

若手教員の学習指導力向上のための主体的・協働的な校内研修体制の構築  
— 効果的・効率的な学びを推進する主任層教員への支援を通して —

串田 茂・柴崎直人  
岐阜大学教職大学院

Building an independent & collaborative in-school training  
for young teachers to Improve learning leadership  
- Through support for senior teachers that promote effective & efficient learning -

Shigeru Kushida, Naoto Shibazaki  
Gifu University, Graduate School for the Teaching Profession

Abstract (要約)

教育改革が推進される中、「主体的・対話的で深い学び」を視点として授業改善を図る価値は理解していても日々の実践に落とし込めない教員の実態や、働き方改革によるタイムマネジメントに逆行するような個業化傾向の高まりや、PDCA サイクルが機能した研修体制を構築できないまま単発・伝達的な校内研修に留まる実態がある。そこで、今後も特に増大の傾向にある6年目以下の若手教員の学習指導力を向上させる役割を担う主任層教員に対する、教頭における「ファシリテーション」と「コーチング」を併せた支援を通して、主題の実現を図った。その結果、学校組織特性における協働的同僚性（協働化の意識が高い傾向）の進展と教員の授業・指導改善状況及び研修状況の向上における関係を分析することで、手立ての有効性が検証された。

Key Words (キーワード)：若手教員の学習指導力向上 主体的・協働的な校内研修体制の構築  
主任層教員への「ファシリテーション」と「コーチング」を併せた支援

## I. 課題と目的

岐阜県全体の教員の年齢構成を考えると、今後も若手教員数の増大は続く想定され、県で採用された6年目までの若手教員が、筆者が勤務しているM市の教員として採用される人数も、引き続き増加傾向になると想定できる。また、M市はベテラン・中堅教員の割合が県と比べ低く、7年目以降の中堅教員(30代)が各種の主任になる割合が多い状況を踏まえると、管理職は若手教員の力量の向上及び主任層教員の経営・分掌を推進する力量の向上を図ることが重要となる。

こうした状況の中、平成29年度に学習指導要領が改訂され、令和2年度の小学校による新学習指導要領の全面実施に向け、授業観や指導観を変革し学習指導力(授業構想・授業実践・評価改善)を向上することが求められている。また、文科省が平成31年1月25日に制定した「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」の中で、教員の勤務時間の上限の目安時間

が示され<sup>(1)</sup>、今後も教育委員会、管理職におけるタイムマネジメントが一層促進される。こうした改革の中で、実践経験が少ない若手教員が「一人で悩んで孤立することのないようにしなければならない」と平成31年1月25日の中教審答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学習指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」で示されているように、個業化が危惧されている<sup>(2)</sup>。校内研修においても、知識・技能の伝達的な研修に留まり、知識・技能を働かせて日常の実践につなぎ、自らの実践を省察しながら、よりよく改善していくPDCAサイクルが効果的に働いていない現状がある。管理職は、教育改革や働き方改革の推進が図られている現在の状況を絶好の機会と捉え、学習指導に重点を置いた「主体的・対話的で深い学び」を授業・指導改善の視点とした校内研修体制を整え、勤務が長時間となる傾向がある若手教員(H28年度文科省:教員勤務実態調査)が、効果的・効率的に学ぶことができるよう、支援・指導するような環境を整備する必要がある。

そこで、若手教員の学びを推進する研修体制を構築したり、日常の学年会の協働化を図ったりする主任層教員が、若手教員のニーズに応じた対話を活性化したり、授業実践を共に振り返りながらよりよい支援・指導をしたりできるよう、管理職は主任層教員に対する「ファシリテーション」と「コーチング」を併せた支援をしていく。また、若手教員に対しては、学習指導力に応じてティーチングしたり、互いの知識・技能を活かし合う小集団の対話を位置付けたりする支援をしていく。このように、学校の授業・指導改善における課題を解決していく校内研修体制を位置付け、その体制の中で日常の学年会と自発的な小集団での対話を効果的に機能させることで、限られた時間を効率的に活用して学び合う主体的・協働的な校内研修体制が構築できると考える。

また、「ファシリテーション」と「コーチング」を併せた支援においては、加藤(2014)がビジネスへの活用について考察している<sup>(3)</sup>が、学校現場における先行研究は見られない。また佐古(2006)が、個業化の低減と協働化の進展が教員の指導困難さを低減させ学校改善志向に強く作用することを指摘している<sup>(4)</sup>が、学校組織特性の変容が「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業・指導改善状況の効果に寄与した先行研究も見られないことから、本開発実践を報告する意義があると捉えている。

## II. 方法

### 1. 実践方法

以下の方法で、若手教員の学習指導力向上のための主体的・協働的な校内研修体制の構築と、校内研修体制の中で若手教員の効果的・効率的な学びを推進していく役割を担う主任層教員への支援をしていく。

#### 1) 「冰山モデル」を活用した校内研修体制を促進するためのレバレッジの特定

SENGE(2011)は、「(出来事の)パターンの全体を明らかにして、それを効果的に変える方法を見つけるための概念的枠組み」を「システム思考」と述べている<sup>(5)</sup>。そして「システム思考」を養成する代表的なツールとして「冰山モデル」(SENGE et al. 2014)がある。「冰山モデル」は表面的な出来事としての複数の状況から、共通性のあるパターンを見出し、そのパターンの背

後にある構造と、さらに構造を生み出す要因となりうるメンタル・モデル（一般概念等）を考える思考ツールである<sup>(6)</sup>。そして、この思考ツールを活用し目に見えないパターンや構造、メンタル・モデルを考えることで持続的に大きな改善を引き起こす「レバレッジ」（てこ）を特定していくことができる。

そこで、「冰山モデル」を活用し、若手教員、主任層教員、管理職の授業・指導改善状況において分析すると、特に若手教員のメンタル・モデルは、「モデルとなる授業を見たい」「実践的に学びたいが、授業を見せることに抵抗感がある」。主任層教員は、「授業・指導改善より問題解決が優先」「若手教員の育成方法が分からない」「授業を見せることも見ることも抵抗感がある」など、「自分のことで精一杯である」。管理職は、「単発・伝達研修を、日常実践につなげられるようにしたいが、研修時間や研修体制を新たに確保するのは難しい」と捉えられた。

この「冰山モデル」を踏まえ、授業・指導改善に向けた校内研修体制を促進するためのレバレッジを、「個業化から協働化へ」「単発・伝達研修から PDCA サイクルの機能する研修へ」変えることとし、若手教員には、「授業を見合う機会」や「授業・指導改善の回り方を実践的に学ぶ機会」を位置付け、日常実践につなげる。主任層教員には「若手教員を育成するという役割の自覚」と「経営・若手育成を学ぶ機会」を位置付け、研修意欲を向上させること。管理職においては、「効果的・効率的に学んだり、教職員の強みを活かしたりできる研修体制のマネジメント」をすることと捉えた。

## 2) レバレッジを基にした自己強化型ループの主体的・協働的な研修体制の構築

校内研修体制が日常的に機能（校内研修が促進）するよう、1) で捉えた校内研修を促進するためのレバレッジをもとに、自己強化型ループの校内研修体制を構築する。

SENGE (2011) は、「自己強化型ループでは、小さな変化が、それ自身を基に増強していく。」「自己強化型ループによって起こる挙動は、加速的な成長である。」と述べている<sup>(7)</sup>。若手教員の学習指導力向上のための早急な校内研修体制の構築が求められていることを踏まえ、「冰山モデル」から「レバレッジ」を特定し、「自己強化型ループ」の校内研修体制を次のように描き、校内研修を促進していく（図1）。

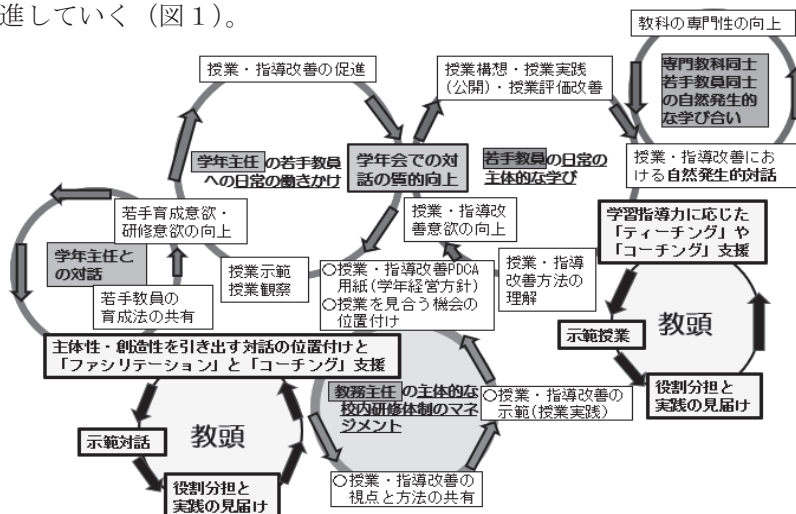


図1 若手教員の学習指導力向上を図る校内研修体制

### 3) 本開発実践の「ファシリテーション」の定義と支援方法

SENGE (2011) は、「学習する組織」の「チーム学習」の中で、「ダイアログ(対話)の目的は、一人の人間の理解を超えることだ。」とし、そのために、ダイアログの「文脈を保持する」ファシリテーターの役目の重要性を述べている。また、「振り返りと探求のスキルに根ざしているダイアログは、より信頼できるものになる。」と、PDCA サイクルを回す「ファシリテーション」の重要性も述べている<sup>(8)</sup>。国際ファシリテーション協会では、ファシリテーションを、「グループの可能性を最大限に生かす力であり、2人以上のメンバーがいて、何かのゴールを目指そうとしているプロセスを易しく効率的に演出していく働き」と定義している<sup>(9)</sup>。日本ファシリテーション協会では、ファシリテーションを、「人々の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶよう舵取りし、集団による問題解決、アイデア創造、教育、学習等、あらゆる知識創造活動を支援し促進していく働き」と定義し、ファシリテーションを行うことで、「相互作用を使って自分の枠を打ち破り、新しい自分を発見させることができる。」と述べている<sup>(10)</sup>。

以上の文献の文脈やファシリテーション協会の定義から、本開発実践の「ファシリテーション」の定義を、「対話の目的や価値に注意を向け、対話の中での言葉と言葉のつながりに注意を向け納得度の高い知識・技能を生み出し、対話を通して構想・実践・評価改善のPDCA サイクルを回す支援」とし、主任層教員への支援の方向性を①目的や価値に注意を向ける②納得度の高い知識・技能を生み出す③PDCA サイクルを回すの3点として、具体的な支援の在り方を考えていく。

### 4) 本開発実践の「コーチング」の定義と支援方法

SENGE (2011) は、「学習する組織」の「自己マスタリー」の中で、「個人が学習することによってのみ組織は学習する。」「『ビジョン(具体的な目的地、望ましい未来像)がない限り何事も起こらない。だが、根底の目的意識や使命感が伴わないビジョンは「良い考え」にすぎない』「ビジョンが達成された(あるいは達成されなかった)後、人をさらに先へ引っ張り、新しいビジョンを描かせるのは目的意識である。」と述べている<sup>(11)</sup>。この文脈から、個人の目的意識を明確にさせ、具体的な目的地や望ましい未来像であるビジョンを描かせることで、個人が受身的な視点ではなく創造的な視点で学習できると捉えた。国際コーチ連盟では、コーチングを「思考を刺激し続ける創造的なプロセスを通して、クライアントが自身の可能性を公私において最大化させるように、コーチとクライアントのパートナー関係を築くことである。」と定義している<sup>(12)</sup>。日本コーチ協会では、コーチングを、「コーチは聞き、観察し、質問し、時には提案することによって、クライアントの行動を起こしやすくする。」「コーチはクライアントがより効率よく、より効果的に行動できるよう焦点を絞り、あらゆる行動の選択肢を明確にし、クライアントの現在地と、向かう先の位置を意識させることで、クライアントは自分の責任において意思決定、選択、そして行動を起こし、成果がもたらされる。」と定義している<sup>(13)</sup>。

以上の文献の文脈や国際コーチ連盟や日本コーチ協会の定義から、本開発実践の「コーチング」の定義を、「個々のビジョンや目的意識を引き出し、自己実現を図っていく実践行動に効果的な支援」とし、本校教員への支援の方向性を①個々のビジョンや目的意識を引き出す支援②

自己実現を図っていく支援の2点とする。また、西條（2018）が提示したコーチングの本質構造モデル（図2）の中の、クライアントの自己理解の促進を図るコーチングの3つの基本である「聴く」「質問する」「語らせる」と、クライアントにとって望ましい状態を実現していくコーチングの3つの代表的スキルである「想像させる」「提案する」「決定させる」こと<sup>(14)</sup>を活用し、具体的な支援の在り方を考えていく。

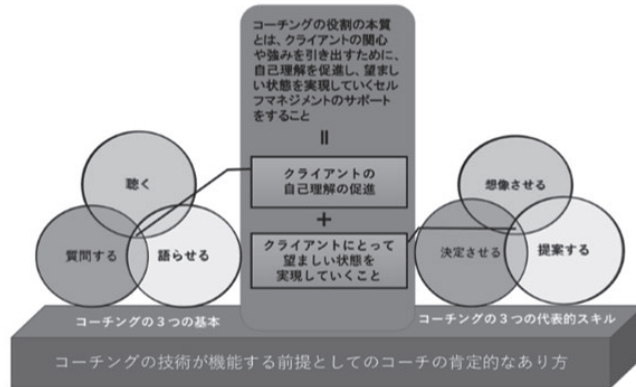


図4 コーチングの3つの基本と3つの代表的スキルの共通本質に基づく  
コーチングの本質構造モデル ver.2

図2 コーチングの本質に関する構造モデル（西條，2018）

5) 本開発実践における「ファシリテーション」と「コーチング」を併せた支援方法と体系化  
3) 4) を踏まえた、管理職の主任層教員への「ファシリテーション」と「コーチング」を併  
せた支援の方法を次に示す（図3）。

	ファシリテーション	コーチング
教務主任	①目的や価値に注意を向ける ・授業・指導改善における学校の問題点を出す ②納得度の高い知識・技能を生み出す ・問題の原因と、多様な改善策を出す ・改善策が実施されない原因や意識を探る ・原因や意識を踏まえた具体的な提案を考える ③PDCAサイクルを回す ・授業・指導改善に向けた具体的な提案における効果や教員の実践状況を振り返る	①個々のビジョンや目的意識を引き出す ・学校の授業・指導改善状況について『聴く』 ・学校の授業・指導改善状況について『質問する』 ・学校の授業・指導改善状況について『語らせる』 ②自己実現を図っていく実践に効果的な支援 ・教員のめざす姿について『想像させる』 ・教員への働きかけについて『決定させる』 ・教員への働きかけについて『提案する』
学年主任	①目的や価値に注意を向ける ・若手教員のニーズを伝え、キャリアに応じた役割の自覚を促す ・授業・指導改善における学年の問題点を出す ②納得度の高い知識・技能を生み出す ・ワークショップ形式など、主体的な対話活動を多様な同僚とする ・問題の原因や意識を探り、改善策を出す ③PDCAサイクルを回す ・実践から成果と課題を明確にする	①個々のビジョンや目的意識を引き出す ・学年の授業・指導改善状況について『聴く』 ・学年の授業・指導改善状況について『質問する』 ・学年の授業・指導改善状況について『語らせる』 ②自己実現を図っていく実践に効果的な支援 ・若手教員のめざす姿について『想像させる』 ・若手教員への働きかけについて『決定させる』 ・若手教員への働きかけについて『提案する』

図3 主任層教員への支援方法

そして、本開発実践の目的である若手教員の学習指導力向上を図る校内研修体制の構築に向けた管理職の主任層教員への支援（図3）を、次のように体系化し、具体的な支援と支援に伴う教務主任や学年主任の実践行動と、その実践行動に伴う若手教員の学習指導力（授業・指導改善状況）の発展を描き、実践していく（図4）。

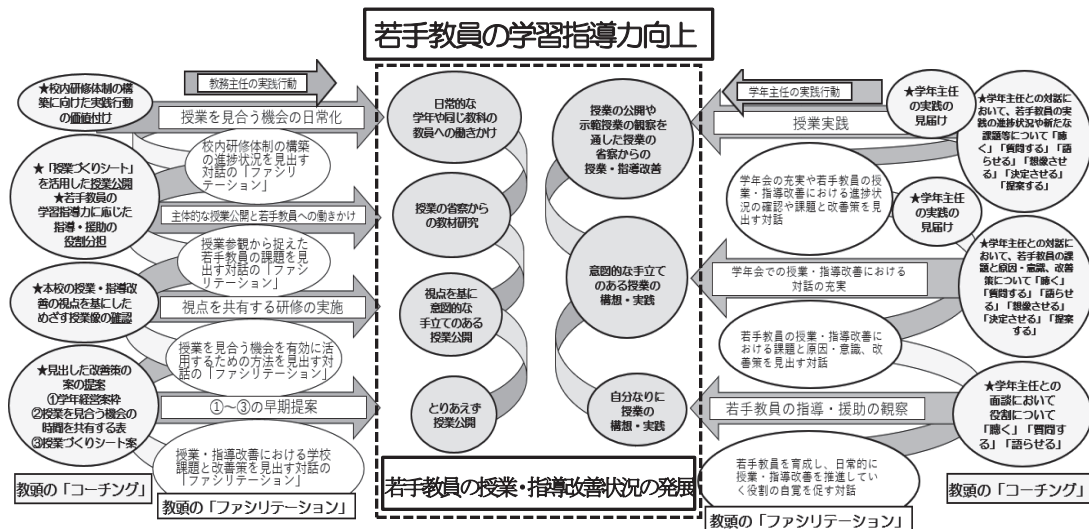


図4 若手教員の学習指導力向上を図る主任層教員への具体的な支援

2. 検証方法

はじめに、佐古(2006)が作成した個業化と協働化の学校組織特性の尺度を構成する質問項目を参考にした6つの項目<sup>(15)</sup>と筆者自作の主体性を測定する3つの項目を合わせた9項目の質問紙調査の平成30年度12月と平成31年度4月(転入教員)に実施した管理職を除く21名の教員の結果から、学校組織特性に対する意識尺度9項目の平均値、標準偏差(SD)を算出した。床効果と天井効果を析出しようと試みたが見られなかった(表1)。そのため9項目全てを用いることとした。次に、9項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は、37.7, 55.4, 67.7, 76.4...というものであり、2因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度2因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。

表1 学校組織特性に対する基本統計量

	人数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	平均+SD	平均-SD
問1教科指導方法の工夫や改善は、主にそれぞれの教師が個別に判断して実践している	21	2	5	3.48	1.123	4.603	2.357
問2各担任は、学校に困難な問題が生じたときには、他の教師の力を借りるより、できるだけ自分の力で解決していくようにしている	21	1	4	2.24	0.889	3.129	1.351
問3学校の授業・指導改善状況の視点と内容をどう受け止める意識的に実践するかについては、個々の教師に委ねられている	21	1	5	2.86	1.108	3.968	1.752
問4他の教師の教科の授業を気軽に参観できる	21	3	5	3.86	0.727	4.587	3.133
問5学級経営や授業の問題や改善点について同僚の先生から率直な指摘や批判がなされる	21	1	5	3.33	1.017	4.347	2.313
問6学校の授業・指導改善の視点と内容について同僚の先生と話題にして改善を図っている	21	3	5	3.9	0.625	4.525	3.275
問7教科の授業・指導改善を主体的にしている	21	2	4	3.76	0.539	4.299	3.221
問8教科の授業・指導改善に関わる研修や対話に主体的に参加している	21	2	5	3.57	0.87	4.44	2.7
問9学校の授業・指導改善の視点と内容を意識して主体的に改善を図っている	21	2	5	3.48	0.873	4.353	2.607

Promax 回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表2に示す。尚、回転前の2因子で9項目の全分散を説明する割合は55.4%であった。

第1因子は5項目で構成されており、「他の教師の教科の授業を気軽に参観できる」(問4)「同僚の教師と話題にして改善を図っている」(問6)といった、協働的に授業・指導改善を図る同僚性を意識する項目が高い負荷量を示していた。そこで「協働的同僚性」因子と名付けた。

第2因子は4項目で構成されており、「教師が個別に判断して実践している」(問1)「学校の授業・指導改善の視点と内容をどう受け止める意識的に実践するのかについては、個々の教師に

委ねられている」(問3)など、授業・指導改善における個業性を意識する項目が高い負荷量を示していた。そこで、「専門的個業性」因子と名付けた。

学校組織特性に対する意識の2つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「協働的同僚性」下位尺度得点(平均3.63:標準偏差0.608)、「専門的個業性」下位尺度得点(平均3.08:標準偏差0.514)とした。内的整合性を検討するために下位尺度の $\alpha$ 係数を算出したところ、「協働的同僚性」 $\alpha = .780$ 、「専門的個業性」 $\alpha = .527$ という値が得られた<sup>(註)</sup>。

表2 学校組織特性に対する意識の因子分析結果

項目内容	因子1	因子2
問8 教科の授業・指導改善に関わる研修や対話に主体的に参加している	1.036	0.098
問9 学校の授業・指導改善の視点と内容を意識して主体的に改善を図っている	0.742	0.187
問4 他の教師の教科の授業を気軽に参観できる	0.570	0.040
問6 学校の授業・指導改善の視点と内容について同僚の先生と話題にして改善を図っている	0.550	-0.006
問5 学級経営や授業の問題や改善点について同僚の先生から率直な指摘や批判が与えられる	0.426	-0.333
問3 学校の授業・指導改善の視点と内容をどう受け止め意識的に実践するかについては、個々の教師に委ねられている	0.215	0.686
問1 教科指導方法の工夫や改善は、主にそれぞれの教師が自発的に判断して実践している	-0.079	0.607
問7 教科の授業・指導改善を主体的にしている	0.401	-0.482
問2 各担任は、学級に困難な問題が生じたときには、他の教師の力を借りるより、できるだけ自分の力で解決していくようにしている	0.101	0.378

〈注1〉因子抽出法は主因子法による。

〈注2〉回転法はKaiserの正規化を伴うプロマックス法による。

〈注3〉因子相関行列は.417である。

学校組織特性に対する意識尺度の「協働的同僚性」因子と「専門的個業性」因子を用いて、Ward法によるクラスタ分析を行い、3つのクラスタを得た。第1クラスタには7名、第2クラスタには7名、第3クラスタには7名の調査対象が含まれていた。

次に得られた3つのクラスタを独立変数として、「協働的同僚性」と「専門的個業性」を従属変数として分散分析を行った。その結果、「協働的同僚性」( $F(2, 18)=14.93; p<.001$ )、「専門的個業性」( $F(2, 18)=19.96; p<.001$ )ともに有意な群間差が見られた(図5)。

TukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、「協働的同僚性」については第3クラスタ>第2クラスタ>第1クラスタ、「専門的個業性」については、第1クラスタ>第3クラスタ>第2クラスタという結果が得られた。第1クラスタは協働的同僚性が低く、専門的個業性が高い教員集団であり、同僚と積極的に授業・指導改善を図るというよりも、主体性や協働性が欠如した傾向があると考えられるため「消極的改善」群とした。第2クラスタは協働的同僚性が高く、専門的個業性が低い教員集団であり、同僚と積極的に授業・指導改善を図る傾向があると考えられるため「協働的改善」群とした。第3クラスタは協働的同僚性・専門的個業性ともに比較的高い教員集団であり、同僚と積極的に授業・指導改善を図ったり自ら積極的に授業・指導改善を図ったりする傾向があると考えられるため「積極的改善」群とした。

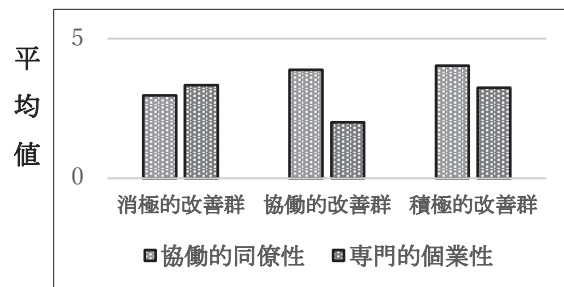


図5 教員集団ごとの学校組織特性に対する意識の特徴

(註) 当初、「専門的個業性」の信頼性は $\alpha = .208$ を示したため、特に十分な因子負荷量を示さなかった問7(教科の授業・指導改善を主体的にしている)を分析から除外した。

教員集団ごとの学校組織特性に対する意識の特徴 (図5) において、学力向上推進教師を兼ね、学校の授業・指導改善における課題を全校的な視野で解決していく研修体制を構築する役割を担う教務主任は、消極的改善群に所属していることから、専門的個性性が高く、協働的同僚性が低い校内研修体制に問題意識をもっていることがわかった。そこで、1学期実践においては、教務主任への支援を主として、教員の授業・指導改善における専門的個性性の低減と協働的同僚性の進展を図り、主体的・協働的な校内研修体制を構築していく。表1 (問7除外) の質問紙調査から、4月から7月における専門的個性性の低減と協働的同僚性の進展の変化の差を分析 ( $t$ 検定) して捉え、教員の「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業・指導改善の進捗状況や、授業・指導改善における研修状況や意識の変容を測る筆者自作の質問紙調査 (図6) の結果との関わりを分析することで、若手教員の学習指導力や研修状況の向上に対する効果と課題を考察する。

教員集団ごとの学校組織特性に対する意識の特徴 (図5) において、各学年の若手教員の学習指導力を日常的に図る役割を担う学年主任は、消極的改善群に1名、協働的改善群に1名、積極的改善群に5名が所属していることから、専門的個性性・協働的同僚性ともに高く、学年主任として同じ学年の教員と主体的・協働的に授業・指導改善を図る必要性を感じていることがわかった。そこで、1学期実践においては、学年主任の授業・指導改善状況や若手教員等への働きかけの状況を見届け、課題を明確にした上で、2学期実践においては学年主任への支援を主として、教員の授業・指導改善における専門的個性性の低減と協働的同僚性の進展を図り

**【基本的な学習習慣】の定着状況**

問1 授業中の準備が、遅く始まった雰囲気を作れているか  
 問2 授業は、間違いを言っていないという雰囲気がなく、安心して意見を言うようになっているか  
 問3 授業は、自分の意見を相手にわかってもらいたいと思い、発言するようになっているか  
 問4 授業は、相手にどんな意見をもちたいかに関心をもち、相手の意見を尊重まで聞くようになっているか  
 問5 授業は、わからないことをそのままにせず、積極的に質問するようになっているか

---

**【主体性】を引き出す授業・指導改善状況**

問6 授業が解決したいと思う問題を考えたか [つくったか]  
 問7 授業に問題解決の見通しをもたせたか  
 問8 授業が問題解決に向かって乗り越えようとするために事前に暗唱した活動 [契約操作等] を考えたか  
 問9 授業が問題解決に向かって乗り越えようとするために事前に暗唱した材料 [ヒントカード等] を考えたか  
 問10 授業が既習の「見か・考えか」を踏まえて考えることができる学習活動を仕組めたか  
 問11 授業に学習活動を振り返らせること、次の学習に向かう意欲につなげたか

---

**【対話的「深い学び」を視点とした授業・指導改善状況**

問12 授業に自分の考えをもつ時間 [十分] に確保したか  
 問13 授業に多様な視点や立場から考えるための活動 [小集団交流等] を考えたか  
 問14 授業に多様な視点や立場から考えるための材料 [視点や立場の異なる課題や資料等] を考えたか  
 問15 授業に自分の考えを発表する機会を考えたか  
 問16 授業に討論を通して考えを時間を十分に確保したか  
 問17 集団 [比較・対立・協働] を明確にして討論を仕組んだか  
 問18 集団を明確にして討論する集団を仕組んだか  
 問19 集団に解決策や考えを深めていくような多面的なやりとりさせたか  
 問20 授業に学んだことを自分の言葉で表現 [説明や報告] させたか  
 問21 授業に学んだことを、実生活や社会で活用できないか考えさせたか  
 問22 授業に学習を振り返らせることで、自己の成長やよさを意識させたか

---

**授業・指導改善における研修状況や意識・意欲**

問23 力を入れている教員の学習指導要領解説の内容や事例を参考に自分自身の授業・能力を構築しているか  
 問24 主体的・対話的で深い学びのある授業を模範として、必要を感じているか  
 問25 主体的・対話的で深い学びのある授業模範 [改善模範] を明確にして授業を行っているか  
 問26 自らの授業における事例の他や半立てについて積極的に振り返っているか  
 問27 自らの授業を他者に見てもらい機会を積極的に設けているか  
 問28 自らの授業を他者、授業・指導改善について、他者に積極的に働きかけているか  
 問29 他校の授業研究や外部の研究機関などの半校外での研修に積極的に参加しているか  
 問30 授業・指導改善における研修が充実しているか  
 問31 授業・指導改善における研修を日常的に半年の教員としているか  
 問32 授業・指導改善における研修を日常的に半年以外の教員 [専門教員が同じ教員等] としているか  
 問33 主題研究 [課題] の成果を日常的に研修に活かしているか  
 問34 授業・指導改善 [原研研究] をするのは、楽しいか

図6 教員の授業・指導改善状況等を測る質問紙(4件法)

主体的・協働的な校内研修体制を構築していく。表1の質問紙調査から、7月から12月における専門的個性性の低減と協働的同僚性の進展の変化の差を分析 ( $t$ 検定) して捉え、教員の授業・指導改善の進捗状況や授業・指導改善における研修状況や意識の変容を測る筆者自作の質問紙調査 (図6) の結果との関わりを分析することで若手教員の学習指導力や研修状況の向上に対する効果と課題を考察する。

### III. 結果と考察

#### 1. 質問紙調査の結果

学校組織特性に対する意識を測定する質問紙調査 (表1問7除外) の4月と7月の各項目における対応のある  $t$  検定をした。次に7月と12月の各項目における対応のある  $t$  検定をした。質問紙調査をした教員21名の  $t$  検定の結果は、次の通りである (表3)。



表3 学校組織特性に対する意識の変化

項目内容	4月		7月		4月-7月 有意確率
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
専門的 意識 問1 教科指導方法の工夫や改善は、主にそれぞれの教師が個別に利用して実践している	3.48	1.123	3.38	0.805	0.705
問2 各担任は、学級に困難な問題が生じたときには、他の教師の力を借りるよりも、できるだけ自分の方で解決していくようにしている	2.24	0.889	2.43	0.926	0.463
主 体的 意識 問3 学校の授業・指導改善の視点と内容をどう受け止め意識的に実践するのめりについては、 個々の教師に委ねられている	2.86	1.108	2.86	1.014	1.000
問4 他の教師の教科の授業を気軽に参観できる	3.86	0.727	3.81	0.602	0.771
問5 学級運営や授業の問題や改善点について同僚の先生から率直な指摘や批判がなされる	3.33	1.017	3.33	1.065	1.000
問6 学校の授業・指導改善の視点と内容について同僚の先生と話題にして改善を図っている	3.9	0.625	3.81	0.602	0.629
問8 教科の授業・指導改善に関わる研修対話に主体的に参加している	3.57	0.870	3.81	0.750	0.204
問9 学校の授業・指導改善の視点と内容を意識して主体的に改善を図っている	3.48	0.873	3.67	0.730	0.296

項目内容	7月		12月		7月-12月 有意確率
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
専門的 意識 問1 教科指導方法の工夫や改善は、主にそれぞれの教師が個別に利用して実践している	3.38	0.805	3.29	0.784	0.428
問2 各担任は、学級に困難な問題が生じたときには、他の教師の力を借りるよりも、できるだけ自分の方で解決していくようにしている	2.43	0.926	2.24	0.889	0.258
主 体的 意識 問3 学校の授業・指導改善の視点と内容をどう受け止め意識的に実践するのめりについては、 個々の教師に委ねられている	2.86	1.014	2.57	0.676	0.186
問4 他の教師の教科の授業を気軽に参観できる	3.81	0.602	3.67	0.730	0.480
問5 学級運営や授業の問題や改善点について同僚の先生から率直な指摘や批判がなされる	3.33	1.065	3.48	0.512	0.526
問6 学校の授業・指導改善の視点と内容について同僚の先生と話題にして改善を図っている	3.81	0.602	3.90	0.625	0.493
問8 教科の授業・指導改善に関わる研修対話に主体的に参加している	3.81	0.750	3.67	0.658	0.267
問9 学校の授業・指導改善の視点と内容を意識して主体的に改善を図っている	3.67	0.730	3.57	0.676	0.576

4月から7月、7月から12月で8項目いずれも、有意な差は見られなかった。また、本開発実践を通じた教務主任、学年主任7名、若手教員9名の質問紙調査の平均値の結果は、次のようになった(表4)。

表4 質問紙調査の結果(数値:平均値)

		教務主任			学年主任(7名)			若手教員(9名)		
		4月	7月	12月	4月	7月	12月	4月	7月	12月
学校の 組織特性	協働的同僚性	2.80	<u>3.20</u>	2.60	3.83	3.46	<u>3.63</u>	3.67	<u>3.87</u>	<u>4.00</u>
	専門的個性性	4.33	<u>4.00</u>	<u>3.33</u>	2.91	3.28	<u>3.00</u>	2.70	<u>2.55</u>	<u>2.41</u>
授業指導 改善状況	基本的学習習慣	2.60	<u>2.60</u>	2.40	2.89	2.71	<u>2.86</u>	2.73	2.60	<u>2.84</u>
	主体的な学び	2.67	<u>2.83</u>	2.17	2.83	2.76	<u>2.90</u>	2.69	2.67	<u>2.78</u>
	対話的で深い学び	2.45	<u>2.45</u>	2.36	2.81	2.64	<u>2.81</u>	2.63	<u>2.75</u>	<u>2.88</u>
校内研修状況		2.50	<u>3.13</u>	2.38	2.79	<u>2.89</u>	2.77	2.69	<u>2.86</u>	<u>3.01</u>

※二重下線: 前回より数値が向上  
下線: 前回の数値を維持

2. 考察

表4にあるように、教務主任の協働的同僚性における平均値が4月2.88から7月3.20と向上し、専門的個性性における平均値が4月4.33から7月4.00、12月3.33と低減した。そして、校内研修状況の平均値が4月2.50から7月3.13と向上した。1学期実践における教務主任に対する「ファシリテーション」と「コーチング」を併せた支援が、学校全体として授業・指導改善に取り組むための教務主任の主体的な改善提案につながり、その提案を教員が主体的・協働的に活用していることを教務主任は実感している。また、2学期実践における学年主任に対する「ファシリテーション」と「コーチング」を併せた支援を通して、学年主任の協働的同僚性における平均値が7月3.46から12月3.63と向上し、専門的個性性における平均値が7月3.28から12月3.00と低減した。そして、「主体的・対話的で深い学び」のある授業・指導改善状況における平均値が7月から12月において、「基本的学習習慣」の定着状況、「主体的な学び」のある授業・指導改善状況、「対話的で深い学び」のある授業・指導改善状況の3項目全てにおいて向上した。2学期実践における学年主任との対話における「ファシリテーション」を通して、授業・指導改善や若手育成の方法を考える中で、まずは自らの授業・指導状況を改善し学習指導力を向上させることが大切であることを学年主任は見出した。また、授業を率先して公開するなどの教頭の「コーチング」を

通して、自らの授業・指導改善状況を向上させたことが、日常の学年会での授業・指導改善における対話の活性化につながったと学年主任は実感している。このことから、「ファシリテーション」と「コーチング」を併せた支援は、効果的に作用し協働的同僚性が進展し専門的個業性が低減することで、校内研修状況及び授業・指導改善状況の向上につながったといえる。以上の教務主任と学年主任の改善行動により、若手教員の協働的同僚性の平均値が4月 3.67 から7月 3.87、12月 4.00 と向上し、専門的個業性の平均値が4月 2.70 から7月 2.55、12月 2.41 と低減すると共に、授業・指導改善状況における平均値が、4月から7月において1項目、7月から12月において3項目全て向上した。そして、校内研修状況の平均値が4月 2.69 から7月 2.86、12月 3.01 と向上した。この若手教員の協働的同僚性の進展と専門的個業性の低減が、授業・指導改善や校内研修状況の向上につながったことから、若手教員の学習指導力向上のための主体的・協働的な校内研修体制を自己強化型ループで描き、若手教員の効果的・効率的な学びを推進する主任層教員へ「ファシリテーション」と「コーチング」を併せた支援を行った本開発実践は効果的であったと考えられる。

今後は、教務主任への支援と学年主任への支援を一体化させた図4のように、年間を通して共に支援していくことで、若手教員の学習指導力（授業・指導改善状況）を一層向上させていく。

#### 引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2019), 「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」, 2019年1月25日 文部科学省制定, 2-3.
- 2) 中央教育審議会 (2019), 「新しい時代の教育に向けた持続可能な学習指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」, 2019年1月25日 中央教育審議会答申, 40.
- 3) 加藤雄士 (2014), コーチングとファシリテーションの活用に関する一考察—組織開発, 学習する組織などへの展開—, 産研論集 41号, 59-73.
- 4) 佐古秀一 (2006), 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化, 協働化, 統制化の比較を通して—鳴門教育大学研究紀要 第21巻, 41-54.
- 5) SENGE. M. P : 枝廣淳子, 小田理一郎, 中小路佳代子 (訳) (2011), 「学習する組織—システム思考で未来を創造する—」, 英治出版株式会社, 39.
- 6) SENGE. M. P, CAMBRON-MCCABE. N, LUCAS. T, DUTTON. J, SMITH. B ほか : リヒテル直子 (訳) (2014), 「学習する学校」, 英治出版株式会社, 196-207.
- 7) SENGE. M. P : 枝廣淳子, 小田理一郎, 中小路佳代子 (訳) (2011), 同前, 123-190.
- 8) SENGE. M. P : 枝廣淳子, 小田理一郎, 中小路佳代子 (訳) (2011), 同前, 315-365.
- 9) 国際ファシリテーション協会 (<https://gnf.jp/>), 2020.1.16 最終確認
- 10) 日本ファシリテーション協会 (<https://www.faj.or.jp/>), 2020.1.16 最終確認
- 11) SENGE. M. P : 枝廣淳子, 小田理一郎, 中小路佳代子 (訳) (2011), 同前, 192-239.
- 12) 国際コーチ連盟 (<https://coach.co.jp/icf/>), 2020.1.16 最終確認
- 13) 日本コーチ協会 (<https://www.coach.or.jp/>), 2020.1.16 最終確認
- 14) 西條剛央 (2018), コーチングの本質とは何か?—書籍を契機とした本質観取と実践と方法—支援対話研究 第5号 Journal of Assisting Dialogue and Communication Studies, 31-66.
- 15) 佐古秀一 (2006), 同前, 45.