

平成23年度
実践研究報告書（修士論文）

学校の組織性を高めるための校内研修の実践的研究

筑波大学大学院修士課程教育研究科

スクールリーダーシップ開発専攻スクールリーダーコース

増 沢 喜 良

目 次

序 章 問題の所在と本研究の目的

第1節 問題の所在	1
第2節 研究の目的と方法	4

第1章 学校の組織性を高める手立て

第1節 学校の組織特性	5
第1項 組織	5
第2項 学校組織の特性	5
第3項 ルース・カップリング論	5
第4項 学校の組織文化	6
第5項 組織学習とダブル・ループ学習	7
第2節 校内研修	9
第1項 校内研修の機能と役割	9
第2項 校内研修の課題	9
第3節 学校の組織性を高める手法	11
第1項 共有ビジョンの構築とコミュニケーション	11
第2項 貢献意欲とコミュニケーション	11
第3項 内発的意欲づけ	12
第4項 ファシリテーション	14
第5項 ワークショップ	15
第6項 アクションラーニング	16

第2章 学校の組織性を高めるための校内研修のねらいと計画

第1節 小中一貫教育の実践推進を主題とする校内研修計画	19
第1項 前年度までの経緯と校内研修の課題	19
第2項 第1回～第4回のねらいと計画	20
第2節 学年課題の解決を主題とした校内研修計画	33
第1項 主題設定の意図	33
第2項 第1回～第4回のねらいと計画	35

第3章 学校の組織性を高めるための校内研修の実践過程

第1節 小中一貫教育の実践推進を主題とする研修	51
第1項 第1回の過程と反応	51

第2項	第2回の過程と反応	55
第3項	第3回の過程と反応	59
第4項	第4回の過程と反応	63
第2節	学年課題の解決を主題とする研修	66
第1項	第1回の過程と反応	66
第2項	第2回の過程と反応	72
第3項	第3回の過程と反応	76
第4項	第4回の過程と反応	82

第4章 組織性を高める校内研修の効果と課題

第1節	検証の方法	87
第1項	質問紙調査	87
第2項	インタビュー調査	88
第2節	質問紙調査の分析	90
第3節	組織性を高める上での校内研修の効果	91
第1項	組織への帰属意識を生み出すコミュニケーション	91
第2項	組織を統合し、協働の成果を左右する共通の目的	93
第3項	協働によって高まる協働意欲	95
第4項	活動への価値づけが生み出すさらなる実践意欲	97
第4節	組織性を高める上での校内研修の課題	99
第1項	全教育活動での実践へつなげるためのビジョンの意識化	99
第2項	実践への「効力感」を生み出すための目標の明確化	100
第3項	研修内容を深め、実践を可能とする研修時間の確保	101
第4項	協働を成し遂げるための全員参加	103
第5項	実践の質と教員の学びを深める定期的な「ふりかえり」	104
第6項	協働意欲を生み出す進行役の必要性	106
第7項	円滑な研修を進めるための研修のルール	107

終章 研究のまとめと今後の課題

第1節	研究のまとめ	109
第2節	今後の研究の課題	110

序 章

問題の所在と本研究の目的

序章 問題の所在と本研究の目的

第1節 問題の所在

平成17年10月26日の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、学校の組織運営の見直しについての提言がなされている⁽¹⁾。ここでは、学校が主体的に教育活動を行うことができるように、学校裁量を拡大し、学校の権限強化を図る動きがみとれる。また、学校評価の充実や保護者や地域住民の学校運営への参画を図るという制度改革を通じて、学校の自主性・自律性の確立が目指されている。

浜田によれば、学校の自律性の確立は、学校教育それ自体が直面する問題状況への対応としても必要である⁽²⁾。ここでの問題状況とは「学校の正統性」のゆらぎであり、その例として「不登校」の増大、大都市部で顕著な「公立学校離れ」、小学校における「学級崩壊」などの現象をあげている。今日、そのような子どもや学校の抱える問題は複雑化、多様化し、学校での指導における難しさが従来よりも増しているなかで、一人の教員が有する指導経験とそれに基づく指導力量だけでは限界があると考えられる。その意味でも、学校が教育を組織的活動として捉え直し、「組織としての学校」の力をいかにして向上させるかが課題となる。

筆者は中学校の教員である。そこでは、ひとりの教員が担う仕事が多岐にわたっている。教科指導をはじめ、生徒指導、進路指導、保健安全指導など数え上げるだけでも一苦労である。また、休日には部活動やボランティア活動等に参加し、教員は多忙の状況下にあるといえる。それに加えて、LD、AD/HDや高機能自閉症等の生徒や不登校生徒への支援、規範意識や社会性の低下に伴う問題行動への対処など、抱える問題は多い。

そのような状況に対して、学校はどのように対処しているのだろうか。おそらく危機的な状況以外は、担任や一部の教員が主となって対応しているのが現状ではないだろうか。そこには、各々の教員が忙しいため、「自分の学級のことは自分で何とかするしかない」という意識がはたいたり、他の教員をサポートするゆとりがなかったりといった状況があるのだろう。筆者は過去に同じ年度で複数名の不登校生徒を担当したことがある。それに対して、相談や対応をともに考える機会があったものの、担任がその任を担うことには変わりはなく、他の仕事とも相まって大変な苦労をした記憶がある。しかし、そのような対応が、果たして生徒にとっても教員にとってもよりよい方法だったのだろうか。ひとりの教員の抱える問題を、学校全体の問題として捉え、みんなで解決するという「組織」のもつ力を生かすことはできないのだろうか。

佐古は、個々の教師の裁量性を基盤として成り立ち、教師間の相互関与をとくに要しない学校組織の特徴を個業型組織と呼ぶ。そして、そのような個業型組織としての学校は、教師に自己完結型の教職観を特徴づけたという。これは、学級や授業を誰の支援を得ることなく遂行することが教師としての力量の証という意識である。これは、他者と協働して自分の授業や学級経営の改善を行うのではなく、自分だけで授業をつくり、学級経営を行うことこそが教師としての力量証明であるとする教職観である。教育活動をそれぞれの教師が自己の力だけで行うことが教師としての力量であるとの意識は、他の教師の授業や学級経営を話題にし、それに対するアドバイスや意見を述べること、逆に自らの授業や学級経営を開くことを回避する傾向をもたらしてきたと考えられている⁽³⁾。

実際に、学校では、自分の授業を開くことを拒む傾向がみられるのは確かであろう。また、それと呼応して、他の教員の授業を参観することも遠慮しているといえる。はたして、このような状況で教員の指導力はいつ、どのようにして向上していくのだろうか。

筆者は初任者のころ、先輩の教員の授業をよく参観させていただいた。生徒指導の場面では、その場をともにし、どのような指導がより効果的で望ましいのかを学んだ。そんな経験があるからこそ、互いに学び合い、高め合う姿勢を大切にしたいと思う。

もちろん、学習指導・生徒指導等の力量を高めるには、他にもさまざまな方法がある。しかし、生徒の実態は学校によって異なり、抱える問題も違う。おそらくそういった問題へのアプローチは、これが正解というものは見当たらないだろう。だからこそ、そこにいる教員が試行錯誤しながら問題解決に当たることが大切なのだと考える。さらに、すべての教員がそれに向かって協働で取り組めば、より大きな効果が生み出せるのではないかと思う。そこで、筆者は学校という「組織」のもつ力に注目した。

「組織」とは、バーナード(Barnard, C.)によれば「二人以上の人々の意識的に調整された活動や諸力の体系」のことをいう⁽⁴⁾。またバーナードは、「組織は、①相互に意思を伝達できる人々がおり、②それらの人々は行為を貢献しようとする意欲を持って、③共通目的の達成を目指すときに成立する」として、①コミュニケーション、②貢献意欲、③共通の目的の三つを組織の要素としてあげている⁽⁵⁾。すなわち「組織」とは、協働体系を指すと考えられ、人が単独では達成できないことを他の人々との協働によって達成しようとしたときに組織が生まれるといえる。

そして北神は、そのような「組織としての学校」の力を高めるためには、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り、それを担うのは校内研修であると述べている⁽⁶⁾。

岸本他は、校内研修を「子どもの期待されるべき成長・発達を促進するために、学校として組織的・継続的に取り組み、教師一人ひとりの職能成長と集団としての成長を伸長し、かつ、教師集団の協働態勢を促し、さらには学校の経営、組織革新へと結びつく研修活動である」⁽⁷⁾と定義する。ここでは、教師一人ひとりの職能成長や教師集団の協働態勢の促進、学校の組織革新といったことが期待されているといえる。

そこで、校内研修では、教員一人ひとりが抱く目標や問題、さらには学校全体としての目標や問題を共有し、コミュニケーションを図りながら協働で教育活動に取り組んでいけるような校内研修プログラムの計画・実践を通して、学校の組織性を高めていきたいと考え、本研究の主題とした。

第2節 研究の目的と方法

本研究の目的は、校内研修の場を、教職員同士で共通のビジョンを構築し、互いにコミュニケーションを図りながら協働で教育活動に取り組む場として捉え、そのような校内研修プログラムの計画・実践を通して、学校の組織性を高める方策を明らかにすることである。

そして、その目的を達成するために、以下の研究課題を設定する。

研究課題①：学校の組織特性と校内研修の役割および課題を明確にする。

研究課題②：学校の組織性を高める上で有効と考えられる手立てを検討する。

研究課題③：学校の組織性を高めるための校内研修プログラムの計画・実践を行う。

研究課題④：本研究の実践を通して、学校の組織性を高めることができたかを検証し、その成果と改善課題を明らかにする。

研究の方法を以下に示す。

研究課題①、②については、先行研究および文献調査を中心に研究をすすめる。③については、①、②で得られた知見をもとに、校内研修の計画・実践を行う。④は、毎回、研修終了時に記入するふりかえりシート、全8回の研修終了後に行う教員への質問紙調査やインタビュー調査等を総合して、本研究における校内研修が学校の組織性を高める上で、どのように寄与したかを検証する。

(1) 文部科学省 WEB ページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/006.htm

2010年9月17日確認

(2) 浜田博文 (2007) 「学校組織観の転換と校長のリーダーシップ再考」 小島弘道編『時代の転換と学校経営改革』学文社 p. 232

(3) 佐古秀一 (2003) 「学校の組織特性と組織開発の課題」 木岡一明編『学校の組織設計と協働体勢づくり』教育開発研究所 p. 16

(4) C. I. バーナード著、山本安次郎他訳 (1968) 『新訳 経営者の役割』ダイヤモンド社 p. 76

(5) 前掲書 p. 85

(6) 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・佐野享子著『学校改善と校内研修の設計』学文社 p. 16

(7) 岸本幸次郎・久高喜行編 (1986) 『教師の力量形成』ぎょうせい

第 1 章

学校の組織性を高める手立て

第1章 学校の組織性を高める手立て

第1節 学校の組織特性

第1項 組織

組織とは、人間が問題や課題を処理、解決するための思考、かたち、様式、方法である。

C.I.バーナード (Barnard) は組織 (公式組織) を、人々の意識的に調整された諸活動、諸力、つまり協働の体系とし、組織の要素として共通の目的 (目的の共有)、協働意欲 (貢献意欲)、意思伝達 (コミュニケーション) の3つをあげている。

学校を組織として考えるとは、学校は教育事業体としてその事業達成に向けて人々の活動を協働として関連づけること、または協働関係としてあることを意味する。ちなみに、協働とは、目的を共有する人々の意識的に動機づけられ、統制された問題解決のかたちである。そこで学校は、教職員それぞれが個別的に仕事をするのをよしとするだけでなく、目的を共有し、その実現に向けて主体的に協働関係をつくるのが大切で、その目的の共有と達成の協働が組織の求心力を高め、かつ強めていくのである⁽¹⁾。

第2項 学校組織の特性

佐古は、学校の組織特性として、①組織構造領域における個別分散＝教育活動の中核的領域に関して個別分散した職務遂行形態、②相互作用領域における機能不全ないし抑制＝教員の認識するその学校の教育の事実、課題等に関する有意味な相互作用 (教育的相互作用) の機能不全ないし抑制、③教員の意識領域における自己完結的な教職観の醸成＝自己の経験と知識に専ら依存してその年度の教育活動 (学級経営や授業) を遂行しようとする自己完結的な意識と行動傾向、をあげている⁽²⁾。

そして、このような特性が、学校としての教育意思形成やそれをふまえた教育活動の組織的な改善や改革を起こしにくいということにつながっているといわれている。

第3項 ルース・カップリング (loose coupling) 論

学校組織の特徴をとらえる組織構造論として、組織構成員 (教師) 相互の緩やかな結びつきを特徴とするルース・カップリング論がある。

ウエイク (Weick, K.E.) によれば、ルース・カップリングとは、「連結されている諸事象が、応答的ではあるが、各々の独自性を保持し、かつ、物理的あるいは客観的な分離性を有する」構造とされる。すなわち、ルースに連結されたシステムとは、組織構成要素が

自律的な特性を有し、それらの要素が緩やかに結びついているシステムを指す⁽³⁾。

このような組織構造を存立させた要因として、佐古は、学校の課業特性と個々の教師の専門性の特性を指摘している。まず、学校の課業特性として、①組織目標（教育目標）の曖昧さ・多義性、②教育活動の流動性・非構造化等があげられる。そのために、①組織構成員（個々の教師）の行動の公式化ないし標準化による統制、あるいは、②成層化による活動の構造化が困難であることがあげられる。また、教師に求められる専門性の特性として、教室で展開される教育活動において、個々の子どもや学習集団に内在する問題の読み取りや判断、それに基づく具体的な指導が求められることが指摘できる⁽⁴⁾。このような学校の課業特性や教師に求められる専門性のなかで、学校には、個々の教師の裁量性を基盤とした疎結合構造が適合し、その組織モデルとしてのルース・カップリング論の適合性が指摘されてきた。

それでは、そのような組織モデルに基づき、組織の統合を図るためにはどのようにしたらよいのだろうか。パーキーらは、ルースに連結されたシステムとして学校をとらえる立場から、上意下達的な方法によるのではなく、学校文化の創造および変容によって、学校の効果性はより増進されるとしている。つまり、学校組織では、あきらさまな統制よりも、構成員間の合意を形成することが、その効果性の増進には有効であるとする。なお、パーキーらは、かかる学校文化を形成する4つの要因として、①協働的な計画立案と友好的な仲間関係、②共同体意識、③明確な目標と高い期待の共有、④秩序と規律、をあげている。このうち、①は教師ならびに管理者に関するものであり、②、③は教師と生徒の両者に関わるもの、④は生徒に関わるものである⁽⁵⁾。

第4項 学校の組織文化

シャイン（Schein）は、組織文化について「ある集団が外部への適応と内部の統合という課題に対処するために学習した、つまり集団が創り出し、発見し、発展させてきた基本的前提のパターン」と定義し、文化を3つのレベルで捉えている。

第1のレベルは「人工物や創造物」である。目に見えるものだが、ときに解釈しがたいものも含まれる。具体的には組織の物理的環境や社会的な環境を指している。成員の行動様式などもふくまれる。

第2のレベルは「価値」である。価値は成員の行動パターンに影響を及ぼす規範的基準であり、それ自体は目に見えない。しかし、成員は価値を意識し表現することができるの

で、それを対話などを通して把握することによって、行動の意味を第三者も理解することができる。

第3のレベルは「基本的前提」である。これは、組織において当然のこととして受容されているもので、成員はほとんど自覚（意識）していない。このようなものが現実に成員の認識を規定しており、しかも強く組織文化の土台に位置づいている。外部の者でもこれを容易に理解することはできない。シャインによれば、組織文化は第3のレベルの、当然視されている黙示的な「前提」の組み合わせなのである⁽⁶⁾。

よって、学校を変革していくためには、文化を構成する目に見える部分だけでなく、組織のメンバー自身にとっては自明とみなされ、自覚することが難しい基本的前提に着目して変革していくことが必要となるだろう。

第5項 組織学習とダブル・ループ学習

中西によれば、組織学習の代表的な定義⁽⁷⁾は以下の2つである。

①組織が現在所有し、それに様々な組織活動の内容と結果のいかんを照合している価値基準の妥当性を吟味し、それが妥当性を失っている場合には新しいものに置き換える過程。

②組織が、自ら変革をする必要性を発見し、より一層の成功を収めるであろうと自ら信ずる変革に着手し得る能力を獲得し、成長させる過程。

いずれの定義においても、組織のなかで従来、当然とされてきたものの見方や考え方、あるいは行動の適否を自ら問い直し、必要に応じて全く新たなものへとつくり変えていく営みを言い表しているといえる。

このような組織学習が学校において必要とされるのは、以前の価値観の安定した環境では、学校の存在価値は自明のものであり、学校の正当性はすでに解決済みの問題であった。ゆえに、学校経営上の関心は、組織目標の達成や教職員の欲求の充足など、組織内の問題に向かうだけでよかったといえる。しかし、子どもたち、家庭、地域、社会の多様性や複雑性が増す変化が激しい環境のなかでは、これまでどおりの学校や教育のあり方では通用せず、学校は継続的に自らを変革していく学習能力が求められるからである。

アージリスとショーンは、(組織)学習とは、期待した結果と行なった結果の不一致を発見し、それを修正するプロセスであると広く定義し、シングル・ループ学習とダブル・ループ学習という概念を提示している。

シングル・ループ学習とは、不一致を発見した際、「どうすれば問題を解決できるか」「設

定された目的をスムーズに達成できるか」と、組織の既存の枠組みや価値を自明視したままその枠内で行為を変えることで不一致を修正するタイプの学習である。これに対し、ダブル・ループ学習とは、不一致を発見した際、組織の枠組みや価値そのものの適切さを吟味し再構成することで不一致を修正する学習である。すなわち、シングル・ループ学習が外的環境をいかに統制・操作するかに関心を向けるのに対し、ダブル・ループ学習は自らの枠組みや価値を問い、自分たちがどのように物事を認識しているかを省察する。アージリスやショーンが目指すのは、ダブル・ループ学習を促進できる組織である⁽⁸⁾。

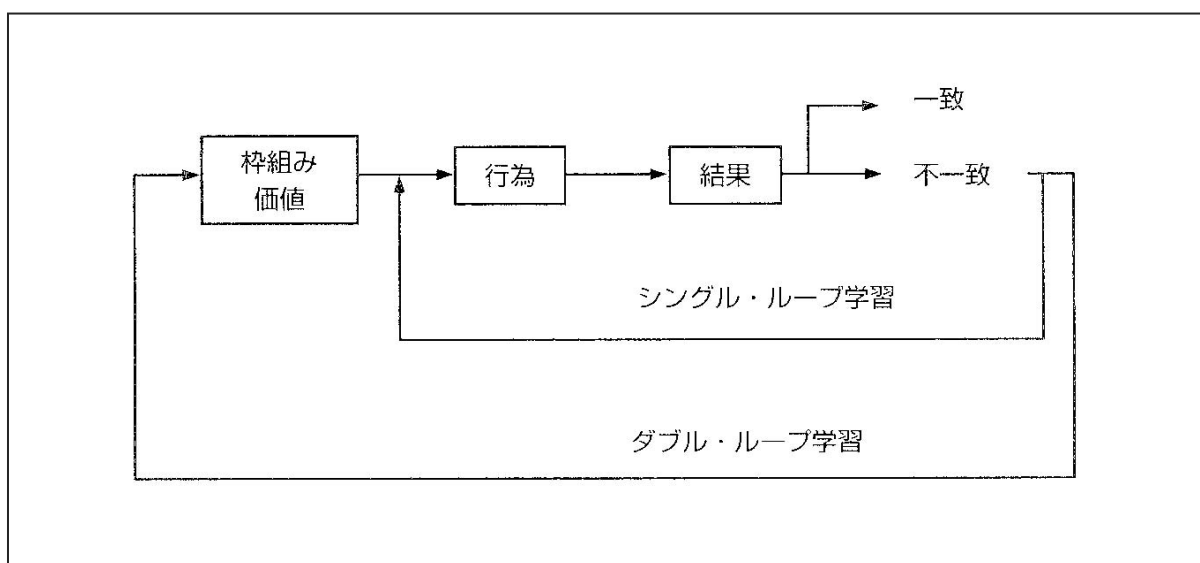


図1-1. シングル・ループ学習とダブル・ループ学習

(出典 曾余田浩史 (2011)「学習する組織論と「学校の有効性」」佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著『学校づくりの組織論』p.46)

第2節 校内研修

第1項 校内研修の機能と役割

校内研修は、「子どもの期待されるべき成長・発達を促進するために、学校として組織的・継続的に取り組み、教師一人ひとりの職能成長と集団としての成長を伸長し、かつ、教師集団の協働態勢を促し、さらには学校の経営、組織革新へと結びつく研修活動である」と定義⁽⁹⁾される。

また、校内研修の目的は、①勤務学校の掲げる教育目標の追求ないし勤務学校が抱える教育問題の解決、②教師自身による実践的研究を通じた教師専門性の発達、③以上①、②の協働的推進による同僚教員間連携の強化にある⁽¹⁰⁾という。

上記をふまえると、校内研修は子どもの成長・発達という学校教育課題の達成、教職員の職能成長、教職員集団の協働関係の構築、そして学校の経営改善・組織革新という役割機能を有するものとして位置づけられる。その意味では、校内研修は学校改善のあり方を規定する中核的条件だといえる⁽¹¹⁾。

第2項 校内研修の課題

校内研修に関するこれまでの調査から、校内研修の活性化の方策として「研修時間の確保」「教師の教育課題意識を高めること」「研修資料や情報の収集」「校内研修のリーダー育成」、校内研修の改善策として「時間的ゆとり」「教師個人の研修意欲の高揚」「有能な指導者・助言者の育成」「教師間の協力」、校内研修の問題点として「研修を単なる形式的なものとして義務感のみに陥っているマンネリ化（研修意欲の問題）」「時間の不足」「研修の内容」が報告されている。これらから、校内研修の阻害条件、ないしは活性化を妨げる条件として共通的に認識されているものとして、「研修時間」「教員の研修意欲」「指導者」「研修内容」を指摘できる⁽¹²⁾。

伊津野朋宏らは、校内研修を成り立たせている実質的条件として、人間関係等の校内体制を取り上げ、それと校内研修の効果の関係を調査している。それによると、学校内の教員間の「和」「協力」関係が強ければ強いほど、校内研修の効果があることが明らかにされている。ここでの「和」「協力」関係は、「単に楽しく明るい人間関係なのではなく、相互にはげまし高め合う意欲に支えられたもの」とされ、「学校が相互に協力しみがきあい高め合うような職場体制にあるとき、校内研修はそこでの自然発生的な相互の研修が支えになって、非常に効果的なものとなっている」と指摘している⁽¹³⁾。同様の結果は、広島大学が

行った調査によっても指摘されており、「教師の職能成長には進取的・創造的で主体性を重んじた組織風土、協力的指導体制の存在、および教職員の有機的結合などが大きな規定力をもつ」と指摘している⁽¹⁴⁾。

よって、上述の課題の解決とともに、校内に「主体性」、「和」、「協力」、「相互啓発」といった組織風土をいかにつくりあげるかが、校内研修の質に関わってくる。

第3節 学校の組織性を高める手法

第1項 共有ビジョンの構築とコミュニケーション

センゲによれば、「ビジョン」とは組織にとっての「ひとつの目的」や「望ましい未来の映像」を指す概念である⁽¹⁵⁾。そして、共有ビジョンとは、「われわれは何を創造したいのか」という問いに対する答えである。個人のビジョンが、人がそれぞれ頭のなかに描いている心象あるいはイメージであるのと同じように、共有ビジョンとは、組織のなかのあらゆる人々が抱いている心象である⁽¹⁶⁾という。

この共有ビジョンは、組織のなかのすべての人々が共通したイメージを持つことで、メンバー全員が選んだ未来像や目標に向かって自己啓発を進める組織環境を作り出そうというものである⁽¹⁷⁾。そして、ここでの共有とは、理解が「分かっている」だけなのとは異なり、自分のこと・自分のものだと思っている状態のことを指している⁽¹⁸⁾。

では、このような共有ビジョンは、どのようにして築きあげるのか。

浜田⁽¹⁹⁾は、個人のもつビジョンと組織のビジョンとを結びつけることがビジョンの共有につながり、組織的、協働的な取り組みを促す原動力になると考える。この結び付けには、教員同士のコミュニケーションが必要となる。そのコミュニケーションの内容は、組織の目的につながるものである必要があり、学校組織の場合、子どもの実態やニーズ、カリキュラムや教材などの教育内容、および指導方法などがそれに当たる。そして、子どもや教員自身の実態や、自分自身が行っている教育実践の事実を内容とするコミュニケーションが大切である。そのようなコミュニケーションを展開する過程で、各メンバーの「価値」および「基本的前提」が、相互交流される機会がひらかれ、それにより、その学校の「共有ビジョン」の形成を可能にするだろうと述べる。

そこで、本実践研究では、教員同士が、立場や教職年数に関わりなく、自由で平等かつ生徒の実態（事実）に基づいたコミュニケーションが行われるような仕組みを整え、共有ビジョンの構築を目指していきたい。

第2項 貢献意欲とコミュニケーション

教職員の協働体制を確立していくためには、次の3つの観点から組織を見直すことが有効とされる⁽²⁰⁾。第1は、各自の活動を方向づける共通の目的や目標の観点である。目指すべき学校に対する明確なビジョンを持ち、重点目標を共有する必要がある。第2は、各自が組織に対して自分の活動を提供しようという意欲の点である。自分の意思が目標に反映

されていることを実感でき、問題に向き合おうという共通認識ができて、はじめて協働に向けての仕組みづくりができるのである。そして、第3はこうした（共通の目的）と（協働する意欲）をつなぎ合わせるものとしての（コミュニケーション）の活性化という点からの見直しである。自校が抱える問題を解決するためには、コミュニケーションを通じて、必要な情報を共有できる仕組みが不可欠となる。自校に関与する人々の衆知を集めて、自校の現状を認識し、現状をもたらした原因を明らかにした上で、目標や対応策を検討するプロセスが大切である。そのなかで、自校のよさが再認識でき、また、自分の果たすべき役割が明確になる。

以上をもとに考えると、貢献意欲を高めるには、自分の意思が目標に反映されていると実感できること、問題に向き合おうという共通認識ができることが初期条件だといえる。そして、そのためには、教員間でのコミュニケーションが活性化する必要があるといえる。

そこで、本実践研究では、生徒の課題の把握、ビジョンの共有、課題解決の方法に至るまで、すべての場面に組織のメンバーが関わりを持つこと、また、メンバー全員が、関わりがもてたと感じられるようなコミュニケーションがなされるような仕組みを考えていきたい。

第3項 内発的意欲づけ

個人を目標へ向けて意欲づける力には、「外発的意欲づけ」と「内発的意欲づけ」がある。「内発的意欲づけ」は、個人の内側に自発的に生まれた力で、目標そしてそれに至るための活動そのものの魅力に引き付けられて発生してくるものである。

そのような内発的意欲の源は、第一に、自分の行動の主体は自分であるとか、自分の意思でものごとを選択し、判断し、かつ行動しているという「自己知覚」がもて、かつ保てる時に、個人の内発的意欲が湧いてくる。将棋に例えると、内発的意欲の源は「指し手意識」といえる。自分が「指し手」として「駒」を自分の考えとおりに自在に動かせるときに、内発的意欲は湧いてくる。第二に、「効力感」を感じられるときである。すなわち「自分の影響力が周囲に及んで行って、周囲に意味のある何らかの変化を起こせたと実感できたとき」に人の内発的意欲は高まる。何かをしてみたら、その「手応えがしかと感じられる」ときに、個人の内なるエネルギーはよりいっそう旺盛になる。内発的意欲の源としての「効力感」は、単に自分の行動の影響が周囲（環境）に波及するだけでなく、その波及した結果が周囲にプラスの状態をもたらし、かつ自分の能力や技術が着実に伸びていると

感じられなければ生まれてこないとされている⁽²¹⁾。

そこで、教員が内発的に研修に取り組むためには、教員が自身の教育活動によって、児童・生徒にプラスの変容を引き起こせたと実感できることによる「効力感」と、教員自らが、実践のねらいや方法などを主体的に選択できる「指し手意識」をもたせることが必要と考える。

また、種々の革新を職場において実践し、しっかり定着させていくためには、内発的意欲を、職場の全員が持ち続けなければならない。古川⁽²²⁾は、そのような職場になるために、次の4つのポイントを示している。

①変革の目的と活動内容が明確であること

何を目指して変革をなそうとしているのか(目的)、そしてどのようなことをしていくのか(実践内容)が明確であり、かつまた具体的でなければならない。また、成員の間に効力感を醸成し、内発的意欲を刺激するためには、「自分たちが主体的に行っている」という自己知覚がなければならないことから、日常の具体的な活動目標は、でき得る限り当事者が自分たちで考え、そして決めることが望ましい。

②努力ぶりが実感できること

価値観や仕事の進め方などを変えていく中で、各人が自分たちの努力ぶりを実感できなければならない。努力することの意義を高く評価する、すなわち頑張れば途は開けると信じられるところに、内発的意欲の源のひとつがある。したがって、成員に自分たちの努力ぶりが実感できるように、「皆がこんなに努力している」、「他部署もこんなに頑張っている」という具体的な事実や証拠を用意することが大切である。

③「努力ぶり」と「成果」を測定すること

組織変革に着手し、推し進めることによって、必ずある成果を生むものであるが、その成果は具体的かつ客観的な基準で記述されなければならない。これがあつてはじめて成員は、自分たちも周囲の環境(職場や仕事)に影響を及ぼし、動かし得るのだという感覚と自信がもてるようになる。これこそが、効力感の根源である。さらには、そのような基準があることで、自分たちの活動の進歩や成長ぶりをつぶさに知ることができる。当然、成員が効力感を体験する可能性は高くなる。

④温かい励まし合う雰囲気が職場内にあること

自分たちが創り出した変化や、その成果をみて、周囲の人びとが「喜んでくれている」「頑張ったなど、たたえてくれている」などと感じられるだけでも、人は自分の力の存在

と影響力を嬉しい気持ちで体感できるものである。

以上をふまえ、本実践研究では、「共有ビジョンの共有」、「全教員が研修テーマに関われる場の工夫（ワークショップ型の研修）」、「目標と評価の明確化」、「スモールステップを大切にした教育実践」、「教員間での努力に対する相互評価と賞賛」、「自由で平等なコミュニケーション（フレームワークの活用）」、「学習者の視点からの質問」「賞賛・ねぎらいを原則としたふりかえり」をキーワードに実践を検討していきたい。

第4項 ファシリテーション

ファシリテーションとは、「中立な立場で、チームのプロセスを管理し、チームワークを引き出し、そのチームの成果が最大となるように支援する」ことである⁽²³⁾。そして、その役割を担う人がファシリテーターであり、日本語では「協働促進者」または「共創支援者」とよばれている。

ファシリテーションのポイントは2つあり、ひとつは、活動の内容（コンテンツ）そのものはチームに任せて、そこに至る過程（プロセス）のみをかじ取りすること、もうひとつは、中立的な立場で活動を支援することである。前者は、そのようにすることで、活動のイニシアティブをとりながらも、成果に対する主体性をチームに与えることができ、後者は、それによって客観的で納得度の高い成果を

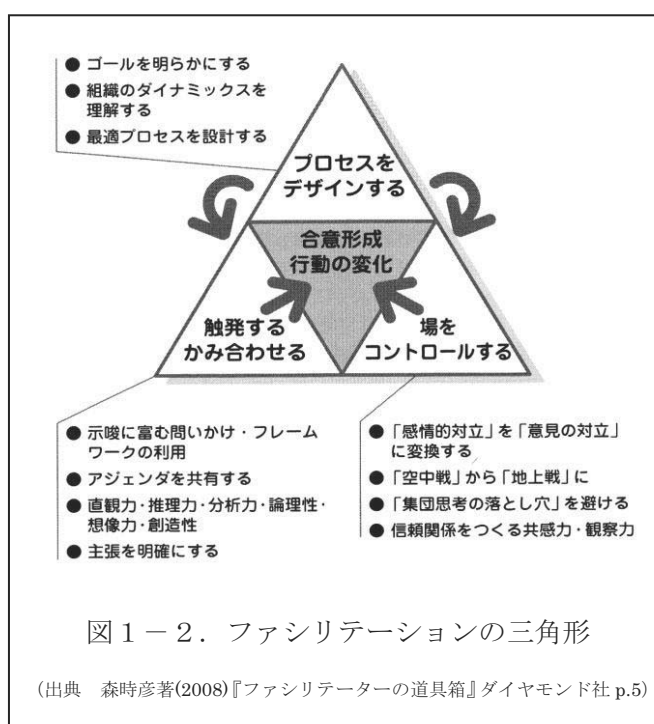


図1-2. ファシリテーションの三角形

(出典 森時彦著(2008)『ファシリテーターの工具箱』ダイヤモンド社 p.5)

引き出すことができる。このふたつがそろって、ファシリテーターへの信頼が生まれ、チームの自律的な力を引き出すことができる⁽²⁴⁾。また、ファシリテーションのスキルには、大きく重要な4つのスキルがある。それは、上の図1-2（ファシリテーションの三角形）に示す①プロセスをデザインする、②場をコントロールする、③触発する、かみ合わせる、④合意形成、行動の変化の4つである⁽²⁵⁾。

本実践研究では、筆者自身がこうしたファシリテーターの役割を担いながら、校内研修

を計画・実施する。

第5項 ワークショップ

ワークショップ（workshop）の語源は、ワーク（Work＝手などを使って何かを作り上げる動作）とショップ（Shop＝場所）を組み合わせたもので、直訳すれば「仕事場」、「作業場」、「工房」という意味である。中野は、ワークショップを「参加体験型学習」、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加、体験して、共同で何かを学び合ったり、創り出したりする、学びと創造のスタイル」と定義⁽²⁶⁾している。

堀⁽²⁷⁾は、ワークショップの基本要素として次の五つをあげている。

①参加：メンバー全員が人任せや傍観者にならず、当事者意識を常に持ちながら、めざす成果を一緒になってつくりあげる。

②体験：各々の体験を持ち寄り、それを素材にして活動を組み立てる。ワークショップを通じて参加者が共通の体験をする。

③協働：お互いが資源を持ち寄り、協働作業を通じて活発な相互作用（相乗効果）を起こす。

④創造：協働作業を通じて、一人では思いつかないことを発見したり、主体的な参加者がいるからこそできる成果をつくりあげる。

⑤学習：相互作用を通じて、一人では得られない気づきを得たり、参加者全員で大きな学びを培う。

このようなワークショップの長所としては、「創造的な活動となる」「参画意欲が高まる」「相互の自己啓発となる」があげられている⁽²⁸⁾。

本実践研究では、上記のようなワークショップを活用した研修を行うことで、全員参画による研修を展開していきたい。

第6項 アクションラーニング

アクションラーニングは、グループで現実の問題に対処し、その解決策を立案・実施していく過程で生じる、実際の行動とそのリフレクション（振り返り）を通じて、個人、そしてグループ・組織の学習する力を養成するチーム学習法と定義⁽²⁹⁾される

このアクションラーニングは、質問とリフレクション（振り返り）を重視するのが、特徴である。

マーコード⁽³⁰⁾によれば、質問はグループに多くの目標を与える。メンバーは質問によって、問題を理解し、明らかにし、問題解決への新しい道を拓くことができる。質問は戦略的に行動するための基礎であると同時に、個人、グループ、組織が学ぶための土台でもある。質問によってのみ、グループは問題についての真の共通認識を持ち、お互いの潜在能力を発見し、革新的な戦略や解決に到達できる。適切な時に適当な方法でなされる質問は、グループをひとつにまとめる接着剤である。答えの「種」は質問のなかにある。よい質問であればあるほど、数多くの学習機会が生み出されるのと同じように、よい解決策が生み出される。リフレクションの度合いが深ければ深いほど、個人とグループの能力は向上し、上々の効果が期待できるとしている。

吉田⁽³¹⁾は、アクションラーニングに参加した人があげる効果について論じている。例えば、「真剣に聞くことの大切さの認識と、聞く力の向上」「問いかけることの大切さの認識と、自分や他者に問いかける力の向上」「自己認識や自分への自信の増強(自分を変えたり、成長させようとする意識の増強)」「他者を認め、尊重する態度の向上(みんなが貴重な体験をしており、知識も持っていることの認識)」「他者と一緒に学び合える力の向上」「他者と関係を築くこともふくめた、コミュニケーションの向上」である。

本実践研究では、質問を中心とした話し合いやふりかえりを通じて、上述のような効果をあげていきたいと考える。

-
- (1) 小島弘道 (2007) 「学校経営改革のプロセス」小島弘道編『時代の転換と学校経営改革』学文社 p.297
- (2) 佐古秀一 (2006) 「学校の内発的な改善力を高めるための組織開発研究」『日本教育経営学会紀要』第48号 pp.197-198
- (3) 佐古秀一 (1986) 「学校組織に関するルース・カップリング論についての一考察」『大阪大学人間科学部紀要』第12号 p.138
- (4) 佐古秀一 (2005) 『学校の自律と地域・家庭との協働を促進する学校経営モデルの構築に関する実証的研究』平成15年度～平成17年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書 研究代表者 佐古秀一
- (5) 佐古秀一 (1986) 「学校組織に関するルース・カップリング論についての一考察」『大阪大学人間科学部紀要』第12号 p.148
- (6) 岡東壽隆 (2001) 「学校の組織文化の構造と特質」児島邦宏・天笠茂編『学校の組織文化を変える』ぎょうせい pp.2-3
- (7) 中西晶 (1993) 「企業と市場の創造的相互学習」寺本義也代表『学習する組織—近未来型組織戦略』同文館 p.19
- (8) 曾余田浩史 (2011) 「学習する組織論と「学校の有効性」」佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著『学校づくりの組織論』pp.44-48
- (9) 岸本幸次郎・久高喜行編 (1986) 『教師の力量形成』ぎょうせい
- (10) 今津孝次郎 (1996) 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会 p.244
- (11) 北神正行 (2010) 「学校改善と校内研修の設計・経営」北神正行・木原俊行・佐野享子著『学校改善と校内研修の設計』学文社 pp.155-156
- (12) 日本教育経営学会・学校改善研究委員会編 (1990) 『学校改善に関する理論的・実証的研究』ぎょうせい pp.97-98
- (13) 伊津野朋弘他 (1981) 「教師の指導力形成要因に関する調査研究—校内研修とそれを支える校内体制—」日本教育行政学会編『教員研修の諸問題』教育開発研究所
- (14) 岸本幸次郎・久高喜行編 (1986) 『教師の力量形成』ぎょうせい pp.298-299
- (15) ピーター・M. センゲ、守部信之訳 (1995) 『最強組織の法則』徳間書店 p.177
- (16) 前掲書 p.225

- (17)高間邦男 (2005)『学習する組織 現場に変化のタネをまく』光文社新書 p.152
- (18)前掲書 p.62
- (19)浜田博文編 (2009)『「学校の組織力向上」実践レポート』教育開発研究所 p.26
- (20)北神正行 (2010)「学校改善と校内研修の設計・経営」北神正行・木原俊行・佐野享子
著『学校改善と校内研修の設計』学文社 pp.162-163
- (21)古川久敬著 (1990)『構造こわし』誠信書房 pp.248-255
- (22)前掲書 pp.255-258
- (23)フラン・リース著、黒田由貴子訳 (2002)『ファシリテーター型リーダーの時代』プレ
ジデント社
- (24)堀公俊著 (2004)『ファシリテーション入門』日経文庫 p.22
- (25)森時彦著 (2008)『ファシリテーターの道具箱』ダイヤモンド社 pp.4-10
- (26)中野民夫 (2001)『ワークショップー新しい学びと創造の場』岩波書店
- (27)堀公俊(2008)『ワークショップ入門』日本経済新聞出版社 p.32-34
- (28)西村克己 (2004)『会議を劇的に変えるワークショップ入門テキスト』中経出版 p.14
- (29)NPO 法人 日本アクションラーニング協会 WEB ページ
<http://www.jial.or.jp/al/about.html>、2012年1月3日確認
- (30)マイケル・J・マーコード著 (2004)『実践アクションラーニング入門』ダイヤモンド
社 pp.83-106
- (31)吉田新一郎 (2006)『「学び」で組織は成長する』光文社新書 pp.118-120

第 2 章

学校の組織性を高めるための校内研修のねらいと計画

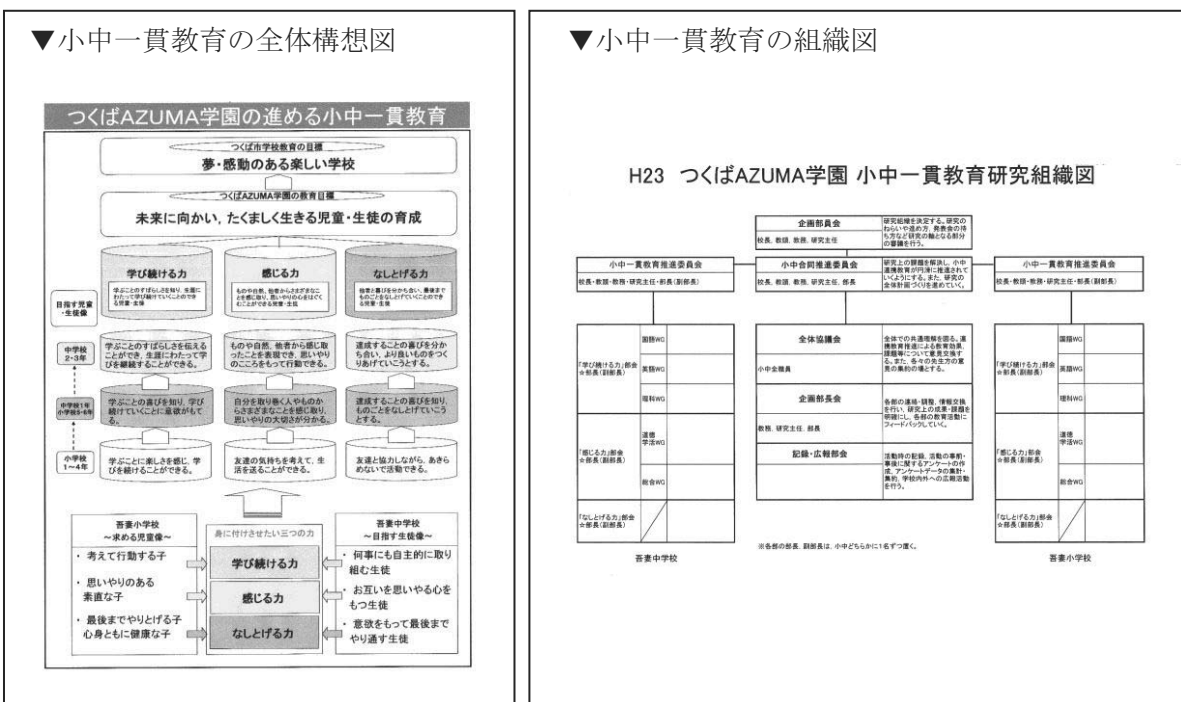
第2章 学校の組織性を高めるための校内研修のねらいと計画

第1節 小中一貫教育の実践推進を主題とする校内研修計画

第1項 前年度までの経緯と校内研修の課題

勤務校は、小中一貫校（連携型）「つくばAZUMA学園」として、学園の教育目標「未来に向かい、たくましく生きる児童・生徒の育成」の具現化に向けて、身に付けさせたい3つの力である「学び続ける力」、「感じる力」、「なしとげる力」を育むべく、日々教育活動に取り組んでいる。

これまでの勤務校における小中一貫校としての取り組みとしては、中学入学時の生活・学習実態調査、小中合同の研究組織の立ち上げ、小学校での一部教科担任制の導入、小中相互授業参観や小中教員合同での授業研究、小中の教員が行き来して授業を行う相互乗り入れ授業、異年齢・異学年による児童生徒の交流の機会の創設など、数多くの教育活動を行ってきた。そのなかで、カリキュラム作成や一貫教育実践のための時間の確保、それにとまなう教員の多忙化、小中教員間の指導観の相違など、様々な課題が浮かび上がってきている。しかしながら、中学校入学者（平成21年度）に対するアンケート調査だけを見ても、学習（学習形態や進度、量や難易度）への不安や新たな人間関係や生活スタイルにとまどいをみせる生徒の割合は高く、学校はその対策を講じていく必要がある。そこで、小中一貫教育のさらなる進展に向けて、全教員が小中一貫教育の研修に取り組み、知恵と力を合わせて、身に付けさせたい3つの力を育み、教育目標の具現化を図ることが、2011年度当初の課題となっていると考えた。



第2項 第1回～第4回のねらいと計画

1 第1回 校内研修のねらいと計画

第1回では、教育目標の具現化に向け、3つの力「学び続ける力」「感じる力」「なしとげる力」を身に付けさせるためには、どのような取り組みをしていくことが必要なのか、その方向性を探ることをねらいとした。前回の研修では、勤務校の小中一貫教育のねらいやこれまでの取り組みについて紹介している。そこで、第1回は、さらにどのような教育活動を取り入れていくことで、3つの力を伸ばしていけるかを部会ごとに検討することとした。そのなかでも、勤務校は、今まで小学校から中学校への接続部分である小5～中1の段階での実践を中心に行ってきた経緯があることから、特に中2、3年生の段階における小中一貫教育の実践に焦点を当てることとした。

今回は、3つの部会を5つのWG（ワーキンググループ）に分けて活動を行う。これは、1グループの人数を4～6人程度にすることで、すべての人が活動に関わりを持てるようにするためである。活動では、それぞれの部会が目指す力を身に付けるために、どのような活動が必要と考えられるかを、ブレインストーミングでアイデアを発散させる。それを、KJ法的手法により、分類・整理し、今後の活動の方向性を見定めていく。

その後、部会ごとに活動のふりかえりを行い、活動を通して学んだこと、感じたことを共有する。最後に部会の代表者が、全体を通してのふりかえりを述べ、学びや気づきを分かち合う。具体的には資料2-1のとおりである。

資料2-1. 第1回 実践計画および展開

テーマ：3つの力を身に付けるためには、どのような教育活動をしていったらよいか、その方向性を探ろう

ねらい：各部会（「学び続ける力」部会、「感じる力」部会、「なしとげる力」部会）が目指す力を身に付けさせるためには、どのような取り組みをしていくことが必要なのか、その方向性を探る。

期 日：6月1日（水）

場 所：メディアルーム

持ち物：筆記用具、学校教育指導方針（つくば市）、学校要覧、気楽な心

(1)研修の日程 15:45～17:00

①研修のねらい・日程について 研究主任

②3つの部会を5つのWG（ワーキンググループ）に分ける。

その5つのWGごとにKJ法的手法を使って活動案をまとめ、今後の活動の方向性を探る。

③ふりかえり

部会および全体で（部会代表1名が40秒以内で）

(2)研修の進め方

①今回の研修のねらい・日程について（研究主任）

② KJ法的手法を用いて、5つのWGごとに活動案をまとめる。

研修課題

各部会において、中2、3年生のねらいとする力をつけるためには、どのような授業や活動が考えられるか。それぞれ活動案をできるだけ具体的に書き出し、全体の活動の方向性を見出していこう。

※各部会の2、3年生のねらいとする力と各WGのメンバーは以下のとおりである。

部会名	ねらいとする力	WG名とそのメンバー
「学び続ける力」部会	学ぶことのすばらしさを伝えることができ、生涯にわたって学びを継続することができる。	学び続ける力WG① 学び続ける力WG②
「感じる力」部会	ものや自然、他者から感じ取ったことを表現でき、思ひやりのところをもって行動できる。	道徳・学活WG 総合学習WG
「なしとげる力」部会	達成することの喜びを分かち合い、より良いものをつくりあげていこうとする。	なしとげる力WG

活動のながれ

ア 3つの部会を5つのWGに分けた。

それぞれのWGに分かれて活動する。

イブレインストーミングの手法を用いて、各部会のねらいとする力を身に付けるために、どのような教育活動が考えられるか、できるだけ具体的な活動を付箋紙に書き出す。その際、総合学習のWGは、年間指導計画におけるテーマに沿って、活動案を考えてみる。

(項目「郷土のよさを知ろう」「環境教育」「キャリア教育」「情報教育」)

10分間を目安とする。

ブレインストーミング

(1) 基本的なルール

- ① 善し悪し（できる・できないを含む）を判断しない、② 何を言ってもよい
- ③ 質よりまず量、④ 色々な視点から考える、⑤ アイデアを結びつけてより良くする

このなかのルールで最も大切なのは、①の自分のアイデアでも他者のアイデアでも、善し悪しを判断しないこと。とにかく質より量を意識する。

(2) 進め方

① 付箋紙、A3の紙、ストップウォッチを用意する。そして、進行役を決める。

② 5分間でアイデアを付箋紙に書き込む。（1つの紙に1つのアイデア）

みんなが同じイメージがもてるような具体的な活動案を書く。

例) × 驚きのある授業 → ○ ゲストティーチャーを活用した授業

× とともに学ぶ授業 → ○ グループでの学習

③ 発表する。進行役の左側の人から順に読み上げて、A3の紙に貼っていく。

同じようなアイデアはグループにしておく。

④ 貼られたカードをみながら新たな発想が浮かべば、新たに付箋紙に書き込んでいく。

⑤ 半分の人がパスになったら、再度、2分間、発想の時間を取る。

⑥ 再度、まとめる。（全部で、10分を目標に行う）

ウ ここからは、K J 法的手法でまとめる。

K J 法的手法 (K J 法)

いろいろな情報やデータ、アイデアを、カード (付箋紙) を使ってまとめるための方法である。さまざまなカードの言わんとすることを少しずつ集約することによって、最終的にいくつかの大きなカード群にまとめあげていく。

つまり、K J 法は、下から上に積み上げていく帰納型の方法論といえる。バラバラに出されたカードを、K J 法でいくつかのかたまりにまとめることによって、全体像を把握できるというものである。

(高橋誠著『アイデアが面白いほど出てくる本』中経出版 p. 115-122 より引用)

まずは、付箋 (ラベル) のグループを B 5 の半分の紙にはっていき。そして、そのグループにタイトル (小タイトル) をつける。

どのグループにも属さないものはそのままにする。

* タイトルの付け方 抽象のハシゴを一段高めるようにする。

(例) ・身近な課題について考える活動

＋ ＝ 課題発見の力を高める活動

・「なぜ、どうして」と疑問を抱ける授業

エ 小タイトルの内容が似たものを近くに置くようにして、模造紙に貼り付ける。そして、似た小グループの集まりを丸で囲んで中グループとし、タイトル (中タイトル) をつける。さらにまとまれば、大グループ (大タイトル) をつくる。

オ それらのグループ間の関係を線や矢印でつなぐ。

線や矢印の上に、つながりや関連を表す簡単な言葉 (接続詞など) を書き込むようにするとよい。グループ間には、どのような関係があるだろうか。

カ 部会ごとにふりかえり。

活動を通しての感想や気づき、学びなどについて、ふりかえりシートに記述する。

記述を終えたら、ふりかえりシートを読み合う。

キ 全体でのふりかえり

部会代表 1 名が 40 秒以内で、部会でのふりかえりを受けての発表をする。

2 第2回 校内研修のねらいと計画

第2回では、第1回目の活動案（主に中・小タイトルまたはラベル）から「さらに広げていきたい、深めていきたい」という活動に焦点を当て、より具体的な活動案をつくる。そして、その活動案に優先順位を付け、それを今後の小中一貫教育実践の指針とするという取り組みを行うこととした。

その際、活動案を広げる、深めるための手法として、ブレインライティング法を、活動案に優先順位をつけ、まとめ上げていく手法としてペイオフマトリックス法を活用した。

ブレインライティング法とは、ドイツ人のホリゲルが開発した集団発想法である。アイデア出しに参加するメンバーは、アイデアを書きこんだら、隣のメンバーに渡す。次のメンバーは、先に書いた人の内容を流用したり、発展させたりすることを心がけながら、自分のアイデアを記入していく。また、この手法は、「沈黙のBS（ブレインストーミング）」ということで、個人思考を最大限発揮させられるほか、参加者の地位が違ったり、人前で発言したりするのが苦手という人がいる場合にはより適しているといわれる。孤独でありながら、集団帰属心を強く感じさせる技法である⁽¹⁾。

ペイオフマトリックス法は、出てきたたくさんのアイデアから、どれを選んで実行するかをできるだけ合理的に判断したいときに用いる技法である。判断基準を二つ選んでアイデアを評価し、二軸で可視化して意思決定を促すことができる⁽²⁾。

このようなフレームワークを活用することで、一人ひとりの意見や考えを生かすとともに、合理的で納得が得られるような意見や考えの集約がなされることを目指した。具体的には資料2-2のとおりである。

資料2-2. 第2回 実践計画および展開

テーマ：小中一貫教育の具体的な活動案を考えよう

ねらい：前回の活動の方向性をもとに、具体的な活動案を考え、案を絞り込む。

期 日：6月29日（水）

場 所：メディアルーム

持ち物：事前に配布した資料、筆記用具、オープンマインド、笑顔

(1)研修の日程 15:30～16:45

①研修のねらいと日程について 研究主任 10分

②ブレインライティング法をつかって具体的な活動案を考え出す。30分

ア 進行役を決めたら、ブレインライティングシート（BWシート）のマス目の部分に付箋紙を貼り付ける。

イ 前回の活動案の全体図（模造紙）から、「広げていきたい、深めていきたい」と思う活動案を、主に中・小タイトルまたはラベルから人数分選ぶ。

ウ 選んだタイトルまたはラベルの活動を、BWシートのテーマの部分に記入する。

エ 進行役は、最初の4分間で一番上の行にある付箋紙に、テーマとなっている活動に対して、それを広げるような、または深めるような活動案を書くように伝える。全員で活動案を書き、4分たったら、進行役は左隣の人に用紙を渡すように指示する。

*途中まで書いてある付箋は書きあげてから渡し、まだ書いていない付箋は空欄のままとする。

オ 次の4分間で、右隣の人が書いた1行目の活動案を参考にしながら、各自が2行目に活動案を書きこむ。時間内に書き終わり、なお余裕がある人は、BWシートの一番下の付箋に、新たな活動案を追加する。

進行役は4分たったら、またシートを回すように伝える。

▼ブレインライティングシート（BWシート）

～選んだテーマ～				
前の人のアイデアをさらに深めていきましょう！				
1人目 <4分>				
2人目 <4分>				
3人目 <5分>				
4人目 <5分>				
あらたなアイデアは下に書き込みましょう！				

*上に書かれた活動案が抽象的な場合には参考にしなくてもよい。他のアイデア同士をくっつけて、新たに具体的な活動案を書いてもよい。

カ この作業を人数分繰り返す。ただし、3人目からは5分たったなら、シートを回すようにする。*進行役は、メンバーの状況を見ながら時間を増減してよい。

③ペイオフマトリックス法による分類と活動案の絞り込みをする。 20分

ア 各自BWシートを見て、自分が関心を持った活動案を最低5つ以上選ぶ。

イ 選んだものをメンバーに紹介し、実現可能性と効果のマトリックスシートの該当する位置に、メンバーと相談しながら貼っていく。

*「重要度」「緊急性」など、軸は自分たちで決めてもよい。活動するものを絞り込めるようなものにしたい。

ウ その結果をもとに、優先順位をつけ、今後取り組んでいく活動案を決めていく。

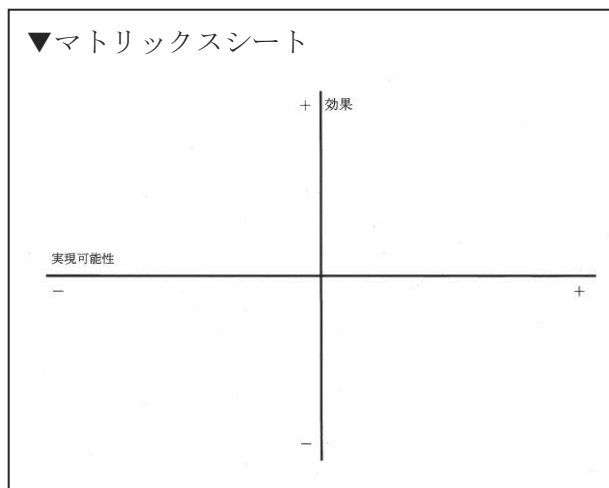
エ 選び出した活動案を模造紙にまとめる。まとめかたは自由。

*次回、それを使って発表する。

④ふりかえり 10分

部会および全体で

(部会代表1名が40秒以内で)



3 第3回 校内研修のねらいと計画

第3回では、前回まで行ってきた研修をもとに、勤務校の小中一貫教育の今後の活動の方向性と具体的な活動案について、部会ごとに報告を行うこととした。このような活動から、教員全員が今後の小中一貫教育への共通理解を深め、さらなる実践が展開されていくことをねらいとする。報告後には、よく分からなかった点やより詳しく知りたい点について質疑を行う時間を設定した。質疑は、お互いが実践者という当事者の立場から、学びを深めることを目的とした。その意味で、どのような質問が望ましいのかを明確にし、そしてルール化した上で、ルールに沿った質疑がなされるように場を設計することとした。具体的には資料2-3のとおりである。

資料2-3. 第3回 実践計画および展開

テーマ：つくばAZUMA学園のこれからの小中一貫教育をともに考えよう

ねらい：これからの活動の方向性と具体的な活動案について報告し合うことによって、本校の小中一貫教育のこれからについて理解を深める。

期 日：7月20日（水）

場 所：メディアルーム

持ち物：研修資料、発表の模造紙、筆記用具、マイカップ

(1)研修の日程 15:45～16:35

①研修のねらい・日程と発表準備 10分を目安に

②部会ごとに発表する。 15分 *一つの部会に付き3分以内

<順番>

学び続ける力部会→感じる力部会（道徳・学活WG）→感じる力部会（総合WG）

→なしとげる力部会

③ひとつの部会の発表が終わるごとに、質疑の時間とする。 20分

ひとつの部会に付き5分以内

④まとめ 研究主任 5分

(2)研修の進め方

①今回の研修のねらいについて（研究主任）

②各部会で目指す力を育むために考えた取組を発表する。

発表者は代表者でも、複数名での発表でもよい。自由に！

3分以内で行う。2分で1鈴、3分で2鈴のベルになる。

③ひとつの部会の発表が終わるごとに、質疑の時間とする。

質問は30秒以内 返答は原則1分以内

質問以外は一切してはいけない。（ただし、よい点の指摘やプラスの感想はよい）

以下の質問のルールを必ず守ってください。

質問のルール

- ・ 分かりにくかった点や理解できなかった点に対する「質問」（学習者としての質問）
- ・ 判断や意見の入らない素直な「質問」ゆえに短い「質問」（評論家はいない）
- ・ 前の質問とこたえを受けて、それに関連するつながりのある「質問」（深める質問）
- ・ 自分もともに取り組むという意識を持った「質問」（当事者の視点）
- ・ 1回の質問では1つの内容を！（わかりやすい質問）
- ・ 「どうしたらできるか」など前向きの質問（未来・可能性を生み出す質問）
- ・ いい点の「指摘」やプラスの「感想」はO. K.（大歓迎）

*聞いている側が、問題があると思った点については、質問のかたちに変えて指摘をしてみる。指摘された側が、自分で気づくというところに学びがある。そのような意味で、質問のかたちの指摘も「学びの質問」といえる。

「それでもなお」という方は、研修終了後に個別にどうぞ（笑）

上記のルールは、下記を参考に作成

（参考）いい質問とは？ 吉田新一郎著『会議の技法』中公新書 p.167

- ・ 相手を非難しない質問 ・ 他の人も聞きたい質問 ・ 聞かれる人に発見のある質問
- ・ 掘り下げる質問 ・ 考えさせる質問 ・ わかりやすい質問
- ・ 流れを止めない質問 ・ ちょっとずつ水をやるような質問
- ・ 背景を知ることができる質問 ・ 質問される側を配慮した質問
- ・ 第三者にもわかる質問 ・ 本音を聞き出せる質問 ・ いろいろ答えたいくなる質問
- ・ 答えることがうれしくなる質問 ・ 発想の転換を可能にする質問

4 第4回 校内研修のねらいと計画

第4回は、つくば市次世代キャリア教育カリキュラムの作成を行うこととした。

つくば市では、来年度（平成24年度）より小中一貫教育の取り組みとして、つくば市次世代キャリア教育カリキュラムに基づく教育活動がスタートする。そこで、今回の研修では、茨城県教育研修センターから指導主事の先生をお迎えし、キャリア教育についての講義をいただき、それについての理解を深めた上で、つくば市次世代キャリア教育カリキュラムの作成を行うこととした。

つくば市次世代キャリア教育カリキュラムは、小学校1年生から中学校3年生まで一貫したカリキュラムになっている。また、そのカリキュラムは、市内の小中学校において多くの学校での実践が望まれる「コア単元」と、各学校・学年の状況に応じて、選択・実践する「サテライト単元」に分かれている。（右図参照）

▼次世代キャリア教育カリキュラム

カリキュラム構成一覧				
学年	コア単元	サテライト単元	研修のねらい	研修の目標
小学1年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
小学2年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
小学3年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
小学4年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
小学5年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
小学6年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
小学7年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
小学8年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
小学9年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
小学10年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
小学11年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
小学12年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
中学1年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
中学2年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る
中学3年生	「自分探し」の楽しさを知る	「職業」の多様性を知る	自己探求の楽しさを知る	職業の多様性を知る

本研修は、そのコア単元の中学2年生の内容について、単元計画の作成を試みる。

まずは、キャリア教育における4つの領域ごとに4つのグループに分かれる。そして、その領域におけるコア単元のテーマに沿って、それぞれの領域で目指す能力の育成のために必要な取り組みを、ブレインストーミングで発散、KJ法的手法で整理する。次に、整理した取り組みを、系統立てて並べることで、単元計画の素案とする。ここでも、一人ひとりのメンバーの考えをつなぎ合わせて、単元計画案というひとつのものにまとめあげていけるような研修プログラムを設計した。

具体的には、資料2-4のとおりである。

資料2-4. 第4回 実践計画および展開

テーマ：つくば市次世代キャリア教育カリキュラムの単元計画をつくろう

ねらい：来年度からはじまる次世代キャリア教育カリキュラムにおけるコア単元について、その単元計画案（5時間程度、中学2年生を対象）を作成し、次年度に役立てる。

期 日：7月22日（金）

場 所：メディアルーム

持ち物：配布資料、学校教育指導方針（つくば市）、筆記用具

(1)研修の日程 13:00～16:00

①講義「キャリア教育と総合的な学習の時間」 茨城県教育研修センター指導主事

②つくば市次世代キャリア教育カリキュラムにおけるコア単元の単元計画案の作成
4つの領域に分かれて活動

～休憩10分～

③領域ごとに発表（発表3分、質疑2分）

④ふりかえり

(2)研修の進め方

*ここからは、講義後の研修の部分についてのみ記載

①今回の研修の目的について（研究主任）

②各グループに分かれて、それぞれの領域の能力を高めるための取り組みを考え出す。

※以下のグループに分かれて活動する。

4領域	人間関係形成能力	情報活用能力	将来設計能力	意思決定能力
テーマ (コア単元名)	コミュニケーションスキル	仕事人から学ぼう	進路について	自分とは？
メンバー	*メンバーは学年縦割りで、教科が重ならないように考えて、それぞれの領域ごとに分けた。			

考える際のポイント

- (1) 全教育活動で取り組みを考える。(特定の教科や領域で行うものではない。)
- (2) 4領域8能力の「8つの能力」を育むという視点で教育活動を考える。下記資料参照

領域	領域説明	能力説明	中学校	コア単元	サテライト単元
人間関係形成能力	他者の個性を尊重し、自己の個性を発揮しながら、様々な人々とコミュニケーションを図り、協力・共同し、ともに取り組む。	<p>【自他の理解能力】 自己理解を深め、他者の多様な個性を理解し、互いに認め合うことを大切にして行動していく能力</p> <p>【コミュニケーション能力】 多様な集団・組織の中で、コミュニケーションや豊かな人間関係を築きながら、自己の成長を果たしていく能力</p>	<p>・自分の良さや個性が分かり、他者の良さや感情を理解し尊重する。 ・自分の言動が相手や他者に及ぼす影響が分かる。 ・自分の悩みを話せる人を持つ。</p> <p>・他者に配慮しながら、積極的に人間関係を築こうとする。 ・人間関係の大切さを理解し、コミュニケーションスキルの基礎を習得する。 ・リーダーとフォロアーの立場を理解し、チームを組んで互いに支え合いながら仕事をすすめる。 ・新しい環境や人間関係に適応する。</p>	コミュニケーションスキル	<p>○みんななかながやく学校にしよう ○友達・先輩との絆を深めよう ○リーダーとフォロアーって? ○ディベートをしよう</p>
情報活用能力	学ぶこと・働くことの意義や役割及びその多様性を理解し、幅広く情報を活用して、自己の選択や行き方の選択に生かす。	<p>【情報収集・探索能力】 進路や職業に関する様々な情報を収集・探索するとともに、必要な情報を選択・活用し、自己の進路や行き方を考えていく能力</p> <p>【職業理解能力】 様々な体験等を通して、学校で学ぶことと社会・職業生活との関連や、今しなければならぬことなどを理解していく能力</p>	<p>・産業・経済等の変化に伴う職業や仕事の変化のあらましを理解する。 ・上級学校・学科等の種類や特徴及び職業に求められる資格や学習の根拠が分かる。 ・生き方や進路に関する情報を、様々なメディアを通して調査・整理し活用する。 ・必要に応じ、獲得した情報に創意工夫を加え、提示、発表、発信する。</p> <p>・将来の職業生活との関連の中で、今の学習の必要性や大切さを理解する。 ・体験等を通して、勤労の意義や働く人々の様々な思いが分かる。 ・係・委員会活動や職場体験等で得たことを、以後の学習や選択に生かす。</p>	仕事人から学ぼう	<p>○職場体験をしよう ○社会貢献活動って何? ○世の中の動向は? ○NIE 新聞を使って ○資源や環境について考えよう</p>
将来設計能力	夢や希望を持って将来の生き方や生活を考え、社会の現実を踏まえながら、前向きに自己の将来を設計する。	<p>【役割把握・認識能力】 自分の役割やその進め方、よりよい集団活動のための役割分担やその方法等が分かる。 ・日常生活や学習と将来の生き方との関係を理解する。 ・様々な職業の社会的役割や意義を理解し、自己の生き方を考える。</p> <p>【計画実行能力】 目標とすべき将来の生き方や進路を考え、それを実現するための進路計画を立て、実際の選択行動等で実行していく能力</p>	<p>・自分の役割やその進め方、よりよい集団活動のための役割分担やその方法等が分かる。 ・日常生活や学習と将来の生き方との関係を理解する。 ・様々な職業の社会的役割や意義を理解し、自己の生き方を考える。</p> <p>・将来の夢や職業を思い描き、自分にふさわしい職業や仕事への関心・意欲を高める。 ・進路計画を立てる意義や方法を理解し、自分の目指すべき将来を暫定的に計画する。 ・将来の進路希望に基づいて当面の目標を立て、その達成に向けて努力する。</p>	進路について	<p>○学級・部活・学校のために ○中学生活ど真ん中・折り返し ○運動者社会・買い物難民に向けて</p>
意思決定能力	自らの意思と責任でよりよい選択・決定を行うとともに、その過程での課題や葛藤に積極的に取り組み克服する。	<p>【選択能力】 様々な選択肢について比較検討したり、葛藤を克服したりして、主体的に判断し、自らにふさわしい選択・決定を行っていく能力</p> <p>【課題解決能力】 意思決定に伴う責任を受け入れ、選択結果に適応するとともに、希望する進路の実現に向け、自ら課題を設定してその解決に取り組む能力</p>	<p>・自己の個性や興味・関心に基づいて、よりよい選択をしようとする。 ・選択の意味や判断・決定の過程、結果には責任が伴うことなどを理解する。 ・教師や保護者と相談しながら、当面の進路を選択し、その結果を受け入れる。</p> <p>・学習や進路選択の過程を振り返り、次の選択場面に生かす。 ・よりよい生活や学習、進路や生き方等を目指して自ら課題を見出し、いくことの大切さを理解する。 ・課題に積極的に取り組み、主体的に解決していくこととする。</p>	自分とは?(自己理解)	<p>○世の中に潜んでいる危機 ○運動と心の栄養 ○ボランティア活動をしよう</p>

- (3) 家庭との連携もふくめて考えたい。

活動の流れ

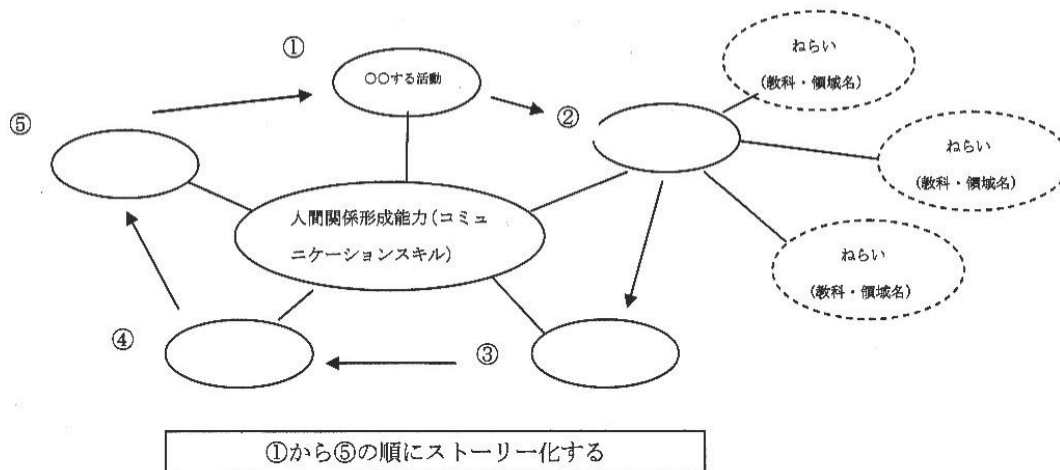
(例) 人間関係形成能力 (コミュニケーションスキル) を身につけるために、どのような活動が考えられるだろうか。

- ア 模造紙の中央に「身につけたい能力(テーマ)」を書き込む。
- イ どのような活動が考えられるかを付箋紙に書き出す (ブレインストーミング5分)
- ウ それぞれの活動を紹介し合い、似た者同士はグループにする。グループにできないものはそのままにする。活動案が少ない場合は、さらにブレインストーミングを行う。

エ グループにしたものをB6の紙に貼り直し、「〇〇する活動」というタイトルを付ける。

オ それら全体を見て、どのような順番で活動を進めていったらよいか考え、番号を振り、下図のように並べて、その順に矢印をかく。

*発表の際には、それをストーリーにして話す。



時間に余裕がある場合には…

カ タイトルを付けた紙の外側に、どのような教科・領域で、どんな活動ができるかを書き足していく。「ねらい(教科・領域名)」を記述。

③領域ごとに発表（発表3分、質疑2分）

<発表順>

「コミュニケーションスキル」グループ→「仕事人から学ぼう」グループ
→「進路について」グループ→「自分とは？」グループ

④ふりかえり

第2節 学年課題の解決を主題とした校内研修計画

第1項 主題設定の意図

2011年度校内研修の第5回以降の研修では、学年単位で学年課題の解決に取り組むことを主題として計画を立てた。日常的な教育実践と各学年の実践過程の共有を通して、学校全体の教育活動の改善・向上を目指していくこととした。そこでは、学年の課題や一人ひとりの教員のもつ課題を、学年全体の課題として捉え、学年全体（組織）で課題解決に取り組んでいく。そして、学年として「どんな生徒を育てたいか」というビジョンの共有と、「行動から学ぶ、学びから行動する」という観点からの実践とそのふりかえりを重視した活動を展開していきたい。

このような学年を単位に組織としての活動を目指す背景には、筆者が抱くいくつかの問題意識と理由がある。

1つ目は、「不登校生徒や指導が困難な生徒の問題を特定の教員に任せすぎではないだろうか」という問題意識である。生徒指導部会や不登校対策委員会など、学校全体で情報を共有し、指導・支援方針を決定していく仕組みはあるものの、実際の指導・支援の場面においては、担任など特定の教員のみが関わっているのが現状のように感じる。特定の教員のみが、指導・支援することの限界はないのだろうか。また、そのような対応が生徒にとって最大の教育効果をもたらえるのだろうか。

2つ目は、「教員は、教科指導、生徒指導に関するより効果的な指導の在り方や日常の教育課題の解決方法を、いつ、どのようにして学んでいるのだろうか」というものである。平成18年7月11日の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、「教員の多忙化と同僚性の希薄化」について述べられている⁽³⁾。そこでは、教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教師間の学び合いや支え合い、協働する力が重要であるが、昨今、教師の間には学校は一つの組織体であるという認識が希薄になっていることが多かったり、学校の小規模化を背景に、学年主任等が他の教員を指導する機能が低下するなど、学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていないことを問題としている。ここでの指摘のように、学校での学びの場が失われつつあるのではないだろうか。

筆者が初任者のころは、「先輩の教員に教えを請う」、「学習指導・生活指導の場面をともにする」という「見て学ぶ」、「真似る」というかたちで学んできた部分が多かったという記憶がある。（他にもさまざまな学び方はあると思うが）現在、そのようなかたちでの学

びはあまり見られなくなってきたような気がする。しかし、若手教員は学ぼうとしないのかといえば、私が見る限り、そのようには感じられない。だからこそ、ともに学ぶ機会やその仕組みを構築することに価値があると考ええる。

3つ目は、組織の特性上の理由からである。中学校の組織を考えたとき、学年単位の方が、生徒の実態や課題を捉えやすいという点があげられる。また、学年には、教科や教職経験の異なる教員が集まっていることから、多様な視点で物事を捉えることができ、新たな知を生み出すことができる可能性が高まる。なぜならば、多様な視点からなされる話し合いは、問題の本質に迫るものや新たな気づきを得られるものであることが多いと考えられるからである。

最後は、研修の運営上のことであるが、学年一人ひとりの教員が、学年全体の課題を自分自身の課題として捉え、考え、意見を述べ合うのに適した人数は4～8人といわれており⁽⁴⁾、学年の人数はそれに見合っているという点があげられる。

以上をふまえ、5回目以降の研修では、学年全体での課題解決に取り組んでいくこととする。

第2項 第1回～第4回のねらいと計画

1 第1回 校内研修のねらいと計画

本主題の第1回では、教員からみた生徒の実態や、アンケート結果から得られた生徒の実態などをもとに、各学年の生徒の抱える問題の全体像を明らかにすることをねらいとした。

研修前に生徒に対して行った生活・学習に関するアンケートの結果や体力テストの結果、相互授業参観時に教員が見取った生徒の実態など、実態調査に基づくデータと、教員が普段感じている生徒の実態をもとに、KJ法的手法を用いて生徒の問題をまとめ、構造化して問題の全体像をつかんでいくこととした。

今回、生徒の問題に注目したのは、「生徒の問題＝教員の課題」と考えたからである。例えば、生徒が「教科への興味・関心が低い」という問題を抱いていれば、教員は「教科への興味・関心をいかにして高めるか」ということが課題となる。「なぜ教科への興味・関心が低いのか」、その原因を探り、仮説を立てた上で、実践・検証していくことが教員に求められていることになる。そのように考え、生徒の問題を明確にすることが、教員の課題の明確化につながり、目指すべき方向が見定まっていくものとする。

具体的には資料2-5のとおりである。

資料2-5. 第5回 実践計画および展開

テーマ：学年の問題の全体像をつかもう

ねらい：教員からみた生徒の実態や、アンケートの結果からみた生徒の実態などをもとに、各学年の生徒の抱える問題の全体像を明らかにする。

期 日：8月5日（金）

場 所：メディアルーム

持ち物：生活・学習アンケート、筆記用具、マイカップ

その他、学年の生徒の実態を知る上で参考となるものがあれば…

会場設営：第2学年 *研修グッズ、飲み物とお菓子を運ぶのを手伝ってください。

(1) 研修の日程

第Ⅰ部 9:00～10:20

①研修のねらい・日程について 研究主任

②学年ごとに生徒の問題の洗い出し

③KJ法的手法によるまとめ

～休憩 10:20～10:30～

第Ⅱ部 10:30～11:30

④発表の打ち合わせと、学年でこのあと考えていきたい問題（小タイトルまたは中タイトル）を1～3個、仮にあげる。

⑤学年ごとに発表 1学年→2学年→3学年の順 発表3分、質疑5分程度

⑥ふりかえり 5分

学年および全体で（学年代表1名が40秒以内で発表）

(2) 研修の進め方

①今回の研修の目的について（研究主任）

②各学年に分かれる。1つのテーブルを全員で囲む。生徒の問題の洗い出しをする。

ア 進行役、記録係（付箋の記入）、時計係（時間調整）を決める。

イ 生活アンケートからわかる学年の生徒の傾向について（3分以内、生徒指導担当）

ウ 学習アンケートからわかる学年の生徒の傾向について（3分以内、学習指導担当）

*体力テストの結果なども参考にする。

エ 生活、学習アンケートの結果および授業参観時における生徒の実態をもとに、学年の生徒の問題を付箋紙(黄色)に書きだす。

オ 教員からみたふだんの生活・学習時の生徒の問題を付箋紙(青色)に書きだす。

各教科からの問題（理科なら「考察ができていない」、教科以外の領域における問題（学級活動なら「話し合い活動がうまく展開しない」）や特別な支援を必要とする生徒に関する問題なども大切なことかも…

*このとき、以下のルールを守って問題を出し合うようにする。

問題を出し合う場でのルール

No.	ルール	役割
1	問題を述べる際はできるだけ簡潔に！ 1分以内が原則	時計係
2	発言の機会を平等にもつ	発言の機会が少ない人を指名（進行係） 研修テーマに対して積極的にかかわろうとする。（メンバー全員）
3	発言した問題に対して、善し悪しを判断しない。 質問をして発言内容を明確にするのはO.K. 「なぜそれが問題だと思ったのですか」	発言者に対しては、質問のルールに沿った質問のみをするように心がけさせる。 （進行係）
4	問題をメンバーが把握できたら要約して付箋に記入 ラベルの意味を全員が分かるようにする。	記録係
5	話し合いの過程自体を、ときどきふりかえる。 「話し合いはうまくいっていますか」 「話し合いの雰囲気はいかがですか」 「異なる視点からみた問題はありますか」	進行係
6	アイデアが出なくなった時は、各自付箋に書き出してみるとか、ペアになって相談する時間をつくるとよい	進行係が適宜行う
7	どうしても煮詰まった場合は、飲食タイム フリートークから生まれるものもある それでもダメなときは笑う	進行役やメンバー

③問題をKJ法的手法で整理する。

ア 問題を付箋紙（ラベル）に書き出す。1つのラベルに1つのことを書く。書く内容は、全員同じ意味にとれるように、抽象的な表現は避け、できるだけ具体的で明確な文章にして書くこと。

（例）「落ち着きがない」→「私語の多い生徒が数名見られる」

イ 小グループ化する。

内容が近い（共通した、類似した内容のもの）と感じられるラベルを寄せ集める。

2～3枚以下が適切、5枚以上まとめないのが望ましい。

どのグループにも属さないものはそのままにする。そして、小タイトルをつける。

タイトルは具体的な文章で、物（事）の本質をつかみ出し、共通のものを抜き出す。

抽象のハシゴを一段高めるようにする。

（例）タイトルの付け方

ラベル

- ・他の人が何を思っているか考えられる。
- ・友達の気持ちを考えてあげられる。

よいタイトル

「相手の考えや気持ちを理解する」

不適切なタイトル

- ・人権感覚を身に付ける。（飛躍しすぎ。標語的で抽象的すぎる）
- ・他の人が何を思っているかを考え、友達の気持ちを考えてあげられる。（足し算）
- ・人の心を理解することが大切だ。（思いこみ、見出しをつくる人の意見）
- ・他者理解（目次的、分類項目になっている）
- ・友達のこころを思いやるようにしよう。（注意や決意、目標になっている）
- ・友達の話に耳を傾ければ、人の心を理解できる。（原因－結果になっている）

村川雅弘編(2010)『「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる 学校を変える』

教育開発研究所 p. 110 より引用

ウ 中グループ化する。

小タイトルをもとに、どのグループにも属さないものも含めてグループ化。中タイトルをつける。

エ 構造化する。

模造紙に中タイトル、小タイトルのグループラベル、どこにも属さないラベルをどう配置したら見やすく、論理的にも理解しやすいかを考え、置いていく。大グループにまとめたり、お互いの関係性を矢印等で示したりする。

(－：関係あり、…：弱い関係、→：原因・結果、←→互いに因果的、⇔反対・対立)

オ 構造化したものをみながら、今日のテーマ（学年の問題の全体像）についてストーリー化する。

④学年ごとに発表する。（発表3分、質疑5分程度）

*今後、考えていきたい問題（小・中タイトルまたはラベル）を1～3個選ぶ。選ぶ際には、学年の生徒の問題の大本となっている要素に焦点を当てるようにするとよい。

⑤ふりかえり *学年および全体で（最後に、学年代表1名が40秒以内で発表）

2 第2回 校内研修のねらいと計画

第2回は、前回の学年の問題をもとに、まず「どのような生徒を育てたいか」という共有ビジョンを構築する。共有ビジョンとは、組織のなかのすべての人々が共通したイメージを持つことで、メンバー全員が選んだ未来像や目標に向かって自己啓発を進める組織環境を作り出そうというものである。(第1章第3節第1項参照)そして、それをもとに学年全体で組織的、協働的に取り組む課題を決めていく。その際には、問題を深く掘り下げ、本質的で解決可能な課題を設定することが大切となる。

ちなみに、ここでの問題とは目標と現状とのギャップであり、課題とは達成すべき事柄のことである。その点で、課題は目標と同じ意味と解すべきものといえる⁽⁵⁾。ただし、研修時には、この2つの言葉は、あえて使い分けることはしていない。また、ビジョンという言葉も、教員はふだん使い慣れていないので、今回は目的という言葉を用いた。

なお、今回の研修では、はじめに共有ビジョンを構築するわけだが、どのようにして構築していくかが課題となる。

そこで本研修では、学年の問題をもとに、問題が解決された時の「生徒の望ましい姿」をビジョンとしたい。しかし、「生徒の望ましい姿」を短時間で共有するのは困難であると考える。そこで、「その問題解決は何のために(どのような生徒の姿を目指して)取り組むのか」という目的(=学校の教育目標との関連でみたときの教育的なねらい)を明らかにした上で、その目的に対して、学年のメンバーが「うれしい、ワクワクする」、「取り組む価値がある」という感情や価値観が共有できているかを確認し、その条件にあてはまる目的を共有ビジョンとすることとした。(当てはまらない場合は、当てはまるまで目的をつくり直す。)

ところで、なぜ「うれしい、ワクワクする」という感情を共有するのか。小阪は、人はメカニズムとして「不快」を本能的に避け、「快」を本能的に求めるという。しかも、「快」とつながれば、脳は活性化し、スゴイ力を発揮する。ゆえに、常に仕事と「快」を結びつけることは大切である⁽⁶⁾と述べる。例えば、高齢者に「携帯電話のメールの使い方を覚えなさい」といっても覚えるのに時間がかかるが、「メールを使えると毎日お孫さんとメールのやり取りができますよ」と「快」の感情と結びつければ、短い時間で覚えようとする。こういったことが「うれしい、ワクワクする」の効果といえる。

また、「取り組む価値がある」とはどういうことか。それは、目的が達成された状態が、生徒、教員さらには組織(ここでは学年や学校)の3者にとってメリットがあるというこ

とであると捉える。目的が、3者にとって、WIN-WINの関係にあるときに、教員は価値があると感じるのではないだろうか。さらに付け加えれば、3者にとってよいというものではなければ、生徒と教員（全体）が一体となって目的の達成に向かうことはなく、目的は達成されにくいであろうと思われる。以上をふまえ、本研修における共有ビジョンとは、『「快」や「価値がある」といった感情を伴うメンバー共通の目的』と捉えて実践する。

研修では、まず以下の資料にある「よい問題チェックリスト」を参考に問題を選ぶ。そして、その問題を解決する目的を考え、それがビジョンとして望ましいかを検討する。その後、「たての質問」と「よこの質問」を活用して、問題の掘り下げによる課題設定とその解決策を探る。最後に、その結果を学年ごとに発表し、活動のふりかえりを行うこととする。具体的には資料2-6のとおりである。

資料2-6. 第6回 実践計画および展開

テーマ：問題解決の目的を明らかにするとともに、課題の設定をしよう

ねらい：問題解決の目的を共有し、学年の問題のさらなる明確化（課題の設定）と課題解決に向けての具体的な方法について検討する。

期 日：8月12日（金）

場 所：メディアルーム

持ち物：前回用いた模造紙、研修資料、筆記用具、マイカップ

会場設営：第3学年

*研修グッズ、飲み物とお菓子を運ぶのを手伝ってください。

(1) 研修の日程

第Ⅰ部 9:00～10:20

- ①研修のねらい、日程と方法について 研究主任
- ②問題を選び、その問題を解決する目的を明らかにする。
- ③問題を掘り下げて、課題を明確にする。（課題の設定）

～休憩 10:20～10:30～

第Ⅱ部 10:30～11:30

- ④課題解決の方法を検討する。
- ⑤学年ごとに発表 2学年→3学年→1学年（発表3分、質疑5分程度）

⑥ふりかえり *学年および全体で（学年代表1名が40秒以内で）

(2) 研修の進め方

①研修のねらい、日程と方法について 研究主任

②問題を選び（前回ある程度選んである）、その問題の解決を目指す目的を明らかにする。

まず、学年の問題を解決する目的をお互いに考える。つまり、「これから行う問題の解決は何のために（どのような生徒の姿を目指して）取り組むのか」という目的を明らかにする。そのとき、その目的は次の2点を満たすものであることが望ましい。それは、学年のメンバーにとって、目的が①「うれしい、ワクワクする」、②「取り組む価値がある」と思えるものになっているということである。そのためには、私たちがどうしても解決したい問題、解決が私たちの学びにつながる問題や生徒にとっても私たちにとってもメリットのある問題を選ぶことが大切である。

また、下のチェックリストに数多く当てはまる問題を選ぶことも大切です。

(参考) よい問題チェックリスト

すべてに当てはまる必要はないが、多くの項目であてはまるのが望ましい。

No.	項目	チェック欄
1	問題を解決できる可能性がある程度高い	
2	評価ができる（評価の方法が思いつく、評価が明確である）	
3	問題解決への意欲・やる気がわく	
4	生徒にとっても教師にとっても役立つ、価値がある （お互い「やってよかった」というWIN-WINの関係）	
5	チーム内にその問題に精通している人がいる または、学習しようという人がいる	
6	緊急かつ重要な問題である （学校の場合には、緊急ではないが重要な問題がよいかも）	
7	チームで取り組むことで相乗効果が得られる （アイデアや知恵出し、実践、評価などにおいて協力できる）	
8	解決策がいろいろ考えられる問題	

③問題を掘り下げて解決可能な課題にする。(模造紙使用、発表で使います)

問題をより明確にして、具体的で解決可能な課題にまで落とし込む。

ここでは、諏訪良武著『いちばんシンプルな問題解決の方法』ダイヤモンド社で述べられている方法を参考に、課題解決に取り組むこととする。

(1)まずは問題を「たて」に深く掘り下げる。〈たての質問〉

「その問題が生じている原因を1つあげてください」

「なぜなぜ5回」をキーワードに問題を掘り下げていく。

たての質問は、解決策が見えてきた時、または解決策がない時に終了する。

(2)解決策を「よこ」に広げる。〈よこの質問〉

「たての質問ででてきた原因が解決できると、すべての問題が解決できますか」

*できない場合はさらに横に広げていく

このようにしてつくったツリーから具体的な解決策を考える。

また、ツリーには、次の印をつける。

◎：解決できる原因、△：疑わしき原因、×：私たちでは解決できない原因

そして、◎がついたもののなかで大きな効果が得られそうなもの、評価がきちんとできるものを選ぶ。(優先順位をつける) 優先順位をつける際には、前の研修で行ったマトリクス法を活用する。優先順位を決める時の評価規準としては、①重要度、②緊急度、③効果度、④実現可能性などがある。なかでも、効果度と実現可能性の高いものを優先させるのが、ベストな方法である。

このようにして解決できる原因を、解決が可能な課題として設定し、この課題の解決を図っていく。

④課題解決の方法を検討する。

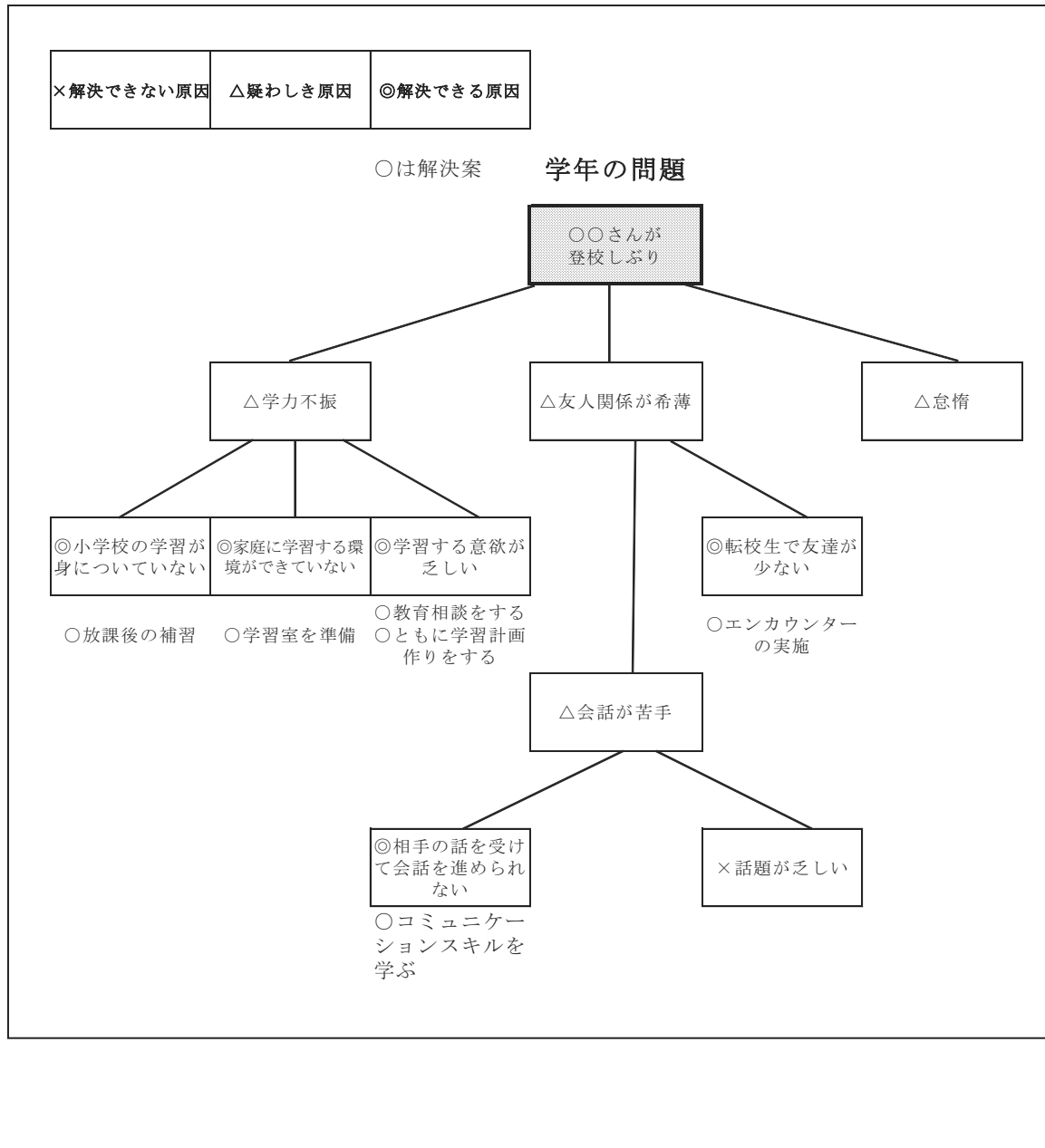
⑤学年ごとに発表 2学年→3学年→1学年(発表3分、質疑5分程度)

⑥ふりかえり

学年および全体で(学年代表1名が40秒以内で)

▼ (例) 問題解決のツリーの例

※筆者が問題を想定して作成した



3 第3回 校内研修のねらいと計画

第3回は、前回、解決可能な状態まで掘り下げた課題の解決に向けて、具体的で達成可能な目標を立て、その評価方法と実践に向けての計画づくり、役割分担を決めていく。目標は評価と一体とし、目標は①明確である (Specific) ②測れる (Measurable) ③努力すれば実現できる (Attainable) ④結果志向である (Result-oriented) ⑤タイムラインが示されている (Time-bound) の5つの条件を満たすものが理想といえる⁽⁷⁾。

評価は、できるだけ数値化できるものや、実践者が手応えを感じられるものとする。

また、目標は「できればこうしたい」という希望の目標 (BETTERの目標) と「これは絶対に実現したい」という最低限の目標 (MUSTの目標) の2つを立てておく。こうすることで、最低限の目標は達成できる可能性が高まり、それを達成した時の喜びが次の活動への内発的意欲づけになると期待できる。

研修では、ストーリー法などを活用して、メンバー全員で取り組みについて考えられるようにした。さらに、学年が協働で課題解決にあたるように、すべてのメンバーが何らかの役割を担い、課題解決に関われるように役割分担をする。具体的には、資料2-7のとおりである。

資料2-7. 第7回 実践計画および展開

テーマ：課題解決に向けての実践計画を立てよう

ねらい：学年課題の解決に向けて、具体的で達成可能な目標を立て、その評価方法、計画づくり、役割分担を決めていく。

期 日：8月22日 (月)

場 所：メディアルーム

持ち物：前回用いた模造紙、研修資料、筆記用具、マイカップ、パソコン (学年1台)

会場設営：第1学年

(1) 研修の日程

第I部 9:00～10:10

①研修のねらいと方法、今後の研修について 研究主任

②課題解決の目標・評価・計画づくりと役割分担

前回の研修で行った解決可能な課題に対しての目標を定める。

そして、課題解決に向けての計画づくりと役割分担を行う。

- ・ 目標は①明確である (Specific) ②測れる (Measurable) ③努力すれば実現できる (Attainable) ④結果志向である (Result-oriented) ⑤タイムラインが示されている (Time-bound) の5つの条件を満たすものが望ましい。
- ・ 評価は、できるだけ数値化できるものや、実践者が手応えを感じられるものとする。また、目標は、「できればこうしたい」という希望の目標 (BETTERの目標) と「これは絶対に実現したい」という最低限の目標 (MUSTの目標) の2つを立てておくといよい。上の2つをA基準、B基準としてもよい。
- ・ 一人一役の役割分担をする。課題に対して、全員が何らかの役割を担うこと。計画づくりにおいては、以下の2つの方法を参考に行うといよい。

A. ストーリー法

ストーリー法は、アイデアを出し、それをストーリーに沿って並べるという簡単な方法である。ストーリー法で活動の流れを決めておけば、その流れに従って活動していけばよく、活動に集中ができる。活動すべきことを付箋紙に1つずつ書き出し、それを貼っていくことで簡単に作成できる⁽⁸⁾。

- (1)ブレインストーミングで、活動に向けてやるべきことを、付箋紙1枚に1つずつ書きだす。
- (2)それを「主な活動の流れ」のところの時系列で並べていく。
- (3)その後、「だれが、どこで、いつまでに」と「何を」の欄に、同じく付箋紙に書いたものを貼っていく。

*流れの変更等があれば、付箋をはがして貼り直せばよく、追加や削除も容易にできるメリットがある。

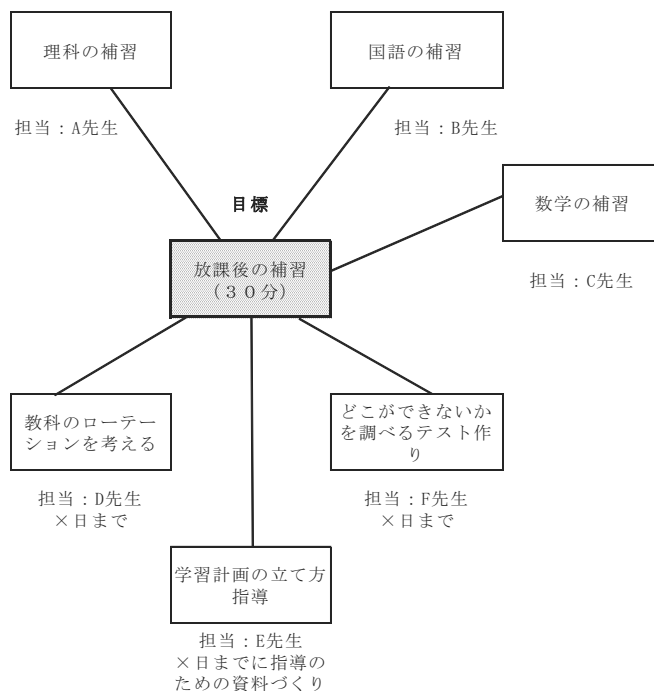
主な活動の流れ	だれが、どこで、いつまでに	何を (補足や詳細)
<p>The diagram shows a flow of activity. In the 'main activity flow' column, there are two empty rectangular boxes. The top box has a downward-pointing arrow below it. A horizontal arrow points from the right side of the top box to the left side of the first box in the 'who, where, when' column. Another horizontal arrow points from the right side of the first box in the 'who, where, when' column to the left side of the first box in the 'what' column.</p>	<p>The diagram shows a single empty rectangular box in the 'who, where, when' column, which is the first box in the row.</p>	<p>The diagram shows a single empty rectangular box in the 'what' column, which is the first box in the row.</p>

<参考>授業実践の場合には、以下の項目にすれば活動案もつくれる。

学習活動・内容（学習形態）	指導上の留意点・評価
<div style="border: 1px solid black; width: 250px; height: 30px; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; width: 250px; height: 30px;"></div>	<div style="border: 1px solid black; width: 250px; height: 30px;"></div>

B. 以下の図のように、活動内容を中心に書いて、それに対して必要な作業を書き出し、放射線状に貼っていく。その下に、担当者名、期日など必要事項を書き込んでいく。

▼前回の研修で例とした「登校しぶり」の生徒に対する「放課後の補習活動」の例



(1)、(2)の活動とも、学年の力を結集して作業にあたるようにしたい。特定の人に「おまかせ」にならないように、どちらかの方法でチャレンジしてみる。

～休憩 10:10～10:20～ *レポートの職員数、印刷する

第II部 10:20～11:00

③学年ごとに発表 3学年→1学年→2学年の順 *発表3分、質疑5分程度

④ふりかえり *学年および全体で (学年代表1名が40秒以内で)

4 第4回 校内研修のねらいと計画

第4回は、各学年で実践したことのふりかえりを行う。各学年の実践をもとに、相互に学び合うとともに、次の改善策の実行に向けての準備の時間としたい。

ここでは、KPT法という手法を用いて、まずは各学年で実践のふりかえりを行う。KPTは、それぞれKeep、Problem、Tryの頭文字で、それまでの活動を、それぞれ、良かったので次もやりたいこと（Keep）、問題だったので次はやめたいこと（Problem）、次にやってみたいこと（Try）の3つの軸で整理する方法である。この手法の主な特徴は、①シンプルで分かりやすく理解しやすいこと、②アナログ的で親しみやすく、参加しやすいこと、③「見える化」されているので、外部の人でも状況が分かりやすいことがあげられる⁹⁾。

さらに筆者は、KPTで実践を振り返る中で、その過程で得られた教訓や成功法則を文章化し、教員の学びにしたいと考えた。そこで、今回はKPTに教訓を書き加えることにした。具体的には資料2-8のとおりである。

資料2-8. 第8回 実践計画および展開

テーマ：実践をふりかえろう

ねらい：自分たちが実践したことをふりかえることで、そこから新たな学びを得るとともに、実践上の課題を明らかにしてつぎの改善のための準備をする。

期 日：8月22日（月）

場 所：メディアルーム

持ち物：実践レポート（計画を表面、実践を裏面の両面印刷、職員の人数分印刷して持参）、研修資料、筆記用具、マイカップ

会場設営：第2学年 *飲み物とお菓子を運ぶのを手伝ってください。

(1)研修の日程 15:30～16:30

①研修のねらいと方法、今後の予定 研究主任

②KPT法によるふりかえり 30分

KPT法

Keep 良かったこと、続けたいこと
 Problem 問題だったことや現在の問題
 Try 問題解消のために、やってみ
 たいこと
 教訓 学年での一人ひとりの行動、

▼模造紙のレイアウト

Keep	Try
Problem	教訓

生徒や教員の変容など実践全体をふりかえって得られた教訓や成功の法則

(1)参加者それぞれが付箋紙にK、Pを短い文章で書きこんで、模造紙の対応する区画に貼り付けていく。(時間の目安 5分)

似たような内容はまとめて、文章でタイトルをつける。(時間の目安 5分)

(2)次に、メンバーで話し合っ、P(問題)からT(改善点)を導き出す。

そのときには、以下の点に留意する。

ア すべてのPについてTを考えるのではなく、Pをいくつかにしぼる(重点項目か、Pに優先順位をつけて、その上位数個についてTを考えるようにするとよい。)

イ 問題の原因を探り出し、解決可能な課題にまで落とし込み、具体的な行動をTに記入する。このときは、以前の研修で使った「たての質問」と「よこの質問」を活用する。または、以下の質問を活用す

るとよりよい改善策が見つかることがある。

「どうしたら……できますか」、

「何が問題なのだろう」、

「他に別の原因は考えられませんか」、

「もっと効果的な改善方法はないかな」

▼具体的ではない行動の例

○気合と根性だけの行動 ガンバリズム
 「努力が足りなかった」→「次は頑張る」

○あいまいな行動
 「次はもっと意識する」「今度は○○に配慮する」

○無理な行動
 「やせるために1日3時間ジョギングする」

○自分たちではコントロールできない行動
 「時々友人が来るので、ジョギングできない」
 →「友人が来ないようにする」

ウ 解決した、または新たな問題に取り組む学年は、Tにやってみたいことを記入。

(時間の目安 10分)

(3)教訓の欄に、学年のメンバーひとりひとりの行動や生徒の変容(レポートを参考に)など、実践全体をふりかえり、得られた教訓や成功の法則を書きいれる。

教訓は、「～がないとできない」(例、予算がないとできない、時間がないとできない)といったものではなく、「～することが大切だ」「～するとうまくいく」といったかたちで表したい。(時間の目安 10分)

③学年ごとに発表 20分

1→2→3学年の順に発表。3分以内（2分で1鈴。3分で2鈴）

質疑は3～5分以内。「今後の活動の参考にしたい」という学習者としての質問を！

④ふりかえり 5分

今回の実践や各学年の発表・質疑を通して、学んだことや感じたことを自由に書く。

学年内で共有する。その後、学年代表1名が発表。（40秒以内）

⑤相互評価 5分

各学年5名が、持ち点3点をもとに評価する。

持ち点の使い方は、「3-0」または「2-1」とする。自分の学年以外を評価する。

最も優秀だった取組に、豪華賞品をプレゼント！

<評価規準>

成果ではなく、どれだけ行動できたかを評価する。

-
- (1) 高橋誠著（1999）『問題解決手法の知識<第2版>』日本経済新聞社 pp. 78-83
- (2) 森時彦著（2008）『ファシリテーターの工具箱』ダイヤモンド社 pp. 56-57
- (3) 文部科学省 WEB ページ
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/003.htm
平成23年2月10日現在
- (4) 清宮普美代著（2008）『チーム脳にスイッチを入れる！質問会議』PHP研究所 p. 46
- (5) 佐藤允一著（2003）『新版[図解]問題解決入門』ダイヤモンド社 p. 26、68
- (6) 小阪祐司著（2010）『リーダーが忘れてはならない3つの人間心理』フォレスト出版
pp. 55-59
- (7) 吉田新一郎、岩瀬直樹著（2007）『効果10倍の<学び>の技法』PHP新書 pp. 192-193
- (8) 高橋誠著（2005）『アイデアが面白いほど出てくる本』中経出版 P. 147-154
- (9) @IT情報マネジメント WEB ページ
<http://www.atmarkit.co.jp/farc/rensai/pl06/pl06.html>、平成23年9月28日現在

第 3 章

学校の組織性を高めるための校内研修の実践過程

第3章 学校の組織性を高めるための校内研修の実践過程

第1節 小中一貫教育の実践推進を主題とする研修

第1項 第1回の過程と反応

(1) 展開過程

第1回の研修は、「3つの力を身に付けるためには、どのような活動をしていったらよいか、その方向性を探ろう」をテーマに、今後、小中一貫教育を推し進めていく上で、どのような教育活動を行っていくのが良いか、その方向性を見定める研修とした。

研修は、和やかな雰囲気で行えたほうが、自由で前向きな発想と実践が展開できるのではないかと考え、お菓子や飲み物などの飲食物を用意した。また、ワークショップに必要な用具を、WGの数だけそろえた。学校にあるものを活用したり、100円ショップで購入したりして以下のものを、ワークショップの道具箱として準備した。

ワークショップの道具箱

100円ショップで購入したプラスチックのかごに、以下のものを揃えた。

- ・はさみ ・カッター ・のり ・両面テープ ・30cm定規 ・プロッキー（8色）
- ・付箋紙（2種類の大きさ、2色ずつ） ・ネームペン5本 ・セロテープ（台つき）
- ・B6、B5、A4の紙（B6の紙は、ふりかえりシートとしても活用）
- ・ストップウォッチ

また、これとは別に、司会用のベルとストップウォッチ、指示棒、マグネット、模造紙を用意した。

そして、ひとつの教室に、部会（5つのWG）ごとに分かれて着席し、はじめに筆者から研修のねらい、日程、流れ等について説明した。また、研修時におけるルールを以下のように提案した。

研修時におけるルール

- ①明るく、楽しく、公平に、②時間通り 基本1時間限り、③みんなで行う研修
- ④役に立つ、変化がある、手応えがある研修、⑤司会の話はよく聞く（おまけ）

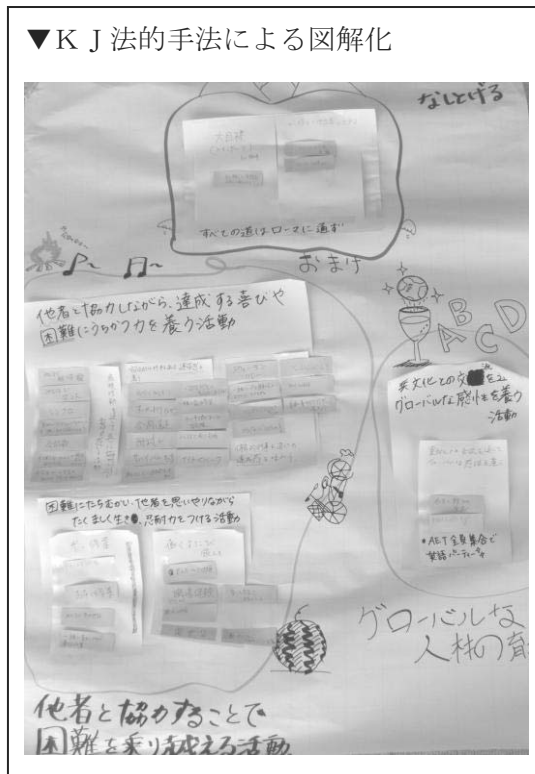
の5つとした。

その後、ブレインストーミングに取り掛かった。ワークショップの道具箱が用意されていたため、すぐに活動に入ることができた。各グループ4、5人編成で活動したが、10分間の活動で、少ないグループで25、多いグループで55個程度の3つの力を高めるための活動案が出された。

はじめのうちは、なかなか活動案が浮かばず、互いに相談し合う姿がみられた。相談するなかで、「それはねらいに即していないのではないか」などという声が一部で聞かれた。そこで、途中もう一度、ブレインストーミングのルールについて確認をしてもらい、判断せず、とにかく量を出すことに専念してもらった。

そして、ブレインストーミング終了後は、模造紙を使って、KJ法的手法でまとめていった。模造紙は一か所に束ねておき、WGごとに取り

に来てもらった。自由に立ったり、話したりと、体を動かすことが、リラックスした雰囲気につながると思ったためである。そのため、お茶やお菓子も好きな時に、好きなだけというセルフサービスとした。このKJ法的手法の場面では、タイトルづけで戸惑うようすが見られたが、よいタイトルが見つかった時はちょっとした歓声があがるなど、終始和やかな雰囲気であった。ふだんの学年会や会議では、あまり発言する機会の乏しい教員が、意見を求められ、生き生きと発言している様子が印象的であった。



(2)参加者の反応

研修実施後のふりかえりシート（活動を通して学んだこと・感じたことを自由に記述したシート）を分析すると、大きく以下の3つに分類できる。

①ともに学ぶことのよさ

教員がともに共通のテーマについて考えることで、お互いのよい部分に気づくことができたようである。それは、「こういう研修だと、他者の考えやよいところに気づき、それに

よって自らの考えを発展させることができるので、話し合いの中身にも通じるので、とてもためになった」という記述からもうかがえる。また、「同じグループの先生方と話をしているうちに、いろいろと考えが浮かんでくるのが不思議だった。自分一人だけの作業ではありえない」、「一人で考えるよりも多くの人が集まって考えた方が、様々な意見が出ると思った」とあるように、ひとりで考えるよりも複数で考えた方が、様々な視点から物事を捉えられ、新たな発想が浮かぶという気づきを得たといえる。

以下はそれに類似した記述である。

- 先生方の自由な発想がとても勉強になった。
- 人と意見を交流させながら進めていくことに、意義があると思う。
- タイトルづけは皆さんのセンスが光っていてすばらしいと感じました。

②コミュニケーションの活性化

「だいぶリラックスしながら研修することができました。「自分の意見を言ってもいいのだ」と安心できました」との記述に見られるように、立場や経験年数などによらず、自由に発言ができたと考えられる。ちなみに、記述者は経験年数5年未満の女性の教諭である。ブレインストーミングの場面で、順番に自分の活動案を述べるという仕組みが、公平な発言の機会を提供しているともいえる。

研修中の観察においても、黙って座り込んでいる人は見られなかった。また、模造紙にタイトルや矢印を書く場面やお茶出しの場面で、互いに話をする機会が生まれており、それがさらなるコミュニケーションの活性化につながっているように思える。

③実践への意欲

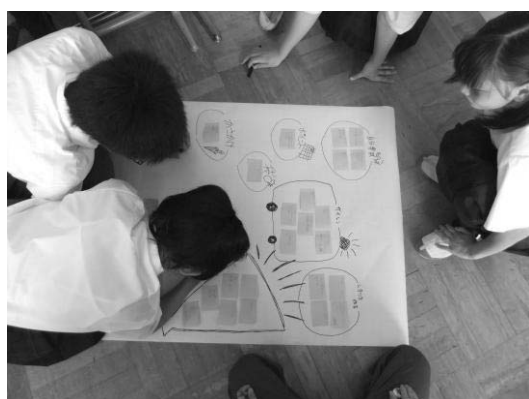
一人では困難なことを、複数で行うと困難なことが可能なことに見えてくる。これが、組織として行動することの魅力である。今回の研修では、ひとつのねらいの達成に向けて、部会（WG）のメンバーが知恵を出し合った。それが、協働でねらいを成し遂げようという意欲につながったといえる。以下は、それに関連する記述である。

- 楽しい雰囲気ですると、無理そうなアイデアも60%くらいは実現できそうな気になります。
- 意見を出し合えば、何でも出来そうな気がしてきた。
- 疑似体験の授業はとてもおもしろそうに感じた。

今回の研修は、ブレインストーミング、KJ法的手法という2つの方法でテーマにせま
た。ある教員は、ふりかえりシートに「今日出したような活動を、生徒たちに体験させて
みようという思いが強くなった」との記述を残している。この教員は、実際に後日、総合
的な学習の時間における課題発見や課題解決の場面で、実際に活用している。それが、複
数の教員に広がり、同様の実践がなされた。

このように、研修での学びが、実際の教育活動に生かされたということは、研修のルー
ルのところで示した「役に立つ」研修になり得ていることのあらわれといえる。

▼総合的な学習の時間での活用場面



第2項 第2回の過程と反応

(1) 展開過程

第2回の研修は、「小中一貫教育の具体的な活動案を考えよう」をテーマに、前回の研修の小中一貫教育の活動の方向性をもとに、ブレインライティング法、ペイオフマトリックス法を使って、具体的な活動案およびその活動案の絞り込みを行った。

ひとつの教室に、部会（5つのWG）ごとに分かれて着席し、はじめに筆者から研修のねらい、日程、流れ、2つの手法等について説明した。

その後、ブレインライティング法を使って、具体案を考えた。ちなみに、前回、まとめた活動案（3つのグループ）の全体図（表にまとめ直した）を以下に示す。

○学び続ける力

中タイトル	小タイトル	ラベル
	マネジメントのための アクションリサーチ	<ul style="list-style-type: none"> ・問題発見能力を高める活動 ・疑似運営体験
	コミュニケーション能 力の育成	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを相手に分かりやすく伝える ・他者の意見を聴き、自分の意見を深める活動 ・継続的な情報発信による他者との関わり

○感じる力

中タイトル	小タイトル	ラベル
	体験・創造・感動	<ul style="list-style-type: none"> ・食べることのありがたさを感じる（感謝） ・教室を出て汗を感じよう ・ゆったりとした中から何かを感じよう ・自然体験活動のなかでの感動
	他者との関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・地域・世代交流のなかから感じよう ・ゲストティーチャーに耳を傾けよう
学び・想像・表現	表現する力を高め よう	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の思いを表現しよう ・感じたことを表現しよう
	思いやりの心を育 む授業	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の立場になって考える ・心をゆさぶる道徳授業の工夫

○なしとげる力

中タイトル	小タイトル	ラベル
他者と協力すること で困難を乗り越える活動	他者と協力しながら達成する喜びや困難に打ち勝つ力を養う活動	<ul style="list-style-type: none"> ・表現活動を通して、ともに協力し合う喜びを感じる活動 ・宿泊的な行事を通して連帯感を養う ・体育的行事を通しての達成感を味わう
	困難に立ちむかい、他者を思いやりながらたくましく生き、忍耐力をつける活動	<ul style="list-style-type: none"> ・つらさの向こうに見える喜び ・働くことのよろこび・厳しさ
		<ul style="list-style-type: none"> ・異文化との交流を通してグローバルな感性を養う活動
		<ul style="list-style-type: none"> ・大目標 ・一からつくりあげる喜びを知る

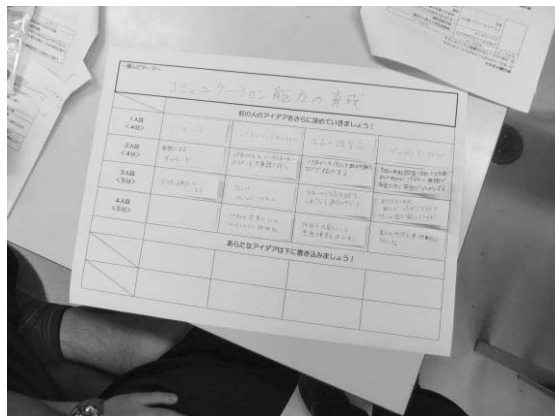
上記に示した中・小タイトルおよびラベルからグループの人数分、テーマ（活動案）を選び、それについてのより具体的、発展的な活動案を考えていった。

活動時の様子は、はじめの数分こそ互いに話し合う様子が見られたものの、その後は各自集中して活動案を書いていた。どのWGを見ても、空欄の付箋紙は少なく、時間設定が適切であったと考えられる。

▼ブレインライティング法に取り組む様子



▼完成したBWシート



その後、ペイオフマトリックス法によって、活動案の分類をした。分類時には、意見が分かれる場面がみられたが、その根拠を述べ合いながら、付箋を貼っていた。そして、優先順位を付け、活動の絞り込みをした。その際、WGによって活動時間に差が見られた。付箋に書かれた活動案の内容にもよるのだろうが、考えの相違によって、なかなか決まらないWGが一部に見受けられた。

教育の問題に対しては、「これをやる」と決めることは難しい。しかし、今回のように、優先順位をつけるという考え方なら決めやすい。今後も有効に活用できる手法であると考ええる。

(2)参加者の反応

研修実施後のふりかえりシート（活動を通して学んだこと・感じたことを自由に記述したシート）を中心に分析した。その結果、「1人で考えているよりも話をしていく中で、考えが形になっていく気がしたので、やっぱり学びは1人じゃなくて、みんなであるほうがいいのかと思った」との記述のように、初回の研修時と同様、他の教員とともに学ぶことのよさを述べる記述が複数見られた。以下はそれと関連する記述である。

- 前に人の考えを継いでより良い案を出していくことで、一人で考えるよりも幅広く、そして良い案ができると思った。
- やはりアイデアは共有すると深まりが出て、そこから新たなアイデアを生むので、話し合いは大切だ。
- 皆さんのアイデアの豊かさに感心しました。若い先生方はイラストも上手！

その一方で、今回のペイオフマトリックス法の時のように、それぞれの活動に対する効果などを考える際には、意見の相違が生まれ、そこでの葛藤が見られた。それを示す記述を以下に示す。

グラフ（可能性と効果）の分類は、私にはなかなか判断するのが難しかった。（イメージできなかった）できそうだと思うけど、他の先生は無理そうだとお考えで、なるほどと勉強になった。

この記述をした教員は、最後に「勉強になった」と述べているが、このような場面では、どうしても経験年数や立場が上のものの意見が、通りやすくなってしまっているのではないだろうか。実際の場面を見ていないので判断しにくいですが、この記述者に対して「なぜそう判断したのか」、「どんな点で実践が可能と考えるのか」という質問を投げかけられると、お互いのより深い学びにつなげていけたのではないかと思います。

また、「可能性と効果を考える際に、少し難しさを感じた。実際にどの程度の時間やお金を使えるのか…（一部抜粋）」との記述から、この小中一貫教育の活動に充てられる時間や費用が限られているというのも、新たな教育活動を生み出しにくい原因のひとつとなっていると思われる。

第3項 第3回の過程と反応

(1) 展開過程

第3回の研修は、「つくばAZUMA学園のこれからの小中一貫教育をともに考えよう」をテーマに、勤務校の今後の小中一貫教育の活動の方向性と具体的な活動案について報告し合い、共通理解を深めることをねらいとした。

ひとつの教室に、部会ごとに分かれて着席し、はじめに筆者から研修のねらい、日程、流れ等について説明した。その後、発表者決めや発表内容の打合せを、各部会で行った。発表者は、1名または2名で行う部会が多く、若手の教諭や講師が主に発表を行った。

▼小中一貫教育の今後の方向性と具体的な活動についての発表の様子



質疑の場面では、発表者が返答に困る場面が見られたり、質問時の口調によっては、少し詰問のように聞こえてしまうことがあったりしたが、笑顔でユーモア交じりでありながら真剣な雰囲気で行われた。

しかし、活動内容をより掘り下げて問うような質問は少なかったように感じる。また、ルールに基づいた質問をしなくてはと躊躇したためか、質問者に偏りが見られた。そのため、発言の少ない人を司会（筆者）が指名することもあった。

よりよい質問を生み出すには、発表後すぐに質問をするというのは適切でないかもしれない。このような問題の解決には、吉田の述べる方法が参考になると思う。（以下に示す。）

発表修了時に質疑応答をする場合でも効果的で、しかも的外れな質問を排除するよい方法がある。

- (1) 発表の後は、進行役が発表者にお礼を言って、質疑応答の仕方についての方法と時間の管理をすることを明らかにする。
- (2) 3～4人のグループに分け、「発表者への質問」をテーマに、ブレイン・ストーミングをさせる。これにかかる時間は、発表の長さや内容、質疑応答の時間、あるいは出席者の人数等によるが、基本的には3～5分程度。
- (3) 出された中から、質疑応答の時間を考慮して、各グループから1つないし2つの質問を選ばせ、全体に発表させる。
- (4) 発表者には、それらについて答えさせる。

吉田新一郎『会議の技法』中公新書 pp. 111-112 から引用

場面と状況を選んで、今後の実践に生かしていきたい。

また、研修のまとめでは、筆者から、「最終的には、今回決定した教育活動をより具体化して実践し、各WGが意図した力が高まったかどうかをきちんと評価して、成果がみられればよい活動だったといえるのではないだろうか。そして、さらに効果的に力を高められる活動はないかと改善を図る。成果が乏しかった場合には、原因を考え、改善、さらなる実践を図っていくことが大切になる」といった主旨の話をして終了とした。

筆者は、子どもの学び（力）が促進されたかどうかという事実によって、教員の手立ての有効性を学び合うことが、研修を日々の実践に生かす効果的な手段になると考える。

(2) 参加者の反応

研修実施後のふりかえりシート（活動を通して学んだこと・感じたことを自由に記述したシート）を分析すると、大きく以下の3つに分類できる。

①ともに学ぶことのよさ

「自分のグループでアイデアを出し合い、深めたつもりでも、他のグループの先生方からの質問を受けると、自分たちにはなかった視点に気付いたり、さらに深めたりすることができたりすると感じました」と、今回も前回同様に、ともに学ぶことのよさを示す記述が見られた。他者からの質問により、自分の考えをふりかえり、再度学び直しが出来てい

る。このような質問によるやりとりは、学びを深めるよい方法といえる。

以下は関連する記述である。

- 3回、各部会の目指す力をつけるための取組を考えてきて、人が集まると思いもよらない考えが出ておもしろく考えられた。
- ひとりで考えることには限界がありますが、2人で考えるとそれは2乗になり、3人なら3乗とどんどんアイデアからアイデアが生まれる活動へとつながると思います。
- 何かのアイデアを出すことは難しいと思いましたが、何人か人が集まると、いろいろな糸口からものを考えられるのだなと思いました。
- それぞれの部会において、ユニークな意見が出されていた。捉え方、角度が様々でおもしろかった。

②他の教員のよさへの気づき

「先生方のプレゼンが素晴らしく、自分も頑張らないとと思いました」、「発表する先生がとてもよかった。面白く話せるのも教師の力だと感じた」との記述から、他の教員のよさに気がついている。また、そのような姿が目標となり、「そんなふうになりたい。あんな風に話がしたい」という思いをふくらませている。

以下は関連する記述である。

- グループごとの話し合いでは、先生方のアイデアや意見が素晴らしく楽しく参加できました。

③実践への意欲

「農業体験については各班全てが意見として出していて、小中一貫という観点から考えても実現したらおもしろいと思った」、「実現が本当にできたら楽しいだろうな〜と…。各部会がそれぞれ考えたアイデアなので、共通点や同じようなアイデアが出てきたりして、そういった項目を実際に t r y して試してみるのも面白いかと思った」というように、教員の実践への意欲をうかがわせる記述が見られる。しかし、その半面で「アイデアを自由に出すのは楽しいと思ったが、実際に計画して運営していくためには、多くの障害があると思った」との記述のように、「費用はどうするのか」、「どの時間に実践するのか」、「小学

校の協力は得られるか」、「保護者や地域の方の理解は得られるか」など、さまざまな制約があり、実際に行うことは困難な面もあるだろう。

しかし、現在の教育活動に工夫や改善を加えるという方法も大切だが、制約のある条件下で、活動が制限されたとしても、新たな教育活動を計画・展開し、評価・改善していくことが、学校長が経営方針に示す「革新」や「特色ある学校づくり」につながっていくのではないだろうか。

その他にも、「この活動（どうやって、何をしてを考える）自体が、「学び続ける力」を育てていくような気がした。「生徒側にも考える活動をやらせたい」や「段取りを考えて準備することで、よりよい話し合いが展開することが分かり、授業に生かせると感じた。」というように、自らの授業に研修で学んだ方法を活用してみたいという記述がみられた。

また、以下のように、質問することの難しさに気がついたという記述がみられた。教員自身が、研修を通して自ら学びを深められたのではないかと思う。

●人の話を聞いて、質問することは難しいなと思いました。質問力っていう本が出ていましたが、質問する力を育てることも大切だと思いました。自分の意見をもつことはとても大切ですが、自分の考えをフラットにして、人の意見を聞くということもまた難しいことなのだと思います。

第4項 第4回の過程と反応

(1) 展開過程

第4回の研修は、「つくば市次世代キャリア教育カリキュラムの単元計画をつくろう」をテーマに、5時間の単元計画案を作成した。

はじめに、キャリア教育への理解を深めるため、指導主事の先生から講義をいただいた。その後、筆者から研修のねらいを述べた。その際、今回の研修では、キャリア教育における4領域8能力の8つの能力を高める活動を考えていくが、あくまでそのような子どもの能力や態度の育成を通して、「勤労観」、「職業観」の形成を図り、社会的・職業的自立を目指すことがキャリア教育の意義であることをふまえておくことが必要であるということをつけ加えた。

単元計画を作成するには、まだまだ先行研究や先進校の実践について学ぶ必要があるが、総合的な学習の時間のカリキュラムを協働で考える上でも、ひとつの方法として参考になるのではないかと考え実践を試みることにした。

講義を聞いた後は、4つの領域（グループ）に分かれて活動した。前回までの研修で、ブレインストーミングやKJ法的手法について体験しているので、特に戸惑う様子もなく作業に移ることができた。付箋を使っただけの活動は、一人ひとりが活動に参加できるよい仕組みとなっていると思う。今回の活動では、今まで以上に笑顔があふれ、それでいながら真剣にキャリア教育について考える様子が感じられた。

▼活動の様子



▼発表の様子



発表の場面では、キャリア教育の学習プログラムの販売と称して、そのプログラムのよさを紹介するグループもあり、魅力ある活動計画案が作成できたようである。質疑においては、まだまだルールの徹底がなされていない感じを受けるが、お互いの発表に関心を持って、質問をし合っていた。

(2)参加者の反応

研修実施後のふりかえりシート（活動を通して学んだこと・感じたことを自由に記述したシート）を分析すると、大きく以下の3つに分類できる。

①実践への意欲

「自分を知るための活動にも色々なアプローチの仕方の活動があるのだなと気づけて良かった。面白そうな学習計画ができたので、ぜひ実践してみたい」、「話し合いをすることで、生徒側も教師側もわくわくするような、のめり込むような活動ができそうな気がしました。実際にこの授業を進めてみたいです」との記述から、ともに話し合い、いろいろなアイデアが共有されたことで、取り組みへの関心と教員同士の連帯感が高まり、それが実践意欲につながっているものと考えられる。

②ともに学ぶことのよさ

「最終的に全ての領域ともつながりを持っているのだと思った」、「どの領域についても共通するものがあることを実感した」、「どの能力を育成するにも、共通点が多いことが分かった」の記述のように、他のグループの発表を通して、新たな気づきや学びが得られたようである。

③話し合うことの価値への気づき

「話し合いをしていく中で、あいまいだった考えが明確になっていたり、視野が広がったりすることを実感した」とあるように、話し合うことの価値に気づいたようである。

話し合うことの価値としては、「自分の考えが明確になる」、「考えが深まる」、「視野が広がる」、「ことなる視点から考えることができる」、「何でもできるような気がする」、「考えの幅が広がる」、「思いもよらない考えが出る」、「他者のよいところに気がつける」、「他者と話をしているうちにいろいろな考えが浮かんでくる」、「自分にはなかった視点に気づ

く」、「話したことをやってみようという気になる」、「意見をまとめあげたときのよさを感じられる」といったことが、これまでの研修のふりかえりのなかで述べられている。

以下はそれに関連する記述である。

- 人が集まると色々な意見が出るなというのが感想です。
- 本日も人が集まって意見を出し合い、つくり上げることのよさを感じた。

その他、(1)の展開過程のところでも述べたように、グループ内での話し合いが円滑に行われたようである。それは以下の記述から読み取れる。

- 楽しく話し合い活動ができ、魅力的なプランを練ることができました。
- グループワークは本当に素晴らしい意見が出て、順序良く思考過程が明らかになり、気持ち良かったです。

今回で4回目の研修となり、お互い気軽に話し合えるようになってきているといえる。活動時の笑顔や会話の量、作業へ取り掛かる速さからもそれがうかがえる。

第2節 学年課題の解決を主題とする研修

第1項 第1回の過程と反応

(1) 展開過程

本主題の第1回目の研修は、「学年の問題の全体像をつかもう」をテーマに、KJ法的手法を用いて全体像をつかむことにした。

ひとつの教室に、学年ごとに分かれて着席し、はじめに筆者から研修のねらい、日程、流れ等について説明した。また、今回以降は学年課題の解決を行うことになるので、その目的と意義を伝えた。以下にその要旨を示す。

- ・一人一革新。これは、今年度の学校経営方針のひとつである。何らかの改善または新たな取組をしていきたい。生徒や保護者、社会が変化していく中で、10年後も20年後も今と同じ教育の在り方でよいのだろうか。
- ・「行動を通して学ぶ」。実際に行動に移し、ふりかえり、改善を繰り返す。学ぶとは変わることであり、変わらなければ何も学んだことにはならない。
できれば、文献研究や校外での研修ではできないことを校内研修で行いたい。
- ・改善や新たな取組は、生徒にとっても教員にとってもWIN-WINになるものになりたい。

小さなことから始めたい。例えば、下校時刻の厳守。これは、生徒にとって安全上の利点があり、教員にとっては勤務時間の短縮につながるという利点がある。そんな双方に利点のある取り組みにしたい。

- ・学年の問題とは何だろうか。例えば、「学力差が大きい」「他者から学ぼうとする視点が乏しい」など、たくさんあるのではないだろうか。ふだん考える時間が十分に持っていない。だからこそ、今回の研修のように考える時間を持つこと自体、大切なことではないだろうか。
- ・各学年の取り組みを研修で共有する。お互いの学びを共有し、今後の教育活動に役立てたい。

その後、生活アンケート、学習アンケートの結果（担当者がA4一枚程度にまとめたもの）を各担当者が報告した。

そして、その結果と相互授業参観時における生徒の実態や普段の教員の見立てなどをもち、付箋紙に問題を書きだしていった。

ちなみに、生活アンケートは「起床・就寝時刻などの家庭での生活に関すること」「TV、インターネット、ゲーム、携帯電話など余暇に関すること」「友人関係や学校の規則の順守など学校生活に関すること」など計28項目、学習アンケートは「授業中の取り組みに関すること」「各教科への関心・理解に関すること」「家庭での学習習慣に関すること」など計52項目について調査した。

▼相互授業参観で用いた実態調査シート

6月7日 学校自由参観に合わせて

所属 () 学年 氏名 ()

今年度の研修は、学年でテーマを決定します。
そこで、この機会に各学年の先生の授業や生徒の休み時間、給食、清掃、部活動などを参観してもらい、以下の2つの項目で付箋に記入をし、学年テーマ決定の参考資料として活用してもらえたらと思います。*4学年の先生には、全学年を回ってもらい、学校の概観を明らかにする。

一枚の付箋紙には、一つの内容のみを記述する。また、事実を中心に書く。
(例)授業のねらいが疑問形で書かれていて、生徒の探究心をかきたてるものであった。 など

＜生徒・教師のよい点を中心に記入＞ 授業をはじめ先生の指導のよい点・見聞したい点 さらに伸ばしたい点や工夫されていた点 生徒のよい点 などに注目して記入	＜生徒の抱える課題に注目して記入＞ (例)清掃をせずにみららしている生徒が数人見られる (例)学習内容についていけない生徒がいる など *できるだけ具体的に！

▼学習アンケートの報告書

第一学年学習の傾向

☆ 各教科について
教科の傾向 数値は「当てはまる」、カッコ内は「どちらかといえば当てはまる」

教科	勉強が好き	勉強は大切	よく分かる	役に立つ
国語	18 (46)	68 (20)	35 (53)	57 (28)
社会	23 (25)	43 (34)	21 (42)	40 (37)
数学	31 (34)	60 (28)	42 (42)	51 (29)
理科	48 (28)	51 (29)	54 (28)	39 (39)
英語	43 (31)	64 (25)	50 (32)	70 (20)
音楽	37 (26)	31 (29)	48 (29)	17 (40)
美術	50 (20)	28 (26)	51 (34)	17 (34)
保健体育	64 (18)	65 (20)	64 (20)	51 (26)
技術・家庭	46 (34)	70 (17)	51 (29)	81 (7)

・保健体育を除く全ての教科について、その教科をよく分かると考えている生徒の割合は50%程度、もしくはそれ以下
・国語、英語、技術・家庭を除く全ての教科について、その教科が将来役に立つと考えている生徒の割合は50%程度、もしくはそれ以下

☆ 学習習慣等について
・学校の授業以外に平日1時間以上勉強している生徒の割合は60% (塾等を含む)
・休日に1時間以上勉強している生徒の割合は72%で、2時間以上勉強している生徒はそのうちの38% (塾等を含む)
・塾等で学校の勉強よりも進んだ内容を勉強している生徒の割合は40%
・塾等に通っていない生徒の割合は29%
・テストで間違えた部分を後で勉強している生徒の割合は56% (どちらかといえばしているは20%)
・学校の宿題をしている生徒の割合は全体の62% (どちらかといえば、しているは26%)
・自分で計画を立てて勉強している生徒は全体の20% (どちらかといえばしているは34%)
・自分の考えや意見を進んで発表しようとし、もしくは、どちらかといえば進んで発表しない生徒の割合は30%
・40字詰め原稿用紙2～3枚の感想文や説明文を書くのは難しと感じている生徒の割合は23% (どちらかといえば難しいは37%)
・学校の授業等で自分の考えを他者に説明したり、文章に書いたりするのを難しくと感じている生徒の割合は10% (どちらかといえば難しくはないは31%)

▼生活アンケートの報告書

第3学年 生活アンケートの結果

本学年は、学力の高い生徒が集まるクラス(A組)とそうでない生徒が集まるクラス(B組)とに分けてアンケートを実施したので、その2クラスで顕著にみられる違いも踏まえてまとめることにする。

- ・7時～7時半以前に起床する生徒が6割近く(約44%)にのぼる。
- ・ほとんどの生徒が11時～1時に就寝している。1時以降の生徒は全体の約16%。
(A組→0時～1時に就寝するの40%、B組11時～0時に就寝するの35%)
- ・6割の生徒が、1日1時間～3時間テレビ・ビデオ・DVDを見たり、聞いたりする。
(A組→1時間～2時間に就寝するの36%、B組→2時間～3時間に就寝するの35%)
- ・6割近く(57%)の生徒が、1日0時間～1時間未満でテレビゲーム(コンピュータ・携帯型のゲームを含む)をしている。4時間以上の生徒も1割近くいる。
- ・インターネットに関しては、利用時間に個人差が大きく、ちらばりも大きい。その中でも、30分～2時間未満の生徒が若干多い。
- ・自分の携帯電話を持っている生徒は、全体の6割にのぼる。「ほぼ毎日利用している」生徒と「全く、または、ほとんどしていない」生徒の割合はほぼ同じである。
(A組→ほぼ毎日36% 全くほとんど×30% B組→ほぼ毎日29% 全くほとんど×35%)
- ・携帯電話の使い方の約束事がない家庭が、全体の3割にものぼる。
- ・家の手伝いに関しては、全体の約半分は行っている。
- ・①全体の8割の生徒は、毎朝朝食をきちんととってきている。
②6割近い生徒が次の日の学校の準備を前日か、その日の朝に確かめている。
③全体の4割近い(どちらかといえば含むと8割)が毎日同じ時間に寝ている。
④全体の7割近い(どちらかといえば含むと98%)が毎日同じ時間に起きている。
- ・①全体の62%の生徒は、学校の規則を守っている。
②全体の69%の生徒は、友達との約束を守っている。
③どちらかといえば、人が困っているときには、進んで助けられるという生徒は、全体の6割近い。
④ほとんどの生徒が、近所の人や先生に会ったときに進んで挨拶している。
⑤6割近い(どちらかといえば含むと9割近い)生徒が、人の気持ちや分かる人間になりたいと思っている。
⑥ほとんどの生徒が、いじめはどんな理由があってもいけないことだと思っている。
⑦6割の生徒が、人の役に立つ人間になりたいと思っている。
⑧64%の生徒が、学校で友達に会うのは楽しいと思っているが、全く思っていない生徒(B組のみ)も数人いる。
⑨52%の生徒は、好きな授業があると答えているが、全くない生徒(B組のみ)も数人いる。
⑩4割(どちらかといえば含むと7割)の生徒には、学校で悩みを相談できる友達がいるが、全くないと答えた生徒も1割近くいる。
⑪多くの生徒が授業の開始時刻を厳守して行動しているが、全く厳守していない生徒(B組)も数人いる。
- ・⑫6割近い生徒が、下校時刻を守って下校できている。
⑬どちらかといえば、いけない事をしてる人に注意しているという生徒は、全体の45%。
⑭どちらかといえば、提出物の期限を守っているという生徒は、全体の42%。全く意識していない生徒(B組のみ)も数人いる。

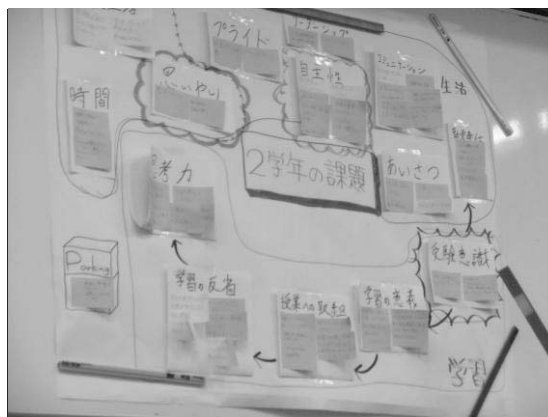
その結果、第1学年では、30の問題があげられ、その内の20%（6の問題）が生徒の実態調査に基づく問題であった。同様に第2学年では、51の問題があげられ、その内の18%（9の問題）、第3学年では、75の問題があげられ、その内の13%（10の問題）が生徒の実態調査に基づく問題であった。学年があがるにつれて、生徒の問題が数多くあげられ、教員の生徒への理解が深まっているあらわれと捉えられる。ただ、調査結果をもとに問題を取り上げるというより、教員の見立てを中心に問題が認識されているという印象を受ける。

そして、その付箋紙（ラベル）に書かれた問題をもとに、KJ法的手法を用いて、問題の全体像を図解化していった。その様子を観察していて気づいたのは、やはり小タイトル・中タイトルづけの困難さであった。これは、短い時間のなかでの活動であることや、教員のこのような手法への理解が、まだ不十分で不慣れであることが原因と思われる。即座に行える改善策としては、タイトルを「リーダーシップ」「自主性」「勤労奉仕」などとキーワードにせず、できるだけ明確で一段抽象度をあげた文章にすることや、小タイトルをつける際には、5枚未満のラベルを集めてタイトルづけを行うといったことを再度、徹底するといったことが考えられる。また、タイトルづけのよい例をもとに、タイトルづけの研修を行うことも改善につながるであろう。

▼KJ法的手法に取り組んでいる様子



▼問題の全体像（図解化）



最後に、その図解化したものをもとに叙述化し、学年ごとに発表して、互いの学年の問題を共有した。

(2)参加者の反応

研修実施後のふりかえりシート（活動を通して学んだこと・感じたことを自由に記述したシート）を分析すると、大きく以下の4つに分類できる。

①生徒の実態調査に基づく問題を設定することの難しさ

(1)の展開過程の部分でも述べたが、生徒の実態調査から取り上げた問題は、第1学年で全体の20%、第2学年では18%、第3学年では13%であった。その背景には、生徒と教員との間で、問題への認識にズレがみられることにあるようである。教員が問題と感じていることを、生徒は問題とは認識しておらず、生徒の実態調査からは学年の問題として取り上げられないことが原因のようである。この問題への認識のズレは、以下のような記述からも読み取れる。

- 生徒データと教師主観とでギャップが大きいことに少々驚いた。
- アンケートから課題を見出すのは結構難しいと感じた。生徒と先生の実感にズレがあるということが分かったのはとても良かった。
- 生徒の意識と教師の見取りに大きなギャップがあり、ある意味これが課題なのではとも考えた。

②問題の全体像を共有することによる気づきや学び

学年ごとに問題の全体像を述べ合い、それらを共有したことで新たな気づきや学びが得られている。学年相互の発表を通して、学校全体に共通する問題があることへの気づきや、学年が上がるごとに教員の生徒理解が深まっている様子を感じ取り、生徒理解の大切さを改めて認識するという学びが得られている。以下はそれに関連する記述である。

- 特に各学年とも共通して「利己的」とあるという課題があるのが気になった。
- 共通していることとして「我慢して取り組む」というのがあるように感じました。
- 学年が上がるほど課題がより明確になっていくなと感じた。やはり時間をかけて、生徒の実態把握に努めたいと思った。
- 3年生の発表を見てやはり3年間つきあっていくと、生徒たちのいろいろな部分を見ることができるなあと感じた。1年生もこれからよく生徒たちとかかわり、観察し、適切な支援、指導をしていきたいと思った。

③生徒の問題を見出すことへの抵抗感

今回の研修では、「生徒の問題＝教員の課題」であるという考えのもと、問題の全体像を明らかにする取り組みを行った。しかし、この点を伝えずに研修を行ったため、ふりかえりの際に、「生徒のよさを伸ばすという方法での課題解決もあるのではないか」という意見が出された。生徒の問題をあげていくうちに、よいところもそれ以上にあるだろうという思いに至ったようである。生徒のよい点を認め、伸ばしていくという意識のある教員にとって、問題をあらいだす活動には抵抗があったと思われる。それを示す記述が複数見られた。

- 今回は、課題を出すという活動だったので仕方がないが、気持ちが沈んでしまった。実際にはいいところを伸ばす関わりをしていければと思った。
- 良い部分を伸ばすという課題の考え方は新鮮だった。
- 課題を出すということで、やや否定的な考えが多くあり、どうかなと思うことがあった。
- 今回は課題を探すことを目的としていたので、発表が生徒のダメなところを言うばかりのような気がしてしまった。

しかし、前述したように、生徒の問題は、同時に教員が解決すべき課題であり、そのような認識に立って取り組むのが望ましいという考えを筆者はもっている。なぜなら、そもそも問題解決には2つのアプローチがある⁽¹⁾といわれる。それは、現状の問題点を探り出してその解決を図る「現状型アプローチ」と、理想状態を設定し、その理想と現状とのギャップをなくし解決を図る「理想型アプローチ」の2つである。現状型アプローチでは、「現状分析」を行い、それらを分析して、原因となる要素を探り出す。一方の理想型アプローチは、問題が解決された際の「理想的な状態」とは何かをまず想定する。次に、現状はその理想に対してどのような状況にあるのかを分析する。そして、理想と現状とのギャップをなくすため、実現可能な目標を設定し、その解決策を考えるというアプローチをとる。

今回の研修は、前者の「現状型アプローチ」による解決法と考えられる。それに対して、よさを伸ばすという方法は、後者の「理想型アプローチ」に近いと思われる。よさを伸ばした時の状態を想定し、それに向かって策を考えていくことになる。よって、問題とよさ

を同時に扱うことはできず、分けて問題解決に取り組む必要があると考えられる。

ただ、この「理想型アプローチ」は、学校教育目標や、保護者・地域の学校教育への願いや思いを具現化する上で、大切なアプローチ法と考えられ、今後、そのようなかたちでの研修にも力を入れていきたい。

④問題解決への意欲の向上

問題を出し合い、お互いがその問題について共通の認識をもてたことで、問題を解決しようという意欲が向上している。問題の全体像が明らかになったことで、これからはすべきことが見えたり、危機感が生まれたりしたことが、問題の解決への動機づけにつながっていると思われる。以下はそれを示す記述である。

- 課題を出し合ったことで、学年での共通の課題意識を持つことが出来たのではないかな。
- この課題をどう解決していけばよいのかを、しっかり話し合うことこそ大切だと感じました。
- 普段の学年会や放課後、雑談の中で出ている話題を改めて出し合い、こうして類型化していくと課題が明確になっていく。今後は、解決策についても、こうして話し合っていくと、さらに良い方法が見つかるものと感じた。
- たぶん、課題解決を見つけ出し、実行したとしても、すべてが良くなるわけではないだろう。しかし、1つ1つ対応し、解決までもっていかうとする気持ちと、実行力が我々には必要な～と思いました。やれることからやっていきたいですね。

第2項 第2回の過程と反応

(1) 展開過程

第2回の研修は、「問題解決の目的を明らかにするとともに、課題の設定をしよう」をテーマに、共通のビジョンを構築した上で、課題の設定をすることにした。

ひとつの教室に、学年ごとに分かれて着席し、はじめに筆者から研修のねらい、日程、流れ等について説明した。なかでも、何のための問題解決なのかという目的をともに明らかにして、学年共通の目的の達成を目指して協力し合いながら取り組むことが、最も大切なことであることを強調した。

はじめの問題設定では、第1学年は「時間が守れない」、第2学年は「掃除ができない」、第3学年は「いろいろな人が関わっていることに気が付けない」という問題を取り上げた。その上で、共通のビジョンとして（教員には目的という言葉を使用した）第1学年は、「時間を守る習慣をつける」、第2学年は勉強以外にも大切な価値があることを学んでもらいたいとして、「勤労意欲を培う」、第3学年は「他者への感謝の気持ちを育む」とした。

ここで、第1学年のビジョンを例に、本研修におけるビジョンとなり得ているかを考えてみる。まず、生徒に時間を守る習慣がつくことで、授業や給食、集会等の開始時刻が守られ、生徒をせかすことも指導することもなくなる。それは、教員にとって「うれしいこと」のはずである。また、授業の開始時刻が守られることで、教員は授業を計画通りに進められ、生徒にとっても学ぶ時間が増えるという「WIN-WINの関係」にもなっている。よって、生徒の望ましい姿を目に見えるようなかたちでの表現とはなっていないものの、本研修におけるビジョンとしては妥当ではないかと考える。ここで最も大切なのは、学年すべてのメンバーに、「時間を守る習慣をつける」という共通の目的が意識されたかどうかだと筆者は考える。

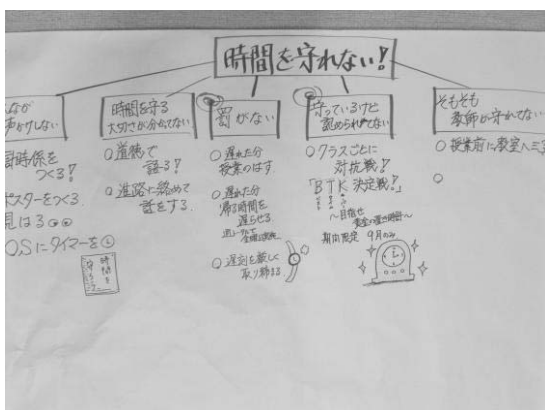
そして、ビジョン構築後は、問題に焦点を当て、問題を解決可能な課題にまで掘り下げ、解決策を考えた。観察していて感じたのは、問題の掘り下げが不十分でないかということである。「なぜなぜ5回」で真の原因を探るというトヨタ流の方式は、そこで働く人が「自ら考える力」を備え、現場の問題解決能力を高めていくというよい効果を生み出している。ここでは、教員が「なぜ」と問い、じっくりと考える時間を用意することが大切であると思った。実際、1時間足らずの時間で、はじめて用いる「たての質問」と「よこの質問」を活用して、問題解決を行うのは困難であると感じる。せめて、各学年に進行役の教員を決めておき、その教員と筆者が事前に今回の研修のシミュレーションを行っていれば、も

っと本質をついた課題が設定できたのではないかと反省している。

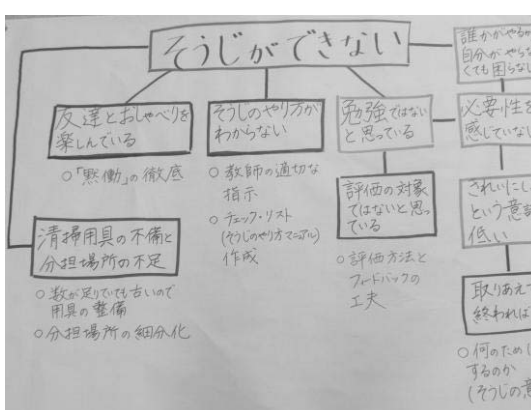
また、第3学年の問題（「いろいろな人が関わっていることに気がつかない」）では、原因を探ることが難しいようであった。このような問題は、よい問題チェックリストと照らし合わせてみても、数多くのチェックは入らない問題であろう。このような問題に対しては、目的である「他者への感謝の気持ちを育む」ためには、どのような方法が考えられるかと問い、さまざまな方法をブレインストーミングなどで発散し、取り組みに優先順位をつけて取り組んでいく手法の方が解決につながりやすいともいえる。もちろん、今回の問題を掘り下げる手法でも、時間をじっくりかけて原因を探り、解決策を講じることで解決への一歩が踏み出せると思うが、短い時間のなかでの取り組みとしては、あまり有効とはいえないかもしれない。

しかし、どちらの問題解決の手法を取ろうとも、目的の達成に向けて協働で取り組める仕組みを構築することがとても重要なことであると筆者は思う。

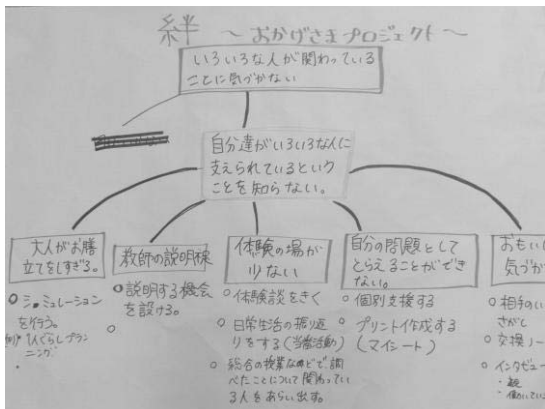
▼第1学年の課題解決ツリー



▼第2学年の課題解決ツリー



▼第3学年の課題解決ツリー



▼学年発表の様子



このようなツリーの作成を通して、第1学年は、「時を守る」生徒の育成を目指し、クラス対抗戦のBTK（ベストタイムキーパー）決定戦を行うことを決めた。第2学年は、勤労意欲を高めることを目指し、「黙働」を、第3学年は、いろいろな人との関わりに気づけるように、「高校入学に向けたシミュレーション（高校入学おかげさまプロジェクト）」を行うことを決めた。

(2)参加者の反応

研修実施後のふりかえりシート（活動を通して学んだこと・感じたことを自由に記述したシート）を分析すると、大きく以下の3つに分類できる。

①協働意欲の向上

学年共通の目的が定まり、さらに問題を深く掘り下げることによって、取り組むべき事柄が学年のメンバー間で明確になった。そのことで、実際に取り組んでみたいという意欲が向上したようである。それは、以下のような記述からもうかがえる。

- 「時間」を守らせることは簡単ではなさそうですが、具体的な対策案、具体的な行動を考え、全体でスクラムを組んで取り組みたいです。1年生なら9月の1ヶ月間で効果が出そうです。
- いつも思うのだけれど、改善策をつくる（話し合う）と、はやくやってみたくなる。しかし、実践しているかというところと全く出来ていない（忘れてしまったり）。なので、今回の学年別プロジェクトは確実に実践したい。
- 「BTK 決定戦」は黄金の時計を我が教室に置くべく、生徒と一緒に頑張りたいという気持ちになった。

②問題を掘り下げることの難しさ

(1)の展開過程のところでも述べたが、問題に対して「なぜなぜ」と問うことに教員が慣れていなく、また研修の時間が乏しかったことが、問題を深く掘り下げられなかった要因だと考えられる。また、問題によっては、別の手法による解決法が有効にはたらくこともあるであろう。

さらに、ふりかえりシートのなかには、「模造紙に書く際に、みんなの意見や思いを共有し、1つの言葉にすることが大切だと思った」という記述が見られた。この記述のあった学年での取り組みの様子を思い返すと、問題に対する原因が、次から次へと述べられていた。それだけに、その原因をとりまとめるのが大変であったという思いが、この記述に込められているものと思われる。

「たての質問」は原因を1つだけあげるということになっている。それは、フリートークのように「何でもいいから、原因として思いついたことを話してください」としてしまえば、問題と原因の関係性が薄れてしまい、説得力のない問題の分析になってしまう恐れがあるからである。よって、問題と原因の関係を1つ1つじっくり吟味しながら、問題を掘り下げていくことが大切である。これは、スキルの問題でもあり、そのような進行を進めていける人を、学年に最低1名は置いておくことが、今後の改善策のひとつになるだろう。下記は関連する記述である。

- 課題を明確にすることは、とても難しいな、大変だなと思った。特にもれず、ダブらず考えることが難しかった。
- 今回、3年生の課題から具体的な施策までを考えたが、課題が非常に抽象的であったので考えることがすごく難しかった。
- 課題を決定するのに難しさを感じた。

③教員の新たな学び

今回、問題解決の手法自体が、教員の新たな学びにつながったようである。今後の自分の教育活動に生かそうという意識が高まったようである。

下記は関連する記述である。

- 「時間を守れない（始業時間が守れない）から声をかける」という方法でしか、今まで生徒に関わってこなかったが、問題を掘り下げることで、より具体的で効果が上がりそうな解決策を見つけられてよかった。
- 課題を明確にして、ツリー形式で解決の方法を探るとより具体的な施策が見えてきた。
- 3年の課題「視野が狭い」からのスタートだったが、「見えないものを見えるようにする」ことができるんだあ。3年生の生徒にも使えるなと思いました。

第3項 第3回の過程と反応

(1) 展開過程

第3回の研修では、「課題解決に向けての実践計画を立てよう」をテーマに、課題に対する目標・評価・計画づくり、役割分担を行った。

ひとつの教室に学年ごとに着席し、はじめに筆者から研修のねらい、日程、流れ等について説明した。また、今回の研修にあたっての留意点を以下のように述べた。

・実践するに当たっては、「無理しない」「楽しくやる」「ためになることをやろう」という意識を常に持って実践したい。(これは「快」や「価値がある」という感情が、活動を継続する上で大切だと考えてのことである。)

そして、そのためには、以下の4つが大切だと思う。

(1) 解決したい問題に挑戦する。いわゆる学びにつながる問題にチャレンジする。

(2) 生徒も教師も WIN-WIN の取組にする。

例えば、第1学年の取り組みは、「時間を守る生徒を育成する」ために、クラス対抗戦を行うというものである。でも、1年間、その取り組みを続けるのは負担ではないだろうか。そこで、目的が「時間を守る習慣をつける」であることから、クラス対抗戦を“時間を守る習慣づけ”のための取組とし、1か月限りなどと期間を区切って実践する。そうすることで、私たちの仕事量は軽減するとともに、時間を守れるようになれば、生徒にも私たちにもメリットがあるのではないだろうか。

(3) 学年の相乗効果を期待する。“団結することのすばらしさを教師も味わおう”

(4) A4、1枚程度の実践計画とA4、1枚程度の実践報告にする。無理をしない。

・評価を明確にする。生徒の成長に視点をおく。

生徒の学びや成長を教員の評価ととらえる。

例えば、1年生の「時間を守る生徒」の育成では、時間が守れていない生徒を5名ほど特定し、その生徒がどのように変容したかを評価するとあらかじめ決めておく。

こうすると評価に時間がかからない上に、変容が捉えやすいし、その生徒が良くなれば実践した甲斐がある。または、1クラスにしぼって自由記述のアンケートを実施するのもよい。記述内容に、「時間を意識するようになった」「時間を守れていない生徒に声をかけるようになった」という肯定的な意見が8割を超えたら実践がうまくいったと評価するなど、実践前に評価基準を明確にしておくことで、成果をきちんとみ

えるようにしたい。(こうすることで、教員は実践への手ごたえを感じることができ、次への活動意欲へとつながると考えられる。)

- ・だれもが問題にコミットする。(関わりをもつ)

学年全体がチームとなって解決する。互いの知恵と協力が成功のカギ。

また、今後は学年ごとに実践して、報告書を作成し、研修時にふりかえりをするという流れになるので、以下のような日程表と報告書の例を配り説明した。

▼日程表

今後の校内研修について

目指すは… 「一人一実践！一革新！」

11月2日(水) 学年実践のふりかえり①

※ (1)学年ごとに実践報告 3分以内
A4レポート 1枚以内
参考資料をつけるのは可。
写真やビデオを見せても可。

(2)取組についての質疑 5分

(3)ふりかえり

(4)相互評価
※最も参考になった実践の学年に、商品のプレゼント(※)

毎週ある学年会を活用して、実践の改善・さらなる取組を行う。
*課題が解決、または新たな課題が見つかった場合は、新たな取組を行う。

12月21日(水) 学年実践のふりかえり②(予定)

※を行う。

毎週ある学年会を活用して、実践の改善・さらなる取組を行う。
*課題が解決、または新たな課題が見つかった場合は、新たな取組を行う。

2月1日(水) 学年実践のふりかえり③(予定)

※を行う。

▼報告書の例

今日作成するレポート

第●学年レポート

「〇〇プロジェクト」(タイトル自由)

【実践前】

<実践計画>
*A4一枚程度にまとめる。不明なところ・詳しいところは質問により明確にしておく。

1 ねらい(目標)

2 方法

(1)行うこと

(2)評価方法
*評価がはつきりできるものにする。生徒の成長に視点をおく。
特定の生徒数人に注目するもよい。ワークシートへの自由記述やインタビューなどもよい。
「どうなったら目標達成かを明確にすることが大切」。評価に手間をかけたことも大切!

3 計画
だが・何を・いつまでに をはつきり示す。
*すべての人が何らかの役割を担おう!全員が何かのあたりで課題と向き合おう。

【実践後】

<実践報告> *11月2日の校内研修の時までに実践し、A4一枚程度にまとめます。
*A4一枚程度にまとめる。
不明なところ・詳しいところは、発表後の質問により明確にしていけばよいので、細かく記述する必要はない。(無理をしない)

4 実践内容

5 評価および課題

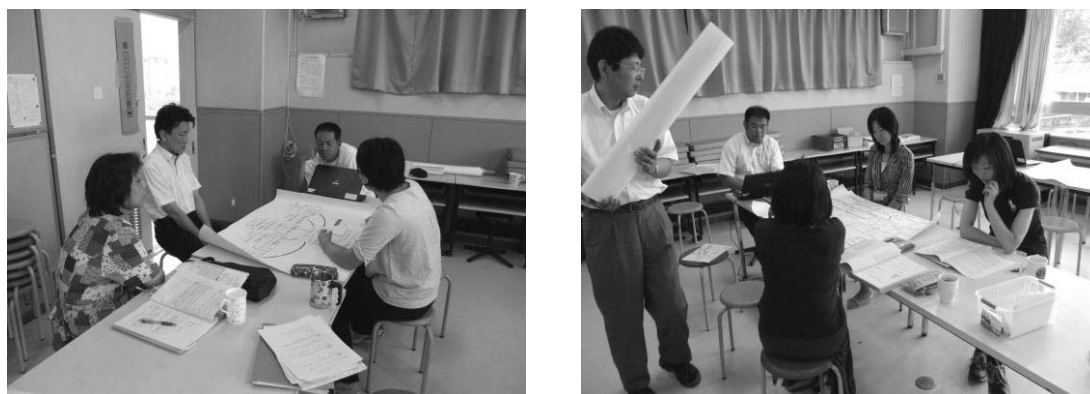
6 ふりかえり
*実践を通して学んだこと・感じたことなどをまとめよう!
書きやすい書式で結構です。自由にどうぞ!

その後、実際の目標・評価・計画づくりに移った。観察から、目標と評価は、割とスムーズに決められたようである。しかし、取り組みの詳細な方法の部分で意見がさまざまに分かれた。また、第1学年は「時間を守れたかのクラス対抗戦(BTK大会)」、第2学年は「黙って清掃する黙働」と活動内容が決まっていたが、第3学年の「他者への感謝の心を育むおかげさまプロジェクト」では、活動内容から決める状態にあった。

筆者は、過去6回の研修の様子を観察していて、各学年とも活発なコミュニケーションが図られていたことから、今回の計画づくりも円滑にままとまると考えていた。しかし、実際には困難な場面が見受けられた。

「各学年で問題を解決するための対策を考え、多くの考えが出ていた。(一部抜粋)」という研修後のふりかえりシートの記述や、筆者の観察からも、各学年とも活発なコミュニケーションがなされていたと思う。しかし、それぞれが意見や考えを述べ合うだけで、その方向性をうまく定められなかった。それが、計画づくりがスムーズに進まなかった大きな原因と考えられる。このことは、筆者の反省すべき点である。

▼前回の資料を参考に計画づくりを行う様子



この問題を改善するには、今まで通り、付箋紙を使った方式での発散－収束の技法を活用するという方法があるだろう。付箋紙を使うメリットは、書くことでよく考えること、意見が見えるかたちで残しておけること、だれが述べたかが意識されなくなること、などがあげられる。ただ、時間がかかるため、同じようなことを、ホワイトボードを使って行えるとさらに効率的といえる。筆者は年度当初、このホワイトボードの活用を考えていたが、体育館に1台あるだけで、学年の数だけ用意できないことから断念した記憶がある。

意見を述べ合うだけの空中戦から、ホワイトボードを活用して、意見を文字や図、絵で見えるかたちにする地上戦に変えるだけでも、意見のまとめ具合は変わってくる。ただ、それには、意見をつなぎ、まとめあげていく進行役（ファシリテーター）が必要となってくるだろう。

そのような状況で、計画や役割分担まで決まらなかった学年もあったが、時間通りに終了とし、決まっていない部分については、週に一度予定されている学年会を使って、計画づくりを終えるようにすることとした。

以下に、研修終了時における活動計画を載せる。

▼各学年の実践計画

第1学年レポート
「BTK (ベストタイムキーパー) プロジェクト」

1 ねらい
「時を守る」(時間を大切に、時間を守る)生徒を育成する。

2 方法
(1)BTK (ベストタイムキーパー) 決定戦の実施
授業開始時間を着席して(授業準備を整えて)迎えることができたかを毎時間チェックする。チェックを係の生徒が行い、チェックシートに記入する。教科担当はそれを確認する。1週間ごとに集計を行い、最優秀クラスにはBTK賞として賞金の置き時計を贈呈する。3週にわたって実施する。置き時計は持ち回りとする。

(2)評価方法
時間を守る意識の低い生徒を指名ピックアップしておき、その生徒がいかに変更するかを看取る。具体的な評価基準は以下の通りとする。
A基準 自ら積極的に周りに声をかけをし、時間を守らせようとしている。
B基準 授業準備を整えた状態で授業開始時刻を迎えることができる。

3 計画

第2学年レポート
「ピッカピカ大作戦プロジェクト」

実践例
<実践計画>

1 ねらい
・ 整頓清掃を徹底することとおして、勤労意欲を高める。

2 方法
(1)行うこと
○意識を徹底させるために
・ 集会時にリーダーなどから、目的などを話させ意識を徹底させる。
○活動を徹底させるために
・ 生徒自身の相互評価のために見回りを行い、活動を徹底させる。

(2)評価方法
・ 毎日のチェックカードに整頓の評価欄点を加える。

3 計画
・ 集会の企画、運営・・・五十嵐 倉持 川村 9/1
・ 評価カードの作成・・・塚崎 中山 9/1
・ 見回り計画の作成・・・速藤 小倉 9/1

学年ごとの発表では、分かりにくかった点や理解しにくかった点に対する「質問」、よい点の「指摘」、課題と思った点を改善するための「質問」などが出され、互いに関心を持って学び合う様子が感じ取れた。

また、質問や指摘が同じ人に偏らないように、司会者(筆者)が指名することや、発表者が別の人を指名するということも行った。

第3学年レポート
「高校入学おかげさまプロジェクト」

<実践計画>

1 ねらい
自分がいろいろな人と関わっていることに気づく。

2 方法
(1)やること
高校入学に向けたシミュレーション(個人→グループ→全体へ)

(2)評価方法
抽出生徒の意識の変容みる。
(肯定的な感想が過半数を超えたら目標達成とする)

3 計画
① 自分たちが高校に入学するまでに、どれだけの人たちと関わってお世話になっているかを個人でブレインストーミングする。
② 同じ内容を、グループでブレインストーミングする。その際、新しく加わった情報は、ワークシートに赤で書き加えるようにする。
③ 学級全体で意見のシェアリングをする。
④ ①～③の活動から、自分が人との関わりについて考えたことを書く。

9/1 ①を実施
9/15 ②～③を実施
実施後 ワークシートから抽出生徒の意識の変容をみる。

(2)参加者の反応

研修実施後のふりかえりシート(活動を通して学んだこと・感じたことを自由に記述したシート)を分析すると、大きく以下の3つに分類できる。

①教員相互の学び

学年ごとの発表を聞き、質疑を繰り返すうちに、他学年の取り組みのアイデアや、実践

上課題になると予想されることに関心が向き、他学年の活動からも学びを得ようという雰囲気生まれた。以下は、それを示す記述である。

- 学年ごとに特色のある企画で面白かった。相互に生かせることもたくさん出てくると思うので、結果についても共有していければと思う。
- 時間厳守や黙働は、取り組む段階での意識付けが重要だと思いました。“やったってどうせ…”とか、“別に…”とか、なしくずしになる場合（特に荒れた学校）があると予想されるので、モチベーションを各自に高めさせる手立てが難しいと感じました。

②意見をまとめあげることの難しさ

「課題の実践計画を考えたが、学年の中でも考えは様々。まずは、実践をしながら深めていくことが大切ではないか」という記述が見られた。メンバーから様々な考えが出され、それを集約していくことが困難であったと考えられる。前回、この記述を残した教員の学年は、出張者が多く、ビジョンの共有や課題の明確化の研修に参加できていない教員が多い。今回の記述を残した教員は、前回のふりかえりシートの後半に、「学年の課題を探り、その解決の方法を探る研修は、職員みんなで行うことにも意義があるのでは…。参加者2名（途中から3名）では効果に疑問がある」と述べている。このように、学年内でビジョンや課題が共有できていない状況からの実践計画づくりは難しかったといえる。研修に参加できなかった人に対する事前のフォローが必要であると感じた。例えば、研修に参加できなかった人に対して、研修前に「なぜその目的になったのか、課題となったのか」という背景を含めて、結論に至るまでのプロセスを伝えておくことが大切だと感じた。

それをふまえても、「本日は前回の問題点をもとに、解決策を具体的に考えたが、何も無いところから企画を考えるということは難しいなあと改めて考えました」、「アイデアを出すのは、自由な発想のもと、比較的楽であったが、そのアイデアを具体化し、計画を立てていくことには難しさを感じた」とあるように、(1)の展開過程でも述べたが、意見を発散させ、まとめあげていくことの難しさがあったといえる。

③評価の難しさ

「計画を立てる上で、評価方法を考えるのが難しいと感じました。やりっ放しにならないようにしっかりと評価できるようにしたい」という記述にみられるように、評価方法や

評価基準の設定に困難さがあったようである。

それは、課題に対する生徒の現状が、しっかりと目に見えるかたちで把握できていないことが、理由のひとつだと考えられる。実践前に、事前のアンケートや聞き取り調査などを行い、実態を把握したあとで評価基準を定める方が、研修時に定めるよりも、より良い方法だと考えられる。その事前アンケートの作成・実施日や聞き取り調査日などを、活動計画のなかに取り入れ、「いついつまでに評価基準を明確にする」という期日を盛り込むことが、有効な方法といえるかもしれない。

第4項 第4回の過程と反応

(1) 展開過程

第4回の研修では、「実践をふりかえろう」をテーマに、実践をふりかえり、そこから教訓として学びを得るとともに、実践上の課題を明らかにして改善策を練ることをねらいとした。

前回同様、ひとつの教室に学年ごとに着席し、はじめに筆者から研修のねらい、日程、流れ等について説明した。また、今回の研修にあたっての留意点を以下のように述べた。要旨を示す。

- ・ふりかえりの基本は、①実践から教訓や成功法則を得ること、②活動できたことを褒め合う、労をねぎらう、感謝すること、③楽しく、明るくやることである。
- ・実践をふりかえって、何を学んだかを明らかにする。そして、少ない経験から多くのことを学べるかが勝負である。
- ・カール・ワイクは、「やったことの意味は、やってみないと分からない」と述べる。とにかくやってみて、やりながら次を考えるとというのが、答えのない問題に対するアプローチである。
- ・コピーライターの糸井重里さんは、「実践は、おもつらい（面白い&つらい）」という。

また、最後に今後の日程を以下のように伝えた。

各週の学年会を使って、改善策をさらに練り上げ、12月21日の研修日までに実践に取り組む。A4、1枚のレポートにまとめる。実践の前には、目標と評価を必ず決めておき、実践をきちんと評価する。うまくいったか、いかなかったかを知ることは、その後のさらなる改善にとって大切なこと。「成果だけではなく、行動を評価する」という姿勢を大切にしたい。

その後、学年ごとに実践レポートをもとにKPT法による実践のふりかえりを行った。

観察では、笑顔が見られ、リラックスした雰囲気での実践のふりかえりがなされているようにみえた。Pの問題点とTの改善点に着目してみると、やはり問題に対する表面的な対応になってしまっている感じを受ける。例えば、黙働では「お話ししながら掃除をしている（P）」、だから「クラスで意識を高めよう（T）」というように、「なぜ話をしてしまうのか」という問題の掘り下げには至らず、Tもそれに呼応するように、具体性に欠き、表層

的な問題への対応になっているように思う。

どの研修でも共通することだが、とにかく時間が短い。KPTを30分で行うには、問題を掘り下げて考える時間はないだろう。一つの問題に絞るにしても、絞り込むのに時間がある。しかし、それを抜きにしても、問題を整理し、何点かの重点問題に的を絞り、掘り下げ、対策を考えていけるような進行役がいれば、状況は多少改善される余地はあると思う。

▼各学年の実践報告書

第1学年レポート

「BTK (ベストタイムキーパー) プロジェクト」

実施報告

1 実施期間 第1週 9月26日(月)～28日(水) 3日間(水、金は新人職のため未実施)
 第2週 10月3日(月)～7日(金) 5日間
 第3週 10月11日(火)～14日(金) 4日間

2 実施内容

①各項目(朝読書、授業開始、給食準備、帰りの会)において、守れているかどうかを判定した。
 ②判定は各学級の代表委員が行った。
 ③1週間ごとに集計を行い、最優秀クラスにはBTK賞として賞金の置き時計を確保した。
 ④代表委員に事後アンケートを行い、生徒の姿勢がどのようなものだったかを確認した。

3 取り組みを実施しての生徒の姿容

(1) 教師の視点から

○実施期間中は目を追うことに意識が高まってくるのを感じた。
 ○特に、どの学級も給食の準備の時間が格段に速くなった。
 ○各学級で積極的に声をかけを行う生徒が現れ、全員で時間を守ろうという雰囲気が出てきた。
 ●学級対抗だったため、学級間で温度差があった。
 ●活動当初は、規定を守ろうとしない行動をとる生徒も見られた。
 ▲実施期間後は、期間中に比べて意識が低くなってしまったが、実施前に比べて時間を意識して行動している生徒が増えているように感じる。

(2) 事後アンケートから

①実施期間中、生徒たちの時間を守る意識は高くなった。
 当てはまる 94.4% どちらとも言えない 5.6% 当てはまらない 0%
 主な理由 ・みんなで声をかけ合い、時間を守ろうとしていた。
 ・代表委員以外の人も声をかけていた。
 ・厳い冷やことでやる気が出た。

②実施期間後、生徒たちの時間を守る意識は高くなった。
 当てはまる 0% どちらとも言えない 61.1% 当てはまらない 38.9%
 主な理由 ・守れない人が増えてきた。
 ・意識は低くなったが、身につけている部分もある。
 ・給食の準備が遅くなった。
 ・やる前よりは高くなった。

③どの場面でもっとも効果があった(複数回答可)

・授業開始 12課(みんな席に着いていたので、スムーズに授業を開始できた。)
 ・給食準備 6課(早い時間に食べられるようになった。みんな席に着いていた。)
 ・帰りの会 3課(帰りの会を早く始められるようになった。)
 ・朝の会 1課(時間通り進めるようになった。)

④今後1学年でどんな取り組みをすればいい?
 ・もう一度BTK大会をする。(月1、長期など)
 ・身だしなみについて考える。
 ・言葉遣いについて考える。
 ・学級対抗だけでなく学年全体で協力できるものがあってもいいかも。

4 今後に向けて

今回の取り組みはある程度効果のあるものだったように思われる。しかし、意識を高いところで保つためには継続的なものにしていく必要があるだろう。代表委員のアンケートからも分かる通り、生徒たちに前向きな姿勢が見られるので、生徒の主体性に委ねる新しいBTKプロジェクトの形を模索していくのもいいのではないかと考えている。

4 実施後の変容及び考察

④の実施後

○全体的にどんな人たちと関わってきているのかを予想できている生徒は多かった。
 ●「先生」「家族」「先輩」「塾の先生」といった言葉はたくさん予想できているものの、どんな関わりをされているかという点について、具体的に書いている生徒は少ない。

＜考察＞

・個人でブレインストーミングした際、普段から教師や友だちとの関わりがもつことができていた生徒は、多くの人と関わりをもっていることに気づくことができていた。
 ・対人関係を築くのが苦手な生徒は、関わってくれた人から、さらに派生するようなマッピングにならずに単発で終わっているという特徴が多く見られた。

②及び③の実施後

○友だちと意見交換をしたことで、内容に深まりができ、改めて多くの人たちと関わっていることに気づくことができた生徒がほとんどであった。
 ●「自分が感謝しなくてはと思う人たちを5人あげてその理由を書きなさい」という内容で書かせたところ、「親」「友だち」「学校の先生」「塾の先生」といった意見の他に「親戚」「いとこ」などがあつた。割合として、「塾の先生」とは書いても「学校の先生」とは書かない生徒が4分の1程度いた。

＜考察＞

・グループによるシェアリング、クラス単位のシェアリングとともに、自分の意見を深めるのにはとても良い方法であった。ともすれば独りよがりな意見をもつ生徒にとっては、周りの意見を聞くことで、自分の意見はどうであったかという振り返りをする良い機会になったと思う。

＜抽出生徒の感想から＞

A: こういう感じで振り返ってみると、意外と多くの人に関わってくれていたのが驚きました。やはり自分は一人では生きていけないのだと痛感しました。なので、自分も誰かを支えられるような人間になりたいです。

B: 友だちの意見を聞いて幅広い人たち(広範囲にわたってという意味はないかと...)が話の中に出てきた。ということは友だちは自分より視野が広く、それだけ感謝している人が多いんだと思った。自分もそれくらい視野を広げたいし、感謝の気持ちを持ちたいと思った。

C: 自分のためにがんばってくれる人が何人もいるとは思ってなくてびっくりした。その人たちのためにも受験をがんばりたい。

そして、最終的に第1学年は「継続と称賛」という教訓を得た。継続して指導することと、ほめることで伸ばしていくことが大切だということを実践から学んだ。第2学年では、黙働の実践において、話はしていても掃除はしっかり行う生徒と、黙ってはいるが掃除をしない生徒の双方がいて、指導しにくいとの意見があつたようである。しかし、黙働には掃除の効率をよくするというだけでなく、自分と向き合う時間(自問する時間)という意味もふくまれているとの考えに至り、「自問する生徒をふやす」ということを教訓のところで述べていた。第3学年は、「やるしかない、実行あるのみ。そして、ふりかえろう。(失敗は成功のもと)」という教訓を得た。今回の第3学年の目標は、「自分がいろいろな人た

ちと関わっていることに気づく」であったが、仮に生徒がそれに気がついても、それが目的である「感謝の気持ちを育む」ことにはすぐにはつながらない。だからこそ、繰り返し実行あるのみ、そして、変容をみようということでの教訓といえる。



研修の最後には、実践に対する相互評価を行った。評価のポイントは、「成果ではなく、どれだけ行動できたか」で評価した。第1位の学年には、校長先生から粗品（お菓子の詰め合わせ）が手渡された。このような取り組みも、次の取り組みへの意欲を高めることにつながればよいと思う。

(2)参加者の反応

研修実施後のふりかえりシート（活動を通して学んだこと・感じたことを自由に記述したシート）を分析すると、大きく以下の2つに分類できる。

①さらなる実践への意欲

ふりかえりをすることで、何が良くて何が問題だったのかが明確になったようである。そのため、「こうしたらもっとよくなるのではないか。こんなことをやってみることもよいのではないか」というアイデア（Try）が次々と浮かび、次の実践への意欲へとつながっている。また、「教訓の「継続と称賛」を生かすための新たな取り組みを考えたい」との記述にあるように、実践で得たことを抽象化して、教訓として学んだことで、今後の教育活動の指針として生かされている。

以下はそれに関連する記述である。

- KとPをまとめた後、T r yを考えるのが楽しかった。問題をふまえた上で、皆で考えたので、よいアイデアが出たと思う。ぜひやってみたい。
- 給食の時間は守れるようになっていきているので、今後も継続していきたい。そして、ソーシャルスキルをやってみたい。言い続ける、やめないということが大切だと感じた。振り返ることで、課題とそれに対する手立てが明確になると、次をやってみようという気持ちになれる。振り返りは大事だなあと思った。
- BTK中は、クラスが結構まとまっていたので（きつい言葉も飛び交ったが）担任としてその雰囲気を持続させていく努力が必要だと思う。（きつい言葉に対して）ソーシャルスキルトレーニングはぜひ実践したい。
- T r yで決めたことをしっかり実践していきたい。

②他学年の実践からの啓発

他学年の実践にふれる中で、自分たちの実践をさらにふりかえることができたようである。なかでも、「教師の意識の高さと生徒のよい方向へ向かう態度は比例する」「先生方の研修意識の高い集団は、素晴らしい取り組みをしている」とあるように、教員が積極的に生徒にはたらきかけをしていくことが、よりよい成果を生み出すということを感じたようである。また、「各学年がそれぞれのねらいをもって生徒に関わっていくことは、他学年にとっても刺激になり、互いのより良い指導につながるものと思いました」「2年生の黙働もやってみたいと思います」という記述から、互いの実践を参考にし、より良い指導につなげていこうとする姿勢が感じ取れる。

以下はそれに関連する記述である。

- 各学年の先生方が、当該学年の生徒たちにどうなってほしいのか、どのような生徒であってほしいのかが分かって良かったです。
- 2年生、3年生の取り組みも、清掃プロジェクトは取り組んでみたいと思った。
- 1年生の実施は、生徒に意識の上でも浸透していてよい。

その他として、「BTKの取り組みに関しては、学年一丸となってできたので良かったと思う」といった協働で実践できたことの喜びや、「各学年ともアクションを起こすことで、小さな変化がみられた」とあるように実践したことによる手応え（成果）を述べる記述が見られた。また、今回のふりかえりの活動について、「やりっ放しはいけなかった。自分だけだったら、この企画もやりっ放しだったから。行動したらふりかえること。次に何ができるかを考えていくことで計画的に教育活動ができるのだなと思いました」と述べ、ふりかえることの価値を学んだようである。

最後に、研修のなかでのふりかえりの場面では以下のような報告があった。簡単に要旨を述べる。

第1学年の「時間を守る」という取り組みが、生徒にも浸透しているようで、生活安全委員会の生活課題に関する話し合いのなかで、第1学年の生徒から「時間をしっかり守った行動をとれるようにしたい」との提案があった。この委員会の担当は、第3学年の教員であったが、第1学年の「時間を守る」という取り組みのことを理解していたため、生徒を励まし、ともに解決策を考えることができたとのことである。各学年の課題が共有され、学校全体により効果を生み出すことができている一例といえる。その報告に対し、第1学年のある教員は「生活安全委員会の生徒の意識づけになっているというのはうれしい。〇〇先生（報告した教員）の言うように、その気持ちをつぶさないようにしたい。」とふりかえりシートに記述を残している。学校全体で生徒を育成するという思いが伝わってくる場面であった。

(1) 高橋誠（1999）『問題解決手法の知識＜第2版＞』日本経済新聞社 pp. 33-34

第 4 章

組織性を高める校内研修の効果と課題

第4章 組織性を高める校内研修の効果と課題

第1節 検証の方法

第1項 質問紙調査

バーナードは、「コミュニケーション」「貢献意欲」「共通の目的」の3つを組織の成立条件としている。そこで質問紙調査では、その3つに関連する項目について尋ね、校内研修を通して、学校が「組織」としての機能をどの程度果たしているかを調査することとした。調査は、11月30日の校内研修時、研修参加者全員を対象に実施する。当日の欠席者については、後日、個別に調査を依頼する。

調査項目は以下の通りである。

①コミュニケーションに関する項目

- ア 校内研修を通して、教員間での会話（雑談を含む）は増えたと思いますか。
- イ 校内研修を通して、生徒や教育に関する話題や会話はふえたと思いますか。
- ウ 小中一貫教育に関する校内研修では、経験年数や立場を意識することなく、自分の思いや考えを伝えることはできましたか。
- エ 学年課題の解決に関する校内研修では、経験年数や立場を意識することなく、自分の思いや考えを伝えることはできましたか。
- オ 学年の課題解決の実践に向けて、そのねらいや方法、成果などについて、研修以外の時間でも話題になりましたか。

②貢献意欲に関する項目

- ア 小中一貫教育の活動案や単元計画案づくりでは、自ら積極的に関わろうとしましたか。
- イ 小中一貫教育の活動案や単元計画を作成する中で、ぜひ実践してみたいという思いをもちましたか。
- ウ 学年課題の設定や解決のための計画案づくりでは、自ら積極的に関わろうとしましたか。
- エ 学年課題の解決に向けての実践において、自ら進んで関わろうとしましたか。
- オ 学年課題の解決に向けて、今後も関わっていきたいと思いますか。

③共通の目的に関する項目

- ア 学年課題について話し合うなかで、「こんな生徒にしたい」、「こんな活動をしてみたい」という思いが、学年内でまとまっていききましたか。
- イ 学年の課題解決への実践において、その活動のねらいは互いに共有できていたと思

ますか。

ウ 学年の課題解決への実践において、「こんな風に変えていきたい」という思いをともにして、実践に取り組むことができたと思いますか。

④その他に関する項目

ア 校内研修の時間は、あなたにとって楽しいと感じる時間でしたか。

イ 校内研修は、あなたにとって役に立つもの（学びのあるもの）でしたか。

ウ 校内研修で得た知識や経験を、自分の教育活動に生かすことはできましたか。

エ 今後も、校内研修を継続していきたいと思いますか。

なお、実際に用いた質問紙については、巻末の関連資料を参照のこと。

第2項 インタビュー調査

校内研修の場が、組織性を高める上でどのようなはたらきを持ち得たのかを、詳しく調査するためインタビューを実施した。

以下のアの条件を基本とし、イまたはウの条件に当てはまる人を中心に、各学年1～3名を抽出して行った。

ア 校内研修への参加回数の多い教員（8回中5回以上）

イ 講師や女性、教職年数の短い教員（1～5年未満）

ウ 学年主任または教職年数の長い教員（15年以上）

調査日は11月下旬～12月上旬とする。

表4-1. インタビュー対象者

対象者	実施日	プロフィール
A教諭	11月28日	女性。教諭。本校勤務9年。教職年数5～10年未満。 研修の参加回数 8回中4回
B教諭	11月30日	男性。教諭。学年主任。本校勤務2年。 教職年数10～15年。研修の参加回数 8回中6回
C教諭	11月30日	男性。講師。本校勤務1年目。教職年数3年未満。 研修の参加回数 8回中6回
D教諭	11月30日	女性。教諭。本校勤務4年目。教職年数3～5年未満。 研修の参加回数 8回中6回

E教諭	11月30日	女性。教諭。本校勤務1年目。教職年数5～10年未満。 研修の参加回数 8回中8回
F教諭	12月1日	女性。教諭。本校勤務2年目。教職年数15～20年未満。 研修の参加回数 8回中4回
G教諭	12月5日	女性。教諭。本校勤務4年目。教職年数20年以上。 研修の参加回数 8回中6回
H教諭	12月5日	女性。教諭。本校勤務9年目。教職年数10～15年未満。 研修の参加回数 8回中7回
I教諭	12月5日	男性。教諭。本校勤務6年目。教職年数20年以上。 研修の参加回数 8回中8回

※本校勤務年数は、産休、育休を含む。

また、以下の質問を中心に、研修の効果や組織性を高める要素を探っていく。

ア 小中一貫教育の研修では、各部会に分かれて、学び続ける力、感じる力など3つの力を育むための活動案づくりや次世代キャリア教育の単元計画づくりなどを行いました。

そのような研修に対して、思ったことを教えてください。

イ 学年課題の取り組みでは、学年課題の洗い出し、活動の目的と課題を明確にした上で実践、そして、ふりかえりをしました。その活動について思ったことを教えてください。

ウ 今回の研修全体を通して良かった点と課題は何だと思えますか。

第2節 質問紙調査の分析

各質問項目に対して、「とても当てはまる」を1、「当てはまる」を2、「どちらともいえない」を3、「あまり当てはまらない」を4、「当てはまらない」を5として、該当する欄に丸を記入してもらった。回答者数は19名である。(集計結果については、巻末の関連資料参照)

その結果、平均値でコミュニケーションの項目は2.3、貢献意欲の項目は2.0、共通の目的の項目は2.3、その他の項目で2.1であった。

いずれの値も「当てはまる」の2に近い値となり、各項目に対して肯定的な結果を示しているといえる。この結果からは、共通の目的(目標)に向かって、コミュニケーションを図りながら、協働で教育活動に取り組むという「組織」としての機能を、ある程度果たし得ていると考えられる。

質問項目を詳細に見ていくと、コミュニケーションにおいては、雑談を含め生徒や教育に関する話題がふえていると捉えている教員が多い。それに対して、立場や経験年数によらず、自由に思いや考えを伝えられるという項目では、相対的に低い値を示した。

貢献意欲に関しては、学年課題の解決に意欲的であったことがうかがえる。課題の設定や計画の段階での意欲については値が低めであるものの、この時期に研修に参加できなかった教員が多くみられたため、それによる影響があると考えられる。

共通の目的では、「こんな生徒にしたい」、「こんな活動にしたい」という思いを学年内で共有できていたといえる。しかし、実践の場面においては、そのねらいが十分に意識されていないと考えられる。

最後に、その他の項目についてであるが、この結果からは、研修が役立つものであったこと、研修で得たものを自分の教育活動に生かしたこと、今後も研修を継続したいという思いがあることが読み取れる。

第3節 組織性を高める上での校内研修の効果

第1項 組織への帰属意識を生み出すコミュニケーション

研修では、ブレインストーミング、KJ法的手法、ブレインライティング法など、様々な問題解決の手法を用いてきた。そのなかで、思考を「見える化（文字・図式化）」するために用いたのが付箋紙である。この付箋紙は、「言葉として発しなくても自分の意見を伝えることができる」「立場や経験年数によらず、平等に意見を伝えることができる」「付箋紙に書かれた内容をもとに、コミュニケーションの輪が広がる」といった効果をもたらしている。

[E教諭] 付箋を使うので、自分の考えを出しやすい。言葉に発しなくても自分のイメージしたことを書いて、それを理解してもらおうということを出しやすい。

[D教諭] 付箋を使うのは私にはすごく良くて…。何か話し合いをしてても、やっぱり意見が私なんかじっくり考えないと出ないし、先輩の先生たちを目の前にすると、やっぱりこう言いにくいというか、そういうところがあるので、必ず自分の意見をこう書いて、必ず何枚かは書いて、それを発表できるという形ができていますので、何も手元に資料がないという状況よりは、すごく私は付箋を書くという方法は、自分の意見が言えて通ってというのが、すごく良かったです。

[A教諭] ふだんあんまりこうバンバン話をしない先生は、付箋紙があるので、これはどういう意味ですかとふると、やっぱりしゃべってくれるので。ふつうだったら、意見を言わないで終わってしまうところが、誰々先生が出したものだから、その人に聞いてみるだとか、そういうことができたので、よかったかなと思います。

ここでは、自分の意見や考えを自由に話せる仕組みがあり、また、その意見や考えがメンバーに取り入れられ、尊重されていることがうかがえる。

また、小中一貫教育を主題とした研修では、学年、教科を問わず、多様なメンバーでの話し合いとなった。

[E教諭] たくさんの話を聞くと、やっぱりそれだけいろんな意見が出るので、いろんな見方を自分もできるようになった気がします。

[F教諭] すごく年代の違う先生方と同じグループだったので、若い先生の見方とか、あと教科が違うのでそういう新たな考えというか、そういうものが結構あったなと感じています。

このように多様なメンバーでの話し合いでは、さまざまな視点からの意見が出され、新たな気づきや学びを得るとともに、教員相互の理解が深まっていると考えられる。

発表や話し合いの場面では、「質問のルール」に即した質問を心がけるように促した。

[C教諭] (自分たちの活動案の発表の場面では) 発表している最中のみなさんの表情も明るいですし、何かあらさがしをしようという雰囲気でもないし…。いいところを見つけて…。逆に言うと、マイナス面でも先ほど言ったあらさがしではなく、こうした方がもっといいんじゃないのという先生方の問いかけもすごく相手のことを考えた発言が多かったので、相乗効果というか、お互いアドバイスしてくれたから、他のグループの発表でもアドバイスしてあげたいという気持ちになるし、その分、他のグループの発表も食い入って見るようになったのでよかったです。

このように、質問というツールを使っての話し合いは、自らの考えを深めるとともに、互いに学び合う雰囲気をつくりだしているといえる。「相手の意見を尊重する」「相手の話をきちんと聴く」という相手を理解する姿勢が生まれている。

その他にも、お菓子・飲み物が、円滑なコミュニケーションに役立ったようである。

[F教諭] お菓子があったこと。あと思いついたものを何でもよいのでということがあったので、そんなに気張らずにできたということ。

[C教諭] 短時間で楽しく、コーヒーでも飲みながら気軽にという校内研修ははじめてだったので、やはりリラックスした中で出す意見というのは、柔軟な意見がでるなあというのはすごく思ったのですね。

以上のようなコミュニケーションは、メンバーに「自分は周りにつながっている」「自分は受け入れられている」「自分は価値がある存在である」という意識を育てていると考えられる。すなわち、メンバー間に仲間意識や組織への帰属意識を生み出しているといえる。

第2項 組織を統合し、協働の成果を左右する共通の目的

今回の研修では、前半は「小中一貫教育の今後の活動方針」、後半は「学年課題の解決」という共通のテーマで話し合い合いの場を持った。

[D教諭]たぶん研修の時間でそれを取り上げてくれなかったら、あんなに時間を意識させようと、学年の人たちが一生懸命に取り組むことはなかったのではないかなと個人的にはすごく感じているので、研修であれができたのはすごくよかったです。

[G教諭]私自身もそういうこと（黙って清掃をすること）をあまり大切だと思ってなかったかもしれない部分なので、そういう点では自分自身の意識の改革にはなったかなと思います。こういうことをしなければ、黙働とか、黙ってやるとかいうことは、思いつかなかったというか、できなかったと思います。あの夏の研修がなければ…。学年会の時にはいろいろな案件があって、その連絡や調整が主だったので、そういう点で、学年で一つのテーマに向かって、研修ができたということはすごく良かったと思います。

上の2人の教員が述べるように、共通のテーマ（教育課題）についてともに話し合ったことが、協働による実践につながっているといえる。

また、B教諭は、そのようにして実践したことを次のように話している。

学年のスタッフのみんなまで考えて出してくれた、その時間を守らせたいという思いからきたタイムキーパープロジェクトというのは、あーすごいなあと思って、そしてそれを実際に実践したじゃないですか。で、あれの取り組みの実践もすごく効果が上がっていて、やっぱりみんなで考えてこうやって出したものというのは形にすると、すごい力を持つのだなあと思って。そっちは、すごい印象に残っていて…。

B教諭のことは、共通の目的（本実践研究では共有ビジョンとした）のもと、協働で実践することが、大きな成果を生み出すということを示している。学年のメンバー一人ひとりの力を一点に集中させることが、大きな力を生み出すことにつながっているといえる。そのような意味でも、学年として目指すところをともに描くこと、すなわち共有ビジョンを構築することが大切だと考える。

ビジョンや課題をともにつくり上げることの大切さは、以下の2人の教員のインタビュー結果からも読み取れる。

[E教諭] (ビジョンや課題に対しては) 納得して…。必要だなと思っていたものに行きついたので、よかったなと思います。自分が思っていたようなところに着地したところに落ち着いたのでよかったと思っているのだと思います。

[A教諭] (「感謝の心を育む」という課題に対しては) 課題だとはおもっていますが、いくつかあるうちのひとつにすぎないのかなと思います。課題をランク別にすると、「おかげさまプロジェクト」は私としては重要視していませんね。

(実践のふりかえりの場面では) 実際問題、そこに重点というか、課題はそこじゃないだろうという気持ちもあったので、課題はもっとちがうところにあるのではないかという話に持って行きました。とにかく今回のおかげさまは、ここで一旦終わりにして、もっとちがうところに目を向けるべきではないかと…。

E教員とA教員は、同学年の女性の教諭である。年齢も教職年数もほぼ同じである。

異なるのは、E教諭は共有ビジョンの構築と課題の明確化を目指した研修への参加者であるのに対し、A教諭は出張のため参加していないというところである。E教諭は他の教員とともに、ビジョンの共有と課題設定に取り組んだため、ビジョンや課題に対する納得感を抱いている。しかし、A教諭は、課題はそこではないと感じている。そして、実践後のふりかえりの場面では新たな課題を提示している。

このことは、ビジョンや課題を設定するという過程を共有することが、協働を生み出す上で重要であるということを示唆しているのではないだろうか。学校組織は、第1章第1節において述べたように、教員の裁量性⁽¹⁾に基盤をおく組織であり、その教員同士は相互に緩やかに結びついている。パーキーらは、このような組織では、あからさまな統制よりも、構成員間の合意を形成することが、その効果性の増進には有効であると述べているが、今回のE教諭とA教諭の相違は、それを指し示すものといえる。決められた目標を告げられても、そこへのコミットメントはあまり得られないと考えられる。教員の自律性⁽²⁾を喚起することを助長しつつ、組織としての一定の統合を可能にするためには、共通のビジョン(目的や価値観、望む姿のイメージの共有)をともにつくり上げる必要があるといえる。

第3項 協働によって高まる協働意欲

協働意欲は、帰属意識（仲間意識）をもつメンバーが、ワクワクするような価値ある共通のビジョンを抱いたときに、結果として湧きあがる意欲だと考えられる。

研修後のふりかえり（感想）では、「いつも思うのだけれど、改善策をつくる（話し合う）と、はやくやってみたくなる。」「意見を出し合えば、何でもできそうな気がしてきた」「楽しい雰囲気やると、無理そうなアイデアでも60%くらいは実現できそうな気になります」など、話し合い（コミュニケーション）によって、ものごとを成し遂げようという意欲が生み出されていると考えられる。

学年課題の解決における役割分担の場面では、つぎのような様子が述べられている。

[D教諭] 計画案をみせてもらったときは、みんな楽しそうだったし、ある意味、職員も楽しみながらというのかな、優勝クラスに渡す金のブタ（金時計）だとか、ああいうのをね、考えていたりだとか、じゃあ、誰がつくる、じゃあ、わたしがつくりますって言うてくれる人がいたり…。あの、とても楽しくこっちも。なんか生徒指導というときっちりしがちなんだけど、楽しくみんなで取り組めたのかなと…。それが子どもたちにもいい結果をもたらしたという気がします。

ここでは、教員が自発的に仕事を引き受ける様子がみてとれる。そして、そこには学年に貢献しようという思いを素直に表現できる雰囲気が醸成されているといえる。

D教諭と同学年のC教諭は、次のように語っている。

[C教諭] 日頃から職員室内でも、会話の中からのコミュニケーションをよくとっている学年だと自分は感じているので、研修中での話し合いも何か一線をおくこともなく、研修と関係ない話題から研修にとって大切なポイントであるところに向かっていく話の流れとか、そういう話を進めるのが上手な先生方がいっぱいいらっしゃるの、課題を見つけるというまでの流れがすごくうまくいく要因になるなど…。研修のときにだけ話すというのではなく、日頃からのコミュニケーションがとれているというのが大きな要因になっているなど感じました。

このように、この学年からは、ふだんから頻繁にコミュニケーションを取り合っている様子がうかがえる。そのような状況が、学年のメンバーの一員として「何かの役に立とう」という思いを抱かせ、さらには、それを表現できる雰囲気をつくりだすことにつながっているのではないだろうか。

また、「みんなで頑張ろう」という雰囲気は、メンバー全体の協働意欲を高めている。

[B教諭] (課題解決に取り組むメンバーを見て) やっぱりいやいややっているわけじゃないし、あの一、例えば教員も時間に間に合うように必ず行きましょうという約束ができたことに対して、正直、自分も不安だったし、みんないけるかなと思っていたけど、やっぱりああいう雰囲気で行っていると、おお、もう行かなきゃ、行こうぜという感じで行けていた。そういう部分でもみんなモチベーションをもって、やれていたのかなと思います。

[D教諭] 結構職員室でそういった(時間を守るという取り組みに関する) 話題も出たりしたので…。「今日どうだった?」とか「時間守れた?」とか、BTKの期間はすごく教員同士がやっていたかなというイメージというか、実感ができました。

このように、協働が協働を生み出すような結果につながり、B教諭がいう実践が「すごい力をもつ」ものになったといえる。

このような意欲は、小中一貫教育を主題とした取り組みでも見てとれた。以下に関連する発言を示す。

[C教諭] (自分たちがやってみたいという活動案は) ありました。自分たちは学年の垣根を越えた話し合いだったので、どこの学年でやるかというのも難しい話にはなるのですが、そのなかで個人的にだとか、自分が今度、学年の方にその話をもって行って是非やってみたいという内容だったので…。

[H教諭] やってみたいなのというのは、家庭科担当しているので、食育の部分とかは、もし本当にできたら、農業体験とか、自分で農作物をつくるとか、実際にできたらいいだろうなあというのは(活動案として) 出ました。

さらに、学年課題の解決に向けての実践に当たっては、メンバー全員に一人一役の役割分担を行った。役割を持ち、それを果たすことによって、同じ組織のメンバーから認められ、感謝される存在になる。このような役割分担も組織への帰属意識を高めることに役立ったと思われる。

第4項 活動への価値づけが生み出すさらなる実践意欲

自分たちの活動が、一体どのような意味を持っていたのか、そこでの価値は何なのか。それを考える機会となっているのが、「ふりかえり」の時間といえる。ふりかえりの時間では、自分たちの活動から得られる教訓を見出すことにしている。

学年課題の解決に向けての実践後のふりかえり（感想）では、「給食の時間は守れるようになってきているので、今後も継続していきたい。そして、ソーシャルスキルをやってみよう。言い続ける、やめないということ（この学年の教訓）が大切だと感じた。振り返ることで、課題とそれに対する手立てが明確になると、次をやってみようという気持ちになれる」と述べている。これは、自分たちの活動が、どんな意味をもっていたのかを見出せたことで、自分たちの活動が価値づけられ、それによってさらなる実践意欲が生み出されているものと考えられる。

また、このふりかえりは、互いの活動へのねぎらいや感謝を基本としている。それが、メンバーに達成感や満足感を与え、さらなる実践への意欲を向上させていると思われる。

さらに、ふりかえりの研修では、学年ごとに実践の報告を行い、研修時の活動や実践で得た知識や学びを全体で共有するとともに、質問によって学びを深められるようにした。

[B教諭] 3年生の「感謝しよう」もよかったし、2年生の「黙働」もやっぱりありなのだなという…。いつかやってみたいなと。特に黙働は私もやったことがないので、いつかやってみようという思いで見えて。

[H教諭] ○○先生だったかな、最後のふりかえりのなかで、他の学年はこんなことでやっていたのだから生徒たちに伝えたいっておっしゃっていたので、私もそれを感じたので、掃除に関しては、2年生は黙働ってやっていたのだから話をしたのですが、学年だけでやっていたことが、他学年にもひろがって、学校全体にひろがるので、あのふりかえりは有効だと思いました。

このように、互いの報告の場面では、他学年の実践からその価値を学びとり、より自己を高めようとする意欲がみられた。

なお、この実践報告の終了時には、教員による相互評価を行った。評価の基準は、「どれだけ行動できたか」である。努力への「ねぎらい」を基本とするという姿勢を大切にすることで、「自分たちの行ったことが認められている」「価値のある実践であった」という気持ちを育めたと思う。

以上をまとめると、自分たちの活動をメンバー間で意味づけ、価値づけることによって、学びを深めるとともに、それに伴う活動への充実感、満足感、達成感を味わうことが、さらなる実践意欲へとつながっているものと考えられる。

第4節 組織性を高める上での校内研修の課題

第1項 全教育活動での実践へつなげるためのビジョンの意識化

ビジョンは目指すところではあるが、そこへ行き着くためのアプローチは幾通りも考えられる。そして、その際、ビジョン達成に向けての道標になるのが、ゴールであり、目標である。そのように捉えると、目標の達成はビジョン達成への一つの手段であり、その一步にすぎない。よって、ビジョンの達成には、様々なアプローチを考え、すべての教育活動を通してなされるべきものであると考える。

以下は、「時間を守る習慣を付ける」という共有ビジョンのもと、クラス対抗で時間を守るという取り組みをした同学年のC教諭とH教諭の言葉である。

[C教諭] しっかり時間を守れたクラスに、持ち回りで時計を飾れるということもあって、自分のクラスを学級経営として、自分のクラスがそれに取り組むということであってほしいということもあって、クラスの子に積極的に声をかけることがあった。でも、学年の中で声をかける時にも、クラスごとの対策よりも学年全体で守るという方法もよかったのかなと…。

[H教諭] 課題に出た、クラスごとに意識の差があるというのがあったので、例えば担任の先生にお任せするのではなくて、教科担任制なので、自分の教科は自分の責任でもって席に着かせるというか、そういうふうにすると、その何ていうのかな、クラスごとの温度差（教員の指導力による差という意味）が縮まったのかなと思うのですが…。

C教諭の発言は、「時間を守る」という取り組みが、クラス対抗戦であったことの問題点を指摘しているものと考えられる。また、H教諭はクラス単位で競争したために、担任としての立場からの取り組みとなったが、教科担任の立場としてできることがあったのではないかということを述べているものといえる。

ここで、学年のビジョンである「時間を守る習慣を付ける」ということが各教員に強く意識されていれば、あくまでクラス対抗戦は「時間を守る習慣を付ける」ためのひとつの手段であって、すべてではないと理解されたであろう。つまり、ビジョンがしっかり意識されていれば、躊躇なく他のクラスの指導や教科の時間における指導ができたのではないかと思う。

谷口は、「ビジョンは一度描いただけでは、時間の経過とともに、効果がどんどんなくなる。できれば、毎日、毎週、毎月、毎年、ビジョンを描いて想像することが大切である⁽³⁾」

と述べている。このことから、学年の共有ビジョンは、生徒や教員が毎日目にするところに、紙に書いて貼っておくことが、ビジョンを心にとめて生活できる手立てになるのではないかと思う。

考えてみれば、学級目標は、必ず生徒や教員の見えるところに貼ってある。同じことがいえるのではないだろうか。ちなみに、目標については、学年職員が毎日確認する学年黒板（職員室にある、伝言用の小さなホワイトボード）に貼っておくのが有効かもしれない。

第2項 実践への「効力感」を生み出すための目標の明確化

目標が明確でなかったことが原因で生じていると考えられる発言がみられた。

[E教諭]（感謝の心を育むという）抽象的なことを具体的にするという事は難しいなということ。3年生が目標としたことが、すごく抽象的なことだと思うのです。道徳的なことで…。それをかたちにすることはすごく難しいなと。

[I教諭]（感謝の心を育むという）課題を見つけられて、それに対して、何かをしなくてはならないという共通意識はあったのだけど、じゃ、それに対してどういう手立てをした方が効果的だったかということは、心情的な部分でもあるし、家でのこともあるので…

ここでの問題点は、問題が解決可能な、つまり努力という行動によって解決される課題にまで掘り下げられているかという点である。そして、目標がSMARTの条件に当てはまるように記述され、行動目標として示されているかがポイントとなるだろう。実際、上記の発言からは、目標が具体的で行動可能なレベルにまで落とし込まれていなかったのではないかと考えられる。このように目標がしっかり設定されていないと、それに呼応して評価や手段があいまいになり、その結果、教員は実践による手ごたえ（効力感）をあまり感じ取れず、次の実践への意欲を高められないのではないかと思われる。

今後の改善策としては、ビジョンと目標を計画レポートに必ず書き入れることと、ビジョンは「～になる」、目標は「(私たちは) (具体的な行動として) ～をする」という書き方に直すということが考えられる。

第1学年を例に書き直してみると、ビジョン『みんなが時間を守った行動ができるようになる』ために、目標「(私たちは) 3週間、クラス対抗のBTK大会を行い、生徒の「時間を守る」という意識が8割を超えるようににする」ことを目指して行動するというかたちにな

と思う。

第3項 研修内容を深め、実践を可能とする研修時間の確保

以下の2人の教員の発言は、研修や実践に充てられる時間の乏しさを問題としていると思われる。

[A教諭]学年の課題としてあがった以上は、それをちゃんとやろうという意識はあったと思います。あったのだけど、3年生は進路もあったので、進路について学級でやることとかぶってしまい、それにだけ集中してやれていないというところはありますね。

[E教諭]具体的な案を出してやってみただけど、あれだけでは足りない。(目標にたどり着くまでには)全然足りないということは、みんなも分かっている中で。忙しいから仕方ないかな…。あとは、普段の時間の中で繰り返し伝えていくしかないのかなと…。

ここから、実践への思いはあっても、多忙により実践が不十分になってしまった現状がみられる。実践時期は、9～10月という計画であったが、その時期は、体育祭、文化祭、音楽祭、新人戦など部活動の主要な大会、小中一貫教育の発表会の準備や進路対策(中学3年生)など、大変忙しい時期であったといえる。どうしても私たちは、緊急かつ重要な仕事に意識が向いてしまう。しかし、学校には「生徒との信頼関係を築く」「学級での生徒一人ひとりの居場所をつくる」など緊急ではないかもしれないが、重要な仕事はたくさんあると考えられる。研修の場が、そのような課題を解決していける場になっていけたらと思う。

また、研修時間の不足は、そこで話し合われる内容の質にも影響を与えている。

[A教諭]課題というわけではないけど、もっと話し合えばもっとよいものができるのだと思うのですが、実際には時間があまりないと思います。だから、真の課題にたどり着く前に、妥協した課題でまとまってしまっているのではないのでしょうかね。

さらに、時間の不足は集団浅慮(グループシンク)の問題を引き起こす一因となっている。集団浅慮とは、集団のメンバーたちが意見の統一に熱心となるあまり、コンセンサスをつくらねばならないという圧力によって、さまざまな行動の選択肢の現実的評価や、突飛な意

見や少数派の意見、不人気な意見の十分な表出が妨げられる現象のことである⁽⁴⁾。

以下は、その現象によるものとする。E教諭は以下のように述べる。

雰囲気は、自分が今年来たばかりで、あそこのなかに入った時に、こういうものだよねって感じで話が進んでいった気がします。だから、付箋を使って順序立ててというのを、若干、スルーしてしまい、やっちゃっているところがあったかなって。また、もどっていや違うよねって、もどってやっていたりもしたんですけど…。色眼鏡でみてしまうというか。こういうものだよねって感じでいってしまうと意味がなくなってしまうのかなと思います。

同様に、同じ学年のA教諭はこう述べる。

学年の本当の課題に取り組めたのかという、本当の課題のところまで話し合われていなかったのではないかと疑問が残りますね。(どういうところでとの問いに) やっぱりいくつかアイデアがでてくると、やっぱりこれいいなというところにみんな飛びつくので、そうすると、本当はそうじゃないところに課題があったとしても、それが消えちゃうというか、その飛びついたところの話題ばかりがふくらんでしまって、それ以外のところにふれなくなってしまったりして、本当にそこが課題なのかなと疑問が残っている部分がありますね。

(違う部分に課題があったのなら、なぜそちらに話がいかなかったのかの問いに) 自分の学年は会話も弾むので、弾み出しちゃって、そっちに流れてしまうことは多々あるかな。何かひとつのところにポンと話が向いて、話題が盛り上がってしまうと、そっちに話が進んじゃう傾向があるので、そこから話をもどすには、戻せる人がもどさないと戻しきれない。そのまま流れていってしまうことも…。そっちの課題で流れていってしまうというか…。

このような集団浅慮は、集団の凝集性、リーダーの行動、外部からの孤立、時間的プレッシャー、秩序だった意思決定手続きの不履行により生じやすいとされている。よって、解決には、それらの要因を取り除くことが大切となる。

A教諭が述べる「話を戻すべき人が戻す」や、E教諭がいう「付箋紙を有効活用する」といったことは、「集団の凝集性」、「リーダーの行動」、「秩序だった意思決定手続きの不履行」という問題の解決に寄与すると考えられる。また、「時間的プレッシャー」については筆者の反省点である。この活動自体、30分程度であったことを考えると、集団浅慮のような問

題を引き起こす可能性は十分あり得たはずである。

ちなみに、A教諭は、この学年の問題の解決策を以下のように述べる。

何回か話し合った方が、課題は見えてきやすいのかなと思いますね。一回の話し合いでは、課題を決めるとするのはたぶん難しい。それを一回、うちの学年こうだよねって課題を仮で出したら、寝かせてまた話し合うとやっぱり違うよねってなると思うのですが、その寝かせる期間がたぶんなく、話し合う、課題を出す、次どうするとポンポンと流れていったので、それでいいかあというか、それでいきましょうというかたちになってしまったのかなと。

それを本当の課題を見つけるのであれば、何回も寝かせながら話し合った方が、本当の課題がちゃんと見えてくるのではないのかなと感じました。

外山⁽⁵⁾は、「(問題の解決には)問題はねかせる(時間をかける)ことが大切である」という主旨のことを述べているが、それにつながることもかもしれない。そして、この考える時間という時間の確保が、どうしても課題となる。

第4項 協働を成し遂げるための全員参加

出張などやむなき事情で研修に参加できなかった教員が、どの研修日にもいる。そういった教員に対して、いかにフォローしていくかが課題となる。研修に参加できなかった教員へのフォローがなされないと、本章第3節第2項で述べたようなビジョンや課題に対する考えの相違が生まれてくる。

以下のインタビューでも、その問題点を示唆している。

[C教諭]あと曜日が決まっているのはいいのですが、例えば何か出張が、毎週水曜日が毎日どこかにでましょと、小中一貫教育があるとか、2週連続でこの先生がいないとかいうことになるのが厳しいのかなと…。2週連続抜けてしまうと、さすがに何をやっているか分からない。特に研修の1回目は絶対そろっていたほうがいい。私も1回目抜けてしまったことがあるのですが、そのときは何をやっているのか分からない状況になってしまったので、最低でも1回目は全員がそろったほうがベストだなと思います。

このような問題の改善には、研修に参加できなかった人に対して、前回の研修の内容について、結果のみを伝えるのではなく、そこへ至る背景とプロセスを含めて伝達することが大切な要素となるであろう。

また、C教諭の下記の指摘のように、研修と研修の間の期間が長いと、前回での話し合いの焦点がぼやけてしまうという問題も生じることが予想される。

時間があいてしまったときに前回のふりかえりをするのが大変かなと思います。少し短期集中という形で終わるのがよいかな。ポンポンポンと。

そこで、研修を一時期に集中させて行うのも改善策のひとつとなるだろう。

第5項 実践の質と教員の学びを深める定期的な「ふりかえり」

研修では、9月、10月の2カ月の間に、各学年で課題解決に向けての実践を行うこととし、第1学年は3週間、第2学年は学年終了まで、第3学年は2回の実践を計画し実践した。

しかし、その実践の過程においては、さまざまな課題が生じている。

[D教諭]実際に取り組んで感じたこと…。自分のクラスができていなかったかな…。残念ながら感じたのですが、自分のクラスができなくて、実践してみてこれができないのです、だからどうしようという話し合いが自分からふっかけなかったのもありますが、やらなかったかな。やっただけになったところもあるかな…。

[F教諭]（先生方のなかでも考えのズレがでてきたことに対して）ときどき、ちょっとこれでいいのかなあとか。やっぱり一回着席させて、静かにさせてから掃除というようにクラスでやっていったらどうかな、とか出たのですが、それを話し合うこともできなくて…。全体で…。

このような問題が生じたときに、学年ごとにふりかえりの時間を取り、問題の根本的な原因を探り、改善策を考える過程に、教員としてのさらなる学びがあると思う。

計画の段階でふりかえりの時間を定期的に設定しておく（何も問題が生じなくてもふりかえりを行うようにしておく）ことが、このような問題の改善策になると考えられる。

その定期的なふりかえりの時間を「チャレンジタイム」などと名付け、短い時間でも活動をふりかえる習慣を付けていけたらと思う。

また、G教諭がインタビューの終わりに述べたことに注目したい。

やはり課題としては、なかなかこうやっぱり、研修としてはいいのですが、考えていた、想定外のことはなかなか出てこないなあと…。

(想定外とは問いに) …黙働に関しては、私にとっては…。うーん、でも黙働自体は新しいことではないですよ。なんかそういうような、こんなのやってみないかというような、今までどこでもやってみたことのないような意見が出て、それが職員みんなに広まって、吾妻中みんなでこんなことをやってみないかという風になったら、もっとすごい企画、いい研修になるだろうなと…。(中略) だいたいまとめてみると、こういうパターンがある。時間を守るだったら、こういうことで、ご褒美を回すとか。例えば、小学校だったら、クラスで先生が企画して、グループごとに席が付いたらシールをあげるといったことの延長で、中学校ではそれが学級対抗になるという感じなのかな…。それがもっと広げられたらと思うのですが、難しいですよ。

(広げるための手立てはとの問いに) …手立てというのはすぐには思いつかないのですが、やっぱり先生ひとりひとりがあまり頑なにならないで、今までやってきたことにあまりこだわらないで、柔軟に、そういうゆとりというか、そういうのを受け入れられるような気持ちはずがないと、そんなの難しくてできないよとか、どこどこでやったけどだめだったよとなるとできなくなってしまうので…。なんかそんな部分なのかなと…。…そういう気持ちがみんな揃えば、集まれば、もっともっと柔軟に取り掛かれるかなと思います…。

これは、教員がこれまでの経験のなかから備えてきた考え方や行動の枠組みにとらわれ過ぎず、問題解決やあらたな教育活動を考えていくのがよいのではないかとの指摘ととれる。いわゆるダブルループ学習の大切さを述べていると解釈できる。こういった考えに至ったのも、今回のインタビューをふくめ、自分たちの実践をふりかえたことによるものだと思う。

「自らの行動の意味を問う」という姿勢が、とても大切なことなのではないかと筆者は思う。

第6項 話し合いの場を運営する進行役の必要性

研修では、話し合うメンバーによって、その場の雰囲気がかかることが指摘された。

[E教諭]一緒になったグループの人によって話しやすい時と話しにくい時と緊張する時とリラックスできる時があるなあと思いました。

[A教諭]とにかく話しやすいメンバーだったということが良かったかなと思います。これが違うメンバーだったら、どうなったのかなというのも疑問だし。

これは、メンバーによって、コミュニケーションの質に違いが生じることを示唆している。協働を生み出すには、仲間意識や帰属意識を生み出せるようなコミュニケーションが基盤となる。その意味で、そういったコミュニケーションの場を構築できる進行役が必要と考えられる。以下は、そのような進行役の存在が生み出す一効果といえる。

[E教諭]グループの中に人の話を聞きながら進めてくれる人がいるとスムーズだなあと。

[A教諭]気を使って話さないというか、誰かが気を使い始めてしまうと気を使ってしまうのだからうけれども、みんな言いたいことを言えるというか、年上の先生にも「こうじゃないですか、ああじゃないですか」といえる状況だったし、それを上の先生たちも「そうだね、そうだね」と基本受け入れて話をうまく持って行ってくれたし。こううまく下の意見も吸い上げて、下の方が意見しづらい環境ではなかったかなというのがすごく大きいですね。

また、進行役には、「示唆に富む問いかけをすることでメンバーの思考を深めること」や、「フレームワークを活用することで、論理的・合理的に意見や考えを統合する」といった役割を期待したい。

ちなみに、フレームワークとは、情報分析・問題の発見や解決、戦略を立案する時の思考の枠のことである。研修では、KJ法的手法、ブレインライティング法、ペイオフマトリックス法など、複数のフレームワークを活用してきた。そのことで、自然と思考が論理的、客観的になり、相手の思考についても明確になっていくため、問題発見や問題解決の話し合いの際には有効にはたらいたと考えられる。それは、以下の発言からもうかがえる。

[G教諭]ただ話しているだけでは、愚痴みたいな感じになっちゃって、それはこうすればいいよって誰かが言えば、そうすればいいのかな、でもっていうところがあるところがなかなか伝えきれないし、(つまり)意見のやりとりにならないのですが、ああいうふうにしてみると(フレームワークを使ってみると)、いろいろな見方があって、でも、このケースでこうなのだというような道筋ができるので、すごくいい方法だな、また、何かこう問題があったときには、こうやっていくと分かりやすいのだという学び方のひとつなのかなというね、そんな風には思いました。

第7項 円滑な研修を進めるための研修のルール

今回の研修時におけるルールは、筆者が提示したものであった。それは、①明るく、楽しく、公平に、②時間通り 基本1時間限り、③みんなで行う研修、④役に立つ、変化がある、手応えがある研修、⑤司会の話はよく聞く、の5つである。

このようなみんなが守りたくなるようなルールが実際の場面で徹底されることが、研修の進行役への信頼感、さらには研修への満足感・安心感を与える上で有効だったと考えられる。

C教諭は、それに関連して次のように述べる。

忙しい中でも校内研修がはじまる時には、みんな研修行きましょうという感じだったのは、時間を区切ってやっていきましょうという終了時間をはっきり示してもらえるからで…。やっている方も終わりが見えているので。とてもよかった研修でした。

しかし、今回、研修の場面で課題となったのは、研修の開始時刻が守られないということである。②の「時間通り」のルールに反しているが、そのときの対処については決めていなかったため、協力を求めるにとどまった。もちろん遅れてくるにも理由があり、やむなき状況ではあるので、何ともし難いところはある。

吉田は、会議にはルールづくりが大切だと述べる。定期・不定期に関わらず、長い時間をかける会議では、初回や冒頭で自分たちが望ましいと考える会議の在り方や進め方を出し合い、最低限守りたい規則(ルール)を出席者全員で合意しておくことは、実のある会議を行うためにも、効果的・効率的でない会議に陥らないための防衛手段としてもぜひ実践される

べきである。ルールがルールとして機能するためには、それを自分たちで作り出すことが不可欠である⁽⁶⁾という。

筆者は年度当初、吉田のいうようなルール作りから研修をスタートさせようと考えていた。しかし、年間の研修の回数を考慮し、そのプロセスを省略してしまった。今後、長く研修を続ける意味では、ルールづくりをみんなで行うことは大切なことではないかと思う。

(1)裁量性とは、意思決定の可能な一定程度の範囲であり、組織的統制からフリーな、あるいはそれが及ばない領域のことである。(佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著(2011)『学校づくりの組織論』学文社 p. 132)

(2)自律性とは、日々学校で生起する教育活動の質と水準をかなりの程度規定している教員それぞれの教育活動の遂行と改善に関する主体性のことである。(前掲書 p. 132)

(3)谷口貴彦著(2009)『ザ・コーチ』プレジデント社 p. 64

(4) スティーブン・P・ロビンズ著(2009)『組織行動のマネジメント』ダイヤモンド社 p. 190-192

(5) 外山滋比古著(1986)『思考の整理学』ちくま文庫 p. 36-41

(6) 吉田新一郎著(2000)『会議の技法』中公新書 p. 35

終章

研究のまとめと今後の課題

終章 研究のまとめと今後の課題

第1節 研究のまとめ

飲食をともなう和やかな雰囲気の中、多様なメンバーと「付箋紙」「フレームワーク」「ルールに沿った質問」を用いた話し合いの場を設計したことで、自由かつ平等で、幅広く多くの人とコミュニケーションをとることができた。このようなコミュニケーションを通して、「自分は周りにつながっている」「自分は受け入れられている」「自分は価値ある存在である」という意識、すなわち教員間での仲間意識や組織への帰属意識を生み出すことができたのではないかと考えられる。

学校組織は、ワイクが指摘するように教員の裁量性を基盤とする組織で、教員同士が緩やかに結びついた組織である。このような組織において、その統合の役割を果たすのが、共有ビジョンであると考えられる。本実践研究のなかでも、ビジョンが共有されなかったことによる学年実践へのコミットメントの低さが指摘されている。また、それとは対照的に、ビジョンを共有し、協働で実践した際には、大きな力(成果)を生み出すことが明らかになっている。すなわち、ビジョンを共有することが、組織をある一定の方向に導く原動力になると考えられ、その共有したビジョンと個々の教員のビジョンのつながりの強さが、ビジョン達成の成否を左右すると考えられる。

上述のようなコミュニケーション下での共有ビジョンの構築は、結果として教員間に協働意欲を引き起こすものと思われる。そして、協働で取り組むことが、さらなる協働意欲を高めているということがうかがい知れた。

さらに、その協働による活動のふりかえりを通して、活動を価値づけることが、教員の活動に対する充実感、満足感、達成感を湧きたて、それがさらなる実践意欲につながっているといえる。

第2節 今後の研究の課題

課題の1つ目は、話し合い（研修）の場を運営する進行役をいかにして確保するかというものである。実践研究では、メンバーによってコミュニケーションが停滞することや、学年課題の設定場面等で、適切な意思決定の手続きが行われなかったこと（グループシンクの一因）が明らかになっている。

こういった問題を解決するには、進行役にファシリテーターとしての役割を担ってもらい、話し合いの場を運営してもらうことが望ましい。

そのためには、どのようにしたらよいのだろうか。一つの方法としては、学年で1名進行役を決めてもらい、その教員と筆者とで研修前に一度研修のシミュレーションをしておくという方法が考えられる。フレームワークへの理解やそこで起こり得る問題等について、あらかじめ学んでおくことは、今回のような問題を少しでも解消することに役立つのではないだろうか。

2つ目は、時間の確保である。ここは大変難しいところである。学年の教員でさえ、なかなか全員そろって打合せすることが困難な中学校において、どのようにしたら時間がつくれるのだろうか。はじめのうちは、長期休暇等を利用して時間を確保することが必要となるだろう。しかし、そのような時間を使って目標達成や問題解決のプロセスを繰り返すうちに、より短時間で、かつ高い効果を生み出す実践ができるようになるのではないだろうか。

引用・主要参考文献一覧

引用・主要参考文献一覧

- 青木薫（1989）「校内研究と教育指導の改善」『日本教育学会紀要』第31号
- 秋田喜代美（1998）「実践の創造と同僚関係」佐伯胖他編『教師像の再構築』岩波書店
- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治著（1998）『成長する教師—教師学への誘い』金子書房
- 天笠茂監修（2005）『公立小中で創る一貫教育—4・3・2のカリキュラムが拓く新しい学び—』ぎょうせい
- 五十嵐英憲著（1995）『目標管理の本質』ダイヤモンド社
- 伊津野朋弘・東京学芸大学教師教育研究会編（1984）『未来に生きる教師』エイデル研究所
- 伊藤功一著（1990）『校内研修』国土社の教育選書
- 井上敦子（2005）「校内研修における協働性の向上に働きかける要因についての研究」『教育経営学研究紀要』第8号
- 今津孝次郎（1996）『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
- 遠藤孝夫著（2004）『管理から自律へ』勁草書房
- 遠藤孝夫（2002）「現代ドイツにおける「良い学校」に関する実証的學校研究と學校開発理論」『弘前大学教育学部紀要』第87号
- 大場志津子・青柳宏（2007）「子どもの「学び」と授業研究」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第30号
- 岡東壽隆（2001）「学校の組織文化の構造と特質」児島邦宏・天笠茂編『学校の組織文化を変える』ぎょうせい
- 小島弘道（2007）「学校経営改革のプロセス」小島弘道編『時代の転換と学校経営改革』学文社
- 小島弘道・淵上克義・露口健司著（2010）『スクールリーダーシップ』学文社
- 金井壽宏著（2004）『組織変革のビジョン』光文社新書
- 神山知子（1995）「研修における教師の多忙感受容を促す要因に関する考察」『日本教育経営学会紀要』第37号
- 亀井浩明監修（2007）『小中一貫の学校づくり』教育出版
- 川喜多二郎著（1967）『発想法 創造性開発のために』中公新書
- 川喜多二郎著（1970）『続・発想法 KJ法の展開と応用』中公新書
- 木岡一明著（2004）『学校評価の「問題」を読み解く 学校の潜在力の触発』教育出版
- 岸本幸次郎・久高喜行編（1986）『教師の力量形成』ぎょうせい

- 北神正行・木原俊行・佐野享子著（2010）『学校改善と校内研修の設計』学文社
- 北上正行・高橋香代編（2007）『学校組織マネジメントとスクールリーダー』学文社
- 清宮普美代著（2008）『チーム脳にスイッチを入れる！質問会議』PHP研究所
- 久我直人（2009）「教師の「活動に向けた省察」と熟達化に関する理論的考察」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第24巻
- 久我直人（2009）「組織的教育意思形成を通じた組織化による教育改善プログラムの開発的研究(1)」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第24巻
- 久我直人（2011）「組織的教育意思形成を通じた組織化による教育改善プログラムの開発的研究(2)」『鳴門教育大学研究紀要』第26巻
- 久我直人・向井和博（2010）「教師の組織的協働を通じた教育改善プログラムの開発的研究」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第25巻
- 久我直人・三木省二（2010）「教師の組織的教育意思形成を基盤とした組織開発研究」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第25巻
- 河野和清（1996）「学校経営理論における協働化とその課題」『日本教育経営学会紀要』第38号
- 小阪祐司著（2010）『リーダーが忘れてはならない3つの人間心理』フォレスト出版
- 児島邦宏・天笠茂（2001）『学校の組織文化を変える－教師の意識変革と組織の再設計－』ぎょうせい
- 佐古秀一（2006）「学校組織開発」篠原清昭編『スクールマネジメント』ミネルバ書房
- 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著（2011）『学校づくりの組織論』学文社
- 佐古秀一（1986）「学校組織に関するルース・カップリング論についての一考察」『大阪大学人間科学部紀要』第12号
- 佐古秀一（1996）「学校経営における「協働化」の意味と課題」『日本教育経営学会紀要』第38号
- 佐古秀一（2006）「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究」『鳴門教育大学研究紀要』第21巻
- 佐古秀一（2006）「学校の内発的な改善力を高めるための組織開発研究」『日本教育経営学会紀要』第48号
- 佐古秀一（2010）「学校組織開発理論に基づく学校組織マネジメント研修プログラムの開発」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第25巻
- 佐古秀一（2010）「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論」『鳴門教育大学研究紀要』第25巻

- 佐古秀一他 (2003) 「省察と協働を支援する学校改善プログラムの開発的研究(2)」『鳴門教育大学研究紀要』第18巻
- 佐古秀一・中川桂子 (2005) 「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの構築とその効果に関する研究—小規模小学校を対象として—」『日本教育経営学会紀要』第47号
- 佐古秀一・山沖幸喜 (2009) 「学力向上の取り組みと学校組織開発」『鳴門教育大学研究紀要』第24巻
- 佐古秀一・宮根修 (2011) 「学校における内発的改善力を高めるための組織開発（学校組織開発）の展開と類型」『鳴門教育大学研究紀要』第26巻
- 佐藤允一 (2003) 『[図解]問題解決入門』ダイヤモンド社
- 佐藤雅彰・佐藤学著 (2003) 『公立中学校の挑戦』ぎょうせい
- 鈴木互 (2003) 「協働性を育む小学校の校内研修経営事例」『日本教育経営学会紀要』第45号
- 鈴木幸毅著 (1997) 『バーナード理論と労働の人間化』税務経理協会
- スティーブン・P・ロビンス著 (2009) 『組織行動のマネジメント』ダイヤモンド社
- 諏訪良武著 (2010) 『いちばんシンプルな問題解決の方法』ダイヤモンド社
- 関島康雄著 (2009) 『チームビルディングの技術』日本経団連出版
- 外山滋比古著 (1986) 『思考の整理学』ちくま文庫
- 曾余田浩史 (2011) 「学習する組織論と「学校の有効性」」佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史著『学校づくりの組織論』
- 高階玲治編 (2005) 『学校を変える「組織マネジメント」力』ぎょうせい
- 高野文夫著 (2008) 『ファシリテーション力が面白いほど身につく本』中経出版
- 高橋誠著 (1999) 『問題解決手法の知識<第2版>』日本経済新聞社
- 高橋誠著 (2005) 『アイデアが面白いほど出てくる本』中経出版
- 高橋眞知子著 (2010) 『組織を動かすコミュニケーション力』実教出版
- 高間邦男著 (2005) 『学習する組織 現場に変化のタネをまく』光文社新書
- 高間邦男著 (2008) 『組織を変える「仕掛け」』光文社新書
- 田中統治編 (2005) 『確かな学力を育てるカリキュラム・マネジメント』教育開発研究所
- 谷口貴彦著 (2009) 『ザ・コーチ』プレジデント社
- デビット・A・ガービン著 (2002) 『アクション・ラーニング』ダイヤモンド社
- 寺尾慎一監修 (2009) 『確かな学力と豊かな心を育てる小中一貫教育—福岡県宗像市の挑戦—』ぎょうせい

- ドナルド・A. ショーン著 (2007) 『省察的実践とは何か』 鳳書房
- 中留武昭 (2001) 「学校における協働文化の形成とその戦略」『教育経営学研究紀要』 第5号
- 中西晶 (1993) 「企業と市場の創造的相互学習」 寺本義也代表『学習する組織—近未来型組織戦略』
同文館
- 西尾克明 (2007) 「教師の成長と校内研修の役割」 小島弘道編『時代の転換と学校経営改革』 学文社
- 西尾克明 (2008) 「時代・社会の変容を捉えた学校運営改善のための教師教育」『学苑 初等教育学
科・子ども教育学科紀要』 No. 812
- 西川純著 (2005) 『「忙しい！」を誰も言わない学校』 東洋館出版社
- 西川信廣著 (2006) 『習熟度別指導・小中一貫教育の理念と実践』 ナカニシヤ出版
- 西村克己著 (2004) 『会議を劇的に変えるワークショップ入門テキスト』 中経出版
- 日本教育経営学会・学校改善研究委員会編 (1990) 『学校改善に関する理論的・実証的研究』 ぎょう
せい
- 浜田博文 (2007) 「学校組織観の転換と校長のリーダーシップ再考」 小島弘道編『時代の転換と学校
経営改革』 学文社
- 浜田博文 (2008) 「「組織」としての学校とその特質」 田中統治・庄司一子・浜田博文著『学校教育
論』 放送大学教育振興会
- 浜田博文 (2001) 「学習する教員組織の育成」 児島邦宏・天笠茂編『学校の組織文化を変える』 ぎょ
うせい
- 浜田博文著 (2009) 『「学校の組織力向上」 実践レポート』 教育開発研究所
- ピーター・センゲ他著 (2003) 『フィールドブック 学習する組織「5つの能力」』 日本経済新聞出
版社
- ピーター・M. センゲ著 (1995) 『最強組織の法則 新時代のチームワークとは何か』 徳間書店
- 藤原文雄 (2000) 「学校経営における協働論の回顧と展望」 日本教育経営学会編『自律的学校経営と
教育経営』 玉川大学出版社
- 淵上克義著 (1995) 『学校が変わる心理学 学校改善のために』 ナカニシヤ出版
- 淵上克義著 (1992) 『学校組織の人間関係』 ナカニシヤ出版
- 古川久敬著 (1990) 『構造こわし—組織変革のための心理学』 誠信書房
- 星野匡著 (2005) 『発想法入門<第3版>』 日本経済新聞社
- 堀公俊著 (2008) 『ワークショップ入門』 日本経済新聞出版社
- 堀公俊著 (2004) 『ファシリテーション入門』 日本経済新聞社

- 堀公俊著 (2010) 『チーム・ファシリテーション』 朝日新聞出版
- 堀尾輝久他編 (1996) 『組織としての学校』 柏書房株式会社
- 本間正人著 (2007) 『グループ・コーチング入門』 日経文庫
- マイケル・J・マーコード著 (2004) 『実践アクションラーニング入門』 ダイアモンド社
- 牧昌見 (1982) 『教員研修の総合的研究』 ぎょうせい
- 水本徳明 (2006) 「スクールマネジメントの理論」 篠原清昭編『スクールマネジメント』 ミネルヴァ書房
- 村川雅弘編 (2010) 『「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる 学校を変える』 教育開発研究所
- 森時彦著 (2008) 『ファシリテーターの工具箱』 ダイアモンド社
- 吉澤準特著 (2010) 『フレームワーク使いこなしブック』 日本能率協会マネジメントセンター
- 吉田新一郎 (2006) 『「学び」で組織は成長する』 光文社新書
- 吉田新一郎著 (2000) 『会議の技法』 中公新書
- 吉田新一郎・岩瀬直樹著 (2007) 『効果10倍の<学び>の技法』 PHP新書
- C. I. バーナード (1968)、山本安次郎・田杉競・飯野春樹訳『新訳 経営者の役割』 ダイアモンド社
- James G. March 著、土屋守章・遠田雄志訳 (1992) 『あいまいマネジメント』 日刊工業新聞社

<報告書・雑誌他>

- 小島弘道 (1998) 「学校の改革過程における経営の構造と力」『平成八、九年度文部省科学研究費補助金報告書』
- 岩瀬直樹 (2002) 「教師も学び合う「協働文化」を生み出す学校スタイル」『長期研修派遣教員報告書』
- 総合教育技術 2009年12月号
特集1 初任もベテランも生かす! “協働”を実現する「教師間コミュニケーション」
- 中等教育資料 2011年12月号
特集I 校内研修の充実
- 月刊 教職研修 2010年11月号
特集 「校内研修」の活性化にどう取り組むか
- 月刊「悠+ (はるかプラス)」 2010年10月号
特集 小中一貫教育のマネジメント

文部科学省 WEB ページ

<http://www.mext.go.jp> 2011年2月10日確認

NPO 法人 日本アクションラーニング協会 WEB ページ

<http://www.jial.or.jp/al/about.html> 2012年1月3日確認

@IT 情報マネジメント WEB ページ

<http://www.atmarket.co.jp/farc/rensai/pl06/pl06.html> 2011年9月28日確認

關連資料

校内研修のふりかえりシート一覧

教員 no.	小中一貫教育の活動の方向性(6月1日)	小中一貫教育の活動の具体案(6月29日)	小中一貫教育の方向性と活動案の発表(7月20日)	キャリア教育の単元計画の作成(7月22日)	学年の問題の全体像(8月3日)	共有ビジョンの構築と学年課題の設定(8月12日)	課題解決に向けての実践計画(8月22日)	実践のふりかえり(11月2日)
1	グループワークをして言葉に直すのは難しかった。金澤先生と松葉先生がまいことを言っていた。疑似体験の授業はとてもおもしろうに感じた。		本当の意味で「学び続ける生徒」を育てるのは難しい課題であると感じている。学習を面白く感じ、自己評価ができ、さらなる課題を発見していく。そのために必要なことは何かを考えるよい機会があったが、まだ何かありそう気がする。	自分を知るための活動にも色々なアプローチの仕方の活動があるのだなと気づけて良かった。面白そうな学習計画ができたので、ぜひ実践してみたい。自分を知ることを通して、よりよい自分に近づこうとすることができるのではないかな。	課題を見つけていく活動では、生徒データと教師主観とでギャップが大きいに少々驚いた。生徒たちの評価基準を上げてあげるとよいのかと感じた。そうすると下位の子たちにとっては苦しいかな？		各学年ごとに特色のある企画で面白かった。相互に生かせることもたくさん出てくると思うので、結果についても共有していければと思う。	KとPをまとめた後、Tryを考えるのが楽しかった。問題をふまえた上で、皆で考えたので、よいアイデアが出たと思う。ぜひやってみよう。2年生の熱もやってみようとは思っています。
2	こういう研修だと、他者の考えやよいところに気づき、それによって自らの考えを発展させることができるので、話し合いの中身にも通じるので、とてもためになった。コミュニケーション能力を高める上でも、この研修はよいと思う。		何を学び続けるかというよりも、どうやって学ぶか、何をして学ぶか考えることが大切だと感じた。この活動(どうやって、何をして考える)自体が、「学び続ける力」を育てていくような気がした。「生徒側にも考える活動をやらせたい」	話し合いをすることで、生徒側も教師側もわくわくするような、のめり込むような活動ができそうな気がしました。実際にこの授業を進めてみたいですね。(時間に余裕を持って臨みたいです。)皆さんの意見から自分の意見を引き出せました。			時間を守らせる活動として、クラス単位で競わせるのはとても良いアイデアなので、評価方法を具体的にうまく考えて、いいプロジェクトにしたいと思います。	学年を盛り上げるためのイベント、やっている最中、取り組んでいる途中よりも、終わった後の方が大事なのだと改めて感じた。教訓の「継続と称賛」を生かすための新たな取り組みを考えたい。
3	だいたいリラックスしながら研修することができました。「自分の意見を言ってもいいんだ」と安心できました。実際に活動すると大変だった。難しく感じたりするだろうけど、「たくさんアイデアを出す」という目標は達成できたと思います。楽しい雰囲気や、無理そうないアイデアも60%くらいは実現できそうになりました。	選んだテーマから、1人目〜2人目とアイデアを深めていく方法がおもしろいと思った。おもしろいアイデアも出てきたので、可能なものから実現していけるとよい。グラフ(可能性と効果)の分類は私にはなかなか判断するのが難しかった。(イメージできなかつた)できそうだと思うけど、他の先生は無理そうだとお考えで、なるほどと勉強させたい。	「教師がやってみよう」とまず思える内容だと、もろもろアイデアもわいていくのだなと実感しました。3回の研修を通して不可能(かもしれない)なアイデアから可能なアイデアへ絞る(厳選)していくのがよかった。先が見えるように思いました。個人的には、美術も学び続けるプロジェクトに入れてほしいような…。でも、どの部会にも入れるような…。ともんもんと考えることができました。	やりたいことを考え、どういふ流れで実践するかという流れで学習できて、とても見通ししている研修だったと思う。来年度の教育活動で実際にやるという思いで考えたので、ただの夢物語ではなく、「実現可能な」やるとしたらどうすればいい。O、K、か」とリアルに考えられたのが良かった。		今日の研修もとても深い内容だなあと感じた。まず課題の明確化で、原因をいかに多面的に見るかというのは勉強になった。いつも思うのだけれど、改善案をつくる(話し合う)とは、やってみようとする。しかし、実践しているかという点で全く出ていない(忘れてしまったり)。なので、今回の学年別プロジェクトは確実に実践したい。	BTKの取り組みに関しては、学年一丸となつてできたので良かったと思う。給食の時間は守れるようになってきているので、今後も継続していきたい。そして、ソーシャルスキルをやってみよう。言い続ける、やめないということが大切だと感じた。2年生、3年生の取り組みも、清掃プロジェクトは取り組んでみたいと思った。	
4	実現可能かどうかという部分を取り除くと、案外面白いものが浮かぶものだなあと思いました。感じる力の総合だけ、枠にとらわれているのはやばいと思った。他の部会が考えたものにこちらがやるべきところがあるかもしれない。共有が必要だと思った。AZUMA村づくりたいなと思った。	大変でした。やれることやりたいことはなかなか一致しないですね。	発表は緊張しました。ここからどういふふうに進めさせていくのかなあと思っています。	どの領域についても共通するものがあることを実感した。能力をつけるためにスパイラルを意識することが重要なことだと感じた。単元の構成を考えたときに、ある程度趣旨を絞って考えないと、とても大きな単元になってしまう。ねらいがブレないようにしたい。	アンケートから課題を見出すのは結構難しかった。生徒と先生の実感にズレがあるということが分かったのはとても良かった。学年が上がるほど課題がより明確になっていくと感じた。やはり時間をかけて、生徒の実態把握に努めたいと思った。良い部分を伸ばすという課題の考え方は新鮮だった。	課題を明確にすることは、とても難しい。大変だなと思った。特に漏れず、ダブらず考えることが難しかった。やってみよう、改善案が先に思いつくような時もあり、そこから原因を考えることもできた。	やっぱり研修はみんなでない駄目だなと思いました。遅れてすみません。計画を立てる上で、評価方法を考えるのが難しいと感じました。やりっ放しにならないようにしっかりと評価できるようにしたい。	実施後はある程度満足感があった。振り返ることで、課題とそれに対する手立てが明確になると、次をやってみようという気持ちになれる。振り返りは大事ななあと思った。
5	同じグループの先生方と話をしているうちに、いろいろ考えが浮かんでくるのが不思議だった。自分一人だけの作業ではありえない。今日出したような活動を、生徒たちに体験させてみようという思いが強くなった。	最終的に実現可能なアイデアにしぼったが、そのようなことを抜きにどんどんアイデアを出すのは大切だと思った。前回の研修で出したものよりもより具体的な活動が出てきてすごいと思った。前回の人の意見を深めるのは難しかった。	自分のグループでアイデアを出し合い、深めたつもりでも、他のグループの先生方からの質問を受けると、自分たちにはなかった視点に気付いたり、さらに深めたりすることができたりするのを感じました。私たちが教師がどうかかわるかという視点が抜けていたので、今後考えていけたらと思います。先生方のプレゼンが素晴らしい、自分も頑張らなくとも思いました。(苦手なので…)	楽しく話し合い活動ができ、魅力的なプランを練ることができました。生徒たちには、様々な分野の人たちとのふれあいが必要だと改めて感じました。意思決定能力については、家庭科の授業の中でも選択肢から選んでもらう場面を取り入れています。まだ友だちどうする？と相談する生徒が多いです。どのようにしたらよいか考えていきたいです。	3年生の発表を見てやはり3年間つきあっていると、生徒たちのいろいろな部分を見ることができると感じた。1年生もこれからよく生徒たちとかわり、観察し、適切な支援、指導をしていきたいと思った。今回は、課題を出すという活動だったので仕方がないが、気持ちが沈んでしまった。実際にはいいところを伸ばす関わりをしていければと思った。	「時間を守れない(始業時間が守れない)から声をかける」という方法でしか、今まで生徒に関わってこなかったが、問題を取り下げること、より具体的に効果が上がりそうな解決策を見つけてくれた。[BTK決定戦]は黄金の時計を我が教室に置くべく、生徒と一緒に頑張りたいという気持ちになった。	BTK中は、クラスが結構まとまっていたので(きつい言葉も飛び交ったが)担任としてその雰囲気を持てようという努力が必要だと思ふ。(きつい言葉に対して)ソーシャルスキルトレーニングはぜひ実践したい。生活安全委員会の生徒の意識づけになっているというのはうれしい。岡野先生の言うように、その気持ちをつぶさないようにしたい。	
6	一人で考えるよりも多くの人が集まって考えた方が、様々な意見が出ると思った。三人寄れば文殊の知恵。	他の先生方のアイデアの豊富さに驚いた。ブレインライティング法やマトリックス法等、アイデアを具体的にする方法はとても勉強になった。実現の可能、不可能性をよく考えて、企画を考えていきたい。	各部会とも創意工夫を凝らして力を伸ばそうと考えていた。農業体験については各班全てが意見として出ていて、小中一貫という観点から考えても実現したらおもしろいと思った。	最終的に全ての領域ともつながりを持っているのだと思った。また、小中一貫にあたって全ての項目に力を入れることは大切だが、何か目玉となるような活動が必要だと思った。	各学年とも様々な課題をもっていると思った。特に各学年とも共通して「利己的」であるという課題があるのが驚いた。	具体的な施策まで出てきてとても良かった。今後、役割分担をしっかりと決めていく必要がある。今回の施策は、外発的なものなので、これをどう内発的なものにしていくかが大切だと感じた。	実際に紙に落とすことで、取り組みが具体的になってきた。細かい部分をもっとしっかりとっていく必要があると感じた。	各学年ともアクションを起こすことで、小さな変化がみられた。自分の学年としては、今後時間を守るということを生徒に強く意識付けていく必要がある。Tryで決めたことをしっかりと実践していきたい。
7	「感じる力」のねらいを達成するために、総合の4つの項目を視点に、アイデアを出すのは難しく感じた。「感じる力」のねらいとは別に、総合の4つの項目について考えて、ねらいにつなげていければいいのかなと感じた。	感じる力のねらいを「総合」の環境教育、キャリア教育、…から達成する活動案を考えるのは難しいと感じた。	段階を踏んで取組を考えることで具体的なアイデア(実現の可否は別として)が出るものだと実感しました。	話し合いをしていく中で、あんなに話したことが明確になっていたり、視野が広がったりすることを実感した。他のグループの発表を聞いて、その中に各能力が含まれていると感じた。	生徒の意識と教師の見取りに大きなギャップがあり、ある意味でこれが課題なのでも考えた。課題を出し合ったことで、学年での共通の課題意識を持つことが出来たのではないかな。	課題を明確にして、ツリー形式で解決の方法を探るとより具体的な施策が見えてきた。学年の課題を探り、その解決の方法を探る研修は、職員みんなで行うことに意義があるのでは…。参加者2名(途中から3名)では効果に疑問がある。	課題の実践計画を考えたが、学年の中でも考えは様々。まずは、実践しながら深めていくことが大切ではないかな。	皆でふりかえり、話し合うことで、新たな視点で課題を捉えたり、実践を振り返ることができた。

校内研修のふりかえりシート一覧

教員 no.	小中一貫教育の活動の方向性(6月1日)	小中一貫教育の活動の具体案(6月29日)	小中一貫教育の方向性と活動案の発表(7月20日)	キャリア教育の単元計画の作成(7月22日)	学年の問題の全体像(8月3日)	共有ビジョンの構築と学年課題の設定(8月12日)	課題解決に向けての実践計画(8月22日)	実践のふりかえり(11月2日)
8	先生方の自由な発想がとても勉強になった。意見を出し合えば、何でも出来そう気がしてきた。楽しい研修だった。そして、ためになった。	今回はより具体的になっていったので分かりやすかった。実現可能かどうか真剣に検討できた。そこからなんとなく現実がみえてきたと思います。	それぞれの部会において、ユニークな意見が出された。捉え方、角度が様々でおもしろかった。現実問題として考えると、？がつくものもあったと思うが、少しでも近づいていけるようにアイデアを出し合うことが大切だった。面白く話せるのも教師の力だと感じた。11月24日に向けて、今回の研修を生かしたい。	今日の仕事はやや難しかった。より具体性を求められたからか？着地点が見えなかったからか？①～⑤の流れをつくるのが難しかった。最初にアイデアを出しただけ出していったので、それをまとめるのが大変だった。つくばスタイルということで、来年からしっかりとした研修をしていかないと、大変だということが分かった。	各学年ともに、課題が明確になって分かりやすかった。まとめ方がよく分らなかった。課題を出すということで、やや否定的な考えが多くあり、どうかと思うことがあった。この課題をどう解決していけばよいのかを、しっかり話し合うことこそ大切だと感じました。		学年ごとの課題が明確になり、とてもよかった。それらをどう実践していくかが課題。先生方の企画力と、ゆとりの時間が必要となってきてしまう。	先生方の研修意識の高い集団は、すばらしい取り組みをしていると思った。温度差。みんな疲れているだろうに、本当によく頑張れる先生方だと感じました。
9	今回の研修において、逆転の発想を学んだ。普段であれば、目的をつくり、それに対して具体案を出すだろう。しかし、具体案からまとめたという点でも新鮮だった。これにそって、子どもに学ぶことのすばらしさが伝わればと思う。	前に人の考えを継いでより良い案を出していくことで、一人で考えるよりも幅広く、そして良い案ができると思った。	3回の研修を経て、実現できそうなことや無理そうなことを含めて、感じる力やなしとげる力、学び続ける力を育てていくには、多くの課題があることが分かった。そのなかで、どこにも共通しているのが、連携や体験であることから、これから生かしていきたい。	自分を知るためには、どんなストーリーが必要かを考えたが、自己分析と選択、表現を用いた活動が主であった。前回の研修で、自己発見について具体例を出していただけに、まとめてみると少ない感じがした。しかし、内容は濃いと思います。	今回は課題を探すことを目的としていたので、発表が生徒のダメなところを言うばかりのような気がしてしまっ。時間的に解決策を含めてやるのは難しいと思うが、ぜひよい対策を考えたいと思った。		各学年で問題を解決するための対策を考え、多くの考えが出た。一つ一つこれからの生徒に大切な能力であると思うので、よいものをつくってきたい。	今回の実践のふりかえりは、成果と課題をみつけるのに大変役に立った。2学年は、生徒による相互評価を行っていないので、生徒の変化をデータとして見られないのは残念であった。しかし、見た目では少しずつそうじをするようになったと思った。
10			今回はじめて参加しましたが、様々なアイデアが提案されていました。驚きました。地域の人々とのつながりとしては、市全体にお願する方たちとなるでしょうが、少しでも実現できるようにしていきたいです。なしとげる力とは、感じる力とは何なのか、いまいち不明な感じは残りました。昨年度とは一切切り離すのか、それとも…	4領域8能力の視点から、4グループに分かれて4領域での様々な活動が提示されました。すべての活動の中で、今までも実践して生きている活動が個々に散りばめられていました。系統立てて実践することで「効果的な」活動になると思いました。	今回は「学年の課題」について学年ごとに話し合いました。各学年からの報告を聞いて、「デジタル化」「受験意識のずれ」「持久力」というkey wordsがあげられました。共通していることとして「我慢して取り組む」というのがるように感じました。また、他者を大切にすることで、自己を大切にすることができるようになるのではないかなとも思いました。		具体的な指導計画を作成するにあたって、最初の一步を踏み出すことができたのではないかなと思う。本当は、学年開きで学年の指導方針として、4月からやるべきことなのではないか。そして、夏休みなどに振り返って改善していくべきなのではないかというのを感じた。11月の小中発表会までの授業実践に向けて、学年の課題をすりあわせて共通理解、共通実践していくべきだと思う。	忙しい時期でしたが、どの学年も実践していただろうかと思えました。少しずつ歩ずつやるしかないですね。各学年の先生方が、当該学年の生徒たちにどうなってほしいのか、どのような生徒であってほしいのか分かって良かったです。何もできないからこそ教え伝えたいことが大切なのかもしれない。
11	学ぶことにすばらしさと生涯にわたって学び続けるという言葉から、かなりの語の広がりがあった。具体的に考えるというのは難しいと感じたが、やはり人は感じ方が違うので、人の考えにふれるのは新鮮であった。その後のグループ化、タイトルをつけることも面白かった。このような楽しい活動から研究の方向性が探れるこのKJ法は、とても魅力的だと思う。とにかく柔軟に考え出すことができればいいのだと感じた。ありがたうございました。		分かりやすい課題から頭を柔らかくして思考し、意見を出し合った。その意見をKJ法でまとめていくことで、学び続けるためという大きな課題に必要な要素が明らかになるのが良いと感じた。研究を進めるには、はじめから大きな課題にしないことが大切だと学んだ。	どの能力を育成するにも、共通点が多いことが分かった。自己を見つめ、他者と関わり学び、再び自己に戻る。他教科、他領域と関わって進んでいくこと。つまり、キャリア教育とは「つなぐ」がキーになっていると感じた。本日も人が集まって意見を出し合い、つくり上げることのよさを感じた。			学年で取り組む「黙働」、やってみたくて思っていたので楽しみである。自問活動という考え方も生徒に伝え、自律できる一步として取り組みたい。	
12		想像力と創造力が鍛えられました。		各々のグループが、短時間で指導計画を作成し発表するという形の研修は、各々の先生方が持っているものの一歩いいところだけを集めているような有意義な時間だと思えます。スイカのおいしいとだけ食べられるみたいな感じです。発表からは、コミュニケーションや自分を知ることか難しいけれど、このようなカリキュラムがあると授業に取り入れやすいと思いました。	普段の学年会や放課後、雑談の中で出ている話題を改めて出し合い、こうして類型化していくと課題が明確になっていく。今後は、解決策についても、こうして話し合っていくと、さらに良い方法が見つかるものと感じた。雑談では出せない解決の糸口がきつと見えてくるに違いない。とても充実した検討会だった。		今年度は参加者が少なかったが、清掃分担と同様、少ないと自分が頑張つてやらなければならないので、今までの研修で一番頭を使いました。一人一人がいつもこんな気持ちで研修すると、より有意義な研修になると思います。原因、手立ては分かっているのに、実践させることの難しい掃除の指導について、改めて深く考えることができました。	各学年がそれぞれのねらいをもって生徒に関わっていくことは、他学年にとっても刺激になり、互いのより良い指導につながるものと思いました。
13	なしとげる力を達成するために色々な案が出たが、実際にそれを達成するまで色々な試行錯誤が必要なんだなと感じた。		3回、各部会の目指す力をつけるための取組を考えてきて、人が集まると思うのもよらない考えが出ておもしろく考えられた。それぞれの部会がおもしろいことを考えていて、AZUMA村などは特に生徒がいくつのではないかなと思った。	人が集まると色々な意見が出るというのが感想です。でも、やったら楽しいものもあるが、実際に実行すると大変なものもあるなとも思いました。	途中からの参加だったので、うまく話し合いに入っていけなかったけど、各学年の発表を見ていて、手立てがすぐく考えて書いてあるなと思いました。第一学年のBTKとかは、生徒がおもしろがって時間を守るようになるのではないかなとも思いました。		そうじを黙働でやらせるということで話し合いが進んでいったが、先生たちが黙働の目的などを話しても生徒たちが実際、黙働を素直に行うかは不安であるなと思った。	皆さんの取り組みから教師の意識の高さと生徒のよい方向へ向かう態度は比例するのだと感じた。自分も自問しつづ、教育するのが大切なのだ。

校内研修のふりかえりシート一覧

教員 no.	小中一貫教育の活動の方向性(6月1日)	小中一貫教育の活動の具体案(6月29日)	小中一貫教育の方向性と活動案の発表(7月20日)	キャリア教育の単元計画の作成(7月22日)	学年の問題の全体像(8月3日)	共有ビジョンの構築と学年課題の設定(8月12日)	課題解決に向けての実践計画(8月22日)	実践のふりかえり(11月2日)
14			新しい視点から考えを引き出したので、実際にできることから始めていくと課題がまた見つかったと思った。2～3年かけて取り組む内容もあったと思うので段階的に進めて力をつけていければと思う。「AZUMA村づくりは、深い。」	単元をつくるのに、様々な活動が考えられ、1単位時間の中でやれることは限られていく。綿密に計画を立てて、生徒たちにどんな活動をさせて、どんな力をつけさせたいかを教師(我々)はしっかりと準備していきたい。人から学ぶ、人との交流から得る活動をスパイラル化して、取り組んでいきたい。	根本的な課題である生活経験による世界観の脱却は難しいと思われるが、計画立案をすることで、自分をコントロールしてよい方向に歩んでいければと思っている。課題については、1人1人が違うので、個に応じた対応をしっかりと取り、全体としての方向性を見いだしていきたい。	「3年生のおかげさまプロジェクト」より、おかげさまでしたという気持ちは、人は一人でも生活(生きていく)している訳ではなく、お互い様で成り立っているのだと謙虚さをもって、何事においても感謝の心で生活していきたいものである。中3という進路の面で自分の夢実現を果たしていくこの年代でしっかりと培うことが求められる気持ちの1つであると思います。		「感謝の心をもつ」、自分中心になってしまうこの受験期だからこそ、多くの人に支えられ、自分がここに至るということを生徒一人一人に分かってほしい。あくまで、人生の通過点、10年後、20年後に吾妻中で学び、先生方、保護者、地域に育ててもらって今があり、人のために生きていく人になってほしい。Tryとして考えたことを実践して、子どもたちにメッセージを送りたい。
15		アイデアを深めていくことで具体的な方法が出てきて、できそうなものとおおよそ無理そうなもの判別ができた。やはりアイデアは共有すると深まりが出て、そこから新たなアイデアを生むので、話し合いは大切だ。	小中一貫教育としてつなげられる内容であったかどうかは疑問ですが、みなさんのアイデアをたくさんシェアリングできたので、それが何よりの研修になったと思います。一人で考えることには限界がありますが、二人で考えるそれは2乗になり、三人なら3乗とどんでんアイデアからアイデアが生まれる活動へとつながると思います。よりよい小中連携の形を活動しながら模索していくことが大切だと思いました。	自分を知るということを我々日本人はあまり上手くできない。そういう意味で「自分とは？」というテーマで生徒が学習することは、とてもよい機会になると思う。自分で自分のことをよく知り、他者からの視点で自分を見つめ直し、自分を少しずつ分かってきたところで自己選択の場を与える。そして、自信がつけられたら、自分の意見や意志を表現できるようになることが生徒にとって有益なものになると思う。是非春日小中学校の2年生で頑張ってもらいたい。			学年の課題を明確にすることで、自分たちが最終的に生徒をどう育みたいのかというビジョンが見えてくると思います。着地点があるから日々の活動や指導をどうするかと考えるようになるので大切なことだと思います。目標があるところに教師の意図が存在するようになるので、結果、日々の指導にブレがなくなるのだと思います。	自分たちがやってみた実践は、生徒が様々な人と関わら、どのような気持ちで接していけばよいのかという関わりを持つための一つのきっかけになったのではないかと思う。もともと自己中心的になりがちなこの中学生の時期に教師サイドから色々な機会を捉えて刺激を与えることで、多くの生徒が関わっている人たちに感謝の気持ちを持てるようになることは大切だと思う。今、生徒が分からなくても、少しずつ心をたがやしていくことは、とても大事だと思った。
16			各部会からいろいろなアイデアが出てきているだけでも楽しかった。実現が本当にできたら楽しんだろうな～と…。各部会がそれぞれ考えたアイデアなので、共通点や同じようなアイデアが出てきたりして、そういった項目を実際にtryして試してみるのも面白いかなと思った。実際に行っていく活動としての話し合いになっていったら、今日出たアイデアの中で大きく内容が変わっていくものもあるだろう…。思うこと(想像すること)がやっぱり自由ですからね。	自己理解の活動を考えることが思いのほか難しかったが、考えていくと日常的な場面のいろいろな所にこれに関する活動場面がかけられていることに気づき、それを考えるのが楽しかった。授業として実現させるためには、もっといろいろなことを考えなければいけないと思うが、生徒1人1人に「考えさせる」ということが大切だと感じた。	課題を見つける上で、全体像から入るとなかなか見つけづらいが視点をかえて1つ1つの問題からまとめ、構造化していくことで、よりの確な課題が見つかったこと実感できた。たぶん、課題解決を見つけたとしても、実行したとしても、すべてが良くなるわけではないだろう。しかし、1つ1つ対応し、解決までもっていくとする気持ちと、実行力が我々には必要だなーと思いました。やれることからやっつけていきたいですね。		新たな課題がみえてきて、今回はよりわかりやすくというか、実施し、それが生徒に還元できるのではという前回より高い期待がもてられたのでよかった。やはり人は頭でも見た目でもなく、人としての中身、生徒の中身をどれだけ磨いてあげられるかかなと改めて思った。1年生の実施は、生徒に意識の上でも浸透してよい。	
17	司会の補助のため未記入	人の考えたことを深めるためにどうしたよいか頭を使った。1人で考えているよりも話をしていく中で、考えが形になっていく気がしたので、やっぱり学びは1人じゃなくて、みんなでするほうがいいのかと思った。五十嵐先生はバウムクーヘンが好きだということがあった。	何かのアイデアを出すことは難しいと思いますが、何人か人が集まると、いろいろな糸口からも考えられるんだなと思いました。人の話を聞いて、質問することは難しいなと思いました。質問かいていう本が出てきましたが、質問する力を育てることも大切だと思いました。自分の意見をもつことはとても大切ですが、自分の考えをフラットにして、人の意見を聞くということもまた難しいことなだと思いました。	どの活動においても「自分を知る」って言うことは大切なんだと思いました。自分を知ることに終わりではなく、また、様々な活動を通して新しい自分に出会えそうですね。なんとなく高校に行つて、なんとなく大学に行つて、生き方をなんとなく考えるという時代ではないのだと感じ、これからの中学校の中でキャリア教育の役割は大きいのだなと思いました。	いろいろな課題が上がり、課題を洗い出すことによって、授業の組み立て方や学級運営はどうしたらいいのだろうかとかかかえることもできた。課題は複雑に絡み合っているんだろうと考えることができたが、もちろんA→Bとつながりは1本だけで引くことはできない。いろいろな人の考えを聞く中で、自分は主観的すぎる考えを持ちすぎではないかが、少し不安にもなった。	今回、3年生の課題から具体的な施策までを考えたが、課題が非常に抽象的であったので考えることが難しくかった。しかし、具体化していくことで見えなかったのが見えてきたのかと考えた。3年の課題「視野が狭い」からのスタートだったが、「見えないものを見るようにする」ことができるんだあ。3年生の生徒にも使えるなと思いました。	本日は前回の問題点をともに、解決策を具体的に考えたが、何もなかったらから企画を考えるということは難しいなあと改めて考えました。昨年、総合の時間に企画書を作成するというものをやりましたが、生徒も難しく思うので、大人でも難しいけど、やっていたら企画力がつくなと思いました。なんだから頭がはたらない。	やりっ放しはいけないと思いました。自分だけだったら、この企画もやりっ放しだったから、行動したらふりかえること、次に何ができるかを考えていくことで計画的に教育活動ができるんだなと思いました。どんな人に育てていく先を見ていくことが大切だと思いました。いつも目の前のことについていっばいで…。視野を広くもちたいです。
18	アイデアをまとめるしていくのは、おもしろい活動だと思った。人と意見を交流させながら進めていくことに、意義があると思う。	可能性と効果を考える際に、少し難しさを感じた。実際にどの程度の時間やお金が使えるのか、具体的なイメージを持ちながら、活動の内容を考えることができた。吾妻の子ども、生徒に厳しさと絶対的なルールに従うことが足りないのではと、忍耐をともなうものが望ましいと思った。(自衛隊)	アイデアを自由に出すのは楽しいと思ったが、実際に計画して運営していくためには、多くの障害があると思った。すでに目に見える企画ほど、その「かべ」は高いように感じた。	多くの人のアイデア(思い)がうまくミックスされて、面白い内容となった。流れ(順番)を考えることで、より活動のねらいを意識して話し合うことができた。出だして少しつまづいた。(よく内容が理解できていなかった。)	KJ法の分類において、内容で分けるという視点がためになった。いろいろな課題が絡み合っている中で、矢印で構造化するのが難しかった。根本的な課題がどの内容になるのか、仮説を立てるときに多面的に考える必要がある。	中3のこの時期に出来ることとして、具体的な施策を考えた。課題を決定するのに難しさを感じた。模造紙に書く際に、みんなの意見や思いを共有し、1つの言葉にすることが大切だと思った。	アイデアを出すのは、自由な発想のもと、比較的楽であったが、そのアイデアを具体化し、計画を立てていくことには難しさを感じた。「絵に描いたモチ」にならないよう、見通しをもった計画を立てることが大切だと思った。	他学年の様子を知ることができてよかった。一見、魅力的な内容でも実際に行ってみると、多くの課題があることが分かった。今後、いろいろな「しこめ」をしていく際には、先を見通して計画を立てることが大切だと思った。

校内研修のふりかえりシート一覧

教員 no.	小中一貫教育の活動の方向性(6月1日)	小中一貫教育の活動の具体案(6月29日)	小中一貫教育の方向性と活動案の発表(7月20日)	キャリア教育の単元計画の作成(7月22日)	学年の問題の全体像(8月3日)	共有ビジョンの構築と学年課題の設定(8月12日)	課題解決に向けての実践計画(8月22日)	実践のふりかえり(11月2日)
19	発想するには材料不足を感じる。情報であるテレビからの発想だが、できそくないことをアイデアという形でつくっていい楽しさはある。目的(目標)が、まだ明確につかめていないため、時々考えてしまう。	一つのきっかけからイメージが広がるなど実感しました。お疲れさまでした。		4つのジャンルのどれもが、これからの重要な事柄だと感じます。しかし、かなり高度なスキルなので、教師自身がしっかり学習しておかないと、生徒へ伝えるのが難しいと感じました。改めて、中学生のみならず、我々大人にも必要なことかもしれません。ただ、将来の自分に関しては、中学生くらいだと、どの程度考えているか、少々厳しいかも。	文字や表にすると明確になり、改めて考えられる。また、体力、知力、創造力？なるものつながりも強く感じられます。やはりいろいろな世界に触れることの大切さがあります。ただ保護者や今までの生育歴に比べ、3年間の中学校生活で生徒への課題解決は短いです。やはり教師も変わることが必要です。いろいろな考え方や社会にふれ、3年を有効活用するつもりで…。			アイデアが具体的に示されて分かりやすかった。どの学年も基本的な人間形成の上に成り立っているものとなり、義務教育という学校だからこそできること、必要なことと思いました。1年生から3年生までの成長過程にもあてはまる課題内容だと思います。
20	様々なアイデアがあり、楽しく活動できました。タイトルづけは皆さんのセンスが光っていてすばらしいと感じました。	今回の研修で教科を超えて共通して取り組める活動が多くあり、楽しみです。皆さんのアイデアの豊かさに感心しました。若い先生方はイラストも上手！	段取りを考えて準備することで、よりよい話し合いが展開することが分かり、授業に生かせると感じた。グループごとの話し合いでは、先生方のアイデアや意見が素晴らしく楽しく参加できました。実践できそうな案も多くあって、これからは期待できると思います。ありがとうございました。	グループワークは本当に素晴らしい意見が出て、順序良く思考過程が明らかになり、気持ち良かったです。情報活用能力のグループと順序は異なるものの、目指す先は同じでおもしろく感じました。先生方のアイデアが新しい学校をつくるのだと改めて感じました。楽しかったです。		いろいろな視点から解決策が出てすばらしいと思いました。アイデアを具体化する方法が出たので、実践が可能になると思います。少ない人数でしたが、さすがだなあと感心するまともめができていて、先生方の優秀さを実感しました。	時間厳守や熱心は、取り組む段階での意識付けが重要だと思います。“やっただうせ…”とか、“別に…”とか、なしくずしになる場合(特に荒れた学校)があると予想されるので、モチベーションを各自に高めさせる手立てが難しいと感じました。(吾妻中では大丈夫かなと思っていますが)	実践したことが次に生かせる良い研修の場になったと思います。Tryまでにはさらに細かい準備が必要となるので、きっと実を結ぶと期待しています。
21	自由な発想で活動を考えることができた。効果は高い、低いがあるが、可能性を追求することができる。「やってみよう」という気持ちを「実現させるエネルギー」がほしい。	アイデアはある。それをいかに形にするかだと思う。その突破力が求められる。夢を実現する力をつけていきたいと思います。		1つの指導計画ができました。今日の計画は十分実行可能なので、どこかの学年で実施できればよいと思います。	今回のような話し合いが、今までの私の学年の中で出来れば、また違った学年ができたと思います。今までは何気ない学年の話し合いの中から、学年スタッフの意見や考えをくみとり、勝手に計画を立てて進めてきました。よいやり方を学びました。これからは、組織が大切です。一人では対応する時代は終わりました。			

今年度の校内研修に関するアンケート

今年度、校内研修では小中一貫教育の活動案や次世代キャリア教育の単元計画づくり、各学年での問題把握とその解決に向けての実践・ふりかえりを行ってきました。

そこで、本年度の研修の評価と次年度の改善に向けて、アンケート調査にご協力いただけたらと思います。

以下のアンケートにおこたえの上、調査票を提出してください。

当てはまる番号に○をつけてください。

- 1) 性別 1. 男性 2. 女性
- 2) 役職 1. 学年主任 2. 教諭 3. 講師 4. その他
- 3) 教職歴 *講師の先生は、講師歴をおこたえください。
 *本日現在の年数でおこたえください。
1. 3年未満 2. 3～5年未満 3. 5～10年未満
 4. 10～15年未満 5. 15～20年未満 6. 20年以上

4) 次のようなことが、どれくらい当てはまりますか。

No.	質問項目	とても当てはまる	当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	当てはまらない
1	校内研修を通して、教員間での会話（雑談を含む）は増えたと思いますか。	1	2	3	4	5
2	校内研修を通して、生徒や教育に関する話題や会話はふえたと思いますか。	1	2	3	4	5
3	小中一貫教育に関する校内研修では、経験年数や立場を意識することなく、自分の思いや考えを伝えることはできましたか。	1	2	3	4	5
4	学年課題の解決に関する校内研修では、経験年数や立場を意識することなく、自分の思いや考えを伝えることはできましたか。	1	2	3	4	5
5	学年の課題解決の実践に向けて、そのねらいや方法、成果などについて、研修以外の時間でも話題になりましたか。	1	2	3	4	5
6	小中一貫教育の活動案や単元計画案づくりでは、自ら積極的に関わろうとしましたか。	1	2	3	4	5

No.	質問項目	とても 当ては まる	当ては まる	どちら ともい えない	あまり 当ては まらない	当ては まらない
7	小中一貫教育の活動案や単元計画を作成する中で、ぜひ実践してみたいという思いをもちましたか。	1	2	3	4	5
8	学年課題の設定や解決のための計画案づくりでは、自ら積極的に関わろうとしましたか。	1	2	3	4	5
9	学年課題の解決に向けての実践において、自ら進んで関わろうとしましたか。	1	2	3	4	5
10	学年課題の解決に向けて、今後も関わっていききたいと思いますか。	1	2	3	4	5
11	学年の問題について話し合うなかで、「こんな生徒にしたい」、「こんな活動をしてみたい」という思いが、学年内でまとまってきましたか。	1	2	3	4	5
12	学年の課題解決への実践において、その活動のねらいは互いに共有できていたと思いますか。	1	2	3	4	5
13	学年の課題解決への実践において、「こんな風に変えていきたい」という思いをともにして、実践に取り組むことができたと思いますか。	1	2	3	4	5
14	校内研修の時間は、あなたにとって楽しいと感じる時間でしたか。	1	2	3	4	5
15	校内研修は、あなたにとって役に立つもの（学びのあるもの）でしたか。	1	2	3	4	5
16	校内研修で得た知識や経験を、自分の教育活動に生かすことはできましたか。	1	2	3	4	5
17	今後も、校内研修を継続していきたいと思えますか。	1	2	3	4	5

5) 今年度の校内研修の取り組みを通しての感想を、下の余白に自由にご記入ください。

質問紙調査集計一覧

教員 No.	性別	役職	教職歴	質問項目No.																
				①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰
1	男	主任	6	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2
2	男	教諭	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	1	2	2	2	2	2	3	2
3	女	教諭	5	3	3	3	2	2	1	2	2	3	2	4	4	4	3	2	2	2
4	男	教諭	5	2	2	3	3	4	3	2	4	4	4	5	4	3	4	4	3	3
5	女	教諭	6	1	1	2	2	3	3	2	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2
6	女	教諭	4	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	3	1	2	2
7	女	教諭	3	2	3	1	2	3	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1
8	男	講師	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	3	3	3	1	1	2
9	男	教諭	6	2	2	3	2	3	3	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
10	男	講師	1	2	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2
11	男	主任	4	2	2	2	1	1	2	2	3	1	1	1	1	1	3	2	2	2
12	女	教諭	2	2	2	3	4	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2
13	男	講師	1	1	1	1	1	1	4	4	3	1	1	1	2	2	1	1	1	1
14	男	講師	1	1	1	5	5	2	1	2	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2
15	男	教諭	5	2	2	3	2	3	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
16	女	講師	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	4	4	3	3	3	3
17	女	講師	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
18	女	教諭	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2
19	男	主任	5	5	5	4	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3

各項目の平均値	2.053	2.053	2.579	2.316	2.263	2.211	2.105	2.316	1.842	1.684	2.158	2.421	2.316	2.421	1.895	2.053	2.05
カテゴリー	コミュニケーション					貢献意欲					共通目的			その他			
カテゴリー別の平均値	2.25					2.03					2.30			2.11			

A教諭に対するインタビュー記録

日時：2011年11月28日 場所：校長室

A：インタビュー対象者 M：筆者

M：小中一貫教育の研修では、ワークショップ形式というかたちで、同じ部会の人たち同士で活動案を考えていったのですが、そのような活動に対して率直に思っていることを教えてください。

A：まず各部会に分かれて話し合った活動は、付箋紙を使ってやったのもよかったのですが、あと自分のところのグループは年齢層も近かったので、いろいろなアイデアが出たかなと…。ふだん話せないというか、なかなか考えがまとまらないことでも、書いているうちにいろんなことが出てくるので、とにかく付箋紙を使ったというのは良かったですね。あとそれをグルーピングしたりすることで、何かより具体的にいろいろなふうになっていったので、話の流れというか、決めたいことがすんなり流れていくというか、すごくああいう活動はいいなと思いました。

M：その付箋を使ったり、年齢層が近いという話があったのですが、そういうことがあったことで話し合いが進みやすかったということですか。

A：そうですね。進みやすかったです。

M：アイデアについてはいかがでしたか。

A：似たようなアイデアも出たのですが、そこは会話をしながら…。微妙な違いが分かってくるので。付箋紙に似たようなことがあっても…。とにかく話しやすいメンバーだったということが良かったかなと思います。これが違うメンバーだったら、どうなったのかなというのも疑問だし。とにかく一貫の方の活動をしていたグループは、メンバーもよかったし、アイデアマンもたくさんいたので、うまく話の流れをもっていくくれる人たちもたくさんいたので、たくさんアイデアが出たので…。それが良かったかなと。

M：その話しやすかった一番の要因をあげるとしたら何ですか。

A：メンバーですね。

M：それはメンバーの性格的なものですか。

A：いや、性格もあるかもしれないけど、何ていうのかな、話しやすいメンバーだったということかな。気を使って話さないというか、誰かが気を使い始めてしまうと気を使ってしまうのだけれども、みんな言いたいことを言えるというか、年上の先生にも「こうじゃないですか、ああじゃないですか」といえる状況だったし、それを上の先生たちも「そうだね、そうだね」と基本受け入れて話をうまく持っていったし。こううまく下の意見も吸い上げて、下の方が意見しづらい環境ではなかったかなというのがすごく大きいですね。

ふだんあんまりこうバンバン話をしない先生は、付箋紙があるので、これはどういう

意味ですかとふると、やっぱりしゃべってくれるので。ふつうだったら、意見を言わないで終わってしまうところが、誰々先生が出したものだから、その人に聞いてみるだとか、そういうことができたので、よかったかなと思います。

M：実際にアイデア出しをしていったわけですが、それを具現化する、実際にやってみるという方向で考えていったわけですが、A先生が実際にやってみたいというものがありましたか。

A：やっぱり理想は話しているうちに大きくなっていってしまうので、これできたらいいよねというものができたかというとたぶんできていないと思います。当たり障りのないラインで止まってしまったと思います。

M：当たり障りのないラインとは。

A：状況的にとか、毎日の学校生活の中で負担にならない範囲でというかたちで。例えば、授業の中だけでできるとか、とにかく仕事に負担にならない程度でできるという枠の中で収まってしまった。その理想としていた部分をきつとやろうと思ったら、それぞれすごく負担にもなるし、時間がかかったりすることなので…。だから、そこで話し合ったことを、これできたらいいよねということをしてはいなかったかなと思います。

M：こんな活動ができたらいいよねという思いはみなさんお持ちでしたか。

A：そうですね。

M：ただそれを現実的にやるとなると…

A：いろいろと制約があつて。残念かなと。やってみたら面白かったかなと思いますね。

M：学年課題の取り組みについては、課題を整理して、計画して解決していこうとしましたが、その活動についてはどのような印象をもっていますか。

A：簡単に言うと、いろんな話し合いが良くできたと思うのですが、学年の本当の課題に取り組めたのかというと、本当の課題のところまで話し合われていなかったのではないかという疑問が残りますね。

M：それはどういうところで？

A：やっぱりいくつかアイデアがでてくると、やっぱりこれいいなというところにみんな飛びつくので、そうすると、本当はそうじゃないところに課題があつたとしても、それが消えちゃうというか、その飛びついたところの話題ばかりがふくらんでしまって、それ以外のところにふれなくなってしまったりして、本当にそこが課題なのかなと疑問が残っている部分がありますね。

M：違う部分に課題があつたのなら、なぜそちらに話がいかなかったのですか。

A：自分の学年は会話も弾むので、弾み出しちゃって、そっちに流れてしまうことは多々あるかな。何かひとつのところにポンと話が向いて、話題が盛り上がってしまうと、そっちに話が進んじゃう傾向があるので、そこから話をもどすには、戻せる人がもどさないと戻しきれない。そのまま流れていってしまうことも…。そっちの課題で流れていってしまうというか…。

M：そのなかで、「おかげさまプロジェクト」で感謝の心というところに課題を見出したわけですが、そういった課題については、A先生も同じく課題だと思っていますか。

A：課題だとはおもっていますが、いくつかあるうちのひとつにすぎないのかなと思います。課題をランク別にすると、「おかげさまプロジェクト」は私としては重要視していませんね。

M：学年の他のみなさんは、どのように感じているのでしょうかね。

A：学年の課題としてあがった以上は、それをちゃんとやろうという意識はあったと思います。あったのだけど、3年生は進路もあったので、進路について学級でやることとかぶってしまい、それにだけ集中してやれていないというところはありますね。

M：他にも仕事があって難しかった。

A：やっぱり中学3年生にしたら、目の前の受験に気が向いてしまうので、同時進行でやろうと思ったら、感謝の気持ちを持たせるという部分は薄くなってしまいますよね。生徒の方を見ているとそれは感じました。

M：ふりかえりの時間では他学年の活動にもふれましたが、いかがでしたか。

A：実際、ふりかえりを通して、うちの学年は結局ふりかえりながら、感謝の気持ちとか思いとかも、ある程度、本当にある程度ですよ、持たせることができたから、実際問題、そこに重点というか、課題はそこじゃないだろうという気持ちもあったので、課題はもっとちがうところにあるのではないかという話に持って行きました。とにかく今回のおかげさまは、ここで一旦終わりにして、もっとちがうところに目を向けるべきではないかと…。さっき言った消えちゃった部分ですよ。消えちゃった部分に話を向かせようとして話を持っていったので、課題がすこし変わったのですよね。ふりかえりというか、何回か話し合った方が、課題は見えてきやすいのかなと思いますね。一回の話し合いでは、課題を決めるというのはたぶん難しい。それを一回、うちの学年こうだよねって課題を仮で出したら、寝かせてまた話し合うとやっぱり違うよねってなると思うのですが、その寝かせる期間がたぶんなく、話し合う、課題を出す、次どうするとポンポンと流れていったので、それでいいかあというか、それでいきましょうというかたちになってしまったのかなと。それを本当の課題を見つけるのであれば、何回も寝かせながら話し合った方が、本当の課題がちゃんと見えてくるのではないのかなと感じました。

M：研修全体よかった点と課題を教えてください。

A：良かった点は、ふだんなかなか意見をポンポン言えない人たちも、付箋紙とかを使うことで自分の考えを出しやすい。だから、そういう点では色々な人の意見を、付箋紙を通して聞くことができ良かったかな。課題というわけではないけど、もっと話し合えばもっとよいものができるのだと思うのですが、実際には時間があまりないと思います。だから、真の課題にたどり着く前に、妥協した課題でまとまってしまっているのではないのでしょうかね。

B教諭に対するインタビュー記録

日時：2011年11月30日 場所：校長室

B：インタビュー対象者 M：筆者

M：小中一貫教育の研究では、付箋等を使ってワークショップ形式の研修を行っていったわけですが、実際そういうかたちでの研修についてどんな感想をお持ちになっていますか。

B：あの時の研修は、飲み物とかお菓子とかもあって、最初から和やかな雰囲気に入って行って、グループ活動の際には、KJ法的な手法から、ちがう、ブレインストーミングからKJ法的な手法にこうやって、あの一、考えをまとめていく活動でしたよね。あれが、以前国語でやったことがあるといっても、すごく新鮮に感じて、あのまとめ方を絵でかくとか、デザインしながらまとめていくというのはとても新鮮で、和やかな雰囲気とも相まってすごく楽しく研修ができた記憶があります。

M：その楽しくできた要素というか、要因は何でしょうか。

B：うーん、最初の入りの和やかなお茶のみみたいなのと、あとは、やることがはっきりしたので、最初はんっ？て思っていたけど、みんなでわいのわいの言いながら考えをまとめていけたというのが楽しかった要因なのかなと思います。

M：それで、実際に取り組んでみて、いろいろなアイデアを出したわけですけど、実際にやってみたいなあというような、そういうようなアイデアはありましたか。

B：小中一貫の時は、んー、そのあと実際に（発表会に向けての）授業をつくる中で、入れていったと思うのですが、そこで出た案を。その時点で僕の中でデリートされていて、何だったかは覚えていないのが実際で…。でも話は変わるけど、学年の話し合いの方はすごく残っていて…。あの、ブレインストーミングやった時は、実は私はいなかったのですよ。いなかったのですけど、学年のスタッフのみんなで考えて出してくれた、その時間を守らせたいという思いからきたタイムキーパープロジェクトというのは、あーすごいなあと思って、そしてそれを実際に実践したじゃないですか。で、あれの取り組みの実践もすごく効果が上がっていて、やっぱりみんなで考えてこうやって出したものというのは形にすると、すごい力を持つのだなあと思って。そっちは、すごい印象に残っていて…。

M：小中一貫の方は、記憶が薄れていってしまったのですね。

B：あれって、夏休みですよ。

M：ええ、夏休み前ですかね。

B：そのあとに、（発表会に向けて）総合の指導案を書いたのですよ。たぶんそこにいろいろ盛り込んだ記憶があるのですが。

M：あ、そこで出たアイデアを…。

B：ええ。そんな感じは覚えてはいるのだけど、どれがそれだったのか覚えていないのですよ。

M：今度は、学年課題のことについて聞きたいのですが、いろいろ課題を整理したり、計画をつくったりしていくなかで、いろいろな意見が出ますよね。そのときの話し合いの様子というのは、実際どのような感じでしたか。学年の雰囲気とか…。

B：あの一、実践の最初の段階では、私はいなかったのですが、つかみかねるのだけど、ただこういうのができたのですよという計画案をみせてもらったときは、みんな楽しそうだったし、ある意味、職員も楽しみながらというのかな、優勝クラスに渡す金のブタ（金時計）だとか、ああいうのをね、考えていたりだとか、じゃあ、誰がつくる、じゃあ、わたしがつくりまますって言うてくれる人がいたり…。あの、とても楽しくこっちも。なんか生徒指導というときっちりしがちなものだけど、楽しくみんなで取り組めたのかなと…。それが子どもたちにもいい結果をもたらしたという気がします。

M：そういったなかでも教職員にはいろいろな思いがありますよね。そういった思いはてんでんばらばらではなかったですか。

B：課題に関しては、あきらかに時間を守るという面では、1年生の課題として見えていたし、それを守らせるのに、力技というか、雷を落としてうんぬんという思いを持っている人はいなかったし、どうやったら守らせられるのかなというのをみんなで考えて、やっぱりベストに近い。生徒をやる気にさせて、生徒たちが自分たちで時間を守るという活動につなげられる計画を考えられたのではないかと考えています。

M：あの、B先生は主任なので、クラスではあれ（実践できない）なのですが、スタッフの様子を見ていて、実践に取り組んでいる様子を見て、何か感じたことはありますか。

B：やっぱりいやいややっているわけじゃないし、あの一、例えば教員も時間に間に合うように必ず行きましようという約束ができたことに対して、正直、自分も不安だったし、みんないけるかなと思っていただけで、やっぱりああいう雰囲気で行っていると、おお、もう行かなきゃ、行こうぜという感じで行けていた。そういう部分でもみんなモチベーションをもって、やれていたのかなと思います。

M：ふりかえりのときには、自分の学年とか、他学年の実践などを聞きましたけど、あの時間に対しては、どのような印象をもっていますか。

B：手前味噌なのだけど、1年のが1番いいんだあと…。他の学年のどれがよかったというのをポイント分けして、点数を入れていましたけど、3年生の「感謝しよう」もよかったし、2年生の「黙働」もやっぱりありなのだなという…。いつかやってみたいなど。特に黙働は私もやったことがないので、いつかやってみたいなどという思いで見えて。一番ポイントをとったのが1年生だったのでうれしかったし…。

M：最後に研修全体を通して、ここはよかったかなと思う点ともっとこの辺を改善していったらよいのではないかなというところを教えてください。

B：まず実際にいろんな部分でごっちゃになっているのですが、まず自分たちで話し合い

活動なり、やってみると、普通の話し合いじゃなくて、ちゃんと手法を用いて、ブレインストーミング、KJ法って、その一連の流れを継続してやっていたから、回を重ねるごとにこなれてくるというか、やり方が自分たちでも先が見えてくるし、こういうふうにはやればいいんだというのが分かってくるので、スキルアップしたという部分はあるかなど。そういう継続してやるということに関しては、すごく良かったと思っています。課題は、大きな研究発表会があったので、そこに向けてということを見ると、研修の時間はたぶんもっとたくさんあったほうが良かったのかもしれないけど、実際あったら死んでいたよね。精一杯のところまでやってきたのかな。

M：やっぱり時間の問題は大きいですか。

B：時間はないですね。実際、夏休みの研修も出張と重なって出られなかったりしているので、難しい面だとは思いますが…。

C教諭に対するインタビュー記録

日時：2011年11月30日 場所：校長室

C：インタビュー対象者 M：筆者

M：小中一貫教育の研修では、部会ごとに活動案づくりをしました。付箋なんかを使ったワークショップ形式で行ったわけですが、そのような研修に対してどのような印象をもっていますか。

C：活動としては、部会ごとの活動だったので、学年の垣根を越えて話し合えたということが、またすごくいい経験というか。日頃なかなかコミュニケーションをとれない先生方とも、そういう部会ごとの活動を通して、さらに付箋を貼った後に、ああだ、こうだとグループ分けするときなどの会話で、すごく和やかに進んで、あの、その中で人の意見を聞いて、自分がさらに肉付けできるといった形式だったので、話がトントン拍子に進んで、研修ながらも楽しく時間が過ごせたという記憶があります。

M：スムーズに話が進んだ要因は…。何か思い当たるものはありますか。

C：私がいたグループの先生方の人柄というのが、すごく大きいと思うのですが…。あの、仕事に関しての話のなかでも少し笑いを盛り込んだりだとか、ボケたり突っ込んだりといった漫才みたいな掛け合いも含めての話し合いだったので、そういう笑いの中で生まれるものって、実はいいことだったり、プラスの考え方がすごく多い感じがしたので。あの、そういう人柄って大切だし、そういう笑いを盛り込んでいく会議というか、研修というのも、すごくその先に見えるものが明るいものという感じがしたので…。お互い眉間にしわを寄せて話をするよりも、笑って話した方が、いい面がすごく伸ばせるような気がしたので…。すごく良かったです。

M：実際に活動案を出していったわけですが、そのなかでC先生が、これは取り組んでみたいというようなアイデアは出ましたか。

C：私たちの部会が発表した案も、発表したのも私だったのですが、我々は教師だったり、講師だったりするので、企業のプレゼンを経験している人も少ないと思うので、テレビでのプレゼンのように、商品紹介のようにプレゼンテーションをして、そのなかでそこで笑いも生まれるのですが、また物の見方として、商品のプレゼンとして、商品を世の中に出すなかで、もっと研究だったり、もっと修正が必要ではないかというご意見も頂いたりして、プレゼンテーションというものの難しさもわかりましたし。もっともっと人に見てもらふことや人に聞いてもらうことで、まだまだいい点が見つかるという点も発見できたのでとてもよかったと思います。

M：そのプレゼンの中には、自分たちがやってみたいというものも…

C：ありました。自分たちは学年の垣根を越えた話し合いだったので、どこの学年でやるかというのも難しい話にはなるのですが、そのなかで個人的にだとか、自分が今度、学

年の方にその話をもって行って是非やってみたいという内容だったので…。

M：まわりの人の反応はどうでしたか。

C：自分たちの班は、好意的に受け止めてくれる先生がとても多いので、その発表している最中のみなさんの表情も明るいですし、何かあらさがしをしようという雰囲気でもないし…。いいところを見つけて…。逆に言うと、マイナス面でも先ほど言ったあらさがしではなく、こうした方がもっといいんじゃないのという先生方の問いかけもすごく相手のことを考えた発言が多かったので、相乗効果というか、お互いアドバイスしてくれたから、他のグループの発表でもアドバイスしてあげたいという気持ちになるし、その分、他のグループの発表も食い入って見るようになったのでよかったです。

M：学年課題についてですが、課題の話し合いを学年で行ったわけですが、そのときの雰囲気とか進行の円滑さについてはいかがでしたか。

C：学年課題の発見の活動では、部会後に行われたものだったので、今度は同じ学年のなかでしか分からないことだったので、生徒の個人名も含めて、こういう子をこういうふうにしたいという、みんなが目に見えるというか、共有し合いながらの研修だったので、また同じ学年ならではの研修ができたのではないかと思います。もちろん、そのときはスムーズで、日頃のコミュニケーションがよくとれているので、円滑にすごくスムーズに進んで、そこでも研修という雰囲気ではなく、何かいいものを。いろいろな意見が出ていて、すごくいい流れで進むことができたなと思います。

M：課題を明確にして、こんな子を育てたいという考えは、学年でまとまりましたか。

C：日頃から職員室内でも、会話の中からのコミュニケーションをよくとっている学年だと自分は感じているので、研修の中での話し合いも何か一線をおくこともなく、研修と関係ない話題から研修にとって大切なポイントであるところに向かっていく話の流れとか、そういう話を進めるのが上手な先生方がいっぱいいらっしゃるので、課題を見つけるというまでの流れがすごくうまくいく要因になるなと…。研修のときにだけ話すというのではなく、日頃からのコミュニケーションがとれているというのが大きな要因になっているなと感じました。

M：そのなかでもいろいろな考え方をもっている人がいたと思うのですが、そのなかで1年生は「時間を守る習慣をつけよう」ということになったわけですが、そういう思いはまとまっていたか。

C：そうですね。日頃からの学年会議などで、会議の後半にクラスの様子について話し合うなかで、やはり時間が守れないことが多いということの日頃から皆さんがおっしゃっていたので、そういうところでやっぱり共通する課題というところを見つけるのは、日頃からのお互いの報告とか、連絡、相談を常日頃からしていると、改めて考え込むというよりも、日頃から出ているあのフレーズ、あのワードは外せないよねという流れになるので、日頃からの報・連・相が必要なのかなと思いました。

M：BTKという取り組みを実際にやってみて、C先生が感じたことは何ですか。

C：やっぱり少しお祭りのようにやったことで、いつも以上に声を掛け合って頑張ろうという気持ちでできたというのがすごくあるし、そのときにはやはり指導する方としても、今こうしているのだから取り組もうという風にいつも以上に積極的に声をかけることができた。その半面、BTKが終わった後は、もう終わったからいいやという子がまたふえたというか、今までできていなかった子が、イベントが終わったらまた同じになってしまったのは、こちら側が祭りごとにしてしまったというところに原因があるのかもしれないし、生徒の気持ちがそこで切れてしまったという原因もあるかもしれないので、いろんな原因が重なって…。BTK大会が終わった後の雰囲気は悪くなったまではいわないけど、もとにもどってしまったかなという雰囲気がある。生徒の中にも日頃から時間を守りたいな、守ってほしいなあと思っている子の中にもそのような気持ちがあるのではないかなと思います。

M：実践中の学年の先生方の取り組みはいかがでしたか。

C：しっかり時間を守れたクラスに、持ち回りで時計を飾れるということもあって、自分のクラスを学級経営として、自分のクラスがそれに取り組むということであってほしいということもあって、クラスの子に積極的に声をかけることがあった。でも、学年の中で声をかける時にも、クラスごとの対策よりも学年全体で守るという方法もよかったのかなと…。クラスによって差が出てきてしまうというのは…。

M：差が出てくる理由は？

C：先生の熱意の問題ではないと思うのですが、先生の熱意があるところがしっかりとしているとかではなく、生徒への声のかけ方が上手だったりとかということがあるのかな。

M：ふりかえりで他学年の発表も聞きましたが、発表を通して感じたことを教えてください。

C：ふりかえりをした際に、グループの中で自分以外の先生のふりかえりや意見に目を通せるので、自分が今感じた感覚と、同じ感覚であったり…。でも、驚いたのはその多くが違う観点から先生方、見てらっしゃるのだなと正直びっくりしました。こういうふうに書くだらうなと思っていたのに、まったく感覚が違うのだなと…。よかったということが書いてあるのですが、そのよかったの観点が人によってちがうのだなと。また、人の意見を取りまとめて、最後に代表で伝える時にもすごくスキルアップにつながるなと思いました。

M：研修全体を通してのC先生にとってよかった点と、こういうふうにしていくといいかなという改善点を教えてください。

C：今年はいじめて中学校の校内研修に参加させていただいたのですが、短時間で楽しく、コーヒーでも飲みながら気軽にという校内研修ははじめてだったのですが、やはりリラックスした中に出す意見というのは、柔軟な意見がでるなあというのはすごく思ったのですね。やはり早く終わらないかなとか、誰かはやく意見出せばいいのになとか、意見を出したところで、だれかがそれに対してぶつかったり、日頃から合わない先生同士の

バトルになってしまうとかじゃなくて、リラックスしたムードだったり、笑いがあったりも別に問題ないという研修だったので、そういう研修だといふ部分しか出てこないのだなと。だから、ちょうどいいスタイルだったかなと。砕けすぎず、お菓子やジュースを食べてリラックスしているけど、みんなだらっとしているわけでもなく、つまらなくしているわけでもなく、バランス良くみなさん参加できていたのではないかと感じていたので。忙しい中でも校内研修が始まる時には、みんな研修行きましょうという感じだったのは、時間を区切ってやっていきましょうという終了時間をはっきり示してもらえからで…。やっている方も終わりが見えているので。とてもよかった研修でした。時間を区切ってやらせるというのは、生徒に何かをさせるときにもいいかなと。研修のスタイルというものを学級経営につかっていきたいなと勉強にもなりました。私的には何一つ無駄なものがない研修だったと思います。

M：課題は？

C：仕方がないのですが、時間があいてしまったときに前回のふりかえりをするのが大変かなと思います。少し短期集中という形で終わるのがよいかな。ポンポンと。いろいろスケジュールが変わって、ここができなくなったとかが急にくるので、仕方がないのですが。理想論でいえば、何月には何回の研修をやりますとなるといいかなと思います。あと曜日が決まっているのはいいのですが、例えば何か出張が、毎週水曜日が毎日どこかにでましょと、小中一貫教育があるとか、2週連続でこの先生がいないとかいうことになるのが厳しいのかなと…。2週連続抜けてしまうと、さすがに何をやっているか分からない。特に研修の1回目は絶対そろっていたほうがいい。私も1回目抜けてしまったことがあるのですが、そのときは何をやっているのか分からない状況になってしまったので、最低でも1回目は全員がそろったほうがベストだなと思います。あと連続でできるということが研修では大事だなと思いました。

D教諭に対するインタビュー記録

日時：2011年11月30日 場所：校長室

D：インタビュー対象者 M：筆者

M：それでは、インタビューをさせてもらいたいのですが、小中一貫教育の研修では、各部会に分かれて活動案づくりなどを行ってきました。そういった研修について、率直に感じたことを教えてください。

D：各部会に分かれて、意見を出し合うのは良かったと思います。

M：どんな点が良かったと感じていますか。

D：やっぱり研究発表会があるということがあったので、それに向かって何かをやるというか、同じ目標で何かをやるというグループになっているので、一番良かった点です。

M：部会形式という形が良かったということですか。

D：はい。

M：そこでは、今回は付箋紙などを使って、いわゆるワークショップ型の研修をしたわけですが、そのような形式の研修はいかがでしたか。

D：付箋を使うのは私にはすごく良くて…。何か話し合いをしてても、やっぱり意見が私なんかじっくり考えないと出ないし、先輩の先生たちを目の前にすると、やっぱりこう言いにくいというか、そういうところがあるので、必ず自分の意見をこう書いて、必ず何枚かは書いて、それを発表できるという形ができていたので、何も手元に資料がないという状況よりは、すごく私は付箋を書くという方法は、自分の意見が言えて通ってというのが、すごく良かったです。

M：実際にそんな風にしてアイデアを出して、活動案をまとめていったわけですが、ぜひやってみたいというようなアイデアは出ましたか。

D：出ました。実現はできないかなというものでも、出てきたのがすごく楽しかったかな。よかったかな。

M：それは、D先生自体が取り組んでみたいというアイデアですか。

D：はい。

M：なるほど。そのとき、他の人の、その活動案に対する思いというものは、どのようなものでしたか。

D：同じ気持ちでやられた方が多かったと思います。でも、先輩の先生とかが、これは無理だろうってというようなことをきちんと現実的な意見も言ってくれたので、無理なんだあと感じるというか…、勉強になりました。私的には…。

M：学年課題の取り組みについては、最初に課題を整理して、計画・実践と行ってきました。この活動については、どうだったか率直に聞かせてください。

D：学年の問題を解決するというのは、はじめての課題だったので、校内研修としては…。

すごく良かったです。なぜなら、自分が一番近くで見ている生徒に対して、こういうところがダメだなとか、課題だなと思う点があっても、なかなか学年会ではそういうところはじっくり話し合えない。でも、研修で「じゃあ、それをやりましょう」と言われ、時間がたっぷりあったので、BTKがでてきたときも、ああ、すごくよかったなと私は思っていたのですが…。たぶん研修の時間でそれを取り上げてくれなかったら、あんなに時間を意識させようと、学年の人たちが一生懸命に取り組むことはなかったのではないかなと個人的にはすごく感じているので、研修であれができたのはすごく良かったです。それで、すぐ実践できたというか、小中一貫とかは、計画しても実際にやらないということが多く感じているので、学年のことは、考えて実際にやって、反省してというのが短期間でやれたというのが充実していたなと思います。

M：学年でやった時には、課題の整理や問題点について考えたわけですが、話し合いはすんなりと進みましたか。

D：はい。すんなり。中心に〇〇先生がやってくれたので、それに協力するという形にもなったかな。でも、意見はすごく出て一緒に考えられたかな。

M：課題を明確にしていく中で、こんな生徒を育てようという思いというのは、学年全体としてまとまっていたと感じていますか。

D：まとまってやれたと思います。結構職員室でそういった話題も出たりしたので…。「今日どうだった？」とか「時間守れた？」とか、BTKの期間はすごく教員同士がやっていたかなというイメージというか、実感ができました。

M：その取り組みについて、いろいろな先生たちが意見を交わしながら進んだということですか。

D：はい。

M：D先生が実際に活動に取り組んで感じたことは何かありますか。

D：実際に取り組んで感じたこと…。自分のクラスができていなかったかな…。残念ながら感じたのですが、自分のクラスができなくて、実践してみてこれができないのです、だからどうしようという話し合いが自分からふっかけなかったのもありますが、やらなかったかな。やっただけになったところもあるかな…。

M：ふりかえりの時間では、自分の学年の発表や他学年の発表を聞きましたよね。その辺についてはいかがでしたか。

D：それぞれ学年の課題があって、学年によって課題の取り方が違ったのかなと…。1、2年生は日常生活の中で、掃除ができていない、時間が守れないという感じでしたけど、3年生は受験に向けてという感じだったので、捉え方がちがうのかなと思いました。

M：今回の研修全体を通して、よかったなあと感じているところと、こういったところを改善できるといいかなというところがあったら教えてください。

良かったなあとと思うところは、付箋を使ってすごくやり方が分かりやすかったというか、自分が授業を受けているような研修でした。それを自分の道徳や学活でも使えるの

かなと思った点が良い点で、もうひとついいのが、自分の意見が通るといえる、発言できるというのが一番良かった。付箋を使うというシステムでやったので…。課題点は、なんだろう。特にはないです。まあ、学年で話すことが多かったので、小中一貫教育のように他の先生とも一緒にやれるといいのかなと思います。

E 教諭に対するインタビュー記録

日時：2011年11月30日 場所：校長室

E：インタビュー対象者 M：筆者

M：小中一貫教育の研修では、部会に分かれて付箋なども使って行うワークショップ型の研修をしました。そういったかたちでの研修についてどのような感想を持っていますか。

E：付箋を使うので、自分の考えを出しやすい。

M：出しやすいということは、E先生にとってはどんな意味がありますか。

E：言葉に発しなくても自分のイメージしたことを書いて、それを理解してもらうという
ことで出しやすい。

M：それは先生にとって良いこと？

E：はい、いいですね。

M：そういった中でアイデアを出して行って、E先生がやってみたいなあというアイデア
はありましたか。

E：あまり覚えていませんねえ。だいぶ前なので…

M：ワークショップ自体の話し合いについてはいかがでしたか。

E：一緒になったグループの人によって話しやすい時と話しにくい時と緊張する時とリラ
ックスできる時があるなあと思いました。

M：なるほど。でも、それはなぜですか。

E：それは…。なぜでしょう。

それと、グループの中に人の話を聞きながら進めてくれる人がいるとスムーズだなあと。

M：話し合いの中心になってくれる人がいると進行しやすい？

E：はい。

M：学年課題についてですが、課題とか計画づくりをしていきましたが、そこでの話し合
いはどうでしたか。

E：話し合いは、学年の子どもたちのことをよく見ようと。何となく見ていたものを
焦点化してみることができるので、ああいう取り組みはいいと思います。

M：それについて話し合った時の雰囲気はいかがでしたか。

E：雰囲気は、自分が今年来たばかりで、あそこのなかに入った時に、こういうものだ
よねって感じで話が進んでいった気がします。だから、付箋を使って順序立ててとい
うのを、若干、スルーしてしまい、やっちゃっているところがあったかなって。また、も
どっていや違うよねって、もどってやっていたりもしたのですが…。色眼鏡でみてし
まうというか。こういうものだよねって感じでいってしまうと意味がなくなってしまう
のかなと思います。

M：付箋でできてきている課題とはまた違う、先生たちの思いというものが大きく反映され

てしまうということですか。

E：はい。されてしまう場面もあるということです。

M：そういった中で、学年で学年の生徒をどう育てていくかという話をしたわけですが、そこでの学年の思いというのは、先生方はどうだったのでしょうか。

E：そこでの思いは、みんなをよくしていこうというところではつながっているのですが、なんとなく目指すものはつくっていったと思います。たくさん話を聞くと、やっぱりそれだけいろんな意見が出るので、いろんな見方を自分もできるようになった気がします。

M：そうやって決まったものに対して、E先生はどんな思いを抱きましたか。

E：納得して…。必要だなと思っていたものに行きついたので、よかったなと思います。自分が思っていたようなところに着地したところに落ち着いたのでよかったと思っています。

M：決まったところについては、E先生も課題として取り組んでいきたいという思いがあったということですか。

E：はい。

M：まわりの先生の反応はいかがでしたか。他の先生もE先生と同じような気持ちでしたかね。

E：たぶん。

M：実際に実践に取り組んでみて、どんなことを感じましたか。

E：あまり実践ができていないと思うので…。実践までにはまだ…。目指すものは何となくあってやってみたけど、具体的な案にまでいってなかったのかな。

M：具体的な案？

E：具体的な案を出してやってみたけど、あれだけでは足りない。

M：目標に行くまでには…

E：全然足りないということは、みんなも分かっている中で。忙しいから仕方ないかな…。あとは、普段の時間の中で繰り返し伝えていくしかないのかなと…。

M：そのようななか、ふりかえりをして自分の学年の発表や他学年の発表を聞いて、感じたことや思ったことは何ですか。

E：抽象的なことを具体的にするということは難しいなということ。3年生が目標としたことが、すごく抽象的なことだと思うのです。道徳的なことで…。それをかたちにすることはすごく難しいなと。1年生がやったことは具体的だったと思います。時間を守る。目にも見えやすいし、数値的にもしやすいので、やりやすいといったら失礼かもしれませんが…。その抽象的なことを具体的にやっていかないと…。何か難しいですね。抽象的なことを具現化していくのって…。

M：どんなところが改善点ですかね？

E：目標を明確にすること。

M：研修全体を通して、E先生にとってよかった点と改善点を教えてください。

E：よかったと思うところは、発表しなくてはいけない立場になったときに、分かりやすく話そうと努力した。人の発表の仕方とかを見て、こんな風に発表したらよいのかなみたいなのがたぶん勉強になりました。あと人と話をすることが大事だなと…。そういう機会を、くだらない話とはではなく、何かテーマを決めて話すことで、自分の考えを深めたりとか、見直すことができた気がします。

M：改善点は？

E：自分をもっといろんなことを考えないといけないと思いました。何かこう意見をいうまでに、考えをまとめるまでに時間がかかる。人の話を聞きながら、自分の考えがまとまっていくのはいいなと思います。何か人の話を聞いて、ああそうだなと思って自分の考えがまとまっていくのはいいと思う反面、人の意見に染まりやすいところがあるので…。反省点かなと思います。

F 教諭に対するインタビュー記録

日時：2011年12月1日 場所：被服室

F：インタビュー対象者 M：筆者

M：小中一貫教育の研修では、部会ごとに分かれて付箋を使ってやるワークショップ型の研修だったわけですが、そのような形式の研修についてはどう感じていますか。

F：すごく年代の違う先生方と同じグループだったので、若い先生の見方とか、あと教科が違うのでそういう新たな考えというか、そういうものが結構あったなと感じています。付箋を貼ってこうバンバン思っていたことを書くというKJ法的手法というの、あまりやったことのない研修だったので、最初からねらいは何でという研修よりも入りやすかったし、楽しく研修できたと思います。

M：楽しくできたという要因には、どんなことが考えられますか。

F：お菓子があったこと。あと思いついたものを何でもよいのでということがあったので、そんなに気張らずにできたということ。

M：実際にアイデア出しをして、こんな活動をしてみたいなあというものはできたりしましたか。

F：やっぱり自分の考えはせまいなと思いました。あー、面白い発想があって、やってみたくて思いました。あの、ブタを飼うとか…。

M：思いもつかないものも提案されてということ。

F：そうですね。

M：学年課題についてですが、課題を見つけ、計画・実践を行ったのですが、そこでの学年の話し合いはどのような感じでしたか。

F：学年の先生はみんなその学年をよくしたいという思いがあるので、まず課題を出したときに、リーダーがいないね、はじめがつかないねといったものが課題だというところが共通でした。その課題に対してどんな活動ができるかというところでは、私はいなかったのですが、具体的に目に見えるものということで掃除の仕方ができていないという、そこをきちんとやればいいのではないのということではじまった課題なので。大きな目標よりは、その具体的な活動の目標を立てて、ひとつをしっかりとやるという決め方がよかったのではないかと思います。

M：2年生は目指すところが勤労ということでしたが、みなさんそのような思いがあったということですか。

F：そうですね。でも、何をどうやって育てようというところは、やっぱりみなさんどうしようかと悩んでしまっていて。そういった中で、黙働ができたのはよかったと思います。

M：F先生もその課題については、改善したいという思いがありましたか。

F：そうですね。

M：実際に実践をしたわけですが、自分も含め先生方の活動を見て感じたことはありますか。

F：反省なのですが、リーダーを立てて黙働をしていこうということだったのですが、それが教師主導になってしまったことが反省点です。やっていって、黙働については集会で話をしたので、みんな理解をしてはじまったのですが、掃除をきれいにすればいいのか、黙ってやればいいのかというところが、やっていくうちにあいまいになってきて、一生懸命やっているけどしゃべってしまっているという状況があって、こういまいち指導している方も分からなくなってしまって…。あいまいになってしまいました。ただ、清掃活動としては意識を高めてやっていたとは思いますが。

M：先生方も協力して活動できた？

F：そうですね。「黙働でしょう」って声をかけたり、一緒にはたらくというかたちで。反省なども各先生の所に行って行うというスタイルも続けていたので…。

M：反省？

F：班のふりかえりですね。そこに、黙働という欄をつくって、今日はしゃべってしまいましたなどという反省をもとに、先生が助言してというかたちで…。

M：先生方のなかでも考えのズレがでてきたという話が前の話のなかにはありましたが、学年内でそのようなことは話し合われなかったのですか。

F：ときどき、ちょっとこれでいいのかなあとか。やっぱり一回着席させて、静かにさせてから掃除というようにクラスでやっていったらどうかな、とか出たのですが、それを話し合うこともできなくて…。全体で…。結局、クラスの裁量ということになって…。

M：その話し合いができなかったのはなぜですか。

F：やっぱり小中一貫の準備がメインだったり、日々のいろいろであったりして。その掃除については、黙働と反省を毎日やっているからという感じでなっていたので…。あまりメインな話題に、研修という形にはならなかったのかなと…。

M：全体でのふりかえりをしましたが、F先生が感じたことは何ですか。

F：やっぱり担任裁量になったと話をしたのですが、取り組むのだったらみんなで徹底してやって研修していけば、子どもに返るんだなというか、一生懸命やった事って反映されるので、教師サイドがメインの研修ではないという捉え方をしてしまったことが、子どもに響いていたのかなというところを深く反省しました。

M：研修全体を通してのよかった点ともっとこういうふうになるといいかなという改善点を教えてください。

F：M先生のやられたKJ法を取り入れたものが、今年1年の研修と絡んでいたのかなというところがどうなのかなと思うところがあります。小中一貫教育の発表が入ってきたので、それに、発表の準備に忙しくなってしまう、もっと本質的な、小中一貫って何だろうとか…。小中一貫教育のねらいというものを自分が実際持っているのかなと。あの、

ただ国語の授業がある。それに関してそれと小学校と絡めるにはというところについて
しまって、大きなところが何かこうあいまいになっているのではないかと自分で思います。

M：ほかにはありますか。

F：学年の目標というのがあったので、それをメインに。メインでやるのであれば、それ
だけをやっぱり1年。子どもと子どもの変化というところでみていく研修にスポットを
当てるのも、ずっとやっていけば教師の意識も違うのかなと…。小中一貫と2本になっ
ていたイメージがあるので。それで、発表があるので、そちらにメインがいつてしまっ
て。学年の方が…。まあ、日々の実践なのですけど、重要視できなかった。

G教諭に対するインタビュー記録

日時：2011年12月5日 場所：1年1組教室

G：インタビュー対象者 M：筆者

M：小中一貫教育の研修では、部会ごとに分かれて、付箋紙などを使ったいわゆるワークショップ型の研修を行ったわけですが、そういった研修に対して率直に思ったことを教えてください。

G：はい。付箋を使った方法というのは、なかなか話し言葉では書ききれないところを、まとめて書こうとするので、言いたいことが割と短い言葉ですばっと書けるので、よかったと思うのですが、書ききれない部分が、伝わりにくいという部分があったり…。また、人が書いたのをちらっと見て、新たに気がついたことなどもあって、ちょっと違った表現の方がよかったかなと思ったときに、一回貼ったものをはがして書きなおすということがしにくいので、いいところもあり、ちょっとやりにくいところもあり…。

M：意見を出す時には、それぞれ説明されたりはせずに、貼った感じですか？

G：説明をしながら出しますよね…。その方法は、そのときはもちろん良いと思います。ただ、みんなの意見を聞いていると、自分の意見がちょっと的外れだったかなとか、ちょっと違う表現の方がよかったかなとか、こう文字で残るので、自分ですぐに自分を反省して…。そういう点では、自分自身の研修というか、気づきになるので、あの、とてもいいと思うのですが、私のように何か不勉強だと、あ、そういう表現で書けばいいのだなど、そういうような勉強になりました。

M：意見が残るので、勉強になる部分とちょっと気にかかるという部分があるということでしょうか。

G：はい。

M：まあ、そんな風にして話し合いを、付箋を使って進めたわけですが、話し合いの雰囲気などはいかがでしたか。

G：雰囲気はすごく良かったです。すごくこう静かな研修というよりは、いろいろみんなつぶやきながら、貼る時ももちろん話しますけど、書くときもそれぞれひとり言をしたりだとか、語りかけるように隣の人にちょっと声をかけながらこんなのかなという場面もあったので、すごく和やかな感じでできたので、大変良かったと思います。

M：実際にそのような活動では、小中一貫教育の活動案を考えていったわけですが、G先生がぜひやってみたいなというような活動案はでたりしましたか。

G：現実的には、すぐには難しいかもしれませんが、将来的に、本当にあそこで考えたようなADUMA村というようなものをある先生が考えられましたが、あんなふうの一つのテーマでいろんな活動ができるという計画があったら、幅広い力を子どもたちにつけることができるのではないかなと思いました。実際は、今、教科でほとんど分かれてい

るので、あんな風に一緒には難しいとか思うのですが、そういう計画だけでも、少し楽しい気持ちになるなあという気がしました。

M：機会があったら実践してみたいという思いもありますか。

G：そうですね。全部が全部できるとは限らないのですが、あのなかですぐにできることで、今与えられた環境の中で、それほど無理もしないで、お金もそれほどかからないのであれば、すぐにでもやってみたいなあというものはありました。

M：学年課題の方では、課題を洗い出し、整理をして、実践、ふりかえりをしてきたわけですが、そちらについてはどんな印象を持っていますか。

G：学年の中でいろいろな問題が出るときに、それぞれが思っているもなかなか意見を出しきれなかったり、やっぱりこう先輩の先生とか、自分がしてきた経験とかをもとに、若い先生はもちろん、私もなかなか意見が言いにくかったところもあるのですが、ああいう形だと、多面的に見られるので、みんなでひとつの問題に取り組む、解決に導く方法としてはとってもいいと思いました。

M：そのなかでの話し合いはスムーズに進みましたか。

G：付箋に書いてから、模造紙に貼りながら関連付けていく段階が、一番勉強になったというか、ああいう風に構造化していくことで、何が問題で、何が今やらなくていいことなのかというのが見えるかたちで示されるので、示すことができるのですごく良かったなと思います。

ただ話しているだけでは、愚痴みたいな感じになっちゃって、それはこうすればいいよって誰かが言えば、そうすればいいのかな、でもっていうところがあるところがなかなか伝えきれないし、(つまり)意見のやりとりにならないのですが、ああいうふうに見てみると、いろいろな見方があって、でも、このケースでこうなのだというような道筋ができるので、すごくいい方法だな、また、何かこう問題があったときには、こうやっていくと分かりやすいのだという学び方のひとつなのかなというね、そんな風には思いました。

M：2学年は、黙働ということで、勤労のある子を育てたいという目標でしたかね。そのような思いは学年でひとつにまとまっていったようですか。

G：そちらのほうは、まだそれほど強くみんなでやったという感じではないのですが、ただそれぞれの担任の先生だとか、自分の担当している掃除区域の子どもたちには、指示は出しやすくなりました。

M：どのような点で？

G：やはり黙働というのがみんなの目標というかね、みんなのねらい、気をつけることだよねということと言いやすくなったし。子どもたちもそのことに関しては、私なんかは担任じゃなくても、担任の先生からも、学年全体でも一緒に話を聞いて、浸透している部分なので、指示はしやすかったし、子どもたちもひとりひとり意識して活動していたように思います。ただ、評価ということに関しては、まだまだ曖昧なまま終わってしま

って、きっとこのままだとまたどこかで声を掛け直さないと、流れてしまうかなという気がしています。

M：G先生から見て、黙働への取り組みについて、特にスタッフに目を向けて見たときに、どのような印象を持たれていますか。取り組み具合というか…。

G：実際は、子どもたちは黙ってやっている子もいるのですが、やはり話はしている子もいます。でも、ただ黙っていればいいというものではないので…。もともとの一番のねらいは、黙っていることが勤労ではないと思うので、それはいいとしても。そうですね、スタッフからというとあれですけど、私自身もそういうことをあまり大切だと思ってなかったかもしれない部分なので、そういう点では自分自身の意識の改革にはなったかなと思います。こういうことをしなければ、黙働とか、黙ってやるとかいうことは、思いつかなかったというか、できなかったと思います。あの夏の研修がなければ…。

M：要するに、黙っているだけでは掃除をするというゴールにはなっていないということですか？

G：そうですね。やっぱりきれいにすればいいとか、トイレ掃除だとか、外掃除なんかは、まあ、あまり汚れていなければいいかなというような、こちらがそういう気持ちになっ

M：ハッとするというのは？

G：そういうこう…。そういう指導も大事だったなというところで。こういう活動は黙ってやるというか、〇〇先生がおっしゃるように自問というか、自分に向き合う時間でもあるとか、自分が掃除をするということを通してこうというか、そういう深いところを今まであまり考える機会がなかったの、黙ってやるのはきれいにするためということしか考えていなかったの、そういう点では自分自身の意識は高まったかなと…。指導者として…。私なんかはきれいになっていけばいいかなという軽いところがあったので。例えば、きれいになっていけば多少話をしていてもいいかなという軽いところがあったと思います。こういう目標ができてやってみると、もっときれいになるのだなということを見ました。黙ってやれば…。

M：実践をしてみて、ふりかえりの場面では、自分の学年や他学年の発表を見てきたわけですが、そのようなふりかえりの場面で何か感じたことはありますか。

G：それぞれの学年で趣向を凝らしてふりかえりができて、学年のまとまりとか、実際に活動したという足跡が見えるかたちで残っているという学年の発表は、見ていても分かりやすかったし、勉強にもなったし、研修というのはこんな風にしてやるのだというのを目で教えてもらった気がします。実際、あまり活動しないあの時間をクリアしたという学年の発表は、見ても分かるので…。まあ、いろいろそれだけをやっていたら…。でも、そういうところは見てわかるなというのを感じました。

M：今回の研修全体を通して、G先生にとってよかったなという点と、もっとこんな風にしたらどうかという点があれば教えてください。

G：よかったところは、やっぱり学年が中心になっていたので、学年会の時にはいろいろな案件があって、その連絡や調整が主だったので、そういう点で、学年で一つのテーマに向かって、研修ができたということはすごく良かったと思います。学年の中には若い先生もいますけど、こういう形で校内研修ができるのだということを、若いうちから経験できたということは、これから大きな財産になるのではないかと思います。

変えたとしたら、最初は小中一貫の3つの部会で違うメンバーでやっていましたけど、余裕があれば、またくじ引きではないけれども、偶然のメンバーで、違うテーマでやってみたり…。余裕があればですけど…。それで、あの、同じような内容でやってみても、とにかくいろいろ教育に対する意識をそれぞれ切磋琢磨していくためには、そういうこともたまにはゲーム的にやってみても面白いかなと思うことと、やはり課題としては、なかなかこうやっぱり、研修としてはいいのですが、考えていた、想定外のことはなかなか出てこないなあと…。

M：想定外？

G：というか、こういうこともあったのだと。黙働に関しては、私にとっては…。うーん、でも黙働自体は新しいことではないですよ。なんかそういうような、こんなのやってみないかというような、今までどこでもやってみたことのないような意見が出て、それが職員みんなに広まって、吾妻中みんなでこんなことをやってみないかという風になったら、もっとすごい企画、いい研修になるだろうなと…。上からおりてきたものじゃなくて、もともとが校内研で、あのちょっとした偶然にできたグループの中から湧いたような意見が、ああいいんじゃないかってみんなに広がって、学校がそういうことでちょっと違うことができたなら、また先生としても面白いのではないかなと。子どもたちも食いついてくるようなテーマじゃないかなと思うのですが…。なかなかそこまでの余裕はないと思うのですが、そういうことを思いました。だいたいまとめてみると、こういうパターンがある。時間を守るだったら、こういうことで、ご褒美を回すとか。例えば、小学校だったら、クラスで先生が企画して、グループごとに席が付いたらシールをあげるといったことの延長で、中学校ではそれが学級対抗になるという感じなのかな…。それがもっと広げられたらと思うのですが、難しいですよ。

M：もし広げるために手立てを打つとしたら、何をしたらよいでしょうかね。

G：それはどうでしょうかね。手立てというのはすぐには思いつかないのですが、やっぱり先生ひとりひとりがあまり頑なにならないで、今までやってきたことにあまりこだわらないで、柔軟に、そういうゆとりというか、そういうのを受け入れられるような気持ちが必要だと、そんなの難しくてできないよとか、どこどこでやったけどだめだったよとなるとできなくなってしまうので…。なんかそんな部分なのかなと…。手立ては分からないです。そういう気持ちがみんな揃えば、集まれば、もっともっと柔軟に取り掛かれるかなと思いますが…。まあ、ちゃんと基本通りにやるのも難しいので、大それたことかもしれませんが…。収集つかなくなっても仕方ないですね。

H教諭に対するインタビュー記録

日時：2011年12月5日 場所：1年1組教室

H：インタビュー対象者 M：筆者

M：小中一貫教育の研修の場面では、付箋紙などを使った、いわゆるワークショップ型の研修を行ったわけですが、そういった形式の研修について率直に思ったことを教えてください。

H：はい。えーと…。ワークショップ型…。付箋に書くというのは、自分にとってはやりやすかったというか、例えば、案を出すときに話し合い形式、いわゆる意見のある人は発言してくださいみたいな会議のようなかたちだとなかなか自分から意見を言うということが、性格的にできないので、あんなふうに自由に書いてくださいという意見が出しやすいというのはありました。あとは、すごく生徒もブレインストーミングで何回か付箋で書くのをやりましたが、生徒にもいくつか還元できたので、すごく話し合いの内容もそうですが、やり方に関してはすごく参考になりましたし、勉強になりました。

M：実際にそうやって付箋を使うことで、自分の思いや考えを大分…

H：はい。出せたかなと思います。

M：話し合い自体の雰囲気とか、盛り上がり方はいかがでしたか。

H：それも、楽しくできたというか。あまり堅苦しくならないで良かったと思います。

M：話し合いをして、どんな活動ができるかなとまとめていったわけなのですが、H先生自身が「これはやってみたい」と思うような活動案は出ましたか。

H：出ました。ただ、それが実現可能かどうかというところは難しいかと思うのですが…。やってみたいというのは、家庭科担当しているのでも、食育の部分とかは、もし本当にできたら、農業体験とか、自分で農作物をつくるとか、実際できたらいいだろうなあというものは出ました。

M：もしそのような制約がなければ、やってみたい？

H：はい。はい。

M：学年課題の方ですが、こちらは課題を整理して、深めて、課題を決め、実践、ふりかえりとやったわけですが、学年課題に取り組んだ印象は…。

H：すごくいい取り組みだなと…。他の学年の先生にも評価していただきましたけど、すごくいい取り組みができた。もちろん私たちが、道筋はつくっていったのですが、代表委員の生徒が中心となってその期間は運べたので、生徒たちにとってもよかったなあと思いました。

M：学年の研修もワークショップ形式でしたが、学年の方の話し合いはいかがでしたか。

H：学年の方も、まあ、でも感じていることは同じだなと…。やはり同じ学年でやっているのでも、そういう認識を持っていましたし、どういうふうにやろうかという案も、何か

やっぱり付箋に書くことで、どんどん付け足してよいというルールがあるじゃないですか、そういうルールがあるので、次から次へと案が出て、BTK というかたちに最終的にまとまっていったので、やっぱり話し合いの方法がよかったのかなという感じがします。

M：学年の皆さんが、時間を守る子を育てたいという思いで…。

H：同じ方向性でできたかなと思います。

M：では、実際にそうやって決まった中で、実践したわけですが、実践してみても感想はどうですか。

H：実践してみても感想は、やはり子どもたちがその期間は意識をきちんとしてみんなで声を掛け合って、うちのクラスなんかはできていたので、すごく有効だったなと思うのですが…。まあ、課題もあるのですが、その期間が終わってしまったら、結構意識が薄れてしまっている部分はあるのですが、でも、やはり何だろう、BTK があったよねっていうふりかえりをさせられているので、例えば、時間が守れていなかったらそのときだけではだめだよという話の材料になるので、取り組みはよかったと思います。

M：今度は先生の方に目を向けてみたときに、H先生を含め他のクラスの先生などの実践については、どのような感じを受けていますか。

H：子どもたちにもやらせるためには、自分たちが時間を守らなくてはいけないという意識は、先生方にも高まっていたと思います。それで、課題に出た、クラスごとに意識の差があるというのがあったので、例えば担任の先生にお任せするのではなくて、教科担任制なので、自分の教科は自分の責任でもって席に着かせるというか、そういうふうにすると、その何ていうのかな、クラスごとの温度差が縮まったのかなと思うのですが…。

M：実践が終わってふりかえりをして、他学年の発表なども聞きましたが、どんな感じを受けましたか。

H：ふりかえりで各学年の話聞いて、自分たちの学年にもあてはまるなという部分があったので、特に2年生の黙働とかは、〇〇先生だったかな、最後のふりかえりのなかで、他の学年はこんなことでやっていたんだよって生徒たちに伝えたいっておっしゃっていたので、私もそれを感じたので、掃除に関しては、2年生は黙働ってやっていたのだから話をしたのですが、学年だけでやっていたことが、他学年にもひろがって、学校全体にひろがるので、あのふりかえりは有効だと思いました。

M：今回の研修を通して、H先生にとってよかったなと思う点と、もっとこうするとよくなるのではないかなという点を教えてください。

H：勉強になったのは、やはり話し合いの方法で、付箋に書くというひとつの方法がすごく勉強になりました。研修をやってみて、今年は小中一貫の発表があったので、2本立てですか、学年課題と小中一貫教育という2本立てになっていたのが大変だなというのはあったのですが、小中一貫教育の前に学年のがあったりしたので、そこは小中一貫やりたいなという部分はあったのですが…。でも、すごく内容の濃い研修だったので、勉強になりました。

I 教諭に対するインタビュー記録

日時：2011年12月5日 場所：1年1組教室

I：インタビュー対象者 M：筆者

M：小中一貫教育の研修では、付箋紙などを使ったワークショップ型の研修を行ったわけですが、実際にやられてみての感想とか、印象はいかがでしたか。

I：あの、方法、新しいことが習えたので、なんか次、社会の話し合いとかに活用してみようかなと思いました。

M：付箋の…

I：そうそうそう。ブレインストーミングとか、KJ法とか…。

M：実際、教科でもやられてみた…。

I：うーん。まだやってはいないのだけれども、いつもそこまで時間がないので、ただそういう手法を使ってみたら、社会で何か話し合い活動をするときに、社会で有効な手段かなと思ったので、次ちょっと生かしてみようかなと思っていて、でもまだ生かしてはいいないです。

M：付箋を使ってワークショップをやったときには、話し合いはどんな風になされましたか。

I：雰囲気？雰囲気はなんかオープンに何でも言ってよいという自由な雰囲気はあったと思います。

M：普通に話をする時よりも、活発に話はできましたか？

I：ああ。考えたことが付箋として目で確認できることで、情報が目視できるというのは、何となく有効かな。話し合いをしている中で、何を話しているのかが明確になっていいのかなと思いました。

M：そのなかでアイデア出しをしたわけですが、I先生がやってみたいというような活動案はできたものですか。

I：案としてはいろいろ出たのですが、現実問題を考えたら、なかなか難しいというのが現状だと思います。アイデアとしては、面白いものがたくさん出たと思います。

M：どんな面で難しい？

I：それは時間がないとか、お金がかかるとか、新しい環境を整えなくてはならない、気楽にはできない、そういったいろいろな条件があるかなと思ったので…。例えば、大がかりな宿泊体験とか、畑使ってどうこうとか、いいなあとは思ったのですが、実際やるのは難しいかなというのは、例として感じました。

M：もし実際、そういった時間とかそういう制約の部分が解除されたとしたらやってみたいというアイデア…。

I：うん。

M：学年課題の方では、課題を整理し、課題を深め、実践・ふりかえりを行ってきたのですが、そちらでの話し合いの雰囲気とかはどうでしたか。

I：それは、やっぱり普段の学年のスタッフなので、話し合いは活発だったと思います。

M：そうやって実際にはいろんな課題が出てきて、3年生は「おかげさまプロジェクト」という方向にいったわけですが、それは皆さんの思いとしてそれかなという感じですか？

I：はい。

M：それで、実際それをもとに取り組んでみて、実践についてのI先生の感想は？

I：その…。もうちょっと手立ては他にももっとあったかなと思うのだけど、課題を見つけて、それに対して、何かをしなくてはならないという共通意識はあったのだけど、じゃ、それに対してどういう手立てをした方が効果的だったかということは、心情的な部分でもあるし、家でのこともあるので、時間がある程度限られた中での成果は、ちょっと難しかったかなとは正直思ったので、年間を通してやっていったり、3年間通して見てやっていくような必要性があるくらいのボリュームだったと思います。

M：もし改善するとしたら、どこを改善したらよいですか？

I：例えば、3年生がやったのは人への感謝の気持ちとかだから、ずっと継続的にやりだとか、小中一貫じゃないけど、ある程度のスパンで継続的でやっていかないと…。保護者に対しても啓蒙が必要だったりする場合があるかもしれないし…。だから、大きさに言ってしまうと、1年間かけてやるようなテーマだった気がする。ちょっとやらならおるといものではなかったかなと…。だから、選ぶテーマによってもね、短期集中で見直せるものと、長い期間でやるものと、そういうものを意識した上で、取りかかれば、また違うテーマもあったのかなと思います。

M：実践に取り組んで、I先生から見た他の先生方の活動についてはどうでしたか？

I：他の先生？

M：一人一役で活動したと思うのですが…。

I：言い訳から言うと…。時間がすごくないなかでやったので、実践したときに自分も出張でいなかったの、その活動がどうだったのかというのが、半分しか見ていないので…。役割分担という意味では、きちんとできていなかったし、もうちょっと仕組んだところが多い方がよかったかなと。

M：ふりかえりの時間では、自分の学年の発表や他学年の発表を聞いたわけですが、ふりかえりでI先生が感じられたことは？

I：やっぱり意識を変えるというか。行動を変えるというか…。時間を守るとか、掃除をきちんとやるというのは、普段の習慣でできやすいけど、頭の中身を変えるというのは少し難しいなと思いました。取り掛かりとしては、行動を変えるという方がよいのかなと。行動が変われば、考え方も変わっていくのかなと思ったので。1、2年生みたいな、またもう一度やろうとといったときにできやすいというか、取り組みやすさなのかなと思

います。

M：研修全体を通して、I先生にとってよかったなあという点と、こういう点が課題かなという点を教えてください。

I：よかったのは、いろいろな話し合いの方法をやって、いろいろな方法が分かって、こういうやり方をすると話し合いがまとまっていくなということが、すごく参考になりました。

小中一貫教育の発表会があったので、それとうまく兼ねられれば、何か、その授業なり、いろんなことをやった先生の負担も減って一石二鳥かなとも思ったけど、どことどこを兼ねられるかというのは難しいのですが。小中一貫の発表会がなければ、意味合いも違ってくると思いますが…。

あとは、レクみたいなのがあってもいいかも。バレーボール大会とかもあっても逆にいいのかなと思います。あと…、お菓子食べていたのはよかったと思います。

M：お菓子はどこがよかったですか。

I：お菓子は雰囲気が和やかになって良かったですね。