

# 鋭い観察力のあるスクールリーダー等の 育成に関する研究(2)

— 四日市市立小・中学校長への授業研究会に関するアンケート結果を参考にして —

市川 則文

A study on the development of school leaders with keen powers of observation (2)

— Referring to the results of questionnaires on class-study groups for Yokkaichi municipal elementary and junior high school principals —

Norifumi ICHIKAWA

## 要 旨

本研究は、三重大学教育学部研究紀要第69巻で示した「鋭い観察力のあるスクールリーダー等の育成に関する研究(1)」に継続するものである。前論文では、人材育成する点での授業研究会等の重要性を指摘し、さらに鋭い観察力のある教員になるためには、今井むつみ氏の論を手がかりとして、少なくとも「10年間」の授業をみる眼を磨く必要性を論じた。

今回は、校内における授業研究会の充実が省察的実践者としての教員の力量形成に大きく影響するため、学校長が実際にどのような視点から指導・助言しているかを四日市市立小・中学校校長のアンケート結果に基づき考察する。また、鋭い観察力のあるスクールリーダーの育成のためには、学校長等の働きかけによって「納得」「満足」した授業研究会になる必要があるため、アンケート結果を参考に学校長の人材育成における役割と授業研究会、特に授業後の研究会(反省会)の運営等についても、提言するものである。

キーワード：授業研究会、学校長の役割、人材育成、「納得」と「満足」

## 1 はじめに代えて・・・問題の所在

鋭い観察力のある学校長をはじめとするスクールリーダーが存在する学校は、学校改善が進むのは明らかであるため、全国的にも、そのようなスクールリーダーの育成には、教育行政も学校現場も尽力してきた。

しかしながら、一部の学校の改善は進むものの多くの学校が旧態依然として授業改善が進んでいないのは、教育行政にも責任があるが、個々の学校長の力量に任されている点に加えて、当面する課題に追われ、多忙化の中で授業研究会をはじめ人材育成の長期的な視点が、残念ながら弱くなっているからである。

つまり、多忙化等の中で、教育における喫緊の課題である人材育成の重要性を十分に自覚できない、あるいは、自覚していても人材育成の方法を十分に身に付

けていない学校長や精神的にゆとりのない学校長の存在が大きいと思われる。

そこで、人材育成を行う上で鍵となる校内授業研究会の特に授業後の研究会(反省会)の在り方と学校長の指導・助言の内容等について、現場に役立つように改めて考察する。特に、四日市市立小・中学校長の協力で実施した、授業研究会で何を見て何を大切に感じて指導・助言しているか等のアンケート結果を参考にして、授業研究会の運営等についても提言したい。

## 2 授業研究会の代表的な先行研究と効果

### (1) 重松鷹泰・日比裕等による授業分析

「授業分析」という言葉は、1950年代に名古屋大学で始まったと長く言われてきた。的場正美は、「授業分

析が授業の研究方法として意識され、明確にされたのは、1954年である<sup>(注1)</sup>と、日比の発行した著書から「重松が「自ら命名した“授業分析”を提唱したのは1954年」であった」を引用して述べている。

重松・日比らは、研究者も含めて授業実践した学校現場の教師が、自らの授業のあり様を見つめる手段として、授業の場で起きている子どもの学習のあり様や子どもの思考体制等を追い求め、授業の諸事象の背景となっている意味や規則性等を研究していた。

そこでの授業分析は、逐語記録等による授業の事実の記録から、授業者も含めて授業に表れた諸要素を観察者や読み手が、学習者である子どもの存在を「解釈」することであった。個々人が「解釈」することで、その「解釈」の違いをさらに考察することで授業の多様性や深さをも分析しようとした。そのような経験を多く重ねる教員になることで、結果として、それが授業改善につながると考えた。

二人の研究を継いだ場合は、「授業分析の定義」として次のように述べる。

「授業分析は、授業研究の一手法であり、教育実践の事実、すなわち授業における教師と児童生徒の発言、活動、その他、授業を構成している諸事象を、できるだけ詳細に観察・記録し、その記録に基づいて授業を構成している諸要因の関連、学習者の思考過程、あるいは教師の意思決定など授業の諸現象の背後にある規則や意味を、実証科学的方法、社会科学的方法、あるいは解釈学的方法などによって多様に明らかにしようとする。」<sup>(注2)</sup> <下線は筆者>

つまり、複合的な事象である授業を、まず「観察・記録」をし、その「記録」から、「諸事象の背後にある規則や意味」を明らかにすることが、授業分析の意義であると述べている。しかも、「解釈学的方法など多様な方法」としている点に、筆者は注目する。

さらに、重松は初期の段階から「授業分析のはたらき」として、4つをあげている<sup>(注3)</sup>が、特に筆者が着目するのは、第1の「現場教師に自分の足で歩むことを教える。自分やなかまの実践したことに立脚して、自分の次の実践を考えていき、その実践をまた、自分で検討して次の実践に進むという道をたどらせるようになるからである。」<下線筆者>との指摘である。

このことは、自立した教師の成長を示し、個の自立を求める教育を目指した重松ならではであり、まさに授業実践という事実に基づき、絶えず反省し学び続ける自立した教師を目指していると言える。

なお、逐語記録を中心とする授業分析の方法は、現在においても、重松・日比の後を的場・柴田好章等へと継続され研究がされている。民間教育団体である「社

会科の初志をつらぬく会」<sup>(注4)</sup>での研究会も、この方法を基本として毎年、全国研究会を実施し優れた実践家を多数生んできた。

## (2) 稲垣忠彦・佐藤学等による授業研究

稲垣は、授業研究について「授業という複合的な事実を、特定の視点によって還元的にとらえるのではなく、全体としてとらえること、実践と理論とを統一的にとらえること、そして、研究を通して教師の成長をめざす教師教育の方法としてとらえたい。」<sup>(注5)</sup> <下線筆者>と記して、授業研究の重要性を示すとともに、授業カンファレンスという方法を創造し、授業研究と教師教育を明確に結び付け、校内研究会等の改善の必要性を促した。

佐藤は、研究をさらに進め、授業とは「三つの側面が複合的な絡み合ったいとなみ」<sup>(注6)</sup>と述べ、さらに、次のように記す。

「この事例でも明らかなように、授業と学習の過程は、対象世界（教育内容）の意味を構成して特定の概念や意味の連関を形成する認知的実践であると同時に、その認知的実践を、教師との関わりや教室の仲間との関わりにおいて遂行する社会的実践であり、さらには、自分自身の考えや態度を反省的に吟味することを通して自己のアイデンティティを編み直す倫理実践として展開されている。教育の実践（授業と学習）とは、「世界づくり（認知内容の編み直し＝対象との対話）」と「仲間づくり（対人関係の編み直し＝他者との対話）」と「自分探し（自己概念の編み直し＝自己との対話）」の三つが総合された複合的ないとなみなのである。」<sup>(注7)</sup> <下線筆者>

つまり、「対象」「他者」「自己」との「対話」をカギとして「複合的ないとなみ」を深く考察するために、実践事例を反省的に検討する研究会の重要性を指摘する。例えば「わずか45分の授業の中で南さんが行っていた意思決定（授業の展開の選択や方針の修正）の数は、小さい選択や修正や決定を含めると100回以上に及んでいた。」<sup>(注8)</sup>というような授業における教師の意思決定について事例を詳細に反省的に検討することで、「100回以上」行っていたことを明らかにしている。それに伴い、授業者本人が、よき学び手となることで授業改善を促していることを示す。

なお、稲垣・佐藤の後、秋田喜代美等に継承され、佐藤を中心に「学びの共同体」として、全国での授業実践や公開授業等を通じての学校改革にも取り組み、大きな成果を生んでいる。<sup>(注9)</sup>

## (3) 授業研究会の効果

多くの研究者が述べていることは、ドナルド・A・ショーンの「省察的实践者」<sup>(注10)</sup>の考え方とほぼ一致する。

例えば、脇本健弘・町支大祐は、

「教師は授業を経験し、それらを振り返ることで熟達していくことを述べた。この振り返りの際に鍵となるのが他者の存在である。もちろん自身の経験をみずから振り返ることは重要である。しかし、他者と振り返ることでその効果をより高めることができる。授業を同僚とともに観察し、共同で振り返ることで自身の観点からは気がつかなかった新たな視点を得ることができると考えられる。」<sup>(注11)</sup> <下線筆者>

と述べ、「振り返り」と「他者の存在」の重要性を指摘する。

同様に、前述の佐藤の授業における「他者との対話」の視点を授業研究会にも当てはめると、自分以外の他者の存在がなければ、他者の視点による「新たな視点」を獲得できず、効果のある振り返り（省察すること）はできないことを表す。つまり、他者の存在がなければ、熟達した教師にはなれないのである。

つまり、授業研究会における授業後の研究会（反省会）は、公開された授業という事実を通して省察をし、授業者自身が参観者という他者から学ぶだけでなく、参観者自身も相互の参観者同士の他者から学ぶことができる、極めて重要で意味ある人材育成の方法なのである。筆者も、授業研究会で、授業を公開するたびに、参観者である他者から厳しく指摘・批判されたことが、「次こそ」への強い思いとたゆまぬ努力となり、授業実践の向上につながったとの思いが強い。

公開授業には完璧なものはありません、常に「失敗から学ぶ」というこの繰り返しが、多くの論者が指摘するように省察的实践者になることであり、熟達した教育実践者になる過程である。授業研究会は、まさしく、授業実践を振り返るための、「〇年〇組の〇〇先生の授業」という個性的で複合的な事象を考察する事例研究会である。

このことを、先の重松は、「自分の足で歩むことを教える」と述べ、稲垣は「教師の成長をめざす教師教育の方法」と述べている。つまり、授業研究会の成否が、教師力の向上につながり授業改善になり、結果として授業を中核とした学校改善・改革になるのである。

換言すれば、授業研究会の効果は、個々の教師の育成ばかりの効果ではないのである。学校改善の先頭に立ち、学校経営に全責任を負う学校長の授業研究会に果たす役割は、この意味からして、特段に大きな影響を持っていると考える。

### 3 人材育成を第一と考える学校長に

#### (1) P・F・ドラッガーの組織と人材育成

ドラッガーは経営論や組織論で著名であるが、人材育成に関して「組織は人を変える。否応なしに変える。成長させもすれば、いじけさせたりもする。人格を形成させもすれば、破壊したりもする。」<sup>(注12)</sup> <下線筆者>と述べるなど、組織のあり方が人材育成に大きな影響を与えていることを指摘する。その組織の長たるリーダーが、その組織構成員の人材育成に無関心ではあってはならないことを指摘する。

さらに、人を育てるためには、「組織で人に働いてもらうには、弱みを気にすることなく強みを生かさなければならぬ。」とともに、「近視眼的に育ててはならない。身につけさせるべきスキルはある。だが人を育てるということはそれ以上のことである。キャリアと人生に関わることである。仕事は人生の目標に合わせなければならない。」<sup>(注13)</sup> <下線筆者>と述べ、組織の長は、人を育てるということ、強みを生かすことに着眼し、しかも長期的視野の中で人生の目標に合わせて育成すべきことを述べる。

特に、「組織の成果を定めるのは人である。組織は自らの人材を超えて仕事をすることはできない。」<sup>(注14)</sup> <下線筆者>と記す。

「人材を超えて仕事はすることはできない」ことは、学校という組織の成果を、従前より上げるためには、子どもへの教育を直接に掌る教員の指導力の向上、つまり、人材育成を真摯にしかも必死にしなければならないことを教えている。ましてや、教育という営みは、将来の大人である子どもを長期的視野から人材育成をしているという崇高な使命を持っている。ならば、学校という組織の中核に、そこで働く教員への人材育成が位置づくのが、当然と思うのである。

#### (2) 校長の専門職基準

日本教育経営学会の作成した「校長の専門職基準」でも、学校長の基準に人材育成が明確に述べられている。

基準3の小項目4「相互交流と省察を促す教職員集団の形成」<sup>(注15)</sup>では、「教育実践のありようを相互交流しあい、協力して省察することができるような教職員集団を形成する」<下線筆者>とある。

まさしく、校内研究会の場などにおいて、学校長がこのような意識をもって取り組む必要性を基準に明記している。

特に、「校長は、まず社会構成主義的な視座をもって、教職員の「願い」や「思い」を受けとめることが求められる。そして、子どもの発達をめぐる語り合う「同

僚関係」と「場」を、研究主任や学年主任と協力して生成する必要がある。そうすることによって、協力し省察できる教職員集団に変わっていくだろう。」<sup>(注16)</sup>  
 <下線筆者>との指摘は重い。

校内研究会における「場」で、「同僚関係」を生成する学校長の言動は、その学校の教育成果に直結するものであるとの深い自覚が、学校長になくってはならない。

### (3) 三重県による校長および教員の「育成指標」

法的にも管理権がある各教育委員会に、設置が義務付けられた育成指標は、三重県の場合、平成30年3月に「校長および教員としての資質の向上に関する指標」として作成された。

そこでは、学校長のマネジメント力の一番上に「教員の指導力向上」を挙げ、次の記載がある。

「学習指導要領等の理念の実現に向け、児童生徒の姿や地域の実情をふまえたカリキュラム・マネジメントを適切に行い、教員の指導力向上・授業改善の取組を組織的かつ計画的に推進するとともに、教員に授業改善に向けた適切な指導・助言ができる。」<sup>(注17)</sup>  
 <下線筆者>

つまり、教員一人一人に個々に対応するだけでなく、研修会などを通して組織的・計画的に行っていくことを第一として、人材育成に責任を負っていることを明確にしている。しかも、今まで述べてきたように学校長自らが、授業改善に「適切な指導・助言」ができなくてはならないことも、第二として示している。

なお、「適切な指導・助言」とは、授業研究会だけを指すのではなく、日常的に起こる生徒指導を含む様々な問題に対する対応も含んでいる。

以上の点から、リーダーである学校長は、人材育成こそが最重要な仕事の一つであるとの自覚を持ちたい。

## 4 システムとしての校内研究会

### (1) 教師集団のシステムづくり

筆者は、鋭い観察力のある教員、熟達教師になるためには、「10年修行の法則」等から、少なくとも10年程度の期間、質の高い授業実践や観察力を磨く努力を行わなくてはならないことを示した。<sup>(注18)</sup>

熟達した教師である学校長等の存在によって、授業研究会を運営する組織づくりが成功するかどうかが決まり、それによって授業研究会の質は多大な影響を受け、教師の指導力は向上する。それが、結果として子どもへの教育効果として現れる。

このことは、全国学力・学習状況調査(以下、「学調」と略す)の結果がよい秋田県の例をあげて、阿部昇は「上記の研究・研修を支えていくシステムが秋田県に

はある。学校レベルでは校長の役割が大きい。校長がリーダーとして研究・研修を仕掛けている例が比較的多い。それを教頭や研究主任が支え、リーダー集団を形づくっている。」<sup>(注19)</sup>と述べ、教師集団の研究の仕組みづくりに、学校長の役割が大きいことを示し、結果として「学調」の好結果となっているとしている。

この点について、秋田県ばかりでなく学校改善など優れた業績を残した学校は、やはり学校長のリーダーシップが発揮されているにちがいない。

また、近県では愛知県小牧市や東海市のように、教育長(犬山市:瀬見井久氏、東海市:深谷孟延氏)のリーダーシップが大きい。市教育委員会・小中学校現場・大学との連携による大規模な授業改善を目指す取り組みでは、かなりの広い範囲の多くの学校で授業改善に進んだ事例も見られる。<sup>(注20)</sup>

また、仮にシステムづくりに成功しても、そのシステムを引っ張る研究委員長などのミドルリーダーへの直接的な指導・助言を学校長が継続的にしていなければ、効果は限定的になるのである。

### (2) OJTとしての授業研究会

授業研究会は、特に授業後の反省会は、学校長も参加する学校におけるOJTの代表的な「ヨコ」の糸の一つである。<sup>(注21)</sup> 実際の運営・内容等については、基本は各学校に任せられ、多くは次の通り行われている。

① 授業者の反省 → ② 質疑・応答 → ③ 討議 → ④ 助言者からのアドバイス → ⑤ まとめである。この間、参加型研究会を目指す傾向もあり、「③ 討議」をグループで記入した付箋をある視点からまとめたり、話し合ったりすることが増え、その後、グループ討議の発表・全体討議へと移行している例が増加している。<sup>(注22)</sup>

なお、助言者は、教育委員会からの指導主事であったり、大学の先生であったり、著名な実践家であったりと多様である。

ここで問われなくてはならないのは、討議する内容である。単なる授業後の感想や表面的な授業技術だけに論議が進めば、鋭い観察力のある教師の育成は進展しないのであるが、その点での内容の指摘は少ない現状にある。振り返ることは重要であり、他者の授業の考えを知ることは極めて有効であるが、学校長をはじめとする鋭い見方のできる教員からの指摘でなければ、授業の質の向上は望まれないのである。

何しろ、授業研究会の場で、個々の参加者が、質の高い学びをし、次の実践に生かせるように何を学ぶかが重要であり、そのように仕組む学校長をはじめとするリーダーの存在が極めて大きいのである。

### (3) 学校長の三つの視点からの役割

学校長の役割は、第一に、経営者としての視点からの校内の人材育成のシステムづくりである。システムを形成・機能させながら、間接的に個々の教員の実践力の向上を目指すようにミドルリーダーへ働きかけをしなければならない。

特にシステムづくりにおいては、秋田県のように研修(研究)委員長などへの指導・助言が大きく影響を与え、授業研究会の在り方も決定的なものになる。質の高い研究会になるかは、ここでの学校長の存在が大きいのである。

第二に、直接的に教職員に指導・助言するというアドバイザーとしての視点からの役割である。

授業研究会では、この役割が極めて重要である。公開された授業の中で、何を観察・記録し、現在の学校や教員の状況から総合的に判断して、どんな言葉を発することが、効果的かと常に求められているのである。

鋭い観察力のある学校長の発言は、教員の中に「納得」感を生じさせ、授業研究会に「満足」感をもって終えることができる。そして、次の授業実践に向かうエネルギーを発生させることにもなるのである。

この第一・第二の視点のどちらも、子どもを育てる教育者としての第三の視点からの人材育成が前提であり、そこが自覚されていなければ、よいシステムづくりも、直接的な指導・助言も適切にできないことになる。なぜなら、教育者の先輩として、教育という個人的な人間を育てる職責を果たす教員に、教育技術の伝達だけではなく、教育の醍醐味・困難さ・やり甲斐等を熱く伝えていかなければ、真の教育者の人材育成はされないと思うからである。

つまり、拙論で述べた学校長の「3つの役割」(注23)を、校内研究会においても有機的に結合して発揮されなくてはならない。

## 5 学校長へのアンケート調査内容と結果

### (1) アンケートの経緯について

このアンケートは、四日市市教育委員会、四日市市立小学校校長会、四日市市立中学校校長会の協力で実施した。

2019年4月に四日市市教育委員会指導課・教育支援課との協議を行いアンケート内容の修正を経て、小学校校長会・中学校校長会にアンケートの趣旨を説明し手交した後、両会長から各小・中学校長に配付された。

5月7日(火)～5月31日(金)までに、回答者(学校長)が特定できないように小封筒に入れ、さらに大

封筒等で教育委員会指導課に逡送で送付された後、筆者が回収したものである。

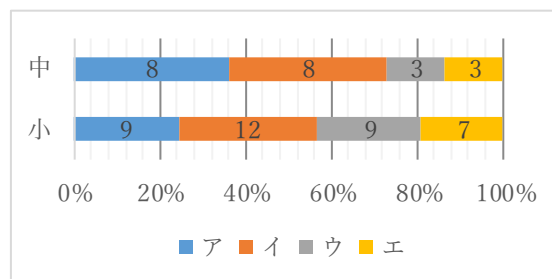
回答数は、小学校37校、中学校22校の全学校長からであり、回答率は100%である。ただし、項目によっては、未記入の回答者もあり、小学校37校、中学校22校になっていない項目もあった。

なお、7月26日付にて集計の結果報告書を発行し、校長会会長を通じて各学校長へ、市教育委員会指導課・教育支援課へは筆者が持参した。

### (2) アンケートの内容等について

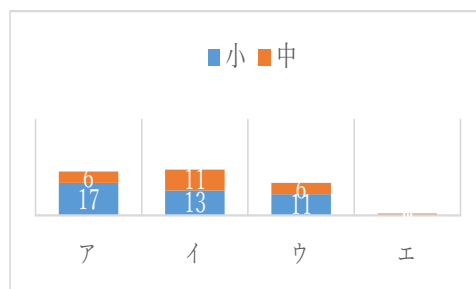
まず、基本項目として、学校種・学校長経験年数・学校長としての勤務校数を尋ね、次に現任校の校内研修会についてとして、教員全員が参加する授業研修会の年間回数、その他の学年部や教科部など一部の教員の参加する授業公開の年間回数、授業後の反省会の運営方法(グループ討議・全体討議など)、付箋紙の活用の有無、付箋紙の記入視点を質問した。

まず、学校長の経験年数は以下のとおりであった。  
 <ア> 1年目 イ) 2年目・3年目 ウ) 4年目・5年目 エ) 6年目以上 の選択項目>



一年目の学校長(中学校 8/22人:36.4%、小学校 9/37人:24.3%)の多さが、際立つ。

さらに、付箋の活用している学校は、小学校26校、中学校15校であり、およそ7割の学校で実施している。そのうち使用方法<ア> 研究の視点 イ) 良い点・悪い点(参考になる点・課題) ウ) 子どものこと・教師のこと エ) その他 複数回答有>は以下のグラフであった。



小学校ではア) 研究の視点は65.4%(17/26校)で高く、次に、イ)の50.0%(13/26校)である。中学校では、イ)は73.3%(11/15校)の高い実施割合を

示し、小学校の50.0%との大きな違いがあった。

その次に、**三**授業後の校内研修会における学校長の役割について、1) 学校長の行っているもの(挨拶・問題提起・グループ討議の参加など)、2) 助言・指導する時に大切にしている点を13項目から「おおいにしている」「している」「ほとんどしていない」「まったくしていない」で選択し、3) 特に大切にしていることを上位から順番に3つ選択させた。4) 学校長として助言する内容に適切に指導できる自信があるかも尋ねた。

**四**として、学校長の理想とする校内授業研修会、その理想が実現できない理由、**五**として、学校長が教職員を育てるために重視していること、**六**として、校内研修会の方法・在り方について工夫している点を自由記述とした。

### (3) 学校長の観察視点

今回、このアンケートから特に着目するのは、**三**の13項目(下の表参照)の点であり、質問事項は「学校長として助言・指導するときに、大切にしている点についてお答えください。」である。

これに「ア:おおいにしている」「イ:している」「ウ:ほとんどしていない」「エ:まったくしていない」で選択した結果が下・右上の表のとおりである。

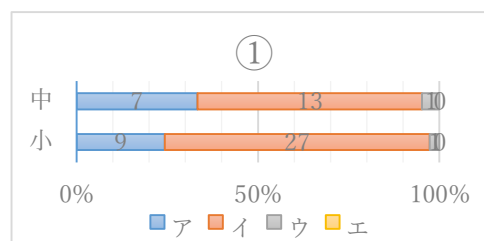
< **三**-2) 13項目の質問事項

| 質問項目                       | ア  | イ  | ウ  | エ |
|----------------------------|----|----|----|---|
| ① 教師の言葉遣い・態度等について          | 7  | 13 | 1  | 0 |
| ② 板書の仕方・内容等について            | 2  | 19 | 0  | 0 |
| ③ 発問について                   | 12 | 22 | 2  | 0 |
| ④ 板書・発問以外の指導技術・方法について      | 7  | 13 | 1  | 0 |
| ⑤ 授業の構想(流れ)について            | 2  | 19 | 0  | 0 |
| ⑥ 子どもの全般的な様子・姿等について        | 10 | 11 | 0  | 0 |
| ⑦ 気になった子について               | 13 | 8  | 0  | 0 |
| ⑧ 子どもと教師・子ども同士の関わりや関係性について | 5  | 16 | 1  | 1 |
| ⑨ 教室環境(整理整頓・掲示物等)について      | 1  | 12 | 8  | 0 |
| ⑩ 学習ルール(授業規律)について          | 3  | 20 | 12 | 1 |
| ⑪ 学習指導案の内容について             | 2  | 15 | 4  | 0 |
| ⑫ 全国の教育動向や指導要領との関係について     | 3  | 21 | 12 | 0 |
| ⑬ 県市町教育委員会の施策等との関係について     | 3  | 21 | 12 | 0 |

< 回答した校種別学校長人数 > (人)

| 項目 | 校種  | ア  | イ  | ウ | エ |
|----|-----|----|----|---|---|
| ①  | 中学校 | 7  | 13 | 1 | 0 |
|    | 小学校 | 9  | 27 | 1 | 0 |
| ②  | 中学校 | 2  | 19 | 0 | 0 |
|    | 小学校 | 12 | 22 | 2 | 0 |
| ③  | 中学校 | 7  | 13 | 1 | 0 |

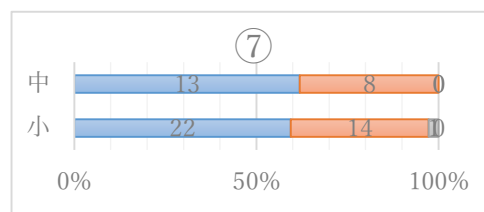
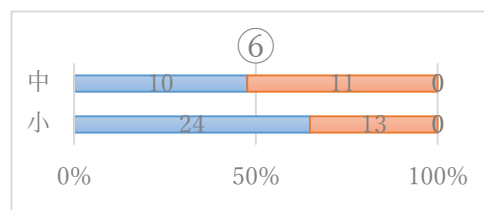
| 項目 | 校種  | ア  | イ  | ウ  | エ |
|----|-----|----|----|----|---|
| ④  | 中学校 | 2  | 19 | 0  | 0 |
|    | 小学校 | 9  | 26 | 2  | 0 |
| ⑤  | 中学校 | 5  | 14 | 2  | 0 |
|    | 小学校 | 20 | 14 | 3  | 0 |
| ⑥  | 中学校 | 10 | 11 | 0  | 0 |
|    | 小学校 | 24 | 13 | 0  | 0 |
| ⑦  | 中学校 | 13 | 8  | 0  | 0 |
|    | 小学校 | 22 | 14 | 1  | 0 |
| ⑧  | 中学校 | 11 | 10 | 0  | 0 |
|    | 小学校 | 22 | 14 | 1  | 0 |
| ⑨  | 中学校 | 8  | 13 | 0  | 0 |
|    | 小学校 | 7  | 26 | 3  | 0 |
| ⑩  | 中学校 | 7  | 13 | 1  | 0 |
|    | 小学校 | 11 | 24 | 2  | 0 |
| ⑪  | 中学校 | 3  | 16 | 1  | 1 |
|    | 小学校 | 5  | 26 | 5  | 0 |
| ⑫  | 中学校 | 1  | 12 | 8  | 0 |
|    | 小学校 | 3  | 20 | 12 | 1 |
| ⑬  | 中学校 | 2  | 15 | 4  | 0 |
|    | 小学校 | 3  | 21 | 12 | 0 |

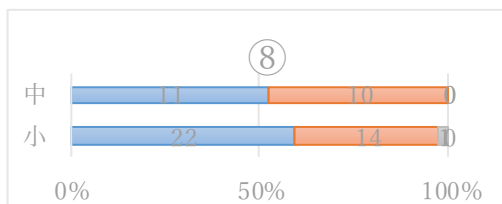


①の教師の言葉遣い・態度等について、気になりはじめた学校長が多いことが分かる。

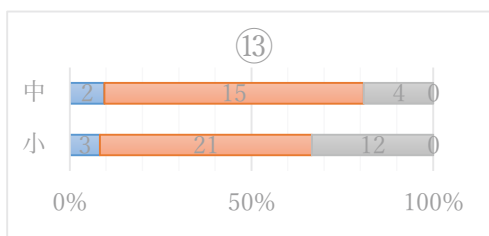
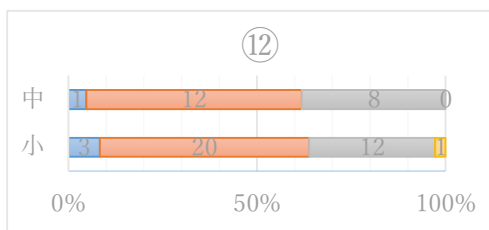
⑦気になった子、⑧子どもと教師・子ども同士の関わり、⑩学習ルール(授業規律)、⑪指導案の内容、⑫全国の教育動向は、小・中学校ともに、大きな差が見られない。

ア) おおいにしているで差があるのは、特に、小学校が中学校よりも大きいのは、②板書、③発問、④板書発問以外の指導技術・方法、⑤授業構想(流れ)、⑥子どもの全般的な姿であり、③の発問と⑤の授業構想が、その中でも差が極めて大きい。中学校が小学校よりも大きいのは、①言葉づかいと態度、⑨教室環境である。





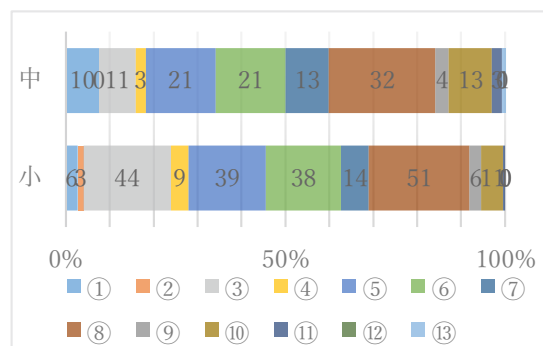
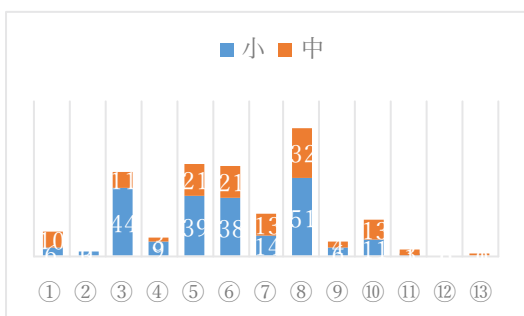
小・中学校ともに、⑥子どもの全般的な様子、⑦気になった子、⑧子どもと教師・子ども同士の関わりを、助言・指導の場合に大切にしている姿が分かる。



なお、全体として⑫全国の教育動向や学習指導要領、⑬県市の教育施策等は、小・中学校ともに、ウ)ほとんどしていない、エ)まったくしていないが、他の項目よりも一段と高くなっているのが特徴的である。

つまり、学校長は国・県・市の動向などよりも、授業場面で起きている事象そのものを重視しているのが判明する。その意味からして、指導主事等が学校長に代わり国・県などの動向や施策などの意味を、公開された授業との関係で説明できる力量がないといけないことが明確になる。

さらに、この①～⑬の質問項目について、特に大切にしている順番に3つ選んだ結果は、以下である。<大切にしている順番で、一番を3点、2番を2点、3番を1点で計算した。>優先順位をつけて、何を大切にしているかをみると、一番は小・中学校ともに、⑧子どもと教師・子ども同士の関わりが高い。



小学校では、⑧子どもと教師・子ども同士の関わり→③発問→⑤授業構想(流れ)→⑥子どもの全般的な姿の順であり、中学校では、⑧子どもと教師・子ども同士の関わり→⑤授業構想(流れ)と⑥子どもの全般的な様子→⑦気になった子の順である。

子どものことと授業構想・全体の流れを大切にみようとしている小・中学校長の姿がある。

なお、差が大きく中学校の大切な割合が高いは、①言葉遣い・態度と⑩学習ルール(授業規律)である。

また、小学校の大切な割合が高いのは、③発問と④板書・発問以外の指導技術方法である。

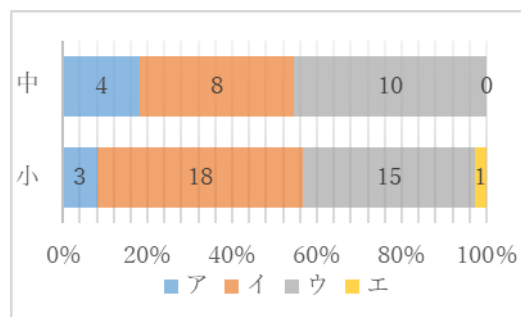
#### (4) 学校長のアドバイスへの自信度

学校長として助言する内容について、どんな教科等の授業でも適切にアドバイスできる自信がありますか。

ア) 自信がある イ) やや自信がある ウ) やや不安である エ) 不安である との問いの回答である。

学校長の謙虚さも反映しているものと思われるが、4割を超える学校長(小:16/37校 43.2%) (中:10/22校 45.5%) が、ウ) やや不安とエ) 不安と回答している。その割合の多さに驚く。

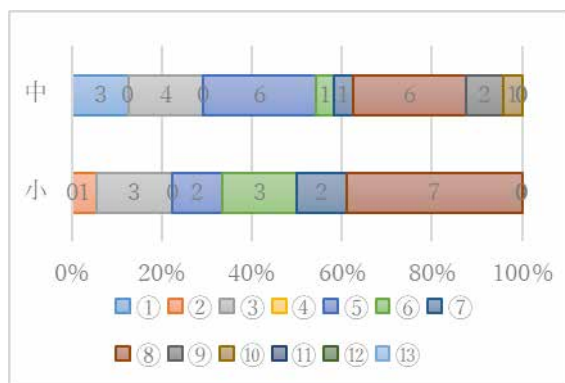
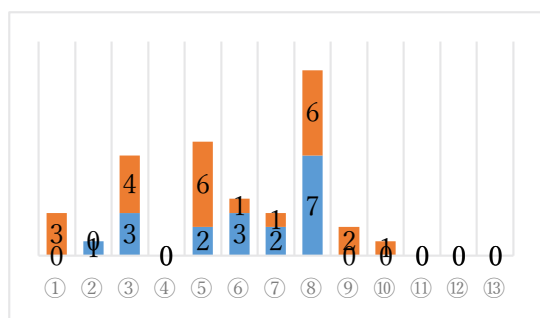
教科担当制である中学校長の方が、人数では一人多いが、小学校長より「自信がある」の回答率が(小:3/37校 8.1%、中:4/22校 18.2%) 高いのが特徴的であり、予想とは異なった結果であった。



次のグラフは、ア) 自信がある と回答した学校長の優先順位をつけて何を大切にしているか、の3つを選んだ結果である。<大切にしている順番で、一番を3



点、2番を2点、3番を1点で計算した。>



「自信がある」学校長は全体的な傾向として、⑧子どもと教師・子ども同士の関わり→⑤授業構想(流れ)→③発問を重視している。

ここでは、小学校では⑧子どもと教師・子ども同士の関わり→③発問と⑥子どもの全般的な姿→⑤授業構想(流れ)と⑦気になった子と、大切にしている点が続く。中学校は、⑤授業構想(流れ)と⑧子どもと教師・子ども同士の関わり→③発問→①言葉遣い・態度と続く。

授業をみて、これら3つの点は、教科を越えて指導できると考えていると思われる。

ちなみに、「自信がない」と回答したのは一人であるが、大切にしている順番は、⑩学習ルール(授業規律)→⑨教室環境→⑥子どもの全般的な様子と回答していて、「自信のある」学校長の違いは歴然としている。

#### (5) アンケート結果から明らかとなる「2つの力」

授業観察での大切にしている視点や授業観察に自信のある学校長などの回答結果から判断するに、授業をみる上で重要なのは、第一に、「子ども-子ども」・「子ども-教師」の関わりや「気になる子」「子どもの全般的な姿」など、子どもの動きや姿をしっかり見ることでありといえる。

しかも、第二に、授業はその関係性の中で、変化し続けているので、一単位時間の全体の構想や授業の流れも、十分に理解をしながら関係性を意味付けていく見方が重要であることが分かる。

このような中で、第三に、はじめて個々の教師の発

問・板書などの指導方法の是非などの意味があり、価値づけることができるということが、アンケートからも判明する。個々の発問や板書などの指導技術も単独で検討することも可能であるが、技術だけを単独で抜き出すのではなく、授業全体の流れや構成との関係で捉える必要性をより示している。

つまり、鋭い観察力の重要な一つが、子どもの姿を中心に様々な関係性を見抜く力であり、もう一つが全体の流れなどを見る力であるということである。

## 6 鋭い観察力のある学校長として

### (1) 学校長になってからでは遅い

現在の学校長は、40代後半や50代早期に校長の命を受け、10年の長きに渡って学校長をするものは、皆無に近い。ほとんどが、早く登用された校長であってもその後、教育行政の重責を担う関係で、長くても7年前後であり、少なれば5年未満の経験で退職する学校長も存在する。

それならば、授業についての鋭い観察力を保持する機会は、学校長の任に着くまでに、ある程度まで確立されていないと、関係性を見抜く力や全体の流れ等を見る力から「適切な指導・助言」は不可能となる。

「10年修行の法則」をあてはめてみれば、学校長になるまでに、あるいは、授業実践を通常行うことができなくなる教頭職(副校長職)も含めて管理職になるまでに、授業実践を真摯に取り組む10年間としての確保が、絶対に必要になるのである。

### (2) 脳の半分近くを使って、「見る」訓練を

授業を観察するということは、ただぼんやりと眺めることではない。「見る」ということは、見ようとする行為であるから、人は見たいものしか見ることはできない。ただ漠然としていては記憶に残らないのと同じである。このことを、笹原和俊は、

「自分の意見や価値観に一致する情報ばかりを集め、それらに反する情報を無視する傾向を「確認バイアス(Confirmation Bias)」と言います。簡単に言うと「見たいものを見て、信じたいものを信じる」ということです。」(注24) <下線筆者>

と述べる。授業を観察するときにも、このことは当然に起きる。つまり、観察者の経験や事前の心の持ち方・問題意識などによって、「見る」視点は変化し、「見える」ものも大きく変化する。また「メンタル・モデル」(注25)の影響を受ける。

「見る」視点、つまり多数の着眼点を保持することは、授業という複合的な事象を、よりの確に「見る」ことになる。「見る」ことは、かなり複雑なことを瞬時



に判断していることでもある。

脳科学者の藤田一郎は、

「大脳皮質視覚野は、ヒトでは大脳皮質全体の三分の一、マカカ属サルでは二分の一を占めている。…中略… ものを見るだけのために脳の半分近くを使っていることに驚く人もいるかもしれない。このことは、「見る」ことが決して単純でも簡単でもなく、とてつもなく膨大な情報処理を必要としているということを裏づけている。」<sup>(注26)</sup> <下線筆者>

と記す。このように、「見る」ということだけでも、膨大な情報処理をしているが、授業を「見る」ということは、さらに、子どもの姿と子ども同士・子どもと教師の関係性を見る中で、さらに膨大な情報処理をしていることになる。関係性を見る力をつけるには、授業実践あるいは授業観察の経験あるいは訓練を積み重ねていくしかなく、一朝一夕ではいかないのである。経験・訓練を重ねることで、情報処理を迅速にしかも正確にこなすことができるように脳が進化する。見方を学んだ後の「見る」行為は、見方を学んでいない時と比べて、はるかに多くの情報を瞬時に処理できるのである。つまり、授業を「見る」経験・訓練をすることで、脳は活性化し、今までより多くの視点をもって「見抜く力」になっていくのである。

### (3) 複雑で動的な授業における謙虚な「解釈」

先に見た重松・日比の授業分析も、稲垣・佐藤の授業研究も、複雑で変化する動的な授業という事象の理解の困難性と、教師個々による授業の個性の大切さをも示している。特に、佐藤は、シュワブの研究例を示して、カリキュラムの実践的探求の課題領域には「子ども・教師・教材・環境」<sup>(注27)</sup> のマトリックスで 10 の課題領域が成立することを示した。このことを授業の場に置き換えると、「子ども」だけで考えても 4 つの関係性が存在する。

しかし、実際は、「子ども」だけでも複数存在するので、その関係性は、より複雑になっている。しかも授業は動いているので、その関係性は刻々と変化もしているのである。

しかも、四日市市の学校長の観察の視点が示すように、「子どもの姿」や「子ども－子ども」・「子ども－教師」との関係性を重視しながらも、それぞれの授業の事象の意味は異なり、そこでの参観者が異なる「解釈」を行っているのである。特に一人だけを見ることは、その子の特性等を理解する上で極めて価値があるが、集団で行う授業という場では、周りの影響を常に受け続けていることを忘れてはならないのである。

鋭い観察力のある学校長は、静的で単純な分かり切った授業の「解釈」をするのではなく、授業で見られ

た関係などの事実への自身の「解釈」にも懐疑的であり、「解釈」は仮説であり仮の姿である自覚がある。つまり、「見たいように見ている」あるいは「メンタル・モデル」の影響を受けている可能性があるとの授業に関しての謙虚さがある。また、より適切な「解釈」を求め続けるため、決められた授業評価尺度によって授業を見ることはしないのである。まず、授業の事実があり、そこから教育者としての学びの出発点に立ち、日比が授業分析会の場で若い時の筆者に語ったように「授業の前では平等である」<sup>(注28)</sup> ため、学校長もまた謙虚に学び合っているのである。

したがって、学校長は、自身の「解釈」を押し付けるのではなく、授業実践から謙虚に学ぶという、同じ土俵の中で学びの同僚として、批判を覚悟で自身の「解釈」を研究会で開く度量が必要になる。

## 7 鋭い観察力の育成のための授業研究会

### (1) 「知識変換」のためのよりよい授業研究会

学校長は、授業研究会において、挨拶や講師紹介などをするのは職責上、当然である。人材育成の視点を授業者だけにするのではなく、研究会参加者である教員全員に対して実施する視点が重要である。

常に、校内研究システムと直接本人への働きかけの双方の視点を保持し続けて指導・助言を継続的にできるかが、人材育成である。このことは、四日市市のアンケート<sup>五</sup>でも、ミドルリーダーである研修(研究)委員長への直接的な働きかけを「日常的に」するとの回答も多くあった(小:18校 48.6%、中:15校 68.2%) ことと共通する。

日々の授業をはじめ提案授業を通じて、所属教員の一人一人が自分の実践を省察するように働きかけるのが、学校長の仕事である。

経営学の研究者である野中郁次郎の「4つの知識変換モード」<sup>(注29)</sup> によれば、「暗黙知」を全員への「暗黙知」に変換したり、「暗黙知」を全員へ伝わるように「形式知」へ変換したり、授業で見られた価値ある「形式知」を全員の「形式知」に変換することが、この授業研究会の位置づけとなる。

このことを学校経営を研究している織田泰幸は、

「組織的知識創造の理論からみれば、授業研究は、授業者自身が授業実践についての暗黙の前提を問い直して力量形成を促す機会となるだけでなく、授業についての暗黙知(意味や課題)を参加者で共有しあう活動である(共同化)。授業参観後の検討会では、対話や議論によって授業に関する知見や気づきを言語化し(表出化)、それらを参加者どうして共有しあい(連結化)、後の授業実践に活用していく(内面化)。授業研

究で得られた知見や改善点は、その学校の教師たちが共有できる資源として蓄積されていき、持続的・長期的に学校全体の教育力を豊かにしていく。」(注<sup>30</sup>) <下線筆者>と記す。

その時に、学校長がその授業の核心となる「暗黙知」や「形式知」を解釈し選び出せる目が必要であり、それに基づいて指導・助言ができるかである。長く教員をしてきた「経験則(知)」を軽視せず、信念をもって授業のことを語り、経験も能力も違う教員一人一人に、「納得」させるような「暗黙知」・「形式知」を多種多様に語らなくてはならない。その「知」に触れることで、一人一人の参観者も、「納得」と「満足」感を持つことで、質の高い研究会に変換されるのである。

そのためには、学校長は長く豊かな経験を積んだ実践家である教育者が求められる。現代の変化を敏感に感じ新たな課題をみつめるとともに、常に創造的に学び続ける人間でなければ、新たな「知」の獲得や創造はできず、しかも、刻々と変化し続ける子どもの実態に応じて、個性的な授業実践へのアドバイスはできないのである。学校長になったら、授業実践について無関心で学ばないとする校長は、その意味からして論外である。

(2) 授業研究会の進め方……「納得」と「満足」

それでは、四日市の学校長などが見ている子ども姿や関係性を重視して、参加者が自分なりの「解釈」を行う授業研究会にするためには、実際にどのようにしたらよいかについて、筆者が考える目指す授業研究会について、基本的な考え方を次に述べたい。

- ア) 子どもの姿や子どもの関係性の中で(C-C、C-Tの双方)、子どもの見せる表情・言動などの教育的意味を考え、「解釈」すること。
- イ) 時系列で、その場における分析・検討に加えて、授業全体の構造・流れのなかで検討すること。
- ウ) 「解釈」の違いを検討・話し合うことを楽しむ余裕があること。
- エ) 研究会に参加している教員全員が、自身の学びになること。

を明確に持つことが重要と考える。

研究会の進め方については、東海市の取り組みが参考になる。「研究協議の進め方」として、

- ①授業者が抽出児童生徒に対する思いや学級の実態について説明する。
- ②速記録者は授業の流れをまとめ(分節)に分け、小見出しをつけて説明する。
- ③抽出児童生徒参観者が3名の児童生徒ごとに付せん紙を拡大された速記録に貼りながら観察した事柄を発表する。

④参加者は、抽出児童生徒ごとの3グループに分かれ、グループ討議をする。

⑤各グループの討議の内容を代表者が発表する。

⑥授業者が改善点を発表する。」(注<sup>31</sup>)

と①～⑥の順で研究会を運営している。

これらは、研究者等の協力があればどの学校でも可能ではあるが、多くの学校では、②の速記録や分節分け、③の3名の抽出児を特定することに、困難さや躊躇いがあると思われる。

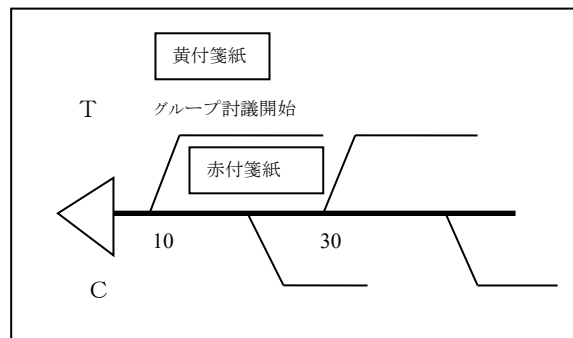
そこで、授業の転換点・切れ目である実際の学習活動・発問や子どもの発言などの記録とその時刻を記載したものを拡大し、参観者が見た気になった「子どもの姿」や「C-C」の事実の記録を、付箋紙で貼ることを薦める。つまり、次のような手立てが必要になる。

- ア) 授業の大きな構造・流れを時系列で全員で確認し示すこと。(授業の切れ目と転換点、授業時刻の明記)
- イ) ア)の中に、参加教員一人一人が、具体的な子どもの姿を付箋で記入し、掲示する。(赤色)
- ウ) イ)の取り組みの中に、記載した子どもの姿の意味について、関係性に視点を当て自分の「解釈」を付箋で記入し、掲示する。(黄色)
- エ) そこから、各々の子どもの姿の意味や内容等を「解釈」し合う。(指導者の方法・技術論も含む)

上記ア)～エ)を、経験年数の異なるグループで行ったり、同世代グループでしたり、学年団・教科団を中心としたグループでしたり(注<sup>32</sup>)と、提案授業内容に応じて工夫すると効果が高まる。

そのあとに、必ず全体で、再度エ)の活動を行う必要がある。校内研究会は、校内の教員が共有した時間と場の学びを経験することが、同僚性の構築にも極めて意義深い。(注<sup>33</sup>) ア)～エ)の活動を、思考ツールの一つである「フィッシュボーン・チャート」方式を応用して、例えば、次図のように工夫すると効果が高いと思われる。

模造紙の真ん中に、背骨となる時間軸を入れる。頭の三角形には、研究テーマなどを書き込む。背骨



の上の中骨には、教師によって授業の転換点・切れ目等となった場合を書く。下の中骨には、子どもによっ

て学習の転換点・切れ目等となった学習活動や発言などを書き込む。どちらにも、背骨から中骨へと延びるところに時刻(経過時間)を必ず入れる。赤色の子どもの姿は背骨近くに、黄色の解釈は外側に張り付ける。その後、背骨以外の骨となったごとに、「解釈」の違いを論議する。

上のTの中骨が多い場合は教師主導であり、下のCの中骨が多い場合は、子ども主体で授業が流れたことが一目瞭然である。グループで作成した「フィッシュボーン」を掲示するなどして、エ)の活動を中骨の授業の転換点から重要な数骨に絞り、論議するとよい。

多くの回数の授業公開をすることも重要であるが、このような「暗黙知」をより質の高い「暗黙知」にしたり、「暗黙知」から「形式知」への転換をしたりする授業研究会を経ることで、鋭い観察力は育つのである。

それを行うために、学校長はシステムを常に検証するとともに、直接的な指導・助言を全体に、時には個々の状態に応じて、自身の授業への省察につながるように、アドバイスするのが学校長の役割である。しかも、授業研究会参加者一人一人が、「納得」と「満足」感を持つように実施できなくてはならないであるから、学校長の高い見識が常に求められる。

## 8 まとめに代えて

鋭い観察力をもつスクールリーダーとは、このような研究会を、校内研究会だけでなく外部の研究会などにも積極的に参加し、数多く経験してきた人物である。

学校長は、教員を階段の上から無理やり引き上げるような人材育成ではなく、階段の同じ位置にいて一緒に階段を上り成長し続ける人物でなくてはならない。

「主体的・対話的で深い学び」を授業で子どもに行う教員と同じように、学校長は、一人一人の教員に対しても、常に一緒に学ぶという構えが、学校現場の人材育成には重要なのである。それは、自分の授業の見方を内省し、授業方法など常に「それで、よいのか」と問い返し、自己の向上に結び付ける行為でなければならない。

実際に「ある子どものつまずき」が、その子に責任を負うかのように「解釈」されていく場合と、その子の理解度を前提にしながらも、周りの子どもの働きかけや関わり、教師との関係性などが大きく影響を与えているとの「解釈」では、教師の授業方法や子どもへの接し方は全く異なるに違いない。

授業研究会で、一人一人の教員が「解釈」するという自身の考えをさらけ出すことは、その教師の存在を教師集団に認知されることであり、しかもその「解釈」の開放性によって、その集団は互いに学び合う学習者

になることを意味する。それは、学校という組織を、継続的に学習するという組織への質的転換を意味する。

そして何よりも、授業改善によって、「授業は工夫次第で面白くなる」「授業の工夫で子どもがよく考えるようになる」などの実感を得て、教員としての成長を自覚し、指導・助言に「納得」し、「満足」して実践・省察を繰り返すことで、教師の指導力は向上していくのである。センゲの「偉大なる教師の周りには学習する人がいる。偉大なる教師は学習する場を創り出し、人々をその場に招き入れる。」<sup>(注 34)</sup>との言葉を、学校長は噛みしめたい。

## 注

- 1) 的場正美「第1章授業分析の方法と課題」的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』p5 平成25年4月20日 溪水社 なお、重松氏自身も、「第1章授業分析の歩み」日比裕・重松鷹泰『授業分析の方法と研究授業』学研教育選書昭和59年5月1日(初刷:昭和53年5月)p14で、「わたくしは、名古屋大学教育学部の学生諸君とともに、昭和29年から授業分析をはじめたのであるが、わたくし自身の胸底には、評価の本質の追求という問題がひそんでいた。」と記している。まさしく昭和29年(1954年)が授業分析の開始であると重松自身が示している。
- 2) 注1) 同書 p.p.6~7
- 3) 日比裕・重松鷹泰「授業分析の方法と研究授業」学研教育選書 昭和59年5月1日(初刷:昭和53年5月) p.p.14~16
- 4) 昭和33年設立 長坂端午・重松鷹泰・上田薫らによって創設。会誌『考える子ども』、2019年8月第62回全国研究会集会在開催された。
- 5) 稲垣忠彦「Ⅱ授業と授業研究を開くために」稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』p.p.187~188 岩波書店2017年8月25日(初刷:1996年4月)
- 6) 佐藤学「Ⅰ授業という世界」注5) 同書 p.p.15~16
- 7) 注6) 同書 p22
- 8) 注6) 同書 p46
- 9) 例えば、神奈川県茅ヶ崎市立浜之郷小学校大瀬敏昭代表「学校を創る」小学館2005年4月20日(初刷:2000年12月)、静岡県富士市立岳陽中学校 佐藤雅彰他「公立中学校の挑戦」ぎょうせい2003年11月10日 等に紹介されている。
- 10) ドナルド・A・ショーン著 柳沢昌一・三輪健二訳「省察的実践とは何か」鳳書房 2017年7月18日(初刷:2007年11月)p317 には、「専門家と省察実践者」の「満足感の源泉の違い、能力に対する要求の違い」が、表にまとめられている。また、p64では「実践者は、実践の最中にも、実践について省察していると言ってよい」とも記している。
- 11) 脇本健弘・町支大祐「これまでの教師研究—本書の理論的位置づけ—」中原淳監修『教師の学びを科学する』p28 北大路書房2015年6月20日(初刷:2015年5月)

- 12) P. F. ドラッガー著 上田惇生訳「非営利組織の経営」p164  
ダイヤモンド社 2017年8月1日(初刷:2007年1月)
- 13) 注12) 同書 p165
- 14) 注12) 同書 p162
- 15) 日本教育経営学会 第Ⅱ期実践推進委員会「校長の専門職基準(2009年版一部修正)解説書 一理論から実践へ」  
p24 2012年6月
- 16) 注15) 同書 p24
- 17) 独立行政法人教職員支援機構「全国研修担当者セミナー・教職大学院セミナー 参加者への配付資料」p259 平成30年4月 三重県教育委員会HPにも掲載されている。
- 18) 拙論「鋭い観察力のあるスクールリーダー等の育成に関する研究(1)ー今井むつみ氏の論を手がかりとしてー」『三重大学教育学部研究紀要第69巻』2018年1月
- 19) 阿部昇「全国学力・学習状況調査の結果を教育実践にどう生かすかー秋田県トップクラスの要因分析に基づいてー」日本教育方法学会編『教師の専門的力量と教育実践の課題』p36 図書文化 2013年10月20日
- 20) 東海市に関しては、名古屋大学・東海市教育委員会教育実践問題支援プロジェクト編「授業記録による授業改革プロセス」黎明書房 2004年11月20日。  
犬山市に関しては、苅谷剛彦他編著「教育改革の社会学ー犬山市の挑戦を検証するー」岩波書店 2011年12月15日などに、取り組みが記載されている。
- 21) 金川舞貴子「スクールリーダー教育の基本原理を探る」岡東壽隆監修『教育経営学の視点から教師・組織・地域・実践を考える』北大路書房 2009年3月20日 p37では、「タテの糸とは、教職生涯を通じたスクールリーダー教育を指す。」として初任者のときから経営的力量を必要としていると述べ、さらにp38で「ヨコの糸とは、スクールリーダー教育の機会のネットワーク化を指す。スクールリーダー教育の機会としては、学校での実践経験や先輩教師や校長による指導や影響といったOJT(On the Job Training)、指導主事等の実務経験(OJT)、教育委員会や教育センターによる行政研修や大学院教育(Off-JT: Off The Job Training)などがある。」として、校長による指導や影響をOJTに位置付け、「ヨコの糸」としている。
- 22) 三重県教育委員会研修推進課「平成30年度授業実践研修3」配付資料によれば、ワークショップ型授業研究①～⑥として、個人が付箋紙に書いたものを分類する方法を示している。例えば、①では、「横軸に教師ー子ども、縦軸によさー課題・疑問にした4領域」、③では、「教師の動き、子どもの動き」でまとめるもの、④では、「導入・展開・まとめごとに、+とーに分ける6領域」、⑥では、「教師自身に関わること、子どもに関わることを、強みと弱みに分ける4領域」などを示している。
- 23) 拙著「学び考え、問い続けた校長職3287日」p145 日本文教出版 2017年7月14日
- 24) 笹原和俊「フェイクニュースを科学する」p54 化学同人 2018年12月10日
- 25) ピーター・M・センゲ著 枝廣淳子他訳「学習する組織」英治出版 2018年10月10日(初刷:2011年6月)p240 では、「もっと具体的に言うと、新しい見識を実行に移すこ

とができないのは、その見識が、世の中とはこういうものだという心に染みついたイメージ、つまり慣れ親しんだ考え方や行動に私たちを縛りつけるイメージと対立するからだ。」と記し、童話「裸の王様」を例にして「メンタル・イメージ」に、あらゆる行動や判断等が影響を受けていることを述べている。

- 26) 藤田一郎「見る」とはどういうことか」p94 化学同人 2016年1月31日(初刷:2007年5月)
- 27) 佐藤学「教育方法学」p.p.58～60 岩波書店 2016年7月5日(初刷:1996年10月)
- 28) 名古屋大学で開催された授業分析会の場で、何も意見を言えない筆者に日比氏が語ったものである。なお、日比の教えを受けた石川英志は、「教師と子どもが育つ授業分析」日比裕・的場正美『授業分析の方法と課題』黎明書房 1999年2月20日 p93で、「学校の中で、職務や経験のちがいを越えて、そこで参加した者が対等に自由に発言できる貴重な機会となりうる」と授業分析を共同で行う意味について述べている。日比の「平等」の言葉ではないが、「対等」「自由」の言葉を用いている。
- 29) 野中郁次郎・竹内弘高「知識創造企業」p93 東洋経済新報社 2015年2月11日(初刷:1996年3月)
- 30) 織田泰幸「第5章学校の知識経営」注21) 同書 p75
- 31) 注20) 東海市に関する同書 p14
- 32) 四日市市立学校長のアンケートでも、グループ討議を入れている学校は、中学校:22/22校 100%、小学校:33/37校 89.2%であった。
- 33) 秋田喜代美は、「学びの心理学」放送大学蔵書 2014年1月30日(初刷:2012年9月) p217で「表7-3 校内研修における相互の学び合いの質を深めるための原則」として、「1よく見せるのではなくありのままを見せる 2参加したすべての人が何を学んだかを語る 3何を教えたかではなく、何を子どもが学んだかを語る 4議論ではなく多様な子どもと授業の見方を学ぶ 5自分のためではなく、自分たちのためにと考える」と、5つの原則を述べている。筆者は、同僚性の視点から、4と5に特に着目する。
- 34) 注25) 同書 p475

## 参考文献

- ・岡東壽隆「スクールリーダーとしての管理職」(1994) 東洋館出版
- ・小島宏「授業崩壊ー克服への学校経営的アプローチ」(1998) 教育出版
- ・P. F. ドラッガー 上田惇生訳「経営の真髓(上)(下)」(2012) ダイヤモンド社
- ・佐藤学「教育の方法」(2013 初刷:2010) 放送大学叢書
- ・倉本哲男「第10章 授業改善と教育経営研究」日本教育経営学会編『教育経営における研究と実践』(2018)学文社
- ・岩手県立総合教育センター(平成20年1月)「授業改善を図るための校内授業研究の進め方に関する研究」
- ・神奈川県立総合教育センター(平成20年3月)「高等学校版 授業改善のための授業分析ハンドブック」