

令和5年度 研究報告書

教師が主体的に学び合う校内研修の場のデザイン

指導教員 黒山 竜太 准教授
 浦川 健一郎 シニア教授

令和4年度入学
熊本大学大学院 教育学研究科
教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース
229-A9706 松本 秀之

研究報告書要旨

第1章 問題の所在	第1節 研究の背景・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4
	1 これからの時代に求められる教師像
	2 校内研修の意義や価値
	（1） 学びの場としての校内研修
	（2） 校内研修の価値
	（3） その他
	第2節 有意義な校内研修を実践する上での課題・・・・・・ 8
	1 校内研修に関する教師の意識
	2 授業研究に対する阻害要因
	第3節 先行事例・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 11
	1 先行事例校の実践
	（1） 伊東ら(2022)の実践
	（2） 村上・岩瀬(2020)の実践
	（3） 緒方(2021)の実践
	2 成果(工夫点)と課題
第2章 研究の構想	第1節 研究主題について・・・・・・・・・・・・・・・・ 16
	第2節 研究の方針・・・・・・・・・・・・・・・・ 16
	1 組織開発という視点
	2 「学習する組織」の応用
	3 研究の方法
	（1） 「システム思考」に基づいた研修
	（2） 「自己マスタリー」の重視
	（3） 「共有ビジョン」の策定
	（4） 「チーム学習」の実践
	（5） 「メンタル・モデル」の採用
第3章 研究の実際	第1節 「システム思考」に基づいた研修・・・・・・・・ 21
	1 研修形式の変更
	2 指導案形式の変更
	3 サーバント・リーダーシップを踏まえた取組
	第2節 「自己マスタリー」の重視・・・・・・・・ 26
	1 目指す教師像の設定
	2 具体的な行動目標の設定

	第3節 「共有ビジョン」の策定・・・・・・・・・・	31
	1 学校として目指す教師像の設定	
	第4節 「チーム学習」の実践・・・・・・・・・・	37
	1 対話型事前研究会	
	2 Round Study方式の事後研究会	
	第5節 「メンタル・モデル」の採用・・・・・・・・	37
	1 定期的な振り返り活動	
	(1) 研究授業を通しての振り返り活動	
	(2) 個人が目指す教師像(個人ビジョン)と具体的 行動目標(アクションプラン)の振り返り活動	
	2 フリー参観・座談会	
	3 全員公開授業	
第4章 実践のまとめ	第1節 実践の結果と考察・・・・・・・・・・	45
	第2節 研究の成果・・・・・・・・・・	50
	第3節 今後の課題と展望・・・・・・・・・・	52

引用・参考文献

謝辞

教師が主体的に学び合う校内研修の場のデザイン

熊本大学大学院教育学研究科
教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース
229-A9706 松本 秀之

報告書要旨

これからの時代において教師自身が主体的に学び続ける存在であること、教師は子どもの学びの重要なロールモデルであることが求められる。そこで教師が学びを深めるため、学びの場としての校内研修に着目した。校内研修は同僚と良き関係を築ける、子どもの成長に資することができる等の価値があり、教師が勤務時間内に一斉に学べる貴重な時間である。

しかし、所属校で校内研修に対するアンケートを実施すると、積極的に意見交流がしにくい、新しいことに挑戦しづらい等という課題が明らかになってきた。また、先行研究からは校内研修の中心である授業研究において業務化、形骸化、非日常化などの課題があることがわかった。

そこで、先行事例校を分析すると、対話を重視した研修に転換していること、目的を明確化していること、個人の学びを充実させていること、学習者目線で授業を捉え直すこと、気軽に授業を参観し合うことなどの成果や工夫点が確認された。一方、自主研修形式では教師間に意欲の差が出やすいこと、放課後の研修に参加したくてもできない教師が存在すること、研究発表会を契機としていることなどが挙げられた。

そのため、先行事例校の成果を生かし、組織開発に着目することとした。校内研修の内容ではなく方法や形態に着目し、主題を「教師が主体的に学び合う校内研修の場のデザイン」と設定した。既存の枠組みを生かしつつ「学習する組織」の5つのディシプリンを応用し、「システム思考」に基づいた研修として研修の形式から見直すこと、「自己マスタリー」の重視として個人が目指す教師像や具体的行動目標を明らかにすること、「共有ビジョン」の策定として学校として目指す教師像を策定すること、「チーム学習」の実践として対話型事前研究会ら Round Study 方式の事後研究会を実施すること、「メンタル・モデル」の採用として研究授業ごとのふり返りやフリー参観・座談会の実施などの取組を行った。

その結果、積極的に交流が行われ、有意義な学びの場となり得たことがわかった。また、自己の授業観や教師観を見直す機会にもなった。今後は個人課題の充実や子ども達に身に付けさせたい資質・能力をベースに共有ビジョンを設定することなどが考えられる。

【キーワード】 校内研修 学習する組織 システム思考 自己マスタリー 共有ビジョン
チーム学習 メンタル・モデル

第1章 問題の所在

第1節 研究の背景

1 これからの時代に求められる教師像

VUCA(Volatility:変動性、Uncertainty:不確実性、Complexity:複雑性、Ambiguity:曖昧性)と呼ばれる予測困難な変化の激しいこれからの時代に、学校現場ではどんな教師像が求められているのだろうか。2021年、中央教育審議会より『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)が出された。答申では、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿の中で、「教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。」(p.22)という教師の姿を描いている。また、Society5.0時代における教師及び教職員組織の在り方については、「教師が、時代の変化に対応して求められる資質・能力を身に付けるためには、個々の教師が養成段階に身に付けた知識・技能だけで教職生涯を過ごすのではなく、求められる知識・技能が変わっていくことを意識して、継続的に新しい知識・技能を学び続けていくことが必要である。これにより、子供一人一人の学びを最大限に引き出す質の高い指導が可能となることに加え、教師自身も一層やりがいを感じ、教職生涯がより充実したものとなることも見込まれる。」(p.86)としている。

ここでは、教師自身が環境の変化を前向きにとらえること、探究心を持ち自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続けることが求められている。答申が示すように、これまでの方法や教師としての知識・技能に固執しては、教師としての資質・能力が劣るだけでなく、子どもにとって不利益となりかねないと危惧されている。

また、2022年には『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)が出された。「新たな教師の学びの姿」の実現として、「子供たちの学び(授業観・学習観)とともに教師自身の学び(研修観)を転換し、『新たな教師の学びの姿』(個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じた、「主体的・対話的で深い学び)を実現」(p.22)することが示されている。

具体的には「教師の個別最適な学びの実現のみならず、協働的な学びを実現していくことが必要である」こと、「個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じて、『主体的・対話的で深い学び』を実現することは、児童生徒の学びのみならず、教師の学びにも求められる命題である。つまり、教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形であるといえる」こと、「主体的に学び続ける教師の姿は、児童生徒にとっても重要なロールモデルである。『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

もに、教師自身の学び（研修観）の転換を図る必要がある」（pp.22-23）ことが述べられている。

つまり、教師自身が研修観を転換し、子ども達のロールモデルとなるべく、主体的に学び続ける必要があることを答申では示していると考えられる。このような状況に学校での学びの機会、とりわけ重要とされている校内研修の時間が、教師の学びにおいてどのような役割を果たすことができるのであろうか。

2 校内研修の意義や価値

(1) 学びの場としての校内研修

教師が学びを深めるための一つの重要な要素として、筆者は校内研修に注目する。校内研修について、秋田(2012)は「学校は子どもが学びあう場所である。そして学校は、教師もまた専門家として教えることを学び、同僚と共に学校づくりを一緒に探求する場所でもある。校内研修は、学校という組織における教師の学びの中心となる場所ともいえるだろう。」(p.187)と教師の学びにおける校内研修の立ち位置について述べている。秋田が論ずるように、校内研修は学校における教師の学びにおいて重要な位置を示していることがわかる。

そして、「子どもだけではなく教師もまた学び続けて先に進み、時には過去に立ち戻り、いきつもどりつしながら新たな実践を続けていく存在である。そしてそれは急速な社会変化を時代背景としながら営まれている。」(p.190)と述べている。この主張は、先に挙げた中央教育審議会の答申とも大きく重なる部分がある。教師が「主体的・対話的で、深い学び」を通し、自らの試行錯誤すること、まさに理論と実践をいきつもどりつしながら、教師としての学びを深め、力量を高めていくことになるであろう。

さらに、秋田は、「校内研修は、教師の学びの重要な場のひとつである。しかし実際の学校は忙しく、必ずしも学びあったりともに探求できる状況とは限らない。」(p.199)とも述べている。多忙化による今日の教師業務の限界性については、諸富(2013)や妹尾(2017)ら様々な論者が指摘しており、この報告書では論じない。しかし、今や社会問題となっているところは否定できないであろう。

そのような学校現場において、秋田は、「学びの場として学校が機能するか否かは、学校組織における教員の関係性によるところが大きい。」(p.199)と述べ、その関係性のことを「同僚性(collegiality)」と表現している。「同僚性」をあえて言い換えるなら、「教育に対して共通の展望をもち、ともに仕事をしていく関係」(p.200)と言うこともできるであろう。

秋田は、この「同僚性」形成のポイントを以下の7点にまとめている。(p.201)

- ① 集団として研修に取り組むこと
- ② 教師の専門性において最も重要な内容であるカリキュラムや授業に焦点をあ

てた仕事に重点的に参加できていること

- ③ 授業の複雑性や実践を具体的に語る言葉をもって評価できること
- ④ 教師個人の能力ではなく授業に焦点をあてて議論ができること
- ⑤ さまざまな教師が相互に新たな実践を楽しみ、他者の関心や責任に配慮を払うこと
- ⑥ それに知識や技能を互恵的に学び、信頼を得られるに十分なだけの頻度で議論できる会合を行える組織になっていること
- ⑦ それにより理解の共有、探求の共有が促されること

この7つのポイントを追求することで、校内研修が「相互に自律性を持ちながら協働しあい、専門家としての見識を発揮する」(p.202)教師集団づくりに寄与できるものでなければならないと考える。特に「同僚性」を発揮して「集団として研修に取り組むこと」、「さまざまな知識が相互に新たな実践を楽しみ、他者の関心や責任に配慮を払うこと」「理解の共有や探求の共有が促されること」は、個人研修では成し得ない部分であり、集団研修である学校で行う校内研修だからこそできる部分だと考える。

(2) 校内研修の価値

では、校内研修について、どのような価値があると考えられるだろうか。北神ら(2010)は、校内研修の価値について以下の4点にまとめている。(pp.55-57)

① 創造の喜びを実感できる

「教師とは本来創造的な仕事であり、教師たちは、授業で、そこにおける子どもとの関わりを通して、創造の喜びを実感できるはず」と述べている。授業や学級経営は予め決められたことをルーティン化して行うのではない。1時間1時間の授業が二度と来ないライブとして授業や学級を創り出すのであり、そういう教師の本業とも呼べる内容に触れることができる時間が校内研修であろう。

② マンネリズムや惰性に陥ることを避けられる

「教師の仕事はマンネリズムや惰性に陥る危険に満ちている。たとえ教師が古色蒼然とした指導を行っても、クレームを突き付けられることは滅多になく、事実として教師が評定の権限を握っていることもあり、口を噤む傾向にある。」と述べている。これは、教師だけに限らず、一定の教授者-学習者の立場なら小学校から大学まで校種を違わず見られる傾向であることは、誰しも実感できるであろう。それゆえ後述する校内研修の価値も含めても、この価値が最も大きいのではないだろうか。

「しかも、教室は一般に閉ざされた空間であり、教室の中が他者の目で点検されることは少ない」状態である。物理的にも閉ざされた状態になることが多い。児童生徒の実態や社会の要請に応じることなく、毎年同じことを工夫改善なく繰り返しても、教授者-学習者の関係である教師-児童生徒の関係なら大きなクレームを

突き付けられることはそうそうないことは十分予想でき、容易にマンネリズムや惰性に陥る危険性があると考える。

そのような危険を避けるために、校内研修はよい機会となる。「同僚等に対し、自らの授業を開示し、それに対する批評を受けられる」機会であり、「同僚の授業を見学する場を得て、それらを鏡にして、自らの取組を省察できるから」である。あくまで授業を見学し、省察するのは自らの取組である。授業者への批評ではない。校内研修を活用し、授業を公開することは他者の授業を通して自らの取組を省察し、学べるよい機会だと考える。

③ 同僚とよき関係を築ける

教師は緩やかな協同性が認められつつも、業務内容としては孤立化しやすい職種でもある。「授業に関する価値観は多様なので、どのような実践も、なんらかの意味で問題をはらみ、他者から非難される危険性を有している」となると、授業を公開することに引け目を感じる教師も少なくないだろう。特に中堅やベテランと呼ばれる層が研究授業に消極的な傾向があると述べられていることにも頷ける。

しかし、校内研修は授業研究に資する時間が多く、方法や形態を工夫することで、協働的な学びを築き、孤立化しやすい教師間でも相当量のコミュニケーションが確保されると考える。

④ 子どもの成長に資する

「教師が孤立化傾向を回避し、同僚と授業についてのコミュニケーションを活性化し、その共同的取り組みを増やせることの意義は、子ども達に対する面からも熟考に値する」と述べている。同僚と授業について論議し、その力量を教師が向上させると、学級が安定した状態になり、ひいては学力向上が期待できる状態になることは容易に想像できる。校内研修はなにより子どもの成長に資するため、教師の力量を向上させる機会であることを十分認識しなければならない。

これらを踏まえると、教師自身が「主体的・対話的で深い学び」を進め、子ども達のロールモデルとなるには、校内研修は大変価値ある時間だと考える。校内研修の時間をいかに有効活用できるかが教師の学びの大きな鍵となるであろう。

(3) その他

田村(2022)は、「教師不足で、学校の先生方はこれまで以上に余裕のない日々です。(中略)けれども、私は、こんな時代だからこそ校内研修が必要だと考えています。」(p.20)と述べている。それは、校内研修をすることで教師の授業力が向上し、それは結果的に子どもの成長や変容につながる、これは教師にとって一番嬉しいことではないだろうか、と田村は提言する。田村が提言するように校内研修本来の目的を確認することで、惰性やマンネリズム、あるいは負担感や義務感だけの校内研修から脱却できるのではないだろうか。

また、庄子(2020)は、「働き方改革と言いながらもなかなか進まないこの時代、こ

れ以上教師に負担をかけることはあってはいけないと心底思っています。では、どうすればいいのでしょうか。勤務時間内で学べる、校内研修の学びを変えるのです」(p.2)と述べ、校内研修や研究主任の仕事を少しずつ「アップデート」しようと提言している。校内研修は研究授業が中心になることが多いが、1番大切なのは日々の授業改善であることは明白である。その日々の授業改善のきっかけとして、同僚と共にその授業改善について学べる校内研修の機会を生かさない手はないと考える。

これまでみてきたように、校内研修は教師の学びを支える重要な位置づけとなっており、教師の多忙化や働き方改革などが叫ばれる昨今においては、勤務時間内に教師の学びの時間を確保できる貴重な機会となっている。それでは、その校内研修の効果を妨げるものは何であろうか。職員アンケートや先行研究から読み取っていく。

第2節 有意義な校内研修を実践する上での課題

1 校内研修に関する教師の意識

2022年12月に予備調査をもとに、2023年4月にアンケート調査を実施した。方法はGoogle formsを使い、それぞれ校内研修の時間に行った。回答者は13名で、質問項目はそれぞれの項目を4よくあてはまる、3ややあてはまる、2あまりあてはまらない、1あてはまらない、の4段階で評価した。その結果の一部が図1である。選択式が10項目、2022年12月の予備調査のみ自由記述が3項目ある。

質問項目は、表1の通りである。4段階評価の平均で最も高かった質問項目は「校内研修をより充実させるために、第三者(指導主事や大学教員など)を招聘する必要があるか」という項目で、3.62であった。次に高い質問項目は「校内研修で学んだことを日常の学習指導や生徒指導に生かそうとしているか」という質問項目であり、3.08であった。このことから新たな学びを欲していること、校内研修の学びを日常指導に生かそうとしていることが伺える。

一方、最も低かった質問項目は「校内研修が新奇歓迎される場(個人の強みや個性が発揮できる、常識に捉われずさまざまな見方・考え方が受け入れられる等)となっているか」という質問項目と「挑戦できる場(前例・実績がないものも取り入れられる、チャレンジ・挑戦が損ではなく得と思える等)」という2つの質問項目で共に2.46であった。その他、「話しやすい場(何を言っても大丈夫、知らないこと・分からないことが尋ねられる)となっているか」という質問項目が2.54、「他の先生の意見を聞いたり、自分が発言したりして、積極的に意見を交流しているか」という質問項目が2.62という数値であった。これらのことから、教師同士の交流のしにくさがあったり、新しいことに挑戦しにくかったりすることが伺える。このような状態が前述のような学びの場としての校内研修の意義や価値を妨げることになっていると考える。

これは2022年に行った予備調査の自由記述(表2)からも伺える。職員間の校内研

表1 アンケートの質問項目

- 1 あなたは、校内研修において意欲的に参加し、学んでいると思いますか
 - 2 あなたは、校内研修で学んだことを日常の学習指導や生徒指導に生かしていますか。
 - 3 あなたは、校内研修において、他の先生の意見を聞いたり、自分が発言したりして、積極的に意見を交流していますか。
 - 4 あなたは、校内研修で学んだことをきっかけに、研修時間外でも学ぶようなことがありましたか。
 - 5 あなたは、校内研修が自身にとって有意義な学びの場となっていますか。
 - 6 あなたは、校内研修をより充実させるため、第三者（指導主事、大学教員など）を招聘する必要があると思いますか。
 - 7 あなたは、校内研修が話しやすい場（何を言っても大丈夫、知らないこと・分からないことが尋ねられる）となっていますか。
 - 8 あなたは、校内研修が助け合える場（建設的に解決策を考える、相談に乗ってくれる、減点主義でなく加点主義など）となっていますか。
 - 9 あなたは、校内研修が挑戦できる場（前例・実績がないものも取り入れられる、チャレンジ・挑戦が損ではなく得と思えるなど）となっていますか。
 - 10 あなたは、校内研修が新奇歓迎される場（個人の強みや個性が発揮できる、常識に捉われず様々な見方・考え方が受け入れられるなど）となっていますか。
- (11,12,13 予備調査のみ)
- 11 （質問6において4または3と答えた方のみ）どのような時期に、どのような内容で講師を招聘したいという考えはありますか。
 - 12 本校、校内研修の課題は何だと思いますか。
 - 13 本校、校内研修をよりよくするため、一人ひとりがやって良かったと思える校内研修にするため、ご意見等あればお書きください。

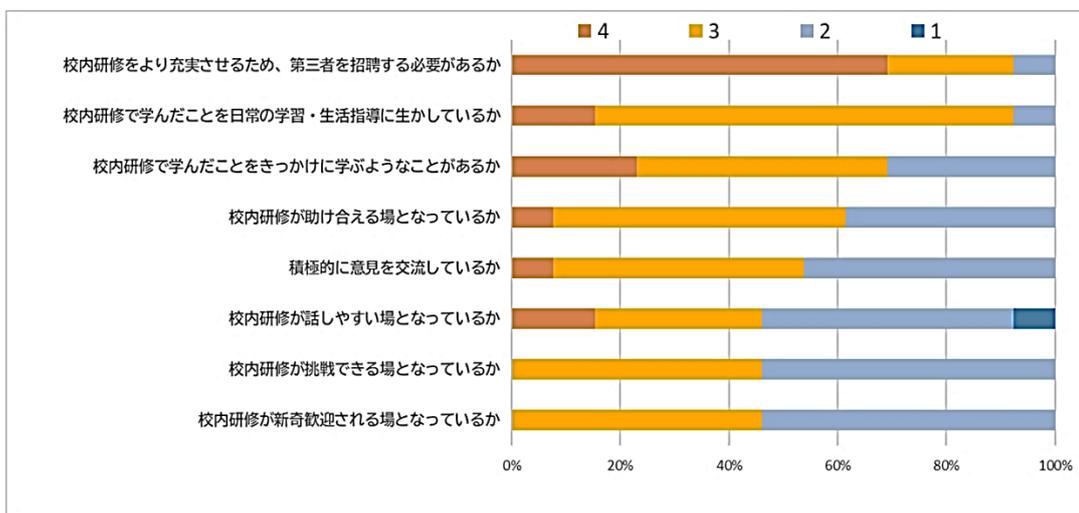


図1 アンケート結果の一部

修に対する意識の差を埋め、参加する教師みんなが活発に交流し合い、互いに授業力向上に向けて切磋琢磨できるような環境を求めていることがわかる。

表 2 質問項目 12、13 の回答の一部

12 本校、校内研修の課題は何だと思えますか。
<ul style="list-style-type: none">・質の高まり、多様な意見が出ないこと・授業力向上につながる事後研究・活発な意見交流・職員間の意識の差・前例のないものにチャレンジできない・研究テーマの日常化
13 本校、校内研修をよりよくするため、一人ひとりがやって良かったと思える校内研修にするため、ご意見等あればお書きください。
<ul style="list-style-type: none">・校内研修にあたっての自分の課題を明確にして、その改善を図る意識を持って参加すること・それぞれの授業等のやり方を認めつつ、さらに選択肢が広がるようなアドバイスをし合うこと・若手からベテランまで全員がチャレンジすること・先生方一人一人の考えや想い、個性を出せる場所、そしてそれを周りが温かく受け入れる場所であってほしいと思う

2 授業研究に対する阻害要因

先行研究より校内研修実践上の課題をみていく。はじめに鹿毛・藤本(2017)は校内研修の核となる授業研究が、当事者である教師たちに意義ある仕事として受け止められていない要因を3点指摘している。

1つめは「業務化」である。授業研究自体が目的化し、こなすべき仕事として教師に認識され、本来の目的であるよりよい学びの実現や子どものため、教師のためという意識が消えていると指摘している。2つめは「形骸化」である。ただでさえも多忙な日常に、授業研究は特別に加えられた業務として捉えられ、形だけ整えてやったこととするという傾向があると指摘している。3つめは「非日常化」である。研究授業が特別な仕事として認識されているため、日常の授業との関連性が希薄化してしまっていると指摘する。本来的には普段の授業実践を可視化し、自覚化する活動であるのだが、特別化されたり指導案の形式に縛られたりいわば教師の発表会と化していることを指摘して

いる。

加えて「非日常化」の要因について4点指摘している。

1つめは「提案性・公開性」である。授業研究は必ずしも現場レベルの問題意識から始まるものではなく、行政主導の側面があるというものである。2つめは「仮説検証性」である。授業自体を一般化して成果を求める形式の授業研究は、必然的に当事者意識を欠いたものになると主張している。3つめは外部講師の来訪やドレスコードに従っての着衣、あるいは研究会での最後の指導講評にある「権威性・儀式性」、4つめに非公式な教員評価の場となってしまいう「孤立性」を挙げている。

鹿毛や藤本が述べていること、あるいは職員の実態から校内研修の意義や価値が大きいにも関わらず、それらがうまく生かされていると言い難いことがわかる。特に職員の実態からは安心して意見交流できる場を求めていること、校内研修が教師一人ひとりの学びにとって充実した場であってほしいなどが伺える。これらの現状を打破しようと工夫を凝らした実践を行っている先行事例がある。第3節ではそれらを見ていく。

第3節 先行事例

1 先行事例校の実践

先行事例として、伊東ら(2022)、村上・岩瀬(2020)、緒方(2021)の3つの学校での実践について以下に紹介する。それぞれ実践校は東村山市立青葉小学校、小金井市立小金井第三小学校、熊本市立武蔵中学校である。

(1) 伊東ら(2022)の実践

伊東ら(2022)は、校内研究の「私たちならではの深め方」として「①校内研究の目的をはっきりさせたこと(子どもたちの育ちを中心におく)、②同僚(教職員)の対話と協働性を重視したこと、③教師一人ひとりの学びを充実させようとしたこと」を挙げている。具体的には、Round Study、個人課題を設定しての研究、全教師の公開授業、授業を見る視点の工夫、学びカフェなどに取り組んでいた。Round Studyについては「第3章 研究の実際」において詳しく述べる。

個人課題を設定しての研究とは、教師一人ひとりが教師として今取り組んでみたいことを自分の課題として設定し、日々の授業研究や研究授業を行い、研究紀要「まなびのあしあと」に教員の学びのプロセスを記録するという内容である。その背景には「教員が毎日継続的に、試行錯誤しながら、子どもたちや同僚との関係を通して学びを深めていける校内研究において、1番取り組みたいことに取り組めないのであれば、これほどもったいないことはありません。」(p.36)という思いもある。また、働き方改革が叫ばれている昨今の状況において学ぶ時間の確保は現実的な喫緊の課題という認識も併せて述べている。それらの思いから個人課題への取り組みは始まった。また、研究授業を全教師が行えるよう、全員参加の研究授業は年4回とし、それ以外は研究グループを作り、そのグループ内での研究授業という形をとっていた。

授業を見る視点の転換とは、これまで教師目線での授業研究が多く、教師の教え方ばかりに着目し、子どもの学び方に目を向けていなかったことの反省からきた視点の転換である。事後研究会の視点を①子どもがよく学んでいた姿はどこにあったか、②子どもの学びが躓いていたのはどこか、③疑問質問と設定した。この変化によって「授業の見方ががらりと変わりました。授業参観中の教師は、子どもをよく見るようになりました。(中略)授業者にとっては、いわゆる針のむしろのような状況に陥ることはなくなりました。」(p.43)と述べている。

学びカフェとは、自由参加で、学びのテーマも内容も参加者で考えるインフォーマルな学びの場のことである。事後研究会の後に話し足りない教師らが会場に残って、雑談をするのが定番となっていたことから、「もっと話したい」という場を確保するために生まれたものだった。「まじめに雑談する時間」を定期的に設けたいということで始まったのが学びカフェである。テーマは「振り返りについて」、「ブックカフェ(おすすめの本紹介)」、「私の学級通信」、「ループリックを作ろう」など様々である。

(2) 村上・岩瀬(2020)の実践

村上・岩瀬(2020)は、校内研究・研修の現状と課題として「どんどん増えてくる要求への対応に疲弊し、一番大切なことが犠牲になっているのが今の学校の現状です。一番大切なこと、それは学校や教師がエンパワーされること、だと私は考えています。教育におけるエンパワーメント(empowerment)とは『元気にする、やる気にする』という意味です。教員が元気になり、やる気になること。それこそが学校が変わっていくポイントです。」(p.20)と述べている。そして「そのためには、『教師の学び』に焦点を当てる必要があります。なぜなら、教師が自分たちの成長に向けて意欲的に学び始め、教師同士が学び合い、教え合う学校になれば、その姿は子どものモデルになり、日々の授業も変化するからです。」(p.20)と述べている。この点は先に述べた中央教育審議会答申とも大きく重なる部分があり、教師の学び合う姿勢が子どもたちのモデルとなり得ることを述べている。教師の学び合う重要な場が校内研修であり、その校内研修が教師をエンパワー(元気になる・やる気になる)することが大切であると述べている。

さらに、研究の内容、教科領域に目は行きがちだが、組織や研修の形態への意識は弱かったと指摘している。そのため、「組織開発」というアプローチを提言している。組織開発とは、組織内の当事者すなわち教師自らが、自らの組織をよりよくしていくことや、そのための支援のこととしており、「自他を大切にして、学び合い、支え合う職員室作りましょう」(p.25)と述べている。そのような『「組織開発≡学び合う職場づくり」によって職員室が変われば、研究授業もあらためて価値ある学びの場として再機能してくる」(p.26)と主張している。具体的には、日常的な対話の機会、「学び手」になる、入れ子構造、実践コミュニティというものである。

日常的な対話の機会とは、気楽に話せる検討会として、また、コミュニケーション

の量を確保する方法として、Round Study を導入し、経験に依らず全教師がフラットに参加できることを目指したことである。また、指導案を A4 サイズ 1 枚にした
り、事後研究会の後に茶話会を開いたりするなどの工夫もしている。

「学び手」になるとは、コルトハーヘン(2012)の「授業の行為の振り返りを促す
8つの問い」(表3)を参考に、学習者視点で授業の文脈を捉え直すことである。学習
者である子どもたちにとって授業がどうだったのかと学習者目線で見直すことで、
授業の振り返りに新たな視点がもたらされるとしている。

入れ子構造とは、研修でやったことがそのまま日々の授業に生かせるようにする
ことである。例えばワールドカフェ的な話し合いの手法や、ホワイトボードによる思
考や議論の可視化、ペアトークや小グループでの対話、KJ法などである。

実践コミュニティとは、校内の自主的なサークルで自主的な学び合いの機会のこと
である。定期的にそれぞれが教育実践のレポートを持ち寄って交流する実践交流
会も行われていた。

表3 コルトハーヘンの8つの問い

	教師	学習者
Want	教師は何を望んでいたか	学習者(子ども)が何を望んで いたか
Do	教師が何を行ったのか	学習者(子ども)が何を行ったか
Think	教師が何を考えていたか	学習者(子ども)が何を考えて いたか
Feel	教師が何を感じていたか	学習者(子ども)が何を感じて いたか

村上・岩瀬(2020)p.30 を基に筆者が作成

(3) 緒方(2021)の実践

緒方(2021)はプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの概念に依拠し、
「学び合う教師集団」を目指した実践をした。主に取り組んだことは授業を参観し合
う教師文化の醸成、インフォーマルな学び合いの設定、研究部との連携、ICT を活用
した情報の共有である。

授業を参観し合う文化の醸成とは、研究授業ではなく、普段の授業を互いに参観し、
学びや気づきを共有する場を設けることである。若手を参観し、いいところを伝え合
ったり、若手同士が相互に参観したり、あるいはベテラン教師の授業を参観し、それ
ぞれ学びや気づきを共有する取組がなされていた。

インフォーマルな学び合いの設定は、月に1, 2度、学び合う教師集団に対するモ
チベーションを高めたいという趣旨のもと、放課後自由に語り合う機会のことであ
る。テーマは学級経営や校長によるミニ講話、生徒指導、道徳の授業づくり、学期の
反省などが取り上げられていた。

研究部との連携では、研究主任と協働でワークショップ型校内研修「校内研修の振り返り(成果と課題)」に取り組んだり、研究推進委員による校内研修に関する互いの思いや考え方を共有する場の設定をしたりした。

ICT を活用した情報の共有では Teams を用いた情報発信やチャット機能の活用がなされていた。

2 成果(工夫点)と課題

先行事例の実践者と学校名、主な取組をまとめたものが表4である。

表4 先行事例校と主な取組

実践者・学校名	主な取組
伊東ら(2022) 東村山市立青葉小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・ Round Study ・ 個人課題 ・ 全教師の公開授業 ・ 授業を見る視点の工夫 ・ 学びカフェ
村上・岩瀬(2020) 小金井市立小金井第三小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・ 組織開発 ・ 日常的な対話の機会増 ・ 学習者視点からの授業の見直し ・ 入れ子構造 ・ 実践コミュニティ(校内自主サークル)づくり
緒方(2021) 熊本市立武蔵中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業を参観し合う教師文化の醸成 ・ インフォーマルな学び合いの設定 ・ 研究部との連携 ・ ICT を活用した情報の共有

先行事例からみた成果(工夫点)として、5つ挙げる。

1つめが、校内研修の目的を明確化している点である。なんのために校内研修を行うのかを明確にすると共に全教師で共有することにより、全教師が共通目標のもと校内研修に参加しやすくなると考える。

2つめが、教師一人ひとりの学ぶ意欲を重視している点である。伊東ら(2022)の実践では個人課題を設定し、全員公開授業など一人ひとりの学びを充実させている。本校教師数から考えても、方法の工夫次第で全教師の公開授業が可能であると考えられる。そうすることで、授業者として・自分事として校内研修を捉える機会を確保できると考える。

3つめが、学習者目線で授業を見直している点である。千々布(2021)は、「教師主語ですすめられてきた授業研究が抱えがちだった問題点を子ども主語とすることで解決しようとした意図は『主体的・対話的で深い学び』と佐藤学論に共通する。(中略)どち

らも大事だと結論することが大事なのであろう。」(p.141)と述べている。これまで教師目線で語られがちな授業研究において、学習者目線も取り入れて授業を見直すという視点は、その双方を重視する千々布の主張にも通じてくるものがある。

4つめが、Round Study やワークショップ型研修など対話を重視した研修にしている点である。村上・岩瀬(2020)の実践では、コミュニケーションの質量転化の法則についても言及し、教師が相互に話しやすい環境づくりに努めていることが分かる。気軽に授業を参観し合う関係性づくりのためにも、まず話しやすい環境づくりを校内研修の時間で創り出すことが重要だと考える。

5つめに組織開発に目を向けている点である。いずれの実践も研修の内容ばかりではなく、研修の形態や方法に着目している。それは、村上・岩瀬(2020)の「学び合う職場づくり」、緒方(2021)の「学び合う教師集団」を目指すといった表現の類似性からも読み取れる。いかに教師同士が学び合う環境をつくることができるかが鍵となるであろう。

一方、課題として考えられる点を2つ述べる。

1つめは、放課後の時間の確保と教師間の温度差である。自主研修をするにも業務が偏っていたり、緊急を要する業務が生じたりすると参加したくても参加できない状況が起こりうる。空き時間の少ない担任にとっては、放課後の時間は貴重な時間である。また、暗黙の雰囲気の中、参加メンバーが固定化されることも危惧される。さらに、個人課題の設定は、意欲の差が大きい職場にとっては、これまでの校内研修との違いに戸惑い、やりがいよりも負担感・義務感を強く感じる教師も出てくることが考えられる。そこで、本研究では、あくまで勤務時間内に一斉で行う校内研修の時間の在り方に目を向けていくこととする。

2つめは、研究発表会を契機としているところである。研究発表会は、通常の業務と違う業務が増え、前述の鹿毛や藤本が指摘した非日常化を促すことが考えられる。また、研究発表会は教師にとって負担感や義務感が増すことも十分考えられる。そこで、本研究では、あくまでこれまで本校で行ってきた校内研修を軸として、大きくやり方を変えず少しずつ工夫することで、抵抗感を減らしかつ校内研修の有用性や充実感を高めることを目指した。

さらに、短期間で大きな変革を行うにはトップダウンの指示となりがちである。校内研修の意義に対する意識の差がアンケート結果からも如実に表れており、この状態でトップダウンの新規の枠組みを当てはめていくことは、前述のように教師の負担感・義務感を増してしまう恐れがある。既存の枠組みを保持しつつ、教師の要望やニーズに応じ研修の在り方を変えようとする試みが重要であると考え、実践することとした。

第2章 研究の構想

第1節 研究主題について

第1章では、これから求められる教師像や校内研修の意義・価値と、校内研修をする上での課題、先行事例校の成果(工夫点)と課題について考察した。学び続けることが求められる教師にとって、校内研修は教師の学びにおいて重要な位置づけであった。それにも関わらず、教師の実感としては交流がしにくい、新奇歓迎されにくい、あるいは業務化・形骸化・非日常化が起こり得るという課題があった。そこで、研究の目的を村上・岩瀬(2020)が提唱する「学校や教師をエンパワー(元気づける・やる気にする)する校内研修」とし、研究主題を「教師が主体的に学び合う校内研修の場のデザイン」とした。この目的にはこれまでみてきたような実践上の課題を克服し、校内研修の時間を教師一人一人にとって有意義で実りある時間にしてほしいとの願いが込められている。また、校内研修が教師の負担感や義務感だけで終わってほしくないとの思いから、目的を「エンパワーする校内研修」とした。

研究主題については次のように定義した。

まず、「主体的に」に関しては、教師の学びが子どもの学びのロールモデルであることを踏まえ、小学校学習指導要領(平成29年告示)総則編に定義してある主体的な学びの視点「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」ことを参考にした。主語を教師に置き換え、学習活動を教育活動と捉え直し、教師の主体的な学びを「教師自身が学ぶことに興味や関心を持ち、自己の目指す教師像と関連付けながら、自己の教育活動を振り返って次につなげる」とした。

「学び合う」に関しては、これも小学校学習指導要領(平成29年告示)総則編に定義してある対話的な学びの視点「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」ことを参考にした。教師の学びの中心が校内研修であり、校内研修の学びの中心が授業研究であることも踏まえ、「子どもとの対話、教師同士の対話を通じ、自己の教師観や授業の在り方を見直すこと」とした。

「場のデザイン」に関しては、前述のように村上・岩瀬(2020)が提言している組織開発の視点を取り入れ、「校内研修の主題や内容、教科等の指導法に着目するのではなく、研修の形態や方法に着目すること」とした。

第2節 研究の方針

1 組織開発という視点

研究の方針は、組織開発(Organization Development)である。組織開発に関し、村上・岩瀬(2020)は、個人や研修内容ではなく研修の形態や組織にフォーカスし、組織内の当事者が自らの組織をよりよくしていくこと、つまり協働文化を構築していく

ことと述べている。加えて、「端的に言えば、『自他を大切に、学び合い、支え合う職員室をつくりましょう』ということ。学校に協働文化が創出されれば、教員は同質同調性から解き放たれ、自律した専門化への道を歩むための素地を組織的につくっていくことができます。その上で相互に連携し、個人も組織も高まっていき、それが結果として子どもの成長につながるというサイクルが生まれます。」(p.25)と述べている。さらに、学び合う職場づくりによって職員室が変われば、研究授業も改めて価値ある学びの場として再機能してくるとも提言している。

教師同士の関係性や心理的安全性を高め、交流しやすくすることで、村上・岩瀬の言う協働文化が高まり、主題にある「教師が学び合う」ことができるのではないかと考える。教師が主体的に学び合える場をデザインすることで、先に述べたような校内研修、とりわけ研究授業に対する課題も克服できるのではないかと考える。そのため、この提言に則り、一人ひとりの人材開発ではなく、組織を学び合う場へと変換させていく組織開発に目を向けることとした。

2 「学習する組織」の応用

参考にする理論は、組織開発理論の1つであるセンゲ(2011)の「学習する組織」とした。小田(2017)は「学習する組織」を、「目的に向けて効果的に行動するために、集団としての意識と能力を継続的に高め、伸ばし続ける組織」(p.8)と定義づけている。

「学習する組織」への研鑽を続けることで、風通しがよくオープンに話し合う文化が根付く、それぞれがよく考え、聴き、話すことが習慣化する、高いチームパフォーマンスが発揮され、それぞれにやりがいを感じて働く状態になる、と小田は述べる。これは、村上・岩瀬が述べる組織開発の理論や協働文化の形成と合致する部分が大変多い。そのため、この理論を適用することにした。

「学習する組織」は3つの柱と5つのディシプリン(学習し習得すべき理論及び技術の総体)からなっている。(図2)それぞれ小田の定義に基づくと表5のように整理できる。小田は「もっとも、学習する組織には、一つの決まった形があるわけではありませ

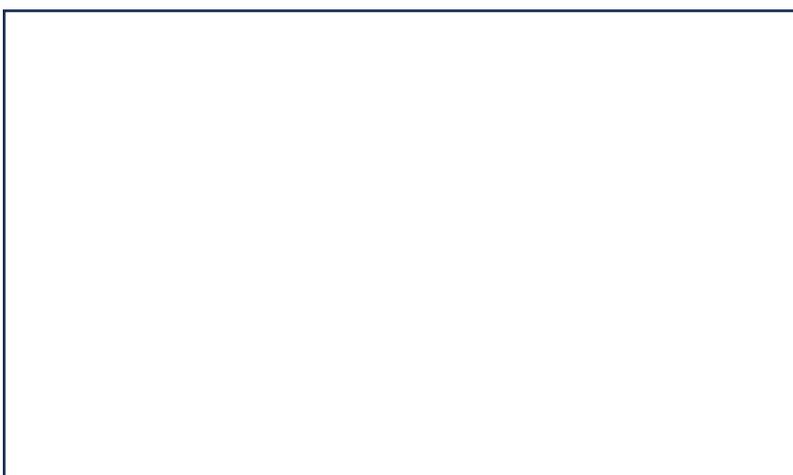


図2 学習する組織3つの柱と5つのディシプリンのイメージ

引用:小田理一郎(2017)「学習する組織」入門. 英治出版.p.46

ん。それぞれの組織の目的や規模がさまざまあるだけでなく、組織の置かれた時代や文脈はさまざまですし、常に変化しているからです。(中略)完成は想定しないため、学習する組織をつくるための原則、プロセス、ツールの数々は、5つの『ディシプリン』として体系化されています。」(p.10)と述べている。小田が言うように、この5つのディシプリンと呼ばれるものを視点にして、学校という組織に置き換え、校内研修に対し理論を適用することを試みた。

表5 3つの柱の定義と5つのディシプリンの関係

3つの柱	定義	5つのディシプリン
複雑性を理解する力	自らの理解と他の人との理解を重ね合わせて、様々なつながりでつくられるシステムの全体像とその作用を理解する力	①システム思考
志を育成する力	個人、チーム、組織が自分たちが本来に望むこと思い描き、それに向かって自ら望んで変化していく力	②自己マスタリー ③共有ビジョン
共創的に対話する力	個人、チーム、組織に根強く存在する無意識の前提を振り返り内省しながら、ともに創造的に考え、話し合う力	④メンタル・モデル ⑤チーム学習

3 研究の方法

「学習する組織」の5つのディシプリンと呼ばれるものを視点にして、実践を行うこととした。以下に、具体的な方法を述べる。

(1) 「システム思考」に基づいた研修

「システム思考」について小田(2017)は「ものごとのつながりや全体像を見て、その本質について考える」(p.116) ことと述べている。ここでは課題をもとに校内研修の時間そのものの在りかたを考え直すと捉えた。交流がしにくい、新奇歓迎されにくい、あるいは業務化・形骸化・非日常化が起こり得るという実践上の課題について、その現象のみに目を向けるのではなく、その現象の背景、つまり問題となっている現象を起りやすくしている要因は何かと考えた。しかも既存の枠組みを生かす、これまでの校内研修の在り方を大きくは崩さないという視点を踏まえ、その要因を研修形式、指導案の負荷、校内研修の運営の在り方の3点に絞った。具体的には、研修形式の変更、指導案形式の変更、サーバント・リーダーシップを踏まえた取組である。

(2) 「自己マスタリー」の重視

「自己マスタリー」について小田(2017)は、「自分が心から求めている結果(創りだしたい未来、創造したいものやこと)を生み出すために、自身の能力や意識を絶え

ず伸ばし続ける」(p.72) ことと述べている。ここでは、校内研修において自身が目指す姿ややりたいことを明確化し、それに向かって取り組んでいくこと捉えた。

校内研修の中心である授業研究において、松村(2019)は重要なこととして①目指す学級や授業のイメージを持つこと、②目指すものの実現に向けて絶えず努力を続けること、③同僚と授業を見せ合い、語り合うことを提言している。これらを意図的・計画的・組織的に行うのが授業研究だと述べている。この自己マスタリーの視点は①と②に大きく関わるものである。具体的には、研究授業の教科や内容を絞らないことと、目指す教師像(個人ビジョン)、具体的行動目標(アクションプラン)を設定することである。

(3) 「共有ビジョン」の策定

「共有ビジョン」について小田(2017)は、「組織のメンバーが共有して抱く未来への憧憬」(P.282)のことであると述べている。ここでは、学校として目指す教師像を共有ビジョンとして、各教師の意見を反映させながら学校として目指す教師像を設定することと捉えた。学校として目指す教師像(共有ビジョン)設定までのプロセスは小田の理論を参考にした。手順は以下の通りである。(①個人ビジョンをつくることを奨励する、②個人ビジョンを共有し、互いに耳を傾ける、③個人ビジョンをつないで共有ビジョンをつくる、④リーダー(研究主任、管理職)自ら参画することを述べる、⑤共有ビジョンの普及を図る)

(4) 「チーム学習」の実践

「チーム学習」について小田(2017)は、「グループで一緒に探求、考察、内省を行うことで、自分たちの意識と能力を共同で高めるプロセス」(p.221)のことであると述べている。このチーム学習の視点こそ、個人研究との大きな違いだと考える。なぜなら人は一人では学べないと言われるように、人が学ぶために対話は欠かせない行為だと考えるからである。

熊平(2023)は校内研修で活用してほしい対話について3点挙げている。第一に、お互いを知ることで関係性の質を高められること、第二に同じ目標に向かうチームになれること、第三にお互いの課題解決を支援できる、である。また、堀(2010)は対話を「探求と発見のための話し合い」と定義し、話し合いによるメリットとして知恵が引き出せること、相互理解が進むこと、納得感が高まること、学習や成長につながること、予期せぬことが起こることの5点を挙げている。

熊平(2023)や堀(2010)がいう対話のメリットが享受できる取組がチーム学習であると考え、取組を行った。特に授業者が孤立しない仕組みづくりということに留意し、研究授業の事前研究会と事後研究会の在り方を工夫した。

(5) 「メンタル・モデル」の採用

「メンタル・モデル」について小田(2017)は、「私たちが心の奥深くに根差した前提、一般理論、イメージまたはストーリー」(p.192)のことであり、私たちがもとも

と持っている思考の枠組みなどのことを指すとしている。小田が「学習する組織では、メンタル・モデルを振り返るプロセスを重視している」と述べているように、ここでは自分たちがもともとつ思考の枠組みやイメージ、前提を見直したり、振り返ったりする取組を行った。具体的には、研究授業を通しての振り返り活動や個人が目指す教師像(個人ビジョン)・具体的行動目標(アクションプラン)振り返り活動、フリー参観・座談会、全員公開授業の取組である。

第3章 研究の実際

第1節 「システム思考」に基づいた研修

小田(2017)は、システム思考とは「ものごとのつながりや全体像を見て、その本質について考える」(p.116)と述べている。ここでは校内研修の時間そのものの在りかたを考え直すと捉え、以下の3つのことに取り組んだ。

1 研修形式の変更

もともと講義型が中心だった校内研修を、ワークショップ型に切り替えた。場所も職員室で行うのではなく、ワークショップ型研修が行いやすい理科室へと変更し、基本的に全体研修は理科室で行うこととした。

ワークショップ型研修とは、茨城県教育研修センター『校内研修の手引き ワークショップ型研修の進め方』によると、「ワークショップ型研修の特徴は一般的な研修が、講師から参加者に向けた知識伝達(講義)であるのに対して、ワークショップ型研修は参加者全員が共通の課題に取り組み、相互作用や双方向性を通じて学びや成果を生み出すという体験的な取り組み」である。ワークショップ型校内研修の特徴として以下の3点が挙げられている。

- ① 参加…研修に主体的に参加し、積極的に関わっていくことがワークショップには不可欠。参加者自身の研修への意欲が高められ、自ら学ぼうとする姿勢が要求されると同時に、参加することによってより促進される。
- ② 活動…研修の中に、何らかの活動が取り入れられ展開される。大きく分けると、活動は「体験」「作業」「討議」が中心となり、それぞれ単独で、或いはこれらを組み合わせて展開される。
- ③ グループ…ワークショップはグループ活動が中心に行われる。活動の中での体験や作業、討議を通して他の参加者の考えや感じ方等を共有できる。自身の考えが広まったり深まったりする。

このワークショップ型研修を基本にすることで、校内研修そのものへの認識が変容すると推察される。つまり、受動的に言われたことをする、説明を聞くという認識から能動的に自ら学び取るという認識へと変容することが期待される。

また、飯嶋・笠井(2016)によると、テーマ研修においてワークショップ型研修は有効であり、教師の研修意欲が高まるとされている。それに加え、必然的に対話の機会が増えるワークショップ型研修は、高谷・山内(2019)が指摘するように、校内研修が教師の成長実感や研修認識に一定の効果があることが分かっている。

これらのことから、教師が主体的に研修に参加し、そして互いに交流が深まり、新たな知見が得られることを期待し、2023年度は研修形式を講義形式から基本的にワークショップ型研修で行うこととした。

この研修形式について、秋田(2012)は研修形式を表6のように分類している。

表6 効果的伝達モデルと協働構築モデル

効果的伝達モデル	協働構築モデル
先輩が後輩に知識を伝達する形式	伝達行為を認めながら、個々のよさを認め合いそこから学び合う形式
<ul style="list-style-type: none"> ・ 講義形式 ・ 学習者-指導者の役割が固定化 学習は若手の教師、指導者は講師や先輩教師 ・ 発言者の偏りが見られる ・ テーマ決めなどは一部の職員のトップダウンになりがち 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ワークショップ形式 ・ 学習者-指導者の役割が変化 参加者全員が学習者であり、助言者であり、時に変化する ・ 参加者全員が発言 ・ テーマ決めなどをボトムアップで決める

ワークショップ型形式を基本とすることによって、「協働構築モデル」としてのよさが発揮され、教師全員の有用感や参加意欲が高まることを期待した。

2 指導案形式の変更

今年度の研究授業では、益城町教育委員会が推奨している板書型指導案（図3）で書くこととした。それは指導案作成という授業者の負担を減らし、事前・事後研究会をより充実させることを目的としたからである。また、日常の授業にも活用しやすいということで、板書型指導案を採用することにした。板書型指導案には益城町教育委員会が推奨する「サンタの学習指導過程」（表7）のどの点を重点的に意識するのかが明示され、かつ板書を中心に書かれているので視覚的に分かりやすいというメリットがある。

表7 サンタの学習指導過程

<p>たのしく、ためになり、ためしてみたいくなる授業</p> <p>《 自分の考えを 自分の言葉で 分かりやすく伝える！ 》</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 導入で「本時で何ができるようになればよいか」を明確に伝え、板書する。 2 学習活動では、①活動のねらい ②手順 ③留意点をきちんと理解させる。 3 発問後、自力解決の場を必ず設定し、自分の考えを自分の言葉でまとめさせる。 4 共同解決の場を設け、本時の目標に向かって学び合い高め合う授業を展開する。 5 チャレンジタイム等を設定して、本時の目標に対する評価を具体的に実施する。

引用：令和4・5(2022・2023)年度 益城中学校校区「学力向上」研究発表会資料

3 サーバント・リーダーシップを踏まえた取組

サーバント・リーダーシップ(図4)とは、グリーンリーフ(2008)が提唱した「リーダーはまず相手に奉仕し、そのあと相手を導くものである」という実践哲学のことである。

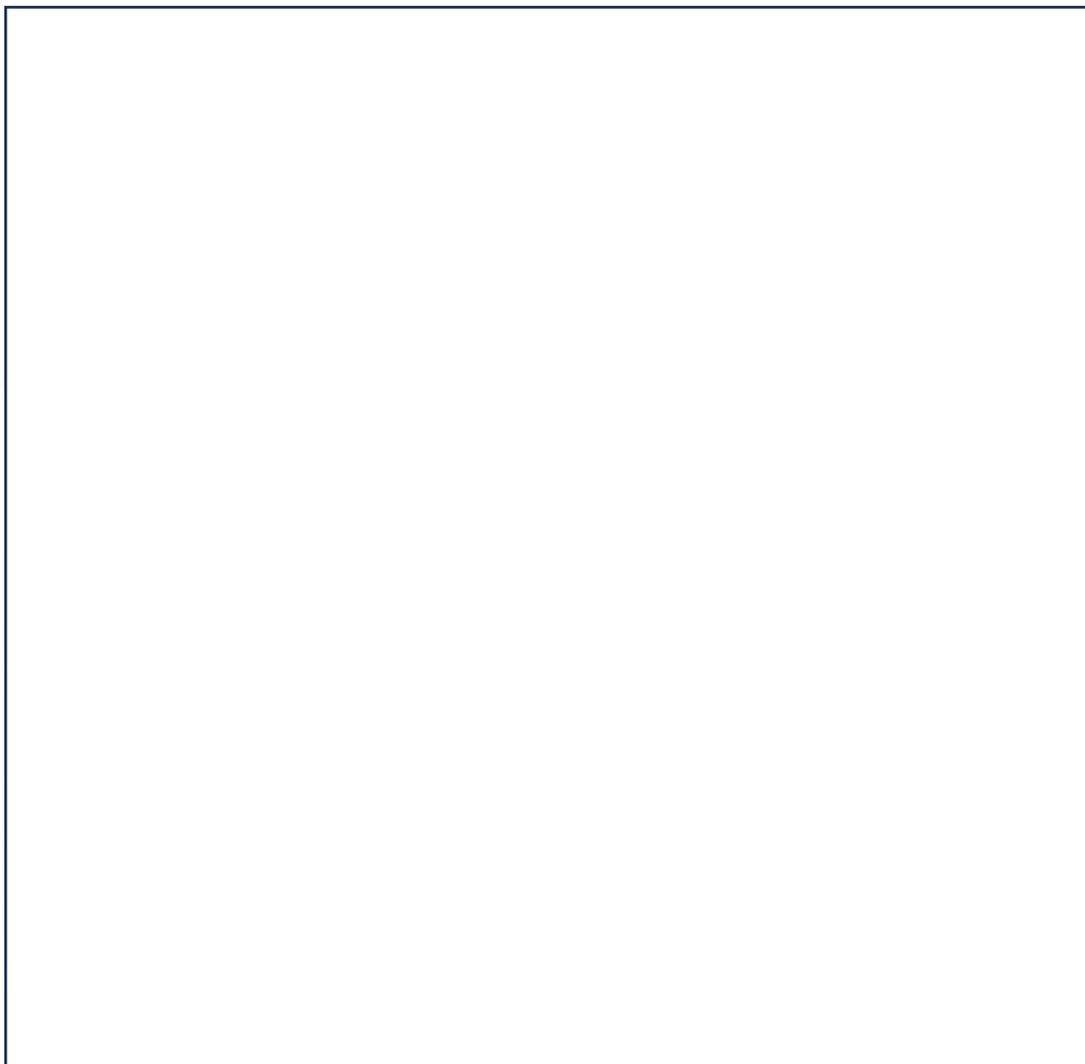


図4 傲慢なリーダーとサーバント・リーダーの対比

引用：真田茂人(2012)サーバント・リーダーシップ実践講座. 中央経済社.p.77

グリーンリーフ・センター・アメリカ本部長を務めたスピアーズによると、サーバント・リーダーシップは以下の10の属性(表8)があるとされている。このすべてを意識することは難しいと思われるが、校内研修を推進するにおいていくつかの項目を特に意識して取り組んできた。それは、年度当初教師の要望などを記したアンケート結果から研修計画を決めていく「傾聴」と、あくまで先生一人一人が学びの主語であり研究主任・研究部はそれをサポートする役割である「執事役」であることと、研究授業の事前研や事後研究会で授業者を孤立させない「コミュニティづくり」である。研究主任や筆者、

表8 スピアーズによる10の属性

1 傾聴(Listening)	7 先見力、予見力(Foresight)
2 共感(Empathy)	8 執事役(Stewardship)
3 癒し(Healing)	9 人々の成長に関わる
4 気づき(Awareness)	(Commitment to the growth
5 説得(Persuasion)	of people)
6 概念化(Conceptualization)	10 コミュニティづくり
	(Building community)

引用:ロバート・K・グリーンリーフ著 金井壽宏監訳 金井真弓訳(2008)
 サーバントリーダーシップ. 英治出版.pp.572-573

管理職が際立って表に出るのではなく、あくまでサーバントリーダーとして教師一人一人の学びを支える存在として校内研修の企画や運営に当たることが、学校教育目標の実現や各自が目指す教師像に向かう最適な方法はないかと考え、その行動を支援する形をとった。これらのことは齊藤(2021)が『学習する組織』で求められるのは、メンバーを支援し、コラボレーションを促し、組織が目指す成果に導く『サーバントリーダーシップ』である」(pp.77)と述べていることから分かる。

さらに、萩野(2020)は、「学習する組織」として捉えた校内研修づくりには、「研究主任のリーダーシップのみではなく、それを補完するサーバントリーダーシップが合わせて関連」していることを指摘している。これまでは、

今年度の校内研修(テーマ研)の方向性

- ・そもそも校内研修とは、**勤務時間内に学びを得られ、自己成長の機会となる貴重な時間**
- ・**内容ではなく、方法や形態(やり方)を変える**
内容は 益城町小中連携学習指導プラン「楽しく、ためになり、ためしてみたいくなる授業づくり(主体的な学びへの転換)」に基づく
- ・大きく変えるのではなく、**既存の組織や在り方を生かす**

そもそも私は、、、

- ・**校内研修のサポートがメイン活動**
(校内研究の進め方や組織論をゼミで学んでいます)
- ・**研究主任だけでなく、本校職員全員の学びをサポートできるように**
- ・**その他、授業の補助や実施も大丈夫**
(補欠も可能です)

校内研修の目的

The diagram consists of two blue rounded rectangular boxes. The left box contains the text '教師の成長' (Teacher's Growth). A white arrow points from this box to the right box, which contains the text '子どものよりよい成長' (Children's Better Growth).

「**なんのためにやるのか**」を忘れない

図5 提示したスライドの一部

管理職や研究主任、研究部からトプダウンで行われることが多かった校内研修だが、アンケートや振り返り、聞き取りから教師一人一人のニーズや思いを汲み取れるようにした。

具体的な取り組みとして、まず、校内研修は勤務時間内に学び合える貴重な時間であることや大きく枠組みを変えることはないということを伝え、抵抗感や負担感を軽減するようにした。

そして、研究主任を中心とした、全教師の校内研修のサポートにあたるという筆者自身の立場と、校内研修は教師自身が成長する場であり、それは子どものよりよい成長につながるという目的について伝えた。

さらに、教師一人ひとりの思いやニーズを重視することを伝え、昨年度のアンケートを生かして校内研修を計画す

ることについて具体的取組を示しながら伝えた。これらのことを2022年度末と2023年度の初めの2回、伝えることで、共通理解を図った。(図5、6)

第2節 「自己マスタリー」の重視

小田(2017)は、自己マスタリーとは「自分が心から求めている結果(創りだしたい未来、創造したいものやこと)を生み出すために、自身の能力や意識を絶えず伸ばし続ける」(同p.72) ことと述べている。ここでは、校内研修において自身が目指す姿ややりたいことを明確化し、それに向かって取り組んでいくこと捉え、2つのことに取り組んだ。

1 目指す教師像の設定

今年度最初の校内研修では、各教師が目指す教師像(個人ビジョン)を設定した。学習



図6 提示したスライドの一部

指導要領や中教審答申、熊本県教育委員会「熊本の学び推進プラン」や益城町教育委員会「夢実現！小中連携を踏まえた教育イノベーションへの挑戦」と共に、校長より示された学校ランドデザインを踏まえ、各教師の願いや思いからなどから設定した。各教師がロイロノートに書き表すだけでなく、グループで共有し語り合った。なかなか普段は語り合うことのない話題であったからこそ、他の教師の思いや本音を知ることができる貴重な機会となった。交流は活発に行われ、他の教師の思いを知ると同時に、自身の目指す教師像を客観的に知る貴重な機会となった。(図7, 8)

<p>目指す教師像</p> <ul style="list-style-type: none"> 子ども1人1人の強みや個性を引き出す。 子ども達だけでなく、保護者や関わる方々に寄り添い、不安や悩みを吐き出せる存在 自分の強みも活かし、笑顔で楽しく <p>4月12日 16:18</p>	<p>子どもをまるごと受けとめられる一面がある しっかり話を聞ける</p> <p>子どもの夢 目標によりそいよりよい支援ができる</p> <p>認めほめ、励まし伸ばす</p> <p>学び続ける</p> <p>4月12日 16:18</p>
<ul style="list-style-type: none"> こどもを輝かせられる教師 よさを見つめ、伸ばせる教師 息の長い教師 <p>4月12日 16:19</p>	<p>目指す教師像</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 子どもの力を伸ばす。 2. 型にはまらず、新しい方法を模索し続ける。 <ul style="list-style-type: none"> ・常に学び続ける。 ・子どもに合わせて変われる。 ・費用(時間)対効果が高い方法を選ぶ。 3. 担任でよかった、また担任をしてほしいと思われる。 <p>4月12日 16:24</p>
<p>わたしが目指す教師像</p> <p>→子どもを鍛えて、育てる教師</p> <p>具体的には、</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 学習へのやる気がある。 (2) スピード感を持って行動できる。 (3) 字の丁寧さなど、丁寧さを大切にできる。 (4) 人への優しさを発揮できる。 <p>4月12日 16:14</p>	<p>わたしが目指す教師像</p> <ul style="list-style-type: none"> ○あきらめない ○わかりやすく教える ○楽しませる ○やるべき事はやる <p>4月12日 16:16</p>

図7 個人が目指す教師像(個人ビジョン)

<p>先生方が何を大切にしているのかを具体的に知ることができた。共通点もいくつか見えてきて、自分も取り入れたい考えが見つかったので、今後活かしていきたい。特に、普段の会話では中々聞けない本音をたくさん聞けたのでこういった学習を今後も定期的に行っていきたいなと思いました。</p> <p>4月12日 16:42</p>	<p>感想 個性を発揮するだけでなく、ルールを徹底させることが、ひいては、子どもからの信頼につながると分かりました。</p> <p>4月12日 16:43</p>
<p>自分が目指す教師像もあるが、先輩の先生方の目指す教師像を聞くことができ勉強になった。自分が大切にしたいことは変わらず大切にしていきたいと思った。これから経験を重ねていくことで、より深い見方ができることが楽しみになった。</p> <p>4月12日 16:44</p>	<p>感想 子どものよさや可能性を見つめていくという内容が多かったように思います。たくさん上がりましたが、こういう教師でいられるためには、やはり学び続けることが必要だと思います。</p> <p>4月12日 16:44</p>
<p>感想 自分の強みは何か？</p> <ul style="list-style-type: none"> • やりたいことはできるまでやる。 • 興味のないことは切り捨てられる。 • 子どもの感覚に近い。 <p>強みを考える機会になった。</p> <p>4月12日 16:44</p>	<p>それぞれの先生の考えられること、どれも一理ある。また、根底に流れる部分が同じものもあった。教師同士もお互いのよさを認めつつ、子どもにかえしていければよいと感じる。</p> <p>4月12日 16:44</p>
<p>いままで、「こんな先生になりたい」とあまり思った事なく必死にやろうとしてきただけだったのかなと気づいた。</p> <p>4月12日 16:45</p>	<p>感想 今日の研修で先生方の理想の教師像をいろいろ伺い、様々な面から考えられていることが分かりました。その中でも、児童の個性を認め伸ばすということ共に、教師の強みを活かすということが気になりました。みんながうまくいく方法を考えることと併せて強みや個性を生かせる方法も考えられたらと思います。</p> <p>4月12日 16:47</p>

図8 個人が目指す教師像(個人ビジョン)を共有化した後の感想

2 具体的な行動目標の設定

目指す教師像(個人ビジョン)を設定し、共有した後、目指す教師像(個人ビジョン)をより具体化し、日々の授業や学級経営の実践レベルまで落とし込んだ具体的な行動目標(アクションプラン)(図9)を各教師が設定するようにした。そうすることで、実践をより具体的にイメージでき、日々の授業や学級経営においてどのようなことを心掛けていくとよいかをより明確化することで、カードに記入したことが理想で終わらず行動化に近づけるようにした。これも共有化し、グループで語り合う機会を設けた。

<p>【具体的目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> 授業の腕を上げるために言葉かけを磨いていきたい。具体的には、授業の様子をiPadのビデオで撮って振り返る。 子どもを見る力を高めるために、授業中に子どもを観察しての気づきを週案やiPadなどに記入する。 学力保障をするために、市販のテストで平均95点以上、全員の学力テストの向上的変容を目指す。そのために、帯タイムでの復習の時間を作ったり、個別指導の時間を設けて、学力を高める指導を行ったりする。 フリー参観で学んだことを実践してみる。 サンタの授業づくりを社会科を中心に研究を深めていく。 <p>5月10日 16:25</p>	<p>【具体的目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを自分の言葉で伝える場を取り込んだ授業作り dcap→dcapのサイクルをたくさん回す 形成的評価を活かした柔軟的な授業作り <p>5月10日 16:25</p>
<p>【具体的目標】</p> <p>どの子ども分かる授業作り。</p> <p>例えば、</p> <ul style="list-style-type: none"> ○思考の流れが分かる板書 ○個に応じた支援の工夫、 ○子ども同士の意見の交流の場設定 ○課題に対するまとめを自分の言葉で <p>5月10日 16:28</p>	<p>【具体的目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ICTを活用して、基礎的事項を繰り返し学習させ、定着させる。 発問や指名方法の工夫、日常的な指導を通して、全員が自分の考えを発言できるようにする。 鉛筆の持ち方、定規の使い方、ノートの見やすい書き方を日常的に指導する。 九九を全員言えるようにする。 QUアンケートを基に、日常的な取り組みを行い、学級満足度を高めることで、学級の集団化を図る。 黒板を使わずに授業しても、学習に問題がないと証明する。(学力テストや業者テストの結果を見る。) ICTを活用して、保護者へのこまめな連絡やアンケート等を実施し、協力体制を築く。 <p>5月10日 16:28</p>
<p>【具体的目標】</p> <p>こちらの教え込みより、児童の気づきや発見を活かせる授業をしたいです。</p> <p>どの児童とも一日一回は、話しをする。</p> <p>5月10日 16:28</p>	<p>【具体的目標】</p> <ol style="list-style-type: none"> ①授業を退屈と思わせない <ul style="list-style-type: none"> 学習課題に対して必然感必要感を持てるような単元や1単位時間の導入の工夫、見直し 学習中や後に自己の変容を実感させたり、新たな学びにつなげるふり返りの実施 ②子どものよさを見つけ、伝え広める <ul style="list-style-type: none"> 子どものよさを言える ③自分自身が学びを楽しんでいる姿を子どもに見せる、伝える ④子どもの話を聴く、共感、傾聴、対話する <p>2/2 5月10日 16:28</p>

図9 具体的な行動目標(アクションプラン)

なお、個人が目指す教師像(個人ビジョン)と学校が目指す教師像(共有ビジョン)と個人の具体的行動目標(アクションプラン)を図式化したものが図 10 である。

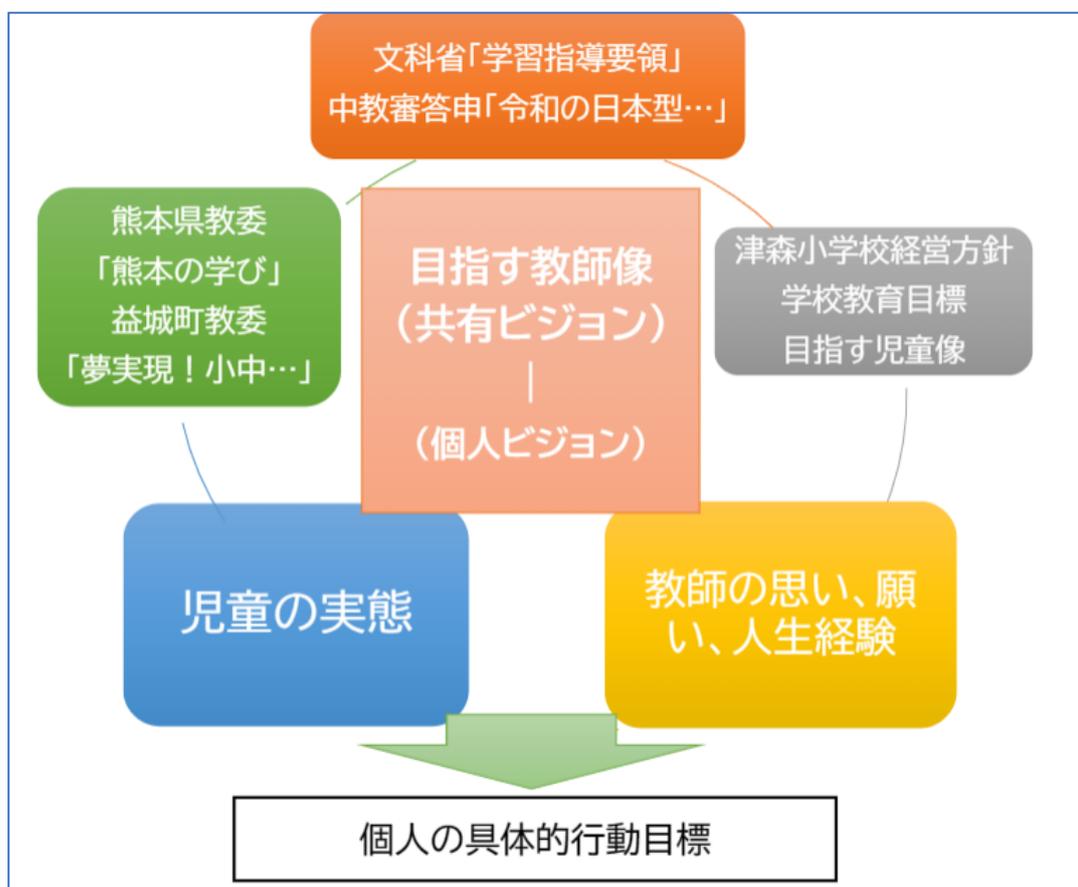


図 10 共有ビジョン・個人ビジョン・アクションプランの関係性

3 教科等を限定しない研究授業

自己マスタリーとは「自分が心から求めている結果(創りだしたい未来、創造したいものやこと)を生み出すために、自身の能力や意識を絶えず伸ばし続ける」ことなので、各教師の得意分野を生かしたいと考えた。そこで教科等や内容・領域を限定せずに、研究授業の教科を各教師に選んでもらうようにした。教科等を限定しないことで、各自の持ち味や強みがより発揮されることを期待した。

表 9 授業学級と教師、授業教科一覧(専科を除く)

学級 教師	教科	学級 教師	教科
1年 S 教諭	算数	6年 K 教諭	国語
2年 A 教諭	生活	特別支援学級 1組 K 講師	自立活動
3年 J 教諭	国語	特別支援学級 2組 F 教諭	算数
4年 I 教諭	学活(人権学習)	特別支援学級 3組 W 教諭	体育
5年 I 教諭	算数	特別支援学級 4組 O 教諭	国語

第3節 「共有ビジョン」の策定

1 学校として目指す教師像の設定

小田(2017)は、共有ビジョンとは「組織のメンバーが共有して抱く未来への憧憬」(P.282)のことであると述べている。ここでは組織としてどうありたいのか学校として目指す教師像(共有ビジョン)を描くことだと捉え、個人が目指す教師像(個人ビジョン)をもとに学校として目指す教師像(共有ビジョン)を策定することにした。

手順は表10の通りである。

表10 学校として目指す教師像(共通ビジョン)策定までのプロセス

期日	参加者	内容
4月12日	全員	校内研修にて、これまでの経験や教師の思い、文部科学省、県教育委員会「熊本の学び」などを受けて「個人が目指す教師像(個人ビジョン)」を設定、共有化
4月28日	校長 教頭 研究主任 筆者	校内研修推進委員会にて、「個人が目指す教師像(個人ビジョン)」のキーワード及び学校グランドデザイン・学校経営方針を基に、「学校として目指す教師像(共有ビジョン)」を設定
5月10日	全員	校内研修にて、「学校として目指す教師像(共有ビジョン)」の共通理解

校内研修推進委員会では、校長から学校教育目標である「キラリ みんな輝く 笑顔あふれる学校～お互いのよさを生かし、ともに高め合う子どもの育成～」は教師集団にもそのまま当てはまるという話があった。そして、主体性をもって子どもと共に学ぶ教師であってほしいとの話があった。教頭からは、校内研修は一人ひとりのアプローチを伝えられる場であってほしい、「サンタの学習過程」を生かしてほしい、良さを伸ばすのは子ども達だけではなく教師もそうあってほしいとの話が合った。

学校グランドデザインには「教育的愛情を持ち、豊かな人権感覚を磨く教師」、「使命感と向上心に溢れ、実践的指導力のある教師」、「組織の一員という自覚のもと、信頼関係を大切にしていける教師」が目指す教師像として掲げられている。ここでは、校内研修においてどのような教師像を話し合うことにした。

研究主任は、各教師の個人が目指す教師像(個人ビジョン)からキーワード(表9)を抜き出し、研究主任自身としての思いも語った。それは、学び続ける教師でありたい、心理的安全性を確保して気兼ねなく話し合える環境にしたい、研究授業は授業者の品評会ではなく授業者のチャレンジや提案の場であり、参加者自身が授業を見つめ直す場にしてほしい、研究主任だけが喋って他の教師が受け身になるようなことはしたくないというものであった。

表 11 個人が目指す教師像(個人ビジョン)から出たキーワード

優しさ	わかりやすく教える
楽しませる	自分たちで考え行動できる
子どもの良さを引き出す	学び続ける
子どもに寄り添う	認め、褒め、励まし、伸ばす
良さを見つめ、伸ばせる	子どもの可能性を伸ばす
魅力ある授業	人間的魅力
子ども一人ひとりの強みや個性	
子どもに合わせて変えられる	
子どもの幸福、よりよい人生に寄与できる	
子どもの考え・生き方を尊重し、子どもから学ぶ	
授業で学級経営できる	

研究主任や管理職の思い、アンケート結果などを踏まえ、実際に策定した学校として目指す教師像(共有ビジョン)は「子どもと共に学びを楽しみ、自己更新する教師」であった。研究構想図(図 12)にも記述し、共有ビジョンの普及を図るためにも授業研究会や座談会の際の振り返りの一つの視点として提示するようにした。



図 11 学校として目指す教師像(共有ビジョン)の共有化の様子

令和5年度研究構想図

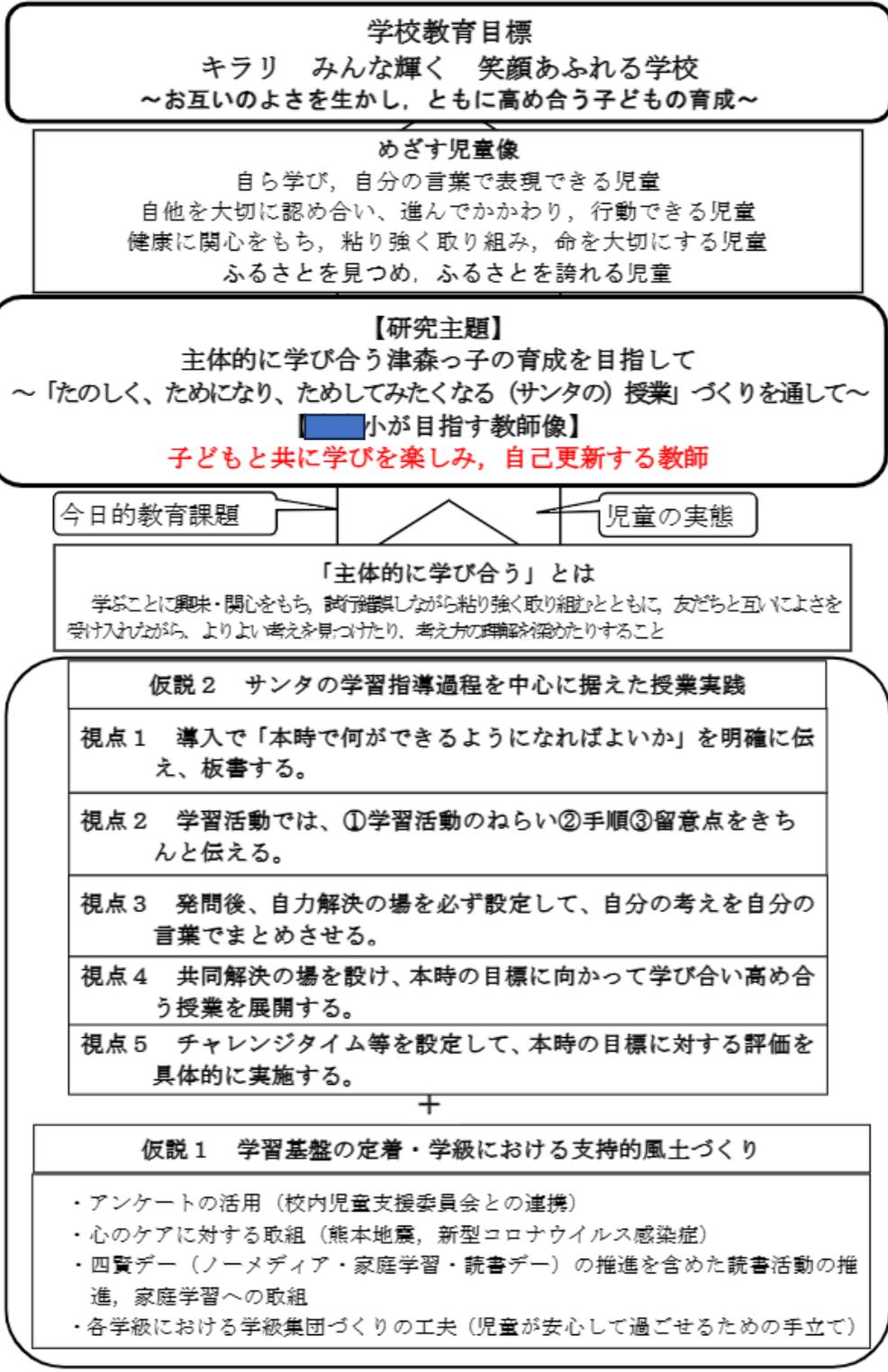


図 12 研究構想図

第4節 「チーム学習」の実践

小田(2017)は、チーム学習とは「グループで一緒に探求、考察、内省を行うことで、自分たちの意識と能力を共同で高めるプロセス」(p.221)のことであると述べている。ここでは授業者を孤立させない事前研究会と事後研究会の在り方と捉え、2つのことに取り組んだ。

1 対話型事前研究会

対話型事前研究会(図14,15)とは、渡辺(2017)が提唱した対話型模擬授業検討会を参考にした事前研究会である。渡辺は、従来の模擬授業は教師の行為の仕方ばかり焦点を当てており、深い省察になっていないと指摘し、コルトハーエン(2010)のALACTモデルを手掛かりにし、参観者が学習者目線で気づいたことをフラットに出し合う形式の模擬授業検討会を提案した。それが対話型事前研究会である。

学習者側、授業者側それぞれの立場から授業中に感じたこと考えたことを出し合い対話することで、教師の思いや暗黙の前提、大事にしている価値などが浮かび上がってくると考える。この教師の価値観や思いをもとに対話し、授業の新たな方策を練っていくというのが対話型事前研究会である。それは従来型の「評価される-評価する」の関係性で行われる事前研究会とは大きく異なる。これを

1つの参考にするよう事前研究会の前に全教師に提示した。しかし、やり方強制するのではなく、あくまで1つの形態として紹介することで義務感や抵抗感を減らすようにした。

6年国語科の授業を行ったK教諭は「これまでの自分の国語授業観を見直すきっかけ

事前研のポイント

- 授業者の目指す教師像や具体的目標を確認する
- 参観者は学習者目線で気づいたことをフラットに出し合う(授業者がそれに応えることで授業者の価値観や思いが引き出される)
- 対話を通して新しい方法などを模索する

図13 事前研のポイントの提示



図14 6年国語対話型事前研究会の様子

けになった。これまでの事前研
より、より深く考えることがで
きた。」と述べていた。また、5
年算数科の授業を行ったI教諭
は「模擬授業を通して行い、質
問を受けること、自分がもやも
やしていたところがはっきり
するようになった。」と述べて
いた。

参観者側としても学習者目
線を意識することで、特別支援
学級の担任や養護教諭からも積
極的に質問が出ており、発言者
が一部に偏らなくなるなどメリッ
トの大きい事前研究会となった。



図 15 5年算数対話型事前研究会の様子

2 Round Study 方式の事後研究会

事後研究会は授業研究の要の時間だと考える。これまでは質問者が限られ参観者にとって学びが少ない、授業者が評価されるなどの課題があった。教師による授業研究がもつ意味として、秋田(2006)は①他教師がする授業の場に立ち会って見て学ぶこと、②自分の授業を他者に見てもらい対話することを通して、自らの行動や学級の生徒の学習を他者の言葉と照らし合わせることから学び、自分のスタイルや理論・信念に気づくこと、③協働で授業を見合うことにより、どのような授業を具体化していきたいのかという学校共通のビジョンや授業についての具体的イメージを共有できることの3点を挙げている。

この3点の要件を満たしつつ、伊東ら(2022)や村上・岩瀬(2020)の先行事例校でも効果を挙げている Round Study という手法を事後研究会(図16)で用いた。石井英真・原田三朗・黒田真由美編著(2017)「Round Study 教師の学びをアクティブにする授業研究-授業力を磨く!アクティブ・ラーニング研修法-」を参考に Round Study による研究授業の事後研究会を行った。Round Study とは、ワールド・カフェを基にし、それを簡素化・定型化した6つ Round からなる話し合いの手法である。表12に Round Study の概要を示す。

また、本研究では、模造紙と付箋の代わりにロイロノートの共有ノートを用い実践を試みた。この機能を用いるとデジタル付箋のように、1枚のカード(図17)の中に良かった点と改善点を参加者全員で同時に書き込むことができる。グループでこのカードを基に話し合った。

表12 6つのRoundからなるRoud Studyの概要

- ① Round 0:1グループ4～5人程度で着座する。進行が研修の目的とマナーを説明する。学校が目指す教師像についての自己評価や前回の振り返りを語り合うなどのアイスブレイキングを行う。
- ② Round 1:各グループのホストが進行し、テーマについて各々が自分の考え(よかった点・改善点)を伝える。自分の考えは、授業参観中にロイロノートのカードに記述する。
- ③ Round 2:ホスト1人を残して席を移動する。ホストは訪れた人にRound1の様子を伝える。訪れた人は、その内容につなげたり、比較したりしながらテーマについて語り合う。
- ④ Round 3:Round 1の席に戻り、グループの意見をまとめる。
- ⑤ Final Round:各グループ2分以内でカードを示しながら発表する。発表を受け、授業者より自評を述べたり、全体で話題に挙げたいことを問いかけたりする。
- ⑥ Round E:自分自身が学んだこと、これから実践したいことなどを振り返りカードに記述する。ロイロノートで共有する。

2年生活科の授業を行ったA教諭は「カードを見ながら、すぐに自分の授業を振り返ることができ、これからの授業について考えることができてよかった」と述べていた。授業者としても即時的にカードを見ることができるとメリットがあるようであった。

また、ロイロノートに書き込むことで他のグループが書いた内容も手元で見たり、終わった分のカードを自由に見たりすることができるので、振り返りの際に見返すことができた。授業参観中にその場でカードに良かった点や改善策を書き込むことができるので、事後研究会の時間確保にも繋がった。



図16 事後研究会の様子

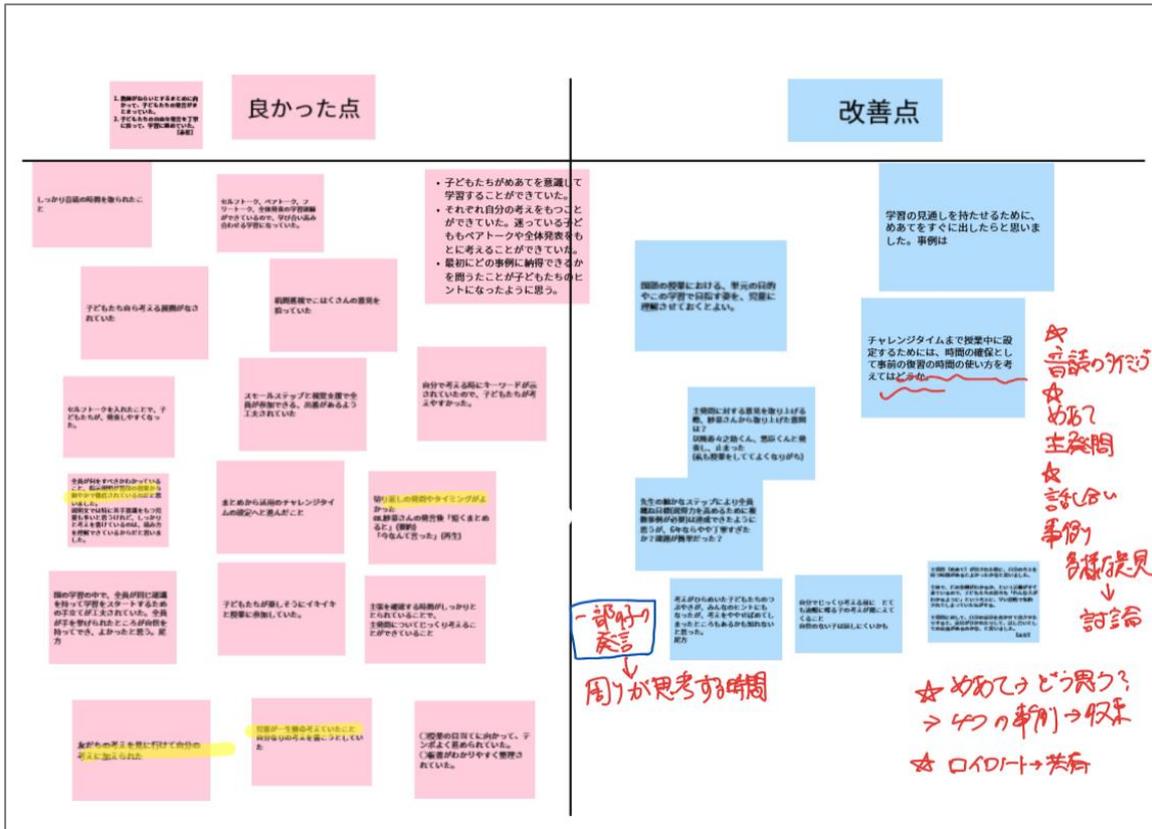


図17 ロイロノートの共有ノートのカード

第5節 「メンタル・モデル」の採用

小田(2017)は、メンタル・モデルとは「私たちが心の奥深くに根差した前提、一般理論、イメージまたはストーリー」(p.192)のことであり、私たちがもともと持っている思考の枠組みなどのことを指すとしている。ここでは自分たちがもともと持つ思考の枠組みやイメージ、前提を見直したり、振り返ったりする取組を行った。

1 定期的な振り返り活動

(1) 研究授業を通しての振り返り活動

通常の事後研究会では自評を述べたり、参観者が感想を述べたりすることがあるが、それだけに留まらず、特に授業者だけではなく参観者が、事前研究会、授業参観、事後研究会という授業研究全体を通して、学んだことを毎回事後研究会の最後に振り返り、記述するようにした。(表13) 振り返りの内容は、次回の校内研修のアイスブレイクで用いるようにし共有化を図った。

秋田(2012)は校内研修における教員相互の学び合いの質を深めるための5原則として①よく見せるのではなくありのままを見せる、②参加した人すべてが何を学んだかを語る、③何を教えたかではなく、何を学んだかを語る、④議論ではなく多様な子どもと授業の見方を学ぶ、⑤自分のためではなく、自分たちのためにと考える、を示している。この点においても振り返りを共有化し、自分の言葉で語る機会を確保し

たことは、有効であると考え。なお、この5原則は事後研究会の資料にも提示し、これを念頭に事後研究会を行うようにした。

振り返りの視点は「熊本の学び推進プラン」(図18)に示されている視点を参考に、学びの主体者を教師と考え、本校独自に設定した。(図19)。こうすることで、授業者の品評会と揶揄されるような形式にならず、参観者一人一人が研究授業を自分事



図18 熊本の学び推進プラン(p.40)に示されている振り返りの視点

【振り返りの視点】

※振り返りの視点は、2～3点に絞り込むようにする。

- ①事後研究会でいいなと思った先生の考えは何か？
- ②“納得できなかったこと”や“わからなかったこと”は何か？
- ③研究授業や事後研究会を通して、何がわかったか？
- ④研究授業参観の前後で自分の考えや態度がどのように変わったか？
- ⑤“新たな問い”や“課題”は何か？
- ⑥“新たな問い”や“課題”をどのように解決したいか？
- ⑦“学んだこと”や“気づき”を、次の授業にどう生かすか？
- ⑧自主研究で授業の何を調べてみたいか？

図19 本校で設定した校内研修振り返りの視点

表 13 2023 年 6 月 23 日事後研究会後の個人の振り返り一部抜粋

・ K 教諭

まさしく、本校の研究テーマである主体的に学ぶ対象は、考えを深めるための「問い」がキーだと思った。(問い→自分の考え→相手にわかりやすく伝えるためのセルフトーク→深める→共有化→チャレンジタイムの学習過程)

学習の考えを深めるための問いを毎回 1 日 1 時間は準備して臨む。

発問について研究していきたい。そのために単元を作りながら子どもの変化を教師の願いを込めたものになるような問いを準備したい。

・ J 教諭

何を子どもにつかませたいか(ゴールも含めて)で、発問が変わる。これを意識する事で、教師も児童も学習しやすくなる。見通しを大切にしたい。

・ S 教諭

当たり前のことですが、生活科の目標と児童の発達段階・実態の両方を考えることが大切だと思いました。教師と児童が単元のゴールの共有をしておくことで、児童の学びがより深まることを感じたので、ゴールに向かってどのような学習にするか、また児童にどんな力を身につけさせたいかを考え、毎時間の授業を大切にしていきたいです。

先生から児童の意見への返しの温かさを感じました。児童の言葉を流していないか、以後気をつけたいです。

・ O 教諭

今日の授業で、2年生が意欲的に授業に参加しているところが印象に残りました。また、タブレットを使いこなしどんどん書いていっている様子に先生が力を入れてこられたことが見えました。

今回の授業研究会で、子ども何を考えさせるのか、そのためにどんな問いが必要なのかを考えました。生活科や総合的な学習では、特に教師のねらいが大事だと感じました。

として捉え、自らの実践や信念を振り返る機会となるようにした。

表 13 の振り返りからも、研究授業が他人事ではなく自分事として捉え、自らの授業力向上に研究授業をどのように役立てていきたいかが記述してあることがわかる。このような振り返りを毎研究授業ごとに行っていた。

授業者からも「自分の詰めが甘かった部分がよくわかったので、自分としてはとてもありがたかった」、「ロイロノートのカードを見ながらすぐに自分なりに授業を振り返ることができ、対策を考えられたのがよかった」、「自分の中でもっと発問を練ることが大事だと思った。より授業が深まるように、子ども達が主体ということを念頭に置きたい。様々なご意見を頂けて勉強になった。」という感想があり、事後研究会が決して授業者の品評

会とならず、授業者自身の学びの場となっていることが分かる。

(2) 個人が目指す教師像(個人ビジョン)と具体的行動目標(アクションプラン)の振り返り活動

9月13日には事後研究会のアイスブレイクとして、個人が目指す教師像(個人ビジョン)の振り返りと共有を行った。参加者が思い思いに自己評価を述べる事ができた。そして、12月6日には30分以上の時間を設けて具体的行動目標(アクションプラン)についての振り返りと共有を行った。具体的行動目標(アクションプラン)

<p>【具体的目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○児童が自分の考えを持って話せる授業づくり ○みんなで一緒に学習してよかったと思える授業づくり(違いやよさを認め合う) <p>【振り返り】</p> <p>書く時間を確保するようにして、セルフトーク 終わった友だち同士のペアトーク 隣の人のペアトークで、なるべくたくさん話すようにした。そのうちに、友だちの真似をしながら話せるようになる子ども多くなってきている。</p> <p>授業中 時間の許す時は、友だちの意見の良い点を発表するまでできる。あとは、書いたことを共有してロイロノート上で見られるようにした。</p> <p>友だちのよいところをさがすことは、意識するとできるようになっている。この考えが、休み時間の互いのよさをさがすことにつながり、人間関係作りにもつながればと考える。</p> <p>12月6日 16:20</p>	<p>【具体的目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○実験や観察等の具体的で体験的な学習を通して、「あ〜なるほど〜」と実感できる授業づくり。 ○一人ひとりが学習したことを理解し、定着する授業づくり。 <p>【振り返り】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○実験や観察や日常の体験を重視した、実感できる授業づくりに徹した。その際、そうなる理由について科学的な視点で考えられるように補助発問を入れるようにしている。 ○理解と定着には、毎時間、忘れていたであろうことを想定して繰り返し繰り返し、フィードバックするようにつとめた。いつでもテストをしてもいいような学力を目指している。 <p>12月6日 16:20</p>
<p>【具体的目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業の始めは、すぐに内容に入るのではなく、前時の復習をしたり関連する簡単なゲームをしたりして、子どもを惹きつける導入を心がける。 ・本時の目標を理解した上で、目標から逸れないような授業内容を考える。 ・先生方にたくさん質問をする。 <p>【振り返り】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・導入では国語では単元のゴールを確認したり、算数では前時の振り返りをしたりすることができた。しかし、子どもたちにとって魅力的でワクワクするような導入ではなかったと思う。学習意欲を高めるためにも、導入の工夫を大切にしたい。 ・昨年度までよりも目標を意識することができるようになった。活動をまだ続けることができると思うため、目標を達成するための手立てを引き続き考えていきたい。 ・残り少ない期間ではあるが、フリー参観に行ける時は行き、先生方からもっといろいろなことを学んでおきたい。 <p>12月6日 16:20</p>	<p>【具体的目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①授業を退屈と思わせない <ul style="list-style-type: none"> ・学習課題に対して必然感必要感を持てるような単元や1単位時間の導入の工夫、見通し ・学習中や後に自己の変容を実感させたり、新たな学びにつなげるふり返りの実施 ②子どものよさを見つけ、伝え広める <ul style="list-style-type: none"> ・子どものよさを伝える ③自分自身が学びを楽しんでいる姿を子どもに見せる、伝える ④子どもの話を聴く、共感、傾聴、対話する <p>【振り返り】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①いくつかのクラスで授業をさせてもらい、単元前と単元後の変容が自覚できるようふり返りができた。導入部分ではなるべく身近に感じた実感をもたせられるように資料と問いを精選した導入ができた ②なかなかその機会は少なかったが何名かの児童に関して行うことができた ③授業中どれくらい見せられたかはわからない ④休み時間などで児童と関わる際に意識した <p>12月6日 16:20</p>
<p>【具体的目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育についての資料や書籍を毎月3冊以上読み、自立活動、教科学習に生かす。 ・体全体や具体的な物、活動を通じた言葉の学習活動を ・自校や町内の特別支援学級の先生方と連携し、授業の改善をはかる。 <p>【振り返り】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・上土井先生に書籍を貸していただき、参考にさせていただいた。難聴への理解を深める資料が参考になった。 ・具体物や動作を通じた言葉の学習もよく伝わったが、繰り返しの学習の必要性を感じた。 ・町内の先生方や教科等研究会で他校の取り組みが参考になった。外部の研修への参加できるようにしたい。 <p>12月6日 16:20</p>	<p>【具体的目標】</p> <p>どの子ども分かる授業作り。</p> <p>例えば、</p> <ul style="list-style-type: none"> ○思考の流れが分かる板書 ○個に応じた支援の工夫、 ○子ども同士の意見の交流の場設定 ○課題に対するまとめを自分の言葉でふりかえり ○見やすい板書を心がけているが、大事なところ、例えばキーワード。また、それぞれ考えの相違が分かるような板書になるには至っていない。 ○ヒントカードの準備をしたり、TT、支援の先生と前もって共通理解することができた。 ○ペア、また、いろんな友達との交流を取り入れられた。子どもたちの様々な考えを取り上げたいが時間を上手く使えていない。 ○毎回課題にかえって振り返りをしている。個々の振り返りを大事にしたいが時間が不足してしまう。 <p>12月6日 16:21</p>

図 20 具体的行動目標(アクションプラン)の振り返り

に関しては、振り返りを同じカード(図 20)に記入することで、より鮮明に振り返ったり、3学期に向けた取組について具体的に考えたりすることができた。

2 フリー参観・座談会

フリー参観とは教師がそれぞれ自由に参観できる期間を設けて、授業や学級経営の様子などを相互に参観する機会のことである。1学期、2学期それぞれ1回ずつフリー参観期間を設け、その後参観したことをもとに話し合う座談会(図 21)を行った。

そもそもこのようなフリー参観・座談会を始めようとしたのは2022年9月の段階で研究主任に校内研修について聞き取りをしたことがきっかけであった。聞き取りの主な内容について以下に示す。

- ・授業を語る会のようなものを計画したいが、テーマや人数、話し合う場をどのように作るか悩んでいる。
- ・2年目や3年目の若手教諭の思いや悩みを聞けるような場を設けたい。
- ・個人の教育哲学や信念など表に出にくいものを語り合う場を設けたい。教室には基本的に大人数の子どもに大人が1人という世界なので、なかなか個人の価値観や思いなどが見えにくい。特に単学級だからという側面もあるかもしれない。
- ・自身の取組や学びを振り返る機会を作りたい。
- ・語り合うことで若手もベテランから学ぶし、ベテランも若手から学ぶ機会になってほしい。

このような思いを具現化したのがフリー参観・座談会である。緒方(2021)の授業を参観し合う教師文化の醸成にもつながる取組である。フリー参観期間と座談会は表 14 の日程で行った。

表 14 フリー参観と座談会の日程

回数	フリー参観期間	座談会実施日
第1回	5月23日～5月30日	5月30日
第2回	11月15日～11月22日	11月22日

第1回のフリー参観・座談会の感想からは、「学級のいいところを学べた。例えば場の雰囲気壊さず叱る、自由に立ち歩く時間明るい雰囲気、待つ姿勢などを見ることができた。」「自分が元担任していた学級に対して、別の指導法を見ることができた。」「研究授業だけではわからない、練った指導案がない普段の授業をみることにより、学級に入ってみないとわからない先生方の強み、よさがわかった。」「座談会は、他の先生から質問されたり、言われたりすることで自分のよさに気づく機会になった。」という声が聞かれた。「初めてみると先生たちはとても話すのが好きということもわかった。」「ぜひもう一度行いたい。」という声もあったので、2学期にもう1度企画することにした。

第2回のフリー参観・座談会の感想でも、「座談会を通して、他の先生方とたくさん話ができることがよかった。その中で改めて学ぶ意味を語り、子ども達のやる気を持たせることの大切さを痛感した。」という感想や、「座談会の中で、セルフトークへの取り組みに温度差があると話題になった。実際にされている授業を見せて頂き、自分の授業に生かしていきたいと思った。」「過去の経験に縛られることなく、多くの情報や実践に触れ、新たな授業の在り方を常に模索していくことが大事だと思った。」「他のクラスの授業を見ることで、自分のクセや悪いところに気づくことができた。」「普段の何気ない工夫などを知ることができたのでとてもよかった。もっと進んで足を運ぶようにしたい。」という感想が聞かれた。

これらから、教師にとって、とりわけなかなか自分の学級を離れることができない学級担任にとって、とても貴重な機会だったと感じる。研究主任が「これを機会に気軽に授業を見に行ったり語り合ったりできる関係になればいいという思いがある。」と語ったように、教師相互の垣根を低くする取組になったのではないかと考える。



図 21 座談会の様子

【1】フリー参観で見に行った学級はどこですか

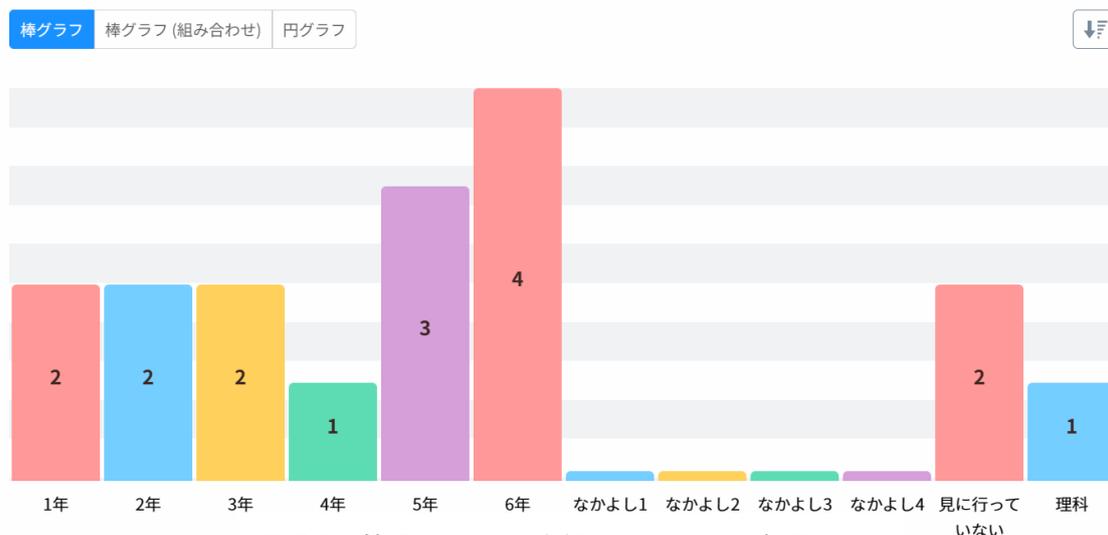


図 22 第2回フリー参観のアンケート結果

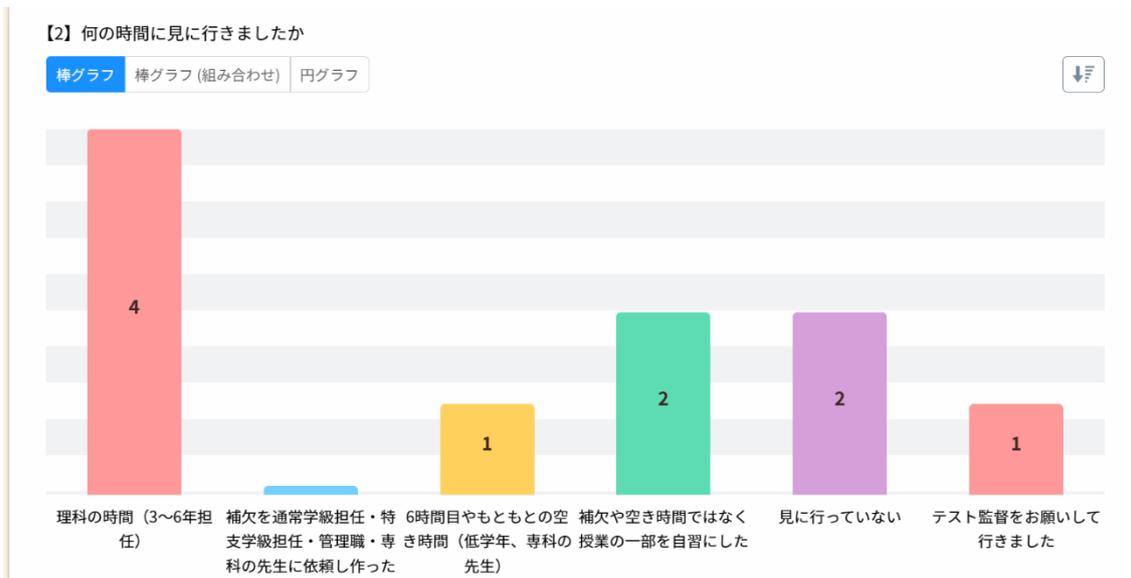


図 23 第 2 回フリー参観のアンケート結果

ただし、図 22,23 から分かるように通常学級には満遍なく参観できているようだったが、特別支援学級相互の参観は見られなかった。また、理科専科の空き時間も週に 3 コマ程度なので、3~6 年生担任にとっても決して余裕のある日程ではない。授業一部を自習にするという方法もあるので、管理職や支援員の先生と連携して、空き時間を確保することが今後の課題として考えられる。

3 全員公開授業

2023 年度は、特別支援学級担任や専科の教師も含め、全員が授業者となり、計 12 本の研究授業を行う予定である。(表 15)参観者として当事者意識を持つことは重要だが、実際に授業者として、授業を公開することにも大いに意義があることだと考える。それは、前述の北神ら(2010)らが述べているように、公開し、事後研究会等を行うこ



図 24 研究授業の様子

とで閉鎖的にならず、マンネリズムを打破する可能性があると考えからだ。そして校内研修という場で、他者と授業について語り合う機会を設けることで日常的にも授業や学級経営について話し合うきっかけづくりになってほしいとも考える。さらに、それらの公開することや対話を通して、自身の授業観や学級経営観をより見直すことが期待されている。

全ての研究授業で事前研究会の時間を確保できなかったが、12本の授業のうち10本分は事前研究会の時間を確保できた。また、事後研究会はすべての研究授業において時間を確保できた。事前研究会は、4年の学活(人権学習)を除き、全て2もしくは3グループに分かれ、少人数での活動ができるようにした。

表 15 研究授業の日程

授業日	学年・教科・内容
6月7日	6年国語・2年生活 事前研究会
6月14日	6年国語 研究授業、事後研究会
6月28日	2年生活 研究授業、事後研究会
9月6日	3年国語・1年算数・5年算数 事前研究会
9月13日	3年国語 研究授業、事後研究会
10月4日	1年算数 研究授業、事後研究会
10月20日	5年算数 研究授業、事後研究会
11月1日	4年学活(人権学習) 事前研究会
11月15日	4年学活(人権学習) 研究授業、事後研究会
11月29日	4年算数 TT・4年理科専科 研究授業、事後研究会
1月10日	特別支援学級2学級 事前研究会
1月17日	特別支援学級2学級 研究授業、事後研究会
2月14日	特別支援学級2学級 事前研究会
2月28日	特別支援学級2学級 研究授業、事後研究会

第4章 実践のまとめ

第1節 実践の結果と考察

本研究は、村上・岩瀬(2020)が提唱する「学校や教師をエンパワー(元気づける・やる気にする)する校内研修」を目的とし、研究主題を「教師が主体的に学び合う校内研修の場のデザイン」と設定した。先行研究から組織開発に目を向け、「学習する組織」論にたつた校内研修の場のデザインを試みた。それが有効であったのか、アンケート結果(表16)から検証したい。

アンケート方法は Google forms を使い、2023年12月に行った。回答者は12名で、質問項目等は2023年4月に行ったものと同じである。それぞれの項目を4よくあてはまる、3ややあてはまる、2あまりあてはまらない、1あてはまらない、の4段階で評価し、質問項目の最後に自由記述で1, 2学期の取組を振り返る記述欄を設けた。4月の結果と比較し特に変化が顕著であった質問項目は1, 3, 5, 7, 8, 9, 10であった。

表16 アンケート結果

質問項目	4月	4月の 標準偏差	12月	12月の 標準偏差	12月 -4月
1 あなたは、校内研修において意欲的に参加し、学んでいると思いますか。	2.77	0.58	3.25	0.43	+0.48
2 あなたは、校内研修で学んだことを日常の学習指導や生徒指導に生かしていますか。	3.08	0.47	3.33	0.62	+0.26
3 あなたは、校内研修において、他の先生の意見を聞いたり、自分が発言したりして、積極的に意見を交流していますか。	2.62	0.62	3.17	0.55	+0.55
4 あなたは、校内研修で学んだことをきっかけに、研修時間外でも学ぶようなことができましたか。	2.92	0.73	2.83	0.80	-0.09
5 あなたは、校内研修が自身にとって有意義な学びの場となっていますか。	2.92	0.73	3.50	0.65	+0.58
6 あなたは、校内研修をより充実させるため、次年度も第三者(指導主事、大学教員など)を招聘する必要があると思いますか。	3.62	0.62	3.67	0.62	+0.05

7 あなたは、校内研修が話しやすい場（何を言っても大丈夫、知らないことを分からないことが尋ねられる）となっていますか。	2.54	0.84	3.42	0.64	+0.88
8 あなたは、校内研修が助け合える場（建設的に解決策を考える、相談に乗ってくれる、減点主義でなく加点主義など）となっていますか。	2.69	0.61	3.42	0.49	+0.72
9 あなたは、校内研修が挑戦できる場（前例・実績がないものも取り入れられる、チャレンジ・挑戦が損ではなく得と思えるなど）となっていますか。	2.46	0.50	3.17	0.55	+0.71
10 あなたは、校内研修が新奇歓迎される場（個人の強みや個性が発揮できる、常識に捉われず様々な見方・考え方が受け入れられるなど）となっていますか。	2.46	0.50	3.33	0.62	+0.87

質問項目 1「あなたは、校内研修において意欲的に参加し、学んでいると思いますか」は図 25 のように変化している。この結果から、各教師の校内研修に対する意欲が高まり、進んで参加し、学ぶようになったと考えられる。3分の1近くいた「2あまりあてはならない」と答えた教師が1名もいなくなったところは大きい成果だと考える。

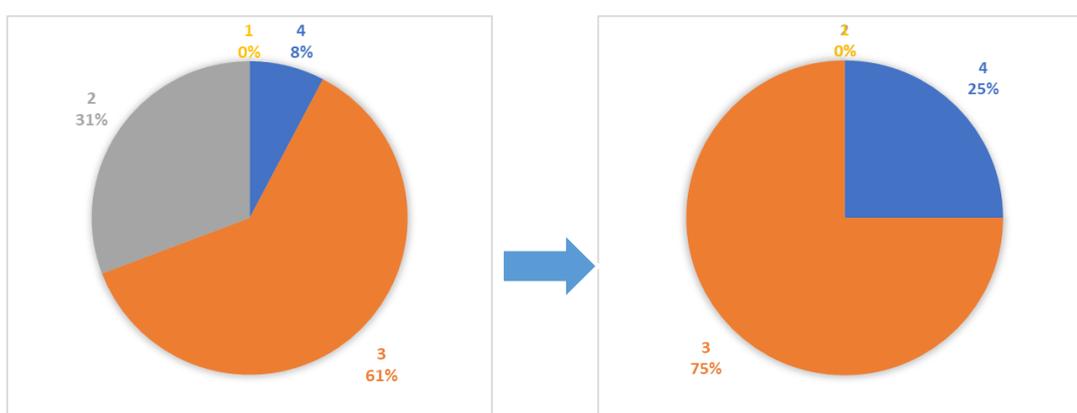


図 25 質問項目 1 の結果内訳 左：4月 右：12月

質問項目 3「あなたは、校内研修において、他の先生の意見を聞いたり、自分が発言したりして、積極的に意見を交流していますか」は、図 26 のように変化している。この結

果から積極的な意見交流がなされたことが伺える。「2あまりあてはまらない」が1名いたところは反省材料にすべきだが、「4よくあてはまる」の顕著な増加が見られ、座談会や事前研究会、事後研究会などの工夫により校内研修において交流の場が確保されたのではないかと考える。

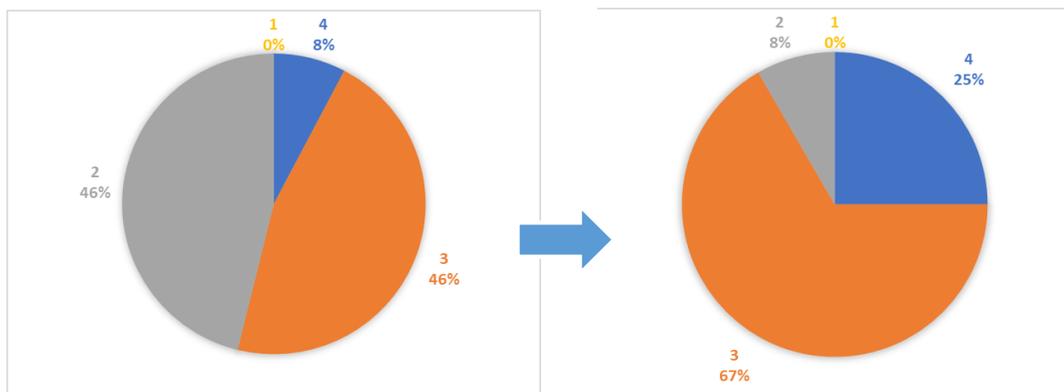


図 26 質問項目3の結果内訳 左：4月 右：12月

質問項目5「あなたは、校内研修が自身にとって有意義な学びの場となっていますか」は図27のように変化している。ここでは「4よくあてはまる」が50%を超えており、毎時間の振り返りやワークショップ型の研修が功を奏したのではないかと考える。特に振り返りでは校内研修を自分事として捉えることを意識し、視点の設定などを行ったので、その結果が反映されているものだと考える。

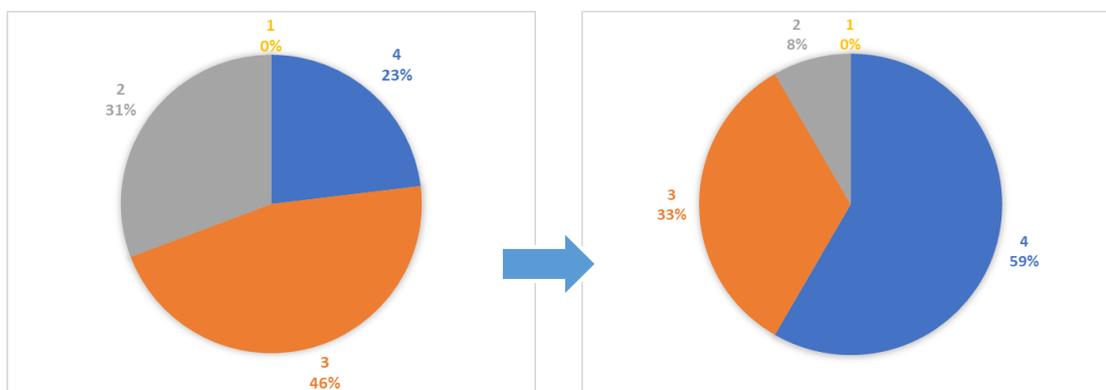


図 27 質問項目5の結果内訳 左：4月 右：12月

質問項目7「あなたは、校内研修が話しやすい場（何を言っても大丈夫、知らないこと・分からないことが尋ねられる）となっていますか」は、図28のように変化している。4月時点で「2あまりあてはまらない」が46%と半数近くいたのに対し、12月は「4よくあてはまる」が50%を超えている。研修そのものの在り方を見直し、対話の機会が増えたことや事前研究会・事後研究会の形式の変容が反映されているものと考えられる。

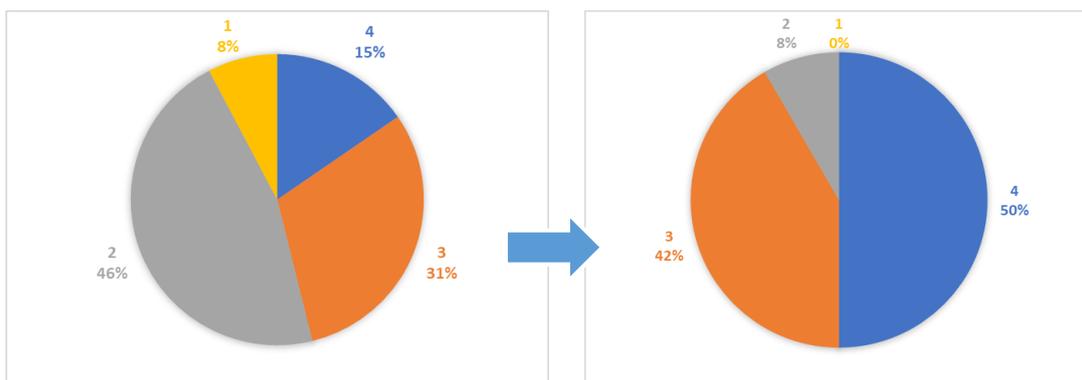


図 28 質問項目 7 の結果内訳 左：4 月 右：12 月

質問項目 8「あなたは、校内研修が助け合える場（建設的に解決策を考える、相談に乗ってくれる、減点主義でなく加点主義など）となっていますか」は図 29 のように変化している。12 月には「2 あまりあてはまらない」「1 あてはまらない」が 0% となり、全員が「4 よくあてはまる」、「3 ややあてはまる」と答えている。ワークショップ型研修を基本として、様々な取組を行ったこと、特に授業研究において授業者を孤立させない取組を行ったことが結果に表れているのではないかと考える。



図 29 質問項目 8 の結果内訳 左：4 月 右：12 月

同様に、質問項目 9「あなたは、校内研修が挑戦できる場（前例・実績がないものも取り入れられる、チャレンジ・挑戦が損ではなく得と思えるなど）となっていますか」、質問項目 10「あなたは、校内研修が新奇歓迎される場（個人の強みや個性が発揮できる、常識に捉われず様々な見方・考え方が受け入れられるなど）となっていますか」は、それぞれ「4 よくあてはまる」、「3 ややあてはまる」の割合が大きく増加している。特に質問項目 7, 8, 9, 10 は心理的安全性に関わる質問項目であり、この質問項目の回答が大きく変化していることから、校内研修が安心して話し合える場・チャレンジできる場、様々な意見を積極的に交流できる場となってきたことが伺える。

一方、質問項目 4「あなたは、校内研修で学んだことをきっかけに、研修時間外でも学ぶようなことがありましたか」は、4 月と 12 月で大きな変化はなく、平均も 3 を下回っている。教師個人の学びと校内研修の学びが直接関連するものではなかったのか

もしれないが、「4よくあてはまる」と答えた教師も4分の1程度はいる。今後はさらに教師個人のニーズを拾い上げ、全体研修に生かせるような場の設定の工夫を行っていききたい。

そして、表14は自由記述の内容である。これらの記述から、座談会では年数や肩書に縛られることなく自由な雰囲気の中話し合いができたこと、板書型指導案をもとに日々の授業実践について話し合うことができたこと、研究授業を通して自身の成長を実感していること、授業参観が他人事ではなく自分事として捉えられ日々の授業改善に生かそうとされていること、発言の機会が増え、意欲的に参加している実感が教師に出ていることが伺える。中には、自分の授業は子どもたちにとって学びやすい授業なのか考えていくというものや、授業スキルだけでなくいかに子どもの側に立って授業を組み立てていくかという授業観の変容につながったものもある。校内研修の中心である授業研究において、他者の授業をきっかけに自己の授業観を見直していることが分かる。

表14 自由記述の内容

質問項目 11「今年度(1, 2 学期)の校内研修を振り返って、自身の取組を踏まえ、ご意見・ご感想などあれば記述してください。」

- ・先生方の授業を参観することで、非常に参考になりました。
- ・今年度の取組では、座談会でぎくばらんに先生方とフラットな関係で会話することができ、話しやすい雰囲気を作ることができたと感じています。また、フリー参観では日頃の先生と児童の関わりや学級の雰囲気などを見て学ぶことができたのが大きいと思いました。フリー参観があまり取組として浸透していなかったこともあり、実際に空き時間を作ることの難しさも感じています。3学期は十分な期間を設けてまたやってみたいと考えています。
- ・板書型指導案での模擬授業の事前研が画期的だったと思います。すぐに実践につながるアドバイスもらえるところがよかったです。
- ・今年度先生方の授業を見せていただき、自分の授業は子どもたちにとって学びやすい授業なのか考えていく上で研究授業をすることの意義を感じることができました。少しは成長できたと実感できました。
- ・先生方の授業を参観できること、また見て頂くことが大変学習になっている。授業スキルはもちろん、いかに子どもの側に立って、授業を組み立てていくかということが大事かを今年学ばせていただいた。そのことを自分なりに子どもの実態に応じて取り入れて生かしていきたいと思っている。
- ・昨年度に比べて発言する機会や回数も増え、自分としても意欲的に参加しているなと感じる事が出来ています。研究主任の色々なアイデアのおかげです。ありがとうございます。

第2節 研究の成果

本研究は、教師にとって重要な学びの場の1つである校内研修の時間を、教師一人一人にとって有意義で実りある時間にしてほしいとの思いから「学校や教師をエンパワー(元気づける・やる気にする)する校内研修」と目的を設定し、主題は「教師が主体的に学び合える校内研修の場のデザイン」であった。そのため、先行研究などから組織開発の視点を取り入れ、学習する組織の理論を取り入れ、様々な取組を行ってきた。アンケート結果からは、交流がしやすくなった、有意義な学びの場になったことが伺え、「学校や教師をエンパワー(元気づける・やる気にする)する校内研修」の一助になれたのではないかと考える。

まず、研究主題の「主体的に」に関しては、「教師自身が学ぶことに興味や関心を持ち、自己の目指す教師像と関連付けながら、自己の教育活動を振り返って次につなげること」としていた。特に自己の目指す教師像を明らかにすること、自己の教育活動を振り返って次につなげることの2点に関しては個人ビジョンの設定や振り返り活動が有効であったと考える。特に主語を「授業者が」ではなく、「私が」とした振り返りは、他者の研究授業を通し、自分の授業や学級経営を見直すきっかけになったと考える。

次に、「学び合う」に関しては、「子どもとの対話、教師同士の対話を通し、自己の教師観や授業の在り方を見直すこと」としていた。子どもとの対話を自己の教師観や授業の在り方につなげるという点は取組が不足していた点は今後の反省にすべき点だと考える。ただ、教師同士の対話を通し、という点に関しては対話型事前研究会や Round Study 方式の事後研究会、座談会など多様な場を設け、授業や学級経営に関し対話することができたと考える。どの校内研修においても発言者が偏ることなく、全員に発言の機会があり、グループ編成を工夫し、時間の確保にも努めたことで十分に対話することができた。

また、「主体的に学び合う校内研修」となるよう「場のデザイン」を試みた。「場のデザイン」とは「校内研修の主題や内容、教科等の指導法に着目するのではなく、研修の形態や方法に着目すること」である。「学習する組織」を参考に、研修の形態や方法を工夫してきた。

では、これまでの取組を振り返り、成果を5点に整理する。

1つめは、「システム思考」の視点から校内研修の在り方そのものを問うた点である。秋田(2012)や北神ら(2010)が述べている通り校内研修は勤務時間内に教師が一斉に学び合うことのできる大変貴重な機会である。その校内研修について、どのような形態や方法を取ると一人ひとりに有意義な時間となり得るかということから考えていった点は1つの成果だと考える。なぜなら、その点から考えたことで、管理職や研究主任からのトップダウンではなく、あくまで教師の思いやニーズからスタートし、校内研修の方法や形態を考えることができたからである。具体的には、事前アンケートから校内研修が新奇歓迎されにくい場であること、挑戦しにくい場であること、意見交流がしにくい場であることを捉え、その課題に応じて研修の在り方を変えていったことである。

また、田村(2022)が言うように、校内研修の学びは子どもの学びに資するという目的に立ち返ることで、授業の見方も教師目線だけでなく、学習者目線も含めて見直していったことで、研究会の話す内容や振り返りに変容がみられたことも大きな成果であると考ええる。

2つめは、「自己マスタリー」の視点から、教師が自己の教育観や授業観を見直す機会を設けたことである。なかなか語り合うことのない教師一人ひとりが持っている思いや願いを言語し、それについて教師同士と語り合うことで、より自分が教師として何を目指してきたのか、なぜ目指してきたのかが明確になった。そして、目指す教師像(個人ビジョン)や具体的行動目標(アクションプラン)を基に研究授業や日々の実践について振り返ることで、鹿毛・藤本(2017)らが述べていた研究授業の業務化・形骸化・非日常化を少しでも回避できたのではないかと考える。特に、他者の研究授業を通して自身の日常の実践を定期的に見直すことで、非日常化が避けられてきたのではないかと考える。

3つめは「共有ビジョン」の視点から、「学校として目指す教師像」を設定したことだ。その設定方法も、研修の進め方同様、管理職や研究主任からのトップダウンではなく、各教師の「個人として目指す教師像」から設定した。研究構想図にも明記し、学期ごとの振り返りの視点の1つとしたことで、自身の実践を立ち返る視点ともなった。

4つめは「チーム学習」の視点から、協働で学び合う機会を設けてきたことである。特に授業者を孤立させない取組として、事前研究会・事後研究会の在り方は見直し、対話型事前研究会や Round Study を取り入れたことは成果の1つだと考える。なぜなら、それらを取り入れることで授業者だけが表に立つということはなくなり、必然的に参加者の対話の機会が増え、全員に発言の機会が確保されたからだ。特に事前研究会では少人数のグループを編成することで、より協働的に活動しやすくなった。

また、村上・岩瀬(2020)の実践で、コミュニケーションの量を確保することが質の向上に繋がることが述べられているように、同僚とよき関係を築けるきっかけとなり得るのがこのチーム学習の視点であると考ええる。その機会を十分に確保できたことは1つの成果だと考える。秋田のいう「同僚性」を高めるための取組としても、この「チーム学習」の視点は有効であったのではないかと考える。

5つめは「メンタル・モデル」の視点から、教師自身の学びの振り返りを重視したことである。各教師の振り返り記述の主語が「他者が」あるいは「授業者が」ではなく、「私は」に変容してきたことからわかる。教師自身がこれまでどういう思いで、どのように教育活動に取り組んで、校内研修を通じどう感じ、どう変わったのかを記述し共有化することで、自身の取組が客観的に見直せる機会になった。子ども達の「主体的な学び」に振り返りが重要であるように、教師の学びにも振り返りが重要であることを認識させられた。

また、全員が研究授業者となり得たことも各教師の取組を客観的に見直せる機会になったと考える。校内研修が他人事ではなく、当事者意識をもって研修に臨めるようになり、

閉鎖性やマンネリズムの打破に繋がったのではないかと考える。

第3節 今後の課題と展望

これまでの取組を振り返り課題を2点と今後の展望を述べる。

まず、「共有ビジョン」の設定についてだ。本研究では、個人の目指す教師像(個人ビジョン)から学校として目指す教師像(共有ビジョン)を設定した。しかし、学校や地域、子どもたちの実態から課題を明確にし、目指す児童像や目指す校内研修像を明らかにしていく方法もあったのではないかと考える。特に子どもの実態把握と分析、課題の明確化に十分時間を取れなかったところは今後の課題の1つだと考える。伊東ら(2022)の実践にあるように子どもの育ちを中心に置くことを念頭に、今後は、学校、子ども、地域の実態から、学校教育目標と照らし合わせ身に付けさせたい資質・能力をベースに共有ビジョンを設定することが考えられる。

次に、先行実践で学びカフェ、インフォーマルな学び合い、実践コミュニティと言われるような自主的に学び合う活動を取り入れられなかったことだ。本研究では、教師の校内研修に対する意識の差や意見交流の少なさ、話しにくさから、あくまで勤務時間内に一斉で行う校内研修の時間に目を向けてきた。その校内研修の在り方を変えることが第一歩であり、早急に自主的な学び合いの時間を取り入れることは、現状を考えると教師間の意識の差がさらに拡大し、余計にひずみを生んでしまう可能性があることを危惧したからである。まずは、一斉で行う校内研修の時間が実りあるもので、安心して対話できる場をつくっていくことが先決であると考えたからである。しかし、理想を述べるならば、教師同士の自主的な学びを深めるためには多少時間外にかかったとしてもインフォーマルな学びを促進する手立てを講じていくことが必要と考えられ、今後の課題としたい。

また、先行研究で見られた個人課題に取り組んでいないことも上記と同様の理由からである。それは、これまでの校内研修の在り方を急変し、トップダウンで個人課題を取り入れることは、教師のアンケート結果からすると負担感や義務感の増大を招きかねないと考えたからである。安心して意見交流できる環境が十分つくられていない場合、校内研修の場は研究授業以上に他者を品評する機会となり得ない。そうした実態を考え、今回は個人課題を取り入れるよりも、「システム思考」や「チーム学習」の視点から心理的安全性が保たれた環境をつくっていくこと、個人課題ではなく、全員に公開授業の場を保障することを優先した。今後は安心して話し合えたり、授業を参観し合えたりする雰囲気の中から、自主的な学び合いや個人課題などにも取り組めていけたらと考えている。

教師は子ども達のロールモデルとなるべく主体的に学び続けることが期待されている。学びを愉しんでいる教師の姿は、きっと子ども達の良い見本となり、居心地の良い教室、居心地の良い学校に繋がってくるであろう。また、校内研修は、勤務時間内に一斉に学ぶことのできる大変貴重な時間である。働き方改革が叫ばれている昨今の状況で、ますますその時間は重要になってくるであろう。これからの校内研修は、主体的に学び合おうとす

る教師たちがより安心して得意も不得意もさらけ出し、支え合い助け合えるような場になることを期待している。

引用・参考文献

- ・秋田喜代美(2006)教師の力量形成-協働的な知識構築と同僚性の形成の場としての授業研究. 日本の教育と基礎学力-危機の構図と改革への展望-21世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター. 明石書店
- ・秋田喜代美(2012)学びの心理学 授業をデザインする. 左右社
- ・エイミー・C・エドモンドソン(2021)恐れのない組織 「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす. 英治出版
- ・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
- ・中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)
- ・中央教育審議会(2022)「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)」
- ・F・コルトハーヘン(2012)教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ. 学文社
- ・萩野真紀(2020)校内研修と研究主任の機能分析-学習する組織としての視点から-. 三重大学教育学部研究紀要第71巻
- ・堀公俊(2010)チーム・ファシリテーション 最強の組織をつくる12のステップ. 朝日新聞出版
- ・茨城県教育研修センター. 校内研修の手引き ワークショップ型研修の進め方
- ・飯嶋祐也・笠井稔雄(2016)小学校における校内研修の活性化に関する一考察:上川管内(旭川市を含む)公立小学校の「校内研修実態調査」を通じて. 北海道教育大学紀要
- ・池田守男・金井壽宏(2007)サーバント・リーダーシップ入門. かんき出版
- ・石井英真・原田三朗・黒田真由美編著(2017)「Round Study 教師の学びをアクティブにする授業研究-授業力を磨く!アクティブ・ラーニング研修法-」
- ・石井遼介(2020)心理的安全性のつくりかた 「心理的柔軟性」が困難を乗り越えるチームに変える. 日本能率協会マネジメントセンター
- ・伊東大介・佐藤由佳・山本由紀・三石初雄(2022)校内研究を育てる-その学校ならではの学びを求めて-. 創風社
- ・鹿毛雅治・藤本和久編著(2017)「授業研究」を創る-教師が学び合う学校を実現するために-. 教育出版
- ・北神正行・木原俊行・佐野享子(2010)学校改善と校内研修の設計. 学文社
- ・熊平美香(2023)対話の実現に向けて. 教職研修 2023年7月号. 教育開発研究所
- ・熊本県教育委員会(2019)熊本の学び推進プラン

- ・松村英治(2019)仲間と見合い磨き合う「授業研究」の創り方. 東洋館出版社
- ・諸富祥彦(2013)教師の資質. 朝日新聞出版
- ・村上聡恵・岩瀬直樹(2020)「校内研究・研修」で職員室が変わった!～2年間で学び続ける組織が変わった小金井三小の軌跡～. 学事出版
- ・緒方雅美(2021)中学校におけるプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティの展開に関する考察. 熊本大学大学院教育学研究科研究報告書
- ・小田理一郎(2017)「学習する組織」入門 自分・チーム・会社が変わる持続的成長の技術と実践. 英治出版
- ・小田理一郎(2017)マンガでやさしくわかる学習する組織. 日本能率協会マネジメントセンター
- ・ピーター・M・センゲ(2011)学習する組織 システム思考で未来を創造する. 英治出版
- ・ロバート・K・グリーン(2008)サーバントリーダーシップ. 英治出版
- ・斉藤徹(2021)だから、僕たちは組織を変えていける. クロスメディア・パブリッシング
- ・真田茂人(2012)サーバント・リーダーシップ実践講座. 中央経済社
- ・妹尾昌俊(2017)「先生が忙しすぎる」をあきらめないー半径 3m からの本気の学校改善. 教育開発研究所
- ・庄子寛之・蓑手章吾・館野峻(2020)before & after でわかる! 研究主任の仕事アップデート. 明治図書
- ・高谷哲也・山内絵美理(2019)対話型校内研修への改革が教師の成長実感と研修認識にもたらす変化に関する一考察. 鹿児島大学教育学部研究紀要
- ・田村学(2022)コロナ禍だからこそ、多忙でも「校内研修」をしなければならない理由. 教職研修 2022 年 5 月号. 教育開発研究所
- ・渡辺貴裕・岩瀬直樹(2017)より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み. 日本教師教育学会年報第 26 号
- ・渡辺貴裕(2019)授業づくりの考え方 小学校の模擬授業とリフレクションで学ぶ. くろしお出版

謝辞

大学を卒業後、臨時的任用教員の期間も含め 20 年間小学校に勤務していました。年数が経つにつれ後輩職員から尋ねられることも多くなったのですが、経験と自信が増すというよりは「本当にこれで合っているのかな」「大丈夫かな」という危機感の方が年々高まっていました。「環境を変えてもう一度学び直したい」と思っていた折に、このような研修の機会を与えてくださり、熊本県教育委員会をはじめ上益城教育事務所、益城町教育委員会に深く感謝いたします。

熊本大学教職大学院では、担当の黒山竜太准教授、浦川健一郎シニア教授をはじめ、多くの先生方から学校経営、学級経営、教科教育、生徒指導と多岐に渡り丁寧にご指導くださり心より感謝申し上げます。

また、同じ立場である熊本県・熊本市より派遣された現職教員、そして新しい時代を担う学部卒生のストレートマスターとの出会いは大変刺激になり、自身のこれまでの取組や信念を見直すきっかけになりました。

最後に、本研究を実践するにあたっては所属校校長先生、前校長先生をはじめ、諸先生方には大変お世話になりました。この貴重な学びを実践に生かしていきたいと思えます。ありがとうございました。

令和6年3月

熊本県教育委員会派遣
教諭 松本 秀之