

校内研究の充実過程において
大学教員が果たすことのできる役割に関する一考察
—教師教育を専門とする大学教員の小学校を対象とした校内研究支援の事例から—

高谷哲也*・藤朱里**

(2023年11月15日 受理)

The Role of University Teachers in the Improvement Process of In-School Research: A Case Study of Teacher Educators in Universities Supporting In-School Research at Elementary Schools

TAKATANI Tetsuya, FUJI Akari

要約

本稿では、小学校における校内研修の改革や充実を支援するアクション・リサーチの結果から、教師の集団での学習が成立していくプロセスについて整理を試み、そこに支援的に携わる教師教育を専門とする大学教員だからこそ果たすことのできる役割について論考を行った。

その結果、初期の段階では、当該校の有している「課題意識の理解と共感」に努め、目指す校内研修に協働探究者として携わるスタンスを明示することの重要性が明らかとなった。そして、自由に語り合う場や時間を研修内に設定することを提案したり、対話のファシリテートを行ったりすることを通して「教師間の対話と相互理解の促進」に貢献することや、それが基盤となって教師の集団での学習が成立し始める段階では、学習スタイルについての専門的な知見を当該校の全教員が学べる機会を提供したり、そのスタイルを自身が体現したり、生起した変化を専門的に意味づけたりすることが、教師教育を専門とする大学教員だからこそ担うことのできる役割として見いだされた。

キーワード：教師の成長、校内研修、校内研究、教師教育、大学教員

* 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 准教授

** 筑波大学大学院 人間総合科学学術院人間総合科学研究群博士後期課程 院生

1. 本稿の目的

本研究は、小学校における校内研修の中での研究（校内研究）の充実にむけた取り組みを支援するアクション・リサーチの結果から、教師教育を専門とする大学教員だからこそ果たすことのできる役割について論考するものである。

第1著者は、校内研修の充実を目的とした改革や校内研究における教師の集団での学習がどのように成立していくのか、その過程にみられる特徴を整理する調査研究を、2014年度より複数の学校を対象としたアクション・リサーチによって蓄積してきた。その過程において、従来とは異なる校内研修のスタイルへの変化のもとで、前例のない取り組みに対する「不安」や「疑問」といった感情が教師の中に強く生まれることが明らかとなった。そしてそのような「不安」は、効果や意味・意義に対する実感が強まることによって緩和されたり、自分たちの力でどのように解決していくかといった課題意識の共有や協働へと変化していったりすることも確認された。

そこで、校内研修の改革や校内研究における教師の集団での学習が成立していくプロセスの各段階において、教師が認識する変化や効果、課題にはどのような特徴があるかを描き出し、教師教育を専門とする大学教員が専門的にどのような役割を果たし得る可能性があるのかを、開発的に進める事例調査をもとに詳細に論考する必要があるとの問題意識を持つに至った。

本稿は、そのような調査研究の蓄積が未だ十分には進んでいない現状の中で、教師教育を専門とする大学教員である第1著者自身が実施してきた事例研究の結果をもとに、校内研修の改革や校内研究における教師の集団での学習が成立していくプロセスと、そこに教師教育を専門とする大学教員が専門的にどのような役割を果たし得るかを論考し、それらの研究のさらなる充実や発展のために必要となる論点や調査方法等に関する示唆を得ることが目的である。

2. 研究の背景と全体像

(1) 先行研究の知見と本研究の目的

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きた（秋田喜代美 2006、鹿毛雅治 2007、佐野享子 2010、木原俊行 2012 など）。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（Professional Learning Communities）」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し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し広げることが望まれる」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)。

校内研修の活性化や改革を対象とした研究には多くの蓄積があるが、それぞれの学校文化にあわせて校内授業研究を活性化する道筋を考える必要性が指摘されている (姫野完治 2012)。研究指定を受けた中学校における校内研修活性化のための研修主任の経営行動に関する事例研究からは、研修の進捗状況に関する評価、組織研修の効果、校長の支援に関する認知を常に行いながら、研修の質的な充実に向けて機に応じた意図的な多様な方略を駆使していることが報告されている (川合公孝・石上靖芳 2011)。また、極小規模小学校における授業研究会の改革期を対象とした事例研究からは、長期に渡る時間の流れの中で個々の教師の学習過程が重なり合ってコミュニティの学習と個々の教師の学習が相互に展開していくことと、個々の学習をつなぐものの重要性が指摘されている (岸野麻衣 2012)。

先に確認した「専門的な学習共同体」の見地からは、木原俊行・島田希・寺嶋浩介 (2015) が、校内研修における授業改善やカリキュラム開発を継続・発展させている学校に共通する特徴を整理し、図1のように学校研究の発展要因をモデル化している。

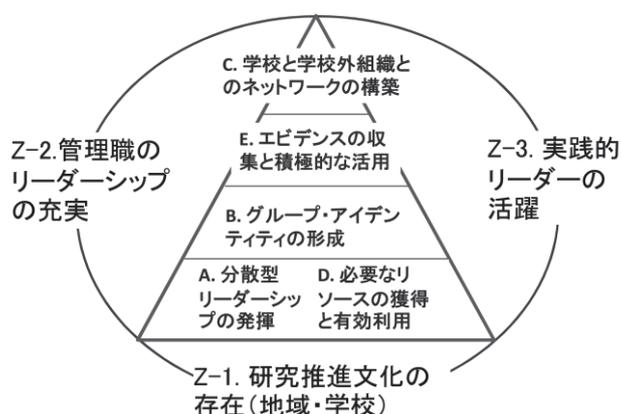


図1. 学校研究発展要因の4層モデル

出典：木原・島田・寺嶋 (2015)、178 ページ。

そこでは、学校研究の発展要因は「分散型リーダーシップの発揮」と「必要なリソースの獲得と有効利用」が下層にあり、「グループ・アイデンティティの形成」と「エビデンスの収集と積極的な活用」が中層に、「学校と学校外組織とのネットワークの構築」が上層に位置づく4層構造でその順序性が整理されている。またその基盤には「研究推進文化の存在」や「管理職のリーダーシップの充実」、「実践的リーダーの活躍」といった条件があったことが明らかにされている。しかし、同研究が対象とした学校の実践研究はある財団の研究助成によるものであり、「財団による研究指定という、ある種の強制力が学校研究の発展に働いたことは容易に想像しうる」とモデル構築における事例の特殊性が確認されており、「今後、そうした外部エージェントの影響下でない状況で実践研究の発展を遂げている学校を対象とすることも視野に入れねばならない」とまとめている (p.178)。

また、本研究のように、外部から校内研究の充実を支援する者の果たす役割については、島田希・木原俊行・寺嶋浩介 (2015) が、コンサルテーションの概念を理論的基盤として学校研究の発展に果たす指導主事の役割について調査を行い、図2に示す10の役割に整理している。そこでは、学校研究は実践の改善を目指すものであることから、コンサルテーションは問題解決過程であるという先行研究の知見に基づき、介入の段階における「実践の改善にむけたアドバイス」がその中心に位置づけられている。そして、同じく介入の段階に位置づく「実践事例、教材に関する情報提供」および「感情的サポート」は、いずれも実践の改善に向けたアドバイスをより充実させるものであったと解釈し得るとされている。

以上の先行諸研究の知見から、校内研修の充実や校内研究における教師の集団での学習の成立を目指す際には、成人学習の知見を基盤とした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が、実現を試みている具体的な方向性のひとつとして見いだされる。また、校内研修における授業改善やカリキュラム開発を継続・発展させている学校に共通する

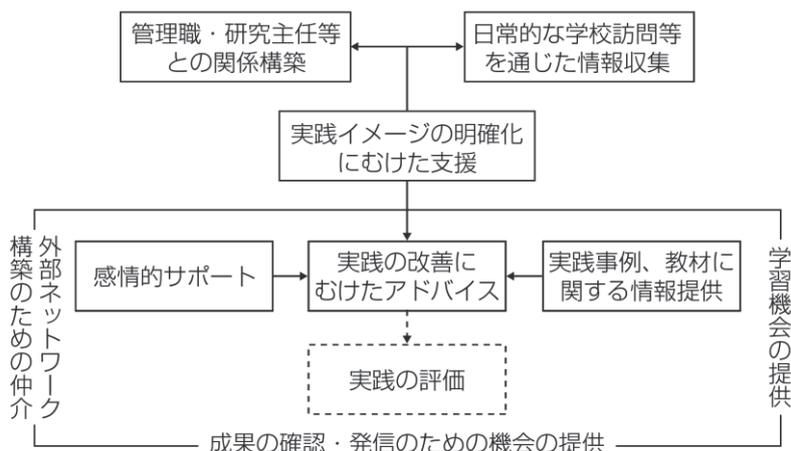


図2. 学校研究の発展に資する指導主事の役割

出典：島田・木原・寺嶋 (2015)、112 ページ。

特徴から導き出された学校研究の発展要因からは、そのデザインやマネジメント上、「分散型リーダーシップの発揮」や「必要なリソースの獲得と有効利用」、「グループ・アイデンティティの形成」をどのように実現するかが重要な要素となることが推定される。

一方で、それらのプロセスにおいて教師教育を専門とする大学教員が具体的にどのように関わるのが有効であるかに関する実証的な調査研究の蓄積は未だ進んでいない。教員養成に携わる大学教員は、各学校園から校内研修等に講師として招かれる機会が少なくなく、特に教育学や教師教育を専門とする大学教員は校内研修の支援に携わる機会も少なくない。また、全国の教員養成系大学院が従来の修士課程を閉じ教職大学院への一本化に移行してからは、大学院生の実習先である学校園に赴き、当該学校園の研修に継続的にかかわる機会が従来以上に増加していると想定される。その際に、大学教員がどのような役割を果たすことが可能かという問いは、各学校園における教師の成長機会がそれに一定の影響を受けるという点でも、大学教員が自身の果たす役割に悩むという点でも、教師教育実践と教師教育研究の両面において追究が求められる重要なテーマであるといえる。

そこで本稿では、それらの研究の充実発展に寄与するため、第1著者が継続的に実施しているアクション・リサーチの結果から見いだされてきた小学校における校内研修の充実や教師の集団での学習の成立プロセスの特徴と、そのプロセスにおいて教師教育を専門とする大学教員が具体的にどのような支援やコンサルテーションを担い得るかについて論考する。

(2) 研究の全体構造と本稿が対象とする調査

本稿が主に論考の対象とするのは、2014年度より第1著者が実施してきた、各小学校の校内研修の充実を支援するコンサルテーションから見いだされた、教師の集団での学習が成立するプロセスの特徴と、2019年度以降に実施したある小学校におけるアクション・リサーチの結果である。

最初に、本稿が論考の対象とする調査とそれを含めた研究の全体像について説明する。図3は、研究の全体像を図式化したものである。

本研究は、第1段階として、2014年度より教師の主體的参加と職能向上につながる校内研修の実現を目指して取り組んだ公立A小学校を対象に、第1著者がその実現の支援を目的としたコンサルテーションを行う外部支援者として関わるアクション・リサーチを実施した。同校でのアクション・リサーチは、2014年度から2019年度までの6年にわたり実施したが、2014年度から2016年度までの3年間は、校内研修の改革に積極的に関与するアクションを実施し、2017年度以降はその関与の度合いを減らし、同校の校内研修に参加しながら経過を観察する程度の関わりとした。その6年間、実際に同校の研修や教師にどのような変化や事実が生じたのかを記述するとともに、教師が自分たちの取り組みをどのように受け止めたのか等、その詳細を記述する事例研究を実施してきた¹。

¹ その詳細は、高谷哲也（2017）、山内絵美理・高谷哲也（2017）、高谷哲也・山内絵美理（2019）において報告している。

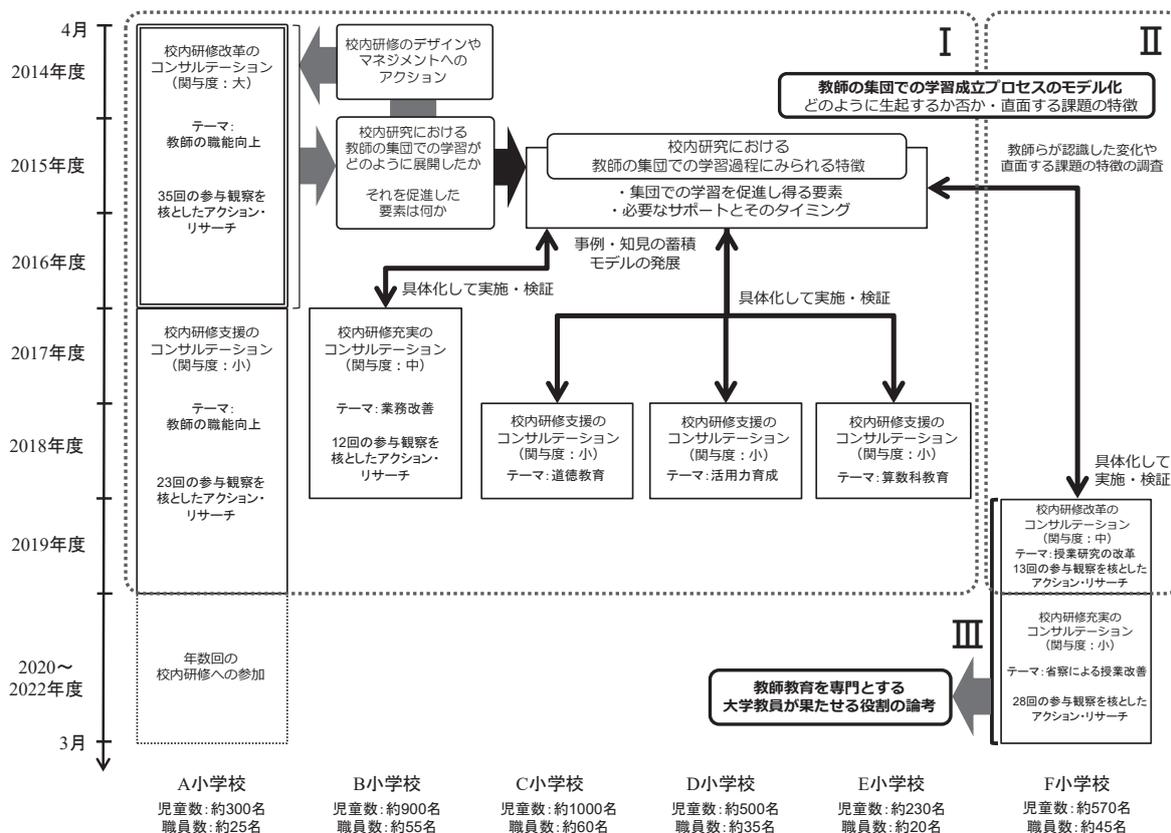


図3. 本研究の全体像

続く第2段階として、A小学校を対象とした研究結果をもとに見いだされた校内研修の充実や校内研究における教師の集団での学習成立を促進すると考えられる要件を支援方法として具体化し、他の小学校における校内研修支援を目的としたコンサルテーションで実施・検証を行った。具体的には、2017年度からの2年間、業務改善を校内研究のテーマとして掲げて取り組んだ公立B小学校を対象に外部専門支援者として携わるアクション・リサーチを実施し、先のA小学校の取り組み過程にみられた特徴との異同を考察した。

第3段階として、2018年度に、公立C・D・E小学校の3校における校内研修支援を目的としたコンサルテーションにおいて、A小学校やB小学校を対象とした取り組みから見いだされた知見の汎用可能性について検討を行った。

以上の第1段階から第3段階は、図3の中に点線で囲った「I」の範囲の調査に該当する。

この「I」の調査結果から見いだされた「校内研究における教師の集団での学習成立プロセス」を仮説としてモデル化したものが図4である。

第3段階までの事例調査において、校内研究における教師の集団での学習は、一人一人が主体的に参加できる研修スタイルへ転換することを共通理解する「①共通理解の段階」から始まり、個々の教師が自身のことを自由に語り合う時間を意図的に設けることを通して、率直に自分の考えや意

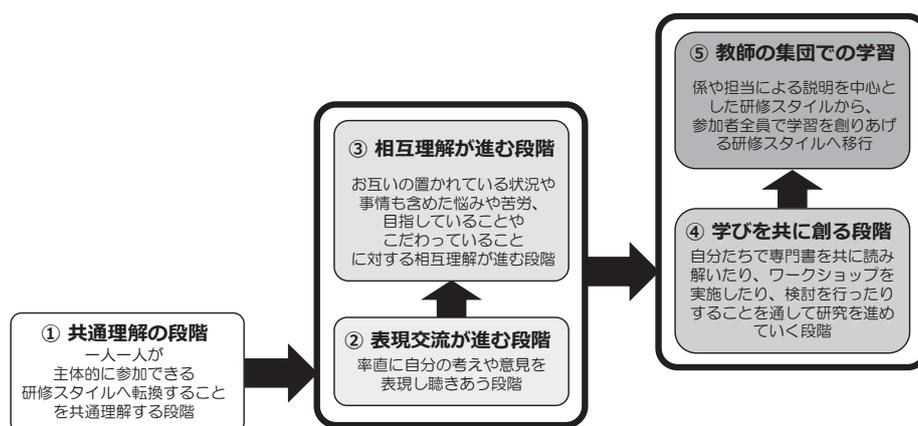


図4. 校内研究における教師の集団での学習成立プロセスの仮説モデル

見を表現し聴きあう段階である「②表現交流が進む段階」を経て、お互いの置かれている状況や事情も含めた悩みや苦勞、目指していることやこだわっていることに対する相互理解が進む「③相互理解が進む段階」へと至った。

調査の結果から、教師の集団での学習成立過程の初期の段階においては、「個々の教師が自身のことを自由に語り合う時間を意図的に設ける」ことが有効な工夫のひとつであることが明らかとなった。それは、5分程度の簡単なアイスブレイクを設定することであったり、年度当初にお互いのことを知り合うための語り合いの時間を校内研修内に設定することであったり、自身の実践について自由に紹介し合う実践交流の機会を設けることであったりする。そういった時間を校内研修の中に意図的に設けることで、率直に自身の考えを表現する機会やお互いの悩みやこだわりなどを理解し合う機会が保障され、その後の同僚との立場をこえたコミュニケーションが生起しやすくなることが確認された。また、この段階では、従来とは異なる校内研修のスタイルへの変化のもとで、前例のない取り組みに対する「不安」や「疑問」といった感情も強く生まれたことが確認された。そのため、この段階では、先行研究が指摘する感情的サポートに加え、取り組みそのものや進もうとしている方向性について、外部の専門家による丁寧な専門的知見による意味づけや価値づけが支援として有効であることが示唆された。

その後、自分たちで専門書を共に読み解いたり、ワークショップを実施したり、検討を行ったりすることを通して研究を進めていく「④学びを共に創る段階」を経ることによって、係や担当者による説明を中心とした研修スタイルから、参加者全員で学習を創りあげる研修スタイルへの移行が進む「⑤教師の集団での学習」が実現していくプロセスが確認された。この段階では、「教師の成長や学校組織の特徴」、「校内研修や授業研究の動向」、「対話による学び」、「校内研修のデザイン」、「ファシリテーターの役割」等の専門的な知見について学んだり演習したりする機会を校内研修の中に学習機会として設定するアクションを実施した。その結果、校内研究において教師の集団での学習を実現する方法やその意義に関する基礎的な知識や考え方の共有が進み、「率直に自分を出せるよう

になった」、「持論を主張し合うのではなく共により良い形を考えていく対話が増えていった」、「自分たちの研修を自分たちで創っている感覚がある」といった実感が教師らに認識されていくようになった。そこからは、校内研究のテーマに関する内容はもちろんのこと、校内研修のデザインや対話による学びのファシリテート等についても、その専門的・理論的知見を学ぶ機会を設けることの有効性が示唆された。

以上の調査結果から得られた知見を、「校内研究における教師の集団での学習過程にみられる特徴」との関係で、「集団での学習を促進し得る要素」と「必要なサポートとそのタイミング」として整理した。

第4段階では、2019年度より新たな校内研究への改革に取り組んだ公立F小学校におけるコンサルテーションにおいて、それらの「集団での学習を促進し得る要素」と「必要なサポートとそのタイミング」を実際に具体化して実施しながら、それらが本当に効果的な支援となるかを検証した。それが図3の中の点線で囲った「Ⅱ」の範囲の調査である。

また、第5段階として、第4段階と同時に、その「教師の集団での学習成立プロセス」に教師教育を専門とする大学教員がどのような役割を果たし得るかを追究し、F小学校でのアクション・リサーチは2023年度まで継続している。それが図3の中に示す「Ⅲ」の調査である。

以下の論考の対象とする事例は、この第4段階と第5段階のF小学校において実施したアクション・リサーチの結果である。

3. F小学校の校内研究改革において実施したアクション

本稿で論考の対象とする事例の対象校であるF小学校は、調査に着手した2019年度時点の児童数は約570名、25学級、職員数約45名の標準規模の公立小学校である。同校は、2019年度より授業研究のとらえ方を見直すことを中核とし、「研修スタイルについて、根本的な概念からもう一度見直し、子どもたちのための授業作りにつながる授業研究のありかたについて研修していく」ことを目的に、「省察」と「教師力」を中核キーワードに掲げた校内研究の改革に着手した。

第1著者は、同校の校内研修の改革に協働で取り組みその後の充実の支援に携わる外部専門支援者として関わり、2019年度は13回(2019年度の着手に向けて携わった2018年2月12日含む)、2020年度は13回、2021年度は10回、2022年度は5回の校内研修や研究部会等に参加し、アクション・リサーチを実施した。

同校への関わりは、A小学校においてアクション・リサーチを開始した当時の校長がF小学校へ異動後1年半を経過した時点で、同校においてもA小学校で当時取り組んだような校内研修の改革に取り組みたいとの依頼を第1著者に行ったことをきっかけとして開始することとなった。なお、第1著者のF小学校でのコンサルテーションは2023年度現在も継続中であり、第2著者は、大学院生の立場で同校の教師と共に学ぶ外部参加者と関わり、2019年度から2021年度にかけて同校の

校内研究への参与観察と第1著者の大学教員としての同校でのかかわり方の観察分析を行った。

F小学校において第1著者が行った主たるアクションは、校内研究の企画・運営に取り組む研究主任のサポートと、各回の校内研修に同校の教師と共に学ぶ立場で参加したり、取り組みの専門的な価値づけをフィードバックコメントとして行ったりすることである。研究主任へのサポートに関しては、各回の校内研修参加後に当該回のふりかえりを共に行うとともに次回の内容や実施方法についてアイデアを出し合うことが実施した主たるアクションである。また、各学年部の代表者から構成される研究部の打ち合わせに参加し、研究部の営みの観察や校内研究の進捗状況や教師間の認識の把握も行った。

なお、同校の校内研修の改革に携わることになった初年度の2019年度とそれに向けて同校に初回に訪問した2018年2月12日には、同校が改革の核とした「省察」や「教師力」に関連する概念や知見の紹介や、教員全員が校内研究を作っていく主体であるという共通認識を持つことができるよう、教師の成長や校内研修の充実、授業研究の方法論等に関する専門的な知見や演習機会の提供を学校側の求めに応じて行った。具体的に提供した話題は表1の通りである。

第1著者は、F小学校の教師らが、自分たちの考えるより良い校内研究の形を研究主任を中心に自分たちで具体的に創りあげていくことを側面からサポートする立場を堅守した。研究知見や事例を紹介する際には、紹介している特定の形や方法が唯一の理想モデルとして受け止められることがないように留意するとともに、こちらの提案をそのまま実施してもらうような流れとならないよう情報の提供時には常に細心の注意を払った。言い換えれば、同校の教師らが自分たちで考え発想し実行していく際に有効だと思われる情報の提供や意味づけ・価値づけを行うことを主なアクションとした。また、そのようなスタンスでコンサルテーションを行うことを、管理職ならびに研究主任には年度当初の打ち合わせ時に伝え、同校の教師らにも、2019年4月22日に参加した初回の校内研修の場ならびに各年度の初回に参加した校内研修において説明を行った。

表1. 2018・2019年度に提供した話題やデザインした演習機会の内容

日付	扱ったテーマ
2018年2月12日	教育実践の特徴と教師の実践的思考
2019年4月22日	子どもの姿に着目し学ぶ授業研究の特徴
2019年7月22日	省察的実践家モデルと省察の空間
2019年8月22日	会話・対話・議論の区別とファシリテーターの役割
2019年12月2日	教師の実践的知識の特徴
2020年1月27日	実践記録における主体的判断と書くことの重要性

4. 校内研究の改革過程に生じた変化と大学教員が果たした役割

F小学校で2019年度に取り組まれた校内研究の改革に対して、同校の教師等が経験した変化と効果、課題の認識については、次のような特徴が確認された²。

従来の校内研究との比較で認識されていた教師の学習としての変化・効果の具体的内容に該当するものは、授業中の個々の子どもの具体的な様子に着目する視点への変化や、子どもの立場になって授業をみることに意識されるようになったといったものであり、「子どもをみる」という視点の強化や、それをより強く意識するようになったことである。また、2019年度の校内研究が、研究主任や管理職、行政が定めたテーマに沿って行われる校内研究と比べて「自由度が高い」という点と、「研修の進め方を自分たちの意見を基に創りあげていくことができる」という点で、自分たちの学習や成長の機会を自分たちで創っていくことの重要性の実感が生まれてきていることが特徴として確認された。

一方で、同校の教師が抱いた課題認識の内実として、具体的に校内研究として何が成果として明らかになったかがわかりづらく、自身の指導技術がどのように高まっているのかを認識しづらいという点が特徴的に確認された。明確な答えが得られづらい問いを追究し続けることや、自身のものの見方や信念、ありようを省察し続けるといった、知識や技術の追求とは異なる学習や営みには、校内研究としての成果や意義を見いだしづらい現実があることが示唆された。

この点について、第1著者は、授業研究の改革をテーマとし、「省察」と「教師力」を中核キーワードに掲げたF小学校の校内研究の改革を支援するにあたり、表1に示したようにその論理基盤となる教育という営みの不確実性、教師の実践的思考の特徴、子どもの姿に学ぶ授業研究、省察的実践家モデル、省察の概念等について紹介したり学習したりする機会を提供してきた。その結果、同校の教師らにとって、「子どもの姿に学ぶ授業研究」の意味や意義については、それによる自身の実際の変化実感が伴う形での理解が進んでいった。

改革2年目の2020年度には、同校ではひとりひとりが自分の問題関心を大切にして1年間研修に取り組むことができるよう、学校として掲げた研究テーマに基づき全員で研究を進める従来の形ではなく、年度当初にひとりひとりが自身の個人テーマを明確化し、問題関心の近い教員とグループをつくり、各グループで研究を進める形へと大きく変更を行った。その結果、「子どもの集中力や意欲の向上」、「個に応じた指導・支援」、「教師の指導力の向上」「生活面の集団づくり」「学習面の集団づくり」を主たるテーマとする5つのグループが構成された。各グループで研究を進め、それを全体の中で中間報告する機会を9月に設け、1月に最終報告を行い共有するという形で校内研究が進められた。

この、全体でひとつの研究テーマを掲げ、たとえば理論班、実践班、環境班といった役割ごとに

² 2019年度の詳細は、高谷哲也・藤朱里(2021)において報告している。

グループを作って校内研究を進める方式ではなく、個々の教員の問題関心を重視してグループを構成して研究を進める方式は、これまでにない校内研究の進め方であった。そのため、2020年度はいつまでに何をどのように進めればよいか、最終的にどのような形でまとめを行えばよいかといった様々な点について、研究を進めながらその都度検討し開発していくことになり、年間の見通しがなかなか持てないことに対する不安が教員らから研究主任に対して出された。

第1著者は、教師が自身の問題関心を明確化して研究に参加する場合にどんな成長機会が期待されるか、グループで研究を進める際にどのような対話や進め方が効果的だと考えられるかなどについて、専門的な知見を提供したり、そのこと自体がこの取り組みを通して明らかになっていく点に意義や価値を見いだしていることを伝えたりしながら携わった。

結果的に、2020年度に個々の問題関心を重視してグループで研究を進めるという、まったく新しい校内研究の方法を自分たちで開発したという経験は、同校の教師等にとって、「校内研修をつくる主体としての感覚の実感」や、「規定の方法で進めるのではなく、その都度方法を検討し開発しながら進めることへの習熟」をもたらすこととなった。校内研修や授業研究の実施方法自体をその都度自分たちで考えて創り出しながら進むことの意味や意義について実感を伴う形での理解が進み、実際、積極的に自分たちで「より良い実施方法」についての考えや工夫が交流されるようになっていった。その結果、グループで研究を進めるという方法は、翌2021年度も継続して採用され、グループの構成方法やグループでの研究の進め方等にさらなる工夫が行われ、2023年度までその形式が継続されており、その都度最もよい進め方の試行錯誤が続けられている。

5. 校内研究の充実過程に教師教育を専門とする大学教員が果たすことのできる役割

次に、校内研究の改革や充実に向けた取り組みの過程において、教師教育を専門とする大学教員だからこそ果たすことのできる役割について、第2著者が行った参与観察による第1著者の発揮しているわざの分析視点から論考する。なお、ここで「わざ」と表現したのは、「知識」「技術」だけではない、コツや勘、有している信念や「観」など、形式的・暗黙的側面も含めて発揮・有している側面や、第1著者がメディアとなって教師に伝わっている意図的・非意図的メッセージの側面も含める必要があるためである。それらは、「概念・用語の意図的繰り返し使用による浸透」「教師の葛藤や不安への共感と寄り添い」「自身の立場や意図の明示」「専門的な観点からの価値づけ・意味づけ」の4点である。

1点目は、校内研究の展開において、前提として根付く必要のある概念・用語を意図的に繰り返し使用することにより、浸透させていくことである。具体的には、F小学校の校内研究において、「デザイン」という用語を第1著者が意図的に繰り返し使用してきたことにより、校内研究の「デザイン」という概念が教師間の物事を発想する前提として浸透し、教師の語りにも表れてくるほど意識化された。第1著者は、藤岡完治(1998a)において論じられている「授業設計」と「授業デザ

イン」の区別の要点を紹介し、授業づくりにおいては「授業デザイン」という表現を、校内研究の開発においては「校内研究のデザイン」という表現を意図的に使用していた³。それは、F小学校が追究しようとしていた授業研究や校内研究が、あらかじめ計画した通りにコントロールするものではなく、その都度、自分たちでよりよい形を模索しながら一緒に開発していく営みを目指していたことから、その方向性を「デザイン」という用語を使用することで印象づけ、感覚として教師間で共有できるように意識されたものであった。つまり、教師教育を専門とする大学教員は、学校が校内研究の改革においてこだわりたいと考えている理念や方向性を表現する概念・用語を専門家ならではの立場で意図的に繰り返し使用することを通して、改革を進めていくうえで基盤となる考え方や概念、その前提を教師間で意識化できるように働きかけ影響を与える役割を果たすことができる。

2点目は、校内研究の改革過程において、教師が抱く葛藤や不安に対して、共感したり寄り添ったりすることである。校内研究の改革過程においては、従来とは異なる研修スタイルにより、不安感や心もとなさを抱いたり、葛藤したりする教師も少なくない。それに対し、教師教育を専門とする大学教員だからこそできる共感や寄り添い方がある。第2著者による参与観察の結果から見いだされたこととして、本研究における教師教育を専門とする大学教員である第1著者がF小学校の教師に対して実際に行った、葛藤や不安に対する共感と寄り添いの中で、特に校内研究の改革過程で有効であったと考えられるものに「話法の工夫」がある。

第1著者は、教師が校内研究の改革過程で向き合うべき課題の核心に言及する際には、教師教育研究者自身の大学教員としての葛藤や失敗事例を交えながら共感を示していた。また、「私たちのこの仕事の難しさは」、「私たちが今年度挑戦したいことは」など、自分を教師と同じ側に置く形で話す特徴がみられた。教師教育を専門とする大学教員自身が内面を見せながら話すとともに、自身を教師と同じ側に置くことにより、教師教育研究者も、自分たちと同じような不確実で困難な課題と向き合っているという認識が教師側に生まれ、伝える内容の言葉に重みが生まれるだけでなく、その言葉が自然と教師に共感をもって受け入れてもらえることにもつながっていたと推測される。一方、教師が日々不確実なことと向き合いながら挑戦している姿に専門的な意味づけや価値づけを行ったり敬意を表したりする際には、自身を含めず、教師という仕事の独自性の部分に意義・価値や尊敬の表現を加えて伝えていた。これにより、教師側は、大学教員を自身の仕事の難しさを理解してくれる存在として認識し、自らの学校文化の中に受け入れやすくなっていたと推察される。それは、第1著者自身が、「現場の感覚を良くわかってきている」「先生の話は専門的な内容なのに自分たちの感覚に近い言葉で入ってくる」といった類いの言葉をF小学校の教師から実際に多く受け

³ 藤岡完治 (1998a) は、「授業設計」と「授業デザイン」の区別について、たとえば、『授業設計』が、授業の動的な『生命性』をあいまいなもの複雑なもののみならず、計画的意図的にコントロールしようとするのに対し、授業デザインはむしろ複雑性、あいまい性を授業の本質とみなすと述べており、『授業設計』の考え方によれば授業のシナリオは授業者がつくるものである。それに対し『授業デザイン』の考え方では、授業のシナリオは、教師、子どもの一人ひとりといった授業にかかわるすべての人々によって創出される」と述べている。

とっていた事実からも認められる。

3 点目に、このような話を駆使することと同時に、校内研究の改革に自身が当該学校の自律的な挑戦に共に悩みながら携わるというスタンスで参加する立場や意図を明示的に伝えるということもまた、大学教員には求められる。その際、どの時期やタイミングで、どの内容と関連させながらその立場や意図を伝えるかを見極めることが重要である。かつ、第1著者のF小学校との関わり方を観察した結果、教師教育を専門とする大学教員自身が「自分も学校現場の実態や教師から学ばせてもらっている」というスタンスを明確に表現し続けることも重要であるように思われる。このように、話を工夫しながら、教師が抱く葛藤や不安に、時には大学教員自身の内面を見せながら共感したり寄り添ったり、自身も学んでいるというスタンスや学び方のモデルを見せたりするからこそ、権威に従った改革やすでに決められている枠のなかでの改革ではなく「自分たちで創りあげていく営み」としての改革イメージが共有され、教師の納得も自然と生まれている可能性がある。

4 点目は、教師が取り組んでいることに対する価値や意味を専門的な観点から見だしフィードバックすることである。また、参与観察の結果からは、そのフィードバックにおいては、教師が校内研究で取り組んだことによる成果ではなく、過程への意味づけを強調することが重要である可能性が見いだされる。それにより、教師が葛藤や不安を抱えながらも、自身に取り組んでいることに自信や可能性を感じながら前向きに積極的になることが促されていると推察される。さらに、校内研究の各局面で様々なことを思考する際に、研究過程で生まれる感情や気づきに対する意味や価値を自分（たち）で見いだしながら取り組むことができる思考の獲得にもつながる可能性がある。

以上4点が、第2著者による第1著者の発揮しているわざの分析視点から論考した、校内研究の改革や充実に取り組む学校にコンサルテーションとして携わる過程において、教師教育を専門とする大学教員こそが果たすことのできる役割であるといえる。

6. まとめと今後の課題

以上、第1著者が継続的に実施しているアクション・リサーチの結果から見いだされてきた小学校における校内研修の充実や教師の集団での学習の成立プロセスの特徴と、そのプロセスにおいて教師教育を専門とする大学教員が具体的にどのような支援やコンサルテーションを担い得るかについて論考してきた。その結果を、「校内研究における教師の集団での学習成立プロセス」として仮説モデル化した図4を基盤にして整理したものが、図5である。

校内研究における教師の集団での学習成立プロセスの「①共通理解の段階」では、大学教員が当該校の有している「課題意識の理解と共感」に努めることが重要であり、自身は特定の解決策を与える存在ではなく、当該校が目指す校内研修の改革や充実に協働探究者として携わるスタンスを明示することが有効であった。そのうえで、自由に語り合う場や時間を研修内に設定することを提案したり、その場の対話のファシリテートを行ったりすることを通して、当該校の各教師が有してい

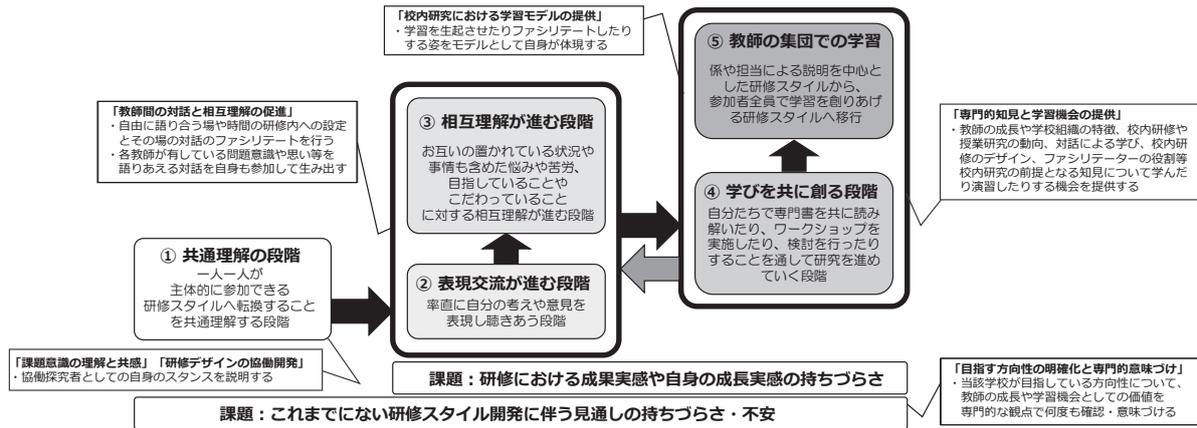


図 5. 校内研究における教師の集団での学習成立プロセスに生起する課題と
教師教育を専門とする大学教員が果たすことのできる役割

る問題意識や思い等を語りあえる「教師間の対話と相互理解の促進」に貢献することが可能である。そうすることによって、「②表現交流が進む段階」を経て「③相互理解が進む段階」が実現していく。この図 4 の仮説モデルのプロセスは F 小学校での事例においても同様に生じたことから、そこに大学教員が果たすことのできる役割は一定の妥当性があると判断できる。

そして、そのような状態が基盤となって、「④学びを共に創る段階」が生起し「⑤教師の集団での学習」が成立し始める。その段階では、そのような学習スタイルについての専門的な知見の提供が有効であり、教師教育を専門とする大学教員はそれらを学ぶ機会を提供する役割を担うことができるだろう。その具体的な内容として本事例において第 1 著者が提供した機会は、教師の成長や学校組織の特徴、校内研修や授業研究の動向、対話による学び、校内研修のデザインやファシリテーターの役割等に関する知見を得たり、演習を通して体験したりして学ぶ機会である。これらは、管理職や研究主任等の研究を推進する主要なメンバーだけでなく、すべての教師が校内研修の中で共に学び理解を共有することが有効であることも確認された。また、その際に大学教員自身が、実際に校内研究の議論やワークショップ、授業研究の中に教師らと同じ立場で参加し、そこでの話し方や学び方のモデルとなったり、対話したりファシリテートしたりする姿をモデルとして体現してみせることも有効であることが、第 2 著者の参観結果の分析から見いだされた。

一方で、それらの校内研修の改革や充実を進める中で教師らが直面する課題としては、このたびの F 小学校の事例においても、第 1 段階から第 3 段階までの調査と同様「これまでにない研修スタイル開発に伴う見通しの持ちづらさ・不安」が生じた。また、F 小学校は「省察」を核とした研修へと改革を行った。そのため、そこでの「子どもの姿から自身の観や考え方を問い直し省察を深める」という学習スタイルは、従来の研修が前提としていた「他の教師の指導技術や工夫を直接参観したり検討の対象としたりすることで自分たちの指導レポーターが増えていく」という学習スタイルとは異なっており、そこでの研究や学習の「成果」や成長イメージが描きづらく、改革当初は

その意味や意義が実感しづらいものであることも確認された。そしてその実態は、2020 年度から 2022 年度においても一定数の教師に継続して確認された。

したがって、図 5 には、校内研修での学習のスタイルを変えていった際に教師らが直面する課題として「研修における成果実感や自身の成長実感の持ちづらさ」と表記した。第 2 節において、先行諸研究の知見から、校内研修の充実や校内研究における教師の集団での学習の成立を目指す際には、成人学習の知見を基盤とした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が、実現を試みている具体的な方向性のひとつとして見いだされたことを確認した。それを実際に進めようとする、この成果実感や成長実感の持ちづらさは、新たな取り組みが後退したり従来のスタイルに戻ったりする要因となり得る重要な課題であり、学習スタイルを変えていく際の大きな障壁となることが予想される。

そこから見いだされる教師教育を専門とする大学教員に課せられる課題は、校内研究の「成果」や教師の専門的成長に対して教師らの有しているイメージへの対応と、その転換・拡張のための工夫である。従来と異なる学習スタイルでの取り組みは、具体的な「成果」としての変化が認識しづらく、その意味や意義を自身では見いだしづらい現実がある。本調査を通して教師教育を専門とする大学教員に求められる重要な課題・役割として明らかになったことは、こうした認識の実態があるという課題に向き合い、教師の集団での学習成立の前提となる発想の転換・拡張は何によって実現するかを追究し、それが実現する機会を具体的にデザインし提供することであるといえる。

教師教育研究としては、教師が集団で学習する過程において、具体的にはどのような学習が生起しており、それがいかなる専門性の高まりや深まり、もしくは変容の機会となっているかを明らかにするための事例の蓄積と分析が進むことが求められる。

また、本稿では教師教育を専門とする大学教員が果たすことのできる役割として、第 1 著者の専門性に基づいた事例調査の結果から論考を行ったが、「教師教育を専門とする」といっても、その専門性の内実は多岐にわたる。本研究から見いだされた「専門的知見と学習機会の提供」などの果たすことのできる役割については、携わる大学教員の専門分野や専門性によって異なる。

大学教員の教師教育への関わり方はその分野や専門性、学校との関係性によって多様であり、唯一の理想的な関わり方があるわけではない。教師の集団での学習が成立していく各プロセスにおいて、多様な専門分野の大学教員が実際には具体的にどのように携わり支援を行っているのか、それらの詳細な事例が蓄積されていくことによって、それぞれの条件下や文脈に独自の側面と共通する側面の両面から教師教育を専門とする大学教員だからこそ果たすことのできる役割の本質が明らかになっていくと考えられる。

そしてそれらの事例と研究の蓄積は、教師教育に携わる大学教員に求められる専門性の議論の発展にも寄与することになるだろう。その意味でも、教師教育実践と教師教育研究の両面において重要なテーマとして位置づけられ追究される必要がある。

[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 ―レッスンスターディへのいざない』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。
- 有井優太 (2019) 「校内授業研究における活動システムと教師の学習との関係 ―J.スピラーンの『組織ルーティン』を手がかりとして―」『教育方法学研究』第44巻、25-36 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。
- 浦野弘・南部昌敏 (2017) 「授業実践力の向上を目指した校内研修の活性化に関する研究―校内授業研修を成功に導いた事例を通して―」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第39号、115-125 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。
- 小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史編著 (2004) 『学校経営研究における臨床的アプローチの構築 ―研究―実践の新たな関係性を求めて―』北大路書房。
- 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。
- 鹿毛雅治・藤本和久編著 (2017) 『「授業研究」を創る―教師が学びあう学校を実現するために―』教育出版。
- 川合公孝・石上靖芳 (2011) 「中学校における校内研修活性化のための研修主任の経営行動解明に関する事例研究 ―GTA を活用した質的分析を通して―」『静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学編)』第61号、269-287 ページ。
- 岸野麻衣 (2012) 「授業研究を核にした学び合うコミュニティの形成過程―小学校における授業研究会の改革期の事例研究―」福井大学編『教師教育研究』Vol.5、75-83 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。
- 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。
- 木原俊行・島田希・寺嶋浩介（2015）「学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発—『専門的な学習共同体』の発展に関する知見を参照して—」『日本教育工学会論文誌』39（3）、167-179 ページ。
- 木原俊行（2017）「校内研修の改革」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、358-361 ページ。
- 木村優・岸野麻衣編（2019）『授業研究—実践を変え、理論を革新する—』新曜社。
- 酒井朗（2014）『教育臨床社会学の可能性』勁草書房。
- 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。
- 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。
- 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。
- 島田希・木原俊行・寺嶋浩介（2015）「学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討—コンサルテーションの概念を用いて—」『日本教師教育学会年報』第 24 号、106-116 ページ。
- 諏訪英広（2017）「専門家の学びの共同体」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、282-285 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。
- 高谷哲也（2021）「教師の集団での学習の場としての校内研修に関する研究の発展可能性」日本教師教育学会第 10 期研究部課題研究 I 部会編『日本教師教育学会第 10 期（2017 年 9 月～2020 年 9 月）研究部活動報告書 課題研究 I 教師教育研究の成果と課題—新たな地平を切り拓く—』67-77 ページ。
- 高谷哲也・藤朱里（2021）「校内研究における学習スタイルの変化がもたらす教師の課題認識に関する一考察」『鹿児島大学教育学部研究紀要』第 72 巻、139-167 ページ。
- 高谷哲也・山内絵美理（2019）「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」『鹿児島大学教育学部研究紀要』第 70 巻、139-168 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。
- 姫野完治（2012）「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究（1）」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第 34 号、157-167 ページ。
- 藤岡完治（1998a）「授業をデザインする」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) 「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 (1998c) 「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。

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 ―レッスンスターディへのいざない』明石書店、68-97 ページ。

山内絵美理・高谷哲也 (2017) 「共感的な対話を通じた授業実践の問い直しの可能性に関する一考察
―ある公立小学校における授業研究を対象とした事例分析から―」『鹿児島大学教育学部教育実
践研究紀要』第 26 巻、195-206 ページ。

<付記>

本調査にご協力くださった 6 校の小学校に心より感謝申し上げます。

なお、本稿は、JSPS 科研費 JP22K02606 の助成を受け実施した研究成果の一部です。