

生徒が抱える教育課題の解決に向けた組織的な取組を生み出す
校内研修システムの開発

Developmental Study of Teachers' Educational Research System to Generate
an Organized Approach to Solving the Educational Problems of Students

西田 寛子, 久我 直人

NISHIDA Hiroko and KUGA Naoto

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 36 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.36, Feb, 2022

生徒が抱える教育課題の解決に向けた組織的な取組を生み出す 校内研修システムの開発

Developmental Study of Teachers' Educational Research System to Generate an Organized Approach to Solving the Educational Problems of Students

西田 寛子*, 久我 直人**

*〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

**〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学大学院学校教育研究科

NISHIDA Hiroko* and KUGA Naoto**

*The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education
942-1 Shimokume, Kato City, Hyogo, 673-1494, Japan

**Graduate School of Education, Naruto University of Education
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：本研究の目的は、生徒が抱える教育課題解決に向けた組織的な取組を生み出す校内研修システムの開発である。その目的達成のための組織体制として、全教職員による協働で教育意思形成を具現化するコア・システム、教員の自律性を担保しながら協働性を高めるサブ・システムと、その2つを有機的に接合するファシリテートチームの3層構造とした。生徒の実態把握にあたっては、生徒の意識と行動の構造をエビデンスベースで可視化し、共有した。そして、その構造に適合した取組を全教職員による組織的省察で策定し、組織的に展開した。その際、サブ・システムを効果的に駆動させ、教科横断で教員の指導の改善を図るツールとして、アクティブ・ラーニング構想シートが作成され活用された。結果、開発した校内研修システムを通して学校の組織的な取組が促進され、生徒が抱える根源的な課題であった「自分への信頼」の高まりや、「主体的な学び」の促進等が確認された。

キーワード：校内研修システム、組織的な取組、教育課題の解決、アクティブ・ラーニング構想シート

Abstract : The purpose of this study is to develop a teachers' educational research system that generates an organized approach to solving educational problems for students. As a system to achieve the objectives, the organizational structure was divided into three sections; a core system that embodies the educational intent of the entire school, a subsystem that ensures teacher autonomy, and a facilitation team that organically connects the two.

To understand the actual situation of students, the structure of students' consciousness and behavior was visualized and shared based on evidence. Then, an approach adapted to the structure was formulated through organizational reflection by all faculty and staff, and developed systematically. At the same time, an active learning concept sheet was created and used as a tool to effectively drive the subsystem and improve the guidance of teachers across subjects. As a result, the organized approach of the school was promoted through the teachers' educational research system that was developed. It was subsequently confirmed that fundamental problems in matters such as students' "confidence in self", along with "independent learning", were encouraged to be improved.

Keywords : Teachers' Educational Research System, Organizational Approach, Solving Educational Issues, Active Learning Concept Sheet

I 問題の所在と研究目的

グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっており、学校教育においては、子どもたちが21世

紀を生き抜くための力を育成するため、「学び続ける教員像（中央教育審議会・答申）」の確立が求められている（文部科学省、2012）。また、小・中学校では、それぞれ2020・2021年度から新学習指導要領が全面実施となり、指導内容や方法も変革を迫られており、教職員^{注1)}

が知識や専門性を一層高めていく必要があると言える。

しかしながら、OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS, 2018) によると、日本の小・中学校の教員^{注2)}は他の先進国と比べて、仕事時間が最も長い一方、教員としての知識や専門性を高めるための職能開発に費やした時間が最も短いという結果であった。学校現場では、教育課題が山積しており、「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 (中央教育審議会・答申)」(文部科学省, 2012) は、教員がこうした諸課題に対応できる専門的知識・技能を向上させるとともに、チームとして組織的かつ効果的な対応を行う必要がある、としている。このことは、「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 (中央教育審議会・答申)」(文部科学省, 2015) でも、個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、組織として教育活動に取り組む体制をつくり上げること、また、校内研修についてもチームとして学校全体で進めることの必要性について示されている。教員に求められる教育課題の高度化・複雑化が進む中、学校現場の多忙な現状においても、学校全体で組織的・効果的に取り組むことのできる校内研修により、生徒が抱える教育課題解決に向けた教員の指導の質的改善を図る必要があると言える。

そこで、本研究の目的を、生徒が抱える教育課題解決に向けた組織的な取組を生み出す校内研修システムの開発とする。

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、教師の職能成長、教師集団の協働関係の構築、そして学校の組織改革という役割機能を有するもので、学校経営の中核的な活動として位置づくものである(北神ほか, 2010)。そして、教師の成長や学校改善につなげていくためには、システム化が必要で、その際に、学校としての集会的な知を蓄積する組織学習の一環として、また、同僚性や協働文化の創出という学校経営の核として位置づけられるべきものである(石井, 2018)。様々な個性や志向をもち、経験年数や年齢も異なる教員が、学校の教育課題を共通に認識し、その解決に向けて協働して取り組むことができる校内研修をいかにして組織するか、そのことは学校運営の活性化にも大きく左右する(北神ほか, 2010)。日本の校内研修は、国際的にも“Lesson Study”, “Jugyou Kenkyu”として広く認知されているが(浦野・南部, 2016 等)、校内研修を設計する際には、授業研究に留まらず、教員の協働や組織改革という学校経営・運営の視点からも考える必要があると言える。

この学校運営について、佐古(2019)は、学校の組織的な教育活動の改善には、個々の教職員の実践的な自律性(児童生徒の実態に即して教育活動の改善に能動的に取り組むこと)と、学校教育の組織性(学校の教育活動が一定のまとまり、つながりのあるものとして構築され

ること)の2つの条件が必要である、としている。また、この2つの条件を満たすためには、協働による組織化を活用することが有効である、と述べている。

つまり、校内研修を設計する際に、各教員の自律性を担保しながら、学校組織としての協働性を高め、指導の質的改善を図ることが必要であると言える。

II 研究の方法

1. 研修システムの設計

研修システムの設計にあたっては、教職員の協働・学校の組織化を促すために、まず、佐古ほか(2011)、佐古・住田(2014)等が示す学校の組織化展開過程である(「R:リサーチ」→「P:課題づくり」→「D:実践」→「S(C/A):評価(成果の検証)」)の枠組みに沿って行う。特に、リサーチの段階における組織的な教育意思形成過程においては、次の理論をもとに構成する。Purkey, S.C. et al (1983)は、学校組織の機能的な文化を形成する要因として、①共同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等を挙げ、従来の管理者の統制的な経営管理機能に依存しない組織統合のメカニズムの有効性を主張している(佐古, 1986)。これは、学校組織の意思形成ともいえる教育目標の立案過程における教職員の参画やその結果としての目標の共有によって、統合メカニズムを駆動させることの有効性を示唆するものである。

これらの理論を踏まえ、組織化のためのコア・システムを全ての教職員が集まって定期的実施する研修(全体研修)とし、加えて実践段階において少人数で日常的に実践するOJT(On the Job Training)グループの研修をサブ・システムとして構成した。また、その際に各教員の自律性を担保しながら教科横断で指導の質的改善を図るためのツールを活用する。

さらに、全体研修とOJTグループが機能的に運営されるよう、両者を接合する研究推進委員会をファシリテートチーム(以下「FT」とする)として組織する。

久我(2013)は学校組織の協働性を高めるためには、目標設定段階における組織的省察(組織的教育意思形成)が重要な意味をもつことを実証的に指摘している。久我は、その組織的省察において、自校の教育課題を焦点化し、その課題に適合した効果のある指導を策定・実践することによって、学校の組織化と教育改善という2つの課題を同時に具現化する教育改善モデル(「教師の主体的統合モデル」)を開発している。そして、教師の組織化を促す組織開発研究(組織論)に加え、子どもの変容(教育改善)を促す教育の質的転換(指導論)を実現する可能性を示している。

さらに、久我(2014)は、この組織的省察にあたって、

子どもの学びや生活における諸問題（行動レベル）について、その行動を引き起こしている原因（内面レベル）をエビデンスに基づいて省察し、その根源的な原因に適合した打開策を生成、対応している。そこで、本実践研究では、佐古ほか（2011）、佐古・住田（2014）、久我（2013、2014）の知見を踏まえ、組織開発研究（組織論）と教育の質的転換（指導論）を因る教育改善モデルに基づいて、校内研修を設計する。設計の主要な原理と内容は次の通りである（図1）。

1) コア・システム（全体研修）

全教職員が参加する全体研修では、次の手順で教員の組織化と指導の改善を図ることを構想した。①生徒の実態・課題を把握する。その際、共分散構造分析を行い、生徒の意識と行動の構造をエビデンスに基づいて可視化し、共有する。②問題の根源的な原因を根拠（エビデンス）に基づいて組織的に省察し、そこに適合した打開策を生成し、指導を展開する。これは、生徒の諸問題を直接的に解消しようとする行動制御型の対応（行動レベル）と、その問題の根源的な原因（内面レベル）を探索し、その原因に適合した対応とは、子どもの行動の改善性が異なるからである（久我2010、2014）。そこで、生徒の内面レベルの課題についても検討し、その課題解決に向けた取組を展開し、指導の改善性・効果を高めるものとする。③実践段階において、全教職員の協働で組織的に展開するとともに生徒の変容を共有する。④生徒の変容をエビデンスベースで可視化・共有し、実践効果の検証と改善策の策定を全教職員で行う。

これに基づき、全教職員が参加する全体研修を、R；組織的省察（教育意思形成）、P；課題解決を促す取組

の策定、D；協働的实践、C/A；組織的省察（成果と課題の共有）の過程にそれぞれ位置づけた。

2) サブ・システム（OJTグループ研修）

3～4人の少人数で構成するOJTグループでは、日常的・継続的に指導の改善ができるように構想した。全教職員が参加する全体研修は、時間的制約から年間実施回数に限られるが、そこで共有された内容をOJTグループの取組で深化・拡充させるとともに、全体研修での計画時には想定できない生起する問題にも適宜対応し、教員裁量の自律的な指導ができるように構想した。なお、OJTグループは、異なる教科や学年・分掌で構成し、指導の改善を行うものとした。また、OJTグループが日常的に、協働で授業設計・相互参観・リフレクションを行い、生徒の変容について各グループのリーダーがまとめるものとした。生徒の変容について、教室レベルでは、実際の子どもの表情・行動やノートの記述などから学習の質を具体的・多面的に捉えることが大切である（石井、2015）ため、OJTグループは、教員による生徒観察（モニタリングデータ）を質的データとして重視することとした。そして、実践の成果と課題を日常的に共有することを構想した。

3) FT（研究推進委員会）

全体研修とOJTグループが、効果的に機能するよう、両者の間をファシリテートするものとして、研究推進委員会を組織することとした。

OJTグループの自律的な取組から効果的なものを抽出し、全体研修で共有したり、全体研修で決められたことを、OJTグループが効果的に活用したりできるように支援する。これにより、互いの学び合いが促進されるよう

組織化展開過程	R；リサーチ期	P；計画期	D；実践期	C/A；評価・改善期
実施過程	組織的省察（教育意思形成）	課題解決を促す取組の策定	協働的实践	組織的省察（成果と課題の共有）
コア・システム 全体研修	○生徒の意識と行動の構造図を根拠にした組織的教育意思形成 ⇒生徒の実態（構造図）の共有 ⇒各教員の実感の出し合い ⇒データ（構造図）と教員の実感を基にした課題の焦点化 <内面・学び・生活>	○生徒が抱える教育課題に適合した取組計画 内面 ----- 学び ----- 生活	○全教職員による協働的实践と生徒のモニタリング ○組織的取組の日常化 ○焦点化課題への指導の徹底 ○OJTグループの創発的な取組の共有 ○生徒の変容の共有	○生徒の変容をデータに基づいて共有 ○成果と課題の共有 ○次期の改善策を抽出
FT 研究推進委員会	○質問紙調査作成・実施 ○生徒データの共分散構造分析 ⇒生徒の意識と行動の可視化 ⇒生徒が抱える教育課題の可視化	○全体研修で出た取組案の整理と焦点化 ⇒全教職員への提示 ○AL構想シート開発とOJTでの使用の提案	○教員の取組の可視化と共有 ○生徒の変容の可視化と共有 ○OJTグループの創発的な取組の集約と整理	○生徒アンケートの集計・分析 ⇒生徒の変容をデータで可視化・共有
サブ・システム OJTグループ 研修	○日常的な生徒観察による実態把握	○OJTグループとしての実践計画の策定 ○AL構想シートを用いた指導案検討	○授業公開・互いの授業参観 ○参観後のグループ別リフレクション ○グループ別の自律的な取組	○生徒観察による変容の確認・共有 ○次期実践課題の共有と実践計画の策定

図1 校内研修の全体設計（表中の矢印は、3つの組織の連携・協働のプロセス、ALはアクティブ・ラーニングのことである。）

に構想した。

2. 実践研究校の課題

1) 生徒が抱える教育課題

実践研究は、A 市立 B 中学校の在籍生徒 64 名と全教職員 13 名（非常勤職員を除く）を対象とした。学校概要として、学びに向かう姿勢は受け身的で、学年や教科によっては、授業中の私語が多いことや一部生徒の離席が問題となっていた。

2) 校内研修の課題とその改善策

上記の課題解決に向けた校内研修の実施時期は、2018 年 5 月～2019 年 3 月までの期間である。校内研修のテーマは、「自律した学習者の育成 ～主体的・対話的で深い学びにつなげる授業の実践～」であった。

校内研修の課題は、授業改善についての実践が行われているものの、課題や取組が焦点化されておらず、組織開発の視点は含まれていない。また、学校としての各種質問紙調査はあるが、校内研修とは結びついていない（前年度までの「B 中学校・校内研修のまとめ」の分析より）。

そこで、学校組織開発の視点を入れて研修を設計すること、また、学校の諸課題についてはエビデンスに基づき焦点化して取組を展開することとする。

3. 校内研修の概要

本研究は、先述の学校の組織化展開過程の枠組みに沿って展開された。全体研修は、年間 10 回（主に放課後 1 時間程度）、研究推進委員会・OJT グループ研修は随時開催された。第 1 著者は、実践研究校の研修主任として、また第 2 著者は、実践研究校により招聘された研究推進アドバイザーとして本実践研究に関わった。以下、RPDC/A の枠組みに沿った校内研修の実践を記述する。

1) R ; リサーチ期：組織的省察（教育意思形成）

① FT（研究推進委員会）：客観的なデータに基づく実態・課題の確認（5～7 月）

生徒 63 名（欠席を除く）を対象に質問紙調査が実施され（6 月）、その実態・課題について分析された。

実施にあたって、まずは研究推進委員会で質問紙調査の項目の妥当性等が検討され、次に全体研修で検討・共有が図られてから行われた。これにより、全教職員がその目的・主旨を理解し、納得した上で生徒の実態把握ができた。質問紙項目の作成にあたっては、中学生の意識と行動の構造を解明するために調査をおこなった久我（2014）の質問項目を援用し、実践研究校の実態に合わせてその項目を加除修正した。質問項目の主要な要素として、「自分への信頼」、身近な他者からの「被受容感」、「他者への信頼」（保護者への信頼、教師への信頼、友達への信頼）、「学習意欲・理解」、「生活規範」の 5 つを抽出し、その構造的な関係性（因果関係）について、共

分散構造分析ソフト IBM SPSS Amos Ver.23 を用いて共分散構造分析を実施した。

結果、図 2 のように、生徒の「主体的な学び（日々の努力）」や「生活規範」を支える主要な要素と要素間相互の構造的な因果関係が一定程度、明らかになった（モデル適合度 CFI ; 0.933, RMSEA ; 0.064）。

学びや生活における基底的で主要な要素として「自分への信頼」が位置づけられていることが可視化された。これは、B 中学校生徒が抱える課題である「学びへの姿勢」や「規律の乱れ」の根源的な原因として捉えられた。この「自分への信頼」を支える要素として、家庭要因とともに「被受容感」からの有意なパスが捉えられた。家庭的な環境や生育歴の中で、「自分への信頼」が十分に認識できない生徒がいることが推察された。そのような家庭的な要因を乗り越える要素として、「周りの人から認められている」という「被受容感」があることが捉えられた。

② サブ・システム（OJTグループ）：教師の観察による生徒の実態把握（5 月～7 月）

グループごとに日常の授業を互いに観察し、授業中の生徒の表情・行動やノートへの記述などから学習の質を多面的・具体的に確認した。放課後や授業の空き時間を調整し、グループごとに授業参観後のリフレクションを行った。生徒の実態・課題として、全体的に受け身の姿勢であること、家庭学習時間が不足していること、また一部の生徒であるが、私語が多く落ち着きのなさが散見される等の授業規律の課題が析出された。

③ コア・システム（全体研修）：生徒の意識と行動の構造を根拠にした組織的省察（8 月）

組織的省察（教育意思形成）の場として、全体研修を設定した。B 中学校の生徒の実態と課題について共分散構造分析の結果を共有すると共に各グループのメンバーによる協議がなされた。協議は、3 つのグループに分かれ、ブレインストーミング型の情報交流と整理が行われ

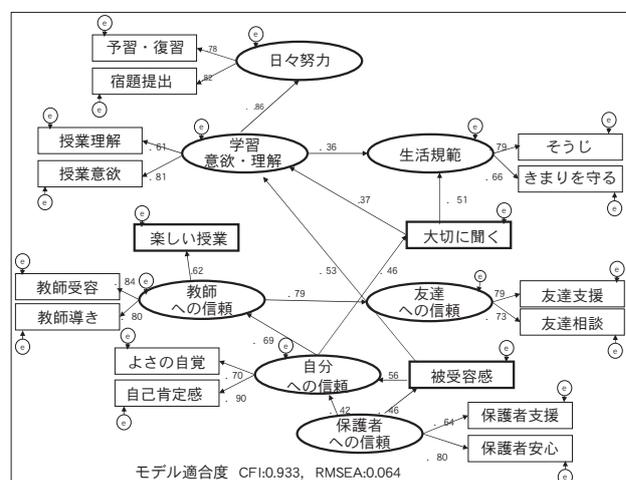


図 2 生徒の意識と行動の構造（パス解析図）

た。グループ協議にあたっては、まず、生徒が抱える教育課題について、付箋紙に記入し模造紙に貼るとともに、同様の内容については、カテゴリー化して今後取り組むべきことの詳細が整理された。その後全体で共有が図られた。生徒の実態・課題について、提示された客観的なデータと、それまでの教員の観察による把握とが結びつけられ、参加者にとってより実感をともなったものとなったことが、協議中の発言や事後アンケートの自由記述から読み取れた。

2) P；計画期；課題解決を促す取組の策定

① FT（研究推進委員会）：生徒が抱える教育課題の焦点化（8月）

全体研修で提案された多様な意見をもとに、2学期以降に具体的に実践していく内容・方法が研究推進委員により整理され、絞り込まれた。結果、「自分への信頼」づくり、「規範意識」の高揚、「主体的な学び」の促進の3つに焦点化して整理され、学校全体の重点的な取組案が策定され、全体研修で共有された（表1）。

② コア・システム（全体研修）：生徒が抱える教育課題に適合した取組計画の生成（9月初旬）

「自分への信頼」を高める取組としては、「ほめ言葉のシャワー」を教職員の合い言葉とし、生徒の良さ（できていること・頑張ろうとしていること等）を認め、具体的にしっかりほめることとした。また、名前をつけて挨拶をしたり、積極的に声かけしたりすることとした。「規範意識」の高揚については、まずは、「聞くこと」の徹底を図ることとした。相手の話に耳と心を傾けて聞くことは、「人を大切にする」との基本であると生徒に説明し、互いの信頼関係を高めるための取組としても位置づけることとした。このことは、理解力向上、そして学力向上にもつながることが全教職員により、改めて確認された。シンプルかつ基本的なことを、とにかく全教職員で組織的に徹底して取り組むこととなった。

③ サブ・システム（OJTグループ）：自律的な取組の計画（8月末～9月初旬）

全体研修での協議内容を踏まえ、「主体的な学び」を生成するための指導の改善について、各グループで検討された。授業改善については、公開授業に向けた指導案検討も行われた。その際、サブ・システムを効果的に駆動させるツールとして自己調整学習の概念を踏まえたアクティブ・ラーニング^{注3)} 構想シ-

表1 取組の案（抜粋）

「自分への信頼」づくり
<ul style="list-style-type: none"> ・ 互いの良さをほめたり認めあったりする活動の工夫（ほめほめメッセージ、ありがとうメッセージ、ほめ言葉のシャワー；教師から生徒へ・生徒同士） ・ 各自の頑張りを振り返ることのできるノート作成の指導 ・ 行事後のグループエンカウンターによる認め合い活動 ・ 生徒の様子をよく見ること、挨拶や声かけは生徒の名前を添えて行うこと
「規範意識」の高揚（「聞く」指導の徹底）
<ul style="list-style-type: none"> ・ 相手を大切にして「聞く」ことの徹底：「規範指導」の面と互いの「信頼感」を高めるための取組として共通理解 ・ 相手を見て聞く、うなずきながら聞く、メモをとりながら聞く、相手の考えと自分の考えを比較しながら聞く等、場面や状況に応じた聞き方や発達段階に応じた聞き方の指導
「主体的な学び」の促進
<ul style="list-style-type: none"> ・ 考え議論する場の設定 ・ 明確な指示、解答が一つとは限らない発問の工夫 ・ 授業の最後に「振り返り」の場の設定と、その「振り返り」に対する教師による丁寧なコメントの記入 ・ 学年・学期ごとの目標設定（学びのアクションプラン） ・ 思考ツールを用いたグループワークの設定

トが提案され検討された（図3）。このシートで授業構想、互いの授業観察、授業後のリフレクションを行うことにより、教員の自律的な取組を担保しながら、学校全体で教科横断的な視点からの指導の改善・協働の実践につなげ、打開策の効果を高めることが構想された。

このシートの作成にあたっては、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（中央教育審議会・答申）」（文部科学省、2016）に示された「主体的・対話的で深い学び」の内容を参考に作成された。また、授業構想・観察の観点については、自己調整学習の理論に基づいて開発された学習指導プログラム（西田・久我、2018）における、生徒の『自分への信頼』を高める教科指導の在り方や、『主体的な学び』を促進する授業実践の具体的

図3 アクティブ・ラーニング構想シート

な方法に基づいて作成された。例えば、「主体的に考え、議論したり発表したりする場の設定」、「考えをまとめて書いたり、活動を振り返って自己評価をしたりする時間の確保」「活動後の適切なフィードバック」等、アクティブ・ラーニングの具体的な工夫について協議された。

3) 実践期：協働的实践

① FT（研究推進委員会）：協働的实践の促進（9月～12月）

学校全体で焦点化して取り組む「ほめ言葉のシャワー（生徒の行動に対する価値づけ）」等についてのキャッチフレーズが教頭により作成され、職員室の壁に掲げられて組織として共有された。

また、全体研修の開催にあたっては、事前にその目的・内容について研究推進委員会で検討することにより、教職員の意思疎通がスムーズに展開するように準備された。

OJT グループの自律的な取組や教員のモニタリングによる生徒の変容の事実については、グループリーダーがまとめ、それを研修主任が集約・整理して全体にフィードバックすることが繰り返された。これにより、教員の取組と生徒の変容の事実の可視化と共有が図られた。

② コア・システム（全体研修）：全教職員による協働的实践（9～12月）

2学期始業式には、生徒指導主事より、全校生徒に対して、「人を大切に聞くこと」の意義と「聞き方の具体」について、講話がなされた。そして、日常的に「聞く」ことの徹底を図るため、教員や友人が話し始める際に、少しでも私語があれば、黙って静かになるまで待つこととし、全教職員による凡事徹底が図られた。さらに、仲間が発表や報告をする際は、話す相手に体を向け、必要な場面ではうなずきながら聞くことやメモを取りながら聞くこと等、聞き方についても段階的に指導が展開された。

式典や生徒集会等において、生徒が真剣に聴いている様子を捉えて、校長や教員から生徒の行動への価値づけが繰り返された。授業中の聞く姿勢・態度についても、全教職員が徹底して指導を行い、できたところで称揚する取組が展開された。

「自分への信頼」を高める取組として、生徒同士が互いの良いところを付箋紙に書き、「ほめ言葉のシャワー」を掲示する学年の実践が展開された。教室の後ろに掲示された各自のほめ言葉の付箋を朝登校したら一番に確認する生徒の姿が何度も見られた。また、係の仕事を「一人一役」のスタイルに変更して、各自の仕事に責任をもって取り組めるような工夫がされた。役割への自覚が高まり継続できるようになったことで、友人や教員から称揚される場面が増えた。クラスの仲間の役に立っているという有用感や、一つの仕事をやり遂げることの達成感を

覚えるしくみとなった。

教科の授業では、教員からの称揚だけではなく、生徒同士の賞賛が自然にできるような場面設定が必要という理由から、ペアやグループワークを授業の中に多く設定する取組も展開された。

③ サブ・システム（OJTグループ）：アクティブ・ラーニング構想シートを用いた授業改善（9月～12月）

グループのメンバーで自律的に公開授業日が設定され、事前に互いの指導案を検討して授業が公開された。グループのメンバーは互いの授業を参観し、参観後はグループ別のリフレクションが行われた。その際、アクティブ・ラーニング構想シートを活用して互いの授業を参観すると共に、授業後の振り返りが行われた。生徒の主体的な学びが生成されていたかについて、生徒の学びに向かう姿勢から議論された。また、授業者への批判ではなく、全教職員でより良い研究協議・授業づくりができるよう、シートには、「各自の授業で、取り入れてみたいこと」が記入された。

生徒の主体性を生み出す授業改善を蓄積する中で、メンバーから創発的なアイデアが出されるようになった。例えば、理科・社会・技術科では、授業の流れや活動時の注意事項に思考ツールを活用して生徒のメタ認知を促し、自律的な学びが促進された。また、実験・観察の計画時や資料分析・データのまとめ時にもそのツールが用いられ、生徒の構造的な理解が促されたり、話し合い活動にも活用されたりして、対話的な学びが促進された。数学科は、機能的に整理できている授業ノートをクラス全体に紹介することにより、モデルノートを紹介された生徒の「自分への信頼」を高め、また、全生徒の書くことへの意欲の向上に繋がられた。英語科が行った授業では、外国から複数のALTを招聘し、スピーチや意見交換の場を設定した。ALTがタイムリーにそしてたいへん上手に生徒を称揚する様子に、授業を参観した教員から、ほめることの大切さを改めて学んだという声が聞かれた。また、生徒の学ぶ意欲を高めるために、授業中の生徒の頑張りを称揚するチャンスを見逃さないように意識した結果、自身の観察力が高まったと感想を述べる教員もあった。

この他、自律的な学びを生み出すために以下の様なツールも創発的、協働的に開発された。

i. MUGEN ∞ノート

授業と家庭学習を結びつける「MUGEN ∞ノート」は、全生徒が毎日1ページずつ使用するものである、生徒の可能性は「無限大」という教職員の思いから名付けられた。以前は、生徒の学力低迷や家庭学習時間の不足について、生徒や家庭・地域にその要因を転換していた職員室の雰囲気、生徒の成長を願うものに好転されたことを示す出来事であった。以前使用されていたノートは生

徒の活用が促進されず機能的でなかったため、その内容について教職員の度重なる検討により改善された。

ii. 家庭学習のススメ

各教科の教員が予習・復習や授業の受け方等を解説した学習の手引き書が作成され、全生徒に配布された。

iii. 学びの4か条

授業中の「主体的・対話的で深い学び」を促すための「学びの4か条」も作成され、全教室と職員室に掲示された(図4)。

- | |
|---|
| ①聴く・・・自分の考えと比較しながら真剣に聴く。
②話し合う・・・自分の考えをもって話し合う。
③発表する・・・自分の考えをまとめ、わかりやすく伝える。
④まとめる・・・話し合ったことや考えたことをまとめる。 |
|---|

図4 学びの4か条

4) C/A; 評価・改善期: 成果と課題の共有

① FT(研究推進委員会): 生徒・教職員の変容の確認と次年度の教育構想(12月~3月)

学校の取組の結果として、生徒、教職員がどのように変容したのかを確認するため、12月に、6月と同じ質問項目による調査が計画・実施された。

生徒の変容データが研究推進委員会から全教職員にフィードバックされた。エビデンスベースで確認された生徒の変容は教職員の勇気づけとなった。そのデータを基にした次年度の教育構想策定のための全体研修(組織的省察)が企画された。さらに、その全体研修を受けて、次年度の教育構想が行われた。

② サブ・システム(OJTグループ): モニタリングによる生徒の変容の確認と次期教育構想(1~3月)

生徒の変容を生み出した教職員の取組について、グループ別に協議された。まず、各自の具体的な実践・工夫の内容と、教員の観察による取組の手応えについて意見交換がされた。そして、質問紙調査結果から、グループとして効果があったと思われる取組が抽出された。その際、互いの取組から学んだこと、また、学んだことから各自の実践の改善につながったことについても協議された。その結果について、グループリーダーがまとめ、校内研修主任が整理して紙媒体で全体にフィードバックされた。

③ コア・システム(全体研修): 組織的省察(2月)

まず、生徒・教職員について、データによる取組前後の変容を踏まえ、実践の効果の検証が全教職員で行われた。

次に、研究推進アドバイザーから、生徒の変容を示すデータにより、組織的な取組の成果が示され、教職員の更なる取組への動機づけが行われた。また、生徒の更な

る変容を生み出す「効果のある指導」の組織的展開について講話を行うことで、次年度の教育構想の方向づけが行われた。

III 結果と考察

1 結果

1) 生徒対象質問紙調査の結果; 学校で焦点化した取組に係る生徒の変容

対象は、生徒63名(欠席を除く)で回収率は100パーセントであった。質問紙は、4件法の選択肢を設定した。選択肢は、「1;よく当てはまる」、「2;やや当てはまる」、「3;あまり当てはまらない」、「4;全く当てはまらない」とした。なお、後述の肯定層とは、回答の内で、選択肢1+2の回答の比率である。

まず、生徒の変容として、学校が焦点化して取組を展開した「自分への信頼」づくり、「規範指導(人を大切にしておくこと)」、「主体的な学び」の促進と、その取組の結果としての「学校満足度」の4つの項目群・22項目で、変容を分析した。

結果、22項目中20項目で肯定層が増加するとともに、 t 検定を行った結果、有意差が確認されたのは5項目であった。

まず、B中学校生徒の根源的な教育課題として捉えられた「自分への信頼」に関する項目群では、「私は、頑張っ てよかったと感じることがよくある。」という項目において、肯定層が85.7%から96.8%に増加し、実践前後で有意な高まりが確認された($t(62)=3.582, p<.001$) (図5)。また、学校全体で組織的に取り組んだ「人の話を大切にしておくこと」について、「私は、人の話を大切にしておくている。」という項目で、肯定層が87.3%から93.7%に増加し、実践前後で有意な高まりが確認された($t(62)=2.951, p<.01$) (図6)。これにより、管理職や養護教諭も含め、学校全体で徹底して取り組んだことについて、生徒の根源的な課題の一定部分が改善しつつあることが示唆された。

次に、「主体的な学び」に関する項目について、「私は、授業に意欲的に取り組んでいる。」という項目で、肯定層が79.4%から92.1%に増加し、実践前後で有意な高まりが確認された($t(62)=2.261, p<.05$) (図7)。また、「私は、意見を述べる時、相手にわかりやすく伝えようとしている。」という項目において、肯定層が90.5%から93.7%に増加し、実践前後で有意な高まりが確認された($t(62)=2.140, p<.05$) (図8)。これにより、授業の中に「主体的に考え議論する場」を設定する等、教員の授業改善が一定程度進んでいることが示唆された。

さらに、ポジティブな学校風土が醸成された可能性も示された。それは、生徒の「学校満足度」に関して、「私

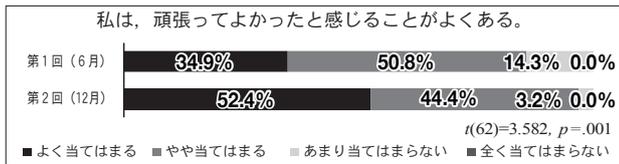


図5 内面の変容（自己効力感）

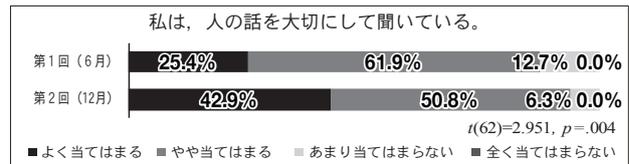


図6 生活行動面の変容（聞く態度）

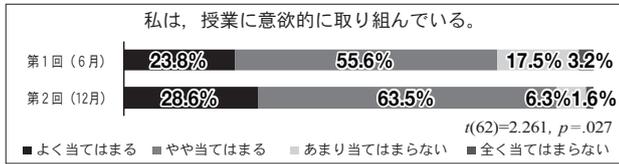


図7 学習行動の変容（授業意欲）

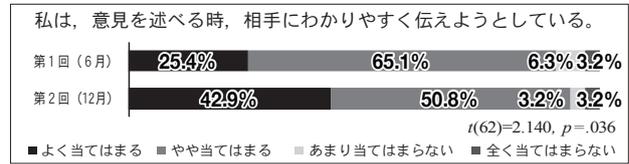


図8 学習行動の変容（伝える姿勢）

は、B中学校の生徒であることに誇りをもっている。」という項目で、肯定層が63.5%から77.8%に増加し、実践前後で有意な高まりが確認された ($t(62)=2.801, p<.01$)。これは、「自分への信頼」や「規範意識（人の話を大切に聞くこと）」という生徒の課題が一定程度改善されたことにより、学習意欲の向上が図られ、学校満足度が増加したものと推察される。

2) 教職員対象・研修アンケート結果による分析

校内研修に対する教職員の評価を検証するため、リサーチ期における組織的省察（教育意思形成：全体研修：8月）と評価・改善期における組織的省察（全体研修：2月）のアンケート結果を分析した。教職員アンケートは、2回の全体研修の直後に自由記述で実施された。記

述にあたっては、書くべき項目等は指示・指定せず、研修の感想を自由に記述することとした。

感想の分析は、B中学校の校内研修の課題であった、①組織的な取組について、②エビデンスに基づく分析について、③課題の焦点化についての3点で行い、表に整理した（表2）。

まず、①については、実践前の「学校としてどのように取り組んでいくのかをしっかりと全教員で考え」や「縦割り活動」等、学校全体の取組に関する具体案の記載により、取組前に協働的実践の萌芽が示された。実践後には、課題解決に向けての取組を全教職員で協力してできたこと、そして、本研修成果を次年度につなげていきたいことと、そのための具体案も記載されていた。次に、

表2 教職員アンケート結果のまとめ

実践前：組織的省察（教育意思形成）時（8月）	
① 組織的な取組について	・まずは、子どもたちの自分に対する信頼、先生に対する信頼、そして友だちへの信頼をもたせるために、学校としてどのように取り組んでいくのかをしっかりと全教員で考え、素晴らしい（生徒・保護者がB中学校でよかった）と思える学校にしていきたいです。しっかりと縦割り活動を取り入れて生徒間のコミュニケーション能力の向上に努めていきたいと思っています。
② エビデンスによる分析について	・B中学校の様々な現状や課題を構造化することでわかりやすく捉えることができました。 ・生徒個々の様子やそれぞれの関わりが分析によりはっきり分かる驚きがあった。
③ 課題の焦点化について	・諸課題に対するアプローチが重点化・焦点化してあり、実践のためのイメージを具体的にもつことができました。 ・学校全体・教職員全員により、「一点突破」で焦点化して取り組むべきことと、係・分掌・教科指導でそれぞれ取り組むべきことを整理し、短期・中期・長期スパンの計画を立てて実践していきたいと思っています。 ・誰かがやってくれるのではなく、組織で動いていく必要を感じます。 ・まだ夢をもっていない生徒がいます。そのような生徒に、まず、自分自身を知ってもらうため、自己理解を促すために、プラスの声かけや日々の行動のよいところ等の気づきができるよう、声かけ等、積極的に行っていきたいと思いました（ほめ言葉のシャワー）。
実践後：組織的省察時（2月）	
① 組織的な取組について	・今年度1年間の研究はたいへんすばらしかった。B中の課題も見えて、その課題を克服するための取組も教職員全員で協力できたことも良かったです。今年度1年間の取組から来年度、どのようにつないでいくかを考えていけたらと思います。 ・生徒の変容を促した「効果のある取組」については、全員で共有することができ、次年度の具体的な教育構想につなげることができた。 ・しっかりとボイスシャワーをかけられるよう、小さな変化などにも気をつけるようしっかりと生徒と関わっていけたらと思った。
② エビデンスによる分析について	・データに基づく研修は、実態が納得できるものである。今後すべきことがはっきりわかったように思います。 ・成果がデータとして見える形で出ていたので、やりがいが感じられました。 ・本校生徒の実態・課題をデータで明確にしたことで、その課題解決に向けた組織的な取組ができたと思う。特に焦点化した取組については、短期間で大きな成果をあげたことがデータから読み取れた。 ・生徒たちの変化（6月と12月）が感じられた。目先のことに取り組むよりも、根源的なことに働きかけると、全体的に変化が見られることがわかった。
③ 課題の焦点化について	・学校全体での共通した取組やOJTグループでの共通課題を設定したことにより、日常的に意識をして取り組むことができました。生徒のための活動になったと思いました。

②については、実践前に、学校や生徒の課題がわかりやすく捉えられたこと、実践後には、成果が可視化されたことにより、納得感ややりがいもてたことが示された。③については、実践前に実践のためのイメージを具体的にもつことができたこと、そして、学校全体、教職員全員により、組織で動いていく必要感をもって取組を始動したことが示された。また、実践にあたって、学校の共通課題を日常的に意識して取り組むことができたことが示された。これらのことから、本研修が教職員に肯定的に受け止められ、成果につながったことが示唆された。

以上のことから、コア・システム、サブ・システム、FTの仕組みが組織の中に組み込まれ、一定の機能を果たし、生徒の変容と組織化が促されたことが捉えられた。

2 考察

本研究は、生徒が抱える教育課題解決に向けた組織的な取組を生み出す校内研修システムの開発を目的とした。結果、生徒の学びに向かう姿勢や授業規律に課題のあった実践研究校において、開発した校内研修システムが、課題解決に向けた教職員の協働を促し、生徒の変容を一定程度生み出す可能性が示された。そこで、本研修システムについて、組織開発の視点と、教育の質的転換（教科指導の改善）の視点から考察する。

1) 組織開発の視点から

授業改善や校内研修のためには、学校全体で組織として取り組む学校組織マネジメントの視点が必要であるが、校内研修に組織としての変革までを目的に含めることはこれまであまりなかった（山田，2014）。本研修システムは、生徒の実態把握から組織的省察を通して課題を抽出し、その課題解決のための取組を協働的に実施する学校組織マネジメントの展開過程を構想した。そして、組織変革までを視野に入れた校内研修システムを構築し、実践した結果、本システムが組織過程に適合し、想定した機能が一定程度駆動することが検証された。

なお、ここで述べる組織変革とは、一つは、目的を達成するための3層構造の組織体制と組織化展開過程（R, P, D, C/A）に沿ってその取組を展開するというハード面（枠組み）の整備である。もう一つは、組織構成員である教職員の協働意識を高めるというソフト面（内面）の充実である。具体的には、生徒の実態・課題の把握について、生徒対象質問紙調査の結果と教職員の日常的なモニタリングによる評価とを合わせて分析し、学校としての取組を焦点化したことである。これにより、以前は生徒の課題の要因を家庭や地域に転換していた教職員の意識が生徒の成長を願うものへと好転し、課題解決に向けたB中学校独自のノート開発や生徒の学びの促進を目的とする掲示物の作成等の行動に繋がった。このような取組について、教職員対象アンケートにおいても、実

践前には課題が明確に捉えられ、実践後には成果が可視化されたことで納得感ややりがいもてたこと等、肯定的に受け止められており、成果につながったことが示唆された。

2) 教育の質的転換（教科指導の改善）の視点から

サブ・システムを効果的に駆動させ、教科指導の改善を図りながら教員の協働を促すことのできるツールとして、アクティブ・ラーニング構想シートが活用された。そして、このシートを基軸に、教員が授業の構想・相互参観、授業後のリフレクションを協働で行うしくみとなった。これにより、教科指導の改善が図られ、生徒の学習意欲や授業中の学びに向かう姿勢が高揚されたことが、生徒対象質問紙調査結果から示唆された。

学校組織においては、統制（トップダウン）による組織化が機能しにくい実態について実証的に明らかにされており（佐古，1990）、その要因として、久我（2013）は、個々の教員の個別の指導論の存在を指摘している。サブ・システムでは、組織化の阻害要因となる個人レベルの指導論も尊重し、教員の教科指導における自律性、自由裁量を担保しながらも、教科を越えて互いの指導の改善を図るための議論が創出されるようにした。このサブ・システムにおける多様な実践や議論の中から、生徒の課題解決の鍵となる取組をFTが抽出し、コア・システムに接合したことで、教科指導の改善と学校の組織化を同時に図る可能性も示された。

以上のように、組織開発と教育の質的転換（教科指導の改善）の両面から校内研修を設計することにより、働き方改革が求められる中、限られた時間の中でも生徒の教育課題解決に向けた教職員の組織的な取組が生み出されること、そしてその取組によって生徒の変容に繋がることの可能性が示唆された。

一方、本校内研修システムは、小規模の中学校での実践であり、汎用性、再現性には課題を残している。今後、さらに校種、学校規模を越えて汎用可能性の高い校内研修システムを開発することが課題である。

【注】

注1) 教員だけではなく、職員を含む学校で働く人の総称である。

注2) 学校で生徒を教える立場にある人のことで、本稿では教科指導・授業を担当する職員を指しており、注1)の教職員と使い分けている。

注3) 現行の学習指導要領で用いられる「主体的・対話的で深い学び」について、実践研究校では「アクティブ・ラーニング」と読み替えて使用することもあり、本稿では実態に即して両方の用語を使用している。

【引用文献】

- 石井英真 (2015), 教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直す—教育の標準化・市場化の中で—, 教育学研究, 82(2), pp.30 - 42.
- 石井英真 (2018), 授業改善8つのアクション, 東洋館出版社, p.48.
- 北神正行・木原俊行・佐野亮子著, 小島弘道(監修)(2010), 学校改善と校内研修の設計, 学文社, pp.100 - 105.
- 久我直人 (2010), 組織的教育意思形成による教育改善プログラムの開発的研究(1) —組織的省察に基づく「教師の主体的統合モデル」の構築—, 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 24, pp.19 - 26.
- 久我直人 (2013), 教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの理論と実践—「教師の主体的統合モデル」における組織的教育意思形成過程の展開とその効果—, 教育実践学論集, 14, pp.1 - 15.
- 久我直人 (2014), 中学生の意識と行動の構造に適合した教育改善プログラムの開発的研究—教育再生のシナリオの理論と実践—, 教育実践学論集, 15, pp.39 - 51.
- 文部科学省 (2012), 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』, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf, 2018. 5. 14 参照.
- 文部科学省 (2015), 中央教育審議会答申『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』, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf, 2018. 5. 18 参照.
- 文部科学省 (2016), 中央教育審議会答申『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0, 2018. 5. 31 参照.
- 西田寛子・久我直人 (2018), 自己調整学習の理論に基づいた「生徒の自律的な学び」を生み出す英語科学習指導プログラムの開発とその効果, 日本教育工学会論文誌, 42(2), pp.167 - 182.
- OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書—学び続ける教員と校長—の要約, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2019/06/19/1418199_2.pdf, 2018. 8. 31 参照.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983), "Effective Schools: A Review", *The Elementary School Journal*, 83(4), pp.441-442.
- 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, 12, pp.135 - 154.
- 佐古秀一 (1990), 学校の組織構成次元の抽出とその複合性に関する実証的研究, 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), 5, pp.321 - 337.
- 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史 (2011), 学校づくりの組織論, 学文社, pp.118 - 184.
- 佐古秀一・住田隆之 (2014), 学校組織開発理論にもとづく教育活動の組織的改善に関する実践研究, 鳴門教育大学学校教育研究紀要 28, pp.145 - 154.
- 佐古秀一 (2019), 管理職のための学校経営 R-PDCA, 明治図書, pp.62 - 64.
- 浦野弘・南部昌敏 (2016), 授業実践力を自律的に育む校内研修の活性化に関する研究 —校内授業研修を成功に導いた研究リーダーの事例を通して—, 日本科学教育学会研究会研究報告, 31(3), pp.55 - 60.
- 山田寛邦 (2014), 学校のポジティブな組織開発が教職員に与える影響の過程の探求, 日本教育工学会論文誌, 37(4), pp.435 - 447.

【謝辞】

本研究を進めるに当たって、ご理解・ご協力をいただきました実践研究校の全教職員の皆様に深謝いたします。