

# 校内研修の改革過程における教員の参加感の内実に関する一考察

—ある公立小学校における対話型・活動型校内研修への改革事例から—

高谷 哲也\*

(2016年10月25日 受理)

## A study of teachers feelings of participation in In-School Teacher Training (Konai Kenshu)

TAKATANI Tetsuya

### 要約

本稿では、教員が自らの主体的な研修の機会としてとらえることのできる校内研修の充実は、いかなる要件のもとで実現し得るかを追究するため、従来の校内研修の枠組みを大きく改変せず校内研修の充実に取り組んだある公立小学校の改革1年目を対象とした事例研究を実施した。

その結果、教員の参加感につながったと考えられる要素として、対話型・活動型の研修内容、発言の権利が教員間で対等に保障された対話の実現、自身の考えや特性を活かせる機会の存在、従来の形式や方法に固定されない創造的な企画・運営の推奨が見出された。一方、従来の方法や形式にとらわれない新たな発想が生まれづらい現実や、前例のない取り組みに対する不安が強く存在していたことも確認された。

今後、それらの課題を乗り越え、具体的にはどのような方法で校内研修の充実を実現していくかを追究していく開発的な研究の蓄積が求められる。

キーワード：校内研修、授業研究、教師の成長、対話

---

\* 鹿児島大学教育学部 准教授

## 1. 研究の目的

本稿の目的は、教員が自らの主体的な研修の機会としてとらえることのできる校内研修は、いかなる要件のもとで成立し得るのかを探究するため、ある公立小学校を対象に実施した事例研究の結果を整理し、そこから見出される要件について考察することである。

校内研修については、先行諸研究において、自律的学校経営にとっての重要性や教師の成長の舞台としての重要性が指摘されている。その意味で、校内研修をいかに充実させていくかは、各学校にとって重要な課題となっている。

一方で、校内研修の実態については、個々の教員の問題意識を反映しづらいことや、形式化や形骸化に陥りやすいこと、授業研究が忌避されること、教員の中に研究自体に対してネガティブなイメージが存在することなどが指摘されている。

そのような状況を踏まえれば、自律的学校経営や教師の成長にとっての「校内研修の充実」とは、具体的には何が実現することなのかを論考する理論研究と同時に、それはどのような要件によって成立するのかを見出していく詳細な事例研究の蓄積が求められる。

そこで、本研究では、校内研修の充実に取り組んだある小学校を対象とした事例研究を実施した。

校内研修の充実に関しては、学校改革と一体化した取り組みによって大胆に変革していった事例や、充実した校内研修を実現している学校における特徴的な取り組みや工夫を描き出した研究の蓄積が進んでいる。それに対し、本研究が対象とした事例は、特別大きな変革を行うことによって校内研修の充実を実現しようとしたものではない。大胆な、また大規模な改革を伴わずに、また、研究指定等を受けるなどの特別な状況を契機とせず、これまでに行ってきた校内研修の内容や運用・実施方法に発想の転換と工夫を凝らすことで充実を実現すべく取り組んだ事例である。そこに、本研究の特色がある。

本研究は、従来の校内研修の枠組み（回数や負担感など）を大きく改変するのではなく、可能な限り従来の枠組みの中で、教員が自らの主体的な研修の機会としてとらえることのできる校内研修の充実は、いかなる要件のもとで実現し得るかを追究するものである。そのため、その過程において、どのような要件が満たされた際に実際に教員が「研修に主体的に参加できている」と感じたのか、改革を進めるうえでいかなる課題が浮上したのか等、その詳細を描き出すことを試みた。なお、本稿は、現在進行中の3年間にわたる一連の事例研究のうち、1年目を終えた時点までに見出された改革初年度の具体的内容を対象として論考を行う。

## 2. 研究の背景

学校の自主性・自律性の確立が求められている現在、「組織としての学校」の力をいかに向上

させていくかが課題となっている。北神正行（2010）は、『組織としての学校』の力を高めていくためには、一人ひとりの教員の力量を向上させることだけで達成されるわけではなく、教師集団としての力や協働体制の構築という観点からの取り組みが必要となる」と述べ、「それを担うのが、校内研修だといえる」と指摘している（p.16）。

また、教師の成長の舞台としての校内研修についても、その重要性が指摘されている。木原俊行（2010）は、「教師にとって、校内研修は、教職の本質を再認識し、そのダイナミズムを堅持するための仕組みである。同時に、同僚と学び合う関係を築き、それを子どもの成長に役立てる可能性を高める道具や術でもある（p.57）」と述べている。

一方で、校内研修の現状については、いくつかの課題が指摘されている。

木原俊行（2010）は、一般に校内研修が抱えている問題点として、以下の5点を指摘している。「(1) 機会が限定されている」、「(2) 個々の教師の問題意識を反映させがたい」、「(3) 『型はめ』に陥りやすい」、「(4) 閉鎖性・保守性が強い」、「(5) 適切なリーダーシップが発揮されない」である。

石川晋・大野睦仁（2013）は、校内研修の問題点として、「①授業公開を全員がやりたがらない」、「②研究部が一方的に提案するだけで、先生方は受信するだけ」、「③研究の話し合いで活発な意見交流が生まれない」、「④日常の忙しさの中で、研究に対してネガティブな気持ちをもって」いる、以上の4点を指摘している。

佐藤学（2015）は、通常の学校の校内研修において改革すべき事柄として、以下の10点を列挙している。

- (1) 年間三回程度の研究授業しか組織されておらず、すべての教師の自律性にもとづく研修にはなっていない。
- (2) 授業の提案者が若い教師に限定されている。
- (3) 伝統的な一斉授業の研修内容であり、21世紀型の学びを中心とする授業研究になっていない。
- (4) 事前研究が中心の「仮説—検証型」の研究であり、事後のリフレクションの研究が中心になっていない。
- (5) 授業協議会の内容が教え方を中心に議論され、子どもの学びの研究がおろそかにされている。
- (6) 授業協議会が、授業の評価の場となって改善点と助言の話し合いに終始し、専門家としての学び合いの場になっていない。
- (7) 授業協議会において積極的に発言する教師が限られている。
- (8) 校内研修の研究テーマが学校全体で決められ、個々の教師が研究テーマを設定していない。
- (9) 小学校では特定の教科に限定した研修になり、研修する内容が偏っている。

(10) 個々人の授業の改善が目的とされ、専門家共同体を形成することが目的とされていない。

校内研修における教師の学びの形や特徴については、立場を越えた協働での対話の実現、互いの専門性や多様性を活かした学習共同体の構築、成人学習の概念への着目の必要性等が、先行諸研究において指摘されている。

秋田喜代美(2006)は、「知識社会において求められる教師の学びに対して、現在の学校の校内研修が十分な機能を果たしていない点」を指摘したうえで、「現在進められている校内研修の新たな改革を支える学習理論と学習のシステムが、これまでの型とどのように異なるか」をモデル化して示している。そこでは、学校全体で生み出す教師の学習システムとして研修がいかにか形成されているかという視点から事例を整理すると、表1、表2のように、「効果的伝達モデル」と「協働構築モデル」という二つのモデルとして表現してみることができると指摘している。そして、「現実にはモデルのように二分化できるほど単純ではなく、複雑にその様相は形成されている」ことと、「その実相と力動をさらに追求していくことが必要となるだろう」と述べている(p.205)。

木原俊行(2012)は、校内研修が授業開発に資するものとなるために、その企画・運営に求められる工夫について、「専門的な学習共同体」概念に基づく重要性を指摘している。具体的には、「経験豊富な教師がエキスパートであり、残るものはその域に達しようと技術の獲得にいそむという学校文化では、創造的な授業づくりは成立しがたい」と述べている。そして、「今日、授業づくりの文脈が複雑化する中で、それぞれの教師が有するアイデアや発想は、等しく大切であると述べ、「あらゆる教師は、授業づくりの選択肢を増やすために、同僚等とコミュニケーションやコラボレーションを繰り返すことが望まれる」と指摘している(p.208)。

上記の知見に基づけば、教師の学びの形として、校内研修においては、どのような対話の機会を、いかにして生み出すかが重要な論点となると考えられる。校内研修を設計する際に、成人学習の原理を参考として検討し、構成主義の理論を応用することが効果的であると指摘している佐野享子(2010)も、「経験の場や討論の場を単に設けるだけでは十分ではないだろう」と述べている。佐野は、「構成主義の立場に立った理論を活かした校内研修は、校務に関する教員の経験を素材とし、直面する校内の課題解決に向け、教員が共同で学習を行うプロセスを経るものとなる」と述べ、「『行為の中の省察』すなわち教員としての業務を行う中で暗黙に知っていたことについての振り返りが促進されるといった機能が果たされることが望まれる」と指摘している(p.97)。

そこで、本事例研究においても、研修内での教員間の対話に変化をもたらすことを校内研修改革の重点に置いた。特に、教員の協働と省察が促進される対話をいかに生み出すかを追究課題とした。また、可能な限り従来の校内研修の運営枠組みの中で、毎回の研修における教員間の対話の質を変えていく工夫・内容を開発することによって、教員の研修の受け止め方がどのように変容していくのかを追究するべく、アクションリサーチを実施することとした。

表 1. 校内研修としての授業を支える学習理論

教師の学び	効果的伝達モデル	協働構築モデル
学びのビジョン	教師文化の再生産 教育行政課題への対応による効果的学校の実現	自律的な学校文化の創造 子どもや保護者のニーズと信頼への応答による民主的学校の実現
教師の学習とはどのような行為か	指導法・見識の伝達・習熟モデル 生徒の問題の診断と教師の知識や技能の欠損から知識・技能の獲得へ	実践のビジョンと専門的知識の協働構築モデル 学び手としての生徒と教師の可能性の発見と協働でのガイダンスと拡張モデル
学ぶのは誰か：学習者—指導者役割	学習者—指導者役割は固定・集中 学習者：若手の研究授業担当者 指導者：講師・先輩教師	学習者—指導者役割は変化・分散 授業者と授業に立ち会った者全員 助言者は時により変化
学びにおいて価値づけられる行為	反省と問題への対処、指導・助言	問いと課題の発見、協働での対話過程

出典：秋田（2006），201 ページより。

表 2. 具現化された専門性の学びの場としての授業研究

場を形成する要素	効果的伝達モデル	協働構築モデル
学習集団	学校一斉全体、教科担当者	同じ子どもを担当する学年団中心の小集団、一斉と柔軟に変化
学習のサイクル	短期：本時主義 (指導案検討過程、課題解決が重要)	長期：探究サイクルとカリキュラムの形成（省察と次のデザイン、課題の発見が重要）
授業検討の談話への主な発言者	講師・ベテラン教師、授業者、司会	多様な経験や問いをもつ参加者全員
検討時に使用される道具・資料	指導案、講師配布資料	授業ビデオ、個人の学習過程の記録メモ、発言プロトコル、作品
検討会で語られる内容	指導案・教材・教師の行動・発言 生徒とその内容や行動・事実という「こと」への注目	聴き手の子どもたちの動きとつぶやき、発言のつながり、核となる学習や教材と活動のつながり 「ことの間」への注目とその推理
検討会後につくられる記録や記憶	指導案つづりと今後の課題の命題的記述：自己完結的独白的記述	出来事を物語る記録・実践の意味をとらえ直す：伝える相手を意識した対話的ナラティブ

出典：秋田（2006），201 ページより。

### 3. 事例研究の概要と調査方法

本研究では、教員の主体的参加を実現することを目指し校内研修の改革を進めたある公立小学校（A小学校）を対象とした事例研究を実施した。同校は、先に述べた先行研究が指摘しているような校内研修の課題を抱えていた。そして、その課題をどのように乗り越えていくかという問題意識に基づき、改革が進められた。また、同校の特徴は、研究指定を受けたり、学校経営上特別大きな変革を行ったりすることによって校内研修の充実を実現しようとしたのではなく、これまでに行ってきた校内研修の仕組みや負担は大きく変えずに、研修の充実を実現すべく取り組んだ点にある。

以下、調査対象ならびに調査方法について述べる。

#### (1) 調査対象

調査対象のA小学校は、2014年度の児童数約300名、14学級、職員数26名の標準規模の小学校である。2013年4月末時点の校区人口は約6500人（約2800世帯）。校区内にさまざまな史跡や文化的な伝統行事を有する、創立130年をこえる学校である。

校内研修では、2012年度より、「『確かな学力』を身に付けた子どもの育成」を研究テーマに、2年間の計画で、算数科の学習指導法について研究を進めてきた。過去には、2008・2009年度には国語科、2010・2011年度には道徳の指導法を対象に、「意見交流・学び合い」や「自他のよさを認め合う心」の育成をテーマに研究に取り組んでいる。これまで、校内研究は、2年間をひとまとまりの研究期間と定めて進めてきた学校である。

#### (2) 調査方法

事例研究は、調査者が校内研修の改革に協働で取り組む外部専門支援者として関わる中で、アクションリサーチの形で進めた。具体的には、年度当初に校長・研究主任との間で、目指す校内研修のグランドデザインについて打合せを行い、研修の実施方法（改革案）を共に開発する形で関わりをスタートさせた。そして、年間を通して、校内研修の各回事前に電話・FAXにて15～30分程度の打合せを行い、目的と内容に応じて、調査者が演習型の研修をファシリテーターとして実施したり、研修の学習形態を提案したりしながら、校内研修の具体化に研究主任と協働で取り組んだ。

調査者は、年間を通して校内研修の講師としての役割も担いながら、合計12回の校内研修の参与観察を実施するとともに、年度途中で3回の教職員へのアンケート調査、年度末に校長と研究主任へのインタビュー調査を実施した。詳細は、表3に示す通りである。インタビュー調査は、下記の6点を主たる質問内容とする半構造化インタビューを実施した。

##### 1. 自身の考える「校内研修と教員の職能成長の関係」について

表 3. 調査の概要

調査方法	日時	内容
参与観察	4月 2日 (水) 14:00～15:30	平成 26 年度校内研修計画策定打合せ ・校長ならびに研究主任と、課題確認と改革の方向性の検討
	4月 21日 (月) 15:20～17:10	第 1 回校内研修 ・研究主任による説明：今年度の研修の進め方、校内研修計画 ・調査者によるレクチャー 「教職・教師の成長の特徴からみた校内研修の開発」について
	5月 7日 (水) 16:10～16:45	第 2 回校内研修 ・研究主任による説明：生徒指導と参加型研修について ・調査者による対話(教育実践において大切にしている事柄の交流)のファシリテート
	5月 12日 (月) 15:20～16:45	第 3 回校内研修 ・調査者による対話(教育実践において現在挑戦している事柄の交流)のファシリテート ・調査者による演習型講話「教師の省察の機会としての授業研究」
	6月 2日 (月) 10:40～11:25	第 4 回校内研修 (前半) ・第 1 回研究授業 (第 1 学年算数科)
	6月 2日 (月) 15:20～16:45	第 4 回校内研修 (後半) ・第 1 回研究授業に関する授業研究①
	6月 9日 (月) 15:20～16:45	第 5 回校内研修 ・第 1 回研究授業に関する授業研究②
	8月 1日 (金) 12:00～16:45	幼小中連携教育研究会 ・調査者による演習型講話「教師の成長の場としての異校種間連携」
	10月 27日 (月) 14:10～14:55	第 7 回校内研修 (前半) ・第 2 回研究授業 (第 3 学年国語科)
	10月 27日 (月) 15:20～16:45	第 7 回校内研修 (後半) ・第 2 回研究授業に関する授業研究①
	12月 15日 (月) 15:20～16:45	第 9 回校内研修 ・2 学期の研修のまとめ
	1月 26日 (月) 14:10～14:55	第 10 回校内研修 (前半) ・第 3 回研究授業 (第 4 学年算数科)
	1月 26日 (月) 15:20～16:45	第 10 回校内研修 (後半) ・第 3 回研究授業に関する授業研究①
	2月 2日 (月) 16:00～16:45	第 11 回校内研修 ・2 学期レポート報告会 ・第 3 回研究授業に関する授業研究②
	2月 9日 (月) 15:45～16:45	第 12 回校内研修 ・第 3 回研究授業に関する授業研究③ ・1 年間の研修のふりかえり
3月 9日 (月) 15:40～16:45	第 13 回校内研修 ・平成 26 年度校内研修のまとめと次年度の研修について	
アンケート調査	6月 9日 (月) 研修内	無記名による自由記述 2 項目 ①校内研修・授業研究の進め方や内容について ②校内研修・授業研究への学生の参加について
	12月 15日 (月) 研修後	無記名による自由記述 2 項目 ①今年の研修についてのご感想、ご意見をお書きください ②(「継続する・継続しない」を選択のうえ) 来年度の研修についてのご意見をお聞かせください
	2015年 4月 20日 (月) 研修内	無記名による自由記述 1 項目 ・これまでのご経験から、校内研修に参加していて、「自分自身が主体的に取り組んでいる」「自分たちが研修の主役」だと感じることができるのは、どのような時でしょうか? ・昨年度の A 小学校での校内研修の中で、そのように感じられた場面がありましたら、教えてください

インタビュー	3月18日(水) 16:00~16:55	対象: 校長	半構造化インタビュー (54分)
一調査	3月18日(水) 17:08~17:55	対象: 研究主任	半構造化インタビュー (46分)

2. 前年度までの校内研修の実態と、問題意識について
3. 今年度の取り組みで具体的に何がどう変化すると認識されているかについて
4. 今年度の校内研修を進めるうえで、直面した課題や困難について
5. 今年度の校内研修を進めるうえで、自身が果たした役割について
6. 校内研修の充実・改革にとって、必要だと思われるサポートについて

#### 4. A 小学校における校内研修改革の背景と改革内容

以上のような形で調査を1年間進めてきた時点で得られた結果を、次に整理していく。

##### (1) A 小学校における校内研修に関する課題意識

はじめに、本事例研究を開始する直前の2013年度末時点において、A小学校が、校内研修に関して有していた課題意識を確認する。2014年4月2日に実施した管理職・研究主任との打合せ内容、参与観察中に交わした会話ならびに2015年3月18日に実施した両者へのインタビュー調査において語られた内容を対象に整理した。その結果、「主体的な学びの場になっていない」、「全教員の学びの契機となっていない」、「協議における発言者が限られている」、「マンネリ化・形骸化してきている感がある」といった課題が、主に認識されていた。

校長、研究主任へのインタビュー調査では、以下のような語りが得られた。

##### <校長>

全職員が同じ研究をしたいと思うっていうのは、なかなか(難しいこと: 調査者補足) だと思っんですよね。特に小学校の場合だったら、算数とか国語とか理科とか。それぞれ生徒指導であったり教育相談であったりと。各教科・各領域に分かれているわけですので。

ですので、なかなかそのあたりが研修を始めても、あるごく一部の人たちに引っ張られてしまったり。

今までの研修だと、どうしても授業者または授業者研究者、またはごく一部の研究推進委員とか。そういう人たちだけ……、ではないんだろうけれど、なかなか自分の意見を言う機会が少なかったりとか。思っいても出せなかったりとか。ということで、自分自身に還元されない部分というか。あると思いますね。

## &lt;研究主任&gt;

先生方が求めていることと、その、職員研修の内容とが、合致してる場合もあれば、ま、合致してない場合もあるので。

なんか、ちょっとやらされ感があるっていうことが、若干ありました。そして、ま、その、上から。こう、「これをやってください」っていう感じで。ま、ちょっとこう。強制的な。っていう部分もあって。

ちょっと。あの、先生方がこう、やる気を失ってる部分が。若干ありました。

なんていうかな。もう研究が、こう、行き詰まってきてるような部分もあって。もう同じようなことを、どこの学校に行っても。結構同じパターンでやってるっていうのがあって。

先生方も、ちょっと経験の長い先生方は、ある程度もう、「あの、これ、やったよね。」みたいな。「また、これをやるの？」みたいな。そういった、もう、なんかこう。マンネリ化？みたいなものが。あったんじゃないかなと思います。はい。

両者の語りに特徴的に表れているように、校長、研究主任との話題の中で何度も確認された課題意識は、校内研修が全教員一人ひとりの学びの契機になっていないことであった。しかしその一方で、どのように校内研修を変革すれば、教員一人ひとりが、自らの主体的な研修の機会としてとらえることのできる校内研修が実現するのかについては、有効な手段を見出せずにいた。

## (2)A 小学校の校内研修の理念と改革の方向性

上記の課題意識に基づき、A 小学校の校内研修改革は、次の点を主要な方向性として定め、進められた。第一に、研修の目的を、特定の教科の指導力開発ではなく、教師としての資質能力の向上に置いたこと。第二に、自分たちが本当に取り組みたい研修を自分たちで創りあげていくこと。第三に、ただし、従来の校内研修の枠組み（回数や負担感など）を大きく改変するのではなく、可能な限り従来の枠組みの中で実現を目指すことである。

第一の点について、4月2日の2014年度校内研修計画の打合せでは、校長から、「教師力の向上」を目的とした校内研修へ改革したい旨が語られた。校長の言う「教師力」とは、従来の仮説検証型の研修で向上を目指してきた特定の教科に関する授業力やそれぞれの専門性との対比で、「教師としての総合力」、「人間としての力」と表現された。

2014年度の校内研修の理念について、インタビュー調査において校長から語られた特徴的な内容は、次の点である。

個々での成長っていうのは、やっぱりする先生もいれば、しない先生もいると。ですから、それは意欲の問題があったり、まあ、時間等とか。そういうようなものと、いろんなものがあるでしょうけど。

だけど、校内研修っていう形でしていけば、全職員がそれに取り組めると。それともう一つは、今までの校内研修、これまでの校内研修もそうでしょうけど、教師がいかに意識して研修をしているかっていうのが一番の課題であって。教科等にしても、ごく一部の人が引っ張っていくというものでは、やはりその教師の総合的な力、教師力っていうのは、培われな

いだらうと。

だから校内研修の中で本年度したテーマをですね、研修していきたいと。思いました。

従来までの、特定の教科や領域に関するテーマを掲げ指導力の向上を目指すタイプの校内研修の限界として、当該内容に関心のある教員や研修を推進する役割になった教員は熱心に取り組むが、必ずしもすべての教員が主体的に問題意識をもって取り組む成長の機会とはなっていない点が語られた。そこで、すべての教員に関係のある「教師力の向上」を、校内研究のテーマとして掲げることとなった。その際に、教師の成長における「省察」の重要性に着目し、具体的には、「一人一人を大切にしたい授業の充実～省察を通じた教師力の向上～」という研究テーマが、校内研究の主題とされた。

また、第二・第三の点について、校長は、教員一人ひとりが「自分たちにとって本当に必要な研修に取り組んでいる」と感じられる校内研修にしたいとの強い思いを有していた。そのため、改革の必要性は訴えつつも、研究指定を受けるなどの、教員が負担感や不安を覚えるきっかけや、外発的な動機づけは極力避ける方向で改革を進めた。

### (3)A 小学校の校内研修において実行された改革内容

上記の校内研修改革の方向性のもと、具体的には、次のような改革が実行された。①各回の研修スタイルを対話型にすること。②各回の研修内容を活動型にすること。③研修を、外部参加者を加えた協働対話型にすること。④授業研究の指導案は形式を定めず、自分たちが必要だと思う項目を考え柔軟に作成すること。⑤研究授業後の授業研究（研究協議）を2週に渡り実施すること。⑥個人実践レポートを学期中にA4サイズ1枚以上作成し、研修内で読み合い語り合う機会を設けること、である。

①各回の研修スタイルを対話型にすることと、②各回の研修内容を活動型にすることは、先にも述べたように、本事例における校内研修改革の中核を占める取り組みである。授業研究のみならず、理論研修においても、4～5名の小グループでの対話型演習を毎回取り入れることとした。また、小グループでの対話の方式も、様々なバリエーションを組み合わせ取り入れた。たとえば、グループのメンバー構成についても、学年部や立場の近い者などでグループを組む場合、自

由に自分たちでグループを組む場合、できる限り専門や教職経験年数が異なるよう組み合わせる場合など、研修の目的に応じて多様に決定した。

また、研修内容についても、講師や担当者からの説明は最小限に抑えた。講師や担当者は詳しく説明する以上に、各教員に問いを投げかける役割や、対話をファシリテートする役割を担うことに重点をおいた。専門的な内容や理論的内容を学ぶ際にも、グループ内でそれぞれ役割を分担して異なる文献資料を読み、互いに説明し合い議論しながら理解を深めるなど、説明を聴いて学ぶ受動型の学びのスタイルではなく、活動的な学びのスタイルが大半を占める構成を目指した。1回の研修の中でも、途中でグループのメンバーをシャッフルしたり、ひとりだけ入れ替わったり、ジグソー学習を採用したりと、活動的かつ多様な相手と必然的に対話することになる工夫を豊富に取り入れた。

加えて、③研修を、外部参加者を加えた協働対話型にすることも推進した。各回の研修に、数名の教員養成系学部学生が参加することを積極的に推進した。学生には、教員と同様の立場でグループの対話に参加してもらったり、グループの対話のファシリテーターを担ってもらったりと、教員に日常にない刺激をもたらしてくれる存在、また、協働で対話を深めていく存在として加わってもらった。

授業研究の運営においては、従来のやり方に固執することなく、自分たちが本当に必要だと思う方法に、積極的に改変していくことを強く推奨した。その中でも、④授業研究の指導演は形式を定めず、自分たちが必要だと思う項目を考え柔軟に作成することと、⑤研究授業後の授業研究（研究協議）を2週に渡り実施することを、従来のスタイルから脱却する象徴的意味をこめて推進した。

最後に、⑥個人実践レポートを学期中にA4サイズ1枚以上作成し、研修内で読み合い語り合う機会を設けた。実践のテキスト化を通じた省察の機会とすることも狙いとしているが、まずは、自身の実践について他者に率直に語り、聴き合うことのできる対話の素地を創ることが主たる目的であった。

## 5. 校内研修改革過程における教員の受け止め方や参加意識の実相

次に、上記のような校内研修改革に取り組む過程における、教員の受け止め方や参加意識の実相がどのようなものであったかを整理した。その結果、「主体的に研修に取り組んでいる」という認識と、「本当に自分たちのためになることを研修できている」という認識が教員の間で共有されており、「やりがいや負担感を上回って感じられている」と推定される特徴が見出された。

2014年6月9日の校内研修において実施したアンケートに記載された意見を、表4に示している。アンケートは、「4月から現在までの校内研修・授業研究の進め方・内容や、学生の参加について、先生が感じておられることを、どんな些細なことでも結構ですでお知らせいただけますと幸いです」

です」とのお願いのもと、「①校内研修・授業研究の進め方や内容について」、「②校内研修・授業研究への学生の参加について」の2項目について、自由記述にて回答を求めた。表4は、4月から新たなスタイルでの校内研修に取り組み始め、約2ヶ月が経過した時点で寄せられた各教員の受け止め方・意見を、原文のまま集約したものである。

ほとんどの意見において、「これまでの研修と異なり～」といった表現に代表される、従来の研修との違いについて触れた記述となっていることが確認できる。I<sub>10</sub>, I<sub>11</sub>, I<sub>12</sub>, I<sub>14</sub>, I<sub>15</sub>, I<sub>16</sub>, I<sub>17</sub>の下線部に見られるように、「従来のスタイルからの脱却」や「新しい研修・授業研究のスタイル」が、やりがいや充実感、主体的な参加感の理由として言及されている。

たとえば、I<sub>11</sub>「規定の研修の進め方、授業研究の方法を捨て、新しい、やる気の出る、即活用できる研修に変わった」、I<sub>12</sub>「毎回、意欲的にのぞむことができています。(今日ほどどんなことをするのかとわくわくしています。)」, I<sub>15</sub>「これまでにやったことのない形なので、とても学びがいがあります」、I<sub>16</sub>「いろいろと目を開かれることもあり、これからの研修が楽しみです」といった意見に特徴的に見られるように、新しい研修のスタイルが、やりがいのあるものとして受け止められていることが確認できる。

また、I<sub>3</sub>「今回の校内研修では、毎回一人一人が確実に参加していることが大きく違い、一人一人にとってそれぞれ受け取り方は違うかもしれないが、着実に研修となっている」、I<sub>4</sub>「受動的ではなく、より、自分のこととして(自分ならどうする)受け止めることができた」といった意見に代表されるように、「主体的に研修に取り組んでいる」との受け止め方もなされている。

加えて、I<sub>1</sub>「これまでの仮説検証型の授業研究は、授業の提案者しか研修になっていない部分があった」が、今年度の研修は、「授業提供者ではなくても、大いに研修になっている」との意見や、I<sub>8</sub>「若い方、ベテランの方、参加している、作っている、みんなでやっている感があります」といった意見にみられるように、「教員全員の学びの契機となっている」と受け止められていることも確認できる。また、I<sub>10</sub>「校内全体で足なみそろえるやり方は“?”の場面も多く、自分の考えと違うこともよくあったので、今回のスタイルは、しっくりきそうです」といった、同一化を目指す共同ではなく、個々の関心・専門性・裁量を尊重した研修の進め方が、個々の教員に学びの価値や意味を実感させていると思われる意見も確認できる。

これまでの研修と異なる部分として具体的に認識されている内容は、I<sub>1</sub>, I<sub>3</sub>, I<sub>6</sub>, I<sub>7</sub>, I<sub>8</sub>の下線部に見られる「研修における一人ひとりの参加度の高さ」、I<sub>3</sub>, I<sub>8</sub>, I<sub>15</sub>の「自分たちで研修を作っていける裁量の存在」、I<sub>1</sub>, I<sub>4</sub>, I<sub>5</sub>, I<sub>8</sub>, I<sub>12</sub>, I<sub>13</sub>の「子どもの実態から始まる検討・研究」が、複数の教員に認識されている事柄として確認できる。また、I<sub>14</sub>のように、「日々の授業の悩みを出せる」ことが充実感につながっているという意見や、I<sub>18</sub>「教師間のコミュニケーション、自分自身の伝え方、聴き方を高めるトレーニングの場にもなっていると思います」といった、研修内における教員同士の対話力の向上につながっているとの効果を認識している意見も出されている。

一方で、従来の形式にとらわれず、新たに自分たちで開発していく校内研修の進め方に対して

は、見通しを持つことが難しく、自分たちの進めている事が本当にそれでよいのか不安や一定の負担を感じている実態も明らかとなっている。具体的には、I<sub>2</sub>、I<sub>3</sub>、I<sub>10</sub>、I<sub>17</sub>の意見内に確認できる。

表 4. 2014 年 6 月 9 日時点での校内研修・授業研究に対する教員の受け止め方

教員	校内研修・授業研究の進め方や内容について
I <sub>1</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>大変よい。これまでの仮説検証型の授業研究は、授業の提案者しか研修になっていない部分があったが、<u>こういう研修スタイル（子どもの実態から学ぶ）では、それぞれの先生が発言し、それを聞くことで、自分の考えが次々と刺激され、指導のアイデアが産まれてくる。つまり授業提供者ではなくても、大いに研修になっている。</u></li> </ul>
I <sub>2</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>これまで経験したことのない校内研修なので、毎回興味深く参加させていただいています。ただ正直なところ、まだよく分らないといったところで、<u>見通しももてていない状態です。</u></li> <li>研究公開をするとなった場合、<u>どういうやり方があるのか知りたいです。</u></li> </ul>
I <sub>3</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>これまでの校内研修では一人一人が参加する機会がそんなに多くなかったと思う。しかしながら、今回の校内研修では、毎回一人一人が確実に参加していることが大きく違い、一人一人にとってそれぞれ受け取り方は違つかもしれないが、着実に研修となっている。</u></li> <li>授業研究の在り方も、<u>実証・検証するためのものではなく、自分たちで授業研究の方法・在り方等を創り出すというところから始めており、まさしく新しい授業研究の在り方を研修していると実感している。</u></li> </ul>
I <sub>4</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>子どもの反応や動きに主眼を置いた研究の進め方は、今後の授業の在り方を考えさせるものであった。</u></li> <li>受動的ではなく、より、自分のこととして（自分ならどうする）受け止めることができた。</li> <li>担任任せとなるのではなく、<u>ディスカッションを多く取り入れることで、一つの授業場面の事にして様々な指導方法があると気づき、参考になった。</u></li> </ul>
I <sub>5</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ビデオを見返し、<u>子どもの行動の理由を考えると</u>という研修は今まで無かったので、授業における児童理解が深まるよいきっかけになったと思います。</li> <li>一方、<u>ビデオを見る際の視点がイマイチ自分で定まらないため、眠くなってしまうこともありました。すみません。</u></li> </ul>
I <sub>6</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>今までの研修と違って、<u>自分で考え発言する機会が多くなったこと</u>で、授業の取り組み方、考え方が少しずつ変わってきました。</li> <li>子どもを中心に、子どもを一番に考えて、授業していくことの大切さがわかりました。</li> <li>一人一人の子どもに寄りそってと思ってはいてもなかなか実際にはできていなかったのも、A先生の授業を見て研究することで、子どもへの見方、考え方を今までと変えていく必要があると思いました。</li> <li>一人ひとりの小さな声、表情に目をむけていけるようにこれからがんばっていきたいと思います。</li> <li>とてもよい機会を与えて下さり感謝しています。これからもよろしく願います。</li> </ul>
I <sub>7</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分が普段授業をしていると、授業をすすめることに集中しすぎているので、<u>もっと子ども一人一人の考えや思いを大事にしないと</u>いけないと感じた。</li> <li>ビデオ撮影しておくことで、<u>ただのふりかえりにならず、その時の児童の気持ちは？</u>など深いところまで考察でき、ひいては一人一人を大切にすることに（原文ママ）つなげることができると思った。</li> <li>いろいろな先生方と意見交換する機会がたくさんあったので、とても勉強になりました。</li> </ul>
I <sub>8</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>これまで、授業や授業研究で、教師の側からの視点で見ていくことが多かった。<u>それを同じスタイルで、何年も続けていて、ここ最近、子どもとのズレがあるような気がしていました。そこで、「一人一人の子どもを見る」という視点で授業を構成するという見方を学び、何となく、自分のモヤモヤしたズレみたいなのを前向きにとらえることができるようになってきました。</u></li> <li>若い方、ベテランの方、参加している、作っている、みんなやってる感があります。</li> </ul>

I <sub>9</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・省察を通じた教師力の向上を目指すということで、今までの見方・考え方以上に多面的に、そして客観的に自分を見ているような気がする。</li> <li>・自分の課題や悩みを少しでも解決できるよう、今後も勉強させていただきたい。</li> </ul>
I <sub>10</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今までになかった研修スタイルで、学ぶことが多かった。</li> <li>・校内全体で足なみそろえるやり方は“?”の場面も多く、自分の考えと違うこともよくあったので、今回のスタイルは、しっくりきそうです。</li> <li>・レポート学期3回は、やや負担を感じます。教師としての学びは必要だと思いますが、毎日アップアップしている状況です。時間を生み出すいい方法があれば教えていただきたいです。</li> </ul>
I <sub>11</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・月曜午後のテーマ研修=ねむい、退屈、難しい、かた苦しいというイメージをもち、決して積極的に取り組んでいたとは言えないが、先生(調査者)との研修は緊張する場面もありますが、楽しく進んで取り組めた。</li> <li>・規定の研修の進め方、授業研究の方法を捨て、新しい、やる気の出る、即活用できる研修に変わった。</li> <li>・情報の共有をしあうやり方、自分も活用させてもらい効果大でした(息子のPTAの部会で使いました)。</li> </ul>
I <sub>12</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまで授業研究での反省(成果、課題)から共通実践して(全学級で)子どもたちの学習や学力の向上などに取り組んできた。4月からの5回の研修で、児童の反応を中心に目を向けた参観や、新しい授業研究、研修スタイルなど、毎回、意欲的にのぞむことができています。(今日はどんなことをするのかなどわくわくしています。)</li> <li>・少人数でのワークショップ型の話し合いは、意見も出しやすく感じています。</li> </ul>
I <sub>13</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業をした後に、「あそこはああすればよかった。」「もっと～すればよかった。」という自己反省をしましたが、授業研究で、子どもたちのよい反応を取りあげ、そこから学んでいくという作業を通して、自分の考え方の根本を指摘された気がします。</li> <li>・子どもありきの授業、子どもの反応から学んで作りかえていく授業を考えていきたいと思いました。</li> <li>・子どもの姿が、まだまだ見えていないなあと、反省することでした。ありがとうございました。</li> </ul>
I <sub>14</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すごく新しいスタイルの研修のすすめ方、毎回、刺激を受けています。これまで経験年数など気になりあまり発言できなかったり意見があっても自分の中でもややもしたままだったりということが多かったですが、いろいろなグループや場の設定があり、発言しやすくなったように思います。また、その中で日々授業で悩んでる事も出せて、毎回とても充実しています。</li> </ul>
I <sub>15</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまでにやったことのない形なので、とても学びがいがあります。全職員で作りにあげていくというのがとてもいいことなのではないかなと思います。</li> <li>・授業を進める上での、子どもの注目のさせ方、教師の物の言い方などの技術の研修もあつたらいいのかなと思います(教師のテクニクなるもの?!)</li> </ul>
I <sub>16</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・従来の校内研修とは異なるスタイルのため、とまどいもあるのですが、いろいろと目を開かれることもあり、これからの研修が楽しみです。</li> <li>・小グループでのディスカッションは、今後もどんどん取り入れていただくと、互いに刺激になり、教師力の向上につながりそうです。</li> </ul>
I <sub>17</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今までの研修の進め方とは異なるので、戸惑いもありましたが、自分の意見を述べる場面が多く、自分の研修につながっているとは思っています。</li> <li>・今回の10月の授業に向けての話し合いや、個人での課題を見つけることは、難しかったです。</li> </ul>
I <sub>18</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最初は、どのような内容、方法なのか分らず、戸惑いましたが、少しずつ「省察」とはどういうことなのか、また、これまでの授業研究の在り方について、客観的に振り返る機会となっています。</li> <li>・授業者だけでなく、参加する意欲さえあれば、周りの者も同じように考えたり、先輩や後輩、それぞれの教師の良さや持ち味を知ったり、学んだりする場であると思います。</li> <li>・教師間のコミュニケーション、自分自身の伝え方、聞き方を高めるトレーニングの場にもなっているといます。</li> </ul>
I <sub>19</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生(調査者)、学生さん、本当にありがとうございました。とても勉強になりました。</li> <li>・大切なことを改めて確認させていただき、決して一方通行ではない具体的な研修で、ありがたかったです。</li> </ul>

次に、1年間の取り組みを終え、新年度に入った2015年4月20日の校内研修において実施したアンケートに記載された意見を、表5に示している。アンケートは、2015年度第1回校内研修の中で、学年団を基礎とした4～5名のグループで2014年度の1年間の校内研修をふり返る演習作業に取り組みながら、回答・記載をしてもらった。具体的には、「これまでのご経験から、校内研修に参加していて、『自分自身が主体的に取り組んでいる』『自分たちが研修の主役』だと感じることができるのは、どのような時でしょうか?」、「昨年度のA小学校での校内研修の中で、そのように感じられた場面がありましたら、教えてください」という質問に対し、無記名による自由記述形式にて回答を求めた。

表5には、アンケート用紙に記載された内容を、原文のまま記載している。校内研修に参加していて、「自分自身が主体的に取り組んでいる」、「自分たちが研修の主役」だと感じられるときについて、同種の意見をまとめ分類すると、9種類の категорияが見出された。「A:結論を求めずに自由に意見交換できるとき(A':自由に意見が言える A:結論を導いていく)。「B:実践に活かせる・役に立つと思えることを学んでいるとき」。「C:子どもの実際の姿・実態から学ぶとき」。「D:新しいものを自分たちで生み出しているとき」。「E:自身が何らかの役割を担うとき」。「F:自分自身の意欲が高いとき」。「G:自分を活かせる場面があるとき」。「H:自分自身が学びを楽しめているとき」。「I:制約がないとき」である。また、「自分自身が主体的に取り組んでいる」「自分たちが研修の主役」だと感じられた具体的な研修方法についての記述は、カテゴリーJとした。表5中の各記述の下線部に記載しているアルファベットは、これらの各カテゴリーに該当する記述であることを示している。

2014年度の1年間、研修内での教員間の対話に変化をもたらすことに重点を置き、校内研修の改革を進めてきた。カテゴリーAに類する意見が多数見られることから、研修内における対話の機会の充実と、そのための形式の変化が、「主体的に取り組める研修」との認識の基盤となっていると推定される。また、カテゴリーEとGに見られるように、個々の教員が何らかの役割を担っていること、自分を活かせる機会があることも、その要因となっていると考えられる。それは、年間を通して担う役割だけでなく、各回の研修内での小グループの中で果たす役割といった次元のものも含まれている。たとえば、II<sub>1</sub>の記述には、「各グループで文献を読み合い、後で各グループから1人ずつ集まり文献内容を分担して理解しあった際の研修」と、ジグソー学習の形態のもと、個々の教員が役割と責任をもって研修内容に取り組んだことが、主体性を感じられる理由として具体的に述べられている。

各回の研修の参与観察や、2015年3月9日に行われた1年間の校内研修をふり返る回においても、参加型、活動型、対等な関係での対話型で研修が行われていることが、充実感ややりがいの理由として語られる場面が多く確認された。その事実からは、「発言の権利が等しく保障されている」こと、「研修内での役割が個々にあること」、「自身を活かせる場面が設定されている」ことが、各教員が研修に主体的に取り組んでいると認識できる重要な要件となる可能性が示唆される。

表 5. 校内研修に主体的に取り組んでいると感じるとき (2015年4月20日)

教員	記載された内容
Ⅱ <sub>1</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導にすぐに活かせる研修内容<sub>B</sub>。</li> <li>・共通実践することを決めて、取り組んだことを意見交換して、練り合うような研修(自分の実践、考えを持ってのぞむ研修)</li> <li>・各グループで文献を読み合い、後で各グループから1人ずつ集まり文献内容を分担して理解し、あった際の研修<sub>C</sub>。</li> </ul>
Ⅱ <sub>2</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常の実践に生かせる情報を得られた時<sub>B</sub>。</li> <li>・子供の映像を見ながら指導法について語り合った時<sub>C</sub>。</li> </ul>
Ⅱ <sub>3</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ないものを生みだす。指導課程などを作りだす<sub>D</sub>。</li> <li>・いろいろなことにとらわれずに、意見を言えること<sub>A</sub>。</li> <li>・結論はでなくても、互いに話し合うこと<sub>A</sub>。あ~でもない。こうでもない意見を出し合う場面</li> <li>・結果を残すというしほりがないと、意見が活性化される<sub>A</sub>。</li> <li>・授業者になった時<sub>B</sub>。</li> </ul>
Ⅱ <sub>4</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの変化に気付いたとき<sub>B</sub>。</li> <li>・自分の思いをしゃべっているとき<sub>A</sub>。</li> <li>・笑顔で取り組んでいるとき</li> </ul>
Ⅱ <sub>5</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の実践に対して、さらによくするアドバイス(指導方法)が得られそうなき<sub>B</sub>。</li> <li>・目的(最終地点)は同じでも、アプローチのしかたがいろいろあることが分かったとき</li> <li>・自分がこれまでに身につけた若干得意な分野の研修で、実践を通して堂々と自分の考えを言うことができるとき<sub>A</sub>。</li> </ul>
Ⅱ <sub>6</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちに、即、生かせる研修<sub>B</sub>。</li> <li>・自分が楽しい<sub>H</sub>→知らなかったこととの出会い→子どもたちとやってみたい<sub>B</sub>。</li> <li>・実技研修(体育)、とび箱やマットの補助の仕方の実技研修。ためになりました<sub>B</sub>。</li> </ul>
Ⅱ <sub>7</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すぐに子ども達に還元でき、子ども達に少しでも変容がみられたとき<sub>B</sub>。</li> <li>・まずは、自分が楽しめて<sub>H</sub>、新たな発見をし、それをすぐ使って子どもたちへやってみたくと思うとき<sub>B</sub>。</li> <li>・結論を導いていくとき<sub>A</sub>。</li> <li>・自由に発言できたとき<sub>A</sub>。</li> </ul>
Ⅱ <sub>8</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・まさにこれまでの”定型”の研修を受けてきた。係や研究授業を担当するときは、主体的に取り組んでいたが、チームとして研修を進める事は難しかった</li> <li>・多くの職員が主体的に取り組む研修のあり方に、とても興味がある</li> <li>・子どもの姿に(事実に学ぶ)研修は、自分の教師力に直結しそうだと感じた<sub>C</sub>。</li> </ul>
Ⅱ <sub>9</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あ~でもない、こ~でもない意見交換できている時<sub>A</sub>。</li> <li>・結論を求めずに意見交換できている時<sub>A</sub>。</li> <li>・新しいものを生み出している時<sub>D</sub>。</li> <li>・やはり、意見交換している時<sub>A</sub>。</li> </ul>
Ⅱ <sub>10</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で授業をして、意見をもらった時<sub>B</sub>。</li> <li>・授業・学級経営に生かせる知識・理論・技術を実践しながら学べる時<sub>B</sub>(聞くだけではつまらないです)</li> </ul>
Ⅱ <sub>11</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研修係をしていたとき。授業者や研究の発表者だったとき<sub>B</sub>。</li> <li>・昨年(2014年度)のテーマ研修は、全部が主体的に取り組んでいると感じた<sub>F</sub>。それは、おそらく新しい視点で研修に参加していたので、自分自身の意欲の高まりがあったからだと思う<sub>F</sub>。</li> </ul>
Ⅱ <sub>12</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の課題と思っていたことが、校内研修をとおして解決できたり、新たな知識や技術が自分のものとして身に付いたとき<sub>B</sub>。</li> <li>・他校に異動しても、教師として続けていく中で、他の方々にも伝えられるような力を身につけられた時<sub>B</sub>。</li> <li>・まだ、特に思いうかびません</li> </ul>
Ⅱ <sub>13</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の得意分野が生かされる。→全体へ還元できる</li> <li>・適度な負荷がある(自分に与えられたところが適度にある)<sub>E</sub>。</li> </ul>

Ⅱ <sub>14</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまででないものをうみ出そうとしている時（創造）。</li> <li>・制約がない時<sub>A</sub></li> <li>・結論を出さずに、自分の考えをお互いに言い合える時。意見交換ができる時<sub>A</sub></li> <li>・やはり、小グループで、自分の意見を言ったり、他の先生の意見を聞いたりしながら思考している時に、充実感を感じた（時間が足りないぐらい）<sub>A</sub></li> </ul>
Ⅱ <sub>15</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今までの学校で、大きな、ばく然とした「仮説」が立てられ、仮説の実証のために具体的な手立てを……という形は、現実的には学年・学級の実態に合っていないくて、研究授業も消化不良な形でおわってしまうことが多かった</li> <li>・昨年度（2014年度）は、その逆で、いろいろな担任が、いろいろな工夫をとり入れた授業を提供することで、自分が学級で活用できそうなアイデアを知ることができたので<sub>B</sub>、「自分たちが研修の主演」感がありました</li> </ul>

次に、カテゴリー B「実践に活かせる・役に立つと思えることを学んでいるとき」に該当する意見の内容を確認する。ここに含まれる意見には、「実践に活かせる・役に立つ」という表現に、主に 2 種類の意味が含まれていると推定される。各回の校内研修における参与観察では、「試してみたら」といった表現や「自分のクラスでは」といった表現がグループでの議論においてやりとりされる場面が散見された。そのような事実から解釈すると、「実践に活かせる・役に立つ」という表現は、「自身もやってみたいと思える」という意味と、「自分の受け持っている子どもの状況・文脈に沿っている」という意味である可能性が高い。研修の内容が、自身の教育実践でも早速実際に試してみたいという挑戦意欲を引き出す特徴を有していること。それが、実際の子どもの実態から導き出されたものや、実際に自分が子ども達と関わる際のイメージを持てるものであることが、意味するところとして含まれていると考えられる。2014年度は、「一人一人を大切にしたい授業の充実～省察を通じた教師力の向上～」という研究テーマのもと、授業中の子どもを「どのように見とるか」、「日頃どのように見ているか」、「なぜそのように見ているのか」について、理論研修と授業研究の両面において追究してきた。特定の教科・領域・内容・単元等を対象とした指導法の追究以上に、どの教科や指導においても課題であり、考え、挑戦することのできる内容に重点を置いた研修内容であったことが、そのような認識を導いたと考えられる。

また、カテゴリー H「自分自身が学びを楽しめている」ことも、「役に立っている」、「主体的に取り組んでいる」という認識につながっていると推測される。教員自身がこれまで知らなかった新たな知見に接することで、学ぶこと自体の知的快感や知的満足感を得ていることも、各教員が研修に主体的に取り組んでいると認識できる要件となる可能性が示唆される。

最後に、カテゴリー D ならびに I は、校内研修の進め方に起因していると考えられる。校内研修と授業研究の運営においては、従来のやり方に固執することなく、自分たちが本当に必要だと思う形に、積極的に改変していくことを強く推奨してきた。たとえば、研修の時間の使い方をひとつ例にあげても、従来は研究授業後にしか時間をとっておらず不足を感じていた授業研究（研究協議）を、翌週の校内研修の時間にも確保するなど、柔軟な発想のもとで研修計画を策定した。また、研究授業前の負担よりも、授業後の研究にこそ力を注ぐ形へと転換を進めた。その結果、授業研究に使用する指導案の形式も、研究に本当に必要な内容に厳選するべく、関係教員

の間で何度も検討・修正が行われた。この、従来の形式にとらわれずに、新たな方法を自分たちで生み出していても良いという認識が、研修内における自由な発言や、まじめ一辺倒ではなく楽しみながら研修を進めても良いという価値観の転換にも波及していったと考えられる。

研究主任へのインタビュー調査においても、2014年度の研修が多くの教員に「主体的に取り組める研修」として受け止められていったこと、かつ、自分たちで研修を創りあげていく主体的な動きが見られるようになったことなど、同様の変容が認識されている旨が語られた。該当する語りを以下に掲載する。

先生方の表情っていうか。研修に対する姿勢とか。ちょっと、ま。今までの。自分たちもそうなんですけど。研修っていうと、ちょっと、「眠たい」とか。「資料が多い」とか。「資料見てるだけ」みたいな感じが。まあ、そういうのが。一般的って言ったら変なんですけど。そういうのが、ありがちなんですけれども。

今回からは、参加型っていうことで。ある程度作業したり、活動したりっていうことで。先生方は何かこう。動きがあるので。なんかこう、強制ではないんだけど、なんかこう、関わってやっていこうっていう動きは見えました。

で、先生方も、また、そういった動きにも出ていましたし。言葉でも、そういうふう、「楽しい」って。まあ、ちょっと大変な部分もあるんですけど。「楽しく研修が、今年はできた」って。

また、指導案も。今までの指導案っていうのは、結構型に。パターン化された指導案だったんですけど。先生（調査者）がもう、やりやすいように削ったり、変えたりして良くなったことだったので。他の学校の指導案と、全然違うパターンにして。それで取り組んでたっていうのもあったので。自分たちで、やっぱり作った感も（あったと思います：調査者補足）。

## 6. まとめと今後の課題

本稿では、教員の主体的参加を目指し校内研修の改革を進めたある公立小学校の取り組みを対象とした事例研究の、1年目に得られた結果を整理し、そこから見出された校内研修の改革過程における教員の参加感の内実を描き出してきた。

同校では、「改革のために各教員の負担が増す」という事態が極力生じないように変革を進めることが目指された。しかし、これまでにない研修のスタイルや授業研究の実施方法を自分達で開発することに取り組んだため、一人一人の教員の負担は、実質的には増加することとなったと思われる。そのような中で、研修内やアンケートにおいて、負担感以上に参加感や充実感、やり

がいが表現された背景には、「対話を重視した参加型の研修スタイルへの転換」により、毎回の研修内で「率直に自分を出せる」ことや「個々に担う役割が存在している」ことで、受動的な印象よりも能動的な取り組みとして認識される機会が多かったことがあると考えられる。また、授業研究の進め方やスタイルを含めた校内研修全般において、従来の形式に縛られることなく、むしろ積極的に自分たちにとって意味のある、必要な形へと作り変えていくことが強く推奨されたことが、そのような認識をもたらす結果につながったと推測される。

本事例研究の結果からは、校内研修への教員の参加感につながったと考えられる要素として、「対話型・活動型の研修内容」、「発言の権利が教員間で対等に保障された対話の実現」、「自身の考えや特性を活かせる機会の存在」、「従来の形式や方法に固定されない創造的な企画・運営の推奨」が見出された。それらが、研修を自分たちで創りあげているという感覚や、学ぶこと自体の知的快感や知的満足感を教員にもたらしていると考えられ、外部参加者を加えた形での研修の実施など、参加者の多様性もそれらに刺激をもたらす要素となったと考えられる。これらの要素をいかに具体的に実現していくかを追究していくことが、教員が自らの主体的な研修の機会としてとらえることのできる校内研修を実現していく際の鍵となる可能性が示唆された。

一方で、そのような取り組みを実際に進めていくうえでの課題も見出された。

それは、「新たな方法で進める研修の妥当性の根拠と見通しの持ちづらさ」である。従来の形式にとらわれず自由になることは、同時に、何を、どのように進めていくかを、自分たちで考え、発想し、開発していかなければならないことを意味する。その際に、新たな研修方法の妥当性を、何をもって確認・主張するかが課題となる。同時に、新たな取り組みはゴールイメージを持ちづらく、手応えが出てくるまではなかなか見通しが持てず不安な期間が続くことが明らかとなった。

今回考察の対象とした校内研修の改革1年目においては、教員の間に、前例のない取り組みに対する不安が強く存在していた。また、従来の方法や確立された形式にとられない新たな発想が生まれづらい土壌の存在、自分たちで新たな取り組みを開発していくという営みに不慣れである実態も確認された。そこでは、管理職の明確な意志と教員への信頼。そして専門家によるサポートの存在が重要な要件となると考えられる。新たに取り組もうとしている研修内容や方法の意義や妥当性に関する専門的知見からの裏付け。それを校内の教員で共通理解するための丁寧なレクチャーと演習の実施。そして、実行過程における様々な取り組みに対する専門的な意味づけや意義づけ。それらが、「新たな方法で進める研修の妥当性の根拠と見通しの持ちづらさ」の課題を乗り越えるうえで、重要な要件となると考えられる。

今後の課題として、2年目以降の同校の取り組みの中で、教員の主体的参加と意識の実相がどのような変容を見せるかを調査するとともに、その要因の考察を加えていく必要がある。また、教員の成長の舞台としての校内研修に求められる要件を明らかにするために、対話・活動型の研修スタイルが根付いた研修内での各教員の学びや省察は、どのような条件のもとでどんな特徴を有するかについても、詳細を描き出す事例研究の蓄積が必要だと考える。

それらの研究成果の蓄積をもとに、本事例のような、大規模な改革や研究指定等を受けるなどの特別な状況を契機としないで校内研修の充実を実現していく場合、どのような条件が満たされた時に教員が自らの主体的な研修の機会としてとらえ、省察の深まる校内研修が実現し得るのかをモデル化していく開発的な研究を進めていくことが、多くの学校にとって示唆に富む研究へと発展させていくうえで不可欠であるといえる。

#### [引用・参考文献]

- 秋田喜代美 (2006) 「教師の力量形成」21世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望』明石書店、191-208ページ。
- 浜田博文編著 (2012) 『学校を変える新しい力—教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ』小学館。
- 石川晋・大野睦仁 (2013) 『これならうまくいく! 笑顔と対話があふれる校内研修』学事出版。
- 木原俊行 (2006) 『教師が磨き合う「学校研究」—授業力量の向上をめざして—』ぎょうせい。
- 木原俊行 (2010) 「教師の職能成長と校内研修」北神正行・木原俊行・佐野享子『学校改善と校内研修の設計』学文社、46-63ページ。
- 木原俊行 (2012) 「授業開発」篠原清昭編著『学校改善マネジメント—課題解決への実践的アプローチ—』ミネルヴァ書房、196-213ページ。
- 北神正行 (2010) 「現代学校経営改革と校内研修」北神正行・木原俊行・佐野享子『学校改善と校内研修の設計』学文社、9-26ページ。
- 北神正行・木原俊行・佐野享子 (2010) 『学校改善と校内研修の設計』学文社。
- 大瀬敏昭・佐藤学 (2003) 『学校を変える—浜之郷小学校の5年間—』小学館。
- 佐野享子 (2010) 「校内研修の設計に活かす成人学習の原理」北神正行・木原俊行・佐野享子『学校改善と校内研修の設計』学文社、83-99ページ。
- 佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店。
- 篠原清昭 (2012) 「学校改善の課題」篠原清昭編著『学校改善マネジメント—課題解決への実践的アプローチ—』ミネルヴァ書房、3-18ページ。