

つむぐ

教師の学習コミュニティ

大学・学校・教育委員会の協働

スクールリーダーの

「学びの場」

出会う・交わる・協働する

目標共有・実践交流・省察と創発

理論知と実践知の対話



お礼

スクールリーダー・フォーラムは、教師の「学びの場」を創る営みです。スクールリーダーが学校づくりの実践を持ち寄り、語り聴く活動を通して、実践を振り返り、明日への元気を得ていくことを大切にしています。この事業は日本教育経営学会「実践研究賞」を受賞しました(2012年)。スクールリーダー・フォーラムの企画運営にあたって、関係機関に属する方々から多大なご協力とご支援をいただきました。厚くお礼申し上げます。本年度の事業は大学改革強化推進事業経費によるものです。

スクールリーダー・フォーラム事務局
大阪教育大学 天王寺キャンパス

E-mail slp0303@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

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、そうした経緯を通して、現在の授業研究には、大きく三つの難題があると考えてようになった。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、そして結果の解釈に至るまで、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」²⁾「仮説実験授業」³⁾「極地方式」⁴⁾「二読総合法」⁵⁾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

contents 授業研究を組織する — 協働・持続・創発 —

▶ 授業研究を組織すること

これからの授業研究における三つの難題	森田 英嗣 2
教師のライフコースを振り返る	深川 八郎 5

▶ スクールリーダー・フォーラムの展開

スクールリーダー・フォーラム事業の持続的実践	大脇 康弘 10
スクールリーダー・フォーラムの歩み	12
スクールリーダー・プロジェクト冊子一覧(表紙)	13
スクールリーダー・プロジェクト(SLP)報告書	14
School Leader's Learning during Forums	Yasuhiro Owaki 15
「スクールリーダー賞」の創設	16

▶ フォーラムへのメッセージ

大学と学校・教育委員会のコラボレーション	越桐 國雄 17 vii
状況変化に対応できるスクールリーダー	和田 良彦 18 vii
今回のラウンドテーブルに期待すること—効果のある授業研究会—	茨木 久治 19 vi
「理論と実践の架橋」について考える	森 透 20 v

▶ 第15回スクールリーダー・フォーラムのプログラム

プログラムの趣旨、ラウンドテーブルの取組指針	フォーラム事務局 24 i
------------------------	---------------

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、どちらかというところと工学的であり、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、どちらかというところと理学的であり、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、個別の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げがらず、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、協力をしても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」「読総合法」などはそうした成果の実例である。しかし、最近では、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見えるのである。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いければ、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かせることになる。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言いきれない。こうしたことを考えると、今後の授業研究はおそらく、より水平的で協働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關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るよう。

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、見落とすことも多々あろう。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。

注

(1) たぐち、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 Morta, F. (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、コミュニケーション心理学研究, 16(1), 65-78

教師のライフコースを振り返る

— 自己を変え学校を変えることの困難さ —

大和大学教育学部教授 深川 八郎

■教師としての歩み

筆者は、小学校教師としてスタートし、教育委員会指導主事を経て、教頭・校長を勤めた。その間、教育研究所所長を2年間経験した。教職経験37年間に顧みると、模索と探究、立ちはだかる壁を乗り越えることを繰り返した年月であった。

この教職経験を、節目となった出来事を手がかりに三つの時期に分けた。①初任期から中堅期にかけての学級担任としての時期、②教育研究所所長としての時期、③自己の勉強不足を痛感し「昼は校長、夜は院生」として学び深めた時期である。この三つ時期の特徴を整理し、教師としてのライフコースを省察したい。

① 教育実践者としての探究と模索

① 試行錯誤の初任期

筆者が新任教員となったのは1972年である。1950年代後半からの高度経済成長に伴い、若い労働者を必要とした産業形態は都市圏への人口集中を招いた。その結果、1970年代には都市部の義務教育就学人口は一気に増加し、小中学校が過密化したことにより学校の新增設が市町村の大きな行政課題となっていた。大量の教員が採用され、若手教員が急増した。経験の少ない教員の増加は、教員の世代交代が進む今の時代とよく似た状況であった。

初任校はX市立A小学校で、全校の

児童数が2000人を超える超過大規模校であった。担任した2年生は10クラス(45人学級)で、運動場にプレハブ教室を増設して対応していた。教職員は70名を超えており、その8割近くは20代の教員であった。4年後に二校に分離した。

当時、学級担任は2年間「持ち上がり制」が基本で、筆者は2年生を転任者の後任として担任することになった。前任者はベテラン教員であったが、学級のルールづくりの面では曖昧であったため、「授業中のトイレ」があったり「始業のチャイム」が守られず、45分の授業が時間通りにできなかった。着任早々、授業規律を学級に定着させるという課題に直面し、途方にくれた。とにかく学級のルールづくりを励んだ。指導が厳しすぎ

た時もあったが、2学期以降は学級での約束ごとが守られるようになり、落ち着いて学習活動ができる状況になっていった。しかし、授業づくりは模範となる先輩教員がおらず、右往左往の一年間であった。

② 社会科研究会と「同和教育」が

学びの場に

めざすべき授業の方向性が見えてきたのは3年目ぐらいからであった。1年目に校内研究授業で社会科の授業実践を行ったのが認められ、その実践記録が市の小学校社会科研究会の研究紀要に掲載された。これが契機となって、社会科研究会の会員(後に常任幹事)となり、先輩たちから社会科の授業づくりだけでなく、他教科の授業づくりや学級集団づくりも含めた学級経営の基本を具体的に学ぶ機会を得た。中でも、小学校社会科研究会の夏期宿泊研修会(1973年)の講師であった長岡文雄先生(当時、奈良女子大附属小学校教諭、後に兵庫教育大学教授、佛教大学教授)から問題解決学習のいろはを教えていただいた。先生

は小学校社会科実践研究の先達であり、『考え合う授業』（黎明書房、1972年）『子どもをとらえる構え』（黎明書房、1975年）『子どもの力を育てる筋道』（黎明書房、1977年）を著されていた。

これに加えて、筆者が「子ども一人ひとりと向き合うことの大切さ」を教えられたのは「同和教育主担」（現在、人権教育主担）を任された頃からである。初任3年目であった。当時、月一回開催される市内54小学校の「同和主担者連絡会」は熱気に包まれた実践交流会であった。テーマは学級集団づくりや教師・子どもの変容が中心となり、「同和教育推進校」を中心に優れた実践の報告がなされ、それを基に熱い討議が交わされていた。

筆者にとっては、他校の優れた実践から学ぶことができた貴重な時期であった。その時代の社会思潮と「同和教育」（人権教育）に対する多くの教員の熱い思いは到底言葉では言い尽くせない。「差別の現実学ぶ」という言葉は筆者の箴言となっていたが、これは当時の「大阪府同和教育研究協議会（現在、大阪府人権教育研究協議会）」のスローガンであった。

た。学校を取り巻く人々や子どもたちをリアルに見つめ把握することから始めるという、教育の基礎を培ってくれたものであり、大学教員として今も大切にしている。

③ 充実した教務主任としての日々

2校目のB小学校に1983年に異動した。ここでは高学年の学級担任だけでなく、ミドルリーダーとして、教務主任・PTA担当を任せられ、学校運営の一翼を担わされていた。自負もあって、学校を変えることに情熱を傾けた時期でもあった。

そんな時に、校長から指導主事試験の受験を勧められた。その時は「え！なんで私が？」という気持ちであった。そして、誰にも相談できずに一人悩むことになる。当時を思い返せば、「教師として未だ半人前」という思いが一方にあった。大きな研究発表をしたわけでもなく、また、学級経営にしても十分納得できるような形で卒業生を送り出したこともない。こんな状態で実践に終止符を打つことが果たして良いのだろうかという自問

自答であった。一方では、5・6年持ち上がり担任を繰り返し返しており、特に女子児童のグループ化問題に対する指導で、解決の方向性さえ見えない状態が続いていた。そういうこともあり、一度学校現場を離れて別の地点から学校を見つめてみたいという気持ちもあった。

最終的には翌年1989年に40歳で指導主事に転じた。この最後の年度はちょうど6年生担任であった。それだけに、「学期ごとの様々な学校行事がもう担任として最後なのだ」という思いに締め付けられた。そして、3月の卒業式が一番印象に残っている。「担任として最後の卒業式なのだ」という、誰にも言えない寂寥感に包まれた卒業式であった。

2 指導主事、教頭、そして

校長となることの厳しさ

① 立場の違いが新たな学びに

団塊世代の大量採用から約40年後の現在、その世代の大量退職と入れ替わって、

学校は20代、30代の若手教員が大半を占めている。世代構成的には筆者の初任期とほぼ重なる。そのことの結果でもあるが、30代後半で指導主事となっている教員に出会う。大阪府の市町村が同じ状況にある。そんな時、やはり筆者の指導主事となった頃を思い出さざるを得ない。

経験的にいえば、20年間は学校現場で実践を積み、学校ならではの経験を積むことの大切さを痛感する。筆者の場合、17年間で指導主事に転じた。その反省が二つある。一つは、特に小学校の場合、どの学年も複数回担任して6年間の学齢期の子どもの発達に応じた指導経験を体験する大切さである。もう一つは自らの専門教科を絞り込んで実践を深めることである。筆者の場合、40代は後者を深めようと考えていただけに後悔の念が残る。山崎準二『教師のライフコース研究』（創風社、2002年）が明らかにしているように、40代の教員は学校運営、特に研修面でのキーパーソンの立場にある。授業実践を深めながら、後輩の指導に当たるミドルリーダーの位置に立つ。都市部の学校ではこの中堅教員が著しく不足

している状況にあり、学校の危機を感じざるを得ない。

筆者は40歳で指導主事となり、教育委員会事務局の「同和教育室」（現在、人権教育室）の担当として4年間業務に専念した。この仕事を通じて、被差別部落の歴史や課題、子どもたちの実態や課題がリアルに見えてきた。厳しい仕事であったが、収穫の多い時期であった。

指導主事の職を果たして、1993年に44歳でC小学校教頭となった。C小学校は当時、市内でも知られたマンモス校であった。学級定数は40人となっていたが、一学年6学級あり、1000人を超える過大規模校であった。この校区は落ち着いていて、子どもたちも素朴で素直であった。困難な課題もいくつかあったが、地域も協力的であり、管理職としての業務は難しくはなかった。しかし、1995年の阪神大震災への対応をはじめ、大きなハードルにいくつかわ遭遇した。総じて言えることは、過大規模校であったことから、デスクワークに追われた。当時、公文書はほとんど手書きであった。文字通り「校長を助け、校務を整理する」

職責の4年間であった。教頭としての2校目は同市のD小学校であった。ここで教頭は1年で終わる。

② 校長としての新たなスタート

1998年に49歳で同じD小学校で校長となった。学校経営に対する長年の夢もあり、学校づくりへの熱い思いにみちた管理職として新たなスタートを切った。しかし、この年は学校教育の大きな転換点であった。学習指導要領の大幅改訂（教育内容の削減と総合的な学習の時間の新設）である。校長就任早々、大きな課題が二つあった。一つは先に記した学習指導要領改訂に対する準備を進めること。もう一つは教育委員会からの「男女平等教育研究指定校」の依頼であった。今でこそ、性による社会的あるいは文化的な差別は幅広く取り上げられているが、当時「男女平等教育」は学校教育においては緒についたばかりであった。実践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。あと一つは身近な性による差別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、先に述べた当時の「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こそ生かされると考えた。

具体的に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た。校長1年目で、予期しなかった新たな課題について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となった。

③ 教育研究所所長に就任

転機はさらに続いた。校長就任の翌年1999年に、教育研究所（現在、教育センター）所長を命じられた。1998年に学習指導要領が大幅改訂され、その象徴ともいべき総合的な学習の時間を学校現場でどう進めるかが大きな教育課題となった時である。教育研究所として総合的な学習の時間に向けた研究と具体的実践の方向性を示すことが求められたのである。

筆者の教員生活でこれほどまでに未知の壁に突き当たったのは初めてであった。大阪で教員のスタートを切ったために、「同和教育」をはじめとする人権教育の実践を知ることから始まり、その奥の深さ、人間尊重の大切さを必死に学んできた。そういった歩みの中で、総合的な学習の時間の課題は予期せぬ大きな課題であった。だが、この衝撃は筆者に、我が国の教育の歩みを振り返らせる機会を与えてくれた。教育研究所には教育実践と教育研究に関する多数の文献が所蔵されており、また、全国教育研究所連盟（全教連）の全国研究大会等を通じて、全

国内的な研究と実践の様子を知ることができた。

3 校長任期残り8年の課題

① 学校改革へはやる気持ち

教育研究所所長の任期は2年であった。その間に我が国の教育の歩みに関わる文献を多く読み込むことができた。これは筆者の教育実践の視野を広げる意味で貴重な時期となった。

その後、2001年に再び校長職としてE小学校勤務となった。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E小学校の校内研修に生かそうとした時期であった。筆者自身の中には「はやる気持ち」と実践を早く「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。反発もあったが、教職員も次第に理解を深め、協力者が増え、校内研究を展開することができた。

この頃、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、実際に浜之郷小学校を訪れ、創立の経緯と学校の歩み、これからの抱負を大瀬敏昭校長（当時）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。

「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。」（佐藤学『授業を変える学校が変わる』小学館、2000年）と論じられるが、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。「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考える。こうした視点から、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」に対する壁は予想よりはるかに強固であった。筆者がE小学校に在籍した3年間の最後の年によりやく実現できた。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たものを基に授業

研究会を実現することができた。

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。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（東京大学名誉教授）の『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。そこで2学期の校内研究会に稲垣先生を講師に招いた。校内研究会

は、「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「これまでのE小学校スタイルを崩さず、普段通りの反省会を進めること」の二つの方針で取り進むことにした。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う問題提起は、実践研究者ならではの指摘であり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、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、先生が亡くなられるまで教えていただくこととなる。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となった。

② 夜間大学院での学び

E小の校内研究会には、大野裕己先生（当時大阪教育大学准教授、現在兵庫教育大学准教授）にたびたび来ていただき、校内研究会の組織運営にも相談にのっていただいた。その縁で、スクールリーダー研究の大脇康弘先生（大阪教育大学教授）を知ることとなった。大脇先生から「夜間大学院のワークショップに参加しませんか」とのお誘いで、演習に参加した。若い院生とともに行ったワークショップは筆者に新たな研究へのモチベーションを与えてくれた。演習は学校づくり・学校評価の在り方についてグループワークによって探究するもので、テキストは大瀬敏昭編『学校を創る―茅ヶ崎市浜之郷小学校の誕生と実践』（小学館、2000

年)、梶田勲「教育評価(第二版)」(有斐閣、2001年)であった。ここでの一連の学びは筆者に大学院入学を決意する契機となった。2004年から、「昼は校長、夜は院生」の生活が始まる。しかし、肝心の院生としての研究テーマにたどり着くまでは、まさに七転八倒の苦しみであった。

当時、池田市立伏尾台小学校(現在、細河小中一貫校)は大阪府の「授業評価システム推進事業」の研究指定(2004〜2005年度)を受け、森山康浩校長が牽引役となって授業評価をベースにした研究活動を行っていた。研究テーマは、子どもが授業をどのように受け止めたのかを軸に、教員の授業改善と子ども自己評価を促進する評価活動を組織することであった。子どもの立場に立つて授業を多面的に省察し、得られたデータを授業改善につなげていく筋道を探求する実践研究であった。これは、評価の視点が焦点化されているので授業研究の視点がぶれることなく意見交流ができる。この実践研究を見て、修士論文の研究テーマを「授業評価」とした。

しかし、研究の方向性は見えているものの、実際には何を足場とし、登りつめていくのかがまったく見えないままの状況が続く。一時はまったくペンが止まってしまう状況であり、まさに生みの苦しみの状態であった。修士論文を苦闘の末完成した後、これを再構成して「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、2007年)として刊行できた。今から思えば、修士論文のテーマ・対象・方法について苦悩し探究する時期こそが必要だったと考える。ゼミ教授として大脇先生の論文構成や資料提示の仕方等の指導は、長年論文指導の経験ある先生ならではの時宜を得た指導であったと思う。

今、夜間大学院スクーラー・コースは連合教職大学院学校マネジメントコースとなり、カリキュラムも大幅に変わっている。しかし、大学院通過点としての研究論文の重要性は、修了者から言えば、研究姿勢の確立という意味で必須の課題であると考ええる。

⑤ 省察と苦しみ

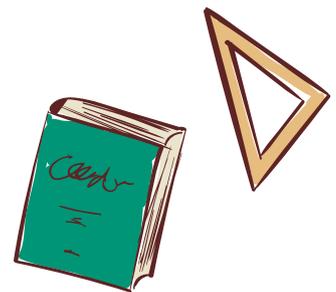
現在、教職を取り巻く環境は複雑になり困難に満ちている。教員の仕事は果てしない人間探求の旅でもある。ある地点にたどり着けば、さらなる課題が見えてくる。それは、時間との闘いでもある。体力、感性、そして公務員として有限性ゆえの苦しみもある。また、省察とそれに伴う苦闘は人間としての深化への過程でもある。これまで、教員としても、校長としても、絶えず授業と子どもを思考の中心において実践を続けてきた。しかし、省察が深まるほど、授業の失敗や子どもたちを傷つけたことへの悔恨の念が苦しみとともに蘇ってくる。教育に携わる者の宿命だろうが、だが、その思念こそが教育を理解していくことに不可欠なアプローチであると考ええる。この教育の過程を大切にしたい教員養成へ向けて、今後も遅々たる歩みを進めたい。

Profile

大和大学教育学部教授

深川 八郎 (Fukagawa, Hachiro)

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。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。定年後、摂南大学教授を経て現職。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。



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・立体的な連携を大切にしてきた。

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、当時は学長・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、2014年度までに14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・フォーラム3回、アフター・フォーラム1回を開催した。第1回〜第14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」の通りであるが、それを総括表にしたものが表である。

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に一連のしなやかな学びを組んでいる。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、

表 スクールリーダー・フォーラムの概要

単位は人、報告書のみページ (略記) RT: roundtable, WS: workshop

回	フォーラムのテーマ	基調講演者	シンポ	分科会 RT	参加者	報告書	開催年月日
1	学校教育自己診断を実践する	木岡一明	3	7	112	105	2003. 3. 1
2	学校を開く・学校を診断する	成山治彦	3	14	156	140	2003. 11. 29
3	スクールリーダー養成の必要性と可能性	小島弘道	4	—	101	160	2004. 3. 27
4	授業評価の理論・政策・実践	森田・大木	—	6	21	132	2005. 2. 19
5	リーダー層教員の力量形成	木原俊行	4	—	121	116	2005. 11. 26
6	スクールリーダーの学習拠点づくり	大野・中島	2	5	31	160	2006. 11. 26
7	学校課題への挑戦	福永光伸	4	21	192	115	2008. 1. 30
8	学校の自己革新と支援体制	大脇康弘	3	15	27	96	2009. 2. 28
9	豊かな学校評価を求めて	天笠 茂	5	8	135	108	2009. 11. 29
10	スクールリーダーの実践力育成	竹内・佐野	4	(WS)	82	130	2010. 11. 27
11	次世代スクールリーダーの育成	元兼正浩	4	(WS)	92	108	2011. 11. 19
12	スクールリーダーの学びの場	寺岡・大脇	(4)	(24)	73	126	2012. 11. 24
13	スクールリーダーの学校づくり	佐古秀一	(3)	(30)	97	149	2013. 11. 23
14	ミドルリーダーの実践と育成支援	油布佐和子	(3)	(32)	95	145	2014. 11. 22
15	授業研究を組織する	森田英嗣	(3)	(32)	(84)	(144)	2015. 11. 21

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面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1000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。参加者がじっくり話し「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府教育委員会が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、その質的向上を探索してきた。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226名で、参加者は延べ1,335名である。作成し配布したフォーラム報告書14冊は、総ページ数1,790頁で17,000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。①教育研究者・学校教職員・政策担当者の連携、②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。①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、②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。①独自性・持続性・挑戦性、②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、大阪府教育委員会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13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号掲載論稿を基に、加除修正したものである。

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)、易壽也(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(田中直樹)、堺市立土師小学校(藤原農子)、中学校部会：豊中市立第一中学校(大友庸好)、高槻市立川西中学校(浦岸英雄)、高校部会：大阪府立鳳高校(清広志)、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、シンポ司会：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動させて」

(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)
- ・対論：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、茨木市立安威小学校(島村唯起子)、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(福島寿啓)、高校部会：大脇康弘、大阪府立大塚高校(田中満公子)、大阪府立泉陽高校(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(藤井雅兼)、大阪府立佐野養護学校(岩飯文昭)
- ・総合司会：猿田茂、シンポ司会：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)龍野鏡三・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)、西根司(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：猿田茂、シンポ司会：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：池田市立伏尾台小学校(森山康浩)、大東市立四条小学校(佐久間敦史)、中学校部会：高槻市立五領中学校(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(任田康夫)→全体会
- ・総合司会：滝澤公子、全体司会：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・明石一郎、(高・大)森田英嗣・眞鍋政明

■第5回「リーダー層教員の力量形成一書翰の確立と質的向上」

(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)、服部憲児(大阪教育大学)
- ・総合司会：中島智子、シンポ司会：大脇康弘・尾上良宏

■第6回「スクールリーダーの学習拠点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 服部憲児(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 笠沙知章(兵庫教育大学)
- ◇総括講演 島崎英夫(大阪府教育委員会)、中留武昭(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：服部憲児、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 福永光伸(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)、黒田浩継(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、渋谷、東豊中、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：福永光伸、シンポ司会：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 黒田浩継・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、芹沢利弘(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 伊藤隆隆・奥田育秀、服部憲児(大阪大学)
- ◇総括講演 中井浩一(鶏鳴学園)、水本徳明(筑波大学)、福永光伸(大阪府教育委員会)
- ・総合司会：久郷正征、セッション司会：黒田浩継、加川眞一、小林幸哉、伊藤隆隆、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：青木栄一(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(満畑東吾)、大阪市立文の里中学校(長宗進)、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(長井勘治)、大阪市立西高等学校(押井泰子)、C部会 学校関係者評価 大阪市立放出小学校(平野大輔他)、岬町立岬中学校(岡田耕治)
- ・総合司会：小嶋信男、シンポ司会：向駐地昭雄、大脇康弘、分科会司会：A 松永尚子・森田英嗣、B 田中肇、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：佐野亨子(筑波大学)、竹内伸一(慶義塾大学)
- ◇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)、大矢根克典(堺市立月州中学校)、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：寶田康彦、パネル司会：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 佐野亨子、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)、大仲政憲(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 田中紘二・大木愛一(大阪教育大学)
- ・総合司会：中西正明、司会：山下克弘、シンポ司会：林龍平・田中肇
- ◆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(堺市立堺高校)、木原俊行(大阪教育大学)、中西正明(大阪府教育委員会)
- ◇総括講演 富田福代(大阪教育大学)
- ・司会：湯峯郁子、仲村顕臣
- ◆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(鳴門教育大学)
- ◇現場からの発信 水野和幸(大阪府立友洲小学校)、山口陽子(大阪府立泉鳥取高校)
- *ピアノとチェロの共演 田中紘二・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、大阪府教職員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、鳴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 田中紘二・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、大阪府教職員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、鳴門教育大学教職大学院生3 関係者教職大学院3
- ◇総括講演 武井敦史(静岡大学)
- ・司会：川口賢志、三枝由佳里・仲村顕臣
- ◆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(大阪市立北田辺小学校校長) 稲葉剛(大阪府立茨田岡樟風高校校長)
- *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、大阪府教職員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、鳴門教育大学教職大学院生3 関係者教職大学院2
- ◇総括講演 木村優(福井大学)
- ・司会：田中英治、川口賢志・寶田康彦
- ◆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・フォーラム
教職大学院ブリッジ方式

スクールリーダーの学びの場

理論知・実践知の対話

実践者と研究者の協働

スクールリーダーが集う時空間



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—松川禮子の所論を中心に
- 西本 厚江* 2006 看護基礎教育における卒業時到達度評価の実践的研究
- 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 年間の事例として
- 米田あき子* 2006 小学校と児童養護施設の連携
- 吹田 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 矢展* 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 潔 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
- 荊木まき子 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—「畏敬の念」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—樺本小学校の実践をとおして
- 大西 義浩* 2011 専門高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指して
- 中尾 順子 2011 新たな視点を獲得する「読み」の授業に関する探索的研究
- 小山 将史 2012 生徒自らが家庭内外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 潔* 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軸に
- 深野 康久* 2013 教育政策の展開と継続的学級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—
- 福山恵美子* 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、*は大脇が指導、「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—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関させて」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「学校課題への挑戦—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」2009.2、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始め—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.

School Leader Forums (SLF) are meetings where school personnel, educational administrators, and university faculty get together to discuss 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 forms 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 RT

- 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 RT

- 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られた者
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・フォーラム事業に関係する報告者、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（前大阪府立泉鳥取高等学校校長、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
一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
一校内委員会参画を通して

長井 勲治（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 一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（大阪教育大学リポトリ参照）

大学と学校・教育委員会の

コラボレーション

大阪教育大学 理事・副学長 越桐 國雄

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・大阪府教育委員会が連携協力する合同プロジェクトとして、2002年度以降毎年開催され、今回で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、大阪府内の教職員・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、テーマに関する第一人者をお招きし、基調講演、実践報告、ラウンドテーブル、総括講演が行われています。ピアノとチェロの共演もあります。そして、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

として公開され、広く関係者の活用に供してきました。

恒例となったラウンドテーブルでは、スクールリーダーが深く関わった実践をじっくり物語り、小グループの参加者が聴き取り、協同して実践を省察します。今年のテーマは、「授業研究会を企画運営する」(校内授業研究の実践)であり、学校づくりの根幹を左右するものです。報告者は、大阪府教職員、大阪市教職員、大阪教育大学連合教職大学院・夜間大学院の3組織をはじめ、福井大学教職大学院、鳴門教育大学教職大学院、岡山大学教職大学院、京都教育大学連合教職大学院の4組織から協力を得て、32名に上ります。報告者は、語りの概要を原稿執筆されて当日に臨みますが、70分間の報告で学校づくりの経験を多元的に振り返ることとなります。

さて、大阪教育大学は関西大学、近畿大学と連携して連合教職大学院「連合教職実践研究科 高度教職開発専攻」を2015年4月に天王寺キャンパスに開設しました。これは「働きながら学ぶ」夜間大学院実践学校教育専攻の伝統を引き継いだものです。三コース制をとり、

大学教員18名、学生定員30名で、学校マネジメントコース5名、教育実践コース10名、教育実践力開発コース15名で構成されています。初年度の入試は受験者に恵まれ、学校マネジメントコース7名、教育実践コース15名、教育実践力開発コース15名と、合格者37名が全員入学してスタートを切ることができました。これは、大阪府内をはじめとする教育委員会と連携協力して派遣教員を確保できたこと、関西大学、近畿大学との連携が実を結んだものと思います。

このフォーラムには、学校マネジメントコースの院生3名が校長、指導主事、ミドルリーダーとしての実践を報告します。また、4つの教職大学院の院生交流会が予定されており、交流を深めてくれるものと思います。これまでフォーラムを担ってくださった夜間大学院実践学校教育

専攻の修了生も報告する予定です。

スクールリーダー・フォーラムは、学校教職員、行政職員、大学教員の三者が一堂に会し、立場・役割、校種・地域を超えてコラボレーション(協働)することを基本に据えてきました。第1回から第15回まで回を重ねて、フォーラム参加者にコラボレーションの取り組みがしっかり受け止められ、学校づくりの実践交流の中から新たな取り組みが生まれることを期待します。

最後に、大阪府教育委員会、大阪府教育委員会、大阪教育大学の関係者のみなさまに、スクールリーダー・フォーラム事業へのご尽力に感謝して、メッセージとします。



状況変化に対応できる

スクールリーダー

大阪府教育委員会教育監 和田 良彦

今、学校教育をめぐる状況は、非常に速いテンポで動いています。大阪府（政令市は除く）における教育は、平成24年度に策定した大阪府教育振興基本計画に沿って進めています。策定後3年で、目標とした内容を再検討しなければならぬ項目も出てきています。それほど、時代の流れが速く、教育に求められる内容も変化しています。

国においても、教育再生実行会議が開催され、平成25年2月から平成27年7月までの短い期間に、8つの提言が出されています。

その第7次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」（平成27年5月）においては、これからの時代を生きる人たちに必要とされる資質・能力として、主体的に課題を発見し解決に導く力、創

造性、チャレンジ精神、忍耐力、自己肯定感、コミュニケーション能力、多様性を受容する力などがあげられており、それらを培う教育内容・方法として、アクティブ・ラーニングやICT活用などが提起されています。

スクールリーダー・フォーラムは、今回で第15回を迎えますが、第1回で学校教育自己診断をテーマにするなど、常に先駆的なテーマを掲げ、研究及び実践交流に取り組んできました。

今回のテーマは「授業研究を組織する」とされていますが、「授業研究」だけではなく「組織する」まで書かれています。さらに、サブタイトルには「大学・学校・教育委員会のコラボレーション」も掲げられています。ここに、スクールリーダー・フォーラムが現実を的確に捉え、

今後の方向性を提起してきた伝統が反映されています。

第7次提言で述べられている授業内容・手法を向上させていくことは、学校の置かれている現状を考えると、学校単独で進めるのはなかなか困難であり、大学や教育委員会の支援が不可欠であるからです。

これは、私自身が教育センター所長として勤務していた経験からも感じているところです。市町村教育委員会や学校からの要請により、教育センターから多くの指導主事が現場や研究会に出かけましたが、その報告を聞いていますと、各校では教員の大量退職による若年化が進行しており、経験年数の少ない教員が増えている実情から、授業内容を深めるための経験と知識が不足しているとのことでした。また、一方で、考え方が柔軟であるので、助言したことへの吸収も早いとのことでした。

スクールリーダーには、教育をめぐる状況を敏感に察知し、それに応じて自らが所属する学校の実践を点検し、改善していくことが求められています。状況変化が激しいがゆえに、点検と改善を求め

られることも多くなり、またスピードも求められています。

学校という組織は、船に例えると、トンカーなどの巨大船であり、モーターボートのように機敏に方向を変えることはできません。しかし、船長（校長）やそのスタッフがしっかりと行く先を見据えて、タイミングを計って速度調整や操舵をすることにより、巨大船もその進む方向を変え目的となる地点に到着することができます。

今回のフォーラムに参加された皆さんが、自らの学校を念頭に置きながら、どのように舵を切っていくのか検討していただければ、貴重な機会になると確信しています。

第15回スクールリーダー・フォーラムの盛会を祈念しております。



今回のラウンドテーブルに期待すること

—効果のある授業研究会—

大阪市教育センター首席指導主事 茨木 久治

■30年前の教授のことは

大阪教育大学を卒業して30年目になります。大学では、チョークの持ち方から指導案の書き方、発問の仕方、評価方法とその意味、児童生徒理解、人権教育等、教師としてすぐに役立つ大切なことをいろいろと学ばせていただきました。

教育学の講義で「学力とは何か」と問われ、皆が分からずに黙っていると、「生きる力です」と教授が言われました。30年前に教授いただいた「学力とは『生きる力』です」ということばは、時代が移り変わり、社会の状況が変化しても、教育にとって普遍的な考えであり、教師として常に意識すべきことです。

■教育実践の糧・教員養成の礎としてのラウンドテーブル

私の経験からも、大学での学びは、実際の教育現場で役立つことが多々ありました。教育現場ですぐに役立つ内容を大学教育で教授いただくことは、本当に大切です。だからこそ、大学と教育委員会と学校とがコラボレーションするこのラウンドテーブルは、大きな意味合いがあります。昨年度参加させていただいて、それぞれの立場で現実を出し合い、課題を共有化し、課題解決に向けてそれぞれの立場でどのように取り組むのか、また、連携できるのかを具体的に話し合うことができ、とても勉強になりました。

このラウンドテーブルを通して、参加者が理論と実践の結びつきを認識し、明

日からの教育実践の糧とすることができると思います。この取り組みに象徴されるように、大阪教育大学におかれては、これからの日本の教育を担う教員を育成し、学校現場に送り出していただくための礎を築かれていると思います。

■児童生徒にとって

効果のある授業研究会

今回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—語り・聴く—学習コミュニティ」です。校内の授業研究会を「効果あるもの」にするために、スクールリーダーとしてそれをどう構築するのかを考えると理解しています。「効果あるもの」とは、誰にとって「効果あるもの」なのか。言うまでもなく、児童生徒にとってです。報告者には短い時間ですが、児童生徒の学びの様子や学力向上への過程が見える報告をお願いします。

私も教育センターで様々な研修を行っています。この研修は児童生徒の学び（教育）に役立っているのだろうかをいつも自問しています。研修となると理論や

指導法など、直接的には教師の資質向上・指導力向上を目指した内容となります。しかし、その内容は、児童生徒にとって「効果あるもの」でないという意味はありません。校内の授業研究会という研修の場では、よりそのことが求められます。そのために、スクールリーダーが果たすべきことは、児童生徒の学びの状況や集団の特性、学校生活の様子などを詳細に分析して、課題を焦点化することです。日々の激務の中で、授業研究会を設定できる時間は限られています。限られた時間の中で、児童生徒の教育のために何を研究し、検討するのかを焦点化することが、まさにスクールリーダーの手腕と言えます。

いつの時代にあっても、教師は児童生徒の「生きる力」を育みたいという熱き思いで、実践に取り組んでいます。教師がアクティブになれる、児童生徒にとって効果のある校内授業研究会をスクールリーダーがどうコーディネートすべきかを私もこのラウンドテーブルで皆さんとともに議論できればと思います。

「理論と実践の架橋」について考える

福井大学教職大学院教授 森 透

スクールリーダー・フォーラムは、大学と学校・教育委員会の協働を基礎に、大阪教育大学と鳴門教育大学・福井大学の大学間協働の歴史的な積み重ねもあり、かなり内容が充実してきていると思います。ラウンドテーブルの持ち方についても、じっくりと語り、またじっくりと聴き合い、そして省察します。参加者が対等の関係で自由に語る雰囲気がありますのでとてもいいと思います。私は第11回フォーラム以来、毎回参加させていただいていますが、今回も意義ある中味が実現することを期待します。

教職大学院ができて8年目ですが、「理論と実践の架橋」ということがよく言われます。「研究者」と「実務家」という言い方もよく考えるとおかしいですね。両者とも、本来は実践の場をもち、かつ実践を普遍化するべく、理論化を目指していると思うのですから、研究者かつ実践

家、実務家かつ理論家という意味だと思

います。共に実践の場を共有しながら、実践と理論をつなぐものを協働して構築し構築できればと思うのです。両者は、たまたま経歴が研究者であったり、実践家（実務家・現職教員）であったりするだけで、たまたまその道を歩んできただけなのではないでしょうか。実践が好きとか、理論が好きとかいうことも、その方の性格や考え方にあるのかもしれないんですが、それほど大きな違いではないようにも思います。このフォーラムもこれらの方々がお互いに交流し、省察し、そして新たな知見が生まれればよいのではないかとと思うのです。

この研究者と実務家の関係について、教育学者の佐藤学は『専門家として教師を育てる―教師教育改革のグランドデザイン―』（岩波書店、2015年）において、以下のように教職大学院の問題点と

して指摘しています。

「専門家教育において優れた現場教師とのパートナーシップは不可欠であるが、優れた教師との協働は、その教師が学校現場にいることによって有効性を発揮する。現場から離れた教師は、譬えれば陸（おか）にあがったカッパと同様である。大学院には非常勤講師として任用し、学校現場において協働する方が何倍も有効である。」（同書164頁）

佐藤は昔から福井大学に対しては共感的で応援をしてくれていますが、教職大学院の現状に対しては厳しいまなざしがあります。

私は福井大学教職大学院8年間の経験の中で、現職教員が非常勤ではなく同じスタッフ（任期つきの場合も含めて）として教職大学院を構想し構築してきた歩みを高く評価しています。現場の学校の見方について、異なる視点をお互いに持ちながら協働して学校とパートナーシップを結ぶことの大事さを味わってきました。佐藤が中心となって2006年に創設した東京大学大学院教育学研究科の学校教育高度化専攻の中で、具体的には存じ上げませんが、ケーススタディの実践研究を進めてこられたと推測します。その場合に研究者と実務家教員との関係性はいかがであったのでしょうか。佐藤は「学びの共同体」を日本だけではなく世界

に広げられていますが、ここでは理論と実践の関係構築、学校をベースにした実践研究を中核として進めてこられています。研究者と学校の教師との協働関係はどうなのでしょう。これらの論点を追究する必要があると考えています。

佐藤が米国の事例を出して「大学と学校のパートナーシップ」について述べている箇所があります（同書168―170頁）。つまり、アメリカのホームズ・グループの教師教育改革リポート（1986年）において提言された「教職専門開発学校」(PDS: Professional Development School)では、初任教師が発達し経験教師が発達し続け、教職専門職を研究し開発するための学校として意義づけられています。佐藤は、近年は衰退していますが1990年代にはアメリカの教師教育と学校教育の改革の草の根のネットワークを形成し、大学と学校とが教師教育を中心に連携する強力なパートナーシップを形成していたと述べています。福井大学の私たちも以前米国のPDSを訪問調査し、学校と大学との協働関係から学んだ経験があり、それらを踏まえて現在の学校拠点方式の教職大学院を構想し構築してきた歴史があります。ここではまさしく前述した「実践と理論の架橋」が問われているのではないかと考えています。