

第3章 先生方の学びを支える行政の取組

本章では、「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善」を先生方にとっての課題と捉えたとき、その課題の解決に向けた先生方の学びをどのように支援していけるのか、先生方の学びのデザインを行う立場である行政の取組に着目します。

第1節では、先生方の学びという視点に立って考えたとき、今求められる「子どもたちがどう学んでいるか」を問題にした授業改善は先生方自身が主体的・対話的で深く学ぶことを求められる課題であることを整理し、そうした先生方の学びの支援、デザインという視点から「知識構成型ジグソー法」とそれを中心とした授業改善研究連携の役割を示します。

第2節及び第3節では、先生方の学びの支援、デザインをする立場にある行政の先生方の役割について考えた2つの研究会について報告します。第2節は、基本的に県レベルの教育委員会等の先生方と一緒に研修や研究事業を中長期的にどうデザインしていけるとよいかを考えた研究会、第3節は基本的に市町レベルの教育委員会、学校管理職、校内の研究主任等の先生方と一緒に市町内あるいは校内の研究計画をどうデザインしていけるとよいかを考えた研究会についての報告です。

先生方の学びをデザインするという視点で考えてみると、「研修」の計画を立てるときの視野がどう変わるのか、市町内の「研究推進」を考える上で何が大事になってくるのか、これまでとは少し違う気づきや見え方が生まれた部分を中心に報告します。

- 第1節 先生方の学びをデザインするという視点
- 第2節 研修事業をどうデザインするか
- 第3節 ローカルでの学びをどう支えるか

1. 先生方の学びをデザインするという視点

CoREF では、現在年間およそ 150 件前後の教員研修を実施している（公開研究授業等は除く）。また、第 1 章で紹介した「新しい学びプロジェクト」、「未来を拓く『学び』プロジェクト」を軸とした教育委員会、学校現場との研究連携を展開してきた。

これらの研修及び研究連携で一貫して大事にしているのは、先生方の継続的な授業改善をどのように支えていくか、別の言い方をすれば先生方が学びあう場をどのようにデザインし、学びをどのように支援していくかという視点である。

本章では、第 1 節でこうした視点について大枠を示し、続く第 2 節、第 3 節で先生方の学びをデザインする立場の先生方（＝行政、管理職、研修のリーダー）と一緒にそれぞれのレベルで、現状の枠組みの中で「先生方の学びをどうデザインするか」について具体的に考えた研究会の様子を報告する。

（1）主体的・対話的で深い学びの実現は、先生方にとってどんな課題か？

第 2 章第 1 節で取り上げたように、今求められる授業改善は、「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではない」（中央教育審議会、2016）。子ども達個々がどう学んでいるかその過程を丁寧に見とりながら、主体的・対話的で深い学びの実現に向けて継続的な授業改善を行い、「学習の在り方そのものの問い直しを目指す」ものである。

具体的に例えば、「知識構成型ジグソー法」の授業に限って言っても、「知識構成型ジグソー法」の手法を理解して正しい流れで授業ができるようになればよい、という話ではない。ジグソーの枠の中で、本時の子どもの実態や教科のねらいを考えあわせながらどんな課題で授業をデザインするか考えて、実際に試してみて、その中で子ども達にどんな学びの過程が実現していたか（それは授業者の事前の想定とどう同じだったか、違ったか）を見とって、子どもの学びから学んだことを次の授業デザインにどう生かしていくかを考えるという授業改善の PDCA（Plan-Do-Check-Act）サイクルを回し続けていくことが求められる。

こうした継続的な授業改善のサイクルを回していくことは、単純に「国がそうしなさい」と言っているから」必要だという話ではなく、授業で問題にしたいことが「先生がどう教えたか」から「子どもたちがどう学んでいるか」に転換する以上、必然的なことだろう。私たち自身が授業の中で何をどう話すか、どんな資料を提示するかなどはコントロール可能だが、それを受けて子ども達はどう反応するか、何を考えるかの可能性は多様にありうる。力量のあるベテランの先生方でもそのすべてを予想することは難しいし、予想が必ずしも実態と同じになるとも限らない。だからこそ、事前に具体的な学びの想定を立てて、子どもの学びを丁寧に見とり、想定と比べながら、想定を見直して次の授業のデザインに活かす…という営みを繰り返して、私たち自身の子どもの学びを見る目、想定を精度を高めていく必要がある。

だから、「先生方にとっての課題」という視点から言うと、こうした「子どもたちがどう学んでいるか」を問題にした授業改善は、新しい教育手法を身につけたか、新しい機器の使い方を身につけたかという課題とは根本的に違い、「これができたら合格です」「このくらいの期間で全員あたり前にできるようになるはずです」という明確なゴールのない課題であると言えるだろう。

「知識構成型ジグソー法」の授業では、子ども達一人ひとりが自分で考え、表現し、対話しながら、答えを何度も作り変えていくような学びが起こりやすい。ただ、だからこそ、子どもたちの対話を聞き、書いているものを丁寧にしてみると、「一生懸命考えてくれていたんだけど、考えてくれていたことが考えさせたいこととズレていた」「問いの意図が上手く伝わらなかったからではないか」とか「あんなにいいポイントについて話してくれていたのに、最後の表現が小さくまとまってしまった」「表現のさせ方にこんな指示をつけたらよかったかも」など、授業者の側にいろんな気づきが生まれる。ゴールの先に次のゴールが見えてきて、さらに学び続けたいくなる、それが「子どもたちがどう学んでいるか」を問題にした授業改善という課題の本質である。先生方自身がアクティブ・ラーナーになることが求められる課題、と言ってもよい。

(2) 「知識構成型ジグソー法」を中心とした先生方の学びのデザイン

「子どもたちがどう学んでいるか」を問題にした授業改善が先生方に主体的に学び続けることを求めるような課題であるならば、そのための研修等も当然、知識伝達型の学びの場から主体的・対話的で深い学びを支えるような学びの場に転換する必要があるだろう。

また、研修の場でどんな学びがあるかを問題にするところから、学びが学校に戻ってどう活かされるかを問題にするところに目的が変わってくるならば、1回の研修の中身をどうするかではなく、長いスパンで先生方の学びを支援するためにどんな場や仕組みをデザインすればよいかを視野に入れる必要があるだろう。

① 先生方の学びにとっての「知識構成型ジグソー法」

「知識構成型ジグソー法」の場合、「手法を理解することがゴール」であれば、「知識構成型ジグソー法」について分かりやすく解説すればよいかもしれない。「手法を身につけることがゴール」であれば、講義だけでなく実際に体験をしてもらい具体的なイメージをつかんでもらうこと、さらにご自分の教科の先行事例を見ながら、実際に一度は試してみただき、その後疑問点や気づきを交流するような研修ができるとよいだろう。

ただ、こうした研修で学んだ先生方がその先、継続的な授業改善のサイクルを回し続けていってくださるかという、これまでの経験からもちょっと疑問が残る。ここまでの研修では、「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまる」学びの場しか提供できていないのではないかと考える。そのため、CoREFにいただくたくさんの研修のご依頼のうち、こうした「知識構成型ジグソー法の手法を身につけるところまで」をゴールにした研修については基本的にお断りすることになっている。

では、何のための「知識構成型ジグソー法」か。先生方の学びにとっては、「手法を身につけることがスタート」になって、同じ手法を前提に多様な先生方が授業改善のPDCAサイクルを回せる、そんな共通の課題、共通言語としての「知識構成型ジグソー法」であるならば意味があるのではないかと考えている。

第1章第1節でも述べたが、この手法そのものが「人はいかに学ぶか」の理論に基づき、子どもの学ぶ力を引き出すようデザインされた授業の枠であると同時に、その枠の中で「本時の子ども達に取り組むべき『一人では十分答えの出ない課題』とは?」「教科として身につけさせたい知識、子どもの既存知識を考えたとき、課題に答えを出すための適切な部品は?」など先生方が考えていくことで、子ども達の学びの質が上がるし、先生方の学びのデザインについての考えが深まる。「知識構成型ジグソー法」をそうした道具として先生方にお渡しすることが、CoREFにおける先生方の学びのデザインのスタート地点である¹。

② 先生方の学びを支える仕組みづくり

先生方の学びを支援するという観点でCoREFの取組を整理すると、大きく4つの道具に分けられる。第1に「知識構成型ジグソー法」という手法、第2に「授業デザインと振り返りの書式」、第3に「授業実践と振り返りを中心にした授業研究」、第4に「ネットワークング」である。

これらはすべて私たちが「新しい学びプロジェクト」や「未来を拓く『学び』プロジェクト」といった研究連携で共有しているものである。

研究連携におけるそれぞれの道具の役割を整理すると、「知識構成型ジグソー法」は、学習理論に基づいて学びをデザインする大枠であるし、「授業デザインと振り返りの書式」は具体的に学びをデザインし、見とる際の視点を明確にしたツールである。これらの書式については、平成28年度活動報告書第1部第2章第2節(pp. 72-78)で実物を取り上げその意図を詳述しているのでご参照いただきたい。「授業実践と振り返りを中心にした研究」は、子ども達の学びの質を継続的に上げ続ける仕組みである。これについては本報告書第1部第2章で詳述した。最後の「ネットワークング」はそうした研究成果の蓄積と共有ができる仲間づくりであり、その基本的なコンセプトは本報告書第1部第1章第1節で、具体的な今年度の取組は同じく第2、3節で紹介した。

と同時に、これらを「先生方の学びをどうデザインするか」という視点で見ると、それぞれがまた違った役割を果たしている。「知識構成型ジグソー法」は先生方が共通に解くべき課題、「授業デザインと振り返りの書式」はその課題を解く際に意識してほしい視点、「授業実践と振り返りを中心にした授業研究」は先生方が課題と視点を共有して、協調的に学びあう場、「ネットワークング」はその学びあいの場を継続的に、多様な視点から、日々の実践につながるものにするための豊かな場作りの道具である。

¹ なお、こうしたコンセプトに基づくCoREFの研修のデザインについては、平成28年度報告書第1部2章をご覧ください(巻末付属DVDに収録)。

「知識構成型ジグソー法」という手法とそこで実現したい学びのイメージの共有を出発点に、「授業デザインの書式」の視点に沿って授業をデザインし、「振り返りの書式」に沿って子どもの学びを見とり、授業を振り返る。こうしたプロセスを先生方は1人でやるのではなく、課題と視点を共有している先生方が、具体的にどうすればどんな学びが起きそうか／起こったかを一緒に検討し、結果を共有しあう。多様な学校、自治体をつなぐ「新しい学びプロジェクト」のような連携枠組みとオンラインでの授業検討があることによって、授業研究の場には、校種、教科、地域を超えていろんな先生方が参加でき、多様な視点が持ち込まれ、多様な学びのチャンスが広がる。

これが主体的・対話的で深い学びの実現に向けた先生方の授業改善 PDCA サイクルを支えるために CoREF がデザインしている仕組みの大枠である²。

（3）現実的な制約の中で、どのように仕組みを生かし先生方の学びを支援していくか

もちろん、こうした仕組みがプランとしてデザインできれば、すぐにどこでも同じように授業改善 PDCA サイクルが回っていくわけではないだろう。

例えば、実際県で研修事業を運営されている先生方からすれば、「1年間でこれだけの数の先生が手法を学びましたという研修なら話が通りやすいのですが…」という現状があったり、連携市町教育委員会で研究推進を担当されている先生方からすれば「毎年異動で先生方が入れ替わるので、新しく来た方、ずっといらっしゃる方、どの層にターゲットを絞って研修をすればよいか難しく…」といったお悩みを抱えておられたりもする。先生方の学びをデザインし、支援するお立場の先生方にも、またお悩みや課題はたくさんあるということになるだろう。

そこで CoREF では、昨年度、今年度と先生方の学びをデザインし、支援していくお立場の先生方を集めて、研修デザインや市町、学校における研究のマネジメントについて考える研究会を行った。以降、第2節では基本的に県レベルの教育委員会等の先生方と一緒に研修や研究事業を中長期的にどうデザインしていけるとよいかを考えた研究会、第3節では基本的に市町レベルの教育委員会、学校管理職、校内の研究主任等の先生方と一緒に市町内あるいは校内の研究計画をどうデザインしていけるとよいかを考えた研究会について報告したい。

付言すると、こうしたお立場の先生方が取組の報告、共有にとどまらず、共通の課題に対して「次にどうするか」を考えられる研究会の場自体が大変貴重であると感じる。これも「知識構成型ジグソー法」、「新しい学びプロジェクト」の枠組みが可能にした1つの新しい学びの場であると言えるだろう。

² なお、こうした仕組みの中で先生方が学ばれること（例えば、問いの作り方をどうするかなど）は、「知識構成型ジグソー法」の授業以外の場面でも活用されているというお話をたくさん伺っている。これは研究連携の場がジグソーを使った研究をされながら、ジグソーの正解を探すのではなく、子ども達の主体的・対話的で深い学びを引き出し、見とるためには…を先生方が探究される場になっているからだろう。

2. 研修事業をどうデザインするか

本節では、CoREFと連携して「知識構成型ジグソー法」を活用した授業改善事業に取り組みられている県レベルの教育委員会、教育センターの先生方と一緒に研修や研究事業を中長期的にどうデザインしていけるとよいかを考えた研究会について報告する。

研究会は平成29年1月、平成29年10月の2度実施した。どちらの研究会も現状の取組や課題の交流に加え、各県が共通に取り組む「知識構成型ジグソー法」の活用を通じた主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善について、具体的な課題を通して今後の取組の方向性を考える演習を行った。

(1) 取組の進め方—広く薄くか、狭く厚くか—

平成29年1月の研究会における演習のテーマは、「授業改善の取組を『質を落とさずに多くの子どもの学びに影響するレベルに広げる』と言ったときに、まずは、広く薄くいくか、狭く厚くいくか」である。

研修や研究事業等を通じて実現したいのは、前節で述べたように、先生方が質の高い対話型授業を継続的に研究・実践し、その中での子どもの学びを丁寧に見とり、見えてきたことを基に、自分なりの学習観や授業観を磨いていくようなサイクルを回すことである。行政の取組としては、こうしたサイクルを質を落とさずに、多くの子どもの学びに影響するレベルまで広げることが求められる。

私たちのこれまでの取組を通じて見えてきていることとして、1つに「ジグソーと振り返りのサイクルを1回まわす」研修を受けて帰ってもらっただけだと、その先にはなかなかつながらないことが挙げられる。先述のとおり、そこまでの研修だと、受講者の先生方にとって「手法を身につけることがゴール」になってしまいやすいこと、またもし継続して実践研究を続けられる先生が出てきても、その方と他の先生方をつないでお互いに学びあえる形をつくるのが難しいためである。

他方、第1章でご紹介した研究連携の中では、継続的に実践研究に取り組みながら学習観や授業観を変え続けている先生方もいらっしゃる。この存在は大変強力で、周りの新しく取り組まれる先生方のメンター的な役割も期待でき、自治体や学校にとって重要なリソースとなる。

こうした経験を基に、演習の中では多くの先生方がまずは「狭く厚く」コアになる人材を育成するような研修や研究事業からスタートするのが望ましいと考えられた。「広く薄く」を考える際に、こうしたコア人材の講師・メンターとしての役割、師範授業者としての役割、先行実践例の蓄積などが必要になってくるためである。

他方、行政研修の使命としてどうしても「広く薄く」行うことが求められる場合もある。その際にもそれぞれの研修等にどの程度のことを求めるのか、具体的なゴールとそのために行うことを明確にして研修等を行う必要があるという意見が出た。

(2) 事業計画をデザインする

平成29年10月の研究会では、前回の研究会の成果を踏まえ、具体的な研修事業のプランをデザインする演習を行った。演習の課題は下記の通りである。

- 【条件】** 中規模県（県立高校50校程度）、3年事業、全高校対象に各校から最低1名ずつは参加する、1年間につき3日分の研修を行う
- 【視点】** 事業のゴールイメージ（どんな人材 and/or 学校をどのくらい作るか）、そのための研修プログラム、研修参加の形態、次にどのような事業につなげるか、その他、関連してやれるとよいこと

成果物の例を p. 85、86、図1、2に挙げる。

その後、演習を踏まえて、アクティブ・ラーニング型授業の実践的力量向上を支えるための事業を行政の立場でデザインするうえで大事だと考える要素について考えていただいた。大きく4つのポイントについて多くの先生方が重要だと考えられていた。

① 理念やねらいの共有

多くの先生方が重要だと考えられたポイントの1つめは、理念やねらいの共有である。特に行政組織全体さらには学校管理職との間で実現したい学びはどのようなものなのかの具体的なイメージを共有しておくことの重要性が挙げられた。

行政に関わる先生方は大変多忙であり、同じ教育委員会やセンターの中で（客観的に見ると）深い関連性のある取組をそれぞれの担当者が独立に進められているようなケースも少なくないという。こうした横の意識あわせができることで、先生方の学びがより一貫したものになる、継続的な学びの場のデザインが可能になると言える。

また、こうした理念の共有にあたって、抽象論だけでなく、1つの研究授業等をみんなで見ることで目指す子どもの姿の具体を共有することの重要性も挙げられた。

② 横のつながり

もう1つのポイントは、横のつながりを作ることである。前項で挙げた行政組織内の横のつながりに加え、研修や研究事業間の横のつながり、また同じ課題に取り組む先生方同士の横のつながり、自治体同士の横のつながりなどが挙げられるだろう。

現状、特に高等学校の場合、目指す授業改善のサイクルを継続的に回されている先生の数は十分に多くなく、こうした先生方が身近なところで授業改善についての対話を行ったりする場も十分に設けられていないことが多い。研修を受講した先生方が取組を続けていても、それが埋もれてしまったり、周りとのつながりにくい状況が生まれている。

こうした先生方同士のつながりをつくること、具体的には単発研修ではなく学び続ける先生方の受け皿となるような数年単位の研究事業を設けること、情報交換サイトを活用すること、少なくともコアとなる先生方を把握しておいて研修講師等として積極的に活用す

ることなどである。こうした事業間の横のつながり、コア人材の活用については、本報告書第1部第1章第3節（p. 26）で紹介している埼玉県が取組が好例だと言える。

また、コアの先生方や行政の先生方が自治体を超えて学びあえる場の重要性も挙げられた。本報告書第1部第1章第4節（p. 45）で紹介した本郷学習科学セミナー及びこの研究会は、そうした場として機能することを意図している。

③ 長期視野での計画

3つめのポイントは、長期的な視野での計画を立てることである。何のために、どんな先生方をどのように養成し、その先生方にどのように活躍してもらうかを考えた計画立案は、1年スパンでは難しい。前2項とも重なるが、行政組織全体が理念やねらいを共有し、長いスパンで事業間の連携を意識しながら先生方の学びの場をデザインしていくことが求められていると言える。

④ 学校の自走を支える

最後のポイントとしては、最終的なゴールイメージとして、いかに学校の自走を支えるかという視点で計画を立てることが挙げられた。各学校が校内で授業改善のPDCAサイクルを回し続けていくこと、その日常化が主体的・対話的で深い学びを実現するための先生方の学びを支援するうえでの行政の取組のひとつのゴール地点になるだろう。

他方、そのためにどんな層（管理職、研究主任、各教科のリーダーなど）の先生方に何ができる人材を育てる必要があるのか、そのためにはどんな研修や研究の場を設け、どのくらいの時間をかけて進める必要があるのか、この点についてはまだ分からないことがたくさんある状態であると言ってよいだろう。研究会で確認されたのは、一見効率的に人材育成と横展開を進めていくようなプランに見えても、結局「本当にその研修機会でその人材が育つのか」の見極めができなければ、上滑りの計画になってしまうということである。

「先生が子どもに何かを教えた」ことが「子どもが何かを分かってできるようになった」ことと必ずしもイコールではないように、「何かの研修を行った」ことが「受講者の先生方が何かを分かってできるようになった」ことと必ずしもイコールではないというのは、「人はいかに学ぶか」という観点から確からしく言えることだろう。そうであるならば、先生方の学びの場のデザインについても、こんな学びの場を設ければこう学んでくれるはずだを試してみて、実態を見とりながら改善していくPDCAサイクルが求められるはずである。そして、この課題については、子どもの学びの場のデザイン以上に、まだ分かっている事が少ない課題であると言える。長いスパンで先生方の変化を見ていくこと、同じ関心を持った行政の先生方同士、継続的に情報交換しながら研究を続けることが必要になる。

また、各学校の自走と言ったときには、学校内でどんな研究のマネジメントができるかという視点も必要である。こうした視点に関しては、次節で市町レベルの教育委員会、学校管理職、校内の研究主任等の先生方と一緒に市町内あるいは校内の研究計画をどうデザインしていけるとよいかを考えた研究会について報告する。

A-1

- ゴールイメージ（3年後、どんな人材 and/or 学校をどのくらい作るかなど）
- ◎ 人材 各学校で授業づくりの核となる先生
 - ・ 各学校に2, 3名はいることを目指す
 - ・ 学校単位で授業づくりが進めていけるように
- そのための研修プログラムや受講者要件は？
 - ◎ 受講者要件
 - ・ 毎年各学校から最低1名以上（3年間で各校で3名は受講）
 - ・ 校内で研究を進める立場にいる人（特に1年目は）
2年目以降は研究部にいる人など
 - ◎ 研修プログラム
 - ・ ゴールイメージを共有するためにパイロット校の先生の授業を見せてもらう
 - ・ 実践者の声が聞ける機会をつくる
 - ・ 1回目 理論・体験
 - ・ 2回目 実践者を呼ぶ
 - ・ 3回目 授業実践報告

↓
1回は授業をしてもらう

A-2

- 研修の成功に必要なリソースは？
 - ◎ 研究を先どりするパイロット校
 - ◎ 先進県の実践者に来てもらって授業をしてもらう
 - ・ 実践者に話をしてもらう
 - ・ 受講者が交流できるサイト
- 次にどのような後継事業につなげるか
 - ・ 受講者の継続的なサポート
 - ・ マイスターの有効な活用
- その他、関連してやれるとよいこと
 - ◎ 新規・継続参加を募集する
 - 1回目 新規者のみ
 - 2, 3回目は継続参加も認める
年度当初に受講登録
ex) 大分県 3年連続受講もあり
 - ・ マイスターなど認定制度
 - ・ 管理職への啓発
 - ・ 小中高の連携をどうするか
→市町村教委との連携が必要
 - ・ 初任者→マイスター-研究員
管理職 研究をつなげる
 - ・ 指導主事の研修 理念の共有

図1：演習で作成した「3年間の事業計画」の例（A班）

B-1

- ゴールイメージ（3年後、どんな人材 and/or 学校をどのくらい作るかなど）
 - ・ 全県で5%の実践者をつくる（各校5%）
 - ・ どんな ⇒ 「生徒が自分の頭で答えをつくる授業」を実践
 - ・ 事業を評価する観点
公開授業における生徒の学ぶ姿
- 研修の成功に必要なリソースは？
 - ・ CoREFの協力
 - ・ 入門の説明が可能な指導主事
 - ・ 授業者（研修生）支援
 - ・ ネットワークづくり
 - ・ 授業案検討時など複数回
 - ・ 指導者（経験者等）訪問
- そのための研修プログラムや受講者要件は？

別表参照
※ 何度も校内公開をする

 - ・ 3年間の参加が基本（2年目以降はプラス新規あり）
- その他、関連してやれるとよいこと
 - ・ 管理職への研修（前年度説明）
（入門研修）
 - ・ 校内公開には学校評議員や第三者評価委員や議員等も

ここにも

 - ・ 初任者の指導教員を変える
- 次にどのような後継事業につなげるか
 - ・ 全県で16%～20%の実践者を作る「AL教科指導者育成事業」

B-2

別表

	1	2	3
	5月	8月	11月
1年目	入門 (各自)	共有 ねり上げ (各自)	どこかの 会場校 (各自)
2年目	ブラッシュアップ テーマ (各自)	公開研 (校内研修)	研修成果 持ちより (各自)
3年目	テーマ再検討 (各自)	公開研 (校内研修)	成果発表 報告書作成

図2：演習で作成した「3年間の事業計画」の例（B班）

3. ローカルでの学びをどう支えるか

本節では、主に「新しい学びプロジェクト」参加の市町レベルの教育委員会、学校管理職、校内の研究主任等の先生方と一緒に市町内あるいは校内の研究計画をどうデザインしていけるとよいかを考えた研究会について報告する。

研究会は平成29年12月に実施した。第2節で報告した研究会と同様、現状の取組や課題の交流に加え、具体的な課題を通して今後の取組の方向性を考える演習を行った。

課題は、「下記のような条件の学校／教育委員会において管理職・研究主任／指導主事の立場から協調学習の研究推進を担当することになりました。2年間の具体的な研究計画を立てるとすると、何をゴールイメージに、具体的にどのように研究を進めていけるとよいでしょうか?」というもので、教育委員会で研究推進を担当されている先生方（指導主事）向け、学校で研究推進を担当されている先生方（管理職、研究主任）向けに異なる状況設定を用意した。

《小中学校で研究推進を担当されている先生方向けの状況設定》

昨年度の途中から研究を開始した中学校。今年度から「新しい学びプロジェクト」に参加。

協調学習の授業づくりについてある程度研修を積んでいる1名、見様見真似で試したことはある5名、見たことはある6名、見たこともない3名の計15名という職員集団、毎年2割ほどの先生が入れ替わる。管理職は取組に積極的。

《教育委員会で研究推進を担当されている先生方向けの状況設定》

学校数15、教員数150名。5年ほど「新しい学びプロジェクト」に参加し、研究を進めている市町。

協調学習の授業づくりについて積極的に取り組んでいる3名、ある程度研修を積んでいる12名、見様見真似で試したことはある45名、見たことはある60名、見たこともない30名の計150名という職員集団、毎年2割ほどの先生が入れ替わる。指導主事はある程度研修を積んでいる（し、子ども中心型の授業の力量はある）、管理職も少なくとも全員知ってはいる。

研究計画を立てる際には、全体のゴールイメージ（どんな人材 and/or 学校をどのくらい作ることを目指すか）、カテゴリごとのゴールイメージ（中核となる先生方にはどんなことができるようになってほしい？一般の先生には？管理職には？）、そのための取組の進め方は？（研究組織、各学校での取組、研修会、その他）、外部からどんな支援を得られると良いか、2年間の先にどんなことを見据えておけると良いかといった視点を意識していただいた。成果物の例を p. 89～90、図3～6に挙げる。

その後、演習を踏まえて、所属団体が組織的に協調学習を中心にした授業改善を推進していくうえで、研究推進を担当する立場から取り組めるとよいと考えることについて挙げていただいた。大きく3つのポイントについて多くの先生方が重要だと考えられていた。

(1) 各学校が校内研修を自律的に回していくこと

多くの先生方がポイントとして挙げられたのは、各学校が校内研修を自律的に回していくことであった。より具体的には、学びの見とりの質を上げていくこと、授業の事前研等において子どもの学びのシミュレーションを取り入れていくことを挙げてくださった先生もいた。

裏を返せば、「新しい学びプロジェクト」の次の大きな課題がこの授業研究のスタイルの定着、質の向上ということになるだろう。2点目、3点目のポイントは、この「各学校が校内研修を自律的に回していくこと」を可能にするために必要な手立てとして挙げられた。

(2) 目指す「学び」のイメージの共有

「各学校が校内研修を自律的に回していくこと」を可能にするためにまず必要なポイントとして挙げられたのが目指す「学び」のイメージの共有である。

どの参加団体でも、新しく異動してきた先生方に対し、「知識構成型ジグソー法」という手法を共有するための研修機会は設けられてきた。それぞれの学校の中で校内研修を自立的に回していくためには、それに加えて、目指す「学び」のイメージ、子ども達にどんな思考や対話が起ってほしいのかの共有が重要になる。子どもの学びを見とると言ったとき、何に注目してみればよいのか、授業をデザインするとき、あるいは他の先生の授業を検討するとき、どんな視点で検討すればよいのか。「知識構成型ジグソー法」で実現したい学び、協調学習、主体的・対話的で深い学び、対話を通じて理解を深めるなどといったとき、それぞれの先生方が暗黙に持たれるイメージは実は結構異なるものかもしれない。

この点を意識合わせすることによって、「授業がうまくいったかどうか」「ジグソー法がいかどうか」を超えて、子どもの学びの具体を想定し、実践し、見とるというサイクルをみんなで回すことがしやすくなるはずである。

(3) 授業研究をマネジメントできるミドルリーダーの養成

もうひとつ挙げられたのは、授業研究をマネジメントできるミドルリーダーの養成である。授業改善の中核教員と言うと、まずご自身が質の高い授業をたくさんできる先生、さらに（ご自身の経験から）他の先生の授業にアドバイスできる先生を想定してきたが、そうではなく、授業研究をマネジメントできる先生を育てないと、というご意見である。

例えば、CoREFでは近年本報告書第1部第2章で解説したような授業研究のツールを開発しているが、これをそのままどうぞとお渡ししても、すべての学校現場でうまく使ってもらえるわけではないだろう。こうしたツールがうまく機能するためには、その意図を理解して、他の先生方に伝わるように示しながら、授業研究の場で実現したい先生方の思考や対話を引き出すようなファシリテーターの存在が欠かせない。

「校内研修の司会」に、子ども達のグループワークやクロストークのファシリテーションと同じようなデザインとスキルが求められるとするならば、ミドルリーダーの先生方がそうした力を育む場についても考えていく必要があるだろう。当面、まずは指導主事の先生方も含めて、授業研究のマネジメントについて研究していけたらよいと考える。

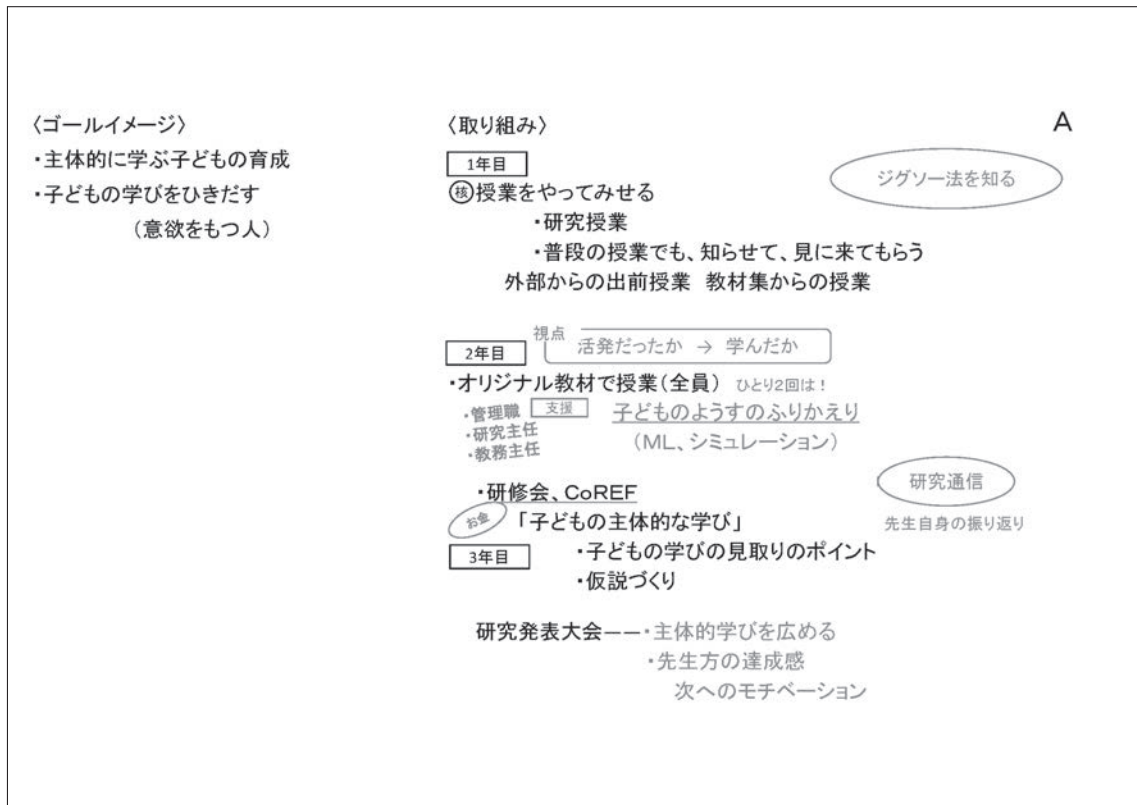


図3：演習で作成した「2年間の研究計画」の例（A班 小中学校内での計画）

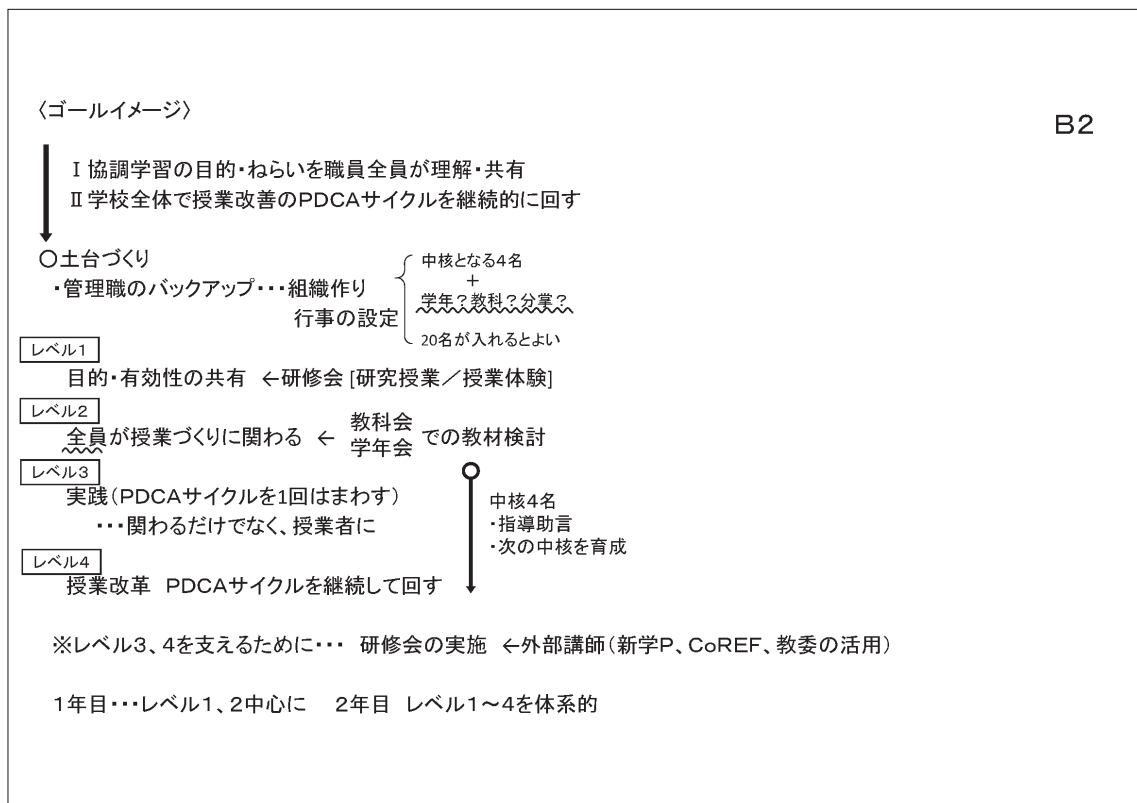


図4：演習で作成した「2年間の研究計画」の例（B2班 高校内での計画）

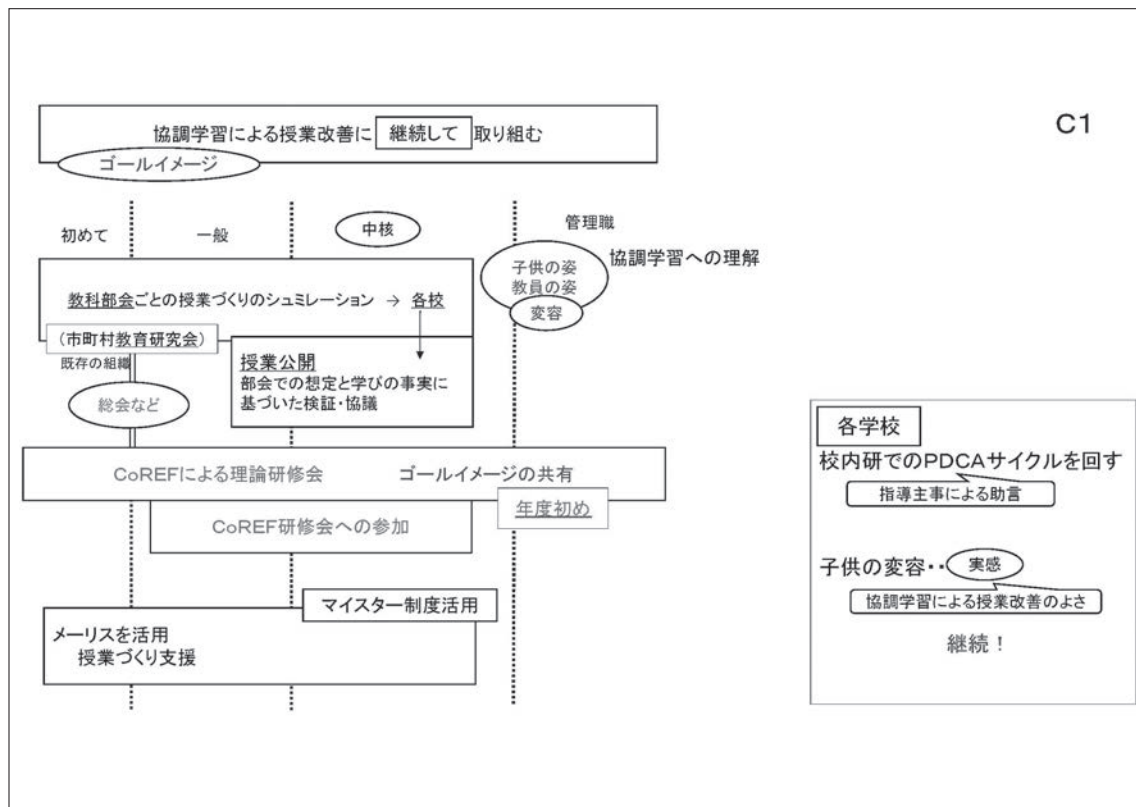


図5：演習で作成した「2年間の研究計画」の例（C1班 市町教育委員会での計画）

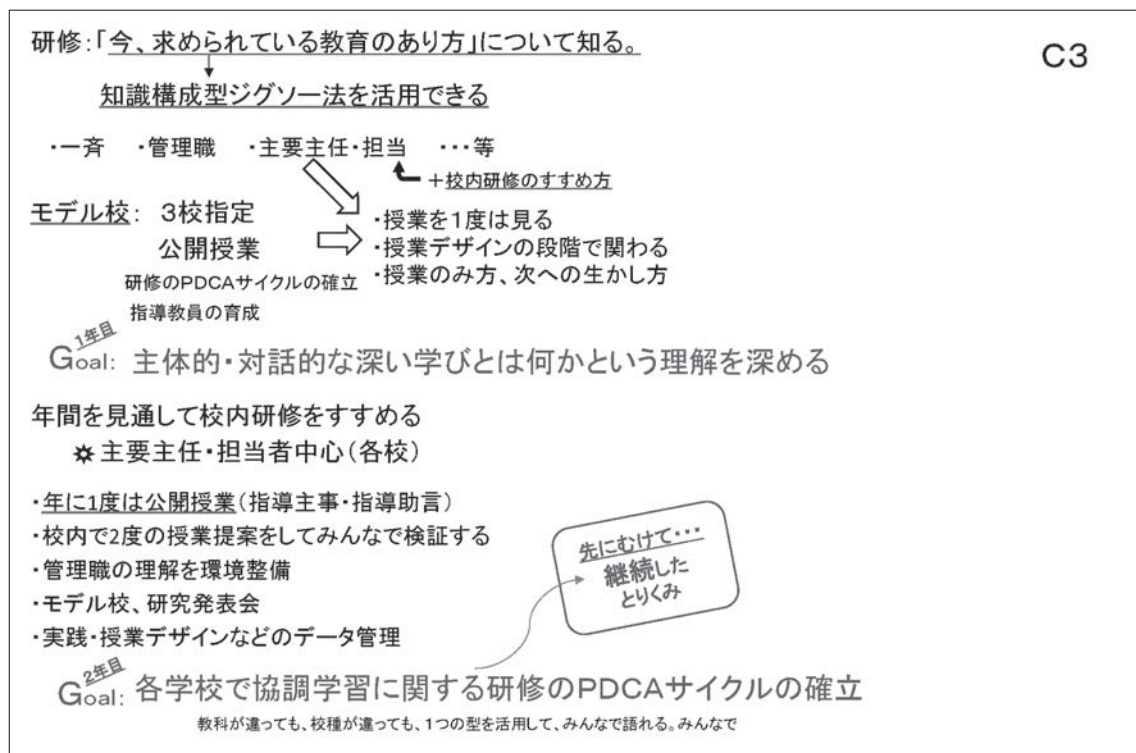


図6：演習で作成した「2年間の研究計画」の例（C3班 市町教育委員会での計画）