

(独立行政法人 教員研修センター委嘱事業)

教員の資質向上のための研修プログラム開発事業

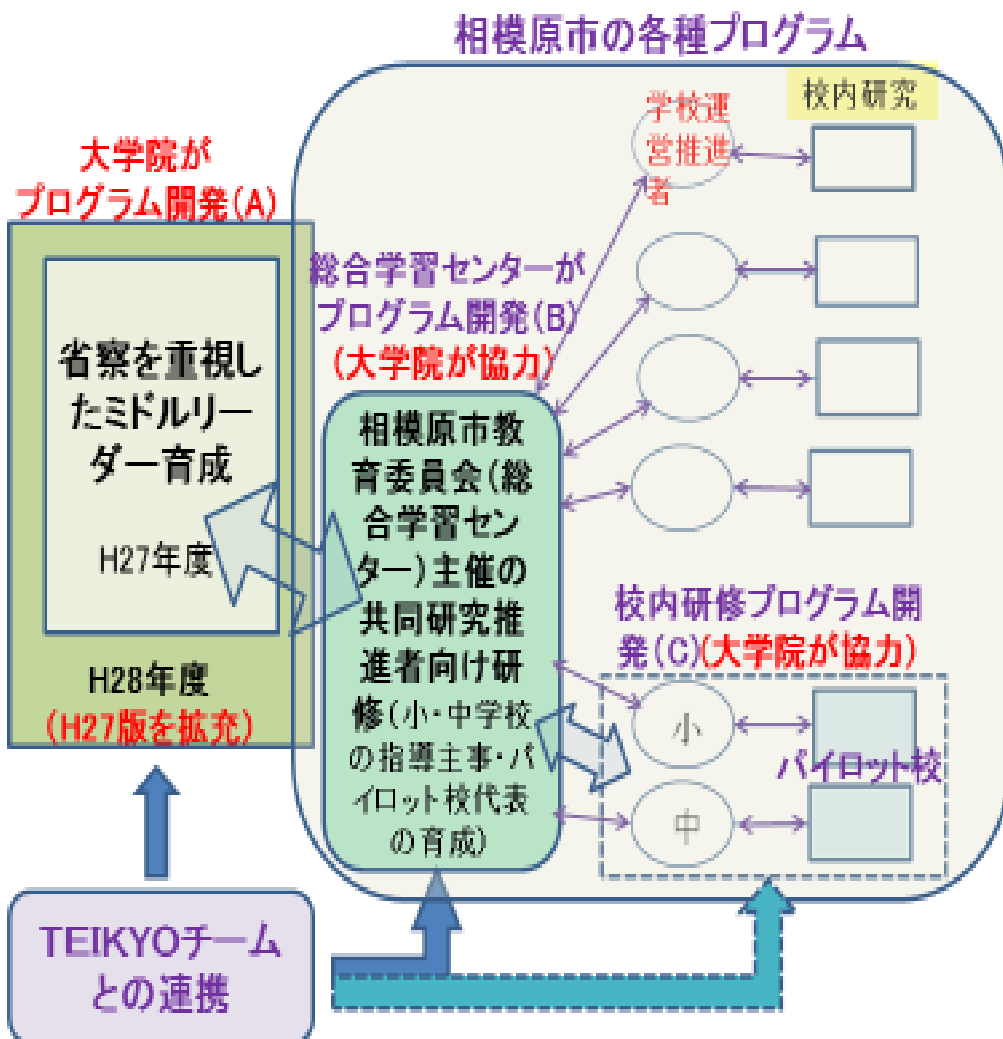
報 告 書

プログラム名	『実践と省察』をベースに校内研究を活性化させるミドルリーダー研修プログラム開発
プログラムの特徴	<p>相模原教育委員会との共同プロジェクトとして、指導主事等のミドルリーダーを対象とする研修プログラムを実施し、さらにこの受講生が校内研修等で実施する過程を支援・援助しながら、開発した研修プログラムの効果検証を図った。</p> <p>具体的には、①ミドルリーダーを対象とした研修プログラムを開発/実施し、②その受講生が在職する学校との連携・先導的試行（パイロット実践研究）を支援しながら、③汎化可能な省察的实践研究による教員研修プログラム開発とその効果検証方法の開発に取り組み、④「実践と省察」をベースに校内研究を活性化させるミドルリーダー研修プログラムの開発視点・ポイントを明らかにすることとした。その際、省察的实践研究の手法を試行するパイロット校での教育実践研究を、より実証的検証可能な方法を開発するために、映像データ収集と分析機器等、ICT 関連機器に基づいた研究手法を取り入れることとした。そこでは、相模原市教育委員会並びに同総合学習センター、神奈川県立総合教育センターの教員研修機関と恒常的な連携を持つとともに、アクションリサーチ法に基づく研修プログラムの試行・改善を行った。</p>

平成 29 年 3 月

機関名：帝京大学大学院教職研究科

連携先：相模原市教育委員会



- ①帝京大学企画のミドルリーダー育成プログラム(プログラムA)開発
- ②総合学習センター企画の(新任)学校運営推進者(主幹教諭)研修講座(5時間)プログラム(プログラムB)開発
- ③2パイロット校の校内研修プログラムに関する効果あるいは課題検討(プログラムC)開発
- ④これらを総合的に考察したもので、効果検証を行った。

図 校内研修を活性化させるミドルリーダー研修プログラム構成

I 事業実施状況

1. 事業名・プログラム名

(1) 事業名

「教員の資質向上のための研修プログラム開発事業」

(2) プログラム名

『実践と省察』をベースに校内研究を活性化させるミドルリーダー研修プログラム開発

2. 研修プログラム開発の背景・趣旨・目的

○本研修プログラム開発の全体構想

知識基盤社会と高度情報社会並びに高リスク社会の中で、学校での学びの相対的位置が問われ、“学校ならではの学び”を創出することが喫緊の課題となっている。その“学校ならではの学び”を考える際に、“学びあえる”授業を創出できる教師の力量とそのための同僚教師によるチーム力向上のための研修が重要であると考えている。

本教職研究科は、平成 21(2009)年に創設され「理論と実践の融合」を「児童生徒の顔の見える実践・授業研究」を核にしたカリキュラムと省察システムを構成・展開・拡充させてきた。そこでは、このミドルリーダー育成のために、①授業担当者が異領域・複数教員による協働的指導体制、②医療と福祉、特別支援教育と普通教育とをリンクさせたインクルーシブな実践的教育活動を、③学卒院生と現職院生がチームとなって、附属小学校や実習協力校での授業研究や臨床経験に挑むリフレクション科目の充実・体系化によって展開してきているところに特徴がある。

とりわけ平成 27(2015)年度は、①(独)教員研修センターの「平成 27 年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」の採択を受け、相模原教育委員会と共同プロジェクトを実施するとともに、②本教職研究科としての医療・福祉の専門家と教員経験者教員との集中的検討を経て、学校教育を支援する「教育と医療の連携」を視野に入れた高度実践型を指向する大学院発研修プログラムの拡充方針を策定した。

そこで、今年度は「平成 27 年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」で取り組んだ相模原教育委員会との共同プロジェクトとしては、相模原総合学習センターの指導主事等のミドルリーダーを対象としたミドルリーダー育成研修プログラムを実施するとともに、学校現場で実施可能性を考慮したプログラム開発を試行することとした。本学・教職研究科は八王子市にあり、相模原市・神奈川県と接している。相模原市とは、小・中学校等教育機関との連携を積み重ね公立学校等との連携を取りながら、汎用可能な省察的实践研究による授業力向上のための教員研修プログラムの開発と試行、効果検証を介して普及可能なミドルリーダー研修プログラムの再構成を行っていきたいと考えてきた。

これら相模原教育委員会との実質的な連携・共同研修体制の拡充・基盤整備を生かし、本

年度は、本教職研究科での高度実践型の「教育と研究」の成果を反映する形で本研修モデルカリキュラム開発プログラムに取り組んだ。

具体的には、①相模原市内の公立学校との連携・先導的試行（パイロット実践研究）を行いながら、②汎化可能な省察的実践研究による教員研修プログラム開発とその効果検証方法の開発に取り組み、③「実践と省察」をベースに校内研究を活性化させるミドルリーダー研修プログラムの開発視点・ポイントを明らかにすることとした。その際、省察的実践研究の手法を試行するパイロット校での教育実践研究を、より実証的検証可能な方法を開発するために、映像データ収集と分析機器等、ICT 関連機器に基づいた研究手法を取り入れることとした。そこでは、相模原市教育委員会並びに同総合学習センター、神奈川県立総合教育センターの教員研修機関と恒常的な連携を持つとともに、アクションリサーチ法に基づく研修プログラムの試行・改善を行った。

3. 研修カリキュラムの内容等

(1) 開発した研修プログラムの受講者

- 相模原市内小・中学校の総括教諭
- 相模原市内小・中学校の教職歴 15 年前後の教諭

(2) 研修開発事業計画

プログラム開発に向けた連携協議会の実施内容

1. 目的：大学院、教育委員会が連携協力した高度な研修プログラム開発に向けて組織的・計画的に協議を行う。
2. 組織：本プログラムの組織構成員他必要に応じて研修プログラム開発協力校から校長等が参加する。
3. 会場：相模原市立総合学習センター
パイロット校（相模原市立淵野辺小学校・相模原市立小山中学校）

期 日	内 容	
平成 28 年		
5/25 (水)	第 1 回	教師の熟達過程と教職専門性向上に果たす協働的な学習(校内研究)に関する協議
6/15 (水)	第 2 回	「学び合う学校づくり」を志向した校内研究におけるミドルリーダーの役割に関する協議
7/20 (水)	第 3 回	ICT を活用した新たな校内研究システム・組織体制に関する検討
9/14 (水)	第 4 回	校内研究における省察（リフレクション）の概念と方法（ICT 活用を含む）の導入に関する協議
10/12 (水)	第 5 回	高度な研修カリキュラム開発の基本方針の共有、スケジュール等調整

10/19 (水)	第 6 回	カリキュラム・マネジメント能力の育成を目指した校内研究に関する協議
11/9 (水)	第 7 回	通常学級における発達障害のある児童生徒の理解と医療機関との連携の実際に関する協議
12/7 (水)	第 8 回	研修プログラム開発協力校における成果・課題の検討①
平成 29 年		
1/11 (水)	第 9 回	研修プログラム開発協力校における成果・課題の検討②

(3)プログラム開発に向けた研修の実施

1. 受 講 者：相模原市教育委員会指導主事並びに公立小中学校教員
2. 講 師 等：大学教員等
3. 会 場：相模原市立総合学習センター

研修プログラム開発協力校（市内小学校 1 校、中学校 1 校）

日程	内 容	目 的
5/25 (水)	(1)教師の成長と協働的な学び 教職研究科 教授 三石初雄	教職専門職の熟達過程を相対化しながらその特質と協働的な校内研究構築に向けての課題を探る
6/15 (水)	(2)“チーム学校”を目指した校内研究を推進するミドルリーダーの役割 教職研究科 客員教授 矢野英明	校内研究を推進するミドルリーダーの役割の明確化
7/20 (水)	(3)ICTを活用した新たな協働的校内研究システム・組織体制の構想 横浜国立大学 教育人間科学部 附属教育デザインセンター 講師 脇本 健弘	ICTを活用した新たな校内研修のシステムと協働的な組織体制（学校・教育委員会・大学院）の検討
9/14 (水)	(4)深い学びにつなげるワークショップ型・研究協議会の理論と方法 鳴門教育大学教職大学院 教授 村川雅弘	省察（リフレクション）概念と方法を生かした深い学びにつなげる研究協議会の理論と実際
10/12 (水)	(5)ミドルリーダーを核とした実践的省察に基づく校内研究活性化 教職研究科 研究科長・教授 高橋 勝	校内研究を基礎とした、大学院レベルの高度な研修プログラム開発の域と研究課題についての共通理解
10/19 (水)	(6)カリキュラム・マネジメント能力の育成を目指した校内研究の理論と方法 教職研究科 客員教授 矢野英明	カリキュラム・マネジメントについての理解とその育成を意図した校内研究の在り方についての検討
11/9 (水)	(7)教育と医療の連携の在り方を探る 教職研究科 教授 藤井靖史	教育と医療に関するシステムと内容に関する意見交換と研究協議

12/7 (水)	(8)ICT活用と協働を意図した校内研究の 実際 教職研究科 教授 田村順一	研修プログラム開発協力校における成果・ 課題の検討①
1/11 (水)	(9)省察的实践と協働を意図した校内研究 の実際 教職研究科 教授 中田正弘	研修プログラム開発協力校における成果・ 課題の検討②

(4)組織体制

1	大学院 教職研究科長	高橋 勝	全体統括
2	大学院 教職研究科客員教授	矢野 英明	研修カリキュラムの運営および相模原 市立総合学習センターとの調整
3	大学院 教職研究科教授	三石 初雄	研修カリキュラムの調査・企画
4	大学院 教職研究科教授	中田 正弘	研修カリキュラムの調査・企画
5	大学院 教職研究科教授 (医学部小児科兼任准教授)	藤井 靖史	研修カリキュラムの企画・運営
6	大学院 教職研究科教授	田村 順一	研修カリキュラムの企画・運営
7	大学院 教職研究科講師	荒巻 恵子	研修カリキュラムの調査・運営
8	大学短期大学教授	杉坂 郁子	研修カリキュラムの調査・運営
9	事務局 企画グループ 課長	須田 正豊	大学事務局
10	事務局 企画グループ 係長	長谷川 育代	大学事務局
11	相模原市立総合学習センター所長	齋藤 嘉一	連携教育委員会統括
12	相模原市立総合学習センター 研究・ 研修班 担当課長	岡部 尚樹	研修カリキュラムの調査・企画
13	相模原市立総合学習センター 指導 主事	的場 雄一郎	研修カリキュラムの運営
14	相模原市立総合学習センター 指導 主事	池田 加奈子	研修カリキュラムの運営
15	相模原市立総合学習センター 指導 主事	金子 温	研修カリキュラムの運営、連絡調整

Ⅱ 研修プログラム開発と教師の専門性育成の在り方・改善視点

1. ミドルリーダー研修プログラムの構造と研修効果検証方法の探索

1) 研修プログラムの構造

開発した研修プログラムは、次のような3層からなる構造をもっている。

1つは、昨年度（2015年度）と同様の、今年度に帝京大学側が再開発・実施・検討した研修プログラム（以下ではプログラムAとよぶ）である。それは、相模原市立総合学習センターの指導主事を主な対象とした研修であった。2つは、今年度（2016年度）、この帝京大学側が開発した研修プログラム（プログラムA）を基に、総合学習センターが学校運営推進者（ミドルリーダー的教員）を対象に行った研修プログラム（以下ではプログラムBとよぶ）である。3つには、研修を受けたミドルリーダー的教員（指導主事や研究主任等学校運営推進者）が相模原市内の小・中学校で中核となって校内研修する場面を帝京大学側が支援するプログラム（プログラムC）である。したがって、プログラムAは昨年度の帝京大学開発プログラムの改訂版であり、プログラムBは総合学習センターが行っていた既存の学校運営推進者対象の研修プログラムを一部改訂したものである。そして、プログラムCは、研修を受けた教師が現任校でどのように研修内容を翻案し、企画・運営・実施・総括・再構成するかを、現状に即してアクションリサーチによって帝京大学側が支援するために新たに作成したプログラムである。これらの関係・構造を図式化すると2ページ目の図のようになっている。

2) この構造を活かした研修プログラムの効果検証法の策定

この3層構造は、研修プログラムAの内容が、プログラムBに反映し、またはプログラムCに反映することを期待して構成されたものである。別の言い方をすれば、研修プログラムの成果が他のプログラムB、Cにどのように反映しているかを見ることにより、開発したプログラムの効果検証ができるのではないかという検証法を想定した。

そこで、この点に関しての効果検証の手順を簡単に示すと次のようになる。なお、具体的な検証作業に関しては「4. 開発プログラムの成果検証方法の探求と提案」(pp.36-38)を参照いただきたい。以下に効果検証手順について箇条書きで記載する。

本プロジェクトの検証対象は以下の3種、4プログラムの相互関係、反映過程を対象とすることとなる。実際には、これらの中のあるプログラムの反映過程に焦点化する場合があるが、基本的にはこれらの総体を対象とすることとなる。

- ①帝京大学企画のミドルリーダー育成プログラム（プログラムA）
- ②総合学習センター企画の（新任）学校運営推進者（主幹教諭）研修講座（5時間）プログラム（プログラムB）
- ③2パイロット校の校内研修プログラムに関する効果あるいは課題検討（プログラムC）
- ④これらを総合的に考察したもので、効果検証を行っていく。

つまり、プログラムAの評価は、プログラムBとCの成果や展開過程とその関係者に関わって行うことが基本となる。プログラムBは、プログラムAを相模原版に翻案し、具体化した研修プログラムや研修指導、指導資料等とその作成者・指導者に対して行うことが

基本となる。プログラム C は、プログラム A ならびに B を各パイロット校用に翻案し、具体化した研修プログラムや研修指導、指導資料等とその作成・指導者に関わって行うことが基本となる。

さらに、これらの手順を具体的検証方法として示すと次のようになる。今年度においては、これらに関しては十分実施できていないが、成長/発達・自己意識の変化と客観的な成果物・指導過程と被研修者への聞き取り調査を重ねて、次のようなデータを基に効果検証作業を行う。

- ア) 各プログラムの受講者の意識変化調査（アンケート調査等をもとにしたフィードバック型ポートフォリオ評価ならびに聞き取り調査）
- イ) 総合学習センターが企画した研修プログラムや、パイロット校内の研修プログラムに盛り込まれた内容の考察(昨年度の研修企画・内容・方法・運営上との相違点の検討等)
- ウ) 研修プログラムの実施状況（研修の実施状況や作品・成果物、パフォーマンス等の検討）
- エ) パイロット校等での教育実践の効果（児童・生徒に見いだされる成長・発達・課題や学校教育実践研究の深まりの考察）

これらのことを判断するための実証資料としては、次のようなものを想定している。

- a) 上記研修の受講者対象の意識調査およびそれに対するセンター側の評価とその資料（研修企画・運営・実施者(ミドルリーダー)ならびに管理職と被指導者への研修前後の変化に関する聞き取り調査）
- b) センターが次年度用に企画する次年度研修プログラムの構成や内容（以前の研修との相違点、実施前の企画案との比較検討）
- c) 研修プログラムの実施状況の分析（センター主催研修や校内研修、実施状況を示す記録や作品、パフォーマンス、受講者アンケート等のデータ等）
- d) 受講者（センター勤務者、パイロット校教員）の学習効果、意識変化の内容（第5回講座以降のアンケート調査票に基づくポートフォリオ評価）

以上の a) から d) は上記のア) からエ) にほぼ対応する事柄ではあるが、その他に類似する研修プログラムとの比較検討により、効果を検証するということも考えることができよう。

2. 教師の「熟達化」過程と研修組織の在り方を考える

1) 同僚性への注目

大学での教師教育に関わる学習や体験が、学校現場で教師としての力量形成にどう関わり、入職直後の研修・経験がどう教師としての力量形成に関わっているのかは大学における教師教育を考える上で興味深い課題である。この力量形成過程に関しては、これまで、授業等の教職専門性を中心にした熟達化過程とともに教師の学校文化への社会化過程に関する研究として考究されてきた。ここでは、この熟達化過程研究と社会化過程研究に注目しながら跡づけていく。同僚性は、同僚性の形成過程については“同僚性の空間的広がり”の展開過程の存在”ともいえる場面、つまり同僚性自体の広がり・展開の過程が学年同僚性（学年集

団) →学校同僚性(校内集団) →学外同僚性(校内外教育関係者集団) と言うように広がっていくと予想される(仮説)。教師の同僚性は、初任教师においてまず同学年集団において形成され、それを足がかり・契機(ベースキャンプ)にしながらかの後の教職経験を選択的に蓄積し校内外の教師仲間へと広げていくのではないかと捉えている。これまでの教師の熟達化過程ならびに社会化過程の研究での、同僚性あるいはメンターとの関わりで教師の力量形成を考えることは現在においても1つの課題であると思われる。

2) 教師の成長過程を探る熟達化研究と社会化研究

日本で教師養成を大学(高等教育機関)で行うことになったのは1949年からであった。それまで教師の養成は、師範学校という中等教育機関で行われていたが、日本では世界に先駆けて高等教育での養成に踏み切った。当時、高等教育での教師の力量形成の重要性の主張とともに、教師は「学校現場で育つ」とも言われていた。その後、教師の養成と現場での力量形成(研修)の連続的成長過程の重要性も指摘された(1988年教育職員免許法)。その過程で注目されてきたのは、教師の力量形成を熟達化研究とともに、教師生活への社会化過程として捉えるという課題意識であった。

熟達化に関しては、波多野誼余夫・稲垣佳世子(1983)による「定型的熟達者」(routine experts)と「適応的熟達者」(adaptive experts)の差異を指摘した認知科学の研究成果が世界的に確認されていった(森敏昭・秋田喜代美監訳『授業を変える』2002、北大路書房)。とりわけ教師の熟達化研究においては、近年においては経験年数による熟達化モデル、熟達による喪失部分もあるとする喪失両義性モデル等が提示されている(秋田喜代美『授業研究と談話分析』2006、放送大学教育振興会)。

他方、教師の社会化とは、柴野によれば「社会化は成員性の習得である」「社会化は基本的に学習の過程である」「社会化は他者との相互作用を通じてパーソナリティを社会体系(社会システム)に結びつける過程である」と整理(柴野昌山「社会化と社会統制」『教育社会学』1992)されている。つまり、教員文化・学校文化への社会化であり、「個人が自己の属する集団ないしは社会の規範・価値・習慣的行動様式を学習し、内面化していく過程」(『社会学用語事典』1992)であるという。その過程は、経験学習モデルとして「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」がサイクルとして循環しているのではないかとされている(中原淳監修『教師の学びを科学する』2015)。

日本においては古くは授業研究の中で、授業実践力の分析とその力量向上過程の考察が行われてきていたし(日本教育方法学会編『日本の授業研究 上下』2009)、近年では教師のライフコース研究(山崎準二『教師の発達と力量形成』2012)、ナラティブ・アプローチ研究(田中昌弥「教育学研究の方法論としてのナラティブ的探求の可能性」『教育学研究』2011)という接近方法も精力的になされてきている。教師教育研究は、これら熟達化過程と社会化研究、専門職性研究との相補的に研究を進めてきている。

3) 教師の同僚性の形成過程

以上のような研究から示唆されていることは、教師の実践的指導力量の形成過程が初任

から何年かして自他共に力量の向上が教職員歴の蓄積過程を前提として、教師自身に自覚され、対外的にも確認されつつあるということである。たとえば、新任期（1－2年目）には「理想と現実の差に気づき、現実への対応に迫られ」、3年経過ころには「自分のやり方を反省的にみて、その改革に目を向け始め」、10年を経過した中堅期には「自分のやり方に一定の自信を持ち、安定して指導に当たる」事ができ、中年期に「危機とその克服に立ち向かう時期」であり「これまでの自分をふり返り、変革に迫られる」という。そして熟練期（40歳代後半以降）には「自分のことだけでなく学校全体の動きや後輩教師のケアにあたる」というような教師の生涯発達として描かれたものである（秋田喜代美・藤江康彦『授業研究と学習過程』2010）。

また、熟達化した教師の力量内容に関しても、授業記録（ビデオ等）の視聴後の初任期教員とベテラン教員とによるコメント内容（視点や受け止め方）の違いに注目して、国内外で研究されてきている。例えば、Bransford は、初任教师と熟達教師の違いについて、①熟達者は、初心者が気付かない有意義なパターンに気づく、②熟達者は課題に関する深い理解を反映する様式した体制化されている、③熟達者の知識は、個々ばらばらの事実や命題ではなく、特定の文脈の中で活用された（「条件づけられた」）ものである。④熟達者は、知識の重要な側面をスムーズに検索することができる。⑤熟達者は、自分が専門とする分野について深く理解しているが、それを他者にうまく教えることができるとは限らない、⑥熟達者が新奇な状況に取り組む際の柔軟性には、様々なレベルがあることを抽出している（森敏昭・秋田喜代美監訳『授業を変える』）。これらの先行研究により、教師の成長過程を生涯学習過程として把握し、そのトータルな成長過程の概要を個々の教師の資質に即して明らかにしつつある。

また、これらの質的調査に加えて、中原淳、脇本健弘、町支太佑らの量的研究も進められている（中原淳監修『教師の学びを科学する』）。中原等の研究では、横浜市の初任教师 266 名、3年目教師 282 名、6年目教師 349 名、11年目教師 188 名（2011-2014 年度）を対象に行った共同研究に基づき、教師効力感（授業、学級経営ならびに保護者対応、校務分掌）、キャリア意識、バーンアウト、メンターチーム、困難経験、職場環境、後輩との関わり、経験学習、組織社会化、社会化施策、職務満足、リーダー経験という観点から分析・考察している。そこでの「教師の成長を促す大学時代の経験」と複数のメンターとメンティーからなる「メンターチーム」に関する考察は、今回の調査研究での研究関心とも重なり着目しておきたい。前者については、大学時代の「学校現場での経験の有無」による「教師効力感（授業）」ならびに「教師の組織社会化」（学校に早く馴染めるか）の影響について、教職 3 年目教師対象調査結果から考察している。それによると、①子ども支援、授業支援や授業観察の経験では授業効力感の向上に関しては有意差はないが、研究授業見学や教師へのインタビューの経験が有意な差をもって授業効力感を招来していること、②教師へのインタビュー経験が組織社会化に関しては有意に高い傾向があること等、を指摘している。

また、後者の教師の（学校）組織社会化に関しては、職業的社会化（「教師としての文化や規範、行動様式を内面化し、教師として適応していくこと」と組織社会化（「本人が属する学校組織に由来した文化や規範、行動様式を内面化し、学校組織の一員として適応してい

くこと)」を区別している（同前 p.82）。そして、この組織社会化は、「新人にとって役割モデルになる者との接点があるとき、新人は、既存の組織体系を円滑に吸収するとされている」としている（同前 p.87）。

ところで、このような教師の熟達化ならびに組織社会化は、どのような場面・契機で起こるのであろうか。上記の研究では、この点に関してのコメントはなされていないが、筆者が関わってきた聴き取り調査研究（『小学校の学習指導に関する調査研究プロジェクト報告書』2014.3 東京学芸大学）では、学年会での同僚教師との関わりの中で起こっていることが唆されているように思われる。これらの考察は、教師の熟達化を基にして研修プログラムを開発するときのヒントになるのではないだろうか。

この聞き取り調査で共通していることは、各初任教師が所属する学年教師に多くの場合、相談をしているということであった。それは学校教育活動では、同一学年で同一歩調をとることが必要な場合が多いことから容易に推察できることではある。しかし、この聞き取り調査での入職間もない教師の発言は、同学年教師間の相談機会が初任教師に対して極めて重要で必要な支援活動でもあったと示しているのではないだろうか。そのことは、「学年で話した」という発言が初任教師から何度もでており、10年前後の教職経験者からも発せられていたことから想像することができる。

小学校においては今日まで、校内研究会での授業研究が継続されていることは比較的多い。その研究授業（授業研究）で、初任教師が授業提供者として指導案づくり、教材研究、発問等の授業技術の向上の機会を保障していることの重要性もさることながら、日常的な授業づくりや学級経営の些細に思われるかもしれない具体的な教材や授業づくりに関しての気軽な相談関係と場の存在が、実は初任教師の実践指導力向上（支援・励まし）に大いに貢献しているということをお話していると言えないだろうか。そのような「気軽な相談関係と場」の存在が、学内外の研修会や教育活動の受容可能性を生み出し、他の教育場面への転用・活用・提案的活動の動機と可能性をつくりだしていると言えないだろうか。

その点で、3年目までの教師中心のメンティー集団と5年目と10年目の教師がメンターとなり「メンターチーム」を構成した横浜市教育委員会の試みでは、興味深い考察が行われている（横浜市教育委員会『「教師力」向上の鍵 ―「メンターチーム」が教師を育てる、学校を変える！』2011 時事通信社）。それによると、①先輩教師の経験談は若手教師の問題解決を促す、②若手教師が話せることが若手教師の問題解決を促す、③自律的にメンターチームの活動を行う事が若手教師の問題解決を促す、④自律的にメンターチームを行う中で、経験10年以上の先輩教師が活動に参加することで若手教師の問題解決を促す（前掲『教師の学びを科学する』 p.156）ということに「有意傾向」を見いだすことができるという。

（三石初雄）

Ⅲ ミドルリーダー育成のための研修プログラム開発にあたっての理論と方法

1. 「学び合う学校づくり」を志向した校内研究におけるミドルリーダーの役割

―校内研究の意義と進め方―

《ミドルリーダーとしての資質・能力を磨く研究主任の役割を考える》

【目的】若手教員の授業力向上を目指した校内研究を進めるための研究主任の役割を明確にすることで、研究推進の役割を担う研究主任のミドルリーダーとしての資質・能力を養うことを目的とする。

【対象】現職教員（経験10年以上の研究主任を含む研究推進教員）

若手教員の大幅な増加傾向にある相模原市では、若手教員の資質・能力の向上は喫緊の課題である。校内研究を若手教員育成の一環と位置づけ、それを推進していくプロセスで、研究主任はミドルリーダーとしての資質・能力を養う機会としたい。

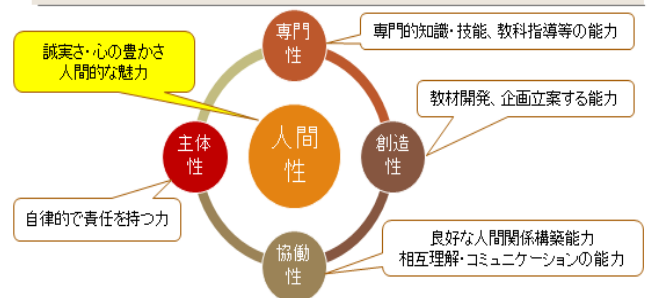
【方法】

- ①教師に求められる資質・能力について考える（講義）
- ②校内研究の意義を考える（講義）
- ③日常の授業を振り返る（小グループで協議）
- ④校内研究で磨かれる教師としての資質・能力を考える（講義）
- ⑤研究主任の役割と学びについて考える（議論と講義）
- ⑥これからの教育の方向性を知る（講義）

1) 教師に求められる資質・能力について考える（講義）

- ①これまでの経験を基に教師に必要な資質・能力について考えながら話しを聞く。
- ②その際、右のような図を基に考える。

2 教師に求められる資質・能力は・・・



図Ⅲ-1

2) 校内研究の意義を考える（講義）

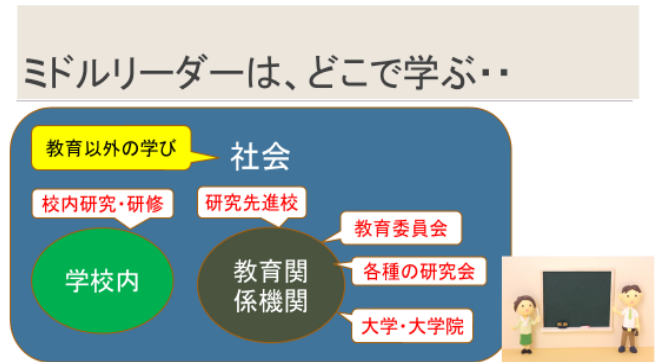
- ①これから求められる「授業力を、授業構
想力、教材選択能力、授業力実践力、授業評価能力、授業改善能力などの側面から考える。
- ②充実した校内研究で得られる成果について考える。
授業力向上、教師力向上、子どもの成長と発達を把握、学校の活性化

3) 日常の授業を振り返る（小グループで議論）

- ①小グループに分かれて、各自が日常の実践について振り返り、具体的な事例で話す。
- ②十分な点、不十分な点をそれぞれ整理し、その要因を付箋紙などに記入（一項目1枚）して、それを模造紙に貼りながら、それぞれの学校の特色と実情を把握し議論する。

4) 校内研究で磨かれる教師としての資質・能力を考える（講義）

- ①校内研究の中核をなす授業研究を通して磨かれる資質・能力について考えながら、講義を聞く。
- ②そのうえで、それらの資質・能力の育成を意識した推進の重要性について考え。共有化に努める。
- ③以下のモデル図で考えを整理する



図Ⅲ-2

5) 研究主任の学びについて考える（議論と協議）

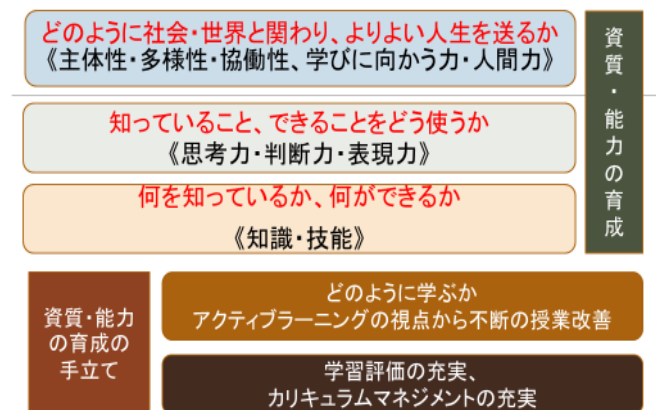
- ①各自がどこでどのように学びを深めているか考え、協議する。
- ②研究主任の学びは、学校という組織体における役割と学校経営への参画意識を持つことの重要性について考える
- ③あらゆる場が学びの場であることを認識する。



図Ⅲ-3

6) これからの教育の方向性を知る（議論）

- ①学習指導要領の改訂の方向性について知る
- ②改訂で何を求められているのか、何を換えなければならないのか、何を換えたいのかを考える。



図Ⅲ-4

<参考文献>

- 『問題解決学習の学力と授業』 市川博 学文社
- 『授業を磨く』 田村学 東洋館出版社
- 『授業と評価をデザインする』 堀哲夫 日本標準
- 『職場授業論』 中原淳 東京大学出版会
- 『「学ぶ」ということの意味』 佐伯胖 岩波書店

(矢野英明)

2 校内研究における省察（リフレクション）の概念と方法

【目的】

ミドルリーダーを中心に研究を充実させていくために、ICT を活用した校内研修のあり方について考える。教員の内省的観察力を育てるために、ICT を活用した校内研究のシステムや組織体制について学び、それを実際に自校の校内研究で実践していく。

【対象】 現職教員

ミドルリーダーに、ICT を活用した校内研究の仕方を実際に体験してもらうことで、教員の内省的観察力を育成するためのポイントについて理解してもらう。

また、その学んだことを校内の実践を通して、OJT や校内研究の場で学校全体に浸透していくことが期待できる。

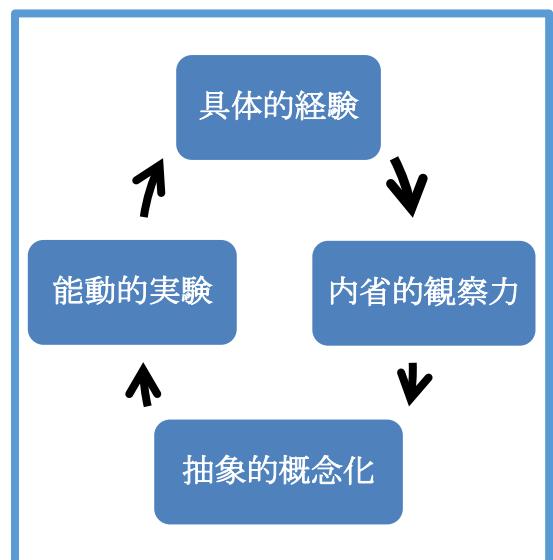
【方法】

脇本健弘氏（横浜国立大学教育人間科学部附属教育デザインセンター）の「ICT を活用した校内研修」のアイデア等を参考に、以下のような方法をとることとした。

- ①研修において教員自ら体験的に ICT を活用したリフレクションの方法を学ぶ。
- ②研修者が日常において ICT を活用したリフレクションを行う。
- ③OJT などの自校の校内研究の実践を通して他の教員へ広めていく。
- ④ICT を活用した校内研究を図り、児童生徒一人ひとりの学びが深まるように授業改善を図る。
- ⑤ICT を活用した校内研修の実践を通して教員間、学校間のネットワークづくりを行う。

1) 教員の学習理論とは

- (1) 教員は、日常の具体的な経験から学ぶことが多い。
- (2) 教員は、具体的な経験を内省的に観察し、それを抽象的に概念化し、能動的に実践していく必要があるが、十分にできていない現状がある。
- (3) 経験年数が少ない教員が、中堅、ベテランの教員から学ぶ場合、やり方の模倣で終わってしまうことがあり、実践に活かしきれない。
- (4) 経験学習のプロセスをしっかりと回していくためには、メンターの役割が重要である。



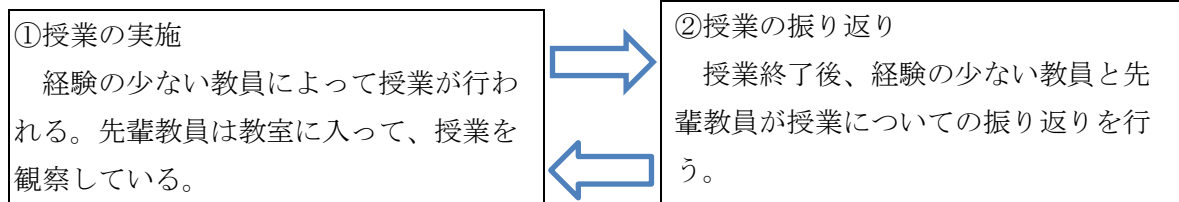
図Ⅲ-5 経験学習のプロセス

2) iPad を活用した校内研修

- (1) メンタリング（1対1）での iPad の利用

メンタリング・・・経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り、援助すること。
(岩川 1994 「教職におけるメンタリング」)

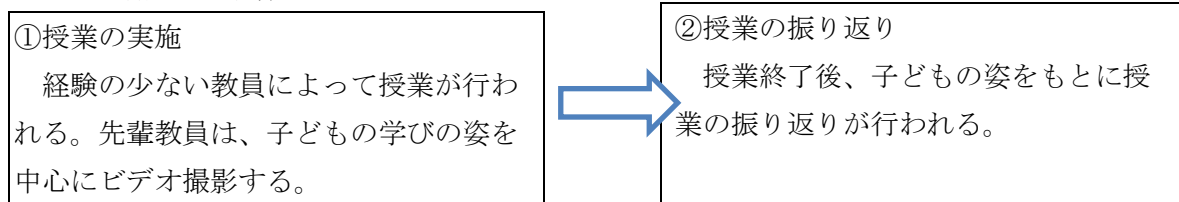
<今までの授業のメンタリング>



問題点

- ①子どもの学習過程や経験に注意配分が向かない。教員の言動や授業方法に話が終始してしまう。経験の少ない教員は、自分自身にあった指導法について気付くことができず、授業改善にむけての効果が少ない。
- ②振り返りにおいて、授業場面が思い出せない。先輩教員の指摘が理解できない。

<iPad を活用した授業のメンタリング>



改善点

- ①経験の少ない教員と先輩教員の間で具体的な子どもの話題が共有され、授業の課題について協調的に取り組むことが可能になった。
- ②受け身から一緒に問題を解決するという気持ちになれた。
- ③課題意識を持って取り組めて、自分から提案できた。

(2) 校内研究での iPad の利用

- ①あらかじめ撮影の視点をそれぞれ決めて撮影することで、多様な視点から授業を振り返ることができる。
- ②それぞれが思い思いに自分の視点で撮影することで、授業を見る様々な視点を学ぶことができる。経験の少ない教員にとって、先輩教員の発言を理解するきっかけになる。
- ③ビデオと違って、その場で分類、編集ができる。撮影者の意図が画像として切り取られている。

【まとめ】 教員が成長していくためには、いかに経験を振り返り、次に活かすかが重要である。PDCA サイクルを回していくために iPad を使うと、経験を可視化し、それによって内省を促すことができる。メンターによって撮影された画像は、何をふりかえさせるかが明確になる。学校全体で行う校内研究においても、この視点を可視化することで、検討会を深めることができる。

(金子 温)



3. カリキュラム・マネジメント能力の育成を目指した校内研究の理論と方法 —いくつかの実践事例を基にして—

【目的】新しい学習指導要領では、「開かれた教育課程」が求められている。日常の授業改善においてもカリキュラム編成の在り方を理解し、子どもの実態や地域社会の特性を生かした教育課程の編成が求められる。校内研究を推進していく中でカリキュラム・マネジメントの重要性を学んでいくことを目的とする。

【対象】現職教員（経験10年以上のミドルリーダー）

若手教員や学年教諭（以下「若手教員等」）のミドルリーダーとして、日ごろの校内研究の課題を検討し、校内研究の取り組みを通して、教科カリキュラムをマネジメントすることの意味を知り、具体的な対応策を考える。

【方法】

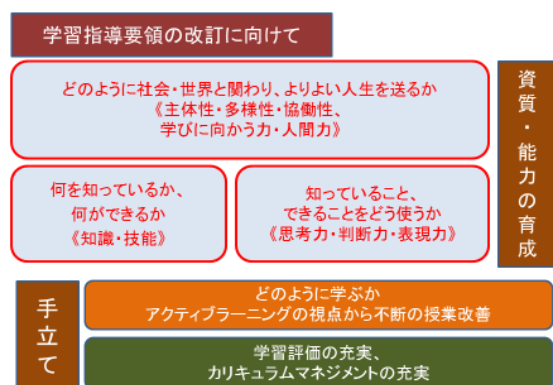
- ①公教育と私教育について考える（協議）
- ②これからの教育の方向性について考える（講義）
- ③カリキュラム編成について考える（小グループで協議）
- ④カリキュラム評価の必然性とその意義（講義・議論）
- ⑤社会に開かれた教育課程について考える（講義）
- ⑥カリキュラム・マネジメントの3つの側面について考える（講義）

1) 公教育と私教育について考える（協議）

- ①公教育と私教育の違いについて考える。
- ②公教育に求められるものについて考える。

2) これからの教育の方向性について考える（講義）

- ①新しい学習指導要領では、3つの資質・能力の育成を目指していることを知る。知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体性・協働性・多様性・学びに向かう力・人間力
- ②3つの資質・能力を育成する手立てとして、アクティブラーニングとカリキュラム・マネジメントを提示していることを理解する。

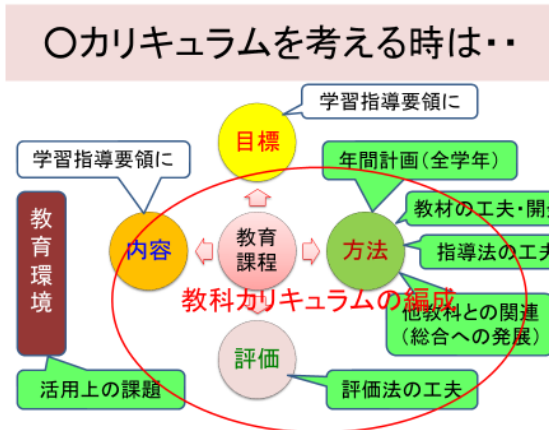


図Ⅲ-6

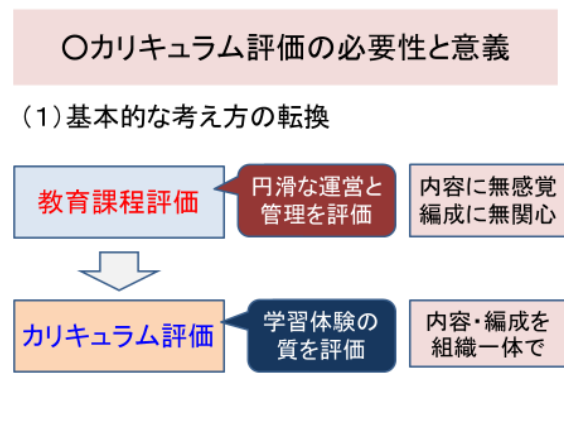
3) カリキュラム編成について考える（小グループで協議）

- ①小グループに分かれて、実際にカリキュラム編成を行う際に考える要素を出し合う。それを基に各校の教育課程の特徴を協議する。
- ②協議内容を付箋紙に記入（一項目1枚）して、記入した付箋紙を模造紙に貼りながら、

それぞれの学校の特色と課題の要因について議論する。



図Ⅲ-7



図Ⅲ-8

4) カリキュラム評価の必然性とその意義（講義・議論）

- ①カリキュラム評価の在り方を考える。
- ②そのうえで、改善に必要な要素を講義で聴きながら、具体的な対応策を考える。

5) 社会に開かれた教育課程について考える（講義）

- ①社会の状況を視野に入れ、教育課程の理念を社会と共有していくことの重要性を知る。
- ②子どもに求められる資質・能力を明らかにしていくことの重要性を知る。
- ③社会と連携していくことの重要性を知る。

6) カリキュラム・マネジメントの3つの側面について考える（講義）

- ①教科内容を各教科横断的にとらえることを知る。
- ②子どもの状況をデータなどに基づいて捉え教育課程を編成することを知る。
- ③教育課程実施の条件整備を知る。

○カリキュラムマネジメントの三つの側面

- ◎教育内容を、一つの教科に留まらずに**各教科横断的な相互の関係で捉え**、効果的に編成すること
- ◎**子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき**、教育課程の編成、実施、改善のサイクルを確立する
- ◎教育内容と指導体制やICT活用など**諸条件の整備・活用**を効果的に組み合わせる。

図Ⅲ-9

(矢野英明)

4. 通常学級における発達障害のある児童生徒のある児童生徒の理解と医療機関との連携の実際

通常学級には、所謂、知的障害のないもしくは軽度の、発達障害の児童生徒が在籍している。そうした発達障害では認知機能や感覚に偏りがあるために、発達障害のある児童生徒は集団生活のなかで様々な困難を抱え、それが他者からみると行動上の課題へとつながっている。発達障害のある児童生徒への支援には発達障害の理解が不可欠であり、また教師が医療の実際や医療的思考を知らなければ医療と連携した支援は行えない。今回の研修会では、発達障害のある児童生徒の校内支援や医療と連携した支援に関する校内委員会や校内研修会を実施する際に、教師に考慮して頂きたい点を医師の立場から示した。研修会では、前半に発達障害の医療的理解について解説し、後半では事例を提示し、医療機関への相談の実際をグループ討議する演習形式で実施した。前半の発達障害の医療的理解で解説した内容を以下に記す。

【発達障害の医療的理解】

1) 代表的な発達障害の主症状

- ・自閉症スペクトラム障害 (ASD) : ①社会性の障害、②コミュニケーションの障害、③固執、常同性、感覚過敏
- ・注意欠如多動性障害/注意欠陥多動性障害 (ADHD) : ①不注意、②多動、③衝動
- ・限局性学習障害 (LD) : 知的障害や感覚障害、情動障害によらない読み書きや算数の障害

2) 通常の学級に在籍する発達障害の児童生徒が抱える課題

- ・知的障害がないために、周囲の人から「言えば分かる、治る」と思われてしまうこと（説明されて意味が分かることと、それを感覚レベルで納得できることは違う）。
- ・本人が、自分は大勢の人と違うことに気づくこと（小学校高学年では、その違いに気づき、自尊感情や自己肯定感の低下につながりやすい）。

3) 医療機関を通院しながらも特別支援教育の対象になっていない児童生徒 (A) と、医療につながらない特別支援教育の対象児童生徒 (B) の存在

- ・A は、かつて受動型広汎性発達障害といわれたタイプの ASD、多動が目立たない ADHD、LD
- ・B は、保護者が医療的支援を求めない場合、学校での支援が十分な場合

4) 教育的アプローチと医療的アプローチの違い

- ・発達障害のある児童生徒に対する教育的アプローチは、支援や指導の対象となる行動に対して直接的に対応を求め、対応が出来るならば必ずしもその原因を探ることは重要ではないというものであるのに対して、医療的アプローチではターゲットとなる症状を引き起こす原因（発達障害であれば、基本的にどのような脳の障害か）を考え、それに基づい

た支援方法を考える。この 2 つのアプローチはどちらが正しくどちらが誤っているというのではなく、教育と医療ではアプローチが異なっており、すなわち思考が異なることを意味する。

- ・「特別支援教育」の視点で児童生徒と向き合うとき、多くの教師は『診断名』で児童生徒を見ていない」と言うが、医療においては「診断」が出来なければ正しい治療や支援は難しい。こうした相違の結果として、「病名」に対する両者の感覚の違いが生じていると考えられる。

5) 医療機関への紹介について

- ・教師が、発達障害が疑われる児童生徒に対して医療機関受診を勧める理由は、
 - 1) 「発達障害」と診断されることで支援指導方法を変えられる(?)。
 - 2) 「発達障害」だから、上手くいっていないけれども、現在の指導が必要であることを確認する(保護者にも理解してもらう)。
 - 3) 医療的な治療(薬物療法を含む)を期待する。
- ・発達障害は特徴的な症状の有無で診断するが、1つの症状で発達障害の診断ができるわけではない。例えば「落ちつかない」という症状は、ADHD の他にアトピーや甲状腺機能亢進症という身体疾患のほか、反応性愛着障害でもみられ、また ASD や知的障害でも見られる。そのため、「落ち着かない」⇒ADHD?⇒服薬治療が効果的と考えて安易に保護者に服薬を求めて医療機関受診を勧めてはいけない。保護者の立場からは、医師でもない教師に薬物療法を勧められることは、必ずしも納得がいくことではないことも考慮すべきではないか(他方で、「教師から薬物治療を聞いて、そのような方法があることを初めて知った」と、教師に感謝する保護者もいることも事実である。)
- ・医療機関受診を勧める際に気をつけて欲しいことは、
 - ①保護者の気持ちを理解すること、
 - ②保護者が納得しないまま医療機関を受診しても継続しない(教師と保護者の信頼関係が確立していることが重要)。
 - ③教師自身が、「発達障害」の児童生徒への医療の実際を知る必要がある。
- ・医療機関の受診を勧める際に、医師に伝えて欲しいこと
 - ①当該児童生徒の学校での様子(事実:どんな場面でどんな行動が見られるか、解釈:行動の理由として考えられること、根拠)
 - ②思いや願い(子どもの思い、保護者の願い、教師の考え)
- ・保護者が認めない発達障害の児童生徒に対して
 - ①社会性の障害やコミュニケーションの障害などの症状は、環境との相互作用でしか見られないこともある。
 - ②発達障害は遺伝の関与も強く、保護者自身に発達障害がある場合もあり対応が難しい場合もある。

(藤井靖史)

5. 校内研修・研究授業と教師の力量向上

【目的】

ミドルリーダーを中心に校内研修や校内研究を充実させていくために、教科等の授業分析の方法やあり方について考える。ワークショップ型授業研究の手法について学び、それを自校の校内研究で活かしていく。

【対象】

現職教員（経験5年以上のミドルリーダー 校内研究主任・学年主任 等）

ワークショップ型授業研究の手法を学ぶことにより、教員集団のそれぞれの力を引き出し、繋げ、形にし、実行することができるようになる。

【方法】

1) 研修内容

校内研修の企画・実施者である経験5年以上のミドルリーダーや研究主任・学年主任等がワークショップ型研修の意義や手法についての講義を受ける他、校内研修で行う手法を実際に体験する。村川雅弘氏の「ワークショップ型校内研修」の方法等参考に研修内容と方法を策定した。

2) ワークショップ型校内研修の活性化・充実化のためのポイント

(1) 参加者全員が活躍できるように人数や構成を考える。

※基本的には4～5人が最適。多様な意見が出てなおかつ全員参加が保証される。

(2) 課題にあったワークショップ手法を選択する。

(3) 事前に課題を提示し、資料や講演、事例発表を併用する。

(4) 課題の整理だけでなく、必ず解決策を明確にする。

(5) ワークショップ以外の様々な手法を併用する。

(6) ワークショップの前にゴールイメージとプロセスイメージを提示する。

※当該の研修と同様又は、最も近い過去の研修事例の中からプロセスとゴールを示すのに適した写真や成果物を選び出し、プレゼンテーション等で具体的に提示する。

(7) 余裕のある時間設定を行い、時間管理を徹底する。

(8) ワークショップの成果の共有化を図る。

(9) 校内研修と自己研修を繋げる。

※研究授業や研究会から学んだこと、今後取り組みたいことを記述する。

(10) 一人一研究の成果や課題を学校全体に広げる。

(11) 校内においてコーディネーターとファシリテーターを育成する。

※ワークショップ型研修では、主に企画・運営を行うコーディネーターや各チームにおいて作業をリードし活性化に努めるファシリテーターの育成を図る。その経験がワークショップ的な手法を取り入れた授業にも活かされる。

(12) 研修グッズや研修マニュアルのパッケージ化を行う。

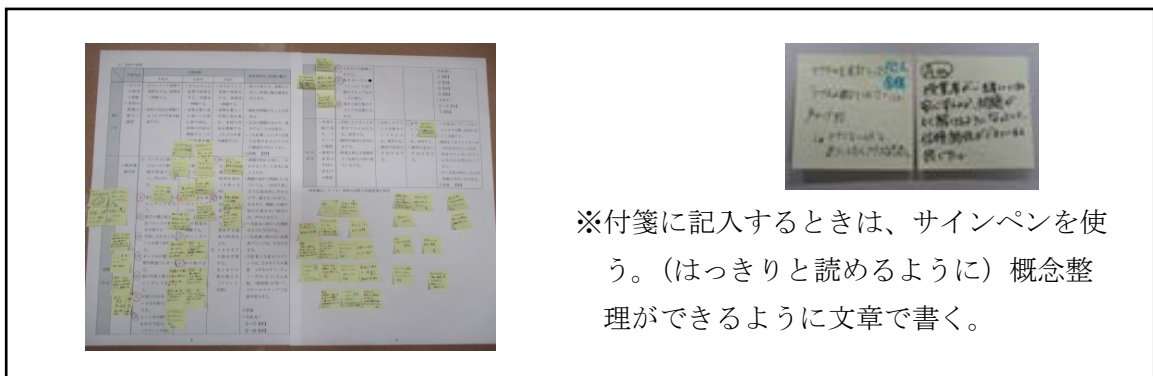
※付箋、黒やカラーのフェルトペン、模造紙、タイマーなどは人数やチーム数を考慮してボックスに分けて保管しておく。

3) 課題にあったワークショップ手法

(1) 改善型の研修

- ①KJ法
- ②概念化シート法
- ③マトリクス法
- ④指導案拡大シート法
- ⑤短冊法

特定の授業を観察・分析・評価するのに有効である。



※付箋に記入するときは、サインペンを使う。(はっきりと読めるように) 概念整理ができるように文章で書く。

(2) 開発型の研修

①指導案拡大シート法

教科との関連を意識した授業がなされ、子ども自身が教科等で身に付けた知識や技能を調査や整理、表現の場面で意識して活用できる。

②ウェビング法

アイデアを創出する際に有効である。

(3) 習得型の研修

購入しているソフトや機器がほとんど活用されていない場合又は、新規に購入したソフトや機器がある場合に有効である。

(例) 各自が興味のあるソフトの機能や機器の使い方を習得するチームに入り学び合う。その後、チームを解体し混合チームを編成して身に付けたことを教え合う。

4) 研修受講後の経験の少ない教員の振り返りより

異なる教科の教員から多くの工夫やアイデアを学ぶことができる。

教科ではなく、学習という枠組みで捉えることができる。

参考：村川雅弘『「ワークショップ型校内研修」充実化・活性化のための戦略&プラン43』 教育開発研究所、2012

(的場雄一郎)

6. ICT を活用した新たな校内研究システム・組織体制づくり

1) ICT を活用した協働学習の展望

平成 30 年度以降順次実施される新学習指導要領において、児童生徒の新たな学びと、それを実現する上でのアクティブラーニングの視点の導入が提示されている。今後の小中学校それぞれにおいて、従来の教授型の学習から、協働型の学習が取り入れられ、その実践を重ねていかねばならない。本研究では、各学校における教員の資質向上に向けた研修プログラムの開発を行っているものだが、新たに要求される教員の資質とは、こうした協働型の学習を企画運営できる能力と、合わせてそれらを効果的に進めるための ICT 機器の活用能力もその一つであろう。

そこで、本研究を進めるに当たり、教員の資質向上のための研修を充実させるとともに、試行的に最近脚光を浴びているタブレット型 PC を導入し、パイロット校に貸与するとともにそれらの有効な活用法、児童生徒の協働的な学習の試行、および ICT 機器の活用についての学校のみドルリーダーの役割を想定しての研修を試行することとした。

アクティブラーニングとは、言うまでもなく「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」と解説されている(文科省教育課程企画特別部会論点整理より)。これらはすべて、結果として得られるものではなく、そうした学習の過程(プロセス)の中で児童生徒が自ら考え、学ぶことができる環境を構築しようとするものである。

こうした学習過程をより円滑に進め、情報基盤社会の基礎能力を培うことも併せて、最も効果を期待されるのが ICT 機器の活用である。無論、ICT 機器を使わなければアクティブラーニングが実現できないわけではなく、もっと多様で柔軟な方法が実践されるべきであるが、ICT 機器を効果的に活用することで、よりよい学習環境が期待できる。

ICT 機器活用のメリットは次のように整理できる。

- ・情報収集の手段として情報端末でもある ICT 機器はより汎用性の高い情報収集ツールとなる。
- ・収集した情報群を分析、整理して加工し、発信(プレゼンテーション)することでより協同性が高められる。
- ・蓄積した情報や作成したコンテンツをさらに再利用したり、再加工してより質の高いものに変換することができる。特に最近急速に学校現場に普及している、タブレット端末には、これらの機能を効果的に実現する上で役立つ、以下のような特徴を有している。
- ・持ち運びがしやすく、使用する場所(教室、校外)を選ばない。
- ・バッテリーや無線 LAN 等の活用により、無線環境で使用できる。
- ・ソフトウェアを切り替えることなく、一台で様々な機能が同時並行して利用できる。
- ・直感的に操作ができ、スマートフォンの普及により、児童生徒が操作にも慣れている。
- ・無料のコンテンツやアプリケーションを試用できる。

課題としては、従来の各校内の情報環境や、情報セキュリティの関係でタブレット PC の利用には様々な制約を受けがちである。特に無線(Wi-Fi)環境の未整備や、入札等公費購入上の問題から導入機種に制限があるなど、今後改善しなければならない課題がある。そこで、本研究では、共同研究者である相模原市および、市総合学習センターとも協議の

上、公費では購入しにくい Apple 社の iPad を研究目的で購入し、併せて簡易的に無線 LAN 環境を実現するアクセスポイント機器も購入してパイロット校に貸与し、それぞれで児童生徒の協働的な学習を試行してもらうこととした。

2) パイロット校における ICT の活用と協働学習

小中学校各一校ずつのパイロット校には、それぞれ 7 台ずつの iPad と、アクセスポイント、および落下等の事故による破損防止のために耐衝撃ケースを台数分導入した。

現在はまだ試行中であるが、以下に今年度中の各校の実践をまとめる。

①相模原市立淵野辺小学校

本校では、「響き合い 高め合う 授業づくり」をテーマに、副題として「主体的・協働的に学び合う児童の育成」をうたって、年間 8 回にわたる授業公開を行い、各学年団、特別支援学級が必ず一回は研究授業を行うようにしている。その討論の中で、様々な年齢や経験の教員が一体となって授業改善の視点や、資質能力を向上させる校内研究を行っている。

授業における iPad の利用は未だ試行錯誤中だが、児童の情報収集や話し合い活動への利用を試みている。各授業はいかにして小学生の協働的な学びを実現するかで工夫されており、今後それらの実践と ICT が融合したときにはさらに効果的な協働学習が実現するであろう。

②相模原市立小山中学校

本校では「次代を担う子どもを育む中学校教育の創造」をテーマとし、副題には「主体的・協働的な学びとたくましく生きる生徒の育成」を掲げている。中学校では各教科団が研究の中心となるが、研究の基本に「ICT 利活用授業・協働学習」をあげ、積極的な iPad の利用を目指している。公開された授業では、協働学習に力点が置かれ、様々な話し合い活動を行う中で、iPad を利用して各グループの意見を「可視化」「共有化」「焦点化」するために利用しており、効果を上げている。LL 教室には、この研究で導入した iPad だけではなく、電子ペンや様々な情報共有機器も導入され、積極的に生徒が協働的な学習をする際に ICT 機器を活用している。

3) 教員の資質向上を促す校内 ICT 研修のあり方

本研究の一環として、iPad 導入時に小山中学校の校内研修会で、帝京大学教員による「ICT 機器利用とタブレット PC の活用入門研修」を実施した。そこでは、理論的な講話とともに、iPad を利用した CM づくりといった実習を行い、簡単に映像情報が共有できる体験をしてもらった。それらがその後の積極的な協働学習への iPad 活用につながったものと思われる。

また、各パイロット校の研究主任(ミドルリーダー)と相模原市総合教育センターの指導主事向けに、アクティブラーニングの進め方のヒントと、タブレット PC 利用の展望、およびミドルリーダーはどういった理念を持って ICT や協働学習を推進し、次世代の「情報ネイティブ世代」であるはずの若手教員を育成するかといったテーマの研修を実施した。

そこで強調したことは、これまでの教授型授業で求められた、教師の「知識量」だけではなく、「過程を重視する理念」「多様な方法論を持つ」「子どもの発見や思考について行

ける柔軟な感受性」をあげた。協働学習に当たっては、子どもとともに学び、協働の輪に入っていける、「共感性」「柔軟性」を持った教員の姿こそが、ICTを活用し、協働的な学習をリードできる次世代の教員のあり方ではなかろうか。技術的な研修ばかりではなくこうした理念の伝達こそが今後求められる資質向上研修の姿である。

(田村順一)

7. 子どもたちの協働的・自律的な学習を支える eduScrum の活用

テーマ：協働的・自律的な学習を支える eduScrum の活用

出席者：帝京大学 3 名、小山中 2 名、センター指導主事 9 名

講義内容

1) 協働的・自律的な学習を支える eduScrum の紹介

(1) 開発の経緯

eduScrum とは、IT 業界のプロジェクトマネジメントのためのツールとして開発された Scrum を応用し、オランダの eduScrum チームによって開発されたものである。複雑適応系の問題に対応するためのフレームワークであり、可能な限り価値の高い学習目標と個人の成長を生産的かつ創造的に達成するためのものと定義されている*。

中田らは 2016 年 8 月に eduScrum の開発者であるオランダの Willy 氏らを訪問し、基本的な考え方や活用の意義等について調査を行ってきた。

*『eduScrum ガイド』(日本語版)

http://eduScrum.nl/en/file/CKFiles/The_eduScrum_Guide_1.2_japan.pdf (2017.3.15 確認)

参考: 中田正弘「学習自律(オートミー)の育成を視点とした学びの振り返りに関する研究—小学校における総合的な学習の実践を通じて—」日本生活科・総合的学習教育学会第 25 回全国大会発表資料、2016・6・11

(2) ワークショップの実際

① 学習の質を保証する Book の存在

eduScrum は、総合的な学習の時間等において、児童生徒が学習対象と出会い、見通しを立て、自律的に問題解決を進めて行く過程で効果を発揮する。しかし、学習の質を高めるためには、「どんな対象に出会い」「何を調べ考えるのか」「いつだれにどのようにプレゼンするのか」等を教師がきちんと計画しておくことが必要になる。

そこで、eduScrum の活用に当た

っては、学習の手引きに相当する Book を作成し、児童生徒がそれを参考にしながら計画を立て問題解決に取り組んでいくことを大切にする。Book には、問題の背景やそのために調べるべきこと、考えるべきこと、調べ方、まとめ方等々の情報が盛り込まれていることが多く、量的には、指導内容に応じて様々である。今回は 90 分のワークショップであることから、A4 用紙 1 ページ程度の簡易な Book を作成し、受講者に提供した。今回のワークショップの事例は「もったいないを伝えよう・広げよう」である。

1. 問題の背景を確認しよう
「食品ロス1年間500~800万トン、1人1日おにぎり1~2個分の食べ物が捨てられている日本」
日本国内における年間の食品廃棄量は、食料消費全体の2割にあたる約1,800万トン。このうち、売れ残りや期限切れの食品、食べ残しなど、本来食べられたはずの、いわゆる「食品ロス」は500万トン~800万トンとされています。
これは、我が国におけるコメの年間収穫量(平成24年約850万トン)に匹敵し、世界中で飢饉に苦しむ人々に向けた世界の食料援助量(平成23年で年間約390万トン)を大きく上回る量です。また、日本人1人当たり換算すると、「おにぎり約1~2個分」が毎日捨てられている計算となります。
日本の食料自給率は現在39%(平成23年度)で、大半を輸入に頼っていますが、その一方で、食べられる食料を大量に捨てているという現実があるのです。もったいないと思いませんか。

2. 伝えることを決めよう
もったいないを伝えるには、いろいろな内容・方法があります。例えば、
・日本の「食品ロス」の現状
・地域のスーパーなどの「食品ロス」対策
・「食品ロス」を減らすレシピ
・給食の残飯減と対策
などなど…皆さんの題は何を伝えますか？

3. 調べることを決めよう
もったいないを伝えるには、きちんと事実を調べることが大切です。例えば、
・日本の「食品ロス」の現状と国の対策
・スーパーの取組の調査、効果、客の意識
・そのレシピのつくり方や効果、認知度
・給食の残飯の現状と対策、意識
などなど。

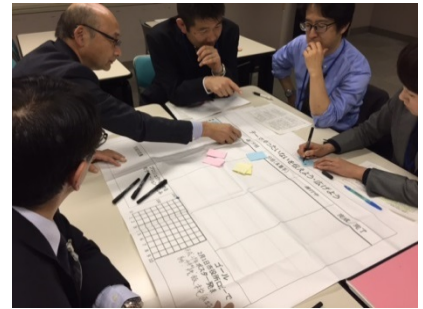
4. プレゼンの方法を決めよう
多くの人にアピールするには、効果的な方法を考える必要があります。
○今回は各班に2枚の模造紙が提供されます。
写真やアンケート集計など工夫しましょう。
○もちろん、皆さんが言葉で発表をします。持ち時間は5分です。

政府広報オンライン <http://www.gov-online.go.jp/>

本講座で活用した Book(簡易版)

② Book とフリップを活用したワークショップの実際

テーマ: テーマ:もったいないを伝えよう・広げよう				
アイテム	メンバー/週	分担	作業中	完成
情報収集(青) ↓ 整理・分析(黄) ↓ まとめ・表現(桃)				
完成の定義	プロジェクトを進める モチベーション・楽しみ			全体のゴール 5/25 市役所ロビーでポスター発表 グループのゴール []



本講座で活用した eduScrum のフリップ(模造紙サイズに拡大して使用する)

<ワークショップの手順>

- 1) 大きなテーマに対して、Book を活用しながら、自分たちのチームのゴールを検討し、右下の「グループのゴール」に記入する(12 時間の授業として設定)。
- 2) 次に、そのゴールに向けて必要な事柄をアイテムとしてチームで検討し付箋に書き出す。情報収集(青)、整理・分析(黄)、まとめ・表現(桃) に色分けして書くことで、「何のために」、「何を行うか」がはっきりしてくる。この過程が極めて重要になる。
- 3) 「メンバー/週」の欄にチームのメンバーの名前を書き、書き出したアイテムを分担する(個人で取り組む場合には、週を書き込む)。ここではチームのメンバーの強みを生かして作業を分担することを意識する。
- 4) ここまで準備ができれば、各自が分担の中から 1 つを取りだして「作業中」の欄に移行し、実際に作業に取り組む。調べたり、考えたり、まとめたりの活動が行われることになる。
- 5) ワークショップでは、メンバーの 1 人に、「作業が終わった」と仮定して「完成」の欄に付箋を移してもらう。その際、作業内容をチームの他のメンバーに伝え、全員が了承した場合、はじめて「完成」となる。実際には、「根拠があった」「分かりやすかった」「事実が確かである」などが完成の定義となるはずである。そこで、チームで考えた「完成の定義」をフリップの左下の欄に書いてもらう。ここが eduScrum による学びの質保証の仕掛けの一つになる。

テーマ: テーマ:もったいないを伝えよう・広げよう				
アイテム	メンバー/週	分担	作業中	完成
情報収集(青) ↓ 整理・分析(黄) ↓ まとめ・表現(桃)	岡部	青		
	池田	青 黄		
	的場	青		
	矢野	青 黄		
	金子	青 桃		
完成の定義	プロジェクトを進める モチベーション・楽しみ			全体のゴール 5/25 市役所ロビーでポスター発表 グループのゴール []

- 6) 「完成の定義」の右は、「プロジェクトを進めるモチベーション・楽しみ」である。ワークショップでは、最後に考えて記入してもらったが、実際の児童生徒の学習場面では、最初に学ぶことの楽しさを話し合わせて記入させたい。
- 7) ワorkshopの最後に、チームリーダーに「数時間授業が進んだ状態」を想定して付箋を移動させてもらい、他のメンバーには、その状態が12時間中の第何時に当たるかを予想してもらった。どのチームもリーダーが想定した時間と同じ時間を予想することができたが、これは **eduScrum** の大きな特徴の一つと言える。つまり、模造紙の付箋の置かれた状態を見ると、自分たちが問題解決のどのあたりにいるかということをメタ的にとらえることが可能になるのである。このことにより、児童生徒が見通しと振り返りを行いながら自律的に学習が進められるようになる。さらに、それぞれの付箋に点数をつけ（例えば20枚で200点など）、グラフ（模造紙下の中央）に表していくことで、自分たちの学習の取組がどのように変化してきているのかを捉えることが可能になる。

eduScrum は、アクティブ・ラーニングを基礎とした授業づくりにおいて、学びの質保証を支援し、メタ認知的な思考活動を促進できるツールであり、教師にとってもまた児童生徒にとっても学びのプロセスと責任を可視化することが可能になる。

また、今回は総合的な学習の時間を例にワークショップを実施したが、文化祭や修学旅行等の特別活動、あるいは教師が協働で取り組む校内研究等での活用も可能である。

(中田正弘)

IV. 相模原市教育委員会における開発したプログラムの活用と評価方法の検討

1. 拠点校指導員の役割《新採用教員が育つ環境を整える》

【目的】新採用教員育成にかかわる拠点校指導員の担う役割を認識し、学校や地域の特性に配慮しつつ、新採用教員が自己の能力を發揮できるように支援し、サポートする体制を整えていくことを目的とする。

【対象】現職教員及び退職教員

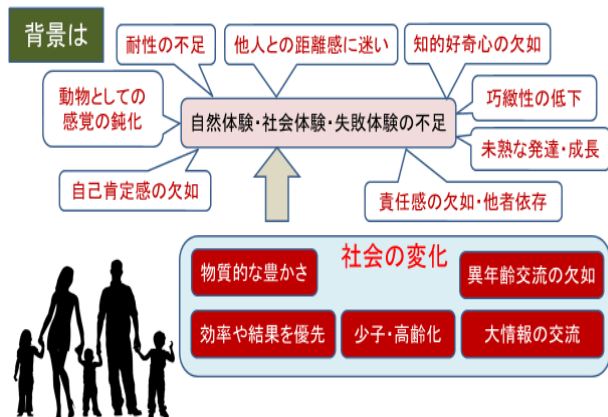
団塊の世代の大量退職に伴い、若手教員の増加化が著しい相模原市では、新採用教員の育成は喫緊の課題である。経験豊富な現職教員や退職教員がその育成に適切にかかわることによって、学校組織の機能は十分に發揮できるものとする。拠点校指導の役割の重要性を認識し、適切に指導してもらいたい。

【方法】

- ① 新採用教員の現状とその背景を認識する（講義）
- ② 拠点校指導の在り方を考える（講義）
- ③ 具体的な指導の在り方を考える（協議）

1) 新採用教員の現状とその背景を認識する（講義）

- ① 不適応を起こしてしまう新採用教員の状況を知る。
- ② その背景を次のように考え、共有化する。



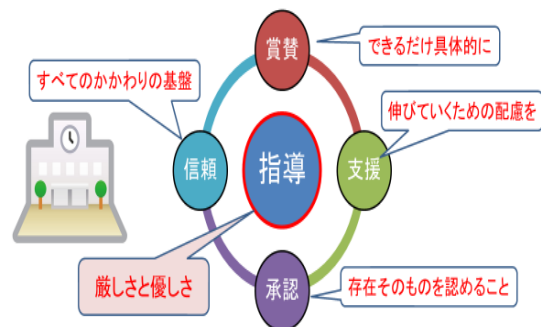
2) 拠点校指導の在り方を考える（講義）

- ①指導の基本は次の3つである
すべて基礎・基本から、具体的に指導、指導教員の失敗談も
- ②指導の姿勢として5つ・・・指導、支援、称賛、承認、信頼

◎拠点校指導の先生に求められるものは・・・

3) 具体的な指導の在り方を考える（協議）

- ①学級経営という側面からの指導の在り方。
- ②学習指導という側面からの指導の在り方
- ③校務分掌という側面からの指導の在り方
- ④文書処理という側面からの指導の在り方
- ⑤社会人という側面からの指導の在り方



(矢野英明)

2. 「学校運営推進者研修」における開発プログラムの活用

1) 研修の概要

- ・内容：反省的実践家として、自己の教育実践を振り返り、生かすためのリフレクションや、若手教師育成の OJT 場面におけるリフレクション手法を学ぶ。
テーマ「実践と省察の中で 教師としての力量を育む」
- ・日時：5月17日（金）15：00～17：00
- ・会場：相模原市総合学習センター 大会議室
- ・対象：学校運営推進者（51名）

2) 開発プログラムを活用した研修の実施

本研修は、相模原市総合教育センターが実施する研修のうち、「ライフステージに応じた研修」の中の「学校運営推進者研修」にあたる。参加者は、学校の中堅層で、新任の学校運営推進者を中心としている。

(1) イメージカードを利用したリフレクションのワークショップ

学校運営推進者は相模原市立学校において、学校運営の中核を担う中堅教員であり、日常的に多忙を感じている状況にある。そこでまず、イメージカードを用いたリフレクションワークショップを実施した。このワークショップは次の2つの内容で構成する。

ワークショップ①

- ① あなたにとって「理想の教育・学校」とはどんなものですか？あなたが抱いている教育・学校のイメージに近い写真を1枚だけ選んでください。
- ② 写真を選び終わったら、あなたにとって「理想の教育・学校」を考えた際に思い浮かぶキーワードを3つ挙げてください。
- ③ キーワードが3つずつ出てきたら、それらがどのように関連しているのかを、1分で説明してください。

ワークショップ②

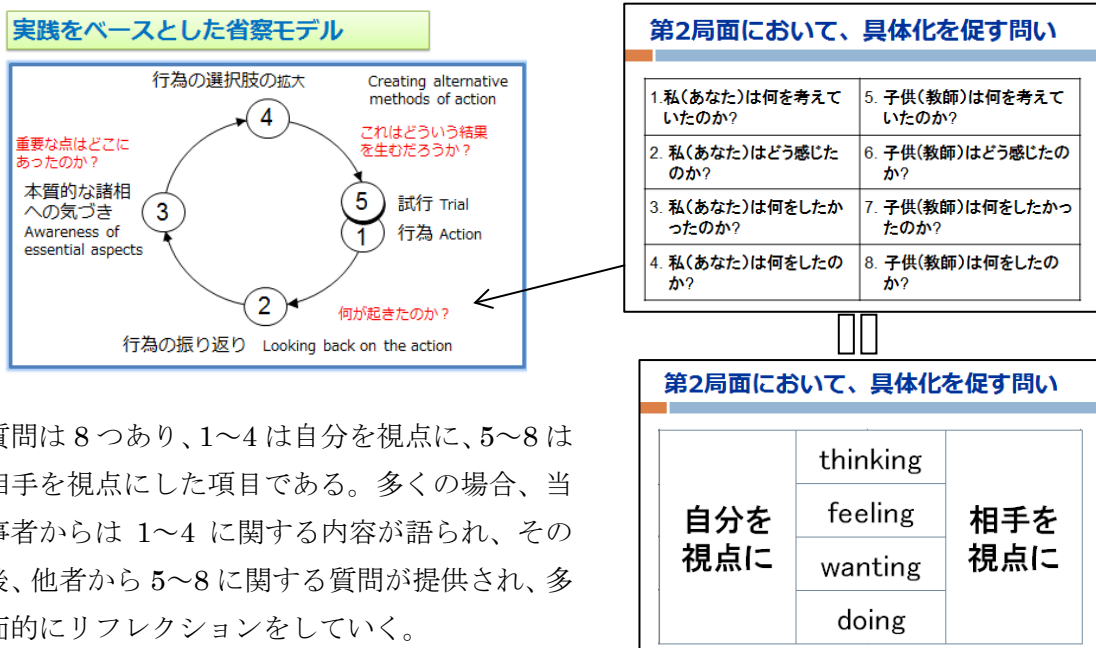
- ① あなたにとっての「理想の教育・学校」を考えてもらいました。では、その理想の教育・学校を実現するために、「今のあなた（あるいは近未来）」に必要な知識や技能とはなんですか。
- ② 4つのキーワードのうち、もっとも重点的に身に付けていかなければならないと考えるものはどれですか？またそれはなぜですか？



このワークショップでは、日常の職務からいったん離れ、本来的な教育に対する考え方、その実現に向けて必要なことを、イメージカードを通じて言語化し、自身を振り返ることを意図している。参観者は、自身の語りを通じて、自分の教育に対するコアな考え方に気づいたり、また他者の語りに共感したりするなど、自身を振り返ることが可能になる。

(2) ALACT モデルを用いたリフレクションのワークショップ

中堅教員としての学校運営推進者は、教育実践のプレーヤーでもあり、学校運営の推進、若手への助言というマネージャーの役割もこなさなくてはならない。前者については多くの実績があるが、後者についてはなかなか経験したり学んだりすることができない。そこで2つ目のワークショップとして、コルトハーヘンが開発したALACTモデルによるリフレクションを実施した。ALACTモデルは、立場をかえて自他の経験を深く見つめることを可能にする手法である。5名程度のグループに分かれ、ALACTモデルのサイクルをたどりながら、とりわけ第2局面における8つの質問に焦点を当てて実施した。



質問は8つあり、1~4は自分を視点に、5~8は相手を視点にした項目である。多くの場合、当事者からは1~4に関する内容が語られ、その後、他者から5~8に関する質問が提供され、多面的にリフレクションをしていく。

ALACTモデルでもう一つ重要なのは、ファシリテータ役の教員が、第2局面での経験の掘り下げを基に、第3局面において課題の本質を指摘できるようにすることである。経験は具体的であり、その経験をもっと汎用性のある学びにつなげていくには、課題の背景にある本質を捉えることにある。本来は、グループで検討された課題の本質はどこにあるのかを検討すべきであったが、その時間は十分取れなかった。次回の課題としたい。

参考：F・コルトハーヘン、武田信子監訳『教師教育学』2010. 学文社

(3) アクション・リサーチ型リフレクション、強みに焦点化したコア・リフレクションの紹介

3つ目には、参加したそれぞれの教員が、学校において柔軟にリフレクションを用いた実践ができるように、アクション・リサーチ型のリフレクションや強みに焦点化したコア・リフレクションの手法を紹介した。

3) 研修実施後の参加者のコメント（振り返りシートより一部を抜粋）

- 普段たくさん仕事を同時にこなし、忙しくしていると喜怒哀楽がなくなっていくというのは実感があるだけに本当にそう思う。また、一見何の関係もない写真に、普段言葉にできない想いを乗せて語る方法は、いろいろな世代の先生方の心を探るのに有効だと感じた。普段言葉にできない想いを聞いていただき、共有できたことで、少し風通しの悪くなっていた心を楽しんでいただけたように思う。
- お話はとても具体的で自分の新たな技術として身に付けたいと思いました。学年を組んでいる若い先生方にも、今日、私が感じたことを体験させたいと感じました。また、自分の課題についても、再認識する機会となりました。今日の気づきを大切にして明日からの教育実践、学校運営に生かしていきたいと思います。
- 現在、自分が置かれている立場とその役割を意識することができました。本日のお話から、リフレクションの手法だけではなく、子供や職員が話したくなる、話しやすい状況や準備をすることも大切だと感じました。今後すぐにでも活用できる知識や考え方を学べ、大変感謝しております。
- 初任者や経験の浅い同僚の先生方に、話したり、相談を受けたりすることが多い日々だが、「こういうのもあるよ」「こうやってみたら？」と、思えば答えをすぐに伝えてしまっていることが多い自分に気が付きました。もう少し、考えざるを得ないけど、寄り添えるような質問で一緒に考えていくべきだと思います。
- ワーク2で行った実践において、失敗したことに対して本質的な諸相への気づきが重要であると理解できた。何かあった時、自己中心的な物事の考え方になるが、他者の視点に立った見方をしていく必要がある。学校のリーダーとして他の教員がこのような視点で気づきができるようアドバイスをしていきたい。

写真及びコメントは相模原市総合学習センターより提供いただいた（個人名等は一部削除）。

（中田正弘）

3. 「初任者研修拠点校指導教員研修講座」における開発プログラムの活用

1) 研修の概要

- ・内容 初任者指導の課題と方策②
- ・日時 9月2日（金）15：00～17：00
- ・会場 相模原市総合学習センター セミナールーム
- ・対象 参加を希望する校内指導員、拠点校指導教員（31名）



2) 開発プログラムを活用した研修の実施

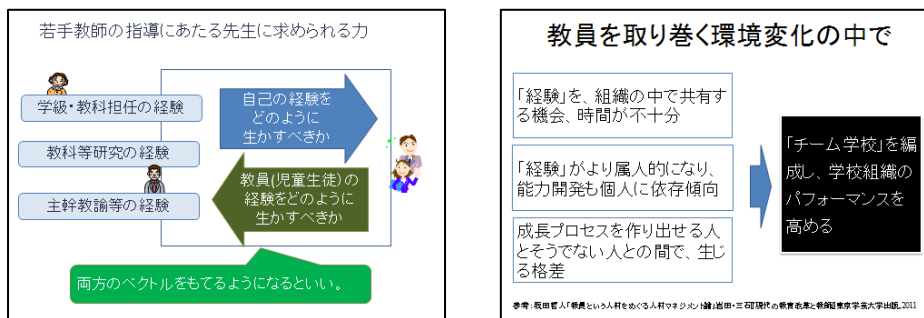
本研修への参加者は、初任者教諭の指導に当たる拠点校指導員が対象であり、通常1校もしくは2校にいる初任者の指導にあたっている。具体的には、初任者の授業を参観後、協議をしたり、先輩教員の授業を初任者と一緒に参観したりするなど、授業に関する指導のほか、学級経営や児童生徒指導に関する指導が期待されている。ベテラン層ではあるが、初任

者教員の指導をどのように進めてよいか分からないなど、困難を感じている参加者も多い。

(1) 「リフレクション」という考え方の提示（講話）

まずは、初任者の指導教員という職に焦点化するため、主に以下のプレゼンを示して振り返りをしてもらった。参加者にとっては、「どうすればうまく育成できるのか」「どんな方法が効果的か」が重要な関心事である。ここでは、「経験を伝える」「自分が知っていることを教える」という方法だけでは初任者は育たず、むしろ初任者の経験から学びを得られる方法はないかという問題意識を持ってもらうようにした。

次いで、今日の学校において、リフレクションを通じて自ら成長プロセスを創り出しているような人材の育成が重要であることを示した。



(2) 初任者の経験をもとに学びを深めるワークショップの実施

① 成功体験リフレクション

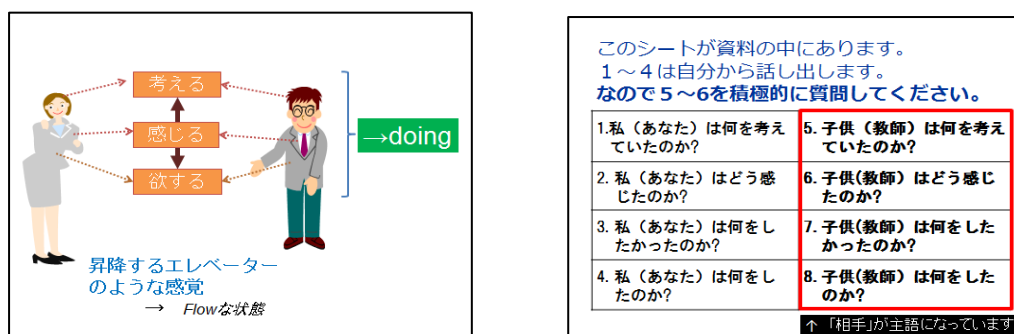
「経験を学びに生かす」手法の1つとして、レゴブロックを用いた「成功体験リフレクション」を実施した。これは前年度、本プロジェクトにおいて、山辺恵理子氏(東京大学)、町支大祐氏(青山学院大学)によって提供された手法である。

実際に初任教諭の指導教員にこのワークショップを体験してもらうことにより、経験から何が学べるかを具体的に感じ取ってもらうことを企図して実施した。

本ワークショップは、自身の職務上の成功体験を、レゴブロックを使って表現し、そのオブジェを基に「語る」ことを通じて、「強み」に焦点を当てることができる。

② ALACT モデルを用いたリフレクション

「初任者にどのように指導してよいか分からない」「指導の仕方に迷いがある」等の課題をもつ指導教員が多いことから、ALACT モデルを用いたリフレクション手法を紹介した。今回は時間の都合で、ALACT モデルの中核である第2局面における8つの質問項目について



参考：F・コルトハーヘン、武田信子監訳『教師教育学』2010. 学文社

て解説し、自分の経験を多面的にとらえることの重要性を覚えてもらった。その上で、実際にメンターとメンティーによるリフレクション場면을ビデオ視聴してもらった。ワークショップ後には、「指導することが中心になっていたが、初任者の経験を大切にしたい振り返りを大切にしたい」等の感想が聞かれた。

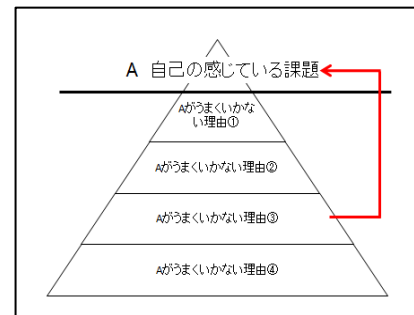
③ アクション・リサーチ型リフレクション

最後に、アクション・リサーチ型リフレクションの手法を提供した。これは、毎日の職務の中で、「実践」と「省察」を効率的に進めることを支援する1つの方法である。

三角の図の一番上に、学級等で起きている具体的な課題を記入させ、その背景にあると思われる要因を線より下の部分に書き出していく。メンター役の指導教員にとっては、初任者にじっくり考えさせる時間を保証することや背景を考える際の支援が重要になる。この場面でのリフレクションが、徐々に多面的になっていくことを期待している。また、背景を書きだした後は、そこからどれか一つをピックアップして、来週1週間（あるいは2週間）の取組課題とする。課題解決のために何をどう取り組むかを決める場面である。取組後はまたメンター役の指導教員とリフレクションをする機会を持つ。

この手法は、実際に体験してもらったが、初任者も多忙な日々を過ごしている中、短時間で取り組めることから、効力を感じる参加者が多かった。

参考：佐野正之『はじめてのアクション・リサーチ』2005、大修館書店、中田正弘『教育実践と省察を軸とした教師教育実践プログラムの開発と普及』科学研究費補助金基盤研究(C)研究報告書、2014



- この取組を継続するコツ
- 出来るところから取り組む
(できないものはとりあえず後回し)
 - 期間を決めて(1週間、2週間…1か月)
(区切りをつけることを大切にする)
 - 報告はシンプルにかつ具体的に
(子どもの作品などエビデンスがあると良い)

3) 研修実施後の参加者のコメント（振り返りシートより一部を抜粋）

- 初任の先生の学級経営がうまくいかず一緒に悩んでいました。2学期の76日間をどうしようと思っていたところ、3つのワークショップの話を伺い、まず初任者に自信を持たせることと思いました。その方法を教えて頂き、明日からまた一緒にがんばっていこうと思いました。
- 自身を振り返ることができました。初任の先生の経験をどのように生かすことができるのかという点を大事にして、まずは初任の先生の気持ちを受けとめ認める場を持ちたいと思います。
- 前半のワークショップを行ったとき、今まで初任者の授業等を観てよくない部分や気づいて直すところの指摘が多くなっていて感じた。更に良いところを認め、ほめることを多くしていこうと改めて思った。
- 一学期を終えて、うまく指導できなかったと思うことがあり二学期は密な指導と思い、押しつけ的な指導になるころでした。コアな部分を育てる大切さを知りました。実践できそうなものがたくさんありましたので早速使ってみたいと思います。

写真及びコメントは相模原市総合学習センターより提供いただいた（個人名等は一部削除）。

（中田正弘）

4. 開発プログラムの成果検証方法の探求と提案

1) これまでの開発プログラムの成果検証方法

従来、センターで実施される教員研修や各学校で実施される校内研修などのプログラムの成果を検証する場合、研修を実施した後に参加者や受講者に対して質問紙（アンケート紙）調査を行う方法が多く用いられてきた。この質問紙調査は、いわゆる尺度を使った方法で、具体的には、参加者や受講者に「研修の内容はよくわかりましたか」「研修の時間は適当でしたか」など、実際に開催された研修に対しての設問が用意され、よくわかった、少しわかった、あまりわからなかった、ほとんどわからなかったといった評価尺度を用いて、複数の選択肢から受講者に回答してもらう方法である。また、評価尺度のほか、自由記述により回答する方法も用いられる。この成果検証では、質問紙で得られた回答を定量的、定性的に分析し、その結果から、さらに研修プログラムの改善を行うプロセスをとる。これがいわゆる、PDCA サイクルに基づく成果検証方法で、質問紙調査は PDCA の C（チェック）に該当する。ここでは、開発された研修のプログラムの内容に焦点が当てられ、研修そのものを対象として、受講者が評価を行い、成果を検証する。

しかし、本来、教員研修は、教員の成長こそがその大きなねらい、目的であり、その主体である教員に焦点を当てて、検討するべきである。そこで、本稿では、従来 PDCA サイクルに基づく成果検証方法で用いられてきた質問紙調査に代替して、全米大学協会で発表された学習評価などで用いられるルーブリックによるプログラム評価について検討をしたい。

2) ルーブリックを活用したプログラム評価

本稿で取り上げるプログラム評価の方法は、米国の大学教員が授業改善で用いるプログラム評価の方法で、学習者の成果やプロセスがプログラムそのもの、ここでは研修の評価としてみなされる。この方法は、従来、成果検証の対象が、開発されたプログラムそのものを対象としていたのに対し、プログラムに参加した受講者を対象として、研修の成果を検証する方法である。設問は、研修プログラムの内容について問うものから、受講者が研修によって得られた知識やスキルを評価測定するための設問が用意され、受講者の到達度が、プログラム評価としてみなされる。

ここで用いられる評価測定するための道具が、ルーブリックである。ルーブリックは、教育評価方法のひとつとして、近年、学校現場などでも、学習評価のツールとして用いられている。ルーブリックの定義は「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」である（ダネル・アントニア 2014）とされ、その要素として、1.課題、2.評価尺度、3.評価観点、4.評価基準があり、その作成手順は、課題を設定し、課題に対しての評価尺度、評価観点、評価基準を用意する順番で作成していく。さらにプログラム評価は、改善のための実行が必要であり、いわゆる PDCA の A（アクト）を伴う必要があるため、ルーブリックによる評価をした後、改善策を講じ、次の研修につなげていくことになる。また、同時に、受講者である教員にとって、その評価プロセスは有意義なものであり続けなければならない。つまり、ルーブリックによる評価を、受講者である教員にフィードバックすることで、教員自身も自らの教員としての成長やその過程

をリフレクションすることで、さらに次のフェーズを確認することとなる。ここでは、プログラム評価の流れ（図1）とルーブリックについて、バーンスタインら（2010）の研究
者・教育者ルーブリック（表1）を、本稿用に改編して、例示する。

このような教育評価のプロセスや理論を受講者である教員が、プログラム評価を通して自身の熟達度を知ること、さらに、学校や研修センターにおいては、ルーブリック作成における構成要素を検討していく過程で、研修がどうあるべきか、校内研修の目標をどうするべきかが求められる。プログラム評価は評価法の理念の伝達としても、表裏する目標が明確になることから、今後、教員に求められる資質向上の礎となる。

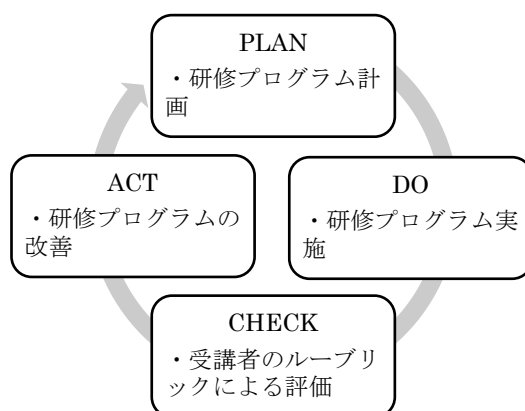


図1 プログラム評価の流れ

表1 研究者・教育者ルーブリック（本稿用に教員用ルーブリックに筆者改編）

構成要素	初任者	標準	ミドルリーダー	指導主事
授業やその他のほかの学習活動の目標	授業／活動の目標が欠落している、不明瞭である。不適當である。	授業／活動の目標が明確化されており、授業および教育課程に対応している。	授業／活動の目標にやりがいがあり努力を要する目標がある。学生に最適のものである。	授業／活動の目標において、優秀であるとされる達成度のレベルが示されており、それが多くの関係者の関心に対応している。
授業や学習活動の準備	十分に知識を持っていない。授業実践経験がない。	その分野における先行の実践研究に基づいた教育を行っており、最新の内容及び同時に、教育方法及び理論枠組みを含んでいる。	先行の授業研究に基づき授業内容の準備がされており、同様に教育方法や理論枠組みの実践を統合したもとなっている。	内容と教育方法の両方において、複数の専門分野の授業実践から知識や技術を統合している。
教育方法	なぜその教育方法をとろうとするかにつ	専門分野及び所属学校における従来の教	自らの専門分野において有効性が議	ほかの教員の授業改善に役立つような新

	いての根拠が明確にされていない。教育的な設計がなされていない。	育方法を踏襲している。	論された方法を最大限に活用して教えている。	しい実践法を生み出している。
実践の効果を示す根拠資料 (例、ワークシート、テスト、作品、パフォーマンス動画など)	児童生徒の学習の測定方法がない。評価方法が掲げられている目標に合致しない。	児童生徒の目標達成度と掲げられている目標に関連が見られる根拠資料がある。	深く、広範囲の学習が行われていることが示唆する児童生徒の目標達成度が示されている。	実証された学習成果が、学習の深さや範囲において模範となるものである。
実践の振り返りと児童生徒の学習への影響	これまでの教育を振り返ったり、そこから学んだということが示されていない。	過去の教育経験から学んでいることが明らかに表現されている。	概念枠組みに基づき児童生徒の達成度への影響を調査し、振り返りに基づいて授業を改善している。	理論枠組みに基づき根拠資料を振り返った結果、学習目標の達成度が改善された。あるいは児童生徒の学習成果に基づいて理論枠組みを修正した。
教育成果の公表	教育や指導の成果が公開されていない。	実践や児童生徒の学習成果が公開されており、他の人が利用し、それを踏まえて実践したり、批評したりできるようになっている。	振り返りを記載した文書が、実践に対してコメントやフィードバックを行ったほかの教員により読まれて引用及び活用されている。	同様の実践や課題に関心をもつ多くの人たちの実践や研究活動に広く影響力を持っている。

参考文献

ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ『大学教員のためのルーブリック評価入門』佐藤浩明監修、玉川大学出版部、2014

Bernstein, Daniel J.; Addison, William; Altman, Cindy; Hollister, Debra; Komarraju, Meera; Prieto, Loreto; Rocheleau, Courtney A.; Shore, Cecilia, " Toward a scientist-educator model of teaching psychology.", Halpern, Diane F. (Ed). (2010). Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline , (pp. 29-45).

Washington, DC, US: American Psychological Association, xvi, 227

(荒巻恵子)

V. パイロット校における校内研修の改善

—小山中学校での校内研究と研究促進の条件—

1. はじめに

本校では、2年前から「少人数グループ活用の推進」や「ICT機器の活用」を校内研究のテーマに掲げ、研究推進を進めてきた。そういった中で、今年度は相模原市教育委員会「特色ある学校教育研究校」として、「次代を担う子どもを育む中学校教育の創造」をテーマに、より一層「授業研究のあり方」や「校務分掌組織」を活性化する中で、「子どもの手による学校文化の創造」と「主体的・協働的な学び」や「体力向上」、また、「子どもの学びを支える教師集団としての教師力の向上」を目指していくこととなった。そこで、取り組みの方向性を、「主体的・協働的な学びを育む、授業研究」と「たくましく生きる生徒の育成を図る、グループ研究」の2本立てとし、実践を重ねることとした。

また、今年度は、帝京大学教職研究科と総合学習センターによる「教員の資質向上のための研修プログラム」に参加させてもらい、研究推進パイロット校として協働する機会を頂いた。研究計画立案、取り組みの方向性の提示、研究手法についてもこの1年間で研修プログラムに参加する中でPDCAを重ねながら、3年間の継続研究を見越して方向性を導き出していくこととなった。

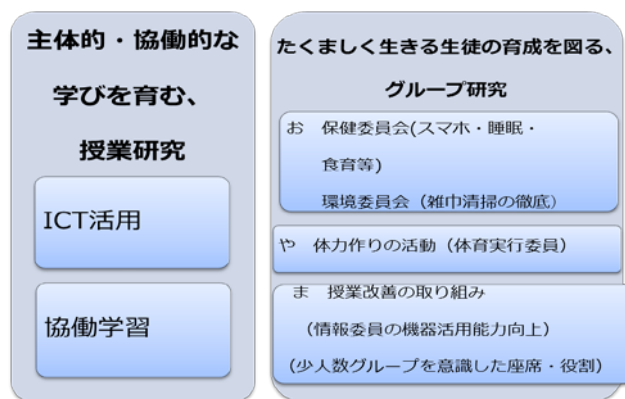


図1 取り組みの方向性 略図

2. 研究手法について (ICT・少人数グループの活用・グループ研究を中心に)

授業研究において、「思考力・判断力・表現力」をねらいとする授業については、必ず協働的な学びを取り入れ、「話す・聞く・読む・書く」場面を意図的に設定することとした。また、その他の力を育成する授業では、効果的に教師や生徒のICTを活用した授業実践を取り入れた。

指導案については、相模原版指導案を活用し、ICT活用場面や協働学習の場面を明記することで、どのようなねらいをもって意図的に活動を組み込んだか分かるようにした。また、授業研究の活動単位について、年間計画に組み込まれた教科会を有効に活用し、2・3学期においては教科ごとに行う7グループ(国・社・数・理・英・体育・「音・美・技家」)での研究を軸とし、1学期においては、学年単位の授業研究を行った。

3. 研修プログラムの活用による校内研究の推進

定期的に研修プログラムに参加する中で、校内研究を推進する意義や、付箋を活用した

ワークショップ型研究協議の進め方について、さまざまな知見を得ることができた。研究を推進することで、授業力の向上・子どもの発達と成長・学校の活性化・教師力の向上など、さまざまな意義を実感し、見通しを持って進めていくことの大切さを学んだ。

また、夏季休業中には、帝京大学の田村順一教授をお招きし、タブレット研修会を実施した。iPadの活用を中心に、なぜICTを活用するのか、どのような成果と課題が挙げられるかなど、講義いただいた後で、教科ごとに授業内でどのように活用できるか、分科会を行った。国語科では、班内でスピーチを行う時の練習風景を撮影することで振り返る、社会ではプレゼンを行う時のiMOVIEの活用、数学では図形の証明をカメラ機能で撮影し、モニターに映して共有する、保健体育ではプレーの様子を動画撮影し、アドバイスをしあう場面を設けるなど、教科ごとの効果的な活用法について田村教授に助言を頂きながら、より具体的に検討することができた。

そして、総合学習センターで9月に行われた鳴門教育大学の村川教授の「深い学びにつながるワークショップ型・研究協議会の理論と方法」で学んだ手法を生かして、11月・1月に行われた研究協議会では、付箋を活用したワークショップ型研究協議を改善、実施することができた。研究協議を始める前に参観者の思考をまとめる時間をもつこと、そうすることで付箋に書く内容に責任をもてるようにすること、付箋の大きさ、色、活用するペンなど、ひと工夫加えることで、本校の教師だけではなく、他校の参観者も研究協議に参加しやすい雰囲気づくりに努め、教科ごとのカンファレンスを充実させることができた。

研修会最後のプログラムでは、学びの足跡を積み上げる工夫として、「eduscrum」を生かしたプロジェクト学習の進め方を、ワークショップ形式で学ぶことができた。今後の学習指導要領では、学習内容だけではなく、学習方法に踏み込んだ形となっている。協働学習を推進するうえでも有効な手段であると考えられる。

4. 終わりに

今年度、「教員の資質向上のための研修プログラム」に参加させてもらい、研究推進パイロット校として協働する機会を頂くことで、研究1年目としては3年間の基礎を作ることができ、教職員がより一層主体的に校内研究に取り組むための建設的な意見が多く見られるようになったことが一つの成果であったと思われる。

本校の教育研究については、教職員が同一歩調で歩み始めたばかりで課題も多く、週一回の研究推進会議を重ねながら、より良い方針を模索しながら取り組んでいるところである。授業研究とグループ研究の2本立てで実践していく中で、主体的・協働的に学ぼうとする生徒の育成、ならびに、教師も教師集団としての教師力を今後ますます高めていければと考えている。また、互いに学び合う風土づくりの一環として「ミニ学習会」と称し、それぞれの教師の持ち味を生かす学習会をもつことで、教師集団の同僚性を高め、より良い実践を共有しようとする雰囲気が生まれつつある。充実した校内研究は、授業力の向上、教師力の向上、学校の活性化につながると共に、子どもの発達と成長につながると考え、今後も実践を積み上げていく。

(中澤美乃)

Ⅷ. 本年度の成果と今後の課題

今年度の成果としてまず挙げることができるのは、1つには研修プログラムの3層構造化の部分的展開、2つには、パイロット校を委嘱することができ、教師の実践研究力量の向上と学校現場における同僚性と専門職性の向上に役立ちうるか否かを確かめる体制を作ることができたことであり、3つにはこれらの研修プログラムとその実施過程とリフレクションのスタイルの意味を検証するための一応の形を作ることができたことである。

これまでも大学・学部が学校現場と共同で教育実践研究を進めてきている。それは、①ある学級に入った授業研究やカリキュラム研究、あるいは学級運営研究（『日本の授業研究』上・下、日本教育方法学会）、②ある学校の全校カリキュラム研究や学校運営研究、教育社会学的研究（文部科学省の研究開発学校への研究者の協力、平成20年度実施報告書等を参照=http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/02_resch/0203_tbl/1361984.htmに掲載されている）、③小中高校等を縦断的に研究する事を含めた学校－地域ぐるみの地域教育研究（佐藤晴雄編著『コミュニティ・スクールの研究—学校運営協議会の成果と課題』）等で一定の動向を知ることができる。そこでは、学会や科研費等での共同研究や授業研究における「五大学共同研究」などのように大学間で行われている場合もあるが、多くの場合は、それぞれの学校や地域教育委員会に研究者個人が委嘱されて関わる場合が多くなっている。また、授業研究を例としての性格付けから捉えると、それらの研究は、①典型的あるいは模範的授業-教育実践の分析的-統合的研究を基に普通の授業への応用あるいは展開-普及を想定した研究、②心理学や教授学-認識論的研究を基にした理論を実践に応用あるいは具体化することを想定した研究が、主要なものであったと言える。この特徴づけ・整理については、機械的なものではあるが、前者は帰納的研究志向、後者は演繹的研究志向ともいうことができる。ここで共通しているのは、教育活動を主導的に行っている教師の位置が十分に位置付けられておらず、いわば客体として位置付けられているという点である。しかし、現実を見れば、教師は実態を把握-分析し、教育実践課題を抽出し、その課題解決の具体案を策定し、具体的で有効と判断する手順と手立てとを基に実践する、研究的実践者であり、実践的研究者でもあるといえよう。近年の教師の仕事は *teacher as a researcher* と性格付けられていることはその事を端的に示している。

今、求められかつ必要とされ、そして可能となっているのは、現職教師を含めた協働的研究と言うスタイルであり、それを反映したアクションリサーチ等の研究方法を用いた研究志向が行われつつあるということである。それは、研究者中心の共同研究ではなく、学校教師が対等な形で共同研究に参画し、かつ実践研究においては主導的な働きをしていることが特徴としてあげられる。

本研究では、先の先行研究成果を必ずしも十二分に踏まえたものとは言えないが、教職大学院は教職に関する専門職大学院としての特徴を生かし、これまでにない教育実践研究の可能性も開きつつあると思われる。つまり、ある大学院の授業で、現実のクラス・学校の教育実践課題に、教師として課題解決的に一定期間恒常的に関わり、実践的教育研究もおこなわれつつある。そのためには、当該の学級のみならず学校さらには教育委員会との連絡・調整・共通理解・合意が必要であり、これまでの大学内での教育・研究活動、環境

づくりに限定されないことが予想される。

この点に先駆的に取り組んだ例として、岐阜大学教職研究科(教職大学院)の一授業(石川英志教授 2016年度日本教職大学院協会研究大会発表資料)がある。そこでは、現職院生の現任校の教育課題を整理して授業実践課題として抽出し、それを解決するように実践プランを作成し、実践-研究-分析-再構成に取り組んでいる。現職院生が中心となり、学卒院生と大学院教員が毎週の授業や集中的検討会を何度か繰り返すアクションリサーチを行っている。このような教育実践活動は、各教職大学院の「学校実習」で何らかの形で実践されていることがらであるとも予想される。本学教職大学院での相模原市立総合学習センターと行っている共同研究プロジェクトは、この継続的实践研究の一つの流れということが出来るかもしれない。今後、帝京大学八王子キャンパスの位置と教育・研究活動を活かしたこの種の継続的实践研究の可能性を追求していくことも一つの形といえるかもしれない。

(三石初雄)

キーワード：

ミドルリーダー研修、校内研修、プログラム評価、リフレクション

人数規模：D

研修日数：C

【問い合わせ先】

機 関 名：帝京大学

担当部署：八王子キャンパス 企画グループ

東京都八王子市大塚 359

TEL：042-678-3663

E-mail：6fkikaku@teikyo-u.ac.jp

連 携 先：相模原市教育委員会

担当部署：相模原市教育委員会 教育局

総合学習センター 研究・研修班

神奈川県相模原市中央区中央 2-11-15

TEL：042-756-0290