

## 公立小学校における研修システム開発に関する事例報告 — 若手教員の育成を中心に —

山口 勝己<sup>1)</sup>

A case report on the development of a training system in a public elementary school

Katsumi Yamaguchi<sup>1)</sup>

### 1. 学校における教員研修の実態

近年、公立小学校においては新規に採用される教員が増えてきている。教職員の定数は変わらないことから、学校ごとの教員比率は、ベテラン、中堅教員が減少し、経験の少ない、いわゆる若手教員が増加しているということになる。また、教員採用試験については、年々受験倍率が下がっていることが問題視されている。東京都においては、ここ数年、2倍を切っており、採用される教員の質が低下するのではないかと危惧する声がある(表1参照)。さらに、教員の離職についても憂慮すべき問題がある。東京都においては、この2、3年は採用1年未満で4%を超える離職率となっている。離職の理由としては、児童への対応に苦慮したり、保護者との関係がうまくいかなかったり、職場環境に馴染めなかったりしたことなどで心身に不調をきたすことが多いようである。し

かし、児童たちからしてみれば、年度の途中で担任がいなくなってしまう、場合によっては代わりの人材も見つからず、担任不在の不安定な状態で学校生活を送らざるを得ないことになっている。

このような若手教員の増加による学校内における年齢構成のアンバランスや資質向上、早期離職防止への対策に重要な要素となるのが早期における研修体制の充実であろう。各学校においては、研修の実施により所属する若手教員、特に新規採用教員の迅速な育成を図っていくことが求められている。

現職教員の研修については、法律で実施が定められている初任者研修や中堅教諭等資質向上研修をはじめとする国レベルの研修や都道府県教育委員会が実施する研修が用意されている(図1参照)。また、各区市町村やエリアごとに研究会が設置されていたり、自主的な研究会も数多く存在したりもしている。しかしながら、現職教員がそ

表1 東京都における教員採用者数と倍率

採用年度	令和2年度	令和3年度	令和4年度	令和5年度	令和6年度	令和7年度
受験者数	3,328	3,053	2,725	2,555	2,280	2,441
名簿登載者数	1,614	1,546	1,164	1,767	2,009	2,118
受験倍率	2.1倍	2.0倍	2.3倍	1.4倍	1.1倍	1.2倍

注：東京都教育委員会のホームページを基に筆者が作成

1) 東京都大田区立中萩中小学校

1) Naka-Haginaka Elementary School, Ota, Tokyo

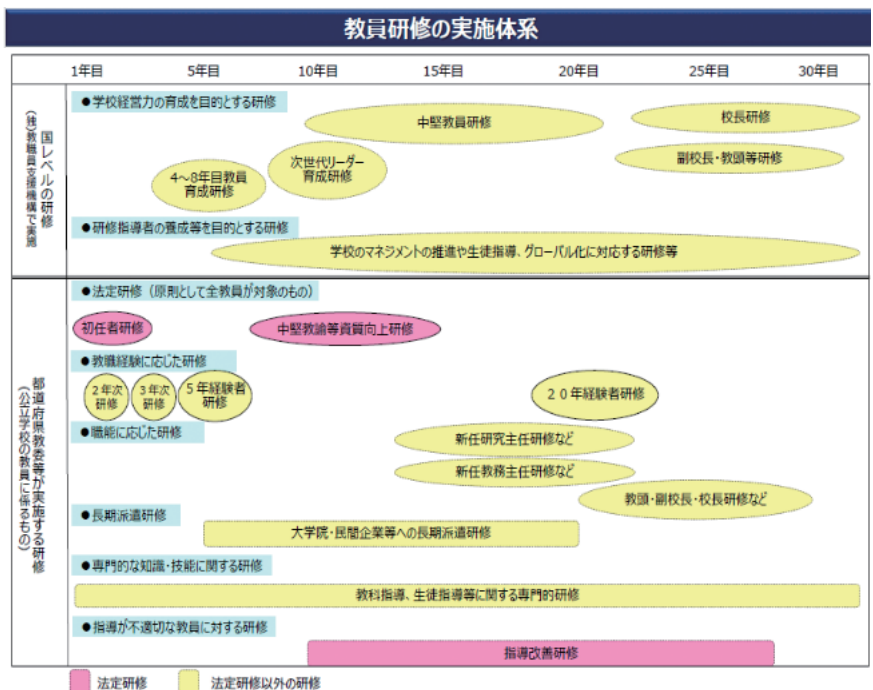


図1 教職研修の実施体系

注：文部科学省ホームページより

の能力を向上させていくためには、これらの研修に加え、各学校において、その実態を考慮し、工夫しながら、効果的・効率的な研修を講じていくことが必要である。

実際に、これまでも全国の学校において、様々な教員育成のための取組みが為されてきている。橋本と瀬戸(2024)は、若手教員に必要な5つの力—振り返る力(省察力)・助言やアドバイスを受け入れる力・まわりに助けを求める力・自らを高めようとする力・信念を持つ力—を想定し、実際に若手教員の思いを分析することで、力量形成におけるサポートのあり方を明らかにしている。重要なことは、学び合う文化であり、その文化を形成していくためには、職場の人間関係づくりや授業研究を柱とした校内研修の活性化は欠かせないと述べている。菅原と佐藤(2023)は、キャリア指標及びキャリアアップシートによる自己分析や思考ツールを用いた協働型の校内研修を実践するとともに自己目標・具体策・達成度を確認しながら日々の実践に生かせるような新たなシートを開発した。学校という組織においては、全体の仕組みや方向性(ビジョン)を意識しながら、チームで学ぶことにより、個々の成長も促されるのではないだろうかと述べている。須佐ら(2023)は、中核

教員を若手教員のモデルとして育成し、10年の歳月をかけて学校全体としての授業実践力向上に取り組んだ事例を分析している。教員集団は、年齢の上下にかかわらず、互いの授業実践から学びあうことを続けており、若手の授業実践力の向上だけでなく、ベテラン層、中堅層の教員の授業にも変化がみられるようになってきていると述べている。さらに、高木(2024)は、異学年メンター制度によるリフレクションの手法を通して、若手教員が意識していた課題や振り返り、授業評価や変化を分析し、若手教員の実践的指導力に与える効果を検証した。メンターとしての主任教諭が、メンティーである若手教員に省察を促すことにより、「児童理解」や「指導技術」等の実践的指導力や「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善に影響を与えるのみならず、自律的に学ぶ姿勢をも育むと述べている。また、異学年メンター制度によるリフレクションは、教員同士の協働だけでなく若手教員一人一人の実情やニーズに合ったon the Job Training(OJT)の在り方を示唆していたとも述べている。

いずれの事例も、育成・研修の対象を若手教員としているものの、実践場面においては指導役となる先輩教員との協働的な取組みとなっており、

それは若手教員だけでなく、関わった教員の能力開発にも成果として表れてきている。言い換えれば、若手教員の育成のためには、その部分だけを取り上げるのではなく、学校における研究・研修全般を見据え、実践していくべきものであるといえる。小坂(2022)は、「教員の資質能力向上は、一人ひとりの教員のレベルアップが常に求められてきたが、これからは学校組織を高めることにより、そこで働く教員の資質能力を高めていくマネジメントが必要である。」と述べている。本論では、筆者がかつて在籍した東京都内の公立小学校で取り組んだ学校組織を活用した校内研修システム開発の実践を基に、校内研究・研修の在り方について考察していく。

## Ⅱ. 本事例の実践

### 1 当該校の特徴

当該校は、東京都区部の住宅地に位置する。各学年3学級全18学級で、正規教員は担任に加え、音楽専科、図工専科、加配の算数科少人数指導担当教員に養護教諭を加えた22名である。経験年数3年未満の、いわゆる若手教員は4名在籍して

いる。研究の盛んな学校で、本研修システムの開発に取り組む2年前には、算数科を中心に学校独自の授業モデルを開発し、区の研究指定を受けて研究発表を行っている。しかしながら、教員の中には、研究に対する考え方や日常の児童への指導について課題を感じている者もいた。そんな中、研究を個々の教員の能力開発に結び付けていくための新たな研修システムの開発が始まった。

### 2 本教員研修の基本的考え方

#### (1) 対象教員の本研修システム導入に対する考え方

教員たちは、これまで、校内研究・研究発表を通して、課題解決に取り組むとともに、その過程においては校内の自主的な研修会を開催したり、校外での研修会に参加したりして、自らの能力開発に努めてきた。しかしながら、通常教育活動を行いながらの煩雑的な実践ということもあり、研究・研修の効果については、十分な実感を持っていない。

表2の「3年前の当該校の教員の思い」からは、限られた時間の中での研究授業や研修の難し

表2 3年前の当該校の教員の思いとそれに対する問題提起

3年前の当該校の教員の思い	問題提起
『型』をなぞる授業でよいのか	授業や指導方法の型にとらわれない授業づくりの考え方を身に付けるには、どのような研修が必要か
研究授業での指導の手だては、専科では実現が難しい	学級担任と専科担任を含めた全教員が同じベクトルを向き、教科横断的に児童の資質・能力を育てようとするためには、どのような研修が必要か
研究授業での指導の手だては、自分が担当する学年には合わない	学年で分断することなく、全校で児童の資質・能力を育成するためには、どのような研修が有効か
日常の授業では研究授業のように細密な指導はできない	日常の授業実践に生かせる研修とするには、どうすればよいのか
研修の時間を多くとることができない	短時間集中型の教員研修とするには、どうすればよいのか
研究授業をしても、児童に力が身に付いているかが分からない	児童の学ぶ姿を見取る力を教員が高めるためには、どのような研修とすればよいのか
児童のどのような資質・能力を育てればよいかが分からない	育てたい資質・能力をどのように設定すればよいのか
授業者は勉強になったが、傍観者となっていた教員もいたのではない	授業者だけでなく、参観者も含めた全教員の授業力を向上させるためには、どのような研修とすればよいのか
若手教員が多いが、どうやって研修システムを構築するとよいのか	職層(主幹教諭, 主任教諭, 教諭)に応じた研修とするにはどうすればよいのか
主体的・対話的で深い学びの視点から、児童の授業以外の学習を見直すことはできないか	児童の家庭学習を主体的・対話的で深い学びの視点から充実させるためにはどうすればよいのか
児童には主体的・対話的で深い学びをさせるが、教員はどのように学べばよいのか	教員が主体的・対話的で深く学ぶことのできる研修とはどのようなものか

注：当該校研究集録を基に筆者が作成

さや実践化できない悩みが読み取れる。特に、経験年数の少ない教員は、課題すらも認識できず、ただ参加するだけにとどまり、せつかくの研究や研修の機会を有効に活用できずに終わってしまうこともある。新しい研修システムの構築に向け、当該校がまず取り組んだことは、教員の率直な思いを整理し、そこから新たな問題提起を行うこと、すなわち、問題意識を明らかにし、その問題の解決を研究のゴールとしたことだった。

これまでの研究・研修の課題を明確にし、それを解決していくためには何をすべきかを考えた当該校の研修の過程は、児童の問題解決学習と重なり合う(表3参照)。問題解決学習について、藤井(2018)は、「昭和20年代に社会科を中心に採用

された学習活動の指導法を直接の起源とし、(中略)子どもたちが日常生活で直面する問題を取り上げ、自分たちで調べ、その意味について話し合い、自分たちの生活のあり方を考えるという学習方法です。子どもたちにとっては『自ら問い、調べ、考え、判断し、表現する』という学びの経験です。」と述べている。当該校の研修システムの開発に当たっては、特に、この「自ら問い」に当たる問題の設定の過程を直視したことが共通している。

(2) 本研修システムへの教員と児童の同型性の導入  
 当該校の研修システム開発は、教員と児童の同型性を意識することを根底に据えていることが特徴である。

渡部(2019)は、校内授業研究には、「同型性」つまり、子どもの学び方と教師の学び方が一致しなければならないということを述べている。子供たちに対して求めるようなやり方を教師集団も実践していなければならないし、外部講師が教師に何かを求めるのであれば外部講師自身もそれを自らの研修で実践できていなければならないとしている。図2は、教員研修と児童の問題解決的な学

表3 当該校の研修システム開発に関するアウトライン

1. 問題の設定	教員の思いを基にして、解決すべき問題を設定した。
2. 問題解決のための取り組み	問題解決のために、研修を開発、実践した。
3. 検証、分析、改善	開発した研修の成果を検証し、改善を図った。
4. 日常での授業実践、活用	研究成果を共有し、日々の授業実践の中で活用した。

注：当該校研究集録を基に筆者が作成

※研究のイメージ(板書)

教員研修と、児童の問題解決的な学習とを重ね合わせて捉えるイメージを、板書形式で表した。これは、教員と児童の同型性を意識したものである。

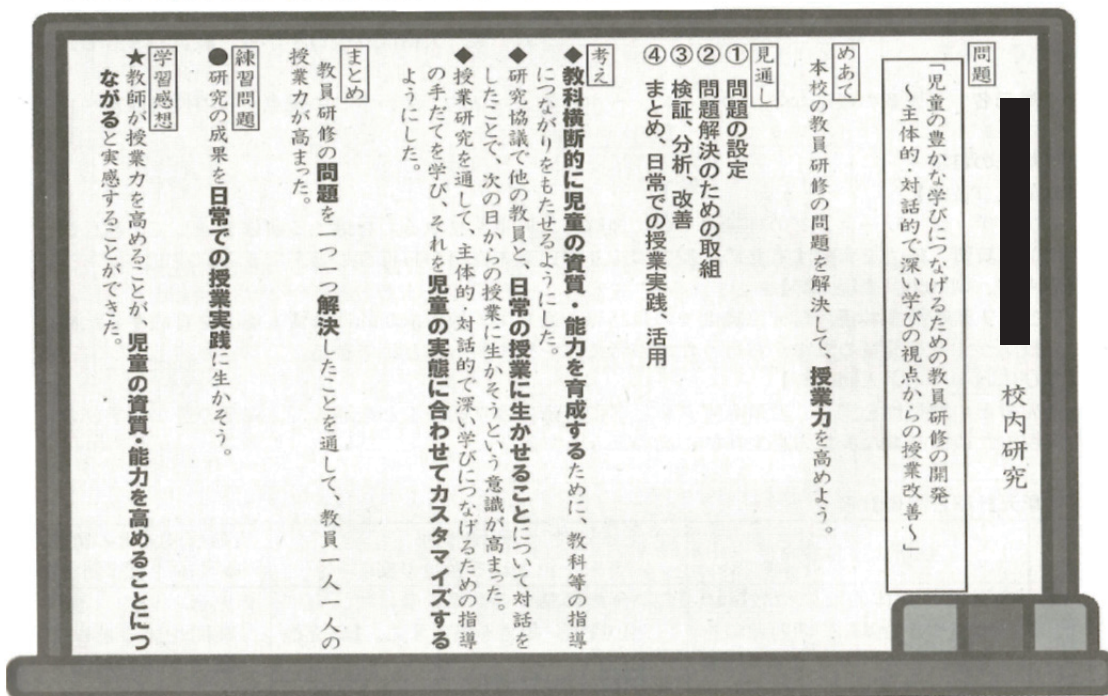


図2 同型性を板書形式で表したイメージ

注：当該校研究集録を基に筆者が作成

習とを重ね合わせて捉えるイメージを、板書形式で表したものである。研究の“イメージ”は、管理職や研究主任などの頭の中に留まっていることが多いが、問題解決的な教員研修の実現のためには、研究のイメージを明確にし、問題解決の見通しを共有することが求められる。そこで、研究のイメージを「見える化」した。

当該校では、児童との同型性という視点に基づき、例えば、学習者である児童がどのような思考をするかを教員が体験的に知ることができるように、事前授業の際に模擬授業形式を取り入れている。「友達や教員に認められるとやっぱり嬉しい。」「友達の絵を鑑賞した後、自分の作品づくりにどのように生かすかを考えたときが、最も頭を使った気がした。」「既習事項の掲示物がたくさんあっても、一つ一つに有用性を感じていないと、どれを活用してよいかかわからなかった。」「友達と一緒に演奏しながら、自分たちの演奏のよさを考えるのは自分の演奏にも必死だったから難しかった。」など、一見すると児童の発言のようだが、これらは模擬授業を終えた後の教員の声である。

### 3 教員研修の概要

#### (1) 研究連絡会の設置

昨今、研究を実践していくうえで考慮しなければならないことが、在勤時間との兼ね合いである。働き方改革が叫ばれる中、研究は勤務時間内外を問わず実施するものであるという考え方は通

用しなくなっている。少なくとも、無尽蔵に時間をかけて教員の研究意欲が低下してしまうことは避けたいものである。しかしながら、研究に費やす時間をどのように捻出するかは、多くの学校で苦慮しているところであろう。当該校では、毎週木曜日の16時30分から16時45分までを研究連絡会に設定している。そして、この時間を活用して、分科会ごとの打ち合わせや「授業づくりレジュメ」の説明、研究に関するミニ研修を実施するなど、研究に関する共通理解と研究・研修の日常化を図る場としている。働き方を改善するには、組織のスリム化や会議の精選、業務の効率化等が必須であるといわれるが、教員の意識も大切な要素であると思われる。研究に関する協議や検討、報告、伝達等についても、定められた時間の中で計画的、効率的に実施すべきである。研究連絡会は15分という短い時間ではあったが、当該校の教員は、回を重ねるごとにこの時間の活用の仕方を理解し、時間に合わせて運営できるようになった。例えば、初期のころは司会者や発表者の口頭の説明が長くなってしまい、また、質問や意見等も重複するなど時間内に終わらないこともあったが、「細かな時間設定をする。」「内容を事前に文書で周知する。」「文書に書いてあるものをそのまま読まない。」「質問や意見の内容は関連項目ごとに司会が集約する。」などの約束事を考え、全教員が協力するようになっていった。

表4 研究連絡会の実施記録

月	実施した内容
4	研究オリエンテーション, ミニ研修(授業モデル)
5	研究推進部提案, 4年授業概要説明・事前協議・指導案検討
6	4年事後授業協議, 6年授業概要説明・事前協議・指導案検討
7	6年事後授業協議, ミニ研修(研究授業における児童の見取り方)
9	3年授業概要説明・事前協議・指導案検討, 長野県管外視察報告
10	3年事後授業協議, 1年授業概要説明・事前協議・指導案検討
11	1年事後授業協議, 5年授業概要説明・事前協議・指導案検討
12	5年事後授業協議, 2年授業概要説明・事前協議・指導案検討
1	2年事後授業協議, 音楽科授業概要説明・事前協議・指導案検討
2	図工科授業概要説明・事前協議・指導案検討, 校外研修報告
3	校外研修報告, 次年度研究内容検討, ミニ研修(主体的・対話的で深い学びの理論)

注：当該校研究集録を基に筆者が作成

## (2) リフレクションシートを用いた教員アンケートの実施と分析

「内省」や「塾考」などと訳されるリフレクションだが、当該校の研究・研修では、振り返る場面でのリフレクションを重視している。例えば、児童の学習においては授業の終末などに、どのような視点で学習を振り返らせるかを工夫した。そして、その工夫の仕方は育てたい資質・能力を意識して視点を定めていた。教員の学びにおいても、学習指導案検討会や研究協議会の後などに「リフレクションシート」を活用して、個人としての学びを書いた(図3参照)。その際、「学んだことは何か」や「明日からの実践に生かせそうなことは何か」などの視点で振り返らせることで、常に日々の授業改善に生かすことを意識できるようにした。

当該校では、教員アンケートの実施と分析をすることにより、研修の検証と再構築を行った。教員からは、「指導の手だてを工夫し、調べる視点を明確にもたせて対話的に取り組ませたことが、児童が協力して学ぶ姿に結び付いたのではないか。」「教員が、目指す資質・能力を明確にし、継続的かつ教科横断的に指導を行ってきたことで、

児童の学ぶ姿を見取る力が高まり、日々の授業における児童の変容に気付くことができるようになってきたのではないか。」「職層に応じた研修を行うことができおり、日々の授業づくりで教科横断的に活用できる指導の手だてがないかを考えるようになった。」などの声が聞かれた。当該校の児童の変容や教員の授業力向上の実感からは効果的な教員研修を開発することができたという満足感が窺われる。

## (3) 本研修システムの中軸を為す授業研究サイクルの流れ

新たな研修システム開発に向けて、その中軸となるのは、校内における授業研究をどのように進めていくかである。この点について藤井(2018)は、「授業研究の目的は、一般的には、i 使用した教材や提示した資料などの有効性、ii 行わせた活動方法やその場の構成の工夫、iii 教師の発問や指示、発言の整理など授業の展開の適切性—などについて検証することです。しかしながら、それらに関しては、その学習活動が子どもたちの『主体的・対話的で深い学び』となり得たかという観点から検証されなければなりません。つまり、子

月	日	お名前 _____
1 本日の校内研修を通して、学んだことはどんなことでしょうか。		
2 本日の校内研修を通して、明日からの実践に活用できそうなことはどんなことでしょうか。		
3 2で書かれたことを、実際に日常の実践で活用してみようでしたか。		

図3 校内研修リフレクションシート

注：当該校研究集録を基に筆者が作成

どもの視点から、実施された学習活動の価値が問われなければなりません。」と述べている。

当该校では、児童との同型性という視点を踏まえつつ研究授業の構想段階から次の研究授業への引継ぎまでの研修活動を「検討」「検証」「再構築」の各段階に編成し、授業研究サイクルとしてまとめた(図4参照)。

これには、「教員が見通しをもって主体的に授業研究に取り組む」「全員、小集団、個人の3つの研修形態をバランスよく組み合わせる効果的・効率的に授業研究を実施する」という2つの目的があった。

① 検討(学習指導案の検討)(図5参照)

授業を実践するにあたり、学習指導案の作成は、最も時間をかけなければならないところであり、最も重要なところである。指導案作成の技術が高まることは、教師の力量の高まりととらえることができる。しかしながら、ここでの検討が至らなかったために、授業者にとって過度な負担となってしまうたり、成果を実感できなかつたりすることもある。

当该校では、学習指導案作成の前に、授業者が「授業づくりレジュメ」を作成し、全体に構想説明をする。説明後は、「授業構想がテーマに即しているか」「児童の資質・能力を育成するための単元指導計画は適切か」「そのためにどのような手立てが考えられるか」などについて全員からコメントをもらい、それを基に授業者が分科会メンバーとともに学習指導案を作成する。これまでは、授業者及び分科会メンバーのみで作成してものを、間接的ではあるが全体の意見を反映しながら進めていくことができる。さらに、作成された

学習指導案は、研究推進部内での検討を経て、全体での協議会に進む。この協議会は、前述した模擬授業方式での事前授業を通して行われ、授業者以外の教員は児童役として参加するため、指導の手だての有効性等を児童の視点から検証することができる。学習指導案は協議会での検討、修正を経て、研究授業の実施へと進むが、授業者及び分科会メンバー以外の教員も、ここまでの学習指導案作成、検討に当事者として関わってきていることから、参観の視点を明確にもって研究授業に臨むことができる。当该校では、これらの一連の流れを、「学習指導案検討マニュアル」にまとめている。

② 検証(授業研究、研究協議会)(図6参照)

授業研究の協議会は分科会提案から始まり、授業者自評、質疑応答、講師講評と進むのがスタンダードであろう。質疑応答前に短冊や最近ではタブレットを活用して感想・質問を集約し、司会者

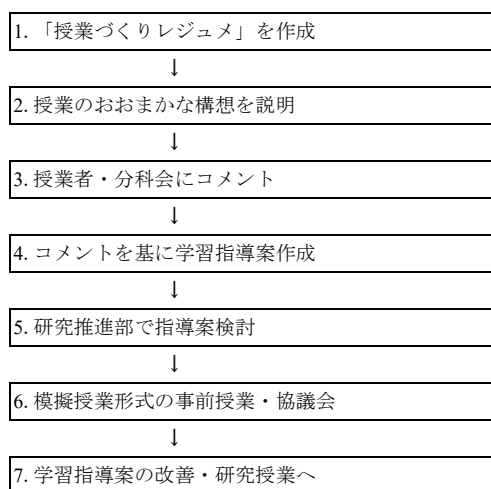


図5 学習指導案検討の流れ  
注：当该校研究集録を基に筆者が作成

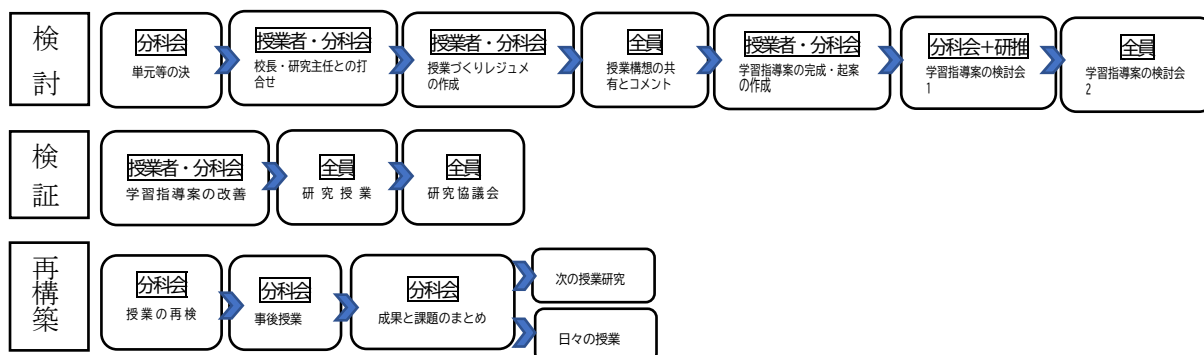


図4 授業研究サイクルの流れ  
注：当该校研究集録を基に筆者が作成

が質疑調整するケースもある。いずれにしても、参観者全員が積極的に参加することが難しい。特に若手教員は、何を質問すればよいかかわからずに、傍観者になってしまうこともある。当該校では、授業内容の整理と、より具体的で焦点化した協議会となるよう、まずは授業観察の視点を明らかにしている。例えば、「導入場面では、児童が学習の見通しをもつことができていたか」「展開場面では、児童が課題に対していろいろな考え方をもちることができていたか」「終末場面では、次の学習活動につながる振り返りをしていたか」など、主に児童の学習行動に沿った視点を記した参観シートを用意することで協議に不慣れな若手教員であっても、積極的な参加が見込まれるのではないかと考えた。授業後の協議会は、まずは、グループ協議を行う。メンバーは職層や経験年数を考慮して4, 5人で編成され、あらかじめ司会役、記録役、発表役等の役割が与えられる。これは、会を運営する上での事務的な役割分担ではなく、教員の資質・能力を伸ばすための研修としてのねらいがある。協議後、グループのメンバーが分散して、他のグループとの意見交流を行い、再集結してグループの意見を再検討する。全体会で、各グループの意見を発表した後、授業者より事後授業への課題が発表され、指導講評役の教員が価値付けを行う。当該校では、これらの一連の流れを「研究協議会マニュアル」にまとめている。

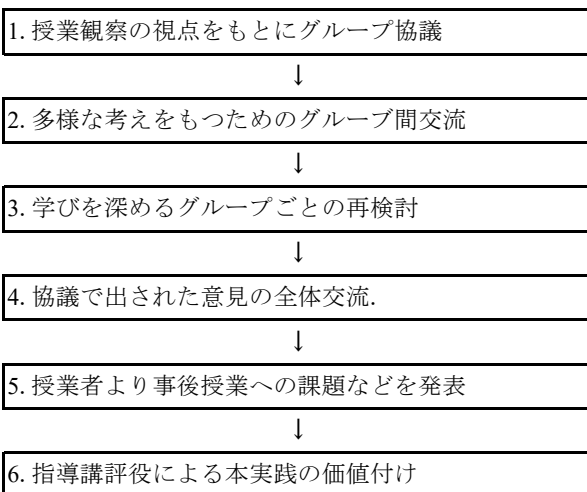


図6 研究協議会の流れ  
注：当該校研究集録を基に筆者が作成

### ③ 「再構築」(事後授業、協議会)(図7参照)

研究授業の反省を踏まえた事後授業研究は、小規模なものになってしまうことが多い。「全員が集まれる時間が設定しにくい」「実証授業に尽力したため、授業者の意欲の持続が難しい。」などが理由として挙げられよう。当該校では、この事後授業を研究授業後の協議会での指摘事項を踏まえ、学習指導案を改善して同一授業者が行うこととしている。授業カットはせず、通常の授業時間帯での実施としたが、分科会メンバーは参観できるように設定している。参観の視点は、研究授業及びその後の協議会での課題をもとに設定されたものであり、主に手立ての有効性が不十分であったり、児童の学習停滞があったりした場合の改善案を実証するものである。事後授業協議は、分科会メンバーを中心に参観者のみで実施し、協議内容は分科会が成果と課題としてまとめ、研推だよりや研究連絡会を通して共通理解を図る。そして、この内容を踏まえて、次に研究授業を行う分科会による、新たな提案が発生するという研究の連続性が成立している。

## Ⅲ. 総合考察

学校現場における若手教員育成の在り方について、当該校の実践および当該校教員のアンケート結果(表5)を基に以下の三点に整理した。

### 1 研修の日常化

中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(第6回)・基本問題小委員会(第1回)・初等中等教育分科会教員養成部会(第127回)では「新たな教師の学

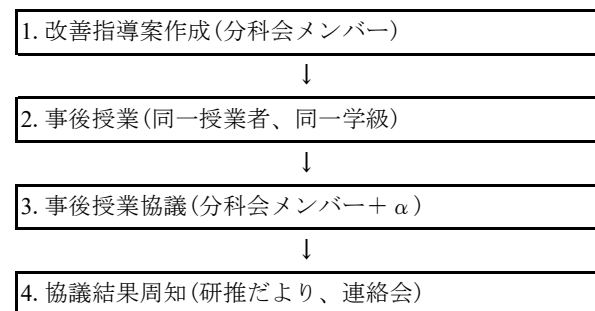


図7 事後授業研究の流れ  
当該校研究集録を基に筆者が作成

びの姿に関する体制整備について」で、「自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」を重視したスタイルの学びが求められるようになってきていることを踏まえ、校内研修や授業研究をはじめとする学校における様々な機会や場面を、教師の学びとして位置づけ活用していくなど、日常的な校内研修等を充実させること」と示している。

すなわち、若手教員の育成については迅速さが求められるが、それは短期集中的に行われるものではなく、教師の職務を全うしていく過程で得られていくべきものである。そしてそのためには、日常的な研修の実践が必須のものであるように思われる。本論で提示した実践については、特別に真新しいことをしたわけではなく、どこの学校でも実践されている校内研究のシステムにアレンジを加えて体系化したものである。例えば、本論で報告した授業研究サイクルの流れや協議会等の流れは、これまでの研究の流れを効果的・効率的になるようアレンジしたものであり、他の学校でも実践可能な取り組みである。また、本論では触れなかった研究内容についても、表3での分析をもとに、「主体的、対話的で深い学び」「教科横断的な学び」「学年間でのつながりのある学び」「育成すべき児童の資質・能力を意識した学び」などで体系化を図っている。ここでいう日常化とは、時間的なものだけでなく、内容的なものも含まれる。例えば、当該校の研究は教科等の汎用性があったため、研究と日常の授業が乖離していない。すなわち、自身の能力開発をすべての教科で実践できるということになる。表5の教員アンケートでは項目14「授業研究や協議を通して考えたことを、日々の授業実践に生かしている。」が95%から100%に、項目15「教科横断的に資質・能力を育む研究・研修は、日々の授業づくりに役立っている。」が73%から100%にそれぞれ上昇している。日常化した研究・研修が当該校の教員の能力開発に寄与したと言えるであろう。さらに若手教員であるなら、この日常化した研修を前述した法令に基づく研修とも一体化させ、有効化させることも大切である。いかに、日常の教育活動を活用して研修を構築すべきかが一点目のポ

イントであると考えらる。

## 2 研修の組織化

中央教育審議会(2015)『「これからの学校教育を担う教員の資質向上について～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～(答申)」(2015年12月21日)』では、「校内研修の充実に関する先進的事例としては、どの教員も主体的に参加できるように校内に複数の研修チームを設け、各チームに経験豊富なベテランの教員やミドルリーダーとして期待される教員、教職経験の浅い若手教員や初任者の教員、臨時的任用の教員をバランスよく配置して行う研修や、ベテラン教員やミドルリーダークラスの教員がメンターとして若手教員等の指導や助言を行ったり、授業研究などを行ったりしながらチーム内で学び合う中で初任者等の若手教員を育成するいわゆるメンター方式の研修等を導入し、効果を上げている例がある。」と示している。若手教員を育成したいから、若手教員のみが研修を実践するのではなく、学校組織を適切に活用するとともに、若手教員以外の教員についても能力開発が図られるべきであろう。当該校においては、ベテラン教員や中堅教員、音楽科や図工科等学級担任以外の教員もそれぞれの役割に応じて活発に参加し、効果を実感できる研修を実践している。当該校の教員からは「全員参加の授業づくりを実現する研修システムの構築により、他学年や他分科会の授業づくりにも関わることができた。」「授業者だけでなく参観者の立場からも、教員一人一人が授業づくりの考え方を深めることができ、授業力の向上につながった。」との声があった。表5の教員アンケートでは項目13「研究や研修を通して、(自らの)授業力は向上していると感じている。」が75%から100%に上昇している。組織化した研究・研修がすべての職層の教員にとっての能力開発に寄与したといえるであろう。そして、さらに若手教員にとっても、責任ある役割を与えられて研修に参加しつつ、困ったときや停滞したときに範となる先輩教員が支えてくれたことで、研修の相乗効果が反映されていた。例えば、研究授業の記録役を担当したある若手教員は、児童を見取ることがう

表5 研究実施一か月後と半年後の教員アンケートによる肯定的回答の変化

項目	5月	10月
1. 児童が主体的に取り組める学習課題・内容となるよう工夫している。	95%	100%
2. 児童が自ら課題を見いだす活動を設定している。	82%	95%
3. 児童が学習の見通し・ゴールイメージをもてるような手だてを工夫している。	91%	100%
4. 児童の学習が深まる手だてを取り入れている。	91%	100%
5. 授業中に、児童の考えを発表する機会を意図的に設定している。	95%	100%
6. 根拠を明らかにして、自分の言葉で表現させる活動を設定している。	82%	95%
7. 児童が協力して調べる活動を取り入れている。	59%	80%
8. 児童の思考が、既習事項と関連付けられるような手だてを行っている。	91%	95%
9. 児童が学んだことを、普段の生活に生かせるような方向性をもたせている。	68%	80%
10. 児童の資質・能力の高まり、変化を把握できる評価を行っている。	77%	85%
11. 育てたい(児童の)資質・能力の伸長を感じている。	68%	95%
12. 児童の学びに向かう姿勢について、変容、成長を感じている。	77%	100%
13. 研究や研修を通して、(自らの)授業力は向上していると感じている。	75%	100%
14. 授業研究や協議を通して考えたことを、日々の授業実践に生かしている。	95%	100%
15. 教科横断的に資質・能力を育む研究・研修は、日々の授業づくりに役立っている。	73%	100%
16. より有意義な研究・研修となるために、研修の内容や方法で改善すべき点はある。	68%	50%

注：当該校研究集録を基に筆者が作成

まくできず困っていたが、先輩教員が、児童の主体的・対話的で深い学びの姿を逃さずにとらえる場面の写真撮影と一緒に実践することで、児童を見取る目を養うことができた。また、グループ協議の発表役を担当することになった若手教員が、意見の集約をうまくできずに困っていたところ、同じグループの先輩教員がまとめ方のポイントや発表の際のコツを細やかに伝えている姿が見られた。校内組織の特性や個々の教員のストロングポイントを活用し、いかに組織的、全員参加型の研修体制を構築するかが二点目のポイントである。

### 3 研修の問題解決型化

三点目は、研修の問題解決型化である。和田(2009)は、すべての教員がこれまでの学習指導や対応に問いを発し、小集団単位の教員による焦点化された内容での討議を経て、教員全体で解決していく問題解決型研修の有効性を主張している。また、山村(2023)は、学校課題解決型の校内研修の実践に際し、教育課題と具体的場面の相互循環を続けたことで、「教職員が立てた目標や取組、言動に『なぜ』や『どうして』の質問が増えた。」「何気ない会話の時でも意味を尋ねたり、会議でも目的からの共有に対して質問したりするようになった」と述べている。当該校では研究サイクルと呼んでいるが、児童との同型性の理論で、研究・研修を問題解決学習と同様に捉え、スパイラ

ル的に検討・検証・再構築を繰り返した。また、形態は「教員が一堂に会して行う活動」と「教員が小集団に分かれて行う活動」「教員が個別に進める活動」に大別し、研究授業日の他、研究連絡会等も活用して、サイクルに組み込んだ。さらに、「児童の育てたい資質・能力については、教科横断的な視点で捉える。」「指導の手だてや単元指導計画等を考える授業づくりのプロセスは、授業づくりレジュメに集約する。」「授業参観は、視点を絞った共通のシートを活用する。」「研究協議は、児童の学びの姿から議論する。」等研修のマニュアル化を図り、規則性を大切にすることで、限られた時間の中で効果的・効率的に研修を行うことができていた。そして、その問題解決型研修の成果は、主体的・対話的で深い学びにつながる問題解決型の授業への変容に表れている。表5の教員アンケートでは項目1「児童が主体的に取り組める学習課題・内容となるよう工夫している。」が95%から100%に、項目3「児童が学習の見通し・ゴールイメージをもてるような手だてを工夫している。」が91%から100%に、項目4「児童の学習が深まる手だてを取り入れている。」が91%から100%に、さらに項目5「授業中に、児童の考えを発表する機会を意図的に設定している。」が95%から100%に上昇している。問題解決型研修の成果がすべての教員の授業力の向上に寄与したと言えるであろう。

研修のスタイルを問題解決型のサイクルに反映させ、校内のすべての教員がそのサイクルを共有し、遵守させていくことが三点目のポイントとして挙げる。なお、これらの研修スタイルは、限定的なモデルチェンジは行うにせよ、同一学校では、年度が替わっても引き継がれていくことが妥当であると思われる。

#### IV. 終わりに

まずは、今回、新たな研修システムの開発に取り組んだ当該校の教員には、慰労と感謝の意を表したい。本論では、当該校の研修システム開発の実践に限定して取り上げたが、当該校の研究はさらに「主体的・対話的で深い学び」の視点に基づいた授業モデルの構築にも挑んでおり、それはまた別の機会に取り上げたい。また、若手研修の実践に挑んだ先駆者の事例についても取り上げさせていただいた。深く感謝の意を申し上げたい。

教員の能力開発を目指した、校内研修の在り方については、今回紹介した学校以外でも様々に行われている。しかしながら、時間的な問題、教員の意識の問題、業務の優先性の問題等があり、困難な状況であることは承知している。働き方改革の名のもとに、学校体制の改善も図られているが、教員への負担感を負わせるだけの取り組みは避けなければならない。一方、働き方改革を優先するあまり、教員の資質・能力が低下していくことはあってはならない。教員の意識改革も含め、今後は働き方改革の実践と教員研修の在り方を連動した実践を取り上げ、提言をまとめていきたい。

#### 引用文献

中央教育審議会(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質向上について～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～(答申)」(中教審第184号)

中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(第6回)・基本問題小委員会(第1回)・初等中等教育分科会教員養成部会(第127回)合同会議配付資料 資料2-3新たな教師の学びの姿に関する体制整備について [https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/20211221-mxt\\_kyoiku-jinzai01-000019560-5.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/20211221-mxt_kyoiku-jinzai01-000019560-5.pdf)

橋本幸郎・瀬戸健一(2024)「若手教員の力量形成における

サポートのあり方」『三重大学教育学部研究紀要』第75巻239-253ページ

藤井千春(2018)「主体的・対話的で深い学び 問題解決入門」『学芸みらい社』 4ページ

小坂明(2022)「教員研修の意義と課題・多様な教員研修からの考察」『神戸親和女子大学児童教育学研究』第41巻23-48ページ

菅原渉・佐藤修司(2023)、「協働型の校内研修と連動したキャリアシート開発」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第45号71-83ページ

須佐宏・石神和弘・米田優介(2023)、「ミドルリーダーを中核に据えた教員相互の学び合い」『和歌山大学教職大学院紀要』第8巻75-80ページ

高木敬一(2024)、「若手教員の実践的指導力の向上を目指したOJTの事例研究」『創大教育研究』第33号 65-75ページ

和田幸司(2009)「教員相互の協働する力を高める問題解決型研修の有効性」『兵庫教育大学教科教育学会紀要』第22号 33-40ページ

渡部貴裕(2019)「教育方法と教師教育の専門家としてのアプローチ」『全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット』第11巻, 70-77ページ

山村寿孝(2023)「知識創造論に基づく学校課題解決型の校内研修に関する研究」『大分大学教職大学院研究報告』第6巻, 157-166ページ

