体策の明確化(6校)
- ・教頭講話の実施(1校)
- ・外部助言者を招聘(2校)

【協議への風土】

- ・参画意識の醸成(全員の発言)(12校)
- ・批判にならないよう運営(2校)
- ・授業者の課題解決を優先(1校)
- ・改善点と良い点を交流(1校)

【協議方法】

- ・導入・展開・まとめに分け着眼点を統一(1校)
- ・KJ法,ワールドカフェ,ワークシート活用(3校)

【協議後の取組】

- ・研究協議後に授業改善が行われたかの検証のための研究授業の実施(1校)
- ・教科別で実施し,協議内容を資料で配付資共有(2校)
- ・協議後のアンケート実施(1校)
- ・研究協議に関する通信の発行(1校)

3-2-5 研究協議における課題

研究協議を実施している高等学校 101 校中,課題について自由記述で回答があったのは 69 校であった(68.3%)。

記述内容をグルーピングした結果を以下に記す。なお,1校から複数回答もあったため,合計回答校数と総回答校数は一致していない。

【物理的な課題】

- ・実施回数が少ない(2校)
- ・時間確保(12校)

【心理的な課題】

- ・意欲的な教員が主になっている(1校)
- ・意見を言いづらい雰囲気(3校)
- ・教員間の授業改善への意識の違い(7校)

【運営上の課題】

- ・全体協議の持ち方(2校)

- ・話し合いがまとまらない(1校)
- ・教科横断的な協議が難しい(6校)
- ・協議の活性化(活発な意見交流)(6校)
- ・効果的な研究協議の運営方法(8校)
- ・課題や協議の柱の共有化(4校)
- ・教科単位であるため多角的な検証が難しい(1校)
- ・評価と授業改善が結び付かない協議(1校)
- ・授業者が向上できない協議(2校)

【資質・能力】

- ・協議する教職員の資質向上(1校)
- ・適切な助言者の選定(1校)

【協議内容】

- ・先進的な授業に向けての研究協議(5校)

【事後の検証】

- ・授業改善への具現化(6校)
- ・日常的に互いの授業を参観し学びあう雰囲気につながる研究協議の在り方(1校)

3-2-6 研究協議の有無と課題の自由記述

研究協議を行う上での課題意識の違いを課題に関する自由記述への記載の有無から検討した。研究授業を実施している高等学校を対象に,事後の研究協議を実施している高等学校と実施していない高等学校で研究協議実施上の課題に関する自由記述のある学校数とならない学校数から2×2のクロス表を作成した(表4)。

表4 研究協議実施と実施上の課題記述の有無(校)

	課題 記述あり	課題 記述なし	合計
研究協議実施	67	34	101
研究協議未実施	3	20	23
合計	70	54	124

表4からモザイク図を作成した(図2)。この結果,研究協議を実施している高等学校が,研究協議を実施していない高等学校より研究協議上の課題への自由記述への記述が多いことが明らか

かになった。

また、表 4 に関して、期待度数の値から判断し、フィッシャーの正確確率検定を行ったところ、有意な差が認められた ($p < .01$)。

よって、研究協議を実施している高等学校と実施していない高等学校で課題に関する自由記述の有無に違いがあると言える。

さらに、研究協議を実施しているか、していないかと自由記述に課題が明記されているかいないかについてモザイク図を作成したところ、研究協議を実施している学校ほど課題を記述している割合が高いことが伺えた (図 2)。

3-2-7 研究協議への工夫の有無と課題記述

研究協議を行う上での工夫と課題意識について検討した。研究協議を実施している高等学校を対象に、自由記述において研究協議に関する課題について記述がある学校とない学

校を対象に、自由記述において研究協議に関する課題について記述のある学校とない学校を対象に、自由記述において研究協議に関する課題について記述がある学校数とない学校数で研究協議を実施する上での工夫に関する記述のある学校数とない学校数から 2×2 のクロス表を作成した。

表 5 は、研究協議における課題記述の有無と工夫記述の有無を比較したものである。

χ^2 検定の結果、研究協議への課題の記述有無によって研究協議への工夫の記述の有無には、0.5% 水準での有意な差が認められた ($\chi^2(1) = 5.00, p < .05$)。

残差分析の結果、研究協議への課題の記述があると研究協議への工夫への記述が多く、研究協議への課題の記述がないことと研究協議への工夫の記述が少ないことが明らかになった。

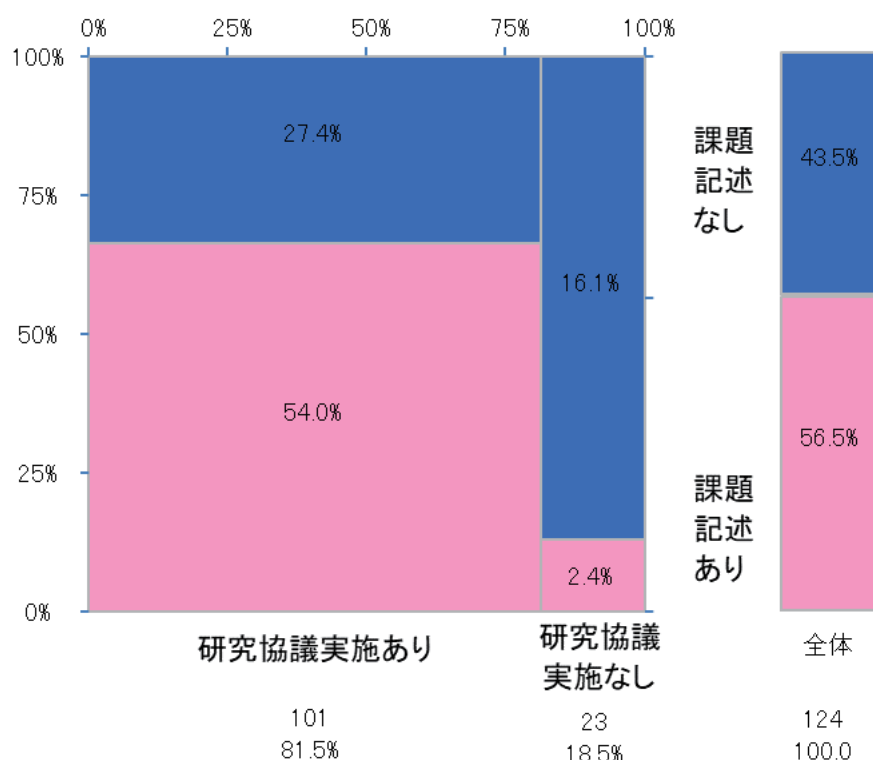


図 2 研究協議実施と課題記述の有無のモザイク図

よって、研究協議への課題について記述していると研究協議への工夫についても記述していることが有意に高く、 $v=.22$ から研究協議への課題の記述と研究協議への工夫を記述することには弱い関連があると言える。

また、自由記述において課題を記述しているかないかと自由記述に工夫が記述されているかないかについてモザイク図を作成したところ、課題を記述している学校ほど工夫への課題を記述している割合が高いことが伺えた(図3)。

表5 研究協議実施上の課題と工夫の記述の有無(校)

	工夫記述あり	工夫記述なし	合計
課題記述あり	46	24	70
総和の%	45.5%	23.8%	69.3%
調整済み残差	2.2	-2.2	
課題記述なし	13	18	31
総和の%	12.9%	17.8%	30.7%
調整済み残差	-2.2	2.2	
合計	59	42	101
総和の%	58.4%	41.6%	100%

自由度	1
χ^2 値	5.00
有意水準	0.05
クラメールのV値	0.22

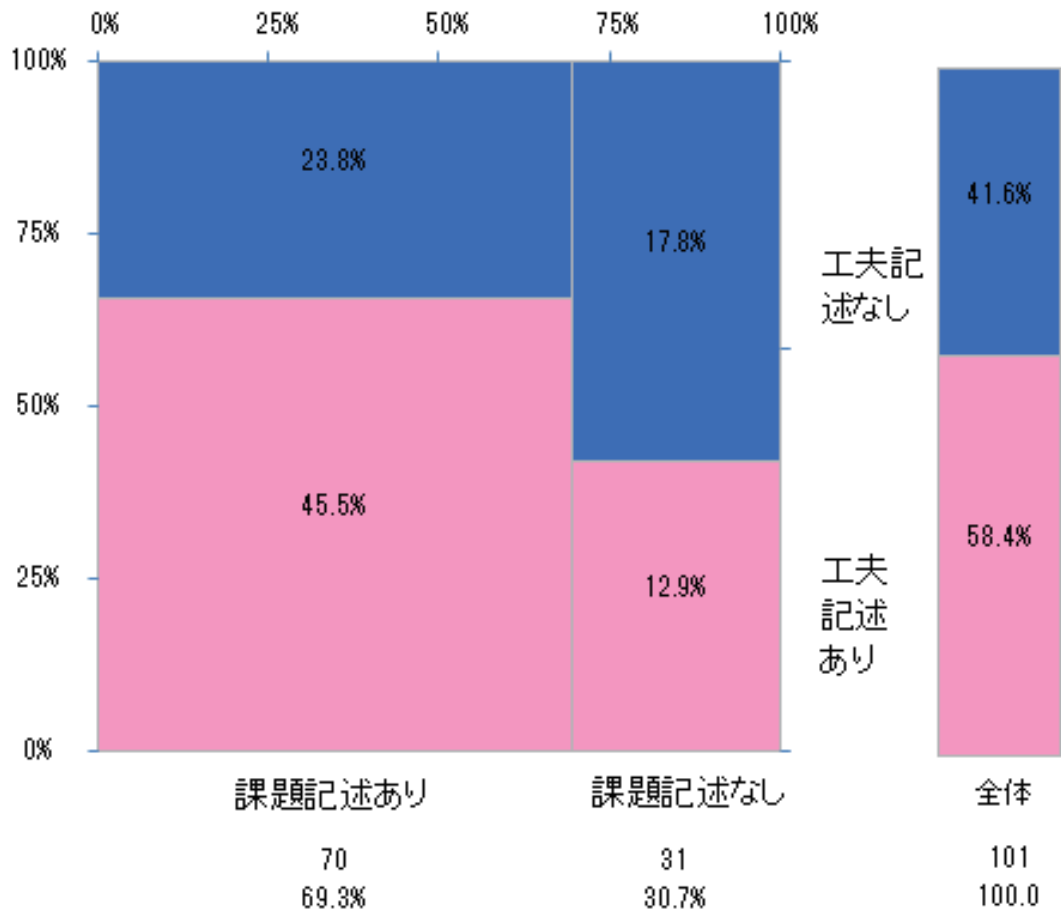


図3 課題の記述と工夫の記述の有無のモザイク

4 考 察

4-1 研究授業と研究協議の実施状況

北海道の約9割の高等学校において研究授業を実施しており、そのうち約9割の高等学校で研究協議を実施していることが明らかになった。

大槻(2011)の調査では、研究授業後の研究協議は口頭での話し合い形式で行っている割合がどの学校種においても最も高く、小学校89.0%、中学校89.5%、高等学校88.4%ということであった(p.62)。

本調査結果から、北海道の高等学校の研究授業や研究協議は、全国的な傾向と同様であると考える。

授業改善に向けての研究授業と研究協議は概ね取り組まれていることが明らかになった。これは、「日本型授業研究」の卓越性としての②学び合う共同体の礎としての体制は確立できていると言えよう。

4-2 研究協議の実態

研究協議の内容には多くの課題が見られる。研究授業後の研究協議においては、授業者の反省・感想は、100%の高等学校で実施しているが、協議の柱を立てて議論している高等学校は約7割と少なくなっている。

さらに、助言者の助言が約6割、校長による助言が約4割と協議の柱より低い割合になっている。授業者の反省・感想後は、自由な協議が展開されていることが伺えるが、秋田ほか(2017)が指摘している「日本型授業研究」の負の側面である「業務化」や「形骸化」に陥っている可能性も考えられる。

4-3 研究協議への工夫

研究協議における工夫に関する自由記述において、高等学校における授業改善に向けた研究協議に対する学校の実態に応じた取組がなされている。これらの取組を構造図として作成した(図4)。研究協議の内容や進行ばかりではな

く、年間テーマ、PDCAに基づく計画、研究協議後の協議内容共有化のための資料作成、協議結果を検証する授業は、「日本型授業研究」の卓越性である事前の準備、研究授業、研究協議、事後のプロセスを踏まえた授業改善への取組と言える。

大槻(2011)の調査では、研究協議の体制については、小・中学校では、全体会のみで行っている割合が最も多い(小学校：67.3%、中学校：44.2%)。しかし、高等学校ではグループ別の協議を行うが、全体会は行わない割合が最も高い(41.5%)であった(p.62)。

この要因として校内研究の課題として最も多いのは、「多忙で校内研究に取り組む時間がない」であり、小学校33.9%、中学校46.9%、高等学校55.5%となっていた。

グループ別協議については、教科の専門性が高いことにより充実した論議には、教科ごとのグループが適していると考えている高等学校もあった。これらのグループ協議を全体で交流している高等学校もあったが、グループ協議のみの高等学校も見られた。教科ごとのグループで計画・実施・評価・改善を実施し、全体での交流を行わない高等学校も見られた。

研究協議における協議体制の個別、グループ、全体による取組の差異や協議風土における参画意識の醸成は、前述した姫野(2011)(2012)の指摘する「教科間の壁」「教員個々の自主研修が重んじられる傾向」に対して、学校全体が一体感を持ち組織的な取組できている状況から個別化してしまっている状況まで各高等学校の実態が異なることが伺える。しかし、工夫として記述されていることは、回答者の研修担当者は、「教科間の壁」を意識していると考えられる。

研究協議における協議の充実には、協議の風土醸成が基盤である。そのための工夫として、「批判しない」や「改善点と良い点を見付けること」などを重視している学校もあった。これらは、秋田ほか(2017)が指摘する授業者がやらされ

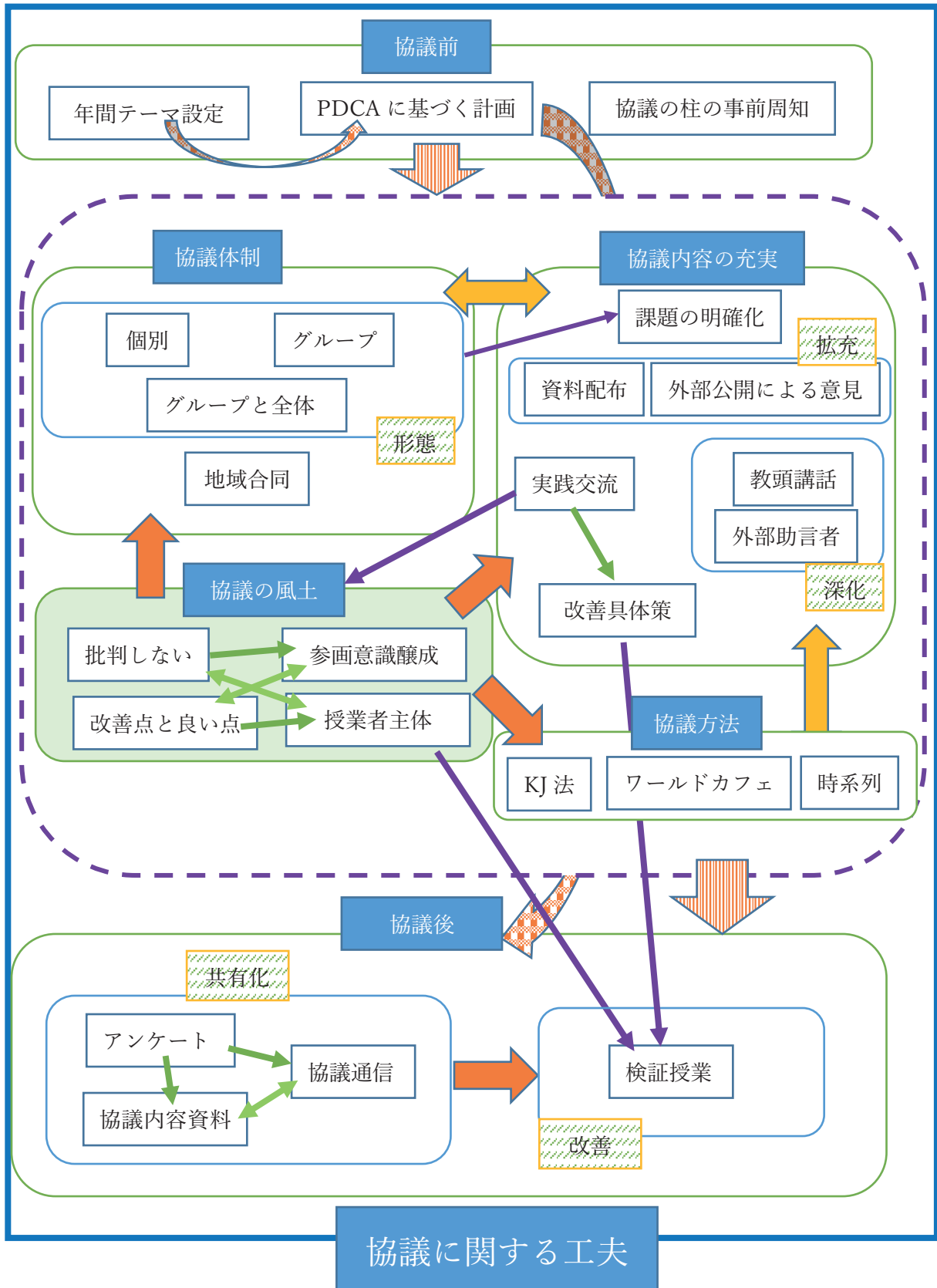


図4 高等学校における研究協議に関する工夫

感、準備への忙殺、徒労感から力量形成に繋がらない研究授業(p.47)や研究協議の要因の一つとして研究協議における授業を参観した教員からの批判・指摘があると考え。

研究授業の授業者は、学校の教育課題を踏まえ、自らの教育観、生徒観、教材観などの価値観に基づき、授業を構築していく。そして、様々な課題に遭遇する。研究協議は、このような授業者を主体とした課題解決の場である。それとともに、参観者である教員が研究授業や研究協議を通して自らの授業改善に活かすことが大切である。このように研究協議は、主体となる授業者と参加者である教員による相互の学びが獲得できる場であることが重要である。このような学びの場は、同僚性が発揮されることにより可能となる。同僚性という風土が重要であることが自覚され協議における工夫として注目されている学校の視点は大変に重要であると言えよう。

研究協議の充実に向け、課題(協議の柱)の明確化や資料提示や外部助言者の招聘など協議の活性化に向けての努力がなされていた。また、研究協議の充実や主体的参加を促すためにワークショップ型協議として、KJ 法やワールドカフェ方式が導入されている。

同僚性を発揮するための協議風土の醸成に向けての工夫としてのワークショップ型研究協議は、秋田ほか(2017)の「日本型授業研究」の問題点としての「業務化」「形骸化」を打破し、卓越性としての②学び合う共同体を具現化する取組である。

このような研究協議における工夫の着地点は、授業改善の具体策に結実し、検証授業や日常の授業力向上に結びついていくことにある。「日本型授業研究」が「非日常化」に陥ることなく、卓越性としての①現場第一主義に立脚した様々な工夫が教育現場で取り込まれている。

4-4 研究協議への課題

研究協議を実施している約7割の高等学校が、課題に関する自由記述の回答があった。こ

れらを基に概念図を作成した(図5)。

研究協議には、物理的な面、心理的な面、教員の資質・能力が基盤となる。

物理的な面としては、教員の多忙化とも相まって時間確保できる環境整備が必要である。心理的な面としては、全教員の意識を高め、意欲化により発言しやすい雰囲気醸成の必要性が明らかになった。これは、秋田ほか(2017)の「日本型授業研究」における問題点である「業務化」「形骸化」から②学び合う共同体の実現を求め教育現場の願いとも言える。物理的な面と心理的な面と共に質の高い研究協議を展開できる教員の資質・能力が必要であることが明らかになった。

これら研究協議の基盤から運営上の課題として、運営方法や課題(協議の柱)の共有化、評価の在り方は、多角的な検討に欠かすことができないと考える。

また、多角的な検討は、姫野(2011)(2012)の言う「教科間の壁」(p.19)や「教員個々の自主研修が重んじられる傾向」(P.165)の打開に通じると言えよう。これらの課題の克服が、「日本型授業研究」の卓越性としての①現場第一主義へ通じる授業者主体の授業力向上へと帰結するのではなかろうか。

4-5 研究協議への工夫と課題の関連

質問紙の回答において、研究協議を実施している高等学校は、課題に関する自由記述に記載されている割合が高かった。これは、研究協議を行っていることから課題が明確になっているのではないかと考える。

また、課題に関する自由記述が多い高等学校は、工夫に関する自由記述に記載されている割合が高かった。課題は、研究協議への工夫により課題がより明確になっていくのではなかろうか。記述の数だけでは一概に判断はできないが、記述できる内容があることは研究協議に対する工夫と課題意識の繰り返しから授業改善にアプローチしていると考え(図6)。

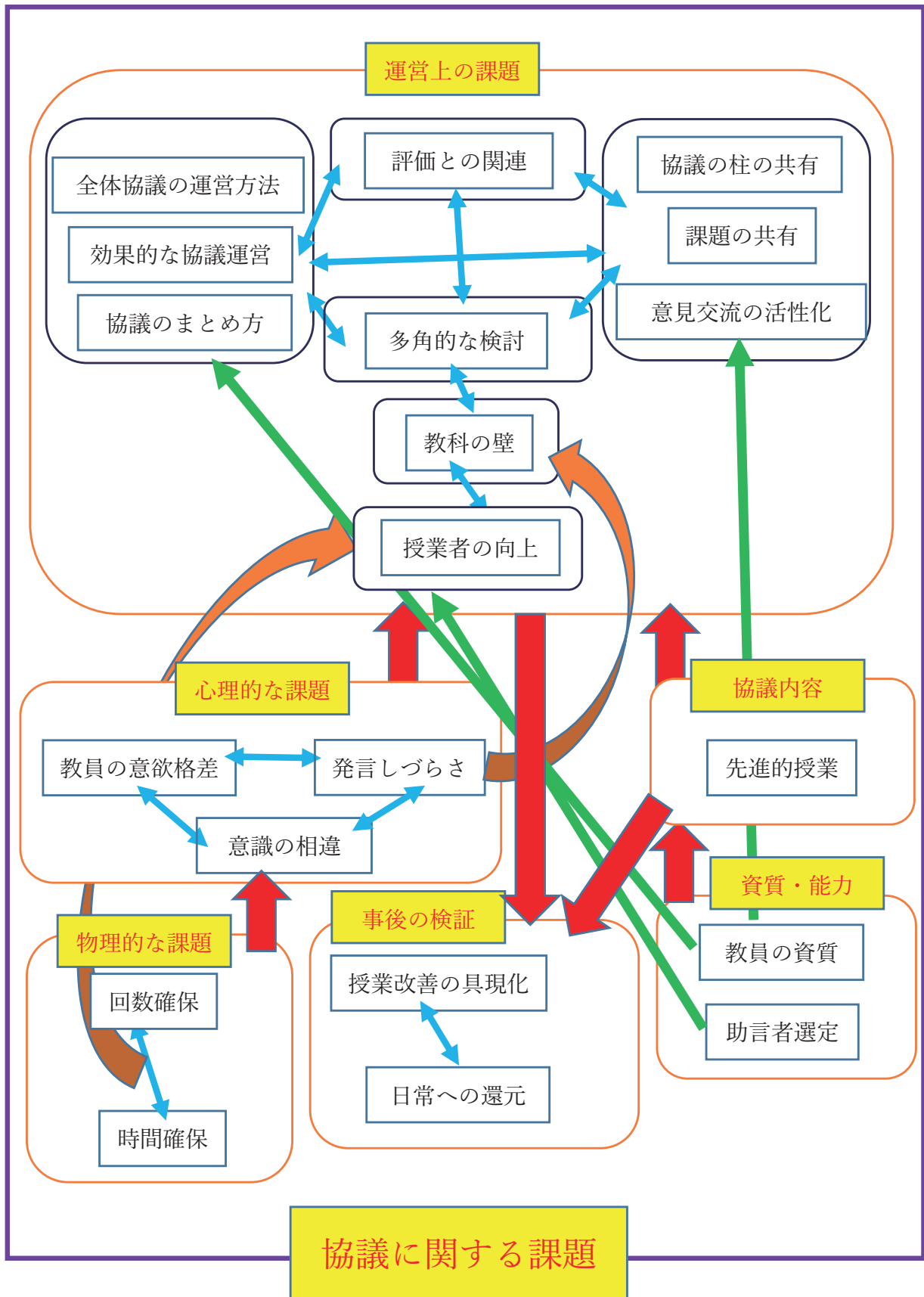


図5 高等学校における研究協議における課題

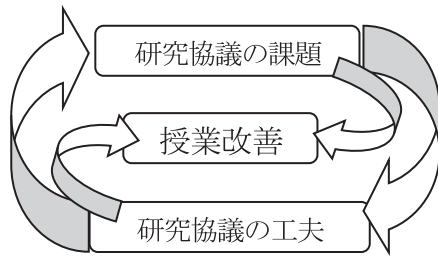


図6 授業改善に向けてのアプローチ

4-6 研究協議の課題解決に向けて

本研究において、北海道の高等学校における授業改善に向けた研究授業・研究協議の実態は、実施に向けて学校の実態に応じた試行錯誤が行われていることが明らかになった。

また、研究授業・研究協議の課題においても姫野（2011）（2012）の高等学校における「教科間の壁」や「教員個々の自主研修が重んじられる傾向」が認められた。

さらに、秋田ほか（2017）の指摘する「日本型授業研究」における「業務化」「形骸化」「非日常化」を課題とし、①現場第一主義②学び合う共同体③事前・授業・事後のプロセスという3つの卓越性を目指す傾向が見られた。

このようなことから、本研究における北海道の高等学校における研究授業・研究協議における課題は、全国の高等学校における課題に通じるものであると考える。

先行研究において論じられてきたことと共通する部分が多々あることは、教育現場の課題が改善されずに常態化しつつあり、その解決は各学校の工夫に依拠している状態と言える。

本研究において、研究授業や研究協議の課題として最も着目するのは、物理的な時間確保と同僚性を発揮できる教員間の心理的風土の醸成である。この2つの課題は、地域や学校の実態は異なっても共通する基盤としての課題と言える。

時間の確保は、研究授業や研究協議だけではなく、教員の業務多忙化などの働き方改革にも通じる問題である。教員は個々の教育観や価

値観により、決められた種々の業務における優先順位や時間配分を決めて、日々の仕事を遂行していく。

教育現場に有する多様な教育観・価値観における抜本的な見直しや共有化によるマクロ的視点の改革の中で、研究授業・研究協議の時間確保の確保が実現可能となるのではなかろうか。

教員の働き方改革の進捗を見極めながら、教員にとっての生徒や授業を大切にする意義を再認識し、教育現場からのボトムアップ的な働きかけが必要であろう。

教員間の心理的風土の醸成については、今日的な課題として、問題意識(p.3)において言及した大量退職、大量採用による教員の経験年齢の均衡が崩れていることは重大であると考え。このような状態は、年代による教育観・授業観等のギャップを生じやすく協働的風土の醸成の阻害要因となっている可能性がある。

教育観・授業観等の相違は、授業者への批判・指摘に繋がることもあるから本調査における研究協議における工夫として、批判しない、良い点を述べることに着目している学校があると考え。

このような課題の解決に向けての視点は、「授業改善の自校の課題」と「授業者主体の観点」についての学校課題を教員間で共有化することであろう。

この際の学校課題は、自校の課題という近視眼的な観点ではなく、生徒が、社会の変化に対応し職業人・社会人として自律的に生きていく上での資質・能力の育成という広角的将来的な観点における学校課題という位置づけが重要である。社会動向による教育施策の方向性を周知・共有化するには、教員の業務多忙化に鑑み、文書や研修、動画などにより、教育行政から具体的・実践的な情報提供により、共通理解を図る必要がある。

課題の共有化に基づき、授業者の日常的な授業に関する課題を授業者目線で共に考え悩み、

アイデアを出し合う研究協議への主体的な関わりは、授業者にとって自らの授業改善に繋がる知見を得る価値ある時間となると言えよう。

また、研究協議における他者の視点は、授業者のみならず参加者相互の「教科間の壁」を超越した新たな気づきや発見を促進することにもなる。課題への自由記述に教科の専門的な協議では、多角的な検証が難しいとあったことから「教科間の壁」を超越した協議こそが授業改善には必要である。そのためには、「教科間の壁」を超越する「授業者主体」に向けた課題の設定と研究協議の柱が重要になってくるであろう。課題解決に向け、グループ討議や発問の仕方、指示の出し方など授業運営の視点から各教科において共通言語で協議し合える柱を設定することが必要である。

そして、教科の専門性追求に関しては、教科部会などを活用する方法が考えられる。

このような研究協議の実現には、これまでの教科専門的な研究協議観からの転換に向けて、全教職員の意識変革が必要であると考えられる。そのためには、研修部長を中心とし、全教職員に共通理解が図れるよう、校長がリーダーシップを発揮し、学校経営に位置づけられていくことが望まれる。

また、社会の変化に応じて教育現場に求められる要請に対応していくためには、教員のリカレント教育が必要であろう。文部科学省の教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業の一環として教育行政や教員養成課程を有する大学の連携による体制整備を進めていくことも可能であると考えられる。

さらに、教科や学年の枠を超え、日常的に教員間のコミュニケーションの場を創出する時間的余裕や雰囲気醸成できる教員の資質・能力の涵養も重要である。

このキーパーソンは、従来管理職や教員経験を積み重ねてきた教員やミドルリーダーが役割を果たしてきた。しかし、大量退職や大量採用による年齢の不均衡からキーパーソンが不在とい

う状況も十分考えられる。そのため、学校間や校種間の交流や他の学校の優れた教員を活用したメンター制度やインターネットを活用した他校との共同 Web 協議システムの構築など ICT の活用により若い教員の育成が可能ではないかと考える。

研究協議の運営は、前述のように各教育センターにおいてガイドが作成されている。これらのガイドは、協議の活性化の視点に基づき作成されている。

しかし、本研究の研究協議に関する工夫への自由記述において、従来のワークショップ型研修で数多く用いられてきた KJ 法や比較的新しいワールドカフェ方式の記述があったが少なかつたことから認知度の低さや導入に向けての難しさが想定される。

教育現場に浸透させるには、理解しやすさや実施しやすさが重要である。

ガイド集として各学校の実態に応じて活用しやすくなるよう最新の手法のねらいや手順、評価方法などを著作権侵害にならないよう許諾を得て、数多くデータで提示し、短時間で担当者が自校の実態に応じてカスタマイズして活用できるようなガイド作りが今後有効ではないかと考える。

秋田ほか（2017）の指摘する「日本型授業研究」における卓越性としての③事前・授業・事後のプロセスについては、実効性のある年間計画の策定に基づき、時間の制約はあるが、事前から授業者の主体性を重視した組織的な検討の機会が必要であろう。グループサイズを工夫することで、時間の創出は可能になるであろう。

また、授業の準備も協力することで授業者の負担感も軽減するのではないだろうか。

さらに、事後に関しては、研究授業後の研究協議だけではなく、いかに日常実践に反映されたかを検証することの重要性が本研究調査における課題の自由記述に述べられていた。これは、秋田ほか（2017）の指摘する「日本型授業研究」の①現場第一主義に通じる最も重要な授業

改善の視点である。教員が互いに日常の授業参観し、改善された点をフィードバックし合うことが事後検証の充実の足がかりとなるのではなかろうか。

4-7 本研究の今後の課題

本研究は、高等学校の研究授業・研究協議の実態を工夫と課題から把握した。高等学校における研究授業と研究協議は、概ね実施されていたが、取組には学校間により差が見られた。研究授業を実施し、研究協議への工夫を凝らしている高等学校は課題意識も明確であると考ええる。

しかし、研究授業が未実施であったり、研究授業が未実施であったりした高等学校の原因を究明できていない。全ての高等学校において、生徒に確かな学力を身に付けさせるためには、少数ではあっても研究授業や研究協議が実施できなかった要因も明らかにし解決策を考究することが今後の課題である。

また、構図化した研究協議における工夫や課題克服における効果的な方法や効果の検証が明らかにされていない。各学校における効果のあった方法を明らかにするとともに、課題克服に向けての具体的な方法を教育現場に提示し効果検証を行っていくことも課題である。

さらに、充実した研究協議の基盤の物理的条件である時間確保と「教科間の壁」を超越する心理的条件としての同僚性が発揮できる風土の醸成は、互いに関連すると考えられる。教員に時間の余裕がなければ、同僚性は発揮できないし、同僚性が発揮できる風土がなければ時間を有効に使用することはできないのではなかろうか。このような関連を明らかにするには、同僚性が発揮できる風土が醸成できたと判断できる指標の明確化も必要であると考ええる。

このように、本研究で明らかになった研究協議における様々な課題が、どのようになれば克服された状態になったと言えるかという定義や判断指標が必要であり明確にしておくことが本研究の継続課題である。

5. 本研究における全体考察

本研究では、北海道の高等学校における授業改善に向けた研究授業や研究協議の調査結果から実態を把握した。

調査結果は、姫野（2011）（2012）の高等学校における「教科間の壁」「教員個々の自主研修が重んじられる傾向」の課題や秋田ほか（2017）の「日本型授業研究」における卓越性と陥りやすい問題点から比較検討を行った。そして、今後の研究授業や研究協議の在り方について考究した。

しかし、教育現場において研究授業や研究協議だけを切り取り、課題解決を求めるには無理がある。教育現場における教員のあらゆる業務や各教員の価値観を包括した改善の視点が重要である。教員の業務や価値観は複雑に絡み合っていることに解決の難しさがある。授業は教員の命であり、課題解決に向けて組織的に改善し続けることは今後益々重要になってくるであろう。

グローバル化する社会において我々は、多様な思考、価値観、伝統、文化を認め、尊重していく資質・能力が求められている。教育現場においても同様である。互いの高い専門性を尊重しつつも異なる専門性を有する授業には、授業改善のヒントは多数存在すると考える。各科目の専門性を尊重しつつ、互いに学び合う教員集団において授業改善は実現できると考える。

本研究が、そのための1視点となり役立つことを切望する。

引用文献・参考文献

- [1] 秋田喜代美・大島崇・木原俊行・小林宏己・田上哲・田村学・奈須正裕・藤井千春 (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, pp.3-6, p.28, p.47)。
- [2] 姫野完治 (2011) 「校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識」『日本教育工学会論文誌』第35巻, pp17-20。
- [3] 姫野完治 (2012) 「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究(1)」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第34巻, pp157-167。
- [4] 神奈川県立総合教育センター (2008) 『高等学校版 授業改善のための授業分析ガイドブック』<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankkoubuntu/download/h19pdf/jyugyo-kaizen-bunseki-gaido.pdf> (2019年11月19日)。
- [5] 倉田寛 (2010) 『教育センターによる授業研究マニュアルに関する考察』国立教育政策研究所紀要 第139集, pp143-152, https://www.nier.go.jp/kankou_kiyou/kiyou139-015.pdf#search=%27%E6%95%99%E8%82%B2%E3%82%BB%E3%83%B3%E3%82%BF%E3%83%BC%E3%81%AB%E3%82%88%E3%82%8B%E6%8E%88%E6%A5%AD%E7%A0%94%E7%A9%B6%E3%83%9E%E3%83%8B%E3%83%A5%E3%82%A2%E3%83%AB%E3%81%AB%E9%96%A2%E3%81%99%E3%82%8B%E8%80%83%E5%AF%9F%27 (2019年11月19日)。
- [6] 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議 修士レベルの教員養成課程の改善に関するワーキンググループ資料1 (2013) 『教員の資質能力の向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議ワーキンググループ報告書(案)』<http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chousa/shotou/093/0932/shiryo/attach/1339963.htm> (2019年11月19日)。
- [7] 文部科学省中央教育審議会(答申) (2006) 『今後の教員養成・免許制度の在り方について』<http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm> (2019年11月19日)。
- [8] 文部科学省中央教育審議会(答申) (2015) 『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員 育成コミュニティの構築に向けて～』http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2019年11月19日)。
- [9] 文部科学省中央教育審議会(答申) (2016) 『幼稚園,小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校の学修指導要領等の改善及び必要な方策等について』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2019年11月19日)。
- [10] 文部科学省 (2019) 『生きる力 学びの,その先へ 子どもの未来を支える皆さまと共有したい新しい学習指導要領』http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/14/1413516_001_1.pdf (2019年11月19日)。
- [11] 大阪府教育センター (2018) 『高等学校における校内授業実践研究進め方ガイドブック』http://www.osaka-ed.jp/category/forteacher/pdf/study_guide.pdf (2019年11月19日)。
- [12] 大槻達也 (2011) 『教員の質の向上に関する調査報告書 国立教育政策研究所平成19～22年度プロジェクト研究調査研究報告書 教員-003』, pp.1-244 https://www.nier.go.jp/kenkyukaku/pdf/kyouin-003_report.pdf#search=%27%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E8%B3%AA%E3%81%AE%E5%90%91%E4%B8%8A%E3%81%AB%E9%96%A2%E3%81%99%E3%82%8B%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E7%A0%94%E7%A9%B6%27 (2019年11月19日)。
- [13] 柴田彰・岡部雅仁・加藤守和 (2019) 『VUCA 変化の時代を生き抜く7つの条件』日本経済新聞社, p16。
- [14] 戸塚茂則 (1999) 恒吉宏典・深澤宏明編『校内研究 重要用語 300の基礎知識』, 明治図書, p17。
- [15] 渡部邦雄・唐澤勝敏(1994) 『中学校研究授業の進め方・見方』文教書院, pp.155-158。

引用文献・参考文献

- [1] 秋田喜代美・大島崇・木原俊行・小林宏己・田上哲・田村学・奈須正裕・藤井千春 (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, pp.3-6, p.28, p.47)。
- [2] 姫野完治 (2011) 「校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識」『日本教育工学会論文誌』第35巻, pp17-20。
- [3] 姫野完治 (2012) 「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究(1)」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第34巻, pp157-167。
- [4] 神奈川県立総合教育センター (2008) 『高等学校版 授業改善のための授業分析ガイドブック』<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankkoubuntu/download/h19pdf/jyugyo-kaizen-bunseki-gaido.pdf> (2019年11月19日)。
- [5] 倉田寛 (2010) 『教育センターによる授業研究マニュアルに関する考察』国立教育政策研究所紀要 第139集, pp143-152, https://www.nier.go.jp/kankou_kiyou/kiyou139-015.pdf#search=%27%E6%95%99%E8%82%B2%E3%82%BB%E3%83%B3%E3%82%BF%E3%83%BC%E3%81%AB%E3%82%88%E3%82%8B%E6%8E%88%E6%A5%AD%E7%A0%94%E7%A9%B6%E3%83%9E%E3%83%8B%E3%83%A5%E3%82%A2%E3%83%AB%E3%81%AB%E9%96%A2%E3%81%99%E3%82%8B%E8%80%83%E5%AF%9F%27 (2019年11月19日)。
- [6] 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議 修士レベルの教員養成課程の改善に関するワーキンググループ資料1 (2013) 『教員の資質能力の向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議ワーキンググループ報告書(案)』<http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chousa/shotou/093/0932/shiryo/attach/1339963.htm> (2019年11月19日)。
- [7] 文部科学省中央教育審議会(答申) (2006) 『今後の教員養成・免許制度の在り方について』<http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm> (2019年11月19日)。
- [8] 文部科学省中央教育審議会(答申) (2015) 『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員 育成コミュニティの構築に向けて～』http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2019年11月19日)。
- [9] 文部科学省中央教育審議会(答申) (2016) 『幼稚園,小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校の学修指導要領等の改善及び必要な方策等について』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2019年11月19日)。
- [10] 文部科学省 (2019) 『生きる力 学びの,その先へ 子どもの未来を支える皆さまと共有したい新しい学習指導要領』http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/14/1413516_001_1.pdf (2019年11月19日)。
- [11] 大阪府教育センター (2018) 『高等学校における校内授業実践研究進め方ガイドブック』http://www.osaka-ed.jp/category/forteacher/pdf/study_guide.pdf (2019年11月19日)。
- [12] 大槻達也 (2011) 『教員の質の向上に関する調査報告書 国立教育政策研究所平成19～22年度プロジェクト研究調査研究報告書 教員-003』, pp.1-244 https://www.nier.go.jp/kenkyukaku/pdf/kyouin-003_report.pdf#search=%27%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E8%B3%AA%E3%81%AE%E5%90%91%E4%B8%8A%E3%81%AB%E9%96%A2%E3%81%99%E3%82%8B%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E7%A0%94%E7%A9%B6%27 (2019年11月19日)。
- [13] 柴田彰・岡部雅仁・加藤守和 (2019) 『VUCA 変化の時代を生き抜く7つの条件』日本経済新聞社, p16。
- [14] 戸塚茂則 (1999) 恒吉宏典・深澤宏明編『校内研究 重要用語 300の基礎知識』, 明治図書, p17。
- [15] 渡部邦雄・唐澤勝敏(1994) 『中学校研究授業の進め方・見方』文教書院, pp.155-158。

