

(独立行政法人教職員支援機構委嘱事業)

教員の資質向上のための研修プログラム開発支援事業

実施報告書

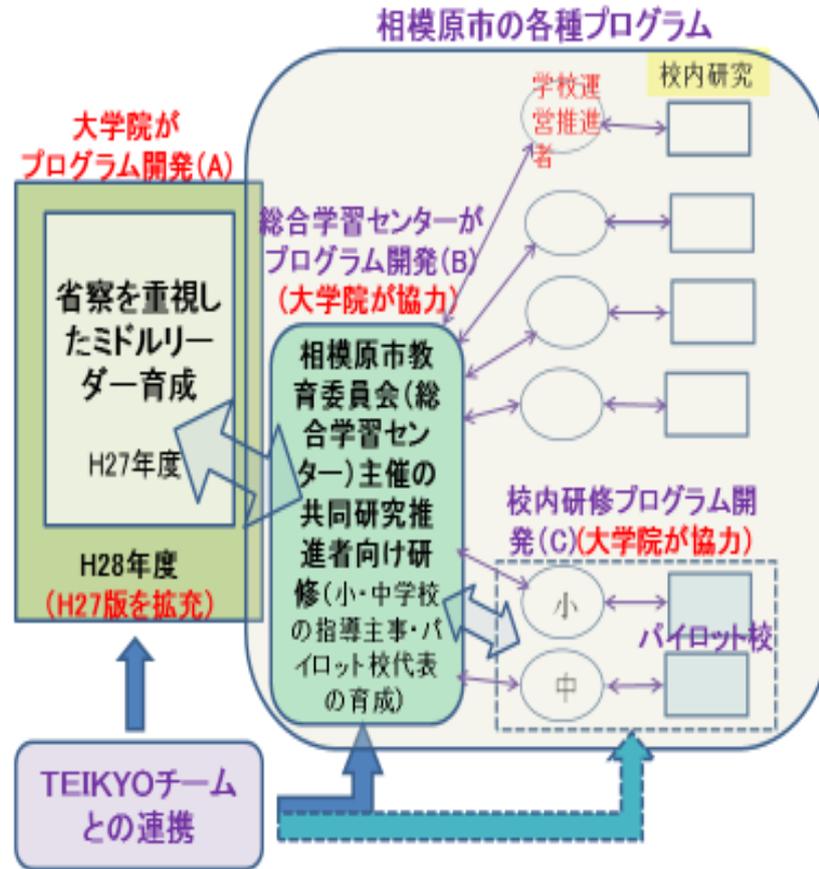
プログラム名	“学び合う”校内研究を推進するミドルリーダー育成プログラムの創新と展開
プログラムの特徴	<p>本プログラムは、帝京大学大学院教職研究科（以下「本研究科」と略記）から相模原市立総合学習センター（以下「センター」と略記）へ、そして同センターから小・中学校（パイロット校）へと連なる研修プログラムの開発を目指したところに特徴がある。つまり、本研究科がセンターの指導主事らに対して行う研修講座（プログラムA）を実施する場面、次にその講座受講生であるセンターの指導主事らが開発したプログラム（プログラムB）を実施する場面、次にセンターの指導主事から学んだ研究主任等が小・中学校（以下「パイロット校」と略記）で開発した校内研修プログラム（プログラムC）を実施する場面が、相互に内容や方法等に影響しあい、改善されていくような研修プログラムの連鎖・相互作用を引き起こすことを期待したものである。いわば連鎖プログラムの開発を通して、指導主事自身が企画・運営・評価・再構築の諸力を総合的に力量向上できることを意図したものである。今年度は、本研究科の研修プログラム受講によって、研究主任である中核的教員の力量形成がいかに向上したかを検証することにも取り組んだ。</p> <p>具体的には、相模原市内の小中学校各1校のパイロット校において、本研究科、相模原市立総合学習センター（研究員と指導主事）、研修推進パイロット校2校（研究部と中核的教員）が互いに協働して校内研究の活性化チームを形成する。この連携と協働のトライアングルの中で、これまで開発してきた研修プログラムを活かしながら、「実践と省察」に基づく授業研究を核とした校内研究を企画、推進できるミドルリーダーの力量向上を図るとともに、その効果を検証しようとしたものである。</p>

平成 30 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

プログラムの全体概要



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
 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
 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
 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

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支援事業」

(2) プログラム名

“学び合う”校内研究を推進するミドルリーダー育成プログラムの創新と展開

2. 開発の目的・方法・組織

(1) 開発の目的

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た。

本研究科は、平成 21(2009)年に創設され「理論と実践の融合」の理念を「児童生徒の顔の見える実践・授業研究」に焦点化したカリキュラムと省察システムとして構成・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、授業担当者が異領域・複数教員による協働的指導体制、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、ストレートマスターと現職教員学生がチームとなって、帝京大学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 年度から平成 28 年度には、独立行政法人教員研修センター（現 独立行政法人教職員支援機構）の「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、相模原市教育委員会と共同プロジェクトを実施するとともに、本研究科としての教員経験者教員と医療・福祉の専門家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。

本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。そこで、今年度は、相模原市の小・中学校（パイロット校）との連携を積み重ね、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を重ね、その効果検証を試み、今後普及可能なミドルリーダー研修プログラムを創成して行っていきたいと考えた。

(2) 開発の方法

具体的には、相模原市内の小・中学校（小・中学校のパイロット校 各 1 校）との連携・先導的試行を行いながら、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、「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) 開発組織

本研究科と相模原市教育委員会とは、平成 25 年 3 月に、教員研修に関わる連携協定を締結し、平成 25 年度より本研究科に相模原市教育委員会より隔年で 1 名の現職教員の派遣を受け入れ、相模原市におけるミドルリーダー教員の養成に深く関わってきた。前研究科長の高橋（現在、神奈川県教育委員長代理、横浜国立大学名誉教授）は、平成 23 年度末まで、10 年間にわたって相模原市立総合学習センター運営委員会委員長を務めた。平成 24 年度からの同運営委員長は、相模原市立小学校長を歴任した本研究科の矢野英明元客員教授が務めている。また高橋は、平成 21 年度に、相模原市教育委員会の政令指定都市への移行に伴い、神奈川県から独立して独自に教員研修を行うための全体計画である「相模原市教員研修体系」の作成委員会委員長を務め、「研修体系」づくりに深く関わった。平成 27・28 年度は、本研修プログラム採用に伴い、毎月 1～2 回、本研究科の研究科長及び教員と相模原市立総合学習センター所長及び指導主事が、帝京大学及び相模原市立総合学習センターを会場に開発研究を進めてきた。本研究は、帝京大学にとっては、自治体の教員研修担当者の生の声を聞く絶好の機会となり、相模原市立総合学習センターにとっては、大学院における最先端の教員研修の理論に触れる、まさに Win & Win の理想的な協働関係の構築となった。また、平成 29 年度は、同センターの研究員 2 名と指導主事 1 名が帝京大学で年に 3 回の研修を受ける体制も新たに設置することができることとなった。

【組織体制】

No	所属・職名	氏名	担当・役割
1	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・運営
2	大学院 教職研究科 客員准教授	鈴木 康仁	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連絡・調整
3	大学院 教職研究科 教授	中田 正弘	研修カリキュラムの企画・運営
4	大学院 教職研究科 教授	藤井 靖史	研修カリキュラムの企画・運営
5	大学院 教職研究科 教授	田村 順一	研修カリキュラムの調査・企画・運営
6	大学院 教職研究科 准教授	荒巻 恵子	研修カリキュラムの調査
7	事務局 企画グループ 課長	須田 正豊	大学事務局
8	事務局 企画グループ 係長	長谷川育代	大学事務局
9	総合学習センター 所長	齋藤 嘉一	連携教育委員会統括
10	総合学習センター 研究・研修班担当課長	岡部 尚紀	研修カリキュラムの調査・企画
11	総合学習センター 研究・研修班指導主事	後藤 幹夫	研修カリキュラムの企画・運営および連絡調整

開発の実際とその成果

1. 研修開発事業計画

(1) プログラム開発に向けた連携協議会の実施内容

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。

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。

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・小山中学校）

期 日	内 容	
5/24（水）	第1回	教職専門職の熟達化を図る校内研究の充実方策に関する協議
6/13（火）	第2回	研修システムと研修効果向上を検証する評価方法改善に関する協議
7/4（火）	第3回	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ための課題と解決方策に関する協議
9/12（火）	第4回	校内研究を推進するミドルリーダーの役割と課題に関する協議
9/26（火）	第5回	ICTを活用した新たな校内研修のシステムと協働的組織体制づくりに関する協議
10/17（火）	第6回	子どもたちに深くて広い学びをはぐくむ学習指導とカリキュラムづくりと校内研究の具体案に関する協議
11/14（火）	第7回	学校におけるリーダーシップとマネジメントの相違に着目したスクールマネジメントに関する協議
12/6（水）	第8回	読み書き障害の神経生理学・心理学的なメカニズムを理解し、指導する方法に関する協議
1/31（水）	第9回	パイロット校における成果と今後の課題に関する協議
2/22（水）	第10回	今年度の取り組みに基づくICTを活用した新たな校内研修のシステムづくりの成果と課題に関する協議

(2) プログラム開発に向けた研修の実施

ミドルリーダー育成に向けた研修講座

研修対象：相模原市教育委員会指導主事並びに市内公立小中学校教員

講師等：大学教員、独立行政法人教職員支援機構上席研究員

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、小山中学校）

研修日程	内 容	目 的
5/24（水）	(1)教師の成長と協働的な学校づくり 教職研究科 教授 三石 初雄	教職専門職の熟達化過程を相対化しながら協働的な校内研究づくりに向けての課題と方法を探る
6/13（火）	(2)研修プログラム自体の効果—機能と研修効果の測定方法の探求 教職研究科 准教授 荒巻 恵子	研修システムと研修効果向上を検証する評価方法改善を探る

7/4 (火)	(3)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 学事顧問 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課題と共通理解の方途を探る
9/12 (火)	(4)ミドルリーダーの資質をみがく ~ 校内研究の推進を通して ~ 教職研究科 元客員教授 矢野英明	校内研究を推進するミドルリーダーの役割と課題を明らかにする
9/26 (火)	(5) ICT教育と授業改善 教職研究科 教授 田村 順一	ICTを活用した新たな校内研修のシステムと協働的組織体制づくりの構想を探る
10/17 (火)	(6)「主体的・対話的で深い学び」を引き出すための理論と方法 なぜ、今、アクティブラーニングなのか？ 東京学芸大学 特命教授 成田喜一郎	子どもたちに深くて広い学びをはぐくむ学習指導とカリキュラムづくりと校内研究についての構想を具体化する
11/14 (火)	(7)教師・学校としての「リーダーシップ」と「マネジメント」のあり方を考える 独立行政法人教職員支援機構 上席研究員 百合田真樹人	学校における「リーダーシップ」と「マネジメント」の相違に着目したスクールマネジメントの在り方を考える
12/6 (水)	(8)読み書き障害の診断と支援 教職研究科 教授 藤井 靖史	読み書き障害の神経生理学・心理学的なメカニズムを理解し、指導方法を考える
1/31(水)	(9)公開研究会 響き合い、高め合う、授業づくり ~ 主体的・協働的に学びあう児童の育成 ~ 教職研究科 教授 中田 正弘	今年度の校内研究を振り返り、研修パイロット校における成果と課題を明らかにする
2/22 (木)	(10)公開研究会 次世代を担う子どもを育む中学校教育の創造 ~ ICTの活用と校内研究の活性化 ~ 教職研究科 教授 田村 順一	ICTを活用した新たな校内研修のシステムと協働的組織体制づくりの取り組みをリフレクションし、成果と課題を明らかにする

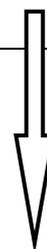
(3) 相模原市総合学習センター指導主事と研究員との校内開発プロジェクトへの支援

OJT の具体的な方策に関わる研究の計画と実践の経過

以下の「研究内容」欄には総合学習センターとして、「研修計画」欄には研究科としての取り組みを記した。

研究計画

	月 日	研 究 内 容	研 修 計 画
1	4/11 (火)	自己紹介・概要説明	
2	5/16 (火)	* 中間報告会 (2年次の研究を参観)	
3	5/18 (木)	研究の方向性の検討	研究課題の検討
4	6/2 (金)	大学訪問 (研究の方向性検討)	スーパーバイズ、方向性の確認
5	6/23 (金)	検討 (ミドルリーダーの違和感)	各校 OJT の課題収集
6	7/4 (火)	教員の資質向上プログラム	スーパーバイズ
7	7/28 (金)	検討 (ミドルリーダーの違和感)	スーパーバイズ 課題の収集・検討



8	8/22(火)	教育研究発表会	
9	9/12(火)	教員の資質向上プログラム	
10	9/20(水)	大学訪問(研究の方向性検討)	スーパーバイズ 課題の洗い出し・仮説検討
11	10/17(火)	教員の資質向上プログラム	スーパーバイズ、仮説に基づいた課題の収集
	10/13(金)	神奈川県教育研究所連盟教育研究発表大会(県立総合教育センター)	1名
12	10/27(金)	検討(方策検討・違和感の分析)	課題(本研究で扱う)の検討
13	11/15(水)	教員の資質向上プログラム	スーパーバイズ
14	11/29(水)	検討(効果的なOJTの方策)	効果的なOJTの理論構築に向けての検討
15	12/13(水)	大学訪問(効果的なOJTの方策についての検討)	スーパーバイズ
16	1/12(金)	検討(1年目の研究について)	
17	1/31(水)	教員の資質向上プログラム(淵野辺小)	各研究員の校内での取組の成果の発表
18	2/16(金)	予備調査の結果分析	スーパーバイズ
19	2/22(木)	教員の資質向上プログラム(小山中)	1年次のまとめ 2年次の計画再検討・立案
20	3/9(金)	2年次の計画作成	スーパーバイズ

研究の経過

研究の経緯について、本研究科が直接的に関わった部分についてポイントを絞って概略を列記する。なお、枠で囲った回数(場面)で本教職研究科の教員がスーパーバイズした。

第1回 自己紹介・研究の目的の確認 <4月11日(火)>

- ・ 研究の考え方(理論)や基礎となる考え方は、帝京大学での研修等により固めていく。
- ・ 教員の資質向上のための研修プログラムの研修会に参加できるようにする。

第2回 研究の方向性の検討<5月16日(火)>

- ・ 「違和感」日記により、パイロット校2人の意識と言動の変容等をアクションリサーチする。

第3回 2年次経過報告会 <5月18日(木)>

- ・ 校内研究の経緯報告とともに、本年度計画でのポイントと課題について検討した。

第4回 帝京大学ソラティオスクエア<6月2日(金)>

- ・ 本研究科教員からのスーパーバイズ
 - ・ 研究員それぞれが校内でOJTを行っているときの違和感を記録する。
 - ・ 一定期間(1ヶ月以上)記録を続ける。
 - ・ その違和感を分析して、課題を見つけていく。
- ・ 帝京大学との連携についての確認
 - ・ できれば月1回、研究員と直接話し合う機会をもうけてほしい。

教員研修モデルカリキュラム開発プログラムの開始前(16:00~17:00)

に、本研究科教員からのスーパーバイズの機会を設ける。
大学訪問の機会を設ける。

第5回 ミドルリーダーの違和感<6月23日(金)>

- ・違和感の対象が多岐にわたることを確認。
種別の整理「教科指導、生徒指導、研究、事務、その他」
対象者の整理「管理職、ミドルリーダー、ベテラン、若手」
- ・日記を記録していると気分が暗くなる(ポジティブ日記の必要性)
- ・対象の偏りが、研究員によって違うように感じる。

第6回 ミドルリーダーの違和感<7月4日(火)>

- ・本研究科教員からのスーパーバイズ
研究員の学校での関係性が異なることが分かる。これは、それぞれの背景が違うことに由来する。
違和感をどのように解決するか考えていく。
違和感に、それぞれの改善案等を合わせて記録していく。
内面の記録(違和感日記)とアンケートやインタビューを行っていく。

第7回 ミドルリーダーの違和感<7月28日(金)>

- ・「違和感」を9月まで継続することで、さらに傾向をつかんでいく。
- ・本研究科教員からのインタビュー。

第8回 教育研究発表会 <8月22日(火)>

- ・校内研究に関する発表内容についての意見交換。

第9回 研究の方向性についての確認<9月12日(火)>

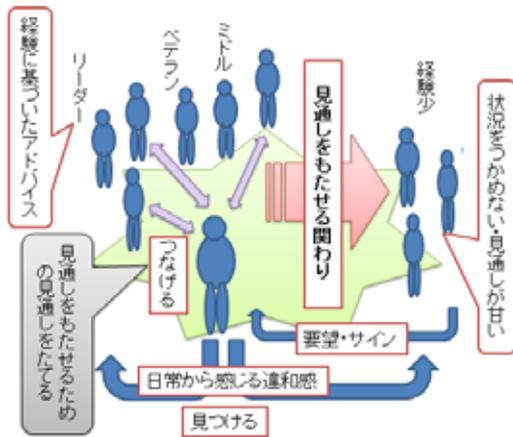
- ・校内研究の経緯報告とともに、本年度計画でのポイントと課題について検討した。

第10回 研究の方向性についての確認<9月20日(水)>

- ・各研究委員が、学校で教育実践している中で感じている「違和感」を記録したものを確認。
- ・特定の層(経験年数の少ない教員、ベテラン層)に偏った違和感。
それぞれの学校での役割により違いがある。
- ・経験年数の少ない教への違和感は、対応しないと問題がすぐに顕在化するものもある(即効性、日常の関わり)
- ・改善案は浮かぶが、それをどう伝えてよいか難しい。
話さなくなってしまうのは終わり(思考停止にさせない関わり)
押すか引くか。引いて押すか。(背伸びのさせ方は)
- ・研究の方向性について

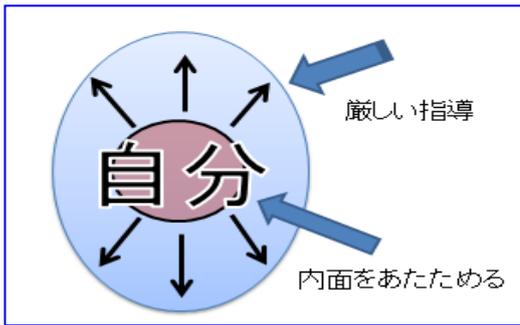
経験の少ない教員に見通しをもたせるため、ミドルリーダーが見通しを持ち、職員全体に働きかけることで、職場が活性化する。

日常から感じる違和感をもとに、課題を見つける。
その違和感を課題としてよいか、適切に判断する機会が必要。
(見通しの見通し)



ICEモデル
(p.30 参照)

I・・・考え
C・・・つながり
E・・・ひろがり



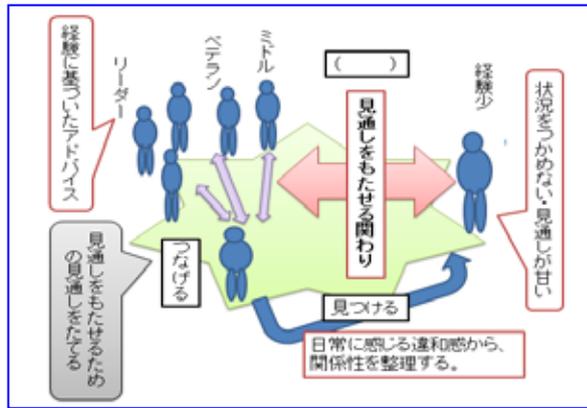
研究員のミドルリーダーとしての働きかけから、違和感を整理

第 11 回 課題の収集、研究の根幹となる理論構築 < 10月17日(火) >

- ・違和感日記の記録の確認
荒巻准教授が違和感日記を分析
- ・今後の研究の方向性について (ICE 理論、見通し、今後の方向性)
ICE 理論をそのまま使うのではなく、自分たちの形として活用する。

第 12 回 課題の収集、研究の根幹となる理論構築 < 10月27日(金) >

- ・荒巻准教授のレポート読み合わせ (違和感日記の考察)
「成り込み」の概念を参照して構想を考えていきたい。相手にどう「うにゅ」を出させるかがキーポイント。
相手に「リフレクション」させるようにする手立てが必要である。
「両義性の改善」として、複数の選択肢から選択できるようにミドルリーダーが提案するのはどうか。
- ・研究のもとになる図の検討
つなげる人が複数必要 (複雑な関係を想定する)。
その人を応援できる (相互の関係性がある) 図になるようにする。
多くの人とつなげることができると良いが、実際は難しい。
みんな通る道だとして思い、安易につなげず見守ることも大切。
予防的な観点でつなげることもある。



第 13 回 効果的な OJT の方策の検討 < 11 月 15 日 (水) >

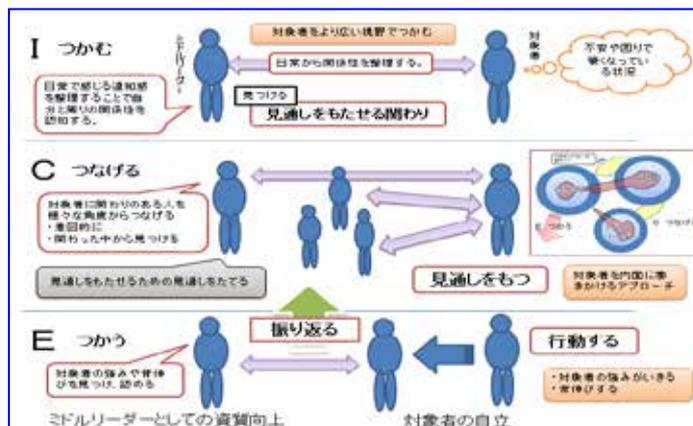
- ・違和感日記の考察
- ・今後の予定に関しての内容の確認

第 14 回 効果的な OJT の方策の検討 < 11 月 29 日 (水) >

- ・違和感日記の考察
 - 内容の分析は、後に行う。変容（教員、子どもの変容は）
- ・平本教諭作成（同僚 OJT ~ 「パワーアップ研究主任」）から」
 - 好事例 < 研究主任の変容 > を図式化して提示
 - 図式化することにより、「まわりからのアプローチ」の大切さが分かってきた。自分がやるのではなく、つなげていくこと。
 - 全体を見合わせられる < 余裕 > があることが重要である。
- ・中澤教諭「ICT と協働」
 - 7 教科公開 大変な時間負担
 - 金曜日は必ずうちあわせを行う。
 - 比較、分類、再構築をキーワードに研究

第 15 回 効果的な OJT の方策の検討 < 12 月 13 日 (水) >

- ・本研究科教員からのスーパーバイズ
 - ICE 理論に基づいて、今までの研究を説明。
 - I（つかむ） C（つなげる） E（つかう）と整理していきたい。
 - 行動し、振り返り、ミドルリーダーも成長するところが重要である。
- ・図表が分かりやすくなった。プロセスがはっきりしてきている。



- ・それぞれの実践をこのプロセスにあてはめてどのような効果や課題があったのかをまとめると良い。
- ・第17回の流れ（トークセッション）について確認。

第16回 1年目の研究まとめの検討<1月12日（水）>

- ・研究員が、それぞれの持ち寄ったまとめを検討
 目的は「(学校の現状を踏まえながら)OJTによる人材育成をミドルリーダーの動き(内面も含めて)に着目して、どのように進めていくとよいか」とする。
 キーワードとして、「見通しをもたせるための見通しをもつ」「つなぐ」「ICE理論(プロセス)で整理する」などがある。
 予備調査 予備調査から分かったこと 仮説 それをもとにした実践 成果と課題といった研究の流れがある。
- ・今回の協議内容をまとめて、第18回に提案資料として用意する。
- ・それぞれの実践記録を提案できるようにしていく。

第17回 教員の資質向上プログラム(淵野辺小)<1月31日（水）>

- ・淵野辺小学校にて、生活科・理科の授業を公開し、その後、2つの分科会に分かれて研究協議を実施。
- ・全体会では、鈴木客員准教授と平本教諭とのトークセッションで、校内研修の活性化に向けての取り組みやそのプロセス、成果・課題について振り返った。
- ・淵野辺小全教員および他校からの参加者、本研究科の学生を対象に、中田教授より、資質能力をはぐくむ授業づくり、学校づくりについて講義。
- ・淵野辺小全教員からアンケートを採り、中澤教諭の研究初任およびミドルリーダーとしての資質能力の向上と、OJTのあり方について分析評価した。

第18回 予備調査の結果分析<2月16日（金）>

- ・本研究科教員からのスーパーバイズ
 荒巻准教授から、効果測定(予備調査等の分析)について講義
 Fink 評価モデル
 対話によるリフレクション(テキストマイニングツールによる測定分析)
 研究員の傾向が明確になった。メタ認知、自己アセスメント
 ICEモデルについて
 情動領域にアプローチする関わりが重要である。
- ・第19回の流れ(トークセッション)について確認

第19回 教員の資質向上プログラム(小山中)<2月22日（木）>

- ・小山中全教員および本研究科の現職学生を対象に、田村教授よりICTの活用と、今後の情報化時代に求められる新たな生徒像と、それを指導する教師の資質と意識改革について講義。
- ・荒巻准教授と中澤教諭とのトークセッションで、ICEモデルの具体化に併せて中澤教諭の研究主任としての動きを振り返った。
- ・小山中全教員からアンケートを採り、中澤教諭の研究初任およびミドルリーダーとしての資質能力の向上と、OJTのあり方について分析評価した。

連携による研修についての考察

1. 相模原市教育委員会における開発プログラムの活用

ミドルリーダー育成 A/B/C プログラムの実施状況から見た本プログラムの特徴・成果

本プログラムは、本研究科、相模原市立総合学習センター、そして小・中学校（パイロット校）の3者が連携・協働して研修プログラムの開発を目指したところに特徴がある。

具体的には、以下の3つのプログラムを相互に関連させながら、開発・効果検証を行ってきた。

- ・本研究科がセンターの指導主事らに対して行う研修講座（プログラム A）
- ・センターの指導主事らがプログラム A をもとに開発して実施した教員研修プログラム（プログラム B）
- ・センター指導主事から学んだ研究主任等が小・中学校で開発・実施した校内研修プログラム（プログラム C）

プログラム A は、平成 27 年度から、本研究科が中心となって、「実践と省察」をキーワードに開発を進め、指導主事対象の研修会として実証的に展開してきた。平成 28 年度からは、相模原市総合学習センター指導主事がそれらをもとにプログラム B を開発し、教員対象の研修プログラムとして実施してきた。そして、平成 29 年度は、パイロット校（淵野辺小学校、小山中学校）を設定し、ミドルリーダーが受講したプログラム B をもとに、校内研究の推進・活性化に向けてプログラム C を開発し、実践していく過程を対象に、効果検証を進めてきた。

これは、“学び合う”校内研究を推進するミドルリーダー育成するプログラムの開発を、大学 教育委員会 学校という連携・協働体制の下に進めることを意図したものである。

大学は、教育委員会や学校の実情を捉えたうえで、「実践と省察」を基礎とした研修プログラムを開発・提供し、教育委員会では、指導主事が既存の研究プログラムを点検し、新たに企画・運営・評価・再構築していく諸能力を総合的に力量向上できることを目指した。また、学校では、研究主任である中核的教員が、研修センター等で受講した研修プログラムを基に、自校の実態等に合わせて企画・運営・評価・再構築していく力量の形成を意図した。そして今年度は、その力量形成がいかに図られてきたかを本研究科教員とパイロット校の研究主任との間でのリフレクションを通じて検証してきた。このリフレクションは、ミドルリーダーとしての葛藤や熟達過程を明らかにしつつ、“学び合う”校内研究を推進するミドルリーダー育成プログラムの開発へとフィードバックされるものである。このように、“学び合う”校内研究を推進するミドルリーダー育成するプログラムの開発に向け、大学 教育委員会 学校という連携・協働体制を構築してきたことは、本プログラム開発の特徴、成果である。

2. 研修プログラム開発と教師の専門性育成のあり方の探求（講座の概要から）

本項では、研修プログラムとして開発した研修講座の内容を取り上げる。なお、最後の「子ども・青年」の心の中は」（阿比留久美講師）は、10回の連続講座では実施できなかったが、ミドルリーダー育成のための視点として計画したものであるため、ここに収録した。

1. 「ミドルリーダー」の資質を磨く ～校内研究の推進を通して～

講師：前帝京大学大学院教職研究科 客員教授 矢野 英明

日時：平成 29 年 9 月 12 日(火) 17:30～19:00

場所：相模原市立総合学習センター

参加者：12 名

(1) 講義の概要

以下の表を見て欲しい。平成 29 年度の全国学力検査(小学校)の政令指定都市における結果だが、相模原市と大阪市が 19 位と最下位に沈んでいる。一方、震災に見舞われた熊本市が 8 位と健闘していることが分かる。

		調査実施概況				29年度・学力テスト結果			
小学校（指定都市）		国語 A		国語 B		算数 A		算数 B	
		平均正答率	順位	平均正答率	順位	平均正答率	順位	平均正答率 (%)	順位
全国（国公私）		74.9	-	57.6	-	78.8	-	46.2	-
全国（公立）		74.8	-	57.5	-	78.6	-	45.9	-
札幌市		74	13	58	12	78	13	46	13
仙台市		76	5	58	12	78	13	46	13
さいたま市		77	2	60	2	80	4	48	3
千葉市		76	5	59	6	78	13	48	3
横浜市		75	10	59	6	80	4	48	3
川崎市		75	10	60	2	80	4	50	1
相模原市		71	19	55	19	73	20	42	19
新潟市		78	1	61	1	81	1	48	3
静岡市		75	10	59	6	78	13	47	8
浜松市		74	13	59	6	81	1	47	8
名古屋市		72	18	56	17	76	18	46	13
京都市		76	5	59	6	80	4	49	2
大阪市		71	19	53	20	75	19	42	19
堺市		74	13	56	17	81	1	47	8
神戸市		74	13	57	15	79	10	47	8
岡山市		76	5	60	2	79	10	48	3
広島市		76	5	60	2	79	10	46	13
北九州市		74	13	57	15	77	17	44	18
福岡市		77	2	59	6	80	4	46	13
熊本市		77	2	58	12	80	4	47	8

この結果から類推できるのは、ミドルリーダーの数が少ないことが原因としてあげられる。震災で学校に行けない期間が長かったのに熊本市が良い結果を出している背景はミドルリーダーの活躍にあるのではないかと推測される。相模原市は今後 10 年を見据え、管理職や教育委員会がミドルリーダーの育成の必要性を共通理解するところから始める必要がある。

ミドルリーダーに求められる資質・能力は、授業、生徒指導の「実践力」、全体を創造的に構想できる「企画力」、そして全体を調整できる「協働性」ではないかと推測される。そうした能力は、学校において具体的な役割を担い、推進していく中で、経験と誠実さに裏付けられた人間性を育てることでこそ培われる。

一方、具体的な場としての校内研究の意義だが、充実した校内研究は、ミドルリーダーをはじめとし

て教員集団の授業力や教師力を向上させると同時に、子どもの学びにもつながり、学校の活性化にもつながる。そうした充実した校内研究にするためには以下の3点が重要である。

具体的な授業を通した研究であること。(実践力向上につながる)

今日的課題解明の方向性を持っていること。(企画力の向上につながる)

教職員全員が対等に参加できること。(協働性の向上につながる)

「具体的な授業を通した研究」とは、一時間の授業だけではなく教育課程に位置づけられた単元計画から検討すること、学校教育目標を意識した授業を行うことで、カリキュラムマネジメントの観点につながっていく。

「今日的課題解明の方向性を持つ」とは、学習指導要領を踏まえ、学校教育の動向を的確に捉えていることが重要であり、同時に子どもの実態や地域・家庭の状況など、学校の実情を踏まえている必要がある。

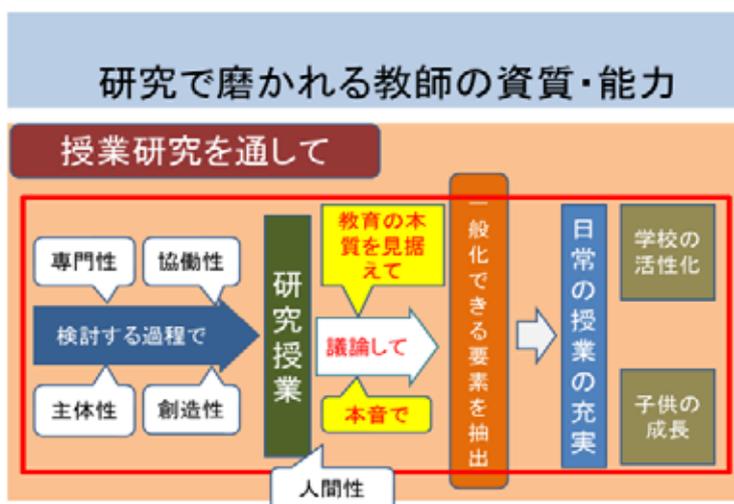
「教職員全員が対等に参加できる」とは、一部の教員が行うのではなく、全員が授業公開を行い、協議会等では全員が意見を述べるができることが大切である。

こうした校内研究を推進しながらミドルリーダーは、「教育の動向をつかむことの大切さ」、「教育の本質を見据えることの大切さ」、「情報の共有化に努めることの大切さ」を学ぶ。

また、同時にミドルリーダーは学校内にとどまらず、他の教育機関や社会全体から学ぶ姿勢も重要である。各地の研究会や学会などに参加することで、いつもと異なる人との出逢いで異なる考え方を知り、視野を広げることができる。

(2) 教師の専門性の育成について

校内研究で磨かれる教師の資質・能力は以下のように考える。



人材育成(これからの教師の専門性の育成)は、管理職、教育委員会が連携し、全市的な視野からの人材育成を以下の三つのキーワードで考える必要がある。

「開く」 (教師が) 育つための役割を提供する。

「啓く」 学びを深める環境を創る。

「拓く」 新たな提言が生まれるようにする。

(矢野 英明)

2. 「主体的・対話的で深い学び」を引き出すための理論と方法 ～なぜ、今、アクティブラーニングなのか？～

講師：東京学芸大学 特命教授 成田 喜一郎

日時：平成 29 年 10 月 17 日(火) 17:30～19:00

場所：相模原市立総合学習センター

参加者：19 名



(1) 講義の概要

本日のゴールは、「なぜ、今、アクティブラーニングなのか」と言った、本質的・根源的な問いを、参加者自身が応答できるようになることである。なお、理解の6側面とは、「説明、解釈、応用、展望、共感/違和感、自己認識」である。

もう一つのアクティブラーニング（以下、AL）論として4つの側面を紹介する。

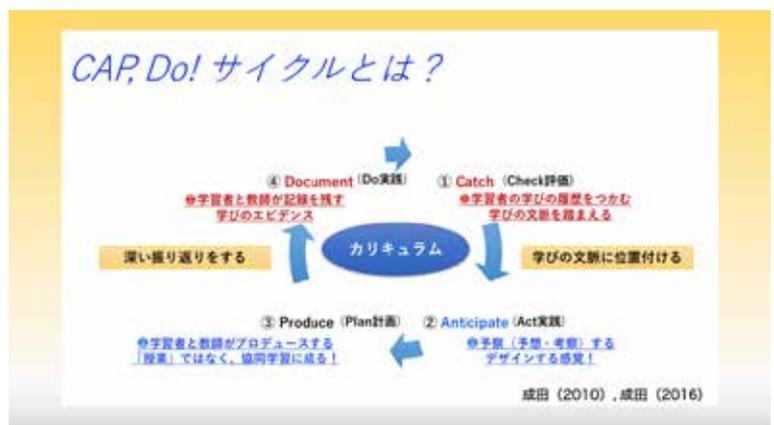
問いがいのちのAL、しかも抽象レベルの高い問いが子どもを引きつける、なぜか？

対話の多義性への注目、他者との会話(コミュニケーション)、環境との対話(自然、文化、学習対象)、自己との対話(感想や省察、メタ認知)

深い振り返りなくしてALなし！認知・情動・身体での振り返りは相互作用。

「単元」をデザインするとはどういうことか？幼・小では「生活経験ベース」の単元、中高では「学問体系ベース」の単元、これからの学校はこれらのバランスが大切では。

カリキュラムマネジメントに話を移すが、これまでのPDCAサイクルのあとに続いて、筆者が考案したCAP,Do!サイクルがある。また、学びを支える活動システムへの注目が必要である。



形成的評価は、事前、事中、事後の振り返りによってできる。深い振り返りには何が有効かということ、例えば「フセフリ」7.5センチ×5センチの付箋で振り返る方法があり、学びの実態や履歴が分かる。このほか、認知、情動(直感やひらめき)、身体

で振り返る。そして、自らのフセフリと他者のコメントにより。再び個に帰る振り返りができる。

筆者は、ALを「課題(問い)の発見と解決のための探究に向かって、主体的(能動的)な学びを引き出し、協働的(共創的)な思考・判断・表現等を促す学習である。」と定義している。それは、単元やシラバスなど一連のカリキュラムの中で、観る、読む、書く、聴く、話す、感じる、話し合う(対話する)など、あらゆる学習(学修)活動につながりを生み出してゆく。そして、深い振り返り(省察 reflection や観想 contemplation)を行い、明日への学び舎暮らしにつなげてゆく。(成田 2015.10.31 四訂版)

一方、ALがALとして成り立つためには、どんなにアクティビティ(活動)が組み込まれたカリキュラム(授業)であっても学習(学修)者がどれだけ問いを自分事に捉え、レスポンス(応答)を試みたくなるような教材(学習財)があるかどうか、そして、どれだけ思考のアクティビティが促されるかどうかにかかっている。

単元や本時の学習(学修)活動を終えたあと、深い振り返り(省察や観想)の場が用意されているかどうかにかかっている。

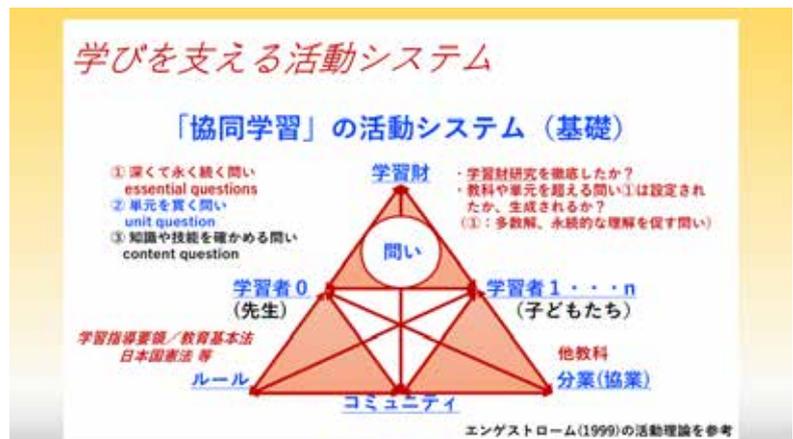
ALがALとして成り立っていたかどうかは、表層的なアクティビティの有無にではなく、深い振り返り(省察や観想)の記録の質にこそ、そのエビデンスがある。

(2) 教師の専門性の育成について

しかし、ALにはいくつかの危うさも内包されており、教師はその解決方法にも意識を向ける必要がある。

- 1 何のためのALなのか(課題発見・解決,探究)
- 2 学習者に切実・有意味な問いはあるか
- 3 事前にゴールを示せるか(ループリックの事前明示)
- 4 思考・判断・表現等を促す課題となっているか
- 5 如何なる形態のALが有効なのか(方法の選択)
- 6 学びを振り返る機会はあるか(形成的アセスメント)
- 7 学習者の学びの履歴を言語化・可視化できたか
- 8 教師の指導(学び)の履歴を「実践記録」に残せるか
- 9 カリキュラム・マネジメントが行われているか

(成田 喜一郎)



3. 教師・学校としての「リーダーシップ」と「マネジメント」のあり方を考える

講師：独立行政法人教職員支援機構 上席研究員 百合田 真樹人

日時：平成 29 年 11 月 15 日(水) 17:30~19:00

場所：相模原市立総合学習センター

参加者：23 名



(1) 講義の概要

「リーダーシップ」と「マネジメント」の違いは何かを考えよう。(受講者でワークを行い、意見を集約)

<受講者の意見を踏まえての整理>

リーダーシップのイメージ

引っ張る、先を見通す、方向付ける、決定する、人を変革する、指示する、上下関係、部分的、短期的

マネジメントのイメージ

管理、調整、人材配置、経営、横並び関係、全体的、長期的

TALIS 2013 (OECD 国際教員指導環境調査) によると、日本の教師は以下の傾向がある。

参画の実感

→ 教職員が社会的に尊敬されると考える教員は 3 分の 1 にも満たない。しかし、「学校的意思決定に貢献できる」と実感している教師は、教職は社会的尊敬を得ていると回答する傾向が顕著

研修・研鑽・協働

個人的・組織的な研修・研鑽や教員ネットワークに参画する教員は、アクティブラーニング等につながる「学習者中心」の教育方法を実践する傾向

承認・フィードバック

多くの教員にとって承認的評価やフィードバックは授業実践に肯定的に影響しており、教員の自信や教職への満足度も高く現れる傾向

最近の教育課題の検討では、チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について量的な改善ばかりが考えられているが、実は質的な改善が必要なのではないだろうか。では、質的改善を図るのはだれか？そこで、改めて優れたリーダーをつくるのが学校現場に求められている。

誤解されては困るが、闘争する意識のない人は、教師になるべきではない。教師は自らが変革の主体とならなくてはならない。現代社会は急速な変革のまっただ中にある、その変化に敏感に対応し、自らが変革しようとしなない教師は子どもたちのモデルにはなり得ない。

次期学習指導要領にもある言葉で、「何ができるようになるか」がよく話題にあがるが、個への対応は評価できるが、集団としての評価は難しい。だからこそ、学校がこうした問題に全体で立ち向かっていく必要がある。

「学力 知識・技能×活用能力×意識態度」新しい学力観とは、知識の蓄積だけではなく、どう活用でき、また社会に貢献できるかにある。

新しい学校教育に向けての学校改善を目指す校長のリーダーシップが大切になるが、教師一人一人の意欲を高め、やりがいをもって取り組める環境整備をするなど、教師の主体性を促進するリーダーシップが効果的。校長は、自らが変革の主体になるだけでなく、主体者としての教師を支援する役割を担うことが重要。

学校には、リーダー向き的人格とマネジメント向きの人材が必要。全ての教師が同じ能力をもつ必要はない。適材適所と言うが、個々の教師の能力や適性を把握した上で、効果的な組み合わせで個々の力を発揮してもらうことが大切。そうした意味でも、ミドルリーダーとなる人材の登用と育成は今後の学校管理職の大きなミッションとなるだろう。

ところが、これも調査して分かったことだが校長と初任者の意識のずれが大きい。例えば残業時間が多いことのひとつをとっても、若者は苦痛と感じ、管理職などは好ましいと感じている事実がある。時間外労働時間と教職への誇り、教職の満足度にギャップがある。働き方改革も含めて、そうした意識のずれを管理職は正確に把握しておかないと、学校経営や人材育成を見誤ることにもなりかねない。

(2) 教師の専門性の育成について

最初にリーダーシップとマネジメントの違いを考えてもらったが、優れた教師、あるいはミドルリーダーを育成するためには、ただ上から自分の価値観に近づけようとするばかりでなく、個々の教師の意思や特性を把握し、適切な承認と参画を実感させることで、教職への誇りを持ち、自信と満足感を持って協働的に働く教師集団をマネジメントする必要がある。

(百合田 真樹人)

4. 「読み書き障害」の診断と支援

講師：帝京大学大学院教職研究科 教授/同医学部小児科医師 藤井 靖史

日時：平成 29 年 12 月 6 日(水) 17:30～19:00

場所：相模原市立総合学習センター

参加者：12 名

(1) 講義の概要

「読み書き障害」の児童生徒への指導は、「ていねいに」「くりかえす」だけでは不十分である。「読み書き障害」には、多くの種類があり、そのメカニズムを理解した上で根拠のある指導が求められる。「読み書き障害」等の学習障害の児童生徒は知的障害ではないため、通常の学級に在籍し、通級指導学級等で指導を受けることができるが、そうした指導だけで通常の学級での学習上の困難が解決されるのではなく、通常の学級での学習場面での工夫が不可欠になる。そのため、「読み書き障害」の正しい理解と支援は、通級指導学級での指導教員のみならず通常の学級の担任教員に求められる。

研修会においては、ことばの発達、学習（読み書き）の躓き、通級指導学級での指導と教材、について解説した上で、改めて「書く」ことの意味について考察した。

【ことばの発達】

言葉は、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の順に発達する。乳児は、聞こえて来る「音」から「言葉」を切り出す作業をする。繰り返し耳にする音を「まとまり」として理解する。その後、例えば、「ぶーぶ」という言葉から、「車」という概念を身につけるために、見て、聞いて、触って、においを嗅いでといった五感をふるに活用する。「聞く」「話す」から「読む」への過程における絵本が果たす役割は少なくない。絵を見ながら、その横に書かれた、見慣れない「文字」に気づき、何度も眺めて形を覚えていく。「文字」を「形」として理解するには、「丸」「三角」「四角」の区別がつけられることが前提になる。さらに、「書く」への過程には、操作の習熟や形態の記憶などの能力も必要となる。言葉の発達は感覚の統合により達成されていく。

【学習（読み書き）の躓き】

学習の躓きの原因には知的障害、学習障害（LD）、視聴覚障害、視覚認知障害、記憶障害、運動機能障害、自閉症スペクトラム障害（ASD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）などがある。LD に関しては、さらに読み書きスクリーニング検査、絵画語彙検査、視機能検査等を実施し、タイプを明らかにする。学習の躓きに関連する疾病は、特定の症状の組み合わせで診断するため、症状や特性が複数存在する場合は、複数の診断がなされる場合がある。学習支援・指導においては、こうした疾病診断より、読み書きのつまずきの原因を、そのメカニズムを中心に分類（下記）することが有効と考えられ、以下の分類を提案する。

Group1：発達の遅れ（知的境界域を含む）「聞く」「話す」の障害

Group2：狭義の読み書き障害（音韻障害、識字障害、文法・構文障害、語彙システム・非語彙システムの障害、大細胞・小細胞障害）

Group3：視覚関連（眼球運動障害、視野障害、視覚と運動の協応障害、視覚認知障害）

Group4：記憶関連（作業記憶障害、短期記憶障害、記銘力障害、記憶想起の障害）

Group5：注意関連（集中力の障害、探索の障害、転導の障害、抑制の障害）

Group6：感覚運動関連（触覚障害、巧緻運動障害、ボディイメージの障害、運動の継続性・持続性

の障害)

Group7: その他(ミラーニューロンの障害、コミュニケーションの障害、中枢統合理論の障害、報酬系の障害、時間処理機能の障害)

【指導と教材】

代表的な教材と指導の狙いを記す。点つなぎ(視る力、目と手の協調の向上) 点描写(視る力、縦・横・斜めの見極める力) 間違い探し(探索する力、注意力) 単語カード(「かな」のイメージ化) カタカナカード(外来語のイメージ化) 多層指導モデルMIM(音韻理解) ことば探し(言葉のまとまり) 気持ちのことば(コミュニケーション、感覚表現) しりとり迷路(音韻理解) 熟語トランプ(語彙、字義) 漢字博士(漢字の構成、意味) 漢字カルタ(言葉の概念) スリーヒントクイズ(事物の正確な理解) 物づくり(説明書の読解、視覚認知/立体イメージ、巧緻運動)

【「書く」ことの意味】

平成19年度から始まった特別支援教育は、「障害者の権利に関する条約」の批准という社会情勢の変化とともに、インクルーシブ教育へと発展し、児童生徒一人一人のニーズに即した合理的な配慮が求められるようになった。「読み書き障害」の児童生徒への合理的配慮には、1.「読み書き」の能力を高める指導、2. ICT等の活用により、「読み書き」の代替手段を準備する、3. 「読み書き障害」による社会的不利を防ぐ、などが考えられる。

字を書くことが苦手、字を書くことを嫌がっていた子どもが指導を受け、字を書けるようになることは素晴らしい。しかし、一方で、指導支援を受けても、なかなか字が書けないままの子どももいる。パソコンやスマートフォンが普及した現代にあって、果たして「字を書く」ことは必要なことなのだろうか? 「字を書く」ことの意味にどのようなことがあるのだろうか?

言語や文字の機能には情報伝達のみならず、感情伝達がある。言語に関する神経回路は、感情をコントロールする領域と連携がある。つまり、同じ言葉でも声の抑揚や大きさなどで、また同じ文字でも形や大きさ、濃淡などで、情報だけではなく感情も伝えることができる。こうした言語や文字に感情表現を付加させることは、ICTには難しいのではないだろうか。感情表現のためには、一般的な意味で「上手」に書く必要もないように思う。

また、「文字を書く」意味を、より単純に考えると、楽しさに求められるのかも知れない。人類は、「文字」に先駆けて「絵」を描いた。多くの子どもは、「お絵かき」が好きなのに、大人になって絵を描く人は少ない。難しいことを考えずに、「書く」楽しさを大切にすることが大切なのではないだろうかと思う。

(2) 教師の専門性の育成について

児童生徒は多様な特性を持っている。障害もその多様性の一つである。特別な(例外的)子どもではなく、その特性を知り、安心して学校に通うことができるよう、教師の育成には発達障害のことばかりではなく、医療に関する多くの知識や技能が必要なのではないだろうか。

(藤井 靖史)

5. 「ICT 教育」と授業研究

講師：帝京大学大学院教職研究科 教授 田村 順一

日時：平成 29 年 9 月 26 日(火) 17:30～19:30 / 平成 30 年 2 月 22 日(木) 15:00～16:30

場所：相模原市立総合学習センター / 相模原市立小山中学校

参加者：12 名 / 40 名

(1) 講義の概要

日本の ICT 教育環境は、自治体によって大きく差があるものの国際的に見ても決して充実しているとは言いがたい。しかし、機器が充実していないことだけが ICT 教育が進んでいない理由とは限らない。

文科省もかねてより教育の情報化について様々な助成や研究を行い、指針も打ち出しているが、まだその意図が十分浸透しているとは言えない。最近の国内の教育環境の課題の一つは教師集団がベテランと若者に二分され、ミドルリーダーたる中堅の人材が乏しいことにある。長期にわたり自分なりの指導法を身につけ、実践してきたベテランはともかく、最近の若者はよく生まれたときから身近に情報機器がある、「情報ネイティブ世代」と言われる。では若者は ICT 機器の使用に慣れ、自由に使いこなせるかということ実はそうでもない。学生を日々見ている、スマホは自分のために限られた機能を使っているだけであり、人のため、子どものために使うことにはハードルが高い。なぜ人がスマホや ICT を使うのかは、「便利」であるからだが、子どもたちにも ICT 機器を使えば便利であることを感じさせない限り、ICT 教育は成立しない。

まず前提として理解しておかねばならないことは、21 世紀の社会は、「技術革新との相互作用の時代」であり、様々な技術が生活や働き方、生き方をも短時間に変革(イノベーション)してしまうということである。教育は過去の資産を伝達するだけではなく、社会ニーズに応じた人材を育成することでもある。従って、21 世紀を生きる児童生徒は、急激な技術や価値観の変革を柔軟に受け入れられるスキルを身につけないと生きて行かれない。

従来の伝統的な授業モデルは、基本的に「一斉指導」と「教授型」であるが、これは少人数で多くの子どもを育成することが必要だった時代の名残である。これまでの ICT 教育の内容を見ていくと、「教授を助ける」考え方にに基づき、便利な道具として子どもに自由に使わせるより、授業内での一斉配信や一括回答にこだわって、自由に扱うことを制限している例が多々見られる。教師が電子黒板やデジタル教科書を使うことだけが ICT 教育とは言えない。こうして授業そのものを見ていくと、併せて授業記録の仕方も考え直す必要がある。若手教師育成のため、授業分析をすることが必要だが、漫然と他の教師の授業を見るだけでは分析にならない。授業内に分析しつつ記録する方法もあるが、多くは授業をビデオ等で記録し、逐語を起こすなどの方法を採用するが、時間も労力もかかる。そこで、あえてタブレット PC のアプリで記録する方法がある。紹介したのは、Lesson Study Alliance 社が提供している ipad(Apple 社)向けの無料アプリである、「レッスン・ノート」である。記録媒体をデジタル化し、定型化して蓄積することで比較検討が容易になり、授業の記録が大幅に省力化できる。

同時に教師として理解し、身につけて欲しいのは、こうして得た情報を共有化することの意義である。ICT を用いて大幅に改善できるのは、この「共有する」という観点であろう。授業においては、子どもたちの意見や発信を共有することで、主体的、対話的で深い学びに向かう可能性が高くなるし、教師もまた授業記録や様々なデータを校内で共有化し、いつでも比較検討できる「便利さ」を実現してい

ないと、学校における ICT 活用は進まない。

今一度授業のあり方に視点を戻すと、セキュリティの向上や、子どもたちを情報の負の面から守ろうとするあまり、過剰に制約を設け、規制することがあたかも教育的と誤解しているような様子が見られる。これは ICT の分野だけでなく、校則や児童生徒指導でもまま見られる我が国の教育の特徴とも言える。

しかし、かつてはあらゆる文化の先端であった学校も、最近では家庭の環境の方が遙かに進んでおり、決して良いことではないが家庭ではたいした制限も設けられずに自由に ICT 機器を使っている子どもが、学校の制約だらけの ICT 環境で満足できるはずがない。先に述べたように「便利」であるという実感がなければ誰も(何かと面倒の多い)ICT 機器を使おうとは思わないではないか。

改めて世界の教育におけるグローバルスタンダードを見ると、知識の記憶量を競うのではなく、キーコンピテンシーとしての「知識理解と活用」と「応用的発展学習」のできるスキル、次期学習指導要領で言うところの、「知識をどう使うか」「どう豊かに生きるか」を知ることにつながるのではないだろうか。そのために必要なことは、「学習の個別化」であり、「高度化」である。それが、「主体的・対話的で深い学び」につながっていく。

鍵のかかった PC 教室に行って、制約だらけの機器で一斉に同じ答えを出す指導を受けていたのでは、21 世紀に必要とされるスキルは決して身に付かない。ICT 活用を真に子どもたちが未来に生きていく上で大切な知識・技能・態度として定着させて行くには、「個別性が高くある程度自由に使えるメディア」、「十分な時間」「適切な支援」が必要となる。

「従来型の授業モデル」においては、主導するのは教師であり、子どもを学ばせるのも教師、そこで効果的に教える(覚えさせる)授業力と教材作成能力、学級経営能力が求められた。

これらを否定するものではないが、仮に「未来型の授業モデル」を考えてみると、学ぶのは子ども自身であり、ICT 機器やメディアは子どもが学ぶためのツールである。教師の役割は教えると言うより「学ぶ子どもを支援する」存在となる。

教師としての「教え方」にこだわるか、子どもたち自身の「豊かな学び」を目指すか、今後の教師育成の方向は大きく変化することだろう。ICT の活用も、その発想の転換の中にこそ生きるものと考えられる。

(2) 教師の専門性の育成について

時代の変遷に合わせて、学び続ける子ども。新たな困難に出会っても、何らかのメディアの力を借りながら乗り切れる知恵を持った子どもは、どうしたら育成することができるか？学校教育は今大きな転換点にさしかかっている。子どもを教える次世代の教師の育成も、これまでのように「授業力」「教材活用能力」「プレゼン能力」「学級経営能力」をつけること、すなわち「教える力」の育成を目指すのか、それとも子どもがうまく学べるように「環境を作り」「仕掛けを作り」「裏から支援する」と言った「学ばせる力」の育成を目指すのか、ミドルリーダーは明確な展望を持つ必要がある。もちろん現時点ではその過渡期であるため、どちらも必要と言えるが、教師の持つ専門性とは何かを ICT の普及と 21 世紀の時代の変化が、改めて我々にもイノベーション(変革)を求めているのである。

(田村 順一)

6. 「資源能力」を育む学級づくり

講師：帝京大学大学院教職研究科 教授 中田 正弘

日時：平成 30 年 1 月 31 日(水) 13:30～17:00

場所：相模原市立淵野辺小学校

参加者：60 名

(1) 講義の概要

昨年、資質・能力育成型の新学習指導要領が示された。これからの学校教育においては、子供たちに、知識・技能を習得させ、思考力・表現力等を育成し、学びに向かう力、人間性等を涵養していくことが期待されている。新学習指導要領が示されたことを受け、すでに多くの学校で、主体的・対話的で、深い学びを志向した授業改善の取り組みが進められている。しかし、そもそも資質・能力とは何かということが分かりにくい。

国立教育政策研究所の『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1～使って育てて 21 世紀を生き抜くための資質・能力～』（平成 27 年 3 月）では、資質・能力とは、「対象が変わっても機能することが望ましい心の働き」であり、それは、学び方や考え方に関する方法知に近いものとしている。そもそも、資質・能力は「方法知に近いもの」と捉えると、今回示された 3 つの資質・能力についても理解しやすくなるのではないだろうか。つまり、学校の授業では、方法知だけを取り出して指導することはできず、内容を通じて学ぶことが必要になる。そのことによって、方法知も内容知も身につけていくことになるのである。

そもそも資質・能力ってなに？

- 対象が変わっても機能することが望ましい心の働き。
- 内容についての「学び方」や「考え方」に関するものであり「方法知」に近いもの。
- 方法知は内容をより深く学ぶことに使え、そうすることで方法知自体も育てられる。
- このらせんの深化が、資質・能力教育の一つの目標。

参考：『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1』平成27(2015)年国立教育政策研究所、p13

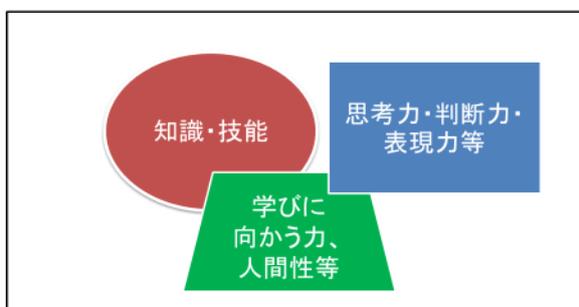
も機能することが望ましい心の働き」であり、それは、学び方や考え方に関する方法知に近いものとしている。そもそも、資質・能力は「方法知に近いもの」と捉えると、今回示された 3 つの資質・能力についても理解しやすくなるのではないだろうか。つまり、学校の授業では、方法知だけを取り出して指導することはできず、内容を通じて学ぶことが必要になる。そのことによって、方法知も内容知も身につけていくことになるのである。

同報告書では、DeSeCo プロジェクトもコンピテンシーを「知識だけではなく、スキル、更に態度を含んだ人間の能力」と定義し、そこに知識を含めていることが報告されているが、ここに、3 つの資質・能力（知識・技能、思考力・表現力等、学びに向かう力、人間性等）を一体的に育てていく意味が見えてくるのではないだろうか。

(2) 教師の専門性の育成について

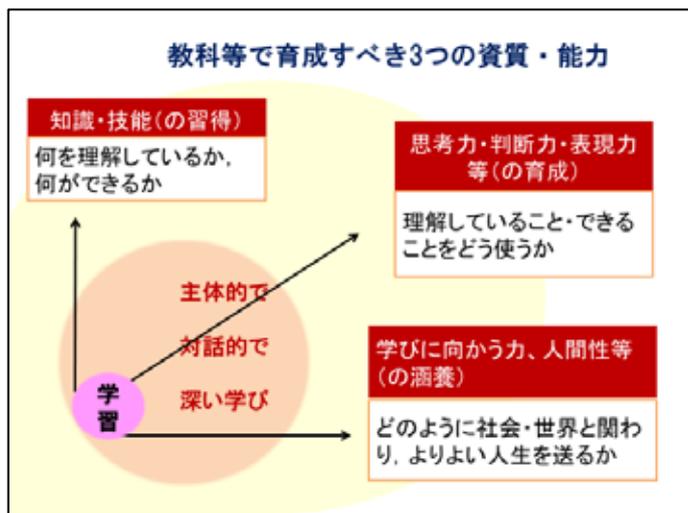
実際に、どのようにして 3 つの資質・能力を育成する授業づくりを進めていけばよいのだろうか。このことは、教育課程を実施レベルで推進する教師の専門性と深くかかわる。まず確認しておきたいことは、これら資質・能力は、学習のプロセスを通じて育まれていくと

「学び」を通じて内容知と方法知が一体化され、「知のネットワーク」へ

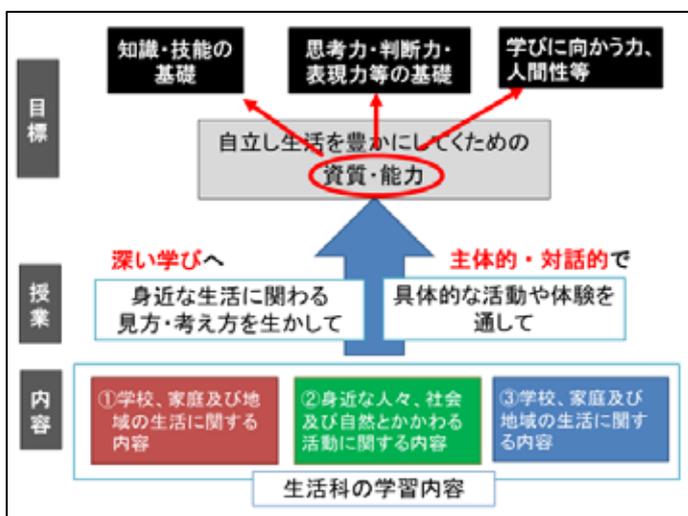


DeSeCo プロジェクトもコンピテンシーを「知識だけではなく、スキル、更に態度を含んだ人間の能力」と定義し、そこに知識を含めている (2015年国立教育政策研究所、p14)。

ということである。たくさんのかことを覚えるだけの授業では身につかない。ここに授業改善のポイントがある。新学習指導要領では、これら資質・能力の育成に関わって、主体的・対話的で、深い学び、いわゆるアクティブラーニングを授業改善の視点として掲げた。



本日、授業が行われた生活科を例に考えてみたい。生活科は、プレゼンに示した3つの階層により、9つの内容で構成されている。それらを具体的に学習することを通じて、目標を実現するわけだが、その目標は、各教科とも、資質・能力の育成が期待されている。その際、授業としては、主体的・対話的な学習を実現するために、具体的な活動や体験を通して学ぶこと、そして、深い学びにつながるように、身近な生活に関わる見方・考え方を活かして学ぶことが大切になる。



とりわけ、今回学習指導要領では、深い学びに誘うには、各教科等の特有の見方・考え方を活かすことが示されている。学習対象をどのような視点から捉え、どのような方法で考えていくかということである。見方・考え方は、当然、教師の発問や指示の在り方を変化させるだろうし、学習活動の結果としての子供たちの発言や気づきも一層深まることが期待される。

最後に、学びに向かう力を育むことの重要性を共有したい。前述のとおり、資質・能力は、学習のプロセスを通じて育まれるものである。しかしそれは教師がすべてをお膳立てしたもので

はなく、子供たちが自身の目的意識を学びのエンジンとして展開される学習でなければならないと考える。これまでも「関心・意欲・態度」として、子供たちの学ぶ力の育成は大切にされてきた。しかし、改めて、子供たちが力強く学びを進めていく力、例えば、失敗してもあきらめない、少々の困難は背負って立つ、課題解決の過程を把握し、調整していけるなどの力を育む授業づくりを目指していきたい。このことは、これからの学校教育を担う教師の専門性を伸ばしていくことにつながるのではないだろうか。

(中田 正弘)

7. 「子ども・青年」の心の中は ~悩みと葛藤と希望を探る~

講師 早稲田大学・法政大学・上智大学 非常勤講師 阿比留 久美

日時：平成 30 年 2 月 15 日(木) 10:00~11:30

場所：帝京大学

参加者：22 名

(1) 講義の概要 (若者のアイデンティティ)

若者の生活と文化関心

大学 1, 2 年生とともに、ポップスの歌詞から、若者の気分と世界観を探る活動を行っている。若者の「自分探し」には、アイデンティティの模索と不安が背景にある。

アイデンティティとは、エリクソンは「青年期の発達課題としてのアイデンティティの統合」を述べたが、青年期は様々なアイデンティティの構成要因を統合するための猶予期とも言える。アイデンティティには、自分で思う自分自身という側面と、人からどう見られているかという 2 面がある。若者自身、そうした二重性を内包しながらも自覚的にアイデンティティを模索しているが、そこには際立つ「不安感」がある。最近の若者の好む曲の歌詞には、そうした若者の思いや不安がよく表れており、若者がその歌詞に共感しているものと思われる。ところがそうした模索活動がうまくいかず、アイデンティティが失調してしまうことがあり、浅野智彦「若者のアイデンティティと友人関係」および広田照幸「若者文化をどう見るか」によると、以下の 2 点で表現されている。

- ・自分自身の内的な信念(哲学や世界観など)の確かさの失調。
- ・社会的な確かさ(自分の社会的なポジション)の失調。

社会の不確実性と生きづらさ

フリースペースに通う子が、「教職に就きたい人ってずるいよね」という言い方をした。確かに学校で行われていることは児童生徒として経験しているので予想できるが、他の職業や社会全体は見えにくく、大人になることの不安につながる。

社会に評価されることへの疲労感と自分の現在・未来の「居場所」のなさ

学力の低い子どもほど大人になりたくない傾向がある。子どもである今の自分は楽しいが、大人は疲れていて楽しそうに見えない。大人が子どもたちにとっての大人像としてモデルになり得ていない。就職して生活していくことに希望がもてない。今後の課題として、大人が子どもたちに対して「大人になるって結構楽しいよ。」というメッセージをどう伝えていくかが重要であろう。今の高校生は、教師や親と言った大人からばかりではなく仲間からも一方的に評価される立場になりやすい。例えば、スクールカーストのような序列、あの子はイケてる、イケてないと言った印象による選別。これらの結果、社会に評価されることの疲労感や不安が募り、自分自身(自己評価)を条件付きでしか認められないのではなからうか。そして、自分自身が価値を置いていないことに対して評価され、「同調圧力」を感じながら常に周りに気を合わせる居心地の悪さを同時に感じている。

「ガンバリズム」

自分と向き合う中で、不安を超えて前に進みたいという願いと同時に「頑張れ」と言われる。必死に頑張り、自分を鼓舞しているが、「頑張る」という言葉は英語には存在しない。頑張る・頑張れには主語も目的語もない。誰が何に向かって頑張るのが見えない。

女の子によく見られる「ニコイチ(二娘一)」の共同性

「いつも一緒」の共同性によって得られる安心感と執着。女の子がいつも特定の友人と一緒に行動したが感情を共有しすぎる傾向があるが、そうやって得られる安心感（依存性）から離れられない。自分たち特定のグループを「うちら」という若者。「うち」は、大阪弁ではなく自分の属する特定の集団を他者から切り離して言う言葉。

同調圧力の中での葛藤と戦い

若者は様々な「同調圧力」を感じながら生きている。その同調圧力に屈してしまい、没個性的な自分になってしまうことの不安がある。一方で、大人への反発から生まれる「若者らしさ」これはいつの世も変わらない若者の姿であろう。社会に順応し、そのためには自分の感情を隠したり、表現しないで済ませようとする自分に対するいらだちと葛藤がある。

このように若者のアイデンティティを保つための悩み苦しきは、昔も今も変わらない若者の姿でもある。しかし、昨今の社会の不安定さの高まりの中で、社会に適応しようとする上で、個性を發揮せよ、同化せよという多様な要求に四苦八苦する若者の姿も見える。

(2) 若者の居場所について

居場所とは？（萩原建次郎 駒沢大学）

居場所は「私」という主体の生成母体

居場所は自分と他者との相互承認で生まれる

居場所は他者・自然・事物へと伸び広がらう

世界（他者、事柄、物）の中でのポジション獲得と人生の方向性獲得

実体化、制度化（同化、固定化、自閉化）の傾向性をあわせもつ

違うグループの子とは、一緒に居づらくなる。

居場所のもつ道具性、表出性（パーソンズ）

道具性・・・目的をもった手段、獲得を可能にする（例）学歴を得るため

表出性・・・情緒的安定を可能にする（例）友達を作る

学校は何のために行くのか「友達と会うために行く」と答える子が日本には多い。

子ども達が学校に求めているものは、表出性のものの傾向がある。

学校はどんな場所か？「居場所」との関係

・「居たい」場所

・「居られる」場所 物理的、心理的

・「居なくてはならない」場所 **学校の大前提**

果たして、学校は「居たい場所」になっているのだろうか？

「居なくてはならない」場所が、「居たい」場所になっている子は幸せであるが、物理的にも心理的にも「居られる」場所ではなくなっている。しかし「居たい」場所ではある。

心理的に「居たい」と思っていない子に対し、どのように対応するのか。

熱心にコミットすることだけがいいわけではない。そっとしておくのも一つではないか。

不登校児が「居たい」と思っていなくても、「居られる」場所にしていくことも大事。どうアプローチしていくか今後教師は一人一人考えるべき課題ではないだろうか。

（阿比留 久美）

3. 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

1. 効果的な OJT の具体的な方策に関わる研究

(1) 概要

教員の世代交代が全国的に進んでいる。相模原市においても、毎年、ほとんどの学校に初任者が赴任している。経験年数の少ない教員が増えることで、相対的に学校組織力の低下が懸念される。学校の教育活動が、子どもたちにとって質の高いものになるためには、教員一人ひとりの力を高め、学校組織力を高めていくことが欠かせない。人材育成は急務の課題となっている。

多忙である学校の現状から考えると、日々の業務の関わりから OJT により人材育成を図っていくことが望ましい。学校で、その役割を担うのはミドルリーダーとなる中堅教員である。

本研究では、学校の現状を踏まえながら OJT による人材育成を、ミドルリーダーの動きに着目して、どのように進めていくとよいか検討していくこととした。ミドルリーダーが、日々感じている違和感に着目して、「違和感を主観ではなく、俯瞰する（メタに物事を捉えていく）」ことで、自分と対象者（経験年数の少ない教員等）との関わりを整理する。その中で、「対象者との関係性」、「見通しをもたせるための働きかけ（つなぐ、自分の相手も成長する）」、「気づきを促す（自分の中にある答えを引き出す）」、「振り返り・リフレクション（内面からの変容を促す）」などのキーワードを見だし、ミドルリーダーが具体的に対象者とどのように関わればよいか、その具体的な方策について考えていく。この「違和感」への着目は、本研修講座が反映している。

(2) はじめに

平成 27 年 12 月、中央教育審議会は、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて（答申）～」を取りまとめ、教員の資質能力に関して、OJT をより具体的に充実・強化していくことを打ち出した。

OJT とは On the job training の略であり、学校に当てはめると「学校内における職務全体を通して人材育成をしていくこと」である。

教員の人材育成について、これまでも OJT マニュアルや人材育成指標などさまざまな取り組みがなされている。

例えば、OJT に関しては、「学校内人材育成(OJT)実践のためのガイドブック」(神奈川県立総合教育センター,2008)、「次世代の教職員を育てる OJT のすすめ～学校で育てるために～」(大阪府教育委員会,2008)、「OJT ガイドライン～学校における OJT の実践～」(東京都教育委員会,2008)などがあり、人材育成指標では、「横浜市教員のキャリアステージにおける人材育成指標」、「教員のキャリアステージに応じた教員研修体系」(横浜市教育委員会,2010)などが策定されている。

相模原市においても、「相模原市の校内人材育成の課題と工夫に関わる研究」(研究員研究,2010-2011)、「初任教員への適切なサポートとは何か～同僚としてのサポート実践と対話リフレクション結果の両面から検討する～」(教育実践研究論文,2016)など、人材育成について研究がされており、さらに教員に求められる資質・能力を具体的にし、人材育成の課題と具体的な取り組みを明らかにするものとして「学校人材育成方針」(相模原市教育委員会,2018)が提示されている。

学校では、異なる経験年数や経験値をもった教員が、それぞれ違和感や多忙感、充実感などの思いと向き合いながら教育実践を重ねている。人材育成の指針や指標が示されたとしても、一人ひとりの資質・能力や背景、環境は異なるため、一律に人材育成することはできない。対象者にそった人材育成が必要となり、人材育成を担う役割が組織の中にあることが必要である。学校で、その役割を担うのはミドルリーダーとなる中堅教員である。

先行研究では、「経験年数の少ない教員の思いや考えを理解し、ミドルリーダーとなる中堅教員の意識改革が必要である」「お互いのコミュニケーション力を高めることが大切である」「初任教員は、自分の中にある心理状態を改めて認知する機会が少ないため、内省を深めることが有効である。」が研究成果として、「コミュニケーションの場づくり」「年齢層の偏りによる組織的な風土作り」といった「時間的・空間的な制約」を課題として指摘(中原淳)している。

人材育成は、新たな時間的・空間的な場を設定して行うのでなく、日々の業務の関わりから OJT により図っていくことが求められている。

(3) 研究内容

ここでは順次、予備調査、効果的な OJT、OJT の具体的な方策(ICE モデル)に関して触れていく。

【予備調査】

まず、人材育成を活性化させるためにミドルリーダーが、対象者にどうアプローチすることが適切かを把握するために、ミドルリーダー自身を調査対象として、次の点について予備調査を行った。

OJT を推進するにあたって、ミドルリーダーである研究員自身もつ違和感の洗い出しと分析
ミドルリーダーを対象とした最近感じた違和感の収集と分析

調査結果の分析を、帝京大学教職大学院にお願いし、その結果からミドルリーダーを中心にした OJT モデルをつくり、具体的な実践の方向性を見いだしていくこととした。

1) 予備調査 研究員自身の違和感の分析

- ・ねらい：研究員が日々の実践から感じた違和感を「違和感日記」として収集し、分析する。
対象者との関わりにおける傾向を見だし、課題等を見いだす。
- ・方法：研究員自身が日々感じた違和感を「対象者」「違和感の内容」「違和感の理由」「その違和感に対する改善策」に分け、研究員自身が文章で記録する。
対象者は、管理職・ベテラン・ミドルリーダー・若手教員・保護者・その他等に分類して記録する。

6月から10月まで約4ヶ月にわたり「違和感日記」を記録した。次のような結果が得られた。

- ・対象者は、経験年数の少ない教員・管理職・ベテラン教員・保護者など多岐に渡った。
- ・違和感の原因が対象者だけでなく、ミドルリーダー自身にもあった。
- ・対象者との関わり方をミドルリーダー自身が振り返り、対象者の強みを見つけ、引き出す働きかけに効果が見られた。

- ・(ベテラン、若手教員など)対象者によりミドルリーダーの働きかけに違いがあった
- ・(任せること、待つことなど)対象者を背伸びさせる働きかけが、対象者の成長に大きく寄与した。
- ・思考停止にならない働きかけ、本人の良さを引き出す働きかけが効果的だった。

2) 予備調査 ミドルリーダーの感じる違和感の分析

- ・ねらい：研究員以外のミドルリーダーを担う教員から、日々の実践で感じた違和感をインタビューにより収集し、分析する。対象者との関わりにおける傾向を見だし、課題等を見いだす。
- ・方法：同世代の教員自身が日々感じる違和感を「教科指導・教科外指導・学校運営」の3項目において、「違和感の理由」とともに、インタビューを行った。インタビューした教員については、経験年数・経験学校数も記録する。

次のような結果が得られた。

- ・教科指導では、教員が日々の関心事から考えている内容、教科外指導では、事務仕事のあり方についての違和感が多かった。
- ・学校運営については、教員それぞれのとらえ方で違和感が違うことも見られた。
- ・携わる分掌等によって、見える視点が違った。

【効果的な OJT】

予備調査の分析結果をもとに、研究員で協議し、ミドルリーダーが OJT を実施する時のポイントを、次のように整理した。

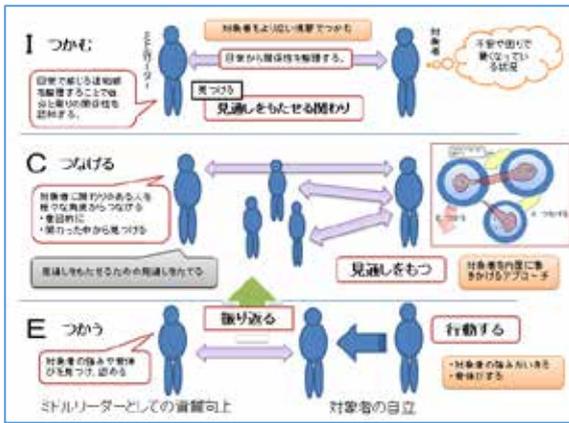
- 「対象者との関係性を俯瞰する」
- 「つなぐ、双方向の関わり」
- 「対象者に気づきを促す(自分の中にある答えを引き出す)」
- 「振り返り・リフレクション(内面からの変容を促す)」

そのポイントに留意しながらミドルリーダーが OJT に取組むためには、さらに次の2点に留意することと考えた。

1) 「対象者に見通しをもたせるためのミドルリーダーとしての見通し」

教員が成長を促す場面を考えると、本人が現在もっている資質・能力より少し高い、いわゆる「背伸び」した目標に取り組みことが大切と考える。「授業の導入を工夫したら、子どもたちの目が輝いた」「体育主任として運動会を成功させた」等、新たなことに挑戦し、試行錯誤しながらやり遂げ、有用感を味わったときに、対象者は自信を深め、成長をより強く自覚できるのではないかと。このような成功経験を積み重ねることで、教員は成長していくと思われる。

教員が、成功体験を積み重ねられるようにするために、ミドルリーダーは、成長させたい対象者に、 事前に見通しを持たせる 過程において適切な助言をする 事後に価値付



- I (つかむ): 現状や課題を具体的につかむ
- C (つなげる): 課題に対して実際に対応していくために、多様な他者（同僚・ミドルリーダー・若手教員・主任・管理職・保護者・子ども・外部の方）とつながっていくこと
- E (つかう): 具体的にリフレクション・振り返りをしていく

図3「ICE理論をもとにしたサイクル」

ーダーと対象者がそれぞれの立場で学び続け、ともに成長し続けることをめざしていく。

Iでは、ミドルリーダーが、日頃感じる違和感を整理し、自分と周りとの関係性を理解することが第一歩になる。「対象が何に困っているのだろう」「何につまずいているのだろう」と現状を整理し、実態をつかむことが大切である。

Cでは、ミドルリーダーが、認識した事実をもとにどうつないでいくのか」という段階になる。【図2】のように、対象者への働きかけは、直接的にミドルリーダーが関わるのが全てでない。「対象者を中心に据え、どんなネットワークを作ることができか」ということである。

ミドルリーダーの積極的な働きかけが、対象者を固くさせ、逆効果になることもある。同じことを伝えるのでも、他の人の何気ない一言が腑に落ちたなんてこともよくある。自分一人でなんとかしようとするのではなく、対象者を誰とつないでいくのかを考え、対象者が納得するように内面に働きかけることに留意することが大切である。

対象者の内面に働きかけることができる他者を見つけ、変わるきっかけを作るようにしていく。

Eでは、ミドルリーダーが、対象者の強みや背伸びを見つけ認める段階である。対象者は、実際にリフレクション（振り返り）を行い、内面からの変容を促すことで、自立をめざしていく。ミドルリーダーも、対象者のみを変容したと考えるのではなく、Win-Winの関係で、互いの強みがどのように発揮されたかという視点をもつことも大切である。双方向的に高まっていくことをめざしていく。

参考:原著者:Sue Fostaty Young・Robert J.Wilson、監訳:土持ゲーリー法一、訳:小野恵子「主体的学び」につなげる評価と学習方法 カナダで実践されるICEモデル」2016、東信堂

(4) 実践

<事例1> 宿泊学習

「2泊3日の宿泊学習を成功させる」という目標を設定し、その活動における総仕事項目は何か洗い出した。いつまでにどこまで仕事を進めるか仕事の手順を考えるとといった見通しを対象者もたることができ、「集会の準備は進んでいる」と仕事を進めている過程での声かけや「子どもたちが満足そうな顔をしていたよ」と事後に価値づける、といった、ミドルリーダーのはたらきかけが行われた。

<事例2> 校内研究

校内研究主任の力を高めていこうとするととき、刺激を与える存在とつなげることで、本人の意識が変わった。学校長、指導に来校する大学教授、後輩の副主任など、多様な人の働きかけ

によって内面が動き、成長につながっていった。

2年目に向けて

帝京大学教職大学院のアドバイスを受け、現象学の視点から、対象となる教員とそれに関わる生徒・保護者・同僚たち、その関わりを間主観的に捉えるミドルリーダーをモデルとしてあてはめて検討を重ねていった。

その中で、人が人に行動面だけでなく、内面にまで介入していくにはどうしていったらよいか(成りこみのあり方)ということを検討していく機会を得た。経験年数の少ない教員においては、「先生が生徒をすべてコントロールできる、コントロールできる教員が力のある教員である」と誤解している人もいる。確かに、行動面では介入できているかもしれないが、内面にまで入り込んだ指導・教育活動となっていないので、対処療法的になってしまいがちである。

そのことが、予備調査として、違和感日記をつけていく中で浮き彫りになってきた。今後、それぞれのエピソードを通して、互いがどのように影響し合うことができるのか、具体的に検討していきたい。

また、子どもの状況を俯瞰的な視点で見る教員と、その教員に対して子どもの捉え方や関わり方が適切かどうか助言する教員の働きかけが必要であり、複数対応、チームでの関わりが大切であることも見えてきた。効果的なつなぎについても検討していきたい。(後藤 幹夫)

2. 拠点校指導員の役割 —小学校校内研究の新たな取り組み

わくわく研究部・わいわい研究部による校内研究の推進

(1) はじめに

教師の授業力さらには教師力の向上のために、協働研鑽の機会となる「校内研究」は欠かせないものである。一般的に校内研究というと、研究テーマを受けて授業を構想し、公開/参観、その後協議するという形が一般的である。理科・生活科の校内研究に取り組んでいる本校でも、同じような形で研究を推進してきた。

昨今、教員の若返りが進む中、「いつも同じようなところでつまづいている」「協議の内容が難しくついていけない」「忙しい毎日の中で、疲労感の方が大きい」といった、校内研究に対する閉塞感のような空気が職場の中で増えていった。

校内研究は本来、「自分の力を高めてくれる機会」であることが望ましい。「やらされる」校内研究ではなく、「自分のためにやる」校内研究へと意識を転換したいと考え、研究組織の中に新たな研究組織を位置づけることにした。それが「わくわく研究部」と「わいわい研究部」という2つの研究部である。

本校は「響き合い 高め合う 授業づくり～主体的・協働的に学び合う児童の育成～」というテーマで研究に取り組んでいる。児童の主体性・協働性を高めることが、児童の学びを深めることになるという研究仮説にもとづいて設定している。このテーマは、教師の学びにも当てはまるのではないかと考えるようになった。教師の主体性・協働性を高めることが、授業力の向上につながるのではないかと仮説を立てた。

その仮説にもとづき、「主体的な学び」について研究する「わくわく研究部」と、「協働的な

学び」を研究する「わいわい研究部」という専門部を設定した。比較的時間にゆとりがある夏休み中の校内研究の機会や、公開授業について全員で協議をする時間の後などにそれぞれの研究部の時間を設定し、みんなで体験するようにした。2人の研究副主任が、それぞれの部のリーダーをつとめることにした。

(2) 「わくわく研究部」の取り組み

「主体的な学び」について研究する「わくわく研究部」では、理科の授業などで使えるような「ひとネタ」を紹介し合い、体験するようにした。

例えば、ビニール袋の中に水や炭酸水を入れ、下から火であぶると袋はどうか。予想を立てて実験した。「炭酸水の場合は破れたけれど、水の場合は破れなかった」という実験結果をもとに、参加者で話し合っただけで考察するという活動を行った。

他にも、大きな風船を使った「マルチ糸電話」や「1秒ふりこづくり」、タブレットのタイムラプス機能を使った雲の変化映像といった、わくわくする実験を教師も実際に体験した。



「ビニール袋は破れるか実験」



「マルチ風船糸電話」

(3) 「わいわい研究部」の取り組みはじめに

「協働的な学び」について研究する「わいわい研究部」では、意見を出させる工夫や話し合いを活発にする取り組みなどを紹介し合い、こちらも実際に体験した。

児童が発言しやすい雰囲気をつくる工夫や討論的な対話の進め方、児童の「名前マグネット」を使った板書整理の仕方、対話のつなぎ方など、学級での話し合いを活発にする工夫を、体験を通して学ぶ機会になった。研究発表会の際にも、両研究部がワークショップを行い、外部の参観者にも一緒に体験し、よさを感じてもらった。



児童の発言を引き出す工夫



討論「観察派？実験派？」

(4) 最後に

「わいわい研究部」「わくわく研究部」のワークショップを、校内研究の時間設定の中で行うことで、「校内研究が楽しい時間、ためになる時間」と感じる職員が増えた。体験的に学べるのが好評の理由であろう。ここで体験したことを日々の授業の中で活かす教師が増え、児

童の実験に向かう姿や話し合う姿が活発になってきている。職員が一層主体的・協働的に取り組める校内研究になったと感じている。またたくさんの教師が自分の‘ひとネタ’を紹介したり、プレゼンしたりすることで、互いにより刺激を与え合い、教師力向上につながっていく予感がしている。このような職員参加型の校内研究に大きな可能性を感じている。「やられる校内研究」から「自分たちの校内研究」になる日をめざし、よりよい取り組み方を追究していきたい。

(平本 彰)

3. 省察的实践と協働を意図した中学校校内研究の実際

(1) はじめに

本校は、平成 28 年度より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」を活性化の中で、「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」を目指している。今年度は研究 2 年目であり、「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」をさらに深化させながら、実践を重ねることとした。また、生徒の視点からの学び方と、教師の視点から授業のユニバーサルデザインを取り入れ、その際に、深い学びにつながるように、シンキングツールや協働学習、ICT 活用を効果的に取り入れることとし、研究を進めていった。

また、昨年度に引き続き、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」に参加し、研究推進パイロット校として協働する機会を頂いた。公開研究会では帝京大の先生方からご意見を頂いたり、iPad やプロジェクターなどの機器を提供してもらったりと研究協力を頂いている。自分自身がこのプログラムに参加する中で、先を見通した研究となるよう、ヒントを得る機会となっている。

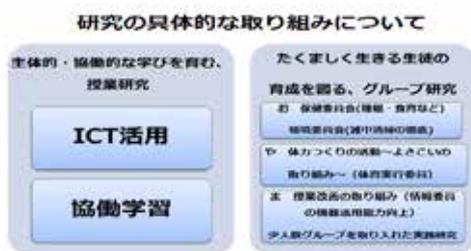


図1 研究の具体的な取り組み

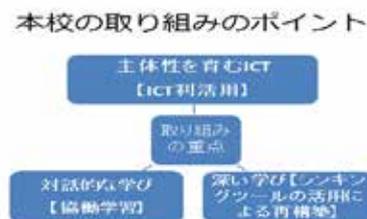


図2 今年度の取り組みの重点

(2) 主体的・協働的な学びを育む授業研究（深い学びにするための ICT 活用・協働学習）

1) 取り組みの重点 主体性を育む ICT

研究当初は、活用方法を理解し、導入で ICT 機器やデジタル教科書を活用する、という段階から始まった。夏季には iPad 研修会やデジタル教科書説明会などを行い、教科部会等でどのように利活用できるかを考えていった。実際に活用する中で、誰が(教師か生徒か)いつ(導入・展開・まとめ)何のために使うのか、「ただ ICT を活用するのではなく、どう活用するのか」という段

階へと少しずつ移行していった。ある資料を表すときに、「資料集の ページを開いて下さい」という提示の仕方もある。また、デジタル教科書や映像教材をスライドに入れておけば、テレビを通じて動画や音声で提示することもできる。このように、ねらいに応じた意味のある活用を考えていくようになった。これらの機器を教師が使う段階から、グループで生徒が活用する段階へと移行しているところである。



教師による導入場面での活用例



生徒による展開場面での活用例

2) 取り組みの重点 対話的な学び（協働学習）

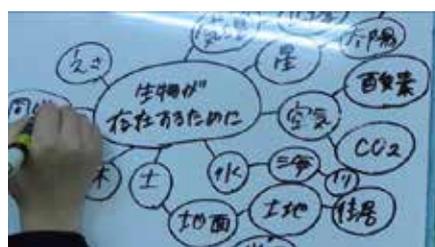
取り組みの重点 として、異なった意見や考え方をもとに自分の学びを深めていく、「対話的な学びを促す協働学習」が挙げられる。ただ4人班にすればよい、という取り組みではなく、ねらいに即して効果的に活用することで、対話的な学びにより、子どもたちの学習意欲がさらに向上した。

3) 取り組みの重点 シンキングツールの活用による深い学び（再構築）

取り組みの重点 として、深い学びにするために、シンキングツールを活用することとした。学びの3ステップとして、比較（比べる）・分類（要素をつなげる）・再構築（自分の言葉で練り上げる）をキーワードとしている。ウエビング、マトリックス、ベン図などを活用し、矢印をつけるなどして思考を整理していく。付箋を活用して行うが、例えば、グルーピングしたカテゴリに矢印を付けることで流れを生み出したり、もう一度自分の考えに置き換えて組み直すことで、再構築されていくことを大切にしている。



ピラミッドチャートを活用して



ウエビングを活用して

(3) 公開授業研究会・授業カンファレンスの工夫

公開授業研究会は、教科ごとに行う7グループ（国・社・数・理・英・体育・「音・美・技家」）での研究を軸としつつ（2・3学期）、1学期においては、学年単位（1学年・2学年・3学年・支援級）の授業研究を行っている。授業カンファレンスにおいては、研究協議の視点を【青：良かった点、赤：改善点、黄：気づいた点・その他】とし、付箋に色分けして明記す

る。またそれぞれにコーディネーターと記録を定め、教科部会ごとにカンファレンスを運営した。そうすることで推進委員だけではなく、その他の先生方も授業カンファレンスに参加しや



そうすることで推進委員だけではなく、その他の先生方もすく、発言しやすい雰囲気にすることができた。授業者が話題提供してくれた内容に対して、共通の課題意識を持つことができる取り組みとなっている。

授業分析シート

(4) 終わりに

校内研究の取り組みを通して、授業においては、授業者として、ねらいを達成するために、どのような取り組みを行うか、それに対して、他者との意見交換を通して(比較・分類)、授業のあり方を再構築する取り組みを行っている。また、子どもたちにおいても、授業を通して、本時のねらいを達成するために、課題と向き合い、他者との協働学習を通して(比較・分類)、自分の言葉でもう一度言ったり書いたりして表してみる、取り組みを実践している。

より良い授業を作るために省察するには、他者との関わりなくして振り返りを行うことはできない。多忙な中、校内研究に学校体制で取り組むことで、全職員を巻き込んだ取り組みとなり、授業者の話題提供に対して、若手もベテラン教師も課題意識を一つにしなが、互いに研鑽し合う場となっている。今後も「研究仮説 教師が授業において、生徒が主体的に課題を見つけ、多様な他者と協働的に学ぶ場面を多く取り入れ、生徒の学びの足あとを積み上げる実践をしていけば、確かな学力が身に付き、生徒が生きる力を身につけた自律的学習者へと成長し、本校教師もさらに同僚性や教師力を高めることができるだろう」とゴールを見据えて、さらなる取り組みを深めていく。
(中澤 美乃)

4. パイロット校における校内研究でのミドルリーダーの役割

ミドルリーダーの資質能力を育成する場として、リーダー養成研修がさまざま実施されているが、校内における研修場面としては校内研究が重要な役割を果たしている。校内研究の企画、運営、評価に関わっていくことが、管理職の学校経営ビジョンと教員をつなぐ働きをしているからである。学校の実態を把握し、課題に照らして校内研究を計画的に推進する中で、ミドルリーダーはその資質や能力を高めることができる。

『学校の実態把握と改善』

ミドルリーダーとして活躍が期待される A 教諭は、校内研究の推進委員として研究の内容や方法だけでなく、研究に対する職員の意識改革についても取り組んでいた。まず学校の実態を明確にするために、A 教諭が日頃感じた研究推進に関わる「違和感」をまとめ、その改善策を考えることでミドルリーダーとしての役割を探るようにした。

<ミドルリーダーA 教諭が感じた違和感日記から抜粋>

学年研究の日、それぞれの学年が話し合いを進めていた。しかし、ある学年は椅子に座ったままで研究を進める様子が見られない。研究主任が指示を出さないで、自分が指示を出してしまった。（改善策）学年行事の打ち合わせや学級事務が忙しいのはわかるが、計画にそって研究を進めてほしいと思う。学年研究の時間の使い方や指示の出し方が明確になっていなかったと反省。

研究推進委員会でのこと。これまでの学年内公開を受けて、成果と課題を話し合い、研究の方向性を探りたいのだが、特に意見が出ない。（改善策）話し合わせる仕掛けが必要なのか。推進委員の意識を高めるようにしたい。

6年生の研究授業。教師が話し過ぎかも。子どもたちの対話場面が少ない。授業者はことあるごとに「あの子どもたちは話さないから・・・」と口にするが、子どものせいなのかな。（改善策）児童の発言を引き出す授業に関して、日々の積み重ねのなさを感じる。普段の授業の中で、子どもたちの発言を引き出す指導について提案したい。

1年生の研究授業。公園探検での発見をみんなで報告しあった後、教師は「もっとカードを書かせたい」方向にもっていきたいのだが、児童はそう思わず授業が停滞する。その後の協議会で、学習計画が批判された。（改善策）授業では、教師と子どもたちとの思考のずれを感じた。自分たちで計画した授業なのだが、授業者を批判する姿勢に違和感をもった。授業改善という視点で前向きに協議できるようにしたい。授業から何を学ぶのかを共通理解する必要あり。

1年生の研究授業。公園探検の報告を終えた子どもたちは次の活動であるカード作成の意図がつかみきれず、授業は途中で停滞する。その後の研究協議では、停滞の本質を話し合っているグループと、賞賛するだけで終わるグループがあった。協議を終えた後、授業者の考えが少し変わるつぶやきが聞こえた。（改善策）「良い授業だ」とほめ合うのではなく、切磋琢磨する意識があるといいな。授業を改善するという視点で協議できるようにしたい。意見交流する中で、授業者が考え方を少し変えることができた。この雰囲気継続させたい。

このような違和感日記を続けることで、A 教諭は研究推進について次のようなことを学校の実態、課題として明確にしていた。

学びへの抵抗感・・・毎日の教育実践が忙しく、研究をやる時間を生み出すことは難しいと感じている仲間はいないか。

自己変革の躊躇・・・人から指摘されることをいやがり、今のままでいいと思っている仲間はいないか。

授業改善の困難・・・授業改善に工夫している仲間が多くなっているものの、詰め込み型の授業から脱却できずに悩んでいる仲間はいないか。

不安感の増大・・・英語や道徳、プログラミングの授業など盛りだくさんな教育課程に対応に不安を感じている仲間はいないか。

そこで、A 教諭は次のようなことを自分の役割と考え、研究推進のために努力しようとしていることがわかった。

土台となる人間関係づくり：何気ない会話や仕事以外のつきあいを大切にすることが重要。スポーツや旅行、食事などで時間を共有するようにした。自分ががんばっていることをアピールせず、謙虚な態度を見せるよう努めた。弱い自分をさらけ出すことも大切。

職員が学校のためではなく、自分のためにやりたくなる校内研究：研究の内容が日々の授業に生かせるよう努めた。また、子どもたちが喜んで授業に参加していることを教師が実感できることを大切にしたい。授業の引き出しを増やし、教師が自分の強みに気づくように助言した。やらされる校内研究から、自分がやりたい校内研究になるよう努めた。

日々の授業と教師のモチベーション：授業についてこまめに声をかけたり相談にのったりした。普段の授業を見て回り、HP のブログ写真を撮りながら良いところを紹介したり価値づけたりした。授業づくりに悩む若手教師が、授業について相談するようになった。

バランスのよい研究推進：無理のない校内研究の計画と運営を心がけできるだけスリム化を図るようにした。主体的な態度で研究に取り組む仲間を増やし、輪を広げ、つなげるよう心がけた。お互いが切磋琢磨するようなしかけを工夫した。

(鈴木 康仁)

5. プログラムの成果検証

(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

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を検討し、初任教諭、一般教諭、ミドルリーダー、指導主事の4段階の職層を、授業やそのほかの学習活動の目標、授業や学習活動の準備、教育方法、実践の効果を示す根拠資料、実践の振り返りと児童生徒の学習への影響。教育成果の公表の6項目について、プログラム評価指標のマトリックスを作成した。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と考えられる。（荒巻 恵子）

6 まとめ

ここでは、まとめとして、今後の課題を2点述べておきたい。

1点は、教育委員会が企画・実施するプログラムBが、“学び合う”校内研究を推進するミドルリーダー育成にどのように寄与したかを効果的に検証する方法をさらに開発していくことである。今年度は、パイロット校2校の研究主任を対象に、1年間にわたるリフレクションを通じて、効果検証を進めてきたが、相模原市立学校の全研究主任を対象にした場合、その方法は活用しにくい。例えば、ウェブ上での継続的なアンケート等、持続可能な効果検証の方法について、さらに開発を進めていく必要がある。

もう1点は、指導主事が実施する研修プログラムBのさらなる開発にむけた支援である。今年度は、ICT活用とともに、読み書き障害の神経生理学・心理学的なメカニズムといった医療の視点を取り入れた研修プログラム開発も進めてきた。ICTの飛躍的な進歩とともに、児童生徒の指導にかかる課題は複雑化多様化してきている。こうした実情に対応できる研修プログラム開発は今後も重要な課題となっている。（三石 初雄）

その他

キーワード：リフレクション、学び合い、ミドルリーダー育成、校内研修

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

〒192-0395 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

〒252-0239 神奈川県相模原市中央区中央 3-12-10

TEL：042-756-0290