

文部科学省委託事業 令和4年度 教員研修の高度化に資するモデル開発事業

テーマ2: 教員研修や授業研究等の高度化に関すること

実施テーマ:

ダブル・ループ学習で
「問題の根っこ」を問う力をもつ学校組織の生成

— チーム学校力向上モデルの開発 —

1

報告書

令和6年3月

国立大学法人 岡山大学



本報告書は、文部科学省の教育政策推進事業委託費による委託事業として、国立大学法人岡山大学が実施した令和4年度教員研修の高度化に資するモデル開発事業の成果を取りまとめたものです。

従って、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。

文部科学省委託事業

令和4年度 教員研修の高度化に資するモデル開発事業

テーマ2: 教員研修や授業研究等の高度化に関すること

実施テーマ:

ダブル・ループ学習で
「問題の根っこ」を問う力をもつ学校組織の生成

— チーム学校力向上モデルの開発 —

1

報告書

令和6年3月

国立大学法人 岡山大学

目次

はじめに —専門職としての教員の学びを支える「研修の高度化」に関する検討—	5
I チーム学校力向上を促す教職員研修の実践と調査	
1.チーム学校の意識にもとづく教職員研修の必要	20
2.校内研修が促す教職員の意識と行動の変化 —アンケート調査からみる—	30
3.教科をこえる教職員の協働的な授業研究 1	43
4.教科をこえる教職員の協働的な授業研究 2	52
5.子どもの創造性を育むための教職員の研究と実践	61
6.子どもの自律的な学習を実現するための教職員の学びと意識 —日本版イエナプランスクールの取り組みからの考察—	70
7.教職員がチームで開発する授業とその仕組み —特別支援学校の実践—	84
8.デジタル配信システムを活用した交流的な教職員研修の開発と試行	98
II 学校における教職員研修の現状と展望	
1.小学校教員の視点から	102
2.中学校教員の視点から	106
3.高等学校教員の視点から	114
4.養護教諭の視点から	136
5.学校事務職員の視点から	145

はじめに

— 専門職としての教員の学びを支える「研修の高度化」に関する検討 —

はじめに

—専門職としての教員の学びを支える「研修の高度化」に関する検討—

(1)「新たな教師の学びの姿」の提起

中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（平成24年8月）を契機として、「学び続ける教師」が、日本の教員政策を方向づける主要なキーワードの一つとなっている。これは、Society5.0や予測困難な時代の到来などを見据え、教員が備える知識・技能の絶え間ない刷新を可能にする「教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」が求められるようになったことを意味している。このことを踏まえ、学校をめぐる状況の改善・変革にあたり、「教育委員会と大学との連携・協働」などを通じて、「学び続ける教員を支援する仕組みを構築する」ことが政策上の課題と位置づけられた。

こうしたなか、中央教育審議会『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」（令和3年1月：以下、「中教審228号」という）は、「子供たちの状況を総合的に把握して教師が指導を行うことで、子供たちの知・徳・体を一体で育む『日本型学校教育』が諸外国で高く評価されている点に着目し、その一層の充実によって、誰一人取り残さない持続可能な社会の創り手を育成する方針を示した。特に、教員については、「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」という「あるべき姿」を明らかにした。

さらに、中央教育審議会は、中教審228号に続き、①教師に求められる資質能力の再定義、②多様な専門性を有する質の高い教職員集団の在り方、③教員免許の在り方・教員免許更新制の抜本的な見直し、④教員養成大学・学部、教職大学院の機能強化・高度化、⑤教師を支える環境整備について審議し、『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（答申）」（令和4年12月：以下、「中教審240号」という）を取りまとめた。そこでは、子供たちの授業観・学習観とともに教員自身の研修観を転換し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の充実を通じた「主体的・対話的で深い学び」を行っていく「新たな教師の学びの姿」が描出された。これは、教員の学びの姿が「子供たちの学びの相似形である」との認識に基づき、「教師自らが問いを立て実践を積み重ね、振り返り、次につなげていく探究的な学び」であることを強調するものであった。

なお、諮問された事項のうち、③教員免許の在り方・教員免許更新制の抜本的な見直しについては、「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方部会において先行的に審議され、その内容が令和3年11月に「審議まとめ」として示された。この「審議まとめ」は、「新たな教師の学びの姿」を実現する観点から、「教師に学びの契機と機会を提供し、教師が最新の知識技能を修得できるよう」に担保してきた教員免許更新制の発展的な解消を提起した。その理由として、今後、「教師が常に最新の知識技能を学び続けていくという必要性は高まる一方」で、「教師の学びと免許状の効力を紐付けた教

員免許更新制」が「教師の主体的な姿勢」を前提とする「継続的な、個別最適な教師の学び」の阻害要因になり得ることが挙げられた。また、免許状更新講習の受講を通じた教員の学びが、「本質的に個人的なもの」とならざるを得ず、「多様な専門性を有する教職員集団を構築していく上で、教師の学びが孤立したもの」とならないように「任命権者や服務監督権者・学校管理職等」との関わりや「受講の成果を組織的に共有」することの必要性を指摘した。

(2)「新たな教師の学びの姿」を実現する仕組みの構築

教職生活を通じて学び続ける教員の姿は、教員を主体的な学習者と捉えなおすことにより、教員一人一人の研修観を転換し、専門的な知識・技能の習得だけでなく、「現場の経験」を重視した多様な学びを通じて「理論と実践の往還」を図り、教員の資質・能力の向上を実現しようとするものである。特に、「審議まとめ」や中教審 240 号等が示した「新たな教師の学びの姿」は、「令和の日本型学校教育」を推進しようとするなかで提起されていることが注目される。

平成 18 年に全部改正された教育基本法は、第 9 条において、教員が「自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」としている。これは、それまで教育公務員特例法に定められていた事項を教育基本法に含め、学校設置者の別によることなく、すべての教員に対象を拡大して適用されるようにしたものである。つまり、教員は、自らの職責を適切に遂行していく観点から、主体的に「研修と修養」に取り組んでいく存在として位置づけられている。同条 2 項に定められた教員の「使命と職責の重要性」をかんがみた「研修の充実」についても、教育委員会等が提供する研修や勤務校で行われる校内研修などの機会が多く設けられており、法的又は制度的には、すでに学び続ける教員の姿が確立していると捉えることもできる¹⁾。

そのなかで、「審議まとめ」は、教員免許更新制の発展的な解消に伴って、『「新たな教師の学びの姿」をより高度な形で実現する』ため、教育委員会、大学及び民間事業者などが提供する「学習コンテンツの質保証を行う仕組み」、学習コンテンツの情報をワンストップ的に集約・整理・提供する「プラットフォームのような仕組み」、学びの成果を可視化する「全国的な観点から質が保証されたものとして証明する仕組み」を一体的に構築する提言を行った。「審議まとめ」の提言を受けて、令和 4 年 5 月に一部改正された教育公務員特例法は、校長及び教員の任命権者等による研修履歴の記録の作成（第 22 条の 5）や当該履歴を活用した資質・能力の向上に関する指導助言（第 22 条の 6）などの仕組みの導入を規定した。

これは、「新たな教師の学びの姿」の実現に向けて、教員免許更新制を単に廃止するのではなく、発展的に解消するなかで、教員の学びの仕組み全体を再構築しようとするものである。その際、すべての教員が自らの学びに対して「高度な専門職である教師にふさわしい主体的な姿勢」を備えていることを前提とし、「教員と学校管理職等が研修履歴を活用しながら対話を踏まえた研修の実施や受講の奨励を行うことが基本で

ある」とされる。ただし、文部科学省によれば、この仕組みが、自らの学びに必ずしも主体性を有しない教員がいることを想定しており、任命権者、服務監督権者及び学校管理職等が期待する水準の研修を受けていると到底認められない場合、「職務命令を通じて研修を受講させる必要もある」と説明されている（文部科学省 2022）。

このことは、教員の学びに向けた主体的な姿勢の確立といった学習能力それ自体の育成が明確に意識されなければ、教員の学びが学校管理職等との権限関係のもとに管理・統制され、結果として、「新たな教師の学びの姿」の実現が阻害されてしまう危険性があることを意味している。そのため、教員の学びの仕組み全体を再構築するにあたっては、教員一人一人が、自らの職責を適切に遂行するうえでの顕在的又は潜在的なニーズに基づいて、主体的かつ継続的に学んでいくことをどのように担保・保証するのが基本課題になると指摘できる。

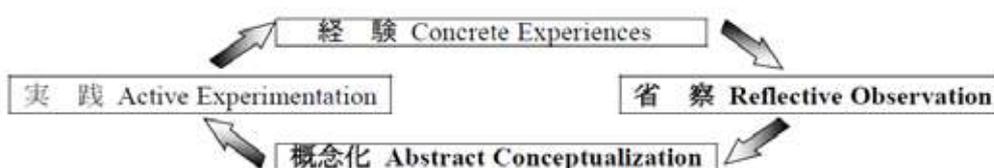
（3）教職員の学びをめぐる検討課題

① 研修観の転換

「新たな教師の学びの姿」の実現は、自らの学びに対する「高度な専門職である教師にふさわしい主体的な姿勢」が前提となっており、教員の研修観を転換することが不可欠となっている。これは、従来の研修が、社会や時代の変化に応じて必要とされる新たな知識・技能の伝達に重きが置かれ、その習得が求められる教員にとって受動的なものになりがちであったことへの反省を踏まえている。受動的な研修の問題点については、「新たな教師の学びの姿」の以前から指摘されており、その改善にむけた方策も検討されてきた。

たとえば、独立行政法人教職員支援機構は、「教職員研修の手引き 2018」において、研修が「Ⅰ 知識伝達型のレクチャー、Ⅱ 問題解決型のワークショップ、Ⅲ 省察型のリフレクションといった3つのスタイルの組み合わせで構成されているケースが多い」ものの、「Ⅰ又はⅡの過程で終了してしまう場面も少なくはない」としている。そのうえで、「参加者の内面に根付き、受講後の職務に役立つ研修にするため」には、コルブの経験学修モデル（図1）をもとに、省察（省察的観察）と概念化（抽象的概念化）の「2つのプロセスを焦点化したスタイル」である「リフレクションまでデザインすることが重要」と説明している。ここでのリフレクションとは、様々な具体的な経験を多面的に振り返り、それを他のケースに応用したり、他者が利用したりできるように一般化・概念化し、その後の実践を基礎づけていく能動的な取組と捉えられる。

図1 D. コルブ（David Kolb）の経験学修モデルから



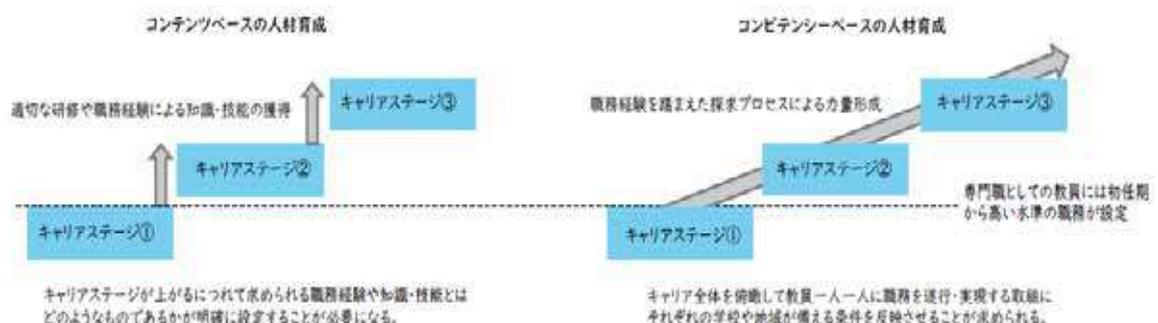
独立行政法人教職員支援機構「教職員研修の手引き 2018」9 ページ

このことから、能動的な研修とは、教員が自己省察的に実践課題を設定－分析・評価－改善する探求プロセスすなわち、自らの実践や学校の改善・変革を志向するアクションリサーチを伴う学びであると同時に、そうした学びを自己主導的に行っていくための能力の育成に配慮したものであることが示唆される。探求プロセスをたどる学びでは、教員自らが問いを立てる（課題を設定する）ステップが重要となるが、問いの中身や意味については、教員それぞれの経験や勤務校の実態などの状況に依拠した個別的な文脈に応じて多様となることが留意されなければならない。

現在、教育委員会は、教育公務員特例法第22条の3・4に則し、教員に求められる資質・能力をキャリアステージごとに整理した育成指標とそれを踏まえた研修計画を策定している。研修計画では、当然ながら、キャリアステージが上がるにつれて求められる資質・能力を知識・技能に対応させたコンテンツ（情報内容）に基づいた研修が多く設定される傾向がみられる。もちろん、キャリアステージに応じて、教員が新しい知識・技能を継続的に獲得していくことは肯定されるが、そのための学びが研修実施者等に従属した他律的なものとなれば、実践における知識・技能の意味が検討されないままに無制限の獲得が求められることになりかねない²。また、どれだけ重要な知識・技能が伝達される研修であっても、状況に依拠した教員の個別的な文脈に沿った学びとならなければ、授業実践や学校の改善・変革といった研修目標に掲げられるような成果には結びつきにくいことが指摘できる。

研修にあたっては、単に知識・技能を伝達するだけでなく、教員が授業や分掌などのなかから見出される課題を適切に設定し、どのように改善・変革していくのかにかかるコンピテンシー（行動特性）の向上を意図した継続的な育成プロセスが意識される必要がある。つまり、コンピテンシーの向上といった研修目標のもとに適切な内容・方法が選択され、アクションリサーチとしての学びが進められるプロセスにおいて、新しい知識・技能が獲得されていくことに配慮した研修が期待される。そのためには、状況に依拠した教員の個別的な文脈に沿いながら、「高度な専門職である教員にふさわしい主体的な姿勢」それ自体の育成を中心テーマとし、教員の学びを自律的なものにしていくといった研修観の転換が、教員個人だけでなく、研修実施者の側にも求められる。

図2 研修における人材育成モデル



②専門職としての学び

教員の学びの姿は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の充実を通じた「主体的・対話的で深い学び」を行っていくという点で「子供たちの学びの相似形である」と表現される。そのため、研修プログラムについても、カリキュラムを児童生徒の学習経験の総体として捉えていこうとする「社会に開かれた教育課程」に合致した考え方に基づいて設計されることになる。ただし、子供たちと教員の間で相似する学びの姿は、本来、職業や専門分野の別に関わらず、これからの予測困難な社会や時代に生きるすべての者に共通して求められるものである。教員の学びの姿には、「教育に関係ある学問」の基礎に立って「人間の育成という重要な仕事にたずさわる専門職」(玖村 1949)にふさわしい固有の側面がありえることに留意しなければならない。

教員を専門職 (profession) と捉えることに関する問題は、様々な立場や関心から論じられているが (今津 2017)、何をもって専門職と見なすかについては、リーバーマンによる定義などを踏まえ、専門性、公共性及び自律性といった要素をもって成立すると考えられる。これらの要素は、教員が、高度で専門的な知識・技能を用いながら、「人間の育成」という広く社会に貢献する崇高な使命を担った職務を、自らの判断に基づいて主体的に遂行していく存在であることをあらわしている。つまり、専門職が備える専門性、公共性及び自律性は、それぞれが切り離された個別の要素としてではなく、相互に関連づけられることによって、専門職としての教員の「あるべき姿」を総合的に性格づけていると理解される。

ハーグリーブズは、「研究に基づいた専門職 (research-based profession)」としての教員の姿を提起し、教育実践にあたり、教員個人による独自の見解や試行錯誤の経験よりも、実証的なエビデンスに基づいて教育上の判断を行うことが必要であるとした (Hargreaves1996)。このエビデンスに基づいた教育 (evidence-based education) は、教員が実践のなかで獲得した知見やスキルを否定するものでなく、より適切で妥当な教育上の判断を行っていくうえで、科学的な研究成果に裏付けされたエビデンスを重視しようとするものであった。

しかし、エビデンスに基づいた教育は、設定された目標の達成状況や有効性などに関する説明責任を行政や学校等に求める政策に組み込まれたこともあり³、教員と児童生徒のコミュニケーションによって成立する教育の営みの不確実性を重視する立場から厳しく批判された。たとえば、エリオットは、学校におけるカリキュラム開発の蓄積に着目し、定量的なエビデンスよりも、実践を担う教員が取り組んできた事例研究を重視すべきとしている (Elliott2001)。そこでは、エビデンスに基づいた教育が、外在的な基準 (スタンダード) に応じて設定された成果に偏った見方で教育を捉えており、どのような学習プロセスを辿れば教育上の目的に応じた実践を行うことができるかという視点が欠落しているとされる。つまり、教育の目的と学習プロセスが、教員に内在的な価値観 (教育観、指導観、児童生徒観など) を基盤として設定・選択されるものであり、実践により良い影響をもたらす「研究に基づく実践 (research-based

teaching)」の充実に注意を払うべきとの立場を示している。

こうした相違は、イギリスなどの国々に論争を巻き起こしたが、教員の実践における判断の根拠が、外在的なエビデンスと内在的な教員個人の価値観のどちらに重きを置くかが問われた。特に、エビデンスに基づいた教育を批判する側からは、ハーグリーブズの主張が、実践に対する教員の自律性を縮減させるものと捉えられる傾向がみられる。これは、一般市民への説明責任が強調される政策に埋め込まれた「特殊な文脈」のなかで、教員による判断が、実践の目的と結果の関係に基づいた「誰にでもわかりやすく透明性の高い意思決定過程であること」が優先されることへの危険性を提示している(石井 2015)。つまり、「より教育的に有効」であるかという観点から示された因果関係が見えにくい判断よりも、「直接的で短絡的な方法が優先」されることで、教員の「脱専門職化(de-professionalization)」が進むことが懸念されている(同上)。

ただし、外在的なエビデンスと内在的な教員の価値観は、実践における判断にあたって、必ずしも二項対立的でなく、相互補完的な関係に位置づけられるものである⁴。

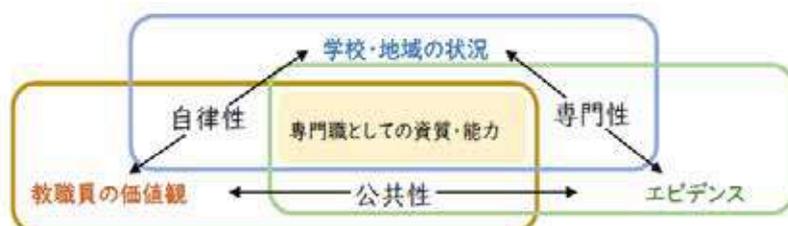
どれほど科学的な裏付けをもったエビデンスであっても、児童生徒の学習の結果が教員の価値観を反映した目的に則して有効とみなされなければ、実際の教育上の判断に使用されにくい。実践における判断にあたっては、相当するエビデンスが不足するケースも想定されるが、それに応じた研究課題を設定する際、教員の価値観を反映した顕在的又は潜在的なニーズが適切にくみ取られる必要がある。一方、教員の価値観は、児童生徒に期待する学習の結果に至るプロセスが適切かという観点から、実践における判断に反映される。つまり、教員の価値観は、学習の結果を「人間の育成」につなげようとするなかで、社会全体に開かれたエビデンスと向き合いながら常に更新される。エビデンスと教員の価値観が相互に補完し合う学びによって、専門職としての教員がもつ崇高な使命や倫理(行動規範)にあらわれる公共性が高められる。

実践における判断には、エビデンスと教員の価値観だけでなく、児童生徒、保護者・地域住民、施設・設備などいった学校や地域の状況が大きな影響を及ぼしている。学校や地域の状況は、エビデンスをもって把握・分析されることで、どのような実践が当該校で最も適切であるかという判断を行うために有効な情報(ファクト)となる。そこでのエビデンスは、当該校に独自の状況に依拠した文脈で意味づけられ、目の前の児童生徒に対する有効な実践に必要となる専門的な知識・技能として再構成される。学校・地域の状況とエビデンスを対照しながら進められる学びによって、専門職としての教員が実践に活用できる知識・技能を基盤とした専門性が高められるといえる。

また、学校や地域の状況は、それぞれの教員の価値観に基づいて理解されることで、多様な特色や課題を浮かび上がらせることになる。別な言い方をすれば、当該校の状況が様々な観点から評価されることで、教員ごとに異なる価値観に基づいて構想された様々な実践が自由に展開される。さらに、教員の価値観は、学校や地域の状況をどのように改善・変革すべきか(又は維持すべきか)という観点から、絶えず更新されていくことになる。教員の価値観に基づいた多様な実践により、学校や地域の状況が変化し、そのことが教員の価値観を更新していくサイクルをたどる学びによって、自

らの判断に基づいた実践を展開する自律性が高められると指摘できる。

図3 専門職としての学びの枠組み



森俊郎（2018）「現場に基づく教育実践の推進」所収「4つのフレームワーク」

第2回 EBPP セミナー資料より改変

研修にあたっては、教員が、専門性、公共性及び自律性といった要素をもって成立する専門職であり、不確実性を特色とする教育の営みの全体に関わる存在であることが意識される必要がある。個別のテーマを取り上げる研修であっても、直面する状況に対する処理の仕方（対症法）ではなく、状況を生じさせている原因の解明や課題の設定を射程とした学びが計画されなければならない。教員が依拠する主たる状況が勤務する学校にあることを踏まえれば、研修で学んだ内容が、学校現場に伝達・適用されるに留まらず、参加した教員自身に肯定的な行動変容をもたらし、当該校にふさわしい持続的な成果に資することが重要である。そのためには、「研修転移」の考え方を踏まえ（中原ほか 2018）、学校における状況の分析や成果に向けた働きかけを行うためのインターバルを研修に組み込むなどの工夫が考えられる。

③組織としての学校改善に資する教員の学び

教育公務員特例法は、校長や教育委員会が、教員一人一人の研修履歴を活用し、資質・能力の向上に役立つ指導・助言を行う仕組みを定めている。特に、校長が行う指導・助言については、教員一人一人の学びが孤立したものにならないように「教員との対話を踏まえた研修の実施や受講の奨励を行うことが基本である」（審議まとめ）とされている。対話が、正解のない複雑で重要なテーマについて、自らの立場や考えを固定せずに話し合い、お互いの共通点や相違点を理解していくコミュニケーションであることを踏まえるならば、教員の学びに対する校長の指導・助言が、それまでの研修履歴に照らして、教員が積み重ねるべき研修プログラムの受講奨励に留まるものではない。すでに述べたとおり、教員の学びが校長や教育委員会との権限関係のもとに管理・統制されてしまえば、むしろ教員の学びを孤立させてしまう可能性が高まることに留意しなければならない。

教員の学びを孤立させないためには、「人間の育成」といった公共的な職務を遂行する教員が、自らの実践を相互に高め合い、専門職としての資質・能力の向上を目的に連帯する「同僚性」を構築していくことが重要と捉えられる（佐藤 1997）。別な言い方をすれば、「新たな教師の学びの姿」の実現には、学校や教育に関するテーマについて、多様な意見や考え方が尊重され、それらを率直に表明し合うことのできるコミュ

ニティの存在が不可欠となる。そのため、校長による指導・助言は、教員一人一人の学びを深める同僚性の構築に向けて、学校が、教員にとって最も身近で実践的なコミュニティとなることを意図して行われることが期待される。

これに関連して、中教審 240 号は、多様な専門性を有する質の高い教職員集団⁵を形成する観点から、校長のリーダーシップの下、教員の「心理的安全性の確保」に配慮したマネジメントの必要性を指摘している。エドモンドソンによれば、心理的安全性 (psychological safety) とは、たとえメンバーから否定的に受けとめられかねない行動をチーム内でしたとしても、「拒絶や制裁といった仕打ちを受ける心配がないと確信している状態」と定義されている (Edmondson1999)。また、心理的安全性を踏まえた組織特性は、学校の目標の達成に対する責任との関係から、「無関心」「快適」「不安」「学習」の4つタイプに分類される (図4)。

これら4つのタイプをみれば、校長は、勤務校の教員が、組織としての高い業績を得るために協働し、学び合っている「学習」の組織特性を備えた学校を実現しようすることが当然視される。つまり、中教審 240 号が提示した教職員の「心理的安全性の確保」に配慮したマネジメントとは、校長のリーダーシップにより、教員が自らの意見や考え方を率直に表明することのできる学校づくりを進めていく取組であると考えられる。

図4 心理的安全性と責任からみた組織特性の分類

		期待される目標を達成するための責任	
		軽	重
心理的安全性	高	快適 Comfort zone お互いに楽しく仕事を行っているが 挑戦したりすることがない状態	学習 Learning zone 高い業績を得るために協働と 学習に焦点化されている状態
	低	無関心 Apathy zone 互いに無関心で自分の有利な立場 のために時間を費やしている状態	不安 Anxiety zone 期待される高い業績に向けた 協働・相談・協議ができない状態

Edmondson.A(2008) The Competitive Imperative of Learning

Harvard Business Review July-August 2008

「快適」の学校については、教員が責任を負わずに楽しく仕事ができている状態であり、目標の達成水準を低く設定することによって比較的容易に実現できる。しかし、教員が現在の状況に満足していることから、よほど重大な事態が発生しない限り、組織としての改善・変革に向けた取組—それに必要となる学びに基づいた教員の行動変容が起こらない。そもそも「快適」の学校では、校長が改善・変革の必要性を説明しても、「なぜ、うまくいっているものを変えなければならないのか」といったバイアスが作用しやすく、教員の学びが不要な前例踏襲の取組が繰り返される。これに対して、

校長は、学校の目標の達成基準を引き上げ、その実現に向けた責任を教員に求める体制づくりのなかで、「同僚性」を高めようとする。こうしたマネジメントは、責任が重くなることに伴って、教員の心理的安全性を相対的に低下させ、一時的であったとしても「快適」から「不安」の学校に変容するプロセスを経ることとなる（道下 2024）。

「不安」の学校については、心理的安全性が確保されないなか、目標の達成に対する責任だけが強く意識されるため、教員が過重な負担感・やらされ感を抱いている状態である。業務の効率化に向けた適材適所の人材配置という建前の下で、いわゆる校長や先輩教員からの「丸投げ」が起こっている学校が相当する。そこでは、教員が、職務の遂行にあたって困難に直面しているにも関わらず、校長や同僚教員に対し、協力の依頼、ミス報告、精査していないアイデアの提起などといった即時的で率直な意思表示ができていない。このような心理的安全性が阻害されていることの要因の一つとして、校長や同僚教員から、無知（知識・見識が足りないこと）、無能（技術や能力が欠けていること）、ネガティブ（一緒に仕事がやりづらいこと）又は邪魔をする人（他人の仕事を増やして疎んじられること）とみなされることを恐れる「対人関係リスク」があると指摘されている（三沢・鎌田 2022）。

「快適」や「不安」から「学習」の学校への変容には、「対人関係リスク」を抑制・回避する観点から、心理的安全性が体感できる場、機会及び時間が設定されることが必要である。その際、校長は、校長と教員又は教員同士の対話が成立するように、教員一人一人の異なる価値観に基づいて様々に意味づけられる学校の状況について、発言の範囲に制限を設けずに意見交換や協議が行われるように配慮する役割を担う。別な言い方をすれば、教員の学びを対話的なものとするには、校長や同僚教員が共通の情報を有する勤務校の目標や成果に関わるテーマをもって意見交換・協議することが有効であり、それを保証するためのマネジメントが校長に求められている。

なお、「無関心」の学校は、教員が自分の立場を有利にすることを最優先にしている状態である。しかし、専門職としての教員には、初任期の段階から高い水準の職務と責任が期待されているため、そもそも「無関心」の学校が生じにくいといえる。

研修にあたっては、校長等を含めた教員一人一人が異なる価値観をもっており、それによって生じる教員集団の多様性が、学校や地域の状況を多面的に分析・理解していくうえでの強みであることが意識される必要がある。教員は、学校での学習経験や教職経験を長期にわたって積み重ねており、それに基づいて形づくられた価値観が、自覚されないままに強固になっていると指摘できる。教員の学びにおいては、教員自身の実践における判断に作用する価値観が絶えず捉え直されるなかで、教員としての資質・能力を総合的に向上させていくことが有効である。したがって、教員の学びを支える研修の系統性には、専門的な知識・技能の積み重ねや刷新だけでなく、学校における課題の生成・問い直し→実践→評価→本質的な気づき→改善のプロセスが反映されていることが重要である。そのためには、心理的安全性が確保されたコミュニティにおいて、異なる価値観をもった校長や教員との「対話」を通じた学びが不可欠であり、校長や教育委員会は、最も身近なコミュニティである勤務校の心理的安全性を

高めるようマネジメントしていくことに注意を向けなければならない。

(4)「研修の高度化」の意味

「令和の日本型学校教育」を推進するなかで提起された「新たな教師の学びの姿」は、「高度な専門職である教師にふさわしい主体的な姿勢」をもって、「教師自らが問いを立て実践を積み重ね、振り返り、次につなげていく探究的な学び」を行っていくものとされている（審議まとめ）。そのため、教育公務員特例法で定められた研修の仕組みは、あくまで「新たな教師の学びの姿」を「より高度な形で実現する」ことを支援していくためのツールであり、このことを十分に理解した校長や教育委員会によって適切に運用されなければならない。

教員の研修は、専門性、公共性及び自律性の要素をもつ専門職として、自らの崇高な使命を自覚した教員一人一人の意思に基づいて行われることが前提とされる。つまり、研修とは、専門職としての教員の学びであり、勤務校や地域などの状況に依拠した個別的な文脈に沿って進められる点で特色的といえる。この点を踏まえれば、研修の高度化—すなわち、教員の学びの「高度化」には、専門職である教員一人一人が、学校における実践の改善・変革に向けた取組に参加し、対話的なプロセスを経ながら、よりよい実践に貢献していこうとする行為を通じて、それぞれの資質・能力を相互に向上させていく「スクールベースドアプローチ」が有効と考えられる。「スクールベースドアプローチ」による研修は、必然的に組織としての学校の目標や成果と関わりをもつことになるが、学校やそこでの実践の改善・変革そのものが目指されるのではなく、あくまで専門職としての教員の学びを支援・促進することが目的となる。

これまでの研修は、学校の改善・変革と直接的に関連づけられ、直面している問題の解決に即効性が期待される方法や国・地方・学校等が設定した方針等に応じた知見の理解が中心となりがちであった。しかし、教員は、すでに一定の教職経験によって培われた価値観をもった大人であり、過去の学習によって身につけた既存の習慣・知識・価値基準などを取捨選択しながら、新たな学びを進めていくアンラーニングが必要である。そこでは、直面している問題について、状況に依拠した個別的な文脈から、既存の枠組みや前提を疑い、新しい考え方や行動の枠組みを取り入れるダブルループ学習のプロセスをたどることになる。教員は、アンラーニングによって、学校における実践を基礎づける自らの価値観の更新・再構築が促され、直面する問題の「根っこ」に存在する、改善・変革していく「意味」のある課題—探求プロセスにおいて教員が自ら立てる「問い」を生成できる。

これは、学校の改善・変革が、ある時点における設定された目標の達成といった一時的な成果よりも、校長や教員集団が、高い業績を得るために協働し、学び合っている継続的な状態を重視するマネジメントの必要性を示している。学校の目標や成果は、校長を含めた教員集団による対話的な学び合いのなかで設定されることが望ましく、国から地方—学校—教員にわたる目標の連鎖によって外在的に管理・標準化されるものではない。つまり、学校を改善・変革していくことの「意味」の連鎖が必要であり、

ダブルループ学習のプロセスを伴う学びによって、教員自身に行動変容をもたらし、学校の自律的な改善・変革に資する「研修転移」が行われる。

このことから、研修前後の教員の行動変容は、専門職としての教員にふさわしい探求的な学びができていくかという観点から、研修の効果を可視化するうえで適切な指標となり得ると考えられる。一般に研修では、主に教員個人による研修直後の満足度をもとに効果が測られ、それに基づいて、より即応的で新規の知識・技能の獲得を志向した改善に注意が向けられがちであった。研修が次の教員の学びを支援・促進するものとなるには、研修転移につながる教員の行動変容が生じているか（又は生じていないか）といったアウトカムに着目した改善が有効といえる。別な言い方をすれば、研修の効果の可視化は、より肯定的な教員自身の行動変容につながるように研修を改善していく評価サイクルに位置づけられ、教員の学びの絶え間ない「高度化」を実現する条件であると捉えられる。

また、教員の学びの「高度化」には、教員が専門職としての対話に参加できるコミュニティが不可欠である。教員にとって最も身近なコミュニティは、当然のことながら自らが勤務する学校であり、そこでの状況に依拠した個別的な文脈による対話が行われる。そのため、校長には、学校の改善・変革を見通しながら、専門職としての教員の学びを促進する観点から、対話が活発化したコミュニティづくりのマネジメントが期待されている。その際、校長は、教員との間に明確な権力的な関係があり、組織として設定された学校の目標やビジョン等を実質的に自明視又は強制してしまえば、異なる価値観に基づいた意見やアイデア等を率直に表明し合う対話が阻害される危険性を強く意識しなければならない。校務をつかさどる校長が、教員から対話の相手として認められ、ファシリテーターの役割を果たしていくことができるかが、教員の学びを推進するコミュニティづくりの鍵となる。

この課題については、校長による適切なマネジメントと同時に、教員が勤務校とは別個のコミュニティ⁶に参加する多重成員性（multimembership）の考え方に立った仕組みの整備が期待される（Wenger et al. 2002）。勤務校で見出された課題や解決策を別個のコミュニティに持ち込んで対話のテーマとし、異なる状況に依拠した他校の教員の個別的な文脈から意味づけられた意見を勤務校にフィードバックするといった学びを繰り返すことで、暗黙的で高度な知識・技能を身につけていくことができる（同上）。こうした別個のコミュニティは、教育委員会、大学及び民間事業者などが提供する様々な研修プログラムを通じて形成され、勤務校と相互作用的・補完的なネットワークによって結ばれることが期待される⁷。

これらのことを考え合わせると、研修の高度化は、教員の学びが持続的に「高度化」していくプロセスに着目した動的なものであると理解できる。そのため、研修の高度化については、研修の評価、学校の改善・変革、校長によるファシリテーションなどから多面的に理解・説明されるが、専門職としての教員のアイデンティティを形成していくことにかかわって、教員の学びに向けた主体的な姿勢の確立といった学習能力それ自体の育成を本質的な課題としている。

引用・参考文献

- 石井英真（2015）教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直す 教育
学研究 82（2） pp. 216-228（pp. 30-42）.
- 市川昭午（1986）教師=専門職論の再検討 教育開発研究所
- 今津孝次郎（2017）新版 変動社会の教師教育 名古屋大学出版会
- 岡山県教育委員会（2023）研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励の手引 ～「新たな教師の学び」を支えるために～
- 岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻（2019）岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の理念と展望
- 梶井一暁・熊谷慎之輔・小林万里子・高瀬淳・仲矢明孝・松枝睦美・三村由香里（2022）
教職員の学びの在り方から見た教職員研修の高度化・体系化・組織化 岡山大学
教師教育開発センター紀要 12 pp. 271-285.
- 熊谷慎之輔 編（2023）岡山発！地域学校協働の実践と協創的教員養成—「社会に開か
れた教育課程」の実現に向けて 福村出版
- 玖村敏雄 編（1949）教育職員免許法・同法施行法解説：法律篇 学芸図書
- 佐藤学（1997）教師というアポリア 世織書房
- 中央教育審議会（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策
について（答申）
- 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）
- 独立行政法人教職員支援機構（2018）教職員研修の手引き 2018—効果的な運営のため
の知識・技術—
- 中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰（2018）研修開発入門—「研修転移」の理
論と実践 ダイヤモンド社
- 新岡昌幸（2019）教師の研修権理論の再検討 日本教師教育学会年報 28 pp. 72-81.
- 日本教師教育学会編（2023）「令和の日本型」教育と教師—新たな教師の学びを考える
学文社
- 三沢良・鎌田雅史（2022）職員室の心理的安全—教師の協働を阻む対人関係リスクに
関する検討— 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 180 pp. 17-26.
- 道下弘恵（2024）持続可能な学校づくりのための組織マネジメント～次代につなぐ学
校づくり～ 岡山大学教職大学院教育実践研究報告書
- 文部科学省（2022）研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン
「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方部会（2021）審議まとめ
- OECD 教育研究革新センター編（2012）立田慶裕監訳 学習社会のナレッジ・マネジメ
ント 明石書店

Davies, P (1999) What Is Evidence-Based Education? *British Journal of Educational Studies* 47(2) pp. 108-121.

Edmondson, A (1999) Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams *Administrative Science Quarterly* 44(2) pp. 350-383.

Elliott, J (2001) Making Evidence-based Practice Educational *British Educational Research Journal* 27(5) pp. 555-574.

Hargreaves, D (1996) Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996) In Hammersley, M ed. *Educational Research and Evidence-Based Practice* 2007(1996) pp. 3-17.

Wenger, E McDermott, R & Snyder, W.M (2002) Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge (櫻井祐子 訳 (2002) コミュニティ・オブ・プラクティス: ナレッジ社会の新たな知識形態の実践 翔泳社)

(岡山大学 高瀬淳)

注

¹ 教員の研修については、権利としての研修の側面を重視し、自主研修を本来的なものとする考え方がある。これに対して、行政解釈では、教育公務員特例法第 22 条 2 項が、必ずしも教員の研修権を認めたものでなく、広く校長の裁量権の範囲にあるとされている (新岡昌幸 2019 など)。

² 日本教師教育学会理事会が令和 3 年 6 月に「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会の会長宛に提出した「審議に対する要望書」によれば、専門職としての教員に求められている「教職以外の社会経験を通じて習得された外国語使用や ICT 機器操作などの知識・スキルはこれからの学校教育にとって確かに有用である」ものの、「教師の専門性という観点からみると一部の要素と理解すべき」とされている。

³ ハーグリーブズは、OECD のナレッジ・マネジメント (knowledge management) のプロジェクトに参加するなど、イギリスをはじめとした OECD 諸国の教育政策に影響を与えている (OECD 教育研究革新センター 2012 など)。

⁴ ハーグリーブズを批判したエリオットも、両者の間に「類似点も多い」ことを指摘している (Elliott 2001)。

⁵ 中教審 240 号は、教職員集団の多様性を向上させるため、学校組織が「民間企業等の勤務経験のある教師」など「多様な専門性や背景を持つ人材を積極的に取り込んでいくことが重要」としている。ただし、教員集団は、それぞれの価値観や学校状況との関わりから、教育の営みにかかる有意義な差異を備えた専門職の集団である点を踏まえる必要がある。

⁶ ウェンガーらは、「特定のテーマに関する関心・問題や熱意などを共有」しながら「継続的な相互交流を通して知識や技能を深めていく」ことのできる「知識を核とした社会的枠組み」である「実践コミュニティ (community of practice)」を提唱している (Wenger et al. 2002)。

⁷ 学校・教育委員会と大学の協働・連携の一環として、教職大学院の授業等の一部を取り出した研修プログラムを提供したり、教育委員会等による研修プログラムを教職大学院の授業と一体化させたりする取組がみられる。しかし、その設計・運営等にあたっては、専門職としての教員の学びにおいて、どのように意味づけられるかを十分に検討したうえで、きわめて慎重に行われなければならない (岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2019)。

チーム学校力向上を促す 教職員研修の実践と調査

1. チーム学校の意識にもとづく教職員研修の必要
2. 校内研修が促す教職員の意識と行動の変化
— アンケート調査からみる —
3. 教科をこえる教職員の協働的な授業研究 1
4. 教科をこえる教職員の協働的な授業研究 2
5. 子どもの創造性を育むための教職員の研究と実践
6. 子どもの自律的な学習を実現するための教職員の学びと意識
— 日本版イエナプランスクールの取り組みからの考察 —
7. 教職員がチームで開発する授業とその仕組み
— 特別支援学校の実践 —
8. デジタル配信システムを活用した
交流的な教職員研修の開発と試行

1 チーム学校の意識にもとづく教職員研修の必要

(1) 問題関心

教職員研修の高度化の射程は、研修の方法の工夫や形式の洗練の問題にとどまらない。教育のための新しい手立てやマニュアルを手に入れるだけでなく、それを行う教育者たる教職員における価値観の更新や効力感の創出をもたらすこと（浜田、2012）、そして教職員が深める自己の学びが、学校の課題を問い、学校に対する課題意識を明確化する過程とセットで促進されることを、「高度化」の積極的に含んで意味するところであると把握される。

教職員がもつ自ら問う力は、学校改善につながる。その自ら問う力は、単に状況に対処するための一問一答的なあり方とは異なるはずである。新しい手立てやマニュアルの現場への移し替えにとどまらず、教職員が自己を振り返り、省察やアンラーニング（**unlearning**、学びほぐし）の過程を経る。その過程が、教職員において教育を具現する場としての学校に対する課題意識を明確化する作用に接続する。自己の更新と学校の改善がつながるような教職員の学びの展開を促す研修とは、どのような形であるか。

本論では、如上の問題関心をふまえ、「ダブル・ループ学習」の考えを取り入れ、教職員の自己の学びと協働の学びの集成として「チーム学校」を再価値化し、学校が自ら「問題の根っこ」を問う力をもつ組織へと成長する教職員研修モデルを検討・開発することの意義を考察したい。

(2) なぜダブル・ループか

なぜ、ダブル・ループ学習か。周知のように、顕在化している目の前の問題解決に終わらず、自分の行為を導く価値観、信念、前提そのものに問いかけるのが、ダブル・ループ学習である。より高次の省察をともなう行為といえる。

シングル・ループ学習は、省察を行うものの、すでにある考え方や行為の枠組みをそのままにして、それに沿いながら課題解決を図る態度である。一問一答的なこれまでの研修で習慣化していたのは、主にシングル・ループ型であり、教員は研修で学び、受けとったものを現場に持ち帰り、それをいかに状況にあてはめるかが目的となりがち側面があった。課題の前提や本質、つまり「そもそもの問題（根っこ）」を問い直す態度の形成は限定的であった。

もちろん、研修の内容を現場に持ち帰り、行動に移すという段階は、まず重要である。行動変容や研修転移（**transfer**）の第一歩である。研修が「教育」に向かう。

加えて、これからの研修には、次のことが期待される。ダブル・ループの考え方を取り入れるとは、たとえば、アンラーニング、すなわちこれまでの学習の棄却と新たな置き換えを図る「学びほぐし」の考え方を補助線に引いて考えてみると、図2における①から④への飛躍を図ることが視野に入ってくる。「教育」に向かう研修が、単に手立てやマニュアル

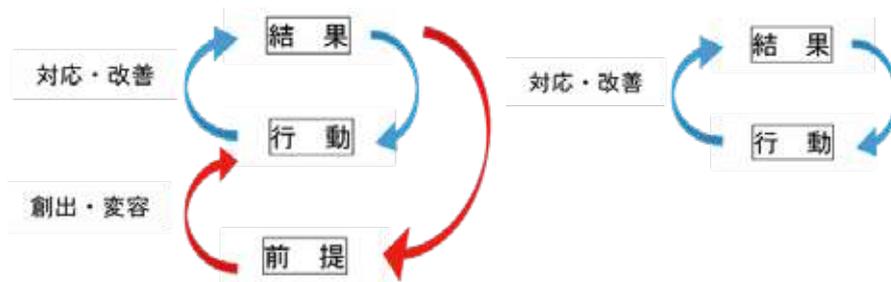


図1 double loop㊦とsingle loop㊥

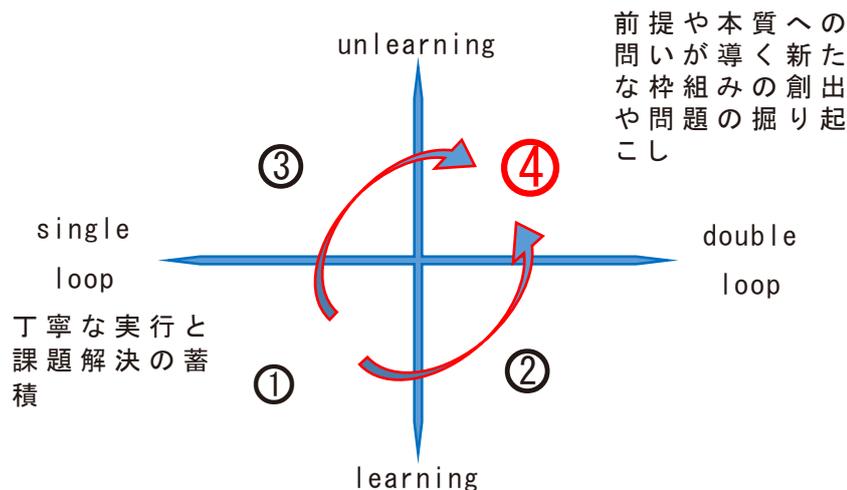


図2 double loop×unlearning

ルの状況への応用に役立つことを超え、教職員の教育観や研修観の深化や転換を促していく。「観」に触れる研修は、目の前の「教育」の状況を生んでいる「問題の根っこ」をまなざす態度の醸成につながる。課題は実践者という自己のうちにあるのか、学校という組織に広がってあるのか、また自己の課題と学校の課題はどのような関係にあるのか。より高次の省察がねらえるはずである。

(3) なぜチームか

「チームとしての学校」(チーム学校)は、定着する概念である。教職員は自己の学びを深めつつ、しかしその自己は、個業に終始する存在個々ではなく、協働する存在同士であることを「チーム」は言い表す。

教職員の研修がダブル・ループ学習やアンラーニングの契機になっていく。このいわば「飛躍」は、教職員における個々としての自己の学びの繰り返しだけでは、遂げがたい。自己の学びを確実に蓄積しつつも、狭い行為の再生産を超えるため、やはり「同僚」の存在が鍵となってくる。同僚がいるのがチームである。同僚と協働し、チーム学校で考え、校内研修・授業研究に取り組んでいく。

同僚とは誰か。この「同僚」は「他者」と呼ぶことができるかもしれない。学びや省察は自己に対する関係において生じる行為や態度であるが、それは自己にこもって単純完結するものではないはずである。自己の外部としての他者との関係において、

自己はなお更新され、新たな気づきが得られるものであろう（浜田、2012）。他者との交渉としての同僚との協働が、自己の学びの深まりをもたらす契機は豊かであるはずである。

シングル・ループからダブル・ループへの学びの転回は、自己が他者を

必要とする過程であると、いうべきであろう。この他者を求めうる条件がチームである。換言すれば、自己と他者が「同僚」として、問いと考えを交換しあう学びの場を保証する仕組みがチームである。教職員がチーム学校として機能するのは、後述するように、「一丸となって」という文脈においてもそうであるが、自己と他者の交渉的關係の生起という文脈において、なお捉えたいと考えるところである。

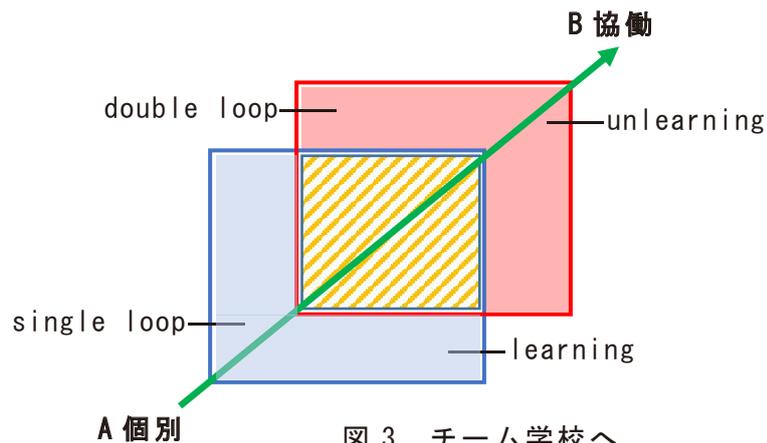


図3 チーム学校へ

(4) チームの「みんな」は同質か

チーム学校の教職員は、同じ学校教育目標に向かって行為する者同士という大きな意味において、同じ方向や志向を有する「みんな」である。しかし、「みんな」はただ同じ行為者の集合ではない。

教職員はいうまでもなく、それぞれの持ち場や役割をもち、自身の専門性を発揮する存在である。その専門性は、自身の校種、課程、教科・領域、職階・分掌、免許・資格などを背景に形成されるわけであるが、その専門性にもとづく日々の活動は、エキスパート活動として捉えてみるができる。

エキスパート活動は、たとえば、小学校で教員一人が教室で子どもの学習や指導を担うのは、もっとも小さな単位のエキスパート活動であるが、成り立ちうる。もう少し大きく、同じ学年の教員同士、同じ教科の教員同士など、同じ専門性のまとまりで行われる活動は基本的にエキスパート活動であり、日々、学校で多様に蓄積・展開されている。小学校に比べ、中学校や高校では、教科にもとづく教員同士のまとまりが、より顕著となる。教科職員室の設置は、教科指導上の専門性の拠点をよく表しているだろう（藤原・竹下、2010）。

同僚としての他者を求めうるのがチームだと言及した。まず同僚はエキスパート活動にもとづく関係において得られるのが、学校の日常なのではないかと思われる。とすると、たしかに教職員は、たった一人で子どもの学習や指導を完結的に担うわけではない以上、ただ自己にこもるのではなく、他者がいる。ただし、専門性でつながる他者は、自己に対する他者たる存在ではあるが、近い由来の専門性ゆえ、類似の他者という側面ももつ。たとえば、中学校や高校において教員は、教科教員間のつながりは

強くても、学年教員間のつながりは弱いという従来からの指摘がある。通常、同僚とチームは教科を磁場に形成されやすいが、学級経営、学年経営、教科経営を架橋する同僚としての他者を求めるとき、エキスパート活動はそれをこえる契機が与えられる必要を生む。ジグソー活動の意義が浮かび上がるのではないか（アロンソン、パトノー、2016）。

専門性は他から「閉じたり、切ったり」する要素を備えるから、当然、分節性を含む。分節性を混交性に移行するのがジグソー活動である。学級、学年、教科などの専門性をこえて、混ぜた者同士を形成するものである。教職員が自身の専門性を背景にしつつ、異なる専門性を背景とする同僚と交わる。ジグソー活動のイメージである「混ぜる」「交わる」は、日常の活動における身近な同僚との関係のうちに、いつもあるわけではない。その専門性を携えつつ、いつもの持ち場を離れて集う校内研修・研究は、ジグソー活動の場となる。

自己の更新を促すための他者は、日々のエキスパート活動においても存在するが、ジグソー活動においてその他者は、いつもの他者とは、また異なる他者である。そのため、なお異なる見方や考え方を自ずともたらず存在であるといえる。日常的に「対応・改善」を繰り返す自己と同僚は、単に閉じた関係のものではないが、その新しい同僚との交渉は、新しい角度からの自己の照らし返しを生む関係のものとなる。とすれば、ダブル・ループの過程としての「創出・変容」のループが期待されるのではないか。単に「混ぜられた他者」は、結局「何色」にもいたらないおそれもある。しかし、チームはエキスパート活動にもとづくだけでなく、ジグソー活動にもとづくチームも意味づけられることにより、「交じる他者」は新たな気づきを与えてくれる存在として、あらためてチームの含意を広げるはずである。エキスパート活動とジグソー活動のセットは、自己と同僚の結び目を更新してくれる¹。

教職員をパズルのピースにたとえるのはやや乱暴だが、それぞれの専門性をその持ち場で発揮するピースであっても、専門の持ち場が違う者同士がピースとして隣り合うものであっても、結局は全体を志向し、ピース自体は全体図をなすものであることは、チームの前提となるはずである。自己の学びを深めつつ、協働する教職員のイメージは、その総合はおそらく学校改善に向かう。

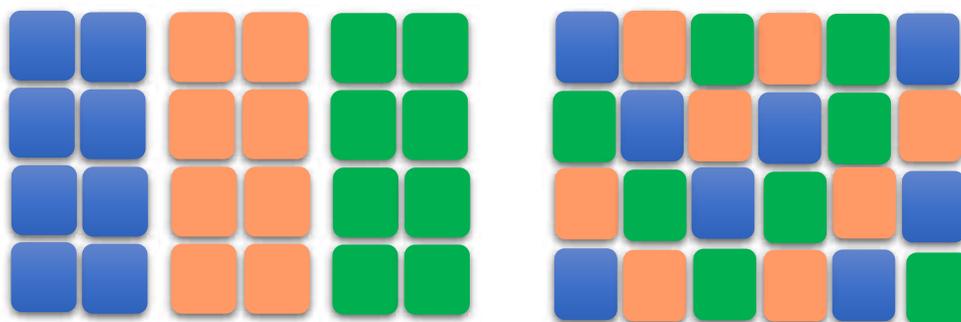


図4 エキスパート活動⑤とジグソー活動⑥のイメージ

(5) チームの広がり

チームは同じ「色」の者同士が集うだけでなく、むしろ異なる「色」たる他者の存在することを積極的にまなざしたいことを上述した。

ここで「チーム学校」というとき、たとえば、つぎのような観点を含んで考えたい。

第一は、「教員」のなかの専門性を活かしたチームである。まず、「教科」は教員の専門性の土台となるが、教科をこえるつながりのあり方は、しばしば指摘されるところである。小学校は全科であるが、自教科をもつ。中学校と高校は教科職員室のあり方にみられるように、教科によりまとまる場所は大きい。教科を離れるわけではないが、教科を交わせる総合の仕方は、自己の更新を促す他者を含むチームのあり方として、まず考えられるところのものである。

教科だけでない。教員は養護教諭や栄養教諭がいて、ともに子どもの学びや育ちを考える同僚である。教員はそれぞれの専門性の発揮を個業性のうちにとどめるのではなく、それをチームに開く志向をもちたい。校内研修がその志向を促す場と機会となる。

第二は、「教職員」の文字どおり、「教員」と「職員」のチームである。教職員支援機構のNITSでいうところの school teachers and staff となる。「と (and)」は、両者が、ともにあることを指すと同時に、その前提に区別があることを示すかもしれない。教員と、学校事務職員や技術職員が、それぞれの役割を果たしつつ、ともに子どもの学びや育ちという「教育」を担う。「教職員」が教育課題の解決にあたっていく者同士である同僚関係を、チームの見方からあらためて認めることができるはずである。

もう少し「多職種」という意味を加えれば、チーム学校はスクール・カウンセラー、スクール・ソーシャル・ワーカーなどを含む。

「教職員」がそれぞれの専門性から「教育」に向かう。そのあり方は子どもの学びや育ちを複眼的に捉えるものである。異なる視角が交差するところに、個業にこもらない、協働する「教職員」が、学校の教育課題を問い、考える志向を結んでいくのではないか。

チーム学校は、学校単体でイメージするだけでない。

第三に、たとえば、中学校区単位で小・中学校を通じたチームの展開がある²。子どもの学びや育ちは、義務教育段階で単純にひとまとまりのものではないが、「校種」をこえたチーム学校が、中学校区の子どもたちに対して「身につけさせたい力」は何かを問い、考える。中学校区の学校間や小・中の学校間の合同研修は、チームの展開を広げる。

自校（自己）と他校（他者）があり、それぞれは切れ、閉じた関係でない。子どもの連続的な学びや育ちを担う者同士が、チームを意識する。そのチームは、いつも活動をとともにする一致関係にあるわけではなく、それぞれは学校（自校）という持ち場がある。学校間の切り結びの関係は、冗長性のあり方にもかかわる。チームとしての中学校区の学校や小・中の学校は、情報や状況を共有し、向きあう教育課題を共有する存在でありつつ、自前の見方や考え方を捉え直す更新性や新規性をもたらす存在

でもありうるはずである。

こども園、幼稚園、保育園も入れたチームもちろん、積極的なチームの方略となる。

第四に、学校と地域の協働を視野に入れると、チームとしての学校と地域の関係が意味づく。学校は地域と「とも」にあり、地域の「なか」にある。地域学校協働活動をふまえ、「学校」(園)の「教職員」をこえ、学校運営協議会や地域学校協働本部の委員、保護者、公民館、民生委員、文化協会委員、NPOなどのメンバーを加えて地域全体で構成するチーム学校である。より多様な背景の同僚を互いに得ることになり、それぞれの見方や考え方を交わらせる。その同僚は、いわゆる「辛口の友人(critical friends)」であってよい。その交わりが単に一方から他方への賛成や反対にとどまるのではなく、提起や指摘を含むものとなる。その批判的建設的過程が子どもの学びや育ちを捉え直す作用となることにより、チーム学校の力は底上げされる。

第五に、テーマや課題を共有する者同士が、学校、学区、校種、地域をこえてつながる関係もある。その関係における教職員の学びは、校内研修というよりは、校外に広がるより自律的な学びとして意味づくといえる。教育委員会、大学、認可団体、民間事業者などが提供する研修の場がある。これらの機関は学びのプロバイダーといえる。また、発展的に研究会やセミナーなどもある。これらは学びのネットワークといってもよい。その学びは、たとえば、教職員が従事する学校の日常の文脈から一端、距離をおく性格を帯び、ある種の非定型性を有するだろう。非定型性は更新性や新規性と親和的である。学校における日常的な持ち場や役割にもとづくチーム学校に対する「差し色」となる。こうした校外にも広がる学びにおける成果が、学校に還元される。学校の内外に切り結ばれる関係が総合するところに、発展的な「チーム」のありかたをみておくことができるであろう。

(6) チーム学校における事務職員の位置

「教職員」はチーム学校における同僚である考え方について、すでに述べた。

ここでは学校事務職員の状況や意識について若干の考察を行い、学校における「職員」の位置をみておきたい。

教職員研修に関するアンケート調査を全国公立小中学校事務職員研究会岡山支部の協力を得て行った。2023年9月にGoogleフォームにより実施した。回答は任意であり、調査趣旨を了承した者が回答した。回答は辞退でき、無記名方式である。

岡山県内の小中学校の事務職員93人から回答を得た。

①学校の「教育」を支える者としての事務職員の意識

学校事務職員は「教職員」として学校の「教育」に関係する存在である。リソースマネージャーとしての事務職員は、「教育的素養」を有する存在であることが求められるように(藤原、2020)、単に事務に従事するものではない。事務を司るあり方は、「教育」を離れた「事務」のうちに、限定して成立しないはずである。

学校の「教育」を支える者として、事務職員はどのような意識をもっているか。その基本的部分として、学校事務職員が勤務校の「学校教育目標」について、どの程度意識して業務を行っているかを聞いたのが、表1である。勤務校の「めざす子ども像（子どもの姿）」について、どの程度意識して業務を行っているかを聞いたのが、表2である。

学校事務職員の6割強が「学校教育目標」を意識した業務を進めている。「めざす子ども像」についても同様の状況である。しかし、学校事務職員の3～4割において、「学校教育目標」と「めざす子ども像」に対する意識は弱い。

学校事務職員の多くが自身の業務と「教育」との関係を意識しているものの、学校事務職員のなかで「教育」に対する意識の差があることがうかがえる³。

	人	(%)
よく意識している	18	(19.4)
たいてい意識している	40	(43.0)
あまり意識していない	33	(35.5)
ぜんぜん意識していない	2	(2.2)
合計	93	(100.0)

	人	(%)
よく意識している	13	(14.0)
たいてい意識している	43	(46.2)
あまり意識していない	33	(35.5)
ぜんぜん意識していない	4	(4.3)
合計	93	(100.0)

②校内研修の参加事情

学校事務職員の校内研修の参加状況を聞いたのが、表3である。勤務校で開かれる校内研修は、一口に「校内研修」といってもさまざまである。内容は授業、児童生徒指導、ケア、評価、ICT、健康教育、特別支援教育、防災教育、リスク管理、コンプライアンスなど、多様である。形式もミニ研修などがある。研修の内容や形式を定めず、校内で実施されるこうしたさまざまな研修にどの程度参加できているかを感じるかについて把握するものである。

学校事務職員が校内研修になかなか参加できていない状況がわかる。参加できないのはなぜか。「あまり参加できなかった」「ぜんぜん参加できなかった」と回答した77人に理由（複数回答可）を聞いたのが、表4である。

大きな理由として、校内研修は職員室以外の教室で実施されることが多く、学校事務職員は職員室待機となるため、校内研修に参加できない状況があることがわかる。これは研修の「場所」の問題でもあるが、「メンバー」の問題にもつながると把握される。学校事務職員は自身が校内研修のメンバーに入っていないと感じている側面がある。自由記述をみると、「研修に呼ばれない」「内容が事務まで降りてこない」「職員室の留守番と思われている」という例もある。校内研修時、職員室に残る者が必要にな

る状況がある。その残る者は学校事務職員であることが、当たり前になっている見方があり、学校事務職においてもそれを受け入れている側面もあれば、疑問を感じている側面もあるようである。この「当たり前」や習慣を、どう考え、問うていくか。

ここで確認しておけるのは、学校で事務職員が実際に研修のメンバーに入っているか、いないかという事実面というよりも、学校事務職員がそのように感じているという意識面である。学校事務職員におけるこの意識は、「教員」に対するものとして持たれていることを考えると、チームの「同僚」としての「教職員」の意識は、まだ教員と学校事務職員を分節するうえにあることを指摘できる。

そして、校内研修に「あまり参加できなかった」「ぜんぜん参加できなかった」と回答した学校事務職員に「もっと校内研修に参加したいと思いますか」を聞いた表5をみると、「思う」「やや思う」と答えた者と、「あまり思わない」「思わない」と答えた者は二分される状況がある。学校事務職員においても、「教育」に関する意識と同様、校内研修に向かう意識が一枚岩でないことが看取される。

チーム学校の意識が、教職員間において、そして学校事務職員間においても形成される必要と期待が、あらためて浮き上がるのではないだろうか。

表3 校内研修の参加状況

	人	(%)
毎回参加できた	0	(19.4)
たいてい参加できた	16	(17.2)
あまり参加できなかった	47	(50.5)
ぜんぜん参加できなかった	30	(32.3)
合計	93	(100.0)

表4 校内研修に参加できない理由（複数回答可）

	人	(%)
職員室以外の場所で行うため、職員室待機となる	68	(88.3)
メンバーに入っていない（呼ばれない）	53	(68.6)
他の業務と重なる	26	(33.8)
多忙	14	(18.2)
その他	7	(9.1)

表5 もっと校内研修に参加したいか

	人	(%)
思う	4	(5.2)
やや思う	36	(46.8)
あまり思わない	33	(42.9)
思わない	4	(5.2)
合計	77	(100.0)

自由記述から、校内研修への参加について、一つ引用しておく。

普段の業務からかけ離れていて意見を持つところから困難を感じる。独自の視点を提供できれば参加した甲斐がある。

唐突な引用であるが、「他者」の要素を見出そうとするチームの意味を、学校事務職員によるこの記述の視点はよく捉えていると感じる。〈チームになる〉のは、ある種の

緊張関係の形成である。自己と他者は、互いの専門性の差を認めたり、埋めたりする過程を要することとなる。その「困難」の認識をふまえて切り結ばれるチームは、メンバーに「甲斐」を生む。

校内研修に参加した学校事務職員において、ある者には「参加しても聞くだけになる」という意識もあるだろう。しかし、「参加」の中身というとき、この記述に示されるように、「独自の視点」を持ち込む存在として、学校事務職員という自身の専門性をまなざす視点の角度は、やはり注目される。「独自の視点」を提供する自己は他者に影響を与えるし、おそらく他者から影響が与え返される。「自己」と「他者」が交差する影響関係の形成のなかに、「意見を持つ」「独自の視点を提供」という状況、すなわち問いや考えが生じ、問題への気づきや見方の更新が促されることが期されると考える。

(7)「自己」と「学校」

教職員は自己の学びを深めつつ、協働することにより、チーム学校力の向上を図る。チーム学校を形成する自己も同僚も、学校という全体かつ前提を離れて存在するものではない。「他者」の要素を有するチームのあり方がダブル・ループ学習の志向を促す。シングル・ループ学習の志向を一問一答的な態度だとすれば、教職員がそのマニュアルや手立ての現場適応において有用感を得るにとどまるあり方をこえていくための研修とは何か。大きな言い方になるが、教職員の志向が「学校」に向いていく。この「学校」は、換言すれば、「問題の根っこ」である。教職員の行為それぞれは、個別であれ協働であれ、学校の教育目標を実現するための一里である。自身の行為と学校のありかたを、つなげて問い、考え、実行できる。「問題の根っこ」としての「学校」のあり方をまなざす自己と同僚の関係が「チーム」であるはずである。チーム学校力を向上させる教職員の研修は、「自己」の更新を「学校」の改善に向かわせるものとする必要がある。

主要参考文献

- ・熊谷慎之輔編『岡山発！地域学校協働の実践と協創的教員養成』福村出版、2023年。
- ・松尾睦『仕事のアンラーニング』同文館出版、2021年。
- ・藤原文雄『教育的素養を有した「リソースマネジャー」としての学校事務職員』学事出版、2020年。
- ・佐古秀一『管理職のための学校経営 R-PDCA』明治図書、2019年。
- ・エリオット・アロンソン、シェリー・パトノー著／昭和女子大学教育研究会訳『ジグソー法ってなに？』丸善プラネット、2016年。
- ・浜田博文『学校を変える新しい力』小学館、2012年。
- ・文部科学省編「特集 校内研修の充実」『初等教育資料』2022年9月号、1024、2022年。

- ・梶井一暁・熊谷愼之輔・小林万里子・高瀬淳・仲矢明孝・松枝睦美・三村由香里
「教職員の学びの在り方から見た教職員研修の高度化・体系化・組織化」『岡山
大学教師教育開発センター紀要』12、pp.271-285、2022年。
- ・藤原直子・竹下輝和「教員空間の改変からみた中学校職員室に関する考察」『日
本建築学会計画系論文集』75、657、pp.2547-2554、2010年。
- ・Mark Granovetter, 'The Strength of Weak Ties', *American Journal of Sociology*,
78(6), pp.1360-1380, 1973.

(岡山大学 梶井一暁)

註

- ¹ ネットワーク論におけるマーク・グラノヴェッターの「弱い紐帯の強み (strength of weak ties)」の議論も想起される。密接なつながりである「強い紐帯 (strong ties)」は強い信頼関係があるが、新規の探索には適さないところがある。適度に距離のある関係の「弱い紐帯 (weak ties)」は、交流の冗長性が低く、新しい情報や見方を得やすいところがある。Granovetter (1973)。
- ² たとえば、岡山市では岡山型一貫教育として、中学校区を単位とする幼保小中連携が推進されてきた。とくに「子どもが輝く学びづくりプロジェクト(学プロ)」は、中学校区で共通の課題を設定し、解決に取り組む重要な教職員研修・授業研究である。学校間で授業を公開しあい、学校間の教職員が互いの授業を参観しあう。同学年の授業をみたり、同教科の授業をみたりすることができる。このプロジェクトは、チームとしての中学校区による教職員の学びの一形態と捉えられる。岡山市教育委員会「第3期岡山市教育振興基本計画令和5年度アクションプラン」2023年、参照。
- ³ 経験年数や共同学校事務室への参画などの背景の影響もあると思われるが、ここでは学校事務職員全体として調査している。

付記

全国公立小中学校事務職員研究会岡山支部のみなさまには、アンケート調査にご協力いただきました。記して謝意を表します。

2 校内研修が促す教職員の意識と行動の変化—アンケート調査からみる—

(1) 問題関心

教職員が校内研修・授業研究（以下、校内研修・研究）という、協働する学びを通じ、どのように自己の学びを深めていくか。校内研修・研究に参加する教職員が、その参加における満足にとどまらず、その研修・研究で学んだ内容を自身の実践や業務に活用していく。「研修転移（transfer of training）」が生じる。さらに、その研修転移が教職員の行動変容として展開していく。すなわち、校内研修・研究で学んだ内容を現場に移しかえ、状況に対処していくという意味における、現場での単純な実践・業務の「一般化（generalization）」にとどまるのではなく、研修を実践につなげていく「自己」を省みたり、捉え直してみたりする省察（内省やアンラーニング）の過程を備える転移となっていく。

教職員における省察という、この自己に対する関係の成立は、教職員の「専門家（professional）」としての力量を持続的に形成していくための重要な側面となる。「専門家」である教職員の学びとしての校内研修・研究は、教職員がその研修・研究で学んだことをただ現場に持ち帰り、再生産する配達者（deliverer）となることを期するものではないはずである。（「大人」でもある）教職員は、自身の経験や価値観という「自己」との応答を通じて行為する実践家である。自己はエゴやこだわりの要素も含むが、その要素は問い、考える存在としての教職員を成り立たせる一部分でもある。校内研修・研究で学んだ内容の現場への適応が巧みなことは、それは重要であるが、シングル・ループの行為のうちにあるといえる。ダブル・ループの学びを視野に入れるには、「自己」をもつ教職員における問いや考えの生起が求められる。そして、「自己」は「他者」を得ることにより、より豊かな気づきや振り返りの契機が与えられることが期待されるのは、前章で述べた。「他者」は対立する他者ではない。同僚としての他者である。

教職員にとって「他者」を得る機会になる校内研修・研究は、「自己」にどのような作用をおよぼしているか。換言すれば、校内研修・研究が教職員のダブル・ループ学習を促す契機となるには、どうすればよいか。

今回の調査では、校内研修・研究に参加した教職員にアンケート調査を行い、①教職員の意識として、校内研修・研究で学ぶ内容に対してどのような関連度・有用度・自己効力感をもっているか、②そして教職員の行動として、校内研修・研究で学んだ内容をその後の自身の実践・業務にどれくらい活用しているか、③また校内研修・研究で得られた関連度・有用度・自己効力感が、その後の自身の実践・業務のなかでなされる内省・批判的内省・アンラーニングという省察的側面にどのように結びついていくのかについて考察する。

(2) 問題設定

今回は校内研修・研究を、より多様な教職員が参加するものになるように設定し、校内研修・研究が教職員の意識や行動にどのような変化を促すかについて検討したい。

「より多様な教職員」というとき、第一に、これまで校内研修・研究は教員中心で行われがちであったことをふまえ、文字どおり「教職員」として「教員」や「職員」が参加することを、できるだけ図った。また、「教員」についても、校長や教諭、養護教諭などが参加するようにした。

第二に、学校間の教職員が参加することも図り、小・中合同研修や中学校区の小・中学校が連携する研修・研究などを展開した。

本事業において新しく校内研修・研究を設定・実施するのは期間的に難しい状況があり、学校ですでに年間計画されている校内研修・研究に「教職員」などの視点を加えて行うことをもって替えた。そのため、校内研修・研究の実施時期とテーマは、各学校で統一したものではなく、学校で異なる。主に実施時期は9月から11月、テーマは授業開発、ICT教育、一貫教育などである。

アンケート調査は、岡山県の公立小・中学校9校の協力を得て実施した。岡山市の小学校4校・中学校1校¹、倉敷市の小学校1校・中学校1校、浅口市の小学校1校・中学校1校である。ただし、校内研修・研究の実施時期や調査の回答方法などの事情により、次節で示すように、都合7校で得られたデータを扱うこととなった。

また、結果の考察は、市や小・中学校の差などを考慮し、分けて行うとよいが、収集できたデータ数の制約もあり、ここでは全体としてまとめて行った。試行的な調査による考察であることをあらかじめ断っておきたい。

(3) 調査の内容と結果

①参加者対象者

7校の教職員に調査回答の協力を求めた。調査に回答した各学校の分析対象者数と各指標の平均値を表1に示す。調査は2回実施しており、2回とも回答されているデータを分析対象とした。

回答は基本的につきのように行った。1回目は、各学校で校内研修・研究の終了後、1週間の期間に行った。2回目は、各学校で校内研修・研究の終了から約1月後、1週間の期間に行った。

表1 調査協力を求めた各学校の基礎情報

	学校A	学校B	学校C	学校D	学校E	学校F	学校G
参加者	22	20	11	42	10	12	50
除外数	14	9	5	23	2	2	24
分析対象者	8	11	6	19	8	10	26
職種							
校長、副校長、教頭	1	2	2	2	1	2	2
主幹教諭、指導教諭	0	0	0	1	2	1	2
教諭	4	9	3	13	3	3	16
講師（常勤・非常勤）	2	0	1	2	1	1	4
養護教諭	0	0	0	1	1	1	0
養護助教諭	0	0	0	0	0	1	0
学校栄養職員	0	0	0	0	0	0	1
学校事務職員	0	0	0	0	0	1	1
事務職員	1	0	0	0	0	0	0
その他	0	0	0	0	0	0	0
教職年数	26.0	17.9	18.7	21.0	17.3	17.2	15.1

②利用した尺度

a. 関連度・有用度・自己効力感

各質問項目を表2に示した。関連度、有用度、自己効力感の尺度は中原・関根・島村・林（2022）を用いた。いずれも1項目であり、5件法で尋ねた：（1）全くそう思わない、（2）あまりそう思わない、（3）どちらでもない、（4）だいたいそう思う、（5）全くそう思う。

表2 各尺度の質問項目

関連度	この研修は、自分の仕事に関連していると思う
有用度	この研修は、自分の仕事に役立つと思う
自己効力感	この研修で学んだことを、自分の仕事で活用できると思う

b. 教員研修の活用度を尋ねる質問項目

教員研修の活用度は以下の選択肢を用いて尋ねた（表3）。参加者は4つの選択肢のうち、1つの選択肢を回答している。教員研修で学習したことを仕事で「活用しなかった」・「活用できなかった」を「活用なし」に分類した。また、教員研修で学習したことを仕事で「活用し、良い結果が出た」・「活用したが、まだ結果は出ていない」を「活用あり」に分類した。

表3 教員研修の活用を尋ねる質問項目と活用あり・なしの分類

項目	選択肢	分類
1	研修で学んだことを、仕事で活用しなかった	活用なし
2	研修で学んだことを、仕事で活用できなかった	活用なし
3	研修で学んだことを、仕事で活用し、良い結果が出た	活用あり
4	研修で学んだことを、仕事で活用したが、まだ結果は出ていない	活用あり

c. 内省・批判的内省・アンラーニング

内省を測定する尺度は West（2000）を参照して作成した（表4）。用いた質問は5項目だった。尺度は以下の5件法で回答を求めた：（1）全くそう思わない、（2）あまりそう思わない、（3）どちらでもない、（4）だいたいそう思う、（5）全くそう思う。

表4 内省の質問項目

	内省の質問項目
1	仕事上の目標を見直すことが多い
2	自分がうまく働いているかどうかを振り返ることが多い
3	仕事の進め方を見直すことが多い
4	状況の変化に応じて仕事上の目標を修正している
5	仕事のアプローチを見直すことが多い

批判的内省を測定する尺度は Kember et al. (2000) を参照して作成した (表 5)。用いた質問は 4 項目だった (表 5)。尺度は以下の 5 件法で回答を求めた：(1) 全くそう思わない、(2) あまりそう思わない、(3) どちらでもない、(4) だいたいそう思う、(5) 全くそう思う。

表 5 批判的内省の質問項目

批判的内省の質問項目	
1	自分を評価する基準を見直すことが多い
2	自分が固く信じていることを疑ってみることがある
3	ふだん実施しているやり方を考え直すことが多い
4	以前正しいと信じていたことが間違いであったことに気づくことがある

アンラーニングを測定する尺度は Akgun et al. (2006) を参照して作成した (表 6)。用いた質問は 10 項目だった (表 6)。尺度は以下の 5 件法で回答を求めた：(1) 全く変えていない、(2) あまり変えていない、(3) どちらでもない、(4) ある程度変えた、(5) 大きく変えた。

表 6 アンラーニングの質問項目

アンラーニングの質問項目	
1	教員が担う業務についての考え方や信念
2	授業についての考え方や信念
3	教育技術についての考え方や信念
4	学校組織を取り巻く外部環境についての考え方や信念
5	児童・生徒のニーズについての考え方や信念
6	仕事の手続きや方法
7	情報の収集・共有の方法
8	仕事の計画
9	職務遂行のためのツール (情報機器やソフト等)
10	意思決定のプロセスや方法

③記述統計量

a. 関連度・有用度・自己効力感の平均値と教員研修活用の有無

各学校の各指標の平均値と研修活用の程度を表7に示した。

表7 各学校の各指標の平均値と研修活用

	学校A	学校B	学校C	学校D	学校E	学校F	学校G
関連度	4.0	3.9	4.3	4.0	4.5	4.0	4.2
有用度	4.0	3.7	4.5	3.8	4.5	3.6	4.3
自己効力感	3.8	3.7	4.2	3.8	4.3	3.8	4.2
研修活用							
(1) 活用しなかった	0	0	0	1	0	1	2
(2) 活用できなかった	2	5	1	6	3	3	2
(3) 活用あり・結果良好	2	4	2	3	2	6	6
(4) 活用あり・結果未定	4	2	3	9	3	0	16
内省（1回目）	12.3	12.8	12.7	12.4	12.9	13.0	13.3
内省（2回目）	13.1	13.4	11.7	12.0	14.6	13.0	13.3
批判的内省（1回目）	16.9	18.5	16.0	16.4	19.6	18.8	18.1
批判的内省（2回目）	17.9	17.8	16.5	17.0	19.9	18.9	17.7
アンラーニング（1回目）	32.6	30.2	29.8	32.3	34.5	33.5	31.8
アンラーニング（2回目）	31.6	30.6	25.5	28.7	33.8	33.1	32.6

b. 関連度・有用度・自己効力感と活用の有無

各指標の人数を表8に示した。関連度の低群に該当する参加者は57名であり、高群に該当する参加者は31名だった。有用度の低群に該当する参加者は58名であり、高群に該当する参加者は30名だった。自己効力感の低群に該当する参加者は20名であり、高群に該当する参加者は68名だった。

表8 関連度・有用度・自己効力感の各群と活用あり・なしの人数

関連度	活用あり	活用なし	合計
低群	35	22	57
高群	27	4	31

有用度	活用あり	活用なし	合計
低群	36	22	58
高群	26	4	30

自己効力感	活用あり	活用なし	合計
低群	9	11	20
高群	53	15	68

c. 関連度・有用度・自己効力感の各群の活用割合

関連度を低群と高群に分けたのち、活用あり・なしの人数を割合で示した（図1）。関連度の高群は「活用あり」を選択している傾向が高いことがわかる。有用度と自己効力感も同様であり、高群は「活用あり」を選択している傾向が高かった。

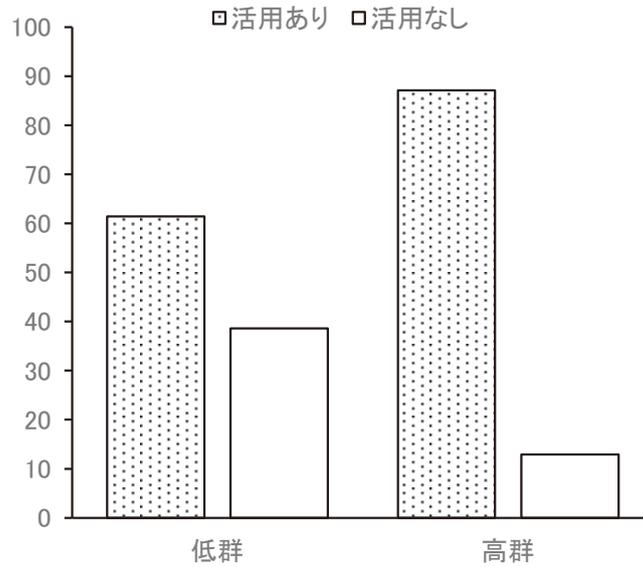


図1 関連度の群別の活用割合 (%)

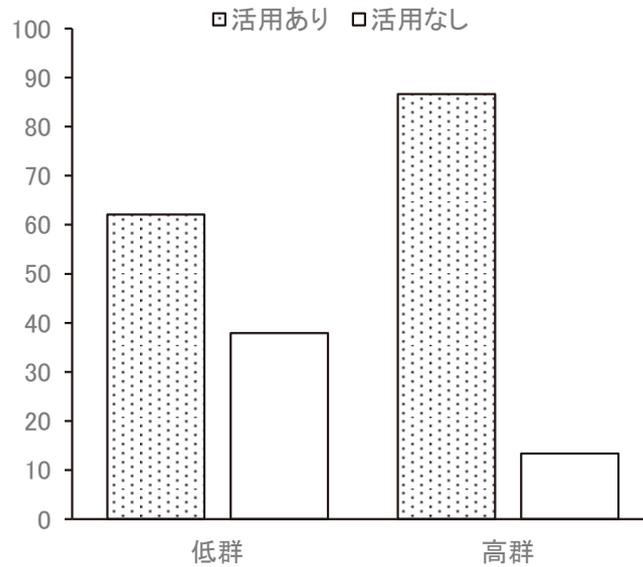


図2 有用度の群別の活用割合 (%)

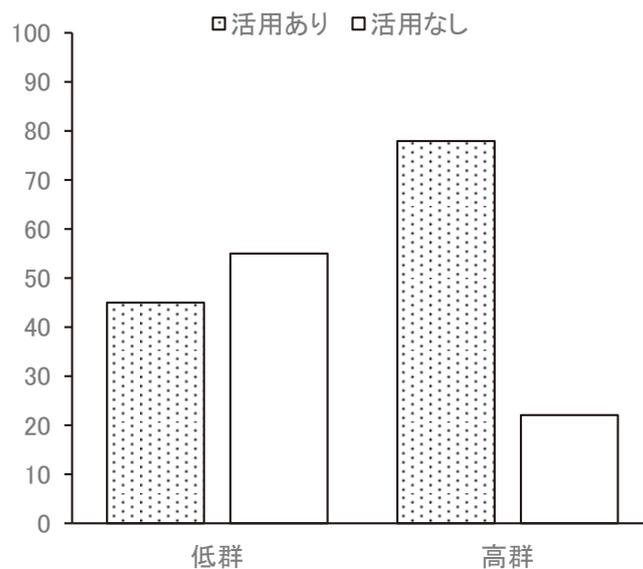


図3 自己効力感の群別の活用割合 (%)

④分析結果

a. 関連度・有用度・自己効力感と活用あり・なし

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、活用あり・なしを目的変数としたロジスティック回帰分析を実施した結果、自己効力感のオッズ比が有意（有意水準5%）であり、自己効力感と活用は関連していることが示唆された（表9）。

表9 関連度・有用度・自己効力感と活用あり・なしの関連

	オッズ比	95%信頼区間		p値
		下限	上限	
関連度	0.92	0.29	2.91	0.89
有用度	1.16	0.37	3.66	0.80
自己効力感	2.60*	1.00	6.76	0.05
性別	0.83	0.30	2.28	0.72
年齢	1.15	0.94	1.41	0.17
教職年数	0.88	0.72	1.09	0.24

* $p < .05$

b-1. 関連度・有用度・自己効力感と内省（1回目）

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、内省の尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、自己効力感は内省と有意に関連していた（表 10）。

表 10 関連度・有用度・自己効力感と内省（1回目）の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
関連度	-0.73	-0.25	-1.99	0.53	0.25
有用度	0.04	0.02	-1.23	1.32	0.94
自己効力感	1.32*	0.49	0.33	2.31	0.01

* $p < .05$

b-2. 関連度・有用度・自己効力感と批判的内省（1回目）

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、批判的内省の尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、自己効力感
は批判的内省と有意に関連していた（表 11）。

表 11 関連度・有用度・自己効力感と批判的内省（1回目）の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
関連度	0.56	0.14	-1.10	2.23	0.50
有用度	-1.67	-0.46	-3.35	0.01	0.05
自己効力感	2.49*	0.67	1.18	3.79	0.00

* $p < .05$

b-3. 関連度・有用度・自己効力感とアンラーニング（1回目）

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、アンラーニングの尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、いずれも有意な関連はなかった（表 12）。

表 12 関連度・有用度・自己効力感とアンラーニング（1回目）の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
関連度	2.16	0.24	-1.79	6.11	0.28
有用度	-0.75	-0.09	-4.73	3.23	0.71
自己効力感	0.18	0.02	-2.92	3.28	0.91

* $p < .05$

c-1. 関連度・有用度・自己効力感と内省（2回目）

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、内省の尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、いずれも有意な関連はなかった（表 13）。

表 13 関連度・有用度・自己効力感と内省（2回目）の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
関連度	0.89	0.29	-0.47	2.26	0.20
有用度	-0.86	-0.31	-2.24	0.52	0.22
自己効力感	0.73	0.26	-3.46	1.80	0.18

* $p < .05$

c-2. 関連度・有用度・自己効力感と批判的内省（2回目）

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、批判的内省の尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、関連度は批判的内省と有意に関連していた（表 14）。

表 14 関連度・有用度・自己効力感と批判的内省（2回目）の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
関連度	1.74*	0.44	0.03	3.44	0.05
有用度	-1.54	-0.44	-3.26	0.18	0.08
自己効力感	0.77	0.22	-0.56	2.11	0.25

* $p < .05$

c-3. 関連度・有用度・自己効力感とアンラーニング（2回目）

関連度・有用度・自己効力感を説明変数（性別・年齢・教職年数は調整変数）として、アンラーニングの尺度得点を目的変数とした重回帰分析を実施した結果、有用度はアンラーニングと有意に関連していた（表 15）。

表 15 関連度・有用度・自己効力感とアンラーニング（2回目）の関連

	偏回帰係数	標準化 偏回帰係数	95%信頼区間		p値
			下限	上限	
関連度	2.86	0.28	-1.62	7.34	0.21
有用度	-4.55*	-0.50	-9.07	-0.04	0.05
自己効力感	1.37	0.15	-2.14	4.89	0.44

* $p < .05$

（4）若干の考察

本調査では、分析対象者を十分に確保できず、考察は試論の域にとどまる。この制約をふまえてのことになるが、以下を確認しておきたい。

第一に、校内研修・研究の内容をその後の自身の実践・業務で活用した者は約7割であり、校内研修・研究の内容が一定の教職員のなかで実践・業務に結びついていることを、一次的状況としてみておくことができる。

しかし、誰もが現場実践につなげているわけではない。

第二に、教職員において校内研修・研究の内容を現場で活用する／しないを分けるのは何か。校内研修・研究で関連度・有用度・自己効力感を得ている者において、その内容を自身の実践・業務での活用につなげている傾向がわかる。なかでも校内研修・

研究で得る自己効力感が高いと、その後の実践・業務での活用に結びついている。「役立つ」「使える」という関連度・有用度の意識に加え、とくに自己効力感、換言すれば、「実践できる (Can)」「実践する (Will)」(中原他、2022) という気持ちになることが、その後の現場実践・業務を促すこととなる。研修転移のため、校内研修・研究に参加する教職員から引き出したい重要な反応は、自己効力感であるといえる。

第三に、この自己効力感を得る者は、内省と批判的内省の態度を有する傾向のあることを指摘できる。「活用」に向かう意識は重要である。それがただ「使う」という意識にとどまらず、自己の振り返りを行う態度を形成する者において、研修転移の展開はより期待されるといえる。

留意しておく必要がある。第四に、校内研修・研究で有用度の意識をもつ者において、その後のアンラーニング (学びほぐし) が生じにくく、むしろアンラーニングの展開を制約する傾向がある。アンラーニングはいわば高次の省察であり、自身の信念や考え方、方法などを捉え直す、自己に対する関係を形成する行為である。専門職としての教職員が自身の価値観を更新し、力量を高めていくための重要な過程となる。有用度の意識をもつこと自体は、もちろん望ましい。しかし、有用度の意識が、ある種の「凝り固まり」となってしまうと、アンラーニングという学びの展開を妨げてしまう。

専門家としての教職員が力量を形成していく校内研修・研究の「高度化」は、研修・研究で得た (与えられた) 知識や方法の単純な学習者にとどまらせるものではない。その知識や方法を使う「自己」を捉え直す過程としての省察やアンラーニングは、やはり「他者」を必要とするのではないか。その他者は、チーム学校にいる。校長などの管理職を含むチーム学校の「同僚」は、その対話や支援の差し向けを通じ、教職員が校内研修・研究に有用度を感じつつ、しかしそこに凝り固まらないあり方を促す存在である。ここに校長などが果たすファシリテーションの役割の意義も浮きあがってくるのではないだろうか。

主要参考文献

- ・ドナルド・ショーン著／佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』ゆみる出版、2001年。Schön, D.A., *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books, 1983.
- ・中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之『研修開発入門「研修評価」の教科書』ダイヤモンド社、2022年。
- ・松尾睦『仕事のアンラーニング』同文館出版、2021年。
- ・Akgun, A.E., Lynn, G.S., & Byrne, J.C., ‘Antecedents and consequences of unlearning in new product development teams’, *Journal of Product Innovation Management*, 23, 73-88, 2006.
- ・Kember, D.L., Doris Y.P., Jones, A., …Loke, A.Y., ‘Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking’, *Assessment*

& Evaluation in Higher Education, 25(4), 381-395, 2000.

- West, M. A., 'Reflexivity, revolution, and innovation in work teams', in M. M. Beyerlein, D. A. Johnson, & S. T. Beyerlein (Eds.), *Product development teams*, Vol.5, Stanford CT: JAI Press, 2000.

付記

調査にご協力いただきました各学校に対しまして、お礼を申し上げます。岡山市教育委員会、倉敷市教育委員会、浅口市教育委員会からも便宜を賜りました。記して謝意を表します。

(岡山大学 岡崎善弘 (3)、梶井一暁 (1) (2) (4))

註

¹ 岡山市内の中学校区内の小学校と中学校である。中学校区を単位とする教職員研修・授業研究である「子どもが輝く学びづくりプロジェクト」に取り組んでおり、「互いの思いや考えをつなぎながら、主体的に学ぶ子どもの育成」を研究主題として保育・授業づくりを展開している。

3 教科をこえる教職員の協働的な授業研究 [1]

はじめに

カリキュラム・マネジメントの観点から、学校組織全体で、「当該学校が実現したいと願う子どもの姿、教育活動の姿、学校の姿を目に見えるように描いた」(田村, 2022, p. 69)、「ヴィジョン」を共創することが求められている。しかし、「日本では、ながらく学習指導要領の法的拘束力が強調されてきたこともあり、各学校でどのようにカリキュラム・マネジメントを進めればいいのかについての知見が十分に共有されているとは言い難い」(西岡・石井, 2017, p. 13)との課題が示されるなど、その具体的方途の蓄積には課題が残されている。また、特に教科担任制の文化が色濃く継承されてきたものと捉えられる中等教育段階にあつては、教科間の敷居の高さが生じていることから、個々の教員が教科をこえて様々な教科の授業実践について議論するための手立てをどのように設定するのかという課題や、学校組織全体で共創するヴィジョンを、教科学習との関わりでどのように授業実践として反映していくのかという課題が大きなものとして横たわっている。これらのような課題に対して、特にこのような課題に対して注目されるのは、校内研修の場である(西岡・石井, 2017)。

この校内研修の場においては、一般的に、大学教員など学校外部の人間に関わることが一つの手立てとして考えられる。稿者もそのような、学校に関わる外部の人間の一人であるが、本節では、そのような学校外部の人間としての視点から¹、2023年度の取り組みとして、どのようなことを考え、どのような助言によって、学校組織全体で「ヴィジョン」を共有し、それを具体的な教科学習に反映させていくことを目的とした校内研修の場の提案を行おうとしたのかを事例的に取り上げたい。なおこの事例は、稿者の専門は国語教育学であるが、国語科を校内研修、ひいては本稿の中心に据えるということは考えていない事例である。

(1) 対象学校の2023年度までの文脈

対象となるのは、兵庫県立明石南高等学校である。稿者は、2021年度途中から明石南高等学校全体と関わっていた。関わりはじめた段階において同校は、表1のように、学校全体で育成したい資質・能力を、「明南スキル」という名称で措定し、その具体をルーブリックとして具体化し、かつ全教職員と共有していた。

このルーブリックを確認したとき、稿者によって想定された課題としては、①教員全体で、現状の生徒の課題の具体的な姿が描けているのかという点、②六つの観点があるために、何に焦点化して取り組むのかが拡散してしまう恐れがある点、③示された観点や水準の抽象性から、具体的な教科学習としてのどのように反映すればよいのかという点などがあつた。

2022年度は、このような課題を踏まえ、自主的な学校評価の文脈が充実しているとされるオランダの事例を検討した奥村(2016)が「日本では、1年サイクルで評価計

画を立てる学校が少なくない。しかしながら、(中略＝稿者) 長期的な視点で評価計画を立てることも、有効であろう」(p. 122) とした議論を紹介しつつ、表 1 に示した「明南スキル」への視野も、長期的に取り組む必要性が示唆されることを共有した。

表 1 学校で育てたい学習者像を示す資質・能力「明南スキル」のルーブリック

明南スキル	Ⅳ	Ⅲ	Ⅱ	Ⅰ
1 自立する	自らを律して行動できる	学習習慣を身につける	マナーやルールを守る	規則正しい生活を心がける
2 知識を得る	収集した知識を関連付け、さらに知ろうとする	自分で知識や情報を収集する	与えられた知識に興味を持つ	与えられた知識を身につける
3 思考を深める	解決に向けて実行する	疑問や問題点の解決策を練る	疑問や問題点を言語化する	物事に疑問を持つ
4 発信する	相手に伝え納得させる	順序立てて相手に伝える	自分の意見を伝える	自分の意見をまとめる
5 協力する	集団の一員として役割を全うする	周囲との調和を図る	多様な意見を取り入れる	人の話を聴く
6 夢実現	夢実現に向けて必要なことを実行している	夢実現に向けて必要なことを整理する	将来の夢を持つ	自分の将来について考える

そして「明南スキル」の優先順位について、どのような戦略でアプローチしていくかを問いかけた。想定された課題のうち、「①教員全体で、現状の生徒の課題の具体的な姿が描けているのかという点」を解決するためである。その際には、まず「生徒を見ていて物足りないと感じることは？」という問いについて教科を問わない形で議論をすることを目的とした校内研修を展開した。その結果、次に示すように、該当する生徒を具体的にイメージしやすい表現によって、現状の課題が教員間で共有され、表 1 における「3 思考を深める」に焦点を当てることに決定された。

- A 教諭…考えること。与えられた知識は吸収しようとするが、なんでそうなるのかは考えたくないような様子。
- B 教諭…与えられた課題には集中。想像力、発想力、ガッツ、前進していく推進力が足りない。プラスのものができていない。
- C 教諭…満足するハードルが低い。もう少し先までいったらおもしろいのにな。インスタントラーメンで満足するような…。
- D 教諭…一生懸命やるが、言われた指示を勘違いしたりと注意力散漫。これだけとりこぼしていたら考えるのも難しいだろう。
- E 教諭…授業していて楽でいいかもしれないが…。勝負する気持ちが弱い。チャレンジ精神、向上心がない。勝負を避ける。

その上で、複数の教科の実践者が、それぞれに「思考を深める」ための実践を開発

し、それを公開した。

しかしながら、たとえば科目「歴史総合」の学習では、「思考を深める」ための「パフォーマンス課題」として実践者が設定した課題が、学習者が「思考をしたい」と思えるものであったのかという面や、教科の学習内容としての質の妥当性に懸念が示されるものであった。つまり、「例えば、参考文献をたくさん並べているレポート、ウィットに富むスピーチ、色塗りがきれいな展示物に対して、見た目だけにとらわれて高得点を与えてしまうといった具合」（徳島，2020，p.37）で、「多くの教師は、パフォーマンスとその目的の中心にある規準ではなく、単に見えやすい規準に依拠するという間違いを犯してしまう」（ウィギンス&マクタイ，2012，p.206）という指摘に沿うようなものとなったのである。

ここから、教科の学習として、「3 思考を深める」を具体化させていく局面では、課題の設定（課題の教科的な質と真正さ／グループ活動としての性質がどのようなものか／評価の規準・基準）を確認しあう必要性が次年度の課題として共有された。

以上のような文脈が、2023 年度に実施するまでに展開されていたが、すでに教科をこえて学校全体で校内研修に取り組むことの意義や重要性は共有されていたし、実際に五人前後の実践者が公開授業を行い、教科を問わず参観し、事後の検討会に臨むという風土は醸成されていたといえる。また、学校外部の人間という立場から稿者が意識していたのは、「こうあるべき」という指摘を授業実践の実施前の段階ではしないようにしたことである。

（2）2023 年度の取り組み

このような文脈の中で、2023 年度の取り組みは展開された。ここでは、上記の課題を踏まえた授業構想を、10 月から 11 月にかけての公開研究授業として行いつつ、その検討を行うという大枠で展開された。具体的な科目は、「論理・表現 I」「保健体育」「科学と人間生活（基礎）」「情報 I」「数学 I」である²。また、この公開研究授業を巡っては、9 月初旬に事前検討会を、11 月下旬に事後検討会を設定した。以下では、時系列に沿って、事前検討、事後検討の順に取り上げ、詳細を確認する。

①事前検討

9 月の事前検討会においては、まず 2022 年度の振り返りとして、教員集団で「思考を深める」という方向性をトップダウンではない形で定めたことは、「チーム学校」という概念や「カリキュラム・マネジメントは学校組織全体で」という観点からよい方向性で進んでいることを確認したうえで、今年度は、各教科での学習設計の具体的なあり方を探る段階であることを共有した。

ところで、この事前検討会の前段階として、6 月にも同校では、国語科の「論理国語」と「古典探究」の科目で公開授業を行っていた。この際には、「論理国語」の実践を担当する、校内研修の推進役を担っている国語科担当教員に対して、国語科の専門的な視点から具体的な助言を行いつつ、指導計画の検討を重ねていった³。

この検討の経緯を示したのが図 1 である。検討前の段階のものが左部分、検討後が

「思考を深める」ために変更したポイント

4 指導と評価の計（全5単位時間想定）				4 指導と評価の計（全5単位時間想定）				
次時	主たる学習活動	評価する内容	評価方法	次時	主たる学習活動	評価する内容	評価方法	
1	3	○教材の漢字・語句の予習をし、漢字の読み、書きに慣れる。 ○教材を通して、文章の構成や展開、表現の仕方などについて理解を深める。 ○教材を通して、科学的な意味における「発見」とはどのようなものかを理解する。	〔知識技能〕 (1)イ、ウ (2)ウ 「記述の確認」 予習チェック 「行動の確認」 内容理解や「発見」についての考察をノートに記述させて確認	1	1	○教材の漢字・語句の予習をし、漢字の読み、書きに慣れる。 ○筆者が主張したい内容（見ることは解釈することである）を理解する。	〔知識技能〕 (1)ア(2)ウ 〔思考判断表現〕 8イ 「記述の確認」 予習チェック 「行動の確認」 筆者の主張が理解できている。	
2	1	○自らの実生活において「科学的な発見」をしている場面を整理してまとめ、グループで発表する。	〔思考判断表現〕 Aエ、カ、キ 〔主体的に学習に取り組む態度〕	「記述の確認」 本文における「発見」の内容を的確に理解し、それに基づき自分の体験をわかりやすく提示できているか。	2	○筆者の主張を伝える相手（家族など）を想定し、文章を作成する。 ・伝えたい相手（祖父母、弟妹）に応じて分ける。後編、先編、友達などとして選んだものや同じ生徒同士でグループを作成。 ・グループで教材の文章構成を分析し、説明する文章にどのような要素が必要か考え、役割分担する。（導入・事例〔複数可〕・結論） ・役割分担に応じて文章を作成。各分柱で考えた文章をつなぎ合わせて、グループ毎にまとまりのある文章に仕上げる。 ○はじめに想定した伝えたい相手に実際に文章を読み上げ、わかってもらえるまで説明する。伝えたい相手にコメントをもらってくる。	明確スキル 3「思考する」 4「発信する」 5「協力する」 〔思考判断表現〕 8ウ 〔思考判断表現〕 Aア、ウ、エ 〔主体的に学習に取り組む態度〕	「記述の確認」 文章構成の特徴を捉えられている。 「行動の観察」 グループで役割分担をしながら、伝えたい相手に伝える表現になるよう工夫している。
3	1	○各グループの代表者による発表 ○発表について、どこが巧みであったかを批評し合う	〔言語活動〕 Aイ 〔主体的に学習に取り組む態度〕	「行動の観察」 代表者の発表を聞き、その分析ができているか。	1	○各グループの中で実践報告を行い、自分達の文章を推敲する。 ○推敲前の文章と推敲後の文章を提示しつつ、どのような理由から変更したかを各グループ発表する。 ○学習全体を振り返り、各自振り返りシートを記入する。	〔思考判断表現〕 Aア 〔主体的に学習に取り組む態度〕	「行動の観察」 各自の実践報告をもとに、適切な推敲ができ、説明できている。 「記述の確認」 伝える相手に意識した配慮をつけることに気づけている。

「思考を深める」ために変更したポイント

4 指導と評価の計（全5単位時間想定）				4 指導と評価の計（全5単位時間想定）				
次時	主たる学習活動	評価する内容	評価方法	次時	主たる学習活動	評価する内容	評価方法	
1	3	○教材の漢字・語句の予習をし、漢字の読み、書きに慣れる。 ○教材を通して、文章の構成や展開、表現の仕方などについて理解を深める。 ○教材を通して、科学的な意味における「発見」とはどのようなものかを理解する。	〔知識技能〕 (1)イ、ウ (2)ウ 「記述の確認」 予習チェック 「行動の確認」 内容理解や「発見」についての考察をノートに記述させて確認	1	1	○教材の漢字・語句の予習をし、漢字の読み、書きに慣れる。 ○筆者が主張したい内容（見ることは解釈することである）を理解する。	〔知識技能〕 (1)ア(2)ウ 〔思考判断表現〕 8イ 「記述の確認」 予習チェック 「行動の確認」 筆者の主張が理解できている。	
2	1	○自らの実生活において「科学的な発見」をしている場面を整理してまとめ、グループで発表する。	〔思考判断表現〕 Aエ、カ、キ 〔主体的に学習に取り組む態度〕	「記述の確認」 本文における「発見」の内容を的確に理解し、それに基づき自分の体験をわかりやすく提示できているか。	2	○筆者の主張を伝える相手（家族など）を想定し、文章を作成する。 ・伝えたい相手（祖父母、弟妹）に応じて分ける。後編、先編、友達などとして選んだものや同じ生徒同士でグループを作成。 ・グループで教材の文章構成を分析し、説明する文章にどのような要素が必要か考え、役割分担する。（導入・事例〔複数可〕・結論） ・役割分担に応じて文章を作成。各分柱で考えた文章をつなぎ合わせて、グループ毎にまとまりのある文章に仕上げる。 ○はじめに想定した伝えたい相手に実際に文章を読み上げ、わかってもらえるまで説明する。伝えたい相手にコメントをもらってくる。	明確スキル 3「思考する」 4「発信する」 5「協力する」 〔思考判断表現〕 8ウ 〔思考判断表現〕 Aア、ウ、エ 〔主体的に学習に取り組む態度〕	「記述の確認」 文章構成の特徴を捉えられている。 「行動の観察」 グループで役割分担をしながら、伝えたい相手に伝える表現になるよう工夫している。
3	1	○各グループの代表者による発表 ○発表について、どこが巧みであったかを批評し合う	〔言語活動〕 Aイ 〔主体的に学習に取り組む態度〕	「行動の観察」 代表者の発表を聞き、その分析ができているか。	1	○各グループの中で実践報告を行い、自分達の文章を推敲する。 ○推敲前の文章と推敲後の文章を提示しつつ、どのような理由から変更したかを各グループ発表する。 ○学習全体を振り返り、各自振り返りシートを記入する。	〔思考判断表現〕 Aア 〔主体的に学習に取り組む態度〕	「行動の観察」 各自の実践報告をもとに、適切な推敲ができ、説明できている。 「記述の確認」 伝える相手に意識した配慮をつけることに気づけている。

「教える」比重を小さく
生徒が「考える」比重を大きく
→①生徒自身が試行錯誤をする中で、勝手に学べる場を作る
②難しくても自分たちでやってみたら意外とできるという感覚にできたら…

文章構成は1年の「現代の国語」からの学習の蓄積でできるようになってほしい…(腕試し的な感覚)

難化
①具体的な事例を探す
②伝えたい相手に伝わるように表現を適切に言い換える
③伝わりやすいように文章構成を工夫する

「実生活での場面整理」
=「具体化する」
↓
「理解している」ということ

文章作成段階では伝わらないものだったとしても、推敲作業でもう一度考えて、どう考えて改めたかを説明できる
=思考が深まった!

図1 「思考を深める」にアプローチする授業構想時の実践者の思考過程

右部分となっている。この検討によって、単元の指導計画が大きく変容を遂げた授業が公開されていた。ただし、9月に視点を戻した際、事前検討会において重要なのは、この6月の公開授業の単元構想時における、図1下部に示すような授業者の思考の過程を、授業を参観したほかの教員に対して明示することで、「思考を深める」にアプローチするための授業づくりにあたって、どのようなことを視野に入れ構想するのかを語ってもらうことであった。そして、そこでは、教科・教材の特性について触れることを意識してもらった。その理由として、昨年度までの課題であった、授業での学習課題に学習者の価値観や判断を必要とする問いに仕立て上げること、そして、教科としての内容をカバーすることも意識されたものにしなければならないということに意

識的になってもらうためでもあった。

このような思考過程を確認した上で、さらに今年度は、授業づくり段階における「協議」に重きを置くことを共有した。これは、授業を公開する教員のみを負担感が偏らないようにするための手立てでもある。つまり、「参観側の教員が提案するのをがんばる検討会」という校内研修にすることを前提としたのである。

これを踏まえ、教員は、自らの教科ではない授業に対して、提案をする会として、事前検討会が展開された。なお、この段階においては、各公開授業の授業者は、概略的な内容と計画のみ説明するという状況にした。

②事後検討

ここでは、若手教員が行った「保健体育」の授業について、その授業の具体に触れながら、実際の検討がどのようになされたのかを整理する。「保健体育」を取り上げる理由は、学校全体で事例として取り上げ共有したものだからである⁴。また事後検討会では、「参観側の教員が提案するのをがんばる検討会」ということから、公開授業を踏まえて、「事前検討会の際に、議論しておけばよかった」といった反省点に目を向けることにした。

先述の授業検討会を踏まえて、授業担当者が整理した、公開研究授業における単元の大枠は次のようなものであった。

内容：生徒が教師役と生徒役に分かれ、自ら主体的に授業を展開

球技ネット型（特にテニス）を専門とする生徒が中心となり、自らが教師となって、自チームを強化するべく授業を行う。その際、下に示した授業指導案を配布し、授業までに展開と実施内容を考えるよう指示する。また、生徒役の生徒にも、授業の中で学習した点、工夫した点を記入できる授業ノートを配布し、双方向からチームを強化していくアクティブな授業を目指す。

教師役の生徒に対する教示：

他者に指導するという難しさと楽しさを伝えることを目指す。そのため、生徒への指示は基本的に行わず、安全に関する指導などに留める。

さらに、終盤において授業の振り返りができる時間を増やし、改善に向けた提案などを聴取できるよう工夫を図る。

生徒役の生徒に対する教示：

いつも同じ方向を向いて授業を受けている仲間が教師として授業をしてくれるからこそ、学ぶ意欲はより一層高まることが期待できる。

このことから、生徒役の生徒には、「学ぶ」側の立場から、「教える」ことの難しさをメタ認知的に理解できるよう工夫を図る。手法として、配布する授業ノートには、学んだ点、工夫した点の記入欄のみならず、授業者への改善ポイントを記述できる欄を設けることで、思考力・表現力・判断力の醸成を図る。

つまり、テニスを対象として、経験者を中心とする「教師役」の学習者が中心となってチーム活動を行い、どのようにすればチームが強化されるのかを考えさせ、そし

てチームにも共有していくという大枠の単元構想である。

これに対して、事前検討会によって、他教科の教員も含めた参観者が示した反応が下記である。

- ・ 教師役は1人に限らず、複数でよいのではないか。
- ・ チーム関係なく、教師役同士で話し合う機会があってもよいのではないか。
- ・ 授業が終わるごとに、工夫したところを教師役が発表してみてもどうか。
- ・ 授業が終わったあとに、生徒役が理解した「教師側が工夫したところ」をアウトプットさせたら、メタ認知できるのではないか。
- ・ 軟式テニス部員は硬式テニスの授業を考えるのは難しいのではないか。
- ・ すべての授業が終わった際に、教師からフィードバックは必要ではないか。 それを想定すると、1回毎の授業の素案（サーブ練習の授業、ボレー練習の授業）などがあったほうがよいのでは。

一重下線部が、教師役が困惑していたのではないかという指摘、二重下線部が、教師（本物）の役割は何かという指摘である。これらの指摘は、本単元が「思考を深める」ために有効なものであるのかという観点から妥当性があるものと考えられる。ただし、実践者による具体的な修正が図られることは難しかったように捉えられた。

また実際、下記に示すように、参観した教員が「事前検討会の際に、議論しておけばよかった」と残した点として、目が向けられた点でもあった。

生徒達がどうやったら相手に伝わるか、教えられるかと苦労しながらも伝えようとしている姿が印象的でした。教師役の生徒たち同士のミーティングなどで教え方を共有したり、生徒役の生徒たちがわからないところを言えたりしたら、もっと活発な教え合いの活動になりそうだなと思いました。自分の授業の中でも教え合う活動として取り入れてみたいと思います。ありがとうございました。

稿者も当該授業を参観したところ、ここで示されている声の通り、「何を教えるべきか」についての支援が必要であったのではないかという状況が看取された。例えば、教えられる側の生徒は、教師役から「ラケットを上向きにしすぎ」と言われ、修正しているつもりでも十分ではなく齟齬が生じ、教師役からの指導の理解に苦心していたり、教師役もどうすればよいのか苦心していたりする様子があった。事後検討会でも、主に、この事態について共有されていた。

このような状況になったのは、教師（本物）が介入した形での教師役グループでの作戦会議等によって、学習内容の支援を行うことのできる場が設けられていなかったこと、あるいは、「教え合う」ということが重視されるがあまり、教科の学習内容への意識が十分ではなかったという可能性があることが危惧された。教師役の苦難と、教科の学習内容としての妥当性という観点同士は決して別の問題ではない。それは、後述するように、『高等学校学習指導要領解説保健体育編』からも示唆されるものであるからである。

そこで、事後検討会において、稿者自身の「事前検討会の際に、議論しておけばよ

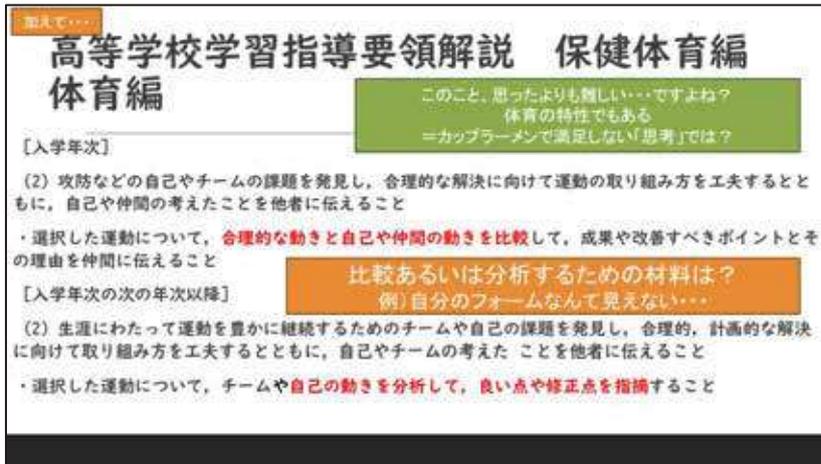


図 2 実際に使用したスライド

かった」という反省として、上記の内容について共有した。この際には、図2のように、学習指導要領を確認しながら、そこに示される学習内容から示唆される活動として、ICT 機器などによる録画で「自己や仲間の動きを比較」する材料を作り、それを活用する可能性があるのではないか、とい

うことも確認した。

このような事例は、「保健体育」のみでなく、他の教科、科目にも十分な示唆を与えるものである。つまり、どのようなところにその教科・単元・授業の「思考」の余地があるのかということが重要なポイントとなってくる。その教材の特質、あるいはその教科だからこそ学ばせたいことへの視点の重要性を確認する機会となったものと考えられる。そして、他教科の教員が授業の事前に議論をするための視点ともなるはずである。稿者の専門とする教科・科目以外の教科・科目を取り上げることによって、その議論のイメージ像を伝えることを意図したのである。

そして最後に、今後の方向性として、「思考を深める」にアプローチするとしても、さらに焦点化する必要性を共有した。「こういう助言を事前検討会でしておけばよかった」という検討会を継続的に行うことに加え、①各教科の学習における「疑問」や「問題点」を学習者と一緒に立ち上げる（本時レベル・単元レベルでの）導入のあり方、②各教科の学習における課題の「解決策」＝思考の方法を自覚化し、それをほかの文脈に生かすための授業づくり（振り返りの再活用）などが具体的な方法として考えられることを確認した。

結語

以上、2023年度の取り組みとして、留意したこととしては、①授業づくりの段階に焦点を当てること、②そこでは、参観側が授業者にどう助言をするのかという点に光を当てること、③教科や教材の特性が示唆する「思考」を意識することの三点が主なものであった。ここには、稿者が特定の教科の背景を持つ人間であるからこそそのアプローチという視点も存在した。教科をこえた議論をするという学校の取り組みに寄り添うことを意識するならば、参与する大学教員も自らの専門教科のみを事例として取り上げるべきではないという考えからであった。

大学教員という立場については、先述したように学校評価の文脈において複数年度にわたる計画によって学校改善への道が想定されていることから、長期的な関わり

が不可欠であることは言うまでもない。また、学校組織の教員間でボトムアップ式に、進むべき方向性を決めることを志向する以上、時間をかけてでも、課題を教員が実感・体感できるようにするとともに、その都度その解決に焦点を当てながらものごとを進めるような、「伴走者」としての意識を持つ必要が示唆される。

また同校では、次年度以降は「主体性」に焦点化することとしたようである。これは、2023年度の取り組みの中で、「思考を深めるための前提」として学習者が教材（学習内容）と関わること＝「思考する」ための前提条件として、自分の「判断」や「価値観」の表出が求められることが共有されたためと捉えられる。この点、着実な深化があるものと捉えられる。

註

- 1 学校内部の人間からの視点で、この取り組みを捉えたとして、新庄真実（印刷中）「振り返り活動の充実と授業改善の組織づくり～明南スキルの向上を目指して～」『兵庫教育』令和6年5月号がある。
- 2 なお、研究授業として設定された教科・科目以外にも、七つの科目の授業が同時期に公開されている。
- 3 本実践は、「主張を支える根拠や結論を導く論拠を批判的に検討し、文章や資料の妥当性や信頼性を吟味して内容を解釈すること。」あるいは「文章の構成や論理の展開、表現の仕方について、書き手の意図との関係において多面的・多角的な視点から評価すること。」を目標にした、小川真里子「科学的「発見」とは」を教材としたものである。「観察事実の意味を持たせるためには、観察に先立つ理論がなければならない」／「(発見とは、)ある予見のもとにデータを意味づけ、構築していくものだ」という主張を導くために、多様な見方のできる図を、事例として示す文章である。実践者は、当該学習者にとっては、高校生を読者と想定した場合の筆者の示す事例の適切さに対する評価という切り口が機能すると考えた。そして、学習者が筆者の立場に立ったとき、読者意識を好きなように設定するという場合、学習者はどのような事例をもってればよいかを検討するという課題が立ち上がると考えた。そのため、筆者の主張を伝える相手（家族など）を想定し、文章を作成するものの、それ自体が目的ではなく、活動を通して、筆者の論証を評価することを目的とした学習が設定された。ここでは、具体的な手立てとして、伝えたい相手（親、祖父母、弟妹（発達に応じて分ける）、後輩、先輩、友達など）として選んだ者が同じ生徒同士でグループを作成している。これは、自分の「判断」や「価値観」の表出が必要となるだけでなく、主張と根拠・論拠の関係という、国語科の学習内容としても妥当性の高いものと捉えられた。
- 4 さらに理由の一つには、学校長の専門教科が保健体育科であったということがある。保健体育科の授業を取り上げることによって、学校長の「願い」を教員に語る場を校内研修内に設けられると考えたということがある。

参考引用文献

- G. ウィギンズ、J. マクタイ著、西岡加名恵訳（2012）『理解をもたらすカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と方法』日本標準.
- 奥村好美（2016）『〈教育の自由〉と学校評価：現代オランダの模索』京都大学出版会
- 田村知子（2022）『カリキュラムマネジメントの理論の実践』日本標準.
- 徳島祐彌（2020）「パフォーマンス課題とルーブリック：「逆向き設計」の第2段階へ」
奥村好美・西岡加名恵編著『「逆向き設計」実践ガイドブック：『理解をもたらすカリキュラム設計』を読む・活かす・共有する』日本標準，34-40.
- 西岡加名恵・石井英真（2017）「新学習指導要領の基本的な方向性とカリキュラム・マネジメントの必要性」田中耕治・岸田蘭子監修、京都市立高倉小学校研究同人・京都大学大学院教育学研究科教育方法研究室著『資質・能力を育てるカリキュラム・マネジメント：読解力を基盤とする教科の学習とパフォーマンス評価の実践』日本標準，10-13.

【謝辞】

執筆にあたり、資料の提供、掲載の許可を下さった兵庫県立明石南高等学校のみなさまに記して感謝申し上げます。

（岡山大学 池田匡史）

4 教科をこえる教職員の協働的な授業研究 [2]

はじめに

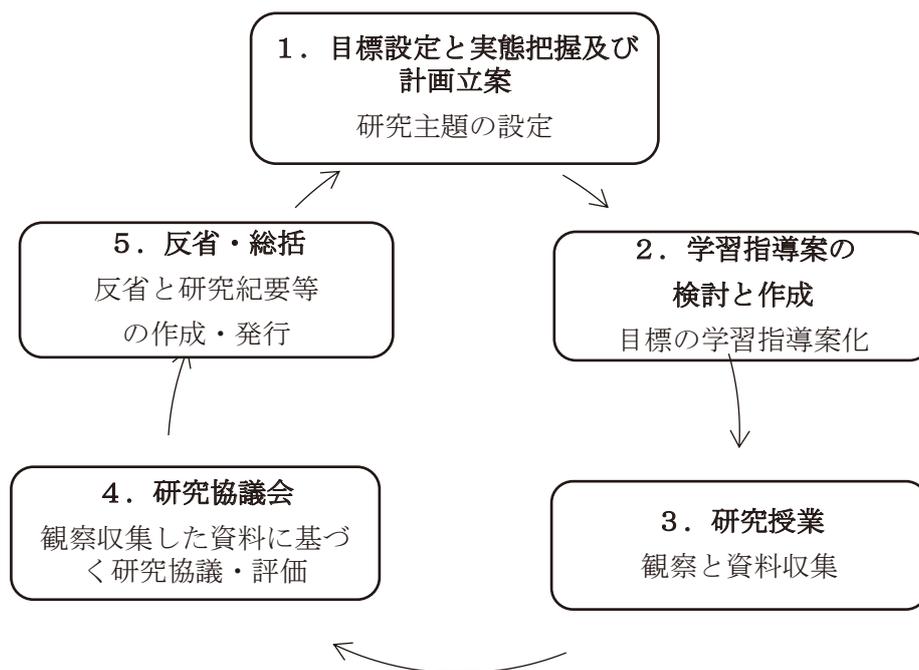
我が国において授業研究のそれ自体は個々の教員にとって、空気のように日常的なものであり（藤井，2021）、自身の日頃の授業の質的向上のため、さらには学校教育目標の達成に向けた不可欠なプロセスとして認識されている。しかしながら昨今の少子化の影響による学校の小規模化や統廃合が進む中で（文部科学省，2021）、在籍する教職員の年齢構成が偏ってしまう傾向や、特定の教科を担当する教員が1人だけという学校も珍しくなく、そのような状況は、教員相互の職能成長に特有の課題をもたらしてしまうことが推察され得る。

特に、当該学校の教科担当が限られた人数である場合、同じ教科を教える同僚との協働による教材研究や意見交換の機会が限られることもあり、自身の授業を改善したくとも、その教材が持つ価値や、教材の背後にある専門性への理解、授業における課題設定をどのように行うか、具体的な発問、児童・生徒の反応を予想すること、問題解決時に困難を示す生徒への支援方法などについて、インタラクティブな議論を実現することができず、結果的に授業づくりにおいて幾らかの（あるいは相当の）困難に直面する可能性もある。

最近では、学校において教科をこえた全教職員による授業研究が実施されることも少なくない。そこにはどのような課題があり、どのような授業研究が望ましいのか。また、そのような協働的な授業研究は子どもや学校にどのような変容をもたらすのか。これらの問いを解明することが本稿の目的である。そこで、本稿ではある公立中学校（以下、Z中学校）の数学の研究授業に焦点をあて、教科と学校をこえた協働的な授業研究の事例を取り上げることで、その目的の達成を目指したい。授業研究の実際を述べる前に、まず算数・数学の文脈での授業研究のこれまでを概観し、最近の算数・数学の授業研究における今日的な課題を同定することから議論を始める。

(1) 算数・数学の授業研究

授業研究は図1のとおり、「1. 目標設定と実態把握及び計画立案」、「2. 学習指導案の検討と作成」、「3. 研究授業」、「4. 研究協議会」、「5. 反省・総括」の5つの構成要素をもち、サイクリックな構造をもつ。広い意味で授業研究は教員研修に位置付けられるが、学習指導要領の改訂時に行われる伝達講習が既定の「答え」から出発する研修であるのに対し、授業研究は「目標設定」という構成要素1から始まることで、教師自身の「問い」を起点とする研修である点が、その本質の核心をなしている（藤井，2021）。校内型の授業研究では、「目標設定」は当該学校の児童生徒の実態を把握したうえで、学校の教育目標と照らし合わせ、研究主題が設定されることが多いだろう。そして、「学習指導案の検討と作成」にあたっては、算数・数学の場合、広く一般に「良い授業」とされる「問題の解決過程を重視する指導」（相馬，1983、



p.5)、つまり「問題解決型の授業」づくりが目指される。問題解決の授業とは、ただ

図1 授業研究の構成要素と過程（藤井，2021）

単に生徒に問題が与えられ、解決を目指す授業ではなく、問題解決を通して内容と過程を教えること、物の見方や考え方、態度を育成することが目指される（藤井，2014）。日本の算数・数学の授業研究は、国際的にも『The Teaching Gap』（Stigler&Hiebert,1999）で紹介されたことが契機となり、以来、日本が世界に誇る不易の問題解決型授業として、今日もなお高い評価を受けている。我が国の数学教育の文脈では、問題解決型の授業と授業研究は、言わば車の両輪として有機的に機能し（藤井，2021）、互いに改善を語り合いながら、研究が持続的に推進されている。

では、あらためて率直に、算数・数学の授業研究は何の役に立つのだろうか？この問いに対し、日野・横・小林（2020）は、長年授業研究に携わってきた2名の教師への調査を通して、一定、次のような回答を導き出している。それは、「子どもを理解することを通しての授業改善・授業力の向上」、「授業研究を共に行う他者との相互作用による視点の拡がり」である。授業研究は自分一人ではなく、他の教師との協働で行われるため、複数の観点からの教材研究、授業展開の検討が行われ、複数の目によって生徒の数学的活動の実際が観察される。その意味において、授業研究は教師間の相互作用を促進し、授業者自身が気付かない生徒の学びの様相を発見し、新しい視点からの授業改善の方向性を見出すプロセスを提供するであろう。

一方で、本稿冒頭にも挙げたように、学校の小規模化による一人一人の業務量の増加、学校運営に関する行政的な要求の高まりからくる教員の多忙化など、現今、働き方改革が強調されている中での授業研究の在り方については、今一度、再考を促す必要がある。社会構造が劇的な変化を遂げる中で、「個別最適な学び」や「協働的な学び」といった多様性を重視した教育や人材育成が必要とされている（内閣府，2022）。この

ような状況は、教育現場においても、新たな挑戦と変革の必要性を促している。

(2) 現今の算数・数学の授業研究の課題

2023年度、中学校・高等学校の数学科教員（講師を含む）を対象に、広く数学教育の教員研修に関わるアンケート調査を実施した。また、中学校数学科教員1名、高等学校数学科教員1名に別途、インタビュー調査も行った。ここでは、アンケート調査における「数学教育に関する教員研修はどのようなものが有益か？どのような研修が必要か？」、「数学科における教員研修・授業研究についての自由記述」の2項目に焦点をあて、回答の実際について報告し、また2名の教員のインタビュー結果もふまえ、現今の算数・数学の授業研究の課題を同定したい。

① 高等学校教員へのアンケート結果・分析

19名の回答を得ることができた。年齢層（教員経験年数）は20代（1年～7年）が5名、30代（6年～14年）が5名、40代（13年～26年）が4名、50代（29年～36年）が5名であった。「数学教育に関する教員研修はどのようなものが有益か？どのような研修が必要か？」については、「数学の専門知識を深める講義／普段解くことが少ない難問を解く研修」（30代、8年目／40代、26年目）、「大学受験対策／新課程共通対策研修／受験に向けての研修／受験指導までを含めた教科の指導力向上のための意識づくりを行う研修」（30代、14年目／30代、6年目／30代、10年目／50代、35年目）、「教材研究につながるもの、今なら数Bの統計の内容」（30代、12年目）、「デジタル教科書の有用な使い方、一人一台端末で使うのに適したアプリの紹介など／1人1台タブレットや電子黒板を活用した効果的な学習指導について／ICT活用方法」（20代、7年目／50代、34年目／50代、32年目）といった回答が目立った。本調査においての高等学校数学科教員がもつ数学教育に関する研修観としては、「数学の専門性へのより深い理解」、「大学受験対策」、「ICT活用」の3つが同定できるだろう。特に、受験指導に関連する研修の要望は、昨今の高大接続改革に係る「大学入学共通テスト」の導入や新教育課程における統計教育の充実に際して、数学IIに「仮説検定の考え方」が、数学Bに「仮説検定の方法」が新設され、その指導内容や指導方法に関する要望とも一致すると考えられる。数学科における教員研修・授業研究における自由記述についても「統計学に関する話をもっと増やして欲しいと思います」（40代、13年目）という回答がみられた。

② 中学校教員へのアンケート結果・分析

12名の回答を得ることができた。年齢層（教員経験年数）は20代（2年～5年）が7名、30代（11年～15年）が4名、40代（14年）が1名であった。「数学教育に関する教員研修はどのようなものが有益か？どのような研修が必要か？」については、「授業の実践を見てそこから生徒の様子などもふまえて考える研修／授業づくりについて指導案を練り合い練った指導案の授業を実践し、生徒の姿で身に付けさせたい資質・能力が身についたか事後協議する／教材研究を行い、授業研究後、意見を交換しあうような研修／具体的な単元を絞り、授業づくりを実際に行う。／自分の授業に生かせ

る内容や今後求められる授業について知れる研修」(30代、15年目／30代、14年目／20代、3年目／30代、8年目／20代、4年目)と日頃の授業づくりに関する回答が目立つ結果となった。数学科における教員研修・授業研究における自由記述についても「単元の導入や基本的な知識・技能を修得するときの授業は、どのようにしたらいいのか、実践が気になります。※研究授業が主に単元の終盤の授業が多いので・・・」(30代、14年目)という回答もあった。回答数の少なさから無論、一般化はできないが、中学校数学科教員においては、生徒の数学的な資質・能力の育成に係る授業改善に焦点を当てた研修が有益である可能性を、本調査は示唆している。

③ 総合的分析

高等学校教員と中学校教員のアンケート結果を分析した結果、数学教育における研修観に一定程度の違いがあるように思われた。高等学校教員は、数学の専門知識の深化や大学受験対策、そしてICT活用の3つに主要な研修ニーズを持ち、中学校教員は授業改善や実践的な学習指導案の作成、生徒の資質・能力の向上を目指した授業づくりや教材研究に重点がある。中学校教員のアンケート調査においても「ICTの活用について学びたい」(20代、5年目)の回答もあり、ICT活用は現在の社会的・教育的ニーズの高まりも受けて中高問わずに希求されるものといえる一方で、高等学校教員のアンケート調査結果において顕著なことは、中学校教員の研修ニーズが直接的に授業研究のサイクルに関わるものであることに対し、高等学校教員のそれは、授業研究のサイクルというより純粋に数学的知識の更なる向上や、特に自身が高校時代に未習であった統計領域の学習内容の理解に向けられている傾向がある。実際、高等学校数学科A教諭(40代、19年目)のインタビューにおいても、校内研修、数学科の教員研修のニーズとして第一に挙げたのが「統計(新課程)の話が聞きたい」であった。その他についても「受験問題の解説があったらいい」、「入試の裏にある数学、どんな数学があるのかを知りたい」といった回答が続いた。このことから明らかであるように、高等学校数学科教員の校内研修の研修観に関しては、数学的専門知識の向上、とりわけ統計的内容の理解や受験数学の知識を一定求めていることが窺える。

ここで、Z中学校の数学科B教諭(20代、4年目)に最近の校内研修について、思うことを自由に回答してもらったインタビューを行った。Z中学校の数学科はB教諭を含む2名の教員で構成されており、校内研修の際は、広く教科をこえた形で定期的に行われている。Z中学校の全教員は各4名ほどで構成される3つのチームに分かれ、週1回の会合(以下、チーム会)を開催している。Z中学校では、校内の授業研究が頻繁に行われ、チーム内の教員はそれぞれの研究授業に対する指導案をチームで検討する。例えば、理科教諭、国語科教諭、数学科教諭のチームの場合、今月は理科の授業研究、来月は国語の授業研究、といった具合である。これらのチーム会は多くの場合、部活動のない水曜日の放課後に行われ、1回につき、20分から1時間の時間が費やされている。B教諭へのインタビューでは「他教科を見る授業研の際に、協議する視点がずれてしまう」という回答があった。そこで、この点について、詳しく聞くと、B教諭は概略的に以下のように回答した。

- ・学習指導要領や教科書ページのコピーを指導案に付けて授業参観してもらうようにはしているが、研究協議でその意図をしっかりと理解して議論ができているかと言えば、できていない場合が多い。
- ・自分の専門外の教科の授業を参観した際には、指導力（話の上手さ）のみに焦点があたることがある。

前者については、専門外の学習指導要領を十分に検討する時間が確保できないことや、専門外ゆえに必要な準備の不足が影響している部分もあると推察される。後者については、数学単独の授業研究においても、「研究授業後の協議会で指導技術の検討に始終していいのか」（藤井，2013，p.83）と指摘される所であり、教科をこえる研究協議で如何に教材や子どもの資質・能力の育成に焦点をあてた議論が展開され得るかもまた、今後の課題となつてこよう。

（3）教科をこえる教職員の協働的な授業研究

前項で述べたような課題意識を持っていた B 教諭であるが、インタビューにおいては、その意味で、2022 年度に試行的に推進した新たな形での協働的な授業研究の取り組みを再評価していた。本稿では、この授業研究がもたらした成果について報告する。

この授業研究は B 教諭が研究授業の授業者として実施したものであり、対象授業は第 2 学年数学の「データの活用」領域の授業である。本授業研究の特色は、先述の授業研究サイクル（図 1）における「2. 学習指導案の検討と作成」段階において、B 教諭の勤務校の教員その他、B 教諭の採用時の数学科の同期を中心に自主的に授業研究に参加できる教員（以下、B 教諭の同僚）を募り、B 教諭の勤務校の数学科教諭 C 教諭を加え、総勢 11 名の数学科教諭の構成メンバーを形成することができたことにある¹⁾。B 教諭、C 教諭以外の教諭はすべて互いに異なる中学校からの参加であった。授業研究の構成メンバーの全体像は次のようになる。

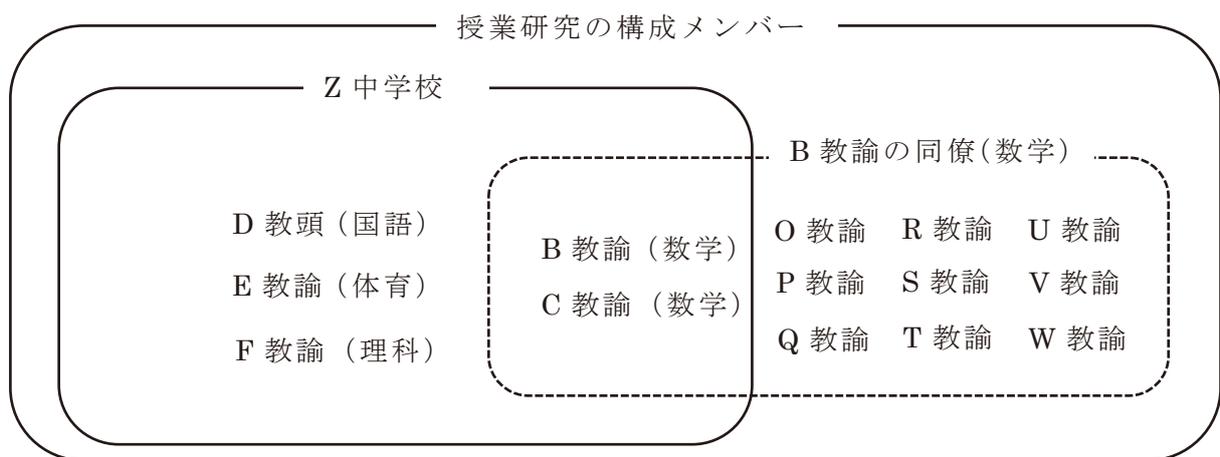


図 2 授業研究の構成メンバーの全体像

Z 中学校の 2022 年度の研究主題は「思考力・判断力・表現力を育む授業づくり～生徒の主体的・対話的な深い学びを促す教育実践を目指して～」であり、研究推進の柱（重点項目）は、「振り返りの充実」と「表現力の育成」であった。生徒の具体的な姿

としては、「主体的・対話的な深い学びの結果として相手に伝わりやすい言葉（言語能力）を使い、判断の根拠や理由が明確で（判断力）判断に至る思考過程が論理的な（思考力）説明ができたり文章が書けたりする。（表現力）」である。この研究主題のもと、2月の研究授業では、中学校第2学年「データの活用」領域における授業（本時は7/16時）を検討していくことになった。単元目標としては、複数の集団のデータの分布に着目し、その傾向を比較して読み取り批判的に考察して判断したり、不確定な事象の起こりやすさについて考察し表現したりすることができること、データの分布について、数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度を身に付けること、などが求められる（文部科学省，2018）。

研究授業の本時では、「タッチ・ザ・ナンバーズ」を題材に、「周辺視の能力が高いのはどんな人？」という問いを設定し、統計ソフト（statlook）を使って、生徒に問題解決を促す内容が設定された。ここで、授業研究サイクル（図1）における「2. 学習指導案の検討と作成」では、校内チーム（Z 中学校のチーム会）と校外チーム（B 教諭の同僚によるチーム）が相互循環的に指導案検討会を行っていくことになる。

表1 指導案検討・研究授業・研究協議の日程と内容（概要）

日付	チーム会	内容（概要）
2022.11.21	校内チーム会	学習指導案の検討① 単元計画/めあての設定/分析の視点/仮説設定の検討
2022.11.29	校内チーム会	学習指導案の検討② ワークシートの分析や指導案の変更内容について
2022.12.2	校外チーム会	学習指導案の検討③ PPDACについて/予想される生徒の解釈について
2023.1.12	校内チーム会	学習指導案の検討 表現力の育成に向けた活動の工夫/箱ひげ図の内容
2023.1.25	校内チーム会	学習指導案の検討⑤ 単元導入時の様子について/グループ分けの仕方
2023.1.27	校外チーム会	学習指導案の検討⑥ 批判的考察について/生徒が持つ問いについて
2023.2.9	校内チーム会	模擬授業の実施
2023.2.13	校内外チーム会	研究授業及び事後協議
2023.2.17	校外チーム会	研究協議会
2023.2.22	校内チーム会	事後協議・振り返り

まずは校内チーム会において、単元計画が確認され、めあての設定や、ワークシート、全体共有のさせ方が議論された。また、本授業では生徒による仮説設定が鍵となるが、授業当日にグループ別に仮説を設定させるべきか、全体で同じ仮説を設定させるべきかなども検討された。その後の校外チーム会においては、「タッチ・ザ・ナンバ

ーズ」を単元全体を貫く題材としてはどうかなどが議論され、統計的問題解決サイクル（PPDAC）の展開方法についての検討、生徒の分析の視点が議論され、校外チームにおいても校内チーム同様に、生徒の仮説を1つに絞るかグループごとに作らせるかなどが議論された。その議論内容を校内チーム会に持ち帰り、再度、学習指導案の検討がなされることになる。1月の検討会ではあらためて、研究主題である「表現力の育成に向けた活動の工夫」が検討され、その後の校外チーム会においては、この表現力の育成を生徒によるデータの批判的考察の表出と捉え直し、批判的に考察するとはそもそもどのように考察することなのか、批判的に考察し判断する力を育てるための手立てについて、ワークシートに分析の視点を明示することの是非などが議論された。このようにして、指導案検討会・研究授業・研究協議を校内チーム、校外チームのそれぞれで表1のとおり実施した。

（4）校内チームと校外チームとの協働

本授業研究において特徴的なことは、校内チームと校外チームが協働的に指導案検討会を行った点にある。Z中学校では数学科教諭が2名ということもあり、数学の専門的な議論を校外チームが補う形となり、逆に生徒の状況などは校内チームから校外チームへ還元され、糸を紡ぎ合う授業改善の推進の形が見られた。特に対象となった授業は、新教育課程で導入された「データの活用」領域における「箱ひげ図の解釈」に関する内容である。このため、数学の専門性に対するB教諭の不安は自然なものであった。その意味で、校外チームによる指導案の検討はB教諭にとって教材解釈の大きな支援となった。

また、校内チームは研究主題の達成を目指し、Z中学校の生徒一人一人の状況を深く探究し、校外チームが検討した指導案に基づく教材の適切性や発問の妥当性を担保する役割を果たした。特に、研究推進の柱である「振り返りの充実」と「表現力の育成」を中学校数学科「データの活用」領域における「批判的考察の共有」に求めた点は、校内チームと校外チームとの協働による指導案検討の成果と言ってもよいだろう。校内チームでは、研究授業直前に模擬授業も実施され、Z中学校の生徒の状況をよく理解している意味で、生徒の自然な反応をさまざまに予想することができた。また、校内チームの数学科以外の教科の教員にとっては、数学科における「データの活用」領域特有の「正解が複数ある」課題の実際を検討することができ、学校全体で指導観の転換の必要性に気付くことができたことが成果であった。

このように、Z中学校における教科と学校をこえた協働的な授業研究は、小規模な学校における校内研修の新たなモデルケースとしての潜在性を示している。B教諭に対し、このたびの校内チーム会と校外チーム会が協働して1つの授業を創ったことによる成果について、あらためてインタビューしたところ、以下のような回答を得た。

- ・他教科のメンバーを含めた校内チーム会での指導案検討・模擬授業を実施することで、生徒の反応が予想しやすく、色々な視点から協議ができた。校外チームでは、普段は校内に数学教員が少ないので、専門的なことや具体のアイデアがもら

いにくい、実際に実践した経験も含めてたくさんの意見がもられた。

- ・本授業研究を通して、他教科を含む学習において、学校で生徒が経験している多くの学習が「正解を探す」課題解決学習となっており、今回の統計領域の授業のように、正解のない問いについての結論づけに慣れていないことが課題だと、全教職員が確認できた。他教科との連携も図りながら、正解を探す（丸をもらう）ための学習でないものにも取り組んでいく必要があることに、学校全体で気づけた。
- ・授業では、データを解釈する活動において、無回答の生徒が少なく、読み取ったデータから、何か自分の考えを記述しようとする姿がよく見られた。また、この授業で批判的に考察することの重要性に対する理解が生徒たちの間で深まり、現在の数学授業においても、与えられたデータに対して批判的に考察する習慣が生徒たちに身につけていることが実感される。

B 教諭へのインタビューから、校内外のチームが一体となって授業を創り出すプロセスが、多角的な視点からの学習指導案検討・作成につながり、このことが生徒の批判的考察や主体的な学習態度を育むことに貢献したことを示している。さらに、この協働的な授業研究が、Z 中学校の教員全員の指導観変容の契機にもなった可能性が示唆されよう。

おわりに

本稿では、Z 中学校における教科をこえた協働的な授業研究の事例を通じて、その潜在的な価値と、学校教育における新たな研修モデルの可能性について考察した。特に、B 教諭へのインタビューでは教科をこえた協働による授業研究が生徒の学びの深化や学校全体の教員の指導観の変容に影響を与えることが示唆された。

その一方で、高等学校教員を対象としたアンケート調査からは、特に、高等学校数学科における授業研究に対する課題があらためて浮かび上がってきた。教員が指摘する研修ニーズには、専門的数学知識の向上や受験対策などが根強く含まれており、これらは高等学校数学科の授業が以前より「問題の解法の指導と問題練習が中心」であると指摘される（長尾，2022）こととも一致する。高等学校では全日制や定時制の課程、指導内容の違いや難易度の差があることから、小・中学校と比較すると授業研究の難しさがある一方で、高等学校数学で「主体的で対話的・深い学び」を実現していくためには、授業研究を通して授業改善に取り組んでいくことが肝要である（相馬・谷地元，2021；長尾，2022）。授業研究を日々の授業改善や生徒の資質・能力向上のための重要なプロセスであることを再認識し、高等学校を含めた授業研究や校内研修のあり方について、引き続き、考究していきたい所存である。

註

- 1) なお、数学科における授業研究コミュニティ（図 2 における B 教諭の同僚）は、科学研究費 基盤研究(B)「探究的な学びのための中学校教師による自律的授業研究コミュニティ形成に関する研究」（研究課題番号 22H01060）（研究代表者：佐藤

寿仁)によって形成されたコミュニティの1つである。本稿は、B教諭が所属するZ中学校において、本コミュニティが教科横断的な授業研究にどのような影響を与えたかについて分析したものである。

参考引用文献

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap*. New York: Free Press.

相馬一彦 (1983) 問題の解決過程を重視する指導 - 数学教育と問題解決 -, 日本数学教育学会誌, 65(9), 2-11.

相馬一彦・谷地元直樹 (2021) 何のための授業研究か, 日本数学教育学会編, 算数・数学授業研究ハンドブック, pp.154-163, 東洋館出版社.

内閣府 (2022) Society 5.0 の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ 概要, https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/package_giyo.pdf (2024.2.2 最終確認)

長尾篤志 (2022) 令和元年度～令和3年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究報告書 高等学校数学科における「授業研究コミュニティ」の形成に関する研究, 文章堂印刷所.

日野圭子・横弥直浩・小林真也 (2020) 算数・数学の授業研究は何に役立つか, 日本数学教育学会第8回春期研究大会論文集, pp.331-334.

藤井斉亮 (2013) 算数数学教育における授業研究の現状と課題, 日本教科教育学会誌, 35(4), 83-88.

藤井斉亮 (2014) 理論構築の萌芽領域として算数・学科における授業研究(2): 授業研究の構成要素と構造の特定, 日本数学教育学会第2回春期研究大会論文集, pp.111-118.

藤井斉亮 (2021) 授業研究の概念規定と価値, 日本数学教育学会編, 算数・数学授業研究ハンドブック, pp.6-15, 東洋館出版社.

文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 数学編, 日本文教出版.

文部科学省 (2021) 令和3年度 学校規模の適正化及び少子化に対応した学校教育の充実策に関する実態調査について,

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tekisei/1413885_00003.htm (2024.2.6 最終確認)

(岡山大学 服部裕一郎)

5 子どもの創造性を育むための教職員の研究と実践

(1) 創造性の育成に関する状況と課題

今の児童・生徒が成人する頃には、今よりも多くの知識を獲得することに伴い、感覚を働かせる機会や、感覚を働かせたことを表出する場も減少する可能性は高い。それは、すでに獲得した知識の中だけで考えたり、判断したりする傾向が強まることから予想されるからである。そのため、学校教育の中でも、これまでに得た知識や概念のみを活用することからの脱却を目指す必要がある。つまり、自分自身の身体を通した、新しい知識や概念を自ら生み出す力の育成が必要になると言い換えることができよう。

一人ひとりが新しい価値に向かう態度をもつことについて、岡田猛は「創造性」という言葉を用いて述べ、創造性を「新しく、質が高く、適切なアイデアや物事を生み出すこと¹⁾」と述べている。自らが新しい価値を生み出す点において、すでに獲得した知識の中だけで考えたり、判断したりする状態は、「創造性」がある状態とでは相反している。換言すれば、新奇性を伴うアイデアという価値あるものを生み出すには、各個人の知覚に基づく知識や概念を情報として扱う必要があるとも言える。しかし、自分自身が感じ取った価値よりも、自分以外の誰かが価値づけた一般化された情報のみを求めることにつながる可能性もある。児童・生徒自身ではなく他者による価値づけに基づく学習や生活がなされる背景として、社会生活を送る上で自分自身が知覚したことを表出しにくい状況にあることも、問題として挙げられる。

そのため、教職員が児童・生徒の知っている知識や概念を重視して授業展開することから脱却することが求められよう。これまでの経験とは異なるおもしろさや楽しさを子ども自らが感じられる学びを積み重ねることで、新しい価値に向かう態度が強まる可能性は高い。

しかし、新しい価値に向かうための授業研究を行う取り組みは容易ではない。図画工作科や美術科を担当する教職員は、各学校園において複数人配置されることは少なく、他教科を担当する教職員と授業研究を行う場合がある。他教科の教職員にとっても、専門性が異なる図画工作科や美術科の授業検討で、何を議論すべきなのかが明確になされないままにしている状況も散見される。他教科の教職員との授業検討が難しい要因として、「授業内容が分からないこと」や「実技教科における授業展開の良し悪しを判断することができないこと」が多く挙げられる。そのため、校内の教員研修では、教科の枠によって「協働」ではなく「個」による授業の振り返りがなされている可能性が高く、先述したような「新しい価値」に向かいにくい状況であるとも言える。

「個」による授業研究にならないよう、学校外で図画工作科や美術科の教職員を対象とした研修もある。しかし、明日の授業からすぐに活用できる授業スキルが求められる傾向が強く、授業で作られた児童・生徒作品や様子から、授業展開や評価方法の改善点について議論することが多い。つまり、シングル・ループでの「問題解決の蓄

積」はなされている状況であるが、子どもの学びに対する「新たな枠組みの創出」を行うためには、授業検討をする際の視点が「教職員」のみに傾倒している状況に課題があると言えよう。

これらの状況において教職員の研修双方において、本事業の「2) 課題認識」で示した通り、「そもそもの問題(根っこ)」への意識が希薄になっていることが窺える。つまり、「子どもの学びそのもの」を議論の起点とすべきところを、「教職員がどのように授業をしているのか」という視点でのみ授業検討を行おうとしている状況があると言えよう。これは佐藤学が教職の専門職性を議論する重要な視点として、「教師の専門家像が『教える専門家』から『学びの専門家』へとシフトしている²⁾」と述べたこととも合致する。佐藤の主張によれば、教職の専門性を「授業技術を中心とするものから、子どもの学びのデザインとリフレクション(省察)を中心とするものへと変化している」背景として、「知識社会基盤と生涯学習社会の到来」を理由として挙げ、それに伴い「生涯にわたって研修を続けて学び続ける教師という専門家像が形成されている」と述べた³⁾。

そのため、「問題の根っこ」として示した様に、どのように授業を行うのかという授業技術の視点到傾倒する現状を、本研究の課題意識と設定することとした。そして、子どもの創造性を培うために、教職員自身も、「新しい価値に向かう態度」を自ら培う「新しい枠組み」として、教職員以外の視点を生かした研修を行う必要があると考える。

(2) 本研究の目的

本研究では、授業技術に着目した教職員研修がなされていることに課題意識を抱き、子どもの創造性を育むための学びを考える教職員の研修を目指す。そこで、教師自身が多様な視点で思考するための方法として、三つの研修を実施した。三つの研修とは、「A 多様な価値観を発見する研修」、「B 多職種による研修」、「C 保護者と生徒を交えた研修」である。本事業の課題認識で示したダブル・ループの構造に基づき、本研究の概要を示したものが図1である。

本研究を中心的となって行っている教職員の校種の内訳は、岡山県、兵庫県、大阪府、滋賀県で勤務する小学校教職員1名、中学校教職員3名、高等学校教職員1名、大学教職員2名の計7名である。7名全員が図画工作科、もしくは美術科を専門とする教職員であり、岡山大学学術研究院教育学域の清田哲男教授が示した

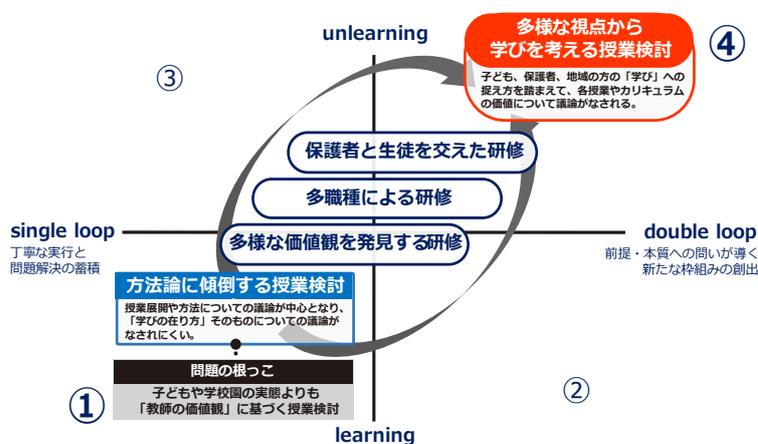


図1 本研究の概要

「創造性が社会と出会う美術教育 (Art Education Nurturing Creativity through Encounters with Society)⁴⁾」(以下、ANCS と表記)の研究メンバーである(以下、ANCS メンバーと表記)。ABC の研修は、ANCS の研究会として実施し、先述した 7 名の研修メンバーで企画運営を行った。

(3) 多様な価値観を発見する研修について

「A 多様な価値観を発見する研修」(以下、A 研修と表記)は、全 3 回実施し、日時、会場や参加者数は表 1 の通りである。参加対象者は、基本として図画工作科や美術科の教職員を想定しているが、保護者、子どもや教職員以外の職種の大人も参加資格があるように設定した。

全 3 回の A 研修に共通する目的は、「自分にとっておもしろい」と感じたこと以外に新しい価値を見出せる姿勢を教職員に醸成することである。多様な価値への気づきを得ることで、授業研究を進める際の視点が、「方法」以外からのアプローチをする視点が生まれると考えたからである。

そして、A 研修はすべて造形活動を介して行うワークショップの形式をとる。それは、形や色彩、素材等の造形言語による視覚情報を通して、他者の意図や、場の状況を感じ取る状況が

生じることが想定される。それは「unlearning」による力を教職員自身が自分の価値観以外から模索する力を培えると考えたからである。

表 1 A 多様な価値観を発見する研修の詳細

WS 名	日時	会場	参加者数
つまらないをつくる	2023/4/23	①大阪市立天王寺中学校 ②神戸市立吉田中学校 ③岡山大学教育学部附属中学校 ④岡山県立玉島高等学校	68
びわ湖に遊ぶ	2023/5/27	高島 B & G 海洋センター	32
DADA をこねる	2023/7/16	神戸市立吉田中学校	21

① 「つまらないをつくる」活動概要

2023 年 4 月 23 日に実施した「つまらないをつくる」は、参加者にとって「つまらない」つまり、「価値が無い」モノやコトについて考え、それを多様な素材で表現する活動である(図 2)。実施会場を、岡山市、倉敷市、大阪市、神戸市に設定し、オンラインで各会場の活動状況を共有したり、意見交換をしたりできるようにした。準備した材料は、新聞紙、段ボール、紐等、日常生活で手に入りやすいものを選び、参加した教職員が、後日所属校で実施しやすいように配慮したからである。

この活動を通して、自分にとっての価値を考え直し、さらには他者にとっての「価値が無い」を見つける。換言すれば、自分や他者にとっての価値を逆説的に知る機会になると言えよう。それは、子どもの学びを考える上でも、多様な視点から思考する



図2 「つまらないをつくる」の活動の様子 左：大阪市会場 右：倉敷市会場

ことにもつながることを期待している。

表2は、参加者がGoogle Formに記入した「本研修を通じた学び・気づき・見え方が変わってきたこと」を一部抜粋したものである。アンケートへの回答を見ると、「多様な見方」をすることの重要性に関する記述が多く見られた。

表2 「つまらないをつくる」の参加者アンケートより抜粋

参加会場	所属	年齢	本日の学び・気づき・見え方が変わってきたこと
岡山	保護者	40代	日常生活を考えると、つまらないことは多く、今日も何もなく終わったなど振り返ることが多いです。つまらないことを形にすることは初めてでしたが、自分にとってつまらなくても、他の方々の作品を見てると、とても興味深く、全てがおもしろかったり、感心したり。 普段つまらないことに関心を寄せることはないのですが、こんなに自分のつまらないこと、他の方のつまらないことを熱心に観察することはしたことがなく、観ていると、一人ひとりのものの捉え方や考え方、想像力、妄想力、色々なことが浮かび上がってきて、とてもおもしろかったです。 そう考えると、世の中、つまらないことなんてないのかもしれないとも感じました。 自分という枠を超えて、様々な角度から見たり考えたりすることができれば、少しでも楽しい実りのある時間を過ごせそうです。
岡山	中学生	10代	私たちに常に求められるものとは、いつも面白いものだと思います。 だけど今回はつまらないものを求められたので、つまらないものをつくる感覚や難しさをこの会を通して学びました。 この会はつまらないが中心だから、面白いは「なってしまった」みたいにマイナス表現をしていましたが、やっぱりつまらなくなったという寂しさを感じている自分がありました。他の作品を見ていると思いが詰まったものをつまらなくなるまで、分解しているものがあり、それにも寂しさを感じましたが、作者は詰まったものがつまらなくなったという心情の変化をそれはそれで良いんだと認めていました。 つまらないを認めたくないから、無理に面白いに変えていたことがあったけど、それはそれで良いみたいに認めることも大事なんだなあとかわかったし、つまらないに対する気持ちも少し変わりました。
岡山	中学校教員	40代	同じことをし続けると飽きる、自由度が高くても何をしてもいまいかかわらない、1人で制作するより会話をしながら制作する方がいろいろなアイデアが湧いてくる、失敗すると気持ちが下がる、ずっと同じことをしていると楽しいはずの制作がただの使命（やらなければいけないもの）になる…など、授業を行う上で基本的なことを久しぶりに生徒として実感させていたような気がしました。 1人でぼんやり観察していると、みなさんのアイデアがとてもステキで、意図を聞くともた深まり…感心しっぱなしでした。 我が家の子供達も趣旨に反して本当に楽しく活動させていただきました。参加者のみなさんと話を一緒に活動できた事がとても嬉しかったようです。 小5の息子が一緒に活動して下さった先生に「褒められたら子供は嬉しくなるから、今日は褒めたらいいんじゃない？」と言っていました。
大阪	会社員	30代	他の方の作られたつまらないを見て、着眼点の違いを感じたり、自分がつまらなさと感じるということについて深く考えることが今までなかったので、自分の感じ方についても発見がありました。
大阪	小学校教員	30代	身の回りの人物事は、心のありようで面白くもつまらなくもなる。 無関心は怖い。見通しが全く持てない不安。完全に自分の知識と結びつかないようなものごとと出会うとストレス。子供のころはそういう経験もしてきたはずだけれど、大人になっていつしか心の平安を求めて、意図的に心の負担を避けるようになっていた自分に気づきました。

② 「びわ湖に遊ぶ」の活動概要

2023年5月26日に実施した「びわ湖に遊ぶ」は、琵琶湖だからできる「新しい遊び」を模索する過程で、自分を取り巻く場や環境の影響を考えることをねらいとした活動である。参加者は、大人に限定したが、職種は問わなかった。

材料は、ANCS メンバーが用意した PE テープ、新聞紙、ビニール袋等の他に、参加者が「琵琶湖でつかってみたい」と考える材料を持ち寄った。それは、研修の運営側だけでなく、参加者自身も自分たちの学びに必要なモノを考える姿勢を意識づけるためである。そうすることで、研修内容と参加者との意識をより強く結びつけることを期待した。図3は、琵琶湖での活動の様子である。



図3 「びわ湖に遊ぶ」の活動の様子

③ 「DADA をこねる」活動概要

2023年7月16日に実施した「DADA をこねる」では、会場である神戸市立吉田中学校の教室を、「学べない環境」に変容させる造形活動を行う。造形活動に入る前に、参加者を2グループに分け、各チームで「学校で学ぶこと」を協議する機会を設けた。そして、各チームが作った「学べない環境」を相互鑑賞し、学びの多様な捉え方についてディスカッションをした(図4)。これは、「②びわ湖に遊ぶ」でこれまでの経験の「教職員が新しい枠組みへ向かいにくい」という反省点を踏まえた研修である。



図4 「DADA をこねる」の活動の様子

(4) 多職種の講師による研修

「B 多職種の講師による研修」(以降、B 研修と表記)では、NTT コミュニケーション科学基礎研究所、人間情報研究部感覚共鳴研究グループ上席特別研究員の渡邊 淳司氏を講師として、4回のオンラインで授業検討をする研修会を行った。

本研究におけるB研修の位置づけは、ANCSメンバーが教職員研修を通して実現したい学びの在り方を考える機会と、教職員以外の職種からの教育に対する視座を得ることである。具体的には、ANCSメンバーが渡邊氏の研究内容を踏まえ、よりよく生きることを目指す「ウェルビーイング(Well Being)」(以下、WBと表記)に関する教育実践を行い、その授業の検討会を行う。その際、渡邊氏の研究成果の一つである「わたしたちのウェルビーイングカード(2022年7月現在32種)⁵」(図5)(以下、WBカードと表記)を活用する。渡邊氏はWBカードについて以下の通り説明している⁶。

わたしたちのウェルビーイングカードオリジナル版(2021年版)は、大学生1300人に、自分がウェルビーイングを感じることを3つ挙げてもらうアンケートをとり、そこで得た回答の要因をもとに、26種4カテゴリーを抽出しました。その後、小中学校や企業でのワークショップを経て、カードの構成を追加・変更し32種となりました。今後も、使う人がウェルビーイングについて語るきっかけとなるように、ワークショップを行っていく中で、適宜、カードの追加・変更を行っていく予定です。

ANCSメンバーの各勤務校において行ったWBカードを用いた授業実践は、作品の表現主題となるキーワードをWBカードから選んだり、授業を通して成長できたことをWBカードの32種の語句から選んで意見交換を行ったりした。図6で示したオンライン研修会で取り上げた授業題材は、中学校3年生を対象とし、身の回りの生活用品に命を吹き込んだら、どんな付喪神になるのかを考えて立体作品として表現するもので



図5 「わたしたちのウェルビーイングカード」(HPより抜粋)

あった。この題材で身の周りの生活用品を振り返ることを通して、義務教育を終えるまでの15年間での生き方などを考える。しかし、生徒が「未来」という不確定な存在について思考すると、「中学を卒業する」や「就職する」等、「未来」に起こる事実のみをWBカードの語句と結びつけるだけになり、ウェルビーイングを考えるまでには至らなかったことが課題として挙げられた。



図6 オンライン研修会での授業検討

この課題に対して、渡邊氏からは「使う人がウェルビーイングについて語るきっかけ」としてWBカードを活用するには、児童・生徒に、複数の語句を選ぶように促すことが有効であるという助言を受けて、授業改善を図ることができた。

(5) 保護者と生徒を交えた研修

「C 保護者と生徒を交えた研修」（以下、C研修と表記）では、図画工作科や美術科の教職員だけでなく、実際に授業を受けた生徒とその保護者とともに、授業で培われた力が何であったのか、どんな活動に学びがあると感じたのかを検討する。

C研修は、1か月に一度の頻度で行われ、2023年8月23日から2024年1月24日の期間、計5回実施した。研修への参加者数は、岡山県、兵庫県、大阪府、滋賀県、奈良県、北海道で勤務する図画工作科と美術科の教諭33名、保護者3名、生徒1名の、累計37名である。C研修は、できるだけ多様な視点で授業検討を行うことを目的としているため、オンラインでも参加できるようにした。図7がC研修の様子である。

C研修では、教職員が各授業で想定したねらいと、生徒が授業を通して実感した学びとの間にある差異を確認するとともに、保護者の方の視点から図画工作科や美術科の授業に対する期待についてお話いただいた。初回の研修に参加してくださった保護者の方から、「親から見て力作だと感じた作品を、子どもはなぜか黒で塗りつぶした。子どもはカッコいい色にしたかったと話していたが、本当はネガティブな気持ちがあ



図7 保護者と生徒を交えた研修の様子 左：対面 右：オンライン画面

るのだと思って心配していた。研修で先生方の話を聞くと、子どもの表現について大人の視点ではなく子どもの視点で見る大切さに気づけたので、子どもの言葉を信じたいと思う。」というお話をいただいた。この保護者の方からのお話を受け、子どもと大人によって学びの捉え方が異なることを実感できる研修となった。

(6) 本研究の成果

本研究を通して得られた成果は、二つある。一つ目は、A 研修が教職員自ら新しい価値への気づきを促す場となったこと、二つ目は、ABC の研修の参加者が中心となって新しい研修へと広まりを見せたことである。

① 教職員が新しい価値への気づきを促す場としての可能性

本研究の成果を検討するために、A 研修の様子を撮影した動画を見ながら、ANCS メンバーで活動の省察を行った。A 研修を振り返る中で、参加した教職員がこれまでの経験とは異なる状況に置かれた時に、新しい方法で解決したり、改善したりする姿がいくつか見られた。

「びわ湖にあそぶ」の事例では、教職員のこれまでの経験で得た「価値の内側」で準備された素材を操作していると判断できる。しかし、開始から一時間程度で、参加者は一通りの材料を触り終えると、次第に遊ぶ姿があまり見られなくなった。素材で遊ばなくなったということは、「価値の内側」での遊びへの関心がなくなった状態であると言える。

しかし、琵琶湖という新しい環境で研修を通して、「湖の中に入っても不都合なく遊べるはず」という予想が外れ、湖の石で足が痛くて遊べないことに気付いた後、足が痛くならないような巨大なビニール袋を使って遊ぶ方法を新たに考えつく姿が見られた。

この事例を、ダブル・ループに置き換えて言えば、これまでの「learning」である経験に基づいて遊び方を思考していた状況から、「新たな枠組み」として琵琶湖の環境を生かして遊ぶという「unlearning」の状況になっていたと言えよう(図8)。

このことから、これまでの経験に基づいて想定したこととは異なる状況に直面することで、教職員の価値観とは異なる、新しい視点から思考する契機としてA研修が有効である可能性は高い。

② 参加者による研修の広まり

ABC の研修に参加した教職員は、研修での経験や学んだことに基づき、各学校園や

「創造性が社会と出会う美術教育」を通して、「価値の内側」から出た事例



図8 A研修で「価値の内側」から出た事例

各地域の実態に即した研修を実施している。例えば、A 研修と C 研修での内容を反映させた兵庫県の中学校教諭による地域の方とのアートイベントへの展開(図 9)や、大阪市の中学校教員を中心とした若手教員を対象とした研修への展開(図 10)が例として挙げられる。そして、B 研修の内容を踏まえた授業実践検討会を、他教科の教員と検討する会(図 11)も行われ、教職員と生徒の双方にとっての学びを、地域や他教科、経験年数の異なる視点から捉える場が展開されている。

これは、本事業で示した「ダブル・ループ」の構造を生かしたことで、新しい研修会という「新たな枠組み」が構築されたと言えよう。これにより、授業の手法を示すだけでなく、教職員が多様な視点を生かすことで、児童・生徒にとっての創造性を考えた授業研究を進められた可能性は高い。



図 9 地域でのアートイベント



図 10 大阪での研修



図 11 授業実践の様子

註

- 1 岡田猛、「創造的な社会を作るための心理学者の回り道(特集 創造性<クリエイティビティ>)」、『心理学ワールド』、63号、2013、pp.9-12
- 2 佐藤学、『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』、岩波書店、2015、pp. 42-43
- 3 同上
- 4 清田哲男、「創造性が社会と出会う美術教育のためのカリキュラムの構築と学習効果の研究」、美術教育学研究、50号、2018、pp.153-160
- 5 触覚でつなぐウェルビーイング 渡邊淳司 研究サイト、https://socialwellbeing.ilab.ntt.co.jp/tool_measure_wellbeingcard.html (2023年12月20日閲覧)
- 6 同上

(岡山大学 松浦藍)

6 子どもの自律的な学習を実現するための教職員の学びと意識

—日本版イエナプランスクールの取り組みからの考察—

(1) 茂来学園大日向小学校の実践

① 学校の概要

茂来学園大日向小学校（以下、大日向小とする）は2019年4月に一条校として長野県佐久穂町にて開校。開校当初は70名の児童の在籍であったが、2023年現在、小学校に171名の児童が在籍している。（現在、大日向中学校も開校している。）大日向小は、日本イエナプラン教育協会から認定された日本初のイエナプランスクールである。

「誰もが、豊かに、そして幸せに生きることのできる世界をつくる」ことを建学の精神として掲げている。ドイツやオランダのイエナプランを模倣するだけではなく、日本の教育ならではの豊かさを活かしたイエナプラン教育を実践している。具体的には、「自立する」「共に生きる」「世界に目を向ける」という3つのコアクオリティを教育の中心に据え、それぞれの違いを認め合い、互いに協働することを通して世界平和に貢献する、自由と責任のある共同体になることを目指している。

大日向小におけるワールドオリエンテーション^{註1}やプロジェクト学習では、佐久穂町の大自然を生かした活動が行われ、児童がワクワク、ドキドキするような教育実践が日々行われている。

② 教職員研修の実践

教頭へのインタビュー調査を通して、大日向小ではどのような教員研修が行われているのかを記載し、考察を行う。

まず、大日向小の取り組みにおいて注目すべき点は、教職員の働き方に「余白」をつくっているところである。意図的に時間的「余白」を設けることによって、仕事と人間の身体のメカニズムが合致し、良いアイデアが生み出されたり、仕事のパフォーマンスを向上させたりすることができるという考えである。この考え方は、イエナプラン教育と通底している。イエナプラン教育においては、機械的に時間割を組むのではなく、集中力を要する学習は午前中に、体を動かす活動は午後に行うなど、子どものバイオリズムに合わせたリズムミックスな活動計画がなされているのである^{註2}。

大日向小では、教職員の仕事に「余白」を創出するための取り組みとして、オランダの小学校と同様に、毎週水曜日の午後に授業を行わないことで、教員の「対話」の時間や「研修」の時間に充てられるようにしている。さらに、「会議の精選」も行い、本当に必要な会議だけを予定に組み込むようにしている。子どもにとって学びやすいリズムを整えるだけでなく、教職員にとっても働きやすい環境を管理職が整備している。このようにして創出された、時間的な「余白」があるからこそ、心の余裕を持って教職員の「対話」がなされるのである。

イエナプラン教育において、「対話」は非常に重要な役割を担っている。もちろん大日向小の教育においても「対話」を重視した教育活動が数多く実践されている。ここでも、子どもたちの実践の前に、まずは大人がしっかりと「対話」のできる仕組みづくりを学校として行っている点も大変興味深い。ここで述べる仕組みづくりとは、無闇に数多くの会議や研修を設定し、「対話」する機会を設けるということではもちろんない。日常的に「対話」が発生しやすい「場」を意識した環境づくりがなされているということである。具体的には、職員室内をフリーアドレスにし、共用の長机に変更することで、必然的に「対話」の機会が創出される工夫がなされている（図1）。その他にも、イエナプラン教育の特徴である「リビングとしての教室」と同様に、職員室内にも様々な形の机が設置されおり、温かみのある空間設計がなされている（図2）。また、職員室の前にも、小さなミーティングスペースを設けるなどの工夫がなされている。このようにして、シーンに応じた「対話」が、いつでも容易に行える工夫がなされているからこそ、多くの「対話」が創出されると考えられる（図3）。

理念として教員の協働を目標に据えるだけでなく、「時間」的観点、「空間的」観点において、具体的な仕掛けがなされている点は、大日向小の特徴的な実践として捉えることができる。



（図1）職員室の共用机



（図2）職員室の空間



（図3）職員室前のミーティングスペース

大日向小における、教員が自律的に行動するための取り組みについても記載する。

もちろんこの点も、イエナプラン教育が大切にしている「自立」と深い関係がある。イエナプランスクールでは、「学習主体」である子どもに多くの学びの決定権を与えている。このことに関しては、イエナプランにおけるブロックアワーと呼ばれる自由進度学習や子どもによる自治に関する取り組みを見ていただければ、容易に判断できることであろう。先述した例に違わず、まずは教員が実践することで児童に対して言行一致した教育が実践される。

教員が「自立」的に判断し、実行することができる工夫として、一般的な学校に比べて多くの決定権が教員に与えられている。具体的には、大日向小では、学年団ごとの予算に関して一般的な学校のように予算案を立て、起案を回し、事務職員・管理職の決裁が下りて、ようやく執行できるというような煩雑な手続きを簡略化している。ある程度の予算の使い道を学年団に委ねているのである。こうすることで、学年団の教員で与えられた予算をどう使うかという「対話」がなされ、学年団の合意によって決裁を下すことができる。それはもちろん、児童の「やりたい」をスピーディーに実現させることを可能にするための方策でもある。

予算だけに限らず、学年団の意向を管理職が汲み取り、柔軟に対応し、実現した数々の教育活動が挙げられる。教員が持つ決定権を拡充させることで、学校運営に参画する意識を教員の中に醸成する。このような自己決定の場面が増すことで、自律的に考え行動することのできる教員集団が育てられるのである。

最後に、教頭は大日向小における今後の展望について以下のように語られていた。日々の業務の中で消えてしまっている「実践知」を残すために、「内省」と「フィードバック」をより丁寧に行う必要がある。オランダのイエナプランスクールでは、グループリーダー^{註3}の授業の様子を管理職が口頭だけで指導するのではなく、20分の授業風景を録画し、コーチングをするという取り組みを行っている。管理職が、ただ改善点をグループリーダーに伝えるだけでは効果としては薄く、むしろ管理職に対して懐疑的になったり、やる気を削ぐことになったりしかねない。グループリーダーが自身の目で授業を見て、自分自身で気づくことを促す方が効果的である。そして、そこから、自分自身がどんな教育者として、どんな振る舞いを子どもたちに行っているのかを「自己認識」することが大切であるとし、大日向小でもコーチングの手法を今後取り入れていきたいとのことであった。

③ 自律的な教育活動

大日向小の数々の素晴らしい教育実践の中から、紙幅の都合上一つに絞って実践例を紹介する。

大日向小で最も印象的だった活動は、児童が本当の意味で主体的に、伸び伸びと「ワールドオリエンテーション」(プロジェクト学習)に取り組んでいる姿であった。児童は、教室内だけでなく、必要であれば校庭に飛び出し全身を使って学んでいた。児童に対して、大日向小のグループリーダーは、ほとんど制限をかけていなかった。これは、イエナプランの「8つのミニマム」に記されている「ホンモノ性」を重視してい

るからである。そのため、クラスの関心事によって取り組むプロジェクトも異なっている。

校庭で松の木に登る児童の姿に注目し観察していると、木に登る児童が「鳥の観察プロジェクト」を行っていることを教えてくれた。話し掛けた際は、鳥の巣箱に使う松ぼっくりを採取している最中であったのである（図4）。その他の児童も、それぞれに役割を担っており、巣箱にニスを塗ったり、藁を見つけてきたり、チームのために何をすべきか計画し、意欲的にプロジェクトに取り組んでいた（図5）。

大日向小の取り組みも、児童の興味関心に沿った「ホンモノ性」を重視しているからこそ、子どもたちがワクワク、ドキドキ学ぶことができているのである。教室だけを、学びのフィールドとするのではなく、間近にある自然を活用し、児童の「知りたい！」や「やってみたい！」という思いを授業内で可能な限り実現する。このように、学びの自由を認め、実感として湧き出した疑問を、ブロックアワーの時間に解決していく。この学びのサイクルを循環させることで、学習に対する「内発的動機付け」を高めることができると考えられる。もちろん、このような学習活動を可能にしているのは、大日向小の教職員の密な連携やそれぞれの教職員の学びによるものであることは言うまでもない。

しかし、このような取り組みがイエナプランスクールに限らず、日本全国公立私立に関わらず、どこの学校でも実現されることを強く望む。



（図4）プロジェクト学習の様子1



（図5）プロジェクト学習の様子2

(2) 名古屋市立山吹小学校の実践

① 学校の概要

名古屋市立山吹小学校（以下、山吹小とする）は、名古屋市の中心部に位置し、1872（明治5）年の開校以来、150年以上の歴史を有する学校である。2023年現在は657名の児童が在籍しており、研究主題を「夢中になって目を輝かせる子どもたち～『個別最適な学び』と『協働的な学び』を実現する学校づくりを通して～」として日々の教育実践を行っている。

『VIEW next』教育委員会版で紹介された、山吹小の学校改革の取り組みについては以下のように記載されている。

「協働的な学び」の実現に向けては、同校は2019年度から動き出していた。自身の情報収集でイェナプラン教育を知った山内校長が、「ワールドオリエンテーション」の理念を基に1～3年生、4～6年生のグループで探究的な学びに取り組む「ふれあい活動」を提案。「総合的な学習の時間」でスタートした。^{註4}

その後、名古屋市教育委員会が2021年度に行った、学校と民間事業者とが連携しながら学びの転換を進める「マッチングプロジェクト」に山吹小が応募し、プロジェクト校の1つとして採択される。具体的には、児童自らが学習計画を立てて取り組み、その結果を自ら振り返る学習者中心の学びを取り入れたカリキュラムの作成及び実践を日本イェナプラン教育協会と連携し行った^{註5}。

山吹小は、学校改革の1つとして、「一斉授業」からの脱却にチャレンジしている。「一斉授業」から、イェナプラン教育の特徴である自由進度学習（ブロックアワー）への転換を図ることで、習熟度の違いに苦慮する子どもたちの悩みを解決するだけでなく、多くの学校が抱えている、いじめや不登校などの問題の打開策になり得ると捉えている。実際に、山吹小では「一斉授業」という枠組みを取り払った結果、多くの好循環が校内に生まれている。

② 教職員研修の実践

校長、主幹教諭へのインタビュー調査を通して、山吹小ではどのような教員研修が行われているのかを記載し、考察を行う。

まず、山吹小の取り組みにおいて注目する点は、教育行政との連携、すなわち名古屋市教育委員会と連携を高め、教育活動を充実させている点である。学校の概要でも簡単に触れてはいるが、より詳しい名古屋市教育委員会の内容を記載したい。NAGOYA School Innovation について名古屋市教育委員会は、HPにおいて以下のように説明をしている^{註5}。

名古屋市教育委員会では、平成31（2019）年3月に、「第3期名古屋市教育振興基本計画」を策定し、「夢に向かって人生をきり拓くなごやっ子の育成」の実現

を目指し、様々な施策等を総合的かつ計画的に進めてきました。ナゴヤ・スクール・イノベーション事業では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実による授業改善を推進してきました。

名古屋の子どもたちが、今後ますます激しくなる社会の変化を前向きに受け止め、たくましくしなやかに変化を乗り越え、よりよく自らの人生をきり拓いていくためには、自律して学び続ける人に成長していくことが欠かせません。そのためには、大人が子どもの学びに伴走し、子ども中心の学びを進めていくことが大切です。

こうした方向性に向けて、名古屋市学校園全ての教職員及び、子どもたちに関わる全ての大人が共通認識をもって教育を進めることができるよう、名古屋市の目指す子ども中心の学びの考えを明確にする、学びの方針を示す必要があると考え、「ナゴヤ学びのコンパス」（以降「学びのコンパス」とする）を策定することとしました。

このように、「学びのコンパス」の策定、及び実施に伴い、名古屋市内全ての学校において、共通理念となる目標を設定し学校改革を推進している。名古屋市教育委員会の「School Innovation」によって、山吹小の教育実践が後押しされる形となったと言える。

この点について、校長は教育行政のバックアップがなされていることは教職員組織を円滑にするためには重要であると述べている。一教員、一管理職が独自の思いや判断で教育改革を行うのではなく、教育行政の後ろ盾があるからこそ、管理職も先進的な教育実践を行う教員をバックアップすることが可能となる。授業改善や学校改革に向けて尽力する教員を学校全体でサポートする体制ができて初めて、学校として改革に取り組むことが可能になるのである。

次に、山吹小がどのように校内研修に取り組んでいるのかについて記載をする。山吹小では、先述した「マッチングプロジェクト」が2022年度に終了したことに伴い、研修そのものについての見直しを図っている。「マッチングプロジェクト」を行っている際には、研修を通してイエナプラン教育について多くの情報を得られていた反面、研修に多くの時間が割かれていたという事実があった。「マッチングプロジェクト」を終えたことで、山吹小にとって「本当に必要な研修」は何かを考え、主幹教諭を中心に教員からの声を聞き、重視したい項目を意図的に研修に組み込むようにしている。ここでも、必要に応じて名古屋市教育委員会と連携し、講師の派遣依頼を行うことで、本当に必要とされる教員研修が実現されている。また、研修の頻度や内容についても、定期的に振り返りを行い実際の声を聴きながら、次年度の計画に反映する試みを行っている。このように、必要に応じた適度な頻度で研修を行うことにより創出された時間に、「教員同士がお互いの授業を見合う」自発的な研修も生じているとのことである。

ここまで、研修について「当たり前」のことを述べているように感じるかもしれないが、その「当たり前」が実現されていないことによる教員と管理職の確執は多くの

学校で見受けられる。山吹小のように、教員の自発的な研修が生まれる背景には、声を発する機会、そしてミドルリーダーを含めた管理職の発せられた声を受け止める姿勢が必要とされるのである。

最後に、山吹小の学校風土の特徴についても記しておきたい。山吹小は小学校であるにも関わらず、休み時間に多くの先生方の姿が職員室で見られた。これは、管理職の働きかけによるものであった。校長は、年度当初に、何気ないことであっても、職員室で「今日こんなことがあったんです！」と主任や管理職を巻き込んで学級担任が話をするように、教職員に依頼をしている。こうすることで、職員室内に「対話」が生まれ、日常的な「共有」の場面が増えることとなる。学級担任が学級のことを一人で丸抱えするのではなく、定期的に些細なことでも「共有」することにより、トラブルが起きた際に、迅速かつ柔軟な対応を管理職や主任が取ることが可能になる。

こうした些細な情報交換が交わされることで、山吹小では教職員の良好な関係が構築されている。管理職が人事異動の際に積極的に働きかけることと同時に、自校の教員をどのように育てるか、学校風土をいかに構築するかということも学校の組織作りにとっては重要なことと言える。

③ 自律的な教育活動

山吹小の数々の素晴らしい教育実践の中から、紙幅の都合上一つに絞って実践例を紹介する。

実践例を紹介する前に、山吹小がイエナプラン教育をどのように取り入れているのかについて書かれた、東洋経済オンラインの記事を以下に紹介する^{註6}。

山内氏も、授業改善に当たっては「まず手法ありき」の発想に陥らないようにする必要があると指摘し、「重要なのは、なぜ新しい学びを取り入れる必要があるのかを教員一人ひとりが理解し、共通認識を持つこと。『個別最適な学び』や『協働的な学び』を実現する手法は、多様でよいのです」と言う。

自校にとって必要なことは何かを考え、できることを、できるところから始めていく。山内氏の言う「いいとこ取り」の精神で、柔軟な形で授業改善を進めていくことが、新しい学びを実現する秘訣なのかもしれない。

このように、山吹小では部分的、段階的にイエナプラン教育が実践活動の中に導入されている。

山吹小の教育活動の中で、最も印象的だったのは、小学校3年生の学級で行われていた「振り返り」のシーンである。山吹小の「振り返り」は、その日の自分自身の学びについて個人で行うだけでなく、「他者との共有」を通してさらに「振り返り」の質を高めている点に関心を抱いた。また、学びそのもの（何を学んだか）ではなく、「学び方（どのように学んだか）」に焦点を当てている点も興味深い。

具体的に「振り返り」がどのように行われていたかを記していく。

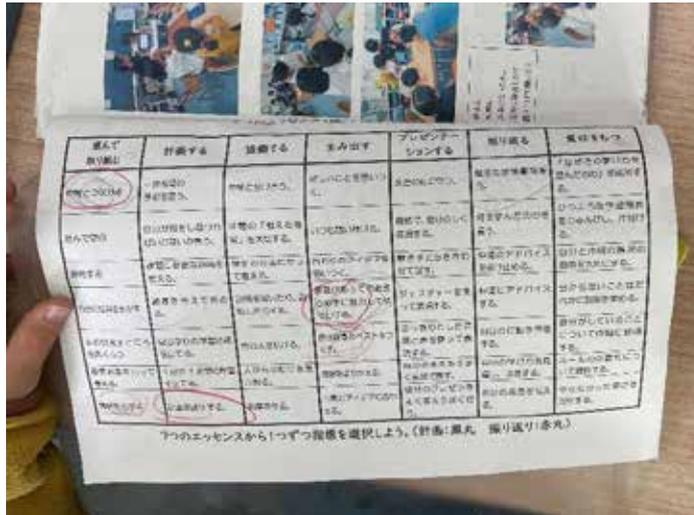
- ① 1日を通して、どのように学ぶのかの計画を立てる。
- ② 自分がどのような学び方を行ったかについて、個人で振り返りを行う。
- ③ 個人での振り返ったものを、ペアで共有する。
- ④ ペアで共有した振り返りを、全体で共有する。(時間によって発表する人数は変動していると思われる)

上記の手順で、振り返りが実施される。もちろん、振り返りを行うにあたっての指標が印刷され、児童のファイルに綴じられている。山吹小で用いられている「振り返りの指標」は、イエナプランの実践者であるヒューバート・ウィンターズとフレック・フェルトハウズが作成した「7つのエッセンス」(図6)を山吹小でアレンジしたものであった(図7)。イエナプランにおいて、子どもたちが身につけるべき具体的な能力を示した「7つのエッセンス」には、順序があるわけではなく、子どもを褒めたり、子どもに刺激を与えたりする材料として用いるように記されている。

振り返る観点を子どもたちに示した上で、「どのように学ぶか」を選択させることが重要なのである(図8)。「振り返り」活動の中で最も注目すべき点は、小学校3年生にも関わらず「計画した学び方」と「実際に行った学び方」について、変更した理由を踏まえながら、言語化し他者に説明ができていた点である。例えば、個人での学びを計画していたのに、その日は友達と協力して学ぶことにした。その理由を全体で共有するのである。そして、児童が行う振り返りに対して、教員は異なった観点からの気づきをアドバイスする。この教員からのサポートによって、児童は自分では気がつくことができなかつた「深い振り返り」が可能になり、聞いている児童にとっても、適切な振り返りの方法を知る機会となる。

山吹小において、従来は取り入れられていなかった「振り返り」活動が学年を越えて、学校全体に波及していったとのことである。これは、上述した、自発的に互いの授業を見に行くことと関連していると考えられる。自己の研修としての授業参観が、児童の学習活動の深まりに繋がり、その取り組みが学校全体に浸透していく。研修の在り方としては、非常に理想的な形であると言える。

学年・個人で取り組む	目指すこと	実施する	成果の姿	子どもが身につけること	学びの振り返り	振り返りシート	振り返りシート
1年生	自分の名前が書けるようになる	自分の名前を紙に書く練習をする	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる
2年生	自分の名前が書けるようになる	自分の名前を紙に書く練習をする	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる
3年生	自分の名前が書けるようになる	自分の名前を紙に書く練習をする	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる
4年生	自分の名前が書けるようになる	自分の名前を紙に書く練習をする	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる
5年生	自分の名前が書けるようになる	自分の名前を紙に書く練習をする	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる
6年生	自分の名前が書けるようになる	自分の名前を紙に書く練習をする	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる	自分の名前が書けるようになる



(図6) イエナプラン7つのエッセンス

(図7) 山吹小版7つのエッセンス



(図8) ペアでの「振り返り」活動

(3) 福井市至民中の実践

① 学校の概要

福井市至民中（以下、至民中とする）は、旧校舎の老朽化により 2008 年に新至民中として福井県福井市南江守町に移設される。2023 年現在 403 名の生徒が在籍している。学校教育目標を「郷土福井に誇りを持ち、たくましく生きる子どもの育成」、研究主題を「学びのストーリーをデザインする」として、日々の教育実践を行っている。

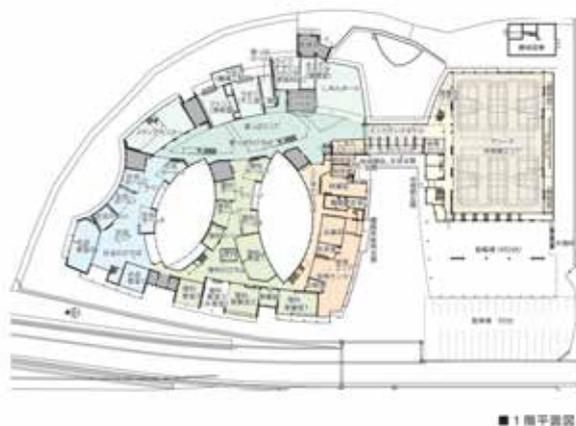
至民中は、イェナプランスクールではないものの、教育実践の内容において、イェナプラン教育の理念と親和性が高いため、今回の調査に加えることとする。

まず、至民中について述べるにあたり、触れておかなければならない点がある。それは、至民中の特色ある教育活動を支える校舎についてである（図 9、図 10）。一見して分かる通り、至民中の校舎は大変珍しい設計がなされており、この校舎によって、至民中の教育活動が成立している。特に注目すべき教育活動として、「クラスター」と呼ばれる異学年交流システムと「異学年型教科センター方式」と呼ばれる授業システムが挙げられる。

異学年の交流を核に据えた教育活動が 15 年間に渡り実践される中で、生徒の関係性、教職員の連携など、至民中独自の学校風土が創り上げられている。



(図 9) 至民中全景^{註 7}



(図 10) 1階平面図^{註 8}

② 教職員研修の実践

研究主任へのインタビュー調査を通して、至民中ではどのような教員研修が行われているのかを記載し、考察を行う。

まず、至民中の取り組みにおいて注目する点は、年度当初に「至民型キー・コンピテンシー」を全教員で考え、目指すべき教育についての共通認識を図っている点である（図 11）。ただ単に「至民型キー・コンピテンシー」を理想像として掲げるだけでなく、実際の授業や行事などの教育活動の中にどのように取り入れるかが熟議される。この全体ミーティングは、職員会議とは別に年間 10 回「全体研究会」として行われている。具体的には、第 1 回全体ミーティングでは、「至民型キー・コンピテンシー」の再検討を行う（図 12）。そして、第 2 回全体ミーティングでは、第 1 回のミーティン

グで決定した「至民型キー・コンピテンシー」を教科毎に生徒にも伝わる分かりやすい内容に噛み砕き、具体的に授業の活動としてどのように「至民型キー・コンピテンシー」を取り込むかという内容のミーティングが行われる。

このように、生徒に身につけさせたい能力を管理職や課長、主任だけで考えるのではなく、教員全体で考えることで、教員集団全体のベクトル合わせが可能になる。そして、全職員で「キー・コンピテンシー」という教育活動の「核」となる部分を「決定」することで、授業の方向性や生徒指導、地域との連携においても、全員が納得した上で指導を行うことが可能になる。

次に注目するのは、至民中には「授業研究部会」「特別活動研究部会」「地域連携研究部会」の3つの研究組織が置かれ、積極的に各研究部会が機能しているということである。至民中では、学年団や年齢、校務分掌などのメンバー構成のバランスを考慮して、全員が何れかの研究部会に配属される。

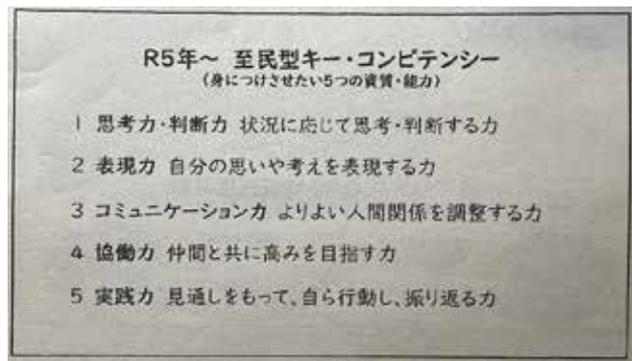
なかでも、今回注目したいのが「授業研究部会」の取り組みである。至民中の「授業研究部会」の役割は、公開授業（水曜日の6時間目に小学校や地域に向けた公開授業が年に4回、指導主事に向けた研究授業が年に2回行われる）の日程の調整、授業研究チームの人員配置、公開授業の実施内容の検討を行うことである。授業研究チームの構成については、他教科の先生、他学年所属の先生が混在するようにチームが編成され、そのチームで公開授業や研究授業においてどのような授業を行うかが検討される。さらに、授業において「至民型キー・コンピテンシー」のどの能力が、どのタイミングで、生徒に身につけさせるべきかについても協議される。公開授業においては、具体的な着眼点が明記された至民中独自の「参観シート」を用いて、生徒の見取りが行われる。生徒の見取りは、授業でフォーカスした生徒（グループ）に、どのような変容（学びのストーリー）があったのかを記す形式になっており、その参観シートを基に研究協議が進められる。その後、授業者は参観者の記した「参観シート」を読み返し、自身の授業改善へと繋げていく。このように、「授業研究部会」の取り組み一つをとっても、至民中では多様な教員との「関わり」や「対話」をする機会が設けられていることが分かる。

至民中における「クラスター」や「異学年型教科センター方式」^{註9}といった特色ある教育システムは、教職員の協働と学校建築によって実現が可能となっている。図10の1階平面図で示しているように、至民中では、教科ごとに教室が設けられており、生徒は授業のある教科のエリアに移動する。こうすることで、生徒にとっては、先輩がどのような学びを行っているかを知る機会となり、学びの見通しを立てることができる。また、教員にとっては同じ教科の先生がどのような指導をしているかを知り、授業について相談する機会が生み出されるのである。

教職員の組織作りを考える上で、学校建築が与える影響は実は大きいのである。もう一方で、至民中の教育実践が充実している背景には、福井大学教職大学院との緊密な連携や、地域との連携がなされていることも忘れてはならない。



(図 11) 全教員で構想する様子



(図 12) 「至民型キー・コンピテンシー」

③ 自律的な教育活動

至民中の数々の素晴らしい教育実践の中から、紙幅の都合上一つに絞って実践例を紹介する。

至民中においては、公開研究発表会の日に往訪させていただいたため、自身の目で直接見ることができなかったものの、インタビューや文献から知り得た「クラスター」活動について記すこととする。

「クラスター」の説明として、(篠原 2019) 註¹⁰は、以下のように説明している。

一方、至民中学校では学年縦割りの活動も進めている。1学年4～5学級の学校であるため、校内にクラスターと呼ばれる5つの学年縦割りグループを作っている。そのクラスターを基盤に、特別活動としての学校祭や合唱コンクール等のさまざまな行事を行っている。年度当初には1年生を迎える宿泊研修をクラスターで行い、リーダー研修の目的も兼ねて2、3年生たちが1年生を迎え入れるために企画を練り、宿泊合宿を教師ではなく上級生がリードしている。また、グラウンドのライン引きなどの体育祭の準備も、生徒たちがクラスターで話し合い、競技のために必要な準備を考えて分担して準備を進めている。こうして、生徒たちはクラスターの活動を通し先輩たちとの協働の機会がある。先輩の姿をみて、その時の経験を自分たちがリードする学年になった時に活かす流れが作られているのである。このようなタテ割り活動を基礎に子どもたちの生活と学習の融合が目指され、異学年型教科センター方式という仕組みにおいて、教科学習においても生徒自身が3年間の教育課程を見通して学びに向える条件が整えられていることは、注目すべき取り組みと言えよう。

研究主任への聞き取り調査から知り得た情報を基に考察を加える。至民中のクラスター活動は、年間を通して縦割りの活動が行われている。一般的な中学校や高等学校でも、学校祭の前に応援団や合唱などで縦割りグループが形成され、異学年がミックスされた縦割り活動が行われることがある。しかし、至民中学校では、年間を通じた活動として「クラスター」が位置づけられている。例えば、合唱や団結旗の作成など

も学年単位で取り組むのではなくクラスターの中から、メンバーが選抜され、異学年のチームが編成される。合唱など、技術的指導が必要な場合は、上級生がリードして下級生に指導していく中で、自然と上級生のリーダーシップが育成されていく。合唱だけでなくパートごとにたくさんのリーダーが必要となり、3年生ではクラスの四分の一の生徒がリーダーを経験する仕組みとなっている。1年生の時から3年生のリーダーの活動ぶりを継続して見ることで、2年後に迎えるリーダーとしての自分の役割についてもイメージすることが可能となる。

また、清掃活動においても学級単位ではなく、クラスター単位で行っているとのことである。こうした日々の活動にもクラスターを取り入れる点にスポットを当てると、至民中がいか「クラスター」を核とした教育活動を展開しているかを理解することができる。これらの活動を通して、生徒同士の関係が構築され、異年齢で関わることへのハードルが下げられる。時折、部活も出身小学校も違う生徒同士が談笑する姿が見られるのもこの活動によるものである、とのことである。

このようなクラスターによる異年齢集団の活動は、生徒にのみ影響を与えるのではなく、教員間、教員と生徒間でも、学年団を越えた対話の機会を生み出すことに繋がる。このような至民中の特色ある教育実践を可能にするのは、やはり年度当初に「至民型キー・コンピテンシー」の作成を行っているからではないだろうか。生徒の実態に見合った「キー・コンピテンシー」を教員全体で真剣に議論する。その「至民型キー・コンピテンシー」を作成するためには、日々の教育活動で生徒をしっかりと見つめなければならない。生徒を主体とした自律的な活動を実現するためには、学校全体がチームとして連動することが重要だと気づかされた。

(4) 各校の実践を振り返って

調査にご協力いただいた3校のイエナプラン教育を中心とした教育実践を調査し、共通点として見出されたのは、「対話」と「他との連携」である。

多様な他者と繰り返し「対話」することで、信頼関係が構築されることは言うまでもなく、「対話」は自身を捉え直したり、新たな発見を促したりするものでもあると言える。「対話」の重要性については、もちろん教育関係者なら重々承知の事柄である。しかし、いざ学校内で「対話」の機会を創出しようとした場合、どのような手立てを取るだろうか。今回の調査において、「対話」を促すには、環境としての「場」の設定をなすことの有効性が明らかとなった。

また、教育行政や保護者、地域、学校外の団体といった「他との連携」を図ることで、単純に外的支援を得られるだけでなく、自校の教育を見つめ直す機会、教員自身が自分を捉え直す機会になるのではないだろうか。「他者の目から見て」自校がどのように映るのか、そして自分の教育実践はどのように映るのか、これらのことを知るためにも、今後の学校はより一層「他者との関わり」が求められると考えられる。

註

- 註1 イエナプラン教育では、理科・社会科の区別はなく、ワールドオリエンテーションという総合学習の形態を用いる。
- 註2 リヒテルズ直子『今こそ日本の学校に！イエナプラン実践ガイドブック』教育開発研究所、2019年
- 註3 イエナプラン教育では、担任教師のことをグループリーダーと呼んでいる。
- 註4 『VIEW next』教育委員会版、2022年度 Vol.2【実践事例2】自由進度学習「山吹セレクトタイム」を導入し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現へ
愛知県 名古屋市教育委員会、名古屋市立山吹小学校
- 註5 名古屋市教育委員会 NAGOYA School Innovation HP
<https://nagoyaschoolinnovation.city.nagoya.jp/>、2024.01.26 最終閲覧
- 註6 自由進度学習で注目の山吹小、イエナプラン教育の「いいところ取り」の真意 自校に即した個別最適な学び・協働的な学びを | 東洋経済 education×ICT (toyokeizai.net)、<https://toyokeizai.net/articles/-/671767>、2024.01.26、最終閲覧
- 註7 『日本建築学会北陸支部広報誌 Ah!35号』、支部活動報告 2008年度 北陸建築文化賞 受賞にあたって、至民中 全景
<http://news-sv.aij.or.jp/hokuriku/mlah/ah35/02bunkasyou/bunka35-4.htm>、2024.01.26 最終閲覧
- 註8 文部科学省「これからの幼稚園施設」「これからの小・中学校施設」、これらかの小・中学校施設、中学校編、福井市立至民中
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2010/06/04/1294512_15.pdf、2024.01.26 最終閲覧
- 註9 異学年型教科センター方式とは、教科毎に教科専用教室と教材や作品展示が可能なスペースを設置し、生徒が授業ごとに教科エリアを移動して学習する方式である。
- 註10 篠原岳司「教育行政学からみる異年齢・異学年教育の新制度論的考察—中学校・高校の動向から—」『子ども発達臨床研究』12、65-74、2019年

(岡山大学大学院・岡山県立邑久高等学校 横溝俊)

7 教職員がチームで開発する授業とその仕組み—特別支援学校の実践—

はじめに

①附属学校の役割

岡山大学教育学部附属特別支援学校(以下、本校)は、家庭や地域と連携し、児童生徒の自立と社会参加の実現に必要な力を育成するために、日々の教育実践を改善しながら、より質の高い教育を目指している。それに加えて、附属学校に求められている教員研修の「地域の拠点」としての役割を果たすための取組を進めている。その取組の中核となっているのが、研究発表会と体験型教員研修と授業づくり研修会である。この三つの取組を本校は、本校教員と地域の現職教員との学び合いの場として位置づけている。

②これまでの本校の教員研修の取組

本校は、昭和25年4月、岡山大学教育学部附属小学校に新設された特別支援学級が始まりであり、その後、昭和40年に附属養護学校となり、昭和43年に現在の地に校舎が完成し、平成19年に「岡山大学教育学部附属特別支援学校」に校名変更し、今に至っている。

昭和40年11月に第1回研究発表会を開催し、以来、毎年研究発表会を開催して授業公開をしたり、研究成果の発表をしたりしている。また、昭和46年から2~3年ごとに研究の成果を研究紀要としてまとめ、公表してきた。しかしながら、これらの取組は、実践や研究内容に関する質疑応答はあるものの、本校からの情報提供の意味合いが強かった。

③協働から共創へ

中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会の「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの実現に向けて 審議まとめ」(令和3年11月)において、「主体的な教師の学び」、「個別最適な教師の学び」、「協働的な教師の学び」といった「新たな教師の学びの姿」等が示された。また、令和4年7月1日で教員免許更新制が廃止され、教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律(令和4年法律第40号)が成立し、教育委員会による校長及び教員等の研修履歴の記録の作成と当該履歴を活用した資質向上に関する指導助言等の仕組みが令和5年4月1日から施行されることとなった。そして、新たな制度の下で「新たな教師の学びの姿」を実現するために、国において、教員研修高度化推進支援事業により、オンデマンド研修コンテンツの充実や教員研修の高度化に資するモデル開発を進めている。また、教員研修高度化推進支援事業等により作成されたオンデマンド研修コンテンツ等を一元的に収集・整理・提供する「教員研修プラットフォーム」と、教員研修プラットフォームにおける研修受講履歴を自動的に記録可能な「研修受講履歴記録システム」の一体的構築を進めている。

岡山大学教育学部と附属学校園は、平成26年から岡山県教育委員会や岡山市教育委員会、岡山っ子育成局等と「附属学校園地域運営委員会」を毎年開催し、附属学校園の在り方等の検討を重ねてきた(図1)。

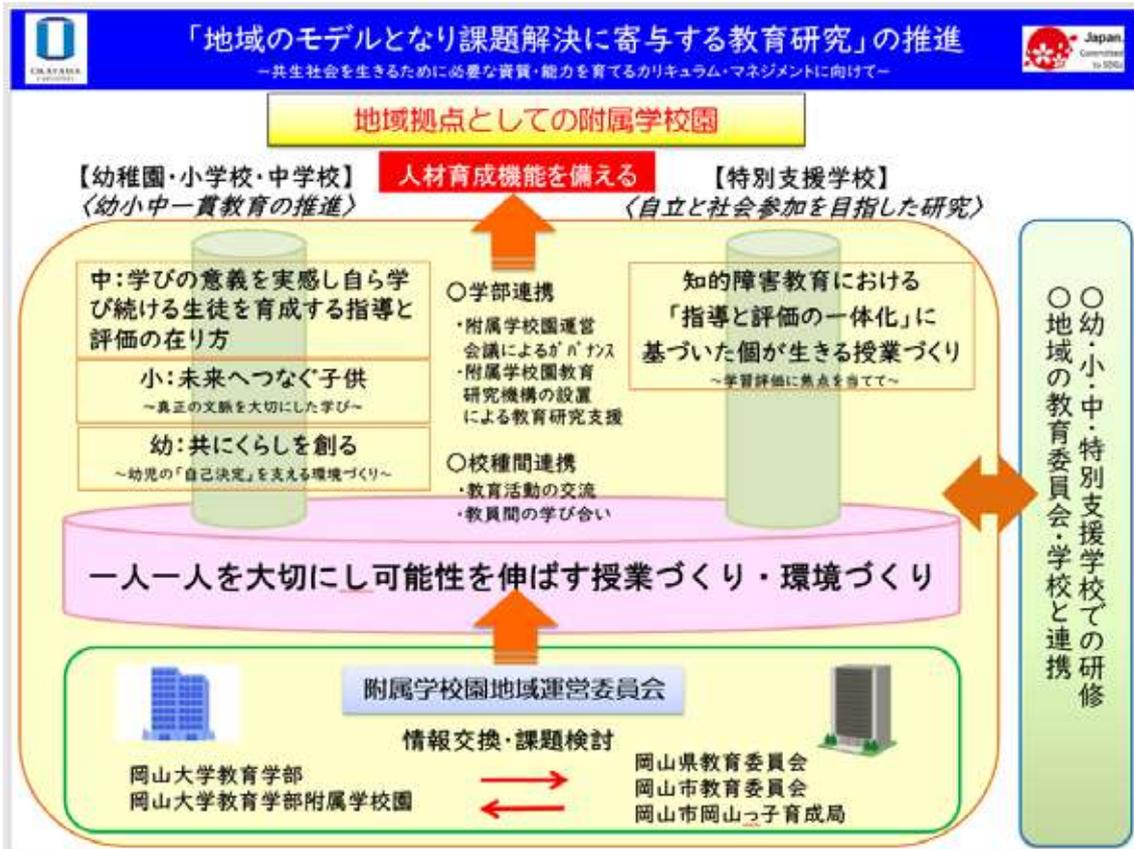


図1 附属学校園地域運営委員会の位置づけ

附属特別支援学校と岡山県教育委員会の連携としては、長年、岡山県総合教育センターや地域の学校等の講師として、授業づくりや自立活動等に関する情報提供や指導助言の役割を担ってきた。令和5年3月に岡山県教育委員会より出された「第4次岡山県特別支援教育推進プラン」には、「②関係機関への研修 小中学校等においては、独立行政法人特別支援教育総合研究所や大学への派遣を継続して実施するとともに、岡山大学教育学部附属特別支援学校における実地研修を行います。（中略）岡山大学教育学部附属特別支援学校と連携を強化し、短期間の実地研修を行います。」と附属特別支援学校との連携に関する内容が記述され、附属特別支援学校が現職教員研修機関として位置付いた。

現在の本校と地域の学校の関係は、「附属学校から地域の学校へ情報提供する関係」から「附属学校と地域の学校が交互に主体となり、対話を通してお互いの目的の達成を図る協働の関係」へと移行している段階である。

教員研修の高度化に向けて、今後、ICT環境や広報システム等の連携基盤を整備し、「お互いの各学校の目的達成のみならず、附属学校と地域の学校等が同じ目的に向かって対話し、共通の新しい価値を創造していくことのできる関係」に高めていきたいと考えている（図2）。

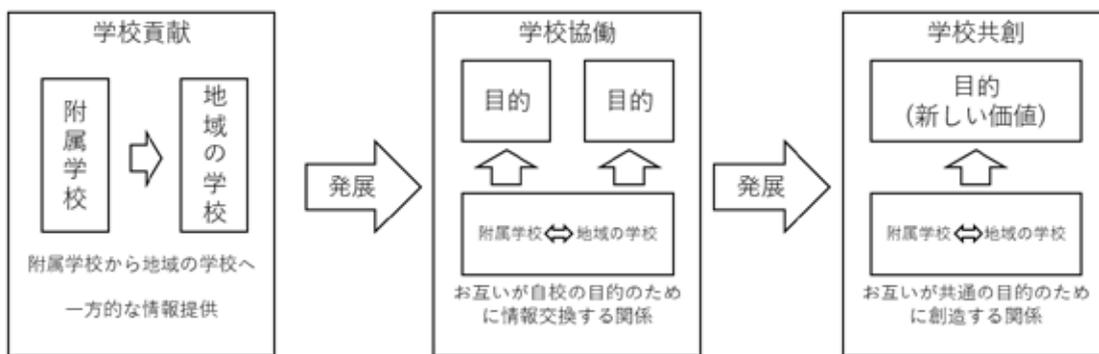


図2 附属学校と地域の学校等との関係性

(若松、檜山(2021) 地域との協働、そして共創へ、キャリア発達支援研究会(編)、キャリア発達支援研究 8、P144 を基に作成)

(1) 研究発表会

①実施内容と経緯

昭和40年11月に第1回研究発表会を開催し、以来、毎年研究発表会を開催して授業公開をしたり、研究成果の発表をしたりしてきた。研究テーマとしては、個が生きる授業づくりを基盤としながら、個別の指導計画やキャリア教育、主体的・対話的で深い学び、指導と評価の一体化等、新学習指導要領等で特別支援学校に求められているテーマや内容等について取り組んできた経緯がある。しかし、研究内容の情報共有に関しては特別支援学校を対象とし、取組の成果を共有するという視点は各校に任せられ、「附属だからできる」という一方的な情報提供に終始する研究発表会になる傾向があった。そこで、実践を基に地域の現職教員との学び合いを促進するために、平成15年の研究発表会から、ポスター発表をプログラムの中に取り入れ、本校教員のみならず、県内特別支援学校の教員や小・中学校の特別支援学級や通級による指導の指導者等の取組を体育館のフロアで発表するプログラムを取り入れた。本校の教員も含め地域の特別支援に関わる教員の意見交換の場を設定し、活発なディスカッションによる協働的な学びを共有することに継続して取り組んでいる。コロナ禍によって対面による対話ができにくく一時中断していたが、昨年度の研究発表会から対話による活発な意見交換の場の一つとしてポスター発表を再開することができ、本年度も実施した(図3)(図4)。

②今後の取組の方向性

特別支援教育はその理念として、児童生徒の自立と社会参加に向けて、教育の場を問わず児童生徒個々のニーズに対応することを謳っているが、いわゆる特別な場を中心に発展してきた特殊教育の仕組みを土台にしていることから、障害のある子どもと障害のない子どもが同じ場で学ぶことを追求しつつも、基本的には、それぞれの教育の場をどうつなぐかが重要視されている。特別支援教育の在り方に関する特別委員

そして昨今、通常教育と特別支援教育の「共有化」を確認する議論が重ねられつつある。多岐に渡る論点が出されているが、改めて、それぞれの通常教育における先行研究の到達点と、特別支援教育における到達点のすり合わせが必要となる。その際、特別支援教育が特殊教育時代から蓄積させてきた知見や取り組みを、通常教育に積極的に取り入れていくことも合わせて重要となる。そういった意味でも、その「繋がり」と「共有化」のキーワードの一つとして自立活動を取り上げ、特別支援学校だけでなく、特別支援学級や通級による指導の担当教員を対象として取り組むという視点が必要であると考えている。

(2) 体験型教員研修

① 目的と実施までの経緯

本校における体験型教員研修は、平成30年度より、他校の教員が本校の授業等、日常の教育活動等を参観・体験するとともに、授業者との意見交換等を行うことにより、参加する教員並びに本校教員の特別支援教育の専門性向上を図ることを目的に実施されている。令和3年度に正式に附属学校園として、岡山県・岡山市教育委員会との連携事業として位置づけられた（図5）。

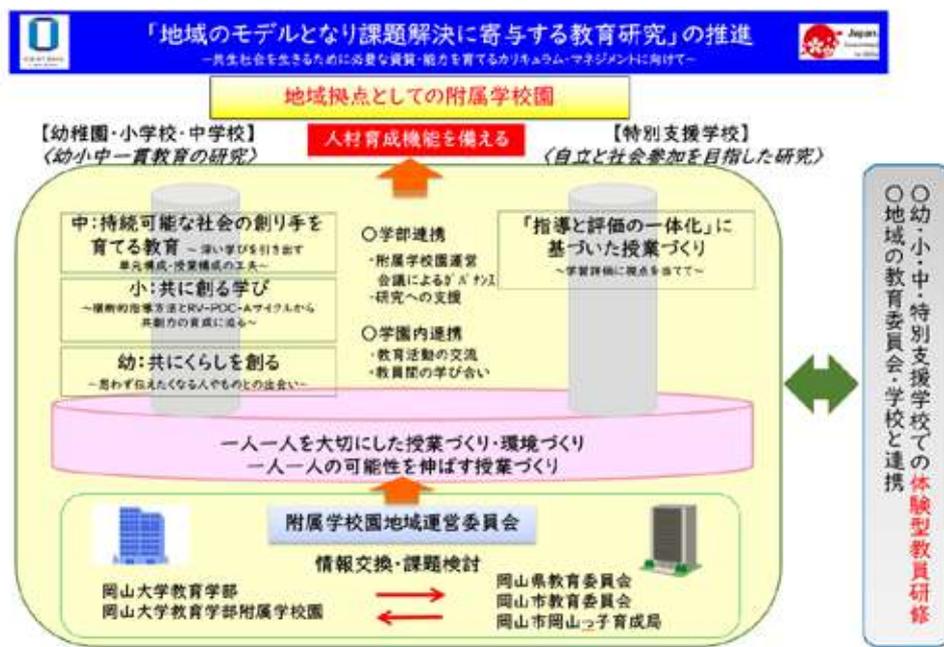


図5 附属学校の体験型教員研修の位置づけ

年度内で1日もしくは連続・不連続の2日～3日程度の研修とし、受講者が申込書に記入し、所属長を通して附属学校に申し込んだ後に、受講者と附属学校担当者で調整して実施日や実施内容を決定する。さらに、附属学校が実施計画書を作成し、双方の学校長が決定して実施する流れである（図6）。

実施内容については、教科等別の指導（国語、算数（数学）、音楽、体育、図工、自立活動等）や、教科等を合わせた指導（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、

作業学習等)の授業への参加や授業参観、授業者や大学教員(校長)との懇談のみならず、自立活動検討会、研究班会等について対応できるようにしている。

申込書

附属学校での体験型教員研修申込書	
申込日 令和3年 9月 27日	
1 学校名	岡山県立○○支庁学校
2 連絡先	電話 086-○○○○-○○○○ メール ○○@pref.ohkayama.jp
3 校長名	氏名: ○○ ○○ 年齢: ○歳 連絡先: ○番地 専門教科: 小・中・高
4 希望日・希望日数	11月9日(火)
5 希望教科・授業	自立活動
6 希望研修内容	知的障害教育における自立活動の計画の立て方 自立活動の、時間的確保と各教科等や教育活動全体での指導の連携等
7 希望理由等	担任の学校が支庁学校で3年間担当する教育課程の児童の担任をしております。自立活動も日々個々の児童向けの内容を扱うことが多いので、知的障害のある児童を対象にする指導内容や実践について学びたいと考えました。
8 事前打ち合わせ希望日	
9 その他(配慮事項等)	

※留意事項
 (1) 所属学校長から希望する附属学校長へ事前に連絡し、希望教科・受講者の基本情報等について打合せをお願いします。
 (2) 打ち合わせの後、本申し込み書を附属学校へ送付してください。
 本申し込み書とは、附属学校別出席者から受講者に連絡し、打ち合わせを行います。

実施計画書

1 日 時 附属特別支援学校で研修することにより、自立活動に関する実践的指導力の向上を図る
 実践的指導力の向上を図る

2 日 時 11月9日(火) 8時30分～12時

3 研修内容
 ・発達支援室○○教諭の小学部児童の自立活動の指導の見学
 ・発達支援室△△教諭の中学部生徒の自立活動の指導の見学
 ・発達支援室◆◆教諭の高等部生徒の自立活動の指導の見学
 ・小学部1部生活実習の参加
 ・発達支援室担当教諭の授業説明
 ・担当教員からの自立活動の指導に関する講話

4 研修受講者 岡山県立○○学校 ○○ ○○ 教諭
 連絡先(電話086-○○○-○○○○○、メール:○○@pref.ohkayama.jp)

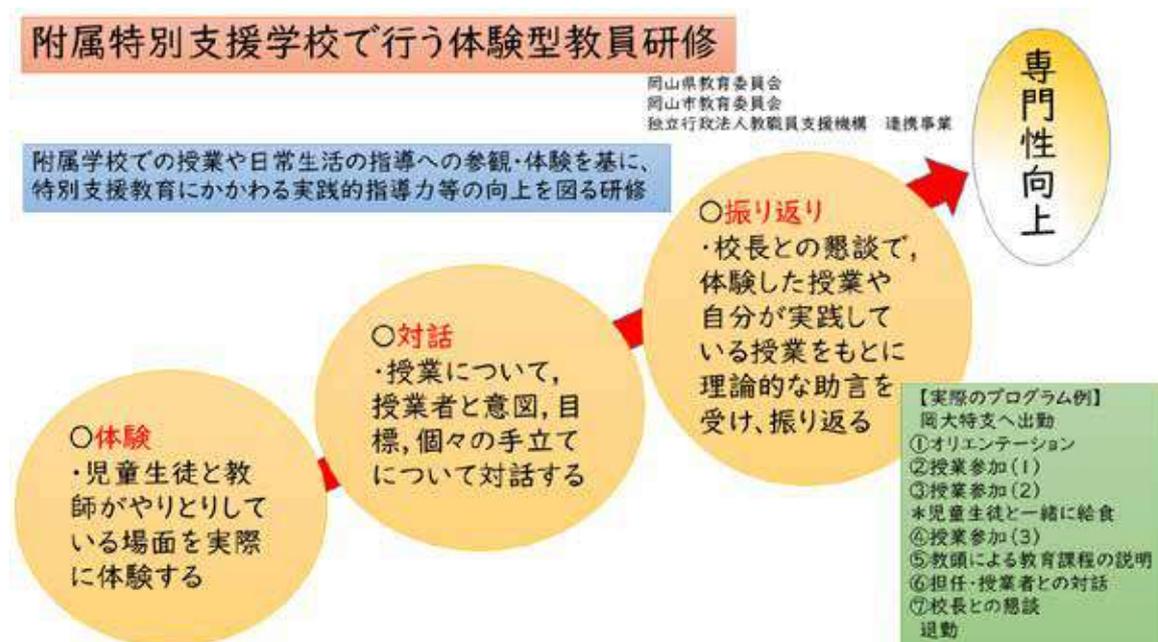
5 研修日程(概要)

6 その他 持ち物: マスク、上靴、傘等、小学部の授業に入れる服装

時間	学校の名前	研修内容
8:25	本校(駐車場集合)	8:25 集合(駐車場集合)
8:35	研修オリエンテーション	8:35 研修オリエンテーション(会議室:会議)
9:00	小学部日常生活の指導の見学	9:00 小学部日常生活の指導の見学(指導室:○○○)
9:15	小学部児童の自立活動の指導の見学	9:15 小学部児童の自立活動の指導の見学(指導室:△△△)
10:05	中学部生徒の自立活動の指導の見学	10:05 中学部生徒の自立活動の指導の見学(指導室:△△△)
10:50	小学部1部の生活実習への参加	10:50 小学部1部の生活実習への参加(会議室:会議)
13:30	本校の自由活動について	13:30 本校の自由活動について(指導室:◆◆◆)
14:30	高等部生徒の自立活動の指導の見学	14:30 高等部生徒の自立活動の指導の見学(指導室:◆◆◆)
15:30	平日の自立活動の指導について	15:30 平日の自立活動の指導について(会議室:会議)
16:00	研修の振り返り	16:00 研修の振り返り(会議室:中央図書)
16:55	終了	16:55 終了

図6 申込書と実施計画書

また受講者は、特別支援学校の教員だけでなく、特別支援学級や通級における指導の担当教員も対象としている。本校の体験型教員研修の基本的な対応の流れを図7に示す。



②ケース1 自立活動の指導についての研修

本校は、県内特別支援学校では唯一の自立活動専任教員4名を配置した発達支援室を設けている。コミュニケーション、人間関係の形成、心理的な安定等に関する個々の課題について、個別の指導が有効であると思われる児童生徒を対象とし、原則として、週2回50分程度の個別指導を行っている。毎年、18名前後の児童生徒に対し、県内の知的障害特別支援学校では唯一、時間における指導を継続的に行っている。

本研修に参加した県内特別支援学校のA教諭は、事前に知的障害教育における自立活動の個別の指導計画の立て方や検討会の持ち方、自立活動の時間における指導と各教科等の指導との関連等、研修目的を明確に持って参加した。A教諭は、実際に4名の自立活動の時間における個別指導を参観した。対象が小学部の児童については、個別指導後、自立活動担当教員と担任がどのような情報交換をするのか、対象児童は学級の指導場面と自立活動の指導場面とではどのような違いがあるのかを観察することができ、学級担任とも積極的に意見交換をしていた。

大学教員（校長）との振り返りの中では、現任校の単一障害と知的障害の自立活動の指導や検討会の持ち方等の違いを踏まえ、自立活動の目標や意義、在り方等の本質的な課題に言及し、自らの課題と改善の方向性等を言語化していた。

③ケース2 教科等を合わせた指導についての研修

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所資料（2021）によると、観点別学習状況の評価で最も課題と感じていることとして、「教科等を合わせた指導」と「重度知的障害のある児童生徒への客観的な評価」があげられている。重度知的障害のある児童生徒の教科等を合わせた指導をどのように実践し、評価しているのかというニーズを持って、4名の特別支援学校教員が参加した。この4名は、主幹教諭や指導教諭、教務主任であり、管理職を目指す方々である。小学部の生活単元学習と日常生活の指導、中学部の生活単元学習、高等部の作業学習の授業に参加し、児童生徒と同じ学習活動に取り組んだ。生活単元学習や作業学習では、学習課題にどのように取り組むかについて生徒から教えてもらい、共に学び合う姿が見られた。生徒と共に活動する中で、生徒がどのように思考し、判断して学習課題に取り組んでいるのかを体感していた。また、授業の中の振り返り場面では、生徒と対話し、お互いの良かった点を発表し合うとともに、生徒は自己課題を発表していた。授業後には、授業者とどのように課題解決場面を設定し、生徒の思考・判断・表現する姿を読み取っていくのかについて、意見交換をしていた。

副校長との振り返りの中では、教科等を合わせた指導の評価には、授業の学習活動に関する「活動系の評価」と関連する「教科の視点での評価」の2つの評価があることを説明し、重度知的障害のある児童生徒の思考・判断・表現の評価について意見交換をした。観点別学習状況の評価には、主体的・対話的で深い学びに迫る授業づくりが重要になること等、今後の課題と改善の方向性等を言語化し、参加者で共有することができた。

④体験型教員研修による教員の学び

参加した教員からは、「あらかじめ授業構想を伺ってから、本校の教育活動に実際に参加することで、通常の授業では気付けない子どもの声や表情、教師の配慮等を体験することができた」「授業中に授業者に意図を確かめたり、授業後に授業者と振り返りをしたりすることにより、授業者の意図や考えを直接リアルタイムに確かめたり、意見交換したりすることができた」「大学教員（校長）との放課後の懇談により、その日の体験を言語化して、意味付けや価値付けができ、自らの課題を整理し、今後の実践に具体的にどのように生かすのかという方向性を言語化することができた」という言葉を聞くことができた。

体験型教員研修において参加者は、経験と対話によって、自分が自校で取り組んでいる実践と附属特別支援学校の実践との違いに気付き、管理職やミドルリーダーとして学校に貢献する自分の取組を整理し、課題を明確にしていた。さらに、本校教員との振り返りによって、日々追われている実践を言語化し、意味付けたり、価値付けたりすることにより、授業づくりの楽しさや学校生活の活力を得ることができたと語っていた。また、参加者だけでなく、授業者や担任、管理職がチームとなっているいろいろな立場から参加者と対話することで、本校の教員にとっても自分の実践を言語化し、他校の実践と対比することができ、実践の見直しや自分の実践の新しい取組のきっかけになる機会を得ていた。

⑤今後の取組の方向性

児童生徒のその時々ニーズに最適な場を準備するという「学びの連続性」が取り上げられる中、通常学校と特別な教育の場との「繋がり」を高め、通常教育と特別支援教育の「共有化」を体験する場をどのように設定するかが問われてくると考えられる。その最初の一步として体験型教員研修を位置づけ、特別支援学校の教育や本校の自立活動に関する取組を通じて研修を深めることができるプログラムを構築し、その取組の経過を情報発信していきたいと考えている。

(3) 授業づくり研修会

①目的と実施までの経緯

本校は、平成27年度より「授業づくり研修会」を始めており、年間10回程度、土曜日の午前中を中心に実施している。本研修も独立行政法人教職員支援機構岡山大学センターとの連携事業として位置づけられている。研修では、教員個々の様々なニーズに対応するため、毎年、現在話題となっているテーマ（ICT活用等）や特別支援教育で多く実践されているテーマ、現在課題となっているテーマなど、様々な視点から検討してテーマを設定し、本校の教員や大学の教員がテーマに沿って話題を提供して、それをもとに協議や情報交換を行っている。音楽や美術、体育などがテーマの時には、実技を含めた研修となる場合もある。また、夏期休業中は、岡山大学教育学部特別支援教育講座と連携し、岡山市内の学校にも広報し、特別支援教育のセンター的機能の一つとして、公開講座を兼ねて実施している。

の取組が重要となることや子どもの学びの多い授業づくりに取り組むことが観点別の学習評価につながる事等、参加者にとって気づきの多い研修会となった。

③ケース2 討論の深まりの追求

昨年度までの授業づくり研修会では、毎回、研修内容によって異なる教員が参加するとともに、発表後の意見交換では、自らの課題と関連付けた質問や意見が出されるなど、教員個々のニーズに対応した研修が行われた。一方で、感想等を聞くだけで、テーマに関わる討論が深まらないという課題も残された。また、コロナ禍のため完全Zoom参加になったり、来校参加とZoom参加を併用したハイブリッド研修として開催したりすることが続いていた。

対面ではないため、なかなか議論が深まらなかったが、Google ジャムボードを使ってグループ協議をすることにした。Google ジャムボードは、対面会議で用いられる普通のホワイトボードのように、参加者全員が同じ画面を共有しながらリアルタイムで書き込めるため、オンラインでありながら対面と同等の環境でディスカッションを進めることができた。

本校の研修会では、①討議の柱となる内容をあらかじめフレームに設定しておく、②事前に配付資料と共にフレームの様式を配布し、当日活用するGoogle ジャムボードのURLも知らせておく（事前入力も可能にしておく）、③初めて活用する方のための説明資料も添付し送付しておく、④フレームには参加人数を踏まえて適切なグループ分けをしておくという手順により実施した。

本校では初めての試みであったため、Google ジャムボードの付箋への書き込みは、発表の休憩時間を利用して記入するようにした。当日は短時間ではあったが、大変多くの付箋への書き込みがあった。その中から気になる付箋を取り上げて、話題提供者が説明したり、解説したりしていく形となったが、参加型の研修となり、参加者には好評であった。付箋に書き出し個々の考え等を視覚化していくことで、参加者がどのような気づきや学びを得ているのか、実践に対してどのような意見を持っているのかを知ることができた。しかし、書き記された付箋を時間内に処理することができなかったため、研修会終了後に文字を大きくして見やすく整理して参加者に送付し、会の振り返りとして活用していただいた。Google ジャムボードを活用する利点は、



図9 Google ジャムボードの活用例

研修を視覚可能にする点である。言語化のみならず、視覚化することで、対面していなくてもお互いの思いを知り、対話へと展開することができる。今後、このような形の研修を重ねることにより、発表を聞きながら、各自が Google ジャムボードの付箋に気づきや質問、意見等を入力し、より多くの情報が書き残され、集まるようになると考えられる。フレームに書き記された付箋をもとに、ディスカッションを行うことになるが、討論を深めるためには、発表者と運営者で討議の柱に関する事前の想定が必要になると考えられる。そのためにも、図 9 のように記載内容が分かりやすいように視覚化したり、図 10 のようなグラフィック・レコーディングを提示したりして、参加者が一つのテーマに向かってチームとなり、より深まる討論ができるように検討を重ねていきたい。

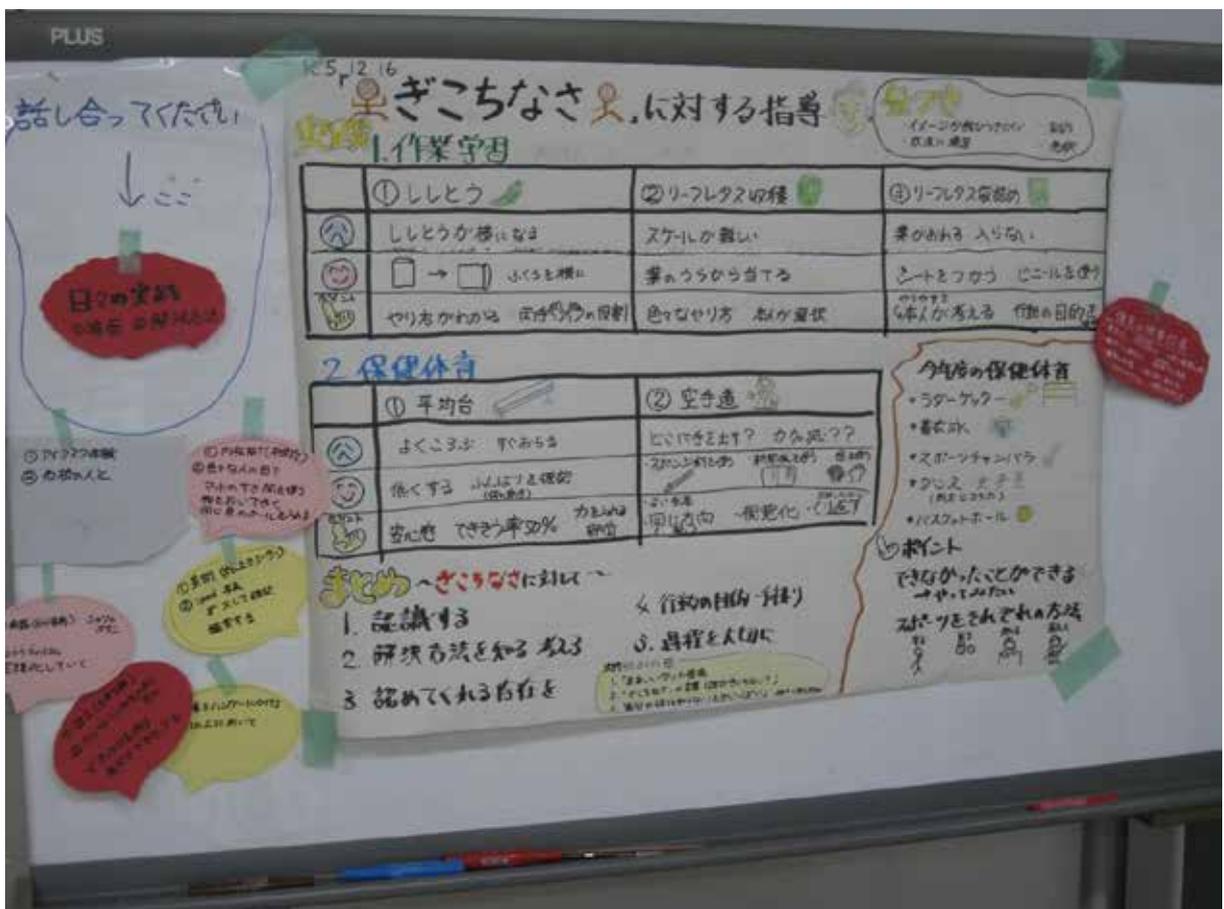


図 10 グラフィック・レコーディング

(4) 今後の展望

研究発表会や体験型教員研修、授業づくり研修会を実施するには、他校の教員が参加可能な教育実践が本校で実践されていること、本校の教員が自らの実践を発表し、開設することが可能となっていることが前提となる。本校の教員一人一人が、自らの実践を基にしながら共に学び合うこと、学び続けることの意味を理解し、学び合う喜びを実感できること、そのような学び続けるチームとしての教員組織づくりが不可欠となる。

令和4年7月に文部科学省から「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令の公布及び特別支援学校教諭免許状コアカリキュラムの策定等について（通知）」が示され、特別支援教育の専門性の向上を図るための一つに、「教育職員免許法体系に、特別支援学校学習指導要領等を根拠にした知的障害者である子供に対する教育を行う特別支援学校の各教科等、自立活動、重複障害者等に関する教育課程の取扱いや発達障害を位置付けること」が提言された。

本校は、自立活動専任教員4名を配置した発達支援室を設け、すべての児童生徒の自立活動に対して丁寧に継続的に取り組んできている学校である。今後、「各学校の

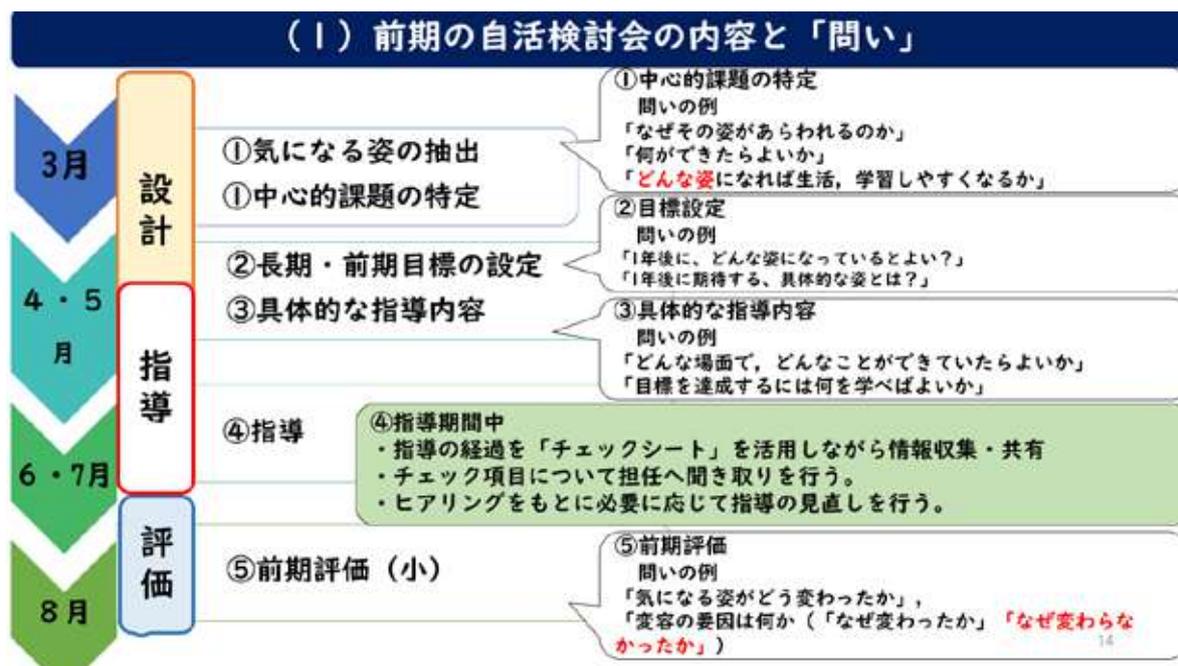


図 11 自立活動検討会の内容と「問い」

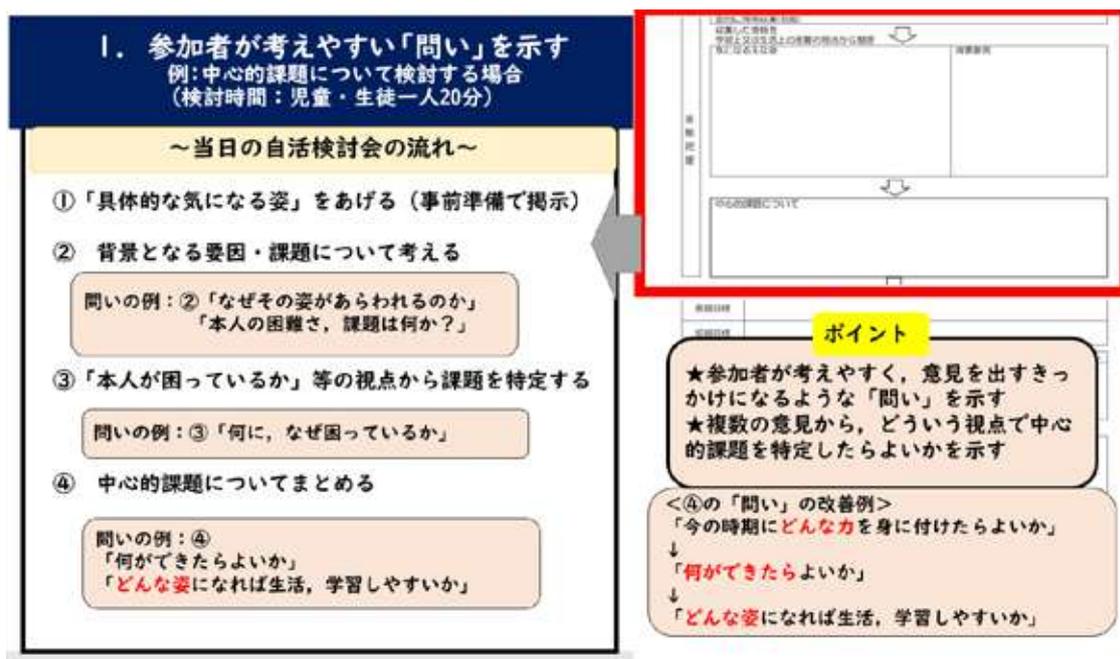


図 12 自立活動検討会の「問い」

目的達成のみならず、附属学校と地域の学校が同じ目的に向かって対話し、共通の新しい価値を創造していくことのできる関係」にしていくための一つの柱として、自立活動を位置づけていきたいと考えている。岡山県では、岡山県総合教育センターが作成した自立活動ハンドブック等を参考にして、児童生徒の自立活動シートを作成し、実践を行っている。しかしながら、自立活動の目標設定や指導内容を検討するための自立活動シートは整っているものの、そのシートを効果的に活用するための運用方法が課題となっている。附属学校と地域の学校が自立活動の検討という共通の目的に向かって対話し、共通の新しい価値を創造していくためには、共通の課題を解決するための課題意識の共有や具体的な解決方法・計画の共有、そして対話を深める具体的な「問い」の共有等が必要であると考え、その準備を進めている（図 11、図 12）。

国では、教員研修高度化推進支援事業等により作成されたオンデマンド研修コンテンツ等を一元的に収集・整理・提供する「教員研修プラットフォーム」と、教員研修プラットフォームにおける研修受講履歴を自動的に記録可能な「研修受講履歴記録システム」の一体的構築を進めている。岡山県は、令和 6 年度から利用予定であったが、令和 7 年から利用予定に変更（令和 5 年 9 月 21 日通知）になった。令和 5 年 4 月に出された岡山県の「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励の手引」には、研修履歴の対象研修として、教職員支援機構（NITS）岡山大学センターの研修が記載された。本校の体験型教員研修と授業づくり研修は、教職員支援機構（NITS）岡山大学センターとの共催事業であるため、体験型教員研修は一日参加することで修了証が交付され、授業づくり研修会は年会 6 回参加することにより研修履歴に登録される修了証が交付されることとなった。今後、研究発表会のポスター発表に参加してくださった先生方にも修了証を交付できるように手続きを進め、本校の対話型の現職教員研修の取組が専門性の向上に資するよう取り組んでいきたい。

おわりに

次期学習指導要領の一つの柱はボーダレスといわれており、クラスや学年、学校等の枠組みが柔軟になり、地域の中での有機的な取組が推進されていくことが考えられる。学びにくさのある児童生徒にとって、ボーダレスというファジーな場やメンバー、等の中で自分らしさを発揮するためには、「繋がり」と「共有化」が一つのキーワードになると考えられる。支援の必要な児童生徒と通常学級や通常学校の児童生徒が同じ場で「繋がり」、学び合うことができるためには、一人ひとりの暮らしやすさや学びやすさの情報共有ができるツールやシステム等が必要となってくる。チームとして機能的に「繋がり」、暮らしやすさや学びやすさをチームとして「共有化」するために自立活動をしっかり位置づけ、新たな取組みへと展開していく必要がある。

現職教員を対象とした各研修は、参加者全体に同一の内容で実施される場合が多く、受講者によっては本人のニーズに則していない場合もある。また、教育現場の活動に参加して実施される研修は少なく、理論と実践を結びつける作業は参加者に委ねられ、

研修が参加者の課題解決につながりにくい課題を有している。現職教員には、一人一人のニーズに即した研修、即ち、自らの課題を把握・整理し、その改善策を検討し、自分の実践力の向上へとつながっていく研修が必要と考えられる。このことを踏まえ、①教員個々のニーズに対応する、②自己の実践を振り返り、課題の明確化と今後の検討、改善につながる、③地域の学校の教員と本校の教員が相互に学び合える等、対話を大切にした研究発表会と体験型教員研修と授業づくり研修会を今後とも継続し、発展させていきたい。

引用・参考文献

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 坂本征之（2021）令和3年度情報交換資料全国まとめ（Ⅳ 学習評価・各教科等を合わせた指導について）、全国特別支援学校知的障害教育校長会第3回代表者研究協議会資料

若松亮太、檜山祥芳（2021）地域との協働、そして共創へ、キャリア発達支援研究8、ジアース教育新社

文部科学省（2022）教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令の公布及び特別支援学校教諭免許状コアカリキュラムの策定等について（通知）

岡山県教育委員会（2023）第4次岡山県特別支援教育推進プラン

岡山県総合教育センター（2019）自立活動ハンドブック-知的障害のある児童生徒の指導のために-Ver.2

岡山県総合教育センター（2023）研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励の手引

（岡山大学教育学部附属特別支援学校 金島一顯）

8 デジタル配信システムを活用した交流的な教職員研修の開発と試行

(1) デジタル活用の理由

社会におけるデジタル化や学校における GIGA スクール構想の推進により、授業における ICT 活用は年々増え続けている。一方で、授業以外の場面での ICT 活用、つまり教職員の校務や働き方改革に資する ICT 活用については、岡山市の市立学校においてもまだまだ十分とは言えない状況にある。これにはいくつかの理由があるが、まず環境面の問題がある。GIGA スクール構想による 1 人 1 台端末の配備対象は児童生徒であり、本市では教職員の配備については、当初授業を担当する教員のみに限っていた（現在は、学校生活全般の中で児童生徒に関わる機会をもつ教職員を配備対象としている）。また、コロナ禍でオンラインの活用が叫ばれるようになった中でも、配信専用端末が足りないため、実施に踏み切れないケースが目立った。さらにオンラインで配信を行う場合は通信環境の安定も不可欠である。ネットワークに加え、配信専用端末のスペックが高くないと、オンラインの質は保証できなくなる。

当然のことながら、環境面の問題は技能面や意識面にも影響する。活用する機会が増えなければ、ICT 機器等を扱う教職員のスキルは高まらないし、活用していこうという機運も高まらない。ICT 活用が得意な教職員を頼りに、校内の ICT 推進を任せてしまうと、その教職員の負担は増してしまう。

こうした ICT 活用などの新しい教育の推進だけでなく、生徒指導や特別支援が必要な児童生徒への対応のために、教職員研修は大変重要であるが、日々の学校、学級運営の中で、研修機会を設けることもなかなか大変なことであろう。この貴重な研修機会を時間対効果、いわゆるタイムパフォーマンスが高いものにするためには、デジタル活用が不可欠である。

(2) デジタル配信システムの開発と試行

そこで、今回、効率的かつ効果的な教職員研修を行うため、普段から積極的な交流を進めている中学校区において、デジタル配信システムの開発と試行を実施することとした。本市では岡山型一貫教育推進のもと、これまでも中学校区内の幼保小中連携が行われてきた。特に、本報告書でも紹介されている「子どもが輝く学びづくりプロジェクト」では、お互いの授業を見合う時間が設定されており、最も学びの多い研修の場となっている。特に、同学年、同教科の授業を見ることが出来る教員にとっては、まさに明日からの実践にもつなげられる極めて効果的な研修とも言える。しかしながら、実際の授業を見るためには、時間の確保とともに場所の移動が必要となる。授業公開を行う学校・学級まで行くことができないと研修の機会は訪れない。こうなると、年間での機会は限られ、一たび学校や学級で緊急の案件があれば、その機会も失われてしまう。この機会を守り、効果的な研修を効率の良いものにするためには、ICT の活用が必須と考え、デジタル配信システムの活用を試みた。

デジタル配信システムの具体は、以下のとおりである（主なものに限る）。

<教師用配信セット>

- ①高性能パソコン
- ②自動追尾カメラ
- ③ワイヤレスピンマイク
- ④プレゼンテーションスイッチャー

<児童生徒用配信セット>

- ⑤高性能パソコン
- ⑥デジタルビデオカメラ
- ⑦ガンシューティングマイクrohホン

まず、授業公開をするにあたっては、必ず2つの視点が必要となる。それは教師を見る視点と児童生徒を見る視点である。そのため、基本的に2つの似たようなセットを用意した。

教師用配信セットは、教師の動きや声、黒板などを映すカメラやマイクを準備した。重要なのは、教師に普段通りの授業をしてもらうことである。②は自動で教師を追いかけるため、行動範囲に制限がかからない。また③は上着などに簡単に取り付け、口元近くで使用することができるので、声の大小にも気をつかわず、授業を進めることができる。ノーストレスに近い状態で、授業を公開できるメリットがある。

一方で、児童生徒用配信セットは、子どもの発言やグループでの話し合いの場面を捉える。

一般的な授業配信では教師と児童生徒両方を捉えようと、固定のビデオカメラ1つで追いかける。どうしても教師側がメインになりがちで、児童生徒の捉えが弱い。しかも、マイクが声を拾いにくく、肝心な子どもの発言が聞きにくい。つまり、受信側は非常にストレスがたまる状況になる。これを解決するために、持ち運びできる⑥と⑦をセットに加えた。児童生徒の近くまで寄って撮影をすることで、つぶやきまで拾うことも可能になる。

(3) 事例

では、デジタル配信システムを活用した実際の公開授業の場面を1事例紹介しておきたい。中山中学校区の小学校（馬屋下小学校）において、授業公開を行い、中学校区の他の学校は全て授業を受信することになり、管理職を中心に、時間が確保できた教員が参加した。

当該クラスの担任は、若手教員だったが、さまざまな機器に対して、特に気にする様子もなく、普段どおりの授業を行うことができていた。また、教員の動きに合わせて、自動でカメラが動くので、受信側には、終始、教員のはっきりした声や身ぶりや手ぶりの様子が伝わっていた。併せて、板書の様子もはっきり捉えていた。

また、児童の声やノートへの記述なども、児童用のカメラがズームで捉えていたので、授業後の協議にも役立つ内容として、それぞれの児童の理解度や進度も受信側に伝わった。

配信のためのツールは、Google Meet を使用したが、Zoom 等でも可能であり、配

信だけでなく録画も可能である。録画した場合、授業後の協議だけでなく、授業者本人の反省にも活用することができる。

(4) 利点と課題

さまざまな利点があるが、一番は参観者が他の教員の授業から刺激を受けることである。実際、今回の若手教員の授業は、他校の管理職やベテラン教員から賞賛される内容であり、自校の教員にできるだけ多く授業を見てもらい、刺激を受けさせたいとの感想が聞かれた。前述のとおり、生の授業を見ることは、最も学びの多い研修の場と言える。経験年数を問わず自分の授業を見直し、よりよいものにしていこうとする機会が増えることが、まさに研修の高度化に資する取組となることは間違いない。

もちろん課題も見られた。機器の準備や設定に時間を少し要したり、配信当初に少しトラブルがあり対応が必要だったりすることがあった。マニュアルの作成など、学校現場で普段使いしてもらうためのサポート体制づくりが必要である。

冒頭で示したとおり、今後、学校においては、授業だけでなく、指導案検討や授業後の協議など、さまざまな場面でデジタル化やオンライン化を進めていく必要がある。岡山市教育委員会としては、今回のような新しいシステムの開発や試行など、岡山大学とも連携しながら、より効率的で質の高い教育活動を、学校とともに作りあげていきたい。また、岡山市の強みである岡山型一貫教育のさらなる推進のために、デジタルやオンラインを積極的に活用し、普段から顔が見える関係づくり、授業づくりや同僚性の向上など、交流的な教職員研修の開発を模索していきたい。

(岡山市教育研究研修センター 村尾剛介)

学校における教職員研修の 現状と展望

1. 小学校教員の視点から
2. 中学校教員の視点から
3. 高等学校教員の視点から
4. 養護教諭の視点から
5. 学校事務職員の視点から

1 小学校教員の視点から

はじめに

私は新規採用から17年目のいわゆる中堅教諭である。これまで2年生から6年生までの通常学級と特別支援（自閉症・情緒）学級の担任を経験してきた。校内外を問わず、たくさんの方の研修を受講した。どの研修も有意義で役に立つものばかりであったが、その中で私が一番大切と感じるのは「つながり」である。子どもとのつながり、保護者とのつながり、教員同士のつながり…。何でも解決できるスーパーマンであれば、一人でやっていけるのであろうが、私はそうではない。一人で何でもできないからこそ、私は色々な立場の人とつながるためのスキルを磨いてきた。そこで、いくつかの研修を通して獲得してきた人とつながるスキルを高めることにつながった研修を紹介し、研修の意義や課題を考察したいと思う。

(1) 初任者研修 ～子どもとのつながり方研修～

新規採用1年目、新米教諭には「拠点校指導教員」と「校内指導教員」がついて、授業の仕方や事務処理の仕方などを教わる。私を担当してくださったお二人から「子どもとのつながり方」「保護者とのつながり方」を教わった。

私の初任校は1学年1または2クラスの小さな学校だった。その中で2クラスの5年生を受け持った。まず、校内指導の先生（N先生）から、子どもと視線を合わせる構えを学んだ。当時の私は「強引」「力任せ」という言葉がびったりの思い上がり教員だったのだと思う。子どもとの間に溝ができてしまい、クラスは落ち着かない雰囲気であった。そのようなある日の休み時間、N先生がクラスにやって来られた。ニコニコしながら子どもと雑談を交わし、その中で「ええ、そうなの？」「すげえ～」などと大きなリアクションをとられ、子どもたちと楽しそうに笑っている様子を今でも鮮明に覚えている。ごく自然に子どもの輪に溶け込み、談笑する姿を見て、ショックを受けた。子どもたちにこちらの考えや思いばかりを伝えていた自分に気づいた。学校は子どもたちが主役の場所、クラスは子どもたちがつくっていく物なのだということが、自分の中にすっと落ちてきました。そのためには「傾聴」が大切である。ひたすら話を聞き、驚いたり肯定したりすることを積み重ねていくことで子どもたちとのつながりが生まれるのだと分かった。

同じようなことを拠点校指導の先生（A先生）からも教わった。クラスの中心的な存在である2人の女子の間に起こったトラブルの話である。恥ずかしい話だが、私はそのことに気付いておらず、A先生が「クラスの雰囲気が変よ。何か起きるとんじやない」と教えて下さった。そこからトラブルが判明し、2人から話を聞くことになった。しかし、お互いが「〇〇されたからやり返した」「向こうが先にやってきた」と、前の学年の話にまでさかのぼって「自分は悪くない」「相手の方が悪い」と堂々巡りがつづいた。解決の糸口を全く見出せず困り果てていると、A先生が、「私も一緒に話を聞くわ」と言って話し合いに参加してくだ

さった。A先生は大きな声を出したり説教したりするわけでもなく、ただ「何があったん？ どうしたかったん？」と。後は、ただうなずきながら子どもの話をきいているだけである。それにも関わらず、2人は涙を流しながら自分の本音を語り始めたのだ。最後に「ふうん、そうじゃったん。よう話せたなあ」と。途中で口をはさむことなく、ただただ話に耳を傾けて聞くその姿勢に目からうろこが落ちた。自分は「それは〇〇だ」「その考えは△△」「◇◇した方が良かったのでは」などと何度も言いそうになっていた。子どもに思いをしっかりと語らせること、その思いをしっかりと受け止めること。クラスの異常をいち早く察知する洞察力はもちろんであるが、子どもの話を聞くときの「構え」など、自分に足りないものに気づくことができた。

初任者研修は校外で講師の先生から講義を受けることもあったが、子どもを目の前にした生の現場で、子どもとのつながり方を見せえていただけことはとても貴重な経験で、今日でも私の中心にしているものである。

(2) OJT ～職員をつながり研修～

2校目の勤務校でも数年が経った頃、校内の研修を担当することになった。特に校内のOJTを推進することが役割であった。OJTとはOn the Job Trainingの略で、「校内における日常的な業務を通じて、教職員として必要な知識や技能、態度等を意図的・計画的・組織的に高める取組」である(岡山市教育研究研修センター「学校における若手教員育成の進め方」)。中央教育審議会答申(H27.12)「教員は学校で育つ」を受け、岡山市も「3年目までの教諭や常勤講師の若手教員育成」を進めようと、校内の中堅教員をメンターとし、若手教員に指導・助言をしたり、若手教員と校内の教職員をつなげたりすることで、若手教員をサポートすることや学校全体を活性化させ教員のレベルを底上げしていこうというのがねらいである。個人的には「教員集団のつながりを強くしたい」「居心地のよい職員室にしたい」と考え、そのために教員間のつながりを強くできないかという思いをもって取り組んだ。

最初に取り組んだのは、集団の編成である。教員歴が1～2年目のメンティー、3～10年目のメンター、それ以上のベテランとして、どの年代の教員も同程度の割合で配分したいいくつかのグループをつくった。OJTで言われているメンター方式をそのまま採用しようとも思ったが、1対1よりも少し集団を広げた方がより多くの教員同士がつながることができると思った。その際、できるだけ異学年の教員集団となるようにした。学年の垣根を超えた集団とすることで視野を広げたり、新たなつながりを築いたりしてもらいたかったからである。様々な学年や職種の方とつながることはとても重要なことだと感じる。養護教諭、司書教諭、栄養教諭、用務員、事務職員など、普段一緒に仕事をする機会は少ないが、自分を支えてくださっているありがたい存在である。残念ながら勤務関係で研修に参加していただくことはできなかった。そして、各集団で話し合い、それぞれのニーズに合った研修をそれぞれに進めてもらい、さらに、研修したことを月1回程度全体会で報告し合うという形にした。その他にも校内のベテラン教員にお願いしてミニ研修を開いたこともあった。校内研究の担

当の先生には研究協議のグループに OJT のグループを採用してもらおうようお願いをした。より多くの場を共有することでつながりを強くするためである。

この研修の進め方は、多くの時間を拘束してしまうため、負担感が大きく、途中から継続することが難しくなった。担任の仕事、学年の仕事だけでも多忙であるのに、さらに負担をかけることになってしまった。ただ、研修を充実させることはできなかったが、他学年の教員と交流する機会はあることができた。若手教員と校内の教職員との距離を縮めることはできたように思う。これからもよりよい手立てを探しながら、つながること、つなげることに課題意識をもち続けたいと思う。

(3) サーバント・リーダーシップ ～つなげる役目～

2 度目の転勤があり、教員歴も 15 年が過ぎた頃、校外の研修で「サーバント・リーダーシップ」を学んだ。今まで私が考えていたリーダーシップは集団の中のリーダーが目標を定め、先頭に立ってその集団を引っ張っていったり、中心から集団が向かうべき方向を指し示したりするイメージであった。しかし、サーバント・リーダーシップは真逆と言ってもいいほど異なった本質のリーダーシップだった。サーバントとは使用人、召使いという意味であり、集団の人が望んでいることや必要としている物に注目し、補助したり支援したりしながら影響力を行使して、目標に導くのがサーバント・リーダーシップなのだと思える。

サーバント・リーダーシップは、傾聴、共感、癒し、気づき、説得、概念化、先見力・予見力、執事役、人々の成長に関わる、コミュニティづくりの 10 の属性からなる。これらを駆使しつつ、集団を目標に向かわせる。初任者研修で学んだ自分が大切にしてきたことに自信がもてた。また、子どもに対するときも大人に対するときも、どんな場面にも活用できる大切な心構えだと思い、校内でも伝達研修を実施した。

おわりに

これまでの通り、私の一番の課題意識は「人とつながる」「人をつなげる」ことである。団塊の世代の先輩方が一斉に定年退職を迎えられ、学校現場には若手教員が次々に採用されるようになった。彼らは大学でしっかりと学び、鍛えられ、知識も技能もすばらしい個の力をもっている。しかし、学校現場では多種多様な問題が日々生まれる。想定外のことが次々に起きる。それらのことを全て一人で解決していくことは不可能である。一時、スーパーマンになれたとしても、続けることは難しいであろう。予防線をはることも一人の力ではなく、組織集団として取り組んでいくことが必要不可欠である。また、起こった問題に対しても組織集団として対応していくことで、そのメンバー全員の力が上がる。「一人のスーパーマン」が様々な問題を解決していくより、「みんなでスーパー戦隊」となり、みんなで考え、みんなの力を合わせてピンチを切り抜けることに意義があると考え。そのために必要になるのが「つながる」ことである。とはいえ、20代前半から50代後半の年齢層がつながることは簡単ではないところがある。お互いを尊重すればするほど、つながりを築きにく

なくなってしまうようなこともある。

これからの学校現場に必要なのは、授業をする力や生徒指導の力といった子どもと対峙するときに必要な力であることは変わらない。が、それらに加え、自分が他教員と「つながる力」を意識しその力をのばしていく必要があると感じる。そのための「材料」はすでにそれぞれの学校にあると思う。その一つの例が校内の OJT である。教員同士のつながりを生み、互いの能力の向上もねらえるはずである。また、管理職や学年主任、分掌のキャップとなる教員がサーバント・リーダーとなることも大切である。一方的に集団を引っ張っていくだけでなく、メンバーの考えや思いと、自身の意図や思いなどをすり合わせることで集団の中に信頼とつながりが生まれ、それぞれが主体的に集団のために動けるようになるのではないかと考える。

(岡山市立南輝小学校 菅野裕司)

2 中学校教員の観点から—教職員研修の実情と課題—

はじめに

「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。」
「研修」の義務と重要性が規定された、教員ならだれもが知っている教育公務員特例法第21条である。

教職は、子どもたちの心身の健全な育成を図り、我が国の次代を担う自立した人材の育成に当たる大変重要な仕事である。そのために、教職員は自ら自己研鑽と指導力向上を図り続けなければならない。これは、教職を目指した者は、教員人生のスタートに当たって、誰もが肝に銘じたことである。

しかし、教職員は教科指導や学級経営はもとより、校務分掌上の用務や生徒指導、保護者への説明や家庭訪問等、児童・生徒たちの学習から生活面まで、心身の成長に日々尽力している。中学校では、さらに週休日や長期休業中も含めて部活動の指導が加わり、教職員の研修時間の確保や内容の充実は、課題の一つと言えよう。

そこで、今回は、中学校教職員の研修の実情を調査して整理し、浅口市内で取り組んでいる小・中学校の一貫教育や地域との協働の視点から、今後の教職員研修の高度化につながることについて考察し、私見をまとめることとする。

(1) 小・中学校の教職員研修の実情と課題

浅口市を含め県下の各小・中学校とも、教職員は大きく分けると4つの視点から長年研修に取り組んでいる。

1つ目は、国や県、市町村の課題や重点施策に応じて、文部科学省や県及び各市町村教育委員会が主管・主催する教職員研修である。市町村によっては、過疎化や生徒指導上の問題等、独自の課題や重点施策がある。国や県としても教育推進上の重点事項はある。また、初任者研修をはじめ経験年数に応じた法定研修もある。それらも加味して、教職員は県や地教委が主催する研修や会議への参加している。

2つ目は、「小学校教育研究会」と「中学校教育研究会」という既存の組織で、全国的・全県的な視野に立っての研究・研修である。岡山県でも近接する郡市の複数校で支部を組織し、2～3年おきに研究校を指定している。指定校では、研究主題を設けて教職員が研究・実践し、その取組を発信したり冊子にまとめたりして公開し、当該校の指導・改善に生かしている。

3つ目は、課題等に対応して各校で取り組んでいる校内研究や研修である。前述の研究指定の有無にかかわらず、各校では、課題や指導の重点に応じて研究主題を設定し、研究主任や研究推進委員会等を校務分掌上に位置付け、全教職員で取り組んでいる。そして、教員は主題に応じて研究授業や諸活動に取り組み、1年間の成果と課題を冊子等にまとめ、全教職員で共有し、次年度の教育活動に生かしている。

4つ目は、各教職員が自分たちの課題に応じて、自主的に取り組む研修である。総合教育センター等外部機関での教育講座を受講したり、先進校を視察したり、有志のグループで研究したり、内容・領域は多岐にわたるが、個人の資質能力を高めるものである。

上記の1～4の研修は、県下各地の各学校で取り組まれているものだが、日本を取り巻く周

辺諸国との関係や急速な時代の変化、そして過疎化・少子化・学校不適合化の進行の中で、次代を担う人材育成のためには、校内だけの研修ではカバーできにくい課題も迫っていると、私は危機感を持っている。

そこで、今回は、他校や地域との連携、また異校種の連携によって、教職員が自分自身はもちろん各校での取組を俯瞰し視野を広めることに繋がり、研修の視点は広がり高度化も図れるのではないかと考え、それについて考察する。

(2) 今後の中学校区の教職員研修の在り方と「チーム学校力」の向上について

①各学校での教職員研修の取組について

【校内の研究・研修体制の充実と、各校の課題に応じた研究主題の設定と、教職員チームの協働化を促す研究・研修の推進】

前述のとおり、各学校では、その実態や課題に応じて、2～3年程度の期間、同一の研究主題を設けて教員研修に取り組んでいる。各校では、研究推進委員会や研究主任を中心として、公開授業や実践記録を作成し、研究成果を共有するよう努めているのが通例である。ただし、中学校では、担当者が限定される教科指導の研究・研修は全職員で取り組みにくい状況がある。そのため、全教職員で取り組めるような研究主題を設定し、チームとして研究・実践していくことが重要になっている。管理職の責務は当然のことであるが、研究主任のリーダーシップや推進体制の整備と、教職員の転出入があっても継続して取り組んでいくことが重要な課題であろう。

どの中学校も中学校教育研究会に所属しており、県下各地で教科や教科外の指定を受けた学校が、地域のけん引役として研究・研修に取り組み、それを県下全域に発信し公開している。また、各支部組織でも研究校を指定して、輪番での研究・研修に取り組み、それを発信し公開している。研究発表の日には、指定校以外の支部内の学校でも、短縮授業をするなどして、教職員が、午後からの研修に参加しやすいよう工夫している。これらは、小学校も同様であるが、研究校の教職員のチーム力向上と、研究校の取組を周辺地域の学校の教職員と共有していく広範囲での教職員のチーム力向上につないでいく方式は、継続していくべきと考える。

②「一貫教育校」としての各中学校区での取組について

【各中学校区で、義務教育9年間を見通す視点からの研究・研修の推進】

義務教育でありながら、小学校と中学校間の教育的段差は長年指摘されてきたことである。中学校では、思春期を迎える生徒指導上の発達課題があるとしても、不登校数(令和4年度は、小・中学生 299,048 人のうち中学生は 193,936 人、過去最多)や生徒指導上の課題(令和4年度のいじめの認知件数は、小・中・高等学校で 681,948 件)の急増は、深刻な課題である。

そのため私は、小・中学校の9年間の指導内容を一貫教育の視点からとらえなおして、中学校区の全教職員で教育活動を推進していくことが大変重要だと考えている。小・中学校間の滑らかな接続は、これまでも叫ばれてきたことではあるし、研究指定校での取組も各地であった。しかし、指定校だけの取組だけであったり、ある時期の取組であったりして県内で標準化はされているとは言い難い。教職員はもとより、管理職も2～3年で異動するので、同一中学校区なのに異校種の連携は大変難しい課題の一つでもあると思う。

しかし、平成28年の法改正により、義務教育学校の設置が可能となったことから、小・中

学校の一貫教育の重要性は全国各地に浸透し、平成28年度22校だった義務教育学校も、令和4年度には全国で178校になっている。

令和5年度から、浅口市では、市内の3中学校区ともに一貫教育校指定をして、それぞれ「金光学舎」、「あい・かもがた学園」、「寄島学園」として9年間の学びを繋いでいこうとしている。地域の実情も異なる上に、莫大な予算も伴うことなので、3地区ともすぐに施設の改修をして一体化に取り組むわけではないが、市内全体で9年間の学びを紡いでいこうとしていることに大きな意義を感じている。自治体内の全地区が一体的に取り組むためには、行政の強力な推進力が必要だが、全域で取り組むことは、教職員や住民にもわかりやすく、他の市町村にも参考になると思われる。

浅口市では、小・中学校1校ずつで校地も隣接している寄島小学校と寄島中学校が、令和7年度から「義務教育学校」としてスタートすることが決まっている。

寄島地区では、平成16年の台風による沿岸部の浸水被害後、防災教育や避難訓練もブラッシュアップされ、各校園が地域と連携した避難訓練の取組も始まっていた。一方児童・生徒数の減少もあり、魅力的な学校づくりによる地域の活性化は急務の課題となっていた。

街づくりや生涯学習の視点から「地域学校協働本部事業」で少しずつ実践してきた基盤の上に、令和元年度から、市内で一斉に取り組みを始め、3地区とも「学校運営協議会」が立ち上がった。そして、学校と保護者・地域が一体となって人づくりを進めようとする土壌ができつつあったところに、この度の一貫教育校指定への風が吹いたのである。

さらに、寄島地区では、他地区に先んじて、令和5年7月に義務教育学校開設準備委員会を立ち上げ、令和7年度の開校に向けて両校の教職員と保護者や地域の代表者たちが、令和6年1月までに7回の会議を重ねている。私も度々参観させてもらったが、回を重ねるごとに、学校教育課と地域と学校が、より良学校づくりに向けた同志になっていくように感じている。



寄島地区義務教育学校開設準備委員会

金光地区と鴨方地区も、令和5年度から、校舎は一体型ではないが一貫教育校として名称を決定し、これまで以上に情報を共有しながら、義務教育9年間の質的向上を目指して実践を進めている。この2地区でも一貫教育の重要性が再認識された理由の一つには、小学校への理科や外国語の専科の配置がある。平成25年度頃から県内のいくつかの地域で始められた小学校への専科加配の取組が、平成27年度には浅口市内でも始まった。これは、中学校の理科教員に兼務をかけて学区内の小学校高学年の理科の指導を行う取組だった。派遣された中学校教員も当初は戸惑ったが、小学校での指導の実態を見聞きするとともに、自身も担任教員とのチームティーチングで、直接児童の指導に当たることができ貴重な経験となった。その後、平成30年度から、理科は小学校への専科加配が措置され、複数校の兼務ではあるが浅口市内にも3人の教員が配置された。

また、同じ頃小学校への外国語専科の配置も始まった。3地区に3人の教員が加配され、高学年を中心にALTとチームティーチングで外国語活動の指導に当たった。小学校ではすでに外国語活動の指導は始まっていたが、教科になることで担任教員の負担感も増すところだっ

た。担当となった教員も、学級担任でなくなることや、複数の学年の指導をしていくことで戸惑いはあったが、前向きに取り組んでいると認識している。

こうした人的配置を機会に、浅口市教育委員会では、小・中学校10校の担当教員で組織する「キラ理科教育推進協議会」と「キラリ英語教育推進協議会」を平成元年度に立ち上げた。天文台のある地域らしいネーミングだと思う。どちらも年間3～4回の会議であったが、やはり顔を合わせて話し合いを重ねていくと、小・中学校の教員が次第に打ち解け、教科指導について話しやすい土壌ができていった。そして、相互に授業を公開・参観し合えるよう連絡を取り合えるようになったことも大きな成果と言えよう。

まず取り組んだのは理科で、令和元年度から、浅口市竹林寺山にある岡山天文博物館との連携により、天文領域の学習について、指導法の研究や教材開発に取り組むことになった。

令和2年3月からは、新型コロナ対策で、学校の休校や会議の開催できない時期があったが、折からのデジタル化の波に乗って、天文博物館や鴨方中学校の天文台と各小・中学校の教室とをオンラインで結び、授業研究を進めることができた。担当教員たちは、天文博物館と専門家である学芸員の強力な支援に感謝している。



キラ理科推進協議会の公開授業[寄島中]

担当者としては、理科や外国語に続いて、国語、社会、算数・数学へと小・中学校教員の協議会を結成したかったが、新型コロナ対策もあり、浅口市では、令和3・4年度は小・中学校合同での他教科の会議を開きにくくなった。しかし、「キラ理科教育推進協議会」と「キラリ英語教育推進協議会」は、令和5年度も取り組みを継続している。各中学校区は「一貫教育校」指定となったので、次年度は各中学校区での教科会議の開催を進め、取組が深まっていくことに期待している。

③地域との連携・協働による取組について

【「学校運営協議会」と「地域学校協働本部事業」の連携により、教職員に「気づきなおし」や「学びなおし」が生まれ、それが、教職員の視野や教育観の広がりにつながるという視点からの研究・研修の推進】

学校運営の工夫・改善や教育の充実のため、地域住民の学校運営への参画の仕組みを制度的に位置付けるものとして、学校教育法施行規則が改訂され、平成12年4月から学校評議員制度がスタートした。しかし、学校の教職員も地域の代表者たちも双方に遠慮があり、子どもたちのために教育を向上させていくチームとなるには時間がかかったと言える。私も、教頭で赴任した平成16年度から、中学校で学校評議員会の事務局を担当したが、小学校と比較して、中学校の方が地域の方には少し遠い存在だったのではないかと感じていた。

平成16年9月には、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が改訂され、学校運営協議会の設置が可能となった。しかし、“できる規定”では、設置が進まなかった。その後、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が改訂され、学校運営について協議を行う組織として、学校運営協議会設置の努力義務化が規定され、平成29年度から施行された。それが大きな転機になって、全国的に学校運営協議会設立が加速された。岡山県においても、学校と地域

で学びの未来をつくろうとする取組が、大きく一步を踏み出したと言える。

そして、法改正の波に乗って、浅口市のように令和元年度から、全中学校区で学校運営協議会設置に動いたことと、併せて全市的視点から取組を俯瞰・評価し、次年度の実践に生かしていくための浅口市小中一貫教育推進委員会(委員長は岡山大学大学院の熊谷愼之輔教授)が、令和元年8月に設置されたことも大変意義深い。現在、3地区とも岡山大学大学院の先生に学校運営協議会の委員をお願いして、指導支援を受けている。小・中学校が、地域との連携・協働を進める歯車は確実に動き始めた。

そして、3地区とも学校運営協議会の主催で、地域や保護者の代表に児童生徒代表や教職員が参加して、子どもたちの学習や地域の活性化につながるテーマで話し合う「熟議の会」も開催されるようになった。各校の教職員が、今まで以上に他校種の教育や地域の資源に目を向ける転機になった。小・中学校の教職員が、義務教育9年間を見通しながら、情報を共有し、教科指導はもとより諸活動に、地域の人材と協働で取り組もうとする視点が加わったことは、教職員研修の高度化にもつながる大きな成果と考えられる。

学校や子どもたちを愛する地域の人材は、長年学校を応援している。数年で入れ替わる教職員に、そうした地域からの声や熱意が伝わり続けていくことで、教職員に「気づきなおし」や「学びなおし」の視点が加わり、研修の質も高まることに繋がっていくと考える。また、学校を応援する地域の人たちにとっても、教職員との協働や子どもたちの教育活動への支援が、意義ある実感となり、地域の活性化につながっていくことが期待される。

各地区の各学校では、学校を核として地域を活性化させていく「地域学校協働本部事業」と、地域との協働で学校教育を充実させようとする「学校運営協議会」が、車の両輪となって子どもたちの学力や人間力の育成を支援していこうとしている。学社連携の重要性が叫ばれ始めて随分と年月は経過したが、今こそ、この流れの中で、学校と地域や保護者との連携・協働によって各地の教育の質が高められるチャンスだと思う。

他市町村でも未組織の地域があれば、先進地の情報を得て、早急に取り組を進められることを強く希望する。



金光地区学校運営協議会



鳴方地区学校運営協議会



寄島学園学校運営協議会

④教職員の人材養成や免許法、人事配置等の全県的な視点からの取組について

『教職員に異校種での指導体験や人事交流を活発化させることで、教職員の視野が広がり教育観も高まるという視点からの教育行政との連携・協働の推進』

小学校と中学校の教員になる場合、教員免許取得のための学習も必要単位数も採用試験も異なっている。近年は、専科加配等の措置により、異校種で指導体験をした教員もいるが、まだまだ少数である。また、該当校種の免許状を問わない校長も、在任期間が短ければ、小学校と

中学校の両方での勤務は難しい。

私は、たまたま初任校が特別支援学校であったため、主は中学部での指導だったが、幼稚部から高等部専攻科までの子どもたちとかかわる体験をした。そこでは、寄宿舎の舎監としての勤務もあり、3歳児から20歳までのまでの子どもたちと生活も共にして、成長を指導・支援していく貴重な経験ができた。また、校長としても小学校と中学校に勤務させていただいた。私は稚拙な指導の連続で、振り返ると赤面することばかりだが、やはり体験することによって学ぶものは多かったと思う。どの教職員も隣接校種の様子を何となく理解はしていても、その現場で実務に当たることにまさる研修はないと思う。

人事配置の問題は、どの学校でも校長の職務を超えた難しい課題であるが、ここではあえて提起したい。岡山県では、今から20年ほど前から特別支援教育の重要性の理解が深まり、特別支援教育のために市町村費の生活支援員等の配置は進んだ。児童・生徒への支援や教職員のサポートは、少しずつであっても着実に進んでいると思う。この点は各市町村教育委員会の尽力に感謝している。しかし、あくまでも支援員である。教科指導や担任業務を担う県費教職員が増えたわけではない。

そのため、県教育委員会や市町村教育委員会にお願いをしたい。

県費負担教職員については、教職員人生の中で、だれもが一度は異校種での指導体験ができるようにしてほしい。一人職の養護教諭や事務職員は、すでに校種を越えた人事異動ができています。教諭の校種間異動についての提案である。県下全域で一斉にはいかないだろうが、主幹教諭や指導教諭に体験させることはできないのだろうか。もちろん若い頃や教頭時代に異校種で勤務させることもよいと思う。校長になったとき、だれもが義務教育9年間の指導経験から学校運営ができるようになれば、そして、各校の教育推進の中核をなす中堅職員にも、小・中学校両校での教育経験者が複数いれば、自ずと教職員研修も質的に高まっていくと思われる。

これは、大学の教育学部での教員免許にかかる単位取得にも関わってくるだろう。免許法上の課題もあるだろう。いくつものハードルが予想されるが、義務教育9年間の縦糸と横糸でしっかり編み上げていくことが、次代を担う人づくりにつながっていくと私は考えている。

子どもたちが、家族以外で幼いころから出会う働く大人の中に教職員は含まれている。各校・園の教職員が、子どもたちに寄り添いながらも、学齢に応じた適切な指導をして、生き生きと躍動する姿を見せることで尊敬され、先生のような大人になりたいと思われる存在であり続けてほしいと願っている。

(3) 成果と課題

① 中学校の教職員研修の成果と課題

まずは、前述の既存の研修の継続とその取組や内容を充実させることである。長年各地区や学校で取り組んできた研修スタイルは、一定の成果を上げてきた。しかし、一部の教職員の研究になったり、指定期間だけの研修になったりしなかったとは言い切れないだろう。今後も、指導力や人間力を高める教職員研修を、どの学校でも継続していくことが重要である。

そのためには、既存の国や県の主管する研修への参加と、それを受けての実践の充実も重要である。小・中学校教育研究会の取組の充実と継続ももちろんである。そして、各学校の校内研修の継続と充実も大切である。各学校の課題に応じて、全教職員が一丸となって実践し、それを保護者・地域や他校にも公開し、次年度につないでいくことである。

こうした取組に加えて、教職員が各自の課題に応じたテーマで、自発的な研修を重ねていくことは、今後も重要である。

上記のことは、長年続けられてきた研修スタイルであるが、中学校で大切なことは、研修が形骸化されずに、各学校の教職員が教科や学年の枠を超えてチームとなり、真摯に取り組んでいくことである。まさに、「継続は力なり」である。

② 「チーム学校力」向上のための成果と課題

中学校の教職員は思春期の子どもたちに関わるので、教科指導はもちろん進路指導を含めた自立する人間づくりの専門性が、小学校教育以上に問われると思っている。しかし、教科指導の担当者が少ない中学校では、自己流の教科指導で妥協しやすくなる面がないとは言えない。また、学年団の持ち上がりによって、学年団の統一性や独自性が高まっても、学校全体の標準化にはつながらないケースも生まれやすい実態もあるだろう。

そのためにも、小学校との連携は、中学校の教職員に「気づきなおし」や「学びなおし」の視点を加える機会になると考えられる。

やがて自分の勤務する中学校に進学してくる小学生が、この領域の学習にどのように取り組んでいるのか。小学校の教職員は、反抗期の子どもたちにどのようにかかわりながら、子どもたちの自立への指導や支援をしているのか。実際に見聞することこそ貴重な研修になると思う。教職員が自ら足を運び、学区内の小・中学校の教職員が言葉を交わし合う。旧来からの方法だが、その積み重ねこそが、教職員自身の研修になると思う。それを一部の教員だけでなく、どの中学校の教員も共有できるようになることが、「チーム学校力」向上につながると思っている。

また、地域との連携による取組も、中学校の教職員に「気づきなおし」や「学びなおし」の視点を加える機会になると考えられる。

保護者や地域の方々は、教育の専門家とは言えないかもしれない。しかし、職業や趣味・特技の分野では、“職人”と呼ばれるような専門性をもっている人は多いだろう。私は、派遣社会教育主事として、そのまちの生涯学習の推進に関わったこともある。故郷や子どもたちのためなら、労力の提供を惜しまないという多くのボランティアの方々とも素晴らしい出会いがあった。どの教職員も、そうした学区の方々と日常的に連携・協働できるようになれば、その学区ならではの教材開発や、生徒指導上の再発見にもつながる可能性が高まる。そして、前述の2つの視点が加わり、教職員研修の質的転換につながると考えている。

教職員は、人事異動によって毎年入れ替わる。子どもたちも毎年卒業と入学によって入れ替わっていく。学校は、同じメンバーで2年続けて教育活動を進めることはないのである。学校はある意味では、毎年振出しに戻るような感覚の場所でもある。

だからこそ「チーム学校力」の充実と維持は重要なのである。そのチームを率いるのは校長である。配置された教職員の能力や適性を見極めながら、学年団を組織し、校務分掌を策定する責任者は校長である。しかし、校長一人の力では、必ずチーム力が向上できるとは言い切れないのも現実であろう。チームにはコーチ役も必要であるから。また、異校種との連携は1校の校長だけではできにくい。校長間の連携と、それを強力に指導・支援する教育委員会のバックアップは不可欠だと思っている。

学校教職員の人事配置は、教育委員会の責務である。財政面の厳しさは理解しているが、小学校での専科指導の加配措置の維持・継続や、小・中学校間の教職員の人事交流の推進等につ

いては、次代を担う人材育成のために、県及び市町村教育委員会としての強い意志に期待している。

おわりに

日本は、多くの先人の努力により、敗戦の混乱から立ち直り、学校教育を充実させることで、すべての国民に一定程度の学力と人間力を育成してきたと思っている。しかし、世界的に見れば、今も戦禍や貧困等によって多くの人々が苦しんでいるのも事実だ。また、工業化・情報化の進展に反して地球環境の問題も深刻で、急務の課題となっている。

明治初期に全国的に始まった小学校教育は、各地で150年を迎えている。また、先の敗戦の後にスタートした中学校を加えた9年間の義務教育は、もまもなく80年を迎えようとしている。教育についても、継続と改革のバランスを取りながら、持続可能な発展や充実のための転機が来ているのではないだろうか。

私も年齢を重ねるに従い、国土も狭く資源も乏しい我が国が生き残っていくためには、どうしたらよいのかと考えることが増えてきた。この考察をまとめるにあたって、若いころ先輩から聞いた「人は、人によって人になる。」ということが思い出された。故郷を大切にしながらも世界的な視野を持ち、人とともに学び合いながら育っていく心身ともに健康な「人づくり」は、やはり最重要課題である。そして、その成否は、日々子どもたちとともに歩んでいる教職員にかかっていると再認識することになった。

付記

調査研究のために浅口市教育委員会や浅口市内の学校・園から温かいご支援をいただきました。心からお礼を申し上げます。

一線を退いた私の視点は限定的で、これからの教育にお役に立つのか不安ばかりであります。ただ、この主題は、現職時代の私自身の研究や研修を振り返るよい機会にもなり、心から感謝を申し上げます。私の私見による考察が、ほんのわずかでもお役に立てるのなら幸いです。ありがとうございました。

(浅口市立鴨方中学校元校長 大森真人)

3 高等学校教員の視点から

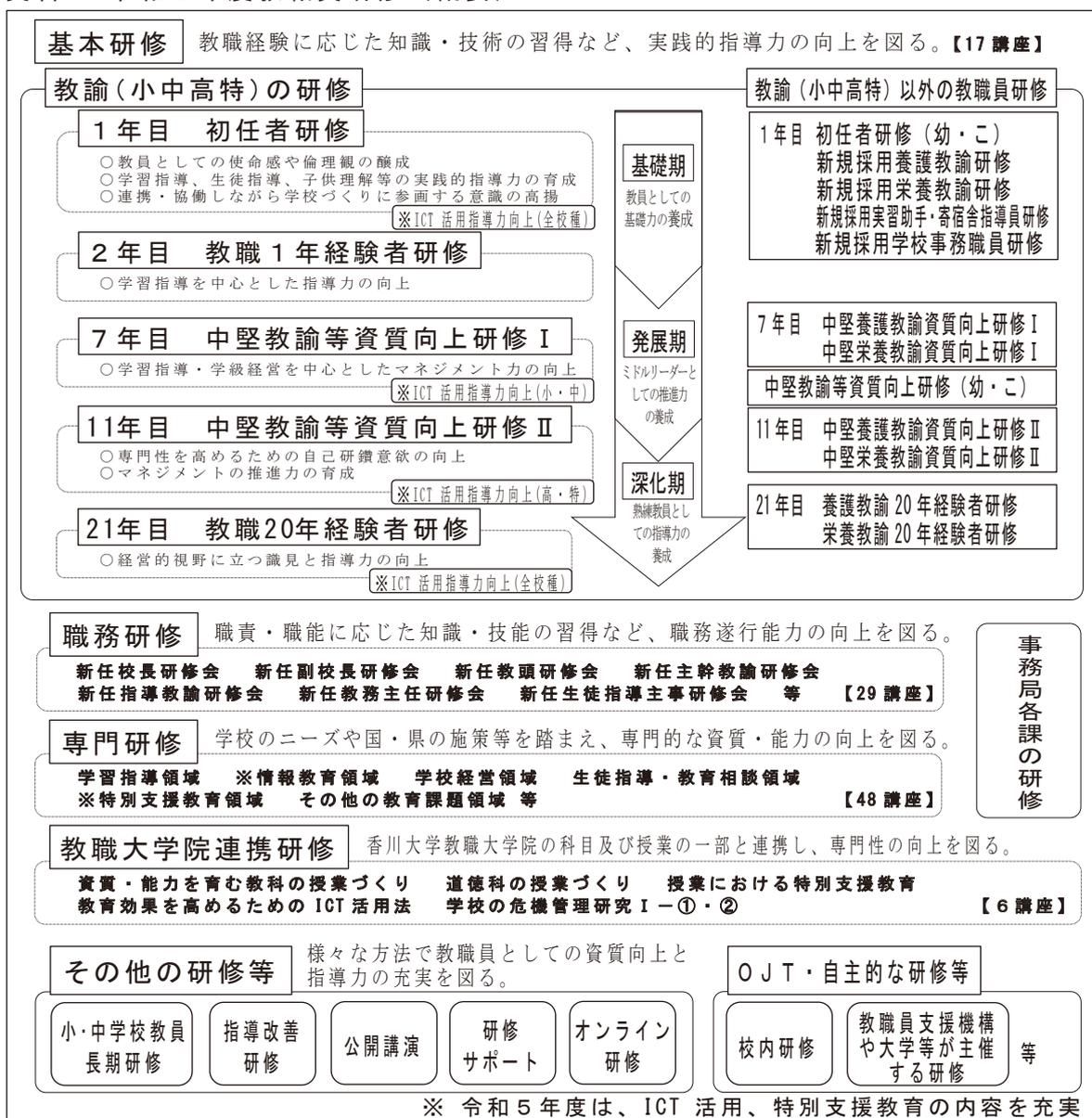
(1) はじめに

① 香川県における教職員研修

執筆者が勤務する香川県（以下、「本県」という。）には、香川県教育センター（以下、「県教育センター」という。）が、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第30条の規定に基づき定められた、香川県教育センターの設置に関する条例第2条に示される「教育センターは、広く教育に関する研究、研修等の諸活動を行い、もって長期的視野に立ち、かつ、本県の実態に即した教育の開発及びその成果の普及を図ること」を目的に、高松市に設置されている。

県教育センターにおける本県教職員の研修体系は次に示すとおりである（資料1）。

資料1 令和5年度教職員研修（概要）



香川県教育センター「令和5年度 教育センター要覧」、令和5年4月より作成。

本県では、県教育センターにおいて、資料 1 に示したように、学校ニーズや今日的な教育課題を踏まえ、教職員の教育に対する識見と実践的指導力を高める教職員研修が計画・実施されている。

「基本研修」のうち、文部科学省が定めた法定研修は「初任者研修（教育公務員特例法第 23 条）」、「中堅教諭等資質向上研修 I・II（同法第 24 条）」である。これらの他、本県では「教職 1 年経験者研修」、「教職 20 年経験者研修」が実施されている。「教職 1 年経験者研修」は、在職期間が 1 年を経過した教諭（初任者研修の教科指導を受講した者）を対象に、教員の経験に応じて実施する現職研修の一環として、学校での日常的な教育活動の中で、校長や教頭からの指導助言を受けながら、主体的に継続して授業研究等の研修を行い、教職 1 年経験者としての資質の向上を図ることを目的としている。「教職 20 年経験者研修」は、在職期間が 20 年を経過した教諭、養護教諭、栄養教諭（学校栄養職員からの経験年数を含む）を対象に、教員の経験に応じて実施する現職研修の一環として、職務に応じた専門的研修を行うことで、経営的視野に立つ識見をもつとともに、学校教育の推進者としての使命と役割の自覚を深め、教職 20 年経験者としての資質の向上を図ることを目的としている。これらにより教職員一人一人が経験年数（キャリアステージ）に応じて研修を計画的に受講し、教職員としての資質・能力の向上が図られている。

また、管理職（校長、副校長、教頭）、主幹教諭、指導教諭、教務主任、生徒指導主事等を対象に、職責・職能に応じた知識・技能の習得など、職務遂行能力の向上を図る「職務研修」、学習指導、情報教育、学校経営、生徒指導・教育相談、特別支援教育、その他の教育課題等の各領域について、学校のニーズや国・県の施策等を踏まえ、専門的な資質・能力の向上を図る「専門研修」、香川大学教職大学院の科目及び授業の一部と連携し、専門性の向上を図る「教職大学院連携研修」が計画・実施されている。「教職大学院連携研修」については、受講者に対して「受講証明書」が発行される。

「その他の研修等」として実施される「研修サポート」は、学校力の強化や教職員の資質向上のために県内の公立学校に勤務する教職員、研究団体等、県教育センター所長が適切と認める教育関係者が実施する校内研修等を支援することを目的に、県教育センターの指導主事を派遣している（令和 4 年度実績は 417 件。執筆者自身が県教育センター勤務時に指導主事として派遣されたことについては後述する）。さらに、教育現場の喫緊の課題等に応じて外部講師による講演を行う「公開講演」、自己研修や校内研修を効率的・効果的なものにするために、県教育センターの Web ページ上に研修教材を提供する「オンライン研修」事業（平成 30 年 6 月から運用）を推進している。

②本県における教員等人材育成方針

本県教育委員会では、2005（平成 17）年に「香川県教育基本計画」を策定し、2016（平成 28）年に策定した第 3 期「香川県教育基本計画」まで、「夢に向かってチャレンジする人づくり」を基本理念として、子どもたちが、豊かな知性とすこやかな心身を兼ね備えた、たくましい人に育つよう、教育やスポーツに関する取組を進めてきた。2021（令和 3）年には、基本理念を新たに「郷土を愛し 夢と志を持って 自ら学び 歩み続ける人づくり～自立・協働・創造を支える香川の教育～」とし、2025（令和 7）

年度までの5年間を計画期間とする第4期「香川県教育基本計画」（以下、「教育基本計画」という）を策定した。この教育基本計画に基づき、学校をはじめ家庭や地域と連携・協力しながら、子どもたちの自立・協働・創造を支える教育を推進し、香川で育ったことを人生のゆるぎない礎として、自分の良さや可能性を見出し、夢と志を持って、生涯にわたって学び、歩み続ける人づくりに取り組んでいる。

さらに、教育基本計画の基本理念として掲げた「郷土を愛し 夢と志を持って自ら学び 歩み続ける人づくり」を担う人材を育成するために、目指すべき教員像や、公立学校の校長及び教員に必要な資質の向上に関する指標を定めることによって、人材育成をより体系的、効果的に実施することを目指すため、2017（平成29）年9月に「香川県教員等人材育成方針～校長及び教員としての資質の向上に関する指標～」（以下、「人材育成方針」という。）を策定した。2023（令和5）年1月には、「教育課題の多様化・複雑化、グローバル化の進展、チーム学校の実現等に加え、新教育課程への移行やGIGAスクール構想の実現による授業方法の変化への対応、教員免許更新制の発展的解消により主体的に研修に打ち込むことが求められるようになるなど、教育を巡る環境も大きく変化しており、一人ひとりの教員の個性に即した個別最適な学びや、校内研修等の教員同士の学び合いなどを通じた協働的な学びが重要」となっていることから、新たに「特別な配慮や支援を必要とする子どもへの対応」及び「ICTや情報・教育データの利活用」の2つの観点を追加する人材育成方針の改正が行われた。

本県の人材育成方針では、教諭、養護教諭、栄養教諭、管理職の4つに区分した指標（以下、「指標」という。）が示され、それぞれの立場でチーム学校に貢献できる資質の向上を目指している。各区分の指標を策定するにあたっては、「目指すべき香川の教員像」（資料2）を定め、その教員像を基盤として、「教員等一人ひとりのキャリアステージに応じて、更に高度な段階を目指す手がかりとなるものであり、自らが絶えず学び続ける意欲を喚起することを可能とする体系的なものである必要」から、教諭等については「素養・資質」、「知識・技能」、「連携・協働」、管理職については「素養・資質」、「リーダーシップ」、「マネジメント」の柱となる3つの観点を定め、さらに観点ごとにより細かな観点を3つずつ定めている。2023（令和5）年1月には、前述のように「特別な配慮や支援を必要とする子どもへの対応」、「ICTや情報・教育データの利活用」の2つの観点を別枠に新たに追加した（資料3）。

資料2 目指すべき香川の教員像

教育に対する情熱を持ち、素養と資質を備えた教員

- 教育者としての使命感、責任感と教育に対する情熱にあふれ、たくましく生きる教員
- 適切なコミュニケーションによる社会性を有し、豊かな人間性にあふれる、子どもにとって魅力のある教員
- 素養と資質の向上を目指し、教職生涯を通じて主体的に学び続ける教員

専門的な知識・技能と指導力を有し、社会変化や教育課題に適切に対応できる教員

- 適切な子ども理解により、個に応じた柔軟な対応ができ、子どもの権利を尊重しつつ、子どもの成長を支援する教員
- 専門的な知識や技能に基づく優れた指導力を持った、豊かな教養にあふれた教員
- 社会変化や教育課題に迅速かつ適切に対応するために、創造性や積極性を発揮する教員

連携・協働しながら学校運営に積極的に参画する教員

- 特色ある学校づくりに積極的に参画し、チーム学校の一員として行動する教員
- 教員間、保護者、地域、関係機関等との連携を大切にし、他者と協働する教員
- 安心して安全な学校づくりのための役割を自覚し、連携、協働しながら自分の役割を果たす教員

香川県教育委員会「香川県教員等人材育成方針～校長及び教員としての資質の向上に関する指標～」、令和5年1月16日改正より作成。

資料3 キャリアステージと指標の概要

職種		教諭・養護教諭・栄養教諭			管理職		
キャリアステージ		基礎期 1	発展期 2	深化期 3		副校長・教頭 1	校長 2
目安となる経験年数		1年目～6年目	7年目～20年目	21年目～	→		
指標の観点	素養・資質 A	教員としての基礎固め	ミドルリーダーとしての推進力	熟練教諭としての助言と指導	素養・資質 A	校長の補佐と他教員への助言と指導	学 校 経 営
	知識・技能 B				リーダーシップ B		
	連携・協働 C				マネジメント C		
	特別な配慮や支援を必要とする子どもへの対応 ア				特別な配慮や支援を必要とする子どもへの対応 ア		
	ICTや情報・教育データの利活用 イ				ICTや情報・教育データの利活用 イ		

※ 教諭等のキャリアステージは、「基礎期」、「発展期」、「深化期」の3つの段階に区分している。「基礎期」は採用から6年目までを目安とし、教員としての基礎固めが求められる時期、「発展期」は7年目から20年目までを目安とし、ミドルリーダーとしての実践と推進が求められる時期、「深化期」は21年目以降を目安とし、熟練教諭としての助言と指導が求められる時期としている。なお、「発展期」以降には、指導的な立場にある教員や将来の管理職を目指す教員も含まれている。
管理職は、副校長・教頭と校長を分けて示すことで、求められる資質能力や職務の違いをより明確に示している。

香川県教育委員会「香川県教員等人材育成方針～校長及び教員としての資質の向上に関する指標～」、令和5年1月16日改正より作成。
本県で策定された人材育成方針の職種別の指標のうち、教諭の指標は次に示すとおりである（資料4）。

資料4 教諭の指標

キャリアステージ		基礎期 1	発展期 2	深化期 3
観点				
目安となる経験年数		1年目～6年目	7年目～20年目	21年目～
素養・資質 A	使命感・責任感 a	教員の使命と責任を理解し、法規の遵守や綱紀の保持などに対する意識を高め、教員として必要な倫理観を培う。	ミドルリーダーとしての使命感、責任感と高い倫理観に基づき、法規の遵守や綱紀の保持などを率先して実践する。	他教員の範となるような確たる倫理観に基づき、法規の遵守や綱紀の保持などについて、使命感、責任感をもって助言する。
	コミュニケーション b	教育者としての自覚に基づき、子どもや保護者などと適切なコミュニケーションがとれるような、組織の一員としての社会性を身に付ける。	教育者として自覚をもった発言や行動ができ、円滑なコミュニケーション力や豊かな人間性を身に付ける。	教育者として信頼される発言や行動ができ、自ら範を示すとともに、コミュニケーション能力を生かして、周囲の関係を調整する。
	自己研鑽 c	他教員から学ぶ姿勢をもち、自分を見つめ、適切な目標設定のもと、探究心を持って、研究と修養に励む。	自己の教育実践を振り返り、課題解決のために教育情報を広く収集し、適切な目標設定のもと、専門性を高めるための研究と修養に励む。	自己の教育実践を振り返りながら、より効果的な教育活動の実践に取り組みとともに、学校全体を視野に入れた目標設定のもと、専門性を高めるための研究と修養に励む。

知識・技能 B	子ども理解 a	子どもとのかわりを通して、子どもの発達段階や成長の背景、配慮を必要とする子どもへのかわり方を理解する。	子どもの発達段階や成長の背景を理解し、子どもとの関係を深めるとともに、配慮を必要とする子どもへの対応など、個に応じた適切な理解ができる。	子どもに対する豊かな理解力と豊富な指導経験を生かし、子どもの個性が発揮できるよう、多面的な配慮ができる。
	学習指導 b	学習指導に関する基本的な知識や技能を身に付け、計画的に授業づくりをするとともに、適切な学習評価を実施し、授業改善につなげることができる。	学習指導に関する専門的な知識や技能を高め、他教員の範となるような授業づくりをするとともに、適切な学習評価を実施し、授業改善につなげることができる。	学習指導に関する専門的な知識や技能をより一層高め、自ら適切な学習評価と授業改善を行うとともに、組織的な取組となるよう、他教員に対して指導や助言ができる。
	生徒指導 c	子どもに自己存在感や自己決定の場を与え、成長を支援するとともに、共感的な人間関係を育成し、計画的に集団づくりへの取組ができる。	子どもの自己存在感を高め、成長を促すための適切な支援を行うとともに、共感的な人間関係を育成し、学校全体の教育活動の活性化につながる集団づくりができる。	子どもの成長のために多角的な支援を行うとともに、共感的な人間関係の育成に必要なネットワークを機能させ、集団づくりについての指導や助言ができる。
連携・協働 C	学校づくり a	学校の教育目標を理解し、目標達成に向けた自己の役割を自覚し、特色ある学校づくりにおける「チーム学校」の一員として行動する。	学校の教育目標の達成に向けて、「チーム学校」の推進役として積極的にかわり、特色ある学校づくりに取り組む。	学校の教育目標達成に向けた取組を総合的に分析し、「チーム学校」の中心となって、特色ある学校づくりのために貢献する。
	参画・運営 b	保護者や地域との連携の必要性を理解し、管理職や同僚に報告、連絡、相談をしながら、教員集団の中で自ら進んでかわりをもつ。	保護者や地域との連携に積極的にかわるとともに、他の関係機関等との連携を強化し、協働において中心的な役割を果たす。	保護者、地域、関係機関等に対して学校の取組を広報し、校内外における連携を強化し、協働体制づくりに関してリーダーシップを発揮する。
	危機管理 c	学校で起こり得る多様なリスクやトラブルを理解し、それに対応する力を身に付け、安全で安心な学校づくりに取り組む。	学校全体で取り組める多様なリスクやトラブルに対する未然防止策や対応策を提案し、安全で安心な学校づくりを推進する。	多様なリスクやトラブルに対して学校全体で取り組めるよう、他教員に助言し、安全で安心な学校づくりに関してリーダーシップを発揮する。
	特別な配慮や支援を必要とする子どもへの対応 ア	特別な配慮や支援を必要とする子どもの特性等理解し、対応するために必要となる知識や支援方法を身に付け、学習上・生活上の支援の工夫を行うことができる。	特別な配慮や支援を必要とする子どもの特性等理解し、学習上・生活上の支援の工夫を適切に行うとともに、関係教職員や保護者と連携しながら組織的に対応することができる。	特別な配慮や支援を必要とする子どもに対して、適切に対応するとともに、他教員への指導や助言、関係機関や専門機関等との連携を積極的に推進することができる。
	ICTや情報・教育データの利活用 イ	学校におけるICT活用の意義を理解し、授業や校務等においてICTを積極的に活用するとともに、子どもの情報活用能力を育成するための実践を行うことができる。	ICTを効果的に活用した授業実践等を行い、校務の効率化及び子どもの学習や生活の改善を図るため、情報・教育データを適切に活用することができる。	自らのICT活用指導力を高めるとともに、他教員に効果的な活用方法を指導助言することができる。情報・教育データを活用して組織的な課題を明確にし、解決に向けて働きかけることができる。

香川県教育委員会「香川県教員等人材育成方針～校長及び教員としての資質の向上に関する指標～」、令和5年1月16日改正より作成。

このように本県教育委員会では、目指すべき教員像や資質向上に関する指標を示した人材育成方針を策定している。これらに基づき、教職員は県教育センター、香川大学等の教育関係機関が主催する研修及び各学校におけるOJT(On-the-Job Training)、職務研修と区別される自主研修（自己研鑽のために勤務時間外に自発的に行う研修）、職専免研修（教育公務員特例法第22条第2項の規定による職務専念義務を免除されて行う研修）など、組織的・計画的に実施される教職員研修を受講したり、教職員自身が計画した自発的な研修に取り組んだりしている。

なお、教職員研修の実施にあたっては、ベテラン教員の大量退職、学校の中核を担う中堅層が薄くなるいびつな年齢構成、若年教員であっても潜在能力のある教員には学校組織の中核として各分掌の主任等の重要な役割を担わなければならない学校運営、メンタルヘルス対策などの教員に対するサポート体制の充実など、教職員を取り巻く課題を踏まえる必要がある。その上で、管理職は教職員が担うべき業務に専念できるように、教育委員会が取り組む勤務時間管理の適正化や学校現場における業務改善、校務の情報化による効率化等、教職員の働き方改革を推進しつつ、自校の教職員研修

の在り方を見直していかなければならない。このようにして教職員としての使命感や社会性、専門的な知識・技能を高められる教職員研修の充実を図る必要がある。

③わが国における教職員研修の動向

教育基本法第9条第1項において、「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」と、さらに第2項では「養成と研修の充実が図られなければならない」と定められている。今日まで教職員は学び続ける存在であることが一貫して期待され、その期待に応えるべく、それぞれの時代において社会の要請に応えながら、子どもたちに必要とされる資質・能力を育むことができるよう取り組んできた。このようないわゆる「日本型学校教育」は、学力面に限らず様々な面で国際的にも高く評価されている。

しかしながら、その成果は教職員の日常業務の一つ一つが、文部科学省が示す「学校・教師が担う業務に係る3分類」の「基本的には学校以外が担うべき業務」、「学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務」、「教師の業務だが、負担軽減が可能な業務」のいずれに該当するかについて問うことなく、学校や教職員の熱心で献身的な姿勢と同時に、大きな負担の上で対応してきたことのあらわれでもあった。

Society5.0時代が到来しつつあるなど、社会環境の大きな変化の中で、教職員一人一人が、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、教職員に求められる知識・技能が変わっていくことを意識して、社会的要請に応えるべく最新の知識・技能を学び続けていくことがより必要になっている。そのような中、理想的な教職員及び教職員集団の姿を実現するために、教師の養成・免許・採用・研修に関する制度について、2022（令和4）年12月に中央教育審議会から出された『『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）」

（以下、「令和4年答申」という。）において、次の「今後の改革の方向性」（資料5）が示された。

資料5 今後の改革の方向性

- (1) 「新たな教師の学びの姿」の実現
 - 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。
 - 教職大学院のみならず、養成段階を含めた教職生活を通じた学びにおいて、「理論と実践の往還」を実現する。
- (2) 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成
 - 学校組織のレジリエンスを高めるために、教職員集団の多様性が必要。
 - 教師一人一人の専門性を高めるとともに、民間企業等の勤務経験のある教師などを取り込むことで、教職員集団の多様性を一層向上させる。
 - 学校管理職のリーダーシップの下、心理的安全性の確保、教職員の多様性を配慮したマネジメントを実施。
- (3) 教職志望者の多様化や、教師のライフサイクルの変化を踏まえた育成と、安定的な確保
 - 多様な教職志望者へ対応するため、教職課程の柔軟性を高めることが必要。
 - 産休・育休取得者の増加、定年延長など、教師のライフサイクルの変化も見越し、採用や配置等における工夫が必要

中央教育審議会『『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）」より作成。

④本県の高等学校における教職員研修

2021（令和3）年1月に中央教育審議会から出された『『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）』（以下、「令和3年答申」という。）では、「新学習指導要領に基づいて、一人一人の子供を主語にする学校教育の目指すべき姿」を、「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」としている。この令和3年答申に先立ち、高等学校においては、この姿を実現するために、2018（平成30）年3月に告示された「高等学校学習指導要領」において、各教科等で子どもたちに育む資質・能力を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つに明確化し、これらの資質・能力を育むために「主体的・対話的で深い学び」を通じた授業改善を図りながら、学習効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントの確立が求められた。この生徒の学びの在り方の転換は、授業を行う教職員にこれまでの授業観や生徒の学習観の転換を求めることになった。執筆者自身を含め、周囲の高等学校の教職員の中には、この授業観や学習観の転換は、驚きと不安を持って受け止められたことを記憶している。具体的には、これまでの自身の授業スタイル（とりわけ、一方通行かつ講義型とみなされる「チョーク・アンド・トーク」と揶揄される授業）に対する批判として受け止められたり、その授業スタイルを早急かつ根本的に見直すことを迫られたりすることもあり、一部ではあったが、高等学校の教職員に歓迎されない雰囲気を感じられた（このことについては、執筆者自身が県教育センターに所属していたことを述べた項目でも触れる）。

このような授業観や学習観の転換は、令和4年答申において、子どもたちの学びの姿と相似するように教職員の学び（教職員研修）の姿も転換させることが求められた。2021（令和3）年11月の「審議まとめ」では、「新たな教師の学びの姿」に触れ、「変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」」、「求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」」、「新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」」、「他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」」が示されていた。そして令和4年答申により、教職員研修は「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」するものであることが求められた。

本県では、このような経緯、時代の要請に応えるべく、県教育センターを核に教職員が教職生涯を通じて「主体的」かつ「継続的」に取り組み、研修内容が一人一人の個性に即した「個別最適な学び」につながるとともに、「協働的な学び」が実現されるような教職員研修の再構築が進められている。

同時に、2022（令和4）年に教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律が施行され、教員免許更新制が発展的に解消された。法改正を受けて、同年8月、文部科学省より「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン」が示され、2023（令和5）年4月1日から、教育委員会による教職員の研修履歴の記録の作成と当該履歴を活用した資質向上に関する受講奨励がスタートした。

本県においても教職員一人一人が、キャリアステージに応じて計画的に研修に取り組み、研修履歴の記録を作成し、校長等が当該履歴を活用して、対話に基づき、教職員個々の資質・能力の向上を促すための受講奨励等の指導助言が行われはじめた。

(2) 本県の高等学校における教職員研修の現状と展望

1 はじめに

本稿を執筆するにあたって、本事業の担当者から、高等学校教員、教育行政職員の経験を踏まえて、高等学校における教職員研修（校内研修・研究、県教育センターや県教育委員会が実施する研修など）がどのように授業改善、学校改善に結びついて

資料6 本稿執筆者の経歴

採用・転任等の年月	所属・職名（在職年数）
1995（平成7）年4月	県立三豊工業高等学校 教諭（1年） 採用
1996（平成8）年4月	県立高松工芸高等学校 教諭（9年）
2005（平成17）年4月	県立高松南高等学校 教諭（4年）
2009（平成21）年4月	県立三木高等学校 教諭（1年）
2010（平成22）年4月	県教育委員会人権・同和教育課 指導主事（4年）
2014（平成26）年4月	県教育委員会人権・同和教育課 主任指導主事（1年）
2015（平成27）年4月	県教育センター教育研究課 主任指導主事（3年）
2018（平成30）年4月	県教育委員会高校教育課 主任管理主事（3年）
2021（令和3）年4月	県立石田高等学校 教頭（2年）
2023（令和5）年4月	県立高松桜井高等学校 教頭 現在に至る

いくか、あるいはどうしたら結びついていくかなどの視点から、高等学校教員の研修の意義、現状、課題、展望などをチーム学校力の考察を含めて執筆するよう依頼された。そのような経緯から、本稿の内容は、執筆者の所属先、また所属当時のわが国の教育改革（法改正、文部科学省の施策、中央教育審議会答申などの教育界の動向など）や教育を取り巻く社会環境などの影響を受けている。このことを考慮いただくため、執筆者の経歴（資料6）を記載した。

2 高等学校における教職員の人権教育に係る研修

①はじめに

2002（平成14）年3月に閣議決定された「人権教育・啓発に関する基本計画」では、学校教育における人権教育の現状に関しては、「教育活動全体を通じて、人権教育が推進されているが、知的理解にとどまり、人権感覚が十分身に付いていないなど指導方法の問題、教職員に人権尊重の理念について十分な認識が必ずしもいきわたっていない等の問題」があるとし、人権教育に関する取組の一層の改善・充実を求め、さらに、「人権教育・啓発の推進方策」として、「学校における指導方法の改善を図るため、効果的な教育実践や学習教材などについて情報収集や調査研究を行い、その成果を学校等に提供していく」こと、また「人権教育の充実に向けた指導方法の研究を推進する」ことを明示している。

こうした指摘を踏まえ、国においては、文部科学省に設置された「人権教育の指導方法等に関する調査研究会」が、人権についての知的理解を深めるとともに人権感覚を十分に身に付けることを目指して人権教育の指導方法等の在り方を中心に検討が行われ、2004（平成16）年6月に「人権教育の指導方法等の在り方について〔第一次とりまとめ〕」を、2006（平成18）年1月に〔第二次とりまとめ〕を、2008（平成20）年3月に「指導等の在り方編」と「実践編」の二編に再編成された〔第三次とりまとめ〕を公表（以下、「第三次とりまとめ」という。）し、人権教育に関する取組の一層の改善・充実が進められてきた。

本県における人権・同和教育は、1975（昭和50）年策定の「香川県同和教育基本方

針」に基づき、学校教育と社会教育の両面から同和教育を積極的に推進し、さらに 2003（平成 15）年に「香川県人権教育基本方針」を策定し、同和教育が積み上げてきた成果を生かしながら様々な人権課題の解決を目指す人権・同和教育※が推進されている。

※ 本県では、「同和問題を人権問題の重要な柱として位置付け、様々な人権課題の解決を目指す教育」を「人権・同和教育」と定めている。

②高等学校における人権・同和教育主任として

教職 10 年目を迎えた 2004（平成 16）年度から、高松工芸高等学校で 1 年、高松南高等学校で 4 年の 5 年間、人権・同和教育主任（香川県立学校の管理運営に関する規則に規定される。具体的には校長の監督を受け、校内外の人権教育及び同和教育に関する事項について連絡調整及び指導、助言に当たる職務を担う。）を担当した。

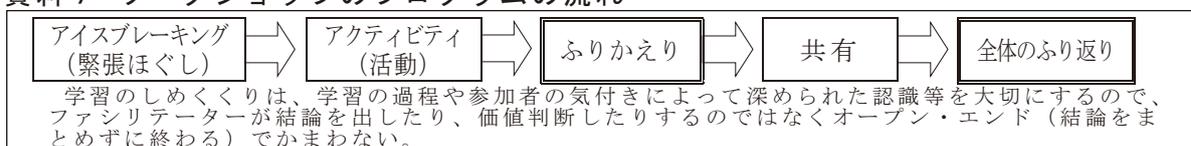
人権・同和教育主任を担当し始めた頃は、前述したように「人権教育の指導方法等の在り方について」の「とりまとめ」が数次にわたって公表されるなど、学校における人権教育の指導方法の改善を図ることが期待される最中であった。しかしながら、所属校において計画・実施した人権・同和教育に関する教職員研修は、各学期に 1 回実施する人権・同和教育に関するロングホームルームの指導案検討、講演会の開催、関係諸機関が実施する研究会や講演会の参加並びに職員会議等での参加報告、関係施設等での現地研修（施設等の職員の講話、フィールドワーク等）などは、前年度を踏襲したものになる傾向があり、研修内容も受講者が受動的であるものが多かった。当時をふりかえると、「第三次とりまとめ」や、今日の令和 4 年答申の『『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿』が求める「他者との対話や振り返りなどの機会」などが確保されていたとは言いがたい状況であったと、人権・同和教育主任だった当事者として反省している。

そのような中、2008（平成 20）年度初め、県教育委員会人権・同和教育課から、同年度末に各学校に配布する、高等学校における人権教育推進のための参加体験型の学習の指導方法について解説した指導資料『人権・同和教育指導資料 参加型体験型学習資料（高等学校編）』（以下、「参加体験型学習資料」という。）の作成委員を依頼された。この参加体験型学習資料は、2005（平成 17）年度発行の「基本編」、2006（平成 18）年度発行の「小学校編」、2007（平成 19）年度発行の「中学校編」に続くものであり、2004（平成 16）年度に発行された『人権・同和教育指導資料（高等学校編）』の補助的資料として、参加体験型学習を取り入れた展開例を示そうとしたものであった。

参加体験型学習資料では、各学校の人権・同和教育の一層の推進を図るため、参加体験型学習の具体的な展開例が示された。そこで展開される学習は、学習者である生徒が気付きや考え方を共有しながら、学習活動に能動的に参加し、人権に関する社会的行動の力と意欲を高めようとするものであった。

参加体験型学習資料で示されたプログラムの構成は次のとおりである（資料 7）。

資料 7 ワークショップのプログラムの流れ



香川県教育委員会「人権・同和教育指導資料 参加体験型学習資料（基本編）」、平成 18 年 3 月発行より作成。

また、参加体験型学習資料では、実施するアクティビティが「第三次とりまとめ」で示された「知識的側面」、「価値的・態度的側面」、「技能的側面」に関して、どのような力を身につけさせることができるかがすぐに分かるように、各アクティビティに次のような表記がされた（資料8）。

資料8 各アクティビティで身につけさせたい力（例）

知識的側面			価値的・態度的側面			技能的側面		
概念理解	現状認識	支援・擁護	自尊心	多様性の容認	主体的な関与	非攻撃的自己主張	コミュニケーション能力	対立処理能力
網掛けがされている項目は、当該アクティビティを通じて身につけさせたい内容を示している。								

香川県教育委員会「人権・同和教育指導資料 参加体験型学習資料（高等学校編）」、平成21年3月発行より作成。

資料7に示されたプログラムの流れ、資料8に示されたアクティビティによって身につけさせたい力が明確になったことは、一部で指摘されていたこれまでの教職員がもっている専門的な知識を生徒に伝達していく、一方通行かつ講義型の人権・同和教育の指導方法を180度の方向転換をさせるものとなった。

このような背景から、人権・同和教育に係る学校教育目標の実現、学校課題の解決、生徒の実態の改善、教育課題の解決等を目的に計画される教職員研修自体も「参加体験型学習」の手法を取り入れたものになるように意図的に様変わりしてきた。

参加体験型学習資料の活用、そのための人権・同和教育に関する教職員研修を意図的に様変わりさせる実践を支えるために、教職員自身が参加体験型学習を経験する研修の機会を必要とした。その一つとなったのが、県教育委員会人権・同和教育課が複数回にわたって主催する「人権教育ファシリテーター養成講座」や「参加体験型学習を活用した人権学習実践講座」などであった。これらの講座は、理論と実践の往還を重視することから、それぞれ2～5回の複数回、まとまった時間（各回、午前9時～午後4時）で実施された。県外から年間150回以上のワークショップを実施している講師を招き、「参加体験型学習で人権教育を進めていくための方法や考え方を、体験を通して理解する」、「学習者の行動変容を支えるファシリテーターの役割について理解を深める」、「人権教育を通して人権尊重社会を築くために、自分のできることを確認する」、「体験を通じて学んだことを、自らの現場で活用・提供できるようになる」などをねらいに、参加体験型学習のファシリテーター（指導者）の養成、参加体験型学習の手法を取り入れた個人人権課題についての指導力向上に向けた講義・実習が行われた。各講座では、最初に参加体験型学習と人権教育の目指すもの、ファシリテーターとしての大切な視点についての講義を通じて、ファシリテーターとしての共通基盤を確認した。その共通基盤の上で、様々なアイスブレイキングのアクティビティの実践、そして個人人権課題の解決に必要な「気づき」の機会となるアクティビティの実践が繰り返された。この講座の大部分の時間は、アクティビティの実践であった。行政職員（社会教育）を含む受講者一人一人が従来の「知識伝達型」の人権教育・啓発をふりかえり、「人権とは何か」について自身の体験から気づき、自ら人権を守る実践行動につなげることの意義を実感するものであった。この経験は、教職員各自が専門

的、学術的知識、他校での実践報告等をまとめた書籍を読み解き、指導案にまとめ、校内検討会で提示し、各ホームルームで実践するといった「知識伝達型」の人権・同和教育を続けることの限界に気づかせた（これまでの人権・同和教育において参加体験型学習の手法が全くなかったわけではないが、「第三次とりまとめ」が指摘するような「教育活動全体を通じて、人権教育が推進されているが、知的理解にとどまり、人権感覚が十分身に付いていないなど指導方法の問題、教職員に人権尊重の理念について十分な認識が必ずしもいきわたっていない等の問題」の状態であったことは否定できない）。

このような経緯から、各学期に1回実施する人権・同和教育に関するロングホームルームの指導案検討、関係施設等での現地研修（施設等の職員の講話、フィールドワーク等）などの校内外での研修を、「第三次とりまとめ」で指摘される「人権についての知的理解を深めるとともに人権感覚を十分に身に付ける」ものに深化させる方向に舵を切り始めた。そして人権・同和教育に関する教職員研修が、のちの令和4年答申が求めるように、生徒の学びと同様、教職員一人一人が同僚とのアクティビティ等の実践を通じた対話やふりかえりなどの経験に基づく学びが、人権尊重に基づくチーム学校力向上の機運をつくりだしている。

人権・同和教育主任は、校内外の人権教育及び同和教育に関する事項について連絡調整等を行うとともに校内の人権・同和教育推進に必要な指導、助言に当たることから、校外での教職員研修も活発に行われている。校外で行われる教職員研修には、県教育委員会人権・同和教育課が主催する研修、香川県高等学校教育研究会人権・同和教育部会（以下、「香高教研人権・同和教育部会」という。香川県高等学校教育研究会は、県内公立・私立高等学校および特別支援学校の教職員で組織され、各教科別に教科担当者によって組織される教科別部会、各学校の進路指導、生徒指導、図書館等の担当者がそれぞれ参加する部会がある。香高教研人権・同和教育部会は各学校の人権・同和教育主任が所属している。）等で県全域、地区（ブロック）単位で自主的に行われている。その他、県・市町が実施する研修会、香川県人権・同和教育研究協議会（以下、「香同教」という。香同教は、人権と共生の社会を実現するために、部落問題をはじめとするあらゆる人権問題の解決を図る教育の内容と実践について研究を行うことを目的に保育所、連携型こども園、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等が加盟する学校等人権・同和教育部会と市町教育委員会、諸団体等が加盟する社会人権・同和教育部会で組織される。香高教研人権・同和教育部会は香同教高等学校部会を構成する。）が実施する研究会や研修会がある（県教育委員会人権・同和教育課が主催する研修については、執筆者自身が同課に所属していたことを述べた項目で触れる）。

香高教研人権・同和教育部会には、県内公立・私立高等学校および特別支援学校の人権・同和教育主任が所属し、研究会等は県全域、地区（ブロック）単位で開催されている。県全域を対象に年4回開催される「研究会」、県内を4地区（ブロック）に分け、各ブロックで年10回程度開催される「ブロック会」では、それぞれ時宜にかなったテーマでの講演会や現地研修会、各種大会で報告する各学校の取組等の内容や報告書の検討、個人人権課題や進路保障の諸課題に関する研究などが熱心に行われている。

人権・同和教育主任は、その成果を所属校に持ち帰り、校内の分掌単位（人権・同和教育部など）、学年単位、学校全体での教職員研修の推進に生かしている。各ブロックの近年の研究テーマには、「生徒の感性に訴える教材の作成と授業実践」、「生徒の人権感覚を高める人権・同和教育ホームルームの内容と方法」などがある。

香高教研人権・同和教育部会の研究・実践報告の役割をも担っている会誌『蹊（こみち）』は、各学校の協力を得て、年度末に全教職員に配布され、校内の人権・同和教育に関する教職員研修に積極的に活用されている。

香高教研人権・同和教育部会の活動は、人権・同和教育主任が所属する「高等学校と特別支援学校」、「公立学校と私立学校」、「普通科のみを設置する高等学校と職業教育を主とする学科を設置する高等学校など様々な特長をもつ高等学校」などの垣根を越え、「チーム人権・同和教育主任」として県内の人権・同和教育を推進し、その活動の成果を人権・同和教育主任が所属校の人権・同和教育の推進に生かしている。その積み重ねが各学校の教職員の人権感覚を研ぎ澄ますとともに、人権・同和教育を核としたチーム学校力の向上につながっていると、経験者である執筆者は確信している。

③県教育委員会人権・同和教育課指導主事として

2010（平成22）年度から5年間、県教育委員会人権・同和教育課の指導主事（主任指導主事）として、主に高等学校や特別支援学校を中心とした学校教育、市町教育委員会を対象とした社会教育における人権・同和教育の推進に関わる業務を担当した。そのうち、教職員研修に関わるものとして、高等学校及び特別支援学校の人権・同和教育主任を対象とした研修会、教職員（市町職員等を含む）を対象に年5回にわたって同和問題をはじめとする様々な人権課題の解決に関する専門的知識や実践的スキルを修得し、日常における実践活動の中核的な指導者としての資質を高める指導者養成講座などの企画・運営を担当した。

研修会等を通じて、各学校における人権・同和教育に関する教職員研修を推進するにあたっては、次の事項を踏まえることの必要性を挙げ、全教職員が一体となって研修体制の確立と研修の活性化に努められるよう留意した（資料9）。

資料9 教職員研修の必要性

- 学校における人権教育を進めて行く上では、まず、教職員が人権尊重の理念について十分理解し、児童生徒が自らの大切さを認められていることを実感できるような環境づくりに努める必要である。
- 「教師が変われば子どもも変わる」と言われるように、教職員の言動は、日々の教育活動の中で児童生徒の心身の発達や人間形成に大きな影響を及ぼし、豊かな人間性を育成する上でもきわめて重要な意味を持つ。
- 教職員においては、児童生徒の心の痛みに気付き、互いの人権が尊重されているかを判断できる確かな人権感覚を身に付けるよう、常に自己研鑽を積まなければならない。

香川県教育委員会「人権・同和教育教職員ハンドブック みんなですすめる人権・同和教育」平成16年3月発行、令和3年3月最終改訂より作成。

また、教職員研修を実施するにあたっては、「第三次とりまとめ」で指摘されている「隠れたカリキュラム」（資料10）の重要性を踏まえる必要がある。教職員研修が、教職員や生徒の人権・同和教育に関する知的理解の推進を意図した計画であったり、教育課程を整備したりすることは当然である。これに加えて、教職員研修は、教職員

や生徒の人権感覚の育成に必要な「隠れたカリキュラム」の視点を踏まえたものでなければならない。そのためにも、日常の教職員の言動等が人権尊重の理念に基づいたものであるなど、教職員が一体となって人権尊重の理念を踏まえた組織づくり、場の雰囲気づくりにつながる教職員研修が展開されることが重要である。これらを実現する教職員研修が、チーム学校力に支えられた学校づくりにつながっていくといえる。

資料 10 隠れたカリキュラム

児童生徒の人権感覚の育成には、体系的に整備された正規の教育課程と並び、いわゆる「隠れたカリキュラム」が重要であるとの指摘がある。「隠れたカリキュラム」とは、教育する側が意図する、しないに関わらず、学校生活を営む中で、児童生徒自らが学びとっていく全ての事柄を指すものであり、学校・学級の「隠れたカリキュラム」を構成するのは、それらの場の在り方であり、雰囲気といったものである。

例えば、「いじめ」を許さない態度を身に付けるためには、「いじめはよくない」という知的理解だけでは不十分である。実際に、「いじめ」を許さない雰囲気が浸透する学校・学級で生活することを通じて、児童生徒ははじめて「いじめ」を許さない人権感覚を身に付けることができるのである。だからこそ、教職員一体となつての組織づくり、場の雰囲気づくりが重要である。

人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕」、平成20年3月より作成。

3 高等学校における教職員の授業改善に係る研修

①はじめに

2018（平成30）年3月、「高等学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について（通知）」により、2022（令和4）年度以降、高等学校の第1学年に入学した生徒から適用する「新高等学校学習指導要領」（以下、「新学習指導要領」という。）が示された。

新学習指導要領では、「知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」の実現」のため、各教科等の目標及び内容を、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理された。このことは、教職員の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を強く促すことになった。

高等学校の教職員にとって、大学入学者選抜（いわゆる大学入試）を背景に、長く行われてきた「知識伝達型の授業」を見直すことが求められ、この見直しは、教職員が身につけるべき資質、スキルさえも変えてしまうのではないかと驚きと不安をもって受け止められた現実があったことを否定できない。

執筆者自身もそうであるが、高等学校の教職員が、教職を志望した理由の一つに、高校生時代に出会った恩師の深い教養や教育者としての使命感と情熱にあふれる姿とともに、いわゆる「知識伝達型の授業」スタイルへの憧れがあったのも事実であろう。そして、恩師の授業を手本として思い出しながら実践している教職員も多い。しかしながら、教職経験を重ねながら、様々な授業を参観し、授業方法論を説いた書物を読み、自身の授業がよりよいものになるよう、教えるべき内容を十分に理解し、「どうしたら生徒にとって分かりやすいか」について腐心し、生徒にとって「分かりやすく教えてくれる先生」になれるように、いわゆる「知識伝達型の授業」スタイルを意識しものであっても、研究と修養に努めてきた教職員を否定するものであってはならない。

そうはいつても、新学習指導要領では、「生徒が各教科・科目等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を各教科等の特質に応じて図ることが重要であるとし、教師の「教え込みすぎる授業」から生徒の「主体的で対話的で深い学習」が目指され、授業改善の教職員研修の見直しを行っていかなければならない。

② 県教育センター教育研究課指導主事として

2015(平成 27)年度から 3 年間、県教育センター教育研究課の主任指導主事として、新学習指導要領の全面移行に向けた授業改善に係る調査研究に小学校、中学校担当の指導主事とともに携わることになった。

この時期は、新学習指導要領において高等学校の教育課程の基準の改善を図るきっかけとなった 2014(平成 26)年 11 月の文部科学大臣から中央教育審議会への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」(以下「平成 26 年諮問」という。)に対する 2016(平成 28)年 12 月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(以下「平成 28 年答申」という。)が出された時期にあたる。

平成 26 年諮問では、初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について諮問する理由を、次のように述べている(資料 11)。

資料 11 平成 26 年諮問(一部)

…、ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要であるという視点です。

そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。こうした学習・指導方法は、知識・技能を定着させる上でも、また、子供たちの学習意欲を高める上でも効果的であることが、これまでの実践の成果から指摘されています。

また、こうした学習・指導方法の改革と併せて、学びの成果として「どのような力が身に付いたか」に関する学習評価の在り方についても、同様の視点から改善を図る必要があると考えられます。

中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」、平成 26 年 11 月 20 日より作成。

平成 26 年諮問では、「アクティブ・ラーニング」という言葉が、上記を含め複数回にわたって用いられた。この言葉の登場は、高等学校のみならず、教育関係者の授業改善のキーワードとなり、授業研究の機運を盛りあげ、いたるところで様々な実践がはじまった。しかし、文部科学省は、アクティブ・ラーニングを「学習者の能動的な参加を取り入れた授業、学習法の総称」として用い、これまで多くみられた教員の一方的な講義形式の授業ではなく、生徒が能動的に考え、学習する授業への授業改善を意図したが、学校現場では「アクティブ＝活動」とみなされ、「生徒が複数人でグループを作って意見を発表し合えば良い」など、「生徒が活動していれば良い」という学習

形態から捉えられる傾向があった。そのため教職員からは、授業でこのような「活動」が何度も繰り返されることで、授業時間内にその時間の学習課題が解決できないといった批判が寄せられた。また、授業者の課題として、生徒の「活動」が多くなるため、やってみなければわからない、受け身で授業を聞くことに慣れている生徒や人前で意見を言うことに苦手意識のある生徒にどのような関わりをしていけば良いかなど、授業者のファシリテーターとしての能力が授業の成否を左右されてしまうといった不安、疑問や誤解があった。

県教育センターでは、このような「アクティブ・ラーニング」に関する不安、疑問や誤解を解消したり、授業改善に取り組む教職員の実践上の課題を解決したりする取組の一つとして、2015（平成 27）年度から 2 年間、「アクティブ・ラーニングによる授業の質的転換に関する調査研究」に取り組むことになった。そして調査研究を進めるにあたって、新たに注目される「アクティブ・ラーニング」という言葉についての共通理解が図れるように 2 年間で 6 回、リーフレット「アクティブ・ラーニング ノ ススメ in かがわ」を発行し、全教職員に配布することになった（資料 12）。

資料 12 リーフレット「アクティブ・ラーニング ノ ススメ in かがわ」



リーフレットのタイトルと発行年月

- Leaf. 1 「アクティブ・ラーニングで授業を変えよう！」 平成 27 年 6 月発行
- Leaf. 2 「アクティブ・ラーニングで学習意欲を高めよう！」 平成 27 年 10 月発行
- Leaf. 3 「アクティブ・ラーニングで教師・学校・社会をつなごう！」 平成 28 年 2 月発行
- Leaf. 4 「アクティブ・ラーニングで学びを深めよう！」 平成 28 年 6 月発行
- Leaf. 5 「アクティブ・ラーニングで全員参加の学校づくり！」 平成 28 年 10 月発行
- Leaf. 6 「アクティブ・ラーニングで学びの価値づけよう！」 平成 29 年 2 月発行

香川県教育センター「アクティブ・ラーニング ノ ススメ in かがわ」、平成 27 年 6 月～平成 29 年 2 月より作成。

リーフレットでは、最新の情報に加え、本調査研究の協力を依頼した県内の小・中・高等学校（協力学校は、平成 27 年度の 4 校、平成 28 年度の高等学校 2 校を含む 8 校。）の実践事例をコンパクトにまとめて掲載した。リーフレットは、A 3 版 1 枚 2 つ折りで、見開き 4 ページとし、2 年間にわたって 6 回に分けて発行した。このようなリーフレットにしたねらいは、教職員各自が新学習指導要領やアクティブ・ラーニングなどを理解するためだけではなく、1 回分のリーフレットを用いながらアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善について、少しの時間でも、自然発生的に教職員が寄り集まって議論したり、その議論をもとに学年団や学校全体で教職員研修を計画・実施したりするようになっていくことを期待したからである。

チーム学校としての議論をさらに促すことを意図して、第5回（Leaf. 5）のリーフレットのテーマを「アクティブ・ラーニングで全員参加の学校づくり！」にした（資料13）。リーフレットでは、「資質・能力を育むためには、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善とともに、教育課程の在り方を改善し続けることが重要である。そのためには、役職や経験年数の違う全教職員の視点や、児童生徒や保護者、地域の方々などそれぞれの立場からの視点を活用することが求められます。」と、全教職員に加え、児童生徒、保護者、地域の方を巻き込んだチーム学校として授業改善等に取り組むことを促した。

資料13 Leaf. 5 「アクティブ・ラーニングで全員参加の学校づくり！」



Leaf. 5の項目

- 1 私もできる！ カリキュラム・マネジメント
 - ・カリキュラム・マネジメントって何？
 - ・どのようにカリキュラム・マネジメントするの？
- 2 授業改善からのカリキュラム・マネジメント
 - ・アクティブ・ラーニングと連動させた学校づくり
 - ・アクティブ・ラーニングの充実に向けた学校文化の醸成！
- 3 児童生徒が関わるカリキュラム・マネジメント
 - ・学習者主体の授業は、参画意識へつながる！
 - ・教師と児童生徒が共に学校をつくる！

香川県教育センター「アクティブ・ラーニングノススメ in かがわ～Leaf. 5「アクティブ・ラーニングで全員参加の学校づくり！」平成28年10月発行より作成。

さらに、「アクティブ・ラーニングの充実に向けた学校文化の醸成！」の項目では、「学校が育成を目指す資質・能力を明確にした教育課程は、アクティブ・ラーニングによる授業の実施状況や教科等の連携の在り方を可視化し、全教職員が共有する」ことが大切であることを示した。全教職員が参加、協働する教職員研修を実施するといった、チーム学校を念頭に置いた組織体制によって、「全教職員が教科等を越えて、アクティブ・ラーニングによる授業の在り方を自由に議論する文化」が生まれる。このような学校文化が「教科間、各教科と特別活動や総合的な学習の時間との関連性を一層深め、教科単独では生みだし得ない教育効果」をもたらすと訴えた。そして、「各教職員の不断の授業改善と、学校全体がチームで取り組む校内研修等を通じた研究を重ねていくことで、自校のカリキュラムを自らマネジメントする意識の形成につながる」と、カリキュラム・マネジメントの可能性を示し、この項目を締めくくった。

高等学校によっては、職員室等が、教科（教科研究室など）や分掌（生徒指導室、進路指導室など）の別に分散（複数の課程が設置されている高等学校においては課程の別もある。）されている。そのような高等学校において、前述のように教科等の枠を

越えた教職員研修が活発に実施されるようになれば、チーム学校として、学校の教育目標、育成する資質・能力を実現する授業改善が一層推進されると考える。この項目では、そのような効果の実現を期待して、高等学校の協力学校の実践事例（「教職員の授業デザイン力の向上を図る研修」、「他校の教員を交えて、深い学びにつながる授業についてのグループ協議」）を積極的に掲載した。

高等学校担当の指導主事としては、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善に取り組む高等学校（本調査研究の協力学校であるかを問わない。）からの要請を受け、本稿の（１）①で述べた県教育センターが実施する「研修サポート」として、研究授業の指導助言など、教職員研修の支援を行った。

4 高等学校における教職員の服務等に関する研修

①はじめに

地方公務員である教職員の服務については、地方公務員法（以下、「地公法」という。）第30条において、「すべて職員は、全体の奉仕者として公共の利益のために勤務し、且つ、職務の遂行に当つては、全力を挙げてこれに専念しなければならない。」と、根本基準を定めている。具体的な教職員の服務については、地公法で服務上の義務と身分上の義務が定められている。服務上の義務には「服務の宣誓（地公法第31条）」、「法令等および上司の職務上の命令に従う義務（同法第32条）」、「職務に専念する義務（同法第35条）」がある。また、身分上の義務には、「信用失墜行為の禁止（同法第33条）」、「秘密を守る義務（同法第34条）」、「政治的行為の制限（同法第36条）」、「争議行為等の禁止（同法第37条）」、「営利企業への従事等の制限（同法第38条）」がある。

本県の服務の宣誓書は、公立学校教職員の服務の宣誓書の様式を定める規則により、次の様式を定めている（資料14）。

資料14 本県の服務の宣誓書

宣 誓 書
私は、ここに、主権が国民に存することを認める日本国憲法を尊重し、かつ、擁護することを固く誓います。
私は、地方自治の本旨を体するとともに公務を民主的かつ能率的に運営すべき責務を深く自覚し、全体の奉仕者として誠実かつ公正に職務を執行することを固く誓います。
年 月 日
氏 名

香川県教育委員会「公立学校教職員の服務の宣誓書の様式を定める規則」（昭和45年4月1日教育委員会規則第3号）より作成。教育公務員は、常に法令並びに宣誓書に記載された内容を自覚し、「全体の奉仕者として公共の利益のために勤務し、且つ、職務の遂行に当つては、全力を挙げてこれに専念」することは当然のことである。しかしながら、本県に限らず、これまで築き上げてきた学校教育への信頼を一瞬にして根底から損ない、児童生徒の心に大きな傷を残し、学校に重大な汚点として記憶されることになる教職員の非違行為や不祥事が後を絶たない状況がある。

こうしたことから、本県教育委員会は2008（平成20）年3月に、全ての教職員が事例に学び、改めて自らの行動を点検（チェックシートなどによる。）するとともに、不祥事防止に努めるよう、想定される事例をもとにチェックリストや関係法令・通知を

加えてまとめた研修用資料「信頼される教師を目指して」を作成した（資料 15）。

資料 15 本県の研修用資料「信頼される教師を目指して」の目次

はじめに
I 教職員としてのサービスの在り方
1 教員の使命と職責／2 サービスの根本基準／3 職務上の義務と身分上の義務／4 懲戒処分 の基準等（セクシュアル・ハラスメント等に係る懲戒処分の基準の制定について／職員の交通 事故及び違反に係る懲戒処分の基準／不正な会計処理に係る懲戒処分の基準／懲戒処分の公表 について）
II 校内研修について
1 不祥事防止のポイント／2 校内研修の工夫／3 サービス規律に関する年間研修計画（案）
III 具体的な事例
1 体罰について／2 わいせつな行為及びセクシュアル・ハラスメントについて／3 交通法 規の遵守について（交通事故／飲酒運転／その他の交通違反）／4 個人情報の不適切な取扱 い（漏えい）について／5 公金等の不正処理について
IV チェックシート
V 参考資料
○体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について （平成 25 年 3 月 13 日 文部科学省初等中等教育局長、同スポーツ・青少年局長通知）
○体罰根絶に向けた取組の徹底について （平成 25 年 8 月 9 日 文部科学省初等中等教育局長、同スポーツ・青少年局長通知）
○運動部（体育）活動における体罰、セクシュアル・ハラスメントの防止について （平成 13 年 7 月 16 日 保健体育課長通知）
○運動部活動での指導のガイドラインについて （平成 25 年 6 月 7 日 文部科学省スポーツ・青少年局長通知）

香川県教育委員会 研修用資料「信頼される教師を目指して」、平成 20 年 3 月（平成 26 年 11 月、平成 29 年 11 月一部改訂）より作成。
その後、わいせつ行為及びセクシャル・ハラスメント、個人情報の不適切な取り扱いに係る不祥事の未然防止・根絶を図るため「わいせつ・セクハラ事例集」、「個人情報の適切な取り扱いと流出の未然防止に向けて」の研修資料が作成された。

これらの研修資料を活用した高等学校の教職員研修の例を挙げると、県教育センターにおいて、基本研修である初任者研修、中堅教諭等資質向上研修Ⅰ及びⅡ、教職 20 年経験者研修、また管理職（校長、副校長、教頭）、教務主任、生徒指導主事等を対象に実施される職務研修などで、本県の定める「人材育成方針」の指標に基づいて実施されている。

2023（令和 5）年度を例に挙げると、初任者研修は、採用直後に「教育法規Ⅰ（教員の身分とサービスについて）」、9 月に「教育法規Ⅲ（体罰、セクシャル・ハラスメントの防止等）」を講話・演習により実施している。また、8 月～1 月の期間にオンライン研修により実施される「教育法規Ⅱ（交通法規、綱紀の保持等）」がある。これらの研修を通じて、初任者の「教員としての責任を理解し、法規の遵守や綱紀の保持などに対する意識を高め、教員として必要な倫理観」を培っている。中堅教諭等資質向上研修Ⅰでは「教育法規（サービス等）」を、中堅教諭等資質向上研修Ⅱでは「教育法規（綱紀の保持、サービス、体罰の防止等）」を講話・演習により実施し、「ミドルリーダーとしての使命感、責任感と高い倫理観に基づき、法規の遵守や綱紀の保持などを率先して実践」できるようになることを求めている。教職 20 年経験者研修では「教育法規（体罰、セクシャル・ハラスメントの防止、個人情報の保護等）」を講話・演習により実施し、

ベテラン教員として「他教員の範となるような確たる倫理観に基づき、法規の遵守や綱紀の保持などについて、使命感、責任感を持って助言する」ことができることを求めている。

これらの他、県教育センターの職務研修として、教頭研修会の「学校管理演習」、新任教務主任研修会の「教育法規」、新任生徒指導主事の「生徒指導における法的視点」などが講話・演習により実施されている。

校内における服務等に関する教職員研修については、前述した基本研修、職務研修の成果を踏まえつつ、職員会議において、主に管理職が年に数回、計画的に実施し、全教職員が過去の事例や関係法令を学び、改めて自らの行動を点検している。その際は、前述した研修用資料を積極的に活用している。また、本県や他県において教職員の非違行為や不祥事が発生した際は、自校において同様の事案が発生しないように、当該事案に特化した教職員研修を適宜実施している。

②県教育委員会高校教育課管理主事、高等学校管理職（教頭）として

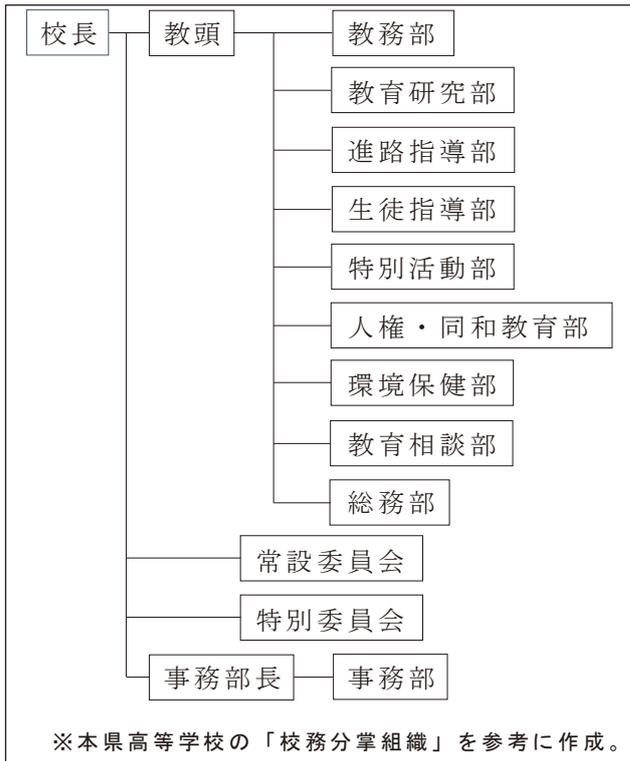
2018（平成30）年度から3年間、主任管理主事として県教育委員会高校教育課（人事グループ）で勤務し、2021（令和3）年度からは教頭として県立学校で勤務している。

高校教育課では、県立学校教員の人事を担当する部署であったため、前述した県教育センターの実施する基本研修や職務研修の教育法規等に関する研修講師を務めた。研修では、講義に加え、受講者が持ち寄った事例についてグループ及び全体協議を行ったり、どの学校でも起こりうる具体的事例を取り上げた演習問題を関係法令や判例等の根拠を示しながら解答を作成したりする演習を積極的に取り入れることで、教職員の主体的・協働的な不祥事の未然防止、根絶に向けた実践行動に結びつく研修となるよう配慮した。そして、他校の教職員との演習を中心とした研修の成果は各学校に持ち帰られ、管理職が行う教職員研修と結び付けるなど、校内研修の工夫が図られ、教職員一人一人が教育公務員としての自覚を高めるとともに、自らの行動を律することにつながるものとなることを期待した。

各学校において実施される教職員研修が、職員会議等での管理職からの伝達に重きを置いた指導のみでは、研修したことが自分事との意識に至らなかったり、同様の形式での研修の繰り返しでは、かえって不祥事の未然防止・根絶に対する意識を低下させたりするなどの問題が懸念される。そのため、管理職には、日頃から自身が教職員の範となる確たる倫理観に基づく姿勢を示すとともに、校内研修を実施するにあたって学校全体がチーム学校として、教職員一人一人の意識改革と学校組織の中での不祥事の未然防止・根絶の雰囲気醸成するための具体的事例によるグループ討議、チェックリストを用いた教職員一人一人や学校の取り組みのふりかえり、研修成果の発信などの工夫を積極的に取り入れることが求められる。

ここでは、不祥事の防止・根絶を中心に述べたが、これ以外の教育課題についても高等学校における教職員研修を管理職からの指導中心に頼ると、研修自体が一方通行のトップダウン（上意下達）に陥ること懸念される。

資料 16 高等学校における校務分掌組織（例）



各学校にはそれぞれ校務分掌が組織されている（資料 16）。このような組織の各分掌において、所属する教職員がその分掌に密接に関わる教育課題についての校内外における教職員研修の成果を、職員会議等で全教職員に提示する、または分掌単位が主催する校内教職員研修を実施するボトムアップ型の研修によって、自校の教育課題が組織全体の課題として共有されることにつながる。トップダウン型研修とボトムアップ型研修の両輪が機能し、チーム学校として教職員が相互に意見を聞き入れる姿勢が実現すれば、おのずと学校組織全体のパフォーマンス向上が期待できる。

（3）おわりに

本県は、教員募集のパンフレットなどで、次のような教員を求めていると明記している（資料 17）。

資料 17 教員募集のパンフレットなどに示された「目指すべき香川の教員像」

- 香川県教育委員会はこのような教員を求めています。
- 教育に対する情熱をもち、素養と資質を備えた教員
教育者としての使命感と情熱にあふれ、学び続ける意欲を忘れず自己研鑽する教員
 - 専門的な知識・技能と指導力を有し、社会変化や教育課題に適切に対応できる教員
豊かな教養にあふれ、教育課題に迅速かつ適切に対応するために創造性や積極性を発揮する教員
 - 連携・協働しながら学校運営に積極的に参画する教員
チーム学校の一員として学校運営に積極的に参画し、他者と連携・協働しながら自分の役割を果たす教員

香川県教育委員会・高松市教育委員会「令和 6 年度香川県公立学校教員採用選考試験実施要項」などにより作成。

「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修の一体的改革を背景に、大学等の教職課程においては、本県教員志願者に限らず資料 17 にあるような学生を養成し、各自治体等においては、ここに示されるような人物を教職員として採用し、一人一人のキャリアステージに応じて、体系的・効果的な教職員研修を推進していくことが求められている。そのためにも、教員養成機関である大学等、教育委員会、学校が教職員研修を核に連携しなければならない。

そのような社会的要請に対して、高等学校における教職員研修はどうか。高等学校は、小学校や中学校と比べて次の点で多様な姿をしている。課程（全日制、定時制、通信制）、学科（普通科、専門学科、総合学科）、さらに専門学科として農業科、工業科、商業科、看護科など（本県には 13 の大学科があり、さらに様々な小学科に分かれている。）が設置されており、各高等学校の生徒募集方針、教育課程編成・実施方

針、生徒育成方針は一つとして同じものはない。また教職員集団は総合デパートの様相を呈するかのように教科指導の専門性、部活動指導の専門性等、教育活動に関する強みが教職員一人一人際立っている面がある。このことが学校の教育力を支えていることは事実であるが、同時に教職員研修に求めるものが多様かつ専門的で多岐にわたる。さらに、前述したように高等学校によっては、職員室等が教科や分掌、課程別に分散されていることもその要因の一つとなっていると推察される。高等学校における教職員研修は、そのような教職員の多様なニーズと、教科毎、分掌毎のチームとしての緩やかなつながりを前提とした中で構築しなければならないと考える。高等学校のチーム学校としての教職員研修を促すためには、日常の中で、例えば、授業改善については教科単位で、自校の教育課題については資料 16 で示した校務分掌単位といった少人数かつ自然発生的で短時間の教職員研修（以下、「ミニ研修」という。）を充実させ、その成果を教職員全体の研修につなげるといったボトムアップ型研修を推進していく必要がある。ミニ研修は、メンバーの固定や時間的拘束を前提としないため実施の在り方や話題を工夫することで、業務改善、校務の効率化等、教職員の働き方改革につながる可能性を秘めている。また校長等の管理職が教職員のミニ研修の様子を丁寧に観察することで、教職員個々のキャリアステージに応じた資質・能力の向上を促すための適時適切な指導助言や研修履歴を活用した受講奨励等の指導助言につなげていくこともできる。

繰り返しになるが、今後の高等学校における教職員研修は、チーム学校として教職員が相互に意見を聞き入れる姿勢を前提に、教育委員会や管理職等のトップダウン型研修と、教職員個々の業務単位（教科、分掌など）での同僚との学び合いの場としてのミニ研修の積み重ねが教職員全体に共有されるようなボトムアップ型研修の両輪がうまく機能すれば、学校組織全体のパフォーマンス向上に期すると考えられる。

参考資料

- ・香川県教育センター「令和5年度 教育センター要覧」、令和5年4月
- ・香川県教育委員会「香川県教育基本計画 令和3年度～7年度」、令和3年10月
- ・香川県教育委員会「香川県教員等人材育成方針 ～校長及び教員としての資質の向上に関する指標～」、令和5年1月16日改正
- ・中央教育審議会『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」、令和4年12月19日
- ・中央教育審議会『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）」、令和3年1月26日
- ・人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕」、平成20年3月
- ・香川県教育委員会「人権・同和教育指導資料 参加体験型学習資料（基本編）」、平成18年3月
- ・香川県教育委員会「人権・同和教育指導資料 参加体験型学習資料（高等学校編）」、平成21年3月
- ・香川県教育委員会「平成20年度人権教育ファシリテーター養成講座 参加体験型学習を活用した人権学習実践講座 記録」、平成21年3月
- ・香川県教育委員会「平成21年度参加体験型学習を活用した人権学習実践講座 記録」、平成22年3月
- ・香川県教育委員会「人権・同和教育教職員ハンドブック みんなですすめる人権・同和教育」、平成16年3月発行、令和3年3月最終改訂
- ・文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」

- ・中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」、平成 26 年 11 月 20 日
- ・香川県教育センター「平成 28 年度 研究成果報告書「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業づくり アクティブ・ラーニング ススメ in かがわ」、平成 29 年 2 月
- ・香川県教育委員会 研修用資料「信頼される教師を目指して」、平成 20 年 3 月（平成 26 年 11 月、平成 29 年 11 月一部改訂）
- ・香川県教育委員会・高松市教育委員会「令和 6 年度香川県公立学校教員採用選考試験実施要項」

（香川県立高松桜井高等学校 山田憲治）

4 養護教諭の視点から

はじめに

社会の変化とともに教育課題は複雑かつ多岐に渡っており、いじめや不登校、心の健康問題をはじめ、学校保健においても、アレルギー対応、熱中症対策、新型コロナウイルス感染症対策、そして、メディア依存への対応など多様な課題が生じている。私たち教職員は、こうした課題に対応するべく、各々専門的な知識や技能を更新し、資質向上に努めること、また、課題解決のため「チーム学校」として、協働して組織的に解決に導く体制を構築することが求められている。

教職員の資質向上のため、研修の充実や高度化は必要であるが、教職員の働き方改革も推進している昨今、研修時間の確保は難しくなっており、教職員の研修として、何を実施して、何を削減するのかが重要な課題といえる。また、「研修等に関する記録」による研修履歴の蓄積を通して、教員として自身のキャリアをマネジメントしていく力量も期待されるなど、研修のあり方も変化している。

教職員研修の一つとして、学校内で行う研修（以下、校内研修と示す）がある。校内研修では、授業研究や教職員の基礎的素養等に関する研修、生徒指導や人権教育、特別支援教育等に関する研修等が、各校の実情に合わせて計画実施される。

多様化・複雑化する課題への対応、研修時間の削減、個人による研修のマネジメントという状況がある中で、各学校の児童生徒等の課題に即し、各学校の教職員の力量や実情に応じた校内研修の充実は、個人の力量向上の側面のみならず、学校における教育活動の向上に資する点からみて意義深く、極めて重要な事項と考えられる。

養護教諭は、校内研修において「参加する研修」と「企画する研修」の両面で関わっている。ここでは、自分の経験を振り返りながら「校内研修」の課題と展望を述べたい。

(1) 参加者としての校内研修

これまでに、授業研究等の校内研修に参加したことで得られたことを表1に示した。

表1 授業研究等への参加により得られたこと（養護教諭の視点から）

- | |
|--|
| <p>(ア)発問の仕方や子どもへの対応、板書の仕方、教材・教具の使い方、提示の工夫等、同僚教員の授業実践から指導法を学ぶことができる。</p> <p>(イ)協議の中で、さまざまな捉えや考えを伝えあい、共有することで、理解の幅を広げ、子どもを多角的にとらえたり、教育観を深めたりすることができる。</p> <p>(ウ)クラスや授業で見せる児童の姿や学級での取組を知って、保健室でのかわりに活かすことができる。</p> <p>(エ)教育目標や目指す子ども像に向けて、授業の中でどのような手立てを講じているかを確認し、保健室でもできる支援を考えることができる。</p> <p>(オ)同僚の専門性や得意分野に触れることで、「学びたいときに学べる人材」等、校内資源の認知につながる。</p> |
|--|

特にキャリアステージの初期・中期の段階では、多くの学びを得ることが出来たと思っている。しかし養護教諭は、体調不良者やけがへの対応など、突発的な子どもへの対応を余儀なくされ、利点は感じているものの、学校に子どもがいる時間帯の研修（研究授業）には、参加しにくいという現状もある。

(2) 企画者としての校内研修

全ての教育活動において健康安全は基盤であり、学校における教育活動は、あらゆる意味で学校保健安全活動と直結している。「子どもの命を守り、健康を保持増進する」ために、教職員全体の学校保健安全に関する意識や知識および実践力を高めること、特に危機発生時に「チーム」として対応する協働体制を構築しておくことが重要である。学校保健に関する校内研修はその手段として有効と考え、企画・運営に携わってきた。時間枠をとって行う研修に限らず、教職員全体で学校保健に関して共通理解するために充てるすべての機会を「校内研修」と捉えている。すなわち、職員会議や職員連絡会などを利用して情報共有したり、傷病の発生時や年間を通して適時、情報提供したり、対応を協議したりする時間も含むと考えて実施している。

① 計画立案において

現任校の学校保健に関する研修は、表2のように年間計画を立案している。

計画する際は、必要性が高く、教職員が関心をもって参加できるテーマを精選し、効率的かつ効果的に行うことや、内容によって時期や機会、方法を吟味することを心がけた。

例えば、緊急時の救急体制は、年度当初に全教職員で共通理解をすることが望まれる。しかし、年度初めは、学校保健に限らず共通理解が必要な事項が多いことや、校内の状況に慣れていない新・転任者も含まれていることから、ポイントを絞って短時間で実施できる研修を行い、別の機会に改めてシミュレーション等の実技も含めたアクティブな研修を計画立案する、といったことである。

表2 ○小学校の学校保健に関する校内研修（年間）の例

A：計画に位置付け、時間枠をとって
 B：職員会議の時間を利用して
 C：随時、必要に応じて

月	学校行事	研修項目	内容	機会	方法	
4月	始業式	・アレルギー対応、緊急時対応 ・要配慮児童 ・校内救急体制 ・健康観察 ・感染症対策 ・保健室経営方針 ・健康診断実施 ・健康診断事後措置 ・熱中症予防対策	・アレルギー対応児童の把握 ・アレルギー対応共通理解 ・緊急時対応の具体 ・年度初めに教職員全体で共通理解しておく事項が多いため、内容は、ひとまとめの資料（「保健の手引き」）にして、職員会議や連絡会等の時間を利用して適時伝達する。または掲示板等で提示。	A	資料提示 シナリオシミュレーション	
	入学式			B	校内デジタル掲示板 「保健の手引き」	
	定期健康診断			B		
				B・C		
				B・C		
新体力テスト	B・C					
5月	運動会 宿泊学習	・要配慮児童		B		
6月	歯科検診	・児童健康管理	・歯科検診結果データ入力	A	説明・データ入力	
	プール開き 学校保健委員会	・救命救急法	・1次救命処置	A	心肺蘇生、AED実技演習	
7月	終業式 夏季休業					
8月	始業式	・要配慮児童（新規）		C		
9月	宿泊学習					
10月		・感染症拡大防止対策 （＊嘔吐対応研修）	・嘔吐対応マニュアル、共通理解確認 ・緊急時対応の具体	A	資料、具体物確認 グループ協議 シミュレーション	
11月	学習発表会		・年度初めより時間が取りやすく、感染症が流行し始める時機に、改めて緊急時対応についてのアクティブ研修を計画。 ・シミュレーションも実施し、実践力を高める			
12月	終業式					
1月	始業式					
	学校保健委員会					
3月	卒業式 修了式					

※その他 けがの発生、感染症の発症等、自校や近隣学校の事例や様子を随時発信し、対応について協議および共通理解を図る

② 研修実施の工夫：嘔吐対応研修を例にして

ここでは、表2に示した校内研修のうち、「嘔吐対応研修」を例に、研修実施の工夫を述べる。

a. 研修の目的

感染性胃腸炎は緊急対応を必ずしも要するものではないが、対応によっては感染の拡大を招き、学校教育活動全般に影響を及ぼす恐れがある。現に、学校および施設で適切な嘔吐物処理が出来ていなかったことで感染が拡大し、臨時休業や行事に支障をきたしたケースが多々ある。危機管理の鉄則は、最悪を想定して対策を講じることであり、嘔吐物の処理に関しては、感染性の有無にかかわらず、感染性があることを想定して適切に対処することが求められる。

小学校の教職員は、日常的に児童の嘔吐に遭遇するケースが多い。遭遇した際、

一人で対応することは難しい。協働して適切に対応することができるよう、全教職員を対象に、日常起こり得るケースを題材にしたシミュレーションを含むアクティブな研修を感染性胃腸炎が流行し始める時期（10月末～11月初旬）に計画した。

b. 研修の流れと実施上の留意点

研修の流れは図1の通りである。

研修を実施する前に、各自の達成レベルを意識し、個々の課題に目を向けるために、嘔吐対応における目指す教職員像を明確にし、現状について自己評価を行った。同時に、嘔吐対応および嘔吐対応研修に関する意識や知識理解についても調査を行った。

研修実施後は、達成度がどの程度変化したかを確認するために嘔吐対応について事前調査と同じ項目および評価基準で自己評価をした。加えて、対応マニュアルや研修の持ち方についての振り返りや課題については記述することとした。

計画実施にあたり、留意した点は表3にまとめた。

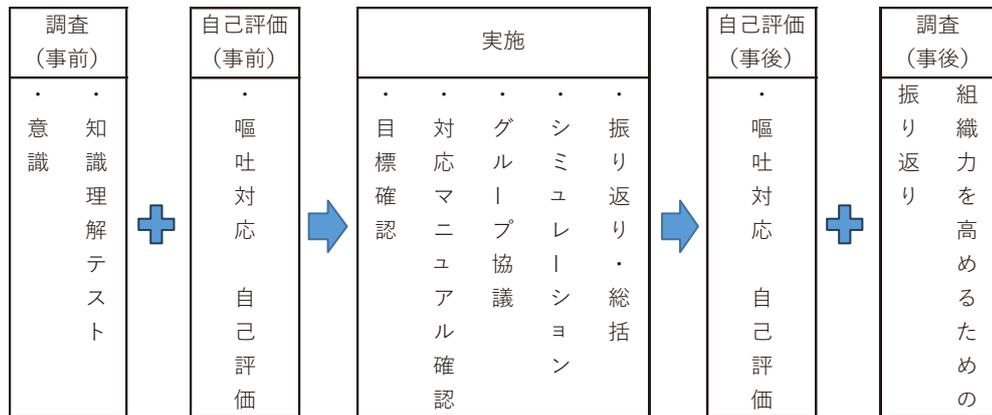


図1 嘔吐対応研修の流れ

表3 校内研修計画立案時の留意事項

<p>(ア)管理職や教員だけでなく、事務職員、図書館司書、用務員、アシスト職員など、できるだけ多種の教職員が研修に参加しやすい日時、場を設定する。</p> <p>(イ)モチベーションを高めるために、感染が拡大した身近なケースを紹介する。</p> <p>(ウ)事前の実態調査の結果を踏まえながらマニュアルおよび共通理解事項を確認する。</p> <p>(エ)ケース別協議のグループは、経験年数に偏りがなく、日頃協働して活動することが多い学年部（低、中、高学年、専科・フリー）とする。</p> <p>(オ)協議するケースは、日常起こりうるケースを取り上げ、自分事として捉えやすいように各学年部が対応する可能性が高い内容を割り当てる。</p> <p>(カ)ケースを協議した学年部を中心に、シミュレーションを行ってもらおう。</p> <p>(キ)嘔吐物処理の説明は、研修および嘔吐物処理経験者に担当してもらおう。</p> <p>(ク)嘔吐物処理のシミュレーションでは、実物（もしくは代用物）を使って行う。</p>

c. 自己評価の結果

嘔吐対応における目指す教師像を明示したうえで、各自の達成レベルがどの辺りかを意識し、個々の課題に目を向けることを目的に、研修前に自己評価を行い、研修後は、達成度がどの程度変化したかを確認するために、再度自己評価を行った。

自己評価基準を表4に示した。研修前後で調査した教職員の自己評価は、図2で示す通りである。全体的に事後は「4：達成されている」「3：概ね達成されている」の評価が増え、「2：達成に向けて努力している」「1：達成されていない/必要性に気づけていなかった」の評価は減少、または、なくなっている。研修を実施したことで、教職員の嘔吐対応についての不安が減少したことがうかがえる。

表4 嘔吐対応に関する教職員の自己評価基準

観点	段階	4	3	2	1
嘔吐した際の対応に関する理解		児童が嘔吐した際の対応について、必要な処置を具体的かつ複数想像することが出来る	児童が嘔吐した際の対応について、必要な処置を具体的に想像することが出来る	児童が嘔吐した際の対応について、必要な処置を1つ以上想像することが出来る	児童が嘔吐した際の対応について、必要な処置を想像することが出来ない
嘔吐した児童への対応に関する理解		嘔吐した児童への対応について、気持ちに寄り添い、適切に対応することが出来る	嘔吐した児童への対応について、必要な対応を具体的に想像することが出来る	嘔吐した児童への対応について、必要な対応を1つ以上想像することが出来る	嘔吐した児童への対応について、必要な対応が想像できない
嘔吐した児童以外の児童への対応に関する理解		嘔吐した児童以外の児童への対応について、気持ちに寄り添い適切に対応することが出来る	嘔吐した児童以外の児童への対応について、必要な対応を具体的に想像することが出来る	嘔吐した児童以外の児童への対応について、対応が必要なことには気づけているが、対応を想像することが出来ない	嘔吐した児童以外の児童への対応について、対応が必要なことに気づけていない
現場または職場での連携と役割分担に関する理解		現場または職場での連携と役割分担について、適切な役割分担を理解した上で、職員に役割を指示しながら対応できる	現場または職場での連携と役割分担について、自分ができることを理解し、他の職員と役割分担をして対応できる	現場または職場での連携と役割分担について、率先して動くことは不十分だが、指示されたことはできる	現場または職場での連携と役割分担について、指示されても対応することができない

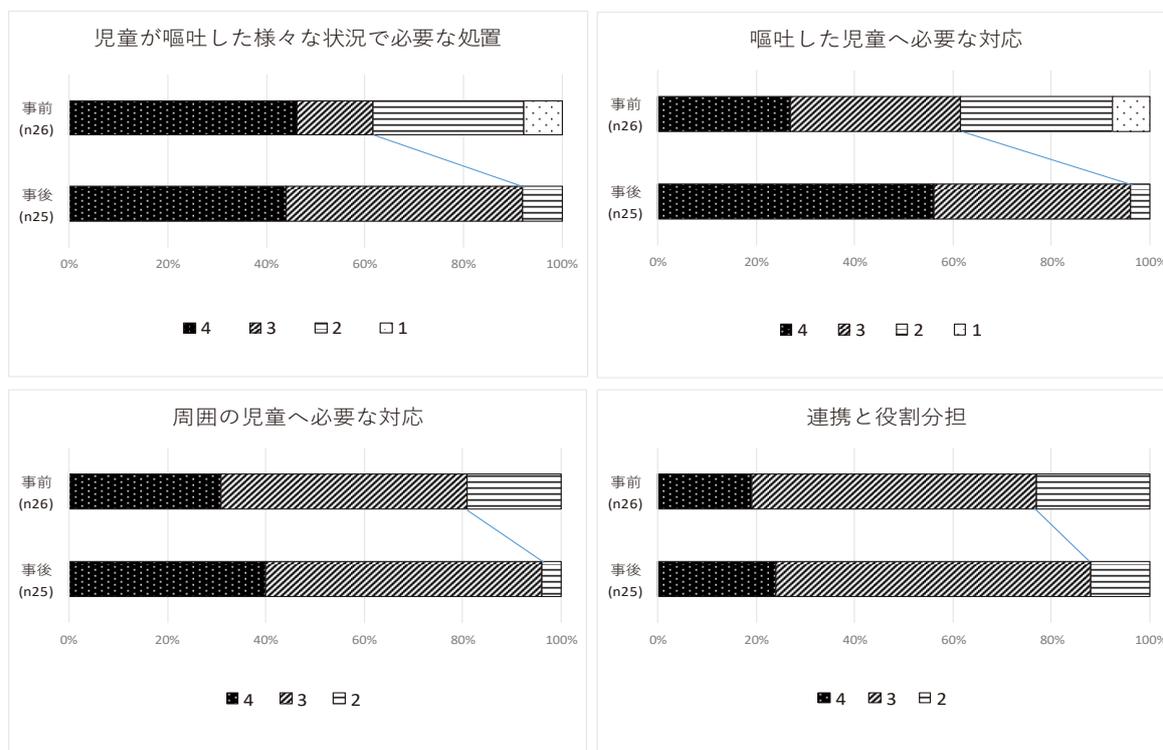


図2 研修前後の嘔吐対応に関する教職員の自己評価

③ 成果と課題

a. 成果

嘔吐処理研修は年間計画に位置付けて 6 年間継続的に実施してきた。校内で嘔吐するケースは年間何度もあるが、研修を始めて以降、感染性胃腸炎が拡大したケースはない。嘔吐の場面に遭遇した際の教職員の対応力および連携・協働する力が高まった成果の一つと考えている。

事前の意識調査「校内での嘔吐処理研修が必要か」の質問では、「必要である」が 96.2%、「どちらともいえない」が 3.8%で、研修経験者は全て「必要である」と回答していた。「必要である」とした理由は、「誰もがその状況に遭遇する可能性があるから」や「児童が嘔吐した際の適切な対応方法を身につけておきたいから」が多かった。また、「どのくらいの頻度が適当か」の質問では、「年 1 回」が 88.5%、「年に 2 回」が 7.7%、「受けたことがない人だけでよい」が 3.8%で、研修経験者は全て「年 1 回」と回答していた。その理由は、「いざというときに、より良い対処ができるためには毎年確認することが大切」「毎年研修することで、確認・共通理解ができる」「1 回の研修が具体的でわかりやすいから」などであった。研修を受講した教職員は、本研修に意義を感じているとともに、実施頻度についても満足していることがうかがえる。

事後調査における振り返りの記述では、「全ての教職員が具体的な場面で対応策を考えた上で、想定パターン別にシミュレーションができて大変わかりやすかった。自分のこととして考えられた。」「話し合ったり、シミュレーションをしたりする中で、疑問に思う点を確認することができてよかった。」「自分の想定したこととは違うことを他の方が言ってくださり、とても勉強になった。」「いざとなったら、どう動くかがやはり大切なので、みんなで共通理解しておくことはとても大切だと改めて思った。」など、「チーム」となる教職員がともに具体的な事例について対応策を練り、学び合い、シミュレーションを実施することで、実際の場面に遭遇した時に協働して対応する意識を高めることができている。また、「実際に嘔吐した際の対応を実際の物を使ってしていたので、わかりやすかった。」「具体的な場面なので、実際に起きたときにすぐに実践できそうだった。」と、実物や具体的な事例を用いることで、実践にかかわる知識・技能の向上が図れていることもうかがえる。なにより、本研修に取り組むことで、教職員は、個で対応することの困難さを各自が実感すると同時に、いつでも助けてもらえるという安心感も得ることができていると感じている。

さらに、「今後の研修に望むこと」の質問の回答の中に、取り上げてほしい想定場面が具体的にいくつか提案されるなど、教職員の危機管理意識や対応に向ける意欲の高まりも汲み取れる。また、企画者である養護教諭も校内研修を通して、教職員からの多角的な視点を得ることができ、嘔吐対応に関する学びを深める機会となっている。

研修を積み重ねてきたことで、児童が嘔吐した際、教職員が連携して、「連絡する」、「駆けつけて嘔吐した児童へ対応する」、「嘔吐物を処理する」、「学級の児童に配慮や指導をする」等が速やかに対応できるようになっている。子どもの健康安全を守るために教職員が協働して対応している様子を児童が身近で見ること、安心して生活できる学校環境を実感したり、協力して事を成し遂げるロールモデルにしたりするなど、

好循環も生まれてくるのではないかと期待する。

b. 課題

事後調査によると、研修時に実際に嘔吐物処理のシミュレーションを行った受講者は、処理に関する知識理解を深めることができたが、見学した受講者からは、「処理をしている職員の手元が見えにくく分かりづらかった。」という意見があった。また、今回提示した嘔吐対応研修は、約90分と所要時間がかかる研修である。今回の研修を今後、効率的、効果的に実施するためには、嘔吐物処理の手順は、動画教材を作成し、研修前や日常で確認したい時に、受講者が『個別に』、『いつでも』視聴できるようにすると、集合研修時の時間短縮が図れるとともに、研修の充実を図ることができると思う。

今回、評価基準を作成し、嘔吐対応における目指す教職員像を明示し、事前事後に受講者が自己評価をするようにした。しかし、作成した評価基準が具体的な行動そのものを表現できていなかったため、受講者の主観で自己評価をした結果となった。今後、より具体的な姿や行動を盛り込んでいくことや、受講者が主体的、意欲的に研修に取り組めるよう、事前に評価基準を意識できるようにしておくことも今後の課題である。

(3) 今後の展望

① 多職種が参加できる研修機会

養護教諭として現在勤務する中で、専門性を高める研修に努めるとともに、指導力、プレゼンテーション能力、情報活用能力を高める研修、新しい教育法やコーチング、ICTの活用方法など、さまざまな研修の必要性を感じている。教育専門職としての資質向上のため、自らの専門領域はもちろんのこと、専門外の内容についても学び続ける姿勢を持ち続けていきたい。自らの専門性を向上させるとともに、幅広い知識・技能を身に付け、学校教育をより豊かにしたいと考えるのは、すべての教職員に共通する思いである。今後は、職種が違う教職員もともに学び合える研修および研修テーマが設定されること、希望する教職員が等しく学べる環境が整えられること、そして、校内の教職員がそれぞれの得意分野を生かして研修講師を務める等、どの職種の教職員も主体的に研修に参加できることも視野に入れて校内研修が広がっていくよう期待している。

② 学校保健に関する研修

教職員の協働性を高め、組織的な学校保健活動を推進していくために、管理職のリーダーシップのもと、学校保健に関わる校内研修を計画し、位置付けていくことが重要であることは言うまでもない。とりわけ「アレルギー（エピペン）研修」や「心肺蘇生法」などは、対応を誤れば『子どもの命にかかわる』ひいては、『学校の信頼が揺らぐ』ため、研修を実施・受講することの必要性に疑問を持つ教職員はなく、確固たる「動機付け」が存在する。しかし、その他の学校保健の校内研修を実践するにあたっては、教職員が「学びたい」「学ばなければ」と主体的に思える

工夫が必要である。そして学んだことが「役に立ちそう」「役に立った」と、日々の経験に活かせることが、さらに学ぶ意欲につながっていると考える。実際に、今回紹介した嘔吐対応研修は、現任校勤務 6 年目のものである。初年度は、研修を行う意義を共有することに重点を置き、30 分程度と短時間で実施し、それ以降は、「役に立った」「助かった」経験をした教職員のニーズで、年々研修を積み上げることができている。教職員の関心やニーズが薄い状況では、同じプログラムを実施しても効果は期待できなかつたと考えられる。「チーム」を構成するメンバーは毎年若干変化するものの、継続して研修を受けている人がいるから今の研修ができており、教職員全体の実態を捉えたうえで、段階に応じた研修を提案・実施することが重要と考えている。

学校保健に関する研修は、職種の違う教職員がともに学び合える研修テーマの一つであり、全教職員が身に付けておく必要のある知識や技能の習得を取り扱うことが多い。さらに、協力して取り組むことで教職員が抱く対応についての不安が解消され、実際の場面での対応力が向上するとともに、チーム学校として組織力の向上につながることも期待できる。

③ 養護教諭の研修企画力

先にも述べたように、健康課題を解決に導くための方策の 1 つとして、校内研修は有効である。養護教諭が、校内研修を企画することで、主体的に思考し、学び、実践を通して省察し、管理職をはじめ教職員から様々な意見や助言をもらい、さらに研鑽を積むことができる。研修の質を高め、組織の力を高めていく過程で、自己の学びを深めていくことが出来るといった意味でも、校内研修を企画することそのものが、養護教諭の力量向上につながっている。

一方で、企画力や指導力については、養護教諭養成で学ぶ機会が保障されているとは言い難く、法定研修に位置付けられていない養護教諭の研修については、「自ら学びの場を求め、どう学ぶのか。」という姿勢が力量形成に大きな影響を与えている。

例えば、自らの専門領域を含む資質能力の向上が期待できる学会や民間の研修講座等、外部での研修および自己研鑽等が、「研修等に関する記録」に記載できる研修として認められるようになることに加え、職務専念義務免除や出張等の取り扱いがなされる等、研修のための時間や費用にたいする補助等がなされることを期待する。また、養護教諭のほとんどが 1 校 1 名配置のため、校内で同職種同士による職務改善の協議ができない状況がある。そのための方策として、学校事務職員が実施している共同実施を養護教諭においても取り入れていくことで、職務の効率化や改善、養護教諭の力量の底上げを図ることができ、児童生徒等の健康づくりを推進することにつながると考える。

おわりに

これまでの経験をもとに、養護教諭の視点で「校内研修」を中心に述べてきた。「参加者」としてこの研修で何を身につけたいか、「企画者」として教職員にどんな力をつけさせたいか、という目的意識をもって臨むこと、また、研修後に個お

よび集団がどう変化したか、足りない力は何かを振り返ることで、より学びを深めるための意欲や方策につなぐことができることを、改めて実感した。

個々の教職員はキャリア、専門性、力量に違いはあるが、明確な目標を設定し、協働する教職員同士で課題や目標を共有し、ともに学び合うことで、互いの理解や個々の学びが深まり、ともに課題解決をしていく協働体制も構築できる。その成果を互いにフィードバックして、さらに校内研修を深化させていく。このあり方が、「学び続ける教職員集団」の形成に資すると考える。

(岡山市立竜之口小学校 中吉千施子)

5 学校事務職員の視点から—チーム学校の一員として—

(1) 学校事務職員と研修

①小・中学校事務職員にとっての研修

小・中学校事務職員（以下事務職員）は、都道府県によって採用制度が異なり、研修制度も異なっている。また勤務する市町村によっても研修の機会や方法は多様である。事務職員は学校における唯一の行政職員であるが、大規模校を除きほとんどの学校で単数配置となっている。また、経験年数に拘わらず給与関係等の定型業務を行うことは必須であるため、前任者が担当していた校務分掌を引き継ぐことが多い。新採用者や異動してきた者は事務引継書と近隣の先輩事務職員からの支援で業務を処理することからスタートしている。事務職員が市町村を越えて異動する場合は、財務や総務、児童福祉などの業務内容や処理方法が異なるため、最初の一年は実務について学ぶことがメインとなっている。その地域や学校の児童生徒の様子や教育についての理解は、業務が落ち着いてからになり、しばらくは視野を広く持てないことも多い。

平成29年の学校教育法の改正により、事務職員は学校事務に従事する職から学校事務をつかさどる職となっている。今まで以上に専門職としてのスキルアップと学校運営に参画するための資質向上が求められている。そのため、官制研修や事務職員の研究組織が企画する研修などに参加し、資質の向上に努めている。また、共同実施組織内では点検作業などの実際の業務を行いながら事例の共有や情報交換を行い、その過程でOJTなどが行われている。

②事務職員にとっての校内研修

事務職員にとって、「研修」とは事務職員同士で行われる研修を指し、「校内研修」は教員のための研修をイメージすることが多いと思われる。事務職員が参加している校内の研修は、コンプライアンス研修やアレルギー関係の研修のように管理職や養護教諭などが全教職員に対して行うものが多い。それ以外の校内研修、特に授業・教材研究等は別室で教員だけで行っていることが多い。職員室内で研修を行っている場合も、事務職員自身が参加しているという意識は高くないように思われる。

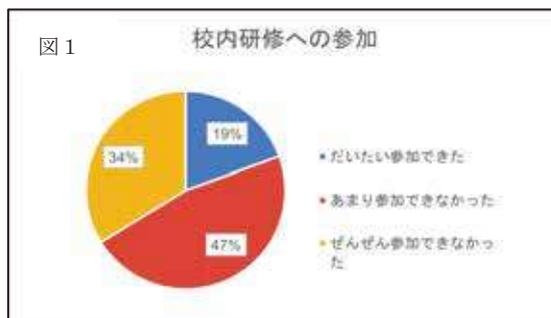
岡山県では、令和5年4月に岡山県教育庁教職員課から「事務職員人材育成基本方針」が発出され、市町村（組合）立小学校、中学校、義務教育学校、特別支援学校に勤務する事務職員の目指す姿やキャリアステージ毎に求められる役割や能力などが具体的に示された。その中にはOJTによる人材育成として、職場での人材育成と共同実施組織での人材育成についての方針が示されている。育成する資質・能力・意欲の例に、「学校教育目標を理解し、学校教育目標等を踏まえた事務経営を行う能力」、「校内研修等に参加し、研修で学んだ成果を主体的、積極的に活かそうとする能力」、「チーム学校の一員として主体的、積極的に学校運営に関わり、教職員や地域と協働して教育活動の充実を図ろうとする意欲」が挙げられている。これらを踏まえ、今後は校内研修へも積極的に参加し、チーム学校の一員としての資質向上をさらに図っていく必要がある。

③校内研修への事務職員の参加状況

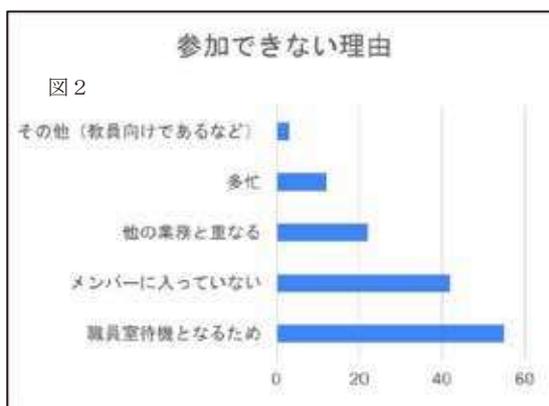
ここでの校内研修は、全職員に行われるコンプライアンス研修等を除く、主に授業・教材研究を指すものとする。校内研修を行う場所が職員室以外の場合は、事務職員は職員室待機となることが多く、討議に加わる機会はほとんどない。教員にとっても、電話や来客

のない別室で行う方が、集中して討議を行える。職員室で行う場合でも、電話や来客の対応は教員以外の職員で行っている。また、研修資料等も学校によっては教員以外の職員に共有されないこともあり、ますます校内研修は教員だけが参加する会だという認識が強くなっている。

令和5年度に岡山大学の梶井一暁教授が行った事務職員対象のアンケートによると事務職員の校内研修への参加率は約19パーセント程度である(図1)。事務職員が校内研修に参加できない理由として多かったのは「職員室待機のため」であり「メンバーに入っていない」がそれに次いでいる(図2)。つまり、校内研修に参加できない要因は事務職員自身の多忙よりも、参加できる環境が整っていないことや、校内研修に参加するメンバーであるという意識を教員及び事務職員の相互が持っていないためと思われる。



長年学校現場では、教員は教育をつかさどり、事務職員は事務に従事するという分業型でそれぞれのスキルアップを図ってきた。事務職員が学校事務をつかさどる職となった現在も、事務職員が教育に関して理解し、その上で専門性を発揮するという意識が、教員及び事務職員自身も高くないように思われる。



しかし事務職員も「社会に開かれた教育課程」実現のため、カリキュラム・マネジメントの観点から、その教育資源を有機的に結びつける役割を担い、資質向上を図る必要がある。学校教育について知る、子供について知る、地域を知ることは、学校事務をつかさどる職として、チーム学校の一員として必要なことである。そのことを自覚し、事務職員も学び続ける必要がある。また、校内研修に参加できる機会を増やすためには、教員と教員以外の職員相互の意識改革と参加できる環境の整備が必要となってくる。

(2) 事務職員が校内研修に参加することの効果

①効果的な予算編成と予算執行

事務職員は、校内研修に参加することによって自校の様子がよく分かり、教員が子供たちにどんな力をつけさせたいのか、そのためにどのような授業をしようとしているのかを知ることができる。そして教材や施設設備の具体的なニーズを知ることができ、予算編成や予算執行についての優先順位を決定することができる。多くの市町村では、次年度の予算要望や予算編成を秋から冬に行う。職員へ予算要望を聞くが、要望はなかなか出ない。当該年度になり、授業の直前に修理や購入希望が出てくることも多いが、前年に予算編成しているため、すぐに対応することは難しい。共通の備品に関しては担当者がはっきりしていないため要望が出にくいことも多く、管理も十分ではない。事務職員が教室を見て回ったり、授業を見学することで、教材備品や施設の使用状況を確認することができ、事務職員サイドから提案できる場合もある。理科の実験の授業などは、結果がクリア

に出る方が児童生徒の反応もよく、興味関心が高くなる。事務職員もその子供たちの様子を見ることによって、教員の教材購入希望の要望理由を的確に理解することができる。

例えば、リトマス試験紙は大きいロットの方が安価なので、小規模校の場合は数年分まとめて購入することがあるが、経年劣化したもので実験しても結果がはっきりしないことになり、教育効果は得られない。熱伝導用銅板も表面が劣化すると示温テープがきれいに貼れず、実験結果が分かりにくくなる。教員としては、劣化していても現存し、破損もしていないので、備品整理の際に在庫有と報告し、購入希望にも挙げてこなかった。授業研究の際に出た「ちょっと使い勝手が悪い」という発言と予備実験を見せてもらった結果、予算委員会で買い替えを提案し、購入することになった。備品整理に対する事務職員と教員との思いに差があることが分かり、備品整理について、予算要望も含めての校内研修を行った。

また、夏季休業中に理科室と図工室の備品整理を全職員で行ったことがある。全ての教材をいったん棚から出し、現在も使用する教材なのか、使える状態なのか、必要数が揃っているのかを確認した。保管方法についても、形状毎がよいのか、単元毎で保管するのがよいのかを教員同士で相談した。相談や整理をしながら、授業での工夫や整備の優先順位を話すことで、教員にとっては資質向上に繋がり、事務職員にとっては適正な教材教具の管理と予算編成に繋がった。整理整頓され、保管庫や引き出しなどに内容物の写真等を掲示することで、動線の確保や授業準備、消耗品の補充もスムーズに行えた。児童生徒にとっても安全で使いやすい教室になっており、子供たちの学びの環境を整えることができ、事務職員の自身のモチベーションの向上にも繋がった。



②生徒指導や特別支援教育への適切な対応

社会の変化とともに、学校に対するニーズは複雑化し、保護者対応や地域との関わり等を教員だけ行うことは難しくなっている。教職員全体でしっかり情報を共有し、誰でも適切な対応ができる状態になっていることが、教員の子供と向き合う時間や授業準備時間の確保に繋がる。そのためには、教員と教員以外の職員（事務職員等）が校内での特別支援教育や生徒指導、安全教育等の研修の場に参加することも大切である。知識や情報を共有することで、学校全体で子供達の学びや心身の安全を支えることができると考える。特に事務職員は電話や来客対応等、保護者や地域住民等と関わることが多い。事務職員自身が校内研修等を通して自校の状況をしっかり把握しておくことと、特別支援教育や生徒指導についての知識を持っていることが、より適切な対応へ繋がる。

特別支援学級の教材・施設設備を整える際には、特別支援教育についての知識と当該児童生徒の特性を事務職員も理解していると、個に応じた教室のレイアウトを考え、教材を整備することができる。近年特別支援学級の増設が多くなってきているが、事務職員としては少ない予算の中でもより良い環境整備を行いたいと考えるであろう。各校の備品の状況を確認し、他校から貸与してもらうなど、担当教員と相談しながら財務のプロとして様々な提案を行うことも考えられる。より良い提案を行うためには校内研修等の場を教員と共有することが有効である。学校によっては、特別支援教育及び通級指導教室に関する校内研修を、関係校の担当者を含む全職員に公開している場合もある。筆者も研修に参加し、その業務内容について学び、特別支援教室の整備、運営のために必要な予算を確保

するよう努めていた。また、通級指導の場合、他校から通ってくる幼児・児童も多く、保護者の待機場所やモニターの整備等が必要であり、学校の施設の現状や規模によって整備の仕方に工夫が必要だった。自校の限られた場所（空間）で通級指導用の必要な設備を整えることは至難の業であるが、先進校を視察し、実際の取組を見聞きすることで、より良いレイアウトを考え、必要な物品を調達することに繋がった。担当教員との打合せや市の担当者との協議の際にも、特別支援教育への理解や必要な知識を保有していることが協議の時間短縮になり、担当教員は教員にしかできない業務に集中することができた。同じようなことが、不登校対策や別室登校の児童生徒のための環境整備にも考えられる。

③コミュニティ・スクールや地域学校協働活動の推進

校内研修に教員以外の職員が参加し意見交換することは教員にとっても、教員とは違う視点での気づきや情報を知ることができ、教育の質の向上が期待できる。特に、キャリア教育や防災教育、総合的な学習等教科横断的な学習では地域の資源や人材を活用する機会も多い。その教育活動について学校全体で連携を図ることで、より効率的・効果的な情報収集や予算措置、渉外事務等の体制強化ができ、より良い授業や教育活動の充実に繋がると考えられる。その際、事務職員が培った専門性やネットワークによって教材や人材・予算について提案することができれば、教員にとっても授業展開の可能性が広がるかもしれない。

事務職員が地域連携に関わっている場合はさらに様々な可能性が広がる。ある小学校では、卒業式に使う花（パンジー等）を苗で購入して育てていたが、その管理や費用をどうするか、どの単元で行うのかを教員同士で相談していた。児童数より多くの苗をプランターで育て、枯らさないように育てるのは大変だと担任も困っていた。そのことを地域学校協働活動の会議に参加していた委員に相談したところ、花づくりが得意な人を紹介していただいた。その方の情報を教員に繋いだところ、総合的な学習の時間に講師で来ていただき、子供たちに苗の扱い方、土づくり、水やりの仕方などを教えていただき、教師も児童も一緒に植えることができた。その講師をしてくださった方が、その後も定期的に来校し、休み時間等に子供たちと一緒に水やりや花の手入れをしてくれていた。

家庭科のミシンの授業の際には、地域の方に参加してもらうことが多いが地域学校協働活動推進員と相談し、事前にしっかり打ち合わせを行い、授業の内容や担当教員の思い、その授業のめあて、児童につけさせたい力を共有してもらうようにしている。参加者は単なるゲストではなく、一緒に子供たちの学びを支援するボランティアであることを自覚してもらうようにしている。授業一つ一つの目的によりボランティアの内容も変わってくる。ミシンに糸をセットするなど手順を学ぶ授業の場合は、ボランティアは手を出さず、見守ることが重要になる。反対に縫う作業を目的とする授業の場合は、授業の前にミシンのセッティングを行っておいてもらうことが授業のスムーズな開始に繋がる。作業を伴う授業の場合は、教員がその準備に多くの時間を費やすため、ボランティアの存在は授業展開の鍵になる。校内研修等を通して教育的な観点を持つ事務職員が地域学校協働活動推進員や地域の方との連絡に関わることができれば、教員は準備作業を任せることができ、時間的・心的負担が軽減できるであろう。

④事務職員の資質向上と共同実施組織の役割

事務職員は経験年数とともに補職名も変わり、職責の高まりと視野の広がりが求められる。学校運営に参画する意識の醸成や参画に向けての具体的方策について、校内研修

等に参加することでさらに深化することができ、マネジメントの実践に繋げることができる。授業見学や教員との討議で、事務職員同士だけでは得られない教員の視点や学校教育、児童・生徒への関わり方などに触れることができ、事務職員の職務能力の広がりにも好影響となり、資質向上が期待できる。またそうして得た知見をもとに、総務・財務の専門職として、より良い学校づくりや業務改善の提案ができると考えられる。

単数配置がほとんどである事務職員の場合、個々の資質・能力によって、学校運営への参画の度合いが異なることが危惧される。しかし、事務職員には中学校区等で組織している共同学校事務室（学校事務の共同実施組織）がある。共同学校事務室は異なる学校種の事務職員で構成されており、小中学校の連携が図られている。中学校区の目指す教育の姿について事務職員が理解を深めることが出来れば、小中学校9年間の学びの繋がりを理解した上での教育環境整備を進めることができる。共同学校事務室での討議や情報共有によっても、事務職員の資質向上が図られ、視野の広がりや経験値向上が期待できる。また共同学校事務室として連携校に人材や情報、物品などのリソースを提供することも考えられる。経験年数の異なる事務職員集団としての知見をそれぞれの学校改善の取組に生かし、組織として学校運営への参画を図ることが出来る。

岡山県では平成21年度から県下全校で共同実施が開始された。共同実施組織として、市町村単位では中学校区等で組織する共同学校事務室、各事務室の事務長で組織する事務長会や、管理職や市町村教育委員会担当者が集まり協議する会などがある。また、市に加配された総括事務長、町に発令されている代表事務長と事務参事が県の担当者と集まる機会もある。事務参事会では、県下全域の学校事務に関する課題解決や事務職員の人材育成のために、研修会の資料作成や講師を務めたり、学校訪問や事務長会、定例会等へ参加し指導助言を行っている。こうした共同実施に関わる組織を活用し、課題の解決や取組の好事例を県単位でも共有することができる。その取組を自校で実践し、さらに改善された取組がまた市町を越えて共有され、広域での学校改善が図られるという好循環も期待できる。

ある学校では、校内研修や中学校区合同研修に事務職員も参加し、意見交換をする機会がある。GIGAスクールやキャリア教育等の部会では、必要な予算や物品、人材について意見交換をしている。少人数のグループでしっかり討議することで、目標の共有とその過程を知り、事務職員は必要な物品や人材を知ることができる。教員も本当に必要な物品なのか、代替品や他校での工夫について相談することができる。それぞれの役割を自覚し、事務職員は実現に向けて予算措置や情報収集を行っている。

地域連携・協働等での渉外を管理職と事務職員が担うことで教員の負担軽減を行い、地域と学校を繋ぐ役割を担っている学校もある。地域との協働については、教員側に最初の一步がなかなか踏み出せない場合が多い。学校の現状を踏まえ、管理職と連携し教員の負担感の軽減を図る必要がある。地域と教職員が双方向のコミュニケーションをしっかりととり、目標を共有し、地域に開かれた学校と学校を核にした地域づくりに向けて協働できる場の設定に事務職員の活躍が期待できる。また地域連携の場合は、小学校、中学校で個別に進めるのではなく、小中連携して進める方がより効果的で効率的だと考える。そして、これらの取組の広がりや、管理職同士の連携や共同実施組織の連携が有効になってくると考える。

(3) 学校改善に向けて

①学校の業務改善

目指す子供像実現のために、授業はもちろんすべての教育活動で教職員がチームとして機能する必要がある。そのためには、教育の基本的な活動である授業について知ることが大切であり、その機会となる「授業公開」や「校内研修」をすべての教職員に共有できるように環境を整えることが大切だと考える。そのためには教職員が時間的・精神的な余裕を持てる状況であることが前提であり、それぞれの業務の効率化を図るための業務改善が必要となる。学校における事務を「学校事務」と表するならば、全ての教育活動に学校事務は存在する。調査や報告業務、学籍、成績処理など教員の校務分掌業務も大きな意味の「学校事務」であり、教員の業務の大きなウェイトを占めている。「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」（中教審答申平成31年1月25日）では学校及び教師が担う業務の明確化と適正化について具体的施策が示された。

基本的には学校以外が担うべき業務	学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務	教師の業務だが、負担軽減が可能な業務
①登下校に関する対応 ②放課後から夜間などにおける見回り、児童生徒が補導された時の対応 ③学校徴収金の徴収・管理 ④地域ボランティアとの連絡調整 ※その業務の内容に応じて、地方公共団体や教育委員会、保護者、地域学校協働活動推進員や地域ボランティア等が担うべき。	⑤調査・統計等への回答等（事務職員等） ⑥児童生徒の休み時間における対応（輪番、地域ボランティア等） ⑦校内清掃（輪番、地域ボランティア等） ⑧部活動（部活動指導員等） ※部活動の設置・運営は法令上の義務ではないが、ほとんどの中学・高校で設置。多くの教師が顧問を担わざるを得ない実態。	⑨給食時の対応（学級担任と栄養教諭等との連携等） ⑩授業準備（補助的業務へのサポートスタッフの参画等） ⑪学習評価や成績処理（補助的業務へのサポートスタッフの参画等） ⑫学校行事の準備・運営（事務職員等との連携、一部外部委託等） ⑬進路指導（事務職員や外部人材との連携・協力等） ⑭支援が必要な児童生徒・家庭への対応（専門スタッフとの連携・協力等）

その中には事務職員の担う役割についても示されているが、これらに事務職員が関与するためには、現在事務職員自身が担っている業務についても業務改善し、事務職員自身の時間的・心的余裕を生みださなければ、事務職員にとってはさらなる業務負担増となり、学校改善への取組や学校運営への参画、若手の人材育成等の役割を果たすことは困難となる。事務職員としては、まず自分たちが従事している業務について業務改善し、学校事務全般について管理職を含め教員と協働して業務改善を図っていくことが必要だと考える。

学校事務の業務改善は、教員の理解と協力がなければできないものもある。「服務」、「財務」、「情報」、「危機管理」などの事務処理については、正しい事務処理を行うことで事務職員の点検業務の軽減を図ることが出来るため、新採用者だけではなく、教員全体に定期的に研修を行っている学校もある。その場合も正しい事務処理を行うことや前任者からの引継ぎが適切になされていること、また文書等情報がしっかり整理されていることなど、学校全体の運営の在り方や業務改善の視点が必要なる。そして教員が担っている学校事務について事務職員が他職と協働して行うことや、業務改善を進めることにより、教員の負担も軽減し、教員の子供と向き合う時間の確保や教材・授業研究に充てる時間を確保できるよう、共同学校事務室の支援も受けつつ、今後も取り組んでいく課題だと考える。

学校力向上には、教職員のそれぞれの資質・能力の向上が必要だが、業務改善を個人のみで行うには限界がある。それぞれの学校の学校事務についての課題を見つけ解決策を提案してくためにも、教員との連携、双方向でのコミュニケーションが大切になってくる。校内研修等で学校改善や働き方改革の部会を設け、研修を行っている学校もある。業務改善を進め、それぞれの役割において力を存分に発揮できるようになるためにも、目

標とその行程を共有する機会を定期的に設けることが重要と考える。

②教職員の協働と心理的安全性

急激な社会情勢の変化とともに、学校を取り巻く環境も変化し、学びの質はもちろん、方法も変化していくことが予想される。子供たちの豊かな育ち、学びを保障するためにも、子供自身の思いや保護者・住民の願いを受け止め、質の高い教育を実現できるよう校内研修等を多種多様な意見や情報を得る機会とすることが重要だと考える。学校は教員を中心に多種多様な職種で子供たちの学びと幸せを支えている。地域・保護者も含め教職員がチームとなって、学校における課題を解決するために、それぞれの専門性を発揮することが学校改善に繋がると考える。そのための一歩として、事務職員もまず校内研修に参加してみる。教員と目標・目的を共有し、協働のための熟議を行い、連携を深めていく。何か疑問や意見があれば躊躇なく伝えることができる場を設けることは重要だと考える。そしてなにより学校運営スタッフとして管理職と連携を図ることが大切である。校内研修の場に参加することの意味や効果を共有すること、自らが参加の必要性のある事務職員になることが大切で、そのためにはベテラン事務職員が率先して実績を積むことも必要であろう。

学校改善には、好循環の歯車を回そうとする力や熱意が必要になる。協働する中で生まれる教職員同士の心理的安全性は、各自が動き出そうとする原動力の基礎となる。心理的安全性が確保されて機能し始めた職場であれば、校内研修という場だけでなく、日常のふとした立ち話の中でも新たな気づきが得られるようになるだろう。

学校を、授業を開き、学校・地域で目標を共有し、協働することで子供たちの豊かな学びとウェルビーイング、教職員、地域のウェルビーイングを実現できるのではないかと考える。校内研修をはじめとする熟議の場が子供たちの学びと一緒に考える場であることを教職員全体で再確認できるよう、事務職員からもアプローチしていきたいと考える。

(4) 学び続ける事務職員

令和5年4月に発出された岡山県の「事務職員人材育成基本方針」に示された目指す事務職員像の1番目に学び続ける事務職員像があげられている。社会の変化とともに、学校現場も変化が求められている。教育DXをはじめ事務職員も学び続けなければ、学校事務に従事することも、ましてやつかさどることもできなくなってくる。悉皆研修だけではなく、現在の自分に必要な資質・能力、これから必要になる資質・能力を自ら学びに行かなければならない。事務職員として学校に勤務する際にすぐに必要になる実務についての研修は採用後からすぐにスタートする。実務研修は年間を通して共同実施組織のOJTや官制研修で行われるが、学校教育についての基礎的な研修を受ける機会はほとんどない。教員との協働にあたり、共通言語である「学校教育」についての最低限の知識がなくては、学校運営への参画も難しいと考える。令和2年度から一定の条件下で受講可能になったNITS岡山大学センター主催のマネジメント研修講座では学校や教育についての歴史や理論、学校経営について学ぶことができる。事務職員が自身のキャリアや研修履歴を確認し必要な知識・スキルを自分から学びに行き、実践に繋げる意識が必要だと考える。

教職員も社会の一員として、地域住民の一人として、個人や社会のウェルビーイングの実現やSDGsへの貢献等、たくさんの課題を抱えている。これからはますます多様化する社会・学校において、学校力向上のため、また仕事を楽しむためにも学び続ける事務職員でありたい。

参考文献

- ・アンケート「教職員研修に関するアンケート」(googleformにより実施) 令和5年9月
岡山大学 大学院教育学研究科 梶井一暁
- ・「市町村(組合)立小学校、中学校、義務教育学校、特別支援学校事務職員人材育成基本方針」 令和5年4月 岡山県教育庁教職員課
- ・「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)」 平成31年1月25日
中央教育審議会答申

(玉野市立日比中学校 竹中和美)

文部科学省委託事業 令和4年度 教員研修の高度化に資するモデル開発事業

テーマ2: 教員研修や授業研究等の高度化に関すること

実施テーマ:

ダブル・ループ学習で「問題の根っこ」を問う力をもつ学校組織の生成

— チーム学校力向上モデルの開発 —

1 2

報告書

【執筆者一覧】

高瀬 淳	岡山大学学術研究院教育学域
梶井 一暁	岡山大学学術研究院教育学域
岡崎 善弘	岡山大学学術研究院教育学域
池田 匡史	岡山大学学術研究院教育学域
服部 裕一郎	岡山大学学術研究院教育学域
松浦 藍	岡山大学学術研究院教育学域
横溝 俊	岡山大学大学院教育学研究科・岡山県立邑久高等学校
金島 一顯	岡山大学教育学部附属特別支援学校
村尾 剛介	岡山市教育研究研修センター
菅野 裕司	岡山市立南輝小学校
大森 真人	浅口市立鴨方中学校元校長
山田 憲治	香川県立高松桜井高等学校
中吉 千施子	岡山市立竜之口小学校
竹中 和美	玉野市立日比中学校
土井 貴子	岡山理科大学教育学部
梶本 夏未	岡山大学大学院教育学研究科
孫 瑛鞠	南京信息工程大学文学院
山内 愛	岡山大学学術研究院教育学域
杜 暁煦	岡山大学大学院教育学研究科

(執筆順)

【発行】 令和6年3月

【発行者】 高瀬 淳

【編集】 岡山大学教育学部

〒700-8530 岡山県岡山市北区津島中3-1-1

