

(独立行政法人教員研修センター委嘱事業)
教員研修モデルカリキュラム開発プログラム

報 告 書

同僚教師を育てるミドルリーダーを対象とした 授業洞察力と研究組織力の育成

本プログラムが開発する研修プログラムでは、同僚教師の成長を促すことのできるミドルリーダーの育成を図る。これまで教員間で共有される実践知が長い時間をかけて蓄積し伝承されてきたが、ベテランの大量退職と若手教員の急増により、今日では教育実践知の蓄積と伝承を意図的・意識的に行っていかなければならない。以上のことから、専門職の同僚性に基づく学び合いの機会である校内の現職教育をリードできる人材育成カリキュラムを構築する。

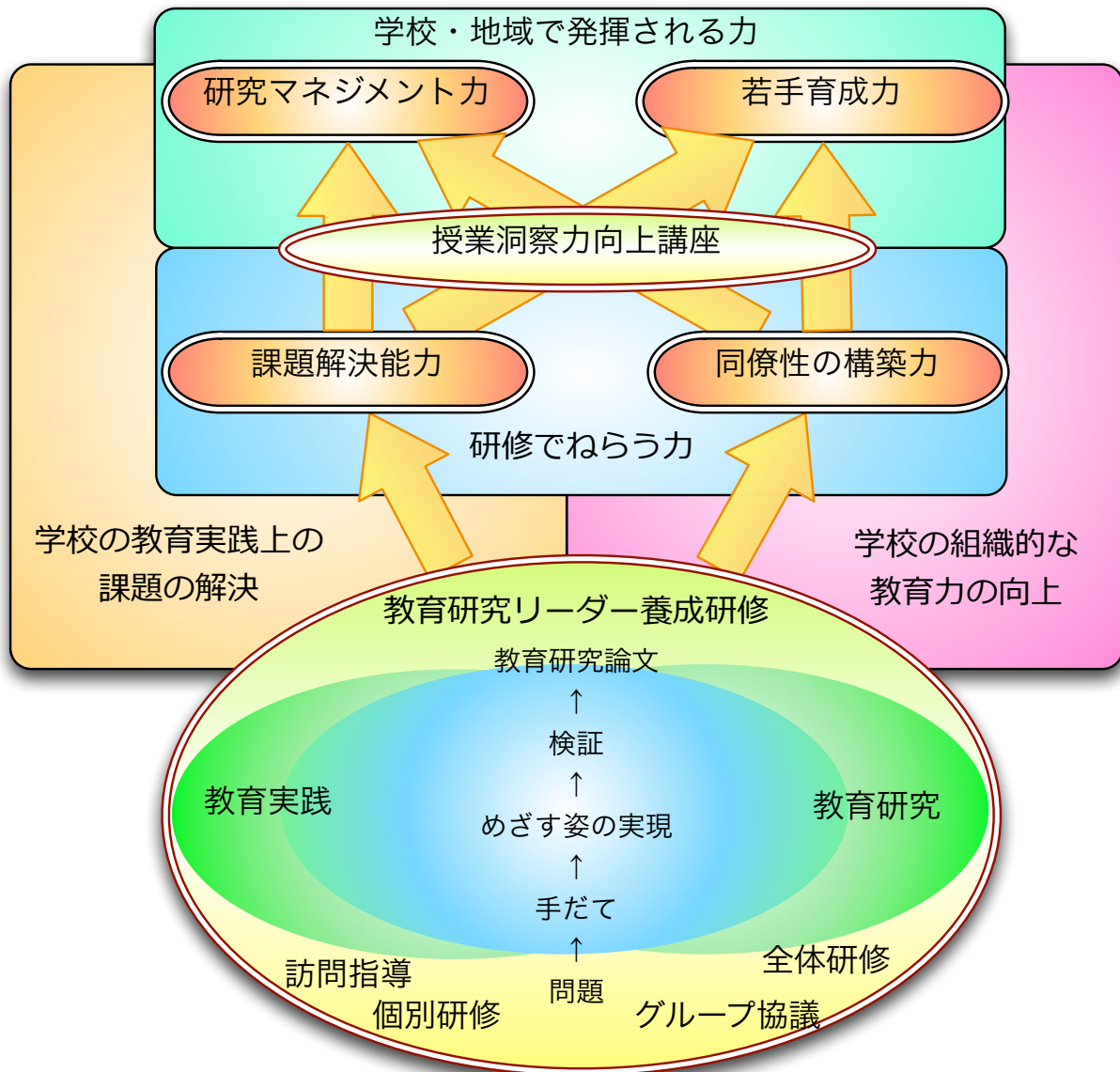
この研修カリキュラムでは、授業洞察力と研究組織力を中心とする諸能力を向上させた受講者が、自校の実情をふまえてミドルリーダーとして活躍できることを目標としている。個人研究（研究論文の執筆）を核にし、課題解決能力、同僚性の構築力など、同僚教師を育てるミドルリーダーに求められる諸能力を育成し、学校や地域としての教育力につながることを意図している。

実施機関 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
連携機関 愛知県総合教育センター

平成 25 年 3 月 31 日

名古屋大学大学院教育発達科学研究科

同僚教師を育てるミドルリーダーを対象とした 授業洞察力と研究組織力の育成



本プログラムが開発する研修プログラムでは、同僚教師の成長を促すことのできるミドルリーダーの育成を図る。これまで教員間で共有される実践知が長い時間をかけて蓄積し伝承されてきたが、ベテランの大量退職と若手教員の急増により、今日では教育実践知の蓄積と伝承を意図的・意識的に行っていかなければならない。以上のことから、専門職の同僚性に基づく学び合いの機会である校内の現職教育をリードできる人材育成カリキュラムを構築する。

この研修カリキュラムでは、授業洞察力と研究組織力を中心とする諸能力を向上させた受講者が、自校の実情をふまえてミドルリーダーとして活躍できることを目標としている。個人研究（研究論文の執筆）を核にし、課題解決能力、同僚性の構築力など、同僚教師を育てるミドルリーダーに求められる諸能力を育成し、学校や地域としての教育力につながることを意図している。

実施機関 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
 連携機関 愛知県総合教育センター

I 開発目的・方法・組織

1. 開発目的

【背景】

学校では教員の大量退職と若手教員の急速な増加によって、教育実践知の継承が喫緊の課題となっている。また、各学校における経験年数上の教員構成には、中間層が少ないという偏りがみられ、若手教員を意図的、意識的に育成していく必要がある。5年程度の経験者にも、早くも学校の現職教育をリードし、若手教師を育てる教師教育者としての役割も求められている。例えば、20代で若手教員へのアドバイスを求められたり、研究主任として校内研究をリードしたり、教育実習生の指導にあたりたりしているケースもある。

そこで、本プログラムでは、大学と教育委員会が連携して、学校内で同僚教師を育てる役割を担う現職教育のリーダーを育成する研修カリキュラムを開発する。愛知県総合教育センターは、多数の研修や研究を行っているが、中でも1955年以降毎年長期研修や夏期研修において、研究的資質を備えたミドルリーダーの育成を行ってきたことは、特筆に値する。本プログラムで開発する研修モデルカリキュラムは、この成果に加えて、名古屋大学大学院教育発達科学研究科における教育実践研究の方法を取り入れて、学校での科学的な方法による課題解決と同僚性の構築に寄与できる人材を養成する。

すでに両者は、センター運営や共同研究の企画・推進における連携・協力を行っており、現在教師を育てる教師の育成を柱とする中期的なプロジェクトを計画している。本プログラムは、こうした緊密な関係を基礎として企画されている。

【趣旨】

本プログラムが開発する研修プログラムでは、同僚教師の成長を促すことのできるミドルリーダーの育成を図る。今日では比較的若い時期から、校内研修、授業研究、カリキュラムマネジメント、共同研究のリーダーになるケースも増えている。したがって、ベテランが若手を指導するという以前のモデル、すなわち<育てる者>と<育てられる者>との二分法は通用しない。代わりに、<育てつつ育つ>あるいは<育てることを通して育つ>というモデルを必要としている。また、ベテラン、中堅、若手という年齢構成に偏りが少なかった時には、教員間で共有される実践知が長い時間をかけて蓄積し伝承されてきたが、今日ではこれを意図的・意識的に行っていかなければならない。以上のことから、専門職の同僚性に基づく学び合いの機会である校内の現職教育をリードできる人材育成カリキュラムを構築する。

この研修カリキュラムでは、授業洞察力と研究組織力を中心とする諸能力を向上させた受講者が、自校の実情をふまえてミドルリーダーとして活躍できることを目標としている。したがって、特色や研究課題がそれぞれ異なる学校の特性に合わせた研修も不可欠である。

そこで、集合研修に加えて主として勤務校での実地個別研修を実施する。

【目的】

本プログラムでは、おおむね 5 年から 15 年程度の教員経験者を対象として、以下の能力を育成する研修モデルカリキュラムを開発することを目的とする。

- (1) 課題解決能力の確立（問題発見力、分析的思考力、論理的表現力）
- (2) 同僚性の構築（コミュニケーション力、プレゼンテーション力、人間関係調整力）
- (3) 教師教育者〔教師を育てる教師〕の力量形成（授業洞察力、メンタリング力、説明力）
- (4) 研究組織リーダーの資質形成（研究組織力、企画力、マネジメント力）

以上のうち、(1) と (2) は、愛知県総合教育センターで行われていた研修に含まれていた目標であり、(3) と (4) は、教師を育てる教師として校内研修をリードするために追加した目標である。研修カリキュラムでは、まず (1)・(2) を育成し、それらの基盤の上に (3)・(4) を育成する。

【意義】

名古屋大学大学院教育発達科学研究科では、教育学・心理学の広範な研究領域をカバーし、理論的・実践的な研究を推進している。近年では、社会人を対象とした高度職業人養成コース（博士前期課程）、教育マネジメントコース（博士後期課程）、心理危機マネジメントコース（博士後期課程）を設置し、研究的力量を身に付けた上で現実的な課題の解決に寄与できる高度な専門的な人材の養成を行っている。これらのコースには、現職教員も数多く在籍している。また、教育方法学研究室においては、初等・中等教育の実践現場と大学での教育学研究を接合することを意図して、50 年以上にわたり授業分析の研究に取り組んできた。また、平成 18 年度には東海市教育委員会と連携して校内授業研究のリーダーを育成する研修カリキュラムの開発を行った。このような研究成果と研究組織を活用して、教育実践上の課題を科学的な方法によって分析し改善する方法を、本研修カリキュラムの開発に取り組む。

特に今日では、教師（および教師教育者）の専門性の中でも、教育実践における複雑な事象を読み解く力、児童生徒の内面や学習の様相を洞察する力、見通しをもった改善方策を立案する力、適切な概念を用いて分かりやすく表現する力を高めることが求められている。これらの能力は教育学研究の基礎的な研究技能とも通底しているため、大学からの貢献として、大学院における研究方法の指導プログラムの活用することができる。一方大学にとっても、現実の事象に基づいた理論の生成は重要な課題であり、研修カリキュラム開発を通じた教育委員会との連携が研究基盤の形成に資するところが大きい。このように大学及び教育委員会にとって相乗効果や互惠的關係の構築が期待できる。

2. 開発の方法

【研修カリキュラムの開発】

本プログラム採択後直ちに、研修カリキュラムに求められる要件を確定した。具体的には、まず、愛知県総合教育センターが過去に実施した研修の成果物、特に研修受講者が作成した教育研究論文を分析し、研修目標の達成度を評価し、研修内容との関連を明らかにした。次に、国内外の学会等で発表された授業研究、教師教育、リーダーシップに関する研究成果や、他の先進地域の研修カリキュラムを検討した。これらを総合して、研修カリキュラムの具体的内容に盛り込むべき要件を明らかにした。

次に、明らかになった要件に基づいて、研修カリキュラムの具体的な内容を詳細にデザインした。研修は全体研修と個別研修から構成される。前者は、教育実践の課題に対応する科学的な研究方法論に関する講義や、学校の課題を組織的に解決するための同僚性の構築を図るための演習からなる。講義は、主として愛知県総合教育センター所員が担当するが、名古屋大学教員の講義も取り入れ実施した。また演習には、同僚性の構築力の育成につながるようグループワークを取り入れた。後者の個別研修では、個別の研究課題に即して受講者の学校に指導者（センター所員）が出向いて指導した。教育実践上の課題に対応して、問題の把握、理論や先行事例の検討、仮説の生成、実践とその評価、教育研究論文の執筆という一連のプロセスを通したきめ細かな指導を行った。数カ所は、名古屋大学教員も同行しその指導過程や研修効果を調査した。さらに、名古屋大学の主催により任意参加の研修会を実施した。プレゼンテーション教材、テキスト、DVDを作成した。

【研修の実施とデータ収集】

開発したカリキュラムにもとづき研修を実施する際に、評価・改善のためのデータを収集する。受講者のアンケートはもとより、グループワークにおける受講者間の会話や行動を記録する。また、個別研修では、各受講者が立案した研究計画に基づく研究活動や、指導者とのやりとりを記録する。

【研修カリキュラムの形成的な評価と改善】

実施した研修中に収集したデータを分析し、研修を通してどのような力量が身に付いたか、研修内容が効果的であったかを明らかにし、カリキュラムを改善する。研修の進行に並行してこれらを行い、可能な改善点は速やかに取り入れてカリキュラムに反映させる。

【総括的な評価とモデル化】

全ての研修が終了した時点で、アンケートや収集した音声・映像記録を分析し、総括的な評価を行い、専門家からの助言を受ける。これらをもとに、他の地域でも活用可能なモデルとして研修カリキュラムを提示する。

3. 開発組織

【開発組織】

No	所属・職名	氏名	担当・役割
	名古屋大学大学院 教育発達科学研究科		
1	・准教授	柴田 好章	研修開発担当・全体統括・事務局長
2	・教授	的場 正美	研修開発主査（授業研究）
3	・教授（附属学校長）	大谷 尚	研修評価主査（専門職教育）
4	・教授（評議員・副研究科長）	金井 篤子	専門知識提供（キャリア発達）
5	・教授	松田 武雄	専門知識提供（地域連携）
6	・教授	平石 賢二	アドバイザー（教育委員会連携）
	愛知県 総合教育センター		
7	・研究部長	小塩 卓哉	カリキュラム設計・改善 主査
8	・研究部経営研究室長	山口 明則	同 担当
9	・研修部長	水野 達彦	カリキュラム実施・評価 主査
10	・研修部基本研修室長	東野 真志	同 担当

【連携協議（打合せ等）開催日程】

- 4月20日 名古屋大学
研究計画の確定。実施スケジュールの確定。
- 5月10日 愛知県総合教育センター
研究科長・センター所長面会。
5月研修実施内容の詳細確認。
記録方法の打合せ。
研修参加者への研究協力の同意に関する打合せ。
研修カリキュラムの確定。
- 5月22日 愛知県総合教育センター
記録方法の打合せ。
研修参加者への研究協力の同意に関する打合せ。
研修カリキュラムの確定。

- 5月25日 愛知県総合教育センター
教育研究リーダー研修第1回集合研修会実施。
第1回集合研修会に係る記録、評価に関する打合せ。
- 5月29日 愛知県総合教育センター
第1回研修会の反省・評価。
- 6月18日 愛知県総合教育センター
7月・8月研修実施内容の詳細確認。
第1回巡回指導の結果検討。
- 6月25日 愛知県総合教育センター
7月・8月研修実施内容の詳細確認（継続）。
第1回巡回指導の結果検討（継続）。
- 7月24日 愛知県総合教育センター
教育研究リーダー研修第2回集合研修会実施。
第2回集合研修会に係る記録、評価に関する打合せ。
- 8月 3日 愛知県総合教育センター
教育研究リーダー研修第3回集合研修会実施。
第3回集合研修会に係る記録、評価に関する打合せ。
- 8月27日 愛知県総合教育センター
教育研究リーダー研修第4回集合研修会実施。
第4回集合研修会に係る記録、評価に関する打合せ。
12月研修の計画。
- 9月 7日 愛知県総合教育センター
11月センター研究会シンポジウム打合せ。
- 9月20日 愛知県総合教育センター
巡回指導の動向調査の計画。
- 10月24日 愛知県総合教育センター
12月研修会の打合せ。
- 11月 8日 愛知県総合教育センター
成果の中間とりまとめ。
- 11月30日 愛知県総合教育センター
成果の中間報告。
センター研究会、シンポジウム。
- 12月17日 愛知県総合教育センター
視察調査の情報交換。
センター研究会の総括。
- 12月25日 名古屋大学

- 授業洞察力講座第1回研修会実施。
- 12月26日 名古屋大学
授業洞察力講座第2回研修会実施。
- 1月15日 名古屋大学
カリキュラム評価・改善の協議。
- 2月 8日 愛知県総合教育センター
教育研究リーダー研修第4回集合研修会実施。
研修員成果発表。
カリキュラム評価・改善の協議（継続）。
- 2月21日 愛知県総合教育センター
カリキュラム評価・改善の協議（継続）。

II 開発の実際とその効果

1 研修の目的・日程等

【研修講座名称】

教育研究リーダー養成研修
愛知県総合教育センター
授業洞察力向上講座（オプション講座）
名古屋大学大学院教育発達科学研究科

【目的】

本プログラムでは、おおむね 5 年から 15 年程度の教員経験者を対象として、以下の能力を育成する研修モデルカリキュラムを開発することを目的とする。

- (1) 課題解決能力（問題発見力、分析的思考力、論理的表現力）
- (2) 同僚性の構築力（コミュニケーション力、プレゼンテーション力、人間関係調整力）
- (3) 教師教育者〔教師を育てる教師〕の力成（授業洞察力、メンタリング力、説明力）
- (4) 研究組織リーダーの資質（研究組織力、企画力、マネジメント力）

以上のうち、(1) と (2) は、愛知県総合教育センターで行われている教育研究リーダー養成研修に含まれている目標であり、(3) と (4) は、教師を育てる教師として校内研修をリードするために追加した目標である。研修カリキュラムでは、まず (1)・(2) を育成し、それらの基盤の上に (3)・(4) を育成する。

【研修対象】

教育研究リーダー養成研修 教諭（小・中・高等学校）、
5年から15年経験者、50人
授業洞察力向上講座 上記研修より参加希望者、その他（12月実施）

【実施場所】

- 1) 愛知県総合教育センター
- 2) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
- 3) 各勤務校

【日程】

時期等	内 容	研修形態（場所）
5月25日	①講義：教育実践研究の意義と方法 ②講義：研究の進め方・まとめ方 ③グループ協議：校内研究の課題と活性化の方策	全体研修（センター）
6月～7月	○個別：研究計画書作成	個別研修（勤務校）
7月24日	①演習：学校・学級・授業の実態の分析 ②グループ協議：各自の研究計画書に基づく協議	全体研修（センター）
7月下旬	○個別：先行研究・先行事例の検討	個別研修（センター）
8月上旬	○個別：仮説の設定・手立ての構想	個別研修（センター）
8月3日	①演習：検証のための実践の分析方法 ②グループ協議：研究計画の妥当性の検討 ③演習：同僚を育てる教師に必要な洞察力・説明力	全体研修（センター）
8月中旬	○個別：研究授業の立案	個別研修（センター）
8月中旬	○個別：検証方法の検討	個別研修（センター）
8月27日	①講義：教育実践論文の書き方 ②グループ協議：同僚教師への研究成果の還元 ③講義：校内における共同研究の推進	全体研修（センター）
9月～10月	○研究授業の実践等	個別研修（勤務校 訪問指導）
10月～11月	①研究授業の分析・評価 ②中間報告書執筆	個別研修（勤務校またはセンター）
◎12月25日	授業洞察力育成 メンタリング	希望者集合研修（大学） ※大学側主催
◎12月26日	研究マネジメント力育成 校内研究体制の構築	希望者集合研修（大学） ※大学側主催
1月～2月	○研究成果の還元（校内現職研究の実	個別研修（勤務校）

	施等)	
1月～2月	○最終報告書・プレゼン作成	個別研修（勤務校またはセンター）
2月	○成果発表会	全体研修（センター）
2月～3月	○成果報告会	任意（勤務校または地域）

愛知県総合教育センターが実施する「教育研究リーダー養成研修」をもとに、大学とセンターが共同して評価改善を行い、研修カリキュラムを開発する。上記表の◎の「授業洞察力育成」と「研究マネジメント力育成」の部分は、名古屋大学大学院教育発達科学研究科で実施する授業洞察力向上講座（オプション講座）であり、新規にカリキュラムを開発する。

<授業洞察力向上講座>

名古屋大学大学院教育発達科学研究科

平成24年12月

① 25日 13:00-16:30

② 26日 13:00-16:30

①授業洞察力・メンタリング力

⇒若手を育てるメンター・教育研究リーダーとして

②研究マネジメント力

⇒校内研究のリーダー・ファシリテーターとして

担当講師： 柴田好章 准教授

<研修参加者勤務校訪問指導同行調査日程>

10月 4日 O市立O中学校

10月26日 T市立H小学校

10月29日 S市立S小学校

10月31日 K市立K中学校

11月13日 M町立U中学校

平成24年度教育研究リーダー養成研修内容及び日程

No.1

講座名	教育研究リーダー養成研修						講座番号	79	
日数	12日	予定人員	小・中30人 高15人 特5人 計50人			担当所員	佐々木・近藤・山口		
目的	学校における教育研究の推進役として、具体的な研究課題を基にした教育研究の進め方について理論的・実践的な学びを深め、課題解決能力の確立や同僚性の構築を目指すとともに、校内や地域における教育研究をリードするための資質向上を図る。								
期日	5月25日(金)			7月24日(火)			8月3日(金)		
研修形態	開講式			全体研修			全体研修		
	内容	方法場所	担当	内容	方法場所	担当	内容	方法場所	担当
9:00	受付	講堂	担当所員	受付 諸連絡	第11講義室	担当所員	受付 諸連絡	第13・14講義室	担当所員
9:30	オリエンテーション	講堂	関係所員	講義 「ミドルリーダーの役割」	第11講義室	大学院准教授	講義 「教育研究推進のリーダー条件」	第13・14講義室	研修部長
9:50	開講式	講堂	関係所員						
10:05	★講演 「教育改革の動向と長期研修への期待」	講堂	所長	講義 「教育研究の現状を分析する」	第11講義室	教科研究室長	演習 「主題・仮説・手だての整合性」	第13・14講義室	担当所員
10:15									
10:30									
10:45									
10:55	★講義 「教育研究の進め方・まとめ方」	第13・14講義室	担当所員	グループ協議 「課題設定の在り方について」	第11講義室	所員6名	グループ協議 「主題・仮説・手だての整合性について」	第13・14講義室	所員6名
11:00									
11:30									
11:50	★図書資料室の利用について	図書資料室	担当所員						
12:00	昼食・休憩準備			昼食・休憩準備			昼食・休憩準備		
13:00	★講義 「課題解決能力の確立について」	第13・14講義室	経営研究室長	グループ協議 「課題設定の在り方について」	第11講義室	所員6名	グループ協議 「主題・仮説・手だての整合性」	第13・14講義室	所員6名
13:45	★講義 「同僚性の構築について」 ※校種別	第13・14講義室	企画研修室長 基本研修室長						
13:50									
14:00				情報セキュリティ確認	第11講義室	情報担当	演習 「研究の組織化・系統化」 ※研究体制別	第13・14講義室	所員2名
14:30	★情報セキュリティについて	第13・14講義室	情報担当						
14:45	諸連絡	第13・14講義室	担当所員						
15:00				自主研修	第11講義室、図書資料室	指導所員	グループ協議 「研究の組織化・系統化について」	第13・14講義室	所員6名
15:30	指導所員との打合せ	各室	指導所員						
16:00				指導所員との打合せ	各室	指導所員	指導所員との打合せ	各室	指導所員
16:30	※提出物確認	研究部前	担当所員	※提出物確認	研究部前	担当所員	※提出物確認	研究部前	担当所員

★印 三長研合同の講義等

(愛知県総合教育センター作成)

平成24年度教育研究リーダー養成研修内容及び日程

No.2

講座名	教育研究リーダー養成研修						講座番号	79				
日数	12日	予定人員	小・中30人 高15人 特5人 計50人			担当所員	佐々木・近藤・山口					
目的	学校における教育研究の推進役として、具体的な研究課題を基にした教育研究の進め方について理論的・実践的な学びを深め、課題解決能力の確立や同僚性の構築を目指すとともに、校内や地域における教育研究をリードするための資質向上を図る。											
期日	8月27日(月)			2月8日(金)								
研修形態	全体研修			閉講式			個別研修					
	内容	方法場所	担当	内容	方法場所	担当	内容	方法場所	担当			
9:00	受付 諸連絡	第13・14講 義室	担当所員	受付 諸連絡	第13・14講 義室	担当所員	受付	研究部前	担当所員			
9:10							研修	第1情報教育 討議室、図 書資料室他	指導所員			
9:30	講義 「研修成果の還元」	第13・14講 義室	研究部長	★演習 「研究内容の発表 会」	本館2階 各講義室	全所員	原則として、 ①夏季休業中の個別研修(4日) 7月25日(水)～8月24日(金)まで 土、日と全体研修日を除く ②2学期中の個別研修日(1日) 9月3日(月)～12月21日(金)まで ③所属校への訪問指導(2日) ・6月1日(金)～9月28日(金) ・10月1日(月)～11月30日(金)					
10:30												
10:40	演習 「資料分析の仕方」	第13・14講 義室	担当所員									
11:20				★グループ協議 (感想交流)	第13・14講 義室	所員6名						
12:00	昼食・休憩 準備			昼食・休憩 準備								
13:00	グループ協議 「検証方法・還元の 仕方について」	第13・14講 義室	所員6名	諸連絡	第13・14講 義室	担当所員				研修	第1情報 教育討議 室、図書 資料室他	指導所員
13:20												
13:40												
14:00				指導所員との反省 会	各室	指導所員						
14:30												
14:40	自主研修 指導所員との打合 せ	各室	指導所員									
15:10				オリエンテーション	講堂	関係所員						
15:20				閉講式	講堂	関係所員						
15:30												
16:00							指導所員との打合 せ	各室	指導所員			
16:30	※提出物確認	研究部前	担当所員	※提出物確認	研究部前	担当所員	※提出物確認	研究部前	担当所員			

★印 三長研合同の講義等

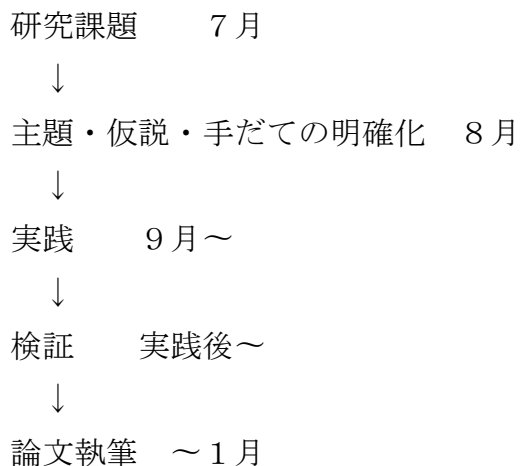
(愛知県総合教育センター作成)

2 研修項目配置の考え方

【個人研究を基軸とした年間計画】

教育研究リーダー養成研修では、課題解決能力を身につけるため、研修員の勤務校における教育実践上の課題に対応して、研究課題を設定し、仮説検証型の研究を行う。

教育実践論文を執筆し、2月には全員が成果をプレゼンテーションする。それに向けて、以下のステップで研究を行う。



【個人研究の進展に応じた講義・演習】

個人研究の進展に応じて、適時に適切なテーマの講義を実施する。

研修導入（5月）

- 研修への動機付け： 教育改革の動向と長期研修の意義。
研修方法の理解： 教育研究の進め方・まとめ方。
図書資料利用。情報セキュリティ。
研修目的の理解： 課題解決能力の確立。同僚性の構築。

研究計画立案（7月）

- 研究の意義の理解： ミドルリーダーの役割。
研究課題の明確化： 教育研究の現状。課題設定のあり方。

研究計画検討（8月上旬）

- リーダーシップ向上： 教育研究推進リーダーの条件。
研究方法の明確化： 主題・仮説・手だての整合性。

研究計画確定（8月下旬）

- 研究方法の習得： 資料分析の方法。
組織力向上： 研修成果の還元。

【グループワーク】

同僚性の構築力の育成につながるよう、集合研修ではグループワークを導入している。その中で、わかりやすい発表、適切な質問やコメント、議論の総括を行えるよう、役割を交替しながら行う。

- ・発表者（プレゼンテーション力）
- ・質問者（コミュニケーション力）
- ・司会者（人間関係調整力）

【個別指導】

所員と研修員が1対1で（1所員あたり研修参加者1名から2名）個別指導をする体制を採っている。これは、各学校の個別の状況に応じて、研究の立案から実施までをきめ細かに指導するためである。集合研修のたびに、個別指導の時間も設ける他、個別にセンターに研修員が訪問する機会も設けている。

【訪問指導】

この研修カリキュラムでは、授業洞察力と研究組織力を中心とする諸能力を向上させた受講者が、自校の実情をふまえてミドルリーダーとして活躍できることを目標としている。したがって、特色や研究課題がそれぞれ異なる学校の特性に合わせた研修も不可欠である。そこで、勤務校での訪問研修を実施する。

【リーダーシップの養成】

個人研究（研究論文の執筆）を核にし、課題解決能力、同僚性の構築力など、同僚教師を育てるミドルリーダーに求められる諸能力を育成し、学校や地域としての教育力につながることを意図している。個人研究が、個人の課題解決能力の向上だけでなく、学校の組織力すなわち学校としての組織的な教育力の向上に資するよう、教育研究のリーダーシップの養成のためのカリキュラムを構成している。成果の還元や波及に関する講義を取り入れている。また、個人研究の成果を、研修員個人の力量形成に資するのみならず、若手教員あるいは校内研究へ波及することを意図して、研究内容の還元（校内あるいは地域での発表）、校内研究の企画運営、若手へのメンタリングなどの機会が得られるよう、訪問指導等の機会を通じて学校に要望している。

【大学でのオプション講義】

参加者のうち希望者を募り、大学でのオプション講義として授業洞察力講座を2日間実施している。研修の成果をさらに発展させるため、授業における洞察力を高め、それにもつづき若手育成力と研究マネジメント力の育成を図ることを目的としている。

3 作成・使用した教材等

- DVD 教育研究リーダー養成研修、
授業洞察力、研究マネジメントに関する教材
- プレゼン教材 ミドルリーダー育成
- 印刷教材 授業洞察力向上講座テキスト (添付資料参照)
- 課題シート 研究計画書、主題・仮説・手だて (下図参照)

教育研究リーダー養成研修		研修員番号	氏名
主題・仮説・手だて	【研究主題】 ◆		
月 日			
【教科・領域・単元・段階・場面など】	【仮説】 ◆		
【目指す児童生徒像】 ★	① ■ おいて、 ◆ ば ★ であろう。		
【具体的な手だて】 ◆	② ■ おいて、 ◆ ば ★ であろう。		
	【検証項目・検証内容】		

教育研究リーダー養成研修		研修員番号	〇〇	〇〇立〇〇〇小 学校	氏名	〇〇 〇〇	H25.7.15 印刷
研究計画書		【日頃の実践の課題や悩み】 普段感じている課題や問題、児童生徒と接している中での悩み、学校全体で取り組むべき課題などを書く。					
第〇回 〇月〇〇日		【児童生徒の実態】 研修日を記載 目の前の児童生徒の姿から児童生徒の伸びようとする姿をしっかりとらえて書く。足りないだけの指摘にならないようにしたい。児童生徒の具体的な姿が、目指す児童生徒像をより具体的に示す。		【目指す児童生徒像】 ★ こんな児童生徒にしたい、こんな力を身に付けさせたい、こんな楽しい授業展開をしたいなど教師の願いを書く。この願いが最も大切になる。		【時代や社会の要請】 社会や時代の要請、教育理念や教科の本質、従来の研究の分析などを書く。目指す児童生徒像をよりはっきりさせるための、根拠としたい。 目指す児童生徒に迫るための工夫が論文執筆の理論部分になっていく。	
「目指す児童生徒に迫るためには、●●●のようなことをすればよい。そのためには、◆◆◆のような手だてを使えばよい。児童生徒の変容は▼▼▼によって捉えていけば把握することができる。」							
【指導観】 ●どのような指導・活動が有効なのか。どのような指導計画・活動計画・単元構想を見通すのか 例えば、ねらい、つまり、目指す児童生徒の姿に迫るために、どのような活動や授業を構想するのかを活動や教材を吟味しつつ、活動や単元の大まかな流れをまとめる。また、その中で工夫したいと思ったアイデアも書き入れる。		【目指す児童生徒に迫るための指導】 こんな授業、こんな活動をこの児童生徒たちのために展開したい。こんな児童生徒になってくれたら…そんな強い思いが論文の骨格になる。		【領域】【単元名】【教材】 道徳教育、国語科、算数科…… 児童生徒の意識に寄り添った活動名、単元名等		【検証方法】▼資料の収集▼ 児童生徒を客観的にとらえる資料を収集する。いつ、どこで、どのような方法で蓄積していくのかを具体的にしておく。	
【具体的な手だて】 ◆どのような工夫(手だてや支援)を講じるのか◆ 例えば、研究構想や単元構想の中で、まとめたアイデアを教師の手だてや支援として、数個にしぼる。多すぎないようにする。具体的な教師の営みとして書く。		(手だての記入欄続き)					

(愛知県総合教育センター作成)

4 実施上の留意事項

【学校の現状に根ざした研究課題】

研修員がとりくむ研究課題は、各学校の現状に根ざしていることが重要である。すなわち、学校の児童・生徒の実態にもとづき、目指す児童・生徒像を明らかにし、それにむけた手だてを明らかにする必要がある。日常の教育実践と遊離しないように、研究計画が立案されるべきである。そのため講義、演習を通じて、学校の現状に根ざした研究の重要性についての研修参加者の理解を深めるとともに、グループワーク、個別指導を通じて、各研修員が学校の現状をできるだけ具体的に振り返り語る機会を設けている。

【教育の今日的な課題につながる研究課題】

取り組むべき研究課題は、その学校の現状に根ざしたものになるが、個別的、具体的な課題であっても、そこに教育の普遍的な課題、今日的な課題との関連性がみられる。今日的な教育課題として、国のレベル、県のレベル、市町村のレベルで提起されている課題との関連性も意識して研究を行う必要がある。そこで、研究計画の立案において、学校を基盤とした研究課題と、時代や社会の要請との関連性を意識できるよう、課題シートの紙面構成において工夫している。

【3つのレベルの目標の実現】

本研修では、直接的には、学校の現状の課題に応じた研究を推進することもねらいとしている。したがって、研究を通して、授業の改善や生徒指導上の課題の解決等が達成されることが第1のレベルの目標である。しかし、研究活動を内包した研修であり、研修参加者の成長もねらっている。すなわち、個人研究の遂行を通じた研修参加者の課題解決能力と同僚性の構築力の向上が第2のレベルの目標である。さらに本研修では、研修参加者の力量の向上が、学校内でのリーダーシップとしていかされることをねらっている。このような、学校の組織力（組織的な教育力）の向上が第3のレベルの目標である。

以上のような①研究課題の達成、②研修参加者の力量向上、③学校の教育力の向上という3つのレベルの目標が、互いに関連しながら達成されるように研修が実施される必要がある。そのために、成果の還元についての講義を行うとともに、課題解決能力や同僚性の構築力を学校内でいかすためのグループワーク等を取り入れている。

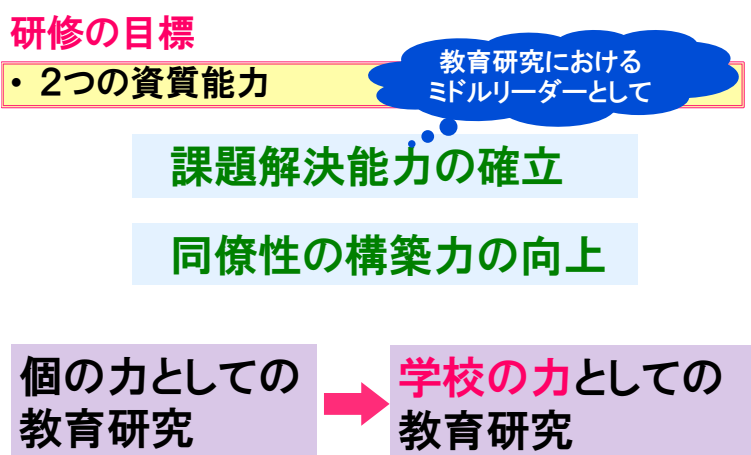
【所員の共通理解と所員向け研修】

多くの所員が関わる研修である。所員のそれぞれの専門性がいかされることは大切であるが、一方では、研修の目的と方法に対する共通理解が必要である。そのために、研修実施前に、複数回にわたって所員研修を実施している。そのためのテキストも作成している。また、伝達型の講習にならないよう、所員研修にはグループワークを取り入れる。研修時

に研修参加者が体験するのと同様の活動を指導者側の所員も体験し、同僚性の構築力を高めるグループワークの意義と方法を学ぶ機会になる。

【学校の実情に応じた研究の実施と成果の還元】

研究課題が学校の現状に根ざしていることはもとより、研究の実施方法や成果の還元方法も、それぞれの学校の実情に合わせて行う必要がある。それを見極めるためにも、所員の訪問指導は重要な機会である。

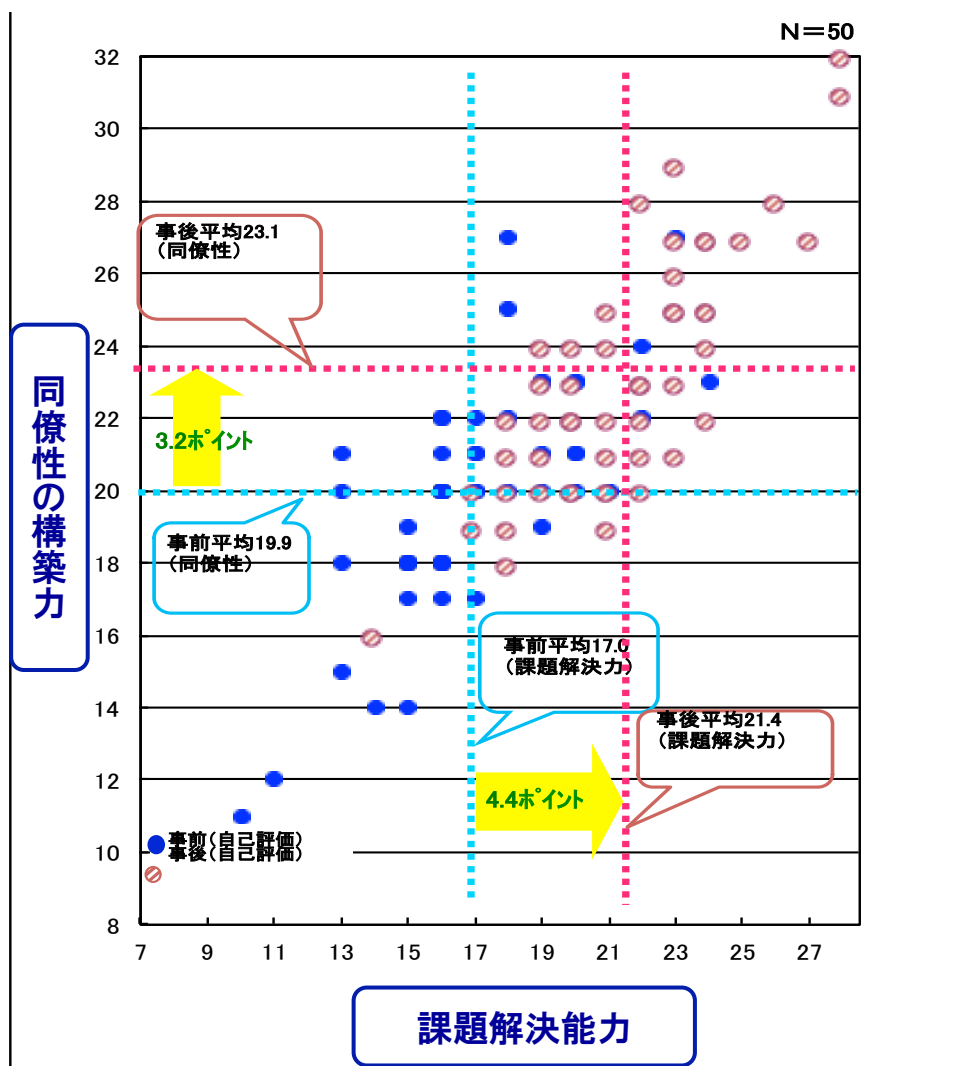


(愛知県総合教育センター作成)

5 実施した研修の評価

【教育研究リーダー養成研修の参加者の自己評価】

以下に示した図は、教育研究リーダー養成研修の参加者の自己評価の結果である。



(愛知県総合教育センター作成)

研修前後での研修の効果を自己評価により調査した結果である。課題解決能力に関する7項目と、同僚性の構築力に関する8項目の回答状況をそれぞれ合計したものをプロットしている。全体的にみて、事前から、赤の事後へと、スコアが上昇し、横軸方向の課題解決能力では、事前の平均17.0が、事後の平均では21.4となり、4.4ポイント上昇している。縦軸方向の同僚性の構築力では、事前での19.9が、事後では23.1と、3.2ポイント上昇している。このように、課題解決能力、同僚性の構築力とも、研修によって向上していることが示された。

【教育研究リーダー養成研修におけるグループ討議の有効性】

教育研究リーダー養成研修では、個人研究の推進とともに、同僚性の構築力の育成のために、多くの時間をグループワークに割いている。そこで、ねらいとしている、プレゼンテーション力、コミュニケーション力、人間関係調整力を身につける機会として、グループワークが有効に機能しているかどうかを確認するために、事例を質的に分析した。

ここでは、研究計画が各学校の実情に応じたものになっているか、そのために児童・生徒の実態が詳細にとらえられているか、どのような児童・生徒像を具体的に目指すのか、ということがグループワークでの課題になっている。この観点からグループでの話し合いが深まっているかどうかを分析し、その有効性を確認した。事例分析の一部を示す。

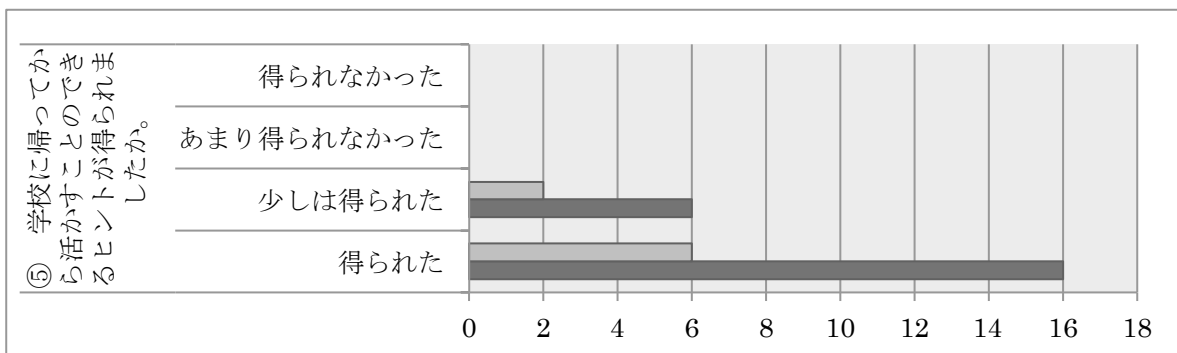
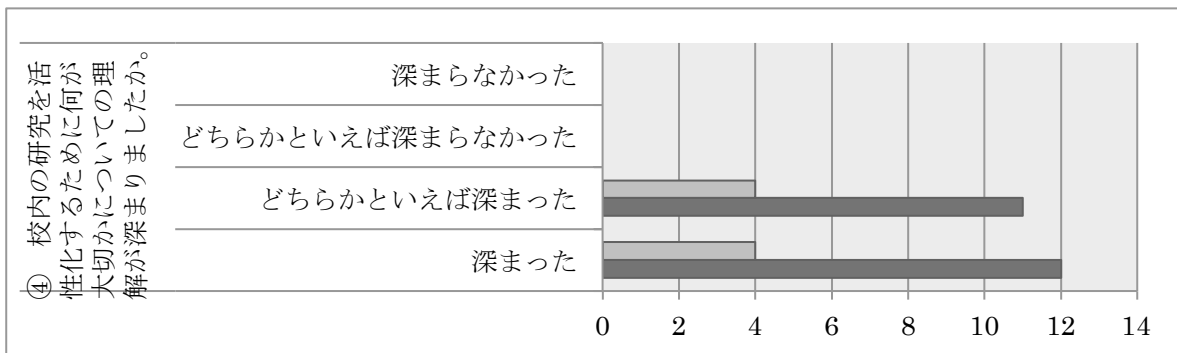
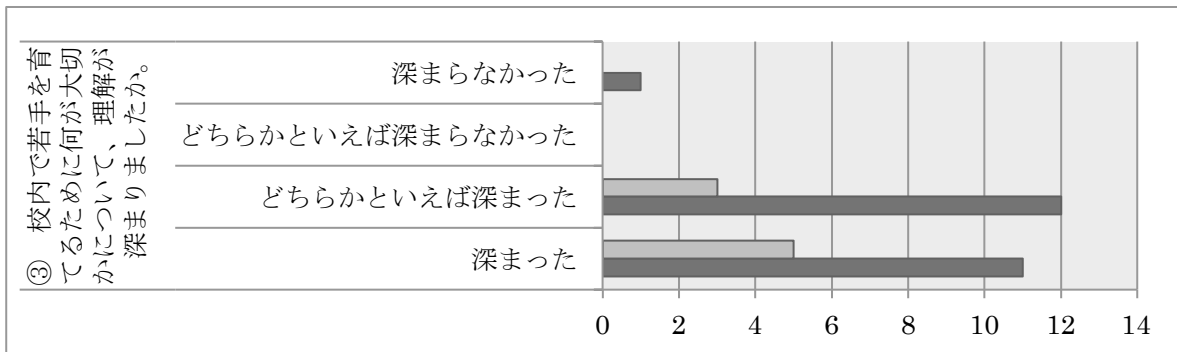
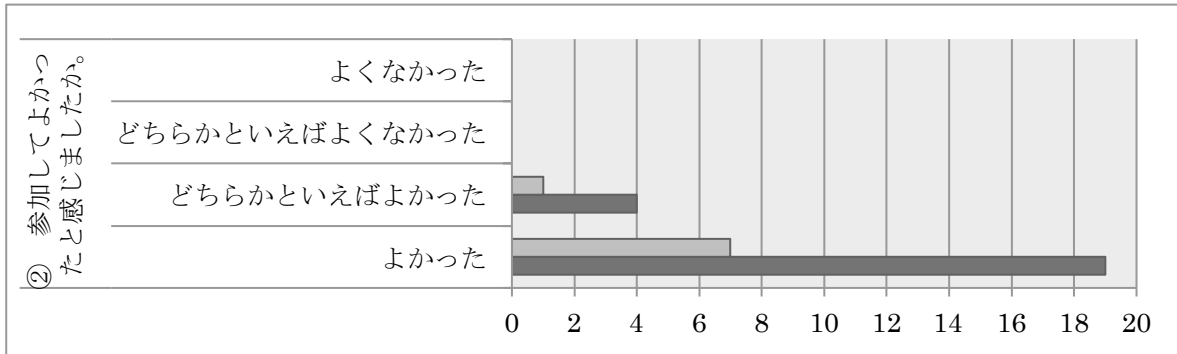
	問題意識			指導の手だて	検証の手段
	問題領域	実態(気になる姿)	目標(目指す姿)		
発表者	問題領域の説明	毎年問題になる気になる姿	生徒に願う姿		
質1	その学校特有の制度に関する質問?				
答1	回答				
質2		?これまでの実態.			
答2		生徒の具体的な実態(あるタイプの子ども達)	本校のよさをいかにしたい。生徒に対する具体的な願い。		
		生徒の具体的な実態(別のタイプの子ども達)	生徒のタイプにより、異なる願い		
質3		?早い時点(入学時)に生徒の実態をとらえる事は可能か?			

談話分析の一部

グループにおける発表・質疑によって、児童・生徒の実態を掘り下げ、感じていることを語ることによって問題が顕在化し、質問を受け答えることによって共有化が図られている。質問によって、児童・生徒の実態のとらえや目指す姿が、より具体的で詳細なものになっていっている。何を目指すのか、そのための手だてをどうするのかを、研修参加者間の議論によって、曖昧な部分が明確になっていっている。協議の最後には司会が簡潔に成果を簡潔にまとめている。

【授業洞察力向上講座の評価】

授業洞察力向上講座は、教育研究リーダー養成研修の受講者のうち希望者が任意で参加する2日間の講座であり、名古屋大学で開催した。この講座には、研修受講者以外も参加している。この講座の参加者に対する質問紙調査の結果を示す。



■リーダー研参加者(内数)

■参加者計

6 成果と課題

【他の地域に適用可能と考えられる成果】

先述した通り、本研修で行う研修参加者の活動は、①研究課題の達成、②研修参加者の力量向上、③学校の教育力の向上という3つのレベルの目標を有している。中心的活動に、教育研究の実施を位置づけており、問題の把握、合理的な解決策の導出、実践、評価による効果の検証という一連の流れの中で、課題解決能力の育成を図っている。そして、同僚性の構築力を高めるためにグループワークを取り入れている。その際、各学校や研修参加者の実情に応じて研究活動を進める必要があり、この点で個別指導や訪問指導に意義がある。さらに、事象をより深くとらえ、解釈し、表現するためには、洞察力がもたれられ、これが若手の育成や校内研究のマネジメントの基盤となる。そのために、オプション講座として授業洞察力向上講座を実施している。

こうした研修カリキュラムの基本的なモデルは、教育研究を通して学校の組織的な教育力の向上に貢献するミドルリーダーを育成するために、他の地域でも適用可能といえる。

【課題】

研修項目の精選や内容の見直し、項目間の関連付けについては、さらにいっそう検討し続けながら研修を改善していく必要がある。また、研修中は訪問指導を2回行うことによって、各学校の実情に応じた研究を行っているが、研修の成果として、学校の中での若手育成や研究マネジメントにどのように寄与しているかの追跡調査が必要であると考えている。そこで、すでに名古屋大学大学院教育発達科学研究科と愛知県総合教育センターが連携し、次年度の研修の立案と、追跡的評価研究に着手している。

名古屋大学院教育発達科学研究科・愛知県総合教育センター
「同僚教師を育てるミドルリーダーを対象とした授業洞察力と研究組織力の育成」

1. 講座の目的

1.1. 背景

学校では教員の大量退職と若手教員の急速な増加によって、教育実践の継承が喫緊の課題となっています。また、中間層が少ないという経験年数の構成のため、各学校で若手教員を意図的、意識的に育成していく必要があります。5年程度の経験者にも、早くも学校の現職教育をリードし、若手教師を育てる教師教育者としての役割も求められることがあります。例えば、20代で若手教員へのアドバイスを求められたり、研究主任として校内研究をリードしたり、教育実習生の指導にあたりたりしているケースもあります。これらを背景として、学校内で同僚教師を育てる役割を担う現職教育のリーダーの活躍とその育成が求められています。

1.2. 講座の趣旨

この講座では同僚教師の成長を促すことのできるミドルリーダーの育成を図ります。今日では比較的若い時期から、校内研修、授業研究、カリキュラムマネジメント、共同研究のリーダーになるケースも増えています。したがって、ペテランが若手を指導するという以前のモデルように、〈育てる者〉と〈育てられる者〉とを、二分することはできません。その代わりに、〈育てつつ育つ〉あるいは〈育てることを通して育つ〉というモデルが必要とされています。また、ペテラン、中堅、若手という年齢構成に偏りが少なかった時には、教員間で共有される実践知が長い時間をかけて蓄積し伝承されてきましたが、今日では蓄積と伝承を意図的・意識的に行っていかねばならなくなっています。こうした理由によって、本講座では、専門職の同僚性に基づく学び合いの機会である校内の現職教育をリードできる人材の育成を目指します。

この講座では、授業洞察力を中心として若手育成力と研究マネジメント力を中心とする諸能力を向上させた受講者が、自校の実情をふまえてミドルリーダーとして活躍できることを目標としています。

1.3. 目的

この講座では、おおむね5年から15年程度の教員経験者を対象として、以下のような能力を育成することを目的とします。
(1) 課題解決能力（問題発見力、分析的思考力、論理的表現力）
(2) 同僚性の構築力（コミュニケーション力、プレゼンテーション力、人間関係調整力）

授業洞察力向上講座 テキスト

若手育成と研究マネジメントを担う
ミドルリーダーのために

名古屋大学院教育発達科学研究科・准教授

柴田 好章

2013.03.31

- (3) 若手育成力（教師教育者〔教師を育てる教師〕としての力量、授業洞察力、メンタリング力、説明力）
- (4) 研究マネジメント力（研究組織力、企画力、マネジメント力）

以上のうち、(1)と(2)は、愛知県総合教育センターで行われている「教育研究リーダー養成研修」に含まれている目標であり、(3)と(4)は、教師を育てる教師として校内研修をリードするために「授業洞察力向上講座」で追加した目標です。(1)・(2)が基盤となって(3)と(4)が積み重なります。

1.4. 授業洞察力

本講座では、授業洞察力を中心に位置づけながら、若手育成力と研究マネジメント力の向上を目指します。

特に今日では、教師（および教師教育者）の専門性の中でも、教育実践における諸事象の背後にある複雑で多様な要因を読み解く力、児童生徒の内面や学習の様相を洞察する力、見通しをもった改善方を立案する力、適切な概念を用いて分かりやすく表現する力を高めることが求められています。これらを本講座では、授業洞察力ととらえます。

授業洞察力の内容については、第2章で詳しく述べます。

1.5. 愛知県総合教育センターと名古屋大学院教育発達科学研究科の連携

愛知県総合教育センターでは、5年から15年経験者を対象として、「教育研究リーダー養成研修」を実施しています。これは、長期研修、夏期研修と続いた研修を引き継いだものです。研究課題を設定し、1年間かけて研究し、教育実践論文を執筆します。教育研究リーダー養成研修では、教育実践を対象とした研究を推進することを通して、(1) 課題解決能力（問題発見力、分析的思考力、論理的表現力）と、(2) 同僚性の構築力（コミュニケーション力、プレゼンテーション力、人間関係調整力）を身につけることを目的としています。平成24年度には、名古屋大学教育発達科学研究科と連携し、このリーダー研修の評価・改善と、追加的な研修のプログラム開発を目的として、共同研究が開始されました。独立行政法人・教員研修センターの教員研修モデルカリキュラム開発プログラムに採択され、名古屋大学が委嘱をうけ、愛知県総合教育センターとの連携のもとで、研究を推進しました。

「授業洞察力向上講座」は、「教育研究リーダー養成研修」をもとに名古屋大学が実施する研修講座です。主として、(3)若手育成力（教師教育者〔教師を育てる教師〕としての力量、授業洞察力

力、メンタリング力、説明力）(4) 研究マネジメント力（研究組織力、企画力、マネジメント力）の育成を目的としています。

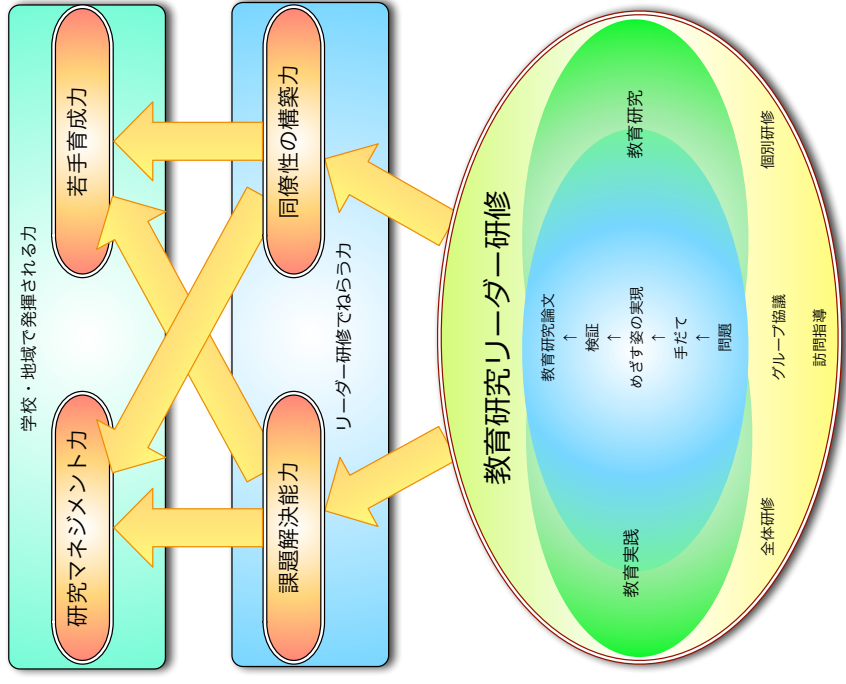


図1 「教育研究リーダー養成研修」と「授業洞察力向上講座」がめざす能力

2. 授業洞察力と若手育成力

2.1. 教師教育を担う教師教育者

教師を育てるということを、“育てる人”に着目して考えてみましょう。指導教諭や初任者研修の指導教員など、教員を育てることが職務とされている場合もありますが、ここでは広い意味で、日常的に助言したり、専門職としての同僚性にもとづき教師が育ち合うための研究を組織したりすることも含めて、教師を育てることに関わる人々を“教師を育てる教師”と呼びたいと思います。

教師を育てる教師、すなわち教師教育者を幅広くとらえれば、教員養成に携わる大学教員から、指導主事、校内のリーダー的な役割を果たす教員なども含まれます。

表1 教師教育者

◎ 広義の教師教育者（教師を育てる教師）

- 養成教育
 - 校内
 - ・教員養成課程（教職専門・教科専門）の大学教員（継続的な教師教育）
 - ・教職大学院の担当教員
 - 校外
 - ・教育実習の実習校教員、指導教員
 - ・大学生を対象とした教師塾等の担当者
- 現職教育
 - 校内
 - ・指導教諭
 - ・初任者研修指導教員
 - ・校長・副校長
 - ・教頭・主幹教諭
 - ・教務主任、研究主任、研修委員、主任等
 - ・メンター、相談役
 - ・すべての教員（同僚性に基づき育ち合う関係性）
 - 校外
 - ・指導主事
 - ・教育センター担当者等
 - ・外部講師等

2.2. 教師教育者の特殊性

教師教育者という職務あるいは役割には特殊性があります。それは、端的に言えば、「“なる”のではなく“なっている”」ということとです。先に見たように、広義の教師教育者は数多く存在し、重要な役割を演じています。しかし、その反面、自ら志望して「なる」より、「なっている」役割・キャリアの一つであるといえます。

元々、教師教育者を志望した人はいない（少ない）のではないでしょうが、「子どもに教える仕事として教師を選んだが、そのときから若手教員を教える教師教育者を目指してはいない」というのが多くではないでしょうか。教師になって経験を積みながら成長し、いつしか若手を育てる役が回ってきます。つまり、最初からならうと思って“なる”のではなく、いつしか“なっている”のです。

このことは、教員養成課程を担う大学教員にもあてはまります。「大学の研究者にはなろうと思うようになったが、教職課程の大学教員に最初からなりたいたいと思うようになったわけではない」というのが多くの場合ではないでしょうか。教育学、心理学等の人間の発達に関する研究を志した研究者が、いつしか教職に関する科目を担当する大学教員になっていくのです。教科に関する科目を担当する大学教員の場合は、専門の学問の研究者が担っています。

このように、教師を育てるといふ役割は、いつしかその役割に“なっている”という点に特殊性があります。

2.3. 教師教育の今日的課題

「“なる”のではなく“なっている”」という教師教育者の特殊性に加えて、その育成を専門に行っている教育機関もありません。教師教育者がどのような役割を担い、そのためにどのような養成や成長のための仕組みを作るのかは、今日的に重要な学校教育の課題でもあります。

この講座では、「授業洞察力」を一つの切り口として、若手を育成する教師（ミドルリーダー）を育てるということに迫っていきたいと考えています。

授業洞察力は、授業の諸事象の背後にある複雑で多様な要因を読み解く能力です。もちろん、授業は教師の仕事のすべてではありません。したがって、授業洞察力だけでカバーできるものではありません。しかし、教科・道徳・総合・特別活動のあらゆる授業の指導場面において、一人一人の児童・生徒をとらえ、適切な意思決定を行うことが極めて重要です。そのための洞察力は、すべての教師に求められるわけですが、メンター役を担う教師には、さらに高いレベルでこの力が要求されます。見えないものが見える、あるいは見えないものが見えるという力を育てていく必要があります。

そこで、本講座では若手を育てるミドルリーダーとして期待される教員を中心として、広い意味での教師教育者（教師を育てる教師）に求められる力量の形成を図ります。本講座では、授業洞察力の構造を理解し、意識的にその力を伸ばすことによって、自らも育ちつつ同僚教員を育てられる教師（ミドルリーダー）を育成します。

2.4. 潜在的な問題をとらえる授業洞察力

授業洞察力とは、教育実践における諸事象の背後にある複雑で多様な要因を読み解く力、児童生徒の内面や学習の様相を洞察する力、見通しをもった改善策を立案する力、適切な概念を用いて分かりやすく表現する力です。これは、初任者の指導にあたる教員や若手を育てるミドルリーダーとして期待される教員などを含め、広い意味での教師教育者（教師を育てる教師）に求められる力量です。

ここでは、複雑で多様な要因から成り立つ授業の諸事象を洞察する力に含まれる下位項目を規定するために、実践の記録にもとづき省察を行っている教師を対象とし、授業実践の何に注目し、そこからどういった情報を引き出し、有益な情報を得ているかを分類整理します。対象とする著作は、名古屋大学と東海市教育委員会が連携した「教育実践問題支援プロジェクト」（2002年度～）の成果として出版された書籍¹に掲載されているものです。

ここで取り上げる事例は、ある小学校教師が、6年生の子どもたちの学びにおける問題を意識化し、その変容を図ろうとしたプロセス（一部略）です。実践の省察においては、表面的な事実をとらえるだけでなく、背後にある児童・生徒の内的な状況（認知・情意）を推察し、適切な手だてを見いだすことが重要です。そこで、この教師が、どのように情報を引き出し、手に入る情報からその背後を読み取り、それを生かしていったのかを明らかにしていきます。この教師の場合は、6段階を経て子どもに対する捉え方を深めています。そこから以下のような授業洞察力の下位項目が抽出されます。（1）【**根拠が明確でない違和感**】、（2）【**問題の不明確さの自覚**】、（3）【**問題状況の把握**】、（4）【**自明性への懐疑**】、（5）【**潜在的な問題の顕在化**】、（6）【**問題の明確化・意識化**】。それでは、（1）から（6）に至る過程を紹介します。

(1) 根拠が明確でない違和感

- 他学年から見れば何の問題も抱えていないというやましい学年。ただし、同僚も「やりにくい」と言う。妨害するよるような発言も、無気力で無視するよるような態度もない。
- 「私の言葉が宙に浮いている」
- 「意のままにならない学級へのあきらめの気持ち」

○：子どもたちの様子。

●：教師の思いや子ども理解。

これは、年度当初に教師がとらえた子ども達の様子です。一見すると大きな問題がなさそうに見える学級で、他学年からは羨ましがられている学年です。しかし、自分も同僚もやりにくさを感じています。根拠が明確ではないですが違和感を感じている段階です。この違和感、問題の発見や改善につながる最初のステップで、授業洞察力の芽生えです。何か変えていこうという気持ちという出発点です。

(2) 問題の不明確さの自覚

- 「このクラスの何が問題点なのかみつけなくてはならない」

次第に教師にとって、違和感が意識的にとらえられるようになってきます。このクラスの何が問題点なのか見つけなければならぬということのように教師は感じるようになります。問題が不明確であることの自覚が生じています。問題は必ずしも明確ではありません。問題を発見すること、教師にとって非常に重要な能力です（問題発見能力）。最初から問題が見えているわけではないと誰かから言われたいたり、前から申し送りされていたり、すでに課題として私たちに明確になっている場合です。しかし、私たちが扱う教育実践上の諸問題の多くは、それとは異なり実践の中に埋もれて見えないことも多いです。「何か違うぞ」、「何かおかしいぞ」という感覚から始まり、潜んでいる問題の存在とともに、その輪郭の不明確さに気がきます。こうした自覚をすることが、授業洞察力につながっています。

1. 名古屋大学・東海市教育委員会 教育実践問題支援プロジェクト「授業記録による授業開会のプロセス」、黎明書房、2004年。

(3) 問題状況の把握

- 総合的な学習の時間、川を見学するが、「4年生のときにやったから、もうやらなくていいよ」と児童の声。洗剤を調べたり実験をしたりするが、乗ってこない。

ここでは、子ども達が調べ学習や事件になかなか乗ってこないというように問題が具体的な事実とともに、意識的にとらえられています。しかも、望ましい姿、あるいはあり得る姿と比較して、眼前の子ども達の様子がとらえられています。もっと積極的になってもよさそうところ、そうではない子ども様子が問題としてとらえられています。

(4) 自明性への懐疑

- しかし、本やインターネットで調べたことをまとめる段階になって、突然真剣になりだした。
- 「今までの沈滞していたムードは何だったか」
- ドリルやスキルタイムの時間は、静かに集中して取り組む。

川の学習に興味が見えた子ども達が、本やインターネットで調べたことをまとめる段階になって真剣になりだしています。こうした意外性を発見しています。それまでの子ども達の姿からみて、当然と思われる姿とは違う姿がみられます。また、このことが、ドリルやスキルタイムの時間の姿を想起させています。静かに集中して取り組むという一見すると問題のない姿の中にも、問題を感じるようになっていきます。ここには、2つの意味で自明性への懐疑が生じています。1つは、突然真剣になりだしたことによって、川の学習にも積極的に取り組んでいることです。もう1つは、ドリルやスキルタイムの時間は、静かに集中して取り組むという問題がないと思われる子ども達の姿を改めてとらえ直し、そこにも問題を見出しているが、みずから能動的に働きかけをするような学習では積極的にならないということが、教師に見えてきています。

(5) 潜在的な問題の顕在化

- ふと気がついた。「先生、次は、何をしたらいいですか」と児童はきくが、「先生、○○していいですか」ときかない。

この段階において、教師は何が問題であるかに気がついていません。子どもの姿が指示待ちであることです。この気づきが、潜在的な問題の顕在化です。ここで注目すべきことは、<くない>ことに気づくことです。「○○していいですか」と子どもが教師にきくことは、あっても良さそうなのに、なぜかないということに教師は気付いています。“ある”ものは見えています。ここでは、ないものに“ない”ということ、気付きに促されています。ここでは、ないもの(見えないもの)に気がつくという点で、洞察力が大いに働いているといえます。教師が子どもをとらえる上で、この洞察力は非常に重要です。見えている子どもの姿と、見えていないものををつなぐ推論によって、教師の気づきが生じています。

(6) 問題の明確化・意識化

- クラスの問題点は挙手の少ないこと。
- 指名すれば、何らかの意見を言う。ノートに書いてみようと言え、どの子どももあまり困らずに書き出す。しかし、進んで自分から意見を言おうとしなかった。
- 多くの子どもたちが挙手し、発言する授業を目指してみようと思った。

ここで、問題が明確化され、意識化されています。クラスの問題点は挙手の少ないことであり、指名すれば何らかの意見を言い、ノートに書いてみようと言え、どの子どももあまり困らずに書き出すのに、自分から進んで意見を言おうとはしないというように、問題が明確になっていきます。そして、多くの子どもたちが挙手して発言する授業をしてみようというように、教師にとつての願い、解決したい課題が明確になっていきます。以上のように児童生徒の内面や学習の様相を洞察し、目指す姿を描く過程に、教師の授業洞察力が働いています。教師が「こうだからこうではないか」などと推論を続けていくことにより、事実の中から、あるいは事実と事実のつながりの中から、意味が見出されていきます。

2.5. 実践の見通しと深い子ども理解をもたらす授業洞察力

次に、問題が明確化・意識化された以降の、この教師の実践を見たいと思います。

(1) 理科「生物とでんぶん」

- (実践前) 「生物とでんぶん」に多少子どもたちが興味を示している。光合成の実験も一様に葉っぱだけでなく、茎はどうだろう、根っこはどうだろう。電気で光合成を起こしてみたい。
- 多くの子どもたちが自分の考えをどんどん言えるかもしれない。
- (実践後) 十分満足。日頃の授業に比べると拳手が多い。女子の発言が多かったこともうれしい要因。学習したことや自分が調べたことをよく理解していると思った。

○：子どもたちの様子。

●：教師の思いや子ども理解。
 問題が明確化・意識化できたことが、具体的な実践でいかされていきます。この教師は子ども達の興味をとらえ、それをいかすために、多様な実験を行うことにしています。そして、「多くの子どもたちが自分の考えをどんどん言えるかもしれない」というような実践の見通しを得ています。【実践の見通し】も、授業洞察力の重要な要素の一つです。そして、実践後も、十分な満足感を感じています。日頃の授業に比べると拳手が多く、女子の発言が多かったことを嬉しいと感じています。このように実践からの手応えも得ています。

(2) 総合「日本文化を知らせよう」

- (実践前) 多くの子の拳手と発言のために、〈授業の流れ〉、〈教室の机の配置〉を工夫し、〈話し合いの基本的なルール〉を決めた。

この実践では、〈授業の流れ〉〈教室の机の配置〉〈話し合いの基本的ルール〉という手だてを導入しています。ここにおいても、先程の実践と同様に、このような手だてを講ずれば、多くの拳手と発言をするであろうという【実践の見通し】が働いています。

- (実践後) 拳手は多い。
- それだけでよいのか。
- 知っていることだけを拳手し、発言しているだけだ。
- 考えの深まりがない。相互の意見発表から新しい発見も無い。

実践の見通しをもって授業を行った結果、拳手は多いというねらいに即した子ども様子が現れました。ただし、先程の例と違い、教師は子ども達の学習の様子に満足していません。「知っていることだけ」を発言し、「考えの深まり」や「新しい発見」のないというように、子どもの発言の背景を探りながら評価しています。【発言の背景の推測】も授業洞察力の一つであるといえましょう。

(3) 国語「話し合って考えを深め、意見文にまとめよう」

- 授業でどの子どもを絡ませるかを仕組むために、児童の事前の意見をまとめたノートを見て、子どもをグループ化する（絶対極刑派、少年法賛成派、折衷派）。

この授業は、国語の授業であり、話し合いで考えを深め、意見文を作成します。テーマは、少年法で、少年の犯罪に対して極刑にするか、現状の少年法に賛成するか、折衷にするかについて、子ども達が考えます。子ども達のノートを見て、教師がどの子どもの考えを絡ませるかを考えており、この授業でも実践前の段階で、【実践の見通し】が働いています。

- 児童Aは、運動、学習ともに成績がよく、クラスの中では存在感のある子である。しかし、友達のことを神経使いすぎだなと思うくらい気を遣っているところがある。児童Aは、折衷派であった。

そして、抽出した児童について、教師がとらえている普段の様子と関わらせてとらえています。このような【その授業以外における子どもの様子との関連づけ】が働いています。これも授業洞察力の1つといえます。

- いつも相手に容赦なくきつい言葉を言いその考えが自分中心の児童Bは、少年法賛成である。絶対極刑派かなと思っていた私もびっくりした。

一方、児童Bについては、教師は意外性を発見しています。普段の様子から推測されるものとは異なる様子を児童が示しています。

こうした【子どもとらえ直し】も教師にとって重要な授業洞察力です。

授業で現れた1人1人の子どもの発言や行動を、授業以外の様子とつなげて解釈することは、教師をより深い子ども理解へと導いていきます。特に意外性のある気づきは、子ども理解の修正を迫る上で重要です。

(4) 保健「病気の予防」

- 児童C「(タバコを)吸ったって、普通より早く死ぬだけだし、吸わなくてもガンになるから、どうせなら吸ってみたい」
- 今の自分に何かしら割り切れないものを感じながら正義に背を向けているのではないか

この授業は、保健でタバコの害を学習しているときの様子である。児童Cは、「吸ったって、はやく死ぬだけ」「吸わなくてもガンになるなら、どうせなら吸ってみたい」と発言している。この発言は、本時のねらいからすれば、到達してほしい知識や態度と大きくずれてしまっているように見えます。しかし、そうした基準による評価で子どもをとらえるだけでなく、このような姿を見せざるえない1人の人間として、この子を肯定的に受けとらえようとする教師はいます。そして、「何かしら割り切れないものを感じながら正義に背を向けているのではないか」と、児童Cの背景を探っています。こうした、【子どもの背景への接近】も、授業洞察力に位置づけられます。

以上のように、ここに挙げた教師の場合は、日々の実践の中からも潜在的な問題を掘り起こし、それに意識的に対応し、子どもの捉え方を深めていっていることがわかります。教師の実践的態度は、授業の事実にもとづいて研究を行うという授業研究の考え方と共通しています。

教育実践とは、不確定な手がかり(情報)をもとにして、不確定な未来にむかって、できる限りの最善な手だてを講ずることの連続です。すなわち、気づき、考え、動くという、知覚-判断-行動のサイクルです。どう知覚するか、どう判断するか、どう行動するかというように、洞察力は各段階に影響するとともに、知覚から判断へ、判断から行動へ、行動から知覚へというように、2つの段階をつなぐ役割もしています。

2.6. 授業洞察力の構造

以下では、授業洞察力の構造を明らかにしたいと思います。まずは、紹介した事例からは、(1)実践上の問題に気づく、(2)実践の見通しを得る、(3)深く子どもを理解するという点において、教師の洞察力が作用していました。これをまとめると、以下の通りになります。

- + -- 【潜在的な問題の明確化】
 - 【根拠が明確でない違和感】
 - 【問題の不明確さの自覚】
 - 【問題状況の把握】
 - 【自明性への懐疑】
 - 【潜在的な問題の顕在化】
 - + -- 【問題の明確化・意識化】
- -- 【実践の見通し】
- + -- 【深い子ども理解】
 - 【その授業以外における子どもの様子との関連づけ】
 - 【子どもとらえ直し】
 - + -- 【子どもの背景への接近】

図2 事例から明らかになった授業洞察力の構造

さらに、先に紹介した事例以外からも、さまざまな洞察力が浮かび上がってきます。名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育方法学研究室において、授業分析・授業研究の研究が進められていきます。研究途上ですので、あくまでも現段階でのものですが、これまでの研究成果の一部から授業洞察力の構造を以下に示します。

+++ 【潜在的な問題の明確化】

- |-- 【根拠が明確でない違和感】
- |-- 【問題の不確かさの自覚】
- |-- 【問題状況の把握】
- |-- 【自明性への懐疑】
- |-- 【潜在的な問題の顕在化】
- +++ 【問題の明確化・意識化】

--- 【実践の見直し】

- |-- 【適切な指導の手だての選択】
- +++ 【手だてと予想との因果関係の推定】

--- 【深い子ども理解】

- |-- 【子どもの背景への接近】
- |-- 【その授業以外における子どもの様子との関連づけ】
- |-- 【子どものとらえ直し】
- +++ 【子ども相互の関係把握】

--- 【教科内容・教材の本質の理解】

- |-- 【教科の本質・構造の理解】
- ++ 【教材（ひと・もの・こと）の深い理解】

--- 【実践に関する説明・理論化】

- |-- 【他事象との関連づけ】
- |-- 【関連事象の想起】
- ++ 【概念化・言語化】

せることが必要となりませんが、正しい手続きを習得するだけにとどまらず、どちらのやり方がよいのかを子ども達が考える活動も重要です。その際には、どちらのやり方をしても、答えは一緒になるところに気付くことが大切です。さらには、数字が変わっても同じやり方で求めることができることに気付くことが大切です。2つの手続きのどちらでも答えが同じになること、数字が変わっても同じ手続きで答えを求めることができることが、数学的な世界で問題を解決していく時の良さです。こうした数学の良さを子どもたちが感受できるように授業展開が求められます。教科の本質、構造に基づいて、なぜこの教材を今やるのかを教師が理解していることが、教室での質の高い学びを実現する上で重要です。

2.7. 授業洞察力の必要性

授業洞察力は、実践者にとって、授業の計画・実施・評価の各段階で重要な働きをしています。特に、自分の実践を意識的に改善していくときに、この力が発揮されるとともに、その力が高まります。意味のある省察は、洞察力によってもたらされますし、また深い省察は洞察力を高めることとなります。

実践の省察 ←→ 授業洞察力

図4 実践の省察と授業洞察力

教師を育てる教師にとっては、自己の経験を伝えるためにも、相手の実践に対するアドバイスをするためにも、洞察力が鍵となります。経験をただ伝えるだけでは不十分であり、相手の教育実践上の課題に関わらせながら、自らの経験を適切に概念化・言語化する必要があります。また、相手の実践の問題点や可能性を、具体的な事実に即しながら、その背景を読み取り、価値付けて、言語化し、伝達する必要があります。

2.8. 授業洞察力の関連概念

授業洞察力は、授業を実施する教師にとって求められる能力です。これに関連する能力は、これまで様々な形で重要性が指摘されてきました。それらをいくつか紹介します。

図3 授業洞察力の構造

図3に示した授業洞察力の構造の内、前節までに紹介していない部分として、実践に対する説明・理論化と、教科内容・教材の本質の理解について、補足します。

前者の実践に対する説明・理論化は、洞察力によってとらえた事実をどのように説明するかという点に関わります。したがって、その中心は洞察力ではなく、表現力、説明力、論理的思考力の問題であることとらえることもできます。しかし、見えている事実と、見えていない事実をつなげたり、メタファーを使用して適切に言い当てたりするためには、洞察力が不可欠な役割を果たしているといえます。

後者は、教科内容の本質的な構造を見抜く力です。例えば算数の授業では、8+4を計算するとき、4を2と2に分け、8に2を加えて10とし、その後2を加えて12とするやり方があります。一方、8を6と2に分けて、4に6を加え10として、残りの2を加えて12とするやり方があります。こうした計算の学習では、計算手続きを習得さ

斎藤喜博 「教師の洞察力」

斎藤喜博²は、教師の洞察力について以下のように述べています。「教師が授業のなかで、具体的に子どもの事実に対応し対処できるということは、やはりその教師に、子どもの事実をみる目があり、事実の底にあるものまでも、するどくみぬく力があるからである。そしてそういう力の一つには、教師が教材の本質とか方向とかをしっかりとみきわめており、教師としての自分の解釈を持ち、その教材によって子どもにどういうものを与えたいかというねがいをもっていることから出てくるものである。同時に子どもが、教材とか教師の投げかけたものにどう反応し、どういう疑問とか戸まどいとかをもち、どんな新しい思考や感情を出しているかを、するどくみぬく力が教師にあってはじめてできていることである。」このように、斎藤は、叱咤に働く教師の判断や選択には、教科の本質の理解や、子どもへの願いととも、子どもの事実の底にあるものを見抜く洞察力が重要であると指摘しています。

シヨーン 「反省的実践家」 Reflective Practitioner

シヨーンが提唱した反省的実践家とは、佐藤学³の解説によれば、「現代社会の複雑問題に対応するために」（中略）「科学的理論だけでなく経験が培う経験知を活用して複雑な問題状況に身をおいて『活動過程における省察』を展開する」専門家のことです。なお、「当初は教師を直接として研究し提起されたものではなかったが、教職の専門性を見直しと教師教育の改革に大きな影響を及ぼすものとなった」とされています。さらに、「『反省的実践家』としての教師は、自らが実践的研究の主体であり」、（中略）「教える存在であるだけでなく、自らも専門家として学び成長する存在であり、学校を開かれた専門家の共同体へと再組織する必要性を提起している」と佐藤は強調しています。

アイズナー 「教育的鑑識眼」 Educational Connoisseurship

アイズナーが提唱したコナサーシップ（鑑識眼）とは、浅沼茂⁴の解説によれば、「批評家と鑑識家もっている目利きや勘のような直感的能力」のことであり、「優れたカリキュラム批評家は、この直感的な能力を持っていて、それを的確な言葉で言い表すことのできる専門家」であるとされています。

シエイベルソン 「教師の意思決定」

教師の意思決定研究は、吉崎静夫⁵の解説によれば、「シエイベルソンが1973年に（中略）研究論文を発表して以来、アメリカばかりでなく、ヨーロッパや日本でも授業研究者の関心を集め、活発に研究されてきた」とされています。その背景としては、「『単なる技術者としての教師』から『熟慮と判断を必要とする教師』へといった教師観の変化があった」と指摘しています。そして、その後の研究の展開も視野に入れながら、「アクターとしての教師」の意思決定は、「3つの判断・決定（『子どもの学習状態は予想していた範囲内か』『他の手だて（対応策）があるか』『どのような手だてをとるか』）の段階をへて行われる、複雑な情報処理のプロセス」であると吉崎は述べています。

バース 「アブダクション」

アブダクションとは、帰納（インダクション）、演繹（ディダクション）と並ぶ推論の形式の一つです。仮説生成と呼ばれることもあります。教育学の用語ではなく、広く一般の科学や哲学において用いられる概念です。この言葉は、20世紀初頭のプログラムメイズムの提唱者のバースによって広く知られることになりました。米盛裕二⁶によれば、アブダクションは以下のように説明できます。

驚くべき事実Cが観察される。

しかしもしHが真であれば、Cは当然の事柄であろう。

よって、Hが真であると考えるべき理由がある。

見えている事実と、見えていない事実とを結びつける上で、アブダクションは、授業洞察力と深く関連する推論方法です。

2.9. 若い教師を育てること

教師を育てるといっても、そもそも教師は自律した専門職ですから、何かを一方的に教えることが育てるということではありません。自ら学び成長していくことが基本です。また、教える（Teaching）ということの専門職ですから、自らの学び（Learning）についても、よりいっそう深い見識を有していることが求められます。また、教師を育てる教師にとっても、このことは当てはまりません。それとともに、教師が育つ環境を構築することも求められます。

² 斎藤喜博 「教師の洞察力」、現代教育科学、No.132、1968年、pp. 126-132。

³ 佐藤学 「専門職としての教師」 教育工学事典、美教出版、2000年、pp. 344-346。

⁴ 浅沼茂 「アイズナー、E.」 現代カリキュラム事典、ぎょうせい、2001年、P.488。

⁵ 吉崎静夫 「教師の意思決定」 教育工学事典、美教出版、2000年、pp. 188-190。

⁶ 米盛裕二 「アブダクション」、勁草書房、2007年。

このように考えると、若い教師を育てるとは、教師が専門職として発達していくことを支援していくこととえます。つまり、**自律的な専門職として発達**することが促進されるような環境を構築することであるといえます。

教師を育てる教師は、一方的に若手教師に指導するだけでなく、子どもの学びという授業の事実を中心にすえて、ともによりよい実践を希求する探究者として協同する関係性が求められます。つまり、子どもの学びを媒介として、若手教師と教師を育てる教師がつながります。このときに、事実から隠された意味を読み取り、未知の将来を展望するために洞察力が重要な役割を担います。教師を育てる教師には、より深い洞察力が求められます。

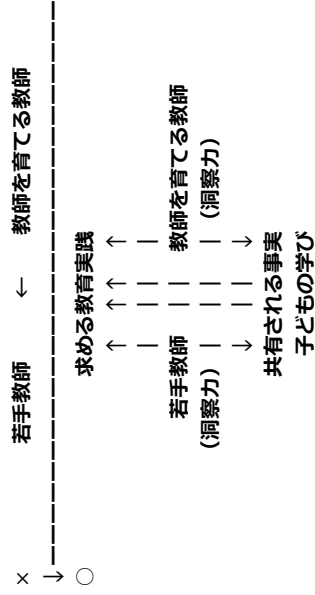


図5 “若手教師”と“教師を育てる教師”との関係性

若手教師と、教師を育てる教師は、協同して実践のデザインや、振り返り（リフレクション）を行います。その際の議論の焦点が教師の行為の是非に偏重しないよう、子どもの学びの事実に基づいて対話が行われることが大切です。

2.10. 洞察力を高めるためには

洞察力は、実践における深い省察をもたすためのもですが、同時に深い**省察**によって洞察力は高まると言えます。因果関係でいえばどちらが先かという「二つトリ卵問題」と同型の構造ですが、この両者を因果論ではなく相互が循環して発達するプロセスとしてとらえることができます。

また、洞察力によって**対話**も重要です。専門職としての同僚性にもとづきながら、教師相互が対話することによって、他者の見方を学ぶことができます。

こうした点は、次章で紹介する学校を基盤とした研究の存在意義にもなっています。事実にもとづく授業の研究、同僚性にもとづく教師同士の協同の学びが、求められています。

2.11. 子どもをとらえる基本的な構え

授業洞察力の中心は、子どもの表面に現れた行動や発言の背景を見取っていく力です。子どもをとらえるには、教師が受け取る主観的印象もありますし、テスト等で測られる客観的なデータもありません。これは、いずれも子どもの状態をとらえるために、貴重な情報に他なりません。しかし、これらの情報は、単に集積しただけでは、一人の人間としての子どもの全体像をとらえることができません。断片的な情報をつないで、洞察力をはたらかせて、総合的に一人の個を理解することが大切です。

子どもをとらえる基本的な構えは、「**幅でとらえる**」ということです。子どもをとらえる幅とは、ありのままの子どもの姿を受容しつつ、同時にありたい姿を展望して願いをかけるときに生じる幅のことです。期待だけで子どもをとらえれば、できていないことをマイナスとしてしか見ることができなくなります。すなわち、「この子は・・・ができていない」という見方しかできなくなります。一方、ありのままを受容するだけでは、「この子は・・・ができていないけど仕方ない」で終わってしまいます。子どもをとらえる幅が狭くなると、教師が子どもに働きかけを行う幅も狭くなります。当然、子どもも息苦しくなります。「ありのままの姿」と「ありたい姿」の幅の中で、子どもも教師も関わりながら動くことができます。そこに、「なりつつある姿」が現れてきます。

こうした子どもをとらえ方は、矛盾のかつ統一的な把握といえます。矛盾とは、統一できないものを統一しようとする動きのことです。今の姿を、100%受容しつつ、そこに願いをかけるということ

ありたい姿

なりつつある姿

ありのままの姿

図6 子どもをとらえる幅

3. 授業洞察力と研究マネジメント力

3.1. 学校を基盤とする研究の必要性

教育実践の改善のための授業研究を中心に、学校を基盤とする研究について考えていきます。前章で見てきたように、授業洞察力は、目に見える事実の背後を読み解く力であり、個々の子どもを深く理解した上で授業を行うために必要な力です。これを高めるための方法が、事実にもとづく実践の省察と、専門職としての同僚性にもとづく教師どうしの学び合いです。

公教育を担う学校には、自律的な専門職である教師が集団で存在し、相互に専門性を高め合っていることが求められます。この点に今日の学校の重要な存在意義があるといえます。つまり、自発的な研究に支えられているからこそ、社会からの信頼にこたえる教育実践が可能になります。

表2は、学校を基盤とする授業研究の目的を示しています。いつの時代にも変わらず求められる目的が3つ、特に今日的な状況の中で求められる目的が3つあります。

表2 授業研究の目的と今日的な課題

◎ 時代をこえて共通する授業研究の目的
<ul style="list-style-type: none"> • 研究することによって、教師としての力量を高める • 授業の改善点や、改善の方策を明らかにし、よりよい授業の実現に近づける • 明日の実践の拠りどころとなる理論を構築する
◎ 特に、今日的な状況において大切にしたいこと
<ul style="list-style-type: none"> • 学び合う組織としての学校（みんなが学ぶコミュニケーション） • 学校を基盤とする経営・カリキュラム開発・教師の発達（校内の研究の蓄積） • 地域・社会からの信頼へとつなげる（目標・評価・発信）

学校を基盤とする研究を活性化させることにより、教師の授業力の向上が期待されます。

- 実践の省察 Reflection
- 教師同士の協同 Collaboration
- 専門職として学び合う組織 Professional Learning Community

3.2. 教師の専門性とそれを支える専門職集団

専門職の集団として教師たちに求められるものは、専門性に基づいた対話です。「ほめあうばかりの研究協議会」「一方的に自説を主張するだけの検討会」では、教師同士の相互の信頼に基づく成長は見込めません。安易な同調や切捨てではなく、教師たちが、時に対立や葛藤も含みながら対話することが求められます。

教師の専門性とは、2階建てで考えることができます。ベースになる1階とは、専門職としての「ぶれ」のなさに相当します。つまり、教育実践における基本事項の共通理解です。それほど複雑でない事象に対しては、教師ごとの認識の差が少ないほうが望ましいです。教師ごとに、あまりにも言うことが違うのは、子どもや保護者、社会からの信用が得られません。

一方、教育実践上の諸問題は、予測不可能で複雑な要因が絡み合っている場合が多いです。そういう事象に対しては、全員の見解が簡単にそろえる事は難しいです。むしろ複雑な事象にもかかわらず、1つの見方に対して異論が出ないような集団は、専門性が高いとはいえないでしょう。つまり、医師のセカンドオピニオンのように、専門性の高さ故に見解が分かれることも、実現しなければなりません。特化した専門性や個性など、専門職同士の間での違いです。専門職としての高度な判断には、見解の相違を当然含みます。これが、教師の専門性の2階に相当します。

このように、教師の専門性を、ぶれない専門性と、さらなる専門性の重層的な構造になっているといえます。ぶれない専門性を教師相互が確認し合うためにも、さらなる専門性にもとつき高度な意思決定を行うためにも、学校を基盤とした研究が必要とされます。

表3 “ぶれない専門性”と“さらなる専門性”

信頼される専門職とは？	
専門職としての「ぶれ」のなさ	・ぶれない専門性
==>	基本事項の共通理解（専門職ならではの安定性）
専門職としての高度な判断	・さらなる専門性
==>	特化した専門性や個性（専門職間の違い）

3.3. 学校を基盤とする研究を実現する上での課題

学校を基盤とする研究の重要性を認識したとしても、それを学校の中で実現して行くことは、簡単なことではありません。学校がなすべき課題の多さから、研究の優先順位が下がってしまうということも、現実でおこっていることです。

表4 教師が感じる校内で授業研究を実施する上での問題点（例）

- ◎ 研究授業の引き受け手が見つからない
- ◎ 授業を公開したくない
- ◎ 授業公開しても、集まるのが難しい
- ◎ 研究授業しても、積み重ねが無い 議論が継続しない
- ◎ 得られた成果が何かが不明確
- ◎ 学校の研究課題と、各教師の日常的な悩みとの乖離
- ◎ 事後検討会での発言が一部のみに偏る
- ◎ 授業者へのほめ合いにおわる
- ◎ 授業者への一方的な批判または尋問に終わる
- ◎ 教材解釈中心の事後検討会（子どもの学びの事実の不在）になる
- ◎ 研究課題が外れると、研究しなくなる
- ◎ 中心メンバーの転勤で、校内の研究が衰退する

このように感じている教師や学校は少なくないと思われます。しかしながら、開発部門をなくしたメーカーが、やがて競争力をなくしていくように、<研究なくして実践はない>という強い意志が必要です。その上で、研究を充実させる方策を講じる必要があります。

3.4. 学校を基盤とする授業研究のあり方

まずは、学校全体で研究に取り組むための雰囲気形成されていることが大切です。それは、ビジョンの共有です。学校全体がどのような教育を目指していくのかについて共通理解が図られていくことが大切です。

その上で、教育実践とは、また教育実践の研究とは、未知への挑戦であるという認識が共有されます。たとえば、研究授業をするにしても、「わからない」からこそ研究をするのであるという考えに基づいて行われるべきです。研究授業は、模範授業ではありません。研究授業の授業者も、参観者も、できるだけ同じ地平に立って、問題意識を共有し、共に未知に向かう挑戦者として協同することが大切です。

以下では、学校を基盤とする授業研究のあり方をまとめます。

- それぞれの見方・考え方の違いがいかにされるために
- 改善につなげるために（明日の子どものために）
- 参加者の負担にならないように

これらのことをリーダーが意識するだけでも、学校が研究に取り組む雰囲気はよくなるでしょう。しかし、具体的に効果的な授業研究体制を構築するためには、目指す目標に向かって、資源を適切に配置し利用するマネジメントが必要です。そして、個々のリーダーには研究に対する基本的な態度、研究を活性化させるための方策に関する知識、方策を実現するための能力が必要となります。

【効果的な授業研究体制のためのマネジメントの諸要素】

Opportunities（研究の機会）

- （事前）
授業案の検討会
教材研究（開発・解釈）
（研究授業）
研究授業の実施、授業公開
（事後・直後）
事後検討会（即日）
（事後）
事後検討会（長期休暇等の利用）
研究日より

Tool（道具、研究の手だて、手段）

- 観察用紙、クリップボード、時計、筆記具、ビデオ、ボイスレコーダ、
- 座席表、速記録、指導案（授業案）
- 拡大シート、付箋紙
- アイスブレーキング
- 協議会の記録

Method(Rule)（ルール、手続き、方法）

- （事後検討会・協議会）
- ワークショップ型（参加型）
- 固有名詞の子どもで語る
- 具体的な場面、発言、行動を特定する
- 授業者にできるだけ質問をしない
- ビデオの活用

【問題解決】

- ・ 研究が、教師が日々の教育実践の中で感じる問題の解決を志向していること。
- ・ 研究には、未知の事象への挑戦が含まれていること。
- ・ 研究授業のデザインの中に、研究的な問いが反映していること。

【協同】

- ・ あらゆる教師が立場の違いを超えて参加・協力できること。
- ・ 授業者のみならず、参加するすべての人の成長の機会であること。

【実証性】

- ・ 授業のデザイン、観察、協議のどの段階においても、固有名詞の子ども（個別の子ども）が意識されていること。
 - ・ 互いとらえた事実が、後から検証可能なように、記録されていること（子どもの特定、時刻の特定）。
- 【改善・成長】
- ・ 実践の改善をめざして、たえず省察が行われていること。
 - ・ 教材研究、教育方法の工夫、教材やメディアの活用など、可能な限りの手だてが取られていること。

【討議】

- ・ 授業者、学習者が、行っていること、なそうとしていることを、共感的にとらえた上で、必要に応じて批判すること。
- ・ 授業の外側の事実から説明するのではなく、授業の内側の事実を語ること。
- ・ 授業者への質問は最小限にとどめること。また、質問者は、回答を予想し、それを合わせて述べること。

3.5. 研究のリーダーに求められるマネジメント力

学校を基盤とする研究を推進していくための、リーダー（ファシリテーター）の役割について考えていきましょう。

【研究リーダーに求められる役割】

- すべての教師が安心して研究に参加できるように
- 本音が出し合える協議会にするために
- 授業者・子どもを尊重する雰囲気形成するために
- 事実や考えが共有されるために（議論を見えるようにするために）
- 事実に基づいて語るために

速記録、逐語記録の活用

Approach (研究の考え方)

事実に基づく エヴィデンス
事実の背後を探る 探究、洞察
教師同士の学び合い 同僚性 コラボレーション
可視化 (見える化)
問題意識の共有
事実の評価の基準

Theory (授業研究の意義・目的)

具体的な事実の発見と共有
協同的問題解決
言語化・概念化 (言葉の共有)
教師の暗黙知の明示化・意識化
授業者の成長へ
授業者以外の授業力の向上へ
事実から子ども理解へ
指導の手だての検証から改善へ

System

年間計画
研究組織
授業研究の成果をカリキュラムマネジメントへ接続

3.6. 授業洞察力と授業研究

授業洞察力とは、教育実践における諸事象の背後にある複雑で多様な要因を読み解く力であり、これは授業研究を通して高まると考えられます。授業研究では、表面に現れた事実でもって教授や学習の適否を評価するのではなく、児童生徒の内面や学習の様相を洞察することが重要です。すなわち、授業研究とは子ども理解でもありません。

また、授業研究をより深く行うためにも、授業洞察力は鍵です。子どもの背景を読み解く力が増えれば、授業研究をおこなっても、学習のプロセスを理解することができず、表面的な行動に関するデータの集積に留まってしまう。

名古屋大学教育学方法学研究室では、永年にわたり、「授業分析」を研究の柱としてきました。初代の教授である重松鷹泰⁷が教育の科学化を目指して授業分析を提唱しました。それ以来、詳細な授業の記録に基づく研究が進められてきました。このグループの授業分析では、子どもを固有名詞でとらえます。すなわち、それぞれが独自の関心、経験、生活、個性をもった一人の人間として、個々の子どもに注目します。また、授業を一回性の相互作用にもとづく学びの場としてとらえ、その具体性や特殊性を大切にします。授業の個性を捨象することなく、その時その場で一回限り起きている出来事に互に関連づけて考察していきます。また、授業で起きている出来事を、共感的に理解し、想像します。教室での出来事を、自己の身体を媒介として理解します。学校で行う授業の研究にも、この研究で大切にされている、具体的な子どもの事実を出発点とすることや、協同で研究することは、重視すべき点であるといえます。

そして、具体的に個別の事実にもとづく研究成果を蓄積する事が、学校の組織的な教育力の向上につながっています。教育の理論書、学習指導要領やその解説、各種の咨申、アクションプランなどには、教育のあり方に関するさまざまな理論的な用語が登場します。そうした公式的な知見とともに、実践においては教師が有している知識 (時には暗黙に働いている実践に根ざした個人的な知識) などの知見も重要です。授業研究は、そうした個々の授業や学校の特異性を超えた公式的な知見 (理論知) と、しばしば言葉にすらない教師の個人的な知見 (実践知) の橋渡しをする役割があります。教師同士が学び合うコミュニティが、学校を基盤とする研究では、通じて形成されることが望まれます。学校を基盤とする研究では、事実の背景を読み解き、事実に意味を見出し、価値付け、適切な言葉で語る事が大切です。それによって、学校は社会と個人をつなぐ中間的なコミュニティとなります。すなわち、メンバーが共有する事実が蓄積し、新たな言葉 (概念) が生み出される場となります。

このように見てくると、授業洞察力は、すべての教師にとって必要ですが、学校を基盤とする研究をリードする教師にとって特に重要であるといえます。

⁷ 重松鷹泰「授業分析の方法」、明治図書、1961年

キーワード

課題解決能力、同僚性、授業洞察力、研究組織力、マネジメント力、
教育研究リーダー、ミドルリーダー、教師教育者、若手育成力、教育研究論文

人数規模 C 21～50人

研修日数 D 11日以上

平成24年度
教員研修モデルカリキュラム開発プログラム
実施報告書

同僚教師を育てるミドルリーダーを対象とした
授業洞察力と研究組織力の育成

発行年月日 平成25年3月31日
実施機関 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
連携機関 愛知県総合教育センター
連絡担当者 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
准教授 柴田好章
Tel/Fax 052-789-2622
E-mail shibata@nagoya-u.jp