

成果の蓄積する「課題駆動型」校内研修の提案

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-10-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村山, 功 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00006811

成果の蓄積する「課題駆動型」校内研修の提案

村山 功*

The “issue-driven” approach: A Proposal for accumulating outcomes of in-school teacher training

Isao Murayama

Abstract

In-school teacher training is one of the most important opportunities for teacher development. However, it does not work as expected because of several problems. Previous researches tried to solve these problems by enhancing the organization of school, developing a staff for training, or introducing more effective lesson study methods. This article focuses on the accumulation of outcomes from a series of in-school training and proposes an “issue-driven” approach. This approach consists of two main ideas. First, training theme should not be expressed as goals but as issues. Second, open class to be studied should propose a solution to these issues.

キーワード： 校内研修 課題駆動型 研修テーマ 研究授業

研修テーマを設定して計画的に実施される校内研修において、研修成果を継続的に蓄積していくことは、一つの課題となっている。本稿では、成果が蓄積される研修のあり方として「課題駆動型」アプローチを提案する。具体的には、研修テーマを現状の課題ベースで策定すること、それを1年間で解決することが可能な課題に分割すること、研究授業を課題解決の提案授業とすることである。

1. 校内研修の現状と改善の方向性

1) 校内研修の現状

pre-service teacher training である教員養成に対し、校内研修は in-service teacher training の主要な機会であり、現職の教員が新たに必要となる知識や技能を獲得する場でもある。この目的から、新学習指導要領や ICT への対応、あるいは小中連携のための校内研修も盛んに行われている（天笠, 2011; 千葉市教育センター, 2011）。しかし、ベテランの大量退職と新任教員の大量採用の時期にあつて、授業力量の伝達・育成が喫緊の課題であることには変わりがない。これは、学習指導要領の改訂や教育の情報化（文部科学省, 2011）に影響されるものではない。ところが、学校において日常的に行われていた新任教員に対する伝統的な育成方法は、週5日制の導入等による教員の多忙化（千々布, 2005）、教員採用数の一時的低下による年齢構成の変化（村川, 2005）などの様々な要因により、機能しなくなってきた。その結果、教員の授業力量の向上に関しては、意図的に設定された機会である、校外における様々な研修と校内研修の占め

る割合が、従来よりも大きくなっている。

このように、授業力量向上の機会として校内研修の重要度はますます高まっているが、現状ではそれに十分に答えることができていない。たとえば、「機会が限定されている」「個々の教師の問題意識を反映させがたい」「『型はめ』に陥りやすい」「閉鎖性・保守性が強い」（木原, 2006）といった構造的な課題、あるいは「研修に対する各教員の意欲が低い」「同僚ゆえに厳しい相互批判がしにくい」「指導者や研究推進者の力量に負うところが大きい」「一斉の研修時間が確保しにくい」といった運営上の課題が指摘されている。国立教育政策研究所の調査では、校内研究（研修）の課題として「多忙で校内研究に取り組む時間がない」が最も多く、「研究の継続性・発展性が十分でない」「教材研究や指導案の検討が十分でない」「研究授業後の検討が十分でない」が続いている（国立教育政策研究所, 2010）。このような状況は多くの地域で共通して見られるものであり、各地の教育センター等で研修の進め方に関する研究や指導資料の作成・公開が行われている（倉田, 2010; 香川県教育センター, 2007; 岩手県立総合教育センター, 2008; 静岡県総合教育センター, 2008; 栃木県教育センター, 2008; 横浜市教育センター, 2009; 山形県教育センター, 2010）。

本稿で扱う校内研修は、授業改善を目的として、自校の教職員のみで、研修テーマを設定して計画的・組織的に行われるものである。これは、様々な目的や形態のもとで行われる校内研修全体からすると小さな範囲しかカバーしていないが、ほとんどの学校の校内研修は多かれ少なかれここに含まれると考えられる（国立教育政策研究所, 2010; 時永, 2008）。

* 静岡大学教育学部研究科教育実践高度化専攻

2) 校内研修改善の方向性

校内研修は教員の力量形成の手段として以前から論じられてきた。以前の校内研修の手引き書であれば、主題の設定から報告書の作成まで実務的な内容が、網羅的に記載されていた(羽豆, 1993; 渡部・中・唐澤, 1992)。しかし、現在、校内研修の活性化を目指して書かれているものは、研修体制や研修主任の役割等を主とする組織論的あるいは経営的なアプローチと、事後検討会で行われる授業研究の手法に大別できるのではないだろうか。

組織論としては、木原(2006)にあるように、学校長のリーダーシップやミドルリーダーの役割、あるいは研修組織の工夫などが扱われている。佐藤(2003)の同僚性、大隅(2003)のワークショップ型研修による自己決定性、メンタリング(藤井・鈴木, 2009)なども、組織論の一部と考えることができる。また、中学校の校内研修を教科中心から学年部会中心へと変えるなどの学校における具体的な試みや、初任者研修において指導教員を配置したことで校内の他の教員のかかわりを減らしたなどの現場からの指摘も、組織論的な観点によるものだと言える(白鳥, 2010)。

一方、授業研究は時代によって内容が異なり、かなり広い概念であるが(三橋, 2003)、校内研修の改善と関連して近年注目されているのは、事後検討会の手法と結びついた分析方法の部分である(千々布, 2005; 村川, 2005; 横浜市教育センター, 2009)。ワークショップ型が取り上げられることが多いが、それ以外にも授業カンファレンス、授業リフレクション、ストップモーション方式など様々な手法がある(村山, 2008)。授業研究には、新しい要素を導入して授業改善を目指すものもあり、付箋紙やKJ法の利用以外にも、模擬授業(隈元・大久保, 2008)やルーブリック(白鳥, 2010)、パフォーマンス評価(松下, 2007)などの導入が試みられている。各地の教育センターで公開している校内研修の手引きも、事後検討会を充実させるための手法が中心となっている。

3) 研修成果の継続的な蓄積という課題

組織論と事後検討会における授業研究手法のどちらも校内研修の改善にとっては重要であるが、この両者の間にこれまであまり検討されてこなかった重要な問題がある。それは、研修テーマに沿って計画的・組織的に行われる校内研修の成果を、継続的に蓄積していくことである。これは国立教育政策研究所の調査において、校内研究の課題の2番目に挙げられていた問題でもある。

校内研修の成果を継続的に蓄積していくという課題を解決するためには、

- ・個々の事後検討会ではなく、年間を通じて計画的に行われる校内研修を対象とする(継続性)
- ・継続的な研修が可能となる研修内容について検討する(内容依存性)

が必要である。

組織論的な観点では、この問題を組織やスタッフの力量として扱うため、研修内容に対する議論は直接の論点にはなっていない。しかし、後述するように、研修が継続的に行われるか否かは、研修テーマ等の研修内容にも依存しており、その検討は不可欠である。一方、事後検討会における授業研究手法は、事後検討会ごとの成果に焦点化されており、校内研修の継続性については扱われていない。後述するように、個々の事後検討会で成果を出すことと、それが継続的に蓄積していくこととは別の問題である。

横浜市教育センター(2009)では、この問題を「毎回の授業研究をリレーのようにバトンでつないでいく(p.40)」と表現しているが、その解決は研究推進担当者に委ねられている。この研究推進担当者は「授業研究ファシリテーター」として性格づけられており、その役割は「年間の授業研究のグランドデザインを描く(企画力)」「毎回の研究協議会の運営(運営力)」とされている。これはまさに組織論的な視点であり、事後検討会の手法としてワークショップ型を提案していることと合わせれば、両者のアプローチの組み合わせであることがわかる。

同様に、木原(2009)の用いる「学校研究」はこの両者を含んだかなり包括的なものと言えるが、校内研修の成果の継続的な蓄積については、学校研究の企画・運営モデルとしてかなり組織論的に扱われているに過ぎない。

このように、研修成果の継続的な蓄積は校内研修の課題として認識されているものの、その継続性と内容依存性を同時に扱った解決策はこれまで提案されてこなかった。そこで、年間に複数回行われる研究授業の成果を蓄積していくために、校内研修の内容に関わりながらその進め方の枠組みを提示するのが、本稿の目的である。

2. 提案授業としての研究授業

1) 研修テーマ・研究授業・論点設定の関係

成果が蓄積していくためには、まず個々の事後検討会において成果が得られなければならない。事後検討会が単なる感想の言い合いで終わらないためには論点が必要であり、特に研究授業に関する重要な論点について議論する必要がある。論点が事前に定められていない場合には、事後検討会の早い段階において適切な「論点出し」を行う必要がある(表1)。村山(2008)では、この「論点出し」の観点から様々な授業研究の方法を検討した。

論点の性質	設定時期	論点の設定主体
授業に共通	授業前	主として研修部
授業に固有		主として授業者
		授業後

表1 授業研究の論点

しかし、そこでも指摘したように、研究授業が終了してから論点を出すことは、校内研修においては不適切であると考えられる。もちろん、若手教員の授業力量向上のために、実際に行われた研究授業の中から課題を探し、改善策を議論するという研修も考えられる。この場合には、事前に論点を設定するのは不自然であろう。しかし、研修テーマに沿って計画的に行われているはずの校内研修において、研究授業をしてみないと論点が定まらないというのは不可解である。また、研究授業後に設定された論点によって事後検討会の議論が行われるのであれば、研究授業ごとに論点が異なり、結果として得られる成果も一貫性のないものになることは容易に予想されることであり、また実際によく観察されることである。このような状態のままで事後検討会の運営方法や授業分析の手法を改善しても、毎回の事後検討会の成果が蓄積していくことは期待できない。

以上のように考えれば、研修テーマに沿って成果が蓄積していくためには、研究授業に対する事後検討会での論点が研修テーマと合致していなければならないことがわかる。しかし、研究授業が実施されてしまえば、論点はそれに制約されてしまう。研究授業に合致した論点を設定すれば、事後検討会自体は充実するかもしれないが、その論点は必ずしも研修テーマとは一致せず、成果の蓄積が期待できなくなる。一方、研修テーマに合わせて論点を設定すれば、行われた研究授業からずれた論点となり、事後検討会がごちないものになり、結果として成果が得られなくなってしまう。このような問題が生じる原因は研修テーマに対する研究授業の位置づけであり、これが不適切であればいかに事後検討会を改善しても問題は解決しない。

研究授業によって事後検討会の論点が制約されてしまうとすれば、コントロールが可能なのは論点設定ではなく、研究授業の方なのである。研究授業に対する論点が研修テーマと合致するためには、研修テーマと合致する論点が設定できるような研究授業でなければならない。校内研修を計画的に行うためにはそのような研究授業を実施すべきであり、研究授業を自由にやらせておいて事後検討会の手法で研修テーマとのずれを解消しようとするのは、原理的に不可能である。

2) 提案授業としての研究授業

研修テーマと合致する論点が設定できるような研究授業を、本稿では提案授業と呼ぶことにする。これは、「研修テーマに対する授業の形をした提案」という意味の名称である。研究授業が一つの提案であれば、その提案の有効性の吟味が研究授業および事後検討会の重要な目標となる。このことにより、校内研修のいくつかの課題を解消することができる。

第一に、事前検討会の改善が可能となる。通常の事前検討会では、研究授業の内容を事前に複数人で検討し、修整していく。ここでの議論は、教材研究、単元構成や授業展開、導入や発問の工夫など、授業づくりに関する様々な内容を学ぶ重要な機会となっている。その一方で、ここでの検討は往々にして研修テーマとは無関係なものとなり、研究授業としての性格が曖昧になる。また、事前検討会を何度も繰り返すことで、いつの間にか授業者の意図とはかけ離れた、誰のものでもない授業案になってしまうこともある。授業内容が盛りだくさんになり、研究授業が授業時間内に終わらない原因ともなっている。提案授業として研究授業を行うことにより、事前検討会の目的は「研修テーマに対する提案となっているか」「提案が適切に授業化されているか」を検討することとなり、それ以外の部分に関しては授業者の希望によって原案をかなり生かすことも可能となる。これにより、授業者が研究授業で試してみたいことが実現でき、授業者にとっての学習の場・挑戦の場となることが保証される。

第二に、研究授業の授業観察の改善が可能となる。事前に論点が定まっているため、その論点に焦点化した授業観察をすることができる。これは、研究授業の際に提示される「観察の視点」よりも、具体的に設定することが可能である。これにより、すべての小集団における学習活動を分担して観察するなど、授業研究を計画的に実施することができる。また、特に若手教員にとっては、観察すべき内容と事後検討会の際に報告すべき内容が明確であることは、校内研修への参加のハードルを下げることにもなる。

第三に、事後検討会の改善が可能となる。提案の有効性を検討することが、事後検討会における論点としてあらかじめ設定されるからである。これにより、事後検討会における論点出しの作業とそのための時間は不要になる。さらに、その提案が研修テーマに対する提案であることにより、提案の妥当性の検討の成果が、そのまま研修テーマに対する成果となる。ここが、成果の蓄積に対する重要な仕掛けとなっている。

ここでの議論は、あくまでも研修テーマに沿って継続的に行われる研究授業の場合である。特定の若手教員の授業力量向上などのように、単発の研究授業の場合はこの限りではない。また、個々の研究授業に固有の課題を議論することも、教員の力量向上にとっては

重要である。これについては、研究授業を提案授業として行えば事後検討会の時間が短縮できることが予想されるため、提案の検討が終わった後で十分に行えると考えられる。

3. 提案授業が成立する研修テーマ

ここまで提案授業について述べてきたが、既存の校内研修においても、研究授業は研修テーマに沿って行われているはずである。それでは、なぜその研究授業の論点が研修テーマと合致せず、ここで述べたような提案授業とならないのであろうか。それは、研修テーマに原因がある。

校内研修は研修テーマに沿って計画的に実施されるが、この研修テーマによって少なくとも2つのことが左右される。一つは校内研修の内容であり、もう一つは校内研修に対する教員の参加意欲である。

1) 研修テーマの大きさ

研修テーマは、学校の教育目標からのトップダウンと、学校の実態からのボトムアップ、さらに前年度までの研修の結果を考慮して設定されることが多い。そのため、数年間同じテーマが続くこともまれではなく、その場合には、当該年度のより具体的なテーマが、重点目標などのサブテーマとして設定される。

残念ながら、ほとんどの学校において研修テーマは曖昧である。たとえば「学び合い」や「表現力」といった語を含む、大きなテーマであることが多い。この研修テーマの曖昧さは、校内研修の進展を阻む一つの原因となっている。第一に、大きな研修テーマは短期間では解決できない。年度の終わりにどれだけ目標に近づけたかを考えようにも、目標までの距離が遠すぎてほとんど縮まっていない。つまり、その年度の研修を評価する際に、年度当初からどれだけ進んだかだけが検討され、目標がほとんど意味を持たなくなってしまう。また、目標が大きいだけに、大きな前進が見られないことを許容してしまいがちである。第二に、どんな研究授業でも、適当な理由をつけることによって研修テーマに関連づけることができってしまう。これにより、研究授業の意図が統一されず、研究授業につながりを作ることができない、なによりも、提案授業をしようにも、研修テーマが曖昧すぎて具体的な提案ができない。たとえ提案授業を行ったとしても、テーマが曖昧なために提案も曖昧であり、成果として得られるのは常識的な一般論でしかない。

2) 研修テーマの目標指向性

もう一つ問題だと思われるのは、研修テーマの目標指向性である。研修テーマの設定においては、通常、本年度の研修成果と学校の実態を踏まえ、「本校の目指す授業像」や「本校の目指す児童像・生徒像」を想

定する。これにより、どうすれば目指す授業を実現できるかが、校内研修の具体的な内容となる。このプロセスの初期においては、研修成果や学校の実態を検討することで、学校の課題に目が向けられる。しかし、そこからすぐに「本校の目指す授業」を設定することで、どうしたらそれが実現できるかに目が向けられ、現状の課題はもはや顧みられなくなる。

目指す授業は現時点では実現できていないからこそ目指されている。それを実現するための方法を研修で扱うのは、一見すると筋が通っているように見える。しかし、実現できていないもの、つまり実現した状態が具体的にはわからないものを実現する方法を考え出すのは、考えるための手がかりに乏しく、雲をつかむような作業である。一方、目指す授業がなぜ今できていないのかという問題は具体的であり、実態を検討することである程度把握することができる。たとえば、「どうしたら子どもたちが学び合い、高め合う授業ができるか」という問題は曖昧だが、「グループ活動の時に発言する子どもが少ない」という問題は具体的であり、児童・生徒の実態の中に考える手がかりがある。聞き取り調査やアンケート調査によって現状を分析し、発見された課題を解決していけば、一歩ずつ目指す授業に近づいていくことができる。

このように、目標指向型よりも課題指向型の方が、校内研修を前進させるのに向いている。これは、研究指定校において特に重要である。研究指定校の場合は、研究の成果を何らかの指標で示す必要がある。そのため、指標を考え出さなければならないが、まだ実現されていない状態を評価する指標を考えるのは、至難の業である。一方、目指す授業とは異なっている現状を評価する指標を作るのは容易である。たとえば、「子どもたちが学び合い、高め合う授業」であるかどうかの指標を作るのは困難だが、「グループ活動の時に発言しない子どもの人数」というような指標を作るのは容易である。この指標の数値が下がれば、現状が改善されて目標に近づいたことになり、成果を示すことができる。

3) 教員の抱える課題と研修テーマ

研修テーマがその教員にとって切実であれば、校内研修への参加意欲は高まるはずである。しかし、現実には校内研修への参加意欲は低く、各教育センター等が校内研修の改善に取り組む原因の一つとなっている。参加意欲が低い原因としては、1節で触れたように個々の教員の問題意識を反映させがたいこと、多忙感の中で一定時間拘束される割に成果が得られないことなどが挙げられる。成果に関しては、2節に述べた提案授業により改善が可能である。ここでは、個々の教員の問題意識と研修テーマの関係について考える。

研修テーマは、前年度末に研修主任を中心にして研

修部で決めることが多い。このときもっとも考慮されるのは、本年度の研修の成果である。個々の教員がどのような「個人的課題」を抱えているかが検討されることはない。個々の教員に尋ねるとすれば、「本校の課題」は何かである。また、研修主任は一定以上の教職経験を持ち、その学校においては少なくとも授業が下手な教員ではない。加えて、特に中学校の場合、他の教員の授業を見る機会がほとんどなく、誰がどのような課題を抱えているのか知っている人がいない。このような事情から、授業に関して課題を抱えている教員の希望が、校内研修のテーマに反映される可能性はほとんどないのである。

このような事情は最近のことではなく、例えば伊藤(1990)は、研修は特定の日にされるもので、研修と日常の授業を別物と考えている教師も多いと述べた後、その原因を以下のように書いている。「このことは、研修の主題決定などにも起因しているのではないかと思う。(中略)本来ならば、自校の子どもたちの実情から、問題点が抽出され、その解決のために研究主題が設定されなければならないのに、その実際は、意外に一般的なものである。(p.24)」

個々の教員が抱える課題を研修テーマに反映させるためには、研修テーマの決定方法を変えていく必要がある。筆者が校内研修で紹介・実践しているのは、以下のような質問を書いたワークシートを配布して各教員に記入してもらい、それを持ち寄って学年部等対象となる児童・生徒が共通する小グループで話し合い、その結果を全体で検討するという方法である。

- ・あなたがこの1週間くらいの間におこなった授業を思い出してください。その上で、あなたが普段の授業で困っていることを3つ、できるだけ具体的に挙げてください。
- ・これまで勤務してきた学校と比較して、本校の児童・生徒に不足していることを3つ、できるだけ具体的に挙げてください。

上記のような内容に関しては、普段の授業等を通して、誰もが自分なりの思いを抱えている。しかし、多忙な日常の中で、教員同士がこのような内容を話し合う機会はほとんどないため、話し合いは活発に行われることが多い。

ただし、その内容はできるだけ具体的でなければならない。たとえば、困っていることが「導入の工夫」では曖昧であるし、これを「子どもが興味を持つ導入の工夫」としても、あまり変わらない。導入の工夫を必要とする、具体的な事実や子どもの表れが必要である。「〇〇の単元で××という導入をしたら、子どもたちはいろいろ発言してくれたのに、いざ学習課題を提示すると急に静かになってしまった」というような事実をもとに話し合っ、課題を詳細化していく必要がある。話し合いが具体性を欠くと、結果的に曖昧な

研修テーマに落ち着いてしまうからである。また、この例であれば、導入ではなく学習課題に問題がある可能性もあり、個人の思い込みを回避するためにも、具体的な事例での話し合いが不可欠である。

4) 提案授業が成立する研修テーマ

上記の方法などにより、個々の教員の抱える課題を研修テーマに反映できたとしても、それだけではまだ不十分である。校内研修において研究授業が提案授業となるためには、提案が可能な研修テーマでなければならない。しかし、1)で述べたように、「学び合い」や「表現力」といった大きな研修テーマでは、具体的な提案ができない。

そのために、2つのことを行う必要がある。一つは、研修テーマを「解決すべき課題」として表現することである。「課題」であれば、それを「解決」する方法を考えて提案できるからである。この課題は、学校の現状を反映した、できるだけ具体的なものでなければならない。「学び合いを生み出すためには」と表現的には課題の形にできたとしても、あまりにも大雑把すぎるとは解決策を考えるのが困難である。学校の現状を反映した課題だからこそ、学校の実態に解決の手がかりが存在するのである。

もう一つは、それを小さな下位課題に砕くことである。大きな課題はたいてい複合的な要因を含んでおり、一つの提案で解決することはない。例えば「学び合いを生み出す」ためには、教材研究、導入や発問の工夫、授業形態の選択といった教師側の要因や、学習スキルや既習事項の理解のレベルといった学習者側の要因や、学習目標と学習者の実態のミスマッチなど、様々な要因を扱わねばならない。このような課題に対して、1年間である程度の成果を出すことは到底不可能である。ましてや、それを一つの研究授業で扱ってみせることはできない。

4. 課題駆動型アプローチによる校内研修

本稿の課題は、研修テーマに沿って計画的・組織的に行われる校内研修の成果を、継続的に蓄積していくことである。本節では、提案授業としての研究授業と課題指向型の研修テーマ設定を組み合わせ、課題駆動型アプローチによる校内研修を提案する。これにより、研修成果の継続的な蓄積が可能になると同時に、校内研修における以下の4つの重要なステップにおいて改善が期待できる。

- ・研修テーマの設定
- ・事前検討会
- ・研究授業(授業観察)
- ・事後検討会

なお、課題駆動型アプローチによる校内研修の説明事例を、資料1として記載した。

1) 研修テーマの設定

研修テーマは、自分が授業等で困っていること、あるいは本校の児童・生徒に欠けていることなど、自分や学校が抱えている課題について、具体例を出し合うところから始める。小グループなどで話し合いを進め、特定個人に固有の課題や誰かの助言で解決できそうなことは除外し、できるだけ共有可能な課題を選び出す。学校教育目標などと無理に結びつける必要はない。目指すべき目標としてではなく、あくまでも解決すべき課題として捉えることが必要である。資料1の説明事例では、学力の二極化による授業のやりにくさを共通の課題として押さえ、その解消を課題として研修テーマを設定している。

次に、これを1年で解決できる課題に分割する。これには2つの意味がある。一つは、3節の1)で述べたように、大きく曖昧な研修テーマは研修を進めるための到達目標として機能しないからである。これを1年で解決できる課題に細分化することで、その年度の研修を評価する際の基準とすることができる。さらに重要なことは、研究授業が提案授業となるためには、提案可能な具体的な課題が与えられていなければならないからである。大きな課題は曖昧であり、その解決策も大きく曖昧な、授業化しにくいものにならざるを得ない。より小さな課題の方が具体的であり、それに対する提案も具体的なものとなる。また、目標と現状とが近い方が、現状の課題に目を向けやすくなり、解決策も考えやすくなる。資料1の説明事例では、学力の二極化の解消を一気に目指すのではなく、学力の二極化を現実としてひとまず受け入れ、まずは誰もが参加できる授業づくりを下位目標としている。

2) 事前検討会から事後検討会まで

研究授業を課題解決の提案授業とすることで、事前検討会から事後検討会までの1サイクルが、密接に関連したひとまとまりの活動となる。

まず事前検討会では、授業者の提案が課題解決の方法として妥当であるかが議論の中心であり、次にそれが授業案の中に適切に織り込まれているかをチェックする。この2点が満たされていれば、研究授業は提案授業となる。それ以外の内容については、授業者に任せることができる。資料1の説明事例では、事前検討会を通った段階の提案が書かれている。学力の二極化に対応して誰もが参加できる授業にするために、難易度を変えてワークシートを2種類用意するというのが提案である。研究授業では新出構文を用いた作文のところで用いられ、実際にその効果を確認することができる。

このような事前検討会の結果に基づき、研究授業の観察の視点が定められる。提案が課題解決に有効であるかどうかを、授業の中で観察すればよい。提案が授

業の中に織り込まれているため、観察すべき場面がなかったという事態は生じないはずである。観察を的確に行うために、誰が何を観察するのかを事前に分担しておくこともできる。資料1の説明事例では、学力が上位・中位・下位の生徒が、a) 自分にあったワークシートを選択し、b) それによって新出構文を用いた作文が自分一人で書けたかどうかを、教員が分担して観察することになっている。

事後検討会では、提案の有効性の検証がその論点として予め設定されている。このため、論点出しや研修テーマとの整合性を気にすることなく、議論に入ることができる。研究授業においては論点に対する観察が行われているため、誰もが発言すべき内容を持っており、事後検討会において司会者が発言を促す必要もない。提案の有効性について行った議論の結論が、そのまま研修テーマに対する成果となり、次の授業者へと引き継がれていくことになる。このようにして研修をつなげていくことで、成果の蓄積する校内研修を実現することができる。

3) 静岡市教育センターの課題研究

以上のような課題駆動型アプローチの考え方が、筆者も関わっている、静岡市教育センターで平成21年度から始まった課題研究「授業改善を目指した教科リーダーの活動に関する研究」に取り入れられている。この研究は、「課題解決を目指す過程を経て成果が蓄積され、新たな課題を導き出す『問題解決型のつなげる授業研究』」を目指したものであり、その実現のための手段の一つとして、提案授業デザインシートが開発・導入されている(資料2)。

平成23年3月に出版された報告書(静岡市教育センター, 2011)では、提案授業デザインシートについて、以下のように説明されている。

デザインシートはSTEP 1(授業者の提案・主張)、STEP 2(授業)、STEP 3(論点)、STEP 4(事後研の充実に向けて)の4段階で構成されている。

まず、STEP 1(授業者の提案・主張)では、Aの箇所に今回の授業研究で解決したい「課題」を記入する。これは、授業者個人の課題や授業を行う学級・集団の課題、あるいは学校や学年の研修テーマ等が考えられる。大切なことは、今回の授業研究で明らかにしたいものが明記され、それが参加者全員に共有されることである。Bの箇所には「課題解決の提案」を記入する。ここには課題が解決されるための授業者の仮説が入ってくる。

次に、STEP 2(授業)では、授業者がBの提案を授業の中で具現化する。

続いて、STEP 3(論点)ではCの箇所に、授業

の中で具現化された提案の妥当性について吟味できるように、Bの内容をより授業に即した形で記入する。これは(図6)の「授業計画時における意思決定」にあたる場所である。Dの箇所には、実際に授業を参観した後、明らかになった協議すべき内容について、授業後に記入する。これは図6の「授業後における意思決定」にあたる場所である。

STEP 4(事後研修会の充実に向けて)には、事後研で協議を進めるにあたって、より効率的に協議できるための進め方や取り入れる授業分析手法についてなどを記入する。(p.20)

このように、提案授業デザインシートには、その名称も含めて課題駆動型アプローチの考え方が組み込まれている。ただし、これは事前検討会で作成され、研究授業から事後検討会までの1サイクル分のデザインであり、年間を通じて行われる校内研修ではこれが繰り返されることになる。

課題研究においては、この提案授業デザインシートを用いた研究授業がいくつも行われた。それらの事例を通じて確認できたのは、STEP 1で行う「課題」の記述が、想像以上に困難だということである。これが適切に書かれないため、「課題解決の提案」に書かれる内容が提案にならないのである。

1年で解決できる規模の具体的な課題を記述することが難しい最大の原因は、3節の2)で述べた目標指向型のアプローチにある。ほとんどの場合、「課題」の欄に教科で目指すべき授業が書かれるため、「課題解決の提案」の欄には例えば「資料の有効な活用」のような非常に大雑把な手段が書かれてしまう。これ自体が手段と言うよりも解決すべき課題であり、これに対してこそ具体的な提案が必要なのである。提案授業デザインシートが抱えるこの問題を解決するためには、「課題」欄の前に「目指すべき授業」欄を設けて、ここに目標を記入させてしまうことが考えられる。そして、次の欄を「その実現を妨げている課題」とすればここに具体的な課題が書かれ、「課題解決の提案」欄に提案が書かれると期待できるだろう。

課題研究におけるこの問題には、教科リーダーという位置づけも多分に影響している。教科リーダーとして、市の目指す教科の授業を実現するという任務があるため、どうしても課題が目標志向になってしまうのである。しかし、校内研修が目標指向型である限り、このような位置づけは研修主任も同じである。だからこそ、校内研修は課題駆動型である必要があるのではないだろうか。

今後は、静岡市教育センターのプロジェクトだけではなく、静岡県総合教育センターのプロジェクトなどにも課題駆動型校内研修の考え方を反映させていただき、校内研修改善の成果を上げることを目指したい。

参考文献

- 天笠茂監修・呉市教育委員会編『小中一貫教育のマネジメント』,ぎょうせい,2011.
- 千葉市教育センター『小中一貫教育における研修プログラムの開発』,2011.
- 千々布敏弥『日本の教師再生戦略』,教育出版,2005.
- 藤井準一・鈴木邦治「初任者研修における教員のメンタリングに関する実証的研究(Ⅰ) -校内指導教員からの初任者教員のメンタリングの受容を中心として-」『福岡教育大学紀要』,58(4),13-26,2009.
- 羽豆成二編著『小学校校内研究・研修の進め方』,文教書院,1993.
- 伊藤功一『教師が変わる授業が変わる校内研修』,国土社,1990.
- 岩手県立総合教育センター『校内授業研究の進め方ガイドブックⅡ』,2008.
- 香川県教育センター『校内研修サポートブック これからの校内研修の在り方』,2007.
- 木原俊行『教師が磨き合う「学校研究」』,ぎょうせい,2006.
- 木原俊行「授業研究を基礎とした学校づくり」,日本教育方法学会編『日本の授業研究(下巻)』,学文社,2009.
- 国立教育政策研究所『校内研究等の実施状況に関する調査』,2010.
- 隈元浩二郎・大久保直志「教員研修の充実:授業研究を主体とした校内研修の改善」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』,18,183-192,2008.
- 倉田寛「教育センターによる授業研究マニュアルに関する考察」『国立教育政策研究所紀要』,139,143-152,2010.
- 松下佳代『パフォーマンス評価 -子どもの思考と表現を評価する-』,日本標準,2007.
- 三橋功一「日本における授業研究の系譜図の概観」『日本における授業研究の方法論の体系化と系譜に関する開発研究(松下佳代研究代表 平成12-14年度科学研究費補助金 基盤研究(B)(1)研究成果報告書)』,7-23,2003.
- 文部科学省『教育の情報化ビジョン ~21世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して~』,2011.
- 村川雅弘編著『授業にいかず教師がいきるワークショップ型研修のすすめ』,ぎょうせい,2005.
- 村山功「授業計画に基づく授業分析の方法 -授業計画時の意志決定を焦点にして-」『静岡大学附属教育実践総合センター紀要』,14,95-102,2007.
- 村山功「授業リフレクションによる授業研究 -事後検討会で効果的に論点を出す方法-」『静岡大学教育実践総合センター紀要』,16,37-44,2008.
- 大隅紀和『新しい教育実践のためのワークショップ入

- 門』,黎明書房,2003.
- 佐藤学『教師たちの挑戦 ―授業を創る、学びが変わる』,小学館,2003.
- 静岡県総合教育センター「校内研修の活性化に関する研究」,2008.
- 静岡市教育センター『近隣校研修の手引き』,2009.
- 静岡市教育センター『授業改善を目指した教科リーダーの活動に関する研究』,静岡市教育センター研究紀要第7号,2011.
- 白鳥信義『教師の意識を変える校内研修マニュアル』,学事出版,2010.
- 栃木県総合教育センター『校内研修リーフレット Vol.1 (小・中編) 高め合おう「授業力」! 磨き合おう「教師力」! -教師が「学び」を実感できる校内研修を目指して-』,2008.
- 時永益徳「校内研修の充実に向けた考察 -中学校に視点を当てて-」,学校教育実践学研究,第14巻,69-76,2008.
- 渡部邦雄・中進士・唐澤勝敏編著『中学校校内研修の進め方・深め方』,文教書院,1992.
- 山形県教育センター『単元を構成する力を付け、授業力を高める授業研究ハンドブック』,2010
- 横浜市教育センター『授業力向上の鍵 ワークショップ方式で授業研究を活性化!』,時事通信社,2009.

資料1 課題駆動型アプローチによる校内研修の例

本校の現状と研修テーマの設定

全国学力・学習状況調査の結果にも現れたように、本校では近年「学力の二極化傾向」が強まってきている。そのため、授業が極端に困難になってきている。校内アンケートでも、

- ・ 下位の子どもに手厚くすると上位の子どもが飽きてしまうし、逆だと下位の子どもがついてこられない。
- ・ 机間指導をしても、支援が必要な子どもの全員は回りきれない。
- ・ 問題解決型の授業をしたくても、まったく参加できない子どもたちが何人もいる。
- ・ 私は一人教科なので、習熟度別少人数制もチームティーチングもできない。

といった意見が見られるように、誰にとっても無視できない課題となっている。

そこで、「学力の二極化を解消すること」を本校の研修テーマとした。

研修テーマと本年度の目標

学力の二極化の原因には家庭や地域の事情なども含まれており、学校の努力だけではすぐに解決できるものではない。そこで、本年度は学力の二極化を前提として受け入れ、「学力の二極化に対応した授業の工夫」に取り組むこととした。具体的には、「上位の子ども、中位の子ども、下位の子どもの誰もが参加できる授業の工夫」を追求する。

なお、どの教科にも参考になるように、習熟度別少人数制やTTなどの仕組みに頼らない、授業の工夫を目指すこととする。

3回の研究授業に加えて各自で行う日々の工夫により、本年度末には「どの教科でも、誰もが参加できる授業の工夫を3つ以上提案できる」のが目標である。また来年度は、参加の次のステップとして、「上位の子ども、中位の子ども、下位の子どもの誰もがわかる授業の工夫」を追求する。

研修の見通し

学力の二極化の解消

- 学力の二極化に対応した授業の工夫
 - 上位、中位、下位の子ども誰もが「参加できる」授業の工夫（本年度）
 - 上位、中位、下位の子ども誰もが「わかる」授業の工夫（来年度）
- 学力の二極化を解消する工夫（再来年度以降）
 - 学力に応じた宿題と家庭学習の指導 …

本研究授業における提案

英語の授業は、限られた授業時間内で、できるだけ多くの英語を、聞かせ、話させ、読ませ、書かせる必要がある。そのために、英語の歌によるウォーミングアップから始まって、前時の復習、新しい文法事項の説明、それを使ったスキットの実演、ペアでの練習、新構文を使った作文、ペアでの練習と、やるべきことがたくさんあり、これをテンポよく実施していかなければならない。学力の二極化に対応するといっても、この授業の流れに変わるものは思いつかないし、これを変えるとデメリットも大きい。

そこで、授業の進め方を変えず、生徒によって課題を変えることもなしに、二極化に対応する方法を考える。授業の一連の流れの中で、下位の生徒にとっての一番のハードルは、新しい構文を使って自分で文章を作る部分である。下位の生徒の多くが、ここで手が完全に止まってしまう。ここさえクリアできれば、他の部分はただどしくても何とかこなせると思う。

そこで今回は、作文用に通常のワークシートと支援のあるワークシートの二種類を用意する。ワークシートの表裏に印刷しておき、自分で好きな方を選んで使わせたい。下位の生徒には、空欄を埋めれば文章が完成するワークシートを使って作文させる。また、穴埋めに使える単語の例もいくつか書いておき、自分で思いつかなければそこから選ぶようにする。中位以上の生徒は、従来通り支援のないワークシートを用いて自力で文章を書けばよい。

このような工夫によって支援の必要な生徒の数が減れば、その分、必要な生徒への支援を手厚くできるというメリットも期待できるのではないか。

授業における観察の視点

上位の生徒、下位の生徒、それぞれが、

- ・ 自分に合ったワークシートを選択したか
- ・ そのワークシートで、自力で英文を書くことができたか
- ・ それ以外の部分では支援がなくても大丈夫だったか

について、ワークシート記入時の生徒の様子を中心に観察する。それ以外に、

- ・ 本場に支援が必要な生徒に対して、手厚い机間指導ができたか

についても担当者を決めて見ておく。

事後検討会の論点

各自が自分が観察した生徒について、観察の視点で指示した3点について報告を行い、

- ・ 今回の提案は有効だったか
- ・ 今回の提案は他の教科でも利用可能か

について議論する。

資料 2

提案授業デザインシート

STEP1 授業者の提案・主張

学校名	授業者	授業日
教科・領域	年 組	単元・ 教材名等
学 級	年 組	

STEP2 授業 STEP3 論点

◆解決したい課題・目指したいこと
～「研修テーマ」「自己課題」「児童・生徒の実態」等より～

※静岡市における
教科の課題

◆解決・実現のための本時における授業者の提案(主張)

課題

課題解決の提案

◆check◆提案に一般性はあるか◆STEP1→STEP2→STEP3の整合性はとれているか

授業計画・授業案 → 改善

◆事前に定まった論点

論点 (提案の妥当性)

◆その他の論点 ～事後に協議したいこと・参観して気になったことなど～

事後に浮き彫りになる論点

STEP4 事後研修会の充実に向けて

◆充実した協議にするための工夫・手立て

◆授業分析手法の導入
・する ・しない

候補

事後研のすすめ方

◆check◆論点は明確で、参加者に共有されているか
◆論点出しを行う場合は、論点が決まるまでの無駄な時間がないか
◆全員が議論に参加できるか
◆単なる感想で終わらないか
◆成果と課題が明確になるか
◆課題に対する解決策を示すことが可能か

進め方	
会場	
役割分担	
準備物	