



小規模小学校における研修コーディネーターを活用した校内研修の開発実践：  
授業改善アプローチに基づく「特別の教科  
道徳」に関する力量向上を中心に

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 岐阜大学教育学部・教育学研究科 公開日: 2025-04-25 キーワード (Ja): 学校改善, 校内研修, 授業力量, 研修コーディネーター, 「特別の教科 道徳」 キーワード (En): 作成者: 戸田, 雅代, 芥川, 祐征 メールアドレス: 所属: 大野町立東小学校, 岐阜大学
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12099/0002001000">http://hdl.handle.net/20.500.12099/0002001000</a>

---

---

# 小規模小学校における研修コーディネーターを活用した 校内研修の開発実践

— 授業改善アプローチに基づく「特別の教科 道徳」に関する力量向上を中心に —

## Development Practice of In-Service Training using Training Coordinators in Small Elementary Schools

— Focusing on the Improvement of Teaching Competence in “Special Subject, Morality”  
based on the Class Improvement Approach —

戸田 雅代<sup>1</sup>・芥川 祐征<sup>2</sup>

TODA Masayo<sup>1</sup>, AKUTAGAWA Masayuki<sup>2</sup>

---

[キーワード Keyword] 学校改善, 校内研修, 授業力量, 研修コーディネーター, 「特別の教科 道徳」

[所 属 Institution] <sup>1</sup> 大野町立東小学校 (Ono Municipal Higashi Elementary School)

<sup>2</sup> 岐阜大学大学院 (Graduate School of Education, Gifu University)

---

[要 旨 Abstract] 本稿は、農村部の小規模小学校を対象として、研修コーディネーターを活用し、縮小社会における校内研修モデルを開発・試行したものである。とりわけ、児童の学習権の実質的保障のために、すべての教科にかかわる「特別の教科 道徳」に主眼を置いて、全教員に対して一定水準の授業力量向上を図った。その場合、既存の授業改善アプローチを援用し、①指導助言、②取捨選択、③知見提供、④試行報告、⑤結果整理、⑥情報共有という一連の手続をとった。また、研修コーディネーターを調整役として、全教員による省察を展開する校内授業研究会を計7回実施した。そこでの協議において、授業観察視角（児童の学び、気になる児童の学び、教員の働きかけ）をワークシートに概念化し、授業における動態を構造化した。その結果、同僚性を基盤とした教員相互の学び合いにより、効率的に知識・技術・技能を継承するとともに、効果的に授業力量向上を図る校内研修体制を構築することができた。さらに、このことは教員が専門職として授業改善に取り組むことの意義を自認する契機ともなった。

---

### 1. 本稿の目的と対象・方法

本稿の目的は、一般的に人的条件の制約を受けやすい小規模小学校を対象として、研修コーディネーターを活用した校内研修を開発し、全教員に対して一定水準の授業力量向上を図ることである。その場合、児童の学習権を実質的に保障するために、すべての教科にかかわる「特別の教科 道徳」を対象とした。

2022（令和4）年12月19日、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について — 『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成 —」（中教審第240号）において、他者との対話や省察の機会を確保した「協働的な学び」が提言された。具体的には、各教員が「任命権者・服務監督権者・学校管理職等の積極的な対話」を前提として、多様な主体が提供する学び（職務研修・自主研修）をもとに「変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶ」姿勢が必要とされた<sup>(1)</sup>。そのことは、すでに同審議会答申に示された「一人一人の子供を主語」にし、「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」の充実を通じて、「主体的・対話的で深い学び」ことを実現するという学校教育の学び（授業観・学習観）の転換と軌を一にしている<sup>(2)</sup>。

そこで、本研究においては、教員の授業力量向上のための組織的・継続的な校内研修体制の開発を目的とする。具体的には、授業研究会で習得した知識・技術（わかる・できる）を活用することで省察と実践の往還を促進し、効率的かつ効果的に技能（つかいこなせる）として洗練していくことを主眼とする。その場合、学校教育において「人が一生を通じて追求すべき人格形成の根幹に関わるものであり、同時に、民主的な国家・社会の持続的発展を根底で支えるもの」とされる「特別の教科 道徳」の授業力量に焦点を当てる<sup>(3)</sup>。特に、各学校においては2018（平成30）年度の「特別の教科 道徳」成立前後の教員が混在しており、当該教科の授業力量を一定水準に保証することが期待されている。

## 2. 教育公務員における校内研修に関する社会的・学術的課題の析出

そもそも、研修とは、国家公務員法（第73条1項）や地方公務員法（第39条1項）において、勤務能率の発揮および増進のための教育訓練（training）として位置づけられており、特定の職務に必要とされる知識・技術・技能等を修得させるために行われる<sup>(4)</sup>。一方、教育公務員については、職務遂行上の責任を果たすために「研究と修養」に努めることが義務化されており（教育基本法第9条第2項）、多岐多層にわたる研修体系が整備されている<sup>(5)</sup>。これは、児童・生徒の教育をつかさどる教員の専門性は養成段階のみで完結するものではなく、教職に就いた後も継続的な力量向上が求められているからである<sup>(6)</sup>。その場合、任命権者は、教育公務員の研修に要する施設、研修を奨励するための方途その他研修に必要な計画を樹立し、その実施に努めなければならない（同法第21条）。また、県費負担教職員に対しては、市町村教育委員会も研修に関する計画・実施の義務を負うこととされている。

ただし、教育訓練と「研究と修養」は背反関係にあるのではなく、「教育訓練を受けることは、研究修養の一の手段」であると考えられてきた（有倉・天城1958：541頁）。ここで、一般的に「修養」とは、知識を高め、品性を磨き、自らの人格形成につとめることを指すが、教育公務員については「研究と人格の修養を別にしては、その職務の遂行は全く不可能である」とされ、情意に関する要素も欠かせないものとして位置づけられている（文部省内教育法令研究会編1951：115-116頁）。とりわけ、本稿では、公務員人事行政における知識・技術の習得を目的とした他律的な研修のことを教育訓練とし、教育公務員の固有性に由来する技能の洗練を目的とした自律的な研修のことを「研究と修養」として位置づける。

このような教員の力量向上方策をめぐって、従来の研究では以下の領域で研究が展開されてきた。

第一に、研修経営論に関する研究である。すなわち、これまで校内研修は教員の職務遂行における力量向上のみならず、学校経営上の組織改善にも寄与することが解明されてきた（岸本・久高1986：298頁）。さらに、校内研修の成立基盤として、若手教員の組織的な支援体制を構築することにより、教員集団の協働性や専門性が高まることも解明されてきた（脇本・町支2015：185頁）。しかし、これらは安定成長期における学校組織や、一定程度の学校経営条件を満たす場合に有効な方策であり、いわゆる「縮小社会」において人的・時間的制約を受けやすい現在の学校経営では、必ずしも当てはまるものではない。すなわち、農村部の小規模学校ほど眼前の職務遂行に追われ、自らの力量を省みる機会や余力は残されていない。

第二に、指導助言論に関する研究である。すなわち、これまで教員の職務遂行における力量向上にとって、熟練者からの指導助言が特に有効であることが解明されてきた（高野1980：32頁）。また、民間企業においても、管理職による懇切な説明をもとに職務経験を付与し、定期的な内省を支援することで部下の学習は促進され、力量向上に寄与することが解明されてきた（中原2021：112頁）。しかし、これらは長期にわたる個別対応を前提としており、労務管理の徹底（いわゆる「働き方改革」）が社会的に要請されている現状において、必ずしも継続しやすい方策とはいえない。

第三に、授業研究論に関する研究である。すなわち、これまで教員の職務遂行において力量向上の「契機となっているのは自らの実践に対する反省と批評であり、次に学校内の研修の機会である」ことが解明されてきた（佐藤1996：156頁）。しかし、教員の中心的業務（essential work）としての授業実践に特化した校内授業研究会を開催した場合、そこで得られる実践知は授業を構成する教員と児童の特質に依拠するため、他の学校や学級にも転移可能な形式知として成立しにくい。

総じて、教員の力量向上については、法令上「研究と修養」の権利・義務関係が規定され、研修体系が概ね整備されてきた。しかし、その多くは効率性の観点から知見の一斉伝達を主としており、教員の関心や特質については軽視せざるを得なかった。一方、これまで日本の教員は「学校で育つもの」という前提の中で、教員の力量向上を促すためには「学校内において同僚の教員とともに支え合いながら OJT を通じて日常的に学び合う校内研修及び園内研修の充実や、個々の教員が自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じること」が必要であるとされてきた<sup>(7)</sup>。しかし、学校に対して求められる社会的機能の複雑化、学校の小規模化、教員年齢構成の不均衡、労務負担軽減の社会的要請等といった環境・条件の変容にともない、研修時間そのものが制約を受けざるを得ない状況にある。すなわち、校内研修をめぐっては効率性と有効性の両立が喫緊の課題となっている。

### 3. 小規模小学校における研修コーディネーターの配置による組織的支援体制の構築

開発実践の対象となる農村部の小規模小学校においては、これまで研究推進委員会・学年部会といった組織体制を整備し、「特別の教科 道徳」を全校的な研究主題として掲げてきたものの、校内授業研究会が一過性の行事にとどまり、継続的な授業力量の向上方策としては課題がみられた。特に、日本の学校教育においては、これまで公開授業に対する同僚教員からの専門的な指導助言を通じて、授業力量の向上を図る取り組みとして校内授業研究会が行われてきた。これは、校内研修の一環として、授業担当者が観察者（同僚教員）による多様な指導助言の中から実効性のある実践的知見を得ることを目的の一つとしており、それらの知見を日常の授業実践の中で試行することで「絶えず研究と修養」に努めることが期待されていた。

ところが、教職経験が比較的少ない若年層教員にとっては、一方向的にもたらされた多様な指導助言の内容を取捨選択し、試行することは容易ではなかった。すなわち、冠履転倒ではあるが、知見に内在する実効性の程度について正確に判断するためには、そもそも豊富な教職経験が必要となる。

そのため、本開発実践においては、研修コーディネーター<sup>(8)</sup>を調整役として配置するとともに、児童の学びに関して全教員から集約した指導助言内容を実行可能なかたちで取捨選択し、その過程で得られた実践的知見を授業担当者に提供した【図1参照】。その場合、本開発実践および付随する質問紙調査・聴取調査に当たっては、事前に対象学校長の許可を得た後、当該教員に対して研究の目的・方法・課題について十分に説明した上で同意を得た。また、質問紙調査・聴取調査およびフィールド・ノーツの結果については、本研究の成果発表のみに使用し、調査対象者の個人情報保護等にも配慮した。

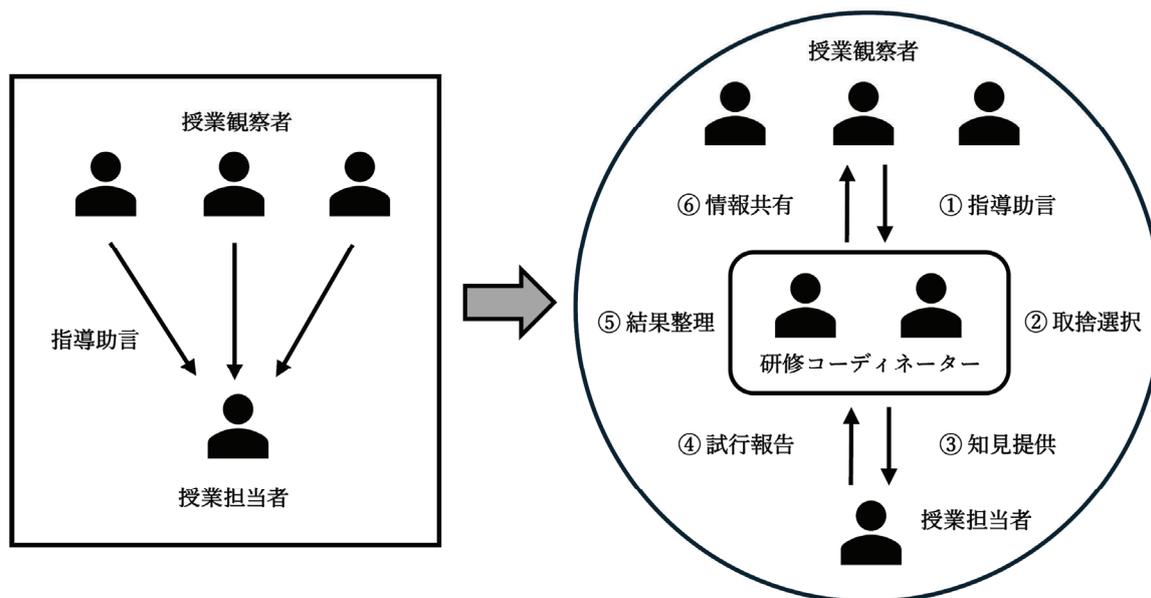


図1 従来の校内授業研究会（左図）に対する研修コーディネーターの導入による組織改善（右図）  
（出典）筆者作成による

開発実践の視角として、実践経験を基盤とした知見習得の過程として既存の「ALACTモデル」（Korthagen et al. 2001）を援用し、実践（Action）－省察（Looking Back）－概念化（Awareness of Essential Aspects）－選択手段拡大（Creating Alternative Methods）－再試行（Trial）という円環に準じて校内授業研究会を運営した。

具体的には、①授業観察者の指導助言を受けて、②それらの実践的知見を取捨選択し、③授業担当者に知見を提供する一方、④以後の授業における試行状況を報告し、⑤その結果を整理し、⑥再び授業観察者に共有するといった一連の手続きをとった。すなわち、研修コーディネーターが知見の実効性に関して介在することで、校内授業研究会における体制・手続の最適化を図ろうとするものである。また、多くの学校において校内授業研究会は一過性の行事のように開催され、授業担当者はそのために非日常的な指導案を作成し、授業を演出する傾向にある。そのため、本開発実践においては、上記のような校内授業研究会の体制整備および指導助言過程の確立を通じて、教員集団の継続的な力量向上を図ろうとしている点が特徴である。

#### 4. 校内授業研究会における「授業研修シート」を介在した学習過程の概念化・体系化

研修コーディネーターを調整役として、全教員による省察を展開する校内授業研究会および事後ワークショップを計7回実施した。そこでの協議にあたり、各教員がもつ教育観・教職経験を調整するとともに、児童の学習過程に主眼を置き、授業を観察・記録・分析するための視角を形式化した「授業研修シート」を開発した【表2参照】。そこでは、各教員が授業観察時に児童の発言内容・行動・板書等の動態を記録し、いずれも「児童の学び」欄に集約する。他方、教員からの指導・発問・意図等については「教員の働きかけ」欄に記録していく。特に、校内授業研究会においては、いわゆる「目立つ」児童のみならず、発言機会の少ない児童や特別な教育的支援を要する児童にも焦点を当て、その表情・視線・態度等から児童に対して内在的に働きかける授業者の状況即応的な指導・支援方策についても協議する。

表2 校内授業研究会における教員の意見を集約した「授業研修シート」の記載例

	学習過程		教員の働きかけ
	児童の学び	気になる児童の学び	
導入	[児童の思考基盤] (明確な主題設定) ↓ 日常生活 ↓ 主人公を通して気持ちを語る姿		[価値導入] ・学習の価値づけを明示する ・生活場面を想起させる
展開 (前半)	[自らの思考を表出させる/全員を参加させる場] (例) 親友だから、味方した。 ↓ 点数化(見える化) ↓ 自らの言葉で話す 本当の判断ではないと分かっている。		[判断の理由を問う] ↓ [意図的指名] ・主人公を通して思考を表出させる [人間理解] ・弱さに共感する発問 「見えないからいいよね」 [動作化] (深呼吸) ・迷いや悩みに気づかせる [心の葛藤] ・板書に言葉で残す
	↓ 考えを聞き、動かすことができるとよい = 思考の変容をとらえる		
	↓ うそはつけない。 正しい判断をしないと他のチームも怒ってしまう。 自分に自信を持とうとする。 自分を落ち着かせたかった。		
	↓ 葛藤する主人公に共感		
展開 (後半)	↓ 自分の事としてとらえる 初発の判断点数が低い児童 → 普段から自らの価値判断基準がある児童	↓ すぐに自らの振り返りを書き始める	自己省察の観点が明確 導入とのつながり
終末			[形式を教える] ・学年による発達段階 ・個人の価値による ・少しずつ脱却し、個別支援へ

(\*1) 上表中の枠内は教員から析出された意見を付箋に記載して貼付したもの

(\*2) 上表中の矢印は教員からの働きかけを指すもの

授業改善に向けて共有したい学び  
 自らの思いや考えを表出させる場をつくる(ポジショニング・カード、挙手等)  
 実態や本時のねらいに応じて活用する

(出典) 筆者作成による

そして、校内授業研究会の後、研修コーディネーターが上記の研修シートに意見を集約・整理し、授業の動態を体系化した。さらに、整理する際に「着手容易性」と「学年・教科汎用性」を判断基準として、可視化・優先整序・共有することで効率的に知識・技術を習得できるようにした。

なお、本開発実践においては、教員集団に対する校内研修の効率性と有効性の両立を図るとともに、他学年・教科への援用可能性を高めることを目的として、授業の導入部分に特化した事後ワークショップも一部実施した<sup>(9)</sup>。すなわち、校内授業研究会のうち導入部分にのみ焦点を当て、「児童の学び」と「教員の働きかけ」を記録することによって省察－実践の往環をより促進した。特に、教職経験が比較的少ない若手教員の授業については、導入部分における「児童の学び」の様子を必要性・先見性・明瞭性の観点から検討し、即時的に指導助言を整理・提供した。

このように、全7回の授業研究会において「授業研修シート」を活用したところ、第1回と第7回の記録内容を比較すると以下のような変化がみられた【表3参照】。なお、本開発実践の対象校については、教職経験20年以上の深化・熟練期教員2名、10年以上20年未満の充実・発展期教員3名、10年未満の基礎・形成期教員2名により構成されている<sup>(10)</sup>。

表3 各教員の「授業研修シート」にみられる記載内容の定性的変化

	第1回校内授業研究会	第7回校内授業研究会
A教諭 深化・熟練期	<ul style="list-style-type: none"> <li>概ねすべての「児童の学び」「教員の働きかけ」を詳細に記録</li> <li>「教員の働きかけ」に反応し、挙手する児童の人数も記録</li> <li>要点となる児童の発言に波線</li> <li>児童の変容が見られた授業担当者の働きには印あり</li> </ul>	—
B教諭 基礎・形成期	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童の氏名と発言、うなずきを記録</li> <li>児童の氏名のみを記録もあり</li> <li>「教員の働きかけ」として授業担当者の指導方法に対応する「児童の学び」を線で結ぶ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「児童の学び」「教員の働きかけ」を1回目より詳細に記録</li> <li>本時のねらいに対応する「児童の学び」に波線</li> <li>「教員の働きかけ」として授業担当者の指導方法に対応する「児童の学び」を線で結ぶ</li> </ul>
C教諭 基礎・形成期	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童の氏名と発言内容を簡易に記録</li> <li>「教員の働きかけ」として授業担当者の指導方法に対応する「児童の学び」を線で結ぶ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「児童の学び」「教員の働きかけ」を1回目より詳細に記録</li> <li>気になる「児童の学び」も観察して記録</li> <li>本時のねらいに対応する児童の発言には◎印</li> </ul>
D教諭 充実・発展期	<ul style="list-style-type: none"> <li>要点となる児童の発言に着目して記録</li> <li>「教員の働きかけ」を詳細に記録</li> <li>資料を参照し、児童の思考の流れを簡易に記録</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>本時のねらいに対応する児童の発言には○○印</li> <li>授業担当者の再発問の要点にも印あり</li> </ul>
E教諭 充実・発展期	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童の発言や反応を詳細に記録</li> <li>「教員の働きかけ」として授業担当者の指導方法に対応する「児童の学び」を線で結ぶ</li> <li>授業担当者の発問のうち「気持ち」を問うものに下線</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童の名前、発言や反応を詳細に記録</li> <li>児童相互の発言の関係を線で結ぶ</li> <li>授業担当者の効果的指導方法を概念化して記録</li> </ul>
F教諭 充実・発展期	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>概ねすべての「児童の学び」「教員の働きかけ」を詳細に記録</li> <li>「教員の働きかけ」として授業担当者の指導方法に対応する「児童の学び」を線で結ぶ</li> <li>本時のねらいに関係する児童の発言に下線</li> <li>配付した「授業研修シート」を超えて別紙に記録</li> </ul>
G教諭 深化・熟練期	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童の発言や反応を詳細に記録</li> <li>「教員の働きかけ」として授業担当者の指導方法に対応する「児童の学び」を線で結ぶ</li> <li>本時のねらいに対応する「教員の働きかけ」に下線</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>概ねすべての「児童の学び」「教員の働きかけ」を詳細に記録</li> <li>気になる「児童の学び」について発言以外のものも記録</li> <li>記録した「教員の働きかけ」のうち、事前に指導案の中で授業担当者が予定していた内容については印あり</li> </ul>

(\*1) 空欄については授業担当者のため「授業研修シート」への記載なし

(出典) 第1回および第7回校内授業研究会において各教員が記録した「授業研修シート」をもとに筆者作成

まず、基礎・形成期教員の記録内容に大きな変化がみられた。すなわち、当初「授業研修シート」においては児童の発言内容や反応（うなずき等）を単発的に記録していたものの、次第にそれらの発言内容・反応が詳細に記述されるようになり、やがて本時のねらいに対応する児童の道徳的価値・思考の変容まで記録するようになった。このことから、基礎・形成期教員は授業観察を通じて、児童と授業担当者の相互作用によって生じた「児童の学び」の変容をとらえる力量が向上していた。

次に、充実・発展期教員および深化・熟練期教員にも同様の大きな変化がみられた。すなわち、当初「授業研修シート」には児童の発言内容や反応という外在的な学びの状況を記録していたものの、次第に児童の内在的な変容を踏まえて発言内容を記録するようになった。また、授業担当者の効果的な指導方法について概念化するようになり、自らの知識・技術を再整理することで授業の構造をとらえようとしていた。

## 5. 研修コーディネーターを活用した校内研修の開発実践に関する教員の意識変容

本開発実践の成果として、校内授業研究会における発言内容や模擬授業・事後ワークショップにおける省察内容から、各教員の意識の変容過程を明らかにする。その場合、事前質問紙調査（4月実施）と事後質問紙調査（11月）の結果を比較し<sup>(11)</sup>、変容の小さいB教諭（基礎・形成期）と変容が大きいE教諭（充実・発展期）を対象として詳細に分析した【表4参照】。

まず、基礎・形成期のB教諭について、発言回数に着目したところ、第1回校内授業研究会では最初に授業担当者の指導方法に対する「児童の学び」の様態を説明しており、その後も第3回校内授業研究会から第7回校内授業研究会にかけて他の教員の補足説明を繰り返していた。このことから、いずれの校内授業研究会においても主体的に関与し、そこで得られた知識・技術を自らの授業で試行しようとして期待していた。

一方、発言内容に着目したところ、第3回校内授業研究会では同僚教員の授業を観察するうちに、自らの省察を通じて知識・技術を習得していた。また、第4・6・7回校内授業研究会では、児童の内在的思考に基づく反応に対して、柔軟に指導方法を選択する充実・発展期教員や深化・熟練期教員の技術・技能を理解するようになった。また、第5回校内授業研究会では、児童の相互作用を促す「特別の教科 道徳」の授業成立要件として、指導方法に関する力量に加えて、日常的な学級経営に関する力量も必要であることを理解するようになった。このことから、全7回の校内授業研究会において児童の変容を通じて授業を観察する視点を磨いており、とりわけ模擬授業後の省察を活かして児童の相互作用を促す発問や再発問を準備し、校内研究発表会では児童の発言に対して柔軟に応じるようになった。

これらのことから、基礎・形成期のB教諭は、校内授業研究会における同僚教員とのワークショップを通じて「特別の教科 道徳」の授業に関する知識・技術を習得し、省察－実践を繰り返すうちに技能として洗練しようとしていることが明らかになった。特に、異なる他者からの意見により授業力量が向上し得ることや、その過程こそが「児童の学び」を保障する重要な条件であることも自認するようになった。

表4 研修コーディネーターを活用した校内研修の開発実践に関する教員の意識変容

	B教諭（基礎・形成期）	E教諭（深化・熟練期）
第1回 校内授業 研究会	最初に挙手 「『えっ』と子どもたちが言っていたところがよかった。（中略）子どもの興味を引く導入となった。」  [発言回数：1回]	「うなずいていた子がたくさんいた。うなずいてい るだけでなく、あえて当てることで自分の言葉で 話す、自分の内面を話すことができた。」 「挙手ができないんだけど、自分の考えを話してい た。ああいう立場を示したり、話したりする場があ るのよいい。」  [発言回数：4回]
第2回 校内授業 研究会	《授業担当者》 事後ワークショップにおいて、充実・発展期教員お よび深化・熟練期教員の指導助言にうなづく  [発言回数：4回]	「『アヒルさんいくよ』の先生の声かけで一気に、 登場人物になり切ることができた。心情円で気持 ちを表したのもよいい。」  [発言回数：3回]
第3回 校内授業 研究会	「先生が、『自分だったら?』と切り返されたんで すが、〇〇さんが『失敗したときの気持ちがあふ れていた』と言っていた。（中略）先生が意図的	《授業担当者》 「（中略）自分の問い返しが資料の中から探せる問 い返しが多かった。資料から離れた問い返しがで

	に問いかけられたからだと思う。」  [発言回数：3回]	きるとよかった。」 「(弱さへの共感について) 授業が終わった後、そこを評価の視点にしているんだしたら、もっと触れても良かったと思った。(中略) みんなもこんな気持ちがあったねと一回振り返るだけでも変わった。あそこに置きっぱなしになっていた。」  [発言回数：7回]
第4回 校内授業 研究会	「先生が『どんな気持ち?』と問うたところで、(中略)…自然に相槌が打てたり、自然に言葉が出てきたりするの、先生がどんな小さな言葉でも聞いたりとか受け入れて授業に活かしてくれるから安心して話せる。」  [発言回数：1回]	「評価の視点の問い返しの部分で、問い返しや切り返しが丁寧に行われた。」 「(中略)問い返し、切り返しが丁寧をやったことで、最後の深めの発問でいろんな気持ちが出てきた。」  [発言回数：4回]
第5回 校内授業 研究会	「授業の雰囲気がすごくいい。自然に思ったことを口にしている。素直に言えるからこそ、考えやすく、どんどん挙手も増えていった。先生の『同じでもいいよ』『思ったことどんどん教えて』という声かけがあった。」  [発言回数：2回]	「先に表情カードを出しても良かったのかなあ。(中略) さっきまではよかったんだけど、ちょっとブルーな気持ちが出てきた。『どうしてなの?』と話させる。主人公がここで気づいて、悲しい顔に変わっている理由を考えさせると出てきたのではないか。」  [発言回数：5回]
第6回 校内授業 研究会	「(中略) 点数化させたりして、理由を聞く機会をつくることで、より他の子の意見が気になるなあ、聞いてみたいなあという思いになる。(中略) <u>他の子の意見を聴く機会をつくることは大事だ</u> ということを学んだ。」  [発言回数：3回]	「(中略) 要は、自分の考えを表出させていた。点数化とか、低学年であれば色カード、表情カードとか、発達段階に合わせて自分の考えを表出させることは必要。その後、先生が『なんでそこに置いたの?』と点数化した意味を子どもたちの言葉で語らせていた。」  [発言回数：7回]
第7回 校内授業 研究会	「(中略) 『どんな気持ち?』とすかさず問い返したり、〇〇さんにさっと切り返すことで、その子自身も考えられるし、周りの子たちも考えられる。先生が子どもの発言を予想して発問や問い返しを準備されることは大事なんだと思った。」  [発言回数：2回]	「(中略) 動作化せずにどういう気持ちだったと聞いたら「分からない」と言っただろう。 <u>心の声を出すためにも動作化は有効。</u> 」 「評価の視点につながるころ。(中略) 周りの見ている立場から『なぜ』『どうして』と聞き返された。 <u>そういった言葉を引き出すためにも切り返し、問い返しは大切。</u> 」  [発言回数：4回]
模擬授業 実施後	「表情カードを使うときは、主人公だけでなく、周りの人の気持ちも位置づけた方がよいことがあることを学びました。発問については、何度も違ったことを聞いてしまうことがあるので、 <u>自分の発問に自信をもって児童に投げかけるようにしたい</u> です。児童が言ったことに対して『もう少し詳しく教えて』『どうしてそう思ったの』などと自分が深めさせたい発言が出てきた時には、 <u>問い返していき</u> たいと思いました。2度にわたって行った模擬授業で授業の方向がイメージできました。」  [記述回答]	「登場人物である三者の楽しさを同列で考えるのではなく、全員が感じていた楽しさを先に位置づけてから進めていくことが大切だと教えていただいた。価値まとめ後の振り返りをどう書かせるかで悩んでいる。」  [記述回答]
校内研究 発表会 実施後	「(中略) 価値がぶれないようにしなければならぬことに気をつけたいと思いました。今回は善悪の判断というAの内容であったが、最後はBの思いやりの方へ流れてしまったなと振り返って反省しています。そのようにならないためにも、ねらいから発問を組み立てていくことや児童の発言した意見を即座に分類し板書に位置づけたり、問い返してみたりと、こちら側の準備がとても大切なんだなということを感じました。実力不足なことがよく分かったので、子どもたちのためにも頑張りなくてはならないと思いました。」  [記述回答]	「最初の挨拶から、児童のやる気がいつもと違っていて頑張りという強い気持ちを感じた。登場人物のそれぞれの気持ちを考えていくことで、様々な立場の意見を吸い上げ、広げることができた。一方で、立場が変わるため、ついてこれない児童もいたので、道徳や普段の授業でも多面的・多角的な見方を養っていく必要があるなど実感した。導入のポジショニングは効果的ではあったが、導入のみにしかつながらなかったため、振り返りの際に立ち戻れるような使い方を今後は意識していきたい。」  [記述回答]

(\*1) 下線部は当該教員の意識変容が顕著にみられる発言・行動・記述等

(出典) 筆者作成のフィールド・ノートより引用

次に、充実・発展期のE教諭について、第1回校内授業研究会から第2回校内授業研究会にかけて、授業担当者が児童の内在的思考を表出させるために活用した知識・技術とその成果を指摘した。また、自らが授業担当者となった第3回校内授業研究会では、深化・熟練期教員から「評価の視点」に関する指導助言を受け、自らの授業実践を省察した。このことを契機として、それ以降の校内授業研究会では「児童の学び」に対する「評価の視点」からも、指導方法の改善策を具体的に提案するようになった。また、校内研究発表会後の記述から、上記の「特別の教科 道徳」を対象とする授業実践において習得した知識・技術および洗練した技能について、他の教科にも援用しようと検討していることが分かった。

これらのことから、充実・発展期のE教諭は、校内授業研究会において「評価の視点」を同僚教員と共有し、省察することを通じて「特別の教科 道徳」に関する新たな知識・技術を習得するとともに、既存の知識・技術を整理して概念化することで、授業の構造を客観的にとらえ直そうとしていた。また、授業実践に関する他の教員からの指導助言を踏まえて自らの授業を省察するようになり、定期的な授業改善に努めることで授業力量を向上させるようになった。

したがって、研修コーディネーターを活用した校内授業研究会と「授業研修シート」に基づく事後ワークショップの開発実践を通じて、教員個人の力量向上に対する有効性のみならず、学校経営の教育技術的な条件整備に対する有効性もみられた。

すなわち、同僚性を基盤とした意見の集約・調整により、校内授業研究会において各年齢層の教員が相互に学び合うことができる組織的な研修体制を整備することができた。特に、対象校のような農村部の小規模小学校においては校内の人的経営条件の制約が大きく、都市部の大規模小学校のように先輩教員による個別支援体制（メンタリング体制）を構築して、基礎・形成期教員の力量向上を最適化することは困難である。他方、本開発実践においては研修コーディネーターを調整役として位置づけることで、事後ワークショップの協議内容を概念化することができ、なおかつ可視化・優先整序・共有することができた。このことにより、既存の校内授業研究会について、基礎・形成期教員にとっては実効性の高い知識・技術を効率的に習得する研修機会となり、充実・発展期教員および深化・熟練期教員にとっては既存の知識・技術を概念化することで技能として洗練する研修機会となった。

さらに、省察－実践の往還を通じた授業改善により、継続的に授業力量を向上する研修体制を整備することもできた。これまで実効性が高いとされてきた校内授業研究会は、現在のような労務負担軽減の社会的要請により、そもそも開催できる時間・回数に制約がある。他方、本開発実践においては省察－実践を往還できる基盤的な研修機会を重視することで、やがて対象校の教員は自らの実践を省察するようになり、常態的に授業改善に努めることで長期的な視点から授業力量を向上させようとする発言・行動がみられた。

## 6. 総括

本稿における分析と考察を通して、以下のことが明らかになった。

第一に、基礎・形成期教員の力量向上を主眼としながらも、副次的には充実・発展期教員および深化・熟練期教員に対しても既存力量を再省察する契機となった。すなわち、各年齢層の教員が相互に授業を公開し、共通的分析視角のもとで意見を調整・集約することで、互恵的な実践知の習得に寄与した。特に、充実・発展期教員および深化・熟練期教員にとって、指導助言の前提となる授業力量の向上に拍車がかかり、主体的に日常の授業改善に取り組む行動変容も確認された。

第二に、学校内の同僚性をもとに省察－実践を往還することは、充実・発展期教員および深化・熟練期教員から基礎・形成期教員に対して知識・技術・技能を継承する機会にもなった。すなわち、教員の授業力量のうち授業で生起する状況に柔軟に対応する技能は、自らの授業実践における省察－実践の往還を通じて洗練する性質のものであるため、効率的に継承していくことは容易ではない。これに対して、研修コーディネーターが介在して知識・技術を概念化することで効率的な継承が可能となり、また自らの授業実践において活用することで技能として洗練していくことにも寄与した。

第三に、研修の成果としての「児童の学び」の変容を実感することで、教員集団の研修意欲を喚起した。すなわち、校内授業研究会の観察視角として「児童の学び」に主眼を置いたことで、対象校の教員は研修の

成果対象を意識するようになった。また、「児童の学び」の充実という共通の目標が設定されたことで、自ら授業の相談・観察を求める基礎・形成期教員の行動や、放課後等における授業に関する非公式な対話もみられるようになり、間接的ではあるものの学校組織の活性化にも寄与した。

以上、本開発実践においては、校内授業研究会で研修コーディネーターを介在して習得した知識(わかる)・技術(できる)を日常の授業実践において試行し、事後ワークショップを通じて省察-実践を往還させることで技能(つかいこなせる)として洗練していく過程において、教員集団が同僚性に基づいて互恵的に学び合うことこそが、本質的業務(essential work)としての授業力量を向上させる条件となることが明らかになった。

このことについて、近年では教員の研修をめぐる権利保障・義務履行と労務負担軽減の社会的要請・経営管理は二律背反の葛藤状況に置かれ、やむなく勤務時間の短縮や時間対効果の重視を論拠として校内授業研究会は縮小せざるを得なかった。そのような状況に対して、本開発実践は校内研修経営における効率性と有効性を両立する組織的・継続的な体制の整備を図る緒となった。その場合、本開発実践において整備した研修体制は、同僚性を基盤としながらも既存の校内組織体を活用したことから、経営条件の異なる他校においても一定程度は援用可能性があることを示唆している。とりわけ、研修実施の効率性の観点から授業の導入部分に特化した校内授業研究会については、教科担任制によって同一教科の校内授業研究会を積み重ねることが容易ではない中学校・高等学校においても、効率性と有効性を両立する研修体制として援用し得る。

今後ますます少子高齢化が加速し、地方公共団体の人口減少や税収減にともなう学校の小規模化が進み、そのことにより多くの学校では限られた人的経営条件のもと校内研修に取り組まなければならないことが予期される。また、近年のような激しい社会構造の変容の中で、より複雑化・多様化した課題が学校教育に持ち込まれるようになり、一定水準の質保証を図るためには、恒常的な校内研修を通じた学校組織の活性化が必須である。このような多元的な課題を内包する「縮小社会」において、実行可能な校内研修モデルとしても本開発実践は意義のあるものであったといえる。

そのため、今後は本開発実践において構築された同僚性に依拠する教員の互恵的な関係を基盤として、学校種・学年・教科の枠組みを超えて研修コーディネーターの主導による「授業研修シート」を活用した校内授業研究会および事後ワークショップを展開することが求められよう。このことにより、すべての児童の成長と発達を支える「一人も取り残さない」教育の実質的な展開が期待できるはずである。

## 参考文献

- 有井優太「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 —」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第44巻, 2019, 25-36頁
- 有倉遼吉・天城勲『教育関係II』「法律学体系コメントール篇」日本評論新社, 1958
- 石上靖芳「校内授業研究の活性化要因が若手・中堅・ベテラン教師の力量形成に及ぼす影響 — 中学校教師への質問紙調査の数量的分析 —」日本教師学学会編『教師学研究』第12巻, 2013, 1-10頁
- 岸本幸次郎・久高喜行編『教師の力量形成』ぎょうせい, 1986
- 木塚誉貴・星瑞希・有井優太・松村一太郎「教師の深い省察を促す授業研究方法の提案 — 授業分析をエビデンスとした教師と研究者の協同省察 —」『東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター研究紀要』第6号, 2021, 21-35頁
- 佐藤学『教育方法学』岩波書店, 1996
- 杉本憲子「上田薫の授業研究論に関する一考察 — 教師の成長・自己変革を重視した授業研究の理論と方法に着目して —」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第45巻, 2020, 61-71頁
- 高野桂一『指導助言論』高野桂一著作集「学校経営の科学」第4巻, 明治図書, 1980
- 高橋早苗「反省的実践家としての教育実践記録の意義と活用 — 実践記録カンファレンスを通して —」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第33巻, 2008, 49-60頁
- 中留武昭「校内研修」『新版現代学校教育大事典』第3巻, ぎょうせい, 2003, 71-73頁
- 中原淳『経営学習論 — 人材育成を科学する — [増補新装版]』東京大学出版会, 2021
- 牧昌見編『教員研修の総合的研究』ぎょうせい, 1982
- 脇本健弘・町支大祐『教師の学びを科学する — データから見える若手育成と熟達モデル —』北大路書房, 2015
- F. A. J. Korthagen., B. Koster., B. Lagerwerf., T. Wubbels., *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, 2001 (武田信子監訳『教師教育学 — 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ —』学文社, 2010)

## 付記

本開発実践の過程で、対象となる学校・教員から協力をいただいたこと、深く御礼申し上げたい。

## 脚註

- (1) 中央教育審議会答申『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について — 『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成 — 』（令和4年12月19日：中教審第240号）、22頁。
- (2) 中央教育審議会答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して — 全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現 — 』（令和3年1月26日：中教審第228号）、1頁。
- (3) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説』「特別の教科 道徳編」あかつき教育図書、2018、1頁。
- (4) 吉国一郎・角田禮次郎・茂串俊・工藤敦夫・大森政輔・津野修・秋山取・阪田雅裕・宮崎礼壹編『法令用語辞典 [第9次改訂版]』学陽書房、2009、219頁。
- (5) 具体的には、①自主研修、②職務研修、③職務専念義務免除研修に区分されている。そのうち、教育委員会（47都道府県、20指定都市、43中核都市）が実施する研修事業は次の5種類である。すなわち、①法定研修（初任者研修、10年経験者研修、指導改善研修）、②基本研修（5年経験者研修、15年経験者研修、20年経験者研修など教職経験に応じた研修）、③職能研修（新任の教務主任・教頭・校長など職位に応じた研修）、④課題研修（教科指導・生徒指導、特別支援教育等の諸課題に関する専門的な知識・技術に関する研修）、⑤指導者養成研修（各領域の指導者養成）である。その場合、研修の形態については、①講義・講話、②協議、③実践発表、④演習・実習、⑤事例研究、⑥見学・参観、⑦授業研究、⑧ワークショップがある。
- (6) 一般的に、教員の養成・採用・研修においては「資質・能力」という言葉が用いられる。前者については、一定の職務を遂行するのに必要な個人の性格的・能力的な資質である職業適性（vocational aptitude）を意味し、素質（先天的・生得的な能力）、才能（特殊分野の能力）、個性（個人差的な意味の能力：personality）からなる。後者については、課題や目標を達成できる個人に備わった各種能力の総体（faculty）を意味し、知的能力（知能（intelligence）・推理・記憶・想像・識字等）、身体的能力（体力）、情意的能力（感受性・行動力（motivation））、技術的能力（技能（skill）・技量）、社会的能力（指導力・適応力・協調性）、職業的能力からなる。
- (7) 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について — 学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて — 」（平成27年12月21日：中教審第184号）、20頁。
- (8) 2022（令和4）年5月18日に教育公務員特例法が一部改正（法律第40号）されたことにより、学校教育法施行規則（昭和22年文部省令第11号）も改正され、「小学校には、研修主事を置くことができる」（第45条の2第1項）ようになり、研修主事は「指導教諭又は教諭をもって、これに充てる」（同第2項）とともに、「校長の監督を受け、研修計画の立案その他の研修に関する事項について連絡調整及び指導、助言に当たる」（同第3項）ことが規定された。あわせて、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（令和4年文部科学省告示第115号）も改正され、各学校の教育課題に対応した「協働的な学び」を学校組織全体で行い、その成果について教職員間で共有することにより、学校教育活動に寄与することや、校内研修の活性化を図ることが明記された（二の1（2）および五の1）。しかし、研修主事こそ法定されたものの、それらが教員集団の力量向上に対して、どのような関与形態をとるのかは未解明なままである。
- (9) 事後ワークショップにおける聴取調査において、基礎・形成期教員からは「今までよりも話しやすく、授業改善することを共有できる学びの多い研究会になっているのでうれしい」という意見が、深化・熟練期教員からは「話し合いから出てきたことがポイントごとにまとめて書いて確認することで、（研究会を通して）明らかになって、共通理解しやすい」という意見がそれぞれ示された。
- (10) 2017（平成29）年4月1日に施行された教育公務員特例法等の一部を改正する法律に基づいて、各都道府県教育委員会においては教員育成指標の策定が義務づけられた。それらの指標について、体系的に資質・能力の向上段階を整理しているものとして、静岡県教育委員会の事例があげられる。すなわち、「静岡県教員育成指標」においては教員の力量向上段階を「採用時」「基礎・向上期」「充実・発展期」「深化・熟練期」に区分しており、実践・省察・改善の円環によって必要な資質・能力を身につけることが期待されている（[https://www.pref.shizuoka.jp/\\_res/projects/default\\_project/\\_page\\_/001/003/783/kyouinikuseisihyou220401.pdf](https://www.pref.shizuoka.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/003/783/kyouinikuseisihyou220401.pdf)：2025年1月13日最終確認）。
- (11) 参考までに、事前質問紙調査と事後質問紙調査における回答傾向（4件法）の差異を明らかにするために、その平均値について対応のあるデータのt検定により比較した。その結果、問1「自分の道徳の授業は、現在うまくいっていると思う。」（ $t(6)=3.87, p.<0.1$ ）、問2「道徳の授業において、児童を惹きつけるノウハウもっている。」（ $t(6)=2.83, p.<0.5$ ）、問3「児童は、自分の道徳の授業を楽しそうに受けている。」（ $t(6)=2.83, p.<0.5$ ）の各項目で有意な向上がみられた。

