

琉球大学学術リポジトリ

修了生から学ぶ「校内研究組織の実践と課題」（後期選択科目）

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2022-05-31 キーワード (Ja): 校内研修, 組織, 自分事 キーワード (En): 作成者: 片桐, 功, 白尾, 裕志, 金城, 満 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002018001

【実践研究】

修了生から学ぶ「校内研究組織の実践と課題」（後期選択科目）

片桐 功¹・白尾 裕志²・金城 満³

“Practices and Challenges of School Training Organizations” Learned from Graduates

KATAGRI Isao¹, SHIRAO Hiroshi², KINJO Mitsuru³

要 約

国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議による「報告書」では，教職大学院での学修についての「成果の提示」について課題があることが指摘された。2020年度の後期選択科目「校内研修組織の実践と課題」では，修了生による本学での学修成果の提示について，学校現場での取組を話題提供してもらうことで院生と共に考えた。修了生が理論と実践の往還を実現する過程を院生と共に学ぶことで，本学での学修成果の提示について実践的に示唆した。

キーワード：校内研修，組織，自分事

1. はじめに

2016年度に開設された琉球大学大学院教育学研究科専門職学位課程高度教職実践専攻（以下，琉球大学教職大学院）は，2021年度で6年目を迎えた。

FD活動を中心に教育課程の改善に向けた課題等を共有することと並行して，『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて－国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議報告書－』（国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議）¹⁾（以下，「報告書」）で指摘された課題等に取り組んできた。

2019年度は，「報告書」の「教職大学院についての課題」で指摘された「教科領域の学修ニーズへの対応」について取り組んだ。琉球大学教職大学院が設置当初から1年次後期の選択科目の「学習指導に関する科目群」に「授業づくりと指導法の高度化」という科目を設定しており，研究テーマとして「豊かな読みをつくる文学的文章の授業づくり」を掲げた現職派遣院生に対して，教育学部の教員の指導の下，より専門的な立場から学修できるようにした²⁾。

2020年度は，「報告書」の「教職大学院についての課題」で指摘された「成果の提示」について取り組んだ。「報告書」では，次のように指摘されている。

教職大学院で学んだ学部新卒学生の教員就職率は9割を超えるとともに，教職大学院で学んだ現職教員が学校現場に戻ってからの評価も一般的には高いとされることから，教職大学院の教育は一定の成果を上げていると考えられる。しかし，その成果を大学側がエビデンスに基づきわかりやすく示すことができていない例もあり，教職大学院の存在に対する世間の認知度は必ずしも高くない。

ここで指摘された課題に対して，本学の場合，修了生が教職大学院での学びを学校現場に還流してい

¹ 浦添市立沢岬小学校

² 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座

³ 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座

ることや校内で校内研修の担当や授業改善リーダー等、指導主事、教育センター職員、管理職等として活躍している。

2020年度の1年次後期の選択科目の「組織運営に関する科目群」の「校内研究組織の実践と課題」という科目で、校内研修の実践上の課題についての検討を重ねた上で講師として修了生である片桐功教諭を招いて学修する機会を設けた。

修了生には、教職大学院の学びがどのように役立ち（修了生個人の成長）、それがどのように学校現場に還元されているのかについて報告してもらい、在学生には、修了生とのつながりの中で何が学べたかについて明確にできるように授業を工夫した。本稿の1・2・4は白尾，3は片桐，5は金城が執筆した。

2. 授業の経過

(1) シラバス〔選択科目「校内研究組織の実践と課題」〕※現職派遣院生4名履修

第1回：現任校を例にした各学校における校内研究及び組織の課題分析（実態の確認）

第2回：校内研究及び組織の課題からそれぞれの課題の要因についての分析（問題把握と目標確認）

第3回：校内研修の課題についての検討（本学の道田泰司教授の研究報告）

第4回：第3回講義内容についての検討 ※校内研修の実践上の課題の明確化

第5回：高等学校における校内研究の取組についての検討（本学の金城満教授の実践報告）

第6回：浦添市立沢峠小学校での実践報告と検討（本学3期生 片桐功教諭の実践報告）

第7回：第6回講義内容についての検討 ※片桐報告の再検討

第8回：校内研修の実践上の課題に応えるための構想案づくり ※院生個別に取り組む

第9回：「校内研修の実践上の課題に応えるための構想案」の発表及び検討

先行研究分析①（小林稔ほか 2018）、「校内研修の実態と意識に関する小・中学校の比較」

第10回：校内研修の実践上の重要な課題である学校の「多忙化」についての検討

先行研究分析②（片桐功 2020）

第11回：片桐（2020）「校内研修・研究の課題調査と課題克服の試み」の検討

第12回：先行研究③（高木宏康ほか 2012）「小学校教師の校内研修に対する認識」

学習指導要領の特長についての検討

学修のまとめ「小学校における校内研修に関する提言」作成①

第13回：校内研究組織の実践と課題についてのまとめ

第14回：学修のまとめ「小学校における校内研修に関する提言」作成②

第15回：学修のまとめ「小学校における校内研修に関する提言」作成③・発表

(2) 省察による振り返りと省察に基づく「通信」の活用

省察による振り返りから「通信」を作成して、次の時間の導入で示し、その後の授業展開での議論の資料として活用した。資料1は2020年11月5日の「校内研修組織の実践と課題」で片桐教諭を招いた授業から作成したものである。

校内研修の課題は何か？(6): 片桐先生の実践研究から考える

校内研究組織の実践と課題

校内研究の課題集約

校内研究のテーマ設定・組織化

校内研究のあり方

片桐 功教諭(沢底小学校)

① 担任の願い (Teacher's Wish)

② 協働の授業 (Collaborative Lesson)

③ 数週間単位での取組 (Activities over several weeks)

④ 協働の授業 (Collaborative Lesson)

白尾: 「担任の願い」から始まり、「担任の振り返り」まで。成果と課題を担任へ。

白尾: 学年単位での取組中心。研究主任、推進委員の黒子化

白尾: 校内研究の主体が教師一人一人になる組織化

今日も校内研の課題を考えることからスタートした。新しい課題が出るというよりも今までに出した課題を確認する感じになったが、片桐先生の報告書を見ると、それが分かりやすくまとめられていた。課題解決の方向性の中に協働の授業づくりとあった。主任をしていると、校内研前には学年会に入っていきたいと要望を受けた所には一緒に入って考えたが、全ての学年ではなかったの、こちらから提案し、全学年と協働すればよかったなと思った。こちらが教えるという姿勢ではなく、片桐先生が叩いていた「難しいよね、一緒に考えよう」という姿勢！

これはすごく大事なことで、そんな姿勢を主任が見せることで、隣学年や他学年、様々な教師間もその多様性を活かしつつ関わり合ってよい研究ができるのではないかな。「子どもの主体性と言いつつ、実践を統一していくような矛盾から、研究主題がただのスローガンになっている」と言われたのは衝撃だった。スローガンではない、主題の模索が必要だと感じた。[智恵]

片桐先生のお話やこれまで校内研の課題について考えてきた中で見えてきたものがあった。それは研究を特別なものにしないうということだった。昨日のランチタイムに富真由紀さんが「平田先生から研究について学んだよ」と話していた中で、「研究とは特別なものにしないう」ということが大切だとお話をされていたとのこと。これまで私たちは、校内研究は何か特別なもので、日常の授業と離れていると勝手に考えていた。でも、校内研究をやる意義は「子どものため」であって、目の前の子どもたちが「今日、学校に来てよかった」「かしこくなった」と思えるようになればいいと思えるようになった。日々の授業をトライ＆エラーで試行錯誤しながら改善していくことがなにより大切だと考えた。たくさんの先生方の立場からお話を聞くことによって、行政の思いや管理職の気持ち、願いなど広い視点で考えることができた。[真理子]

片桐先生の研究は大変興味深く、誰もが抱えている校内研への疑問を明らかにし、体系化していました。俯瞰して校内研の課題を見出し、在り方を考え、実践されていました。片桐先生が見出した①めざす子ども像の具体化、②担任の願いからのスタート、③数週間単位での取組、④協働の授業づくりは、実現可能であり、効果がありそうです。実践の際に参考にしたいです。私が講義を終え考えたことは、どの教師も指導力を上げたいし、子どものために頑張りたいと思っている、学ぶ場も必要だと思っているが、優先順位がだいぶ下がるほど、今早急にすべきことが多くあるのだと思う。目の前の対応に追われてしまいう。理論から始めるのは時間がないから。理論から始めるのは現実なのだと思う。[ゆり子]

校内研のあり方について片桐先生の実践から学びました。4つの課題に絞って取り組み方を吟味されていて、とても焦点化されて分かりやすかったです。特に私の中の闇に光が差し込んだことは、教師一人ひとりの願いからスタートするということです。やはり子どもの目の前にいる教師の思いや願いが反映されない授業改善は本物じゃないし、教師も自分事になれないと感じました。私は第1回の講義で「教師が自分事になる仕掛けが大切」と述べました。今日はその答えが見えた気がします。「自分事になる仕掛け＝教師の願いからスタートする」。すごくいい!! 教師にプレッシャーをかけずに教師が大切にされている校内研だと思います! (院生N)

ある本に「授業の当事者(授業者と子ども)を大切にする校内研であるべきだ」とあり、「教師の願いを基に対話することが大切」とありました。まさにこれだ!! 片桐先生、ありがとうございました。[法子]

資料1 「校内研究組織の実践と課題」通信 (No. 6)

授業で院生はこれまでの校内研修組織の課題を具体的に再把握した。院生Nは次のようにまとめた。

校内研のあり方について片桐先生の実践から学びました。4つの課題に絞って取り組み方を吟味されていて、とても焦点化されて分かりやすかったです。特に私の中の闇に光が差し込んだことは、教師一人ひとりの願いからスタートするということです。やはり子どもの目の前にいる教師の思いや願いが反映されない授業改善は本物じゃないし、教師も自分事になれないと感じました。私は第1回の講義で「教師が自分事になる仕掛けが大切」と述べました。今日はその答えが見えた気がします。「自分事になる仕掛け＝教師の願いからスタートする」。すごくいい!! 教師にプレッシャーをかけずに教師が大切にされている校内研だと思います! (院生N)

本学を修了し、学校のリーダーとして校内研修に向かう時に、組織として取り組まれる校内研修だからこそ、教員一人ひとりの問題意識を大事にしようとした片桐教諭の取組を以下に紹介する。

3. 修了生の学校現場での取組から学ぶ

筆者は2018年4月から2020年3月まで琉球大学教職大学院で学び、校内研修・研究について研究した。浦添市立沢岬小学校で授業改善リーダーとして、その研究内容をもとに実践を重ねている。在學生に講義した内容を以下に紹介する。

(1) 校内研修・研究の課題の分類

本講義の科目名は「校内研究組織の実践と課題」である。在學生は、校内研修・研究の課題をどのようにとらえているのだろうか。本講義の第1回と第2回の通信にある院生の記述から、院生が認識する校内研修集・研究の課題を集めた。さらに、筆者が参加した第6回の講義の冒頭に、校内研修・研究の課題を付箋紙に書いてもらった。その結果34の課題が出てきた。

筆者は教職大学院で、校内研修・研究の課題について、論文の調査、校内研修・研究の観察による調査、研究主任へのインタビュー調査を行い、出てきた97の課題を大きな4つの課題に整理した（片桐2020）。4つの課題とは「自分事ではない」「授業をどう評価するか」「日常に役立つか」「運営方法」である。在學生から出てきた34の課題も、同じようにこの4つの課題に分類することができた（表1）。

17の課題を「自分事ではない」に分類した。教師一人ひとりの現状や願いと離れた共通テーマがどこかで決まってしまうと、おしつけられる校内研修・研究になる。自分自身の中に目的が無いため有意義に感じず、意欲が出ない。自分事ではない校内研修・研究になってしまっていることが「楽しくない」「面倒くさい」という思いにつながっていると考えられる。

9つの課題を「授業をどう評価するか」に分類した。授業がどうなったら成功でどうなったら失敗なのかが明確化されていないと、目指す方向性が定まらず、子どもの姿を見とる視点も定まらない。研究授業後の協議会は指導法の議論に終始してしまう。研究授業が教師の査定のようになり、教師が評価される場になってしまう。

4つの課題を「日常に役立つか」に分類した。研究授業が校内研修・研究の中心になってしまうと、イベント的な取り組みになり日常の授業と離れたものになってしまう。「時間が無い」「負担感、多忙感」と感じるのは、研究授業の時だけの特別な準備が多いことと、普段の授業の改善に役立っていないことが原因として考えられる。

6つの課題を「運営方法」に分類した。一方的に押しつけられる組織や、一人ひとりの思いに寄り添えない運営方法では不満が出る。また教師の働き方改革が大きな課題となっている現在、校内研修・研究においても多忙感を解消することが求められる。

表1 校内研修・研究の課題

校内研修・研究の4つの課題	院生の記述による校内研修・研究の課題
自分事ではない	自分事になっていない
	おしつけられている
	少数の反対意見がある
	教員同士が一致できない
	教師間で温度差がある
	教師の全員参加が難しい
	目的が分からない
	有意義に感じない
	年度の初めからやる気が無い
	教師の主体性が育まれていない
	合意形成の困難さ
	楽しくない
	面倒くさい
	校内研究の必要性が分からない
	意欲不足
	必然性が無い
	目的的不安定さ
授業をどう評価するか	年度当初の共通理解不足
	検証の弱さ
	指導法の議論に終始している
	教師によって目指す方向性が違う
	研究授業で教師が評価される
	どこまで共通にするのか、統一するのか
日常に役立つか	子どもの姿をどう見とるのか
	日常の授業改善につながらない
	校内研究の冊子の作成が目的化している
	研究授業が中心になっている
運営方法	研究授業の時だけの取り組みになっている
	共同研究者との関係に課題がある
	組織づくりに課題がある
	教師の人間関係に課題がある
	時間が無い
	負担感、多忙感がある
	不平等感がある

各課題を4つの大きな課題に分類したが、明確に分かれているものではない。例えば「不平等感がある」という課題は運営方法の課題としたが、自分事ではないおしつけられたもので日常に役立たないから負担に感じていると考えることもできる。

在学生は、数多くある校内研修・研究の課題について、どこから考えて良いか分からない様子だった。例えば第2回の講義の振り返りでは在学生が「具体的なイメージは未知である」と述べていた。しかし、4つの課題にまとめられること示したところ「誰もが抱いている校内研への疑問を明らかにし、体系化していました。俯瞰して校内研の課題を見いだし」ていたと述べた。4つの課題に整理することで、課題解決の道が見えてくる。

(2) 1年生算数「ひき算(2)」の実践

校内研修・研究の課題の解決を目指して学年単位での授業研究を実践した。筆者は授業改善リーダーとして各学年の授業研究に参加し協働的に取り組んだ。その実践例として1学年との実践を以下に示す。

① 課題解決の4つの方針

「自分事ではない」「授業をどう評価するか」「日常に役立つか」「運営方法」という大きな4つの課題を解決するための4つの方針「担任の願いからスタートする」「目指す子ども像の検討と具体化」「数週間単位で継続して取り組む」「協働の授業づくり」(片桐 2020) を基にした実践を講義で紹介した(表2)。授業改善リーダーとして取り組んだ事例の一つとして、1年生の算数の取り組みを以下に示す。授業改善リーダーは沖縄県の一部の小中学校に配置されている教諭で、担任や専科を受けもたず、校内の全教師の授業力向上を目的としている。

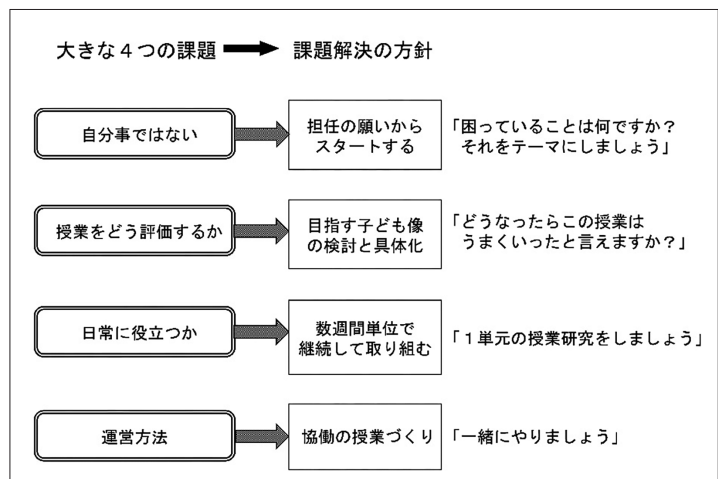
まずは「担任の願いからスタートする」ことから始めた。1年生3学級の担任(A担任、B担任、C担任)から「引き算(2)」の単元を一緒に指導してほしいという相談があった。理由を聞いた。「引き算(2)」の単元は繰り下がりのあるひき算の単元で、1年生の算数の中で最も難しい内容だから一緒に取り組んでほしいとのことであった。そしてC担任が、昨年度に筆者が1年生の同単元を一緒に授業をした際に学ぶところが多かったと言った。A担任とB担任は、昨年度は別の学年だったので、昨年度の取り組みを知らない。だから今年も同じ単元で授業研究をやってみようということになった。

次は「目指す子ども像の具体化」である。「どうなったらこの単元の授業はうまくいったと言っているのか」と聞いた。「繰り下がりのあるひき算がスムーズにできるようになれば良い」「計算が好きになったら良い」「10のまとまりで考えることができれば良い」ということになった。この3つが目指す子ども像であり、授業を評価する視点となった。

そして「数週間単位で継続して取り組む」ために、1時間だけの通常の研究授業とは違い、単元全11時間を授業研究の対象とした。

さらに「協働の授業づくり」になるよう、授業はチームティーチングで行った。T1は主に筆者が行ったが、昨年度も1年生担任だった教師には単元後半からT1をやってもらった。

表2



② 教具の工夫

昨年度、1年生のある学級の算数授業を参観した。低学年の算数では具体物の操作が大切で、子ども達一人ひとりがブロックを操作していた。しかし授業後に担任は「もうブロックは使いたくありません」と言った。子ども達がブロックを落としたり、積み木のように遊んだりしてその指導が大変だったためだ。そこで今回は百玉そろばんを使うことを提案した。教師用の大きな百玉そろばん2台と子ども用の小さな百玉そろばん40台が学校の備品としてあった。単元の最初は $13-9$ の例題で始まる。「13を10と3に分けて、10から9を引いて1、1と3で4」という減加法で、百玉そろばんの操作やサクランボ計算の作業を行い、徐々に暗算でも繰り下がりのあるひき算ができるようになっていく単元である。

第1時では、13から9をどうやって引くのか、百玉そろばんを使って考えた。百玉そろばんでは13は10と3に分かれることが見えやすい。最初に3を引いて、あと6を10から引くという考え（減減法）と、10から9を引いて残った1と3を合わせて4という考え（減加法）が出た。どっちの考えもいいねとしたうえで、どちらがやりやすいかと聞いたら、減加法の方がパッとできて早いという子が多かった。3人の担任が書いた授業の振り返りを紹介する。A担任は「具体物（百玉そろばん）で慣らしたため、めあて、問題にスムーズに移行できた。黒板の使い方、入らないから途中で消したのか。」と書いた。問題へのスムーズな移行や板書に関心が高い。B担任は「百玉そろばんを初めて使用しましたが、スムーズに操作できたと思います。集中力もあってよかったです。ありがとうございました。」と書いた。どの子もうまく操作できることを大切に考えている様子が読み取れた。C担任は「 $13-9$ で、百玉そろばんですると、10のまとまりから9を引くのが早くできるということに気づかせていた。何度も練習する時間もあって良かったです。」と書いた。百玉そろばんで考えたりたっぷり練習したりすることが良かったようだ。同じ流れの授業であっても、それぞれの教師の関心ごとが振り返りの記述から見えた。

第6時と7時では、iPadのアプリを使って計算ゲームをした。クイズのように問題に答えていく。暗算で答えられる子が多かったが、数人の子が「百玉そろばんを使いたい」と言ったので、「使いたい人はどうぞ」と伝えた。自分でやりやすい方法を選んで計算をすすめていた（写真1・2）。担任の振り返りを紹介する。A担任は「iPadの効果がすごい！ 子ども達が夢中で集中、楽しく取り組んでいた。私もとても勉強になりました。」と書いた。子ども達はゲーム感覚で楽しく取り組んでいた。B担任は「ゲーム感覚でひき算をiPadでできたので、楽しく勉強ができました。そろばんの操作もはやくなってきた、答えもすぐに出てきました。」と書いた。早くできるようになる練習として良かったようだ。C担任は「iPadが始まってからの集中がすごく良いな—と思いました。暗算に慣れてきた子もいれば、百玉そろばんを使う選択をする子もいて、それぞれが自分のペースで学習をすすめていて良かったです。」と書いた。子どもが自分で選んだ方法で、自分のペースで進むことができたところが好評だったようだ。



写真1



写真2

③ 何となく自信が無い

C担任がT1で授業をした第8時の放課後に、筆者と授業の振り返りをした。困っていることを聞くと「よく分からないけど、何となく自信が無い」と言った。具体的なことは見えていないが、何となく、自信が無いとのことであった。C担任と一緒にC担任の授業映像を見た。授業をしている時には見えていないが映像を視聴すると見えるものがある。担任が話をしている時に教室前方の子ども達は担任の方を見て聞いているが、後方の数名は自分の持ち物をあれこれいじっていて聞いている様子が映っていた。担任が個別指導をしている反対側には、課題に取り組めずにおしゃべり、手いたずら、立ち歩きをしている子どもの様子が映されていた。何をすれば良いのかよく分かっていないようだった。一方で、担任が全体に話をする際に全員が集中して聞いている場面、課題に積極的に取り組んでいる場面もあった。映像を見ながら話し合った後「何となく自信が無いと言っていたけど、それは具体的にはどういうことなのだろう」と聞いた。「まずは指示が全員に通るようにしたい」「そして全員が活動に参加する授業をしたい」と言っていた。何となく自信が無いという状態から一歩進み、課題が見えた様子だった。すっきりした表情で語っていた。私からアドバイスをした。指示が全員に通るようになるためには、注目を集める手立てをいくつも持っておくと良い。映像の中でC担任が話を聞けていない子を見つけて声をかけてあげた時には他の子ども達も聞く姿勢が変わった。「先生は自分を見てくれている」ということが伝わったのが良かったのだろう。全員が参加する授業になるためには、まずはやってみたくなるような導入の工夫があると良い。また、何をすればよいか伝わるように、スモールステップにする、ペア活動やグループ活動を入れる、具体例を示してから活動に入る等の工夫が考えられる。数日後、担任は校長に「何となく自信が無いと思っていたが、筆者との今回の授業研究を通して、自分の課題が具体的に見えて良かった」と話していたという。

④ 単元の振り返りから見えるそれぞれの学び

単元の学習が終わった後、単元全体を通して振り返ってみた。A担任は「いろいろな方法（さくらんぼ、百玉そろばん）で繰り下がりのあるひき算をすることができ、良かった。自分に合った計算方法ができた。」と書いた。方法を選べるということは1年生では少なかったかもしれない。そしてA担任は、単元の最初では板書の仕方など教師の言動で授業を評価していたが、後半では子ども達の様子で授業を評価するようになった。B担任は「百玉そろばんが集中できたのかなと思いました。ブロックは下に落としたりしていたので。iPadを使うことにより、ゲーム感覚で、どの子にもさらに意欲付けも高まったと思います。」と書いた。教具の豊かさが学習の豊かさにつながったということだろう。C担任は「指示の仕方や、子どもの声を広げていく授業づくり、規律など、学ばせていただきました。苦手な子が待っているだけ、解けずに固まっているだけにならないような授業づくりや、一人も落とさない授業づくりをこれからしていきたいです。」と書いた。「一人も落とさない」は元々A担任が言っていた言葉で、C担任がまわりから学ぶ機会になったと言える。さらに「何となく不安だな、自信が無いなと思っていたが、何が足りないのかが分かってきて、少しほっとしました。」とも書いた。今までは何となくうまくいっていない気がするという漠然とした不安があった。それが今回の協働の授業づくりによって、自分の授業の良さと課題が具体的に見えて「ほっとした」。C担任の教師としての成長を感じた。

校内研修・研究の4つの課題を解決するための4つの方針を用いて取り組みを行った。自分事の授業研究となるよう担任の願いからスタートし、具体的な目指す子ども像から授業の振り返りを行い、日常的な授業研究として、協働的に取り組んだ。その結果、担任それぞれに、それぞれの学びがあったと考える。特にC担任が教師としての自信をもつことができたことが、この取り組みの一番大きな成果であると感じた。

(3) 「『問い』が生まれる授業サポートガイド」「学力向上推進プランプロジェクトⅡ」の実践
研修を行う際も、校内研修・研究の課題解決を目指した。その実践例を以下に示す。

① 他人事から自分事に

「『問い』が生まれる授業サポートガイド」（以下、サポートガイド）と「学力向上推進5か年プランプロジェクトⅡ」（以下、プラン・プロジェクトⅡ）は、沖縄県教育委員会の方針を示したものである。県内の公立学校の教職員はこの方針をもとに教育活動を行うことが求められる。そのため職員会議等でこれら県の方針が職員に伝達されてきた。しかし、教職員対象の学校評価アンケートでは「サポートガイド」を活用しているかという項目が毎年課題としてあがっていた。「毎日の授業とのつながりがよく分からない」「研究授業の準備をする時に見る」というように、県の方針と自分は別と考えている職員が多いようであった。ところが「サポートガイド」を改めて読んでみると、平たく言えば子どもが「考えてみたい」「やってみたい」と思う授業をしようということであり、日ごろ教職員が毎日の授業で考えていることそのものであった。筆者は、県の方針が一方的な押し付けとなって受け止められていることを課題と考えた。内容の可否というよりも、押しつけないに受け止められることに対する反発の表れであると考えた。新しく「プラン・プロジェクトⅡ」が追加されたことは、当事者である現場の職員の見えないところで決まった方針が突然一方的に押し付けられたと感じているのではないかと考え、課題解決の一つのかぎは、他人事を自分事ごとにする事だと考えた。

② 発信する側になろう

情報を受け取る側だけではなく、発信する側にもなってもらおうと考え、ジグソー法でやることにした。6つの学年チームと2つ特別支援学級チーム、合計8つのチームをつくり、「サポートガイド」と「プラン・プロジェクトⅡ」の全ページを8つに分けて、あみだくじで担当チームを決めた。「各チームで担当する数ページを読み、分かりやすいように画用紙1枚にまとめてください」と伝えた。そして後日、全職員での研修会を行い、1チーム5分ずつの表と質疑応答を行った。「一番の問題は、自己肯定感を高めることです」「沖縄県の課題と本校の課題は一緒だと分かりました」「つまり、普段の授業で言うところのことです」と自分たちの言葉で伝え合うことができた。

③ ひとことで言うと

チームごとの発表と質疑応答の後に職員一人ひとりにワークシートを記入してもらった（資料2）。

さらに吹き出しの形の紙にコメントを書いてもらい、各チームがまとめた画用紙と一緒に模造紙に貼り、職員室の前の廊下に掲示した（写真3・4）。

「サポートガイド」の吹き出しには「子どもが主体的に『問い』をもつような教師の発問等が大切ということを改めた感じました。」「子どもの『なぜ』を創り出す教師の“問い”を発する力が本当に大切だと心から思いました。」「家庭・教育環境の違う子ども達から問いが生まれるような授業をするためには、授業の組み立てがとても大切だと感じた。どの場面で疑問が生まれるのか1人ひとり違うので、様々な種まきも必要であろう。」「『楽しい』『できた』『うれしい』『もっとやりたい』であふれる授業づくりをしていきたいと思いました。がんばるぞ！」等のコメントがあった。

「プラン・プロジェクトⅡ」の吹き出しには「沖縄から世界へ！ そんな子ども達を育てていけるように頑張ります。支えていけるように取りくみます。」「別々の柱ではなく、三つ合わさったものだなと思った。」「沢砥小も自己肯定感の低さ、自主性の弱さの課題とはまる。」「学び・育ちの実感を持たせ、組織的な関わりで主体性を育てていきたい。」「沢砥は高い組織力で5つの方策もOK

かな？ あとは実践し継続できれば素晴らしい。」
「すぐに『学力』を求めるのではなく、まずは土台
をしっかり固め、あせらずに一歩ずつですね。」等
のコメントがあった。「プラン・プロジェクトⅡ」
の内容に関するコメントだけでなく「全員で知恵
を出し合い取り組めた研修は非常に良かった。」と
いう、研修会の方法へのコメントもあった。

①「問いサボ」について
(自分とよく大層なこと、今日知らなかったこと、よく分らないこと、感想など)
「これって何?」や「なぜこうなの?」「こゝでは?」
などの「問い」が、学びのスタートに思われる。それは、
学ぶ意欲に問われること。「学ぶに」という思いは、
自分の居場所に関わる環境でないと、わき上らず
こぼれかね?と思われる。まず、仲間、居場所、安心の
「基」に思われる。

(「問いサボ」で言いたいことを一言で表すと・・・)

②「しかけ」をつくる、③「問い」の基盤作り。

2. 1学期プロジェクトII について
(自分にとって新しくなったこと、よく分かったこと、大事なこと、感想など)
・沖縄県立の課題から 3つの視点 ^{英語}で学べ推進 ^{英語} ^{英語}
・アプローチをすばいかにして、5つの方法を立てていってとか
理解できた。沢山の。自己肯定感 ^{低い}。
・自主性の弱さ。課題があり、ひたひた。沖縄県立の課題
・自己肯定感 ^{低い}。自己肯定感 ^{低い}。自己肯定感 ^{低い}。自己肯定感 ^{低い}。
・「めいめい」などの教師側。評価 ^{低い}。評価 ^{低い}。評価 ^{低い}。評価 ^{低い}。
・数字で測れない、意欲 ^{低い}。意欲 ^{低い}。意欲 ^{低い}。意欲 ^{低い}。
・心算によって、授業 ^{低い}。授業 ^{低い}。授業 ^{低い}。授業 ^{低い}。
3. その他 (上記以外についての感想、分かったこと、疑問、質問などをご自由に書きください。
・私達も考へていて、積極的に考へていて、
・私達も考へていて、積極的に考へていて、
・私達も考へていて、積極的に考へていて、

資料 2

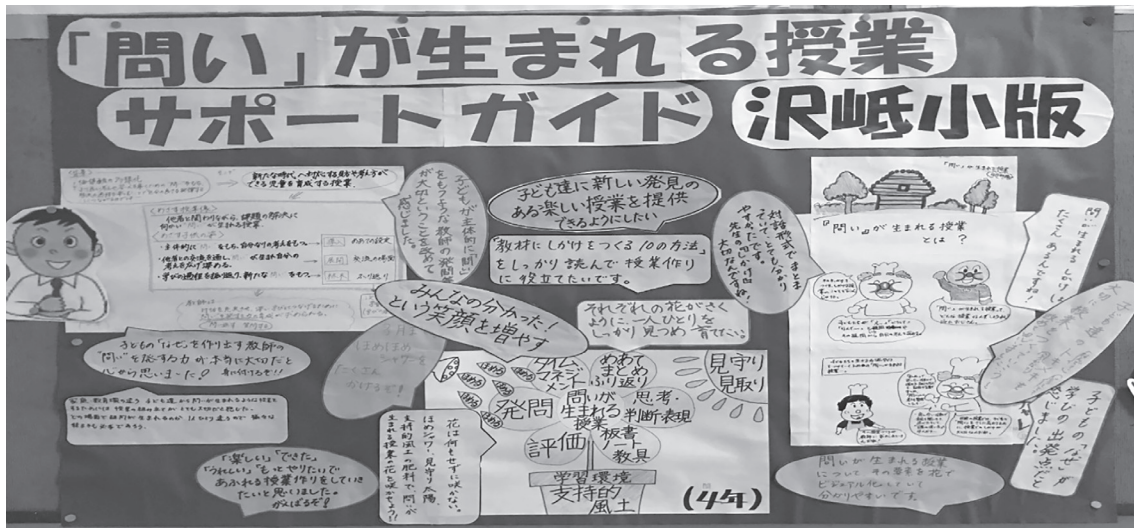


写真 3

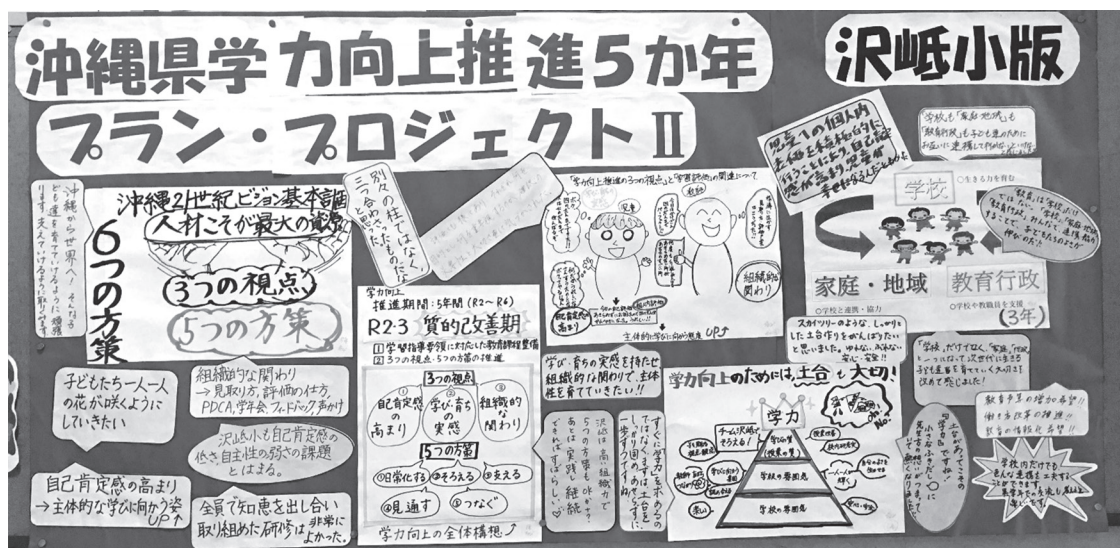


写真 4

④ 目標は当事者がたてよう

ここまでの取り組みで県の方針をそれぞれの言葉で考えることができた。さらに、校長の経営方針、昨年度の担任からの引継ぎ、子どもの実態、担任の願いなども考慮に入れて、今年度の学年の目標をつくってもらった（写真5）。そのため、教育計画の学力向上推進のページにある「各学年の目標」は空欄にしてあった（写真6）。他人から与えられる目標ではなく、当事者自身がたてる目標にしたいと考えた。

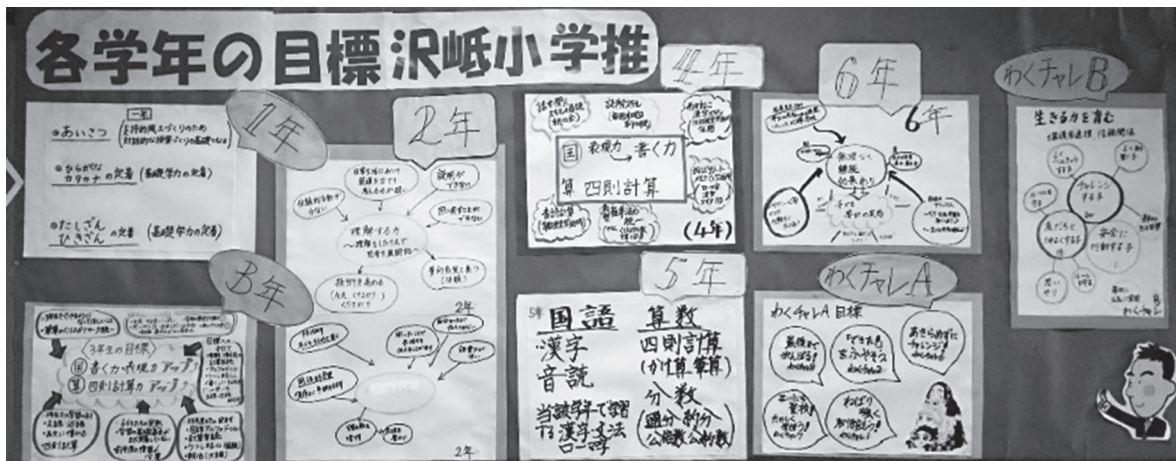


写真 5

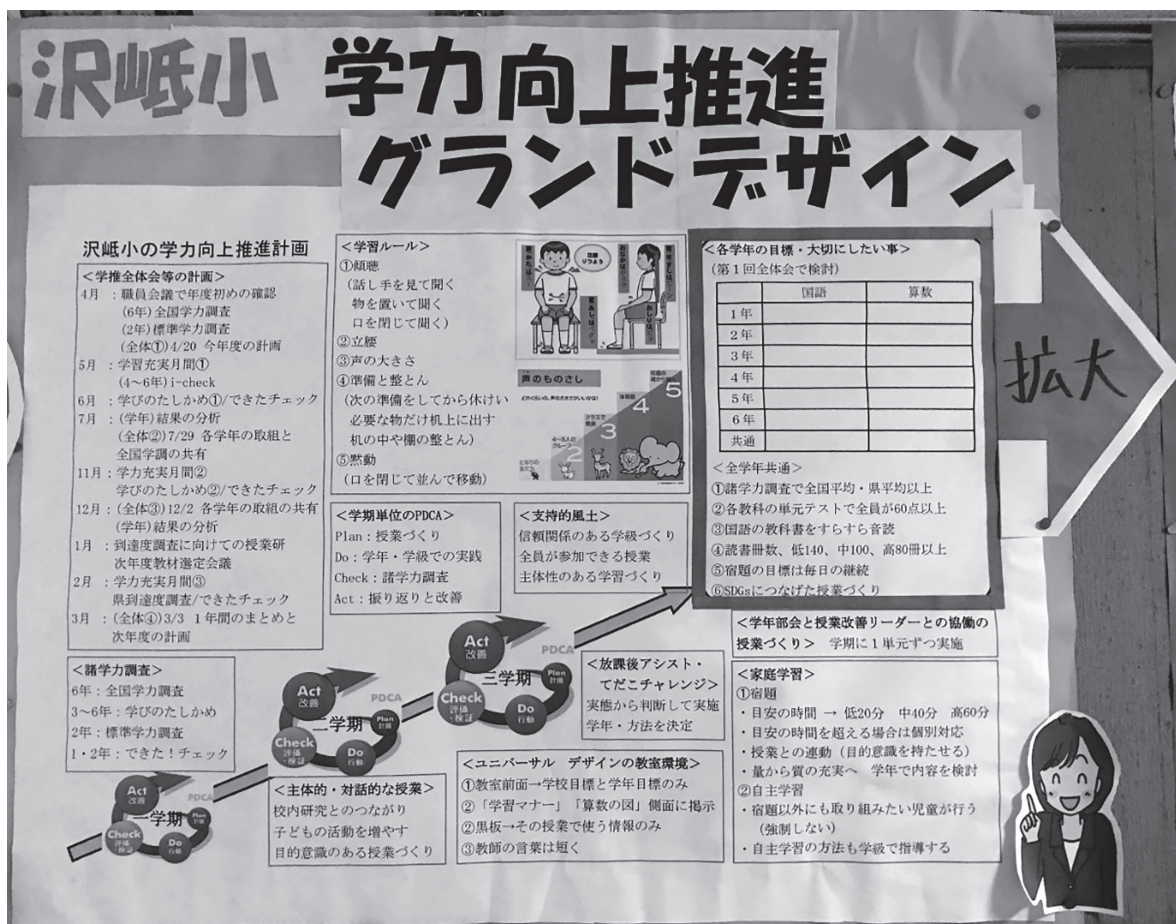


写真 6

6 学年の書いた目標を拡大して写真7に示す。「無理なく」「継続」「効果あり」の取り組みで子どもの学びをつくっていかこうとする考えが書かれている。「学びの実態」の周りには「できたー!」「またやってみたい。」「友だちと協力してとけた!」「やったね。」と書かれている。県の方針、校長の方針、子どもの実態、昨年からの引継ぎ、担任の思い等、様々な視点から目標をたてた様子が読み取れる。

この実践は校内研修・研究の4つの課題のうち「自分事ではない」の課題解決からアプローチしたものである。また一方的に押し付けられるという「運営方法」の課題解決を目指し、ジグソー法などを取り入れた参加型の研修にしたものである。教職大学院での研究を現場に役立てることができたと考えている。

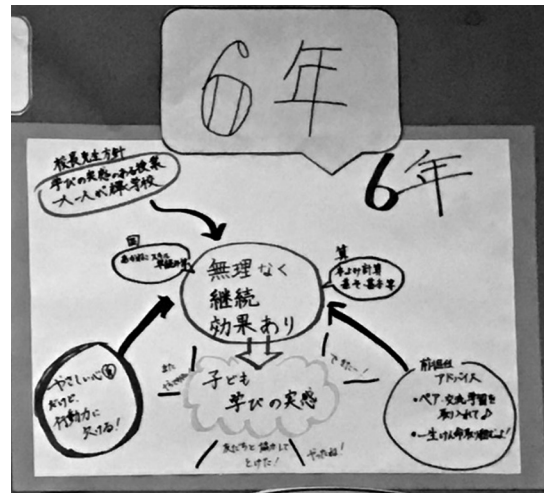


写真7

(4) 講義から生まれた議論と考察

講義の中で、講義の振り返りの中で、いくつかの論点が生まれた。筆者は次の3つの視点で考察した。

① 学校での校内研修における「全体主義」と「個別主義」

最初に校内研修・研究の課題を聞いた時に、共通理解という言葉が何度か出た。学校全体で共通の実践をしよう、やり方をそろえましょうという時に共通理解という言葉が出てくることが筆者の経験上多い。いわば、トップダウン的な考え方の表れで、全体主義と言える。在学生の中には研究主任の経験者が複数いた。研究主任の立場として、そろえたいという思いが表れていると感じた。

一方で、校内研修・研究の課題として「おしつけられている」「自分事になっていない」等の課題を在学生が述べていた。担任の立場として、そろえられたくないという思いが表れていると感じた。担任の願いから始めるという筆者の実践に対して「すごくいい」と記述していたことから、教師一人ひとりの困り感や願いに寄り添ってほしいという個別主義を求める思いが見える。

校内研修・研究を進めていく立場として大切なことは、個別と全体をつないでいくことだ。押しつけによる統一でもなく、個人に任せた放置だけでもなく、一人ひとりの教師に寄り添いながらも教師集団の向かう方向性を模索していくという葛藤の中にこそ、課題解決の道がある。

② 校内研修での研究授業の「日常」と「非日常」

在学生が校内研修・研究の課題として「日常の授業改善につながらない」「研究授業のときだけの取組になっている」ことをあげた。研究授業の時だけ特別に準備をする。教室の壁や黒板にたくさんの紙を貼る。体育なら運動場にも掲示物をたくさん運び込む。日常的に続けることはできない。毎日の授業を少しでも研究的にした方が、年間1,000時間の授業改善につながると考えられる。しかしその一方で、非日常的な研究授業には、日常的な授業研究からは生まれないようなブレイクスルーがあり得る。これまでのやり方、考え方を変えるきっかけになり得る。日常的か、非日常的か、この葛藤も間をうまくつないでいくことがポイントになる。

③ 教師の言動か、子どもの言動か

授業をどのように評価するか。在学生在が「研究授業で教師が評価される」と述べた。教師の言動のチェックリストで授業が評価されることへの異議申し立てである。子どもの学びが授業の目的なので、子どもの言動が評価の視点として一番にくるべきではないかということである。研究授業後の協議会で教師の言動の議論ばかりで子どもの学びが置き去りにされている場面を筆者もよく見た。しかしその一方で、明らかに教師の指示・発問が不十分であったのに、子どもの言動の話ばかりで教師の授業行為に触れない協議会もあった。授業研究の視点としては子どもの言動が第一だが、両方の視点の往還が必要だ。そしてどこかから与えられたチェックリストではなく、授業で大事にするものを教師集団でつくっていくことが、その後の授業研究の主体性につながっていく。

(5) 教職大学院での学びから現場での実践へ

筆者は教職大学院で校内研修・研究の課題について調査し、その課題を克服する取り組み実践した。教職大学院修了後も課題克服の取り組みを学校現場で続けている。校内研修・研究の4つの課題に対する4つの方針は、校内研究主任ではなくても役に立った。筆者が授業改善リーダーとして取り組んだことの一部を上記に示した。教職大学院で学んだことを学校現場に還元することができたと筆者は考えている。また今後さらに別の立場になっても、4つの方針を基に課題解決を図ることができるだろう。さらに今回、在学生在が考える校内研修・研究の課題も同様に4つの課題に整理できたことは、在校生の学びにつながっただけではなく、4つの課題の汎用性を確かめる機会として筆者の研究の支えにもなったと考えている。

4. 在学生在（現職派遣院生）の学び

片桐教諭による校内研究の実践は、現職派遣院生にこれまでの校内研究組織を学校での実践的なレベルで見直すきっかけとなった。ある院生は次のように書いている。

講義を通して明確になった校内研究のあるべき姿を達成するためには、やはり校内研究主任の役割がとても大切である。この講義を受けるまでは、研究主任は「研究システム」を構成し計画するプロデューサー的な存在だと感じていた。しかし、システムを構成し計画する表面的なこと以上に、教師一人ひとりの「やってみたいこと」を促進するファシリテーター的な役割が、研究組織において非常に重要だと学ぶことができた。私がこれまでの学びから感じた研究主任の役割は、「受け止める」「つなぐ」「共に考える」「おもしろがる」の4つである。

これまでの形骸化した校内研究では、同じやり方を求められ、同じ成果を求められ、教師一人ひとりの思いや願いが大切にされない傾向がある。そこで、「教師一人ひとりの願いを聴き合い語り合う校内研」が、私の考える校内研のあるべき姿だと考える。子どもの学びや思いが一人ひとり違うように、教師自身の学びや思いもそれぞれある。ある人は学級経営や児童理解で悩むだろう、またある人は学びの質をさらに深めるために試行錯誤するだろう。それぞれの思いを受け止めて、目指す子どもの姿を共に考えることからスタートしていく必要があると思う。そんな自分の願いを言語化することで見えてくる自身の課題から、自分に合ったテーマや教科を自己選択・自己決定していくことで、「やらされる」校内研ではなく、「自分事」となる校内研へと変わっていくだろう。そして、自分の課題と似ている人、自分の課題解決の手助けをしてくれそうな人、そこをつないで小集団を組織することで、共に成長し合うきっかけを与えると考える。

校内研究主任は、そのような機会を与えるだけでなく、主任自身がその場をおもしろがるのが大切で、「緩やかな枠組みの中で成長し合うこと」を伝えていくことが大事だと思う。

本授業で学修したように、校内研究組織において教師一人ひとりの個別の課題を研究組織として位置付けることを丁寧にしなない状態では、教師の主体性が発揮できないことを踏まえ、校内研究主任が教員の研究的な課題の掌握と教員集団の組織化を念頭においたファシリテーター的な役割が重要であることを示している。他の院生は次のようにまとめた。

研究主任も場所・時間・人を繋ぐことを意識し、意図的に環境を整えなければならないと考える。「つなぐ・つながる・つなげる」これらの環境をつくるのが、研究主任の役割だと考える。

校内研究の最大のミッションは何だろう？と考えていくと、一番に感じるのは、「教師の授業力向上」だと考える。「教師の授業力向上」を最大のミッションだと捉えたと、「教師側の課題」はある程度解決されそうに思う。「組織としての課題」についても、ゴールが「教師の授業力向上」なので、小さい組織で動きやすい体制をとれば、小回りが利き、互いに授業を見合うハードルも下がる。そうすれば、「研究の課題」の一つにあがっている「日常の授業改善に繋がっていない」ということについても解決できそうである。小集団で授業を互いに見合い、反省しながら授業を少しずつ改善していく。これらを学校全体で行っていくことが大切で、学校文化となっていけば、きっと校内研究がより意味のあるものになっていくのだと考える。

校内研究組織であることは、個別の研究的な課題を把握し、それを研究組織に位置付け、学年などの小集団で取り組むことの重要性を指摘している。校内研究の主体が、それぞれ課題を抱える一人ひとりの教師であることを踏まえ、それらを「つなぐ」ことに校内研究主任の役割を見出している。

以上のように、校内研究組織の課題を明確にして、その解決に向けた学修の積み重ねの過程で、校内研究のリーダーとしての条件を確認することできた。

5. 終わりに

本稿は、2020年度の後期選択科目「校内研究組織の実践と課題」において、本学の修了生を招き、勤務校での実践や取組を話題提供してもらい院生と相互に質問しあう授業形態をとった。それについて次の2点から述べる。

- (1) 修了生が教職大学院での学びをどのように役立て、学校現場に還元されているか。
- (2) 修了生の実践や取組に対して、院生がどのような点に着目し、どのような意識を持ち、それがどう変容をしたのか。

(1)について修了生は、1年生算数の実践を例に、課題解決の方針、教具の工夫等が具体的に示されており、常に単元を振り返ることを重要視している。また沖縄県教育委員会の方針を示した「学力向上推進5か年プラン・プロジェクトⅡ」に対して、現場の職員の見えないところで決まった一方的に押し付けと捉えるのではなく、子どもが「考えてみたい」「やってみたい」と思う授業をしようという「他人事を自分事ごとにする」と柔軟な受け取りをしている。また、校内研修・研究にジグソー法などを取り入れた参加型の研修にしたものを例に教職大学院での研究を現場に役立てている。

(2)について院生は、修了生の勤務校での実践や取組、そして研究に対する考える視点として、「教えるという姿勢では無く一緒に考える」、「対話の大切さ」、「研究を特別なものにしない」等、日常的な共同研究に対して共感を示していることが分かる。反面、子どもの主体性とは矛盾した「研究主題の統一やスローガン」に対して、その場で整った体裁の良い研究が出来るか否かよりも、校内組織づくりのための問題や課題の発見に主眼を置くことの重要性が、この授業で導き出された。これは、一つの事例を蒸留してエキスを抽出するのではなく、そのまま受け止めて、あらゆる要素を発酵させるイメージであ

る。そこには一見、不純物とみなしがちな出来事や言動を含有していることを重要視すべきであろう。

今後も、多角的な実践の内容や指導方法について、修了生がエビデンスに基づき理論と実践の往還を実現する過程を院生と共に学んだ本例のように、「教職大学院についての課題」で指摘された「成果の提示」について、積極的に示していく必要がある。

〔注〕

- 1) 国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議，『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議報告書—』，2017年8月29日，p.9，（最終閲覧日2020年11月30日）
- 2) 村吉優子，白尾裕志，村上呂里，2020，「河野順子，2003，「説明的文章学習指導の新たな可能性の提案—〈他者〉との〈対話〉を促す『身体』—」，『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻紀要 第五号』にまとめた。

〔文 献〕

- 小林稔，白尾裕志，下地敏洋，内山直美，東江寛，屋良徹，名城尚人，金子美芽，比嘉利博，「校内研修の実態と意識に関する小・中学校の比較—沖縄本島の小・中学校58校の教員を対象とした2016年度調査から—」，『琉球大学教育学部紀要 第92集』，2018
- 片桐功，2020，「校内研修・研究の課題調査と課題克服の試み—授業改善リーダーからのアプローチ—」，『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書 第4号』，pp.73-80
- 高木宏康，藤井基貴，加藤弘通，2012，「小学校教師の校内研修に対する認識」，『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』，pp.159-166