

対話型校内研修への改革が教師の成長実感と研修認識にもたらす変化に関する一考察

高谷 哲也*・山内 絵美理**

(2018年10月23日 受理)

A Study of Changes of Teachers' Realization of Growth and Perceptions of In-service Training through Dialogue-based In-school Teacher Training (Konai Kenshu)

TAKATANI Tetsuya, YAMAUCHI Emiri

要約

本稿は、ある公立小学校を対象とした2年間にわたるアクション・リサーチの結果から、対話型校内研修への改革が教師にどのような成長実感や校内研修に対する認識の変化をもたらしたか、その詳細を明らかにするとともに、自律的学校経営の実現や教師の成長との関係からみた際にそれらがどのような意味をもち、それらはいかなる要因によってもたらされたかを考察するものである。

調査の結果、対話型校内研修への改革のもとで、校内研修を「与えられるもの」から「自分たちのもの」としてとらえる認識の変化の兆しが確認され、同僚のこだわりや悩みに関する相互理解が深まっていることや、自身の成長実感として「子どものとらえ方の変化」が強く認識されていることが確認された。同僚間の相互理解が深まり、自分たちが高まっていくための新たな取り組みを自分たちで開始する動きなども確認され、自律的学校経営の実現につながる同僚性の構築が進んでいると判断できる変化が生起していた。

それらの変化は、対話型校内研修に「自身の考えや悩みを率直に語る機会が豊富にあること」や「全教員がファシリテーターの役割を経験する機会があること」と、「子どもの姿を徹底的にとらえて対話する授業研究のスタイルを経験したこと」によってもたらされている可能性が示唆された。

キーワード：教師の成長、校内研修、授業研究、対話

* 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 准教授

** 九州大学大学院 人間環境学府 院生

1. 研究の目的

本稿の目的は、ある公立小学校での2年間にわたる事例研究の結果から、対話型校内研修への改革がどのような教師の成長実感をもたらしたり、校内研修に対する認識の変化をもたらしたりしたか、その内実を調査し、そこにみられる特徴を考察することである。

校内研修については、自律的学校経営の実現や教師の成長にとっての重要性が指摘されている。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。たとえば、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、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。

つまり、自主的・自律的な学校経営を実現するうえで校内研修は重要な位置を占めているといえる。しかし、校内研修の実態については、個々の教師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、個々人の授業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、様々な問題や課題が指摘されている(木原俊行 2010、石川晋・大野睦仁 2013、佐藤学 2015など)。

そこで、本研究では、そのような課題を抱えている状態からそれを乗り越え、教師の主体的参加と職能向上への取り組みにつながる校内研修を実現することを目指して2014年度より改革に取り組んだある公立小学校(X小学校)を対象にアクション・リサーチを実施した。

2. 事例研究の概要と調査方法

本研究が調査の対象としたX小学校の概要と、教師の主体的参加と職能向上への取り組みにつながる校内研修へと改革することを目的としたアクション・リサーチにおいて実施したアクションの具体的な内容ならびに調査方法について述べる。

(1) 調査対象

X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年をこえる公立小学校である。

同校の校内研修では、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「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。

同校では、2014年度より校内研究のテーマを「一人一人を大切にした授業の充実～省察を通じた教師力の向上～」と定め、教員の主体的参加と職能向上を実現することを目標とした校内研修への改革に着手した。2014年4月2日に実施した校長・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では、2013年度末の段階で、「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、自らの主体的な研究と修養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。

そこで、2014年4月2日の打合せでは、校長と研究主任から、そのような課題意識に基づき同校の校内研修の改革は次の3点を主要な方向性として定めて進めていきたいと考えていることが説明された。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くこと。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。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が進められた。

校内研修の充実に関しては、大胆な学校改革と一体化した取り組みによって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しないで、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。

その後、同校では、改革に着手した2014年6月9日の時点で、「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」という認識が大

半の教員の間で共有され、改革2年目の2015年12月14日の時点における同校の教員による校内研修に対する評価からは、「みんな平等に話ができる」、「授業研究がより深まっている」、「現在取り組んでいる研修方法が最も学びが多く参加もしやすい」等の受けとめ方がなされていることが確認された。その結果、次年度の校内研修の計画策定においても、同様の校内研修のスタイルをさらに深化・発展させる方向性で教員の意見が一致し、2016年度以降もさらなる取り組みが継続された。

(2) アクション・リサーチにおいて実施したアクション

事例研究は、第一著者（以下、筆者）が同校の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アクション・リサーチの形で進めた。具体的に行ったアクションは、次の通りである。

まず、先に述べたように、改革初年度の2014年度当初（4月2日）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、研修の実施方法を協働で開発する形で関わりをスタートさせた。筆者は、そこで相談された先の3点の改革の方向性を全面的に尊重し同意するとともに、具体的にどのような取り組みによってそれらを実現するかについての提案と、その方針に対して同校の教員の理解が得られるよう専門的な裏付けや価値づけを行う役割を担うことを確認した。

そのうえで、校内研修の改革として具体的に実施するアクションとして、次の6点を管理職・研究主任と共に決定した。それは、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の6点である。

本事例における改革の中核は、対話型校内研修へと研修のスタイルを変革することであった。その意味で、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の3点は、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。

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。たとえば、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」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しることが望まれる」と指摘している (p.208)。また、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) は、「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は、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。そのため、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て取り入れた。たとえば、グループのメンバー構成も、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、その都度意図的に多様な構成を行った。

各回の研修は、他校の教員や大学生・大学院生の参加も積極的に受け入れる方針をとり、外に開かれた校内研修を推進した。外部からの参加者には、同校の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、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貴重な存在としての位置づけで加わってもらった。

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な内容を学ぶ際にも、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。本研究では、そのような工夫を凝らした校内研修を「対話型校内研修」と呼ぶこととした。

授業研究の運営においては、従来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。中でも、④授業研究の指導案は形式を定めず、各回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。その目的は、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つくることが主たる目的であった。

(3) 調査内容

調査は、2014 年度 12 回、2015 年度 11 回の合計 23 回の校内研修に参加し参与観察を実施するとともに、各年度の中でアクション・リサーチの実施上必要が生じたタイミングでインタビュー調査とアンケート調査を実施した。2014 年度は年度末に校長と研究主任を対象としたインタビュー調査、年度途中で 3 回の教員へのアンケート調査を実施した。2015 年度は、2 学期末に校長と研究主任を対象としたインタビュー調査、年度途中で 1 回の教員へのアンケート調査を実施した。

2014 年度に実施した調査結果からは、教員の参加感につながったと考えられる要素として、「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」が見出されたとともに、「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」が確認された（高谷哲也 2017）。そのような 2014 年度の取り組みに続く 2015 年度に実施した調査の概要は、表 1 に示す通りである。また、改革 3 年目の 2016 年 5 月 23 日の校内研修において、昨年度までの 2 年間の取り組みについてのアンケート調査とグループディスカッションを実施した。本稿では、2016 年 5 月 23 日の校内研修内で実施したアンケート調査において記述された内容と、グループディスカッションにおいて語られた内容を対象に考察を行う。

2014 年度から開始した対話型校内研修への改革の 2 年間を経験し、同校の教員の校内研修に対する認識や成長実感には、具体的にどのような特徴や変化がみられたかを明らかにするため、2016 年 5 月 23 日の校内研修の冒頭において、無記名による自由記述式のアンケート調査を実施した。アンケート調査は、「前年度までの校内研修の振り返りについてディスカッションを行い、今年度の校内研修の方向性について理解する」という同日の研修の目的・活動の中に位置づけ、「この 2 年間取り組んできた新しい校内研修のスタイルや内容について感じていることを率直に記載してください」との指示のもと行った。「自分たちの取り組み振り返りシート」というタイトルをつけたワークシート形式のアンケートを配付し、表 2 に示すように、「1. 対話型・活動型の研修スタイルについて」4 項目、「2. 授業研究を 2 週にわたり行うことについて」3 項目の 2 観点について、自由記述形式での記載を求めた。

また、同日の校内研修は、ワークシートへの記載を終えた後に 4 名程度の小グループで記載した内容について自由に語り合うことを通して、これまでの 2 年間の対話型校内研修の振り返りと 2016 年度の校内研修の方向性について考えを共有するディスカッションを行った。本調

表 1. 2015 年度に実施した調査の概要

調査方法	日時	内容
参与観察	4月20日(月) 15:20~16:45	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 「子どもから学ぶ校内研修」について
	5月25日(月) 15:50~16:45	第2回校内研修(前半) ・研究主任による説明：今年度の研修の方向性、内容確認 ・調査者によるレクチャー 「子どもを見とる力と教師に求められる力」について
	6月1日(月) 15:20~16:45	第2回校内研修(後半) ・調査者によるレクチャー 「ファシリテーターの役割とファシリテートの技術」について
	6月22日(月) 14:10~16:45	第3回校内研修 ・第1回研究授業(第2学年道徳) ・第1回研究授業に関する授業研究①
	10月26日(月) 14:10~16:45	第5回校内研修 ・第2回研究授業(第6学年道徳) ・第2回研究授業に関する授業研究①
	11月2日(月) 15:20~16:45	第6回校内研修 ・第2回研究授業に関する授業研究②
	12月14日(月) 15:20~16:45	第7回校内研修 ・2学期の研修のまとめ ・教育実践レポート報告
	2月1日(月) 14:10~16:45	第8回校内研修 ・第3回研究授業(第3学年道徳) ・第3回研究授業に関する授業研究①
	2月8日(月) 15:20~16:45	第9回校内研修 ・第3回研究授業に関する授業研究②
	2月22日(月) 15:40~16:45	第10回校内研修 ・平成27年度校内研修のまとめと次年度の研修について
	3月7日(月) 16:00~16:45	第11回校内研修 ・次年度校内研修の方向性について
アンケート調査	12月14日(月) 回収	無記名による自由記述2項目 ①「今年の研修についての感想、ご意見をお書きください」 ②「来年度の研修についてのご意見をお聞かせください」
インタビュー調査	11月25日(水) 16:00~16:50	対象：研究主任 半構造化インタビュー(45分)
	11月30日(月) 15:49~17:00	対象：校長 半構造化インタビュー(71分)

査では、ワークシートに記載された内容だけでなく、それをもとに展開された3つのグループでの発話内容もICレコーダーにて録音を行い全文を文字起こしトランスクリプトを作成し、分析の対象とした。それは、アンケートとしてのワークシートに要約されて記載された内容が、どのような文脈や背景の中で実感されたものか、より詳細な情報を加えて解釈を行うためである。また、他者と語り合う中で、その場でより詳細な意味が付与されたり新たな意味が生成されたりすることも予想され、その方が同校の教員に共有されている認識や実感がより正確な表現で語られたり表出されたりすると考えた。そのため、アンケートとグループでの発話内容の分析にあたっては、テキストマイニングや数量的な処理ではなく、記載された内容、語られた内容の文脈を詳細に読み解くことに重点を置く分析を行った。その際、アクション・リサーチ

表2. アンケートの質問項目

1. 対話型・活動型の研修スタイルについて	2. 授業研究を2週にわたり行うことについて
① 研修への参加感（主役感・主体感）は？	① 内容の深まりは？
② 研修での自身の学びの深まりは？	② 日々の教育実践への影響は？
③ 日々の教育実践への影響は？	③ その他
④ その他	

の実施者として同校の校内研修の改革に携わっている第一著者と、外部参加者として同校の校内研修に参加し参与観察を実施してきた第二著者の両者でワークシートに記載された内容と発話内容の分析・解釈を行い、互いの解釈の照合と共同での最終的な表現の決定を行った。

3. 対話型校内研修への改革のもとでの教師の校内研修に対する認識と成長実感

アンケートとして実施したワークシートに $T_1 \sim T_{15}$ の15名の教員によって記載された内容を、表3～表5に整理した。まず、アンケートに記載された内容から見出される「教員の研修に対する参加感」と「教員の成長実感」にみられる特徴について確認する。

(1) 教員の研修に対する参加感

表3に整理した記述内容からは、「主体的に研修に参加できている」という受け止め方がなされていることが確認でき、2年間進めてきた対話型校内研修の方が従来の校内研修に比べて参加感が高いとの受け止め方がなされていることも確認できる。そしてそれらは具体的には、「発言の機会がある」ことが理由になっていると推測できる記述がみられる。 T_1 の「積極的に発言できた」、 T_2 の「意見が言いやすく」、 T_4 の「自分の考えを述べる機会がある」などの記述に代表されるように、「発言の機会がある」ことがその理由として記述されていることが確認できる。

表3からは、「発言の機会がある」ことが研修への主体的な参加感につながっていると考えられるが、見方を変えれば、研修のスタイルが「参加・発言せざるを得ない状況である」からだともいえる。たとえば、 T_8 の「参加しなければならない研修のスタイル」、 T_9 の「『参加せざるをえない』状況にあることで」、 T_{11} の「参加せざるをえない」といった表現がそれを示している。

そのようにとらえた場合、「参加・発言せざるをえない状況である」もとでの参加感を、「主体的である」と解釈して良いかについては検討を要すると思われる。この点をどのように解釈することが妥当かについては、後ほどグループディスカッションでやりとりされた語りの解釈もふまえて検討を行う。

従来の研修のスタイルと対比して参加感について述べている意見も確認できる。 T_7 は、「や

表3. 研修への参加感（主役感・主体感）について

	①研修への参加感（主役感・主体感）は？
T ₁	・グループも毎回変わるので、考え方等も固定されずに、積極的に発言できた。
T ₂	・これまでの研修と違い、グループでの話し合いが中心だったので意見が言いやすく、参加感は十分にあった。他の先生方の意見も、近いと聞きやすかった。
T ₃	・ファシリテーター役になるかもしれないという緊張感があり、研修へ主体的に取り組むようになりました。また、他の先生がファシリテーターをしている時も、できるだけ意見を出そうという気持ちになりました。
T ₄	・対話、活動の場があり、自分の考えを述べる機会がある。それ（言語化）に向けて、頭がフル回転するような感じだ。とても、主体的になれていると思う。
T ₅	・ある。気軽。楽しい。対話を通して、何気ない会話の中から気付かされることも多い。 ・ファシリテーターになると、ちょっと緊張するが、主役感があってよい。
T ₆	・授業者も、その他の方々も、考えたり、発言したりする機会があり、研修への参画意識が高い。
T ₇	・やらされている感じはなく、自分の考えを主張する機会が多かったため、従来の研修より主体的に取り組んでいる感じがする。
T ₈	・参加しなければならぬ研修のスタイルで参加感が高かった。
T ₉	・「参加せざるをえない」状況にあることで、何かしら考えたり、発言したりすることになり、主体的な参加ができています。
T ₁₀	・自身が本校の対話型・活動型スタイルに参加するのは初めてだったので、他の先生方の考えや実践を受容的（聞くことが多かった）に学ぶ参加の仕方であった。
T ₁₁	・対話型・活動型・「考える」「話す」研修。参加せざるをえない。
T ₁₂	・対話型、活動型なので、（少人数）意見を出しやすくもあり、聞きやすい。 ・ファシリテーターになると主体感も緊張感も up する。
T ₁₃	・「聞くだけ」から、活動することがより多くなり、「考える。話す」機会が増えた。 ・他の先生の考えを知ることができたり楽しい雰囲気の中で意見交換ができたのがよかった。
T ₁₄	・これまでの研修スタイルでは、研修係など一部の教師による研修という感が強かったが、対話型ワークショップのスタイルをとることによって、一人一人が自分自身の研修としての意識が高まったと思う。
T ₁₅	・少人数グループによる意見の出し合いが多いので、主体的に参加しやすい。 ・意見を言いやすい。

らされている感じはなく、自分の考えを主張する機会が多かったため、従来の研修より主体的に取り組んでいる感じがする」と述べており、T₁₄は、「これまでの研修スタイルでは、研修係など一部の教師による研修という感が強かったが、対話型ワークショップのスタイルをとることによって、一人一人が自分自身の研修としての意識が高まったと思う」と述べている。

また、「ファシリテーターの役割を担うこと」が、研修における主体感を実感する理由としてあげられている。T₃の「ファシリテーター役になるかもしれないという緊張感があり、研修へ主体的に取り組むようになりました」、T₅の「ファシリテーターになると、ちょっと緊張するが、主役感があってよい」、T₁₂の「ファシリテーターになると主体感も緊張感も up する」といった記述がそれに該当する。また、T₃は「他の先生がファシリテーターをしている時も、できるだけ意見を出そうという気持ちになりました」と、ファシリテーターを経験したことが、以降の研修への参加姿勢に影響を与えたとも述べている。

（2）教員の成長実感

次に、研修を通しての成長実感がどのような実態にあるかを考察する。

表4には「研修での自身の学びの深まりについて」、表5には「日々の教育実践への影響に

表4. 研修での自身の学びの深まりについて

	②研修での自身の学びの深まりは？
T ₁	・毎回、自分が日々の実践で悩んでいること等を対話する中で出すことができたので、個人的な課題が明確になり、助言も頂け、深まっていた。
T ₂	・グループ活動、交流のあり方など考えさせられることが多くあり、多少深まったと思う
T ₃	・講話型で受け身で参加する時よりも、自分の考えを意見したり、先生方の経験した話を聞けたりするので、学びは深まっていると思います。
T ₄	・話を聞くことが多くなる研修よりも、それを受けて、発言しようと思える喜びがある。
T ₅	・昨年度、隣のクラスの先生が提供授業をして下さり、様々な疑問や話題が出てきた部分を、本学級で実践してみた。研修を重ねるごとに、深まりが出てきつつあるような気がする。
T ₆	・研究授業の見方が教師から、子どもの姿を重視するようになってきた。 ・多くの方の考え方に触れる機会があるため、勉強になると同時に、一人一人の考え方や個性を発見できる。
T ₇	・何かについて学びが深まったという感じはしないが、今まで考えもしなかったことを考えるようになった。
T ₈	・授業を参観させていただき、その後の振り返りをもつことで、先輩方から視点をいただき学びが深まった。
T ₉	・グループ活動での学び合いや声かけのしかた等、「省察」ということで、これまでの自分自身のやり方や方法を見直すことが多くなった。 ・話をする中で自分自身の考えもまとめることができる。
T ₁₀	・教科指導法研修を中心に取り組んできたため、「このように指導すれば子どもに変容が見られるのではないか」という考え方に立つことが多かった。反対に、「子どもの事実がこうであったので、指導を見直し、一人一人の子を大切に育てる方法はどうかあるべきか」という考えに立つことにより、学びに深まりがあったと思う。
T ₁₁	・他の先生の授業アイデア・工夫を聞くことで学ぶことができる
T ₁₂	・他の先生の授業のアイデア、工夫を聞くことで学ぶことができる。 ・話し合いをした後、「じゃあこうしたらいいんじゃないかな」ということが見えないことが自分自身の課題。
T ₁₃	・子どもを見る視点が広がったような気がする？……が、それ以上の深まりをまだ実感できていない。
T ₁₄	・教師力を高めるための研修がとても新鮮で研修意欲が高まる。教師力が高まるころまで至ったかどうかはわからないが「自分自身を見つめる」「子どもを見つめる」という視点・考え方が養われた。
T ₁₅	・「どういうことを研修したいか」という話し合いをした印象が強く、学びの深まりを感じるころまでは行けていない気がする。

ついて」記載された内容を集約している。

表4に示す学びの深まりとして記載された内容に見られる特徴として、子どもや授業の「とらえ方の変化や広がり」が確認できる。たとえば、T₆の「研究授業の見方が教師から、子どもの姿を重視するようになってきた」、T₇の「今まで考えもしなかったことを考えるようになった」、T₉の「これまでの自分自身のやり方や方法を見直すことが多くなった」、T₁₃の「子どもを見る視点が広がったような気がする」、T₁₄の「『自分自身を見つめる』『子どもを見つめる』という視点・考え方が養われた」といった記述にそれらがみられる。

表5に示す日々の教育実践への影響については、校内研修で議論・追究した事柄を、自身の教育実践においても試してみたり、挑戦してみたりしている旨の記述が確認できる。たとえば、T₄の記述においては、「研究授業での子どもの様子や、その後振り返りで、①子ども（代表）を前で活動させると教師がするよりも注意を引く。というポイントが見つかり、実践に取り入れている」と自身の実践への影響が具体的に述べられている。また、T₈の「授業の途中や授

表 5. 日々の教育実践への影響について

	③日々の教育実践への影響は？
T ₁	・年間を通して、学びが深まり、次年度への課題もはっきりとし、学級経営にも新たなスタイルを取り入れるなどできた。
T ₂	・支援学級では、なかなか共通の学習をする機会がなく、実践へとつなげることは難しかった。
T ₃	・他の先生方の経験談や知識等を教えていただくことが多いので、自分の実践に生かせそうなことが多いです。
T ₄	・個人的には、意欲・興味をどのように引き出すかについて課題をもっている。研究授業での子どもの様子や、その後振り返りで、①子ども（代表）を前で活動させると教師がするよりも注意を引く。というポイントが見つかり、実践に取り入れている。
T ₅	・子どもたちのより細かい、何気ない反応やしぐさが気になるようになった。
T ₆	・研修係との打合せにより、計画性や見通しを立てて研修が進められている。 ・職員週報などで、授業や授業研究のふり返しを行った。
T ₇	・新たな課題を見つけて実践している。
T ₈	・TTでの授業を行っているため、授業の途中や授業後に担任の先生と“研修で言っていたアレ”といった話をするのがあった。
T ₉	・グループ活動で何を話し合わせるのか、内容、タイミング等考えながら実践している。
T ₁₀	・「子どもの事実はどうか……」という考えに、常に立つことができるようになったと思う。
T ₁₁	・子どもの目の輝きに目がいくようになった。
T ₁₂	・研修で出されたグループ活動や児童への声かけなど、翌日の授業の時に生かすことができた。
T ₁₃	・対話型、活動型の研修をすることで、授業をうけている子どもたちのような気持ちになった（ドキドキ） ・子どもたちのつぶやきをひろうように意識するようになった。 ・校内研修の話し合いの持ち方を自分の授業にも取り入れられた。
T ₁₄	・教育活動全般において「自分を振り返る」という作業をよくするようになった。（まだ、省察までは至っていないような気がするが……）。
T ₁₅	・研修で行った対話方法を授業に取り入れたり、逆に研修しながら「こうすればいいかな」と自分なりに考えることができた。

業後に担任の先生と“研修で言っていたアレ”といった話をするのがあった」という記述や、T₁₅の「研修で行った対話方法を授業に取り入れたり、逆に研修しながら『こうすればいいかな』と自分なりに考えることができた」との記述からは、校内研修と日々の教育実践が連関するものとしてとらえられていることも確認できる。

自身の日々の授業中の子どもの様子や実態を把握することに以前よりも意識が向かうようになった旨も記載されている。T₁₀の「『子どもの事実はどうか……』という考えに、常に立つことができるようになったと思う」、T₁₁の「子どもの目の輝きに目がいくようになった」、T₁₃の「子どもたちのつぶやきをひろうように意識するようになった」といった記述に確認できる。

以上の表4、表5に整理したアンケートへの記述内容からは、「子どもや授業のとらえ方の変化や広がり」や「新たな発想や考えが浮かぶこと」が、校内研修を通した成長実感の中身として表現されていることが確認できる。また、校内研修や授業研究において検討・議論した事柄を、日常的な自身の授業においても試してみたり、挑戦してみたりする機会が増えており、そのような変化が、この2年間の校内研修の影響として認識されていることが確認できる。

4. グループディスカッションにて語られた内容の詳細

グループディスカッションでは、直前に取り組んだアンケートへの回答内容の順番に従って、どのグループでもやりとりがなされた。具体的には、まず「研修の参加感」についてのやりとりがなされ、その後、「学びの深まり」についてのやりとりがなされた。

以下、グループディスカッションにおいてやりとりされた内容を話題別に整理し、「(1) 研修の参加感」ならびに「(2) 学びの深まり」について具体的にどのような語りがやりとりされたのかを確認し、それらが教員にどのように認識されていたり、意味づけられていたりしているかを考察する。

(1) 研修の参加感について

研修の参加感については、主に「ア:新しいスタイル」、「イ:参加せざるをえない状況」、「ウ:ファシリテーターとしての役割を担うこと」を話題とした語りがやりとりされていた。

ア:新しいスタイルについて

対話型校内研修という新しい校内研修のスタイルのもとでの取り組みが、新鮮な気持ちでの参加感や、主体的な参加感につながったという語りは、アンケートと同様グループディスカッションにおいても中心的に語られた。以下の語りでは、その中でも、「聴く」ことの受け止め方が従来の研修のスタイルとは異なっていたことについて語られている。

<Bグループ>

F 教諭：自分は初年度だったんで。

前半はやっぱり、こう、そのスタイルに……ま、慣れないっていうか。

E 教諭：うん。(相づちを打つ)

F 教諭：なかなかどういう風に進めるのかなあっていう感じだったけど。

まあ聴き役になることが多かったんですけど。

E 教諭：うん。(相づちを打つ)

F 教諭：それでも、すごく……斬新、斬新っていうか、新鮮で。うん。

聴いてることが多かったように思いますけど、参加感はありました。

上記のやりとりでは、対話型校内研修のスタイルに戸惑いを覚えつつも、新しいスタイルに対する新鮮な気持ちに参加感につながったとのふり返りがなされている。

また、下線部の語りに確認されるように、F 教諭は「聴いてることが多かった」とふり返っているが、それでも参加感があったと語っている。「聴いていることが多くても参加感があっ

た」という語りからは、従来の一方的に「聞くことが多い」校内研修のスタイルのもとでの参加感と、今回の対話型校内研修における「聴くことが多い」場合の参加感には違いがあるという意味が込められていると読み取れる。つまり、一方的に聞くことが多い従来の校内研修のスタイルでは感じることでできなかった参加感が、対話型校内研修のもとでは、仮に自身が「聴くことが多い」側だったとしても実感されていることを意味している。対話型校内研修のスタイルにおける参加感は、自身が「話す」機会が多いことだけに起因するのではなく、自由な発言と対話が保障されている場に参加できているという実感にも起因しており、それが従来の研修のスタイルとは根本的に異なっていることを意味していると解釈することができる。

イ：参加せざるをえない状況について

次に、アンケートに記載されていた「参加・発言せざるをえない状況である」もとでの参加感をどのように解釈するかを検討するにあたり、グループでのディスカッションではどのような文脈や背景のもとでそれらが語られたかを確認する。以下、該当するグループでの発話部分を詳細にみていく。

<Aグループ>

A 教諭：どうでした？研修の参加感。

B 教諭：(ワークシートへの記載内容を意味して) ここは二重丸。すごくありました。

校長：ん？

B 教諭：参加感はすごくありました。参加してるっていう。すごい。

校長：まあその。前の研修って言ったらいけないけど。

今までの研修もそれは当然必要性も感じているんだけど。

B 教諭：うん。

校長：研修担当とか、研究推進部会とか。

そういう一部分、または●●(聴き取り不能)とか。

そういう人たちが、こう、中心になって考えてた、

B 教諭：あー。

校長：中で、お客さんみたいな形になってる。

やらされ感がある。でも、これ、なくなったのかなど。

ま、今回の研修の形では、対話型とワークショップ型ということ。

それがすごく、よかったかなあと。

上記のやりとりでは、B 教諭の「参加感はすごくありました」との感想をきっかけに、従来の研修では推進の中心となるメンバーの考えや意向で研修が進んでいたこととの対比で、対話

型校内研修の中では「やらされ感がなくなった」との意味づけがなされていることが確認できる。次の場面は、それに続く意見交換の場面である。

<Aグループ>

B 教諭：えっと、関係ないかもしれないけどグループも毎回変わってて、
 なんかちょっと、あ、自分なんかでも……こう積極的に。

A 教諭：うん。

B 教諭：色んなところで意見が言えた気がします。

C 教諭：はい、言いました。(笑いながら)

B 教諭：あはははははは。(笑いながら)

A 教諭：うーん。なんかやっぱり対話の……場があって。
自分の考えを出さないといけないので。(1)

B 教諭：うーん。

A 教諭：人のを聴きながら、
「あれ、自分何て言えば……もっと……言語化……するにはどう言ったらいいかな」って
いうことを考えながらするので。(2)

B 教諭：うーん。

A 教諭：やっぱり言語化につながったら、次、実践に……(3)

B 教諭：うーん。

A 教諭：いけるっていうことで。
 すごくこう……何か話さなきゃいけないという感じの……頭の回転の仕方に。
 主体的になれたんじゃないかなー。
 今までの研修会って、なんか、やっぱり。やっぱりその、さっき言われたように、
 推進委員会の先生方がやったやつを聴く。
 聴いて「へえー」っていう感じ。
 っていうことはやっぱりお客さんのな感じ。かな。
それを、こう、かみ砕いて自分でもう一回説明しなおしてみたっていうことになると、今
まではなかったスタイル。(2)

B 教諭：うん。

A 教諭：なんか、そんな感じですね。

C 先生、どうですか？

C 教諭：ああ、そうですね。

何か話さないといけないんだっていうのが。(1)

校長・B 教諭：うん。

C 教諭：あるので。はい。

上記のやりとりでは、対話型校内研修においては対話の場面が設定されているため、必然的に発言をする機会が生まれ、その過程で自身の考えを正確に言語化する必要が生じたり、他者の意見や考えを聴く際にもそれを改めて自分の言葉で取りあげたり説明し直したりする機会が生じたりすることが、積極的な姿勢で参加できたとの認識につながっていることが語られている。

下線部（1）のように、「自分の考えを出さないといけない」、「何か話さないといけない」状況に身を置くことによって、下線部（2）のように、自身の実践を言語化することの難しさを実感しつつも、何とか自分の言葉で相手に伝えようとする姿勢につながったと語られている。さらに、下線部（3）のA教諭の「言語化につながったら、次、実践に」という発言にみられるように、何とか言語化できたことがその場の対話で留まるのではなく、次の実践にもつながっていったことが語られている。つまり、対話型校内研修の中では、「参加・発言せざるをえない状況」に身を置いているにもかかわらず、それが結果的に積極的な姿勢につながり、従来の校内研修に比べて高い参加感を実感するに至ったことが確認できる。

以上のような、対話に参加せざるをえない状況が校内研修への参加感の高まりにつながったという語りは、Bグループ、Cグループにおけるディスカッションにおいても確認された。

<Bグループ>

D 教諭：えーっと、自分は……ま、ま、やらされてる感じではなかったかなーと。

ま、例えば作業分担とかそういうのがないと当然そうなるかもしれないけど。

E 教諭：あー。（共感を示す）

D 教諭：まあ、あと、自分の考えを、こう、主張する機会とかが多かったから、まあ、従来の研修よりは、主体的に取り組んでる感じはすると思います。

E 教諭：私ですね。はい。

えー、私は、なんかこう……グループ活動することで、こう、参加せざるをえない状況っていうか、発言したり、あの……まあ考えたりする……機会があるので、何かしら何かこう、発言したりしないといけないので、考えたりしないといけないということがあるので。

まあ、G先生じゃないけど、寝てる状況には、もうないので。

参加しないと（笑いながら）、進んでいけないような状況にあるので。

そういう場を創っていうか、っていうのでは、すごく主体的になってるのかな？と思います。⁽⁴⁾

はい。

上記のやりとりでは、自身の考えを主張する機会が多く、Aグループと同様、「参加せざるをえない」状況が、従来の「やらされている状況」とは違う意味で主体的に参加できた要因として挙げられている。このBグループでのやりとりでは、発言したり、考えたりしなければ研修が前に進まないため、主体的に参加することができていたという実感も語られている。

また、下線部(4)のE教諭の語りから、全員で自身の考えや意見を出し合って「研修の場を創りあげていくこと」に主体的な参加感があったことが確認できる。参与観察の結果も踏まえて考察すると、最初は参加せざるをえない状況から始まったが、そのなかでやりとりをしているうちに意見や考えを発言しやすくなり、いつしか意見や考えを出す場や出しやすい雰囲気をも自分たちで主体的に創っていくようになったことが、主体的な参加感につながっていったと推測される。

ウ：ファシリテーターとしての役割を担うことについて

次のCグループの対話では、「参加せざるをえない」状況の話題から各教員がファシリテーターの役割を担うことを通して主体的に参加するようになっていったという話が展開している。

<p><Cグループ></p> <p>教頭 : <u>参加せざるをえない</u></p> <p>I教諭 : <u>せざるをえない。あーそうですね。(共感を示す)</u></p> <p>教頭 : うん、ね。</p> <p>I教諭 : はい。でしたー。</p>
<p>教頭 : H先生は(ワークシートの)1番は?</p> <p>H教諭 : あ、1番ですか?</p> <p>教頭 : うん。</p> <p>H教諭 : 参加感があります。</p> <p>I教諭 : うんうん。(相づちを打つ)</p> <p>H教諭 : えーと……<u>まあ、理論的な研修よりも、こう、何ていう……気軽に楽しく……出来るのかなーって。</u>⁽⁵⁾</p> <p>J教諭 : あー。(相づちを打つ)</p> <p>H教諭 : <u>まあ、対話を通して、こう……何気ない会話の中から、こう……気づかされることも多いのかなーて。</u>⁽⁵⁾</p> <p>I教諭 : うーん。(相づちを打つ)</p> <p>H教諭 : <u>でまあ、ファシリテーターになると、ちょっと緊張するんだけど、</u></p> <p>I教諭 : あ、ははは(笑いながら)</p> <p>H教諭 : <u>まあ、自分がまわしてるぞ感がある。</u></p> <p>教頭 : あー。(相づちを打つ)</p> <p>I教諭 : あー。(相づちを打つ)</p> <p>H教諭 : <u>ちょっと、ちょっと主役感が……(笑いながら)</u>⁽⁶⁾</p>

J 教諭：いはい。 (笑いながら)

I 教諭：あっはっはっは。 (笑いながら)

教頭：もう来年は、前で。F 先生と 2 人で。(ユーモア)

I 教諭：あっはっはっは。 (笑いながら)

H 教諭：まあ、それもそれでいい緊張感なのかなーて。⁽⁶⁾

教頭：ね。だよ。 (笑いながら)

I 教諭・J 教諭：うーん。(共感を示す)

教頭：いつもとまた違う。ね。

H 教諭：そうですね。

若手のペーパーが主役になれることなんかないので。(笑いながら)

I 教諭：あっはっはっは。 (笑いながら)

J 教諭：ははははははは。 (笑いながら)

教頭：だよ。

H 教諭：えっと、はい。思います。はい。

上記の場面では、最初に、「参加せざるをえない」状況であるため参加感があったという教頭の発言に、共感がなされている。その後が続く下線部(5)のH教諭の「気軽に楽しく」、「何気ない会話の中から、こう……気づかされることが多い」という語りには、気軽に楽しく何気なく会話するスタイルが、研修における参加感を実感できた理由として表現されている。

また、下線部(6)にみられるように、ファシリテーターとしての役割を担うことが主体的に参加しているという実感を促進する要因ともなっていたことが語られている。そこでは、ファシリテーターの役割を担うことで、緊張感と共に主役感が得られたと語られている。つまり、グループにおいて対話を促進する役割を担うことで役割意識や責任感が生じ、それがより主体的な参加感につながったと推測される。

続く対話では、ファシリテーターとしての役割を担った経験が、自身がファシリテーター役でない際にも、より主体的に研修に参加する姿勢につながっている旨が語られている。

<Cグループ>

教頭：J先生。

J 教諭：はい。私も、ファシリテーター役になるかもしれないという緊張感が…… (笑いながら)、
研修を主体的に、参加しようという気持ちになりました。(笑いながら)

他の先生がファシリテーターをされたときに、まあ、意見が出ないとやっぱりすごく大変なので、

教頭 : うーん。だよな (共感を示す)

I 教諭 : あー。(相づちを打つ)

J 教諭 : まあ自分も、できるだけ自分が、言えることは言っていこうという気持ちに……なれるところは良いのかなあっていう風には思っています。

上記の場面では、ファシリテーターの負担を少しでも軽減させようとする気持ちで研修に参加するようになった J 教諭の思いが語られている。対話型校内研修のもとでは、常に自身がファシリテーター役になるかもしれない可能性があるため、他の教員がファシリテーターの役割を担う際にも、できる限り意見や考えを発言していこうという積極的な姿勢で研修に参加する気持ちになっていったことが確認できる。ファシリテーターを務める際の不安や難しさを経験しているからこそ、対話時に「意見や考えを活発に出したい」という主体的な気持ちが生起している。つまり、対話を促進するファシリテーターの役割を担う者を固定化せず、その役割を出来る限り多くの教員が経験できるよう校内研修を運営してきた事が、結果として主体的な参加感につながっていったと解釈することができる。

(2) 学びの深まりについて

学びの深まりについては、主に「エ：他者との対話を通した成長実感」、「オ：子どもをみる視点の変化」、「カ：悩みの交流を通した課題の明確化」、「キ：探究的な発想と挑戦的な姿勢」を話題とした語りがやりとりされていた。

エ：他者との対話を通した成長実感について

学びの深まりについては、他者との対話を通して新たな視点や考えが生まれたことを、研修を通した自身の学びの深まりとして位置づける語りが確認された。

<Cグループ>

教頭 : じゃあ。まあ、「学びの深まり」。ここはどうですかね？

I 教諭 : うーん。あー。(相づちを打つ)

教頭 : ちょっと自分、似たような感じだったんだけど。

I 教諭 : うーん。(相づちを打つ)

J 教諭 : そうですねえ。

I 教諭 : はい。えっと、やっぱり参観させて……自分一人だけのふり返りだと、こう、やっぱり、

あのー、視点が全然ないんですけど、やっぱり先輩方から、こう、色んな知恵をいただくと、深まりがやっぱり……あつたなーという風に思いました。

教頭：だよな。(共感を示す)

上記の語りでは、I教諭の下線部の語りにみられるように、他の教員との対話によって自分一人でのふり返りでは持ち得ない視点が得られたり、多様な知恵をもらえたりしたことが自身の学びの深まりとして認識されている。対話型校内研修を通して、自身の発想や視点だけでなく他者の視点が加わることが学びの深まりとして認識されている語りは、他の場面でも確認された。

<Cグループ>

教頭：J先生、どう？

J教諭：はい。えっと、あの先生方の経験されて、まあ、やられた、授業されたことを教えて頂いて。

その、授業のやり方はすごい色々あるんだと思うんですけど、その引き出しが沢山みれて。

I教諭：あー。(相づちを打つ)

J教諭：まあ、この子にこうしてみたら上手くいくかもしれないとか。

そういうのを考えられるようになってきたので。

I教諭：へえー。(相づちを打つ)

J教諭：深まってきてるのかなというふうに感じます。

教頭：ああ。なるほど。(相づちを打つ)

H教諭：うん。(相づちを打つ)

上記のやりとりでは、対話型校内研修を通して自身の教育実践が変化したことが語られている。下線部の語りからは、他の教員の授業参観や対話を通して授業には様々なやり方があることを実感するとともに、他の教員の多様な実践に触れることが、「この子にこうしてみたら上手くいくかもしれない」、「そういうのを考えられるようになってきた」と、自身の教育実践における試行錯誤にもつながっていると認識されていることが確認できる。

オ：子どもをみる視点の変化について

対話型校内研修を通して自身の教育実践に対する考え方が広がったり新たな挑戦につながったりした点が、学びの深まりとして実感されていることが確認されたが、その中心的な話題となったのは、子どもをみる視点やとらえる視点の変化に関する語りである。

<Bグループ>

F 教諭：自分は、その、理科。(前任校で) 公開もして今回こっちに来たんですけど。

完全に小規模校だったので。なんていうのかな。

もう、極端に言えば、自分勝手に、こう、進む(笑いながら)

G 教諭：ふいふい(笑いながら)

F 教諭：自分勝手にこう……。

公開したなーっていう……感じが強かったので。

まあ要するにその……理科指導法はこう。

こうだよ、という研究の先生たちが進めて。

で、これで、こう、子どもたちがどう変わるかなーという視点が……視点でまあ、取り組んだわけですけども。

まあ、従来だったら、まあ、そうなのかなっていう感じはしてて。

このX小スタイルでみたときに、まあ、まず子どもの反応はどうかとか。

子どもの事実はどうかっていうところが一番自分の……「あーなるほど」と思うところ

で。
まあ、そうすると、子どもの反応がこうだし、子どもの事实在こうだから、あーじゃあ、

自分のやり方は……これであってるのかな。
ま、極端にまあ、真逆か。観る立場……視点がこう……真逆だなというところで。

で、去年まあ、引き続き……やってみたんですけど。ま、新鮮な見方で。(7)

その前にやったのプラス、あーなるほどっていう感じ……がありました。

それで、上手くいったかっていうとそうでもないけど(笑いながら)

あははは。苦しみ、苦しみが多かったです。

今年は出来ないなーと思って残念でしたね。うふふふふふ(笑いながら)

全員：あははははは(笑いながら)

上記のやりとりでは、前任校で研究公開を経験して異動してきたF教諭が、X小学校の校内研修や授業研究は、授業や教育実践をみる視点が真逆であると述べている。X小学校では2014年度からの改革以降、「子どもの反応」「子どもの事実」から自身の教育実践をふり返るというスタイルが重視されている。研究テーマや指導法・仮説が先にあり、校内研究を推進す

る教員がそれらを定め主導的に進める従来一般的であった校内研修のスタイルとは真逆であり、それが新たな視点で新鮮だったと語っている。その実感が、「一番自分の……『あーなるほど』と思うところ」という言葉で表現されている。そして、下線部(7)の「やってみたんですけど」という語りから、上手くいってはいないという認識ではあるが、その視点や発想を自身の実践に活かしていることが確認できる。

このように、対話型校内研修を通して、他の教員の視点や考え方から学び、子どもの姿、内面をみようとするものが多くなったという語りは、Cグループのやりとりの中でも確認された。

<Cグループ>

教頭 : 自分も同じような意見で。

やっぱり多くの人の考え方とか。知るので。

まあ自分も勉強になるし。

また、その人その人の考え方とかをこう。個性っていうか。そういうのがこう。

I教諭 : うーん。(共感を示す)

教頭 : まあ、普段ではわからないところが。

「ああ、こんな見方するんだなあ」っていうのが。良い意味で。発見だったり。(8)

I教諭 : ああー。(相づちを打つ)

教頭 : あと、授業みるときに、やっぱり。

よそにいても子どもの姿をすごく見るようになって。(9)

あ、子どもはここでスイッチが入ったなあって。

教師の技術的なものよりも、やっぱり前から見てみたりとか。

ああ今子どもが、のってるなあとか。

I教諭 : へえー。(相づちを打つ)

教頭 : 勝手に自分でこう、ターゲットを決めて、その人を見てみようとか思ってますね。

I教諭・J教諭 : うーん。(相づちを打つ)

教頭 : まあ、そういう見方も勉強になってきたなあっていうのは。

すごく参考になりますね。

H教諭 : なんかこう、他の先生の授業を見させてもらって。

まあ、教頭先生と似たような。なんですけど。

教頭 : うん。(相づちを打つ)

H教諭 : ついつい、あ、自分の学級のあの子に、なんとなく似てるなあとか。

教頭 : うーん。ねえ。そういう目でね。

J教諭 : うんうんうんうん。

H教諭 : そういう目で見てしまう。

I教諭 : ええー。(相づちを打つ)

H 教諭：じゃあ、この子は、今日どんな授業受けて。どんなことしていくんだろうって。ずーっとその子に重ねて、うちのクラスに重ねて見ちゃうんですね。最近。⁽⁹⁾
 I 教諭：あー。(相づちを打つ)

上記のやりとりでは、下線部(9)の教頭の「よそにいても子どもの姿をすごく見るようになって」という語りや、「じゃあ、この子は、今日どんな授業受けて。どんなことしていくんだろうって。ずーっとその子に重ねて、うちのクラスに重ねて見ちゃうんですね。最近」というH教諭の語りにみられるように、授業の参観の視点や、子どもの見方が変化していったことが、自身の学びの深まりとして実感されていることが確認できる。

また、下線部(8)の教頭の「普段ではわからないところが」という語りや、「『ああ、こんな見方するんだなあ』っていうのが。良い意味で。発見だったり」という語りにみられるように、一人ひとりの教員の考え方を知る機会が日常の中では必ずしも多くはない中で、対話型校内研修には、それぞれの教員の考え方や個性を新たに発見できる良さがあることを実感していることが確認できる。つまり、対話型校内研修が各々の教員の大切にしていることやもの見方などに対する理解を深める機会ともなっていると実感されており、教員間の相互理解や同僚関係の構築につながっている可能性が示唆される。

力：悩みの交流を通じた課題の明確化について

対話型校内研修を通して、実践の悩みや課題を交流することができたことや、その悩みや課題を交流することによって課題が明確化したことを、学びの深まりとして実感している語りもみられた。また、研修を通して、探究的で挑戦的な姿勢につながっていると認識されていることも確認された。

<Aグループ>

A 教諭：研修での自身の「学びの深まり」について。

B 教諭：でも……この対話をすることで……自分が日々悩んでいることとかを入れられるので。⁽¹⁰⁾
 なんか、それこそさっき言った、「へえー。そうなんだ」で終わらないで、「実はそれ、こう思ってちょっと悩んでるんです」「上手くないんです」っていうのが言える⁽¹⁰⁾ので、何か、即解決になったり、一緒に考えてもらったりして。
すごい……何か自分の課題も明確になったなあって。⁽¹¹⁾
 去年すごく思いました。うーん。

C 教諭：うふふふふ。(笑いながら)

B 教諭：あははははは(笑いながら)

A 教諭：悩み……「こういうことで悩んでました」という話と、「こうしてみようかな」と思いましたが、考えつきましたってようなことも出せるので。

一回出すと、実践につなげやすい。⁽¹²⁾

こういうことしてみたらどうかーと。

今日、色々聞いてて思いましたってようなことも。

と、もう自分の頭の中ではそれが実践に向けてもうだんだん進んでるので。

だから、深まりは……すごくあった。

上記のやりとりでは、下線部 (10) にみられるように、対話型校内研修では、日々の教育実践の悩みや直面している課題を、グループの中で率直に打ち明けやすかったことが語られている。グループ内で展開される話題に沿って自身の実践もふり返ることになるため、それぞれの話題に触発されて日頃の実践の一つひとつの悩みや課題を出しやすくと認識されていることが確認できる。つまり、自身の悩みや直面している課題の共有は、従来の研修よりも対話型校内研修のスタイルでの語り合いだからこそ実現できることだととらえられている。

また、下線部 (11) のように、自身の悩みや課題を同僚教員と共有することを通して、解決に至ったり、共に悩んだり、より自身の課題が明確になったりしたとのふり返りがなされている。さらに、下線部 (12) にみられるように、A 教諭は悩みや課題を出すことに加えて、今後実践に取り入れてみようという挑戦的で探究的なやりとりも実現できているとの実感を語っている。これらの語りは、対話型校内研修に2年間取り組んできた中で、本音で語り合うことのできる教員集団、互いの悩みや課題を共有できる同僚関係、同僚の実践に刺激を受けて挑戦的な実践が生起する組織といったものの実現が実感されつつあることの現れでもあると解釈できる。

同様の語りは、続く場面でも複数確認された。最後にその詳細を確認しておきたい。

キ：探究的な発想と挑戦的な姿勢について

次の場面は上記の A グループの対話に続くやりとりである。A 教諭と同様 B 教諭からも校内研修でやりとりされた内容が自身の次の実践における挑戦や探究的な発想につながったという実感が語られている。

<Aグループ>

B 教諭：でも、こう、年間を通してやっているんで、その前の研修が悪いとかじゃないんですけど。

何かすごく、こう、つながりがあって。

自分の中でもですし、その学校全体も。

だから何か、次の年に活かしやすいつていうか自分が個人的に、いざ、じゃあ次の学年が始まった学級経営をってなったときに、「あれを入れてみよう」とか「あ、こうしてみよう」とていうのに、何かすごい、つながりやすかった。

あははははは。(笑いながら)

C 教諭：なかなか活かせる場面が。(笑いながら)

B 教諭：部分的にですよ、部分的に。

C 教諭：いや、でも「こうしたいな」とか「こうするな」とていうのはあるんだけど。

まあでも、他の先生たちの話聞いてると「ああ、こういうのもあるんだな」とていうのはすごく研修の中で思いました。

思いつかないですよ。

自分の発想にない発想。

上記の場面では、下線部の B 教諭の「あれを入れてみよう」や「あ、こうしてみよう」という表現にみられるように、研修の中でやりとりされた考えや発想を自身の実践に活かしているきやすかったという実感が語られている。C 教諭は、研修のなかでやりとりされた考えや発想を活かすことは難しかったと語っているが、それでも他の教員の考えや発想を聞くことを通して、自身の発想を豊かにすることができたという実感が、学びの深まりとして語られている。

自身の実践における挑戦的・探求的な発想につながったという実感がもたれている事実は、B グループにおいても語られている。

<Bグループ>

D 教諭：まあ「学びの深まり」について何かないですか？

E 教諭：深まり……は、私は、もう、先生（G 先生）は授業とかねえ、する方が多かったですけど。

まあ、色々な先生の授業を観て、結構グループ活動が出てくることが多くて、今まで授業の中で自分があんまりグループ活動してたかっていうと、そうでもなかったの。

ちょっとやっぱり、学び合いとかっていうのは 2 人組だったり、4 人組だったりっていうのを、意見をこう、出し合って、こう練り上げるっていう、その……場っていうのを上手く自分がしてたかなっていうのがすごくこう……学びがあったってうか。

今までそういう視点で、ちゃんとグループすれば良いみたいな感じで、させっぱなしになってたんじゃないかなという部分があるので。

もっとこの視点をもってグループを作ったり、考えさせたりってこと……をちょっともう少し知っていききたいなあっていう……。 (13)

こう、考えていうか、そこらへんはちょっと深まり……自分自身の、こう、「学びの深まり」って。

研修していてももっとこうしたい、ああしたいっていうことになんて変わってはいったのかなーと。

(14)

あと、先生（F 教諭）みたいに、あの……子どもをみてなかったなっていうのがすごくあ
って。(13)

子どもの、んーっと、手遊びしたら、「ちょっと手遊び何してんの？」みたいな感じで言ったけど、実は自分がつまんない授業をしてたんじゃないかなとか、ちょっと何か、反省したりはしてます。

上記の語りから確認できるように、E 教諭は、校内研修を通して日々の教育実践のなかの自分を対象化してみることに学びの深まりがあったと振り返っている。具体的には、下線部（13）にみられるように、多様な視点から子どもや授業をみたり、教育方法についてもっと考えていくことの重要性を実感したりしたことが語られている。さらに、下線部（14）の「もっとこうしたい、ああしたいっていうことになんて変わってはいった」という語りにあるように、研修でのやりとりが次の自身の実践への挑戦的な姿勢や意欲につながっているという意味で成長実感が語られている。

次の C グループの対話の場面においても、挑戦的な姿勢につながっていることを学びの深まりとしてとらえていると思われる語りを確認された。

<Cグループ>

教頭：H 先生。

H 教諭：えーっとですね。自分は、まあ、そうなんですけど。

去年は、G 先生が提供授業してくれて。

教頭・I 教諭：うーん。（相づちを打つ）

H 教諭：道德の。

で、自分はその単元を取ってたんですよ。

やらずに、あの……G 先生のを観て、研修があって。

I 教諭・J 教諭：あー。そうなんですな。（相づちを打つ）

H 教諭：色んな、こう……疑問とか、話題があって。

で、そこから、ちょっと……実践してみようかなって思って。(15)

後でやって。

J 教諭：へえー。（相づちを打つ）

H 教諭：それをレポートにしたっていう。

I 教諭 : あー。(相づちを打つ)

H 教諭 : 二学期。去年の二学期は、そう、してみて。

なので、まあ、別な色んな、まあ、やり方があると思うんですけど。

まあ何が正解かも分らないけど。

まあ……G 先生とはまた違うやり方で。⁽¹⁶⁾

教頭 : だよな。(相づちを打つ)

H 教諭 : やってみて。

教頭 : ま、比べられるよね。自分で、こう、してね。

H 教諭 : それぞれ、まあ良さが……あって。

おもしろかったです。⁽¹⁷⁾

こう。子どもたちも……やっぱりこう。何て言うんだらう。

普段淡々と流す……ことよりも、難しいことの方が意外と乗ってきてチャレンジしたりするのかなあって。最近……感じています。

I 教諭 : ああ。すごいですね。

上記のやりとりは、G 教諭が授業者として提供した授業研究を通して H 教諭が実感したことを語っている場面である。

下線部 (15) にみられるように、H 教諭は、G 教諭の授業研究を通して生じた話題や自身の疑問を、同じ単元の自身の実践においても試してみようと思ひ、実際にそれを実践し、さらにそこで実践した事柄をレポートにまとめるという、積極的な挑戦姿勢につながったと振り返っている。また、そういった自身の挑戦が、結果的に子どもたちの挑戦にもつながっていると認識している。下線部 (16) の「まあ何が正解かも分らないけど」から始まる発言は、教育実践には多様な視点や方法があり何が正解かもわからないが、だからこそ試行錯誤する面白さがあることを実感している語りであると考えられる。それは、「G 先生とはまた違うやり方で」という発言や、下線部 (17) の「それぞれ、まあ良さが……あって。おもしろかったです」という発言から推測できる。ここにも、対話的校内研修への改革のもとで、同僚の実践に刺激を受けて挑戦的な実践が生起していることが確認でき、また、それを自身の学びの深まりややりがいとして認識している事実が生起していることが確認できる。

5. 教師の成長実感と研修認識にみられた特徴とその要因

以上、2014 年度から開始した対話型校内研修への改革の 2 年間を経験した X 小学校の教員の校内研修に対する認識や成長実感にみられた特徴と変化についてその詳細を具体的に確認

してきた。最後に、それらの中で自律的学校経営の実現や教師の成長との関係からみた際の特徴的な結果について整理するとともに、それらが生じた要因について考察を行う。

本調査から見出された教師の校内研修に対する認識の内実には、「与えられるもの」から「自分たちのもの」として校内研修をとらえる認識への変化の兆しが確認できる。対話型校内研修への改革のもとで教師が実感している変化の内実は、従来の校内研修のスタイルに比べて高い参加感や主体感を実感するものとして表現されていた。そこには、従来の校内研修のもとでは、管理職や研究主任を中心とした研究を推進する者がその詳細を決定し、自分たちはそれを受け側・従う側であるという構造で校内研修や校内研究が認識されていた事実が見出される。しかし、2年間の対話型校内研修を経験した同校の教師たちは、自分たちも校内研修をデザインしている一員であり、そこでの研究の行き先を左右する重要な一員であるとの認識へと変化している。

また、対話型校内研修を通して同僚のこだわりや悩みについての理解も深まっているとの認識がなされており、自身の成長実感として語られた事柄の内実を詳細にみていくと、その中心にはそのような同僚の多様な考えや実践に触れたことで、「授業や子どものとらえ方が変化した」ことが位置付いており、「子どもの姿に学び研究を開始する」発想への変化が生起していた。子どものとらえ方の変化は授業研究における着眼点や語り方の変化にまで至っており、X小学校の教員は他校の校内研修に参加したり他校の教員と授業について語ったりする際に、その視点や語り方の明らかな違いを実感し違和感を覚えるまでに至っている。同僚の発想や実践に感化されて、日常の職務や実践の中で新たな教育実践への挑戦や試行錯誤を同僚と共に開始した教員も現れている。そのような認識の変化や同僚間の相互理解の深まり、自分たちが高まっていくための新たな取り組みを自分たちで開始する動きなどは、篠原清昭（2012）が学校改善のマネジメント課題として指摘している「教師集団の学校改善意識の共有化と協働化」（p.12）が生起し始めている具体的な変化に該当するといえ、自律的学校経営の実現につながる同僚性の構築が進んでいるとみなすことができる。

では、そのような教員の認識の変化や同僚性の構築は、対話型校内研修のどのような要素が要因となって生じたと考えられるのか。アクション・リサーチとして実施したアクションの内容と参与観察において把握された事柄をあわせて考察する。

1点目に、自身の考えや悩みを率直に語る機会が豊富にあることである。本調査の結果から、「参加・発言せざるをえない状況」であったとしても、自分の考えや悩みを率直に発言できているという実感が、教師の主体的な参加感となっていることが確認された。また、そのような研修のスタイルの中で、次第に主体的に意見や考えを発言するようになり、いつしか率直に意見や考え、悩みを発言しやすい雰囲気を、自分たちで互いに意識しながら創りあげていけるようになったことが確認された。同時に、主体的な参加感は、必ずしも「話す」「発言する」回数や量の多さに起因しているのではないことも確認された。対話型校内研修のスタイルのもとでは、「聴く」ことが中心になっただけでも参加感があつたとの実感が存在していた。また、本

調査においては、そのような校内研修内における対話を通して、他の教師の多様な見方や考え方に触れ、自身の物の見方や考え方が広がったり変化したりしたことが、成長実感の内実として語られた点に特徴があった。

同校では、2014年度より、各回の校内研修に可能な限り教員同士が語り合う機会を設定するとともに、ひとつの結論を導き出すことを目的としたディスカッションだけでなく自由に考えや悩みを語り合う回や時間も意図的に何度も設定してきた。また、従来の研修の形式や特定の研修の形態にとらわれず多様な実施方法に挑戦することに価値を置き、推奨してきた。各回の校内研修実施時には、全員が率直に自身の考えを語れるようルールを板書・掲示するなどして明示化したり、対話やファシリテートの技術について専門的に学習する理論研修を実施したり、立場を越えて多様な意見に触れることが教師の成長にとってどのような意味があるかを解説したりしてきた。そういった形式にとらわれない自由度の高い取り組みを進め、その都度専門的な意味づけや価値づけをしていったことが上記のような変化をもたらした可能性として示唆される。

2点目に、全教員がファシリテーターの役割を経験する機会があることである。本調査では、ファシリテーターの役割がランダムで割り振られる校内研修のスタイルが、緊張感と主役感をもたらしている理由として語られた。また、ファシリテーターとしての役割を担った経験が、自身がファシリテーター役でない時にも、より主体的に研修に参加する姿勢につながっている旨が語られた。つまり、研修内における対話を促進する役割としてのファシリテーターを務めた経験が、校内研修への主体的参加を促進していると認識されている事が確認された。ここから、校内研修における対話を促進する役割を担う者を固定化せず、その役割を出来る限り多くの教員が経験することが、主体的な研修を実現するうえで有効である可能性が示唆される。

3点目に、子どもの姿を徹底的にとらえて対話する授業研究のスタイルを経験したことである。教師が自身の成長実感として認識していた事柄は、「子どもの姿に学び研究を開始する発想への変化」とそれに伴う日々の実践の中での「子どものとらえ方の変化」であった。そのような変化をもたらした要因は、同校の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った筆者が、毎回の授業研究において授業中の子どもの姿をとらえることに徹底的にこだわる参観と発言のスタイルを、ひとつのモデルとして自ら体現し続けたことにあると考えられる。授業中に子どもに実際に生じた具体的な事柄をビデオカメラにて記録し、その場面をピンポイントで具体的に示しながらその子に生起していた可能性があると考えられる事柄を幾通りにも考察して多面的にコメントするスタイルは、教師の授業技術の是非や教師側の論理を中心に協議してきた従来の授業研究のスタイルとはまったく異なる性格のものであり、同校の教師にとって衝撃的だったという。改革2年目にあたる2015年度に他校から異動してきた教員は、同校の教員らに定着しつつあったそのような授業研究のスタイルを目の当たりにして同様の衝撃を受けたと語っている。つまり、子どもの姿を徹底的にとらえる授業研究のスタイルを強いインパクトを伴う形で経験するとともに、そのようなスタイルでの授業研究が従来の授

業研究以上に自身の日々の実践や成長につながっているとの実感が得られていることが、教員の認識の変化や同僚性の構築へと結実していった可能性が高い。

以上の考察結果をふまえると、自律的学校経営の実現や教師の成長につながる校内研修を実現するにあたり、校内研修の形態や内容に対話や活動的な演習を採用することに加え、その進め方に一定の柔軟性をもたせることと、採用した方法に対する専門的な価値づけをその都度しっかりと行うことが有効であると考えられる。研修の内容や形式を固定しすぎず、各教師の意向や裁量を一定程度認めるとともに、各教師が互いに受容的・協働的に対話を進めるスタイルを重視すること、そしてそれらを促進・調整する役割を担う者をファシリテーターとして置くこと、指導主事や外部講師には内容的なレクチャーや指導だけでなく取り組み方や研修のデザイン自体に対する専門的な価値づけも依頼することなどが、具体的な工夫として考えられる。また、研修内の対話を促進するファシリテーターの役割は、その技術の巧拙に関わらず、すべての教師が担い、経験しておくことが有効だと考えられる。

今回事例研究を行ったX小学校においては、グループで演習やディスカッションを行う際に、互いの意見を受容的・共感的な姿勢で聴くことをグラウンドルールとして示して研究を行ってきた経緯がある。加えて、研修内での対話では、管理職をはじめ多くの教員が、積極的にユーモアを交えて楽しい雰囲気を作り出しているという特徴がある。それらがどのような対話を成立させることに寄与しているのかについての詳細な検討は、今後の課題として残された。また、校内研修における対話を充実させていく際には、どのような対話を実現することが教師の専門的な成長に資する学習の成立につながるのかを明らかにする調査研究の蓄積が求められる。教師の専門的な成長に資する学習が成立する対話とはいかなる特徴をもつものなのかについての詳細な検討を、今後さらなる調査研究を蓄積し追究していく予定である。

【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。
- 秋田喜代美 (2008) 「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない』明石書店、114-131ページ。
- 秋田喜代美 (2012) 『学びの心理学—授業をデザインする—』左右社。
- 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。
- 藤岡完治 (1998a) 「自分のことばで授業を語る—カード構造化法—」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師—教師学への誘い—』金子書房、118-133ページ。
- 藤岡完治 (1998b) 「仲間と共に成長する—新しい校内研究の創造—」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師—教師学への誘い—』金子書房、227-242ページ。
- 石上靖芳・前島純司・黒柳幸夫 (2015) 「校内授業研究事後協議会における教師の学習に関する事例研究—グループ協議における対話的相互作用に着目して—」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』第46号、77-91ページ。
- 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。
- 鹿毛雅治 (2007) 『子どもの姿に学ぶ教師—「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」—』教育出版。
- 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。
- 丸野俊一・松尾剛 (2008) 「対話を通じた教師の対話と学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習 —レッスンスタディへのいざない』明石書店、68-97 ページ。
- 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。
- 高谷哲也 (2017) 「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—」『鹿児島大学教育学部研究紀要』第 68 巻、103-122 ページ。

<付記>

本調査にご協力くださった X 小学校に心より感謝申し上げます。

なお、本稿は、JSPS 科研費 JP16K17392 の助成を受け実施した研究の一部です。