

一般論文

教員にとっての「個別最適な学び」を支援する現職教育体制の構築

—分散型リーダーシップの実現に向けた研究主任の取り組み—

Construction of the system for professional development of teachers to support their
“Individually-Optimal Learning”
: distributed leadership approach of the Research and Curriculum leaders

伊藤 崇裕
ITOU Takahiro
(紀の川市立田中小学校)

宮橋 小百合
MIYAHASHI Sayuri
(和歌山大学教職大学院)

受理日 令和4年9月15日

抄録:本研究の目的は、現職教育への取り組みの事例を検討することで、研究推進委員会を中心とした分散型リーダーシップへの移行を叙述することである。ミドルリーダーであり、研究主任であった第一著者が、校内研究体制や組織の方向性を見出す選択や企画を考える際に大切にしたい物事の見方や考え方についての報告が本稿の中心となっている。現職教育の体制を見直し、児童だけでなく教員にとっても「個別最適な学び」になりうるような研修のあり方をめざして、組織インフラを再デザインした結果、分散型リーダーシップに移行していったその取り組みと成果について、報告をもとに分析した。

キーワード: 校内研修、見方・考え方、個別最適な学び、分散型リーダーシップ、研究主任

1. はじめに

中央教育審議会による「学校における働き方改革」の答申が取りまとめられ、その推進が求められる一方で、学習指導要領改訂に伴うプログラミング教育や外国語活動・外国語科の導入、GIGAスクール構想に基づくタブレット端末の導入、新型コロナウイルス感染拡大に伴う対応業務の増加、「令和における日本型学校教育」答申への対応準備等、学校現場の教職員の負担感は相変わらず大きい。そのような現状にありつつも、現職教育の体制を見直し、児童だけでなく教員にとっても「個別最適な学び」になりうるような研修のあり方をめざした研究主任の事例を、本稿では検討する。具体的には、第一著者が勤務校において研究主任を務めた、令和3年度（2021年度）の校内研究の実践について述べる。

1.1. 研究組織の構造

第一著者の勤務校では、研究組織として「研究推進委員会」をつくり、学年にまたがる3つのプロジェクトを企画することで、校内の現職教育を運営している。学年団の教員が3つあるプロジェクトのどれかに属す

ことで、情報交換が行われやすい体制を目指している。令和3年度のプロジェクトは、「ICT活用の推進」、「学びを伝える単元デザイン」、「子どもの土台となる自主学習の充実」の3本であった。研究推進委員会は、これら3つのプロジェクトから代表者1名ずつ、管理職、教務主任、研究主任（第一著者）、副研究主任の計8人で構成された。

1.2. 分散型リーダーシップへの移行

学校研究が発展する要因として、研究主任の果たす役割は大きく、求められる要件についても明らかになっている（木原，2006）。しかし、研究主任のリーダーシップだけで学校全体の現職教育をカバーし、運営していくことは難しい。有井（2019）は、校内授業研究をスピラーンの「組織ルーティン」という概念を用いて分析し、研究組織のもつリーダーシップ機能に注目している。研究主任として勤務校で長年勤めてきた第一著者の問題関心は、まさにこのリーダーシップ機能である。すなわち、校内の研究体制において、リーダーシップを分散させることで、各教員が自分の教師としての学習に責任をもつようになることを目指している。そしてその動きが、児童が各自の学習にリーダー

シップを発揮することへと広がっている実践である。

本研究の目的は、第一著者の実践である、研究推進委員会を中心とした分散型リーダーシップへの移行を叙述することである。組織インフラをどのように再デザインするのか、その際の「見方・考え方」について提示する。本稿が、「英雄型リーダー」が主導するリーダーシップから、分散型リーダーシップへの移行を目指すミドルリーダーや管理職にとって有効な具体例となることを目指す。(宮橋)

2. 教職人生における「学び」への意識の変化

2.1. 大学院進学による学び

第一著者にとって、初任からの6年間は、目の前にいる児童とともにがむしゃらに教育活動をしてきた。この6年間は、教科指導、学級経営、生徒指導などにおける指導法について学んだことを片っ端から実践してきた。また、初任から5年目には、研究主任を任せられ、それ以降継続してきた。研究主任として、学べば学ぶほど、多くの方法論があることに気づき、また1つの方法や技術だけでは児童の成長に寄与しないことを実感し、途方に暮れるような思いが募るようになってきた。

その思いを打開すべく、和歌山大学教職大学院で学び、研究主任として3年間の取り組みをふり返った際に、なりふり構わず実践してきたこれまでの自分にはなかった教育活動や校内研修を企画する上での判断基準（見方・考え方）があることに気づいた。

また、大学院で学ぶ前の私なら「おもしろい！」と感じる実践があればすぐに行動に移してきた。もちろん、現在でもこの「おもしろい！」という感性は大切にはしているが、それだけの判断基準で行うには、限りある時間的・人的資源にも無理が生じると感じるようになった。きっと現在の学校現場における多忙化にも共通する点があるように思う。

2.2. 勤務校の現状と課題

勤務校は、和歌山県の紀の川平野のほぼ中央にあり、紀の川が南部を流れている。田畑と住宅街が立ち並ぶ穏やかな地域に田中小学校は位置している。現状から挙げられる課題は、以下の3点である。

児童は、素直で明るく、学校の行事などでは力を発揮し、頑張ることができる。しかし、紀の川市において最多の児童数をかかえる学校でもあり、多様な課題を抱える児童が在籍していることが、第一の課題である。

次に、教職員の年齢構成の課題がある。勤務校では、ここ数年で、教員の45%が20代を占めるようになった。一方で、50代以上が30%とベテランもまだ多く在籍している。つまり、30代・40代の年齢層が薄く、つ

なぎ役となる存在が少ないのが課題となっている。

第三に、GIGA スクール構想による ICT 機器の導入に伴う課題である。ICT 機器の導入は、使用できる機能や方法、それらへのアプローチの仕方も多種多様になってきている。多種多様な方法や取り組みがあるが故に、経験年数が浅い教員はどれを選べば良いかわからず、苦しんでいるように見える。あるいは、どれから手をつけていけば良いのか判断できず、目の前にあることから取り組むことになり、時間に追われながら働いている教員が多いように感じる。何からするべきか、またしないかという判断基準は、経験によって蓄積されていくことがほとんどであるため、学校現場に立って間もない教員に、その判断を求めることは、酷なことである。

これらの課題を解決する上で重要になってくるのが、ミドルリーダーの存在である。ミドルリーダーが、若手教員を支援しつつ中堅・ベテランと若手をつなぐ役割を果たすこと、業務の多様化に伴い取捨選択や優先順位をつけた仕事のやり方を指導することが求められており、そのような役割を果たすことで、学校全体の業務改善につながり、児童との関わりに時間をさけるようになる。多種多様な教育活動がある中、組織全体をどの方向に導くのが、より重要になってきている。ミドルリーダーとして、また研究主任として、校内でのつなぎ役としての働き、および業務の取捨選択について多数ある取り組みをどのように精選していくべきか、新たな挑戦を加える場合は、既存の取り組みを取捨選択するための基準をどう設定するのか、令和3年度の取り組みをもとに検討していく。

3. 校内研修や取り組みを企画する上で大事にしてきた「見方・考え方」

令和3年度における現職教育を通して行ってきた校内研修の企画、研究体制、学校全体の取り組みを企画・実行する際に大事にしてきた「見方・考え方」は以下の5点である。それらをもとに実践の内容をまとめ、報告する。

- ① 教員にとっても「個別最適な学び」
- ② ゴールを意識する
- ③ ひき算できる取り組みはやめる
- ④ 目的と手段を分ける
- ⑤ 効果的かどうか考える

3.1. 「個別最適な学び」の視点を取り入れた取り組み

40名近くの教職員がいれば、40通りの教育観や価値観があるのと同じで、子ども達と向き合ううちに生まれてくる課題意識や困り感もまちまちである。

研究主任をしてきて、現職教育に各先生が求めているのは、自分の課題を解決してくれる指導方法やヒントを得ることであると感じるようになってきた。

一方で、これまでの校内研究の進め方は、同じ研究テーマに向かって取り組むために、まず特定の指導方法や教授法について研修機会を設け、各教員にその知識等の習得・実践を求めるといったやり方で実施してきた。

また公立学校では、人事異動により校内のメンバーが変化するため、研究テーマに関する特定の指導方法や教授法について研修機会を設けても、年度が変われば再度同じような研修を繰り返す必要が出てくる。これまで積み上げてきた研究が大きく変わったり、引き継がれなかったりすることも多くあり、「研究」という文化が根づきにくいように感じてきた。

つまり、教員は各々の課題解決の助けとなる情報を校内研修で求めているのに、提供される研修内容は求めているものとは異なるということである。加えて、数年間の研究主任の経験を経て、第一著者は教員一人ひとりの理解度や興味のあり方は違うということにも気づいた。そのため、現職教育にも、教員にとって「個別最適」な研修となっているかという視点が重要であると考えた。その考え方を踏まえて実践した内容を次に示す。

3.1.1. 各教員の理解から始める研究テーマ

令和3年度の研究テーマは「個別最適な学び」であった。例年であれば、「個別最適な学び」の捉え方について研究主任である第一著者が詳しく説明し、その捉え方を理解してもらおう形をとっていた。しかし、それでは各個人が自律的に研究を進めることができず、うまくいかないことの方が多かった。

そこで、令和3年度は、年度初めに研究テーマである「個別最適な学び」について全体像の8割程度を研究主任が説明する機会を設けた。その後、6月の研修機会でも、各自が捉えている「個別最適な学び」について、記述してもらった。例えば、A教諭は「個人の学習の習熟度把握→習熟度にあったステップを作る（発展問題・ヒントカード）」と記述している。またB教諭は「児童一人ひとりに合った手段や方法で『わかる・できる・楽しい』を実感させること。『この方法ならわかる・できる』の選択肢を増やしてあげること。多くの選択肢を効率的に提示する教師力をつけること。評価の視野を広げること…等が必要になってくるのか?」と記述している。これらの各自の理解をもとに、教室で「個別最適な学び」の実践を行ってもらった。

8月の夏季研修では、石堂裕氏を講師に迎え、オンライン研修を実施し、各教員が行った個別最適な学びの実践について助言をいただいた。

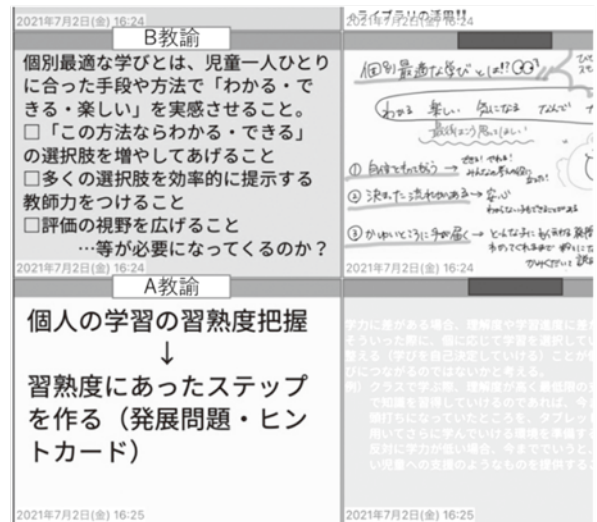


図1：6月の研修で各自が捉えた「個別最適な学び」の共有画面



図2：夏季研修における実践発表の様子

11月に実施した研究授業の際には、研究協議後の振り返り時に、各自が現時点で捉えている「個別最適な学び」についてKWLシート⁽¹⁾に記述してもらった。先述のA教諭は、「子供の理解と個々の興味・関心・意欲等を踏まえたきめ細かい指導・支援（中略）個別最適な学びが孤立した学びにならないようにする。」と記述している。

このように、繰り返し研究テーマである「個別最適な学び」について捉え直す機会を設けたことで、個々の教員に寄り添った学びを提供することができた。またKWLシートを活用して、個別の疑問にも対応できた。振り返る作業は、デジタルデータ（ロイロノート、コラボノート）として残すことで、自身の変容やその場で他者の考えに触れる機会とし、紙媒体ではできない個別の学びを助ける役割を果たせた。

3.1.2. 一人ひとりの学びに寄り添う「学ぶ場」の確保

全体会では、質問したくてもしづらい時や「こんな基本的なことをわざわざ聞いてもいいのかな」と思ってしまうことは、誰にでも一度はあるはずである。特

に若手の教員なら場の雰囲気におされてしまい、質問できないことが多いように思える。

そこで、月に1回の放課後に任意で参加の相談会のようなものを開催し、その時々抱えている悩みや全体会で聞けなかったことを聞く時間を設けた。本校では、ざっくばらんに話し合いたいという思いを込めて、副研究主任がリーダーとなり、「ざっくばらん」と名づけた活動を行った。次に示すのが令和3年度の「ざっくばらん」の活動内容である。

行事や時期、教員の負担感を鑑みながら、適宜中止や日程変更を行いながら進めた。日程は年度当初に計画されたが、活動内容は、日程が近づいてから副研究主任が決定した。副主任には、今一番みんな話したい内容、関心のある内容や教職員の仲が深まる活動内容にしたいという思いがあったようだ。ねらい通り、この「ざっくばらん」には、若手中心にたくさんの教員が参加してくれた。その結果、年度末に実施した教員へのアンケートで、次年度でも続けてほしい校内研修の内容として、「ざっくばらん」が2番目に選ばれていた。それだけ自分のためになると感じたり、参加して良かったなと思える場になっていたと捉えている。

表1：R3年度「ざっくばらん」活動内容

第1回	5/28	教えて！助けて！ICT活用術 ロイロノート編
第2回	6/25	eライブラリ 虎の巻
第3回	7/30	天下一卓球大会 異種格闘技編
第4回	9/30	T先生 算数科授業づくり
第5回	10/21	日頃の悩み・おススメの○○
第6回	1/21	冬の俳句会 ～オンライン編～

3.2. ゴールを意識した取り組み

研究の方向性や学校全体で取り組むことを発案や企画する際に、大切なことはゴールとなる到着地点をはっきりさせておくことである。ゴールを意識することができていれば、目的から逸れず、イレギュラーな事態が発生しても、判断に困ることは少なくなる。「ゴールを意識する」考え方をもとに組み込んだ内容を以下に示す。

3.2.1. イメージマッピングの活用と研究推進委員会の定期開催

まず、1年間の研究の方向性やゴールをどうするか、立案する際に全体像を描くために、イメージマッピング・ツールを用いて第一著者の思考を整理した。このイメージマップにより、俯瞰的に物事を見ることができ、自分の思考の偏りに気づくことができた。また、階層性を考えることで自問自答を繰り返すことができ、より考えを深めることができた。

本校教職員や外部講師に研究の方向性やゴールを伝える際にも、作成したイメージマップをそのままプレゼンテーションスライドとして提示した。これにより順序立てて説明することができ、より相手に自分の思考の流れを伝えることができた。また、教職員もより企画内容に理解を示してくれるようになった。

さらに、それまで年2～3回程度の実施にとどまっていた研究推進委員会を月1回の定期開催にして、年度初めから予定を組んだ。委員会では、1年間の研究の方向性やゴールを理解してもらっていたこともあり、研究主任以外からの提案が増えた。また全体会での説明や、他の教員への説明も主任以外が担当する機会も増えた。

3.2.2. 実践発表会というゴールの設定

先述の通り、本校では、研究推進委員会が企画する全体研修以外に、3つのプロジェクトに分かれて実践を進める組織がある。各プロジェクトによって進み具合や深まり方も違ったが、その原因は区切りがないことによるモチベーションの低下だと判断した。そこで、年度当初に、各プロジェクトの取り組み内容を発表する「実践発表会」の日程をあらかじめ設定することにした。1回目は、夏休み中（8月3日）に設定し、2回目は年度末に設定した。

表2：R3年度現職教育年間研究計画（一部）

日時	組織	内容
4/8（木）	全体会①	○今年度の研究の方向性を伝える。 ○田中スタンダードの伝達
5/14（金）	研究推進委員会	○資質・能力表について
5/26（火）	全体会②	○資質・能力表について ○今年度のゴールの確認（アンケート内容を交えて） ●プロジェクト会議①
5/28（金）	ざっくばらん	
6/4（金）	研究推進委員会	○アンケートの見直しについて ○今年度の指導案について
6/16（水）	全体会③	○カリキュラムデザイン
6/25（金）	ざっくばらん	
7/2（金）	研究推進委員会	
7/7（水）	全体会④	○特別支援から
7/30（金）	ざっくばらん	
7/30（金）	研究推進委員会	
8/3（火）	全体会⑤	講義「個別最適な学び」 石堂裕先生より（zoom）
8/23（月）	全体会⑥	○カリキュラムデザイン（2学期の） ●プロジェクト会議②

1回目となる夏休みの実践発表では、前述の石堂氏をオンラインで招聘し、実践内容に対して指導助言をいただいた。2回目は、1月19日に設定していたが、講師の方との日程調整やコロナ感染対策等で業務が多忙になったことを鑑みて、中止とした。

ちょっとした工夫だが、プロジェクトの区切りとなるゴールを示すことで、いつまでにどれくらい取り組めるか、各プロジェクトを仕切る部長も決めやすそうだった。また発表時点での成果や課題といったことをふり返る機会となり、自発的に部会を開き、企画を考えるなどその後の活動がより活性化された。その結果、「学びを伝える単元デザイン」のプロジェクトでは、国語の系統表を作成しようという取り組みが起り、現職教育の時間以外にも部会を開いていた。また、後述するタブレットルールの作成も、研究主任が主導したのではなく、「ICT活用の推進」プロジェクトの中から出てきた。

3.3. ひき算できる取り組みを考える

ここ数年で道徳や外国語の教科化、GIGAスクール構想によるタブレット端末の導入、コロナ感染症対策等、教育を取り巻く環境が大きく変わり、しなければならないことが増えた。一方これまで行ってきたことが減るわけではないため、現場は飽和状態に陥っている。そこで大切にしたい考え方は、「ひき算できる取り組みを考える」である。その考え方をもとに実践した内容を以下に示す。

3.3.1. 各種アンケートの見直し

本校では、年間を通してたくさんアンケートを取っているが、それらのアンケートの内容がどのように活用されているのか、意識していなかった。つまり、機械的にアンケートを実施しているだけになっていた。アンケートを取ることが目的になっていることに気がついたのである。

そこで、現在行なっているアンケートを洗い出し、本当に必要なアンケートを残し、重複しているアンケート項目は減らすようにした。その結果、当初は4つあったアンケート調査を、3つに減らした上に、内容も精選し、これまでより労力を軽減することができた。

また、500名近い児童のアンケート結果の集計も、ロイノートやForms (Office365)を活用することにし、集計作業の負担も減らすことに成功した。

3.3.2. 指導案の見直し

研究主任をしてきて感じていることは、研究授業における指導案作成が、多くの教員にとって負担に感じられる作業の1つだということである。

指導案を作成することは、自分が大切にしている指

導に対する考え方を再認識し、その指導案に対して示唆をもらった際にはより学びを進めることができる機会となるため、授業力向上のために取り入れるべき取り組みだと考えている。

そのような良さがあるにも関わらず、負担だと感じてしまうのは、指導案を書くことによって「自分が成長できた」「学ぶことができた」といった良さを感じられないからではないか。また、指導案を書き切ることが目的になっているからではないだろうか。すなわち、本来なら自分の授業について顧みる機会を設けるといふ【目的】のために、指導案作成は【手段】となるはずなのに、指導案を完成させることが目的になっているのである。

そのため本校では、指導案作成の目的を「単元を通して資質・能力を育成する」と明確化し、指導案の様式を変えた。「単元を通して」という目的を達成するためには、指導案の単元計画を今まで以上に詳しく書く必要がある。ここで問題となるのが、今までの指導案の内容に加え、単元計画をより詳しくしてしまうと、負担感はより増えてしまう。

そこで、「ひき算できるところはないか」という視点で、従来なら記述される「教材観」、「児童観」、「指導観」の3点を省くことにした。教材観は、これまでも指導書の内容をほとんど写していることが多いため、各自で指導書を確認するようにした。また、校内研であり児童の情報は普段から共有されていること、授業を通して児童の様子を感じられることから、児童観を省いた。指導観は、単元計画をこれまで以上に詳しく書くことになり、授業者が行いたい単元や授業について知ることができるため、省いた。

もちろん、この3点は必要だと感じる先生方もいるだろう。しかし今回は、単元計画をプラスしたことと引き換えに、上記の3点をマイナスするという判断をした。新たなことをプラスしても、今までしていたことをひき算する文化が学校現場にはない。プラスし続けることは教員の負担を増やすだけで、疲弊につながりかねないと考えての判断であった。

3.4. 目的と手段を分けて考える

上述の指導案の見直しのように、目的と手段を分けて考え、取り組みを見直すことも必要である。

3.4.1. 「タブレットルール」の作成と実施

GIGAスクール構想により令和3年度から、1人一台のタブレット端末が導入された。これにより教員も児童もこれまでの学校教育にはなかったツールを使うようになり、期待に胸を膨らませていた。

導入当初は、教員も児童も慣れることを優先し、まず使うことを意識していた。半年ほど経った頃、当たり前のようにタブレットを使い授業をしている自分

や、休憩時間もタブレットを自由に使っている子どもたちの姿に気づいた。タブレット端末が日常に溶け込んでいたのである。

ちょうど同時期、授業とは関係のないタブレットの使い方をしていて、授業に集中できていない児童がいると、教員や児童からも問題視されるようになっていた。特に、児童会から、使用ルールが担任によって異なるため混乱が生じているという不満や、休憩時間も外遊びよりタブレットを見ている者が多いことを問題視する声が噴出した。

そこで研究推進部と児童会を中心に、タブレットを使う「目的」を再度、考え直すことになった。研究推進部のメンバーのうち2人が児童会を担当していることもきっかけとなった。埼玉県にある、さとえ学園小学校で取り組んでいる「タブレットルール」を参考に、本校におけるタブレットを使う目的をはっきりさせ、ルールのひな型を、研究推進部と児童会が一緒に決めた。

タブレットルールの目的は、「親や教師が制限するのではなく、自分で使用方法について良いのか悪いのか判断できる力や自らをコントロールできる力（主体性の基礎）を養うため」とされた。そして、「タブレットはかしくなるための道具」という方向性に則り、それぞれの段階で使用できる範囲が決定された。許可された時だけ使用できる「グリーン」、授業中は許可なく自由に使用できる「ブルー」、休憩時間も自由に使用できる「ゴールド」の3段階が設定された。各レベルとも、チェックシートを月初めから3週間行い、スキルチェックを最終週に実施する。チェックシートには、「よい活用」をしているか友だちに確認者になってもらうチェック項目や、「お家の人と約束したこと」、「保護者のサイン」を記入する欄があり、自己評価と他者評

価が組み込まれている。チェックシートの4項目すべてをクリアすると合格となり、次の段階に上がることができる。

このルールを作ったことで、教員も児童も漠然とタブレットを使用していた導入初期に比べて、より効果的に使用できるようになった。タブレットにのまれるのではなく、主体的にタブレットを使用できる者が増えた。教員は、タブレット使用の目的と状況を見直し、メリハリのある授業づくりを再度意識するようになった。このように、どこでも使える便利なツールであるが故に、陥ってしまっていた弊害を改善することができた。

まだまだ過渡期である現在、最初からルールによって使用を制限してしまうと、教員も児童も使用しなくなり、タブレットの持つ良さを軽減してしまうのではないかという危惧も残る。そのバランスを取りながら、タブレットが活用できるかが今後の課題である。

3.5. 効果的な取り組みかどうかを考える

普段何気なく行っている行為が、効果的かどうかと見直すことも必要である。本校では、教員間のコミュニケーションの場面を見直す取り組みを行った。

学校では、多様な場面でコミュニケーションを取り合っている。教員の多忙化の要因の1つにコミュニケーションコストにかかる時間がある。実際、本校でも朝や放課後の時間を観察していると、教員達は、忙しくいろいろな人と情報交換をしている。その中でも、直接的なコミュニケーションが多く、「直接話す」以外の情報交換の手段が活用できないのかと考えるようになった。そこで、学校でのコミュニケーションを列挙し、効果的なコミュニケーションの方法を検討し直し、次の表3のように分類した。

	グリーン	ブルー	ゴールド
授業中の使い方	先生の指示のもと、使用できる	自由に使用することができる。	自由に使用することができる。
休み時間の使い方	使用できない	基本的には使用できない。 しかし、先生に許可をもらい「使用許可証」を首からかけていれば使用することができる。	学習に関係のある場合のみ休み時間も自由に使用することができる。
保管場所	iPad は保管庫に入れておく	iPad を机の中に入れて保管することができる。	iPad を保管する場所を、持ち歩きもふくめて自分で決めることができる。

図3：タブレットルール児童提示資料

表3：コミュニケーション場面の分類

直接的なコミュニケーションが良い場合	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童との会話 ・ 児童間のトラブル対応 ・ 保護者対応 ・ 保護者や児童対応を管理職へ報告 ・ 各部会における企画会議
間接的なコミュニケーションが良い場合	<ul style="list-style-type: none"> ・ 会議や部会での提案事項 ・ 全体への周知連絡 ・ 会議での決定事項 ・ 学年会で話し合いたいこと

そこで本年度は、第一著者が担任している学年の教員間で、コミュニケーションコストの削減を図る取り組みから始めた。

まずは、朝の会議での伝達事項、主任会で決まった内容をお互いに伝達する場合は、Teams（マイクロソフト）を活用し、そこに伝達内容を書き込むようにした。これにより、直接話さなくても、手が空いたときに各自で確認できるようになった。

次に、学年で話し合いたいことや確認したい内容は、Trelloというタスクの共有アプリを用いて、日常的に書き込むようにした。タスクを分類できるので、急を要する案件と長期的な案件など、整理もできた。そのため、直接会って学年会をする時には、何を話すのか焦点化され、内容についてより深く話し合う時間をとることができた。

この取り組みにより、伝達する内容がある時に直接会いに行く時間や、メモに残すために書く時間が以前よりも削減できた。また、聞き間違いや後で伝えようと忘れてしまうことも減った。さらに、良い提案内容を思いついた時には、そこに気軽に記入することができるため、学年での取り組みが活性化された。このようにコミュニケーションコストを削減できるようになり、これまでより目の前の児童との関わりに集中することができるようになった。

しかし、学校全体に取り組みを広げようとした際に、Teamsなどを普段から見る文化や活用スキルが根づいていない等の要因で、会議での決定事項や全体連絡したい内容が一部伝わっていないことがあったのは課題である。これに関しては、使い慣れていくしかないと感じている。

4. 研究主任の経験を経た「学び」

本実践においても、多岐にわたる取り組みを紹介し

ているように本やインターネットで調べれば、たくさん取り組みや方法について見つけることができる。しかし、それらは枝葉のような存在である。幹となる物事の本質となる「見方や考え方」こそ、これからの学校現場では大切になってくると感じている。

しかし、このような物事の「見方や考え方」は、知ったからと言ってすぐに身につけられるものでもなく、形として成していないため、伝えづらい面がある。本人が、その考えのもと、繰り返し実践をしていくしかないように思える。

もう一つ伝える方法があるとするならば、ミドルリーダーがそのような考え方や物の見方について伝え、実際にやっているところを見せていくことである。

最後に、本実践で伝えた見方や考え方が正しいということではなく、どの先生にも一人ひとりが大切にしている思いや考え方があるはずである。ただ、そのような考え方を情報発信し、たくさんの情報で溢れる現代社会を歩む先生方にとっての羅針盤となれば、迷い苦しむことも少しは減り、生き生きと教育活動に専念することができるのではないかと考えている。（伊藤）

5. 研究主任として第一著者の果たしたリーダーシップの特徴

OECD（〈斎藤ら訳〉, 2016）は、イノベーティブな学習環境のためには、分散型リーダーシップの配置が求められるとし、「教師によるリーダーシップは（中略）、専門知識を有する教師が、学校内での教授と学習の質を高め、同僚の専門性開発を支援する取り組みに参加して、発揮されるのが一般的である。」と述べている（p.67）。すなわち、研究主任が校内での指導や学習の質を高めるために、研修という場で発揮するリーダーシップが一般的であることを述べており、かつそのリーダーシップは分散的であることが求められている。

また同書では、「新たな状況への対応を厳しく迫られる局面において」イノベーションと新しいリーダーシップが動き出す機運が生じやすいとも述べられており（p.82）、まさに新型コロナウイルス感染拡大や、タブレット端末の導入という新たな状況への対応が迫られた令和3年度は、この条件を満たしている。

加えて、分散型リーダーシップの理論を構築したスピレーションは、「組織インフラ」に注目している（有井, 2019）。組織インフラとは、建物や組織上のルーティン、ツール、規則、各担当分野やサブユニットのことを示している（スピレーション〈布川訳〉, 2016）。スピレーション（〈布川訳〉, 2016）によれば、「組織インフラ」は、学校の日々の実践を定義しており、インフラのデザインは、「教授を導く実践をつくりあげる牽引力」となるという（p.110）。つまり、組織内で行われるルーティ

ンや使用されるツールや規則等は、日々の教育実践を形成しており、そのデザインを改良することで、教育実践を改良することにつながる。すなわち、「インフラについてのデザインと再デザインを通じて、リーダーシップの実践は変化しうる」（スピラーン〈布川訳〉, 2016, p.114）という。

第一著者の校内研究に関する実践を、この組織インフラという観点から整理すると、次の通りである。

まず、「ざっくばらん」というコミュニケーションの場が設定されている。この会は、参加は任意であり、インフォーマルなコミュニケーションがとりやすいように工夫されている。そしてその運営は副主任に任されており、会の運営についてもリーダーシップが分散されている。

次に、イメージマップによるビジョンやゴールの共有が図られ、他のメンバーもリーダーシップが発揮されやすい状況が形成されている。加えて、研究推進委員会の定期開催によって、役割や責任の分担がしやすい環境が形成されている。実際に、研究主任である第一著者以外のメンバーによる新たな提案や説明等の役割分担の機会が増加している。

また、日程等の時間的なゴールの設定や「ひき算」による負担軽減策の実施、状況を見て会の中止を決定する等、校内研究全体の運営に関して研究主任という学校リーダーとしての役割を果たしている。最後に、実践報告会や校内研究授業時の振り返り等で、各教員へのフィードバックの機会を設定し、成果の価値づけを意識的に実施している。

これらの組織インフラの再デザインによって、リーダーシップは研究推進委員会のメンバーをはじめとする教員集団に分散され、メンバー外にも波及している。各プロジェクトの活動が活性化していたこともその象徴だと考えられる。その結果として各教員に「個別最適な」学びを促し、それを実践させることに成功していると言えよう。

さらにその成果としての大きなポイントは、リーダーシップの分散が子どもにも及んでいることである。OECD（〈斎藤ら訳〉, 2016）では、「リーダーシップにおける生徒の役割」として、「学習を改善する取り組みに生徒が積極的に参画することは、(中略) 自らの学習に対する責任感を高めることにもなる。」と指摘しており、学習コミュニティの中心である生徒を除外するのは不完全であるという (p.69)。そして、生徒が「自らの学習についてリーダーシップを発揮する」ことは、自律的な学びにとって重要な要因である。第一著者の実践において、児童会がタブレットルールの策定に関わった実践は、まさにこの実現を象徴している。

以上のように、分散型リーダーシップが実現するた

めの組織インフラの再デザインについて、第一著者の実践をもとに分析してきた。彼の用いる「個別最適な学び」や「見方・考え方」という概念は、これまで教員の学びを再考するためにはあまり用いられてこなかったが、学習の相互作用性という性質を鑑みると、必然性のある視点であろう。そのような学習が成立する要件として組織インフラが再デザインされたことによって、教師の自律性が確保され、分散型リーダーシップが「牽引」されたのだと言える。

その一方で、管理職が果たした学校リーダーとしての役割や研究推進委員会他のメンバーが果たしたフォロアシップがどうであったのか、本研究では分析しきれなかった。その意味において、分析は多面性に欠けていると言える。より多面的なリーダーシップ機能については、今後の課題としたい。加えて、リーダーシップの分散が子どもにも及び、児童会の活動を活性化させることができたが、そのことによって子どもの学びにどうつながったのかについては、本稿では検証できなかった。リーダーシップの分散が子どもにどのように影響を与えていくのかについては、今後も検討していきたい。(宮橋)

(1) KWL シート

知っていること (Know)、知りたいこと (Want)、学んだこと (Learning) を書くためのシート。

引用文献

- 有井優太 (2019) 「校内授業研究における活動システムと教師の学習との関係—J. スピラーンの「組織ルーティン」を手がかりとして—」『教育方法学会研究』第 44 巻, pp.25-36.
- OECD 事務局〈斎藤里美・本田伊克・木下江美訳〉(2016) 「イノベティブな学習環境に向けて: 学習づくりのリーダーシップ」OECD 教育研究革新センター〈木下江美・布川あゆみ監訳〉(2016) 『21 世紀型学習のリーダーシップ: イノベティブな学習環境をつくる』明石書店, pp.23-93.
- J. スピラーン〈布川あゆみ訳〉(2016) 「教育機関における教授を導く実践とマネジメント」OECD 教育研究革新センター〈木下江美・布川あゆみ監訳〉(2016) 『21 世紀型学習のリーダーシップ: イノベティブな学習環境をつくる』明石書店, pp.95-125.
- 木原俊行 (2006) 『教師が磨き合う「学校研究」—授業力量の向上をめざして』ぎょうせい

参考資料・文献

- 初等中等教育分科会 (第 103 回) 配布資料、資料 2-2 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」平成 28 年 10 月 中央教育審議会
- 為田裕行 (2021) 「一人 1 台のルール」さくら社