

「つながる・つなげる校内研究」に向けた 対話する手引書



令和8年3月
大分県教育センター

目次

はじめに.....	3
I章 校内研究の「これまで」と「これから」	
1. 「校内研究」について	6
2. 「これまで」の校内研究 ～ 令和6年度大分県教育センター 調査研究より ～	6
(1) 「これまで」の校内研究と見えてきた課題	
(2) 校内研究の在り方を見直す視点	
(3) 研究主題・研究体制について	
3. 「これから」の校内研究.....	8
(1) これからの校内研究の在り方	
(2) これからの校内研究と本書の位置付け	
II章 実践事例	
1. 宇佐市立四日市北小学校	12
2. 佐伯市立佐伯小学校.....	14
3. 別府市立中部中学校.....	16
4. 臼杵市立西中学校.....	18
5. 大分県立玖珠美山高等学校	20
6. 大分県立日田三隈高等学校	22
III章 校内研究をデザインしよう	
1. 校内研究事例校から見えてきた校内研究を進めるポイント	26
2. 校内研究を進めるためのデータ・組織・年間計画の立て方	29
IV章 校内研究どうすればいいの？ Q&A	
研究主任・教諭編.....	34
管理職編	44
巻末 参考資料	

はじめに

近年、教職員の学びの在り方は大きな転換期を迎えています。令和4年の中央教育審議会答申「『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」の中では、「新たな教師の学びの姿」の実現が挙げられ、子どもたちの学び（授業観・学習観）とともに教師自身の学び（研修観）を転換し、「主体的・対話的で深い学び」を実現するというものであり、「教師の学びの姿も、子どもたちの学びの相似形である」と表記されています。

また、独立行政法人教職員支援機構（NITS）による「『研修観の転換』に向けたNITSからの提案（第一次）～豊かな気付きの醸成～（R6.4.16）」では、学び手たる教職員を「主語」として、研修の在り方を変えていく必要があるのではないかとの問題意識から、一人ひとりの学びを主語に据えた研修への転換が示されました。単なる知識伝達やハウツー型となるのではなく、学校の教育課題や教職員一人ひとりの個別の課題に寄り添い、気付きと変化を生み出す学びをデザインすることの重要性について、校内研究も含め提案されています。一方、私たちはこれまでの経験から、校内研究には主たる教材や教科書はなく、自由度が高い反面、どう改善していくかの手がかかりや発想、考え方などが十分共有されていないのではないかと推察しています。

本手引書は、このような問題意識のもと、「研修観の転換」に向けて、各学校が組織的に校内研究の質を上げていくための手がかかりや発想、考え方を共通項として提案するものです。当センターが平成26年に刊行した「『一層やりがいのある校内研究』手引書」の理念を継承しつつ、内容を見直しました。大分県長期教育計画（「教育県大分」創造プラン2025）が掲げる「子どもたちが変化の激しい社会を生き抜く力と意欲を育む『教育県大分』の創造」の基本理念を踏まえ、校外研修（Off-JT）における「新たな教師の学びの姿」の実現を図るとともに、本手引書が各校での校内研究（OJT）の充実へつながり、両者の往還により、教職員の資質能力の向上が図られることを目指して作成しています。

「新たな教師の学びの姿」として本手引書が活用されることで、各学校において教職員が共に学び、共に成長していくことができる校内研究の一助となれば幸いです。各学校の校内研究を通じて、実践の成果や課題、年度を跨いだ取組などをつなぎながら、世代を超えて教職員同士がつながり、その成果が子どもたちへ還元されていくことを願っています。

終わりに、本手引書の作成にあたり、ご協力をいただきました各学校の方々並びに貴重なご助言を賜った関係各位に心より感謝申し上げます。

令和8年3月

大分県教育センター
所長 前田 英明

I 章

校内研究の「これまで」と「これから」



I 章 校内研究の「これまで」と「これから」

1. 「校内研究」について

教育基本法第9条には、「法律に定める学校の教員は、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。」と定められています。校内研究については、小学校、中学校、義務教育学校、特別支援学校では研究主任をリーダーとした授業改善を目的として計画的に進められるものや、高等学校で指導教諭をリーダーとした授業研究など、校種ごとに形態や名称が異なるものの、いずれも学校教育目標の達成を目指した授業改善を中心として取り組まれ、児童生徒の実態に即して試行錯誤を重ねながら改善を図る営みという点では、教職員自身が校内で行う実践的な研究として共通しています。

本書では、それらの内容について、研究主題を設定し成果をつなげる「校内研究」として一元的に捉えて表現しています。

2. 「これまで」の校内研究 ～令和6年度大分県教育センター 調査研究より～

(1) 「これまで」の校内研究と見えてきた課題

本センターが令和6年度に実施したアンケート調査^{*1}から（表1）、校内研究を進める上での課題が改めて明らかになりました。

表1 校内研究・校内研修の課題に関するアンケート「校内研究の課題」について

【令和6年度調査】

選択肢 校種	時間の設定・ 確保が難しい	教員の参加意欲 が十分でない	リーダーシップ が十分に発揮さ れていない	高め合う雰囲気 が十分でない	研究成果の積み 上げが十分で ない	学校の課題解決 に十分に繋がっ ていない
小学校	75(78)%	6(4)%	10(26)%	2(10)%	19(24)%	8(9)%
中学校	83(77)%	8(12)%	22(32)%	4(12)%	32(29)%	7(9)%
高等学校	72(—)%	0(—)%	5(—)%	2(—)%	21(—)%	7(—)%
計	78(78)%	8(6)%	12(28)%	3(11)%	23(26)%	8(9)%

※1 県内の公立小・中（大分市を除く）と高を対象に、校種別アンケート（令和6年7月19日～8月23日）を実施（小169校、中71校、高校43校の計283校の回答）

※括弧内は平成23年度調査の値を表す。高校は前回調査なし。

特に、「時間の設定・確保が難しい」、「成果の積み上げが十分でない」ことは、平成23年度調査から引き続き、課題として明らかになっています。

具体的には「事前準備や指導案検討・修正に時間を取られてしまう」、「研究担当が替わると前年度の取組が十分に引き継がれない」といった声もありました。これらは、校内研究が日常の教育実践と結び付きにくくなっていたり、研究主任等の教員に過度な負担が集中したりする課題も含まれています。

一方で、研究主任や指導教諭等のリーダーシップが発揮されて、高め合う雰囲気が向上し、校内研究によって、基本的心理欲求充足^{*2}（自律性・有能感・関係性）が向上する学校も多くなりました。

※2「基本的心理欲求充足」【自律性、有能感、関係性】

Deci & Ryan が提唱した自己決定理論における重要な要素。個人の内面的な適応状態の指標として3つの基本的心理的欲求（自律性への欲求、有能さへの欲求、関係性への欲求）の充足を挙げている。

(2) 校内研究の在り方を見直す視点

これまで多くの学校では、年度当初に研究仮説を設定し、年間を通してその仮説を検証する「仮説検証型」の校内研究が行われてきました。この過程では、学校の課題を共有し、研究の方向性や目標を明確にしながら、手立ての工夫とその結果としての児童生徒の変容を捉えようとする取組が積み重ねられてきました。校内研究は、こうした合意形成の積み重ねを通して教職員の協働性を高め、指導力を高め合うことで、学校全体の教育力向上につながるものとして位置付けられてきたと言えます。

一方、本センターが平成26年3月に発行した『「一層やりがいのある校内研究」手引書』では、「仮説－検証」の難しさに気付いていながら研究仮説の設定に多くの時間が割かれてきたことを指摘しました。また、取組を通して導き出された成果等が汎用性や再現性に欠ける等の状況が見られ、「成果の積み上げが十分でない」という課題につながっているとし、『「仮説検証型」から「課題解決型」校内研究へ』を提唱しました。さらに、令和6年度アンケート調査では、表2のように研究仮説の必要性について「必要である」と回答した学校の割合が、平成23年度調査と比べて大きく減少しており、各校の校内研究の在り方に変化が生じていることが明らかになりました。

表2 校内研究を実施する上で「研究仮説」を立てることの必要性について

【令和6年度調査】

選択肢 校種	必要である	どちらかといえば必要	どちらかといえば 必要ない	必要でない
小学校	46 (90) %	31 (7) %	17 (2) %	7 (1) %
中学校	32 (81) %	46 (17) %	15 (1) %	7 (1) %
小・中計	42 (87) %	35 (10) %	16 (2) %	6 (1) %
高	32 (—) %	61 (—) %	4 (—) %	4 (—) %
計	41%	38%	15%	6%

※括弧内は平成23年度調査の値を表す。高校は前回調査なし。

(3) 研究主題・研究体制について

令和6年度のアンケート調査から、各校では95%が研究テーマを設定しており、その決定要因として、「学校教育目標」(93%)や「学校課題」(85%)を挙げています。これらの結果から、研究仮説の有無にかかわらず、各校が自校の実態や課題を基にして、主体的に校内研究を構想しようとしている姿が浮かび上がりました。学校課題や教職員一人ひとりの課題意識を起点に、柔軟に校内研究を進めようとする動きが広がっていることを示しています。しかしながら、こうした研究手法の変化だけで、校内研究の課題が解消されるわけではありません。

少人数チームによる研究体制は、約80%の学校で確立されている一方、学校課題に応じて研究期間を柔軟に設定している学校は30%程度にとどまっています。研究体制は整いつつあるものの、チーム体制による時間確保・短縮やそのチームが「いつ・どのメンバーで・何を目的に研究するのか」など、「研究目的」「研究内容」「研究方法」とともに、チームでの「時間」をマネジメントする必要があります。

3. 「これから」の校内研究

(1) これからの校内研究の在り方

令和4年中央教育審議会答申で提示された「学びの相似形」という学習観は、児童生徒に求められる新しい学び（主体的・対話的で深い学び）の実現が、その学びを導く教職員自身の学びの在り方にも同様に求められることを意味しています。これは、NITSが提唱する研修観の転換の方向性を示すものであり、この考えを具体化するために提案された以下の5つの共通言語は、学校現場における教師の学びを捉え直し、日常の授業改善や校内研究を進めていく手掛かりとして位置付けることもできます。教職員の学びの目的や方法を「知識の伝達」から「意味の発見」へと転換し、学びを個から組織へ広げていく道筋を示しています。教師が自らの実践を問い直し、仲間と共に学び続ける姿こそが、これからの学校づくりの核となり子どもたちの学びの姿と相似形をなすものです。

【共通言語①】 研修デザインの三角形

研修は、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「どのような変化を得るか」を三位一体で考えることが基本で、その中心にあるのは、参加者の状況を丁寧に想像し、把握することです。校内研究においても、子ども・教職員・学校の実態を見取り、現場に根ざした課題設定を行うことが出発点となります。

【共通言語②】 研修目標の三要素

研修目標は、「参加者にどのような気づきや変化が生まれるか」という視点で捉え直され、その変化は、①新しい知識・スキルの獲得、②自らの実践の意味付け・捉え直し、③自己の在り方の省察、という三段階で表されます。校内研究においても、授業技術の向上にとどまらず、自身の教育観や子ども観を問い直すことで、より深い成長へとつながります。



「研修観の転換」に向けたNITSからの提案～豊かな気づきの醸成～（令和6年4月）より

【共通言語③】 豊かな気づきが醸成される学び

気づきは偶然ではなく、対話と省察のある学びの過程の中で生まれます。互いの実践や考えを交流し、自身の立場を再構成する中で、新たな視点や理解が得られます。研究授業後の

協議では、「どのような視点で子どもの姿を捉え、子どもの学びを判断していたか」等を伝え合うことが、豊かな気づきを生む鍵となります。

【共通言語④】探究型研修

本書では、研究の形態についての正解を求めるのではなく、自ら問いを立て、他者との対話を通して学びを深めていく姿勢を重視しています。教職員の学びも子どもの学びと同様に、授業で感じた違和感や気づきが次の探究の起点となり、思考が感情を動かし、感情が新たな思考を生み、教職員一人ひとりが問いを立て、多様な視点を学びながら、自らの実践を省察し、よりよい授業や学校づくりへとつなげていく過程が、「探究的な学びの姿勢」となります。

【共通言語⑤】学び合いのコミュニティ

互いの気づきや実践について共有する中で、信頼と心理的安全性に基づく学び合いのコミュニティが生まれます。こうした関係性が学校組織の学びを支え、子どもの学びにも波及していきます。教師が互いに支え合い、共に成長する文化を育むことが、学校の「学び続ける組織」として成熟させる基盤となります。

(2) これからの校内研究と本書の位置付け

上記のことから、これからの校内研究は、教職員一人ひとりの学びが学校全体の成長につながる組織の学びとして位置付けていくことが求められます。そのためには、成果発表を目的とするのではなく、日常の実践の中にある教職員の願いや困り、小さな気づき等から出発し、対話を通して意味を見いだしていく校内研究への転換が必要です。

本書では、令和6年度のアンケート調査で明らかになった「時間の確保」「成果の積み上げ」「役割の偏り」といった課題に対して、各校がどのように向き合い、工夫を重ねているのかを具体的に示すことで、自校の校内研究を構想するためのヒントを得られる構成としています。Ⅱ章では、令和6年度のアンケート調査から校内研究における基本的心理欲求充足の高い小・中・高等学校に協力を依頼し、学校の実態に応じて取組を見直す「課題解決型」や子どもの姿で語り合う「事実解釈型」の校内研究等も紹介しています。校内研究の観察やインタビューを通して見えてきた実践を手がかりに、校内研究を進めるための視点や工夫を整理しました。校内研究事例校の思いや取組に触れることで、共感を生み、自校の課題を思い浮かべながら具体的に考えられるようにしています。Ⅲ章では、各校の実践から見えてきた共通項を整理し、ポイントとしてまとめました。

特に、次の三つの視点を軸に、校内研究を捉え直しています。

- ・時間の確保や成果の積み上げのために、どのように取り組んでいるのか
- ・授業研究は、授業者、研究主任・指導教諭、管理職、その他の教職員等それぞれの役割についてどのように分担し、支え合っているのか
- ・校内研究をどのように学校文化として育てているのか

Ⅳ章ではQ & A形式で、具体的な疑問や方法について対話する形で紹介しています。

本書は、これまで受け継がれてきた校内研究の価値を踏まえつつ、教職員一人ひとりの実感や工夫を起点に、無理なく自校らしく学び合いのコミュニティを構築し、成果を子どもたちに還元できるように願いを込めて整理し、対話する手引書を目指しました。

Ⅱ章 実践事例



1. 宇佐市立四日市北小学校
2. 佐伯市立佐伯小学校
3. 別府市立中部中学校
4. 臼杵市立西中学校
5. 大分県立玖珠美山高等学校
6. 大分県立日田三隈高等学校

実践事例 1 宇佐市立四日市北小学校

とにかく授業！ ～授業改善を学校組織マネジメントの主軸にし、教職員が学び合う校内研究～

研究主題 「学びに向かう力」と「思考力・判断力・表現力」を育む授業の創造
～学習意欲を喚起させる課題設定と主体的に学び合える数学的活動を活かした授業の工夫～

【キーワード】 組織的なサポート体制 教職員の協働

1. 研究の概要

<児童の課題>

- ・自分の考えをもつことができないまま授業時間が過ぎてしまっている
- ・「わからない」「できない」という思いをうまく伝えられない
- ・算数の愛好度→否定的評価が多い
- ・学力調査等→思考力、判断力、表現力に課題

<教職員の課題>

- ・「学び合う」よりも「教え込む」授業が多く、組織的な授業改善が必要
- ・経験の浅い教員が増えている
- ・校内研究が日々の実践につながらない

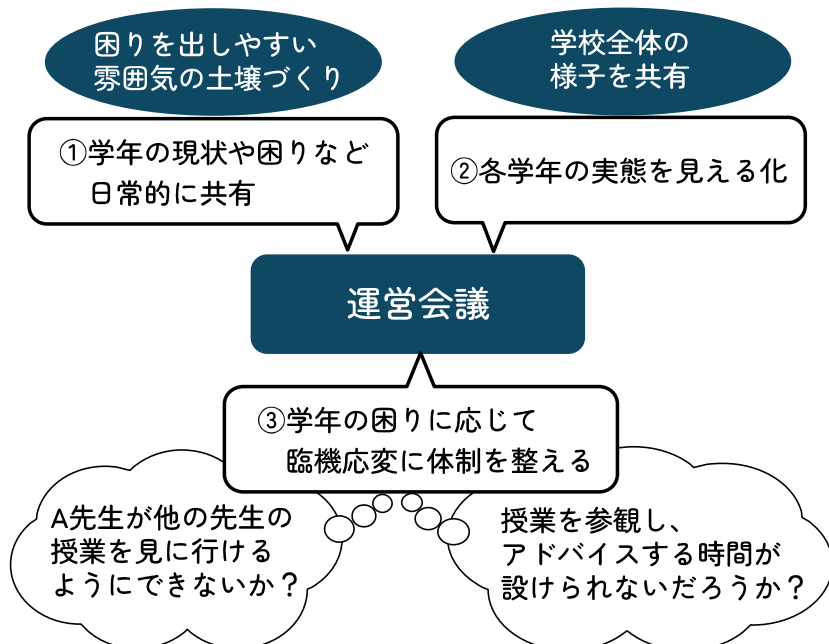
児童の実態をデータで捉え、学校長のビジョンのもとで授業改善を核とした校内研究は、教員の主体的、協働的な学び合いへとつながり、児童の学習意欲や学力向上につながるなど多くの成果につながっている。研究主任や学年主任のリーダーシップにより、経験の浅い教員の困りの解決を目指した意図的なサポート体制を構築している。また、課題に応じたステップ別研修を取り入れ、教職員の協働につながっている。組織的な授業改善により、児童の変容を実感し、喜びや充実感が次なる挑戦へのエネルギーとなり、学びの好循環を生みだしている。

2. 主な取組

- (1) 組織として学び合う機会をリーダーが保障
- (2) 児童の姿で語り、自分の日々の授業に生かすことで好循環を生む事後研究会
- (3) 主体的に取り組む校内研究をデザイン～自己の課題に基づく「ステップ別」研修～

3. 取組の具体

- (1) 組織として学び合う機会をリーダーが保障

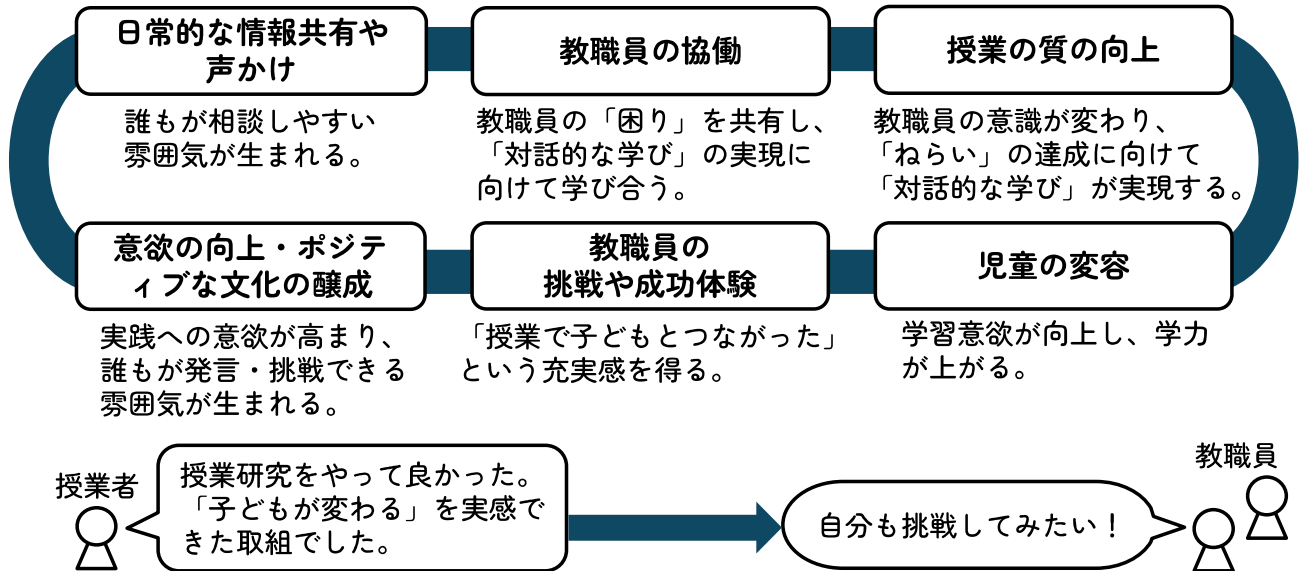


経験の浅い教員が先輩教員の授業を見て学ぶことができるようサポート体制を整えている。授業を自由に参観することができる日を設定し、これまでの研究に取り組んできた教員の授業を参観することを推奨している。これにより、教職員をつなぎ、学び合う機会を保障している。学校長のビジョンのもとで、学年主任・研究主任が課題意識を持ち、リーダーシップを発揮することで教職員が主体的に学ぶ機会を組織的に保障し、学び合いの土壌を形成している。

(2) 児童の姿で語り、自分の日々の授業に生かすことで好循環を生む事後研究会



事後研究会は授業の流れや指導技術ではなく、「児童がどう変わったか」「それはなぜか」という視点で対話を進めている。教職員間の心理的安全性が高く、経験年数に関わらず誰もが発言でき、多様な見方や解釈から学び合う雰囲気がある。それぞれが「自分の日々の授業を『こう変えたい』という具体像をもって、明日からの授業を変える」という共通理解のもとに協議が行われることで、提案授業者から学び、日々の授業につなげるという好循環が生まれている。



(3) 主体的に取り組む校内研究をデザイン～自己課題に基づく「ステップ別」研修～



校内研究の中に、授業に対する自己課題に基づいた「ステップ別」の研修を取り入れている。ステップは1～3と段階的に分かれており、どのステップに取り組むかは自分で選択する。小グループに分かれることで自分の困りを安心して発言できるという心理的安全性の確保や、自分と同じ課題意識をもったメンバーとの交流を通して実践的な研究を深めることができる。

【「ステップ別」研修を取り入れた背景】

経験が浅い教員が増える中、授業の「ねらい」を達成する上で「対話的な活動」をどのように取り入れたらよいかわからないという声がありました。その中で、教員の課題に応じたステップ別の研修に取り組んでみようとなり取り入れました。

研究主任

<交流・協議の進め方>

① 同じステップを選択しているメンバーで実践や困りを交流。

② ステップ混合のグループに分かれて協議する。特にステップ1のメンバー(経験の浅い教職員が多い)の困りを解決できるようにサポートし、協議を深める。

💡 ここに注目!

四日市北小学校の取組からは、校内に学習する組織文化を築く上でのヒントを得ることができます。たとえば、運営会議を通じて各学年の実態や困りが体制づくりに反映されることで、意思決定が特定の教職員の視点に偏らない仕組みになっています。また、ステップ別研修や授業参観の機会によって、自分の課題を解決するために同僚の実践から学べる環境が整えられています。さらに、これらの取組全体が、校長が示すビジョンと、データにもとづく児童実態の把握によって方向づけられています。こうした点は、学校における学習する組織文化を示す概念である「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ※1」の諸特徴と重なります。研究活動を通じて、学び合う文化を意図的に作り出していくことが重要です。(大分大学 前田)

※1 Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Southwest Educational Development Laboratory.

実践事例 2 佐伯市立佐伯小学校

学びを実感 ～みんなで創り、主体的に学び合い、高め合う校内研究～

研究主題 学んだ言葉の力を活用して自らの思いを伝え合うことのできる児童の育成
～質の高い言語活動と個別最適な学びを位置づけた授業の創造～

【キーワード】 仮説検証から課題解決へ 成果の積み上げをつなぐ

1. 研究の概要

<児童の課題>

- ・身に付けた資質・能力を活用する力
- ・相手や場に応じて即興的に表現すること
- ・自分の考えを見直したり、吟味したりすること

<教職員の課題>

- ・校内研究が日常の授業につながらない
- ・担任の半数以上が教職経験5年以内

国語科の研究を基盤として授業力向上を目指している。以前は、仮説を立てて検証する校内研究に取り組んでいたが、仮説にとらわれず、良いアイデアを取り入れながら実践し、検証する校内研究を進めたいとの思いから、課題の解決に向けた授業の展開や支援の在り方について※、多様な実践を提起し合う校内研究へと手法を切り替えた。全員で課題を共有することで、目指す方向が統一され明確になると共に、日々の実践の中から児童の学びをレベルアップするための新たな課題の発見にもつながっており、「学びを実感」することができる校内研究へシフトしている。

グループで授業素案を作成し、ICT（授業支援アプリ）を活用して共有し、他の教職員の日常の授業改善へつなげている。国語科の研究連携校や佐伯市の国語部会と協力して、2年間で小学校国語の授業素案50本を作成し、他校へも共有されている。

※課題解決に向けた校内研究とは

学校の教育課題を全教職員で共有し、その課題の解決を目指して教職員が協働して取り組む校内研究。課題を解決するための様々な実践を行い、全教職員で成果を共有、蓄積していく。

2. 主な取組

(1) 学びを「可視化」した事後研究会

(2) 成果の積み上げと学びの実感



3. 取組の具体

(1) 学びを「可視化」した事後研究会



指導案審議及び事後研究会は、司会と記録を輪番制で担当している。協議事項の焦点化と板書による可視化により、議論のずれを防ぐことができる。最後に記録者が板書をもとに「本日も明らかになったこと」を発表し、成果や課題を全員で共有する。

事後研究会は授業参観の視点が明確にされているため、それぞれの気付きから協議内容を整理する必要がなく、対話する時間が十分に確保されている。小グループでの協議内容を発表して終わりではなく、「どうすればより良くなるか」等について、再度グループで協議をすることで様々なアイデアが得られ、参加者の次の実践へとつなげる見通しをもつ工夫がなされている。

実践事例3 別府市立中部中学校

「わかった・できた・わかりたい！」を生み出すための生徒理解

研究主題 自ら学び続ける生徒を育むための指導法の研究
～基礎・基本の定着と学習意欲の向上をめざす～

【キーワード】 子どもの姿（事実）で語り合う 時間確保・短縮 同僚性

1. 研究の概要

<生徒の課題>

- ・低学力層の割合が増加傾向
- ・基礎・基本の定着に課題がある
- ・授業中に「わかった」「できた」という実感をもてない生徒も多い
- ・学習への意欲や自信につながりにくい

<教職員の課題>

- ・授業力・生徒指導力・学級経営力等に不安や困りを抱えている教員が多い
- ・従来の校内研究が学校課題の解決に有効に機能していないため、一部の教員に研究活動の意義を見出せないという意見がある

教科の壁を超えて互いの授業力を向上させるために、子どもの姿で授業を語り合う「事実解釈型」の校内研究※に取り組んでいる。前年度の成果と課題をふまえ、校内研究の在り方について、授業研究会ごとに検証・改善を行うなど短期間での振り返りを行い、ブラッシュアップを進めている。「悩みや困りを相談しあえる教職員集団になる」ことを目指し、教職員間の同僚性を高め、組織として生徒の課題に向き合う体制の構築に取り組んでいる。

※子どもの姿で語り合う「事実解釈型」校内研究とは教師の手立ての良し悪しではなく、「その時、その子が、何をしたのか、どういう表情をしたのか、何を書いたのかといった学びの姿（事実）」を把握し、「事実」を手がかりに参加者が「解釈」を語り合い、対話を通じて授業者も参観者も自身の省察を深めていく。

生徒理解の視点を広げたり深めたりすることができるだけでなく、提案授業への抵抗感も減った。

教科の壁を超えて協議できる場ができた。

2. 主な取組

- (1) 子どもの姿から語り合い、生徒理解を促し、同僚性を高め合う校内研究
- (2) 時間の確保・短縮に向けた取組

子どもの姿で語り合う事実解釈型の校内研究

「授業構想シート」の工夫



特定の生徒を 観察・記録

授業者が指定した生徒の発言、表情、記述を中心に観察・記録

授業者の 「悩み」が起点

構想シートに授業者の悩みや困りを書くことで参観者にも共有



「学びの事実」 について対話

記録をもとに、生徒にどのような学びがあったか（事実）を話し合い



目指す生徒の 姿を具体化

理想とする生徒の姿と、その達成のための具体的な手立てを記載



3. 取組の具体

(1) 子どもの姿（事実）から語り合い、生徒理解を深めながら、同僚性が高まる校内研究

〈ある日の事後研究会の流れ〉

事実

Dグループ N+1
 (何としていたか)
 教科書英語の読みを
 カナダで書いていた

★ワークシートの英作文を
 書くとしていた。
 (やり) 書いてあるから
 I can reuse to protect nature
 "何と"が面白い

解釈

(私が生じた理由)
 毎日の指示がー貫している
 テキポが良い
 何と書かせるか 場合により

ワークシートの例をまねて
 書くようにしていた。
 (誰が)
 I [] [] to protect nature
 (どうする) (何と)
 @ヒトがあると作れる
 かも。

授業構想シート ※一部抜粋

教科	英語	クラス	2-2	授業者
授業日	6月 11日		水曜日	4限
【日頃の授業での悩みや困り(指導方法・生徒との関わりなど)】				※1
自分なりの考えを持つことができない。(自己決定)それを英語で表現することがハードルが高い。				
【授業者が目指したい生徒の具体的な姿】				※2
質問に対して、1分だけでなく、理由も含めた2,3文を書く。				
抽出生徒(A)	(B)	(C)	※3	
(D)	(E)	(F)		

【授業構想シート】 参考資料として巻末に掲載

- ※1 授業者の悩みや困りから書き始める
- ※2 目指す「生徒の具体的な姿」を記述
- ※3 抽出生徒は授業者が意図をもって設定



あらかじめ抽出しておいた生徒を中心に授業中の発言、記述、表情等をもとに生徒の学びの様子を複数人で観察記録し、学びの姿(生徒がどのように学んでいたか「事実」)を把握していく。事後研究会では、その「事実」を手がかりに参加者がそれぞれの「解釈」を語り合うことで、生徒理解を深め、多様な生徒への対応力の育成にもつなげることをねらいとしている。

また、「授業構想シート」に記載された授業者の悩みや困り、目指す生徒の姿を踏まえ、「よりよい授業に向けてどうすればよいか」について対話を重ねる。そのため、協議メンバーを教科や経験年数、個々の課題等を踏まえた多様な教職員で構成し、新たな気付きや知見を得られるよう工夫している。

(2) 時間の確保・短縮に向けた取組



【学年単位による互見授業】

同じ学年部で授業を見合うことで、普段から関わっている生徒の理解が深まり、授業改善だけでなく、生徒指導にも生かされている。日課を調整しやすく、学年部会において短時間の事後研究会を開く等、時間の短縮と共に生徒理解にもつながっている。



【対話時間の確保】

「時間をかけ過ぎず、多くの学びを得るには」という視点で、授業研究の方法を試行錯誤している。

(例) 事後研究会で授業支援アプリを活用してみたが、かえって時間を要したとの反省から、対話に時間を十分確保するために、模造紙を使用する方法に変更した。

💡ここに注目!

中部中学校の実践は、教科ごとの専門性が重視されやすい中学校において、「『できた・わかった・わかりたい!』を生み出す」という課題を授業像として明確に共有し、その実現に向けて取り組んでいる点に特徴があります。学力差がある中で、すべての生徒にそうした実感を保障することは容易ではありません。だからこそ同校では、この授業像を具体化しようとする中で授業者が直面している困りや悩みを共有し、具体的な生徒の姿を手がかりに実践を検討しています。協議の場では、授業者だけでなく参観者もまた、生徒の学びの事実をどのように捉え、どのように解釈するのかを言葉にします。その過程で、自らの見取りや判断の枠組みに気付き、授業の見方を見直していきます。弱さ※1を安心して示せる関係性があるからこそ、こうした率直な対話が成立し、その積み重ねが教員一人ひとりの専門性を高めているといえるでしょう。(大分大学 大島)

※1 個人の課題や弱さを隠すのではなく、組織の中で共有し成長の契機としていく在り方は、キーガンらが「発達指向型組織」として論じた考え方と重ねて理解することができます(ロバート・キーガン、リサ・ラスコウ・レイヒー(著)、中土井僚(監訳)、池村千秋(訳)(2017)『なぜ弱さを見せあえる組織が強いのか』英治出版)。

実践事例 4 白杵市立西中学校

教職員がつながり、学校を最高のOJTの場に

研究主題 学びに向かう力と自分で未来を切り拓く力を身に付けた西中生の育成
～見方・考え方を働かせた「主体的・対話的で深い学び」の授業実践を通して～

【キーワード】 人材育成システム メンター制 生徒と共に創る授業

1. 研究の概要

<生徒の課題>

- ・学年や教科によって学力差がある
- ・生徒会活動が活発で行事等は盛り上がるが
日常の授業にその良さが生かしていない

<教職員の課題>

- ・教師の授業力の差がある
- ・魅力ある教科部会や自己研鑽につながる授業研究
- ・生徒の声を聴き、共に創る授業の実現

教師の授業力の差によって生徒の学力差が生まれにくいよう、教師の協働性を高めるしくみを創っている。組織やシステムをマネジメントし、学校課題の解決と人材育成を一体的に行っている。研究主任を中心としたML研修（ミドルリーダー研修）を核に、校内研究やSD研修※を計画的に企画・運営している。教師同士がつながる場を意図的に創り出し、授業研究を組織的・計画的に進めることで、授業改善を学校全体の取組につなげている。例えば、教科指導力の向上について、日課表に位置付けられた教科部会を基盤に、授業構想や評価、教材研究、各種学力調査や生徒による授業アンケートの分析等を行い、授業改善に生かしている。また、研究推進部が学習委員会を担当し、生徒の主体的な取組を通して「生徒と共に創る授業」の研究を重ねている。

年度を跨ぐ校内研究と研究推進部の組織化により、教職員や保護者から授業改善に対する肯定的な評価が得られている。校内研究を持続可能な取組として定着させるとともに、校内研究やSD研修は、市内中学校の経験年数の浅い教員に対しても学びの場として提供し、人材（財）育成学校を目指している。

※SD研修（Self-Development：自己啓発）とは

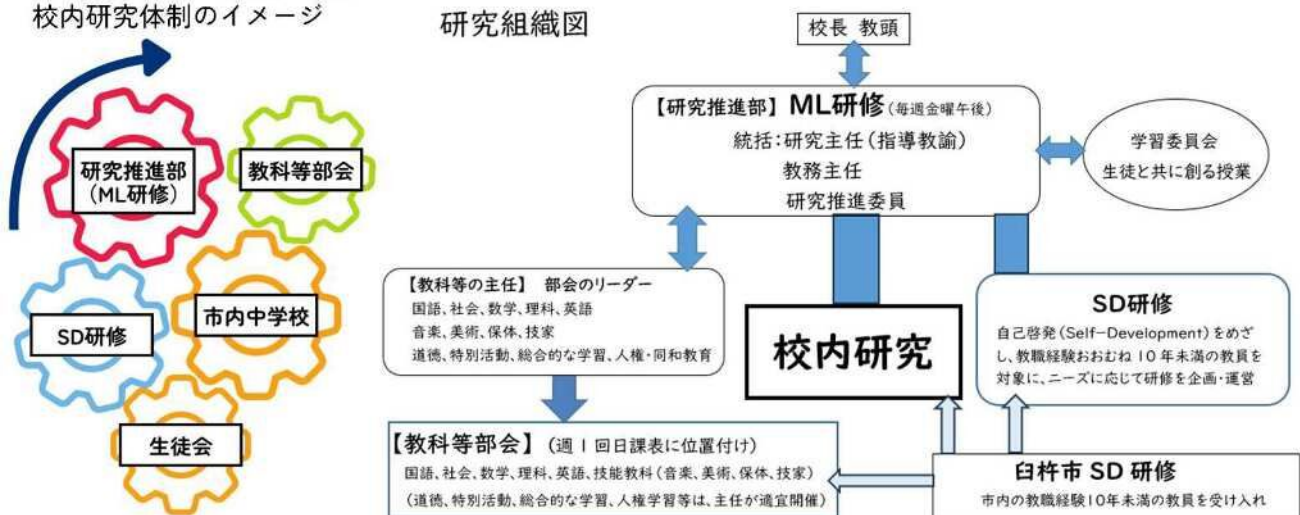
おおむね在職10年未満の教員を対象とし、ミドルリーダーを中心とした先輩教員がメンターとして関わる研修

2. 主な取組

- (1) ミドルリーダーによる組織的、計画的な校内研究の企画運営体制
- (2) SD研修をサポートするメンター制
- (3) 生徒と共に創る授業


ミドルリーダーを核にした
校内研究体制のイメージ

研究組織図



3. 取組の具体

(1) ミドルリーダーによる組織的、計画的な校内研究の企画運営体制

 研究推進部は、研究主任を中心に、教務主任および各学年からのミドルリーダーによって組織されている。この研究推進部の取組の中にミドルリーダー研修（ML研修）を位置付け、生徒の学力向上と経験年数の浅い教職員の育成に向けた企画・運営を担っている。ML研修は毎週金曜午後に実施し、校内研究の年間計画に基づき、学校課題に対する気付きや実践を共有しながら、短期の見直しや調整を行っている。年間計画や日課表に会議を位置付け、研究推進部がチームで研修を企画・運営することで、研究主任一人に負担が集中しないよう配慮している。また、授業研究における指導案検討は教科部会が担うとともに教務主任が日課表に位置付けて進行管理を行っている。これにより、授業者が一人で抱え込むことなく、前向きに授業改善に取り組める環境が整えられている。「協働しましょう」と呼びかけるのではなく、校内研究の中心となる研究推進部（組織）と運営のしくみを整え、人と人が自然につながり、学び合える場を生み出している。あわせて、研究推進部の運営を通して、「負担が増える研修」ではなく「魅力的な研修」を創り出すことが、ミドルリーダーに求められる役割として明確に位置付けられている。

ミドル
リーダー



校内研究やSD研修の企画・運営を通して、自分の授業力やマネジメント力が向上していると思う。

教員としての実践力は飛躍的に向上した。相談できる人がいることは大きな安心感がある。今まで見よう見まねでしていた行動を、先輩教員からしっかりと意図まで説明してもらえるので、理解を深めることができる。

若手
教員



(2) SD研修をサポートするメンター制

ミドルリーダー（メンター）として


- ①最新の情報を収集し、根拠をもってアドバイスする
- ②SD対象者にアドバイスをするときは、本人にアウトプットするように促し、確認する
- ③授業を意識的にたくさん見る
- ④良いところをたくさん見つけ、「良くないところ」を指摘するのではなく、SD対象者と一緒に「改善点」（代案）を考える
- ⑤「成果が生徒の姿を通じて出てくる」ことを意識する

SD研修：担当するメンターが企画する研修

- 【4～5月】大分県公立学校教員育成指標をもとに自己分析・目標設定
→年間計画立案
(実践例) ・短学活の互見
・ベテラン教員による模擬授業
・板書の持ち寄り
・「日常の困った」お悩み相談 等
(時期) 年間計画に沿って、適宜開催

【1～2月】メンターと1年間の振り返り

(3) 生徒と共に創る授業

 「学びの主役は生徒である」として、生徒の声を聴くアンケートは、数値だけでなく「もっと班で話し合う時間がほしい」など授業改善につながる意見も大切にし、生徒とも共有している。学習委員会が取り組む全校学習集会で学習目標「学びに向かう～思考を表現・想いを伝える～」を発信し、学級では「我がクラスの学習課題」のテーマについて話し合っている。

ここに注目！

西中学校の実践は、つながりを作ることで組織としての教育力を高めようとしている点に特徴があります。教師の専門性を、教師個人がもつ知識や技能（人的資本）だけでなく、同僚性やチームワーク（社会的資本）、複雑な場面での判断力（意思決定資本）を含む3つの資本として捉える考え方^{※1}があります。この視点で見ると、同校のメンター制やML研修は、教職員が学校の内外でつながる場を提供することで、信頼関係や専門的な対話を育む機会となっています。また、図中の教職員のコメントからは、こうした経験が、それぞれのキャリア段階の教職員の判断力を高める機会として機能していると言えます。社会的資本や意思決定資本は短期的に培われるものではありません。日常的な取組が、こうした資本の蓄積につながり、学校全体の教育力の基盤になっていくと考えられます。

（大分大学 前田）

※1 アンディ・ハーグリーブス、マイケル・フラン（著）木村優・篠原岳司・秋田喜代美（監訳）（2022）『専門職としての教師の資本：21世紀を革新する教師・学校・教育政策のグランドデザイン』金子書房

実践事例5 大分県立玖珠美山高等学校

「引き出す」授業への組織的アプローチ ～評価を起点とする授業改善～

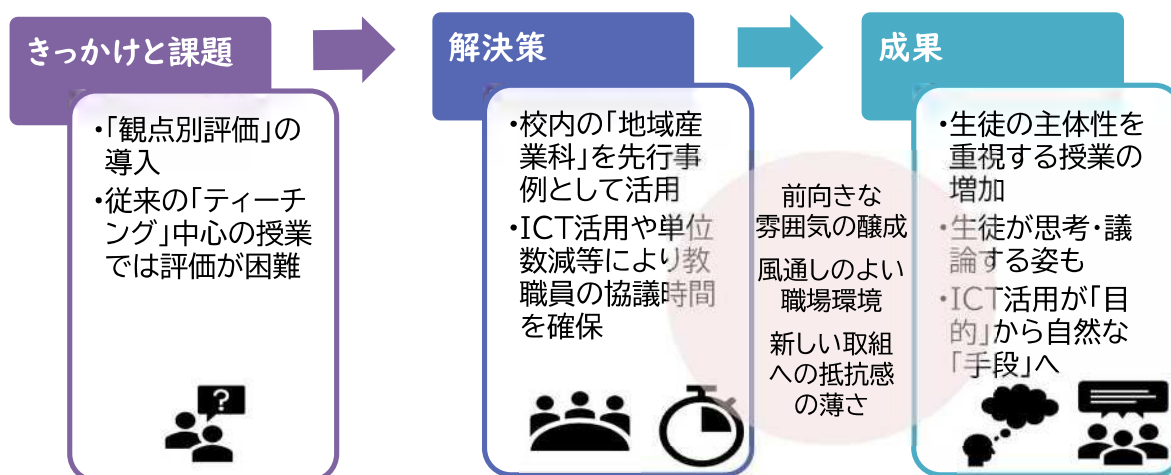
研究主題 ティーチングとコーチングのバランスに留意した主体的・対話的で深い学びの授業実践

【キーワード】 探究的な学び 対話を基盤とした組織文化 ICTの活用

1. 研究の概要

令和4年度、学習指導要領の改訂に伴う観点別評価への対応について、教務部を中心に課題意識を持っていた。特に、主体的に学習に取り組む態度をどう評価すべきかが大きな議題であった。そこで生徒の主体的な活動を引き出し、見取るためにはコーチングが必要であるという考えから、「ティーチングとコーチングのバランスを重視した授業改善」という研究テーマを設定し、評価方法の共有と授業改善を一体的に行うこととした。

令和4～6年度の3年間にわたって同テーマで取り組んだ結果、評価に関して共通理解ができたとともに、生徒が積極的に活動や思考を行う姿勢を見せるようになった。

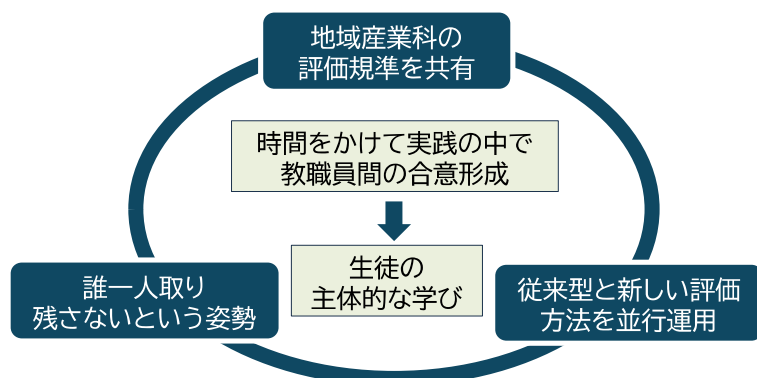


2. 主な取組

- (1) 地域産業科での評価に関する先行事例を教科を超えて生かす
- (2) 授業研究会での準備の工夫とICTの積極的活用による振り返りの充実
- (3) 授業改善へと教職員が向かう環境づくり

3. 取組の具体

- (1) 地域産業科での評価に関する先行事例を教科を超えて生かす



玖珠美山高校は普通科と地域産業科（農業科）があり、地域産業科が課題研究で行っていた評価方法を、研修の場で共有した。また、従来の評価方法（100点法）と観点別評価を基にした評価方法（5点法）をあえて並行運用することで、従来の評価方法が現状になじまないことを先生方に実感してもらい、徐々に合意形成を図った。



多様な生徒が在籍する中で、地域産業科の教職員の「誰一人取り残さない」という姿勢のもと、卒業までに劇的に成長する姿に刺激を受け、他教科の教職員も単に知識を教えるだけのティーチングスタイルから、「どうすれば生徒が興味を持ち、主体的に学べるか」を意識したコーチングスタイルの授業づくりへと変容していった。その結果「授業後に生徒が『疲れた』と言うほど考え抜いている」「授業が終わっても生徒同士で議論が止まらない」といった姿が見られるようになっている。

(2) 授業研究会での準備の工夫とICTの積極的活用による振り返りの充実

事前準備

- 指導案作成は必ず教科会議を開いて検討する。
- 授業のねらいや参観のポイントは教科主任が説明を行う。

振り返り協議

- 学習支援アプリの付箋機能を活用。
- 協議グループごとにシートを作成し、参加者全員が共有・閲覧できる。

事後の活用

- 授業動画の生徒の変容が見られる場面を切り取ってシートに添付する。
- 指導案・事後協議・具体的場面の映像を一体化してアーカイブ化する。

- 研究授業は教科が責任を持つ
- 授業者を一人にしない

(3) 授業改善へと教職員が向かう環境づくり



教務主任・授業改善プロジェクトチームで協働して、前向きな雰囲気を醸成している。具体的には、観点別評価への対応は面倒なものではなく、「自分たちの授業を見直すためのツール」であり、生徒にとっても教員にとってもプラスになる機会である、とメリットを丁寧に説明し共有している。

また、教職員の負担を軽減するため、単位数の削減やICT活用を行い、対話をするための「心理的・時間的な余白」を意図的につくっている。積極的にベテラン教員が経験年数の浅い教員にICT活用等について相談するなど、尋ねやすい雰囲気をつくることで、キャリアに関わらず困ったときは「お互いに助け合う」環境ができている。

💡ここに注目！

玖珠美山高等学校の実践において注目される点は、学校が置かれた状況を前向きに捉え直し、教育改善や学びの契機としている点です。教育改革への対応を、外からの要求ではなく自校の課題と結びつけて再解釈し、さらに地域産業科の存在を学校の強みとして位置づけることで、主体的な取組が展開されています。教育活動は、あらかじめ正解が定まっているものではないため、絶えず曖昧性の高い状況の中で意味を形成していくことが求められます。このように、状況に意味を与えることで行為を方向づけていくことは、センスメイキング^{※1}のプロセスとして捉えられます。合意形成には時間を要しますが、同校の実践からは、教職員が協働して意味を形成していくことが、取組に対する抵抗感の解消や前向きな風土の醸成において欠かせない過程であったことがうかがえます。

(大分大学 前田)

※1 カール・E・ワイク(著) 遠田雄志・西本直人(訳) (2001) 『センスメイキング・イン・オーガニゼーションズ』 文眞堂

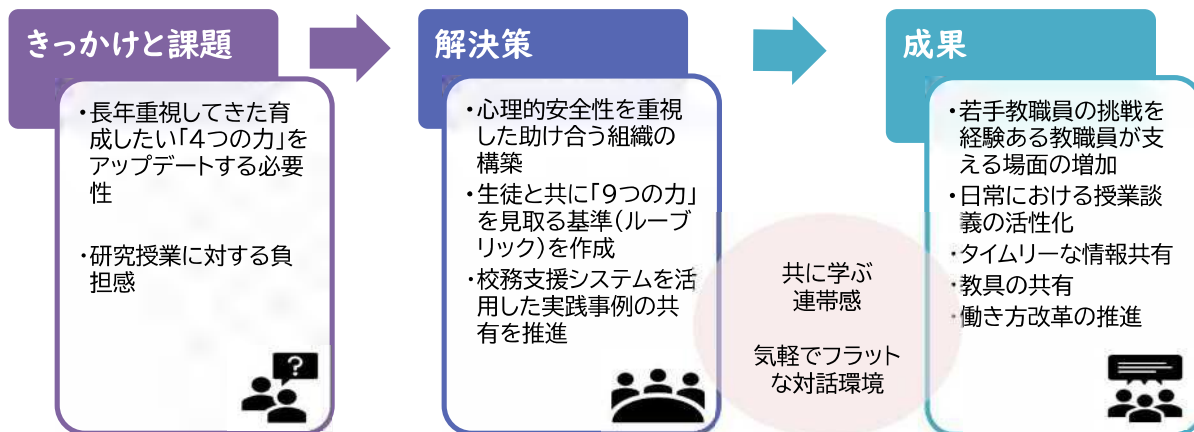
学びを実感 ～みんなで創り、主体的に学び合い、高め合う授業研究会～

研究主題 「未来の自分にワクワク」を授業を通じて生徒に具現化する

【キーワード】 心理的安全性 生徒との共創ビジョン ICT活用

1. 研究の概要

教育活動の核に位置付けてきた生徒の資質・能力「4つの力（調べる、まとめる、発表する、聞く）」をゼロベースで見直し、校訓をもとに描いた3つの目指す生徒像から、新たに生徒と共創した「9つの力（選択する、計画する、創造する、提案する、考動する、挑戦する、思いやる、伝える、聴く）」を生徒に身に付けさせたい資質・能力として再構築した。「9つの力」の育成を念頭に置いた授業研究会においては、教職員の心理的安全性を確保した結果、失敗を恐れず自律的に授業改善に挑戦できる風土が醸成されている。また、校内では「未来の自分にワクワク」というキャッチフレーズが浸透し、教職員同士が日常的に助け合う文化も生まれている。他にも、ICTを活用して実践事例の共有の効率化を図ることで、授業改善の質の向上と、働き方改革の両立を実現している。



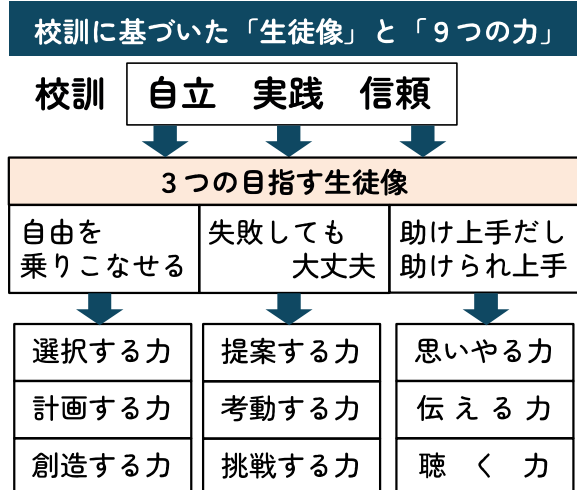
2. 主な取組

- (1) 「9つの力」の再構築と生徒との共創
- (2) 「お見知り研修」を起点とする、「9つの力」の共有と活用
- (3) 「授業者が辛くならない」対話型の授業研究会の設計
- (4) ICTを活用した迅速な事例共有と働き方改革

3. 取組の具体

(1) 「9つの力」の再構築と生徒との共創

「9つの力」の各名称には、生徒が考えた言葉を取り入れることで、生徒と教職員の目線合わせがしやすくなっている。また、「9つの力」を見取るために策定したループリックの評価基準については、「生徒がわかる言葉」を意識している。ループリックの策定には、「産業社会と人間」の授業の中で、「日田市内の高校教育」の研究に取り組むグループが、市内の近隣校の調査をもとに、各力の名称や評価基準の内容について、生徒と教職員が対話を積み重ねながら検討を続け、共に創り上げた。こうした取組を通して、生徒と教職員が足並みを揃えて歩んでいける「9つの力」となっている。



名称	思いやる力	伝える力	聴く力	提案する力	考動する力	挑戦する力
説明	ルールやマナーを作り守り、他者に感謝できる	他者にわかりやすく伝え、働きかけ、巻き込める	他者の意見や心情を丁寧に聞き、見とれる	課題に気づき、解決方法のアイデアを提案できる	出会った課題を「自分ごと」にして具体的に行動し、結果を検証できる	結果が出なくても挑戦の過程に価値を見出し、次の一手を考えられる
レベル2	状況に応じて適切なルールやマナーを伝え、みんなと協力して新しいルールを作れる。他の人にサポートに感謝を言葉や行動で示せる。	難しい内容でも分かりやすく説明できる。目標に向かって周りの人を巻き込み、協力を得ることができると。	相手の話を最後までしっかり聞き、感情や態度から気持ちを読み取ろうとする。相手の価値観を尊重し、いろいろな意見を受け入れることができる。	みんなが気づかないような問題に気づき、具体的な解決方法を考え、提案できる。	自分で課題を見つけ、解決に向けて行動できる。結果をふり返り、成功・失敗の理由を考えられる。	成功・失敗に関わらず、挑戦したことに意味を見つけ、前向きにとらえることができる。次の挑戦のための改善策を考えて行動できる。
レベル3	ルールやマナーの大切さを理解し、守ることができる。他の人に感謝する気持ちがあり、言葉や態度で示すこともある。	比較的分かりやすく伝えられる。目標に向かって周りの人に協力をお願いすることもできる。	相手の話をしっかり聞き、理解しようとする。いろいろな意見を受け入れるが、ときどき偏った考えになってしまうことがある。	問題を見つけ、いくつかの解決策を考えられるが、具体性がやや足りないことがある。	自分で動くようとする意識がある。他の人の意見を聞きながら、改善しようとする。	失敗しても悔いようとする姿勢がある。落ち込むこともあるが、前向きに次の行動を考えられる。

「9つの力を見取るルーブリック（一部抜粋）」 ※参考資料として巻末に掲載

(2) 「お見知り研修」を起点とする、「9つの力」の共有と活用

年度当初、「9つの力を見取るルーブリック」に自身の姿・教育観を重ねながら自己開示する「お見知り研修」の時間を確保している。研修の導入では、進行担当が自ら苦手な面を先に話すことで、どんなことでも話をしやすい雰囲気を作っている。「9つの力」を、自身の「得意・不得意」なことに重ねながら自己開示することで、深い相互理解につながっており、互いに助け合う関係性を築く、重要な起点となっている。また、同じルーブリックを活用しながら、生徒が学期当初に「伸ばしたい力」の目標と活用の見通しを立て、学期末にその習得状況を振り返る時間を設けている。こうしたサイクルを通じて、生徒・教員双方が「9つの力」を日常的に意識し、日々の教育活動における実践へとつなげている。



「9つの力（目指す生徒像）を見取るルーブリックを活用したお見知り研修の様子」

(3) 「授業者が辛くない」対話型の授業研究会の設計

「研究授業をやってよかった」と思えるような、対話型の授業研究会を設計している。授業技術の良し悪しではなく、「特定の生徒の具体的な様子」に焦点をあてた対話を通じて、授業改善の糸口を探る手法を取っている。「授業は授業者の人格の反映である」という考えから、授業研究会の中で、授業に関する批判的な指摘は控えるようお願いし、授業者への助言については、安心感のある場所において、「1対1」での対話を基本としている。また、研究授業の振り返りシートについては、授業者に対する感謝や、授業改善につながるヒントを記入する形式に変更したことで、授業者が安心して前向きな気持ちで臨める環境を構築している。

(4) ICTを活用した迅速な事例共有と働き方改革

「授業改善通信」について、通信の様式を整えることは止め、メールとして送信するようにした。これにより、実践事例や授業改善に関する情報をタイムリーに全教職員へ届けることが可能となった。タイムリーな情報の共有が日常の当たり前になってきたことで、日々の授業改善の質の向上に寄与している。また、授業改善推進委員会を校務支援システムの会議スペース上で行うことで、業務負担の軽減となり、働き方改革の推進にもつながっている。

💡ここに注目！

日田三隈高等学校の実践は、「9つの力」という育てたい生徒像を教職員で共有し、教科の専門性を生かしながらも、教科を越えて共通の視点から授業づくりを考えている点に特徴があります。この生徒像は、社会での活躍を見据え、多様な進路を目指す生徒の実態を踏まえて構想されたものであり、授業づくりの具体的なよりどころとなっています。そのため、授業研究は形式的な取組にとどまらず、「この力をどう育てるか」という対話へと展開しています。授業者を否定しない研究会の設計や、「授業は人格の反映である」という姿勢のもとでの自己開示も、安心して挑戦できる文化を支えています。個々の教育観や思いが尊重され、対話を通して交流されることで、それぞれのビジョンがすり合わされ、共有ビジョン※1が形成され、チームとして学び合う基盤が形づくられている様子がうかがえます。（大分大学 大島）

※1 共有ビジョンとは、組織の成員が心から実現したい未来像を共有している状態を指します。それは、組織の成員の学びや行動に方向性を与え、意欲を内側から支えるとされます（ピーター・M・センゲ(著)、枝廣淳・小田理一郎・中小路佳代子(訳) (2011) 『学習する組織』英治出版)。

Ⅲ章

校内研究をデザインしよう



Ⅲ章 校内研究をデザインしよう

1. 校内研究事例校から見えてきた校内研究を進めるポイント

これまで行ってきた校内研究について、いったん立ち止まって「本当にこのやり方でよいのだろうか」と問い直してみませんか。前例踏襲ではなく、これまでと違う枠組みに「気付く」ことで、校内研究の「意味付け」や「捉え直し」につながり、発展・深化させることができるかもしれません。

ここでは、学校の目指す姿や課題解決に向けて、校内研究をデザインする際のヒントになるよう、校内研究事例校等から見えてきたポイントを示します。当然ですが、すべてを同時に満たす必要はありません。学校の実態に応じて、できるところから実践し、少しずつ取組を積み重ねてください。

学校の目指す姿や課題から出発し、子どもの姿を根拠に語り合い、チームと時間を確保しながら進めていく、その積み重ねが、校内研究を教職員一人ひとりの学びと学校組織全体の成長を支える、持続的な営みへと育てていきます。

ポイント1 「目指す子どもの姿」からスタートし、学校の課題を共有する

校内研究は、目指す子どもの姿や直面している課題、教職員自身が日常感じている気付きや願いを出発点として進めることが重要です。校内研究事例校では、

- ・子どもの主体的な発言が少ない
- ・授業中に「わかった」「できた」の声が響かない
- ・〇〇力に課題がある

といった日常の「モヤモヤ」やアンケート結果・各種学力調査等の具体的な数値データを手がかりに研究テーマを設定していました。研究にあたっては、学校教育目標の達成はもとより、教職員一人ひとりの思いや願い、困り等を丁寧に把握しながら、「この学校で何を大事にしたいか」を対話しながら視覚化して共有し、合意形成を図っていました。

校内研究の柱は学校によって異なります。授業改善を核に据える学校もあれば、学年経営や学校文化づくり、評価方法の見直しなどを軸に進める学校もあります。大切なのは、学校の実態から出発し、目指す子どもの姿を校内研究の「よりどころ」として明確にすることです。

ポイント2 子どもの姿（発言・行動・記述）を手がかりに語り合い、改善につなげる

校内研究事例校の授業研究では、授業の「良し悪し」を評価するのではなく、以下のような授業中の子どもの具体的な姿をもとに語り合うことを大切にしていました。

- ・発言内容や表情の変化
- ・学習活動の参加状況や周りとの関わり
- ・ノートやワークシートの記述

こうした子どもの姿を手がかりに、「なぜこのような反応が生まれたのか」「この活動の意図は伝わっていたのだろうか」「ここで意欲を見せたのは何が効果的であったのか」といった問いをもとに多様な解釈を重ね、授業改善につなげていました。さらに、授業者の思いや願い、困り等を踏

まえて授業を参観すると同時に、抽出する児童・生徒を意図的に設定し、その子の学びの変化を見取る工夫も見られました。

研究協議で得られた気付きや問いは、参観者も自分の授業で「試してみる」ことで日常の実践につなげていました。校内研究の成果を積み上げていくための工夫は、授業者だけでなく、参観者が授業研究や対話を通して気付き、内省しながらそれぞれの授業が少しずつ改善していくための「学び合いのコミュニティ」を生むことでもあります。

ポイント3 研究主任が抱え込まず、チームで進めるしくみをつくる

研究主任に負担が集中すると、校内研究は停滞してしまいます。校内研究事例校では、以下のように、組織として支え合うしくみを整え、無理のない研究体制で進めていました。

- ・研究部・学年部会・教科部会等のチームが役割を分担
- ・各部のリーダーが、メンターとして人材育成を担う
- ・事後研究会の準備、進行、記録、ICT操作などを分担

こうした「一人に抱え込ませない」体制が職場の安心感につながり、教職員の「挑戦してみよう」「失敗しても大丈夫」「失敗から学ぼう」という心理的安全性を高め、校内研究を組織的に取り組むポイントとなっています。

研究主任は、すべてを決めたり背負ったりする存在ではなく、人と人、取組と取組をつなぐ役として機能することが求められます。「その人がいなければ」と役割が属人化してしまうと取組を積み上げていくことが難しくなります。チームで進めるしくみ（組織）をつくることによって、年度を跨いでつながっていく校内研究となります。

ポイント4 時間と資源を計画的に確保しつつ、柔軟に運用する

校内研究を持続的に進めるためには、ポイント3と合わせて、時間と資源（ヒト・モノ・コト）の計画的な活用・確保が必要であり、そのためには、管理職との連携が不可欠です。校内研究事例校では、以下のような工夫が行われていました。

- ・年間行事計画に校内研究の位置付け、短期に見直し教頭や教務主任等と進行管理する
- ・学習指導案や資料を簡略化し、効率を重視する
- ・ICTを活用して、指導案や記録（データ）を蓄積する
- ・年度末には、次年度の研究構想について教職員で協議し、管理職と見通しを立てておく
- ・外部人材を活用し、校内研究をブラッシュアップする

校内研究は「一度決めた計画通りに進めること」を目的とするのではなく、途中で立ち止まり、振り返り、必要に応じて修正しながら進めることも大切です。時には、研究の進め方そのものを見直すことも、校内研究のプロセスと捉えられます。校内研究が持続的な営みとなるよう、管理職と研究主任、指導教諭等が協働しながら進めていくことが求められます。

また、校内研究は内部完結するのではなく、近隣校と協働したり、指導主事等による指導・支援を依頼したりして、開かれた学校として取り組んでいくこともブラッシュアップにつながります。

ポイント5 心理的安全性の高い、学び合う文化を育てる

授業研究が負担や不安につながる要因には、「否定されそう」「責められそう」といった心理があります。事後研究会において、一部の人の意見に左右されるのではなく、一人ひとりが共同研究者として参加することが求められます。立場や経験に関わらず意見を述べる場が保障され、多様な解釈が認められることも大切です。校内研究事例校では、以下のような点が意識されていました。

- ・研究協議を「授業者の反省会」にせず、参観者自身の振り返りの場とする
- ・子どもの姿を根拠に語り、多様な見方や解釈を肯定する
- ・成長や変化が見られた場面から語り始める
- ・授業者の目指す子どもの姿や困り・悩みを事前に共有し、授業を参観する

こうした方法により、普段から小さな悩みや気付きを気軽に共有できる関係が築かれ、同僚性を育てています。また、「挑戦ですから、失敗を恐れずに」と管理職が明言し、前例踏襲ではない新たな取組を後押しする姿勢があり、心理的安全性を高めていました。

「こんなこと言ってもいいのかな」と悩まず、安心して子どもや授業について語り合い、困った時に相談できる学び合う雰囲気は、すぐに醸成されるものではなく、また、一度できたら終わりでもありません。大切なことは、校内研究がうまく進まない時期や迷いが生じる過程も含めて、研究の進み具合に応じて繰り返し確かめ、「学び合う文化」を育てていくことです。

データの活用



学校には、各種調査や学校評価アンケート、保健室・図書室の利用状況、授業や指導の記録など、日常の教育活動を通して多様なデータが蓄積されています。「データを校内研究に活用しよう」という考え方は、課題の把握や成果を見取っていくために大切です。

校内研究では、定量データと定性データを、研究の目的や学校の実態に応じて柔軟に組み合わせて活用することが重要です。例えば、数値から課題の傾向を把握する場合もあれば、授業中の気付きや児童生徒の声やアンケートの記述で課題を把握する場合があります。数値と言葉の分析を組み合わせるクロス集計等でも、実態を多面的に捉えることが可能になります。

また、こうした分析を支える手段として、生成 AI や分析ツールの活用も有効です。

○ 校内研究で活用する主なデータ

- ・ 学力調査や質問紙調査などの数値データ
- ・ 児童生徒や教職員の発言、授業中の様子、自由記述などの記録

○ データの特性

- ・ 定量データ：正答率や回答割合などから、全体の傾向や変化を捉える
- ・ 定性データ：発言やエピソードから、数値の背景や学習の過程を理解する

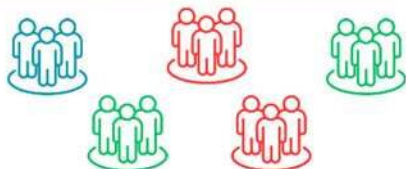
○ 生成 AI ・分析ツールの活用例

- ・ クロス集計や相関の整理
- ・ 自由記述の分類や傾向の可視化

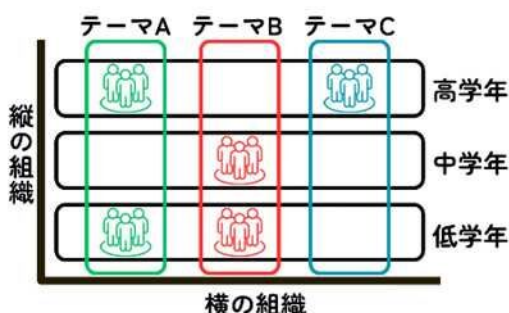
これらにより、解釈や対話、改善策の検討により多くの時間を充てることができます。定量データと定性データ、さらに生成 AI を往還的に活用することで、課題が具体的に整理され、「次は何に挑戦するか」という問いが生まれ、実践につながる校内研究が進められます。ただし、生成 AI 等を活用する際には、匿名化や権限管理、利用目的の明確化など、情報の適切な管理を徹底することが不可欠です。

柔軟な組織づくり

問いに応じた少人数のチーム編成



2つの組織軸でチームを位置づけ



学校全体への接続

進捗と成果を全体で共有



校内研究を進めるためには、教職員が協働して取り組むための組織づくりが欠かせません。しかし、組織を整えること自体が目的化すると、研究は形式的になり、実践につながりにくくなります。課題解決や問いの探究を進めるための手段として組織を位置付けることが重要です。

校内研究の進め方や組織の在り方は、校種や学校の実情によって異なります。いずれの場合も、「どのような課題を解決するのか」を起点に組織を考えることが共通点です。設定された課題や問い、テーマ等に応じて、柔軟に組織を編成することが有効です。

○ 校内研究における組織の役割

- ・ 研究の問いや学校の課題を共有する
- ・ 実践と振り返りを支える
- ・ 教職員の対話と試行錯誤を促す

○ 校内研究の進め方の一例

- ・ 小学校：学校全体の課題から一つの研究テーマを設定し、共通教科の実践を通して課題解決を図る
- ・ 中学校：教科の違いを踏まえ、学校教育目標や研究主題の実現に向けて各教科の実践を位置付ける

○ 柔軟な組織編成の考え方

- ・ 課題や問いに即した少人数の研究チームを編成する
- ・ 学年部会などの横の組織、テーマ別、教科別などの縦の組織との関係を意識する

ただし、少人数での取組が学校全体とのつながりを失わないように、研究の進捗や成果は職員会議等で共有し、場合によっては研究通信などのツールによって、学校全体で振り返ることが欠かせません。管理職とも相談しながら研究の進行に合わせて組織の在り方を柔軟に見直していくことが、校内研究を実効性のある取組へと導きます。

年間計画の立て方

4月から計画をスタート



計画開始、組織づくり、実践

課題



多忙な時期で計画や合意形成が難しい
テーマの設定が遅れ、実践も遅れてしまう
研究への意識が薄れてしまう

前年度から準備をスタート



テーマ設定、計画策定

組織づくり

実践

メリット



課題を検討し、準備する時間が確保できる
組織づくりと実践の機動性が向上する
学校課題や研究の方向性の共通理解が深まる

多くの学校では、校内研究を1年間の流れとして捉え、年度当初から学校全体で共通理解を図りながら進める取組が見られます。この方法には、新年度のスタート時点で研究の方向性を共有しやすいという利点があります。

一方で、4月当初は学級づくりや分掌業務、新入生・保護者対応などが重なる多忙な時期です。その中で、研究の初期段階を進めることには課題もあります。そこで、上図に示すように、前年度の段階で研究準備を進めておくという考え方が有効です。

○ 年度当初に研究を立ち上げる際の課題

- ・「現状把握」「目指す姿や課題の共有」に十分な時間を確保しにくい
- ・合意形成に時間を要し、計画段階で研究が停滞する
- ・研究テーマの設定が遅れ、実践の時間が短くなる

○ 前年度に行っておきたいこと

- ・学校評価や各種調査・アンケートの整理
- ・成果や課題の共有
- ・研究テーマや方向性の検討

こうした準備を行うことで、新年度は、前年度の議論や成果を土台に校内研究を円滑にスタートすることができます。4月は、新たなメンバーによる「組織づくり」から始め、管理職や研究主任等が、児童生徒の実態や学校の課題、研究の方向性を丁寧に共有することで共通理解を図れ、4月当初から速やかに「実践」に移行することが可能になります。さらに、短い期間設定や小回りの利く組織編成を行うことで、実践と見直しを繰り返しながら研究を進める機動性が高まり、児童生徒と向き合う時間を十分に確保することにもつながります。

IV章

校内研究どうすればいいの？ Q&A



IV章 校内研究どうすればいいの？ Q&A

研究主任・教諭編

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

Q 1. 研究は何から始めたらいいの？

A. 学校の実態を知り、教職員と共有することが研究の出発点になります。

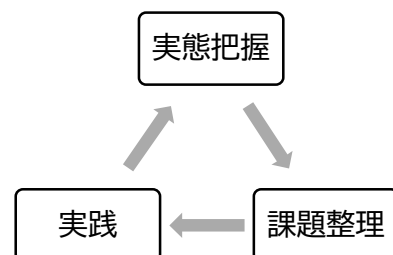
ただし、実態や課題だけを語り始めると、課題探しが目的化し、雰囲気は暗くなってしまいうことも少なくありません。まずは、「どのような子どもを育てたいのか」「どのような授業や学校を目指したいのか」といった、学校として大切にしたい姿やビジョンを教職員で共有することが重要です。その上で、日常の授業の中で気になっている子どもの反応やつまずき、学年会や職員室で話題に上がる指導上の悩みなど（定性データ）を集めていきます。あわせて、学力調査や質問紙調査、学校評価アンケート、授業記録など、すでに学校にある資料（定量データ）から、学校全体の傾向を大まかに把握します。この段階では、課題を一つに絞り込む必要はありません。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

【事例】

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

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

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



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

Q 2. 研究仮説は立てなくてもいいの？

A. 研究仮説は必ずしも立てる必要はありません。

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

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

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

【事例】

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

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

Q3. 校内研究とは、授業研究のことなの？

A. 校内研究は、必ずしも授業研究だけを指すものではありません。

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

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

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

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

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

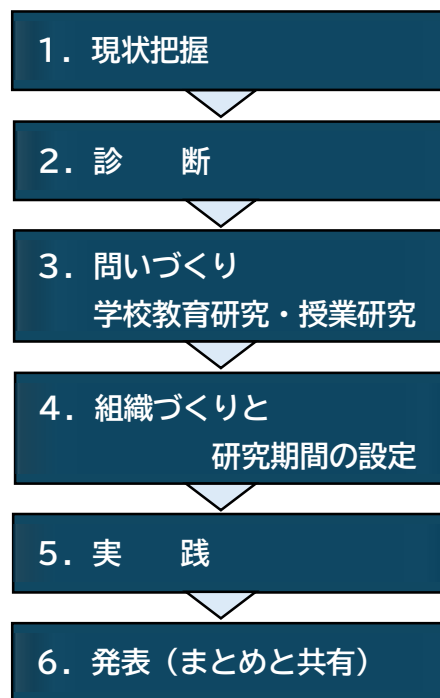
校内研究の進め方は学校の実態に応じて異なりますが、考え方を整理するために、一般的な流れを右に示します。

【事例】

D中学校では、「クラス別教科担当者研究」を行っています。ある学級の授業が落ち着かない雰囲気になり、その対応方法について、悩んでいる教員がいました。

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

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



Q 4. 全教職員での事前研究会（検討会）をしなければいけないの？

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

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

また、事前研究会（検討会）は次の2つに分けて考えることができます。

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

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

【事例】

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

Q 5. 授業研究のとき、学習指導案は必ず作成しないといけないの？

A. 学習指導案を必ず作成しなければならない、ということはありません。

目的や場面に応じて、形式を選択することが大切です。

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

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

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

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

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

Q 6. 事後研究会はどのように進めればいいのか？

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

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

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

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

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

【事例】

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

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

Q7. 研究計画（期間・体制）はどのように立てればいいのか？

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

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

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

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

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

【事例】

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

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

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

Q8. 研究の成果は、どのように共有・評価すればいいの？

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

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

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

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

【事例】

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

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

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

の三点を簡潔に整理し、校内共有フォルダに蓄積しました。

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

Q9. 研究を進める上で、管理職とはどう連携すればいいの？

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

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

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

【事例】

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

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

IV章 校内研究どうすればいいの？ Q&A

管理職編

- Q 1. 校内研究を支援し、よりよい学校経営につなげるには？
- Q 2. 研究主任が孤立しない推進体制をどのようにマネジメントするか？
- Q 3. 校内研究の時間を確保するという問題にはどのような対応が考えられる？
- Q 4. 校内研究の目的をどのように捉え直せばよい？

Q 1. 校内研究を支援し、よりよい学校経営につなげるには？

A. 教職員個々の「願い」を共有ビジョンへと整えていく対話の場と、研究主任の役割を組織的に支えるフィードバックのしくみを、意図的にデザインする視点で構築・調整し続けることが大切ではないでしょうか。

校内研究をマネジメントするにあたり、その達成において教職員全員に意義ややりがい共有することが大切です。そのため、校内研究の中に教職員が語り合う場を意図的にデザインする必要があります。個人がもつ、どのような子どもを育てたいのか、どのような授業・教育活動を目指したいのか、どのような学校にしていきたいのかといった思いや願いを表出させ、互いに語り合い、それを校内研究の意義と照らし合わせながら、その価値を一人ひとりが実感できる場を設定することにより、やりがいを伴う校内研究をデザインすることにつながります。その上で、学校教育目標が共有ビジョン^{※1}として機能することにつながって、効果を発揮するのではないのでしょうか。

研究主任に対しては、ミドル・アップダウン・マネジメントを効果的に機能させるため、主任をサポートしながら役割と責任を担わせ^{※2}、サーバント・リーダーシップ^{※3}のように、奉仕的・伴走的に関わることが考えられます。研究内容を細部まで決めるのではなく、日常の授業や子どもの姿で教職員が感じている課題やちょっとした違和感を拾い上げる姿勢が求められるのではないのでしょうか。業務の適正化や主任等がリーダーシップを発揮できるような組織運営を促進することを通じて組織全体としての総合力を発揮できる^{※2}よう、

- ・学校の方針・重点目標との整合は取れているか
- ・子どもの実態と結び付いた問いになっているか

などの観点をもち、教職員それぞれの願いや子どもの捉え方の違いに目を向ける語り合いの場を設けることも1つの方法です^{※4}。見方の共通性や違いを受け止めた上で、重点目標が共通の目指す姿となるよう調整し、研究主任をはじめ教職員と関わり続けることが大切です。

組織マネジメントにおいては、フィードバック^{※5}が大切です。普段の何気ない日常の中で行われるフィードバックにより、問い直しや実践の意味付けや価値付けが自然と行われ、教職員同士の振り返りの場面を創発し、対話が促進されることにつながります。そのような積み重ねが、全体の進行や取組の整合性、やりがいを保持し、学校全体を次の行動へとつないでいくのではないのでしょうか。このような関係が機能することにより、校内研究は学校全体の学びとして蓄積され、持続的な成長と改善へと結び付いていきます。

※1 ピーター・M・センゲ(著)、枝廣淳・小田理一郎・中小路佳代子(訳) (2011)『学習する組織』英治出版 p.282

※2 大分県教育委員会 令和5年「学校マネジメント推進指針」p.11

※3 真田茂人 (2012)『サーバント・リーダーシップ実践講座』中央経済社 p.37

※4 大分県教育委員会 平成30年『学校全体で組織的に進めるカリキュラム・マネジメント』p.19

※5 中原淳 (2025)『増補改訂版フィードバック入門』PHP 研究所 p.3

Q 2. 研究主任が孤立しない推進体制をどのようにマネジメントするか？

A. 管理職が伴走的な相談相手となりつつ、研究主任の位置づけについて、「教職員の考えや実践を、対話を通じて生かしながら研究を進めていく立場」とし、教職員一人ひとりが試行錯誤しながら、学び合う柔軟な体制をデザインする視点が大事ではないでしょうか。

校内研究は、研究主任が中心となって進めることが多い一方で、役割や負担が集中しやすく、研究主任が孤立しやすい構造をもっています。

令和2年度に行った本教育センターの調査研究^{※1}では、「困難な状況乗り越える際に支えになった人」として、「身近な先輩教員」という回答が70.9%でした。「支援内容」については、「一緒になって考えてくれた」60.5%、「話を聞いてくれた」17.7%、という回答がみられました。

先輩教員である管理職として、研究主任に「任せきりにしない」姿勢を明確に示すことは、研究の方向性や進め方に悩んだときに、いつでも相談できる関係をつくり、研究主任が一人で判断を抱え込まなくてよい状況を整えることが、心理的な支えになります。

一方で、チームであっても孤立する状況は発生してしまいます。研究主任がリーダーとしての役割を担うことだけでなく、校内研究の促進者（ファシリテーター）や調整役として、同僚がもつ実践知を引き出したり、つないだりしていく存在であり、すべての業務を担う必要はないということを本人や全体に伝えることも有効です。

研究の内容や進捗に応じて、チームの編成単位を変えたり（学年などの小グループ制）、チームの関わり方を柔軟に変えたり、新たなメンバーを加えたりすることも、研究推進体制を整える上での重要な視点です。また、「学習する組織」の学習単位の基本はチームであり、チーム学習には練習が必要だが、この練習が現代におけるチームには欠けている^{※2}という指摘もあります。「挑戦を受容し、人材を育成する」という視点から、チームを位置付けることも必要ではないでしょうか。

チームでの研究推進体制は、最初から完成された形である必要はありません。学校の規模や実態に応じて試行錯誤しながら整えていくことで、研究は個人任せにならず、学校全体の学びとして持続可能な取組になっていくと考えます。

※1 大分県教育センター 令和2年度「初任者研修における校内研修の組織的な取組に関する調査研究」

※2 ピーター・M・センゲ(著)、枝廣淳・小田理一郎・中小路佳代子(訳) (2011)『学習する組織』英治出版 p.320

Q3. 校内研究の時間を確保するにはどのような対応が考えられる？

A. 管理職が前提の問い直しを行うことを通して、組織運営の適正化を図るとともに、教職員が実践の価値を実感できる対話の場を保障することで、校内研究を「専門性を発揮する本来の業務」へと転換することができるのではないのでしょうか。

校内研究の時間確保は、多くの学校が抱えている最大の課題の一つです。日常業務が過密な中で、研究の時間を「新たに生み出す」ことは容易ではなく、個人の工夫や努力だけで解決できにくいという問題もあります。

そのためには、まず教員の多忙感を軽減するという視点が大切です。その上で、既存の取組の意味や意義を問い直し、教職員の潜在的な思いを語り合う対話を通して、全員が取組の意味を実感することにより、多忙感の解消につながると考えます。こういった語り合う場を意図的にデザインすることが求められるのではないのでしょうか。

また、管理職のリーダーシップの下、教職員が担うべき業務の適正化や、校内の各種委員会の整理・統合等、組織体制の在り方を見直すことで、校内研究の時間を確保することにつながります。これは主任等がリーダーシップを発揮できるような組織運営を促進することを通じて、教職員が子どもと向き合い、本来の業務に専門性を発揮できるようにする^{※1}という考えに基づいた「校内研究の時間を確保する」という発想です。例えば、前例踏襲的な学校運営を避けることにつながる^{※1}取組として、既存のシステムや日課を見直すことが考えられます。

○日課表や教育課程の構造的見直し

教育課程に一定の余裕をもたせたり、日課表の中に研修や協議の時間を位置付けたりすることで、研究の時間を安定的に確保しやすくなります。また、校時や曜日の配置を見直すなど、柔軟な運用も有効です。

○会議・打合せの効率化と再構成

各種会議や委員会については、運営委員会を中心に複数の会議を兼ねて時間を区切って連続で開催するなど^{※2}の工夫が考えられます。また、生成AIを含めたICTの利活用^{※2}により論点を事前に整理し、協議時間を確保することやブリーフミーティング^{※3}を取り入れることも一つの方法です。

学校組織においても分業化や個業化が進み、全体性の喪失^{※4}が生じている場合があります。そのため管理職は俯瞰的な視点を持ち、校内研究を学校経営の中に位置付け、教職員との対話を通して業務の整理や優先順位を見直し、研究が無理なく進行する環境を整えることができるのではないのでしょうか。

※1 大分県教育委員会 令和5年「学校マネジメント推進指針」p.11・12

※2 大分県教育委員会『令和7年度「芯の通った学校組織」取組方針』p.18

※3 大分県教育センター 令和8年「チーム支援の充実に向けて ブリーフミーティング実践ハンドブック」

※4 ピーター・M・センゲ(著)、枝廣淳・小田理一郎・中小路佳代子(訳)(2011)『学習する組織』英治出版 p.24

Q 4. 校内研究の目的をどのように捉え直せばよい？

A. 校内研究の目的は、教職員の力量形成に加え、対話を通して同僚性を育み、学校を「学び合うチーム」として形成していくことにあり、管理職が教職員の協働を促し、対話を手がかりにその取組の意義を捉えながら、実践を価値づけることができるのではないのでしょうか。

校内研究は、教職員一人ひとりの力量形成や授業改善を目的とする取組として位置付けられることが多いですが、その目的はそれだけにとどまりません。日常の実践を手掛かりに対話を重ねながら、教職員同士が互いの考えや経験をもち寄り、同僚性を育てていく営みを通して、学校を課題解決に向けた「学び合うチーム」として形成していくことにもつながります*。

特に、授業研究後には、授業者が困りについて解決の道筋が見えたり、良さが発揮され共有されたりしながら「やってよかった」という言葉が生まれ、授業者のリトライを見届け、その変化を評価していくことも管理職の役割です。

こうした目的意識や学び合いの価値等を管理職が意図的に発信することによって、学校教育目標の達成だけでなく、教職員同士の対話の質や協働の在り方の変化を手がかりに、校内研究の意義や手応えを捉えることができるようになります。その変化を踏まえて教職員の実践を価値付け、意味付けるフィードバックを積み重ねることによって、学びが少しずつ変化し、教育の質を持続的に高める力となっていきます。

※千々布敏弥 (2014) 『プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生』教育出版 p.68・69

巻末資料

佐伯市立佐伯小学校

事後研究会における板書内容

別府市立中部中学校

授業構想シート

大分県立日田三隈高等学校

9つの力を見取るループリック

参考文献等一覧

佐伯市立佐伯小学校 事後研究会における板書内容

12/3(水) 2-2 事後研

〈授業者から〉

・本時のめあてについて
前時の子どもたちの声から変更した

セリフよりも
演じることに

(1) 付けたい資質・能力について

・本時になってセリフを変えなくなった児童
⇒ 先生がわくだけでなく
子ども同士のつなぐ手立て
○○名

(2) 本校の課題に関わって

子どもたちの困ったタイミングで出せて、
何をするかを伝えた

・足並みをそろえるには、
25分の中で、途中で止めて
見て見てゾーンの発表を全員で見る

・見る根拠があつてよかつた
使うタイミング めりほり

モデル動画の工夫

・青い付箋を書いた児童が
理由も本文から言えた
⇒ 今采女時代の
の先

・全文シートを使う(手の届くように) ・役割が難しい

⇒ やりとりする相手の工夫
役割ごとのペア交流

方がよかったのではなにか

・子どもに困りを出させる

・教師モデルを短くまとめるよ

こんなところを見よう

子どもの困りに合わせて

① 好きな叙述と理由

② 前と比べる

言葉

ポイント

字ま

可視化

・資料箱に入れておくとも見れる

・下ドバイスしてほらだけ (青い付箋に変わるころ)

・見る人のポイントと動画画面をリンクさせる

・出し方 (こんなに変わったよ)

別府市立中部中学校 授業構想シート

授業構想シート

教科		クラス		授業者	
授業日	月	日	曜日	限	
【日頃の授業での悩みや困り(指導方法・生徒との関わりなど)】					
【学習内容は?】		【手立ては?】		【今日のゴールは?】	
【本時の展開】					
【基礎基本の定着を図るために】					
【学習意欲の向上を図るために】					
【授業者が目指したい生徒の具体的な姿】					
抽出生徒 () () ()					

参考文献等

別府教育事務所（2025）

令和6年度【授業改善】好事例「事実解釈型」の校内研修

<https://www.pref.oita.jp/soshiki/31002/jijitukaisyaku.html>



独立行政法人教職員支援機構（2024）

「研修観の転換」に向けた NITS からの提案（第1次）～豊かな気づきの醸成～

https://www.nits.go.jp/about/strategy/files/index_NITSsuggestion_001_003.pdf



「研修観の転換」に向けた
NITS からの提案

（第1次）

～ 豊かな気づきの醸成～



鹿毛雅治・藤本和久（編）（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

「つながる・つなげる校内研究」に向けた 対話する手引書

◆研究協力校

宇佐市立四日市北小学校

佐伯市立佐伯小学校

別府市立中部中学校

臼杵市立西中学校

大分県立玖珠美山高等学校

大分県立日田三隈高等学校

◆指導助言者

大分大学大学院 教育学研究科

准教授 大島 崇

大分大学教育学部附属教育実践総合センター

講師 前田 菜摘

令和8年3月 発行

編集・発行 大分県教育センター

〒870-1124 大分市大字旦野原 847 の2

電話番号 097-569-0118
