

学習指導に関わる校内研修に対する教職大学院の支援

佐藤 浩一・武井 英昭

群馬大学教育実践研究 別刷

第31号 153～162頁 2014

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

学習指導に関わる校内研修に対する教職大学院の支援

佐藤 浩一・武井 英昭

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

Supporting Teachers' OJT on Instruction by Professional Degree Course for Teaching.

Koichi SATO, Hideaki TAKEI

Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

キーワード：教職大学院 校内研修 小中学校 学習指導

Keywords: Professional Degree Course for Teaching, Teachers' OJT,
Elementary School, Secondary School, Instruction

(2013年10月31日受理)

はじめに

群馬大学教職大学院は、優秀なミドルリーダークラスの教員と新人教員の育成を目標として、平成20年度に発足した。教育研究活動を通して、理論と実践の往還・架橋・融合を実現しようとしている。そのため多くの授業や研究指導を研究者と実務家のチーム・ティーチング（以下、TT）で実施し、本稿の筆者たち2名も日頃からチームを組んでいる。佐藤は認知心理学・学習心理学・教育心理学を専門とする研究者教員である。一方の武井は、国語教育や学校運営の実践と研究に長く携わってきた実務家教員である。本学教職大学院の授業ならびに研究指導におけるTTの成果は、佐藤他（2011）で詳細に報告、検討されている。さらに学習指導や教育評価関連の授業におけるTTをもとに、『学習の支援と教育評価—理論と実践の協同』（佐藤，2013）が刊行されている。

教職大学院の主たる目的は、優れた人材育成にある。しかし大学院生個人々の育成だけでなく、教職大学院における教育研究の成果を広く社会に還元することも、教職大学院に期待されることである。平成24年8

月28日に中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」が出された。教職大学院は教員が学び続けるための一つの選択肢であるが、全国で25校、入学定員総計815人という現状では、ごく一部の教員しか学び続けることはできない（ちなみに本学教職大学院の入学定員は16人である）。ここからも、教職大学院が現場に出向いて、教育研究の成果を還元することに対するニーズは、非常に大きいといえよう。

本学教職大学院ではこれまでも、教育委員会との協力により学校運営関連のシンポジウムやワークショップを開催したり（例：平成22年10月30日、「学校と保護者・地域のいい関係づくりin GUNMA」）、教職大学院の教員が校内研究に協力したりしてきた。シンポジウム等については清水・入澤（2011）に、校内研究・授業力向上支援の事例については山崎・岩澤（2013）に、詳しく報告されている。

校内研修（校内研究）への協力は従来は、大学院の教員個人と特定の学校とのつながりによって行われてきた。例えば山崎・岩澤（2013）が報告している支援は、教職大学院における課題研究指導という枠内での

支援であり、院生の勤務校に限定されるものであった。そこで筆者たちは支援をさらに広げて組織的に行っていくため、平成24年度から複数のルートを通じて校内研修支援を呼びかけ、研修に協力をしてきた。本稿では24年度から25年9月現在までに実施した計7回の校内研修支援について、①研修支援の経緯、②実績、③内容、④学校からの評価を報告する。さらに、校内研修（校内研究）に関わる複数の調査データを参考に、筆者たちの研修支援の特徴を明確にしたうえで、今後の課題を論じる。

なお、「校内研修」と「校内研究」という表現があり、「研修」は「研究」を含むものと解される。校務分掌では「研修主任」という表現が用いられ、また各校から筆者たちへの依頼も「校内研修への講師派遣依頼」とされることが多いことから、本稿では「校内研修」という表現を用いる。

1. 校内研修支援の経緯

校内研修支援を筆者たちが考えたのには、二つの理由がある。

第一は、筆者たちが大学院で「学習支援の課題と実践」という授業や研究指導を担当しているということ

である。そこで扱っているテーマは「知識の定着と活用、転移」「協同学習」「メタ認知（自己の学習をモニタリングしコントロールする力）」「学習動機」「学習方略」「自律的学習」などである。これらは児童生徒の学力の中核的なテーマであり、表1に示す通り、学習指導要領の「総則」あるいはその解説の内容と、密接に関連している。当然、多くの学校の校内研修のテーマともつながることになる。

第二は、学校側の事情である。県や市町村単位の研修は種々行われているが、すべての教員が必ずしも参加できるとは限らない。また教育委員会の指導主事に指導を受ける機会も限られている。このように、教員が学び続けようにも、なかなかその機会を捉えることが難しいという事情がある。それなら大学側から出向いて、最新の成果やそれに基づく実践の在り方について、講演（講義）を提供できればと考えた次第である。

そこで3つのルートを通じて、学習指導に関連した内容の講演を提供できる旨を、学校に伝えた。第一に、群馬県教育委員会西部教育事務所を通じて、管内の教育長に呼びかけた。その際、特に町村の教育長に働きかけた。市よりも町村の方がこうした研修協力へのニーズが高いと判断したからである。第二に、武井が個人的に学校長に呼びかけた。第三に、筆者たちが大

表1 筆者たちが大学院の授業で扱う主要内容と「小学校学習指導要領」「小学校学習指導要領解説」との関連
(内容と関連が強い箇所を抽出している。下線筆者)

授業で扱う内容	「小学校学習指導要領」「小学校学習指導要領解説」における記述
知識の定着と活用、転移	基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、(第1章第1の1) 各教科等及び各学年相互の関連を図り、系統的、発展的な指導ができるようにすること。(第1章第4の1(1))
協同学習	児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ指導、(中略)指導方法や指導体制を工夫改善し、(第1章第4の2(6))
メタ認知	児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫すること。(第1章第4の2(4))
学習動機	児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること。(第1章第4の2(11))
自律的な学習	各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。(第1章第4の2(2))
学習方略	児童が主体的に学習を進められるようになるためには、学習内容のみならず、学習方法への注意を促し、それぞれの児童が自分にふさわしい学習方法を模索するような態度を育てることも必要となる。(第1章第4の2(6)の解説)

学院生の実習先や勤務校を訪問した際に、校内研修に協力できる旨を説明した。また後には、講演を実施した学校からの口コミで他校から依頼が届くというケースや、24年度に実施した学校から25年度も依頼されるというケースもあった。

2. 実績

24年度～25年9月の実績を表2に示す。講演時間は質疑応答も含めて1時間半が標準であった。参加者は1回あたり十数名～二十名程度であるが、他校から校内研修主任が参加するというケースもあった。

3. 内容

3-1 講演の概要

各校の研修テーマは表2に示しており、先にも述べた通り、筆者たちが大学院で実施している授業内容と密な関連がある。研修支援に先立って、各校の研修内容や児童生徒の実態がわかる資料等を前もって見せてもらい、研修テーマや希望に応じた内容を提供するように努めている。

例えば24年度の箕郷東小では「基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着」を副主題にあげており、講演内容も「知識の定着」を中心に据えた。上野小学校・上野中学校はともに「話し合い」「学び合い」を副主題

表2 校内研修支援の実施実績の概要

開催	校種	日程	研修主題	佐藤の演題	武井の演題
高崎市立車郷小学校	小	24年 6月 11日	自ら考え、自分や学級をよりよくしていく児童の育成～考えを交流し合う道徳の授業づくりを通して～	学習指導の基本的な考え方ー認知心理学からー	学習指導の基礎・基本
高崎市立滝川小学校	小	24年 9月 3日	意欲的に学ぶ児童の育成～表現力を高める指導の工夫～	学習指導の基本的な考え方ー認知心理学からー	学習指導の基礎・基本
高崎市立箕郷東小学校	小	24年 9月 7日	「考える力」を身に付け、自ら学ぶ児童の育成ー基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着を図る指導の在り方に着目してー	学習指導の基本的な考え方ー認知心理学から「基礎・基本の定着」を考えるー	学習指導の基礎・基本
上野村立上野小学校・上野中学校(合同開催)	小中	24年 12月 12日	上野小：自ら考え、思いを伝え合う児童の育成～根拠を明確にした話し合い活動を通して～ 上野中：主体的に学ぶことのできる生徒の育成～「学び合い活動」の工夫を通して～	学習指導の基礎・基本	学習指導の基礎・基本
沼田市立沼田東中学校	中	25年 5月 2日	思考力・判断力・表現力等を育む指導の工夫～協同的な学びを取り入れて～	協同学習の基本ー穏やかに取り入れようー	協同学習の基本
多野郡教育研究会(4校の合同開催)	小中	25年 8月 6日	上野小学校：思いを伝え合い高め合う児童の育成～お互いの考えを深め合う話し合い活動の工夫～ 万場小学校：よく聴いて、伝え合い、学び合う児童の育成ー考え・伝え・深める授業づくりの工夫を通してー 上野中学校：主体的に学ぶことのできる生徒の育成～「学び合い活動」の工夫を通して～ 中里中学校：一人一人が主体的に取り組み、豊かに表現できる生徒の育成～学び合い活動の工夫を通して～	言語活動の充実ーひとりで上手に考えるために、みんなと上手に考えるためにー	言語活動の充実
高崎市立箕郷東小学校	小	25年 9月 3日	「考える力」を身に付け、自ら学ぶ児童の育成ー基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着を図る指導の在り方に着目してー	学習指導の基礎・基本ー算数の指導を中心にー	学習指導の基礎・基本ーグループ学習についてー

にあげていることから、「学習指導の基礎・基本」という演題ではあるが、「説明活動」や「協同学習」を特に詳しく取り上げた。また25年度の箕郷東小からは、「算数の基礎基本」と「グループ学習」という複数テーマの希望が出されたために、佐藤が前者、武井が後者を担当した。

表3・表4は二人の講演内容を対応づけて例示したものである。表5は算数の指導について佐藤が講演した際の概要である。研修では佐藤と武井がそれぞれ研究者教員、実務家教員という背景を生かした講演をし

ている。ただし筆者たちはすでに3年間、チームとして授業や研究指導を行っている。その結果、実習指導で参観した授業の様子を佐藤が紹介したり、また、認知心理学や学習科学の理論的な知見に武井が言及する場面も多くあり、研究者教員＝理論、実務家教員＝実践という境界が明瞭とはいえない。しかしこのことは、教職大学院における理論と実践の往還・架橋・融合が単なるキャッチフレーズにとどまらず、実質的に実現していることの、一つの証左といえよう。

表3 講演の例1 「学習指導の基礎・基本」として広い内容を扱った講演

内 容	佐 藤	武 井
学習方略 (学び方)	時間や回数をこなすだけの「物量志向」の学習には限界がある。学習の仕方を工夫する「方略志向」が、教師にも児童生徒にも大切だ。	教師は教科の内容 (what) を一生懸命に教える。しかし意外と、学び方 (how) を教えることは少ない。
	学び方 (学習方略) は、多くの単元、多くの教科を通じて、身に付けることが大切だ。これは、一つの場面で学んだことを他の場面に生かすことでもある。また、文脈を変えて学び方を練習することにもなる。	中学では教科が異なると、教員同士の交流も少なく、生徒はそれぞれの教科の内容を全く別物として受けとめがちだ。しかし、教科をまたいで学び方を生かすことができる。例えば理科で実験レポートの書き方を学んだら、それは国語の説明文教材の読解に生かすことができる。
意味理解	単純な反復練習で学んでも、時間が経つと忘れられるし、応用的な問題に対応できない。学習者自身が意味理解をしたうえで、様々な文脈で学び直すことが大切だ。	算数では、機械的な暗算や筆算に習熟させるだけではよくない。なぜある手順の方法で正しい答が引き出されるのか、その意味を理解させることが大切だ。
説明活動	自分で表現したり他者に説明したりすることが学習に有効だ。ただし、表現や説明の視点を教師が教えることも必要である。また、児童がノートを一方向的に読み上げるだけでは、説明になっていない。「ここがわからない」「もっと具体的に言うと」といったやりとりの中で、学習が促進される。	自分が意味を理解していなければ説明できないし、説明しても相手を納得させることはできない。また説明するということは、自分の問題解決過程をたどることになる。説明しているうちに、自分のわかっていない点に気づき、理解が深まることにつながる。
道具の 活用	付箋を使ったり図を書いてみるなどして情報を外化・可視化することで、脳の働きをサポートできる。外化・可視化された情報は、他の学習者にも共有できるものとなり、協同学習を促進する土俵が生まれる。	国語では叙述に即して読むことが大切だ。しかし、つい読み飛ばしたり、浅い読みで終わることも多い。本文を図示してみると、誤りに気づき、叙述に即した読みが可能になる。
振り返り	問題を解きっぱなしにするのではなく、そこから次に生かせる知恵を引き出すことが大切だ。教科書でもそういう発想を生かしたコーナー (例: マイノート) があるが、一部の単元での単発的な活動にとどまっている。	自分でつまづいたところを直し、記録する。再びつまづかないための工夫も、合わせて記録しておく。こうした「教訓帰納」が有効である。
その他	○全国学力・学習状況調査 ○「力のある学校」の事例 ○効果的な協同学習の方法 など	○板書とノート指導の在り方 ○学校全体で基礎学力の向上をどう図るか ○学校風土、学校文化 など

表4 講演の例2 「言語活動の充実・協同学習」に焦点を当てて扱った講演

内 容	佐 藤	武 井	
言語活動はなぜ大切か	言語活動は学習に有効である。このことは「説明効果」として過去10年間、教育心理学の分野で証明されてきた。	学力・学習状況調査の結果から、自分の考えを授業中にノートに書いている児童生徒は、記述式問題の成績が高いことが示されている。	
	言語活動は思考力・判断力・表現力を育むための手立てである。授業の目的をもとに言語活動や協同学習の方法を考えることは、活動の有効性を高めることに結びつく。	言語活動が目的化してしまっていることには大きな問題がある。	
言語活動を有効にするためのポイントは何か	クラスの中に安心感や、対話が自分たちを育ててくれるという信頼感があることが、言語活動の大前提である。	対話とはギリシャ語で「ディアロゴス」、すなわち、真理を分け合うことである。対話をする際には、他者に対して開かれた態度を持つことや、相互の意見の相違にこそ自己啓発の契機があると理解していることが重要である。だから安易に「話し合しましょう」などとは言えない（大村はまの実践から）。	5つの言語意識（目的、相手、場面と状況、方法、評価）を持つことが、対話には必要である。 話し合いがうまく進み、言語活動が充実するには、以下の点がポイントである。 ・意欲がわく課題であること。 ・話し合う目的や課題が明確であること。 ・話し合う価値がわかっていること。 ・話し合いの技能や方法をわかっていること。 ・グループの構成や人間関係に配慮していること。 ・全員参画意識があること。
	目的に応じて、2～4人を組み合わせた話し合いが望ましい。		・教師の手立てや指示が適切であること。 ・活動を充実させる道具を活用すること。
	適度に難しい課題であること、個人やグループとして何をするかという指示を具体的に与えることが、話し合いの有効性を左右する。		子どもが思考するためには、教師がきちんと「教える」ことが大切である（市川伸一が提唱する「教えて考えさせる授業」から）。
	ただ「考えなさい」「話し合いなさい」ではなく、考え方・話し方・聴き方のポイントを教師が提示することが必要である。	事実と意見を読み分けることの難しさ。	
	個人でもグループでも、思考や議論の過程を付箋や図表で可視化することで、思考や議論が支援される。	読むことは簡単なようで難しい。図に描いて「読む」ことで、読み間違いを防ぐことができる。	
	話し方・聴き方・話し合い方のスキルアップを目指した実践や取り出し指導をしても、その場限りの活動で終わることも多い。そこでの活動を日頃の生活に生かすにはどうすればよいか。		
「言語活動」でなくとも大切なこと	教師は「言語活動」でなくとも大切なことを忘れてはいけない。例えば「教師自身が手本（モデル）を示すこと」や、「評価規準・基準を児童・生徒に明示すること」である。	○文脈を変えて繰り返し学ぶことが有効である。自分に、あるいは他者に説明することは、こうした変化をつけた繰り返しにつながる。 ○ある場面での学習を他の場面に生かすこと（転移）が重要である。 ○人はしばしば、「わかったつもり」で安心していることがある。	

表5 講演の例3 「算数の指導」に焦点を当てて扱った講演

1. 計算

- (1) 人間が課題に一度に投入できる心的エネルギーには限界がある。計算問題にエネルギーを要している状態では、それ以上の思考（例：文章題の読解や計算のプランニング）にエネルギーを向けられない。
- (2) 割り算の筆算の手順を「たてかけひくお君（たてる、かける、ひく、おろす）」と名付けたり、速度・時間・距離の関係を「はじき」と名付けて覚えさせる指導が行われることがある。こうした方法で手続きを習得させても、理解が伴っていなければ、児童はすぐに忘れてたり、混乱してしまう。

2. 文章題

- (1) 文章題を解くときには、①変換（言葉や文がわかる）、②統合（問題文全体として、どういう状況か、何がわかっていて、何がわからないのか、何を求めるのか、把握できている）、③計算の計画、④計算の実行、という4つのステップを踏んでいく。それぞれのステップで、児童の思考に添った支援が必要である。例えば、以下のような支援が考えられる。
- 変換 文中の言葉を既知の言葉に言い換える（例：「あまる、ということは、こっちの方が多いということ」）。
- 統合 文章題独自の不自然さを取り除く。文章題を短く区切りながら読んだり、その場面を図に表現する。自分がどう考えたかを友だちや教師に説明する。
- (2) 問題解決のプロセスを自ら客観的に把握し、必要に応じて修正する力（メタ認知）を育むことが大切である。メタ認知が未発達な段階では、解決へのプロセスをナビゲーションするような教材や、教師からの言葉かけが有効である。

3. 学習指導の基本

- (1) 算数で説明した内容は一般化すると以下の通りであり、他の教科の学習にも生かせる。
- ①新しい学習に取り組もうとすると、すぐに思考がオーバーフローする。それを補うために、図を使ったり、既知の事柄と結びつけたり、基礎的な技能は自動化しておく必要がある。
 - ②自分で考えたり説明しなければ、知識や技能は定着しない。
 - ③大人には簡単な問題でも児童には難しくて遠い道のりである。その道のりを丁寧に分析して支援したり、迷わないようにナビゲーションすることが必要である。
 - ④丸暗記よりは語呂合わせの方が定着しやすい。しかしそれ以上に、意味理解が必要不可欠である。
 - ⑤授業中に用いる様々な道具や教具は便利な反面、児童が慣れるのに時間がかかる。練習し、有効性を実感することが必要不可欠である。
- (2) さらに、以下のような点について、もう一步踏み込んだ支援が必要である。
- ①問題を解きっぱなしにするのではなく、そこから何を学んだか振り返り、次に生かせる知恵を引き出す。
 - ②児童に丸投げするのではなく、児童があとちょっと考えれば解決できる段階まで、足場をかけてやる。
 - ③教師がどういう「つもり」で活動を求めているのか、評価規準・基準は何かを、説明する。
 - ④教師自身が思考や活動のモデルを示す。
 - ⑤学習に繰り返しは必要である。ただし単純な反復練習ではなく、変化をつけた繰り返しを工夫する。

（注）これは25年9月3日の箕郷東小学校での内容である。本文にもあるように、当日は佐藤が算数、武井がグループ学習について講演した。武井の講演内容（グループ学習）は表4に準ずる。

3-2 講演の具体的な様子

講演では講師からの一方的な情報提示に終始することなく、参加者自身が考える機会を設けるようにしている。二つの例をあげよう。

【例1 問題解決のステップを考える】

例えば全国学力・学習状況調査の問題を解いてもらい、どのようなステップを踏んで考えたか、そうした

ステップを児童生徒が踏めるには、何年生のどのような学習が定着していなければならないか、この問題で不正解になった児童生徒はどこでつまづいたのか、といったことを考えてもらう。

次にあげるのは、平成20年度の全国学力・学習状況調査で出題された小6算数A問題の一つである。

約150cm²のものを、下の1から4までの中から1つ選んで、その数字を書きましょう。

- 1 切手1枚の面積
- 2 年賀はがき1枚の面積
- 3 算数の教科書1冊の表紙の面積
- 4 教室一部屋のゆかの面積

この問題の正答率は、わずか17.8%であった。

この問題が解けるには、以下のことがわかったり、できたりしなければならない。

- ・切手も、はがきも、教科書も、教室も、全て長方形であることがわかる。
- ・長方形の面積＝縦の長さ×横の長さであることがわかる。
- ・ $150=50\times 3=15\times 10=5\times 30$ など、機械的な九九の計算だけでなく、数の柔軟な操作ができる。
- ・15センチは、だいたいどのくらいの長さかわかる。
- ・だいたいの長さと具体物の対応が付く。

国立教育政策研究所(2008)の解説資料では、この問題の趣旨を「量の大きさについての豊かな感覚を身に付けているかどうかを見る」としている。しかし大人が正解できるのは必ずしも、そうした感覚を身に付けているからではない。そうではなく、1～4の選択肢がすべて長方形であることを読み取り、そして面積の公式を利用して「 $150=15\times 10$ 」と考え、縦が15センチ、横が10センチのもの(はがき)を選択するのである。このように問題解決のステップを考えることにより、児童のつまづきや支援のポイントが具体的に見えてくるのではなかろうか。

【例2 共有しましょう、では共有できない】

もう一つ、講演の一場面を具体的に紹介しよう。「協同学習」や「言語活動」に触れる際に、しばしば次のような活動を試みる。まず4～6人で小グループを作り、一人一人に付箋を配布する。そして1分間、各自が付箋に「自分の好きな料理」の説明を書き込む。そのうえで各グループ内で互いに紹介し合う。一通り「好きな料理」を紹介し終えると、筆者たちが適宜一名を指名して、誰がどんな料理が好きかを、受講者全員に向けて紹介させる。すると先ほど聞いたばかりの話を忘れていたり、間違っって紹介するということが頻繁に生じる。

この活動が狙っているのは、次のことである。指導

案ではしばしば「互いの意見を紹介し共有し合う」とか、「互いの意見の違いに気づく」等と書かれている。では全員が順番に意見を言えば、自ずから意見が「共有」されたり、「違いに気づく」のであろうか。そもそも「共有」とはどういう状態であろうか。「共有」が「誰もがグループ内の全員の意見を理解し把握できていること」を意味するのであれば、上で紹介した指導案だけでは不十分で、メモをとらせるなどの手立てを準備しておかなければならない。「違いに気づく」も同様である。メンバー全員の付箋を真ん中に置いて二つに分けるように指示すると、「和食－洋食」「安価－高価」など、様々な分類ができる。しかしこうした手立てを講じないで、他者の意見を聞いているだけで「違いに気づく」のは無理である。

このように、①教師の発想は抽象的なレベルで止まり具体的な指示に欠ける場合があること、②単に「話し合いなさい」と指示するだけでは効果的な話し合いにならないこと、③道具(この場合は付箋)を用いることが児童生徒の思考を促す有効なツールとなること、この活動を通じて実感されるのである

4. 学校からの評価

それではこうした校内研修支援は、先生方からはどう受けとめられただろうか。5回の講演で計98名(小学校69名、中学校29名)の先生方にアンケート調査を実施した。質問項目は以下の通りである。

- ①講演の総合評価
- ②研修のテーマに合致していた。
- ③わかりやすかった。
- ④おもしろかった。
- ⑤興味・関心が高まった。
- ⑥有益な知識や情報を学ぶことができた。
- ⑦視野が広がった。
- ⑧今後の実践に向けて意欲が喚起された。
- ⑨今後、希望する講演テーマ(自由記述)

その結果を表6に示す。①は「優れている、やや優れている、やや劣る、劣る」の4段階評定で「優れている」を選択した人数%である。項目②～⑧は複数選択可で当該項目を選択した人数%である。集計結果を見ると、総合的に高く評価され、「わかりやすかった」、

表6 各項目の選択率 (%)

項目	全体 (N=98)	小学校 (N=69)	中学校 (N=29)
①総合評価 (優れている)	73.5	71.0	79.3
②研修テーマに合致	62.2	55.1	79.3
③わかりやすかった	76.5	73.9	82.8
④おもしろかった	24.5	20.3	34.5
⑤興味・関心が高まった	21.4	15.9	34.5
⑥有益な知識・情報	55.1	52.2	62.1
⑦視野が広がった	31.6	26.1	44.8
⑧意欲が喚起された	51.0	46.4	62.1

「有益な知識や情報を学ぶことができた」、「意欲が喚起された」という意見が多かった。また、校種 (小学校・中学校) による差異はほとんど認められなかった。データ数がさらに増えれば、教職キャリア、校内分掌等による意識の違いも検討できるが、こうした詳細な分析は今後の課題としたい。

アンケートとは別に自由記述の感想を書いてくれた小学校があるので、一部を紹介しよう (表記一部改変)。

「認知心理学の視点からということで、とてもわかりやすく興味深いものでした。思考力を育てるということで、自分も今算数では必ず文章に表してから立式させるようにしていますが、そうすることが脳の働きからも正しいことなのだと理解しました。」

「宿題に関しても、内容と仕方を検討することや、ノートの使い方、やる気を持たせ方など、教員側ももっと頭を使って対応していなくては、と考えさせられ、とてもいい刺激になりました。」

「お二人の先生の講演を聴き一番に感じたことは、自分の言葉で説明することの重要性です。他人に説明するということは、理解があいまいではうまくいかず、まずはしっかり自分の中で消化していること、そして他人にわかってもらうためには相手のことをよく理解したうえで論理的に話をしなければいけないということで、思考力を育てていくためにはかなり効果があると感じました。」

5. 考察

5-1 研修支援のポイント

筆者たちによる研修支援のポイントは以下の6点である。

- (1) 扱う主題は、筆者たちの専門を生かした「学習指導」である。
- (2) 事前実施校の研修の様子や実績に関わる情報を取り寄せ、できるだけ各校の希望に即した内容を取り上げている。
- (3) 研究者教員と実務家教員のペアが、それぞれの背景を生かした講演を提供している。
- (4) 理論的な内容は、教育心理学や認知心理学などから得られたものであり、最近の知見を含めるようにしている。また講演で簡単にしか触れられなかった内容については、参考書を紹介している。
- (5) 実践に関わる内容は、筆者たちが大学院の実習で参観した授業を中心にしている。その単元や教材、授業の様子を撮影した写真等を具体的な資料として提示している。
- (6) 筆者たちは、教育研究成果を現場に還元することを、教職大学院に求められる重要な責務と捉えている。そこで本務に支障が生じない範囲で現場からの希望に極力応じること、予算上の措置は不要であることを伝えている。

5-2 二つの調査から

筆者たちによる校内研修支援の試みは、総合的に高く評価されていると考えてよいだろう。ここではその理由を、校内研究に関して実施された二つの調査と照らしながら考察する。その一つ (河村, 1999) は、ある県の教員に実施したものであり (回答者数312名)、「校内研究に参加してよかった点」、「研究の問題点」、「校内研究の取り組みで参考としたもの」等を問うている。もう一つは、財団法人教育調査研究所 (2010) が24都道府県の公立小中学校と教育委員会を対象に実施した調査である (回答者数は管理職332名、研究主任・推進委員長322名、若手教員351名、市・区教育委員会69)。ここでは河村 (1999) よりも多様な回答者に、様々な面から、校内研究の実態や意識を尋ねている。

これら二つの調査から、筆者たちの研修支援と関連する以下の傾向が認められる。(1)～(3)は河村 (1999)、(4)～(6)は教育調査研究所 (2010) による。

- (1) 教員は日々の実践に役立つテーマで取り組みたいという希望を持っている。
- (2) しかし、校内研究が教育実践力の向上に役立つ

た、日常の実践に活用できるスキルや考え方が身に付いた、という意見は多くない。

- (3) 研究に取り組むうえで参考にしたのは他校の研究紀要や自分たちの経験則が多い。次いで多いのは学習指導要領や解説、講師の指導内容であり、専門書等を参考にしている人は少ない。
- (4) 教育委員会では学力関連の内容（授業力向上、思考力・判断力・表現力などの育成）を校内研究に期待している。
- (5) 各学校でも、学力に関する研究主題を設定し、教師の指導力・授業力の改善を目的とした研究が多い。
- (6) 回答した管理職の約半数は、適切な指導・助言者・講師の確保を課題として捉えている。講師招聘に必要な予算の不足も指摘されている。

5-3 調査結果と関連づけて

これらの調査結果と照合すると、筆者たちの研修支援の特徴はいつそう明確になる。

筆者たちの支援で扱う内容は、「学習指導」に特化している。これは教育委員会レベルでも、学校レベルでも、そして教員個人レベルでも、もっとも期待され必要と感じられているテーマである。

研究を進めるうえで参考にされやすいのは、他校の紀要や自分たちの経験則、あるいは学習指導要領とその解説である。ここから、理論的な情報が乏しい中で研修を進めている様子が推測される。筆者たちの講演に出席したある小学校教員は、次の感想を記していた。

「教育学にしる心理学にしる、私たちが学習指導するうえでの、バックボーンとなる発想が必要であることに気づかされた。課題を解決するためのバックボーンを研修したい。」

この「バックボーンとなる発想」というのは、理論的な筋道と考えてよいだろう。ちなみに5-2で紹介した教育調査研究所(2010)の『研究紀要』を見ると、校内研究の内容・方法の一つに「理論研究」をあげ、その手がかりになる文献が紹介されている(上掲書p.43)。ところがそこにあがっている学習指導・学習評価関連の文献24件のうち、10年以内(2000年以降)に刊行されたものは7件に過ぎない。筆者たちが依拠している教育心理学・認知心理学・学習科学の分野では近年、教育実践に直結する知見が急速に蓄積されている。

こうした内容の新しさも、研修支援に対する評価に反映されていると思われる。心理学の最近の知見に関心を持ち、関連する書籍等を参考にしてくれる教員が増えることを期待する。

もちろん筆者たちの支援は、学術的な理論や知見に偏したものではない。研究の成果は実践と結びつけて紹介している。実践についても、付箋を使った言語活動の様子を示したり、教員が作成したワークシートを紹介するなど、具体的な内容にしている。先に述べたように、参加者に少人数グループで活動をしてもらうこともある。さらに前もって各校の取り組みを把握し、それに応じた内容を取り入れるようにもしている。こうしたことが、現場の先生方にとって、実践に役立ちそうだという評価につながると期待される。筆者たちの調査でも、実践への意欲が喚起されたという回答が約半数から得られている。

最後に、筆者たちの支援については、こちらから様々なルートで情報を発信し呼びかけている。また、学校側に予算面の負担をかけないものである。管理職の多くが講師の確保を課題としている現状から、この点も重要なポイントである。

5-4 今後の課題

研修の「広がり」と「深まり」という視点から、今後の課題を整理しよう。

(1) さらに広げるために

アンケート項目の⑨で、「今後こういう機会があればどのような内容を期待したいか」を問うた。ここに何らかの希望を記入したのは52名(全体の53.1%)であった。具体的に見ると、学習指導に関連してさらに焦点化した内容(例、児童の意見交流のさせ方、学力差への対応、個に応じた指導と一斉指導、国語科での文法の指導)を求める意見の他に、学級経営、生徒指導、問題行動への対処、学習障害や発達障害の児童生徒への支援、キャリア教育、保護者への対応など、幅広いニーズのあることがわかった。

教育調査研究所(2010)の報告でも、校内研究は「心の教育や体力・健康教育に関する研究主題は少なく、バランスを欠いている」(p.28)と指摘されている。

こうした幅広いニーズに対応することは、当然、筆者たちだけでは不可能である。幸い教職大学院の教員の専門領域は、こうしたニーズを十分カバーできる。

そこで、教職大学院全体で校内研修支援のメニューを作成し、県教委や市町村教委等を通じて学校現場の要望に応じていくという方策も考えられる。

ただし希望が多い場合には応えきれない。現在までは学校単位の開催であり、参加人数も少なかったが、教育委員会を通じて前年度から研修支援の情報を流せば、複数校で合同開催を企画し、より多くの先生方に参加して頂くことも可能になるだろう。その一例として、筆者たちが25年8月に多野郡で実施した講演は、多野郡教育研究会の主催によるものであり、郡内の4つの小中学校から31名が参加したことを記しておく。

(2) さらに深めるために

校内研修での一回限りの講演は、いわば「サンプル」である。受講者の中には、「確かにそうだろうが、自分たちの実際の授業でどう具体化していけばよieldろうか？」という感想を抱いた方もおられたと思われる。教職大学院の指導においても痛感されることだが、理論や研究成果、あるいは他者の優れた実践を自分の授業実践に生かすことは、簡単そうで難しい。クラスの実態、それまでの学習履歴、先生自身の指導スタイルなどを踏まえたうえで、時間をかけて取り組まなければならぬからだ(佐藤, 2013)。そこで、各学校の研究授業などを予め参観させて頂きそれと関連づけた支援を提供したり、教員と筆者たちが協力して研究授業を構想する、といった一歩踏み込んだ取り組みも考えられる。

また、授業実践の工夫だけでなく、その有効性の検証まで行おうとしたときに、現場の教員には必要な知識や発想が不足していることが多い。そのため「どう仮説を立てるか」という点で無益な協議を重ねたり、「どう検証するか」という点が不明確なまま実践を重ねてしまうということも起きてしまう。筆者たちは心理学における検証の論理をベースに、それを現場でどう生かすかということについて一定の知見を蓄積しており(佐藤, 2013)、こうした内容に関わっての支援も可能である。教育調査研究所(2010)の調査では、小中学校教員ともに「校内研究に参加していて困ったこと」のトップに「研究紀要や資料作りが大変だ」とい

う意見があがっている(小学校で34.3%、中学校で28.8%)。筆者たちが研究のコツを伝え検証の道筋をナビゲーションすることは、こうした課題の解消にもつながるだろう。

「校内研修」は「やらされ感」「形式化・形骸化」という否定的なニュアンスで語られることも多い。受講者にとっての新たな視点や、実践の意味づけにつながる知見を提供でき、実践への意欲を高める機会となるよう、さらに工夫をこらしていきたい。今後は、こうした校内研修支援の試みが、実際の授業実践にどのように反映され、それが児童生徒の学力向上につながったかという検証も必要である。

文 献

- 河村茂雄(1999). 教育心理学と実践活動：校内研究と教育心理学 教育心理学年報, 38, 169-179.
- 国立教育政策研究所(2008). 平成20年度全国学力・学習状況調査解説資料 小学校 算数
- 教育調査研究所(2010). 校内研究の実態と充実のための方策 教育調査研究所研究紀要第90号
- 文部科学省(2008). 小学校学習指導要領解説 総則編 東洋館出版社
- 佐藤浩一(編著)(2013). 学習の支援と教育評価—理論と実践の協同 北大路書房
- 佐藤浩一・入澤充・所澤潤・山口陽弘・山崎雄介・石川克博・岩澤和夫(2011). 教職大学院におけるチーム・ティーチング—実践と評価、今後の課題— 群馬大学教育実践研究, 28, 241-266.
- 清水和夫・入澤充(2011). 学校と保護者・地域のいい関係づくり 公開シンポジウム報告書
- 山崎雄介・岩澤和夫(2013). 教職大学院「課題研究」を通じた校内研究・授業力向上の支援 群馬大学教育実践研究, 30, 179-187.
- (注) 本稿は平成24年12月15日に開催された公開シンポジウム「学び続ける教師像の実現に向けて～大学と教育委員会の実践～」(主催：国立大学法人群馬大学と群馬県教育委員会との連携に係る協議会)での報告「教職大学院による校内研修支援の試み」をもとに、25年度に実施した校内研修支援の内容やアンケート結果等もふまえて、加筆したものである。

(さとう こういち・たけい ひであき)