

(独立行政法人 教員研修センター委嘱事業)

教員研修モデルカリキュラム開発プログラム

(平成20年度 教育課題研修)

報告書

実践知の伝承と創造を促す校内研修プログラムの開発

本プログラムの特徴

これまで培われてきた教員の実践知の伝承と創造を促すことを目的とし、全員参加のワークショップ形式により、多様な視点から、教師の働きかけ等の授業実践力の向上を目指す校内研修会のプログラムを開発する。

平成21年3月

秋田大学

1. 開発の目的・方法・組織

1. 開発の目的

本研究は、「子どもの学力向上は教材にあるのではなく、その教材を通していかに子ども達に思考をさせるかに大きく依存している」との認識のもとに、教師の子どもへの働きかけが学力向上への基礎基本であり、多様な働きかけのできる教師集団の形成が、緊急かつ重要な課題であると捉えている。

高度な教育技術の徒弟的伝達を目指すのではなく、標準的教員であって指導力向上に経験を主とした伝統的な手法を適用している教員に焦点をあて、秋田県内教員の力量の底上げに寄与する校内研修のプログラムの開発を目指す。とりわけ、これまで培われてきた教員の実践知の伝承と創造を促すことを目的とする。

校内研修には主としてワークショップ形式を採用し、全員参加型で実施し、多様な視点から、教師の働きかけ等の授業実践力の向上を目指すものを構築し、さらに教材やメディア活用についても定式化した研修方法をも提案することを目指している。

2. 開発の方法

授業実践力向上のための公立学校・県総合教育センター・附属学校・大学によるコラボレートシステムを構築し、総合的な研修カリキュラムを開発・検討するものである。

2日もしくは数日の研修を通して習得できる授業の技法はあるが、一方で、単元構成や子どもの学習評価等、長期的なスパンでなければ十分に習得し得ない授業実践力もある。これまでは、そのような力量は校内における徒弟的な手法で伝達されてきた面が強い。すなわち、授業実践力を向上しようとする場合には、学校現場における校内研修等も含めて、年間を通じた形で、また、授業や生徒指導、学級運営などの学校の教育活動全体を通じて、当該教員の実践力の向上がはかられてきた側面が大きい。

ところが、本県には小規模校が多く、教員としての力量を形成する重要な時期に先輩教員からの直接的な指導等を受ける機会に恵まれず、指導力の習得が不十分なまま中堅どころになってしまうケースもある。こういう事情を考慮すれば、全県的な研修を実施し、教員の指導力向上を目指すことは当然である。しかしながら、数日程度の短い研修期間では指導力の向上にはなかなかつながらない。

そこで、この研修プログラムを履修した教員がその手法も体得し、将来、1学年～2学年程度を単位とする小規模な授業改善の研修会のリーダーとなり得ることをも目標とする。

具体的には、秋田県総合教育センターで実施する「小・中学校新任研究主任研修講座」及び同センターが秋田大学教育文化学部附属小中学校において実施する「小・中学校各教科における授業改善研修講座」に焦点をあて、研究開発を進めた。これと平行して、すでに平成18年度中に数回にわたり校内研修会に継続して関わる予定のあった学校においては、それに参加しつつ、実態に即して具体的な研修方法の改善案を提言し、本プログラムの具体的な手法の開発にそれを取り入れることにした。

3. 開発組織

下記の委員により研究開発のための委員会を組織し、実施した。

浦野 弘（秋田大学教育文化学部 教授 統括責任者）
佐藤 修司（同 教授 統括副責任者）
石黒 純一（同 教授・附属教育実践総合センター長）
阿部 昇（同 教授・附属小学校長）
笠原 幸生（同 教授・附属中学校長）
長澤 光雄（同 教授）
杜 威（同 教授）
長瀬 達也（同 准教授）
佐川 馨（同 准教授）
姫野 完治（同 准教授）
細川 和仁（秋田大学教育推進総合センター 准教授）
若有 保彦（秋田大学教育文化学部 講師）
菊地 一仁（秋田県総合教育センター 副所長・秋田大学客員教授）
小山 昌岐（同 指導主事）
山岡 正典（秋田大学教育文化学部附属小学校 副校長）

また、以下の研究協力校の研究主任をはじめとした研究協力者により、具体的な研修プログラムの実践やそれに対するコメントをいただき、本研究を推進した。

近田 浩治（秋田県総合教育センター 指導主事）
青谷 晃吉（大仙市教育委員会学校教育課 課長）
佐藤 孝哉（秋田市教育委員会学校教育課 課長補佐）
高橋 成浩（横手市教育委員会 指導主事）
本間 光幸（由利本荘市教育委員会 指導主事）
工藤 素子（潟上市教育委員会 指導主事）
伊藤 栄二（秋田市教育研究所 所長）
鶴田 悦子（秋田市立桜小学校 校長）
高野 吹子（秋田市立大住小学校 校長）
伊藤多鶴子（秋田市立牛島小学校 教諭）
山本 泉（北秋田市立鷹巣中央小学校 教諭）
田口 雅人（大仙市立刈和野小学校 教諭）
保坂 茂（秋田大学教育文化学部附属小学校 教諭）
椎名美穂子（秋田大学教育文化学部附属小学校 教諭）
濱松 寿（秋田大学教育文化学部附属中学校 教諭）

2. ワークショップ形式の校内研修会の方法について

ワークショップ形式の校内研修会を実施するにあたって、第一歩を踏み出すことに大きな不安を持っている管理職や研究主任が多いことがわかりました。そこで、簡単な実施方法と具体的なテーマ設定の方法についての手引きを作成しました。

校内研修会において、教師の発問力を中心とした力量形成の方法を開発することが急務です。これまでに多くの校内研修会にも参加してきましたが、そこでの話し合いの主な内容は、教材やメディアそのものについてであったり、その利用方法についての議論が多く、子どもへの直接的な教師の働きかけについての議論が非常に少ないと感じています。また、限られた研修時間内では、発言時間の多くは特定の先生方に集中しており、実質的な全員参加とは言い難い状況も多く見られました。

これらの点を改善する方策として、ワークショップ形式の授業研究会を提案してきました。全員参加による対等な関係から、子どもを観察し、教師の発問等の働きかけについて検討し、教材やメディアの効果をも議論し、改善の代替案をグループ毎に提案するというものです。この作業を通して、他者の授業から自分の授業を改善し、また授業提供者の授業改善にも資するという教師としての基本的な姿勢が形成され、授業実践力が培われることとなります。これまでの実践においては、授業改善に結びつくヒントが多く得られるので、これからも「校内研修会で実践してみたい」という声が多く聞かれています。また、教材開発に関しては、従来の研究会に比べ、多様な視点からの評価や改良点の指摘が多く出るようになります。その他、新たに教材を開発する際の具体的な開発視点を得ることができたり、ベテラン教員の実践知・暗黙知が表出することにより、若手教員にそれが伝達でき、授業実践力が向上するとの指摘もありました。このように、校内研修会の活性化につながります。

2-1. ワークショップ形式の校内研修会の手順

研修方法(提示授業を中心とした授業検討会を行う場合)

(1) 準備・付箋紙：やや大きめのものがいい。筆者らは76mm×127mmが使いやすい

2色用意し、一人あたり、各色5枚～15枚程度

- ・サインペン：付箋紙への書き込み用(ボールペン等では線が細すぎるので)、一人一本
- ・模造紙：グループにつき、1枚
- ・太めのフェルトペン：模造紙への書き込み用で、グループにつき、一セット

(2) 進め方

手 順	時間数	主 な 項 目	内容, 形態, 使用教材, 進め方等
事前の準備	10分	参観の視点, 協議の視点の共有化	可能であれば, 授業者から検討して欲しいところを事前に伝える。無くても可。
参観時	分	付箋紙に記録する	2色用意し, 一人あたり, 各色5枚～15枚程度 付箋紙への記入・メモの留意点 授業として良い点を黄色の付箋紙に 改善すべきと考えられる点をピンクの付箋紙に

			<p>できれば、時刻も記すとよい。</p> <p>留意点：一枚の付箋紙には、一事項のみ記す 具体的に記述する 改善すべき箇所は代替案を示す</p> <p>授業終了後に記入してもよい。</p>
校内研修会 開始時	10分		<p>校内研修会の開始時に、授業者から自評等をする（しなくても可。）。</p> <p>自評を受けて、②同様に付箋紙に記録する。</p> <p>[注] これまでの実践から、授業者が自評や問題点を言ってしまうとその点への深い指摘が少なくなり、本人としても物足りなくなるので、言わない方がいいという意見が意外に多くある。</p>
グループ作業	30分	<p>4名程度のグループを作り、グループ作業</p> <p>①付箋紙を模造紙上に貼る。</p>	<p>①グループ毎に、各自のメモした付箋紙を模造紙上に貼る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・その際、各自が内容を解説したり、短いコメントをした方が他の人が理解しやすい。 ・多少の質問は良いが、批判的な発言はしない。 ・この付箋紙の内容と関連する付箋紙を持っている人は、「私もこうです。」「私は少し違い〇〇のように……」というように必ず解説を付けながら、その付箋紙の近くに自分の付箋紙を出します。積極的にそれを出し、付け足していきます。 ・もちろん、意見や考え方が異なり、対立する付箋紙が隣同士に並ぶことはかまいません。 ・いずれにしても、関連するものが近くにグルーピングされるように出される訳です。 ・しかも、グループ内で、各付箋紙の内容の共有化が図れます。 ・最初の付箋紙と関連したものが無くなれば、次に、別の付箋紙をだれかがだし、同様なことを繰り返していきます。 ・後半になると、仲間はなく、一枚だけというものが、多く現ることもあります。 <p>[注1] 付箋紙を出すときに、「〇〇について」というように進行役的な人が言うとうりやすい。</p> <p>[注2] 付箋紙をお互いに出すためには、作業の流れが見える必要がある。そのためには、時系列的に項目を挙げていく方法、教師の発言・発問に焦点をあてる方法、教材に焦点をあてる方法等、適宜考えられる</p>

		<p>②付箋紙を整理する</p> <p>課題の共有化</p>	<ul style="list-style-type: none"> すべての付箋紙が出そろったところで、すでにある程度のグルーピングができていますが、内容的にまとまりがありそうなものを近くに集めて、グルーピングをして太めのペンを使って線で囲みます。 そして、そのグループに命名し、見出しをつけます。 グループ内の付箋紙の枚数が多いときには逆に小グループ化して、部分集合的なものを作ってもかまいません。 グループの見出しに注目して、グループ間の関係を、自由に意見の交換をしながら、協同で考えてみます。 因果関係や対立的な考え方等々が見えてきます。 [注1] グループ間の関係を線や矢印を使って視覚的にすることがポイントです。これらの作業もグループ内で自由な発想で意見を出し合うことも大事です。 [注2] どこにも属さない付箋紙があってもかまいません。それだけを線で囲んで見出しを付けておくといいでしょう。
		<p>③「だから〇〇を」へ 具体的な意識へ</p>	<p>[注1] ここはオプションです。時間があり、かつ、次へ進むべき課題があるときです。</p> <ul style="list-style-type: none"> これらをもとに改善の視点、方策を検討する。 ここまでの作業をもとに、では「私はこうする」「私達はこうすべき」「このような言葉を発すればいい」というように具体的な手立てを青色等の異なる付箋紙に記して、そのもとになっているグループのところに付箋紙を追加していきます。
全体会	5分× グループ 数	各グループの成果報告(知の共有化)	<ul style="list-style-type: none"> 各グループの模造紙を黒板等に掲示し、その前に全員が集合して、グループ毎にその成果を5分以内で報告をします。
グループ作業	5分～ 10分	再検討(知の再構成)	<ul style="list-style-type: none"> グループ毎で再検討をする。 可能であれば、この後、再度、全体会で発表という方法もあるが、グループ内で議論は終了してもよい。
全体会		講評等	研究主任，助言指導等の講師，校長等の立場から，コメント

2-2. ワークショップ形式の校内研修会の事例1

研究目標の共有化のための方法として、適しています。例えば、年間も研究テーマの相互把握のために、教科を超えて共通の研究目標を設定したり、それを教員間での共通理解をすることに適しています。中学校・高等学校で、適していると思います。

【問題意識】

ある中学校において、全国学力・状況調査や県の学習状況調査の結果を分析し、本校の当面の研究課題を「生徒の『活用する力』の育成」にあるとしたものの、具体的にそれをどう進めていくかがよくわからないということがありました。特に、校内研修会で授業提示があっても、その後の授業検討会での具体的な検討では「活用する力」と結びつきにくく、さらに提示された授業の内容は担当教科が異なれば、なかなかそれについて発言することは難しいという現実がありました。すなわち、

- a) 各教科に当てはまる研究課題の具体的な設定が難しい
- b) 教科の壁があり、内容について議論をするのは難しい

等の課題を抱えていました。そこで、b)の課題を解決して、a)に接近するための方法を模索する校内研修会です。

【課題の解決策】

a) 研究課題を具現化し、共有化するのが難しい

例えば本年度の研究課題を「『活用する力を育てる』授業を創造する」としたとき、「活用するとは」ということの共通理解がないと、先へ進めません。互いの授業を参観しあった後に、共通に子どもの活用力について語るための土台が必要です。そのための一つの方策として、「活用力のある子どもとはいかなる子どもか」ということを、3月の学年修了時に、「〇〇ができるという」子どもの育ちをイメージし、「教科の中で、このような事ができるようになる」「こんな事が言える」「発言時に根拠をもって……」というのを、子ども像で語るというものです。教科の枠を超えて、他の教科での取り組み状況がわかる各自が描く子ども像、できるだけ観察可能な行動・動詞型で記述したものを出し合う。これなら、b)についても改善可能となります。

b) 教科の壁があり、内容について議論をするのは難しい

教科が異なったり、養護教諭や栄養教諭、学校司書、あるいは事務職員等の直接的に授業を担当しない教職員は、教科の内容に関することは、まず発言することは難しいのが現状です。ましてや、養護教諭や栄養教諭、学校司書、あるいは事務職員などの方々が、校内研修会に参加されていない場合が多いようです。しかし、a)のような事例であれば、本校の子どもが「このようなことのできる子どもに変身して欲しい」ということは言えます。それが、教職員が一丸となり、全員参加のもとでの学校改善につながります。

【具体的な実践】

子ども像として記述することにより、教科や生活指導上の課題なども具体的に見え、カテゴリー化したときに



自分の課題も見えてきます。

例えば、次ページの事例では、いくつかのグループにカテゴリー化された中で、付箋紙が多く、さらにサブカテゴリーまであるものに、「表現」があります。このカテゴリーの中でも、サブカテゴリーやその中の付箋紙を見ると、この班の先生方は子どもの応答に関心が高いということがわかります。子どもの応答というのは教科の枠を越えて、共通にできる事柄です。「どの教科の先生も同じようなスタンスで発言するときに注意を喚起する」となれば、学年や学校全体の学びのスタイルも変わっていくこととなります。

このように、各教科の時間や学級指導の時間にも「足並みをそろえて〇〇を指導しましょう」という共通に目標の設定ができるようになります。このような目標をいくつか取り上げ、さらに、その実現のための具体的な方策などを同様な方法で検討を進めることによって、具体的な指導が実現できるようなります。

2-3. ワークショップ形式の校内研修会の事例2

20学級を超える大規模校になると、教員数も増え、全員で協議するといのも困難な場合がある。一人1分の発言をしても、30分以上かかり、発言する方に偏りが生じ、議論が他人事になりがちである。そのため、学年集団や2学年が一緒になった学団ようなブロックで研究部会をやるケースも多いです。

下の写真では、校長以下36名の学校において、始めてワークショップ形式の授業研究会を行ったときのものです。午前中の2時間目に全員で2年生の授業を参観し、15時から授業研究会を開催しました。時間配分は付箋紙に10分程度、模造紙での作業を25分～30分、各班からの報告3分以内で。付箋紙を書き終えてから、各班の発表が終了するまでがおおよそ1時間でした。各班の模造紙を横にはるだけでも、圧巻です。

【具体的な応用】

始めてこのような研修を行った後、当該校の特別支援学級の担任の先生がこれを保護者会に活用したというお話を校長から聞きました。特別支援学級の保護者会では、少人数での話し合いになり、どうしても担任が保護者へ話をするという一方向の情報伝達になりがちです。そこで、このワークショップ形式を用いたそうです。具体的には、各家庭で課題となっていること、また悩んでいるようなことを簡単に付箋紙に表現してもらい、それを出しあっていくというものです。付箋紙に書くということで、意外に本音を書けたり、同じ思いをしているのだという共感をえたり、その対処方法などにもアイデアを出し合うことができたそうです。

担任のアイデアでいくらかでもできそうです。

他には、小6の特別活動の時間に、家



庭での時間の過ごし方について話し合いをする代わりに、この付箋紙を使って行った事例もあります。右下の写真は付箋紙から島を作って整理をしているところです。このように小学生でも、十分に行うことができます。

2-4. 進行方法の留意点

a) リーダーはできるだけ発言をしない。

進行役であるリーダは、できるだけ他の仲間に発言をさせることを心がけ、自身が進行役であることを忘れないことが大事です。特に、若手が自由に感想や意見を出すことができるような雰囲気が必要です。

時として、グループ内の総発言時間の半分以上がリーダというケースもあります。若手の方の発言に対して、経験豊かな方がついつい助言や解説が出るがありますが、結果的には自分の意見を押しついたり、議論を無理矢理に方向づけてしまっている場合が多いです。

b) 付箋紙の作業は一緒に

右の写真は、模造紙ではなく、ホワイトボードで一緒に作業をしているように見えますが、実は違います。付箋紙は7~8人で書いたのですが、一人の方がこの付箋紙を整理していて、他の方々は授業者を囲んで授業意図を授業者に聞いています。このホワイトボードはまったく見ていません。しばらくして、この方がグルーピングを終えると、時々、そのタイトルだけをおつきあい程度に参照しているだけというようなやり方に出会ったことがありました。

付箋紙を共通の基盤にして、付箋紙を出すときの感想や説明、グルーピングするときの議論の中から、そこにある教育観とか授業観、あるいは授業技術や生徒指導上のエピソード等について意見を交わすことに意義がある訳ですが、そこが全く抜け落ちてしまうこととなります。

特に、若手の先生方からは、その付箋紙にどうしてそういう事を書いたのかという背景を知ることができたのでよかったという感想が多い事からも、是非、大切にしたいことです。

c) グルーピングから情報を整理

付箋紙を形式的に書き、形式的に似ているところに張り出し、機械的にグルーピングして、抽象的なネーミングをして模造紙を完成するというグループがたまにあります。このような場合にこそ、リーダーシップの発揮が求められます。この方式に利点や効果は、グループ内の議論の質と参加度にあります。

d) 時間厳守の原則

この方式の利点の一つに決められた時間内で実施できることがあります。授業研究会であれば、参観時や休み時間の間に、付箋紙に書き込めば、かなりの大規模校でも、1時間でできます。議論を焦点化して、一つのテーマについて深化することも可能です。

ワークショップ型の研修会を提唱して、学校現場に精力的に出向いておられる鳴門教育大学の村川氏も時間厳守を言っておられます。私も氏同様に、タイマーをプレゼンしながら、あと〇分ですと告げることをしますと、さすがに先生方だけあって大幅な時間超過はなくなり、予定の時間内で終わることができるようになりました。

e) 多色の付箋紙の利用

二色の付箋紙を使い、作業をする方法を前述してありますが、それらの作業の後に私ならこういう工夫をしたい、やってみた、あるいは代替案というものを提示するというものです。写真ではやや見にくいですが、グルーピングされた各島の中にある青や緑の付箋紙はそのようなものなのです。

3. 校内授業研修会の持ち方に関する意識調査の結果

1. はじめに

本研究は、校内授業研修会を改善するための具体的な実施方法についての枠組みを検討するものである。

我が国には、明治時代以来の授業研究を基礎とした校内研修というシステムがあり、それは日本の学校文化として自立的に維持されてきている面が強いと言える。最近では、国際的にも“Lesson Study”, “Jugyou Kentyuu”として広く関心を持たれている。この校内研修の方法は、軽重の違いがあるが、ほぼ「a) 授業計画－b) 研究授業の実施－c) 授業検討会－d) 統合強化と再デザイン」というサイクルで共通している。a) 授業計画においては、事前研と称して学習指導案を学年等の同僚で検討を行う等の教材研究や授業展開について議論される場合がある。b) 研究授業の実施時には学年、学団(低学年部というような校内の集団)あるいは校内の全教員による参観があり、実施時における問題や課題あるいは良さ等の発見の場である。c) 授業検討会ではそれらを振り返り、協同で学習過程を検討する場である。d) はc)を受けて、実施した教員やその学年集団の教員が成長する過程である。

一方で、澤本・宗我部(2005)の中で、丸山が触れているように「校内研究によって格段に授業がよくなったとの実感を持っている教師は驚くほど少ない」という指摘があるように、校内における研究や研修が十分に機能しているとは言えないのが現状がある。同様に、佐藤・佐藤(2003)は、特に中学校における研修は脆弱であり、一握りの教師の授業公開と授業反省会が行われているのみで研修が形骸化し、同僚性が育まれる状況にないと指摘している。このように、多忙化する学校教育現場では、従来の授業実践を対象とした校内研修は弱体化しつつあるようにも思える。

ところで、この校内研修における教師像は明治以専門家として技術的熟達者としてのモデルであり、校内研修の主たるところはその指導法である「教えること」に焦点化し、実践されてきた。1990年以降教師は授業の技術や知識を当てはめているだけではなく、授業や子どもの発達という複雑な問題状況に対応し、その判断や対応を通して学び、その経験の協同省察の場として授業研究を行う反省的実践家モデルが重要であると言われるようになってきた(例えば、秋田, 2008)。このような反省的実践家モデルによる授業検討会では生徒の様子や発問応答の仕方、問題を抱えた生徒について話すことが多く、従来の場合には授業の進め方についての会話が多くの指摘もある(秋田, 2006)。

本研究では、上述のc) 授業検討会に焦点を当て、その進め方について現職教員がどのように捉え、改善をしようとして試みているかという点について、9ヶ月間の校内研修を通してのアンケート調査の結果をもとに検討する。結論は常識的な事のみであるが、当該校の教師が実践を通して自ら感じ取った結論を、改めて報告するものである。

2. 研究の方法

2-1. 研究の目的

本研究では、上述のc) 授業検討会に焦点を当て、その進め方について現職教員がどのように捉え、改善をしようとして試みているかという点について、9ヶ月間の校内研修を通してのアンケート調査の結果をもとに検討する。

2-2. 研究対象校及びアンケート調査の方法

2008年度に、秋田県内のT公立中学校(全校で13学級、教職員数27名)において、表1に示すように、授業を対象とした校内授業研修会を1年を通して12回実施している。このうち、12月までに実施した10回の校内授業研修会を対象に、その実践をふまえて、当該校で校内授業研修会の在り方について、

自由記述によるアンケート調査を12月末に実施した。その際、研修会のタイプを、当該校の都合で、便宜的に次の3つに分けた。

- a) 『従来型』の教科等学校訪問や要請訪問時の研修会の方式
- b) 『ワークショップ形式』の研修会の方式
- c) 『子どもの学び』に焦点化した研修会の方式

そこで、本稿でもそれにもとづき、タイプ別に検討をすることにする。

アンケート調査の内容は、各タイプごとに、その良さと課題について自由記述で書いてもらった。また、次年度に向けてどのような方法で研修会をすることが望ましいかという意見を記してもらった。

2-3. 研修会のタイプ分け

以下に、本研究において分類した授業検討会の各タイプについて記す。

a) 『従来型』の教科等学校訪問や要請訪問時の研修会の方式

指導主事等による計画訪問や要請訪問の場合には、授業参観後にもたれる研究協議会(授業検討会)の形式はほぼ定式化されている。研究主任若しくは別の教員が司会をつとめ、①校長等のあいさつ、②授業者による振り返り、③質疑応答、④指導主事等からの指導助言、⑤校長等からのあいさつ、の順に進行することが多い。

校内の教員がほぼ集まり、コヤロの字型に着席し、③について、授業者への質問と気づいたことを一部の教員が発言するケースが多く、ほとんどの教員は大多数の時間を聞き役として過ごすことが多いです。

b) 『ワークショップ形式』の研修会の方式

授業参観時もしくは終了後に付箋紙に気づいたことを記し、班毎に集まり(当該校では会場も別にして)、その付箋紙を模造紙に張り出しながら、授業改善の意見を出し合い、最後に各班は集合して、その模造紙をもとに全員に報告をする。当該校では、この後、全体会と研究主任による成果と課題、教頭・校長による指導助言、時には指導主事からの助言という方法で実施していた。なお、模造紙には、図1に示した配置のところに付箋紙を貼るという手法が多く用いられ、当該校ではその中からキーになる概念を抽出することにより、研修を深めようとしていた。なお、アンケート終了後の1月以降の研修では、この模造紙の使用手法も別途の工夫を試みている。

表1 抽出校での校内授業研修会の日程とタイプ

月	日(曜)	教科	学年	指導者	研修会のタイプ
5	29日(木)	英語	1年	○	従来型
6	9日(月)	国語	2年		従来型
	11日(木)	数学	2年	○	従来型
	27日(金)	数学	1年		ワークショップ型
		理科	3年		ワークショップ型
7	6日(金)	保体	2年	○	ワークショップ型
9	30日(火)	国語	1年	○	従来型
		音楽	1年	○	従来型
		英語	3年	○	従来型
		総合	2年	○	従来型
10	6日(月)	社会	2年	○	学び型
		技家	1年	○	学び型
11	7日(金)	技家	1年	○	ワークショップ型
	17日(月)	数学	3年	○	学び型
12	15日(月)	技家	3年		学び型+ワークショップ型
		国語	3年		学び型+ワークショップ型
1	26日(月)	保体	1年		ワークショップ型
		英語	2年		ワークショップ型
		社会	3年	○	ワークショップ型
2	2日(月)	理科	1年	○	ワークショップ型
		保体	2年		ワークショップ型

[注] 指導者欄の○は、学校外の指導者がある場合

	導入	展開	整理	学び合い
よい点				
悪い点				

図1 ワークショップ型研修における模造紙の事例

c) 『子どもの学び』に焦点化した研修会の方式

例えば、佐藤(2006)にあるように「子どもがどこで学んでいたのか、どこでつまづいていたのか」等を参観者自身の学びとして交流することを狙った研修形態であった。学当该校では、年度当初に、子どもの学びを保障するために、どの教科の授業でも1時間に1回はグループ活動を入れることを課題にした。そこで、それが実現できているかを検討する授業検討会を行ってきた。この授業検討会で交わされる内容は、教科や授業技術の話はなく、グループ学習中の子どもの学びに焦点化をして行うというものであった。

後期になると、「目的ある学び合い」の「目的」部分があいまいであると指摘を受けて、「学習意欲を喚起し全員を学習に参加させるため」と「教科の力を定着させたり深めさせたりするため」という二つの事項に焦点化をして実施するように努めてきた。

3. アンケート調査の結果と分析

以下に、研修会のタイプ別にその回答結果を記し、その分析を進める。

3-1. 『従来型』の教科等学校訪問や要請訪問時の研修会の方式

当该校では、学校外からの指導者である指導主事等の訪問を受けて実施したものが対象であり、9月までの前半に4回実施している。これらの研修会の方法について、自由記述にあったものを整理したものが表2である。

表2 『従来型』の教科等学校訪問や要請訪問時の研修会の方式による効果と課題

この方式による研修効果	この方式による研修の課題
<ul style="list-style-type: none"> ・教科としてのねらいや課題が見えやすい ・教科について掘り下げた話し合いができる(教科部なので) ・一人一人の意見をじっくり聞き、深めることができる ・自分の教科であれば参観で学ぶことが多い ・授業について指導者と生徒の動きの両面から協議できる ・自分の教科であれば協議でも学ぶことは多い ・教科の専門性について深まる。(ただし専門教科が複数いる場合に限る) ・教科の専門性があるとはいえ、指導主事の助言など勉強になる。 ・指導主事による指導助言は必要、学校外のの考え方が必要 ・教科の専門性を高め、磨く場としてふさわしい ・指導主事からの指摘が、即、授業力の向上に結びつく ・話題を絞って掘り下げることができる。 ・慣れ親しんだ型の取り組みやすい ・今まで通りなので取り組みやすい ・ゆっくり参観できる ・同じ教科の教師とじっくり話し合っ指導案を立てられる 	<ul style="list-style-type: none"> ・協議の視点を明確にしておかないと、協議の内容が散漫になる ・教科外は専門的な話題についていけないことがある ・自分の教科のときにも、気を使うのでギクシャクする ・他教科については遠慮してしまう面もある。 ・教科外だと意見が言い出しにくい。 ・研究協議会がだらだらと長くなりともすれば脱線しがち ・意義のあるものになるかどうかは、司会の先生の力量によるところが大きい ・話の長い人がいると、変な方向に進みがち ・なかなか話題に入ることができず、何もできない場面が多かった ・話し出すタイミングの取り方 ・堅苦しい ・教科の壁や経験などをもっと意識しないで発言できる雰囲気があればよい ・参観の視点があいまいになりがち ・参観のポイントがつかみづらい

従来からの研修会のスタイルとして定着しているもので、教科の内容に依存した効果が期待され、その意義も多いことがわかる。さらに、そこに指導助言という立場で校外から参加する指導主事等の意義が大きいこともわかる。他教科の内容には口出しをし難い雰囲気などの指摘は、これの逆説的なものである。

一方、研修内容の共有化という視点から、話題の進め方、一人の発言時間やその主体性が問われている。

さらに、研究協議における議論のテーマと参観の視点の整合性が、教科内容という枠組みの中では図れていないことがわかる。

3-2. 『ワークショップ形式』の研修会の方式

年間を通して「ワークショップ形式」での研修会は3回実施されている。その他に、学び型との併用で1回実施されている。これらの研修会の方法について、自由記述にあったものを整理したものが表3である。ねらいの設定が教科の内容ではなく、授業の展開に焦点化しているため、教科の枠を越え、しかも焦点化された議論ができていたことが伺え、その点の満足度が高いことがわかる。

表3 『ワークショップ形式』の研修会の方式による効果と課題

この方式による研修効果	この方式による研修の課題
<ul style="list-style-type: none"> ・どこを見るべきか決めて臨めるのがよい ・よいところ、悪いところを主体的に探しながら参観できる ・他教科のことで話しやすいし、参考点が明確になる ・授業の構成や手法について教科の枠を超えて参考になる ・他教科から学べることもあり有効 ・いろいろな部分に着目してコメントをもらえる ・授業の流れを振り返りやすく教師同士の会話が大変有意義 ・よかった点・改善点が明確で分かりやすい ・話し合いの視点が明確で、無駄のない協議会ができた ・意見が出やすく協議が活性化する ・意見が出やすく、発見が多い ・話題を焦点化しやすい ・付箋紙の内容を気をつけるようになり、授業改善に役立った ・付箋紙が授業者に残るのもいい。 ・後で見ても、論点分かる ・付箋紙を貼るので、参加したという感覚がある ・付箋紙を貼ることで伝えられる、自由に発言できる ・小さなことでも自由に書ける ・自分が考えたことを言い易く、他の意見も見え易い ・話し合ったことが頭に残る ・同じ意見を視覚的にまとめていくことができる ・少人数で自由に話せる雰囲気が和やか ・従来型だと、ともすれば言いたいことを言いたいだけが述べる座談会になるが、これは短時間に効率よく進められる 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科の専門性について触れる機会が少ない。 ・深まった話し合いができない(授業者の意図と離れた方向に進む可能性がある)。 ・時間配分。教師同士の話し合いと全体のまとめの時間のバランスに偏りがある ・リーダーがうまくキーオピニオンをまとめる方向に持っていくことが重要 ・授業者の意図など不消化のままに付箋紙に書いて、後で誤解していたと気づくことがあった。 ・付箋紙に書いている間に見逃していることがあったり全体的な流れを見逃したりすることがあった ・付箋紙に一言でポイントをまとめることが難しかったけれど、少しずつなれた。 ・教室の巡視等で参観を抜けた場合、本時案があってもよく飲み込めないことがあった ・キーオピニオンにあげるものが浮かびにくい時。 ・キーオピニオンにまとめあげていくところ。 ・キーオピニオンの発見が私には難しかった。

各自の発言が容易で平等化していること、議論が活性化していること、教科の枠を越えて学びがあること等の指摘が多い。さらに、問題を視覚的に捉えかつ議論の様子を模造紙上に保存できる利点なども挙げられている。

3-3. 『子どもの学び』に焦点化した研修会の方式

年間を通して「子どもの学び」に焦点化した研修会は3回実施されている。その他に、学び型との併用で1回実施されている。これらの研修会の方法について、自由記述にあったものを整理したものが表4である。

従来にない視点である子どもの「学び合い」の場面を設定し、その箇所を中心に、そしてさらに広げて子どもをして語らしめる授業研究を進めようとした実践である。その結果、「じっくりと子どもたちの様子が観察できた」という記述のように、多様な観察が子どもの学びの発見につながったことがうかがえる。一方、課題の欄にあるものは、その多くが、従来から一斉授業における教授というスタンスに固執している感があり、ある意味でのパラダイム変換に対応しきれていないとも言える。限られた時数内で授業の進捗を確保するためには「学び合い」という時間に設定さえも大変な中での扱い方の問題を包含しているように思われる。

表4 『子どもの学び』に焦点化した研修会の方式による効果と課題

この方式による研修効果	この方式による研修の課題
<ul style="list-style-type: none"> ・「学び合い」を中心に考えるとこの方法がベスト ・生徒のための研究授業という姿勢が明確 ・学習の目的に応じて使うのであれば、効果的 ・生徒の活動・表情・発言等が授業の振り返りの中心である ・本時のめあて、目的にたどり着く手段と考えれば有効 ・生徒の活動を意識して観ることができた ・自分が授業をしていると気づかなかった生徒の反応が分かり、参考になった ・生徒主体に見るので、視点が生徒により近くなり、立場を変えて考えられる ・授業を見るとき視点や授業を行なう立場としての視点が増えた ・生徒がどのような学び合いをしているかを見ていくことは授業研究としては大切 ・小さい範囲に絞って内容や生徒の動きを見ることで、気が付けることも多くなった ・違う班を着目した先生の考えを聞くのも楽しかった ・一斉授業等では集団に埋没してしまいそうな生徒にも学びの機会を与えることができるということを実感した ・じっくりと子どもたちの様子が観察できた ・子供の立場に立って授業を考えるきっかけとなった ・個をよく観察するようになった ・グループ活動をどうぞればうまくいくのか参考になった 	<ul style="list-style-type: none"> ・教授法については全く深まらない ・授業のやり方についての議論がない ・生徒に注目して話し合うだけでは、物足りない ・生徒全体を見ることができない ・着目点があいまいなとき ・授業を観察する視点やどのような抽出生徒が適切かわからない ・「生徒を語る」というスタイルに慣れない ・どのように授業を見たいのか分からない ・指導のあり方、それぞれの教材研究などについては話し合うことができず、ひたすら「誰と誰が…」「誰は…」と生徒の様子だけを語り合うことには抵抗感がある ・この方式では授業者に「ここをもう少し…」という指摘ができないままなので、授業力向上が真に期待できるのが不安 ・生徒の活動が「～だから」、この授業はもう少し「～していくべき」という指摘や話し合いができません ・単元の内容や本時のめあてによっては「学び合い」が必ずしも効果的でない場合もある ・生徒が学ぶための一手段であったはずの「話し合い」が、話し合わせることで自身が目的となりがちである ・教え込まなければならない内容の授業ではやりにくい

4. 校内授業研修会のねらいと研修会の方式について

これらの自由記述をする際の先生方の回答の枠組みは、①教科の内容を反映しているか、②教科特有の授業技術に特化して考えているか、③得る知見はトップダウンかボトムアップか、④とりわけ、クリティカルに授業を参観できるか、⑤子どもを見ていて授業技術は向上するか、等を挙げることができる。

①～③の枠組みは、従来の授業実践を対象にした校内授業研修会の位置付けである。しかし、④及び⑤は従来の校内の先生方が一堂に会し、授業者の自評→全体協議→指導主事等の講評 という手順で進む研修会では実現し難い。また、③のボトムアップも同様である。このような④及び⑤、さらに③のボトムアップ的視点の枠組みを形成し得たというところに、今回の3つのスタイルによる校内授業研修会の実践の意義がある。すなわち、研修会の持ち方を自律的な3つの形態で実施し、その体験を通して、自らの研修方法を検討し得ている。

感想と今後の期待等をふまえて、研修会のねらいとそこでの手法の枠組みを作れば、表5のように

表5 研修のねらい・ターゲットと研修会の方法

ターゲット	教師		子ども
	教科の内容, 教科に依存する方法	授業の展開, 授業技術	子どもの学び
従来型	A1	a2	
ワークショップ型	b1	B2	B3
子どもの学び型		c2	C3

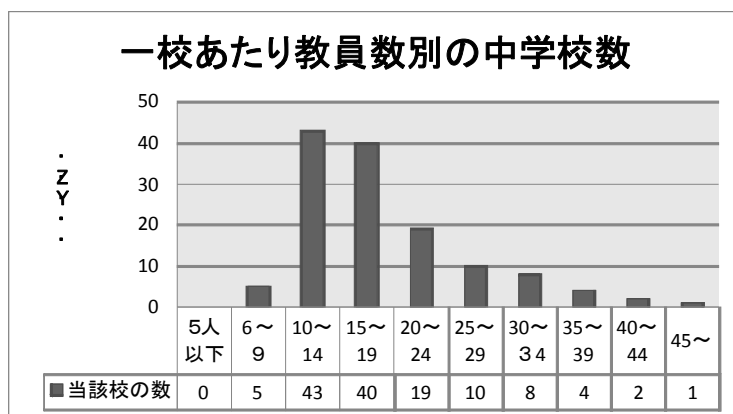


図1 秋田県における一中学校あたりの教員数の分布(平成20年度)

カテゴリー化できる。アルファベットの大文字で示したものが本調査の結果から、効果の指摘や有効性を実感されている箇所である。小文字の箇所は直接的な記述はないが、文脈から実施の可能性を推測できる箇所である。

次に秋田県に特化した問題でもある、中小規模の中学校での校内研修である。秋田県内の中学校の規模を、管理職や常勤講師等を合わせた一校あたりの教員数を指標に示したのが図1である。教員が20名を越えると、国語・数学・社会・理科・英語の5教科で担当教員2名、それ以外の教科では担当教員

1名という体制のところが多い。県内2/3の中学校では、9教科の内、半数教科で一人しかいない場合が多いことがわかる。しかも、1/3の中学校では、多くの教科が一人の担当していることになる。すると、校内授業研修会における授業検討は、「教科の内容、教科に依存する方法」を中心に従来型の研修を進めても、表2のような課題があり、教員研修の実を上げるのは困難である。

既に多くの指摘があり、教育現場に導入されてきているワークショップ型の研修(例えば、村川, 2005や横浜市教育センター, 2009)には、本調査でも、「付箋紙を貼ることで伝えられる」「自由に発言できる」「小さなことでも自由に書ける」というこれでの研修会では、声に出すことのできなかつた教師の小さな発見・学びを共有化する場が提供できていることがわかる。。すなわち、授業を見る視点の多様化がもたらされていると言える。

5. まとめにかえて

これまでの学習指導要領の改訂を含めて、日本の教育界には様々な教育ムーブメントがあり、その都度、このムーブメントに乗り遅れまいと右から左へとシフトすると歴史がある。その乗り換えの際に、これまでの教師としての貴重な資産をかなぐり捨ててきた感がある。この明治以来の伝統のある自律的な校内研修の持ち方も今変わろうとし、同様な危惧の念がある。

本調査の当該校の実践からは、「教科における授業力や指導内容を磨くこと」を目的にすれば従来型、「教科の枠を越え授業の進め方(課題提示・発問・板書・評価など)についての力量形成」を目的にすればワークショップ型、「子どもの学びに着目し、子どもの学習から授業実践に改善」を目的とすれば学び型が適していると先生方は感じていると結論できる。従って、これらを授業のねらいや校内授業研修会のねらい、あるいはその年間計画での位置付け等に応じて使い分け必要であると当該校の先生方は自覚している。

そこには、これまでのトップダウン的な知識伝達をねらいとした教科中心の校内研修という視点から視野が広がっていることがわかる。その意味では、このようなワークショップ型の研修を通して、教師としての力量形成のための徒弟的な伝承やあるいは暗黙知を実践的知識としての形式知化していく場としての校内研修が問われている。しかし、学校現場で自律的に行われている研修はまだその途についたばかりであるととらえることができる。このような年間を通した研修の体験から、気づき自らを変容させていくという営みや変革がまさに求められていると言える。

浦野・佐藤(2008)は、「日々の学級経営や授業実践を通して、教師間の語り合いという「知の伝承」が旧来の学校には文化として存在していた。それが、多忙化の中、多くの学校で消滅しつつある。大変ではあるが、今、この時期に、そのような雰囲気職員室に改めて醸成することが喫緊の課題である」と指摘しているが、この雰囲気作りにも新たな二つの方法は貢献できる。すなわち、付箋紙を用いた際の小さな、あるいは些末なとも思えるような事柄を言い合える雰囲気が、日常的に授業を校内の他者に公開し、それをたたき台として、自己の授業の改善を図るという方法にもつながる。

謝辞：校内授業研修会のアンケート調査について全面的にご協力いただいたT公立中学校の全教職員の方々に、記して感謝の意を表します。

参考文献

秋田喜代美 (2006) 「授業研究と談話分析」, 放送大学教育振興会

秋田喜代美 (2008) 「授業の研究 教師の学習」, 明石書店

浦野弘・佐藤修司(2008)「新任研究主任が抱く教職員の力量向上と校内研修会に関する意識調査」,

秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第30号 115~163頁

佐藤雅彰・佐藤学 (2003) 「公立学校の挑戦—授業を変える学校が変わる」, ぎょうせい

佐藤学(2006)「学校の挑戦-学びの共同体を創る」, 小学館
澤本和子・宗我部義則編(2005)「夢中・熱中・集中……そして感動 柏市立中原小学校の挑戦!」
-授業リフレクションでの校内研を変える-」, 東洋館出版
村川雅弘(2005)「ワークショップ型研修のすすめ」, ぎょうせい
横浜市教育センター(2009)「授業力向上の鍵ワークショップ方式で授業研究を活性化!」, 時事通信社

4. 実践知の伝承と創造を促す校内研修プログラムに関する考察

1. はじめに

本研究では、「子どもの学力向上は教材にあるのではなく、その教材を通していかに子ども達に思考させるかに大きく依存している」との認識のもと、教師の子どもへの働きかけが学力向上への基礎基本であり、多様な働きかけのできる教師集団の形成が、緊急かつ重要な課題であると捉える。

秋田大学教育文化学部では、このような課題意識を持ち、学校現場において教育研究を推進する教員『教育研究リーダー』の養成を目指した学校臨床型の教員養成に取り組んできた。平成15～18年度特色GP及び平成17～18年度教員養成GPが採択され、その事業計画の一環として、授業研究専用の実験型教室-臨床型模擬授業教室-を設置した。公立の学校と同サイズの教室を大学内に再現し、4方向から教室内の事象をモニタ・記録し、さらに編集再生できる機能を備えた教室である。附属学校園から子どもと教員を招き研究授業を行う等、日常的に模擬授業を実施し成果を上げている。文部科学省による平成18年度教員免許課程認定大学実地視察報告の中でも、この施設はえ先進例として紹介されている。

さらに、平成19～20年度専門職大学院等教育推進プログラムの採択によって、「臨床型模擬授業教室」の機能を充実させ、秋田県内の校内研究会、地域が主催する授業研究会等を大学構内で行う「ミューチュアルエントリー・システム(相互乗り入れ授業)」を実現した。このように、現職教員、教育委員会の指導主事、大学教員が共同で、授業を観察し、それについての授業研究会を学生にも公開して行えるようになり、地域教育機関との連携のもとに、教員養成と現職教育を統合した新しい教師教育システムを構築しつつある。

平成18年度には独立行政法人教員養成研修センターの教育課題研修モデルカリキュラム開発プログラムに応募した「授業改善及び授業実践力向上に関する研修」において研修リーダーの育成のための研修方法の開発に取り組むと共に、平成17年度から支援してきた秋田県内の学力向上拠点形成事業等における大学教員による学校現場の支援の体制も充実してきた。

これらの成果を踏まえて、遠隔地のためにミューチュアルエントリー・システムを利用できない地域や校内事情で大学まで移動できない学校において、校内でより効果的な研修会が実践できるようなシステムを開発し、提供することが必要である。

ところで、短期的な研修を通して習得できる授業の技法はあるが、単元構成や子どもの学習評価等、長期的なスパンでなければ十分に習得し得ない授業実践力もある。このような力量は校内における徒弟的な手法で伝達されてきた面が強い。すなわち、授業実践力を向上しようとする場合には、学校現場における校内研修等も含めて、年間を通じた形で、また、授業や生徒指導、学級運営などの学校の教育活動全体を通じて、当該教員の実践力の向上がはかられてきた側面が大きい。

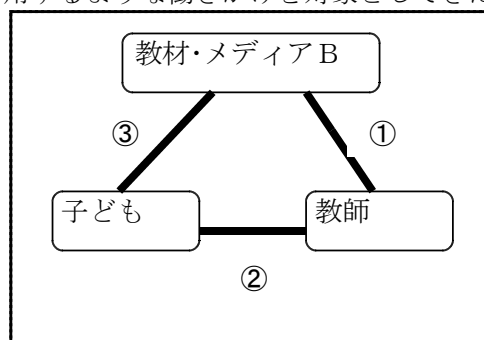
高度な教育技術の徒弟的伝達を目指すのではなく、標準的教員であって指導力向上に経験を主とし

た伝統的な手法を適用している教員に焦点をあて、秋田県内教員の力量の底上げに寄与する校内研修のプログラムの開発が必要となる。とりわけ、これまで培われてきた教員の実践知の伝承と創造を促さなければならない。

校内研修には主としてワークショップ形式を採用し、全員参加型で実施し、多様な視点から、教師の働きかけ等の授業実践力の向上を目指すものを構築し、さらに教材やメディア活用についても定式化した研修方法をも提案することを目指している。

2. 従来の開発研究の課題

これまでの開発研究の多くは、右図の①を通して③に作用するような働きかけを対象としてきた。もちろんその成果は子どもの学びに大きな効果を及ぼすものであったが、③の内実を詳細に研究したものは少ない。また、授業研究では②の関係に着目した議論がなされ、多くの成果が得られている。しかしながら、子どもの学びの深化や思考は③を通して行われるにもかかわらず、その詳細について、校内研修会等での授業検討会で語られることは少なかった(例えば、グループ内での主体的な観察の視点と検討の焦点化等のリーダー的役割が重要であるとの知見を得ている)。



すなわち、教材やメディアを利用した授業において、それを単に一斉授業での提示用として用いたとしても、図中の③の相互作用による子どもの思考を支援する教師の働きかけが重要といえる。さらに、この教材やメディアが一斉授業以外において、子どもとメディアとの直接的な関わり、操作等がある場合にはなおさらである。

③における教師の働きかけは、一斉授業等での②と同様に、その詳細を語り、教師が日常的に配慮した働きかけをすることが子どもの学力向上につながる。その中心的力量は、による教師の発問力によると考える。

附属小学校では、授業づくりの三つの要素として、組織学習(学びのネットワーク)、授業展開(活動の組み合わせ)、教材研究を挙げている。このとらえ方も上記の枠組みに通じるものがある。組織学習は、子どもを見取る仕事と子どもをつなげる仕事であり、授業展開は、学習形態や学習活動であり、そして、教材研究は、教材の核を見つけることと、広く深い見識を持つことである。三つの要素は、明確に分けることができるわけではなく、常に同時に存在し、相互作用の中で変容し続けながら、授業全体を構成している。

これまでの研修方法では、授業展開が中心的に扱われ、教師の言動が検討の対象となることが多かったわけだが、今後はより総合的に授業をとらえる必要がある。また、研修方法として提案されているものは、三つの要素の内の組織学習など、これまで注目されてこなかった部分に光を当てるなどして、大きな成果を挙げているものもあるが(学びの共同体の取り組みなど)、視点の異なった異なった手法を組み合わせることの効果も検討されてよいように思う。

3. 校内研修をめぐる現状

学校が抱える教育課題が多様化する一方で、これまで教員間で受け継がれ、創られてきた教育や授業に関する実践知が、伝承・創造され難い現状がある。教員の年齢構成の偏りもあるが、この実践知の伝承と創造のシステム自体が衰退してきていることが問題として指摘できる。

世界的にも注目されている校内研修のシステムは、戦前から日本に受け継がれてきた誇るべき遺産でもある。ベテランが新人にその力量を伝達すること、教師の力量が個人にとどまらず、学校全体の

教育力の向上や課題の解決に結びつけられること、学校外の大学やセンターなどでユニット化された知識の他律的受容ではなく、学校内での生きた素材（授業など）を通じた主体的で協働的な学び合いであること、など優れた特徴を有している。宿直や飲み会など、インフォーマルな部分での議論が盛んに行われ、民間教育研究団体などの自発的、自主的な研究会・学会や、都道府県や市町村単位での教科などに関する準公的な各種研究会に手弁当で主体的に参加する姿もよく見られた。ベテランが持っている、自分自身に対する、また教育・教職に対する真剣さ、厳しさを背景に、新人はベテランから叱られ、励まされながら鍛えられていった。

ところが、それらの活動が全体的に縮小し、行政研修や研究指定校による研修などのウエイトが高まる中、校内研修が十分に機能せず、形式化してきている例も見られる。教師の年齢構成の大きな偏り、学校や教師の多忙化、めまぐるしい教育政策・施策の展開、子どもや保護者・地域社会の変化といった点も大きいものの、教師や教師集団そのものの変化も見逃せない。批判的な視点を持って主体的に自らの力量形成に取り組むこと、同僚や学校外の教職員と学び合い、切磋琢磨し、力量向上を集団的に実現すること、子どもの豊かな学び、幸福追求の実現を第一とし、利他的で、公共的な使命を果たすこと、このようなことが少なくなり、全体として、公共的使命を失い、教育や、子どもに対する情熱を失いつつあるようにも思える。教職員間の人間関係も希薄化し、無機化する傾向も見られる。

地域的な課題として、秋田県は小規模校が多く、特に中学校では各教科の専任が1名ずつという場合が多くある。そのため初期層教員の時代に小規模校のみを巡ると、教員としての力量を形成する重要な時期に先輩教員からの直接的な指導等を受ける機会に恵まれず、指導力の習得が不十分なまま中堅どころになってしまうケースもある。同様に、首都圏では団塊の世代の大量退職により、実践知が伝承されにくいといった課題もある。こういう事情を考慮すれば、高度な教育技術の徒弟的伝達を目指すのではなく、標準的教員であって指導力向上に経験を主とした伝統的な手法を適用している教員に焦点をあて、学校全体を支援しつつ、各教員の力量の底上げに寄与するプログラムの開発が求められている。

秋田県における校内研修会は、教材やメディアそのものや、その利用方法についての議論が多く、子どもへの直接的な教師の働きかけについての議論は非常に少なく、しかも、発言時間は特定の教師に集中し、実質的な全員参加が実現できていないという状況がある。この現状から脱却するために、ワークショップ形式を採用し、全員参加型で実施し、多様な視点から、教材・メディアの機能を検討、教師の働きかけ等の授業実践力の向上を目指すものを構築し、研修方法のある程度の定式化したものを提案することが求められる。

現状の校内研修に関わる問題を整理するとすれば、以下のようなことが挙げられるであろう。

①校内研修が形式化され、こなすべきものとなっている

授業提供者が若手や異動間もない者などに任せられ、組織全体の課題、取り組みとなっていない。

②授業提示が外向きで、特別なものとなっている

提示される授業が、外部の者に「見せる」ためのものであったり、校内研修用の特別な準備、苦勞を伴うものであるとすれば、普段の授業改善には基本的には役に立たない。

③校内研修が1回限りのものになっている

学校全体として、また、年間を通じて、年度を超えて計画的に取り組まれていない。課題が整理されず、それが次回へと引き継がれることなく、単発的で、積み上げがなされていない。

④校内研修の成果・課題が客観的に測定・分析されていない

教職員、保護者、児童・生徒などに対するアンケート調査や、学力・学習意欲等に関する調査などを定時的、追跡的に実施し、課題や成果の整理・分析を行い、それをもとに研究の内容、計画を立案し、実践することが必要である。

⑤授業技術面、教師の言動が検討の中心になりがちである

本来は、児童・生徒の変容が最も重要なものであり、教師の言動は児童・生徒の変容の視点から検討されるべきものである。

⑥授業検討会での発言者が発言力の大きい一部の教員に限定される

全員の主体的参加が基本であり、討議への参加が必要である。討議は、構造化され、集団的な到達点が明らかにされなければならない。授業者にとっても、参加者にとっても、成長の機会でなければならない。

⑦校内研修会の回数が回数が限られている

教師の力量形成という視点に立てば、全体や、学年、教科、部会等の小集団を組み合わせながら、少なくとも年10回程度以上の開催が必要であり、全員が年1回は最低授業を提示することが必要である。

⑧中高では、教科別となり、人数の関係から校内研修が成り立ちにくい

教科を超えて、児童・生徒の学びを検討し、その観点から授業運営や教材研究を問い直すことがなされなければならない。

4. 求められる研修プログラム

今求められているものは、公立学校における総合的且つ継続的な「実践知の伝承と創造を促す校内研修のプログラム」である。この研修プログラムを履修した教員はその後、授業改善の研修会のリーダーとなり得ると考える。本研修プログラムの取組は、これらの課題を解決し、新しい形で実践知を伝承・創造するための校内研修システムを提案し、教師の子どもへの働きかけが学力向上への基礎基本であり、多様な働きかけのできる教師集団の形成を目指すものである。

具体的には、自己の教育活動を省察する教員の育成を目指した「授業改善及び授業実践力向上に関する校内研修会のモデルとなるカリキュラム」を開発することを目的とする。とりわけ、高度の教育技術の徒弟的伝達を目指すのではなく、標準的教員であって指導力向上に経験を主とした伝統的な手法を適用している教員に焦点をあてて、教員の力量の底上げに寄与するプログラムの開発が必要となる。

その校内研修プログラムは、これまで培われてきた教員の実践知の伝承と創造を促すことを目的とし、全員参加のワークショップ形式により、多様な視点から、教師の働きかけ等の授業実践力の向上を目指すものである。

ワークショップ形式の研修会における小集団を通し「臨床的授業研究」の実践体験を踏まえ、自己の教育活動を省察することができるようになった教員は、学校を取り巻く多様な教育課題に対応すべく自己の教育研究活動を推進し、教育の質の向上に寄与できる。そのような教員を秋田県内の拠点として配置することにより、学校内で教育研究の推進役となり、研究組織を有機的な機能集団として活性化させる原動力となり得る。

これまでに、本研修プログラムは、小規模の学校における成果が高いことが確認されている。それは、実践授業を参観する教員達(管理職を含めて)が子どもを知り尽くしており、個々の子どもと教材・メディアとの働きかけ、相互作用について、言語情報のみならず、個々の子どもの内面を重ね合わせて推測することができ、前記の図中の③の作用についての議論が研修会参加者全員で共有できることにある。

そこで、これらの成果を生かし、大規模校でも実践できる本ワークショップ形式の研修会の手法をさらに検討しなければならない。

このような検討が、教師の提示用に用いたメディアの扱い方、それを介した発問等の一連の働きかけが子どもの思考にどう影響したのかという事実とそれに基づく推論とを比較検討して、次の授業を創造していく活動に広がりるものと思われる。

ただ、これまで学力向上を目指し多くの開発や実践する事業が展開され、それらを通して、新たな教材やメディアが開発されたが、その事業の終了とともに、このようなアイデアや教材がその後活用されなくなるケースが多い。

本研究は、このような「もの」を開発するのではなく、今ある「もの」を活用したり、少しだけ改善して、子どもの学びにそれがどのように寄与したかを検証しつつ、実践する教師の授業実践力を高める研修方法を新たに示そうとするものである。

すなわち、いくら良い教材を開発してもそれを子どもに提示する教師の力量が不足していれば、学力向上にはつながらない。この点の改善に寄与できる。また、ベテラン教師から若手への教員文化や実践知(その多くが暗黙知である)の伝承、表出化を促す活動が期待できる。

さらに、具体的には、そのような研修を目指し、

ア) 授業実践上の子どもへの働きかけ、とりわけ発問に着目した手引き的な資料集

イ) ワークショップ形式の研修会運営等の手引き

ウ) 教材・メディアの活用状況を検討する視点

を提案していくことが必要である。

5. 研修会時の実施方法・内容

従来の校内研修会と比較して、次のような特徴を持つ研修の方法と内容を備える。

①規模の異なる学校で実施する

学力向上拠点形成事業をはじめとして、本年度本学教育文化学部教員が訪問した校内研修に積極的な学校の中から対象校を選定する。その際、学校規模にも配慮する。

②核となる教員を育てる

目的意識の明確な者を核として育てると共に、その教員を中心に校内の全教員の意識改革を目指す。とりわけ、多忙化し、職員室で授業について自由に語り合う時間が減少する中で意識化を追求する。

③ワークショップ形式をとる

年間に実施される対象授業を、参加者(参観者)全員の自己の授業実践としてとらえ、その授業改善を検討する。全員参加による対等な関係から、子どもを観察し、教師の発問等の働きかけについて検討をし、教材やメディアの効果をも議論し、改善の代替案をグループ毎に提案する。この作業を通して、他者の授業から自己の授業を改善し、また授業提供者の授業改善にも資するという教師としての基本的な姿勢が形成され、授業実践力が培われる。

④支援チームの多様性を確保する

大学からは関連の教科教育教員と教科専門教員、秋田県教育委員会・秋田県内教育事務所・秋田県総合教育センター等から関連教科の指導主事、場合によっては授業者が関連する大学教員の参加の要請ができるように、大学の人的資源を活用する。

⑤校内においてファシリテーターやメンターを養成する

ワークショップにおけるファシリテーター、対話リフレクションにおけるメンターの役割を認識するとともに、自らもその役割を果たせるような成長を促し、校内の全教員がその役割をも果たせるようにする。

⑥ビデオ記録や文字化した記録を残し、その活用を図る

日常的なビデオ記録の活用を図ると共に、長期的な省察の資料(秋田県内の協同資産としての資料)として、映像の記録と文字記録とを併用した総合的な記録を活用することも想定している。

⑦授業者の成長を促す

自らの実践を単に振り返るだけではなく、教育理論と教育実践の往還をめざし、自らの教育活動及び他教員の教育活動を対象に、「活動の具体的状況」「用いた手立て」「手立てを用いた意図」「その後の児童・生徒の様子」等を省察することにより、自らを対象化し、授業実践力の向上を図る自立した教員を目指すものである。

これらの策定にあたっては、各研修会の会場において実施する対話リフレクションやフリーカード

による振り返りと授業改善への検討の様子をビデオにより記録し、それによりこれらの項目を検討して、作成していく。将来的には、この手引きが個人別の処方箋の作成に結びつくものになるように検討する。

6. 学びの共同体型の校内研修

秋田県内では羽城中学校などいくつかの学校で、取り組まれている。全国的なネットワークも形成されており、実践を学び合う、広め合う関係が作られている。その特徴は以下のようなことが挙げられるだろう。

①校内研修が年10回以上開催されている

小集団での授業検討会も行われているが、全体でも数多くの授業検討会が持たれている。授業改善が日常化している。

②授業づくりが校内研修ばかりでなく、学校の活動全体の核に据えられている

子どもの学習権、権利が中心に据えられている。会議などの活動はできるだけ削減するように工夫されている。

③子どもの主体的な学び、共同的な学びが重視されている

コの字型の授業、4人程度のグループ学習などを組み合わせて授業が展開される。聞くこと、尋ねること、学び合うことが重視され、活発さよりも、「しっとり」とした落ち着きが重視されているように見える。

④授業検討会では子どもの学びの様子が中心に語られる

特に中学校では他教科や部活など、他の場面での生徒の様子を踏まえ、多様な視点から生徒の様子が語られる。ほぼすべての教職員（養護教諭なども含めて）が発言する。

この型の校内研修は、教師の授業力を向上させる点でも、学校全体の教育力を向上させる点でも顕著な成果が全国的に報告されているものである。この研修方式では、子どもの学びを見通す目が必要であり、その分析に基づいて瞬時に自分の授業デザインを組み替えていくという、熟達した職人的、また、芸術家的な能力が要請されるように思える。そのことは、研等会等でよく交わされる言葉にもよく表れている。子どもの学びの「ジャンプ」ということがよく言われるが、それを深く理解し、実現するにはかなりの力量が必要なように思える。このように、「客観」的、「一般」的な概念で「定式」化するよりは、一期一会的なその場所、その時の「特殊」性の中に、「普遍」性を見いだそうとする試みでもある。それ故、事細かに授業検討会で出されたことを構造化し、分析し、記録することはあまり意味を持たない。教職員一人ひとりが議論の中から感じ取ることが求められるのではないだろうか。

授業検討会では、子どもの学びの有り様が中心的に扱われるとはいえ、授業運営や教材研究がなおざりにされるわけではない。その手の指摘は指導助言的な参加者が触れる場合が多いように思われるが、子どもの学びを出発点にして、授業運営や教材研究も含めた、授業全体の総合的な検討へと進むことが特徴であろう。特に、教材、教育内容に関する深い造詣が授業者には求められているように見える。授業には直接表れない部分（例えば氷山の海面からの部分）をきちんと押さえ、また、教材内容に深い関心と感動を抱きながらも、それを子どもに「押し付ける」のではなく、あくまでも穏やかに語りかける、ないし見守るのである。

その意味では、誰でも入りやすい研修形態であると同時に、奥の深い、難しい研修形態でもあるかもしれない。この研修会を取り入れるには、形式的にまねるのではなく、ホンモノにふれること、つまり、進んだ実践校を訪問し、その空気にふれること、そこから本質を見いだすことが求められる。さらに、研修会を実のあるものにするには、教職員全員の人間として、また教育に携わる者としての生き様が問われる。

7. 校内研修のシステム化

学びの共同体型校内研修とは若干質的に違っていると思われるが、校内研修の改善の方向としては、以下のような形でシステム化が進められている。

①定型化されたカードやシートを活用する

授業力アップ情報交換カード（附小），授業改善の視点（附中），授業改善実践シート（センター），授業研究デザインシート（センター），授業分析自己チェックリスト（牛島小），授業の基本技法・基本姿勢度チェック（牛島小）など。

②校内研修のステップを定式化する

授業計画段階・実施段階（附小），授業改善システム（附中），授業研究活性化モデル（センター）など。

③校内研修の成果と課題を明らかにし、PDCAサイクルを実現する

学力テストや意識・意欲調査など、客観的に明らかな指標を活用する。

④児童・生徒の主体的な学び、共同的な学びと、基礎基本の徹底を同時的、並行的に追求する

一斉授業よりも子ども参加型の授業が推奨される傾向にあるが、秋田県の課題である、学力向上、学習意欲の向上が、背景的には大きな影響力を持っている。

⑤指導主事や大学教員の協力を積極的に組み込む

⑥授業改善を校内研修の中心に据え、会議等の業務を削減する努力を行う

⑦教科を超えた授業の公開、見合いを積極的に行い、授業検討会の回数を多くする

全体としては、客観化、科学化、定式化によって、校内研修を活性化しようとしているように思える。前述したような、従来の校内研修における問題点がきちんと意識され、その改善が目指されている。研修のスタイルも、各学校のニーズに合わせ（不活発になっているものを活発化させたいのか、これまでやってきたことをさらに深めたいのか、また、何らかの課題があって、それを改善したいのか）、さらに、研修プログラムの難易度や学校の負担度に合わせたメニューの提示が行われようとしている。

附属小学校の場合は、以下のようにステップが定式化されている。

授業計画段階

- ①授業目標の明確化
- ②評価規準・基準の作成
- ③児童・生徒の学習実態の把握
- ④教育内容の理解と授業への構成
- ⑤素材の教材化と教材の作成・分析・選択・構成
- ⑥学習過程の組織化（体験的な学習や問題解決的な学習、習得学習や活用学習等）と学習形態（個別、グループ、一斉等）の選択
- ⑦授業計画案の作成（単元計画案、本時案、評価計画案）

授業実施段階

- ①基礎的な授業力（児童・生徒との接し方）：教師の立ち位置、表情・視線・身振り、発言の受け止め方
- ②基本的な授業力（児童・生徒への話し方）：発問・指示・説明・助言等
- ③狭義の授業力（教育技術）：板書の仕方、教材等の使用、実験器具等の使用、ノート指導の方法、机間指導の在り方
- ④広義の授業力（教育技巧）：TTの組織化、学習環境の整備、ボランティアの導入、一斉指導と個別指導等の構成、学習や能力のとらえとその返し方
- ⑤高次の授業力（瞬時の意思決定能力）：子どもへの臨機応変的な指導

附属中学校の場合は、以下のようになっている。

授業改善システム

- ①授業改善の視点に基づく指導の手立ての検討
- ②事前研究会
- ③研究授業
- ④授業の視点に基づく研究協議会
- ⑤成果と課題の検討
- ⑥授業改善のための共通実践事項化
- ⑦授業改善の視点の見直しと具体的な手立ての検討ー①へ

総合教育センターの授業研究活性化モデルは以下のようになっている。

事前：①学校の課題分析と校内研修のデザイン

②研修方法の演習（校内研修）

1回目：③第1回授業研究会（実際の授業参観）

④直後の評価と1ヵ月後の評価

中間：⑤研修方法の改善についての協議

2回目：⑥第2回授業研究会（実際の授業参観）

⑦直後の評価と1ヵ月後の評価

事後：⑧授業改善実践シート，授業改善報告会

パッケージとしてシステムが確立され、どのような学校でも導入が容易なようになっており、また、PDCAサイクルが確立されるように工夫されている。最終的な目標が学力向上に結びつけられているという意味でも、ここ数年の教育政策の展開を背景としていることがわかる。アウトプットである学力の部分で、各自治体、各学校が比較され、その観点から、校内研修の活発度が測定されることも今後考えられる。

全体的、統一的に学校改善、校内研修改善を進められる点では、プラスに評価することが出来るわけだが、逆に、過度に、上意下達的に進められるとすれば問題が生じることも考えられる。学校間や教職員間の過度の競争や序列化につながるとすれば、協働性が崩れ、校内研修がぎすぎすしたものになる危険もある。ただでさえ、教員評価、それに連動した処遇格差は、協働性を壊す危険性を持っている。本当の意味で、教職員のモチベーションのアップ、底上げを図ること、教職員同士の学び合いの実現を図ることが求められる。

8. ワークショップ型校内研修

ワークショップ型とは、従来型の授業検討会とは違い、付箋紙を使用するなどして、グループでの作業、協議を行い、それを全体でまとめあげていくものである（詳細は前述）。

この利点は以下のようなことが挙げられる。

①全員が参加で、全員発言

4人程度のグループが作られ、その中でまず検討がなされ、その結果が全体に報告される。全体では発言しにくいこと、つぶやきレベルのことが明らかになる。

②付箋紙を使うことで、問題が言語化・可視化され、模造紙上で構造化しやす

グループ内での参加者の対等性も確保される。

③教職員の気づきが最初にほとんど表出されるので、議論の道筋が立てやすい

発言のたびに、議論の方向性が変わることを防ぐことができる。

④ベテランの実践知や暗黙知、カンやコツを表出させ、伝達可能となる

対等性により、付箋紙を出す際の解説、それに対する質問で、なぜ、どうしてという交流が促

進される。

⑤教科や職種の違いを超えた意見交流と、より高次での融合・発展へ展開

⑥グループ毎や全体など、多くのリーダー的役割、構造化の役割等の機会を提供

ワークショップ形式の授業検討会は、上記の機能的な面のみならず、検討協議やその報告を決められた定時で実施できる利点がある。教師の多忙化が進む中、今回の提言にも年回10回以上の授業提示やその検討会が必要であると指摘しているが、1時間程度の授業検討会で、密度の高い検討が行えるという利点がある。授業提示やその授業検討会のねらい・目的に即して、検討会のスタイルを選択することが研修主任や管理職の役割ではなかろうか。

また、このワークショップ形式の研修会は、実践事例にあるように、「学校の研究課題の具現化」「共有化」等に有効である。

5. まとめにかえて

本年度は、秋田県内の26校、10の関係機関や組織に出向き、校内研修会の支援やそのプログラムの紹介・実践をおこなってきた。その代表的な方法、課題等を本報告ではまとめている。

キーワード：授業実践力、校内研修会、ワークショップ型、全員参加型、
校内研修のシステム化、カード・シートの活用

人数規模：D

研修日数：A～B

平成20年度独立行政法人教員研修センター委嘱事業
「実践知の伝承と創造を促す校内研修プログラムの開発」
報告書

印刷・発行 2009年3月発行

研究代表者 浦野 弘

秋田大学 教育文化学部

〒010-8502 秋田市手形学園町 1-1

【問い合わせ先】

国立大学法人 秋田大学

教育文化学部

〒010-8502 秋田県秋田市手形学園町1-1

TEL 018-889-2509