広島女学院大学児童教育学科研究紀要　第11号
Journal of the Department of Child Education
Hiroshima Jogakuin University ***11***: *1–15, Mar. 2025*

小学校授業研究における大学教員の役割
―国語科に焦点を当てて―

細　　恵　子*

（2024年12月23日　受理）

The Role of University Teachers in Elementary School Classroom Research:
Focusing on Japanese as a Foreign Language

Keiko HOSO*

The purpose of this study is to identify the results and challenges based on the author's involvement with A Elementary School as an annual instructor and to indicate the role of university faculty members. Based on the findings from previous studies, the author focused on three main aspects of university faculty involvement: (1) the connection between research classes and daily life, (2) involvement with the administration, research directors, etc., and (3) involvement with the teachers, and discussed the results from observation of research classes, dialogue with teachers, and research bulletins.

Keywords: University teachers　大学教員，In-school class research　校内授業研究，Japanese language　国語科，Involvement　関わり，Roles　役割

１．問題の所在と目的

筆者は，小学校教員時代に８年間研究主任として小学校校内授業研究（主として国語科）の推進を担ってきた．筆者が勤務していたほとんどの小学校では，毎年，市または県外に創意工夫された授業を公開していたため，外部講師として教育委員会の指導主事と大学教員を招聘し，専門的な知識・技能に関する指導・助言を受けてきた．そして，指導・助言をもとに研究主任が中心となり，校内で研究内容・研究方法・学習指導案の検討や研究授業の協議を進めてきた．しかし，様々な実態の教員が子どもの成長のための研究と捉えて前向きな姿勢で取り組むことや，教科に対する苦手意識を克服して研究すること，研究のプロセスにおいて問題があれば改善を繰り返していくこと，研究授業と日常の授業のつながりをもたせることは容易ではなく，研究主任の責任や負担は大きかった．

鹿毛（2017）では，日本の教師たちは授業研究を意義ある仕事として受け止めていない実態も散見されるとし，その背景として「業務化」「形骸化」（p. 4）「非日常化」（p. 3）を指摘している．「業務化」では，授業研究自体が目的化してしまい仕事が増えることであり，教師にはやらされているという意識が生じてくるという．「形骸化」が表れるのは，事後協議会である．そこでは会の進行方法が毎回決まっており，講師から一方的にコメントを受けることになりがちであり，生産的な協議

＊ 広島女学院大学人間生活学部児童教育学科教授

ができていないという.「非日常化」では，研究授業が特別な仕事として実施され，日常の授業との関連性が希薄化されている実態があるという.

このような問題点が現在もなお残されている学校は少なくないが，外部講師に求められる役割や資質について言及している研究・実践（高橋：2013，西尾・石川：2013，石井：2014，鈴木：2016，鹿毛：2017，木原：2017，渡辺・石丸：2020・2021，土屋ら：2023）も進められており，外部講師として学校にどのように関わっていけばよいのかを調査や自らの実践を通して示している.

高橋（2013）は，３人の講師に研究協議会での望ましい講評のあり方について問いかけたところ，３人が，配慮した講評の１つとして「研究授業の中で観察された事実を参照しながら，校内研究のテーマを推進する具現的なアイディアを示すこと」(p. 215）を述べたと示している．木原（2017）は，外部組織に属する第三者が学校の校内研修へ参与する意義として，教員が「持続的な発展を目指して，学校外の他者と協働的関係を築いて企画・運営」(p. 98）できるようにすることを挙げている.「そもそも創造的な営みを繰り広げようと思えば，発想を変えたり，新たなチャレンジを構想したりする必要」(p. 98）があるが，校内の教員だけでは，それらをすることは一般的に難しいというのである.

以上のように，外部講師は，教員が研究テーマに沿って創造的な研究を進めていくことができるよう，教員だけではできにくい具体的な紹介や提案をしていく必要がある．また，研究推進に向けて，研究主任と協働的な関係を築きながらサポートしていくことも必要である．さらに，鹿毛(2017）が問題点として指摘する「業務化」「形骸化」「非日常化」から脱却するために，大学教員がどのような関わりをすることが可能なのかを考えていかなければならない.

学校の実態や要望に応じて外部講師の関わり方は様々である．そのため，外部講師には，自分が関わる学校や子どもの実態を把握した上で，関わり方を考えることや改善のための具体的方法を分かりやすく紹介・提案することが求められる．本研究の目的は，筆者が年間講師としてＡ小学校の授業研究に関わってきたことをもとに，成果・課題を明らかにし，大学教員の役割を示すことである.

２．校内授業研究への関わり方の明確化

本章では，先行研究から得られた知見をもとに，大学教員の関わりとして（１）研究授業と日常とのつながり，（２）管理職・研究主任等との関わり，（３）教員への関わりの３点に主眼を置き，筆者の関わり方を明確にしていく.

（１）研究授業と日常とのつながり

鹿毛（2017）は，授業研究を日常的な実践と切り離してイベント化することを「非日常化」(p. 5）という問題点だと指摘している．市や県，国の教育指定校となった場合は特に，指導案を定められた形式に作成しなければならないという「形式主義が蔓延したり」(p. 5)，提案性のある研究授業をするために,「普段は絶対に行わないようなパフォーマンスが推奨されたり」(p. 5）するという.鹿毛（2017）は，研究授業だから特別なことをすることを「研究授業しばり」(p. 5）と批判している.

筆者は，これまで校内授業研究を通して教員の授業力や子どもの力が伸びていくことを実感して

きた．しかし，授業公開のために非日常化した授業をしなければならない場合，子どもたちも教員も大きな負担を感じるものである．授業研究の中心的な目的は，「「子どもの学び」へと連続するように学習活動を構想し，実現し，検討すること」（藤井：p. 136 ）であり，研究授業は１日だけのものと捉えるのではなく，授業の積み重ねの中で子どもの伸びを見ながら日々授業改善に努めていかなければならない．校内授業研究の目的は，子どもの成長を目指すことであるため，外部講師は，日常の授業とのつながりを意識して具体的な実践を紹介・提案する必要がある．

渡辺・石丸（2021）では，渡辺が年間講師として校内研究に関わった事例が挙げられている．外部講師としての働きかけの１つに，教師集団が積み重ねてきたことへの評価があるとし，実践において「取り組みを整理すること」「成果と課題を示すこと」「今後の方向性を示し，具体的な方策を提案すること」（p. 39）を行ったことが示されている．外部講師としての助言の要件としては，「授業研究で終わらない教師の構えをつくる提言をする」（p. 39）ことが挙げられている．このように，研究授業の１時間のみを評価の対象とするのではなく，成果と課題を踏まえた上で，子どもを育てていくためにどのような取組をしていけばよいのかを具体的に助言していく必要があると考える．このことは，藤井（2017）が述べている「「子どもの学び」へと連続する」（p. 136）ことと重なる．

渡辺・石丸（2020）では，校内研究に関わった３校の事例（渡辺２校，石丸１校）が取り上げられている．渡辺は，研究主題のキーワードを教職員が共通理解し，子どもの姿を共有できるようにするために，校内研究の取組がスタートして半年の間に，共通認識されていない言葉（研究のキーワード）を全教職員から挙げてもらった．そして，研究推進委員会で分類・整理するという作業を取り入れ，それまでの実践をもとに一覧にした．渡辺は，「主体的」という言葉の概念について，子どものどのような姿が見られた時に主体的だと判断するのか，具体的な状態を教員が書き出し分類整理する作業を示唆し，教員が授業の中で講じる手立てを考えていく道筋をつくった．このように，具体的に１年間の目指す児童の姿を設定し教員間で共有しておくことにより，教員が同じ方向で研究を進める見通しをもつことができ，日常において意識しながら授業をすることが可能になると考える．

細（2024）では，学級づくりの基本として，聞く，話す，話し合う，関わり合うことを重視し，「聞き方の例」（p. 24），「話し方の例」「発表のときの話型」（p. 25），「話し合いの仕方の例」（p. 26），「グループ内の声かけの例」（p. 21）等が紹介されている．これらは，どの授業においても必要な聞く力，話す力，話し合う力，友達と関わる力を育てるために効果的なものである．授業は教員のスキルだけで成り立つものではなく，子どもと共につくっていくものである．教員は，学級づくりをしながら授業づくりをし，授業づくりをしながら学級づくりをしていかなければならない．学級づくりと日常の授業，そして研究授業はつながっているべきである．そのため，外部講師は，授業の中で学級づくりがどのような状態であるかを捉え，どこに課題があるのか，どのようにスモールステップで取り組んでいけばよいのかを助言していく必要もある．

以上のことから，筆者は，非日常化から脱却する方法の１つである「研究授業と日常とのつながり」として，①研究授業の単元とその前後の単元のつながり，②子ども・教員の実態に応じた研究主題，研究内容・方法の共通理解，③学級づくりと授業，を意識して校内研究に関わっていくこととする．

（２）管理職・研究主任等との関わり

西尾・石川（2013）では，「管理職の考え方によって，授業及び校内授業研究に対する教師の取組は大きく左右される」（p. 32）とし，「管理職は，外部者との適切な連携の在り方を考え，円滑なコミュニケーションを促し，教師集団との間に立って調整する役割を十分に果たすことが大切である．」（p. 32）と述べられている．指導主事の西尾は，教頭がこれまで指導助言してきたことを共有しながら，再度，当該教員に子どもの実態やこれまで指導してきたこと，自分の弱点について問いかけ，じっくりと課題を引き出している．その結果，当該教員は，「この課題は子どもにとって追究意欲を高めるものとなっているか，授業における個別指導はどのくらい必要か，本時までに指導しておくべきことは何か，一人読みはどのように行うか，全体交流の場ではどのような多様な考えが出されると推察できるか，必ず出てきてほしい発言内容はどのようなものか」（p. 33）等を，「学級の子どもを思い浮かべながら談話すること」（p. 33）ができたという．その後，西尾は，教員の様子や指導した内容，大切にしたい指導事項を教頭に電話連絡し，教員が作成した指導案を校内で検討したという．その後，これらのことを再度行い，指導案が形作られていった．この実践では，すぐに外部指導者が教員の相談に対して答えるのではなく，じっくりと教員の話を聴きながら教員から語れるようにしているため，教員の自立を育てることにつながると考えられる．

土屋ら（2023）は，公立小学校１校の教職員を対象に，授業研究に関する課題把握のための質問紙調査を実施し，校内研修支援プログラム項目（管理職・教務主任向けの「校内研修環境の整備」，研究主任向けの「校内研修運営の支援」，教員向けの「教員の実践力向上」）を立案している．具体的な内容としては，「校内研修環境の整備」では，教育課程，働き方改革から研修に関連する業務の精査，組織づくり（研修チームの構成，OJT の在り方，研修履歴の活用を通した対話等），「校内研修運営の支援」では，研究主任の役割と校内研修に係る業務，校内研究会の運営，研究教科領域に関する内容が示されている．指導主事経験がある土屋は，校内研修コンサルタントとして，３つの項目の中から，研究主任へのプログラムを実施・支援した．その結果，管理職が課題として捉えていた新任研究主任の不安が解消されるとともに，自身の役割についての理解が進んだという成果が見られたという．

校内授業研究を推進する研究主任の役割は大きいが，前述したように責任や負担は大きい．そのため，研究主任をサポートする外部講師の役割は重要であると考える．

校長・研究主任の他には指導主事との関わりも必要である．校内授業研究では，筆者の以前の勤務校のように，指導主事と大学教員が招聘されることもある．協議会では，指導主事と大学教員の話す内容にずれや対立が生じないようにしなければならないため，両者が校内授業研究について共通理解をしておく必要がある．しかし，指導主事と大学教員が，学校の研究推進に向けて対話を重ねていく報告は管見の限り見当たらない．指導主事は，教育の新たな動向に関する情報に基づき学校を訪問し，授業観察や指導・助言を行っている．そこで，大学教員は自分の専門分野からの指導・助言をするだけでなく，指導主事と関わったり，その話す内容を理解したりしながら，今学校に求められることを捉え，明確化・具体化する方法を探っていく必要があると考える．

以上のことから，管理職・研究主任等との関わりとして①管理職との関わり②研究主任との関わり③指導主事との関わり，に焦点を当てていくこととする．

（3）教員への関わり

外部講師の存在意義について明らかにするために，校内研究で体育科を研究している小学校教師に質問紙調査を実施した鈴木（2016）は，研究から得た知見をもとに，以下の提案をしている．

> 外部講師は，授業に対して「こうあるべき」だという当為論から講評をするだけでなく，「自分はこの事実からこの事象をこう見た」という存在論からの語りを期待されていると考えられる．（p. 15）
>
> 外部講師は，その学校の教員のみに知識や指導技術を伝達するだけでなく，他校の実践例を紹介したり情報交換を促したり，自身の解釈を述べながら議論したりすることで校内研究会の架け橋となっていけば，それぞれの研究成果を共有していくことも可能である．そうした外部講師の姿は，体育・スポーツ政策の媒介者であると捉えることもでき，そこに大きな存在意義を見出せるのではないだろうか．（p. 16）

上記の「架け橋」「媒介者」という捉え方は重要である．大学教員は，広い視野をもって教員と共に研究を進めていくという姿勢を示していきたいものである．

渡辺・石丸（2020）は，「いつも自分の引き出しから過去の財産を取り出して指導・助言をする姿勢ではなく，外部講師自身も自己更新していくことが求められる」（p. 44）と述べ，校内研究及び授業研究への外部講師としての好ましい関わりの１つとして「外部講師自身も校内研究のスタッフであるという心構えをもつこと」（p. 44）を挙げている．トップダウンの研究である場合，教員は研究に前向きにはなれない．木原（2017）は，「学校のスタッフとの間に豊かなコミュニケーションが確保されること」（p. 102），授業やカリキュラムについて思いをヒアリングしたり，それについての「意見交換の機会を設定したりする」（p. 102）ことが必要だと述べている．自己更新という言葉からは，大学教員も校内授業研究を教員と共に進めていく中で，関連する研究を進めていくことが求められると考える．

石井（2014）は，外部助言者として学校に関わるようになって10年間，いつも対話を絶やさないことを心がけてきたという．対話をすることにより，「学校の内側目線に立て，何を語りどう行動しなければならないかに気付くこと」（p. 169）ができると述べている．研究協議会では，同僚の学び合いの場にするために，話に割り込んでいくのはできるだけ避け，教師たちの語られる一つひとつのことばやそのつながり方に深く耳を澄まし，心の中で教師と対話をしてきたという．「対話を欠かせば必ず教師たちの現実から離れ（中略）助言は力をもたなくなる」（p. 170）と戒めてきたという．また，石井は，学校訪問時だけでなく，訪問後も授業者一人一人にコメントを送付したり，必要があれば特定の教師に手紙を書いたり，個人的にメールが来た場合に教師の相談に応じたりしている．「助言者こそよき学び手でなければならない．」（p. 171）を鉄則とし，「その人はどう歩もうとしているかをとらえ，その人の歩みに寄り添い，その人の歩み方についてともに考えるという行為によって助言は可能となる．」（p. 171）と述べている．石井の考え方から，助言をするためには，教員の話し合いを聴くとともに，教員のこれまでの取組・考え方を理解することや個への対応の仕方を考えることが重要であることが分かる．

以上のことから，大学教員は，外部助言者として，単に１時間のみの教師の授業の結果を評価し

て終わるのではなく，教員の思いを受け止め，これまでの取組の成果と課題を理解した上で共にこれからの授業づくりについて学び続け，子どもの成長のために改善点を考えていく姿勢が求められると考える．また，現在，学校での若手教員育成の必要性が高まっていることから，若手教員への関わり方も検討していかなければならない．

筆者は，A小学校の年間講師として前述の（1）（2）（3）に焦点を当てて関わっていき，考察することとする．

第3章以降は，（1）を〈①日常とのつながり〉，（2）を〈②管理職・研究主任等との関わり〉，（3）を〈③教員への関わり〉と示す．具体的な内容は以下の通りである．

①日常とのつながり

研究主題・研究内容・研究方法の共通理解ができるように促す助言，研究授業の単元とその前後の単元のつながりを意識した紹介・提案，学級づくりを基盤とした研究授業のあり方についての助言

②管理職・研究主任等との関わり

管理職・研究主任との情報交換，研究主任への助言，指導主事の話の理解と方向性の共有

③教員への関わり

学習指導案の個別指導，校内授業研究の研究協議における対話，若手教員への個別指導

3．A小学校との関わり

（1）202X 年10月～12月

A小学校の校長から国語科の年間講師の依頼をされたのは，202X 年の秋であった．A小学校は，市の教育推進校に指定されており，次年度に公開研究会を開くため，校内授業研究において教員が具体的な実践を学ぶことができるよう指導・助言をしてほしいということであった．その依頼に対して，筆者は，まず全学級の授業を参観し子どもの様子や学級の雰囲気を観察したいと依頼した〈②管理職・研究主任等との関わり〉．小学校教員時代の自らの経験から，校内授業研究をするためには，教員の指導方法とともに教員と子どもの関係性，子ども同士の関係性等を踏まえておくことが重要であると考えていたからである．

A小学校を訪問する前には，学校のホームページで研究構想図を確認し，子どもに付けたい力や研究主題，研究内容・方法等について理解しておいた．

12月にA小学校を訪問し，全学級を観察した．その結果，今後の方向性として，①思考を働かせる発問を精選すること，②児童同士で発言をつなげられるようにし，読みを広げたり深めたりすること，③書く活動や話し合う活動のねらいを明確にし，一人一人が取り組めるようにすること，を捉えることができた．授業観察後には，校長室で校長と研究主任・国語主任と今後の方向性の打ち合わせをした〈②管理職・研究主任等との関わり〉．校長と研究主任，国語主任の願いは以下のようなことであった．

- 子どもの学ぶ意欲を高めたい．
- 若い教員が増えてきているため，理論だけではなく実践化する方法を知りたい，
- すぐにやってみたいと思うような指導・助言をしてほしい．
- 教師対子どもだけの授業ではなく，子ども同士が深め合えるようにしたい．

・教材研究の仕方を研修したい.

訪問後に，A 小学校の202X 年度の研究紀要を読み，成果と課題を把握した上で授業研究においては以下のことが必要だと考えた.

・学習指導要領解説国語編をもとに「言葉による見方・考え方」についての先行研究を紹介し，全教員が共通理解することができるようにする.
・単元で付けたい力を明確にして自ら教材研究をし，その方法や教材解釈を紹介する.
・研究主題と教員・子どもの実態を踏まえた上で，学びの達成感を得るための振り返りの方法，日常の読書につなぐための関連図書の取り入れ方，一人一人の考えを出し合える話し合いの方法，教科書教材のねらいや特徴に応じた言語活動を紹介する.

紹介する際には，それは絶対的なものではなく，参考にして子どもの実態に合った方法を考えてほしいと伝えることにした.

（2）第 1 回校内授業研究（翌年 1 月）

年間を通して物語の授業づくりを研究することになった．研究主任の要望に応じ，第 1 回目の校内授業研究では，国語科教材研究の仕方についての研修を行うことになった．教科書の物語教材「ごんぎつね」を使い，以下の内容について話をした.

・将来にわたって文章を読む力をつけるためには，まず，国語科教科書で読み方を習得し，その後，関連図書との比較などをして学んだ読み方を自分で活用できる段階に高めることが必要である．日常の読書指導も並行して行っていく必要がある．並行読書で読み取ったことを授業の中に活かすことも可能である（①日常とのつながり）.
・教材研究をするときは，学習指導要領で付けたい力を明確にし，教材シートを作成していく（教材シートの形式をパワーポイントで提示）.
・教材の各場面で，子どもの思考を揺さぶる問いはどのようなものが考えられるか.
・どこに着目する必要があるか，教材にはどのような特徴があるのか.
・教材の特徴にあった言語活動を設定する.

言語活動については，筆者が受け持った子どもの作品（人物の変容をまとめる紹介カード等）を紹介した．子どもの作品を提示することにより，実践の積み重ねによる成果を感じた教員もいた.

研修が終わった後，校長室で研究主任と国語主任から分かりやすかったという感想の言葉が出た．研究主任からはその後のメールで再度，「とても分かりやすく今後に生かせる研修」であったという返事があった．その一方で筆者は，自分からの一方的な話が多かったことを反省し，教員同士で教材の解釈を検討し合うことを中心とした研修の必要性を感じた．木原（2017）は，研究授業の事後協議会で，「教師間の対話のコーディネーションを補佐」（p. 109）し，「司会役の教師による論点整理のサポート」（p. 109）をすることがあると述べているが，教材研究の研修においても，大学教員は，そのような役割を果たすことが必要だと考えた.

（３）第２回校内授業研究（２月）

研究授業が非日常化から脱却するためには，日常の授業を常に改善していく必要がある．その連続するプロセスの中に研究授業は位置づくものである．そこで，教員が授業のイメージをもつことができるよう師範授業（１つの正解ではなく，参考にして自らの日々の授業で取り入れることを考えられる提案授業）を行うことにした．その授業は，A小学校の研究主題，研究の視点を踏まえたものである〈①日常とのつながり〉．

授業前には，既習の詩を研究主任に教えてもらい〈②管理職・研究主任等との関わり〉，未習の詩を扱うことにした．授業で用いた詩は，「きりん」（詩のコンクールでの児童受賞作品）と「ゆきのなかのこいぬ」（鈴木敏史）である．

学習指導案の中で「授業考察の視点」として示したことは，以下の６点である．

①詩「きりん」を授業の導入で提示し，本時で働かせる見方・考え方を共有する．
- ・どの言葉に着目すれば登場人物が分かるか．（見方）
- ・どう考えればよいのか．（考え方）

②詩「ゆきのなかのこいぬ」を「きりん」と比較することにより，問いをもつことができるようにする．

③個に応じた手立てを考えておく．
- ・机間指導で対話をしたり，ヒントカードを渡したりしながら，一人一人が考えをもち書くことができるようにする．

④児童が言葉を根拠にしたり，連と連を比較したりして，自分の考えを書いたり話したりすることができるようにする．

⑤児童の発言をつなげながら，情景や登場人物の行動・気持ち，登場人物に対する感想を表現する言葉を増やしていく．

⑥振り返りの場面では，見方・考え方について考えられるようにする．

授業中は座席表を使った．授業前に，研究主任に子どもの座席表を作成してもらうとともに，配慮を要する子どもがいるか聞き，〈②管理職・研究主任との関わり〉，発表者が限定されないよう，机間指導で児童の考えを把握し意図的に指名する場面をつくった．

この研修会には，市の指導主事も参加した．市内の学校にはそれぞれ担当指導主事がおり，継続的に学校に関わっている．指導主事からは，現在の教育で求められているICTを国語科でも活用してほしいという要望があったため，書くことで身に付く力を大切にしつつ，効果的に活用できる場面を考えていく必要があると考えた．授業後の協議会の中で，指導主事は，筆者の授業の中で，ICTを活用できる場（自分の考えと友だちの考えの共有場面，必要に応じたヒントカードの提示場面）を提案した．そこで，筆者はICT（１人１台端末）活用についての文献を収集し，読み始めた〈②管理職・研究主任等との関わり〉．

後日，研究主任からは，本年度の研究で付け加えた「導入場面においてどのように子どもたちに考えさせたいと思わせるか，振り返り場面において子どもたちにいかに学びを自覚させるか」について話をしてほしいとメールで依頼され，年間の研究構想と研究推進計画が送付された．それを受けて筆者は，次に参観する授業の物語教材を使って，校内授業研究用の資料を作成した〈②管理職・研究主任等との関わり〉．

（４）第３回校内授業研究（６月）

Ｂ教諭（若手教員）の研究授業（物語の授業）を参観した後，個別指導，全体協議会の中での講話を行った．

個別指導は，指導主事と筆者がそれぞれ行った．指導主事は，若手教員を育てるという気持ちが強く，教員の頑張りを肯定的に褒めることが多かったため，筆者も同様に対応し，やる気になる助言をするよう努めた〈②管理職・研究主任等との関わり〉．

講話において留意したことは，自らの効果的だった実践を伝授するだけでなく，他校の実践の資料も紹介することにより，最終的には教員が自分の目の前の子どもの実態を捉えた上で，授業の流れをイメージしながら指導法を決めていくことができるようにするということである．そして，若手教員にも理解できるような話をするということである．筆者のこれまでの実践（興味をもち，考えたくなる教材提示の工夫，初発の感想を用いた問いの作り方，子どもの思考を揺さぶる発問，自己評価力を育てるルーブリック，日常の読書につなげる本との比べ読み）や他校の実践について実物や資料をもとに分かりやすく紹介し，それらの実践によって子どもたちにどのような力を身に付けさせることができるのかを話した．また，学級づくりを基盤とする必要性についても話をした〈①日常とのつながり〉．

（５）第４回校内授業研究（６月）

Ｃ教諭（若手教員）の研究授業（物語の授業）を参観し，個別指導と講話を行った．

個別指導では，若手教員の頑張りを肯定的に評価する指導主事に習い，指導内容を精選し，意欲を減退させないよう留意した〈②管理職・研究主任等との関わり③教員への関わり〉．Ｃ教諭は，第３回校内授業研究で行った講話の「教材提示の工夫」を参考にして，原作の絵本の絵を使い，登場人物の気持ちを豊かに想像できるようにしていた．講話の内容は，協働しながら同じ方向で進める校内研究の方法，教材の特徴の確認，指導方法（発問と手立て，子どもたちが作る課題，話し合いの手引き，教室の日常の掲示，読書環境づくり，校内研究の進め方の紹介）であった．特に日頃からできる教室掲示（「感想の言葉」「感想・評価の言葉」「質問の仕方」（細：2024）），関連する本のコーナー（細：2012），自己評価の方法としての「ふりかえりのわざ」については，〈①日常とのつながり〉を意識した．その後，研究主任から，国語部会を開いて今後取り組んでいきたいことを話し合ったというメールを受け取った．その内容は，第３回の講話の中から考えられたもの（以下の①②③）であった〈②管理職・研究主任等との連携〉．

①子どもたちの語彙を広げるために，低中高と言葉を集めて掲示をする．

②つけたい力を明確にしてルーブリックを作成し，適切な評価をする．

③振り返りのわざを子どもたちと共有して，深い学びに到達できるよう支援する．

メールには「先生方もすごく前向きにとらえてくださり，話し合いをしていても楽しかった」と記載されていた．このことから，講話の内容により，教員が自分事として取り組みたいことを考え同じ方向で進み始めたことが分かった．その後，研究主任から秋に開催される公開研究会の各単元名を伝えられたため，メールで参考資料（人物関係図や教材研究シート）と言語活動に関する本を紹介した．また，筆者が学んだICT関連の図書を学校に届けた〈②管理職・研究主任等との関わり〉．

（６）第４回校内授業研究（７月）

D教諭（若手教員）の研究授業（物語の授業）を参観し，個別指導と講話を行った．

個別指導では，学習の流れが分かる掲示物や人物関係図の掲示物を使っていたことを肯定的に評価した〈③教員への関わり〉．D教諭からは，研修で学んだことを活かそうとする姿勢が見られた．講話では，「大造じいさんとがん」の教材を用いて「言葉による見方・考え方の捉え方」，「言葉による見方・考え方を働かせる方法」「先行実践の紹介」「問いづくり，」等について話をした．協議会後には，研究主任と国語主任に，研究主題の中の「考える楽しさを実感」とは子どものどのような姿なのかを共有しておいた方がよいと助言した〈②管理職・研究主任等との関わり〉．

（７）公開研究会授業の学習指導案第１回目検討会（７月）

公開する授業の学習指導案検討は，１学年１時間設定され，各担任が単元構想と本時の概略を考えており，筆者はそれをもとに個別に指導・助言した．その際，まず教員の思いや教材解釈を聴き，子どもや教員の実態に応じた複数の展開や指導法，筆者が作成した教材，指導方法の工夫やその成果を紹介しながら対話を進め，方向性を決めていった．対話においては，相談しやすい雰囲気をつくるよう努めた．他の教員は，周りで自分に活かせることを考えながら聞いており，個別指導中に教員が悩んでいる場合，筆者が他の教員に考えを求めることもあった．特に若手教員からは，悩みや疑問点を聴くよう努め，前向きに取り組むことができる指導方法を助言した〈③教員への関わり〉．若手教員の指導案の作成状況については，校長に伝えた．それに対し，校長は，普段の教員の課題やがんばりを語り，筆者は，若手教員が初めての公開研究会に向けて意欲を高められるようにすることが重要な役割だと考えた〈②管理職・研究主任等との関わり〉．

その後も，各学年の単元において活用できる音読劇の見本例や「話し合いの台本」（細：2024）個に応じたワークシート例３種類，言語活動例をメールで送った（②管理職・研究主任等との関わり）．

（８）公開研究会授業の学習指導案第２回目検討会（８月）

事前に各学級の学習指導案がメールにより送付され，それぞれに対してコメントを加筆して返信した．第２回目の検討会では，それをもとに個別に指導・助言を行った．また，周りで聞いている教員に考えを求めることもあった〈③教員への関わり〉．発言のつなぎ方やワークシート等については，板書しながら話をすることによりイメージをもつことができるようにした．

B教諭に対しては，教材をどのように読んでいるか確かめたり，子どもたちに着目させたいところについて聞いたりしながら対話をし，指導案作成をサポートした〈③教員への関わり〉．B教諭の指導案作成の状況とサポートについては校長に伝えた〈②管理職・研究主任等との関わり〉．

８月末には，研究主任から完成した学習指導案がメールで送られ，各授業者の指導案が「一つ一つこだわりの見られるもの」になったと伝えられた．教員が修正を繰り返して作成したそれぞれの指導案については，教員の経験年数も踏まえた上で一人一人にコメント（A4 １枚～２枚）をメールで送った．コメントには，これまでの授業研究での学びが見られることや工夫しているところを肯定評価し，曖昧な表現については具体的な助言をし，励ますよう努めた．研究主任には，そのコメントに他の教員にも関わるところがあれば共有してもよいと伝えた〈②管理職・研究主任等との関連〉．コメントの内容を以下に示す．

・活動・方法の意味づけをする.	・発問や声掛けの具体例を提案する.
・他に着目させたい言葉や文を提示する.	・単元に入るまでにしておくとよいことを助言する.
・ノート指導の方法を紹介する.	・絵本の活用方法を紹介する.
・振り返りの方法を紹介する.	・子どもの話す・話し合う姿を話し言葉で具体化する.
・「もし……だったら」と考えながら指導の展開を考えておくことを助言する.	

（9）模擬授業１回目（10月）

公開研究会前の模擬授業が実施された．研究の視点①意欲を引き出す導入の工夫，②見方・考え方を働かせる問いの設定，③振り返りの工夫，が見られるかどうかを確認することがねらいであった．それとともに，学習の流れと児童の反応，思考を整理する板書の仕方についても確認していった．

筆者は特にＢ教諭に関わった．Ｂ教諭は，筆者が紹介した関連図書の設置をしたと見せてくれ，意欲を抱いている様子が伺えた．その一方で，まだ１時間の流れをイメージして授業を進めることができていなかった．若手教員は，経験が少ないために，子どもの反応が予想できなかったり，予想していないことを子どもが発表した場合，戸惑ったりするものである．実際にＢ教諭は，子どもの反応を予想することができにくく，出た意見をどのように板書したらよいのか迷っていた．そのため，子どもの予想される複数の反応をこちらから出し，それぞれのときにどのように対応していくかを共に確認していった．また，子どもが考えをもち教員がそれを把握するために，本時までに一人読みをさせること，一人読みから子どもの発表を引き出すこと，子どもから子どもへ発表をつなげること，ホワイトボードに貼った教材文と黒板を使って子どもの考えを示すことを助言した．しかし，Ｂ教諭からまだ自信がないと言われたため，Ｂ教諭が見通しをもつことができるようになるまで責任をもって関わる必要があると考え，公開研究会２日前に再度模擬授業を参観することにした〈③教員への関わり〉.

傍にいたＤ教諭からは，それまでに筆者が紹介した，学級で楽しく自由に話し合いができるフリートークを普段からやっているという話を聞いた．また，一人読みの活動を取り入れたことも聞いたので，子どもの考えがどのタイプに分類されるのかを捉えて座席表に記録しておくことを助言した．黒板には，分類されたタイプごとに子どもがネームカードを貼り，子ども同士でその考えの根拠や理由を話し合う活動をすることになった．

（10）模擬授業２回目（10月）

この日は，若手教員（Ｂ教諭と初任者）２人が１時間の授業の流れを理解し自信をもつことができるよう関わっていった．筆者は第１回目に引き続き，特にＢ教諭に関わった〈②教員への関わり〉.

すでに，Ｂ教諭は，ホワイトボードに教材文を貼ることや一人読みをさせることができていたため，それらをもとに授業の流れや子どもの発表のつなげ方を確認していった．また，教材文への線の引き方や児童の意見を分類して示す板書，児童が挙手しない場合の意図的な指名も考えることを助言した．その結果，Ｂ教諭は授業の流れを進んで話すことができ，自信がついてきた様子であった．

以上のことから，大学教員は，若手教員に対しては，必要があれば一度だけの指導で終わるので

はなく，授業の流れを自ら話すことができるまで責任をもって関わることも必要である．

（11）公開研究会（10月）

講師になった当初から，校長からは公開研究会の講話では，参加者が話を聞くだけでなく，具体的な実践について学べる話をしてほしいという依頼があった．研究主任からは，９月のメールで「参加者自身の授業改善につながるよう，校内でやってきたような実践的な内容で講演」を行ってほしいと依頼された．メールでは，「日々の実践で一人一人の教員が，目の前の子供たちにチャレンジしてきたことで，少しずつ子供たちの成長も実感できているところです．」と伝えられた．

公開授業後の分科会では，研究主任から依頼された①簡単な授業の講評，②研究と授業の関連付け，③これまでの研究の肯定的な評価（価値づけ）について話をした〈②管理職・研究主任との関わり〉．その後，第２学年「ニャーゴ」の教材文を用いて，単元の導入における他校の実践を紹介し，見方・考え方を捉えた上で，それらを働かせる問いを考えてグループで話し合うという演習を行った．

４．成果と課題

最後に，Ａ小学校との関わりについての成果と課題を，研究授業の参観や教員との対話，研究紀要から明らかにし，大学教員の役割を示す．

（１）成果

〈①日常とのつながり〉（研究主題・研究内容・研究方法の共通理解ができるように促す助言，研究授業の単元とその前後の単元のつながりを意識した紹介・提案，学級づくりを基盤とした研究授業のあり方についての助言）

○研究主題の中の「考える楽しさを実感」とは，子どものどのような姿なのかが曖昧だったため，具体化する必要性があることを助言した結果，「本校で大切にしたい考える楽しさ」として，以下の５点が設定された．

・解決したい問題に出合い，問題解決のために様々に考えをめぐらす楽しさ
・既有の知識や経験をもとに思考することにより，問題解決できた時に感じる楽しさ
・友達との対話を通して，自分にはない考えに出合い，理解を深めたり，広げたりする楽しさ
・解決困難だと思われる課題に直面した際にも，粘り強く考え，やり抜く楽しさ
・できたことや新しい発見をもとに，さらなる問題に挑戦する楽しさ

○校内授業研究後には，筆者が提案したワークシートや人物関係図を参考にして自ら教材に応じたものを作成し，授業に用いた教員がいた．公開研究会に向けて作成した研究紀要には，公開研究会の前の単元から，学びを関連付けるための学習掲示をしたこと，豊かなイメージをもたせるために絵本の絵を活用したこと，初発の感想から子どもたちが問いをつくったことが掲載されていた．

○Ｄ教諭からは，普段フリートークをして話し合いを習慣づけることができるようになってきたこと，ベテラン教員からは，子どもが教科書教材の関連図書についての話を進んでするようになったことが語られた．

○公開研究会の授業は，以下のように次へつながっていく可能性のあるものだと考える．
- ICTで音読を録画し相互評価することにより，改善点に気付かせる学習は，今後の音読や話し合いを自己評価する力につながる．
- 関連図書を授業に活用したことは，本への興味を喚起し，日常の読書の幅を広げることができる．
- 結末を吟味したり，それ以降の話を想像したりすることにより，物語の読み方を広げることや，批判的に読むことへとつながっていく．
- 自分の価値観に照らし合わせながら物語を読んでいくことにより，人物や作品を評価する力へとつながっていく．
- クライマックス場面との出会い方を工夫することにより，他の物語においても自分の価値観と比べ，自分の生き方を考えることにつながっていく．

〈②管理職・研究主任との関わり〉

○校長や研究主任，国語主任と連携を取り，講話の内容についての要望に応じることができた．

○指導主事が学校に求めるICT活用については，筆者自身も研究し，各学級の授業に活用できる場面や方法を提案することができた．教員はこれまでの取組をもとに，授業のねらいや活動に応じて，児童がタブレットで音読の録画をしたり，タブレットをもってグループで自分の考えを伝え合ったりすることができるようにしていた．

〈③教員への関わり〉

○公開研究会に実施する授業の指導案を検討する際，各教員から出た悩みに対しては，筆者の体験を話すこと，指導法について迷っていることに対しては，その教員が学級の子どもに対して実施できるか確認を取りながらアイデアを出すことができた．授業の展開の代案も出し，教員が前向きに授業づくりについて考えることができた．

○研究授業後の協議会の中では，グループの話し合いを見て回りながら問いかける場面もつくるよう努めた．また，教員の状態に応じて対応の仕方を考えることができた．

○若手教員の模擬授業を2回参観し，子どもの姿を思い浮かべながら具体的な指導方法を対話しながら確認し合った．若手教員は自信をつけることができ，公開研究会で落ち着いて授業をすることができた．

○公開研究会の講話の中で，低学年教材「ニャーゴ」を使った演習を行った．D教諭は，低学年担任ではないが，講話の終了後，筆者に，演習が楽しく自分もやってみたいという内容の話をした．

以上のことから，A小学校の校内授業研究における大学教員の役割は，次のようなことだったと考えられる．
- 研究授業が日常の授業と切り離されないよう，研究主題や研究内容・方法について教員が共通理解できるように助言すること．
- 日常の取組を意識しながら授業づくりに必要な具体的な情報・資料を提示すること．
- 学級づくりにおいて必要な「聞くこと」「話すこと」「話し合うこと」「関わり合うこと」の取組を紹介・提案すること．
- 校長から教員の状態を聞くことにより，それぞれの教員に合った対応をすること．
- 校長や研究主任，指導主事と連携を取り，要望に応えること．

・教員の思いを聴きながら学習指導案を共に考え，助言すること．
・学習指導案の検討会では，研究主題に沿っているかどうかを研究主任と共に考え，助言すること．
・若手教員にも理解できるよう，具体的な資料を用いてわかりやすく説明すること．
・若手教員が自信をもって授業をすることができるよう，授業の流れや指導方法について自分で語れるように促すこと．

（２）課題

〈①日常とのつながり〉

子ども同士で発表をつなげていくことができるようにするためには，安心して話ができる学級や，多様な考えを認め合い学び合おうとする学級の雰囲気づくりが不可欠である．校内授業研究では，教員の発問や板書，活動の流れ等に注目してしまう傾向があるが，学級づくりにも注目し，普段からどのような取組をしていけばよいのかを大学教員も共に考え，交流していくことが必要である．

〈②管理職・研究主任等との関わり〉

研究授業後の協議会では，教員がグループに分かれ，視点に沿って話し合いが進められたが，授業の分析をすることや授業の改善点を具体的に検討し合うことが十分ではなかった．

渡辺・石丸（2020）によると，渡辺が，観察対象児の授業中の様子を撮影した写真を見ながら「主体的に学習に取り組む態度」を見取る方法や評価の仕方の一例を示したということである．協議会では，教師の授業の進め方についてのみ話し合うのではなく，子どもの姿から授業の成果と課題を明らかにする必要もあると考える．子どもたちの姿をもとに改善点を考える際には，大学教員は，司会と共に「子どもの発言に対して教員はどのように返せばよかったのか」，「子どもの発言をどのようにして他の子どもへ広げていけばよかったか」，「もっと深い学びを促すためにどのような問いかけが必要か」「このような表情をしている子どもに対し，どのような支援が必要か」等，問いかけることも求められると考える．今後は，管理職や研究主任と協議会の進め方についても連携を取っていく必要がある．

〈③教員への関わり〉

石井（2014）は，どの学校に対しても訪問後に授業をした一人ひとりにコメントを送付することや，教師から個人的にメールが届いたときにその相談に応じることを行っている．特に若手教員への指導・助言をする場合，対話だけでなく，メールのやり取りをすることにより，継続的なサポートも可能になると考える．

以上のことから，校内授業研究における大学教員の役割は，次のようなことも考えられる．
・授業研究の中で，授業の基盤となる学級づくりについても教員と学び合い，実践の紹介・提案をすること．
・研究協議会の進め方について研究主任と連携を取り，教員が子どもの姿を語り合うことを通して指導法を吟味できるようにすること．
・一人一人の教員の相談に対し，悩みを解消できるような手立てを講じる．

【引用文献】

石井順治（2014）「授業の質を保障する外部助言者の役割」秋田喜代美（編）『対話が生まれる教室居場所感と夢

中を保障する授業』教育開発研究所，pp. 168-177
木原俊行（2017）「教師と研究者の対話に基づく校内研修の充実」鹿毛雅治・藤本和久編著『「授業研究」を創る　教師が学びあう学校を実現するために』教育出版，pp. 93-113
鹿毛雅治（2017）「授業研究を創るために」鹿毛雅治・藤本和久編著『「授業研究」を創る教師が学びあう学校を実現するために』教育出版，pp. 2-24
鈴木聡（2016）「体育科を研究する小学校校内研究会における外部講師の存在意義に関する研究―体育・スポーツ政策の媒介者としての存在に着目して―」『体育・スポーツ政策研究』25巻1号，pp. 1-18
高橋照彦（2013）「算数科授業研究における講師講評に関する考察―その役割と講師に求められる資質」『日本数学教育学会誌』95巻 RS 号，pp. 209-216
土屋明子・伊藤裕志・森美香（2023）「校内研修コンサルタントの活用による継続的・自律的な校内研修運営のための支援―オーダーメイド型校内研修支援プログラムの作成と試行―」『千葉大学教育実践研究』第26号，pp. 45-54
西尾朋子・石川英志（2013）「日常の授業改善につながる校内授業研究の開発実践（その５）―外部者のスタンスと役割，その可能性と課題について―」『岐阜大学教育学部教師教育研究』第９巻，pp. 27-35
藤井千春（2017）「子どもの生き方の連続的発展―「子どもの学び」の観点から―」鹿毛雅治・藤本和久編著『「授業研究」を創る　教師が学びあう学校を実現するために』教育出版，pp. 136-139
細恵子（2012）「小学校教育における読書活動の支援」難波博孝・山元隆春・宮本浩治編著『読書で豊かな人間性を育む児童サービス論　実践図書館情報学シリーズ４』学芸図書株式会社，pp. 136-149
細恵子・中島義和・紀村修一（2024）『学級づくりの工夫のたからばこ　教師としての信念・ビリーフをかたちにして』溪水社
渡辺秀貴・石丸憲一（2020）「校内研究の推進に関する一考察～外部講師の関わり方を中心に～」『創価大学教育学論集』第72号，pp. 41-57
渡辺秀貴・石丸憲一（2021）「校内研究の推進に関する一考察（２）―外部講師の助言のあり方を中心に―」『創価大学教育学論集』第73号，pp. 27-41