

中学校における「教員の学び合い」をデザインする：
指定研究を手がかりとして「組織の学び」と「私の
学び」をつなぐ

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高須, 祥郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007271

中学校における「教員の学び合い」をデザインする

—指定研究を手がかりとして「組織の学び」と「私の学び」をつなぐ—

高須 祥郎

Facilitating Teachers Learning from Each Other in a Junior High School:
Connecting Organizational Learning and Self-Learning through Research
Yoshiro TAKASU

1. 問題意識と研究の目的

教科担任制であり、部活動顧問の影響力が大きなものとなっている中学校現場とは、言うなれば「職人の集まり」である。ただし、年齢・経験は様々であり、その腕についても千差万別だと言わざるを得ない。数年前の筆者がそうであったように、教科指導よりも部活動指導や生徒指導の腕を磨く者も少なくない。また、人事異動により毎年構成員が変化する事実をも有している。こうした実態の中で、生徒の成長を保障し、そのプロセスを演出できる中学校たるために何が必要なのかを考えたとき、第一に挙げられるものは「教員の質的向上」であろう。教員生活の中で染み付いた指導法、前任校での成功体験といった過去の遺物ばかりに頼るのではなく、日々生徒たちと接する中で、自らの教育観を常に問い直し、専門職としての腕を磨く教員集団こそが求められているのだと、筆者は考える。

このことは、中央教育審議会答申にも認められる。「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（2012）は、社会の急速な進展に対応できる「学び続ける教員像」の確立を求めている。また、「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（2005）は、「学校力」強化のためには「教師力」の強化が必須であるとうたう。そして、教員の質の向上のためには、「全員のレベルを向上させる視点と、個々の教師の能力を評価し、向上を図っていく視点の両方を適切に組み合わせることが重要」だと述べている。

「組織全体での学び」と「個々の学び」を有機的に連関させ、教員個人の資質及び組織力を高めていくことが求められているのだと、筆者には読み取れる。だが、実際の中学校現場を眺めた際、組織全体で高まっていくという風潮よりも教員個々に高まりを委ねていることは否めない。そこには、組織研修に多くの時間を割けなくなっている多忙な勤務実態、教科の壁を超えて学び合うことに躊躇してしまう学校風土などが起因しているものと考えられる。組織で学び合うことへの思いに、教員間で温度差があることも事実であろう。

そこで、資質の向上を教員個々に委ねる要素の強い中学校において、「組織で学び合うことが各自にとっても有用である」と感じられる学び合う場や仕組みをデザインするための視点や方策を見出すことを目的とし、本研究を進める。

2. 教員が学び合うことの意義——先行事例に学ぶ

本研究を進めるにあたり、筆者に大きな影響を与えた先行事例があった。教員が学び合うことの価値に気付き、実践を重ねてきた二つの小中学校である。

一方は、ゴールフリーの羅生門的アプローチで研究を進める上越市立高志小学校である。高志

スタイルと呼ばれる同校の研修スタイルは、「レポート&ワークショップ」という方法を取る。個々の教員は実践をA4判1枚のレポートにまとめ、同レポートをもとにしたワークショップを2週間に1度実施するのである。その目的は「他の実践に学び、自分の実践に役立つヒントを得ること」であり、何らかの結論を出したり共通理解を図ったりするものではない。「実践・レポート・ワークショップ」を繰り返していく中で、自身の指導観や評価観を問い直す教員の姿は、組織で学び合う価値というものをも再確認させてくれる。

もう一方は、平成20年4月に「異学年型教科センター方式」として移転開校した福井市至民中学校（以下、至民中）である。至民中は、「異学年型クラスター制」「問題解決型学習」「授業公開と実践記録をベースとした省察的实践研究」「部会研究及び全体研究会のあり方」「独特な校舎デザイン」等、数多くの特色を持つ。その中でも、筆者は、「語り合う全体研究会」に注目した。

至民中では、第1回全体研究会において、「研究概要の確認」をグループ討議で行う。勤務歴の長い教員も異動してきたばかりの教員も同列になっての協議である。ちなみに、平成23年度第1回全体研究会では、「なぜ校舎は曲線ばかりなのか」「なぜ授業で教師の大きな声は必要ないのか」「なぜ毎年公開研究会を開くのか」など「至民中15のなぜ？」が協議項目となっている。役にある方からの提案を受け取るだけでなく、全員が自らの経験や教育観を語り合う中で、至民中の目指すところを浮き彫りにしていくのである。お互いの教育観を知り合うことから新年度をスタートさせようという、組織に息吹を吹き込む実践に、筆者は大きな価値を認める。

これらの先行事例をそのままに真似ることはできないが、そこに込められた思いを吸収することで、有意義なアクション・リサーチへとつなげたい。

3. 研究の方法

本研究はアクション・リサーチを主な方法とし、平成24年度4月から12月までの間、A市立B中学校（以下、B中学校）研修員として、B中学校における組織研修にかかわりながら進めていく。B中学校は、市街地からは距離のあるA市東部に位置する中規模校であり、平成24・25年度には、「授業改善」をテーマとして、A市教育委員会指導課より研究校に指定されている。25年度に実施される研究発表に向け、研修主任をはじめとする教員集団と共に試行錯誤する中から、教員の学び合いをデザインする上での有用な視点や方策を見出すことをめざす。

実践を見取る手段としては、「実習記録の活用」「インタビュー記録の活用」が主軸になる。学校現場にあっては共に教育実践に尽力し（アクション）、そこを離れた際には第三者的視点から、何が行われていたのかを見取っていきたい（リサーチ）。仮説を検証するような研究ではなく、実践と見取りの中から提案事項や問いを構築していく研究であると、筆者は認識している。

なお、研究テーマにある用語について、本稿では次のようにおさえる。「学び合い」とは、「フォーマル、インフォーマルを問わず、教員同士がお互いの実践や考えについて意見交流する中で高まり合うこと」、「デザインする」とは、「学び合う場や仕組みを創造すること」とする。

4. アクション・リサーチの内容

約9か月間に渡るB中学校でのアクション・リサーチを通して、筆者がどのような実践・考察を繰り返してきたのかを端的に表したものが次頁の図である。大きくは、「学び合うための素地を整

えた1学期」「分岐点となった夏季校内研修会」「学び合う場を想像・創造した2学期」という三時期に区分できる。ここでは、それぞれについて概略を綴る。

(1) 学び合うための素地を整えた1学期

アクション・リサーチは、職員会議、校内研修会（以下、校内研）、学年会、教科部会等の場に参加し、B中学校の空気（文化、指導観、生徒との関係性等）を把握することから始まった。

第1回校内研（H24.4.4）では、研修主任のC教諭から校内研究主題を「感動と挑戦のある授業の創造」、サブタイトルを「学びを楽しむ生徒を育成するために」とすること及び年間計画、研修組織等の具体的提案が為された。その後、C教諭はこの提案に対する質問や意見を全体に求めるが、目立った議論には至らなかった。

「各教員が研究主題をどのようにとらえたのか」「『感動と挑戦のある授業』とはどのような授業なのか」等を確認したかった筆者は、全教員を対象とした校内研究主題についての意識調査を提案する（H24.4.6）。

回答内容を筆者が分析する中で、見えたことがあった。「生徒の姿には感動も挑戦も含まれるのに、教員の姿には挑戦がほとんどない」のである。ただ一人、前研修主任のD教諭のみが教員側の姿勢について記していた。この結果についてはC教諭と協議の場を持ち、今後、全体に向けてどのような投げかけができるのかを考える材料とした。

組織研修の促進にはやる筆者の構えに変化をもたらしたのが、E校長とのインタビュー（H24.5.2）である。「研修よりも、まずは集団づくり」との言葉には、憑き物が落ちる思いであった。学校という組織が確実に機能してこそ組織研修も動いてゆくのであって、基盤をお



図 A市立B中学校でのアクション・リサーチ(筆者作成)

ろそかにしてはならないのである。この「集団（組織）づくり」という視点は、本アクション・リサーチ終了時まで、筆者の根底に在り続ける。たとえ研究指定校であっても、トップダウン的に事を動かすのではなく、全教員が自ら学び合いの遡上に載ろうとすることが重要なのだと意識し、実践を重ねられたのは、E校長の言葉によるところが大きい。E校長へのインタビュー以後、筆者が強く意識するようになったことは、「集団づくりを支援すること」「B中学校教員の学びを目に見えるものとする」「研修主任の思考・実践の伴走者になること」である。

集団づくりという視点を持った筆者は、実習通信『つながる』を新たに集った教員集団をつなぐための一助とすべく、執筆・発行した。教員の素敵な姿や校内風景に見える心遣いを紙面に綴り示すことで、相互理解をねらったのである。さらに、それが教員間に安心感を生み出し、実践意欲へとつながることも願っていた。実際、喜んで読まれたそれは、個々の自己有用感を刺激し、教員間での話題にも上っていた。集団をつなぐための一助にはなれたと理解している。

だが、1学期間発行を続ける中で、週に1度発行される程度の通信は、学び合いを促進する起爆剤にまではなり得ないことが分かった。つまり、よさを認知し広報することは、学び合うための必要条件とはなっても、十分条件ではなかったのである。「学び合うためにはお互いを認め合うことが必要」だが、「お互いを認め合えば必ず学び合うとは限らない」と言うことである。同時に、“授業改善を目指す” B中学校にとっての課題も見えてきた。

それは「落ち着いた学校風景」に因る課題である。教員と生徒の関係性が良く、それぞれの教員がどのような授業観のもとで授業を進めようとも、穏やかに50分が流れていく。だが、「空き時間の少なさ」「放課後の部活動指導」「夜間の生徒指導」「急な保護者対応」「定期テスト・学力調査・高校入試への対策」といった中学校的事象には事欠かない。そのため、いくら「授業改善を！」と投げかけられても、自らの授業観を常に問い直せるほどの時間的ゆとりは無く、多くの教員の意識は、さほど授業の「改善」へと向かわないのである。

組織としてのあり様にも課題が見えた。『コミュニティ・オブ・プラクティス』（2002）には、「コミュニティへの参加には通常、三つのレベルがある」と述べられ、中核となる「コア・グループ」、その外側にいる「アクティブ・グループ」、さらに外側にありめったに活動に参加しない「周辺グループ」があると区分しているが、1学期のB中学校は、組織研修に限れば、研修主任C教諭、前研修主任D教諭、管理職のE校長、F教頭がコア・メンバーであり、その他の教員は周辺グループに位置する状態に見えたのである。そこで、研究推進委員がアクティブ・グループたる存在になっていけば、B中学校内の組織研修への機運もさらに高まるのではないかと考えた。

（2）分岐点となった夏季校内研修会

筆者は、各教員の授業改善に対する意識化及び研究推進委員会の活性化を図るためにも、時間の取れる夏季校内研（H24.8.6/7）を重要な節目にしたいと企図し、C教諭と内容を練り合っていた。具体的には、「提案型の校内研ではなく、実践を語り合う中で今後を展望する2日間とすること」「生徒アンケート結果を資料に協議する教科部会では、数字にとらわれるのではなく、生徒の姿を語り合い2学期の実践を構想すること」「大学院教員を招き、今後の実践につながる新たな知見を手に入れること」を目指したのである。この2日間で、校内研究主題という共通軸を持ち語り合い、新たな授業を構想できれば、教員としては大きな“おみやげ”を得ることになる。2学

期以降、その共通軸を意識し、学び合うきっかけにもなるはずだ。

また、2日目の午後に急きょ研究推進委員会が開かれることも決まった。校内研究主題の定義付けを行うためである。B中学校が目指そうとしている授業像が明確になる、さらには研究推進委員会の活性化を図ることができると、筆者はこの2日間に期待を寄せていた。

実際には、研究主題を定義付けるために、全体でのワークショップも研究推進委員会の場も熱心な協議があった。新たな知見を取り入れようとする姿も見られた。他方で、「生徒の姿で語り合い、2学期の実践につなげる」ことを目指した教科部会が、結局は数字に一喜一憂する場となってしまった事実や「感動と挑戦……」という魅力的な校内研究主題の定義が「課題達成」に落ち着くという事実も残った。そこで、筆者は、「共通軸である校内研究主題に向かって、実践や意識が“変わっちゃう”仕組みを構想しよう」と自覚するようになった。大きな分岐点である。

(3) 学び合う場を想像・創造した2学期

2学期開始を翌日に控えた8月29日、C教諭から「評価指標を作ってみたんだけどどう思う」との相談を受けた筆者は、そのアイディアに大賛成した。その名の通り、生徒の活動を評価するための指標とは、見方を変えれば、授業者の意識すべき観点だと言える。C教諭の素案には、教材開発、導入の工夫、学習形態、振り返りといった授業を構想する上での重要な観点が並んでいる。共通軸となる校内研究主題とこの評価指標を連関させ全体へ下ろすことができれば、単なる「課題達成」以上の授業を目指すことが叶うかもしれない。さらに、これをゼロから協議することで研究推進委員の意識がさらに高まり、アクティブ・グループたる組織に成長できるのではないかと考えた。まさに、“変わっちゃう”ための素材を提示されたのである。

9月4日の研究推進委員会において提案された『『感動・挑戦』のある授業 評価指標』（以下、B中授業評価指標）案は、約1か月間に渡り協議・修正を繰り返すこととなる。C教諭と筆者は、何度も修正案を作成し、ついに10月3日の研究推進委員会にて決定の運びとなった。その間には、研究推進委員の一人であるG教諭が、自身の案をC教諭に提示するという嬉しい出来事もあった。

C教諭発案のB中授業評価指標は、指定研究に向かうB中学校にとっても研究推進委員会にとっても価値あるツールになったと、筆者は認識している。授業改善を目指す教員集団は、“変わっちゃう”ための具体を手に入れたわけであるし、活性化を進めたい研究推進委員会はゼロから協議する材料を提示され、苦しみながらも吟味したことで、その組織力をずいぶん高められたからである。G教諭という頼れる存在が、新たに登場した事実も大きい。さらには、B中授業評価指標の視点を生かし、公開授業を行う際に用いる授業デザインシート作成にまでつなげることができた。これにより、授業公開者も参観者も、授業を通して学び合うための共に語る言葉を持ち得たのである。また、筆者の発行していた実習通信『つながる』にも、B中授業評価指標に関する内容が盛り込まれるように変わっていった。図「A市立B中学校でのアクション・リサーチ」（p.9参照）からも、B中授業評価指標が様々な関係性を生んでいたことが見て取れる。

指定研究などという、目的に向かうための手段をあれこれ探してしまうものだが、核になるものを一つ創造し、全員で共有・追究できれば、実は様々に応用が利くのである。今回、筆者が考案した授業デザインシートだが、C教諭が評価指標案を口にした時点では、そのような思考は全く無かった。B中授業評価指標を作成・吟味していく中で派生した副産物である。

同時進行で、筆者は、プチ公開授業の様子を紹介する『研修だより』の執筆も行ったのだが、紙幅の都合上、その事実を綴るだけに留める。

5. アクション・リサーチのまとめと今後への課題

筆者は、B中学校でのアクション・リサーチを通じ、「集団づくり」の重要性を認識した。実習終盤、D教諭が、研究推進委員会の変化について「安心感が出てきた」と表現したことがあるのだが、「集団づくり」の意味とは、まさにここにあると、筆者は理解する。安心できる集団には、「訊（聴）きたい・訊（聴）いてほしい」の関係が育つのだろう。

安心感という土壌の上に立ち、組織で学び合うための共通軸となるものの重要性も実感した。B中学校では、校内研究主題をそれに据えようと実践を重ねた。この言葉が全ての原点であり、B中授業評価指標や授業デザインシートもここに端を発している。C教諭と筆者にしても、“二人という最小の集団”ではあるが、共通課題を持ち、常に話し合い、共に苦労したからこそ、お互いが学び合えたのだととらえている。また、C教諭とかかわりを通して、組織研修をコーディネートすることが、研修主任の果たす第一義であると認識できたことも大きい。効果的な組織研修を仕組むために、「観の交流」「個人テーマの設定」「空間デザインの活用」等、提案したい内容もできた。

ただし、軸となる研究主題とは、一つの視点であることを忘れてはならない。この視点を通して、お互いの「観」を磨き合うことが、学校という組織で学び合う目的なのである。筆者がB中学校に通った9か月間には、研修に向かわせることを目的視してしまう瞬間があったことは否めない。組織研修とは、同じ学校で、同じ生徒たちと向き合う教員集団が、共に学び合うための手段であり、これを目的化してはいけないことを改めて自覚したい。現場復帰後の課題と言える。

加えて、本研究を通し、筆者には学び・学び合いの多面性が意識されるようになってきた。「組織の学び—私の学び」「フォーマルな学び—インフォーマルな学び」「内発的实践による学び—外発的实践による学び」のような対極にとらえられるものの複雑な相関性と言い換えてもよい。本研究のサブタイトルでもある「組織の学び—私の学び」について言えば、「一教員が、実践を構想したり内省したりする中で限界を感じ、組織との関係を求め、学び合う。それを新たな実践として生徒に返し、さらに内省していく『往還的な学び・学び合い』や「組織的实践に身を浸す中で個人が学ぶ『内在的な学び・学び合い』」等、いくつもの形が想起されるということである。

だが、この相関性を意識しないがために、組織で学び合うことに有用感を見出せず、学び合いが継続していかないことが、中学校現場に生じていたのだと筆者は理解する。これは、教員にとっても生徒にとっても不幸なことだ。筆者がデザインしたかったのは、まさにこの相関性を意識し、「組織の学び」と「私の学び」をつなげることである。その仕組みの中で、個々の教員が「観」のゆらぎを認めつつ、「教員っていいな」「学び合うって大切だな」と感じ、学び・学び合いを続けていくことが、筆者の理想である。

主要参考文献

エティエンヌ・ウェンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー、櫻井祐子訳、野村恭彦監修『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社、2002。