

(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

プログラム名	“学び合う”学校づくりをベースとした「実践と省察」による授業力向上のための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>本プログラムの特徴は、連携する相模原市教育委員会の課題を踏まえ、ミドルリーダーを対象とした研修プログラムの開発を志向した点にある。とりわけ、学校では教員の世代交代が急激に進んでいるものの、中堅教員の不足や組織の活性化を担う中堅教員の多忙化などの課題を抱えている。こうした現状を踏まえ、本プログラムでは、学び合う教師集団を支えるミドルリーダーの育成のための教員研修プログラム開発に取り組んだ。</p> <p>今年度は、校内研究の企画・推進、授業づくり支援、経験の少ない教員の育成という役割に重点を置き、ミドルリーダーとしての省察（リフレクション）能力の開発、手法の獲得を中心に研修プログラム開発を進めた。</p>

平成 28 年 3 月

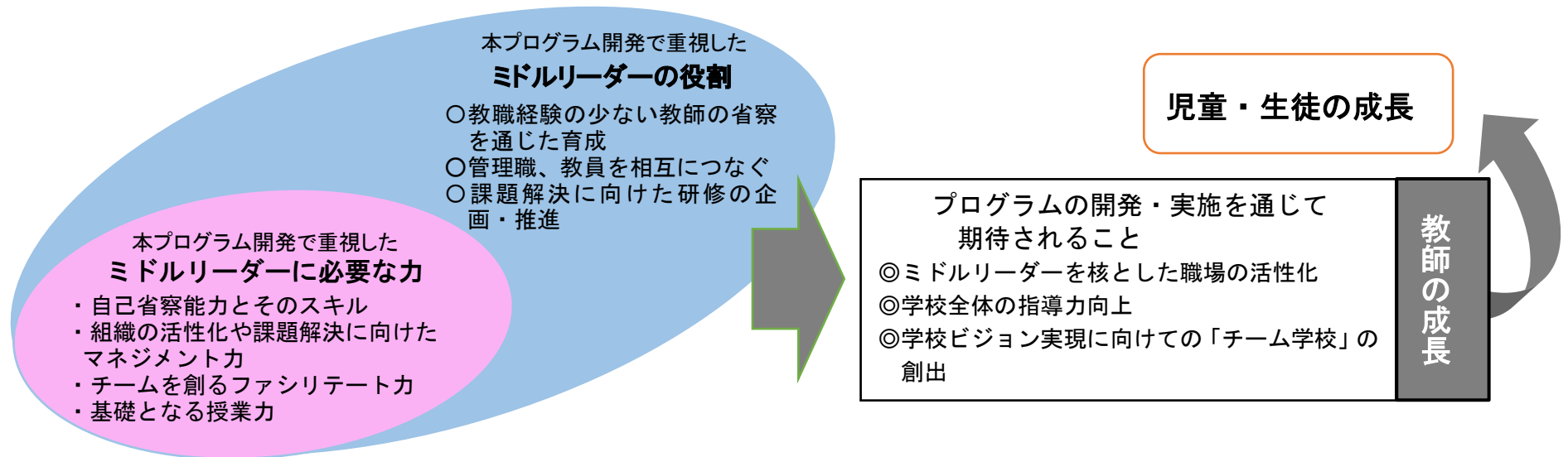
機関名：帝京大学大学院教職研究科

連携先：相模原市教育委員会

# 研修プログラム開発と教師の専門性育成に対する考え方

## 1. 研修プログラム開発の全体構想

### 学び合う教師集団を支えるミドルリーダーの育成



### 省察（リフレクション）を通じた自己革新・自己成長を志向した研修プログラム開発

#### 大学と教育委員会の連携

#### 相模原市立学校におけるミドルリーダー育成の課題

- ・急激な世代交代
- ・中堅教員の数の不足による教育継承力の弱さ
- ・組織の活性化を期待される中堅教員の多忙化
- ・校内での効果的な人材育成の開発

#### ミドルリーダーを対象とした研修プログラムの開発

1. 授業改善を目指した校内研究を推進するミドルリーダーの役割
2. 授業参観後の研究協議における運営と省察のあり方
3. 継続的な授業改善を支える協調学習の授業づくり
4. 教師の成長と内省支援
5. 経験を学びに生かす ALACT モデルによるリフレクション
6. チームで取り組む課題研究型リフレクション

# I 事業実施状況

## 1. 事業名・プログラム名

### (1) 事業名

「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」

### (2) プログラム名

「“学び合う”学校づくりをベースとした「実践と省察」による授業力向上のための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

知識基盤社会と高度情報社会並びに高リスク社会の中にある学校教育は、“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。

“学校ならではの学び”を考える際に、鍵であり前提となることは、児童生徒の学習履歴・現状に潜む教育・発達課題を抽出し、それらの課題克服のデザインと内容・方法を創出できる教師の力量・能力、とりわけ“学びあえる”授業をつくる力量が求められてくる。

ここでは、多様な素材と多彩な教育活動を創る教師を支え・学び・育ち合う教師チームの存在が不可欠であり、それらの取組を省察、再構成し直すことができる“学び続ける教師”が育つ協働的な自己能力開発の機会・場が創り出される必要がある。

本教職研究科（教職大学院）は平成21年度に設置され、「児童生徒の顔の見える実践・授業研究」に焦点をあて、「理論と実践の融合」と「省察（リフレクション）」という視点から“学び続ける教師”の育成をめざしている。ここでは学校教育を核にしながら生活・福祉・医療専門家と法人が運営する帝京大学小学校の教職員と院生（学卒院生と現職院生）との協働的実践研究空間（チーム研究集団）が形成されてきている。

本研究科に派遣されている現職教員は、将来の管理職候補あるいは指導主事等の役職に就くことが期待されており、ミドルリーダーとして成長し学校教育現場にもどることにより、学校教育現場の課題克服に真正面から取り組むこととなる。本研究科では、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、帝京大学小学校や公立の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によって実施・展開してきているところに特徴がある。

このような本研究科でのリフレクション科目を媒介とした省察的教育実践研究の試みを、学校現場でのミドルリーダー育成研修プログラムとして具体化し、学校現場で活用可能なプログラムを開発することをめざしている。本研究科のある八王子市は相模原市・神奈川県と接しており、とりわけ相模原市の小・中学校等教育機関との連携を積み重ねている。このような相模原市の公立学校等との連携を取りながら、汎用可能な省察的実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く。ここでは、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・改善を行っていく。

その際、企業内での能力向上に関しての「内省支援」に焦点化した研修プログラムの開発（中原淳『職場学習論』等）に学びながら、学校教育ならではの協働的自己能力を開発する研修システムと評価方法を探究する。それは、チームによる「内省支援」「互酬性」（助けると助けられる）に着目した職場学習論とも言えるものである。

また、授業研究においては、近年注目されつつある「協調学習」指導に関する研修プログラム開発（三宅なほみ等・東京大学CoREF、『21世紀スキル—学びと評価の新たなかたち—』）の知見にも学びながら、21世紀型学力・能力を育てる授業研究の在り方についても探っていくこととした。

### 3. 研修カリキュラムの内容等

#### (1) 開発する研修プログラムの対象

本プログラムは、10年経験者研修の目的と内容にも合致することが考えられ、教職11年目以上の教員並びに校内の実践研究部員や主任・主幹教員を対象予定者と考えている。研修対象人数としては、50名程度の規模を想定しているが、グループ、チーム化によりその規模は可変であると考え、検討を進めてきた。

#### (2) プログラム開発に向けた連携協議会の実施内容

相模原市教育委員会における具体的な課題を踏まえ、新た研修プログラム開発に向けて、相模原市教育委員会と以下の日程・内容にて連携協議会を実施してきた。

期 日	内 容	
4月15日 (水)	第1回	モデル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
5月20日 (水)	第2回	教師の熟達過程と教職専門性に関する協議
6月10日 (水)	第3回	授業改善を目指した校内研究を推進するミドルリーダーに関する協議
7月15日 (水)	第4回	授業づくりのための校内組織とミドルリーダーの役割に関する協議
8月12日 (水)	第5回	次年度の研修プログラムについての開発に関する基本方針についての協議
9月2日 (水)	第6回	評価方法の開発に関する協議
9月16日 (水)	第7回	ミドルリーダーとしての授業研究の運営と省察の在り方についての協議
10月7日 (水)	第8回	教師の成長と内省支援の在り方についての協議
11月11日 (水)	第9回	次年度実施するプログラムに関する協議
1月13日 (水)	第10回	ミドルリーダー研修モデルカリキュラムの作成に関する協議

(3) プログラム開発に向けた研修の実施

1. 研修対象：相模原市教育委員会指導主事並びに公立小学校教員
2. 講師等：大学教員並びに国立大学法人附属学校教諭
3. 会場：相模原市立総合学習センター

研修日程	内 容	目 的	人数
4月15日 (水)	(1)これからのミドルリーダー養成に求められる教員研修モデルカリキュラム開発の主旨	教員研修モデルカリキュラム開発プログラムに係る共同研究の事前協議および年間スケジュールの調整、確認	18名
5月20日 (水)	(2)教師の熟達過程と教職専門性 帝京大学大学院教職研究科 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課題を探る	17名
6月10日 (水)	(3)授業改善を目指した校内研究を推進するミドルリーダーの役割 帝京大学大学院教職研究科 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	17名
7月15日 (水)	(4)授業づくりのための校内組織とミドルリーダーの役割 帝京大学大学院教職研究科 教授 中田正弘	ミドルリーダー育成のためのリフレクションワークショップの理論と方法について検討	16名
9月2日 (水)	(5)「協同学習」における各教科等の指導と評価方法の開発 東京大学・齊藤萌木	学校講師・ミドルリーダー研修における協同学習プログラムの理論と実際	17名
9月16日 (水)	(6)授業参観後の研究協議における運営と省察の在り方 横浜国立大学附属中学校 副校長 加藤俊志	評価法のワークショップと実践課題の検討	17名
10月7日 (水)	(7)教師の内省支援の在り方 東京大学・山辺恵理子 青山学院大学・町支大祐	教師の成長と内省支援の在り方とコアリフレクションの理論と方法	19名
平成28年 1月13日 (水)	(8)学び合う教員集団をリードする新しいミドルリーダー像の創出と実践 帝京大学大学院研究科長 教授 高橋 勝	相模原市の創造的な学校づくりに貢献できる新しいミドルリーダー像の共有と実践する手立てをグループ討議し、まとめる	16名

(4) 組織体制

No	所属・職名	氏名	担当・役割
1	大学院教職研究科長	高橋 勝	全体統括
2	大学院教職研究科教授	三石 初雄	研修カリキュラム調査・企画
3	大学院教職研究科教授	中田 正弘	研修カリキュラム調査・企画
4	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企画・運営及び相模 原市立総合学習センターとの調整
5	大学院教職研究科教授	澁澤 文隆	研修カリキュラム調査・企画
6	大学院教職研究科教授	小山恵美子	研修カリキュラムの企画・運営
7	大学院教職研究科教授	坂本 和良	研修カリキュラムの企画・運営
8	大学院教職研究科講師	荒巻 恵子	研修カリキュラム運営・連絡調整
9	帝京大学短期大学教授	杉坂 郁子	研修カリキュラム運営・連絡調整
10	大学企画グループ課長	須田 正豊	大学事務局
11	大学企画グループ係長	長谷川育代	大学事務局
12	相模原市総合学習センター所長	金井 秀夫	研修カリキュラム運営・連絡調整 連携教育委員会統括 (3月31日まで)
13	相模原市総合学習センター所長	齋藤 嘉一	研修カリキュラム運営・連絡調整 連携教育委員会統括
14	相模原市総合学習センター研究・ 研修班 担当課長	宮坂 賀則	研修カリキュラム調査・企画
15	相模原市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

## 2. 教師の熟達過程を視野に入れた教職経験の少ない教師の専門性育成

教師の実践的指導力の向上という課題が提示されて久しい。「实际的（実践的）な指導能力」の向上が特記された1971年には、「教育の現代化」「理数科教育振興」「科学技術社会への対応」が焦点化されていた（中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」）。当時の「实际的・実践的指導力」とは、「個人の特性に応じた教育方法の改善」としての教育機器、視聴覚機器の積極的活用であり、「個人に対する適切なカウンセリング」などの「登校拒否」「不登校」等の兆候が出始めており、その事に対応する方法への配慮としてあげられていた。それらは今日も同じ状況、というよりは、より高度な力量が要請されてきている状況である。

その後約半世紀経とうとしている現在、授業力向上に関わっての新しい知見—学習科学—の研究動向に触れながら、授業力向上のための糸口を探った。

ここでは、「実践的指導力」の中核にあたる「授業力」を発揮している過程での教師に必要とされる実践的知識・見識に関して、授業研究の認知／学習科学の知見を基に考えた。この授業力を発揮している過程で、教師が発揮している知見を認知／学習科学ではPCK（pedagogical content knowledge）として抽出している。PCKのいくつかの理解（八田幸恵）があるが、ここでは米国学術研究推進会議編著の『授業を変える』（北大路書房）を基にした。同書ではPCKの内容を次の3つとしている（『授業を変える』p.178 以下は同書の頁）。

- ①「教科内容に関する知識」（教科内容の知識）
- ②「授業を想定した教科内容の知識」（教授学的知識）
- ③「生徒の認知過程についての知識」（学習者の認識論的知識）

そして、熟達者（熟達教師）は、これらの「統合された知識」を次のような知識に関する「6つの原則」として習得しているとしている（p.29）。

原則1．熟達者は、初心者が気づかないような情報の特徴や有意味なパターンに気づく。

原則2．熟達者は、課題内容に関する多量の知識を獲得しており、それらの知識は課題に関する深い理解を反映する様式で体制化されている。

原則3．熟達者の知識は、個々ばらばらの事実や命題に還元できるようなものではなく、ある特定の文脈の中で活用されるものである。すなわち、熟達者の知識は、ある特定の状況に「条件付けられた」ものである。

原則4．熟達者は、ほとんど注意を向けることなく、知識の重要な側面をスムーズに検索することができる。

原則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。

原則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。

これらの熟達教師の原則を具体的教育活動に即す形で若干補足しておきたい。

原則1の「知識の有意味なパターン」を読みとるとは、チェス・マスターの例にもあるように「授業中のできごとの特徴やパターンを認識」、授業用のテキスト、スライド、ビデオテープを見る場合、「初心者が気づく情報と熟達者が気づく情報は、まったく異なる可能性が高い。」（p.34）、とい

う場面に相当する。日常の授業分析の場面でも、熟達・ベテラン教師は“目ざとく”クラスの課題や実践の転回、学習者の重要な発言を見つけ出している。

原則の2から5までは、教科指導場面での熟達教師の振る舞いに関することが多く想定されている。原則2の「知識の体制化」とは、構造的把握とグループ化に類似しているが、たとえば、物理学の熟達者は、関連のあるいくつかの式をひとまとめにして（チャンク化＝筆者）一気に再生するのに対し、初心者は式を1つひとつばらばらに再生する。このことから、「熟達者は、基礎となる概念や原理に基づいて、関連要素をいくつかのユニットにグループ化することによって、意味のある知識体系を形成していることが推測することができる。」(p.36)というものである。この熟達化にあたって重要な働きをするのが、1つは記憶中の「チャンク」の増加とチャンク間の関連性やチャンクを定義づける特徴の多様化であり、2つには、熟達者の知識は、その領域に関連する事項や公式の単なる羅列ではなく、その領域についての思考をガイドする概念、すなわち「核心的で重要な考え」を軸に体制化されたものである (p.34) ということである。つまり、「(熟達者は) なぜその法則を適用するのか、どのようにそれを適用するのかについても説明することが明らか」(p.35)なのである。したがって、「核心的で重要な考え」(概念や事実)の抽出が熟達教師の重要な隠れた知識として存在しているのではないかと、ということである。

原則3の文脈および知識への「文脈に条件付けられた知識」とは、①熟達者は、自分の専門分野に関する豊富な知識を持っているが、ある特定の問題の解決に関連する知識はその中のごく一部であり、どの知識が問題解決に関連しているかを知っていること、②そのことは熟達者が単に知識を習得しているだけでなく、特定の課題に関連する知識を効率的に検索できる点でも優れていることを指している。認知/学習科学では、こうした熟達者の知識を「文脈に条件づけられて知識」と表現する (p.40)。これは、原則4と関連する。「努力が必要な段階」から「スムーズな段階」「自動的な段階」へと移行する習熟に関わるもので、「この問題はニュートンの第2法則だな」とか、割合や関数の概念に関する問題だな」と即座に認知できるようにことである。

原則5は自明のようで、実は学習指導における根深い悩ましい課題である。PCKを提起したシューマン (Shulman, 1986, 1987) からの引用によれば、その点については明確に「授業を想定した教科内容の知識は、教科内容に関する知識に一般的な学習指導法に関する知識を加えたもの」ではないとしているという。熟達した教師は、「生徒が直面しそうな問題や、新しい情報を意味あるものにするために新しい情報と既有知識とを関連づける方法、また、生徒の進歩を評価する方法を知っており、教科内容に関する知識と授業を想定した教科内容の知識の両方を習得している。」(p.43) ことが指摘できるからである。

このように、熟達教師らは「統合された知識」を潜在的に蓄積させ、脈絡の中で「条件づけられた」知識と「核心となる重要な考え」を介して授業創造に挑んでいっていることを、『授業を変えろ』の中で数学、物理、社会科等の豊富な具体的実証的授業実践事例を基に提案している。

当日は、「互恵的な相互依存性、積極的相互作用、参加の平等、活動の同時性」の重要性 (Kagan, 1994)、「教師効力感 (授業)」はスタティックな研修では効果は少なく、研究授業見学・参加や教師へのインタビューの経験が有効であり、「新人にとって役割モデルになる者との接点」の重要性を指摘した。



## Ⅱ 本年度開発した研修プログラム

### 1. 授業改善を目指した校内研究を推進するミドルリーダーの役割

【目的】授業改善を目指した校内研究を推進する際のミドルリーダーの校内組織における役割を具体的な事例や課題を取り上げ、学校の実情に応じた対応策を考える。

【対象】現職教員（経験8年以上のミドルリーダー）

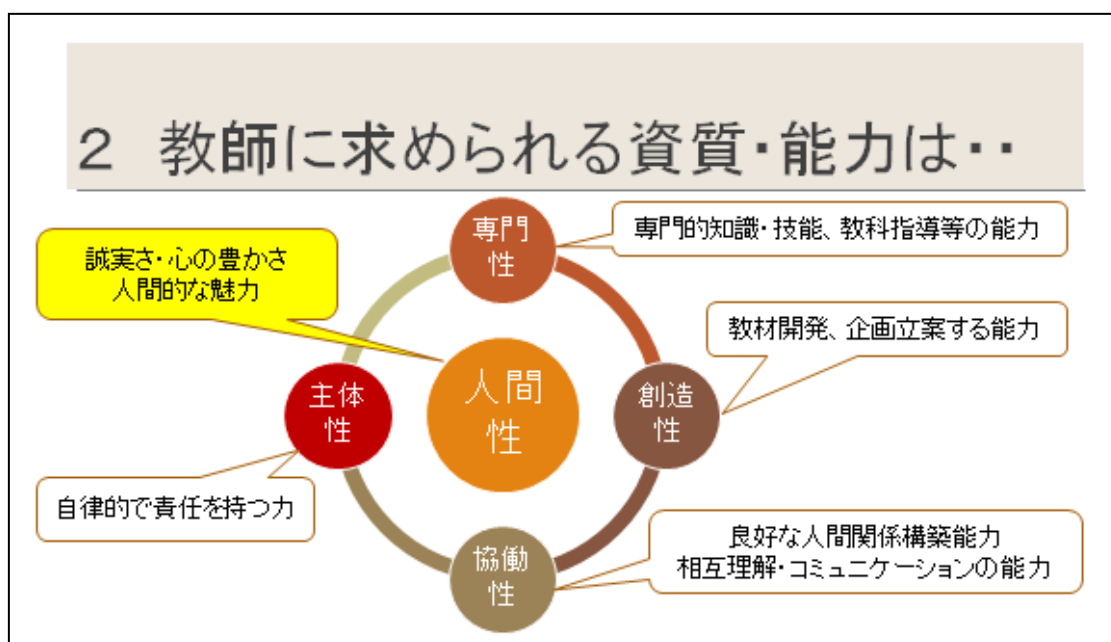
教職経験の少ない教員や同僚のミドルリーダーとして、日ごろの校内研究の課題を検討し、授業改善に向けた取り組みを推進する役割とその意義を理解し具体的な対応策を考える。

【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校内研究の実情と課題について、小グループで議論する（協議）
- ④所属校の校内研究の改善策を考える（講義・議論）
- ⑤ミドルリーダーとしての役割を考える（講義）

#### 1. 教師に求められる資質・能力（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を聞く。
- ② その際、以下のような図で考える。



## 2. 校内研究の意義（講義）

- ① 研究授業から学ぶこととして、◎授業構想力◎教材選択能力◎授業実践力◎授業評価能力◎授業改善能力などの側面から考える。
- ② 研究協議から学ぶこととして、◎研究主題に即した議論◎研究授業の仮説の妥当性◎教科指導の在り方などの側面から考える。

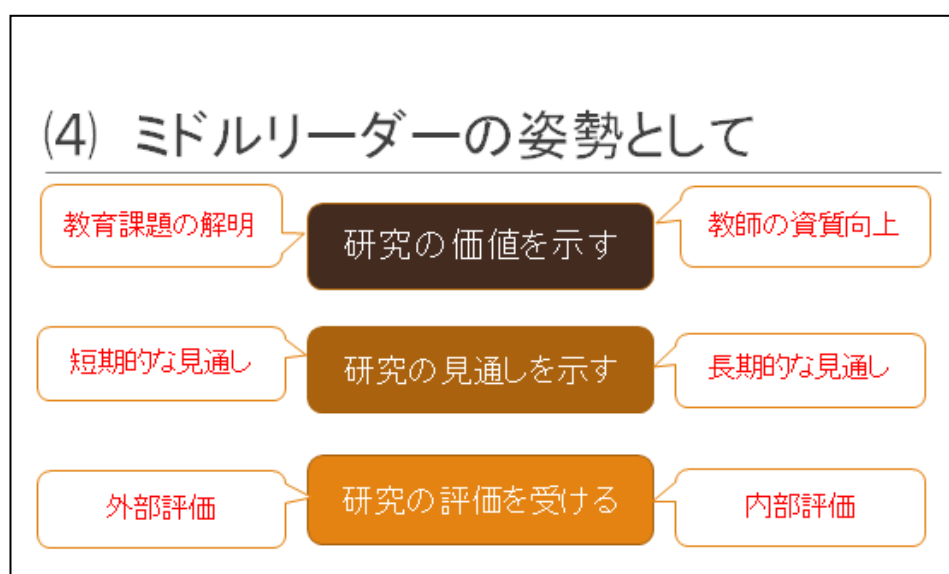
## 3. 校内研究の実情と課題について（小グループで議論）

- ① 小グループに分かれて、各自が校内研究の実情と課題について話す。
- ② 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。

## 4. 所属校の校内研究の改善策を考える（議論と講義）

- ① 課題で出された要因を分析しながら改善策を、グループ内で協議し共有する。
- 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. ミドルリーダーの役割を考える（講義）



- ① ミドルリーダーとしての姿勢について考える。
- ② ミドルリーダーの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について考える。
- ③ ミドルリーダーとしての役割を考える上で必用な書籍について知る。
- ④ ミドルリーダーの学びの場を考える。

### 参考文献

- 苦野一徳「どのような教育がよい教育か」講談社、2011年  
有田和正「教え上手」サンマーク出版、2009年  
大村はま「教えるということ」共文社、1989年

## 2. 授業参観後の研究協議における運営と省察のあり方

### 【目的】

研究協議における効果的な運営と省察のあり方について学び、ミドルリーダーとして自校の校内研究の点検や改善に生かす。

### 【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）

教職経験の少ない教員等のミドルリーダーとして、日ごろの授業参観後の研究協議会の課題を出し合い、改善策について考え、効果的な研究協議会の運営と省察のあり方について検討し、実践をとおして学ぶ。

### 【方法】

#### 1 授業研究協議会の課題をつかむ

- ① これまでの授業研究協議会の課題について、各自が感じていることを出し合う。  
例えば、
  - ・一部の教員が発言している。
  - ・異なる教科の授業に意見を言いにくい。
  - ・成果と課題が明確にならず、偏った視点からの協議に流れる 等
- ② 目指すべき授業研究協議会の姿を明確にする。  
例えば、
  - ・教職経験の少ない教員や異なる教科の教員も思ったことを発言でき、様々な意見が出され聴き合う中で、協議会が深まる。
  - ・視点をもとに協議が行われ、成果と課題、改善策が明らかになる。
- ③ 目指すべき授業研究協議会にするためには、運営や省察のどこをどのように改善していけばよいのかについて、具体的な改善策を話し合う。  
例えば、
  - ・用意するものは何か。
  - ・どのような方法がよいか。
  - ・どのような投げかけをしていけばよいのか。
  - ・どのようなことに気を付けて運営をしていけばよいのか。 等

#### 2 効果的な授業研究協議会のあり方について学ぶ

<全体型>

○従来方式、パネルディスカッション

☆手軽にできる。

★一部の教員しか発言しない可能性がある。

<ワークショップ型（KJ法）>

○未整理な情報や散在しているアイデアを集約するのに有効な手段。

☆全教員が参加（意見）しやすい。

★整理や構造化に慣れが必要であり、作業に時間がかかる。

<ワークショップ型（短冊方式）>

○KJ法を簡略化した方法（模造紙を3段に分け、上段に「成果やよかった点」中段に「課題点や改善すべき点」下段に「助言や手立て、改善策」に分け、各グループが説明とともに短冊を整理していく）

☆全職員が参加（意見）しやすい。

☆問題点とその解決策の対応関係が明確になる。

☆複数グループの分析結果を集約するのに有効である。

<授業研究会の型（概念化シート）>

○縦軸に「プラス面」「マイナス面」をとり、横軸に「児童生徒」と「教師」をとり、模造紙を4つのゾーンに分ける。

☆KJ法に比べ時間短縮ができ、まとめる過程でいろいろな考えが広がる。

★指導・助言があまり出ない。

<授業研究会の型（指導案拡大シート）>

○指導案をそのまま拡大機で複写して各グループに用意する。

☆児童生徒の視点で話し合いができる。

☆各段階における指導者のかかわりの視点がもてる。

★本時の指導にとらわれ、単元全体や他教科との関係が分かりづらい。

<授業研究会の型（マトリクス法）>

○縦軸に「良かった点」「問題点」「助言・手だて」をとり、横軸には、「言語活動」「授業規律」「学習意欲」等のように、学校や教科で重点を置いている授業分析の視点となる事項を書く。

☆話し合うことが焦点化され、教科を越えて話し合うことができる。

※視点を意識して授業を観察する必要がある。

### 3 授業研究会の演習（4～5人のグループで行う）

- ① 授業研究会の形態を選ぶ。
- ② 授業のビデオを見る。
- ③ 形態に応じた授業研究会を行う。（20分間程度）
- ④ 授業研究会の運営や省察のあり方について、気が付いたことや改善点を話し合う。

### 4 自校で実践する

○演習で行った形態だけではなく、自校に合った形態を考え、選び、実践していく。

### 3. 継続的な授業改善を支える協調学習の授業づくり

#### 【目的】

校内研修を充実させていくために、今求められている 21 世紀型学力を実現していく協調学習の授業づくりを体験的に学び、授業の進め方と引き起こしたい学習のイメージを校内の教員に提供できるようにする。

また、授業実践者としても、先進的な取り組みを通して、授業実践の質を高め、ミドルリーダーとしての授業力を身に付ける。

#### 【対象】現職教員（経験 8 年以上のミドルリーダー）

ミドルリーダーが協調学習を体験することで、教員による一方的な講義形式の授業とは異なる学習者の能動的な学習参加を取り入れた教授・学習法の良さや重要性を理解することができる。また、自らの授業改善を通して、OJT や校内研究で全体に浸透していくことが期待できる。

#### 【方法】

##### 1 研修の概要

- ① 研修において教員自ら体験的に協調学習を学ぶ。
- ② 研修者が日常において協調学習の授業実践を行う。
- ③ OJT などでの自分の授業実践を通して他の教員へ広めていく。
- ④ 校内研究において協調学習を主軸においた授業改善を図る。
- ⑤ 授業実践を通して、教員間、学校間のネットワークづくりを行う。

##### 2 研修内容

(1) 東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 (CoREF) と自治体との連携による「協調学習」の授業づくりプロジェクト (参考 CoREF ウェブサイト <http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/5635>)

- 「知識構成型ジグソー法」というアクティブ・ラーニング型授業の一手法を使い、授業をデザインし、実践し、振り返るサイクルを多様な参加者がやりとりしながら繰り返す。
- 教室で協調学習を行って子どもの学びの質を上げるとともに、教員の授業・学習について知見も深める。

##### (2) 知識構成型ジグソー法

###### ① 知識構成型ジグソー法のねらい

大切にしたいのは、一人ひとりの学習者に「他者との考えの出し合いを通して自分の考えが深まった」という経験をしてもらうこと＝**協調学習** ▼講師(齊藤萌木先生)より提供のあった資料



- ② **知識構成型ジグソー法の進め方** (引用：東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構パンフレットより <http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/5515>)

**STEP.0 問いを設定する**

まず教員は、単元での「問い（課題）」を設定します。この時、既に知っていることや、3つか4つの知識を部品として組み合わせることで解けるものになるように設定し、その問いを解くのに必要な資料を、知識のパートごとに準備する。

**STEP.1 自分のわかっていることを意識化する**

「問い」を受け取ったら、はじめに一人で今思いつく答えを書いておく。

**STEP.2 エキスパート活動で専門家になる**

同じ資料を読み合うグループを作り、その資料に書かれた内容や意味を話し合い、グループで理解を深める。この活動をエキスパート活動と呼ぶ。

**STEP.3 ジグソー活動で交換・統合する**

次に、違う資料を読んだ人が一人ずついる新しいグループに組み替え、さきほどのエキスパート活動でわかってきた内容を説明し合う。このグループでは、元の資料を知っているのは自分一人なので、自分の言葉で自分の考えが伝わるように説明することになる。この活動が、自分の理解状況を内省したり、新たな疑問をもったりする活動につながる。同時に他のメンバーから他の資料についての説明を聞き、自分が担当した資料との関連を考える中で、理解を深めていく。理解が深まったところで、それぞれのパートの知識を組み合わせ、問いへの答えを作る。

**STEP.4 クロストークで発表し、表現をみつける**

答えが出たら、その根拠も合わせてクラスで発表する。他者の意見を聴いて、自分たちも全体への発表という形で表現をし直す。各グループから出てくる答えは同じでも根拠の説明は少しずつ違う。互いの答えと根拠を検討し、その違いを通して、一人ひとりが自分なりのまとめ方を吟味するチャンスが得られ、一人ひとりが納得する過程が生まれる。

**STEP.5 一人に戻る**

はじめに立てられた問いに再び向き合い、最後は一人で問いに対する答えを記述する。

③ **知識構成型ジグソー法が支えるもの**

- ・子ども一人ひとりの「多様なわかり方」に優劣をつけず、人が生まれもつ学びの力を生かした授業づくりができる。
- ・「型」が担保されているので、コミュニケーション能力や問題解決能力が発揮されやすい状況をつくることができる。

3 **継続的な授業改善のためにミドルリーダーが果たす役割**

知識構成型ジグソー法という「型」は、協調学習が起りやすい状況を担保できるが、継続的な授業改善のためには、教員一人ひとりが教材の核や構造を捉え直したり、子どもの学びの姿を捉え直したり、子どもの学習の結果からまた実践を見直したりすることが必要である。そして教員間、学校間で、新しい学びのゴールに向けて「こんな形でやってみたらこうなった」という成果と課題を見える形で共有・蓄積する関係性が重要である。そのために、学校や教科を超えたネットワークをミドルリーダーが積極的に構築していかなければならない。

## 4. 教師の成長と内省支援

### 【目的】

強みに焦点を当てた内省支援の意義と手法を身に付け、ミドルリーダーとして教職経験の少ない教員の自己理解・他者理解を促し、自己の実践を改善しようとする意欲を高める。

【対象】 現職教員（経験 10 年以上のミドルリーダー 校内研究主任・学年主任・管理職）

ミドルリーダーとして、教師の成長と内省支援を関連付けて考察し、またワークショップを通じてその手法を学び、実践することを通じて、個々の教師の強みを生かした組織づくりに生かすことができる。

### 【方法】

#### 1 ペアの相手の他己紹介を通じて、場を作る。

- ① 相手のことを聴く（名前、今朝起きてからここに来るまでにおきた「いいこと」）
- ② ①の内容を全体に向けて伝える。

#### 2 “リフレクション”とは何かを学ぶ

- ① “リフレクション”とは何かを学ぶ。
  - リフレクションの基本は「振り返って学びを得る」
  - 教員にとっては自分なりの学び、自分にあった学びが重要である。→自分の経験から学びとること
- ② 「あなたの促す振り返り」を点検する（教員を元気付けるものだったか）  
＜元気付けのポイントを＞
  - アクティブな活動を取り入れて、話しやすい場をつくる。
  - 失敗体験だけでなく、成功体験もリフレクションする。
  - そもそも、その教員は何を目指しているのかに目を向ける。



#### 3 成功体験のリフレクション（4人グループ）

- ① レゴブロックでのオブジェづくり(5～10分)
  - 今までの経験から「うまくいった！」を感じた場面をレゴブロックで作る。
- ② 成功体験のオブジェを共にした“ヒーローインタビュー”
  - 作成者は、ブロックを指差しながら自分で説明する(1分)。
  - 左隣の人が、その場面について、ヒーローインタビューする(2分)。
  - ※「へー！」「すごいですね！」「なるほど！」と相づちを打ちながら質問する。
  - ※残りの2人は、感想（その人の強みキーワード）をオブジェの周りに記入する。



※一人終えたらまた次へと、役割を変えながら進める。

③メンバー全員のヒーローインタビューが終えたところで、改めてそれぞれの「強み」を伝え合う。

○各自が自分のとなりの人の席に座り、オブジェの周りに「強み」ワードを書き足す(1分)。

○時計回りに1席ずれ、1周して全員が元の席に戻るまで行う。

④もう少し詳しくグループの人の「強み」について話す(一人に対して2分)。

○1人ずつその人の「強み」について口頭で話す。

例「〇〇さんが△△したとき、強みとして□□を発揮されていたと感じました」

#### 4 歪をもたらす外圧的な成長の促進について知る

リフレクションを促す際には、相手の強みやアイデンティティーに目を向け、歪みを自覚化できるようにサポートすることが重要であることを理解する。

<歪みをもたらしやすいリフレクションの例>

①詰め詰めリフレクション

・「ここが駄目!」「なんで分かんないの?」

②感想リフレクション

・授業研究後の協議会で一言感想を言っておしまい

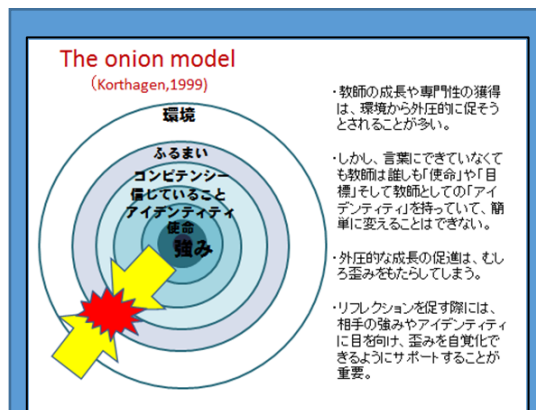
③くだ巻きリフレクション

・飲み会でお説教

④もじもじリフレクション

放課後の職員室で意見を求められ

・「うーん、えっと…、あのー…」

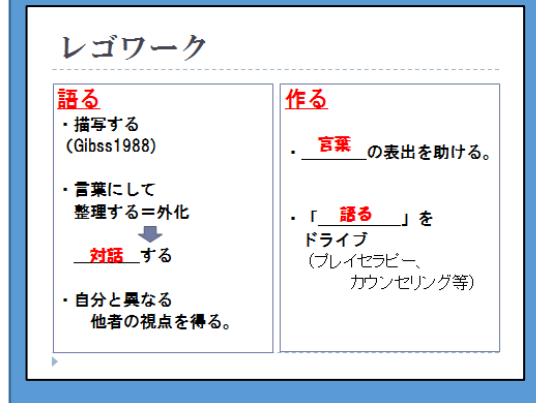


#### 5 リフレクションのイメージを広げるために

\*レゴワークの利点を理解する。

<レゴワークの利点>

- ① レゴワークで、出来事を言葉にする
- ② 瞬間的に、良さを言葉にする
- ③ 成功体験に焦点をあてる
- ④ 行為や出来事から「人」に目を向ける
- ⑤ 自分の「強み」に目を向ける



▲講師(山辺恵理子先生・町支大祐先生)  
提供資料より作成

#### 6 各校での実践を検討する

\*まずは、ミドルリーダーとして、教職経験の少ない教員の成功体験から学ばせ、個々の強みに気付かせることの重要性を確認する。

\*その上で、教職経験の少ない教員との関わり方や、コア・リフレクションを活用した具体的な研修場面を検討する。



## 5. 経験を学びに生かす ALACT モデルによるリフレクション

### 【目的】

- 経験を学びの出発点とした ALACT モデルの意義と手法を身に付け、ミドルリーダーとして、教職経験の少ない教員の課題解決の支援や OJT の推進に活用することができるようにする。

【対象】 現職教員（経験 10 年以上のミドルリーダー 校内研究主任・学年主任・管理職）

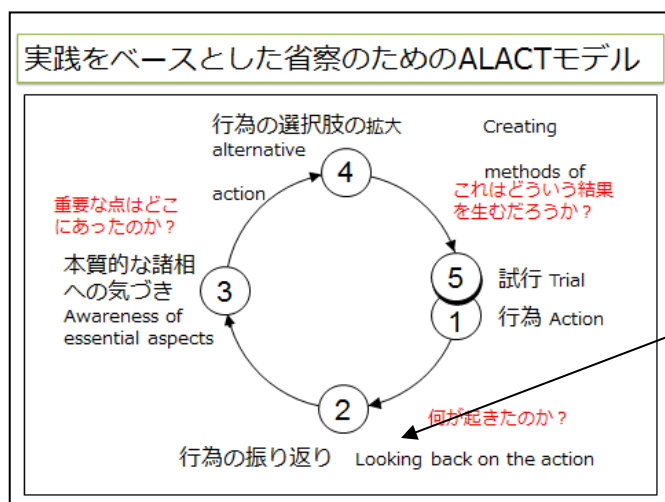
ALACT モデルによるフレクション・ワークショップを通じて、経験から学びを得る手法を得ることができる。また ALACT モデルの手法を身に付けることで、教職経験の少ない教員との 1 対 1 や少人数グループによる OJT に生かすことができる。

### 【方法】

#### □ ALACT モデルを活用する

教育的行為に対して、自らリフレクションしながら改善していける力は、変化の激しい、また価値観の多様化した社会の中で、教師が成長発達していくうえで、極めて重要な力となる。

ALACT モデル(下図)は、①困難を感じたり違和感を持ったりした行為に対して、②振り返りを行い、③その本質的な諸相つまり重要な点はどこにあったのかをとらえ、④行為の選択肢の拡大を図り、⑤再試行するという省察サイクルを持ち、教育的行為を「自分自身の気持ち・経験」と照らし合わせ、丁寧に振り返ってことを重視する。そして、実習生や経験の浅い教師が、自らに「省察のサイクルをつくる」ことを目指すモデルであり、ミドルリーダーには、このモデルを用いて、教職経験の少ない教員に省察を促す能力の育成を高めることが期待される。



この 8 つの窓の質問に対し、すべて答えることが重要。

ALACTモデルの第2局面において、具体化を促す問い（8つの窓）

1. 私(あなた)は何を考えていたのか?	5. 子供(相手)は何を考えていたのか?
2. 私(あなた)はどう感じたのか?	6. 子供(相手)はどう感じたのか?
3. 私(あなた)は何をしたかったのか?	7. 子供(相手)は何をしたかったのか?
4. 私(あなた)は何をしたのか?	8. 子供(相手)は何をしたのか?

※( )の表現は、ファシリテータが問う時に使う。

ALACT モデル(F.A.コルトハーヘン「教師教育学」学文社、p.54、p.251 より)

※この研修では、ALACT モデル(左図)を 8 つの窓(右図)を資料として活用する。

#### □ リフレクションを行う

一人で 1 日を振り返る場合などには、第 2 局面においてこの 8 つの窓を自分に発しながらリフ

レクションし、ファシリテータと二人で行う場合には、ファシリテータが、また学年会や教職経験の少ない教員の研修などのグループで行う場合には、他のメンバーから投げかけるようにする。

この8つの窓の質問項目は、行為の背景にある「考えていたこと」「感じていたこと」「欲していたこと」「行ったこと」を、自分の立場、相手の立場から考えるようになっている。

#### ① 第1局面 経験してきた「行為」の報告（一人3分）

- \*最近、授業や生徒指導において経験したこと（その中でも「うまくいかなかったり違和感をもったりした経験」、反対に「うまくいった経験」等）を、3分程度で報告する。
- \*報告は「8つの窓」を意識して聴き、第2局面においては、語りの少なかった項目について質問するようにする。
- \*ファシリテータは、ここで話し合ったことを外では一切話さないことなどを確認し、安全な話し合いの場を確保するように努める。
- \*時間が十分に取れない場合は、報告者を一人決めておき、その教員が報告した「行為」をグループ協同でリフレクションするとよい。

#### ② 第2局面 経験してきた「行為」に対する振り返り 30分程度

- \*「8つの窓」を用い、報告者に対して質問しながら、グループ協同でリフレクションする。
- \*第1局面における報告に対する事実確認をしたのち、ファシリテータは、参加メンバーに対し、「8つの窓」を活用しながら、報告者のリフレクションを促すための質問をするように働きかける。
- \*一人の報告に30分程度の時間を必要とするので、可能な範囲で報告者数を決めると良い。

#### ③ 第3局面 「行為に対する振り返り」から見えてきた本質を探る 15分程度

- \*8つの窓のすべてまたは多くの質問に答えられたならば、第2局面はゆっくりと第3局面に発展していく（コルトハーヘン 2010、p.138）。
- \*しかし、物事の具体化は、問題の相互関係が見えにくくなる面もあることから、ファシリテータは、それぞれの行為を結びつけたり、関連付けたりして考えられるように手助けする。そのことで報告者が「そういうことだったのか」という本質に気づけるように促したい。

#### ④ 第4局面 「行為の選択の拡大」10分程度

- \*問題が明らかになれば、プラスの結果を予想しながら「今度こうしてみよう（解決策）」と思えるようになる。その際ファシリテータは、最初に思いついた方法を選んでしまわないように、別の選択肢も考慮して選択できるように手助けする。
- \*また、今回のリフレクションに即して、有益な図書や実践資料などを用意し、最後に紹介する・配布することも有効である。

□ALACTモデルを活用したリフレクション場面を検討する。

\*学校の実情を考慮し、ALACTモデルを活用した研修やOJTなどの具体的場面を検討する。

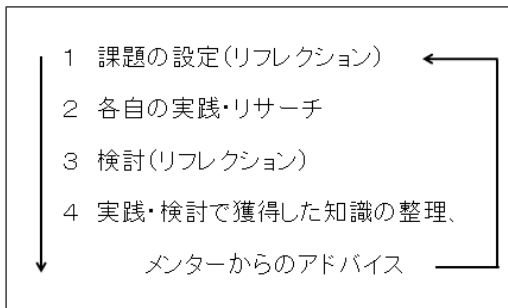
## 6. チームで取り組む課題探究型リフレクション

【目的】ミドルリーダーとして、学級経営や学習指導にかかる課題を取り上げ、チーム（同僚教師による小グループ）で、その背景をリフレクションし、具体的な対応策を検討して、その改善に取り組むための手法を身に付ける。

【対象】現職教員（経験8年以上のミドルリーダー）

教職経験の少ない教員や同僚のミドルリーダーとして、日ごろの教育活動の省察から個々の課題を検討し、改善の取り組みを推進とその後の省察をとおして、チームとして力量形成を図るための知識と技能を育成する。

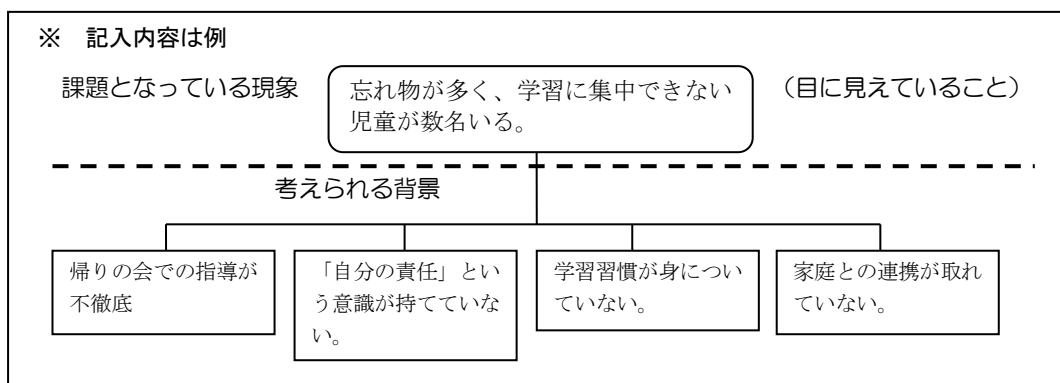
【方法】



\* 1～4の取り組みを、小グループ（メンター教員1名）で、繰り返し行う。  
\* 特に、課題設定の場面のリフレクション（学級経営や学習指導）、実践後のリフレクションをグループ協同で実施する。

### 1. 課題の設定（リフレクション）

- ① 各自の実践または実習において、課題（あるいは難しい）と感じていることを話し合う。
- ② 例えば、「忘れ物が多い」「話し合いのさせ方」「〇〇科でのノートの使わせ方」「読書指導の工夫」など、現在課題に感じていることを話題にし、1つを選ぶ。学級全体の課題でもよいし、個人のことに對する課題でもよい。その際、以下のような図を用いると振り返りやすい。



点線 ---- の上は、課題となっている現象であり、下は、その背景として考えられることである。この背景を、自分、子ども、家庭、同僚など、さまざまな側面からリフレクションし、課題を検討する。

個人作業としてのリフレクションができたところで、「考えられる背景」から、取り組み可能なものをピックアップする。それが各自の探究課題となる。

なお、課題の設定にあたっては、課題に協同で取り組むチーム（教職経験の少ない教員のグループ、学年会などが考えられる）で、共通の課題を設定することも可能であるし、個々の課題として設定することも可能である。

- ・ A 先生の課題→B 先生、C 先生も一緒にその課題に取り組む
- ・ A・B・C 先生に共通する課題を設定→1 つの課題に 3 人で取り組む
- ・ A・B・C 先生それぞれの課題を設定→それぞれの課題に取り組む

## 2. 実践

- ① 実践には、2 週間、3 週間、1 か月といった期間を設け、改善に向けて個々で取り組む。
- ② 設定した課題に対し、具体策を持って取り組み、うまくいった場面（偶然も含めて）あるいはうまくいかなかった場면을ピックアップする。
  - ・ 以下のようなカードを用意しておき、1 つの場面に対して、1 枚でメモをする。

1. 課題「忘れ物を減らす」
2. 今回の取組
  - ・ 「帰りの会での指示を重視し、メモを取る習慣を身に付けさせる。（まず 1 週間継続する）
3. うまくいった（うまくいかなかった）場面
  - ・ A 君は、3 日連続忘れ物ゼロで、本人も自信を持った。
4. なぜうまくいったのか（うまくいかなかったのか）
  - ・ 帰りの会で、時間をかけてメモを取るようにさせたことで、意識化が図られてきている。
  - ・ 忘れ物をしなかったことを自分が積極的に褒めたことが、A 君をはじめ、子どもたちのやる気と自信になっている。
  - ・ しかし、自主的な習慣とはなっていない。子どもと教師だけの取り組みとなり、家庭にまで取り組みがとどいていない。

## 3. 検討（リフレクション）

- ① 検討は、1 回につき、1 つの課題について行う。
- ② 報告者がピックアップした場面を中心に、なぜうまくいったのか（うまくいかなかったのか）についてその理由を検討する。
- ③ ここでは、方法論にとどまらず、教師の姿勢や個々の報告に共通する本質的なものを発見することを期待する。

## 4. 実践・検討で獲得した知識の整理、メンターからのアドバイス

- ① 実践から明らかになったことを、言葉で整理し、グループ内で共有する。
- ② そのうえで、メンターは課題設定の段階から、それにかかわる事例や理論を整理し、グループ検討の終盤で、必要に応じて提供をする。
- ② 次の取組課題を設定し、さらに実践・リサーチに取り組む。

※実際の研修においては、これらを体験した後に、校内のどのような場面において実践可能かを検討し、シェアするとよい。

参考：F・A・コルトハーヘン『教師教育学』学文社、2010、佐野正之『はじめてのアクション・リサーチ』大修館書店、2005  
中田正弘（代表）『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』科研報告書、2014

### Ⅲ. 先進地区等視察報告

相模原市教育委員会と連携した研修プログラム開発のため、先進的な取り組み・プログラム・事例等を調査し、情報収集を行った。

報告者	矢野 英明
出張者	矢野 英明
調査・打合せテーマ	教育セミナー関西 2015
出張先	京都ノートルダム女子大学 ユニソン会館
日程	平成 27 年 8 月 8 日(土)
調査・聞き取りの概要	日本の教育のこれからを考える ～京都からの学び・生き方探求の教育発信～ のセミナーへの参加
成果・その他	分科会③ 教員の資質向上 ～ミドルリーダーを育てる～ に参加した。 ○相模原市教育委員会と連携したプログラム開発のための参考に資するため。 ・リフレクションによるリーダーシップの醸成についての具体的な方策を提示している点が参考になる。 ・学校の組織を活性化させる点も参考にしたい。

報告者	高橋 勝、杉坂 郁子
出張者	高橋 勝、杉坂 郁子、 金子 温(相模原市立総合学習センター 指導主事)
調査・打合せテーマ	京都市総合教育センター研修課における聞き取り調査
出張先	京都市総合教育センター 研修課
日程	平成 27 年 9 月 11 日(金)
調査・聞き取りの概要	○杉本照代企画研修課係長より、京都市総合教育センターにおける初任者、ミドルリーダー、管理職の各々の研修内容、とりわけミドルリーダー研修の内容を詳細に説明していただいた。 ○川浪重治首席指導主事より、「奇跡」と称された京都市立堀川高校の改革の実情について説明していただいた。
成果・その他	京都市教育センターにおける研修 ① 教職員のモチベーションを大切にする研修 教職員のモチベーションを大切にするため、指名研修を少なくし希望研修の講座を多く実施している。受け身の研修にならないよう、協議型やワークショップ型の研修も多く取り入れている。 ② 反転学習を取り入れた研修 教職員が学校で児童生徒と過ごす時間をなるべく多く確保するため、事前に研修内容を視聴してから研修に臨む反転学習的な研修も取り入れている。 ③ 「次期ミドルリーダー」を意識した研修 ミドルリーダー養成について、対象者の経験年数を若返らせた。若年教職員の研修においても「次期ミドルリーダー」としての力量向上を目指した内容も取り入れている。 京都市立堀川高校のマネジメント リーダーはよきフォロワーがいてこそそのリーダーである。教員の委員会組織においては、30代からできるだけ多くの者に委員長を経験させており、リーダー・フォロワーどちらもできる人材を育てるよう心掛けている。

報告者	中田 正弘
出張者	中田 正弘、矢野 英明、三石 初雄
調査・打合せテーマ	長野市教育センターにおけるミドルリーダー研修の聞き取り調査 日本教師教育学会への参加・発表
出張先	長野市教育センター 信州大学
日程	平成 27 年 9 月 18 日(金)～20 日(日)
調査・聞き取りの概要	長野市教育センターでの聞き取り調査 日本教師教育学会への参加
成果・その他	<p>①長野市教育センターでの聞き取り</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・相模原市教育委員会との研修プログラム開発に向け、ミドルリーダー育成のための研修プログラムについて聞き取り調査を行った。</li> <li>・特徴的であったのは、ミドルリーダー研修を教員免許状更新講習と一体化させている点であり、参加者の増加、負担軽減の両面において効果を発揮していた。</li> <li>・さらに以下のような点が特徴的であった。 <ul style="list-style-type: none"> <li>*地域の特性を生かしたプログラムであること</li> <li>*全体構想がしっかりできているプログラムであること</li> <li>*教員のニーズに合ったプログラムであること</li> </ul> </li> </ul> <p>②日本教師教育学会への参加</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今後の教師教育研究の動向について、課題研究部会への参加を通じて、新たな情報を得た。</li> </ul>

報告者	矢野 英明
出張者	矢野 英明、 池田加奈子(相模原市立総合学習センター 指導主事)
調査・打合せテーマ	いわき市総合教育センターにおけるミドルリーダー研修の聞き取り調査
出張先	いわき市総合教育センター
日程	平成 27 年 12 月 11 日(金)
調査・聞き取りの概要	いわき市教育委員会で実施しているミドルリーダー研修の概要・成果・課題について聞き取り調査をした。
成果・その他	<p>○いわき市総合教育センターでの聞き取り</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・参考にしたい研修についてその概要・成果・課題について聞き取り調査を行った。</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>① 対象となる教員を、教職経験 15 年と規定し、悉皆研修にしていること</li> <li>② ミドルリーダーの役割を学校内の教職経験の少ない教員の育成と学校組織の活性化に焦点化していること</li> <li>③ 外部から人材育成についての専門的な講師を招いて講義と演習をしていること</li> <li>④ いわき市の教育事情を基盤にしていること</li> <li>⑤ 聞き取り調査の成果として明らかになったこと <ul style="list-style-type: none"> <li>・研修目的が明確であり、管理職の理解を得て実施している</li> <li>・研修者のライフステージを意識していること</li> <li>・いわき市の教育の将来像を意識して研修していること</li> </ul> </li> </ol>

報告者	杉坂 郁子
出張者	杉坂 郁子(帝京大学)、 的場雄一郎、岡部 尚紀、金子 温(相模原市立総合学習センター 指導主事)
調査・打合せテーマ	宮城教育大学教職大学院と仙台市教育委員会の連携によって取り組まれているミドルリーダー養成研修プランについての聞き取り調査
出張先	宮城教育大学教職大学院、仙台市教育センター
日程	平成 28 年 1 月 15 日(金)
調査・聞き取りの概要	○宮城教育大学教職大学院 モデルカリキュラムの構成、実務家教員と研究者教員の協働、省察～創造の四段階モデル、校内研究推進の事例研究について ○仙台市教育センター 運営組織と研修事業の工夫、ミドルリーダー(16 年目)研修、OJT の推進、大学との連携について
成果・その他	① 大学と教育委員会の連携 異なる機関の連携において、課題をどのように克服し、効果をあげるためにどのような工夫を行ってきたか。大学は子どもたちの教育の向上に対する思いを共有し、貢献しようとする姿勢が大切である。 ② 地域協働型学校経営を支えるミドルリーダーの養成 大学は、地域の教育について、状況や課題を把握した上で、中長期的に見据え学術的に支援することが求められている。 ③ 「ミドルリーダー」の位置づけ 大学が管理職養成のための講座を実施するのは違和感があり、「ミドルリーダー研修」の対象者は16年目の教員を対象としている。管理職候補者対象の研修は教育委員会が別枠で行っている。 ④ 成果の検証の方法 単なるアンケート記述からでなく、受講前、受講後のそれぞれに「すでについている力」「課題となっている力」「つけたい力」等がどう変わったかを記入してもらい判定することによって明確に成果を検証している。

報告者	矢野 英明
出張者	三石 初雄、矢野 英明
調査・打合せテーマ	福井大学教職大学院におけるミドルリーダー研修の聞き取り調査及び福井市内拠点校の中学校視察
出張先	福井大学教職大学院および拠点校(福井市立安居中学校)
日程	平成 28 年 2 月 14 日(日)～2 月 15 日(月)
調査・聞き取りの概要	・福井大学教職大学院で実施しているミドルリーダー育成のための研修の概要・成果・課題について聞き取り調査 ・福井市内の拠点校である中学校の実情を視察
成果・その他	○福井大学教職大学院の聞き取り ① 現職教員の拠点校と教職大学院で、人材育成や教員研修に対して、きめ細かな連携がとれている。 ② 拠点校のニーズに合った研修内容を教職大学院が提供している。 ③ 現職教員が理論と実践を融合する機会として、ラウンドテーブル方式の研修を行い、幅広い意見交流ができています。 ④ 大学と教育委員会と学校とがミドルリーダー育成に関して目的を共有し成果を上げている。

	<p>○福井市立安居中学校の視察</p> <p>① 拠点校として教職大学院との連携が円滑に行われている。</p> <p>② 特色ある学校の施設を十分に生かした教育活動を展開している。</p>
--	---

報告者	三石 初雄
出張者	三石 初雄、坂本 和良、岡田 行雄
調査・打合せテーマ	岐阜県教育委員会ならびに岐阜大学大学院教職研究科におけるミドルリーダー研修に関する聞き取り調査
出張先	岐阜県教育委員会教育総合センター、岐阜大学大学院教職研究科
日程	平成 28 年 3 月 7 日(月)～8 日(火)
調査・聞き取りの概要	教育委員会教育総合センターのセンター長ならびに企画監、指導主事への午前中の聞き取りと、午後の岐阜大学大学院教職研究科の教授と准教授からの聞き取りを実施した。
成果・その他	<p>① ミドルリーダー育成が重要と考えて 6 年目、12 年目研修に力を入れ、大学院との連携を、教育研修課、教職員課、学校支援課と教職大学院で行っている。</p> <p>② 校内研修・出前講座に力を入れつつあること(それは、財政的な理由、研修形態が合理的(移動による「多忙感」)であること、校内文化を創る、「教師は学校で育つ」と考えている)。</p> <p>③ 「キャリア形成指標」を作りつつあり、それに基づき、教員研修計画を策定しようとしていること。</p> <p>④ 「スタートアッププラン」を昨年度から実施している。それは、1) 比較的小規模校の 15 校に、力あるベテランが新任教員と TT 的な関係で指導するシステム。その新任教師は担任にはならず、再任用教師が担任に就く。2) 「スペシャリスト実施研修」を行っている。このプランは、効果を出してきていると判断している(健康面、人間関係面、各子どもに即した指導力、等)</p> <p>⑤ 教育研修課と大学との連携・・・1) 6 年目研修では、1 日、岐阜大学で教科等に関する専門研修を行っている。2) 教育研修課企画監は、大学に月に 1 回くらい懇談してきている。教職研究科が一つしかない、教育委員会とはそれなりに合理的に連携しやすいと考えられること。</p> <p>⑥ 岐阜大学教職研究科の「学校をベースにした授業研究・授業開発」の試みについては、貴重な取り組みであり、本教職大学院でも検討することも考えられると思われる。</p>



報告者	荒巻 恵子
出張者	荒巻 恵子
調査・打合せテーマ	福井大学教職大学院実践研究ラウンドテーブル参加
出張先	福井大学教職大学院
日程	平成 28 年 2 月 28 日(日)
調査・聞き取りの概要	<p>① 福井大学教職大学院主催の実践研究ラウンドテーブルに参加した。</p> <p>② 学校教育や社会教育等に携わっている専門職の実践について小グループで対話をする。参加者は報告者の実践をじっくりと聴き、報告者は自分の実践をじっくりと語り、多様な領域の実践者・研究者とともに実践の交流と省察を深めることを目的としている。</p>
成果・その他	<p>① 500名もの参加者があり、盛大に行われた。参加したグループでは、和歌山県桐蔭中等教育学校岸田校長先生がファシリテータとなり、福井大学教育学部附属小学校五十嵐教諭、東京都板橋区立赤塚第二中学校中野教諭、静岡県富士市立富士高等学校遠藤教諭の 3 人の実践報告を、聴き取り役として、参加した。3 人のそれぞれの実践からグループ内で積極的な意見交換ができた。</p> <p>② 一人ひとりの実践の語りから、グループ内で共有し、聴くという省察の在り方は、大変有効でかつ新しいリフレクションの方法論として注目する。決して批判的になるのではなく、教師の語りに、耳を傾ける、傾聴するという形式であるが、報告者たちは、発表に至る相当な準備もして、大変充実した内容であった。ラウンドテーブルを注目する機会であった。</p>

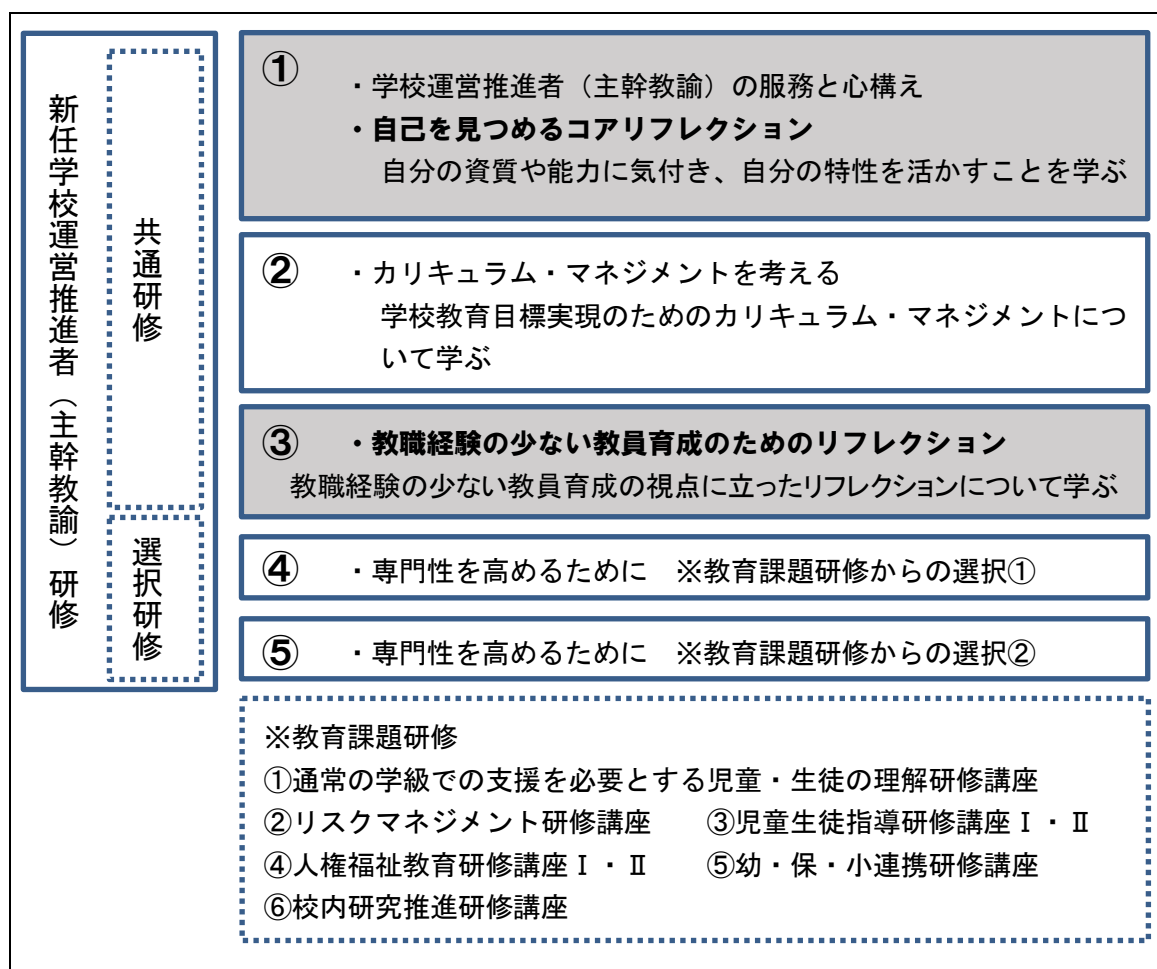
#### IV. 相模原市教育委員会における開発したプログラムの活用 (28 年度計画)

ミドルリーダーには、授業づくり等の優れた実践力や、OJT の推進等のマネジメント力が求められている。

平成 28 年度は、新任学校運営推進者（主幹教諭）を対象として、個々の特性を活かすことや学校が求めている力を伸ばすことを目的として研修を実施する。研修のカリキュラムは、全 5 回とし、3 回を共通研修、2 回を個々の特性に合わせて選択する研修とする。共通研修に、開発した教員研修プログラム（P4 参照）の中から、「5 強みを活かすコアリフレクション」と「7 チームで取り組む課題研究型リフレクション」を取り入れる。

研修対象者は新任学校運営推進者（主幹教諭）を必修とし、学校運営推進者（主幹教諭）等の参加希望も受け入れる。

- 名 称 新任学校運営推進者（主幹教諭）研修講座
- 目 的 学校運営推進者（主幹教諭）の校内における組織的・機能的な職務を知り、自分の役割を自覚するとともに、人材育成と校内でのリーダーシップのあり方を学ぶ。
- 対象者 平成 28 年度新任学校運営推進者（主幹教諭）（必修）  
希望する学校運営推進者（主幹教諭）、教諭、養護教諭、栄養教諭



## V. 本年度の成果と次年度に向けての課題

相模原市では、小学校が平成 19 年、中学校が平成 20 年をピークに緩やかながら教員数が減少し続けている。また教員の年齢構成にも隔りがあり、現在小学校では約 6 割の教員が 20 代、30 代である。中学校でも 20 代、30 代の教員数が過半数を超えている。このように、学校では経験年数の少ない教員が増加し、世代交代が急激に進んでいる。従前以上に研修の必要性が高まっているが、学校の中核を担う 40 代の中堅教員は少なく、教職経験の少ない教員に教育活動を行う上で伝承していくべき内容が十分に伝えきれていない現状がある。また原動力として組織を活性化していく役割の中堅教員への負担が増している。

日々の授業づくりや学級経営などの教育活動を大切にするとともに、その意識改革が重要になってくる今日において、校内での OJT の推進やミドルリーダーの育成を含め、時代に即応した教育力をもつ人材をいかに育成していくかが大きな課題となっている。

こうした現状・課題を踏まえ、本プロジェクトでは、ミドルリーダー育成のための研修プログラム開発を、主に学校の校内研修や授業研究の活性化、教職経験の少ない教員の育成と関連付けて研究開発に取り組んできた。また、連携する相模原市教育委員会では、本研究科と共同でプログラム開発に取り組むとともに、ミドルリーダー育成のため各学校の課題やそれまでの研修内容・枠組みについて点検を進めてきた。

結果、省察（リフレクション）概念とその方法を取り入れた 6 つの研修プログラムを開発してきた。プログラム開発に当たっては、本研究科のみならず、東京大学・齊藤萌木先生、横浜国立大学附属横浜中学校・加藤俊志先生、東京大学・山辺恵理子先生、青山学院大学・町支大祐先生のご指導をいただいた。

平成 28 年度は、本年度の成果を生かし、既存の研修枠組みを改善あるいは再構成しつつ、教職経験の少ない教員の育成のための省察的能力の開発等、新たなワークショップ型の研修を実施する予定である。その上で、ミドルリーダー育成のための新たな研修プログラムの全体像を構想していくことも視野に入れている。

さらに、本研究科においては、相模原市教育委員会との連携の基、本年度の研究成果・開発したプログラムを報告書にまとめるとともに、次年度、相模原市教育委員会で開催する研修会にも関わりながら、その評価・改善の取り組みを進めていく予定にしている。

キーワード：ミドルリーダー、学び合う教師集団、省察（リフレクション）、教師の成長、熟達化、授業づくり支援、校内研究、校内 OJT

人数規模：D

研修日数：C（8回）

**【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：042-756-3443