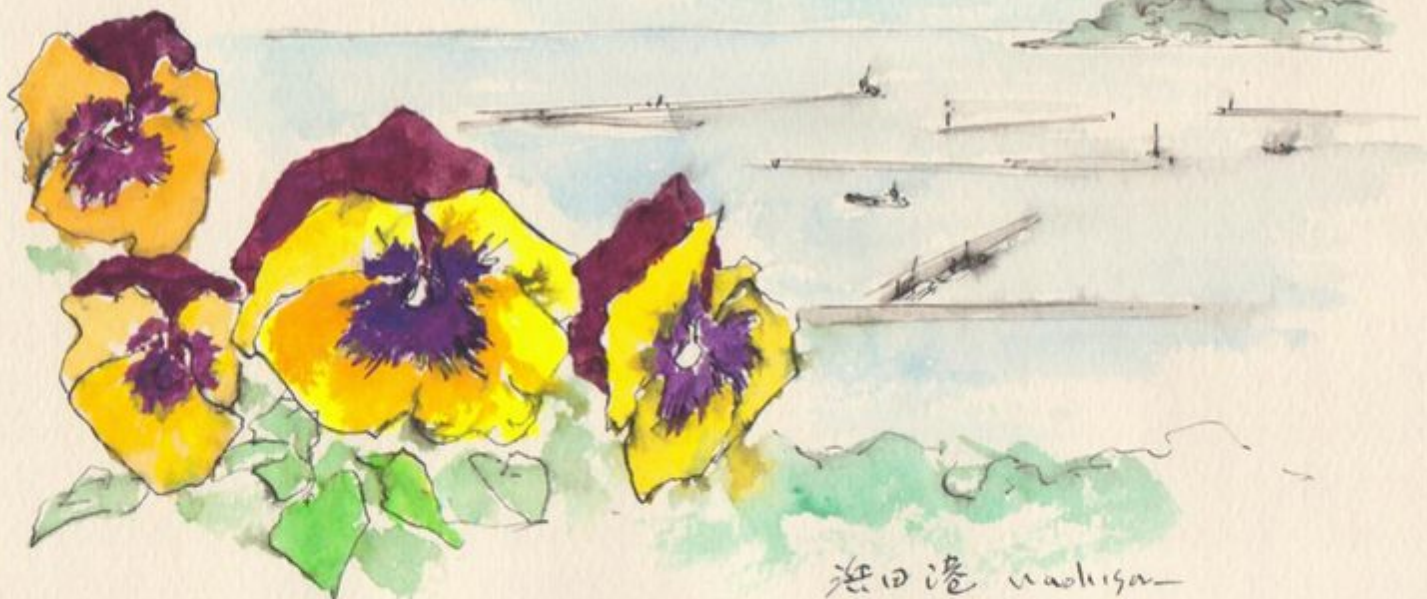


改めて研究と向き合う教員のための

ウォーミングアップ・ブック

～研究の進め方・学習指導案の書き方 入門編～



【研究の概要】

教員にとって必要不可欠な「研究」であるが、改めて研究に取り組もうとすると、進め方やまとめ方に迷うことも少なくない。またそれは研究の最小単位と言われる学習指導案の作成についても同様である。

教育センターで関わった様々な研究や教育活動の実態から、現在の教育研究の実際についてまとめ、よりよい研究や学習指導案作成を行うための参考となる内容を整理した。

【キーワード】

教育研究 研究の進め方 研究のまとめ方 学習指導案

発刊にあたって

浜田教育センターでは、今年度、次の各事業を、ご利用いただきます皆様のニーズに応じながら推進してまいりました。

- 1 教職員の資質の向上を図る計画的かつ継続的な教職員研修事業
- 2 教職員に対して相談、助言を行う教育相談・特別支援教育事業
- 3 学校訪問などによる学校や教職員への支援事業
- 4 学校教育の場で生かすことができる開発的かつ実践的な研究事業

特に、第4に掲げております研究事業につきましては、研究紀要として、ここにまとめさせていただくことができました。

日々の教職員研修や学校訪問などをおして感じたことや、紹介したいこと、そして皆様が求めておられることなどを整理し、できるだけ、皆様のお役に立てるようということを考えながら進めたものです。

子どもたちが、確かな知識と技能を身につけるとともに、学ぶ意欲と問題を解決する力を身につけ、これからを生き抜く「生きる力」を高めていくためには、私たち教職員自身がまず指導力を磨いていくことが大切なことと考えます。

皆様の日々の教育活動の中でご活用いただき、さらに充実した取り組みにしていいただければ幸いです。

最後になりましたが、研究紀要をまとめるにあたり、ご協力いただきました皆様に心より感謝申し上げ発刊のご挨拶といたします。

平成20年3月

島根県立浜田教育センター

所長 梶 伸 光

「教育研究」に関する研究紀要の作成にあたって

島根県立浜田教育センター

研修・相談スタッフ研修セクション

指導主事 立石 祥美

島根県立浜田教育センター研修・相談スタッフ研修セクションでは、「専門職としての教師の教育観を確立し、専門的知識と指導力の向上を図るために、島根県教職員研修体系に基づいて研修を推進する」ことを業務として、教員の初任者研修や経験者研修などの悉皆研修や研修講座等の企画・運営や、各種研究会等への研究支援を行っている。

「研修」とは「研究と修養」を意味する。教員はその職務の性質上、研究や修養を行うことなしに職務を行うことはできない。学校現場内外においては、修養は言うに及ばず、研究的な活動は日常的に行われている。

しかし、悉皆研修や研究会などにおいて、改めて研究を求められる際に、研究テーマの設定や進め方・まとめ方に迷う場合も少なくない。学習指導や生徒指導、進路指導など多岐に渡る職務にあつて、研究そのもののあり方について体系的に整理する機会は持ちにくく、多くが個々の解釈のもとに研究を進めているのが実情である。その結果、成果が充分にあげられず、研究担当者に疲労感のみが残ったという状況が見られる場合もある。またそれは、教育活動における最小単位の研究物とも言われる学習指導案作成についても同様である。

研修セクションスタッフとして関わった様々な研究活動の実態から、実際的な研究の進め方や考え方を例示することで、研究活動を行う際の一助となるのではないかと考えた。

研究については、既に多くの優れた文献が存在する。また、研究について熟知し成果をあげている教員も多い。

本書は、研究について書かれた文献を、現在の研究活動の実態と照らし合わせて読み解き、改めて研究のあり方を整理したいと考える教員を対象に、研究前のウォーミングアップとなる内容にまとめたものである。

どこから見ても、また、関心や必要のあるところだけでも読むことのできる内容になっている。学校や教員個々の実態に合わせて応用・活用されたい。

本書が学校における研究活動に向けての助走となり、ひいては教育観の確立及び専門的知識と指導力の向上に資するものとなるよう願う。

***** 目次 *****

ウオーミングアップ	その1	「なぜ研究するのか？」を確認する	.....	4
ウオーミングアップ	その2	教育研究への批判を踏まえる	.....	6
ウオーミングアップ	その3	研究の定義を明らかにする	.....	9
ウオーミングアップ	その4	研究と報告の違いを考える	.....	10
ウオーミングアップ	その5	研究の種類を整理する	.....	11
ウオーミングアップ	その6	教員研修における研究のねらいを確認する	.....	13
ウオーミングアップ	その7	教育研究における研究の進め方を整理する	.....	14
ウオーミングアップ	その8	事例から研究の実際を考える	.....	16
ウオーミングアップ	その9	研究の構想を立てる 「研究構想シート」の様式・活用例 「研究構想シート」を用いて行った研究例	.....	19
ウオーミングアップ	その10	研究の進め方の具体例を見る	.....	30
ウオーミングアップ	その11	共同研究の進め方を考える	.....	32
ウオーミングアップ	その12	研究のまとめ方を整理する	.....	34
ウオーミングアップ	その13	学習指導案の書き方を考える 「学習指導案構想シート」の様式・活用例 「学習指導案構想シート」を用いた学習指導案例	.....	39
ウオーミングアップ	その14	学習指導案を書く際の注意点を考える	.....	44
ウオーミングアップ	その15	学習指導案の一般例を考える 「学習指導のまとめ」作成例 学習指導案様式例	.....	48
ウオーミングアップ	その16	研究についてさらに学ぶ	.....	54

イラスト：島根県立出雲養護学校教諭 土井康永
資料協力：島根県立遼摩高等学校講師 渡部ゆうこ
表紙：島根県立浜田教育センター企画幹 金築直久
(敬称略。所属等は平成20年3月末のもの)

ウォーミングアップ その1

「なぜ研究するのか？」を確認する

「〇〇研修で何か研究をしなくちゃいけないらしい」「研究会でうちの地区に研究の順番が回ってきた！」・・・教員が改めて「研究」に向き合うのはこんな時が多いのではないか。

なぜ研究するのか、また何を研究すべきなのか、教員にとっての研究の意味を確認する。

■ なぜ教育に「研究」が必要とされるのか

教員は研究を行わなければならないことが、法律によって規定されている。

教育公務員特例法

(研修)

第 21 条 教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず**研究と修養**に努めなければならない。

このことについて、羽豆¹⁾ p9,10 は、次のように述べている。

この“絶えず”という言葉には、教師の研究・研修への自主的、自律的な意味を含んでいるものである。人を指導しながら自ら学ぶことを通して教師としての資質や能力を高めていくという性格を示しているものである。

・・・(中略)・・・教師にとっては、絶えざる研修が大切なのであり、教職経験を多く積むだけでは、良い教師になれるというものではない。教育という仕事そのものが、教師に絶えざる研究・研修を要求しているとも解釈できるものである。

また、島根県教育委員会「新任教員研修の手引」²⁾p17 には、次の記述がある。

すぐれた教師となるためには、常に研究と修養に努め、それを日々の教育実践に結びつけ、自己評価をする中で教育改善を進めなければならない。

研修は「教師の生命」である。自ら成長しつつある者のみが、他者を成長させることができるからである。

このように研究は、教員にとって必要不可欠のものであると位置づけられているが、教員であれば、意識しないまでも日常的に研究活動を行っている。

「この教材を用いれば子どもの理解が深まるのではないか」「この展開で授業したが、成果は芳しくなかった。なぜだろう？」など、その職務の性格上、有形無形に日々研究を行っているのである。

特定の課題や内容について、ある期間の区切りの中で、有形のものとして提示することが求められるのが、初任者研修や経験者研修、あるいは教科等の研究大会ということになる。

既に無形に行われている研究をあえて有形にするの意味は、ヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky, 1896-1934) の理論にもあるように、言語化することによって思考が深まる (言語化しない言葉は埋もれ隠れてしまう) という部分にある。時間に流されがちな日常の教育活動を、言語化し有形にすることが、教員個々の、あるいは学校の教育観の確立を促すものと考えられる。

■ 何を研究すれば良いのか

どの教員も、日々の研究の必要性は充分に感じている。しかし、いざ研究を行わなければならないという段になると、「何を研究すれば良いのか」「どう進めて行けばよいのか」という素朴な疑問に直面することも少なくない。

野田^{3)p16}は、論文依頼を頼まれた人がそれを断る理由は何か、について次の3つをあげている。

- ① 時間がない ② 実践がない ③ 論文を書く力がない

これは、「研究に困難を感じる理由」としても読み替えられるであろう。日々研究的に行われている教育活動ではあるが、改めて研究として取り組み、一つの形にまとめるという作業は、なかなか困難を伴うものである。

さらに続いて野田は、これらの理由の裏に、「自分の実践に対する問題意識のなさ」があるのではないかとし、研究における問題意識の大切さを説く田中⁴⁾の次の言葉を引用している。

問題がなければ研究しなくていいのです。

言うまでもなくこの田中の言葉は逆説的なものであり、教員が職務としても研究を行わなければならない以上「研究しなくてよい」ということにはならないし、何よりも、教員であれば「実践がない」ということ、さらにその実践上に「問題がない」ということもありえない。一方で、「問題がなければ研究しなくて良い」ということは、「研究は何らかの問題を解決あるいは改善するために行われるものである」とも言える。

西川^{5)p13}は次のように記述している。

一気に改善することはできなくとも、今までよりも一歩でも広い範囲の知見から研究しようとする努力は、教育改善研究の具体的な一歩である。

教員の行う研究は、時間に流されがちな日ごろの教育実践を振り返り、考察し、新たな視点や知見を得る作業を通して教育活動を改善しようとするものである。従って教員の行う研究は、やはり「**実践上直面する教育的な課題を研究する**」ものである必要がある。

しかし、教育的な課題をテーマとしていても、研究した内容が総花的な取り組みの羅列にすぎなければ、新たな知見を得られたとは言い難いものになる恐れもある。そのような研究では労多くして負担感と疲労感のみ残ってしまうことになる。

「研究のための研究」が取り組みのスタートであったとしても、研究を終えて「やって良かった」と思える内容にするためには、「何を研究すれば良いか」を、必然性（問題がなければ研究する必要はない）を持って、研究成果を具体的にイメージしながら（ねらいを明確にして）、設定することが重要である。

ウォーミングアップ その2

教育研究への批判を踏まえる

日々の時間に終われながら行われる教員の研究であるが、教育関係者内外からさまざまな批判があることも事実である。

教育研究への批判から、よりよい研究のあり方について考え、研究とは何かについて敷衍する。

■ 教員研修の現場から

教育センターでは、初任者研修や経験者研修における研究を始め、各学校・地域の教科研究など、さまざまな研究に接する機会がある。その機会を通して、ひとくちに「研究」と言っても、教員個々人の捉え方や理解によってさまざまに解釈されていることに改めて気づくことになった。

研究に関わる中で、「これは果たして『研究』だろうか？」との思いが湧き起こる内容のものに直面することもある。「〇〇した。そうしたら〇〇のようになった。」という経過記録形式で記述されているものなどがそれである。このような事例が、「教員の研究には『研究』という名の『報告』が多い」と言われる所以でもあろうかとも感じることもある。

報告と研究はどう違うのか、どうすれば研究になるのか、例えば「報告」であると思われるものに対して、「これは研究ではない」と言ってしまうと良いのかどうか、明確に意識化していない教員も多い。「研究とは何か」について明確な理解がないまま、これまでの経験によるそれぞれの解釈によって教員の研究は進められていた。

初任者研修や経験者研修において研究を行った教員の研修後アンケートにも、次のような記述が見られ、教員個々の研究のとらえ方に課題があることがうかがえる。

- ・ 何のために研究するのかがわからない。
- ・ ここに来てから研究のやり方を聞いた。もっと早く研究のやり方を教えて欲しい。
- ・ 研究の進め方がわからず、何をして良いかわからなかった。
- ・ 研究の方法についての研修を設定して欲しい。やろうと思っていたことが、研修の目的と異なることがわかり、組み立て直すのに困った。

■ 文献に見る教育研究への批判

従来、学校における研究は、いわゆる自然科学系の研究所などで行われている研究と異なる独特のスタイルであると言われてきた。

さまざまな文献を見ると、学校における教育関係の研究は「教育研究」と総称されることが多く、「教育研究」を文書としてまとめたものが「教育論文」として扱われていることが多い。

教育に関する研究（以下「教育研究」と表記）についてまとめられた文献には、教育研究について、次のような意見や批判の例があげられている。

- 1 研究主題（研究テーマ）が大きすぎたり、抽象的すぎたりして、ねらいが不明確なものがある。
- 2 研究の目的や目標があやふやで不明確である。
- 3 他人の意見か、自分の意見か、はっきりしない。
- 4 研究の方法が科学的でない。
- 5 論文の書き方がまずいので、研究を再現して試みることができない。
- 6 こうしました、ああしましたというだけでは研究ではない。
- 7 研究仮説、特に基本仮説、作業仮説の設定の仕方がでたらめである。
- 8 証拠資料の提示もなく、所信表明のようなものが多い。
- 9 独断的な結論の出し方である。（主観的な見解だけに終わっている）
- 10 教師の独特な発想による用語が多く、これが教育研究をわかりにくくしている。（例えば、きらめき学習、ゆさぶり学習、みがき合う学習集団など）
- 11 方法や結果は詳述してあるが、考察がしてない。
- 12 引用文献や参考文献のないものがある。
- 13 統計処理の間違いが多い。
- 14 同じようなテーマの教育研究があちこちの学校で、それぞれ無関係に行われている。

西田⁶⁾p10¹¹による

- 1 研究論文を読むと、どれが自分の考えで、どれが人の意見の引用なのか明確でない。
- 2 証拠立てる資料が乏しく、印象や感想めいたもの多くて、きわめて情意的である。
- 3 「響き合う集団を目指す」とか「心にゆさぶりをかける」などの情意的な用語で、抽象化する。
- 4 実践報告にとどまっていて、実践研究にまでいたっていないものがある。

牧野⁷⁾p165による

このように、教育研究について、「学校現場の研究には、科学性が乏しく研究の名にふさわしくないことが手厳しく指摘されている。」「従来の学校現場の研究には、方法論的にも筋道の通った合理的な追求がなされておらず、仮説の検証もないまま、単なる見解の表明がなされているだけの報告になっている」（以上西田⁶⁾p10）、また「それらの論文は、筆者には「かもしれない」レベルの連続に見えた。また、「かもしれない」ことを前提として、別の「かもしれない」を積み上げているように見えた。」（以上西川⁵⁾p1）と述べられている。現在行われている研究の中にもこれらの指摘に該当するものがあり、教育研究・教育論文の難しさは学校の中で依然として解消されずに残っていることがうかがえるのである。

これらの内容がすべてその研究の質を否定するものではないが、研究を行うにあたって、今一度自分の研究と照らし合わせ、研究の進め方やまとめ方を振り返ることは必要であろう。

多くの文献等で指摘されていることであるが、教育研究では、先行研究の参照や分析をほとんど行わない。毎年多くの研究が行われ、大量とってよい研究成果、研究紀要が生み出されているが、新たに研究を行う際にそれらを洗い出し、類似した研究を参考にしようとするのは稀である。時間的要素が大きな理由と考えられるが、教育研究が、研究成果の他への提案や蓄積を目的とするのではなく、研究者個々の教育観の確立のために行われている部分が大きいと考えられる。その意味からも、教育研究は他の研究と性質の異なる研究であり、上記の批判のいくつかはこの性質に起因するものと考えられる。

■ 教育研究の実態から

学校、特に中・高等学校においては、個人的な研究の他に組織的・定期的な研究が行われることは少なく、たいていは悉皆研修や教科等の地区輪番担当等が研究の機会になることが多い。

先に述べた野田³⁾の「時間がない、実践がない、書く力がない、問題意識がない」という部分も研究を困難にしている理由にあてはまるものもあるが、本稿ではさらに研究活動の実態を踏まえ、研究改善のために整理すべき課題を次の2点とした。

① 「研究」のとらえ方が明確でない。

これまで述べたように、教員個々の「研究」のとらえ方は様々で、報告と研究はどう違うのかなど、研究とは何を指すのかが明確でないための混乱がある。どんなものが研究なのか、研究に必要な要素は何なのかを整理する。

② 「研究」をどう展開するのかが明確でない。

研究のとらえ方が様々であるということは、その記述方法やまとめ方も様々に理解されているということである。「仮説」は必要なのか、「考察」と「まとめ」はどう違うのかなど、細かいところでの迷いや記述方法の混乱も意外に研究のつまずきを招くポイントである。

また、教育研究の難しさは、特に複数の教員で行われる研究において、研究テーマに集約するための研究展開が物理的にも困難なことに由来する部分も少なくない。このことについても、研究の進め方の例を考える中でまとめることとする。

この二つを整理することによって、先にあげた教育研究への批判の多くを改善することができ、研究への取り組みに見通しが持てるのではと考える。

①、②の二つの課題については、相互に関連する部分も大きいので、別立てで考察するのではなく、それぞれに関する内容を複合しながら少しずつ特化してまとめていくこととする。



研究の定義を明らかにする

研究とはどのような作業を指すのか、また何をすれば研究になるのか。さまざまな文献から研究の定義を明らかにし、研究とは何かを明確にする。

■ 研究とは何か

「研究」を辞書等で調べると、例えば次のように説明されている。

広辞苑第五版 ⁸⁾ p853	よく調べ考えて真理をきわめること。
旺文社国語辞典 ⁹⁾ p341	物事を深くよくしらべ考えること。 物事の事実を明らかにし真理を知ること
常用国語辞典 ¹⁰⁾ p252	深く調べ考えること。
ウィキペディア ¹¹⁾	ある特定の物事について、人間の知識を集めて考察し、実験、観察、調査などを通して調べて、その物事についての事実を深く追求する一連の過程のこと。

また、教育研究に関する文献では、「研究とは何か」に関して以下のような記述がある。

「研究とはある人が感じ（信じ）ているものを、他の人（より多くの人）に感じて（信じて）もらうこと」（西川⁵⁾ p1)

研究とお勉強の大きな違いは、お勉強は既に誰かが明らかにしたことを学ぶことであり、研究は誰も知らないことを明らかにすることである。（西川⁵⁾ p142）

事象を客観的にとらえ、その中に含まれている意味を構成に、しかも正確に解釈したり、合理的に因果関係、相互関係などを追求したりする努力が払われなければならない（西田⁶⁾ p10）

一言で言えば、研究は「創造」である。新しいものを作り出すことである。（荻野¹²⁾）

これらはすべて、様々な立場や視点から述べられた「研究の定義・解釈」である。これらを踏まえ、現在行われている教育研究の実態から、本稿では「研究とは何か」を次のように定義したい。

研究とは、なんらかの事実や事象を、根拠を持って明らかにしていく作業である。

※ 従って、研究を始める際には、「自分はこの研究で何を明らかにしようとしているのか」を明確にして臨む必要がある。

※ 従って、研究を終える際には、「自分はこの研究で何を明らかにしたか」が明確になっていなければならない。

研究と報告の違いを考える

教育研究批判の内容で多く見られるのが、「教員の研究は研究ではなく報告である」というものである。実際、研究よりも報告と呼ぶ方が適当と考えられるレポートを目にすることも多い。文献や研究の実態から、研究と報告の違いについて考察する。

■ 研究と報告はどう違うか

「これは研究ではなく報告ではないか」と指摘されるものの多くは、学校での実践をまとめた「実践報告」の内容を持つものである。同じく実践をまとめたものでも、「実践研究」は研究として認められている。

従って、この項では、実践研究と実践報告の混同について検証することとする。

研究会や研修レポートとしての研究では、いわゆる「実践研究」が大多数であり、多くの教員がこの「実践研究」を行っている。（実践研究の解説については後述）

西田⁶⁾p21は、実践研究と実践報告について、次のように述べている。

実践(的)研究と似て非なるものに実践報告というのがある。実践報告は「・・・しました」という形で終わり、普遍性を追及する形にならないのが普通である。現在の学校現場で公表されている研究論文や実践研究のまとめの中には、「こうしました、ああしました」という実践報告に似たものが見られる。

しかし一方で、西田⁶⁾p124は次のようにも述べている。

学校現場で書かれる実践報告でも、このように実践しましたということだけでなく、実践の結果、何が問題点として提起されるか、効果としてどのようなことが得られたかなどを結論として書けば、立派な実践研究の報告になる。

これらの記述と先に示した教育研究への批判、研究の定義などを考え合わせると、研究と報告の違いは次のようにまとめられる。

<p>報告（実践報告）・・・子ども等への働きかけとその結果をまとめたもの</p> <p>研究（実践研究）・・・子ども等への働きかけとその結果から、相関関係、因果関係を読み解き、新たな事実や事象（問題点の提起や方法の提案など）が提示されたもの</p>
--

教員研修において求められている「研究」は、「報告」ではなく「研究」である。

従って、実践の記録を綴るだけではなく、教育活動に潜む教育的な課題や事実を見つけ出し、提示していくねらいを持って研究活動を行うことが必要であろう。

「研究」と「報告」についての理解を整理することによって、教育研究に対する批判の多くは解決できるのではないかと考えられる。研究と報告の違いについては、「研究のまとめ方」の項でも触れる。

研究の種類を整理する

研究と呼ばれるものはたくさんある。研究の種類によって、扱う内容、方法、まとめ方が異なると考えられる。研究の種類を分析し、研究とは何かについて理解する手がかりとする。

■ スタンダードな研究分類とは

「研究」について、諸文献での分類を見てみると、その文献または分類の視点や立場によって様々な分類が存在することがわかる。

よって、スタンダードな分類を示すことは困難であるが、国際的に標準化して示されている研究の分類のひとつに、総務省が示している「性格別研究分類」がある。文部科学省「科学技術白書（昭和42年版）」¹³⁾では「一般に研究はその段階に応じて、基礎研究、応用研究、開発研究の3種類に分けることが出来る。」とし、さらに平成19年版同白書¹⁴⁾^{p112}によると、「総務省統計局「科学技術研究調査」では、性格別研究を以下のように定義している」として、次の注書きがある。

基礎研究	特別な応用、用途を直接的に考慮することなく、仮説や理論を形成するため又は現象や観察可能な事実に関して新しい知識を得るために行われる理論的又は実験的研究。
応用研究	基礎研究によって発見された知識を利用して、特定の目標を定めて実用化の可能性を確かめる研究や、既に実用化されている方法に関して、新たな応用方法を探索する研究。
開発研究	基礎研究、応用研究及び実際の経験から得た知識の利用であり、新しい材料、装置、製品、システム、工程などの導入又は既存のこれらのものの改良をねらいとする研究。

上記の分類については、「このような分類の定義は、多少の相異はあるが、諸外国においてもおおむね共通したものである」（科学技術白書¹³⁾）という記述があり、この分類がある程度世界的に共通したものであることがうかがえる。

この三つの分類は、主に自然科学研究に関する分類であるが、教育研究に適用すると、例えば授業とは直接関係しないが自分の知見を深めるために行う研究を「基礎研究」、得た知見を実践化し課題改善のために行う研究を「応用研究」、さらにそれらを複合して教材を開発する教材研究などは「開発研究」として捉えることができる。

■ 様々な研究分類

上記表中に、「理論的又は実験的研究」という表記がある。「〇〇研究」と名の付くものは、理論的研究・実証的研究・実験的研究・歴史的研究、演繹的研究・帰納的研究、主観的研究・客観的研究・・・と多種多様である。自然科学分野での研究、人文科学分野での研究といった、分野別のものまで踏み込むと、その種類は果てしなく広がっていくかのようなのである。これらは先にも述べたように分類の視点によって異なる呼び名が称されるためである。本稿では、教育研究関係の文献における研究分類から、研究の性質についてさらに整理していくものとする。

■ 教育研究における分類

西田^{6)p18}は、「村井¹⁵⁾は、研究方法論の立場から、教育研究を理論的研究、実証的研究、実験的研究及び歴史的研究の四つに分けて紹介している」と述べている。また、教育研究に関する文献には、文献のタイトルや内容に「実証的」の語句が多く見られる。**実証的研究**について、西川⁵⁾、西田⁶⁾は次のように述べている。

教育における実証的研究とは、自分が語りたいことを、一定の手法に従って語ることである。どのような手法を用いても、自分が実践を通して直感的に感じる以上の結果は出ない。実証的研究の技法とは、自分が直感的に感じるものを、他の人に感じさせるための技法である。(西川^{5)p10})

実証的研究では特異な統制手段を講ずることなしに、自分の指導している学級で、ともかく授業実践を通して問題点をみつけ、改善の方途(指導仮説)を提案するとか、または、研究仮説として提案したことが正しいか否かを授業実践を通して、証明するにたる事実や現象をできるだけ多く集めればよいのである。

(西田^{6)p18})

また、西田^{6)p22}は、「**実験(的)研究、実践(的)研究、調査研究、事例研究などは、広い意味での実証(的)研究に含まれるものである**」と述べている。次の表は、西田^{6)p17~22}の「研究の領域、種類」の記述をもとに、教育研究の分類を性質別の視点でまとめたものである。

研究の種類	研究内容の例	研究方法の例
A 実践研究	課題について、実際に学級を用いて実践を行い、指導上の問題点の抽出や指導仮説を提案したり、平素実践している指導法の効果を見極めたりする研究	・問題点→授業実践→問題点の抽出、指導仮説の提案、指導法の効果検証等
B 調査研究	調査を実施し、その結果を分析したり、考察したりする研究	・事前調査→問題解決のための調査仮説設定→検証のための事後調査等
C 事例研究	特定の児童・生徒や事象を対象に行われる研究	・因果関係の追求→指導法の発見等 ・新しい指導法を指導仮説として実践→効果を検証等
D 教材開発研究	教育実践に役立つ教材や教具の開発を目的に行う研究	・学問的背景→教材・教具開発→学級での実践吟味等

このA～Dは、学校で実際に行われている教育研究の実態を、ほぼすべて網羅している。

ただし、調査研究や事例研究、教材開発研究を土台に実践研究としてまとめられる研究も多い。その意味で、**教育研究の多くは、広義に実践研究として分類されるものが多くなっている。**

研究を始めるにあたり、**自分の行おうとする研究はどの性質を持つものか**を考えてみると、研究の見通しが持ちやすくなると考える。

研究手法としての帰納的研究、演繹的研究については、研究の進め方の項で触れることとする。

教員研修における研究のねらいを確認する

初任者研修や経験者研修（以下悉皆研修と表記）では、研究が研修内容として大きなウエイトで設定されている。島根県における悉皆研修の実際から、研究への取り組みの実際について考察する。

■ 島根県教員研修における研究

教員研修で設定されている研究をどう考えていけばよいのだろうか。

島根県では、教職経験年数別の悉皆研修において、「研究」に関する次のような研修が設定されている（平成19年度研修要項¹⁶⁾による）。

	研究の名称	研究の内容・ねらい [] は成果物の形式
初任者研修	教育課題研究 (宿泊研修3日間)	<u>学校教育における課題</u> に関する発表や意見交換をとおして、教員としての自覚を促し、資質の向上を図る [形式自由、発表会における発表]
	課題研究の研修 (1年間)	校内・校外研修を通して学んだ <u>学校教育における当面の諸課題</u> について、自らの「課題研究」としてテーマを設定し、校内指導教員及び拠点校指導教員等の指導を受けながら自主的に研修に取り組むこととする。 [課題研究レポート：A4判4枚程度]
6年目研修	学習指導案に基づいた研究授業と、評価のあり方等を含む授業研究（1回以上）	校内で研究授業及び授業研究を1回以上実施する。 [学習指導案] [授業研究の記録と考察（様式）]
	学級経営、生徒指導、特別支援教育等に関する研究（1年間）	<u>左記の項目に関するテーマ</u> を設定し、1年を通じて研究を深める。 [研究レポート：A4判2枚程度]
	担当教科に関する研究 (1年間・高校のみ)	<u>担当教科に関するテーマ</u> を設定し、1年を通じて研究を深める。 [教科研究レポート：A4判5枚程度]
年目研修	特定課題研究 (1年間、内センター1日半)	<u>教科等の指導方法や教材</u> に関して自らの課題意識に基づくテーマを設定する。 [特定課題研究レポート：A4判2枚程度]
	教育課題研修（教科外） (1年間、内センター4日間)	<u>教科等の指導以外の様々な教育課題</u> に対して複数の校種で協議を通して研究を深め、視野の拡大と資質の向上を図る。 [模造紙2枚程度、ポスターセッションによる発表]

研究テーマについては、「学校教育における課題」「校内・校外研修を通して学んだ学校教育における当面の諸課題」といった内容が示されており、従って研究テーマは教育課題の改善をねらうものとなる。

研究テーマは個々の興味関心から決定されることも多く、またそれは研究を進める上で重要な原動力になりうるが、教員研修における研究においては、教育活動と乖離した、個人的・趣味的なテーマは適さない。研修で求められている内容を十分に理解し、教育課題の改善につながる研究テーマを設定する必要がある。

ウォーミングアップ その1

教育研究における研究の進め方を整理する

研究は、その方法や対象などの視点によってさまざまな分類があること、研究と報告の異なる部分については先に述べた。それでは、研究の構成要素としては何が必要なのだろうか。研究が研究として成立するための要素を明らかにする。

■ 研究の基本パターンとは

研究に基本パターンはあるのだろうか。

牧野^{7)p162}は、研究の手順の基本の形を次のように示している。

研究目標の設定－実態の把握－研究仮説の設定－検証－考察

また、西田^{6)p24}は、研究の基本的手順として、探究的な研究の基本形を次のように述べている。

研究が探究的に行われるためには、**観察**→**仮説**→**検証**の3段階を経過しなければならない。学校現場の教育研究も例外ではない。

研究問題が探究的に追求されるためには、**観察**→**仮説**→**検証**の3段階を経過することが絶対に必要であることはすでに述べた。この過程は実際には直線的に進むものではなくて、ジグザグコースを経て行われるものである。

すなわち、この**観察**、**仮説**、**検証**が、研究が研究として成立するために必要な段階であると理解することができる。なお、本稿における**観察**、**仮説**、**検証**の表記は、実際の研究行動としての観察行動、仮説設定、検証作業を指すのではなく、時系列的な研究段階としての**観察段階**、**仮説段階**、**検証段階**を指すものである。

実際に行われている研究の実態から、**観察**、**仮説**、**検証**それぞれの研究段階にあたる部分を、イメージしやすいように実際の研究行動の例で具体化してみると、次のようになる。

観察	実態把握、実態調査、問題点の把握・抽出、資料収集
仮説	目指す子ども像・目標の設定、方法・計画の模索・追求・設定
検証	計画や方法の試行・実践、効果観察、評価、分析、考察、今後の課題、まとめ、提案

ただし、これらの研究行動は、例えば「ある研究では**観察**のために資料収集を行うが、ある研究では**検証**のために資料収集を行う」、「**観察**で課題を見つけ出すための考察をし、**検証**で実践効果を確認するための考察を行う」というように、その研究段階によって性質が変化する。

組織マネジメントなどで用いられるPDCAサイクルにあてはめると、P (plan) は**観察**と**仮説**、D C A (do, check, action) は**検証**にあたるものである。

■ 研究が研究として成立するには

それではこの3つの段階をすべて踏まなければ研究ではないのだろうか。このことについて、西田⁶⁾p27は、次のように述べている。

研究は、**観察**→**仮説**→**検証**の3段階を経て一連の研究は終わるが、研究によっては、**観察**→**仮説**、**仮説**→**検証**でも立派な研究になる。多くの研究を見ると、**観察**または**観察**→**仮説**までで終わり、それから先の研究の深まりとか継続がみられないのは残念である。

先に、研究の定義を、「研究とは、何らかの事実や事象を根拠を持って明らかにしていく作業である」と述べた。

どのような段階を経ようとも、研究として行う限り、「検証によって“新たな事実”を明らかにする」、または「観察や調査を通して“新たな課題”を明らかにする」というねらいを持って研究を進めることは不可欠である。そのためには、**事象の因果関係や相関関係の追求、問題点の抽出や新たな提案などの考察を充分に行うことが重要である。**

本稿では、以上の研究段階をもとに、研究パターンを次のⅠ～Ⅲの3つの型に設定した。

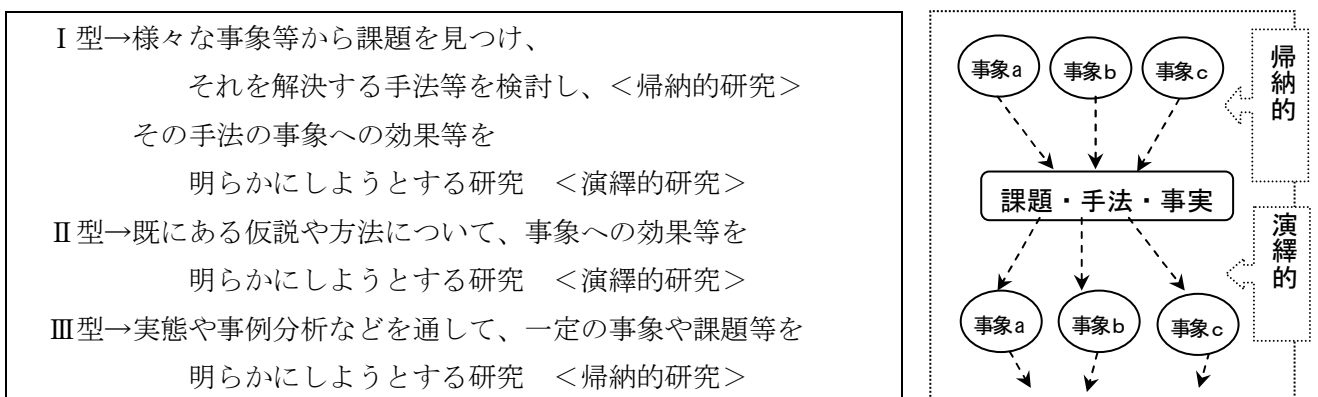
研究パターン	具体的な流れの例
I型 観察 → 仮説 → 検証 型	実態把握・課題の発見 → 課題解決の方法設定 → 実践・考察
II型 仮説 → 検証 型	方法・手段の設定 → 実践・考察
III型 観察 → 仮説 型	実態分析・データ収集 → 考察・課題や事実の発見

また、教育研究における研究手法としての演繹的研究、帰納的研究は次のように考えられる。

帰納的研究・・・さまざまな事象から、ある仮説や事実を導き出す研究
 演繹的研究・・・ある仮説や事実の、さまざまな事象における結果等を考察していく研究

一般に研究は、帰納的な部分と演繹的な部分が相互しつつ行われる。

上のⅠ～Ⅲ型は例えば次のように考えると、研究の組み立てを明確にできる。



事例から研究の実際を考える

これまで、研究とは何か、研究の進め方について考察してきた。ここでは、実際に行われた研究の事例を通して、研究の構成や流れなど、研究を進める実際について考察する。

■ 初任者研修「課題研究」の実際

島根県の初任者研修では、研修項目のひとつに一年間を通して行われる「課題研究」が設定されている。

教育センターでは、平成17年度からこの課題研究成果発表の場を、センター研修最終回（2月当初）に設けている。さらに、平成18年度からは、9月末の中間発表も行っている。

下の表は、この平成17～19年度の3年間で浜田教育センター担当の初任者が取り組んだテーマ全55本を先に述べた研究の分類と研究の型で分析したものである。

内容・研究の種類・研究パターンとも、純粹にそれだけの要素を持つものの他、他の要素を併せ持つ研究も多いので、最も強い要素によって分類を行った。ただし、表中の（ ）については、副次的ではあるがその要素が同程度に強いものを示している。

	小学校 (32本中)	中学校 (10本中)	高等学校 (13本中)
内容別			
ア：学級経営に関する内容	11	—	—
イ：学習・教科指導に関する内容	11	10	9
ウ：特別支援教育に関する内容	9	—	—
エ：その他分掌業務等に関する内容	1	—	4
研究の種類別			
A 実践研究	32	7	7
B 調査研究	—	1	2
C 事例研究	(ウで7)	—	—
D 教材開発研究	—	2	4
研究パターン別			
I型 観察→仮説→検証	32	8	4
II型 仮説→検証	—	1	4
III型 観察→仮説	—	1	5

■ 初任者研修「課題研究」分析の結果

これらのことから、初任者研修の課題研究について次のことが分かる。

- 1) 小学校は学級経営、学習指導、特別支援教育などがほぼ同程度取り上げられている。
- 2) 中・高校では教科指導、分掌関係等についての研究が多い。
- 3) 実践研究が多い。
- 4) 特別支援教育関連の研究では、事例研究を行った上での実践研究が多くなっている。
- 5) 中・高校の研究では、調査研究や教材開発研究がみられる。
- 6) 小学校の研究はすべてⅠ型である。
- 7) 中・高校の研究ではⅠ～Ⅲ型のさまざまな研究パターンがみられる。

■ 初任者研修「課題研究」分析の考察

これらのことから、教育研究として最もポピュラーな形はやはり「実践研究」であるということがわかる。実際の子どもの様子の分析から学級全体の指導につなげるという内容のものが多く、特別支援教育関係のテーマについては、事例研究を土台にした実践研究としてまとめられている。

校種の違いによる傾向も顕著である。担任として子どもたちと関わっている小学校教員と、教科指導や分掌活動中心に子どもと関わることの多い中・高校初任者の業務実態が現れたものと思われる。

小学校では、各教科及び総合的な学習の時間、特別活動など、教育活動全般における研究が、学校単位でひんばんに行われている。そのため、教員が「観察」→「仮説」→「検証」といった研究の流れになじんでおり、その結果Ⅰ型の研究が行われるケースが多いと考えられる。

逆に、中・高校においては、組織的な研究を行う機会が少ないことから、研究のイメージが固定化されていないことがうかがえる。また、中・高校では学校単位で研究を進めることは少なく、教科や分掌などでの専門性も高いため、子どもの実態などからスタートした研究というよりも、それぞれの興味関心や必要性の高い分野の研究に重点が置かれる傾向がある。

初任者研修課題研究を分析すると、やはり多くが実践研究に分類されるものであり、研究パターンⅡ・Ⅲ型においては、研究の持ち方によってⅠ型への移行も可能であることがわかる。

例えば、Ⅱ型では、十分な観察の上に仮説や指導法が必然性を持って関連付けられ、さらに実践が観察した状況へどう影響しているかを分析すれば、その研究はⅠ型となる。また、Ⅲ型は、データや資料の追及による課題の発見で終わっているが、その発見した課題を仮説として実践を行い、その結果を検証することでⅠ型の研究となる。

初任者研修では、どの型の研究をするかは指定されていない。繰り返しになるが、どのような型の研究であっても、研究として深まりのあるものとするためには、研究前と研究後の状況等について因果関係や関係性などの考察が充分になされ、研究を通して何が明らかになったか、何が生み出されたかが明確にされていることが重要である。

■ 初任者研修「課題研究」テーマ例

研究実態の具体的な理解のため、過去三年間に初任者が行った課題研究のテーマ全55本を分析した。そのうちから、傾向の異なるものを中心に校種別に6本ずつ紹介する。

◇小学校レポート例（全32本のうちの6本）

校種	番号	内容	研究テーマ	の種類	パターン
小	1	ア	お互いを認め合い、高め合っていく集団づくりを目指して ～話す力・聞く力の育成を通して～	A	I
小	2	ア	認め合い、信頼し合い、大切にしよう学級作り ～グループエンカウンターを通じて～	A	I
小	3	イ	学力向上のための基本的生活習慣の充実 ～「早寝・早起き・朝ごはん・運動」に取り組んで生活リズムを整えよう～	A	I
小	4	イ	「学習中の意欲や集中力が高まるような一人学習の工夫」	CA	I
小	5	ウ	通常学級における特別支援教育の充実をめざして ～A児・B児とのかかわりを中心に～	CA	I
小	6	エ	学校給食における食育について	A	I

◇中学校レポート例（全10本のうちの6本）

中	1	イ	数学科における少人数授業の実践 ～1年間の数学科での取り組みを通して～	A	II
中	2	イ	美術科における鑑賞教育の充実に向けたの一考察 ～今年度の実践の成果と課題～	B	III
中	3	イ	英語のライティング力を向上させるための手立て	A	I
中	4	イ	生徒たちが積極的に取り組める体育の授業とは	D	I
中	5	イ	確かな学力を身につけ 学び合うことのできる生徒の育成 ～協同的な学びを目指したグループ学習の手法～	A	I
中	6	イ	お互いのよさを認め合い学び合う生徒の育成 ～保健体育科における学び合いを深めるための効果的なペア・グループ編成～	A	I

◇高等学校レポート例（全13本のうちの6本）

高	1	イ	国語教育を通して高める人権意識	D	II
高	2	イ	数ⅠA定期試験の生徒の誤答とその対策について	B	III
高	3	イ	高等学校におけるリスニング指導法に関する研究 ーディクテーションに焦点をあててー	A	II
高	4	イ	世界遺産：「石見銀山遺跡とその文化的景観」の日本史への教材化について	D	I
高	5	エ	登校指導による遅刻の減少とその検証	A	I
高	6	エ	学校通信の企画、編集、製作について	A	III

研究の構想を立てる

これまでに、研究として必要なことや進め方を確認した。実際に研究を始めるにあたり、研究構想をどのように立てるとよいか、研究テーマや研究仮説設定の考え方、ワークシートを使用した研究構想の立て方について示す。

■ 研究テーマを具体的に考える

先に述べたように、教育研究におけるテーマは、教育実践上の何らかの課題を改善しようとするものである必要がある。

しかし、例えば「生きる力を持った子どもの育成」であるとか、「理解を深める学習指導」などというテーマは、それ自体が研究テーマになり得るだろうか。すべての教育活動は「生きる力を持った子どもの育成」あるいは「理解を深める学習指導」を目指すものであり、すなわち教育活動のすべてがこのテーマにつながるものである。従って、このようなテーマがそのまま「研究の目的」として掲げられ、具体化されていない研究は、**研究のねらいがあいまいなために結論もあいまいに終わり**、得てして教育活動経験談の記録ということになりがちである。

このようなテーマを取り上げる場合には、研究者の考える「生きる力を持った子ども」とは具体的な姿としてはどんな姿なのか、「理解が深まった」とはどんな姿なのか、それを具体的に描き、研究の結果をイメージできなければ、研究を進めることはできない。

研究テーマについては、研究に際して特化して行う活動により課題が改善可能と考えられる部分について、**焦点化・具体化する必要がある**。

■ 意味のある研究にするためのテーマ設定

一方で、「教育活動はそう簡単に結果が出るものではなく、無形の成果も多いので、研究結果を測定することはできないし、従って研究の検証は不可能で結論を出すこともできない」という声がある。

しかし、先に述べたように、教育研究は、日ごろ漠然と感じながら明確になっていない教育的な課題や、あるいは教育実践の手ごたえを、改めて理論的・科学的・客観的に総括することである。それによって課題のありかが鮮明になり、また課題のありかが明らかになれば、**その対処法を検討したり実践したりすることもできる**。

そのためには、「ここをこうすればこんなふうに良くなるのではないか」「これを行うことでこんな効果が得られるのではないか」といった**具体的なビジョン(研究仮説)**を持って研究テーマを設定し、さらにその結果を客観的に評価することが必要である。

テーマの明確な研究は、結果的にそのビジョンの効果が得られなかったとしても、**それによってまた改善につながる新たな視点や課題を明らかにすることができる**。

具体的なビジョンのある研究は、研究者だけでなく他の教員の教育活動の改善や教育観の確立を促すことにもつながり、達成感や有用感を伴う、教員を成長させることのできる研究となる。

■ 研究仮説の考え方

研究仮説の設定は、教育研究で最も苦手とされる部分である。基本仮説（一般仮説）・作業仮説（具体仮説）など、表記・解説は文献によって様々であるが、一般に、**基本仮説はその研究の指針やおおまかなビジョンを示し、作業仮説はそれを証明するための具体的な検証（できたか・できなかったか、明らかになったか・ならなかったか等の判定）が可能である内容のもの**を指す。

次は、教育研究における基本仮説、作業仮説の設定例である。

研究主題：自分を表現できる児童を育てる指導の工夫

基本仮説：言葉の力がつけば、自分の思いを表現できるようになる（のではないか）。

作業仮説：毎日の作文指導で文章力をつければ、発表回数が増え、自分の思いや考えを具体的に発表できるようになる（のではないか）。

（検証方法：授業中などの発言回数の変化、発言内容の分析）

前に述べたように、このような研究テーマの場合、まずは、ここで研究者が目指す「自分を表現できる」とはどのような状態を指すのか、その姿を具体的にしておくことが不可欠である。上記例では、この場合の「自分を表現」とは、「自分の思いや考えを、理由を含めて口頭で発表することのできる力」と想定している。

一般に行われる教育研究については、基本仮説、作業仮説を別立てでなく、「**研究仮説**」として示す場合が多い。その場合は、上記例では基本仮説と作業仮説の内容どちらか一方を記述することとなる。

小学校で行われる研究の場合は、基本仮説的な内容を「研究仮説」として示し、作業仮説的な内容が「**手立て**」として記述されることも多い。

教育研究の「研究仮説」は、上記例のように、**具体的な研究結果の予測の形で表記すると良い**。研究仮説は、それを見れば「その研究で研究者が行おうとしていることは何か」が研究の肝として読み取れるものである。

また、研究パターンⅠ～Ⅲ型における研究仮説の違いについては、次の例を参照されたい。

Ⅰ型研究	(観察→仮説→検証)	の研究仮説	・・・このメンバーの実態から考えて、 登山をすれば、仲間意識が生まれるだろう
Ⅱ型研究	(仮説→検証)	の研究仮説	・・・登山は仲間意識を生むのに有効だろう
Ⅲ型研究	(観察→仮説)	の研究仮説	・・・メンバーの意識調査アンケートをすれば、 仲間意識を生む方法が見つかるだろう

前に述べたように、上記**仮説**は、**観察**段階と**検証**段階を結ぶ、**研究テーマを探究するための見通しや方向性などを決定していく研究段階を示しており、研究仮説を設定する場面を示すものではない**。「研究仮説」は、研究者がその研究で最も確認したいこと、証明したいことの具体的な研究指針・ビジョンであるので、どのパターンの研究であっても、研究構想を立てる際に研究仮説は必ず設定される。

研究仮説の設定は、**研究を意味のある（必然性のある、成果のある）ものとするためには、不可欠な作業である**。

■ 研究構想シートの利用

どんな研究を、どのように進めていくかの構想作りには、下のようなワークシートを利用すると構想を立てやすい。

左に[B (研究動機)]、右に[C (研究の目的)]を配置し、「このような理由でこのような目的の研究を行うのである」という因果関係が明確に確認しやすい形になっている。

また、[D (研究仮説)]は[B]に基づいて[C]のために設定されるもので、研究行動の具体的指針となる。それを受けて、[E (研究手順)]、[F (研究成果の検証方法)]が設定されていくが、縦に並べて枠があるため、記入しながらそれぞれの整合性や必然性を見渡すことができる。

シートへの記入はどこから始めても良い。[A]から[F]の内容を順に文章化すれば、レポートの前段部分ができあがる。

すでに行われた研究をこのシートを用いて分析すると、研究として成立していないもの、一貫性のないものは、シートに内容が記入できないか、または記入できても各欄が相互に整合していないことがわかる。

研究を行う前に、研究の構想をしっかりと立てておくことが、研究を進める上だけでなく、レポートを作成する際にも効果的であることは言うまでもない。

一般に、このシートに研究構想が記入できない場合は、研究のねらいが漠然としていて明確でない場合や、あるいは構想が「研究」ではなく「報告」や「作業」のものであることが多い。

◆ 研究構想シート様式

研究構想シート		
[A] 研究主題		
[B] 研究動機 ・この研究に着手した理由を記述する。 現状や子どもの実態など。	[D] 研究仮説 ・「Cを達成するためには、～を～したら～になるだろう」「～は～なのではないか」という予測を、研究の指針・ビジョンとして記入する	[C] 研究の目的 ・この研究で目指したいこと（明らかにしたいこと、生み出したいこと）は何かを記述する
	[E] 研究手順 ・Dを実施・確認するための作戦・スケジュール（時期、場所、対象、使用資料、手順）など、具体的な研究行動を記す。	
	[F] 研究成果の検証方法 ・Dが機能したか、正しかったかを判断する方法を記す。	

次に、研究パターンⅠ～Ⅲ型の研究構想シートの記入例を示す（<>は本稿 p. 18 の校種と番号に対応している）。

◇研究パターンⅠ型の構想例（<高4>レポートを元に改編して示す）

研究構想シート		
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> A 研究主題 世界遺産：「石見銀山遺跡とその文化的景観」の日本史への教材化について </div>		
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> B 研究動機 <ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒の歴史への関心が低い ・ 日本と世界のつながりに無関心である ・ 石見銀山への関心が高まっている ・ 石見銀山を教材化したい </div>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> D 研究仮説 石見銀山を教材化して授業で活用すれば、生徒の日本史への関心が高まるのではないか </div>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> C 研究の目的 <ul style="list-style-type: none"> ・ 身近な題材を教材化し、歴史への関心を高めたい </div>
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> E 研究手順 <ol style="list-style-type: none"> ①資料収集 ②資料の編纂、学習プリント作成 ③②を授業で活用 ④アンケート実施、集計、考察 </div>		<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> F 研究成果の検証方法 <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業後の生徒へのアンケートによって関心の高まりを測定する </div>

◇研究パターンⅡ型の構想例（<高3>レポートを元に改編して示す）

研究構想シート		
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> A 研究主題 高等学校におけるリスニング指導法に関する研究 ～ディクテーションに焦点をあてて～ </div>		
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> B 研究動機 <ul style="list-style-type: none"> ・ リスニング指導の充実が求められている。 ・ ディクテーションが効果的と思われる </div>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> D 研究仮説 ディクテーションによってリスニング力が向上するのではないか </div>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> C 研究の目的 <ul style="list-style-type: none"> ・ ディクテーションによるリスニング力向上の効果を検証したい </div>
<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> E 研究手順 <ol style="list-style-type: none"> ①中学校でのリスニング指導調査アンケート実施 ②ディクテーションの実施 ③アンケート及び過去と現在の成績の分析・考察 </div>		<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> F 研究成果の検証方法 <ul style="list-style-type: none"> ・ ディクテーションを行っていない前学年と今学年のリスニング試験成績を比較分析する </div>

◇研究パターンⅢ型の構想例（＜高6＞レポートを元に改編して示す）

研究構想シート		
A 研究主題 学校通信の企画、編集、製作について		
B 研究動機 <ul style="list-style-type: none"> ・ 地域連携が重要視されている ・ 学校の活動が地域に理解されていない ・ 学校を身近に感じてもらわなければならない 	D 研究仮説 学校通信の発行作業を通して、地域との連携を図る学級通信のあり方が明らかになるのではないかと	C 研究の目的 ・ 地域連携に貢献できる学校通信作りの方策を見つける
E 研究手順 <ol style="list-style-type: none"> ①学校通信発行計画作成 ②学校通信制作、発行 ③②実施の問題点の分析・考察 ④学校通信を通じた地域連携の方法の設定 		
F 研究成果の検証方法 ・ 地域との連携を図ることのできる学校通信のあり方が明確になったかどうか		

◇研究パターンⅢ型の構想例（本稿 p. 24～29 研究例の構想）

次は、本稿 p. 24～29 の「11年目研修教育課題研修（教科外）の運営改善に関する一考察（H19. 2、抜粋）」の研究構想シートである。このシートを研究の実際と対応して参照されたい。

研究構想シート		
A 研究主題 教育課題研修（教科外）の運営改善に関する一考察		
B 研究動機 <ul style="list-style-type: none"> ・ 教育課題研修をより効果的に運営したい 	D 研究仮説 これまでの研修実施資料を分析することで効果的な研修運営の方策が見つかるのではないかと	C 研究の目的 ・ 教育課題研修の効果的な運営の方策を提案する
E 研究手順 <ol style="list-style-type: none"> ①研修要項、アンケート、研修報告書の抽出 ②①の分析・考察 ③効果的と思われる運営の方策の提案 		
F 研究成果の検証方法 ・ 新しい運営の方策を提案できたかどうか		

11年目研修教育課題研修 (教科外) の運営改善に関する一考察 (H19.2、抜粋)

シートB 研究動機
C 研究の目的
D 研究仮説
E 検証方法

1. はじめに

①研究の目的 (P36)

シートA 研究主題

「11年目研修教育課題研修 (教科外)」 (以下「本研修」と表記) は、教育センター研修の中でも、8月の教科外 (以下「8月」と表記)、2月の後期合同研修における協議・発表 (以下「2月」と表記) の計5日間という、最も時間をかけて行う研修となっている。

本研修も実施4年目を終え、運営方法も改善を重ね、おおむね安定し手法も確立してきた。(中略)

本研修は、通常の“講義”や“演習”といったプログラムによるいわば『受動的な研修』ではなく、受講者が主体となって進めて行く『能動的な研修』である。このような手法に不慣れな受講者は、なかなか研修の意図がつかめず、さらに異校種合同のグループとなっているため、「一体何をどうすれば良いのか」と戸惑う声も少なくない。(中略) その結果、最終的なまとめがグループメンバー個々の実践を羅列しただけのものになってしまうこともあった。これではグループで研究が深められたとは言えず、長時間与えられた協議が機能していなかったとも考えられる。

今回、浜田教育センターにおける4年間の研修を振り返り、本研修の趣旨を徹底するための運営の方法について考察してみた。研修受講者が等しく研修の趣旨を理解し、同じスタンスで研修に関わるためにはどうすれば良いのかを、これまでの研修内容やアンケート結果などから明らかにしたい。

2. 検討する資料

②実践方法の設定 (P36)

シートE 研究手順

平成15～19年度の教職経験者研修実施要項、11年目研修実施要項、アンケート、担当者運営資料

3. 資料関係箇所抜粋・まとめ

③結果・実態の把握 (P36)

- ・ (1) に4年間の本研修の内容を対照表にした。
- ・ (2)～(5) は平成15～18年度 (以下「H15～18」等と表記) の終了報告等から、本研修の趣旨の徹底について、本内容に関する記述を抜粋した。
- ・ (6) は4年間の本研修の受講者アンケートを、校種ごとにグラフで示したものである。なお、後期合同の協議・成果発表の評価は合わせて平均化した。(後略)

(1) H15～18の研修の目的・設定課題テーマ等

	H15	H16	H17	H18
目的	教科指導以外の様々な教育課題に対して複数の校種で研究・協議し、問題意識を深め、資質の向上を図る。	教科指導以外の様々な教育課題に対して複数の校種で研究協議を通して研究を深め、資質の向上を図る。	教科等の指導以外の様々な教育課題に対して複数の校種で協議を通して研究を深め、資質の向上を図る。	H17に同じ
8月 課題テーマ・グループ人数	①②LD/ADHD 4+5人 ③④生徒指導 6+5人 ⑤⑥不登校 5+5人 ⑦⑧教育相談 7+6人 ⑨学級経営 6人 ⑩進路指導 7人 ⑪人権・同和教育 6人 ⑫総合的学習 6人 ⑬養護教諭 5人 計73名	①学級経営 4+3人 ②不登校児童生徒への支援 0 ③教育相談・積極的な生徒指導 6+5人 ④進路指導 5人 ⑤人権・同和教育 3人 ⑥道徳教育 3人 ⑦地域・社会との連携 ⑧情報教育 4人 ⑨LD/ADHD 児童生徒への支援 5人 ⑩特別支援教育 4人 ⑪健康教育 0 ⑫危機管理 0 ⑬その他 0 計45人 (以下略)	①学級経営 7人 ②不登校児童生徒への支援 4人 ③教育相談・積極的な生徒指導 8人 ④キャリア教育 0 ⑤人権・同和教育 0 ⑥道徳教育 0 ⑦地域・社会との連携 6人 ⑧情報教育 0 ⑨軽度発達障害の児童生徒への支援 8+7人 ⑩学校保健教育 4人 ⑪学校安全教育 0 ⑫学校評価 0 ⑬学力向上 9人 計53人	①学級経営 13人 ②不登校児童生徒への支援 4人 ③積極的な生徒指導・教育相談 8人 ④キャリア教育 6人 ⑤人権・同和教育 5人 ⑥道徳教育 3人 ⑦地域・社会との連携 3人 ⑧情報教育 0 ⑨発達障害児童生徒への支援 8人 ⑩健康教育 3人 ⑪学校評価 0 ⑫へき地教育 0 ⑬学力向上 7人 計60人

(2) H15 8月 終了報告書より

○<来年度の改善について>より、研修の流れ、指導助言者のかかわり方について
(略)

(3) H16 プロジェクト会資料より

○研修の実施について

- ・指導主事等の指導助言を得て行うが、研修者の主体的な取り組みを重視した研修である。
 - ・研究協議の進め方については、初日に各グループで取り組む課題についての共通理解を図り、その後グループ内協議で決定する。
 - ・研究協議では、互いの経験からその課題に対する認識をさらに深め、問題点を明らかにしたり解決の方法について検討する。
- (後略)

(4) 修了報告書より

○担当者所感・反省から

(全体について) ……異校種による研究協議という今回のねらいを理解して取り組んだ受講者は、課題について考えを深め、高い成果を上げている。一方で、自らが直面している課題に拘りすぎた受講者は、他の課題グループで取り組まれた課題についての貴重な情報に関心が持てず、自らの課題についても他者の意見が有効に採り入れられないなど、今回の研修が有効に生かされたとは言いがたい状況もあった。(後略)

(5) H18 2月 受講者アンケートより ※文末()は記載者の校種と各観点の評価

A 異校種でのグループ協議がうまく機能していたと考えられる意見

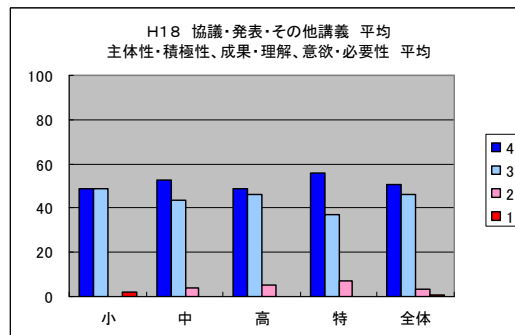
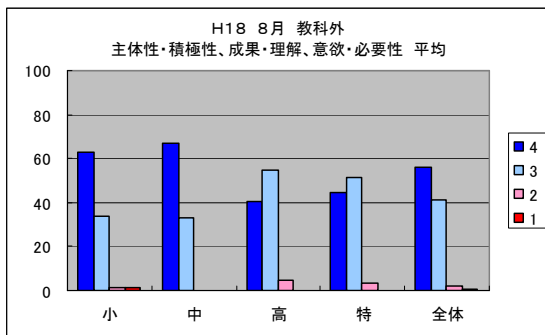
- ・中間発表で考えた内容を2・3学期に各校でとりくみ、この研修でもちよるという型は、個人での研究よりも深まりが出るし横のつながりももてよかった。
 - ・校種を超えたグルーピング、同じテーマのもと各立場で話を進める過程が勉強になった。
- (後略)

B 異校種でのグループ協議がうまく機能していなかったと考えられる意見

- ・互いの実践の話はできたが、もう少し、意見交換(こうじゃない?ああじゃない?といった)ができたらよかった。(時間はないけれど……)
 - ・なかなか難しい研修でした。小中高の連携とかを狙うのなら、もう少し近隣の学校で集まり、地域の中で課題を設定していくという方法もあるのでは。
- (後略)

(6) 受講者アンケート結果概要 (左: 8月、右: 2月)

(H15~17アンケート結果 略)



(1) 課題テーマ・グループについて

【H1 5】受講生から研修をしたい教育課題について具体的に記入して事前提出させ、それをもとにセンターが類似課題で人数・校種を調整しグループ分けを行っている。このため、受講生からは「自分の考えていた内容と違った」という意見が多い。

【H1 6】あらかじめテーマを設定し、そこから選ばせるという現在の方法に変わっている。しかしその結果、グループ内の校種の偏りが大きくなっている。1校種のみで編成されたグループも出現した。(中略)結果的に13テーマ中9テーマが実施され、人数も最少3人のテーマから11人のテーマまで幅が大きくなっている。受講者にとって希望の内容だったため満足度は高い。単校種のグループなどは異校種の壁を乗り越える苦労もなく、心行くまで自校種についての課題を追究することができ、「協議が深まって良かった」と回答している。校種が少ないと研究の進行がスムーズであるという現象は、どの年度にも見られることである。

【H1 7】テーマは前年から一部変更した13テーマだが、実施は7テーマ、最小4人、最大15人(2グループに分割)となった。前年同様希望テーマの変更も数名に依頼している。

【H1 8】成立したテーマは13テーマ中10テーマ、最小3人、最大12人のグループとなった。3人では少なすぎ、12人では多すぎるとの意見が、受講者からも指導助言者からも聞かれた。テーマ移動も2人あった。メンバーの校種の偏りも見られる。

(2) 協議・発表について

【H1 5】中間発表、成果発表ともに、「発表の時間を協議に当てたかった」という意見が多かった。特に2月には、「協議はほとんどできず、発表準備に追われた」という意見が多い。

【H1 6】発表については、2月は1日目の協議時間が長くなっているが、やはり前年度と同様「協議が十分できなかった」との意見が見られた。また、2会場で実施したため、「他の会場の発表を聞きたかった」という意見も多くあった。

【H1 7】8月は中間発表の時間を短くしたためか、発表への負担を述べた意見は少なかった。グループ数が少なかったため、2月の成果発表は発表時間を前年までより5分短い15分として1会場で入っている。

【H1 8】8月の中間発表はこれまでで最短の5分としたが、そのことに対する意見はほとんどなかった。(中略)また、2月は例年に比べ大幅に協議の時間が延長され、十分な協議時間を確保したためか、発表に対するプレッシャーを書いた受講者は一人もなかった。ただ、発表会については2会場実施のため「他の発表が聞きたい」という意見も多かった。この他、成果発表については、発表内容が受講者個々の実践報告と、それを簡単に総括した内容に終わっているものが毎年数グループある。

(3) 受講者アンケート結果について

H15～18まで、毎年回答項目が異なっている。そのため、年度を越えて一律に比較することはできないが、プラス評価とマイナス評価の観点で考察してみる。

各回『全体』の結果を見ると、本研修の評価は概ね、最良評価（効果があった、参考になった、そう思う）が5割前後、次点の良評価（やや効果があった、やや参考になった、少しそう思う）が4割前後、マイナス評価（あまり効果がなかった・効果がなかった、参考にならなかった、あまりそう思わない・そう思わない）が1割弱という結果であることが言える。（中略）

さらにこの回の終了報告には、「各自の実践発表に止まっていたグループもあり、まとめ上げ方法について（中略）課題が残る」とある。

(4) 研修の趣旨の共通理解について

上記3.(5)Bのような意見は4年間を通じて毎回見られる。研修の意義が見いだせないもどかしさを感じられる。アンケートの回答で毎回圧倒的に多いのが「情報交換できたことが良かった」とする記述であるが、これもまた本研修のねらいに到達しないままに終わっているのではないかと危惧される記述である。

情報交換は確かに研修の効果のひとつであるには違いなく、またアンケート評価の高さにもつながっているのであるが、本研修のねらいは、「複数の校種で協議を通して研究を深め」ることであり、情報交換が最大の収穫というのでは、「研究を深め」ることができたとは言いがたい。

本研修は、校種を超えた教育のエッセンスを探る作業でもある。個々の考え方、実践を互いにぶつけ合い、咀嚼し、客観化し、集約し、グループの中の最大公約数なり最小公倍数なりを見つけていこうとする作業を通して、個々の教育理念の確立を目指すものであると考えている。

従って、講師の講義・演習や、実技などの技能指導を受けてスキルアップすること、実践事例の中から「良い実践」を選んで発表・紹介すること、ましてや個々の抱える課題を吐露しあって癒される場となることを最終の目的としない。

しかし、受講者の高評価は、これらの「他校種、他校の方との情報交換・交流」や「講師にいろいろな知識や技能を教えてもらったこと」、「自分の悩みを聞いてもらったこと」によるものが少なくないが、これらはあくまでも研修の副産物である。これらの副産物を研修の到達点として終始したグループでは、上記3.

(5)Bのような意見がでるのも無理からぬことであると思われる。

研修に関わって感じることは、「研究」の進め方やまとめ方をイメージすることに難しさを感じる受講者が多いことである。多くの受講者は“課題について調べたり実践したりしたことを、その感想とともにまとめることで研究とする”というパターンが多い。そのため、グループ内で、課題テーマの研究以前に、研究の進め方そのものに見解の相違があり、協議が進まない場合もある。またこのことが、個々の実践発表やその感想を言い合うことで本研修を完了とってしまうことにつながっている。

本研修を始めるにあたって、まず研究とは何なのか、手法そのもののアウトライン作りから始めなくてはならないことが、スタートを躓かせる大きな原因ともなっているように思う。アンケート等に「発表レジュメの項目を事前に示してもらいたい」という記述も毎回見られるものである。

以上のことから、これまでの本研修について課題をまとめる。

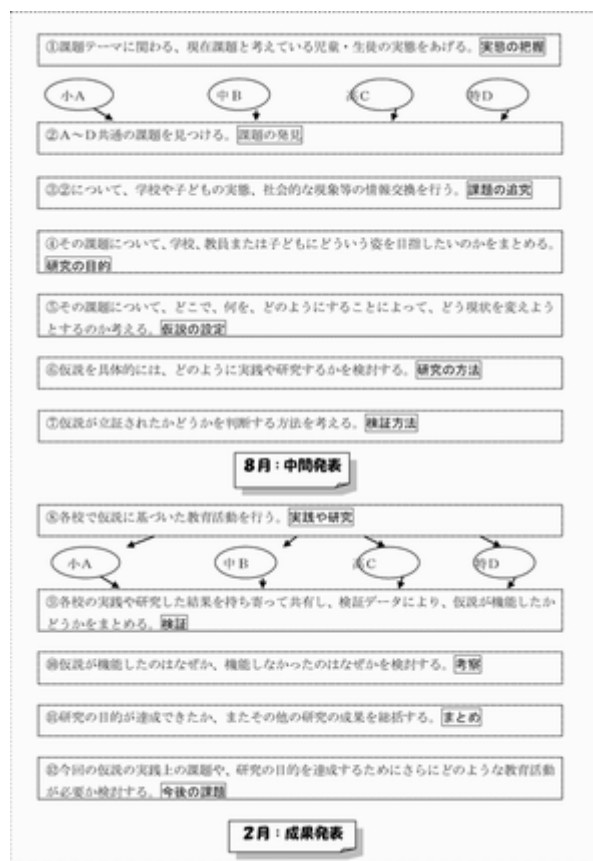
- ①おしなべて9割の受講者がプラスの評価、1割弱がマイナスの評価である。
- ②課題テーマを設定して受講者選択の形にしたことで、受講者の希望とのミスマッチは最小限となった。しかし、少人数のテーマについては移動してもらわざるを得ず、研修意欲をそこねることもある。
- ③受講生の希望を優先するため、グループ人数や校種の偏りがある。
- ④指導助言者との打ち合わせの時間を確保しておくことが必要である。
- ⑤指導助言者手配のため、開設テーマをなるべく早く決定する必要がある。
- ⑥中間発表については各5～7分、成果発表については15分の発表時間で適当である。
- ⑦2月の協議時間は最大限長くとり、発表への負担を軽減し、協議を充実する。
- ⑧研修に入る前に、「研究の進め方」について、受講者、指導助言者とも共通の土台を作ることが重要である。

上記②、③については、来年度より第3希望まで記入する方式となったため、受講者の希望を尊重しながら校種をそろえ、人数の調整を行うことがこれまでよりも可能になるものと考えられる。

⑤についても、これまで課題テーマの提出は6月末としていたが、来年度より4月末となり、早急な対応をすることが可能となった。ただ、後日提出する資料については、課題テーマの「選択理由」ではなく「研究したい内容」を記入する方が一歩進んだ協議の材料として使用できるのではないかとも思われる。

⑧については、次の「研究の進め方の例」を示すことで、本研修の土台作りのための一案としたい。

○研究の進め方の例



「研究の進め方の例」①～⑫による研究の具体例

テーマ：「特別支援教育」	
①	問題行動が多い子どもがいる、授業がうまく進まない、・・・
②	子どもが自信喪失している
③	親、先生、友だちの無理解による傷つきが多い、本人自身も自分の状態が理解できていない
④	自分の良さを認めて自信を持って生活できるようになって欲しい。
⑤	担任だけでなく多くの人に関わり、できたことからほめて認める場面を増やすと良いのでは。
⑥	全校での関わり体制を作る。できたことメモを作り教員間で共有する。
⑦	子どもの発言や活動の変容を観察、記録する。
⑧	⑥⑦のとおり行う。
⑨	失敗からの立ち直りが早くなった、保健室に行くことが少なくなった、活動に意欲的に取り組むようになった。
⑩	全教員がかかわり、丁寧に見守ることでこちらにも余裕が生まれ子どもが安心感をもつことが自己肯定感につながったのでは。変容が見られなかった子については、やはり時間的な制約に左右され関わりを増やしていくことができなかつたためと思われる。
⑪	教員自身が子どもへの見方を捉え直すことが必要である。担任を支援する校内体制作りは重要。まず教員自身の自己肯定感を高めていきたい。
⑫	全ての子どもに全ての教職員で関わるのが、特別なシステムではなく当たり前できるように、継続した体制作りの意識が必要。

本研修は、8月の3日間で**研究の目的**、**仮説**（研究の指針、結果の予測）、**実践・検証方法**をグループ内で統一し、それらを2学期に実践し、2月にその結果を個々が持ち寄り、仮説が機能したかどうかを**検証・考察**等を行うのがねらいである。

そのため、⑤では、校種を越えて取り組めるかどうか、2学期の実践を経て2月に検証できる内容であるかを見通しておく必要がある。

また、従来の本研修では、⑤や⑦のプロセスを経ていないために2月に⑨以降の作業を系統立てることができず、⑧がそのまま研修成果として発表され終わってしまっている例が見られた。

本研修で特に重要と思われるのは、⑩の、特に「うまく行かなかったのはなぜか」の分析であると考えられる。「これこれをやってみてうまくいきました」の報告では、課題が一般化・普遍化された研究の形にはならない。研究項目にことさら「仮説」や「検証」などとあげる必要はないが、少なくとも実践した事をどう評価するのか、その方法を中間発表の時点で見通しておく必要がある。また2月にそれぞれの実践結果から見えてきたものを、正負合わせて分析して示すことは、本研修のまとめとして重要な部分である。

既知の事実の確認作業や事象の伝達・情報交換に止まらず、ねらいの明確な、より受講者の資質向上を図ることのできる研修としていきたい。

この研究は、平成19年2月執筆稿を本稿用に改編したものである。

なお、この研究パターンⅢ型（**観察**→**仮説**）の研究によって得られた方策は、その後平成19年度研修で実践された。その結果と考察をp32, 33に示す。

これらの作業を合わせ、本研究は研究パターンⅠ型（**観察**→**仮説**→**検証**）の研究となる。

研究の進め方の具体例を見る

I～Ⅲ型それぞれの研究パターン別に、研究の進め方を具体例で示す。(各タイトル中<>は、本稿P.18の課題研究例の校種、番号を指すが、実際の内容とは一部異なる。)

■ 研究パターン I 型の進め方の例

観 察	① 子ども・学校等の実態を観察し、課題を分析する。	実態の把握
仮 説	② その課題について、子ども・学校等にどのような姿を目指したいのか、何を明らかにしたいのかをまとめる	研究目的の設定
	③ ①を②にするために、何をどのようにすれば良いと考えるかを明確にする	研究仮説の設定
	④ ③を、具体的には、どのように実践や追及するのかを検討する	実践方法の設定
	⑤ ③が立証されたかどうかを判断する方法を考える	検証方法の設定
検 証	⑥ ③に基づいた教育活動を④に従って行う	実践・追及
	⑦ ⑥の結果をまとめ、③が立証されたかどうかを⑤によって検討する	結果の検証
	⑧ ③が機能したのはなぜか、機能しなかったのはなぜかを検討する	考察
	⑨ この研究で何が明らかになったか、また実践上の課題や、さらにどのような教育活動が必要かをまとめる	研究の総括と今後の課題のまとめ

◇研究パターン I 型で研究を進めた例 (<小4>の内容を参考に改編して示す)

研究テーマ「学習中の意欲や集中力が高まるような一人学習の工夫」

- ① 1単位時間の学習に取り組むことができない児童がいる。
- ② 1単位時間を通して集中して学習ができるようにしたい。
- ③ 計算力を高める学習を行えば、1単位時間を通して集中した取り組みができるようになるのではないか。
- ④ a 朝自習で計算問題を行う b 休み時間等の個別指導
- ⑤ 解答問題数・正答率 意識調査、観察
- ⑥ ④の実践
- ⑦ 解答数4月21問→12月50問、正答率100%、意識調査、観察結果記述
- ⑧ 計算力の向上など、学習内容の理解が意欲となり、集中力につながったと思われる。
- ⑨ 個別の学習が特に効果があることがわかった。他の教科への応用が課題。

■ 研究パターンⅡ型の進め方の例

仮説	① 明らかにしたいことがらを研究仮説化する	研究目的・研究仮説の設定
	② ①を、具体的には、どのように実践し追及するのかを検討する。	実践方法の設定
検証	③ ①に基づいた教育活動を②に従って行う。	実践・追及
	④ ③の結果をまとめ、①が立証されたかどうかを検討する。	結果の検証
	⑤ ④のような結果が出たのはなぜかを検討する	考察
	⑥ この研究で何が明らかになったか、また実践上の課題や、さらにどのような教育活動が必要かをまとめる。	研究の総括と今後の課題のまとめ

◇研究パターンⅡ型で研究を進めた例（＜高3＞の内容を参考に改編して示す）

- ① ディクテーションによってリスニング力が向上するのではないか。
- ② 中学校でのリスニング指導調査アンケート実施、ディクテーション実施、アンケートと成績の分析考察。
- ③ ②の実施。
- ④ ディクテーション未実施の前学年と実施した今学年のリスニング試験成績を比較分析し成果を確認。
- ⑤ 集中力の持続と関係が大きいと考えられる。基礎的な単語力との相関も大きい。
- ⑥ ディクテーションは他の指導法よりも効果が高い。回数、設定時間を更に工夫して実施する。

■ 研究パターンⅢ型の進め方の例

観察	① 何を明らかにしたいための研究かをまとめる。	研究の目的・研究仮説の設定
	② ①のために何が必要か、どのように実践・追及するのかを設定する。	実践方法の設定
	③ ②を行い、実態や結果をまとめる。	結果・実態の把握
仮説	④ ③の結果から①の問題点や手がかりを検討する。	考察
	⑤ この研究で何が明らかになったか、さらにどのような教育活動が必要かをまとめる。	課題の発見・仮説の設定

◇研究パターンⅢ型で研究を進めた例（p24～29 参照。〔 〕は研究の各項目に対応している）

- 1 1年目研修 教育課題研修（教科外）運営改善に関する一考察
- ① 教育課題研修をもっと効果的に運営する方策を得たい〔1. はじめに〕
 - ② 研修実施要項の分析、受講者アンケートの分析、研修報告書の分析〔2. 検討する資料〕
 - ③ ②を行い、関係部分の抽出を行う〔3. 資料関係箇所抜粋・まとめ〕
 - ④ 運営上の課題の分析〔4. 考察〕
 - ⑤ 運営の改善プランの提示〔5. 今後の研修のために〕

共同研究の進め方を考える

11年目研修の教育課題研究や、教科研究会などの研究では、メンバー個々の方向性や実践のすり合わせや集約が必要になってくる。複数のメンバーで研究を進める場合のモデルについて検討する。

■ 11年目研修教育課題研修（校種合同研究）から

島根県の11年目研修では、先に述べたように、個人で行う教科等に関する特定課題研究と、教科外の内容で行う教育課題研修の二つの研究が設定されている（平成19年度実績による）。

ここでは、教育課題研修のような、複数の教員による共同研究の進め方を考察したい。

11年目研修では、平成15年度より、複数の校種が合同で行う「教育課題研修」が設定された。

異校種が4～6人集まってグループを編成し、共同で研究を行う研修である。この研修では、まず受講者の「研究」への共通理解が最初の難関であった（詳細についてはp24～29の内容参照）。

研究への見通しを容易にするため、研究の手引きとして「研究の進め方例」を、平成18年度は一部のグループに試行的に配布し、平成19年度はすべてのグループに配布して研修を行った。

平成19年度研修の受講者アンケートから、「研究の進め方例」使用に関連すると思われる記述を抜粋した。

- ・ 進め方のモデル例をいただいたので、今何をすべきかがよくわかった。
- ・ テーマに沿って研究を進めていくためのプロセスがわかってきた。じぶんの課題研究のまとめにも役立ちそう。
- ・ ねらいをはっきりと持つことができ、どのように実践するのかもわかった。
- ・ 研究の方法を知ることができ、勉強になった。
- ・ 校種の異なる児童生徒の現状や問題も異なる中で、共有しながら一つのテーマに向かって研究を進めていくことに感銘を受けた。
- ・ この研修は三日間でなく、二日間でも良いのではないか。（6名）

このような記述はこれまでにあまり見られなかった特徴的な内容である。

「研究の見通しができた、研究の進め方がわかった」「この研修は3日間ではなく2日間でも可能」という記述がそれぞれ受講者の約1割に見られたが、これらの内容は前年度までのアンケートではほとんど見られなかった記述であり、特に期間が2日間でよいという内容はこれまで全く記述されていない。

以前は研究の見通しが無いことに起因すると思われる協議の停滞が見られ、「協議の時間が足りない」とする意見も多かった。しかし、平成19年度は、研究への見通しや共通理解が持てたことにより、研究の見通しを共通理解するために要する時間ではなく、各テーマそのものへの追求を研究の主体とすることができたものと思われる。沈黙の続く重苦しい雰囲気になることも少なかった。

中間発表も、これまでに比べ、実践や検証の方法が具体的に設定され、研究のねらいが明らかに示されており、明確な方向性を持って協議が行われたことがうかがえた。

なお、先に示した研究パターンⅠ～Ⅲ型のうち、この教育課題研修のシステムに最も適しているのはⅠ型の**観察**→**仮説**→**検証**の研究パターンである。従って、下の研究の進め方の例でも、Ⅰ型による研究の流れを示している。

この研究の流れは、学校内で複数の教員によって行う研究や、地区で行う共同研究の際にも応用できる流れである。地区共同で行う研究の場合には、**観察**→**仮説**のⅢ型研究パターンも多く見られるが、その場合でも何を（どの部分を）共同で行って、何を（どの部分を）個々に追及するのかを明確にしておくことが重要である。一般に、帰納的な部分を共同で、演繹的な部分を個人で行うことになる。

■ 11年目研修教育課題研修（教科外）研究の進め方（共同研究）の例

第Ⅱ回 研修	① 課題テーマについて、メンバーそれぞれが現在課題と考えている子ども・学校等の実態をあげ、それぞれの課題を共有する。 …個から共同へ	実態の把握
第Ⅲ回研修	② メンバー共通の課題、特に追求してみたい課題を見つける。	課題の発見
	③ その課題について、子ども・学校等にどういう姿を目指したいのか、何を明らかにしようとしているのかをまとめる。	研究の目的
	④ ②を③にするために、何をどのようにすれば良いと考えるかを明確にする。	仮説の設定
	⑤ ④を、具体的には、どのように実践や追及するのかを検討する。	実践方法の設定
	⑥ ④が立証されたかどうかを判断する方法を考える。	検証方法の設定
	⑦ 各校で実践するための準備を行う。	実践の準備
	中間発表 ※A4判1枚のレジュメにより、代表者が登壇発表	
18 月	⑧ メンバーが各校で④に基づいた教育活動を行う。 …個の活動	実践・追及
第Ⅳ回研修	⑨ ⑧を持ち寄って共有し、メンバーの各データから④が立証されたかどうかを検討する。 …個から共同へ	結果の検証
	⑩ ④が機能したのはなぜか、機能しなかったのはなぜかを検討する。	考察
	⑪ この研究で何が明らかになったか、また実践上の課題や、さらにどのような教育活動が必要かをまとめる。	まとめと今後の課題
成果発表 ※模造紙2枚程度のポスターにより、全員が輪番発表		

研究のまとめ方を整理する

研究のまとめ方を考えることは、研究の進め方を考えることとほぼ同義である。実際に研究を論文やレポートなどの成果物としてまとめる時、研究の流れにそってまとめることも多い。ここでは、さまざまな文献に示された研究のまとめ方から、研究の進め方と併せて研究のまとめ方の例を考えたい。

■ 研究成果のまとめ方

教育研究では、研究の進行と並行してレポート(研究内容)をまとめていくことが多く、したがって、「研究のまとめ方」がそのまま「研究の進め方」となることも多い。

研究をまとめたものは、「論文」「報告」「総説」「著書」「紀要」「レポート」などさまざまに呼ばれている。それぞれの概念や定義を整理することは難しく、従って本稿では、研究の流れや成果を閲覧可能な形に文章化したものを研究のまとめと称することとする。

■ 初任者研修課題レポートのまとめ方から

まず、教育センター研修として提出される初任研課題研究のレポート様式から、研究のまとめの方法について考察する。

先に述べたように、初任者研修教育センター研修では、課題研究の中間発表及び成果発表を行っている。その発表用の提出様式は次の通りである。

中間発表(9月)用

初任者研修「課題研究」の構想

所属校 ○ ○ ○ ○ 学校
職・氏名 教諭・○ ○ ○ ○

1. 研究のテーマ

2. テーマ設定の理由

3. 研究の方法と内容

成果発表用(2月)用

初任者研修「課題研究」発表用レジュメ

所属校 ○ ○ ○ ○ 学校
職・氏名 教諭・○ ○ ○ ○

1. 研究のテーマ

2. テーマ設定の理由

3. 研究の概要

※3月に提出する「初任者研修課題研究レポート」に向けて、現時点での状況を記入してください。

次の表は、この二つの発表様式と、先の研究構想シート[A]～[F]の内容とを対応させたものである。

	中間発表様式	成果発表様式
1. 研究のテーマ	[A]研究主題	[A]研究主題
2. テーマ設定の理由	[B]動機 [C]研究目標 [D]研究仮説	[B]実態 [C]研究目標 [D]研究仮説
3. 研究の方法と内容 研究の概要	[E]研究方法 [F]検証方法	[E]研究方法 [F]検証方法 結果、考察、まとめなど

発表提出様式の記述では、一見研究としてまとまっているように見える研究構想も、ぼんやりとしたイメージだけで記述されているものは、[B]と[C]、あるいは[D]と[F]が整合していなかったり、[F]が不十分であったりすることが、研究構想シートで分析することで読み取ることができる。

■ さまざまな研究のまとめ方から

教員に限らず、一般に生涯で初めて行う研究は、小学校の夏休みの課題として出される「夏休みの自由研究」であろう。自由研究を行う際に小学生に示される研究の進め方・まとめ方について調べたところ、多くの例がほぼ次のようなまとめ方に代表されるものであった。

自由研究のすすめ方

- 1 研究テーマを選ぶ
- 2 研究の計画を立てる
- 3 必要な材料、道具を用意する
- 4 実験・観察・製作を行って、記録をとる
- 5 研究レポートをまとめる
 - ※研究レポートのかきかた
 - ①研究の動機（なぜこの研究に取り組もうと思ったか）
 - ②研究の目的（この研究で何を明らかにしようとしているのか。
①に含める場合もある）
 - ③研究の方法（研究の経過、実験の方法など）
 - ④結果（③の結果。データなど）
 - ⑤結果の考察（④から何が明らかになったか）
 - ⑥反省あるいはこれからの課題

左巻¹⁷⁾による

また、松江・浜田教育センターでは、島根県教育研究会との共催により、教育論文並びに実践記録を募集している。募集要項の前書きに、「島根県教育研究会並びに島根県立松江・浜田教育センターでは、学校教育における充実した研究実践の成果を集め・・・(中略)・・・日ごろ研究実践に取り組んでおられる学校や先生方から多数の応募を期待しております。」と記述されており、「研究実践をまとめたもの」を「教育論文」あるいは「実践記録」として募集していることが読み取れる。

その募集要項¹⁶⁾に記載されている教育論文・実践記録の提出形式は次の通りである。

- 提出形式
- ・ 教育論文・・・論文形式（「主題－仮説－実践－検証」等）で記述されたもの
 - ・ 実践記録・・・学校での実践的活動をまとめたもの

提出形式の説明を見ると、ここで言う教育論文は、「実践研究」をまとめたものであり、実践記録は実践活動をまとめたもの、すなわち「実践報告」であると考えられる。しかし実際は、教育論文として応募されたものが内容は実践記録（実践報告）であることも少なくなく、審査の際に苦慮されるところでもある。

次は、実証的研究や実験的研究の論文構成の例である。この他にも、「序論－本論－結論」としてまとめ、それぞれの内容の詳細についてポイントをまとめてある文献も多い。

- 1 研究主題
 - 2 主題の意味
 - 3 主題設定の理由
 - 4 研究の目標
 - 5 研究仮説
 - 6 研究の構想
 - 7 指導の実際と考察
 - 8 全体考察
 - 9 研究のまとめ
- 野田³⁾

- 実証的研究や実験的研究の論文の項目例
- 1 研究目的
 - 2 研究基盤
 - 3 研究目標
 - 4 基本仮説
 - 5 作業仮説
 - 6 研究方法及び対象
 - 7 研究結果
 - 8 考察
 - 9 結論
 - 10 摘要（または要約）
 - 11 引用文献（または参考文献）
 - 12 資料
- 単に、研究仮説とする
場合もある
- 西田⁶⁾p126



■ 教育研究のまとめ方

これらを踏まえながら、実際に行われている教育研究の実態を考え合わせると、次のような研究のまとめ方が一般的な形であると考えられる。()は各項目の内容を具体的に例示したものである。

どのような項目立てであっても、要は、先に示した諸文献の記述のように、**自分が研究によって明らかにしたこととその経緯を、説得力を持って読む人に訴えることができれば良い**のである。

この説得力を左右するのが、研究結果の因果関係や相関関係をどれだけ明らかにすることができたか、根拠が明確かかどうかなどの検証作業における客観性の有無である。

0 研究主題	研究のタイトル。1～7が総括してあらわされるもの。 (「仲間意識作りにおける登山活動の有用性」)
1 研究の目的	この研究で何を明らかにしようとしているか、何を狙っているか。 (登山によって仲間意識の向上を図りたい)
2 研究の動機	なぜこの研究テーマを設定したか。 社会的・学問的背景、学校の実態や課題、研究の基盤となるもの。 (知り合って間もない者同士の連帯感を強める活動をしたい。三瓶山は登山者の体力に応じたコース設定が可能でありこの活動に適している)
3 研究仮説	この研究の結果についてどのような予測が考えられるか。 1についての指針、ビジョン。1と合わせて記述しても良い。 (三瓶登山によって、仲間意識を持つことができるだろう)
4 研究の方法	1を達成、あるいは3を確認するために、いつ、どこで、誰(何)に対して、何を使って、どのような方策を行うか。また成果をどうやって確かめるか。 (実施月日、登山ルート、グループ編成、アンケート実施)
5 結果	3についてどのような結果が得られたか。 (参加者全員が仲間意識が高まったと回答)
6 考察	5をもたらした理由は何かを分析する。 (つらさを共有し、つらい中でもお互いを思いやったことが、互いの仲間意識を醸成した。コースも体力的・時間的に適当な選択であった)
7 まとめ	1は達成できたか。 研究を通してどのようなことがわかったか、また明らかになったか。 (登山は仲間作り活動として有効である。雨天時の対応を充分にしておく必要がある)
8 参考文献等	引用文献、参考文献の一覧、添付資料など。 (青少年交流の家スタッフの助言、資料、文献)

■ 各項目の記述の仕方

1（研究の目的）、2（研究の動機）、3（研究仮説）を「はじめに」や「研究のねらい」としてまとめて記述することも多い。しかし、その内容が羅列的・情意的な記述である研究は、研究方法・実践も総花的で、実践報告の形になりがちである。

まず、「研究主題（研究タイトル）」は、その研究のキャッチコピーあるいは看板である。従って、研究内容のおおよそがつかめるものであると同時に、読む人が興味・関心を持ちやすい表現である必要がある。

「研究仮説」は、その研究の内容を最も簡潔に、最小限の形に凝縮して表現したものである。「研究仮説」として項目立てされないことも多いが、その場合は「研究の目的」に含んで記述される。「研究の目的」は、「研究主題（研究タイトル）」あるいは「研究仮説」の解説的な内容となるものである。

「研究の目的」についての記述は、ぼんやりした抽象的な「こんな感じのことがしたいと思っている」や、あまりにも広範な社会情勢などに関したことがらを述べるのではなく、あくまでも「目の前の教育課題に対して何をしようとし、何を期しているのか」が具体的に読み手に伝わるように記述する。

■ 研究における考察の重要性

実践後の内容のまとめとなる5～7の「結果」「考察」「まとめ」は、「結果と実践上の課題」というひとくくりで記述されることが多い。しかし、結果と考察、まとめの内容が混同して記述された結果、考察が十分にできず、実践研究ではなく実践報告になってしまう例も多い。

まとめて記述する場合でも、5の結果と6の考察を明確に区分して書き分けることを心がけると、研究の結論としての深まりが出てくる。

考察を充分に行うということは、「実践をやりっぱなしにしない」ということだともいえる。

これは、「授業をやりっぱなしにせず、授業後の評価の検討を充分に行うことが次の指導につながる」という、「指導と評価の一体化」と同様の意味合いを持つ。

教員の多忙な日常では、実践は行うが、その評価や振り返り、結果の考察といった検証作業までを充分に行えないことが多い。研究を行う機会を利用して日ごろの実践を検証し、今後のより良い指導に生かすことが研究の大きな意義でもある。その意味からも、研究が報告でなく研究となりうるためには、実践の根拠ある振り返りが重要な意味を持つのである。



学習指導案の書き方を考える

研究の中では、研究実践のための学習指導案作りをすることが多い。また、学習指導案は日常で最も行われることの多い最小単位の研究でもある。研究としての視点から、学習指導案を書くことの意味を考える。

■ 学習指導案の実態から

教育センターでは、初任者研修や6年目研修などの公開授業を伴う教科研修や、11年目研修や市町村県研究会などにおいて、多くの学習指導案（以下指導案と表記）に接する機会がある。

また、昨年度から始まった授業力向上セミナーでは、受講者全員に指導案の提出が課せられている。しかし、これらの指導案の中には、細読しても授業がイメージできないものが見られることがある。

「指導案を書く力と授業を実践する力は比例する」という声を聞くことも少なくないが、実際に良い指導案に基づいた授業は良い授業であることが多い。この場合の**良い指導案とは、ねらいが明確で一貫性のある指導案**であり、**良い授業とはねらいが明確で、それが達成できている授業**である。

一方で、指導案を準備することへの負担や、指導案の書き方がよくわからないなどの記述や意見もある。上述したように、指導案作成に対する所感は研究活動に対する所感と重なる。

指導案作成の実態から、指導案のあり方や必要性についてまとめた。

■ 指導案の必要性和意味

指導案は授業プランを书面化したものであるが、授業は通常指導案なしで行われている。ことさらに书面化しなくても、多くの教員はそれまでの経験や教材研究によって、授業プランをイメージしながら授業を行うことができるからである。このことも研究活動の実態と同様である。

しかし、いざ書面化しようとする、授業イメージを的確に指導案として形にすることは容易ではない。この場合、授業プランのイメージが抽象的で具体化されておらず、その時その時の流れにまかせた、いわば直感的な授業を行っていることが原因であることが多い。

よく言われることであるが、**指導案作りは教育活動の中で最小単位の研究活動**であり、**指導案に示された内容は授業のねらいを達成するための仮説**である。

「子どもの実態を踏まえると、このような指導法で、このような教材を使って、このような展開で授業を行えば、授業の目指すねらいが達成できるであろう」という仮説をもとに毎時間の授業を行っているのである。

指導案の作成についても、研究構想シートと同様、次のようなシートを使用すると、授業のねらいが明確になり、授業プランのイメージを具体的に持つことができる。

このシートは、各項目が相互に関連し、必然性のあるものとなるよう留意して記述する。

学習指導案構想シート(題材・単元または本時用)

1 題材・単元名		
3-① 子どもの実態	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">0 該当する学習指導要領の内容</div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">3-② 使用する教材・教具</div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">3-③ 指導方法</div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">4 評価方法</div>	2 目指す子どもの姿 (題材・単元の目標)

シートに記入する各項目の内容は次の通りである。なお、シートに記入した内容は、指導案作成の際、それぞれ表の右欄のように対応してまとめることができる。

シート項目	各項目への記述内容	指導案項目
0	この題材・単元に関わる学習指導要領の内容を記述する	(基盤)
1	題材・単元名または本時の題材名を記入する	題材・単元名
2	この題材・単元で達成したい子どもの姿を記述する 観点別に記述すると授業のねらいが明確になる	目標 (評価規準)
3-①	この題材・単元のねらいに関連する子どもの実態を記述する これまでの関連する学習履歴 この題材に関する関心・知識・技能 等	児童・ 生徒観
3-②	①の子どもの実態を、2の目指す子どもの姿にするために有効と 考えられる教材・教具やその工夫を記述する	教材観
3-③	①の子どもの実態を、2の目指す子どもの姿にするために有効と 考えられる指導形態や指導の工夫を記述する	指導観
4	右欄の目指す子どもの姿(目標)が達成できたかどうかを、何に よって、またどうやって評価するか記述する	評価

基盤

◇学習指導案構想シートの記入例

学習指導案構想シート：中学校家庭科本時案例

1 題材・単元名

1日分の野菜をいっぺんに食べてみよう

3-① 生徒の実態

- ・ 調理経験が少ない
- ・ 自分の食べるべき量をイメージできない
- ・ 野菜摂取が不足している

0 該当する学習指導要領の内容

- A(1)ウ 中学生に必要な栄養を満たす1日分の献立を考えること
 ～食品群別摂取量のめやすの理解
- (2)イ 簡単な日常食の調理ができること
 ～魚・肉・野菜を中心とした基礎的な題材による調理

2 目指す子どもの姿

- ・ 1日に必要な野菜の量を理解する(知識・技能)
- ・ 野菜をおいしく食べられるように調理できる(技能)

3-② 使用する教材・教具

- ・ 緑黄色野菜4種類各100g、淡色野菜4種類各250g
- ・ 概量把握のためのワークシート
- ・ 振り返りのための記録用デジタルカメラ

3-③ 指導方法

- ・ 技能定着のため個人実習とする
- ・ 緑黄色野菜、淡色野菜の中学生1日分の量を1食で調理し量の把握をする
- ・ 性質の異なる野菜を準備し調理上の性質が観察できるようにする

4 評価方法

- ・ ワークシートの記述、定期試験、観察

この指導案構想シートをもとに作成した指導案を次に示す。

なお、指導案中の手書き文字は、上記シートに記述された内容と同じ内容の部分を示す。

本時学習指導案

1 題材 1日分の野菜をいっぺんに食べてみよう ← 1 題材・単元名

2 目標 ・1日に必要な野菜の量を理解する。(知識・理解)
・野菜をおいしく食べられるように調理する。(技能) ← 2 目指す子どもの姿

3 基盤 (生徒観、教材観、指導観)

① 生徒の実態

よりよい食生活を送るためには、自分の食事をコントロールする力が必要である。そのためには、まず自分に必要な量を把握しなければならない。しかし生徒は、調理経験の少なさもあって、自分が何をどれだけ食べたら良いのかを、数字だけ学んでも具体的にイメージすることができない。特に野菜については、慢性的な不足が問題となっている現代において、特に理解させる必要を感じている。調理については、炒める、ゆでるなどの簡単な調理はほぼ一人で行うことができる。

② 教材・教具

そこで今回は、1日に必要な野菜を1食分として調理することで、体験的に自分に必要な量を実感させたい。野菜は、1日に必要な量が概ね350gであり、そのうち100g程度を緑黄色野菜からとることが望ましいとされていることから、100gを緑黄色野菜、250gはその他の野菜を用いて一人ずつが計350gの野菜の調理を行う。個々が工夫して調理する活動を通して、野菜摂取への意欲も増すと期待される。多種類の野菜で350gを用意すると、全体量の把握や調理が煩雑になることから、緑黄色野菜とその他の野菜をそれぞれ1種類用いて、視覚的に量を把握しやすいようにした。使用する野菜は、家庭でよく調理されるものを選ぶ。

③ 指導方法

どの野菜を担当するかはくじ等で決めると活動への関心を増すと考える。また、根菜類と葉物類などでは、調理前後の変化の差が大きい。同じ調理台の生徒ごとに調理上の性質が異なる野菜を混在させて、相互に観察させて調理の経験値も増やしたい。調理台は4人で使用するが、個人調理のため、特にリーダー等を設定する必要はなく、生徒が活動しやすい生活班での配置とした。最後に調理実績をワークシートに記入させ、合わせて自己評価も行うことで、目標の達成ができたかどうかを確認させる。

4 評価規準と評価・支援の方法 ← 4 評価方法

○1日に必要な野菜の量を理解することができる。(知識・理解)

- ・ワークシートの記述から、調理を通して理解できたかどうかを判断する。
- ・ペーパーテストにより、1日に必要な野菜の量を問い理解を判断する。
- ・今回用いていない野菜についても必要な概量を答えることのできる生徒をAとする。
- ・理解できていない生徒には、写真や実物を再度提示して理解を進める。

○野菜をおいしく食べられるように調理することができる。(技能)

- ・実習時の観察により、食べられる状態に調理できているかどうかを判断する。
- ・特に高度な調理技術を用いている生徒や、複数の調理方法を用いている生徒をAとする。
- ・調理できない生徒には、調理法の容易な生食か炒め物、汁物にする方法を提案する。

シート0～4を実際の授業として具現化する過程

5 展開

生徒の活動	教師の指導・支援	使用教材等
①自分の担当する野菜の、1日に必要な量を計量する。 ・緑黄色野菜 100g (ピーマン、トマト、ほうれんそう、にんじん) ・その他の野菜 250g (キャベツ、大根、たまねぎ、しめじ)	・廃棄率は問わないこととする。 ・担当する野菜は、事前にくじ等で決めておく。 ・時間が不足すると考えられる場合は計量は済ませておく。	・野菜 ・はかり
②1日に必要な野菜の量を確認する。	・100gと250gとはそれぞれの野菜でどのくらいか、野菜を比べながら視覚的に理解させる。	
③調理法を決めて調理する。	・一般的な調味料を用意して自由に使用できるようにしておく。	・塩、砂糖、酢、しょうゆ、みそ・油、マヨネーズ、ケチャップ・こしょう 等
④できあがりを見て、調理前の状態と比較する。	・調理前の状態の食品、または調理前の食品を画像として残しておき提示する。 ・調理後に量の減った野菜などに注目させる。(加熱調理後の葉物類や塩もみしたものなど) ・後日の提示用に、できあがりも画像に残しておく。	・調理前の食材、または画像 ・デジタルカメラ
⑤試食後、ワークシートを記入し提出する。	・できあがりの観察や試食を通して、調理法によって350gがそれほど摂取困難な量ではないことに触れておく。 ・ワークシートの記入作業を通して、1日に必要な量を再確認させる。「1/3本」等の概量表現の苦手な生徒は、絵によって示しても良いこととする。	・ワークシート ・鉛筆(調理室用に準備)

※ ワークシート内容

	緑黄色野菜 100g				その他の野菜 250g			
	ピーマン	トマト	ほうれんそう	にんじん	キャベツ	大根	たまねぎ	しめじ
それぞれの量 (絵でも良い)								
今日の調理法								

ウォーミングアップ その14

学習指導案を書く際の注意点を考える

指導案に良く見られる事例から指導案を書く際のポイントを確認する。

◇ よくある事例（1）～評価計画と目標が異なる指導案

○題材名「調和の良い食事を考えよう」

○指導と評価の計画

学習項目		関心・意欲・態度	創意工夫	技能・表現	知識・理解
1 食事のとり方を考えよう	2	・食品の栄養的な特徴や食品の組み合わせに関心をもっている。			・食品に含まれているいろいろな成分の体内での主な働きにより、食品をグループに分ける分け方を理解している。
(本時2/2)					・ <u>栄養的に調和がとれるよう、食品を組み合わせるときの必要性を理解している。</u>
		(以下略)			

○本時の目標

様々な食品を組み合わせ朝食の献立を作ることができる。

これは、「指導と評価の計画」に書かれている評価計画と、本時の内容が一致していない例である。評価は目標が達成されたかどうかを検証するものであり、本来なら評価の内容は目標と整合しているはずである。

この例では本時は、全2時間で行う学習「1 食事のとり方を考えよう」のうちの2時間目であるので、評価計画によれば本時の評価は「栄養的に調和がとれるよう、食品を組みあわせてとることの必要性を理解している」ことができるよう指導する「知識・理解」をねらった時間のはずである。

しかし、上の例の目標は「技能」をねらったものになっている。

したがって、本時は評価計画にある「栄養的に調和がとれるよう、食品を組みあわせてとることの必要性を理解する」という目標が設定されるか、または逆に評価計画が目標に合わせて変更される必要がある。

○評価計画は各時の目標に対応しているもの。評価内容と目標を整合させること。

◇ 良くある事例（２）～主体のねじれた文末表現

○題材名「調和の良い食事を考えよう」

○指導と評価の計画

学習項目		関心・意欲・態度	創意工夫	技能・表現	知識・理解
1 食事のとり方を考えよう (本時 2 / 2)	2	・食品の栄養的な特徴や食品の組み合わせに <u>関心をもつ</u> (b)。 [授業中の観察]			・食品に含まれているいろいろな成分の体内での主な働きにより、食品をグループに分ける分け方を理解している。 [ワークシートの記述]
					・栄養的に調和がとれるよう、食品を組み合わせるときの必要性を <u>理解している</u> (a)。 [ワークシートの記述]
(以下略)					

○本時の目標

栄養的に調和がとれるよう、食品を組みあわせてとることの必要性を理解している (a)。

(知識・理解)

この例では、下線部(a)においては、評価計画と本時の目標は対応している。しかし、目標はその時間の子どもの学習目標を記述するものであり、評価はその目標が達成できたかどうかを指導者が検証する項目である。そのため、内容は同じであっても文末の表記は異なってくる。

従ってこの場合、本時の目標は、文末が「・・・必要性を理解する」が適当である。

また、評価規準は、その単元・題材の目標を達成するために、各時間にどのような力がつけばその時間の目標が達成できたと考えるのかを示したものである。下線部(b)においては、その記述が子どもの学習目標を示した表現になっている。子どもの姿を示す評価規準は、「・・・に関心をもっている」「・・・を理解している」という文末表現になる。

その上で、その姿をどのような方法で見取るのかを文末に併せて [] のように記述しておく、全体の評価計画がより具体的なものとなる。

○目標はその時間に子どもにつけたい力、評価はそれがついたかどうかを指導者が確認するための項目。文末表現に気をつけて記述する。

◇ よくある事例（3）～ねらいが混合した目標設定

○題材名「調和の良い食事を考えよう」

○指導と評価の計画

学習項目		関心・意欲・態度	創意工夫	技能・表現	知識・理解
1 食事のとり方を考えよう (本時1/2)	2	・ <u>食品の栄養的な特徴や食品の組み合わせに関心をもっている。</u>			・ <u>食品に含まれているいろいろな成分の体内での主な働きにより、食品をグループに分ける分け方を理解している。</u>
					・ <u>栄養的に調和がとれるよう、食品を組み合わせるときの必要性を理解している。</u>
		(以下略)			

○本時の目標

食品の栄養的な特徴に関心を持ち、食品をグループに分ける分け方を理解している。

この例では、本時の目標が、「関心・意欲・態度」と「知識・理解」の二つの観点を一文にして表記されている。このような表記だと、**実際の指導でもねらいが不明確になりやすい**。

評価計画では、それぞれの観点到分かれて評価規準が書かれているため、目標も観点到別に2つ記述した方がわかりやすく、指導計画が立てやすくなる。

○複数の観点到混在した目標は指導もあいまいになりやすい。観点到ごとに分けて記述し授業のねらいを明確にする。

◇ よくある事例（４）～立場が錯綜した活動内容

○本時の展開

活動内容	(分)	生徒の活動	教師の指導と支援
1 本時の学習内容の確認	5	・自分の1日の献立を作成することを示す(a)。	・食品群別摂取量の目安の表のページを確認する(a)。
2 食品群別摂取量の確認	10	・給食分析で行った群別をワークシートで確認し、食品群ごとに不足している重量を計算する(b)。	・給食分析で行った群別をワークシートで確認させ、食品群ごとに不足している重量を計算させる(b)。
		(以下略)	

これは、「本時の展開」の記入において良く見られる例である。

下線部(a)では、生徒の活動と教師の活動の立場（主体）が錯綜した表現になっている。

上記のように、子どもの立場と教師の立場が並列して書かれている形式の場合は、「児童・生徒の活動」または「教師の指導と支援」の欄をそれぞれ下へたどって行けば、**子どもの活動あるいは教師の動きが時系列に見通せる内容**になっている必要がある。

下線部(b)では、生徒の活動の裏返しをそのまま教員の活動として記述している例である。

このような表記は、授業の流れが見にくくなるばかりでなく、**生徒の活動に対して教師がどのような視点を持って関わるのか**が示されておらず、授業の仮説としての指導案になっていない。

本時の展開を記述する場合は、まず子どもの動きを具体的にイメージして時系列に記述し、**それぞれの活動について教師がどのように必然性を持って指導あるいは支援して関わっていくのか**が明確な記述にすることが重要である。

○本時の展開の記述は、まず児童・生徒の活動を時系列に記入していく。その後、それぞれの活動に対応した教師の動きや関わり方のポイントを、指導上の留意点や支援策として記述していく。

学習指導案の一般例を考える

指導案の書き方がわからない、という声は多い。研究にスタンダードモデルが存在しないように、指導案にも定型や定義はないが、一般例としての指導案の書き方をまとめてみた。

■ 学習指導案の例と「学習指導のまとめ」

研究のまとめ方に絶対的なものがないのと同様、指導案も決まった形式はない。特に授業展開の提示の部分については、教育工学的なフローチャート式で示したものや、教師の発問や想定される子どもの回答をすべて台本形式で示したものなど、執筆者の個性や思いによって様々な指導案が存在する。

p. 52、53 は、一般的に見られる指導案の形式例である。

指導案に形式は問わないが、授業者の思いや教材・指導等の必然性が明確に読み取れるものである必要があるのは研究のまとめと同様である。

通常、指導案は授業の仮説に相当する内容で完結する。指導案が「案」である所以である。

p. 49～51 は、一単位時間の授業について、「指導案作成→授業→評価・考察」という流れを研究パターンⅠ型として捉え、全体像を「学習指導のまとめ」として示したものである。

この「学習指導のまとめ」の流れは次の通りである。文頭の○の数字は、「学習指導のまとめ」の各項目に対応する。

1. 単元、題材の全体像を示す	2. 本時について記述する	3. 授業後の評価を記入する
① 題材、単元のタイトルを示す	⑦ 本時の目標及び指導の観点を記述する	⑬ 評価規準に基づく評価結果を記入する
② 指導する学習指導要領と解説の内容を示す	⑧ ①の、題材の指導計画における位置づけを記述する	⑭ ⑬について、結果を考察する（指導方法、教材についての振り返り）
③ 小学校または中学校の学習での指導要領の内容を示す	⑨ ①に比した生徒の状況（実態）を記述する	※授業をしてわかったことや計画の修正などを朱書きで書き入れるなどして検証し、次時や次年への指導の蓄積として生かす。
④ 題材の目標を示す	⑩ 本時の授業の展開を示す	
⑤ 指導計画（または評価計画）を示す	⑪ ③を鑑みて、①を達成するためにどのような指導を工夫したか（使用教材、指導形態等）を記述する	
⑥ 指導計画（または評価計画）作成のポイントを示す	⑫ ①について満足する結果となったかどうかをどのように検証するか（評価方法）を示す	

⑬、⑭の内容は通常の指導案にはない項目であるが、研究授業などの際には、これらの欄を設け授業後に記入する作業を行うと、授業の成果を検証でき次の指導に生かすことができる。

◆ 「学習指導のまとめ」の例

指導計画作成の根拠を示す

① 題材名	将来を見つめたより良い食生活をしよう～その1. 良い食事とはどんな食事だろう
② 学習指導要領及び解説の内容	A (1) 中学生の栄養と食事
ア 生活の中で食事が果たす役割や、健康と食事とのかかわりについて知ること。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 栄養素は毎日の食事から摂取する必要があることを知る ・ 生活の中で食事が果たしている役割について知る ・ 食習慣を身につけることの重要性について理解する
イ 栄養素の種類と働きを知り、中学生の時期の栄養の特徴について考えること。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 栄養素の種類と働きを知る ・ 水の働きを知る ・ 栄養素の基準量が示されていることを知る ・ 中学生の栄養の特徴を知る ・ 栄養的に過不足のない食事を取る必要を理解する
ウ 食品の栄養的特質を知り、中学生に必要な栄養を満たす1日分の献立を考えること。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本食品標準成分表について知る ・ 食品群別摂取量の目安について知る ・ 食品群別摂取量の目安を用いて、中学生の1日分の献立を考えることができるようにする

③ 小学校の該当内容

日常の食事に関心をもって、調和のよい食事のとり方が分かるようにする。
 ア 食品の栄養的な特徴を知り、食品を組み合わせるとる必要があることが分かること。
 イ 1食分の食事を考えること。

学習の積み上げを示す

④ 題材の目標

- 【関心・意欲・態度】 食生活をよりよくするために、学んだことを活用しようとする。
- 【工夫・創造】 中学生の栄養と食事について課題を見付け、その解決を目指して工夫する。
- 【技能】 中学生に必要な栄養を満たす食事の取り方に関する基礎的な技術を身に付ける。
- 【知識・理解】 中学生の栄養と食事に関する基礎的な知識を身に付ける。

⑤ 指導計画と各時間の目標

内容	時間	生活や技術への関心・意欲・態度	生活を工夫し創造する能力	生活の技能	生活や技術についての知識・理解
1) 給食の分析Ⅰ ・ 給食の献立を3つのグループに分類する ・ 3つのグループに含まれる栄養素と働きを知る	2	・ 栄養素は毎日の食事から摂取する必要があることの根拠に気づく		・ 日本食品標準成分表から食品を探することができる	・ 栄養素の種類と働き、水の働きを知る
2) 自分に必要な栄養 ・ 食事摂取基準各栄養素の必要量を知る	2	・ 自分の栄養素の基準量を知ろうとする	・ 栄養的に過不足のない食事を取る必要を理解する		・ 中学生の栄養の特徴を知る
3) 給食の分析Ⅱ ・ 給食献立を6群に群別 ・ 各食品群の必要量の提示	2			・ 食品を6つの食品群に群別できる	・ 「食品群別摂取量の目安」について知る

<p>4) 自分で作る献立</p> <ul style="list-style-type: none"> ・給食と組み合わせた1日の食事を考えてみる ・食事の役割とは何か 	2	<ul style="list-style-type: none"> ・生活の中で食事が果たしている役割について考える 	<ul style="list-style-type: none"> ・食品群別摂取量の目安に従って、中学生の1日分の献立を考える <p>(1/2 本時)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・食習慣を身につけることの重要性について理解する
---	---	--	--	--

<p>⑥指導計画作成のポイント</p>	<p>○小学校での学習を生かし、実生活と関連付けながら見通しを持った学習ができるよう工夫した。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・食生活領域学習を、1部を理論編、2部を実践編として見通せる構成にした。 ・1時間目は小学校の内容を扱い、そこから発展する形にした。 ・全員に等しく関わりのある給食を題材にした。 ・同じ題材を繰り返し使用し、知識の蓄積が実感できるようにした。
---------------------	--

<p>⑦本時の目標 (指導の観点)</p>	<p>食品群別摂取量の目安に従って、中学生の1日分の献立を考える。(工夫・創造)</p>
---------------------------	--

<p>⑧指導計画上の位置づけ</p>	<p>本題材8時間中の7時間目。小学校時の「1食分の献立作成」から発展して、1日分の献立を作成する。献立作成は、様々な知識や技能を集約し活用しなければできない作業であり、工夫や創造する力を育てるのに適した学習である。</p>
--------------------	--

<p>⑨生徒の状況</p> <div style="border: 2px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px 0;"> <p>指導の土台となる、子どもの実態を記述する</p> </div>	<p>食品を6群に分類することについては、食品成分表を参考にしながらすべての生徒がほぼできるようになっている。食に関する関心は高く、特に自分の作った献立を実際に調理してみたいという思いを持つ生徒も多い。</p> <p>しかし、調理経験は少なく、食品と献立、食品と調理方法が具体的にイメージできない生徒も多いと思われる。</p> <p>作業では、生徒同士で相談しあうことが自然にできる関係ができています。</p>
---	---

⑩本時の展開

活動内容	分	生徒の活動	指導と支援	教材等
1. 本時の学習内容の確認	5	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の1日の献立を作成することを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の振り返りと共に、食品群別摂取量の目安の表のページを確認するよう促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・食品成分表
2. 食品群別摂取量の確認		<ul style="list-style-type: none"> ・給食分析IIで行った6つの群別をワークシートで確認し、食品群ごとに不足している重量を計算する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・群ごとの合計重量を記入済みのワークシートを配布。必要量と不足分は、以後の作業内容の確認のため各自で記入させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシート(献立作成表)
3. 朝食と昼食の献立作成		<ul style="list-style-type: none"> ・群別摂取量の目安の必要量を満たす朝食と昼食の献立を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書の調理実習例や食品成分表、給食の献立表を参考にさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・給食献立表
4. 献立の工夫のまとめ		<ul style="list-style-type: none"> ・献立のポイントをワークシートに記述する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の作成した献立のセールスポイントとして表現させる。 	

⑪指導方法の工夫	内容	・ 3食分の献立をすべて考えるのは難しいことから、前時の給食分析IIで扱った給食を共通の昼食として位置づけ、朝食と夕食を考えるようにする。
	学習形態	・ 個々に献立作成力をつけさせる目的から、個別活動とする。 ・ 作業の中で、近隣席の生徒との協議を認める。
	使用資料	・ 食品の検索のために各自の食品成分表を使用する。 ・ 献立や調理法について調べるため給食の献立表を使用する。
⑫評価規準と評価の方法	<p>評価規準：食品群別摂取量の目安を用いて、中学生の1日分の献立を考えることができる（工夫・創造）</p> <p>評価方法：作成した献立表と工夫点の記述により授業中を通して授業後に評価</p>	
⑬評価規準において想定される生徒の状況及び実際に見られた状況	Aと判断される生徒の姿の想定	
	<p>・ 調理法、季節や費用、自分の調理技術等について考慮した献立を作成している。</p>	
	<p>評価実態 5名 / 35名</p>	<p>・ 調理法や味が重ならないように作成している。（3名）</p> <p>・ 自宅の畑にある旬の食材を意識して取り入れている。（2名）</p>
	Bと判断される生徒	
<p>評価実態 29名 / 35名</p>	<p>・ このうち5名の生徒は時間内に食品の重量まで入れることができず、終了後に完成したが、工夫しながら献立を作成することができたので概ね満足すると考える。</p>	
授業後に実践の結果及び考察を記入する	Cと判断される生徒の想定と支援方法	
	<p>・ 何から考えてよいかわからず作業をすることができない →まず主食を決めるよう促し、一汁二菜をベースに考えることを指導する。 また、教科書の調理実習例や給食の献立を応用させる。</p>	
	<p>評価実態 1名 / 35名</p>	<p>・ 食材の理解が不十分のために、主菜と副菜のイメージが持たず、献立の工夫まで至らなかった。</p>
⑭考察	<p>・ 予想以上に献立作成には時間が必要であった。Aと判断した生徒は不足する食品群からすぐに献立をイメージすることができたが、多くの生徒は具体的に献立名をあげるができなかった。</p> <p>・ そこで、朝食は自分が実際に食べた献立を入れてもよいこととしたが、これは献立作りの端緒として有効だった。</p> <p>・ どうしても「食べたいもの」「好きなもの」で献立を作成する傾向が見られるため、最初から主菜または副菜に1品、好みのものを入れさせ、それを軸に他の献立を考えさせる方法が良いと思われる。</p> <p>・ 主菜となる食材、副菜となる食材の理解について、献立の作成前に再度確認しておく必要があった。</p> <p>・ 次時の「食事の役割」において、作成した献立を元に、食事の意味を確認する。</p>	

学習指導案 様式例

学校名、学年 組（男女人数）、年月日（曜）校時（時間）、場所、指導者名

1. 題材・単元 ※教科によって題材名、単元名となる。
 ※学習指導要領の該当内容番号も付記しておくとい。

2. 目標 ※この題材・単元をとおして子どもに付けたい力を、学習指導要領と関連付けて具体的に記述する。
 ※子どもの立場から「～しようとする」「～できる」「～を知る」「～を理解する」等の表現で箇条書きにする。
 （文末に評価の観点をカッコ書きで示す。評価計画と整合させること。）

3. 基盤 ※[2. 目標]を実現するための基盤という視点で記述する。項目分けせず総合的に記述しても良い。

① **教材・題材観**
 教材・題材の概要、これまでの学習内容との関連を示しながら、目標を達成するために有効と考える教材・題材の性格を記述する。

② **児童・生徒観**
児童・生徒に付けたい力や望む姿、それに比較した現在の児童・生徒の実態(学習・生活経験、関心・技能・知識など)を記述する。

③ **指導観**
目標を達成するために有効と考える指導上の方針や工夫(指導形態、支援・評価方法、教材・資料など)を記述する。

4. 指導と評価の計画 ※題材・単元を構成する小題材・小単元の名称を書き、指導内容と配当時間、評価計画を書く。
 ※本時の位置付けが明確になるように示す。

(例)

小題材・内容	時間	関心・意欲・態度	思考・判断	技能・表現	知識・理解
1. …	1	…………… ……【観察】			
2. … ①… ②… ③…	3 本時			…………… ……【作品】	
3. …	2		…………… …【学習カード】		
(参考) 評価規準の 表現例		・～に関心を持っている ・～しようとしている ・～に取り組んでいる ・～の態度が見られる	・～について考えている ・～を工夫している	・～ができる	・～について説明できる ・～が分かる ・～が言える ・～を理解している

※評価計画は、本時が含まれている小題材(この場合は2.)についてのみ示してもよい。

※評価規準に、【 】のように評価の方法を付け加えるとわかりやすい。

5. 本時

(1) 目標

- ※「2. 目標」を実現させるための本時の目標を記述する。文末には関係する観点を付記するとよい。
- ※「4. 指導と評価の計画」と整合していること。
- ※目標が二つ以上ある時は箇条書きにし、複数の観点が混在しないようにするとよい。

(2) 展開

学習内容・学習活動	時間	指導上の留意点と支援 ・評価 [観点]と方法	資料、教材・教具
<p>○児童・生徒の立場からの記述</p> <p>※児童・生徒が学習する内容や具体的な活動について経時的に記述する。</p> <p>※「～に気付く」「～について考える」「～について話し合う」などの表現となる。</p>		<p>○教師の立場からの記述</p> <p>※指導の方法、工夫</p> <p>※予想される児童・生徒の反応や支援の場面</p> <p>※教材や資料の用途や使用場面</p> <p>※発問</p> <p>※「～を知らせる」「～するようにする」「～を考えさせる」などの表現となる。</p> <p>○評価場面に評価内容を記述</p> <p>※(1)の目標と整合させる。</p> <p>※評価の方法も記述する。</p>	<p>※左欄に対応して使用場面に記入する。</p> <p>※教師と児童・生徒のものは分けて挙げる。</p>

(3) 評価

※授業の中で児童生徒に見られるであろう姿の具体例を示しておく。授業後に検証することで客観性のある評価となり、指導や授業の改善につなげることができる。

本時の評価規準	<ul style="list-style-type: none"> ※ 評価規準を観点ごとに記入する。「4. 指導と評価の計画」「5. 本時(1)目標」の内容と整合していること。 ※ この記述が「概ね満足できる」子どもの姿(B)となる。
十分満足できると判断される子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> ※ 「十分満足できる」(A)と判断できる子どもの姿を予測して記述する。 ※ 複数記述して、授業後検証できるようにする。
支援が必要と判断される子どもへの支援方法	<ul style="list-style-type: none"> ※「概ね満足できる」(B)に達しない子どもの状況(C)を予測し、その状況が現れた場合の支援方法を記述しておく。

その他:

- ※ある研究に基づいた指導案ならば、「研究の視点」を項目として挙げる。

研究についてさらに学ぶ

本稿で引用した、または参考とした文献を紹介する。研究に着手するにあたり、更に詳しく研究への理解を深めたい時など、ぜひ一読されたい。

■ 本稿の引用及び参考文献、Webサイト

文頭の番号は本文中の(番号)に対応する。また、(番号)に続く p 数字 は引用したページを示す。

1)	小学校校内研究・研修の進め方	羽豆成二 著	1993	文教書院
2)	平成19年度新任教員研修の手引	島根県教育委員会	2007	島根県
3)	初めての教育論文 現場教師が研究論文を書くための65のポイント	野田敏孝 著	2005	北大路書房
4)	実践 心理データ解析 －問題の発想 データ処理 論文の作成	田中敏 著	1996	新曜社
5)	新版 実証的教育研究の技法 －これのできる教育研究－	西川純 著	1999	大学教育出版
6)	学校現場における実証的な教育研究の進め方と論文の書き方	西田雄行 著	1986	東洋館出版社
7)	教育論文・研究報告の書き方	教育論文の書き方 研究会 編	1996	教育出版 株式会社
8)	広辞苑第五版	新村出 編	1998	岩波書店
9)	旺文社国語辞典 新訂版	旺文社 編	1973	旺文社
10)	常用国語辞典	石井庄司 編	1976	学習研究社
11)	フリー百科事典 ウィキペディア	http://ja.wikipedia.org/wiki/		
12)	荻野流研究指南：荻野綱男	http://www.chs.nihon-u.ac.jp/jp_dpt/ogino/		
13)	昭和42年版科学技術白書	文部科学省	1967	文部科学省
14)	平成19年版科学技術白書	文部科学省	2007	文部科学省
15)	教育問題の科学とその方法 教育叢書(10)	村井実 著	1967	第一法規
16)	平成19年度島根県新任教員等研修実施要項 平成19年度教職経験者研修実施要項	島根県教育委員会	2007	島根県
17)	東京書籍HP「自由研究ガイド」：左巻健男	http://www.tokyo-shoseki.co.jp/2002natu/hm/jiyukenkyu.htm		
18)	平成19年度(第39回) 教育論文並びに実践記録の募集	島根県教育研究会 島根県立松江・浜田 教育センター	2007	島根県教育研究会 島根県立松江・浜田 教育センター
19)	実用的な科学論文の書き方	田中潔 著	2004	裳華房
20)	わかる！書ける！学習指導案 ～一太郎で研究授業の悩み解決！～	藤村裕一＋授業改善 プロジェクト 編著	2006	ジャストシステム
21)	学力保障時代の授業力4 授業の質を高める指導案の作り方	小島宏・寺崎千秋 編	2003	明治図書
22)	学力が身に付く授業の「技」第1巻 教師という仕事と授業技術	奈須正裕 著	2006	ぎょうせい
23)	おいしい授業の作り方 授業作り初心者のための「せりふ」で作る 実践的・学習指導案作成法	杉浦健 著	2005	ナカニシヤ出版

※Webアドレス及びその内容は平成20年3月19日現在のものである

平成19年度 研究紀要

平成20年3月31日発行

編集兼 島根県立浜田教育センター
発行人 所長 梶 伸 光
発行所 島根県浜田市長沢町1550-1
島根県立浜田教育センター
Tel 0855-23-6782
印刷 柏村印刷株式会社
