「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】

【中間報告】

埼玉県立総合教育センター
Saitama Prefectural Education Center

平成２６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　ミドルリーダーの育成
教員の年齢構成の二極化　管理職のリーダーシップ　教育実践事例の共有

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%（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、組織的な取組が児童生徒の学力向上につながるという結果である。

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。その事実も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。

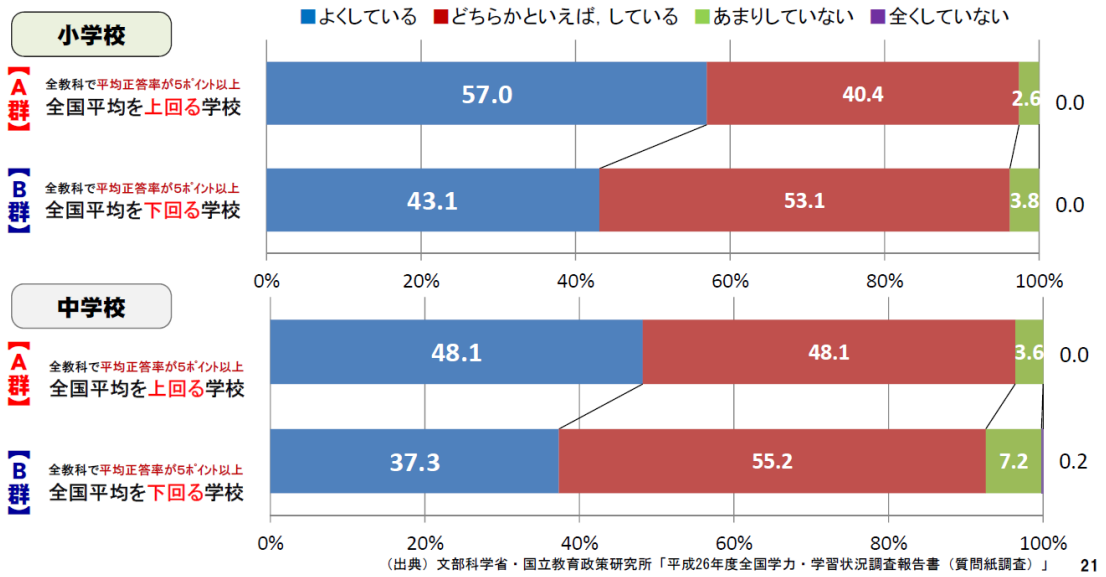
高等学校でこのような調査や報告が極めて少ないことは、専門性、使用教科書、生徒の進路状況等が異なる学校間の比較が難しいこと、同一校内においても各教科や学年の独自性が高いことなどの理由が考えられる。しかしながら、高度化、複雑化する教育諸課題へ対応していくためには、校内で、教員どうしが学び合い、個の力を互いに高め合う集団となり、さらに学校間で知の共有を行わなければ立ち行かない状況になりつつあるのではないかと危惧する。教員が学び合う文化の定着がなく、教員の年齢構成が二極化になっている高等学校の現状を考えると、ベテラン教員から若手教員への経験に基づく知の伝達が行われるような仕掛けが必要である。

資料１

学校運営に関する組織的な取組について －全国学力･学習状況調査結果から－

◆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。

【問】 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取り組んでいますか。【学校質問紙】

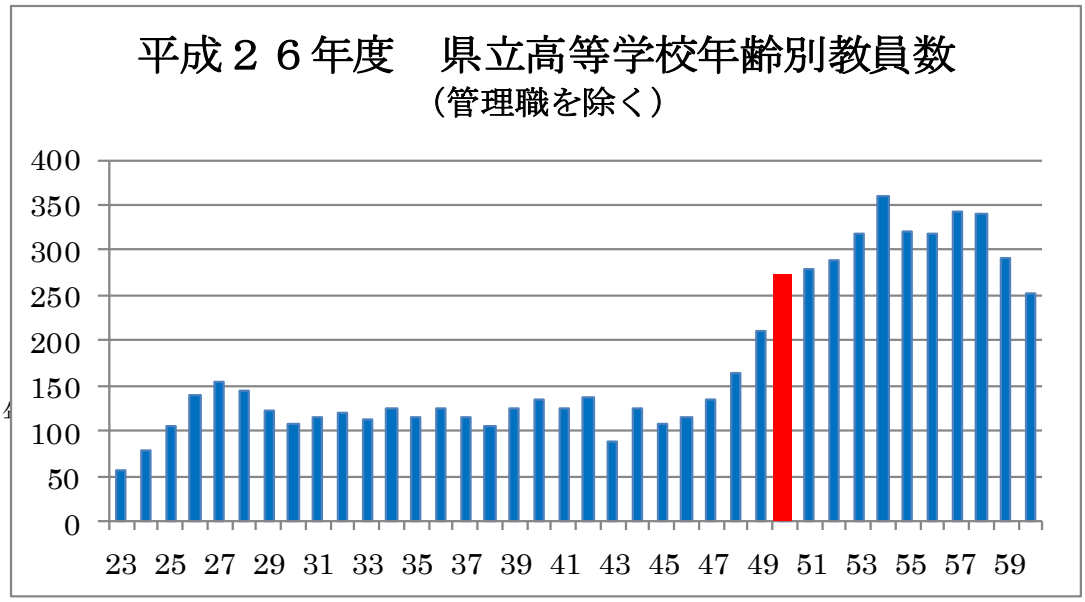


（出典）文部科学省・国立教育政策研究所「平成26年度全国学力・学習状況調査報告書（質問紙調査）」 21

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

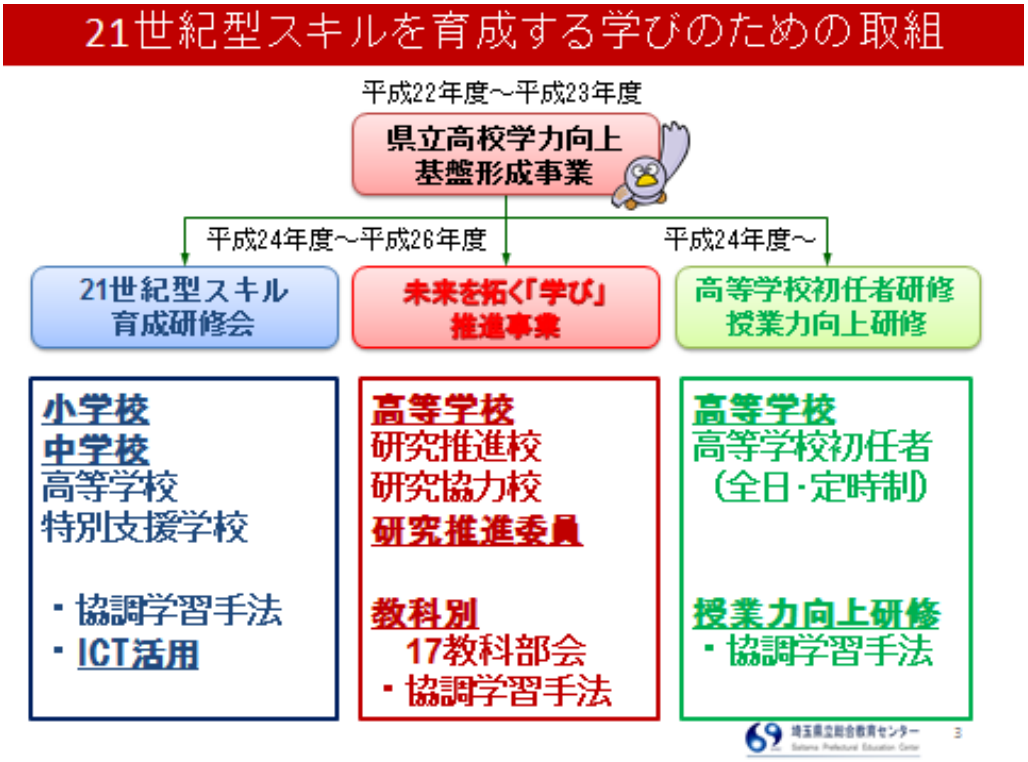


年齢構成の二極化以外に若手教員とベテラン教員との知の共有が起こりにくくなる要因として、ＩＣＴの教育活用やアクティブラーニング[2]、協調学習、反転学習等々に総称される新しい授業スタイルの導入が考えられる。本県においては、平成２２年度から東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構（ＣｏＲＥＦ）と連携した「未来を拓く学び推進事業（学力向上基盤形成事業から継続）」に取り組み、知識構成型ジグソー法を用いた生徒主体の授業

[2]教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習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）

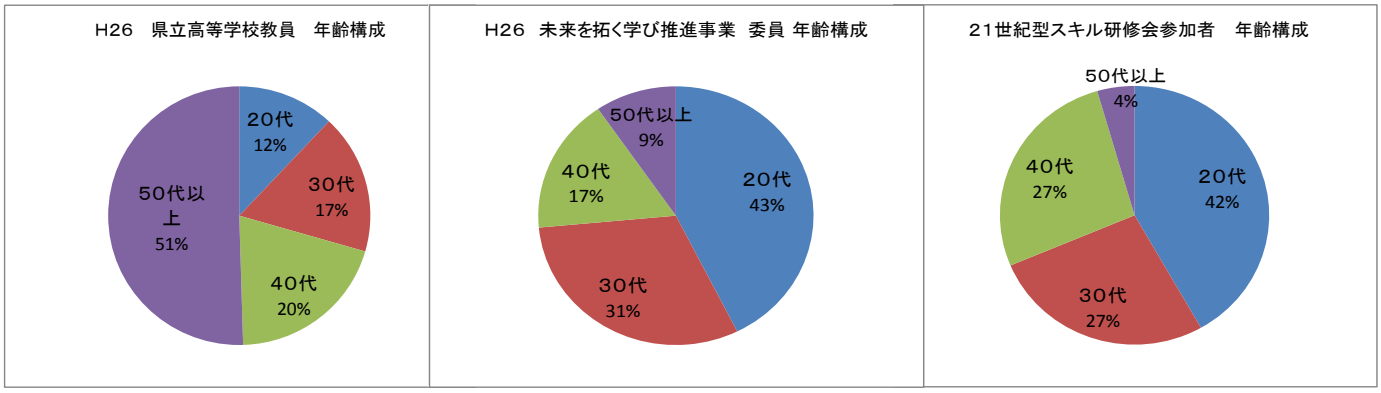
（以下、協調学習）を推進している。また、平成２４年度からは、高等学校教員初任者研修に、協調学習を取り入れた授業改善に取り組む授業力向上研修を導入した。さらに、ＣｏＲＥＦに加えインテル株式会社とも連携した「２１世紀型スキル育成研修会」を開催し、協調学習の手法と効果的なＩＣＴ活用による授業づくりを目的とした教員研修を実施している。（資料３）

資料３



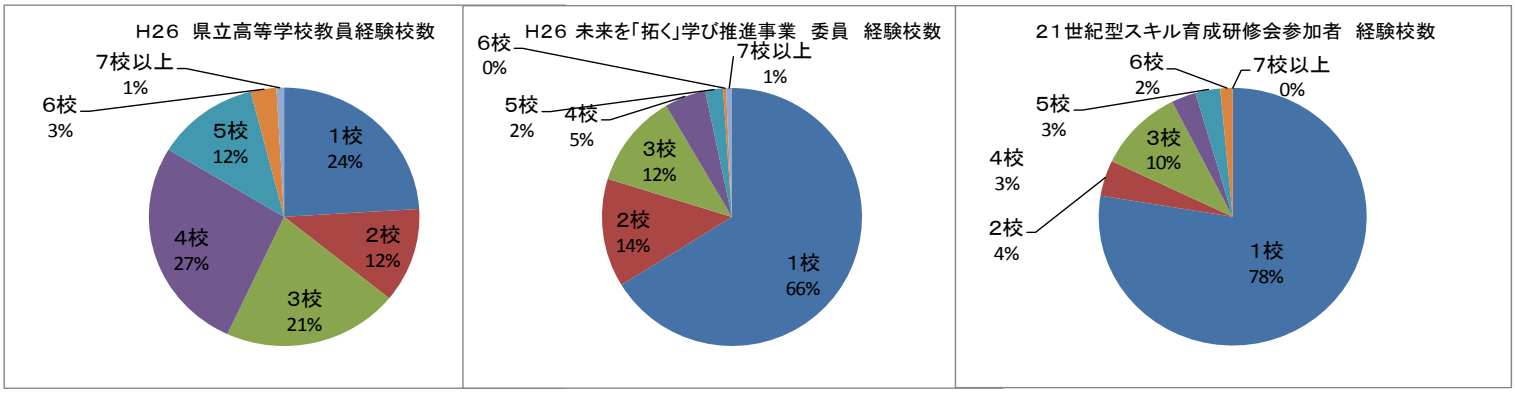
県立高等学校からこれらの事業や研修に参加した教員は、未来を拓く学び推進事業推進委員が２７７人、２１世紀型スキル育成研修会参加教員が６５人となっている。推進委員や参加教員の年齢構成は、２０代の教員が最も多く、５０代の教員が最も少ない。平成２６年度管理職を除く全県の高等学校教員には、５０代の教員が５１％いるにも拘わらず、これらの事業や研修会に参加する教員は少ない。（資料４）

資料４



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ＩＣＴ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ＩＣＴ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。

ＩＣＴ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る。

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。

２　研究の目的

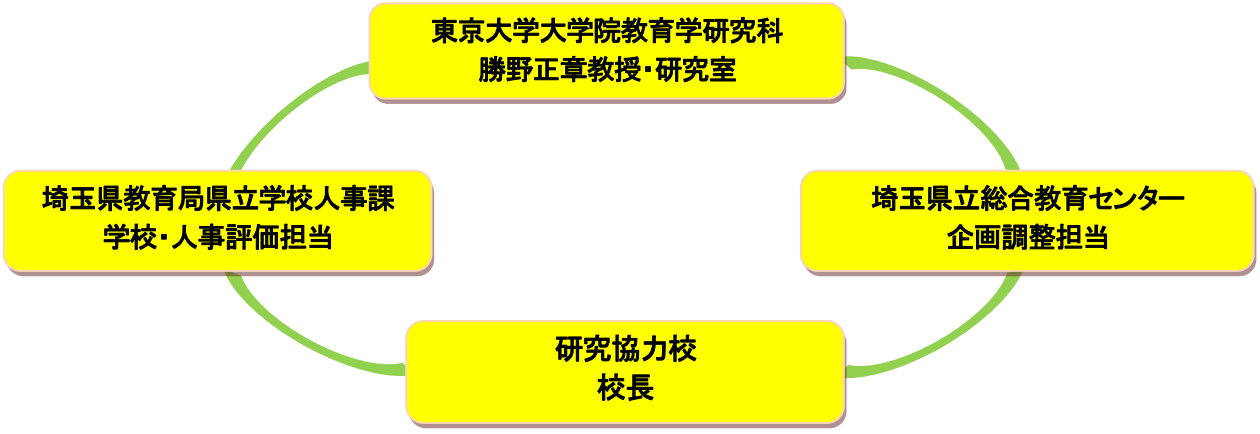
「高等学校等における教員間の学び合いの現状を調査し、学び合いが起こる共通の条件が確認できれば、教員の学び合いを促進する方策を講じることができ、学校経営の改善に繋がるであろう。」という仮説の下、以下の３点を研究の目的とする。

（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、学校経営の改善に生かす。

３　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）

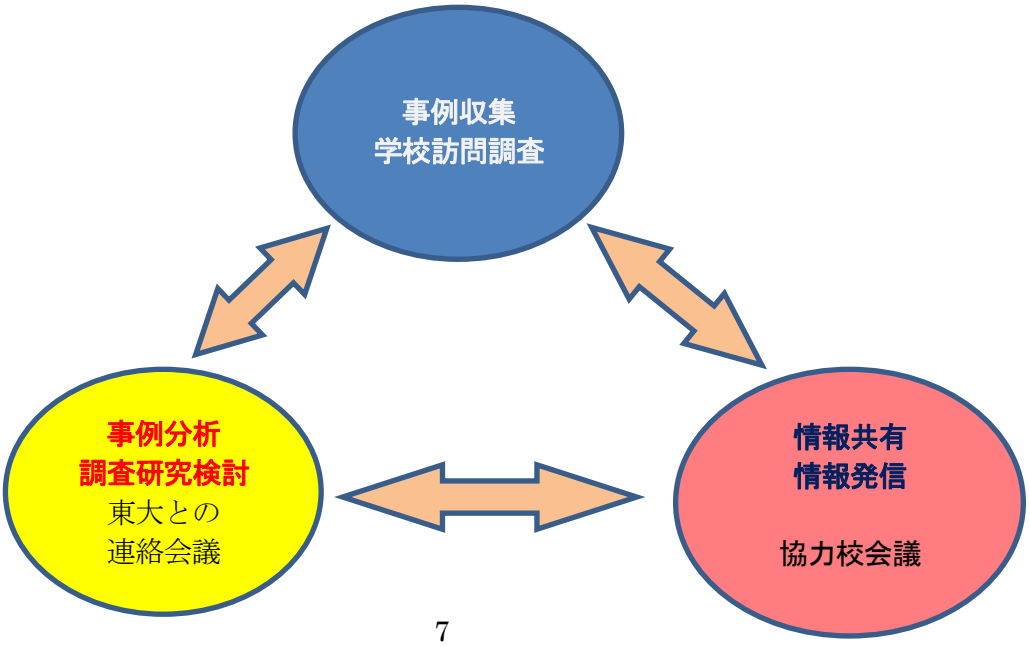
専門性、進路状況、創立年度、地区、校長の経験年数等が異なる高等学校６校と特別支援学校２校に２年間の研究協力を委嘱した。各校の校長には研究協力委員として訪問調査に協力してもらう他、東京大学大学院、教育委員会、総合教育センターとの研究協力会議での協議に参加し、学び合い事例の分析等を行う。特別支援学校を加えたのは、学部間の連携、複数担任制、児童生徒情報の共有、学校間での研修等、教員の学び合い

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）

４　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。

５　研究協力校における学び合い事例

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（教員間を繋ぐＡＬＴ）の存在）

イ シラバス「坂高スタンダード」の作成をとお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：内容的レリバンス、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、若手教員と話をして情報を共有化しようとしている。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：内容的レリバンス、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

協調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：内容的レリバンス、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、そこ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う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「ＩＩＮＡ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・企業を巻き込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している。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おしての学び合い

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と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ＴＴＳＴ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 ）

６　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

校内研修のような公式的な学び合いと、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

ＡＬＴ、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、自主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みせる。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など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。

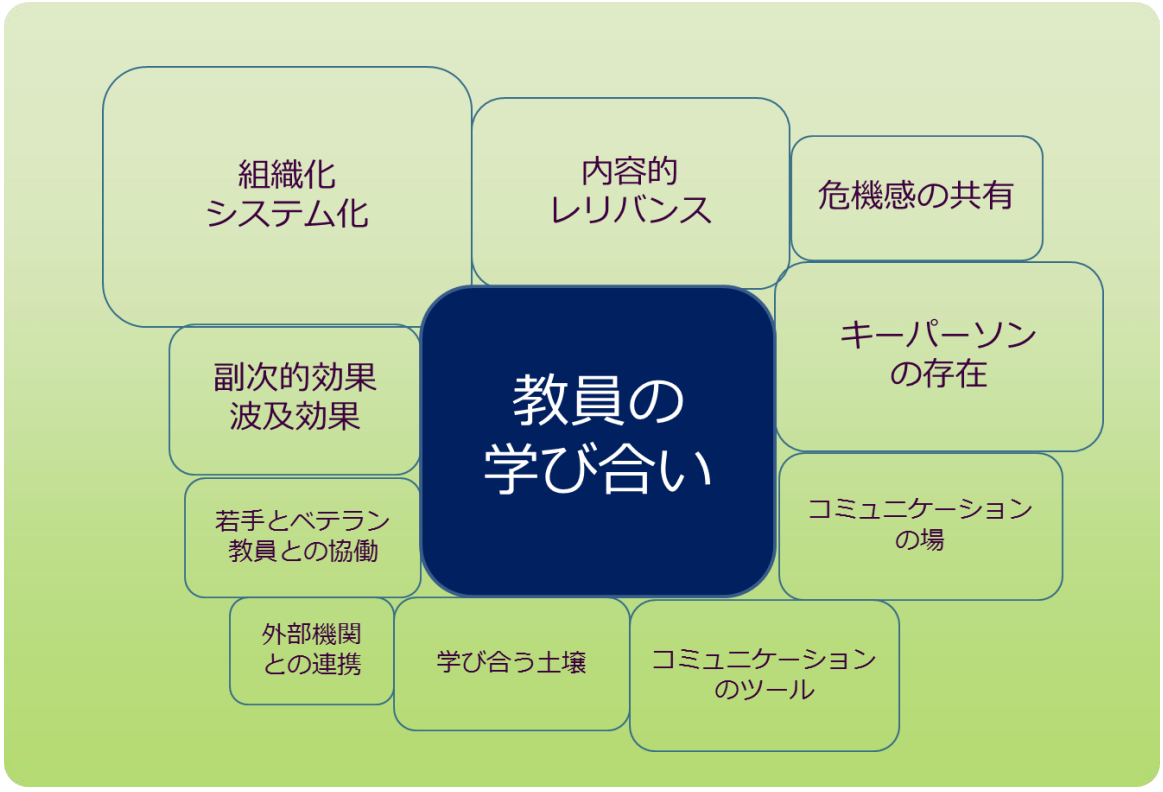
上記（１）から（10）の学び合いの条件（促進要因）が該当する事例を当てはめると資料７のようになる。学び合いの条件は、それぞれが独立して存在するものではない。単独の促進要因だけで起こっている学び合いは散発的で限定的になっている。複数の要因が絡んでいる学び合いは、学び合う土壌を形成し、学校文化として根付き、教員の自主的で日常的な学び合いを生む。また、資料８は、学び合いの条件（促進要因）を、事例項目の件数に比例させて面積を変えて可視化したものである。

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	アウクケトナ
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



７　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

現在埼玉県の高等学校では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ミ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ミ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かない。

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、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。

８　管理職のリーダーシップ

すべての事例に直接的、間接的に影響する管理職のリーダーシップは、やはり学び合いの重要な促進要因である。その焦点は専門性に関わる最新の情報提供や、研究委嘱を契機にした教員への動機付けなど、「学び合う土壌」形成に置かれていることが多い。教職員の学び合いを学校経営の方針として明示している学校もある。

本研究では、各校の学び合いの事例を全県に発信し、学校間で共有することを狙いの一つとしている。ある学校の成功事例が、他校でも成功するとは限らないが、優れた取組は多くの学校で共有されるべきであり、共有するために必要なのはやはり管理職のリーダーシップである。

そこで、複数の元校長経験者から、教員どうしの学び合いを促すことを目的とした取組事例と他校の優れた教育実践を自校に取り込む成功要因について聞き取り調査を行った。若手教員がベテラン教員の教育実践から学ぶことがあるように、経験豊かな元校長からの助言は、現役校長にとって有益な情報になるとともに、精神的な支えになると考える。

（１）教員間の情報共有や学び合いを仕掛けた事例

ア 教職員相互授業観察と授業評価

状　況

・自分の授業に自信がないから公開したくない、授業を見られたくないから他の教員の授業は見ないという悪循環になり教員の授業力が向上しない。
・授業力のある教員も目立ちたくないという理由で授業を公開しない。
・若手教員からベテラン教員に授業を参観させてほしいと言いづらい。

仕掛け

・職員室の黒板に管理職の授業観察日程を掲示して、教員の参観も可とした。授業観

察シートを用意し良かった点を複数、改善点を１つ書く。コメント欄も設ける。参観教員のコメントに加え管理職もコメントを添えるようにした。

結　果

・教員が一緒に入りやすい。授業力はあるが目立ちたくないと考えている教員の授業が広く公開され、相互授業観察が定着し、教科全体の指導力向上に繋がった。「専門教科ではない管理職や教員が授業を評価できるのか。」と言われたが、「授業を受けている生徒は専門家ではないのだから、専門教科以外の教員からの意見は有益である。」と伝え、全教員を巻き込む取組とした。

課　題

・全教員による相互授業観察が実施できた学校では、相互授業観察が定着した。全教員を巻き込むまで実施できるかどうかが課題である。

イ 各学年主任と進路指導主事との定例会

状　況

・学年によって進路指導体制が異なり、進路指導部が主導で行う学年や学年主導で進める学年があり、学校全体で統一した進路指導体制が組めていなかった。

仕掛け

・各学年主任と進路指導主事による情報共有を月１回実施した。

結　果

・主任レベルで意見交換することで、学年団の教員と進路指導部の教員との相互理解が深まり、学校全体として進路指導体制が統一した。

課　題

・教員の力関係は、年齢や勤続年数によって決まることが多い。学年主任と進路指導主事の配置には、力関係を考慮する必要がある。学年団主導で進路指導を行っている学校においては、進路指導主事にベテラン教員を配置する方が学年と進路の連携が円滑に進む場合が多い。

ウ 教員全体の緊張感を意図的に生み出す（敢えて共通の敵をつくる）工夫

状　況

・生徒指導上の問題もなく、生徒もそれなりに進路実現を果たしている。教員間でも大きな摩擦はないが、必要以外のコミュニケーションはあまりない。ほぼ前例踏襲で教育活動が実施されている。

仕掛け

・トップダウンで県の事業委嘱を受けるなど、新しい取組を導入して教員間に敢えて波風を立たせる。

結　果

・全教員に共通の敵（新たな取組やその導入者）を生み出すことで、教員間に緊張感とコミュニケーションが生まれ、学校が活性化した。実施に踏み切ると、多くの教員は協力的になる。

・結果的に導入できない場合でも、話し合う機会を提供することになり、教員間のコミュニケーションが活性化した。

課　題

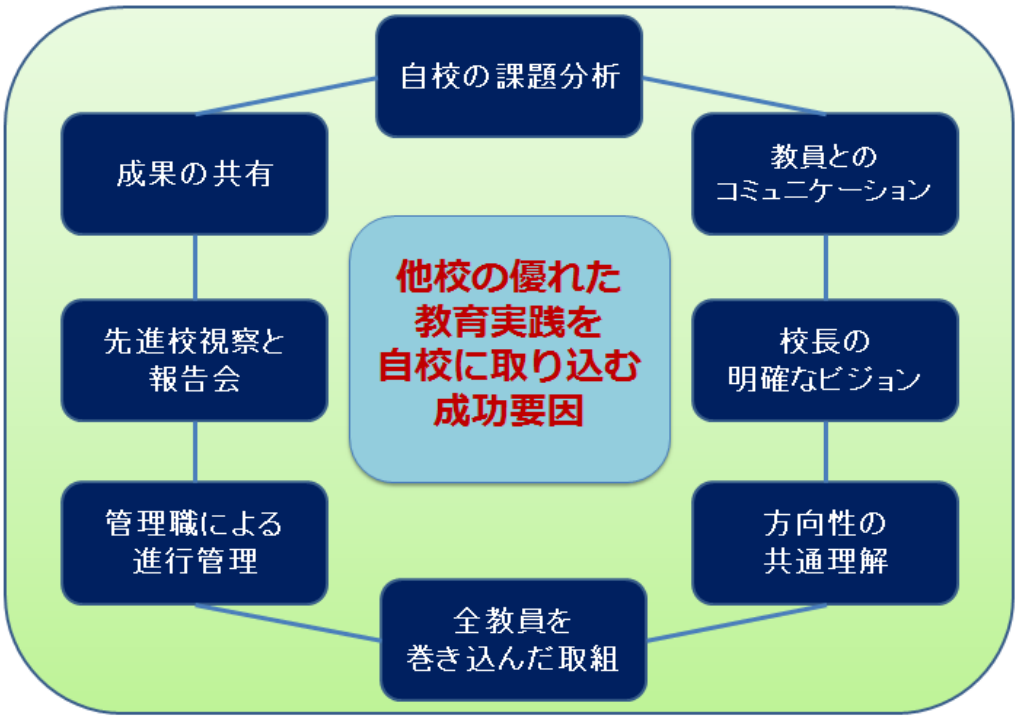
・校長の明確なビジョンと覚悟が必要である。管理職が教員の共通の敵となるのはしかたないが、特定の教員の負担にならないような配慮が必要である。全教員を巻き込まなければ効果はない。

（２）他校の優れた教育実践を自校に取り込む成功要因

他校で優れた取組が実践されていても、ただ真似をするだけでは成功しない。他校の実践を取り込むことに成功したのは、次のような要因が考えられる。

・自校の課題について教員間で議論を重ね、分析し、方向性の共通理解を得る。
・校長が明確なビジョンを示す。
・教員と十分なコミュニケーションをとる。
・全教員を巻き込む。
・管理職が進行管理を行い、教員に任せっぱなし、やりっぱなしにしない。
・先進校視察には、力のある教員を行かせ、必ず報告会を実施する。
・先進校で中心となる教員を招き校内研修会を実施し、教員全体で情報を共有する。
・新たな取組を始めたら、取組の成果を学校全体で共有する。

資料９



着任と同時に、学校経営のビジョンを教職員に明確に伝え、新しい取組に着手する場合もあれば、継続性を尊重しながらも自校の課題を分析し、教職員と十分な協議を積んだ上で新しい取組を始める場合もある。また、多くの新しい取組に着手する場合もあれば、一つか二つに絞って確実に導入を図る場合もある。これは、学校が置かれている状況や校長の学校経営方針によって異なってしかるべきである。しかし、急速な社会の変化にともない、生徒の学習ニーズも多様化する中で、すべて前例踏襲でよいという学校はない。「校長室のレイアウトを変える」「管理職の打合せ方法を朝から前日の夕方に変える」等々、出来ることからまず実行して、「校長は学校を変える」という姿勢をまず教職員に示さなければ、学校を変えることはできない。

９　おわりに　～２６年度の成果と２７年度の取組～

（１）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。校内研修のような公式的（formal）な学び合いと、個人が声をかけて自主的に取り組んでいる非公式的（informal）な学び合いがある。学び合いの広がりという点では、校内研修のような公式的な学び合いの方が多くの教員を巻き込むが、形式的な参加にとどまる場合もある。そのため、実質的な学び合いへの参加の広がりは、非公式的な学び合いが勝ることもある。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。

また、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、ベテラン教員を巻き込んだ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。高校学校においても、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。今回の聞き取り調査で収集した研究協力校の事例は、全県に発信することにより、学校経営に関するヒントになると考える。

（２）２７年度の取組「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、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、今回明らかになった促進要因や阻害要因の検証を進めていきたい。

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。

〈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　2015.11.20
・長崎県教育センター「校内研修活性化支援に向けたアンケート調査報告」
（調査期間　H24.2.6～H24.2.22）