

対話と協働による学び合いの実践

— 「学びを紡ぐ」ために —

教科研究センター

新教育課題研究課

渡邊 淳子 佐藤 義信

本稿では、新教育課題研究課が取り組んできた本研究所の所員を対象に実施している所内研修会・協働研究会の相補一体的な取組みの在り方、校内研修コンサルテーションや研究員の研究の取組みの詳細について振り返っていく。そして、そもそも何のためにこれらの業務や取組みを行うのかについて、対話と協働を通してビジョンを切り開きつつ取り組んできたことについて振り返り、省察し、今後への展望をひらきたいと考える。

〈キーワード〉 コンセプト ビジョン 対話 協働 自律的

I はじめに

1 学び続ける研究所の体現へ

私達は、本研究所の所員として、常に学び続け、現場によりよい研修や実のある研究を提案していく研究所を体現していくことが求められている。そこで、私達自身があらためて学び続けるために、新教育課題研究課（以下、本課と表記）としても様々な取組みを再度、つぶさに見直し整理していく必要があると考えた。

2 課のビジョンを描く意味

そもそも何のためにこれらの取組みを行うのか。それは、取組みによって所員にどのような実践的力が育つことに寄与できるのか、現場において教師が自律的な学び手、学校の担い手として育っていくことをどのように支えられるのかといったことを、常に自分たちに問いながら進めていくことが重要であると考えたからである。そして、全ての対話と協働の一つ一つが、本課のビジョンとなり私達自身の学び直しの土台にもなっていった。

3 連続するビジョンの再構築

土台となるビジョンは、度々再構築したり、描き換えたりする必要に迫られる。しかし、それらをマイナスと捉えるのではなく、前に進むための大事なプロセスと捉えてきた。実践とビジョンをつくり続けていったプロセスをあらためて省察する。

II それぞれの取組みを包含した課のビジョンを描く

1 ビジョン形成のための構え

本課の取組みの中でも、所内研修会・協働研究会（以下、所内研・協働研と表記）の企画・運営、研究員の研究などの取組みは、所全体としての一体的な取組みとなる。それらの取組みは、それぞれが単独としてあるのではなく、複合的なものであり、他の取組みとの連動なくして成り立たないという前提にある。一つのことについて考えれば、他のことに対する価値付けも余儀なくされ、再考せざるを得ないということである。当初、本課の取組みのビジョンは、「所員の力量形成」に置いていた。しかし、そもそもその力量形成が果たして、「何のため」であるかということへの意識が薄かった。中教審の答申を踏まえ、「新たな教師の学び」を実現すること、「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成」等の改革を進めるために、どのようにこれか

らの研究や研修、支援を本研究所が充実させていくのかという喫緊の課題解決を目の前に掲げられている本研究所として、もう一度取組みを省察し新たな一步を踏み出すことが必要であると考えた。「変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続ける」「子ども一人ひとりの学びを最大限に引き出す役割を果たす」「子どもの主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている」「質の高い教師集団の実現」等の資質能力を高めていくことを前提として、子どもたちのロールモデルになるべく日々研鑽を積む必要がある。本課でも、取組み全体を包含して本課が何を為すべきなのかというビジョンをもつことは必然であることを認識し、新しい事業への取組みも踏まえ、私達自身も学び続けつつ、取り組んでいく意を新たにした。

2 令和4年度までの所内研・協働研の取組みの経緯と省察から

(1) 所内研と協働研の令和4年度の経緯

本課では、毎回の所内研・協働研の企画段階ではもちろん、実施後もその度に振り返りをつなぎ、その有り様について議論を重ねていた。(令和4年度紀要参照)

① 所内研の取組みから

所内研は令和3年度までは、主にコンテンツ伝達型で演習やセッションを組み込むようなスタイルで行ってきた。令和4年度は、コンテンツ型を継承しながらも、「令和の日本型教育の学びを担う新たな教師の学びを支える」というテーマを設定し、所員や教職大学院の共同研究員の方々の講義を主たるコンテンツとして進めてきた。

② 協働研の取組みから

一方、協働研究会は、令和3年度までは、教職大学院の先生方の参加のもと、講義や研究員の研究のカンファレンスなどを中心に進めてきた。令和4年度は「これからの校内研修のあり方について考え、研修リーダーとしてのスキル向上を図る」というテーマのもと、教職大学院との協働を軸に進めてきた。本課からの話題提供や教職大学院の先生の講義の後、クロスセッションを行うというようなスタイルをメインに実施してきた。それまでと大きく変えたところとしては、年間の学びのストーリーをつなぎつつ、一貫したテーマのもとで議論を行ってきたという点である。

(2) 令和4年度の実践の省察をつなぐ

令和4年度、所内研・協働研の2つの実践を通し、議論と省察を重ねた結果、今年度のスタイルに至った。特に令和4年度の協働研で、「校内研修の在り方」について議論が進んだことは大きい。やらされ感のない研修、より自律的な教師の学びを支援する校内研修の在り方への模索を通して、これからの新しい教師の学びや実践的力に照らし、この所内研・協働研のスタイルを変えていくべきではないかということを見出した。研究所として、いつまでも「教える」「教えられる」をモデルとして研修を行っていいのかという「問い」は共有されたものの、それをどう具現化するのかについて、考え、悩んだ。現場にとっても研究所にとってもやらされ感の漂う研修・研究からの脱却は悲願であろう。そういった流れの中で、所員のAgencyを育むことは即ち、私達本研究所の今後の在り方を変えていくためにも大事なことでないかということであった。結果として、以下に示すような納得解をチャレンジとして始まったのが今年度である。

3 今年度の課のビジョンを描く始まり

(1) 探究型の所内研「GROWTH」誕生の経緯

これまでの実践と省察を踏まえて、今年度の実践に向かうに当たり、一人一人の所内研への参加意識のより一層の向上を図るために必要なことはなんだろうかという問いがあった。所内研の時間が来たからその場に集まり、誰かが場をコーディネートし、与えられたお題でその時間だけコミットメントするというだけで、果たして所員のAgencyを育むことに寄与するのか。確かにそこで高められるものもあるかも知れないが、研究所の所員としてどう自律的に学んでいくべきなのかということに、さらに踏み込んでいきたいと考えた。それが、現場への大きな提案の具体になるのではないかと考えたからである。そこに至った背景として、令和4年度の協働研で「これからの校内研修のあり方について考える」というテーマについて1年間を通して議論を繋いできたということが大きい。そのなかで、私達が導き出したことはやらされ感のない研修、自律的な研修への転

換の必然性であった。

どうしたら、その研修が具現化できるかということについて、本課では対話を続けた。そこで、個人の必然性のある「問い」にもとづいて個別に探究しつつ、深化していくような探究型の研修に挑戦するという事になった。「与えられるもの」から自ら「学び取る」ものへと、「観を転換」するプロセスを実体験しようというコンセプトのもと始めることになった(図1)。

もちろん、この取組みは大変困難を伴うものであった。まず、探究型の研修をしていくことについて、所員の理解が得られるかどうかすら疑問であった。ただでさえ時間がない状況の中で、逼迫する業務への責任感や焦りの中で、自分が探究したいことを探究するというスタンスが所員全体に許容されるのか。逆に何かを学ぶためのコンテンツ型の研修ではなぜいけないのか? どんどん何かを吸収して現場に返せる方がタイム・パフォーマンス的にもいいのでは? といったいろいろな思いが浮んでは消え、揺らぎの中で始まった企画であったというのが正直なところである。また、所員が自分の研究テーマを決めること、深めていくこと自体に負荷がかかるのではないかという懸念もあった。今までのようなナビゲーターが不在の状況の中で、自力で果たして探究に取り組めるのかという不安もあった。次から次へと不安要素しかなかった。しかし、見方を変えれば、全ての所員の賛同が得られる企画であったところで、実際取組みの中では、常に新しい課題が表出してくるはずである。完全なる形はあり得ないし、チャレンジする中で、改めてその意義が問い直されることこそ、価値のあることなのではないかと考えた。何より、何もしないよりは「挑戦していく」ことで何かが見つかるとは必ずだという願いのもと、挑戦していく方向で決まったのがこのGROWTHであった(図2)。

では、この探究活動によって、所員が何を得るのかということである。実際に、探究の授業をすることが出来ない立場にいる所員として、この実践を有意義な学びに変えていくためには、「児童生徒」と「教師」の両方の視座を同時に得ながら、探究することが必要だと考えた。そこで、「課題解決に向かう学習者としての視点」と「教師としての視点」を意識し、探究を進めることにした(図3)。

(2) ならば、協働研「DeveloP」のコンセプトは? ～相補一体的な取組みへ～

自分という小さな箱の中で、個別に探究にいそしんでいても、それは独りよがりの探究にしかならない。GROWTHで探究型の研修をしていくのと同時に、探究の振り返りや省察につなぐ場が必要になってきた。探究活動の足場と省察的な足場との両方が必要であるということである。探究によって得たりフレクションをつなぎ、省察の質を上げることで次への展望を拓くことができる。また、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な取組みをすることは必然である。個別最適な学びと協働的な学びの往還の中に、学びの深化が起こる。それは児童生徒の探究活動と同じである。他者との対話の中で得る視点やいろいろな観の交流は、学習者にとって自身の観の形成、転換を生む大事な場となる。加えて、その場に福井大学教職大学院の先生方の新たな知見や視点が投入されることで、協働研究の場として深まる意義は大きいと考えた。(その意を含んで協働研究会は「DeveloP」と改称されることになった。) それをもって、昨年度までは、所内研・協働研の個々に設定されていたテーマも、GROWTHとDeveloPの双方に係るものとして「これからの教師の実践的力とは」に決まり、GROWTHとの二輪で一体的に進めていくことになった。相補一体的な取組みとすることで、より深い探究になることを期待したのである。ここで、GROWTHとDeveloPのコンセプトが更新されるに至った(図4)。

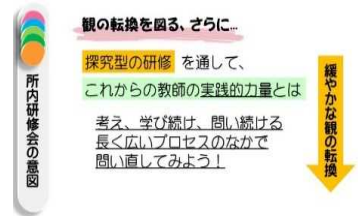


図1 GROWTHの意図



価値のあることなのではないか

図2 GROWTHの案内

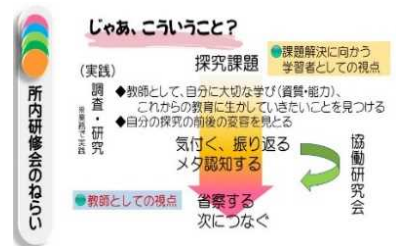


図3 学習者と教師の視点



図4 GROWTHとDevelopの一体的な運営イメージ

(3) 思わぬ副産物

GROWTHで探究型の研修にシフトすることは決まった。いよいよ、個人の探究テーマをどうするかの話になったとき、研究員の研究と同時進行する案が浮かんだ。本所の研究員の研究に関しては、メンター制を取りつつ進めてきた経緯がある。しかし、研究員の研究はなかなか忙しい業務の中で、研究を進めていくことは難しい面もあった。お互い多忙でメンターとの打ち合わせや相談をする時間もなかなか取れず、そこをクリアしていくことはハードルが高いのが現状であった。しかし、研究員の研究の質を高め、かつ双方に学びを大きく残すものとするために、GROWTHの時間がメンターと研究員の協働研究の場になれば、より充実した研究になるのではないかということが新たな可能性として見えてきた。(メンターになっていない所員については、自身でテーマ設定を行うことにした。)

グループ編成も探究をしやすいとするという意図が新たに加わり、研究員はメンターとホームグループを編成することにした。ここで、研究員の研究の概要や企画が話され、内容についての議論を深めていくという場として成立させていくことになった。もちろん、メンターも研究員の研究を支える探究を行いつつ、自身のメンターとしての学びも得ることができると考えてのことである。その他の所員についてもテーマに関連したホームグループを編成し、互いに対話を入れつつ、探究する土台とすることにした。

(4) GROWTHイノベーションの発意

GROWTHとDevelopの実践がようやく走り出した頃、もう一つの取組みを構想するに至った。それは、所員の知見の発表や情報共有の場の設計である。なかなか普段、課やセンターを越境して知見を交差したり認知したりすることは難しい現状がある。そこで、参加したい所員は、自身で自律的に時間を裁量し参加する自由参加のコンセプトを打ち出した。本課のビジョンの最終形として、それぞれの所員が自律的な学びの場を設計することに生かして欲しいという思いから発意したものである(図5)。



図5 GROWTHイノベーションの案内

(4) 研究所版ラウンドテーブル

このGROWTHとDevelopを介した探究を、所員のクロスセッションという場を経て、福井大学のようなラウンドテーブル形式で発表し、語り合う場を設定することにした。せっかくの所員の探究を皆が味わい尽くすことが所員の学び直しにも有効だと考えたからである。全所一体のこの学びの場が今後のイノベーションを創発するきっかけになるのではないかという期待もあった。対話や議論を通して、それぞれのセンターや課を超えた学びの中にこそ、イノベーションのタネは潜んでいる。日頃、自分の業務に専念している中では、なかなか越境できない学びや気付きがあったことが、他者との関わりの中で気付く可能性がある。そういった気づきの連鎖がイノベーションのきっかけになるのではないかという意図であった(図6)。



図6 研究所版ラウンドテーブルの案内

① コンセプト

そのコンセプトは、「お腹いっぱい語り合う」である。「お腹いっぱい」とは、GROWTHを通じて探究してきたことで明らかになったこと、深まったこと、新たに生じた問いや課題などが所員自身の中に十分にあることを意味する。「お腹いっぱい」だからこそ他の所員と語り合い、共有したいという思いが高まり、その思いを

もとに対話をすることで、対話を通じた学びを実感することができるのではないかという思いで研究所版ラウンドテーブルを構想した。

②「お腹いっぱい」で聞き合う

「お腹いっぱい語り合う」のコンセプトの裏面は即ち、「お腹いっぱい」で聞き合うことでもある。そのためグループ編成には二つのことに留意した。一つ目は、できるだけ立場や年代に近い所員で編成したことである。二つ目は、できるだけ探究テーマが異なる所員同士になるようにしたことである。自身が初めて聞くテーマだからこそ、発表者の話を真剣に聴く必要があり、発表者の学びだけでなく、問いや課題と感じていることに必死でくらいついてほしいという思いであった。

4 ビジョン書き換えの必要性

ことここに至って、当然のことながらもう一度ビジョンを描き直す必要が生じた。一体、GROWTH と Develop と研究員の研究の連動の中がどう在れば、よりよい研究所の具現化につながるのか。所員が学び合うシステムを一体的に構築する必要があると感じた。GROWTH・Develop で、研究員の研究を支えることは、メンターとしてのみならず、即ち自分の実践の力量を高めることであり、自身の所員としての資質能力の向上に資することである。それにより、自分自身の業務への還元、ひいては現場への還元に資する力量となり得るだろう。よりよい業務を成したいという欲望があればあるほど、新たな学びを自分自身の中に取り込んでいく意識がなければ、達成は不可能である。「学び合う場を保証」するのが、本課の取組みの根幹になるという考えのもと、今一度ビジョンを確かなものへとするために、課内での対話を続け、グランドデザインとして可視化した(図7)。



図7 本課のグランドデザイン

結果、所員一人ひとりが自律的に学ぶ場をつくり、他者(所員同士、学校現場、教職大学院、他の機関など)と学び合う場をつくることができたなら、力量形成に大きな力になると考えた。「学びを紡ぐ」というビジョンは、多様な場面で多様に解釈することが必要で、あらゆる局面であらゆる方向性、可能性を考え直す際のアンカーになるだろうと考えた。

更に、私達のビジョンは「校内研修コンサルテーション」(後述)の取組みの実施に当たって、より強固なものとして上書きした。「学びを紡ぐ」というビジョンは、私達に学び続けることへの意を強くさせた。所内だけでなく現場にいかにも還元できるか、また現場からのリアルタイムの課題や痛切な声をどう学びに変えて、現場と共にリ・デザインし、現場と共に協働していける研究所で在り続けられるかという「挑戦」のコンセプトを保ち、今年度から始めた「校内研修コンサルテーション」の取組みにおいても具現化していくことになる。

Ⅲ ビジョンに照らしたそれぞれの取組み

初めに、校内研修コンサルテーションの取組みについて記し、続いて研究員の研究について記す。

1 校内研修コンサルテーションのコンセプト形成

「校内研修コンサルテーション」の取組みは、昨年度の協働研の中で校内研修について考え続けた中で生まれた発想である。研修観の転換が叫ばれる中、現場の学校は実際どのように校内研修を実施していくべきか、更に発展させるにはどこをどう変えていけばよいのかという混沌の中にあるのではないかと考えた。しかし、私達がそこに対して、素晴らしい解決のテンプレートを示すことなど不可能であることを承知で、現場で生の声を聴き、共に悩み考えることはできると信じ、始まった取組みだった。(※文中では、コンサルテーションする側である本課をコンサルタント、コンサルテーションを受ける学校側をコンサルティと定義し、表記)

(1) そもそも校内研修コンサルテーションって何をする？

校内研修コンサルテーションは、校内研修充実のための支援を行い、最終的には学校という組織の「自走」を支えようという意図をもって始めた。校内研修は、やらされ感をもったマイナスなイメージで受け止められ

ることも多く、自律的な学びの場として十分機能していないことも散見できる。また、働き方改革の推進の名のもとに、校内研修の時間が大きく減ってきているというデータもある。だからといって、行政からの圧力により強制的に実行したところで、形式的な研修にとどまり、一層の疲弊感を伴うものになるばかりである。時間が無い中で参加した後には、その参加のためにやり残したことをいつ処理しようかという現実的な焦りとより強い疲労感が残るだけになってしまうだろう。そんな実態では、組織の Co-Agency を育むには至らず、もちろんメンバーの Agency や専門性を上げることに寄与しないことが容易に想像できる。しかし、それらを回避するような素敵なフォーマットなどはない。それぞれの学校の文化や伝統、意志に依拠したものでなければ、それこそ意味を成さず、長続きもしないことになるのは目に見えている。個々の内部から沸き起こる研修への熱い思いが必要なのである。自走する組織であるためには、全教員がエンゲージメントし、うねりを生み出すような場の設計が重要であることは間違いない。そうしていわゆる自分たちのオリジナルの学びのストーリーとも言うべきプロセスを創り出し続けていけることが組織の自走の姿ではないかと考えた。そして何より、多忙を理由に充実できないという現場に、ほんの少しでも希望の明るい光を届けたいという願いをもって始めた。

(2) 校内研修コンサルテーションのコンセプト

そこで、コンサルタントとしてできること。それは、一緒に悩むことである。聞き取りを深めるプロセスのなかで、コンサルティが整理したり分析したりしやすいようにしながら、課題と一緒に向き合いたいと考えた。コンサルティの課題に対して即効的に解決することを目標とするのではなく、むしろ一緒に悩むことしかできないことを自覚し、そのプロセスを大事にしていくことである。エドガー・H・シャインも言うように、解決策はコンサルティしかもち得ないということを肝に銘じ、自分たちの力を過信してはならないということである。言うなれば、自転車に乗る時に、最初のこぎ出しがスムーズにできるようにそっと手を貸すくらいの支援かも知れない。

そうすると、ただ「単なる外部」の視点としての支援を行う研究所ということだけではなく、できるだけ共感性を絶やさず、丁寧に応答することが大切であると考えた。やらされ感のない自律的な学びの場として、校内研修をマネジメントすることは、どの学校にとってもとてつもないエネルギーと時間を要する取組みである。そしてそれが学校そのものを支える学びの文化として根付くまでの遠い道のりを思うときの、何とも言えない重だるい気持ちも十分理解できる。それらを踏まえて、その学校の離れた1メンバーとして一緒に考えていくことで少しでも学校を支えたいという思いになった。こうして私達は「離れた同僚」というスタンス、『『自走する組織』を目指した支援』というコンセプトで動き出すことになった。「自走」のための支援をどう組み立てていくかは試行錯誤の中で進めていくしかなかった。

(3) 校内研修コンサルテーションのプロセスと考察

①「離れた同僚」としての対話

「語る」ことによって、コンサルティがより深い背景や根拠としていることを思い出し、事実として見えていることをあらためて客観的に見直すことが初めの一步となる。的確な問いかけと共感性をもった傾聴によって、その表層に現れた事実はこれまでのどのような状況の積み重ねや関係性、いろいろな出来事の連動によって、表出されたのかを物語性をもって、語ってもらうことが大事である。コンサルティが、校内研修が活性化しない原因について明確に決めつけている線形の場合もあるが、たいていはいろいろな状況が複雑に絡み合っていて、そう単純なものではないことが多いと思う。一つを何とかしようとする度に、それが別の不具合につながり、別の問題を引き起こすという形で現れるという具合で、一筋縄ではいかない手強さを感じる。そういった長いプロセス上の綾やシステム上の問題を感じながら、一足飛びに解決できないことへの焦燥感を持ちながら聴く時間は、コンサルする側としては、タイム・パフォーマンスの問題もあり、なかなかじれったいものであることを痛感するものであった。ことごとく介入したくなる逸る気持ちを抑えながら、傾聴を続けていく姿勢を保つことは容易ではない。その姿勢のもとになるのが「同僚」というスタンスなのである。

どう対応するかは、どのように聴くか、聴いたかによって決まるとも言える。そのためには、効果的な、「質問」という形で語りを促すことが大切であるとプロセス・コンサルテーションでは言われる。概念に関す

る質問、感情に関する質問、行動に関する質問などを織り交ぜながら質問を行い、あくまで謙虚な姿勢で、援助したいという気持ちと好奇心をもって対峙する時間の全ては、相互の信頼関係を築く最も大事なプロセスとして形成されていく。まずは、難しい現実ややるせなさを同僚としてコンサルティと共感し合う聴き方ができなければ、お互いに次のよりよい行動につながるものを見つけ出すことは出来ないだろう。そして、どの場面においても、同僚ならば知らずにはいられないようなこと、知らないことを、教えてもらうという謙虚な気持ちが大事だと気付かされる。また、そうやって、コンサルする側が無知の領域にアクセスし続けることが、コンサルティと共に歩むと本であると感じる。ここが一番難しいところでもある。コンサルする側が知らないところをコンサルティによってさらしてもらうことが、援助のスタートなのである。そういった質問を繰り返しているうちに、コンサルティ自身も見えていなかった事実や背景が浮き彫りになって、方向性の修正を生み出す場合も多い。

一方、コンサルタント側の無知の知にアクセスするためには、コンサルティとの対話からキーワードとなることを聞き逃さず、必要とあれば問い返すことが大事である。問い返したり対話を重ねたりする中で、問題となる点（多くは見えていないことが多い）や本当に支援が必要な人は誰なのかを見つけることがプロセス形成の土台となる。往々にして、依頼する側と本当の問題を抱えている人（真のクライアント）では、その課題とすることが異なっている場合が多い。具体的に言うと、管理職はさほど問題視していないことが、研究主任にとって大きく頭を悩ますものだったり、躊躇の要因になったりしていることがあった。管理職と研究主任の段階では、自覚されている問題は異なることも多いのである。真の問題を抱えているのが研究主任側と管理職側のいずれであるにせよ、温度差が大きいと互いの焦りを生む場合がほとんどである。校内研修コンサルテーションの大切な裏の役割として、互いに気付かれぬように互いの思いを融合する形で進めていく同僚であることも可能である。

②「離れた同僚」としての介入

さらに、重要なこととして、「現場感」を喪失しないことも実感した。人というものは、一旦学校組織の枠の外に出てしまうと、かつてそこに存在したことは覚えていても、切実な臨場感を即座に自分の中に復旧できない。「こんなことぐらいすぐに出来そうなのに…」とか「大事なことはこれなのに…」といった思いを抱きかねない。共感も出来ても、その具体の日常からは遠ざかっていることが原因で、コンサルティに無理な介入を促すことに繋がらないようにしなければならない。コンサル側の行うことはシャインも言うように全て「介入」に他ならない。特に、コンサルティを鼓舞する発言に繋がってしまうことは得策でない。コンサルティにとっては、ただただはた迷惑な話になってしまうだろう。あくまで、フラットな「離れた同僚」のスタンスを肝に銘じ、現場のつらい状況を理解しながらも、タイミングを見計らうことは重要である。

③「離れた同僚」として、見守る

最後に解決策を握っているのは、「クライアント自身」であることは、とりもなおさずプロセス・コンサルテーションにおいて重要な共通理解となる。その理解にもとづいて初めて「離れた同僚」としての傾聴も介入も起きる。

最終的には、学校がそのときそのときの最良の判断を重ね、進むべき道を探し、お互いが「わくわく」を見つけることと「わくわく」し続けるプロセスを見守ることである。「離れた同僚」として、そうした学び合いの公平な支援関係を築くことを基本姿勢とすることが原則となっているものの、現実的には難しい部分もあった。なぜなら、立場上、研究所の事業となると、現場の先生方は、研究所の指導主事から何らかのサジェスションや指導が行われるはずだというメンタルモデルがあるからである。むしろ、それを待っている節もある。その罫にはまらないように、上からの支援者として分析的なコメントを返したり全ての解決策を提示しようとしたりせずに、コンサルティの自走を支える見えざる手助けとなるようにしなければならないということである。「自走」に向けた支援のためには、コミュニケーション形成能力や共感力、カウンセリング的な態度、ファシリテーション力、コーチングに類する資質など幾多の資質・能力を持ち合わせていく必要があると感じる。

(4) 校内研修コンサルテーションの大まかな流れ

以上のように、プロセス・コンサルテーションの考え方を踏まえつつも、「校内研修コンサルテーション」は全く新しい分野として、自分たちであらたな方法を見つけていくことを目標とし取り組んできた。

ただかか一回のコンサルテーションだけで、成功へのイメージを創り出すことは無理難題である。長いスパンでの協働が必要である。校内研修活性化に向けた対話の場が何回も重ねられていくうちに、多少なりとも「離れた同僚」としてのこちらの真摯な思いが伝わり、受け入れられていくことにつながるが多い。毎回の校内研修コンサルテーションと課内での話し合いの繰り返しというスパイラルを通して、コンサルタントとしてしっかりと省察をしながら、次への展望をあたためることが大事だと認識するようになり、自然にコンサルタントのプロセスの中にも組み込んでいけるようになってくる。

校内研修は、消化行事のように、あるいは「やらなければならないからやる」というメンタルモデルのうちに実施されることも多い。それ故に、ただ終えて、見直すこともなく、共有の財産とされることもなく、うち捨てられていくことは避けたい。プロセスの中の学びを丁寧に紡いでいくことが「プロセス・コンサルテーション」なのである。そのことを踏まえ、課内では、その成果（失敗も含めて）となったことや改革の夢をもてたことなどを見取った事実や対話の端々から見直し味わい直すように対話を深めていく。そして、見取った事実と対話の中で見えてきたことをコンサルティに返す記録として可視化していく（図8）。可視化の方法は、その時のコンサル内容により変えている。記録は、コンサルティに返す部分と非開示部分がある。非開示部分は今後の展望につながる可能性をもった余白部分として残している。全てが実行可能とは限らないし、決めていくのは最終的にはコンサルティだからである。次への希望をつなぎつつ、共にコンサルティと悩み、歩むフラットな「離れた同僚」としてのスタンスを大事にするのが、「校内研修コンサルテーション」である。

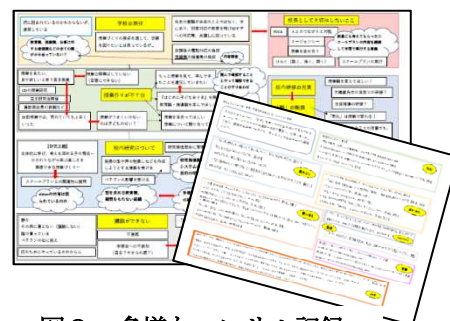


図8 多様なコンサル記録

(5) 実際の手順

第一回目の校内研修コンサルテーションでは、まず校長との対話を行い、次に研究主任や推進部との対話を行う。全教員には、都度の校内研修等で徐々に繋がっていくことになる。二回目以降の校内研修コンサルテーションは、コンサルティの希望により日程調整しながら続けていく。

① 管理職と語り合う

校長の学校経営のビジョンを確認することは必須であると考え。そのなかで、校内研修にどのような願いをもったマネジメントになっているのか、聴き取ることになる。教員の資質能力の育成にどれほどの熱意をもっているのか、それについて策はあるのか、あるとすればどのようなものなのか、また管理職としての思いが全教員に共通理解されているのかも対話を通じて確認していく。

- ・過去の実績をどう生かそうとしているか。
→本当にそれでよかったのか、どうなのか。今の学校に通用するビジョンとなっているのか。
- ・学校経営の理念に何をおいているか。
(スクールプラン、校長指針等)
- ・教職員に学校経営の理解は得られているか。
→学校目標は共有のものとなっているのか。
- ・校内研修に対してどのような信念とビジョンをもっているか。
→校内研修をすすめるにあたって、何を核にしようとしているか。
→何に悩んでいるのか。
→成功への手がかりとなるイメージはあるか。
→教職員理解の校内研修に対する共通理解の程度はどのくらいか。 など

このようなことを聴き取っていくうちに、校内での人間関係や信頼をおいている当面のキーパーソンなどにも探りを入れていくことにもなる。しかし、いくつかの経験を踏まえると、校長の思っているキーパーソンと

実際とは別の人である場合もあった。全体の職員の中で研修を共にして初めて、「この人だった」と気づいたこともある。また、プロセスの中で、第2、第3のキーパーソン（アクティブ・メンバー）を見つけ出すことや阻害するメンバーの存在や障壁の具体的な内容に気付いていくこともあった。それぞれのメンバーとつながりながら、校内研修コンサルテーションは進んでいく。

② 研究主任と語り合う

続いて、研究主任とも対話しながら、今度は実際の現場での課題点や困り感などを共有していくことになる。先の管理職との対話を踏まえて、思いを一にしているかを丁寧に聴き取っていく。

- ・過去の実績をどう生かそうとしているか。
- ・どのような校内研修を理想に掲げているのか。
- ・校内研修をすすめるにあたって、何を核にしようとしているか。
→何に悩んでいるのか。そのことについて打開策案をもっているか。
→成功へのイメージの手がかり
- ・教職員の校内研修参加への思いをどう見取っているか。

③ 全教員に対して

- ・校内研修への参加の意欲はどのくらいか。
→校内研修に対する期待度。
→研修をすすめる上で障害となるものは何か。
→どのような校内研修であったら自主性を保てるか。

一回目の校内研修コンサルテーションで管理職や研究主任以外の職員と会うことはない。しかし、後日、実際の校内研修の場に参加者として入らせてもらったり、授業参観をさせてもらったりするプロセスを経て、全体の教員に少しずつ認知されつつ、つながっていくのが実際のところである。直接親しく話ができる機会はそう多くないので、研究会や何か研修の後にアンケートフォームに振り返りや評価を依頼してそこから、全教員の様子を推し量っていく。

④ 課内でとことん話し合う

毎回の校内研修コンサルテーションでは、本課の所員がそれぞれに聞き取ったこと、目の前に繰り広げられた対話の事実、実際の教員の様子から感じたことなどを、課内で話し合っていく。まずは、そういった情報を共有するところから始め、納得したことや違和感となったことを洗い出していく。本課の複数のコンサルタントとして感じ取ったことは有効である。感覚の違いが様々な多角的な目線で感じ取ったことが、次の展開へのヒントを生み出していくからである。こうしてコンサルティが歩んできたプロセスで見えてきたことを課内で共有するが、これは相当の時間をかけて行う。具体的には以下のように進めている。

[課内共有の手順と内容]

- イ 管理職と研究主任との共通性があると思われることの精査を通して、微細なずれを出し合う。その微細なずれが本質的なずれにつながっていることも多い。様々なステークホルダー（管理職、研究主任、授業提案者、学年主任等）にとって、経験や立場から捉え方が大きく異なっていることを踏まえ、それぞれに見えやすいように記録の作成、可視化を行う。
- ロ 違いやずれこそ、本質につながる場合があるので、時間の許す限り、慎重に見極めていく時間をもつ。
- ハ 続けていくべきこと、変革できそうなこと、イノベーションのタネになりそうなことを探すために、課内での対話を継続する。
- ニ 相手校とのやりとりを行い、必要な部分については共有する。
- ホ コンサルティの希望により（研究主任の相談や研究推進委員会の開催、公開授業、授業研究会など）学校に赴き、対話と協働の時間をもつ。
 - ・訪問日に次回からどのように進めるかの素案を立てる。必要に応じて訪問日を決めたり、予定を共有したりしながら調整し実施できるようにする。

- ・希望があった日には、少なくとも二人体制で訪問することを基本とする。
 - ・オンライン会議システムやメール、電話等でもやりとりを行う。
 - ・校内研修コンサルテーションを終えたらなるべく速やかに記録を返すようにする。
- へ あくまで個別的な要望に応える形で支える。(期間も回数も、時期も要望に応じる。)
- ・要望により、授業公開ウィークに参加したり、授業研究会に参加したりすることもある。
 - ・校内研修の仕立てや研究協議会の仕立てなどについて、傾聴の中でコンサルティがストーリーを描き出す支援をする。
 - ・指導案検討会や全体研究会に向けての素案作りにも参加することがあるが、作成のサポートではなく本質的な理解のための話し合いや支援を行う。

⑤ 情報発信 ～共に考えるホームページへ～

校内研修コンサルテーションのコンセプトや申込方法等について、本研究所のホームページ上で情報を発信している。実施した学校名や校内の具体的な取組内容については公開していないが、実施時に話題となったことの中から、特に研修観の転換に関わることをメッセージとして月1回程度で掲載している(図9・10)。

ホームページの閲覧者も校内研修について何か悩みや疑問を抱えていると考える。「正解」や「すぐに使える情報」を提示するのではなく、教師の学びに必要な本質について共に考えることを目指しているため、「そもそも…」と閲覧者が自身の研修観、子ども観、授業観などを立ち止まって考えてもらえるような話題を提供したいと考えている。内容は4～6文程度で短く、考えの押し付けにならないような言葉遣いをしている。ホームページの閲覧者が、学校で他の職員と考えていきたいと思った時のふとした話題提起のきっかけになればと考えている。

No.1	「校内研修って？」
No.2	「子どもの学びと教師の学び」
No.3	「授業を見取るって？」
No.4	「学びのストーリーの中の対話」
No.5	「授業研究会」
No.6	「はじめに『〇〇』ありき」
No.7	「カリキュラム・マネジメントの中で」
No.8	「フラットな組織とは」

図9 掲載メッセージ一覧

No.8 「フラットな組織とは」

SOMOSOMO (そもそも)

校内研修コンサルテーションを通して「そもそもこれって？」と改めて考えたくなった話題を紹介します。

No.8 「フラットな組織とは」

いつも同じ集団で対話を続けていると、どうしても一部の人の発言や考えに影響を受けてしまうものです。自分が所属している組織を振り返ってみると、**そもそも**全員が平等に意見を表現しているでしょうか。異なる意見を表現することに抵抗はないでしょうか。意見が対立することは悪いことではありません。校内研修コンサルテーションでは、「外部の視点」として、それぞれが心理的安全性を保つことの大切さを感じることができるように、研究会などに参加させていただいています。

図10 メッセージの内容例

2 「研究員の研究」充実のためのコンセプト

(1) これまでの経緯と現状の課題 ～コンセプト形成へ～

本研究所では、各センターに研究員が在籍している。2年間の研究を通じて、研究員が各教科や領域の専門性を高めて資質・能力を蓄積すること、研究の成果を学校現場における授業改善等に還元することの二点を目的としている。研究成果については紀要を作成して発信し、所内で発表する場も設定している。令和2年度から個人研究として進めることになり、それぞれが試行錯誤しながら進めていた。しかし、研究員同士が研究を通じて気付いたことや考えたことを共有したり、議論したりする時間が十分に取れないこともあり、多角的な視点で研究を深めることがなかなか難しいという課題が残った。その課題を踏まえ今年度のコンセプトを考え直すことになった経緯がある。

今年度、研究員は15名在籍しており、そのうち12名は1年目の研究員である。そのため、業務に慣れるまでは、時間的な制約もあり、自分のペースで研究を進めることが難しいことが予想された。そこで、テーマ設定から研究の進め方、進捗管理等、一歩ずつ進める必要があると考えた。個人研究とはいえ、研究テーマを設定し実践・検証していく2年間の研究を持続するためには、他者との協働による多様な視点をもつことが重要

である。そこで令和5年度は、本課のビジョン「学びを紡ぐ」に照らし、研究員の研究をきっかけとして、GROWTHとDevelopで所員全体が学び合い、互いに知見を高めていく「一人で、みんなで」をコンセプトとし、研究に対する時間の確保、対話の充実、研究員とメンターが主体的に学び合う機会の創造、研究員同士の協働的な学びの場の設定の4つを支援の軸とした。

(2) GROWTHとDevelopで育む

① 時間の確保

今年度のGROWTH（1回75分、ほぼ月に1回のペース）では、所員一人一人が研究テーマを設定し、探究型の研修を実施することを受け、研究員はGROWTHの時間を自身の研究を進める時間に充てることにした。結果的に、4回分を個人研究の時間、2回分を中間発表とセッションの時間、2回を研究所版ラウンドテーブルと実施後の振り返りの時間にすることができた。

② 対話の充実と主体的に学び合う機会の創造へ

GROWTHでは、研究テーマに応じて4人1組のホームグループを組み、1回の研修で探究したことについて対話をしながら深めていくことを意図した。そこで研究員はメンターと同グループにし、GROWTHの時間を活用して定期的にメンターと対話することができる。グループ内には別の研究員とメンターも所属しており、対話の時間にはメンターとは別の視点で意見交換ができるようにグループ編成を配慮した。研究員は、GROWTHでのクロスセッションによる中間発表を経て、研究所版ラウンドテーブルで発表し、研究内容を他の所員と共有し、対話を通じてお互いに学び合うことができるよう、環境を整えた。

ア Developにおける「教師の実践的力量」の考察と研究との往還

研究員がDevelopで「これからの教師の実践的力量とは」というテーマについて対話を通じて深め合うことは、自身の研究実践を見つめ直し、主体的、対話的で深い学びに繋がる授業実践についての研究を深める一助となり得る。Developでは、Jamboardを使って自身の振り返りを蓄積し、俯瞰してみることで、学びの重なりやつながりを意識できるような手立てをとった。

イ メンターとメンティーとの関係づくり

今年度は、研究の進め方について共通理解を図るために、カンファレンスを定期的で開催してきた。特にメンターの役割と研究員との関係性については、お互いを尊重し、お互いの関係に責任を持ちながら、共に学ぶ関係性であることを共通理解することから始めた。また、研究員は、メンターに答えや教えを求めようとするのではなく、自身の考えや問いをぶつけ、対話を通じて共に考える関係性を強調してきた（図11）。



図11 メンターの役割と関係性

③ 研究員同士の協働的な学び ～カンファレンスを通して、学びを紡ぐ～

ア カンファレンスのねらいと内容

研究を深めるためには、継続的にテーマと向き合いながら様々な視点から考える必要がある。そのためには、振り返りをつなぐ対話と省察が重要であり、メンターとの対話だけでなく、研究員同士による対話を通じて、研究の気づきを増やす必要があると感じた。そこで、今年度はカンファレンスを設定し、対話による振り返りの機会をもちつつ、未来への明るい見通しをもって研究員が研究を進められるように、研究計画や研究実践を支援していくことにした（図12・13）。

実践時期	内容
4月中旬 カンファレンス①	研究ガイダンスとして、研究の目的、計画、メンターとの協働研究についての共通理解を図った。
5月中旬 カンファレンス②	研究計画書作成に向けて、テーマ設定の背景となる問題意識、仮説を立てるまでの過程、仮説検証のための実践方法について、共通理解を図った。
10月下旬 カンファレンス③	研究テーマや仮説の見直し、研究実践を深めるために、研究の進捗状況を振り返り、課題となっていることを分析しながら、研究内容の焦点化を図った。
11月中旬 カンファレンス④	研究を進める中で気になったことや課題について、小グループで聞き合う時間を設けた。 <u>任意参加</u> で実施した。
11月下旬 カンファレンス⑤	カンファレンス④に引き続き、自分達でテーマを設定し、小グループで話し合う時間を設けた。 <u>任意参加</u> で実施した。
12月下旬 カンファレンス⑥	2年目以上の研究員を対象に、研究内発表のための発表資料について共通理解を図り、伝えたいことなどを明確に伝える方法等話し合った。
2月下旬 カンファレンス⑦	2年目以上の研究員を交えた座談会を設け、研究を通じて身につけたことについて共有した。仮説の検証における定量調査と定性調査、仮説検証のスパイラルについて共通理解をした。

図12 研究員の研究カンファレンス実施内容



図13 研究計画書・中間報告書の例

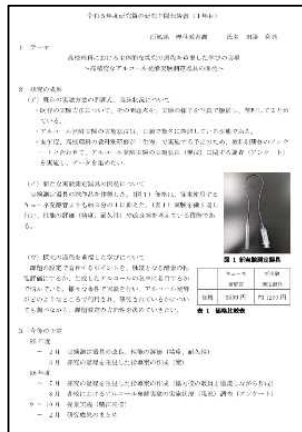


図14 カンファレンス④におけるオンライン上での振り返り

対話は一過性であること、また対話の対象が限定されてしまうことから、対話を通じて得られた気づきを可視化し、研究員全体で共有できるようにオンライン上のツールを用いて振り返りを残した(図14)。ここでの振り返りからは、当初とは別の興味深いトピックが見つかり、「もっと学びたい」という思いが高まっている様子うかがえた。また、書き込みが追加できることで、カンファレンスの時間に限らず、対話を継続し、思考を深めることができることも、オンライン上のツールを用いたよさであったと認識した。このように、研究員同士で対話をし、考えや気づきを積み上げていく過程が記録として残っていることは、次年度以降の研究員がたどる研究課程の助けになるとも考えられる。

カンファレンス②では、データサイエンス学習会で御指導いただいている伊達平和准教授の知見を参考にすることで、問題意識から仮説設定までの論理的な展開を考える上での有効な視点として提案した。

校内研修コンサルテーションの取組みから、この研究員の研究への「学びを紡ぐ」ことができたことがある。それは、対話において、心理的安全性や自由度を保障することの大切さである。カンファレンスでも、研究員が研究に対する不安や実践に関する悩みを安心して話せる環境や場をつくることを大事にした。

特にカンファレンス④、⑤については、参加を任意としたことで、聞きたいことや話したいことがある研究員がその場で気兼ねなく参加する様子を見ることができ、このことは、本課の心理的負担の軽減にもなった。また、話し合う話題も研究員自ら選択できるようにしたことで、自分の意見を語りやすくなり、短い時間でも活発な対話につながった。この時間は、どの研究員もリラックスしたように見え、対話の場づくりの重要性を実感することが出来た。

IV 取組みの省察

(1) GROWTH・Develop の学びの意義を考える

①所員全体の学びの意義

ラウンドテーブルでの発表と対話を通じて、所員にどのような変容があったのかを振り返りから探り、GROWTH・Develop を省察する。

一つ目は、自分の思いが伝わることの喜びである。同じグループ内の所員が傾聴の姿勢で真剣に聴いてくれたことに対して喜びを感じられたという感想があったことである。自分の研究構想を語る中で、大切だと思っていることを認めてもらえたことで、研究の正当性と意欲を実感できたという振り返りもあった。これらの思いから、所員は、対話において語ることの醍醐味を味わうことができたのではないかと感じる。二つ目は、様々な人の発表に触れることで得られた学びである。例えば、仕事における「義務」と「自由裁量」といった、大きなテーマについて深く考えるきっかけを得られたという記述も見られた。また、物理の大学入試問題調査についての発表を聞く中で、対話を通じて学ぶべき本質に向き合うことの大切さに気付くことができたという振り返りもあった。対話を通じて多様な考えに触れることの意義を実感できる経験にはなったと考える。

この研究所版ラウンドテーブルで探究的な学びの成果を共有できる喜びと対話を通じて得られる学びを所員がまさに経験できる場を設計できたことには、本課の「挑戦」としては意義があった。所員の多くが探究的な学習を学生時代に経験しておらず、探究的な学びを中心とした授業実践の経験にも、個人差があった。探究的な学びの重要性を研修等で伝えていくのであれば、やはり所員自身がその良さや重要性を実感していることが大切であろう。一方で、探究的な学びは、探究のサイクルを経て生まれる自分なりの気づきや発見をもとにさらに探究を深め、繰り返していくものであり、他者との協働がそのてこになる。「調べ活動」だけでは不十分であり、真の気づきや疑問、発見のない発表は、聞き手にも響かず、対話にならず、表面的な言葉のやり取りで終わってしまうことは児童生徒の学びにリンクする。そのことを踏まえ、「知識」を効率よく提供する研修会、研究会では、探究的な学びや対話を通じた協働的な学びにはなり得ないことを所員全員が実感することが重要である。業務との兼ね合いもあり十分な探究に至らなかった面もあるが、このチャレンジが次への探究の引き金になり、やらされ感のない自律的な学びへの誘いとなって欲しいという思いを強くもつ。

最後に、本研究所としては、役職に関わらず所員全員が取り組んだことに意義があり、そのことは協働いただいた教職大学院の先生方からは大きな賛同を得られた。研修に必要な学びは所員が自ら探究し、つかんでいくからこそ、「研究所」であると言える。(図15・図16)



図15 教職大学院の先生を交えた対話



図16 管理職を含め所員全員が発表

② 研究員の研究の学びの意義

A 学びの風土づくり

Develop のまとめとして所員が作成したレポートからは、研究内容が具体的に深まったこと、今までの指導方法を振り返り、変化や挑戦を前向きに捉えられるようになったこと、研究実践を通じて生じた問いを、

GROWTH・Develop の中でさらに深めたいという意識が高まったことなどが読み取れた。研究員についても、これらのまとめから、GROWTH・Develop における所員との対話やセッション時間が有効だったということがうかがえる。ラウンドテーブルでは対話を意識したことで、研究テーマに関わる一つ一つの言葉を吟味し、その意味や定義を明確にしながら伝えようとする様子も見られた（図17）。

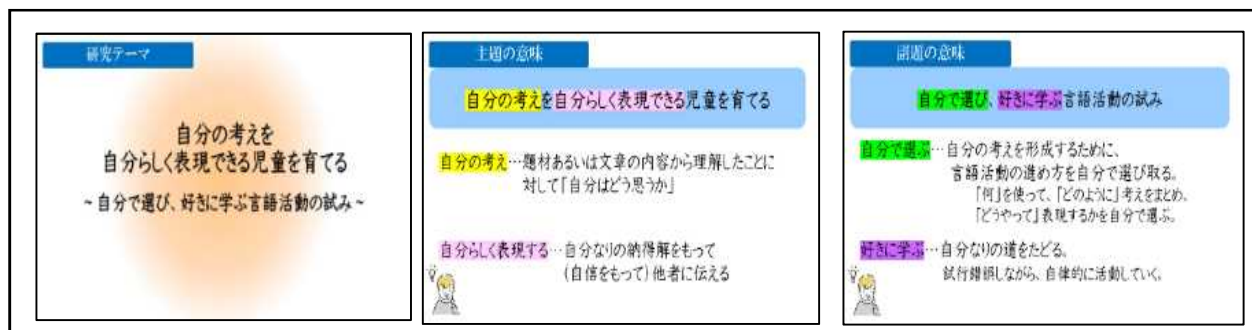


図17 研究所版ラウンドテーブルでの発表資料の一部

しかし、これが、研究員の研究の環境整備として十分であったかという疑問が残る。研究は探究的な学びがスパイラルを描きながら終わりなく続いていくものである。たとえ、時間を確保しても、テーマ設定が進まない場合もあっただろうし、具体的な実践を考えるためには、先行研究等はできるだけたくさん読む必要があったであろう。仮説の検証や考察となると、各教科の見方・考え方といった本質的な課題と向き合うことも大切である。そのような時間と機会を完全に提供するのは難しい。実際、GROWTH の時間は定期的に確保したものの、業務や出張の関係でグループメンバーがいつも揃ったわけではなく、GROWTH 以外の時間に資料を作成したりメンターと相談したりしなければいけない場合も当然生じる。それでも、研究員自身が研究の時間を見出し、メンターも含めた研究員同士の協働の機会を生み出すためには、研究員自身の自走が必要となる。研究を自身の探究的な学びと捉え、「もっと学びたい、語りたい」という思いを育むためにも、研究員のみならず、所員一人一人が探究心を持ち、常に学ぼうとする風土を所全体に一層醸成することが必要だと考える。

② メンターとメンティーの学びは相似形

10月に行った研究員対象の進捗状況アンケートでは、GROWTH 以外の時間でのメンターとの協議の頻度は、13名中9名が月1回程度しかない場合もあることが分かった。GROWTH で対話をする時間が確保されていたからという理由は考えられるが、研究を深めるとなると、対話の時間はそれ以上に必要だと思われる。対話が進まなかった要因として考えられることはなんだろうか。

例えば、研究内容について、研究員自身が語ったり、問いを形成したりするための情報共有の場の設定が本課として不十分だったのかも知れない。また、メンターが相手とはいえ、1対1で向き合うことに心理的な抵抗があったのかも知れない。忙しい中、ちょっとした対話のために時間を割いてもらうことへの遠慮もあったのかも知れないことなどが考えられる。

メンターとしてはどうだろうか。メンターという役割を担い、「教えなければならない・役に立つ情報を提供しなければならない」という思いに囚われ、直接的な助言を与えることで終わってしまうことがあったかも知れない。研究員が来た際には協議するが、支援を急ぐあまり傾聴の態度が持てなかったり、逆にメンター側から働きかけることに遠慮してしまうこともあったりしたであろう。

これらを省察すると、メンターとの協働があまり活発に行われなかった背景として、本課としてメンターへの支援は十分だっただろうか。メンターとしての悩みや課題を共有し、メンターの役割について見つめ直す機会も、研究員と同様に必要だった。一方で、研究員と膝を突き合わせて、長い時間をかけて対話をしながら学び合っているメンターの姿も見られた。それぞれが試行錯誤しながら、メンターとメンティーとの関係性を模索した一年間だったかもしれない。学校における探究的な活動を考える場合、児童生徒と教師の関係性は、「教える」「教えられる」の関係ではなく、「ともに学び合う関係性」が大切である。このことは児童生徒と教師がお互いに理解しておく必要がある。同様のことが研究員とメンターとの関係において当てはまる。研究員

が研究の過程で直面する課題に対しては、対等な立場で、ともに考え、学ぼうとする際、メンターにも同様の学びが起きる。つまり、メンターとメンティーの学びは相似形である。その点では、研究員の研究が停滞している際、メンターからの問いかけや学びの共有として協働を図ることも大切である。「共に学び合う」関係を築くためにも、メンターとメンティー両者の意識改革が必要であり、相互の働きかけが、組織全体の学びへの意欲向上につながるのではないか。

② カンファレンスからの学び ～実践コミュニティとしての可能性～

研究員にとって、個人研究は「しなければならない業務」ではあるが、他の業務と両立して進めなければならないため、後回しになってしまう感覚が否めない。また、長期にわたる実践となるため、探究心や好奇心を保てないと、「やらされ感」が生じてしまい、研究の目的や意義を見失う恐れがないとも言えない。研究に対するなんとなく後ろ向きの姿勢は、学校現場で、校内研修に対して現場の教員が持つ感情と似ているものがあると感じた。教師の自律性や協働性を高めるという点で、コンサルの実践と研究員カンファレンスの実践においてコンセプトは同じであったと言える。そう言った意味で、研究員のカンファレンスは、コンサルと同様に自分達で作りに上げていくまさに実践的なコミュニティの兆しになるのではないだろうか。自律的で協働的な学びの場としてのカンファレンスのような場を所全体に波及できればと考える。研究員の一人ひとりがそのような渦の中心になれるような主体的な運営になるのが望ましい。本課にとっても、業務を通じて得た知見を実践し、さらなる課題の創出ができる貴重な場になり得ると感じた。来年度も新たに発展向上していける余白をもっていると考えている。

③ 探究的な学びを紡ぐ

研究員の研究について全体的な成果として言えることは、研究の進め方について少しずつではあるが、系統立てて考えられるようになったことである。「研究は業務であり、研究員は自分で研究を深め、一定の成果を発表しなければならない」という前提が、GROWTH・Developにおける対話的な学びを通じて「研究は探究的な学びである。対話的で協働的な活動を通じて、少しずつ学びを繰り返して、深めていくものである」と「学びを紡ぐ」意識へと変えることができたように感じる。これは、今後研究員の研究を推進していくステップを考えると、重要な手がかりとなる変化だった。

しかしながら、所員全員が、探究心を持ち、学び合う姿勢を保持していくことには、まだまだ手法においてもマインドセットの面においても改善の余地があると言える。研究は研究員だけの仕事ではない。「研究所において、『研究』は業務でなく、息をするくらい自然なこと」といった雰囲気がさらに醸成されていけば、研究員も、研究を自然で前向きなものとして捉えることができるであろう。所員全員が研究員でありメンターであるような関係性や学習する組織を醸成していくことで、探究的な学びを推進する実践的力を高めていくことができ、現場と共に伴走する研究所員として、研修にも向かえるのではないかと考える。

(2) 校内研修コンサルテーションの省察

学校によって抱える課題は全く違う。そのことへの理解はあったつもりだが、コンサルタント側の私達が問題自体についてどれだけ理解し、どれほど深く認知できたのかについては、大きな課題として残った。コンサルティが抱える問題の背景は様々である。また、それらを明らかにしつつ課題として形にするには大変な時間がかかる。そのため、取組みはコンサルティ自体の体力や持続力に負うところが大きい。それは当たり前のことであり、コンサルタントとしての本課が何かできると思うのは不遜であろう。あくまで「自走」を支えるために、私達がどの地点でどのようなサポートが必要なのかはその時その時の判断に委ねられる。その瞬時でかつ幅広い時間軸を意識し、判断し続けることは容易ではない。一層私達が自律的な学びを増幅していかなければ出来ないことでもある。大変有難かったとの感想やフィードバックもあるものの、表面化こそしなくても、コンサルに一体どんな意味があるのかと考えるコンサルティも当然存在するだろう。そこに対して、私達ができることは、やはりあくまでも「離れた同僚」として「いつでも力になります」という思いをもち続け、その意味で、本課自体が自律的に課題に向き合い、研鑽と研修を重ねていくことである。

1年間を通じたこの校内研修コンサルテーションの取組みは、GROWTH・Developにより、深く見直しをかけ

る機会を得ることができていたことが大きい。しかし、現場での知見や実践をこの GROWTH・Develop に還元できたかと言えば、ごく一部にしか過ぎなかった。研究所というある種閉じた空間の中で、現場感を喪失しないためにも現場の風を吹かせることができたこと、研究所がそれにより、何を学び直し、学びほぐさねばならないのかを考えるきっかけになる手応えはあるものの、それを所全体にどう示していけるかは、難しい。しかし、部分的なことだけでなく何らかの形で還元できれば、研究所の在り様を変えるかも知れない。

今年度の成果の一つとして、校長単独や教員個人、自律的なコミュニティなど多様な展開ができつつあることがある。こうした自律的な学び合いの場の創造につながっていくことは「わくわくをいっしょに」のスローガンが形となって少しずつ見えてきているようで、大きな力を得ることが出来た。

V ビジョンに照らした取組みの省察

今年度、様々な取組みのなかで、度々問題にぶつかった。GROWTH は何のためにやるのか、研究は必要なのか、校内研修コンサルテーションでのコンサルタントは有効な支援者となり得るのかといったことは、絶えず問われていた。問題の本質を問い直すたびに、ビジョンに立ち返り、その時々での納得解をつくり出しながら進んできた。勝手にこちらがよかれと思ってやったことが、相手にとって本当によかったのかという迷いは、いつでも何回でも生じた。そう言った意味では、こちらの思いを「伝え切る」ことの大切さを感じ、他者の思いを「聴き取る」ことの大切さも感じたと言える。その往復の中で、微妙に修正しながら少しずつでも前に進むことが出来た。うまくいったことは、上書きされ、うまくいかなかったことは学びほぐし、同時に再構築を必要とした場面が本課としては、小さなイノベーションたり得たのならチャレンジした価値はあったと言えようか。

「学びを紡ぐ」には、協働は欠かせない。その協働とはどういうことかということも、大きな課題として残る。場を共有して一緒に働くというだけではなく、他者との対話によって自分の存在意義を問い直し、自律的な学び手の一人として、仕事の意義を問い直すためにも他者との協働の時間は重要である。そういう他者時間と自分時間のなかで、やるべきことやできること、やりたいことは精査され、精度を上げていく。協働は、研究所の中だけでなく、学校、その他の様々なコミュニティのなかで行われることも大事であり、自然なことだろうと思う。協働し共創し合える仲間となるために、まず私達は自律的な学び手となる必要がある。そうやって初めて「学びを紡ぐ」ことは多様に多方面に広がるのであろう。

「学びを紡ぐ」前提として、どんな立場であれどんな場面であっても、最初は一人一人の意志如何によると言われるかも知れない。個人のモチベーションがない限り、協働も起きず、学びを紡ぐことは意味をもたない。モチベーションに関する様々な研究成果は、諸所で知ることができる。最終的に、個人のモチベーションを高めるには、外圧によるものではなく、主体者自身の内部からワクワクを感じて取り組めることと、新しい価値として創造し続けていくプロセスが必要であると考え。主体者がやりたくてやり、自身が成長を感じられることである。しかし、個人発のものだからと言って、本課として何の提言も提案もしないということにはならない。個人のモチベーションを誘発するための取組みは止める必要はないと考える。しかし、単なるイベントや目玉の取組みということには決してならないように、「何のためにそれをやるか」「それによって何が変わるのか」といった常に本質的な問いをそばに置きながら考え続け、ビジョンに照らしてよりよい取組み方を選択していくことの重要性を感じた1年であった。

VI 今後の取組み

状況は日々刻々と変わり、今価値あることもいずれ価値を失っていくこともある。そんな時代だからこそ、現状に固執することなく、常に感性を研ぎ澄まし、やるべきことを見出していくことは大事なことと考える。価値あると見間違えていることもあるかも知れない。そもそも、既存のものを価値あるものと信じていることを疑うことから始め、昔からやってきたことの価値を見極め、価値を絶やさずどうつないでいくかも考える必要がある。

(1) GROWTH・Develop

より、参加者の意志を発揮し、協働を育みながら探究を深める場とする。

(2) 校内研修コンサルテーション

今ある形に拘らず、より多方向に支援の輪を広げ、横展開できるような仕組みを考える。それが、研究所の学び直し、学びほぐしにつながるような現場とのより太い確かなつながり方を考えたい。そして、現場と共に高め合う研究所となれるような道を探っていききたい。

(3) 研究員の研究

所員一体となった学びの再構築のため、本課のこれまでの取組みを生かし、所内一体となってより一層新たな学びを創出できるように改善していききたい。

参考文献

- (1) E. H. シャイン/稲葉 元吉(2012)『プロセス・コンサルテーション』白桃書房
- (2) E. H. シャイン/金井真弓訳 金井壽宏監訳(2022)『人を助けるということはどういうことか』英治出版
- (3) E. H. シャイン/金井壽宏監修 野津智子訳 (2017)『謙虚なコンサルティングクライアントにとって「本当の支援」とは何か』英治出版
- (4) デボラ・マイヤー/北田佳子訳(2015)『学校を変えるカーイースト・ハーレムの小さな挑戦』岩波書店
- (5) 平野朝久 (2017)『はじめに子どもありき』東洋館出版社
- (6) 大村はま (1996) 新編『教えるということ』ちくま文庫
- (7) 加藤文俊 (2018)『ワークショップをとらえなおす』ひつじ書房
- (8) 堀公俊/中野民夫 (2009)『対話する力：ファシリテーター23の問い』日本経済新聞出版
- (9) 奈須正裕/伏木久始 編著 (2023)『個別最適な学びと協働的な学び』北大路書房
- (10) 鹿毛 雅治(2019)『授業という営み』教育出版
- (12) 佐藤 学 (2015)『専門家として教師を育てる -教師教育 改革のグランドデザイン』岩波書店
- (13) 中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」を担う教師のあり方特別部会(2021)』
『「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて」審議まとめ』
- (14) 中央教育審議会(2022)『「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～』(答申素案)
- (15) 中原 淳/脇本 健弘(2015)『教師の学びを科学する』北大路書房
- (16) マシュー・サイド(2021)『多様性の科学』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- (17) エティエンヌ・ウェンガー/リチャード・マクダーモット (2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス』
翔泳社
- (18) フレデリック・ラルー/鈴木 立哉(2018)『ティール組織』英治出版
- (19) 金井壽宏(2006)『働くみんなのモチベーション論』NTT出版
- (20) 深沢真太郎(2022)『あらゆる悩みを自分で解決！因数分解思考』あさ出版