

学び合う教員集団作りへの提案：  
研修での学びを通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-04-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高木, 理恵 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00007227">https://doi.org/10.14945/00007227</a>

# 学び合う教員集団作りへの提案 — 研修での学びを通して —

高木理恵

## 1. 問題の所在と研究の目的

学校の資源の多くは、総量の変わらないものであることが多い。その中で、学校教員にとっての教師の力量は、自校でその方法を工夫することで総量を増加させることができる資源であると考えられる。教師の力量を人間力まで含めて考えれば、教師の学びや成長は経験全てがその契機となりうる。教師の学びの契機はどんな経験の中にもあり、あまりにもその範囲は広い。けれども、その多くは個別の状況に応じた場面であり、組織的、体系的に学びが構築される場面は少ないと考えられる。本研究を行うに当たって授業力を教師力の主たるものとして考え、組織的、体系的に学びを構築できる場として校内研修をとらえ、校内研修における教師の学びを研究対象とする。教師自らが学ぶ姿勢をもち、自らを成長させようという意識をもって授業に当たることがこれからの教師に求められている。学校教育を取り巻く環境の変化と今日的課題として、求められる教師像が変化する中、「学び合う教員集団づくり」は学校経営上重要な課題だと考えられる。

本研究は、A小学校でのアクションリサーチである。第1節で捉えた課題を解決するために、研究の目的は以下の2点に設定する。

- ①校内研修を活性化するため、自主的・自律的研修を促す方策を探る。
- ②若手教員の成長を支えるための経験ある教員の関わり方を探る。

## 2. A小学校の現状把握

公立A小学校は、B市の市街地から少し外れた西側に位置し、平成22年度で創立70周年を迎える。学級数は12(2学級×6学年)で、児童数は約400人の中規模の学校と言える。

校長は、在任2年目。昨年1年間の経営から、C校長は今年度は学校を変えていきたいという願いを持っていることが分かった。子どもたちのコミュニケーション能力の不足を感じているが、教員に対しても「学び合い」「意識の変革」といった部分を求めており、子どもも教員もコミュニケーションを核とした学びを構築することを求めている。

職員構成をみると、ベテランの教員が多いことや男性の比率が高いことから、経営は安定しているように見える。しかし反面、新しいものを求めたり、自らを変えたりしようとするエネルギーはあまり感じられない。このような年齢構成は、A小学校に限ったことではなく、現在のB市の教員の年齢別構成を考えれば、B市内の多くの小学校でこのような状況が見られるはずである。

研修主任は担当2年目になり、本校における研修の実態を十分承知している。あまり熱心な取り組みは行われていないこと、他に生徒指導や発達支援に関する課題等が多くあるため研修への協力がなかなか得られないということを語ってくれた。そのような中でも、研修主任は少しでも実りある研修にするため、全体研修の場で授業実践の情報交換をしたり、一人ひとりの教師のよさを広げたりして、全体のスキルアップを目指したいと考えていた。

## 3. 自主的・自律的研修を促す取組

## ①教員集団への投げかけ

自らの授業を研修テーマに向かって変えていくことに対し、意欲的とは言えない教員集団を変えていくためには、何らかの刺激を与えるような働きかけが必要であると考えた。そこで、教員の研修に対する意欲化を図る「投げかけ」を行った。この「投げかけ」は夏季研修の中で時間をとって行った。

「投げかけ」を行うに当たって意図したことは、①子どもと授業に対する見方を変えること②自己のふり返りと個の課題設定をすること③研修の方向性に対し、筆者が価値づけを行うこと、の3点である。

研修で行った内容は、①1学期の実践をふり返ること②A小学校の研修の方向性は今後の教育が求める方向と合致しているという価値づけを行うこと③授業づくりをする上で参考となりそうな新たな視点を提示すること④2学期の実践に向け、自己課題を決めること、の4点である。

①では、学年団ごとの小グループで授業実践の報告や授業づくりの悩みを語り合ってもらった。②では、新指導要領と関連付けて価値づけを行った。③では研究先進校の授業の映像を見せたり、授業を認知科学の切り口でとらえる視点を示したりした。

## ②継続的なふり返り

授業研究や全体研修を単体で終わらせないで、つなぐために場をつくること（継続的なふり返り）を考えた。

教員集団への投げかけの中で、「2学期に挑戦してみたいこと」として自分の課題を決めた。しかし、課題を決めるだけではその時限りで終わってしまい、実の無いものになってしまう。自らの課題を意識し、2学期からの実践に取り組んでもらうために、1か月に1回程度の定期的なふり返りの機会を設けた。

第1回ふり返り会は9月22日に行われ、子どもの実態に応じた意味ある語り合いができた。自己の課題を意識して授業を行うことで、これまでも増して子どもの様子や自分の授業について意識的に捉えるようになっていのではないかと考える。それが、子どもをより深く知ることにつながり、ひいては、教師自身の内側も見つめられるようになって、自己の指導観の見直しへとつながったのではないかと予測できる。

第1回のふり返り後には、職員の中にさまざまな変化が見られた。

3年生が行った研究授業では、授業が行われた後、職員室に戻ってきたI教諭は自分の授業をふり返り始めた。その時、職員室には教頭、新採指導担当F教諭、6年主任のH教諭がいたが、I教諭はだれに向けてということでもなく話し始めた。その授業で自分が失敗したと思ったこと、具体的な子どもの表れ、その授業で算数科として押さえるべきことは何であったかの確認等をしていく。それを聞きながら、そこにいたF教諭とH教諭が授業を見て気づいたことをI教諭のふり返りに絡めて話をする。そういう時間が30分程度続いた。自然な形で授業後の検討が行われるのを聞きながら、日頃職員室でこのような授業に関する会話があちこちで行われていることを思い起こした。研究授業に限らず、2学期を迎えたころから、職員室の会話の中に授業づくりの検討や授業での子どもの様子の報告といった会話が多くなっていた。自然な形で学び合い——異学年での自然なふり返り——が職員室のあちこちで起こっていた。

1回目のふり返りの後、校内研修という公の場では特に大きな動きはなかった。しかし、様々な授業で小さな取組が行われていき、それが静かに波紋を広げるように校内に静かに浸透していっているように感じた。

第2回ふり返り会は、11月15日に行われた。それぞれの話し合いの内容を見ると、低学年と高学年に似たような内容があった。それは、子どもたちの学習が自ら学ぶものになっていないことを示し、さらには、教師は子どもたちにそのような学習をさせる授業づくりができていないということを表している。1回目の話し合いでは同様の内容は示されていない。この指摘が、子どもたちに自ら学ぶ学習をさせたいという思いはあるのに実現できないという教員の表れだとすると、それまで研修テーマに挙げられているもののあまり意識されていない

かった、自ら学ぶ学習をつくるという教員側の授業観の微妙な変化を示しているとも考えられる。

高学年の話し合いには、教員の指導上の課題を語る言葉があった。子どもを指導する上で、まず、教員側に存在する課題が意識されたことは重要な点である。来年度に取り組むべき研修の具体的な課題として位置づけられる。2学期も半ばを超え、研修も大半の予定を終えた時期にこの課題が教師の実感から生じたことは、とても大きな意味がある。積み重ねのある研修にするための、ひとつの可能性が示されていると考える。

#### 4. 若手職員の学びを育てる

##### ① 共同での授業づくり

A校にいる若手職員のうち、採用2年目のS教諭と共同での授業づくりを行った。S教諭は、大学卒業後1年間小学校で講師を務め、その後本採用となりA校に赴任した。採用1年目の昨年は4年生を担当し、2年目の今年は持ち上がって5年生を担当している。

共同での授業づくりをするにあたって、教科や単元はS教諭に選んでもらった。国語科「人との付き合い方」(15時間扱い)の授業を行うことになった。「書くこと」と「話すこと・聞くこと」を目標にした単元である。

表1に単元のおおよその進捗状況を示す。「授業参加」は筆者と一緒に授業を行った時間を示す。「ふり返り」はいつどの程度の時間で筆者とS教諭で授業のふり返りが行われたかを示している。

《表1 授業の進捗状況とふり返りの一覧》

月日	時間	授業の内容	授業参加	ふり返り
9月10日	放課後	(単元プランを練る)		45分
9月13日	5校時	単元の導入	あり	休み時間10分
9月14日		課題を決める		
9月15日	1,2校時	課題を決定し調べる	あり	放課後30分
9月16日	1校時	資料を読み込み、考えをまとめる。	あり	
9月22日	1校時	自分の意見をまとめ、発表の準備をする	あり	放課後30分
9月24日	1校時	発表の練習をする	あり	
9月27日	1校時	調べたことを発表する		
9月28日	3校時	意見文の書き方をつかむ	あり	休み時間10分
9月30日	5校時 6校時	(打ち合わせ) 意見文の構想を練る	あり	30分 放課後30分
10月1日		意見文を書く		
10月4日	1,2校時	意見文を書く		
10月5日		意見文を書く		
10月6日	1校時	意見文の仕上げ	あり	休み時間10分
10月13日	放課後	全体のふり返り		30分

筆者は、できるだけ支援者の立場で授業に参加するようにこころがけ、S教諭の指導をサポートしていった。単元の導入部分から意見文を書くまでの前半部分では、時間の都合がつく限り授業に参加し、S教諭を支えた。筆者は、S教諭と共同で授業づくりをするためには授業について語り合うことが必要だと考えていたので、時間が取れる限りは、短時間でも授業のふり返りを行うようにした。特に、単元の初め(9月10日事前打ち合わせ)と、意見文を書く学習に入る前(9月30日打ち合わせ)には、特に時間を十分取って話し合いをするようにした。

ふり返りをしながら授業づくりをする上で、筆者が自覚したことがある。それは、言葉を介してやりとりをするわけだが、一つの言葉の裏にある経験が2人の間で異なるため、伝わっているようで伝わらないことがあるということである。若手教員と筆者のようにその成長を支えようとする教員が語り合いをするためには、支える側の教員の方に、言葉にずれがあることを認識し、言葉を相手に合わせることを意識する必要がある。

S教諭の作文指導についての語りには、教員の指導のベースには自分が教わる側だったときに受けてきた指導があることを顕著に示している。教員になって、教わる側から教える側に転換してから間がない若手の教員には、教える側としての学び、つまり、教員としての学びがどうしても必要であることの表れでもある。今後教員として学びを積み重ねる必要性に気付かせる大事なふり返りであった。

今回筆者との共同の授業づくりで、S 教諭が学んだことをあげてもらった。すると、①作文は書きたい思いをもたせると書けるということ、②単元における導入の重要性。その後の学ぶ意欲をもたせるために大きな意味をもつこと、③ノート指導のもつ役割。授業ではカバーしきれない個別の学習を支援するために授業後のノートを丁寧にみるのが大切なこと、の3点が具体的に示された。これら3点はどれもとりたてて特別なことではない。むしろ授業づくりの基本である。しかし、今回S 教諭がそれを授業実践とそのふり返りを通して自分で経験した中から実感をもって獲得したことが、重要であると考えられる。

## ② 新規採用教員に対する師範授業における試み

通常の示範授業は、授業をする教員の担当学級で行われる。ところが、筆者には担当学級がないので、R 教諭の学級で授業を行うことになった。毎日をA小学校で過ごすことのできない筆者にとって、指導時数が数時間かかる教材はR 教諭にとっても、子どもたちにとっても負担になるのではないかと考え、前後の指導が連続している教材ではなく、1時間を取り出して行うことができる、詩の教材を扱って授業を行うこととした。また、児童の実態をつかむため、授業を行うまでの3時間を3年生の授業参観にあてた。

授業後のふり返りでは、R 教諭自身が授業をしているときには気付かない子どもの様子に気づいたり、筆者が「分からないこと」を問う発問をした意図を考えたりして、R 教諭はこの授業を見て、感じたことがたくさんあったことが分かった。しかし、この授業を見たことで、自分が具体的に次からどのような授業をしていきたいかということは語られなかった。見たものが見たまま終わってしまい、今回得たことがすぐに取り込まれることはない。これは単なるふり返りであり、自分に置き換えて考える省察にまでは至っていなかった。

2回目の示範授業は、1回目の授業とは異なり、指導時間が少し長い教材のうち、1時間を担当させてもらうこととした。その理由は、1回目の授業の感想を聞かなかで、R 教諭の力量を上げるために同じ方法ではあまり効果がないのではないかと考えたためである。

筆者が担当する時間までにR 教諭が同じ教材で指導をしていれば、それまでに抱えるであろうR 教諭の指導の悩みを共有し、それに対して同一教材を指導する流れの中でより具体的に何らかの解決策を示すことができるかもしれないと考えたからである。そして、悩みがより具体的であればあるほど、R 教諭が自分のものとして学びとるものがあるのではないかと予想をしていた。

その結果、1回目と比べて格段に深い学びが得られた。その要因は、筆者の授業そのものにあるわけではない。その要因には、1. 同一教材を指導することで、その流れの中でR 教諭が自分の指導と比較しやすかったり、R 教諭自身が感じる課題についてすぐに実践に移すことができたりする状況を作れたこと、2. 筆者が作ったその状況の中に新採指導担当や国語主任が巻き込まれてくれたこと、があげられる。

2は、1の状況が作られたことが前提であるほか、新採指導担当や国語主任が「R 教諭を育てたい」という思いをもって関わったことが大きく作用している。たくさんの人のたくさんの授業を見る示範授業においては、その1時間の授業を単体で終わらせるのではなく、新採教員に何を学ばせたいのか、そのためにだれをどのように関わらせるのかというコーディネートをする役割が必要である。

## 5. おとなの学びを支え、学び合う教員集団をつくる

### ① 校長・研修主任の聞き取りから

アクションリサーチ後に、本研究の目的であった実習校の研修の活性化と教員集団の学びの変化について、校長と研修主任に聞き取りを行った。その結果、両者から筆者が意図して取り組んできたことは、概ね意図したとおりに作用したということがうかがえた。

研修主任の聞き取りからは、次の3点が有効な方策であったことが分かる。

- ①外から与えられる新たな見方によって視野が広げられること
- ②自己の課題をもってその解決にチャレンジすること
- ③課題の解決に継続的に取り組むためにふり返りの時間を定期的にもつこと

これらの内容は校長の評価とも重なる部分であり、来年度へ向けての研修体制に取り入れられる可能性が高い。

研修主任は、筆者が研修に関わったことで、頼ってしまったと語った。また、研修主任の学級や研修に対する苦しみややるせなさを吐き出す存在となったことに助けられたところがあったとも語った。これらのことから、研修主任という役割は孤独で、なかなかその苦しみを共有する同僚がいないことを示している。これは、校長の聞き取りの中でも指摘されていたことと重なり、研修を推進する上で要となる研修主任に、相棒といえるような存在を組織の上で据えることも重要なことであると考えられる。

## ② アクションリサーチから見えてきたこと

### (1) 自主的・自律的研修を促すために

校内研修は決められたテーマをもって行われる。ともすると、「計画されているから」とか、「決められているから仕方なく」となり、何のために誰のために研修を行っているのかが不明確になる。学校で行われるのであるから、最終的な目的は「子どものため」であるが、校内研修の主体は「子どものため」になるような「教師の力量をつけるため」である。つまり、教師個人が主体でなければならない。

研修の中心には教師個人を据えることが重要である。個人の課題を設定し (P)、その解決のために個々で方策を練り、実行する (D)。それを一人でまたは同僚と省察すること (C) を通して、次の方策を考える (A)。このような個人の中のPDCAサイクルをできるだけ短い期間で回していくことが自律的な研修につながる。

教師の中に学びの手ごたえが感じられてくると、もっと小さなサイクルを自分で回せるようになってくる。研修体制としてのPDCAサイクルの学びは、実践・省察サイクルという個の学びへ落とすためのものとも考えられる。

個人の中にPDCAサイクルを回す際の配慮事項が2点ある。1点目は、個人の課題をどのようにつかませるか、という点である。校内研修は、児童や学校の実態と経営目標から、一定の方向がテーマとして示されている。そのため、たとえ個人の課題としても、この研修テーマの方向性と全く異なるものではない。幅は認めても同一方向であることが必要である。2点目はPDCAサイクルのC(ふり返り)をどのように行うかである。基本的に研究授業以外の実践は実践者が自分で行うしかない。しかし、できるならば他者とともに複数で行う方が効果がある。他者の視点は、授業を進める立場の授業者では見きれないものが見え、より広い視野や異なる視点で授業をとらえることができるからである。

研修主任は、学びをつなぐための一つの手立てとしてたよりをとらえ、活用することを考えたい。筆者は、第1回のふり返りのまとめたものを、第2回のふり返りのときに配布したが、どのような内容でどのような時期にたよりを出すことが学びをつなぐために有効であるかを、自校の研修の実態に照らして見極め、積極的に活用したい。

### (2) 若手教員の学びを支えるために

経験のある教師にとって、教えることは難しいことではない。けれども、与えられた以上のものを自ら学んでいけるようにするためには、育てる側の教員が教えるという立ち位置から少し離れることも、ときには必要である。若手教員と対面する位置だけではなく、同一方向を見て進む「伴走者」としての立ち位置をもち、場面や課題に応じてその2つの立ち位置を使い分けることが重要であると考えられる。

本研究で取り組んだS教諭とR教諭への事例から、効果的な支援の在り方が4点導き出された。

1. 1つの単元を通して共同で取り組むこと
2. 課題を共有し、授業づくりをすること
3. ふり返りから省察へと深めること
4. 学びをコーディネートすること

### ③ 学び合う教員集団をつくるために

本研究のまとめとして、学び合う教員集団をつくるために、ベースとなるものとして4点上げたい。

#### (1) おとなの学びの視点で研修を見直す

本研究では、教員が自主的・自律的な研修を行うために、自己の課題をもち、授業実践をし、それを振り返って語り、また次の実践へというサイクル（「個人の中のPDCAサイクル」）をつくった。校内研修の場でその過程を経験した教員は、その後、個人で新たな授業実践に取り組み、それを省察するという学びが生まれた。これは、子どもが学校の授業で行う学習とは性質を異にするものである。実践を基盤とし、その実践を自分自身または仲間の教員とふり返り語り合うことで、省察を行い学んでいく。この過程を「おとなの学び」としてとらえることができる考えたのである。教員の力量を育てるために校内研修を活性化し、教員の学びの質を上げるためには、校内研修を「おとなの学び」の視点から見直すことが必要であると考えた。

#### (2) おとなの学びを促す意識をもって研修をデザインする

研修主任は、おとなの学びを促すという意識をもって学ぶ場をデザインすることが求められる。

研修主任は、研究授業の計画や会議の持ち方という目に見える形の計画を立てることも重要だが、経験や個性の異なる教員集団のそれぞれにどのような学びを促すかという、目に見えないものにも意識を向けなければならない。研修テーマは教員全員のものとして共有されていても、教員個人が持っている力量や課題は異なる。それらを理解し、一人ひとりの教員が学び育つことができるような場を意識して研修をデザインしなければならない。

#### (3) おとなの学びとして教員の学びを支える

学ぶ意識を育て、おとなの学びをする教員の学びを支えるとき、肯定的な姿勢を基本とすることが求められる。子どもの学びと教員というおとなの学びは重なる部分が多いが同じではない。教員の学びを支えることは子どもの学びを支えることよりも困難である。困難であることの要因は、教員集団は異年齢の集まりであり、それぞれが教師としての力量も違、大人として完成された人格も持っているということがあげられる。

学ぶ場をデザインし、学びを支える立場の研修主任が、自分より経験のある仲間の教員の学びを支えることもある。学ぶ側と学びを支える側に、子どもと教員のように絶対的な経験の差が存在しない教員集団では、互いを肯定的に捉える姿勢で学びをつくっていくことが必要である。肯定的な姿勢で仲間と向かい合い、認め合うことを基本とすることでそこに学び合いが生じる。

教員の学びを支えるにはおとなであるがゆえに、徹底して肯定的な姿勢を基本とすることが必要であると考えた。

#### (4) 学び合う教員集団をつくる

教員同士の学び合いは、実践の語り合いから生まれると考える。学びは個人のものであるけれど、教員集団が関わり合って学び合うことで、学びの質は高まる。

校内研修を教員の学ぶ場ととらえ、さらにそれをおとなの学びの視点で見直し、学ぶ場をデザインする。学ぶ場を支えるのは、互いを認め合う肯定的な姿勢である。お互いが関わり合って学び合う場を用意し、それが自然な学び合いにまで広がるような教員集団作りを目指したい。