

同僚性を高める公立小学校の校内研修の在り方に関する研究

藤上 真弓

A Study on Inservice Training for State Primary School Teachers
to Develop of Their Collegiality

FUJIKAMI Mayumi
(Received January 7, 2015)

キーワード：校内研修、授業研究、同僚性、教師力の向上、学びのつながり

はじめに

教職員の業務は多様で、教材研究や授業の準備の時間を勤務時間内に十分に確保したいと考えても、なかなか難しいのが現状である。そのため、「研修」の2文字は、さらに重荷を背負わされ、意欲の低下を招く原因になってしまう場合もある。しかし、校内研修が抱える課題は、多忙感が原因のものだけではない。行われることが多い、授業研究を中心とした校内研修における課題について考えてみたい。

1つめは、自分の授業スタイルを確立することで陥ってしまう罠が引き起こす課題である。

自分の授業スタイルを確立することは、教職員のキャリア形成において重要なことであるが、陥ってしまう罠もある。例えば、「これまでの自分の授業スタイルに固執しすぎ、変化を恐れるがあまり、新たに出会った方法や自分とは違った考え等を受け入れない」「新たに見いだされた効果的な指導法を取り入れられない」「自分の授業スタイルや授業観に合わない授業の批判をする」等である。

このような意識をもつ教職員が多くなってしまうと、授業研究という教職員として成長できるチャンスを遠ざけがちになり、「若い時の特権」と言わんばかりに、経験年数の浅い教職員に授業研究を押しつけがちである。満足できる授業は、授業名人でもないはずである。いえ、授業名人と呼ばれる人だからこそ、ないであろう。「もっと～すればよかった」「あのとき、どうしてあの意見を生かすことができなかったのだろうか」等、子どもの姿と照らし合わせて、自分の授業に足りなかった点を見つめられてこそ、授業力の向上につながっていく。授業の技を磨き続けることに、終わりなどないはずである。

2つめは、学年の縄張り意識にとらわれすぎてしまうことから生まれる課題である。

授業研究の際には、「授業研究を行う教員が所属する学年」対「他教職員」というような構図になってしまうと、事前・事後の協議の深化・活性化は望みにくい。このような状況では、同学年の教員は、授業者をかばうような発言が続き、多教職員からの適切なアドバイスや意見、疑問等を受け入れられないこともある。変な縄張り意識が原因で、適切な意見やアドバイス等であったとしても、ケチを付けられているかのような雰囲気醸し出されてしまうと、「子どもたちに力を付ける授業の在り方を求める」「教職員で目指している授業の本質を見極めたい」という前向きな思いや願いのもとで意見を述べた教職員のモチベーションが下がってしまい、今後、口を閉ざしてしまうということにつながっていく。学年の枠を越えて学び合う関係が築けなければ、同じテーマのもとで研修を積んでも、共有できるものは乏しくなってしまう。

3つめは、2つめの課題と関連するが、馴れ合いから生まれる課題である。

授業後検討会の自評において、授業者が防衛的なコメントを言い、他の教職員は、議論を深めていきたいことがあっても、疑問やアドバイス等が言いづらい雰囲気になる場合もある。そうなってしまうと、人間関係を崩したくないという意識が働き、馴れ合いの発言が続く。1つめの課題の部分でも述べたが、満足できる授業にたどり着くまでの道のりは長い。そこに至るまでには何が必要なのか模索し、共有することが授業研究の目的であるはずなのに、これでは、授業に対する教職員一人ひとりの知恵が融合していかない。

奈須 (2006) は、2つめや3つめに挙げた状況を「防衛文化の蔓延」(p. 125) と指摘し、これらを打破するために必要なことについて、以下のように述べている。(p. 128)

「完璧な授業など存在しない」「授業はすべるもの」と了解し、「さらに少しでもいい授業ができるようになりたい」「そのためにみんなで知恵を出し合おう」との意識を形成することが、このような閉塞状況を打破する出発点である。

4つめは、授業の方向性や考え方を共有できていないことから生まれる課題である。

授業研究は、授業者だけでなく、教職員一人ひとりの授業力向上のために行うものである。しかし、自分の授業スタイルや授業観に合わない授業を批判し、授業者が挑戦した手立てやその効果等に目が向かず、授業者を責める状況になる場合もある。これでは授業者は、教職員の学びの場である校内研修で、授業研究を行う意味や価値を実感できず、二度と取り組みたくないという意識が働いてしまうであろう。このような状況では、教職員集団としてや一人の教職員として学ぶべき方向性を見いだしたり、同僚と学び合う喜びを実感したりできるはずもなく、ますます「防衛文化」という負の文化が受け継がれていく。

これは、授業前検討会に向かう意識が原因すると考える。検討時には、ねらいを達成するための多様な手立てが意見として挙げられ、その中から、目の前の子どもの実態や授業者の思い等と照らし合わせて、最もふさわしいものが選ばれる。そして、授業研究は、授業者の最終判断のもとで行われるが、全教職員の知恵の結晶なのである。自分たちの知恵の結晶としての授業研究では、誰もが授業者と同様な気持ちで、子どもの姿と向き合わざるを得ず、授業者一人の省察だけでなく、自分が提案した手立てや考え等の有効性についての省察が生まれる。さらには、自分の日々の授業の在り方への省察へと向かうであろう。

まだ他にも、課題は多様にある。このような課題を抱えたままでは、子どもの学びと育ちを学校全体で保障できる教職員集団となっていくための道は、閉ざされたままである。教職員が学ぶ、学び合うことの本質を見失ってしまうと、子どもに学ぶ、学び合う意味や価値を実感させることができないのではないかと考える。教師の成長、同僚性の向上が保障されてこそ、子どもの学びと成長を保障できるものである。

秋田 (2012) も、以下のように述べている。(pp. 55~56)

授業研究を自らの授業実践へ生かすためには、少なからず心理的負担がある。できればこれまでの授業スタイルを維持したいというのが、教師の誰もの自然な思いである。けれども授業研究を生かすには、授業の実践内容を表す表現の仕方を学ぶこと、同僚や研究者などのことばを学ぶこと、同僚の授業を媒介にして自らの授業を省察すること、自らの研究課題を持つこと、授業実践を通して子どもの変化を感知できること、授業の理念を追究しようとする意欲などの、こうした新しい知識や積極的な姿勢が求められる。これらの要因がそろわない限り、授業研究が授業実践や子どもたちの学びとつながって機能することは難しいと言えるのである。

また、同僚性が高まる流れについても、以下のように述べている。(p. 201)

一方的に出来事を話したり、困ったときにだけ援助しあう段階から、専門的知識や授業の出来事を共有する段階、一緒にひとつの新たなビジョンやカリキュラムなどをつくり出す創造的仕事をする段階へと同僚性が発展するほど、教師が相互に支え合う関係は深まっていく。

取組を前向きにするためにも、このような同僚性を高めるとともに、経験年数や置かれた立場、状況等に関係なく、校内研修が自分の教職キャリア形成の役に立っているという実感をもてるようにする必要がある。そして、「子どもたちの成長のために頑張ろう」「もっと授業が上手になりたい」等と、明日からの活力を生み出すようなものになっていくことが望ましい。

しかし、校内研修の時間は限られ、教職員に必要な全ての資質・能力に磨きをかける時間の確保は難しい。また、それらが、校内研修で享受されるという受け身の意識では、子どもの学びと育ちを保障しながら、長い教職員人生を全うできない。校内研修は、教職員の学ぼうとする心に火を付け、校内の研修に留まらず、学びを自ら校外に求めていく教職員を育成するためのベースになっていくことが望まれる。

1. 研究の目的

本研究では、公立小学校の校内研修において、子どもに身に付けさせるべきことや身に付けさせ方を共有し、「こんな子どもに育てたいという『願い (wish) 』」にとどまらず、「こんな子どもに育てる!だから、～な手立てを行うという『意志 (will) 』」をもって子どもと向き合う教職員集団となるための手立てにつ

いて模索していった。

教職員一人ひとりが、意志をもって子どもと向き合うためには、まず、以下の把握が必須だと考えた。

・自分が今子どもに行っている手立ては、子どもの今後の学びや成長にどのような意味や価値があるのか
・各教科等や発達段階等に応じて、何を子どもに身に付けさせたり、活用させたりしないといけないのか
そこで、以下のような手立てを行い、学校全体の子どもの学びと育ちを保障したいと考えた。

- 研究テーマを毎年変えずに、目指す子ども像を具現化するための手立てや考えを時間をかけて共有する
- 専門性の高い講師を招聘し、「いい授業」の具体的なイメージを明確にし、目指す授業像を共有する
- 授業研究に向かう姿勢を変え、目指す授業を具現化するための手立てについて共有する
- 学ぶ素地・学び合う素地づくりの方法を共有し、発達段階や実態に応じて、意図的・計画的に指導する
- 得意分野をもつ教職員も講師となる「公集かがやき塾」を行い、教職員集団に貢献する喜び、同僚から学ぶことができる喜びを共有する

そして、教職員集団が、経験の長短、置かれた立場や状況等にもかかわらず、自分が行う手立てに手応えを感じ、成長した自分を実感できる研修を目指していった。さらに、研修が設定された時間以外にも、授業について語り合える雰囲気や時間づくりをすることで、教職員一人ひとりがやりがいをもって授業づくりに取り組めるようになり、教職員も子どもも輝く授業づくりにつながると考えた。

2. 校内研修のテーマについて

2-1 同じテーマで校内研修を続ける意味や価値

山口県下松市立公集小学校では、筆者が研修主任であった平成22年度から25年度まで、「子ども一人ひとりが学びのつながりを実感する授業や単元構成の在り方」というテーマで、研修に取り組んできた。26年度においても、それまでの研修テーマを引き継ぎ、深化させる方向で研修が進んでいる。

研修テーマを毎年変える学校も多いが、子どもの学びと育ちをこの教職員集団に所属する誰もが保障できるようになることを目指すためにも、毎年変更することは望ましくないと考えた。秋田（2012）も、「授業研究が文化として根付くには、教師の人事異動も考えて3年から5年はかかる。」（p.215）と述べている。つまり、研修の連続性が教職員の自信と子どもの成長を保障し続けることにもつながると考えた。さらに、教職員だけでなく、子どもも目指す授業像や子ども像を共有できるようになっていくことを目指していった。

表1は、同じテーマで研修を続けるメリットと、それにより、さらに生み出されるメリットである。

表1 同じテーマで研修を続けるメリット

同じテーマで研修を続けるメリット	さらに生み出されるメリット
教職員が自分の学校の校内研修のテーマや目指していく方向性を把握している	意図的・計画的に学年経営、学級経営を行うことができる
目指す子ども像を具現化するための授業研究の視点を共有している（公集小学校では3つの視点）	授業前後の検討会での議論が深化・活性化する
校内研修で共有したキーワードや授業づくり等に対する自分なりの考えをもつことができる	目の前の子どもの発達段階や実態に応じて、自分が行っていくべき手立てを見いだせる

校内研修を土台にして、自分の技術の磨き方を知り、必要と感じた校外の研修に自ら参加したり、文献を読み解いたりしながら、自分の教職キャリアを自分でデザインできる教職員の育成を目指したいと考えた。

2-2 校内研修のテーマ「学びのつながり」について

テーマにある「学びのつながり」とは、以下のような6つのつながりであると考えた。

- 各教科等独自のつながり ○各教科等間のつながり ○本時と、前時や次時とのつながり
- 学びと実生活とのつながり ○学び合う仲間とのつながり ○学ぼうとする意欲のつながり

これらの6つの「学びのつながり」を、教師が授業や単元の中において子どもに意識させていく。そうすることで、子どもは、学ぶことによって得た自分の成果、学ぶ意味や価値を実感し、仲間とともに学び合い、高まり合おうとする意欲をもち続けることができると考えた。

3. 校内研修における研究内容

以下が、主な校内研修における研究内容である。

- 他の各教科等との学びのつながりを意識した授業デザイン、単元デザイン
- その教科等独自の、または領域独自の学びのつながりを意識した授業デザイン、単元デザイン
- 前時や次時との学びのつながりを意識した授業デザイン
- 実生活とのつながりを意識した授業デザイン、単元デザイン

そして、以下のような教師の手立てについて、具体的に研究していった。

- ・<学びのつながり>課題解決に必要な知識・技能、見方・考え方を身に付けさせていく手立て
- ・<仲間とのつながり>学び合う仲間とのつながりを実感させる手立て
- ・<振り返り>自己評価の在り方、教師の見取りと評価、それをもとにした手立て

4. 目指す子ども像を共有するために

4月に、どんな研修を行うべきかを教職員に聞き、1学期間かけて、研修の方向性を定める学校も多いが、それではその年度の教育活動のスタートをうまくきることができない。前年度末の教職員の振り返りや前年度の全国学力・学習状況調査結果の分析、学校評価等の結果等をもとにして、次年度の研修の方向性までを見定めるまでが、その年度の研修主任の果たすべき役割であると考えます。そして、新年度当初は、教職員の入れ替えに配慮したり、学校経営方針と照らし合わせたりする等して、スムーズに学年経営や学級経営と校内研修とのリンクを図ることができるようにしていくことが望ましい。そのために、筆者は、毎年度、新年度スタートと同時に、より具体的に校内研修で目指す子ども像や研修の方向性等について共通理解を深める場を設定し、研修に関わる資料を作成し、教職員に配布した。図1～3は、平成25年度の資料の1部である。

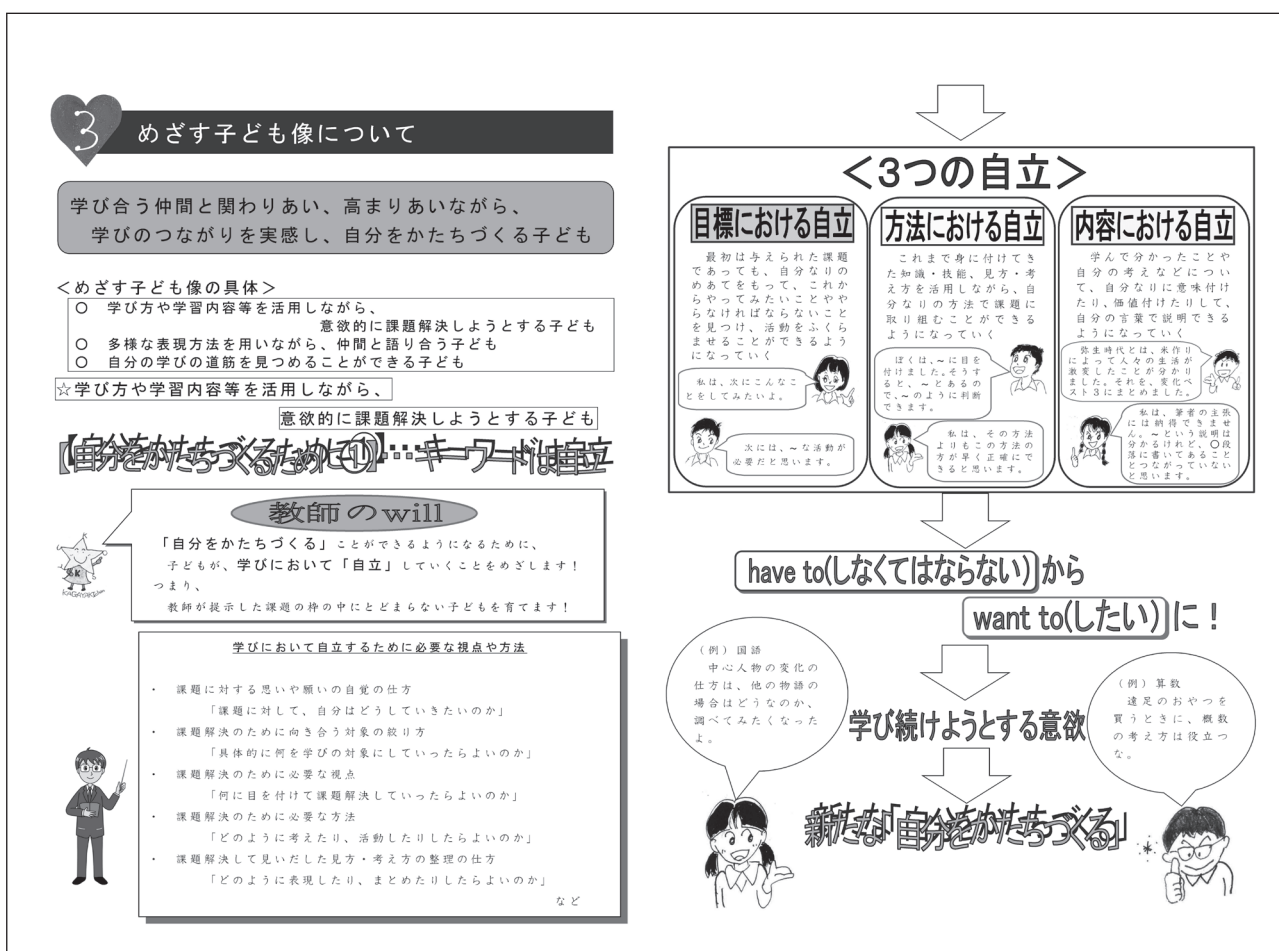


図1 校内研修で目指す子ども像を共通理解するための資料（学びのつながりについて）

「学び合う仲間」とは
 クラスの仲間だけでなく、課題解決のために関わりあう多様な立場や状況に置かれた人々を指す。
 (例) クラスの仲間、学年の仲間、異学年の仲間、ゲストティーチャーなど

解決していく意欲・関心をもつことができる課題と向き合う中で

意欲的に関わりあい、互いの考えを絡めあい、共に課題解決しようとする子どもの姿

私はひと考えるだけで、△さんはどんな考えをもっているのか、知りたいな。
 ぼくは、その意見に反対だな。どうして、□さんは、ひと考えるのだろうか。
 ○さんは、私と同じ考えをもっているようだから、もっと考えを聞いてみたい。
 ぼくと△さんは、いつもぼくが考えているのに、今日は考えが違ってる。どうしてだろう。
 どういう表現をしたら、私の考えを伝えられるかな。得意かして、分かってもらいたい。
 考えを一言書き出したけど、この考えが本当にふさわしいのか、悩んでいる。みんなはどう考えているのか、教えてほしいな。

have to(しなくてはならない)から
 want to(したい)に!
 学び合う喜びの実感
 仲間とともに学び続けようとする意欲
 新しい「自分をかたちづくる」

意見に反応し合うと、気持ちが高ぶるね。反応し合っていると、大切だね。いっしょに学ぶから、楽しいだね。
 ぼくの考えを声かして貰って、自信が持てたよ。

教師のwill
 「自分をかたちづくる」ことができるようになるためには、多様な見方・考え、探究(追求)方法などをもつ多様な他者(学び合う仲間)の存在が必要!
 仲間ももつ多様な見方・考え、探究(追求)方法などを認め合い、互いに尊重し合うことができる子どもを育てます!
 また、その中から課題解決に必要なものを見極め、向き合う課題の本質に迫ろうとする子どもを育てます!
 そして、学び方や学習内容、考えなどを自分の言葉で語る子どもを育てます!

☆多様な表現方法を用いながら、仲間と語り合う子ども
 【自分をかたちづくるために②】
 キーワードが「多様な他者の存在」

私世界 つなぐ あなたの世界
 I am O.K. = You are O.K.
 「自分」を更新していくために

仲間と意欲的に関わりあい、高まりあうよさを実感させることこそ、学校の果たす役割ではないだろうか。子どもは、学校で学ぶからこそ、多様な見方・考えをもつ仲間と関わりあうことができ、学び合う意味や価値を実感できるのである。
 「自分をかたちづくる」ためには、自分一人では気付かない見方・考え方に出会い、自分の見方・考え方の不足や偏りなどに気付いていくことが大切である。
 そうすることで、自分の世界を広げたり深めたりして、「自分」を更新していくことができるのである。

図2 校内研修で目指す子ども像を共通理解するための資料(仲間とのつながりについて)

☆自分の学びの道筋を見つめることができる子ども
 【自分をかたちづくるために③】
 キーワードが「メタ認知」

教師のwill
 「自分をかたちづくる」ことができるようになるためには、自分を「メタ認知」できるようにすることが大切!
 「メタ認知」とは、自分は何か分かっていて、何が分からないのかに分かるということ。
 そのために、自分を見つめる視点を多様にもつ子どもを育てます!
 そして、自分のあるがままを見つめ、それを受け入れ、自分の持ち味を生かしながら、学び続けようとする子どもを育てます!
 自分の持ち味に気づき、それを生かせる子どもは、学び合う仲間の持ち味をも大切にできるようにします。

I am O.K. = You are O.K.
 学びにおいて自立していくために1番重要なものは

子どもが、学びにおいて自立していくために、1番重要なものは、詳細において自立していくこと、つまり、自己評価を自分自身で行っていくことができるようになることであると考える。
 それは、学びの主体者としての子どもが、自分の必要感に応じて自分の意志で行う詳細こそ、子どもの今後の学びに役立ち、子どもは、常により高まった「自分をかたちづくる」ことができるようになるからである。
 子どもが自分の学びを自己評価できるようになるためには、自分が学んできた道筋を見つめることができるようになることが必要である。子どもが学びの道筋を見つめることは、学び方や学習内容等を活用するよさや、学ぶことの自分にとっての意味や価値、仲間と学び合うことの意味や価値などを実感できるようにすることにつながる。これは、学び続けようとする意欲につながる。
 しかし、子どもは最初から自分の学びを見つめる視点をもっているわけではない。教師による学びの価値付け方、子どもの自己評価に大きな影響を及ぼすのである。
 そのため、教師の見取りをもとにした適切な評価と指導が重要になっていく。

課題を解決しようとする中で思考・判断しながら導き出した学びの成果や、学びの成果を導き出すことができたきっかけ、課題解決に有効だった学び方などについて見つめることができるようになっていく

評価における自立
 ○○の視点からみると、ぼくの作成したパンフレットは、~という点を見逃さないといけないことが分かるな。
 △さんの意見を聞いて、私は、~という考えになったよ。仲間の意見を聞くよ、見方が広がるね。
 ぼくは、△という考えには納得できなかったけど、◇という考えには納得できないな。その理由は、~だから。
 ~を課題解決するには、~という考えが必要だったのだね。でも、~という点で、まだ課題が残っているんで、調べてみたいな。
 このような課題の解決には、~という目的の明確化が必要なものだね。
 単元の最初は、~に~だとして考えていたけど、最終的には、~になるように変わったよ。
 ~について、その教科書の課題解決に必要な言葉を使って、説明できるようにしたよ。

学び方や学習内容等を活用するよさの実感
 学ぶ意味や価値、学び合う意味や価値の実感

have to(しなくてはならない)から
 want to(したい)に!
 学び続けようとする意欲
 新しい「自分をかたちづくる」

私は、物事を~という視点からみるという持ち味があるようだ。○さんは、私は違う視点をもっているから、気になる疑問について、いっしょに語り合おうとよい考えが生まれそうだな。
 ぼくは、抽象的なキーワードにまとめるのが得意だよ。△さんは、具体例を色々な表現方法を使って説明できてすごいな。ぼくも、取り入れてみよう。

図3 校内研修で目指す子ども像を共通理解するための資料(振り返りについて)

5. 学ぶ素地・学び合う素地づくり

授業を行うための素地となる表現力の向上や学び方等を育むための時間を、朝自習の時間に確保した。その際には、朝自習で目指す子ども像と付けたい力、それを実現するための手立てについて、各学年、特別支援学級で明確にして取り組んでいくようにした。そこで、子どものたちの発達段階や実態に応じて、どのように運営したらよいかを共通理解する場が必要だと考えた。そして、フリートークやクイズトーク、ペアトーク、グループトーク等の手法や、かかわり合いを深化・活性化するコツ等について、筆者が内部講師として、紹介する場を設定した。また、研修の時間は限られるため、研修日より多様な手法を紹介し、日々の実践に生かせるようにした。

6. 教師力、同僚性を高める「公集かがやき塾」

研修主任である筆者だけでなく、他の教職員が講師となったり、専門性の高い外部講師を招聘したりして、教師力、同僚性を高めることをねらう「公集かがやき塾」を計画した。このようなコーディネートをするのも、研修主任の果たす役割であると考えた。表2は、平成22年度から25年度までに実施したものである。

表2 平成23年度～25年度に行った「公集かがやき塾」

筆者が講師		他職員が講師		外部講師	
国語科授業のつくり方講座	2回	テント設営講座	1回	国語科授業のつくり方講座	2回
指導案の書き方講座	2回	家庭科授業のつくり方講座	1回	社会科授業のつくり方講座	1回
総合的な学習の時間の単元づくりや授業づくり講座	3回	特別支援講座	4回	算数科授業のつくり方講座	2回
かかわり合いの深化・活性化講座	3回	I C T講座	1回	体育科授業のつくり方講座	1回
教材研修の仕方講座	1回	交通安全講座	1回	人権教育講座	4回
				特別支援講座	4回

7. 授業力・同僚性を高める授業研究

7-1 専門性の高い講師を招聘し、目指す授業像を共有する

「いい授業」のイメージを教職員で共有できているかどうかで、校内研修の深まり度は変わってくる。奈須（2006）も、教師の研鑽について、以下のように述べている。（pp. 119～120）

実際名人と呼ばれる人たちは、みな、比較的若い頃に、生涯をかけてあこがれ、精進し、目指すことになる決定的な実践事例なり実践者との出会いをもっています。逆に言えば、そういった事例や人との出会い、その時にからだに深く刻み込まれたイメージが、その人のあくなき研鑽、いばらの道へと駆り立てるエネルギーとなり、その向かうべき方向を指し示す羅針盤ともなっていたのではないのでしょうか。さらに、以下のようにも述べている。（p. 120）

目標とする実践の高みがさほどのものでなければ、そこに至ろうとした人の歩も平坦である分、驚きや感動、成長に乏しく、実践の質も今一つ精彩を欠くものに終始するでしょう。どのような実践と出会い、どのような実践家なり学校とのご縁をいただくかは、教師にとって生涯を通しての成長ぶりを左右するほどに重大なことなのです。

そこで、目指す授業像を共有するために、専門性の高い講師による授業づくりの講話や模擬授業を設定した。また、筆者の教育力向上指導員としての授業研究以外の全員参加の授業研究では、授業づくりの在り方を価値付けたり、その教科等ならではの学びのつながりについて具体的に指導したりしていただく場を設定した。それだけでなく、全国区で最先端で活躍の講師に実際に筆者の学級において授業を行ってもらい、実際の授業参観を通して、目指す授業像や目指す子ども像について共有できるようにした。

7-2 研究授業へ向かう姿勢を変え、目指す授業を具現化する手立てを共有する

図4は、これまでいた教職員にとっては研究の方向性について再確認するための資料、新しく転勤してきた教職員にとっては、これまでしてきたことを把握するための資料となるように作成したものの一部である。

7 三年次の研究の方向性について

「つなぐ」知識・技能、見方・考え方を意識した授業づくり

★「意欲をつなぐ」「仲間をつなぐ」「成果をつなぐ」
「課題をつなぐ」言語活動の在り方

昨年度は、学びのつながりを実感できる具体的な言語活動の在り方について模索し、多様な言語活動やその効果について、主に授業研究を通して共通理解してきた。

本年度は、さらに、「例をつなぐための言語活動なのか」、言語活動の目的を明らかにさせて、子どもにとって、意味や価値のある活動を設定できるようにしていきたい。そして、昨年度はあまり意識できていなかった「一人ひとりの意欲をつなぐ」ための言語活動の在り方を模索していきたいと考える。そのためにも、受け身「have to (しなくてはならない)」から、自ら求めていく「want to (したい)」という姿が生まれてくるしかけについて、研究を進めたい。

★「意欲をつなぐ」「仲間をつなぐ」「成果をつなぐ」
「課題をつなぐ」板書の在り方

昨年度は、振り返りに生かされる板書になるように意識して、板書計画を立てていたが、本年度は、さらに研究を進め、以下のような板書になるように、構造化を図っていきたい。

- 子ども一人ひとりの考えが生かされる板書
- 一人一人の考えや学習内容等のつながりが浮かび上がる板書
- 課題解決のための着眼点や方法等をとらえやすい板書
- 本時の学びの成果が浮かび上がる板書
- 新たに追究（追求）していく方向性が見えてくる板書 など

★「意欲をつなぐ」
教師の手立ての在り方

子どもが、「have to」から「want to」になっていくための多様な手立てについて研究を進めたい。例えば、以下のようなことである。

- 意欲をつなぐ発問の在り方
→ そのために、指進案に主な発問を明記する
- 意欲をつなぐ課題提示 → そのために、ねらいを焦点化する
→ そのために、模擬授業形式の指進案披註を行う

上記のような手立てで、一人ひとりのつづきや反応が生まれ、一人ひとりが課題解決に参加できている喜びが実感できるようにしていきたい。

★「教師がつなぐ」「子どもがつなぐ」
授業デザイン、単元デザインの在り方

三年次までの研究において、国語と算数を中心に、教師は、「学びのつながり」を意識しながら授業デザインを考えていくことができた。しかし、子ども一人ひとりが、学びのつながりを実感するためには、課題解決に有効な知識・技能、見方・考え方を、自分自身で意図的に活用したり、それらを活用していることを自覚化する場を教師が設定したりしていくことが重要である。

つまり、子どもの創り出す「学びのつながり」と教師が創り出そうとする「学びのつながり」が一致しないかぎり、授業のねらいは達成できず、子ども一人ひとりに確かな学力を保障することができないのである。

そこで、本年度も、教師も子どもも「つなぐ」知識・技能、見方・考え方を意識して授業を展開していくことができる場設定や授業デザインの在り方について、研究を深めていきたいと考える。そして、本年度は、さらに、授業レベルの知識・技能や見方・考え方のつながりについて明らかにし、4月から3月までの子どもの姿の変化を意識しながら、授業づくりに助みたい。

「つなぐ」ための家庭学習の在り方

★「家庭と学校をつなぐ」「学びを家庭生活につなぐ」
「がんばる自分に自信をもつ姿につなぐ」
家庭学習の在り方

平成22年度から、家庭学習応援ブック「公業小『学問のすすめ』」の冊子を作成し、以下の点について、教職員で共通理解し、「自らやる学習」として家庭学習に取り組んでいく子どもの育成をめざしている。

- めざす教育や子どもの姿
- 家庭学習の意義
- 低学年・中学年・高学年の家庭学習の在り方
- 低学年・中学年・高学年の学習内容・学習方法のめやす

本年度も、「学び方紹介コーナー」のページを増やし、子どもが多様な学び方を家庭学習においても取り組むことができるようにした。

本年度も、掲載内容を見つめ直すとともに、各学年や各学級の実態に応じて、より具体的な指導を行っている。

図4 研究の方向性を共通理解するための資料の一部

7-2-1 授業検討会への参加を促す工夫

以下は、全教職員参加の授業研究検討会にするために工夫したことである。

- ・ 授業者は、指導案を早めに配布し、他教職員は、検討会までにそれに目を通し、研究の視点に関することだけでなく、質問事項や自分なりの代案をもっておくことをルールとする
- ・ 授業検討会において、一人一発言以上を原則とする
- ・ 研修日より、授業研究を行う教科等の学びのつながりを明記したり、議論を深めたい点について予告したりしておく 等

また、以下のような複数の検討形式を設定し、それらの形式のよさや課題も把握できるようにするとともに、どのような形式であっても、意見交流を積極的に行うことができるようにした。

- 質疑応答形式 ○ ワークショップ型形式（拡大指導案法、マトリクス法等） 等

25年度は、校内研修に参加する教職員（管理職も含む）は、20代が6名、30代が9名、40代が9名、50代7名であり、どの年代もほぼ同じ比率であるという年齢構成であった。これまで、検討メンバーは、議論を深めるために、ある程度どの世代も同比率で、研修推進委員の教職員をどのグループにも入れる構成や、各学年部の構成にしていた。しかし、そのような構成での協議の報告のプレゼンテーションは、経験年数の浅い教職員や研究推進委員に偏ってしまいがちであることを課題に感じていた。そこで、新たな見方・考え方にふれることができ、新鮮な思いで意欲的に検討できるようにするために、誕生日月別や経験年数別等で編成して、多様なメンバーで語り合えるようにした。すると、「次回は、どんなグループ分けですか」と楽しみに聞いてくる教職員も増えてきた。これは、多くの同僚とかかわり合いながら、今後役に立つ視点や方法等を得たり、授業観について交流したりする楽しさを実感でき始めたからではないかと考えた。

特に経験が浅い教職員と50代の教職員に好評だったのは、経験年数別グループによる協議であった。経験年数別グループの協議では、20代の2つのグループには、30代の研修推進員を1人ずつサポート役として入れ、検討が思うように進まなくなった際にアドバイスや話題提供等をしてもらうようにした。協議の報告プレゼンテーションは、経験の浅いグループから3分以内で行い、教職経験を重ねていくことでどのような見方・考え方が付け加わっていくのか、実感できるようにした。それとともに、自分が前面に出ることを控え

てしまいがちな50代の教職員が報告のプレゼンテーションを行わざるを得なくした。経験の浅い教職員にとっては、50代の先輩のそういう姿を見ることが少ないので、長年培ってきた技術や教育観を伝授する機会に自然となるようにした。やはり、3分という短い時間でも、経験年数を重ねたグループほど、協議において、内容の深さと多様な視点からの分析、視点の鋭さがあったということが伝わってきた。

以下は、経験年数別グループ後の教職員の感想である。

表3 経験年数別グループによる検討後の感想

20代の教職員	30～40代の教職員	50代の教職員
<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンテーションを順番に聞いていて、経験年数を重ねていくと、このように成長できるのだなと感じた ・経験年数に応じて、どんどん深く鋭いプレゼンテーションになり、聞いていて面白かった 	<ul style="list-style-type: none"> ・いつも研修主任に任せっぱなしなので、私が報告役をした ・いつもは自分が仕切らなければとプレッシャーを感じているが、同じ立場の世代が集まると自然体で意見が言えた 	<ul style="list-style-type: none"> ・いつもより話しやすかった。その理由は、同年代だから、共有できる部分が多かったからかなと感じた

ねらった通り、20代の教職員にとっては、先輩教職員が研鑽を積んで身に付けてきた技術や考え方等にふれることができ、自分の今後のキャリアデザインを少しでもイメージできたのではないかと考える。身近に、目指していきたいモデルとなる教職員がいることがキャリアアップの近道である。

30代と40代の教職員は、ミドルリーダーやミドルリーダー候補として、いつも前面に立っている場合が多いためか、同年代との議論は、責任を共有できる安心感を生み出したようであった。また、研修推進委員でない教職員の積極的な参加、報告者への立候補もあり、筆者自身としても、メンバーが互いに置かれた立場や状況等に思いをはせながら、日々働いていることを実感でき、改めて、同世代の存在を心強く感じた。

50代の教職員から感想を聞いて、他市と比較して、経験の浅い若手教職員が多いという実態は、経験豊富な年齢層の教職員にとっては、若手に対して遠慮する意識も生まれ、検討の際に、議論したいことを押さえて黙っているという場合もあることが伺われた。これは、一つ下の世代である筆者も感じていた実態であった。また、いつもは下の年代に任せがちな50代の教職員が、司会役をかって出たり、積極的に意見を言ったりと、いつもとは違う活気あふれる協議となっていた。

多様な年代の教職員が、チーム力を発揮しないといけないのが学校現場である。しかし、時にこのように同年代同士で議論できる場を提供することは、経験に応じて、どの世代にも果たすべき役割があることに気付くことができる活動となることを実感した。どの世代の心にも火を付け、自分の年代が果たすべき役割、キャリアステージに応じて貢献できる部分を見いだせる研修になることが望ましいと、改めて実感した。

7-2-2 学び方マニュアルを作成し身に付けさせるべき学習内容・方法等を共有する

図5は、23年度に研修主任である筆者が作成した国語科の物語文の学び方マニュアルである。まず、参考文献をもとに、このような低・中・高学年用（物語文版・説明文版）学び方マニュアルを作成した。子ども用に作成したが、教職員で身に付けさせる学習内容や学び方等の共通理解を促すことが大きなねらいであった。これらを活用することで、国語科のベースとなる学習内容・方法を日々の授業で意識し、国語科の授業研究では、それらを身に付ける手立ても共有できるようにした。

24年度は、説明文の教材文の教材研究をしながら、説明文を取り扱う際に身に付けさせるべき学習内容や学び方等や、それらが定着する手立てを共有できる場を設定した。

そして、身に付けさせるべき学習内容や学び方がある程度共有できた25年度には、教材レベルで身に付けさせるべき学習内容や学び方や、それらが定着する手立てについ

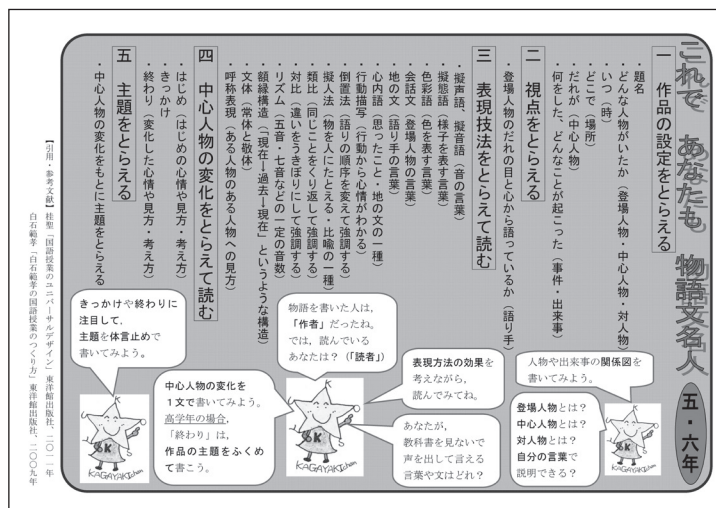


図5 学び方マニュアルの例

て共有できる場を設定した。そして、これまでは、筆者がマニュアルを提示していたが、参考文献を紹介したり、筆者の学年の例を示したりしながら、各学年部の考えを反映しながらマニュアルを作成した。まずは、2学年で、説明文「ビーバーの大工事」の教材を取り扱う授業研究を行う予定だったので、「情報を活用して活用する」ことを意識した1学年から6学年までの教材で身に付けることと、その手立てについて整理した図6を作成した。このような、これから実際に取り扱う教材やその教材の可能性について、各学年部で語り合う場の設定は、校内研修と自分の実践とのつながりを直に感じることができると、教職員にとって有意義な研修となったことが、年度末の反省への記述からも伺われた。

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
【学習活動】	いろいろなふね 書いてあることを正しく読み取る。 他の乗り物について本を読んで調べ、簡単な文章と絵にまとめる。	ビーバーの大工事 だいたいな言葉を探しながら、順序に気をつけて読み取る。 動物や昆虫について調べ、クイズブックにまとめる。	もうどう犬の訓練 だいたいな言葉や文に注意して、書かれている内容を短くまとめるながら読み取る。 動物について調べ、カードにまとめる。	くらしの中の和と洋 まともなことに内容をとり、何をどのように比べているかを考えながら読み取る。 生活の中の文化について調べ、短い文章にまとめる。	森林のおくりもの 題名の工夫や述べ方に注意して読み、要旨を読み取る。 森林について調べ、ブックガイドにまとめる。	未来に生かす自然のエネルギー 資料の示し方や具体例の挙げ方に注意して、筆者の意見を読み取る。 課題について調べ、リーフレットにまとめる。
★情報を収集して活用する	①★話題提示 ②★事例の順序 ★文章構成の型 ★文章構成の型 (役目、工夫、機能) ③★説明の基本文型 (事例の類比) (～は、〇～のための〇です。このふねは、～をつんでいます。) ④★題名、話題提示の段落 まとめる段落 ★説明文とは？ ⑤★大事なことば	★形式段落と意味段落 ★文章構成の型 ・尾括弧 ★作者の視点(遠く→近く) ★話題提示 ★理由の文 ～のためにです。 ～だからです。 ★問いと答え ★キーワード ★比喩 ★擬態語、擬声語、副詞 ★伝聞 ～とです。 ★指示語 ★具体的な数量 ・説明文の正確な読み ★視覚的資料と文章のつながり ★時間の経過	★話題提示 ★問いと答え ★要点 ★要約 ★形式段落と意味段落 ★順序を表す表現 ★時期や期間を表す言葉 ★抽象的表現から具体的表現 ★文章構成図 ★資料の取捨選択 ★具体例を挙げる述べ方の活用 ★筆者の表現や文章構成への詳細的な読み ★引用	★話題提示 ★問いと答え ★中心文 ★要点 ★形式段落と意味段落 ★事例の対比 ★対比的表現 ★語りかけ ★事例の選択 ★文章構成図 ★序論・本論・結論 ★文章構成の型 ・尾括弧 ★要約 ★引用 ★対比的表現を用いた表現の活用 ★筆者の表現や文章構成の工夫に対する批判的な読み	★題名の工夫 ★話題提示 ★問いと答え ★対比的表現 ★具体例の挙げ方 ★文章構成図 ★序論・本論・結論 ★文章構成の型 ・尾括弧 ★要約 ★要旨 ★目的に合った読み方 ★筆者の表現や文章構成の工夫に対する批判的な読み	★話題提示 ★問いと答え ★題名の効果 ★形式段落 ★事例の対比 ★事例の取り上げ方 ★対比的表現 ★事例の選択 ★序論・本論① 本論② ★結論 ★文章構成の型 ★文章構成部 ★要約 ★資料の活用とそれらの整理の仕方 ★筆者の表現や文章構成の工夫に対する批判的な読み
【指導内容】	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿
【指導方法】	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿

図6 各学年部の協議後にできあがった
説明文教材の「情報を収集して活用する」ことをねらう指導内容・指導方法の系統表

7-2-3 授業検討の在り方のイメージを共有する

目指す授業研究前後の検討会の在り方を共有するために、研修主任の司会のもと授業者、研修推進委員による検討会をした後に、全体検討会に移るという場も設定してみた。研究の視点に沿って議論を焦点化する方法や子どもの学びの事実をもとに検討する方法等を共有し、検討の仕方に慣れてきたら、研修主任以外の司会でなくても、運営できるようにした。そうすることで、校内研修が人ごとにならずに、一人ひとりが校内研修に貢献できている自分を実感でき、同僚性を高めていくためには必要であると考えた。

7-2-4 全教職員参観の授業研究で、目指す授業像を共有する

表4～表7は、平成22年度から25年度までの、全教職員で参観した授業研究である。

表4 平成22年度の全員参加の授業研究

公開月日	教科等・学年・学級	経験年数等
6月30日	道徳 6学年	7年目
10月20日	外国語活動 5学年	7年目
11月19日	道徳 1学年	21年目(下松市教育研究所所員集会も兼ねる)
11月24日	国語科 1学年	3年目
12月1日	理科 4学年	10年目
12月3日	算数科、生活単元、自立活動 特別支援学級	17年目、26年目、32年目
1月19日	国語科 2学年	1年目(初任者研修のまとめ)
1月19日	社会科 3学年	1年目(初任者研修のまとめ)

表5 平成23年度の全教職員参加の授業研究

公開月日	教科等・単元名	経験年数等
8月29日	国語科 5学年	外部講師（筑波大学附属小学校 桂聖様）
8月29日	国語科 1学年	8年目
8月29日	国語科 6学年	25年目
10月3日	算数科 4学年	2年目
10月26日	理科 6学年	11年目
11月11日	算数科 4学年	2年目
11月11日	生活単元学習 特別支援学級	30年目他
2月15日	算数科 2学年	1年目（初任者研修のまとめ）
2月15日	算数科 3学年	1年目（初任者研修のまとめ）

* 8月29日は、「生きる力を育む実践的調査研究推進校研究発表会」、11月11日は、「特別支援教育専門講習会」

表6 平成24年度の全教職員参加の授業研究

公開月日	教科等・単元名	経験年数等
7月11日	総合的な学習の時間 6学年	24年目（筆者・教育力向上指導員として山口県下に公開・周南地区臨時的教員研修会も兼ねる）
10月4日	外国語活動 5学年	2年目
10月31日	理科 5学年	12年目（下松市教育研究所所員集会を兼ねる）
11月7日	国語科 4学年	2年目
11月26日	総合的な学習の時間 6学年	24年目（筆者・教育力向上指導員として山口県下に公開）
12月5日	算数科 1学年	19年目
1月16日	国語科 2学年	1年目（初任者研修のまとめ）
1月16日	算数科 3学年	1年目（初任者研修のまとめ）

表7 平成25年度の全教職員参加の授業研究

公開月日	教科等・単元名	経験年数等
6月19日	総合的な学習の時間 4学年	25年目（筆者・教育力向上指導員として山口県下に公開）
10月11日	国語科 2学年	2年目（市教育研究大会）
10月11日	理科 4学年	2年目（市教育研究大会）
10月11日	総合的な学習の時間 6学年	3年目（市教育研究大会）
10月31日	総合的な学習の時間 4学年	25年目（筆者・教育力向上指導員として山口県下に公開）
1月15日	算数科 2学年	1年目（初任者研修のまとめ）

このように、多くの授業研究が行われ、目指す子ども像、授業像を具現化するための手立てについて共有してきた。表4から表7を見て分かるように、毎年新規採用の教職員が在籍しており、経験年数の構成の関係で、授業研究も、新採3年目までの教職員と教育力向上指導員としての筆者に偏りがちであり、30代の教職員やそれ以上の経験年数の授業研究が少ないことが課題であると感じる。新規採用3年次までに学ぶべきことと、それ以降に学ぶべきことは徐々に異なっていくため、キャリアステージに応じた取組を意識するためにも、多様な経験年数の教職員が全体における授業研究を行っていくことも必要であると感じた。

8. 一人1授業公開

一人1授業公開は、研修部だけの方針ではなく、校長の学校経営方針にもあることであり、教員が研究テーマのもとに一人1授業公開以上行うことで、誰もが、目指す子ども像を具現化するための授業づくりについて自分ごととして模索できるようにした。一人一授業公開は、同学年は参観し合うことを原則とし、授業研究と同じように、参観者は、教師間の授業評価を授業者に渡すこととした。同僚性を高めていくためにも、一人ひとりの挑戦に対して、必ず授業評価を渡したり、声掛けをしたりすること等リアクションすることの重要性についても、口頭や研修日より伝えた。

9. 成果と課題

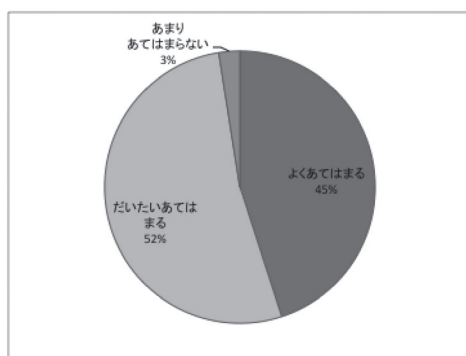
同じテーマで研修を積み重ねてきたので、年次が進むにつれ、より具体的な研修内容になり、平成25年度は、授業レベルにおける学びのつながりを共有する場を設定できた。校内研修は、子どもの姿にプラスの変容をもたらさねば、取り組む意味や価値はないので、平成25年度は、子どもの意欲のつながりに着目し、教職員が学ばせたいことや身に付けさせたいことを、子どもが学びたいことや身に付けたいことに変える手立

てを模索した。これは、校内研修で教職員側が学び、共有してきたことが、知識・理解レベルに留まらず、具体的な手立てや子どもの学びの事実等を意識した実践レベルのものになったから取り組めたと考える。

表8は、学校教職員診断表における教職員・学校関係者用の確かな学力にかかわる診断項目と具体的方策であり、図7は診断項目1、図8は診断項目2の結果である。

表8 学校教職員診断票における教職員・学校関係者用の確かな学力にかかわる診断項目・具体的方策

	診断項目	具体的方策
1	目的に応じて、多様な説明活動の場を設定し、児童の学びや学び合いを活性化している	説明活動を取り入れた授業の工夫
2	課題解決に有効だった学び方や学習内容を意識させる場や、それらについて自分の言葉で説明させる場を設定したりしている	授業研究 授業公開



N=36

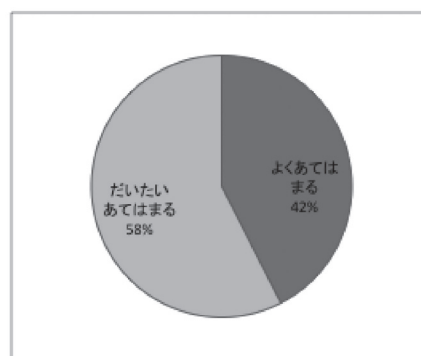
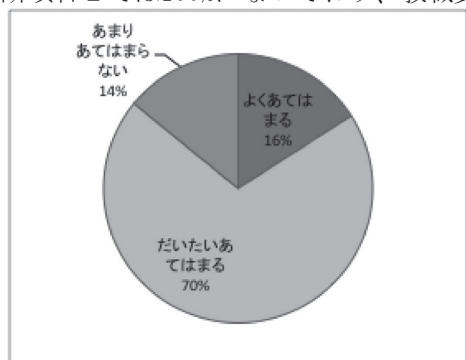


図7 診断項目1の教職員・関係者評価結果

図8 診断項目2の教職員・関係者評価結果

図7と8を見ると、「よくあてはまる」「だいたいあてはまる」を足した割合は、診断項目1では97%、診断項目2では100%になっており、教職員の取組が充実していたことが伺われる。



家庭数480
回収率
95.3%

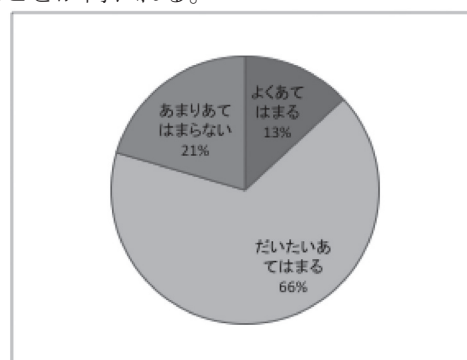


図9 診断項目1の保護者評価結果

図10 診断項目2の保護者評価結果

図9と10を見ると、保護者の評価では、「よくあてはまる」「だいたいあてはまる」を足した割合は、診断項目1では86%、診断項目2では79%であった。小数点以下は四捨五入しているの、図のグラフ上では表現されていないが、診断項目2において、「全くあてはまらない」の割合が0.3%だったことは気がかりである。しかし、確かな学力に関する自由記述において、これまでの年度にはあった保護者からの指摘はなくなり、表9のような好意的なコメントが記述されていた。

表9 診断項目1・2についての保護者・関係者（学校評議員）のコメントと学校側の返答

保護者・関係者のコメント①	今までと比べると、本当に自分の意志や考えを言葉にすることが上手になってきました。
保護者・関係者のコメント②	授業参観をして一番強く感じたことは、各クラスとも落ち着いた雰囲気の中に、活気のある授業だったと感じました。また、先生方の事前の豊富な準備と授業内容の多様性にも感激しました。考える力、人の意見を訊く力が育っていくのだと強く感じられました。
学校側の返答 *筆者が 考案	授業づくりを通して、教職員が積み重ねてきたことの効果を、子どもたちの姿からくみ取っていただき、うれしく思います。これからも子どもたちの学びと育ちを保障するために、日々精進していく元気で勇気をいただきました。ありがとうございます。これからも、自分の思いや考えを豊かに表現できる子どもの育成をめざし、仲間と学び合いながら、確かな学力を身に付けていくことができるような授業を提供できるように、研鑽していきたいと思ひます。

表9を見ると、保護者・学校評議員の学校の取組に対する満足度が温かい言葉掛けから伺われ、教職員の

研修の成果が、子どもの姿となって現れ、高い評価を得ることができていると感じた。

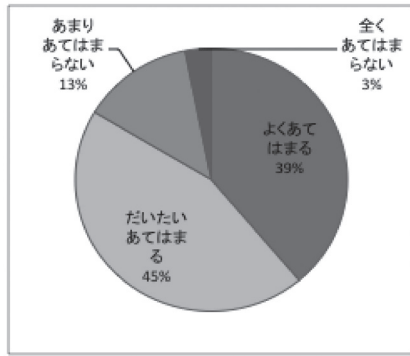


図11 診断項目1の児童評価結果

N=681

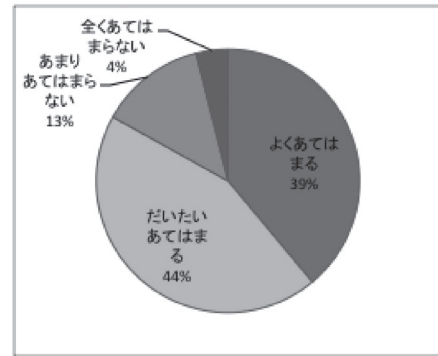


図12 診断項目2の児童評価結果

図11と12を見ると、子どもの同様の学校評価においても、「よくあてはまる」「だいたいあてはまる」を足した割合は、診断項目1では84%、診断項目2では83%で、8割を超えていた。

しかし、「全くあてはまらない」と回答している子どもが診断項目1に関して3%、診断項目2に関して4%いることに着目すると、今後は、授業レベルにおいて、「一人ひとり」に着目し、一人ひとりに力を付け、一人ひとりが学ぶ・学び合う楽しさを実感できる手立てを、より具体的に共有する必要があると考える。一人ひとりが発言できるペア活動やグループ活動等、場の設定は意識されるようになったが、それらが本質的な見方・考え方等の交流レベルになっているかどうかについては、課題があると感じていた。校内研修の成果や課題についてのアンケートを教職員に実施した際にも、「子ども同士が、仲間と思いや願い、見方・考え方を交流できる本質的なかわりを生む手立てについて、自分なりにコツをつかむことができた」という質問に対して、10名（32%）の教職員が「あまり思えない」と回答し、まだ迷いをもつ教職員が多かった。そのため、今後、かかわり合いを本質的にする手立てについて、実際の子どもの姿を通して、より具体的に共有していくことで、学校全体の子どもの学びと育ちを保障することにつながっていくと考えた。

平成22年度から、共に、研修が深化・具体化する過程を共有してきた教職員は、同じテーマで研修を続ける意味や価値や、研修を実際の自分の授業づくりにつなげる効果を実感していると感じられる発言が多くみられるようになった。しかし、平成23年度末、平成24年度末と教職員の入れ替わりが多く、平成22年度から在籍する教職員と、新たに在籍するようになった教職員とで、授業づくりに関する視点や学びのつながり、校内研修への参加意識等にズレも生じてきた。これは、テーマを解明してきた過程を共有してきたか否かの違いであるので仕方のないことであるが、共有できていない部分もあると感じたので、それを埋めるための説明も行った。メンバーが替わり続けても、同僚性を保つことの大切さと難しさを、改めて実感した。

おわりに

今後訪れる大量退職に伴い、さらに経験の浅い教職員が増えていく中で、経験豊かな教職員やミドルリーダーの負担は増加の傾向にある。それらの教職員が、これまで培ってきた技術や観を伝授し、アウトプットし続けていく構図では、同僚性は高まっていけないと考える。経験の浅い教職員が、経験豊かな教職員やミドルリーダーは、なぜ、そのような力量を身に付けてきたのか、その研鑽の過程や原動力等に注目できる資質をもつことが必要であると考え。そして、校内研修や日々職員室で、先輩教職員の一朝一夕では身に付くはずもない、マニュアル化すること等到底難しい奥深い教職に必要な技術や観に接することができることに對して、感謝の念を抱ける謙虚さも教職に必要な資質であると考え。経験の浅い教職員の教職に対する謙虚さ、前向きさが、その上の世代に、刺激を与え、初心を思い出させ、さらに自分の技術や観に磨きをかけたというエネルギーを生み出していくはずである。また、何年経験を重ねようとも、子どもの育ちと学びを任されている教職に就いている限り、子どもや自分の授業技術と向き合う姿勢を忘れずにいる先輩教職員の姿を見て、若手も自分のめざしたい姿を模索していくのである。

どの世代においても、自分の技術は自分で磨くという意識を根底にもっていない限り、アウトプットし続けなくてはならない立場となった教職員は、徒労感、虚無感をもってしまう。教師力を高めたいという意識が高い教職員は、アウトプットすることで、自分の授業観や授業技術等を見つめ直す機会になり、それらを深化させたり、向上させたりできることを自覚しているはずである。しかし、一方的なアウトプットだけで

はなく、win-winの関係性の中で、互恵的に学び合いたいと思っているのも事実であろう。共に成長できるチャンスとなる場を提供するのが、校内研修なのである。

どのような課題が立ちはだかっても、経験年数にかかわらず「チーム〇〇小」としての同僚性が高い学校の教職員は、居場所感と安心感をもちながら、チームとして乗り越えていくことができると考える。そういった同僚性を、毎年メンバーが入れ替わっても保ち続けていくためには、核となる人材が1人ではなく、複数いることが大切であると感じた。同僚性を高めていく校内研修を続けていくためには、教職員の転出入があっても揺るがない学び合い、高まり合うための職員室文化を継承するためのシステムや人間関係づくり、人材育成が必要であると感じた。

下松市立公集小学校では、秋季大運動会に向けて、平成23年度から教職員でポロシャツを作成しているが、平成24年度と平成25年度のデザインには、校内研修で使用しているキャラクター「かがやきちゃん」（筆者が、星降るまち下松と、教職員も子どもも、学校も輝く研修をイメージして考案）が登場し、平成25年度には、「pink think link」という文字も入れられた。デザイン考案者（宮地裕美教諭）により、「ピンク色の校舎で、『学びのつながり』についてしっかり研修している教職員集団」という意味が込められた。校内研修が、教職員集団のつながりを深め、学校における色々な側面においても、同僚性を高めていくことに貢献できたことを実感できた。秋季大運動会と校内研修は、一見つながりを感じられないようだが、平成24年度は、開会式の児童代表挨拶の中に、「学びのつながり」を意識した言葉を代表児童が述べた。

（略）運動会のスローガンには、「一人ひとりが主人公」とありますね。物語文において、主人公は、あるきっかけによって大きく成長する人です。「上手におどれるかな」「組体操が成功するかな」と不安や期待でいっぱいだと思いますが、一人ひとりが主人公になり、今日の運動会をきっかけにして、大きく成長できる一日にしましょう。（略）

このように、国語科で身に付けた学習内容や学び方等を、他の場面にもつなぐことができる子どもは、教科等の学びのつながり、学んだことの実生活とのつながり等も実感し、学ぶ意味や価値を見いだすことができているであろう。教職員の「学びのつながり」についての研修の深まりや同僚性の高まりを証明するものは、子どもの学びの事実であり、子どもの姿であると実感した。

謝辞

本稿をまとめるにあたり、平成22年度から25年度まで下松市立公集小学校に勤務し、研修主任としての実践を支えてくださった先生方、研修副主任として共に研修を進めてくださった渡邊聡先生、研修推進委員の先生方、筆者の意図をくみ取りながら、筆者の実践を撮影し、記録に残し続けてくださった浅村芳枝先生に、心より感謝申し上げます。

参考文献

- 梶田叡一：「意識としての自己～自己意識研究序説～」，金子書房，pp. 80～81，1999。
桂聖：「クイズトーク・フリートークで育つ話し合う力」，学事出版，2006。
桂聖：「国語授業のユニバーサルデザイン」，東洋館出版社，2011。
加藤明：「評価規準づくりの基礎・基本～学力と成長を保障する教育方法～」，明治図書，2003。
白石範孝：「白石範孝の国語授業のつくり方」，東洋館出版社，明治図書，pp. 19～20，2009。
山口大学教育学部附属光小学校・光中学校：「2009研究紀要『真理を追究し続ける個』を育てる教育の創造『追究スタイル』で学びの筋道を明らかにする授業と評価」，山口大学教育学部附属光小学校・光中学校，2009。

引用文献

- 秋田喜代美：「学びの心理学 授業をデザインする」，左右社，pp. 55～56，2012。
下松市立公集小学校：「平成25年度研究紀要」，下松市立公集小学校，2014。
奈須正裕：「学力が身に付く授業の『技』第1巻 教師という仕事と授業技術」，ぎょうせい，p. 125，p. 128，2006。