

教師教育のリアリスティック・アプローチの展開 (平成26年度)

武田 信子¹⁾

本稿は、文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C) (課題番号 25381048) 「理論と実践をつなぐリアリスティック教師教育の導入と効果に関する研究」(研究代表者 武田信子)による平成26年度研究の一部を報告するものである。

本稿の目的は、昨年度²⁾に引き続き、日本においてリアリスティック教師教育を教員養成及び教員研修に導入する際の課題を探究した結果を報告することである。平成26年度は、リアリスティック・アプローチの提唱者であるフレット・コルトハーヘン氏が来日し、ワークショップを実施する動き³⁾がある中で、教師教育のリアリスティック・アプローチの必要性が徐々に認められ始めたといえよう。我々は、それぞれの役割分担に従って、各方面へのリアリスティック・アプローチの展開をフォローしてきた。その結果をそれぞれ研究分担者と協力者がここにまとめる。

坂田論文は、コルトハーヘン氏の教師教育の実践モデルである「教育実習生を指導するための5段階の手順」を用いた教師教育実践の可能性を検討したものである。

武田・横須賀論文は、熊本県教育センターによる教員研修に「教員のリフレクション・ワークブック」が導入されたプロセスと結果を、センター職員にヒアリングして、今後の教育委員会による現職教員研修におけるリアリスティック・アプローチの展開可能性と課題をまとめたものである。

矢野論文は、リアリスティック・アプローチを日本の学校現場へ導入する手掛かりとして、平成25年度中に相模原市の小学校で行なった校内研への試行に対し、研修を受けた教員の評価を分析し、そこから、日本の(小)学校現場へのRTEの導入可能性を探り、さらなる課題の抽出を図ったものである。

報告の構成

- | | |
|--|-------------------------------|
| ◇「教育実習生を指導する5段階の手順」の実践と実践上の課題 | 坂田 哲人 ⁴⁾ |
| ◇「教員のためのリフレクション・ワークブック」活用の新展開
～熊本県教育センターの事例 | 武田 信子
横須賀 聡子 ⁵⁾ |
| ◇日本における学校現場へのRTE導入の反応・評価とその後 | 矢野 博之 ⁶⁾ |

1) 本学人文学部教授

2) 武田信子他「教師教育のリアリスティック・アプローチの展開」武蔵大学総合研究所紀要第23号 p1-28

3) 坂田哲人氏の文部科学省科学研究費補助金若手研究(B) (課題番号 24700908) による招聘。平成26年度武蔵大学FD活動報告書 p93-105 など。

4) 青山学院大学情報メディアセンター助教

5) 特定認定非営利活動法人いばらき虐待防止ネットワークあい幹事

6) 大妻女子大学児童学科准教授

「教育実習生を指導する5段階の手順」の実践とその課題

坂 田 哲 人

■リアリスティック教師教育の国内の広がり

「リアリスティック教師教育 (Realistic Teacher Education)」とは、Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education (Korthagen et al, 2001) : 邦訳版『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』(武田監訳, 2010) において提唱されている教師教育実践の方法・考え方の一つである。

オランダの教師教育の実践を基に作られたこの考え方は、近年、同書とともに日本でも広く紹介・実践される機会も増えつつある。

また、同書の著者である Korthagen 氏と日本の教師教育者との関係は、書籍の著者と読者という関係だけにとどまらず、同氏のこれまでの二度の来日を通じて筆者らを含む多くの教師教育者がワークショップに参加する機会も作られている。このことを通じて日本におけるリアリスティック教師教育の実践に対する機運は高まってきているといえる。

リアリスティック教師教育では、その学びの過程において教師(実習生)の経験を重視し、これを振り返りながら専門性を獲得していくという成長モデルが描かれている。特に実践の機会が少ないという日本の教員養成課程の問題点に対して、リアリスティックアプローチが効果的に機能し、「学び続ける教師像」を育てるための一助となることが期待されている。

■日本におけるリアリスティック教師教育実践の状況

教育活動は、多くの人が同時に関係する学校や教室という場における実践の営みであり、常に不確実で不安定な状況下に置かれる。そのため、あらかじめ計画を立案したとしても、その通りに実行できることは極めて少なく、また、その場面で起きることをあらかじめ想定することも困難である。このことに対応できるように教師としての専門性を高めていくためには、理論的に教育活動を学ぶだけではなく、実践の中から常に学び続けることが必要となる。つまり、事後的にこの教育実践について振り返り、そこで起きたこと、自分自身が行った行為などからその場面の本質を理解し、次の実践へつなげていくことが必要となる。

この学びの課程において、特に重視されるのが「振り返り」という行為である。一般的には省察やリフレクションと呼んでいる。リフレクションについては、教師教育の分野に限らず、Kolb (1984) や、Schön (1982)、松尾 (2006) などが専門性開発に求められるプロセスとして共通して語っており、広く知られている概念である。

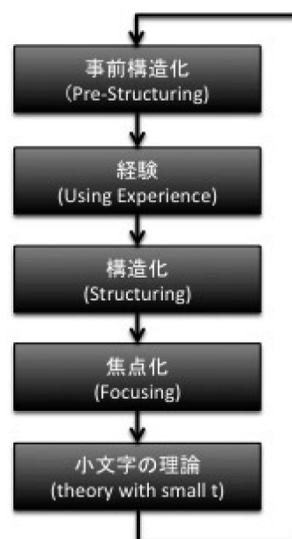
教育実践の経験から学びとり、自身の専門性を高めていくという学習のプロセスを実現するために、日本においてもリフレクションのあり方についてこれまで多くの議論が積み重ねられてきた。

また、これまでにリアリスティック教師教育や、前述の書籍“Linking Practice and Theory”が日本に紹介される際も、リフレクションに関連して「ALACT モデル」や、ALACT モデルにおける「本質的な諸相への気づきを促すための8つの問い」がリフレクションの活動とともに取り上げられることが多い。加えて、Korthagen は、このリフレクションについて近年さらに追究を進めており、場面や児童生徒との関係性のみならず、教師としての自身のありようをも含めてのリフレクションを行うことが重要であると提唱し、「コアリフレクション」というリフレクションのあり方を提示している (Korthagen et al, 2012)。

一方で、リフレクション、あるいは Korthagen のいう ALACT モデルのプロセスは、その行為が未だに一般的に定着していない日本の実践者にとって、その実行が必ずしも容易ではない面もある。例えば、上述の「8つの問い」を実践するために、Korthagen は「問いかけ」を行うファシリテーターの存在を推奨し、そのファシリテーターには、効果的な振り返りを促すための問いかけの技術が求められる。加えて、海外、例えば Korthagen が居住するオランダのように、目的養成、あるいはそれに近い制度の中で長期にわたって継続的に経験を得ながら育っていくという養成課程に対し、日本では実習期間も必ずしも長くなく、また教員一人当たりの学生の割合も多い。この中では、細かなファシリテーションを求められるリフレクションのありかたは、その活用の効果を確認しつつも、個別の学生への対応についても時間的な理由をはじめとして、対応の限界を指摘する声も少なくない。教師教育におけるリフレクションについては今後さらに追究、実践されていくことと期待されるが、本稿執筆の段階において、日本においてリフレクションの活動を中心に据えた教師教育実践は未だに一部にとどまっている状況であるといえよう。

■ 5 段階の手順 (Five Steps Procedure) を用いた教師教育実践の可能性

ところで、リアリスティック教師教育の本義は、必ずしもリフレクションにのみにあるのではない。リアリスティックアプローチは、理論と実践をつなぐことをキーワードに、理論から直接的に専門性を獲得するのではなく、身近にある経験を抽象化、一般化していくことにより実践知 (フローネシス) を獲得し、そのことと理論知を結びつけるという過程を経て、そのことから専門性を形成していくというアプローチのことを総称している。この「実践」をより深く理解するためにリフレクションのプロセスが必要であるということはすでに述べたが、一方で、リフレクションのプロセスがすべてにおいて介在しなくとも、実践知の形成に向けての過程を経ることは可能である。Korthagen は、この過程を「5 段階の手順」によって経ることが可能であるとしている。リアリスティックアプローチで重視される経験の活用という側面では、5 段階の手順中 (図) のうちの 2 段階目に「経験の活用」が位置付けられている。ここで導かれた経験をもとに、それをまとめていくという構造化、焦点化のフェーズが設けられて、実践知へと結びつけていく。



ただし、経験を活用するにも、ある一定の観点やテーマが準備されていないことには、単なる経験談に止まってしまう、学習活動への発展が見込めない。そこで、その観点やテーマを与えるために、事前構造化という事前手順が設けられている。さらに5段階目として、経験で得られたことを実践知（このことを小文字の理論と呼んでいる）としてまとめるフェーズを経て、5段階の手順の一連の学習活動が完成する。

Korthagen は、経験から学ぶ一つの有効な方略としてこの5段階の手順の活用を奨めている。特に5段階の手順では、いわゆる講義科目であったり、多くの人数が受講する授業であっても比較的容易に活用できる点、そして、受講者（実習生）に対して、前提知識やリフレクションの熟達度を高い水準で要求しないという点から、先に指摘したリフレクションの実践が容易でない日本の状況においてもリアリスティック教師教育の実践の可能性を広げることができるものと言える。

このことに着目し、5段階の手順を用いた教師教育の展開、応用可能性について追究することを試みた。以下に実践の特徴と課題について述べる。

■ 5段階の手順の実践の特徴と課題

筆者を含む研究グループでは、Korthagen によるワークショップを受講し、また、この5段階の手順を自身の授業に取り入れ、その実践状況を共有しながら5段階の手順の活用可能性についてこれまで検討してきた。

5段階の手順を用いた授業実践の最大の特徴は、授業展開の早い段階で受講生（実習生）の経験を引き出す時間を設ける必要があることである。そしてこのことが、受講生の興味関心を高め、学習活動への参画を促すという面において効果的であると実践者の多くが指摘している。一方で、このようにして導かれた個々の経験をどのように取り扱っていけば良いか、という点において同時に戸惑いを感じている。

その戸惑いとは、第2ステップ（経験の活用）の前後にあたる第1ステップの事前構造化や、第3ステップの構造化、第4ステップの焦点化のそれぞれの段階において、「これでうまくいっているのだろうか」という不安を持つことなどが挙げられる。この理由としては、このような授業実践の形態が少なく、教師教育者自身が経験したことも展開したこともないため、その実践に対する想像が難しいという点が挙げられよう。このことは今後の展開が不可能であるということを示すものではなく、これまでの自身の教師教育実践と異なる方法へ転換していく際に、これに適應していくことへの戸惑いでもあると受け止めることもできる。

受講生の経験が導かれる第2段階では、受講生がどのような経験を取りあげ、その経験をどのように表出するかは受講生に委ねられ、学習活動の主体が受講生側に移る。このことが5段階の手順を進めていく際のもう一つの大きな特徴でもある。これは、受講生がどのような経験を導き、どのようにそれを捉えるかによって、その後の展開は変わっていくことを意味している。つまり、相対的に教師教育者とそのプロセスに関与できる度合いが少なくなる。したがって、様々な経験のもとにテーマが散漫になってしまわないために、Korthagen は事前構造化が非常に重要であると述べている。しかし、そうであったとしても、すべてを事前構造化の範囲に収めることも困難であり、限

られた時間（例えば90分という授業時間内）で、ある一定の結論に至ることができないという状況に至ることも少なくない。そこで、Korthagenは、第2段階におけるさまざまな展開に対応できるように教師教育者自身のレパトリーの広さが重要であるということも指摘している。

3点目にあげる特徴としては、教師教育者が、実習生にとって必要であると考え、あるいは教職課程として教える必要があると考えている教育学の基礎理論と、5段階の手順によって導かれる小文字の理論との結びつけに困難を感じるという意見が多く挙がることである。Korthagenは、実践に応用することができない理論を学んでも、実践と乖離してしまうばかりで、つまり事実上役に立たないと述べ、あくまでも実践をベースにして理論を獲得していくことを重視している。が、5段階の手順によって導かれた小文字の理論が必ずしも教師教育者が「教えたい（教えるべき）」と思っている理論へと展開していかない（辿りつかない）ことに不安を感じる教師教育者が多い。

Korthagenは、全てを5段階の手順に沿って授業を実施するのではなく、純粋に理論をレクチャーする回があっても良い、というアドバイスを残しており、進行上の工夫によってそのことがある程度回避できる可能性を示している。

しかし、ここには「学びにつながらない（実践に役に立たない）理論をすべてカバーするより、部分的にでも実際に残る実践からの学びの方が大切である」というリアリスティックアプローチの考え方が、日本の教師教育にとってどのような意義を持つのかという本質的な課題が見え隠れしている。リアリスティックアプローチによる教師教育そのものについて、もう一度私たちがどのように捉えるべきかを検討する必要があることを示唆した内容である。

■まとめ

5段階の手順を用いたリアリスティック教師教育の実践に向けて、その位置付けや意義と、実践者からの反応による実際の展開における特徴と問題点について述べてきた。養成機関の状況や、養成のカリキュラム、教師教育者自身が所持する専門性によって、教師教育の実践の可能性が様々に分かれるであろうが、例えば、実習期間の問題（3年生、4年生になるまでに実習の期間がない）から、実習経験をリフレクションするという活動がなかなかできないという課題に対して、必ずしも実習や実践の場面の応用を必ずしも強く求めない5段階の手順の活用は、リアリスティック教師教育のレパトリーを広げるものとして捉えることができるのではないだろうか。

参考文献

- KOLB, David, *Experimental Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, 1984
- KORTHAGEN, Fred, KESSELS, Jos, KOSTER, Bob, WUBBELS, Theo, *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Routledge, 2001
- KORTHAGEN, Fred, KIM, Younghee, GREENE William, *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*, Routledge, 2012
- SCHÖN, Donald, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1982
- コルトハーヘン編、武田信子監訳、今泉友里、鈴木悠太、山辺恵理子訳、*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
- 松尾睦、「経験学習」入門、ダイヤモンド社、2006

「教員のためのリフレクション・ワークブック」活用の新展開 ～熊本県教育センターの事例

武田 信子
横須賀 聡子

1. はじめに

平成 25 年度、武蔵大学と熊本県教育委員会は、独立行政法人教員研修センター委嘱事業として「平成 25 年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラム：変動する現代日本の教育を支える中堅教員のモデルカリキュラム開発プログラム～理論と実践を往還するリアリストリック・アプローチの試み～¹⁾」を共同で実施し、新しい教員研修カリキュラムを開発して実践化した。

平成 26 年度は、熊本県教育委員会教育センターが、このカリキュラムをもとに、独自に、教師教育学研究会²⁾の作成した「教員研修・教員養成テキスト ver.3 教員のためのリフレクション・ワークブック³⁾」を活用する発展的な研修プログラムを、年間を通じて計画的に実施した。本稿は、熊本県教育センターでこの研修を企画実施した中心メンバー 2 名にヒアリングした内容を基に、26 年度の研修が成果を上げることができた理由と、今後、リアリストリック・アプローチを用いて教員研修を展開する可能性と課題を論じるものである。

なお、ワークブックによる研修の目的や内容については、武田（2014, 2015）に詳しい。

2. ヒアリング実施と結果

日時 平成 27 年 3 月 4 日（水曜日） 14：00 ～ 15：30

場所 熊本県教育センター

ヒアリング対象者 教科研修部教科研修室長 古閑千尋氏

指導主事 岩下愛氏

聞き手 横須賀聡子

ヒアリング内容 平成 26 年度におけるセンターの研修の内容、プロセス、成果及び熊本県でのテキストを用いた研修の導入が可能であった背景、今後の計画と課題

以下に、ヒアリング結果の概要を、話の流れに沿ってまとめる。なお、研修受講者へのアンケート集計結果や研修資料を入手して研修の成果を確認したが、それは別途センターでまとめられ報告されるため、ここには挙げていない。

【平成 26 年度におけるセンターの変化と研修の実施】

平成 25 年度に比べて、センタースタッフのメンバーに大きな異動はなかったが、30 代後半の若手が増えた。

研修内容は、昨年度の研修で学んだことを引き続き活かして行われている。ワークブックの中の「専門性を高めるリフレクションの方法（ALACTモデル）」、Work 6「自分自身の行動のリフレクションと自分の傾向の把握」、Work 7「ビデオを使った8つの視点の獲得」の内容を、前提知識として日頃からよく使っている。

今回の試みの中心となっている教科研修部は、初年次研修、5年次研修、10年次研修などを担当している部署である。学校の中で協働性を高めていくための一つの手法としてテキストの中のグループワークを活用したいと思い、センターの研修でグループワークを模擬的に体験してもらって、それを学校に持ち帰り、学校ではファシリテーターとしての役割を担ってもらう仕組みを考えて実施してきた。そのために、研修参加者には、活用のポイントを紹介していった。

テキストには、いくつかのグループワークが掲載されているが、それをどう組み合わせるのかまでは書かれていない。どう深めていくかという手法が、学校はもちろんセンターにもないことが問題で、試行錯誤で組み合わせていきながら、段階的に内容を深めていこうと手探りで試みている。しかし、こういうことは、マニュアルで指示されるよりも、実際に研修を進めながら獲得していくことによって、自分たちの成長が促されるものなのかも知れないと感じている。

今年は、10年次研修の最初と最後に、小中高それぞれの校種で、テキストを用いてみた。「自己の課題解決に向けて」というタイトルで、省察の仕方を伝え、目標に向かって省察を繰り返していくという内容のレクチャーを行った。

県立高校の研修では、ワークブック中のコンピテンシーリストに提示されている矢印を活用して、最初に自分の言葉でつくった目標を年間にわたって、各自が確認するという試みを行った。それは、たとえば、教科指導でこうありたいというような目標「生徒が主体的に学ぶ授業のあり方を追求している」など、各々の先生が目標を設定して、年間を通して意識しつつ、最後にどうだったかの確認をする、という方法であった。試行の結果、できたこととできなかったことが明確になった、という感想が聞かれた。

その後、Work 11「学校をつくろう」を、模造紙に大きな学校をつくって付箋を貼るという形でやったところ、先生方は大変盛り上がり、研修内容が自分の学校とつながってきた、という声が聞かれた。「学校を作ろう」のグループワークは、校種ごと、学校ごとに取り組むのもいいが、校種によって出てくる言葉が異なるので、多様な所属の人が混じって取り組むことで、より本質的なところに行けるような気がする。校種をまじえてできるセンターでの研修では、混じったほうがいいと思われる。なぜなら、例えば、進学校の先生方が集まってしまうと、学校における学びの価値についての議論が限定され、考えるまでもなくなってしまう。しかし、今回は校種が混じっていたので、特別支援学校の先生が、高校ではそんな風に考えるのですね、などと、お互いの教育観のベースを確認できて、相互理解が深まった。こういうことは、普段は学校でやらないので、貴重な機会である。

ただ、そのような根本的な問いを立てるような校内研修を、管理職が志向するかが課題である。このような研修は、管理職が望まないといけない。ますます管理職研修が必要になってくる所以である。今後、組織の要となる人の養成を考えるとしたら、年数がかかるだろう。研修を受けたメン

バーが、これから学校のマネジメントの要になっていく時期には、「このようなプロセスを通じて学校をつくっていくのだ、教育を自分たちが作っていくのだ」という意識が必要で、それが実を結ぶのは10年後になる。そのような研修を今から始めていくのである。

【研修を受けている先生方について】

この研修を受けているのは、熊本県内かつ熊本市外の教員で、一年に全体の十五分の一の人数で、これまで2年間実施したので、このワークブックに触れているのは七分の一から八分の一の教員である。

この研修に関わったセンターの指導主事たちは、センターを出ていくときは管理職となるが、役職としては教頭か主幹教諭なので、現場でイニシアティブを取ることは難しい。

昨年度末の報告会に参加したT先生は特にワークブックの文言を常に使って研修を実施しており、その影響を受けた大学関係者が、大学における実践でも参考にしたいというなど、活用可能性を感じるエピソードがある。

一方、学校改革プロジェクトの中のOJT推進プロジェクトでは、M先生がかなりワークブックの内容を読み込んで、どう活用するかを検討し、研修センター員の自主研修会向けに再構成して、研修を実施した。

ボトムアップのアプローチを浸透させていくには時間が必要である。10年、5年の経験者は、いきいきと楽しんでワークに取り組んでいるので、ワークの後、それぞれ個人レベルでの活用はされていると思うが、学校経営、学校運営にどう活用していくかというとなし。10年次研修で経験した人たちが管理職になる頃には、学校は自分たちで作っていくのだという気運が高まることだろう。

【変革に対する管理職の意識】

上からのベクトルと下からのベクトルが相互にかみ合っていくことが課題である。

現在、管理職研修では、「孤業から協業へ」「連携」「連帯」というキーワードで、校長によるリーダーシップだけでなく、職員が互いに支え合いながら職務にあたるという文化をつくって、お互いが共通目標をもってやっていける、それをマネジメントできるような研修を作っていこうとしている。管理職は、今までの経営の仕方をなかなか抜けきれないものだが、もし管理職が「学校を変えたい」「チームで高めあう」「研修を受けてきた者がやりたいことをやらせようとする」ようであれば、研修を受けた人たちが動きやすくなるだろう。

【実施したグループワークとその実施方法を考えるプロセスについて】

最初の校種共通の10年次研修では、ワークブックを読んで、考え方を学んだ。それによって、頭の整理をし、考え方を定めるためである。

一方、資質・能力とは何か、学校改革プロジェクト支援事業にも出てくる協働、協調というのはどういうことか、それを受講者に伝えるために、センター員が、ああでもない、こうでもないと言

いつつオリジナルでワークをつくった。たとえば、協働ということばが出てきたら、「その日会ってグループになった人たちを同僚と思って、自立的に関係を結びながら、学年新聞をどういうコンセプトで作るかについて、子どもや学年目標や学校の目標に照らし合わせて、そのロードマップをつくり、それを校長先生に説明する」という設定のワークを実施した。このワークは多くの人が楽しんでいただけれど、幾人かの慣れない人は乗り切れなかった。ワークについていけない自分に気づくことも大切だと思う。

一年の終わりには、ビデオを用いて Work 7「リフレクションのビデオ・ワーク」のワークを実施して、8つの質問を用いて授業改善を図るという試みを行った。小中教員対象の研修では、Work 4「15年後の社会」と Work 11「学校をつくろう」のワークを実施した。先生方はとても楽しそうで、内容的にも今年のテーマに合っており、大変良かった。

また他にも、ワークブックの中の、Work 3「自分の琴線に触れた先生」と Work 4「生徒たちの15年後」が使われた。Work 3は校内研修でも使われている。

「学校をつくろう」のワークの実施に当たっては、まずセンター員でやってみて検討した。ヒントのキーワードを事前に提示したほうがいいのか出さないほうがいいのかなど、進め方に対するいろいろな意見が率直に出された。また、ただワークをやらせると研修参加者のモチベーションが高まらないので、目的を設定することにし、「校長先生を説得する」という課題を出した。研修の場にちょうどいらした所長に校長役をお願いして「校長先生です。どうか彼を説得してください」と言ったら、大変に盛り上がった。引き続き、自分の学校の校内研修でやりたいという中学校の研究主任が2名いたので、資料を本人たちに配布した。持ち帰って実際にどうだったのか追跡する予定である。

【ワークを実施して見えてきた学校の変革の課題】

ワークを実施して、課題として見えてきたのは、学校組織が今まであまり変容して来なかったということ。学校は社会環境の変化に対応してこなかった。学校は学校だけで社会を形成していて、学校文化は、外からの刺激に対して保守的。グループワークは、学校の授業に入ってきていて、少しずつ教科の研修などでも従来の指導者が指導するやり方ではなく、みんなで検討していこうという流れが出てきているが、学校全体で取り組むとなるとようやく今、始まったところである。

学校の変革をどの程度のスパンで目標としていくのか。学校は今、長時間勤務や難しい保護者対応などが上手いかわずに休職が増え、その6割が精神疾患という限界ぎりぎりの現実状況を抱えている。これらのワークがその対応策として効果的と思うが、どう広めていくことが出来るのかと考えると難しい。

【変革には準備が必要】

今、国公立大学の教員養成の中では、ワークブックを活用したような取り組みがなされていないと思うが、それが必要ではないか。今回、熊本県でワークブックに取り組んでいくと、そこに入ってくる新規採用の教員が大学で学んできたこととの間にギャップが生まれるのではないかと思う。

もし、大学が養成の過程でしっかりと取り組んでくれば、そこからどんどん変わっていくのではないかと思う。

そうすると、今度はそれらの学生が、教育実習などで現場に行くと違和感を持つだろう。昨年、視察にきた武蔵大学の学生は、明らかに現場の授業に違和感を持っていたように思う。彼らも小中高校までは、その学校文化の中にいたのだけれど、大学で教育を受けて気づいたのだろう。これから、そういう教員を大学が育てる必要があるのではないか。そういう学生が入ってくることで、省察から自分自身を高めていける専門職業人としての教員が増え、広がりができるのではないか。

【教員のスタンダードとの違い】

スタンダードが広がっている。スタンダードはわかりやすいので広がりやすい。他県に視察に行ったところ、スタンダードを軸にしていた。スタンダードとこのワークブックにあるコンピテンシーの違いをしっかりと考えていく必要があると思う。センターなどの教育機関では、わかりやすいものは怖いと思っているので、考えていくこと、検討していくことがいいと思っているが、行政組織になるとそうはいかない。早く変化が出るものを求めがちになる。

今、2つのアプローチがあって、一つは、養成、採用、研修をスタンダードによって一体化していく方向である。スタンダードは実践からフィードバックすることができないので、変化に対応できないのではないかと思っている。

またもう一つは、教員の指導マニュアル（これを読めば授業、学級経営 OK というテキスト）の作成である。マニュアルというのは、スタンダードの基準を満たせない人の採用を補うものとして、その通りにやれば何らかの結果が得られるというものである。忙しくても、上手くいかない状況から抜け出せるので、満足感が高いが、今、私たちが目指したいのは、考える教職員、探求する教職員であるため、それでいいか疑問である。

しかし、このワークブックに2年前に出あわなければ、私たちもこんな考えを持つことはなかったと思う。だから、触れること、知ることが大切だと思う。

【グループワークの成果と展開】

グループワークに対して、最後には、今年一年を振り返っての感想やいろいろな考え方を出すということに関連付けてやった。そして、発想を拡張するために、今年には組織学習論を学んだ。グループでワークを体験するというで終わってはいけない。センターの研修で得たものを、先生方が、学校に戻った時に自分の組織に結びつけて、どう成長していけるか、ということを考えてきた。それによって研修が身に付き、じっくりくるようになった。ワークのアレンジの仕方について、予測を立てていくことができるようになり、いろいろな可能性が見えてきた。

【このワークブックを活用するようになってセンターの中で変わったこと】

1. このワークブックの内容といろいろなことを関連付けて考えている人がセンター員の中でできている。今年のテーマが21世紀型能力ということで、T先生は「協働」の視点からの提案

を多く出された。自分も「自律」を教科で大事にしてきた。自律ということばを他のことばで言い表すことも意識してきたし、学習者の自律性をどれだけ支援するか、ということ 키워ドと思っている。

2. センターの中で「省察」がスタンダードになった。
3. どう考えたか、どう感じたか、何をしたか、などの「8つの質問」を問いかけることが普通になって、対話型の学びが促進された。
4. 授業観の転換が起きた。(昨年度研修で出てきた)「教育をめぐるマルチリトメント」という話にもあったが、授業の考え方を180度転換していかなければならないということがわかってきた。それは研究であったり、研修であったりしてもそうで、そういう考え方自体が、センターにおけるスタンダードになった。
5. 中でも一番変わったのは、理論と実践の往還である。研修の仕組みが変わり、5年次研修も10年次研修も理論と実践の往還を意識して実施されるようになった。冒頭で、課題の認識をする→なりたい自分を意識する→いくつかのプログラムを受講する→自分で課題を設定する→eラーニング活用で課題解決に取り組む→間の研修で自分の状況の確認・共有を行う→eラーニングで授業改善する→成果を報告する。こういう流れができたことは、大きな転換と言えるだろう。

【学びのコミュニティはどう作られるか】

期間限定で、年度ごとに作っているが、実際は自由に作れる仕組みがあり、登録申請をして参加メンバーがいれば作れるサイトである。ただし、それが活用されているわけではない。学校現場では、なかなか自分たちでコミュニティを作るところまでは行けないので、現在は恣意的につくったコミュニティを動かしている。情報交換がしやすくなったので、メンバーが仲良くなるということはある。が、今年の反省点はいろいろとある。

たとえば、学習者同士がもっと交流できる方法がほかにあったのではないかと。指導主事⇄学習者という教え教えられる関係になりやすいが、それをもっとフラットに学び合える関係にできないか。上手く運営しているグループもあるが、そうではないケースもあり、その場合にどう対応するか、などである。

グループでは、他の人がアップした中間報告をみんなが読んでおり、誰かが書いた記事を活かして自分の報告を書く、というようなことが起きた。そうすると、それをまた、互いの書く最終報告に活かして、というような関係が生まれた。あとで出す人は負けれない、上下という意味ではなく、もっと自分の研究を深めたいというような動機付けになった。あまり参加しなかった人が「もっとちゃんとやればよかった」というような感想を報告会で書くことになった。

報告がわかりやすくサイト上に乗るということも学ぶ意欲を高めた。プレゼンテーション一つにしても、SNSに誰かが資料をアップすることで、他の人たちの意欲を高めることになった。充実感を得られた人が多かったように思う。

先生たちの基本となるコミュニティは学校の中にある。研修で人とのつながり方を覚えたら、そ

の方法を用いて学校の中で他の方とつながる。そして、そこで物足りなかったら、もっと知りたい、勉強したいと思ったら、研修で知り合ったあの人があんなことをしていたから連絡をしてみよう、ということになる。そしてそれがネットワークになる。

【新たな工夫】

学校内で使えるグループワークの開発はまだ出来ていない。このワークブックの全てを校内研修で使えるようなものにしていくことはできていないが、いくつかは、学習者がその気になれば使えると思う。

学校は特定の課題に対して考えていくことが多いが、それをファシリテートすることを可能にしていくようなものがまだない。これからやっていかなければならないと思っている。ただ、その前提として、同僚性の捉え方を大きく変えていく必要がある。センターでのワークショップなどを通して見えてきたものを、学校に持ち帰って実際に対応していくときに、次のステージに行く必要があるのだけれど、学校現場はボトムアップ型の意志決定に慣れていないために実施に困難が伴う。今回、マネジメントと同僚性の重要性の再定義という両面からアプローチしたところであり、実際のツールとしてのワークショップ、グループワークによる課題解決を定義していくと、学校での活用が促進されていくのだろうと思っている。

そこで、学校にマネジメントを、ということと、学校の職員間のつながりを、ということの二点を検討している。次年度はついにそれを、校長先生を対象とした研修、OJT推進プロジェクトの中に持ち込もうとしている。まずは行政機関である自分たち自身がそういう組織にならないといけない。こここのところ、センター員室が一緒になって会話がしやすくなったが、まだ越えられないもの、見えない壁はある。自分たちの学習を阻害する要因がまだまだたくさんある。

【なぜ熊本は動けたのか】

センターの指導主事が3人集まって、こうしたいね、と言っているでも変わらない。それよりもセンターの一人、本庁の一人、現場の一人が同時多発的に同じことを上席に言い始めて、いつかその上席につながったときに大きく動く。一人が言い始めることで変わらないこともないけれど、同じ部署の中だけではなく、他課も巻き込んでいくことが大事。これが難しい。

先の県はそれをトップダウンでやっている。各課の指導主事を集めて〇〇教師塾という研修会を開いている。やっていることはグループでマネジメントし、教育庁の教育行政はどうあるべきか、というようなことのアイディアを出させて、プランニング、企画書をつくって、持ち帰らせて、個人で更に練って、さらにグループで検討して、というようなことである。それが政策になるわけではないのだけれど、練習課題としてやってみて現場に戻ると、そういう意識で仕事に向かえるので、タイムリミットを抱えてやるのにはいいのではないかと思う。しかしいろいろなことがトップダウンの仕組みになっている点は工夫が必要ではないか。

熊本では、センターのトップたちが、自由度の高い方だったり、変革をもとめている方だったりして、その流れの中で、変えようという雰囲気があった。影響力を持つ人の考え方はとても大事だ

と思う。何かを変えたければそれなりのポジションに行かなければならない。また、そういう人の下につくことが必要である。

たとえば、eラーニングは、もともと財政的な問題から生まれた。研修経費が削減されて、交通費が確保できないが、各個人の研修時間を減らすことはしたくないというところで、自宅や学校で受けられるeラーニングを二代前の副所長が提案した。教材等の共有システムが立ち上がって、それを活用すればいいという話になったのだけれど、課題を出して、それに答えるだけでいいのかという疑問があった。そのときにこのリフレクション・ワークブックの話があって、この考え方で理論と実践を往還させようということになって、そのイメージで研修を組み立てることになった。そのアイデアも副所長から出た。教育センターの事業に取り組んだときは、次の副所長だったが、その副所長も研修を高度化させていくためには必要だろうということで、武蔵大学との協働が実現することになった。そういう方が上にいたことで、話が進められた。そこはトップダウンで実現した。

このような変革が生じたのは、全てがちょうど一致するタイミングだったからだろう。平成20年に中教審から「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」ということが出されて、熊本県が、教員研修の見直し期間に入った。それを検討して、研修のあり方も変えていかなければならない、ということになった。それには「学び続ける教員像」というキーワードがあって、「学び続ける」とはどういうことなのかという議論があり、そこから、センターの中で、二代前の副所長がキーワードとして「Teaching から Learning へ」というスローガンを掲げた。センターのテキストの表紙にこのスローガンを載せるように指示があり、表紙に載せた以上、中身がTeachingであってはいけないと言われた。大きな転換だった。

当初、センター員は理解できなかった。わからないなりに、まずは、参加型のことだろうと演習を行っていく。でもそれが本当にラーニングなのだろうか、と置いていたし、研修の評価は下がっていった。受講者が求めているのは、知らないことを指導主事が教えてくれること、適切に必要なものを提供してくれることなのに、これで本当にいいのか、とセンター員たちは迷っていた。研修者同士に課題を出して、さあ協力してやりなさい、と言ったら、1時間ならば評価が高いが、2時間になると必ず評価が下がる。なぜなら、その人たちが何をやったらいいのかわからなくなるから。おそらく、誰もが不安になっているところに、このリフレクション・ワークブックや省察、理論と実践の往還というようなことが入ってきたので、少しずつ変化してきているのではないかと思う。

きっかけはトップダウンだった。トップダウンに対する強い疑念が教員たちにはあるが、行政においてトップダウンにNoはない。Noがないなら自分なりに課題を解決していこうという発想になれば、そこに指導主事の主体性が生じる。主体性を生じさせるトップダウンの指示、矛盾するようだが、これが大切である。

二代前の副所長は、テキストもどこかに書いてあるようなこと、読んでわかることは載せるな、と言っていた。とにかく簡素なテキストを作れと言っていた。スライドを使ってよく研修をするけれど、テキストとスライドとどちらが大事かとも聞かれた。テキストにないことをスライドにする

ならばわかるけれど、テキストにあることをわかりやすくスライドにするなら、スライドをテキストにすればいい、と言われた。「Teaching から Learning へということなのだけれども、ラーニングだけでは上手くいかないだろう。だからティーチングも入れるが、それはできるだけシンプルに」といつも言われた。

また、学習指導要領の穴埋め問題などもつてのほかと言われ「これを押さえないといけないのに」と思って帰ってきたこともあったが、「穴埋めに何の意味があるのか」と問われた。全てそんな感じだった。実感させる、腑に落ちさせるとよく言われていた。自分たちの発想が繋がらない大きな話をされるので、何が起点かがわからない。それで埋める方向を間違えて持っていくと指導される。だから本質を聞き出していく必要があった。

さらに、指導主事の在籍期間が長くなって、専門性が上がっており、文化の伝承者になっているということが大きい。歴史的変遷を知っているというのは、利益も不利益もあると思うけれど、在籍期間が短かったら「Teaching から Learning へ」ということも浸透しないまま薄れていただろう。さまざまな偶然と必然が混じって今の状況にあるのだと思う。ただ、まだまだだと思う。

【これからやりたいこと】

これからやりたいことは、自由な教育、研修を広げていくこと。しがらみなく純粹に横のつながりで、子どものためにと動ける文化を持った個人が集まって仕事ができればこんなにいいことはないと思う。

学校を変えたい。変わらない状況が学校にあるのなら、まずは、その範たるものを示せる教育行政が必要で、何でもかんでも学校に下ろして、四方八方からくるものに学校長が汲々として職員に割り振っているようなことではいけない。熊本県の教育行政における様々な課題をしっかりと議論し、整理して優先順位をつけて割り振れるようになる必要があると思う。

3. 考察

熊本県教育センターにおける平成 26 年度の実践は、当初、武蔵大学と継続して実施されることが期待されていたが、諸々の事情により大学の関与はなくなり、教育センタースタッフだけで実施することになった。それによって起きたことは、教育センタースタッフが自律的にこの研修カリキュラムを捉え、自らの手で自らの地域の実態に適合するプログラムを試行錯誤の中、作成していったということである。このプロセスはまさにボトムアップの、現場からのリアリストリック・アプローチであり、センタースタッフや関与した教員たちの教員としての自律性、主体性、同僚性、リフレクションなどのコンピテンシーを高める結果となったと言えよう。しかも、このプロセスを自ら経験することによって、生徒たちに対しても教えるというよりむしろ自律を促す働きかけに意義があるということを実感しただろう。

ここで、熊本県における研修の変革をもたらした要因をまとめると、以下ようになる。

1. 変革の企図 変革の前に、変革を必要とする日本全体の状況があり、また熊本の現場の文脈があり、それらを踏まえて変革を企図するトップとそれに続くフォロワーが存在した。

2. **ポリシーの明確化** トップが変革を指示し、フォロワーが参考にすべきテキストや手法、根本原理が明示された。
3. **熱意** 実現に向けてファシリテーターとなったコアメンバーの熱意と実力への信頼がメンバーを動かした。
4. **バックアップ体制** テキストや手法からの実践化について、導入時に外部スーパーバイザーが存在してバックアップする体制があった。
5. **オートノミー** それらのテキストや手法が完成品ではなく、活用する者たちが自ら工夫するというプロセスを必要としたため、自律的な取り組みが要請され、その間に研修する側に目的意識が生まれ、実践していく力量も訓練された。協働のプロセスを通じ、仲間意識と、何より自分たちの作るプログラムに対する愛着が形成された。
6. **ボトムアップとフィードバック** 研修参加者を常に意識するボトムアップの研修作成プロセスであり、参加者からのフィードバックを活用して、実践的に現場で用いるための工夫がともに話し合われた。このプロセスによってメンバーの当事者参画の感覚が高められた。
7. **コミットメントとエンパワー** 積極的なメンバーが深く関与してプログラムを実践し、実施のモデル事例となって他のメンバーをエンパワーした。
8. **メンバーの交流** 新しい活動の試みを日常的に支え、互いを高めあうeラーニングの手法が同時に導入され、効果を発揮した。今後、メンバーが各学校に分散しても、継続・拡散的にプログラムを広報する役割を担うことができる。
9. **文化の伝承** 変革にあたるメンバーが、研修を変革していこうとするセンター(場)の歴史を知っており、文化の伝承者として機能してきた。
10. **予算** 外部(教員研修センター)からの受託事業となることで、スタート時に変革のための予算が獲得でき、また、報告書作成などの作業が振り返りの機会となった。

こうしてまとめてみると、研修の変革の流れは、熊本県教育センターをコアとした、教員コミュニティの変革のプロセスであることがわかる。教員が学びのコミュニティの主体者として立ち上がったとき、教育は変革し、子どもたちの学びのコミュニティが動き出すと考えられる。

今回、このように熊本県教育センターの実践により、リアリスティック・アプローチを用いて教員研修を展開する可能性が示され、それを促進する条件が明確化した。これまでワークブックを用いた単発の研修は、教員免許状更新講習や、教職大学院の授業等で実践されてきたが、教員研修で継続して活用した事例はこれが初めてである。また、ワークブックの開発者ではない現場の教員が、ワークブックを読み込んで実践に活用したという点は、これまでとは大きな違いであり、今後の実践可能性の高さと拡がりを示唆しているといえよう。今回の参加教員へのアンケート結果を見ると、一連の研修がしっかりと受け止められ、根づいていったことがよくわかる。当然、グループワークや新しい試みに対する抵抗感を持つ教員も一部存在したが、それは時間の経過と慣れとともに解消され、参加型の研修がスタンダードになっていくと予測される。

今後、他の地域や大学等の教師教育の場面で、このワークブックが導入されるとするならば、今回まとめられた促進要件をできる限り満たす形で実施されることが望まれる。またさらにいろいろ

な実践が積み重なることで、新しい条件が加味されるだろう。

-
- 1) http://www.nctd.go.jp/lecture/model/PDF/itaku/h25/h25_di9.pdf (2015.3.20.)
 - 2) 平成 21-23 年度文部科学省科学研究費助成事業（基盤研究 B）（課題番号 21402041）「教員のコンピテンシーリスト開発と成長モデルの構築に関する国際協同研究」の研究・活動母体であり、現在、平成 25-27 年度同事業（基盤研究 C）（課題番号 25381048）「理論と実践をつなぐリアリスティック教師教育の導入と効果に関する研究」にその活動が引き継がれている。
 - 3) http://www.teachereducation-jp.org/reports_top/reports201203/src/1_2.pdf (2015.3.20.)

【文献】

Bill Lee Pragmatics of Community Organization, CommonAct Press, 1987（邦題 実践コミュニティワーク 武田信子・五味幸子共訳 学文社 2005）

武田信子『理論と実践をつなぐ教師教育の方法とは』「教師教育」上條晴夫責任編集 共著 さくら社 2015

武田信子『教師のリフレクションを支援するボトムアップの取り組み：「教員のためのリフレクション・ワークブック」の開発』（特集 大学の学校・教育支援の可能性）SYNAPSE Vol.39 ジアース教育新社 2014

日本における学校現場への RTE 導入試論 その2

～相模原市の小学校校内研における評価から～

矢野 博之

1. 主題の設定

ヨーロッパや北米等の各国・各地域でその実効性や可能性が期待される RTE (Realistic Teacher Education) について、社会的・文化的に基盤や来歴の異なる日本社会において、どのように展開を図ることができるのだろうか。前稿(矢野 2013)では、相模原市の小学校現場への試行を事例に、日本における RTE の導入の可能性を探ろうとした。そこでは(A)関係のつくり方、(B)研修の整備のありよう、の二点を考慮しつつ、教員が校内研修という経験から学び、さらに、省察的な視点を身につけていけることを肝要として臨んだ。本稿では、前稿のつづきとして、本科研費研究計画のなかで平成 25 年度に実施した研修に基づき、学校現場への RTE 導入のための「土壌づくり」として、教員はいかなる受け止め方をしたのか、そこから、いかなる成果をもたらしつつあるのかについて論じる。

2. 考察の手続きと視点：研修の評価結果から

①. 調査対象

対象は、平成 25 年度に参与した相模原市内の小学校 4 校「W小学校」「F小学校」「O小学校」「Y小学校」(表参照)の校内研修である。4 校は、各校が研修者とは独立して自力で研究テーマを立てている。

表 4 校の「研究テーマ」と校内研への参与の経歴

学校名	経歴	校内研年間テーマ(各校複数年)	参与回数
W小学校	7年目	豊かな心・生き生きとした活動、学び合い	7回/全8回中
F小学校	4年目	自ら学ぶ喜び、確かな学力【算数】	4回/全7回中
O小学校	1年目	学び合い・高め合い、自分なりの発揮	7回/全7回中
Y小学校	初/単発	聴く・話す活動	1回(単発)

これら 4 校の校内研修に RTE の要素を取り込むその方策や可能性については、校内研への参与の仕方(継続/単発)やテーマとの関連で鑑みながら、適う部分から随時応答的に、RTE の要素を授業検討の視点や視角に取り入れたり、その批評や意味づけに RTE のニュアンスを帯びさせながら試みていった。

基本的には、自らの経験(授業者ならば授業構想と公開、同学年部会は授業構想、公開授業を見

た他の同僚は授業批評) からいかに学ぶのか、その考え方や視点の置き方。さらに、いかにその行程を自ら省みていくのか、という意識づけ方、といった要素である。そのために Korthagen (2010) の「8つの問い」や ALACT モデル、あるいはその応用としての実践記録の読み合わせによる児童理解などを場面的に取り込みながら、授業方法論や技術論の浅く些末な追究に向かわないよう、教育的な価値のみられた授業場面での児童とのやりとりやそこでの教員の意図や他の解釈の可能性を“協議会”(校内研での話し合いの場)の俎上に乗せるよう常に配慮していった。また個別の教員の授業観察や指導の際も同様である。授業者の授業を VTR 視聴を主として事後にともにふりかえりながら、上記のような方向性で、話し合いをもった。総じてそれらの話し合いは、正解のない議論であった。

②. アンケート調査について

4校の内、継続して参与している「W小学校」「F小学校」「O小学校」の3校については、自由記述式(4問中1問は選択式)のアンケート調査を行った。平成26年2月から3月、各校の年間の校内研究会の予定された全日程が終わってから実施するよう計画した。W小学校は、最終回の平成26年2月10日の全体会が学校事情により急遽中止になったため、2月上旬に渡した後、校内での実施を依頼し、3月19日に郵送にて回収した。F小学校は、平成26年1月22日の全体会で託し、3月26日に郵送で回収した。同様に、O小学校は、同3月6日の全体会で託し、3月19日に郵送で回収した。回収数は、W小学校が11件(該当者16名)、F小学校が22件(該当者24名)、O小学校が22件(該当者30名)である。なお、校内研における参加者は、各学年学級担任、専科教員、教務主任・教頭・校長等の管理職、が主である。さらに臨時的任用講師等が加わる場合もある。また、回によって校務等の事情から出欠はばらつくため全員参加とは限らず、参加者の顔ぶれは一定しない。本アンケート調査の回答者としては、ひとまず毎回の出席を期待できた正規メンバーの理論値として該当者数を表した。

表 アンケートの質問項目

質問項目	
1.	今年度、校内研を通して、自分にとっていちばんの学びはなんだったといえますか？
2.	今年度、校内研を通して、〇〇小全体にとって、どのような得るものがあったと思いますか？
3.	一年間を通して、講師のコメント、助言のなかで、印象に残るフレーズやことばがあれば、その理由も付けて教えてください
4.	あなたにとって校内研に求める要素はどのくらいの強さですか？
①.	特定の教科・領域についての方法論 「さほど」 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 「ぜひ」
②.	特定の教科・領域についての教材・ネタ 「さほど」 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 「ぜひ」
③.	学年相当の児童の発達や理解の仕方 「さほど」 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 「ぜひ」
④.	学級経営にもつながる児童の見方 「さほど」 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 「ぜひ」
⑤.	授業研究の方法・考え方 「さほど」 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 「ぜひ」
⑥.	自分自身の勉強の仕方 「さほど」 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 「ぜひ」
⑦.	教師としてのありかた・考え方 「さほど」 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 「ぜひ」

質問項目の設定理由を述べる。表に示したように、質問1～3については、自由記述回答で、質問4については5件法の選択式回答で行った。質問1は、本調査で試行した校内研に対して、回答者自身は何を得たと回答するのか、その視点とことば遣いに着目した。質問2は、回答者個人にとってというよりも自身の帰属する学校集団・教師集団としてどのような影響や効果が得られたと考えているのか、同様にその視点とことば遣いに着目した。質問3は、講師（＝論者）の指導における投げかけや問い返しの言葉・言い回しのなかで印象に残るものを記してもらった。それを選んだ理由を記すことで、その受け止め方や意味づけ方をとらえようとした。質問4では、一般的に校内研において期待される視点や論点を7項目示し、5件法で回答を求めた。

今回の質問紙の設計は、探索的であり、課題発見のための手がかりとして位置づけている。自由記述回答方式からは、既存の測定方法では掘り取れないかもしれない部分までをも拾うことをねらっている。それはRTEで構成する校内研修が従来にはない枠組みや思考様式等を求めるかもしれないからである。一方で、こうした校内研を受けてきた回答者にとって、今後どのような視点・論点へと関心が向かうのか・広がるのか、をとらえるために、選択方式の質問4を併用した。

3. アンケートの結果から

①. 自由記述回答にみる RTE 的方策の効能

考察の結果を概要として、質問項目ごとに主立った特徴を整理しながら述べていく。

Q1の「自分にとっての学び」は、やはり、授業者は自身の授業公開をやり遂げた意義を語るものが多く、それが他の教科や授業時間にも及ぶことを語る意見は少ない。それでも、「他の立場の方 [= 研修の講師] の目で見た指導観や児童観をご指導いただいたことで自分の見方が広がりました」（O小男性教諭11年目）、「いろいろな視点から授業を見ていただいたので授業や子どもに対する見方が広がったように思う」（F小女性教諭14年目）と、授業に対する多様な見方を価値あるものと語る。それを具体的に表現すると、「全職員で研究していくなかで、自分では気付いていなかった点が明確になったり、新たな専門知識として身に付けることができたりした」（W小女性教諭6年目）とあるように、「気付いていな」いことを知ることにより「新たな専門知識」として自らに取り込めたことを価値あることと説明する。それは同時に、「教師側と児童側の両面から学び合う姿を見取ることができた」（W小女性教諭3年目、下線は論者の強調）と、児童への理解を深めるという意味で3年目の若手教員には響いた。なかには「自分が積み上げてきた授業の指導法や観点の考えをガラリと変えてくれた」（O小男性教諭7年目）と影響の強さを大きく表現している回答も見られた（ただし、その具体詳細は不明）。

Q2の「属する学校集団にとって得たもの」としては、全体的にほとんどが、同僚たちで共同で授業を研究することの手応えと内実（例えば、研究テーマが徐々に実際的な課題として見えてきた等）として語られている。それは、「授業を学年 [団] で考えることは教師の授業力向上にもつながると思う」（F小女性教諭13年目）という表現が端的に表しており、F小学校校長に至っては、「先生方が学ぶ集団になってきた」と教員集団の変容を語っている。より具体的な変容の内実の手がかりとしては、「授業研究に対する考え方が少し変わったように思います。（中略）方法に終始せ

ず自分も含めて考えられた気がします」(O小男性教諭2年目)と、興味深い回答もあった。ただし「方法に終始」しない考え方とは何なのか不明であり、2年目の若手教員にはまだ具体的なことばや観念としては表現できないのかもしれない。

Q3の「印象に残る論者のことばや言い回し」としては、RTEの基盤ともなるポジティブ心理学の要素が効能として次のように回答に表された。「『みなさんはどう思われます?』(中略)聞いてもらえる安心感は大切だなと感じます」(O小女性教諭7年目)、「どんな授業でもまず肯定してくださるのでこちらは安心してアドバイスをもらえるような気がします。必ず良い所を見つけてくださるので、どんなことでも聞こうという心構えができます」(F小女性教諭4年目)。ここでは、校内研修を経験から学ぶ場へと変えていく上で、まず、授業について語ることに通常あるいは従来は、何かしらの緊張感や恐れを伴っている可能性とその弊害があることを再確認しなければならないだろう。次に、見方をどう変容させていくのか。授業の特定場面を議論する場合は、そこでの児童の立場に立って考えてみること(「[研修講師の]授業の見方でいつも子どもがどんなことを思い考えているのかということをも考え見ていきたい」W小女性教諭2年目)である。また、その場面で別の教員ならこうするかもという代案も出し合いつつ、それが優劣の決めつけや蘊蓄の披露に留まらないよう、別のあり方の意味や効果を同じ土俵で検討してみる(「『授業に“鉄板”はない』、方法論のみに終始しそうになっていた職員にとって、思考の転換となる言葉だった」O小男性教諭10年目、「『わかっていることをあえて言語化すること』-指導案作成や研究のまとめをする中で常にそのときの考えに一致する言葉を見つけるのに苦労しますし、他の先生が書かれた言葉も必ずしも同じ意味でとらえられているとも限らないことが多くて常に意識したい」W小男性教諭7年目)と授業を批評的にとらえ直すことも同様である。もちろん、Q3への回答も、論者から個々の教員への励ましの具体や教材解釈や方法論などの教育学上の知見について語ったものが大半を占める。やはり教員個々への響き方は、RTEの要素や枠組みレベルでの気づきや印象としては語られにくく、非常に個別で具体的なかもしれない。ただし、3年目の若手教員ではあるが、「授業を公開する時『どこを見てほしいか』を意識することが大切。そして何をしたかったのか→何をしたか→どう考えたのか、自分で振り返る」(W小女性教諭3年目)と、「8つの問い」を自身の思考過程に取り込むことを意識する教員も出てきている。

②. 教員たちの校内研への期待

表 Q 4 (7 設問) に関する「学校別」「教員歴」とのクロス集計の結果

		学校別			教員歴		
		O小	F小	W小	3年未満	4～9年目	10年以上
①. 特定の教科・領域 についての方法論	上位半分	0.012-	0.003++	0.419	0.168	0.401	0.375
	「5.ぜひ」	0.037-	0.069	0.514	0.085	0.066	0.614
②. 特定の教科・領域 についての教材・ネタ	上位半分	0.033-	0.001++	0.098	0.138	0.442	0.342
	「5.ぜひ」	0.001--	0.002++	0.575	0.018+	0.142	0.153
③. 学年相当の児童の 発達や理解の仕方	上位半分	0.001--	0.002++	0.482	0.056	0.152	0.584
	「5.ぜひ」	0.221	0.156	0.540	0.032+	0.015-	0.494
④. 学級経営にもつながる 児童の見方	上位半分	0.026+	0.026-	0.634	0.051	0.078	0.509
	「5.ぜひ」	0.026+	0.026-	0.634	0.051	0.078	0.509
⑤. 授業研究の 方法・考え方	上位半分	0.106	0.430	0.170	0.367	0.367	0.335
	「5.ぜひ」	0.083	0.391	0.155	0.338	0.338	0.281
⑥. 自分自身の 勉強の仕方	上位半分	0.020-	0.008++	0.473	0.467	0.533	0.542
	「5.ぜひ」	0.533	0.467	0.618	0.658	0.658	0.412
⑦. 教師としての ありかた・考え方	上位半分	0.300	0.264	0.575	0.414	0.586	0.560
	「5.ぜひ」	0.177	0.382	0.366	0.168	0.139	0.552

+/- : 5%水準で有意 + + / - - : 1%水準で有意

この表は、Q 4 について、学校別、教員歴とカテゴライズし、「上位半分」として回答の積極的肯定（「ぜひ」）側上位半分と消極的肯定（「さほど」）に偏る下位半分をグループ化したものと、「5.ぜひ」は、5 件法のうち「5」を選んだものとそれ以外のもの（「4」～「1」）にグループ化したものについて、クロス集計（ χ^2 乗検定）し、その結果を一覧に示した。

設問の①②は授業の方法や教材論、③④は児童理解、⑤⑥は校内研や自己研修につながる意識、⑦は教師としての成長を示すものとして、それぞれ校内研への期待として用意した。

結果、学校別にみると、F小が①②を求め、O小が逆に①②ではない、と回答に有意な関係がみられたがそれは、4 年目のF小と 1 年目のO小という校内研の積み重ねの経緯のちがいというよりも、各校の研究テーマそのものとの関係が大きいと思われる。算数に特化して授業研究の手続きや方法を研修してきたF小は、ようやくそのことを教員たちが自らのものとして実感を得、さらに算数の授業研究・教材研究に意欲を高めてきた経緯があることから、その結果だと解釈できる。またO小は論者が校内研に入る前の校内研体制の中ですでに授業中の児童のようすを見取すことに力を入れて取り組んできていた経緯があり、教科の方法論や教材研究論よりも、④（おそらく③の発展として）の児童理解の発展性に期待を寄せていると考えられる。一方W小はQ 4 の 7 設問には有意な関係を示す回答傾向はみられなかった。7 年と最も研修の関わりも長く、RTE 的要素をより多く持ち込んだ学校であることから、むしろ今回準備した設問ではその成果をふまえた期待の予先はとらえられなかったのかもしれない。

教員歴からは、やはり 3 年未満の若手教員は、①②③④の方法や教材論、児童理解といった教員の基本的な部分に興味関心が高いという現状を示した可能性がある。さらに教員歴が上がるにつ

れ、この設問のような視点や内容としては指向性が回答には表れないのではないかと予想される結果となった。

4. 結論

RTE の要素を持ち込むことで、校内研として、授業研究をベースとし、与えられるテーマではなく、個々の教員が自らの実践課題を反映させながらテーマを理解しながら取り組み進めていくという意味では、一定の有効性はうかがえた。それは経験から学ぶということを校内研修で具現化する上ではかなり重要である。また、相互作用や協働作業として、同僚や先輩の見解や解釈を照らし合わせながら授業構想や授業批評に取り組んでいくという点では、共同研究体制の下地として教員集団を成長させていくという意味でも RTE 的な視線を意識させ身につけていくことは重要であろう。それは同僚との意見交換や協議を通して、自省や省察といった意識や構えを鍛えていく場にもなりうるからである。

今回の調査結果からは、現状との折衷型の RTE 導入試行に一定の可能性が見出せた。一方で設計段階から RTE 的な要素を全面的に打ち出した研修もその設計や試行などが検討されねばならない。また、RTE の効能や成果について、さらに詳しく妥当性をもってとらえていく測定や評価、実践批評といった手立てもさらに求めていくことが肝要であろう。

参考文献：

- ・矢野博之 2013 日本における学校現場への RTE 導入試論：相模原市における小学校校内研に対する試行を事例に 武蔵大学総合研究所紀要 (23)
- ・F. コルトハーヘン (武田信子監訳) 2010 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