

# 校内研修の活性化に関する研究

一人一人の教員が主体的に取り組む校内研修の在り方  
- 合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫 -

研修研究部 教職研修課

## 研究の概要

校内研修の目的は、学校教育課題の解決と教員の相互研鑽を図ることにある。この目的を達成するためには、一人一人の教員が学校教育課題の解決に向かって主体的に取り組むことができるよう校内研修を改善していくことが望まれる。

本研究では、1年次に研修主任を対象に行った調査から、県内の公立小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の校内研修の現状と課題を探った。多くの研修主任は、校内研修の改善の必要性を感じ、改善点として「活発な意見交換ができる研修方法の工夫」「共通理解を図る工夫」を挙げている。このことから、研修主任は、教員間のコミュニケーションを改善の攻略点としてとらえていることが分かった。

2年次は、当センター主催の研修に参加した教員の中から抽出し、校内研修に関する意識調査を行った。また、校内研修の改善が進んでいる学校の聞き取り調査を行った。これらの調査から、コミュニケーションを活用する研修の工夫によって共通理解や合意形成が図られ、研修が活性化するのではないかとわかってきた。

そこで、一人一人の教員が主体的に取り組む校内研修を目指し、合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫について提言する。

キーワード：コミュニケーション、共通理解、納得、合意形成、合意、主体的、活性化

## 目次

研究の目的	1
研究の方法	1
研究の内容	2
1 県内の公立学校における校内研修の実態	2
(1) 年間研修回数	2
(2) 研修テーマの分野	2
(3) 一人当たりの研究授業回数	3
(4) 研修の形態	3
(5) 研修方法の種類	4
(6) 研修推進部署の人数	5
(7) 研修推進部署の構成メンバー	5
2 研修主任が求める校内研修の姿	6
(1) 校内研修の改善の必要性	6
(2) 研修主任が考える校内研修の改善点	6
(3) 改善に向けての攻略点	7
3 校内研修に対する意識	7
(1) 校内研修への参加意識	8
(2) 校内研修の計画の段階における教員の意識	9
(3) 校内研修の実践の段階における教員の意識	10
(4) 校内研修の評価・改善の段階における教員の意識	13
(5) 主体的に取り組むことができた一般教員の校内研修への意識	14
(6) 一般教員が求める校内研修の姿	15
4 校内研修の改善が進んでいる学校の姿	15
(1) 取組の共通点	16
(2) 一人一人の教員が主体的に取り組む校内研修の姿	18
5 合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の必要性	18
6 合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫	20
(1) 調査校から分かったコミュニケーションを活用する研修の工夫	20
(2) コミュニケーションを活発にするためのその他の工夫	23
研究のまとめ	24
参考資料	26
参考文献	30
研究組織	30

# 校内研修の活性化に関する研究

## 一人一人の教員が主体的に取り組む校内研修の在り方 - 合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫 -

研修研究部 教職研修課

### 研究の目的

平成10年9月の中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」以来、学校の自主性・自律性の確立が求められ、今まで以上に特色ある教育活動を展開するための学校改善が進められている。

最近では、平成17年10月に中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」が出され、平成18年12月に教育基本法の改正が行われ、これを受け、平成19年6月に学校教育法を始めとする教育三法の改正が行われた。これらの教育改革の流れは、学校や教員に、組織の活性化や資質能力の向上を求めており、教員個々の研修のみならず、校内における研修の重要性は高まるばかりである。

校内において研修を行うことのよさは、組織全体が学校教育目標という一つの方向に向かい、教育課題の解決を図ることにある。さらに、相互研鑽を図りながら、一人一人の教員の資質能力も高めていくことができる。

しかし、すべての学校で位置付けられている校内研修における教員の意識はどうだろうか。教員は日々児童生徒や諸問題への対応に追われ、多忙感は強まり、校内研修は形骸化、マンネリ化しているという思いを抱いていることがないだろうか。各学校において、校内研修を見直し、改善を図り、活性化させることは共通の課題である。

そこで、本課では校内研修を「学校の教育課題の解決を図るとともに、教員の資質能力の向上を図るために行う組織的な研修（研究）活動」と定義し、校内研修が活性化している姿を、「校内研修に参加する一人一人の教員が、何のために校内研修を行うのか明確に理解でき、主体的に取り組んでいる姿」ととらえ、校内研修の実態や課題を明らかにしつつ、校内研修の活性化のための方策を探ることとした。

### 研究の方法

#### 〔1年次〕

- 1 県内の公立小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の研修主任に対して、校内研修の実態調査を行い、校内研修の現状と課題を明らかにする。
- 2 実態調査から研修主任が求める校内研修の姿や改善に向けての攻略点を明らかにする。

#### 〔2年次〕

- 3 教員の校内研修に関する意識を調査する。
- 4 校内研修の改善が進んでいる学校の研修の状況やその学校の教員の意識を探るための実態調査を行う。
- 5 聞き取り調査や県外の実践及び参考文献から、合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修についての情報を収集する。

6 校内研修の中に「合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫」をどのように取り入れていけば、一人一人の教員の意識を高め、主体的に取り組む校内研修が展開できるのかを提言する。

## 研究の内容

### 1 県内の公立学校における校内研修の実態

1年次は、校内研修の現状と課題を明らかにするために、県内公立小学校(100校)・中学校(100校)・高等学校(50校)・特別支援学校(19校)の研修主任を対象として実態調査を行った(269校中249校が回答、回収率93%)。

校内研修の実態調査の主な結果は以下のとおりである(校種ごとの平均値で比較)。

#### (1) 年間研修回数

年間研修回数を調査してみたところ、校種により大きな差があった(表1)。年間研修回数が一番多かったのは、特別支援学校で、「テーマ研修」22.5回、「テーマ以外の研修」17.6回の合計40.1回であった。特別支援学校の研修では、「テーマ以外の研修」の回数も多く、「テーマ研修」と同等に行われていることが分かった。

表1 年間研修回数

校種	年間研修回数(回)	研修回数内訳(回)	
小学校	29.8	テーマ研修 22.8	テーマ以外の研修 7.0
中学校	19.5	テーマ研修 14.2	テーマ以外の研修 5.3
高等学校	9.5	テーマ研修 6.4	テーマ以外の研修 3.1
特別支援学校	40.1	テーマ研修 22.5	テーマ以外の研修 17.6

注)「テーマ研修」とは、校内研修テーマ(以下「研修テーマ」という。)に関する内容を扱う研修を示す。また、「テーマ以外の研修」とは、校内研修テーマ以外の内容を扱う研修を示す。

#### (2) 研修テーマの分野

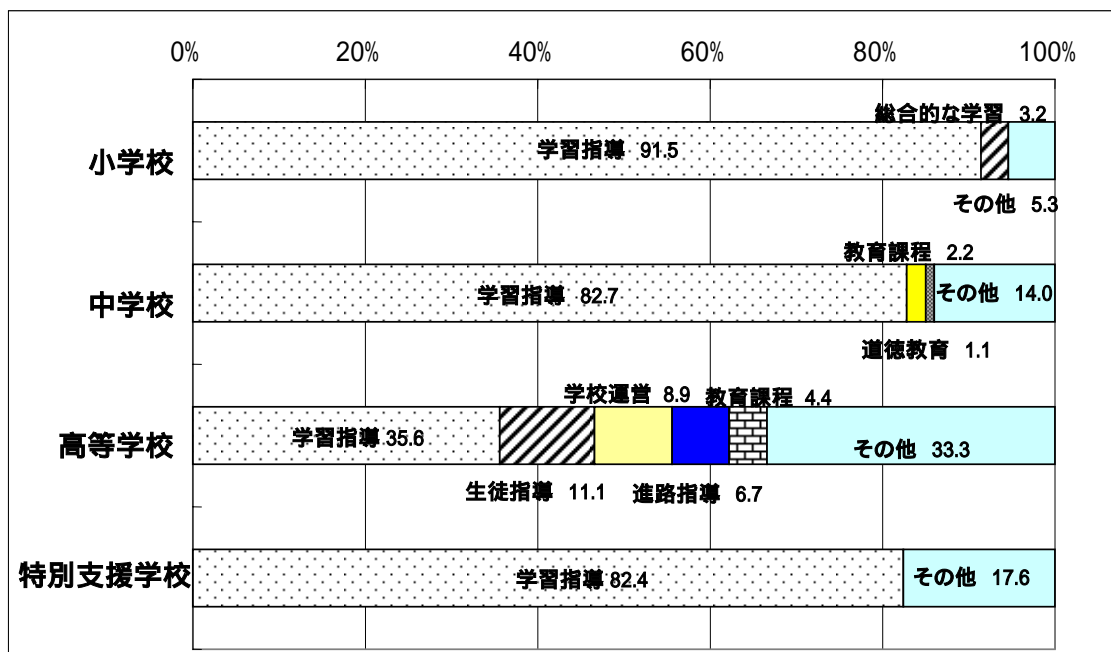


図1 研修テーマの分野

研修テーマの分野については、どの校種とも「学習指導」が多かった(図1)。小学校、中学校、特別支援学校では80%以上を占めており、授業改善を意識し校内研修が展開されていると考えられる。

一方、高等学校では、「学習指導」(36%)が一番多いが、「生徒指導」(11%)、「学校運営」(9%)など様々な分野に分かれていた。高等学校では、校内研修は学習指導だけでなく、他の教育課題の解決を図るためにも活用されていることがうかがわれる。

### (3) 一人当たりの研究授業回数

一人当たりの研究授業回数(年間)を見てみると、小学校では0.2回から5.9回まで、中学校では0回から8.8回まであり、学校差が大きいことが分かった(図2)。校種別に平均を求めたところ、小学校1.4回、中学校1.1回、高等学校0.6回、特別支援学校0.9回、全体平均1.0回という結果であった。

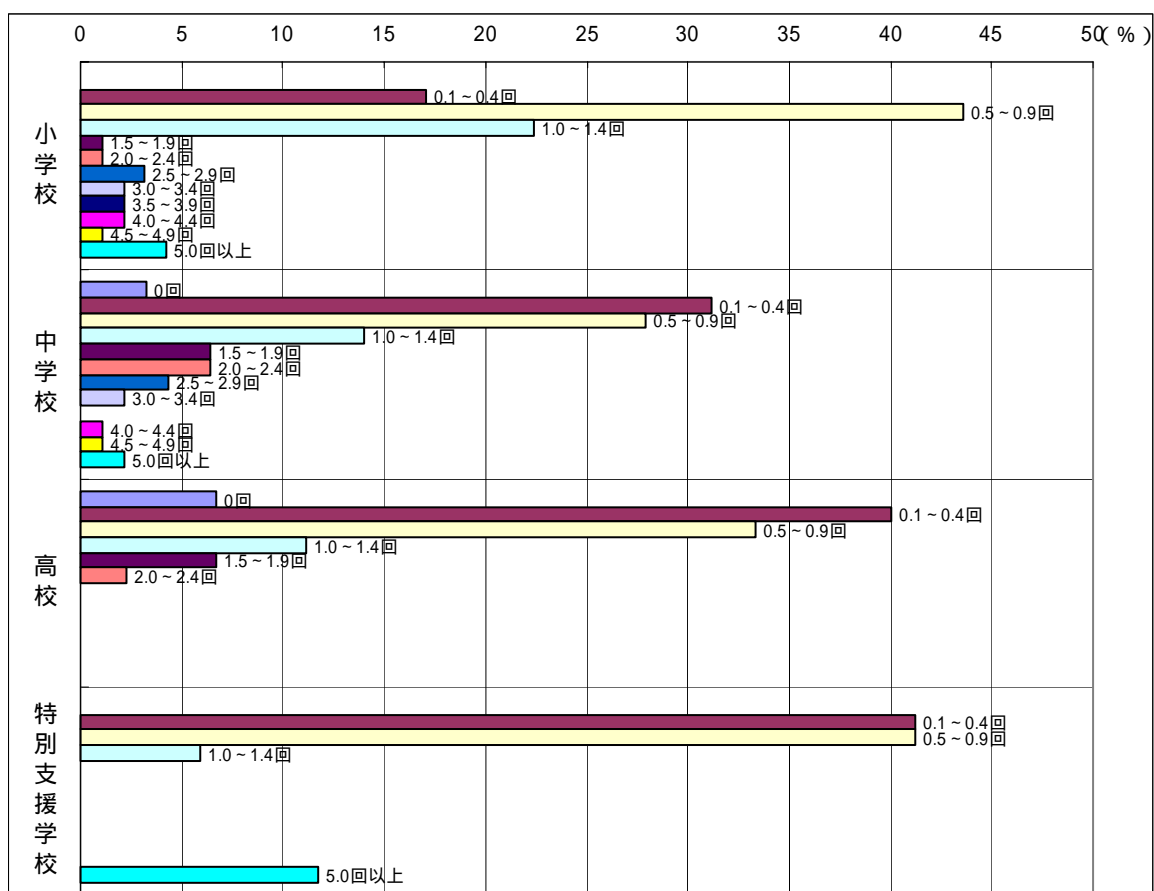


図2 一人当たりの研究授業回数(年間)

### (4) 研修の形態

研修の形態は、小学校、中学校、高等学校では、全体研修が半分以上を占めているが、特別支援学校では、グループ研修の回数の方が多い(図3)。これは、直接かかわる児童生徒一人一人の障害を共通理解し、個への対応について解決していくには、小グループの話合いが必要であるからと推察できる。

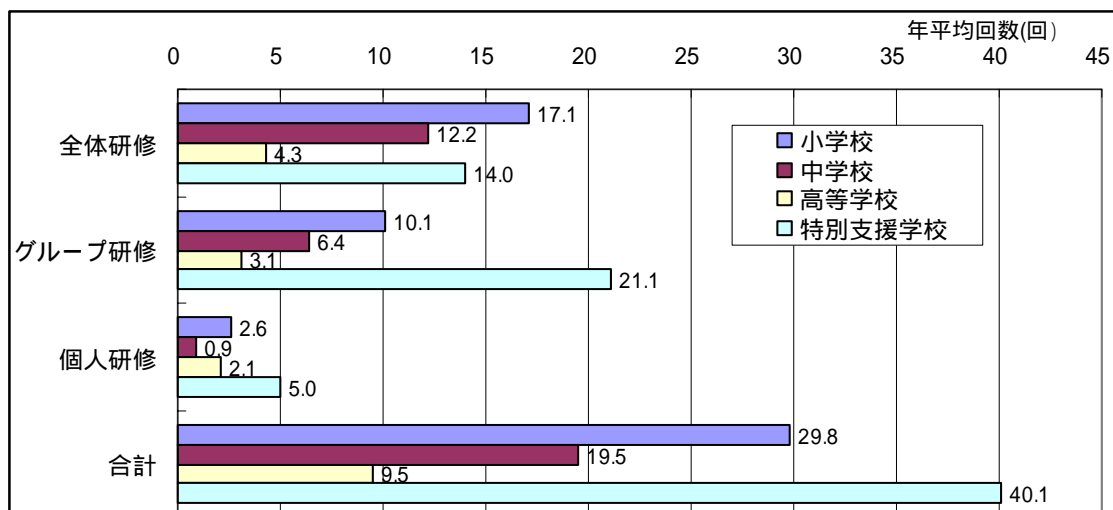


図3 テーマ研修の形態別実施回数

(5) 研修方法の種類

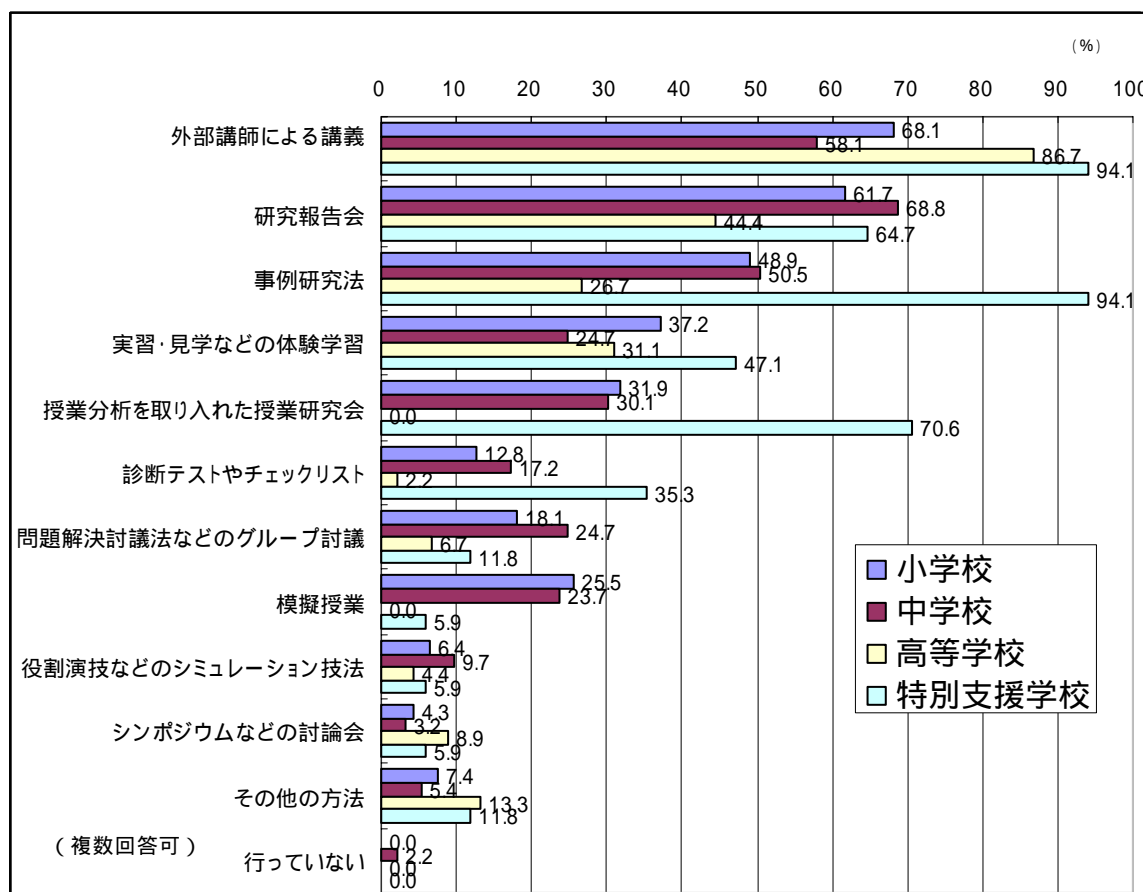


図4 研修方法の種類

各校における校内研修の研修方法については、「外部講師による講義」、「研究報告会」、「事例研究会」の割合が高くなっている(図4)。「外部講師による講義」は、専門性の高い分野の講師を招聘し、学校教育課題の解決を図る場合や、研修を一時的に活性化させる場合に行われていることが記述の中からうかがえた。

また、授業分析や模擬授業といった研修方法を取り入れ、教員に参加意識を持たせる工夫をしている学校があることも分かった。

### (6) 研修推進部署の人数

研修推進部署の人数が多かった校種は特別支援学校で、平均 10.2 人で構成されていた(表 2)。また、一番少ない人数で構成されていたのは高等学校で、平均 3.6 人であった。さらに、高等学校は、教員数に対する研修推進部署の人数の割合は 13.4 人に 1 人という割合であり、教員全体の人数から見ると極端に少ないことが分かる。

表 2 研修推進部署の人数

校 種	平均人数(人)	教員数に対する研修推進部署の人数の割合
小 学 校	6.7	2.8 人に 1 人
中 学 校	6.0	3.8 人に 1 人
高 等 学 校	3.6	13.4 人に 1 人
特別支援学校	10.2	6.9 人に 1 人

### (7) 研修推進部署の構成メンバー

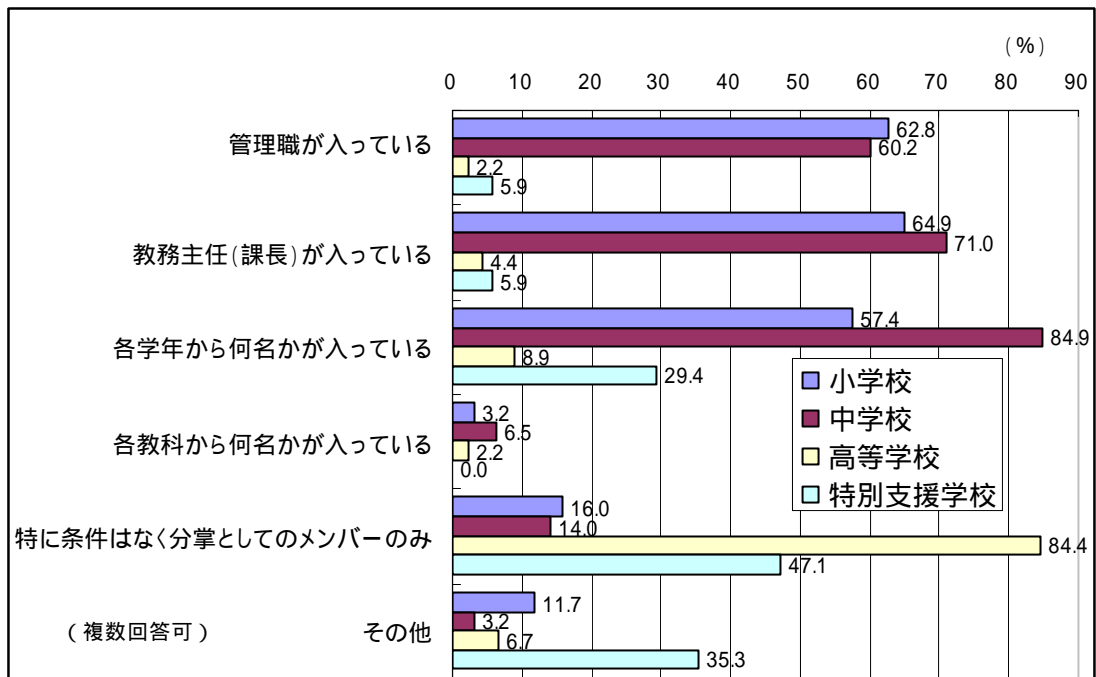


図 5 研修推進メンバー

研修推進部署の構成メンバー(以下「研修推進メンバー」という。)を見てみると、小・中学校では、60%以上が管理職や教務主任が入っていた(図 5)。高等学校や特別支援学校では、管理職や教務主任(教務課長)が入っている学校は少なく 10%未満であった。特に高等学校では、管理職が入っている学校は 2%と低い。

学校教育目標に向けた校内研修を展開する上では、研修推進メンバーでなくても管理職の何らかのかかわりは必要である。校内研修が活性化しているある学校では、管理職が年度当初に示した学校教育目標、経営方針であるマニフェストを研修推進メンバーが

十分理解し、それに沿った計画、話し合いを行っている。そのため、常に校内研修が、学校教育目標の達成に向けた取組となっていることを確かめ合うことができ、校内研修の評価・改善が学校改善につながっていることがアンケート記述から分かった。

## 2 研修主任が求める校内研修の姿

### (1) 校内研修の改善の必要性

研修主任の約 80% が校内研修の改善の必要性を感じており、特に小・中学校では、90% の研修主任が改善の必要性を感じている（図 6）。

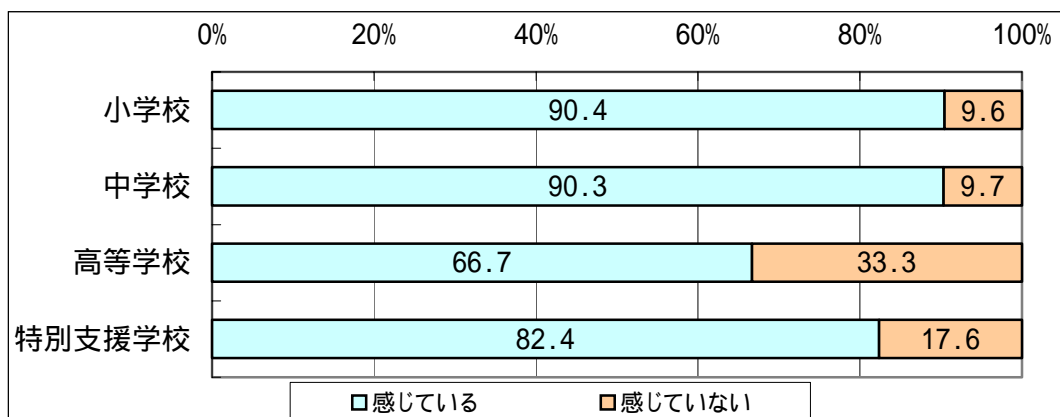


図 6 校内研修の改善の必要性

### (2) 研修主任が考える校内研修の改善点

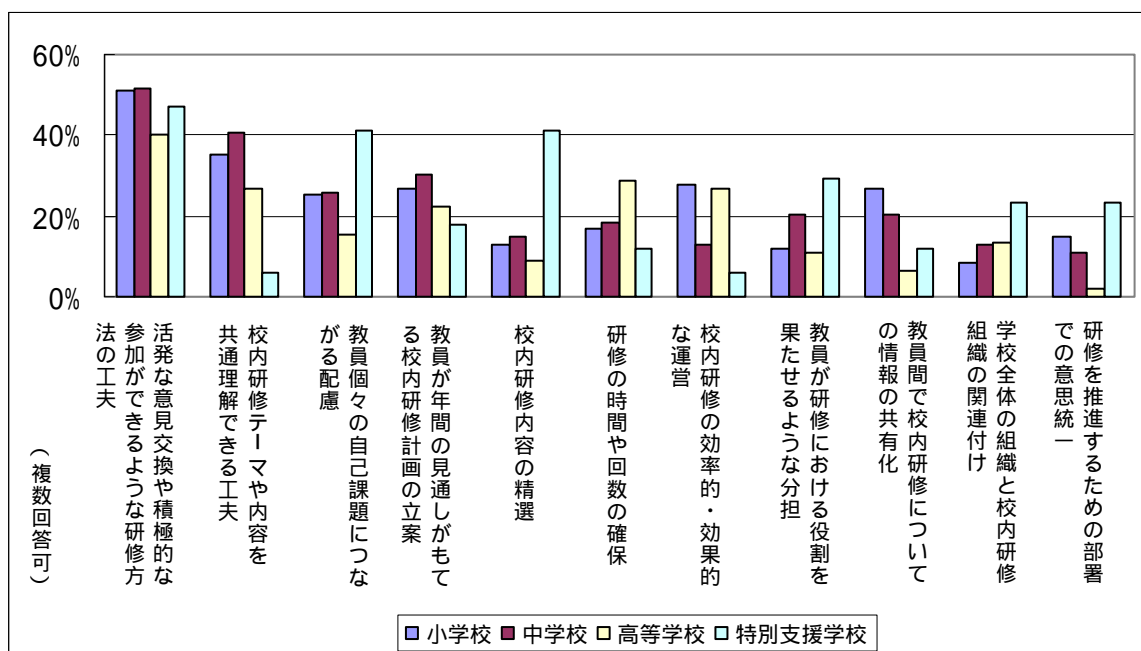


図 7 研修主任が改善したいと思っている点（上位 11 項目）

研修主任が、校内研修の改善点として挙げた項目の中で、「活発な意見交換や積極的な参加ができるように研修方法を工夫する」（40%～52%）がどの校種においても一番多かった（図 7）。また、校種ごとの特徴として、小・中学校では、「校内研修テーマや内容を共通理解できるように工夫する」（約 40%）、特別支援学校では、「校内研修内容の精選



を図る」(41%)と「教員個々の自己課題の解決につながるように配慮する」(41%)、高等学校では、「校内研修の時間や回数を確認する」(29%)がそれぞれ二番目に多い結果であった。また、「研修主任が改善したいと思っている点」の上位は、図8の「研修主任として意識して取り組んだ点」の上位と共通している。

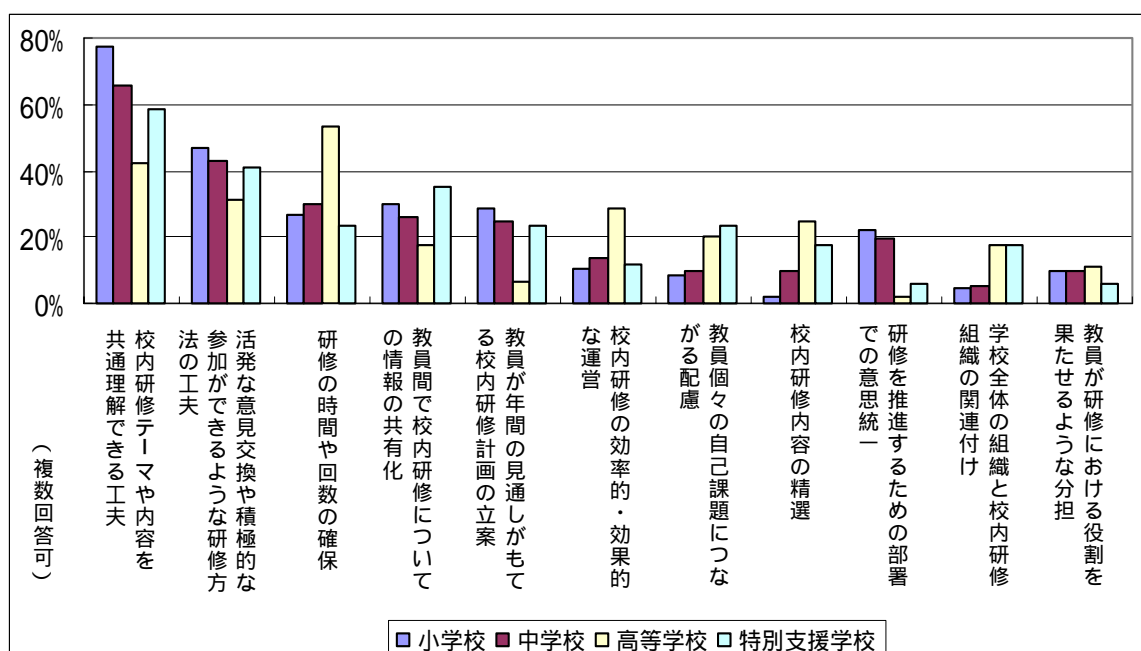


図8 研修主任として意識して取り組んだ点（上位11項目）

### (3) 改善に向けての攻略点

前記(2)のことから、研修主任が「校内研修で意識して取り組んだ点」として挙げている「校内研修テーマや内容を共通理解できるように工夫する」ことや、教員が「活発な意見交換や積極的な参加ができるように研修方法を工夫する」ことは同時に、「校内研修を改善したいと思っている点」でもあることが分かった。

すなわち、研修主任は、「活発な意見交換（コミュニケーション）や積極的な参加（主体的な取組）」と「研修内容についての共通理解」ができるように校内研修を改善していくことが重要であると考えている。

このことから、校内研修を改善するためには、校内研修の中に教員間のコミュニケーションが必要であるととらえ、これを攻略点として、2年次の研究を進めることとした。

## 3 校内研修に対する意識

2年次は、1年次の調査結果から明らかになった校内研修の活性化の攻略点である教員間のコミュニケーションについて、教員はどのようにとらえているのか、また、どのような意識で校内研修に臨んでいるのかを探るため、意識調査を行うこととした。

調査の対象は、マネジメント研修（学校づくりに必要な企画・運営力を備えた推進役を期待される教員が参加する研修）参加者90名と、10年経験者研修参加者298名の計388名である。

なお、この意識調査は、校内研修を組織マネジメントの観点からとらえ、マネジメントサイクル[計画(P) 実践(D) 評価(C) 改善(A)]の各段階における教員の

意識が明らかになるように内容項目を設定した。さらに、立場による意識の違いを比較するために全体集計に加え、三つの立場、つまり研修主任、研修推進メンバー、それ以外の教員（以下、「一般教員」という。）に分けて集計した。

### (1) 校内研修への参加意識

昨年度の校内研修について、「主体的に取り組むことができたか」を聞いた。研修主任及び研修推進メンバーの80%以上が「あてはまる」または「だいたいあてはまる」と答えているが、それに比べ一般教員は低く、約65%である（図9）。

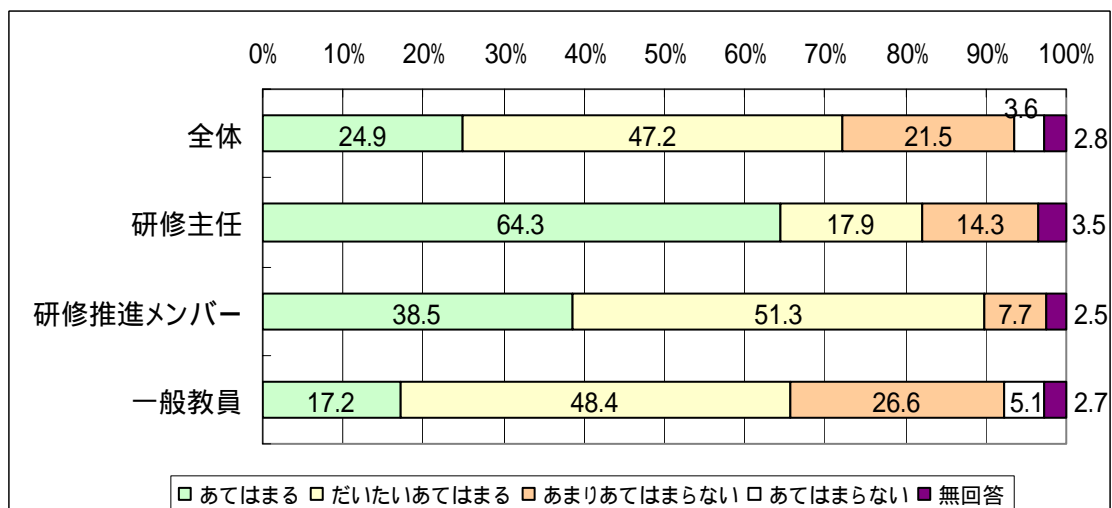


図9 主体的に取り組むことができたか

次に、昨年度の校内研修について「改善したいと思ったことがあったか」を聞いた。これについても、研修主任及び研修推進メンバーは、ともに80%以上が「ある」と答えているが、一般教員は約65%である（図10）。

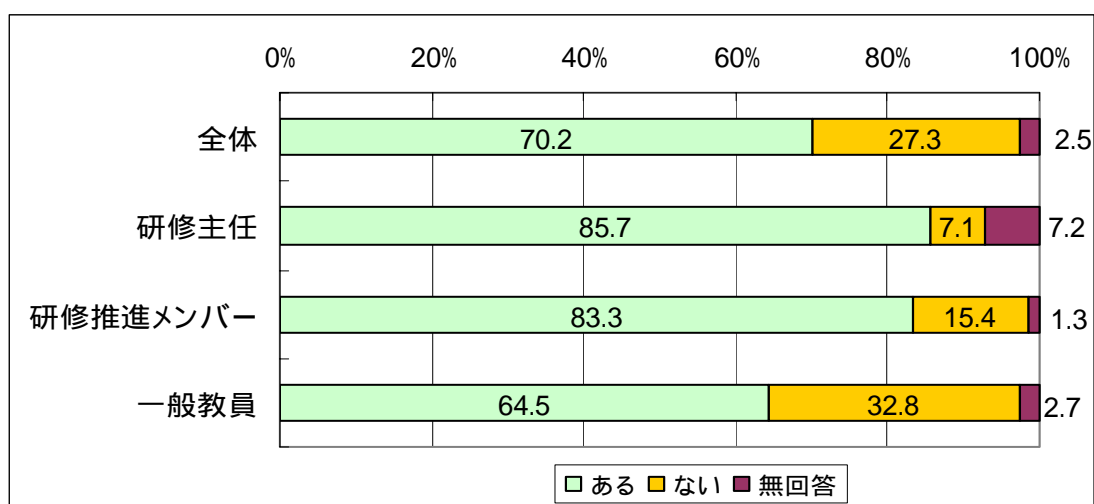


図10 校内研修で改善したいと思ったことがあったか

このことから、研修運営にかかわる者の方が、研修への改善に高い意識があることがうかがわれる。そして、「主体的に取り組むことができた」割合と「校内研修で改善したいと思った」割合の二つの数値が同じ程度であることから、研修に主体的に取り組んでいる教員は、それをよりよいものに改善していこうとする意欲も高いと言える。

## (2) 校内研修の計画の段階における教員の意識

校内研修の計画の段階では、研修テーマの設定や年間計画の作成等が必要である。

昨年度の研修テーマの決め方について、「どのような印象をもって」を聞いた。研修主任及び研修推進メンバーの約60%は「みんなで話し合っただけで決めた」と答えているが、一般教員は「みんなで話し合っただけで決めた」と「研修推進部署などのメンバーだけで話し合っただけで決めた」がほぼ同じ割合で約38%である。

そして、「研究指定や管理職の意向で決めた」という印象を持つ者は22.0%と研修主任及び研修推進メンバーの倍以上の割合であり(図11)、受け止めの違いが見受けられる。

次に、その研修テーマの決め方について「納得がいったか」を聞いた。「はい」と答えた教員は、いずれの立場であっても80%を超えている(図12)。しかし、一般教員を見ると、16.0%は納得していないことが分かる。

納得のいった教員が、いずれの立場であっても、その理由(複数回答可)としてまず挙げたのは、研修テーマについて「十分な説明」があり、全体での「課題の共通理解」ができていることである(図13)。しかし、研修主任の半数近くが挙げている「一人一人の意見を吸い上げる場があったから」は、研修推進メンバーや一般教員では低い。

一方、納得がいかなかった一般教員の半数以上は、その理由(複数回答可)に「一人一人の意見を吸い上げる場がなかったから」(53.3%)を挙げ、次に「うまく意見をまとめ

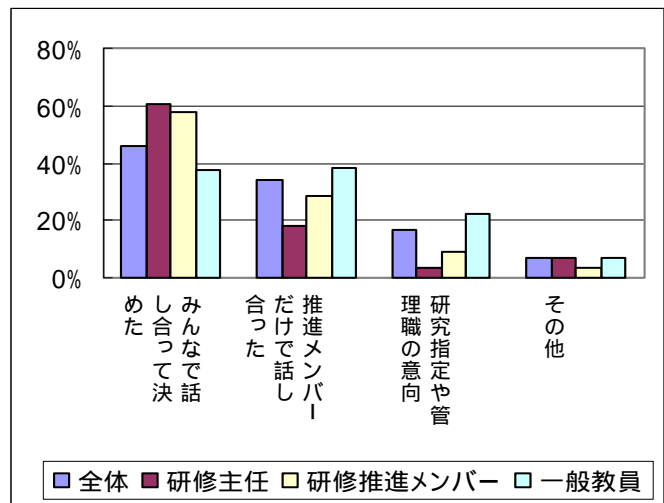


図11 研修テーマの決め方についての印象

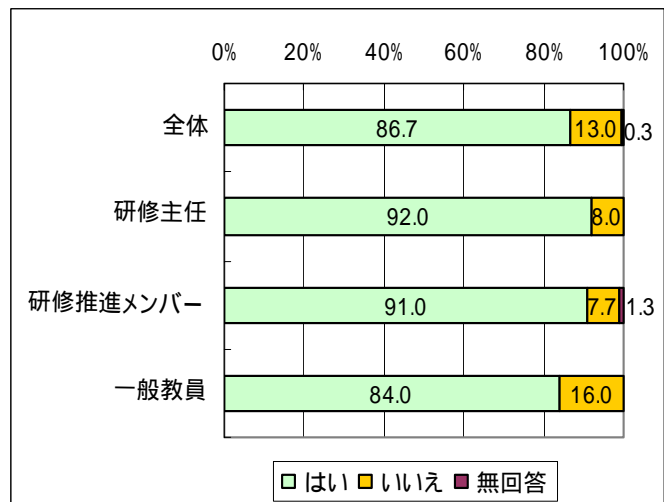


図12 研修テーマの決め方について納得がいったか

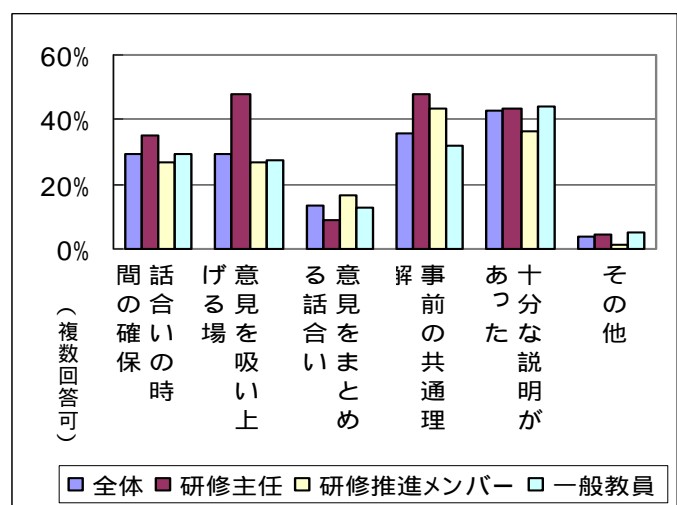


図13 納得がいった理由

る話し合いがなされていなかったから」(43.3%)を挙げている(図14)。

研修主任が納得感を持つ「意見を吸い上げる場」は、一般教員にとっては不十分であり、それは「意見をまとめる話し合い」の不足感につながっていると思われる。

以上のことから、この計画の段階では、学校教育課題に対する共通理解を事前に図り、研修テーマの決め方の経緯を含めた十分な説明が重要である。さらに、年間

を通じて行われる校内研修の目的(研修テーマ)や計画を教員全員が納得して進められるよう、一人一人の意見を吸い上げ、うまく意見をまとめる話し合い(コミュニケーションの活用の工夫)を十分に取り入れる必要がある。

### (3) 校内研修の実践の段階における教員の意識

昨年度の校内研修において、下記の内容についてどう捉えたかを聞いた。

- ア 協議の時間の設定
- イ 少人数による協議の場
- ウ 意見を自由に言える雰囲気
- エ 協議による共通理解
- オ 話し合ったことの全体への反映
- カ 他人の意見による啓発

#### ア 協議の時間の設定

「協議の時間が設定されていた」(「あてはまる」、「だいたいあてはまる」と答えている割合は、研修主任80%以上、研修推進メンバー90%以上、一般教員約70%となっており、一般教員の割合が低く、特に「あてはまらない」と答えた者は10%を超えている(図15)。

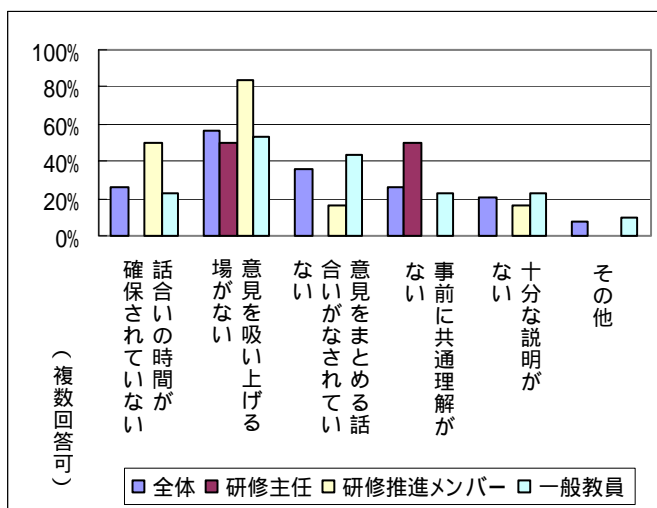


図14 納得がいかなかった理由

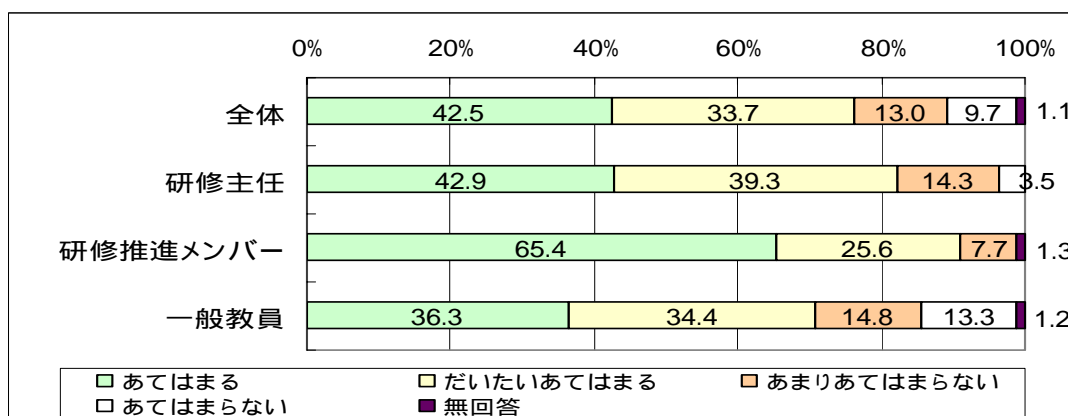


図15 研修の協議の時間が設定されていたか

#### イ 少人数による協議の場

「全体研修だけでなく少人数による協議の場があった」(「あてはまる」、「だ

たいあてはまる」と答えている研修主任及び研修推進メンバーは80%以上であるが、一般教員は58.6%と低く、「あてはまらない」と答えた者も20%に近い(図16)。

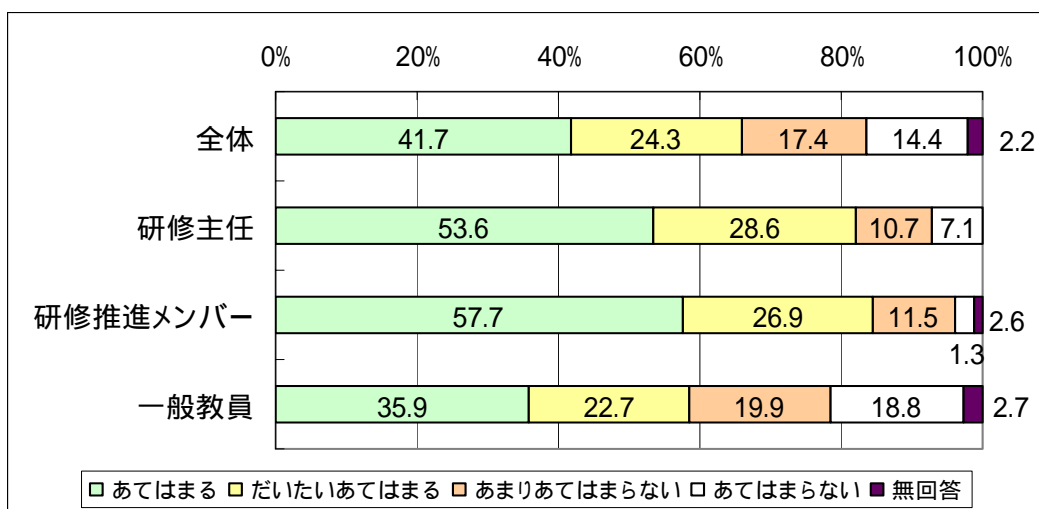


図16 少人数による協議の場があったか

### ウ 意見を自由に言える雰囲気

「自分の意見が自由に言える雰囲気だった」(「あてはまる」、「だいたいあてはまる」と答えている研修主任は約80%、研修推進メンバーは約86%、一般教員は約67%であり、一般教員の割合が低い。一般教員の3人に1人は、意見を自由に発言する雰囲気を感じていないことが分かる(図17)。

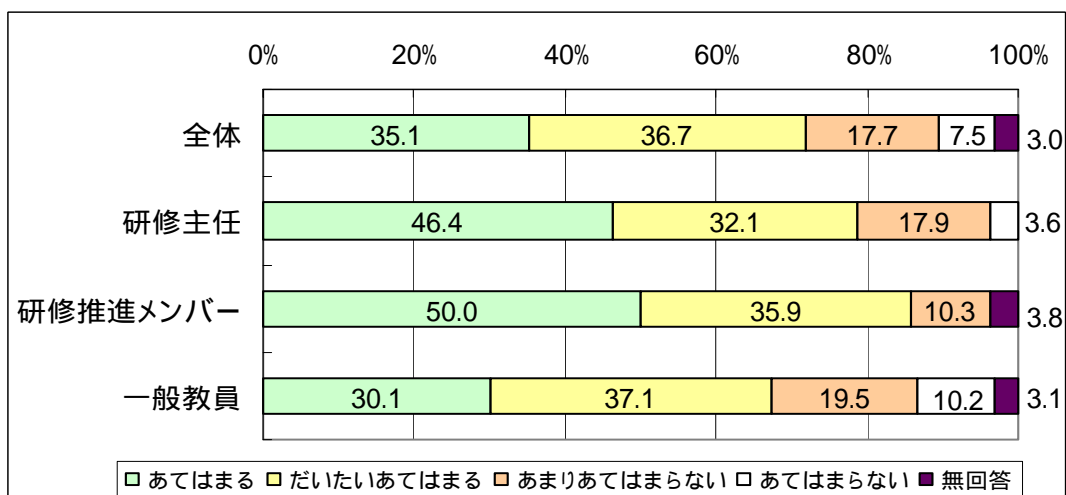


図17 意見を自由に言える雰囲気だったか

### エ 協議による共通理解

「協議によって共通理解が得られた」(「あてはまる」、「だいたいあてはまる」と答えている研修主任は約86%、研修推進メンバーは約80%、一般教員は約66%であり、一般教員の3人に1人は、協議による共通理解が得られたと感じていないことが分かる(図18)。

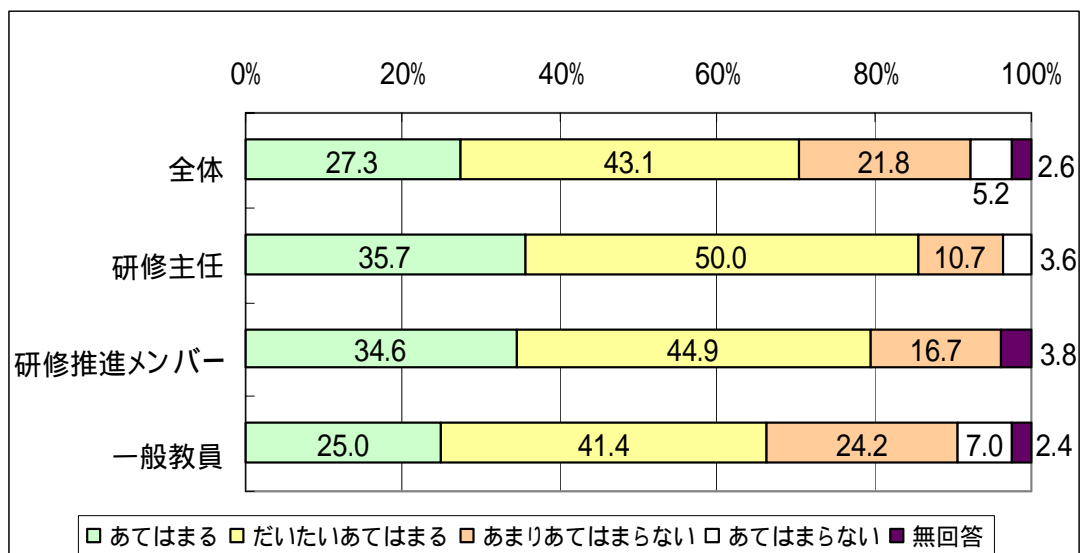


図 18 協議によって共通理解が得られたか

### オ 話し合ったことの全体への反映

「校内研修で、話し合ったことが全体に反映された」（「あてはまる」、「だいたいあてはまる」）と答えている研修主任は約 64%、研修推進メンバーは約 78%、一般教員は約 61%であり、前 4 項目と比べ、研修主任が低く、一般教員との差はほとんどない。「話し合いの全体への反映」は、校内研修の全体を把握し、推進しているリーダーの重要な役割でもあり、研修主任の割合は、それを振り返っての厳しい自己評価が低い数値となって表れたものと考えられる（図 19）。

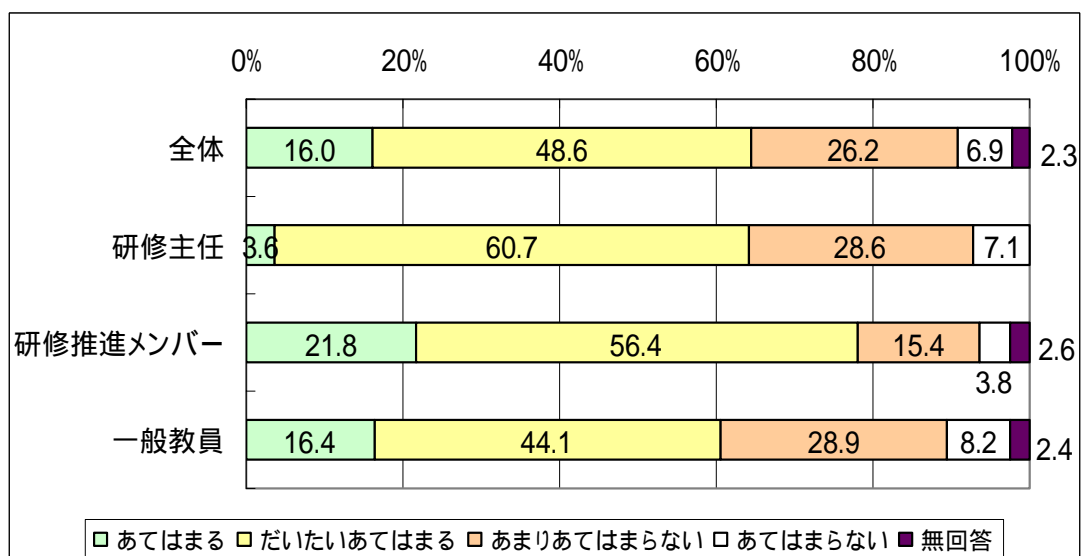


図 19 話し合ったことが全体に反映されたか

### カ 他人の意見による啓発

「校内研修で、他人の意見で啓発された」（「あてはまる」、「だいたいあてはまる」）と答えている研修主任は約 82%、研修推進メンバーは約 74%、一般教員約 68%であり、一般教員の割合が低い。リーダーとして主体的に校内研修に取り組んでいる研修主任の意識の高さが結果となって表れている（図 20）。

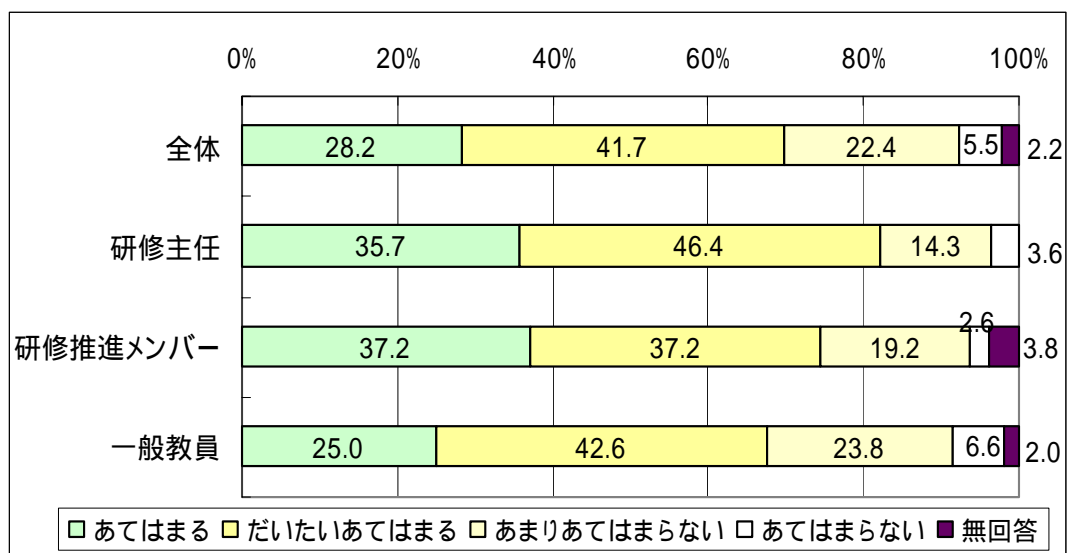


図 20 他人の意見で啓発されたか

以上のことから、校内研修の実践の段階において、主体的に校内研修をリードする研修主任、研修運営にかかわる研修推進メンバー、研修運営にかかわらない一般教員の意識の違いが明確になった。特に校内研修を主体的に進めている研修主任や研修推進メンバーが「協議の場を設け、意見が自由に言える雰囲気の中で協議し合い、共通理解が得られた」と感じて、一般教員はそれに対して不十分さを感じていることが分かる。

#### (4) 校内研修の評価・改善の段階における教員の意識

校内研修の評価・改善の段階は、年度末の教育課程の振り返りの中で行われることが多く、研修テーマや計画、実施内容についての評価を基に改善し、次年度の校内研修に生かすことになる。校内研修の改善のための話し合いについて「納得がいったか」を聞いた。「はい」と答えた教員は研修主任、研修推進メンバー、一般教員のいずれも 85%以上であり、大きな差は見られなかった（図 21）。

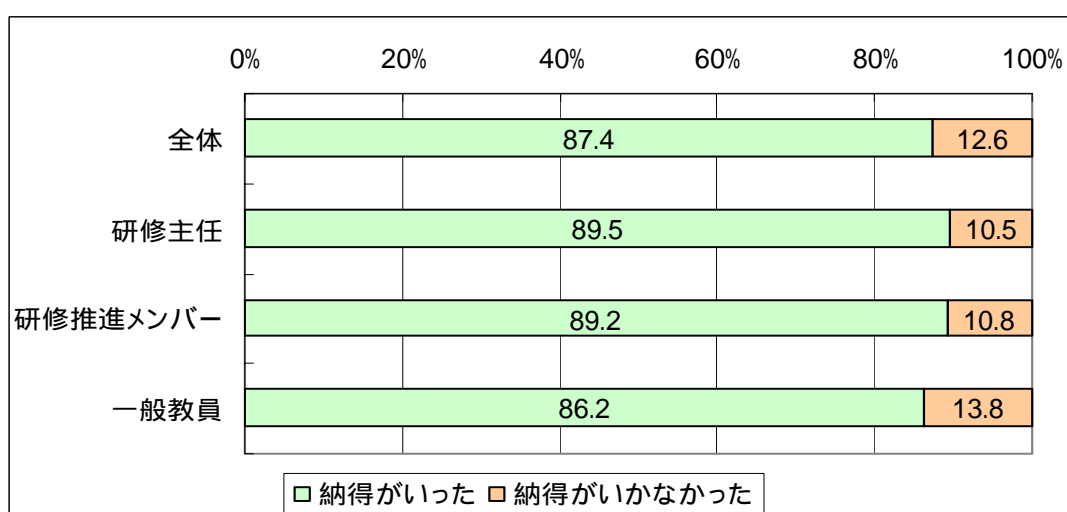


図 21 研修の改善のための話し合いに納得したか



納得がいった教員は、いずれの立場であっても、その理由(複数回答可)として、「改善について一人一人の意見を吸い上げる場があったから」を挙げている割合が高く、次いで「改善についての話し合いの時間が確保されていたから」の割合が高い。これは、年度末に教員全員による研修評価があり、それを基にした改善のための話し合いの時間がきちんと確保されているからと考えられる。しかし、研修主任の約40%以上が挙げた「研修評価については事前に共通理解がなされていた」は、研修推進メンバーや一般教員では低い。研修主任は、研修評価に対し、事前の共通理解がなされたと考えている(図22)。これらの結果は、計画の段階における研修テーマの決め方についての納得の理由(図13)と大きく異なる点である。

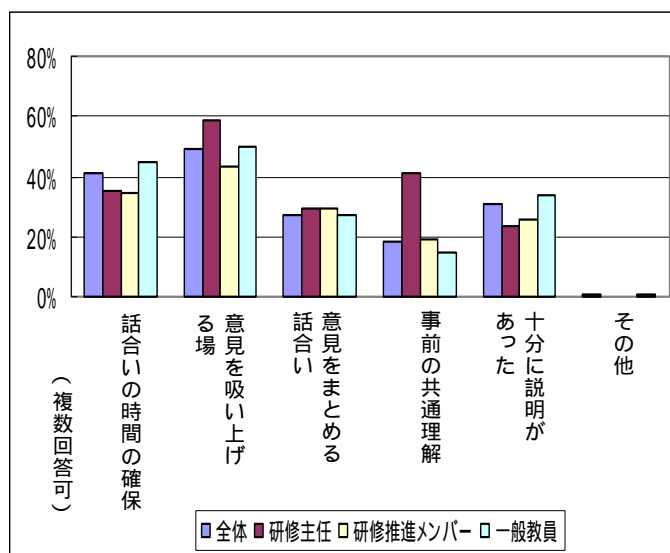


図 22 納得がいった理由

一方、納得がいかなかった教員の半数は、その理由(複数回答可)に「改善についてうまく意見をまとめる話し合いがなされていなかったから」を挙げている。このことは、「改善のための話し合い」や「意見の吸い上げる場」よりも、その話し合いがまとまるまで

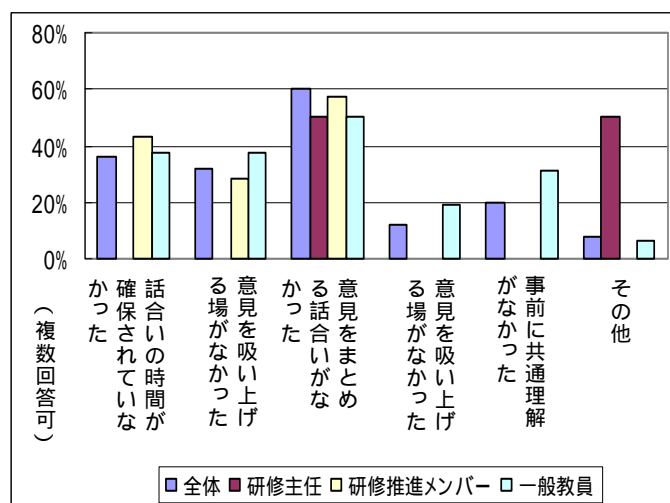


図 23 納得がいかなかった理由

いかないことに対して不満があると考えられる(図23)。

以上のことから、校内研修の評価・改善の段階においては、研修評価についての事前の共通理解を基にした改善のための意見の吸い上げや話し合いの時間を確保するだけでなく、その話し合いが有効に機能するような工夫(コミュニケーションの活用の工夫)を必要があると考えられる。

### (5) 主体的に取り組むことができた一般教員の校内研修への意識

一般教員の中で、校内研修に「主体的に取り組むことができた」(「あてはまる」、「だいたいあてはまる」と答えた教員を取り出し、校内研修の実践の段階における意識について、一般教員全体の意識と比較した(図24)。主体的に取り組むことができた一般教員は、すべての項目について一般教員全体より10%から大きいところで20%以上を上回っている。さらに、校内研修全体を通しての意識についても同様のことが言える。



このことから、協議の場の工夫（少人数による協議や、自由に意見が言える工夫などのコミュニケーションの活用の工夫）により、教員全員が共通理解し、一人一人の教員が校内研修に主体的に取り組むようになり、研修の充実感や達成感を感じることができるようになる。さらにその取組が学校教育課題の解決や相互研鑽などの成果につながるのではないかと考えられる。

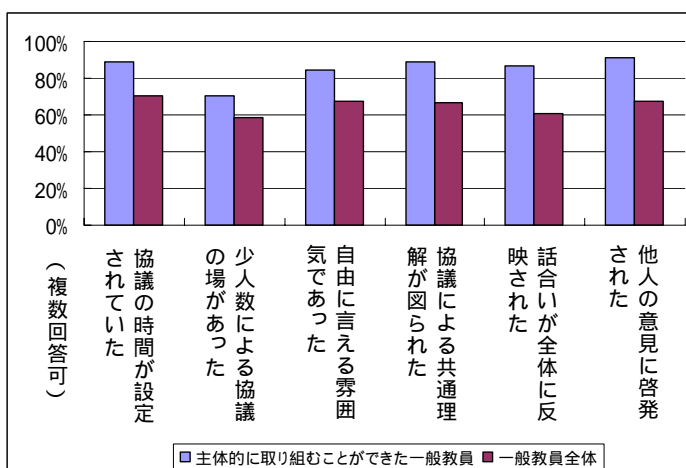


図 24 一般教員全体と主体的に取り組むことができた一般教員との比較

#### (6) 一般教員が求める校内研修の姿

意識調査より一般教員が求める校内研修の姿は、以下の3点にまとめられる。

ア 計画の段階では、学校教育課題に対する共通理解を事前に図り、研修テーマの決め方の経緯を含めた十分な説明があること。さらに、年間を通じて行われる校内研修の目的（研修テーマ）や計画を、教員全員が納得して進められるよう、一人一人の意見を吸い上げ、うまく意見をまとめる話し合い（コミュニケーションの活用の工夫）が十分に取り入れられていること。

イ 実践の段階では、協議の場があり、そこでの少人数による協議や自由に意見が言える工夫（コミュニケーションを活用した工夫）などにより、全員が共通理解しながら進められ、話し合ったことが全体に反映されていくこと。

ウ 評価・改善の段階では、研修評価についての事前の共通理解を基にした改善のための意見の吸い上げや話し合いの時間の確保だけでなく、その話し合いが有効に機能するような工夫（コミュニケーションの活用の工夫）があること。

このように、1年を通して行われる校内研修の段階に応じて、コミュニケーションを活用した工夫を取り入れ、一人一人の教員の主体性を引き出すことが必要である。

#### 4 校内研修の改善が進んでいる学校の姿

これまでの調査は所属校の異なる教員を対象にした意識調査であり、学校によって校内研修の目的や方法も異なる。共通の目的・目標を持ち、協働して校内研修に取り組んでいる学校ではどのような研修方法を取り入れているのか、所属する教員はどのような意識を持って研修に臨んでいるのか、つまり、一つの協働体としての学校内における研修の方法や教員の意識を探ることが必要である。これにより、これまで明らかになったことを検証していきたい。

ここでは、1年次の「研修主任への校内研修の実態調査」、2年次の「一般教員への意識調査」から得た学校の情報や研究指定校等の情報をもとに、校内研修の改善が進んでいると思われる学校（以下、「校内研修の改善が進んでいる学校」という。）を県内公立小学校・中学校・高等学校・特別支援学校から抽出し、それらの学校の実態調査を行った。

調査の方法は、研修主任など研修のリーダーを対象とした聞き取り調査とそれらの学校の教員全員を対象とした意識調査である。

また、校内研修の改善が進んでいる学校の教員と他校の教員との意識の違いを明らかにするために抽出校の教員と一般教員（本文「3 校内研修に対する意識」で調査の対象となった研修主任・研修推進リーダー以外の教員）の意識を比較することとした。

### (1) 取組の共通点

聞き取り調査校4校で、本年度の校内研修に「主体的に取り組むことができている」（「あてはまる」、「だいたいあてはまる」以下同じ）と答えている教員は、A校 70.8%、B校 85.0%、C校 85.7%、D校 87.5%であり、一般教員の65.6%と比べ高い割合である。研修の改善が進んでいる学校では、校内研修に主体的に取り組んでいる教員が多いことが分かる（図25）。

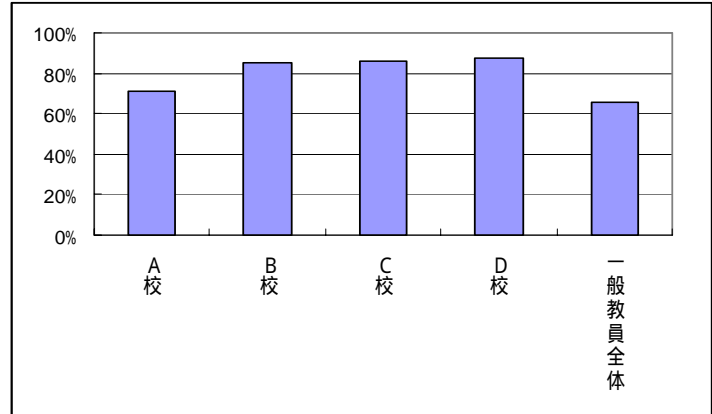


図25 校内研修の改善が進んでいる学校の主体的に取り組むことができた教員

ここでは、共通点である多くの教員が主体的に取り組んでいる学校における研修の改善、特にコミュニケーションの活用の工夫による改善の状況を知るために、本年度の校内研修の話合いについて、教員が下記～の内容についてどう感じているかを聞き、三つの視点（ア～ウ）で共通点を探った（図26参照）。

#### ア 研修の進め方

協議の時間の設定 少人数による協議の場 意見を自由に言える雰囲気

#### イ 共通理解

協議による共通理解

#### ウ 実践への意欲化

話し合ったことの全体への反映 他人の意見による啓発

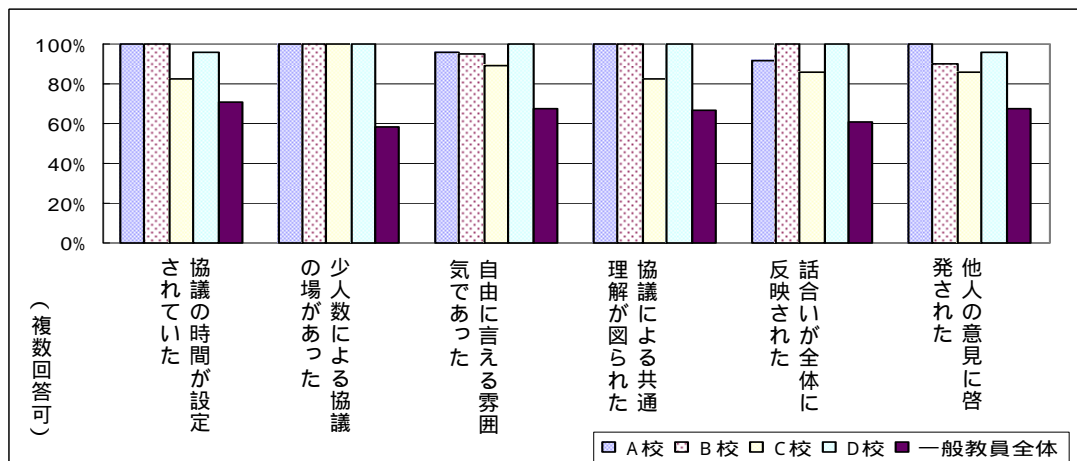


図26 校内研修の改善が進んでいる学校の教員の校内研修のとらえ

## ア 研修の進め方

本年度の研修において「協議の時間が設定されている」と答えた教員は、A校 100%、B校 100%、C校 82.8%、D校 95.8%に対して、一般教員は 70.7%である。

「全体研修だけでなく、少人数による協議の場がある」と答えた教員は、4校については教員全員であるが、一般教員は 58.6%である。

「自分の意見が自由に言える雰囲気である」と答えた教員は、A校 95.8%、B校 95.0%、C校 89.3%、D校 100%に対し、一般教員は 67.2%である。

このことから、校内研修の改善が進んでいる学校では、協議の時間が十分に確保され、そこでは、小グループを生かした研修や教員が自分の意見を自由に言い合える工夫（コミュニケーションの活用の工夫）が行われていることが分かる。

これらの研修の進め方の工夫により、校内研修の改善が進んでいる学校の教員は次のような感想を述べている。

- ・ 言いやすい場があり、「参加している」という実感がある。
- ・ 話合いの進め方が工夫され、中身の濃いものになっている。
- ・ 経験の浅い教員も進んで参加できる。

## イ 共通理解

「協議による共通理解が得られた」と答えた教員は、A校 100%、B校 100%、C校 82.1%、D校 100%に対して、一般教員は 66.4%である。

校内研修の改善が進んでいる学校には、校内研修で共通理解が得られていると感じている教員が多いことが分かる。

さらに、聞き取り調査から、一人一人の意見を吸い上げ、話合いの時間を十分に確保し、研修主任からの十分な説明など、共通理解のために必要な方策（コミュニケーションの活用の工夫）が取られていることが分かった。

共通理解について、校内研修の改善が進んでいる学校の教員は、次のような感想を述べている。

- ・ 話合いの方向をいつもきちんと出した上で、研修に臨んだのでゴールが明確であった。
- ・ 学年で共通理解ができていて、やらなくてはならないことが明確に分かっている。
- ・ 研修テーマ達成のための切り口等も共通理解されていた。

## ウ 実践への意欲

「話し合ったことが全体に反映されている」と答えた教員は、A校 91.7%、B校 100%、C校 85.7%、D校 100%に対して、一般教員は 60.5%である。

「他人の意見に啓発された」と答えた教員は、A校 100%、B校 90%、C校 85.7%、D校 95.8%に対して、一般教員は 67.6%である。

校内研修の改善が進んでいる学校では、明確な目標のもとでの十分な時間と話合いの工夫が、教員全体の参加意識と多くの意見を生み出し、それに啓発された教員の深まりのある話合いをもたらす。これにより出された具体的な提案は、学校の校内研修全体に反映されていくことになる。さらに、これらの校内研修の改善が進んでいる学校の取組は、学校教育課題の解決や相互研鑽などの研修全体の成果につながる。

校内研修全体について「学校教育課題の解決に役立っている」と答えた教員は、A

校 81.5%、B校 95.0%、C校 92.9%、D校 87.5%に対して、一般教員は 62.1%である。

「相互研鑽に役立っている」と答えた教員は、A校 95.8%、B校 100%、C校 85.7%、D校 95.8%に対して、一般教員は 68.2%である（図 27）。

校内研修の改善が進んでいる学校の教員は、校内研修の成果を感じており、下記の感想からも、校内研修を教育実践への意欲を高める機会としていることが分かる。

- ・研修テーマに対して具体的にやることを決め、実行しようとしている。
- ・目標とする生徒の姿を決め、それに向けて取り組んで行くことができています。
- ・(研修の成果を) 自分の担当教科の日常の授業に生かすようにしている。
- ・分かる授業の日常化を求めている。

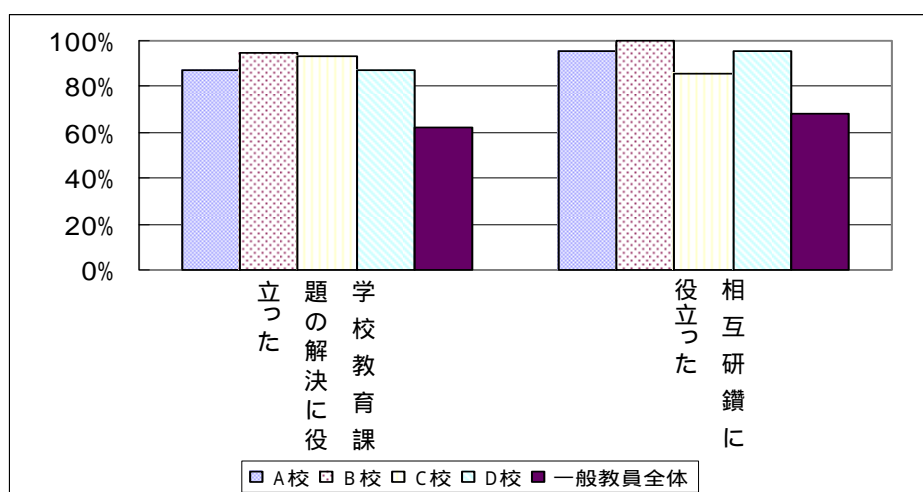


図 27 校内研修の改善が進んでいる学校の教員の意識

## (2) 一人一人の教員が主体的に取り組む校内研修の姿

ここでは、校内研修の改善が進んでいる学校を対象に、協働体としての学校の教員の校内研修についての意識調査をし、そこから校内研修の活性化の姿を明らかにした。

改善が進んでいる学校の校内研修には、共通理解するための十分な時間の確保と、研修での話合いで、より深い共通理解がなされるための工夫がある。そこでは、少人数による協議の場を多く持ち、話合いを活発にする様々な手法を利用して協議を行っている。これらの活動を通して、コミュニケーションが尊重され、促進されている。このコミュニケーションが研修を推進するための決定を促し、実践への意欲を生み出している。そして、そこには、一人一人が主体的に取り組む教員の姿がある。

これらのことから、コミュニケーションを大切にして校内研修が行われることと、一人一人の教員が校内研修に主体的に取り組んでいることが関連していると言える。つまり、教員の校内研修への取組をより主体的にするためには、コミュニケーションを尊重した研修が有効となるのである。さらに、主体的な研修への取組を通して、教員の多くが校内研修は学校の教育課題の解決や相互研鑽に役立つと感じるようになる。

## 5 合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の必要性

これらの調査から、校内研修を推進していく上で、説明や協議による「共通理解」の場の必要性が分かった。組織において、一人一人が意見を何も持たない状態やまたは様々な

意見や思いを持つばらばらな状態から、同じ目的を持って実践していく状態へと高まっていく道筋を、図 28 のようにとらえた。

一般に言われる「共通理解」のとらえは大変幅が広く、実践に向かう意欲があるのみでなく実際の行動を伴う場合もある。「共通理解」したと言いながら実際は行動を伴わない場合もあり、それはその人が行動に移すだけの十分な「納得」をしていない状態であると考えられる。また、行動を伴う場合であっても「納得」していない部分があるとそれについての課題が残り、実践していく間に主体的に取り組む意欲が低下したり方向を見失ったりする原因となる。

そのようにならないためには、互いの考えや気持ちを理解し方向性を見出す「共通理解」の段階で終わるのではなく、組織の全員が組織の目的

や役割を十分理解し取組への意義や意欲を持ち「納得」して行動に移す状態、すなわち「合意」がなされた上で動き出すことができる組織でなくてはならない。一人一人の意見を組織の「合意」に至らせるために必要なものはコミュニケーションの機能である。説明や意見交換、協議などの方法を工夫・充実させることで、個々の納得感を高め、実践化を図ることができる考える。

ウェイクは、組織コミュニケーションの研究において、「組織が先に存在しておりそこに人々が参画するととらえるのではなく、コミュニケーションが組織化(organizing)のプロセスの一部そのものである」と述べている。つまり、コミュニケーションによって組織はつくられているという考え方である。「共通理解」を図ることを目指してきた校内研修の組織において、研修の様々な段階でコミュニケーションを活用し「合意」のもとに研修を進めていく過程を継続的に踏むことで、組織を強化し校内研修を活性化することができる考える。

前節の校内研修の改善が進んでいる学校では、一人一人の教員が主体的な取組をしていることから、校内の研修組織が「共通理解」の段階からさらに「合意」の段階に達していることがうかがわれる。多くの教員が、「共通理解」したことを実際の行動に表すことができた理由として「協議による共通理解」「協議の仕方の工夫」を挙げていていることから、「合意」に向けた取組が工夫されていることが分かる。

「学習する組織」を提唱するセンゲは、組織に対して、トップ層に依存するのではなく下部構造に宿る潜在能力や知恵を生かした内からの変革を期待している。「組織には、システムや戦略プロセスといった外的な変化と、組織の人たちの価値観や行動、熱望といった内的変化があり、内からの変革にはこの外的な変化と内的な変化とが結びついた組織的な

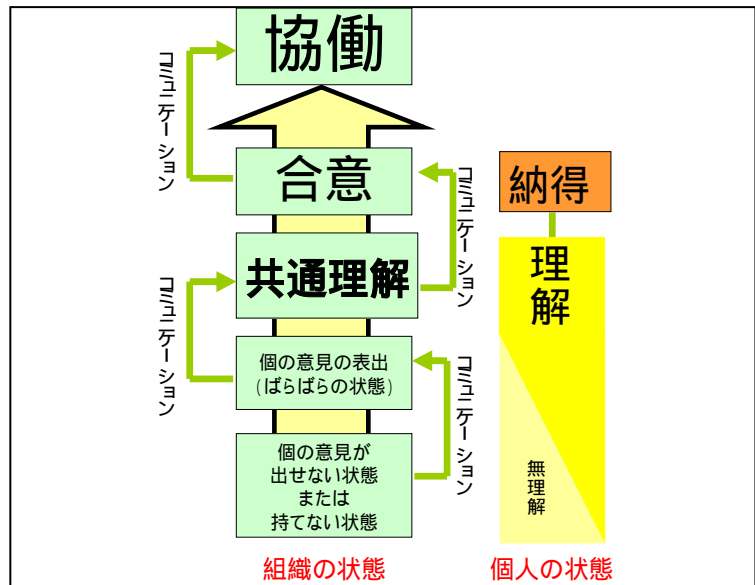


図 28 コミュニケーションによる組織の状態の変化

変化（根元的変化）が必要である」と強調している。

セングはまた、「組織が変化するためには新しい考えや行動を誘発する要素（発想源）が必要である」として、

- ア 自由な雰囲気ですぐの考え方を引き出し、疑問をただし、発展させていく開放性（openness）
- イ 組織下位レベルの参加を重視する下部指向性（localness）
- ウ 学びたい気持ちは誰もが自然に持っているという人間本来の動機性（learning motivation）

などを挙げている（上田利男著「学習する組織とチームの進化」人間の科学社）。

校内研修の活性化は、まさに上記の言葉が実現された姿である。そのためには、研修主任や研究推進メンバーのみが牽引していくのではなく、各教員の力が引き出され、研修を推進するいたるところで合意形成を図ることが求められる。

この「合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫」は、校内研修組織を変革する方法の新しい発想源となり、一人一人の教員の内的変化をもたらし、その教員をコミュニケーションで結ぶことで、結果として校内研修を活性化させていくのではないだろうか。

## 6 合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫

ここでは、校内研修において、教員間の共通理解や合意形成を図るために取り入れることができる具体的なコミュニケーションを活用する研修の工夫について紹介する。

### (1) 調査校から分かったコミュニケーションを活用する研修の工夫

#### ア ファシリテーターによる協働促進

校内研修において、共通理解や合意形成が図られるためには、活発な協議・協働を支える雰囲気づくりも大切である。聞き取り調査を行った学校では、研修主任若しくは研修推進メンバーの中にそのような役割をする教員がおり、研修を効果的に進めていることが分かった。

そのような役割をする人を、「協働促進者」または「協創促進者」という意味で、「ファシリテーター」と呼ぶが、その役割は「中立的な立場でチームのプロセスを管理し、チームワークを引き出し、その成果が最大となるように支援すること」（「ファシリテーター型リーダーの時代」）と定義している。

ファシリテーターには、次の四つの観点から、研修の進め方の工夫を図っていくことが求められる。

- (ア) 全教員による課題への共通意識
- (イ) 課題解決までの継続性
- (ウ) 全教員による対話と課題解決に向けた探求の促進
- (エ) 協働が生きる組織づくり

具体的には、ファシリテーターは参加者が自由に意見・アイデアを出し合い、協力してそれらをまとめていき、協働することができる雰囲気をつくることが求められる。



聞き取り調査を行った学校では、主に授業分析会（事前研修や事後研修）で、ファシリテーター役が多く見られた。ファシリテーター役の教員は、進行を務める司会者や、建設的な意見や気付きを促す質問者となり、積極的に意見交換ができるように雰囲気づくりを心がけていた。E校では、授業分析の視点を定め、色別の付せん紙に書く指示をしたり、模造紙や黒板にグループから出された意見を整理したりしながら話合いの焦点化を図っていた（図29）。



図29 板書で意見を整理する  
ファシリテーター役

また、F校では、話合いをするときに、ファシリテーター役の教員が、あらかじめねらいと進め方、時間配分を示したレジュメを全員に配布し、見通しを持った話合いが行われるように工夫をしていた。

このようなファシリテーター役やファシリテーション（協働促進・協創促進）の必要性に関する認識が、学校の中に広まっていくことも、校内研修の活性化のための大きな要因になると考えられる。

## イ 小グループの活用とその編成方法

1年次の実態調査、2年次の意識調査や聞き取り調査によると、少人数のグループ研修を行っている学校が多く、その編成については、学年や教科を主な集団としていることが多かった。これは少人数にすることで話しやすい雰囲気をつくるとともに、担当する授業内容や児童生徒が共通している教員でグループを編成することで、話合いの内容を深める効果があると思われる。

しかし、中には学年や教科以外でグループ編成をしている学校もある。G校では、異なる教科で、ベテランと若手を混合にした3人グループによる「トリオ研修」を取り入れている。以前は教科グループによる研修が主体であったが、互いに授業を見合うには、1グループの人数が多すぎるという反省があり、変更した。3人の間で確実に授業公開、事後研修を実践し、研修を深めることを目的としており、トリオ研修日を年間計画の中にも位置付けている。そのため、事前に時間割を調整するなどして、他のグループの参観もしやすい状況となっている。教員からも、「確実に見てもらえるからトリオ研修はいい。」という感想が挙げられている。また、日ごろよくコミュニケーションが行われているグループとは違ったメンバーでグループを編成することで、新たな視点を取り入れることも可能となっている。

H校では、希望制による縦割りチーム(アセスメント、からだ、コミュニケーション、摂食)に分かれ、一人一人の専門性の向上を目指した校内研修が展開されていた。そのことにより、個人の課題にも対応した研修となり、他チームの授業参観をするときには、それぞれの所属グループの視点からアドバイスをすることで互いの専門性を高め合っている（表3）。

校内だけでグループ編成するばかりでなく、異校種で組むことも考えられる。

I校では、小中連携交流を積極的に行い、互いに授業を参観することに加え、TT授業や小学校教員が中学校授業、中学校教員が小学校授業を行う等、様々な授業研究とレジュメを活用した事後研修会の進め方を工夫し、研修への意欲を高めている。

表3 希望制による縦割りチームに対する感想

本人の意志が尊重されて所属したので、主体的に取り組めた。  
意識意欲の向上につながった。  
自分が課題だと思える内容を選択することができてよかった。  
研修の内容が普段の内容に生かしやすいため、学んだことをすぐに実践で生かすことができた。

## ウ 付せん紙を利用した方法

校内研修が活性化している学校では、全員の意見を引き出し、吸い上げたり、意見をまとめ課題の解決策を絞り込んだりするための工夫をしている。

J校では、付せん紙の利用を取り入れている。ファシリテーターは、まず配布する付せん紙の色と記述内容との関連、付せん紙の置き方や書き方を指示する(図30)。

第1段階として、課題について思い付いた事柄を1枚の付せん紙に一つずつ書き、できる限り多く付せん紙に書き出すよう指示する。

第2段階として、集まった付せん紙を、同じような記述内容のものをひとまとめにし(グルーピング)小見出しを付ける。

第3段階として、グループ間の関係を分析し、その関係を矢印等で図式化する。

これにより、教員から様々な意見を吸い上げるとともに、相互に関連付けることを通して合意形成を図る。

図31は、K校での校内研修の構想を練る段階で付せん紙を活用したときのものである。教員が一人一人アイデアを出し合い、魅力ある授業についてのイメージを膨らませ、グループとして図に仕上げている。

このような方法は、単に話し合う活動よりも、ファシリテーターのもと一人一人が積極的に取り組むことができる。



図30 出された意見をまとめる様子(J校)



図31 アイデアをまとめた図(K校)



このことは、付せん紙の利用を取り入れている学校の教員が、次のような感想を挙げていることから分かる(表4)。

表4 付せん紙を利用した研修に対する感想

短い時間の中でたくさん考え、多くのアイデアをもらえる。  
 付せん紙を見ることで、一人一人の考えが分かりやすい。  
 グループ協議後の全体協議の内容が充実していた。  
 グループで話し合うので、教員同士のかかわりが深くなる。  
 少人数の協議の場では、つぶやきのような言葉からも参考になる内容を拾うことができる。

## (2) コミュニケーションを活発にするためのその他の工夫

聞き取り調査校で行われていた工夫以外にも、コミュニケーションを活発にするために利用できる手法がある。

コミュニケーションを活発にするには、発散技法、収束技法、態度技法の利用が効果的である(図32)。

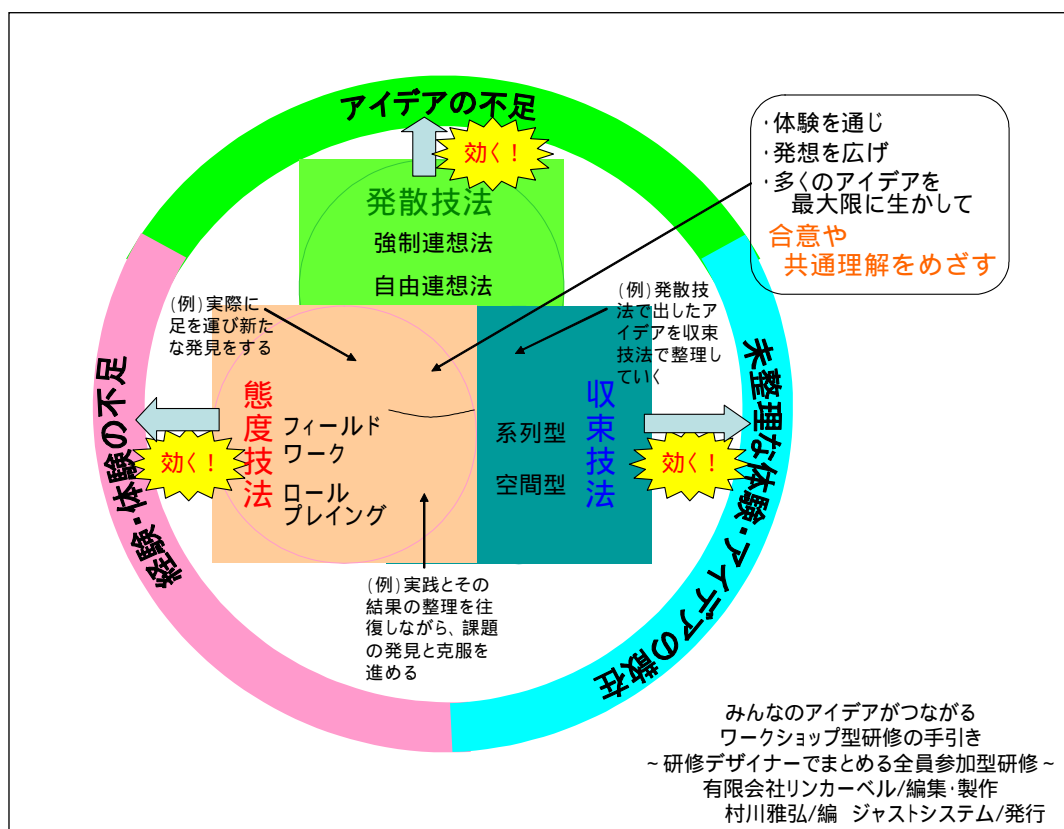


図32 コミュニケーションを活発にするための工夫のまとめ

発散技法は、体験を通じ、発想を広げ、多くのアイデアを最大限に生かして共通理解や合意形成を目指す手法で、全員から自由な発想を取り入れることができる。校内研修では、幅広い意見から研修テーマについて共通理解を図っていく必要がある。しかし、多様な新しい発想が出ない場合、若しくは不足する場合には発散技法を用いるとよい。特に計画の段階で有効である。

収束技法は、出されたアイデアを整理する手法である。特に計画・評価・改善の段階において、目標設定や課題解決に用いて合意形成を促進するのに有効である。

態度技法は、経験や体験を実際に若しくは擬似的に取り入れる手法である。参加者の主体的な取組を促進し、それまでに気付いていない新たな事実をつかむことができる。経験や体験を通じて研修を深めたい場合には態度技法を用いると良い。特に実践の段階で有効である。

#### **ア 新たな発想を取り入れる発散技法**

発散技法には、自由連想法と強制連想法がある。自由連想法は既成概念にとらわれず、自由にアイデアを出したい場合に有効で、量が質を生むという考えに立ち、できるだけ多くの事実やアイデアを出すためのもので、代表的なものとして、ブレインストーミング法がある。

強制連想法は、これ以上事実やアイデアを集めることができない場合に有効で、一定の切り口を持って、強制的に発想することにより、今まで気付かなかった事実や新しいアイデアを生み出したい場合に有効である。特に、危険予測に適し、今まで気付かなかったような危険を発見することができる。強制連想法には、代表的なものとして、マトリクス法・SWOT分析がある。

#### **イ 未整理な内容をまとめる収束技法**

目標設定に用いる収束技法には、代表的なものとして、KJ法・ウェビング・クロス法・概念化シート・特性要因図がある。これらは、目標設定に適し、出された事実やアイデアを空間に配置することにより、整理していくもので、発散技法で出されたアイデアを分類・整理・価値付けし、目標を絞り込むと同時に合意形成を促す効果がある。

課題解決に用いる収束技法には、代表的なものとして、特性要因図がある。特性要因図は、問題の結果がどのような原因(要因)によって起こっているかを系列的に図解表現し、問題点を把握し、解決の糸口を探る。具体例としては、「友達の意見を聞くクラスにするには」「発表や練り合いで授業の目標を達成するには」等というテーマでまず、発散技法を用いて情報を集め、結果と原因の因果関係を図解する。次に、Why と Because を何回か繰り返して、課題解決を促す。

#### **ウ 経験・体験を深める態度技法**

態度技法では、話し合うだけでは研修が深まらない、主体的な取組にならない場合、実際にやってみることで、気づきを増したり、新たな事実をつかんだりすることができる。代表的なものの中にロールプレイングとフィールドワークがある。

コミュニケーションを活発にするための技法とその内容の詳細は、本文後に【参考資料】として載せた。

### **研究のまとめ**

校内研修に関する実態調査や意識調査から、教員間の共通理解や合意形成を図ることで、一人一人の教員が主体的に取り組む校内研修となっていくことが分かった。共通理解や合意形成を図るためには、コミュニケーションを活用する研修を工夫し、意図的、計画的に進めていくことが重要である。研修の進め方の工夫により、学校教育課題の解決や相互研鑽に役

立っているといった実感がわき、一人一人の教員が校内研修に主体的に取り組む契機となっていくことも分かってきた。

一人一人の教員が主体的に取り組む校内研修の実現には、まず一人一人の教員が校内研修の目的を十分理解し、研修の内容に納得するように合意形成を図るためのコミュニケーションを取り入れていくことが有効である。一人一人の教員の思いや考えを表出させたり、研修推進部署の研修の提案に対する意見交換をしたりする中で、共通理解を図りながら一つの方向性を導き出すための歩み寄りの話し合い、つまり、合意形成を図るための協議が必要である。

また県内の校内研修における実態調査や聞き取り調査の結果から、合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫として(1)ファシリテーターによる協働促進(2)小グループの活用とその編成方法(3)付せん紙を利用した方法が浮かび上がってきた。

ファシリテーターは、円滑な話し合いを進行するために雰囲気づくりに心掛け、合意形成を図る役割を担う。ファシリテーターの促進の下に小グループの中で活発な意見交換が行われ、一人一人の意見が引き出される。さらに、ファシリテーターは一人一人の意見をより多く引き出し、それぞれの納得と組織における合意を得るために、付せん紙を利用した研修の工夫をしている。このようにして、一つの方向に向かって校内研修を活性化していく。

共通理解や合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫を整理してみると、発散技法、収束技法、態度技法の大きく三つに分類される。それぞれの技法の効果と留意点を理解した上で、各学校が学校教育課題や組織の状態を把握し、取り入れていくことが必要である。

本研究を通し、明らかになった課題は次のとおりである。

1点目は、校内研修を活性化する協働体制の在り方である。「組織の状態」に応じて、コミュニケーションを活用した研修方法を効果的に取り入れることができる協働体制を構築するための研究が必要である。

2点目は、校内研修を活性化するためのファシリテーターの在り方である。ファシリテーターの役割を明確にし、その資質向上のための研究も必要である。

校内研修の活性化に向け、「合意形成を図るコミュニケーション」に焦点をあて研究を進めてきた。具体的な研修の工夫についても述べてきたが、県内の公立小学校・中学校・高等学校・特別支援学校には、学校の実態に応じて様々に工夫を凝らし実践している学校が多い。校内研修を推進していく立場の教員が「共通理解」という意識から「合意」を目指した校内研修へと意識を変え、組織としての合意形成がされたとき、自校の校内研修が教育課題の解決や個人の資質向上に資するものとなり、一人一人の教員が目的に向かってより主体的な行動ができる組織となっていくだろう。本課は、合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫について今後も広めていきたいと考えている。

【参考資料】 項目記号は、本文 6 (2) と一致させている。

## ア 新たな発想を取り入れる発散技法

### (ア) ブレーンストーミング法

短時間で全員から均等に意見を集約でき、見落としがちな成果や課題に気付くのに有効な手法である。

テーマに即した発想を促すため、「～を～するには、どうすればよいか」など具体的に何をどうしたいかをあらかじめ明らかにする。すべての意見を意味あるものと見なし、さらに多数の出された意見の中に、質の高いものが生まれているという考えに立っている。

自由奔放なアイデアを歓迎し、様々なアイデアを相互に尊重するため、取捨選択とは相反し、出された意見は、結合、改善、追加の視点から整理する。

なお、ブレーンストーミングは、1930年代にアメリカのオズボーンが考案した手法である。

#### ブレーンストーミングのルール

- ・ 質より量をめざす
- ・ 出されたアイデアについて批判しない、その場で話し合わない
- ・ 突飛なアイデアほど歓迎
- ・ 「便乗」意見は優先
- ・ 記録しやすいように簡潔に述べる

### (イ) マトリクス法

現状分析をした後、課題解決のためのアイデアを考えていくときに有効な手法である。マトリクス法の進め方(現状分析での活用例)として、まずテーマを決定し、次に変数の検討を行い、あらゆる構成要素をリストアップした上で、マトリクス図を作成する。マトリクス中の各セルで現状分析を行い、あらゆる可能性を列挙する。二つの変数を考え、その変数の組合せからアイデアを発想する。

テーマ: 子供たちの学びを豊にするために 授業の振り返り

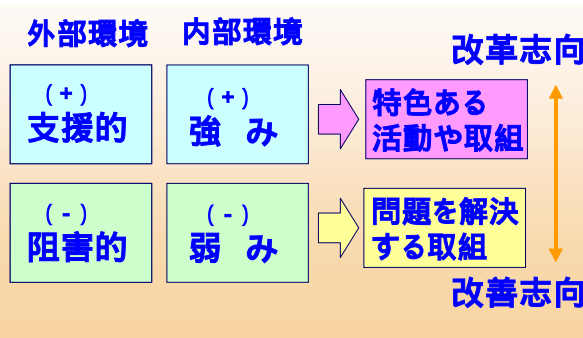
内容面	授業展開	スキル
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	研究授業の単元展開	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

それぞれの組合せで可能性を考えていくと、「このような組合せはよいのか」というものもあるが、強制的に組合せを作って現状分析を行うことによって、「見落とし」を防ぐことができる。

### (ウ) SWOT分析

学校の特性を生かした方策を立てるための分析に有効な手法である。

学校の内部環境(学校規模、生徒の実態、教職員の特性など)と、外部環境(地域の自然環境、社会環境、教育行政、関係企業など)



をそれぞれ分析する。通常は2×2の軸でマトリクスを作り、内部環境・外部環境それぞれのプラス面とマイナス面を明らかにする。その結果を踏まえて、強みや機会を生かす方策、弱みや脅威に対処・改善する方策を考案する。

マーケティング戦略や企業などの戦略立案で使われる分析のフレームワークであるが、文部科学省の学校組織マネジメント研修でも、学校に取り入れると良い手法として紹介されている。

なお、SWOTとは、Strength(強み) Weakness(弱み) Opportunity(機会) Threat(脅威)の頭文字から命名された。学校で利用するときには、外部環境のOpportunity(機会)を「支援的」、Threat(脅威)は「阻害的」と読み変えて使った方が分かりやすい。

## イ 未整理な内容をまとめる収束技法

### (ア) KJ法

自由な発想で出されたアイデアを、参加者の先入観にとらわれることなく整理し、相互に関連付けていくことにより、今まで知り得なかったり、思いも寄らなかったりするような新たな発見を図り、複雑化した事象の中から問題解決の糸口を見出すことに有効な手法である。この手法は、先に述べた付せん紙を利用とした方法として知られている。

ある共通課題について、関連すると思われる事柄をできる限りカードに書き出す。1枚のカードには一つの事柄だけを書く。カードの使い方について、色と記述内容との関連、カードの置き方や書き方など事前に決め、指示する。次にカードが集まった段階で、同じような記述内容のカードをひとまとめ(グルーピング)にし、小見出しを付ける。グループ間の関係を分析し、その関係を矢印等で図式化する。留意点としては、勝手に価値判断せず自由に書くこと、協議等を行いながら書く場合には、他の参加者の書く内容を否定・批判しないことである。

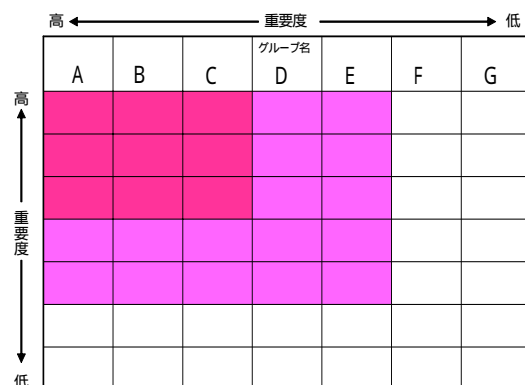
なお、この手法は考案者である文化人類学者の川喜田二郎の頭文字をとり、KJ法と命名されている。

### (イ) クロス法

ある価値に基づき付せん紙を並べ替えながらグループ内の合意を形成していく過程を大切にするとともに、アイデアや意見等の情報を整理し、価値判断をすることに有効な手法である。ブレインストーミングで出された情報を整理し、合意形成を促しながら、実効策を検討していく際に有効な手法である。

アイデアや意見を、1枚のカードに一つずつ書く。作成したカードの内容をグループで協議し、大きく七つに分類する。分類したグループについて、各グループを代表するよう

な「グループ名」をそれぞれ決定する。分類した七つのグループを重要度に応じて



左から右へ順に並べる。並び替えたグループ毎に、それぞれグループの中のカードについて重要度を検討しながら上から下へ並べる。収束すべきテーマにより、グループを並び替える観点、グループ内のカードを並び替えるの観点を変える。

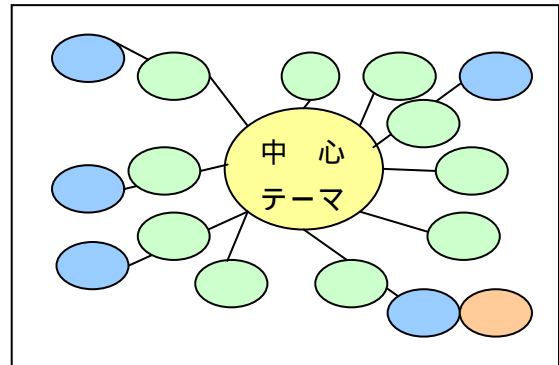
図のように、グループを並び替える観点を「効果の大小」、グループ内のカードを並び替える観点を「時間の長短」とした場合には、左上に「最も効果が大きくて、すぐにできること」が位置することになる。

なお、クロス法のルーツは、グレゴリーが考案した7×7(セブン・クロス)法と言われているが、クロス表は場合によっては5×5や4×4で行うことも可能である。

### (ウ) ウェビング

一つのキーワードから思い付く言葉を書き出し次々とつなげていくもので、思考の広がりを促すための手法である。また、参加者同士が数多く、また多方面にアイデアを広げていくのに有効であるため、課題づくりや具体的活動計画づくりの際にも有効である。

中央にキーワードを置き、前の人の発言につなげながらアイデアを付せん紙に書いてつなげていく。二つ、三つと枝分かれをして、そこからさらに新たな方向へとアイデアを広げていく。クモの巣(Web)のように広がっていくのでウェビング(Webbing)と呼ぶ。

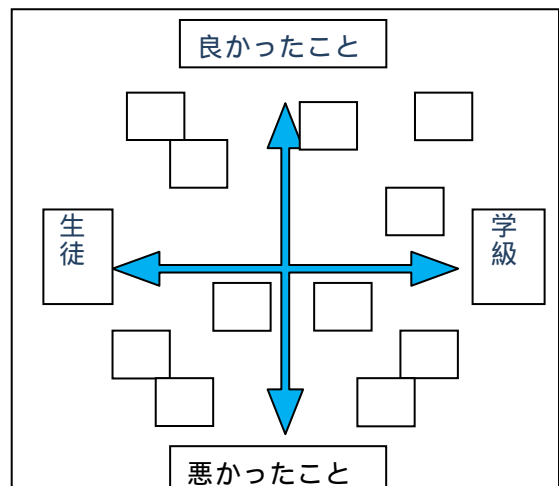


付せん紙に書くことにより、追加や削除、場所の移動が容易となり、より自由にアイデアを出しやすくなる。カラーマジックでジャンルに応じて色分けしたり図式化したりして清書し、付せん紙に書いて整理したものを見やすくし、アイデアを整理し実際の活用に結び付ける。留意点としては、アイデアを広げていく発散的な側面が強い点にある。

### (I) 概念化シート

概念化シートとは、体験からの気づきを学びに転換させることに有効な手法である。

ワークシートの縦横軸を二つずつのベクトルで四つのエリアに分割する。横軸の設定は、整理し価値判断したい内容により行う。例えば授業研究では、横軸を対象として設定した場合、左ベクトルに「生徒」、右ベクトルに「学級」を位置付ける。縦軸を良し悪しとして設定の上、上ベクトルに「良かったこと」、下ベクトルに「悪かったこと」を位置付ける。この四つのエリア上に、それぞれ該当すると思われる





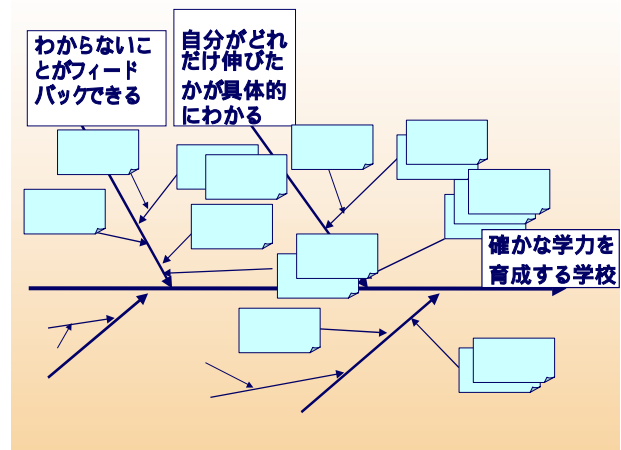
る内容の付せん紙・短冊をはっていき、それらをKJ法のように関連付け、まとめていくことで、自らの気づきを内省した上で概念化して捉え、様々な気づきを本質に絞って構造化して捉え直す。

より一層深い学びを見出すためには、気づきの概念化、構造化を図る段階が重要である。メンバー同士で付せん紙の内容を吟味することを通し、相互の思いや願いを知り、さらには自分やグループの変容の認識し合い、これまでの学びを再構成するといった連続性を考慮しながら進めることにある。

#### (オ) 特性要因分析図（フィッシュボーン）

特性要因分析図とは、原因と結果を詳しく分析・検討して、課題解決の糸口を探っていく方法で、問題の結果（特性）がどのような原因（要因）で起こっているかについての因果関係を図式化したものである。

なお、フィッシュボーンとは、特性要因分析図の図式が、魚の骨の図にイメージが類似しているために付けられた異称である。



### ウ 経験・体験を深める態度技法

#### (ア) ロールプレイング（役割演技法）

カウンセリング技術の向上のような実践力向上を目指すような研修に有効な手法である。

ロールプレイングの舞台の構成要素には、監督、補助自我、演者、観客、舞台の五つがあり、通常ウォーミングアップ、場面設定、実演、振り返り、終結の手順で通常行う。演技は、現実と違ってやり直しがきき、リハーサルの側面を持つ。この際の体験や参加者同士の振り返りは、体験を分かち合い共有するために必要である。もともとはモレノの開発したサイコドラマと呼ばれる集団療法の一つとして考案された。

#### (イ) フィールドワーク

学区内の学習環境を実地に見て回るなど、日ごろなかなかその実際を知る機会がないが無理なく現地に行ける場所やテーマについて実施すると有効な手法である。公共図書館の資料の活用、学習素材の収集、安全マップの作成など、具体的な目的とリンクするとより効果的である

フィールドワークは、文字資料に頼らず、現地に足を運んで自らの目で見、耳で聞いて情報や知識・発想を得、先入観にしばられない新鮮な気づきと、それに伴う態度の変容が図られる。

## 【参考文献】

- 伊藤功一 『教師が変わる・授業が変わる校内研修』国土社 1990
- 上田利男 『学習する組織とチームの進化』人間の科学社 2004
- 木岡一明編 『これからの学校と組織マネジメント』教育開発研究所 2003
- 高橋誠 『問題解決手法の知識』日本経済新聞社 1999
- 中留武昭編 『学校改善を促す校内研修』東洋館出版社 1994
- 中野民夫 『ファシリテーション革命 参加型の場づくりの技法』岩波アクティブ新書 2005
- 橋本満弘・石井敏編著 『コミュニケーション論入門』日本コミュニケーション学会 1993
- 久恒啓一 『合意術 - 「深掘り型」問題解決のすすめ』日本経済新聞社 2005
- フラン・リース 黒田由貴子訳 『ファシリテーター型リーダーの時代』  
P.Y.インターナショナル 2002
- 堀 公俊 『ファシリテーション入門』日経文庫 2004
- 堀 公俊 『今すぐできる！ファシリテーション効果的なミーティングとプロジェクト  
を目指して』PHPビジネス新書 2006
- 堀井啓幸、黒羽正見編 『教師の学び合いが生まれる校内研修』教育開発研究所 2005
- マネジメント研修カリキュラム等開発会議 『学校組織マネジメント研修』文部科学省 2005
- 村川雅弘編 『みんなのアイデアがつながるワークショップ型研修の手引き  
～研修デザイナーでまとめる全員参加型研修～』  
(有)リンカーベル/編集・製作 (株)ジャストシステム/発行 2007
- 村川雅弘 『授業に生かす教師が生きるワークショップ型研修の手引き』ぎょうせい 2005
- 文部科学省 中央教育審議会答申 『今後の地方教育行政の在り方について』 1998
- 文部科学省 中央教育審議会答申 『新しい時代の義務教育を創造する』 2005
- 横浜市教育センター 『授業力向上の鍵2～横浜の新たな授業研究～』 2006
- 吉田新一郎 『会議の技法 チームがひらく発想の新次元』中公新書 2000
- 吉田新一郎 『学びで組織は成長する』光文社新書 2006

## 【研究組織】

研究担当所員	参事兼研修研究部長	木村 功			
	課長兼主任指導主事	永井 潤			
	主任指導主事	岡部 かおり			
	指導主事	土井 千佳子	指導主事	木村 仁	
	指導主事	大塚 昭彦	主 査	鈴木 憲昭	
	指導主事	南 昌明	指導主事	中野 聡	
	指導主事	小林 香代子	指導主事	山口 恭正	
	指導主事	小泉 正嗣	指導主事	古川 里江	
	参事兼研修研究部長	植松 豊			(平成 18 年度)
	指導主事	山本 敏治			(平成 18 年度)
	指導主事	金澤 洋一			(平成 18 年度)
	主 査	加藤 和彦			(平成 18 年度)