

令和6年度(2024年度) 校内研究活性化プロジェクト研究

## 「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう、 小・中学校における校内研究のあり方Ⅱ

－児童生徒の学びの姿を見取ることを通じた教員一人一人の探究的な学び－

### 内容の要約

本研究では、「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう校内研究を目指した。その中で、教員一人一人の探究的な学びを「立問」「実践」「省察」「再考」の四つのプロセスで捉え、「授業改善ロードマップ」を活用して教員が自らの学びをデザインできるようにした。また「『子どもの学びの姿』見取りシート」を活用し、「協働的な学び」を通して成果と課題を考察し、次の実践へとつなげた。このことにより、教員一人一人の探究的な学びの充実が図られ、児童生徒の学びの転換につながる「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう校内研究のあり方を示すことができた。

### キーワード

「新たな教師の学びの姿」 教員一人一人の探究的な学び 「授業改善ロードマップ」  
児童生徒の学びの姿を見取ること 「『子どもの学びの姿』見取りシート」

	目	次
I 主題設定の理由	(1)	VI 研究の内容とその成果 (6)
II 研究の目標	(2)	1 県内校内研究主任対象質問紙調査からみる校内研究の実態 (6)
III 研究の仮説	(2)	2 教員対象質問紙調査(始期)からみる教員の学びに関する考察 (6)
IV 研究についての基本的な考え方	(2)	3 研修と実践の往還 (8)
1 「新たな教師の学びの姿」の実現に向けて	(2)	4 教員一人一人の探究的な学び (9)
2 教員の探究的な学びについて	(2)	5 教員の探究的な学びとそれを支える校内研究 (13)
3 教員の探究的な学びを支える校内研究	(3)	6 教員および児童生徒の変容に関する考察 (14)
4 研究成果の検証方法について	(5)	VII 研究のまとめと今後の課題 (15)
5 研修と実践の往還	(5)	1 研究のまとめ (15)
V 研究の進め方	(5)	2 今後の課題 (15)
1 研究の方法	(5)	文 献／付 録
2 研究の経過	(6)	

児童生徒の学びの転換につながる  
**「新たな教師の学びの姿」**の実現



令和5年度研究までの成果より

- 令和5年度では実践校の校内研究を通して教員の学び(研修観)の転換を推進することにつながった。  
 →教員の学び(研修観)の転換を子どもの学びの転換につながるためには、教員一人一人の「個別最適な学び」を充実させ、授業に対する考え方を広げ深めていくことが重要である。

令和4年12月中央教育審議会答申より

- 教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。
- 教師自らが問いを立て実践を積み重ね、振り返り、次につなげていく探究的な学びを、研修実施者及び教師自らがデザインしていくことが必要になる。

## 校内研究活性化プロジェクト研究

「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう、  
小・中学校における校内研究のあり方Ⅱ

ー児童生徒の学びの姿を見取ることを通じた教員一人一人の探究的な学びー

## I 主 題 設 定 の 理 由

令和4年12月に中央教育審議会から示された「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」(以下、令和4年答申という。)には、教師の理想的な姿として「教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている」<sup>1)</sup>とある。また、「教師自らが問いを立て実践を積み重ね、振り返り、次につなげていく探究的な学びを、研修実施者及び教師自らがデザインしていくことが必要になる」<sup>1)</sup>と述べられている。このことから、教員にも主体的に学ぶ姿勢や探究的な学びが求められているということが分かる。

「第Ⅲ期学ぶ力向上滋賀プラン～第4期滋賀県教育振興基本計画を推進するために～」(滋賀県教育委員会 令和6年2月)では、「学ぶ力」を高める取組の視点として「子どもたちが主体の授業づくり」「学びを支え合う集団作り」「協働して取り組む学校づくり」の三つを掲げており、そのうちの一つの「協働して取り組む学校づくり」の中で、「子どもに付けたい力を明確にした上で校内研究を計画的に進め、その充実を図る」<sup>2)</sup>ことが挙げられている。このことから本県では、子どもの「学ぶ力」の向上に向けて、校内研究の推進が「第Ⅱ期学ぶ力向上滋賀プラン～「読み解く力」の育成を通して～」(滋賀県教育委員会 平成31年3月)に引き続いて重視されていることが分かる。

当センターでは、令和3年度から校内研究活性化に向けたプロジェクト研究に取り組んでいる。令和5年度では、実践校において、教員一人一人のニーズに応じた「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図ることで、校内研究を通して教員の学び(研修観)の転換の推進につなげることができた。一方、校内研究の主題に基づいて児童生徒の学びの姿を見取ること、児童生徒のよりよく学ぶ姿を目指したり、教員一人一人の「個別最適な学び」を充実させたりすることに課題が残った。そこで、今年度は令和5年度までの成果を生かし、さらに、児童生徒の学びの姿を見取ることを通して校内研究の活性化を進め、「新たな教師の学びの姿」の実現を目指す。そのためには、授業に対する考え方を広げ深めていくことが重要であり、授業改善につながる教員一人一人の探究的な学びが必要だと考える。教員一人一人が自校の現状や課題を把握し、自分の強みや課題を基に、校内研究の主題の達成に向けて自分なりに立問し、その問いに基づいた具体的な手立てを考え、実践する。そして、授業における児童生徒の発言や行動、表情などから児童生徒の学びの姿を見取ることを通して省察し、そこで得た気づきや学びを整理することで問いを再考し、新たな問いを立て、次の実践につなげる。校内研究においてこのような探究的な学びができる環境を整え、教員一人一人の授業に対する考え方を広げ深めて、「新たな教師の学びの姿」の実現を目指すことが、ひいては児童生徒の学びの転換につながると考える。

そこで本研究では、教員一人一人が自校の校内研究の主題の達成に向け、自分なりに問いを立てたうえで実践し、児童生徒の学びの姿を見取ることを通して授業実践を省察し、次の実践に生かす校内研究のあり方を追究する。このような教員一人一人の探究的な学びの充実を図り、「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう校内研究を目指し、本主題を設定した。

## Ⅱ 研究の目標

児童生徒の学びの姿を見取ることを通じた教員一人一人の探究的な学びの充実を図り、児童生徒の学びの転換につながる「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう校内研究を目指す。

## Ⅲ 研究の仮説

校内研究において、教員一人一人が、自校の現状や課題を把握し、自分の強みや課題を基に、校内研究の主題の達成に向け、自分なりに立問をし、その問いに基づいた具体的な手立てを考え、実践する。そして、児童生徒の学びの姿を見取ることを通して実践の省察を行い、自らが立てた問いを再考し、新たな問いを立て、次の実践につなげる。このような探究的な学びの充実を図れば、児童生徒の学びの転換につながる「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう校内研究になるだろう。

## Ⅳ 研究についての基本的な考え方

### 1 「新たな教師の学びの姿」の実現に向けて

「新たな教師の学びの姿」として、令和4年答申に四つの姿が示されている(図1)。このことを踏まえ、本研究では、教員一人一人が自校の校内研究の主題の達成に向けて、自分の強みを生かしたり、課題の解決に向けて学んだりすることを「個別最適な学び」として捉える。また、校内研究の主題の達成に向けた自分なりの問いに基づく手立ての有効性を、児童生徒の学びの姿から検証し、新たな

- 変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」
- 求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」
- 新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」
- 他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」

図1 「新たな教師の学びの姿」

問いを立て、次の実践に向かうことを「継続的な学び」として捉える。さらに、指導案検討会や教員相互の授業参観、研究協議会等での他者との対話や振り返りを通じて、授業に対する考え方を広げ深めることで、新たな問いを立てるヒントを得ることを「協働的な学び」として捉える。そして、このような、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させながら教員一人一人が立問し、その問いに基づく具体的な手立てを考え実践し、省察を通して、再び立問する。そのサイクルを繰り返しながら自分の授業に対する考え方を広げ深めている姿を「主体的な姿勢」として捉える。

このように教員が探究的に学び続けられるように、校内研究の取組によってその学びを支えることで「新たな教師の学びの姿」の実現に向かうと考える。

### 2 教員の探究的な学びについて

本研究では、校内研究において教員一人一人の授業に対する考え方を広げ深めて、「新たな教師の学びの姿」の実現を目指す。そこで、教員が自らの学びをデザインできるように、教員の探究的な学びを四つのプロセスで捉え(図2)、校内研究を進める。

#### (1) 立問(問いを立てる)

本研究では、教員一人一人が、自校の現状や課題を把握し、自分の強みや課題を基にして、校内研究の主題の達成に向けた自分なりの問いを立てる。その際、目指す児童生徒の学びの姿を明確にし、問いに基づいた具体的な手立てを考えることができるようにすることで、教員の探究



図2 教員の探究的な学びの四つのプロセスのイメージ図

的な学びを充実させる土台づくりを行う。

校内研究主任は、立問が難しい教員に対して校内研究の主題に基づく視点をいくつか示すなどして、その視点を基に立問することができるように支援する。

## (2) 実践(実践する)

教員は、指導案検討会や書籍等からの学び、研修等で学んだことを基に、自分が考えた問いに基づく具体的な手立てを考え、実践する。その中で、授業における児童生徒の学びの姿から自分の問いに基づく手立ての有効性を検証する。

授業実践では、指導案で本時における目指す児童生徒の姿と指導の手立てを確認し、本研究で新たに作成した「『子どもの学びの姿』見取りシート」(図3)を活用して、授業者の問いに基づく手立ての有効性を児童生徒の学びの姿から見取る。「『子どもの学びの姿』見取りシート」には、参観の視点として授業者の問いと、その問いに対する本時における目指す子どもの姿(ループリック)を示し(図3のa)、授業実践における場面、学びの姿、指導の手立てを記録する欄を設ける(図3のb)。

「子どもの学びの姿」見取りシート		
校内研究主題		
目指す子どもの姿		
授業者の問い(参観の視点) <b>a</b>		
授業者の問いに対する本時における目指す子どもの姿(ループリック)		
A	B	C
参観しての気づき <b>b</b>		
場面	子どもの学びの姿	授業者の指導の手立て
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業者の手立て①</li> <li>・ 授業者の手立て②</li> <li>・ 授業者の手立て③</li> </ul>

図3 「『子どもの学びの姿』見取りシート」

## (3) 省察(成果と課題を明らかにする)

授業実践後の研究会等で、授業者は、「『子どもの学びの姿』見取りシート」を活用して見取った児童生徒の学びの姿を参観者と共有し、成果と課題を考察する。授業における児童生徒の学びの姿は、授業者の問いに基づく手立ての有効性を検証するうえでの根拠となる。そのため、児童生徒の学びの姿と、その姿に対する授業者の指導の手立ての二つの側面を結び付け、問いに基づく手立ての有効性を多角的に振り返り、協議する。その際、参観者も児童生徒の学びの姿の見取りを通して得たことを自分の実践に生かすことができるようにする。

授業実践後の研究会の際に、児童生徒の学びの姿を共有できるように、ICT機器を活用して、授業実践での児童生徒の学びの姿を動画に記録しておくことが考えられる。また、授業者が校内研究の主題に基づいて、児童生徒に授業の進め方等に関するアンケートを実施することも考えられる。

## (4) 再考(新たな問いにつなげる)

授業者は、省察した授業実践の成果と課題を基に自分の問いを再考し、新たな問いにつなげる。授業研究会や日々の自己研鑽で得た気づきや学びを整理し、それを踏まえて新たな問いを立て、次の実践に向かうことで「継続的な学び」へとつなげる。その際に、自らが立てた新たな問いが校内研究の主題の達成に向かっているかを確認し、独りよがりの学びに陥らないように教員同士で各自の新たな問いを共有しながら学びを進めるようにする。

## 3 教員の探究的な学びを支える校内研究

### (1) 教員の学びを支える組織体制と共通理解

管理職のリーダーシップのもと、管理職、校内研究主任、研究推進委員等からなる研究推進委員会を組織する(図4のa)。さらに、研究推進委員会において、教員一人一人の問いを基に、研究推

進委員をリーダーとした3、4人程度の少人数で構成する教員のグループ(以下、研究グループという。)を組織する(図4の**b**)。研究推進委員会の中で、各研究グループにおける学びの方向性や成果、課題等を共有する。研究グループでは、グループのメンバーが相互に授業を参観する機会を設定することで、参観で見取った児童生徒の学びの姿から授業者の問いに基づく手立ての有効性を検証できるようにする。検証の際、各研究グループにおいて、研究推進委員が研究の進捗に合わせた協議・提案を行うことで、各研究グループの取組を支えることが考えられる。

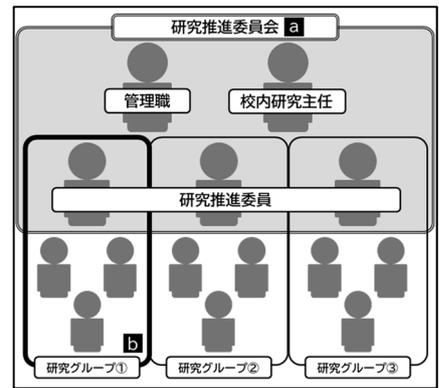


図4 教員の学びを支える組織体制の例

年度初めの校内研究会では、令和3年度校内研究活性化プロジェクト研究の成果物である「校内研究プランシート」(図5)を活用し、学校教育目標や目指す児童生徒の姿に基づいて設定された校内研究の主題、内容、年間計画等を整理し、校内の教員間で共通理解を図る。



図5 「校内研究プランシート」(一部)

(2) 教員一人一人の探究的な学びを支える手立て

校内研究の主題の達成に向けて、教員が一律の方法で学ぶという考え方から、教員一人一人が探究的に学ぶという考え方へと転換することで、「新たな教師の学びの姿」の実現を目指す。その中で教員は、本研究で新たに作成した「授業改善ロードマップ」(図6)を活用し、年間を通じた自らの探究的な学びの過程を可視化し、PDCAサイクルを回すことができるようにする。そうすることで、教員が自らの学びをデザインしていくことができると考える。研究推進委員会で、教員一人一人の「授業改善ロードマップ」の記述や研究グループでの学びの様子から、問いに対する教員の気づきや学びを整理し、新たな気づきや学びが生まれるためには何を学ぶとよいか検討する。そして、どのように学ぶとよいかを教員の具体的な学びの姿から考え、校内研究を運営する。その中で、令和4年度および令和5年度校内研究活性化プロジェクト研究の取組において活用した「校内研究省察ポスター」(図7)を作成する。「校内研究省察ポスター」とは、校内研究会の内容や抽出教員の探究的な学びの様子、児童生徒の学びの姿のつながり等を時系列に沿ってまとめたものである。年度途中や年度末に、校内研究の成果と課題について教員間で共通理解を図り、校内研究の主題の達成に向けた教員の探究的な学びの方向性や内容を振り返ることで、一人一人の実践に生かすことができると考える。また、他の教員の学びの過程を共有することができる場となるため、新たな気づきや学び

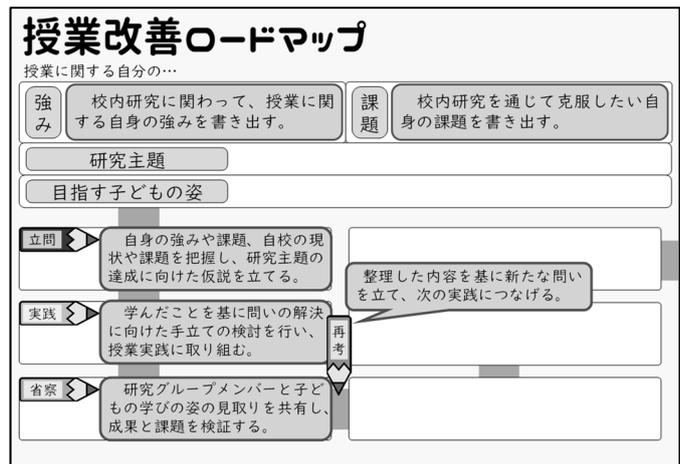


図6 「授業改善ロードマップ」

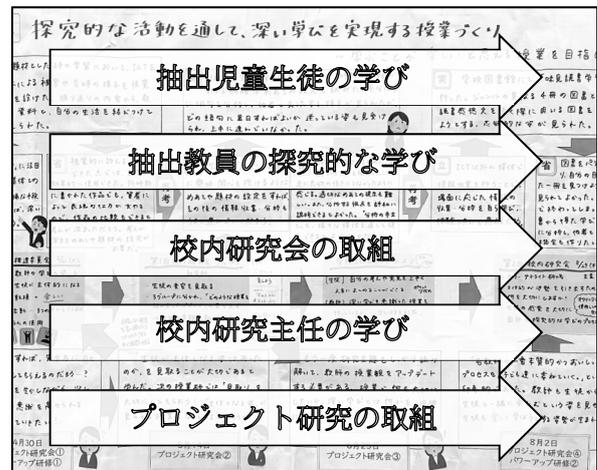


図7 「校内研究省察ポスター」の内容

また、他の教員の学びの過程を共有することができる場となるため、新たな気づきや学び

が生まれる効果が期待できる。このような取組を繰り返すことで教員の探究的な学びが充実し、児童生徒の学びの転換につながる校内研究とすることができると考える。

#### 4 研究成果の検証方法について

実践校の教員に対して始期と終期に質問紙調査を実施することと、併せて継続的に聞き取りを行うことで教員の探究的な学びや授業に対する考え方に関する変容について検証する。児童生徒に対しても、始期と終期に質問紙調査を実施し、教員の探究的な学びにより、児童生徒の学びの転換につながったか検証する。質問紙調査以外においても、研究員が、継続的に変容を追う学年または学級、児童生徒や教員を抽出してその変容を見取り、取組の成果について検証する。また、「授業改善ロードマップ」を基に、実践校における教員一人一人の探究的な学びが促進され、児童生徒の学びの転換につながる「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた校内研究が推進されたか検証する。

#### 5 研修と実践の往還

研究委員(本研究に係る研修を受けながら実践を行う指導者)は、5回のプロジェクト研究会(以下、研究会とする。)と当センターが主催する3回の校内研究主任パワーアップ研修<sup>1)</sup>での学びを生かして、自校での校内研究を進める。研究会では、各実践校における「校内研究プランシート」を活用して、研究委員の「個別最適な学び」と「協働的な学び」が一体的に充実する研究会にし、本研究のトータルアドバイザー、専門委員による講義・助言などから自校の校内研究の活性化に向けての方策を見いだす場とする。校内研究主任パワーアップ研修では、研究委員が前年度の研究の取組や「校内研究プランシート」を用いた演習・協議、実践校による実践事例紹介、講義等から校内研究を活性化させるための手立てを学ぶ場とする。そうすることで、研究委員が自校の教員の探究的な学びを支えることができるようにする。

## V 研究の進め方

### 1 研究の方法

- (1) 本研究の目標を研究委員および管理職を含めた教員と共有する。
- (2) 実践校の実態に照らし合わせ、「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう校内研究のあり方を目指すための研究会を計画・実施する。
- (3) 研究委員は、研究会と校内研究主任パワーアップ研修での学びと実践校における実践の往還を進める。
- (4) 第1回研究会兼校内研究主任パワーアップ研修において、校内研究主任を対象としたアンケートを実施し、校内研究の推進における課題について意識調査を行う。
- (5) 県内全ての小・中学校の校内研究主任を対象に質問紙調査を行い、校内研究の取組や児童生徒の学びの姿等の実態を把握する。
- (6) 実践校の教員と児童生徒を対象として、始期と終期に質問紙調査を行い、教員一人一人の探究的な学びが、実践校の校内研究で目指す児童生徒の姿に結び付いているか検証する。また、教員には、継続的に聞き取りを行うことで探究的な学びに関する意識の変容について検証する。
- (7) 「新たな教師の学びの姿」につながる校内研究の取組等を基に成果と課題をまとめる。

<sup>1)</sup> 校内研究主任パワーアップ研修は、令和5年度から開講している研修で、該当年度に初めて校内研究主任を担当する教員および受講を希望する校内研究主任を対象とし、校内研究を活性化させる手立てを学ぶために、年間を通して3回実施している。

## 2 研究の経過

4月	研究構想、研究推進計画の立案 各実践校で校内研究会を実施 校内研究主任パワーアップ研修①(第1回研究会)に参加、アンケート実施(実践事例に学ぶ等)	8月	第5回研究会 (先進校の取組に学ぶ)
5月	第2回研究会 (研究の方向性・進め方や内容等の共有)	10月	第6回研究会 (各実践校での校内研究会を参観) 各実践校の校内研究会へ研究員が訪問
5月～6月	各実践校の校内研究会へ研究員が訪問 指導者・児童生徒質問紙調査(始期)の実施と分析	11月	校内研究主任パワーアップ研修③(第7回研究会)に参加 (取組の省察・交流、研究のまとめ) 指導者・児童生徒質問紙調査(終期)の実施と分析
6月	県内校内研究主任質問紙調査の実施と分析 第3回研究会 (研究の進め方や内容等の共有)	11月～12月	第8回研究会 (自校の研究のまとめ等) 研究論文原稿執筆
8月	第4回研究会 (校内研究省察ポスター作成、1学期の実践発表等) 校内研究主任パワーアップ研修②に参加	1月	研究発表準備
		2月	研究発表大会
		3月	研究のまとめ

## VI 研究の内容とその成果

### 1 県内校内研究主任対象質問紙調査からみる校内研究の実態

児童生徒の学びの姿を見取ることを通した教員一人一人の探究的な学びを充実させることを目指し、各学校における校内研究の実態を把握することを目的に、県内全ての小、中学校および義務教育学校の校内研究主任を対象に質問紙調査を6月に実施した。本質問紙は、令和4年度校内研究活性化プロジェクト研究で実施した

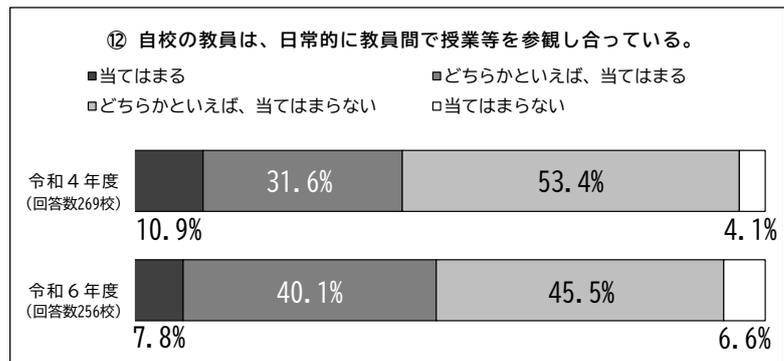


図8 県内校内研究主任対象質問紙調査項目⑫の結果

質問紙調査の設問の一部を抜粋して構成している。今年度の調査では、県内の323校の小、中学校および義務教育学校のうち79%にあたる256校の校内研究主任から回答を得た。

その中で、項目⑫「自校の教員は、日常的に教員間で授業等を参観し合っている」は、否定的な回答の割合が最も大きい(図8)。この結果から、令和4年度の結果と比べて肯定的な回答が増加しているものの、依然として約52%の学校について、教員が授業等を相互に参観することを通して学び合う機会が十分に設けられていないという実態があることが分かった。このことから、校内研究において日常的に授業を参観し合う機会をつくり、児童生徒の学びの姿を通して、教員の探究的な学びを支える必要があることがうかがえる。

### 2 教員対象質問紙調査(始期)からみる教員の学びに関する考察

6月に実践校5校の教員を対象に質問紙調査(始期)を実施し、94人の回答があった。具体的には、昨年度の校内研究が自分自身の考え方や行動を変容させるものであったかについて調査を行い、滋賀県教育委

表1 変容的学習尺度

項目	因子
1 それまでとは異なる視点を獲得したことがあった。	パースペクティブ (ものの見方)の変容
2 自分のものの見方が大きく変わったと感じることがあった。	
3 それまで理解できなかった新しい価値観を感じるがあった。	
4 自分の考えと違う意見に接し、葛藤を感じるがあった。	混乱的ジレンマ
5 自分と異なる考え方に対して、納得できないと感じることがあった。	
6 様々な人の考えや価値観にふれて、モヤモヤしたことがあった。	自己省察
7 自分の中に思い込みや決めつけがあると感じるがあった。	
8 自分の考え方が偏っていると感じるがあった。	

員会が定める三つのキャリアステージ別に分析した。本質問紙では、3因子8項目で構成される「変容的学習<sup>i)</sup>尺度」<sup>3)</sup>(表1)を用いて、校内研究における教員の学びの実態を把握した。なお、本尺度は因子分析<sup>ii)</sup>を行い、統計的に信頼できることを確認している(詳細は付録①)。

(1) キャリアステージごとの分析結果からみる教員の学びについての考察

実践校における教員の学びの特徴を考察するために、キャリアステージごとの平均得点を図9にまとめた(詳細は付録②)。得点が高いものほど変容的学習が起こった程度が大きいことを表している。各ステージの回答数に差があるため、エラーバーで標準誤差を示している。分析の結果、ステージ間の平均得点に有意な差は見られなかったが、やや平均得点が低い第IIステージと第IIIステージの教員の学びの特徴に着目し、第4回研究会において、研究委員と共に、各実践校の現状と校内研究活性化に向けた視点や手立てについて、考察を行った(表2)。分析結果に基づいて考察を行うことで、OJT等を活用した協働的な学びの機会の保障や従前の手法に依拠しない校内研究のもち方の工夫、教員一人一人が学びに集中しやすい環境整備や安心して自分の考えを発言できる雰囲気づくりなど、校内研究の活性化に向けた視点や手立ての手掛かりが得られた(表2の下線部)。これらの考察を基に、各実践校において2学期からの校内研究の取組に生かすようにした。

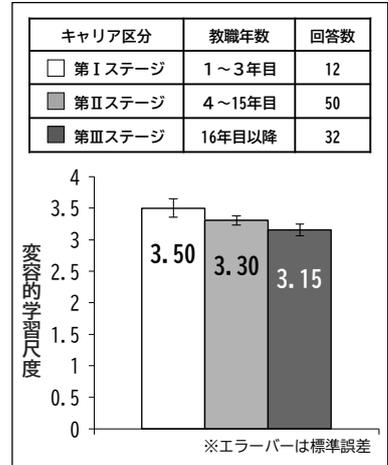


図9 変容的学習尺度のキャリアステージごとの平均得点

表2 自校の現状を踏まえた研究委員の考察と校内研究活性化に向けた視点や手立て(第IIステージ、第IIIステージ)

	自校の現状を踏まえた研究委員の考察	校内研究の活性化に向けた視点や手立て
キャリアステージごとの学びの特徴	<p>第IIステージ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○様々な業務や役割を任せられ、一定の自立が求められる年代であるが、自分の考えが正しいのか判断に悩み、「実践できている」と表明できるほどの自信が備わっていないのではないか。</li> <li>○自信のなさや不安の現れから、先輩教員の意見を採用したり、先輩教員を頼って意見を求めたりする傾向がある。その結果、自己決定の経験やそれに伴う学びが希薄になる。また、自分で決めたことを実践する経験が少ないのではないか。</li> <li>○他の分掌での役割や業務の量に負担を感じていることで、校内研究としての授業づくりにまで手が回らないのではないか。</li> </ul> <p>第IIIステージ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○校内での役割や業務において中心的立場となり、多くの負担があると感じる。それゆえに、中堅としての立場からくるプレッシャーや失敗をしたくない、周囲に認められたいという思いをもっていることが伝わってくる。</li> <li>○経験を重ねる中で「こうあるべき」といった自己の考えが形成されていき、変容につながりにくいのではないか。</li> <li>○校内研究の取組の影響よりも、これまで培ってきた経験の影響が大きいのではないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●OJT等を活用して、実践していることや困っていることを自由に話せる時間を設ける。周囲から認められ、自らの実践に自信をもてる機会にする。</li> <li>●子どもの学びの姿を見取ることを通して、自らの実践を客観的に捉えて成果と課題に気付くことができる取組をする。</li> <li>●継続的な取組を、負担感を感じないように工夫することや業務分担の適正化によって、教職員一人一人が安心して取り組める校内研究にする。</li> <li>●同年代でグループを組み、自らが考えた実践について交流をする機会を設けてみる。</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>●年代や担当教科が異なるグループを組み、自らの実践や学びについて交流をする機会を設けてみる。</li> <li>●新たな視点や学びに対して面白さを感じる校内研究にする。</li> </ul>

(2) 類型化した教員集団からみる変容的学習を促す学びの特徴

実践校における教員の学びの特徴を更に精査するために、「変容的学習尺度」を構成する三つの因子に着目し、回答傾向が似ているもの同士を集めて類型化する階層的クラスター分析を行った(詳細は付録③)。その結果、変容的学習を認識した程度が低い集団(変容的学習低認識群)と混乱的ジレンマのみ標準以上の集団(混乱的ジレンマ高認識群)、変容的学習を認識した程度が高い集団(変容的学習高認識群)の三つに分けられた(図10)。さらに、変容的学習高認識群については、他の集団と比べると、自己省察に関する項目の得点が高いことが分かった(図10の太枠部)。このことから、自らの学びを可視化し、振り返ることができるツールの活用等、自己省察につながる手立てを講じるこ

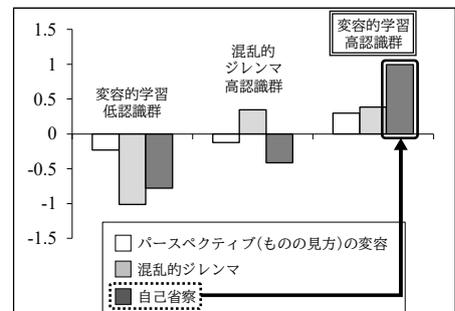


図10 類型化された集団の特徴

i) それまでの人生経験によって形成された自分自身の価値観や行為の習慣を形作る枠組み(準拠枠)を変容させる学習のこと。  
 ii) 因子分析とは、複数のデータのうち、相関が高いもの同士をまとめて、そこに共通因子を見出すことで、データの構造を明らかにする分析手法のこと。各種分析には、清水裕士氏が開発した統計分析ソフトHADを利用した。

とが、教員一人一人の変容的学習を促し、「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう重要な要素であることが分かった。このことにより、本研究において「授業改善ロードマップ」を活用することは、探究的な学びが可視化され、PDCAサイクルの循環を促し、自己省察に有効であると考えられる。

### 3 研修と実践の往還

本研究の目標を達成するために、研究委員が、実践校において「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう校内研究の推進を目指して、研究会と実践校での取組を往還できるように、図11の通り計画・実施した。また、令和5年度校内研究活性化プロジェクト研究と同様に、全8回の研究会のうち3回を、当センター主催の校内研究主任パワーアップ研修に参加する形で実施した。校内研究主任パワーアップ研修では、昨年度の事例や講話を聴くなどして知識を得ながら、受講者同士が実践を交流するなどの協議を進められるように学びの場を設定した。

	研 修	実 践	
4月 ～ 7月	<b>第1回研究会 兼 第1回校内研究主任パワーアップ研修(4月30日)</b> 校内研究主任としての職務および校内研究を組織的に推進するための明確なビジョンと手法を学んだ。	<b>校内研究推進のビジョンをもつ</b> SWOT分析等から分析した自校の強みと課題を踏まえて、自校の教員と共に校内研究推進の方向性を探った。	
	<b>第2回研究会 (5月14日)</b> 本研究の概要をつかみ、実践事例の交流から校内研究を通して目指す教員の姿とその手立てについて学び、自校の取組に生かせることを考えた。校内研究活性化に向けて、児童生徒の学びの姿を見取ることを通して教員一人一人の探究的な学びについて学んだ。		<b>教員の探究的な学びの実現に向けて</b> 教員が校内研究の主題の達成に向けた自分なりの問いを立てることができるように年間計画を見直した。また、自校の校内研究に合わせて「授業改善ロードマップ」や「『子どもの学びの姿』見取りシート」をアレンジして活用した。
	<b>第3回研究会 (6月25日)</b> 児童生徒の学びの姿と教員の授業に対する考え方の現状を確認することを通して、教員の学びを支える校内研究のあり方や自校の取組に生かせる具体的な手立てについて学んだ。		
夏季休業中	<b>第4回研究会(8月2日午前)</b> 教員対象質問紙調査(始期)の結果を基に、教員の学びの特徴を考察することを通して、教員の学びを支える校内研究のあり方について考えた。1学期の取組の成果と課題を校内研究省察ポスターに整理することで、2学期以降の取組の方向性に気付くことができた。	<b>教員の探究的な学びを支える校内研究に向けて</b> 教員一人一人の探究的な学びを、校内研究を通して充実させるために、自校の実態に合った取組を選択して年間計画を見直した。	
	<b>第2回校内研究主任パワーアップ研修(8月2日午後)</b> 先進的に取り組まれている校内研究の実践から、校内研究主任としての職務や役割および校内研究を組織的に推進するための明確なビジョンと手法を学んだ。		<b>自校の校内研究を中間評価する</b> 自校の教員と協働して「校内研究省察ポスター」を作成することで、1学期の取組を振り返り、自校の学びの成果と課題を整理した。 <b>先進的に取り組まれている校内研究の実践を生かす</b> 研修で学んだ具体的な校内研究の推進の方策から、自校の校内研究の活性化に生かすことができるものを検討し、2学期以降の取組を見直した。
	<b>第5回研究会 (8月22日) [県外視察]</b> 先進校の校内研究会を参観することを通して、協議会の進め方や校内研究の体制づくりなどについて知見を深め、自校の取組に生かせるように校内研究を活性化させるポイントを学んだ。		
9月 ～ 11月	<b>第6回研究会 (10月4日)</b> 児童生徒の学びの姿に主眼を置いた授業参観および校内研究会への参加を通じて、教員一人一人の探究的な学びを支える校内研究のあり方を学んだ。校内研究を活性化させるための校内研究会のもち方の工夫や組織体制について気付きを得た。	<b>校内研究活性化に向けて</b> 教員一人一人が心理的に安心し、目的意識をもって学ぶことのできる校内研究会のもち方を自校の管理職および研究推進委員と共に探った。	
	<b>第7回研究会 兼 第3回校内研究主任パワーアップ研修(11月14日)</b> 校内研究の実践紹介を通して自校の取組について振り返り、その成果と課題に基づいて今後の方向性について考えた。自校の校内研究のまとめと次年度に向けた方策についての気付きを得た。		<b>年度末の校内研究のまとめと次年度の構想に向けて</b> 自校の校内研究の取組や体制について管理職および研究推進委員と共に振り返り、今年度の研究のまとめの方法や次年度の構想に向けて計画を立てた。
	<b>第8回研究会 (11月25日)</b> 質問紙調査の結果と研究委員の振り返り、トータルアドバイザーと専門委員の指導助言から、これまでの本研究の成果と課題を明らかにした。		

図11 本研究における研究会と実践校での取組の往還

#### 4 教員一人一人の探究的な学び

##### (1) 「立問」における校内研究の主題への理解を深めるための校内研究の持ち方

W中学校の校内研究の主題と実践した手立てを表3に示す。

表3 W中学校の校内研究の概要

校内研究の主題	探究的な活動を通して、深い学びを実現する授業づくり ～学ぶことが楽しいと思える授業を目指して～
実践した手立て	a 研究主題への理解を深め、教員の「立問」を支える校内研究会(サテライト研修の活用) b 授業に対する考え方の共有(共通言語の作成) ・ミニ校内研究会 ・校内研究week c 4人グループでの座席配置(four-leaf座席)

W中学校の校内研究主任は、教員一人一人が探究的な学びを進め、「新たな教師の学びの姿」の実現に向かうための初期段階である「立問」が難しいと感じる教員がいることを課題としていた。その原因を、第4回研究会の教員対象質問紙調査の分析結果に基づく協議を通して「校内研究の主題に対する教員一人一人の理解が十分ではない」と考察し、その課題の解決に向けて、次のような校内研究会に取り組んだ。



図12 外部講師による校内研究会の様子

これまで校内の教員だけで実施することが多かった校内研究会に、滋賀県総合教育センターのサテライト研修を活用した(表3のa)。外部講師による専門性を生かした講義や演習から、多様な視点に触れる機会を設けることで、校内研究を通じた教員の変容的学習を促すことができた(図12)。そして、外部講師のファシリテートによって、2学期からの校内研究における実践について、教員一人一人の「やってみたいこと」を基に、それぞれの授業に対する考え方を共有することを目指し(表3のb)、W中学校における校内研究の推進のための共通言語をつかった(図13の太枠部)。これらのことを通して、校内研究の主題や目指す児童生徒の姿に対する理解を深めることができ、「立問」の難しさが緩和された。そうすることで、2学期からの教員一人一人の実践に向けた「立問」を促すことにつながった。

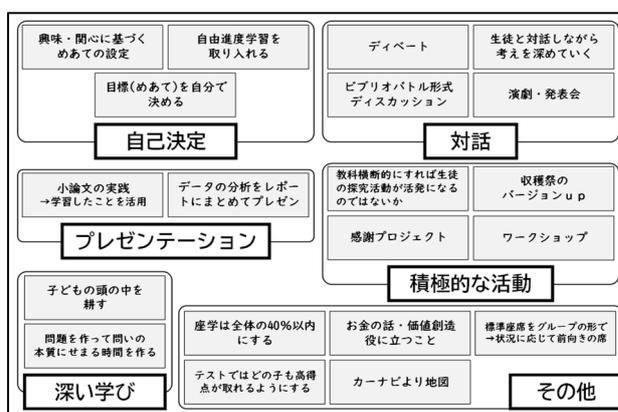


図13 校内研究推進のための共通言語(実際の記述を基に研究員が作成)

##### (2) 「実践」「省察」における児童生徒の学びの姿を見取る工夫

###### ア 児童の学びの姿に着目して見取る「『子どもの学びの姿』見取りシート」の活用

X小学校の校内研究の主題と実践した手立てを表4に示す。

表4 X小学校の校内研究の概要

校内研究の主題	主体的に考え判断し学習へ向かう子どもの育成 ～どの子も見通しをもち、学びを自覚する時間や自ら学習を調整する場を大切に授業づくり～
実践した手立て	a 授業参観シートの作成、活用 ・校内研究キャリアパスポートの活用 b 教員一人一人が考えや思いを伝えられる「X小 カフェスタイル」の導入

X小学校の校内研究主任は、「『子どもの学びの姿』見取りシート」の構成を基に、自校の実情に合わせて、あらかじめ学習活動と授業者の手立てを記載することで、参観者が学習活動と授業者の手立てに対する児童の学びの姿に着目して見取ることができるよう授業参観シートを作成し、校内研究会において活用することにした(表4のa)。しかし、授業参観中にこのシートは期待したような活用はされなかった。校内研究主任は、その要因を授業者の手立てがどのよう

な児童の学びの姿を想定して講じられているものなのかを読み取ることができない構成となっていたため、手立てがどの程度有効であったのかを見取ることが難しかったのではないかと考えた。そこで、10月の校内研究会に向けて授業参観シートを改良した(図14)。改良した授業参観シートには、予め、授業者の手立てによって予想される児童の学びの姿を書けるよ

目指す子どもの姿	人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすることができる。		
単元名	作品の世界を想像しながら読み、お気に入りの表現について考えたことを伝え合おう。教材「やまなし」		
<ul style="list-style-type: none"> <li>学習活動</li> <li>○予想される子どもの学びの姿(参観の視点)</li> <li>○学習計画表やこれまでの学びを振り返り、本時の見通しをもつ。</li> <li>○自分が選んだ「推し表現」を全文シートで確認し、学習の見通しをもつことができる。</li> </ul>	<b>子どもの姿の実際</b>	<b>成果と課題</b>	<b>授業者の手立て</b>
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童 a は全文シートを見て同じ「推し表現」を選んだ子と一緒にカードを書くことにした。友達にアドバイスをもらいながら枠をはみ出すほど書くことができた。</li> <li>児童 b と児童 c は全文シートを確認したが、一人でカードを完成させることを選んだ。</li> <li>児童 c は班での交流を経て、自分の思いを表現する言葉を選び直して文章を書き換えた。</li> </ul>	<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>全文シートや人物像シートを振り返りながら、「推しカード」に書くべきポイントをおさえる。</li> <li>児童が全文シートに貼ったお気に入りのシールを活用し、児童が相手を選んで交流することができるようにする。</li> </ul>

図14 改良した授業参観シートの一部(複数のシートを基に研究員が作成)

うにした(図14の**A**)。その結果、実際の研究授業の場面では、多くの参観者が授業参観シートを活用して児童の学びの姿を記録していた。参観者が見取った児童 a、b、c の学びの姿の実際を図14の**B**に示す。この改良によって、「『子どもの学びの姿』見取りシート」は、授業者の問いに基づく手立てがどのような児童の姿を想定して講じられるものなのかを読み取ることができ、想定される児童の学びの姿と実際の姿との差からその手立ての有効性について考察しやすいものとなり、その後の研究協議でも活用された。

イ 授業者の手立ての有効性を多角的に捉える児童の学びの姿の見取り

Y小学校の校内研究の主題と実践した手立てを表5に示す。

表5 Y小学校の校内研究の概要

校内研究の主題	情報を読み解き、自分の考えをいきいきと表現する子どもの育成 ～生活科・総合的な学習の時間の授業づくりを通して～
実践した手立て	<ul style="list-style-type: none"> <li>生活科、総合的な学習の時間の授業設計に関する校内研究会の実施</li> <li>授業アップデートシートの活用</li> <li>研究授業における見取る児童の固定化</li> </ul>

Y小学校の校内研究主任は、第2回研究会において、児童の学びの姿を根拠に授業者の手立ての有効性について協議する場を設定することで、教員一人一人の授業改善につながる気付きや学びを生み、ひいては校内研究が活性化されることを学んだ。そこで、授業参観の際、参観者をグループに分け、見取る児童を決め(表5の下線部)、実際の児童の学びの姿を「『子どもの学びの姿』見取りシート」に記録することにした。10月の校内研究会では、第4学年の総合的な学習の時間で研究授業を実施した。研究授業では、児童がタブレット端末を活用し、前時までに学習課題について調べてまとめた内容を、小集団や全体で発表する活動が行われた。各グループで参観者が見取った児童 d、e、f の学びの姿の実際をまとめたものを表6に示す。

表6 各グループで見取った児童生徒の学びの姿の実際(3グループ分の一部を抜粋)  
(「手立ての有効性の検証」欄の手立ての有効性を表す記号○△は筆者によるもの)

学習のめあて	問伐材について調べたことを伝え合って、自分たちにできることを考えよう。			
授業者の手立て(授業参観の視点)	<ul style="list-style-type: none"> <li>①児童が自分の調べたことを意欲的に発表できるように、ペア学習を取り入れる。</li> <li>②児童が自分の考えをいきいきと表現できるように、単元を通してタブレット端末を活用する場面を設ける。</li> </ul>			
参観者グループ	児童d担当グループ	児童e担当グループ	児童f担当グループ	
手立て視点①	子どもの学びの姿	「より深い内容を調べたい」「しっかりと発表したい」という意欲的な姿勢が見られた。	意欲的に話す様子や集中して話を聞く様子が見られた。メモもしっかりと取っていた。	メモを取りながら相手の発表を聞いていたため、話を聞くことに集中できていない様子が見られた。
	手立ての有効性の検証	手立ての有効性:○ ペア学習の設定で相手意識が生まれたのではないかと考える。このことから、主体的な姿勢が向上したと考える。	手立ての有効性:○ ペア学習は全体での学習よりも緊張感が緩和され、情報量が多くないのだから。安心して取り組むことができたと考える。	手立ての有効性:△ 児童fには「相手の発表を集中して聞くこと」ができるような手立てを更に講じる必要があったのではないかと考える。

研究授業で参観者を見取る児童を決めてグループに分け、「『子どもの学びの姿』見取りシート」を用いたことにより、ペア学習を取り入れるという手立てに対して、メモをしっかりと取っていた児童や、メモを取ることに気を取られ話を聞くことに集中できなかった児童がいることが分



月以降は、校内研究として提案する取組を、より前向きに捉えてもらえるようになり、一人一人が学びの主体となっているように感じる。教員一人一人の学びが授業改善に生かされ、児童に還元されていくことが楽しみだ」と述べた。

このように、自校の教員の学びの実態を把握し、校内研究推進委員と共に課題の解決に向けた手立てを講じること、心理的安全性を確保することで、「協働的な学び」が促され、研究協議を活性化させることができた。その結果、教員一人一人が自分の学びを省察することができるようになり、授業に対する考え方を広げ深めることにつながったといえる。

(4) 「再考」に向けた「省察」を促す取組

Z小学校の校内研究の主題と実践した手立てを表8に示す。

表8 Z小学校の校内研究の概要

校内研究の主題	自ら考え、表現できる子どもの育成をめざして ～日常生活と算数をつなぐ授業展開の工夫～
実践した手立て	・研究主題の理解を深める校内研究会の実施 ・授業改善ロードマップの活用 ・「子どもの学びの姿」見取りシートの活用

Z小学校で第5学年を担当する指導者Aは、校内研究の主題を達成するために、「立問」において、「どうすれば児童のつばやきをつなげることができるのか」を挙げ、この問いを解決することによって、児童が主体的に学びに向かう授業を行いたいという思いがあった。

Z小学校では、校内全体で行う研究授業と、その後の研究協議会で挙げた成果と課題を踏まえて、学年部で研究グループを構成して事後研究授業を行っている。第5学年は、学年主任の指導者Bが10月末に研究授業を実施し、指導者Aが事後研究授業を担当した。

指導者Aは、1学期の授業実践から図16のaのように、授業者が喋りすぎてしまうことを課題に挙げた。そこで校内研究主任は、指導者Bの研究授業の参観の際に、指導者Bによる児童のつばやきの拾い方、児童自らが考え、表現する授業の展開に着目して研究授業を参観するように助言した。

指導者Bの研究授業の参観を終えた指導者Aは、指導者Bの児童のつばやきの拾い方から、つばやきを傾聴することとつばやきの内容を学級全体に問い返すことを学んだ。この参観が指導者Aの再考を促すきっかけとなった。指導者Aは、児童に問い返すことが、児童が自ら考え表現することにつながるのではないかと考え、このことが新たな問いを立てることにつながった(図16のb)。

その後、指導者Aは学んだことを生かして授業改善に取り組み、事後研究授業を行った。研究授業では、これまでの学びを生かして児童のつばやきを拾ったり、問い返しをしたりすることで、自ら考える児童の姿が1学期に比べて多く見られたと省察した(図16のc)。

事後研究授業の研究協議会では、指導者Aの問いを基に授業についての協議を行った。協議では、

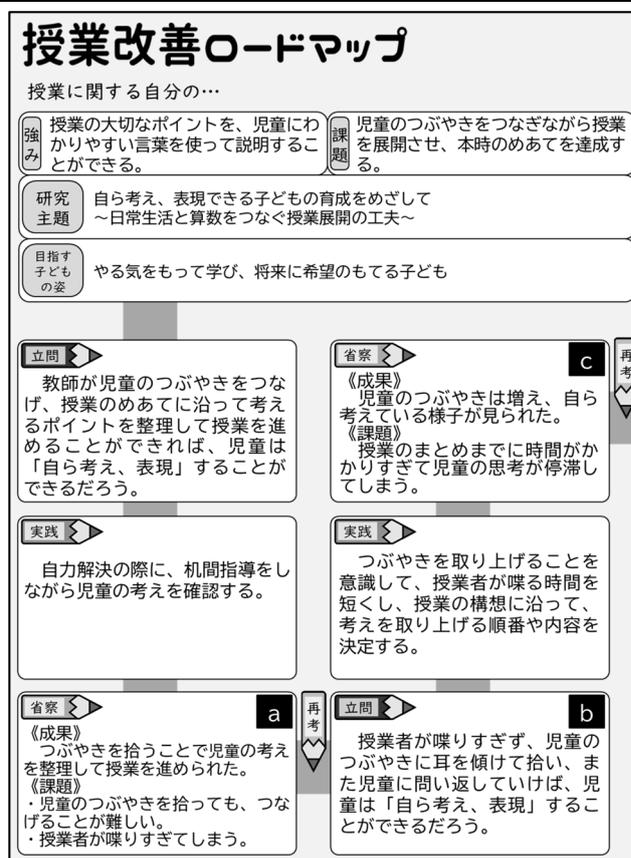


図16 指導者Aの「授業改善ロードマップ」(一部)

児童のつぶやきを拾い共有することで、児童たちが更に思考を巡らせることができていたことが成果として挙げられた。しかし指導者Aは、たくさんつぶやきを拾って問い返すことで児童の思考が広がりすぎてしまい、学習をまとめていくことに難しさを感じたと課題を挙げた。協議を終え、指導者Aは、児童たちの考えのまとめ方に焦点を当てて新たな問いを立てることにした。

このように、校内研究主任が「授業改善ロードマップ」を基に指導者Aに授業参観の視点をアドバイスしたことで、指導者Aは課題を解決するためのヒントを得ることができた。そして、自分なりの問いに基づいた視点で他者の授業を参観し、省察したことを自分の授業改善に生かすことのできる機会を校内研究として設けることで、新しい視点での省察が促され、問いを再考して新たな問いを立てて次の実践に向かうという「継続的な学び」を促進することができたといえる。

## 5 教員の探究的な学びとそれを支える校内研究

W中学校(表3参照)で国語科を担当している指導者Cは、校内研究において、「情報収集・分析」がテーマの研究グループに所属し、自らの研究テーマを「生徒が進んで教科書を読み、情報を収集できる授業の実現～生徒が主体となって課題解決に向かうための指導のあり方と手立て～」とした。

指導者Cの1学期の取組では、生徒が情報を収集する際に、ICTを活用する場面とその他の媒体を活用する場面を設けて、それぞれの情報を比較して分析をすれば、深い学びにつながるのではないかという問いを立て、授業実践を行った(図17のa)。授業では、視覚資料によって内容や情景の理解を深める生徒の姿が見られ、ICTの活用は有効であることが分かった。しかし、生徒が更に考えを深めるためには、生徒が目的に応じて、多様な媒体や手段で主体的に情報を収集したり分析したりできる場面が必要であると考



図17 指導者Cの「授業改善ロードマップ」(一部)

そこで、指導者Cは、司書教諭と連携し、学校図書館を利用して読書感想文を書くための書籍を決定する活動を設定し、授業実践を行った。授業では、目的に応じた書籍を主体的に見つけようとする生徒の姿が見られた。一方で、その活動を通して得た気付きや学びを整理し、他者と共有することを通して学びを深めている様子は見られなかった。この授業実践を通して、日々の授業における話し合い活動が活性化していないという課題が見えてきた。

W中学校の校内研究では、1学期の生徒の学びの姿から、指導者Cだけでなく、他の教員からも話し合い活動の活性化が課題として挙がっていた。そのため、2学期からの校内研究の取組として、「four-leaf座席」の取組を始めた(表3のc)。「four-leaf座席」とは、話し合い活動を通じた協働的な学びを推進することを目的に、座席を常時4人1グループで配置するという取組である。指導者Cは、「自分の思いを作文にして伝える学習」において、「four-leaf座席」による交流しやすい環境を授業実践に生かすことで生徒の学びが深まると考えた(図17のc)。授業では、他者との対話を通して新たな気付きや学びを得ている生徒の姿が見られた(図17のd)。指導者Cは「協働的な学びの場を生かした発問や授業展開を行うことは、生徒が学びを深めることに有効である」と省察した(図17のe)。この省

察から指導者Cは、生徒が目的意識や相手意識をもてるように手立てを講じることで、主体的に情報を収集し、他者との対話を通して学びが深まるだろうと考え、自らの研究テーマである「生徒が進んで教科書を読み、情報を集められる授業」の実現に向けて、協働的な学びの場を更に生かせるような実践につなげた。

このように「授業改善ロードマップ」を活用することで、教員一人一人の具体的な学びを可視化し、共有することができ、校内での共通の課題が明らかになった。そして、その課題を解決するための校内研究の取組が、教員一人一人の授業に対する考え方を広げ深めることにつながったといえる。

## 6 教員および児童生徒の変容に関する考察

### (1) 教員対象質問紙調査の結果より

教員を対象とした質問紙調査始期(6月)、終期(11月)を実施した。終期では、今年度の校内研究の取組が、自分自身の考え方や行動を変容させるものであったかについて、始期と同様に「変容的学習尺度」を用いて調査を行い、滋賀県教育委員会が定める三つのキャリアステージ別に分析した。

まず、「変容的学習尺度」における「パースペクティブ(ものの見方)の変容」「混乱的ジレンマ」「自己省察」について、回答者全体の始期と終期の得点の平均に差が見られたか分析したところ、有意な差は見られなかった(詳細は付録④)。

次に、キャリアステージごとに分析したところ、第Ⅱステージの教員の「パースペクティブの変容」が有意に上がった(図18)(詳細は付録⑤)。この結果について、第8回研究会において研究委員と共に考察を行ったところ「児童生徒の学びの姿を見取ることを通して、個々の児童生徒の学びの状況について理解が深まり、実践したいことがより明確になってきている」「少しずつ仕事に慣れてきたことでゆとりが生まれ、校内研究の取組を通して、自分なりの問いをもって挑戦しようとしている」との意見が挙げられた。第Ⅱステージの教員については、始期において「パースペクティブの変容」の得点が低く、第4回研究会において、彼らに焦点を当てた手立てが検討されており、その手立ての成果が数値に現れたと考えられる。

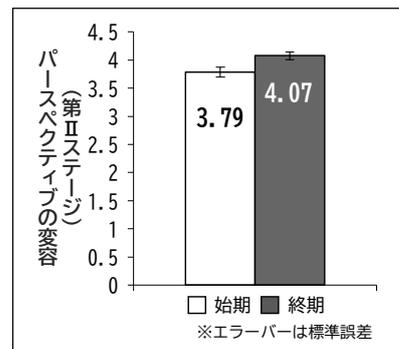


図18 第Ⅱステージの教員の始期と終期の結果の比較

表9 質問紙調査終期の項目⑳～㉔

項目	
㉑	授業実践や校内研究での自らの学びを記録・整理するツールを活用した回数
㉒	校内研究に関わる取組に参加した回数
㉓	授業を参観した回数
㉔	授業を参観した際、「『子どもの学びの姿』見取りシート」を活用した回数

次に、「パースペクティブの変容」「混乱的ジレンマ」「自己省察」の得点に大きく影響を与えた手立てを調べるため、項目㉑～㉔(表9)の回答結果を基に、更に分析を行った(詳細は付録⑥)。その結果、第Ⅱステージの教員については「授業を参観した回数」が、

第Ⅲステージの教員については「授業実践や校内研究での自らの学びを記録・整理するツール(「授業改善ロードマップ」等)」が「パースペクティブの変容」の得点に影響を与える傾向があることが分かった。第8回研究会において、この分析結果について研究委員と共に考察を行った。第Ⅱステージの教員については「授業実践に対する経験値がまだまだ十分ではないという自覚から、授業参観を通して、他者から学んだことを自分の授業実践に生かしたいと考えている」との意見が挙げられた。第Ⅲステージの教員については「授業参観を通じた他者からの学びを基に、自分の実践を振り返り、記録・整理することで自らの学びを深め、授業実践に生かそうとしている」との意見が出た。

これらのことから、本研究において、キャリアステージごとに学び方の特徴が異なる可能性があることが分かった。教員一人一人が自らの経験や学び方に応じて、自分に合った学び方を効果的に取り入れることが、自らの学びをデザインすることにつながるといえる。そうすることで、教員の探究的な学びが促進されることにつながると思われる。

## (2) 児童生徒対象質問紙調査の結果より

児童生徒を対象とした質問紙調査始期(6月)、終期(11月)を実施したところ、555人の回答があった。具体的には、校内研究の取組が、児童生徒の主体的に学習に取り組む態度が向上するものであったかについて、3因子15項目で構成される「主体的学習態度尺度」<sup>4)</sup>を用いて調査した。なお、本尺度は因子分析を行い、統計的に信頼できることを確認している(詳細は付録⑦)。

始期と終期における得点の平均に差が見られたか分析したところ、有意な差は見られなかった(詳細は付録⑧)。その一方で、第8回研究会において、研究委員からは「年度当初と比べ、教員から見る児童生徒の学びの姿には全体的に変容が感じられる」という意見が挙がった。分析結果と研究委員の意見との間にある差異の要因を探るため、児童生徒の学びの変容を、始期の平均得点を基準に、平均より高いグループを高群、低いグループを低群に分けて更に精査した。その結果、低群は「主体性」「協働性」「学習方略」のいずれも有意に得点が上がった(表10)(詳細は付録⑨)。

表10 「主体的学習態度尺度」の項目と低群、高群の始期、終期の平均得点

項目	因子	低群		高群	
		始期	終期	始期	終期
1 他の人に指示されてから行うよりも、自分で決めてやろうとしている。	主体性	3.23	3.44	4.42	4.21
2 ペアやグループでの話し合い活動では、自分の意見を言うようにしている。					
3 授業などで発言する時間や場面だけでなく、自分の考えをもつようにしている。					
4 他の人と違う意見であっても、自分の意見を言っている。					
5 物事に対して積極的に取り組んでいる。					
6 活動するときに、友達と協力して取り組むようにしている。	協働性	3.49	3.69	4.56	4.31
7 友達の考えが自分の考えと違っていてもすぐに否定しないで、よさを見つけようとしている。					
8 話し合いの場面では個人の利益を優先するのではなく、みんなの幸せが実現するやり方を探したり、意見を出そうとしている。					
9 みんなの意見をもとに、さらに新しいやり方や考えを創りだそうとしている。					
10 友達の意見を取り入れ、自分の考えを発展させている。	学習方略	3.25	3.48	4.42	4.17
11 物事に対して見通しをもって考えるようにしている。					
12 すでに習ったことと新しく習ったことを結び付けて考えるようにしている。					
13 新しいことを覚えるときには、自分の知っていることと結び付けて覚えるようにしている。					
14 新しく聞く情報が本当に正しいかを考えるようにしている。					
15 問題に対して自分の知識や能力を、どのように活用すればよいかを考えるようにしている。					

このことから、実践校における校内研究の取組は、低群に対して主体的に学習に取り組む態度を向上させることに効果があったと考えられる。

## Ⅶ 研究のまとめと今後の課題

### 1 研究のまとめ

- (1) 実践校における教員対象質問紙調査の分析では、変容的学習尺度の得点が高い集団において、その学びの過程で自己省察が重要であることが明らかになった。本研究で作成した「授業改善ロードマップ」で自らの学びを可視化し、省察の根拠として「『子どもの学びの姿』見取りシート」を活用することで、校内研究における教員一人一人の探究的な学びを充実させることができた。
- (2) 児童生徒の学びの姿を根拠に実践したことを省察し、成果と課題を見いだすことで、新たな問いを立てることができ、教員一人一人の「個別最適な学び」が充実した。また、児童生徒の学びの姿を見取ることを通した他者との対話や振り返りの機会を確保した校内研究に取り組むことで「協働的な学び」が充実した。そのことによって教員一人一人の「主体的な姿勢」と「継続的な学び」が促進され、探究的な学びの充実につながり、「新たな教師の学びの姿」の実現に向かう校内研究のあり方を見いだすことができた。

### 2 今後の課題

- (1) 教員の探究的な学びを進める際に、校内研究の主題や目指す児童生徒の姿に基づいた「立問」の難しさを、校内研究で支えることによって緩和することができたものの、その解消には至らなかった。教員一人一人の探究的な学びを更に促進するためには、教員の「立問」を支える手立てについて

て引き続き考える必要がある。

- (2) 校内研究を通して教員が授業改善に向けた自己省察をし、自立的に学び続けるためには、教員一人一人がキャリアステージごとの学びの特徴に応じて自分に合った学び方が選択できるようにすること、学んだことを生かして様々なキャリアステージの教員と学び合うことのできるコミュニティの醸成に向けた手立てを講じるについて更に研究を進める必要がある。

## 文 献

- 1) 文部科学省中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」、令和4年(2022年)
  - 2) 滋賀県教育委員会「第Ⅲ期学ぶ力向上滋賀プラン～第4期滋賀県教育振興基本計画を推進するために～」、令和6年(2024年)
  - 3) 孫大輔「医療系専門職と市民・患者のカフェ型ヘルスコミュニケーションによる変容的学習のプロセス」聖路加看護大学大学院看護学研究科学位論文、平成26年(2014年)  
 山中一英・石野秀明・清水優菜・宇野宏幸・山内敏男・宮田佳緒里・松田充「教師の学習観の転換に関する基礎的研究—変容的学習の視点からの検討—」『兵庫教育大学研究紀要』第64巻、pp.77-89、令和6年(2024年)  
 吉村春美・福島創太「学び続ける教師に求められる学習に関する実証研究—変容的学習の視点から—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第60巻、pp.71-81、令和2年(2020年)
  - 4) 河村明和「中学生における主体的学習態度尺度の作成」『学級経営心理学研究』第9巻第1号、pp.31-38、令和2年(2020年)
- 清水裕士「フリーの統計分析ソフトHAD：機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』第1巻、平成28年(2016年)

## 付 録

### 付録① 変容的学習尺度の確認的因子分析の結果 (標準化推定値 $n=94$ )

項目	F1	F2	F3	$h^2$	$M$	$SD$
Factor1 パースペクティブの変容 ( $\alpha = .84, \omega = .84$ )						
1 それまでとは異なる視点を獲得したことがあった。	.92			.85	4.09	0.71
2 自分のものの見方が大きく変わったと感ずることがあった。	.78			.61	3.86	0.78
3 それまで理解できなかった新しい価値観を感ずることがあった。	.70			.48	3.84	0.81
Factor2 混乱的ジレンマ ( $\alpha = .83, \omega = .83$ )						
5 自分と異なる考え方に対して、納得できないと感ずることがあった。		.91		.82	2.40	0.99
6 様々な人の考えや価値観にふれて、モヤモヤしたことがあった。		.80		.63	2.31	1.09
4 自分の考えと違う意見に接し、葛藤を感ずることがあった。		.69		.47	3.01	1.12
Factor3 自己省察 ( $\alpha = .70, \omega = .77$ )						
8 自分の考え方が偏っていると感ずることがあった。			1.00	1.00	3.27	0.99
7 自分の中に思い込みや決めつけがあると感ずることがあった。			.54	.29	3.45	0.99
因子間相関	F1	-05	.22			
	F2		.21			

※ $n$ : 回答数、 $\alpha$  および  $\omega$ : 信頼性係数、 $F$ : 因子負荷量、 $h^2$ : 共通性、 $M$ : 平均値、 $SD$ : 標準偏差

付録② 変容的学習尺度のキャリアステージごとの記述統計量と1要因分散分析、多重比較 (Holm法) の結果

	第Iステージ(n=12)		第IIステージ(n=50)		第IIIステージ(n=32)		F	$\eta_p^2$	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD			
パースペクティブの変容	4.36	0.77	3.79	0.62	3.99	0.64	4.02*	.08	I > II
混乱的ジレンマ	2.64	1.27	2.72	0.86	2.32	0.84	1.87	.04	
自己省察	3.50	1.19	3.46	0.83	3.14	0.76	1.53	.03	

※F:検定統計量、 $\eta_p^2$ :効果量

\* $p < .05$ 、\*\* $p < .01$

付録③ 変容的学習尺度のクラスターごとの記述統計量と1要因分散分析、多重比較 (Holm法) の結果

	CL1(n=25)		CL2(n=35)		CL3(n=34)		F	$\eta_p^2$	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD			
パースペクティブの変容	3.77	0.52	3.85	0.81	4.13	0.57	2.52	.05	CL1=CL2=CL3
混乱的ジレンマ	1.64	0.44	2.90	0.61	2.93	0.98	27.39**	.38	CL1 < CL2 = CL3
自己省察	2.68	0.76	3.00	0.42	4.22	0.51	65.81**	.59	CL1 < CL2 < CL3

\* $p < .05$ 、\*\* $p < .01$

付録④ 変容的学習尺度の始期と終期の比較

	始期(n=94)		終期(n=103)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
パースペクティブの変容	3.93	0.67	3.97	0.59	0.47	.64	0.07
混乱的ジレンマ	2.57	0.92	2.57	0.89	0.06	.95	0.01
自己省察	3.36	0.87	3.38	0.85	0.18	.86	0.03

※t:検定統計量、p:有意確率、d:効果量

\* $p < .05$ 、\*\* $p < .01$

付録⑤ 「パースペクティブの変容」のキャリアステージごとの始期と終期の比較

	始期(n=94)			終期(n=103)			t	p	d
	n	M	SD	n	M	SD			
第Iステージ	12	4.36	0.77	16	4.06	0.70	1.05	.30	0.40
第IIステージ	50	3.79	0.62	54	4.07	0.52	2.54	.01*	0.50
第IIIステージ	32	3.99	0.64	33	3.76	0.58	1.53	.13	0.38

※t:検定統計量、p:有意確率、d:効果量

\* $p < .05$ 、\*\* $p < .01$

付録⑥ 「パースペクティブの変容」における重回帰分析の結果

独立変数	第Iステージ(n=11)					第IIステージ(n=49)					第IIIステージ(n=28)				
	r	B	se	$\beta$	$R^2$	r	B	se	$\beta$	$R^2$	r	B	se	$\beta$	$R^2$ ※
記録	-.09	-.07	.22	-.20		.18	.02	.05	.08		.48**	.17	.09	.43†	
研究会	.32	-.05	.21	-.19	.28	.23†	-.02	.03	-.11	.17†	.20	-.02	.04	-.11	.36*
参観	.37	.09	.09	.57		.23†	.07	.03	.51*		.41*	.01	.01	.32†	
見取り	.19	.05	.16	.16		-.01	-.05	.04	-.21		.37*	.04	.06	.14	

※r:相関係数、B:偏回帰係数、se:標準誤差、 $\beta$ :標準偏回帰係数、 $R^2$ :自由度調整済み重決定係数

† $p < .10$ 、\* $p < .05$ 、\*\* $p < .01$

付録⑦ 主体的学習態度尺度の確認的因子分析の結果（標準化推定値  $n=659$ ）

項目	F1	F2	F3	$h^2$	$M$	$SD$
Factor1 主体性( $\alpha=.80, \omega=.80$ )						
3 授業などで発言する時間や場面でなくても、自分の考えをもつようになっている。	.70			.49	4.02	0.92
5 物事に対して積極的に取り組んでいる。	.69			.48	3.98	0.95
2 ペアやグループでの話し合い活動では、自分の意見を言うようになっている。	.67			.45	3.98	1.00
4 他の人と違う意見であっても、自分の意見を言っている。	.65			.42	3.87	1.07
1 他の人に指示されてから行うよりも、自分で決めてやろうとしている。	.60			.35	3.75	0.96
Factor2 協働性( $\alpha=.81, \omega=.82$ )						
9 みんなの意見をもとに、さらに新しいやり方や考えを創りだそうとしている。		.77		.59	3.84	1.00
10 友達の意見を取り入れ、自分の考えを発展させている。		.75		.56	4.04	0.95
8 話し合いの場面では個人の利益を優先するのではなく、みんなの幸せが実現するやり方を探したり、意見を出そうとしている。	.68			.46	3.88	0.90
7 友達の考えが自分の考えと違っていてもすぐに否定しないで、よさを見つけようとしている。	.63			.40	4.06	0.95
6 活動するときに、友達と協力して取り組むようになっている。	.57			.33	4.39	0.82
Factor3 学習方略( $\alpha=.82, \omega=.82$ )						
15 問題に対して自分の知識や能力を、どのように活用すればよいかを考えるようになっている。			.72	.52	3.85	0.99
11 物事に対して見通しをもって考えるようになっている。			.71	.50	3.88	0.92
12 すでに習ったことと新しく習ったことを結び付けて考えるようになっている。			.71	.50	3.87	1.02
13 新しいことを覚えるときには、自分の知っていることと結び付けて覚えるようになっている。			.68	.46	3.97	0.99
14 新しく聞く情報が本当に正しいかを考えるようになっている。			.66	.43	3.95	1.00
	因子間相関	F1	.86	.84		
		F2		.87		

付録⑧ 主体的学習態度尺度の始期と終期の比較 ( $n=555$ )

	始期		終期		$t$	$p$	$d$
	$M$	$SD$	$M$	$SD$			
主体性	3.94	0.72	3.90	0.71	1.58	.11	0.06
協働性	4.05	0.69	4.02	0.66	1.30	.19	0.05
学習方略	3.91	0.74	3.87	0.74	1.36	.18	0.05

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ 付録⑨ 主体的学習態度尺度の高群と低群の始期と終期の比較 ( $n=555$ )

		始期		終期		$t$	$p$	$d$
		$M$	$SD$	$M$	$SD$			
主体性	高群( $n=329$ )	4.42	0.33	4.21	0.54	7.98	<.001***	0.48
	低群( $n=226$ )	3.23	0.50	3.44	0.68	5.17	<.001***	0.36
協働性	高群( $n=293$ )	4.56	0.28	4.31	0.51	8.37	<.001***	0.61
	低群( $n=262$ )	3.49	0.57	3.69	0.65	5.12	<.001***	0.34
学習方略	高群( $n=315$ )	4.42	0.35	4.17	0.58	7.90	<.001***	0.51
	低群( $n=240$ )	3.25	0.57	3.48	0.74	4.47	<.001***	0.34

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

トータルアドバイザー

国立大学法人滋賀大学大学院教育学研究科教授 辻 延浩

専門委員

国立大学法人滋賀大学教育学部附属小学校副校長 齋藤 昌代

研究委員

栗東市立葉山中学校主幹教諭 山中 美幸

野洲市立祇王小学校教諭 森 渉太郎

多賀町立多賀小学校教諭 奥村いつ子

大津市立富士見小学校教諭 福井 尚美

米原市立米原中学校教諭 横塚 祐衣