

第 15 回スクールリーダー・フォーラムを迎えて

大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員合同プロジェクト
スクールリーダー・フォーラム事務局

スクールリーダー・フォーラム（SLF）は、今回で第 15 回となります。この機会にフォーラムの理念と歩みを整理し、第 15 回フォーラムのねらいと特徴を述べておきます。

スクールリーダー・フォーラム（SLF）は、学校づくりを支援しスクールリーダーを育成するための「学びの場」を創ることをミッションに掲げました。スクールリーダーは「学校づくりの中核を担う教職員」で、校長、教頭、首席・指導教諭、主要な主任、事務長などを含みます。このフォーラムは、大阪教育大学と大阪府教育委員会の「連携協定書」に基づいて合同プロジェクトとして 2002 年以降今日まで取り組みを重ねてきました。第 9 回からは大阪市教育委員会が参画し、大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクトに発展してきました。このフォーラムの理念は、次の四点にまとめられています（第 1 回フォーラム報告書「開催のあいさつ」より）。

- 1．大学と教育委員会が提携して、学校づくりを専門的立場から支援する。
- 2．学校づくりの在り方について、実践者、研究者、政策担当者が一堂に会して研究交流し、より豊かな学校教育の在り方を考えていく。
- 3．学校づくりの実践例を研究協議の場に提示して、多様な視点からその成果と課題を見定めるとともに、他校への応用可能性を検討する。
- 4．この研究協議を通して、学校づくりに関わる関係者の視野と力量が高まることをめざす。

この理念を高く掲げて、大学と教育委員会の合同プロジェクトとして創意工夫を重ねてきました。今回で 15 回目の開催となりますが、各回のテーマと開催年月日は次の通りです。

- ・第 1 回『学校教育自己診断を实践する 学校を開く試み』2003.3.1
- ・第 2 回『学校を開く、学校を診断する 学校協議会と学校教育自己診断を連関させて』2003.11.29
- ・第 3 回『スクールリーダー養成の必要性と可能性 専門職大学院づくりを軸に』2004.3.27
- ・第 4 回『授業評価の理論・政策・実践 授業改革のために』2005.2.19
- ・第 5 回『リーダー層教員の力量形成 量的確保と質的向上』2005.11.26
- ・第 6 回『スクールリーダーの学習拠点づくり-大学と教育委員会とのコラボレーション』2006.11.26
- ・第 7 回『学校課題への挑戦 経営革新プロジェクト事業の取り組み』2008.1.30
- ・第 8 回『学校の自己革新と支援体制 学校革新プロジェクト事業 2008』2009.2.28
- ・第 9 回『豊かな学校評価を求めて 自己評価と学校関係者評価』2009.11.29
- ・第 10 回『スクールリーダーの实践力育成 ケースメソッド学習入門』2010.11.27
- ・第 11 回『次世代スクールリーダーの育成』2011.11.19
- ・第 12 回『スクールリーダーの学びの場 理論知と実践知の対話』2012.11.24
- ・第 13 回『学校づくり实践を物語る 大学・学校・教育委員会のコラボレーション』2013.11.23
- ・第 14 回『ミドルリーダーの实践と育成支援 大学・学校・教育委員会のコラボレーション』2014.11.22
- ・第 15 回『授業検討会の理念と实践 大学・学校・教育委員会のコラボレーション』2015.11.21

このフォーラムの特徴は、テーマ別にみると、学校づくりに関係するもの（１．２．４．７．８．９．１３．１５回）とスクールリーダー育成に関係するもの（３．５．１０．１１．１２．１４回）、スクールリーダー・プロジェクト(SLP)活動の振り返り（６回）に分類できます。いずれも大阪府および大阪市の教育施策の方針・内容・展開を踏まえながら、それを広げたり深めたりする方向で、プログラムを協議・検討してきました。

フォーラムの基本形態は、基調講演・シンポジウムと分科会ですが、テーマに応じて創意工夫して構成してきました。分科会を設置したのは、１．２．４．９回ですが、７．８回もそれに準じた取り組みです。ワークショップ形式を取り入れたのは１０．１１．１２．１３．１４．１５回です。規模別には、原則として定員１００人を一つの目安としてきました。これは研究協議の密度を保障することと、天王寺キャンパスの会場の収容定員からの判断でした。毎回多数の参加者を集めてきましたが、１００～２００人規模が１．２．３．５．７．９．１０．１１．１２．１３．１４．１５回、全員報告・研究協議型を採用した（３０人前後）のが４．６．８回となります。

この事業は、大学と教育委員会が連携協力して継続的に取り組んできたこと、学校現場を軸にスクラムを組んで、小・中・高校・(特別)支援学校の教職員の参加が幅広く得られていること、学校教職員・指導主事・大学教員が同じ土俵で対話を重ねること、質の高い冊子と研究報告書が作成され教育関係者に幅広く提供されていることが特長としてあげられます。そして、大阪発の独自な取り組みへと発展し「大阪型フォーラム形式」と呼べる内容・形態・水準を持つようになりました。

さて、第１５回フォーラムは、「授業研究を組織する 協働・持続・創発」がテーマです。学校では授業研究会（授業検討会、授業研究協議会など）を組織し、授業の改善と指導力の向上に取り組んでいます。この校内授業研究は教師の協働性に支えられて持続的に行われ、そして創発性を持つことを期待されています。実際、着実に取り組まれ確かな成果を上げている一方で、慣習化し形式化していることも少なくありません。また、校種によっては取り組まれつつありますが、教職員の関心が高まらない場合もみられます。教育実践リーダーがこころを砕き、創意工夫を重ねてきた校内授業研究について、実践事例を交流するとともに理論的検討を行います。

基調講演では、授業研究をめぐる難題を学校関係者が切り拓いていく筋道が問題提起されます。続いて学校現場の実践が大阪府と大阪市から事例報告されます。ラウンドテーブルでは校内授業研究に関する多様な実践が３２本報告予定で、語り聴く活動に取り組みます。総括講演では校内授業研究を再考し今後を展望します。以上を通して、校内授業研究に焦点を当てて学校づくりの現状と未来を考えていきたいと思います。

スクールリーダー・フォーラムでは、スクールリーダー、指導主事、大学教員が一堂に会して、実践を交流していきます。立場・役割が異なる参加者一人ひとりが主役となり、それぞれの役割を担っていただきます。

最後に、このスクールリーダー・フォーラムの企画運営、実施にあたっては、大阪府教育委員会、大阪市教育局、福井大学教職大学院、鳴門教育大学教職大学院、大阪府下市町村教育委員会、学校教職員、大学教職員、大阪教育大学事務局に所属する多くの方々から、多大なご協力とご支援をいただきました。ここに記して深甚の感謝を申し上げます。

（文責 フォーラム事務局 大脇康弘）

2015年(平成27)年11月21日

第 15 回スクールリーダー・フォーラムに寄せて

大阪教育大学学長 栗林 澄夫

大阪教育大学におけるスクールリーダー・プロジェクトは、スクールリーダーの学びの場を創ることを目的として、2001 年春にミニ研究会としてスタートしました。2002 年 7 月に本学と大阪府教育委員会との連携協力に関する協定書が締結されるなか、本プロジェクトは、本学と大阪府教育委員会との連携プロジェクトと位置づけられ、取り組まれてきました。その後、2009 年度からは大阪市教育委員会(協定書締結 2002 年 12 月)が参画され、大阪府教育委員会・大阪市教育委員会・大阪教育大学が連携協力する合同プロジェクトとして発展し、今日に至っています。名実共に大阪府・大阪市の連携が深められていることは、大学に取りましても喜ばしいことです。

スクールリーダー・フォーラムは、三者が連携協力する基幹事業として、2002 年度以降毎年開催され、今回で第 15 回目を迎えることになりました。このフォーラムはスクールリーダーの「学びの場」(forum)をつくることで学校づくりを支援し、スクールリーダーを育成することを理念に掲げて、大阪府下の教職員・行政職員・研究者が集い、学校づくりやスクールリーダー育成について実践的・理論的に研究協議することを大切にしてきました。フォーラムでは、大阪府・大阪市の関係者と共に、このテーマに関する第一人者をお招きし、基調講演やラウンドテーブルなどが行われています。また、フォーラムの取り組みは毎回のフォーラム報告書やフォーラム冊子として公刊され、広く関係者の活用に供してきました。

こうした全国的な広がりの中で「大阪の教育」を考え、明日の学校づくり実践に生かそうとする取り組みが多く、教職員・行政職員・研究者に認知され支持されて、「大阪型フォーラム方式」というべき大阪独自の取り組みとして全国に発信されています。

第 15 回フォーラムのテーマは「授業研究を組織する：協働・持続・創発」です。基調講演は、大阪教育大学連合教職大学院研究科主任・教授の森田英嗣にお願いしました。そして、学校現場からの報告として、大阪市立北田辺小学校校長の中道元子先生、大阪府立枚岡樟風高等学校校長の稲葉剛先生からお話いただきます。

恒例となった、小グループで語り聴く「ラウンドテーブル」では、今回も大阪府教職員、大阪市教職員、大阪教育大学教職大学院、福井大学教職大学院の 4 組織の連携協力により、32 名の報告が予定されています。今年のラウンドテーブルのテーマは、「授業研究会を企画運営する」であり、報告者が学校づくりの実践についてじっくりと語り、参加者がその実践の展開を文脈に沿って受け止め共有する中で、協働して実践を省察していきます。最後の総括講演は、福井大学大学教職大学院准教授の木村優先生にお願いしています。

このように、大阪府教育委員会、大阪市教育委員会、大阪教育大学教職大学院、そして、福井大学教職大学院の連携協力によって今回のフォーラムが開催されます。教師教育のネットワーク化にむけた貴重な取り組みになると期待しています。

回を重ねて第 15 回を迎えるフォーラムが、大阪府教育委員会・大阪市教育委員会との強い絆によって、大阪の子どもたちの未来を開くことに貢献できればと願っています。関係者のみなさまのご尽力に感謝し、一言のご挨拶に代えさせていただきます。

第15回スクールリーダー・フォーラムの開催にあたって

大阪府教育委員会教育監 和田 良彦

第15回スクールリーダー・フォーラムの開催に当たり、大阪府教育委員会として、一言ごあいさつを申し上げます。

大阪教育大学と大阪府教育委員会は、平成14年7月に「連携協力に関する協定書」を締結し、教職員の資質向上及び教員養成の充実を図るとともに、大阪府の教育及び大学における教育・研究の充実、発展に資するために、相互の連携協力を進めることとしました。

本フォーラムは、この連携協力を契機に平成14年度から毎年開催（平成15年度のみ2回開催）し、今回で第15回を数えるところとなりました。これまで本フォーラムに参画いただいた皆様方に深く敬意を表しますとともに、何よりも大阪教育大学のご尽力に対しまして、改めて感謝申し上げます。

さて、現在、国においては、教育制度に関わる様々な課題について検討されています。中央教育審議会では、新しい時代に必要となる資質・能力を、学習する子どもの視点から「個別の知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つに整理し、議論が進められています。

大阪府では、平成25年3月に策定した「大阪府教育振興基本計画」に基づき、大阪の子どもたちが、自ら豊かな未来を切り開き、次代の社会を担う自立した大人となっていく力を育んでいます。「これからの社会で求められる確かな学力のはぐくみ」や「互いに高めあう人間関係づくり」を重点取組に掲げ、様々な取組を進めているところですが、府のこれらの取組は中央教育審議会での議論と方向性を一にするものと考えます。

また、中央教育審議会では「問題発見・解決を念頭に置いた深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」の過程の実現に向け、教育課程や学習活動など、学び全体の改善をめざしています。さらに教員に対しては、学びに必要な指導のあり方を追求し、必要な学習環境を積極的に設定していくことを求めています。

授業を改善するために、府立学校においては、ICTを活用した授業を進めるとともに、授業アンケート結果に基づく課題分析により、組織的に授業改善に取り組んでいます。また、府教育センターでは、組織的な校内研修体制の確立及び教員全体の授業力向上のため、指導主事が直接府立学校を訪問して継続的に支援する「パッケージ研修支援」を行い、学習評価を軸にした授業改善に取り組んでいます。加えて府内小中学校に対しては、校内研究の推進及び教員の指導力向上のための支援として「校内研究支援プロジェクト」を実施しています。

今後も、府教育委員会としては、学校がより一層主体的に授業改善や校内研修に取り組めるよう、支援の充実に努めたいと考えています。

今回のフォーラムでは、「授業研究を組織する 協働・持続・創発」をテーマに掲げています。第一部の基調講演では「授業研究の難題を切り拓く」と題し、学校関係者がたどるべき道筋について問題提起をしていただき、続いて、各校で実践されている授業研究についてスクールリーダーから実践報告が行われます。第二部では、今回も「ラウンドテーブル」が準備されています。皆様方にとって、今後の授業改善や指導力向上、組織的な授業研究について多くのヒントが得られるものと期待しております。

本日のフォーラムが、参加される皆様方にとって実り多きものとなりますことを祈念いたしまして、ごあいさつとさせていただきます。

第 15 回 スクールリーダー・フォーラム開催にあたって

大阪市教育委員会教育次長 大繼 章嘉

第 15 回スクールリーダー・フォーラムの開催にあたり、一言ご挨拶申し上げます。

大阪教育大学と大阪市教育委員会は、平成 14 年 12 月に「大阪教育大学と大阪市教育委員会との連携協力に関する協定」を締結し、教職員の資質向上や教員養成の充実、学生等による学校教育活動への支援、また教育上の諸問題に対応した調査・研究を実施し、この間様々な成果をあげてまいりました。

本フォーラムも、今回で 15 回目となります。これまでのフォーラムでは、その時々々の教育の動向を考慮し、スクールリーダーの育成に向けたテーマに沿って、毎回多くの先生方が熱心に参加され、着実に成果を積み上げ大阪の学校に還元してまいりました。今回は、「授業研究を組織する：協働・持続・創発」と題し、教育実践のリーダーがそれぞれの立場から組織的な校内授業研究の取組について語り合うことを通じて、互いに刺激し合い、新たな学びを得るものとなるよう、テーマが設定されています。

現在、中央教育審議会の教育課程企画特別部会で論議されている次期学習指導要領に向けての論点整理の中では、「指導方法の不断の見直し」が示され、子ども達の変化等を踏まえつつ自らの指導方法を不断に見直し、改善していくことが求められています。また、教員一人一人が、子ども達の発達段階や発達の特性、子どもの学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習の場面等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが目的として示されています。

本市では、若手教員、中堅教員、ベテラン教員等のすべての教員が共に学び合い、学び続けることで、学校のさらなる活性化につながることをめざし、平成 26 年度から「学び続ける教員サポーター事業」を実施しています。小学校、中学校のすべての教員が年間 1 回以上の授業研究を伴う校内研修を実施するとともに、校内研修の主担者やメンターが、効果的な校内研修のあり方や企画・運営・実施の方法、メンターの役割や若手教員支援の方法等について理解を深めながら、子ども達の主体的な学びを重視した授業の実現に向けた取組を推進しています。

今回のフォーラムでは、校内授業研究における主担者の役割や授業改善につながる取組、授業研究の充実による研究の深まり等、様々な取組が報告されることかと思えます。ご参会の皆様が、フォーラムでの学びを持ち帰り、それぞれの現場でスクールリーダーとしての実践的な力をより一層発揮していただき、学校の活性化、教職員の意識や指導力の向上につなげていただけるものと期待しています。

最後になりましたが、本日、基調講演いただきます大阪教育大学連合教職大学院教授 森田英嗣先生、総括講演いただきます福井大学教職大学院准教授 木村優先生をはじめ、現場からの発信をいただきます先生方、ラウンドテーブルにご参加いただきます皆様方、そして、本フォーラムの開催にご尽力いただきました大阪教育大学の先生方に厚く御礼申しあげ、ご挨拶とさせていただきます。

< 目 次 >

第15回スクールリーダー・フォーラムを迎えて	スクールリーダー・フォーラム事務局	.....
第15回スクールリーダー・フォーラムに寄せて	大阪教育大学学長 栗林 澄夫	.....
第15回スクールリーダー・フォーラムの開催にあたって	大阪府教育委員会教育監 和田 良彦	.....
第15回スクールリーダー・フォーラム開催にあたって	大阪市教育委員会教育次長 大継 章嘉	.....
第1部 校内授業研究の理論と実践			
これからの授業研究における3つの課題	大阪教育大学 森田 英嗣	.....	1
校内授業研究を再考する - 現在から未来へ -	福井大学 木村 優	.....	8
組織開発につながる校内研究のあり方	国立教育政策研究所 千々布敏弥	.....	15
授業力向上に向けてのR P D C A			
～授業規律の確立から魅力ある授業づくりへ～	大阪府立校岡樟風高等学校 稲葉 剛	.....	26
教材に出会う喜び・楽しい授業づくりをめざして～学び続ける教員をサポートする～	大阪市立北田辺小学校 中道 元子	.....	30
第2部 校内授業研究の支援施策			
継続的な学校支援 パッケージ研修	大阪府教育センター 天野 誠	.....	34
互いに学び合い、学び続ける教員の育成をめざして			
- 大阪市「学び続ける教員サポート事業」の取組 -	大阪市教育センター 川辺 智久	.....	40
第3部 ラウンドテーブル報告			
ラウンドテーブルの取組指針 - 実践を語り・聴く -	スクールリーダー・フォーラム事務局	.....	46
大阪府教職員			
授業研究を組織する～茨木高校の授業力向上の取組み～	大阪府立茨木高等学校 繁内 一之	.....	48
学校全体で「授業研究」に取り組む			
- センター附属の授業研究委員会 -	大阪府教育センター附属高等学校 田中 昌一	.....	50
校内授業研究の組織化			
- 大阪府立布施高等学校定時制の場合 -	大阪府立布施高等学校(定) 西川 学	.....	52
教師の協働学習の場としての授業研究			
- 授業研究会・協議会を組織する -	大阪府立勝山高等学校 角野 進	.....	54
泉南支援学校キャリア教育を考える取組み			
- 校内研修を通して、共有と協力 -	大阪府立泉南支援学校 虎野 正幸	.....	56
今後の授業研究の課題に向けた一考察			
- 近畿地区特別支援学校肢体不自由研究協議会をきっかけとして -	大阪府立岸和田支援学校 馬淵 哲哉	.....	58
大阪市教職員			
全教員が学び合い高め合う学校をめざして～合い言葉は「チーム中大江」～			
	大阪市立中大江小学校 稲井 雅大	.....	60
全員授業&研修で授業力を高めよう！	大阪市立九条南小学校 津田 直子	.....	62
公立小学校におけるハイブリッド型研究組織の構築	大阪市立菅原小学校 松田 紘司	.....	64
子ども一人ひとりの学びを保障するために 協同的な学びの試み			
	大阪市立大正中央中学校 田窪 真樹	.....	66
効率よく授業力向上につながる授業研究・教員研修をめざして	大阪市立墨江丘中学校 田中 和子	.....	68
福井大学教職大学院			
子どもの見取りと授業研究会を中核に据えた学校の協働研究の展開	高浜町立青郷小学校 砂原 亘	.....	70
研究体制の改善に向けた取組	美浜町立美浜中学校 山口 有一	.....	72
福井県幼児教育支援センターの取組から			
- 保幼小接続事業と幼児教育研修 -	福井県幼児教育支援センター 観 寿子	.....	74
授業の変容に連動する長期的・重層的省察を促す協働的コミュニティ			
- 福井大学教職大学院における分散型コミュニティの連動	福井大学 岸野 麻衣	.....	76

鳴門教育大学教職大学院

研修主任として飛び込んだ2年間の校内研修の流れ	伊東市東小学校	中西 宏嘉	.....	78
「学び合い」を基軸にした校内授業研究の組織と過程 - 研究の変遷と今後の展望	高松市南小学校	山口 誠博	.....	80
中高一貫校における授業研究 - 異校種間の相互乗り入れ -	高知県立高知南高等学校	池上 真美	.....	82

岡山大学教職大学院

校内研修を戦略とした組織改善のあり方に関する研究 - 組織的知識創造を援用して -	美咲町立美咲中央小学校	植月 純子	84
---	-------------	-------	-------	----

京都教育大学連合教職大学院

校内研修としての授業研究の可能性と限界				
- 小中一貫校である附属校における実践からの考察を通して -	京都教育大学附属京都小中学校	森脇 正博	.....	86

大阪教育大学連合教職大学院・夜間大学院

自律的な授業研究組織の構築に向けた取組	教員の自信と達成感を高める手立て			
	大阪市立堀江小学校	中山 大嘉俊・川村 幸久	.....	88
『眠育』から生まれる協働と創発	堺市立三原台中学校	木田 哲生	.....	90
学校園における授業研究を組織する	伊丹市教育委員会総合教育センターの取組から			
	伊丹市総合教育センター	尾崎 眞弓	.....	92
協働性を基軸として自律的に学ぶ教員集団の育成 - 児童の学力向上を目指して -	御所市葛小中学校	西川 潔	.....	94
校内研究を学校経営の要に据えて - 共同・持続・創発を念頭に -	和泉市立光明台南小学校	浜崎 仁子	.....	96
授業研究の充実をめざして - 到達点と課題 -	茨木市立養生中学校	高元伊智郎	.....	98
授業研究を通じた教職員の協働性の構築 - 学校改善をめざす大阪市立本庄中学校の実践 -	大阪市立本庄中学校	文田 英之	.....	100
校内研修の活性化で、授業改善・学校改革へ - ファシリテーションの実践を通して -	茨木市立平田中学校	真島 克宣	.....	102
授業研究への取組み	大阪医療看護専門学校	岡田 千鶴	.....	104
「ワークショップ型授業研究協議会」の実践 - 授業研究を核にした学校づくり -	ブール学院大学	磯島 秀樹	.....	106
授業研究を軸にした学校改革の困難さと課題 - A小学校の取り組みを中心にして	大和大学	深川 八郎	.....	108
組織的な授業研究構築のためのしかけ - 電子黒板の全教室導入を契機に -	大阪教育大学	田中満公子	.....	110

第4部 スクールリーダー・フォーラムのあゆみ

スクールリーダー・フォーラムの持続的实践	大阪教育大学	大脇 康弘	.....	112
Sustainable Practice of the School Leader Forum Project		Yasuhiro Owaki	.....	114
School Leader's Learning during Forums		Yasuhiro Owaki	.....	117
スクールリーダー・フォーラムの歩み			.....	120
スクールリーダー・プロジェクト(SLP)報告書			.....	121
記録 大阪教育大学と福井大学・鳴門教育大学の交流連携			.....	122

第5部 関係資料

フォーラムの経過・組織			.....	123
第15回フォーラム企画会議の取り組み			.....	124
「スクールリーダー賞」の創設			.....	127
プレ・フォーラム2015(スクールリーダー研究会第14回大会)のプログラム			.....	128
第15回スクールリーダー・フォーラムのプログラム			.....	129
ラウンドテーブル配置図			.....	130
編集後記			.....	131

これからの授業研究における3つの難題

大阪教育大学連合教職大学院研究科主任・教授 森田 英嗣

授業研究との関わり

職業柄、私は大学に就職してからの25年間、授業研究の助言者として、学校現場で授業づくりの相談を受けてきた。なかには10年以上にわたっておつきあいをしている学校もある。また、その間、研究者として実際に行われた授業を対象にしてそこでの学習のメカニズムや教師の思考を解明するような研究をいくつか行ってきた(1)。私は、学校現場で行われる授業研究の歴史や意義、方法それ自体を研究の対象にしたことはないが、そうした経験を通して、現在の授業研究には、大きく三つの難題があると思うようになった。ここではそれらの点について、簡潔に述べてみたい。

なお、ここで「授業研究」とは、その担い手にかかわらず、与えられた条件のもと、学校現場で実際の授業を対象にして、その事象の解明や、改善、革新を意図した研究をすべて含めることにしたい。すなわち、その担い手は、学校の教員によるか、研究者によるかは問わないが、実施にあたっては管理職の同意を得て、実際に行われた授業を対象にすることを前提にしたい。したがって、大学の実験室で行われるような学習研究は、仮に授業の改善を意図していても、含まないことにする。

私がここで述べてみたい難題は、次の各点である。すなわち、第一に「ニュー・パブリック・マネジメント」(以下、NPMと略記)による統制下で授業研究は如何にして創造性と個性と多様性を確保するか、第二に教員・学校と、研究者による授業研究のベクトルの乖離は如何に解消できるか、第三に転換期における変化への対応を如何に図るか、である。

1．NPM時代の授業研究

創造的、個性的で、多様性に富む研究には、目標の設定からその達成方法、そして結果に解釈に至るまで、研究する者の自由な発想や思考が欠かせない。大学で行われる研究と比べると、授業研究には独特の強い現実的な制約があり、その中でしか改善や革新を構想し得ないのは確かであろう。しかし、「研究」を標榜する限り、その制約のあり方そのものの検討も含め、現場からの自由な発想や思考は確保されるべきであり、その限りにおいて授業研究は創造性と個性と多様性を発揮する営みになり得る。

実際、「生活綴り方」や「水道方式」、「仮説実験授業」、「極地方式」、「一読総合法」等々に見られる革新的な授業方式が、一時期に限られてはいたものの、教員と研究者による協働的な授業研究を通して続々と開発されてきた時代があったことを想起すれば、それが不可能でないことは、十二分に認識できよう。

しかし、行政による目標設定、現場への権限委譲、評価による統制を原理とするNPMの導入と普及は、児童生徒を目の前にする学校現場からの下からの自由な発想に基づく研究に従来以上に制約を与える側面を持つ。すなわち、すべての力が設定された目標の達成に向けられ、それ以外の価値の追究がしにくくなる側面を持つことになる。これに関して、佐藤学は、授業研究の推進力として、「教育研究者」、「教師たちを中心に組織された自主的な教育運動」、「教育行政機関」を指摘した上で、現在の推進力の中心は「教育行政機関」にあり、「授業研究のディスコースが、中央教育審議会の審議や学習指導要領の用語や全国学力テストの結果によって統制」されつつあると、現状を分析している(2)。

NPMを通して、学校には徐々に権限が委譲され、自律的な学校経営が目指されつつある。このこと自体は、自立的な授業研究の実現を期待させる要因である。とはいえ、同時にNPMは、目標と成果の評価方法を定め、研究の方向を強く統制する機能を持っている。こうしたなかで、これからの授業研究の営みは、創造性と個性と多様性を持った研究を再興する場になるのか、それとも画一的・没個性的な授業方法の再生産・伝達の間場となっていくのか、注意深く見守る必要があるように思う。

2．教員・学校と、研究者によるによる授業研究

授業研究は、どのような目的でなされるにせよ、その実際の担い手は、教員や学校あるいは研究者かのいずれかである。しかし、両者の間には、深刻な研究ベクトル上の相違点がある。

教員や学校が主導する授業研究の目的は、どちらかというとい工学的であり、目の前の個別の現実（個別の学校や学級、児童・生徒の状況）を変える必要に迫られて、役立つ知見、使える知見を得ることが重視される。しかし研究の方法は、感覚的、直感的であり、素朴であることも多い。結果の解釈においても、暗黙知の活用など神秘的な側面があり、他業種の人への了解可能性は必ずしも高くない。検討の範囲は、方法論の有無にかかわらず、学級づくりや生徒指導、学習内容も含めた授業全般にわたる。使う言葉は、「つまずき」、「ゆさぶり」、「しんどい子」など、自生的で独自の大和言葉で理論が語られることも多い。研究成果は発表されるが、オリジナリティの有無にはほとんど関心が持たれず、他の研究との関係が述べられない。また、価値ある研究の成果は、個別の目の前の現実へのインパクトが大きいこと（あるいは目の前の子どもに実際に役立つこと）であり、研究から引き出された知見の一般性は主要な関心事にはならない。

これに対して大学の研究者による授業研究の目的は、どちらかというとい理学的であり、普遍的な知識や一般性を持った理論の構成が目指される。また、研究方法の適切性がきわめて重視され、科学的であること、エビデンスに基づくことに価値が置かれる。科学的方法論で把握できない事象については、注意深く考察の対象から外される。そのため、科学的方法が適用できる範囲から言えることのみが強調される傾向にある。使われる用語は、「動機付け」、「原因帰属」、「発達の最近接領域」など、外国の理論を起源とする「科学的概念」である。研究成果は、他の研究成果と関連づけられ、知見を積み上げること、そして一般的、普遍的な認識であることが重視されるが、まとまるまでに時間がかかる場合が多い。もともと、個別的な現実へのインパクトは必ずしも焦点にならないため、研究対象にした当該授業の改善に役立つことはほとんどない。

こうしたベクトルの違いは、時に、相互の不信感として現れる。大学の研究者の側からすると、教員や学校が主導する授業研究は積み上がらず、這い回っているように見えるため、そのような研究が価値づけられることは少ない。逆に学校や教員側から見ると、大学の研究者の研究は、現実を変えるのに役立たないという印象を与える。学校は資料収集の場となるだけで、協力をして直接的なメリットを得られることはあまりない。研究成果はその研究者や学問に役立つ知見ではあっても、目の前の児童・生徒に直接的には還元できないという印象が持たれることも多い。

かつて、日本の学校は、大学の研究者とともに、大変多くの授業方法を生み出してきた。上にもあげた「生活綴り方」や「水道方式」、「仮説実験授業」、「極地方式」、「一読総合法」などはそうした成果の実例である。しかし、最近、

両者の間の乖離が激しく、新しい方法はほとんど開発されていない。両者の力は分散し、あわされていないようにみえるのである。教職大学院はこうした現状を打開する契機となり得るが、そこでの両者の協働による授業の改善や改革の可能性はまだ十分に探究され尽くされているわけではない。教職大学院に所属する者として、同僚とともに考えていきたい課題である。

3．転換期における授業研究

現在は、大きな転換期にある。脱産業化（知識社会化）、情報化の進展、グローバル化の波及によって私たちの社会は大きく変わりつつある。OECDによる「キー・コンピテンシー」の提起やPISAの実施、21世紀型学力への注目、文科省や各省庁からのさまざまな能力の提起(3)などは、そうした変化への対応だと考えられる。

変化が少なければ、知識や経験を自然に積み上げていくことが可能である。10年後の社会が今と変わっていなければ、今の新任教員がこれからの10年間に獲得する知識や経験は、10年後もそれ以降も生きることになる。そのとき、10年後の新任教員とは10年の経験の差があることになり、あらゆる側面で指導的な立場で接することが可能となろう。しかし、社会が変化し、10年後が相当程度に今と異なった時代になっているとしたらどうだろうか。そこでは、変化した側面において10年間の経験は生きないかもしれない。むしろ反対に、10年間の経験が新しい経験や知識の習得にとって不利に働く可能性さえある。

このとき、教員研修の場でもある授業研究はどのようにリードされ、また組織されるべきだろうか。予想できることは、いままでのような先輩が後輩を指導するといった一方向的かつ単純な形ではあり得ないということである。たとえばICTの授業への導入はすでにベテランよりも若手の方が経験を持っている。また授業のユニバーサルデザイン化、特別なニーズを持つ児童・生徒への合理的配慮など、新しい課題についてベテランが豊富な経験を持っているとは言い切れない。こうしたことを考えると、今後の授業研究はおそらく、より水平的で共同的な組織の中で執り行われるべきものになると予想できるのである。

さらに、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の他職種が今後学校のメンバーになる可能性が高い。これまで、これらの専門家の役割を多少とも果たしてきた教員の専門性は、「チーム学校」の構想の中で、多少ともその役割を後退させ、他職種と協働する能力が新たに求められることになろう(4)。そして授業のユニバーサルデザイン化や特別なニーズを持つ児童・生徒への合理的配慮については、そうした他職種と協働での授業研究会が構想されな

ければならなくなるはずである。

このとき、これまで先輩後輩の垂直的関係を持って同一職種内の営みとして進められていた研修や研究がどのような形でおこなわれていくかが課題になる。最近、ワークショップ的な形で学びを共有し合う授業研究会も増えてきているようであるが、そうした水平的な関係での工夫をより展開させるような授業研究の形を創出する工夫は十分に検討されているわけではない。そして、このとき、先輩教員はどのようにして、どのような側面で若手に対してその指導性を担保し、発揮していくことになるのか、これまでとは異なった資質と関係性の構築が求められよう。

以上の三点は、筆者の限られた経験を通して見えたことに過ぎない。授業研究という営み自体を研究する経験を十分に持っているわけではないために、見落としていることも多々あろう。しかし、このようにして課題を整理し、次の時代の授業研究を創っていくために私たちの世代が何をするべきであるのかの議論は、教師による授業研究の伝統を長く持つ国の教育研究者として、より広い範囲で行われ、より活発であってほしいと思う。

4．難題を解くには

最後に、これらの難題を解くための、私なりの考えを述べておくことにする。私には、これらの難題を解くには、授業研究の大原則に立ち戻る必要であるように思われる。私がここでいう大原則とは、授業研究の中心的な目的は質の高い児童・生徒の学習を実現することにある、という原則である。すなわち、授業研究は教員の力量を形成したり、新しい、あるいは伝統的教育方法を試みたり追試したりすることが目的になることもあり、実際にそうした研究に大きな意味があることは体験的にも知られている。しかし、そうしたことはすべて質の高い児童・生徒の学習を実現しえたか否かの検討をくぐったのちにはじめて可能となる二次的な目標である。言い換えると、児童・生徒の学習に中心的な関心を払わない力量形成や教育方法の研究はあり得ないのであり、その意味で授業研究とは、授業の研究であるよりも前に、学習を研究対象とする営みであるということである。

この原則の確認は、先の難題の解決にどう役立ち得るだろうか。

先に挙げた第一の難題（NPMの統制下で授業研究は如何にして創造性と個性と多様性を確保するか）に関して児童・生徒の学習を対象にした授業研究を実現することは、上から与えられた目標に対して、与えられた方法での解決をそのまま導入するのではなく、学習の実態に即した工夫や試みの発想や開発が

期待されよう。また、児童・生徒の学習の実態を確実に把握することは、それをとおして、上から与えられる目標の適切性さえ、問題にすることも可能になるう。

第二の難題（教員・学校と研究者による授業研究のベクトルの乖離はいかに解消できるか）に関して児童・生徒の学習を対象にした授業研究を実現することは、児童・生徒の学習の実態を多面的に把握するという一つの同じ目標に、教員・学校と研究者が協働することを実現させることになるう。もちろん、それにはその前に、両者がドナルド・A. ショーンの言う「＜技術的合理性＞のモデル」を乗り越える必要がある。すなわち両者ともに専門的立場を守る事を重視するあまり自分たちに理解できない側面を無視する「選択的な不注意」の傾向をもつことを認めること(5)、つまりは教員・学校だけでも、研究者だけでも児童・生徒の学習の実態は把握しきれないことを共通認識とする必要がある。

第三の難題（転換期における変化への対応を如何に図るか）に関して児童・生徒の学習を対象にした授業研究を実現することは、変化の少ない時代の専門家成長モデルを乗り越え、長い時間務めたというそれだけで専門的力量があるとする考えを捨て去ること、そして経験の有無や専門の違いを乗り越えた、互いの強みを組み合わせるような研究チームモデルを構築することにつながるであらう。それは、中根の言う「タテ社会」(6)との決別を意味する。

以上が、私に見える範囲での解決についての考えであるが、いかがであらうか。

(注)

- (1) たとえば、Inagaki, K., Hatano, G., & Morita, E. (1998) Construction of mathematical knowledge through whole-class discussion. *Learning and Instruction*, 8(6)503-526. / Inagaki, K., Morita, E., & Hatano, G. (1999) Teaching-Learning of Evaluative Criteria for Mathematical Arguments through Classroom Discourse: A Cross-national Study. *Mathematical Thinking and Learning* 1(2), 93-111. / Jacobs, J.K. and Morita, E. (2002) Japanese and American Teachers' Evaluations of Videotaped Mathematics Lessons, *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(3), No. 3, 154-175. / 森田英嗣・稲垣佳世子 (1997) 選択肢提示の有無が算数での集団討論の過程と所産に及ぼす効果、*教育心理学研究* 45(2)、129-139. / 森田英嗣・土居崇 (2010) 教師による大阪弁と共通語の活用と授業スタイルとの関連、*日本教育工学雑誌* 34 (Suppl.) 65-68
- (2) 佐藤学 (2009) 「授業研究の現在」、日本教育方法学会編『日本の授業研究 Lesson Study in Japan 授業研究の歴史と教師教育』、学文社、104-114.

- (3)文部科学省、中央教育審議会による「生きる力」「学力」の他に、内閣府による「人間力」、経済産業省「社会人基礎力」、厚生労働省「就職基礎能力」などの提起がある。
- (4)荊木まき子・森田英嗣（2012）ある小学校低学年クラスの崩壊危機への協働プログラム介入：協働困難な教員との協働過程について、コミュニティ心理学研究、16(1)、65-78
- (5)ドナルド・A. ショーン（2007）『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』（柳沢昌一・三輪建二訳）、鳳書房
- (6)中根千枝（1967）『タテ社会の人間関係』、講談社

プロフィール

森田英嗣（Morita, Eiji）

大阪教育大学連合教職大学院研究科主任

教育工学専攻。工学的手法の導入による授業改革、メディア教育の授業開発、授業スタイルとそこでの学習の国際比較、ドイツの学力向上政策の研究などに従事。日本NIE学会常任理事。最近の著書に「ドイツ～格差是正に向けた連邦・州・学校における多様な取り組み～」志水・山田編『学力格差是正策の国際比較』（2015、岩波書店）、論文に「小学生へのニュース到達とNIE実践校の効果」（2015、日本NIE学会誌）などがある。

校内授業研究を再考する

・現在から未来へ・

福井大学教職大学院准教授 木村 優

1 授業研究の歴史と広がり进行再考する

授業研究は日本独自の学校文化・教師文化である。日本では江戸時代から幕末期にかけて、寺子屋で町人の子弟が読み書き算の学習を行い、藩校で武家の子弟が国学（朱子学）や外国語を学び、寺子屋や藩校で教育を受ける／受けないは個人の自由であった。しかし、明治初期の学制発布により殖産興業と国民教育の旗印のもとで義務教育制度が産声をあげ、ほぼ同時に欧米型の一斉授業が導入されることになった。このときに導入されたのが「導入・展開・まとめ」のヘルバルト式段階教授である。当時の教師たちは初めて触れる段階教授を熱心に学び、授業展開や発問の研究を推進した。これが日本の授業研究の始まりである。このヘルバルト式段階教授は良くも悪くも、今も日本の学校教育及び授業研究に根づいており、授業研究における教師たちの「授業を見る視点」と「授業の語り口」に影響を及ぼしている。「授業展開が段階教授に即していたのか」、「教師の発問は導入としてふさわしかったか、展開に結びついていたのか」などの原初的な「問い」である。

多数の児童生徒へ効率的に知識や概念を注入する一斉授業のヘルバルト式段階教授とその授業研究は全国的な普及により日本の国民教育の底上げに貢献したことは言うまでもない。しかし、大正期に入ると教師と教え方中心の授業研究に対する懐疑が心ある教師たちから提起されることになる。これは、デューイをはじめとしたプラグマティズムの教育論、すなわち子ども中心主義や問題解決型学習が日本に紹介されたことにも由来する。これが大正期の「新教育運動」の推進力となり、授業実践の「物語」としての記録と語りを重視した授業研究の芽生えとなった。近年の日本の学校教育と授業研究の文脈で再評価されているように、新教育運動下の授業研究において、教師たちは「私」という一人称でもって授業を語り合い、「固有名」でもって子どもの学びの過程を語り合っていた。教師は自律性と固有性をもったプロフェッショナル（専門職）であり、決してプログラム化された実践（例えば、ティーチャー・ブルーフ）を行うだけのレイマン（素人）

ではない。このことが新教育運動とその授業研究によって確立されたと言っても過言ではないだろう。ただし、新教育運動は残念ながら時代の趨勢にそぐわず、続く二つの大戦と全体主義のもとで潜在化することになる。

戦後、日本の授業研究は新教育運動に基づく取組として一時期の再興を迎えるものの、高度経済成長期（1960年代～1980年代）の国立大学による「科学化」を受けて多様な様式に分岐することになる。例えば、北海道大学によるソビエト教育学の提唱から「子どもの権利」、「子どもの自治」を重視した授業研究が提案され、名古屋大学からは重松鷹泰の授業記録、すなわち子どもの思考の追跡、逐語録の作成、抽出児の選定といった授業研究のあり方が提唱された。また、神戸大学や広島大学からは東ドイツ教育学にのっとり、児童生徒がいかに教師の学びの道筋に乗れるのかを検証するいわゆる「ルールプラン」による授業研究が提唱された。この授業研究の「科学化」は教育の最前線である学校現場だけでなく、教育の世界にも大きなうねりを引き起こすことになった。例えば、この時期に各種の教科教育学会が成立し、地方教育センター（教育研究所）が出現することになる。また、国の教育政策により指定研究校制度が確立し、さらに学校における校内研修が制度化されるに至った。

そして1990年代以降から現在にかけて、日本の授業研究は多元化を極めていく。校内研修の制度化を受けて全国の学校で独自の授業研究が実施され、校内の実践の蓄積により独自の授業研究のあり方が発展していく。また、大学というよりは教育研究者個人発、もしくは教育研究グループ発の授業研究も拡散している。ビデオカメラをはじめとした授業記録機材の発達にも伴い、「ストップモーション方式」や「パネルディスカッション方式」等の授業研究が提唱され、「学びの共同体」や「COREF」といった協働学習（協同学習・協調学習）の実践の奨励を中核に据えた授業研究も提唱されている。さらに、日本の授業研究はジェームズ・スティグラーとジェームズ・ヒーバートの『Teaching Gap』やキャサリン・ルイスによる「レッスン・スタディ」の紹介によって世界各地にその実践が広がっている。後述することであるが、日本の授業研究は教師個々人の専門性開発のみならず、学校における教師の同僚性文化の生成と発展に寄与する取組として国際的に認知・評価されており、特に東アジア諸国や欧米諸国において「レッスン・スタディ」の実践と研究が精力的に進められている。つまり、国内外に問わず、様々な授業研究の手法や意義が言説化されており、同時に、数多ある授業研究が一つの教室、一つの学校、一つの地域等、さまざまなレベルで普及される事例が存在しているのだ。

このように日本の授業研究の歴史とその広がりを紐解いてみると、今、「私たちの学校」で実施している授業研究がいかなる系譜に繋がっているのか、あるいは影響を受けているのかを把握することができるだろう。例えば、明治初期のヘルバルト式段階教授の授業研究を実施している学校もあるかもしれない。あるいは、

重松鷹泰の授業記録をずっと大事に実践している学校もたくさん存在するだろう。学校独自の地域性や教育理念に基づいて様々な授業研究の「型」を統合して実施している学校もあるだろう。長い授業研究の伝統を継承している学校もあるだろうし、その伝統がある時期に途絶え、今、改めて授業研究の文化を再構築している学校もあるだろう。そこでは、学校で培ってきた授業研究文化の水脈を見つけ掘り起こした学校もあるだろうし、生徒指導上の課題や学力不振の課題解決を企図して新しい授業研究の「型」を導入、誘致した学校もあるだろう。

学校内・学校外に限らず、授業研究には多様な「様式」や「型」が存在する。この多様性が生まれるのは、学校の地域性・独自性・特殊性に根ざすのであれば当然のことである。「授業の不確実性」という言葉がよく表しているように、一つひとつの教室と授業、一人ひとりの教師、児童生徒はそれぞれ固有である。だからこそ、学校も一つひとつ異なり、そこで実施される授業研究も一つひとつ異なるのである。授業の改善や再構成に意欲的な教師たちが学び合っている学校には共通類似した「ビジョン」が存在するだろう。それは教師の自律性を尊重することであったり、学校が学び合うコミュニティとして運営されることであったりする。しかし、そのビジョンを実現する方法や手法は学校によって異なるのだ。「一つの型が全てに適合するアプローチ」が存在するという「幻想」があれば、それを乗り越える必要がある。そのために、校内で実施する授業研究の意義を再考しておくことに大きな価値がある。校内授業研究はいったい何のために実施するのか、なぜ日本の学校は「校内」で授業研究を実施するのか、これら原初的な問いから始めよう。

2 校内授業研究の意義を再考する

校内研修の一環としての授業研究では、教師は同僚と共に目の前にいる子どもたちの学びと生活の実際に基づいて議論することができる。この「同僚と共に」という点が校内で授業研究を行う大きな利点であり意義となる。つまり、授業研究は教師個々人の専門性開発に資すると共に学校における同僚文化の生成と発展に寄与するのである。特に、学校における同僚文化の生成と発展は、校外で教師たちが自主的に集まる研究会や集合研修では涵養しづらいことである。そこで、校内授業研究に内在するこの表裏一体の意義を二つの概念から再考しておこう。一つは「専門職の資本 (Professional Capital)」(Hargreaves & Fullan, 2014)、もう一つは「専門職の学び合うコミュニティ (Professional Learning Community)」(Darling-Hammond, 2005; Lieberman & Mace, 2008) である。専門職の資本を培う

校内授業研究の一つのねらいは、公開授業の授業者である教師や参観者である教師たち個々人の専門性開発あるいは指導力向上を図ることにある。そこで、教

師の専門性や指導力とはいかなるものなのか＝内実、数多ある専門性や指導力がいかなる関係にあるのか＝関連性を把握することが肝要であり、その内実と関連性に即して授業研究を組織することが必要となる。

Hargreaves & Fullan (2012)によると、専門職として教師が「投資できる(学ぶことができる)資本(資質能力)」は大きく分けると三つあるという。第一は「人的資本(Human Capital)」である。人的資本は、教師としての適正や心構え、授業をはじめとした実践で用いる知識や技術、そして自らと児童生徒の情動を上手く扱う能力としての情動知性からなる。これらの「資本」は教師の専門性や指導力の議論の中で繰り返し論じられてきたことであり、授業研究も教師の人的資本の増加や洗練を企図して行われる。しかし、校内研修の一環としての授業研究のねらいを人的資本だけに絞り、教師の知識や技術を増やそうとしても、適正や心構えを涵養しようとしても限界がある。その理由は、(1)教師には長年(幼児期から現時まで)にわたって作り上げてきた「授業イメージ」の固着がある、(2)授業はそもそも一過的で不確実で複雑な現象であり、知識や技術等は流動的で力動的である、(3)適正や心構え、知識や技術の理解が行動に反映するまでのタイムラグがある、ためである。つまり、授業研究を実施したからといって即座に教師の知識や技術が増えたり定着したりするわけではないのだ。そこで、人的資本以外の「資本」を視野に入れておく必要がある。

第二は「社会関係資本(Social Capital)」である。社会関係資本は、児童生徒や同僚や保護者を信頼し、協働すること、教職員集団として責任を共有すること、相互に助け合うこと、そして専門職のネットワークの中で学び合うことである。これら社会関係資本を豊かにすることをねらって授業研究を組織する(投資する)ことで、教師個々人の人的資本を豊かにすることが可能となる。授業研究において同僚間の専門職のネットワークを紡ぐ対話と議論を組織することで、例えば教師は同僚の知識や技術や心構えを学び得ることができるし、授業者の教師は公開授業の実践中には見切れない「児童生徒の学び方」を知ることができるし、「教職員集団としての責任と知性」を学校に培うことができる。社会関係資本は人的資本を豊かに、そして洗練する力をもっているのだ。そして、日本の授業研究はまさに、教師個々人の社会関係資本を豊かにするかけがえのない場として機能する。

第三は「意思決定資本(Decisional Capital)」である。意思決定資本は教師を専門職とする最も重要な資本である。この資本は、瞬間的に適切な判断を行うこと、事例の経験を有すること、不断の実践、新たな実践に挑戦すること、多種多様な資質能力を伸張していくこと、そして実践を省察し、再構成していくことからなる。いくら知識や技術をたくさん有していたとしても、その知識や技術を決められた手続きに則り、画一的に実行する人は専門職ではない。専門職は、場や状況と対話してその特性に応じて知識や技術を用いる手続きや方法を自由裁量で選択し、判断し、実行する人である。教師の専門性の本質はこの意思決定資本に

あるのだ。そして「意思決定資本は様々な場面で判断を行っている同僚の『洞察』と『経験』を引き出すことによって培われる」という。すると、校内研修の一環としての授業研究における教師間の対話と議論は、同僚の「洞察」と「経験」の宝庫であることがわかる。つまり、授業研究の中で教師は同僚から未経験の状況判断の仕方を学ぶことができるし、同僚の実践をレパートリーに組み込むこともできるし、同僚の実践に触発されて新しい実践への挑戦を喚起することができるし、そして、同僚の実践から自らの実践を照射し、実践の省察を促進することができる。

以上、三つの資本の加法あるいは乗法によって教師の専門職の資本が成り立っている。そして、この専門職の資本が示す重要点は、教師の社会関係資本を培う授業研究が人的資本の増加と意思決定資本の洗練に固く結びつくということである。つまり、授業研究において、同僚間で授業を見合うこと、参観授業の経験を事例として語り合うこと、児童生徒の学習状況を事例として語り合うこと、そして実践経験を聴き合うことを促進し保証することで、教師個々人の知識や技術の増加、適正や心構えの涵養につながり、実践中の適切な判断や事例経験の蓄積や挑戦意識の高まりや省察の習慣化を支えるのである。それがまた、教師たちの社会関係資本そのものの増加や洗練をもたらす。その最もたる効果が、授業研究を基軸とした専門職の学び合うコミュニティとしての学校の発展である。

専門職の学び合うコミュニティを培う

校内授業研究のもう一つのねらいは、学校における教師の同僚性文化を築き、全ての教師が学校の共有ビジョンに向かって実践し、挑戦し続ける「岩盤」を打ち立てることにある。このねらいは、教師個々人の専門性開発や指導力向上に資する「学習する組織」(センゲ, 2011)を学校に構築することとも言える。ただし、このねらいに先立って必要なことは、学校の同僚性文化の現状を理解することである。Hargreaves (1994) は学校の同僚性文化の形態として以下、五つを概念化している。「私の学校」に似た形態はあるだろうか。

- ・ 自由放任の個人主義：教師個々人が教室・学級を私事化し、互いに干渉しない。教師個々人の自由裁量が尊重される一方で、教師個々人は孤立して実践にあたらなければならない。
- ・ グループ独立分割：教師たちが同一教科や近い年代によって派閥化し、派閥間で相互不干渉の気風が蔓延している。
- ・ 協同文化：教師間で情報の共有が大事にされ、協力もする。ただし、共有ビジョンがない、あるいは希薄のため、実践を革新し続けるようなダイナミズムが生じにくい。仲良し集団からなかなか抜け出せない。
- ・ 画策された同僚性：強力なリーダーシップの下で、同僚間の学び合いやビジョンの共有や共通実践が行われる。同僚間の結束が重視される一方、トップ

ダウンの指示命令が教師個々人のストレスやヴァルネラビリティ（傷つきやすさ）の高まりに結びつく危険がある。

- ・ 自在に動くモザイク：学校組織に共有ビジョンがあり、その実現に向かう「大きな絵」の中に全てのメンバー（教師・児童生徒・保護者・地域・学校事務職員・外部機関）が含まれる。さらにリーダーシップの分散が奨励され、責任の共有、将来のリーダーの育成、学校の発展の継続性を担保し、特に教職員間で複数の仕事を補える。

最後の自在に動くモザイクが専門職の学び合うコミュニティとしての学校の同僚性文化と言えるだろう。そして、専門職の学び合うコミュニティでは、子ども中心、集団としての責任の共有、カリキュラム開発、チームワーク、チーム学習、システム思考、協働、自律、自信、勇気、信頼、学習する組織、ケアリング・コミュニティ、地域連携、学校間連携等が言説として示される。

これらの言説に鑑みながら、いかに専門職の学び合うコミュニティを学校文化化していくのが鍵となる。ただし、学校はその地域性や時間性によってそれぞれ異なる組織様態を呈する。ある学校は専門職の学び合うコミュニティとして運営されているかもしれないし、ある学校は専門職の学び合いを醸成する段階であるかもしれない。児童生徒の生徒指導上の課題や学力不振等の課題が大きく、それらの是正を短期間で求められている学校もある。授業と同じで学校も「生き物」なのである。ゆっくりと時間をかけて成長し続けることもあれば、突然、病気にかかって成長が滞ったり痛みさらされたりすることもある。つまり、「今、この時」の学校の実情に即しながら専門職の学び合うコミュニティを培う戦略を立てる必要があるのだ。そのために校内研修の一環としての授業研究が大きな力を発揮する。授業研究における教師間の対話と議論を組織することで、学校の課題解決に資する授業実践の短期間での効果と長期間の改善、児童生徒も教師もトレーニングの必要な要素と学び合って創造性を発揮する要素とを同時に考え、学校のビジョンの構築と共有、教師間で複数の仕事を補える認識の共有を図っていくのである。

3 校内授業研究の現在と未来に向けて

ただ授業研究を実施すれば生徒の学力が向上するわけではない。授業研究を実施すればただちに教師個々人の指導力が向上するわけでもない。授業研究を実施すれば学校の同僚性文化が構築されるわけでもない。校内授業研究を意味あるものにするには、教師の専門職の資本を培うことと、専門職の学び合うコミュニティを学校に培うことを同時にねらう、あるいは意識化におく戦略が必要となる。そしてその戦略の中で、教師個々人が学校の共有ビジョンを理解し、その共有ビ

ジョン実現に向けたコミットメントを高めることが必須となる。そして、教師たちが同僚と共に実践を共有し、責任を共有していく対話と議論を校内授業研究において継続、発展していくことが、教師個々人そして学校組織が現在の革新と未来に向けた展望を開く助けとなる。教育の変化が劇的に起こっている現在だからこそ、学校の発展と教師の専門性開発を企図する取組の中で、短期集中のトレーニングから長期にわたる継続的な学び合いへと指針を定める、そして学校の実情に即して可能性があれば専門職の学び合うコミュニティの構築や洗練へと挑戦の舵をきるときである。そこで校内授業研究の大きな力が私たちの挑戦を支えてくれることになるだろう。

参考文献

- Darling-Hammond, L. (2005). Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 1-27). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teacher, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. (2008). Teacher learning: the key to education reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- センゲ, P. 枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子(訳)(2011)『学習する組織：システム思考で未来を創造する』, 英治出版.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (2007) *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.

Profile

木村 優 (Kimura, Yuu)

福井大学教職大学院准教授

東京大学大学院教育学研究科博士課程修了、博士(教育学)。専門は教育方法学、教育心理学。おもな著書に『情動の実践としての教師の専門性』(風間書房、2015年)、訳書に『知識社会の学校と教師』(金子書房、2015年)など。学校と教師との協働に基づく実践研究から、教師の専門性における情動の布置、授業研究における視点と語りの様式などを探究している。

組織開発につながる校内研究のあり方

国立教育政策研究所総括研究官 千々布 敏弥

はじめに

本稿の目的は組織開発につながる校内研究のあり方について論じることである。

中村(2007)は、組織開発とは「行動科学の知見や手法を用い、組織の効果を高めることを目標として実施される、組織内のプロセスや組織文化などの人的要因を含めた組織の諸次元に対して、協働的な関係性を通して働きかけていく、計画的、長期的、体系的な実践である」と定義している。コーチング、ラボラトリー・トレーニング、チーム・ビルディング、A I (Appreciative Inquiry)などの手法が開発され、専門のファシリテーターが組織のミドルリーダー集団を対象にしたプログラムや組織内のファシリテーター育成プログラムを実施したりしている。組織開発の手法を学校に適用し、変容が見られた事例報告は河北隆子らが愛知県の中学校に1年間関わったもの(河北・脇 2006)、私立学校の校内研修でA I研修を実施して変容が見られたもの(山田 2014)などがある。

本稿における組織開発の定義はこれらの先行研究より広く、「学校における組織文化の変容を目指す、協働的な取組を促進するプログラム」ととらえている。学校の組織文化に関する先行研究は、学校が変化への抵抗が強いこと、表面的に同調するが本音の部分では自分の考えを変えない傾向のあることを示している(佐古 2006、油布 1999)。それゆえに学校の組織文化を変える戦略が重要となってくるのだが、真に有効な組織文化改善モデル(すなわち組織開発モデル)はまだ提示できていないと言えよう。

私が目指す組織開発のイメージに近いのは、佐古秀一、佐藤学、大阪教育大学夜間大学院、福井大学教職大学院の取り組みである。

佐古秀一氏は学校の課題分析を行うワークショップを複数回実施する中で教師たちが協働性を構築する、独自の手法を開発している(佐古 2005)。佐古氏のワークショップにおいては学校の課題分析だけで複数回実施され、1学期の間継続されることも珍しくない。課題分析の結果教師達が出した結論は学級経営に関するものや授業研究に関するもの、多様に想定されるが、佐古氏にとってそれは大きな問題でなく、教師集団の個業性を廃し、学校の内発的な改善力

を強めることを目指している。

佐藤学氏が指導する「学びの共同体」は、子ども間における共同的学びの構築と教師間の協働性構築を必須の条件としている。佐藤氏は学校に関わりだした「最初の約 10 年間、1000 校以上の学校において改革に失敗した苦い経験を持っている」。その積み重ねから協働性を構築するため、授業の観察に基づく事例研究会を学校経営の中心に位置付け、そこでは教科内容や授業方法ではなく子どもの学びの事実に焦点を当てて協議するように求めている（佐藤 2012）。

佐古氏は教師集団が取り組むテーマ設定の段階で協議し、佐藤氏は子どもの学びに焦点を当てながら協議するように求めている。両氏の手法は異なるものの教師集団の協働性構築という目的は共通している。

大阪教育大学夜間大学院はスクールリーダーの養成を目指して多様なプログラムを展開している。その中で私が注目しているのは大脇康弘氏が実践するケースメソッドである。夜間大学院に通う校長達から提供された事例をケースとしてまとめ上げ、大学院及び管理職研修で実践している（大脇 2011）。この手法はビジネススクールではポピュラーな実践的経営力を身につけるのに適した手法であり、教育関係はケース開発の未熟から普及していなかったものの、大阪教育大学の実践を基盤として他の大学院にも広がり、日本教育経営学会の組織的な取組も拡大しているところである。

福井大学教職大学院は、大学院生となった教師が勤務する学校をキャンパス（拠点校）とし、大学教員が拠点校を訪ねて指導している。大学院生は週末に福井大学に集まり、実践の振り返りを行うが、中心は勤務校における校内研究である。拠点校指導方式は、学校の研究主任を大学院生とすることで、大学が学校の校内研究体制を指導するシステムとなっている（寺岡 2008）。

私は佐古氏、佐藤氏、大脇氏、福井大学の実践を直接拝見し、それぞれの意義を体感してきた。その中で見出したのが、プログラムの有効性以上にその場のファシリテーターとして関わる諸氏の個人的力量である。佐古氏であれば、学校の課題分析に取り組む教員集団の協議成果に対し、大脇氏であればケースに関して出てくる校長たちの意見に対し、容赦ない追及の質問を繰り返す。佐藤氏と福井大学の教授陣は子どもを見る能力と自己省察能力を高い水準で鍛えている。各指導者の力量はそれぞれの暗黙知として構築されており、プログラムの模倣だけでは同じような効果を得ることは難しい。

それぞれの強みを認めつつも、私が組織開発の手段として焦点を当てているのは校内研究である。校内研究は日本国内のほとんどの学校で実践されており、それが海外の学校で実践されている校内研修と比べると特異で授業改善につながるものとして注目されているところによる（Stigler & Hiebert 1999）。さらに日本の

強みは、教育委員会に配置されている指導主事が学校を訪問し、その職務とされている「学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務」を超えて、学校の組織的な取り組みを支援していることである。

私は、校内研究の外部指導者として教育委員会の指導主事が関わる体制がすでに構築されている日本において、校内研究の過程が学校の組織開発につながることに、そこに外部ファシリテーターとして教育委員会指導主事が有効に機能するための手法を追究し続けている（千々布 2014C）。

校内研究の効果

国立教育政策研究所は 2010 年に全国の小中高等学校を対象に校内研究の実施状況に関する調査を実施した。私はその調査の事務局として、設計から分析までを担当した。この調査により校内研究の全国的実施状況とその有効性が示されたことが、今日の私の研究テーマにつながっている。

校内研究調査の成果は次のようにまとめることができる。第 1 に小学校から高校まで、授業研究をまったく実施しない学校は極めて少なく、ほとんどの学校が授業研究を実施しているものの、授業研究の実施状況は小学校、中学校、高校で異なっている。第 2 に小学校と中学校では、研究組織や研究テーマを定め、年間を通して校内研究の一環として授業研究に取り組んでいる学校が多いのに対し、高校では個々の授業研究は独立しており、研究授業を公開する教師の研修という意味合いが強い。第 3 に小中高校共に(私立高校を除いて)、授業研究を促進するため、指導主事が学校を訪問している場合が多いということである。（国立教育政策研究所 2011、千々布 2014A）

校内研究調査により、以下の校内研究の取組が教員間のコミュニケーションや授業の水準などの学校の状況に相関することが示された。

1. 授業研究のための全校的な委員会を組織している
2. 研究テーマに即して部会を設定している
3. 学校として一つの研究テーマを設定している
4. 個人で研究テーマを設定して、研究に取り組んでいる
5. 学校の研究成果を毎年公開している
6. 研究のまとめを毎年作成している
7. 年間スケジュールを前年度末に策定している
8. 全教員が研究授業を行うこととしている

9. 指導主事訪問の際に研究授業を公開している
10. 教員一人あたりの授業研究の年間回数
11. 教員一人あたりの研究授業の年間回数
12. 指導案を教科会等で事前検討している
13. 指導案を教科会等で検討した後、全教員で検討している
14. 指導案を校長等が指導している
15. 指導案を指導主事等が指導している
16. 指導案修正のため先行授業や模擬授業を行っている
17. 参観時は担当授業を自習にしている
18. 参観時は写真を撮っている
19. 参観時はビデオを撮っている
20. 参観時は授業記録をとっている
21. 事後協議会で授業記録やビデオを使用している

校内研究調査では、学校の状況を尋ねる設問として、教員間のコミュニケーション、教員間での課題の共有、授業の水準、児童生徒の学力を設定していた。これらを因子分析にかけたところ、授業水準と学力、教員間のコミュニケーションと課題の共有がそれぞれ因子としてまとまった。それぞれの関係を重回帰分析にかけたところ、授業の水準と学力因子に対し、校内研究水準と教員間のコミュニケーションと課題の共有が関連して影響している関係が示された。すなわち、学校が校内研究に取り組むとき、教員間のコミュニケーションや課題の共有状況を促進したり、影響されたりしながら進んでいくものであり、その総合的な変容の先に個々の教師の授業の変容とそれに影響される児童生徒の学力向上が見られると考えられるのである。（千々布 2014B）

校内研究水準と都道府県指導体制の連関

以上のように校内研究の組織開発的な意義を確認した段階で、校内研究活性化の戦略を考えることが私の課題となった。

学校の状況に相関している校内研究の 23 の取組を指標とする校内研究水準を作成し、都道府県間の比較を行ったところ、図 1 のように都道府県による差が明らかになった。都道府県レベルの校内研究水準と教員間のコミュニケーション状況や授業力量は有意に相関していた（相関係数.509 1%水準で有意）。さらに、国立教育政策研究所が 2009 年に都道府県教育委員会を対象に実施した学校訪問の実施状況に関する調査で明らかになった都道府県の指導体制と校内研究水準は

連関していた（表 1）。

図 1 都道府県別校内研究水準

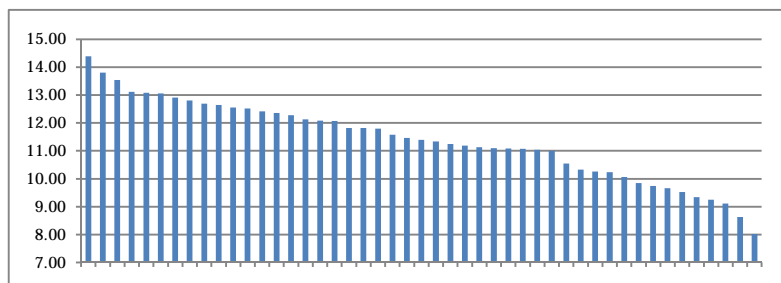


表 1 教育委員会の指導体制別校内研究水準

	校内研究水準平均
毎年訪問	10.6823
数年に 1 度訪問	9.8578
要請訪問	9.2244

「毎年訪問」「要請訪問」の差は 5%水準で有意

この研究の成果から、校内研究の進め方をモデル的に示し、教育委員会が計画的に指導することで学校の校内研究が活性化することが想定される。すでに多くの教育委員会が校内研究の進め方に関する手引き書を作成し、普及している（倉田 2010）。そこで、2012 年度より教育委員会の指導体制について調査を進めると同時に私自身もいくつかの学校の校内研究に関わり、その学校の変容過程を記録に残してきた。

その結果見えてきたのは、校内研究のモデルを示すだけでは学校が変わらない事例が多いということである。一部には校内研究の推進に伴い授業の様子が改善される状況が見られたが、それはその学校が以前から取り組んできた校内研究の体制に帰するところが大きく、私が関わったことによる効果と解釈するには弱い。（千々布編 2009）

私が直面した外部指導者としての限界は、シャインがうまく説明してくれている。シャイン(Schein, 1999)によると、外部指導者が組織に関わる手法は規範的手法を推奨する専門家モデル、組織診断を重視する医師 - 患者モデル、当事者間の対話を重視するプロセス・コンサルティングモデルに分けることができる。シャインは前二者においては指導（シャインの場合は支援と言っているが）を受けける側が指導する側への信頼関係を構築することが難しく、指導が受け止められ

ない可能性を指摘した。シャインが言及したのは一対一の対話場面が多い。校内研究に対する外部指導者が働きかける対象は校長や研究主任個人である場合もあるが、大部分は教師集団だ。授業研究会の外部講師として招聘されている枠の中で、研究協議会の最後の数十分の中でどう話すか、それ以外の時間において校長や研究主任とどう会話するかが、外部指導者として学校に関われる機会になるのだが、その限られた時間の中でコミュニケーションが成立する場合と成立しない場合がある。多くの場合、先方と当方のパーソナリティの問題である。うまくいく場合もあるから一般化できそうな気もするが、事例を重ねるとうまくいかない場合が増えてくる。

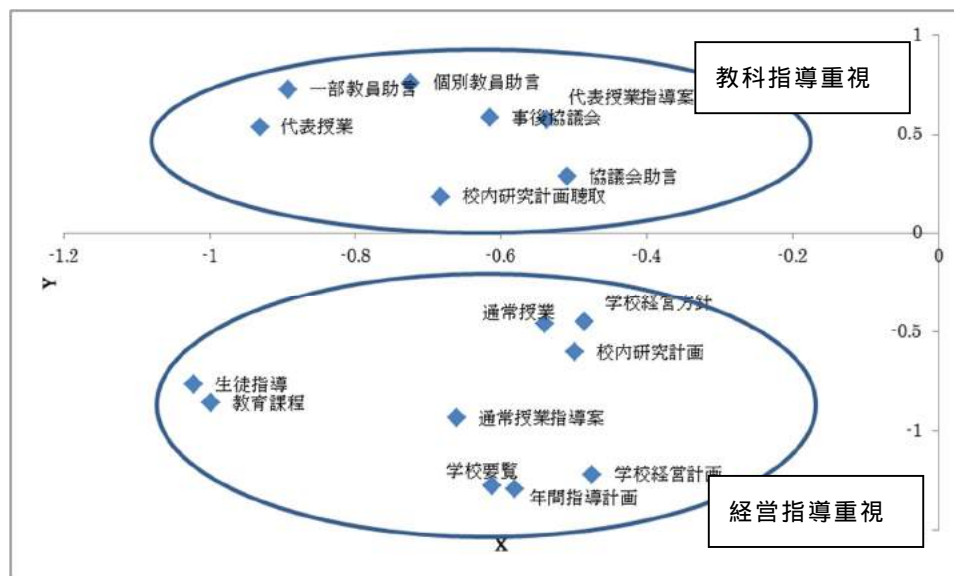
指導主事は学校とどう関わっているか

私は、自分が直面した校内研究指導の課題を指導主事がどうとらえているかを調査しようと考えた。実は授業研究をテーマとして研究に取り組みだした当初の時期は指導主事の役割にはあまり期待していなかった。私が授業研究に取り組みだした初期に目にした指導主事の指導場面が、褒めるばかり、あるいは国や都道府県の指導方針を伝言ゲームのように伝えるものであった故による。ところが、その後各地の指導主事との交流を進める中で、私が観察した指導主事の様子は少数派であり、多くの場合、高い教科力量と学校の校内体制に対する洞察を背景とした指導が行われている可能性が高いことがわかってきた。そこで、2012年から学力調査の結果がよい秋田県と福井県に焦点を当てて事例調査を進めると同時に全国調査も実施している。

調査の結果見えてきたのは、教育委員会の訪問指導は授業研究に焦点を当てたものだけではないということだ。

図2のように、教育委員会の指導内容をパターン分類すると、学校経営に関する指導と教科内容に関する指導に分かれる。前者は校長に学校経営方針を尋ね、教育課程や校内研究計画を確認して通常授業を参観しており、後者は代表授業や研究授業を参観して協議会の場で教員に助言を与えている。両方のパターンで指導している教育委員会もある。

図 2 訪問時の指導内容と事前に準備を求めている書類の数量化理論三類による分析



この調査を元に、学校経営の指導者と教科の指導者に対して調査票を発送し、訪問時にどのような意識で指導しているかの回答を求めた。回答内容を因子分析した結果、学校経営の支援、行政方針の伝達、学校が独自に抱える課題を解決したり教員がやる気を出すように支援すること、教室の状態を把握すること、教員の状態を把握することの6因子が抽出された（千々布 2015）。学校が独自に抱える課題を解決したり教員がやる気を出すように支援することとは、シャインのコンサルテーション概念に通じる（Shine, 1999）。

指導主事のコンサルテーション意識が強い都道府県において教員の受け止め姿勢が強く、校内研究や学校文化がよくなり、そうでない都道府県においては指導主事の指導を教員が受け止めることができず、校内研究や学校文化が思わしくない、という傾向が確認できれば、コンサルテーションを指導モデルとして提示することができる。ところが分析の結果はそうならなかった。指導主事のコンサルテーション意識は全国的に高く、校内研究水準との相関関係を確認できていない。

その代わりに相関が想定されるのが、学校経営のマネジメントサイクルに関する指導である。これは、指導主事に対するアンケート調査ではなく、秋田県と福井県の訪問体制を事例調査する中で見いだされたものである。

秋田県は教育事務所が中心となり、年に3回所轄下の学校を計画的に訪問している。訪問時は主任指導主事と教科担当の指導主事がチームを組んで訪問し、主任指導主事が学校経営に関し、指導主事が教科に関する指導を行っている。

秋田県は教育事務所の訪問方針について協議する機会を年に2回設けている。秋田県は教育委員会の指導方針をまとめた「学校教育の指針」を毎年定めると同

時に教科別に指導の重点項目を２～３に絞った「本年度の重点」を定めている。「本年度の重点」は前年度秋の指導主事協議会で議論し、県教育委員会義務教育課が最終的に取りまとめている。秋の協議会では「本年度の重点」に従った「授業改善のための観点」も協議される。これは、教科ごとの授業チェックリストのようなものであり、４段階で評価されるようになっている。春の協議会では教育事務所ごとに指導目標を設定し、秋の協議会でその目標の達成状況を中間報告することとなっている。中間報告の後、各事務所は２度目、３度目の訪問を実施し、最終報告を県教委に提出している。

指導主事協議会では、指導改善のための観点に関するＰＤＣＡが協議されるだけでなく、県が独自に実施している学力調査や高校入試の結果から見られる課題について、担当者からの報告をふまえ、教育事務所の指導主事たちがその改善方針についてグループ協議を行ったり、授業ビデオを全員で視聴し、その指導方針について協議したりしていた。

福井県は北部（嶺北地区）と南部（嶺南地区）で指導体制が異なっている。嶺南地区は指導主事が配置されていない市町が多く、嶺南教育事務所の指導主事が中心になって学校を訪問している。嶺北地区はすべての市町が指導主事を配置しており（２町で１名の指導主事を雇用しているところ、１名の指導主事のみを配置している２市が連携し、２名の指導主事が両市の学校を指導しているところもあるが）、市町教育委員会が中心になって学校を訪問している。体制が異なるものの、北部も南部も指導主事が学校を訪問する機会は年に２度となっている。南部の場合は教育事務所の所長と指導主事のチームで訪問し、北部の場合は指導主事がひとりで訪問する場合が多い。

福井においては秋田県のように指導主事の訪問指導について県としてＰＤＣＡサイクルの機会は整備されていないが、校長の学校経営に対する指導が実施されている。福井県ではすべての市町において校長が「スクールプラン」と称する学校経営計画を市町教育委員会に提出することとなっている。市町教育委員会に提出されたスクールプランは県教育委員会が取りまとめ、ホームページで公開している。校長たちは市町教育委員会にスクールプランを提出した後、市町教育長のヒアリングを受けている。ヒアリングの形態は市町により異なっており、ある市では教育長だけでなく教育委員、市の審議会委員が揃った場で校長がスクールプランのプレゼンテーションを行う形でヒアリングを行っている。プレゼンテーションの場には他校の校長も同席しているため、他校のプレゼンテーションの内容を知るだけでなく、それに対して教育長や委員たちがどのような質問を投げかけるかを知ることができる。その市は春にスクールプランの説明、冬に成果報告という目的で同じような会を開催している。その市の教育長によると、そのような

場を通じて校長のスクールプラン作成能力を高めることを意図しているとのことであった（千々布 2015）。

秋田県と福井県の事例に共通するのは、指導時に P D C A サイクルが意識されていること、教育委員会の指導と学校の校内研究体制がかみ合っていることである。

福井市立中学校教諭の南部隆幸氏によると「福井市の中学校における研究は、授業力の向上を図る以外に学校運営の改善を目的に実施されることが多い」福井市の各学校において研究の背骨となるのは、年に 2 回実施される市指導主事訪問である」とのことである（南部 2015）。福井の学校においては学校経営の P D C A が校内研究の P D C A と結びついており、それを教育長の校長に対する指導や指導主事の学校訪問を通じて促進していると考えられる。

秋田県由利本荘市小学校長の織田羽衣子氏によると、学校経営は全国学力調査や県の学習状況調査を活用した検証改善サイクルと研究授業を核とした研究推進を柱として運営されている（織田 2015）。由利本荘市中学校長の佐藤和広氏によると、校内研究の推進にあたっては、教育事務所指導主事の計画訪問に加え、県と市の指導主事の訪問を要請することで、研究授業実施時には指導主事が指導する体制が構築されている（佐藤 2015）。

校内研究のとらえ方

校内研究の効果は多面的だ。第 1 に授業を公開した教師の授業デザイン力、授業の流れの中で示される臨機応変の対応力、授業の背後にある学級経営力等を鍛える絶好の機会となっている。第 2 に授業を参観する教師の授業の見方、子どものとらえ方を鍛える機会ともなっている。第 3 にこれらの取り組みを教師集団が同じ関心やテーマの元で進めることで教師集団がコミュニケーションを活性化させたり、協働性を構築したりすることにつながっている。第 4 に校内研究を学校の P D C A サイクルに組み入れることで、学校が組織的に発展していく有効なツールとして機能することにつながっている。

おそらく諸外国が日本の授業研究に注目しているのは、第 1 と第 2 の効果に注目してのことであろう。ところが、私のこれまでの調査から見えてきているのは、第 3 と第 4 の効果が大きいことであり、その点に注目して教育委員会が学校を指導している県では学校の組織文化と子どもの学力が全体的に良好だということである。無論、指導主事のコンサルテーション的な学校との関わり方も重要である。

学校経営の P D C A サイクルの活性化という視点だけで考えると、外部評価者による学校評価やコミュニティスクールなどの地域社会との連携も考えられる。

それらの有効性も視野に入れるべきであろうが、これらの戦略に比べ、校内研究を通じた組織開発は、教師たちの日常に即した実効性の高い戦略であると思われる。

参考文献

- 千々布敏弥(2014A), 「授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連 - 国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」の結果分析より」国立教育政策研究所紀要第 143 号
- 千々布敏弥(2014B), 「校内研究としての授業研究の現状と課題」日本教育方法学会編『教育方法 43 授業研究と校内研究』図書文化社
- 千々布敏弥(2014C), 『プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生』教育出版
- 千々布敏弥編(2009), 『「授業力向上」実践レポート - 実践の成果と舞台裏』教育開発研究所
- 千々布敏弥(2015), 『指導主事による校内研究活性化のための指導モデルの開発 - コーチングを活用して』科学研究費補助金研究成果報告書
- 千々布敏弥編(2015), 『結果が出る小・中〇 J T 実践プラン 20+9』教育開発研究所
- 河北隆子・脇経郎(2006) 『「教師力×学校力」ダイナミック変革への実践本』明治図書
- 国立教育政策研究所(2011) 『教員の質の向上に関する調査研究報告書(平成 19～22 年度プロジェクト研究調査研究報告書)』
- 倉田寛(2010), 「教育センターによる授業研究マニュアルに関する考察」国立教育政策研究所紀要第 139 号
- 南部隆幸(2015), 「小中連携と小グループ研究授業による一人ひとりが輝く学校」千々布編『結果が出る小・中〇 J T 実践プラン 20+9』教育開発研究所
- 織田羽衣子(2015), 「検証改善サイクルの推進」千々布編『結果が出る小・中〇 J T 実践プラン 20+9』教育開発研究所
- 大脇泰弘(2011), 「ケースメソッドによるスクールリーダー育成」月刊高校教育 2011 年 4 月号
- 佐古秀一(2006), 「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究」鳴門教育大学研究紀要第 21 巻
- 佐古秀一(2015), 「内発的な改善力を高める学校組織開発」千々布編『結果が出る小・中〇 J T 実践プラン 20+9』教育開発研究所
- 佐古秀一・中川佳子(2005) 「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラ

ムの構築とその効果に関する研究：小規模小学校を対象として」日本教育経営学会紀要 47

佐藤学(2012),『学校を改革する - 学びの共同体の構想と実践』岩波書店

佐藤和広(2015),「あきた型共同研究とあきた型学校評価」千々布編『結果が出る小・中〇J T実践プラン 20+9』教育開発研究所

Shein, Edgar(1999), “Process consultation : building the helping relationship”, 稲葉・尾川訳『プロセスコンサルテーション』白桃書房 2002

Stigler, James & Hiebert, James(1999), "Teaching Gap" Simon&Schuster Inc(湊三郎訳『日本の算数・数学教育に学べ』教育出版 2002)

田中博之(2011)「全国学力・学習状況調査において比較的良好な結果を示した教育委員会・学校等における教育施策・教育指導等の特徴に関する調査研究」(平成 22 年度文部科学省委託研究報告書)

寺岡英男(2008),「実践し省察するコミュニティの形成」教職研修 2008 年 10 月

山田寛邦(2014)「学校のポジティブな組織開発が教職員に与える影響の過程の探求」日本教育工学会論文誌 37(4)

横浜市教育センター(2006)「授業力向上の鍵」

油布佐和子(1999),『教師の現在・教職の未来』教育出版

プロフィール

千々布敏弥 (Chichibu, Toshiya)

昭和 36 年、長崎県生まれ。平成 2 年、九州大学大学院博士課程中退、文部省入省。その後私立大学教員を経て、平成 10 年に国立教育研究所(現・国立教育政策研究所)。平成 12 年、内閣内政審議室教育改革国民会議担当室併任。平成 15 年、米国ウィスコンシン州立大学へ在外研究。平成 25 年、カザフスタン・ナザルバイエフ・インテレクチュアル・スクールにて授業研究アドバイザー。学校評価の推進に関する調査研究協力者会議をはじめ多数の文部科学省関係委員を歴任

授業力向上に向けての R P D C A
～授業規律の確立から魅力ある授業づくりへ～

大阪府立枚岡樟風高等学校校長 稲葉 剛

はじめに

1 本校の概要

本校は、平成 13 年度の府立玉川高等学校と府立食品産業高等学校の統合により、府内で初の実業系を伴う総合学科の高校として誕生し、今年度で 15 年目を迎える。また、平成 18 年度には共生推進教室のモデル校として府立たまがわ高等支援学校共生推進教室が設置され、「ともに学び、ともに育つ」というコンセプトのもと、インクルーシブ教育を実践してきた。

現在は、1 学年 240 名を 7 クラスで展開し、生徒は 2 年生から「人文・理数」「基礎教養」「情報」「福祉・保育」「工業デザイン」「農と自然」の 6 系列のうち 1 つに所属し学んでいる。生徒の主な進路先(H26)は 4 年制大学・短大 22.9%、専門学校 31.3%、就職 32.2%となっている。

2 改革

開校当初より入試選抜における志願倍率は高かったが、自由な学校のイメージが強く、次第に生徒指導をはじめ多くの課題を抱えるようになった。一時期は年間遅刻者数 20,000 件以上、中退率 10%以上、進路未決定率 30%以上という困難な状況であった。そうした中で、平成 22 年度より次のような改革が始まった。

平成 22 年度： 系列の改編（4 系列を 6 系列に） イエローカード制度の導入

平成 23 年度： 45 分 7 限授業 32 単位の導入 卒業認定単位の引き上げ

改革は生徒指導や進路指導に大きな成果を上げ、私が校長として赴任した平成 25 年度当初は、かなり落ち着いた状況になっていた。それでも、平成 24 年度の年間遅刻者数は約 12,000 件、中退率は 2.3%、進路未決定率は 21.5%であり、課題は山積していた。

表 1：平成 21 年度から今年度に至るまでの学校の状況を示す主なデータの推移

	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27
中退率（％）	8.4	5.2	2.6	2.3	1.9	2.0	-
進路未決定率（％）	31.0	24.7	21.8	21.5	15.9	13.2	-
年間遅刻者数（件）	22,496	14,981	14,230	12,563	5,608	3,310	-
部活動加入率（％）	28.3	30.2	36.1	37.0	33.8	38.8	43.0

以下、私が赴任してから現在までの本校の授業改善に向けての取組みについて紹介する。

教員の授業力向上に向けて～授業規律の確立から魅力ある授業づくりへ～

1 授業改善に向けた R P D C A（平成 25 年度）

（１）調査（R）：赴任して感じた本校の印象

授業に関しては、教科・科目によって差はあるものの、机上に不必要なものを置いたまま授業を受けている生徒や携帯電話を触っている生徒、寝ている生徒が目立ち、授業規律に課題があることが一目瞭然であった。また、遅刻する生徒も多く、頭髪や服装等の身だしなみについても、スカートの下にジャージを穿く「はにわスタイル」が横行し、だらしない制服の着こなしをしている生徒が数多くいた。私は、本校の課題が主に以下の 3 点に集約されると考えた。

生徒の基本的な生活習慣を確立させるための生徒指導の徹底

生徒の進路実現を図るためのキャリア教育の充実

生徒の学力を伸ばすための教員の授業力の向上

（２）計画（P）：授業力向上のための 3 本柱

平成 25 年度は府立学校一斉に授業アンケートが始まった年である。本校では、それ以前から生徒による授業アンケートは行われていたが、十分に活用されているとはいえなかった。そこで、教員の授業力向上のために、授業アンケートを中心とした以下の 3 つの柱を打ち立てた。

振り返りシートの提出による授業アンケートの自己分析
3週間の校内公開授業週間の設定と教員相互による授業観察
管理職による授業観察と助言

(3) 実行(D): 授業改善に向けての取組み

- 7月・第1回授業アンケートの実施: 生徒による授業評価を自己分析し、振り返りシートを管理職に提出。自ら授業改善をめざす。
- 11月・校内授業公開週間(3週間)設定: 授業見学者が授業観察シートに記入して授業担当者に渡す。教員相互による意見交流で授業改善をめざす。
- ・初任者3人の研究授業・研究協議(1人は府初任研授業研究)
 - ・管理職による授業観察と助言: 管理職も授業観察の際に授業観察シートに記入し、それに基づいて授業担当者と面談し、助言することで授業改善を促す。
- 12月・第2回授業アンケートの実施: 生徒による授業評価を第1回と比較しながら自己分析し、振り返りシートを管理職に提出。授業改善の進捗状況を自ら検証する。

(4) 評価(C): 本校の課題の明確化

教員によって差はあるものの、授業に関して次のような課題が明確となった。

- ・全体的に授業規律の確立が不十分である。
- ・旧態依然とした授業形態が多く、生徒の興味・関心を高めるような授業が少ない。
- ・振り返りシート提出率 50.8%、授業観察件数 23 件と、教員の授業に対する意識が低い。

(5) 改善(A): 次年度に向けて

振り返りシートの提出率が低いことや授業観察件数も少ないこと、授業中いろいろな場面で生徒にしっかり注意できない教職員が多くみられることから、教職員の意識改革が必要であると強く感じた。教職員全体で授業に関して議論する機会を設定するため、大阪府教育センターの「パッケージ研修支援」を導入することを決定した。また、授業と生徒指導、進路指導は三位一体であることを教職員に強く働きかける仕掛けが必要であると感じた。

2 授業改善に向けたPDCA(平成26年度)

(1) 計画(P): 「授業で勝負!」プロジェクト

「授業で勝負できる学校に!」をスローガンに、授業規律の大切さを職員会議等で教職員に対して強調した。授業改善に向け、前年の3本柱に大阪府教育センターの「パッケージ研修支援」を加えて、以下のような4つの柱を打ち立てた。また、学校協議会でも「教員の授業力向上」をテーマにして、授業改善について協議することにした。

パッケージ研修支援: 本校のめざす授業を教員全体で共有し、研究授業を全体化する。

授業アンケート(生徒): 生徒による授業評価をもとに、授業について自己分析する。

授業観察(教員相互): 公開授業週間を設定し、教員同士で授業観察を行う。

授業観察(管理職): 管理職が授業観察をして、授業改善に向けての助言を行う。

(2) 実行(D): 授業改善に向けての取組み

- 6月・第1回学校協議会: 授業規律の重要性を強く指摘していただく。
- 7月・第1回授業アンケートの実施: 生徒による授業評価を自己分析し、振り返りシートを管理職に提出。自ら授業改善をめざす。
- ・パッケージ研修支援: 10 班に分かれ、「本校のめざす授業」について討論。「やる気」「自信」「成功体験」「達成感」など、授業にとって重要なキーワードが各班から出され、活発な議論が展開された。本校で、初めての教員全体による「めざす授業」についてのワークショップはとても有意義なものとなった。
- 10月・パッケージ研修支援事前授業: 教職員を生徒に見立てた模擬授業と研究協議を行った。授業規律の重要性、授業のねらいの明確化、生徒主体の授業展開、生徒の学習活動に対

する肯定的な評価など、全体の議論で共有された重要なキーワードが再確認された。

11月・パッケージ研修支援を活用した公開授業：グループ活動を取り入れた研究授業で、授業規律もしっかりとしており、板書計画やパネル等に工夫が見られた生徒主体の授業であった。研究協議では、他校の教員も参加し、教科横断的な意見交換が行われた。

- ・公開授業週間（教員相互の授業観察、管理職による授業観察）：教員相互による授業観察は前年度に比べて件数が増加し、活発なものとなった。また、管理職による授業観察と助言も軌道に乗ってきた。

- ・初任者2人の研究授業・研究協議

12月・第2回授業アンケート：第1回と比較しての自己分析を行い、課題の洗い出しと課題に対する改善策を考えた。

1月・フォローアップ研修の受講者による研究授業・研究協議

3月・第3回学校協議会：授業規律の徹底を図ること、次年度もパッケージ研修支援を活用して、教職員全員で授業について議論することが大切であるとの指摘があった。

（３）評価（Ｃ）：教職員の意識の変化の表れ

「パッケージ研修支援」に関しては、実施を計画した当初、前任校で同研修を経験した教員から、授業担当者にとってはプラス効果があったが、学校全体の研修になっていなかったとの消極的な意見が出されていた。しかし、実際に実施した結果、教職員全体の肯定感は非常に高かった。「パッケージ研修支援」を通じて、教職員全体で授業に関して議論を行い「めざす授業の方向性」に関する共通認識を持てたことや、研究授業と研究協議に多くの教職員が参加して意見交換できたことは、本校の授業改善に向けての貴重な第一歩となった。振り返りシート提出率も83.6%（H25は50.8%）に上昇し、教員の授業観察件数も47件（H25は23件）と倍増した。

（４）改善（Ａ）：次年度に向けて

授業観察を通じて、授業規律が平成25年度に比べて格段に良くなったことを実感した。授業の開始10分間を大切に作る姿勢が各教員に根付いてきたように見える。授業に不要なものは机上からなくなり、授業中に携帯電話を見たりする生徒も皆無になった。

次は授業の中身で勝負する必要があると考え、魅力ある授業づくりをめざし、次年度も大阪府教育センターの「パッケージ研修支援」を活用することを決定した。

3 授業改善に向けたPDCA（平成27年度）

（１）計画（Ｐ）：魅力ある授業づくりのために

授業規律がある程度確立してきたこともあり、今年度は授業内容の充実を大きな柱とした。そのために、「パッケージ研修支援」を引き続き実施し、「枚岡樟風高校版アクティブ・ラーニングと学習評価について」を大きなテーマとした。具体的には、アクティブ・ラーニング等、生徒が主体的に授業に参加し、生徒の興味・関心を高める授業づくりについて、教職員全体で取り組むことにした。また、昨年度までは、生徒による授業アンケートは教員個人の振り返りシートの記入という形で自己分析を行い授業改善に活用してきたが、今年度は各教科による分析も新たに加えた。さらに、第2回学校協議会で委員の方に授業見学をしてもらい、授業力向上に関して指導・助言をしていただくことにした。

（２）実行（Ｄ）：授業改善に向けての取り組み

6月・第1回学校協議会：授業規律の徹底だけではなく、授業内容を充実させることや授業アンケートの各教科による分析の必要性について指摘があった。

7月・第1回授業アンケートの実施：生徒による授業評価を自己分析し、振り返りシートを管理職に提出。教科会議で授業アンケートを分析し教科としての課題を明らかにする。

- ・パッケージ研修支援：「枚岡樟風高校版アクティブ・ラーニングと学習評価」をテ

ーマに大阪府教育センターの指導主事による講義とワークショップを行った。教科ごとの班では、生徒主体の授業について活発な議論が行われた。研修は、事後アンケートで肯定感が95%を超える有意義なものとなった。

まとめ

1 成果と課題

表2：生徒向け学校教育自己診断の推移(%) (平成24年度は統計手法が異なり、比較不可能)

	H25	H26
授業は、自分のためになっている	62.3	62.3
授業はわかりやすく楽しい	31.8	42.6
教え方に様々な工夫をしている先生が多い	47.5	48.4
授業で自分の考えをまとめたり、発表する機会がある	44.4	46.5
授業は、規律正しく行われていると思う	44.4	52.9

本校は数年前に比べて、落ち着いた学習環境が整ってきた。数値は低いものの、「授業はわかりやすく楽しい」や「授業は、規律正しく行われている」の肯定感が大きく上昇したのはここ2年間の取り組みの成果といえる。しかし、教え方の工夫や生徒が主体的に参加する授業、わかりやすい授業などの肯定感は50%以下である。

今後は、授業規律の確立を大切にしながら、授業アンケートや授業観察による意見交換を有効活用するとともに、教科ごとに研究授業を年1回は開催するなどして、生徒の学力を伸ばすための魅力ある授業づくりに学校全体で取り組んでいく必要があると考える。

2 最後に

授業規律の確立だけでなく、ここ数年で年間遅刻者数や進路未定率が激減したのは、何より「教職員の意識の変化と頑張り」によるところが大きい。

教職員の意識の変化に関するエピソードを一つ紹介したい。私が赴任した年のことである。生徒の実態に合わせた指導をする教職員集団に、もっと強く指導するよう私が求めたところ、教職員からは「そんなことをしたら生徒が混乱する」という答えが返ってきた。そういった対応に教職員の消極的な姿勢を感じとった私は、文化祭前に全校集会を開いて、「ルールを守る大切さ」を全校生徒に話したこともあった。しかし、今では職員会議で当たり前のように生徒指導部や行事主担者が厳しい指導方針を教職員に求めるようになった。「生徒の実態に合わせる指導」から「教職員が設定した目標に生徒を引き上げる指導」へと教職員の意識が変わってきた証拠である。赴任した年に比べて隔世の感がある。

表3：データでみる教職員の意識の変化

	H24	H25	H26
学校教育自己診断提出率	40.6%	98.5%	100%
授業アンケート振り返りシート提出率	-	50.8%	83.6%
授業観察件数	-	23件	47件

教職員の意識を変えるためには何か仕掛けが必要である。平成26年度は、生徒指導の徹底のために生徒指導の事例研修会の開催、進路未定率減少のために学校経営推進費を獲得して新しい進路指導室の創設と他府県視察による「樟風マップ」(3年間のキャリア教育計画)の作成、教員の授業力向上のためにパッケージ研修支援の導入。平成27年度は、情報共有をしやすくするための職員室の大移動、台湾の高校生との国際交流の実施、大阪府中小企業家同友会と教職員との交流会の開催を行うなど、教職員に学校生活の活性化に向けた働きかけを行ってきた。

「教職員の意識の変化と頑張り」は確実に生徒に伝わる。そして、それは次に保護者に、次に中学校に、最後に地域へと伝えていくものである。

教材に会う喜び・楽しい授業づくりをめざして

～学び続ける教員をサポートする～

大阪市立北田辺小学校校長 中道 元子

１．はじめに

子どもが生き生きと輝き活気のある学校は、教職員の意欲が満ち溢れ、教職員も輝いている。教職員一人一人が意欲を持ち、自らも高めようとすることは、子どもの学ぶ力を育てるからである。中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する（H.17.10）」の中で「教育の成否は教師にかかっている」として、あるべき教師像を次の３つの観点から示された。

(1)教職に対する強い情熱

(2)教育の専門家としての確かな力量

(3)総合的な人間力（平成 17 年 10 月）

である。私は、教員は一生かかって一人前の教員になると思っている。研修・研究を「させられる意識」から「する意識」へ変え、学び続ける意欲と情熱を支えることが、学校体制として大切であると考えている。

しかし、近年、経験豊富な教職員の大量退職、大量新規採用に伴い、教員としての指導力や指導法の継承は難しくなっている。



２．学校の概要

(1)地域の様子

本校は、大阪市の南部中央に位置し、校区の北西側に阿倍野ハルカスを望み、JR 関西線、地下鉄谷町線に囲まれた、ほぼ三角形の校区で、閑静な住宅地の中にある。平成 25 年に創立 80 周年を迎えた。地域の方々は「子どもは地域の宝」と考え、様々な行事、取り組みを行い、休日や放課後の受け皿になっている。子ども達は地域の行事には積極的に参加する。PTA 活動で活躍された方々は、子どもが卒業した後も地域活動の世話役となり、活躍されている。また、卒業生がボランティアとして、本校のスポーツクラブ指導の手伝いをするなど、児童にとってはモデルになる大人や先輩が身近に存在している。

(2)児童の実態

児童数 433 名（H.27.9.1 現在）学級数は 17 学級（支援学級 5）。全国学力・学習状況調査に見られる児童は、自己イメージ、自尊感情や自己有用感、自己外部への関心、規範意識も高い。朝食はほぼ 100 パーセントの喫食率で、睡眠時間が定まっていないなどの生活リズムはマイナス傾向だが、ほぼ生活習慣は確立している。これは保護者の意識が高いためだと考えている。

(3)教職員について

管理職を除く教員数 21 名（男性 6 名：女性 15 名）経験年数 10 年未満が 12 名（5 年未満 5 名）で、若手教員が多い。意欲は十分であるが、授業力・指導力向上が課題である。私が転任した平成 24 年度当初は、外部で行われる研修にはほとんど参加せず、校内の先輩からの指導を受けるだけで満足しているという状況であった。

年代別教員人数（管理職を除く）

年代	20 歳～	30 歳～	40 歳～	50 歳～
人数	8 人	3 人	4 人	6 人

3. 取組の実際

(1) 学校経営の重点

【目指す子ども像】
自ら学ぶ子 たくましい子 思いやりのある子

重点 「生きる力」をはぐくむ教育活動を推進する

具体的方策

基礎的な知識・技能を活用し、自ら考え、判断し、表現することにより、種々の課題に積極的に対応し、解決する「確かな学力」を育てる。授業内容の工夫に努め学習意欲を喚起するとともに学力向上を図る。

基礎的な生活習慣や安全に対する意識を高め、たくましく生きるための「健康や体力」など、「生きる力」を育み、心身ともに健康で、活力ある学校生活をおくる子どもを育成する。

自らを律しつつ、他人と強調し、他人を思いやる心や感動する心、生命や人権を尊重する心などの「豊かな人間性」を育成する。

(2) 校内研究・研修の活性化

私が着任した平成 24 年度から国語科の研究に取り組んできた。

大阪市では「大阪市教育振興基本計画」を平成 25 年度から 27 年度までの 3 年間で集中的に取り組むべき教育施策を定め、改革の方向性を カリキュラム改革 グローバル改革 マネジメント改革 ガバナンス改革 学校サポート改革の 5 つを示している。

本校ではこのうち、特に カリキュラム改革と マネジメント改革 学校サポート改革の施策を活用し、平成 25 年度から「がんばる先生支援」「学力向上クリエイイト研究支援」「校長戦略予算」などを活用し、校内研究・研修の充実に努めてきた。支援を受けるだけではなく、平成 25 年 2 月、「クリエイイト研究発表会」平成 26 年 2 月には、「全国国語教育研究大会 大阪大会」の会場校となり、27 年 2 月にも「がんばる先生支援」発表会を行った。

とりわけ、全国大会はもう一つの会場校となった北区にある大阪市立堀川小学校と研究の方向性を一致させる必要があることから、校内だけではなく、堀川小学校と協力しての研修、研究を行うため、教育センターや他都市の国語科研究会に参加するようになった。

(3) 外部講師の招聘

校内授業研究会

常に外部講師を招聘し、研究を深めてきた。平成 24・25 年度は兵庫教育大学大学院教授・吉川吉則先生、26 年度は兵庫教育大学名誉教授・中刈正堯先生、27 年度は大阪教育大学教授・住田勝先生を講師としてお招きし、毎回国語科の授業研究に取り組



んでいる。

外部講師による児童への指導

児童への指導に外部指導者を招くことによって、教員の意識改革と指導力を高めることにつながっている。4 月には、1 年生、2 年生に「正しい鉛筆の持ち方指導」、3 年生には「毛筆入門期の指導」を行っている。また、3 年生～6 年生を対象として、1 月には校内「書き初め大会」を開催し、本校の生涯学習ルーム書道教室の講師で、大阪市が採択している書写の教科書の編集委員でもある関岡雅子先生による児童への直接指導をしていただいている。



(4)OJT でみんなが育つ

若手が若手に教えるという自主的な研修も計画的に行っている。また、若手教員に寄り添って育てていくという全教職員の意識を高めていくには、On The Job Training（現場での研修）が有効である。若手教員が多い中、50代の教員が6名いる。それぞれが他の教科・領域での教育研究実績があり、学級経営に長けている。研究全体会のように行事予定に組み込まなくとも、日常的に研修ができる土壌はできている。したがって、研修や校務処理、問題対応を通して共に歩もうとする教員は多い。しかし、学校現場の忙しさの中、同学年内はできても学年が違うとなかなか伝えることができない。それぞれの力量を若手に継承していけるようなOJTを意図的に作るためには、風通しのよい職場である必要がある。

平成 27 年度研修計画

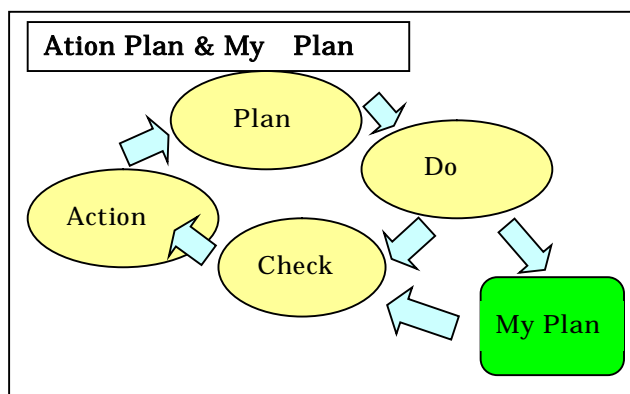
月	国語科研究会・研修会	自主研修会等	月	国語科研究会・研修会	自主研修会等
4	全体研修会（本年度の方向） 正しい鉛筆の持ち方指導 毛筆入門期の指導	ICT 研修（校務支援パソコンを使って・出席簿と週案作成） 特別支援教育研修会	10	3年・5年・特別支援学級研究授業・討議会 指導案検討（4年・1年）	学力調査の結果について 研究通信発行
5	指導案検討（6年）	研究通信発行	11	3年・1年研究授業・討議会 指導案検討（2年）	研究通信発行
6	6年研究授業・討議会 指導案検討（1年）	ICT 研修（校務支援パソコンを使って・通知表） 水泳指導研修会・救急救命法 研究通信発行	12	2年研究授業・討議会 研究紀要執筆・編集・校正	研究通信発行
7	6年研究授業・討議会	研究通信発行 ICT 研修（学校日誌）	1	研究紀要発行 書初め大会	
8	指導案検討（3年） 実践のまとめの書き方	外国語活動研修会 ICT 研修（学習材の活用） 各自研修会参加	2	研究発表会	各自取り組みのまとめ 児童理解研修
9	指導案検討（5年・特別支援）	研究通信発行	3	校内研究のまとめ	自主研修のまとめ

(5)情報の発信

学校便りや Web ページで学校の取り組みを発信している。Web ページ担当は、採用 2 年目の教員である。学校が何を発信しているのかを意識づけること、自分が広報担当であることを自覚し、Web ページの作成に工夫を凝らしている。

また、年度末に研究発表会を行うことは、研究へのモチベーションが下がらないので、研究意欲を持続でき、発表会に向けて全員で取り組む協力体制の強化につながっている。

授業研究会の後には、交代で研究通信を発行している。これは、研究授業の後の討議会の内容理解を深めるのに役立っている。



年3回実施している学校協議会での学校評価を教職員で共有し、次の課題に向けて取り組む方向性を示している。

新しい施策には全員で共通理解する場を設けて、皆が大阪市の施策、国の動きに触れる機会を設けている。校長戦略予算が学校運営に関する計画に基づくものであることを共通理解し、「学力の向上」「道徳心・社会性の育成」「健康・体力の保持増進」のほか、「特別支援教育の充実」と「学校環境の緑化・美化」の視点を本校独自で掲げ、教職員の参画意識を高めている。一人一人が学校のアクションプランを理解し、そのうえでマイプランを持ち、PDCA サイクルで検証・取り組みを進めている。

4. 成果と課題

- ・ 学校のアクションプランを共有し、個々のマイプランに反映させ、教職員の学校運営への参画意識は育っている。「校長戦略予算」をどのように活用するかについては、全教職員で共通理解ができた。
- ・ 外部講師の招聘は、教員の意識改革と指導力向上に役立っている。校内研究・校内研修の充実により、教員の授業力は少しずつではあるが、向上してきている。
- ・ 校内自主研修会を若手中心に進めることにより、教員同士が切磋琢磨し、自分の力量を高めようとする気運が高まった。
- ・ 研究会の後発行する「研究通信」は、当番を決め順番に作成していくので、教員の文章表現力を高めることにも役立っている。
- ・ ベテランと若手をつなぐミドルリーダーの役割意識と学校運営参画意識が育っている。彼らの存在は重要であるが、大阪市全体として、40代の中堅層の教員が少ない傾向で、本校は4名(うち1名は経験5年未満であるが)である。彼らを今後も育てていくことが大切である。
- ・ 若手教員が自主的に研修できる時間を確保していきたい。



自主研修会の様子

5. おわりに

教師生活を長く続けていると、教材に通じるようになり、新鮮味が欠けてくるといふ声を聞く。「あの教材はあんなふうにすればよい」と。この考えを受け入れてしまうと払拭するのは簡単ではない。しかし、教師は、何度もこの教材を扱ってきて、内容も指導方法も知り尽くしている(と思い込んでいる)教材かもしれない。しかし、目の前の子ども達は初めてその教材と出会うのである。子どもをしっかりと理解し、教材を前にして、一人一人の子どもがどのように反応するのかを予想する。そこに教材研究の価値がある。

私が子どものころとは、社会が大きく変化している。教科書と黒板、ノートだけが学びのツールだった時代から学校の教室だけが変化していないということはないだろうか。瞬時に世界とつながるインターネット、情報化、グローバル化の日々変化する社会にあって、学校が、授業が変わらないというのは許されないことである。だから教員は学び続けなければならない。

学校の現状を踏まえ、今できることの中からベストを探して取り組む。予算の確保、教職員の参画意識の向上、研修意欲とモチベーション、これらに火をつけるのは校長のリーダーシップであると思っている。

校長になってから、毎年、全学級へ授業をさせていただいている。今求められている授業を構築するために、私自身も積極的に学び、授業を行い、「学び続ける教員」でありたいと思う。

継続的な学校支援 パッケージ研修

大阪府教育センター高等学校教育推進室長 天野 誠

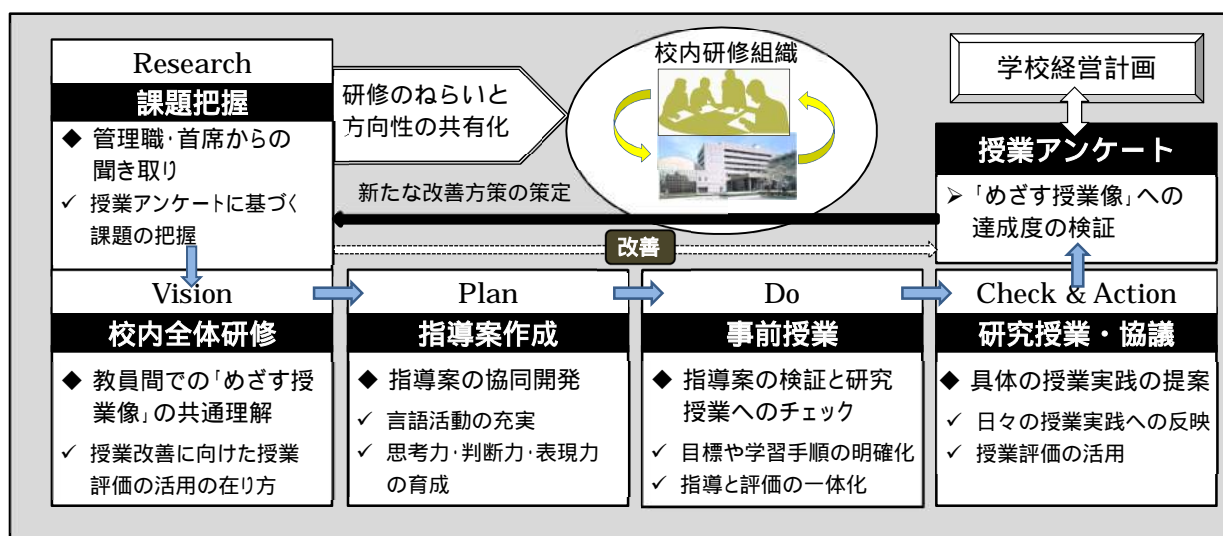
1 目的

大阪府教育センターでは、平成24年度より、府立高校を対象として、組織的な校内研修体制の確立と教員全体の授業力の向上をめざして、継続的な支援を行う「パッケージ研修支援」を始めた。パッケージ研修支援を始めた背景には、現在、教員の大量退職・大量採用の時期を迎えており、初任者等教職経験年数の少ない教員が増える中で、学校全体の授業力の向上が大阪の教育における喫緊の課題になっていることがある。その課題改善に向けて、単発の研修の積み重ねではなく、授業アンケート結果に基づく学校の実態・課題把握から始まり、教員間で「めざす授業像」に向け指導の在り方について共通理解を図る校内全体研修、指導案の協同作成、事前授業を経て研究授業に至る一連の研修を実施することで、学校全体で授業評価を軸に授業改善に向けたR-PDCAサイクルの確立を図ることを目的とした。

2 方法

- (1) パッケージ研修支援において、研修開始前にすでに実施された授業アンケート等を活用して、授業改善に向けた課題を把握し、研修の方向性を設定する。
- (2) 授業アンケートの結果に基づく課題と課題改善に向けた方策を教員間で共有するとともに、各学校で授業をつくるときに骨格となり、授業を見る際の共通の視点となる授業評価シート（「授業観察シート」と呼ぶ）を作成する。
- (3) 事前授業及び研究授業では、「授業観察シート」の活用により、後の研究協議が焦点化されるとともに、教科の専門性の枠を超えた協議が可能となり、研究協議の成果を今後の授業改善に生かすことができる。

3 全体概要（パッケージ研修支援のイメージ図）



4 パッケージ研修の詳細 パッケージ研修支援を通した R-PDCA サイクルの確立

まず、生徒による授業評価（授業アンケート）の結果に基づき、授業における課題を把握するとともに、「めざす授業像」の実現に向けた方策（指導上の留意点）をまとめた「授業観察シート」（教員間での授業評価ツール）を作成し、それを授業づくりの骨格及び授業を見るときの共通の視点として活用する。次に、「授業観察シート」の項目を指導上の留意点として落とし込んだ指導案を作成する。その指導案の検証のための事前授業及び研究授業では、教員は「授業観察シート」に基づき授業を観察し協議することにより、教員相互の授業評価を行い、その結果を今後の日常の授業実践に反映させ授業改善につなげる。以下、授業評価を軸としたパッケージ研修支援のプロセスについて説明する。

（１）課題把握（Research）

「めざす授業像」の実現に向けた授業改善を目的とした校内研究の基盤は、教員間での正確な生徒の実態把握である。そのためには、生徒による授業アンケート等の客観的なデータに基づき、誰もが納得できる課題把握に努めることが肝要である。この結果と「めざす授業像」とのギャップから校内研究の方向性が決まってくる。

そこで、研修開始前に事前打合せとして、管理職と首席あるいは指導教諭等研修担当者が府教育センターの研修担当者と、すでに実施された授業アンケートの結果等から授業における課題を掘り起こし、その課題の改善に向け、研修のねらいと方向性について共通理解を図る。

（２）校内全体研修（Vision）

ア 府教育センター指導主事による講義

パッケージ研修の第１回目に校内全体研修を実施する。全体研修の前半では、府教育センター指導主事が、各種学力調査等で明らかになった高校生の学力課題や、改正学校教育法で示された学力の３要素、また、その学力を生徒に身に付けさせるために必要な授業づくりの在り方、特に思考力・判断力・表現力の育成に向けた「言語活動の充実」の重要性を説明する。

イ 教員全体でのワークショップ

研修の後半では、学校経営計画等で示されている「めざす授業像」と授業アンケートの結果とのギャップを確認した上で、各学校における「めざす授業像」の具現化に必要とされる指導上の留意点（各教科科目に共通する授業づくりの要素）について小グループによるブレインストーミングをする。手順は次のとおりである。

（ア）「めざす授業像」の確立

まずは個人で生徒の実態を踏まえ、生徒に付けたい力を考える。そしてその力を付けるために学校のめざすべき授業像を考え、付箋に書く。その後、グループ内で交流し、「めざす授業像」をひとつにまとめる。

（イ）「めざす授業像」に向けた学習指導

次に各教員は「めざす授業像」を具現化するのに必要な具体的な学習指導について考え、付箋に書く。出されたアイデアに基づき、カード式分類法により「授業方法」、「授業計画（目標の設定）」や「授業展開（指導内容・方法の適切さ）」、「授業分析（振り返り）」等の項目別に整理し、グループとしての考えをまとめる。

（ウ）「めざす授業像」に向けた指導法の共有（全体交流）

各グループから発表されたアイデアを受け、指導主事のまとめを通して、全教員で「めざす授業像」を確立し、達成に必要な指導法を共有化する。後日、その指導上の留意点を観点別にまとめた「授業観察シート」を作成し、今後の授業観察時における教員相互の授業評価ツールとして活用する。

高等学校 授業観察シート

____月____日____時間目 授業担当者____先生 観察者____

高校の授業スタンダードの確立に向けて

- 学力向上に向けて、思考力と表現力を高める授業づくり
- 学習意欲を高める授業づくり

← 「めざす授業像」

	項 目	コメント
学習環境	机上の整理等、学習に向かう環境が整っている。	
指導方法の 適切さ (授業展開)	授業の導入で、本時の具体的な目標やねらいを明示し、生徒に理解させている。	
	指導内容に興味、関心をもたせるためにＩＣＴや視聴覚教材を適切に活用している。	
	考えなどを深めるために、グループ(ペア)学習を行うなど多様な学習形態をとっている。	
	生徒の考えを書かせたり発表させたりすることで、言語活動の充実を図っている。	
	授業の最後に、理解度のチェックをしたり、まとめを書かせたりするなど、授業の振り返りをしている。	
個の学習の 成立 (生徒理解・ 授業分析)	生徒の活動のよさを肯定的に評価していた。	
	授業の振り返りで、生徒の一人ひとりが満足感、達成感を味わっていた。	

「めざす授業像」を具体化するための教科の専門性を超えた指導上の留意点

教員相互による授業評価のツールとして活用

授業アンケートの項目に活用

(3) 指導案作成 (Plan)

校内全体研修における指導主事の講義やワークショップを通して共通理解された、今求められる授業の在り方や各学校の「めざす授業像」、及びそれを達成するための具体的な指導内容を踏まえ、授業者と府教育センター指導主事とが協同して学習指導案を開発する。

パッケージ研修支援では、学習指導案の作成において、特に次の点を重視した。

教員が一方的に教え込む授業づくりではなく、生徒主体の授業づくりになっていること。

- ・ 本時の目標や学習課題を明確にして、それに至る活動をスパイラルに配列する。
- ・ 生徒に思考させたり（個人、ペア、グループ）、考えを発表させたりする時間を設定している。
- ・ 生徒の活動のよさを肯定的に評価している。

「めざす授業像」を具現化する指導が明示されていること

- ・ 指導上の留意点に「授業観察シート」の項目内容を記入している。
- ・ 目標に準拠した適切な評価規準を設定している。

学習指導案の指導上の留意点に「授業観察シート」の項目内容を記入することで、授業者は校内全体研修で共通理解した「めざす授業像」の具現化に必要な要素を常に意識して授業をつくることができる。また「授業観察シート」を用いて観察する教員も、教科の専門性を超えて共通の視点で授業を見ることで、教員相互の授業評価が可能になる。

(4) 事前授業 (Do)

ア 「めざす授業像」との乖離のチェック

授業を観察しながら、「授業観察シート」のコメント欄に感想を記入する。また、府教育センターの指導主事は S-T 分析ソフトを活用し、授業の客観的データを提供する。後の研究協議では、これらの記録やデータをもとに、学習指導案を検証するとともに、協議内容を授業の改善ポイントに焦点化することで、後日の研究授業の準備をする。

イ 研究授業に向けたシミュレーション

研究授業の目的は、個人の授業の披露ではなく学校がめざす授業の提案である。また、この研究授業を通して授業者が「成功体験」を味わうことが今後の授業改善の推進力となる。そのためにも、事前授業後の協議では、「授業観察シート」の項目内容に従い、研究授業に向けて綿密なシミュレーションを行う。

(5) 研究授業・協議 (Check & Action)

ア 研究授業（教員相互の授業評価に基づく提案授業）

研究授業は、教科や個人の力量に任された授業の発表会ではない。パッケージ研修支援の第 1 回校内全体研修で共通理解した「めざす授業像」の達成に向けた具体の提案授業である。ここでは、授業の良し悪しを判断するのではなく、「めざす授業像」への達成度を全教員でチェックすることにより、その成果を今後の日常の授業実践に反映させ、授業改善に結びつける場とすることが求められる。

研究授業では、個人の授業の参加者は、「授業観察シート」に基づき学習指導案中の「指導上の留意点」と対応させながら授業を観察する。このような教員相互の授業評価を行うことで、参加者の間で授業を見る観点がぶれず、高校での研究授業の大きな壁となる教科の専門性という枠を超え、共通の視点で授業を見ることができる。

イ 研究協議（今後の授業改善に結びつける教員相互の授業評価の場）

研究授業の振り返りの場としての研究協議は、授業を見た感想だけが羅列されたり、自分の専門教科ではない教員からは全く意見が出なかったり、逆に厳しい意見の応酬で授業者が失敗感を味わってしまうような非生産的な時間ではなく、研究授業の成果を今後の授業改善に向けたアクションに結び付けるための場でなければならない。そのような研究協議が実施

できるように、パッケージ研修支援では、次の点に留意する。

(ア)「協議の視点」の明確化

協議内容が感想だけで終わったり拡散したりしないように、参加者は研究授業中に記入した「授業観察シート」のコメントを踏まえながら交流をする。これにより、視点を明確にして協議を焦点化し、議論の内容を深めることができる。

(イ) 目的を明確にした協議の手順

この協議は「めざす授業像」の実現に向けて今後の学校全体の授業改善について交流・共有化する場であり、かつ、実効性のある議論の軸になるのが教員相互の授業評価のツールである「授業観察シート」であることを全教員で共通理解しておくことが必要である。

5 パッケージ研修支援の成果

各学校でパッケージ研修支援を通して、教員相互の授業評価を可能にする「授業観察シート」を作成する過程、及びそれを活用して研修を進める中で、次のような成果が見られた。

(1) 各学校における、「めざす授業像」とそれを具現化する指導法の共通理解

継続的な研修支援を通して、各学校がそれぞれの「めざす授業像」を教科の専門性の枠を超えて共通理解することができた。また、「めざす授業像」の達成に向けた指導の在り方についても、共通の視点で授業をつくり、実践し、それを振り返り、検証して改善につなげるという授業サイクルが確立した。

(2) 教員の授業力の向上

研修が始まるまでは、教師主導型の一方的な授業展開をしていた授業者が、事前授業や研究授業を通して、思考力や表現力の向上のための具体的な方策を取り入れることで、生徒主体の授業づくりができるようになるなど、授業力の向上には著しいものがあった。また同時に、よりよい授業をめざして研鑽する授業者の姿勢が、他の教員にもよい影響を与え、教員全体の授業に対する取り組み方に変容が生じたことも大きな成果と言えるであろう。

(3) 校内研修体制の確立

各学校における「授業スタンダード」の確立をめざして「授業観察シート」を効果的に活用することで、学校全体で教科の専門性を超えた授業改善、授業力の向上に取り組めるようになるなど、パッケージ研修支援は校内研修体制の確立に大いに役立った。また、他の教員の授業観察や研究協議等を通して、授業改善への積極的な姿勢が全校的に波及し、学校全体で校内研修を推進する意識が高まるとともに、学校経営計画における目標である「授業力の向上」を明確にすることで、組織力の強化につながった。

(4) アンケート結果

パッケージ研修実施後、以下のようなアンケートを4件法で管理職、研究主担者、授業者に対して行った。3年間のアンケート結果をグラフにまとめたものを以下に記すが、3年間を通して数値に大きな変化はなく好評裡に推移している。

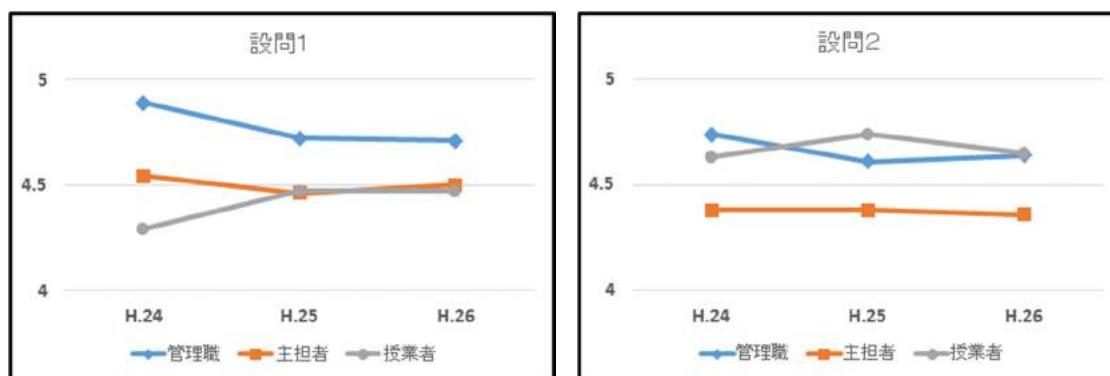
(実施校数 H24年度 27校 H25年度 53校 H26年度 36校)

【設問内容】

設問1 パッケージ研修支援の内容は、全体を通して、いかがでしたか？

設問2 今回の研修の成果を今後の授業改善に向けた校内研修に生かしていくことができると思いますか？(管理職・主担者)

設問2 今回の研修の成果を今後ご自身の授業改善に活用していくことができると思いますか？(授業者)



6 今後の学校支援について

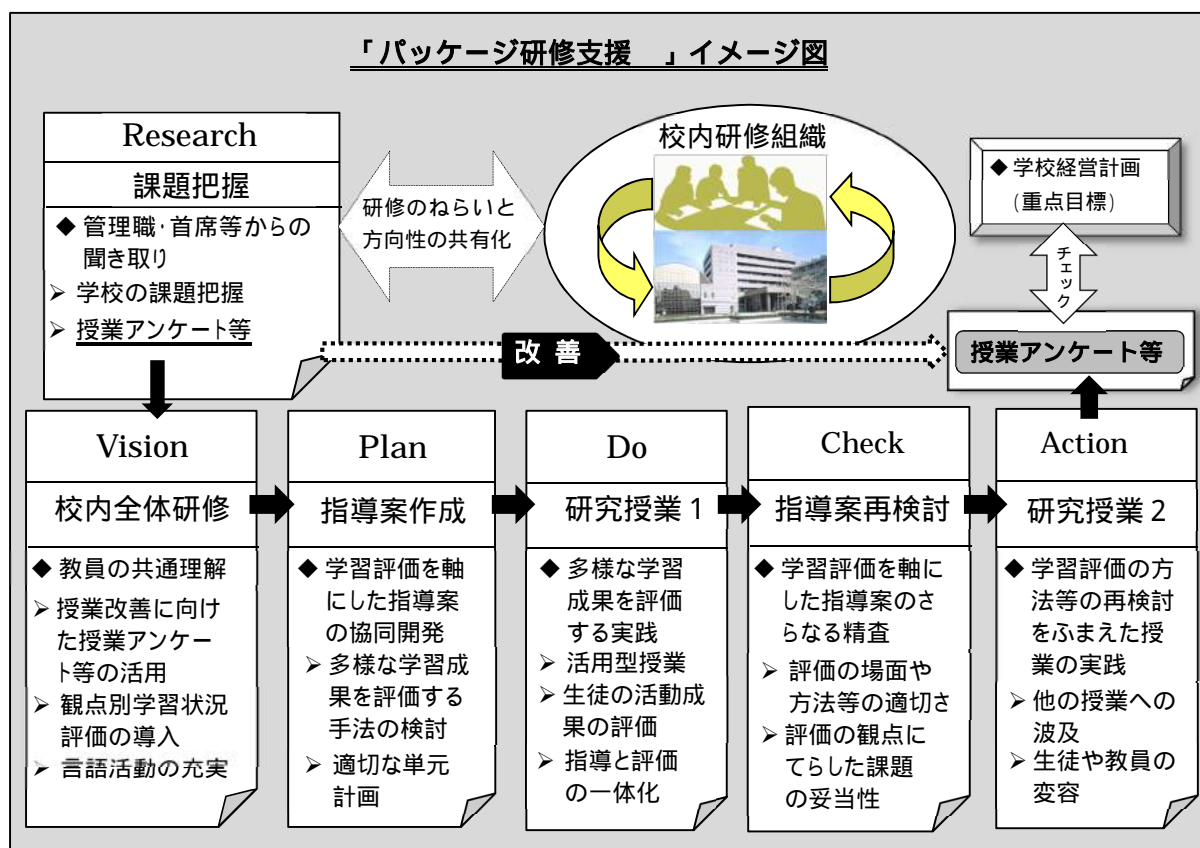
3年間でのべ 116 校の高等学校を支援した後、今年度からは下記の 2 つの条件を課して、新たなパッケージ研修（パッケージ研修）の取組みを始めた。

- ・ 生徒の能動的な参加型の授業を実施する。
- ・ その参加型授業の学びをどのように評価するかを考慮した授業とする。

また、研究授業の前に授業アンケートを取り、前後の生徒意識の変容をみることにした。このアンケート結果を参考にして、研究授業 1 の後にもう一度指導案を検討し、さらに研究授業 2 を実施することにした。すなわち指導と評価の一体化を図り、必ず授業力の向上につながるように計画している。

新しい学習指導要領に向けた国の動きも活発化している。大きく変動していく現代社会において生き抜く力を大阪の子どもたちに育めるよう、今後とも学校を支援していきたいと考えている。

全体概要（パッケージ研修 支援のイメージ図）



互いに学び合い、学び続ける教員の育成をめざして

大阪市「学び続ける教員サポート事業」の取組

大阪市教育センター主任指導主事 川辺 智久

１．はじめに

変化が激しい社会を生き抜くためには、様々な課題について、必要な情報を的確に入手し、知恵を出し合いながら、よりよく解決していこうとする資質や能力が求められます。

このような状況のもと、平成 26 年 11 月に文部科学省の審議会において、次の学習指導要領の改訂に向けての検討が始まりました。今回の改訂の重要な点は、教科の枠を越えて、学校教育の重点を「何を教えるか」から「何ができるようになるか」に大きく転換することです。そのため、いわゆる「アクティブ・ラーニング」と呼ばれる学習への転換が検討されています。「アクティブ・ラーニング」を「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」とした上で、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろん「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視し、知識・技能を定着させる上でも、学習意欲を高める上でも効果的だと、意義付けています。このような授業を実現するためには、子どもに必要な資質・能力を身に付けることを目指して教員が共に学び合う文化を育み、新しい授業スタイルをつくることが不可欠です。

２．大阪市の現状と取組

大阪市では、教員の大量退職に伴い、現在毎年 500～600 人規模の新規採用が続き、現在では採用 10 年以下の教員の割合が半数以上になりました。このような状況の中、教育センターでは、平成 21～23 年度に教員の授業力を高め、授業研究を伴う校内研修の活性化をめざした「授業力アップサポート事業」、また、平成 24～25 年度には授業研究を伴う「校内研修のさらなる活性化」と、若手教員リーダーであるメンターを位置付けた「若手教員育成の支援」を柱に学校を支援することを目的とした「教師力トッパアシスト事業」を実施しました。事業を通して、授業研究を伴う校内研修の年間平均実施回数は、小学校 14.4 回、中学校 12.6 回と年々増加し、平成 25 年度には、授業研究を伴う校内研修の実施回数が、すべての小学校・中学校で、目標としていた「小学校 9 回」「中学校 6 回」を達成することができました。

今後は大量採用された世代が順次中堅教員として各学校で中心的な役割を担う時期を迎えます。豊富な力量を持つベテラン教員が退職していくことを見通した時、ベテランの指導力や学校文化を継承するとともに、授業研究を伴う校内研修をさらに活発にすることを通して、若手や中堅教員が自主的に学び、教師力を高める体制づくりが急務です。そこで、これまでの成果をふまえ、各校の全教員が互いに学び合い、学び続けることによってこれからの授業スタイルを共有し、子どもの主体的、協働的な学びを重視した「質の高い授業づくり」の実現に向けて一人一人の教員が取り組むことを目的に、平成 26 年度からは 2 年間の計画で「学び続ける教員サポート事業」を実施しています。

３．授業研究を伴う校内研修

「学び続ける教員サポート事業」では、小学校、中学校の全教員が、年間 1 回以上の授業研究を伴う校内研修を実施することにより、若手、中堅、ベテラン教員が、共に学び合うことを目指しています。研究授業では「指導案を作成すること」「複数の教員が参観すること」「授



写真１ ワークショップ型研究協議

業後に研究協議会を行うもの」の3点を要件としています。新任、2年目、5年目、10年目の「教員基本研修」該当の教員は、基本研修の趣旨をふまえた上で研究授業と兼ねて実施してもよいこととしています。また、教員基本研修に該当しない教員については、指導案は「当日の授業の流れを中心に作成した略案」でもよいこととしています。

さらに、授業後の研究協議会では、授業を参観した教員同士が積極的に意見を交わせるよう、ワークショップ型の協議会の取組を進めています。

4．教育指導員による学校訪問

この事業では、経験豊富な退職校長である教育指導員が、各学校の課題に応じて全小・中学校を2～5回訪問し、校長、教頭、校内研修主导者、メンターおよび若手教員グループに対し、支援を行っています。具体的には、校内研修の計画・立案・実施への支援、メンターおよび若手教員グループへの支援、また、授業後の研究協議等に参加し、指導、助言を行います。また、教育指導員は月1回の定例会を開き、よりよい支援のあり方について協議したり情報交換をしたりしています。



写真2 教育指導員による学校訪問

5．中核となる教員への研修

(1)校内研修主导者研修会

授業研究を伴う校内研修をさらに活性化させるために、校内研修主导者を対象に、効果的な校内研修のあり方や企画・運営・実施の方法について、年間2回の研修を実施しています。

平成26年度4月に行った校内研修主导者研修会では、全体会にて「全教員の公開授業による教師力の向上」をテーマに先行的に取組んだ2校の実践について紹介しました。分科会では、小グループに分かれ、「全教員が授業研究を実施するために工夫できること」「全教員が授業研究を行うにあたって困っていること」について協議しました。また、教育指導員から、全教員による授業研究の実施に向けて、具体的なアドバイスを行いました。



写真3 校内研修主导者研修会での実践報告

2月の研修会では、全体会にて校内研修の活性化に向けて工夫して取組んだ学校3校が実践報告を行いました。分科会では、担当の教育指導員ごとに小グループに分かれ、持参した「実践報告・協議資料」をもとに、「全教員による授業研究を伴う校内研修」の実施方法、成果、課題について交流しました。また、グループ交流で明らかになった「課題」をもとに協議を深め、次年度に向けて着手できそうなことや工夫したいこと等について話し合いました。

平成27年度6月の研修会では、前半に分科会を行い、全教員による授業研究を伴う校内研修について、「昨年度工夫したことや課題」「質の高い授業づくりへ向けて、校内で取り組みそうなこと」について小グループで協議しました。後半の全体会では、分科会での協議の内容について各班の代表者が報告を行った後、報告を受けて、大阪教育大学 馬野 範雄 先生より「質の高い授業づくりをめざした校内研修のあり方について」をテーマに、「教員に求められる資質能力」「求められている学力」「求められている授業改善」等について、具体的な事例を挙げながらご講演いただきました。

次回の校内研修主导者研修会は、2月に実施する予定です。

(2)メンター研修会

校内の若手教員育成のためには、各校のメンター（若手教員リーダー）に対して、役

割や若手教員への支援の方法等について、年間2回の研修を実施しています。

平成26年度6月のメンター研修会では、全体会にて高知大学の島田 希 先生に『『メンタリングチェックリスト』を活用したメンタリングの手法について』という演題で、「メンタリングの概論」「メンタリングの実践事例」「メンタリングチェックリスト活用の方法」についてご講話いただきました。分科会では小グループに分かれ、「チェックリストを使ってみた感想」



写真4 メンター研修会でのグループ協議

「すでにメンターとして取組んでいること」「今年度、特に力を入れて取組みたいこと」「取組に向けて不安な点や課題」について話し合いました。グループ協議後は、島田先生にもう一度ご登壇いただき、協議の内容を受けて研修をまとめていただきました。

平成26年度2月の研修会では、研修の前半は、班に分かれ、各班1校、計11校の代表校の実践報告をもとに、実践を交流したり、取組んでよかったことや課題、メンターとしての不安や悩み等について話し合ったりしました。研修の後半は、高知大学の島田先生に「若手教師支援を充実させる組織的なメンタリング」という演題で、「メンターが果たす役割、実践例・工夫」「メンタリングチェックリストの活用」等についてご講話いただきました。

平成27年度6月の研修会は、小学校・中学校それぞれの課題に応じた研修にするため、校種別に研修を行いました。初めに、若手教員育成に積極的に取組んでいる各校種3校の教員より実践報告を行いました。その後、高知大学の島田先生をコーディネーターとしてパネルディスカッションを行い、取組を進める上での課題やメンターとして大切にすべきこと等について、



写真5 メンター研修会でのパネルディスカッション

報告内容を深めました。最後に島田先生より「メンターとしての実践をどのように充実させていくか」「若手教員の取組をどのようにして学校全体に広めていくか」等について助言をいただきました。後半は、班に分かれ「今後メンターとしてどのように取り組んでいくのか」をテーマにグループ協議を行いました。前半の内容をふまえ、「メンターの取組として考えられること」について各自で付箋に書き出し、「実現の可能性」と「効果」の大小を視点にして、グループで話し合いながら分類していきました。その後、「実現は難しそうだが、効果が大きいと思われるもの」に分類した取組について、どうすれば実現できそうかグループで意見を出し合いました。

次回のメンター研修会は、2月に実施する予定です。

6. 大阪市の学校の取組

(1) A 小学校

A 小学校では、「授業が変われば子どもが変わる」をキーワードに、授業改善に積極的に取組みました。その大きな柱の一つとして、各学年1本の「研究授業」と、それ以外の「公開授業」という形で、全員が年間2回の授業研究を伴う校内研修を実施しました。「研究授業」は全教員参加、「公開授業」は、基本的に学年と参観希望者というように、体制づくりや計画を工夫しています。また、ホワイトボードミーティング等、授業後の討議会のもち方も工夫しています。

(2) B 小学校

B 小学校は大規模校ですが、全教員による授業研究を伴う校内研修に積極的に取り組んでいます。全員授業の取組方法を、「研究教科型」「学年協力型」「小中連携型」等に類型化し、研究・研修の状況に応じて教員が参加しやすい工夫をしています。研究協議は、

各グループに若手・中堅・ベテランが入るように編成するとともに、研究部員と学年の授業に携わった教員が1名ずつ入り、より深い話し合いを行うようにしています。グループ協議では、指導案を拡大したものに、青（良い点）・黄（改善点）・赤（課題）の3種類の付箋を貼って話し合い、色ペンを使用してそれぞれの付箋を研究の視点ごとに分けて囲んだり、説明書きを加えたり工夫しています。

(3) C 小学校

C 小学校では、「あたたかい人間関係を基盤にして子どもたちをつないでいく」ことをめざし、教職員全員で共通理解を図りながら取組を進めています。研究討議会では、討議の柱立てが予め明らかになり、意見が整理しやすくなるよう、参加者が思ったことや質問したいこと等を付箋に書き、観点別に整理・集約したものを討議会が始まる前に印刷して全教職員に配付しています。また、若手教員が自主的に「ステップアップ研修」を開催しています。内容は児童理解や保護者対応、指導技術向上に資するものまで多岐にわたり、ベテラン教員の知識や経験を伝達する場としても位置付けられています。

(4) D 中学校

D 中学校では、6月と11月の年間2回、2週間にわたる公開授業週間を設定して実践しました。全教員が自分の授業を2回公開するとともに、他の教員の授業を2回以上参観するようにしています。また、参観の際には、「授業実践チェックシート」や「コメントカード」を活用したり、授業後には、「概念化シート」を活用したグループ別ワークショップ型の討議会を取り入れたりしています。D 中学校では、ベテラン教員から若手教員へ「今度おもしろい授業するし、見においで」、また、若手教員からベテラン教員へ「先生、こんな授業をするので、ぜひ見にきていただけませんか」、そんな会話が職員室で日常的に交わされるようになりました。

(5) E 中学校

E 中学校では、「子どもたちの主体的な学びを重視した授業づくり」を研究テーマに、授業づくり、校内体制づくりの支援、若手教員の授業力向上を目的として全教員が年間1回以上の研究授業を実施しています。そのために、時間割を変更する等して、同じグループの多くの先生が研究授業の参観をできるように研究授業実施計画を立てています。また、授業アドバイスシート等を利用してメモをとりながら授業参観し、記入した授業アドバイスシートをもとに、当日の放課後等にグループで研究協議を行っています。

7. 「学び続ける教員サポート事業」の成果と課題

(1) 校内研修の活性化について

平成26年度は、全教員による授業研究を伴う校内研修を実施した学校の割合を全小学校・中学校の80%以上にすることが大きな目標でしたが、小学校95%、中学校97%と、目標を大きく上回ることができました。

平成26年度の事業評価アンケートによると、「教員の授業改善の意識改革に役立った（表1）」の質問項目で、小学校は校長と主担者の両方に、中学校では主担者の回答に肯定的な回答の伸びが見られました。「本事業が教員自身の振り返りに役立った」の質問項目では、小・中学校ともに校長と主担者の両方に肯定的な回答の伸びが見られました。しかし、特に中学校の「研究授業を実施した教員の授業改善が行われ、学習指導力が向上した（表2）」「授業が『わかる』『楽しい』と答える児童・生徒が増えた」「児童・生徒の学習意欲が高まった」においては、横ばいか減少傾向が見られます。これらのことから、各校において全教員による授業研究を伴う校内研修が昨年度以上に活発に実施され、事業の当初の目的としていた教員の授業改善の意識改革や実践の振り返りには役立っていると言えますが、「授業の質」「校内研修の質」といった観点においてどのように高めていくかが課題です。この点については、校長のマネジメントの面からも伺えます。

中学校の「全教員の授業改善に関する意識改革に役立った」授業研究を伴う校内研修の活性化に役立った」の質問項目で、校長の回答結果から、「とても思う」の回答が昨年度に比べて伸びていますが、「あまり思わない」も増えていきます。このことから、この事業を組織マネジメントに活かし、校内研修を一層活性化させている学校もあれば、そうでない学校もあるというように2極化の傾向が見られます。これは、「本事業は、校長のサポートとして役に立った」の回答においても「とても思う」が増加している反面、「あまり思わない」「思わない」の回答が増加していることからわかります。また、事業1年目である今年度、全教員が授業研究を実施するという校内体制の立ち上げの段階で苦労があったのではないかとすることも伺えます。

そこで、「授業研究」の実施が、PDCAサイクルにもとづいた授業改善につながることに理解を深めるようにするとともに、事例紹介等を通して、教員の授業研究への参加体制を工夫し、負担感、多忙感を軽減できるよう、研修会や教育指導員の支援の内容を検討していきたいと考えます。あわせて、「授業の質」「校内研修の質」をさらに高めるために、各校で定着してきたワークショップ型研究協議等をさらに推進するとともに、研究協議の内容を授業改善につなげることができるよう、各校の実情に合わせた支援を継続していきたいと考えます。

(2)若手教員の育成について

平成26年度事業評価アンケートの結果から、「メンターを位置付けて、組織的に若手教員の育成に取り組んだ(表3)」「メンターを中心に若手教員の学び合いが広がってきた」等の項目で肯定的な回答の割合が増加傾向にあり、若手教員育成の取組が各校に根付きつつあることが伺えます。また、「メンターとして若手教員を支援するために行った取組(表4)」について「若手教員の悩みを聞いた 相談を受けた」「授業(児童・生徒へ

【表1～3 凡例】

■とても思う ■思う ■あまり思わない ■まったく思わない

H24・25は「教師力トップアシスト事業」
H26は「学び続ける教員サポート事業」

表1 事業評価アンケート結果(抜粋)

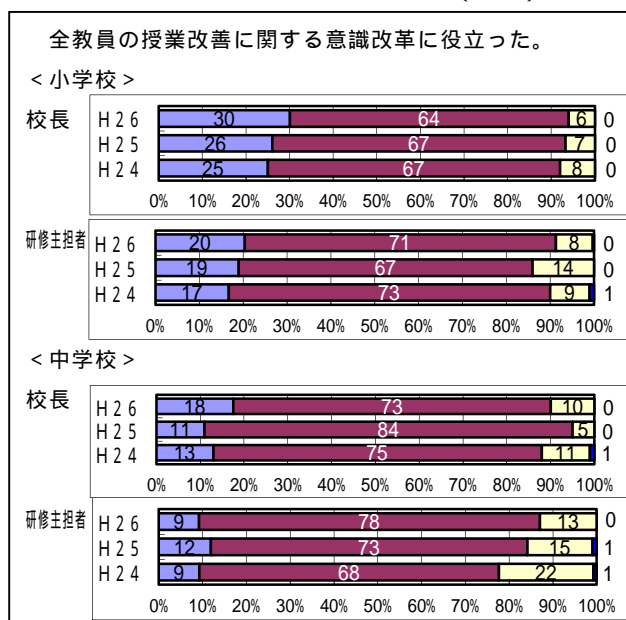
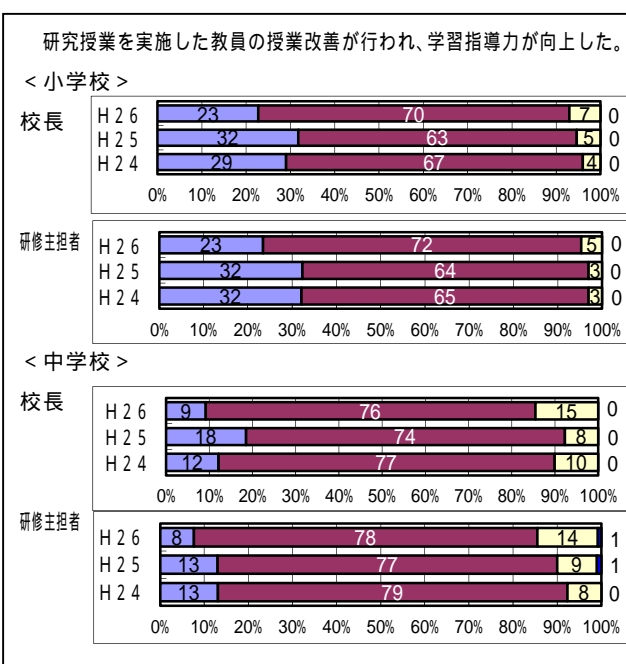


表2 事業評価アンケート結果(抜粋)



の指導）を見せた」と回答したメンターの割合が増加し、メンター自ら若手教員に寄り添い、共に考える役割を果たす等、身近な実践から取組を広めていることがわかります。小学校では若手教員の研修等を実施した割合は52%に、中学校でも22%にまで増加し、各校に広まりつつあります。また、小学校では「若手教員支援の方法がわからなかった」と回答したメンターの割合が減少し、「メンターになって、自分を高めることができた」と回答したメンターの割合の増加が顕著です。小学校で若手教員支援の方法が浸透しつつあることがわかります。「メンターを位置付けて、組織的に若手教員の育成に取り組んだ（表3）」「メンターを中心に若手教員の学び合いが広まってきた」の質問項目については、校長、研修主担者の肯定的な回答の割合に小学校、中学校間で差が見られます。

これまでの取組を通して、小学校と中学校で若手教員育成の取組内容の差が顕著になってきました。各校の規模や校内体制の実情に合わせた支援の方法を検討する必要があります。また、今後も引き続き、各校の事例紹介や手法を通して、メンターが自己の役割を理解し力量を高めるとともに、管理職やベテラン教員を含めた全教職員の協力のもとで若手教員支援体制が機能するよう支援する必要があります。

8．今後に向けて

これまで述べてきたように、「学び続ける教員サポート事業」の取組は一定の成果が見られました。一方で、「質の高い授業づくり」の実現に向けて、授業力向上や学校のさらなる活性化を図ることが、今後ますます重要となります。

授業が変われば、子どもの学びが変わります。各学校において、全教員が互いに学び合い、学び続けることで、教員一人一人の能力がいかに発揮できるような組織作りを推進し、学校のさらなる活性化をめざして、教育センターも引き続き、支援を続けてまいります。

表3 事業評価アンケート結果（抜粋）

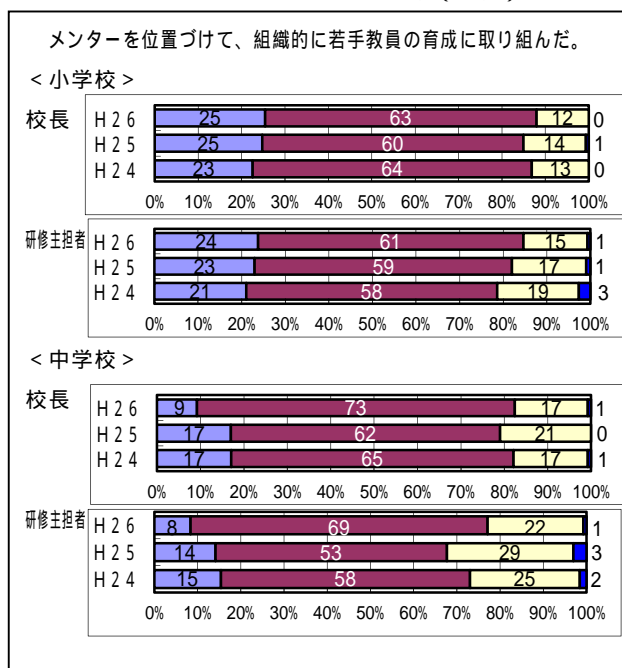
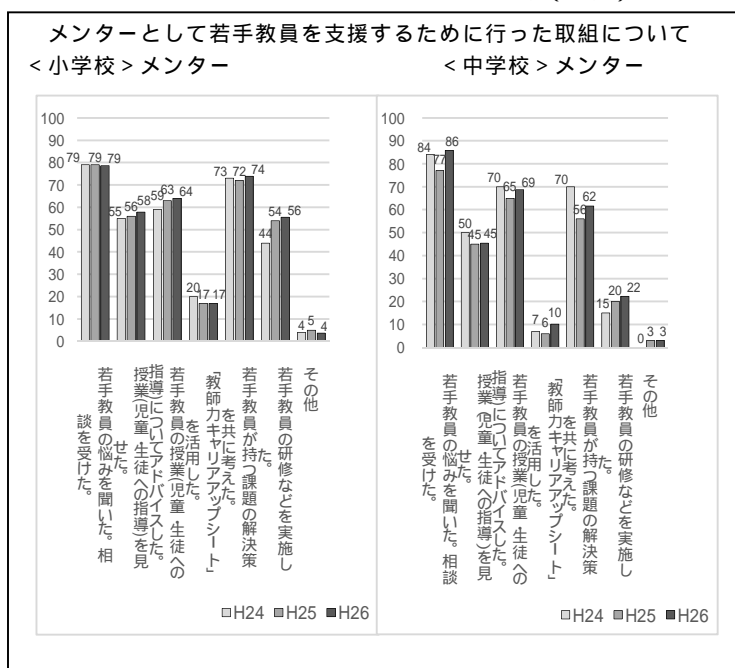


表4 事業評価アンケート結果（抜粋）



第3部 ラウンドテーブル報告

ラウンドテーブルの取組指針

「授業研究会の企画運営」を語り聴く

スクールリーダー・フォーラム事務局

ラウンドテーブルとは

ラウンドテーブルは、6人程度の少人数グループに分かれて、語りと傾聴によって学び合う学習方法です。円形になってお互いに顔が見える関係で、報告者は学校づくりの実践についてじっくり物語り(narrative)、参加者は報告者の実践の展開を文脈に沿って聴き取り(listen)共有していく中で、協同して実践を省察していきます。今回のテーマは、「授業研究会を企画運営する」(校内授業研究の実践)です。

報告者は学校づくりの実践を記録・資料を手がかりに時間をかけて語ります。実践の期間は1校で1年から数年にわたります。参加者は、報告者が事例やエピソードを交えて語る展開に耳を傾け、活動の場面を共有し、報告者に寄り添う形で質問し、実践を深く理解しようとしています。ファシリテーター(司会)は、この学び合う関係が形成されるよう適切な支援と働きかけを行います。こうして、報告者と参加者が共に実践を省察し探究をすすめていきます。

このラウンドテーブルには次の四つの特長があります。

第一に、報告者はじっくり時間をかけて自分の実践を物語る貴重な機会を得られます。

第二に、参加者は少人数のグループで報告者の実践の展開を確かに受け止めていきます。時には、参加者が報告者に率直な問いかけを行い、問題を深める契機を作ることもあります。

第三に、多様な属性・キャリアをもつ人々が集まって聴き合うことから、報告者は内容のテーマ・構成について個性と一般性を意識して、伝える工夫をします。スクールリーダーに関わる実践は個別具体的で特定の社会的文脈の中で行われていますが、それを異なる属性・キャリアを持つ人にわかるように伝えていくことが必要です。その作業を通して、自分たちの実践をパブリックな仕事として位置づけ直すことになります。

第四に、異なる属性・キャリアの人々に物語り話し合う体験を通して、報告者には気づきや発見、新たな問いが生まれ、それが自分の実践を再構成する契機になります。

こうしてラウンドテーブル参加者は、「語り・聴く関係」を基礎とした「学習コミュニティ」を形成していきます。それは、報告者の実践・省察・再構成の学習サイクルを支える土台となります。

1. 全体の概要

グループメンバー 6名(14~16グループを予定)

- ・異なる校種・職位などを組み合わせてグループ構成する。
- ・報告者スクールリーダー2、大阪教育大学・福井大学・鳴門教育大学1、大阪府教育委員会・大阪市教育委員会1、フォーラム申込者2

役割分担：司会1、報告2、タイムキーパー(時間調整役)1、書記(レポート作成)1

書記は、討議の内容を簡潔に整理すると共に、自分の感想をまとめたレポートを作成し、終了後14日以内にフォーラム事務局に送付する(A4判 40字×50行で2頁以内)。

時間配分 180分：司会者発題・自己紹介 20、報告 A 70、休憩 10、報告 B 70、まとめ 10

一人当たり 70分(報告 40+話し合い 30)

グループ、役割などはフォーラム当日に発表

報告者の課題

a. フォーラム報告書の掲載原稿

書式 A4版横書 40字×50行 2枚、10p(ポイント) MS明朝、余白 上下25mm、左右30mm
題目は11p MSゴシック太字、節題は10p MSゴシック太字、
ファイル名「SLF15-3 名前 20150831」

b. フォーラム当日の配布レジュメ(枚数自由)10部、内3部は受付に提出

c. 提示する資料など

2. 報告「授業研究会を企画運営する」の組み立て

(1)基本要件

報告のテーマ、コンセプトとストーリーを明確にしてください。

学校づくりに関わる実践をリアルに語ることと、**自己の役割・活動**を明確にすることが大事です。また、実践の一般化、応用可能性について述べる場合は、概念や枠組みを当てはめるのではなく、**実践的知見**をまとめてください。

事例やエピソードを盛り込む、資料を提示する（静止画、ipad 使用は可）など、メンバーにアピールするよう工夫してください。

事前に語りを練習し、時間配分を調整しましょう。

報告者は、レジュメの作成（原稿作成も可）語りを通して、自らの実践を整理していきます。実践者として貴重な財産を得ることになります。

当日は報告書掲載原稿・配布資料を基に**自由に語ってください**。話を膨らませたりカットしたりすることも OK です。メンバーとの話し合いを通して気づきや発見、新たな問いに出会えます。

当日の報告では、パワーポイント等は使用できません（配布資料 ppt. は可）。また、提示する資料は、下記(2)の内容構成に従ったもので、精選してください。資料を読み上げる報告ではなく、資料を示しながらも学校の状況、取り組みや変容過程を「語る」ことに重点を置いてください。なお、参考資料は、話し合いの時間に配布してください。

学校づくりに関わる実践を振り返り理論的に整理すれば何が言えるのか、また、その経験から学んだことや気づいたことも述べてください。

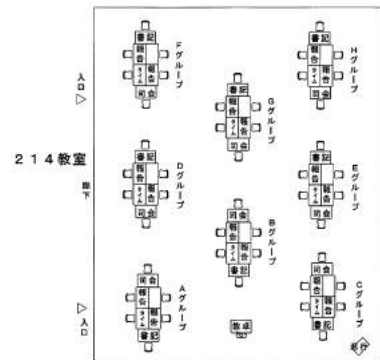
(2)内容構成について

内容構成は、コンセプトとストーリーをふまえて自由に構成します。

* 全体を5つ程度に分節化し、題目、節題を工夫しましょう。

次の項目は入れてください。

- ・プロフィール：教職経験年数、勤務校数、現任校での勤務年数、職位・役割、
- ・学校の特性：生徒数・クラス数、教員数、教員の年齢構成、教員集団の特徴、地域特性
- ・学校づくりの特徴と過程（学校づくりの組織体制や組織的な動き）、成果と課題（教育活動の改善、教職員や児童生徒の変容など）
- ・校内授業研究に関わる実践の省察（学校づくりの過程で自分が果たした役割・行動、それらの意味や課題、その過程で何を学んだかなど）



3. 当日の取り運び

(1)場所、形態など

- ・場所 中央館 214・215 教室
- ・机といすの配置 円卓型
- ・当日の配布資料で、グループ名、役割を確認してください。

(2)主な役割について

報告者は、フォーラム報告書のレポートを基に、じっくり語ります。報告者は振り返り、物語り、話し合う過程でスクールリーダーに関わる実践を整理し、新たな課題が見えてきます。

参加者は、報告者の語りを傾聴しその内容を深めたり広げたりするために、問いかけ、話題提供し、話し合いに参画します。この冊子の論稿を読んで、事前学習してください。

司会者は、ファシリテーターとして、メンバーの学び合いが深まるよう適切な方向付け、問題整理、助言を行います。司会者はRTの運営と今日のねらいを確認して下さい。その後、各自に自己紹介をしてもらいますが、司会者が出したお題に沿って（例「最近良かったできごと」）、2分以内で行います。

タイムキーパー（時間調整役）は、各報告について20分、40分/70分の時点で時間を確認し、報告者に知らせてください。グループで時間配分に沿って取り組めるよう、司会者、報告者は配慮してください。最後に、**書記（レポート作成者）**が今日の主題を整理し、自らの気づきや深まりを述べて、まとめとします。

（文責）大脇 康弘

授業力向上の取組み

大阪府立茨木高等学校 繁内 一之

プロフィール Kazuyuki Shigeuchi

昭和 33 年（1958 年）生まれ。昭和 56 年早稲田大学教育学部卒業後、大阪府立高等学校の国語科教諭として採用され、茨木高等学校等で勤務。のち、社会教育主事として大阪府立文化情報センターに配属され（H10～H13 年度）、全国生涯学習・社会教育施設のネットワーク事業等に従事した。その後、指導主事（H14～17 年度）として、大阪府における司書教諭の配置、初任者研修・10 年経験者研修のしくみづくり、ICT 環境整備等に従事し、平成 18 年度からは教頭として府立高校に勤務。本校には今春赴任。

1. 学校の特性

本校は、明治 28 年（1895 年）に大阪府第四尋常中学校として開校し、今年で創立 120 周年を迎える。初代校長加藤達吉先生が定められた校訓「勤儉力行（生活を質素にして日々努力して自分を磨くこと）」は、現在まで脈々と受け継がれ、校風である「質実剛健」とともに本校の教育方針の柱となっている。平成 23 年度から「グローバルリーダーズハイスクール（GLHS）」に指定されており、これまで積み上げてきた教育内容をもとにしながら、その内容をさらに発展させ、グローバル社会をリードする人材の育成に力を注いでいる。

生徒数は文理学科 12 クラス 481 名、普通科 13 クラス 521 名の計 1002 名。教職員数は 69 名（期付講師 5 名、養護教諭 1 名、事務職員 5 名を含む）である。うち 20 代が 14 名に対して、50 代が 19 名（年齢は今年度末時点）で、年長者が多い構成になっているが、ここ数年で、若手教員が急激に増加し、中堅が薄いワイングラス型になっている。

2. パディシステム以前

まず、平成 23 年度に始まるパディシステム以前から実施している本校の授業力向上の取組みについて述べたい。本校では、元来生徒の学習に対する要求水準が高く、教員の授業力向上は本校の教育課題の中で、常に上位に位置している。

(1) 教科会議・校内模試

教科会議を授業力向上のための研修の場として位置付けるとともに、研究授業を行うことにより、教科としての授業力向上を図る。

また、各教員が作成した校内模試の問題を教科会議で検討する。その際に、問題に対する捉え方や指導法について意見を交わし、指導法の共有を図る。

(2) ディベート学習の導入

平成 12 年頃より、2 年生の保健の授業にディベート学習を取り入れた。「結婚は必要か」、「代理母出産は許されるか」、「老後は子供の世話になるか」、「脳死判定による臓器移植は認められるか」などのテーマについて、賛成・反対に分かれ議論させる授業を実施した。他の教員も自由に見学することができるよう、発表日時を一覧表で告知し、これが本校における互見授業のはじまりとなった。現在では、英語の授業でオールイングリッシュによるディベート学習を取り入れ、他の教員にも公開している。

(3) 公開授業について

保護者に対しての公開授業は、私が教諭として本校に赴任した昭和 60 年には既にあった。現在は必ず土曜日も、公開授業日として設定している。

保護者の公開授業に対する関心は高く、今年 6 月に行われた公開授業では 3 日間で 243 名が見学に来校された。

(4) 授業アンケートの開始と授業研究

平成 15 年頃から本校独自に授業アンケートを行ってきた。授業に対する生徒の意見を聴き、それに対して教員がコメントを返してきた。授業に関して生徒と教員が意見を交換するこの取組みは、授業研究にもよい影響を与えてきたと思われる。昨年度か

らは府立高校一斉に同じ様式の授業アンケートが実施されており、本校においては年2回実施している。

3. パディシステム導入後

パディシステムは、当時の校長の呼びかけで平成23年度から始まった。今年で5年目になるが、当初は、年1回お互いに授業を参観し合うという取組みであった。現在でも互見授業という性格は変わらないが、環境の変化から多くの先生方がパディシステムに取り組むようになり、平成26年度からは学校経営計画の中に明記し、年間目標にも1人あたり年2回以上行うことを記している。

(1) 経験年数の少ない教員の急激な増加

近年、教員の大量退職に伴い、経験年数の少ない教員が増加してきた。現在、20代から30代の教員は20名を超えている。若い先生方がベテランの先生の授業を見学するだけでなく、ベテランの先生方も若い先生の授業を見学し、ICT等の面で刺激を受けている。互いの授業見学回数が増加し、パディシステムがより一層定着してきた。

(2) ディベート学習の発展、TOEFL iBT 英語教育導入に向けて

平成23年度からのGLHS指定を機に、教員間でグローバルリーダーに必要とされる資質についての議論を深め、ディベートを通じて論理的・批判的思考力を育成することの意義を再確認した。英語科では、平成23年度から25年度に大学教員による「ディベート力向上」のための研修を夏期休業中に実施した。大学教員から継続的に指導助言を受けることと併せて、授業研究協議を実施し、研鑽を積んできた。また、希望生徒を対象に外部業者委託で毎年行っている英語集中講座を観察し、ネイティブ講師からディベートの指導法を学んでいる。その他、「全国高校生英語ディベート大会」の見学に行く等、ディベート力向上のための研鑽を積んできている。

平成25年度には、TOEFL iBT 英語教育導入に向けて、その意義について理解を深めるため、大学教員による研修を全教員対象に実施した。知識基盤社会において求められている能力、TOEFLに必要とされる言語力・思考力・統合的能力について理解を深め、英語科だけでなく、全教員で取り組んでいかなければならないとの共通認識を図った。

(3) 課題研究と教員の協力

文理学科で実施している課題研究では、講座を担当する教員に加え、大学の先生方の協力を仰ぐ場面があり、課題によっては、教科の枠を越えた先生方の協力が必要な場面もある。さらに、GLHSの合同発表会に出場するグループに対して、多くの先生方が練習に関わり、多くの助言を与えることが、発表する生徒だけでなく、担当教員の研修になっているという側面がある。

(4) GLHS（グローバルリーダーズハイスクール）の指定と授業研究

平成23年度にGLHSに指定されてから、GLHS10校の教員に対する研修が行われるようになった。研修内容は大学や予備校の先生を講師に迎え、ハイレベルな授業をめざしたものである。昨年は、本校から9名の教員が参加し、教員の授業力向上に大いに役立った。

(5) 管理職による授業観察と評価・育成

管理職による授業観察は、大阪府教育委員会の実施する評価・育成システムと連動している。教員の授業を観察し、よいところを伸ばし、不十分なところを改善させるために、不可欠なものとなっている。評価はもちろん必要であるが、育成の観点に重きを置いたものであることが大切であると考えている。

学校全体で「授業研究」に取り組む センター附属の授業研究委員会

大阪府教育センター附属高等学校 田中 昌一

プロフィール

大阪府立住吉高校に 8 年（S59～H3）、岬高校に 10 年（H4～H13）、泉陽高校に 9 年（H14～H22）勤務。現任校では教諭として 2 年、首席として 3 年目（H23～）。教科は数学。泉陽では教科「情報」の授業も担当。校務分掌は、教務部・進路指導部に長く所属。進路指導主事（岬 3 年、センター附属 2 年）、教務主任（泉陽 3 年）及び学年主任（泉陽 3 年）を経験している。

1. 学校の特性

本校は大阪市住吉区にある平成 23 年創立の普通科高校である。前身の大和川高校 50 年の歴史を引き継ぎ、全国初の「教育センター附属」高校としてスタートした。学力的には、ボリュームゾーンの生徒が中心で、基礎基本の定着から始め、授業で学んだ事を活用し、課題を解決する能力「PISA 型学力」の育成を、教育目標としている。また、教育センターと一体となって新しい教育に取り組み、それを大阪府内に広める「ナビゲーションスクール」の役割も担っている。募集は府内全域であるが、従来の学区の頃と同じ中学校からの受験が大半である。進路希望も大和川時代とほぼ同じで、大学（4 割）短大（1 割）専門学校（4 割）就職（1 割）と多様である。

現在は、生活指導面が落ち着いてきており、遅刻数も年々減少し、制服や頭髮等の指導も定着。一方で、部活動への加入率は 7 割を超え、「学び」中心の学校へ変わりつつある。

生徒数は 21 クラス 790 名で、教職員数は 67 名である。教員の年齢構成は、20 代 19 名、30 代 14 名、40 代 10 名、50 代 10 名、60 代 7 名である。

2. 新しい学校づくりがスタートするまで

私が転勤してきた平成 23 年は、本校開校の年であった。1 期生の入学式の前に開校式が行われた時、新しい学校がスタートするとはこのように新鮮なものか、と思ったものだ。

ところが、翌日からは何事もなかったように普通の業務が続く。2、3 年生は、大和川高校の生徒であり、どの学年にも同じ生徒指導をする。体育祭や文化祭等の行事も例年と同様に実施するので、新しい学校をどうしていくかを話す場面はなかった。大和川で長く勤務する先生の中には、「せっかく良くなってきた大和川を閉じて、何故新しい学校をつくるのか。」という思いを持つ方もいて、「一緒に新しい学校をつくる」という状況では到底なかった。

その一方で、学校設定科目「探究ナビ」を中心に、新しい取組みも、教育センターと連携を取りながら始まっていたが、それらに対しても、「32 単位に増やしても、基礎基本をやらずに何をするのか。生徒の進路は保障できるのか。」という声も聞こえてきた。当時、2 期生の担任をしていた私は、何とか学校を変え、生徒の進路実現が可能な学校にしたいと考えていた。

3. 3 年目の組織改革、「授業研究委員会」のスタート

大和川と附属高校が共存していた 2 年間は、教職員が一つになって学校づくりや授業改善等の課題に取り組むのは難しい時期だった。当時の校長は、折に触れ「大和川生に最大の配慮をして」という話をしながら、3 年目からの組織改革を着々と進めていた。

平成 25 年、私は担任をはずれ首席になり、進路指導部長を兼任することになった。前校長の発案で、従来の「進路指導」に「学習指導」を加え、「授業研究委員会」を進路指導部が統括してスタートさせる事になった。これは、「生徒の学力向上」を「進路希望の実現」に結び付ける事をねらいとしたものであった。残念ながら、組織改革を唱えた校長は転勤したが、新しい校長と教頭が教育センターから赴任し、これを機に、センターとの距離が

より一層縮まった。

「授業研究委員会」の最初の2年間は、進路指導部からの委員と国数英の教科からの委員、それに有志委員によるメンバー構成であった。1年目に取り組むテーマを「生徒の学力向上に結びつく授業の研究」「若手教員の授業力の向上」「PISA型学力の育成」の3つとし、授業研究委員が3チームに分かれてそれぞれのテーマに取り組んだ。校内研修等は全員で協力する事とした。

テーマは決めたものの、当初は何から始めていいかわからなかった。研修を受け、自分なりに勉強していく中で「アクティブ・ラーニング」がキーワードである事がだんだん見えてきた時、文部科学省の事業「高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」(以下、調査研究)に、教育センターの研究協力校として取り組むことになった。

授業研究委員会では、公開授業週間や授業アンケートの分析、他校との交流等も行っていたが、これ以降、この調査研究を軸として、学校全体で授業研究に取り組んでいくことになった。

(Step1) 生徒主体の授業(アクティブラーニング)に取り組む

(Step2) 指導と評価の計画を意識し、パフォーマンス課題に取り組む

(Step3) パフォーマンス課題の実践、ルーブリック(評価指標)づくりに取り組む

初年度、調査研究には教科の有志がStep2・3に取り組み、そうでない教科にはStep1に取り組んでもらった。

2年目には、調査研究の一環として、全教科で「観点別学習状況評価」に取り組むことになった。具体的には、観点別にねらいを明確にした授業計画(シラバス)を次年度入生向けに作成した。現在の1年生はそれに基づいた授業を実践している。

また、11月の授業研究月間では、「思考力・判断力・表現力」等、見えにくい学力についてパフォーマンス課題を考え、ルーブリックを用いて評価すること(Step2・3)を、研究授業として取り組み、それを校内研修により全体で共有した。

4. 課題と成果、これからの授業研究

この2年半は、首席として、また授業研究委員長として、学校全体で授業研究に取り組めるよう努めてきたが、試行錯誤の繰り返しであった。1年目はテーマごとにチーム分けをしたが、チーム主导者が不慣れな部分等について多くを私自身が担わざるを得なかった。

そこで、2年目は課題を細分化し、役割分担を決め、課題ごとに1年間の計画を作成し、他の教員に任せられる部分は任せるようにした。その年間計画に従い、教科の協力を得て、ようやく学校全体で授業研究に取り組めるようになった。しかし、全教科に委員がいないため、教科への連絡が直接伝わらず、教科によって解釈が異なり、うまく趣旨が伝わらないこともあった。

そこで、3年目の今年は、構成メンバーを変更し、教科主任に授業研究委員になってもらい、月1回の定例会議を開くようにした。とはいえ、課題はまだ多い。学校全体は落ち着いてきたとはいえ、それは生徒への指導をしっかりと時間をかけて行っているからでもある。そんな中、授業研究にも全員で取り組んでいることから、「多忙感」や「やらされ感」を持つ人は多い。

すぐには結果が出にくい「授業研究」であるが、私は「生徒の変化」がポイントだと考えている。多くの前向きな先生の取り組みをしっかりと共有し、「生徒の変化」を印象だけでなく、データとしてしっかり分析し、それをフィードバックする事が大切である。実際に、「授業アンケート」のこの2年間の4回を分析すると、「予習・復習」、「授業時の集中」の項目の肯定率が、右肩上がりに増加している。数学科の反転授業、英語科のルーブリックを使ったスピーチの授業、他にもiPad等によるICT活用の取り組み等、各教科の工夫が数字に現れてきている。このような分析、総括は常に教科へ返し、全体での共有をはかっているが、生徒の学力向上、進路希望の実現という面で数値として現れるまでには至っていない。

文科省の調査研究は今年度で終了する。次年度以降、何を「授業研究」の軸にするのか、現在検討中である。「授業研究」を通して、組織としての繋がりをさらに強固にし、生徒の学力向上、進路希望の実現が叶うよう、さらに工夫し、前向きに取り組んでいきたい。

校内授業研究の組織化 大阪府立布施高等学校定時制の場合

大阪府立布施高等学校定時制の課程 西川 学

プロフィール

平成 20 年 4 月現任校に国語科の初任者教諭として赴任（進路指導部・生徒指導部・教務部）。平成 26 年 4 月より首席兼進路指導主事として現在 2 年目、通算 8 年目。平成 13 年奈良教育大学大学院教育学研究科修了、修士（教育学）。平成 20 年関西外国語大学大学院外国語学研究科博士課程後期修了、博士（言語文化）。日本国語教育学会所属。

1. 学校の特徴

布施高校は昭和 17 年に大阪府立第 17 中学校として設立され、定時制の課程は、その 6 年後の昭和 23 年に設置された。定時制の課程は、『働きながら学ぶ』普通科・単位制の学校で、今年で 68 年目を迎える。近鉄奈良線の八戸ノ里駅前にある立地の良さから、これまで 3689 名（平成 27 年 3 月末現在）が卒業し、各方面で活躍している。

今年の生徒数は 8 クラス 233 名（5 月 1 日現在）で、大部分が、地元の東大阪市・八尾市から通学する。職員数は 29 名で、内訳は、准校長・教頭・首席各 1 名、教諭（再任用教諭・期付講師を含む）21 名、実習教員・養護教諭・養護助教諭各 1 名、事務職員 2 名である。職員の年齢構成は、20 代 8 名、30 代 6 名、40 代 0 名、50 代 7 名、60 代 8 名で、中間年齢層の教員がおらず、若手（初任校）と年長者に二極化されている。これまでチームで動くことが少なかったため、担当者が転勤・退職すると引き継ぎが充分でないことが多く、継続して職務を遂行することが難しいという問題がある。

平成 26 年度より、ベテラン教員と若手教員が協働できるように、若手のリーダーとして本校で初めて首席が配置された。本校での首席の役割は、人材育成（初任者の指導教員）、運営委員長（運営委員会の取りまとめ・連絡会の運営・全定の調整）、進路指導部長（キャリア教育の推進）、各学年の HR の調整、授業改善の取組推進である。

本校は、社会のセーフティネットとしての役割を担い、生徒の年齢は 15 歳から 70 歳代まで幅広く、30 歳以上の生徒が全体の 1 割ほどを占めている。他校から転校・編入する生徒数も 1 割強在籍している。高校卒業の資格は欲しいが、基礎学力や継続して学ぶ意欲・習慣が不足している生徒も多く、卒業するのは入学時の半分ほどしかない。また、アルバイト等の就労経験が無い生徒も年々増加しているため、ハローワーク布施を活用したアルバイト指導や講話を行い、社会に出るための準備についても指導している。基礎学力が就職決定に影響するため、生徒の学習意欲を高めるための取組みが重要であると考えている。

2. 学校づくりの特徴と過程

平成 25 年度より本校の学校経営計画では、1「ゆっくりとしっかりと学べる学校づくりへの取組み」として、(1)見える学力（教科科目の領域）の向上への取組みを掲げ、新教育課程で確かな学力を身につけさせること、わかりやすい授業への改善と授業力の向上、ICT を活用した授業の充実と質的転換、効果のある少人数展開・TT によるきめ細かな授業の継続と発展、及び生徒の授業理解度と授業評価の向上・授業公開による保護者の評価に取り組んでいる。

また、(2)見えない学力（教科科目以外の領域）の向上への取組みとして、生徒の基本的な生活習慣の確立と規範意識・学習習慣の形成促進、生徒の学校とのつながり（絆）を深める指導による中退・留年・長欠の防止、図書館の活用と読書の推進、及び自尊感情の育成と良好な人間関係づくりに力を入れている。

他にも、2「安全で安心な学校づくりへの取組み」として、生徒への居場所の提供や人権教育、教育環境の充実、地域連携による開かれた学校づくりを推進し、3「入ってよかった学校づくりへの取組み」として、全学年でキャリア教育や進路指導を充実させ、楽しく充実した高校生活を送ることで、入ってよかったと思える学校となるよう、全教職員で

生徒をサポートしている。

3. 成果と課題

1「ゆっくりとしっかりと学べる学校づくりへの取り組み」(1)見える学力の向上への取り組みについては、1学年次の英数国で基礎学力の定着に特化した授業を設定し、TT・少人数展開できめ細かな指導と授業の工夫を行っている。特に、数学は後期から習熟度別の抽出授業を行い、基礎学力の習得のための底上げを図った。また、全学年でICTを活用してわかりやすい授業を行い、生徒個々の学力を伸ばした。さらに、大阪府教育センターのパッケージ研修を活用し、全校共通の「授業観察シート」を作成して授業改善を行うとともに、初任者2名による公開授業を通して、学校全体の授業力向上に取り組んだ。

2「安全で安心な学校づくりへの取り組み」については、生徒指導部が担当していたLHRの活動を首席の担当とし、学年と相談しながら人権関係の学習を年1～2回から年4回の取り組みに改革し、自己肯定感の涵養と人権意識の向上を図った。また、それまで年1回と活発ではなかった校内研修を5回実施し、教員の人権意識のさらなる向上を図るとともに、最新の教育課題について学習する機会を提供した。

3「入ってよかった学校づくりへの取り組み」については、1年生は年3回3時間、2年生は年2回3時間、3・4年生は年3回4時間を使って全学年でキャリア教育と進路指導を行い、生徒の就労に対する意識や自分の進路を考える機会を多く設定した。また、3年生は1年間「総合的な学習の時間」を活用し、キャリア学習を体系的に学んだ。また、ハローワークや大阪労働局、企業といった外部講師による進路講演・講話を行い、生徒は改めて自分の進路や就職について意識することができた。さらに、NPO法人に講師を依頼し、LHRの授業(2時間)で、就職に関するワークショップを実施した。これらの取り組みにより、次年度以降の就職の動機付けになった。

4. 校内授業研究に関わる実践の省察

- 少人数授業(TT・習熟度別)：1年次において実施しているが、今後の継続とさらなる発展が必要である。教科によっては展開授業かTTのどちらが効率的か、効果検証をしながら最も有効な方法を考えてすすめていきたい。また、上級学年でも実施できるように可能な限り教育環境の整備と拡充が必要である。
- ゼロ時間目の活用：ゼロ時間目とは定時制の1～4限(17:50～21:05)以前に設置された時間帯(17:00～17:45)であり、その充実と変革が必要になってきた。これまでは、国語・数学・英語それぞれの教科が生徒個々人の能力や目的に応じて学習活動を行っていたが、平成27年度からは教務部主導で基礎学力の向上のための反復プリント学習へと大きく方向転換した。自主参加型から各学年の対象生徒を学年や担任が抽出して参加させる形式とすることで、生徒の基礎学力の向上が見込まれる。
- ICT等の機器の活用：授業改善を行っている中でICT委員会を中心にプロジェクターの台数を増やし、タブレットパソコンや書画カメラを購入して授業のハード面から変革したことにより多くの先生方の授業が動的なものに変わりつつある。授業への取り組みのない教科は授業アンケートの結果が下がり気味であり、今後は取り組みの遅れている教科の授業改革が急務である。
- 初任者等の育成：校内研修のさらなる充実と指導教員以外の先生方を巻き込んで拡大した校内研修により、初任者や経験の少ない先生方の育成につなげていく。校内研修については、講義・講演形式ばかりではなく、若手とベテラン教員によるグループワークや討議などを通してお互いの意見交流や指導方法を共有する方式を増やしていく。
- 授業改善：平成26年度実施のパッケージ研修により「布施定の授業観察シート」を作成し、この研修はそれぞれの先生方が自分の授業を振り返る良い機会になった。授業における言語活動を充実させたり、アクティブ・ラーニングや生徒主体の授業形式を少しずつ取り入れる先生も増えた。授業の改革と内容の進化・深化が同時に行われている。今後は、多くの先生に拡大していけるよう、校内授業公開等を設定して相互授業観察を行うなど、全教員の授業力が向上するような体制や仕組みを作っていく。

教師の協働学習の場としての授業研究

授業研究会・協議会を組織する

大阪府立勝山高等学校 角野 進

プロフィール

府立高校の教諭として今年で 31 年目。桜塚高校 7 年、大正高校 11 年、堺東高校 5 年、勝山高校は 4 校目で現在 8 年目。転勤 2 年目より 3 年間担任、その後 3 年間教務主任ののち現在 2 年学年主任。

1. 学校の特徴

創立 93 年の伝統ある普通科の高校であるが、現在は様々な課題を抱えている。

生徒数は 19 クラス 621 名、教員数 53 名である。教職員の内訳は、校長、教頭 2 名、首席 2 名、教職員 49 名（定数内期限付き講師 4 名含む）、養護教諭 2 名、事務職員 4 名、定数外期限付き講師 4 名である。教員の年齢構成は、20 代 11 名、30 代 16 名、40 代 9 名、50 代 7 名、60 代 2 名で、本校が初任となる若手教員が多い学校である。

2. 学校づくりの特徴と過程

本校への異動時は、3 年間で生徒の半数が中退するという状況であったが、北川前校長・江畑現校長のもとで、生活指導を中心とした取組みを進め、数年後には、その割合を三分の一程度まで減らすことができた。あわせて、部活動指導の充実などにも取り組んだが、中退率は一定のラインから下がることはなかった。

試行錯誤を重ねる中で、教員の中から、佐藤学先生（学習院大学文学部教授・東京大学名誉教授）が提唱する「学びの共同体」に基づく「学校づくり・授業改革」を本校に取り入れようとする動きが現れ、2012 年秋、すでに取組みを進めている滋賀県立彦根西高校と広島県立安西高校の公開授業研究会に本校から複数の有志が参加した。この動きに注目した江畑校長の判断で、東大阪市立金岡中学校の公開授業研究会（2013.1.17）に本校教職員の過半数の 34 人が参加し、落ち着いた空間の中で学び合う「学びの共同体」の特長が生かされた学校、授業を体感することができた。これらの経験をふまえ、学校経営計画の中に、「協同的な授業を中心とした学校づくり」が取り入れられ、2013 年 4 月より全校あげて取り組むことになった。

授業の中で 4 人一組を中心としたグループ学習を取り入れることについて、当初は生徒からの抵抗が予想されたが、実際に実施してみるとさほど抵抗がなかった。しかし、人間関係の難しさから「コの字型の座席配置」や「グループ学習」を拒絶する生徒も存在した。また、グループ学習を取り入れることによって、授業中に「寝る」生徒は明らかに減少したが、受動的な従来の授業の方が楽だ考える生徒も少なからずいた。教員の側でも、「グループ学習は騒がしくなり、收拾がつかなくなる。」と考えるものも少なくなかった。

このような状況のもと、府内の高校では初めての取組みとして、全教員がすべての授業を公開する第 1 回公開授業研究会（2013 年 12 月 20 日（150 名参加））、第 2 回公開授業研究会（2014 年 10 月 24 日（100 名参加））を実施した。校外からの多数の参観者に注目をされるという経験を多くの生徒は好意的に受け入れているようであった。初年度は、公開授業研究会までに 9 回の授業研究会を行ったため、当日は内容の濃い研究協議会を行うことができたが、2 年目は授業研究会が 1 回しかできなかったため、当日の研究協議会は前年度に比べると不十分なものになった。この 2 年間の経験から、「授業公開」とその後の「研究協議会」を日常的に企画・運営し、その中で「同僚性」を高める努力をすることが、授業を中心とした学校づくりを成功させるポイントであると確信するに至った。

3. 鍵は、日常的な「授業公開」と「研究協議会」による「同僚性」の確立

Little1982*は、学校改革を成功に導く要因として「同僚性」をあげ、次の 4 点を教師間の協働に支えられた同僚性として捉えている。

教師はいつも、具体的な教育実践に関して対話をする。

教師はいつも、教師と授業を観察し合い有用な批評を提供し合う。

教師は、教材を共同で計画し、デザインし、研究し、評価し、準備する。

教師は、教育実践について相互に教え合う。

この2年間の経験から、「学びの共同体」で質の高い学びを創造する授業改革を実現する鍵は、日常的な「研究授業」と「授業研究」を着実に進める以外にはないということがわかった。同時に、他にも様々なことを学んだが、以下にそれらを整理しておく。

「学び合う教員文化」の伝統がない大阪の高校

近年ようやく高校でも、授業を公開することは当たり前になってきたが、「授業をどう観察するか」は、「学びの共同体」の各学校の授業検討会から初めて学んだ。「授業を良し悪しで見るのではなく、事実として仔細に見る見方、つまり自然観察において蟻の観察を行うように、教室の出来事を仔細に観察し省察する見方をする。『教師の教え方』を観察と批評の中心とするのではなく『子どもの学びの事実』を観察と批評の中心に置く（佐藤学）ことにより、教科を越えて授業から学びあうことが可能になり、これによって初めて高校に根強く残る「教科の壁」を越えることも可能になる。

中心となって推進する組織と必要な人材配置

他県での進んだ実践をみると、その中心には「研究授業」「授業研究」の企画運営に責任を持つ組織が、校務分掌の1つとして必ず位置づけられている。「研究主任」という役割の存在は、他県の学校との交流で初めて知った。

外部からの助言の重要性

校内だけの取り組みでは、どうしても馴れ合いになりがちで緊張感も持続しにくい。自分たちだけでは日常的で気づきにくい校内の問題点の指摘等、質的な向上のためには校外からの助言者（スーパーバイザー）の存在は不可欠である。校内の変化や課題を全校で共有するためにも、少なくとも年に一度は公開授業研究会を実施し、助言者だけでなく、広く校外からも意見やアドバイスを求めることが重要である。ただし、これには定期的に助言者に来校してもらうための謝金等の財政的な援助が必要になる。

仕事の精査による時間の捻出の難しさ

授業改革の取り組みは、日常的な生徒対応に追われる中で、どうしても後回しになりがちである。授業改革が、最優先課題になるような仕事の見直し・精査の合意を得ることが必要になるが、これがなかなか困難である。また、「研究授業」「授業研究」を勤務時間内に実施することは、他の校務との関係で非常に難しい。しかし、これが実現できないと「授業研究」を長期的に持続させることは不可能である。

生徒への接し方・見方を変えることの必要性

協同的な学びの授業では、これまでの生徒への接し方や見方を大きく変える必要がある。これは、授業改革だけで完結する課題ではなく、従来の生活指導の内容・方法の見直し、特別活動やキャリア教育との関連など、学校教育の全体的なビジョンを持った改革と一体化して初めて効果的な取り組みになる。したがって、長期的な取り組みであり、継続的な人材育成も不可欠である。

「学び続ける教員」となるために

生徒に質の高い学びを保障するためには、教員自身が学び続けることが必要である。人事異動等を考えると、これは一校だけで実現できる課題ではなく、「学び続ける教員」の文化を、府内全体で作り上げることが急務である。

Little1982* : Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions
of school success

泉南支援学校キャリア教育を考える取組み

校内研修を通して、共有と協力

大阪府立泉南支援学校 虎野 正幸

プロフィール

大阪府立の支援学校で小・中・高等部の美術科講師として20年間勤務。平成20年、大阪府立佐野支援学校教諭として着任。平成22年より佐野支援学校砂川校（分校）に異動。長年知的障がいのある生徒の進路指導アフターケアを担当する。平成23年より新校準備ワーキンググループに参加。平成26年1月1日より首席。平成26年4月開校の大阪府立泉南支援学校に着任し、首席、進路指導主事、進路職業指導部長を務めている。

1. 学校の特徴

泉南支援学校は、平成26年4月1日に大阪府の一番南にある支援学校として開校した。近隣には信達宿の古い家並みが続く熊野街道があり、校舎からは関西空港が浮かぶ大阪湾が一望でき、天気の良い日には遠くに明石海峡大橋が見える。児童生徒数は小学部36名7クラス、中学部55名8クラス、高等部112名14クラスで、教員数109名。校区は、小学部と中学部は泉南市、阪南市、田尻町、岬町、高等部はそれらに泉佐野市と熊取町が加わる。同じ敷地内には、同時に開校した府立すながわ高等支援学校がある。

本校の校訓は「まなび愛、みとめ愛、たかめ愛」。子どもたちが学ぶことに喜びを感じ、お互いを認め合いながら、それぞれが高め合っていくことを願い考えられた。泉南地域のインクルーシブ教育システムの進展、地域支援教育力の向上に貢献できる府立知的障がい教育校の役割と責任を果たすため、「基盤づくり」から、次の段階の「実行していく学校」をめざしている。

2. 学校づくりの道筋

佐野支援学校から分かれ、佐野支援学校砂川校となり、全く新しい泉南支援学校になる。そんな流れの中、新校準備ワーキンググループの段階から新校の立ち上げに携わることができ、たいへん充実した時間を過ごしてきた。佐野支援学校の実践の良いところを踏襲し、大規模校では実践することができなかった教育内容を佐野支援学校砂川校（高等部だけの分校）時代に取り入れた。今度は生活学習と進路職業教育のバランスを考え、高等支援学校との共存をイメージして、新しい教育課程を作った。

私の首席としての役割は、初代校長（現校長）より指示された「小・中・高をつなぐキャリア教育の舵取り」である。開校当初の本校の課題は、新校準備ワーキンググループが提案した理念や教育課程を受け入れ、実践していくことがなかなかできず、前任校の教育内容を現状に合せただけで、学部間のつながりがない状態にあったことであった。一方、本校の強みは、「職員集団は経験豊富なベテラン、中堅、若手とバランスよく配置されている」「新しい学校を職員全員で作っていくという経営参画の意識が高い」「分校時代より、短時間で参加型の研修を企画し、常に活発な意見交換ができていく」ことなどである。これらを活かし、学校教育計画にもとづき、新しい学校をみんなで一から創っていくことを目標に、校長・教頭と相談し、学校のめざす方向性を決めた。そのために、教職員同士の理解を深め、各学部をつなぐキャリア教育を題材に進路職業部と研究部が協力し、パッケージ研修の機会を利用して研鑽を重ねた。

3. つなぐ研修

泉南支援学校では、キャリア教育の推進役として、進路職業指導部に進路コーディネーターと職業コーディネーターを専任で配置し、「働く」ことへの意識を育てる教育を牽引している。学校全体で各学部の取組みについて情報共有し、学部間のつながりを大切にしている。校内の各部門と研究部とが協力し、毎回研修内容を検討した。

* 第一段階 「キャリア教育の目指すもの、現状と課題共有の取組み」

泉南支援学校では、キャリア教育を働くための指導だけでなく、「生きる力」を育むことをひとつのテーマとした。「自己選択」「自己決定」「意思表示」「援助要請」の力を育む教育をめざすことを全員で共有し、各自がこの4つの力を授業の中で育てるという目標を明確にした。そして、いままで各学部独自で行ってきた指導を、目標を意識した指導とするため学部間の指導のつながりを各学部がチェックし、学校全体で「生きる力」を育むための研究・検討が進むように、現状と課題について考える研修を行った。

研修終了後、各学部の教員からは、「就学前からのバトンを進路先につなぐための12年間を受け持つという意識で、学年が進むにつれて学習内容の割合がより「働く」について実践的なものに変化していくことが、すべての教育活動を通しておこなわれている」「各学部卒業後の一人ひとりの生活をイメージしての指導と、児童・生徒と保護者のニーズ、また各学部での指導の積み重ねと思いのバトンをつなぐことを大切にしている」「働く」を知る仕組みなどから、いろいろなステージでの就労ニーズを作り出すことの大切さが分かった」などと感想がよせられ、研究への下地が整った。

＊第二段階 「現場実習評価表をよりよいアセスメント資料へと改善し、職業の授業へ有効活用する仕組み」

全体の生きる力をテーマに、4つの力をどの学部でも育てていけるようにと考え、以下の研修を設定し、高等部職業の授業を例に進めた。現場実習評価表を使って誰もが使える、授業「評価表プロトタイプを作成、研究授業でのチェックと職業「授業」評価表完成、評価表の項目を基に、小中高のつながりについて検討

の段階では各学部において研究を進めてきた評価項目においてどのような場面でどのような仕組みがなされているかを具体的に挙げてもらった。最後に、本校のすべての児童生徒に共通して（あらゆる生活年齢、発達段階、障がい特性、生活環境等の児童生徒に共通して）育みたい力を「小中高を貫く柱」としてどんなことを掲げるかを討議した。

研修では、なじみのグループから年齢別のグループや各学部が入り混じったグループ等、内容によってグループ編成に変化をもたせた。また、研修内容を進路職業部の寸劇によるイメージづくりから実際の研究授業での活用やその後のまとめ（実際に評価表でチェックし問題点を検討）と発表に向けた実践と発表という展開にするなど工夫を凝らした。そのことにより、意見交換や議論が白熱し各学部の活動に対する理解推進と教員間の交流、指導の方向性の共有につなげることができた。研修後の感想では、「いろいろな方の意見が聞けてよかった。」「他学部の仕組みを知ることができた。」「卒業後を意識した出口からのベクトルで分かりやすかった。」などとあり、普段接している児童生徒を思い浮かべながら教員間で意見交換や考察ができ、研修を設定した目的が達成できたと感じた。

4. まとめ

平成26年4月から、全員で各学部の活動を知ることや様々な研修に取り組んできた。その中で新しい授業のアイデアが生まれた。例えば、学部間のコラボレーション授業（高2職業介護の授業での小学部での給食実習）や高3グループホーム利用予定者が参加するADL室を使った宿泊体験学習などである。

研修を進める中、「教員間の理解」「意思統一」「責任感」「協力体制」などを交えた発言が積極的ななされたということは、「考える、意見が言える、思いをぶつける場面を意図的に設定する」ことが必要だということの証である。泉南支援学校は、新設校ではあるが、佐野支援学校からの転勤者も多く、ワーキンググループが示した内容や方向性についても否定的な意見が少なくなかった。生徒一人ひとりに合った教育を掲げる支援学校だからこそ、自ら考え協力し、新しい試みにチャレンジしていく気風が大きく学校を推進させる基礎の力となる。首席の職務として、学校の強み・弱み・新たな課題を理解し、スピーディに対応していく。そのようなアクションをたくさん仕掛けていくことが私の役割と考えている。

今後の課題として、泉南支援学校版キャリアマトリックスの作成、研修・研究成果の教育課程へのフィードバックがあげられるが、これらの課題解決に向け取り組んでいきたいと思う。

今後の授業研究の課題にむけた一考察

近畿地区特別支援学校肢体不自由研究協議会をきっかけとして

大阪府立岸和田支援学校 馬淵 哲哉

プロフィール Tetsuya Mabuchi

昭和 56 年兵庫県立こやの里養護学校の教諭となる。昭和 58 年から大阪府立和泉養護学校、堺市立浅香山中学校、再度の大阪府立和泉養護学校、佐野支援学校を経て、現在、岸和田支援学校に勤務し 3 年目を迎える。今年度より研究部長。この間、大阪教育大学大学院教育学研究科、実践学校教育専攻を修了（教育学修士・平成 23 年）。所属学会は日本 LD 学会、日本自閉症スペクトラム学会、生涯発達科学会。近年は障がいのある生徒における国際教育を中心にタブレット端末や ICT 機器活用、AAC、ノンバーバルコミュニケーション等の研究成果を学会や大学の研究紀要等に論文発表を行い、平成 22・26 年、パナソニック教育財団より研究助成、2009 年度日本学術振興会科学研究費、奨励研究を受けた。また、近畿の小、中、高、特別支援学校、インターナショナルスクール等が集まり、車いすを修理して海外に贈る取組み等を行うバリアフリー教育ネットワークの代表を務める。

1. 学校の特性

養護学校の義務制に伴い昭和 54 年 4 月に大阪府立岸和田養護学校として開校、平成 20 年度に大阪府立岸和田支援学校と校名を変更し、現在に至る。本校は泉州地域の肢体不自由校として岸和田市以南の 5 市 3 町と泉北地区の 3 市 1 町の生徒が通学しており、小学部 46 名、中学部 39 名、高等部 38 名の 123 名（訪問の生徒 9 名を含む）が、自立活動や医療的ケアを含む個別の指導計画・教育支援計画に基づいた教育を受けている。また、教職員数は 139 名（行政職、看護師等 15 名を含む）。

2. 校内研修について

校内の教員を対象とする研修実施計画は、大きく 3 つに分類することができる。

新転任者研修：4 月を中心に 1 学期中に 14 回（一部、全体に案内する研修も含む）。

専門研修：医療的ケアや訪問教育等を担当する教員が必要とする専門研修が 1、2 学期に 5 回。

一般研修：2、3 学期を中心に「人権研修」「自立活動研修」「パッケージ研修」等、外部から講師を招いた研修が 5 回、校内教材交流会や内部で講師を立てて行う研修会を 9 回実施。

それ以外に、学部間を越えたグループ研究として、「アセスメント」「運動療法」「国際教育」「iPad活用」等、任意の研究テーマを決めて行う研究会を年 9 回行っている。

また、例年、授業研究は各学部で行われているが、特に本年度（平成 27 年）は 10 月に本校において近畿の肢体不自由校 55 校が集まり研究協議会が開催される。その日程の中で、公開授業を行う予定になっており、その授業を対象に 1・2 学期において、それぞれ数回程度、授業研究を行っている。

3. 「近畿地区特別支援学校肢体不自由研究協議会」に向けた取組み

前述したように、平成 27 年 10 月に本校が主管校となり「第 61 回 近畿地区特別支援学校肢体不自由研究協議会」（以下、近肢研という）を開催する。それに向けて、昨年度より様々な取り組みを進めてきた。

昨年 4 月に近肢研の実施計画を作成するにあたり、研究テーマを「一人ひとりの学びを支える授業づくり」とした。それに伴い、本校も、これまで毎年新たに設定してきた学校全体の研究テーマを昨年度と本年度の 2 年間に限り、近肢研と同じものとして取り組むことにした。学部、学年、更にそれぞれの班や学習グループ（各学部で生徒の実態に応じた複式学年の班やグループ）で更なるスモールテーマ（例えば小学部：チームティーチング、中学部・2 班：ICT の活用等）を決定して校内研究に取り組んだ。

年間スケジュールとしては、1学期に授業研究にそれぞれが取り組み、夏休みには研究成果をまとめ、校内研修会や例年本校で開催される泉南地区支援教育研修会において、様々な教材と共にパネル発表をする機会を持った。

夏休みの研修としては、例年外部より講師を招いて研修会を実施しており、一昨年までは障がいに関する研修が中心となっていた。しかし、昨年度は大阪教育大学の森田英嗣教授をお招きして、「一人ひとりを大切にしたい授業の協働による創出」をテーマに授業研究の意義、協働学習等についてお話いただき、本校の授業研究の考え方の礎とした。

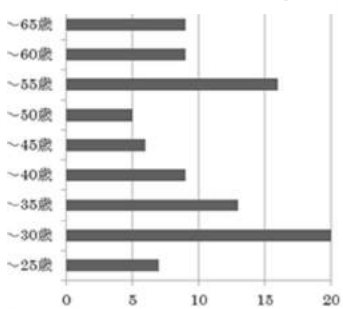
2、3学期に入るとPDCAサイクルによる授業研究を行い、3学期に他のグループ研究や個人研究と共に本校の研究紀要である「きしわだ」にまとめた。また、年度末から新年度にかけ昨年度の進捗状況に合わせてスモールテーマの再検討を行い、本年度のテーマ決定を行った。

今年度に入り、4月には各学部から2つの授業を公開した。前年度同様に授業研究を行ったが、本年度は2つに絞ったことにより、より多くの教員が授業研究に参加できる体制を構築し、それぞれに授業研究を複数回実施した。

また、昨年度より、大阪府教育センターの「パッケージ研修支援」を活用しており、授業を他校にも公開し、授業力向上を図っている。本年度は特に、近肢研の授業を行う教員を対象として、9月9日にプレ授業を行い、指導主事より指導助言をいただき、9月28日にも公開授業と研究協議を実施した。また、本校では独自の授業観察票である、「授業振り返りシート」を作成して、授業研究に活用しているが、近肢研に向けて、それらの観点の見直しや学習指導案の書式の統一等も行った。

4. 今後の課題と考察

表 - 1 本校教員年齢分布
(講師を除く)



本校において教員の年齢構成はワイングラス型を示しており(表 1)、一般的には特別支援教育における専門性の継承が問題とされている。確かに、日常的な指導技術が若手教員に継承されないまま、失われる可能性があり問題とされるのだろう。特別支援学校においては、障がいに起因する様々な課題があり、特に肢体不自由の特別支援学校では医療的ケアは大きな問題である。これに対応するスキルは、決して座学だけで得られるものではないことを痛感している。幸いな事に特別支援学校ではチームティーチングを基本とした授業形態であるため、他の教員の授業に接する機会が多い。しかし、若手教員が自ら意識して学ぶという意欲がなければ、折角の機会が無駄になる。若手教員は、多忙な中で他に注意を向けるゆとりがないことが負のスパイラルに陥る原因となっているように感じる。ベテラン教員においても教え込むのではなく、学ぶ態度を育て共感できる教育技術の継承を心がけることが肝要である。また何度か海外の障がい児教育の現場を見る機会に恵まれたが、海外の教員達は、同僚に自分の授業を見せることを嫌がる傾向にあった。日本の授業研究においては自分の授業を公開し学び合うことを当然としている。これは引き継いでもらいたいものであると感じる。

話は変わるが、教員の多忙化は本校でも例外ではなく、勤務時間内に会議を設定するだけでも困難な状況で、研修や授業研究の回数を増やすことは難しい。また、このことで、義務的な研修・研究となってしまう。教員のモチベーションを高めるためには、積極的に参加できる魅力的な研修・研究を企画することが必要であると考えます。また、大阪教育大学の木原俊之教授は「教師の授業力量形成に資する共同は、若手からベテランになるに従って、支援の関係から相互作用の関係へと移行すると言える。また、より多様化・ネットワーク化すると表現できる。」としている。また、教員の経験の差だけではなく、学部間のピリーフや障がい種別の専門性の差もある。経験、専門性、学部間のピリーフを超え、ネットワーク化し、各教員が、有機的に「語り・聴く」関係性の中で活動することで、実践がつながる学習コミュニティ、学び合える授業研究会・検討会を企画運営していきたい。

引用文献：木原俊行 2004 授業研究と教師の成長 日本文教出版株式会社 p256

全教員が学び合い高め合う学校をめざして

～ 合い言葉は「チーム中大江」～

大阪市立中大江小学校 稲井 雅大

プロフィール Masahiro Inai

平成 8 年 4 月に大阪市小学校教諭として採用。東住吉区の小学校に 8 年間勤務した後、大阪教育大学附属平野小学校に転勤。6 年目となる平成 22 年度から 2 年間、研究主任として校内の研究推進に関わる。その後教務主任を経て平成 25 年 4 月より本校に着任し、研究主任を務めている。大阪市小学校教育研究会では理科部に所属。平成 25 年度より「生活科・理科の接続カリキュラムにおける授業デザイン」というテーマでがんばる先生支援事業に取り組み本年度で 3 年目を迎えている。

1. 学校の特徴

中大江小学校は今年で創立 142 年目を迎える歴史があり「チーム中大江」の合い言葉のもと教職員一丸となって教育活動に取り組んでいる。児童数は約 300 人 11 クラスの中規模校である。教職員は中堅以上が多く、若手が少ない。

校区は大阪市の中心部に位置し地下鉄、私鉄と交通の便も良く、高層マンションやショッピングセンター等の近代的な部分が多く見られる。一方で大阪城公園や中大江公園といった自然が残されている場所もあり、子どもたちは休日によく虫採り等をしている。しかし、校内には自然が少なく、見られる生き物や植物の種類も限られている。

2. 全国大会に向けて～研究の焦点化～

本校は平成 28 年 11 月に全国小学校理科全国大会の会場校となることが決まっており、それに向けて 3 年次計画で研究を進めている。計画を立てるにあたり、それまでの本校における研究の課題から研究の柱を 4 つ洗い出し、それをもとに 3 カ年の計画を立てた。

平成 24 年度	平成 25 年度	平成 26 年度	平成 27 年度
【課題】	1 年次	2 年次	3 年次
自然のきまりや規則性の可視化	体験的活動を取り入れた授業づくり		幼稚園・小学校・中学校における科学的思考の積み重ねを踏まえたサイエンスタイムカリキュラムの創造
学びの連続性	共通ノート・ワークシートによる実践	「見通し」と「ふりかえり」が明確になっているワークシートの開発	考えたことを表現するための「ノート」「ワークシート」の充実
教材・環境開発	校内自然環境・設備環境への関わり方の系統化（一時的にならない関わりのカリキュラム化）		子どもたちによる新たな自然環境・設備環境
学年に応じた言語活動の充実	発達に応じた言語活動の場の設定 発表の場の充実	「見通し」と「ふりかえり」の活動の場の充実	発達に応じた気づきの言語化を促す手立て （「伝える力」「聞く力」における『中大江スタンダード』の作成）

第 1 年次は、学校自然環境における体験的活動を取り入れた授業デザインの開発を行った。自然環境の体験的な学習を取り入れた新しい単元を各学年 1 単元以上開発し、それに伴って校内自然環境や人的交流も整えていくことができた。年度末には全学年のカリキュラムを通してみることで、重なりや関連を整理することができ、環境整備面で重点的に取り組まないといけない所や学年間の交流をすることでより学習が深まる単元等を整理することができた。

第 2 年次は、課題「学年に応じた言語活動の充実」を重視し、問題解決において「見通し」「ふりかえり」活動を取り入れた単元開発を行い、さらなる検証分析による授業実践開発を行った。

そして本年度第 3 年次は、それらの授業実践を系統的に配置した生活科・理科接続カリキュラムの構築、学校自然環境の完成をめざしている。また、昨年度末の学習アンケート

結果から「友だちにもっとうまく伝えたい」「友だちの意見をもっとしっかりと聞いて考えられるようになりたい」という子どもたちの思いを踏まえ、自らの気づきを、より適切な言葉を用いて、表現していくことのできる「言語活動」の在り方について考えていく。発達に応じた言語化の手立てを明らかにしていくことで、系統立てた「伝える力」と「聞く力」を育てていくことができるよう『中大江スタンダード』を作成する。このようなスタンダードをまとめたものを作成することで、教員の異動や学年配置に左右されない、指導の在り方を提示していくことができ、さらには指導観の共有にもつながると考える。

3. 全教員の授業力向上をめざす研究の進め方

(1) 事前の共通理解を図るための指導案検討会・実技研修会

研究授業の前には、研究部と学年1名から構成される研究推進委員会のメンバーで指導案を検討し、細かい所までシミュレーションする場を設けた。また、授業1週間前には全教員が参加して模擬授業をしたり予備実験をしたり教材づくりをしたりする実技研修会を実施した。全員が一緒になって考え、授業を作り上げていくことで同じ視点で授業を見ることができ、研究討議会での議論も活発になり、研究に深まりが見られた。また、当該学年からしてもこのことで教材研究をしたり子どもたちへの支援のポイントやつまずきそうなところを予測したりすることができ、具体的な支援や指導を明確にして授業に臨むことができた。

(2) 全員が参加できる研究討議会

研究授業後の討議会はワークショップを取り入れた参加型スタイルで、全教員が授業に関して意見を出し合えるように工夫した。協議は小グループに分かれて3色の付箋を使って意見交流し、内容をポスターセッションの形で発表して共有するようにした。また、前述した～の表を各実践指導案に明記することにより、授業づくりのポイントを明確化することができた。また、教師がこのようなポイントを明確に意識することと、それに関連した研修を研究授業前後に重ねて行くことによって指導観を共有することができ、それが学びの蓄積やさらなる単元開発につなげていくことができた。討議会でもこの柱を中心に話し合いを深めていくようにした。

指導助言の先生としては、文部科学省の学力調査官や教科調査官、大学の先生等を招き指導いただくとともに最新の情報を収集するように努めている。

(3) 若手教員研修企画～ざっくばらん倶楽部～

若手教員の資質向上の取組として、また教育活動の活性化に繋がることを期待して学習会「ざっくばらん倶楽部」を発足した。ここでは自分の取組について語ったり、疑問や悩みを出し合ったり、ざっくばらんに話し合える場として、月に一回程度希望者で行っている。若手教員の日々の悩みや問題意識、実践について学校全体で応援できる組織づくりに繋がっている。

また、定期的な研修会以外にも併設している幼稚園の授業を見に行ったり、外部講師や理科部員を招いた研修会を実施したりと外部の先生方にも指導していただく機会を設けた。

このように、若手教員の研修企画が、若手教員の指導力向上につながり、それが校内の授業研究の深まりや討議会の活発化にもつながっている。

4. 終わりに

3年計画で、全員が分かりやすい共通のテーマを掲げ、4つのポイントに沿って研究を進めてきたことで、研究の充実度は高まってきている。また、若手教員を中心に授業力も向上し、討議会の内容も充実してきた。

ある研修会の企画で若手とベテランに分かれて、日々の仕事や同僚との関わり方等を「チェックリスト」を使って振り返った。その結果、ベテランは「やりがいを語ることで、仕事へのやる気を高めている」の項目が1番高い自己評価となり、若手は「教師としての仕事に充実感ややりがいを感じている」「職場は、より良い授業づくりのために、協力して指導を行ってくれている」の項目が1番高い自己評価となった。これらが相互に高評価となったことは、今のチーム中大江の結束を物語っていると言えるであろう。今後もチーム力を高め続け、さらに全教員が学び合い高め合う学校をめざしていきたい。

全員授業&研修で授業力を高めよう！

大阪市立九条南小学校 津田 直子

プロフィール Naoko Tsuda

大阪市立九条南小学校教諭。経験年数 23 年目。大阪市西部の学校を 3 校勤務の後、現任校で 3 年間勤める。高学年を担当することが多く、各校で、生活指導部長、研究・研修部長、教務主任等を担当してきた。音楽科の研究に取り組み、大阪市小学校教育研究会音楽部に所属。本校では、本年度から研究部長を務める。

1. 学校の特徴

九条南小学校は、大阪市西区にあり、全校児童 240 人、9 クラスの小規模校である。教職員数は 22 名。うち 50 代以上が 10 名、40 代が 5 名、30 代 5 名、20 代が 2 名という年齢構成である。

校区内にはネジの加工・販売の工場が多数あり、ネジの町として有名である。学校においても、総合的な学習の時間で「ネジの旅」と題し、ネジの歴史や製法を学んだり、図画工作科でネジアートをしたりするなど、地域の特色をいかした取組に力を入れている。

2. 全員が授業を行う体制づくり

この 3 年間、教科は違っていても、共通して行ってきたことは、全員が何らかの形で授業を公開できるような体制とってきたことである。本校は、2 クラスある学年と 1 クラスの学年が混在している。基本的には各学年 1 本の研究授業が行われるが、2 クラスある場合は、本番の授業とそれに関するプレ授業という形で授業を公開することになっている。プレ授業後は、ミニ討議会を開き、授業の改善点を話し合い、それをいかして、本番の研究授業にのぞむようにしている。

研究授業後の討議会では、ワークショップ型のグループ討議を行っている。参観者（授業者も含む）をメンティー、メンター、グランドメンターの三者がなるべく入るようにグループ分けをし、学習や指導の様子、子どもの変容など、気づいたことをどんどん付箋に書き込み、4 つに区切られた模造紙に貼っていく。その付箋をもとに、それぞれの意見を交流しながら、授業のよかったところや改善点・疑問点や質問事項を整理していく。グループ討議後は、グループごとに話し合いの内容を発表し、全体で成果や課題を共有することで、より深い学びにつながるように工夫している。少人数でざくばらんに話し合うことにより、自分が気づかなかった視点で授業を見ることができ、一人一人の教員の授業力アップに確実に繋がっている。

また、授業後は授業や討議会の内容をまとめた「研究部だより」を研究推進委員会で作成し、全教職員に配付して、共通理解を図るようにしている。

3. 3 年間の研究の実際～授業研究の取組～

平成 25・26 年度の取組

1・2 年目は図画工作科を中心に「造形活動を通し、自らつくり出す喜びを味わう～人・材料・場所とかかわりながら～」というテーマのもと「創造的な技能」や「伝え合う力」の育成をめざして研究を進めていった。研究の視点と成果は以下の通り。

[視点 題材や教材・材料の開発]

- ・興味・関心がもてる魅力的な題材の開発を行い、活動が広がるような素材を準備したことで、想像を膨らませたり、自分なりのイメージを広げたりすることができた。

[視点 学習指導材の開発]

- ・学習指導材、材料・用具コーナー、ヒントコーナーを効果的に掲示や配置をしたことで、自信をもって主体的に造形活動に取り組むことができた。
- ・砂場や遊具、牛乳パックでうめつくされた図工室など、活動場所の設定を工夫したことにより、児童は友だちと楽しく関わりながら表現活動をすることができた。

[視点 鑑賞活動における言語活動の充実]

- ・自分の作品に込めた思いや表現の工夫を発表したり、友だちの表現のよさや面白さを互いに認めあったりしたことで、自己有能感、自尊感情を高めることができた。

この他にも、指導者が全実践研究の前に、実際に児童の活動を体験するようにした。そ

れにより、題材における基礎的・基本的な指導事項を確認することができた。また、個に応じた適切な助言や支援に必要な資料・材料・用具・学習指導材などを準備することで教職員自身の指導力向上にもつながった。

平成 27 年度の取組

今年度からは、前年度までの研究で大切にしてきた「伝え合う力」の育成をさらに進めるために、国語科を中心に「言葉に対する感性を磨く指導の充実～伝え合う力を高める指導法の工夫～」というテーマのもと研究を進めている。前年度同様、研究の視点を以下のよう

視点 A 言語活動の充実を図る授業の展開

「話す・聞く」ための基礎的・基本的な態度を定着させるための工夫

「伝え合う」学習活動や学習形態の工夫

意欲の喚起につながる学習の振り返りや評価のあり方の工夫

視点 B 言語感覚を養うための環境の充実

読書活動の充実 「話すこと・聞くこと」の日常化 場や人に応じた挨拶

漢字能力検定の受検（6 年のみ実施）

4. 「Let's 学びにセッション」の取組

本校では、平成 25 年度から教職員一人一人の視野を広め、教育指導や支援の力を向上させるために外部講師を招聘したり、教職員間で教え合ったりしながら、研鑽を積んでいる。学級担任だけではなく、担任外（管理作業員・給食調理員・事務主事・養護教諭も含む）の教職員も参加し、時には講師となって研修を行った。仕事の枠組みを超え、教職員が一体となって楽しみながら学び合うことで、教職員間の仲間意識も高まり、学校全体で子どもたちの教育にあたらうとする雰囲気が醸し出されている。

また、本校では、便宜上メンティーを 20 代～30 代、メンターを 30 代～40 代、グランドメンターを 50 代～60 代とし、3 世代が共通理解・役割分担をしながら、若手教員の育成にも取り組んでいる。

メンティーによる公開授業

メンティーは国語・算数の授業をメンターとともに計画し、実践授業を公開する。それを、校長・教頭・教務主任・教科主任・グランドメンターが評価・指導助言を行い授業力向上に努める。

授業参観での公開授業

年数回ある授業参観の時に、校長・教頭・教務主任等が授業を参観し、指導助言を行う。授業者は、板書計画や学習内容を書いた「授業力アップシート」を提出し、参観者はそれをもとにチェック項目に評価を書き入れ、改善点等のアドバイスを記入していく。評価されたものは、授業者に手渡し、授業力向上の手立てとしていく。

多様な校内研修会

教科・領域に関する研修はもちろんのこと、情報教育、キャリア教育、図書館教育、国際理解教育など、多様な校内研修を取り入れている。外部講師を招聘することもある。教職員自らが講師となり、得意分野の研修を行ってきた。管理作業員や給食調理が講師になって物づくりや簡単な調理について教えてもらったこともある。小規模校ならではのアットホームな雰囲気の中、楽しく学び合うことができています。

5. 授業研究・研修を推進する立場として

本校は他校と比べグランドメンターも多く、指導案検討会や研究討議会においても建設的な意見が交わされる。そのため、メンターもメンティーも教育指導に関してのスキルアップが大いに図られている。しかし、私が教諭になってから 23 年の間に子どもたちを取り巻く社会環境は著しく変化しており、それにもなると、情報教育やキャリア教育、道徳教育など、様々な分野での学校教育に対する期待は増すばかりである。その期待に応えるべく学校も教職員もアンテナをはりめぐらし、日々、スキルアップしていく必要があると感じている。これまで、学校教育で大事にされてきたことを踏襲しつつ、新しいことにも積極的にチャレンジできるように、世代間の橋渡しをしながら、学校としてさらに進化していけるように役割を果たしていきたい。

公立小学校におけるハイブリッド型研究組織の構築

大阪市立菅原小学校 松田 紘司

プロフィール Koji Matsuda

大阪市立菅原小学校教諭。経験年数 10 年目。大阪市立加島小学校で 4 年、大阪市立菅原小学校に 5 年、今年度より 2 年間大阪教育大学大学院に派遣研修中。経験学年は主に高学年。校務分掌は児童会活動主任、体育主任、メンター、研究・研修部長を経験。大阪市小学校教育研究会体育部「体づくり運動領域部」及び大阪市小学校体育連盟「広報部」に所属。

1. 学校の特性

大阪市立菅原小学校は大阪市東淀川区の中央に位置し、1938 年創立の小学校である。全校 27 学級(特別支援 4 学級を含む)、児童数約 780 名、教職員 41 名である。教職員の内訳は、校長 1、教頭 1、教諭 32(講師等 6 を含む)、栄養教諭 1、養護教諭 2、事務職員 2、管理作業員 2 である。年齢構成は 20 代 9 人、30 代 11 人、40 代 11 人、50 代 9 人、60 代 1 人で、中堅層が厚くバランスのとれたつぼ型である。研究教科は体育(2 年目)である。

2. 研究組織のとらえ直し

(1)新たな研究体制に向けて

本校の運動場は大小の 2 つが存在し非常に恵まれた環境にある。しかし、運動場に出て遊ぶ児童は少ない。使用禁止の遊具、ボール遊びの制限、遊具提供の少なさなどの問題が見られ、教室にいる児童が多く学校に活気がなかった。そこで、体育を軸に校内研究を進めることで、学校目標の一つである「活気あふれる学校」につながるよう全教職員で取り組むこととし、校内研究主題を「進んで運動に親しむ子どもを育てる-運動の楽しさや喜びを味わうことができる運動用具・施設の充実-」に設定した。授業はもちろんのこと、環境面からの働きかけを行うことで両者が相互に機能し、相乗効果が期待できるようハイブリッド型の実践に取りかかった。検証効果を確認するために、学期に 1 度運動アンケートの実施・分析をした。これをもとにして計画され進められてきた内容を見直し次学期に向けて新たな内容を試すなど、PDCA サイクルで推進される新しい研究体制が組織された。

(2)複合的アプローチ

本実践は従来の授業研究の発想から一歩飛び出し、学校生活全般(環境面)と授業研究(授業面)が複合体となって行われたものである。ここでは環境面と授業面の二面が複合されたハイブリッド型研究を「三本の矢」の例えを用いて説明する。この「三本の矢」をイメージしたハイブリッド型研究は、従来の授業研究にプラス の効果を期待したものである。目で見てわかる効果、教職員による手応え、数字による評価を意識して推進した。

3. ハイブリッド型研究の実施

(1) 第一の矢 校内研究体育 教職員の協働

第一の矢は「校内研究体育、教職員の協働」であり、校内研究の活性化をめざす工夫を行った。平成 25 年度の教職員の話し合いにおいて体力向上が課題に挙げられ、協議の末、研究教科を体育科に決定した。めざすべき児童像を明確にした上で年間授業計画を立案した。さらに、平成 26 年度は授業研究が充実したものとなるよう、年間計画の中に実技研修講師の招聘(1 回)、校内実技研修(1 回)、指導助言の依頼(8 回)も盛り込んだ。他にも、メンター主催の算数や学活などの研修も企画され、公開授業や実技研修、協議会など他教科においても若手が学ぶ機会が多く設定されるなど、教職員の協働において研究が開始された。

(2) 第二の矢 がんばる先生支援 遊びの持続

第二の矢は「がんばる先生支援、環境面の充実・遊びの持続」である。大阪市の施策の 1 つである「がんばる先生支援」の申請を行い、予算を児童の遊びに関する環境の充実に充てた。一輪車や練習スタンド、竹馬、ジャンピングボードなど、児童が進んで遊んでみたいと思える用具を購入するとともに、施設開放や芝生化事業との連携・協力を得ることで小運動場の芝生化が実現された。また、施設整備を充実させるだけでなく、遊びに開

する既存のルールを撤廃し、自由に遊ぶことができる空間を確保した。

(3) 第三の矢 授業研究 授業者の創発

授業研究においては、各学年体育の授業と全員授業の2パターンで進めることにより、両者の取組による授業力の向上と学年の協働が期待された。

a. 全員授業(学び続ける教員サポート事業)

取組にあたっては、最初に全員授業(学び続ける教員サポート事業)の説明を行った。個人または学年の協力によって工夫ある授業になるよう、授業教科については限定せず、教員の専門性を生かすため自由選択にするとともに、学期毎の授業予定日を決定することで、授業参観について見通しがもてるようにした。行事予定表にも記載された年35回(体育の授業研究が15回)の授業研究を計画し、若手からベテランまで授業の「型」を学ぶことにつなげた。授業の「型」とは、全体的な流れや、授業の進め方、方法や形式のことである。平成26年度は12種類の形式で授業が行われた。教科主任型授業 専門教科型授業 研究教科型授業 学年一斉型授業 学年協力型授業 リンク型授業 習熟型授業 専科型授業 特支学級型授業 Cネット連携型授業 情報モラル型授業 小中連携型授業である。

b. 学年授業研究(体育全6回実施)

各学年の体育の授業研究については、学年と研究部(長)が協力して指導案の検討を行った。指導案を練り上げてプレ授業を重ねることで、授業内容に深まりが見られた。取組の工夫として、ICT機器を使用した授業に挑戦する学年も現れた。タブレット端末や近焦点のプロジェクターを必要に応じて使用した。積極的に導入を進めているICT機器を若手が中心に実証・検証し、授業研究の機会を利用して効果を示すこともできた。

c. 研究協議会(ワークショップ形式)

従来の研究協議会は全体で行われ発言者が限られていた。そこで、全員が発言できるように研究協議会の編成を、各テーブル8人程度のグループ4つに分けることにした。メンバーは若手・中堅・ベテランが一緒になるように配慮し、研究部員と学年の授業に携わった教員が1名ずつ入り、本時までの流れや質問にも答えられるようにした。方法は、青(良い点)・黄(改善点)・赤(課題)の3種類の付箋を全員に配布し、授業参観時に記入した。授業後の協議会で各グループの拡大した指導案に付箋を貼って話し合った。付箋を研究の視点ごとに分けて囲んだり説明書きを加えたりして分析することで、授業者自身の課題や授業内容の問題、児童に身に付けさせたい力についての協議が行われた。

4. 考察 ハイブリッド型研究組織

ハイブリッド型研究「三本の矢」を終えて学校は大きく変化した。「やってみよう」として開始された研究が三位一体となり、それぞれの役割を果たすことになった。教職員の協働により研究の方向が明示され、遊びの持続は環境の充実により可視化され、授業者の創発により洗練された授業研究がなされた。実践後、運動アンケートの数値による一定の成果が得られたことにより、具体的に学校が活性化されたという実感をもつことができる。特に授業においては、全員授業を企画したことで数多くの授業研究が公開された。その結果、授業者の指導力向上はもちろん、参観者にとっても多くを得ることができる取組となった。そして何より、大勢の教員の授業を見ることで授業の「型」を学ぶことができたと言える。環境面と授業面の2側面で迫ったことにより組織が同じ方向へ向かい大きな力が生まれ、結果として多くの児童が運動場で遊ぶことになった。生き生きとした表情、そしてこれまで閑散としていた運動場が今、児童で賑わう「活気あふれる学校」に変化した。しかしながら、アンケートの結果は右記の通りである。アンケート実施時期の問題や新しい遊びの開放時期、数による数値変化が予測される。今後、ハイブリッド型研究で培った成果を維持し、運動をしたがらない児童に注目して比較検証、検討を進めていきたい。

<運動アンケート結果 H26 年度>				
I. 運動場に出て外遊びをする子ども (最終数値目標 80%)				
とても好き・好き	1 学期 74%	2 学期 84%	3 学期 81%	→+ 1%
II. 運動をすることが楽しいと思える子ども (最終数値目標 85%)				
とても楽しい・楽しい	1 学期 77%	2 学期 89%	3 学期 88%	→+ 3%
III. できるようになった遊びが増えた子ども (最終数値目標 85%)				
とても増えた・増えた	1 学期 70%	2 学期 78%	3 学期 72%	→-13%
IV. 昨年度より、運動する機会が増えた子ども (最終数値目標 85%)				
とても増えた・増えた	1 学期 62%	2 学期 74%	3 学期 68%	→-17%
V. 学校がいそいそと元気になったと思う子ども (最終数値目標 80%)				
とても思う・思う	1 学期 64%	2 学期 75%	3 学期 71%	→- 9%

子ども一人ひとりの学びを保障するために

協同的な学びの試み

大阪市立大正中央中学校 田窪 真樹

プロフィール Masaki Takubo

大阪市の夜間中学校で2年、堺市の公立中学校で2年の講師経験の後に大阪市内で採用。現任校は今年で4年目に入る。校務分掌は、教務部長、研修部長。3年担任で、担当教科は美術。日本教育美術連盟実行委員。

1. 学校の特性

大正中央中学校は、大阪市大正区にある公立の中学校。1947年に開校された（当時の名称は大正第二中学校）。全子どもで284名、9クラスの小規模校である。教員の年代別に見ると、20代が7名、30代が10名、40代が3名、50代が8名、60代が2名である。部活動に力を入れている学校である。

2. 協同的な学びを取り入れた学校づくり

取組の基本姿勢

当校は全体的に学力が低く、授業に積極的に取り組めていない子どもが一定数いるのがこれまでである。その中で、現校長が推し進めている「協同的な学び」。学校改革は授業改革、その柱として「協同的な学び」をすえた学校づくりをめざしている。26年度からこの理念を推進する任として、研修部長の役に就いている。私自身、前任校も「協同的な学び」のパイロットスクールだったこともあり、理念に対する理解も多少あったことが助けになっており、自分自身も、この「協同的な学び」の理念から、多くのことを学ぶことができている。

「協同的な学び」は、教員が一方的に教えるのではなく、子どもたちが主体的に学び合う関係を支えていくもので、これまでの一斉授業からの転換を図り、子ども同士の教え合い、学び合いを最上の学びとし、少人数の班で課題に取り組めるような授業の工夫を図っている。学力の向上も望まれるところであるが、何よりも、子ども一人ひとりの学びを保障するために、この取組はあるといえる。

取組の現状

「協同的な学び」の取組を始めて以降、授業中に伏せる子どもは確実に減少し、子ども達はしっかり授業に参加できてきている。また、授業の中で、子どもたちがつながりながら学び合う喜びは、どの学年においても、表情やつぶやきなどから見てとれる。しかし教員にとって、これまでの方向からの転換をすぐに受け入れることは容易ではなく、特別に時間を設けて研修をすることや、授業を公開することに対する抵抗感も生じやすい。しかし、このような取組は、個人の取組にとどまるのではなく、組織全体で取り組むことが大切であり、その方がはるかに効果的である。取組の充実と推進を図るため、校長を中心として、組織全体への取組の提案を年々進めてきているところである。

「協同的な学び」の取組を始めてから、職員室内で学び合いについての議論が確実に増えてきており、子どもの学びを通じての同僚性の構築が徐々に図られていることを感じている。協同的な学びの理念やスタイルが徐々に教員に浸透してきているといえる。

3. 授業研修会で何を学ぶのか

2年前までは、公開授業週間や年に1、2回の公開授業と研究協議という形で研修が行われていた。26年度は、年度初めに研修の大枠の実施要項を提案し、年6回スーパーバイザーを招聘し、公開授業・研究討議会を実施した。さらに今年度は、公開授業・研究討議会の数を年7回に増やし、2月の最後の公開授業を全学年の教員が参観するものとし、授業研修会を行っている。公開授業は全教員が必ず一回は行うもので、年度初めにどの時期にどの先生がするかを決め、学年別で公開授業を行い、その後に研究協議や指導助言の場

を設けている。

授業を見る際は、たとえ教科が違って、基本的に見るポイントは子どもの活動なのだが、ややもすると指導者の指導技術のみに目がいきがちである。子どもを見る視点の共有を図るため、実施要項には「見とり方」を載せるようにしており、公開授業は、この「見とり方」を基に、子どものつばやきや、どこで学びが切れたかなどを中心に見とっていくようにしている。

また、研究討議後に指導助言を受ける機会を設けているが、授業者の思いや指導方法と違った指摘をされることがあると、素直に受け入れられず、授業改善につながりにくい現状がある。「子ども達一人一人の学びを保障するために」という視点を大切に、助言については前向きに謙虚に受け止める姿勢が必要だと感じている。

研修部長としては、指導助言の内容をまとめたり、助言者と同僚達の意見のずれを調整したり、表現方法を変えたり、現状を伝え合ったりするなど、授業や研究討議、指導助言が授業者の授業改善、他の教員の指導力の向上につながるよう調整役となっている。

この取組により、学び合える題材開発のための話し合いは増え、日々試行錯誤されている。同じめざす道に向かって一步一步進んでいるように感じている。授業研修会で何よりも大切なことは、より多くの教員が進んで研修にのぞみ、楽しみながら学び合えるような研修にしていこうと考えている。そうすれば、より多くの教員が、より良い授業づくりをしていくためにどこをどう改善していくべきか、ということに真摯に向き合っていけると思う。その中で、協同的な学びの核となる理念を学び合って深めていき、子どもたちに還していけたらと思う。

4．学び合いの広がりや深まり

教師と子どもたちとの関係性の中だけでなく、部活であってもそうだが、外部や地域の人との関わりも大切であるように思う。学び合いの場は教室だけではなく、教室の外に広がり、つながっていくものである。美術部では、NPOと連携してワークショップをしたり、大学生に指導に来てもらったり、大学と連携して空き教室をリノベーションしたりなどをしながら、子どもたちが経験したことのない、多様な刺激の中で学び合いを試みている。教科を横断すること、実践力につながることで、大人同士の学び合いも重要で、子どもが主体的に参画できるように、そういったことが広がり深まっていく中で、校内での協同的な学びも促進されていくのではないかなと思う。

5．今後に向けての課題と展望

本格的に取り組み始めて3年目。少しずつ推し進めてきたこの取組。先生方の協力のおかげで浸透しつつあるとはいえ、やはり、問題解決型や探究型の課題ではなかったり、話し合いになっていなかったり、子どもたちのつばやきや仕草を上手く拾ってつなげていけなかったりなど、今後も追求していくべき課題は多くあるといえるだろう。また、家庭学習が定着していない子どもが多く、学力につながりきっていないことも事実としてある。解決するためにはどうするか。反復学習を強化しながらも手探りの状態である。発信していける教員を学年ごとに決め、そこを軸にして、他校の研究授業を参観するよう計画したり、次年度の初めにより明確な実施要項を提示し、全教員が理念を共有できるようにしたりしなければならぬと考えている。様々な課題があるが、子どもにも教師にも浸透してきているこの「協同的な学び」が学び合える学校づくりに効果的であるのは強く感じており、今後もより進めていきたい。そして、子どもたちが魅力的で学び合う楽しみを感じられるような教材を研究し、教員同士も学び合い、子どもたちの学びを促進・発展させていきたい。子どもたち一人ひとりの学びを保障するために、同僚性の構築につながるように、私の立場でできることを効果的にしていかなければならないと思う。

効率よく授業力向上につながる授業研究・教員研修をめざして

大阪市立墨江丘中学校 田中 和子

プロフィール Kazuko Tanaka

平成3年4月より1年間常勤講師として勤務後、理科教諭として大阪市内中学校に勤務し24年目。昨年4月に6校目となる現任校に着任し校内研修主担となる。校務分掌は教務部が多い。今年度から学力向上主担も兼ねている。

1. 学校の特性

校区には熊野街道が南北に走り、地域は住吉大社をはじめ歴史ある神社仏閣を有する史跡地となっている。1学年5クラス、生徒数570人、教職員は45人、30代と40代が多い。

教育熱心な地域で、夏にソフトボール大会、冬に百人一首大会を町内対抗で行う「校外生徒会活動」を地域と学校が協力して行っている。

学校として、英語力向上に力を入れており、英検受験や台湾の中学校との国際交流も積極的に行なっている。また、元気アップ事業で漢検、クラブ活動の一環としてパソコン検定や理科検定にもチャレンジさせている。

2. 学校づくりの特徴と過程

校訓の「自主・創造」に基づき、基礎学力を身につけ自らの未来に夢を持つ力の育成、「友愛・協調」に基づき、支えてくれる人たちのことを思い自分たちの未来を生み出す力の育成を目標に、平成27年度、国語科は全学年週1時間の習熟度別の文法中心授業、英語科は全学年週1時間以上の習熟度別授業および英検を意識した授業、数学科の3年は週4時間全てを習熟度別授業、1, 2年は週1時間と演習時に集中した習熟度別学習を行っている。教員の平均授業時数約17時間。

3. 校内研修主担としての取組

多くの中学校では新任研や5年次研などに該当する一部の先生が研究授業をするのが一般的であったが、昨年度初め、すべての教員が年間1回以上の研究授業を伴う校内研修をすることが伝えられた。教師はこれまででも、授業・会議・生徒指導・部活動指導・地域や家庭との連携などの仕事に追われ多忙な日々をおくっている。工夫のない取組は教員の負担感につながりかねない。教員が取り組みやすく、成果の見える工夫が必要であると考え、26年度から、教員の負担感につながらず、授業力の向上をめざす取組を開始した。

(1) 教職員の認識の共通化

「子どもたちの主体的な学びを重視した授業づくり」を研究テーマに設定し、教員を教科中心の、国・社・数・理・英・保体・音美技家・特支の8グループにわけ、グループごとに相互授業と研究協議をするように設定した。会議での連絡だけでなく、時間割変更、研究協議で受けた助言、授業を見る視点・する視点など細かい部分まで全員が共通認識しやすいようにするために、教員研修だよりを発行した。

(2) 研究授業のパターン化

大阪市をはじめ他府県の指導案の例などのデータを校務支援パソコンに入れておき、活用しやすいようにした。相互授業参観では授業アドバイスシートを、研究協議では研究協議シートを印刷、直前に配布し、計画 指導案作成 相互授業参観 研究協議の流れをパターン化した。

(3) 教職員の意識向上

各グループの実施予定の確認や、相互授業参観からの学び、また私自身が校外で学んできたこと、東書ウェブライブラリーや府教委などのデータの活用法なども教員研修だよりに掲載、教職員の意識向上を図った。

(4)教員連携の強化

先生方はそれぞれが工夫し授業をされているが、その共有化が少ないことが多い。本校では月中行事に教科会を入れず、4月当初から時間割上に教科会を位置づけている。授業、テスト、成績の付け方などの教科の事はもちろん、教科以外のことも話題にし、職員室内の情報交換を活発にしてお互い助け合う雰囲気も意識的につくっている。教員連携を強め、それぞれの良いところをお互いが取り入れていくことが、効率の良い授業力向上につながっていくように感じている。教員連携や実施した研究授業から出てきた実践例をいくつか示す。

教材・教具の工夫

生徒は音声より視覚認識が得意である。社会科や理科の授業では、拡大図、教員自作の模型、動画などを活用してイメージしやすくした。英語科では、プロジェクターと電子黒板をつかって効率の良い授業をおこなった。美術科では、制作中の生徒作品を書画カメラで大きく写し、作品の良いところや注意点を伝え、他の生徒の制作のヒントとした。

発問・指示の工夫

ビクチャーカード、フラッシュカードなどを利用し音声・文字・絵などで出す指示、時間制限の発問、できた生徒の授業内での個別評定、文字数などのヒント提供、生徒のモチベーションを上げる言葉など、1時間の中でさまざまな変化を持たせる工夫があった。

生徒の活動の工夫

ゲーム形式の復習問題、パソコン室を活用した英文を使つての交代読みやフラッシュカードによる発音など生徒の活動を授業に組み込み、教員は全体の動きを把握しながら全員参加型の授業を行った。また、国語科のジグソー式授業、体育科の能力別グループ学習、社会科のグループ内討論学習など、アクティブラーニングを意識した様々な学習形態もとっている。

4.成果と課題

授業力向上に直結するために、昨年度は教科ごとの研究授業グループをつくり、相互授業参観・研究協議を行うように計画したが、授業や会議の関係で授業参観できる教員が少なく、研究協議を十分に行うことができなかった。

その反省から、今年度は研修委員会と学力向上委員会を設置し、連携しながら組織的な取組をはじめた。その中で、1学期は3年、2学期は2年、3学期は1年担当の教員が約1ヶ月の研究授業月間に研究授業・相互授業参観・研究協議をするように計画し、相互授業参観も年間2回以上行うことを計画した。そして、研究授業は可能な限りビデオ撮影し、授業者自身の振り返りがしやすいようにした。研究協議後は、研究協議シートを提出してもらい、協議の内容が形に残るようにした。

しかし、1学期に研究授業した教員、相互参観をした教員はどちらも5人で、十分な参観者とはならなかった。これは、昨年度は教員研修だよりを6回発行できたが、今年度は発行できていないこと、行事との関係の考慮や伝達が十分でなかったことが原因ではないかと考えている。

昨年度、全員1回以上の研究授業実施し、教員は以前より見られることを意識した授業づくりをするようになったと感じている。生徒の「わかりたい」に応えられない授業をしている教員は生徒からも保護者からも信頼されにくい。教師には常に授業力を高める努力をすることを求められている。研究授業・相互参観を継続していく中で、多くの教師の実践を肌で感じ、お互いが学ぶことができる。そのために、今後、研究協議の内容や教員が個々に行なっている工夫、全国学力学習実況調査の分析から出た意見などを組み込んだ教員研修だよりを発行予定である。研修主担として、教員の意識の共通化と、教員の負担感が少ないかつ成果の見える授業力向上につながる取組の工夫を探究していきたい。

子どもの見取りと授業研究会を中核に据えた学校の協働研究の展開

福井県高浜町立青郷小学校 砂原 亘

1. 学校について

高浜町立青郷小学校は福井県の最も西に位置する小学校で、全校児童数176名、8クラス（特別支援学級含む）の小規模校である。歴史的に人権教育を行ってきたためいじめなど生徒指導上の問題がほとんどなく、明るい児童が多い。掃除や大休みに行われる遊びを縦割り班で行い、また異学年が組んで遊ぶ活動を行っていることも学校の良い雰囲気を作っていると思われる。学力については後述するが、読み取る力と書く力に難が見られる。また、「自ら学ぶ」力に課題がある。授業間にはチャレンジタイムと称してマラソン、竹馬、大縄跳び、一輪車に縦割り班で取り組み、体力の増強にも取り組んでいる。

教職員は20名で年齢は20～40代が多く、若手と中堅が現場を動かしているという現状である。職員室の雰囲気も良く、笑い声がよく聞こえる。

2. 研究について（研究計画より一部抜粋）

本校ではここ数年、子どもたちに「生きる力」をつけるために子どもや教師が学び合い協働性を高めることを目標として教育活動に取り組んでいる。昨年度は「協働して学びを深める授業の創造～自ら考え、豊かに表現する子の育成～」を研究主題に据え、教師は教室を拓いて授業公開を重ね、子どもの姿を通して語り合える授業研究会を創り上げ、年間を通して小グループで自身の実践や見取った子どもの姿を語り合い、省察し、レポートにまとめることができた。また、授業者の工夫により、子どもたちはテキストを読んで課題について考える力や自分の意見を目的に応じて表現する力を向上させることができ、「豊かに表現する子」を育成することはできてきた。また、「個」と「集団」が関わり合って学習する場面（子どもたちが協働する場面）を設定することを意識して授業に臨む教師の姿が見られるようになり、「集団全体」の力を伸ばすこともできてきた。ここ数年の取り組みの成果として、それらが青郷小学校の学校文化になりつつある。

しかし、全国学力調査やSASAなどの結果から、以前と比べ成果は出ているものの依然として「読み取る」力と「読み取ったことをまとめる」という「書く」力に課題が見られ、基礎基本の確実な定着がもう一つ図れなかったと省察する。また、子どもたちの学習意欲を継続・向上させるような学習活動を展開することがあまりできなかった。つまり、学校教育目標にある「自ら」学ぶ子の育成に迫り切れていなかったということである。これは指示待ちの子どもたちがいることからわかる。これでは「生きる力」が育まれているとは言い難い。

そこで、今年度も「自ら学び、協働する子」という学校教育目標の下、「協働して学びを深める授業の創造～自ら考え、豊かに表現する子の育成～」を研究主題として掲げ、教科学習や体験活動において「自ら」意欲的に学んで「生きる力」を育む、「読む」力と「書く」力を育む言語活動の更なる充実（授業改善・読書指導）、子ども同士がつながり、子どもと教師がつながり、教師同士がつながるという「協働」、この3点に重点を置いて実践を重ねていきたい。この はそれぞれが独立して機能するわけではなく、相互に関連しながらその価値を高めていかなければならない。

本研究が を通して目指すところは、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ「アクティブ・ラーニング」である。それは、この学習・指導方法が知識・技能の定着のみならず子どもたちの学習意欲を高める上でも効果的であると思われるからである。

また、研究主題を具現化していくには、私たち教師の協働も必要である。授業を互いに公開すること（授業と向き合うこと）や個々の実践を振り返り共有すること（子どもの学びを見取り、語り合うこと）、授業以外の活動においても教職員間の同僚性を高めることで、協働する組織に成長することができると考えている。そして教師自身が学び続け、校内研修会等を通して学びを振り返り、省察し、今年度も個人研究レポート（実践記録のデータ化）という形でまとめることで教師も成長していきたい。

3. 授業研究会について

本校の授業研究会は、小グループでの見取り・小グループでの研究会をスタイルとしている。Aグループの先生はAグループの子どものみを見取り、その様子を語り合う。「見取り」とは文字通り子どもの姿を「見取る」ことである。では、なぜ「見取り」が必要なのか。福井大学教職大学院小林真由美准教授によると、

- ・「子どもの学ぶ姿」にこそ教師の働きかけの成果が見られる（根拠のない評価は主観に過ぎない）。
- 「子ども」という共通事項から授業の流れや発問などを見る（教科担任制でも）。
- ・「子ども（の思考）」にとっての良い発問、良い課題、良い授業であるかが分かる。
- ・子ども理解　生徒指導
- ・自分の授業づくりの問い直し　子どもの実態に応じた教材研究と授業デザイン
- ・子どもの学び方を知る。　子どもの学習状況に即した働きかけ・授業展開

ということである。この「見取り」をもとにした授業研究会では、子どもの様子を話せばいいのだから経験年数は関係なく若手も話せる。また、教室の後ろからでは授業者と板書しか見えないため、グループの周りで子どもの顔や様子を見ることになる。この授業研究会は授業者の授業力を向上させ、さらには学校全体の力の向上につながる。

一昔前の授業者としての私は、「早く授業と研究会が終わってほしい。終わったらすっきりする」という考えで、また「本番」とも言えるその時間だけの特別な授業を演出していた。授業研究会も口の字型の机の配置で全員での話し合いというスタイルで、あまり発言が見られず、発言しても後が続かなかった。また、「考えがずれてないだろうか」と思うのか、若手が発言しにくかったように思う。話し合いの内容は、授業の流し方・発問など授業者に対しての意見が中心であり、子どもの姿を無視していたとも言える。

しかし、今や授業者の力量形成のための研究会ではない。様々な価値観を持つ先生方が共通の課題（子どもの姿）をもとに経験や知恵を出し合い学び合う場であり、管理職もベテランも若手も授業を通して学び合い、語り合い、聴き合う場、つまり協働の場なのである（小林真由美准教授）。

以下は、実際の授業研究会の持ち方（KJ法）である。

- 子どもの様子の記録を付箋に書く。
- 模造紙に付箋を貼りながら、子どもの姿を語る。
- 子どもの思考の流れを読み取る。
- 授業者の意図・授業の組み立て・発問などが見えてくる。
- グループの発表（シェア）
- 研究会の振り返り（次の研究会につなげる）
- 模造紙は授業者にとっては見取り切れなかった子どもの思考が分かる宝物
- これを元に次の授業を組み立てる。

この授業研究会では研究会全体が温かい雰囲気包まれる。もちろん授業者に対しての意見や質問はあるが、基本的にこの研究会を通して自分も成長することが参加者も分かっているからだろう。また、この研究会では授業者が気づかなかった子どもの思考が分かるため、次時の授業に生かすことができる。さらに、同じ子どもの仕草や思考を見取った者同士が語り合うため話が盛り上がり、そこには教師の協働する姿が見られる。このように、今までの本校の全体会形式の研究会ではありえなかった自分の姿が見られるのである。

本校がこういうスタイルの授業研究会に行うようになって数年が過ぎた。今後も子どもたちの協働はもちろん、教師も協働して、研究主題「協働して学びを深める授業の創造 ～自ら考え、豊かに表現する子の育成～」を目指してさらに実践を積み重ねていきたい。

研究体制の改善に向けた取組

福井県美浜町立美浜中学校 山口 有一

プロフィール Yuichi Yamaguchi

大学を卒業後、福井県立若狭東高校で1年間講師を務めた。その後新採用教諭として母校の美浜中学校へ赴任し1副、1、2、3、1、2、3、1の担任を務めた。その後、美浜町教育委員会派遣スポーツ主事として2年、福井県嶺南教育事務所研修課研究員として2年勤務し、再び美浜中学校で2年続けて3年生の担任を務めた。その後、美浜町教育委員会派遣社会教育主事として人権教育を担当し、また平成24年に美浜中学校へ赴任した。1、2、3の担任を務め、今年度は生徒指導主事と研究主任を務めている。また、大学卒業後からずっと、地域のスポーツ少年団で空手道の指導に携わっている。現在は集落の仲間と一緒に地域の田畑を絶やさないために休耕田を利用して蕎麦を栽培・収穫し、蕎麦打ちも行っている。

1. 学校の特性

美浜中学校は福井県の南側(嶺南地域/若狭地方)にある美浜町で唯一の中学校である。美浜町内の7小学校(今年度小学校の統廃合があり現在3校)から生徒が集まり、9クラス237名、教職員30名(20代が7名、30代が8名、40代が6名、50代が管理職を含め9名)の学校である。これまで毎年新採用教員を1名~3名迎え、町内出身の教員以外はほとんど異動してしまうため、入れ替わりの激しい学校である。今年度は有り難いことに初めて新採用教員が一人もいない珍しい年である。

平成20年度から福井大学教職大学院の拠点校として、学校の研究体制を変革し、授業研究を校内研究の柱に据えて研究を進めてきている。また、毎年教員が1名教職大学院で学んでいる。

2. 福井大学教職大学院の拠点校として6年間のあゆみ

平成19年度までは「学習指導」「生徒活動」「健康」の3つの研究組織がそれぞれの研究主題に沿ったテーマを掲げ、毎月予定されている全体研修会や研究会を独自に企画・運営していた。平成20年度(拠点校1年目)に研究推進部会を立ち上げ、これまでの3つの研究部会を一本化し、公開授業と小グループによる授業研究に踏み切った。そして、新しい授業研究システムと組織形態(授業研究グループ)を構築していった。同じクラスを担当する教員4~5名で6つのグループを組織した。一般参観授業&授業検討会を1日で行った。同じグループの教員が参観できるように時間割編成を行った。また、2週間の公開ウィークという期間を指定したタイプも計画された。すると、各グループ内で授業を公開し、互いに見合い、話し合うことで一人一人が授業づくりに対して積極的に取り組むようになった。

平成21年度は、研究主題を「学び合い、高め合う個と集団づくり~協働の学びを通して~」とした。前年度と同様に研究推進部会を立ち上げ、授業参観の視点を「生徒の学び」とし、授業公開と小グループによる授業参観と研究協議を充実させていった。前年度の反省をもとに、「グループ学習を積極的に授業に組み入れる」「学習課題を工夫する」ことに視点をあてた。授業研究グループと教科部会の相互補完的な関係をいかに日常的なシステムの中に組み込んでいくかという課題が見えてきた。

平成22・23年度は、『毎行われる授業研究のつながりが見てこない。いつも同じような内容で話し合っているように感じる。普段の授業につながっているのか。本当に生徒の学びにつながっているのか。』生徒の学びの事実を見る」とあるがまだまだ共通理解されていない部分もある。他の教員は、毎回の授業研究会で何を学びどんな手応えを感じているのだろうか。「授業改善」の必要性は漠然と感じているかもしれないが、優先順位は高くないかもしれない。』など、やっていることに新たな「何か」を加える必要があるように感じていた。研究推進部会をうまく機能させられなかったことも述べられていた。研究主任が一人で悩み考え、これまでの研究体制を継続させつつも、停滞感を感じていたことがよく分かる。

平成 24・25 年度は、どうすればさらに発展していくのかという迷いを抱きながら、特に大きく手を加えることなく、前年度の継続として同様に行っていた。この年度から、実践記録を書いたり、報告会をもったりすることは取りやめている。課題としては、「生徒の活動の見取りを通して授業を見るということ」を共通理解しているつもりであるが、どうしても教師の授業スキルに目が行きがちである。また、研究主任一人で悩むのではなく、研究推進委員の協力をもっと借りていく必要がある。」と感じていた。

これまでの流れを振り返って見ると、今後研究を進めていく上でのヒントがいくつか見えてくる。それは、研究推進部会の在り方であったり、事後研究のもち方であったり、グループ学習の意味や価値付けであったり。そして、自分自身が今悩んでいるように先輩方も悩みながら進めてきたことに触れることが何よりも自分にちょっとした安心を与え、焦らずに少しずつ上昇していけるように研究を推進していけばよいという気持ちで、でも着実に前進させていけるように頑張ろうという気力を与えてくれる。

3．私が研究主任になってから

平成 26 年度は、私が初めての研究主任を経験することになり、前任までの流れを変えることなく、全く同じように研究推進を進めていくことにした。課題として、「若手教員の育成に関わり、生徒の見取りと教師の指導技術をどうやって向上させていくか。教科の専門性の低下。研究協議の深まりがあまり感じられない授業研究の停滞感。マンネリ化」といった点があげられる。そこで、平成 27 年度は、研究主題は「学び合い、高め合う個と集団づくり」と変わらないが、サブテーマを「～『分からない』が言え『分かった』が味わえる授業づくりをめざして～」と 6 年間つづいてきたものから変更して、その意図を説明することから、研究推進に関する共通理解を図り、スタートを切った。今年度は以下のようなことに取り組んできた。

- ・気心の知れたメンバーで構成した研究推進委員会を頻繁に行っている。
- ・前年度の教員から出てきた反省を受けて、今年度の研究推進計画を作成して提示した。
- ・研究主題に関連して、教職大学院の先生に講師を依頼し講義をいただく計画で進めている。
- ・研究推進委員会のメンバーを各授業研究グループの核として自分の考えを広げるよう仕組んでいる。
- ・指導略案に研究主題と本時のねらいの関連を明確に文章として掲載し、事後研究会の話題のポイントの焦点化を図った。
- ・共通理解が図れるように、授業公開日には毎回「授業の見方」と「事後研究会の進め方」を指導略案と一緒に印刷して配布している。
- ・事後研究会で出た内容をただ掲示 指導略案を付けて掲示 グループ協議で出た課題を次につなげる課題として明確に文として書き込んで掲示へと進化している。

4．長い目で美浜中学校の研究を捉える

拠点校となり 4 人が教職大学院で学んできた。私が 5 人目になる。今回、これまでの方々の実践報告書を読み、本校の研究を振り返る機会をもつことができた。最初に研究体制の改革が行われてからこれまでの研究の積み重ねのおかげで、また、平成 21 年 9 月に完成した新校舎のオープンな作りによって自由に授業を見合う文化が出来てきている。教科の枠を解いて授業を見合い、生徒の姿から授業を語る事後研究会も当たり前になっている。しかし、やっている取組としては同じような課題を感じつつ、ぐるぐると迷いながら同じレベルで研究を進めてきている感が否めない。教員の入れ替わりが激しいことが一つの理由ではあるにせよ、学校文化として目に見えて積み上がってきているものがあってほしいと感じる。これまでの 5 人でこれからの美浜中学校の研究について座談会をもって、何かヒントが得られないかと考えている今日この頃である。

福井県幼児教育支援センターの取組から

－保幼小接続事業と幼児教育研修－

福井県幼児教育支援センター 観 寿子

はじめに

福井県幼児教育支援センターは、「福井型18年教育」のスタート期の充実を図るために、平成24年11月に開設された。

センターの職員は、県の職員2名、園や学校からの異動による職員2名、県内の園等を退職後の嘱託職員（週3日）が4名の総勢8名である。センターでは、公私立や園種を問わず県内すべての保育所、幼稚園、認定こども園を対象にした研修、幼児教育と小学校教育をつなげるための保幼小接続の推進、園等を通じた家庭教育や情操教育支援、幼児教育に関わる制度や届出、補助金に関する業務を行っている。

1 保幼小接続

平成25年1月から、県内5つの小学校区をモデル校区に指定して、保幼小接続推進事業を行った。5小学校16園（公私立、保育所、幼稚園、認定こども園すべての園種有）が、26年度末までの2年3ヶ月間研究を進め、私は、1年間そのモデル校区での研究推進に携わった。

モデル校区での研究と併行して、幼児教育指導主事の主任（平成25年度から勤務）の主導のもと協力して、『学びに向かう力』の育成を柱にした「学びをつなぐ希望のバトン カリキュラム（保幼小接続カリキュラム）」を作成した。また、作成したカリキュラムを実践化していくために、次年度から保幼小の接続事業を県内すべての小学校区に広げていくことや、園の先生方対象の幼児教育研修（2に詳細）をスタートさせることの準備を進めた。

今年度、県内全194小学校区で「連携推進カリキュラム」を作成し実践しながらお互いを知り合い、保幼小接続が進められている。また、昨年度から、保幼小接続の大型講座も開催し、「学びに向かう力、約束（道徳性）、子どもの思いや願い、学びの基盤としての生活習慣、思いの言語化、自然、数、言葉」等をテーマにして、カリキュラムの理解推進も図っている（26年度3回、27年度5回開催）。

2 幼児教育研修

幼児教育研修は、「学びをつなぐ希望のバトンカリキュラム」の『学びに向かう力』を育む『遊びの中の学び』を重視し、それらをどのように学んでいけるようにするのか、受講者が自分の園全体や市町全体の幼児教育の質の向上を推進していこうという意識を高めるためにどうしたらよいのか等を、福井大学教職大学院や市町の行政担当課と連携しながら企画運営している。

この研修には、県内の約350園のうち149園からの園内リーダー受講者、そして、園長先生を中心とした市町幼児教育アドバイザー研修受講者29名、合計178名が参加している。この研修を充実させ、子どもの『学びに向かう力』を育む保育・教育の実践が広まることを目指している。

園内リーダー研修は、1回約2時間の全6回の日程で計画した。

第1回（4/8）：オリエンテーション、グループごとの自己紹介

第2～4回（5/29、7/8、10/9）：グループでの事例検討会

第5回（11/13～）：事例や研修をふり振り返りまとめる（研修報告会に向けて）

第6回（12/25）：研修報告会（学びをつなぐ希望のバトンフォーラム2015）

研修は、178名の受講者を28グループ（各グループ市町アドバイザー1人、園内リーダー5～6人）に分け、そのグループでお互いの事例を聴き合ったり、『学びに向かう力』とはどういうことなのか、『遊びの中の学び』を見取るためにはどうしたらよいのか等の話を大学の先生から聴いたりして、保育を見つめ直しこれからの保育を考えている。

市町幼児教育アドバイザーは、この6回すべてにファシリテーター的な役割で参加し、

園内リーダー研修後さらに2時間市町幼児教育アドバイザー研修をしている。また、別に、講演会と研修、公開保育参加と研修というセットの2回の研修があり、全8回で市町幼児教育アドバイザー研修としている。

3 チームとして幼児教育支援センター

センターの正規職員は、県職員2名、教育現場からの職員2名で、それぞれが担当する業務がある中、県全体を動かす大きな仕事を、グループ全体の仕事として共有して進めている。しかし、センターとして開設されて3年目で、センターとして果たすべき役割が年々変化しているため、今進めるべきことを考えて創り進めていることが多い。その時、これまでの職場としての在り方や経験の違う4人が、どうしたら、今いる4人でセンターとしてのよりよい仕事をしていけるのか、26年度6月から同じ4人で進めてきて、伝えて知って考えて、一つ一つ仕事をしていく中で、センターというチームの在り方を築かれてきたと感じる。(例：幼小接続カリキュラムを考える 創っていく 冊子にする カリキュラム発表の場を設ける 発送する 例：園内リーダー訪問について考える 分担して訪問計画を立てる 訪問する 訪問して気付いたことを共有する)

福井県では、『学びに向かう力』を、「友達と共通の目的に向かって、子ども自身が主体的に遊び・活動を発展させていく力」のことと定義しているが、センターではまさに、そのことが行われていた。「多様な他者と協働しながら創造的に生きていく」(中教審諮問H26.11.20)とも言えるだろう。『学びに向かう力』は、生きていくために生涯必要な力であり、それを育もうとする教師や大人がそれを具現することが大切だと感じる。

4 自分自身の変化

私は、福井市での約20年の小学校勤務を経て、センターに勤務して2年目である。小学校勤務時代は、1年生から6年生までのどの学年も2回～4回担任し、小学校6年間の子どもの学びをつなげることを意識しながら、日々の授業を行ってきた。しかし、センターに勤務して保幼小接続事業を担当することになり、幼児教育について学び考え、園での子どもの姿を見るうちに、これまで入学以前の子どもの学びとのつながりを意識せずに1年生を担当していたことを反省した。そして、幼児期の子どもの学びを小学校につなげていくために、センターにいる今の自分にできること、また学校に戻った自分にできることをしっかりやっていきたいと思うようになった。

こう思うのに至るまでの5つの大きな契機を挙げてみる。日々の業務の中で、小学校と幼稚園の両方で勤務されていた主任から日常的に幼児教育のお話を聞かせていただき、目指すべき幼児教育をイメージできたこと、いろいろな園の先生方とお会いし、子どもをよりよく育てていきたいという思いは、小学校も園の先生方も同じであることを実感したこと、カリキュラムの指導・助言をしてくださった無藤隆先生からお話をお聞きして『学びに向かう力』は幼児期だけでなくこれからの社会を生きるために必要な力だと納得することができたこと、人が主体的になるには『思いや願い』がどんなに大事なことになるのかを、保幼小接続講座で富山大学の松本謙一先生からお聞きできたこと、思いや願いをもって自ら選んだ遊びをする園児の姿を見て理論と実際の姿が一致したこと。

異動した当初には持てなかった、「こういう授業ができるようになりたい」「こんなことを伝えていきたい」という自分の「思い」が持てたことで、今、前向きに仕事に取り組んでいると思う。子どもが「思い」をもって遊ぶ・学ぶ日々が送れるように尽力したい。

「学びをつなぐ 希望のボタン フォーラム 2015」の御案内

テーマ：「保幼小の学びのつながり」と「育成すべき資質・能力」

日時・場所：平成27年12月25日(金)10:00～16:30 福井県立大学 福井キャンパス 交流センター

講師：白梅学園大学 無藤隆教授、初等中等教育局 田村学視学官

福井大学教職員大学 松木健一教授(中央教育審議会教員養成部特別委員)

授業の変容に連動する長期的・重層的省察を促す協働的コミュニティ

福井大学教職大学院における分散型コミュニティの連動

福井大学 岸野 麻衣

プロフィール Mai Kishino

大学院では修士課程・博士課程を通じて、小学校での長期的・継続的な観察を通じた授業研究に従事。授業の中で外れた発言を示す子どもや「気がかり」とされる子どもへの教師の対応と力量形成プロセスについて研究してきた。臨床心理士でもあり、博士課程在学中から精神科病院・診療所での臨床実践や中学校・高等学校でのスクールカウンセラーの経験も持つ。現在は福井大学教職大学院の拠点校・連携校の幼稚園・小学校・中等教育学校・幼児教育支援センター等の実践研究を支援し、保育や授業の中での子どもの育ちと教師の力量形成について実践的に研究を進めている。お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士後期課程修了。博士（人文科学）。日本教育心理学会、日本発達心理学会、日本心理臨床学会、日本質的心理学会、Internal Society for Cultural and Activity Research、会員。「教育心理学研究」「発達心理学研究」等に論文掲載。

1. 学級・学校の特性と著者の関わり

今回取り上げる学校は、全校児童 126 名、1 学年 1 クラスと特別支援学級 1 クラスを合わせた 7 クラス、教職員 13 名の小規模校である。この学校で 5 年生の学級（男 14 名、女 10 名）を担当し、研究主任を務めることになった 40 歳代の森北良嗣教諭が福井大学教職大学院に入学してきた。教師は当初学級経営に苦勞を感じており、また初めて引き受けることになった研究主任としてどうしたらいいのか当惑していた。著者は、もう一人の実務家教員とこの学校の担当となり、この教師が自身の授業改革と、校内の授業研究を核にした学校改革を実践研究として進めていくのを支援する立場で、2 年間様々な形で関わった。具体的には、年に数回、当該教師やその他の教師の授業参観と事後協議を行いながら、当該教師と改革に向けた相談を継続的に行うほか、他の様々な学校の実践や資料の検討や、教師自身の実践の過程をまとめた記録の検討も行い、実践の捉え返しと再構成を支援した。

森北教諭の授業については、1 年目は 4 月、5 月、10 月の 3 回、2 年目は 4 月、5 月、11 月の 6 回、参観しており、初回を除く 5 回は詳細な逐語筆記記録を作成して渡していた。毎回授業後に授業について話し合い、これらを通して、子どもの学習過程を見直し実践の自覚化を促すという形で授業の改善を支援してきた。

2. 授業の変遷

5 年次 5 月に参観した授業は、「三角形の合同」である。課題提示において子どもたちに気づいたことを聞きながらも教師側で最初から決まっていた課題が提示される。ヤドカリを模したいくつかの三角形から同じものを探す課題であった。答えを発表する前にぼそぼそと子ども同士が自然に話しあう風土があり、先生も「相談してもいいよ」と促していた。また、よく聞いていなかった子どもに他者の発言の復唱を促す場面が見られたが、「くんは何て言った？」「って」という他者の考えを他者のものとして語るスタイルになっていた。一方、一人一人の発言の意味があまり押さえられずに授業が流れていたり、発表させてもそれをあまり丁寧に検討していなかったりした。班での活動は角度を分担して測る作業になっていた。

5 年次 10 月に参観した授業は「平行四辺形の面積」であった。各班で様々な形の紙片でキャラクターを作り面積を求めるといふ、子どもたちが既習事項を使って自ら考えようとする単元構成となっていた。発表者が他者の書いた解き方を説明し、書いた本人が解説を重ねる構造となっていた。「くんはこうやって考えたんだと思う」と他者の考えを自分のものとして語るスタイルになっていたといえる。聴き手は笑顔でサポートし、自分の問題として話し手の発言に関与していた。子どもの発言が流れていかないよう教師が止めて丁寧に検討した。班での活動はお互いの考えを交流するものになっており、他者の考えに触れる場・一緒に考える場になっていた。

6 年次 5 月に参観した授業は「文字と式」であった。一辺 5 個の五角形では辺は何

個？10個なら？X個なら？という、子どもたちが自然と解こうとする課題設定がなされていた。一つの課題を学級みんなで考える構造は継続しており、他者の考えに触れて自分の考えを語るスタイルになっていた。班での活動が頻繁に組み込まれ、独力でなく周りの人との対話を通して、考えの手がかりを得たり、問いの意味を理解したり、説明を洗練させたり、考えを言葉にしていったりしていく様子が見られ、子どもが自ら、独力でなく他者の考えから手がかりを得る場になっていた。

6年次11月に参観した授業は「場合の数」であった。USJの3つの乗り物で何通りの乗り方がある？という、子どもの経験に基づく課題が設定され、課題の内容を共有した上で各自考えを形成していった。隣同士で話をしてから公的な発話を求めることが重ねられ、一方で発話に対して聴き手が「わからないんだけど」という場面も見られた。個々が考えたものを子どもがコーディネーターとしてすりあわせ分類していく展開となった。班での活動では、考えが異なっても互いに尊重し合い個々の考えを形成してそれぞれに学習を進めていく様子が見られ、異なる考えも尊重し合い個々が学習を進めていく場になっていた。

4時点の授業を見ると、班での活動は分担作業から他者と共に考え尊重しあう関係になっており、子どもたちが他者の考えを自分につなぎ自分たちで関連づけていくコミットメントへ変化していて、子どもたちが課題を共に考えていく授業になっていったといえる。

3．授業の変容の背景

森北教諭が作成した長期実践研究報告「一人ひとりの学びを協働で生み出す - コーディネーター（研究主任・学級担任）として」（2012年）によれば、授業から授業の間には、参観した大学教員の参観記録が、子どもたちの発話や行為を捉え直すきっかけとなっていた。教諭は様々な学校に参観へ出かけ、「教室の雰囲気が柔らかく学び合う雰囲気があること、教師が子どものつぶやきや考えを大切に授業を進めていること」に刺激を受け、自分に欠けている部分を改めて感じていた。さらに、教職大学院で組織学習に関する文献を検討したことで、コーディネーターとしての教師の役割に気づき、教室環境を変え、グループ活動を取り入れ、子どもの間に学び合う関係を作ろうとしていった。理想の授業イメージを膨らませる授業にも出会い、「聴く」ことを大事にしようと考えようになっていた。

授業から授業の間には、教職大学院で実践記録をまとめる中で自己の実践を振り返り、小グループでの学習に必要なことが自覚化され、一人一人に学びを生み出すために小グループで学び合いをどこで作り出すかという課題を持って授業に臨むようになっていった。自身の信念を問い直しながら、1時間のことに留まらず、より中長期的な眼差しで授業やカリキュラムをデザインするようになっていったといえる。

授業から授業の間には、単に協働する場を作りさえすればよいのではなく一人一人の学びを充実させるための協働でなくてはならないことを自覚し、多様な実践に刺激されて「話す」「聴く」「話し合う」活動を再考していた。一人一人の学習が学級での学び合いで深まっていく授業を目指しており、実際に子どもたちが自己発展していく過程を追いかけて意味づけるようになっていった。

これらと連動して、研究主任として、授業研究会の進め方を全員でコメントしあう従来の方法から、グループに分かれて子どもの学びを丁寧に見て語り合い、授業者も参観者も学び合う研究会へと変化させていった。教師集団で試行錯誤しながら進めていく中で学校の中にもそれを心地よいと感じる声が高まるようになっていった。

4．教師の属する複数のコミュニティの連動

授業が変容していった背景で、教師は教職大学院のコミュニティでのつながりや学びを自身のレパトリーに結び付けていき、またそこでの長期的・重層的な省察を通して自身の価値観を見直していたといえる。同時に、学校での教師集団コミュニティが協働探究の仲間となり教師にとってリフレクティブな場になっていった。こうした複数のコミュニティと連動して学級コミュニティもよりリフレクティブに発展していったことが推察される。

研修主任として飛び込んだ2年間の校内研修の歩み

I市立U小学校 中西 宏嘉

プロフィール Hiroyoshi Nakanishi

S県の公立小・中学校に教諭として20年間で合計7校勤務。(小学校17年間6校・中学校3年間1校)小学1年から中学3年までの全学年で学級担任を経験。近年の役割は主に研修主任、学年主任、平成23～25年度I市教育委員会理科研究員、26年度同理科指導員。第1回中部地区特別活動研究協議会名古屋大会で「中学校学級活動の実践事例」を報告。現在はI市立U小学校に3年目の在籍となるが、S県の派遣事業により27年4月より鳴門教育大学教職大学院高度学校教育実践専攻・教職実践力高度化コースに大学院生として在学中。

1. 学校の特性

I市立U小学校はS東部のI半島の東海岸に位置する児童数約400人程度の公立小学校である。U地区には中学校1校、小学校1校、幼稚園2園、保育園1園があり、幼・小・中が比較的近くにまとまっている。かつては中学校が荒れた時期もあったが、現在は比較的落ち着いた雰囲気が出ている。小学校卒業後、多くはそのままU中に進学するが、JR駅が近く、N市・M市の私立中学も通学可能圏内のため、部活動や勉強のために市外への進学を希望する児童も少なくない。U小の学級数は15学級(特別支援学級1を含む)、常勤教職員数は24名(校長1、教頭1、事務1、養護1、栄養1、教諭14、講師5)、その他に非常勤講師や支援員、給食調理関係の職員が多数勤務している。教員の年齢構成は50歳近辺のベテラン教員と経験10年以下の若手教員が多く、中堅教員が少ないひょうたん型の年齢構成となっている。(市内小学校の多くはこの傾向にある。)

2. 学校づくりの道筋

学校教育目標は「きらりと光るUっ子」。1年間を大きな行事の開催時期に応じて5ステージに分け、各学年で学年主任のリーダーシップのもと、「授業・友達・健康」の3分野に即した学年目標を設定する。児童一人一人が目標を意識できるように学年の実態に応じて評価し、現状や課題についての対策などを学年主任者会で報告する。このように学校全体の大きな目標はあるが、そこから下の部分については各学年に任されている部分が比較的大きい。これが2年目のU小の学校運営の特徴だと感じる。1年目は学校教育目標こそ同じであったが、それ以下の部分の各学年に任されてという部分は特に無かった。

3. 校内授業研究に関わる実践の省察

(1) 1年目、いきなり研修主任として何から手をつけるか

前任校でも研修主任であったことや、前任の研修主任が人事異動でいなくなってしまうこともあり、異動していきなり研修主任を任されることになった。前任の研修主任とはほとんど話せず校内研修を引き継ぐというよりは、全てお任せするというような内容であった。ただ、前年度末にどの分掌も年間教育活動計画が作られ完成しているため、校内研修もそれに則って粛々と進めていくつもりであった。(大きく変更することは、前年度まで在籍していた職員の検討作業を否定することになるため)しかし、年間の研究授業(全員が参観し事後研修を行う中心授業のこと)の数がたった2本しかない計画を見たときに、これはなんとか改善したいとまず思ってしまった。

そこで、まずはリサーチから

前年度からいる職員に前年度までの校内研修の雰囲気をそれとなく聞いてみると、あまり研修に対して良いイメージを持っていないことがわかった。一部の職員だけが大きな声で議論し、他の職員のほとんどが傍観者であつたらしい。校内研修で授業が改善するという期待はもっていないという意見が大勢を占めた。

コーヒーでも飲みながら校内研修しましょうか

こんな投げかけで校内研修1回目を始めた。前年度までの凝り固まった校内研修から、何かが期待できるかもしれないという校内研修の雰囲気をつくるのが先だと考えた。そして次に早い段階で研究授業を自分の学年で率先して一つ引き受け低・中・高学年部でそれ

ぞれ1回の研究授業をすることを提案してみた。これで、2 3回の研究授業数に増えた。(研究授業数前年度比1.5倍増！)

有志を中心に、ミニ公開授業のススメ

若手だけでなく数少ない中堅教諭も巻き込んでミニ公開授業の提案をした。授業はうまくなりたいが、事前や事後の会議に時間を取られることが理由で校内研修に対して消極的な職員が多かったからだ。そこを改善し、事前研修無し、授業も観に行ける人だけ、事後研修も短時間で終了というミニ公開授業は2学期後半での提案にもかかわらず、5名の教師が自主的に行ってくれ、研修に対する良い雰囲気作りができた。

(2) 2年目、何かが大きく動かせるのでは

前年度、少し前進した雰囲気を感じつつ、2年目は校長の学校運営の方針がより授業へ、より学年主任へという方向にシフトした。校内研修も学年研修を活かしたスタイルにすることにした。研究授業の価値は前年度からの評価で上がっていたため、各学年1回の研究授業を提案。3 6回の研究授業数になった。(研究授業数前年度比2倍増！)

学年研修の負のイメージの払拭

学年研修というと市内の教員の多くはあまり良いイメージをもっていなかった。なぜなら、学年の考え方一つで、いくらでも手を抜けるから。そして、研修主任がリーダーシップを発揮できずにまとまりのない研修が繰り返されていく。しかし、学年主任のリーダーシップ、各学年の主体性を期待し、なおかつ計画的に6回の授業を繋げ積み重ねていくことを提案してスタートする。

研修記録の積み上げ方、時間のつくり方

学年研修の活性化のために、学年研修の時間を年間計画の中に可能な限り取り入れた。前年度まで長い時間を費やしていた事前研修は、各学年で練りに練ってもらい、全体への説明程度にとどめ、事後研修では全ての研究授業の視点を絞り、そこでの課題を次の学年の研究授業につなげるスタイルに。この方法なら、前年度と年間の校内研修の回数は同じままで、研究授業数は6回に増やせるため、全職員が納得してくれた。また、学年研修ファイルを作成し、研修の記録を綴ってもらいながら、定期的に研修主任へ提出するスタイルを取り入れたことで、研修主任が他の学年の研修に顔を出しやすくなった。これで、学年研修を主体としつつも研修主任がリーダーシップを発揮できる体制ができた。研究授業後のまとめプリントも各学年と研修主任が共同して作成するため、研修主任が意図的に校内研修の流れを作ることにもできた。

それで、子供の何が変わったのか

学年研修のスタイルや研究授業の数は改善されたが、では肝心の子供はどう変化したのかと問われると、学力調査等では相変わらず県平均以下の数字であった。授業改善と共に、生活習慣、家庭学習、学級経営の改善など、様々なところに着手する必要性を感じ始めた。そのためには研修主任が学習部、生徒指導部、特別活動部などの各長との話し合いや、中学校との連携も含め幅広く学力を捉える必要性が出てきたが、それはうまくできなかった。

(3) 3年目へ、何を改善し何を残して行くのか

3年目、私は大学院へ行くことが決まっていたため、この学校にはいない。しかし計画だけは立てていく。ワークショップ型の校内研修も徐々に定着していたため、年度末の会議では、目指す子供の姿とそのための手立てを出し合い、研修テーマを決めたところで、若手の新研修主任にバトンタッチ。ただ、年度末には次年度の構想を一緒に考える予定。

(4) 現時点での来年度の構想

教職大学院の学校課題フィールドワークの実習テーマを「学び続ける子の育成を、協働力を高めながら実践し続ける組織の形成(仮題)」とした。授業づくりは研修部だけでなく、学校内の主要各部が有機的に関わり合いながら進めていかなければ、実際には動かないと思われる。そこで各部の教育活動を再定義、焦点化し、年間計画に無理なく落とし込んでいくまとめ役のミドルリーダーとしての働きを必要性を自ら提案したい。

「学び合い」を基軸にした校内授業研究の組織と過程

研究の変遷と今後の展望

T市立A小学校 山口 誠博

プロフィール YAMAGUCHI Yoshihiro

公立小学校で講師・教諭として11年間に3校勤務（現任校では6年間勤務）。今年度より鳴門教育大学教職大学院に内地留学。初任校では、小学生クラス対抗30人31脚全国大会に岡山・香川代表として出場。これまでに小学校全学年の学級担任を経験し、学年主任・道德教育推進教師・人権同和教育主任・体育主任等を務めた。現在は、置籍校と連携・協力しながら、学校組織マネジメント理論を活用した教育改善の在り方を研究中。

1. 学校の特性

本校は、市郊外に位置する明治20（1887）年創立の小学校で、明るく素直で人懐っこい児童が多く在籍している。校区には有形・無形の文化財に恵まれ、以前は米麦主体の農村地帯であった。昭和50（1975）年頃から市郊外のベッドタウンとして新興住宅地が形成され、人口が急増したが、近年は児童数もやや減少する傾向にある。地域の教育に対する関心は高いものの、新興住宅地域であり地域の連帯意識は強いとは言えない。しかし、平成19（2007）年に校区コミュニティ協議会が発足したことに伴い、連帯意識が高まる取り組みが進められている。児童数は18クラス445名（平成27年5月）、教職員数32名である。教職員の内訳は、校長1、教頭1、指導教諭1、教諭19、養護教諭1、講師2、支援員等5、事務職員1、用務員1である。教職員の年齢構成（用務員・支援員等を除く）は、20代5人、30代3人、40代8人、50代10人で、以前は年長者の割合がほとんどであったが、次第に若手・中堅層が増えてきている。教員集団は、和気あいあいとした雰囲気、比較的のびのびと教育活動に取り組んでいる。

2. これまでの校内授業研究の足跡

筆者は6年前に本校に赴任したが、ここ10年ほどの研究を推進する大きな外発的要因となったものとして2つに着目した。1つ目は、平成18～20年度にわたり、「ステップアップスクール推進事業」に県から研究指定を受けたことである。2つ目は、平成24年度に県小学校教育研究会社会科部会研究発表会を開催したことである。これらを契機にして、本校の校内授業研究は進められてきた。

ここ10年ほどの研究主題をたどってみると、一貫して児童の学び合いに視点を当てた研究に取り組み続けてきたことがうかがえる（次ページの表1参照）。以下、平成21年度に筆者が赴任してからの研究の概要について振り返ってみたい。

平成21・22年度は、ステップアップスクール推進事業（平成18～20年度）の流れを受けて、3部会を活用して知・徳・体、表現力などを育成しようとした時期である。22年度には、筆者は第3学年の道德の校内研究授業を実践した。

平成23・24年度は、社会科の研究に焦点を当てて、大学附属小学校と連携しながら研究を進めてきた。23年11月には、市内の課題別研修会で社会科の公開授業を行い、この際、筆者は第4学年の授業者として教材開発・実践提案を行った。24年11月には、2年間の集大成として、県小学校教育研究会社会科部会研究発表会を開催した。筆者は、第1学年の学年主任として、単元構成・授業づくりの支援や指導並びに幼小連携教育のファシリテーターとして幼稚園との渉外活動・研究推進を行った。また、この時期に本校に指導教諭が配置され、若年研修の充実がめざされた。筆者自身も授業公開や授業参観をしながら、学級経営・学年運営・授業づくりなど多岐にわたって研鑽を積むことができた。

平成25年度以降は、社会科の研究発表会の流れを受けつつも、従前の研究主題に戻し、2部会制をとって、集団と個のかかわりによる言語活動を通した学び合いの在り方について研究を進めている。25年度には、筆者は市内教科研修会において、第2学年の体育の研究授業を提案した。26年度には、第5学年の道德の校内研究授業を実践した。

なお、平成24・25年度には、現教部（現職教育部の略。適宜、現教推進委員会を開く中心的な組織）に筆者も一員として加わり、校内授業研究の推進に寄与した。

表1 校内授業研究の研究主題と研究組織の変遷（概要） 下線は筆者による

年度	研究主題	研究組織（部会）
～20	話し合い・ <u>学び合い</u> ・高め合う児童の育成	心の教育・実践チャレンジ・学習部会
21～22	自分の考えをもち、主体的に <u>学び合う</u> 児童の育成	心の教育・表現力向上（元氣いっぱい）・学習部会
23～24	自ら考え主体的に <u>学び合い</u> 、社会とのかかわりを実感できる児童の育成 社会へ参画する資質や能力につながる <u>学び合い</u>	授業研究・実践指導（環境資料編集）部会
25～27	自分の考えをもち、主体的に <u>学び合う</u> 児童の育成	授業研究・かがやけ部会

3．校内授業研究に関わる実践

本校の校内授業研究に関して、筆者が主に果たした役割は、学校現場の最前線に立って積極的に授業開発や研究授業の実践をしたことである。したがって、現職教育主任（研究主任）として校内研修を企画・運営するといった組織的な取り組みには、自ら直接的には携わってはいない。ただし、常に授業を公開し続け、研究授業を提案し続けてきた中で、若年・中堅層の意識にもとづいた提案を組織の一員として投げかけることはできたと思う。

また、筆者が採用以来これまで最も関心をもってきた授業像として、奇しくも本校の十年來の研究主題と一致するが、「学び合い」が挙げられる。いわゆる学び合いには多種多様な方法が考えられるが、筆者が最も大切にしてきたのは、クラス全体で行う話し合い（活発な全体交流・創造的な対話）である。この点に絞って、次に述べていきたい。

前任校での話になるが、これまでの短い教師生活の中でも山あり谷あり、採用されて3年間は厳しい修行の日々だったように思い返す。教職4年目、原点に立ち返り、何より学級が一番、授業こそ学級づくりという発想から、自己流ながらも児童の主体的な話し合いの授業を日常化することにした。「教師が変われば子どもは変わる」という言葉通り、児童はみるみるとたくましく成長していった。

その年に行った筆者の校内授業研究は、大学教員2名と県教委課長補佐を招いてのそうそうたるものであった。第4学年国語科「物語の盛り上がりを考えながら読もう」の单元における、クライマックスを見極める授業を提案した。物語が最も盛り上がりと考える一文を各自で選び、その根拠を叙述をもとに示しながら、クラス全体で話し合い、主題に迫っていくものであった。筆者は、児童の話し合いをコーディネートする役に徹し、児童が主体的に対話をつなぎながら学びを深めていく姿が教職員に強いインパクトを与えた。

後日談になるが、その翌年、転任により前任校を離れた。夏季休業中の研修会で再会した前任校の教師から聞いた話が興味深い。「山口先生のあの国語の授業を見て以来、みんなあのやり方にとらわれてどうしたらいいのか悩んでいるのよ。」文句ともお世辞とも受け取れる言葉ではあるが、たった一つの研究授業が学校組織に与える威力の大きさを実感した。

話を本校での実践に戻すが、平成23年度には、第4学年社会科の单元全体を通した問題解決的に学び合う学習の提案、平成26年度には、第5学年道徳における創造的な対話による情報モラル教育の提案など、「学び合い」という研究の軸を常に念頭に置いた授業研究を重ねてきた。そして、そのような筆者の授業スタイルが浸透してきたのか、今年度の研究副主題に「～聴いて 考えて つなげる授業～」が加えられ、校内全体の授業改善の方向性が示されることとなった。

4．校内授業研究の今後の方向性

来年度、筆者の学校課題フィールドワーク（置籍校での教育実習）による大学院での研究を契機にして、全教職員による学校課題の探究、学校ビジョンの設定、課題解決の手立ての共有という手順を重ね、RPDCAサイクルの循環による協働的な学校組織の構築を意図している。その中心的な手立てとして、校内授業研究の改善が考えられる。その際には、本校の朗らかでのびやかな校風や教師集団の持ち味を生かしつつも、切磋琢磨して教師力を高めていく刺激となりうる校内研修スタイルの確立や、子どもだけでなく教師集団も相互に学び合うためのシステムづくりをするファシリテーターとして、筆者自身が学校組織に働きかけていきたい。

中高一貫校における授業研究

異校種間の相互乗り入れ

高知県立高知南高等学校 池上 真美

プロフィール

平成 16 年に採用となり、現在の高知南高等学校（併設型中高一貫校）に着任。平成 18 年からの 2 年間は、幡多農業高等学校に勤務。平成 20 年に高知南中学校に戻り、それから平成 25 年度までの 6 年間は、中学 1 年生から高校 3 年生までを、学級担任および教科担当として持ち上げる。担当教科は国語。

1. 学校の沿革および学校組織

高知南高等学校は、併設型の中高一貫校である。高知市の高知港に面した場所に位置している。昭和 62 年に高知南高等学校が開校し、その後、平成 14 年に高知南中学校が併設されたことによって、中高一貫校となった。生徒数は、中学校が 12 クラス 357 名、高等学校が 18 クラス 615 名である。中学校は、全クラス 30 名学級であり、高等学校の内訳は、1 学年が普通科 5 クラス、国際科 1 クラスとなっている。また、高等学校の生徒の内進生と外進生の割合は、1:1 である。出身校については、中学生が 61 小学校、高校生が 45 中学校（高知南中学校を含む）で、広域にわたる。

教職員数は 118 名であり、学校長は中高で 1 名である。中学校の教職員の内訳は、教頭 2、指導教諭 1、教諭 24（期限付講師 1 を含む）、養護教諭 1、ALT 2、事務職員 2（事務補助 1 を含む）である。高等学校の教職員の内訳は、副校長 1、教頭 1、主幹教諭 1、教諭 68（期限付講師・時間講師 16 を含む）、実習助手 3、養護教諭 2（期限付養護教諭 1 を含む）、ALT 1、事務長 1、事務職員 7（事務補助・用務補助 3 を含む）である。また、スクールカウンセラー 2（中学校 1・高校 1）、スクールソーシャルワーカー 1、キャリア教育支援員 1 が配置されている。さらに、教育センター指導主事 2 名が常駐している。

なお、本校は、高知市内の高知県立高知西高等学校との統合が決定しており、平成 30 年には、現在の高知西高等学校の敷地に新たな中高一貫校が開校することになっている。平成 35 年の統合完了とともに、現在の高知南中・高等学校の校舎は、使用されなくなる。

2. 授業における異校種間の相互乗り入れ

平成 16 年に私が高知南高等学校に着任したときは、併設中学校開校から 3 年目にあたり、中高 6 学年が初めて揃った年であった。その頃は、授業において、中高の相互乗り入れを基本としており、ほとんどの教員が中高両方の授業を担当しているという状況であった。私自身も、1 年目から中高の授業を担当しており、2 年目には高校籍でありながら持ち時間の過半数は中学校の授業であった。授業において積極的に相互乗り入れをすることが、中高一貫校の特色を最大限に生かすことになると、当時は捉えられていたように思う。

ところが、校内の状況はというと、教員の相互乗り入れの成果よりも、課題の増加の方が目立った。特に、中学校は、それが顕著だった。当時は、高等学校の生徒の割合が、内進生 2:外進生 1 であったため、高知南中学校の生徒の状況が、そのまま高知南高等学校にも大きく影響した。つまり、一度さまざまな課題がある学年になってしまうと、それが 6 年間に渡って影響を及ぼすということである。

そこで、校内の学校改革が本格的に始まった平成 20 年頃から、授業の「積極的な」相互乗り入れは行わないようになった。つまり、中学校の授業はできるだけ中学校の教員が、高校は高校の教員が担当するということである。子どもたちのそれぞれの発達段階を理解している教員が授業を担当した方が、学習環境全体の改善につながり、生徒にとって有意義な学習に結びつくと考えたからである。

その代わり、同じ教科内では、日頃から定期的に中高合同で教科会を行っているため、中高の連携が途切れたわけではない。教科会の中で生徒の到達目標についての確認をしたり、評価の仕方について検討したりしている。また、シラバスの内容の見直しや、学年・科目ごとの共通テストの作問の確認なども教科会を中心に行っている。これは、授業の積極的な相互乗り入れがなくなっても継続していることである。

私自身については、中学 1 年生から高校 3 年生まで持ち上がった 6 年間の中で、中高で重なっている教材とその学習内容について整理していった。特に、高校 1 年次の教材は、中学校で既習のものと重なることが多い。そこで、同じ教材でも学習目標やアプローチの仕方を変えるように提案するなど、6 年間持ち上がったからこそ分かる情報を教科内で共有していった。

3．大規模校における公開授業の現状

そもそも、本校は、教員の数がかなり多い。そのため、年間を通して常に公開授業が実施されている。初任者研修から 10 年次研修まで、それぞれの年次研修に該当する教員は毎年複数いるし、年次研修に関わらずすべての教員が年 1 回以上は公開授業を実施することになっているため、毎日のように何かしらの公開授業が行われている。1 日に 3 コマ以上の公開授業が行われることも決して珍しくない。そのため、公開授業の時間帯も、常に通常の授業が並行して行われており、自分の授業の空き時間でなければ公開授業を見ることができないというのが現状である。したがって、ほとんどの公開授業は、参観することができた教員のみで事後協議を行うことになる。そうすると、自然と同じ教科内での授業参観が増え、他教科の授業に足を運ぶ機会が減ってしまう。

4．教科の枠を超えた授業研究

そんな中、本校で現在、教科の枠を超えて研究しているのが、「探究型学習」である。具体的には、「知識構成型ジグソー法」(生徒に課題を提示し、課題解決の手がかりとなる知識を与えて、その部品を組み合わせることによって答えを作りあげるという活動を中心にした授業デザインの手法)や ICT の活用についての研究である。「探求型学習」の推進チームは、主幹教諭や指導教諭、教科長、若年教員で構成されており、教科の枠を超えて、ミドルリーダーと若手教員、さらには指導主事も一緒に研究を進めているというのが特徴である。特に、「知識構成型ジグソー法」については、本年の 1 月に東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構の三宅なほみ副機構長に来校していただき、本校の教員全員が生徒役になって授業体験をした。さらに、2 月には、「知識構成型ジグソー法」に以前から取り組まれている県外の高校の先生をお招きし、本校の生徒を対象にした授業を行っていただいた。2 回の研究授業を通して、教員全員が授業のスキルを体得するという貴重な経験をすることができた。今後、この研究をさらに進めていくには、さまざまな教科で実施、検討していくことはもとより、本年度から新たに着任した教員にこのスキルを正しく伝えていくことが重要だと思う。

実際、私自身も、この「知識構成型ジグソー法」を学んでから、他教科の学習指導案に助言をする機会が増えた。これまでは、他教科の授業の場合、教科を超えて言える「共通の」アドバイスを伝えることがほとんどだったが、「知識構成型ジグソー法」に関しては、他教科であっても、教科の内容に踏み込みながら助言をすることになる。このように、自分の担当教科であるなしに関わらず、積極的な授業研究が校内全体で進んでいることは、望ましいことだと思う。

5．中高一貫校の授業

本校は、大規模校であるがゆえに、教職員全体で日常的に話し合うことは難しく、トップダウン方式で学校運営が決まってしまうことも多い。その代わり、大人数が同じ方向を向くことができたときには、大きな勢力になる。平成 20 年頃、本校には、この学校を何とかしたいという強い思いを持つ教員が多くいたし、そういう状況でもあった。あの時、異校種間の積極的な相互乗り入れをやめたことは良かったのかもしれない。生徒にとって一番いい方法は何かを考えた結果だったからだ。現に、その頃から、全国学力調査の結果も向上し始めた。ただ、もともとの中高一貫の意義を考えたとき、やはり、授業の相互乗り入れはあった方がいいように思う。中学校の併設から 10 年余りを経て、教職員間の相互理解はずいぶん進んだ。校種や教科、年齢や経験に関わらず、積極的に授業研究をするという学校文化もできつつある。現在取り組んでいる「知識構成型ジグソー法」の研究がさらに進んだ頃には、もう一度異校種間の相互乗り入れを増やしてみてもいいのではないかと思う。今後は、本校に入学した子どもたちが、中高一貫校のよさを生かした教育をこれまで以上に受けられるようにするための仕組みづくりと運用方法について考えていきたい。

校内研修を戦略とした組織改善のあり方に関する研究

～組織的知識創造を援用して～

美咲町立美咲中央小学校 植月 純子

プロフィール Junko Uetuki

岡山県の支援学校に新採用となり、2年間を過ごす。後に、県内の公立小学校3校に勤務し、今年で、採用25年目となる。平成18年に、独立行政法人教員研修センターにて1ヶ月、中堅教員研修に参加。全国から参加した仲間とのつながりを作る。平成26年4月、岡山大学教職大学院に進む。現在は、院生として2年目を迎え、大学院における研究内容を、現任校で実践しているところである。現在、美咲町立美咲中央小学校勤務8年目となり、教務主任、研究主任を担当している。中国四国教育学会会員。

1 学校の特徴

現任校は、岡山県の中北部に位置し、平成18年に、児童数減少を理由に、3校を統合して新設された小学校である。現在、児童数は、193名で、学校近辺にできた団地への入居者が増加したことから、年々数が増える状況となっている。今年度は、通常学級6クラス、特別支援学級3クラスあり、教職員数は、22名である。報告者が着任した平成20年は、30代後半～50代前半の教職員が多くを占めていた。しかし、ここ数年で新採用者が続けて入ったことで、20代と50代の教職員がほとんどを占め、30代、40代の教職員は4名、という、年齢構成の変化、偏りが見られるようになっている。

児童は、素朴で、人なつっこく、言われたことは、素直に聞く真面目な面がある一方、平気で友達を傷つける様子が日常的に見られたり、学校のきまりを守ることができにくかったりするなど、人権感覚や規範意識に欠ける面も見られる。

地域とのつながりは、強いと思われる。学校支援ボランティアの方が、積極的に授業の支援や、補助にあたってくださっており、児童は、ボランティアの方々から学ぶ機会も多く、学習の満足感や達成感を味わうことができている。

2 学校づくりの過程

学力面、生活面に関し、配慮の必要な児童も少なくなく、いかに学力を保障していくか、ということが、最大の学校課題である。学力保障という点からは、平成25年度から、計算や漢字といった基礎的な学力をつけるために、朝や放課後の時間に繰り返し練習する機会を設けている。この取組を始めて1年以上が経過した平成26年10月、岡山県の施策である、「頑張る学校応援事業」(学力や生徒指導に課題がある学校が、一定の成果を示すと、100万円を交付する、という事業)において、100万円をいただいた。(100万円の交付については、県内で賛否両論がある。)児童の基礎学力の伸びが、県内で注目され、学校に視察に来ることもある。

一方、校内研修においては、児童に、「説明する」力や、「読解する」力に長年課題があり、なかなか向上していないとの捉えから、特に、読解の「仕方」のノウハウを身に付けるための研修を、平成24年度より、研究主任中心に取り組んでいた。

こういった取組は、昨年度末に退職した校長の、「学力向上」にかかる強い思いを反映していた。型にはめてでも、基本的なことを身に付けさせる、というスタンスで、繰り返し学習や校内研修が行われていたように思う。

3 校内研修に関わる実践の省察

昨年度一年間、学校現場を離れ、教職大学院で学ぶ中で、現任校の校内研修を、根本的な面から、客観的に見ることができた。そのことについて、以下に述べる。

昨年度の校内研修においては、研究主任以下、皆熱心に取り組んでいたが、研修が組織的に行われておらず、結果として指導力が高まっていないということが課題と思われた。その理由は、研修が、「授業者個人の指導テクニックを高めることが目的となっている」こと、「互いの関係性を高めながら組織として成長しようという意欲や視点を持っていない」ということである。特にここ数年で若手教職員が増え、児童への対応・授業で苦慮する姿が見受けられるにも関わらず、組織的に育てようという雰囲気がないことも気になった。

そこで、児童の課題の改善のためには、「指導の系統性を意識して授業を組織的に改善し、創造していく力＝組織的な授業改善力」が求められると考え、組織的な校内研修によりそ

の力を高めていくことができるのではないかと考えた。

組織的に授業改善力を高めるための校内研修のプロセスを、野中、竹内（1996）の提唱する、「組織的知識創造のプロセス（共同化 表出化 連結化 内面化）」を援用して研究を進めていこうと考えた。（別紙）

そして、新しい校長を迎え、今年度がスタートした。新校長は、「授業を創る」ことに高い関心を持ち、着任早々、いろんな学級の授業を観察した。その中で、教職員の授業が、「教師主導の教え込む授業」であり、結果、児童は、「受け身で学習している」という指摘を受けることとなった。そこで、児童に付けたい力を、「説明力・読解力」と限定せず、「自ら進んで考える力」とし、校内研修テーマを、『「わかる・できる・楽しい」を巻き起こす指導法の工夫』とした。筆者は研究主任として、テーマのモデル図（別紙）を創り、教職員が研究テーマをつかみやすくし、授業を組み立てる際のイメージを持たせやすくすると同時に、研究授業を振り返る際のよりどころとしても機能するようにした。

さらに、別紙（表1）のように、研修体制として、「個人研修」「チーム研修」「全体研修」「研究推進委員会」をサイクルに位置づけ、取り組んでいくこととした。「個人研修」は、日々の個人の実践を振り返り、記録を行うものである。「チーム研修」とは、「個人研修」で記録した実践を交流、検討する他、指導案検討や模擬授業を行うものであり、本校において、「互いを尊重し合いながら、意見を交わす中で、自分の力を発揮し、高めていく場」である。各々の教職員が持っている「知識」や「技能」、「経験」を伝える際、少人数のチームに分けると互いの交流も生まれやすいのではと考えた。また、指導の系統性という側面から考えた場合、指導に当たっている児童の発達段階が近い教職員同士のチーム構成を行うことが無理がないと考えた。さらに、授業反省会で出た意見を吸い上げ、学校としての研修の方向付けをする意味で、各チーム代表による研究推進委員会を組織した。成果としては、次の点が挙げられる。

A 共同化：「児童に付けたい力」を意識し、モデル図を基に日々の授業や研究授業、授業反省会を仕組むことで、教職員が同じ方向性を持った研修となっていることが、教職員へのアンケートや実際の場の見取りから明らかになった。

B 表出化：採用2年目の教職員への聞き取り調査から、チームで行う指導案検討や模擬授業が、若手にとり、自分の課題に気付く、納得し、新たな改善策を生み出すきっかけとなっていたと思われる。このことは、若手の方向付けをする仕組みが学校の中に必要であり、それは、校内研修体制の中で、意図的、計画的に行っていく必要があることを示していると思われる。若手に限らず、この表出化のプロセスを保障することは、組織改善に有効であると思われる。

また、授業反省会の場で、モデル図に授業の成果や改善点を書き込んでいく手法を用いることで、全員が同じ土俵にたち、年齢やキャリアに関係なく活発に議論することができた。

回数を重ねることで、テーマに沿った協議ができつつあり、授業を観察する側の意識の変化がうかがえた。常にモデル図を協議の柱に置くことで、誰の授業においても、同じ視点で協議することができた、教職員の研修への意欲が高まると同時に、学校としての授業改善のあり方が今後明確になってくると予想される。

C 連結化：研究推進委員会を運営する上で「自分から進んで考える力をつけるためには学校としてどうしていくか」という視点を外さないように留意した。授業反省会の場で出された意見を、研究推進委員会のメンバーは、組織的な授業改善のための財産として捉え積極的、建設的に意見を交わし、その結果を研究通信として発行することができた。

D 内面化：アンケートより、「児童が自分たちで考える時間を授業内で、今までに比べ、取るようになった。（20代男性）」「普段の授業の中でも、研究テーマを意識しながら授業しようという意識ができた。（40代女性）」「教職員がそろって、同じベクトルで進んでいる。（30代男性）」と、付けたい力を意識して日々の授業につなげようとしている教職員の姿がうかがえた。

以上、4つのプロセスにおいて、各教職員は、授業にどんなしかけをすることが、児童の「自ら進んで考える力」を引き出すことにつながるのか、という意識を常に持ち授業を創り出すことができつつあると感じられる。この積み重ねが、学校組織全体で創出される「知識」となっていくのではないかとと思われる。今後も、さらに、校内研修を充実させたい。

校内研修としての授業研究の可能性と限界

一 小中一貫校である附属校における実践からの考察を通して

京都教育大学附属京都小中学校 森脇 正博

プロフィール

京都教育大学教育学部数学科を卒業後、京都府の小学校教諭として14年勤務。その間、生指・特活・体育・研究主任等を務める。2012年より現所属学校へ異動。初等部（1～4年生）学年主任長などを経て、現在は中等部（5～7年生）6学年担任ならびに学年主任、学校全体の算数・数学科チーフ。現職教員長期派遣にて京都教育大学大学院教育学研究科修士課程修了。教育学修士。日本教育経営学会会員。榊原禎宏公教育経営研究室ゼミ生。

1 学校の特性

京都市北区に位置する京都教育大学の附属校。2002年度より小中一貫教育の教育課程と学校システムの研究に着手。2003年度より6年間、文部科学省研究開発学校指定を受け、2010年度よりキャリア教育を中核に据えた小中一貫教育学校となる。そして、小中の学校施設を一体化し9年間を通して、生徒一人一人のキャリア発達能力に焦点を当てた教科授業をはじめ、大学と共同して教育指導上の理論や方法に関する先進的、実証的な研究を行っている。各学年3クラス（定員32名）＋特別支援学級（小・定員3名、中・6名）からなり、生徒数約850名、教職員数約80名である。内訳は、校長、副校長2、教頭2、教務主任2、教員約60（講師・非常勤含む）、養護教諭4（同）事務職員5、ほか専科講師・ALTなど。教員の年齢構成は20～30代が6割以上を占め、40代が1割強、50代が2割程度。そのため、教職経験10年未満の教員が半数以上と若手・中堅前半が主体となっている。

2 小中一貫校における学校組織の特徴

校舎は東西に大きく2つ。道を挟み西エリアに初等部1～4年生、東エリアに中等部5～7年生・高等部8、9年生が生活する。職員室はそれぞれのエリアに1つずつあり、内容によって職員会議は各々で行ったり合同で行ったりする。そのため、「時間厳守」という約束事が存在する。そしてそこでは、校務分掌上の各主任が議案を提案し共通理解が図られる（分業・協業）。ときに喧々諤々の議論となることもあるが、それぞれの取組を成功させようという気運が漂う組織である。もちろん、先述したように教員数が多く、漏れ落ちや臨機応変な対応が困難な場面も見られるため、主任といったリーダーが中心となって会議外での意見交流等を積極的に行うことで補完しあっている。また、校内人事において、初等部と中高等部での異動も活発化の兆しがあり、9年間の学びや行事を見通せる教員も増加しており、組織運営上の潤滑油となっている。

さて、校内研修としての授業研究に関しては、東西単独で行うことはなく、常に学校全体で取り組んでいる。研究体制としては、研究主任（1名）のもと研究部（数名）が校務分掌上に位置づけられ、その下、各教科チーフを中心とした教科部（3～14名）が組織される。教員全てが必ずどこかの教科に所属する。なお、小学校籍の教員は全教科担任制のため、校内人事に委ねられるが、基本的に教師の専門分野となることが多い。

研究の方向性は、月一回の定例合同授業研究会で全体提案される。それを受け各教科部会で、さらに教科の特性を鑑みた議論を行う。もちろん設定された時間で終わらないこともままあることなので、その後は適宜集まり、教材研究や教科としての方向性を確認しよう。それらの研究成果は、毎年教育実践研究協議会（通称：研発）にて公開する。例年1000人以上の先生方に参観いただいている。

もちろん、教員数の多さからくる意思疎通の難しさ、小・中学校の文化の違い（専科か全教科担任制か等）、教科ごとの方向性の違いや一教科に特化して研究することでの不安（小学校籍）等、危惧されている。附属校なら、研究指定を受けたなら・・・、一枚岩で取り組めるかといえ、そうならないことは想像に難くない。そこで、その課題を少しでも解決するべく取り組んでいることについて、以下に述べたいと思う。

3 本校の教育活動における特徴

まず、大前提として授業はライブであり瞬時の判断が求められる。そして教師と子どもたちの親和性によって変化しがちであり、学級経営を基盤として授業は成り立つ個業性の高いもの。そのような特性があるが研究部からの提案は最大限尊重するということを共通確認している。その上で、本校の実践を3点挙げたい。

まず1つに、若手が多い・教育実習もあるということも一因だと思われるが、「いつでも授業はオープン」というスタンスを採っている。つまり、だれもがいつでも自由に授業を参観することが可能なのだ。若手がベテランの授業を見る、体育科が数学科の授業を参観するなど、時間が許す限り学び合える環境を整えている。また、ここ数年は中堅教員を中心として自主研究授業と銘打ち授業を公開し、その後議論をする機会も増えている。これは、研究主任や学年主任の尽力もあるが、主任外の教師からも積極的に情報発信し切磋琢磨していこうという気運の芽生えと捉えられるだろう。

2つに、教師が一教科部会に所属している強みをいかし、小学校でも、ある単元は3クラスとも同じ教師が教えるという、部分的教科担任制を採っている。先述した一教科に専属する不安といった弱みを強みに変える取組ともいえる。この成果は学年主任に集約され、学年主任会で共有され、研究部にも伝達される。2014年度は、小学校全ての学年で行われ、教師も学年全体の様子を把握でき、生徒もより専門的な学習が受けられるという点において成果が伺えた。もちろん、保護者の反応も、多くの教師と関わることができ、違った視点から我が子を見てもらえるから良いというもののが大半であった。

3つに、研究部からの提案公開授業は当然のことながら、自主的な公開授業でも、作成した指導案や取組の成果は、必ず紙面や口頭で全教員に周知されるという点である。これは、日程調整や実施の紹介など研究部の果たす役割が大きい。くわえて、可能な限り親和性の高い教科（たとえば数学と理科、体育と音楽、美術）同士で授業を見あい、授業批評なども積極的に行うようにしている。その中で、教師は省察を繰り返し、反省的实践家として成長できると考えている。日常からそういった関係性を築くことを大切にしている。

4 校内授業研究に関わる実践の省察

2012年度から国立教育政策研究所教育課程研究指定校として、「生徒一人一人の認知促進に着目した論理的思考力育成プログラムの開発」研究に取り組み、本校が考える論理的思考の形式分類を確立し、それに焦点を当てて授業研究を行ってきた。

ときに、研究部から出る提案について、教科チーフとして研究部と深夜まで議論（たとえば研究仮説が同義反復になっていたり、論理的に矛盾が生じている点⁽¹⁾など）し、方向性の修正を求めたり、研究部と教科部の議論を融合した形で提案授業を引き受け積極的に授業公開を行ってきた。そうする中で、自分自身の課題も見つかり、よりよい授業実践とはどういうものなのかについて考える機会を得たと思う。（研究部側もだと思っている）

また、教育における対象は、モノではなくヒトである。それ故、「～すれば～になる」ということは稀であり、同様の授業展開をしたつもりでも反応は様々⁽²⁾ある。しかし当然ながら教員はできれば、～すれば～となって欲しいという思いが強い。そういった、教員が抱きがちな葛藤を受け止めながら、でも現実はどうだからと、論理的に継続的に伝えていくことに力を注いできたし、そのことが重要であることも経験則から痛感している。

さらに、附属校での実践を参観くださった方々に伝えるだけでなく、外部講師として京都府下の校内研修に携わる中で伝達していくことにも傾注している。その具体（A小学校における変容）は、当日の別紙資料にて報告したい。

（注）

(1) 榊原禎宏「校内研修論の再構成」『現代学校研究論集』京都教育大学公教育経営研究会、2011年、pp.35-44

(2) 榊原禎宏「校内研究における『仮説 - 検証』問題」『京都教育大学紀要』No.123、2013年、pp.171-181

**自律的な授業研究組織の構築に向けた取組
教員の自信と達成感を高める手立て**

大阪市立堀江小学校 中山大嘉俊
川村 幸久

プロフィール Nakayama Takatoshi

大阪市立小学校に 38 年間勤務。担任として 2 校経験後、内地留学。市教育センター所員 5 年。その後、再び担任、教務主任。教頭で 2 校 6 年、教育委員会 5 年（総括指導主事等）を経て校長。次いで教育センター首席指導主事。現任校は幼稚園長兼務で 4 年目。校長として 3 校目。

Kawamura Yukihiisa

大阪教育大学卒。大阪市立小学校に 13 年勤務。巽小学校、東中川小学校(生野区)の 2 校で 5 年間勤務し、現、堀江小学校は勤務 8 年目。一昨年度より教務主任として教職員との連絡調整や学校行事の運営、若手教員の指導・育成にあたる。

1．学校の特性 ～落ち着いた学校、課題は児童数の急増への対応～

堀江小学校は、大阪市西区に位置する創立 143 年目の伝統校で、併設園の堀江幼稚園と連携した取組を行っている。児童数等は 882 名（28 学級）で、その約 95% はマンション居住である。3 年前から児童数が急増している。教職員数は約 50 名。内訳は、校長・副校長・教頭・首席が各 1 名、教諭 30 名、講師 7 名、養護教諭 3 名、事務職員 2 名、管理作業員 2 名である。他に教育支援員等も配置されている。担任外を含めた教員の年齢構成は、20 代 9 人、30 代 17 人、40 代 4 人、50 代 3 人、60 代 1 名で、経験年数 10 年目未満の教員が約 3 分の 2 を占める。本校の課題は、教育実践の具体や課題に関する教職員の共通理解を深めること、教職へのモチベーションを高め自律性を確立すること等である。

2．校内研究推進の過程

(1) 25・26 年度 ICT の教育活用モデル校を受ける～しんどいけれどやってよかった～

本校では、子どもが自身の才能を開花させ自己表現しながら、将来、様々な分野で活躍すること、加えて社会に貢献し日本の成長を牽引できる大人（グローバル人材）にとの願いのもと、その基礎を培う教育活動に取り組むということを方針としている。そのため、平成 24 年度に校長が「『学校教育 ICT 活用事業』のモデル校に手をあげる」旨の提案をした。本校には以前から「校長が提案したことは“その通り実施する”」という雰囲気があり、教職員からは積極的な賛成意見も反対意見もなかった。

24 年度当時の校内研究活動は、学校としての統一主題（言語活動）を研究部で話し合い、研究部長が全体に研究組織・計画等を提案し、あとは、学年単位で指導案を考え研究授業に臨むといった流れ・形態をとっていた。研究授業に至る過程は丁寧で、学級も落ち着いており実践を通して成果と課題を明らかにすることができた。この点に関しては、教員の雰囲気が前向きであったこと、とりわけ研究部長の役割と力が大きいと思われる。研究部長は 40 代過ぎの男性教員であり、研究通信を出す、若手教員の自主研修組織を立ち上げる等のことも校長等の指示でなく自発的に行うなどをしており、教職員から信頼も得ていた。一方、学校全体の研究テーマ（言語活動）を教職員はある程度共通理解していたが、学年で年 1 回実施すれば「終わった」といった気持ちが学年教員にはあったことや、運動会後の反省会のように、「やった」感を全体で味わう機会がなかったこと、マンネリ化傾向が出てきたこと等が課題としてある。特に、授業研究が学級・学年レベル段階にとどまっていた、学校全体のものになり切れていないのではないかと課題がみられた。

25 年度はモデル校 1 年目として、研修部を中心に計画を練り全学年で公開授業を年 3 回実施した。校長は、「研究実践の最終責任は校長にある。研究の進め方・中身には、一切の口出ししないで教員に任せる」との方針をとった。研究部長（40 代、女性教員）がリーダーとして全体を引っ張る形で、プレ授業や校内検討会といった具体の仕組みやスケジュール等を決めた。ICT の教育活用は初めての教員ばかりで、教員間には「やらなければ」という気持ちと不安等が入り混じった雰囲気があり、特に 1 回目の公開授業では教職員間に一種の緊張感と同時に活気とまとまりが昨年度以上にあった。

教育活動に関する教職員の間評価や最終評価の自己評価は全員が肯定的な回答であった。その理由として、「電子黒板のない学校へ転勤したらやっていけるかしら」というように児童の反応から自分たちの進めようとしている研究に手応えをもった教員が多かったこと、教員3名がICTの教育活用で海外視察にも参加するなど市の教育の先頭を走っているという意識が強まったこと、公開授業参観者や保護者・地域の評価が高かったこと等がある。また研究部長、教頭や教務主任、授業力支援員（元校長）や技術指導員、顧問の大学の先生、手弁当で授業指導に来てくださる元校長等の力が大きかったことがある。

研究会の授業研究を自分から引き受けてくる等、授業研究を通して自分を高めたという気持ちをもっている教員の存在もみられた。25、26年度を通して、「しんどいけれど、やってよかった」感は、聞き取りや普段の会話から多くの教職員に見られた。

(2) 次々と出てくる課題とその対応～多忙感の軽減に向けて～

25・26年度のモデル校としての取組を通して、教職員に自分の学年だけでなく、学校の皆で研究しているという意識が強くなった。

しかし、大規模校であるため、その学級・学年の子どもの顔や様子、具体の実態を全教職員が共通理解することが困難なことがある。また、この2年間で教員の約半数が転勤で入れ替わったことがあり、教員に取組への意識の差が見られる。27年度からは市の25・26年度ICTの教育活用研究の発展としての「先進的な研究」モデル校及びパナソニック教育財団の「特別研究指定校」として授業研究を進めているが、指導案検討においては授業者の思いと、学校としての授業研究の方向性の違いから、指導案をよりよいものへと発展させていくことにかかなりの時間がかかるようになってきた。また、教職員の中にわずかだが、「やったらやっただけのことは感じるが、それよりも『やらされている感』や多忙感を感じるが多くなった」という声が出てきた。

そこで、研究討議会にKJ法やワークショップ等をこれまでよりも多く取り入れて、子どものいい姿を皆で確認することや、各学年が工夫やよさを発表し共通理解することに力を入れている。教員から「あの会議の持ち方は、よかった」との声が出てきている。また、研究部長だけでなく、研修部のメンバーを中心にリーダーとしてそれぞれが役割を持って、研究に関する何にでも複数の教員が関わっていくようにした。自主的な研究会においても、参加者全員が若手教員に対して肯定的な見方をすることを第一にした。若手教員の中でも5年次が2年次の教員にアドバイスを送るという姿も見られるようになってきている。

3. 校内授業研究を活性化する要因

モデル校の指定を受け、校内研究の充実をめざす中で、これまで学年内に留まりがちだった教員の意識が、学校全体の研究推進の取組により目が向くようになった。さらに、積極的な取組や自主的な研究組織も発展してきたことが成果である。

このことの要因を整理すると次の7点が挙げられる。年に公開授業が3回、義務付けられていたので、学年だけでなく、学校全体としても取り組まざるを得ない状況があったこと 研究の上ではどの教員も立場は同じであることの共通理解が深まったこと 同僚、保護者・地域、参観者などの肯定的な評価があったこと 指導主事をはじめ元校長など色々な人との協働で指導案をつくろうとする態勢があったこと 研究においても、校内のミドルリーダーの前向きな働きがあったこと 単に仲が良いという教職員集団ではなくて、時に先輩教員やリーダー教員が他の教員に厳しいことを言ったり、授業づくりの中での苦労や悩みなどを共感したりする関係が強まったこと等があると考えられる。

さらに、事前の検討会や当日の討議会等で、KJ法やブレインストーミングなどの手法を取り入れて、自分たちの工夫やよさ、よかった子どもの姿を互いに確認したり、他者から肯定的な評価を受けたりしたことが大きいと思われる。

課題として、子どもの成長を互いに確認し合うことで教職員に「しんどさ」感や多忙感があっても顔が和らぎ元気が出ることもあるので、校内の会議を思い切って精選し子どもとの時間を今以上に確保することや子どもの伸びや自分たちの実践の良さを確認する場を十分にとることがある。更にリーダーは必要だがリーダーが引っ張る研究推進でよいのか、より自律的で柔軟な研究組織づくりを進めるための方策についても検討していきたい。

『眠育』から生まれる協働と創発

堺市立三原台中学校 木田哲生

プロフィール Tetsuo Kida

初任より本校で保健体育科教諭として勤務。教職経験 10 年目。24 歳の教職 3 年目に「日本一若い生徒指導主事」となる(市教委談)。現在、不登校改善を目的に、医者やスクールカウンセラーと協働し「睡眠教育(眠育)」に取り組んでいる。大阪教育大学大学院 連合教職実践研究科 学校マネジメントコース 1 年在学中。

1. 学校の特徴

三原台中学校は、駅付近に府営団地が密集し生活困難な家庭が多い一方で、新しいマンションが建設されてきており、様々な生活様態の子どもたちが通学する。また中国を中心とした外国にルーツを持つ生徒は全体の 5% を占める。生徒数は 18 学級 560 名、教職員数約 40 名の中規模校である。職員構成は、20 代 15 名、30 代 5 名、40 代 3 名、50 代 15 名、60 代 2 名で若手、年長者が多く中堅が少ないダンベル型となっている。近年、毎年 2~3 名の新採が入ってきており急速な若年化が進んでいる。8 年前に大きな「荒れ」を経験し、その後少しずつ落ち着きを取り戻してきた。近年は「不登校減少」が課題となっている。

2. もがく不登校対応

本校の不登校生徒数は 26 年度が 26 人と全体の割合からすると 4.4% となり、これは大阪府全体 3.2%、堺市全体 2.7% であることを考えると高い水準にあることが伺える。また過去 5 年を振り返っても、25 年度 4.7%、24 年度 3.5%、23 年度 4.9%、22 年度 5.8%、と本校の不登校生率は安定して高い水準にあることが分かる。

以前は大きな「荒れ」の中で、不登校生の欠席理由は、あそびなどの非行・怠学、が大半を占めていた。しかし近年は、学校全体の落ち着きとともに非行・怠学生徒も大きく減少し、現在の欠席理由の大半は「体調不良」である。子どもたちの言葉で言えば「なんかしんどい」「だるい」「頭痛・腹痛」などがその理由となり、全体的な印象としては「低気力・無気力」状態にある。

ここ数年、毎日の家庭訪問、電話や手紙などによる連絡、友達を通じての関係づくり、カウンセラーや子ども相談所などの諸機関との連携など、担任らとともに考えられるかぎりの手段で取り組んできたが、結果として不登校生徒の減少には至らない(関係は良好)。

そのような中、不登校生の課題として「睡眠の乱れ」ということが浮かび上がってくる。そこで全校生徒に睡眠に関する実態調査(26 年度)をしたところ、約 7 割の子どもが 12 時までに寝ている本校の現状に対して、不登校生に絞ると 12 時を超える子どもが 8 割を超え、さらに約 8 割の生徒が毎日同じぐらいの時間に寝ているのに対し、不登校生は 1 割に満たない。これらの事実から、不登校改善には「睡眠を中心とする生活習慣の改善」が必要だと考え、睡眠教育(以下、眠育と略)に取り組みはじめたのである。

3. 「眠育」の協働・創発

26 年度まで 7 年間生徒指導主事を担当した筆者は、27 年度より教職大学院へ進学し、本校では主に「眠育担当」として活動している。

はじめに、学年主任、養護教諭、保健主事などをメンバーに「眠育実行委員会」を立ち上げた(2 月)。専門家(医者)の指導を受けつつ、月 1~2 回実施される実行委員会では、子どもや学校の状況に応じた眠育が企画されてきた。そして「職員会議」を職員全体での研修、情報交換の場として位置付けた。

眠育を始める年度当初(4 月)の職員会議では、本校における不登校状況や眠育の意義などを様々な資料を基に説明し、職員間での共通認識を図った。その際に、先行事例にと

られず、全員で「本校の眠育」を作っていきたい旨を強調した。そのような中、概ねの賛同を得ることができ眠育がスタートする。手さぐりで進む本校の眠育は、担任による「睡眠授業」や、授業で使用する教材「睡眠を考える本」を作成するなど新たな挑戦の連続である。概ねの賛同・協力が得られている一方で、一部の職員に消極的な発言が見られることや、月に一度の「職員会議」の更なる活性化が今後の課題である。

現在のところ、子どもや保護者の反響などは良好で、全体的に子どもたちの意識は高まり、少しずつではあるが睡眠改善が起きている。

学校外との協働として、熊本大学名誉教授であり小児科医でもある三池輝久氏のご協力を頂き、教育と医者による「教医連携」に取り組んでいる。睡眠が乱れている子どもの中には「病氣」を抱えていることがあり、医者との連携が欠かせない。三池先生には睡眠が乱れている子どもたちの「診断」、さらに教師や保護者に対する研修会などにもご尽力を頂いている。診断により「医学的な治療が必要」と診断された子どもは、睡眠面談を通じて医者につないでいく。朝起きられず、夜に起きている現象を「怠けている」と考えがちな子どもや保護者には、これまでの「苦しさ」から解放されることとなり喜ばれている。

一方、睡眠面談を進めていく中で、様々な「不安」が原因となり睡眠が乱れている実態が明らかとなってくる。そして結果として「自尊感情の低下」が共通項として浮かび上がる。自尊感情の低い相手に対して、ただ「睡眠が大切だ」と伝えても睡眠の改善には至りにくい。それは「大切に思えない自分」に対して「大切な睡眠」を取り入れようとは思わないということではないだろうか。すなわち、少しでも「大切に思える自分」だからこそ「大切な睡眠」を取り入れようと思えるのである。

この点を踏まえ本校の眠育は 睡眠の大切さを知る、という眠育をはじめた当初の目標に、子どもの自尊感情を高める、という新たな目標が加わり、との合わせ技により「睡眠の改善」という目的が達成されるものと現段階では考えている。そして「不安の解消」「自尊感情を高める」という「心」へのアプローチにおいて、スクールカウンセラーとの協働がはじまっている。教師への助言、また子どもや保護者への面談での関わりを通してご支援を頂いている。現在、面談1週間後における行動改善は概ね達成されている。

さらに本校の眠育が地域全体へと広がりを見せている。中学校区に存在する8つの幼稚園・保育所・小学校、中学校、高校によって「早寝・早起き・朝ごはん運動推進委員会」が発足し（5月）、全ての学校園の子ども・保護者・教師への「睡眠に関するアンケート調査」を実施した（7月）。これにより6,410名のデータが集まり、中学校区全体の子どもの課題、それに大きな影響を与えている大人たちの存在、さらに中学校における「睡眠の乱れ」は小学校以前から起きている実態が見えてくる。その後、この委員会には地域の子ども会、青少年指導委員、健全育成協議会のメンバーが加わることとなる。

夏に行われた「小中合同夏季研修会」（7月）では、三池氏による「眠育」の研修を、保幼小中高の教員に加え、保護者や地域の人たちも参加し、「共に学ぶ」機会に恵まれた。

4. 縦と横の協働が織りなす眠育

以上のように、本校の眠育は、子どもたちと中学校の教員やスクールカウンセラーによる「横の協働」、そして学校外の保幼小高、保護者、地域、医者などとの「縦の協働」の2つの協働が進む中で創発されてきた。「縦と横の協働」の広がりや、「専門性」「多様性」「子を想う大人の知恵や愛情」を結集させ、眠育を大きく紡いでいる。今後は、これまで展開してきた「協働と創発」を「持続」させていくことが大切だと考えている。

学校園における授業研究を組織する

伊丹市教育委員会総合教育センターの取組から

伊丹市教育委員会 尾崎 眞弓

プロフィール Mayumi Ozaki

兵庫県伊丹市内の中学校英語科教諭として16年勤務。平成17年伊丹市教育委員会学校指導課に指導主事として配属。平成24年学校指導課副主幹。平成26年総合教育センター副主幹。平成27年度同センター主幹。

学校指導課では主に教育課程、進路指導、英語教育、多文化共生教育、国際交流等の業務に携わる。また、総合教育センターにおいては管理職研修やミドルリーダー研修、若手教員を対象とした研修等を中心とした教員研修を運営し、伊丹市学力向上推進プロジェクト調査研究事業を担当。現在は、センター全体の管理運営を行っている。

1. 伊丹市における教員の状況

本市における平成27年度の小・中・特別支援学校の教員数は801人（管理職・臨時講師を除く（5月現在））で、平均年齢は小学校40.9歳、中学校40.5歳となっています。しかしながら、実際には、中堅となる40代の教員は市内全体を見てもごくわずかしかおらず、20～30代が50%強を占め、約33%が再任用も含む50歳以上となっています。つまり、中堅と呼ばれる40代はたった14%しかいない状況です。管理職を見ると、市内26校ある小・中・特別支援学校において退職する校長・教頭は、今後4年間で32人にも及びます。

このような中、学校現場では、学校の核となる教務主任、研究主任、生徒指導主事を30代前半の教員が担っているなど、学校運営が若手教員を中心として動いており、良い意味では学校が活性化していると言えます。が一方では、30%以上いる50代のベテラン教員のもつ授業力や指導技術、生徒指導・保護者対応、地域や関係機関との連携等、これまで培われてきた教育の伝承がうまく行われず、若手教員に伝わっていないという面が見られます。

このような中、増え続ける若手教員の資質・指導力の向上はもとより、ベテラン教員の持つ指導力を生かしていくため、総合教育センターとしての取組と市内学校における研究・研修の取組について述べます。

2. キャリアステージに応じた研修の実施

本市では、職種やキャリアステージに応じた研修を実施しています。まず、職務研修としては、校長・教頭を対象としたトップリーダー研修と、30歳～49歳までを対象としたミドルリーダー養成研修があります。トップリーダー研修は、昨年度までは教頭のみを対象とした研修でしたが、学校経営はトップである校長のリーダーシップやマネジメントが最も重要なことから、対象を校長及び教頭とし、名称も「管理職研修」から「トップリーダー研修」とリニューアルしました。今年度の内容は、企業から講師を招聘する「京セラフィロソフィーから学ぶ経営学」や鳴門教育大学 前田洋一教授による「学力向上」（2回シリーズ）について研修を深めます。ミドルリーダー養成研修は、教職経験5年以上、30歳以上50歳未満の教員で、なおかつ校園長の推薦による者、約50人を研修員として年間12回実施しています。このメンバーの中には、研究担当者や教務主任等、学校経営を担う教員が多く、校種を超えたワークや活発な協議等により充実した研修が実施できています。ここでの研修の手法等が、各学校における校内研修や授業研究に生かされています。

また、本市では、臨時講師も増加し、臨時講師が学級担任をしていることも少なくありません。そこで、臨時講師の授業力を向上させるため、臨時講師を市の初任者研修に参加させるとともに、「臨時講師対象セミナー」を勤務終了後の時間帯に実施し、教員としての資質や指導のあり方について基本から学び、悩みを出し合いながらともに学ぶ機会を設けています。併せて、採用試験に合格するための対策として、筆記から面接指導までセンターのコンサルタントが丁寧に行い、育成した臨時講師を正規教員として市で採用するという循環を作っています。

3．学校力アップ事業の実施

各学校内の計画的、継続的な研究体制を確立し、学校経営の活性化を図り、その研究の成果を市内の各学校に広めることにより、市全体の学校力向上を図るため、「学校力アップ事業」として、学校の研究・研修活動に助成を行っています。事業内容としては、各学校が自主的に行う研究活動を 研究発表校(今年度研究発表を行う学校) 発表準備校1(次年度発表を行う学校) 発表準備校2(次々年度発表する学校)として、講師謝礼、消耗品費、旅費等の予算を付けるとともに、要請に応じて指導主事を派遣というものです。これにより、各学校の課題や実態に応じた研究が進み、学校における授業研究が活発化するものと考えます。市内小・中・特別支援学校全26校のうち、今年度は、研究発表校9校、準備校1が8校、準備校2が9校となっており、研究への積極的な姿勢が見られます。

併せて、市内研究担当者会を組織し、顧問校長、担当指導主事とともに、定期的に市全体の研究の方向性について協議したり、各校の研究について情報交換や意見交流を行ったりするなどの体制が整っています。

また、子どもの成長を幼児期から学校教育までの11年間ととらえ、夏季休業中には、中学校ブロックごとに、幼稚園・小学校・中学校の教職員が集まり、合同研修会を実施しています。11年間のスパンで、途切れさせず円滑に成長を促すよう、ブロックで共通目標を設定したり、子ども同士の交流の機会を設けたりしています。

4．市内小学校における校内研究の課題

校内研究の本来の目的は、自校の子どもの実態から課題を洗い出し、それらを解決するために仮説を立て、方策を立案し、指導実践と評価を繰り返すことによって、子どもたちの成長に資するものであります。しかし、ともすると、子どもの実態とかけ離れた研究の方向性を示し、有効な研究成果が子どもに還元できない現実があります。その要因として、子どもの実態が具体的な数値等を通して定量的に把握できていないことが考えられます。

例えば、全国学力・学習状況調査において、基礎的なA問題の正答率が全国平均を大きく下回っているにもかかわらず、研究テーマを「活用力の育成」や「主体的な学び」とし、それらをねらいとした授業研究を行う学校が見受けられます。このような授業実践自体は、国が求めている学力観や国際的な教育の検証から必要な能力育成に応じたものになっているかもしれませんが、自校の子どもたちの実態に即応していないと言えます。

小学校においては、1年生から6年生までの発達の幅が広く、特に、幼稚園から進級してきたばかりの1年生の実態を数値で測ることは困難です。そこで、1年生においては、「字を丁寧に書いている」「最後まで粘り強く考えている」等の定性的な評価で子どもの実態を把握している場合が多く見られます。それが、学年進行に応じて定量的な評価の比重が大きくなっていかなければならないのですが、高学年になっても定性的な評価を重んじる傾向があります。

そこで、今後は、中学年以降は、単元評価テストとして、標準テストを導入するなどして、より客観的なデータで児童の実態を把握していく必要があります。また、Q-Uテスト、学習意識アンケート等を積極的に実施し、子どもたちの内面を客観的にとらえることも必要であると考えます。

教師ならではの定性的評価と調査による定量的評価を融合し、子どもの実態を適切に把握し、そこから明らかになった課題を解決することが校内研究の目的であることを全教職員が共通理解することが最重要課題であると考えます。

5．今後の方向性

教育委員会での研究の方向性や研修と学校の研究が連動していないことが1つの課題であると考えます。そこで、基本となる学校でのOJTと教育委員会でのOFF-JTを結びつけるため、今年度は、指導主事が、学校とともに研究を進める姿勢で、よりきめ細かく学校へ入り込みOJTを支援する取組を重視しています。

協働性を基盤として自律的に学ぶ教員集団の育成

児童の学力向上を目指して

御所市葛小中学校 西川 潔

プロフィール Kiyoshi Nishikawa

奈良県内の小学校長を2年務めた後、平成27年4月より小中一貫校の校長。小学校教諭として22年間勤務、体育科教育を中心に実践研究に取り組む。第48回読売教育賞最優秀賞。奈良県立教育研究所及び奈良県教育委員会指導主事として8年間勤務。大阪教育大学大学院修士課程修了、教育学修士。平成25年日本教育経営学会大会（筑波大学）で学会発表。「協働性を高める学校組織開発のプロセスに関する実践的研究」日本教育経営学会紀要第56号。平成27年日本教育経営学会大会（東京大学）で学会発表。

1. 自律的に学ぶ教員集団

平成26年4月のことである。筆者が勤務していたA小学校（以下A校と略）の校長室に研究部員3名が揃って入って来て次のような話をした。「校長先生、私たちは来年1月に行われる研究発表会までに全員が授業研究を行い、さらに研究会当日にも全員が授業公開をしたいと思っています。A校の教員にはそれだけの力量があり、意欲もあります。」というものであった。A校は平成25年度から3か年間、文科省と県教委の「確かな学力の育成に係る実践的調査研究」の指定を受けて国語科を中心に実践研究を進め、平成27年1月に研究発表が予定されていた。研究発表会までは全員が授業研究を行って授業力を鍛え、研究会当日は運営上の問題と教員の負担を考慮して2または3クラスの授業公開でよいのではないかという筆者の意向に対する研究部の意見であった。数年前に筆者がA校の教頭として赴任した頃は授業研究も輪番制で、指導案をチームで検討することもなく、研究にも深まりはまったくと言っていいほどなかった。その当時から比べて、自ら学ぼうとする教員集団が育ってきていることを頼もしく感じた。

2. 校長として教員を信じる

A校では毎年4月最初の会議で校長が学校の進むべき方向性、学校のビジョンを教員に提示して全員で共有している。その後、具体的な取組方法や方策を全教員が集まって協議し、できあがったのが図1のグランドデザインである。まず子どもたちの実態を洗い出し、その実態と学校ビジョンを関連付けて、具体的内容がブレインストーミングで話し合われる。校長はこのデザインの枠組を示すだけで、話し合いには一教員としての参加である。

このときに教員が最も悩んだのは研修の重点化に「学習の振り返り（国語科）」を入れるかどうかであった。その理由は、毎時間本当にそれをやり切れるのか、また、他にもたくさんすることがある中で負担が増えないかという不安があったからである。筆者はその論議を敢えて見守った。それはここで意見を述べて仮に「学習の振り返り」を行うことになったとしても教員には「やらされ感」が残る

と考えたからである。それには筆者の苦い経験があった。筆者がA校の教頭をしていた時、「学習の振り返り」の重要性を認識して、県内で先進的な取組を行う教員を講師として招聘し校内で研修会をもったことがあった。確かにこの研修でA校の教員は「学習の振り返り」の大切さは認識できた。しかし、その後何らかの教科で実際に「学習の振り返り」を

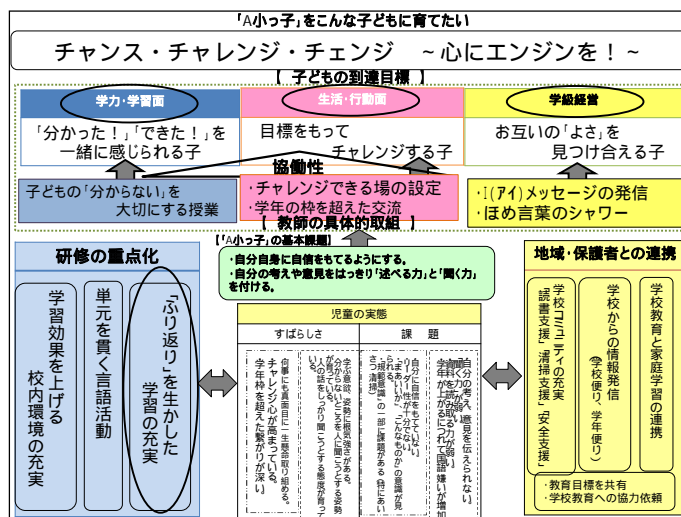


図1 A校グランドデザイン

取り入れて実践している者は誰一人としていなかった。教員にとってこの研修は自ら学んだものになっていなかったからである。

さて、ここでの論議はベテラン教員の「ここで悩んでいても仕方がない。私たちもチャレンジャー、とにかくやってみようよ。」の一言で大きく動いた。その後、すべての教員が研究教科である国語科に「学習の振り返り」を取り入れて授業を行い、A校の実践研究に大きな成果をもたらした。さらに教員の中には「学習の振り返り」の重要性を認識し、算数科でも実践する者が出てきた。

3．ミドルリーダー（研究主任）を核とした研究推進

A校の国語科の研究はミドルリーダーであるB教諭を研究主任として推進した。研究推進に限ったことではないが、学校運営において校長が先頭に立って旗を振っても自律的な教員集団は育たない。ミドルリーダーを核として学校を動かされるかがポイントとなる。B教諭は全教員からの信頼が厚い。また授業研究前と終了後に必ず「研修だより」を発行し、授業を参観するときの視点や授業から学んだことをまとめて教員に提示している。この「研修だより」は一本の授業を考察する意味で貴重な資料となっており、またまとめることでB教諭の力量形成にもつながっている。この点についてB教諭は次のように述べている。

授業公開をして、『『終わった、お疲れさま。』ではやりっぱなしで終わっちゃうのではないかな。』と校長先生のアドバイスをもらい、研究授業を「やってよかった」「次に活かされている」という自覚を、みんながもてたらと思って始めたのが「研修だより」なんです。そこでは、研究授業の課題と成果や講師の先生の話載せて、「これを絶対読んでおいてください。」と言って、そこで課題や手立てを共有できと思っています。また「研修だよりを」発行することで、自分自身の力にもなっていますね。

ミドルリーダーが中心になっていると言っても筆者はすべてをB教諭に任せているのではない。校長とミドルリーダーの話し合いを頻繁に行い、絶えず研究の方向性を確認している。「研修だより」の発行を提案したのもその一つである。校長のリーダーシップとはいっても自分が先頭に立つことでもなく、かといってミドルリーダーにすべてを委ねることでもない。その見極め、判断が校長にとって重要なところである。

4．子どもたち、教員の変容

子どもたちの学力向上を目標に国語科、とりわけ「単元を貫く言語活動」を中心として授業改善に取り組んできた。本研究を進めるまでA校の授業は一斉指導がほとんどで子どもたちが目標をもって主体的に学ぶ授業には程遠いものがあつた。しかし、子どもたちに確かな学力を付けることを目標にして、教員は低・高学年別に二つのチームに分かれて指導案の検討を繰り返し行い、一定指導案が固まると模擬授業にも挑戦した。そこには全教員が同じ目標に向かって貢献意欲を大切にし、コミュニケーションを図りながら実践する協働的な姿が見られた。このような取組を進めた結果、子どもたちにも変容が見られるようになった。図2は平成27年2月とその3年前に行った児童アンケート結果の比較である。

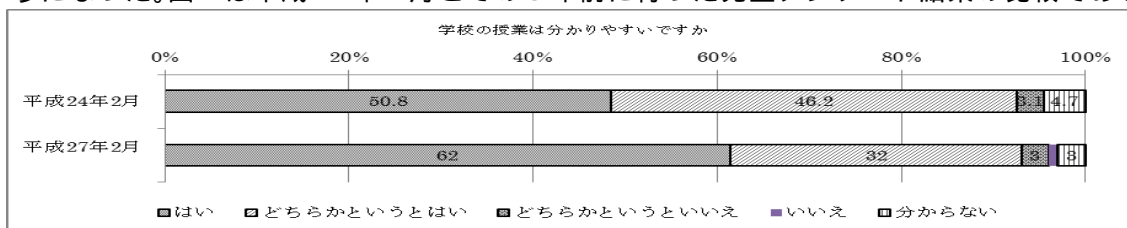


図2 児童アンケート「学校の授業は分かりやすいですか」

また、平成26年度に実施された県の国語科学力診断テストでは、1年生から4年生までの正答率が県平均を4ポイントから10ポイント上回り、5、6年生はほぼ県平均に並ぶ結果となった。これは筆者がA校に赴任して以来最もよい結果である。このように自律的に学び、実践する教員が育った結果、子どもたちの学力にも大きな変容が見られるようになった。

校内研究を学校経営の要に据えて

共同・持続・創発を念頭に

和泉市立光明台南小学校 浜崎 仁子

プロフィール Hitoko Hamasaki

大阪府内の小学校教諭として24年間通常の学級担任と支援学級担任を歴任。その間、京都教育大学特殊教育特別専攻科に内地留学、支援教育を中心に実践研究に取り組む。平成22年度より高石市立高陽小学校教頭、和泉市立光明台南小学校教頭、和泉市立横山小学校教頭を経て平成27年より和泉市立光明台南小学校校長。大阪教育大学大学院修士課程修了、教育学修士。臨床発達心理士。日本教育経営学会会員。平成25年度日本教育経営学会大会で学会発表。著書に「あゆみなかよしたんぼすみれ」(WINかもがわ)、共著に「新しい通知表記入の実際と文例集」(明治図書)

1. 学校の特性

光明台南小学校は児童数548名、教職員35名、創立38年目の中規模校である。学校の歴史は、ニュータウンとして街が拓かれてからの歴史に一致する。当初全校17名で始まった児童数は、一時1000名を超え、その後の急減期(約200名)を経て、新たな住宅地の開発に伴って、ここ数年は500名前後で推移している。クラス数は、各学年3クラスに支援学級5クラスを合わせて、全23クラスと通級指導教室がある

教職員35名の内訳は、管理職2、首席1、学級担任23、音楽専科1、少人数担当2、通級指導教室担当1、養護教諭1、栄養職員1、事務職員1、支援学級介助員2である。このうち講師、非常勤職員は12名にのぼる。管理職を除く教員29名の年齢構成は60代4名、50代7名、40代7名、30代5名、20代6名であり、年齢的にはバランスの取れた構成となっている。

2. 校内研究推進の経緯(H24～H25)

本校は、4年前にそれまでの算数から国語へと校内研究を切り替えた。その頃、大阪府では、校内研修から校内研究へシフトということが盛んに言われており、まさに算数的表現力の育成を目指して取り組んできた研修が一段落ついたことと、校内研究のやり方を学び直そうという意味もあったと考えられる。しかし、何事もそううまくはいくはずもない。紆余曲折の末、今何とか教員がベクトルを同じ方向へ向けて歩むことができていくに至った経緯を述べたいと思う。

さて、筆者は、現任校に6年前に教頭として赴任した。算数科から国語科への切り替えに合わせて、知識や技能を身につけるため勉強や実習をすることを指す校内研修から、研究仮説を立て検証して結論を出す校内研究への切り替えとを同時に行ったのである。

最初の年(H24)は、校内研究のやり方を学ぶために、研究授業の教材文は物語文でも説明文でもいいとし、従来の研究授業とその反省という手法から抜け出す試みを行った。それまでどおり学年1本の研究授業をおこない、指導主事の先生にご指導いただきながらの1年間が過ぎたが、焦点が絞り切れなかったという反省が残り満足感のある研究とは言えなかった。

そこで、次の年(H25)には当時の校長が、前任校で成果を上げたという手法を導入し、指導者(外部講師)を指名して、説明文を扱うことも指定して始まったのが、説明文の「はじめ・なか・おわり」に着目して、学年の系統性をしっかりと見ていくことであった。年度当初の校内研で、全学年の指導要領と指導書を見ながら、説明文についての系統性を表に書き出す作業は、どの学年で、どこまで身につけておけばいいのか、そのためには自分の受け持つ学年でどういう手立てで何を完成させていなければならないのか、ということを考えるきっかけになった。しかし実際に授業となると、なかなかうまくいかないところもあり、一年取り組んでみてわかったことは、本校の子どもたちは、生活経験が乏しく、教材文が自分の生活と結びついていないという事だった。また、今までの校内研修の手法から脱皮できず「単元を貫く言語活動」を取り入れなければならないのに、教え方が根本的に変わることを理解と定着がないことも見えてきた。

説明文教材の楽しみは、考えを深める事に尽きる。つまり、思考力がついた上での深みであると言えるのだが、本校児童にはまだ思考力が十分備わっておらず、物語文教材を重点的に研究することで、ワクワク感のある授業をめざし、国語好きな児童を増やしていくようにと講師の先生からご示唆いただいた。

もちろん、説明文教材において、25年度に研修した内容は、26年度以降にも引き続き意識思って取り組み、力をつけて行くようにしようと共通理解した。

3. 校内研究推進の経緯（H26～H27）

さて、大阪府の授業研究ワーキングに参加できることになり、大阪府教育センターの指導主事の先生にご指導いただいた。26年度、私は異動で他の小学校に赴任しており、研究主任から情報を聞くだけに終わっているのが残念だが、概略を記す

物語文について、説明文の時と同じく、全員で学年の系統性を表にし、つけたい力を目標にゴールを決め、ゴールから手立てを探っていく手法で授業研究を進めた。教師がやってよかったと思え、かつ、子どもの食いつきがよい授業、という事で、最後に成果物が残るという手法を使うことになった。

教材文が大切なのではなく、たとえば、好きな本を紹介するというゴールに向かって何をするのか、単元を貫く言語活動を行うためにどう教え方を変えて子どもが自ら学ぶことを支援できる授業展開に持っていくのか、そういう方向性がぶれないように、研究主任が各学年の指導案検討の段階から一緒に研究支援をしてきた。負担が大きいと愚痴を言う人もいたが、首席も一緒になって、「子供の将来を見据えて、時間がないからできない、ではなく、できる事から確実に」という援護射撃があったとも聞いている。

本校の教員は、やるとなったらみんなで力を合わせることができるので、やっと、足並みをそろえて進み始めることができた。

では、いよいよ今年度の取り組みについて、途中経過をお知らせしたい。

今年度の研究テーマは、「単元を貫く言語活動のある国語科の授業改善を目指して～物語文教材にスポットをあてて～」となった。

研究のポイントは 系統性を考慮し、昨年度までの各学年の取り組みを生かした単元・言語活動になるようにする。積み上げを意識して取り組む。特に、新しい単元、教材の研究にチャレンジする。③研究授業においては、ユニバーサルデザインの視点を明らかにすることと日々の授業に生かすポイントを明らかにすること の3点を申し合わせた。

そして、国語科の授業づくりでの確認事項として、 つけたい力の明確化 最適な言語活動の設定 単元を貫くものとなるようにする事 “ワクワク感”を意識して 第2次の授業展開の工夫 の5点を挙げて取り組むこととした。

昨年の反省に立って、言われたことはできるが、自分から何かを考えてしようとする力に欠ける本校の児童には、国語だけではなく、子どもたちの心を揺さぶる授業をしてほしいと願う。友達同士の関わり合いや結びつきを、仲間づくりの観点からや、授業規律を確立することで、思いやりの気持ちと聞きあう関係性を育てたいと思う。

1学期には3年生の研究授業があり、2年生の3学期に「スーホの白い馬」で身につけたことが3年生1学期の物語文「もうすぐ雨に」に繋がっていることを、教師も子供も理解し、めあてを持って取り組むことができた。校内研究の場は、各学年の1年間の国語科の指導目標（つけたい力）、指導内容（単元や教材）をつかみ、言語活動など具体的な指導の見通しを持つ場としたいものである。

夏休みの研修会では、これに加えて、「アクティブラーニングと学習評価」について学んだ。次々に新しい概念が生まれ、あれもこれもしなければならぬような気にもなるが、今やっている事や今まで積み重ねてきたことを生かし、見直してみれば、案外難しいことではないのかもしれない。校長として、先生方の学びを支え、お互い協力しあいながら具体的な手立てを考え、自分たちで目当てを持ち言語活動にいそしむ教師であってほしい、そのためには今の校内研修を、教師としての成長に結び付けてほしいと願ってやまない。

授業研究の充実をめざして

到達点と課題

茨木市立養精中学校 校長 高元 伊智郎

プロフィール Ichiro Takamoto

茨木市立南中学校で11年間勤務、同養精中学校で4年間勤務のあと、茨木市教育研究所で不登校対応教員として3年間勤務。続けて市教育委員会生涯学習課・地域教育振興課で5年間勤務。平成18・19年は養精中学校教頭、平成20・21年は吹田市立南千里中学校教頭、平成22・23年は市教育センターで相談・研修業務を担当したあと、平成24年より現職につく。学校心理士、日本教育心理学会・日本ストレスマネジメント学会に所属。

1. 学校の特性

本校は、市内の中学校で最も古く、1888年島下高等小学校、1893年養精高等小学校の開校を創立とし、120年を超える歴史を持つ学校である。茨木市役所に隣接し、校区は市の中心部にあり、東方に阪急茨木市駅、南方は阪急及び大阪モノレールの南茨木駅、西にはJR茨木駅、北に国道171号線と交通に至便な地域である。かつては、三世代にわたる家庭や地元の商工業者の子弟が多く通い、銀行・企業・JRなどの社宅が多くあった。近年はマンションに変化し、不動産情報に基づき流入する家庭も増えている。校区内には府立茨木高校、市民会館、市立体育館などの文教施設も整い、今春には立命館大学いばらきキャンパスが開校した。地域並びに保護者は学校の取り組みに対して支持的・協力的である。生徒数は720名、学級数は通常学級19、支援学級3の22学級、教職員数51名である。教職員の内訳は、校長・教頭2、首席1、指導教諭1、教員41（再任用3・講師5を含む）、養護教諭1、栄養教諭1、事務職員3、校務員1である。教職員の年齢構成は、20歳代9人、30歳代12人、40歳代9人、50歳代16人、60歳代4人である。学校の中核となる30・40歳代には他職経験者が多く、経験年数9年以下の者が12人を数える。

2. 授業研究の歴史

（研究のあゆみ）

本校の会議室には、1970年からの『研究のあゆみ』と題する研究紀要が残されている。俯瞰すると、かつては、教科指導及び諸分野の研究活動に関する記述が多かった。多くの教員がテーマを持って記述していた。しかしながら昭和50年代後半からは、教員の異動や生徒指導上の諸問題が多く発生したためか、内容が大きく変わり、職員会議資料～担当者が作成し提案した諸活動の細案、生徒指導や学校行事の記録、次年度の申し送り事項にページの多くを割くように変化した。

（授業研究 歴史1～転機）

平成6年から4年間教諭でいた頃、平成18・19年に私が教頭として2年間赴任した頃は、市教研の割り当て順番での研究授業か、初任者研必須の研究授業をする程度であった。その他の校内研修も低調で、熱心な担当がいれば、その分掌で実施するといったものであった。

平成20年、他市で「学びの共同体」の指導実践のある教員が、新任教頭として本校に赴任した。彼は、教頭在職の2年間において「学びの共同体」の導入を積極的に行った。しかしながら、教員の多くは、他市から来た新任教頭への違和感を持ち、提案された「授業改善」「学びの共同体」「4人班」への抵抗が強くあった。しかし、茨木市教委から「学力向上3カ年計画」が出された年であったので、授業改善の取組みを進めなければならない状況になっていた。平成21年には、新校長の着任があった。この年から、他クラスの授業をカットして全教職員が見学する授業研を、学期に1回行うようになった。初任者の配置が毎年2名程度あるようになったので、初任者研をそれにかぶせるようになっていた。しかしながら、「学びの共同体」への共通理解を得ることはできず、授業改善へのアレルギー

一さえも現れた。

平成22年には、首席であり生徒指導主事であった体育科の教員が教頭となった。この年、大阪府教育センターによる「パッケージ研修」の指定があり、府教委・市教委の指導主事を招いての研修会を年4回開催した。市の通級指導教室が設置され、担当者の配置を得た。また、平成23年には、市の授業研としての「学びのシンポジウム」に手を挙げ、田尻悟郎氏の指導助言を得て実施した。授業研への抵抗感も薄らいでいった。

（授業研究 歴史2～現在）

平成24年には、校務運営委員会・教育課程委員会が機能するようになり、初任者だけでなく経験豊かな教員の授業研究を行うことができるようになった。平成25年から2年間にわたって、教頭には他市から指導主事・教頭職の経験のある教頭を迎えることができ、グループ討議・付箋を使った授業研究会の新しい手法が定着した。また、市教育センターからも「支援教育研究協力校」の指定を2年間あり、支援教育・ユニバーサルデザインの視点から米田和子氏の指導を受けることができた。平成26年からは市教委によって「第3次学力・体力向上3カ年計画」が策定され、「保幼小中連携の推進」が大きなテーマとなった。新たに首席となった教員と小中連携担当者による力が大きい。小学校の体育館で外国語活動の授業研究を中学校区として実施することができるようになった。また、評価方法の改善をテーマとした研究授業も実施した。これは単なる学力向上ではなく、教科の壁を越えたテーマを持って研究授業ができるようになったことを意味している。今年度は、小学校での専科指導の充実大阪府の「豊かな人間性をはぐくむ取組み推進事業」の指定を受け、12月に保幼小中連携事業と合わせて「道德」の教科化を見据えた研究を進めている。

3. 授業研究の改善のために

本校は、困難な課題もなく概ね安定している。また、大手進学塾・個別指導塾などが近隣に多数あり、通塾率は80%を越えていて、府・市と比較しても格段に高い。全国学力・学習状況調査、チャレンジテストなどでも高位に位置する。教員の年齢構成が50歳代後半で経験年数の多い教員が多い。以上の要因によって授業改善がなかなか進まない状況に長くあった。しかしながら、今では二つの要因によって改善の兆しが見え出している。

要因1) 管理職・首席・担当者的一致とリーダーシップ

「自学実践～自ら考え、すすんで実践する生徒の育成をめざす～」が本校の教育目標であるが、その具体的な方法は個々の教職員にゆだねられてきた。式・集会・行事・職員会議など様々な機会、教職員に「自学実践のモデルになりましょう。」「私たちの第一義の仕事は、大半の時間を占める教科指導です。」「授業で生徒指導を進めましょう。」「公教育です。」と揺るがないよう話し、急なトップダウンは避けるようにしている。

要因2) 研究指定、事業、研究成果の活用

かつては、研究指定や市教委の主催事業への抵抗が強かったが、現在では教委の方が先進的であり、現場で学校改善に力を発揮しようとする教職員のニーズに応えている。研究授業・研修会によって、実際に活用できる工夫や学ぶことが多いことに気が付いたり、実践が評価されたりして間違っていないことが明らかになる経験を積みだすと、学校改善の中心者となる教員が出現するようになった。

4. 今後の課題

定年間近の一部教員が醸し出す独特の雰囲気～好きなことだけ(部活動、生徒会活動、行事などの指導は行う)「昔はよかった」と恥ずかしいことの自慢話。経験の浅い教員が持つドライな割り切り方～保護者・生徒に寄り添う「対人援助者」として自覚のなさ。以上二点に代表される授業研究の基盤となるものへの継続した取組が重要である。

授業研究を通じた教職員の協働性の構築

- 学校改善をめざす大阪市立本庄中学校の実践 -

大阪市立本庄中学校 文田 英之

プロフィール Hideyuki Fumita

大学卒業後、農林水産省に勤務。昭和59年、大阪市に採用後、社会科教諭として15年・3校で勤務。平成11年、教頭となり8年・3校で勤務。平成16年、アメリカの危機管理のライセンスCPI取得。平成17年、中国へ海外派遣。平成19年、校長となり、2校目勤務で現在9年目。平成25年度全国中学校社会科教育研究大会・大阪大会 事務局長。平成27年3月 大坂教育大学大学院 実践学校教育専攻修了。修士論文『学校経営における教職員の協働性を構築する実践的研究 - 「学習する組織」論をふまえて - 』

1. 学校の特徴

現任校は生徒数476名、教職員40名の中規模校である。学級数は16学級 1・3年4学級、2年5学級、特別支援学級3学級。教職員の平均年齢は年々若くなっており、ベテラン教員との二極化が顕著である。校区は大阪市東成区にあり、大阪城も近く、古い町並みが残る地域である。学校の現状としては、数年前までは生活指導上、非常に厳しい状況にあったが、この3～4年の学校改善の成果として、校内は急速に落ち着き、生徒は安全で安心した学校生活を送っており、多くの教育活動が豊かに行われている。ここ数年の学校の落ち着き、様々な教育活動の取り組み、部活動の活性化、ホ－ムペ－ジ等の学校からの多様な発信、地域との連携の成果で学校に対する信頼は極めて厚くなってきている。英語検定受検の全校受検などで学力向上の成果も顕著で、学校評価における評価もすこぶる高い。

2. 大阪市における施策と実践に関して

大阪市においては、ここ数年「学力と能力の向上」の成果が厳しく求められ、数値的な達成目標を示すことが必要になってきている。全国学力・学習状況調査の結果公表、公立高等学校の入学選抜における評価の取り扱い、教職員の評価育成システムの評価における「授業力」の項目設定、授業アンケートの実施、「学び続ける教員事業サポ－ト事業」による全教員による授業研究の実施等、学校現場においては、それぞれの施策への対応はスビ－ド感を増している。

その背景としては、社会的な要請と共に、先行き不透明な時代にあって、未来を担う子どもたちにしっかりと自己選択と将来設計のために最低限必要な学力と能力を身につけさせることが、公教育の責務であるという考えがある。そのためには、各学校において、校長のマネジメント能力による独自性を発揮した上での取り組み、教員の授業力の向上を図ることが命題となっている。とりわけ、大阪市においては、全国的な傾向と同様、団塊の世代の大量退職、中堅層の少なさにおける若手教職員の増大による学校力の低下、特に一定の授業力の確保が喫緊の課題となっている。

3. 大阪市立本庄中学校の取り組みについて

校長として、着任5年目。ここ数年、学校の落ち着きと共に、教職員が緊急の生徒指導にかかる時間が減少し、じっくりと授業研究に力を注ぐ余裕が生じてきている。授業の形態も教授一辺倒から、グル－プ学習、主体的な活動を中心とした授業など、各教科で多様な授業が展開されるようになってきている。しかし、そこに至るまでには多くの時間と労力を要した。

着任当初、学校改善のため「確かな学力と能力の育成・向上のため、学校総体として、組織的・総合的な取り組みを行う」を学校経営の目標の一つとした。具体的には、教職員が授業研究に積極的に取り組み、授業の質が高まり、生徒が学ぶことの喜び・楽しみを感じること、学校改善のサイクルを回そうと考えた。

しかし、現実には多くの教職員は、旧来の現状維持の発想から脱却できず、授業研究に積極的でなかった。前任校も、生徒指導上非常に厳しい学校であり、その建て直しの柱として授業改善・授業研究に取り組み、成果をあげた経験があるので、まずは、教職員の意識改革と意欲喚起にじっくりと取り組む 若手教職員の授業力の向上に努める 教職員の協働体制の構築をめざすこととした。

具体的には校長として、できるだけ授業を観る機会を多く作り、授業見学をした結果を授業観察シートにまとめ、丁寧に教職員にフィードバックした。また校長としても、社会科の特別授業として「ＴＰＰとは」「北方領土の歴史的経過」などの内容で率先して研究授業に取り組んだ。少しでも授業研究の雰囲気浸透することを意識した。

若手教職員の授業力向上に関しては、大阪市においては、新任・２年次・５年次と授業研究が義務づけられており、その研修も積極的に有効活用した。若手教職員は、試行錯誤しながら、確かな形で授業力を高めていき、現在は、その実践力は全体的に評価できる。

そんな中で、ミドルリーダーの英語科教諭が今までの自身の研究の成果を如何なく発揮する形で、大学教授とのコラボレーションによる授業を行うなど、率先して多様な研究授業に取り組んでくれるようになった。生徒の英語授業に対する関心も急速に高まり、保護者の評価も得て、後のＰＴＡの協力・支援による英語検定の全校受検につながった。

こうして、校内における授業研究を行う体制が整う中で、教務主任の果たした役割も大きかった。学校改善における授業改善の意義について、その本質を理解してくれ、研究授業はもとより研究討議の実施に尽力してくれ、現在ではその取り組みが定着している。

研究授業の実施にあたっては、同一教科内での授業研究・指導案の作成なども進み、同僚性に基づく、協働性も構築されてきている。道徳の研究授業においては、他校の先駆的事例を研究したり、首席を中心として学年間・学校全体での協働も具体化している。

４．授業研究を通じての教職員の協働性の構築をめざして

昨年度の学校評価において、全体として生徒・保護者の評価は非常に高いものとなった。とりわけ、「学校は生徒にしっかりと学力とさまざまな能力を身につけさせるために、いろいろな取り組みをしている」という項目については、生徒の９２％、保護者の８７％が「よくあてはまる・あてはまる」と回答している。その結果は、今までの授業研究の成果であり、確かな学力と能力の向上につながり、教職員の自信ともなっている。

学校経営面において、ＰＤＣＡサイクルの活用が必要である。その点で本庄中学校においては、『授業づくり』を大きなキ・ワ・ドとして、学校改善を進めてきた。授業研究を活用し、授業力の向上をめざす 教職員の資質向上につなげる 研修・研究意欲の向上をめざす 教職員の同僚性を高め、協働性を構築する 授業の質をより高める 生徒の学習意欲・興味関心を高める 生徒の学校生活の充実を図る 生徒・保護者の信託に応える。本庄中学校においては、このサイクルがしっかりと機能してきている。

現状に満足することなく、今後は学校風土として自然体で大きな視点で『これからの時代を創造する生徒にとって、学校全体で身につけたい学力・能力』を論議し、共通理解を図ること。そのためには、教職員に確かな「理論」的な裏付けによる、しっかりとした「実践」が求められる。その往還の醸成が校長としての新たな命題と認識している。

しかし、授業研究を組織化するためには、教職員の教授意識からの脱却、生徒の学ぶ意義の本質理解の両輪の上に、学校全体としての「学びを大切に作る雰囲気」の醸成が是非とも必要である。理想形としては、生徒を中心にした「学び」を意識したチームの育成、ある意味で昇華した生徒・教職員の真の協働体制、保護者・地域との連携が望まれる。福井県などの先駆例を自校の取り組みの参考とすることも必要である。

教職員の至福の喜びは、生徒の成長である。短期的な成果ではなく、生涯にわたって自己成長できる資質・能力を身につけさせることこそ、学校教育の責務である。その点で「授業研究を組織する」を通じて、教育の原点を見つめ直すことも、今日の学校経営における大切な視点と考える。

校内研修の活性化で、授業改善・学校改革へ

ファシリテーションの実践を通して

茨木市立平田中学校 真島 克宣

プロフィール Yoshinobu Majima

平成元年、大阪府茨木市に中学校教諭として採用されて以来、26年間勤務。現在、3校目。進路指導主事として、6年目になる。大阪教育大学大学院修士課程修了。校内研究推進委員会チーフとして、校内研修の活性化と授業改善に取り組んでいる。

1. 学校の特徴

本校は、通常学級14クラス、特別支援学級4クラスの合計18クラス。生徒数487名、教職員36名(非常勤含む)の中規模校である。教職員の年齢構成は、20代10名、30代6名、40代4名、50代以上16名である。9年前に大きな荒れを経験して以来、教育困難校として生徒指導中心の学校運営がなされてきた。近年、20代の若手教員が増えてきたことや、全国学力・学習状況の結果などから、学力重点支援校として授業改善・学力向上が最重要視されるようになった。長らく、計画的な授業研究や校内研修への取り組みがなされていなかった反省から、昨年度より研究推進委員会を設置し、研究テーマに基づいた学校研究に取り組んでいる。

2. 大学院での新たな学び

本校に赴任して5年がたつ頃、数年続いた荒れが小康状態となり、自身の授業力量を振り返る余裕ができた。校内では、旧態依然の授業が多く見られ、授業研究・改善に意識的に取り組んでいるのは一部の教員だけという状況であった。「このままでいいのか」と思い悩んでいたとき、大阪教育大学大学院でファシリテーション理論が学べることを知り、自身の力量を高めて学校改善に取り組んでみようと思い立った。大学院では、様々な授業を通して、個人としての力量向上だけでなく、学校改革につながるような学びや視点、教育施策に関する内容など、幅広い視野で教育について学びなおすことができ、充実した2年間を過ごすことができた。

3. 研究推進委員会を立ち上げ、校内研究へ

大学院での学びから、本校には、授業研究を推進する組織的な動きがないことに気づいた。今までの延長ではなく、新たな取り組みを組織する必要性から、一昨年度末、学校長に、校内分掌組織として研究推進委員会の立ち上げを進言した。昨年度に入り、その委員会のチーフとして、授業研究を中心とした校内研究を推進していくこととなった。推進委員会のメンバーは、管理職2名、教務主任(首席・学習指導委員会チーフ)、生徒指導主事、人権教育推進・道徳教育推進の各チーフと私の合計7名からなる。年間の校内研修の計画、各部門の研修内容の企画・調整などを行っている。

昨年度初めには、まず、研究テーマの設定に取り組んだ。ここ十年近く、校内研究テーマもなく、授業改善は個人の意識に任されていた。職員一丸となって授業研究に取り組むには、やはりテーマが必要であろうということで、委員会で種々検討を重ね、『生徒の学ぶ意欲を高める指導の工夫～支え合い・学び合う生徒を育てる授業づくり～』と決定した。

4. PDCAサイクルに基づいた試行錯誤の一年間

昨年度、学習指導委員会と研究推進委員会の提案により、それまで年に1回であった授業研究会を、学期に1回程度計画した。また、それぞれの研修会において対話を活性化し、研修での教師の学びを深められるように、研修の事前・事中・事後にわたるファシリテーションを実践した。

1回目の授業研究会は6月末に実施し、小中連携の一環として、校区内の小学校の算数や総合的な学習などの授業を参観した。7つのグループに分かれて、グループごとに1つ

の授業を参観し、それぞれの授業において実践されているユニバーサルデザインの有り様を見て、中学校での授業に活かすことをねらいとした。

この授業研究会において、ファシリテーションを実践した。具体的に、事前の取り組みとして、研修会のゴールの共有化を目指し、研修の目的やねらい、取り組みを職員会議で提案した。研修だよりを配布し、研修会のコンセプトを伝達した。また、研究討議が活発化するように、グループリーダーを事前に指名し、前日に打ち合わせを行った。グループは、経験年数や性別、教科等を考慮して構成し、数日前に発表しておいた。

事中として、研修会当日は研修会場の場づくりに、掲示物や机の配置等も含めて気を配り、集中できる状況をつくった。参観後の研究討議は、ワークショップ型で行い、付箋を用いて全員参加の研究討議を目指した。討議のまとめはグループごとに発表し、学びの共有化を意識した。研修の終わりに、振り返りタイムをとり、研修での学びの整理と、自己実践に向けての省察を行った。

事後（研修会以後）には、各自の授業についての省察が授業改善に活かされ、それらが教師間で交流されるように取り組んだ。翌日には、研修だよりを配布し、研修での学びと感想を紹介した。1週間後に、職員会議において総括を行い、研修内容や次への課題などを明確にした。2週間後も、研修だよりで、各自の省察内容や実践課題を紹介し、研修を再度振り返られるようにした。

研修会の成果として、多くの教師が目的意識をもって研修会に臨み、授業に関して活発に意見を交流できた。課題は、小学校の教師がわずか2名しか研究討議に参加できなかったこと、授業についての資料がなく、授業におけるユニバーサルデザインの工夫点がわかりにくかったことである。また研究討議のまとめで、ファシリテーターとして論点整理がうまくできなかった点も大きな課題として残った。

2回目の授業研究会は、8月下旬の夏季休業中に、小中合同で実施した。1回目の反省から、小中の合同研修会とし、授業に関する補助資料も準備した。1学期末に撮影した授業ビデオを編集し、5つの授業を各10分ずつ視聴した。研究討議では、それぞれのグループで分担した授業について、気づいた点（意欲を高める工夫、意欲的な学びの場面など）を出し合い、授業観や生徒（児童）観を交流した。この授業研究会においても、ファシリテーションを実践した。小中の授業観の違いについて活発に意見交流するグループもみられたものの、編集した授業ビデオが視聴しにくい状態で、討議そのものがうまくいかなかったことが大きな反省点として残された。

3回目は、11月の初旬に実施した。前2回の反省をもとに、事前の取り組みから、茨木市教育委員会の課長代理と連携して国語科として指導案を練り上げ、研究授業を行った。1つの研究授業を全員で参観し、研究テーマに基づいた視点で、研究討議を行った。この研究会においても、ファシリテーションを実践した。小学校の教師も7名参加し、活発に授業に関する対話がなされた。また、研修での学びが、事後における新任者の研究授業や数学科の公開授業等にも活かされ、各自の実践の省察をうながす取り組みとなった。

年度末、年間の授業研究会を振り返り、成果と課題を明確にして今年度に引き継いだ。

5．学校改革への推進力となる校内研修を目指して

今年度も、昨年度と同じ研究テーマを年度初めに確認し、学期ごとに1～2回の研究授業を計画している。1回目、6月初旬に、保健体育科の研究授業を実施し、ファシリテーションを実践した。指導案の練り上げを体育科として検討するなど、研究授業に対する事前の取り組みにも変化が見られるようになっている。研究討議においても、貼りだされる付箋の数が増えるなど、授業研究会そのものが校内に定着してきた感がある。

しかし、校内研修での学びが、教師の授業技術的な内容に偏りがちなことや、日々の授業改善にどのように活かされているかが不明瞭なことなど、まだまだ課題もみられる。ファシリテーションの実践を通して、校内研修における対話を活性化させ、それにとまなう授業改善から学校改革へとつながる取り組みは、まだまだ進化させる余地がある。

授業研究への取り組み

大阪医療看護専門学校 岡田 千鶴

プロフィール Chizuru Okada

国立病院の看護師として17年間勤務、看護師長として10年間勤務、副看護部長として7年間勤務、総看護師長として2年間勤務、合計36年間の看護実践業務に従事後、平成24年より滋慶学園 大阪医療看護専門学校 副学校長として勤務する。平成24年4月より大阪大学大学院医学系研究科に招聘研究員として従事する。平成24年東海病院管理学研究会で研究発表。

1. 学校の特性

本校は、滋慶学園を母体にもつ平成22年に開校した3年制の看護専門学校である。平成27年度より1学年80名定員となり、現在の学生数は164名である。現在、教職員数は校長・副学校長それぞれ1名、学科長1名・副学科長2名、教員8名、事務職員は6名である。校長は週に1回出勤し、運営管理状況の確認を行う。大学卒業、若しくは就業経験のある学生が各学年で約5～10%在学している。クラス運営は、担任・副担任で担っている。学科長・副学科長を含めて教員の平均年齢は43.4歳であるが、教員の経験年数は10年以上が6名、5年が1名であり、3年未満の職員が4名であり、経験の長い教員と短い教員との二層性が特徴である。

2. 滋慶学園の教員養成の現状

滋慶学園は全国に64校の系列校を持つ学校法人であり、実学教育・人間教育・国際教育を教育理念として掲げている。組織内に滋慶教育科学研究所が設置されており、グループの教育指導力、ひいては運営力を高める為に教職員に対する各種研修を企画運営している。研修の内容は、採用が内定した職員には、入職直前に新入職者研修があり、組織の概要と、組織人として求められる役割行動についてオリエンテーションがある。更に、教員に対しては、平成26年度より入職当日に、FD研修が実施される。経験年数の長い教員や学科長・副学科長等の管理職には、別途、同様のFD研修の機会を設けられている。内容は、学習指導案の作成、ティーチング、授業リフレクション、授業研究、で構成されている。従って、当校は教育の質向上と確保のため、各教員の育成に繋がる教育環境整備がなされていると言える。

3. よりよい教育を目指した教員集団となるために

平成25年3月中旬、当校は学科長・副学科長が同時に退職することが明らかになった。当時、開校4年目で、学校運営においては組織づくり半ばという時期であった。開校に携わり、学校づくりを担ってきた学科長・副学科長がいなくなることは、今後の学校運営に教職員一同不安の極みであった。新しい学科長は、教員からいきなり学科長への任命であった。この時、学科長業務をほとんど知らない学科長と共に、各教員の育成を考慮しつつ、学校運営の舵取りをどのようにするか、に私は思慮した。結果、動揺している教員達に自信と目標を持たせることで、この状況を打開し、ひいては前向きな学校運営に舵を切り返したいと考えた。そこで、継続勤務する教員を集め、現状の問題を話し合った。教員には、当校の強み、弱みを抽出してもらった。抽出された内容は、育てたい学生像、職場環境の改善に関する内容、教員の教育技術の向上に関する内容、の3点であった。私からは、SWOT分析の脅威と機会の考え方に基いて情報を提供した。内容は、社会は看護師不足であり、私たちの看護師育成の役割には社会的意義が大きいこと、他校では経験できないこととして、滋慶教育科学研究所による教員の教育システムが整備されていることを挙げた。更に、平成27年度には学生数増員の計画案が浮上しており、これを視野に入れた活動が必要であること、の3点を挙げた。このことで看護教員としての自尊心の高揚や、滋慶学園に在職することの集団の持つ魅力を感じさせることで、教員の凝集性を高めたいと考えた。そして次には、外的環境の内容として、近隣に5校の看護系大学が設置される予定があり、教育の質を上げないと専門学校は学生の確保が不利となることを挙げて、外集団からの脅威を示し、更なる教員の結束を強めようとした。

4. 授業研究への取り組みまでの流れ

平成 26 年度から開始された滋慶教育科学研究所主催の FD 研修は、採用直後及び 6 月、10 月の 3 回で計画されている。初回は、FD 研修の目的、学習指導案の作成、ティーチング、を講義形式で行う。6 月は、授業リフレクションについて研修生の現状の課題をテーマにしてグループワークを行う。10 月は研修生の学校において授業研究を行う。参観は、滋慶教育科学研究所のインストラクターと自校の教員である。ちなみにインストラクターは看護職種とは限らない。そして、授業終了後、参加者でリフレクションを行う、といった内容である。リフレクションではインストラクターから授業展開・授業方法に対して評価がある。学部が異なると、教育内容が異なるために、当然のことながらカリキュラムからみた授業内容の妥当性についての評価は不可能である。この経験から、校内において、看護教員間で授業研究する仕組みが必要であり、仕組みづくりは組織目標として運営していくことが望ましいと考えた。偶然にも平成 26 年 12 月、私が在籍する大阪教育大学大学院の履修科目「授業づくり」の課題で、「逆向き設計」の授業を計画し、自校で実施することになった。単元目標は、「発熱患者の看護が適切にできる」と設定し、体験型授業を計画した。パフォーマンス評価には、相互評価を取り入れた。カリキュラム構成上、1 年生の臨床看護実践論の授業枠の中で担当教員と共に授業計画・授業実践を行った。結果、学生がいつもと比べて活発に授業に参加し、その後の臨床実習において「患者とよく関わり、主体的に動いている」と、実習指導者の評価も高かった。これが教員間の話題となった。その後、平成 27 年度の目標抽出のプロセスで、全教員の意見を抽出し検討を進めた。その結果、授業研究に関する内容として、大目標に、「教育指導力の強化」が挙がり、中項目に、教育カリキュラムの見直し、授業研究の推進、体験型授業の導入、教員間の連携強化、の 4 項目が挙がった。

5. 授業研究の進捗状況

大目標、「教育指導力の強化」に基づく 4 項目の中項目を達成するための方法として、当校の教員の特徴である二層性を利用した。実際には、教育カリキュラムの見直しは、経験年数 5 年目以上の教員達が担当し、授業研究の推進、体験型授業の導入は、経験年数 5 年目以下の教員が担当することとした。ところが、授業研究を担当する経験の浅い教員達は、授業参観に抵抗感があることも影響し、どのように進めればよいかわからず迷走した。そこで、私から、私自身の研究テーマである「探究活動を取り入れた看護技術演習の授業開発」の授業実践と一緒に進めていくことで授業研究につなげてみては、と提案した。全員が賛成した。実際には、教員は臨床実習で各実習施設に出向くために、常時、計画・準備、授業実践、評価を共に行動できたのは老年看護学と基礎看護学を担当する 2 名の教員であった。授業研究の対象は 9 月に成人看護学実習を控えている 2 年生とした。単元目標を決定する過程では、学習課題、技術習得度、学習に対する姿勢、に加えて、教員がこの時期に学ばせたいと考える内容について議論した。結果、単元目標は「慢性閉塞性肺疾患患者の病状の変化に伴う看護が実践できる」となった。授業回数は 7 回で計画した。具体的には学習内容別に、(1・2 限)看護内容についての理解、(3・4 限)看護実践方法についての理解、(5・6 限)看護実践と患者・看護師の双方の立場からの評価、(7 限)総合的な学び、の 4 段階で構築した。学習段階毎にリフレクションを行い、ルーブリック評価を行った。授業を進める中で、二人の教員は、学生の積極的・主体的な学習姿勢に驚き、体験型学習の意義を感じていた。この経験を踏まえて、現在二人の担当領域において、体験型授業を計画中である。その後は、老年看護学の担当者は、在宅看護学の担当者と協同し、在宅看護学の体験型授業構築を、基礎看護学の担当者は、成人看護学の担当者と協同し、急性期看護について体験型授業を構築する計画である。

教員はそれぞれ自分の授業実践に対して自負があり、そこが教員の誇りであると思う。授業方法が網羅する授業であっても、活動させることのみで授業の意義を感じていても、それを安易に批判することはできない。授業改善に向けて教員が動機づけられるのは、他の手法により教育効果を実感した時であろう。今回の二人の教員の動機づけを機会に、教員同士が協同性を発揮し、お互いの教育技術が向上していくことを大きく期待している。

「ワークショップ型授業研究協議会」の実践

授業研究を核にした学校づくり

プール学院大学 磯島 秀樹

プロフィール Hideki Isojima

大阪府内の支援学校・小学校学校教諭、支援学校教頭、市教委人権教育室長、小学校校長（平成16～21年度）、大阪教育大学（非常勤）、甲子園短期大学を経て、平成25年より現職。大阪教育大学大学院修士課程修了、教育学修士。教育経営学・学校教育学専攻。学校評価、生徒指導、特別活動、人権教育を研究する。日本教育学会、日本教育経営学会員。論文に「特別活動のあり方についての一考察」（プール学院大学研究紀要55号）等。

1. 学校の特性

平成19年4月、A市立B小学校に校長として赴任する。B小学校は、校区に文化施設や大型商業施設を抱えるなどA市の中心的な位置あり、明治6年創立の伝統のある学校である。児童数626名、教員数25名（管理職・事務職・嘱託職員・市費職員等を除く）、学級数21学級（内支援学級3）である。教員の年齢構成は、20代11名、30代3名、40代2名、50代9人で、典型的なワイングラス型の年齢構成であった。

2. 授業研究を核にした学校づくり

B小学校に赴任後、「安心安全の学校づくり・確かな学力の育成・豊かな心の育成・健やかな体の育成」を柱にした学校経営方針を教職員に提示した。最も重視した柱は、「確かな学力の育成」であり、その目標を「基礎・基本の定着を図り、自ら考え、自ら学ぶ楽しさが実感できる授業を創造する」とした。さらにこの目標を具現化するための方策として、「全校一斉の朝学習と放課後学習の実施」と「授業研究の充実」を掲げた。を掲げたねらいは、授業研究を教員の授業力を高める校内研修の核に位置づけ、全教員参加のもとで授業研究の充実を図ることにあった。

B小学校の授業研究のスタイルは、全教員参加のもと各学年の教員が年1回研究授業を行い、授業後に、「授業研究協議会」（以下「従来型」という）をもつというものであり、ごく一般的な形態であった。「従来型」の構成は、授業者の反省、学年の取り組み、質疑及び参加者の意見発表・交流、助言者の講評、校長の謝辞であり、私が勤務した支援学校・小学校においても同様の構成であった。B小学校で実施された6回の授業研究では、どの学年も研究授業や模擬授業に熱心に取り組み、学年教師集団の協働体制が高まり、教員の授業改善に寄与した。だが、授業研究協議会については、スムーズに進行できたものの、「発言者がほぼ固定しており、議論が深まらない」「発言しない教員の授業に対する受け止めが見えてこない」「多数派である若手教員の発言の少なさが目立つ」等の課題が明らかになった。

私は、B小学校に赴任すると同時に大阪教育大学大学院（夜間）に入学し、グループワーク、KJ法によるワークショップ、事例研究などのアクティブ・ラーニングの手法を取り入れた多くの授業を体験したことから、KJ法による「ワークショップ型授業研究協議会」（以下「ワークショップ型」という）をB小学校でも導入できなかと考えるに至った。「ワークショップ型」は、全員がなんらかの形で参加できる研究協議会である」「付箋に書き込むことで、各自が授業を観察する力を培うことができる」「グループワークという協同作業を通して、授業を多角的にみつめることができる」等の良さをもつ。

平成20年2月、年度末総括を行う運営委員会で、「従来型」の問題点と「ワークショップ型」の良さを説明し、「ワークショップ型授業研究協議会」の導入を組み入れた「B小学校学力向上プラン」を提案した。同年3月の職員会議では、「B小学校学力向上プラン」は教職員が一つになって学力向上に取り組むための「指針」であることから、ほとんど反対の声は上がらなかったが、「ワークショップ型授業研究協議会」の導入については、「今まで通りでよい」「なぜ変える必要があるのか分からない」「ワークショップ型の研究協議会は経

験がなく不安だ」などの意見が続出し、なかなか合意に至ることはできなかった。そこで、私は、「皆さんの不安になる気持ちは分かるが、それではいつまで経っても新しいことには取り組めない。ワークショップの手順は事前に提示し、1回目の研究協議会のファシリテーターは私自身が行うので、了解願いたい」と述べて議論を終結し、平成20年度の授業研究に「ワークショップ型」の導入を決定した。

3. 「ワークショップ型研究協議会」の実践

平成20年6月25日、第5校時に6年が国語の研究授業を行い、午後3時から1回目の「ワークショップ型」を実施した。「ワークショップ型」のポイントは、ワークショップ法のねらいを確認する（教職員が協同作業を通して、教育問題のあり方[今回は授業]を考え、知恵を出し合うツールである）。授業分析の視点を明確にする（授業研究のねらい、本時のねらい、発問、児童の反応、板書、掲示物など）。KJ法で授業分析を行い、グループとしての意見をまとめ、発表する。作業手順と時間配分を提示し、個人ワーク、各班でのグループワーク、グループ発表のそれぞれの大切さを気づかせる。の4点である。自らファシリテーター役を買って出た1回目の授業研究協議会は、ほぼ進行表通りに終えることができた。KJ法によるワークショップという初めての試みに戸惑いを見せる教員もいたが、参加者全員が付箋に気付いたことを書き込み、熱心にグループワークに参加する姿が印象的であった。「振り返りシート」より参加者の感想を分類すると、スコア総数は55、肯定的評価が31（56.6%）、批判的評価が21（38.1%）、否定的評価が3（5.5%）であった。肯定的評価は、「たくさんの意見が聞けた。意見が出しやすかった。積極的に参加でき、よかった。グループで話すので自分の意見がまとまる。意見交流で、論点について深めることができた。グループワークで他のメンバーと交流できた。付箋に書くのがよかった。」であった。また、批判的評価の多くは「このように工夫・改善すればもっと良くなる」という感想・意見であり、これらの意見を取り入れ、第2回「ワークショップ型」は、以下の改善を行って実施した。学年の取り組みをワークショップのはじめに発表し、ねらいを明確にする。

質問の付箋（黄色）を追加し、グループワーク時に授業者の学年に渡す。質問について、グループ発表時に返答する。付箋を大きくする。ファシリテーターは、2回目は教頭、3回目は研究主任が行い、4回目からは、司会担当学年の教員が行うようになった。

4. 「ワークショップ型研究協議会」実践の省察

B小学校では、平成20～21年度の2年間、12回の「ワークショップ型」を実施した。この間、B小学校の教員の意識に大きな変容がみられた。「ワークショップ型」導入に反対した教員の意識がなぜ変容したのか。それは、1回目の「ワークショップ型」を契機に、多くの教員が「研究授業の観察 付箋に書き込む（個人作業） グループワーク（付箋のグループ化 グループ発表に向けての話し合い） グループ発表 意見交流 ワークショップのまとめ」という能動的かつ多面的な活動を体験することで、ツールとしての「ワークショップ型」の良さに気付いたからではないかと考えられる。「ワークショップ型」協議会の回が進むにつれて、ワークショップに能動的に参加するためのコツやスキルの向上が見られ、ワークショップの各場面で、若手教員の活躍が目立った。その結果、「KJ法はやるたびにまとまりがあり見やすい・書く時間も討論する時間も十分あり、充実していた・発表用の模造紙が見やすく描けるようになった・みんなの意見が聞け、班でまとめているので分かりやすかった」等の意見・感想が多く見られるようになった。

最後に、「ワークショップ型」実践に取り組んだ成果として以下の3点を挙げておく。第1に、柔軟な思考と高いチャレンジ精神は若者の特権であり、「ワークショップ型」は若手教員に多くの活躍の場を与えた。第2に、「ワークショップ型」に慣れ親しむことで、多くの教員がツールの良さに気付く段階から、同僚教員との協同作業に能動的に参加できるようになり、ツールを使いこなし、楽しむ段階に達することができた。第3に、「ワークショップ型」を重ねることで、同僚教員の「子ども」「教材」「授業」についての様々な意見や捉え方に触れ、参加した教員の「子ども」「教材」「授業」を見る目が鍛えられていった。

授業研究を軸にした学校改革の困難さと課題

A 小学校の取り組みを中心にして

大和大学 深川 八郎

プロフィール Hachiro Fukagawa

東大阪市で小学校教諭、教育委員会指導主事、教育研究所所長、小学校教頭、校長を歴任(教員として 37 年間勤務)。定年後、摂南大学教授を経て、現在大和大学教育学部教授、教育経営学・学校教育学専攻。授業研究や授業評価を軸にした教育実践・学校づくりを研究する。大阪教育大学大学院修士課程修了、教育学修士。著書に『授業改善の評価と方法 授業評価の事例的分析研究』(日本教育新聞社)、「これからの社会に求められる教員の「専門性」とは」『摂南大学教育学研究』第 9 号、2013 年等。

1. 校長 2 校目の A 小学校での取り組み

(1) 教育研究所と浜之郷小学校から学んだこと

A 小学校への赴任前は教育研究所所長(1999/4～2001/3, 2 年間)であった。その間に我が国の教育の歩み(特に近代以降)に関わる文献を比較的読み込むことが出来た。このことは筆者の実践面での視野を広げる意味で貴重な時期となった。教育研究所勤務の後、再び校長職として A 小学校勤務となる。教育研究所時代に得た総合学習や先進的な学校の知見を A 小学校の校内研修に生かそうとある意味では強力に進めた時期でもあった。しかし、管理職が強く打ち出すと必ずそれに反発する人達が現れる。それは集団の常であるが、筆者自身の中には「はやる気持ち」があって、実践を早く「形」にしたいという焦りがあったことから、強力に進めていった。反撥もあったが、教職員も次第に理解深め、協力者が増えていき、校内研修を進めることが出来た。

この頃、教育研究所時代に、佐藤学氏が関わる茅ヶ崎市の浜之郷小学校の存在を知った。「百聞は一見にしかず」で、実際、浜之郷小学校を訪れ、創立の経緯と学校の歩み、そして、これからの抱負を故大瀬敏昭校長から聞かせてもらった。そのことがまた発奮材料となり、学校改革へ向けた思いを強くした。筆者がこの頃佐藤氏に一番共鳴した点は、「学校を変えるためには、教師たちが教室を開き合い授業を互いに批評し合う研修を積み上げるよりほかに道はない。」(『授業を変える学校が変わる』小学館 2000 年 p.76)との主張である。筆者も「学校改革は授業改革から」という考えを常に持ち続けていた。

(2) 校内研究体制改革への試み

「学校が変わる」とは「学校という組織の責任主体である教師が子どもとの関わりの中で自らを変えていくことで、子どもたちの変容を目指す」ことが真の改革であると常々考えていた。そういった視点から、年間 2～3 回だけしか行われていなかった授業研究会の改革を教職員に訴えていった。しかし、「全員研究授業」の壁は予想よりはるかに強固であった。職員団体の役員の教員もあり、校長からの「授業研究提案」を「研修の押しつけ」として反発し、「自主・民主・公開の研修原則に反するとの考え」を強調して、研修そのものを「強制」として反対した。そういう経過もあり、着任 1 年目は従来から行っていた低・中・高学年団から一つずつの授業研究だけであった。

筆者が A 小学校に在籍したのは、2001/4～2004/3 であるが、ちょうどこの時は「総合的な学習の時間」をどう具体化するかが中・高学年の教員の喫緊の課題であった。そのこともあり、筆者が在籍した教育研究所(現教育センター)の指導主事を頻繁に学校に招聘し、教員室を研究モードに作り変えていく努力をしていった。具体例で示すと、奈良女子大付属小学校の研究主任の先生や大阪教育大学大野裕己助教授に校内研修に参加して頂く中で、授業研修だけでなく、パネルディスカッション等も工夫して、学校全体を「研究モード」に変えていった。「全員の公開研究授業」は最後の年にようやく実現できた。全教員が最低一人一回は研究授業を行い、それをビデオ撮りし、それを基にした授業研究会の実現であった。

(3) 授業研究の方向性への課題

しかし、授業改革の方向性については足踏み状態であったと言わざるを得ない。このことについては、筆者自身が授業改革への道筋が見えないままの状態であったと言える。そんな苦しみの中で、稲垣忠彦先生の著書、中でも『授業研究の歩み』(評論社 1995 年)、

『総合学習を創る』(岩波書店 2000 年)から、一つのテーマを決めて、それを継続・発展させていく授業研究の大切さを教えられた。「断られることを覚悟」で稲垣先生に電話を入れ、「A 小の校内研究会で指導をお願いできないか」との依頼をした。結果、2 学期の校内研究会に来て頂けた。校内研のスタイルは稲垣先生の要望で、「国語か社会科の授業を基にした校内研究会のスタイルをとること」と「A 小学校スタイルを崩さず、普段通りの反省会すすめること」の二つの約束に基づいて行った。我が国でも著名な教育学研究者の指導を受けることで、教職員はみな緊張した中での研究会ではあった。稲垣先生の「一人ひとりの子どもの思い」と「授業者のねらい」を「語り」の中でどう交錯させていくかといったような指摘は実践研究者としての先生ならではの指摘であると深く納得させられた。また、子どもたちの成長を一連の授業感想文から導き出されたことについては、参加者から「先生の授業に対する厳しさと奥深さを学んだ」との感想が後で寄せられた。これ以降約 10 年間、筆者は信濃教育会教育研究所の公開研究会に参加し続け、先生が亡くなられるまで、教えて頂くこととなる。その意味で、この時の校内研究会は筆者の教員人生にとって刻印されるものであり、実践研究の視野を広げ深めることが出来た。

2. 研究組織と研究内容を探求していくことの難しさ

時間的に遡るが、筆者が校長として赴任した最初の学校(1998 年)では、以下の取り組みを行った。

教育委員会からの依頼で「男女平等教育研究指定校」を引き受けた。今でこそ「ジェンダーレス問題」が学校だけでなく、多くの職域で「ハラスメント」との絡みから広く取り上げられてきているが、当時「ジェンダー問題」は学校教育においては緒についたばかりであった。実践例をほとんど見ない内容の研究指定だけに、担当指導主事からも明確な方向性は出しにくい状況であった。教職員の戸惑いもある中で、筆者が進めたことは三つあった。一つは先ず文献を取り寄せ、管理職が率先してそれを読み込んでいき、職場の様々な場所で話題にしていくこと。もう一つはその分野の研究者を探し、助言者として協力を依頼すること。あと一つは身近なジェンダーを見つめそれを授業の中で考えていくこと。最後の課題については、「同和教育」における「差別の現実」に学ぶことからの教訓がこの時に生かされた。具体的な取り組みは学年団を軸にした授業研究をベースに、校内研究会を組み立て、3 学期早々に市内規模の中間発表会を行うという目標を立てた。歩みは遅々たるものであったが、男女平等問題が職員室の話題になり、関心がそこへ向けられ、授業実践が様々な機会に語られるようになっていった。そして翌年 2 月に全市規模の中間発表会を実施し、多くの参加者から高評を得ることが出来た。校長 1 年目で、全く予期していなかった新たな課題で教職員が協力し合いながら市規模の研究発表会をやり遂げたことは、学校のリーダーとして大きな自信の一つとなった。

このことを敢えて示したのは、研究指定を受けることによって、職員の雰囲気は「研究発表」へ向けて一丸となるという長所が確かにある。しかし弱点としては、最初から「与えられた研究テーマ」であるだけに、教師一人ひとりの主体的な研究課題から出発したものでない。そのことから、研究発表の終了と共に研究体制と研究の方向性を見失ってになってしまう危険性が付きまとう。

筆者の反省から、授業研究があまりなされていない学校においては、授業研究の基本を学び、日々授業研究の課題を教員全員が求められることになる。そのことで、「安閑としていられない」という雰囲気を作り、学校を「研究モード」に作るには良い方策である。

しかし「一人ひとりの教員が、自らの実践課題を作り、主体的な授業づくりと公開研究」ができる学校を作っていくには、やはりスクールリーダーとしての管理職が、理論知と実践知を兼ねた「水先案内人」としての役割を果たす力量が問われることとなる。

その意味から、教職大学院の果たす役割もあるだろうし、修了した教員が現場と大学をつなげていき、研究の方向性を模索できれば、今後の展望も見いだせることが出来ると考える。

組織的な授業研究構築のためのしかけ 電子黒板の全教室導入を契機に

大阪教育大学 田中満公子

プロフィール TANAKA Makiko

三重県立志摩高等学校にて英語科教諭として4年勤務。その後、大阪府立高等学校に19年間英語科教諭として勤務。平成13年から大塚高校の教頭。平成16年から守口東高校、枚方高校の校長。平成22年から大阪府教育委員会教育振興室副理事。平成24年から2年間三国丘高校の校長。平成27年から現職。高等学校在職中は、普通科に理数科、体育科、国際教養科、文理学科が併設される学校に勤めるなど幅広い経験を積む。大阪府教育委員会教育振興室では校長・准校長の学校経営の支援に関わる。日本学校心理学会会員。著書は『はじめて教師になったあなたへ—子どもたちと心の絆を結ぶ7つの原則—』（南の風社）

1 学校の特徴

明治28(1895)年に大阪府第二尋常中学校として創立された大阪府立三国丘高等学校は今年120周年を迎える。柔道家加納治五郎の高弟であった有馬純臣初代校長が定めた校是「文武両道」を現在も堅持している。大阪府教育委員会より平成23年度に進学指導特色校に、文部科学省より平成21年度にスーパーサイエンスハイスクール、平成26年度にスーパーグローバルハイスクールの指定を受ける。日々の授業を横軸とするなら、これらの取り組みが縦軸となって質の高い多様な教育活動の提供に努めている。生徒数は25クラス1000名、教職員数77名である。教職員の内訳は、校長・教頭2、首席1、指導教諭1、教職員66(期付講師2、再任用14を含む)、養護教諭2、事務職員4、技師1である。教職員の年齢構成は、20代11人、30代14人、40代8人、50代44人である。

2 「新しき革袋」への模索

大阪府教育委員会は「開かれた学校づくり」の一環として平成11年度に学校教育自己診断、平成14年度に学校協議会を本格実施した後も、評価育成システム、学校経営計画と学校評価、授業評価などの取り組みを次々と導入した。各校は学校の特色、地域の特性や状況に応じこれらの制度を活用し「目ざす学校像」を実現することが求められてきた。筆者は校長として「目ざす学校像」を「21世紀の国際社会をリードする新しい時代のリーダーを育てる学校」とし、実現に向けての重要な柱である「確かな学力の向上」のための環境整備が重要な役割だと考えていた。

筆者が本校に赴任したのは平成24年4月であった。学校は新たなステージへの移行期であった。「新しき葡萄酒は新しき革袋に盛れ」という言葉が聖書の一節にあるが、まさしく新しい時代の教育内容の「発酵」というプロセスを伝統校が如何に受け止めていくかが問われていた時期であった。個性的で高い授業力をもつ教員が退職していく一方で若手教員層が徐々に膨らみを増していった。若手教員は経験知こそ持っていないが新しい教育内容にすぐに馴染む力をもっていた。ベテラン教員の仕事振りは職人技で互いに口出しはご法度という掟があるかのような感じるときもあった。つまり「個業」であり、新しい教育内容に馴染むにはベテランも今までのやり方を変える必要があった。

そこで「新しき革袋」を如何につくるか、生徒の学力向上の為にベテランも動かざるを得ない仕組みの構築を模索し始めた。明確になってきたのが、最終的には本校が長年蓄積してきた、卓越した「見えざるカリキュラム」を見える化し若手に引き継いでいくこと、それに向け組織として第1歩を踏み出すことであった。

そこでまず6月の職員会議で「今年から授業アンケートを年に2回実施し、1回目を1学期に実施する」と宣言した。従来の年1回10月の実施では「10月末アンケート実施集計 11月下旬結果(項目別レーダーチャート付き)返却 改善シート作成 授業改善」となり、実質的な授業改善は3学期になる。2回実施であるなら「9月授業改善」「1月授業改善」となる。このことを丁寧に説明した。並行して9月～12月に管理職による全教員(講師も含め)の授業観察を実施し、観察前の8月末に授業観察の要項を配布し、観察後は全員に文書と口頭でフィードバックを行った。

次に「カリキュラムの見える化」については、まず「進路育成プログラム」、次に「教科スタンダード」の作成を目ざした。進路指導部長経験のある首席に依頼し着手したが、「個

業」から「協働」へとつなげるには道筋が描き切れず、残念ながら学校全体を巻き込むには至らなかった。

3 電子黒板の導入

6月に入ると、教員から「校長先生、電子黒板機能付きプロジェクタを教室に常設して下さい」と提案があった。特別教室固定式と移動式はあるが教員数に満たないこと、また使用できたとしても教室で準備するためには時間がかかりすぎることが支障になっているとのことだった。電子黒板は、パワーポイントだけでなく映像上映、Web ページ表示、印刷物やノートの提示、演示実験（拡大表示）ができる。教科の特性や授業の流れに沿った多様な活用が可能である。最後には授業での生徒の様子を観察して必要性を確信したうえで、全教室に設置することを決めた。

しかし、概算で500万円を超える費用が必要である。そこで9月に大阪府教育委員会の「がんばった学校支援事業」に応募したが、10月末には1次審査をパスすることができなかった。しかし、既にPTA、同窓会、後援会（教員・PTA・同窓会）に状況を伝えていたことから有難いことに後援会が11月の理事会で支援を検討することとなった。しかしながら、一斉導入ではなく3年間で年次導入が妥当だという意見が出てきた。自分の事前準備不足を痛感したが「ここで一斉導入をしなければ、今後本校には電子黒板は付かないだろう」という直観が働き説得を重ねた。若手もベテラン教員もデモンストレーションをかってでるなど徐々にベクトルが一つに集まりだした。結局、粘り強く説明を重ね2月2日に500万円規模の支援の最終決定がなされた。

この間、職員会議で毎回状況を報告するとともに、11月には全教科の代表と教頭、首席、教務部員からなる「プロジェクタ委員会」を立ち上げた。電子黒板導入を前提とした組織的な授業研究が始まった。ミドルアップダウン型の強烈なプロジェクタストーリーが教員の心に届いたようであった。ついに3月末には全普通科教室27教室に設置工事が完了した。そして翌日から平成25年度新学期がスタートした。この年度は「プロジェクタ委員会」が主催し、定時制と合同で効果的な活用についての研修を3回実施した。また、校内授業研究期間を1学期及び2学期に、教科内相互授業見学期間を1学期に実施した。3学期に教職員にアンケートを実施したところ63%の教員が電子黒板を活用するに至った。新しき革袋が輪郭を現したのである。

4 生徒の受け止め方を検証

こうした学校側の取り組みを生徒はどのように受け止めたのだろうか。平成24年度第2回目の授業アンケート結果では全4項目「私は熱心に勉強した」「難易度や進度は適切である」「興味をもって授業を受けることができる」「先生は熱意や意欲をもって授業をしている」の肯定的評価が第1回に比べ10%上昇し87%となった。学校教育自己診断においても「満足できる授業が多い」の項目では肯定的評価72.6%で前年度より14%上昇した。このような結果が出たことについて教員自身がアンケートで「プロジェクタなどのICT機器を活用した効果的かつ興味深い授業を研究している」「授業の相互見学を行った」「授業アンケートを活用した」と考察しているが、他にも「保護者対象の授業見学を年間3回実施（平成25年度79名参加）」「他校の教員対象の公開研究授業及び研究協議を4回実施（同63名参加）」「教育産業や他校が実施する授業研修や進路研修会へ参加（同のべ82名）」など授業改善に組織として取り組んでいた土台があったからだ。

5 「新しき革袋」を実感

6月、文部科学省は「高大接続システム改革会議」を開き、大学入試センター試験にかわる「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」において、2020年度からの大学入試改革の素案をした。理念として「大学入試改革を通じた教育改革」を掲げ、小中校とともに今後学習指導要領の抜本的な見直され現場では対応を迫られることになる。「思考力」「判断力」「発表力」をキーワードとして授業が「知識注入型」から「知識活用型」へと軸足が移っていく。電子黒板は「インプット インテイク アウトプット」という学びのプロセスのいずれの段階でも頼りになるツールである。学びのツールを導入するという、いわば校長の役割をまっとうしたことが、組織的な授業研究が前進しつつあることを多くの教職員が実感できた源泉であり、同時に校長としての遣り甲斐を生み出す源泉ともなったのである。

第4部 スクールリーダー・フォーラムのあゆみ

日本教育経営学会「実践研究賞」受賞

スクールリーダー・フォーラム事業の持続的実践

大学と教育委員会合同プロジェクトとして

1. スクールリーダー・フォーラムの概要

スクールリーダー・フォーラムは、学校づくりを支援しスクールリーダーを育成することをめざして、学校教職員、教育政策担当者、大学研究者が一堂に会して研究協議する取り組みである。これはスクールリーダーの「学びの場」を協働して創り出す事業である。フォーラムでは学校づくりの理論・政策・実践の総合的・立体的な連関を大切にしてきた。

フォーラムの組織主体は大学と教育委員会の合同プロジェクトであり、「大学と教育委員会の連携協力協定書」(2002年)に基づいて取り組まれている。大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト(SLP)は、大阪教育大学の学内横断組織(代表は初代長尾彰夫学長: 当時は副学長、2代栗林澄夫学長、委員長は大脇康弘)である。フォーラムの企画運営を担うのは三者(大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会)から選定された企画委員(10名)による企画会議である。現在ではこれに加えて、福井大学、鳴門教育大学の組織協力を得て、5組織の協働プロジェクトに進化している。

スクールリーダー・フォーラム事業は2002年度に開始され、2015年度までに15回のフォーラムを開催した。また、スクールリーダー・セミナー2回、プレ・フォーラ4回、アフター・フォーラム1回を開催した。第1回～第15回の概要は、「スクールリーダー・フォーラムの歩み」「スクールリーダー・プロジェクト(SLP)研究報告書一覧」の通りである(別掲)。

2. スクールリーダー・フォーラムの独自性と有効性

スクールリーダー・フォーラム自体は1日の大会で、通常土曜日に開催されるが、単発の行事ではなく、年間を通じて連携協力の取り組みを重ねる。フォーラムの準備のために企画会議や意思疎通のための連絡調整はほぼ年間を通して行われる。事例報告校に対しては大学教員や指導主事が学校訪問をし、必要に応じて連絡調整、意見交換、助言指導が行われる。また、フォーラムの報告者は事前に完成論稿を提出しそれを編集したフォーラムの報告書(第1回から)、冊子(第10回から)が刊行される。その発行部数は平均すると、報告書1,200冊、冊子5,000部である。これらは関係教育委員会・教育センターを通して小学校・中学校・高校、(特別)支援学校などに広く配布されている。

近年になると、参加者がフォーラムの当日だけではなく事前および事後にも学習できるよう一連のしかけを組み込んでいる。参加希望者はメールで申し込みをすると、フォーラム事務局から参加許可証と共に事前学習用冊子(PDFファイル)が送られ、フォーラムの運営方針と学習課題が示される。フォーラム当日は、報告書が配布され、基調講演と学校現場の実践報告、ラウンドテーブルにおける学校づくり実践報告、そして総括講演が行われる。終了後は、フォーラム報告書に目を通して内容を確認し深める。ここでは、読むこと、書くこと、話すこと、聞くこと、そして「語りと傾聴」という多様な学習活動が必要不可欠とされているのである。

フォーラムでは学校教職員・教育政策担当者・教育研究者の三者が「同じ土俵」に上がり、学校づくりおよびスクールリーダー教育の理論・政策・実践を総合的かつ多元的に研究協議してきた。特に、複数の学校づくり実践が報告され、それを基に実践方策だけでなく政策分析や理論的視野から研究協議してきた。これを通して、報告者はもちろん参加者は気づきと発見、刺激と元気を得てきた。フォーラムは関係者が実践の手がかりを得ると共に、その成果を教育研究や教育政策に反映させる「しかけ」を組み込んでいる。

スクールリーダー・フォーラムを形態別に類型化すると、「公開協議型」「参加者報告協

議型」「セミナー展開型」「ラウンドテーブル型」の四種になる。「公開協議型」は基調講演・シンポジウムと分科会を組み合わせるもので、フォーラムの基本型である。その変型として分科会を設けないこともある。参加者数 100 人を標準としている。これには、1、2、7、9、11 回、そして変型として 3、5 回が該当する。「参加者報告協議型」は参加者のほとんどが順次報告し全員で協議するものである。参加者がじっくり討議し「知識創造」するのにふさわしい形態である。参加者数は 30 人を目安としている。これには 4、6、8 回が該当する。「セミナー展開型」は数回のセミナーを開催し、その取り組みを生かしてフォーラムを開催するものである。これには 10 回が該当する。なお、7、8 回は大阪府教育委員会の主催事業に組織間連携して 3～4 年間にわたる活動を行い、それを集約するためのフォーラムとなったので、この「セミナー展開型」に含めることもできる。「ラウンドテーブル型」は少人数（6 人程度）のグループに分かれて、報告者は学校づくりの実践についてじっくり物語り（narrative）、参加者は報告者の語りを文脈に沿って受け止め共有していく中で、協同して実践を省察していくものである。参加者数 80 人程度としている。近年の 12、13、14、15 回はこの形態を基本に構成している。

このようにフォーラムを形態別に類型化することはできるが、その内実は極めて多様である。企画運営者からみれば、理念は一貫して変わらないが、各回ごとに教育施策の展開、学校現場の実施状況、大学と教育委員会の組織体制などを総合的に判断してテーマ・内容・方法・形態を柔軟に固めていき、実施してきたというのが実情である。

フォーラムの特徴の第一は、スクールサポートとスクールリーダー育成を目的として、多様なテーマ・形態・規模で企画運営してきたことである。第二に、大阪教育大学と大阪府教育委員会および大阪市教育局が 13 年間にわたって持続的に取り組んできた連携事業である。大学と教育委員会の四段階連携論によれば、「レベル 4：組織的協働」としてスタートし、その質的向上を探究してきた。第三に、大阪の学校づくりを担う教職員・政策担当者・教育研究者を核に、広く全国の研究者の協力を得て取り組んだ事業である。講演者・報告者は 262 名で、参加者は延べ 1,419 名である。作成し配布したフォーラム報告書 15 冊は、総ページ数 1,934 頁で 18,000 部を超えている。特に、フォーラム報告書は発表内容だけでなく、テーマに関する論稿を編集しテーマに関する良質の報告書となるよう編集してきた。

3．スクールリーダー・フォーラムの社会的意義

スクールリーダー・フォーラムは多様なテーマ・形態で取り組まれてきたが、次のような共通点が見出せる。第一に、フォーラムは三者の「**つながる場**」として形成されてきた。

教育研究者・学校教職員・政策担当者の連携、大学・学校・教育委員会の組織間連携。第二に、フォーラムは「**創発の場**」として形成されてきた。学校づくりおよびスクールリーダー育成の理論・政策・実践の関係づけ、理論知と実践知の交流・対話・統一。第三に、フォーラムの**理念**が確かに具体化され実現されてきた。独自性・持続性・挑戦性、学校支援とスクールリーダー育成への貢献。

このように、スクールリーダー・フォーラムはスクールリーダーの「**学びの場**」として創出され、「創発の場」となり、「**大阪型フォーラム**」として独自の発展を遂げてきた。

筆者は、スクールリーダー・フォーラムの委員長・事務局長として第 1 回から現在まで事務局を担い、フォーラム事業を推進してきた。この間、フォーラムの企画運営と実施にあたっては、大阪教育大学、大阪府教育委員会、大阪市教育局の合同プロジェクトの関係者をはじめ、学校教職員、大学教職員、教育研究者から多大なご協力とご支援をいただいた。それに支えられて、フォーラムでは 14 年間絶えざる挑戦を重ねることができたのである。

（文責）大阪教育大学 大脇 康弘

（付記）『日本教育経営学会紀要』第 55 号、2013 掲載論稿を基に、加除修正したものである。

Awarded the “Practical Research Prize” by the Japanese Association for the Study of Educational Administration

Sustainable Practice of the School Leader Forum Project

A joint project by the university and the board of education

Professor, Osaka Kyoiku University, Yasuhiro Owaki

1. Summary of the School Leader Forum

The School Leader Forum (SLF) is a project designed to develop school support and school leaders. The forum has been placing importance on research and discussions on the practical results of each school on the issues of making school better and on a comprehensive examination of theory, policy, and practice of making school better. At the same time, it has been studying and discussing school leader education, and addressing the development of school leaders in a practical manner. As a whole, it aims to create a “place for learning” (forum) for school leaders.

The forum was inaugurated in 2002 and subsequently it was held once every year except in 2003 when the forum was held twice. The summaries from the 1st forum to the 15th forum are in the “History of the School Leader Forum” and “List of Research Reports of the School Leader Project (SLP).

Osaka Kyoiku University’s school leader project (SLP) has been spearheading the forum project in alliance with the Osaka Prefectural Board of Education and the Osaka City Board of Education (participated in 2009) as a joint project in accordance with the “Agreement on coordination and cooperation between the university and the board of education” (2002). The school leader project is an inter-departmental organization in Osaka Kyoiku University (Representative: Incumbent president Nagao Akio; Chairman: Yasuhiro Owaki). It has been addressing a wide variety of projects that support schools and school leaders in coordination and cooperation with the board of education and schools to date since it was formally inaugurated in 2002.

2. Originality and effectiveness of the School Leader Forum

The philosophy of the School Leader Forum is consistent from its inauguration to the present, and it can be summarized through its five objectives: (1) Create a “place for learning” for school leaders; (2) Support making school better from a professional perspective; (3) Comprehensively examine the theory, policy, and practice of making school better; (4) Promote the exchange of practical research among practitioners, policymakers, and researchers; and (5) Enhance collaboration among universities, schools, and board of education.

The forum is a one-day or a half-day conference and it is usually held on a Saturday or a Sunday. Instead of discussing a one-time subject, it discusses on-going cooperation projects. Meetings to prepare for the forum are held throughout the year and participants are informed of the progress. University teachers and teachers’ consultants visit a school that presents a case several times a year for communication adjustment, opinion exchange, and advice and guidance as needed. At the same time, a forum presenter submits his/her complete report in advance and the Forum Report that contains edited reports is published. In the conference, study discussions are held using the Forum Report. These kinds of reports are published on average 1,200 volumes per year and, to motivate reading them as reference, are distributed to elementary schools, middle high schools, junior high schools, and (special) support schools by

the board of educations involved.

In the forum, three kinds of people – school faculty members, education policymakers, and education researchers – discuss in the same place and conduct comprehensive and multilateral researches on making school better and on the theory, policy, and practice of school leader education. In particular, multiple schools present reports on the practice of making school better. Based on these reports, participants discuss practical measures, analyze policies, and study making school better from a theoretical viewpoint. These activities provide participants with awareness, discoveries, stimulation, and energy. The forum helps the people involved to get practical ideas; the forum also has a mechanism that allows practical results to be reflected in education research and education policy. The mechanism did not materialize until the forum was supported by the university, schools, and the board of education.

The School Leader Forum can be classified into three types based on form: Public discussion type, Discussion on participants' reporting type, and Seminar-based type.

The "Public discussion type" is the basic type and is composed of a keynote speech, a symposium, and a section meeting. As a variation, some public discussions have no section meetings. The projected number of participants is about 100. The five forums, which are the first, second, seventh, ninth, and 11th forums, fall exactly into this category, and the third and fifth forums are variations.

In the "Discussion on participants' reporting type," most participants present their reports in sequence and all participants discuss the presented reports. It is the suitable type of forum to let participants have in-depth discussions and "create knowledge." The projected number of participants is 30. The fourth, sixth, and eighth forums are of this kind.

The "Seminar-based type" is designed to let participants discuss the findings of the past several seminars. The 10th forum is this type. In the seventh and eighth forums, participants collaborate on an organization basis as part of the project organized by the Osaka Prefectural Board of Education for three to four years, and the 10th forum is the "Seminar-based type" to summarize the collaborative activities. The 12th and 13th forums are of the "Roundtable type."

As described above, the forums can be classified by form; however, they have extremely diverse contents. From the viewpoint of the people in charge of planning and operation, the philosophy remains consistently the same. However, it remains a fact that each forum has been held by comprehensively evaluating the development of educational measures, their implementation in schools, and the organization of university and board of education, and then by fixing theme, content, method, and form flexibly.

The forums are characterized by the following. First, forums are planned and are held based on various themes, patterns, and scales to support schools and develop school leaders. Second, forums are coordinated projects between the Osaka Kyoiku University, the Osaka Prefectural Board of Education, and the Osaka City Board of Education consistently for the past 12 years. According to the four-step collaboration of the university and the board of education, it started as a "Level 4: Systematic collaboration" and was meant to pursue qualitative improvement. Hence, as a third characteristic, faculty members, policymakers, and researchers in education responsible for making school better in Osaka have played a central role in the forums, in cooperation with researchers across the country. A total of 189 individuals delivered lectures and presented reports in the forums that drew a total of 1,215 participants. A total of 13 forum reports (with a total of 1,496 pages) were published and a total of more than 15,000 copies were distributed. In particular, the forum report was published as a good quality report on each theme by not only including the presented contents but editing relevant essays.

3. Social significance of the School Leader Forum

The School Leader Forums were developed based on various themes and patterns. The following are the three common points of the forums. First, the forums were organized as a **“venue to unite”** for the third party. That is, it realized the following: (1) coordination among researchers in education, school faculty members, and policymakers and (2) organizational coordination of the university, schools, and the board of education. Second, the forum was formed as a **“venue for emergence.”** That is, it realized the following: (1) establishing relations between theory, policy, and practice of making school better and school leader development and (2) interaction, dialogue, and unification of theoretical knowledge and practical knowledge. Third, the **philosophy** of the forum has truly materialized and realized the following: (1) originality, continuity, and challenging character and (2) contribution to school support and school leader development.

As described above, the School Leader Forum was created as a **“venue for learning”** of school leaders. It developed to be the “venue for emergence” and subsequently to be the **“Osaka type forum.”**

I have been managing the office from the day when the first forum was held up to the present, and have also been promoting the forum as the chairman and secretary-general of the School Leader Forum. During the years I served as chairman and secretary-general, individuals from the Osaka Kyoiku University, the Osaka Prefectural Board of Education, and the Osaka City Board of Education, together with school faculty members, university faculty members, and researchers in education, extended a great deal of cooperation and support. Their cooperation and support helped to keep challenging the forum for the past 12 years.

(Additional statement)

This paper is the revised version of the contribution on Vol. 55 of the “Bulletin of the Japanese Association for the Study of Educational Administration.”

School Leader's Learning during Forums

—"Narrating-Listening" and "Reading-Writing" about Practices—

Professor, Osaka Kyoiku University, Yasuhiro Owaki

School Leader Forums (SLF) are meeting where school personnel, educational administrator, and university faculty get together to discuss for supporting school improvement and developing school leadership. During 14 years universities and educational boards have coordinated and cooperated to plan and manage the SLF as a place of learning for school leaders, from 2002 to the present. Osaka Kyoiku University, Osaka Prefectural Board of Education, and Osaka City Board of Education have worked on a joint project, and named it "Osaka Type Forum."

School leaders are required to conduct learning through their talks and discussion on the day of the forum, conduct preliminary study by reading booklets, preparation for writing a report, reading a bulletin report, and review their own learning.

Organizational of forums can be categorized into the following four types: Open discussion type (basic type), Participants' report and discussion type, Seminar type, and Round table type. Here, a forum of the round table type is examined, and school leader's learning is discussed.

School leaders reflect on their practices through activities of "narrating-listening" and "reading-writing" the practices in a round table format. Such activities are conducted through collaboration among theories, policies, and practices. Although the topics, formats for narratives, and allocation of time is predominated by the round table format, participants take initiatives in deciding how the round table proceeds. Through this activity, school leaders gain a prospect on practices and confirm their identity as teachers.

1 . Characteristics of School Leader Forums

(1) Philosophy of Forum

- a. It is a place of learning for the school leaders
- b. It provides professional support for improving schools
- c. It examines theories, policies, and practices for improving schools
- d . It conducts research interaction between practitioners, educational administrators, and researchers
- e . It is a place for collaboration among universities, schools, and education boards

(2) Outline of the Forum

- a . A forum was held 15 times for over 14 years (between 2002 to 2015)
- b . 262 presenters and reporters, and 1,419 people participated
- c . 15 bulletin reports with 1934 pages were produced and 18,000 copies of reports were distributed
- d . Collaboration among Osaka Kyoiku University, Osaka Prefectural Board of Education, and Osaka City Board of Education
- e . Building a network for teacher education

(3) Theoretical Foundations of Supporting School Leader's Learning

"Dialogue between theoretical knowledge and practical wisdom"

- Being more conscious about theories and objectifying practices
- Reconstruction of an identity as a teacher

2 . Organizational Forms of the Forum

(1) 4 Types of Organizational Forms

A. Open discussion type (basic type): It consists of keynote lectures, symposiums, and section meetings. In atypical type of meetings section meetings are not included. The average number of participants was 100.

B. Participants' report and discussion type: Participants report their practices sequentially, and everyone participate in the discussion. The average number of participants is 30.

C. Seminar type : Seminars are held several times, and a forum is held based on the outcome.

D. Round table type: It consists of small groups. Participants cooperatively learn about and reflect on the content and meaning of practice by narrating about their practices as reporters and listen to other participants. Average number of participants is from 60 to 90.

(2) Classification of Forums (numbers represent forum number)

- Open discussion type (basic type): 1,2,3,5,7,9,11 (3rd and 5th were atypical)
- Participants' reporting and discussion type: 4,6,8
- Seminar type: 10 (7th and 8th are the same type)
- Round table type: 12,13,14,15
- The forum planning board flexibly decides the form of organization based on topics, programs, organizational framework, and the budget of the year.
- Forums have been diversified from the basic type and shifted to the round table type

3 . School Leader's Learning at Round Tables

(1) Definition of Round Table (RT)

In this learning method, participants are divided into groups consisting of six people, and they learn through narrating and listening to their practices in a face to face situation. A reporter would talk about his or her practice for improving a school, and participants cooperatively reflect on the reporter's practice by acknowledging and sharing.

(2) Management of Round Table

- Division of roles: one master of ceremony (MC), 2 reporters, 1 timekeeper, and 1 clerical worker (for writing a reports. One third of participants plays the role of the reporter
- Allocation of time, 180 minutes: 20 minutes for the presentation of a topic and self-introduction by MC, 70 minutes for a reporter A, 10 minutes break, 70 minutes for a reporter B, and 10 minutes for summary and closing
- 70 minutes per person (40 minutes for reporting and 30 minutes for discussion)
- Formulation of 12 to 16 groups

(3) Characteristics of Round Table

- a. Reporters gain a valuable opportunities to deliver narratives on their practices (write and talk about their practices) .
- b. Participants listen to reporters' practice in small-groups. They can ask frank questions.
- c. Reporters are conscious about the uniqueness and generality of their practices and make efforts to convey them to the participants. They reconstitute their practices as a "public" task.
- d. Reporters become aware and find new questions through experiences of narrative and discussions. It becomes a chance to reconstitute their practices.
- e. MC appropriately directs members to deepen their learning, organizes problems, and gives advice as a facilitator.

Round table forms a "learning community" based on a " narrating and listening relationship." This becomes the foundation of a learning cycle constituting of the reporter's practices, reflections, and reconstitution.

4 . Objectifying Practices and Being Conscious About Theories

(1) Place for Cooperating and Reflecting on Practices

- Foundation is to reflect on practices reflection
- Narrating about and listening to practices in a "semi-formal place" for 70 minutes narrative
- Participants create a roundtable participation
- The task is to generalize knowledge for reflection on practices

(2) Dialogue Between Theoretical Knowledge and Practical Wisdom

- Associations among theory, policies, and practices
- Conduct research on theoretical foundations on practices
- Efforts to generalize practices
- Perspectives and frameworks of "delivering narrative" on practices and "describing" practices.
- Crossing between practical thinking and theoretical thinking
"Themes and stories" and "concepts, conceptual frameworks, and research methods"

スクールリーダー・フォーラムの歩み

大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト

■第1回「学校教育自己診断を実践する一学校を開く試み」

(2003.3.1、参加者 112 名、報告書 105 頁)

- 基調講演：木岡一明（国立教育政策研究所）
- ◇シンポジウム：善野八千子（大阪府教育センター）、豊島也（大阪府立松原高校）、大脇康弘（大阪教育大学）
- 分科会報告者 小学校部会：箕面市立西小学校（田中道樹）、堺市立土師小学校（御坂慶子）、中学校部会：豊中市立第一中学校（大友廣好）、高槻市立川西中学校（浦岸英雄）、高校部会：大阪府立鳳南高校（清田志）、大阪府立吹田東高校（中村光男・浅川又一）
- ・総合司会：米川英樹、シンポジウム：長尾彰夫・山崎彰、分科会司会：（小）中島智子・大野裕己、（中）橋本幸一・金子勉、（高）八尾隆・大脇康弘

■第2回「学校を開く・学校を診断する一学校協議会と学校教育自己診断を連携させて」

(2003.11.29、参加者 156 名、報告書 140 頁)

- 基調講演：成山治彦（大阪府教育委員会教育振興室長）
- ・対談：成山治彦・長尾彰夫（大阪教育大学副学長）
- ◇シンポジウム：土田邦男（大阪府立豊島高校）、赤川隆洋（箕面市教育委員会）、菊地栄治（国立教育政策研究所）
- 分科会報告者 小学校部会：大野裕己、茨木市立安成小学校（島村雄起子）、河内長野市立川上小学校（平野武男・和田清孝）、中学校部会：金子勉、寝屋川市立第十中学校（中井豊）、堺市立野田中学校（堀島寿寿）、高校部会：大脇康弘、大阪府立大塚高校（田中満公子）、大阪府立泉南高校（木村俊一・戸根一詩）、盲・聾・養護学校部会：藤田裕司、大阪府立藤井寺養護学校（藤井雅典）、大阪府立佐野養護学校（岩阪文昭）
- ・総合司会：藤田茂、シンポジウム：米川英樹・八尾隆、分科会司会：（小）林龍平・善野八千子、（中）久田敏彦・柴田芳明、（高）龍野瑞三・堀池鏡一、（盲・聾・養）白石龍生・中島康明

■第3回「スクールリーダー養成の必要性と可能性一専門職大学院づくりを軸に」

(2004.3.27、参加者 101 名、報告書 160 頁) 大塚学校経営研究会と共催

- 基調講演：小島弘道（筑波大学教授）
- ◇シンポジウム：和佐真宏（大阪府教育委員会）、西澤司（上越教育大学）、中垣芳隆（大阪府立北野高校）、大脇康弘（大阪教育大学）
- ・総合司会：藤田茂、シンポジウム：堀内政・米川英樹

■第4回「授業評価の理論・政策・実践一授業改革のために」

(2005.2.19、参加者 21 名、報告書 127 頁)

- 基調報告：森田英嗣（大阪教育大学助教授）、大木愛一（大阪教育大学助教授）
- 分科会報告者 小学校部会：池田市立伏見台小学校（森山康浩）、大塚市立四小中学校（佐久間敦史）、中学校部会：高槻市立五小中学校（植木正巳）、茨木市立豊川中学校（田中宏和）、高校・大学部会：大阪府立松原高校（坂井啓祐）、大阪教育大学（田原康夫）→全体会
- ・総合司会：滝澤公子、全体会司会：大脇康弘・津田仁、分科会司会：（小）田中博之・滝澤公子、（中）久田敏彦・明石一朗、（高・大）森田英嗣・真鍋政明

■第5回「リーダー層教員の力量形成一量的確保と質的向上」

(2005.11.26、参加者 121 名、報告書 116 頁)

- 基調講演：木原俊行（大阪府立大学大学院助教授）
- ◇シンポジウム：山崎博敏（広島大学）、河村繁（大阪府立豊中高校）、西川仁志（大阪府教育委員会）、服部豊児（大阪教育大学）
- ・総合司会：中島智子、シンポジウム：大脇康弘・尾上良宏

■第6回「スクールリーダーの学習課題づくり一大学と教育委員会のコラボレーション」

(2006.11.26、参加者 31 名、報告書 160 頁)

- 基調報告 A 大野裕己（大阪教育大学）、基調報告 B 中島智子（大阪府教育委員会）
- セッション報告 1 服部豊児（大阪教育大学）、2 水本徳明（筑波大学）、3 大脇康弘（大阪教育大学）、4 大竹晋吾（新潟経営大学）、5 笠沙知幸（兵庫教育大学）
- ◇総括講演 島崎英夫（大阪府教育委員会）、中留武郎（鹿児島県立大学）
- ・誌上参加：曾余田浩史（広島大学）、元兼正浩（九州大学）
- ・総合司会：服部豊児、司会：大脇康弘・大野裕己

■第7回「学校課題への挑戦一経営革新プロジェクトの取り組み」

(2008.1.30、参加者 192 名、報告書 115 頁)

- 基調報告 堀永光伸（大阪府教育委員会）
- ◇シンポジウム：並河宏（大阪府教育委員会）、奥田喜代江（刀根山高校）、黒田浩樹（久米田高校）、大野裕己（大阪教育大学）
- ポスター発表（高校を略）第1学区：池田、浪谷、東雲中、刀根山、吹田、吹田東、山田、高槻北、第2学区：市岡、香里丘、守口東、第3学区：布施、山本、清友、阪南、第4学区：金岡、東百舌鳥、高石、久米田、泉南、砂川（21 高校）
- ・総合司会：堀永光伸、シンポジウム：木原俊行

■第8回「学校の自己革新と支援体制一学校革新プロジェクト2008」

(2009.2.28、参加者 27 名、報告書 96 頁)

- 基調報告 大脇康弘（大阪教育大学）
- 事例校からの報告 □吹田東高校 唐澤広幸・小野満由美、水本徳明（筑波大学）、□久米田高校 黒田浩樹・吉川潤雄、大脇康弘（大阪教育大学）、□刀根山高校 加川眞一・梅原一雄、芹沢弘弘（筑波大学大学院）、□布施高校 小林幸哉・徳幸道、大野裕己（兵庫教育大学）、□市岡高校 伊藤倫隆・奥田喜代江、服部豊児（大阪教育大学）
- ◇総括講演 中井浩一（鳴鶴学園）、水本徳明（筑波大学）、堀永光伸（大阪府教育委員会）
- ・総合司会：久郷正征、セッション司会：黒田浩樹、加川眞一、小林幸哉、伊藤倫隆、唐澤広幸、総括司会：大脇康弘

■第9回「豊かな学校評価を求めて一自己評価と学校関係者評価」

(2009.11.29、参加者 135 名、報告書 108 頁)

- 基調講演：天笠茂（千葉大学）
- ◇シンポジウム：青木米一（国立教育政策研究所）、森田英嗣（大阪教育大学）、小嶋信男（大阪府教育委員会）、横田隆文（大阪市教育委員会）、天笠茂（千葉大学）
- 分科会報告者 A部会 学校の自己評価：小・中学校 高槻市立北清水小学校（溝畑東吉）、大阪市立文の里中学校（長宗達）、B部会 学校の自己評価：高等学校 大阪府立高槻北高等学校（長井勲治）、大阪市立西高等学校（坪井孝子）、C部会 学校関係者評価 大阪市立放出小学校（平野大輔他）、堺市立御幸中学校（岡田耕治）
- ・総合司会：小嶋信男、シンポジウム：向睦地昭雄、大脇康弘、分科会司会：A 松永尚子・森田英嗣、B 田中豊、臼井智美、C 赤石美保子、木原俊行

■第10回「スクールリーダーの実践力育成一ケースメソッド学習入門」

(2010.11.27、参加者 82 名、報告書 130 頁)

- 基調講演：佐野享子（筑波大学）、竹内伸一（慶応義塾大学）
- ◇パネラー 「セミナー 2010」関係者：下川清一（大阪府立野崎高等学校）、大友根典克（堺市立月洲中学校）、井出一志（大阪市立都島小学校）、大脇康弘（大阪教育大学）
- グループワーク 「セミナー 2010」受講者 臼井智美（大阪教育大学）
- ・総合司会：野口幸一、司会：眞田康彦、パネリスト：赤石美保子
- ◆スクールリーダー・セミナー 2010 開催 7/24、8/21、10/16、11/27、受講者 36 名、講師 佐野享子、竹内伸一、大脇康弘、臼井智美

■第11回「次世代スクールリーダーの育成」

(2011.11.19、参加者 92 名、報告書 108 頁)

- 基調講演：元兼正浩（九州大学）
- ◇シンポジウム：牛渡淳（仙台白百合女子大学）、宮田逸子（大阪市立花乃井中学校）、浅田明子（大阪府立刀根山支援学校）、大伴政憲（大阪教育大学）
- ケースメソッド授業 講師 大脇康弘（大阪教育大学）、小山将史・深川八郎 参加者 24 名、参観者 8 名
- ＊ピアノとチェロの共演 田中龍二・大木愛一（大阪教育大学）
- ・総合司会：中西正明、司会：山下克弘、シンポジウム：林龍平・田中豊
- ◆スクールリーダー・セミナー 2011 8/6 参加者 14 名、講師 大脇康弘（大阪教育大学）

■第12回「スクールリーダーの学びの場一理論知と実践知の対話」

(2012.11.24、参加者 73 名、報告書 126 頁)

- 基調講演：寺岡英男（福井大学）、大脇康弘（大阪教育大学）
- ラウンドテーブル 24 名：大阪教育大学夜間大学院生他 18、福井大学教職大学院生 6
- ◇全体報告会 小山将史（堺市立新南高校）、木原俊行（大阪教育大学）、中西正明（大阪市教育委員会）
- ◇総括講演 喜田福代（大阪教育大学）
- ・司会：湯郷都子、仲村順臣
- ◆プレ・フォーラム 2012 8/26 参加者 18 名（福井大学 4）、自由研究 3、シンポジウム 3、ラウンドテーブル 16

■第13回「学校づくり実践を物語る一大学・学校・教育委員会のコラボレーション」

(2013.11.23、参加者 97 名、報告書 149 頁)

- 基調講演：佐古秀一（専門教育大学）
- ◇現場からの発信 水野和幸（大阪市立友洲小学校）、山口陽子（大阪府立泉南高校）
- ＊ピアノとチェロの共演 田中龍二・大木愛一（大阪教育大学）
- ラウンドテーブル 30 名：大阪府教職員 5、大阪市教職員 5、大阪教育大学夜間大学院生 12、福井大学教職大学院生 4、専門教育大学教職大学院生 4 他
- ◇総括講演 水本徳明（同志社女子大学）
- ・司会：奥野直健、浦 展諭
- ◆プレ・フォーラム 2013 8/25 参加者 24 名（福井大学 5）、自由研究 3、ラウンドテーブル 23

■第14回「ミドルリーダーの実践と育成支援一大学・学校・教育委員会のコラボレーション」

(2014.11.22、参加者 95 名、報告書 145 頁)

- 基調講演：油布佐和子（早稲田大学）
- ◇現場からの発信 宮岡愛子（大阪市立玉出小学校副校長） 寺野雅之（大阪府立茨田高校校長）
- ＊ピアノとチェロの共演 田中龍二・大木愛一（大阪教育大学）
- ラウンドテーブル 32 名：大阪府教職員 6、大阪市教職員 6、大阪教育大学夜間大学院生他 9、福井大学教職大学院生他 5、専門教育大学教職大学院生 3 関係教職大学院 3
- ◇総括講演 武井敦史（静岡大学）
- ・司会：川口賢志、三枝田佳里・仲村順臣
- ◆プレ・フォーラム 2014 8/24 参加者 18 名、自由研究 3、ラウンドテーブル 18

■第15回「授業研究を組織する一大学・学校・教育委員会のコラボレーション」

(2015.11.21、参加者 (84) 名、報告書 (144) 頁)

- 基調講演 森田英嗣（大阪教育大学）
- ◇現場からの発信 中道元子（大阪市立北田小学校校長） 梶原剛（大阪府立岡崎南高等学校校長）
- ＊ピアノとチェロの共演 大木愛一・小谷照子（大阪教育大学）
- ラウンドテーブル 32 名：大阪府教職員 6、大阪市教職員 6、大阪教育大学夜間大学院生他 11、福井大学教職大学院生他 4、専門教育大学教職大学院生 3 関係教職大学院 2
- ◇総括講演 木村優（福井大学）
- ・司会：田中英治、川口賢志・眞田康彦
- ◆プレ・フォーラム 2015 8/23 参加者 19 名、講演、自由研究、ラウンドテーブル 17

(注) 大阪市教育委員会は第9回より参画

スクールリーダー・プロジェクト (SLP) 報告書

■ スクールリーダー・コース関係の修士論文題目 ■

- 高木 浩志* 2003 中学校英語科教育と国際交流学習に関する研究 ―グローバルコミュニケーション能力の育成に向けて
- 落合千佐子* 2004 グローバル教育の目標論・カリキュラム論の実践的考察 ―大津和子の理論を軸に
- 矢野 玲子* 2004 公立小学校における英語教育の理論と実践 ―松川麗子の所論を中心に
- 西本 厚江* 2006 基礎基礎教育における卒業時到達評価の実践的研究
- 深川 八郎* 2006 授業評価のシステム化と運営 ―大阪の「授業システム」研究推進校の実践をとおして
- 森 均* 2006 校長の人事異動に関する実証的研究 ―大阪府立高校 30 年間を事例として
- 米田あき子* 2006 小学校と児童養護施設の連携
- 収田 淳一* 2007 学校評価の実施・改善に関する実践的研究 ―高等学校の事例に基づいて
- 末吉 正典* 2007 学校と地域の連携に関する事例的研究 ―先進三校と堺市立浜寺小学校を中心に
- 溝尻 直希* 2007 学校選択制度による公立学校改革の可能性 ―教育ガバナンスの再構築をめざして
- 磯島 秀樹* 2008 学校評価の実践に関する事例研究 ―「学校教育自己診断」の実践的展開
- 山中 矢原* 2008 特別支援学校におけるミドルリーダーの役割と行動 ―首席の職務内容調査を通して
- 小川 渥* 2008 視覚障害教育における専門性継承のための方策 ―ハンドブックと校内研修プログラムの開発
- 西川 隆彰* 2009 校長のリーダー行動に関する事例的研究 ―ミンツバーク「マネジャーの仕事」を手がかりに
- 前木まき子 2009 学校児童・生徒支援体制構築の現状とその展望 ―スクールカウンセラーの視点からの一考察
- 井出 一志 2010 シュタイナー教育の公教育における実践にかかわる一考察 ―「民衆の意」につながる教師像・子ども像を手がかりにして
- 廣瀬よし子* 2010 学校と地域の連携を深めるスクールマネジメント ―熊本小学校の実践をとおして
- 大西 義浩* 2011 専門職校生の進路意識の形成に関する実証的研究
- 梶本 佳照 2011 「学校情報化」を促進するためのマネジメントパッケージの開発 ―2 つの学校における活用をとおした有効性の検証
- 橋本 剛幸 2011 生涯スポーツにつながる小学校、中学校、高等学校の体育カリキュラムの研究 ―スポーツの楽しさを重視した授業を目標として
- 中尾 順子 2011 新たな視点を獲得する「読み」の授業に関する探査的研究
- 小山 将史 2012 生徒自らが家庭外での学習環境を構築する力を育てる実践研究 ―ハンドブックを活用した高校での授業デザイン
- 浜崎 仁子* 2012 「教職員の評価・育成システム」の政策と実践 ―同僚性・協働性を生かした学校経営
- 西川 渥* 2012 内発的改善力を基礎とした学校組織改革 ―統制化と協働化の共存を基軸に
- 深野 康久* 2013 教育政策の展開と継続的 school 改革における校長の役割 ―大阪府立 A 高校における 10 年間の改革実践を事例に
- 植山恵美子* 2013 知的障がい特別支援学校におけるチーム・ティーチングに関する実践的研究 ―授業分析と A・T の支援に焦点をあてて
- 山下 真澄 2013 教育活動ができる動物飼育員の養成に関する研究 ―動物ガイド実習の評価開発と教育効果について
- 赤石美保子* 2014 メンタリングによる若手教員の育成に関する研究
- 文田 英之 2014 学校経営における教職員の協働性を構築する実践的研究 ―「学習する組織」論をふまえて
- 松山 康成 2014 ピア・メディエーションを活用した仲裁的思考を育むプログラムの開発と検討 ―いじめ・対立問題に対して修復的に向き合える人と学級環境づくり

(注) 数字は年度、*は大監が指導、「学校教育論集」(2005～2014) 参照

■ スクールリーダー・プロジェクト (SLP) 研究報告書一覧 ■

(※は関係報告書)

A. スクールリーダー・フォーラム報告書 (SLF)

スクールリーダー・フォーラム事務局編、大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト (大阪府は 2009 年から参加)

- ・第 1 回「学校教育自己診断を実践する一学校を開く試み」2003.3、105p.
- ・第 2 回「学校を開く、学校を診断する―学校協議会と学校教育自己診断を連携させて」2003.11、140p.
- ・第 3 回「スクールリーダー養成の必要性と可能性―専門職大学院づくりを軸に」2004.3、160p.
- ・第 4 回「授業評価の理論・政策・実践―授業改革のために」2005.2、132p.
- ・第 5 回「リーダー層教員の力量形成―量的確保と質的向上」2005.11、100p.
- ・第 6 回「スクールリーダーの学習拠点づくり―大学と教育委員会のコラボレーション」2007.2、160p.
- ・第 7 回「学校評価への挑戦―経営革新プロジェクトの取り組み」2008.3、118p.
- ・第 8 回「学校の自己革新と支援体制―学校革新プロジェクト」2008.2、96p.
- ・第 9 回「豊かな学校評価を求めて―自己評価と学校関係者評価」2009.11、108p.
- ・第 10 回「スクールリーダーの実践力育成―ケースメソッド学習入門」2011.3、130p.
- ・第 11 回「次世代スクールリーダーの育成」2011.11、108p.
- ・第 12 回「スクールリーダーの学びの場―理論知と実践知の対話」2012.11、126p.
- ・第 13 回「学校づくり実践を物語る―大学・学校・教育委員会のコラボレーション」

2013.11、149p.

- ・第 14 回「ミドルリーダーの実践と育成支援―大学・学校・教育委員会のコラボレーション」2014.11、145p.
- ・第 15 回「授業研究を組織する―大学・学校・教育委員会のコラボレーション」2015.11、144p.

B. 学校評価実証校支援プロジェクト (SRP)

大阪府教育委員会・大阪教育大学合同プロジェクト

- ・「学校評価実証校支援事業報告会資料 2004」2005.3.
- ・(参考) 大阪府教育委員会・学校運営改善のための学校評価システムの確立に関する調査研究協力者会議 報告書「学校教育自己診断と学校協議会」大阪府教育委員会高等学校課 H.P.、2005.3.*
- ・「学校評価実証校支援事業報告会資料 2005」2006.2.
- ・「学校教育自己診断ハンドブック活用の手引き」(平成 17 年度大阪府教育委員会委託事業「学校評価実証校支援プロジェクト」) 大阪教育大学、2006.3.

C. 大学・教育委員会連携授業「大阪の学校づくり」

大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト編集・発行

- ・「大阪の学校づくり 2005―夜間大学院の授業実践」2006.3、102p.
- ・「[2006] 2007.3、92p. [2007] 2008.3、90p. [2008] 2009.3、83p.
- ・「[2009] 2010.3、72p. [2010] 2011.3、68p. [2011/2012] 2013.3、77p.
- ・「[2013] 2014.3、47p. [2014] 2015.3、64p.

D. スクールリーダー・セミナー (SLS)*

- ・スクールリーダー・セミナー 2004 事務局編、大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト
- 「学校づくりの思想と技術―学校評価を軸に」2004.8、134p.
- 「学習するスクールリーダー―学校の組織づくりを軸に」2005.3、129p.
- スクールリーダーシップ講座 (大阪)「学校づくりの理念と技術」広域大学間教員養成・研修コンソーシアム：筑波大学・大阪教育大学・千葉大学・東京学芸大学、2006 年 5 月～8 月*
- スクールリーダー・セミナー 2010 大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト「スクールリーダーの実践力育成」
- スクールリーダー・セミナー 2011 大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト
- プレ・フォーラム：SLF12 2012.8. SLF13 2013.8. SLF14 2014.8. SLF15 2015.8.

E. 「スクールリーダー研究―教師の学習コミュニティ」*

スクールリーダー研究会、第 1 号～第 7 号、2010～2015.

F. 単行本・雑誌連載など*

- ・「学校評価を共に創る―学校・教委・大学のコラボレーション」学事出版 (編著)、2003
- ・連載：スクールリーダー教育の構築―学習機会とプログラム、「教職研修」教育開発研究所、2006 年度
- ・連載：スクールリーダー教育の実践―カリキュラム開発と授業づくり、「教職研修」教育開発研究所、2007 年度
- ・連載：スクールリーダー養成の教職大学院、「教職研修」教育開発研究所、2008～2009 年度
- ・連載：大学と教育委員会のパートナーシップ、「教職研修」教育開発研究所、2009～2010 年度
- ・連載：行動派校長の学校マネジメント、「月刊高校教育」学事出版、2007 年度
- ・連載：学校革新への道―普通高校の組織マネジメント、「月刊高校教育」学事出版、2008 年度
- ・連載：ケースメソッド研究事例―新たなスクールリーダー育成法、「月刊高校教育」学事出版、2011 年度
- ・連載：新時代のスクールリーダー、「月刊高校教育」学事出版、2012 年度
- ・連載：学習するスクールリーダー、「月刊高校教育」学事出版、2013 年度
- ・連載：特色ある学校をつくる、「月刊高校教育」学事出版、2014 年度
- ・連載：校長力を高める、「悠 haruka」ぎょうせい、2006 年度
- ・連載：教育改革最前線：政策動向と実践課題、「悠+」ぎょうせい、2007～2008 年度
- ・連載：行動するスクールリーダー、「教育 PRO」ERP、2014.8～2015.10 現在
- ・教師のための学習コミュニティ―夜間大学院で学ぶ、2007.1、24p.
- ・教師の学習コミュニティ―進化する夜間大学院、2008.3、20p.
- ・スクールリーダー・プロジェクトの展開―大学と教育委員会のパートナーシップ、SLP、2009.3、24p.
- ・教師の学習コミュニティを創る―夜間大学院のスクールリーダー教育、SLC、2010.3、24p.
- ・スクールリーダー・フォーラムの展開―大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2010.10、8p.
- ・教師の学習コミュニティの展開―学習するスクールリーダー、SLC、2011.3、16p.
- ・スクールリーダー・フォーラムの挑戦―大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2011.10、16p.
- ・ひらく 教師の学習コミュニティ―夜間大学院のスクールリーダー教育、SLC、2012.3、24p.
- ・ケースメソッド入門―スクールリーダーの協同学習、SLP、2102.3.
- ・スクールリーダーの学習コミュニティ―大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2012.10、24p.
- ・スクールリーダーの学校づくり―理論知と実践知の対話、SLF、2013.10、32p.
- ・つなぐ 教師の学習コミュニティ―夜間大学院のスクールリーダー教育、SLC、2014.3、28p.
- ・つくる 教師の学習コミュニティ―大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2014.10、28p.
- ・学校づくりを実践する―第 1 回スクールリーダー実践研究賞、SLP、2015.3、28p.
- ・つむぐ 教師の学習コミュニティ―大学・学校・教育委員会のコラボレーション、SLF、2015.10、24p.

(記録) 大阪教育大学と福井大学・鳴門教育大学の交流連携

2015.11

2011年度

(敬称略)

- 6.25 福井大学教職大学院の教育改革福井会議で木原俊行が報告
福井大学教職大学院 Newsletter No.33 に大脇康弘が寄稿
- 9.17 日本教師教育学会第21回大会(開催校 福井大学)のシンポジウムで、大脇康弘が報告
大阪教育大学夜間大学院生6名参加:修了生2 在学生4
- 11.23 第11回 スクールリーダー・フォーラム
福井大学教職大学院4名が参加 教員4名
- 11.25 福井大学教職大学院 Newsletter No.36 に大脇康弘が寄稿
- 3.3 第7回スクールリーダー研究会で佐古秀一が基調講演
鳴門教育大学院生10名が参加

2012年度

- 6.30 『スクールリーダー研究』第3号に佐古秀一が巻頭論文を寄稿
- 8.25-26 鳴門教育大学佐古オープンゼミで、大阪教育大学夜間大学院生1名が参加報告
- 8.26 プレ・フォーラム2012(第8回スクールリーダー研究会)ラウンドテーブル方式の試行、福井大学教職大学院
4名が参加:大学教員3 大学院生報告者1
- 10.25 福井大学教職大学院 Newsletter No.48 に小山将史他が寄稿
- 11.23 第12回 スクールリーダー・フォーラムへの組織協力 ラウンドテーブル型 73名参加
福井大学教職大学院12名が参加:大学教員6 大学院生報告者6、大阪教育大学夜間大学院生(大阪府教職員、
大阪市教職員他)18名が報告
フォーラム冊子2013に、松木健一が論文執筆、森 透が原稿執筆、フォーラムで、寺岡英男、大脇康弘が基調
講演、フォーラム報告書2012に、寺岡英男、森透が論文執筆、川上純朗、大学院生6名が原稿執筆
- 3.2 第9回スクールリーダー研究会
- 3.3 福井大学教職大学院ラウンドテーブルで、大阪教育大学夜間大学院生4名が報告
- 3.3 鳴門教育大学佐古オープンゼミで、大阪教育大学夜間大学院生1名が参加報告

2013年度

- 4.~ 「連載 学習するスクールリーダー」(2013.4~2014.3) 大阪教育大学、福井大学担当
- 8.10 『スクールリーダー研究』第4号に松木健一が巻頭論文を、竹林史恵が論文を寄稿
- 8.24-8.25 鳴門教育大学佐古オープンゼミで、大阪教育大学夜間大学院生1名が参加報告
- 8.25 プレ・フォーラム2013(第10回スクールリーダー研究会)ラウンドテーブル方式の試行、福井大学教職大学
院4名が参加
- 11.23 第13回 スクールリーダー・フォーラムへの組織協力 ラウンドテーブル型 97名参加
福井大学教職大学院 11名:大学教員7 大学院生報告者4、鳴門教育大学教職大学院 9名:大学教員5 大
学院生報告者4、大阪府教職員5、大阪市教職員5、大阪教育大学夜間大学院生12名が報告
フォーラム冊子2013に、佐古秀一、柳沢昌一が論文執筆、森 透が原稿執筆、フォーラムで、佐古秀一が基調
講演、フォーラム報告書2013に、柳沢昌一が論文執筆、森 透、大学院生6名が原稿執筆
- 3.1 アフター・フォーラムでスクールリーダー・プロジェクト外部評価委員会の報告(水本、大林、田中)

2014年度

- 4. 「連載 特色ある学校をつくる」(2014.4~2015.3) 大阪教育大学、福井大学、鳴門教育大学担当
- 6.22 福井大学教職大学院ラウンドテーブルで、大阪教育大学夜間大学院生4名が報告
- 8.1 『スクールリーダー研究』第5号に森透が巻頭論文を寄稿
- 8.~ 「連載 行動するスクールリーダー」開始(2014.8~2016)
- 8.24 プレ・フォーラム2014(第12回スクールリーダー研究会)ラウンドテーブル方式の試行
教育委員会指導主事4名が参加
- 11.22 第14回 スクールリーダー・フォーラムへの組織協力 ラウンドテーブル型 95名参加
福井大学教職大学院 8名:大学教員4 大学院生報告者他5、鳴門教育大学教職大学院 6名:大学教員3 大
学院生報告者3、大阪府教職員6、大阪市教職員6、大阪教育大学夜間大学院生9名、関係教職大学院報告者3
名、フォーラム冊子2014に、木村優、大林正史が論文執筆、森 透が原稿執筆
- 2.28-3.1 福井大学教職大学院ラウンドテーブルで、大阪教育大学夜間大学院生他4名が報告
- 3.1 第13回スクールリーダー研究会 教育委員会指導主事3名が参加

2015年度

- 8.1 『スクールリーダー研究』第7号に水本徳明が巻頭論文を寄稿
- 8.23 プレ・フォーラム2015(第14回スクールリーダー研究会)ラウンドテーブル方式の試行
- 11.21 第15回 スクールリーダー・フォーラムへの組織協力 ラウンドテーブル型 (84)名参加
福井大学教職大学院 6名:大学教員3 大学院生報告者他4、鳴門教育大学教職大学院 5名:大学教員2 大
学院生報告者3、大阪府教職員6、大阪市教職員6、大阪教育大学夜間大学院生12名、関係教職大学院報告者
2名、フォーラム冊子2015に森田英嗣が論文執筆、森 透が原稿執筆、報告書に森田英嗣、木村優が論文執筆

<スクールリーダー・フォーラム(SLF)の経過>

スクールリーダー・フォーラム(SLF)は、2002年度に大阪教育大学と大阪府教育委員会との合同事業として始まり、2009年度からは大阪市教育委員会も加えた三者で、学校づくりの理論・政策・実践を総合的に把握し、学校を支援することをめざしている。学校づくり実践を素材に研究協議する分科会、ラウンドテーブルと理論的実践的に問題提起する講演、シンポジウムなどで構成している。本事業を通じて、大学と教育委員会・学校の新しい「協働」による学校づくり支援体制を構築することが課題である。

2001年5月：	スクールリーダー・プロジェクト(SLP)の立ち上げ、月1回ペースで研究会を開催
2002年8月：	スクールリーダー・フォーラム事務局の立ち上げ、月1回ペースで事務局会議開催
2003年1月：	第1回SLFの内容確定、事例校への大学教員の訪問・研究開発内容の相談・協議
2003年3月：	第1回スクールリーダー・フォーラム「学校教育自己診断を実践する」
2003年8～10月：	第1回SLF成果の刊行作業、大学研究者による執筆者へのアドバイス
2003年11月：	長尾章夫・和佐真宏・大脇康弘編『学校評価を共に創る』（学事出版）刊行
2003年11月：	第2回スクールリーダー・フォーラム「学校協議会と学校教育自己診断」
2004年3月：	第3回スクールリーダー・フォーラム「スクールリーダー養成の必要性と可能性」
2005年2月：	第4回スクールリーダー・フォーラム「授業評価の理論・政策・実践」
2005年11月：	第5回スクールリーダー・フォーラム「リーダー層教員の力量形成」
2006年11月：	第6回スクールリーダー・フォーラム「スクールリーダーの学習拠点づくり」
2008年1月：	第7回スクールリーダー・フォーラム「学校課題への挑戦」
2009年2月：	第8回スクールリーダー・フォーラム「学校の自己革新と支援体制」
2009年11月：	第9回スクールリーダー・フォーラム「豊かな学校評価を求めて」
2010年7～11月：	スクールリーダー・セミナー2010（4回）の開催
2010年11月：	第10回スクールリーダー・フォーラム「スクールリーダーの実践力育成」
2011年11月：	第11回スクールリーダー・フォーラム「次世代スクールリーダーの育成」
2012年11月：	第12回スクールリーダー・フォーラム「スクールリーダーの学びの場」
2013年11月：	第13回スクールリーダー・フォーラム「学校づくり実践を物語る」
2014年11月：	第14回スクールリーダー・フォーラム「ミドルリーダーの実践と育成支援」
2015年11月：	第15回スクールリーダー・フォーラム「授業研究を組織する」

<スクールリーダー・フォーラム(SLF)の組織>

平成27年11月21日

大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト			大阪府教育委員会		大阪市教育委員会		
学 長	栗林澄夫（ドイツ文学）	代表	教育監	和田良彦	教育次長	大継章嘉	
理 事	越桐國雄（科学教育学）		教育振興室長	中野伸一	総務部長	小川芳和	
教 授	大脇康弘（教育経営学）	委員長	副理事	古川知子	教育政策課長	川本祥生	総務部
教 授	林 龍平（教育心理学）		高等学校課長	橋本光能		責任者	
教 授	木原俊行（教師教育学）		参 事	福永光伸	高等学校課	総括指導主事	三枝由佳里 総務部
教 授	森田英嗣（教育工学）		参 事	平野裕一	高等学校課	主任指導主事	田中英治 総務部
教 授	瀧野瑞三（教育心理学）		首席指導主事	西田恵二	高等学校課		
教 授	水野治久（学校心理学）			責任者			
教 授	藤田裕司（特別支援臨床学）		主任指導主事	寶田康彦	高等学校課	大阪府教育センター	
教 授	白石龍生（学校保健学）		主任指導主事	伊藤範子	高等学校課	首席指導主事	茨木久治 教育振興担当
教 授	瀬戸口昌也（教育哲学）		主任指導主事	片山 造	高等学校課	総括指導主事	仲田弘司 教育振興担当
教 授	深野康久（学校経営学）		指導主事	佐藤成治	高等学校課	主任指導主事	川辺智久 教育振興担当
			指導主事	川口賢志	高等学校課		
			指導主事	藪内博樹	高等学校課		
			大阪府教育センター				
			所 長	津田 仁			
			部 長	新坊昌弘	教育企画部		
				蛭田 勲	カリキュラム開発部		
			室 長	南部 潔	企画室		
				天野 誠	高等学校教育推進室		

は企画委員

第 15 回スクールリーダー・フォーラム企画会議の取り組み

* 敬称略

企画委員 ・大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト(SLP): 大脇康弘、林 龍平、深野康久、水野治久 ・大阪府教育委員会 教育振興室高等学校課 学校経営支援グループ: 西田恵二、寛田康彦、川口賢志、藪内博樹 ・大阪市教育委員会 総務部教育政策課 企画グループ: 川本祥生、三枝由佳里、田中英治

場 所 大阪教育大学天王寺キャンパス 407 室(教育学演習室)他

日 時 第 2 火曜日を原則とする 15:00-17:30

平成 27 (2015) 年

1 月～4 月 関係組織との事前調整、(大学へのプロジェクト経費の申請)

5 月～12 月 第 1 回～第 6 回企画会議の開催 5/12, 6/9, 7/7, 8/4*, 10/6*, 11/21, 12/8

第 1 回企画会議

日 時 2014 年 5 月 12 日 (火) 15:00-17:30

議題

1. 第 15 回スクールリーダー・フォーラムの事業計画について

(1)第 15 回スクールリーダー・フォーラム案

テーマ 授業研究を組織する 協働・持続・創発 (仮題)

日 時 2015 (平成 27) 年 11 月 21 日 (土)

場 所 大阪教育大学天王寺キャンパス ミレニアムホール他

形 態 ラウンドテーブル型(語りと傾聴による学び合い)

- ・大会の形態・規模
- ・基調講演者
- ・総括講演者

(2) 第 15 回スクールリーダー・フォーラム「報告書」の発行・配布

- ・A 4 判 頁数、部数、発行
- ・大阪府・大阪市をはじめ府内の市町村教育委員会、学校教職員、大学研究者などに配布

(3) 第 15 回スクールリーダー・フォーラム「冊子」の発行・配布

- ・A 4 判 頁数、部数、発行
- ・大阪府・大阪市をはじめ府下の市町村教育委員会、学校教職員、大学研究者などに配布

(4)事業計画予算について

- ・大学改革強化推進事業に申請予定

2. スクールリーダー・フォーラムの内容・形態について (学習会、意見交換)

・冊子「スクールリーダーの学習コミュニティ 大学・学校・教育委員会のコラボレーション」SLF12, 2012, 24p.

・冊子「スクールリーダーの学校づくり 理論知と実践知の対話」SLF13, 2013, 32p.

・第 13 回スクールリーダー・フォーラム報告書『学校づくり実践を物語る 大学・学校・教育委員会のコラボレーション』2013.11、149p.

3. 企画会議の運日程・運営

(1)基本方針

- ・原則として毎月第 2 火曜日 (案) 5 月～12 月 15:00-17:30

・場所 大阪教育大学天王寺キャンパス 407 室(従来通り)

・企画委員 上記の通り

(2)日程 (案)

5/12, 6/9, 7/7, 8/4*, 10/6*, 11/21(土), 12/8

(3)企画会議の運営について

4. その他

(報告)

1. 大学改革強化推進事業について
2. スクールリーダー実践研究賞について
3. その他

第 2 回企画会議

日 時 2015 年 6 月 9 日 (火) 15:00-17:30

議題

1. 第 15 回スクールリーダー・フォーラムの事業計画について

(1)第 15 回スクールリーダー・フォーラム案について

テーマ、日時、場所をふまえてプログラムの検討

形 態 ラウンドテーブル型(語りと傾聴による学び合い)

大会規模 定員 84 名

a.基調講演者: A 氏

b.総括講演者: B 氏

c.現場からの発信: 意見交換の上、大阪府 1 名、大阪市 1 名

d.ラウンドテーブル報告(案)

大阪府 6、大阪市 6、大阪教育大学 6+、その他

(2) フォーラムの「冊子」「報告書」の作業工程

a.講演者・報告者などの確定(7 月中旬)、事務局へ報告

b.原稿依頼 原稿締切 (報告者原稿の校訂作業) 編集作業 印刷会社へ完成原稿の渡し 納品

c.学校・教委・大学への配布 参加者の申込

(3)事業計画予算について

・申請待ち

2. 第 15 回フォーラムのテーマ・内容・形態について(学

習会、意見交換)

- (1)「授業研究会」「授業検討会」の取り組みと課題、政策的取り組み

・大阪市の取組状況

- (2)フォーラム・テーマの焦点化

(参考資料)

・冊子「つくる 教師の学習コミュニティ 大学・学校・教育委員会の協働」SLF14, 2014, 28p. pp.28-25

・第14回スクールリーダー・フォーラム報告書『ミドルリーダーの実践と育成支援 大学・学校・教育委員会のコラボレーション』2014.11、145p. 第3部、特に pp.55-57

3. 企画会議の運営方針について

4. その他

(報告)

1. 大学改革強化推進事業について

2. その他

第3回企画会議

日時 2015年7月7日(火) 15:00-17:30

議題

1. 第15回スクールリーダー・フォーラム案

形態 ラウンドテーブル型(語りと傾聴による学び合い)

大会規模 定員 84 名

a.基調講演者：A氏 別紙の通り

b.総括講演者：B氏 別紙の通り

c.現場からの発信・大阪府1、大阪市1(当日確認)

d.ラウンドテーブル報告(候補者案をふまえて調整)

大阪府6、大阪市6、大阪教育大学6+、その他

・大阪市から発表校と報告内容が提示

e.司会担当者など

2. フォーラムの「冊子」「報告書」の作業工程

(1)作業工程について

(2)原稿執筆依頼・編集手順について

a.講演者・報告者などの確定(7月中旬)、事務局へ報告

b.原稿依頼 原稿締切 (報告者原稿の校訂作業) 編集作業

印刷会社へ完成原稿の渡し 納品

c.学校・教委・大学への配布 参加者の申込

3. 第15回フォーラムのテーマ・内容・形態について(学習会、意見交換)

(1)「授業研究会」「授業検討会」の取り組みと課題、政策的取り組み

・大阪市 第2回報告

・大阪府の取組状況

(2)フォーラム・ラウンドテーブルの運営について

4. その他

(参考資料)

・冊子「つくる 教師の学習コミュニティ 大学・学校・教育委員会の協働」SLF14, 2014, 28p. pp.28-25

・第14回スクールリーダー・フォーラム報告書『ミド

ルリーダーの実践と育成支援 大学・学校・教育委員会のコラボレーション』2014.11、145p. 第3部、特に pp.55-57

(報告)

1. 大学改革強化推進事業について

2. その他

第4回企画会議

日時 2015年8月4日(火) 15:00-17:30

議題

1. 第15回フォーラム・プログラム(確認)

2. ラウンドテーブル報告者と概要(内容把握)

・大阪府6、大阪市6、大阪教育大学6+、その他

・大阪府、大阪教育大学の発表校について

3. スクールリーダー・フォーラム事業経費について

・文部科学省の大学改革強化推進事業経費の大幅減

・事業内容の削減について

4. その他

(参考資料)

・資料「ラウンドテーブルにおける学び」研究成果交流会、2014, 2p.

・本山方子「学校教育における「学び」の自己組織化」『学習研究』457号、奈良女子大学附属小学校

(報告)

1. その他

メール会議(危機対応)

日時 9月上旬

1. プログラムの変更

・基調講演者A氏の体調不良に伴う交替：総括講演者の森田英嗣氏を基調講演者に依頼

・総括講演者を木村優氏に依頼

2. フォーラム冊子の編集について：追加依頼他

3. フォーラム報告書の編集について：追加依頼他

第5回企画会議

日時 2015年10月6日(火) 15:00-17:30

議題

1. 第15回フォーラムの基調講演、総括講演の交代について(確認済)

2. フォーラム冊子・報告者の一部修正について(メール審議について確認)

3. ラウンドテーブル報告原稿について(工程確認)

・大阪府6、大阪市6、大阪教育大学11+(1)、福井大学

4、鳴門教育大学3、岡大1、京都教育大1

・10/9(金)締切(1ファイルにまとめる)

・10/下旬 印刷会社入稿 ダイレクト印刷(校正なし)

・フォーラム冊子の納品・配布

・大学HP掲載 申し込み開始 参加者全員登録

・フォーラム報告書の納品、当日配布、終了後に関係機関・学校に配布

4. スクールリーダー・フォーラム事業経費について

・文部科学省の大学改革強化推進事業経費の追加配分

5 . フォーラムの準備体制について

・11/20 19:00-22:00 第二部会議室集合、大脇・深野他、
院生、学部生

・11/21 9:30 第二部会議室集合、受付、会場・機器・
掲示物の確認

10:10-10:25 三組織代表者会議 6+ (フォーラ
ムの概要確認)

12:45-13:35 教職大学院院生交流会 13 名

6 . その他

(報告)

1 . その他

(参考資料)

・フォーラム冊子案「プログラム」「特集原稿」

第 6 回企画会議 (予定)

日 時 2015 年 12 月 8 日 (火) 15:00-17:30

場 所 大阪教育大学天王寺キャンパス 403 室

議題

1 . 第 15 回スクールリーダー・フォーラムの振り返り

(1)フォーラム大会の評価

(2)フォーラム冊子・報告書の評価

(3)フォーラムの成果の発信について

(4)組織運営体制について

(5)企画会議について

2 . 第 16 回スクールリーダー・フォーラムについて (意
見交換)

3 . その他

報告事項

1 . その他

「スクールリーダー賞」の創設

① 趣旨

大阪教育大学は、大阪府教育委員会および大阪市教育委員会と連携協力して、「スクールリーダー・フォーラム」を2002（平成14）年度以来14年間にわたって開催してきた。フォーラムは、ラウンドテーブル・分科会でスクールリーダーが学校づくりの実践を報告し、講演・シンポジウムでその理論的基礎と実践指針が提示され、研究協議を重ねてきた。

フォーラムの参加者をはじめフォーラム報告書の読者は、この学校づくりの理論と実践に示唆を受け、励まされてきた。この取り組みをもとに、「スクールリーダー賞」を創設する。

「スクールリーダー賞」は、スクールリーダーによる学校づくりの実践研究、学校づくり、スクールリーダーに関する研究論文のなかで、すぐれたものに授与する。これによって、学校づくりの実践をより豊かにし、スクールリーダーをはじめとする学校教職員を支援していく。

A. 実践研究賞：学校づくりの実践をまとめた研究で、教育的価値が高いもの

B. 研究論文賞：学校づくり、スクールリーダーに関する研究論文で、教育実践に寄与し社会的価値が高いもの

受賞者にはスクールリーダー・プロジェクト代表（学長）が賞状を授与し、受賞論文は公開される。主催は、スクールリーダー・プロジェクト（大阪教育大学）とする。

② 選考対象

・実践研究賞（例示）

原稿用紙 400 字で 15 ～ 20 枚（40 字×40 行×4 ～ 5 枚）
書式：A4 判 40 字×40 行、余白各 30 ミリ、本文 10 ポイント

・研究論文賞（例示）

原稿用紙 400 字で 30 ～ 60 枚程度（40 字×40 行×8 ～ 15 枚）
書式：実践研究賞と同じ

③ 選考委員会の組織

(1) 選考委員

越桐國雄（大阪教育大学理事・副学長 科学教育学）委員長
中西正人（大阪教育大学理事 前大阪府教育委員会教育長）
大脇康弘（大阪教育大学教授 教育経営学）
林龍平（大阪教育大学教授 学習心理学）
水本徳明（同志社女子大学特任教授 学校経営学）

(2) 第1次審査委員

①学校教育関係授業科目担当教員、②スクールリーダー・フォーラムの企画委員、③その他委員長が必要と認めた者
秋吉博之（理科教育学）磯島秀樹*（プール学院大学教授、学校経営学）木原俊行（教師教育学）瀬戸口昌也（教育哲学）瀧野揚三（学習心理学）八田幸恵（教育方法学）
深川八郎*（大和大学教授、学校教育学）深野康久*（帝塚山学院大学教授、教育経営学）水野治久（学校心理学）森田英嗣（教育工学）
（* 本学非常勤講師経験者）

④ 選考委員会の進め方

(1) 選考規定・内規による運営

第1次選考は書類選考とする。審査委員による審査結果を総合した得点による。

第2次選考は選考委員の合議による。書類選考とプレゼンテーションを元に行う。

(2) 審査基準

- 実践において創意工夫がなされている。
- スクールリーダーとしての役割や活動が明らかである。
- 実践のテーマが明確で、ストーリーが読み取れる。
- 実践の社会的意義が認められる。

⑤ その他

- 受賞者、受賞論文は公開される。
- 受賞者による「スクールリーダー賞報告会」を開催することがある。
- 当分の間、スクールリーダー・フォーラム事業に係る報告者、報告論文を対象とする。なお、論文の作成について、スクールリーダー・プロジェクトが執筆者に指導助言することがある。
- スクールリーダー賞選考委員会事務局 大阪教育大学 管理部 総務企画課

平成 26（2014）年 11 月現在

第1回スクールリーダー実践研究賞 受賞者一覧

2014.11.13 現在（敬称略）

山口 陽子（前大阪府立泉島取高等学校校長、大阪府立岸和田高等学校校長）
「やる気の芽」を育てる 一若手教員と生徒の共振—

明神 通恭（前高知県黒潮町立大方中学校教諭、高知県心の教育センター指導主事）
生徒の自分づくり、夢づくりのための組織的な教育活動の展開
—信頼関係の構築を基軸とする学校組織マネジメントを活用して—

竹崎有希子（高知県香南市立野市小学校指導教諭）
授業改善の取組を軸とする組織開発

瀧本 一夫（大阪府立守口支援学校指導教諭）
中学校における特別支援教育定着のための意識作り
—校内委員会参画を通して—

長井 勘治（前大阪府立高槻北高等学校校長、武庫川女子大学教授）
創発型学校づくりの組織と過程 —高槻北高校の教志コース—

受賞論文は「第1回スクールリーダー実践研究賞 学校づくりを実践する」大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト、2015.3 に掲載（大阪教育大学リポジトリ参照）

第14回スクールリーダー研究会
・プレ・フォーラム・

(敬称略)

○日 時 2015年8月23日(日) 13:00-17:00

編集委員会 11:30-12:00、理事会 12:00-12:30 (場所: 403室)

○場 所 大阪教育大学天王寺キャンパス 中央館415室

内容・テーマ 授業研究を組織する: 協働・持続・創発

司会 深野康久(大阪教育大学)

1. 開会あいさつ 13:00

大脇 康弘(スクールリーダー研究会)

2. 講演 13:10-14:10

大阪の教育改革と学校改革の狭間で: 私学経営者の思い(仮題)

興国学園理事長・興国高等学校校長 草島 葉子 先生

3. 自由研究発表・実践報告 14:20-14:50

学習力を高める学習環境構築力の育成

・ワークブックを活用した大学初年次での教育実践・

小山 将史(日本工業大学)

(休憩) 14:50~15:00

3. ラウンドテーブル: 授業研究を組織する 15:00-16:40

ラウンドテーブル 3~4グループ 15:00-16:20

グループからの報告 16:20-16:40

4. 理事会・編集委員会の報告、連合教職大学院の動向

5. その他連絡

6. 閉会あいさつ 16:50

深川 八郎(大和大学)

* プログラムの一部変更は予告なく行うことがあります。

* 交流会 17:30 より

授業研究を組織する：協働・持続・創発

大学・学校・教育委員会のコラボレーション

大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト
組織協力 福井大学教職大学院

日 時 2015(平成 27)年 11 月 21 日(土)
場 所 大阪教育大学 天王寺キャンパス
形 態 ラウンドテーブル型(語りと傾聴による学び合い)

プログラム

<第一部> 10:30-12:40 ミレニアムホール

(敬称略)

司会 田中 英治(大阪市教育委員会)

10:30 開会あいさつ 越桐 國雄(大阪教育大学理事・副学長)

和田 良彦(大阪府教育委員会教育監) 大継 章嘉(大阪市教育委員会教育次長)

10:45 基調講演 授業研究の難題を切り拓く

森田 英嗣(大阪教育大学連合教職大学院研究科主任・教授)

11:45 休憩

11:55 学校現場からの発信

教材に出会う喜び・楽しい授業づくりをめざして 学び続ける教員をサポートする

中道 元子(大阪市北田辺小学校校長)

授業力向上に向けての RPDCA 授業規律の確立から魅力ある授業づくりへ

稲葉 剛(大阪府立枚岡樟風高等学校校長)

12:25 ピアノとチェロの共演

大木 愛一(大阪教育大学教授) 小谷 照子(大阪教育大学卒業生)

12:40 昼食・休憩

教職大学院生交流会(大阪 福井 鳴門 岡山) 213 教室

<第二部> 13:40-17:30 214・215 教室

司会 川口 賢志(大阪府教育委員会)

13:40 ラウンドテーブル

説明 賣田 康彦、川口 賢志

授業研究会を企画運営する 「語り・聴く」学習コミュニティ

大阪府教職員、大阪市教職員、大阪教育大学大学院生、福井大学教職大学院生、鳴門教育大学教職大学院生、他 32 名

各グループ 6 人編成で、報告者 2 名(報告 40 分+話し合い 30 分)が授業研究会の企画運営について物語り、参加者が傾聴し、協同的に実践を省察します。時間配分(180 分):司会者発題・自己紹介 20、報告 A 70、休憩 10、報告 B 70、まとめ 10

16:40 休憩・移動

16:55 総括講演 校内授業研究を再考する 現在から未来へ

木村 優(福井大学教職大学院准教授)

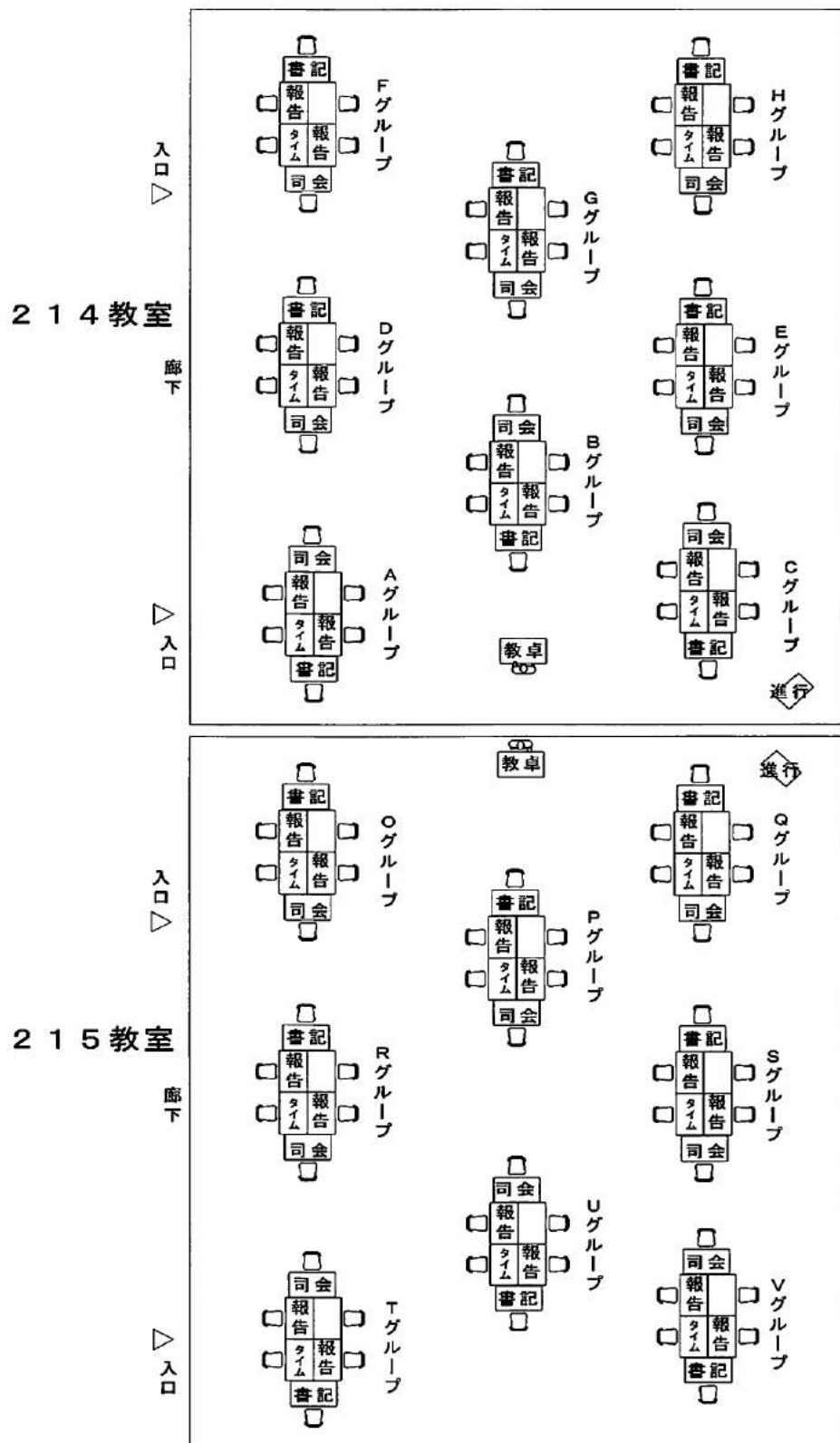
17:25 閉会あいさつ

大脇 康弘(大阪教育大学)

17:30 終了

交流会 18:00 より天王寺駅近くで開催

ラウンドテーブル配置図



ラウンドテーブル レイアウト

< 編集後記 >

第15回スクールリーダー・フォーラム報告書をお届けします。先に刊行配布したフォーラム冊子と共に、フォーラムの基礎資料となります。40名を超える執筆者のみなさまをはじめ、関係組織の世話役の方々、報告書編集にご協力いただいた先生方に感謝申し上げます。

スクールリーダー・フォーラムは大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会の合同プロジェクトとして持続的に取り組まれています。毎月、企画会議を開催し、企画運営について協議を重ねていきます。ここで、テーマの明確化、プログラム、講演者、報告者などを決定していきます。続いて、フォーラム冊子および報告書の編集作業に突入していきます。ラウンドテーブル報告論稿33本の編集では、5組織の編集責任者に編集校訂作業をお願いしています。今回は、大阪府教育委員会高等学校課学校経営支援グループ、大阪市教育委員会総務部教育政策課企画グループ、大阪教育大学連合教職大学院・夜間大学院（大脇康弘）、福井大学教職大学院（木村優氏）、鳴門教育大学教職大学院（大林正史氏）にご協力いただきました。また、報告書全体の編集は、第13、14回に続いて深野康久氏のご尽力くださいました。約4ヶ月にわたる編集作業を経て、報告書が出来上がってきます。

さて、今回のフォーラムは基調講演者、総括講演者の交代調整、予算確保などで危機対応を迫られました。最終的には、関係者のご尽力ご協力によって形を整えることができました。

このフォーラム報告書の印刷製本はカツヤマ印刷様にずっとお世話になってきました。厳しい日程の中で確実に報告書を仕上げて納品いただきました。惣塚勝一社長をはじめ社員の皆様に厚く御礼申し上げます。

このスクールリーダー・フォーラムは、多くの方々の参画と協力を織りなして新たな作品を作り上げていきます。この報告書が関係者の皆様に活用されることを祈っています。 （大脇 康弘）

スクールリーダー・フォーラムを企画・運営する合同プロジェクトは、行政機関（大阪府・市の教育委員会）と教育研究機関（大阪教育大学）の2種の組織から成り立っています。しかし、フォーラム当日の活動は、広く学校現場の教職員と行政担当者、大学教員との3者の協働によって進められます。また、参加した方々全員が何らかの役割を担うことによって運営されることもフォーラムの特徴です。さらに、ラウンドテーブルでは校種や経験、職位の異なる方々が語り、聴くことができるよう、グループ編成に可能な限りでの工夫をしています。こうした試みは国内でも稀だと聞いています。参加される皆様には、ぜひ有意義な学びを獲得されることを願っています。

今回、どうやらフォーラムを開催し、報告書をお届けするに至りましたが、様々な支障を乗り越えなければなりませんでした。今年のフォーラムは「協働・持続・創発」をスローガンに付加していますが、まさにこのことが問われているように思いました。これまでご協力をいただきました皆様にお礼を申し上げるとともに、一層のご理解とご協力をお願いしたいと思います。

（深野 康久）

第15回スクールリーダー・フォーラム（SLF15）

授業研究を組織する

大学・学校・教育委員会のコラボレーション

編 集 大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会
合同プロジェクト

スクールリーダー・フォーラム(SLF)事務局

発行者 大阪教育大学スクールリーダー・プロジェクト(SLP)

〒582-8582 大阪市天王寺区南河堀町4-88

発行日 平成27(2015)年11月21日

本事業は、大学改革強化推進事業経費で実施するものである。