

|             |          |
|-------------|----------|
| 群<br>教<br>セ | E04 - 06 |
|             | 平19.239集 |

# 内省を促し協働への意識を高める 話合いの工夫

— 「話合いモデル」の作成と活用を通して —

長期研修Ⅰ研修員 佐藤 佐知子 児島 秀貴

## 《研究の概要》

本研究は、資質向上に向けて個々の教員の内省と協働への意識を高めるために、効果的な話合いの過程や原則を工夫した「話合いモデル」を作成し、各自の教育実践上の課題解決に向けた話合いを実践したものである。具体的には、自分の教育実践をよりよく変えようとする意識や協働への意識を高めるために、話合いの中に課題や改善策を共有する過程をつくり、お互いを尊重し合い相手の立場に立つことなどを原則とした話合いを行うものである。

**キーワード** 【教職員研修 資質向上 内省 協働 話合い チーム】

## I 研究の背景

### 1 現状と課題

2007年問題と言われ、大量採用期の団塊世代が退職期を迎えている。地域によって若干の差はあるものの、今後10年間で4割の教員が入れ替わり、多くの新任教員が採用されると言われている。

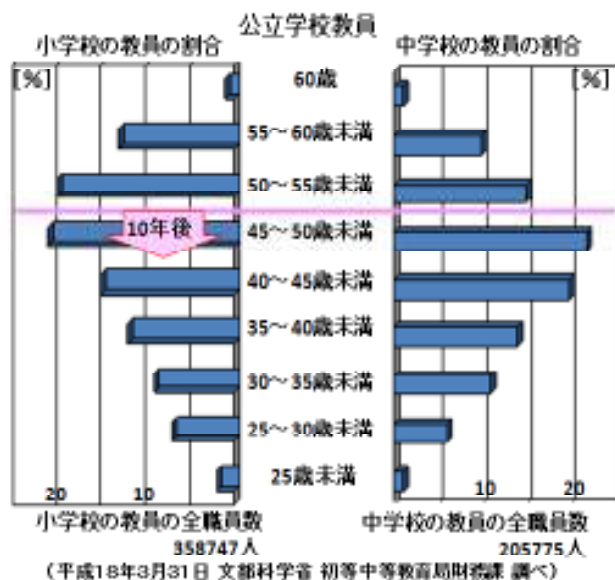


図1 小中学校教員の年齢別割合

このことは、やる気ある新鮮な人材が採用される反面、経験不足からくる授業力や生徒指導力の低下など、新たな課題を学校現場が抱えることを意味している。このような課題を解決していくためには、研修機関での研修の充実に加え、今後、学校現場における教員同士の学び合うかかわりが

ますます必要になってくると言える。

昨年度の資質向上調査研究班が、30代後半から40代の教員に「過去に資質が向上したと実感したときの経験」を調査した結果、「日々の職務経験からの自己啓発」「主任・同僚からの助言」など学校現場での経験や周囲とのかかわりを通して資質の向上を実感している教員が多いことが明らかになっている。

しかし、教員の年齢構成のアンバランスや多忙感などに起因する教員同士のコミュニケーションの希薄化、学校のさまざまな組織の形骸化が指摘されている。望ましい学校の姿として、中央教育審議会における『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』（H18. 7）では、「教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教員間の学び合いや支え合い、協働する力が重要である」と示している。

以上のような現状を踏まえたとき、学校現場において職務を通して資質向上を図るかかわりをもったり、学校課題解決に向けて協働をしたりするためには、教員間の豊かなコミュニケーションを図る形態を工夫していくことが必要であると言える。

### 2 関連施策など

本県では平成18年度から、自己の特性や課題などを客観的に把握することができ、次年度における自己課題や自己研修に生かすことができる人事評価制度が導入されている。その職務分類の一つには、意思疎通や連携・協力を意識する「周囲の

教職員への支援・協力」が設けられている。周囲の教職員とのかかわりが、職務遂行だけでなく、資質向上においても、今後ますます重要になってくると思われる。

さらに、教員免許更新制度が確立し、その時々で教員として必要な資質能力が保持されるように法的な整備も進んでいるが、まずは現場で働く教員が日々の職務の中で資質向上に向けて取り組み始めることが重要であると考えます。

## Ⅱ 本県教員の資質向上に関する実態調査

今年度は、県内の小中高等学校教員の資質向上への意識や取組について質問紙法による調査を行った。調査は、10年目の教員と、総合教育センター研修員を対象に実施した。調査対象としては少数ではあるが、県内各地に分散しているため、幅広く県内の状況を把握することが可能であると考えた。

### ① ねらい

資質向上にかかわる群馬県の教員の意識や取組についての実態をとらえ、研究に生かす。

### ② 調査方法と調査対象

- SQSシステムによる質問紙法調査 260名
  - ・内訳
    - 県内10年目経験者研修参加者（176名）、
    - 本センター長期研修員、特別研修員（84名）
  - ・校種比率
    - 小学校44%、中学校30%、高等学校26%

### 1 資質向上への意識と取組の実態

資質向上への課題を把握するために13項目についての「重要度・達成度」を質問した。

教員が成長するために、学校の中で、次の項目はどれくらい必要(重要度)だと思いますか。また、どれくらい達成できている(達成度)と思いますか。

「重要度・達成度」の調査では、重要度を高いと感じているが、達成度が低い項目ほど課題性が高いととらえた。集計結果は図2のとおりである。

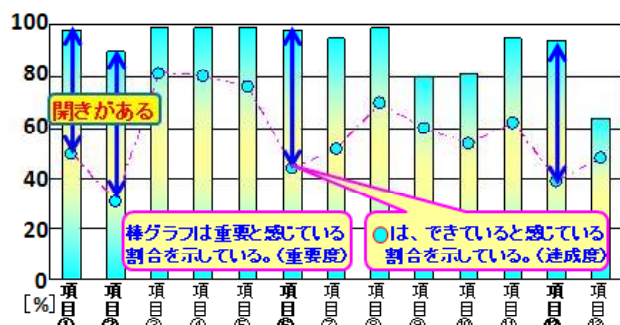


図2 資質向上への意識と取組の実態

### 【項目一覧】

- ①自分の教育実践（授業や学級経営など）を振り返る機会をもつ。
- ②教員同士が成長のために言いにくいことも言い合う。
- ③校務を進める上で気軽に相談し合う。
- ④校務を進める上で、困難なときは協力し合う。
- ⑤教員同士が児童生徒や授業について意見を交流する。
- ⑥自校の教育課題を出し合い、その改善策を話し合う。
- ⑦ふだんから教育活動を行うときは目標を立てている。
- ⑧自分で立てた目標を達成するために努力をする。
- ⑨人事評価制度の自己申告書を記入するとき、自分の資質向上を意識する。
- ⑩人事評価制度の自己申告書に記入した目標を実現しようと、計画的に努力する。
- ⑪先輩の先生が仕事の内容やコツを教えてくれる。
- ⑫後輩の先生に仕事の内容やコツを教える。
- ⑬飲み会や会食会で、互いの指導や校務について話し合うことがある。

図2のグラフから、4つの項目「①・②・⑥・⑫」の課題性が高いことが分かる。それぞれの詳細な結果を以下に示す。

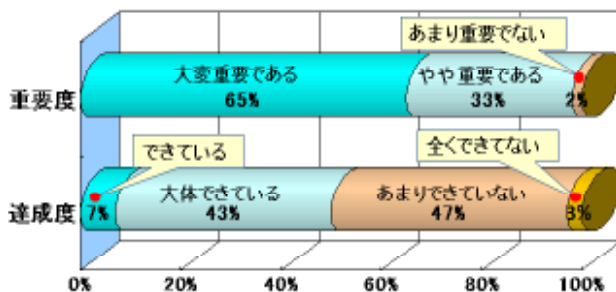


図3 項目① 「自分の教育実践(授業や学級経営など)を振り返る機会をもつ。」

図3から、自分の教育実践を振り返る機会をもつことは98%の教員が重要だと考えているが、50%の教員はできていないと感じている。このことにより、自分自身で教育実践を振り返る機会をつくるのが難しい現状が分かる。

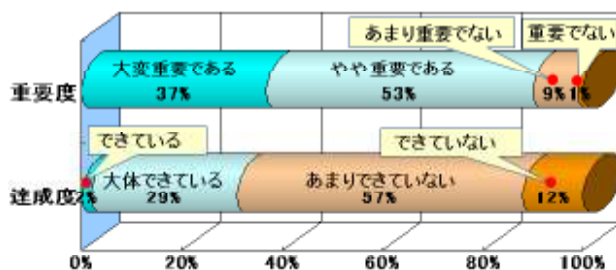


図4 項目② 「教員同士が成長のために言いにくいことも言い合う。」

図4から、互いの成長のために言いにくいことも言い合うことは90%の教員が重要だと考えているが、69%の教員はできていないと感じている。このことにより、ふだんから互いの成長のために言い合える関係が不十分な現状が分かる。

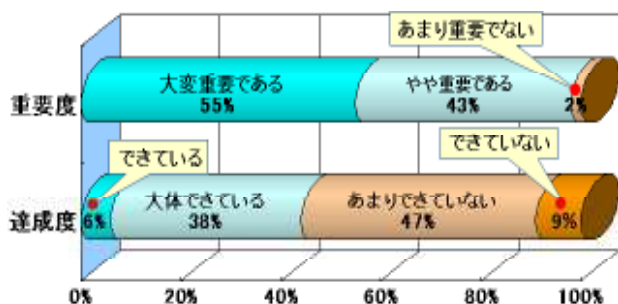


図5 項目⑥「自校の教育課題を出し合い、その改善策を話し合う。」

図5から、教育課題の改善策を話し合うことは、98%の教員が重要だと考えているが、56%の教員はできていないと感じている。このことから、課題や改善策の共有が不十分な現状が分かる。

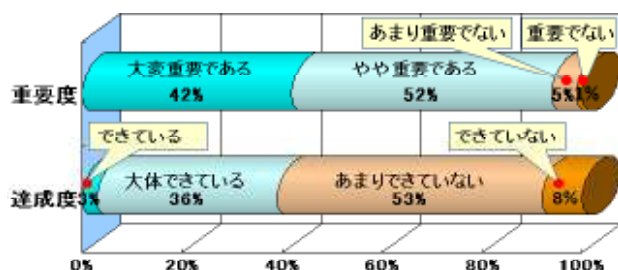


図6 項目⑫「後輩の先生に仕事の内容やコツを教える。」

図6から、後輩の先生に教えることは94%の教員が重要だと考えているが、61%の教員はできていないと感じている。このことから、学び合うかわりが不十分な現状が分かる。

## 2 資質向上にかかわる学校全体の取組

資質向上に向けて、学校全体としてどのような取組が必要ですか。

自由記述欄の記述内容からキーワードを集計した結果は図7のとおりである。

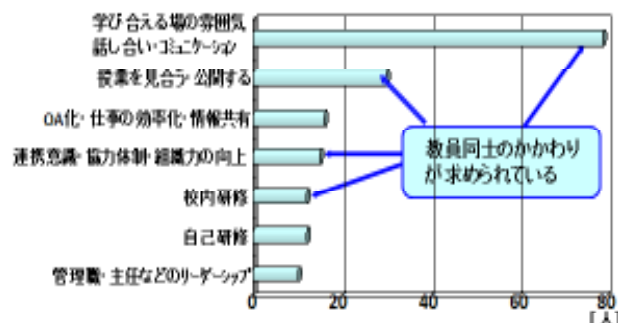


図7 資質向上に向けて求められている取組

記述内容から、教員が資質向上していくために

は、教員同士のかかわりが取組として求められていることが明らかになった。特に、「話し合い」や「コミュニケーション」など、学び合える場の必要性について多くの意見が書かれていた。

## 3 調査結果からとらえたこと

昨年度の調査をもとに、今年度は、資質向上に向けた自己啓発にかかわる意識と教員同士のかかわりへの意識に視点を当てて調査を行った。

その結果、図2から分かるとおり、教員は多忙な学校の中にあっても、自分自身の資質向上への意識はしっかりもっており、そのための周りの教員とのかかわりの大切さを感じている。

しかし、図3、4から分かるとおり、自らの実践を振り返る機会がもちにくいことに加え、周りからも気になることについて声をかけ合うことがしにくい状況が見られる。自己の実践を振り返ることは資質向上に向けての基盤となるが、現状のままでは自己の実践を通して、新たな気付きは効果的には生まれにくい状態にあるととらえた。

さらに、図5、6から分かるとおり、自校の課題解決に向けた教員同士の積極的なかわりや、仕事の内容やコツを教え合うという、学び合うかわりも不足していると感じている。

これらの現状があるからこそ、学校現場における資質向上については、図7の結果のとおり、教員同士のかかわりの必要性への意識が高いととらえることができる。

そこで、自分の教育実践を見つめ直し資質向上に向けた意識を高めたり、教員同士のかかわりを意識的につくり出したりすることを並行して行える場として、学校現場における話し合いを工夫することが効果的であると考えた。

## Ⅲ ねらい

教員の内省を促し協働への意識を高めるために、小集団による課題解決に向けた「話し合いモデル」を作成し、実践を通してその有効性を明らかにする。

## Ⅳ 教員の資質向上に向けての研究内容と方法

### 1 研究の内容

#### (1) 内省とは

本研究では、教員の内省を、自己の教育実践を

振り返り、そこで得られた気づきや課題を出発点として、よりよい実践を行う意欲をもつことととらえる。

#### (2) 協働への意識とは

協働とは、単に業務の分担とか協力にとどまらず、共有する目標があって、それぞれのよさを出し合って成し遂げようとする仕事の形である。

学校の中にこのような状態をつくるためには、積極的に相手の抱えている課題や考え方を理解しようとする個々の教員の意識が基盤となる。そして、相手のために自分のもっているよさを生かしながらかかわろうとする意識が高まっていくことが重要である。

本研究では、このような意識を協働への意識ととらえた。

#### (3) 内省を促し協働への意識を高めるかかわりとは

内省は、個人の中で行われることであるが、他者から働きかけられることで深い内省が行われると考える。しかも、自分の置かれている立場や気持ちに寄り添って親身になって働きかけられるとき、内省はより深く促されていくと考える。そのために、他者からの働きかけが一方的な指示や建て前の交流などではなく、気づきが生まれるような質問や意見をされたり、課題を解決するために有効な知恵や知識を提案されたりすることが重要である。

そして、他者にとっては、お互いが尊重され対等の立場に立ったり、相手の立場に立って思いを共有したりしながら働きかけることが協働への意識を高めていくことになる。

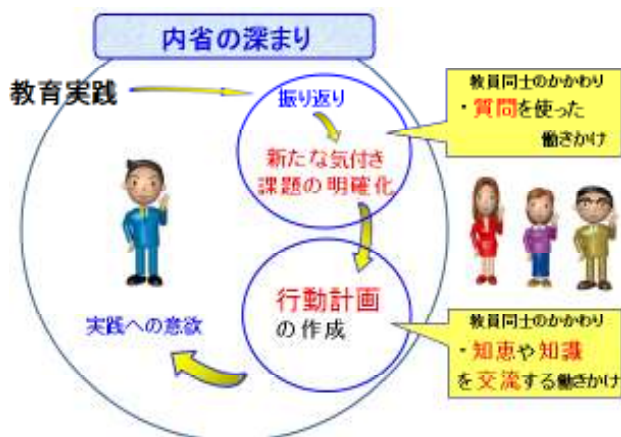


図8 内省を深める教員同士のかかわり

#### (4) 話し合いモデルとは

話し合いは、他の人との考えの交流により、自分の知らない情報が得られたり、新しい考えが生まれたりする場合である。また、その交流を通して、互いの考えを理解するなど、意思の疎通が図られる場でもある。この話し合いのよさに着目し、話し合いを通して、教員の内省を促し、協働への意識を高めることをねらいとして作成したのが、図9の「話し合いモデル」である。

「話し合いモデル」は、図8で示した個人の内省の深まりの流れに沿って作成したものである。この内省の深まりの流れを話し合いの中に位置付け、チーム員が効果的にかかわれるようにするための原則を位置付けた。

「話し合いモデル」を使った話し合いのテーマは、資質向上に向けた内省を促すため、各自の教育実践上の課題解決とする。チーム編成は、他者のかかわりを行いやすくするため少人数のチームで行う。

まず、提案者が課題解決に向け、課題を提示する。個人で抱えている課題は、思いこみであったり独りよがりであったりする場合もある。そこで、チーム員がかかわることにより、提案者の本質的な課題を明らかにし、原則として全員で共有するまで話し合う。

次に、共有された課題に対する具体的な改善策をチーム員が出し合い、提案者が実現可能な行動計画を作成し、チーム全員で共有する。

これら二つのかかわりを、「話し合いモデル」では、「課題の共有」の過程、「改善策の共有」の過程と呼ぶ。さらに、この話し合いで得られた学びを振り返る「振り返り」の過程を加えたものを「話し合いモデル」として作成した。

また、チーム員のかかわりをより有効なものにするには、チーム員全員が、年齢や経験年数に関係なく、安心して話し合いに参加できるようにする必要がある。そのために、参加する教員が共通の心構えをもつ必要がある。そこで、参加者の心構えを、「質問重視の原則」「自主性尊重の原則」「共有の原則」「対等の原則」という四つの原則として位置付けた。

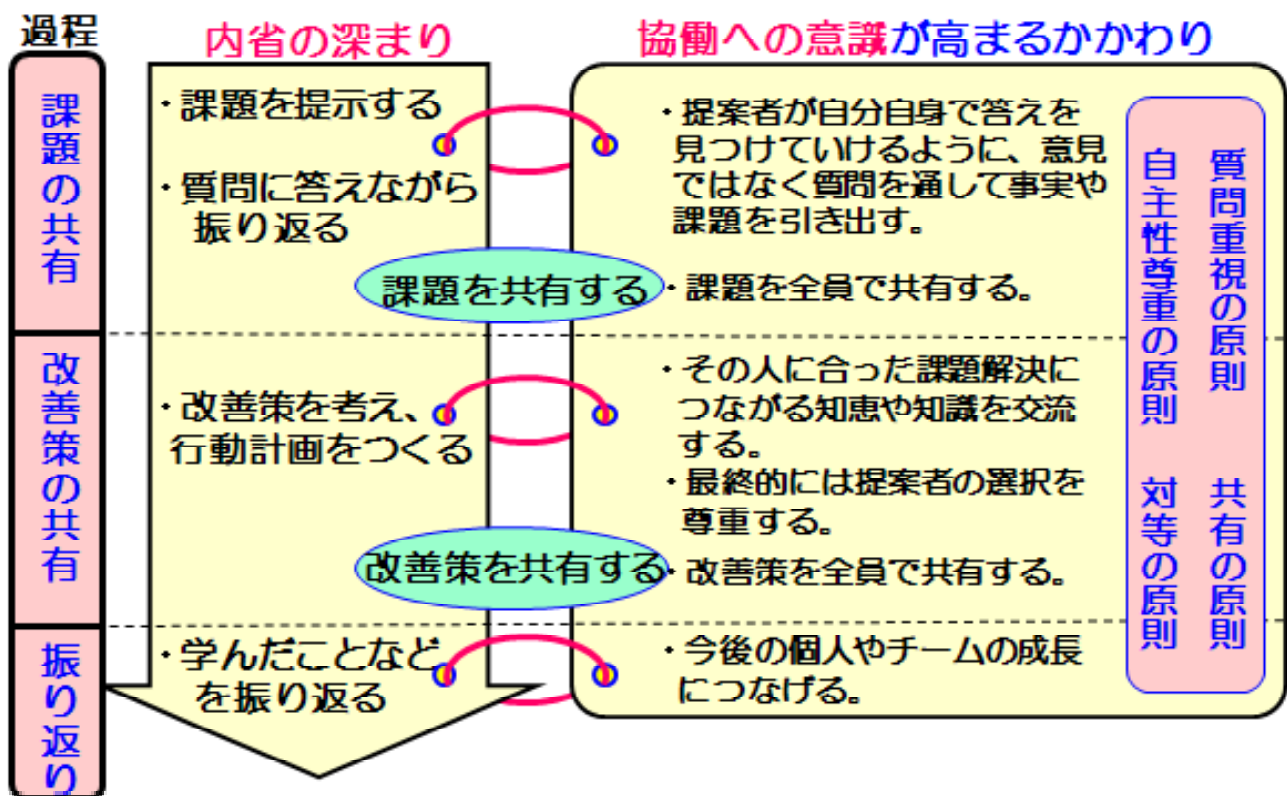


図9 話し合いモデル

(5) 話し合いモデルの三つの過程

① 「課題の共有」の過程

チーム員の質問により提案者がどんな課題を抱えているのかを明らかにし、共有する過程

提案者は、自分の抱えている課題を提示する。チーム員からその背景となる事実や考え方を質問されることによって、今までの実践を客観的に振り返る。質問への答えを頭の中で整理して言葉として表現することで、新たな気づきが生まれ、課題がより明確になったり新しい課題が見つかったりする。

チーム員は質問をすることによって、課題を理解するための背景となる事実や提案者のものの見方や考え方を知ろうとする。このことにより相手の立場に立って考え、課題を共有しようとする意識が生まれていく。

② 「改善策の共有」の過程

共有された課題解決に向けて、チーム員の知恵や知識を交流させることにより、よりよい改善策をつくり共有する過程

提案者は、いろいろな視点からチーム員の知恵や知識を提案されることにより、よりよい改善策を選択することが可能となる。そして、自分に合った具体的な行動計画をつくることができる。さらにチーム員に共有されることによって実践への

意欲が高まる。

チーム員は、提案者が行動計画をつくるために必要な知恵や知識を積極的に交流する。このことによりそれぞれがもっている知恵や知識が共有され、チーム員も学ぶことができる。

③ 「振り返り」の過程

話し合ったことを振り返り、どのような気づきがあったのか、何を学んだのかなど、自分やチーム員の成長を自覚する過程

提案者もチーム員も自己の変容を確認することで、学びの意欲が増し、行動も促進できる。話し合いの成果を実感することで、継続的な取組となっていく。

以上のような一連の流れをつくることにより、提案者の内省が促され、チーム員の協働への意識が高まる話し合いになっていくと考えた。

(6) 話し合いモデルの四つの原則

○ 質問重視の原則

提案者の願いやよさを引き出すために、意見より質問を重視する。質問は、相手のことを知ろうとよく聞くことで場の雰囲気をよくし、解決しなければならないことや、自分一人では思いつかなかった行動すべきことなどを明らかにしていく効果がある。また、提案者に合った改善策を探し出すために行うことで効果が増す。したがって、単

に自分が知りたいだけの質問や誘導的な質問は適していない。

### ○ 自主性尊重の原則

互いの考えを押し付けるのではなく、最終的には提案者本人が行動計画や課題解決に向けての行動を決める。チーム員による知恵や知識の押し付けではなく、自己決定することで、やる気を増すことができる。また、自分で宣言した内容は、実行しやすくなるという効果がある。

### ○ 共有の原則

対話を通して課題や改善策を共有する。共有すると当事者意識が増し、相手の立場に立って考えることができる。チーム員に共有された改善策により、提案者は自信をもって行動することができ、必要なときにはチーム員の協力を得やすくなる。相手のことを考えて共有することで、協働への意識を高める効果がある。

### ○ 対等の原則

年齢や経験年数などの上下関係ではなく、互いに学ぶという平等の関係であることを常に認識し、互いに尊重される。安心して自分の考えを伝えることができるようになり、双方向の対話を成立させることができる。対等な立場で対話するこ

とで、それぞれのよさを出し合って仕事を進める協働をつくり出す効果がある。

## 2 研究の方法

### (1) 「話し合いモデル」の導入に向けて

#### ア 司会者の役割

司会者は、その場の雰囲気をつくり、知恵や知識を引き出しながら、「話し合いモデル」の過程や原則にそって効果的に話し合いを進めていく。自分の意見ではなく、参加者がもつ意見や可能性を引き出し、互いに関連付けながら共有を図っていくことが重要な役割である。他にも、時間管理や次回の話合いの日程調整なども行う。

#### イ 「話し合いモデル」を活用したチーム学習

内省を促し協働への意識を高める「話し合いモデル」を活用すると、課題解決の手順も分かるので、それぞれが話し合いへ参加する意義も強くなる。したがって、「話し合いモデル」を活用した話し合いを「チーム学習」と呼ぶ。

### (2) 検証計画

協力校において継続的に実践を行う中でその有効性を下表の観点で検証する。

表1 検証計画

| 観 点<br>場 面 | ア 提案者の内省が深まったか                                                     | イ チーム員の協働への意識が高まったか                                       | 検証の方法                           |
|------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------|
| 課題の共有      | チーム員から質問されたことで、新たな気付きが生まれ、課題がより明確になったり新しい課題が見付かったりしたか。<br>【検証の観点1】 | 提案者の抱えている事実や課題を理解するための質問や発言が行われたか。<br>【検証の観点3】            | 逐語記録<br>振り返りシート<br>の記述<br>アンケート |
| 改善策の共有     | 提案された改善策をもとに行動計画がつくられチームで共有されたことで実践への意欲が生まれたか。<br>【検証の観点2】         | 提案者の課題に応じた行動計画をつくるためにチーム員から必要な知恵や知識の交流がなされたか。<br>【検証の観点4】 |                                 |

## V 手だての有効性の検証(結果と考察)

### 1 授業研究会への活用

|          |                                            |
|----------|--------------------------------------------|
| 協力者      | 県内A小学校<br>教諭6名(教職2年目～25年目)<br>研究者は司会者として参加 |
| 授業研究会実施日 | 平成19年9月3日～平成19年11月29日<br>6回実施              |

#### (1) 実践の概要

チーム学習を始める事前準備として、チーム員に「話し合いモデル」の過程や原則についての説明を行った。話し合いの過程や原則が書かれた手順シートと、「話し合いモデル」を使った授業研究会の

イメージをもたせるために作ったシナリオ(研究者作成)を配付して、それをもとに説明した。

授業を提供する教員は、授業前にチーム員に授業における自分の課題を提示しておいた。チーム員は、授業者の挙げた課題を視点として、児童の姿を中心に授業を参観した。

チーム学習は、授業者の課題にかかわる内容に視点を当てて実施した。6人の教員がかかわるがわる授業を提供し、課題提案者となった。

#### (2) 結果と考察

結果と考察は、A教諭(教職2年目)と他のチーム員とのチーム学習におけるかかわりを中心

に、他のチーム員の変容の傾向も含めて行った。アンケートは、6回のチーム学習終了後に実施した。

#### ア 提案者の内省が深まったか

##### 【検証の観点1】

A教諭は、チーム学習前「授業中発言する児童が少ない」ことを課題として感じており、みんなが手を挙げて意見を言えるようなクラスにしたいと思っていた。児童が手を挙げない原因も自分で分析しているが、なかなか授業の改善に至らなかった。

チーム学習では初め、挙手の様子や抽出児の様子について、本時の国語の授業とふだんの国語の授業との比較について質問があった。さらに、次のようなやりとりが行われた。(チーム学習逐語記録から抜粋)

|     |                                                                                                                         |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 質問① | 発言が少ないって言うのは、教科、難易度、興味のあるなしに関係なく同じような雰囲気ですか。                                                                            |
| A教諭 | 多少違うんですけど。だいたい同じです。決まった子が手を挙げて。いつとき待ったり、ノート見ていいよって言ったり…みんなの挙げるのを待っていると少しずつ挙げるみたいないところがあります。道徳だともっと少ないです。算数だと国語よりは多いかな。  |
| 質問② | 算数でも単純な計算問題とかは、初めからたくさん挙げる？                                                                                             |
| A教諭 | なんだか、初めからは手を挙げないで、問題が続いてきて、何問目かに手を挙げるといところがある。初めは簡単な問題でも、例えばノート見ると答えが載っている問題も挙げなかったり、算数でも簡単な問題でも挙げないですね。で、だんだん挙げるみたいない… |

このやりとりの後、質問は違う視点から続けられた。そして、A教諭は、自分の課題を「子どもに対する発問や手立てが明確でない」と更新した。

振り返りシートのA教諭の課題に関する記述は以下のとおりである。

|                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 今日の会議で私が、的確な指示や発問、課題に対する具体的な手立てができていない→子どもたちがどう答えていいかわからない→答えに自信がない→手が挙げられないということが分かった。今日話した、児童が、手を挙げるときの様子で、算数では簡単な問題を出しても初めのうち手が挙がらないけれど、何問か似た問題を出すと手が挙がってくるのは、初めの何問かの中で「何を答えたらいいか」「どう答えたらいいのか」というのが分かってくるからだったのか、と思った。とすると、今までも最初の発問で「何をどう答えるか」が分かっていたら、子どもたちはもっと手を挙げられたんだなあ、と反省した。 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

課題の共有の過程では、算数の挙手の仕方についての質問が出され、児童の事実のみA教諭は答えた。しかし、A教諭の振り返りカードを見ると、質問に答える中で児童について新たな気づき生まれ、さらにそれを分析して自分の授業改善に向けての気づきから課題の更新を行ったのが分かる。

実践後にチーム員に行ったアンケートで「授業を提供し、研究会でいろいろな質問をされたことで、一人では思いつかない児童や授業への気づきが生まれたか。」という質問をした結果は以下のとおりである。

| 質問項目                                                 | そう思う | だいたい<br>そう思う | あまりそう<br>思わない | 思わない |
|------------------------------------------------------|------|--------------|---------------|------|
| 授業を提供し、研究会でいろいろな質問をされたことで、一人では思いつかない児童や授業への気づきが生まれたか | 4    | 2            | 0             | 0    |

提案者がチーム学習の前に提示した課題と、話し合いの中でチーム員から質問された後に提示した課題は、全員が変わった。

以上のことから、課題の共有の過程で、提案者の考え方を共有するという共有の原則や、一方的に指示したり意見を言ったりするのではなく、さまざまな視点から質問をするという質問重視の原則をふまえて話し合いを行ったことは、授業者が実践を深く振り返り、課題を明らかにするために有効であったと考える。

##### 【検証の観点2】

A教諭の課題が共有された後、指示の出し方を中心に具体的な解決策がチーム員全員から提案された。その中でA教諭は、自分の課題の改善策を「具体的な指示を書いておく」とまとめチームで共有された。A教諭は、チーム学習後の自身の変容について次のように記述している。

|                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 「発問を具体的にしよう」といつも課題を意識するようになりました。でも、なかなかうまくいかないで作業の手順を板書するか、一緒に一問解いて作業の手順を示すようにしています。これらのことで、一問目からつまづく子（何をしたらいいかわからない子）が減ってきたと思います。また、今まで手を挙げなかった子が時々手を挙げるようになりました。 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A教諭は共有された自分の課題や改善策を意識しながら授業改善を行っているのが分かる。

チーム学習後の意識や行動の変容について「授業研究会で話し合われたことを、日常の教育実践に生かしているか」というアンケート調査を行った結果は、以下のとおりである。

| 質問項目                            | そう思う | だいたい<br>そう思う | あまりそう<br>思わない | 思わない |
|---------------------------------|------|--------------|---------------|------|
| 授業研究会で話し合われたことを、日常の教育実践に生かしているか | 1    | 5            | 0             | 0    |

他のチーム員も出された具体策を参考にして、自分が行わなければならない行動計画をつくった。アンケート結果で「だいたいそう思う」と答えた教員は、話し合われた改善策について強く意識はしているが、なかなか思うように実践できないので、強い肯定として答えられないようであった。

話し合われたことが、実際はできなくても「こういうときなんだなあ」と気付いたり、反省したり自分でそれを意識するようになった。こうありたい、こうしたい、時間的に余裕があればできるのに、など、実践まではいかなかったとしても意識を強くもつことができた。

しかし、上記の感想に見られるように、共有された行動計画がその場の話し合いだけで終わってしまうのではなく、提案者は、授業改善への意識を継続して強くもっており、新たな行動への意欲が高まったと言える。

以上のことから、改善策の共有の過程で、対等の原則のもとチーム員が提案者のために積極的に具体策を出し合い、自主性尊重の原則をふまえて最終的には提案者が行動計画を決定したことは、提案者の課題解決に向けての実践への意欲を高めるために有効であったと考える。

#### イ 協働への意識が高まったか

##### 【検証の観点3】

それぞれの会の課題の共有の過程では、参観した授業のことだけでなく、提案者が挙げた課題の背景にかかわるような他教科での様子などが質問として多く出された。（前頁逐語記録参照）また、課題によっては、児童と教員の休み時間のかかわり方なども質問として出された。一般的な授業研究会では、本時の授業が話題の中心であり、他教科の様子や休み時間の様子などに及ぶような質問が出ることはほとんどない。チーム学習では、提案者の抱えている課題の背景を理解しようという意識が高まったため、さまざまな視点からの質問が行われたと考える。

また、振り返りカードに「〇〇先生の課題というより自分の課題ではないかと感じた。」などの記述が書かれたり、話し合いの中で「自分もそうなんだけど…」などの前置きが聞かれたりした。提

案者の抱えている課題を共有するために、その背景まで深く理解しようとしたことにより、提案者の課題が「他人事」から「自分事」に変わっていた。これは、共有の原則をもとに質問したり話し合ったりしたことが、有効に働いたためだと考える。

さらに、その事実の共有を土台として、別の視点から提案者の課題ではないかとそれぞれが感じたことを出し合った。初めのうちは、課題を出すとき「こんなことを言っているのか。」と、とまどう様子が見られ「あえて挙げれば…」とか「自分もできないんだけど」など遠慮しながら発言していた。しかし、司会者（研究者）が、「若手の教員もベテランの教員も話し合いの中では互いに尊重され対等の立場で話し合うこと（対等の原則）」という「話し合いモデル」の原則を確認し、チーム員の発言を促したり支援したりしながら進出したことにより、安心して自分の考えを発言する様子が見られるようになった。

以上のことから、課題を共有する過程で、共有の原則や対等の原則をふまえて質問や発言を行ったことは、チーム員が、提案者の課題をより深く理解しようとする意識を高めるために有効であったと考える。

##### 【検証の観点4】

A教諭は「子どもに対する発問や手立てが明確でない」と自分の課題を更新させ、チーム員に共有された。

改善策を出し合う中でB教諭（教職20年目）から次のような発言があった。

指示したことに対して子どもから戻ってきたときには、指示が足りなかったなあって分かるんですね。返ってこなかったときは、今のは、まあまあうまくいったなあって。そういうことを繰り返す。子どもが指示の後、何か言ってきたとき「ああ、そこが足りなかったんだなあ、初めに指示をしておけばよかったんだなあ」って考える。指示は、あとから、子どもが言ったことを考えながら付け足して言うんじゃないかって最初にきちんとする。（中略）発問は全体の前の最初の指示の時にまずほぼ分からせようっていうのを目標にして始める。

前半の発言は、B教諭が、児童とのやりとりの中で瞬時に自分の発問を振り返り、よりよい発問を行えるように自分自身を鍛えている、その方法を伝達している。さらに、後半の発言では、B教諭の発問の在り方に対する考えが述べられている。A教諭は、B教諭の発言やその他のチーム員の改善策を受けて、次の日から実行できる行動計

画をつくった。

B教諭はチーム学習後の振り返りの中で次のように述べている。

他の先生方と一緒にA先生にアドバイスをしたり具体策を考えたりする中で、こんな自分にも後輩の先生方に、今まで見てきた多くの先生方のテクニックを伝えることができるのかもしれないと思いました。忙しい毎日では、一番話せる場の学年会であってもこれからの学習予定や学習のポイントをおさえる程度でもっと基本的で具体的な指導技術をみんなで議論する場がないのが現実です。この話し合いは経験年数の様々な先生方が集まっているため、とても有意義であると思いました。

また、別のチーム学習でも、提案者の課題に応じた板書の仕方、指示の仕方、グルーピングの仕方など、ふだん、教室の中で行っている指導技術などが交流された。その指導技術は、個々の教員が、自らの教育実践から身に付けたものであり、このような機会がなければ、言語として表出されないものである。そして、出された改善策を参考にして、提案者は、次の日から実行できる行動計画をつくることができた。

以上のことから、改善策の共有の過程で、最終的には提案者が課題解決に向けての行動を決めるという自主性尊重の原則をふまえて、話し合いを行ったことは、提案者の立場や考えを尊重しようとするチーム員の意識や、自分のもっている知恵や知識を、提案者のために生かそうとする意識を高めるために有効であったと考える。

## 2 日常的に抱えている課題解決に向けた「話し合いモデル」の活用

### (1) 実践の概要

|     |                                         |
|-----|-----------------------------------------|
| 協力者 | 県内B中学校<br>教諭4名（初任～10年目）<br>研究者は司会者として参加 |
| 実施日 | 平成19年11月1日～12月13日 3回実施                  |

職務遂行上抱えている課題を一人一つずつ出し合い、それぞれが提案した生徒指導や授業改善などの課題解決の話し合いに「話し合いモデル」を活用した。中学校では、部活指導などで一回に多くの時間をとりにくいので、一つの課題について「話し合いモデル」を繰り返し活用した。

それぞれが持ち寄った課題の解決を行ったチーム学習の概略は次のとおりである。

| 実践の概略 |                                                       |
|-------|-------------------------------------------------------|
| 事前    | 校内研修全体会「資質向上に向けて」8月<br>・チーム学習の説明（過程、原則、質問、振り返りなどについて） |

|     |                                                                                                                |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | ・一人一人が提案する課題の決定 9月<br>・デモセッションの実施（チーム学習体験）                                                                     |
| 一回目 | 提案者が抱えている職務遂行上の課題を共有することが重要であり、重点を置いて実施した。行動計画は大まかな日程と行動内容が共有された。                                              |
| 二回目 | 第1回チーム学習でつくった行動計画の進捗状況を基に、実際に行動した上での問題点について話し合った。その結果、問題点が解消され、改善された行動計画が新たに共有された。                             |
| 三回目 | 第2回チーム学習でつくった行動計画の進捗状況を基に、実際に行動計画が実行できていない部分についての問題点を改善した。すでに行動が行われているので、細部まで具体性をもった、実行しやすい行動計画に変更されたものが共有された。 |

### (2) 結果と考察

チーム員の意識を計るためにアンケートを実施した。以下のアンケート結果は、チーム全員の回答の平均値であり、全体の意識の傾向を示すものと考えている。また、1回ごとのチーム学習の意識が比較できるように表している。

具体的な場面については「生徒指導にかかわる課題」を提案したA教諭を中心に考察する。

#### ア 提案者の内省が深まったか

##### 【検証の観点1】

A教諭が提示した課題は「生徒に指導をしっかりしながらも、生徒との良好な関係を保ちたい」であった。A教諭が質問に答えながら内省していると判断した一場面を以下に示す。（チーム学習1回目の逐語記録より抜粋）

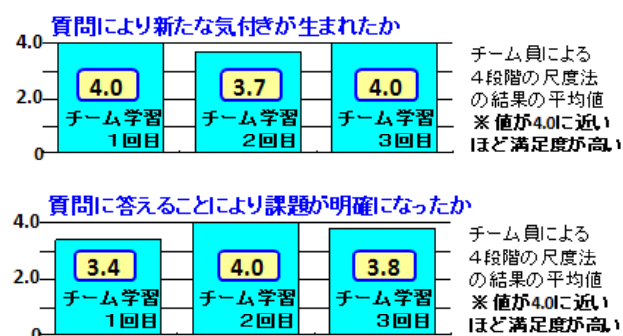
|     |                                                                              |
|-----|------------------------------------------------------------------------------|
| 質問  | 今まで生徒に指導してきて、あ、よく伝わったなと思った瞬間は、どんな感じでしたか？<br><b>※内省を促す質問</b>                  |
| A教諭 | んー…。 <b>※何秒か沈黙があった</b>                                                       |
| B教諭 | 球技大会とかいろいろあったじゃないですか…。 <b>※想起場面を広げる支援</b>                                    |
| A教諭 | よかったなー。伝わったなー…か…。<br><b>※約13秒の沈黙後</b>                                        |
| 司会  | そういえば（つぶやく）<br>それはどんな感じでした？（つぶやきを生かす支援） <b>※考えを引き出す質問</b>                    |
| A教諭 | それは主任と一緒に話をして、自分の足りないところを主任が話して、サポートしてもらいながら、その子が自分のやったことは悪いと分かってくれて…（話は続く）。 |

最初、A教諭は、自分の力で何とかしたいと考えていたが、この後、他の教員にも積極的に働きかける努力をする必要があるという考えをもつようになった。その結果A教諭の課題は「学年職員の取組の方向性を一つにして、組織的な取組となるよう働きかけていくことが必要である」となり、

チーム員にも共有された。

他にも「生徒への注意の仕方、決まりの伝え方、生徒との人間関係のつくり方」など、チーム員の質問に答えているA教諭の発言から多くの新たな気づきが確認できた。様々な気づきの中から自分で考えを整理し、新たな課題を提示できたのは、質問によって内省が促されたからと言える。

以下に、チーム学習後のアンケートの結果を示す。



上の二つのアンケート結果から、質問重視の原則を意識したことは、新たな気づきを生み出したり、課題を明確にしたりするために有効であったと考える。

## 【検証の観点2】

チームで共有したA教諭の課題を解決するために、チーム員から提案された改善策についてまとめたものを以下に示す。強調部分はA教員が選んだ改善策を示している。(チーム学習1回目に出された改善策より)

- 学年チームで対応
  - ・問題行動を起こした生徒には複数で対応
  - ・学年集会での生徒指導 (名札チェックなど)
  - ・道徳・学活などの授業づくり…ルールの大切さ
- 共通理解
  - ・生徒への指導ポイントを学年会で共通理解
  - ・共通理解されたルールを視覚化する
  - ・個に応じた対応策の検討
- 人間関係づくりに注意した前向きな指導 など

具体的には、問題行動に複数で対応するときの効果的な役割についての知恵や知識が出されたり、生徒に話すときこのチーム学習の「質問」が使えるのではないかという考えが出されたりした。いろいろな知恵や知識が交流された後、5W1H(何のために、いつ、どこで、誰が、何を、どのように)を明らかにした行動計画がつくられた。本人からは、「さっそく明日から実行したい。」という発言があり、チーム員にも共有された。

以下に、チーム学習後のアンケートの結果と感想を示す。

## (前回より)具体的で実行しやすい行動計画ができて、満足している



- ・質問に答えていくうちに自分に足りなかったことが分かってきて、やるべきことがはっきりしてきた。自分で考えた計画には無理があったが、話し合うことで実行できそうな見通しがもてた。みんなのおかげで「これならできそうだ。」と思え、気分的に楽になった。
- ・みんなが共有してくれたことで自信がもてたので、少しずつ実行することができた。これからも計画を実行していこうと思った。

上のアンケート結果と感想から、自主性尊重の原則を意識したことは、A教諭自身がいろいろな考えを聞いた上で、自分に合った改善策を選択し具体化することにつながるので、行動への意欲を高めるために有効であったと考える。

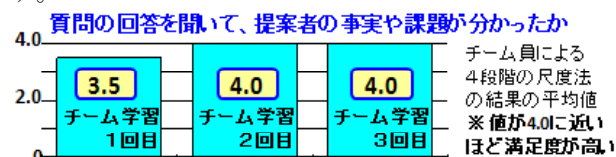
また、提案者のことをチーム員が理解し、どうしていけばいいか親身になって考えた結果が、行動計画に表れて、満足度が高くなっていることが分かる。このことから、共有の原則を意識して話し合いを進めたことは、行動への意欲を高めるために、提案者の自信につながっていることから、有効であったと考える。

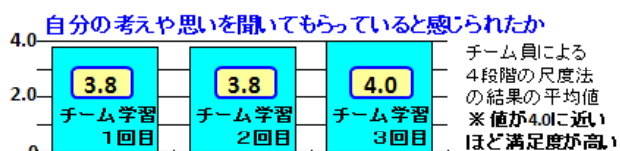
## イ 協働への意識が高まったか

## 【検証の観点3】

提案者が最初に伝えた課題について、「理想の状態はどんな感じですか」「今までやってきて効果があったと思うことはどんなことですか」「自分の中で案のようなものは浮かんでいますか」「何を変えたいと思っているのですか」など、提案者の願いや今までの取組、考え方、困っていることなどを理解しようとした質問が行われた。その際、共有の原則を意識し、提案者の課題をつかもうとして回答を傾聴していたり、メモをとったりするなどの姿が見られ、その場の雰囲気がよくなっていた。

以下に、チーム学習後のアンケートの結果を示す。





上の二つのアンケート結果から、共有の原則を意識したことは、提案者の抱えている事実や課題を理解するために傾聴の姿勢が生まれ、質問や発言が効果的に行われたことから有効であったと考える。

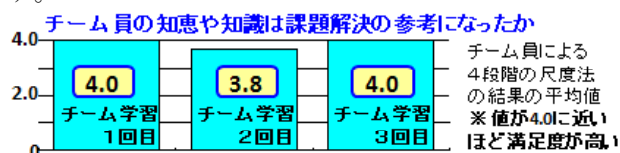
#### 【検証の観点4】

A教諭は、前回のチーム学習で共有された「生徒への指導ポイントを学年会で共通理解」について、所属する学年で話し合いを行った。3回目のチーム学習では、その共通理解された決まりを視覚化するための行動計画をより具体的なものに改善した。その際、A教諭のために知恵や知識を交流している場面を以下に示す。（チーム学習3回目の逐語記録より抜粋）

|     |                                                                                                                   |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D教諭 | 視覚的に訴えるのはどんな方法？大きい<br>の？小さいの？どっちのイメージ？<br><b>※具体的なイメージを広げる質問</b>                                                  |
| A教諭 | A 4位の大きさと、印刷して配れるものを<br>イメージしてるんだけど…<br><b>※提案者のイメージ</b>                                                          |
| C教諭 | 小さいと配って終わりっていう感じだけど、<br>大きい方が掲示できて、日常的にイメージで<br>きていい気がする。                                                         |
| B教諭 | でも、つくるのが大変じゃない？<br><b>※提案者の立場に立った発言</b>                                                                           |
| D教諭 | 大きい資料は美術部、小さい資料はパソコン<br>部に協力してもらえば、簡単にできますよ<br>ね。そのためには、顧問と連絡をとって可能<br>か確認しないとね…（話は続く）。<br><b>※具体的な知恵を伝えている発言</b> |

B教諭から実際につくる提案者の立場に立った発言があり、D教諭を中心に効率よく資料をつくるための知恵や知識も交流された。行動計画は、行事予定表を見ながら内容を短く書き込んだ付箋紙を移動させて作成した。具体的には「美術・パソコン部の顧問に相談する。→それまでに生徒に頼むための資料をつくる→作成期間→完成予定日→掲示・配付計画」など、いつまでに何をするかが明らかで実行可能な行動計画となった。

以下に、チーム学習後のアンケートの結果を示す。



提案者の課題に応じた行動計画をつくるという「改善策の共有」の過程の目標がはっきりしていることで、交流された知恵や知識が課題解決につながるものとなっていた。その結果、提案者は自主性尊重の原則をふまえて、行動計画を自分で決めていくときに、チーム員の知恵や知識を参考にすることができていることが分かる。

年齢や経験年数に関係なく課題解決に役立つ知恵や知識が交流されていたことから、対等の原則を意識したことは、提案者の課題に応じた行動計画をつくるために、有効であったと考える。

## VI 実践の成果と課題

学校現場において、「話し合いモデル」を活用し、小集団による課題解決に向けたチーム学習を実施することにより以下の成果と課題が明らかになった。

### 1 成果

- 課題の共有の過程において、質問重視の原則、共有の原則を生かし、チーム員がかかわることで、課題提案者の視点が広がり、課題がより明確になったり、新しい課題が見つかったりして、個人の内省を深めることができた。
- 改善策の共有の過程において、対等の原則を生かし、チーム員が課題提案者のためを思って様々な知恵や知識を交流することで、課題解決に向けた改善策を幅広い視点で考えることができた。さらに、自主性尊重の原則を生かすことで、課題提案者は、実行可能な行動計画を作成することができた。
- 課題の共有の過程において、共有の原則を生かし、チーム員が課題提案者に質問することにより、相手をより深く理解しようとする姿勢が生まれ、協働への意識づくりをすることができた。
- 改善策の共有の過程において、対等の原則、自主性尊重の原則を生かすことで、押しつけではなくその人に応じた改善策を話すことにより積極的に知恵や知識が交流された。

以上のとおり、学校現場における話し合いにおいて「話し合いモデル」を活用することは、教員の内省を促し、協働への意識を高めるために有効であることが明らかになった。

## 2 課題

- 授業や生徒指導など、個々の教員の職務遂行上の課題を取り上げて「話し合いモデル」を活用したが、今後、学年や学校の課題についても活用していきたい。
- 話し合いでは、チーム員が、提案者の立場に立とうと思うほど、いろいろな視点から質問が行われるため、課題の共有に予想したより時間がかかった。限られた時間の中で、効果的に会議を進めるためのさらなる工夫をしていきたい。

## Ⅶ まとめ

アンケート調査を実施したことにより、ほとんどの教員は、教員が成長するために教育実践を振り返ったり教育課題を話し合ったりすることが重要であるとしていていることが明らかになった。また、資質向上のために、教員同士がかかわり合い学び合う場を必要としていることも明らかになった。しかし、現状では思うようにできていないと感じている教員も多いことが分かった。

これらのことを踏まえ、本研究では、学校現場における資質向上への意識を高めるために「話し合いモデル」を作成し、それを活用した話し合いを実践した。その結果、実践の成果で述べたように「話し合いモデル」を使って原則を重視した話し合いを行えば、個々の教員の内省が促され協働への意識が高まることが明らかになった。

学校現場は、多忙であるがゆえに、教員の資質向上に視点を当てた話し合いは、今まであまり意識して行われてこなかった。本研究で得られた成果を生かしていくことが、学校現場における教員の資質向上への効果的な取組になると考える。

### 〈参考文献〉

- ・小島 弘道、北神 正行、水本 徳明、平井 貴美代、安藤 知子 著 『教師の条件〔第2版〕授業と学校をつくる力』 学文社(2006)
- ・マイケルJ. マーコード 著 『アクションラーニング入門』 ダイヤモンド社(2004)
- ・河北 隆子、脇 経朗 著『教師力×学校力 ダイナミック変革への実践本』 明治図書 (2006)
- ・千々布 敏弥 著 『スクールリーダーのためのコーチング入門』 明治図書 (2007)
- ・成田 幸夫 編 『若い教師を育てる』 教育開発研究所 (2006)
- ・佐古 秀一、久我 直人、大河内 裕幸、山口 哲司 著 「省察と協働を支援する学校改善プログラムの開発的研究」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)第14巻』 鳴門教育大学 (1999)
- ・佐古 秀一、久我 直人、大河内 裕幸、山口 哲司、花田 成文、荒川 洋一、田中 道介、渡瀬 和明 著「省察と協働を支援する学校改善プログラムの開発的研究(2)」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)第18巻』鳴門教育大学 (2003)