

教師一人一人が学び続けるための研究授業の在り方（高等学校）

— 研究授業における授業参観者の関わりに着目して —

（一年次）

【研究者】

教科教育部 指導主事 大平理恵・土肥潤一郎・片岡巧・岩田啓吾・阿部しのぶ・中村素子

【研究指導者】

福井大学大学院連合教職開発研究科 教授・研究科長 木村優

【研究協力者】

教科教育部 指導主事 中島早織・古川明德・松本大裕・桑原利通・平元克弥・中島純平

研究の要約

本研究は、協働的な教師の学びの場である研究授業を通して、教師一人一人の学びがより継続的なものとなるよう、研究授業の授業中、事前・事後協議、及び授業後に行われる授業改善に向けた取組における授業参観者の取り組み方や意識、つまり関わりに着目し、「授業参観者の手引き（仮称）」の提案を試みるものであり、本論文における研究はその一年次として、研究仮説の設定を試みたものである。県立高等学校教員を対象とした「研究授業に係るアンケート」を実施して得られた回答結果を分析・考察し、本県における研究授業の、とりわけ授業参観者の課題を明らかにするとともに、その課題と先行研究を基に考察したことを研究仮説設定の根拠にしようとした。

その結果、「研究授業に係る協議や相談を促す場づくりを行うことにより、社会関係資本を豊かにすることができる。授業を見る視点を明らかにすることを促すツールを活用することにより、意思決定資本を豊かにすることができる。また、授業参観者の質の高い省察を促すツールの活用や場づくりを行うことにより、意思決定資本を豊かにすることができる。」という仮説を設定するに至った。

目次

I	研究の目的	1
II	研究の計画	2
III	研究授業に係る先行研究	2
IV	本研究における基本的な考え方と目指す教師の具体的な姿	5
V	本県における研究授業の現状	6
VI	研究仮説の設定及び今後の課題	11
VII	謝辞	12
	文末資料	14

I 研究の目的

1 主題と副題の設定

「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12月中央教育審議会）（以下、「令和4年答申」とする。）において、「令和の日本型学校教育」を実現するためには、子供たちの学びの転換とともに教師自身の学び（研修観）の転換を図る必要があることが示された。また、多様な専門性を有する質の高い教職員集団を形成するためには、養成・採用・研修を通じて、教師一人一人の強み

や専門性を高めることが必要であるとされている¹⁾。

そもそも教師は常に学び続ける存在であることが強く期待されていることは言うまでもないが、社会や教育をめぐる急速な状況の変化に伴い、高度な専門職としてたゆみなく新たな知識技能の修得に取り組み続ける必要性が一層高まっている。特に、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教師の主体的な姿勢及び自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」を重視したスタイルの学びが一層求められるようになっており、協働的な教師の学びの場としての校内研修や授業研究を通して、教師が学び続けることの重要性が強調されている²⁾。

この答申や学習指導要領の理念を実現し、教育の質の向上を図っていくには、教師一人一人の力量の向上を図っていくことが重要であり、各学校においては、これまでも教師の学びの場としての授業研究が行われてきた。鹿毛雅治（2017）は、日常的な授業のひとコマを同僚に開き、授業の在り方を協力して研究する日本の伝統的な教師研修の形態をとる校内授業研究が教師の力量形成の中核的な活動として定着しており、研究授業は、学校現場において広く取り組まれている授業研究の中核をなすものであると述べている³⁾。また、小林宏己（2017）は、授業研究において、本質的に問われることは、授業者の「授業のうまさ」

などではなく、授業という名のストーリーにどのような意味や価値を見出すことができるかという観察者一人一人の「授業を見る眼」であると述べている⁴⁾。

これらのことから考えると、教師一人一人が主体となり、協働的に学び合うことができる研究授業は、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につながるものであると考える。

そこで、本研究においては、教師一人一人が学び続けるための研究授業の在り方について提案することを目的とし、これを主題とする。また、その目的を達成するために、副題を「研究授業における授業参観者の関わりに着目して」とする。具体的には、協働的な教師の学びの場である研究授業を通して、教師一人一人の学びがより継続的なものとなるよう、研究授業の授業中、事前・事後協議、及び授業後に行われる授業改善に向けた取組における授業参観者の取り組み方や意識、つまり授業参観者の関わりに着目することとし、「授業参観者の手引き（仮称）」の提案を試みるものである。

なお、本研究では、研究授業を、授業改善を目的として教師間に公開される授業を中核とした協働的な学びの場であるとし、事前・事後協議等の一連の取組や、授業後に行われる授業改善に向けた継続的な取組も研究対象とすることとする。

2 研究の意義

前項で述べたように各学校において研究授業は広く取り込まれているところであるが、その一方で、課題も指摘されている。鹿毛雅治（2017）は、日本型授業研究が、教師たちに必ずしも意義ある仕事として受け止められていないという課題を取り上げ、その背景として、授業研究それ自体が自己目的化してしまう「義務化」、義務化の進行に伴う「形骸化」、特別な仕事として研究授業が実施されるという「非日常化」の3点を挙げている⁵⁾。研究授業が自己目的化したり、形式的で特別なものとして日常の授業や他の研修等と切り離されて捉えられたりすると、教師の継続的な学びにつながらないことが考えられる。また、藤本和久（2017）は、授業研究を外部的・非日常化するファクターとして「孤立性」を挙げ、研究授業が非公式な教員評価の場と受け止められていることについて論じている⁶⁾。

本研究の対象とする高等学校における研究授業について、石井和世（2014）は、高校教育には教科専門性があるがゆえに、教室で起こる様々な課題は教員個人で解決すべきものと考えられてきたため、教員相互の協働性を基盤とする授業研究会は実践されにくかったと述べている⁷⁾。また、国立教育政策研究所による「校内研究等の実施状況に関する調査」（2010）では、高等学校においては、校内研究や授業研究に関する取組が小中学校に比べると低調であることだけでなく、校内研究や授業研究に取り組むこと自体に課題

があることが指摘されている⁸⁾。これらのことから、高等学校においては、教科の専門性の高さ起因する個業化が生じ易く、学校における研究授業が協働的な教師の学びにつながりにくいという実態があることが考えられる。

以上のことから、本研究は高等学校に焦点を当てて課題の解消を検討しつつ、全ての教師の学びに寄与する研究授業の在り方について考察し、提案するものであり、令和の日本型学校教育を担う新たな教師の学びの姿の実現につながるものであると考える。

II 研究の計画

本研究は2年計画とする。一年次は現状把握のためのアンケート調査を実施し、それに基づいた研究仮説の設定を行い、二年次は「授業参観者の手引き（仮称）（案）」を用いた学校現場での実践検証を行う。具体的な研究の計画については次のとおりとする。

- | |
|---|
| ① 一年次 |
| ・ 研究授業に係る先行研究 |
| ・ 教員への「研究授業に係るアンケート」の実施及び結果の分析・考察 |
| ・ 研究仮説の設定 |
| ② 二年次 |
| ・ 研究仮説に基づいた「授業参観者の手引き（仮称）（案）」の作成 |
| ・ 研究協力校における実践 |
| ・ 研究協力校教員への「研究授業に係るアンケート」等事後調査の実施及び結果の分析・考察 |
| ・ 「授業参観者の手引き（仮称）（案）」の有効性の検討及び改善 |
| ・ 「授業参観者の手引き（仮称）」の提案 |

III 研究授業に係る先行研究

Iの1で述べた本研究における研究授業の意味する範囲に基づき、授業研究を先行研究の対象とする。

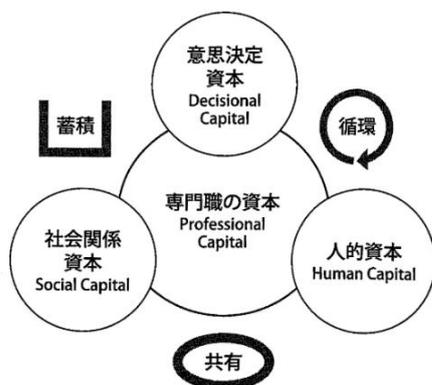
1 専門職としての教師の資本について

「令和4年答申」には、「高度な専門職である教師は、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る義務を負っており、学び続ける存在であることが社会からも期待されている。」⁹⁾とある。教育研究者であるHargreaves, A. & Fullan, M (2012=2022) は、資本概念によって教師の専門性を整理し、三つの資本の関数でもって教師の専門職の資本が成立するというアイデアを提案し、この三つの資本の蓄積・共有・循環という適切な「投資」を行うことで、専門職としての教師の潜在能力がより引き出されるとしている¹⁰⁾ (表1)。また、Hargreaves, A. & Fullan, M (2012=2022) の監訳者である木村優（2019a）はこれら専門職の資本とその要素を模式図で示している (図1)¹¹⁾。

表1 専門職としての教師の三つの資本

人的資本	個人の特性（知識、技術、理解、情動性知能、適性、心構え等）
社会関係資本	教師間の協働、ネットワーク等
意思決定資本	不確実な状況下での判断力・決断力、経験と実践と省察等

(Hargreaves, A. & Fullan, M (2012=2022) を基に作成¹²⁾)



$$PC = f(HC, SC, DC)$$

図1 専門職の資本の公式（木村優（2019a）による¹¹⁾）

この「専門職としての教師の資本」を研究授業も含む授業研究の一連のプロセスに照らすとどのようなことが言えるのであろうか。木村優（2019a）は、授業研究はときに、教師の知識や技術といった人的資本の増加や洗練を企図して行われるが、授業研究のねらいを人的資本だけに絞っても限界があり、授業研究において同僚間の専門職のネットワークを紡ぐ対話と議論を組織することで、教師は同僚の知識や技術や心構えを学び得ることや、授業の実践中には見切れない「子どもたちの学び方」を知ることが可能になると指摘する。また、授業研究会で同僚から未経験の状況判断の仕方を学び、同僚の実践をレパトリーに組み込み、同僚の実践に触発され新しい実践への挑戦を喚起することが可能になったり、同僚の実践を鏡として自らの実践を見つめ直し、実践の省察と再構成を行うことが可能となったりするなど、意思決定資本の伸張にもつながるとも指摘している¹³⁾。

これらのことから、本研究のいう研究授業の一連の流れを通して資本育成機能を十分に発揮させるためには、研究授業の取組の中で、教員集団の社会関係資本を豊かにする（同僚性を高める）ことで、人的資本と社会関係資本・意思決定資本の往還を促すことが重要であることが分かる。しかしながら、先に述べた鹿毛雅治・藤本和久・石井和世らの指摘するとおり、授業研究の現場では多くの課題に直面している。とりわけ、これまで筆者たちが関わってきた研究授業を振り返ってみた時、授業参観者の当事者性、参加意識について、十分でない場合が多く、上述の資本育成機能が十分に発揮できていないのではないかと感じており、

本研究において検討する価値があるものとする。

2 研究授業における省察（リフレクション）について

1990年代、佐藤学による学校改革のための授業研究への質的な転換や、ドナルド・ショーンによる「技術的熟達者」から「行為の中の省察（reflection-in-action）」を行う「省察的実践家（Reflective Practitioner）」への専門職像のパラダイム転換などの主張以降、教師たちの協働的で省察的な実践を洗練していく「事例研究」として授業研究が再評価された¹⁴⁾。そのような動向の中、教師の協働的な学びを志向する授業研究の在り方に関して、教育方法学や教育心理学、教育社会学等の様々な学問領域の中で多くの研究が積み上げられてきた。岸野麻衣（2019）は、授業研究において促していくべき最も重要なことのひとつが省察と再構成であり、授業をデザインし、それを実践したあとに省察し、それきりで終わるのではなく、図2のように省察を踏まえて次の授業を再構成していくサイクルが極めて重要であると述べ、研究授業の一連のプロセスにおける省察の重要性に言及している¹⁵⁾。

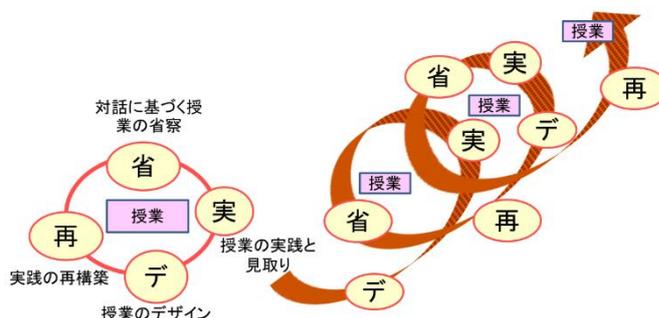


図2 授業を再構成していくサイクル（木村優・岸野麻衣（2019）を基に作成¹⁵⁾）

また、千々布敏弥（2021）は、リフレクションには、技術的リフレクション、実践的リフレクション、批判的リフレクションの三段階が考えられ、技術的リフレクションに留まることを避け、上位のリフレクションに取り組むことが望ましいとしている。さらに、授業研究は教師のリフレクションを促す戦略として国際的に認められたものであるとし、同僚性あるいは社会的紐帯⁽¹⁾（ソーシャル・キャピタル）が教師のリフレクションを促進することを指摘している¹⁶⁾。

これらのことから、研究授業によって同僚性を高め、教師一人一人が自身の経験や実践と照らし合わせた省察（リフレクション）を行い、得た学びを自身の実践に生かすことができるようにすることが重要であると言える。

3 研究授業の当事者としての教師の主体性について

秋田喜代美 (2019) は、授業研究を繰り返し行っても、それが断片化されてなかなか深まりにくいという声が多いと指摘する¹⁷⁾。鹿毛雅治・藤本和久・大島崇 (2016) は、授業研究が必ずしも十分に機能していない理由として、当事者性の欠如を挙げている。具体的には、教師が授業研究に必然性や切実さを感じることができなければ、単にそれを義務的な仕事として受動的に受け止める傾向が助長されるとともに、自らのキャリア発達上に授業研究を位置付けることが困難な状況が生じ、結果として授業研究の形骸化等をもたらすというものである。そして、授業研究の成否は教師たち自身の専門的な学習に対する動機付けに規定されることとして、当該学校の授業者・学習者・教師集団を当事者として最大限尊重するようにデザインされた「当事者型授業研究」の実践によって、積極的な協議会参加と授業研究の成果に関する自己認識が促進されることを明らかにしている¹⁸⁾。

Calvert, L. (2016) は、「教師が職能成長に向けて目的意識を持って構造的に努力する能力であり同僚の成長にも寄与する」ことを教師エージェンシーと定義し、教師のエージェンシーが機能している研修が効果のあることを示した。すなわち、指導者が対等な立場で研修に参加したり、研修目標を教師自身が設定したり、教室の現実即した課題を考えたりするなどの研修が、教師の満足度と有効感を達成することにつながるとして、教師の自律性や対等性を保証することが重要であることを示唆している¹⁹⁾。

このことから、研究授業においては、関わる授業者、参観者のいずれもが当事者としての主体性を発揮することで、研究授業の断片化を防ぎ、教師一人一人の継続的な学びにつなげることができるものとする。

4 授業の見方について

授業参観者の当事者性や参加意識に関わる論考として、秋田喜代美 (2017) は、教員の心に残った校内研修エピソードから導かれた、教師がやりたいと思う研修に関与する要因を分析し、教師一人一人にとって、授業研究が学びになったときとはどのようなときかを明らかにしている。その中で、研究授業は、授業者だけではなく、多くの参観者にとって新たな気付きを生み出すものであることが重要な点であると指摘し、「見えることや気づきが生まれることが授業研究における魅力であり、それがまた、教師の学びをおそらく持続可能な研究会にしていったり、逆におもしろくないものにしていったりする」と述べている。そして、参観者にとって魅力的な授業研究とするための必須の要因の一つが「見える」ということであると論じている。また、教師が専門家として探究し続けるため

には、「見える」「気づく」「先が読める」ようになることが大事であるとしている²⁰⁾。つまり、参観者が研究授業を通して授業の見方を鍛え磨くことができると実感できるようにしていくことが、当事者性や参加意識を高め、教師一人一人が学び続ける研究授業を実現していく上で重要なポイントになるものと考えられる。

このような授業の見え方の基点となる授業の見方については、各識者の多様な切り口や強調点がある中で²⁾、秋田喜代美 (2019) が「教師が学び続け、専門職として皆で進める学校教育のイノベーションにつなげる道筋を示している²¹⁾」と評価する、木村優・岸野麻衣 (2019) を参考にしたい。

木村優 (2019b) は、授業実践が毎日毎時間と移り変わることを踏まえ、授業の見方の「一つの型がすべてに適合する」というアプローチを採ることで、「ある特定の見方が授業で起こるあらゆる現象を見取ることができる」という錯覚を生む可能性を指摘し、このアプローチを乗り越えることが必要であることを説いている。そして、授業の見方を鍛えていくために考慮するポイントとして、授業の見方を形づくる視点を自覚することが必要であると、授業の見方を形づくる視点は、スコープ＝範囲、フォーカス＝焦点、レンズ＝光、スタンス＝立場、という四つの位相の組み合わせで成り立つというアイデアを提示し、四つの位相が授業研究の文脈で何を意味するのかについて次のように説明している²²⁾ (3)。

- スコープ：授業をいかなる範囲で見ているのか。空間的・物理的・時間的なスコープが存在する。
- フォーカス：何に／誰に焦点を絞って授業を見ているのか。スコープに即して整理することができる。
- レンズ：いかなる出来事や事実を光を当てて授業を見ているのか。授業に対する自身の関心事や興味、明らかにしたい課題を投影するもの。
- スタンス：いかなる立場で授業を見ているのか。授業研究と授業参観に臨む参観者の心構えや学校内外での役割。

また、木村優 (2019b) はこの四つの位相のうち、レンズがもっとも重要だと指摘し、授業という営みに関心や興味をもち、授業研究で明らかにしたい課題を把握することがレンズを養う最初の一步であり、教育実践や教育研究に対する見識を深めていくことでレンズを磨いていくことが重要であると述べている²³⁾。

次に、その授業の見方を磨くためにはどのようなことが必要になるか。秋田喜代美 (2019) は、授業の見方を磨くために大切なこととして、「同じ授業を見て

も、「見える」こと、そのためには他者の見えを聴くことで見え方を知ることが大事になる」²⁴⁾と述べ、教師の協働的な学び合いにより授業の見方を磨いていくことの大切さを示唆している。同様に、岸野麻衣(2019)は、「子どもの学びを捉える力量は教師一人で形成することが難しい……他者の子どもの捉えに触れることで、自分には見えなかった姿が見えてきたり、自分の捉え方の特徴に気づいたりすることができ」²⁵⁾るとし、教師が専門職として力量を高める上で他の教員の授業の見方に触れる意義について論じている。さらに、岸野麻衣(2019)は、教師たちが授業研究を進める際、教師の協働的な学び合いに資する授業の見方を磨く観点から、「記録と解釈を分けて書くことが重要です。……研究授業において、単に……見たことだけを報告するのでは不十分です。それをどう捉え、どう解釈したのかを語ることで初めて、建設的な議論が可能になります。」²⁶⁾と述べ、フィールドノーツの有効性を指摘している。

IV 本研究における基本的な考え方と目指す教師の具体的な姿

1 本研究における三つの資本の捉え

先行研究を踏まえ、Hargreaves, A. & Fullan, M (2012=2022) の三つの資本を、研究授業における授業参観者のもつ資本に適用してみると表2のとおり整理できるものと考ええる。

表2 研究授業における授業参観者の三つの資本

人的資本	教科等の指導に係る知識・技能、子どもを理解する力
社会関係資本	主体的な学びを促す研究授業に係る協議や相談の場
意思決定資本	授業を見る視点(スコープ、フォーカス、レンズ、スタンス)を明らかにした授業参観、記録に基づく解釈、自身の経験や実践と照らし合わせた省察

2 本研究における基本的な考え方

先行研究及び1の整理を基に、本研究における基本的な考え方を模式的に示すと図3のようになる。授業参観者に着目すると、教師一人一人の継続的な学びの基盤となるのは、研究授業における授業参観者の資本である。授業参観者の資本が豊かになることで、当事者としての主体性が高まり、教師一人一人の継続的な学びが実現する。植物の生長に例えるならば、授業参観者の資本、つまり土壌が豊かになることで、植物の幹が太くなり、枝葉が広がるように当事者としての主体性が高まる。そのことにより、教師一人一人の継続的な学びという実を結ぶ。

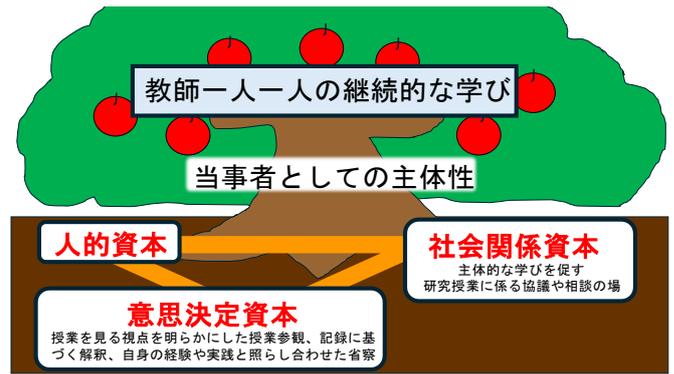


図3 本研究における基本的な考え方

人的資本は、これまでも積極的にその向上が図られてきたが、社会や教育をめぐる急速な状況の変化の中で、教師一人でその知識や技術等の人的資本の向上を図ることには限界がある。そこで、本研究では、社会関係資本と意思決定資本に焦点を絞ることとし、教師の自律性や対等性を保証し、社会関係資本を豊かにすること、授業を見る視点の自覚、質の高い省察を促し、意思決定資本を豊かにすることをねらいとした手立てを行う。このことにより、個人の人的資本に成果が還元されるとともに、教師の当事者としての主体性を高め、学びの実感が得られるようになり、教師一人一人の継続的な学びが実現すると考える。

3 本研究における目指す教師の具体的な姿

社会関係資本と意思決定資本にアプローチすることで実現する教師の具体的な姿の例は次のとおりである。

- 教員間で、日常的に授業改善に向けた交流を行う。
- 自身の課題意識に基づき、日常的に他の教員の授業を参観したり、課題解決につながる情報を収集したりする。
- 自身の課題意識に基づき、校内研修に自分なりの意義を見いだしたり、意図的に校外研修を受講したりする。
- 授業を見る視点に基づき、事前に授業の見方について他の教員等に相談をしたり、相談に応じたりする。

例) 教師A: 「○○について明らかにしたいのですが、どのような時間的範囲で授業を見たら良いでしょうか？」

教師B: 「単元の最初と最後の授業を見るのはどうですか。」

教師A': 「今年度初めて○○主任になったのですが、どのような心構えで授業を見たら良いのでしょうか？」

教師B': 「学校の研究主題と照らし合わせ

て、育成したい資質・能力に着目すると良いかもしれませんね。」

○授業を見る視点に基づき、授業を参観する。

例) 教師A：「協働的な学びを促す指導の工夫について学びたいから、グループ活動における生徒たちのやり取りに着目して授業を参観しよう。」

○事後協議において、授業を見る視点に基づき、記録したことについての自身の解釈を述べる。

例) 教師A：「研究主題に関連して、○○に着目して授業を参観したのですが、ペアトークの中で、△△という生徒の姿が見られました。このような姿は、□□を行うことによって引き出されたものだと考えます。」

○研究授業を参観して得た学びを自身の授業に生かす。

○共通の課題意識をもった複数の教員が協働して課題を解決するための授業づくりを行う。

等

り組み方や意識の実態を、授業者との比較も含めて明らかにするため、Hargreaves, A. & Fullan, M (2012=2022) の提起する社会関係資本と意思決定資本の連関に基づく質問項目のカテゴリーを次に示すとおり設定するとともに、木村優の言う授業を参観する際の四つの視点（スコープ、フォーカス、レンズ、スタンス）、岸野麻衣の記録と解釈を書くフィールドノートについて得られた知見を踏まえた質問項目を設定して調査を行うこととした。詳細な調査項目の内容については文末資料に記載するとおりである。

- <カテゴリー1>基本情報
- <カテゴリー2>授業者の社会関係資本
- <カテゴリー3>授業者の意思決定資本
- <カテゴリー4>授業参観者の社会関係資本
- <カテゴリー5>授業参観者の意思決定資本

(2) 調査対象

県立高等学校16校（規模、地域、学科、課程等のバランスを考慮して抽出）の教員（本務者）

回答者数：243名（回答率：51.6%）

(3) カテゴリー1について

アンケートは無記名とし、学校名の回答も求めないが、項目1において、教員としての経験年数を問う。また、項目2及び3において、今年度参加する（参加した）研究授業及び研究授業以外の授業観察等の回数を問う。

(4) カテゴリー2について

これまでの教員生活を振り返り、授業者として研究授業を行う際の社会関係資本に係る研究授業への取り組み方について問う。項目4・5、項目7については、「当てはまる」場合は4、「どちらかといえば当てはまる」場合は3、「どちらかといえば当てはまらない」場合は2、「当てはまらない」場合は1を選択する。項目6については、該当するものを選択する。

(5) カテゴリー3について

これまでの教員生活を振り返り、授業者として研究授業を行う際の意思決定資本に係る研究授業への取り組み方について問う。項目8～13、項目15については、「当てはまる」場合は4、「どちらかといえば当てはまる」場合は3、「どちらかといえば当てはまらない」場合は2、「当てはまらない」場合は1を選択する。項目14については、該当するものを選択する。項目16については、回答欄に記述する。

(6) カテゴリー4について

これまでの教員生活を振り返り、授業参観者として研究授業に参加する際の社会関係資本に係る研究授業への取り組み方について問う。項目17・18については、「当てはまる」場合は4、「どちらかといえば当てはまる」場合は3、「どちらかといえば当てはまらない」場合は2、「当てはまらない」場合は1を選択す

V 本県における研究授業の現状

1 先行調査及び先行研究結果より

令和5年度広島県高等学校生徒質問紙・学校質問紙調査報告書 IV 学校質問紙調査結果 2 その他の教育活動に関する調査の結果は表3のとおりである²⁷⁾。表3から、ほとんどの学校で公開の研究授業を実施しており、その多くが教科等を越えたものであることが分かる。

表3 研究授業に係る各項目の回答の割合（%）

	学 年	あてはまる		あてはまらない	
		よく	やや	あまり	まったく
公開で研究授業を実施している。	1	88.8	8.6	0.9	1.7
	2	87.9	10.3	0.9	0.9
教科内で授業を公開し、研修している。	1	54.3	29.3	7.8	8.6
	2	58.6	26.7	8.6	6.0
教科等を越えて授業を公開し、研修している。	1	71.6	21.6	5.2	1.7
	2	72.4	23.3	3.4	0.9

2 「研究授業に係るアンケート」調査の実施

(1) 基本的な考え方

本研究における目指す教師の具体的な姿に照らし、本県における教師の実態を明らかにするため、調査を実施した。調査に当たっては、本県における研究授業の現状、とりわけ授業参観者の研究授業に対する取

る。項目19については、該当するものを選択する。

(7) カテゴリー5について

これまでの教員生活を振り返り、授業参観者として研究授業に参加する際、意思決定資本に係る研究授業への取り組み方について問う。項目20～25、項目27、項目29～36については、「当てはまる」場合は4、「どちらかといえば当てはまる」場合は3、「どちらかといえば当てはまらない」場合は2、「当てはまらない」場合は1を選択する。項目26・28については、該当するものを選択する。項目37については、回答欄に記述する。

3 調査結果及び考察

(1) 分析方法の検討

＜項目9＞、＜項目21＞の結果は表4・5のとおりである。

表4 ＜項目9＞（研究授業を授業者として行う際は、研究授業を自分自身の研修の機会として捉える。）の結果

	人数（人）	割合（％）
4 当てはまる	171	70.4
3 どちらかといえば当てはまる	63	25.9
2 どちらかといえば当てはまらない	7	2.9
1 当てはまらない	2	0.8
合計	243	100.0

表5 ＜項目21＞（研究授業に授業参観者として参加する際は、研究授業を自分自身の研修の機会として捉える。）の結果

	人数（人）	割合（％）
4 当てはまる	152	62.6
3 どちらかといえば当てはまる	87	35.8
2 どちらかといえば当てはまらない	3	1.2
1 当てはまらない	1	0.4
合計	243	100.0

表4・5より、いずれも「4 当てはまる」と回答した割合と「3 どちらかといえば当てはまる」と回答した割合の合計が96%を超えており、研究授業を授業者として行う際も、研究授業に授業参観者として参観する場合も、研究授業を自分自身の研修の機会として捉えている教員の割合が高いと言え、両者には大きな差が無いように見える。しかし、「4 当てはまる」と回答した割合には項目9と項目21とでは8%近い開きがあり、4・3を肯定的回答、2・1を否定的回答として分析することにより、実存するデータ間の違いを捉えきれない危険性がある。このように、4件法による調査結果を二つずつ合計して分析すると、意味

的に2件法と同様となってしまう、きめ細かい分析を行うことができない。また、「3 どちらかといえば当てはまる」の回答の中には、必ずしもそうではないという否定的なニュアンスが含まれると考えられる。これらのことから、本研究では、4を肯定的回答、3・2・1を消極的・否定的回答として捉え、分析を行うこととする。

なお、各調査項目の回答結果（％）は文末資料に記載し、ここからは、特筆すべきことについてのみ示すこととする。

(2) ＜カテゴリー1＞基本情報

本アンケート調査における研究授業とは、日時を設定して行われる、授業参観者に公開される授業のことを示すこととした（以下同様）。

図4に示すとおり、今年、88.9%の教員が研究授業に少なくとも1回参加し、83.5%の教員が、研究授業以外の授業観察等に少なくとも1回参加することが明らかになった。いずれも高い値であり、各学校において積極的に研究授業が行われていることが分かる。

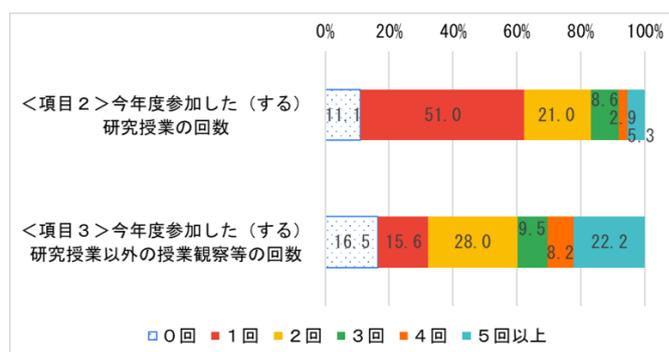


図4 ＜項目2＞（今年度参加した（する）研究授業の回数）、＜項目3＞（今年度参加した（する）研究授業以外の授業観察等の回数）の結果

(3) ＜カテゴリー2＞授業者の社会関係資本、＜カテゴリー4＞授業参観者の社会関係資本

＜項目4＞の、研究授業を授業者として行う際に、同僚（管理職は含まない）に相談等を行うことに肯定的回答を行った割合は、全体では約6割と過半数ではあったが、経験年数別に見ると、図5に示すとおり、1～5年では7割以上が当てはまると回答しているのに対し、26年以上では、それが5割未満となっているという様に、経験年数によって大きな違いが見られることが分かった。

このような違いにより、経験年数が長い教師と短い教師が互いの人的資本から学びを得る機会が少なくなっている可能性がある。その場合は、研究授業に係る協議を行う際のグループのメンバー構成に配慮するなどの工夫を行う必要があると考えられる。

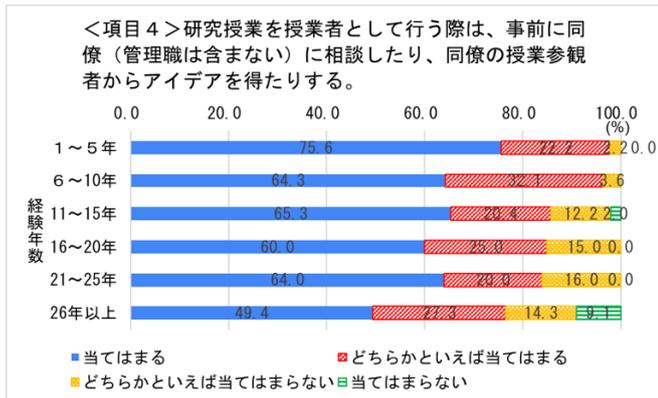


図5 ＜項目4＞（研究授業を授業者として行う際は、事前に同僚（管理職は含まない）に相談したり、同僚の授業参観者からアイデアを得たりする。）の経験年数別の結果

また、表6に示すとおり、＜項目7＞研究授業を授業者として行う際に、授業観察の視点を共有できるよう、授業参観者との事前の協議等を行うことに肯定的回答を行った割合は3割未満と低かった。

表6 ＜項目7＞（研究授業を授業者として行う際は、授業観察の視点を共有できるよう、授業参観者との事前の協議等を行う。）の結果

	割合 (%)
肯定的回答	26.7
消極的・否定的回答	73.3

さらに、研究授業を授業者として行う場合と研究授業に授業参観者として参加する場合の社会関係資本について比較すると、図6に示すとおり、＜項目17＞の、研究授業に授業参観者として参加する際に、事前に同僚に相談等を行うことに肯定的回答を行った割合は1割未満であり、約6割が肯定的回答を行った＜項目4＞の授業者としての場合よりも低かった。

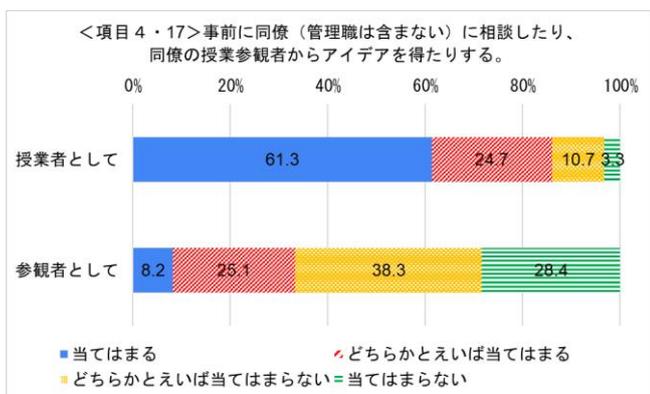


図6 ＜項目4・17＞（事前に同僚（管理職は含まない）に相談したり、同僚の授業参観者からアイデアを得たりする。）の結果

そして、図7に示すとおり、＜項目18＞の、研究授業に授業参観者として参加する際に、事前に同僚以外の人に相談することに肯定的回答を行った割合は1割未満であり、約3割が肯定的回答を行った＜項目5＞の授業者としての場合よりも低かった。

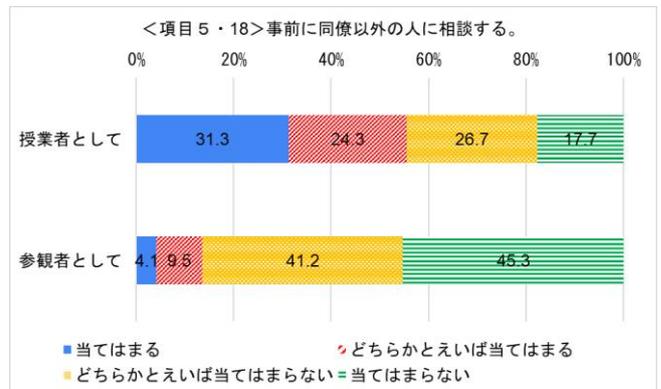


図7 ＜項目5・18＞（事前に同僚以外の人に相談する。）の結果

これらのことから、同僚等とのネットワークの中で学び合う社会関係資本が豊かなものになっておらず、特に授業参観者としての場合にその傾向が強いことが見受けられる。Hargreaves, A. & Fullan, M (2012=2022) が述べているように、社会関係資本は、他者の人的資本へのアクセスをもたらし、意思決定資本にとって不可欠であるため、教師の協働的な学び合いが重要である¹²⁾。

(4) ＜カテゴリー3＞授業者の意思決定資本、＜カテゴリー5＞授業参観者の意思決定資本

研究授業を授業者として行う際は、多くの教員が、研究授業を自分自身の研修の機会として捉えたり、自らの教育活動を振り返って課題意識をもったり、得られた成果や課題を自身の授業の改善につなげたりすることが明らかになった。

一方、消極的・否定的回答の割合が高かった＜項目10＞、＜項目11＞の結果は表7・8のとおりである。

表7 ＜項目10＞（研究授業を授業者として行う際は、学校の教育活動における研究授業の位置付けを意識する。）の結果

	割合 (%)
肯定的回答	44.9
消極的・否定的回答	55.1

表8 ＜項目11＞（研究授業を授業者として行う際は、研究授業と他の研修会（校内外を問わない）との関連性を意識する。）の結果

	割合 (%)
肯定的回答	16.5
消極的・否定的回答	83.5

表7・8より、研究授業を授業者として行う際に、研究授業を学校の教育活動、他の研修会と関連付けて捉えている割合が低く、他の教育活動や研修会における学びと研究授業における学びが効果的に相互作用していないと考えられる。

また、表9に示すとおり、＜項目15＞の、研究授業を授業者として行うことで自らの学びが得られると感じることに肯定的回答を行った割合は半数程度に留まり、自らの学びが得られると感じない理由として、負担が大きいため、やらされている感があり、能動的ではないため、研究授業と同様の内容は普通の授業ではできないためなどの回答があった。

表9 ＜項目15＞（研究授業を授業者として行うことで自らの学びが得られると感じる。）の結果

	割合 (%)
4 当てはまる	51.9
3 どちらかといえば当てはまる	44.9
2 どちらかといえば当てはまらない	2.5
1 当てはまらない	0.8
合計	100.0

次に、研究授業に授業参観者として参加する際についても、表10・11より、研究授業を学校の教育活動、他の研修会と関連付けて捉えていないことが分かる。

表10 ＜項目22＞（研究授業に授業参観者として参加する際は、学校の教育活動における研究授業の位置付けを意識する。）の結果

	割合 (%)
肯定的回答	37.0
消極的・否定的回答	63.0

表11 ＜項目23＞（研究授業に授業参観者として参加する際は、研究授業と他の研修会（校外外を問わない）との関連性を意識する。）の結果

	割合 (%)
肯定的回答	18.5
消極的・否定的回答	81.5

また、図8に示すとおり、研究授業の際に自らの教育活動を振り返って課題意識をもつことに当てはまると回答した割合は、授業者としての場合よりも参観者としての場合の方が小さくなった。

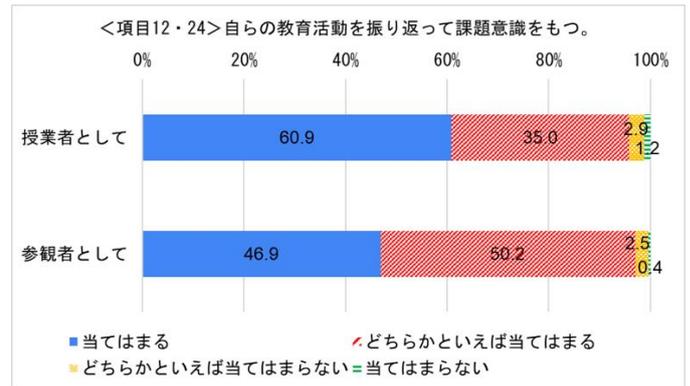


図8 ＜項目12・24＞（自らの教育活動を振り返って課題意識をもつ。）の結果

さらに、表12に示すとおり、＜項目36＞の、研究授業に授業参観者として参加することで自らの学びが得られると感じることに肯定的回答を行った割合は半数程度に留まり、自らの学びが得られると感じない理由として、パフォーマンス的なところに焦点を当ててしまって自分の授業で取り入れることを意識していないため、自分の学びとは切り離して授業を参観しているため、自分の授業に生かせるかどうか分からないため、研究授業と同様の内容は普通の授業ではできないためなどの回答があった。

表12 ＜項目36＞（研究授業に授業参観者として参加することで自らの学びが得られると感じる。）の結果

	割合 (%)
4 当てはまる	51.4
3 どちらかといえば当てはまる	46.1
2 どちらかといえば当てはまらない	2.1
1 当てはまらない	0.4
合計	100.0

これらのことから、鹿毛雅治ら（2017）によって、日本型授業研究が教師たちに必ずしも意義ある仕事として受け止められていない背景として挙げられた、「義務化」「形骸化」「非日常化」という状況が、本県の高等学校においても課題として存在することが明らかになった。

また、研究授業を参観する際の視点及び記録の仕方について、次のことに当てはまると回答した割合はいずれも5割未満であった。

- 研究授業における自分の立場を意識すること。
- 自身が研究授業で明らかにしたい課題を意識すること。
- 授業で着目する範囲を意識すること。

- 観察の焦点を絞ること。
- 「自身が研究授業で明らかにしたい課題」と「授業で着目する範囲」と「観察の焦点」の関連性を意識すること。
- 生徒がどのタイミングでどんな言動を示したのかなど、事実について記録すること。
- 生徒の言動等を基に解釈したことについて記すこと。

このことに関連して、＜項目29＞の「自身が研究授業で明らかにしたい課題を意識して参観する」という項目に、「4 当てはまる」または「3 どちらかといえば当てはまる」と答えた割合は79.9%であった⁴⁾。また、そのうち＜項目30＞の「自身が研究授業で明らかにしたい課題が、授業を参観している間に变化する」という項目に「4 当てはまる」と回答した13.3%の回答者は、明らかにしたい課題を意識しているものの、授業を参観している間にその課題が变化することが分かる。

表13 ＜項目30＞（項目29で4または3と答えた方のみお答えください。自身が研究授業で明らかにしたい課題は、授業を参観している間に变化する。）の結果

	人数（人）	割合（%）
4 当てはまる	27	13.3
3 どちらかといえば当てはまる	108	53.2
2 どちらかといえば当てはまらない	57	28.1
1 当てはまらない	11	5.4
合計	203	100.0

これらのことは、筆者らが研究授業における意思決定資本として整理した、授業を見る視点（スコープ、フォーカス、レンズ、スタンス）を明らかにした授業参観、記録に基づく解釈、自身の経験や実践と照らし合わせた省察のいずれにおいても改善の余地があることを表していると考ええる。

(5) 自らの学びにつながる要素

研究授業によって自らの学びが得られると感じることと関連する要素にはどのようなものがあるかについて、それぞれの項目における＜項目15＞（研究授業を授業者として行うことで自らの学びが得られると感じる。）と＜項目36＞（研究授業に授業参観者として参加することで自らの学びが得られると感じる。）との相関係数が0.50以上の正の相関が見られる

項目について、表14・15に示す。

表14 ＜項目15＞と正の相関が見られる項目

項目	相関係数
＜項目9＞（授業者）研修の機会として捉える	0.65
＜項目13＞（授業者）自身の授業の改善につなげる	0.61
＜項目21＞（参観者）研修の機会として捉える	0.62
＜項目24＞（参観者）教育活動を振り返って課題意識をもつ	0.53
＜項目25＞（参観者）自身の授業の改善につなげる	0.56
＜項目36＞（参観者）自らの学びが得られる	0.65

表15 ＜項目36＞と正の相関が見られる項目

項目	相関係数
＜項目9＞（授業者）研修の機会として捉える	0.51
＜項目13＞（授業者）自身の授業の改善につなげる	0.52
＜項目15＞（授業者）自らの学びが得られる	0.65
＜項目21＞（参観者）研修の機会として捉える	0.65
＜項目24＞（参観者）教育活動を振り返って課題意識をもつ	0.59
＜項目25＞（参観者）自身の授業の改善につなげる	0.60
＜項目29＞（参観者）明らかにしたい課題を意識する	0.54

表14・15より、研究授業を研修の機会と捉え、授業改善に向けた課題意識をもち、自身の授業改善につなげようとするなどが、研究授業における自らの学びの実感につながる可能性がある。探究心をもちつつ自律的に学ぶという教師の主体的な姿勢が求められていると考ええる。

(6) 各項目同士の相関

項目同士の関連について、各項目同士の相関係数が0.65以上の項目について、表16に示す。

この表に示された項目に含まれる、「研修の機会として捉える」、「課題意識をもち」、「授業の改善につなげる」、「自らの学びが得られる」といったキーワード

の関係性を模式的に示したものが図9である。相関係数0.65以上の組合せは実線で、それ以外は破線でつないでいる。これらのキーワードには相乗効果が見込まれ、授業という営みに関心や興味をもち、研究授業を研修の機会として主体的に捉え、研究授業で明らかにしたい課題を把握することで自身のレンズを磨いていくことが、授業改善や学びの実感につながると考えられる。

表16 正の相関が見られる項目の組合せ

項目の組合せ		相関係数
＜項目9＞（授業者）研修の機会として捉える	＜項目13＞（授業者）自身の授業の改善につなげる	0.67
	＜項目15＞（授業者）自らの学びが得られる	0.65
＜項目12＞（授業者）教育活動を振り返って課題意識をもつ	＜項目13＞（授業者）自身の授業の改善につなげる	0.68
＜項目21＞（参観者）研修の機会として捉える	＜項目24＞（参観者）教育活動を振り返って課題意識をもつ	0.65
	＜項目25＞（参観者）自身の授業の改善につなげる	0.66
	＜項目36＞（参観者）自らの学びが得られる	0.65
＜項目24＞（参観者）教育活動を振り返って課題意識をもつ	＜項目25＞（参観者）自身の授業の改善につなげる	0.73

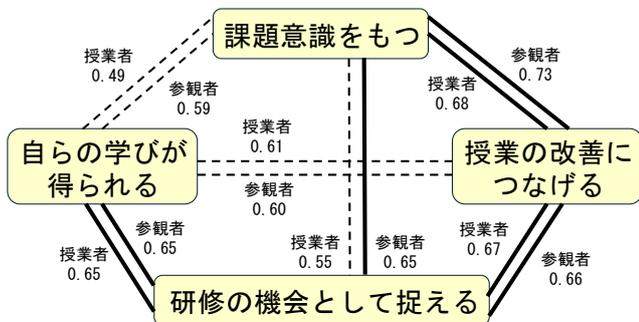


図9 表16のキーワードの関係を模式的に示したもの

VI 研究仮説の設定及び今後の課題

1 研究仮説の設定

IV及びVで明らかになったことから、授業参観者の関わりに着目して研究仮説を設定した。なお、「・」で並記しているものは、検証する際に割合が高くなっていることが期待される項目である。

- ①研究授業に係る協議や相談を促す場づくりを行うことにより、社会関係資本を豊かにすることができる。その結果、次に挙げる項目の肯定的割合が高くなる。
 - ・事前に同僚に相談したり、同僚からアイデアを得たりする。
 - ・事前に同僚以外の人に相談する。

等
- ②授業を見る視点（スコープ、フォーカス、レンズ、スタンス）を明らかにすることを促すツールを活用することにより、意思決定資本を豊かにすることができる。また、授業参観者の質の高い省察を促すツールの活用や場づくりを行うことにより、意思決定資本を豊かにすることができる。その結果、次に挙げる項目の肯定的割合が高くなる。
 - ・研究授業における自分の立場を意識する。
 - ・自身が研究授業で明らかにしたい課題を意識する。
 - ・授業で着目する範囲を意識する。
 - ・観察の焦点を絞る。
 - ・「自身が研究授業で明らかにしたい課題」と「授業で着目する範囲」と「観察の焦点」の関連性を意識する。
 - ・生徒がどのタイミングでどんな言動を示したのかなど、事実について記録する。
 - ・生徒の言動等を基に解釈したことについて記す。
 - ・学校の教育活動における研究授業の位置付けを意識する。
 - ・研究授業と他の研修会との関連性を意識する。
 - ・研究授業に臨む際に自らの教育活動を振り返って課題意識をもつ。
 - ・研究授業によって自らの学びが得られると感じる。

等

ただし、社会関係資本と意思決定資本は相互に影響を及ぼし合うものであると考えられるため、社会関係

資本が豊かになることにより、意思決定資本に係る項目の肯定的割合が高くなったり、意思決定資本が豊かになることにより、社会関係資本に係る項目の肯定的割合が高くなったりすることもあると考えられる。また、人的資本と社会関係資本・意思決定資本の往還により、人的資本の向上も促されると考えられる。

2 今後の課題

「授業参観者の手引き（仮称）」は、社会関係資本と意思決定資本を豊かにすることの意義等についての理解を深めるための内容に加え、実践的な内容についても充実したものにしていく。授業を見る視点（スコープ、フォーカス、レンズ、スタンス）を明らかにすることを促すツールとしては、例えば、次のような問いかけが示されたものが考えられる。

- ①【スタンス】研究授業において、どんな役割や立場で授業を参観しますか。
- ②【レンズ】授業を参観することで明らかにしたい課題は何ですか。
- ③②で設定した課題と学校で設定された研究主題等には、どのような関連がありますか。
- ④③を踏まえて、また、他の授業参観者のレンズ（授業を参観することで明らかにしたい課題）

を知ることを通して①、②を見直し、必要に応じて調整しましょう。

⑤【フォーカス】④で調整したスタンス、レンズで研究授業を参観するために、何に/誰に焦点を絞って授業を見ますか。

⑥【スコープ】④で調整したスタンス、レンズで研究授業を参観するために、授業をどのような範囲で見ますか。

また、授業参観者の省察を促す研究授業に係る協議や相談を促す場づくりのためには、話し合いを促すための具体的な仕掛けが示されることが有効であると考えられる。

このようなことを踏まえ、二年次の学校現場での実践検証に向けて、「授業参観者の手引き（仮称）（案）」を作成する。

VII 謝辞

本稿を終えるに当たり、貴重な御指導・御助言をくださった福井大学大学院連合教職開発研究科 教授・研究科長の木村優様、アンケート及びインタビューに御協力いただいた関係各校の皆様に衷心より感謝を申し上げます。

【注】

- (1) 千々布敏弥は「社会的紐帯」にカッコ付きで「ソーシャル・キャピタル」と併記しているように、「社会的紐帯」は Hargreaves, A. & Fullan, M (2012=2022) のいう社会関係資本と同義であるものと解する。
- (2) 例えば近年の著作として、澤井陽介 (2017) : 「授業の見方—主体的・対話的で深い学びの授業改善」東洋館出版、小林宏己 (2017) : 「実践経験者から生み出される授業記録と意味解釈」(鹿毛雅治・藤本和久 (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) が参考になる。
- (3) 木村優は、授業の見方をこの四つの位相で整理することについて、筆者らとの研究協議の際に、特定の型を適合するアプローチを乗り越えるために、授業の見方を概念化するアイデアであると語っている。
- (4) 項目30では「項目29で4または3と答えた方のみお答えください。」としているため、「4 当てはまる」または「3 どちらかといえば当てはまる」と答えた割合を示している。

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会 (令和4年) : 「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) p. 23及びp. 33
- 2) 中央教育審議会 (令和3年) : 「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ pp. 11-13
- 3) 鹿毛雅治 (2017) : 鹿毛雅治・藤本和久 (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 p. iii 及び p. 3

- 4) 小林宏己 (2017) : 同上 p. 72
- 5) 鹿毛雅治 (2017) : 同上 pp. 4-6
- 6) 藤本和久 (2017) : 同上 p. 31
- 7) 石井和世 (2014) : 「授業改革から高校改革へ 教員の意識を変えた「授業研究会」」学事出版 p. 83
- 8) 国立教育政策研究所 (2010) : 「校内研究等の実施状況に関する調査」 p. 24
- 9) 中央教育審議会 (令和4年) p. 22
- 10) 木村優・藤井佑介・三河内彰子 (2023) : 「高校における探究型カリキュラムの実践による教師・学校の成長発展メカニズム」「カリキュラム研究」第32号 p. 30
- 11) 木村優 (2019a) : 「授業研究が実装する専門職としての教師の資本育成と学び合うコミュニティ成熟機能—授業研究の歴史的展開を踏まえた理論研究—」「教師教育研究」第12巻 p. 8
- 12) Hargreaves, A. & Fullan, M (2012=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 pp. 200-212
- 13) 木村優 (2019a) pp. 8-9
- 14) 木村優 (2019a) p. 6、宇内一文・宮本宗明 (2024) : 「常葉大学浜松キャンパス教職課程研究年報」第1号 p. 38
- 15) 岸野麻衣 (2019) : 木村優・岸野麻衣 (2019) : 「授業研究実践を変え、理論を革新する」新曜社 p. 129
- 16) 千々布敏弥 (2021) : 「先生たちのリフレクション—主体的・対話的で深い学びに近づく、たった一つの習慣」教育開発研究所 pp. 210-211

- 17) 秋田喜代美 (2019) : 木村優・岸野麻衣 (2019) p. 248
- 18) 鹿毛雅治・藤本和久・大島崇 (2016) : 「「当事者型授業研究」の実践と評価」『教育心理学研究』64 巻 4 号 pp. 583-584 及び p. 594
- 19) 千々布敏弥 (2021) pp. 63-65
- 20) 秋田喜代美 (2017) : 鹿毛雅治・藤本和久 (2017) pp. 160-167
- 21) 秋田喜代美 (2019) : 木村優・岸野麻衣 (2019) p. 248
- 22) 木村優 (2019b) : 木村優・岸野麻衣 (2019) pp. 44-49 及び p. 52
- 23) 木村優 (2019b) : 同上 pp. 52-53
- 24) 秋田喜代美 (2017) : 鹿毛雅治・藤本和久 (2017) p. 165
- 25) 岸野麻衣 (2019) : 木村優・岸野麻衣 (2019) p. 13
- 26) 岸野麻衣 (2019) : 同上 pp. 55-57
- 27) 広島県教育委員会 (2024) : 「令和 5 年度広島県高等学校生徒質問紙・学校質問紙調査報告書」 p. 33

【参考文献】

- Calvert, L. (2016) : *Moving from Compliance to Agency: How to Make Professional Learning Work*. Learning Forward and NCTAF
- 石井英真 (2020) : 「授業づくりの深め方—「よい授業」をデザインするための 5 つのツボ」ミネルヴァ書房
- 白井俊 (2020) : 「OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム」ミネルヴァ書房
- 大和浩子・湯原玲子・下高呂元成 (2014) : 「学校における授業研究の質的向上に関する研究—授業研究充実のためのハンドブック作成に向けて—」

【文末資料】 調査項目の内容及び回答結果 (%) (内容を省略したものを【 】に示す。)(4段階のものについては、4 : 当てはまる、3 : どちらかといえば当てはまる、2 : どちらかといえば当てはまらない、1 : 当てはまらない とする。)

項目	内容	1	2	3	4	5	6	
カテゴリー1	1	【経験年数】 教員としての経験年数について、該当するものを選択してください。1 (1～5年) 2 (6～10年) 3 (11～15年) 4 (16～20年) 5 (21～25年) 6 (26年以上)	18.1	11.5	20.2	8.2	10.3	31.7
	2	【研究授業回数】 あなたが今年度参加した、または参加する (授業者として、授業参観者としてのいずれの場合も含む)、研究授業※ (外部参加者の有無は問わない) の回数について、該当するものを選択してください。※研究授業とは、日時を設定して行われる、授業参観者に公開される授業のことを示すこととします (以下同様)。1 (0回) 2 (1回) 3 (2回) 4 (3回) 5 (4回) 6 (5回以上)	11.1	51.0	21.0	8.6	2.9	5.3
	3	【研究授業以外回数】 あなたが今年度参加した、または参加する (授業者として、授業参観者としてのいずれの場合も含む)、2 で示した研究授業以外の授業観察等の回数について、該当するものを選択してください。1 (0回) 2 (1回) 3 (2回) 4 (3回) 5 (4回) 6 (5回以上)	16.5	15.6	28.0	9.5	8.2	22.2
カテゴリー2	項目	内容	4	3	2	1		
	4	【授業者・同僚に相談する】 研究授業を授業者として行う際は、事前に同僚 (管理職は含まない) に相談したり、同僚の授業参観者からアイデアを得たりする。	61.3	24.7	10.7	3.3		
	5	【授業者・同僚以外に相談する】 研究授業を授業者として行う際は、事前に同僚以外の人に相談する。	31.3	24.3	26.7	17.7		
	項目	内容	1	2	3	4	5	
	6	【授業者・相談相手】 項目5で4 (当てはまる) または3 (どちらかといえば当てはまる) と答えた方のみお答えください。相談する相手について、該当するもの全てを選択してください。1 (自校の管理職) 2 (他校の教員) 3 (大学の先生) 4 (指導主事) 5 (その他)	43.8	49.6	7.3	54.7	15.3	
項目	内容	4	3	2	1			
7	【授業者・事前の協議を行う】 研究授業を授業者として行う際は、授業観察の視点を共有できるように、授業参観者との事前の協議等を行う。	26.7	39.5	19.3	14.4			
カテゴリー3	項目	内容	4	3	2	1		
	8	【授業者・事後協議における観点を意識する】 研究授業を授業者として行う際は、事後協議における協議の観点を意識する。	51.9	43.6	3.3	1.2		
	9	【授業者・研修の機会として捉える】 研究授業を授業者として行う際は、研究授業を自分自身の研修の機会として捉える。	70.4	25.9	2.9	0.8		
	10	【授業者・研究授業の位置付けを意識する】 研究授業を授業者として行う際は、学校の教育活動における研究授業の位置付けを意識する。	44.9	43.6	11.1	0.4		
	11	【授業者・他の研修会との関連性を意識する】 研究授業を授業者として行う際は、研究授業と他の研修会 (校内外を問わない) との関連性を意識する。	16.5	48.6	28.0	7.0		
	12	【授業者・教育活動を振り返って課題意識をもつ】 研究授業を授業者として行う際は、自らの教育活動を振り返って課題意識をもつ。	60.9	35.0	2.9	1.2		
	13	【授業者・自身の授業の改善につなげる】 研究授業を授業者として行う際は、得られた成果や課題を自身の授業の改善につなげる。	67.9	29.6	2.1	0.4		
	項目	内容	1	2	3	4	5	
	14	【授業者・継続期間】 項目13で4または3と答えた方のみお答えください。自身の授業の改善はどれくらいの期間継続しますか。該当するものを選択してください。1 (1週間) 2 (1か月) 3 (3か月) 4 (半年) 5 (1年以上)	4.5	19.4	13.4	11.2	51.5	
項目	内容	4	3	2	1			
15	【授業者・自らの学びが得られる】 研究授業を授業者として行うことで自らの学びが得られると感じる。	51.9	44.9	2.5	0.8			
16	【授業者・15の理由】 項目15で2または1と答えた方のみお答えください。研究授業を授業者として行うことで自らの学びが得られると感じないのはどうしてだと思いますか。その理由として考えられることについて、次の回答欄に自由に記述してください。	本文中に記載						

カテゴリー4	項目	内容	4	3	2	1			
	17	【参観者・同僚に相談する】研究授業に授業参観者として参加する際は、事前に同僚（管理職は含まない）に相談したり、同僚の授業参観者からアイデアを得たりする。	8.2	25.1	38.3	28.4			
	18	【参観者・同僚以外に相談する】研究授業に授業参観者として参加する際は、事前に同僚以外の人に相談する。	4.1	9.5	41.2	45.3			
	項目	内容	1	2	3	4	5		
19	【参観者・相談相手】項目18で4（当てはまる）または3（どちらかといえば当てはまる）と答えた方のみお答えください。相談する相手について、該当するもの全てを選択してください。1（自校の管理職） 2（他校の教員） 3（大学の先生） 4（指導主事） 5（その他）	44.7	57.9	0.0	18.4	31.6			
カテゴリー5	項目	内容	4	3	2	1			
	20	【参観者・事後協議における協議の観点を意識する】研究授業に授業参観者として参加する際は、事後協議における協議の観点を意識する。	52.7	42.4	4.1	0.8			
	21	【参観者・研修の機会として捉える】研究授業に授業参観者として参加する際は、研究授業を自分自身の研修の機会として捉える。	62.6	35.8	1.2	0.4			
	22	【参観者・研究授業の位置付けを意識する】研究授業に授業参観者として参加する際は、学校の教育活動における研究授業の位置付けを意識する。	37.0	46.9	14.0	2.1			
	23	【参観者・他の研修会との関連性を意識する】研究授業に授業参観者として参加する際は、研究授業と他の研修会（校外を問わない）との関連性を意識する。	18.5	43.2	29.6	8.6			
	24	【参観者・教育活動を振り返って課題意識をもつ】研究授業に授業参観者として参加する際は、自らの教育活動を振り返って課題意識をもつ。	46.9	50.2	2.5	0.4			
	25	【参観者・自身の授業の改善につなげる】研究授業に授業参観者として参加する際は、得られた成果や課題を自身の授業の改善につなげる。	53.5	42.0	4.1	0.4			
	項目	内容	1	2	3	4	5		
	26	【参観者・継続期間】項目25で4または3と答えた方のみお答えください。自身の授業の改善はどれくらいの期間継続しますか。該当するものを選択してください。1（1週間） 2（1か月間） 3（3か月間） 4（半年間） 5（1年間以上）	6.6	23.6	10.5	12.7	46.7		
	項目	内容	4	3	2	1			
	27	【参観者・自分の立場を意識する】研究授業に授業参観者として参加する際は、研究授業における自分の立場を意識して参観する。	35.8	46.5	12.8	4.9			
	項目	内容	1	2	3				
	28	【参観者・立場の根拠】項目27で4または3と答えた方のみお答えください。授業参観者として参加する際の研究授業における自分の立場は、何によって決まっていますか。該当するもの全てを選択してください。1（校務分掌等の日常的な役割） 2（研究授業の実施時における役割分担） 3（自身が研究授業で明らかにしたい課題に基づいた心構え）	31.3	41.4	70.7				
	項目	内容	4	3	2	1			
29	【参観者・明らかにしたい課題を意識する】研究授業に授業参観者として参加する際は、自身が研究授業で明らかにしたい課題を意識して参観する。	28.0	51.9	18.5	1.6				
30	【参観者・明らかにしたい課題の変化】項目29で4または3と答えた方のみお答えください。自身が研究授業で明らかにしたい課題は、授業を参観している間に変化する。	13.3	53.2	28.1	5.4				
31	【参観者・授業で着目する範囲を意識する】研究授業に授業参観者として参加する際は、授業で着目する範囲*を意識して参観する。*範囲としては、空間的な範囲（学級全体、グループ、ペア、個人等）、物理的範囲（教室、黒板、教材、ワークシート、デジタル機器等）、時間的な範囲（年間、単元全体、本時等）が挙げられます。	44.0	49.8	4.9	1.2				
32	【参観者・観察の焦点を絞る】研究授業に授業参観者として参加する際は、観察の焦点を絞って参観する。	21.8	58.8	17.7	1.6				
33	【参観者・各視点の関連性を意識する】研究授業に授業参観者として参加する際は、「自身が研究授業で明らかにしたい課題」と「授業で着目する範囲」と「観察の焦点」の関連性を意識して参観する。	20.6	58.0	18.9	2.5				
34	【参観者・事実について記録する】研究授業に授業参観者として参加する際は、生徒がどのタイミングでどんな言動を示したのかなど、事実について記録する。	28.4	59.3	9.9	2.5				

35	【参観者・解釈したことを記す】研究授業に授業参観者として参加する際には、生徒の言動等を基に解釈したことについて記す。	21.8	64.6	12.3	1.2		
36	【参観者・自らの学びが得られる】研究授業に授業参観者として参加することで自らの学びが得られると感じる。	51.4	46.1	2.1	0.4		
37	【参観者・36の理由】項目36で2または1と答えた方のみお答えください。研究授業に授業参観者として参加することで自らの学びが得られると感じないのはどうしてだと思いますか。その理由として考えられることについて、次の回答欄に自由に記述してください。	本文中に記載					