



「彩の国」さいたま
埼玉県

平成 26～27 年度 調査研究

**「教員の学びを支える
学校内・学校間ネットワークの構築」
に関する調査研究
【企画調整担当】**

【最終報告】



埼玉県立総合教育センター

Saitama Prefectural Education Center

この調査研究は、まず研究に至る背景と調査方法について述べる。次に、平成 26 年度、研究協力校 8 校に実施した訪問聞き取り調査を基に、学び合いの事例を抽出し、それらの事例から学び合いの促進要因と阻害要因を分析する。さらに、平成 27 年度は研究協力校 8 校が実施した各校の課題解決へのプロジェクトを観察し、平成 26 年度に確認できた学び合いの促進要因と阻害要因の検証及び新たな促進要因と阻害要因の抽出を試みる。最後に、学校において教員の学び合いが広がるメカニズムをイメージ化し、学び合いの実践事例と共に全県立学校に発信し、教員が学び合う学校文化の醸成を促そうとするものである。

目次

1	研究の背景①（全国的な動向）	1
2	研究の背景②（埼玉県動向）	3
3	研究の目的	6
4	研究の方法	6
5	学び合いの定義	9
6	研究協力校における学び合い事例（平成 26 年度）	9
7	学び合いを支える条件（学び合いの促進要因）	14
8	学び合いの阻害要因	17
9	平成 26 年度の成果と平成 27 年度取組	18
10	平成 27 年度の調査研究日程	19
11	各研究協力校のプロジェクト及びその概要	20
12	研究協力校における学び合い事例（平成 27 年度）	33
13	平成 26 年度の促進要因の検証	37
14	平成 26 年度の阻害要因の検証	40
15	学び合いの促進要因（平成 27 年度）	41
16	学び合いの阻害要因（平成 27 年度）	43
17	学び合いが発生するメカニズム	45
18	まとめ ～学び合いの目指すもの～	47

平成 26、27 年度調査研究

「教員の学びを支える学校内・学校間ネットワークの構築」に関する調査研究

キーワード

教員の学び合い 教員のネットワーク 同僚性 学び合いの促進要因と阻害要因
学び合いの土壌形成 学び合いのシステム化 学び合いのメカニズム

1 研究の背景①（全国的な動向）

日本の教員は優秀であると言われてきた。日本の学校では、教員が協働で授業計画を立て、互いの授業を公開し合い、学習目標を達成するための指導方法を評価し合いながら、優秀な教育実践を学校全体で共有してきた。「アメリカでは優れた教師が退職すると、その教師が開発した授業の計画と実践もほぼすべて同時に失われてしまう。日本の教師は退職しても、遺産を残す。」¹とも評されている。また、OECD 国際教員指導環境調査 2013 年(以下、TALIS 2013)では、「他の教員の授業を見学し、感想を述べることを行っている教員」の割合は、93.3%(OECD 平均 55.3%)と非常に高い結果となっており、日本では、校内研修等を通じて、教員が日頃から共に学び合うことが、教員の指導実践の改善や意欲の向上等につながっているという調査結果が報告されている。

また、TALIS 2013 では、日本の教員は、学級経営、教科指導、生徒の主体的学習参加の促進のいずれの側面においても、高い自己効力感を持つ教員の割合が参加国平均を大きく下回っているが、教員の自己効力感は、「年に 5 回以上、他の教員の授業を見学し、感想を述べる」など、教員間の協力や協働を行った場合に高いとの報告もある。これは、教員 1 人の実践より、チームとしての実践により成果を上げる方が、自己効力感が高まることを示している。

さらに、文部科学省の諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」(2014. 11. 20)では、参考資料として全国学力・学習状況調査結果を取り上げ、「教科の平均正答率の高い学校の方が『学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的によく取り組んでいる』と回答している割合が高い傾向にある。」と報告している。(資料 1)これは、小学校と中学校の学校運営に関して、児童生徒の学力が高い学校ほど組織的に学校課題に取り組んでいるということを示している。

しかしながら、今日、日本の学校教育における大きな強みであるはずの「教員が学び合う文化」が大きく揺らいでいる。教員に期待される課題の増加や複雑化、教員の大規模な世代交代、など、これまで教員が培ってきた実践的知の伝達が教員間で起こりにくくなっている現状がある。

ここで確認しておくが、先述の Barber, M. & Mourshed, M. (2007) が「日本の教師は退職しても、遺産を残す。」と評したのは、小学校教員のことである。また、「校内研修等を通じて、教員が日頃から共に学び合うことが、教員の指導実践の改善や意欲の向上等につなが

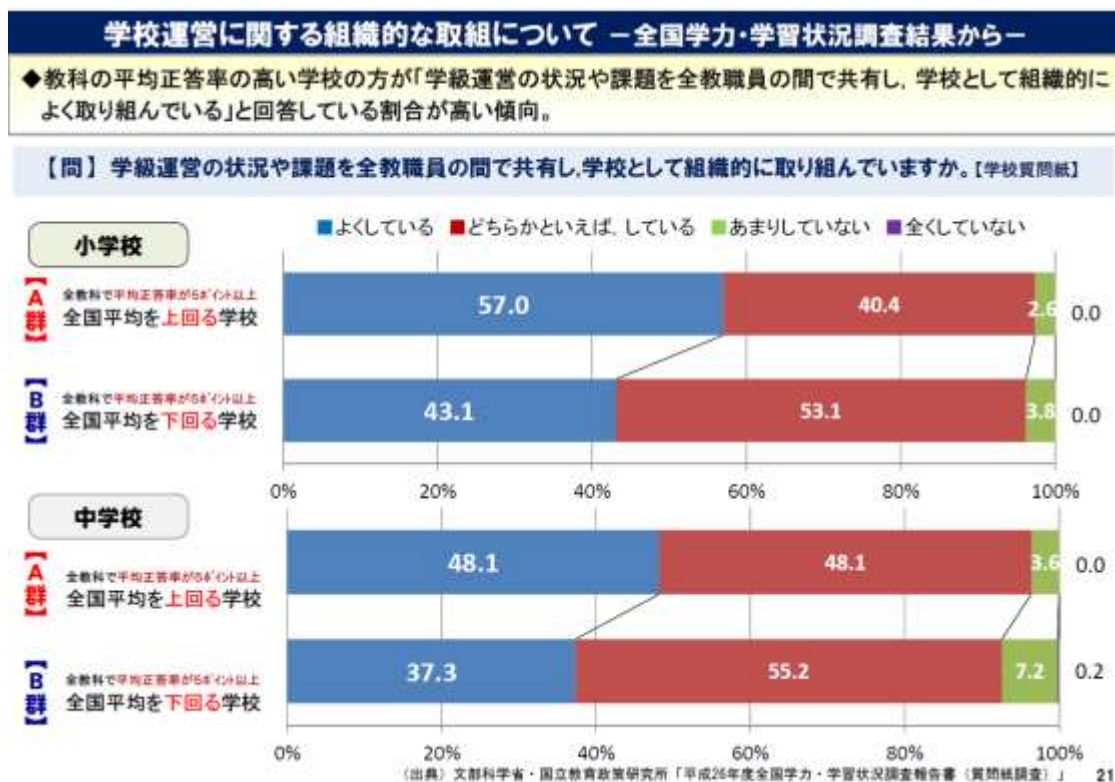
¹ When a brilliant American teacher retires, almost all of the lesson plans and practices that she has developed also retire. When a Japanese teacher retires, she leaves a legacy.)」 Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. London: McKinsey & Company. p.31.

っている」という調査結果が報告された TALIS 2013 の調査対象は、中学校及び中等教育学校前期課程の校長及び教員である。全国学力・学習状況調査結果も、言わずもがな調査対象は、小学校と中学校となっている。

このように、教員の組織的な取組が効果的であるという調査や研究は、ほとんどの場合、小中学校を対象としている。高等学校を対象とした調査や研究はあまり公開されていない。県内でも、小学校では、校内全体での研修が頻繁に実施されており、中学校でも、教科、領域毎に、校内あるいは市町村内での研究会が実施されている。研修や研究会の情報は近隣の学校や市教委に周知されている。しかしながら、高等学校における校内研修は、実施している学校も少なくないと思われるのだが、研修の成果報告等は、外部にはあまり開かれていない。

高等学校でこのような調査や報告が極めて少ないことは、専門性、使用教科書、生徒の進路状況等が異なる学校間の比較が難しいこと、同一校内においても各教科や学年の独自性が高いことなどの理由が考えられる。しかしながら、高度化、複雑化する教育諸課題へ対応していくためには、校内で、教員どうしが学び合い、個の力を互いに高め合う集団となり、さらに学校間で知の共有を行わなければ立ち行かない状況になりつつあるのではないかと危惧する。教員が学び合う文化の定着がなく、教員の年齢構成が二極化になっている高等学校の現状を考えると、ベテラン教員から若手教員への経験に基づく知の伝達が行われるような仕掛けが必要である。

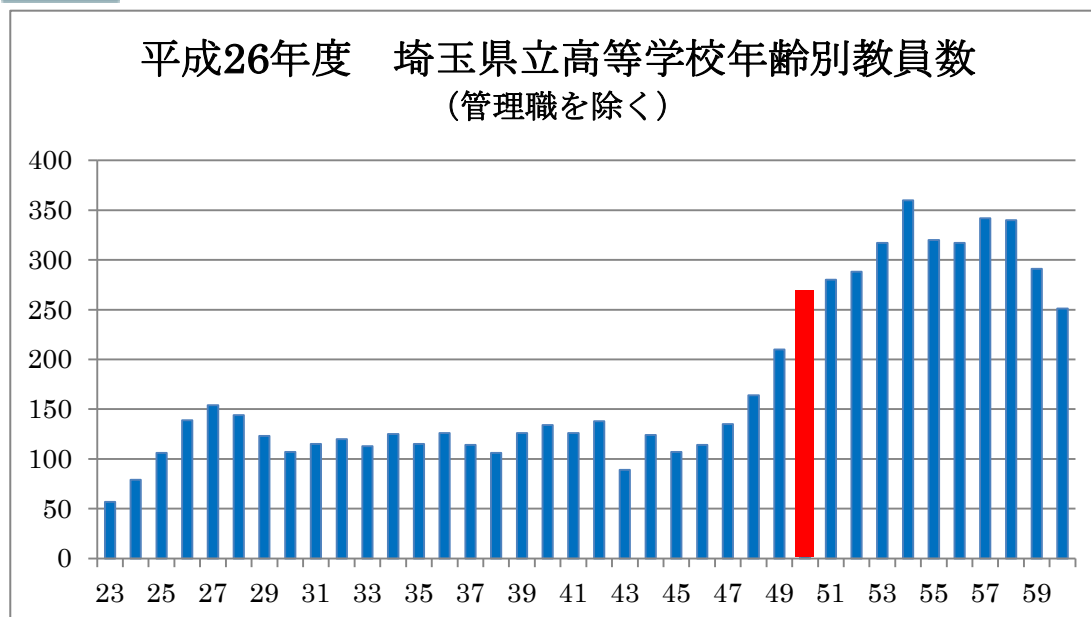
資料 1



2 研究の背景②（埼玉県の動向）

埼玉県立高等学校では、教員の大量退職にともない新採用教員数が大幅に増加しており、今後数年間は継続する見込みである。平成 26 年度の統計では、管理職を除く教員の平均年齢は約 46 歳で、年齢構成は 50 代の教員が約半数を占め、30 代、40 代の教員層が少なく、20 代の教員は増加傾向にあり、今後、教員の年齢構成の二極化が顕著になっていくと予測できる。（資料 2）このような年齢構成は、地域や専門性によって学校格差はあるが、どの学校でもほぼ同様である。採用されて間もない若手教員は、気軽に助言を求められる少し年上の先輩教員が少なく、50 代のベテラン教員に助言を求めるのは躊躇してしまう傾向がある。また、ベテラン教員の側を考えれば、自分たちの後進となるすぐ下の年齢層が少なく、自分たちの年齢層がいつまでも学校の中核とならざるを得ない状況にあると言える。例えば、現在 50 歳の教員（資料 2 赤のグラフ）が採用された当時、新任教員として着任した学校には、少し年上の先輩教員が多数いて、気軽に助言を求めることができる環境があった。その反面、自分より若い教員は少なく、転勤した 2 校目でも、最年少者であったというケースも少なくなかった。「自分はいつまでたっても若手」という意識が強く、常に自ら動く存在として勤務を重ね、後輩教員に助言や指導をした経験が乏しいという教員が多い。さらに、若手教員とベテラン教員を繋ぎ、学校の中核としての働きが期待される 30 代から 40 代の教員は、数的に非常に少ない。このような教員年齢の二極化によって、ベテラン教員が蓄積してきた教育実践が若手教員層へ伝達されにくい状況が生まれている。

資料 2



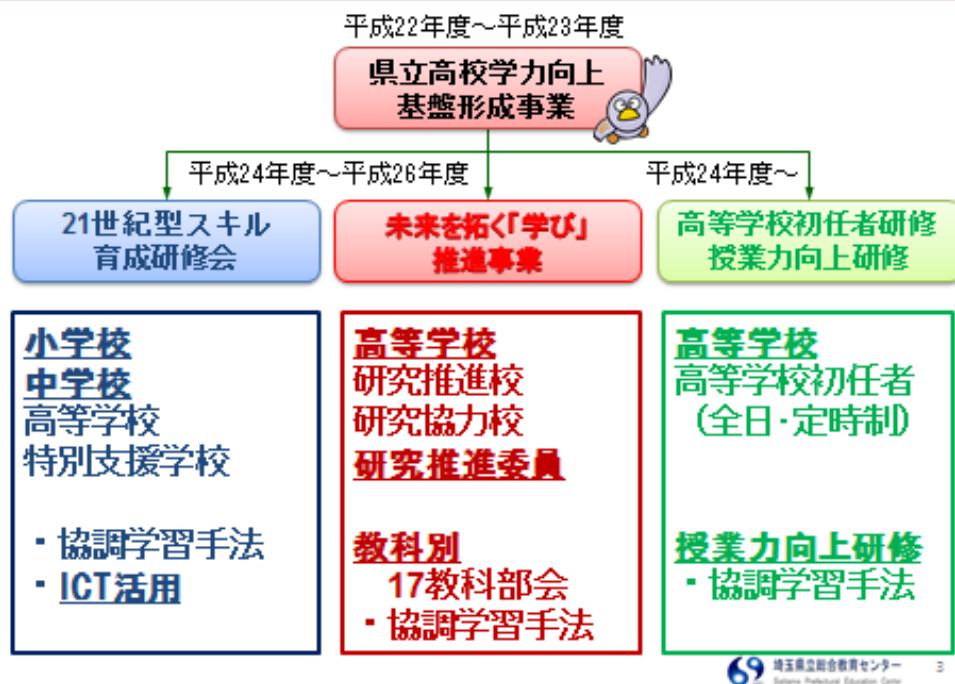
年齢構成の二極化以外に若手教員とベテラン教員との知の共有が起こりにくくなる要因として、ICTの教育活用やアクティブ・ラーニング²、協調学習、反転学習等々に総称される新しい授業スタイルの導入が考えられる。本県においては、平成 22 年度から東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構（C o R E F）と連携した「未来を拓く『学び』プロジェクト（学力向上基盤形成事業、未来を「拓く」学び推進事業から継続）」に取り組み、知識

²教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。（文部科学省用語集）

構成型ジグソー法を用いた生徒が主体的に学ぶ授業（以下、協調学習）を推進している。また、平成 24 年度からは、高等学校教員初任者研修に、協調学習を取り入れた授業改善に取り組む授業力向上研修を導入した。さらに、C o R E F に加えインテル株式会社とも連携した「21 世紀型スキル育成研修会」を開催し、協調学習の手法と効果的な I C T 活用による授業づくりを目的とした教員研修を実施している。（資料 3）

資料 3

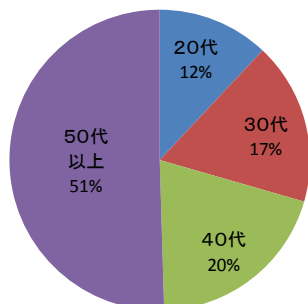
21 世紀型スキルを育成する学びのための取組



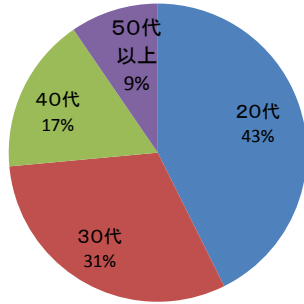
県立高等学校からこれらの事業や研修に参加した教員は、未来を拓く学び推進事業推進委員が 277 人、21 世紀型スキル育成研修会参加教員が 65 人となっている。推進委員や参加教員の年齢構成は、20 代の教員が最も多く、50 代の教員が最も少ない。平成 26 年度管理職を除く全県の高等学校教員には、50 代の教員が 51%いるにも拘わらず、これらの事業や研修会に参加する教員は少ない。（資料 4）

資料 4

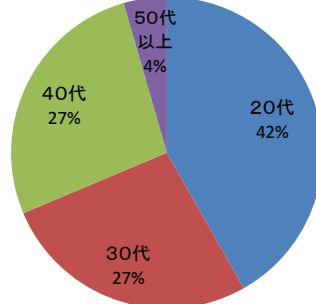
H26 県立高等学校教員
年齢構成



H26 未来を拓く学び推進事業委
年齢構成

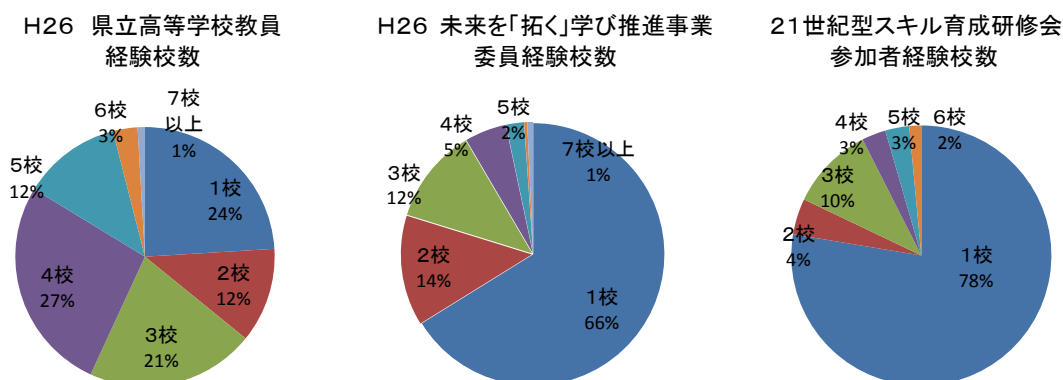


21 世紀型スキル研修会参加者
年齢構成



推進委員や研修参加教員の勤務経験校数を見ても、1 校目の教員が多い。(資料5) 学校によっては、推進委員や研修参加者以外の教員が、担当教科の協調学習授業案づくりに積極的に関わる場合もあるが、年齢構成と経験校数から見れば、協調学習や I C T を活用した授業づくりは、勤務校数 1 校目の若手教員が中心となって推進されている状況である。

資料 5



若手教員が積極的に事業や研修に参加し、同年代の仲間とともに新しい授業スタイルを研究していくことは素晴らしいことである。ここに多くのベテラン教員が加われば、協調学習に関する学習方法や I C T を活用した授業方法の研究等が、さらに内容の濃いものになると期待できる。

教員は、授業等の様々な教育活動で多くの生徒と関わり、成功と失敗を繰り返しながら、生徒との人間関係を築いていく術を身に付ける。試行錯誤を繰り返しながら、自分の授業スタイルや部活動の指導方法を確立していく。これらの経験が最も貴重な財産となって、次の教育活動へ生かされていく。ベテラン教員は、講義形式の一斉授業の中でも、生徒の表情から理解度を把握し、話し方・教え方・進度を変えていく。生徒の集中度を観察しながら、適当なタイミングで質問し、ペアワークやグループワークを取り入れる。生徒の達成度を考えながら、授業プリントや小テストを作成する。自分の体験談を話したり、生徒から学校生活の話を引き出したりしながら、時には優しく、時には厳しく授業を進めていく。このようなベテラン教員のスキルを真似しながら若手教員は、授業力を向上させ、教員として成長していくものである。

I C T の教育活用やアクティブ・ラーニング等に総称される新しい授業スタイルの研究が必要な状況である今だからこそ、ベテラン教員の経験値が貴重であり、学校内や学校間で、各年代の教員を繋ぐネットワークを構築し、高等学校における教員の学び合いが日常的に起こるような仕掛けづくりが必要であると考えます。

本県、関根郁夫教育長は、「現場から見る限り、若い教員には違う年代とのかかわりが欠けていて、それが資質向上に向けた壁になっている。国や教委がしなければならないのは、教員どうしが学び合えるネットワークの仕組みを構築することだ。」(日本教育新聞 2010. 12. 6 当時埼玉県立浦和高等学校校長) との考えに基づき、「各学校、各教員には優れた教育実践事例がたくさんあるが、それが蓄積されていかない。」と常々述べている。こうした考えをうけ、

第 2 期埼玉県教育振興基本計画では、「埼玉が挑戦する取組」の基本目標の中に、「大学や研究機関と連携した学校経営などの研究や研修の実施」「教職員がチームで対応する体制やネットワークの構築」「学校が互いの取組の成果を検証する・活用する仕組みの検討」を挙げている。本調査研究は、この「埼玉が挑戦する取組」の一つとして実施するものである。

3 研究の目的

「高等学校等における教員間の学び合いの現状を調査し、学び合いが起こる共通の条件が確認できれば、教員の学び合いを促進する方策を講じることができ、学校経営の改善に繋がるであろう。」という仮説の下、以下の 3 点を研究の目的とする。

- (1) 学校内あるいは学校間で教員が学び合う現状を把握し、成功事例を発信する。
- (2) 研究協力校における教員の学び合いの成功事例と失敗事例を調査し、共通する促進要因と阻害要因を分析する。
- (3) 各研究協力校の課題解決に向けて、教員がチームで取り組むプロジェクトを導入し、その過程と結果を分析し、教員の資質向上を支える学校内・学校間ネットワーク構築の一助とする。

4 研究の方法

(1) 大学と県教育委員会が連携した調査研究チームの発足

平成 26 年 3 月 28 日、埼玉県教育委員会は東京大学大学院教育学研究科と「学校経営の研究における連携・協力に関する覚書」を取り交わした。この覚書により、東京大学大学院教授勝野正章研究室、県立学校人事課学校・人事評価担当、総合教育センターで調査研究チームをつくり、研究協力校の校長と協働して本調査研究を実施する。



(2) 研究協力校の委嘱（資料 6）

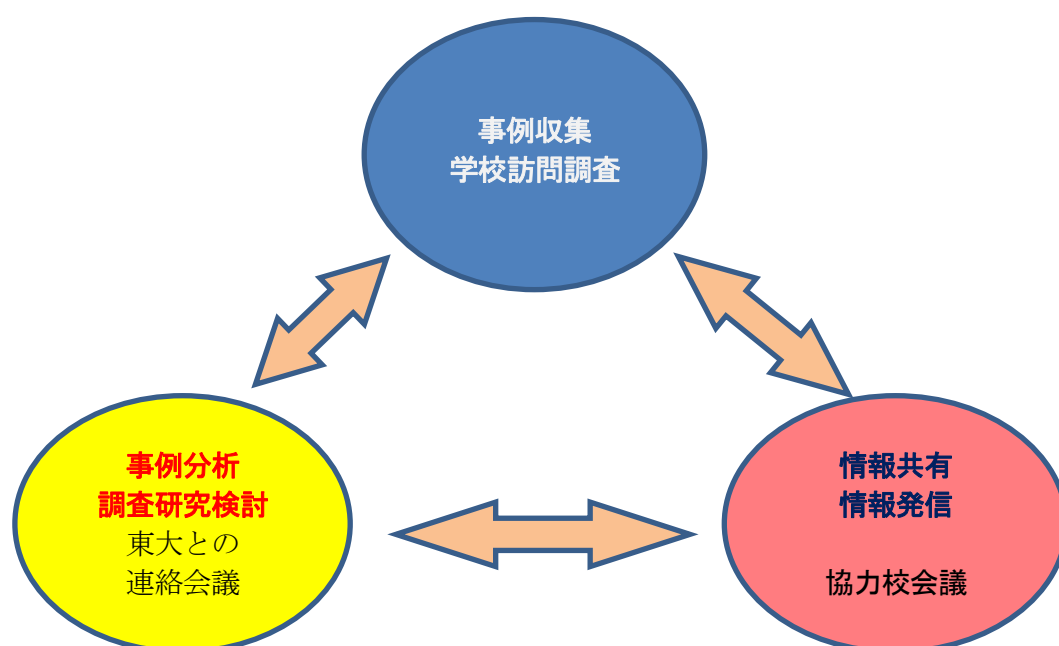
専門性、進路状況、創立年度、地区、校長の経験年数等が異なる高等学校 6 校と特別支援学校 2 校に 2 年間の研究協力を委嘱した。各校の校長には研究協力委員として訪問調査に協力してもらう他、東京大学大学院、教育委員会、総合教育センターとの研究協力会議での協議に参加し、学び合い事例の分析等を行う。特別支援学校を加えたのは、学部間の連携、複数担任制、児童生徒情報の共有、学校間での研修等、教員の学び合いが日常的に実施されており、高等学校への導入が可能な事例が収集できると考えたからである。

資料 6



（3）研究方法

研究協力校 8 校を訪問し、校長等への聞き取り調査により事例を収集する。東大との連絡会議（調査研究チーム）において事例分析を行い、協力校会議（調査研究チーム＋研究協力校校長）で分析結果を確認した。



(4) 平成 26 年度の調査研究日程

月	内 容	訪問調査
3 月 ～ 4 月	3 月 28 日 (金) 東京大学大学院との覚書締結 4 月 9 日 (水) 東大との連絡会議 (1/6) ・研究協力校会議準備、訪問調査日程調整 4 月 16 日 (水) 全国教育研究所連盟課題研究全体会議 (国立教育政策研究所) 4 月 21 日 (月) 研究協力校会議 (1/3) ・委嘱状交付、調査研究概要説明、協力校の現状と課題報告	
5 月	5 月 12 日 (月) 研究協力校研修会 講義「教員の学びを支える学校内・学校間ネットワークの構築」 講師 東京大学大学院教育学研究科学校教育高度化専攻 勝野正章 教授	
6 月 ～ 9 月	6 月 5 日 (木) 全教連石川大会において概要報告 6 月 9 日 (月) 東大との連絡会議 (2/6) ・行政監察アンケート (学校内における学び合いの取組) 集計結果 7 月 15 日 (火) 研究協力校会議 (2/3) ・第 1 回訪問調査内容の確認 8 月 8 日 (金) 東大との連絡会議 (3/6) ・調査項目の焦点化作業、第 2 回訪問日程調整	学校 訪問 調査
10 月 ～ 12 月	11 月 17 日 (月) 先進校視察 静岡県立科学技術高等学校 12 月 9 日 (火) 東大との連絡会議 (4/6) ・第 2 回訪問調査の整理	
1 月 ～ 3 月	1 月 19 日 (月) 研究協力校会議 (3/3) ・各研究協力校訪問調査の確認 2 月 24 日 (火) 東大との連絡会議 (5/6) ・中間報告の確認、次年度の計画作成 3 月 9 日 (月) ～10 日 (火) 元校長への聞き取り調査 3 月 17 日 (火) 東大との連絡会議 (6/6)	

※研究協力校への訪問回数

上尾鷹の台高等学校	4 回 (6 月 10 日、9 月 11 日、17 日、22 日)
伊奈学園総合高等学校	3 回 (6 月 17 日、9 月 25 日、26 日)
本庄高等学校	4 回 (7 月 1 日、10 月 10 日、23 日、11 月 21 日)
川越初雁高等学校	2 回 (6 月 24 日、10 月 27 日)
坂戸高等学校	2 回 (6 月 24 日、11 月 4 日)
大宮工業高等学校	2 回 (6 月 23 日、11 月 25 日)
上尾特別支援学校	3 回 (6 月 17 日、12 月 1 日、17 日)
本庄特別支援学校	2 回 (7 月 1 日、12 月 22 日)

5 学び合いの定義

本研究では「学び合い」を情報共有も含めた広義として捉え、本研究での定義を、「2人以上が集まり、情報や知識の共有、議論やコミュニケーションなどを通じて、新しいものを学ぶこと、あるいは既に持っている知識を変換し新しくすること」とした。

6 研究協力校における学び合い事例（平成 26 年度）

6 月から 7 月までに、第 1 回の研究協力校訪問を実施し、教科、学年、分掌等における教員どうしの学び合いの現状について、校長を中心に聞き取り調査を行った。第 1 回訪問終了後に、各校における特徴的な取組事例と課題を焦点化し、第 2 回学校訪問以降は、焦点化した事例について、校長と該当教員に聞き取り調査を実施した。

各研究協力校の代表的な学び合い事例とその学び合いを支える条件を分析した。直接的せよ間接的にせよ、「管理職のリーダーシップ」は、すべての事例が起こる条件と考えられるので、この場では取り上げていない。

（1）坂戸高等学校

ア 外国語科の重点化による教科内での学び合い

学力的に普通科より劣っていた外国語科を学校の看板にするため、管理職のリーダーシップの下、英語科を中心にオリジナル教材の作成、広報活動の強化等を実施した。特に教材の作成に関しては、ALT を積極的に活用し、少なくとも週に 1 回打ち合わせを行いながら、教材の改善を行っている。

（条件：危機感の共有、キーパーソン[教員間をつなぐ]ALT の存在）

イ シラバス「坂高スタンダード」の作成をととしての教科内での学び合い

教科によっては担当者ごとに授業進度がバラバラだった。管理職のリーダーシップの下、教員の授業力向上を目指しシラバス「坂高スタンダード」を作成した。シラバス作成過程に教科担当教員どうしが議論を重ねることで教科内に学び合いが起こり、教科共通の小テスト実施や定期考査の共通問題作成をする教科が増加した。

（条件：システム化、コミュニケーションのツール、波及効果）

ウ 生徒募集に向けた全教員での学び合い

外国語科の重点化に合わせ、中学校訪問を全員で行い、記録を作成するようにした。それらの記録を元に QA を作成し、教員間で情報の共有化を図った。また、以前は説明会ごとに個別に教員に応援を依頼していたが、説明会実施要項を教員全員に配布し、誰でも説明できるように変更した。

（条件：内容的レリバンス³、危機感の共有）

エ 進路指導のシステム化から生じる教員の意思統一による学び合い

数年前はカリスマ進路指導主事が存在し、進路指導はその教員に任せきりだった。校長主導で進路指導をシステム化し、センター試験全員受験、大学見学会の開催等を行った。校長の意向と進路指導部の考えにずれが生じないよう、教員への周知、

³自分の教育実践や専門性と関連のある内容、自分が必要性や重要性を感じる妥当性のある内容が学びへの参加を促し、教員間での学び合いを起こす。自分の専門性や必要性と関係性の強い内容を、「内容的レリバンス」とした。

進路指導部会等でコミュニケーションを図る努力をしている。
(条件：内容的レリバンズ、システム化)

(2) 川越初雁高等学校

オ 職員室におけるベテランと若手の学び合い

ベテラン教員が壁を作らず、若手教員と話をし、情報を共有しようとしている。若手から相談された時に、頭ごなしに指導するのではなく、「責任はこちらがとるからやってみれば」と指導するスタンスをとっている。「問題が出たら口に出せる雰囲気がある。」「職員室の居心地がいい。」「いつもコミュニケーションがある。」というコメントが職員から複数出ていた。
(条件：コミュニケーションの「場」、若手とベテランの協働)

カ 生徒指導上の学び合い

生徒指導では、指導方針を明文化し、教員と生徒で共通理解を進め、統一した指導を実施している。複数体制で指導を行う中、若手とベテラン・中堅が組んで指導にあたり指導の共有や指導法の伝達がなされている。
(条件：内容的レリバンズ、システム化、若手とベテランの協働)

キ 未来を拓く学び推進事業を介した学び合い

協同学習の授業法や指導案の作成を通じ、若手教員同士が話す機会が増えている。若手教員がベテラン教員へ助言を求めることも多い。
(条件：コミュニケーションのツール、研究委嘱からの波及効果)

ク 生徒募集委員会の活動による学び合い

数年前に定員割れになった危機をきっかけに、生徒募集体制を全教員で対応するようにした。生徒募集委員会を中心に中学校訪問を強化し、現在では年に 4 回訪問している。訪問後職員室などで情報を共有している。「面倒見の良い学校」を売りにしていこうという共通の価値観が生まれた。
(条件：内容的レリバンズ、危機感の共有、組織化)

(3) 上尾鷹の台高等学校

ケ 巡回指導による学び合い

全教員の間で規律維持に対しての危機感が共有されて始まった取組である。休み時間の終わり頃から授業の開始後まで、教員が 2 人組になって校内を巡回する。元々は生徒指導面での規律維持を目的として始まった。しかし、教員が目的を捉え直し、「授業見学につながる声かけ」、「教員間のコミュニケーションの機会」として巡回を続けている。
(条件：危機感の共有、システム化、副次的効果、若手とベテランとの協働、)

コ ワールドカフェ方式⁴の教職員研修会による学び合い

管理職のリーダーシップの下で導入したが、導入後は実施主体を向学委員会（分掌選出教員と有志の教員で構成される、授業改善の取組の推進組織）に任せている。

⁴ 与えられたテーマについて各テーブルで数人がまず議論し、次にテーブルホスト以外は他のテーブルへ移動し、そのホストから前の議論のサマリーを聞いてからさらに議論を深め、これを何回か繰り返した後に、各テーブルホストがまとめの報告を全員にする方法

通常の研修会とは違い、多数の教員と意見交換等のコミュニケーションを取る時間が設定されている。

(条件：組織化、コミュニケーションの「場」)

サ 研究委嘱事業の推進による学び合い

校長のリーダーシップの下、学校の課題克服のために研究委嘱を受け、教員を配置することで学校改善に全校あげて取り組めるようにしている。その中で教員間の学び合いが起こるのはもちろんだが、研究委嘱で行われる研究協議でも学び合いを促している。例を挙げると、「未来を拓く学び推進事業」では、研究協議を教科ごとに分け、さらに小グループを作り、参加者どうしの意見交換が促進されるように設定されている。

(条件：コミュニケーションのツール、研究委嘱からの波及効果)

(4) 伊奈学園総合高等学校

シ 理科研究室での学び合い

大規模校であるため、13 人の理科教員がいる。授業が全て理科棟で行われるため、理科の教員は授業がない時は必ず研究室にいることになり、情報交換の場になる。自分の専門以外の分野を教えることになるので、教材研究をする必要性が生まれ専門の教員から学んでいる。

(条件：内容的レリバンス、コミュニケーションの「場」)

ス 英語科における授業教材の共有をとおした学び合い

教科主任の声掛けにより、授業で使えるアイデアを共有する研修会が開催されている。また、英語科の教員の 1 人が共有フォルダに授業で使う教材を入れていた所、他の教員が使い、それが広まり教科として共有教材を取り入れることになった。教材のアイデアを出し合い、共通意識を持って授業にあたれるようになっている。

(条件：内容的レリバンス、キーパーソンの存在、コミュニケーションのツール)

セ 研究委嘱を引き継いだ学校独自の取組から生じる学び合い

3 年間継続したサイエンス・パートナーシップ・プログラム (SPP) 事業を引き継ぎ、学校独自の取組として「I I N A サイエンス」を立ち上げた。SPP 事業で築いた大学や研究機関とのパイプを継続させたい理科教員の思いから始まり、現在では、生徒に最先端の科学技術に触れる機会を与えるだけでなく、理科教員が教材研究できる機会にもなっている。教員の気持ちを校長が汲み、PTA や後援会のサポートを得ることで継続している。

(条件：キーパーソンの存在、研究委嘱からの波及効果)

ソ 5 つのハウスを繋ぐ学び合い

480 人規模のハウスが 5 つあるので、ハウス間で共通理解を図るのが難しい。ハウス長 (教頭) 会議での情報共有の他、年次代表主任が自分以外の 4 人の年次主任をうまくまとめることにより、ハウスを跨いで共通理解を図っている。各年次主任は、担任団からの意見を吸い上げて、管理職へ報告し、各教員の意見が管理職に届く状況をつくっている。年次主任の存在が、教員と管理職を繋ぐパイプ役となり、教員の参加意識を啓発し、働きやすい職場をつくっている。

(条件：システム化、キーパーソン (繋ぎ役) の存在、)

(5) 大宮工業高等学校

タ 教員のニーズに合わせた職員研修会による学び合い

きっかけは特別支援コーディネーターとしてリーダーシップを発揮している教員が校長との面談で研修会のテーマを希望したことに加え、特別な支援を要する生徒が各学科とも少しずつ増えていたことである。研修会では実際の生徒の事例を用いたり、少人数のグループにしたりと議論を促進する仕掛けを取り入れている。「1人でできることには限りがあるのでチームで」という文化が醸成されつつあり、学年によっては、自主的な「お茶会」が開かれて、情報交換できる場になっている。職員研修会が契機となり、教員間での情報交換が日常的に行われるようになった。また県の事業にも参加し、学校外からの専門家を講師に迎えるなど学び合いのネットワークが広がっている。

(条件：キーパーソンの存在、コミュニケーションの場、学び合う土壌)

チ 地域・企業を巻きこんでの協働教育による学び合い

目指す学校像にある「人間性豊かな、地域産業を担う職業人の育成」の実現に向け、校長のリーダーシップの下、地域・企業と連携した協働教育を展開している。例えば、地域の熟練技能者を招へいし、生徒への技術・技能指導をしてもらう企画がある。その際、生徒はもちろんだが、専門学科の教員も積極的に技術を学んでいる。また、児童館との連携を行っており、小学生や中学生への指導をどのように行うかといった勉強会も実施されている。外部連携機関からの先進的な知識・技術の習得と外部連携機関への知識・技術の伝達を共通の目的とした、学科を越えた教員の学び合いが進められている。

(条件：内容的レリバンス、外部機関との連携)

ツ 専門教科教員と普通教科教員との学び合い

専門高校は、専門学科内での結びつきは強いが、専門学科間での結びつきは弱いと言われるが、大宮工業高等学校では、専門学科間での情報共有が頻繁に行われるようになってきている。また、普通教科の教員が、専門教科の授業に参加したり、旋盤等の実習を観察したり、自ら工業科目を学ぶことで生徒理解を深めようとする雰囲気が出来つつある。これは、職員室の改修工事を機に、学科ごとの壁を取り払ったこと、4人の学科長が、毎朝、情報交換を行なっていることが要因としてあげられる。学校全体で、「協調学習の手法は、生徒のコミュニケーション能力の向上に繋がり、進学希望や就職希望を問わず有効である」という共通理解があることも教科を越えた教員の学び合いを生む要因となっている。

(条件:キーパーソンの存在、コミュニケーションの「場」、コミュニケーションのツール)

(6) 本庄高等学校

テ 学習支援部主催による教員研修会をととしての学び合い

平成 25 年度より学習支援部の企画による授業力向上研修会が始まっている。この研修は、全校で授業改善に取り組もうとする学習支援部主任が中心的な役割を担っている。平成 26 年度は複数教科で公開授業を行い、研究協議はKJ法を用いたグループ討議を実施した。教科ごとではない普遍的な授業力向上を目指しているので、教科を超えた活発な討議となった。

(条件：組織化、キーパーソンの存在、コミュニケーションの「場」)

ト 北部 5 校進学指導充実連絡協議会による学校間での学び合い

背景として、全県一学区となった中での北部地域の進学指導への危機感がある。「北部 5 校」は熊谷高等学校、熊谷女子高等学校、熊谷西高等学校、秩父高等学校、本庄高等学校の 5 校で組織されており、合同での授業力向上研修会や合同合宿を実施し、進路指導・進学指導に関する情報やノウハウの伝達や共有を行っている。5 校が自主的に始めた取組であるが、県の事業委嘱を受けて活動した時期もある。事業終了後の現在も、5 校の連携が続いており、5 校の教員を中心とした自発的な授業研究へと発展した教科もある。

(条件：内容的レリバンス、危機感の共有、組織化)

ナ 特進クラス設置から起こる学び合い

特進クラスは平成 25 年度の進学重視型単位制移行と同時に設置されたクラスである。背景には本庄高校の進学指導への危機感がある。クラスの運営に関しては「特進連絡会」という会議があり、担任・教科担当・教頭・主幹教諭・学習支援部の教員が出席して情報交換が行われている。

(条件：危機感の共有、組織化、キーパーソンの存在)

(7) 上尾特別支援学校

ニ 連絡帳や支援プランをツールとした学び合い

日々の実践の中で学び合いが起きている。例えば連絡帳や支援プランなど、文章を書いて示す必要のある場面で、その文面について同僚に相談する、下校後の掃除の時間でも今日あった出来事を話しながらアドバイスをもらうなどである。背景には、管理職が複数担任に若手とベテランを意図的に組ませていることがある。共同で作業を行うきっかけが重要な意味を持っていると考えられる。

(条件：コミュニケーションのツール、ベテランと若手の協働、副次的効果、学び合いの土壌)

ヌ 教育課程研究部を中心とした校内研修による学び合い

各学部を単位として、教科・領域を合わせた指導について月に 1、2 回の研修を実施している。外部の講師等も活用し、単に知識を吸収するだけでなく、それらを踏まえて具体的な子どもの支援について話し合う機会がある。

(条件：組織化、コミュニケーション(研修)の「場」、学び合う土壌)

ネ キーパーソンを軸とした学び合い

養護教諭は生徒の病気等に関する知識・情報を持っていたり、また経験の浅い教員が増えている中で、教員の悩みを聞いたりネットワークのハブとしてキーパーソンの役割をしている。また特別支援コーディネーターは特に学校外との学び合いネットワークにおいてのキーパーソンとなっている。例えば近隣の小中学校に対する巡回相談、地域向けの教育相談、保護者との相談、各家庭と児童相談所を結びつける、などである。

(条件：キーパーソンの存在、外部機関との連携)

(8) 本庄特別支援学校

ノ 校内研修による学び合い

特徴的な校内研修として、新・転入者対象の研修がある。4 月の当初 3 日間の研修で、「指導の足並みを揃える研修」と位置付け、本庄特別支援学校のスタンダード

を学んでもらう研修を行っている。また全体研修のテーマ設定は、教員が興味を持ちそうな時事的なテーマを校長が選んでいる。

(条件：内容的レリバンス、システム化、学び合う土壌)

ハ 自主研修による学び合い

夏季休業期間中に教員が自分の得意分野について講師を務め、10～20 名程度が参加する自主研修会やタブレット端末を活用した自閉症児とのコミュニケーションに関する T T S T 研修会⁵など、組織的研修に加え、教職員の自主研修も盛んである。本調査研究への参加と同時に「教職員の学び合い」を学校運営方針に取り入れるなど、管理職による積極的な働きかけが功を奏している。

(条件：内容的レリバンス、学び合う土壌)

ヒ 校内支援体制による学び合い

担任を持たない自立活動部の教員や授業アドバイザーによって日常的に教員支援が行われている。さらに学部主事・副主事、教務主事・副主事も教員に対する支援チームとして活動している。自立活動部や校務分掌組織や授業アドバイザーという役割がシステムとして確立している。校内支援を担う側も、自ら率先して授業を公開するなど、上から指導するという姿勢ではなく、ともに学んでいこうという姿勢が見られる。

(条件：キーパーソンの存在、組織化・システム化、若手とベテランの協働)

フ 外部機関・校外での学び合い

管理職による先進校視察の積極的奨励・サポートなどにより、教員が外部から学ぶことの必要性を強く意識している。そのため校外の研修会や講習会等に積極的に参加し、他の教員と共有し校内への学び合いへとつなげている。実際、他の特別支援学校との学び合いの機会として、他校の校内研修に参加できる「相乗り研修」が果たしている役割は大きい。さらに「チーム埼玉」という学校の垣根を越えて特別支援学校の教職員が集う自主的な学び合いの場にも参加している。このように教員が外で学んだことを学校に持ちかえり、教員間で共有している。

(条件：内容的レリバンス、システム化、外部機関との連携、全県での組織的な研修体制)

7 学び合いを支える条件（学び合いの促進要因）

何が学び合いを促進するのかを明らかにするため、上記 28 の事例から、共通する「学び合いを支える条件（促進要因）」を抽出した。

(1) 専門性との内容的レリバンス

校内研修のような学校全体で学び合いと、少人数グループによる自主的な学び合いのいずれにおいても、必要性や重要性を感じられる内容である時に参加が促されている。言い換えれば、教員の教育実践や専門性との内容的レリバンスが基本的な促進要因となる。教員の参加意識を啓発するために、教員のニーズに合ったテーマを校長が投げかけて校内研修が実施される事例や自主的な学び合いに繋がる事例もある。

⁵ TTST とはタブレット端末推進チームの呼称。本庄特別支援学校では、自閉症の子供が意思表示できるようにタブレット端末（iPod Touch, iPad mini）の活用を推進する研修会を平成 25 年度から立ち上げた。

(2) 危機感の共有

生徒募集の停滞や、進学実績の伸び悩み、生徒指導上の問題が山積するなどの危機感から教員集団がまとまり、学び合いが起こる。日常的なコミュニケーションの中で個々の教員が抱く危機感が共有されて学び合いが起こるケースや管理職が敢えて危機感を生み出すケースもある。

(3) 組織化・システム化

生徒募集委員会や向学委員会といった新たな組織を立ち上げることで学び合いが生まれる。組織を立ち上げる過程でも、教員全体に共通目標が浸透し、組織のメンバー以外でも学び合いが起こる。また、目指す学校像などの学校目標を設定する場合も、決定までの過程や決定後に学び合いが生まれる。

(4) キーパーソンの存在

A L T、養護教諭、特別支援コーディネーター、教科主任等が起点となり、周囲の教員を巻き込み事例研究や教材開発等の学び合いが起こっている。このような学び合いは、自発的に起こるケースが多いが、管理職が奨励していくことで校内に広がりを見せる。管理職が教員の声を聴いて学校全体の取組にしているケースもある。年齢が若く、経験が浅い教員であっても、主任や委員長などの役割に就くことで、その役割や組織が支えとなってリーダーシップを発揮できる。

(5) コミュニケーションの「場」

職員室や教科担当室等を教員どうしがコミュニケーションしやすい雰囲気にすることで学び合いが起こる。研修会をワールドカフェ方式のような知的な要素を取り入れた形式にすることで、形式化が避けられ、学び合いの促進に繋がる。経験や年齢の別なく互いに学び合える職場の雰囲気をつくる大きな要因は、ベテラン教員の存在である。

(6) コミュニケーションのツール

校内ネットワーク上の教材フォルダのような道具(ツール)も学び合いを促進する。特別支援学校では、連絡帳や支援プランがコミュニケーションのツールとなり、学び合いが起こる。さらに、広義に解釈すれば、協調学習の取組においては、知識構成型ジグソー法という授業の型がコミュニケーションのツールとなり、教科を越えての学び合いに繋がっている。また、シラバスや定期考査共通問題作成も、指導内容や授業進度統一という一義的な目的にとどまらず、教員の授業観、学習観等に踏み込んだ意見交換や学び合いの機会となる。

(7) 若手とベテラン教員の協働

生徒指導や清掃指導等、日常的な教育活動において、ベテラン教員と若手教員を意図的に組ませることで学び合いが起こる。特に、経験豊かな教員が若手教員の支援役に回り、積極的にサポートする姿勢をとると、若手教員が支援を求めやすい雰囲気ができ学び合いが促進される。

(8) 副次的効果・波及効果

各教科が協調学習の授業づくりを進めるうちに、知識構成型ジグソー法という授業の型が全教科共通であることから、複数教科協働での授業案づくりなど、教科を超え

た学び合いに波及している。生徒指導が目的で始まった休み時間の巡回指導が、授業観察の素地作りに繋がったケースもある。また、研究委嘱の成果を活用して、研究委嘱終了後も学校独自の取組として継続している学校もある。

(9) 外部機関との連携

他校、外部機関、地域等との連携や協働から刺激を受けて生まれる学び合いである。外部機関との連携を進める校長の学校運営方針や外部機関の教育的リソースを積極的に活用し、学び続けようとする教員の意識から起こっている。

(10) 学び合う土壌（学校文化としての定着）

複数担任制や児童・生徒の情報共有が日常となっている特別支援学校では、恒常的に学び合いが起こり、学校文化として定着している。また、特別支援学校間での学び合いも積極的に実施されている。高等学校においても、チームで取組という学校文化が醸成されている学校もある。

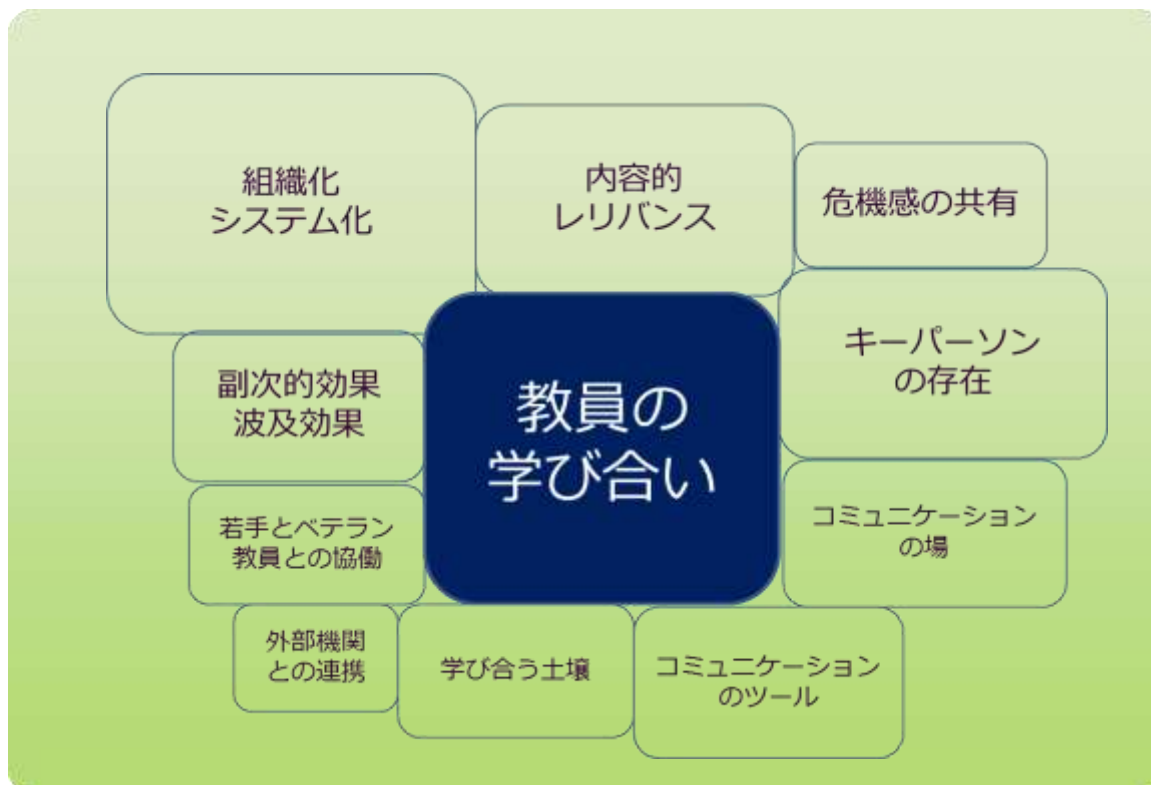
上記（1）から（10）の学び合いの条件（促進要因）が該当する事例を当てはめると資料 7 のようになる。学び合いの条件は、それぞれが独立して存在するものではない。学び合いは複数の要因が絡み合い、学び合う土壌を形成し、学校文化として根付き、教員の自主的で日常的な学び合いを生む。また、資料 8 は、学び合いの条件（促進要因）を、事例項目の件数に比例させて面積を変えて可視化したものである。

資料 7

条件	事例項目
専門性との内容的レリバンス	ウエカクシスチトノハフ
危機感の共有	アウケトナ
組織化・システム化	イエカクケコソテトナヌノヒフ
キーパーソンの存在	アスセソタツテナネヒ
コミュニケーションの場	オコシタツテヌ
コミュニケーションのツール	イキサスツニ
若手とベテラン教員の協働	オカケニヒ
副次的効果・波及効果	イキケサセニ
外部機関との連携	チネフ
学び合う土壌（学校文化）	タニヌノハヒ

資料 8

※資料 7 にある事例項目の件数に比例した面積で**学び合いの促進要因を可視化**した図



8 学び合いの阻害要因

研究協力校から学び合いの事例を聞く中で、各校の課題も見えてきた。研究協力校は専門性や目指す学校像も異なるが、いくつかの学校で共通する課題もあった。

(1) 学科、教科、学年の壁

高等学校教員には、教科における高い専門性が求められる。教科や学科内の結びつきが深いことから、他学科や他教科の実情を理解することは難しく、このため互いに干渉しないことがあたりまえという文化がある。このため、他教科や他学科との学び合いが起きづらい。また学年ごとの壁も存在し、学年間での学び合いの機会も少ない。

(2) ミドルリーダーの不足

現在埼玉県高等学校では 30 代後半から 40 代前半の教員層が薄く、各学校で勤務校 2 校目、3 校目の教員の割合が少ない。本来、ベテラン教員と若手教員を繋ぐ年齢層の教員が学校のみドルリーダーとなって組織が機能することが望ましいのだが、この年齢層の教員が少ない。世代間でのコミュニケーションが足りないという現状も、若手教員とベテラン教員を繋ぐみドルリーダーの不足が関係していると考えられる。

(3) スペシャリストに頼りすぎる風土

分掌や教科にスペシャリストがいることはプラスの面ばかりでなくマイナスに働いてしまうこともある。つまり「個人商店」のような状態で、スペシャリストが異動し

てしまうと何も残らないということが高等学校ではしばしば起こる。また他の教員もあの人に任せておけば大丈夫という考えになってしまい、専門性の高い教員の知識や技術が、他の教員に伝達していかない状況がある。生徒の学習と発達に対する責任、専門性の向上に対する責任を個々の教員が持つだけでなく、共有できていないと学び合いは生まれにくい。

（４）学び合いを促す組織・システムの不在

教員は皆、教科指導、進路指導、生徒指導等において自分のスキルを向上させたいと考えているが、他の教員に助言を求めることや、指導方法を教授してもらうことを苦手とする教員も多い。しかし、このような教員の意識を変える組織やシステムが校内に確立されていない。教科や学年ごとには学び合いが行われていてもそこで完結しては「学び合う土壌」が学校全体を通して形成されていない。

これらの阻害要因を完全に学校から取り除くことは容易ではないが、影響を限定的にすることは可能である。学び合いが起きるためには、まず、阻害要因が存在するという事実を認識し、阻害要因の影響をできるだけ最小限にしつつ、複数の促進要因を含む状況をつくり出すことが重要である。

9 平成 26 年度の成果と平成 27 年度の実践

（１）平成 26 年度の成果

今回の聞き取り調査から、高等学校においても、当初予想していた以上に様々な学び合いが見られた。校内研修のような学校全体での学び合いと、個人が声をかけて自発的に取り組んでいる少人数グループによる学び合いがある。学び合いの広がりという点では、学校全体での学び合いの方が多くの教員を巻き込むが、その場だけの形式的な参加にとどまる場合もある。参加の広がりを見せ、より多くの集団での学び合いに発展することもある。またそれに対して、少人数グループによる自発的な学び合いが、校内における学び合いの他、学校間のネットワークや他校の研修会への参加、外部機関との連携を通じた学習など、学校外に開かれた学び合いも実施されている。

埼玉県高等学校に危惧される年齢構成の二極化や授業スタイルの変化から生じる問題が、研究協力校でも課題となっている。若手教員間では、授業力向上に向けた学び合いが起こっているが、ベテラン教員間でも学び合いはあまり見られない。しかし、ベテラン教員が学び合いに加わると教科内での学び合いが促進され、学校全体でコミュニケーションがしやすい雰囲気が生まれることもわかった。

特別支援学校では、学び合う土壌が形成されており、恒常的に予想以上の学び合いが起こっていた。高等学校においても、校長が、直接的、間接的に機会を捉え、教員間での学び合いを促そうとしていることがわかった。しかし、各学校における優れた教育実践は、ほとんど他校へ伝わっていない実態もわかった。

（２）教員の学び合いを促進するためのヒント・事例集の発行

この調査研究の目的の一つでもある「学び合いの成功事例の発信」のため、「教員の学び合いを促進するためのヒント・事例集」を作成し全県立学校へ発信した。学校現場で活用しやすくするために、生徒指導、校内研修会等の分野別に分け、掲載事例を精選し、

イメージしやすい形を意識し、簡単な図やフローチャートをつけた。

(3) 27 年度の実践「ベテラン教員と若手教員を繋ぐプロジェクト」

平成 27 年度は、研究協力校に以下の 2 つのプロジェクトのうち 1 つを実践してもらい、その過程を観察していく中で、平成 26 年度に明らかになった促進要因や阻害要因の検証し、学び合いが起これやすい環境をどのようにマネジメントするかに焦点をあてて調査研究を進めた。

ア 学校の課題解決に向けたベテラン教員チームのプロジェクト

50 代のベテラン教員や 3 校目以上の教員 3 ～ 5 人でチームを作り、学校の課題解決に向けたプロジェクトを実施する。学校の状況に応じて自由にテーマを設定する。学校の課題分析から成果までを校内研修会で発表する。

イ ベテラン教員を巻き込んだ若手教員チームのプロジェクト

1 校目の若手教員 3 ～ 5 人でグループをつくり、解決するべき課題を設定させる。50 代のベテラン教員や 3 校目以上の教員から、自分たちのグループで指導者を選び、指導の依頼をする。年度末に報告会を実施する。

10 平成 27 年度の調査研究日程

月	内 容	訪問調査
4 月	4 月 7 日 (火) 東大との連絡会議 (1/6) ・研究協力校会議準備、訪問調査日程調整 4 月 28 日 (火) 研究協力校会議 (1/3) ・26 年度の報告、27 年度の研究の進め方	
6 月 ～ 9 月	6 月 5 日 (木) 全教連大阪大会において中間報告 7 月 9 日 (月) 東大との連絡会議 (2/6) ・研究協力校会議準備、各校の中間報告 8 月 21 日 (金) 東大との連絡会議 (3/6) ・アンケート結果の分析、聞き取りの方向性確認 9 月 28 日 (月) 東大との連絡会議 (4/6) ・研究協力校会議準備、調査研究のまとめ方	学校 訪問 調査
10 月 ～ 12 月	10 月 5 日 (月) 研究協力校会議 (2/3) ・27 年度の中間報告、研究のまとめ方 12 月 8 日 (火) 東大との連絡会議 (5/6) ・第 2 回訪問調査の整理、最終訪問の調整	
1 月 ～ 3 月	2 月 17 日 (水) 研究協力校会議 (3/3) ・アンケートまとめ、最終報告 3 月 9 日 (水) 東大との連絡会議 (6/6) ・最終報告の確認、次年度の発表準備	

※研究協力校への訪問回数

上尾鷹の台高等学校	4 回（6 月 29 日、11 月 10 日、19 日、1 月 18 日）
伊奈学園総合高等学校	3 回（9 月 24 日、11 月 27 日、1 月 20 日）
本庄高等学校	4 回（7 月 16 日、10 月 26 日、12 月 1 日、1 月 29 日）
川越初雁高等学校	4 回（6 月 22 日、11 月 12 日、12 月 17 日、1 月 20 日）
坂戸高等学校	4 回（7 月 7 日、10 月 13 日、11 月 4 日、26 日）
大宮工業高等学校	4 回（6 月 30 日、10 月 20 日、12 月 10 日、1 月 28 日）
上尾特別支援学校	4 回（7 月 21 日、10 月 8 日、12 月 9 日、1 月 19 日）
本庄特別支援学校	4 回（6 月 9 日、11 月 17 日、12 月 21 日、1 月 21 日）

平成 27 年度の研究協力校への訪問は述べ 31 回を数えた。また各校への第 1 回訪問は、東京大学大学院教育学研究科の勝野正章教授の講義と、総合教育センター指導主事による平成 26 年度の調査研究の中間報告を実施した。これは管理職も含め各研究協力校で人事異動があったため、改めてこの調査研究の意義と現在の状況を周知するためである。

11 各研究協力校のプロジェクト及びその概要

平成 27 年度は各研究協力校に、前述した 2 つのベテラン教員を活用するプロジェクトから、学校の現状や課題に応じて、学校の実情に合ったプロジェクトを実践してもらった。以下各校のプロジェクトの概要を述べる。なお「オ プロジェクト決定の経緯」、「カ プロジェクトのねらい」の 2 つは各協力校の校長や管理職への聞き取りを参考に記述している。

（1）本庄高等学校

ア プロジェクト名

「学校の課題解決に向けたベテラン教員チームのプロジェクト」

イ プロジェクトメンバー

様々な教科、年齢構成から選ばれた 7 名がメンバーである。初期の段階では A 教頭 B、C、D 教諭の 4 名だったが、第 2 回の会議から E、F、G 教諭の中堅・若手教員が加わった。

A 教頭（本庄高校 3 年目）

B 教諭（50 代、英語、35 年目、本庄 10 年目、教務主任）

C 教諭（50 代、数学、27 年目、本庄 3 年目、進路指導主事）

D 教諭（50 代、物理、36 年目、本庄 13 年目、学習支援部主任）

E 教諭（40 代、数学、15 年目、本庄 2 年目）

F 教諭（20 代、地歴、初任 5 年目）

G 教諭（30 代、数学、初任 5 年目）

ウ 学校訪問の日時と聞き取り対象者

7 月 16 日 研修会

10 月 26 日 A 教頭、B 教諭、G 教諭

12 月 1 日 第 6 回プロジェクトチーム会議見学

1 月 29 日 C 教諭、D 教諭、F 教諭、H 校長

エ プロジェクトの主な内容

定期的に行われるプロジェクトチーム会議が中心である。プロジェクトチーム会議での協議内容や提案については企画委員会で随時報告、協議された。

- 5 月 14 日 第 1 回 取り組む学校課題について検討
- 6 月 15 日 第 2 回 プロジェクトチームに 3 名の中堅・若手教員の追加決定
教員へのアンケート実施（学習指導、部活指導等）
- 7 月 9 日 第 3 回 職員研修会（7 月 16 日）の設定を決定
- 9 月 18 日 第 4 回 7 月の研修会の意見を基にした取り組むべき学校課題の焦点化
- 10 月 13 日 第 5 回 研究課題の原案「生徒にもうちょっと勉強させよう
一生徒のための進路実現に向けてー」確定
- 12 月 1 日 第 6 回 課題解決のための具体的な取組についての意見交換
- 12 月 18 日 第 7 回 決定した課題への取組の具体策の案を持ち寄ることを決定
探求学習の具体策の検討
- 1 月 21 日 第 8 回 アンケート結果の確認
取組の具体策の検討
- 2 月 5 日 第 9 回 取組の具体案の検討

オ プロジェクト決定の経緯

H 校長と A 教頭でプロジェクト内容、メンバーについての方向性を話し、①課題設定からプロジェクトチームで決めること、②意見がまとまりやすい 3、4 名程度の少人数とすることの 2 点が確認された。そこで各分掌の主任層で構成されている企画委員会のメンバーの中から 3 名（B 教諭、C 教諭、D 教諭）を選ぶことにした。プロジェクト会議を進めていく中で、より様々な意見を集約する必要性がうまれたため、3 名（E 教諭、F 教諭、G 教諭）の中堅・若手教員を加えた。

カ プロジェクトのねらい

H 校長の理念として、「校長が代わって方針が変わるのが一番よくない」ということがあった。そのため校長や管理職が研究課題を決めず、様々な年代や立場の教員がプロジェクト会議で話をすることによって研究課題を決定させ、教員達が自分達で決めたと感じてもらい、たとえ管理職が変わってもここだけは変わらないという本質的な土台づくりを達成してもらう、ことをねらいとした。H 校長はプロジェクトについては口を出さず、会議の進捗についての報告を A 教頭から受けていた。

キ プロジェクトの進捗状況

研究課題の決定からプロジェクトチームの会議で話し合いをしたこともあり、プロジェクトチームの教員からは、「意見は活発に出ている。」、「チーム内では意見交換ができています。」、など好意的に受け止められている。

また教員の間には、自分達の意見を聞かず、トップダウン的に県から進学重視型単位制になったことに対する不満が根強くあることが明らかになった。普段は忙しくてあまり話ができないという中で、7 月の職員研修会でプロジェクトチームのメンバーを中心に 5、6 人の小グループで意見交換する場を設けた。プロジェクトメンバー以外の教員から、プロジェクトチームへの期待の声もあることが確認され、以降のプロジェクトチームの会議では学校の課題を中心に忌憚のない意見交換ができています。職員室でもプロジェクトのことが話題になっている、2 学期の後半に全教員へプロジェクトに関するアンケートを実施するなど、着実に全校を巻き込む取組になってきている。現在「生徒にもうちょっと勉強させよう一生徒のための進路実現に向けてー」という課題が決定し、具体策の協議中である。プロジェクトチームは次年度も存続予定である。

(2) 伊奈学園総合高等学校

ア プロジェクト名

「入試問題の分析をテーマとした学び合いを通じた教科指導力向上のための取組」

イ プロジェクトメンバー

採用 2～4 年の担任を持っている英語科、数学科の教員 2 名ずつ+有志とそれぞれの教科の指導者 1 名ずつ及び担当管理職 1 名ずつ

管理職 B 副校長（伊奈学園 4 年目）、C 教頭（伊奈学園 1 年目）

英語科 D 教諭（30 代、14 年目、伊奈学園 7 年目）

E 教諭（30 代、初任 3 年目）

+若手教員 1 名

数学科 F 教諭（50 代、31 年目、伊奈学園 3 年目）

G 教諭（20 代、初任 3 年目）

+若手教員数名

ウ 学校訪問の日時と聞き取り対象者

9 月 24 日 研修会

11 月 27 日 E 教諭、F 教諭、G 教諭

1 月 20 日 B 副校長、D 教諭

エ プロジェクトの主な内容

- ・入試問題の分析をテーマとした学び合いを通じた教科指導力向上のための取組

数学科及び英語科の教員（採用 2 年目から 4 年目で、1 学年または 2 学年の学級担任）が、自校の生徒に目標とさせたい大学の分析を行う。分析については、①補習等での問題解析を想定したポイントの整理、②想定したポイントを授業や定期テストに取り込むために必要な方策、③分析結果について、各教科の指導的立場の教員からの評価を受けて精度を高め、どのように授業で扱うことかの検討、の 3 つの観点で行うとしている。

オ プロジェクト決定の経緯

A 校長は管理職がプロジェクトを決めるトップダウンではなく、教員から自然発生的にやりたいことが出てくるボトムアップの取組があればと考えていた。当初は公開授業による授業改善を目的としたプロジェクト実施を想定していたが、公開授業は教科内において個人レベルですでに実施されていた。そこで、数学科のベテラン教員の提案により、取り組んでみたいと考えていた大学入試問題の研究をプロジェクトの内容とした。プロジェクトチームについては、試みとして数学科および英語科の教科ごとに若手教員と教科主任、関係管理職をメンバーとして行うこととした。

カ プロジェクトのねらい

大学入試問題を分析し、特定の大学の入試問題に対する傾向と対策を明らかにした上で、補習を実施する。数学科と英語科が自校の受験指導の新機軸を示すことで、他教科でも同様な取組が波及することを期待している。また、若手教員を中心に、分析結果を授業にどう取り入れるかについて、自発的な学び合いを促し、学習指導案の作成や公開授業の活性化へとつなげ、学校全体の教科指導力向上の機運を高めることもねらいとしている。

キ プロジェクトの進捗状況

数学科においては、問題分析を 5～6 名の若手教員が行っている。月に 1 回程の割合で若

手教員と教科主任、関係管理職で会議を開き、若手教員からの報告に対して指導助言を行っている。プロジェクトの存在は数学科全体に広がっている。また、聞き取りからは、「(数学科は) ベテランの教員も若手の教員も話しやすい。」と普段のコミュニケーションについても肯定的な発言が確認できた。数学科も、プロジェクトの実施により「この成果をどう生徒に還元するか」という考え方が管理職のフォローもあり自然な取組へと定着している。

一方、英語科においては、昨年度も学び合いの事例で取りあげた教材フォルダの共有は進んでいるが、「英語科の他の教員は、(プロジェクトで) やっていることを知らない。」という発言もあるように、プロジェクトの取組に関しては、教員の情報共有はそれほど活発ではない。

課題としては、今年度の状況を他の教科にどのように伝えていくかである。大規模な学校のため、「規模が大きいので人に会えない。」「情報が伝わらない。」という状況がある。数学科の取組を管理職が意図的に抽出して草の根的に他教科に仕掛けていくことや、定例の会議や授業がない時間に、生徒情報や授業案の話し合いがしやすい環境をつくれるかが鍵になってくる。

(3) 坂戸高等学校

ア プロジェクト名

「生徒の進路希望実現を図る 1 年次からの学力向上策の研究」

～自学自習力の確立・授業改善・学力向上の取り組み～

イ プロジェクトメンバー

1 学年団をプロジェクトの中心に据えた 13 名がプロジェクトメンバーである。

・管理職等 4 名

A 校長 (坂戸 1 年目)、B 教頭 (坂戸 3 年目)、C 教頭 (坂戸 1 年目)

D 1 学年主任 (50 代、地歴、29 年目、坂戸 5 年目)

・1 学年担任 4 名

E 教諭 (20 代、英語、初任 2 年目)、F 教諭 (30 代、国語、初任 2 年目)

G 教諭 (30 代、国語、初任 2 年目)、H 教諭 (20 代、化学、初任 2 年目)

・ベテラン教員 2 名

I 教諭 (50 代、化学、27 年目、坂戸 11 年目、進路指導主事)

J 教諭 (50 代、生物、29 年目、坂戸 5 年目)

・初任者 3 名

K 教諭 (30 代、物理)、L 教諭 (20 代、美術)、M 教諭 (20 代、国語)

ウ 学校訪問の日時と聞き取り対象者

7 月 7 日 研修会

10 月 13 日 A 校長①、B 教頭、H 教諭、K 教諭

11 月 4 日 A 校長②、C 教頭、D 教諭、E 教諭

11 月 26 日 A 校長③、F 教諭、G 教諭、O 教諭 (プロ外⁶)、P 教諭 (プロ外)

エ プロジェクトの主な内容

・D 1 学年主任による示範授業

D 1 学年主任がプロジェクトチームの 1 学年担任 (E 教諭、F 教諭、G 教諭、H 教諭) の 4 名に対して示範授業を公開し、放課後に研究協議を実施した。示範授業の参観はプロ

6 「プロ外」とはプロジェクトチームメンバー外を指す。

ジェクトチーム以外の教員でも可能である。

- ・ 1 学年若手担任 4 名による授業公開と自主研修会

1 学年の若手担任 4 名（E 教諭、F 教諭、G 教諭、H 教諭）が授業を公開し、放課後等
に開かれる自主研修会で意見交換をしている。授業公開は、朝会において教頭より案内が
あり、あわせて職員室の掲示スペースに授業公開の時間やクラス、内容等を示した案内を
掲示し周知した。公開授業の参観はプロジェクトチーム以外の教員でも可能である。

オ プロジェクト決定の経緯

A 校長は 4 月から坂戸高校に着任した。真面目だが自主的な勉強がなかなかできない生徒
の状況、また A 校長が前々任校で「自学自習」を掲げて実践してきたという A 校長自身の経
験から、「自学自習力の確立」を学校目標の一つとした。

対象を 1 学年団中心とした背景に、①若手教員がとていい、②ベテラン教員も若手教員
に期待している、③ 1 学年の担任が 2 年目の若手が中心、の 3 つがある。

プロジェクトの開始は 9 月に A 校長によって全教員に周知された。なお 1 学年団の若手担
任 4 名による相互授業見学は 1 学期の時点から行われており、D 1 学年主任による示範授業
については、以前から存在していた教員同士の公開授業を発展・制度化したものである。

カ プロジェクトのねらい

坂戸高校の特徴として学年色が強いことを感じていた A 校長は、まず 1 学年を中心に教員
相互の授業見学を広げ、徐々に学校全体に広げていき、教員の授業力向上につなげていくと
いうねらいがあった。

キ プロジェクトの進捗状況

授業公開と自主研修会について、プロジェクトメンバーである 1 学年の若手担任たちは、
「プロジェクトが始まってからは、どの先生方にも授業見学が頼みやすくなった。」「授業を
見せてもらうなどの話は通しやすい。」「授業を見せてもらったり、コメントをもらいに行っ
たりそういった交流はある。」など好意的に受け止めており、着実に授業見学が広がっている
様子が見える。

またベテラン教員の示範授業については、D 1 学年主任は A 校長より直接示範授業の依頼
を受け、A 校長の思いに賛同し示範授業を展開している。B、C 両教頭は、朝会での自主研
修会の告知や授業見学を後押しする声かけ等、サポート役に徹している。

一方で「学年で分かれている。」「学年が違うとやっぱり難しい。」という発言にあるよう
に、いまだに学年の壁を感じている教員もいる。この点については A 校長も時間をかけて少
しずつ広げていくというスタンスを取っている。プロジェクト開始からまだ半年しか経って
いないことを考えると、順調に進んでおり、今後授業公開は確実に広がっていくはずである。

（４）川越初雁高等学校

ア プロジェクト名

「未来を拓く『学び』プロジェクト チーム川越初雁」

イ プロジェクトメンバー

未来を拓く『学び』プロジェクトの研究開発員 6 名とアドバイザーの教務主任を加えた 7
名がプロジェクトチームのメンバーである。A 教諭がチームリーダーである。

研究開発員 6 名

A 教諭（30 代、情報、10 年目、川越初雁 5 年目）

B 教諭（30 代、数学、初任 6 年目）、C 教諭（20 代、数学、初任 4 年目）

D教諭 (20 代、地歴、初任 5 年目)、E教諭 (20 代、保健体育、初任 5 年目)
F教諭 (30 代、英語、初任 4 年目)
アドバイザー
G教諭 (50 代、28 年目、川越初雁 3 年目、教務主任)

ウ 学校訪問の日時と聞き取り対象者

6 月 22 日 研修会
11 月 12 日 A教諭、B教諭、D教諭、G教諭
12 月 7 日 C教諭、E教諭、F教諭
J教諭 (50 代、国語、24 年目、川越初雁 9 年目、プロ外)
H校長① (川越初雁 3 年目)、I教頭 (川越初雁 1 年目)
K教諭 (30 代、英語、初任 4 年目、プロ外)
L教諭 (20 代、公民、初任 1 年目、プロ外)
1 月 20 日 H校長②

エ プロジェクトの主な内容

- ・未来を拓く『学び』プロジェクトに係る 2 回の公開授業の実施と準備
6 月と 11 月に協調学習の型の一つである知識構成型ジグソー法を用いた授業を公開した。公開授業についての学習指導案づくり、教材づくりが学び合いの中心。公開授業の参加者は、県内はもちろん県外の教員も含まれていた。また教員だけでなく民間企業の方も多数いた。

オ プロジェクト決定の経緯

川越初雁高校は、平成 24 年度から未来を拓く『学び』プロジェクトの前身である、未来を拓く『学び』推進事業に携わっていた。H校長が赴任した平成 25 年度の時点で、H校長は未来を拓く『学び』推進事業の中心である、協調学習の型の 1 つ知識構成型ジグソー法の重要性を認識していた。ただ当時の研究開発員は管理職からの指名によって決められていたため、H校長は組織だった運営ができていないと感じていた。平成 27 年度から未来を拓く『学び』プロジェクトの指定を受けることになり、研究開発を組織化していくことをプロジェクトに決めた。

カ プロジェクトのねらい

組織だった運営をすることにより、ベテラン層との関わりがもてるようになり、協調学習に対する理解を深めてもらい学び合いの場として広がることをねらいの一つとしている。人望のある教務主任をアドバイザーにしたが、実務面でのコーディネートも期待している。公開授業の連絡や調整等を教務が担うことにより、また 30 代の中堅教員をリーダーにすることによる、リーダーシップ養成もねらいの一つである。年齢層の薄い年代の中堅教員に組織の中心としての経験をさせることで、ベテラン教員からの技の伝承が見込まれる。

キ プロジェクトの進捗状況

学び合いの側面については、「授業を公開することで風通しはよくなっており、共有するきっかけになっている。」「(ベテラン教員と) 若手の先生や新任の先生との意思疎通がしやすくなり、情報共有のきっかけになっている。」といった発言にみられるように職員室の風通しがよくなり、教科を越えてはもちろんだが、他校との教員との交流等学校内にとどまらない学び合いも進んでいる。元々学び合いの土壌はあるので、教務主任がプロジェクトに関わり、組織的な取組になったことで、たとえ管理職が代わっても機能していくであろう。

一方でプロジェクトメンバー以外への協調学習の広がりには「プロジェクトは対象が若手教員に限られている。」「プロジェクト以外の教員には広がっていない。」などの声も聞かれた。これは一つの要因として「メンバーの固定化」があげられる。協調学習という特殊な授業スタイルであるため、相談できる教員が経験者に限られてしまう。対策として、メンバーの入れ替えを挙げたプロジェクトメンバーがいた。メンバーが変わることにより、前任に話を聞くなどの新たな学び合いが起これ、協調学習の裾野が広がっていくことが予想できる。学校全体に広げていくためには有効な策の一つと考える。

(5) 上尾鷹の台高等学校

ア プロジェクト名

「もう一つの ATD⁷プロジェクト～安心して働ける職場づくりのために」

イ プロジェクトメンバー

①企画委員会に所属する教員 11 名

②総合学習委員会に所属する教員 11 名

ウ 学校訪問の日時と聞き取り対象者

6 月 29 日 研修会

11 月 10 日 C 教諭 (50 代、公民、30 年目、上尾鷹の台 6 年目、教務主任、①委員長②)

D 教諭 (40 代、国語、初任 6 年目、②委員長)

E 教諭 (50 代、商業、28 年目、上尾鷹の台 5 年目、進路指導主事①②)

F 教諭 (50 代、保健体育、32 年目、上尾鷹の台 6 年目①)

G 教諭 (50 代、数学、32 年目、上尾鷹の台 8 年目①②)

H 教諭 (50 代、保健体育、29 年目、上尾鷹の台 8 年目、2 学年主任①)

I 教諭 (40 代、英語、18 年目、上尾鷹の台 3 年目、1 学年主任①)

11 月 19 日 J 教諭 (20 代、国語、初任 1 年目、プロ外)

F 教諭 2 回目、C 教諭 2 回目

放課後の学力向上研修会に参加 (ワールドカフェ方式を体験)

1 月 18 日 A 校長 (5 年目)、B 教頭 (1 年目)

※①は企画委員会所属、②は総合学習委員会所属を示す

エ プロジェクトの主な内容

上尾鷹の台高校は 2 つのプロジェクト、①ベテラン教員チームのプロジェクト、②ベテラン教員を巻き込んだ若手教員チームのプロジェクト、に取り組んでいる。

①ベテラン教員チームのプロジェクト

企画委員会に所属する各教員が、各分掌・年次の業務遂行において、所属教員がリーダーシップを発揮できるようにするには、主任はどのように動いたらよいかについて研究する。管理職交代後も各年次、各分掌が主体的に運営できることを目指し、各主任がそれぞれ独自の方法で年次または分掌を運営しながら研究に取り組む。

②ベテラン教員を巻き込んだ若手教員チームのプロジェクト

総合学習委員会⁸に所属する各教員が、授業改善、学力向上の取組について、教科の枠を越えてどのように取り組むかについて研究する。主な業務としては、全校への教職員

⁷ATD とは上尾鷹の台のローマ字「Ageo TakanoDai」から 3 文字引用したものである。

⁸総合学習委員会は授業改善、学力向上を担う委員会である。

研修会及び「未来を拓く『学び』プロジェクト」に係る協調学習の公開授業の企画・運営があり、教科の枠を超えるような学び合いが起こる取組を研究しながら委員会を運営していく。

オ プロジェクト決定の経緯

上尾鷹の台高校は2つの組織が、「ベテラン教員チームのプロジェクト」と「ベテラン教員を巻き込んだ若手教員チームのプロジェクト」を1つずつ担っている。まずベテラン教員チームのプロジェクト決定の経緯については、学校の中期構想として「鷹の台プラン」（平成26年度から平成28年度）を策定しており、そのプランの推進組織となっているのが企画委員会であった。その構成メンバーが各年次主任や各分掌主任といったベテラン教員が中心であったこと、またA校長が各主任層にリーダーシップについて改めて考えてほしいと考えたためベテラン教員チームのプロジェクトチームに設定した。

一方のベテラン教員を巻き込んだ若手教員チームのプロジェクトは、学校運営の大きな柱の1つである学力向上、授業改善を担う総合学習委員会があり、その構成員が若手教員とベテラン教員であったためプロジェクトチームに設定した。

カ プロジェクトのねらい

A校長は上尾鷹の台高校に赴任して5年目になる。企画委員会所属のメンバーについては、校長が代わっても自ら行動できるようにするため、会議等でリーダー論についての課題を投げかけることで、リーダーシップについて考えてもらうことをねらいの一つとしている。

また学校の課題として、開校初期の上尾鷹の台高校を知らない教員増加による教員間の温度差があり、研修会や協調学習の授業研究を通して、教員間のコミュニケーションをより図れるようにし、少しでも課題の共通認識ができるようにすることをねらいとしている。

また総合学習委員会所属のメンバーには、授業改善・学力向上という学校の普遍的なテーマを扱っているため、次の学校でも活躍できる教員になる土台づくりをねらいとしている。

キ プロジェクトの進捗状況

①企画委員会所属教員のプロジェクト

A校長は企画委員会の冒頭に、リーダー論等に関する情報提供や話をしながら主任層に課題を投げかけている。各主任はその課題を常に意識しながら担当する年次や分掌を運営している。複数の教員からの発言で確認できた典型的なパターンとして、ベテラン教員が動いて若手教員に手本を見せるという形がある。これは新校開校当時から、積極的に動く複数のベテラン教員によって形成されてきた「学び合う土壌」による。これは「ベテランの先生もバリバリ仕事をしている。」「とにかく率先して動く。」、という若手教員の発言からも証明される。さらに若手教員がしっかり育って次の学校でも活躍してほしい、という発言もあり、ベテラン教員が若手教員を育成しようと考え行動していることがわかる。

もう一つのパターンとして、若手教員に仕事を任せてベテラン教員がバックアップをする形が確認できた。これは失敗してもベテラン教員がサポートするという「寛容性」に支えられている。

いくつかのスタイルを紹介したが、これらは普段からの活発なコミュニケーションなくしては成り立たない。活発なコミュニケーションを支えている要因の1つが、A校長のコミュニケーションスタイルだろう。A校長は頻繁に職員室に顔を出して、企画委員会所属の教員はもちろん他の教員へもA校長自ら積極的にコミュニケーションをとっている。こ

うしたA校長の行動が、ベテラン教員の若手教員への声かけという行動へと波及している。
「若手教員からもベテラン教員に話しかけやすい雰囲気がある。」「職員室での会話は教科を越えてというのがよくある。」、という発言からも風通しの良い職場の様子がうかがえる。

A校長も「企画委員会のメンバーで、目に見えて変化している主任は数人しかいないが、これは元々企画委員会所属のベテラン教員が高いレベルの仕事をしているからだ。」、と発言しており、各主任層のリーダーシップ養成は着実に進んでいる。

②総合学習委員会所属教員のプロジェクト

総合学習委員会の主な業務は、校内研修会と「未来を拓く『学び』プロジェクト」に係る協調学習の公開授業の企画と運営である。校内研修会においては、昨年度の学び合い事例でも取り上げたワールドカフェ方式の研修会を継続して実施しており、教員同士の話し合いは年齢を問わず非常に活発に行われている。そのため研修会以外でも話をしやすい雰囲気ができるといった肯定的なコメントが複数あった。また先生方の人柄がいいという発言も複数確認でき、これは普段からコミュニケーションが図られていて、教員同士の人間関係ができていることが関係していると思われる。

一方の「未来を拓く『学び』プロジェクト」については、上尾鷹の台高校の特徴として、臨時的任用の教員にも協調学習に取り組んでもらっている点がある。そのため上尾鷹の台高校には、初任者や臨時的任用教員等協調学習に取り組んでいる教員が多数在籍し、日常的に教材に関して教科を超えた話をしていることが確認できている。そこから学び合いが発生し、個々の授業改善へとつながっている。

また公開授業の研究協議も前述のワールドカフェ方式であるため、初対面の他校の教員ともコミュニケーションを図ることができ学校外の学び合いへと広がっている。

課題は統廃合を経て新校になって8年目になり、当時のことを知る教員が少なくなってきたために生じている教員間の温度差である。そのため全教職員を対象にSWOT分析の研修会を実施し、課題の共通認識に向けた取組に着手している。

(6) 大宮工業高等学校

ア プロジェクト名

「校内2・3年次研修」

イ プロジェクトメンバー

管理職2名、2，3年目の教員5名、ベテラン教員3名の合計10名

管理職

A校長（大宮工業4年目）、B教頭（大宮工業1年目）

2，3年目教員

C教諭（20代、数学、初任2年目）、D教諭（30代、機械、初任2年目）

E教諭（20代、物理、初任2年目）、F教諭（20代、数学、初任3年目）

G教諭（30代、公民、初任3年目）、H教諭（20代、機械、初任3年目）

ベテラン教員

I主幹教諭（40代、建築、19年目、大宮工業7年目）

J教諭（50代、機械、34年目、大宮工業15年目、進路指導主事）

K教諭（50代、数学、30年目、大宮工業9年目、教務主任）

ウ 学校訪問の日時と聞き取り対象者

6月30日 第1回プロジェクトチーム会議参加

10月20日 A校長①、E教諭、F教諭、H教諭

12 月 10 日 I 主幹教諭、C 教諭、D 教諭、G 教諭

1 月 28 日 A 校長②、J 教諭、K 教諭、B 教頭

L 教諭 (40 代、15 年目、大宮工業 8 年目、機械、プロ外)

M 教諭 (40 代、31 年目、大宮工業 3 年目、電子機械、プロ外)

N 教諭 (50 代、32 年目、大宮工業 9 年目、電気、プロ外)

エ プロジェクトの主な内容

若手教員 (採用 2、3 年目) とベテラン教員 (主幹教諭および主要分掌主任) が、若手教員の抱える課題の共有や検討をととして、課題解決の方向を見いださせる会議を行うとともに、ベテラン教員が若手を育成する機会としている。

オ プロジェクト決定の経緯

毎年 3～6 名の初任者が着任する現状において、採用 2、3 年目の若手教員は初めて学級担任をもつなど、多くの悩みや課題を抱えていた。若手教員の育成が学校運営上の課題として存在していた。若手教員には課題可決を図る環境が必要であり、先輩教員には若手教員を育成する意識を醸成させる必要性があったことから、若手教員を中心としたプロジェクトメンバーにベテラン教員を加えたプロジェクトに決定した。

カ プロジェクトのねらい

プロジェクトにおいて、若手教員どうしが課題の共有および検討を行うとともに、ベテラン教員が助言を行いながら、課題解決への方向性を見いださせる。また、ベテラン教員に若手教員の課題解決を図らせながら、日頃からの若手教員への指導助言が必要であることを認識させる。さらに、プロジェクトの取組が、教科や学科、各分掌の課題解決へと波及し、学校改善へとつながることを期待した。

キ プロジェクトの進捗状況

現在までのところプロジェクトチームの会議は 2 回実施されている。6 月の第 1 回研修会では、校長から「生徒の学習上の課題で何かありますか。」の問いに対して、若手教員から、「学級担任として、自分の担当教科外の学習状況をどこまで指導すればいいのか分からない。」「他教科の職員室が遠く、該当科の学級担任が羨ましい。」などの悩みが出され、ベテラン教員からは、「他科職員室にも積極的に足を運んでいた。」や「入学させた以上最後まで面倒見るべきと思う。」などの助言が行われた。若手教員の抱える悩みや課題を引き出し、共有する機会となった。

12 月の第 2 回会議では、若手担任の個別的に抱える課題の共有から、ベテラン教員も含めた集団的な検討になり、教員相互の課題解決にむけた協働的な学び合いとなった。さらに、プロジェクトメンバーは教科の壁を越えて、全員が率直に若手教員から出された課題を検討し、課題解決に向けた方法を提示する教員相互の検討と学び合いの場となった。

また、6 月の会議で共有された、一人の学級担任が単独で行っていたレポート未提出者への対策等の指導が、1 学年主任のリーダーシップによって学年全体の統一した取組へと波及していた。

プロジェクトチームのメンバーからは「会議はよかった。」「ベテランも変わる機会になる。」「イメージが共有できたのは大きい。」と肯定的な発言が確認できた。一方でプロジェクトメンバーが所属する科や一部の学年には広がり確認できたが、「同じ科の教員でも学年の壁がある。」「学年間の情報共有が不十分。」「普通科と工業科の先生の間に壁のようなものがある。」といった発言もあり、学年・学科の壁が存在することが確認できた。

課題となっているのは、学び合いが学校全体まで広がるかどうかである。今年度プロジ

ェクトが立ち上がったことで、科を超えた取組が生まれたことを踏まえると、来年度以降もプロジェクトを存続することが、次の段階への学び合いには必要ではないだろうか。

(7) 上尾特別支援学校

ア プロジェクト名

「自立活動」の共通理解と指導内容・方法等の充実について

イ プロジェクトメンバー

教育課程研究部所属の教員 9 名

ウ 学校訪問の日時と聞き取り対象者

- 7 月 21 日 研修会（勝野教授講義、総合教育センターの説明、学部ごとの協議、発表）
- 10 月 8 日 A 教諭（50 代、31 年目、上尾特支 8 年目、教育課程研究部主任）
B 教諭（30 代、12 年目、上尾特支 3 年目、プロ外）
C 教諭（20 代、初任 2 年目、プロ外）
- 12 月 9 日 D 教諭（20 代、初任 3 年目、小学部、プロ外）
E 教諭（30 代、15 年目、上尾特支 1 年目、中学部、プロ外）
F 教諭（50 代、32 年目、上尾 5 年目、高等部）
- 1 月 19 日 G 校長（上尾特支 3 年目）、H 教頭（上尾特支 2 年目）

エ プロジェクトの主な内容

- ・教育課程研究部主催の自立活動に関する校内研修会の実施と準備
 - 5 月 1 日 各学部の「自立活動」の研修会
 - 6 月 26 日 第 1 回授業研究会
 - ・外部講師による全学部の自立活動の授業見学
 - ・学部ごとの研究協議会及び外部講師の講義
 - 7 月 23 日 全校研修会「自立活動の指導案を書こう」
 - ・全教員が指導案を作成し、小グループで協議
 - ※事前に教育課程研究部のメンバーが作成した見本を各学部に提示
 - 11 月 20 日 第 2 回授業見学会
 - ・外部講師による全学部の自立活動の授業見学（ポイントをビデオ撮影）
 - ・全体での研究協議会（ビデオ視聴と外部講師の講評）及び外部講師の講義
 - 1 月 19 日 第 3 回授業見学会
 - ・外部講師による全学部の自立活動の授業見学
 - ・全体での研究協議会（ビデオ視聴と外部講師の講評）

オ プロジェクト決定の経緯

教員への負担をあまりかけないように、ベテラン教員と若手教員が組んでいる分掌を探した。教育課程研究部が若手教員とベテラン教員が混在していることと、教育課程研究部が全校を対象とした研修会を企画している分掌だったこともあり、プロジェクトの中心に据えた。テーマについては、昨年度に全教員へのアンケートから研修への要望が最も多かった「自立活動」が研究テーマになっていたので採用した。

カ プロジェクトのねらい

教育課程研究部には各学部の教員が所属しているので、まずは教育課程研究部内で自立活動に対して共通理解をもつことをねらいとした。また自立活動に対するベテラン教員と

若手教員の認識の温度差、学部の壁が課題としてあったので、それらを越えるための研修会づくりを教育課程研究部に依頼し、研修会を通して徐々に学校全体に自立活動の重要性や指導方法の共通理解が広がることを狙いとしている。

キ プロジェクトの進捗状況

プロジェクトの推進組織である教育課程研究部内の自立活動に対する認識は、授業研究会の準備等とおして差がなくなっている。これは「研究部の主任も、ある程度同じようなレベルで進めることができるようになってきた、と言っていたのでよかった。」と G 校長からの聞き取りでも確認できた。7 月の全校研修会に向けて各学部到手本を示す必要が生じたことで教育課程研究部は、部内の共通理解が深まっていた。それがきっかけとなり各学部の自立活動の研究内容についても、学部間の差がなくなり着実にレベルが上がってきている。

元々プロジェクトのテーマである「自立活動」は、昨年度から、研修したいという教員からの要望が最も高かったため、全教員の取組意識は高い。そのため「学部内でもさらによくしていこうという雰囲気が出てきた。」、など肯定的な発言があった。

また授業研究会や全体研修会において、学部を越えた学び合いを促す工夫も見られる。座席配置は、三人一組の座席に小学部、中学部、高等部が 1 名ずつ座るよう指定されている。また協議するグループ分けも小学部、中学部、高等部が混在したグループが指定されている。年間でテーマが設定されているので、研修会以外でもその混在したグループで話し合いがもたれている。これらの取組が順調に効果をあげているのは、上尾特別支援学校の教員が「自立活動」という学部を超えた共通する課題が設定できたこと、勉強に前向きな学び合う土壌があることが挙げられる。

課題としては、来年度以降の継続性の問題があげられる。現在臨時的任用の教員と新採用の教員で全教員の 2 割程度おり、そのため教育課程研究部の教員の多くが入れ替わることも想定される。「今年度の成果を年度内に次の担当に引き継げるかが鍵」、と G 校長も分析している。

(8) 本庄特別支援学校

ア プロジェクト名

「職員の学びを支える校内・学校間ネットワークの構築を更に図り、保護者・地域と協働した質の高い学校教育を推進する取組」

イ プロジェクトメンバー

特定のメンバーではなく全教員

ウ 学校訪問の日時と聞き取り対象者

6 月 9 日 研修会

11 月 17 日 A 教頭 (本庄特別支援 5 年目)

B 教諭 (40 代、17 年目、本庄特別支援 10 年目、小学部)

C 教諭 (30 代、初任 3 年目、中学部)

12 月 21 日 D 教諭 (30 代、7 年目、本庄特別支援 1 年目、中学部)、

E 教諭 (20 代、初任 1 年目、高等部)

F 教諭 (30 代、初任 1 年目、高等部)

1 月 21 日 G 校長 (本庄特別支援 1 年目)

エ プロジェクトの主な内容

本庄特別支援学校は特定のプロジェクトメンバーを設けず、特定の課題に絞ったプロジェクトではないため、聞き取り調査で得られた特徴的な取組を 2 つ紹介する。

・学部を越えた交換授業

通常特別支援学校の教員は小学部、中学部、高等部と学部ごとに所属をしているので、授業も担当の学部しか行わない。例えば小学部所属の教員が中学部の授業を担当するという具合に、学部を越えて教員を交換し授業を実施する。今年度から実施している取組である。

・スペシャリスト把握のためのアンケート

年度当初に教員の得意分野を尋ねるアンケートを実施している。アンケートは特別支援に関わる項目（例：発達障害の特性と指導、食事指導）を中心に印（○：できる、△：経験がある）で回答する。アンケートを開始時は全教員に実施し、現在は新転任者のみで毎年更新している。アンケートの結果を人材バンクとして一覧にまとめ、夏季休業中の自主研修のテーマ決定や講師の選定に活用されている。教員個々がもっている専門性を生かす取組である。

オ プロジェクト決定の経緯

G 校長は 4 月から本庄特別支援学校に赴任したが、10 数年前に教頭としても在籍しており、当時と印象が大幅変わっていたと話している。授業面では、個別的な指導を組織的にするようになっており、組織面では担任外の教員が他の特別支援学校に比べて際立って多いこと、頑張る教員が数人だけいるのではなく、層が厚いといったことを G 校長は感じていた。教員が学び合うという土壌もあり、平成 26 年度末の引継ぎで学び合いがうまくいっていることが確認できたので、方向性は継続しつつ、進むべき道を一步進めるということでプロジェクトが決定した。

カ プロジェクトのねらい

G 校長は全ての教育活動が大事であるという思いから、教員が全部を完璧にやろうとしていることに危機感を抱き、仕事や行事等を精査することをねらいの一つとしてあげている。また G 校長は「チーム本庄ではあるが、全員が一丸ということはありません。」と言い、不満を言い合える土壌づくりも目指している。

キ プロジェクトの進捗状況

「チーム本庄」という言葉にあるように、学び合いの土壌があることは昨年度から確認できていた。今年度取り入れた新たな取組である「学部を越えた交換授業」については、調整が難しいという声も聞かれたが、小学部の状況を高等部の教員が知り、もう少し難しい課題に取り組むようにするといった例も見られた。また「一貫性のある教育課程の指導が必要という意識になった。」という声もあり新たな学び合いのきっかけになっている。

また昨年度も取り上げたが、4 月当初に全教員に対して行われる「足並みを揃える研修」はやはり教員からは肯定的に捉えられている。その後も夏季休業中の自主研修等多くの研修があるが、研修に対して否定的な声は教員からは聞けない。これは研修のテーマを教員からのアンケート結果を基に設定しているので、教員が必要を感じているからと考えられる。

さらに昨年度他校の取組で見られたワールドカフェ方式を研修会で取り入れるようになった。学部を超えた教員同士で話ができるので、更なる学び合いの一步になっている。

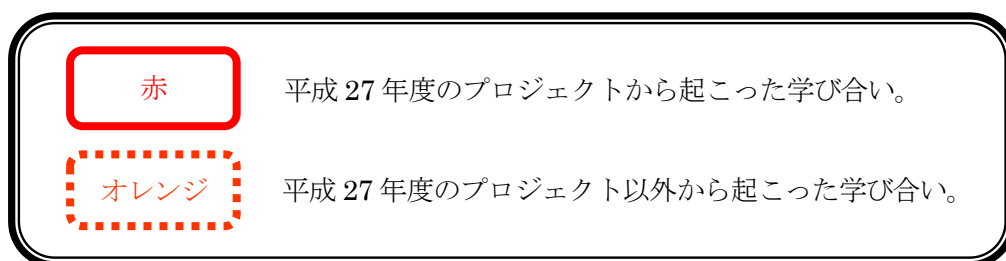
以上さらなる学び合いが進んでいる背景は、G 校長が学校経営理念としている「網戸張

りの学校経営⁹」という言葉に集約されている。全員が同じ考えということはありません。という考えが教員に浸透しているので、本音が言い合える雰囲気が学校にある。教員から「会議が多くて教材研究をする時間がない」という意見を聞けば、教務に働きかけ教材研究日を設ける等、教員の意見に対してG校長が迅速に対応していることも雰囲気をづくりだす要因である。ということがある。本庄特別支援学校での学び合いは確実に進化し広がっていると言えるだろう。

課題としては、ねらいにも挙げたが行事や仕事の精査である。会議を減らすことが厳しい場合は会議時間の短縮などの策も有効だと考える。

12 研究協力校における学び合い事例（平成 27 年度）

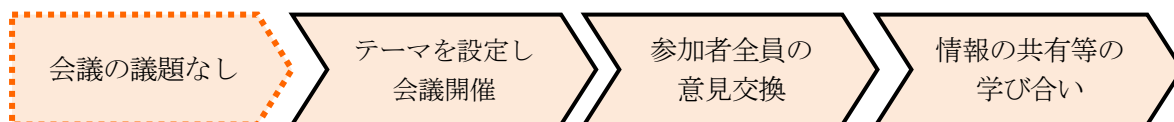
平成 27 年度の聞き取りは、プロジェクトに関しての質問が中心だったが、聞き取りをしていく中で、プロジェクト関連の学び合いを含む 10 の新たな学び合い事例を抽出することができた。なお該当する促進要因とは、平成 26 年度に抽出された促進要因である。またそれぞれの事例がイメージしやすいように、簡単な図・フローチャートを示してある。



（１）議題のない会議をとおした学び合い

高等学校では時間割や放課後に入っている定例の会議でも議題がない場合は実施しない場合が多い。会議がない場面でのコミュニケーションは、若手教員どうし、ベテラン教員どうし、あるいは仲の良い教員どうしといった限られた関係でのコミュニケーションが中心になってしまう。そこで議題がない場合でも会議を招集し、あるテーマ（例：勉強のさせ方）について参加者全員に発言の機会を与えることにより、若手教員はもちろん、ベテラン教員も若手教員の考えから刺激を受ける、という学び合いが発生した。

（該当する促進要因：コミュニケーションの場、若手とベテラン教員の協働、キーパーソンの存在）



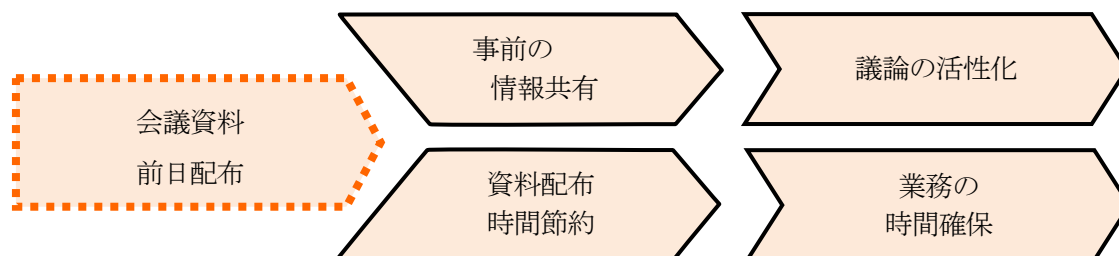
（２）会議資料の事前配布をとおした学び合い

高校では職員会議の資料は当日の会議の時に配布されることが多い。そのため会議が始まるまでに 10 分程度かかっていた。また議題の内容について考える時間もなく、会議での質問や協議が長引く状況があった。そこで会議の時間短縮と内容の事前共有を目的に資料配布を前日とした。すると質問があれば事前に担当に聞くことになり、自然に学び合いが発生した。会議も定刻に始まり、職員会議が勤務時間を越えることはほとんどなくなった。該当校では

⁹ 「ガラス張り」では視覚障害者には聞こえないため特別支援学校ではなじまない。そのため誰にでも見える、聞こえることを想定して G 校長が考え出した言葉である。

教科会でも資料の事前配布の取組が広がっている。

(該当する促進要因：組織化、キーパーソンの存在、危機感の共有、副次的効果)



(3) 「学び直し」の授業設定をととした学び合い

「未来を『拓く』学びプロジェクト」を進めていく中で、基礎学力の育成ができれば「未来学び」の効果がさらに強くなることが教員の間で認識され、学力向上委員会で「学び直し」が協議された。当初は特定のクラスでの実施であったが、その効果が教員の間で共有され、改めて学力向上委員会で協議され、学年全体への取組へとつながった。ある事業を展開していく中で、その検証をしていく中で副次的に発生した学び合い事例と言えるだろう。

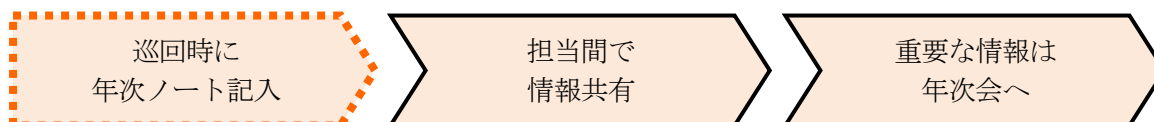
(該当する促進要因：組織化、コミュニケーションの場、危機感の共有、内容的レリバンス、キーパーソンの存在)



(4) 年次ノートをつールとした学び合い

昨年度取り上げた巡回指導の事例において、巡回担当者が気付いたこと等をメモする年次ノートを記入して、次の時間の担当者に引き継ぎをしている。ノートに記入することについても担当で話し合うため、年次ノートというツールがさらなる学び合いを引き出している。

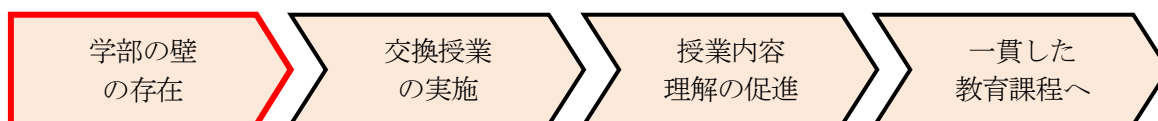
(該当する促進要因：コミュニケーションのツール、若手とベテラン教員の協働、危機感の共有)



(5) 学部を超えた交換授業をととした学び合い

特別支援学校においても学部の壁は課題となっていた。研究授業があっても自分のクラスがあるので全て見ることはできない状況があった。そこで例えば小学部の教員が高等部の授業をすることといった交換授業を実施した。教員の調整等課題はあるが、お互いの学部の授業内容を知ることにより、一貫した教育課程への理解が更に進んだ。

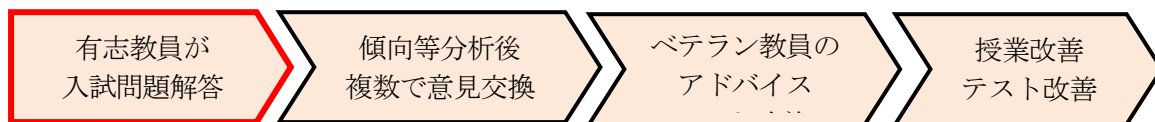
(該当する促進要因：組織化、コミュニケーションの場、危機感の共有、内容的レリバンス、学び合う土壌)



(6) 入試分析報告会をととした学び合い

特定教科の教員が有志で、生徒の進学希望が多い大学を複数選び、それらの入試問題を教員が分担して解き、問題の難易度や傾向を分析しまとめ、定期的な意見交換を行っている。複数の若手教員が入試問題分析を担当し、ベテラン教員がアドバイザーとして、各教科の授業改善やテスト改善等に生かしている。

(該当する促進要因：組織化、内容的レリバンス、学び合う土壌、コミュニケーションの場、若手とベテラン教員の協働)



(7) 校内 2・3 年次研修をととした学び合い

初任 2，3 年目の教員が初めての担任で不安になっている。管理職とベテラン教員をアドバイザーにして、2，3 年目の担任に特定のテーマ（例：保護者対応）についての課題や悩み等をあらかじめ聞いておき、会議で話し合いながら解決策等を協議する事例である。専門学科専用の職員室があるため、普段職員室にいる教員と話や質問をする機会がないと感じた管理職が研修会を企画運営した。専門学科ごとの課題等についての話し合いが各科に共有され、科を越えた学年の取組等にも発展している。

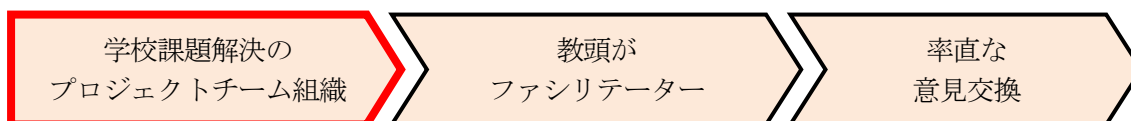
(該当する促進要因：組織化、内容的レリバンス、危機感の共有、若手とベテラン教員の協働、コミュニケーションの場)



(8) 学校の課題解決に向けたプロジェクトチームの会議をととした学び合い

管理職がベテラン教員を中心としたプロジェクトチームを組織化した。特定の委員会ではないので、現実的な策を提案することはなく、夢を語れる場所として、率直な意見交換をととした学び合いが展開されている。テーマが限定されていないので、ファシリテーター役の教頭の進行が重要である。

(該当する促進要因：組織化、危機感の共有、コミュニケーションの場、若手とベテラン教員の協働、副次的効果)



(9) 学部を越えた研修会をととした学び合い

特別支援学校では学部を越えて全教員で研修会が行われる。通常は、座席は自由で講義中心という形式が多い。そこで、座席配置や小グループでの協議を学部混合にするように仕掛けることにより、学部を越えた学び合いを促すことができた。さらに研修テーマを教員から募集することにより、内容的レリバンスが高まり学び合いが促進されている。

(該当する促進要因：危機感の共有、組織化、コミュニケーションの場、若手とベテラン教員の協働)



(10) 専門高校における学年の共通指導をととした学び合い

専門学科がある学校では、普通科高校に比べ科ごとの専門性が高い傾向がある。そのため普通科の担任が、クラスの生徒の専門科目の課題提出状況等を把握できないことがあり、クラス間で指導に差が生じてしまうことがある。学年で共通理解を図るために、学年主任の発案により、実習レポート未提出者を学年で把握し、保護者に通知すると共に、学年で計画表を作り、課題の指導を始めた。担任と教科担当で連携が取りやすくなり、学年会でもより率直な意見交換ができるようになり学び合いが深まっている。

(該当する促進要因：危機感の共有、キーパーソンの存在、副次的効果)



上記（１）から（10）の新たな学び合い事例が、平成 26 年度に確認できた 10 の促進要因のどの要因に該当するかを整理し、該当事例が多い要因順に並べて示した表が資料 9 である。

資料 9

条件	事例項目
危機感の共有	8 例 2 3 4 6 7 8 9 10
組織化・システム化	7 例 2 3 5 6 7 8 9
コミュニケーションの場	7 例 1 3 5 6 7 8 9
若手とベテラン教員の協働	6 例 1 4 5 7 8 9
専門性との内容的レリバンス	4 例 3 5 6 7
キーパーソンの存在	4 例 1 2 3 10
副次的効果・波及効果	3 例 2 8 10
学び合う土壌	2 例 5 6
コミュニケーションのツール	1 例 4
外部機関との連携	該当なし

13 平成 26 年度の促進要因の検証

今年度新たに抽出した学び合いの事例が、平成 26 年度に抽出した促進要因のうちどの要因を含むかを分析し、さらに促進要因の検証を試みた。「外部機関との連携」以外の要因は該当例があった。また 10 の事例中半数以上に該当した促進要因は 4 つあった。「危機感の共有」が 8 例、「組織化・システム化」が 7 例、「コミュニケーションの場」が 7 例、「若手とベテラン教員の協働」が 6 例である。これは平成 27 年度のプロジェクトが学校の課題解決に向けてのものであったこと、学校によってプロジェクトチーム（組織）を設定してもらったこと、プロジェクト設定の際に若手とベテラン教員に焦点化したこと等が影響している。以下それぞれの要因について検証する。

（１）専門性との内容的レリバンズ

10 事例中 4 事例が該当した。内容を分析してみると、学校全体に関すること（例：学校の課題）、教科に関すること（例：学び直し、入試分析）、生徒に関すること（例：HR 運営、進路指導）、であった。昨年度は研修に関する事例が多く該当したが、今年度の事例からより幅の広い分野でのレリバンズが確認できた。教員レベルのニーズをうまく取り込むと学び合いを促進しやすいことが検証できた。

（２）危機感の共有

10 例中 8 事例と最も多くの該当例があった。昨年度同様、教員個々からの危機感が共有される事例（例：巡回指導で使用する年次ノート）、管理職が敢えて危機感を生み出す事例もあった。今年度は、プロジェクトから生まれた危機感が共有されて学び合いに発展した事例が確認された。普段コミュニケーションが図られていない教員どうしが、学校の課題（例：学部や学科の壁）を危機感（課題）として共有し、学び合い（プロジェクト）をとおして解決策（例：学部を超えた交換授業、学年の共通指導）が生まれていった。

（３）組織化・システム化

組織化よりもシステム化の事例が中心であった。システム化も大きなシステム化（例：学部を超えた交換授業、プロジェクトチーム会議）と、小さなシステム化（例：会議資料の事前配布等）に分けられる。背景には、管理職が教員の負担をできるだけ増やさないことへの配慮があった。組織化・システム化する際には、業務の効率化や負担を減らすことを念頭に入れることが肝要である。

（４）キーパーソンの存在

今年度の事例では、校長、学年主任、委員会の委員長がキーパーソンとして確認できた。アイデアはキーパーソンから出ているが、キーパーソンが所属する会議（例：学年会議）で意見交換・協議を経て学校全体や学年全体で実行されていた。キーパーソンが中心ではなくファシリテーター役になることで学び合いが促進される傾向が確認できた。

（５）コミュニケーションの場

昨年度の事例でも挙げられた職員室や教科準備室が学び合いを促進する場になることは確認できた。今年度の特徴として、会議という場をコミュニケーションが図れるように工夫していることが挙げられる（例：参加者全員に発言を求める学年会議、学部が混在するようにした座席配置の研修会、ワールドカフェ方式の研修会等）。既存の会議等に部分的に見直しをすることで学び合いが促進されることが確認できた。

(6) コミュニケーションのツール

今年度の新たな事例からは「巡回指導で活用される年次ノート」1 件が該当した。公開授業を周知するための職員室の掲示板等、全教員が活用しやすい簡便性を備えたツールが学び合いを促進する。逆にウェブ上の情報共有ツールや電子メールはあまり機能していないことも確認できた。ICT 技術に長けた若手教員が増加している現在、ICT は学び合いの有効な手段になり得るが、教員のスキルに応じた運用が必要である。

(7) 若手とベテラン教員の協働

今年度のプロジェクトテーマにしたため多数の事例が確認できた。若手教員がベテラン教員から学ぶという事例（例：校内 2・3 年次研修、入試分析報告会）以外にも、ベテラン教員が若手教員から刺激を受けるというケースが複数の学校で確認された（例：学部を越えた研修会、議題のない学年会議）。ベテラン教員に話しかけづらい、と考えている若手教員がいるため、ベテラン教員からの声かけは、学び合いの土壌形成を促進することが検証できた。

(8) 副次的効果・波及効果

プロジェクトチームの会議や活動が発端になり、別の学び合いに発展したものが複数確認できた（例：プロジェクトチームの会議に参加した教員が、会議の内容等を学年主任と話をしたことが学年での対策につながった。）。少人数での話し合いの結果がそれぞれの所属で共有され、対策が生まれるなど、コミュニケーションを図ることが波及効果を生み、学び合いを促進していることが確認できた。

(9) 外部機関との連携

新たな事例としては確認できなかったが、外部講師を招いた研修会や「未来を拓く『学び』プロジェクト」における企業の参加は学び合いを促進していることが確認できた。学校や所属教員の特徴といかに内容的レリバンスをもった外部機関等を探せるかが重要である。

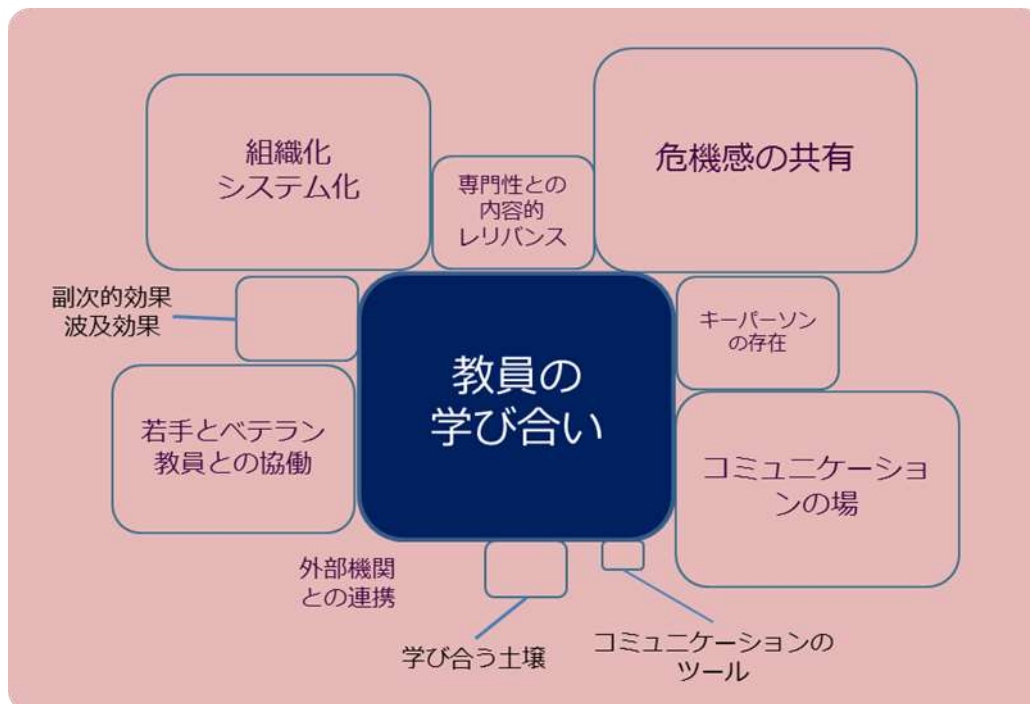
(10) 学び合う土壌

特別支援学校に深く根付いている学び合う土壌は、学部を超えた交換授業の事例においても確認できた。高等学校において、学び合う土壌が形成される背景としては、同一教科内で教員が実践する指導法の共通性が高い、日常的に教員が話をする機会をもっていることなどが挙げられる。また各研究協力校では、プロジェクトチームを活用して、コミュニケーションを図る場の設定、学校課題の共有、生徒・教科の情報の共有等、学び合う土壌を強くしていくための取組を実施している。

前述の資料 8 のように、平成 27 年度の促進要因についても事例項目の件数に比例した面積での可視化を試みた（資料 10）。事例件数の母数が異なること、またプロジェクトのテーマがベテラン教員を活用することなどから、単純に比較することはできないが、平成 27 年度の該当事例数上位 3 要因の「危機感の共有」、「組織化・システム化」・「コミュニケーションの場」は平成 26 年度も高い比率を残していることから、重要な要因であると言えるだろう。

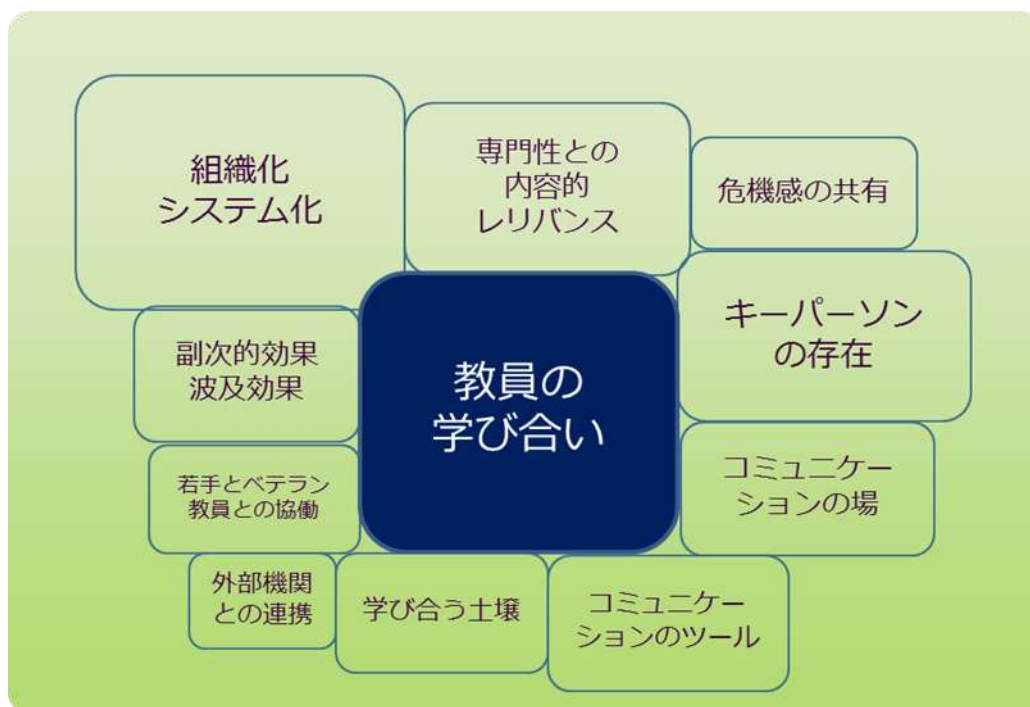
資料 10

平成 27 年度の促進要因を事例項目の件数に比例した面積での可視化



資料 8

平成 26 年度の促進要因を事例項目の件数に比例した面積での可視化（再掲）



14 平成 26 年度の阻害要因の検証

促進要因とは違い阻害要因の検証については、聞き取りの記録を中心に検証をした。学科、教科、学年の壁が確認されたが、一方その他の 3 つの要因については対策が取られ、阻害要因を克服するための対策が新たな学び合いの起点になっている例も見られた。以下要因ごとに検証する。

（１）学科、教科、学年の壁

4 つの阻害要因の中で、最も多く確認できた要因である。研究協力校のほぼ全ての学校で確認できた。ただプロジェクトチームのメンバーに、学部、教科、学年を混在させた学校は、壁の存在を認識しつつ、その対策をチームで考え、実行に移しているものも見られた（例：学部を越えた交換授業、校内 2・3 年次研修）。

（２）ミドルリーダーの不足

各研究協力校においても、教員の年齢構成の二極化傾向は昨年度に確認できていた。今年度はプロジェクトを設定するにあたり、プロジェクトのリーダーを 5 年目の若手教員に抜擢したり、将来的なミドルリーダー育成を視野に入れながらプロジェクトチームに若手メンバーを入れたりするなどの取組が見られた。特別支援学校においては、「2 年目からベテラン」という考えの基、若手教員にミドルリーダーの仕事を任せている。

（３）スペシャリストに頼りすぎる風土

高校教員の専門性の高さにより、各校においても様々な分野でスペシャリストは複数存在している。しかし、今年度についてはスペシャリストに頼りすぎるという事実は確認できなかった。むしろスペシャリストを活用して校内研修の講師にするなど、スペシャリストの知識や技術を広げていこうとする取組がいくつかの協力校で見られた。

（４）学び合いを促す組織・システムの不在

聞き取りからは直接確認できなかったが、昨年度は学び合いがあまり見られなかった教科や学科等において、プロジェクトチームが立ち上がったことによる学び合いが起こった。このことから、組織やシステムを効果的に活用すれば、学び合いは活性化されと考えられる。逆に組織やシステムの不在は阻害要因と考えられる。

15 学び合いの促進要因（平成 27 年度）

新たに確認できた学び合いの事例を分析し、8つの新たな促進要因を抽出した（資料 10）。平成 27 年度は 10 事例しか確認できなかったため、1 事例でしか確認できていない促進要因も取り上げた。

資料 11

学び合いの促進要因（平成27年度）

- | |
|------------------------|
| (1) コミュニケーションの機会 |
| (2) 役割・立場の変化 |
| (3) 情報の事前共有 |
| (4) 若手教員の失敗を受け入れられる寛容性 |
| (5) 管理職のフォロアーになる教員の存在 |
| (6) ベテランからの声かけ |
| (7) 目に見える成果 |
| (8) 課題の共有 |

(1) コミュニケーションの機会

教材研究だけではなく、部活動や事務仕事も抱える教員は授業がない時間であっても、雑談する余裕すらない状況がある。また校内研修会でも、講義形式が多く、教員どうしの話し合いはあまり見られない。そこで、研修会や会議の座席を指定し、学部、学科、学年等が異なる者同士を意図的に近くに座らせるをしたり、議題がない時も定例の会議を行うなど、コミュニケーションの機会を創ることも学び合いを促進させる。

(2) 役割・立場の変化

分掌や学年の属性が年度で変化することにより学び合いが起こる。例えば、前年まで担任だった教員が学年主任になることによって、管理職、各分掌の主任層が集まる企画委員会に定期的に参加することになり、役職や立場による意見交換が行われる。また、会議の内容を学年会に伝える必要もあり、担任と企画委員会のメンバーとのハブ的役割も担うことになる。このような立場の変化を多くの教員が経験することによって学び合いが促進される。

(3) 情報の事前共有

情報を共有することが大切なのは言うまでもないことだが、この場合は会議や研修の資料等を「事前に」共有すると学び合いが促進される。例えば、巡回指導での生徒の様子、事前に配布された会議資料の内容、中学校訪問で話すべきポイントなどを事前に配布することで、不明

な点がわかったり、疑問点などを提供者に相談できたり、会議で発言したり、学び合いの促進要因となる。共有する情報が教員の興味・関心とレリバンスがあると学び合いがより促進されやすい。

（４）若手教員の失敗を受け入れられる寛容性

ここ数年の新採用教員増加の結果、ほぼ全ての県立学校に複数の初任者が配置されている。20 代、30 代前半の教員の割合が増えていく中で、40 代前後の教員が減り、50 代の教員への責任と負担も増えている状況がある。若手教員が失敗した際に、ベテラン教員が過度に叱責してしまうとその後は失敗することを恐れ、前例踏襲のみの仕事をするようになり、成長が見込めなくなってしまう。バーンアウトにつながる可能性すらある。ベテラン教員が後ろから見守りつつ、たとえ失敗してもそれを受け止められる寛容性があれば、若手教員のやる気は妨げられず、積極的にアイデアを出すなど学び合いへつながっていく。

（５）管理職のフォロアーになる教員の存在

いわゆるなべぶた式と言われる組織構成において、校長の学校経営方針や新たな取組は、教頭だけが旗を振っても学校全体に浸透していくには時間がかかる。しかし、管理職以外の教員の中に、校長をフォローする教員がいるだけで浸透の速度が違ってくる。管理職の意図を汲み自ら行動することはもちろんだが、さらに他の教員への働きかけをしてくれるフォロアーの存在が、組織が機能し学び合いを促進する大きな要因となる。

（６）ベテランからの声かけ

ミドル層の教員が少ない状況では、若手教員同士ではコミュニケーションをとれるが、ベテラン教員に質問したり声をかけたりするのは難しいと考える若手教員がいる。ベテラン教員から若手教員に積極的に声かけをしていくことで、若手教員からも話しかけやすくなり、質問や情報交換が容易に行える雰囲気が出れば、教員どうしの学び合いが促進される。

（７）目に見える成果

教育の成果はすぐには現れないことが多い。新たな取組に着手しても目に見える成果がなかなか出ないと、継続していこうとするモチベーションは低くなってしまう。例えば、自習室を開放するようになり、生徒の来室数を日々集計し、徐々にその数が増えれば、取組が他学年に取り込まれるといった好循環が起こり、学び合いが促進する。取組の成果（例として生徒の変容やアンケートの数値の上昇等）が目に見えるモチベーションが上がりその成果が共有され、他の教員も行動を起こすようになる。

（８）課題の共有

高校では、目指す学校像や学校目標といった大きな方向性が各学校にあり、教員に周知されている。しかし、学校の課題の把握になると、管理職と教員で共有されていない、或いは捉え方が異なることがある。校長が職員会議等の公式な場だけではなく、機会を捉えて課題を伝え続け、周知し続けることで課題の共有、共通認識が進み、共鳴につながる学び合いが促進していく。

16 学び合いの阻害要因（平成 27 年度）

平成 27 年度の聞き取りから確認できた、新しい学び合いの事例を分析し、新たな阻害要因を確認した（資料 11）。平成 26 年度の阻害要因の検証でも触れたが、阻害要因を認識して対策をとることで新たな学び合いの起点になっている事例もあることから、1 つの事例でしか確認できていない要因も含めて 5 つの阻害要因を取り上げた。

資料 12

学び合いの阻害要因（平成27年度）

- (1) 物理的距離
- (2) 長時間の会議
- (3) 人員の固定化
- (4) ツールの未活用
- (5) やらされ感

(1) 物理的距離

高校では職員室の他に教科の準備室や研究室があることが多い。教材研究や授業の準備等で準備室に滞在する時間が多い教員にとっては、やむを得ず職員室に行く時間が持てず、同じ教科の教員とは準備室で話ができるが、他教科の教員と話す機会はほとんど得られず学び合いを阻害してしまう要因となる。教員と教員の物理的な距離が学び合いを阻害する要因となることは、大規模な学校であればある程、より一層顕著にその傾向が現れる。

(2) 長時間の会議

学校では職員会議をはじめ、学年会、教科会等様々な会議がある。会議があることは教員も必要性を感じているが 1 つの会議の時間が 1 時間を越える場合もある。そのため教材研究や事務仕事等他の校務の時間がなくなるばかりではなく、他の教員とコミュニケーションを図る時間もなくなってしまい学び合いが起こりづらくなる。

(3) 人員の固定化

分掌や委員会に長く所属している教員がいれば、状況を分かっているのもそれだけ円滑にその分掌は活動できる。ところが、その反面、分掌や委員会のメンバーが固定してしまうと、その教員間で業務が完結してしまい多くの教員を巻き込んだ学び合いに発展しない。例えば、「未来を拓く『学び』プロジェクト」においては、研究開発員が固定されがちな傾向があり、その

ためそれ以外の教員、特にベテラン教員は関わりをもちにくく、特定の教員は理解を深めていくが、知識等が共有されていくといった広がりは起きづらい。

（４）ツールの未活用

県立高校では現在教員に一人一台のパソコンが割り当てられ、メールアドレスも個人に割り振られている。しかし電子メールを活用している教員は限られたメンバーしかいない状況がある。校務多忙で、直接のコミュニケーションを取る時間が限られている現状で、情報・資料の共有等ができるメールや共有フォルダなどツールを活用していないという状況がわかった。メールでのやりとりだけでは失礼になるという教員文化が背景にあると考えられるが、今の時代情報機器を活用しきれていないことも学び合いの阻害要因だと思われる。

（５）やらされ感

教員の意見を聞かずに管理職がトップダウンで決定したことで、専門性と内容にレリバンスを感じにくくなり、教員の負担感が増えてしまうと、主体的に行動できず「やらされている感」を抱いてしまう教員が多い。そのため決められたことをただこなすだけで、話し合っ工夫したり改善したりする気持ちになれず、主体的な学び合いを阻害してしまう。

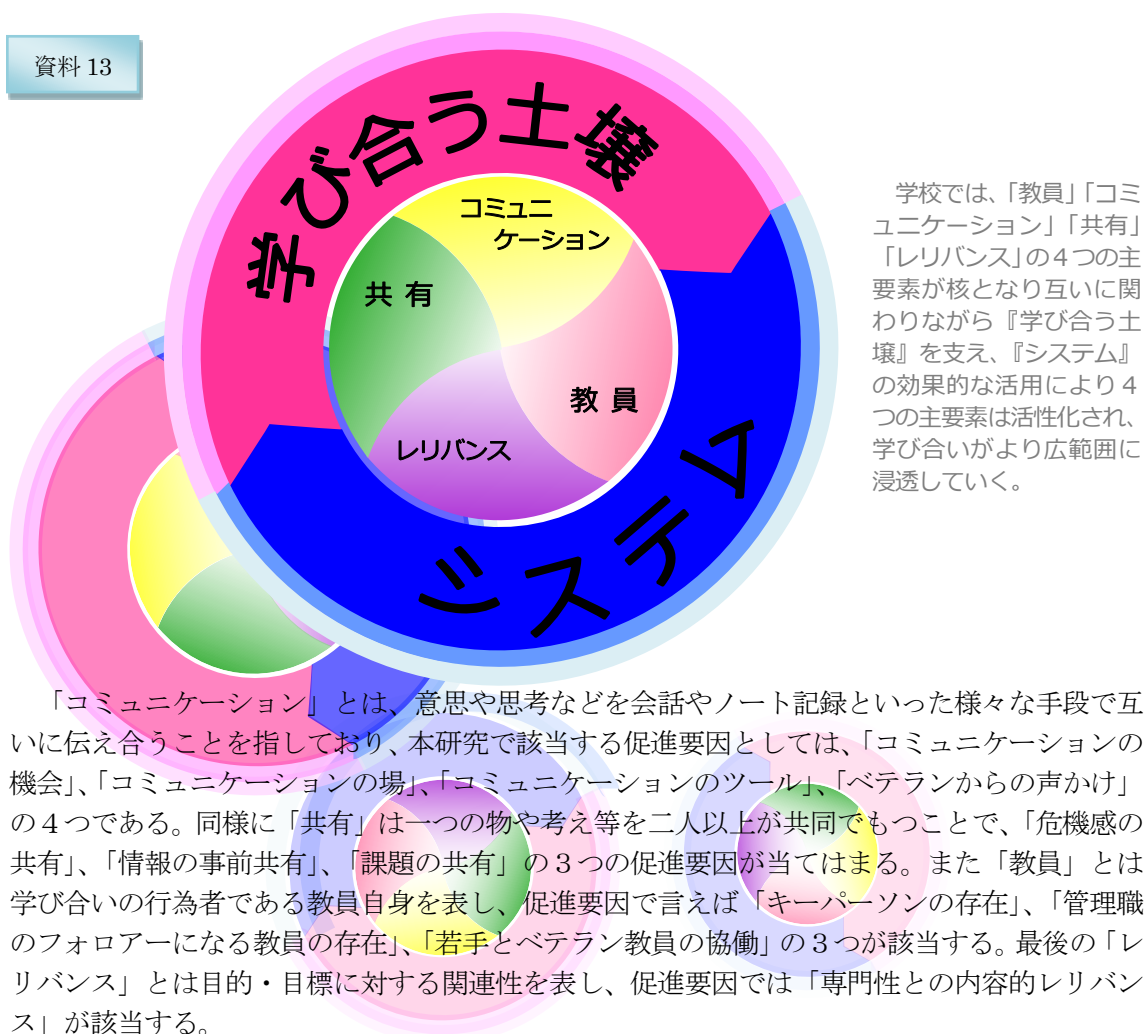
17 学び合いが発生するメカニズム

2 年間述べ 59 回の研究協力校への学校訪問調査及び聞き取りの調査記録の分析をしてきた結果、学び合いが発生するメカニズムを 1 つのモデルとして示す（資料 13）。

まず学び合いを、教科や学科を横断した校内全体に広げるために必要な条件として「学び合う土壌」と「システム」の 2 つを挙げた。ここで取り上げた「システム」には新しい組織・委員会だけではなく、既存の会議（職員会議、教科会、学年会等）や研修会等も含まれる。

そして「学び合う土壌」、「システム」それぞれを構築する或いは支えるために必要な主要素として「コミュニケーション」、「共有」、「レリバンス」、「教員」の 4 つを取り上げた。これら 4 つの要素は全てが必要というわけではなく、より多数の要素が存在する学び合いが、より広範囲で持続的な学び合いに発展しやすくなるということである。

資料 13



「コミュニケーション」とは、意思や思考などを会話やノート記録といった様々な手段で互いに伝え合うことを指しており、本研究で該当する促進要因としては、「コミュニケーションの機会」、「コミュニケーションの場」、「コミュニケーションのツール」、「ベテランからの声かけ」の 4 つである。同様に「共有」は一つの物や考え等を二人以上が共同でもつことで、「危機感の共有」、「情報の事前共有」、「課題の共有」の 3 つの促進要因が当てはまる。また「教員」とは学び合いの行為者である教員自身を表し、促進要因で言えば「キーパーソンの存在」、「管理職のフォロアーになる教員の存在」、「若手とベテラン教員の協働」の 3 つが該当する。最後の「レリバンス」とは目的・目標に対する関連性を表し、促進要因では「専門性との内容的レリバンス」が該当する。

ここで注意したいのは「学び合う土壌」と「システム」には順序性はないということである。4 つの要素の存在から、「学び合う土壌」が醸成され、そして「システム」が構築されていく事例が多数確認できた。しかし「システム」を先に整え、実施、運営していく中で、四要素を取り入れ、或いは補いながら「学び合う土壌」を生み出す事例も今年度のプロジェクトチームの事例で確認できた。

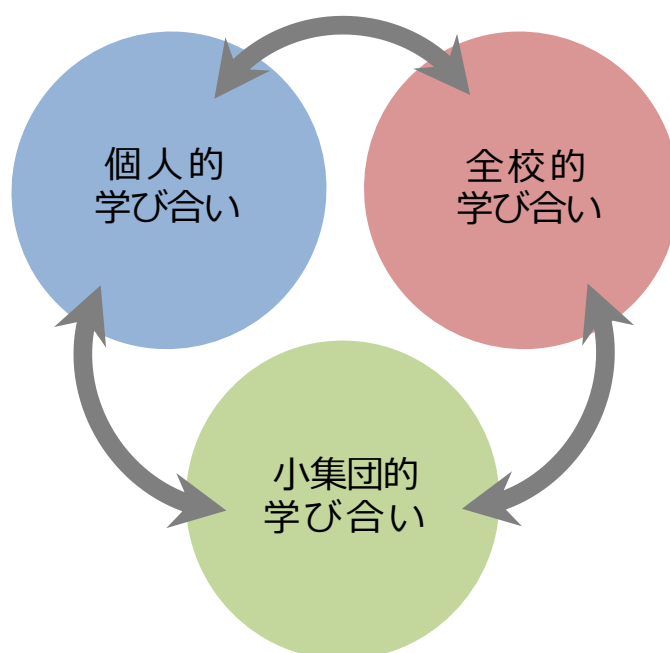
また 2 つの条件と 4 つの要素は相互に影響を与えている点にも注意したい。どちらかからの一方通行ではなく、双方向に影響を与えながら学び合いは徐々に学校全体に浸透していくと考える。

ここで紹介した学び合いの発生メカニズムはあくまで 1 つのモデルではあるが、それぞれの学校で発生している「学び合い」に足りない要素を確認する際に参考になると確信している。

次に学び合い事例が発生する単位・規模に着目し、類型化を試みた結果、「個人的学び合い」、「小集団的学び合い」、「全校的な学び合い」の 3 つに大別した（資料 14）。

資料 14

学び合いの類型



（１）個人的学び合い

個々人への知識や情報の伝達を中心とする学び合いである。例として授業がない時間などに職員室や準備室等で発生する学び合いがある。

（２）小集団的学び合い

５，６名程度の小グループや教科、学年、分掌などを単位とした学び合いである。例として今年度の学び合い事例でも取り上げた、入試分析報告会をとおした学び合いなどがある。

（３）全校的学び合い

学科、学年の壁を超えたプロジェクトチームの会議や全校研修会など全校的な学び合いである。例としては特別支援学校における学部を超えた研修会をとおした学び合いや校内 2・3 年次研修をとおした学び合いなどがある。

これら学び合いの 3 つの類型についてもやはり発生順はなく、3 つの類型はそれぞれ他の類型に波及しうる。例えばあるテーマで全教職員対象の研修会を行い、その研修会での学び合いを踏まえて、後日職員室等で同じテーマで近くの席の教員と話したり、あるいは学年会でより具体的な方策について協議をしたりすることが想定される。

また 2 年間の聞き取り調査から様々な学び合い事例を抽出したが、事例を分析していく中で、特別支援学校 2 校と高等学校 6 校の研究協力校との間には明らかに違いがみられた。特別支援学校はなぜ学び合いが多く存在するのかを整理した。特別支援学校では 1 クラス複数担任制が一般的であり、これだけを考えても学び合いが日常であることは言うまでもない。しかし特別支援教育の学び合いを客観的に整理することで、高等学校において、新たな学び合いを発生させる際の参考になると考えた。

（１）課題や目標の共通性の高さ

特別支援学校には、例えば全学部（小中高）で共通する「自立活動」のようなカリキュラムがあるため、「自立活動」に対しての教員のレリバンスは非常に高い。そのため共通の課題に対しても教員全体のレリバンスが高いため、ベクトルが揃いやすい。それに対して普通科高校等は専門性の高さから、自分自身の教科や指導する部活動以外にはレリバンスを抱きづらい。全教員に共通する代表例として学校の教育目標や目指す学校像などがあるが、抽象的な表現が多いため、焦点化できず課題がぼやけてしまう。

（２）生徒個々に応じたきめの細かい指導計画

特別支援学校では児童・生徒の個別の支援計画を作成する必要がある。個々の児童・生徒の様子を把握するため、日頃からコミュニケーションを図りながら情報の共有や課題の共有を行っている。一方の普通科高校等では、例えば授業では個々の生徒ではなく、教えるクラス全体や進度を考えながら授業をデザインする傾向が強い。そのため個人の経験則に頼る傾向が強く同僚とコミュニケーションを図る必要性が高くはない。

生徒一人一人の主体的・協働的な学びを促すことが求められている今、高等学校においても個に応じた指導が必要である。教科毎に生徒を教えるのではなく、教科横断的な視点で生徒を育成する必要がある。この意味で、前述の学び合い発生メカニズムでも取り上げた 4 つの要素を強く意識していく時代だと言える。

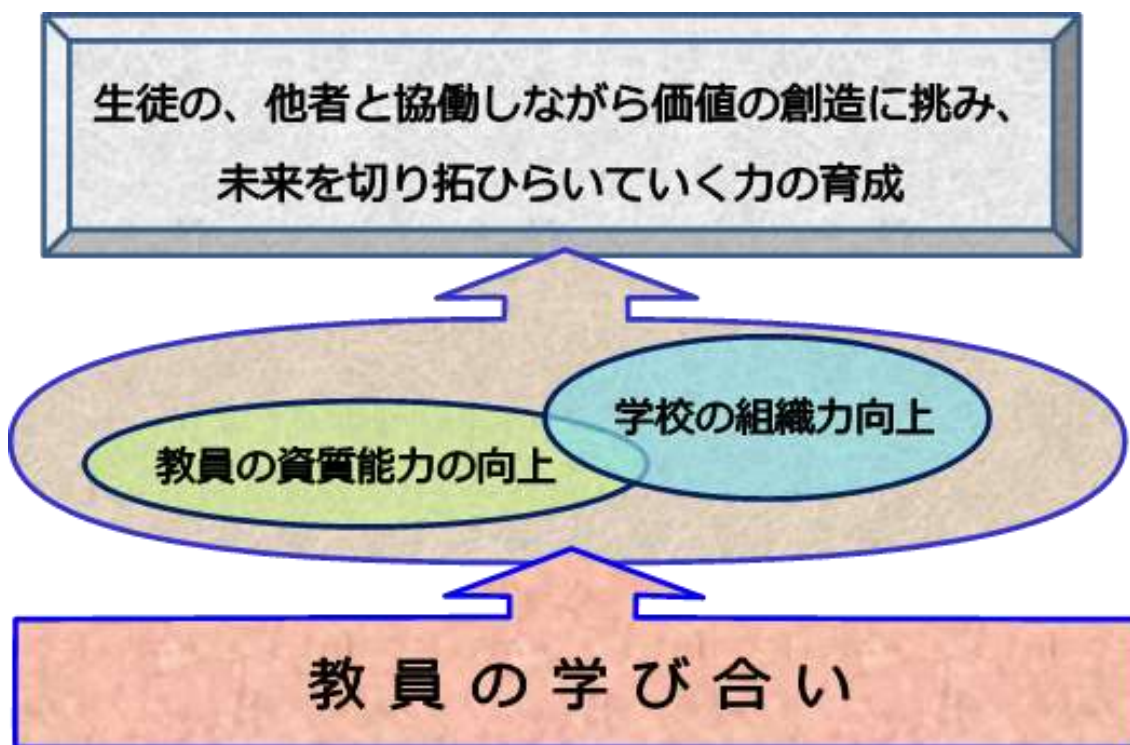
18 まとめ ～学び合いの目指すもの～

平成 27 年度各研究協力校への最終訪問の際に、各校長等にプロジェクトの総括についての聞き取りを実施した。各研究協力校の校長は、教員への負担を増やさないように配慮しながら、リーダーシップを発揮し教員の学び合いを校内に広げていくことで学校を変えていこうという姿勢が強くみられた。最終訪問を含め、2 年間で延べ 53 回学校訪問を実施し、それらの聞き取りの記録から、学び合いの事例を抽出し、主に共通する促進要因と阻害要因を取り出し、それらを分析し、学校における「学び合い発生メカニズム」の 1 モデルを示した。

この調査研究では、教員の学び合いはどのように起こるのかに焦点をあててきたが、ここで教員は何のために何を学び合うのかについて確認しておきたい。言わずもがな、教員は、生徒

の力を育成するために、教員としての指導力を学び合うのである。そして自分の資質能力を向上させ、学校という組織の力を高めていくのである（資料 15）。

資料 15



平成 27 年 12 月 21 日の中央教育審議会の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」では、これからの時代の教員に求められる資質能力として、「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の課題に取り組む力が挙げられている。

変化の激しい社会を生き抜いていける人材を育成していくためには、教員自身が時代や社会、環境の変化を的確につかみ取り、その時々状況に応じた適切な学びを提供していく必要が求められることから、常に探究心や学び続ける意識を持つとともに、情報を定説に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力を身に付けることが求められると述べられている。

一人一人の教員が個業として挑んでいくには、求められているハードルはあまりにも高い。前述の TALIS 2013 でも、日本の教員の 1 週間当たりの勤務時間は、参加国中最（日本 53.9 時間、平均 38.3 時間）である現状がある中で、個人の力だけで学校教育をめぐる諸課題に対処できるは限界にきている。だからこそ、「チーム学校」で挑まなければ立ち行かないのである。

「学び合い発生のメカニズム」で一つのモデルとして示した「教員」「コミュニケーション」「共有」「レリバンス」の主要素を有機的に促すシステムが構築できれば、高等学校は、もはや個業の集合体ではなく、チームとして教育力を高め、そのチームの力が個の力も強化して

いくといったプラスのスパイラルが生まれていく。

この調査研究は、高等学校が教員の専門性を各々に発揮するのではなく、多様な専門性を組織的に、協働的に、そして有機的に発揮できる教育の場になるために、これまでの日本の教育が培ってきた学び合う土壌を少しだけ耕して、そこにシステムを注入し、教員の学び合いが恒常的に起こるような学校文化を醸成することを目的としたものである。各学校で、学び合いを広げる第一歩として、例えば既存の会議や研修会に教員のコミュニケーションを促し、互いの考えを共有する仕組みづくりを導入していただければ幸いである。

この2年間の調査研究では、学校間の学び合いネットワークの構築に向けての調査までは進められなかった。しかしこの調査研究は前述したが、第2期埼玉県教育振興基本計画の中の、埼玉が挑戦する取組の1つとして位置付けられている。本調査研究は今年度で終了するが、この調査研究で明らかになったことが生かされ、学校間の学び合いネットワーク構築の一助になれば幸いである。

〈参考資料〉

- ・ OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 調査結果 2014. 6. 25
- ・ 「初等中等教育における教育課程の基準の在り方について (諮問)」 参考資料 2014. 11. 20
- ・ 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」 (答申) (中教審第 184 号) 2015. 12. 21

研究に携わった関係者

東京大学大学院 教育学研究科 学校教育高度化専攻 学校開発政策コース

教 授 勝野 正章
博士課程 津田 昌宏
博士課程 藤井 幹夫
博士課程 田子 澄子 (平成 27 年度)
博士課程 盛藤 陽子 (平成 26 年度)
博士課程 町支 大祐 (平成 26 年度)
修士課程 八木 真也 (平成 26 年度)
修士課程 福島 真治
修士課程 大山 裕之
修士課程 栗田 慎一 (平成 27 年度)
修士課程 早川 明男 (平成 27 年度)
修士課程 山田 銀河 (平成 27 年度)
修士課程 堀 ひかり (平成 27 年度)
修士課程 越田 真奈美 (平成 27 年度)

東京大学教育学部 総合教育科学科 教育社会科学専修 教育実践・政策学コース

研究生 遠田 千紗

静岡県立科学技術高等学校

教諭 芳岡 遵一 (平成 26 年度)

静岡県立清流館高等学校

教諭 堀 薫 (平成 27 年度)

文教大学 人間科学部 人間科学科

専任講師 村上 純一

研究協力校 (50 音順)

県立上尾鷹の台高等学校	校長 齋藤 菊枝
県立上尾特別支援学校	校長 田口 博
県立伊奈学園総合高等学校	校長 足立 哲也
県立大宮工業高等学校	校長 岩崎 利信
県立川越初雁高等学校	校長 大野 好司
県立坂戸高等学校	校長 篠澤 文雄 (平成 26 年度)
県立坂戸高等学校	校長 井上 正美
県立本庄高等学校	校長 埴岡 正人
県立本庄特別支援学校	校長 新井 茂登 (平成 26 年度)
県立本庄特別支援学校	校長 荒井 宏昌

教育局 県立学校部参事兼県立学校人事課長

渡邊 亮

教育局 県立学校部 県立学校人事課 学校・人事評価担当

学校評価幹 飯田 敦 (平成 26 年度)

学校評価幹 小島 克也 (平成 27 年度)

主幹兼主任管理主事 金子 功

主任管理主事 佐藤 成美

主任管理主事 栗藤 義明

主任管理主事 水野 浩樹

県立総合教育センター 企画調整担当

主任指導主事 鎌田 勝之

主任指導主事 菊野 大

指導主事 榎本 敦司 (平成 26 年度)

指導主事 白石 二三恵 (平成 26 年度)

指導主事 島田 利博 (平成 27 年度)

指導主事 井上 謙 (平成 27 年度)

指導主事 岩下 則子 (平成 27 年度)

指導主事 遠藤 宏之

謝辞

2 年間の調査研究については、東京大学大学院教育学研究科の勝野正章教授には研究方法やまとめ方の御指導をいただき厚く御礼申し上げます。

また 8 校の研究協力校の校長をはじめ、訪問聞き取り調査に御協力いただいた先生方には、校務多忙の中日程調整や聞き取りでお時間を割いていただき感謝申し上げます。

東京大学大学院生の皆様には訪問聞き取り調査の実施、記録確認等で大変お世話になりました。

県立学校人事課の渡邊課長をはじめ、皆様には研究の進め方やまとめ方等でアドバイスをいただき感謝しております。

埼玉県立総合教育センター 研究報告書 第 392 号
平成 26、27 年度 調査研究報告書
「教員の学びを支える学校内・学校間ネットワークの構築」に関する調査研究

埼玉県立総合教育センター 企画調整担当
〒361-0021 埼玉県行田市富士見町 2-24
TEL 048-556-6164 (代表) FAX 048-556-3396
TEL 048-556-3319 (企画調整担当直通)