

新たな教師の学びに向けた 校内研修の在り方についての考察

研究開発課 課長 伊藤 誠実

【要旨】 社会が急激に変化する時代において、教師が自律的・自発的に学び続ける姿勢をどう保持すべきか。個業型の業務に陥りがちであるとされる教師が、同僚性・協働性を高めながら前向きに取り組むことのできる校内研修の在り方について、2つの実践例を紹介しながら、「進んで取り組みたい研修」、「参加してよかったと思える研修」、「働きがいにつながる研修」の3点に整理し、考察した。

【キーワード】 教師の学び、校内研修、働きがい

1 はじめに

(1) 新たな教師の学び

令和3年11月、中央教育審議会より「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）」（以下、審議まとめと略記）が出された。審議まとめでは「教師が、時代の変化に対応して求められる資質能力を身に付けるためには、養成段階で身に付けた知識技能だけで教職生涯を過ごすのではなく、求められる知識技能が変わっていくことを意識して、教師が常に最新の知識技能を学び続けていくことがより必要となってきた。」（※1）と記されている。もとより法律（注1）においても「絶えず研究と修養に励み、努めなければならない」とされ、学び続ける存在であることが強く期待されている教師ではあるが、加速度的に技術革新が進展し、予測困難なVUCAの時代が到来する社会においては「変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという教師の主体的な姿勢」（※2）がより一層求められる。

また、教師の学びの在り方について「一定の前提の下で設計された、座学等を中心とする『知識伝達型』の学習コンテンツを受け身の姿勢で学ぶだけではなく、自らの日々の経験や他者から学ぶといった『現場の経験』を重視したスタイルの学びがより重要になってきていることを踏まえ、『知識伝達型』に留まらない協議・演習形式の学びや、地域や学校現場の課題の解決を通じた学びを自律的に求めて深めていくことが必要」（※3）と記されている。このように、教育をめぐる状況の変化に伴い、教師の学びの在り方そのもの

についてもパラダイム転換の必要性が示されている。

令和2年度より全面実施となった小学校学習指導要領をはじめ、現行の学習指導要領では、学校で学んだことが子供たちの生きる力となって、明日に、そしてその先の人生につながってほしいという願いが込められている。そのために、何を学ぶかだけでなく、どのように学ぶかといった「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善が求められている。

とはいえ、教育の最前線で奮闘する教師自身が子供だった頃に受けてきた学校での授業が、いわゆるアクティブ・ラーニング型の授業であったわけでは必ずしもないであろう。自身が教える側となった際、まず自らが学校で受けてきた教育を思い描き、そのスタイルを応用してしまう。つまり習ったように教えようとするのが自然であろう。だとするならば、自身が経験したことのない学びのスタイルを自らのものとし、実践していくためには、求められている子供の学びの在り方を、教師自身の学びに落とし込むことが必要である。つまり教師の学び自体を「主体的・対話的で深い学び」にすることで、今求められている授業の姿が具体的にイメージできるものと考えられる。

教職員に対する総合的な支援を行う全国的な拠点であり、教職員の資質・能力の向上に寄与することをミッションとして掲げる教職員支援機構（NITS）の戦略（図1）では、子供の学びにおける学習観の転換として「子供

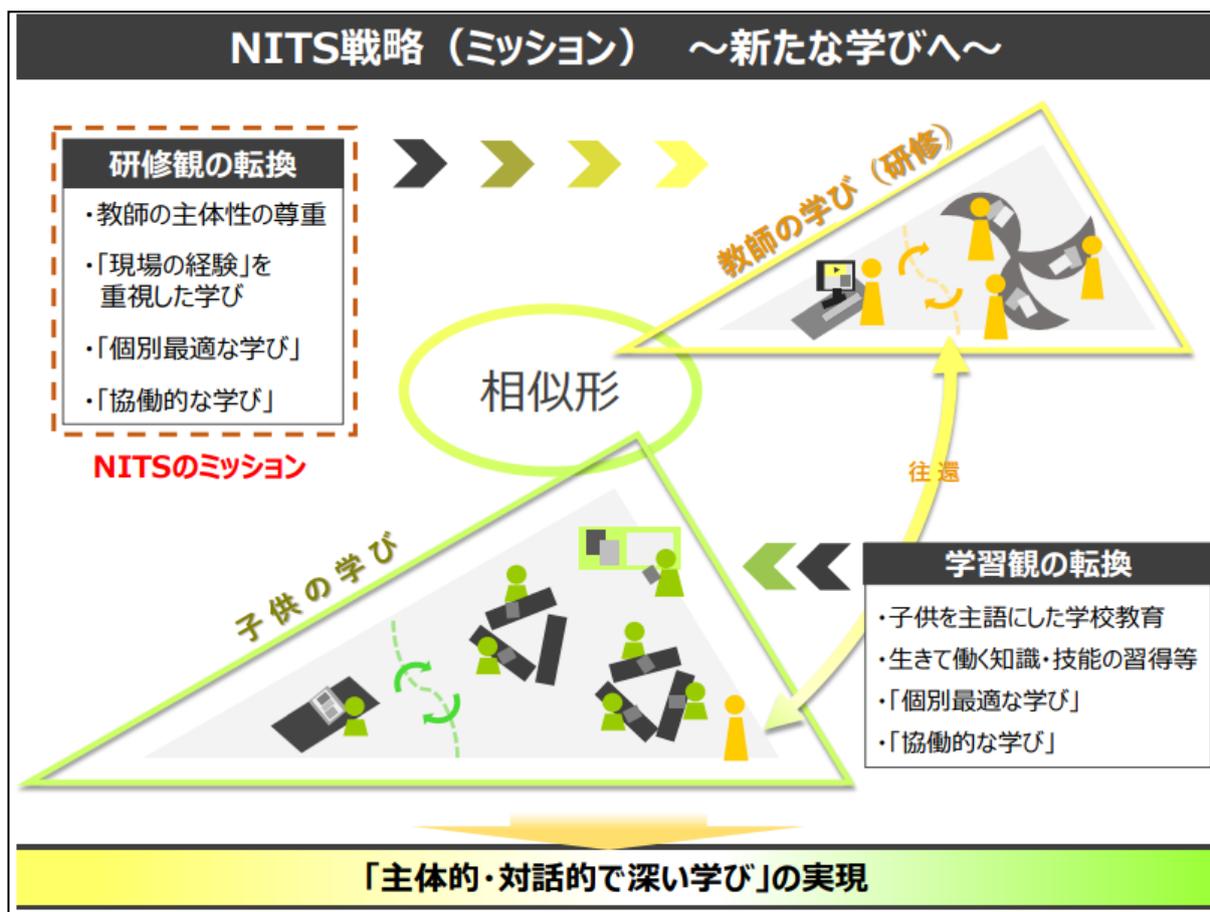


図1 NITS戦略（ミッション）（※4）

を主語にした学校教育」「生きて働く知識・技能の習得等」「個別最適な学び」「協働的な学び」が示されている。加えて、教師の学びにおいても、研修観の転換として「教師の主体性の尊重」「『現場の経験』を重視した学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」が示されている。

さらに、子供と教師の学びは相似形であるとし、子供の学びの姿から教師が学び、それを子供たちに返す往還の必要性が語られている。

また、石井（2020）は「授業改革をめざすなら、めざす学びのプロセス（協働することや思考が深まること）のイメージを、教師たち自身が自らの学びにおいて追求し自分の身体をくぐらせて理解しておくことが重要です。

（中略）子どもの学びと教師の学びは相似形であって、学びの変革に取り組むとともに、自分たちが子どもたちの学びのモデルとなっているかどうかを問い、子どもたちに経験させたい学びを教師たち自身が経験するような、教師の学びの変革も同時に追求される必要があります。」（※5）とし、授業改善を進めていく上で求められる新たな学びの在り方を教師自身が経験することとともに、学びの先達

としてロールモデルの役割を果たすことの重要性を併せて述べている。

（2） 個業型組織から協働型組織へ

社会の急激な変化に伴い、子供たちが抱える問題は多様化、複雑化し、学校に求められる役割は広範に渡っている。それゆえ、個業型組織という特性が強いとされてきた学校組織（注2）における一人一人の教師の努力による問題解決では、もはや限界があるだろう。個々の教師の力量のみに頼ってはいは、様々な問題への対処は難しくなっている。

個人で解決することが難しい多様な問題を抱えて一人で悩むのではなく、教師集団が互いに認め合い、支え合う互恵的な関係を職場内で築き、チームとして課題解決に当たることが、ひいては学校として子供たちに身に付けさせたい資質・能力を育成することにつながる可言えよう。

また教師の資質・能力は、独力のみで育成できるものではなく、周囲との関係性の中で育まれるものである。目指すべき方向性を共有し、一人一人が責任を果たしながら、他者

のアイデアを活用したり，視点を共有したり，議論したりしていくことにより，自身の成長のみならず，同僚の成長にも寄与することができる。

加えて，個業型の学校組織では，ややもすると隣の教師に口を出しにくい風土が形成されがちである。特に，教科担任制が基本となる中学校や高等学校では，教科の専門性を意識するあまり，互いの領域には踏み込まない空気を作ってしまう，教科を越えて授業を参観し合う機会は，多いとは言えない。また，教科の壁のみならず，学年間の壁や校務分掌間の壁など，マトリクス組織（図2）の短所としての相互干渉が生じてしまうこともある。

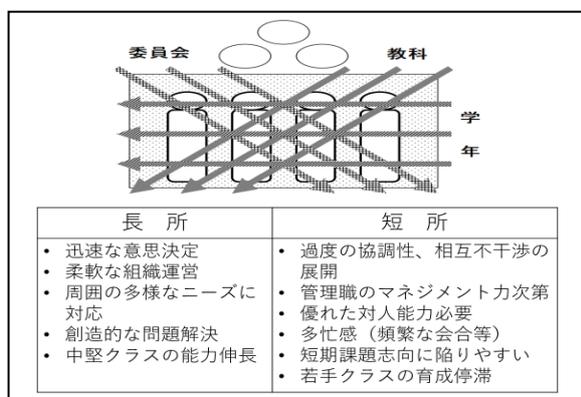


図2 マトリクス組織の模式図と長所・短所（一部加筆）（※6）

マトリクス組織の長所を生かしつつも，その短所を乗り越えていくことが，教師個々の力量形成にもつながる。管理職のリーダーシップの下で学校のマネジメントを強化していくことはもとより，学校としての教育活動を力強く推し進める視点を教師一人一人がもち，協働の文化を醸成することで，学校教育目標の達成につなげていかなければならない。

とはいえ，教師一人一人の経験則やスキル，それらに伴う課題意識や探究心，それぞれの強み等は一様ではない。（注3）人は自らが学びたいことこそ，自発的に，かつ効果的に学ぶものであり，学びに対する個々の意欲は尊重すべきである。また，各自が持っている方法や手段は違うため，課題解決に向けたアプローチの仕方が異なることもあるだろう。

「やり方（doing）」は違っていても，「在り方（being）」の思いを共にすることは大切である。つまり，一人一人が自律的に学ぶための「個別最適な学び」の有り様は担保しつつ，目的を共有し，他者との対話による「協働的な学び」を通し，力を合わせて学校課題

の解決を図る必要がある。

次章では，教師個々の力量形成及び学校の組織力を高めるための校内研修の在り方について2つの実践例を紹介する。これらをもとにして，校内研修をどうデザインすべきかを考える。

2 学校の授業力向上を目指す校内研修の在り方

和歌山県教育センター学びの丘では，児童生徒の学力等に関わる課題把握とその改善方法に関する校内研修等の充実を支援するために「動画研修パッケージ」を作成し，オンデマンド型コンテンツとして県内教職員に向けて配信している。現在60本程度のコンテンツを提供しているが，その中から「学校の授業力向上を目指す校内研修の在り方～中学校版～」(図3)と，「学校の授業力向上を目指す校内研修の在り方～高等学校版～」(図8)の2つのコンテンツを基に，教師及び学校の教育活動の質を向上させるための校内研修の在り方について検討する。

(1)「学校の授業力向上を目指す校内研修の在り方～中学校版～」

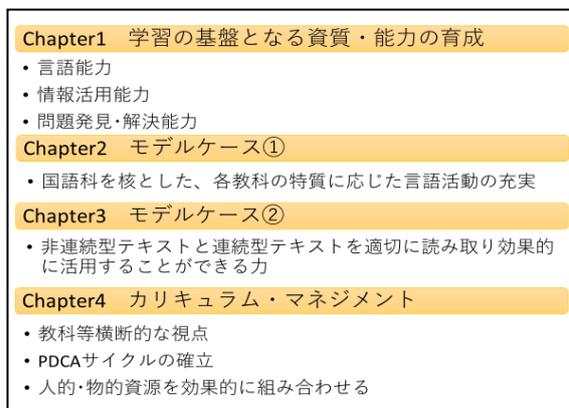


図3 「学校の授業力向上を目指す校内研修の在り方～中学校版～」の概要

ア Chapter1：学習の基盤となる資質・能力の育成

ここでは，校内研修におけるテーマ設定の留意点について述べている。

校内研修で見出した課題について，教師一人一人が自分事としてその課題を受け止め，研修後における実践との結びつきを確かなものとするには，テーマ設定に当事者意識を高める工夫が必要であると考えられる。そのためには，テーマを教科・領域に固有のもの

せず、学校教育目標に基づく上位概念や、教科横断的な視点に立って取り組むことで効果が生まれるテーマが望ましい。本コンテンツでは、教科の枠組みを越え、全ての学習の基盤として育まれるべき資質・能力である「言語能力」「情報活用能力」「問題発見・解決能力」(図4)のうち、「言語能力」の育成を研修テーマとし、全教師が校内研修に参画している取組例を紹介している。



図4 Chapter1の画面(一部)

イ Chapter2: モデルケース①

言語活動を通して育まれる言語能力は、国語科のみにおいて培われるべきものではない。モデルケースでは、国語科の授業を核としながらも、国語科で培った言語能力を他教科の言語活動においても適用し、自分の考えや情報などを表現したり発信したりすることで、更なる言語能力の育成を目指している。このことが、ひいては国語科の授業改善にも役立つ、という好循環を生み出すこともねらいとしている(図5)。

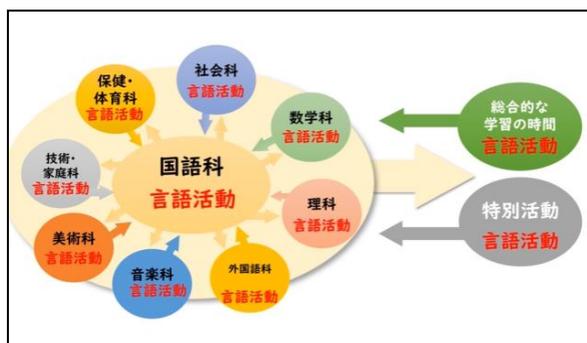


図5 Chapter2の画面(一部)

ウ Chapter3: モデルケース②

各教科における子供たちが身に付けるべき学習内容を教科横断的に相互に関連付け、教師全員で育てていく具体的な力について、本事例においては「読解力」と設定した。また読解力は、図やグラフ、表や地図などの「非連続型テキスト」と、教科書の本文で書かれている「連続型テキスト」を結び付けることで育まれると

し、教員間で共有した(図6)。



図6 Chapter3の画面(一部)

このように子供たちに身に付けることが求められる力を育むためには、教師自身も研修を通して同じ力を身に付けていくことが必要であると考え、そのための工夫として、国語科のベテラン教師による模擬授業や、研究授業後の協議会で行ったワークショップを通して、教師は生徒と同じ学習を体験し、目指す学びのプロセスを自身の身体をくぐらせて、理解を深めた。

エ Chapter4: カリキュラム・マネジメント

まとめとして、カリキュラム・マネジメントを推進することの意味や意義を明示し、各教科等の教育内容を相互の関係で捉えることの重要性を再確認した。各教科等の学習活動を教科内で完結させるのではなく、子供たちに身に付けさせたい力は何なのかについて共通認識をもち、各教科がつながり合って同じ目標に向かって実践を積み重ねていくことが重要である。そのために、カリキュラム・マネジメントにおける3つの側面である①「教科等横断的な視点」、②「PDCAサイクルの確立」、③「人的・物的資源等を効果的に組み合わせること」について解説し(図7)、授業や校内研修の質的向上につなげた。

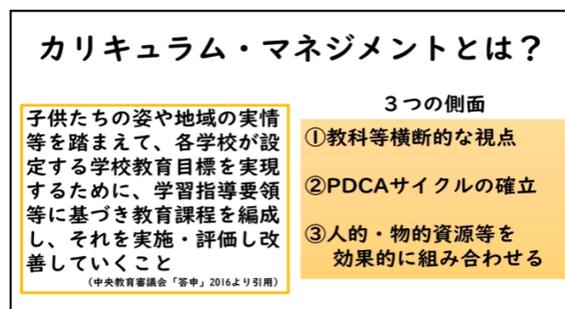


図7 Chapter4の画面(一部)

(2)「学校の授業力向上を目指す校内研修の在り方～高等学校版～」

Chapter1 新しい時代に必要な資質・能力の育成
・「資質・能力の3本柱」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」
Chapter2 校内研修の活性化に向けて
・取り組むべき課題を共有し、ベクトルを合わせる
Chapter3 モデルケース 4つのSteps
・Step1 課題の洗い出し
・Step2 研究授業と事後協議会の実施
・Step3 教科部会の実施
・Step4 次の研究授業及び事後協議会の実施
Chapter4 まとめ
・学校教育の効果を常に検証して改善する
・複数の教科等の連携を図りながら授業を作る

図8 「学校の授業力向上を目指す校内研修の在り方～高等学校版～」の概要

ア Chapter1：新しい時代に必要な資質・能力の育成

まず最初に、学習指導要領に込められた願いを示し、これからの学校教育が目指すべき方向性を再確認する。

社会がどんなに変化して予測困難になっても、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、判断して行動し、それぞれに思い描く幸せを実現することが求められる。そのため、子供たちが社会に出てからも学校で学んだことを生かせるように、育成すべき資質・能力が三つの柱(図9)に沿って明確化され、「主体的・対話的で深い学び」や「カリキュラム・マネジメント」を通じて、これらをバランスよく育むことが示されている。

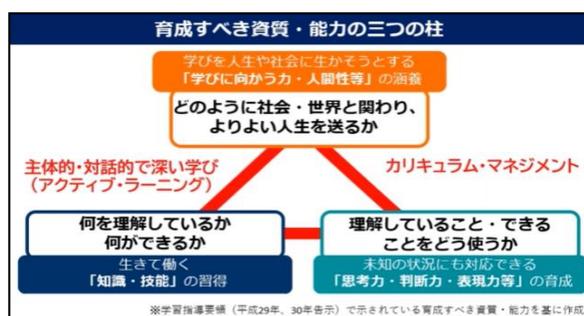


図9 Chapter1の画面(一部)

イ Chapter2：校内研修の活性化に向けて教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るために、身に付けさせたい力の育成に向けて取り組むべき課題を共有し、学校全体でベクトルを合わせて授業改善を進めることの重要性について述べている(図10)。

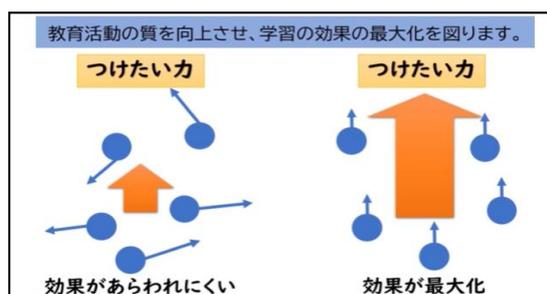


図10 Chapter2の画面(一部)

ウ Chapter3：モデルケース4つのSteps
学校組織をマトリクス組織として捉えた場合の一側面である同教科による互恵的な関係に基づく教科会議と、全教員による校内研修を往還させるサイクルをスパイラルアップさせることで研修効果を高める4つのステップを示している。

(ア) Step1：課題の洗い出し

教科会議では、授業の進捗を確認したり、評価の基準を確認したりする情報共有に留まらず、KPT法(注4)などの手法を活用した定期考査の結果分析により、教科における課題を見いだし、授業改善につなげる。次に、各教科でその課題を持ち寄り、校内研修において教職員全員で共有し、その課題を学校全体の共通課題として設定する(図11)。

モデルケースでは、「考える」問題への対応力の弱さや、覚えていた解法をそのまま用いることからの脱却を目指し、「考えさせる」場面を授業の中でどう設定するかを、学校の共通課題とした。



図11 Chapter3:Step1の画面(一部)

(イ) Step2：研究授業と事後協議会の実施
次の段階は、学校全体で設定した共通課題に基づく研究授業と事後協議会の実施である。

研究授業の実施に当たっては、学校全体で設定した共通課題，モデルケースにおいては「考えさせる場面」を必ず組み込むこととして，学習指導案に明記した。

また授業参観に当たっては，各教科の内容についてではなく，共通課題に基づく共通の視点を意識しながら参観することに留意し，その視点に絞って事後協議を行った。なお，授業参観時には共通の視点が記された授業参観シートを手にしてコメントを記入した(図12)。

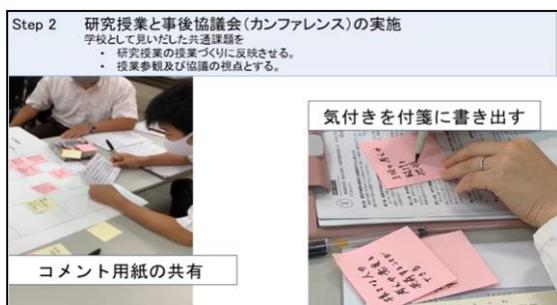


図12 Chapter3:Step2の画面(一部)

事後協議会では，マトリクス表(注5)を用い，コメントを付箋に書き写してマトリクス表に貼ることで視覚化及び共有化を促した。事後協議会の最後には，研究授業や事後協議会に参加して得られた知見を生かして，自身が取り組むべき具体的な「次の活動」を短冊に書いて表明した。このことにより，話し合っ終わりにするのではなく，自身の授業へのフィードバックの効果も狙った。各教師の「次の活動」を共有することで，各教科で取り組む内容の共通性も確認した。

(ウ) Step3：教科部会の実施

事後協議会で見いだした改善策に基づく各教師の具体的な取組内容を，教科内で共有した。また，授業の重なりなどで研究授業や事後協議会に参加できなかった教師については，その後の教科部会での伝達により，その内容を共有した(図13)。

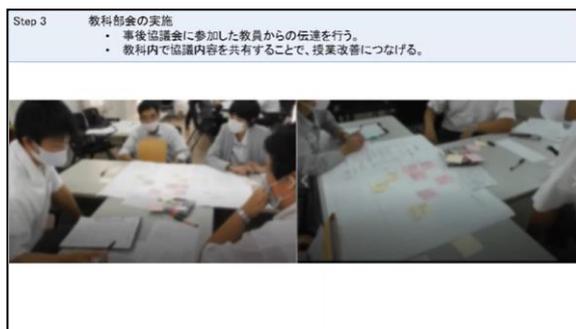


図13 Chapter3:Step3の画面(一部)

(エ) Step4：次の研究授業及び事後協議会の実施

1年間を通じて，「教科会議と校内研修により共通課題を洗い出す」→「共通課題を踏まえた研究授業と事後協議会」→「更なる教科会議と，そのサイクルをスパイラルアップしていく」ことの重要性を示している(図14)。

このサイクルは，校内研修で学んだ内容を実践し，期間を経た後に，教科会議の場に持ち帰って検討する「インターバル型研修」であるともいえる。これらの工夫により教師の主体性を高め，研修転移(注6)を促すことを狙っている。



図14 Chapter3:Step4の画面(一部)

エ Chapter4：まとめ

カリキュラム・マネジメントにおいては「学校教育の効果を常に検証して改善すること」や「教師が連携し，複数の教科等の連携を図りながら授業をつくる」点に着目することが重要であること，これらを大事にしながらチーム学校として授業改善に取り組み，「教育活動の質を向上させ，学習の効果の最大化を図る」こと(図15)をまとめとした。



図 15 Chapter4 の画面（一部）

3 更なる校内研修の活性化に向けて

(1) 「進んで取り組みたい研修」を目指す

当センターが作成した2つの「動画研修パッケージ」コンテンツを基に実践例を紹介し、教師個々の力量形成及び学校の組織力を高めるための校内研修の在り方について述べてきた。

本稿で紹介した事例のみならず、校内研修に係る具体的な提案は全国的にも数多くあり、課題意識を感じながらも、何を、どこから、どうやっていけばよいか分からずに悩んでいる教師や学校にとっては、参考になると思われる。

しかしながら、「要するに何をどうしたらいいのか」と悩む教師に、「このような具体がある」と絶対的な正解であるかのような知識を示すことが、教育課題の解決につながる訳ではない。むしろ具体的な例を示す程に、そのプロセスを踏んでいくこと自体が目的化されてしまう危険もはらんでいる。「よかれと思って、『こうすれば手軽に校内研修ができます』式の進行手順と動画コンテンツを作成して研究主任らに提供する。けれども、かえってそれが、研究主任が自校の先生方とともに自分たちの強みを活かして学びの場を作っていくことを妨げる。」(渡辺, 2022) (※7) ことも考えられる。

目的が不明確なまま校内研修に臨んでしまうと、校内研修はこなさなければならない業務のひとつのように感じられ、「受け身の研修」の意識が広がってしまうことだろう。「受け身の研修」ではなく、「進んで取り組みたい研修」とするために、校内研修をデザインする研究主任や管理職が心掛けるべきポイントを次の5つにまとめた。

- ①対話による受容的な組織風土を構築すること
- ②校内研修の目的を明確にし、共有すること

- ③校内研修に臨む教師にとって必要感のあるものとする
- ④子供たちの学びにとって何がどうあるべきかを考え合う時間にする
- ⑤わくわく感のある校内研修とすること

これらのポイント一つ一つを現実の形とするには、校内研修の運営に関わる研究主任や管理職がファシリテーション力を身に付けることが必要となる。

(2) 「参加してよかったと思える研修」を目指す

社会が急激に変化する中、学校や教師に求められる役割は増大している。とはいえ、教師の本分が授業であることは揺るがないし、教師の専門性は授業でこそ発揮されるべきであろう。

また、授業が魅力的であり、何のために学ぶのかという目的意識が明確であれば子供たちや学級も安定すると思われる。子供の目が輝き、思わず前のめりになる「授業実践力」(注7) が身に付けば、その相乗効果として教師として身に付けるべきその他の資質・能力である「学級経営力」や「生徒指導力」等も自ずと向上すると筆者は考える。それゆえ、校内研修のテーマには授業力向上が設定され、研究授業や事後協議会が実施されることも多いと思われるが、その実施に当たっては研究授業を引き受けた教師が「やってよかった」と思える校内研修を目指すべきである。

そのために、まずは教師同士がつながることの良さを実感できるものとし、信頼関係を基にした良質のコミュニケーションを築いていきたい。併せて「教員同士のコミュニケーションの目的は、相手の教員を高めること、そして学校全体を高めることだ。相手を論破したり非難したりすることではない」(千々布, 2008) (※8) ことや、「授業を見られる者の立場の弱さを自覚しつつ、授業者が公開してためになったと思える検討会にしていく」(石井, 2020) (※9) ことに留意しつつ、校内研修の経験自体が、教師にとって有意義であると実感できるようなものとする必要がある。そのために留意すべきこと、つまり有意義な校内研修を目指す上でどのような視点をもつべきかについて、表1にまとめる。

表1 日常的な事後検討会の在り方を見直す視点(※10)

<p>●検討会(プロセス)自体の有意義感(学んだ感, つながり感, 参加できた感)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・立場の上下や専門性の有無にとられない民主的な関係性が構築されているか? ・参加者全員が自由に発言し, 参加意識や議論に貢献できている感覚が持っているか? ・議論に活気があり, 出された意見につながり, 新しい意見や発見が生まれるような, 創発的なコミュニケーションが成立しているか? ・参加者が, 明日の授業改善へのヒントを得られるものになっているか? ・子どもや教室の断片的な事実の交流を超えて, 教授・学習過程の構造的な理解につながっているか? ・ダブル・ループの省察(枠組みの再構成によるアンラーン), 暗黙知の形式知化につながっているか?
<p>●教師の一人ひとりの成長や学校改善(成果)につなげる工夫</p> <p>校内研修を繰り返す中で,</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師個々人の学びが深まり, 成長が促されているか? ・教師集団の共同的な知識(知恵や理論)の構築・共有がなされていっているか? ・同僚性や研究する協働文化の創出につながっているか?

(3) 「働きがいにつながる研修」を目指す

日本の教師は, 学習指導のみならず, 知・徳・体を一体で育むことにより, 子供たちの状況を総合的に把握して指導を行っている。この成果は, 我が国の150年に及ぶ教科教育等に関する蓄積を支えてきた高い意欲や能力を有する教師や, それを支える関係職員の力によるものであり, このような取組は諸外国からも高く評価されている。その一方で, 我が国の学校や教師は, 欧米諸国の学校と比較すると, 多くの役割を担うことが求められているともいえる。

これには子供に対して総合的に指導を行うという利点がある反面, 役割や業務を際限なく担うことにもつながりかねないという側面もある。国際調査においても, 我が国の教師は, 幅広い業務を行い, 労働時間も長いという結果が出ている。(注8)

特にここ数年, 教師の多忙化問題が注目されているが, このことを抜きにして教師の学びを語るわけにはいかないだろう。学び続け

る行為自体が自らを磨り減らすようなものになってしまえば, その取組は持続可能なものにはなり得ない。教師一人一人が, 学ぶことの意味や意義を感じ, 主体的, 自律的に学び続ける姿勢が何より求められるところではあるが, その前提として, 安心して働くことができ, 学びに向かうことのできる環境を整備すること, つまり「働き方改革」を実現しなければならないことはいまでもない。

そもそも何のために働き方改革が求められているのか, その目的を再確認しておきたい。中央教育審議会「学校における働き方改革(答申)」では, 働き方改革の目的を「自らの授業を磨くとともに日々の生活の質や教職人生を豊かにすることで, 自らの人間性や創造性を高め, 子供たちに対して効果的な教育活動を行うことができるようになること」(※11)としている。

働き方改革を推し進めていく上で尽力すべきこととして, 超過勤務時間を減らすことや, 業務の効率化により学校の労働環境を整備することについては, 言を俟たないであろう。とはいうものの, それ自体が目的とはなり得ないと考える。重視されるべきは, 労働時間や業務量を減らすことで生み出された物的な側面及び心的な側面の, 両面の余裕をもって教師の本業である教育活動に注力すること。そこにこそ時間がかけられるべきである。

4 終わりに

審議まとめの「おわりに」では, 重要なメッセージとして「学びに専念する時間を確保した一人一人の教師が, 自らの専門職性を高めていく営みであると自覚しながら, 誇りを持って主体的に研修に打ち込むことができるという姿の実現を目指していく」(※12)ことが述べられている。

教師である以上, 「子供たちのために」を念頭に置きながら仕事に向き合う責任を負っていることについて議論の余地はないが, そのことが自己犠牲的なものであれば持続可能なものにはならない。上記メッセージに込められているいくつかの思いの中でも, まずは教師一人一人が, 教職の仕事を誇りに思い, 胸を張って生き生きと日々の人生を送ることが何より大切なことではないだろうか。つまり, 教職の仕事に価値を感じ, 達成することの手応えや喜びを感じる「働きがい改革」があつてこそ, 真の働き方改革は実現すると考える。

<注 釈>

- 注1 「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」(教育基本法第9条)
「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」(教育公務員特例法第21条)
- 注2 学校組織にあつては、①個別分散した職務遂行形態、②相互作用領域の機能不全ないし抑制、③自己完結的な意識と行動傾向、といった特性が挙げられ(佐古, 2006), 教育活動の具体である授業や学級経営は、教員の裁量が大きい。
- 注3 OECD国際教員指導環境調査(Teaching and Learning International Survey:TALIS) 2018によると、5年を超える勤務経験年数の中学校教員が「デジタル技術の利用によって生徒の学習を支援する指導ができています」という調査項目において肯定的な回答をした割合は、5年以下の勤務経験年数の教員の割合と比べて7.9ポイント低い。一方、5年以下の勤務経験年数の中学校教員は、「秩序を乱す又は騒々しい生徒を落ち着かせる指導ができています」という調査項目において肯定的な回答をした割合は、5年を超える勤務経験年数の教員に比べて20.6ポイント低い。
- 注4 KPT法とは、KEEP, PROBLEM, TRYの欄をそれぞれ設け、良かった点や今後も続けていきたいこと等はKEEPの欄に、課題や問題点をPROBLEMの欄に書き出し、KEEP, PROBLEMを書き出して見いだした点を踏まえ、取り組むべきことをTRYの欄にまとめていくといった手法である。
- 注5 マトリクス表とは、行(横)列(縦)の軸に情報を並べることによって整理する手法。モデルケースでは、3列×3行の表を作成し、列(縦)の軸に「考えさせる仕掛け」「考えさせる活動の評価」「指導と評価の一体化」の要素を設け、それぞれの要素について、行(横)の軸に入れた「成果」「課題」「改善策」を考えていった。
- 注6 中原(2018)は、研修転移を「研修で学んだことが現場で実践される、成果が生み出されること」としている。
- 注7 和歌山県教育委員会では、教師のキャリア段階を「基礎形成期」「伸長期」「充実期」「貢献期」の4段階とし、段階ごとに身に付けておくべき資質・能力を「授業実践力」「生徒指導力」「マネジメント力」の3つに整理してまとめたものを「教員としての資質の向上に関する指標」(平成30年度版)として、県内教職員に示している。
「授業実践力」については、授業を実践するにあたってPDCAサイクルの考えに基づいて遂行できるように、「授業構想能力(P)」「指導技能(D)」「省察(C・A)」の力をそれぞれ高めていくことを目指している。
http://www.manabi.wakayama-c.ed.jp/kensyuu_ikusei-sihyou/hyoukasheet1-kiyou.pdf

- 注8 OECD国際教員指導環境調査(Teaching and Learning International Survey:TALIS) 2018によると、中学校教員の回答による一週間当たりの仕事にかかる時間は参加国平均では38.3時間であるが、日本は最も長く56.0時間である。また、小学校については、参加国の中で、日本は最も長く54.4時間である。

<引用文献>

- ※1 中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて(審議まとめ)』 p.12 (2021)
- ※2 中央教育審議会『前掲(審議まとめ)』 p.12
- ※3 中央教育審議会『前掲(審議まとめ)』 p.7
- ※4 NITS戦略～新たな学びへ～
https://www.nits.go.jp/about/files/strategy_outline_20221118_001.pdf
- ※5 石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房 p.348 (2020)
- ※6 マネジメント研修カリキュラム等開発会議『学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデルカリキュラム)』文部科学省 p.0-1-9 (2005)
- ※7 渡辺貴裕『月間教職研修2022年11月号 教師同士の学び合いと成長につながる研修のために』教育開発研究所 p.33 (2022)
- ※8 千々布敏弥『教師のコミュニケーション力を高めるコーチング』明治図書 p.21 (2008)
- ※9 石井英真『前掲書』 p.337
- ※10 石井英真『前掲書』 p.343
- ※11 中央教育審議会『新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)』 p.7 (2019)
- ※12 中央教育審議会『前掲(審議まとめ)』 p.36

<参考文献>

- ・佐古秀一『学校の内発的な改善力を高めるための組織開発研究～学校経営研究における実践性と理論的追求の試み～』日本教育経営学会紀要第48号(2006)
- ・竹崎有紀子『個業型学校から協働型学校への変革を支援する学校組織開発に関する研究～学校の現状を踏まえた漸進的な変革方法論の構築と実践～』高知県教育センター研究紀要(2006)
- ・鈴木克明『研修設計マニュアル 人材育成のためのインストラクショナルデザイン』北大路書房(2015)
- ・中央教育審議会『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)』(2015)
- ・木村泰子『「みんなの学校」流・自ら学ぶ子の育て方:大人がいつも子どもに寄り添い、子どもに学ぶ!』小学館(2016)
- ・国立教育政策研究所『教員環境の国際比較:OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018報告書一学び続ける教員と校長一』(2018)
- ・中原淳, 島村公俊, 鈴木英智佳, 関根雅泰『研修開発入門「研修転移」の理論と実践』ダイヤモンド社(2018)

- ・白井俊『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来－エージェンシー、資質・能力とカリキュラム－』ミネルヴァ書房（2020）
- ・伊藤誠実『エージェンシーを発揮するミドルリーダーの資質・能力の向上に関する研修設計～ミドルリーダー育成研修の取組から～』和歌山県教育センター学びの丘研究紀要（2022）
- ・千々布敏弥『先生たちのリフレクション 主体的・対話的で深い学びに近づく、たったひとつの習慣』教育開発研究所（2021）
- ・森田正彦『行動変容を促す教員研修のデザイン』茨城県教育研修センター研究紀要（2021）
- ・文部科学省『独立行政法人教職員支援機構が達成すべき業務運営に関する目標（第6期中期目標）』（2022）
- ・月間教職研修2022年5月号『特集1 学校の空気が変わる「校内研修」』教育開発研究所（2022）
- ・VIEW next 2022 vol.3『特集 働きがいを高め、真の「働き方改革」へ』ベネッセコーポレーション（2022）