学位論文

自律した学習者の育成に向けた
組織的な教育改善に関する研究

２０２２

兵庫教育大学大学院

連合学校教育学研究科

先端課題実践開発専攻

（鳴門教育大学）

西田　寛子

目 次

第１章　問題の所在と目的

第１節　日本の学校教育の構造的な課題と本研究の目的 1
第１項　自律した学習者の育成と学校の組織化の必要性 1
第２項　学校の組織化を促進する組織開発研究 3
第３項　「自律的な学び」を促進する自己調整学習の理論 8
第４項　自律した学習者の育成に向けた組織的な取組を促進する組織開発研究の構想 11
第５項　本研究の目的 14
第２節　本稿の構成 14

第２章　実践研究１

組織的な教育改善を生み出す学校組織開発理論の開発

―教員の協働を促すミドルリーダーのマネジメント行動と思考過程―

第１節　実践研究の目的 18
第２節　実践研究の方法
第１項　研究の実践と分析の対象 19
第２項　研究の分析の枠組み 19
第３節　実践研究の展開
第１項　実践研究校の実態と実践の概要 21
第２項　抽出されたミドルリーダーA の思考過程・マネジメント行動と教員の協働のプロセス 21
第４節　結果；教員の協働による学校組織の変容と協働意識の分析
第１項　教員の協働による学校組織の変容 29
第２項　教員の意識と行動の分析 30
第５節　本章のまとめ
第１項　組織的な教育改善を促すミドルリーダーの役割・機能 34
第２項　ミドルリーダーのマネジメント行動・思考過程から析出された「組織的な教育改善」のための方法 39
第３項　本章の課題 41

第３章　実践研究２
自己調整学習の理論に基づいた「生徒の自律的な学び」を促進するカリキュラムの開発

第１節　背景と目的 43
第２節　先行研究の検討と実践研究の方法 44
第３節　実践研究の展開
　第１項　実践研究校の概要 46
　第２項　対象 47
　第３項　実施時期と内容 47
　第４項　自律的な学びを生み出す英語科学習プログラムの開発 47
　第５項　実践の過程 56
第４節　結果と分析
　第１項　夢・目標の明確化・具体化と，その実現への意識と行動に関する効果の検証結果 59
　第２項　スピーチ原稿の評価による英語の技能，資質・能力に関する検証 64
　第３項　自律的学習行動に関する結果と分析 65
第５節　本章のまとめ
　第１項　「自律的な学び」を促進する指導の成果 69
　第２項　組織的な教育改善の成果 72
　第３項　「自律的な学び」を促進する組織的な教育改善に係る課題 73

第４章　実践研究３

学校組織開発理論と自己調整学習の理論を融合した学校組織の開発

―自律した学習者の育成に向けた校内研修システムの設計―

第１節　背景と目的 75

第２節　実践研究の方法

第１項　学校組織開発理論に基づく研修システムの設計 76

第２項　自己調整学習の理論に基づく教科指導の改善 79

第３節　実践研究の内容

第１項　実践研究校の課題 81

第２項　校内研修の概要 82

第４節　結果と分析

第１項　生徒対象質問紙調査の結果；学校で焦点化した取組に係る生徒の変容 91

第２項　教職員対象研修アンケート結果の分析 93

第５節　本章のまとめ 95

第５章　今後の教育実践への示唆と展望

第１節　各章の要約と結論 99

第１項　第１章の要約と結論 99

第２項　第２章の要約と結論 99

第３項　第３章の要約と結論 100

第４項　第４章の要約と結論 101

第２節　研究の成果と課題 102

第１項　研究の成果 102

第２項　研究の課題 104

第３節　今後の教育実践への示唆と展望 105

引用文献 108

本研究に関わる著者の論文 115

資　料 116

謝　辞 128

第１章　問題の所在と目的

第１節　日本の学校教育の構造的な課題と本研究の目的

第１項　自律した学習者の育成と学校の組織化の必要性

現代は VUCA，つまり Volatility（変動性），Uncertainty（不確実性），Complexity（複雑性），Ambiguity（曖昧性）の時代と言われる．このような時代において，学校は子どもたちに対して，経済や社会のかつてないほどの急速な変化に備えさせることや，予測不能な課題を乗り越えることができる力を身につけさせること等が求められている（C. Fadel, M. Bialik, B. Trilling, 2017）．これは，教育課程企画特別部会における論点整理（文部科学省，2015）でも，将来の予測が困難な複雑で変化の激しい社会において，その変化に受け身で対処するのではなく，主体的に向き合って関わり合い，一人一人が自らの可能性を最大限に発揮することが重要である，としている．

このことは，学習指導要領の理念となっている「生きる力」にも，「いかに社会が変化しようと，自ら課題を見つけ，自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，行動し，よりよく問題を解決する資質や能力」の育成が含まれており（文部科学省，1996），学校においては，社会の変化に柔軟に対応する力の育成は以前からの課題であった．

しかしながら，我が国の子どもたちは，自己肯定感[注(1)]や主体的に学習に取り組む態度等が国際的に見て相対的に低いこと等，子どもが自らの力を育み，自ら能力を引き出し，主体的に判断し行動するまでには十分に達しているとは言えない状況にあることを指摘している（文部科学省，2015）．また，日本の学校教育の特徴として，教育内容を教えることに終始する傾向があり，子どもの「教師[注(2)]から教わることを学び」とする，教師依存的な「他律的学習観」を増長する構造的な課題が捉えられる（国立青少年教育振興機構，2017）．

これらのことから，いかに社会が変化しようとも，子どもたちが予測不能な課題を乗り越えられるよう，自ら進んで学び生涯にわたって自律的に学び続けられるようにすることは，学校教育においてたいへん重要である．

一方，今日の日本の学校において，学力低下やいじめ，不登校，学級崩壊等の諸問題が生起し，学校教育が抱える問題の困難性，複雑性が増している．また，子ども達が，これからの予想不能な変化の激しい社会を生き抜くために必要な資質・能力の育成等，学校に求められる課題の高度化が進行している（文部科学省，2021）．その結果，これまでの個々の教員[注(3)]の経験や知識だけでは対応しきれない状況が指摘されており，これらの教育課題解決には，教員の協働による組織的な対応が求められている（久我，2015 等）．このことは，「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（中央教育審議会・答申）」（文部科学省，2015）でも「個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく，（中略）組織として教育活動に取り組む体制をつくり上げる（後略）」ことの重要性が述べられている．

つまり，子どもたちの教育課題を解決し，自律的な学びを促進するにあたっても，個々の教員が個別に，あるいは教科別に取り組むのではなく，学校全体で組織として改善を図ることが必要であると言える．教員に求められる教育課題の高度化・複雑化が進む中，学校現場の多忙な現状においても，教員の協働で組織的・効果的に取り組むことのできる組織づくりにより，教職員[注(4)]の指導の質的改善を図ることが求められている．

これらのことから，自律的な学習者を育成する学校の組織的取組を構成するためには，①個業化しやすい学校の組織上の課題，②自律的な学習者を機能的に育成する教師の学習指導の在り方に係る課題，が存在することが整理される．これらの課題は構造的に結びついており，この課題解決のためには複合的な理論の開発が求められる．具体的には，子どもの自律性を機能的に育む学習指導

論と，それを生み出す教員の組織化を促す組織開発理論を組み合わせた指導論と組織論の融合理論の開発である．

第２項　学校の組織化を促進する組織開発研究

（１）学校の組織化を促進する学校組織開発に係る先行研究と課題

佐古・山沖（2009）は，学習指導に係る組織的な取組について，学校（組織経営）論の観点からアプローチし，①学校の組織文化，②組織の過程，③組織の体制，の観点から，学校組織開発理論を活用し，教員の組織文化の変容を通した指導の質的改善事例を報告している．

佐古らの学校組織開発理論は，大きくは学校組織の変革に関するプロセスモデルとそれを推進する組織体制モデルから成立している．学校組織変革に関するプロセスモデルとして，教育活動の良循環サイクル（実態認識⇒課題形成⇒実践⇒実態認識⇒）を導入している．そして，そのサイクルを共有する過程を学校における協働として捉え，この協働過程を学校のマネジメントサイクルにほぼ準拠して展開することで，協働による組織化を実現しようとしている．また，協働を支える組織体制モデルとして，協働の場としてのコアシステムとそれを支援するファシリテートチームの２つの校内組織を連動させている．

このように，佐古らが展開している学校組織開発理論は，学校の組織化が図られる方法論を実践研究の蓄積により示唆しており，学校全体で指導の改善に取り組む体制を整える上で，有効性の高い理論的基盤であると考えられる（西川，2014）．

一方で，その実践研究では，ほぼ協働による組織化に関する方法論の開発に焦点が当てられており，日常的に展開される学習指導に踏み込んだ組織的な指導法の改善（指導論）の構造については明確にされていない．

また，個々の教員の個別の指導論が学校の組織化を阻害する構造として，久

我（2013）は，石田ら（1986），梶田ら（1984）等が示す「個人レベルの指導論（Personal Teaching Theory）」の存在を指摘している．各教員が担当する専門教科が異なり，さらに各教員の指導観が異なる学校組織においては，「学校を基盤とした指導論（School Based Teaching Theory）」を構成し，教科の違いや指導観の違いを越えた協働促進のシステムを構成することの必要性が示されている．

（２）子どもの実態に基づく組織開発理論に係る先行研究と残された課題

久我（2013）は，子どもが抱える教育課題を機能的に解決する効果のある指導に組織のエネルギーを収斂する仕組みとして，「教師の主体的統合モデル」を開発し，学校現場に導入することにより，組織上の課題と教育活動（指導）上の課題を同時に改善の方向へ導く可能性を示している．これまで，組織論をベースにした組織開発研究と指導論をベースにした教育の質的改善の研究は別々に進められてきたが（久我 2013），組織開発と指導の質的改善を同時に図る可能性を示したと言える（久我 2013，2014）．しかし，子どもが抱える教育課題から打開策を生成する過程において，打開策の質（効果性）については，生成する教師の属人性に依拠するという側面があり，結果として生成される打開策の質（効果性）の担保の根拠がないという限界を示している（久我 2014）．特に，教員の日常的な課業である学習指導に踏み込んだ検討が行われていない．

教科横断的な視点から教育活動の改善を行っていくことや，学校全体としての取組を通じて，教科等や学年を超えた組織運営の改善を行っていくことが求められている（文部科学省，2015）ことからも，学校組織開発理論をベースに教員の協働を促進するとともに，学習指導に係る理論を組み込んで教科指導の質的改善を図る必要性が指摘される．

（３）教員の協働の促進とミドルリーダーの機能と役割

この協働概念については，一般経営学においても曖昧な概念とされているが，

バーナードの理論を検討している原澤（1989）によれば，協働体系とは，人間が協力して働いている姿を概念化したものとされ，その構成要因は，目的を共通にメンバーが認識し，それを受け入れることが土台となっている（佐古ら，2011）.

しかしながら，佐古ら（2011）は，共通の目標そのものが極めて曖昧な学校組織の現状を踏まえ，所与の目標による協働論ではなく，教員相互の議論を通した学校課題（目標）の明確化と共有を包含した協働論（課題生成型の協働論）の構築が必要である，としている.

そして，先述の学校組織上の課題に対して，佐古ら（2011），佐古・宮根（2011）等は，学校の内発的な組織化を促す学校組織マネジメントの展開過程を実証的に明示している．具体的には，学校組織における協働のプロセスは，①児童生徒の実態確認・認識の共有（Research），②学校の課題（目標）の明確化と実践課題の設定（Plan），③実践を交流・共有する場の設定（Do），そして，④取組の振り返りと成果の検証（Check/Action）を行って，次年度につなげていく一連の展開過程である（**図１**）．すなわち，共通の目的を前提とするのではなく，

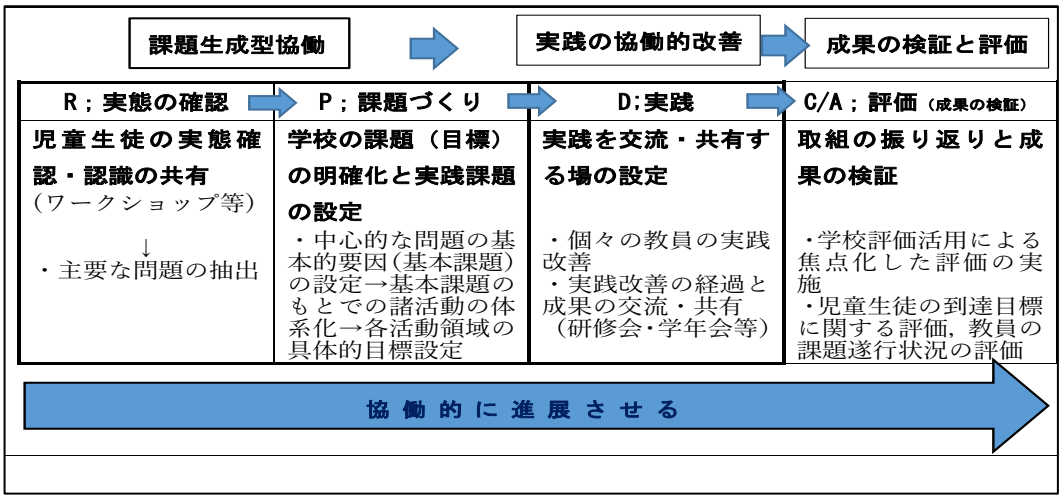

図１　学校の組織化展開過程
（佐古ら（2011）を参考に筆者が加筆・修正）

共通の目的を形成しようとする集団的な活動をも,協働の範囲の中に組み入れ,先述の①～④の各段階を順次進展させていく一連の過程を協働プロセスとして位置付けている．つまり，学校組織における協働概念を，一般経営概念における協働概念よりも広範囲の活動に拡大して,その違いを明示している.しかし,これら組織開発研究において,「学校の組織化展開過程」で協働のプロセスを明示しているが，その過程を駆動させる具体的な推進者のマネジメント行動については十分に触れられていない.

そこで，学校組織開発理論に基づいて教員の協働を促すにあたり，ミドルリーダー研究について検討することの必要性が捉えられる.

教員の協働におけるミドルリーダーの役割や行動に関する先行研究には，淵上ら（2009)，小島ら（2012)，畑中（2013）等がある.

淵上ら（2009）は，ミドルのリーダーシップとして，管理職の考え方や方針を教職員に対して周知徹底させるような下への働きかけばかりでなく，教職員間における意見の調整や管理職に対する積極的な働きかけも求められており，管理職と教職員を結びつける中核的役割を担うとしている.小島ら(2012)は,学校経営におけるミドルリーダーの役割期待として，トップの校長と一般教員を接合させ，組織構築，雰囲気づくり等を具現化するミドル・アップダウン・マネジメントを提示している．また，畑中 2013 は，M-GTA 分析の手法を用いてミドル・アップダウン・マネジメントの特徴を抽出し，ミドルリーダーは,教員の協働を促し，学校改善を生み出すための学校の組織化を具現化する中核的な役割を担うとしている.

このミドル・アップダウン・マネジメントは，近年の学校組織において注目が集まるマネジメント・スタイルであるが，もともとは，1990 年代前後の一般経営学において,野中ら(1996)によって提唱されたものである(畑中,2013).野中ら（1996）は，ミドル・アップダウン・マネジメントは，チームやタスク

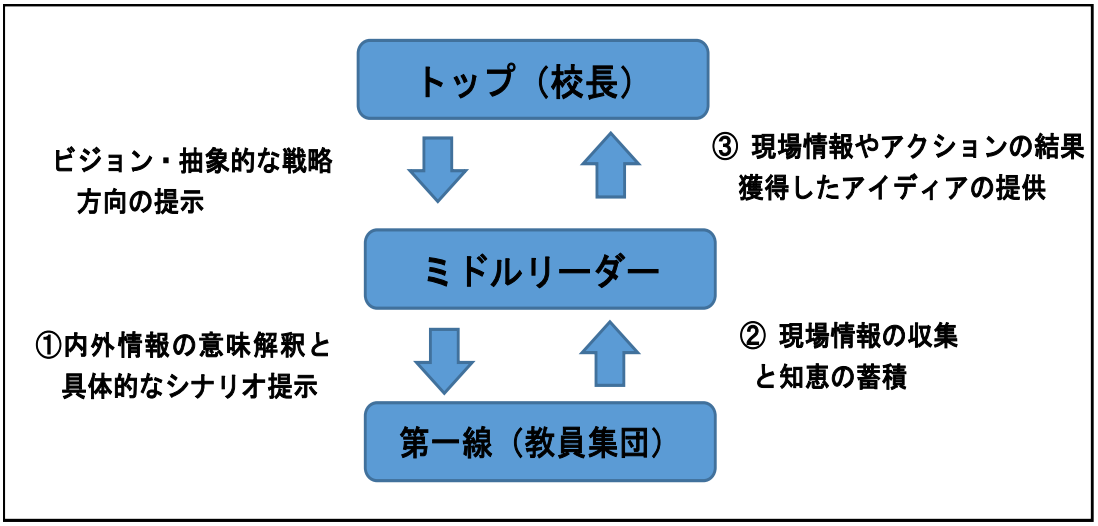

図２　ミドル・アップダウン・マネジメント
（浅野（2007）を参考に筆者が一部加筆・修正）

フォースのリーダーを務めることの多い「ミドル」が中心となり，「トップ」が描くビジョンとしての理想と「ボトム」が直面することの多い錯綜した現実の矛盾を解決すべく，「ボトム」が理解でき，実行に移せるようなより具体的なコンセプトを創り出し，新たな知識やアイディアの実現を図ることである，としている．

浅野（2007）は，学校改善に向けた取組に，より多くの教職員を参画させるため，ミドルリーダーが学校のキーパーソンとなって活躍するミドル・アップダウン・マネジメントを提唱している．それは，トップ（校長）から提示された学校のビジョン（抽象的な戦略や方向性）について，ミドルリーダーが学校を取り巻く内外の情報を分析し，ビジョンを実現するための具体的なシナリオを教職員に明示することにより，管理職からの提示だけでは共通理解されにくいビジョンを教職員に浸透させることである．また，第一線（教員集団）の実践の中で蓄積された様々な情報や知恵を収集・整理し，そこから獲得したアイディアをトップ（校長）に具申することとしている（図２）．

これら先行研究で示されたミドル・アップダウン・マネジメントの主たる概念は，管理職，ミドルリーダー，一般教員の垂直方向のマネジメント行動を対象とし，管理職と一般教員をミドルリーダーが垂直につなぐ枠組みや機能を表すこと，また，トップ（校長）の立場からミドルリーダーへの役割期待を類型化したものと言える．

しかし，学校の課題が高度化する中，組織として課題を共有し，教員の能動的な協働で学校の改善を生み出していくことが求められる状況において，学校の組織化そのものを生み出すミドルリーダーの機能と役割を明示することが求められている．つまり，佐古ら（2011），佐古・宮根（2011）等が指摘する組織的な教育意思形成を含めた教員の協働を生み出す組織過程の生成である．具体的には，学校の組織的な教育意思形成過程から組織的な実践の過程，そして評価・改善の段階に至る組織化の展開過程において，ミドルリーダーに求められる一連のマネジメント行動を明らかにする研究である．

学校の組織化を機能的に生み出すミドルリーダーの機能と役割を抽出することによって，自律した学習者育成に向けた組織的な取組の促進に繋げることを構想した．

第３項　「自律的な学び」を促進する自己調整学習の理論

自律した学習者の育成に向けた教育改善を促進するにあたり，その打開策の質（効果性）を高める必要がある．特に，現代的な課題である VUCA の時代をたくましく生き抜くための「自律的に学ぶ力」を組織的に育むためには，学校組織開発理論に組み込む，より具体的な知見が必要である．

子ども達の「自律的な学び」を具現化する「自己学習力」「自己教育力」育成の必要性について，日本では 1980 年代頃から指摘され，「自ら学び自ら考える力」が重視されてきた（伊藤，神藤 2003）．このことは，学習指導要領にも以

前から「生きる力」「自ら学ぶ力」という文言が記載されているとおり，学校教育における重要な課題となっていた．

しかし，実際には，日本の学校教育の特徴として，先述のとおり，子どもの「教師から教わることを学び」とする，教師依存的な「他律的学習観」を増長する構造的な課題が捉えられる（国立青少年教育振興機構，2017）．

そこで，このような日本の学校教育の構造的な課題を改善するために，本研究では，「自己調整学習」の理論を組み込んで学習指導を改善し，自律的な学習者の効果的な育成の在り方について検討することとする．「自己調整学習」の理論は，日本の教育目標とされている「自ら学び自ら考える力」すなわち「生きる力」の考え方と深い関わりをもつものであり，大きな示唆を与えることが期待される（伊藤，2014）．また，2017 年改訂の学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」の実現や，メタ認知的な学習活動を重視する今後の学習研究において，「自己調整学習」の理論は重要な役割を果たすものといえる．（櫻井，2019）．そして，生涯にわたって「学び続けること」が求められる現代において，「自己調整学習」はその重要性を増していくと考えられる（自己調整学習研究会，2015）．

自己調整学習について，ZIMMERMAN（1986， 1989）は，「自己調整」とは，学習者が，メタ認知，動機づけ，行動（学習方略）において，自分自身の学習過程に能動的に関与していること，としている．

自己調整学習を促す要素について，伊藤（2014）は，「『メタ認知』とは，自己調整学習者が，学習過程の様々な段階で計画を立て，自己モニターし，自己評価をしていることをさしており，『動機づけ』とは，自己調整学習者が，自分自身を，有能さ，自己効力，自律性を有するものとして認知していることを意味し，『行動』については，自己調整学習者が，学習を最適なものにする社会的・物理的環境を自ら選択し，構成し，創造していることをさしている」，としてい

る．また，望ましい学習行動を習慣化させるという視点は重要であるが，実際に学習支援を行うにあたっては，行動面だけでなく認知面も含み込んだ概念である「学習方略」に働きかけるほうが容易であり有効であることを指摘している．

「学習方略」は，自らの学習を効果的なものにする工夫や方法をさしている．効果的な学び方という意味では，「学習方略」は，「行動」のみならず，「メタ認知」や「動機づけ」とも深い関わりがあるものと考えられる．

また，「動機づけ」は，報酬や名誉など，楽しさ以外の理由から動機づけられる「外発的動機づけ」と，活動自体を目的として，興味や楽しさなどのポジティブな感情から動機づけられる「内発的動機づけ」の２種類に分類されており，DECI and RYAN （1985）は，動機づけが自己決定性を増していく過程は，外的な価値や調整を内在化していくプロセスであるとしている．この内，「内発的動機づけ」は，行動の開始，維持において外的要因を必要とせず，全く葛藤を感じずに学習に従事するという点で，完全に自律的であり，学習者が自己調整的に学習を進めていくための重要な動機づけであると考えられる．一方，「外発的動機づけ」は，その自律性の程度によって複数のタイプが想定されており，そのタイプの一つとして，行動の価値を自己と同一化し，個人的な重要性を感じて肯定的な態度で自発的に従事するという「同一化的調整」がある．自己調整学習者が「内発的動機づけ」に至るまでには，学習活動は常に楽しいものであるとは限らないので，その前段階として，学習が自分にとって大切であるという価値観をもって学習を進める「同一化的調整」も重要な動機づけであると考えられる．

また，SCHUNK and ZIMMERMAN （1998）は，自己調整学習は，「予見」の段階，「遂行コントロール」の段階，「自己省察」の段階が，サイクルをなして循環することによって促されるとしている．具体的には，まず，「予見」は，

学習課題を分析して,自分自身の目標を設定し,どんな方略で学習を進めるか,学びの見通しを立てる段階としている．次の「遂行コントロール」は，効率的な学習の進め方を選択し，学習への集中や学習の進み具合を自己モニタリングしながら目標を遂行する段階としている．そして,「自己省察」は，自分自身の学習について，その成果や満足度を自己評価し，うまくいった理由（うまくいかなかった原因）を振り返り，さらに，そのことを通して課題達成の「喜び」や成功経験を次の学習課題解決につなげる段階としている．これら３つの段階が連動し，循環することによって，目標設定や自己評価を通した「メタ認知」,「動機づけ」,学習の遂行を効果的なものにする「学習方略」の３要素が駆動すると捉えられる．

そこで，自己調整学習の３要素である「メタ認知」「動機づけ」「学習方略」を,「予見」の段階,「遂行コントロール」の段階,「自己省察」の段階に，効果的に組み込み，これまでの学校教育の構造的な課題であった学習への意欲低下や他律的な学習観の増長，さらには自尊感情注(5)の低下現象を転換することを目的とする．

以上のように，学校組織開発理論に自己調整学習理論を組み込んで，予測不能な変化の激しい時代をたくましく生き抜く自律した学習者の育成に向けた教育改善を進めることとする．

第４項　自律した学習者の育成に向けた組織的な取組を促進する組織開発研究の構想

（１）自律した学習者の育成に向けた組織的な取組を促進するミドルリーダーと校内研修

教員の協働性を生み出し，指導の質的改善を図るためには，諸課題が山積する学校現場において長期的に実践研究を重ね，学校組織の様相と教職員・子ど

もの変容を把握しながら，どのような働きかけが効果的かという実践的知見を得ることが必要である．

その際，多様な教育課題が生起し，大きな世代交代の時期を迎えている日本の学校において，管理職と教員，若手教員とベテラン教員をつないで協働を促し，教育課題解決のための組織的な対応を具現化する中核的な役割を担うミドルリーダーに着目することが有効であると考えた．

また，「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（中央教育審議会・答申）」（文部科学省，2012）は，教員がこうした諸課題に対応できる専門的知識・技能を向上させるとともに，チームとして組織的かつ効果的な対応を行う必要がある，としている．このことは，「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（中央教育審議会・答申）」（文部科学省，2015）でも，個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく，組織として教育活動に取り組む体制をつくり上げること，また，そのための校内研修について，チームとして学校全体で進めることの必要性について示されている．そこで，組織的な取組を促進する場としての校内研修にも着目するものとする．

このように，組織的な取組を促進するミドルリーダーと校内研修に着目して実践研究を重ねることにより，自律的な学習者を組織的に育成する教育改善の在り方について考察することとする．

（２）学校の組織化と学習指導の改善を同時に具現化する校内研修の設定

自律した学習者の育成に向けた組織的な取組を促進するにあたっては，学校の組織化と学習指導の改善を同時に具現化する校内研修について検討することとした．

グローバル化や情報化，少子高齢化など社会の急激な変化に伴い，高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっている学校教育において，子どもたちが 21 世紀を生き抜くための力を育成するため，学び続ける教員像の確立が求

められている（文部科学省，2012）．また，小・中学校では，それぞれ 2020・2021 年度から新学習指導要領が全面実施となり，指導内容や方法も変革を迫られており，教職員が知識や専門性を一層高めていく必要があると言える．

校内研修は，子どもの成長発達という学校教育課題の達成，教師の職能成長，教師集団の協働関係の構築，そして学校の組織改革という役割機能を有するもので，学校経営の中核的な活動として位置づくものである（北神ほか，2010）．そして，教師の成長や学校改善につなげていくためには，システム化が必要で，その際に，学校としての集合的な知を蓄積する組織学習の一環として，また，同僚性や協働文化の創出という学校経営の核として位置づけられるべきものである（石井，2018）．様々な個性や志向をもち，経験年数や年齢も異なる教員が，学校の教育課題を共通に認識し，その解決に向けて協働して取り組むことができる校内研修をいかにして組織するか，そのことは学校運営の活性化にも大きく左右する（北神ほか，2010）．日本の校内研修は，国際的にも“Lesson Study”，“Jugyou Kenkyu”として広く認知されているが（浦野，南部，2016 等），校内研修を設計する際には，授業研究に留まらず，教員の協働や組織改革という学校経営・運営の視点からも考える必要があることが指摘される．

以上のように，自律した学習者の育成に向け，まずは教員の協働を促すためのファシリテーターであるミドルリーダーに着目し，学校の組織化による教育改善のプロセスを示す．次に，そのミドルリーダーが教員の協働を促すために行った，教科指導の具体的な手法について明示する．そして，学校の組織化と指導の改善の具現化を同時に図る校内研修システムについて検討する．

第５項　本研究の目的

以上のように，自律的な学習者を育成する学校組織を構成するためには，①個業化傾向に傾斜しやすい学校の組織化に係る課題，②子どもの自律的に学習する力を機能的に育成する学習指導の在り方に係る課題，という構造的な課題を解決する複合的な理論の開発が求められる．具体的には，子どもの自律的な学びを機能的に具現化する学習指導論と，そのために教員の組織化を促す組織開発理論を組み合わせた指導論と組織論の融合理論の開発である．

本研究は，これらの議論を踏まえて，機能的に自律した学習者を育成する取組を組織的に展開することを通して，組織的な教育改善を具現化する指導論と組織論を融合した学校組織を開発することを目的とする．

第２節　本稿の構成

本研究の目的を達成するために,本稿は以下の５つの章で構成された.まず,第１章では学校教育における構造的な課題を整理し，それぞれの課題に応える先行研究を踏まえて，本研究の目的を明示した．次に，第１章の内容を踏まえた実践研究について第２章から第４章で示し，そのまとめと考察を第５章で行った．

第１章では，予測不能な変化の激しい時代において，自ら学び生涯にわたって学び続ける自律した学習者の育成の必要性と，そのための教員の協働的な取組を通した組織的な教育改善の重要性について論じた．そして，本研究の目的達成のために行った第２章以下の実践研究に係る先行研究を概観し，理論的枠組みを示した．その理論的な枠組みとして，組織的な教育改善を推進するために「学校組織開発理論」を活用し，自律的な学びを促すために「自己調整学習の理論」を組み込んで研究を進めたことを明示した．さらに，教育改善を具現化する実践研究を行うにあたり，教員の協働を促すミドルリーダーと，学校の

組織化を図る校内研修に着目することの根拠を示した.

第 2 章は，本研究の目的の内，まずは教員の協働を促し，組織的な教育改善を図ることを目途とした組織開発研究を構成した．その際，教員の協働を促すファシリテーターとしてのミドルリーダーのマネジメント行動に着目した．それは，多様な教育課題が生起し，大きな世代交代の時期を迎えている日本の学校において，管理職と教員，若手教員とベテラン教員をつないで協働を促し，教育改善を生み出すための組織化を具現化する中核的な役割をミドルリーダーが担うからである.「学校組織開発理論」に基づき，ミドルリーダーのマネジメント行動とその思考過程を抽出し，学校の組織化の困難性と複雑性，そしてその克服と教育改善までのプロセスを示した．結果，教員の協働性を高め，学校の組織化を図るためには，教員の日常的な課業である教科指導の改善にも踏み込むことの必要性が示された．そのために,「学校組織開発理論」に加え,「学習指導に係る理論的基盤」も必要であることが明らかとなった.

第 3 章は，第 2 章の組織開発研究の成果と共に明らかになった課題である生徒の変容を生み出す授業づくりの具体の明示である．生徒の資質・能力の育成が組織的に進められたが，教員の中にそのための授業構成の具体的なイメージが十分にもてないという課題が抽出された．この課題に応える，生徒の変容を生み出す授業づくりのモデルの提示がミドルリーダーに求められた．本研究の目的の内，自律した学習者の育成のために「学習指導に係る理論」として,「自己調整学習の理論」に基づき教科指導の改善に係る研究を行った.「自己調整学習」は，生涯にわたって学び続けることが求められる現代において，その重要性は増していくと考えられる.「自己調整学習の理論」に基づく教科指導の改善にあたっては，学校のミッションと生徒の実態・課題を把握した上で，生徒の自律的な学びを生み出す教科指導改善のためのプログラムを開発した.

4 章では，自律した学習者の育成に向けた組織的な教育改善のため,「学校組

織開発理論」に「自己調整学習の理論」を組み込んだ実践研究を構成した．ミドルリーダーのファシリテーションによる校内研修を基軸とした取組により，自律した学びを促進する教科指導の改善を組織的に展開した．教科横断的な視点から教育活動の改善を行っていくことや，学校全体としての取組を通じて，教科等や学年を超えた組織運営の改善を行っていくことが求められていることからも，「学校組織開発理論」をベースに教員の協働を促進するとともに，「自己調整学習の理論」を組み込んで教科指導の質的改善を図る必要性があると言える．学校全体で組織的な教育改善を図るために，校内研修は教科研究・授業研究に留まらず，学校組織開発の視点を入れてシステム化した．結果，学校の組織的な取組が促進され，自律した学習者の育成に向け，教員の指導の改善と生徒の意識と行動の変容が確認された．

第５章では，これら一連の研究成果と課題をまとめた．そして，将来の予測が困難な変化の激しい時代にあって，求められる課題の高度化・複雑性が増す学校現場に対して，その教育改善への具体的な示唆と展望について提言する．

【注】

（１）自己肯定感，（５）自尊感情について，田島・奥住（2013）は，これらに関連する用語も含めてその共通点や差異の整理が十分でないとし，子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討を行っている．

本研究では，これら文献の比較・検討の結果を踏まえ，（１）（５）は近接する概念と捉え，「自分の良さを自覚し，肯定的に自己を認識したり，ありのままの自分自身を受け入れたりすること」と定義する．

なお，近藤（2015）は，自尊感情について，２つの領域があるとし，社会的自尊感情（Social Self Esteem）は，相対的に人より優れているという思いから高まる自尊感情で，他者からほめられたり，認められたり，成功体験を積んだりすることによって高まる感情としている．一方，基本的自尊感情（Basic Self Esteem）は，成功や優越とは無関係に自分の良いところも悪いところもあるがままに受け入れ，自分を大切な存在として尊重するものとしている．

（２） 教師と（３）教員の違いについて，今津（2017）は次のように説明している．教師は主に教える専門的行為者を指し，目指すべき「理想」を念頭において語られることが多いのに対して，教員は主に学校組織の一員を指し，学校でのありのままの「実態」を念頭において語られることが多い．本研究の本文中では，文章の流れに沿って教師と教員が同じ意味をもつ言葉として互換的に使用される箇所もあるが，基本的には今津（2017）の定義をもとに論述している．

（３）教員について，本研究では教科指導・授業を担当する職員を指しており，（４）の教職員と使い分けている．

（４）教職員は，教員だけではなく管理職等の職員を含む学校で働く人の総称である．

第２章　実践研究１
組織的な教育改善を生み出す学校組織開発理論の開発
―教員の協働を促すミドルリーダーのマネジメント行動と思考過程―

第１節　実践研究の目的

本章は，学校組織開発理論に基づく組織的な教育改善についての実践研究である．自律した学習者の育成に向け，まず，教員の協働性を高め，学校の組織化を図ることを目的とする．そのため，教育課題解決に向けた組織的な取組を生み出すファシリテーターであるミドルリーダーのマネジメント行動に着目した．それは，多様な教育課題が生起し，大きな世代交代の時期を迎えている日本の学校において，管理職と教員，若手教員とベテラン教員をつないで協働を促し，教育改善を生み出すための組織化を具現化する中核的な役割をミドルリーダーが担うからである．

ミドルリーダーのマネジメント行動がどのように機能し，教員の協働を生み出していくのか，その一連の組織の過程を整理し，ミドルリーダーの機能と役割を明らかにすることにより，組織的な教育改善の方法を検討する．

その際，組織化展開過程の各段階におけるミドルリーダーのマネジメント行動とともにその行動を生み出した根拠となるミドルリーダーの思考過程を研究対象として含めることとした．そのことにより，教職員の協働を促すミドルリーダーが何を見て，いかに考え，どのように協働を生み出そうとしたのかを抽出し，ミドルリーダーとしての機能と役割を構造的に可視化することを構想した．また，学校の組織化の困難性と複雑性，そしてその克服と教育改善までのプロセスを明示する．なお，本研究においては，ミドルリーダーを，「主任」等，校務分掌でリーダーとしての役割を担い，「主幹教諭」「指導教諭」等，管理職と一般教員の間に位置し，協働を生み出す教員，と定義する．

第２節　実践研究の方法

第１項　研究の実践と分析の対象

本実践研究では，筆者が実践研究校の指導教諭兼研究主任というミドルリーダー（以下，ミドルリーダーA とする）として学校の教育課題解決を試みた実践を対象とした．実践期間は，201X 年－１年５月～201X＋１年３月までの実践研究校の組織化展開過程の期間とした．

ミドルリーダーA は，教員の協働を促すために，組織化展開過程の各段階・局面において学校の実態や課題等を読み取り，マネジメント行動を発動した．そのミドルリーダーA が筆者となることによってミドルリーダーの思考過程と具体的なマネジメント行動を直接的に抽出できるというメリットが捉えられた．一方，その記述の客観性や結果の妥当性を担保するために，校内研修会，教科会等での管理職・教員の発言記録や校内研修通信，並びに実践報告書（西田，2014）[注(6)]，さらに教職員の意識調査の結果との対応を確認し，学校全体の組織化展開過程の実態を抽出し，記述することとした．

第２項　研究の分析の枠組み

教員の協働を促すミドルリーダーのマネジメント行動を抽出する枠組みとして，以下の２つの概念を活用する．

（１）学校の組織化展開過程におけるミドル・アップダウン・マネジメント

佐古ら（2011），佐古・宮根（2011）等が示す学校の組織化展開過程（「R;リサーチ期（実態の確認）」→「P;計画期（課題づくり）」→「D；実践期（実践）」→「C/A；評価・改善期（成果の検証）」）の枠組みを援用し，各段階において発揮されたマネジメント行動を抽出する（**図１**）．

また，浅野（2007）が示すミドル・アップダウン・マネジメントにおけるマネジメント行動も併せて抽出する（**図２**）．

（２）ミドルリーダーの「思考過程」抽出の枠組み

ミドルリーダーA のマネジメント行動を生み出した根拠となる「思考過程」については，久我（2011）の「省察」の概念を援用し，①実践研究校の実態に潜在する課題の抽出（「気づき」），②課題の根源的な原因の探索（「分析」），③その原因に適合した解決策の策定（「打開策の生成」）を抽出し，「思考過程」を明らかにすることを構想した．

これら２つの分析枠組みを通して，ミドルリーダーA のマネジメント行動を，組織化展開過程の各段階（「R;リサーチ期」，「P;計画期」，「D；実践期」，「C/A；評価・改善期」）において抽出した．同時に，その際のミドルリーダーA による「学校組織の課題の抽出」，「課題解決に向けての原因の探索」，その原因に適合した「課題解決のための打開策の生成」，というマネジメント行動に至る「思考過程」を抽出した．

一方，教員の意識と行動の変容について，校内研修会・教科会等の記録をもとに抽出し，協働に至る過程での障壁や行き詰まりも含めて記述した．

加えて，中学校教職員の意識と行動の変容を２回のアンケート結果から分析するとともに，教職員の行動による学校組織の変容も記述することにより，本研究の効果の検証を試みた．

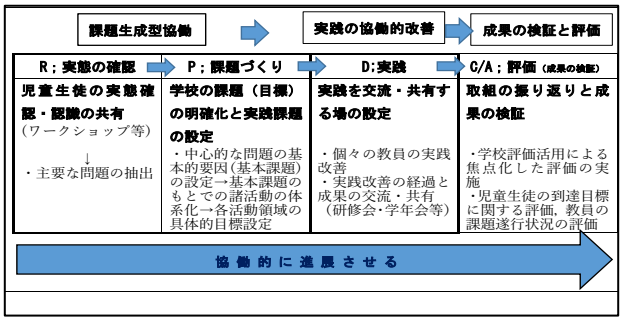

図１　学校の組織化展開過程（佐古ら（2011）を参考に筆者が加筆・修正）　p.５の再掲

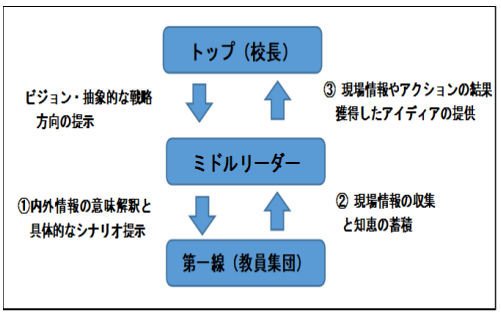

図２　ミドル・アップダウン・マネジメント（浅野（2007）を参考に筆者が一部加筆・修正）p.７の再掲

第３節　実践研究の展開

第１項　実践研究校の実態と実践の概要

研究の対象としたＢ中学校は，Ｃ県の併設型中高一貫教育校である．生徒数360名で９学級，教職員数23名であった．

中高一貫教育校として開校してから10年を経た201X－１年，グローバル人材育成プロジェクトが導入された．当初，新しいプロジェクトは，高校において，それまでの取組を再編成する形で展開されたが，中学校ではプロジェクトの推進組織も整備されておらず，校長のビジョンやプロジェクト導入の意図も十分に伝わっていない状態であった．また，教員の間には慢性的な多忙感を抱えながら，新しい教育課題への負担感もあった．（201X－１年５月～６月 管理職・教員へのインタビューより）．

そこで，ミドルリーダーAは，他のミドルリーダーと連携・協力を図りながら，校内研修会の場等を活用し，研修を踏まえた日々の実践での組織的な協働を促す取組を展開した．特に，グローバルリーダー育成という新たな教育課題（目標）と，その背景にある校長のビジョンを学校組織に浸透させ，その達成のための具体的取組を組織的に策定し，協働的に展開することを標榜した．

第２項　抽出されたミドルリーダーA の思考過程・マネジメント行動と教員の協働のプロセス

抽出されたドルリーダーAの①思考過程，②マネジメント行動，③教員の意識と行動は次の通りであった．

（１）「R; リサーチ期」: 実態の確認，ビジョン・ミッションの共有，組織的教育意思形成

①思考過程：校長ビジョンの解釈とビジョンの組織的な共有・浸透の必要性

201X－１年，校長は，10年先を見据えて学校改革を行いたいと考え，実践研

究校が目指す中高一貫教育の一層の充実・発展を図るため，新たに「グローバル人材育成プロジェクト」を全教職員に向けて示した．そして，グローバル人材に必要な資質･能力[注(7)]として「コミュニケーション能力」「リーダーシップ」「社会貢献の意識」「幅広く深い教養」「専門性（ICT 活用力・英語力等）」の 5 つを提示した．ところが，新しいプロジェクトやその導入の背景について，中学校の教員にはあまり認識されておらず,「新しい取組を始めるよりも，今ある活動を充実させるべきだ.」との厳しい意見が複数の教員から寄せられた．校長のビジョン･学校のミッション共有の必要性を学校の課題として抽出した（「気づき」）.

ミドルリーダーA は，新しいプロジェクト導入に関わる中学校教員らの抵抗感の主たる原因を教員の多忙な状況と校長のビジョンの理解不足と捉えた(「分析」)．そして，多忙感の根源的な原因は，B 中学校への勤務年数の長短による教員間の意識のずれや，それがもとで互いに本音で話ができない職員室内の軋轢にあると考えた．勤務年数の長い教員がもつ『B 中には，他校にはない独創的な教育活動がある』という矜持と，勤務経験の浅い教員の『他校での経験を活かした実践をしたいが意見が述べにくい』という課題意識と実践イメージのずれが職員室の水面下で相克していた．さらに，ビジョンの理解不足による新しい取組への見通し不安もあった（根源的な原因の「分析」）．この課題解決のためには，今一度 B 中のミッションを全教職員で確認するとともに，B 中の教育課題を組織的に省察し，取組の方向性を共有することで，教員の協働を促進するチャンスになると捉えた．特に「グローバル人材育成」という新たな視点で協議することで，勤務年数の長短ではなく，対等な立場で B 中の未来を探求できると考えた（「打開策の生成」）．そこで，B 中のミッションに係る意見交流を伴った組織的な教育意思形成の場としてのワークショップ型研修を設計し，設定することを構想した．

②マネジメント行動：組織的教育意思形成の場の設定；具体的なシナリオ提示（図２の①）

201X 年２月に全教職員による組織的教育意思形成を促進するためのワークショップ型研修を副校長の支援と協力を得て設定した．グローバル人材育成プロジェクトを中高一貫の新プロジェクトとして，中学校へもその理念を浸透させるため，他のミドルリーダー（主幹教諭，教務主任，教科主任等）と連携し，組織的教育意思形成に向けての校内研修会を計画・実施した．実施にあたっては，学校のミッションと生徒の課題を全教職員が共有できる会にするために，教科横断型のワークショップで「『B 中の未来を語ろう』研修会」とした．

研修会では，教科主任等のミドルリーダーを各グループに配置し，ファシリテーターとして組織的教育意思形成を側面から促した．研修会冒頭に，ミドルリーダーA 自らが，B 中生徒にとってのグローバル人材育成の必要性と有効性を説明し，教員のキャリアや教科の違いを越えて，組織的な省察を行った．

③教員の意識と行動：ビジョンと教育課題の共有を通した組織的教育意思形成

ワークショップ型研修で各教員から出された付箋紙への記述に，生徒の課題として特に挙げられたのが「自己肯定感が低くなる傾向」や「成績上位の生徒の伸び悩みの課題」等であった．また，そのような課題を踏まえ，将来に生きて働く資質・能力の育成の必要性が話し合われた．一方，組織上の課題として「教員同士のコミュニケーション」や「和」の必要性が多く語られた．事後アンケートには，「ミッション共有の必要性」や，勤務年数の違いを越え，教育課題共有に向けた「意見交流の必要性」が記述された．

（２）「P;計画期」

１）目標遂行のための組織体制整備

①思考過程：プロジェクト推進のための組織体制整備の必要性

２月に行われたワークショップ型研修を通して組織的教育意思形成が一定程

度促されたが,「グローバル人材育成プロジェクト」は，中学校教員の意見を反映させる体制が整っていないことへの課題を把握した(「気づき」). 中学と高校の連携・協働を促すためには，中学校を含めた「グローバル人材育成プロジェクト」の推進組織が整備される必要があると考えた(「分析」). そのための組織体制を整えるために,校内組織構成の意思決定者である校長への具申を考えた. その際，他のミドルリーダーの協力を得ることが必要であり，有効であると考えた（「打開策の生成」).

②マネジメント行動：組織体制づくりのための校長への具申；現場情報から得られたアイディアの提供（図２の③）

201X 年 4 月，ミドルリーダーA は，主幹教諭・教務主任等と連携・協力して，管理職に中高一貫によるグローバル人材育成を促進するために，新しいプロジェクトが中学校でも駆動するよう，体制整備を願い出て，校長から承諾を得た.

③教員の意識と行動：教員の意見が反映される仕組みづくり

中学校での研究推進組織として，中学校副校長，ミドルリーダー（主幹教諭・教務主任・ミドルリーダーA）が組織構成員に組み込まれ，グローバル人材育成について，毎週定期的に協議する場が時間割内に設定された．これにより，中学校教員の意見が反映され，中学校・高校の連携・協働が機能的に進む体制が整備された.

２）取組の計画・策定

①思考過程：日常的な実践の必要性

グローバル人材育成（5 つの資質・能力の育成）という学校のミッションを内実化させるためには，組織的で日常的な実践をしなければ具現化できないと考えた．また，教員の負担感を軽減する配慮も求められた（「気づき」). そのためには，日々の教育活動である授業実践を通して，資質・能力を育成すること

が有効と考えた（「分析」）．そして，日々の授業実践を「グローバル人材育成」と強く結びつけ，協働的な取組にするために，まずは，各教科で育成すべき資質・能力を焦点化し，それに基づいて全教員が授業改善・授業公開することを構想した（「打開策の生成」）．

表１　各教科で焦点化した資質・能力（一部抜粋）

国語科	「コミュニケーション能力」　「幅広く深い教養」 中高合同で，古典教材を用いて，コミュニケーション能力の向上を図る．
数学科	「コミュニケーション能力」　「幅広く深い教養」 コミュニケーション活動を伴う，数学的操作のある課題学習の研究をする．
社会科	「コミュニケーション能力」「幅広く深い教養」 幅広く深い教養に根ざした，テーマに対する話し合い，発表，討議の充実を図る．
英語科	「コミュニケーション能力」「リーダーシップ」 相手の立場や聞き手の気持ちを考えた双方向のやりとりを大切にする授業の工夫を行う． 英語をツールとして，人とのコミュニケーションを楽しむ生徒を育成する．そのために，温かい人間関係を大切にし，互いに助け合ったり，学び合ったりできる授業をする．
理科	「幅広く深い教養」「コミュニケーション能力」 週に１回，授業の最初に「表現力」と「幅広く深い教養」を身につけることを目的とした「トピック・トーキング」を実施する．

②マネジメント行動：組織的な授業改善と授業公開の計画策定；具体的なシナリオ提示（図２の①）

201X＋１年６月の各教科会において，教科ごとで指導のターゲットとする資質・能力について検討する場を設定した．各教科会で焦点化された資質・能力を育成するために，他のミドルリーダー（教科主任）と連携し，全教員が授業実践に取り組む計画を策定した．

③教員の意識と行動：これまでの取組からの脱却の困難性と授業イメージ形成の行き詰まり

ミドルリーダーである教科主任が中心となり，日々の授業づくりで焦点化して取り組む資質・能力とその育成方法について一覧にまとめた（**表１**）．

しかし，このような取組については，B 中への勤務経験の長い２名の教員から強い反対の意見が出た．「これまでの日々の実践が全てグローバル人材育成につながっているのではないか．」とのことであった．

さらに，他の教員からも，「グローバル人材につながる資質・能力を育成する授業のイメージが十分に湧いてこない．」という声が聞かれた．これまでの授業

との違いを問う声もあり，授業づくりに係る見通し不安の声が聞かれた．

（３）「D;実践期」

１）協働的実践の促進：コンフリクト解消のための膝を交えた議論と見通し不安解消のためのモデル授業の公開

①思考過程：授業イメージ形成の行き詰まり打破

資質・能力育成のための授業イメージがもちにくい教員の行き詰まり感を打破することが求められた（「気づき」）．これまでの教員自身がもつ授業イメージや指導法（個人レベルの指導論）からの脱却の難しさが背景にあると推察した（「分析」）．

一方，反対意見に対しては，非公式の場での個別の説明が必要であり，また，多くの教員の具体的な授業実践のイメージ化を促すためには，モデルの提供が有効ではないかと考えた．そして自らがモデルとなる授業を実施し，その後の教科横断型の研究協議会を設定することとした．モデル授業の設計では，各教員が「これならできそうだ」と思える授業とし，授業実践を後押しできるようにすることを考えた．また，教科の壁を超えて全教員で授業改善に取り組めるよう，他のミドルリーダーと連携し，教科横断型の協議会を設定することを構想した（「打開策の生成」）．

②マネジメント行動：モデル授業の公開と反対意見への個別説明；具体的なシナリオ提示（図２の①）

201X 年 7 月に，ミドルリーダーA 自身が英語科でターゲットとして設定された「コミュニケーション能力」を育むための授業を公開した．生徒相互の必要感のあるコミュニケーションを設計する等，どの授業でも汎用可能性がある授業を構成した．その授業をもとに全教員で教科横断型の研究協議を行った．この校内研修会の実施において，他のミドルリーダー（教科主任）と連携し，各グループ協議をファシリテートして，各教員の授業実践のイメージ化が進む

議論となるように運営を工夫した．

反対意見を述べていた２名の教員には，事前に新たな取組に対する個別の説明を行った．新しい取組の提案は，これまでのＢ中の取組を否定するものではないこと，新たな視点で勤務経験の長短やキャリアの違いを超えて，対等に意見交換ができる職場にしたいこと等を説明し，協力が得られるよう説得した．

③教員の意識と行動：協働的実践

個別の説明をした教員からは，さらなる反発があり，最初は理解を得るのが困難であった．特に，内１名とは，夜遅くまで２時間以上にも及ぶ膝を交えた議論を交わした．結果,「そういうことだったのか．それなら理解できる．今まで忙しくて,今日ほど生徒のことを中心に腹を割って話をしたことがなかった.」という感想が得られた．

その後，教員相互の授業参観を通して「コミュニケーション能力」を育成するための授業設計のイメージ化が進み，育むべき資質・能力の解釈自体について，教員が相互に学び合う発言が交流された．そして，日常の生活や社会との繋がりを意識した授業設計により，将来に生きる資質・能力の育成に繋がる授業のイメージが共有された．この研修会の後，全教員が「グローバル人材育成のための授業改善」に取り組み，授業を通した意図的な資質・能力育成のための実践が展開された．

２）協働的実践の価値づけ：校内研修通信発行

①思考過程：継続的な協働を促す仕組みの必要性

日々の様々な業務に追われ，目標を見失いがちになることが捉えられた（「気づき」）．このような個々の教員の意識上の課題に対して，継続的な協働を促す仕組みの必要性が捉えられた（「分析」）．そこで，校内研修通信を通して，個々の教員の実践の価値づけと方向づけを行い，日常的な意識化を促すことを構想した．協働的実践の足跡を可視化し，取組の成果や次なる課題を明示すること

で,「グローバル人材育成のための授業改善」への教員の意識や意欲を高め，組織的協働の促進を図ろうと考えた（「打開策の生成」).

②マネジメント行動：協働的実践促進のための通信の発行；具体的なシナリオの提示（図２の①）

201X 年 4 月から，組織的協働を促進するツールとして,「グローバル・コミュニケーション通信（校内研修通信)」を毎月発行した．校内研修での教員の議論や研究授業への取組等を掲載し，情報の共有を図るとともに，教員の取組への価値づけを行い，組織的な授業改善への取組を促した．

③教員の意識と行動：授業づくりへの意識化

校内研修通信を通して，互いの実践が共有され，日常のコミュニケーションに互いの授業の話題がでる場面が見られた．そこには，資質・能力を育成する授業づくりに対する意識化された姿が見られた．そして年度末には，全教員の取組が冊子にまとめられた．

（４）「C/A;評価・改善期」：実践成果と課題の可視化と共有

①思考過程：抽出された課題や取組に係る振り返りの場の必要性

これまでの実践を通して，協働の促進・組織化の手応えも感じながらも，次年度の取組をより組織的なものにする必要性を感じた(「気づき」).そのために，今一度現状を把握し，共有することが必要と考えた（「分析」)．グローバル人材育成に向けた協働的実践についてのこれまでの成果と課題を共有するために，２回の教員アンケート結果を通して，教員の意識と行動の変容の事実を共有することを構想した（「打開策の生成」).

②マネジメント行動：組織としての取組の評価・検証；現場情報の収集と知恵の蓄積（図２の②）

201X＋１年２月,「グローバル人材育成」への取組等に係る教員の意識と行動の変容をデータで示し，共有した．教員の協働意識の高まりが見られたデー

タを示すことにより,「教員への組織的取組の価値づけと勇気づけ」,「個々の教員の実践に係るコミュニケーションの活性化の促進」,「組織としての次なる課題の可視化と共有」を意図して，フィードバックした．また，自由記述の結果も掲載し，教員相互の意識の変容や個々の教員の具体的実践の交流を促した．

③教員の意識と行動：ポジティブな反応と次なる課題の共有

データの変容について一般教員からのポジティブな反応があり，一定の効果が捉えられた．特に，新しいプロジェクトに関する中学校と高校での意見交流や，今後の方向性の理解に係る質問項目において，一定程度の高まりが確認され，協働促進の基礎づくりへの手応えを感じていた．ただ，その肯定的回答の割合については，低水準に留まっていると感じるとともに，次年度の課題として，改善のための具体的方策を生み出す必要性が協議の中で語られた．今後さらに「中高の教員によるミッションの共有やコミュニケーションの活性化が求められる.」という次年度の組織的な課題が共有された．

第４節　結果；教員の協働による学校組織の変容と協働意識の分析

第１項　教員の協働による学校組織の変容

教科指導の改善からスタートした取組は，次第にその枠組みを超え，組織目標である「グローバル人材育成」のための自律的・創発的な取組に発展した．例えば，外部講師を招聘し，全校生徒を対象に「コミュニケーション能力」を育成するための講演会が副校長により企画された．また，ミドルリーダー（音楽科主任）からは，グローバルリーダーを育成する大学に通う卒業生を招聘した講演会が企画されて，学年合同の講座として実施された．

そして，201X 年 10 月,「グローバル人材育成プロジェクト」を発展・拡充させる方針が校長から発表された．その後，中学校・高等学校一体のセクション会議が新たに組織され，より多くの教職員の意見を反映できる体制が整えられ

た．年度末のセクション会議では，次年度のプランとして，在学中に留学する生徒や，将来，国際機関やグローバルビジネス界で活躍する人材を育成するための新たな方向性が決定された．また，もともと中・高接続の要の組織であった中高一貫推進室会議（管理職・ミドルリーダーが参加）は，以前は互いの行事の打ち合わせ等，事務的な連絡に終始していたが，グローバル人材育成に向けて，中・長期スパンで，参加者全員が学校経営を考える組織へと変革した．次年度のプラン作成の過程で，高等学校側のミドルリーダー（指導教諭）から，「中高の教員がこのように一緒になって率直な意見を交換していること自体が，本校にとって大きな前進だ．」との感想もあった．

第２項　教員の意識と行動の分析

教員の協働に係る意識と行動について検証するため，報告書に記載されたアンケート調査結果の分析を行った（**表２**）．分析にあたっては，バーナードが定義する協働のための組織を成立させる３要素である「協働意欲（willingness to serve / willingness to cooperate）」，「共通目的（common purpose）」，「コミュニケーション（communication）」の３要素（Barnard，1938）に係る 15 項目で，教員の組織的な教育活動に関する協働意識について確認した．

アンケートは，中学校全教職員の内，グローバル人材育成に向けたプロジェクトに関わる教職員 21 名（全ミドルリーダーを含む）を対象に，201X 年８月と 201X＋１年１月の２回，無記名で実施され，回収率は 100%であった．４件法のアンケート（４：全くそう思う・３：ややそう思う・２：あまりそう思わない・１：全くそう思わない）と自由記述の内容を分析し，検証を行った．自由記述においては，特に，教員の情報共有や目標達成のための取組に係る課題意識，また，プロジェクトの実施と多忙感・負担感等とのバランスに係る記述を抽出し，教員の協働意識について分析した．

表２　教職員の意識と行動の変容

	質　問　項　目	第２回―第１回 増減　％	第１回 肯定的回答　％	第２回 肯定的回答　％
	協　働　意　欲			
1	本校が目指すグローバル人材としての「５つの資質・能力」について，それぞれの意味を考えている．	＋ 9.5　(2)	85.7　(18)	95.2　(20)
2	本校が目指すグローバル人材としての「資質・能力」を高めるための教科指導の改善を行っている．	＋ 4.8　(1)	85.7　(18)	90.5　(19)
3	本校が目指すグローバル人材としての「資質・能力」を高めるための分掌業務の改善を行っている．	＋14.3　(3)	33.3　(7)	47.6　(10)
4	「B校グローバル人材育成プロジェクト」の推進にやりがいを感じる．	＋ 4.8　(1)	61.9　(13)	66.7　(14)
5	「B校グローバル人材育成プロジェクト」に主体的に取り組んでいる．	＋ 4.8　(1)	52.3　(11)	57.1　(12)
6	中高一貫教育校である本校の教員として働くことにやりがいを感じる．	＋ 0.0　(0)	76.2　(16)	76.2　(16)
	共　通　目　的			
7	「B校グローバル人材育成プロジェクト」の目的を理解している．	－ 4.8（－1）	90.5　(19)	85.7　(18)
8	「B校グローバル人材育成プロジェクト」において，生徒につけたい力を学校全体で明確にしている．	＋ 4.8　(1)	71.4　(15)	76.2　(16)
9	「B校グローバル人材育成プロジェクト」における自分の役割が明確である．	＋ 9.5　(2)	61.9　(13)	71.4　(15)
10	「B校グローバル人材育成プロジェクト」の今後の方向性を理解している．	＋23.8　(5)	33.3　(7)	57.1　(12)
11	「B校グローバル人材育成プロジェクト」について，学校全体の共通理解が図られていると思う．	＋14.3　(3)	42.9　(9)	57.1　(12)
	コミュニケーション			
12	「B校グローバル人材育成プロジェクト」について，本校（中学校）の先生と率直な意見を交わしている．	＋ 4.8　(1)	52.3　(11)	57.1　(12)
13	「B校グローバル人材育成プロジェクト」について，本校（高等学校）の先生と率直な意見を交わしている．	＋33.3　(7)	4.8　(1)	38.1　(8)
14	グローバル人材としての本校生徒の実態について，本校（中学校）の先生と率直な意見を交わしている．	＋ 4.8　(1)	47.6　(10)	52.4　(11)
15	グローバル人材としての本校生徒の実態について，本校（高等学校）の先生と率直な意見を交わしている．	＋19.1　(4)	9.5　(2)	28.6　(6)

回答について，４：全くそう思う，３：ややそう思う，２：あまりそう思わない，１：全くそう思わない，と点数づけし，
肯定的回答とは４と３の回答の合計である．（N=21），　表の（　）内は回答人数

また，その要因の分析にあたっては，校内研修会の議事録や組織的省察後の自由記述の内容も確認した．

なお，アンケートは，組織的省察を経てモデル授業の参観等を通した具体的な取組のイメージの共有が促進された８月と，個々の教員によって具体的な授業実践等の取組が行われた１月の２回で実施し，協働的実践の前後での変容を確認した．その間に行われたミドルリーダーや一般教員の主な行動は，グローバル人材に必要な資質・能力を高めるための授業実践と互いの授業参観や教科指導を超えた自律的・創発的な取組であった．

まず，「協働意欲」に係る項目について，第１回のアンケートで，「１．本校が目指すグローバル人材としての『５つの資質・能力』について，それぞれの意味を考えている．」と「２．本校が目指すグローバル人材としての『資質・能力』を高めるための教科指導の改善を行っている．」において，肯定的回答がそれぞれ 85.7％と高い値を示した．これは，校長からのトップダウンで示された

「５つの資質・能力」育成という，いわば抽象的な概念を,「教科指導の改善」により育むという具体的なコンセプトにし，教員の日常的な取組からスタートしたこと，また，そのための各教科会で，ターゲットとする「資質・能力」について議論を重ねたことによると推察される．授業改善への協働的な取組を通して，教員の意識のみならず，行動の変容も捉えられた．具体的には，自由記述の中で,「『話すこと』のスキルアップを図るため，授業内容を大幅に見直した.」,「グループで話し合わせる機会を設定した.」,「表現力の向上について，スキットに取り組んだ.」等,「コミュニケーション活動の充実」に関わる記述や「デジタル教科書を活用した.」等の ICT 活用も示され,「５つの資質・能力育成」のための意図的な授業改善が展開されたことが捉えられた.

第１回と第２回のアンケートの比較では,「３．本校が目指すグローバル人材としての『資質・能力』を高めるための分掌業務の改善を行っている.」において，14.3%の肯定的回答の増加が確認された．この要因として，全教員による「５つの資質･能力」育成のための教科指導の改善という協働的実践を通して，グローバル人材育成への意識が高まり，各自の役割が明確になる中で，教科の枠を越えた分掌業務の改善につながったと推察される．第２回校内研修会の協議録には,「教科のねらいを達成することと，B 中としてどこを目指し，ねらうかの意思統一が大切だ.」という教科指導を超えて学校全体を俯瞰する発言記録も確認された.

一方，第２回のアンケートの「５．『B 校グローバル人材育成プロジェクト』に主体的に取り組んでいる.」については，肯定的回答が 57.1%に留まっている．自由記述の中に「グローバルも大切だが，高校進学後に伸びるベースとなる学力の低下が心配.」や「新たな取組をするための時間の捻出が必要.」等とあり，プロジェクト推進にあたっては，教員の納得感を引き出すさらなる説明と，業務の精選・改善の必要があると捉えられた.

次に,「共通目的」に係る項目について，第 1 回のアンケートでは,「7.『B 校グローバル人材育成プロジェクト』の目的を理解している.」という項目において，肯定的回答が 90.5%と高い値を示した．これは，リサーチ期の組織的教育意思形成の場を通して，一定の目的理解が進んだことによると捉えられた．事後の自由記述アンケートには,「(多忙の中で）これまでお互い（教員相互）の考えをシェアできていなかった.」「なかなか意思疎通ができていなかったのは残念だった.」等，これまで，組織としての目指す方向性や「グローバル人材育成」という校長から示された目標の意味や価値を十分に共有できていなかった現状が記述されていた. その上で,「今日のようなディスカッションを通して（中略)，本当の意味で教員集団ができあがるのではないか.」とあった.「(今後も）本校のミッションの共通理解が必要だ.」という組織的な教育意思形成の必要性とその有効性が記述されていた.

第 1 回と第 2 回のアンケートの比較では,「10.『B 校グローバル人材育成プロジェクト』の今後の方向性を理解している.」という今後の実践の見通しについて，23.8%の肯定的回答の増加が捉えられた．これは，組織的な目標の意識化と協働的な実践により，実践への手応えと今後の課題の明確化が進んだことによると捉えられた.

そして,「コミュニケーション」に係る項目について，第 1 回と第 2 回のアンケートの比較では,「13.『B 校グローバル人材育成プロジェクト』について，本校（高等学校）の先生と率直な意見を交わしている.」や「15.「グローバル人材としての本校生徒の実態について，本校（高等学校）の先生と率直な意見を交わしている.」においては，それぞれ 33.3%，19.1%の増加が捉えられた．この要因として，グローバル人材育成について定期的に協議できる組織体制が整備され，中学校と高校の連携が一定程度円滑になったことがあげられる．中学校と高校は職員室も別々であるが，学校のミッションであるグローバル人材育

成という組織目標に向けて，定期的な意見交流が校種を越えて始まったことによると推察される．

一方，「12.『B 校グローバル人材育成プロジェクト』について，本校（中学校）の先生と率直な意見を交わしている.」や「14.「グローバル人材としての本校生徒の実態について，本校（中学校）の先生と率直な意見を交わしている.」の第２回アンケートにおける全体の肯定的回答は，それぞれ，57.1%，52.4%に留まっており，中学校教員のミッションや生徒の実態の共有においてさらなる課題が可視化された．このような組織的な課題については,「業務を精選してグローバル人材に力を入れるべき．現在の業務内容では，中途半端に終わりそうである.」等の意見が自由記述の中に寄せられ，多忙の中で，日常的な意見交換ができにくい状況が捉えられた．

また,「グローバル人材育成に向けた日々の授業はどうあるべきか」等の意見も記載され，教科指導の具体的な方法について検討する必要性も示された．

以上のように，教員のアンケート結果や自由記述等から，教員の意識と行動が協働の方向で一定程度促されたこと，また，組織としての次なる課題が可視化された．

第５節　本章のまとめ

第１項　組織的な教育改善を促すミドルリーダーの役割・機能

本実践研究の目的は，自律した学習者の育成に向け，まずは，教員の協働性を高め学校の組織化を図る方法を検討することであった．そこで，教員の協働を促すミドルリーダーのマネジメント行動について，その機能と役割を構造的に明らかにすることにより，組織的な教育改善のプロセスを示すことを目的とした．

（１）学校の組織化展開過程に応じたミドルリーダーのマネジメント行動の整理

まず，教員の協働を促すミドルリーダーのマネジメント行動と思考過程について，学校の組織化展開過程に即して抽出し，ミドルリーダーの機能と役割を明らかにすることとした．その際，他のミドルリーダーとの連携や，校長，一般教員への垂直方向の働きかけというミドル・アップダウン・マネジメントも同時に抽出することによって，ミドルリーダーのマネジメント行動プロセスを構造的に明示することを構想した（**図３**）．本研究を通して，教員の協働を促すためのミドルリーダーのマネジメント行動が,学校の組織化展開過程の各局面･各段階に沿って抽出され，そのマネジメント行動によって教員の協働が一定程度促されたことが確認された．その要因について，目標が曖昧であることを前提とした学校組織における「学校の組織化展開過程」(目標を形成しようとするプロセスも包含した協働論）と,「ミドル・アップダウン・マネジメント」(もともとは一般経営学で提唱された目標所与の協働論）の２つの側面からミドルリーダーの行動を整理したことにより，以下のようなマネジメント行動の特徴が抽出された．

「R;リサーチ期」において，学校の組織化展開過程の中でも協働の主要な側面として位置付けられる組織的省察の場を設定し，生徒の実態や教職員の実践の共有と，組織的な教育意思形成を促すことの有効性が示された．また，その際，学校課題（目標）が明確な実践研究校では，校長のビジョンや学校経営の戦略を一般教員に浸透させるために自校の生徒の実態と重ね合わせたり，自校の生徒にとっての意味を価値づけたりして伝える（翻訳機能）ミドル・アップダウン・マネジメント行動の有効性も捉えられた（**図３**の①）．

組織化展開過程		R;リサーチ期		P；計画期	D;実践期	C/A；評価・改善期
実施過程		実態確認，ビジョン・ミッションの共有 組織的教育意思形成 （201X－1年5月～201X 年3月）		組織体制の整備 取組の計画・策定 （201X年4～6月）	協働的実践の促進 モデル授業の提示，通信の発行 （201X 年7月～201X＋1年2月）	実践成果と課題の明示 改善の方向性確認 （201X＋1年2～3月）
校長の行動		校長ビジョンの明示	提案の承諾	重点目標の明示 実践組織の明示	協働的実践の 価値づけ	成果と課題を踏まえた 次期ビジョンの明示
ドルリーダーの行動	校長へ	校長ビジョンの聞き取り・解釈	組織的教育意思形成の場設定の提案	②協働的実践を促す組織体制整備の要望 （201X 年4月）	協働的実践の場の設定 の要望	実践の評価結果の分析 成果・課題の整理
	ミドル相互へ	ミドル相互の連携よる 組織的教育意思形成の促進		ミドル相互の連携による実践計画 （201X 年4～5月）	③ミドル相互の連携による 協働の具現化（教科会の運営， 協議のファシリテート） （201X 年8月～201X＋1年2月）	ミドル相互の連携による 多面的評価・分析
	教員へ	校内の実態把握 校長ビジョンの翻訳・価値づけ ①（201X－1 年 5 月～201X 年 3 月）	意見の分析 合意形成促進	協働的な取組の 計画・策定 （201X 年5月）	④モデル授業の提示（201X 年7月） 協働的実践の場としての授業改善 （201X 年9月～201X＋1年2月） 協働的実践促進のための通信の発行	⑤実践の評価結果の分析 成果による動機づけ 課題の整理による方向づけ （201X＋1年2～3月）
一般教員の行動		校長ビジョンの共有	組織的省察 意見交流・合意形成 ⇒ミッション共有 （201X 年2月）	取組案の 納得・合意 （201X 年6月）	協働的実践・実践の交流，自発的・創発的な取組，教科横断型校内研修， 通信による情報共有	実践の成果・課題の共有 次期取組の方向性の共有

図３　教員の協働を促すミドルリーダーのマネジメント行動の実際　（　）内は主な行動の実施年月

「P;計画期」においては，佐古の学校の組織化展開過程で示されていない実践研究校の特殊性を含んだ課題解決行動が見られた．それは，グローバル人材育成プロジェクトの機能的展開のための「管理職への組織体制整備の具申」である．ミッションの具現のために組織構成員から「組織体制の整備」が求められたが，組織体制の編成は校長の決定事項であったため，「管理職への具申」というミドルリーダーのマネジメント行動がとられた（**図３**の②）．このことが有効に機能し，組織体制の整備が実現した．これは，先述の**図２**の③で示されたミドル・アップダウン・マネジメントの機能を示すものであり，その機能

が組織化展開過程のどの段階で，どのように機能するのかを示す結果となった．

また，「D；実践期」では，校長ビジョン具現のための具体的取組（「5つの資質・能力」育成に向けた教科横断型授業改善）を組織に提案し，同意を得て協働的に展開する等，全教員の協働を具現化していった．教員が，自校の生徒が抱える教育課題と育むべき資質・能力とを結びつけながら自校の実態に基づく取組を展開するという，形成された組織的な教育意思が機能し，一定程度協働を生み出したことが捉えられた．その際，有効に機能したのが，ミドル相互の連携であった．取組の企画・実施にあたっては，主幹教諭，教務主任，各教科主任等，他のミドルリーダーと連携し，組織的な同意を生み出していくことの有効性も示された．特に，教育課程編成を担う教務主任との研修日程の調整や，管理職の補佐をする立場の主幹教諭，実際の授業改善の内実を生み出す教科主任との連携・協力の重要性と有効性が捉えられた（**図3**の③）．ミドルリーダー間の連携・調整が，それぞれの組織化展開過程の中でどのように機能させるのかが具体的に示されたといえる．

一方，佐古の学校の組織化展開過程で示されていないもう1つの課題解決行動として，ミドルリーダーA自らが率先して提案授業を実践し，モデルを示すことによって，教員の協働を促したマネジメント行動があった．グローバル人材育成のための授業改善において，その必要性や重要性を捉えながらも，多くの教員がその実践イメージがもてない時に，ミドルリーダーとして自らが授業公開し，モデルを示すことで授業改善への取組を前進させた．このような学校独自に生起する課題への対応という一般的な学校の組織化展開過程では説明されにくいミドルリーダーの判断によるマネジメント行動が確認された（**図3**の④）．校長から提示された，グローバル人材育成という抽象的な概念を，一般教員が納得できる授業レベルの具体的なシナリオとして明示するミドル・アップ

ダウン・マネジメントであった（**図２**の①）.

さらに,「C/A; 評価・改善期」では，組織的な取組によって協働が進んでいることをデータに基づいて明示し，一般教員の実践への動機づけを促す働きかけをしている．また，個々の教員の自由記述のコメントを整理し，今後取り組むべき次なる課題も抽出し，組織としての共有を促す等のマネジメント行動の有効性が捉えられた（**図３**の⑤）.

以上のように，ミドルリーダーが管理職と一般教員の両者へ往還的にかかわり，さらに学校の組織化展開過程の各段階に応じて，組織的な教育意思形成の促進から協働的実践へ結びつけ，一般教員の協働を促す機能と役割を果たしていることが具体的に捉えられた.

（２）ミドルリーダーのマネジメント行動の根拠となる「思考過程」

ミドルリーダーのマネジメントにおける思考過程の抽出から，学校改革という「組織」に係る思考と，授業改善という日常的な「指導」に関する思考の両方を往還的に行っていることも捉えられた．例えば「グローバル人材育成」というトップによる「組織」改革のプロジェクトを始動するにあたり，教員の抵抗感を課題として（「気づき」），その原因を，慢性的な多忙感と校長ビジョンの理解不足と（「分析」）した上で，グローバル人材育成の視点を入れた日常的な取組である教科「指導」の改善という（「打開策の生成」）をしている．つまり，「トップ」が描くビジョンとしての「グローバル人材育成」という理想と「ボトム」が抱えることの多い多忙感・負担感という現実の矛盾を解決すべく,「ボトム」が理解でき，実行に移せるようなより具体的なコンセプト（授業改善）を創り出している．さらに，授業改善にあたっては，教科横断型の校内研修で，教員の個人レベルの「指導論」を，グローバル人材育成という「組織目標」に向かわせる思考過程も抽出された.

第２項　ミドルリーダーのマネジメント行動・思考過程から析出された「組織的な教育改善」のための方法

実践研究により析出されたミドルリーダーの行動・思考過程から，組織的な教育改善に向けた方法について検討する．

これまで，生徒指導や授業改善等を促進するミドルリーダーの事例的研究は一定程度の蓄積があったが，年間を通した「学校の組織化展開過程」全体を対象とし，そのマネジメントに係る「思考過程」を抽出した研究はこれまで多くなかった．本研究を通して，ミドルリーダーが学校の組織化展開過程の各段階に応じて，管理職と教員の両者へ往還的にかかわり，教員の協働を促す機能と役割を果たしていることが確認されるとともに，**図３**に示すとおり，組織的な教育改善のためのプロセスと手法が一定程度明らかになった．

さらに，ミドルリーダーが意図する・しないに関わらず，表出されたマネジメント行動の背景にある思考，特に，困難や障壁に直面した際にどのように思考し克服を試みるか，そのマネジメント行動の根拠までも抽出することを本実践研究で試みた．これにより，組織的な教育改善の困難性・複雑性と，学校現場の実相に即したその克服への方法が示された．

まず，組織的な教育改善の困難性として，学校は官僚制組織や企業組織と異なり，統制（トップダウン）による組織化が機能しにくいとされている（佐古，1990）．実践研究校においても，校長からいわばトップダウンで示された「グローバル人材育成プロジェクト」は，校長がそのビジョンを提示してから１年後に，ミドルリーダーAがプロジェクト遂行のための組織体制整備を要望するまで組織に浸透していなかった（**図３**）．その要因として，「トップ」が学校改革のために描くビジョンとしての「グローバル人材育成」という理想と「ボトム」が抱えることの多い多忙感・負担感という現実の矛盾があった．

そして，その多忙感の要因として，久我（2013）が指摘する個々の教員の個

別の指導論があった．それは,「グローバル人材育成」という新たな取組や育成すべき「５つの資質・能力」の解釈が教員によって異なり，組織化の阻害要因となっていた．また,「新規事業により新たな業務がビルドアップされるのではないか」, という負担感による取組への抵抗感や見通し不安もあった．これらが組織的な教育改善の困難性として指摘できる．

さらに，根源的な原因として，実践研究校への勤務年数の長短による教職員間の意識のずれや，それがもとで互いに本音で話ができない職員室内の軋轢があった．また，各教員の課題意識と実践イメージのずれが職員室の水面下で相克していた．学校や教員が作り出す文化について包括的に論じるのではなく，本実践研究のように,個別の学校組織とその変容過程を対象としたことにより，学校組織が孕む教育改善の複雑性も析出された．

このような教育改善の困難性・複雑性を改善する取組の内，教員の協働性・組織化を高めるために効果的な取組が，グローバル人材育成と強く結びつけた教科指導の改善であった．ミドルリーダーA は，グローバル人材育成（５つの資質・能力の育成）という学校のミッションを内実化させるためには，組織的で日常的な実践をしなければ具現化できないと考えた．また，教員の負担感を軽減する配慮も求められた．そのためには，日々の教育活動である授業実践を通して，資質・能力を育成することが有効であると考えた．つまり，トップが描くビジョンとしての「グローバル人材育成」という理想と,「ボトム」が抱えることの多い多忙感・負担感という現実の矛盾を解決すべく,「ボトム」が理解でき，実行に移せるような具体的なコンセプトとして教科指導の改善が示された．さらに，その改善を組織的に行うために，教科横断型の校内研修を基軸として，他のミドルリーダーと連携・協力を図り，各教員の個人レベルの「指導論」をグローバル人材育成という「組織目標」に向かわせることの有効性も示された．

さらに，教員の協働を促す教科指導の改善として，ミドルリーダーA 自身によるモデル授業の公開があった．グローバル人材育成のための授業改善において，その必要性や重要性を捉えながらも，多くの教員がその実践イメージをもてない時に，先導的な授業を示すことで教科指導の改善への取組を前進させている．グローバル人材育成という抽象的な概念を，一般教員が納得できる授業レベルの具体的なシナリオとして明示し，組織的な教育改善を促進する有効性も示された．

第３項　本章の課題

（１）自律した学びを促す教科指導の改善とその理論的基盤の必要性

教職員間で，グローバル人材育成に向けた授業のイメージ化は一定程度進んだものの,教科指導改善のための具体的な手法については明確にされていない．将来に生きる資質・能力育成のためには，生徒の自律的な学びを促す必要性があり，そのための授業の構成やツールの開発等が求められる．さらに，それをどの教科でも応用できる汎用性のあるものにするための原理原則が求められた．

本実践研究により,教員の協働性を高め,組織的な教育改善をするにあたり,教科指導の改善を行うことの有効性が確認されている．ミドルリーダーA によるモデル授業の公開は，その取組を前進させているが，これは，佐古が示す学校の組織化展開過程にはない課題解決行動であった．

佐古らが展開している学校組織開発理論に基づく実践研究では，ほぼ協働による組織化に関する方法論の開発に焦点が当てられており，日常的に展開される教科指導に踏み込んだ指導法の改善（指導論）については明確にされていない．また，久我 2013 は,「教師の主体的統合モデル」を開発し，学校現場に導入することにより，組織上の課題と教育活動（指導）上の課題を同時に改善の方向へ導く可能性を示しているが，教員の日常的な課業である教科指導に踏み

込んだ検討は行われていない.つまり,これまでの学校組織開発理論に加えて,学校の中心的課業である学習指導を基軸とした協働のための理論的基盤の生成の必要性が示された.

（２）組織上の新たな課題

実践研究校は，本実践研究実施の１年後，文部科学省指定のスーパーグローバルハイスクール（SGH）に認定された．そして，将来国際的に活躍する生徒の育成にあたって，全教科で「Global Can-do List」が作成された．このリストは,文部科学省から各中・高等学校・英語科にその作成が求められた「CAN-DOリスト」の考え方に基づいている.「CAN-DO リスト」の形で学習到達目標を設定する目的の一つは，言語習得に必要な自律的学習者として主体的に学習する態度を生徒が身に付けることである（文部科学省，2013）．つまり，実践研究校の「Global Can-do List」も，そこに示された行動目標の達成に向けて生徒が自律的に学ぶことができるように，組織的な教科指導の改善が求められた.

また，本実践研究は，教員の協働・学校の組織化を生徒の課題解決に繋げることに課題を残している.実践研究校では,「自己肯定感が低くなる傾向」や「成績上位の生徒の伸び悩みの問題」が教員間で共有されていたが，これまでの教員の教科指導の改善が生徒の課題解決に結びついたかどうかの検証はない．つまり,学習指導に係る理論に基づいて生徒の課題を解決し,将来に生きる資質・能力を育成する学習指導の改善とその共有が求められた.

【注】

（６）筆者の実践については，教職大学院・教育実践研究報告書に記述されている.

（７）実践研究校は，新しいプロジェクトの導入当初，グローバル人材に必要な「資質」としていたが，途中から「資質・能力」に改められため，本実践研究では,「資質・能力」に統一している.

第３章　実践研究２
自己調整学習の理論に基づいた「生徒の自律的な学び」を促進するカリキュラムの開発

第１節　背景と目的

第３章は，第２章の実践研究校と同一の中学校における継続研究である．第２章では，教職員間で，グローバル人材育成に向けた授業のイメージ化は一定程度進んだものの，教科指導改善のための具体的な手法については明確にされていない．将来に生きる資質・能力育成に繋がる生徒の自律的な学びを具現化する授業の構成やツールの開発等が求められた．さらに，それをどの教科でも応用できる汎用性のあるものにするための理論的基盤の生成が求められた．そして，第２章で論じた教育改善について，組織改革と併せて学校の中心的な課業である教科指導を基軸に協働を促すことの必要性と有効性が確認され，ミドルリーダーA には，その先導的な教科指導の改善が求められた．

実践研究校は，スーパーグローバルハイスクール（SGH）に認定され，まずは英語科の指導改善が求められた．グローバル人材の文言はグローバルリーダーに改められ，育成すべき資質・能力についても再考されて全教科において「Global Can-do List」を活用した授業改善を図ることとなった．つまり，組織目標から教科指導の改善を図る実践研究である．

そこで，本実践研究では，組織的な教科指導の改善を促すため，学校のミッションと生徒の実態・課題を把握した上で，まずは，ミドルリーダーA の担当教科である英語科指導の改善を図る．

英語科指導の改善については，中学校学習指導要領解説外国語編において，「グローバル化が急速に進展する中で，外国語によるコミュニケーション能力は，これまでのように一部の業種や職種だけでなく，生涯にわたる様々な場面

で必要とされることが想定され，その能力の向上が課題となっている」ことが示されているが，「学年が上がるにつれ，児童生徒の学習意欲に課題が生じる」という状況が指摘されている（文部科学省，2017）．また，英語教育改善のための英語力調査事業報告では，「英語の学習が好きではない」と回答した高校３年生の数が半数を上回る結果となっている（文部科学省，2014）．このような課題解決のためには，生徒の英語学習への興味・関心・意欲を高め，自律的な学びを促す指導の改善が重要である．実践研究校の実態としても，学年進行にともない授業に対する意欲，授業理解や家庭学習への取組が低減し，自尊感情の低減傾向が見受けられる等，学習の他律化が捉えられた．さらに，学習意欲の基底要因となる自尊感情の低下傾向も確認された．

そこで，本実践研究では，自己調整学習の理論に基づき，その主要な構成要素である「メタ認知」「動機づけ」「学習方略の獲得」を組み込んだ英語科学習指導プログラムを開発し，その効果を検証することを通して，自律的な学習者の効果的な育成の在り方について検討することを目的とする．

第２節　先行研究の検討と実践研究の方法

自己調整学習の知見に基づく実践研究として，例えば，小学校外国語活動を通じた児童の自己調整（自律）学習能力育成に関する実践的研究（齋藤ほか，2013）や，その継続研究としての小学校外国語活動と中学校英語科教育の連携による自己調整学習能力育成の実証的研究（山本ほか，2013）がある．自己調整を促進するツールとして，山本ほか（2013）は，振り返りプリントによる自己評価や，家庭用教材等を用いた検証授業を行っている．その中で，目標設定活動や，授業の振り返りに意義を見いだす児童生徒が多かったとする一方，自主的に勉強しようとする意識が高まっても，実際には行動に移せていないことが多いことを課題としてあげている．また，三田ほか（2016）は，学生のメタ

認知力を高め，英文法力，英語力を高めることを目指し，短期大学１年生を対象に，自習用の英文法テキストで,「グラマーマラソン」を実施している．その結果，英文法理解や英語力向上，授業以外の学習時間増加に一定の成果があったとする一方，授業内のグループ学習における，自己調整学習の支援の在り方については，今後検討していく必要があるとしている．

このように，これまでの先行研究は，自己調整学習の３要素のいずれかに焦点化した研究や，先述の３つの段階が連動し，循環するための支援や方策に課題を残している．このことから，自己調整学習の主要な３要素を組み込み，目標の設定段階（予見）から主体的な学びを遂行する段階（遂行コントロール），さらに自らの学びを振り返る段階（自己省察）に至るまで，３つの段階が連動するように構成し，それらの循環により効果的に駆動する学習指導プログラムの開発が求められる．

そこで，本プログラムの開発にあたっては,「予見」の段階において，オリエンテーションで学習の全体像を明示し，自身の将来の目標とその達成のための学びを意識化させることによって「メタ認知」を支援し,「動機づけ」を促進することを構想した．特に，将来の目標という長期の目標（マクロ・プロセス）とその達成のために何をどのように学習するか，という短期の行動目標（ミクロ・プロセス）を連動させることで，学習に対する必要感を高め，動機に基づく「学習方略」の獲得を促すことをねらいとした．さらに，本プログラムの各節々で，自身の学習の振り返り（自己省察）の場と省察支援ツールを組み込み，自身の成長や課題の自覚化，さらに選択した「学習方略」の確からしさの確認を促すこととした．そのことが次なる課題や目標の設定につながるように構想した（メタ認知の促進）．

また，学習過程に，ピア・ラーニングを組み込んだ.「動機づけ」について，DECI and RYAN（2000）は,「基本的心理欲求理論」の中で，人が自己実現し，

精神的に健康で幸福を感じる要件を，1)「関係性の欲求」，2)「有能さへの欲求」，3)「自律性の欲求」のそれぞれの充足としている．このピア・ラーニングにより，「基本的心理欲求理論」における「関係性の欲求」の充足を図るとともに，相互の「勇気づけ」と相互評価の場を設定することで，「動機づけ」の促進と自身の成長の自覚化による「有能性の欲求」の充足を支援することとした．そして，自律的な学習を生み出すことを通して，個々の子どもの自尊感情の醸成を促すことも標榜した．

以上のような構成原理に基づいて，自己調整学習の３要素である「メタ認知」「動機づけ」「学習方略」を，「予見」の段階，「遂行コントロール」の段階，「自己省察」の段階に，効果的に組み込むこととした．そして，これまでの学校教育の構造的な課題であった学習への意欲低下や他律的な学習観の増長，さらには自尊感情の低下現象を転換することをねらいとして本プログラムを設計した．

第３節　実践研究の展開

第１項　実践研究校の概要

実践研究校は，第２章と同一校（県立中高一貫教育校）で，小学校時の受験を経て入学してくる生徒は，一定の学力水準をもっている．

一方，学年進行にともない，授業に対する意欲，授業理解や家庭学習への取組が低減し，自尊感情の低減傾向が見受けられる等，学習の他律化がうかがえる（**図４～７**は，中学校全生徒 360 名を対象に，201X＋３年６月に実施したアンケート調査結果の一部である）．

そこで，学習の他律化が進む前に，６年間の学びのスタートとなる中学１年生に，開発したプログラムを導入することとした．

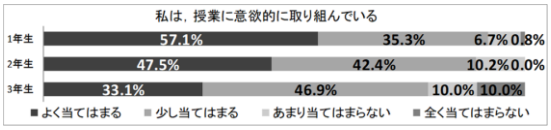

図４　授業への意欲

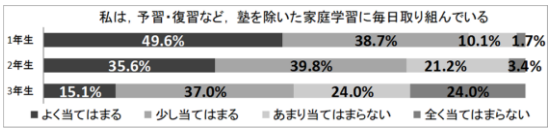

図６　家庭学習への取組

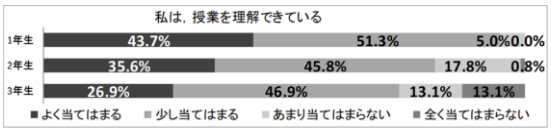

図５　授業理解

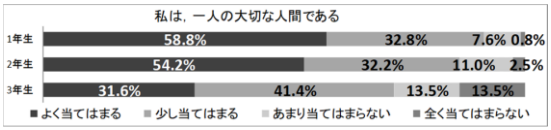

図７　自尊感情

第２項　対象

実践研究校の第１学年３学級に在籍する 120 名の内，実施期間中に欠席の生徒１名を除く 119 名（男子 53 名，女子 66 名）を対象とした．

第３項　実施時期と内容

本プログラムを用いた授業を 201X＋４年１月 30 日～２月９日に実施した．単元名は「将来の夢についてのスピーチと意見交換」で，全８時間の単元構成によるオリジナル教材を開発した．

また，授業実施の前後には受講生徒全員を対象にアンケート調査を実施した．さらに，プログラム導入時と終了時のスピーチ原稿の比較・分析を行った．

第４項　自律的な学びを生み出す英語科学習プログラムの開発

（１）自己調整学習の３要素を踏まえたツールと仕組みの開発

自己調整学習の３要素を踏まえた自律的な学びを促進するために，次の①～③の要素を単元に組み込むことを構想した（**表３**）．

① 学びと自己の将来を結びつける「メタ認知」促進ツールの開発と導入

生徒自身が，学習目標の明確化・具体化を図り，その目標達成のための見通しをもった計画的学習を進めること，そして，学習プロセスの各段階で自己モ

表３　自己調整学習の３要素と開発したツールの機能

自己調整学習要素	期待できる効果	○自律した学びの促進に向けた指導のポイント 【自己調整学習支援ツール】
メタ認知	見通しをもった計画的学習 ↓ 自己モニター ↓ 自己評価 ↓ 目標の明確化・具体化	○学習の全体像と将来のゴールとの関係を明示 【目標管理・自己評価カード（Hop Step Jump Card）】 ・「目指す生徒像（卒業時のゴール）と単元・本時の学習内容の関係」「習得すべき資質・能力と英語科の４技能」の関係を明示 ・単元全体と本時の行動目標（評価規準）を明示 ・学習の振り返り・自己評価と次なる課題発見の場の設定
動機づけ	学習の意味・意義の理解 ↓ 自己効力を有するものとしての自己認知・意欲の喚起 ↓ 目標実現へ意識化・意欲化	○目標実現への勇気づけ（生徒相互の称揚） 【ほめ言葉のシャワー（Encouraging Words and Phrases）】 ・小グループでのスピーチの交流とポジティブな声かけ ○目標となるモデルの提示（ALT 等によるスピーチ） ・英語学習の必要性を認識できる場の設定 ・ピア・ラーニングによるモデルスピーチの分析
学習方略	学習の最適化のための環境選択・構成・創造 ↓ 学びの継続 ↓ 目標実現への行動化	○学び方の習得・自律学習の必然性のある状況の設定 【勇気づけシート（Encouraging Questions)】 ・夢・目標実現に向けた行動を促す質疑応答 ・生徒同士のインタラクションによる，互いの「良さ・強み」「夢・目標実現と社会貢献のつながり」「夢実現のための努力のプロセス」の確認 ○スピーチ・意見交換を２度行う活動設計 ・技能向上と夢・目標の広がり・深まりを認識できる場の設定 ・辞書活用指導による自力解決・生涯学習の方法提供

ニター,自己評価できるようにすることを構想した.そのためのツールとして,目標管理・自己評価カード（Hop Step Jump Card）を開発した（表４）.

このカードで毎時間，授業の最初に行動目標（評価規準）を確認し，最後に振り返って，目標（評価規準）の右欄に，A（よくできた）・B（まあまあできた）・C（あまりできなかった）を記入するとともに，次の課題を設定できるようにした．一方，C を記入している生徒については，下段のコメント欄から理解できていない点を把握することにより,個別指導につながるように設計した.行動目標（評価規準）については，英語の「技能向上」と，実践研究校が学校全体で設定している「習得すべき資質・能力」の両面から策定するものとした.

さらに，英語科が目指す生徒像（卒業時のゴール）を，毎時間の目標・単元全体の目標に加えて明示することにより，現在の学びと自己の将来を結びつけ

表４　目標管理・自己評価カード（Hop Step Jump Card）

Hop Step Jump Card

本校英語科が目指す生徒像：グローバルリーダーとして，激しい変化の中でも何が重要かを主体的に判断し，対話や議論を通じて社会貢献・国際貢献に寄与するための方策について英語で意見を表明できる。

単　元　名：　My Dream

単元全体の目標　：自分の夢や目標の実現がどのように社会に役立つかについて友だちと意見交換ができる。

本時の目標：　・将来の夢について，自分の良さを踏まえて書いたり話したりできる。

・友だちが語る将来の夢について，質問・コメント・アドバイスができる。

資質能力		幅広く深い教養	課題解決能力	コミュニケーション能力	リーダーシップ	社会貢献の意識
1年		・教科書及び発展教材等の内容について，国際的な文化の違いも含めて正確に理解することができる。 ・英語を通して，与えられた情報について正確に理解することができる。	・身の回りの現状・実態から自分で課題を発見・設定し，理由を付けて，その解決策を提案できる。	・声の大きさやアイコンタクト等，相手にわかりやすく伝えるための様々な工夫をしながら，自分の意見を伝えることができる。	・対話や議論が円滑に図られるよう，自ら進んで意見を述べたり，アイディアをファシリテートできる。	・英語を通して，自身の回りの諸課題とその解決策の現状を理解することができる。 ・グローバルリーダーとして，社会貢献のあり方について英語で提案できる。
外国語表現の能力	書くこと	・ALTの夢についてのモデル文について，夢実現のための努力等を正確に聞き取ることができる。	・夢実現のための課題を明確にし，何を努力するのかについて書くことができる。	・将来の夢について，自分の良さを踏まえて書くことができる。	・友だちが書いた将来の夢について，その良さを発見し，質問・コメント・アドバイスを書くことができる。	・自分の夢や目標の実現が，どのように社会に役立つかについて，書くことができる。
外国語表現の能力	話すこと		・夢実現のための課題を明確にし，何を努力するのかについて話すことができる。	・将来の夢について，自分の良さを踏まえて話すことができる。 ・スピーチ後のディスカッションにおいて，友だちからの質問に対し，つなぎ言葉を使って応答できる。	・友だちが語る将来の夢について，その目標がふくらみ実現できるような質問・コメント・アドバイスができる。	・自分の夢や目標の実現が，どのように社会に役立つかについて，話すことができる。
外国語理解の能力	聞くこと		・将来の夢について話される内容から，話し手の良さ（得意なこと，興味・関心等）を聞き取ることができる。	・スピーチ後のディスカッションにおいて，あいづちを打ちながら相手の話を聞くことができる。	・友だちが語る将来の夢について，質問・コメント・アドバイスをメモしながら聞きとることができる。	・将来の夢について話される内容から，話し手の夢の実現がどのように社会に役立つかについて，聞き取ることができる。
外国語理解の能力	読むこと	・諸々の人々の夢に関する英文を読み，文化の違いや，文章構成等，効果的なスピーチの手法を分析できる。	・将来の夢について書かれた内容から，話し手の良さ（得意なこと，興味・関心等）を読み取ることができる。		・友だちが語る将来の夢について，質問・コメント・アドバイスを書くことができる。	・将来の夢に書かれた内容から，話し手の夢のどのように社会に役立つかについて，読み取ることができる。

①学校全体で設定している「習得すべき資質・能力」

②英語科で育成する４技能

①②を合わせた本単元の行動目標（評価規準）

Comments:

言いたかったのに言えなかった表現 ⇩ 自分で調べた結果の表現	
感想・反省・次単元への決意　等	

る「メタ認知」が促進され，その後の学習過程に能動的に関与できるよう構成した．

② 「動機づけ」促進の仕組みの導入

「動機づけ」の主要な要素である自己決定性を担保するために，自身の将来の目標とその達成のための行動目標を自身が決定できるように設計した．また，

表５　ほめ言葉のシャワー（例文）

Encouraging Words and Phrases（抜粋）

1	（スピーチの良さをほめる） Wonderful!　Interesting!　Great! Cool!　Excellent!　Exciting!　Amazing! How nice！　Nice try!　Good idea!
	Your pronunciation is good. Your speech is easy to understand. Your voice is loud and clear. You were looking at us when you were talking.
↓ 2	（相手の良さを認める） You are very kind!　You are very active! You are positive!　You are enthusiastic!　You've got guts! You have a gentle heart!
↓ 3	（スピーチや相手の良い点について理由をつけて認める） I was impressed because ~. I was moved because ~. I appreciate your effort because ~. I like your ・・because ~.
↓ 4	（相手の良さを見つけた上で，励ます） Your dream is to be a nurse. You are very kind, so you can be a good nurse. You are good at speaking English, so you can be an English teacher. Your dream is to be a soccer player. You run very fast, so you can be a good soccer player.

ZIMMERMAN（1995）が示すように，動機づけの基礎となるのは自尊感情であり，その醸成を意図的に促すことが必要となる．そこで，生徒相互の受容システムとして，仲間同士で互いの良さを認め，称揚して，自尊感情を刺激する活動を導入することとした．これにより，目標実現に向けての学びの意欲を高めることをねらいとした．

具体的には，生徒同士のピア・ラーニングにおいて，ほめ言葉のシャワー（Encouraging Words and Phrases）（表５）を導入することとした．導入にあたっては，生徒の発達段階を考慮し，最初は口をついてでる単語レベルから始め，次に主語・動詞を含む文に，そして，スピーチを聞いた上でその良さを認めてほめることができるまで，段階的に技能が向上するよう設計した．

このように，友人からの励ましや自己決定性を担保することにより，動機づ

けを支援するとともに，学習スキルの向上,「学習方略の獲得」につなげることも構想した.

また，BANDURA（1986，1997）の第２外国語の習得における効果的な「動機づけ」の知見を援用し，ALT 等，異なる文化背景をもつ人々のスピーチをモデルとして提示することとした．これにより，英語で将来の夢を考えることの意味と具体的な表現モデルを認知することで,「自分にもできそうだ」という生徒の「動機づけ」を促進することをねらいとした．話者が，自分の良さや強みを生かして社会に貢献しようとする姿勢や，夢・目標に向けて努力する態度とその具体的方法を示し，生徒のスピーチ作成の参考となるように構成した.

③ 「学習方略」獲得促進の仕組みの導入

学習方略の獲得には，教師からの「学び方ガイダンス」の有効性とともに，友だちや仲間の学習をモデリングすることの有効性が報告されている（自己調整学習研究会，2015)．それらの知見を踏まえ，本単元では，スピーチ発表は，クラス全体の聴衆への一方向のプレゼンテーションではなく，４人グループでスピーチを順番に行い，その後にインタラクションの場を設定することで双方向的な賞賛や意見交換ができるように構成した．意見交換の際は,「自分の夢・目標の実現をどのように社会貢献につなげるのか」「夢・目標実現のために，どのような努力をするのか」について，互いに質疑応答できるよう，例文として，勇気づけシート（Encouraging Questions）（**表６**）を示し，意見交換が機能的に継続するように構成した.「～になりたい」「将来～したい」という希望のみであったり，曖昧になりがちだったりするゴールを，その先を見通して社会貢献につなげること(メタ認知)，そして，そのための努力のプロセス(学習方略)を考えさせること，さらに，意見交換という，仲間との相互作用により，互いの夢や目標実現への努力のプロセス（学習方略の獲得）を促し，各自の目標実現に向けての行動化を図ることを構想した.

表６　勇気づけシート（Encouraging Questions）（抜粋）

Q: What do you think your good points are?
A: I'm good at making people laugh,　so I want to be a comedian.
Q: What do want to do for people as a comedian ?
A: I want to make people happy with my comedies.
Q: What will you do to achieve your goal?
A: I will study hard and get a lot of information to make funny and interesting comedies.

そして，これを２クール行うことにより，１回目に，書きたくても書けなかった表現や，言いたくても言えなかった表現について，次には表現できるように設計した．

二宮（2015）は，大学の日本語授業において，複数回口頭発表と自己内省活動の効果を自己調整学習理論から分析している．１つの活動を２回繰り返す活動設計により，学習者自身が，活動パフォーマンスの向上を認知し，自己調整学習の循環サイクルが認められる結果を得ている．

英語でのスピーチは，日本語で行うよりも，生徒にとって緊張や不安を伴う活動であり，１回のみの活動で失敗すると，英語嫌いになる可能性もある．同じテーマの発表を２回行う活動設計にすることで，１度目に不足していた点を反省し，２度目の改善スピーチで，満足感・自己効力感を得られるように設計した．

（２）自律的な学びを生み出す学習指導計画

学習指導の展開と，開発した自己調整学習促進ツールの使用場面について以下のように構想した（**表７**）.

① 第１次

まず,「メタ認知」を促進するために，目標管理・自己評価カード（Hop Step Jump Card）で，単元全体の見通しをもてるようにし，授業の終わりには本時の学びを振り返って，自己評価を行うものとする.

次に，スピーチに必要な基本表現である「I want to be ～.」「I'm interested in ～.」「To be ～， I'll study ～.」等について習得した後，スピーチ原稿を作成し，発表練習を行うこととする．そして，ペアで互いの原稿の改善点を検討し，加除修正を行う.

② 第２次

「将来の夢」に関するモデルスピーチの視聴・読解を行うことにより,「動機づけ」を行う．その具体的なモデルを参考に，ペアで効果的なスピーチの方法について分析し，各自のスピーチを改善する.

また,「動機づけ」を促すためのほめ言葉のシャワー（Encouraging Words and Phrases）を段階的に導入する．実際に使えるようにするための練習は，クラス全体での一斉練習，個人練習，ペアでの練習を繰り返すことにより，自信をもって使用できるようにする.

③ 第３次

第１回のスピーチ交流は，ペアでの練習の後，グループで行う．各スピーチ発表後に，勇気づけシート（Encouraging Questions）を参考に互いの夢や目標がふくらむような質疑応答・コメントの交流を行うものとする．その後，友人とのピア・チェックでスピーチを改善し，言いたくても言えなかった表現を辞書で調べて第２回の交流の準備をする.第２回の改善されたスピーチの交流は，

表７　学習指導の展開と自己調整学習促進ツール

配時	学　習　指　導　計　画　【　　】内は自己調整学習促進ツール
1次 （2時間）	・単元全体の見通し（目標・評価・学習内容）　【Hop Step Jump Card】(毎時間使用) ・学習内容と目指す生徒像（卒業時のゴール）とのつながり理解 ・スピーチに必要な表現の理解・習得，スピーチ原稿作成・発表練習① ・ペアで原稿の点検・改善点を検討，加除修正
2次 （2時間）	・ALT 等，諸外国の人々の「将来の夢」に関するモデルスピーチの聴解・読解 ・モデルスピーチの原稿からペアで効果的な手法を分析，モデルスピーチを参考にスピーチの改善
	・ほめ言葉のシャワー【Encouraging Words and Phrases】（段階的導入） ・ペアで改善したスピーチの発表練習・ほめ言葉のシャワーの練習
3次 （3時間）	・スピーチの交流（ペア→グループ）①　勇気づけシート【Encouraging Questions】（導入） （スピーチ発表→ほめ言葉のシャワー【Encouraging Words and Phrases】（活用） 勇気づけのための質問・コメントの交流【Encouraging Questions】（活用）
	・スピーチ原稿の改善・発表練習②　　・友人とのピア・チェック
	・スピーチの交流（ペア→グループ）②　勇気づけシート【Encouraging Questions】（活用） （１回目に言いたくても言えなかった表現を辞書で調べて使用 → 改善スピーチ発表）
4次 （1時間）	・単元初めと終わりのスピーチの比較　→ 成果と課題を確認（ピア・チェック） ・単元全体の振り返り・自己評価・次なる課題の設定　【Hop Step Jump Card】

第１回と同様のプロセスで行う．

④ 第４次

第１回と第２回のスピーチ原稿を比較することにより，各自の学びを振り返り，成果と課題を確認する．個人で行った後，友人とのピア・チェックを行うことにより，友人からの助言をもとに，各自のさらなる学びにつなげるものとする．最後に，目標管理・自己評価カード（Hop Step Jump Card）で単元全体の振り返りを行い，自己評価を行って次なる課題を設定する．

（３）自己調整学習の３要素を踏まえたスピーチの構成

スピーチの構成について，自己調整学習の３要素である次の①～③を組み込み，スピーチの作成や交流を通して自律した学びが促進されるように構想した（表８）．

表８　「将来の夢」スピーチ作成において組み込んだ自己調整学習の３要素

自己調整学習要素	「将来の夢」スピーチ作成における自己調整学習の３要素の促進	学習活動のねらいとする機能
メタ認知	「夢・目標実現と社会貢献のつながり」を記述することで，自己の将来と社会のつながりの「メタ認知」を促す	将来の夢・目標実現までの見通し 夢・目標の明確化，具体化
動機づけ	「自分の良さ・強み（興味・関心・特技等）」を記述することで，社会に役立つ自己の自覚化を促し「動機づけ」を図る	肯定的自己認知 夢・目標実現への意識化
学習方略	「夢・目標実現に向けた努力のプロセス」を記述することで，目標達成までの学習計画を可視化し学習方略の獲得を促す	学びの継続 夢・目標実現への行動化

①　メタ認知：「社会貢献」とのつながり

夢や目標の実現が「社会貢献」にどのようにつながるのかをスピーチで表現することにより，自己の将来と社会のつながりの「メタ認知」を促す．これにより，夢や目標実現までの見通しをもたせ，その明確化・具体化を図るものとする．

②　動機づけ：「自分の良さ・強み」の自覚化

「自分の良さ・強み（興味・関心・特技）」をスピーチで表現することにより，社会に役立つ自己の自覚化を促し，「動機づけ」を行う．肯定的自己認知により，夢・目標実現への意識化・意欲化を促す．

③　学習方略：「努力のプロセス」の可視化

夢・目標実現に向けて，何をどのように努力するのかについてスピーチで表現することにより，目標達成までの学習計画を可視化して「学習方略」の獲得を促す．これにより，学びの継続と夢・目標実現への行動化を促すものとする．

第５項　実践の過程

実践の過程については，次の①～④の通りである．

①　第１次

「メタ認知」促進のため，目標管理・自己評価カード（Hop Step Jump Card）を用いて，単元全体と将来のゴールまでの見通しがもてるように「学び方ガイダンス」を行った．生徒は本カードにより，学校が目指す生徒像が「グローバルリーダー」であることを再認識した．「英語が話せる薬剤師になって，海外で活躍したい」，「難民を救うために，今すぐにでも英語でホームページを立ちあげて，その現状を世界中の人々に発信したい」と語り始める生徒もいた．これまで既にもっていた将来の夢について，国際的な視野からその具体的なイメージをふくらませる生徒の姿が確認された．

一方，最初はスピーチ原稿をなかなか書き出せない生徒の姿も見られたが，必要な基本的表現を例示していたため，多くの生徒は，その例に沿って書き始めることができた．しかしながら，型通りのスピーチになりがちで，その例文の枠組みを越えられない記述が散見された．

②　第２次

モデルスピーチの視聴・読解後，その原稿から，自己調整学習の３要素につながる「夢・目標と社会のつながり」「自分の良さ・強み」「夢・目標実現のための努力のプロセス」を抽出することで，具体的な書き方の理解が促された．ALT は，「環境問題に興味・関心が高く，将来はそれについて大学で指導したいので，働きながら大学院で学んでいること」をスピーチした．最初は「夢がない」「目標が定まらない」と訴えていた生徒がいたが，ALT のスピーチを聴いた後，自分の興味・関心の対象であるディズニーランドについてインターネットで調べ，「客を幸せにする奉仕の精神」について感銘を受けたこと，そして自分も人を幸せにすることが夢であり，そのための方法を模索していることを

スピーチ原稿に記述した．

また，ほめ言葉のシャワー（Encouraging Words and Phrases）を段階的に導入した．ペアで協力して互いのスピーチを改善し，発表練習を行う際は，互いの良さや強みを認識・称揚できるようにして「動機づけ」を行った．最初は「Very good!」「Wonderful!」といった簡単なフレーズではあったが，どのグループもスピーチの後は拍手や笑顔が見られ，学習意欲の高まりが捉えられた．ほめ言葉のシャワーについては，生徒同士が，休憩時間も遊びの中で「Excellent!」「Good Job!」と発話したり，シートを片手に自主的に練習したりする姿が見られるようになった．

図８　小グループでのスピーチ・意見交換の様子

③　第３次

ペアでの練習の後，４人グループでスピーチの交流を行った（**図８**）．一人ずつスピーチの発表をした後に，残りの３人がほめ言葉のシャワーで，その良さを認めたり，夢の実現が図られるよう励ましたりした．次第に「You're kind and smart, so you'll be a good doctor！」等の具体的に文章化された表現が表出された．また，勇気づけシートを用いて，質疑応答を行うことにより，将来の目標が「医師」から「内科医」に，また，「健康に関連する仕事」から「薬剤師」に変容する等，次第にその明確化が図られた．

また，第１回のスピーチ交流の後，表現したくてもできなかったことについて辞書で調べ，第２回のスピーチ交流を行った生徒が多数確認された．第１回のスピーチ交流で質問されたことを踏まえ，全ての生徒が第２回のスピーチを改善し，夢の具体化を図っていた．例えば**表９**に示す生徒のスピーチ原稿の第１回と第２回を比較すると，第１回の原稿にはない「社会貢献」とのつながり

について，第２回には記載されていた．第１回のスピーチ交流で,「かっこいいから探偵になる」という夢についてのスピーチをした後，グループの仲間から「探偵になることがどのように社会に役立つのか」と問われ，第２回では,「探偵になって，人々を笑顔に，そして平和に暮らせるようにする（社会貢献)」と表現していた．また，スピーチ後の意見交換で，友人から「君は何事もあきらめない性格だから，夢を叶えられるよ」と励まされていた．第２回の原稿からは「探偵という職に必要な，あきらめない性格が自分の強み」との認識と，改めて探偵になる思いを強くしたことが読み取れた．そして，夢実現に向けて全教科の学習をこれまで以上にすることや，時間を決めてランニングやトレーニングを始めたという，具体的な努力の方法の記述があり，将来の夢の具体化が確認された．第２回のスピーチは，多くの生徒の原稿が，指導者の示した例文の枠を越え，各自の伝えたいことが具体的に記述されていた．

表９　抽出した生徒のスピーチ原稿（原文のまま）

（第１回：単元開始時）

I want to be a police detective.　①I like a police drama.　It's very cool.　③I study all subject very hard.　②の記載なし

（第２回：単元終了時）

I want to be a police detective.　I have three reasons.
①First,　I like a police drama.　It's very cool.　But drama's information isn't always right.　So I sometimes research on the Internet about police detective.
Second,　my strong point is that I don't give up. Police detective have a feeling not to give up and intention.　So I want to be a police detective.
②Finally many crimes are taking place in our countries.　I hope to make many people smile and people can live in peace.　I want to be a police detective.
③This job needs smart brain and physical strength. But I don't have them.　So to get the job,　I must study all subjects more and get physical strength.
For example,　I'm running for thirty minutes on weekends and training for fifteen minutes every day.　I try these hard and want to become a police detective.

①　自分の良さ・強み（興味・関心）② 社会貢献 ③ 努力のプロセス

さらに，第１回では，原稿を見ながら発表していた生徒が，第２回では，原稿から目を離してジェスチャーを交えて堂々と発表する様子が見られた.また，

「What do you think of my ideas?」「Do you have any questions?」といった表現で，積極的に仲間からのフィードバックを求める姿も確認された．

④　第４次

単元初めと終わりの２回分のスピーチ原稿の比較をペアで行い，成果と課題を確認した．多くの生徒が，短期間での技能の向上を自覚し，「やればできるんだ」等の感想を自己評価シートに記述していた．

単元終了時に，目標管理・自己評価カード（Hop Step Jump Card）で単元全体の振り返りと自己評価を行い，次の課題を設定した．このカードの使用については，学びのリフレクションにおいて，多くの生徒が「毎時間何をすればよいのかがはっきりとわかり，活動しやすかった」「授業の終わりに行った自己評価で次の課題を見つけることができた」等の感想を記述していた．このシートには学校の「目指す生徒像（卒業時のゴール）」を記載し，生徒は毎時間それを意識して学習活動を行っているため,「グローバルリーダー(学校教育重点目標)なんて，なれるわけないと諦めていたけど，最近やればできるって思えるようになった」と語っていた．

第４節　結果と分析

本プログラムの授業を受講した 119 名全員を対象に，以下の検証を行った．

第１項　夢・目標の明確化・具体化と，その実現への意識と行動に関する効果の検証結果

本単元の学習活動のねらいである，夢・目標の明確化・具体化と，その実現への意識化・行動化について，本プログラムの効果を検証するため，アンケートを実施し，その変容を確認した．実施の時期は，本単元実施前の１月 27 日と実施後２月 10 日である．その結果については（**表 10**）のとおりである．

表 10　実践前後の意識調査結果（抜粋）

自己調整学習要素	質問項目	授業実施前 平均	授業実施前 N	授業実施後 平均	授業実施後 N	t値	自由度	有意確率（両側）p
メタ認知	1. 私は，将来に対してはっきりした夢や希望をもっている.	2.356	118	1.739	119	5.118***	235	.000
	2. 自分の夢や目標の実現が，どのように社会に役立つかを英語で書くことができる.	2.975	118	1.588	119	14.040***	235	.000
	3. 自分の夢や目標の実現が，どのように社会に役立つかを英語で話すことができる.	2.921	114	1.616	112	12.552***	224	.000
	4. 毎時間の英語の授業のねらいを理解している.	2.119	118	1.756	119	3.805***	235	.000
	5. 毎時間の英語の授業の終わりに，ねらいをどれだけ達成できたかを振り返っている.	2.881	118	2.143	119	7.047***	235	.000
	6. 何のために英語の勉強をするのか，自分なりに考えている.	1.932	118	1.580	119	3.534***	235	.000
動機づけ	7. 英語の学習が好きである.	1.822	118	1.563	119	2.831***	235	.000
	8. 英語を学ぶことは楽しい.	1.771	118	1.597	119	1.884**	235	.007
	9. 英語の学習に意欲的に取り組んでいる.	1.915	118	1.597	119	3.464***	235	.000
	10. 英語の学習は将来役に立つと思う.	1.347	118	1.286	119	0.830	235	.299
学習方略	11. 毎時間の英語の授業の予習や準備をして授業に臨んでいる.	1.780	118	1.529	119	2.767***	235	.001
	12. 自分の夢実現のために何を努力するのかについて，英語で書くことができる.	2.847	118	1.504	119	14.065***	235	.000
	13. 自分の夢実現のために何を努力するのかについて，英語で話すことができる.	2.771	118	1.462	119	12.944***	235	.000
自尊感情	14. 私は，得意なものや良い面があると感じている.	1.890	118	1.622	119	2.757***	235	.000
	15. 私は，一人の大切な人間である.	1.754	118	1.588	119	1.663**	235	.010
	16. 私は，周りの人から認められている.	2.093	118	1.765	119	3.408***	235	.000

1）平均点：回答について，1：そう思う，2：大体そう思う，3：あまりそう思わない，4：そう思わない と点数づけした平均値．肯定的回答とは1と2の合計である．
2）* $p<.05$，** $p<.01$，*** $p<.001$

（1）「メタ認知」の項目における変容

「1．私は，将来に対してはっきりした夢や希望をもっている」というマクロ・プロセスのメタ認知の項目において，平均点が 2.356 から 1.739 へ変容し（t（235）=5.118，$p<.001$）（**表 10**），肯定層（そう思う・だいたいそう思う）は，51.7%から 84.1%に変容した（**図９**）．そして，「2．自分の夢や目標の実現が，どのように社会に役立つかを英語で書くことができる」という項目について，平均点が 2.975 から 1.588 へ変容した（t（235）=14.040，$p<.001$）（**表 10**）．また，「3．自分の夢や目標の実現が，どのように社会に役立つかを英語で話すことができる」という項目においても，平均点が 2.921 から 1.616 へ変容した（t（224）=12.552，$p<.001$）（**表 10**）．これらのことから，夢・目標の明確化・具体化が進むとともに，夢や目標の実現と，その先にある社会貢献のつながりを考えるという思考が促された可能性が示された．

また，「4．毎時間の英語の授業のねらいを理解している」というミクロ・プロセスの「メタ認知」に係る項目において，平均点が 2.119 から 1.756 へ変容し（t（235）=3.805，$p<.001$）（**表 10**），肯定層は，69.5%から 88.2%に変容した（**図 10**）．「5．毎時間の英語の授業の終わりに，ねらいをどれだけ達成で

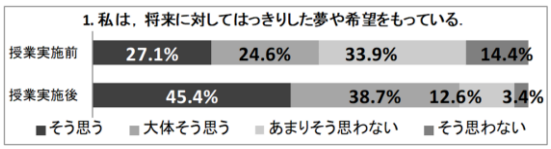

図９　メタ認知（将来の夢）

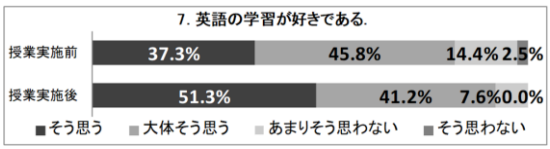

図 11　内発的動機づけ（好み）

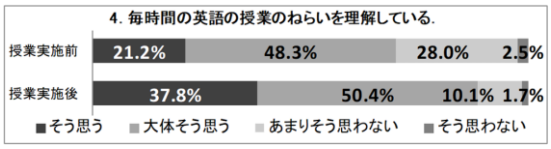

図 10　メタ認知（授業のねらい理解）

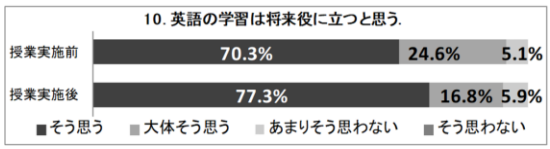

図 12　外発的動機づけ：同一化的調整（学習の価値認識）

きたかを振り返っている」という項目においては，平均点が 2.881 から 2.143 へ変容した（t（235）=7.047，p<.001）（表 10）.

さらに,「6．何のために英語を勉強するのか，自分なりに考えている」という項目において，平均点が 1.932 から 1.580 へ変容した（t（235）=3.534，p<.001）（表 10）.

これらの要因として，目標管理・自己評価シート（Hop Step Jump Card）により，現在の学習と将来のゴールを結び付けて考えることができるようになった可能性が推察される．つまり，先を見通し，現在の自分を振り返って，将来のために何をすべきかを考えるマクロ・プロセスの「メタ認知」とミクロ・プロセスの「メタ認知」の連動性が高まった可能性が推察される．また，見通しをもった学習を進めながら，各授業における学びを振り返って自己評価（自己省察）を行ったことにより，夢・目標の明確化・具体化（メタ認知の詳細化）が促進された可能性が推察される.

（２）「動機づけ」の項目における変容

「７．英語の学習が好きである」という「内発的動機づけ」に係る項目において，平均点は 1.822 から 1.563 へ変容し（t(235)=2.831，p<.001)（表 10),

肯定層が 83.1%から 92.5%に増加した（**図 11**）．また，「８．英語を学ぶことは楽しい」という「内発的動機づけ」に係る項目においても，平均点は 1.771 から 1.597 へ変容した（t（235）=1.884，p<.01）（**表 10**）．さらに，「９．英語の学習に意欲的に取り組んでいる」という項目においても，平均点が 1.915 から 1.597 へ変容した（t（235）=3.464，p<.001）（**表 10**）．

この要因として，夢・目標実現への「動機づけ」として行った生徒相互の「ほめ言葉のシャワー（Encouraging Words and Phrases)」の段階的導入があげられる．また，学習が進むにつれ，英語技能の向上が促され，その自覚化が「動機づけ」を促したことが推察された．これは，DECI and RYAN（2000）の「基本的心理欲求理論」における「有能性の欲求」の充足が「動機づけ」を促した可能性が考えられる．

一方，「10．英語の学習は将来役に立つと思う」という「外発的動機づけ（同一化的調整)」に係る項目においては，強い肯定層（そう思う）は 70.3%から 77.3%に増加したものの，肯定層は 94.9%から 94.1%に減少し（**図 12**），平均点について 1.347 から 1.286 へと変容傾向が捉えられたが，有意差を確認できなかった（t（235）=0.830，p=.299）（**表 10**）．この要因として，単元開始前から，英語学習への価値の認識がもともと高かったことが考えられる．また，将来の夢・目標が，現在の英語学習の意義と結びつきにくい生徒もいたことが推察される．

（３）「学習方略」の項目における変容

「11．毎時間の英語の授業の予習や準備をして授業に臨んでいる」という項目について，平均点が 1.780 から 1.529 へ変容し（t（235）=2.767，p<.001）（**表 10**），肯定層は，85.6%から 92.5%に増加した（**図 13**）．

また，「12．自分の夢実現のために何を努力するのかについて，英語で書くことができる」という項目において，平均点が 2.847 から 1.504 に変容した（t

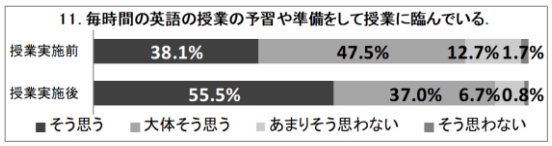

図 13　学習方略（授業の予習）

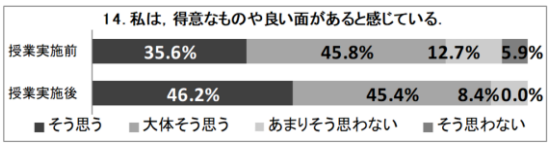

図 15　自尊感情（得意・良い面）

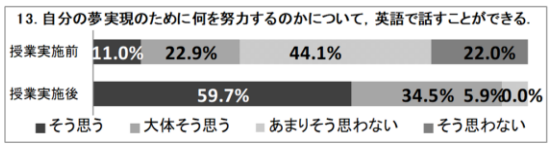

図 14　学習方略（夢実現への努力）

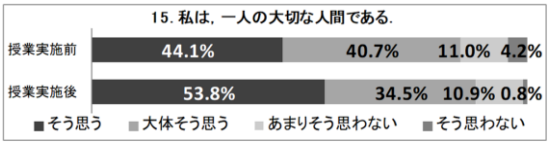

図 16　自尊感情（自分への信頼）

（235）=14.065，p<.001）（**表 10**）.「13. 自分の夢実現のために何を努力するのかについて，英語で話すことができる」という項目においても，平均点が 2.771 から 1.462 に変容し（t(235)=12.944，p<.001）（**表 10**），肯定層が 33.9%から 94.2%に増加した（**図 14**）.

これは，ピア・ラーニングを通して，夢・目標実現に向けた行動を促す質疑応答を行ったことや，スピーチへの相互評価，学び方の交流により「学習方略」の獲得が促された可能性が推察される.

（4）自尊感情の項目における変容

「14. 私は，得意なものや良い面があると感じている」という項目において，平均点が 1.890 から 1.622 へ変容し（t（235）=2.757，p<.001）（**表 10**），肯定層が 81.4%から 91.6%に増加した（**図 15**）. また，「15. 私は一人の大切な人間である」という項目においても，平均点が 1.754 から 1.588 へ変容し（t（235）=1.663，p<.01）（**表 10**），強い否定層は，4.2%から 0.8%に減少，肯定層は，84.8%から 88.3%に増加した（**図 16**）. この背景には，被受容感の高まりが影響していることが推察される.「16. 私は周りの人から認められている」という項目において，平均点が 2.093 から 1.765 へ変容した（t(235)=3.408,

$p<.001$）（表 10）.

これは，仮説の段階ではあるが，本プログラムの学習活動の中に，予見，遂行コントロール，自己省察の段階を意図的に組み込み，ピア・ラーニングや開発したシートをツールとして，各段階を機能的に支援したことによって，自律的な学び（努力）が促された可能性が推察される．その結果，英語技能の向上や，目標の明確化が促されるとともに，自己認識がポジティブな方向へ刺激され，自尊感情の醸成が促された可能性が考えられた．

第２項　スピーチ原稿の評価による英語の技能，資質・能力に関する検証

生徒の学びの内実について，どの程度促進されたのかを検証するために，単元開始時と終了時に，同じテーマで作成させたスピーチ原稿を英語のネイティブ・スピーカー（アメリカ出身・カナダ出身の２名）との共同で評価した．これにより，本プログラムによる，英語の技能，資質・能力の変容を測定することとした．評価の観点は，英語の技能に関する３観点と，資質・能力に関する３観点，計６観点を設定した．英語技能については，「Sentence Formation（文形成）」「Language Usage （言語の使用法）」「Punctuation（句読法）」の３観点である．また，資質・能力については，「Strength and Interests（強み・興味：自己の長所の認識）」「Social Contribution（夢実現と社会貢献の関係）」「Effort（夢実現のための努力のプロセス）」の３観点である．

そして，点数については，「１＝Needs improvement（努力が必要）」「２＝Fair（まあまあ）」「３＝Good（良い）」「４＝Excellent（優秀）」「５＝Exceeds expectation（特に優秀）」で評価した．各観点における点数は５点満点とし，計30点満点で採点した．

なお，評価にあたっては，３名の評価者がそれぞれ事前に生徒のスピーチ原稿を確認し，採点結果の妥当性・客観性を高めるモデレーションを行った．各

表 11　「英語の技能」「資質・能力」の変容

		平均点（単元開始時）	平均点（単元終了時）	*N*	*t*値	自由度	有意確率（両側）*p*
English Skills	Sentence Formation	2.000	3.487	117	18.550***	232	.000
	Language Usage	2.120	3.385	117	17.869***	232	.000
	Punctuation	1.897	3.068	117	15.044***	232	.000
English Skills 合計		6.017	9.940	351	39.260***	700	.000
Competency	Strengths and Interests	1.248	2.906	117	17.953***	232	.000
	Social Contribution	1.333	3.581	117	24.692***	232	.000
	Effort	1.701	3.282	117	17.873***	232	.000
Competency 合計		4.282	9.769	351	43.615***	700	.000
English Skills & Competency 合計		10.299	19.709	702	70.700***	1402	.000

* $p<.05$,　** $p<.01$,　*** $p<.001$

点数の判断基準について，例えば，「Sentence Formation」に関しては，「1 = Needs improvement」とは（Sentences are broken / “A, an, to, in, from” are not used.），「2 = Fair」とは（No middle ground. The sentences are incomplete. / No use of connecting words），「3 = Good)」とは（Sentences are complete / Used some connecting vocabulary），「4 = Excellent」とは（Used well-formed sentences / The order of the paragraphs is clear to read），「5 = Exceeds expectation」とは（Sentences are well beyond formed. / Everything is precise and in order from start to finish）と具体的に決めて，採点を行った．その結果，6 観点全てにおいて，その変容が確認された（**表 11**）．

第 3 項　自律的学習行動に関する結果と分析

本プログラムを通して，どのような自律的学習行動が行われたかを検証するために，「将来の夢や目標」の単元において，「英語のスキル向上のためにどのような努力やトレーニングをしましたか」という質問に対する，11 項目の回答で構成される選択式の質問紙による調査を単元終了時に行った（**図 17**）．

その結果，多くの生徒が選択した項目は，「スピーチに必要な単語やフレーズ

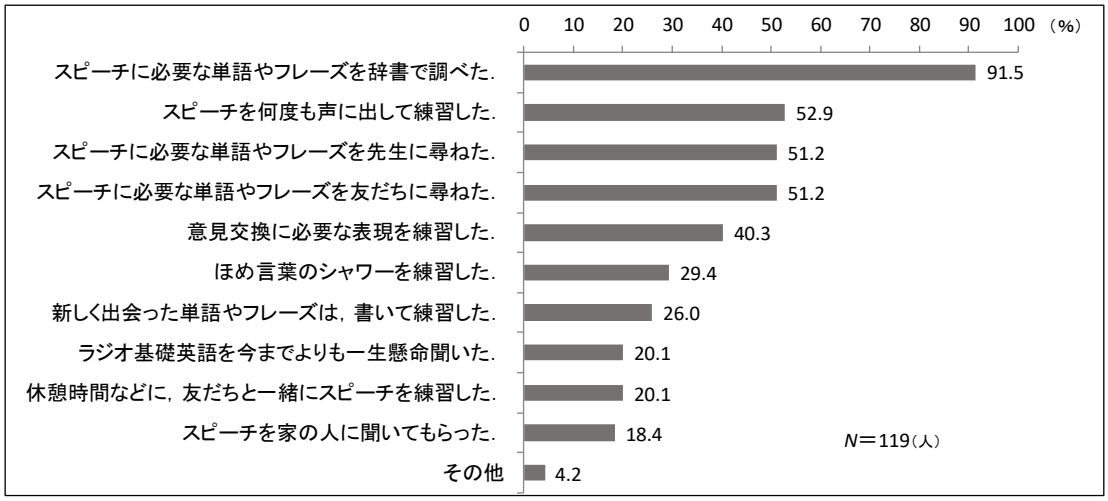

図 17「将来の夢や目標」の単元において，英語のスキル向上のため行った努力やトレーニング

を辞書で調べた（91.5%）」であった．教科書の単語を調べるだけならば，全て巻末付録に掲載されており，辞書を引く必要はないのだが，本学習指導プログラムを通して，表現したいことが増えたことにより，ほとんどの生徒が辞書活用の有用性を認識したことが推察される．課題に対して，辞書の活用という自力解決型の学習行動が促進された可能性が推察された．

また，半数程度ないし一部の生徒は，「スピーチを何度も声に出して練習した（52.9%）」「意見交換に必要な表現を練習した（40.3%）」「ほめ言葉のシャワーを練習した（29.4%）」「新しく出会った単語やフレーズは，書いて練習した（26.0%）」のように，授業に即した積極的な取り組みをしている様子がうかがえた．

一方，「スピーチに必要な単語やフレーズを先生に尋ねた（51.2%）」「スピーチに必要な単語やフレーズを友だちに尋ねた（51.2%）」のように，約半数の生徒が，身近な他者の力を活用して課題を解決しようとする学習方略を使用している可能性が示された．

表 12　学びの変化と継続性（単元終了１か月後における自由記述からの抜粋）

（１）マクロ・プロセスからミクロ・プロセスへの結びつきが推察される記述

- 国際的な職に就くために，留学したいと思うようになった．図書館で本を借りたり，インターネットで調べたりして情報を集めている．
- 今までは，英検受検の直前に単語の暗記や文法演習をしていたが，今からこつこつ単語を覚えていこうと思う．
- 英検準２級受検に向けた勉強を始めた．問題集１時間半，シャドーイング 30 分，基礎英語１と２で 30 分，継続中です．

（２）ミクロ・プロセスからマクロ・プロセスへの結びつきが推察される記述

- 文章を組み立てるために，辞書を引くようになった．春休みに英語の歌を訳すことで，本物の英語に触れたい．
- 英語でコミュニケーションをとれるようになりたいから，本を買ったり，アメリカのおじと電話で話したりしている．

（３）より効果的な学習方略の獲得・工夫についての記述

- ラジオ基礎英語を聞いているが，その日の大切な文はラジオを聞き終わった後，繰り返して言うことを始めた．
- スピーチを書いてみて，自分が知っている単語が少なかったり，知っていても忘れていたりすることが多いと分かったので，単語帳を作ろうと思う．

さらに,「ラジオ基礎英語を今までよりも一生懸命聞いた（20.1%)」「休憩時間などに，友だちと一緒にスピーチを練習した（20.1%)」「スピーチを家の人に聞いてもらった（18.4%)」という結果であった．これらのことから，割合は高くはないが，授業以外の場での自律的な「学習方略の獲得」の可能性が推察された．

また，単元の学習終了１か月後（3 月 15 日）に，どのような学びの変化と継続があるかについて検証するために,「将来の夢や目標について考える授業を通して，あなたの学習に対する意欲や態度の変化を具体的に教えてください」という質問で,自由記述形式のアンケートを実施した.得られた生徒の記述（**表 12**）について,「マクロ・プロセスからミクロ・プロセスへの結びつき」と「ミクロ・プロセスからマクロ・プロセスへの結びつき」,「より効果的な学習方略の獲得・工夫」の３つに分けて整理した．そして，マクロ・プロセスとミクロ・プロセスの両方向の結びつきの可能性について検証した．

その結果,「国際的な職に就くために，留学したいと思うようになった」とい

うマクロな次元で動機づけが得られた生徒は,「図書館で本を借りたり，インターネットで調べたりして情報を集めている」という学習方略のミクロ・プロセスへ結びついた可能性が推察された.

さらに,「今までは，英検受検の直前に単語の暗記や文法演習をしていた」生徒が，将来の夢実現というマクロな次元の動機づけを得ることによって,「今からこつこつ単語を覚えていこうと思う」というミクロな次元の動機へと結びつき，ミクロ・プロセスの学習方略の獲得へと連動して駆動している可能性が考えられた.同様に,将来の夢実現というマクロな次元の動機づけを得た生徒が,「英検準2級受検に向けた勉強を始めた．問題集1時間半，シャドーイング30分，基礎英語1と2で30分，継続中」という明確なミクロ・プロセスの学習方略の獲得に結びつけていた．このようなマクロな動機づけが，ミクロ・プロセスの学習方略の獲得に結びついた事例が複数存在したが，その間に「夢実現のために何が必要か？」という自らの学びを俯瞰的にとらえ直すメタ認知が連動している可能性が推察された.

また，ミクロ・プロセスの学習方略である「文章を組み立てるために，辞書を引くようになった」生徒は,「春休みに英語の歌を訳すこと」という学習方略に広がり，さらに「本物の英語に触れたい」というマクロな動機づけを得ていた事例もみられた.

一方,「自由記述」の欄が未記入や「なし」と書いている生徒が5％であった.部分的ではあるが，本プログラムの限界を示すデータが得られた.

なお，自由記述形式のアンケート結果の分析については，生徒の内面の変容を推察したものであり，マクロ・プロセスとミクロ・プロセスの両方向の結びつきが実際に生起していたかどうかについては，さらなる実証的な検討が求められる.

第５節　本章のまとめ

本実践研究は，第２章の実践研究校と同一の中学校における継続研究であった．組織目標であるグローバルリーダー育成のため，生徒の自律的な学びを促すパイロット的な授業改善が求められた．そこで，日本の学校の教育課題でもある教師に依存した「他律的な学び」を，生徒自身による「自律的な学び」へと転換することを主たる目的とした．この目的を達成するために，自己調整学習の理論に基づき,「予見」「遂行コントロール」「自己省察」の各段階において，「メタ認知」「動機づけ」「行動（学習方略）」を意図的に促す仕組みやツールを組み込んだ英語科学習指導プログラムを開発し，自律的な学習者の育成を図ることとした．

第１項　「自律的な学び」を促進する指導の成果

「自律的な学び」を生み出すために,「予見」の段階では，将来の目標という長期の目標（マクロ・プロセスのメタ認知）とその達成のために何をどのように学習するか，という短期の行動目標（ミクロ・プロセスのメタ認知）をつなげることで，学習に対する必要感を高め,「動機づけ」に基づく「学習方略」の獲得を促すこととした.その支援ツールである「目標管理･自己評価カード（Hop Step Jump Card)」を，単元開始時と毎時間の最初に用いることで，長期の目標と短期の行動目標とを結びつけ，目標達成への学習方略の獲得につながるようにした．

また,「遂行コントロール」の段階では，学習過程に，ピア・ラーニングを組み込み，生徒相互の「勇気づけ」と「評価・フィードバック」を行うことにより，英語の技能向上の自覚化による「動機づけ」の促進を支援した．その支援ツールである「勇気づけシート（Encouraging Questions)」には，身近な他者からの新たな「学習方略」の獲得を促進する機能をもたせた．また,「ほめ言葉のシャワー（Encouraging Words and Phrases)」の段階的導入により，生徒相

互に「良さ・強み」を引き出すことで，自尊感情を高め,「動機づけ」を促進できるようにした．さらに，スピーチ原稿にも「夢・目標と社会貢献のつながり（メタ認知)」「自分の良さ・強みの認識（動機づけ)」「夢・目標実現に向けた努力のプロセス（学習方略)」を記述することとし，自己調整学習の 3 要素が効果的に連動するようにした．

さらに，本プログラムの各節々で,「自己省察（自身の学習の振り返り)」の場と省察支援ツールとしての「目標管理･自己評価カード（Hop Step Jump Card)」を組み込み，自身の成長や課題の自覚化，さらに選択した「学習方略」の確からしさの確認を促すこととした．そのことが次なる課題や目標の設定（メタ認知）につながるようにした．

その結果,「将来の夢・目標の設定」の促進（予見）が,「何のために英語の勉強をするのか, 自分なりに考えている」という英語学習の意味の「メタ認知」につながった可能性が推察された．そして,「自分の夢や目標の実現が，どのように社会に役立つかを英語で書く（話す）ことができる」「自分の夢実現のために何を努力するのかについて，英語で書く（話す）ことができる」という項目において，有意な高まりが確認できたことから,「夢実現の先にある社会貢献」というマクロ・プロセスの「メタ認知」の促進が，その実現のために必要な努力の方法を考えるというミクロ・プロセスの「メタ認知」につながる可能性が考えられた．

次に,「遂行コントロール」の段階に組み込んだピア･ラーニングについては，生徒相互の情報交流や勇気づけにより，自分の良さや強みの再認識とともに，夢・目標の明確化・具体化が促進され，ミクロ・レベルの「メタ認知」がマクロ・レベルの「メタ認知」に結びついた可能性が推察される．また,「英語の学習が好き」「英語を学ぶことは楽しい」という内発的動機づけにおいて有意な向上がみられた．これについて，学年進行にともない，学習意欲が低減し,「英語

が好きではない」と回答する生徒が増加するという教育課題に対して，本実践研究は，その改善に向けての示唆となるものと考えられる．

そして,「自己省察」（毎時間の振り返り）を通して，授業に向けての予習や準備という学習の日常化（遂行コントロールの強化）が促され，ミクロ・プロセスの「学習方略」の獲得が促される可能性が示唆された．さらに,「自己省察」の場において，単元開始時と終了時のスピーチ原稿の比較をペアでさせたことが，自身および友人の技能向上への認識を強化し,「動機づけ」を促進した可能性が推察された．

以上のように，自己調整学習の主要な 3 要素（「メタ認知」,「動機づけ」,「行動（学習方略）」）を,「予見」,「遂行コントロール」,「自己省察」の各段階に組み込むことで，機能的に学習の自律化が進む可能性が示された．また，その際,「メタ認知」,「動機づけ」,「行動（学習方略）」の促進には，マクロな次元とミクロな次元があり，これらの異なる次元の要素が連動することで，より効果的に機能する可能性が示された．

さらに，英語の技能や資質・能力について，単元開始時と終了時のスピーチ原稿の評価と比較・分析により，有意な高まりが確認された．これは，本学習指導プログラムが，英語をツールとしたパフォーマンスの面でも学習成果をもたらしたことを示すものといえる．意識調査の結果とあわせてみると，様々な場面での自律的な学習への取り組みを促したのではないかと考えられる．

また，本実践では，ピア・ラーニングを通して，文の構成や表現方法について，友だちのスピーチを参考にして効果的に習得した可能性が推察された．モデルスピーチを含め，目標となるモデルを通した「学習方略」の獲得が促進されたことが確認された．また，ピア・ラーニングでは，生徒相互の勇気づけの仕組みを通して，相互に「動機づけ」が促進され，学習の継続性が支援された可能性が示された．結果，生徒の自律的な学習が促進され，英語の技能，資質・

能力の有意な変容が促されたのではないかと考えられる.この自律的な学習は,単元終了後も，将来の夢実現のために，英語技能向上の努力の継続につながった可能性が示された.

このように,「生徒の自律的な学び」を生み出すために構成した「予見」,「遂行コントロール」「自己省察」の各段階と，そこに組み込んだ「メタ認知」,「動機づけ」「行動(学習方略)」を支援する場と仕組みが機能し,「自律的した学び」を生み出す一定の効果が検証された．また，自律的な学びが具現化し，英語技能が向上する中で，結果として自尊感情に係る項目における変容が生み出された可能性が示された．自尊感情の向上は，日本の学校教育の構造的課題の一つであり，今後，自己調整学習の機能と効果として，自尊感情との関連等，詳細な研究の必要性が示された.

第２項　組織的な教育改善の成果

なお，本実践研究を組織的な教育改善に繋げるため，第３次・第３時は全校（中・高等学校）を対象とする公開授業とし，組織目標を具現化する教科指導の在り方を示すとともに，授業後の研究協議会では，本実践への参加者からの意見を得て，組織的な教科指導の方法について検討した．事後の研究協議会では，目標管理・自己評価カード（Hop Step Jump Card）で「メタ認知」を促す指導について，また，ペア学習による「学習方略」の獲得について，さらに，英語でのほめ言葉のシャワーで「動機づけ」を行うことについて等の意見交流があった．また，授業参観シートには,「肯定的なフレーズが教室中にあふれていて，心がある，心が動く授業だと思いました.」「(学校全体で作成している) Global Can-do List の内容を教科に落とし込んでいる取組(Hop Step Jump Card)がすばらしい.」,「Encouraging Words（ほめ言葉）を自分の授業に取り入れたい.（複数名によるコメント)」等の記述があり,「グローバルリーダー育成のた

めの授業づくり」の具体的なイメージ形成が一定程度促されたことが示された．

また，この「自律的な学び」を促す実践は，他教科の指導にも応用され，「メタ認知」を促すための振り返りシートが多くの教科で作成・使用されたり，「学習方略の獲得」を促すためのペアやグループワークが授業に多く取り入れられたりした．ペアやグループワークでは，生徒が互いの良さを認め合える状況や場面を教員が意図的・継続的に設定することにより，学びへの「動機づけ」が促された．

さらに，これらの取組は，学校組織として重点的に取り組んでいる「未来航路プロジェクト」（総合的な学習の時間の探究学習）にも発展し，生徒がテーマを設定して取り組んでいる探究活動も，各自の夢や目標と結びつけて考えさせる内容に改善することで「メタ認知」が促されたり，夢や目標達成までの努力のプロセスを具体的に考えさせる内容に改善することにより，「学習方略の獲得」が促進されたりした．そして，その成果発表会では，教員が生徒のプレゼン結果や研究成果だけではなく，そこに至る努力のプロセスも認め，称揚することにより，生徒の「動機づけ」が促された．

以上のように，自己調整学習の理論に基づく「自律的な学び」を促す指導が教科を越えての教育活動の改善に繋げられた．

第３項　「自律的な学び」を促進する組織的な教育改善に係る課題

一方，生徒の「自律的な学び」を促す指導について，様々な取組が展開されながらも，その効果的な指導について，学校組織として共有したり，更なる改善に繋げたりする「場」がないことが課題として残された．学年会や教科会といった組織で検討される教育改善を，学校全体での取組に深化・発展させるためには，教職員がそのための研修ができる「場」の設定とその機能的な運営のためのシステム化が求められた．

また,「自律的な学び」を阻害する要因として，生徒が抱える諸課題とその根源的な原因についても明確にすることが課題である.

なお，本実践研究は１教科・１単元における実践であり，再現性・汎用性に課題を残している．今後，他校・他教科における実践の蓄積が求められる.

第４章　実践研究３
学校組織開発理論と自己調整学習の理論を融合した学校組織の開発
―自律した学習者の育成に向けた校内研修システムの設計―

第１節　背景と目的

第４章は，第２・第３章の実践研究校とは学校規模も生徒の実態・課題も異なる中学校における実践研究である．第２章では，組織的な教育改善のための「学校組織開発理論」に基づき，教員の協働を促すための手法とプロセスについて論じた．第３章は，自律的な学習者育成のための「自己調整学習の理論」に基づく教科指導の改善について示した．

そこで本章は,「学校組織開発理論」に「自己調整学習の理論」を組み込んで，自律的な学習者の育成に向けた組織的な教育改善のための方策を検討する．第２・第３章は，組織的な教育改善の促進者としてのミドルリーダーに着目したが，第４章は，組織的な教育改善を促進する場としての校内研修に着目する．それは，教員に求められる教育課題の高度化・複雑化が進む中，学校現場の多忙な現状においても，学校全体で組織的に取り組むことのできる機能的な校内研修により，自律した学習者の育成に向けた教員の指導の質的転換と学校の組織化を同時に図ることができると考えたからである．本章は，自律した学習者の育成に向けた組織的な教育改善を図る校内研修システムの設計により，学校組織開発理論と自己調整学習の理論を融合した学校組織を開発することを目的とする．

第２節　実践研究の方法

第１項　学校組織開発理論に基づく研修システムの設計

佐古（2019）は，学校の組織的な教育活動の改善には，個々の教職員の実践的な自律性(児童生徒の実態に即して教育活動の改善に能動的に取り組むこと）と，学校教育の組織性（学校の教育活動が一定のまとまり，つながりのあるものとして構築されること）の２つの条件が必要である，としている．また，この２つの条件を満たすためには，協働による組織化を活用することが有効である，と述べている．つまり，校内研修を設計する際に，各教員の自律性を担保しながら，学校組織としての協働性を高め，指導の質的改善を図ることが必要であると言える．

そこで研修システムの設計にあたっては，教職員の協働・学校の組織化を促すために，まず，佐古ほか（2011），佐古・住田（2014）等が示す学校の組織化展開過程である（「R;リサーチ」→「P;課題づくり」→「D；実践」→「S（C/A）；評価（成果の検証)」）の枠組みに沿って行う．特に，リサーチの段階における組織的な教育意思形成過程においては，次の理論をもとに構成する．Purkey, S.C.et al（1983）は，学校組織の機能的な文化を形成する要因として，①共同的な計画立案と友好的な仲間関係，②共同体意識，③明確な目標と高い期待の共有等を挙げ，従来の管理者の統制的な経営管理機能に依存しない組織統合のメカニズムの有効性を主張している（佐古，1986）．これは，学校組織の意思形成ともいえる教育目標の立案過程における教師の参画やその結果としての目標の共有によって，統合メカニズムを駆動させることの有効性を示唆するものである．

これらの理論を踏まえ，組織化のためのコア・システムを全ての教職員が集まって定期的に実施する研修（全体研修）とし，加えて実践段階において少人数で日常的に実践する OJT（On the Job Training）グループの研修をサブ・シ

ステムとして構成した．また，その際に各教員の自律性を担保しながら教科横断で指導の質的改善を図るためのツールを活用する．さらに，全体研修と OJT グループが機能的に運営されるよう，両者を接合する研究推進委員会をファシリテートチーム（以下「FT」とする）として組織する．

また，久我（2013）は学校組織の協働性を高めるためには，目標設定段階における組織的省察（組織的教育意思形成）が重要な意味をもつことを実証的に指摘している．久我は，その組織的省察において，自校の教育課題を焦点化し，その課題に適合した効果のある指導を策定・実践することによって，学校の組織化と教育改善という 2 つの課題を同時に具現化する教育改善モデル（「教師の主体的統合モデル」）を開発している．そして，教師の組織化を促す組織開発研究（組織論）に加え，子どもの変容（教育改善）を促す教育の質的転換（指導論）を実現する可能性を示している．

さらに，久我（2014）は，この組織的省察にあたって，子どもの学びや生活における諸問題（行動レベル）について，その行動を引き起こしている原因（内面レベル）をエビデンスに基づいて省察し，その根源的な原因に適合した打開策を生成，対応している．そこで，本実践研究では，佐古ほか（2011），佐古・住田（2014），久我（2013， 2014）の知見を踏まえ，組織開発研究（組織論）と教育の質的転換（指導論）を図る教育改善モデルに基づいて，校内研修を設計する．設計の主要な原理と内容は次の通りである（**図 18**）．

（１）コア・システム（全体研修）

全教職員が参加する全体研修では，次の手順で教師の組織化と指導の改善を図ることを構想した．①生徒の実態・課題を把握する．その際，共分散構造分析を行い，生徒の意識と行動の構造をエビデンスに基づいて可視化し，共有する．②問題の根源的な原因を根拠（エビデンス）に基づいて組織的に省察し，そこに適合した打開策を生成し，指導を展開する．これは，生徒の諸問題を直

組織化展開過程	R；リサーチ期	P；計画期	D;実践期	C/A；評価・改善期
実施過程	組織的省察(教育意思形成)	課題解決を促す 取組の策定	協働的実践	組織的省察 (成果と課題の共有)
コア・システム 全体研修	○生徒の意識と行動の構造図を根拠にした組織的教育意思形成 ⇒生徒の実態（構造図）の共有 ⇒各教員の実感の出し合い ⇒データ（構造図）と教員の実感を基にした課題の焦点化 ＜内面・学び・生活＞	○生徒が抱える教育課題に適合した取組計画 内面 学び 生活	○全教職員による協働的実践と生徒のモニタリング ○組織的取組の日常化 ○焦点化課題への指導の徹底 ○OJT グループの創発的な取組の共有 ○生徒の変容の共有	○生徒の変容をデータに基づいて共有 ○成果と課題の共有 ○次期の改善策を抽出
FT 研究推進委員会	○質問紙調査作成・実施 ○生徒データの共分散構造分析 ⇒生徒の意識と行動の可視化 ⇒生徒が抱える教育課題の可視化	○全体研修で出た取組案の整理と焦点化 ⇒全教職員への提示 ○AL 構想シート開発と OJT での使用の提案	○教員の取組の可視化と共有 ○生徒の変容の可視化と共有 ○OJT グループの創発的な取組の集約と整理	○生徒アンケートの集計・分析 ⇒生徒の変容をデータで可視化・共有
サブ・システム OJT グループ 研修	○日常的な生徒観察による実態把握	○OJT グループとしての実践計画の策定 ○AL 構想シートを用いた指導案検討	○授業公開・互いの授業参観 ○参観後のグループ別リフレクション ○グループ別の自律的な取組	○生徒観察による変容の確認・共有 ○次期実践課題の共有と実践計画の策定

図 18　校内研修の全体設計

（表中の矢印は，３つの組織の連携・協働のプロセス，AL はアクティブ・ラーニングのことである.）

接的に解消しようとする行動制御型の対応（行動レベル）と，その問題の根源的な原因（内面レベル）を探索し，その原因に適合した対応とでは，子どもの行動の改善性が異なるからである（久我 2010，2014）．そこで，生徒の内面レベルの課題についても検討し，その課題解決に向けた取組を展開し，指導の改善性・効果を高めるものとする．③実践段階において，全教職員の協働で組織的に展開するとともに生徒の変容を共有する．④生徒の変容をエビデンスベースで可視化・共有し，実践効果の検証と改善策の策定を全教職員で行う．

これに基づき，全教職員が参加する全体研修を，R;組織的省察（教育意思形成），P;課題解決を促す取組の策定，D;協働的実践，C/A;組織的省察（成果と課題の共有）の過程にそれぞれ位置づけた．

（２）サブ・システム（OJT グループ研修）

３～４人の少人数で構成する OJT グループでは，日常的・継続的に指導の改善ができるように構想した．全教職員が参加する全体研修は，時間的制約から

年間実施回数が限られるが，そこで共有された内容をOJTグループの取組で深化・拡充させるとともに，全体研修での計画時には想定できない生起する問題にも適宜対応し，教員裁量の自律的な指導ができるように構想した．なお，OJTグループは，異なる教科や学年・分掌で構成し，指導の改善を行うものとした．また，OJTグループが日常的に，協働で授業設計・相互参観・リフレクションを行い，生徒の変容について各グループのリーダーがまとめるものとした．生徒の変容について，教室レベルでは，実際の子どもの表情・行動やノートの記述などから学習の質を具体的・多面的に捉えることが大切である（石井，2015）ため，OJTグループは，教師による生徒観察（モニタリングデータ）を質的データとして重視することとした．そして，実践の成果と課題を日常的に共有することを構想した．

（３）FT（研究推進委員会）

全体研修とOJTグループが，効果的に機能するよう，両者の間をファシリテートするものとして，FTを組織することとした．

OJTグループの自律的な取組から効果的なものを抽出し，全体研修で共有したり，全体研修で決められたことを，OJTグループが効果的に活用したりできるように支援する．これにより，互いの学び合いが促進されるように構想した．

第２項　自己調整学習の理論に基づく教科指導の改善

サブ・システムであるOJTグループを機能的に駆動させ，全教員の協働による授業設計・相互参観，授業後のリフレクションの効果を高めるために，アクティブ・ラーニング[注(8)]構想シートがFTにより作成された．このシートは，第３章で示した「自己調整学習の理論」に基づいて開発された学習指導プログラムにおける，生徒の自尊感情を高める教科指導の在り方や，主体的な学びを促進する授業実践の方法を基に作成された．

アクティブ・ラーニング構想シート

研究テーマ：　自律した学習者の育成
～主体的・対話的で深い学びにつなげる授業の実践～

（　）月（　）日（　）限　教科名（　　）授業者（　　）

1．First Step:　授業構想用

◆ 授業を構想する際に活用してください。できていればチェック欄に○をしましょう。右欄には，アクティブ・ラーニングの具体的な工夫や，左欄の観点以外にも工夫した点があれば記述してください。

	内　　容	チェック	工夫の具体
1	指導案に，本単元・本時におけるアクティブ・ラーニングの具体と，それによって，いかに「自律した学習者」育成につなげるかを明記している。		
2	授業の導入部で，本時の目標をわかりやすく示している。		
3	生徒の学ぶ意欲を高めるために，授業の導入の工夫をしている。		
4	主体的に考え，議論したり発表したりする場を設定している。		
5	学ぶ意欲を高め，思考を促す教材・教具の工夫をしている。		
6	生徒の思考を深めたり，多様な考えを引き出したりする発問の工夫をしている。		
7	生徒は，様々な意見を出し合ったり，考えを深め合ったりしている。		
8	活動中は，机間指導などにより，生徒の学習状況を把握し，適切に指導助言や評価を行っている。		
9	生徒の質問や発表，説明に対して，適切に助言している。		
10	生徒が考えをまとめて書いたり，活動を振り返って自己評価をしたりする場面を設定している。		
11	活動後は適切にフィードバックを行い，授業のまとめをしている。		
12	本時の目標を達成している。		

＊　授業をされる方は，このシートをコピーし，グループメンバーに配布して，協議に活用しましょう。互いの授業参観の際にも，上記のポイントを活用しましょう。

2．Second Step:　グループでの事前協議用

◆　より良い授業を構成するための改善点を，グループで話し合い，そのポイントを書きましょう。
左記は，授業の構想及び授業前後の協議の視点を焦点化するため，アクティブ・ラーニングの効果的な導入を中心にした観点としています。これ以外に「学習環境」「学習規律」「指導技術・方法」等についても工夫すべき点があれば下にご記入ください。

○より良い授業にするためのアドバイス

グループメンバー（　　）記入者（　　）

3．Third Step:　授業後のグループ協議用

○ 授業後の協議参加者
（　　）

○ 協議の視点（　　）

○ 良かった点（生徒の様子なども）

○ よりよい授業にするためのアドバイス

※よい研究協議にするには，全員で授業づくりについて考えることが大切です。

自分の授業で，取り入れてみたいこと。

記入者（　　）

＊　グループリーダーの方は，このシートのコピー１部を研修主任までご提出いただきますようお願いします。

図 19　アクティブ・ラーニング構想シート

まず，授業構想のポイント（図 19 の左）として，自己調整を促す 3 要素である「メタ認知」,「動機づけ」,「学習方略」獲得の促進を具体的な項目で示した．例えば,「メタ認知」を促すために，授業の導入時に本時の目標をわかりやすく示し，授業の終わりには，生徒が考えをまとめて書いたり，活動を振り返って自己評価をしたりする場面を設定することである．また，学びへの「動機づけ」として，授業の導入方法の工夫や，生徒の思考を促す教材・教具の工夫を行うこととした．さらに,「学習方略」の獲得が促進されるように，生徒が主体的に考え，議論したり発表したりする場の設定や，生徒の思考を深めたり，多様な考えを引き出したりする発問の工夫を行うこととした．このシートは，授業者が自身の授業を構想する際に活用し，次に OJT グループが授業者の指導案検討を協働で行う際にも活用することとした．

さらに，互いの授業参観の際にも，これらの項目を活用することにより，自己調整を促す３要素に視点を絞った参観ができるようにした.また,授業後は,参観者が自身の授業に取り入れたいことを記入したり，協議したりできるようにした（**図 19** の右）．これにより，生徒の自律的な学びを促すとともに，教員の協働で授業改善を行うことで組織的な教育改善に繋がるようにした．第３章で論じた「自己調整学習の理論」に基づく英語科学習指導の方法を全教科の指導改善に活用するものである.

第３節　実践研究の内容

第１項　実践研究校の課題

（１）生徒が抱える教育課題

実践研究は，D 市立 E 中学校の在籍生徒 64 名と全教職員 13 名（非常勤職員を除く）を対象とした．学校概要として，学びに向かう姿勢は受け身的で，学年や教科によっては，授業中の私語が多いことや一部生徒の離席が問題となっていた.

（２）校内研修の課題とその改善策

上記の課題解決に向けた校内研修の実施時期は，201X＋５年５月～201X＋６年３月までの期間である.校内研修のテーマは,「自律した学習者の育成　～主体的・対話的で深い学びにつなげる授業の実践～」であった.

校内研修の課題は，授業改善についての実践が行われているものの，課題や取組が焦点化されておらず，組織開発の視点は含まれていない．また，学校としての各種質問紙調査はあるが，校内研修とは結びついていない（前年度までの「E 中学校・校内研修のまとめ」の分析より）.

そこで，学校組織開発の視点を入れて研修を設計すること，また，学校の諸課題についてはエビデンスに基づき焦点化して取組を展開することとする.

第２項　校内研修の概要

本実践研究は，先述の学校の組織化展開過程の枠組みに沿って展開された．全体研修は，年間 10 回（主に放課後 1 時間程度），研究推進委員会・OJT グループ研修は随時開催された．筆者は，実践研究校の研修主任として本実践研究に関わった．なお，研究アドバイザーによる年間 2 回の学校訪問があり，実践研究校への指導・助言が行われた．以下，RPDC/A の枠組みに沿った校内研修の実践を記述する．

（１）R；リサーチ期：組織的省察（教育意思形成）

①FT（研究推進委員会）：客観的なデータに基づく実態・課題の確認（５～７月）

生徒の実態・課題の確認にあたっては，学びや生活における諸問題の根源的な原因を把握することとした．生徒の内面レベルの課題についても検討し，その原因に適合した対応で生徒の行動の改善性を高めるためである（久我 2010, 2014）．

まず，生徒 63 名（欠席を除く）を対象に質問紙調査が実施され（6 月），その実態・課題について分析された．

実施にあたって，まずは FT で質問紙調査の項目の妥当性等が検討され，次に全体研修で検討・共有が図られてから行われた．これにより，全教職員がその目的・主旨を理解し，納得した上で生徒の実態把握ができた．質問紙項目の作成にあたっては，中学生の意識と行動の構造を解明するために調査をおこなった久我（2014）の質問項目を援用し，実践研究校の実態に合わせてその項目を加除修正した．質問項目の主要な要素として，「自分への信頼」[注(9)]，身近な他者からの「被受容感」，「他者への信頼」（保護者への信頼，教師への信頼，友達への信頼」），「学習意欲・理解」，「生活規範」の 5 つを抽出し，その構造的な関係性（因果関係）について，共分散構造分析ソフト IBM SPSS Amos Ver.23 を用いて共分散構造分析を実施した．

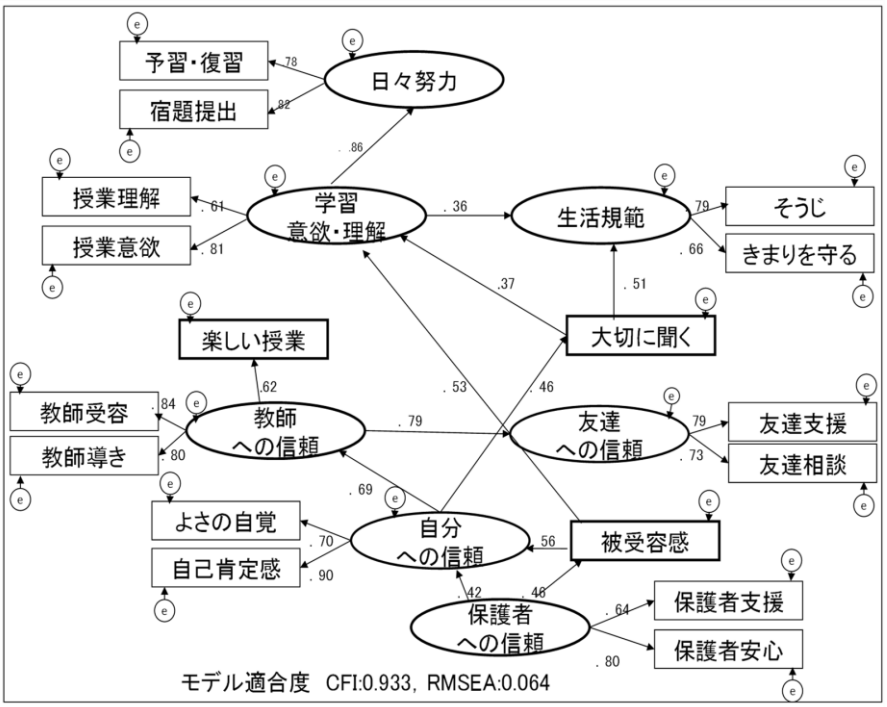

図 20　生徒の意識と行動の構造（パス解析図）

結果，**図 20** のように，生徒の「主体的な学び（日々の努力）」や「生活規範」を支える主要な要素と要素間相互の構造的な因果関係が一定程度，明らかになった（モデル適合度 CFI;0.933，RMSEA;0.064）.

学びや生活における基底的で主要な要素として「自分への信頼」が位置づけられていることが可視化された．これは，E 中学校生徒が抱える課題である「学びへの姿勢」や「規律の乱れ」の根源的な原因として捉えられた．この「自分への信頼」を支える要素として，家庭要因とともに「被受容感」からの有意なパスが捉えられた．家庭的な環境や生育歴の中で,「自分への信頼」が十分に認識できない生徒がいることが推察された．そのような家庭的な要因を乗り越える要素として,「周りの人から認められている」という「被受容感」があることが捉えられた.

②サブ・システム（OJT グループ）: 教師の観察による生徒の実態把握（５月～７月）

グループごとに日常の授業を互いに観察し，授業中の生徒の表情・行動やノートへの記述などから学習の質を多面的・具体的に確認した．放課後や授業の空き時間を調整し，グループごとに授業参観後のリフレクションを行った．生徒の実態・課題として，全体的に受け身の姿勢であること，家庭学習時間が不足していること，また一部の生徒であるが，私語が多く落ち着きのなさが散見される等の授業規律の課題が析出された．

③コア・システム（全体研修）: 生徒の意識と行動の構造を根拠にした組織的省察（８月）

これらデータと教員の観察に基づく生徒の課題をベースとした組織的省察（教育意思形成）の場として，全体研修を設定した．E 中学校の生徒の実態と課題について共分散構造分析の結果を共有すると共に各グループのメンバーによる協議がなされた．協議は，３つのグループに分かれ，ブレーンストーミング型の情報交流と整理が行われた．グループ協議にあたっては，まず，生徒が抱える教育課題について，付箋紙に記入し模造紙に貼るとともに，同様の内容については，カテゴリー化して今後取り組むべきことの具体案が整理された．その後全体で共有が図られた．生徒の実態・課題について，提示された客観的なデータと，それまでの教員の観察による把握とが結びつけられ，参加者にとってより実感をともなったものとなったことが，協議中の発言や事後アンケートの自由記述から読み取れた．

（２）P;計画期;課題解決を促す取組の策定

①FT（研究推進委員会）: 生徒が抱える教育課題の焦点化（８月）

全体研修で提案された多様な意見をもとに，２学期以降に具体的に実践していく内容・方法が研究推進委員により整理され，絞り込まれた．結果,「自分へ

表 13　取組の案（抜粋）

「自分への信頼」づくり
・互いの良さをほめたり認めあったりする活動の工夫（ほめほめメッセージ，ありがとうメッセージ，ほめ言葉のシャワー；教師から生徒へ・生徒同士） ・各自の頑張りを振り返ることのできるノート作成の指導 ・行事後のグループエンカウンターによる認め合い活動 ・生徒の様子をよく見ること，挨拶や声かけは生徒の名前を添えて行うこと
「規範意識」の高揚（『聞く』指導の徹底）
・相手を大切にして「聞く」ことの徹底；「規範指導」の面と互いの「信頼感」を高めるための取組として共通理解 ・相手を見て聞く，うなずきながら聞く，メモをとりながら聞く，相手の考えと自分の考えを比較しながら聞く等，場面や状況に応じた聞き方や発達段階に応じた聞き方の指導
「主体的な学び」の促進
・考え議論する場の設定 ・明確な指示，解答が一つとは限らない発問の工夫 ・授業の最後に「振り返り」の場の設定と，その「振り返り」に対する教師による丁寧なコメントの記入 ・学年・学期ごとの目標設定（学びのアクションプラン） ・思考ツールを用いたグループワークの設定

の信頼」づくり，「規範意識」の高揚，「主体的な学び」の促進の 3 つに焦点化して整理され，学校全体の重点的な取組案が策定され，全体研修で共有された（表 13）.

②コア・システム（全体研修）：生徒が抱える教育課題に適合した取組計画の生成（９月初旬）

「自分への信頼」を高める取組としては，「ほめ言葉のシャワー」を教職員の合い言葉とし，生徒の良さ（できていること・頑張ろうとしていること等）を認め，具体的にしっかりほめることとした．また，名前をつけて挨拶をしたり，積極的に声かけしたりすることとした．

「規範意識」の高揚については，まずは，「聞くこと」の徹底を図ることとした．相手の話に耳と心を傾けて聞くことは，「人を大切にすること」の基本であることを組織的に共有し，生徒にも説明された．また，互いの信頼関係を高めるための取組としても位置づけることとした．このことは，理解力向上，そして学力向上にもつながることが全教職員により，改めて確認された．シンプル

かつ基本的なことを，とにかく全教職員で組織的に徹底して取り組むこととなった．

③サブ・システム（OJT グループ）：教員の自律的な取組の計画（８月末～９月初旬）

「主体的な学び」を生成するための指導の改善について，全体研修での協議内容を踏まえて各グループで検討された．授業改善については，公開授業に向けた指導案検討も行われた．その際，先述のサブ・システムを効果的に駆動させるツールであるアクティブ・ラーニング構想シートが提案され検討された．このシートで授業構想，互いの授業観察，授業後のリフレクションを行うことにより，学校全体で教科横断的な視点からの指導の改善・協働的な実践に繋げ，打開策の効果性を高めることについての共通理解が図られた．

具体的には，「メタ認知」を促す目標の提示や振り返りについて，各教科での実践が共有され，より効果的な方法について協議された．「学習方略」の獲得においては，議論や発表の前に，まずは個人で考える時間の確保をすること，またその際，思考を促す発問が必要なこと等も話し合われた．そして，議論や発表の場で相手の話を聞く時は，①うなずきながら聞く，②メモをとりながら聞く，③自分の考えをもって聞く，④相手の意見と比べながら聞く等，段階的に指導することも確認された．更に「動機づけ」については，個々の生徒の学びに向かう姿勢や態度を勇気づけることが共有された．

なお，グループ別の取組は，適宜集約して全体会に繋げることも確認された．

（３）実践期：協働的実践

①FT（研究推進委員会）：協働的実践の促進（９月～12 月）

授業改善の前提となる「自分への信頼」や集団内の相互信頼の高揚，また，規範づくりの重要性について協議された．

そして，学校全体で焦点化して取り組む「ほめ言葉のシャワー（生徒の行動

に対する価値づけ)」等についてのキャッチフレーズが教頭により作成され，職員室の壁に掲げられて組織として共有された．

また，全体研修の開催にあたっては，事前にその目的・内容について FT で検討することにより，教職員の意思疎通がスムーズに展開するように準備された．

OJT グループの自律的な取組や教員のモニタリングによる生徒の変容の事実については，グループリーダーがまとめ，それを研修主任が集約・整理して全体に紙媒体でフィードバックすることが繰り返された．これにより，教員の取組と生徒の変容の事実の可視化と共有が図られた．

②コア・システム（全体研修）: 全教職員による協働的実践（９～１２月）

２学期始業式には，生徒指導主事より，全校生徒に対して,「人を大切にして聞くこと」の意義と「聞き方の具体」について，講話がなされた． そして，日常的に「聞く」ことの徹底を図るため，教師や友人が話し始める際に，少しでも私語があれば，黙って静かになるまで待つこととし，全教職員による凡事徹底が図られた．さらに，仲間が発表や報告をする際は，話す相手に体を向け，必要な場面ではうなずきなら聞くことやメモを取りながら聞くこと等，聞き方についても段階的に指導が展開された．

式典や生徒集会等において，生徒が真剣に聴いている様子を捉えて，校長や教職員から生徒の行動への価値づけが繰り返された．授業中の聞く姿勢・態度についても，全教職員が徹底して指導を行い，できたところで称揚する取組が展開された．

「自分への信頼」を高める取組として，生徒同士が互いの良いところを付箋紙に書き,「ほめ言葉のシャワー」を掲示する学年の実践が展開された．教室の後ろに掲示された各自のほめ言葉の付箋を朝登校したら一番に確認する生徒の姿が何度も見られた．また，係の仕事を「一人一役」のスタイルに変更して，

各自の仕事に責任をもって取り組めるような工夫がされた．役割への自覚が高まり継続できるようになったことで,友人や教員から称揚される場面が増えた．クラスの仲間の役に立っているという有用感や，一つの仕事をやり遂げることの達成感を覚えるしくみとなった．

教科の授業では，教師からの称揚だけではなく，生徒同士の賞賛が自然にでるような場面設定が必要という理由から，ペアやグループワークを授業の中に多く設定する取組も展開された．

③サブ・システム（OJT グループ）：アクティブ・ラーニング構想シートを用いた授業改善（９月～12 月）

このような学び合う集団づくりの組織的な取組を踏まえ，授業改善への個々の教員の取組が展開された．

まず，グループのメンバーで自律的に公開授業日が設定され，事前に互いの指導案を検討して授業が公開された．グループのメンバーは互いの授業を参観し，参観後はグループ別のリフレクションが行われた．その際，アクティブ・ラーニング構想シートを活用して互いの授業を参観すると共に，授業後の振り返りが行われた．生徒の主体的な学びが生成されていたかについて，生徒の学びに向かう姿勢から議論された．また，授業者への批判ではなく，全教職員でより良い研究協議・授業づくりができるよう，シートには,「各自の授業で，取り入れてみたいこと」が記入された．

生徒の主体性を生み出す授業改善が蓄積される中で，メンバーから創発的なアイディアが出されるようになった．例えば，理科，社会，技術科では，授業の流れや活動時の注意事項に思考ツールを活用して生徒のメタ認知を促し，自律的な学びが促進された．また，実験・観察の計画時や資料分析・データのまとめ時にもそのツールが用いられ，生徒の構造的な理解が促されたり，話し合い活動にも活用されたりして，対話的な学びが促進された．数学科は，機能的

に整理できている授業ノートをクラス全体に紹介することにより，モデルノートを紹介された生徒の「自分への信頼」を高め，また，全生徒の書くことへの意欲の向上に繋げられた．英語科が行った授業では，外国から複数の ALT を招聘し，スピーチや意見交換の場を設定した． ALT がタイムリーにそしてたいへん上手に生徒を称揚する様子に，授業を参観した教員から，ほめることの大切さを改めて学んだという声が聞かれた．また，生徒の学ぶ意欲を高めるために，授業中の生徒の頑張りを称揚するチャンスを見逃さないように意識した結果，自身の観察力が高まったと感想を述べる教員もあった．

この他，自律的な学びを生み出すために以下の様なツールも創発的，協働的に開発された．

ⅰ．MUGEN∞ノート

授業と家庭学習を結びつける「MUGEN∞ノート」は，全生徒が毎日 1 ページずつ使用するものである．生徒の可能性は「無限大」という教職員の思いから名付けられた．以前は，生徒の学力低迷や家庭学習時間の不足について，生徒や家庭・地域にその要因を転換していた職員室の雰囲気が，生徒の成長を願うものに好転されたことを示す出来事であった．以前使用されていたノートは生徒の活用が促進されず機能的でなかったため，その内容について教職員の度重なる検討により改善された．

ⅱ．家庭学習のススメ

各教科の教員が予習・復習や授業の受け方等を解説した学習の手引き書が作成され，全生徒に配布された．

ⅲ．学びの 4 か条

授業中の「主体的・対話的で深い学び」を促すための「学びの 4 か条」も作成され，全教室と職員室に掲示された（**図 21**）．

①聴く・・・・・自分の考えと比較しながら真剣に聴く.

②話し合う・・・自分の考えをもって話し合う.

③発表する・・・自分の考えをまとめ，わかりやすく伝える.

④まとめる・・・話し合ったことや考えたことをまとめる.

図 21　学びの４か条

（４）C/A；評価・改善期：成果と課題の共有

①FT（研究推進委員会）：生徒・教職員の変容の確認と次年度の教育構想（12 月～３月）

学校の取組の結果として，生徒，教職員がどのように変容したのかを確認するため，12 月に，６月と同じ質問項目による調査が計画・実施された.

生徒の変容データが FT から全教職員にフィードバックされた．エビデンスベースで確認された生徒の変容は教職員の勇気づけとなった．そのデータを基にした次年度の教育構想策定のための全体研修（組織的省察）が企画された．さらに，その全体研修を受けて，次年度の教育構想が行われた.

②サブ・システム（OJT グループ）：モニタリングによる生徒の変容の確認と次期教育構想（１～３月）

生徒の変容を生み出した教職員の取組について，グループ別に協議された．まず，各自の具体的な実践・工夫の内容と，教員の観察による取組の手応えについて意見交換がされた．そして，質問紙調査結果から，グループとして効果があったと思われる取組が抽出された．その際，互いの取組から学んだこと，また，学んだことから各自の実践の改善につながったことについても協議された．その結果について，グループリーダーがまとめ，校内研修主任が整理して紙媒体で全体にフィードバックされた.

③コア・システム（全体研修）: 組織的省察（２月）

まず，生徒・教職員について，データによる取組前後の変容を踏まえ，実践の効果の検証が全教職員で行われた．

次に，研究推進アドバイザーから，生徒の変容を示すデータにより，組織的な取組の成果が示され，教職員の更なる取組への動機づけが行われた．また，生徒の更なる変容を生み出す「効果のある指導」の組織的展開について講話があり，次年度の教育構想の方向づけが行われた．

第４節　結果と分析

第１項　生徒対象質問紙調査の結果；学校で焦点化した取組に係る生徒の変容

対象は，生徒 63 名（欠席を除く）で回収率は 100 パーセントであった．質問紙は，４件法の選択肢を設定した．選択肢は，「１；よく当てはまる」，「２；やや当てはまる」，「３；あまり当てはまらない」，「４；全く当てはまらない」とした．なお，後述の肯定層とは，回答の内で，選択肢１＋２の回答の比率である．

まず，生徒の変容として，学校が焦点化して取組を展開した「自分への信頼」づくり，「規範指導（人を大切にして聞くこと）」，「主体的な学び」の促進と，その取組の結果としての「学校満足度」の４つの項目群・22 項目で，変容を分析した．

結果，22 項目中 20 項目で肯定層が増加するとともに，t 検定を行った結果，有意差が確認されたのは５項目であった．

まず，E 中学校生徒の根源的な教育課題として捉えられた「自分への信頼」に関する項目群では，「私は，頑張ってよかったと感じることがよくある．」という項目において，肯定層が 85.7%から 96.8%に増加し，実践前後で有意な高まりが確認された（t（62）=3.582，p<.001）（**図 22**）．また，学校全体で組織

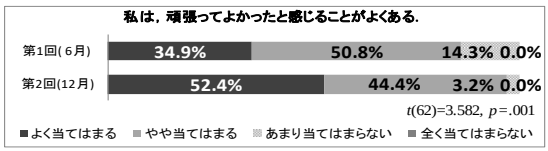

図 22　内面の変容（自己効力感）

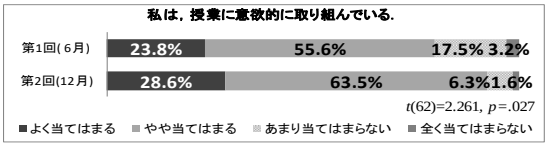

図 24　学習行動の変容（授業意欲）

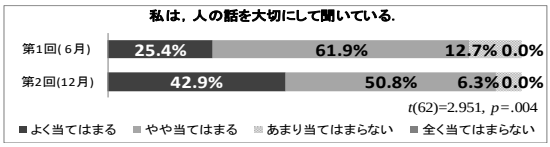

図 23　生活行動面の変容（聞く態度）

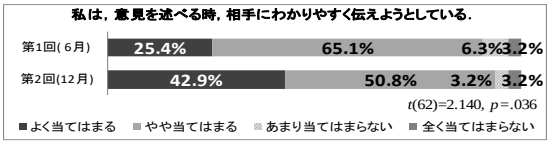

図 25　学習行動の変容（伝える姿勢）

的に取り組んだ「人の話を大切にして聞くこと」について,「私は，人の話を大切にして聞いている.」という項目で，肯定層が 87.3%から 93.7%に増加し，実践前後で有意な高まりが確認された（t（62）=2.951，p<.01）（図 23）．これにより，管理職や養護教諭も含め，学校全体で徹底して取り組んだことについて，生徒の根源的な課題の一定部分が改善しつつあることが示唆された．

次に,「主体的な学び」に関する項目について,「私は，授業に意欲的に取り組んでいる.」という項目で，肯定層が 79.4%から 92.1%に増加し，実践前後で有意な高まりが確認された（t（62）=2.261，p<.05）（図 24）．また,「私は，意見を述べる時，相手にわかりやすく伝えようとしている.」という項目において，肯定層が 90.5%から 93.7%に増加し，実践前後で有意な高まりが確認された（t（62）=2.140，p<.05）（図 25）．これにより，授業の中に「主体的に考え議論する場」を設定する等，教職員の授業改善が一定程度進んでいることが示唆された．

さらに，ポジティブな学校風土が醸成された可能性も示された．それは，生徒の「学校満足度」に関して,「私は，E 中学校の生徒であることに誇りをもっている.」という項目で，肯定層が 63.5%から 77.8%に増加し，実践前後で有意な高まりが確認された（t（62）=2.801，p<.01）（図 26）．これは,「自分へ

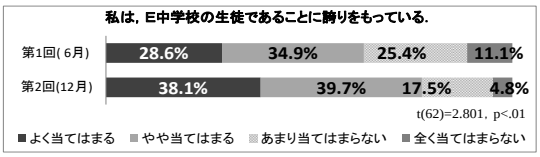

図 26　学校満足度

の信頼」や「規範意識（人の話を大切にして聞くこと）」という生徒の課題が一定程度改善されたことにより，学習意欲の向上が図られ，学校満足度が増加したものと推察される．

第２項　教職員対象研修アンケート結果の分析

校内研修に対する教職員の評価を検証するため，リサーチ期における組織的省察（教育意思形成；全体研修：８月）と評価・改善期における組織的省察（全体研修：１月）のアンケート結果を分析した．教職員アンケートは，２回の全体研修の直後に自由記述で実施された．記述にあたっては，書くべき項目等は指示・指定せず，研修の感想を自由に記述することとした．

感想の分析は，E 中学校の校内研修の課題であった，①組織的な取組について，②エビデンスに基づく分析について，③課題の焦点化についての３点で行い，表に整理した（**表 14**）．

まず，①については，実践前の「学校としてどのように取り組んでいくのかをしっかり全教員で考え」や「縦割り活動」等，学校全体の取組に関する具体案の記載により，取組前に協働的実践の萌芽が示された．実践後には，課題解決に向けての取組を全教職員で協力してできたこと，そして，本研修成果を次年度につなげていきたいことと，そのための具体案も記載されていた．次に，②については，実践前に，学校や生徒の課題がわかりやすく捉えられたこと，実践後には，成果が可視化されたことにより，納得感ややりがいがもてたこと

表 14　教職員アンケート結果のまとめ

実践前：組織的省察（教育意思形成）時（８月）
①　組織的な取組について ・　まずは，子どもたちの自分に対する信頼，先生に対する信頼，そして友だちへの信頼をもたせるために，学校としてどのように取り組んでいくのかをしっかりと全教員で考え，生徒・保護者が『E 中学校でよかった』と思える学校にしていきたいです． ・　しっかりと縦割り活動を取り入れて生徒間のコミュニケーション能力の向上に努めていきたいと思います．
②　エビデンスによる分析について ・　E 中学校の様々な現状や課題を構造化することでわかりやすく捉えることができました． ・　生徒個々の様子やそれぞれの関わりが分析によりはっきり分かる驚きがあった．
③　課題の焦点化について ・　諸課題に対するアプローチが重点化・焦点化してあり，実践のためのイメージを具体的にもつことができました． ・　学校全体・教職員全員により，「一点突破」で焦点化して取り組むべきことと，係・分掌・教科指導でそれぞれ取り組むべきことを整理し，短期・中期・長期スパンの計画を立てて実践していきたいと思います． ・　誰かがやってくれるではなく，組織で動いていく必要を感じます． ・　まだ夢をもっていない生徒がいます．そのような生徒に，まず，自分自身を知ってもらうため，自己理解を促すために，プラスの声かけや日々の行動のよいところ等の気づきができるよう，声かけ等，積極的に行っていきたいと思いました（ほめ言葉のシャワー）．
実践後：組織的省察時（２月）
①　組織的な取組について ・　今年度１年間の研究はたいへんすばらしかった．E 中の課題も見えて，その課題を克服するための取組も教職員全員で協力できたことも良かったです．今年度１年間の取組を来年度にどのようにつないでいくかを考えていけたらと思います． ・　生徒の変容を促した「効果のある取組」については，全員で共有することができ，次年度の具体的な教育構想につなげることができた． ・　しっかりとボイスシャワーをかけられるよう，小さな変化などにも気をつけて生徒に関わっていけたらと思った．
②　エビデンスによる分析について ・　データに基づく研修は，実態が納得できるものである．今後すべきことがはっきりわかったように思います． ・　成果がデータとして見える形で出ていたので，やりがいが感じられました． ・　本校生徒の実態・課題をデータで明確にしたことで，その課題解決に向けた組織的な取組ができたと思う．特に焦点化した取組については，短期間で大きな成果をあげたことがデータから読み取れた． ・　生徒たちの変化（６月と 12 月）が感じられた．目先のことに取り組むよりも，根源的なことに働きかけると，全体的に変化が見られることがわかった．
③　課題の焦点化について ・　学校全体での共通した取組や OJT グループでの共通課題を設定したことにより，日常的に意識をして取り組むことができました．生徒のための活動になったと思いました．

が示された．③については，実践前に実践のためのイメージを具体的にもつことができたこと，そして，学校全体，教職員全員により，組織で動いていく必要感をもって取組を始動したことが示された．また，実践にあたって，学校の共通課題を日常的に意識して取り組むことができたことが示された．これらのことから，本研修が教職員に肯定的に受け止められ，成果につながったことが示唆された．

以上のことから，コア・システム，サブ・システム，FT の仕組みが組織の中に組み込まれ，一定の機能を果たし，生徒の変容と組織化が促されたことが捉えられた．

第５節　本章のまとめ

本実践研究は，自律した学習者の育成に向けた組織的教育改善のための校内研修システムの設計を通して，学校組織開発理論と自己調整学習理論を融合した学校組織を開発することを目的とした．結果，生徒の学びに向かう姿勢や授業規律に課題のあった実践研究校において，開発した校内研修システムが，課題解決に向けた教職員の協働を促し，生徒の変容を一定程度生み出す可能性が示された．そこで，本研修システムについて，組織開発の視点と，教育の質的転換（教科指導の改善）の視点から考察する．

（１）組織開発の視点から

授業改善や校内研修のためには，学校全体で組織として取り組む学校組織マネジメントの視点が必要であるが，校内研修に組織としての変革までを目的に含めることはこれまであまりなかった（山田 2014）．本研修システムは，生徒の実態把握から組織的省察を通して課題を抽出し，その課題解決のための取組を協働的に実施する学校組織マネジメントの展開過程を構想した．そして，組織変革までを視野に入れた校内研修システムを構築し，実践した結果，本システムが組織過程に適合し,想定した機能が一定程度駆動することが検証された．なお，ここで述べる組織変革とは，一つは，目的を達成するための３層構造の組織体制と組織化展開過程（R，P，D，C/A）に沿ってその取組を展開するというハード面（枠組み）の整備である．もう１つは，組織構成員である教職員の協働意識を高めるというソフト面（内面）の充実である．具体的には，生徒の実態・課題の把握について，生徒対象質問紙調査の結果と教職員の日常的なモニタリングによる評価とを合わせて分析し，学校としての取組を焦点化したことである．これにより，以前は生徒の課題の要因を家庭や地域に転換していた教職員の意識が生徒の成長を願うものへと好転し，課題解決に向けたＥ中学校独自のノート開発や生徒の学びの促進を目的とする掲示物の作成等の行動に

繋がった．このような取組について，教職員対象アンケートにおいても，実践前には課題が明確に捉えられ，実践後には成果が可視化されたことで納得感ややりがいがもてたこと等，肯定的に受け止められており，成果につながったことが示唆された．

（２）教育の質的転換（教科指導の改善）の視点から

サブ・システムを効果的に駆動させ，教科指導の改善を図りながら教員の協働を促すことのできるツールとして，アクティブ・ラーニング構想シートが活用された．

そして，このシートを基軸に，教員が授業の構想・相互参観，授業後のリフレクションを協働で行うしくみとなった．これにより，教科指導の改善が図られ，生徒の学習意欲や授業中の学びに向かう姿勢が高揚されたことが，生徒対象質問紙調査結果から示唆された．

学校組織においては，統制（トップダウン）による組織化が機能しにくい実態について実証的に明らかにされており（佐古，1990），その要因として，久我（2013）は，個々の教員の個別の指導論の存在を指摘している．サブ・システムでは，組織化の阻害要因となる個人レベルの指導論も尊重し，教員の教科指導における自律性，自由裁量を担保しながらも，教科を越えて互いの指導の改善を図るための議論が創出されるようにした．このサブ・システムにおける多様な実践や議論の中から，生徒の課題解決の鍵となる取組を FT が抽出し，コア・システムに接合したことで，教科指導の改善と学校の組織化を同時に図る可能性も示された．

以上のように，組織開発と教育の質的転換（教科指導の改善）の両面から校内研修を設計することにより，働き方改革が求められる中，限られた時間の中でも生徒の教育課題解決に向けた教職員の組織的な取組が生み出されること，そしてその取組によって生徒の変容に繋がることの可能性が示唆された．

一方，本校内研修システムは，小規模の中学校での実践であり，汎用性，再現性には課題を残している．今後，さらに校種，学校規模を越えて汎用可能性の高い校内研修システムを開発することが課題である．

【注】

（８）現行の学指導要領で用いられる「主体的・対話的で深い学び」について，実践研究校では「アクティブ・ラーニング」と読み替えて使用することもあり，本実践研究では実態に即して両方の用語を使用している．

（９）自分への信頼は，自己肯定感，自尊感情，自己有用感，自己効力感との重なりのある概念であるが，本稿では「自分自身を大切な存在として受け止める感覚や自分には良いところがあるという自分自身を肯定的に受け止める感覚」と定義する．

第５章　今後の教育実践への示唆と展望

将来の予測が困難な複雑で変化の激しい社会において，その変化に受け身で対処するのではなく，いかに社会が変化しようとも，子どもたちが予測不能な課題を乗り越えられるよう，自ら進んで学び生涯にわたって自律的に学び続けられるようにすることが重要である．

一方，今日の日本の学校において，学力低下やいじめ，不登校，学級崩壊等の諸問題が生起し，学校教育が抱える問題の困難性，複雑性が増している．その結果，これまでの個々の教員の経験や知識だけでは対応しきれない状況が指摘されており，これらの教育課題解決には，教員の協働による組織的な対応が求められている．しかし，実際には教員の意識と行動は個業化傾向にあり，生起する諸問題への対応も対症療法的で部分的な改善に留まる傾向が指摘されている（久我，2014）．

これら子どもが抱える教育課題と学校の組織的な課題，さらには個々の教員の指導の質的課題を別々に解決するのではなく，子どもが抱える教育課題を組織的に共有し，その改善に向けた取組を教員の協働で組織的・効果的に展開することが必要である．

そこで,自律的に学び続ける子どもを育成する学校組織を構成するためには,①個業化傾向に傾斜しやすい学校の組織化に係る課題，②子どもの自律的に学習する力を機能的に育成する学習指導の在り方に係る課題，という構造的な課題を解決する複合的な理論の開発が求められる．具体的には，子どもの自律的な学びを機能的に具現化する学習指導論と，そのために教員の組織化を促す組織開発理論を組み合わせた指導論と組織論の融合理論の開発である．

本研究は，これらの議論を踏まえて，機能的に自律した学習者を育成する取組を組織的に展開することを通して，組織的な教育改善を具現化する指導論と組織論を融合した学校組織を開発することを目的とした．

本研究は，５つの章から構成されたが，ここではまず第１節で，各章の要約と結論,そして第２節で,それを踏まえた本研究の成果と課題について述べる．さらに第３節で,そこから考えられる今後の教育実践への示唆と展望を述べる．

第１節　各章の要約と結論

第１項　第１章の要約と結論

まず第１章では，本研究の目的達成のために行った第２章以下の実践研究に係る先行研究を概観し，理論的枠組みを示した．その理論的な枠組みは，組織的な教育改善を推進するための「学校組織開発理論」と，自律的な学びを促すための「自己調整学習の理論」である．さらに，この２つの理論を融合して教育改善を具現化するにあたり，教員の協働を促すファシリテーターとしてのミドルリーダーと，学校の組織化を図る場としての校内研修に着目することについて論じた．

第２項　第２章の要約と結論

第２章は，本研究の目的の内，まずは教員の協働を促し，組織的な教育改善を図ることを目的とした組織開発研究を構成した．その際，教員の協働を促すファシリテーターとしてのミドルリーダーのマネジメント行動に着目した．それは，多様な教育課題が生起し，大きな世代交代の時期を迎えている日本の学校において，管理職と教員，若手教員とベテラン教員をつないで協働を促し，教育改善を生み出すための組織化を具現化する中核的な役割をミドルリーダーが担うからである.「学校組織開発理論」に基づき，ミドルリーダーのマネジメント行動とその思考過程を抽出し，学校の組織化の困難性と複雑性，そしてその克服と教育改善までのプロセスを明示した．結果，教員の協働性を高め，学校の組織化を進めるミドルリーダーの機能と役割が検証された．一方，生徒の

変容を生み出すためには，教員の日常的な課業である教科指導の改善にも踏み込むことの必要性が示された．そのために，「学校組織開発理論」に加え，「自律的な学習者の育成」に係る授業設計の理論的基盤も必要であることが明らかとなった．

第３項　第３章の要約と結論

第３章は，第２章の組織開発研究の成果と限界を踏まえ，自律的な学習者を育成する授業づくりの在り方を示すために，自己調整学習の理論を踏まえた授業設計とその実践，そしてその効果を検証することを目的とした実践研究である．

第２章において，生徒の資質・能力の育成という組織目標の共有と実践が組織的に進められたが，教員の中にそのための授業構成の具体的なイメージが十分にもてないという課題が抽出された．この課題に応え，自律的な学習者を生み出す授業づくりのモデルの提示がミドルリーダーに求められた．本研究の目的の内，生徒の資質・能力の育成に資する自律した学習者の育成のために「学習指導に係る理論」として，「自己調整学習の理論」に基づき教科指導の改善に係る研究を行った．

具体的な教科指導の改善にあたっては，学校のミッションと生徒の実態・課題を把握した上で，自律的な学習者育成のための主要な要素である「メタ認知」「動機づけ」「学習方略の獲得」を促進する英語科学習指導プログラムを開発し，その効果の検証を行った．結果，本プログラムは，上記３つの要素が効果的に作用し，自律的な学びを生み出す一定の効果が検証された．

また，全教職員対象の授業公開を行うことにより，生徒の資質・能力を育成する授業づくりの具体的イメージが組織的に共有された．公開授業後の授業参観シートには，自律した学びを促進するための３つの要素を踏まえた授業づく

りについて具体的なコメントが記載された．

一方，課題として，本プログラムは，英語科における指導の改善という限定性があり，さらに他教科・異なる学校での実践の積み重ねが必要となることが指摘される．また，組織的な教育改善のためには，学校全体・全教科で，自律的な学びを生み出す指導の改善が求められる．さらに，それを機能的に行うためのシステムの構築が課題として残された．

第４項　第４章の要約と結論

第４章では，自律した学習者の育成に向けた組織的な教育改善のため，第 2 章で構成された「学校組織開発理論」と第 3 章で整理された「自己調整学習の理論」を組み込んだ組織論と指導論を融合した枠組みを構成した．ミドルリーダーのファシリテーションによる校内研修を基軸とした取組により，自律した学びを促進する指導の改善を組織的に行った.校内研修は教科研究に留まらず，学校組織開発の視点を入れてシステム化した．教科横断的な視点から教育活動の改善を行っていくことや，学校全体としての取組を通じて，教科等や学年を越えた組織運営の改善を行っていくことが求められていることからも，「学校組織開発理論」をベースに教員の協働を促進するとともに,「自己調整学習の理論」を組み込んで， 教科指導の質的改善を図った．まず，生徒の意識と行動の構造をエビデンスベースで可視化し，教職員間で共有した．そして，その構造に適合した取組を全教職員の組織的省察で策定し，その解決のための取組を組織的に展開した．その際，教科横断で教員の指導の改善を図るアクティブ・ラーニング構想シートが活用された．結果，学校の組織的な取組が促進され，自律した学習者の育成に向け，教員の指導の改善と生徒の意識と行動の変容が確認された．

第２節　研究の成果と課題

第１項　研究の成果

自律した学習者を育成する学校組織を構成するためには，①個業化傾向に傾斜しやすい学校の組織化に係る課題，②子どもの自律的に学習する力を機能的に育成する学習指導の在り方に係る課題，という構造的な課題を解決する複合的な理論の開発が求められる．具体的には，子どもの自律的な学びを機能的に具現化する学習指導論と，そのために教員の組織化を促す組織開発理論を組み合わせた指導論と組織論の融合理論の開発である．

本研究は，これらの議論を踏まえて，機能的に自律した学習者を育成する取組を組織的に展開することを通して，組織的な教育改善を具現化する指導論と組織論を融合した学校組織を開発することを目的とした．

本研究の成果として，以下の３点があげられる．

１点目は，学校組織開発理論と自己調整学習理論を融合することにより，①個業化傾向に傾斜しやすい学校の組織化に係る課題，②子どもの自律的に学習する力を機能的に育成する学習指導の在り方に係る課題を改善し，自律した学習者を育成する学校組織を構成する可能性が示されたことである．

具体的には，第２・第３章の実践研究校においては，学校組織開発理論に基づいて，教員の協働を促し，学校の組織化を図ったうえで，自己調整学習の理論に基づいて，子どもの自律的な学びを機能的に育成する学習指導の在り方を示した．これは，併設型中高一貫教育校（職員室も別々）という組織特性に適合した方法であった．

また，第４章の実践研究校においては，学校組織開発理論に基づいて教員の協働を促すと同時に，自己調整学習の理論に基づいて，全教職員の協働で，自律した学習者を育成する学校組織を構成した．これは，小規模校で，生徒が学力形成に困難を抱えているという教職員の共通認識があったためである．

2点目は，指導論と組織論を融合するにあたり，教科指導と学校組織開発の両方への関与が可能なミドルリーダーに着目して考察したことにより，教員の協働を促す方法（組織論）と，生徒の自律的な学びを促す方法（指導論）の2つを改善する手法を示すことができたことである．特に，ミドルリーダーのマネジメント行動と思考過程を抽出したことにより，組織開発と学習指導を融合することの有効性とともに，その複雑性・困難性も抽出することができた．

3点目は，指導論と組織論を融合するための場である校内研修に着目したことにより，学校組織開発理論に基づいて教員の協働を促すとともに，自己調整学習の理論に基づいて，生徒の自律的な学びを生み出すことが可能となったことである．校内研修のシステム化により，生徒が抱える課題を解決し，自律した学習者の育成に向けた組織的な取組を生み出すことができた．これらのことより,「学校組織開発理論」と「自己調整学習の理論」の融合が，学校の組織化，教員の指導の質的改善，生徒の変容を同時に促進する可能性が示された．

これまで多くの先行研究は，学校組織開発と学習指導を分けて論じられている．本研究は，この両方を融合することにより，学校教育に内在する複合的で構造的な課題の解決方法について一つのシナリオを提案した．

本研究の意義は，自律した学習者の育成に向け,「学校組織開発理論」に「自己調整学習の理論」を組み込み，学校の組織化と教科指導の改善を図ったことにある．つまり，これまでにない，組織論と指導論の融合を試み，学校の組織化と教育改善（生徒の変容）を同時に具現化した点にある．

また本研究は，中学校現場の教員である筆者が,「実践研究者としての教師（teachers as researchers)」（今津 2017）を体現し，自らが学校現場の実態を読み取り，マネジメント行動を駆動させることで組織の変革，指導の改善を試みたものである．複数年にわたる複数校での実践研究の中から，組織変革と指導の改善の具体的なプロセスや手法を可視化することにより，学校現場の今日

的な課題の解決を目的とした．さらに，教員の協働性・学校の組織化を図ることの困難性も抽出することにより，一筋縄ではいかない学校現場のリアリティーも記述し，日々生起する諸問題に適宜対応してその解決策を検討したことに独自性がある．

次代を担う生徒に求められる資質・能力は，彼らを取り巻く環境，刻々と変化する社会情勢によって変化する．また，生徒や教員，学校組織が抱える教育課題も,その時代の要請や校内外の環境によって大きく異なる.そのことから，本研究では学校規模や教育課題が異なる複数の中学校における複数年にわたる実践研究を行った．結果，生徒の実態・課題に基づく教育意思形成により組織として取り組むことで，学校組織の変容，教員の指導の質的改善，生徒の変容を一定程度促すことが確認され，教育改善が図られることが検証された．

第２項　研究の課題

一方，残された課題として以下の３点があげられる．

１点目は,学校組織開発理論に自己調整学習の理論を組み込むことについて，本研究では２つの実践研究校における事例を示しているが，指導論と組織論の融合の有効性の検証としては限定的である．

しかし，指導論と組織論をいかに融合するかについては，各学校の異なる課題やその課題解決の文脈の中で事例的にしか整理されない．したがって，その事例の蓄積を通して精緻化されるべきものと捉えられる．このような限界を乗り越えるために，異なる校種や規模等が異なる学校での実践研究の蓄積が求められる．

２点目は，ミドルリーダーのマネジメント行動と思考過程に着目して，学校の組織化や教員の指導の改善のプロセスを示したが，教職員間の軋轢や水面下での抵抗感を読み解き，無理せず斬新的にプロジェクトを推進すること等の黙

示的なマネジメント行動や，コンフリクトに直面した際，どのように考え，行動に向かうかという動態的思考について明らかにすることも今後の課題と捉える．また，ミドルリーダーの，学校現場のリアリティーに即した教育課題解決のための具体的な思考過程とマネジメント行動を可視化することが求められる．

３点目は，指導論と組織論を融合するための場である校内研修に着目したことについて，第４章の実践研究校における校内研修を基軸とした組織的な取組は，小規模の中学校での実践であり，汎用性，再現性に課題を残している．今後，さらに校種，学校規模を超えて汎用性の高い教育改善システムを構築することが課題である．

また，校内研修を始動する際，教員の協働性を高めるために，組織的教育意思形成が重要となるが，その方法は，学校組織の実相に応じて，より適切な方法を選択する必要があり，今後も事例を蓄積しながら精緻化する必要がある．

例えば，第２・第３章の実践研究校では，教育目標と育むべき資質・能力が明確であったため，その資質・能力育成のための教科指導の改善について組織的教育意思形成を図り，協働的な実践に繋げた．一方，課題が山積していた第４章の実践研究校では,諸課題の根源的な原因をエビデンスベースで明確にし，その課題解決の方策について組織的教育意思形成を図り，全教員のエネルギーを収斂して取り組むことにより協働性を高めた．このような組織特性に応じた対応事例を精査することが課題である．

第３節　今後の教育実践への示唆と展望

いかに社会が変化しようとも，子どもたちが予測不能な課題を乗り越え，たくましく未来を切り拓くことができるよう，自ら進んで学び生涯にわたって自律的に学び続けられるようにすることが重要である．特にコロナ渦でオンライン授業が増えたり，休校を余儀なくされたりする現状において，子どもの自律

的な学びを促す必要性は益々高まっている．しかしながら，学校現場においては，いまだに知識注入型の授業が多く見られる現状があり，子どもの教師依存的な「他律的学習観」を増長する構造的な課題が捉えられる．このような学校教育の構造的な課題を改善するために，本研究では，自己調整学習の理論に基づき，その主要な構成要素である「メタ認知」「動機づけ」「学習方略の獲得」を組み込んで,自律的な学習の効果的な在り方について提案した.またそれを，教員の協働により，学校全体で組織として取り組んだ本研究は，複合的で構造的な課題を抱えた学校教育に示唆を与えるものと考える．

各章の実践研究については，その具体を校内外への公開授業や学会発表，学術論文誌への掲載を通して提案してきたが，今後教員研修等でも活用し，汎用性のあるものにしたいと考える．

また，ミドルリーダーに着目して進めた実践研究は，今後のミドルリーダー育成のための研修設計にも寄与する可能性をもつと考えられる．ベテラン教員の大量退職による世代交代の時期を迎えている今日の学校現場において，ミドルリーダーの役割・機能はその重要性を増しているが，本研究は，その育成指標にもつながると考えられる．

将来の予測が困難な変化の激しい時代にあって，学校や教員に求められる課題の高度化・複雑性が増す中，本来ならば教員がこれまで以上に知識や専門性を高め，子どもを自律した学習者にするための研修・研鑽が必要であるが，その時間が不足しているのが現状である．

そこで本研究では，そのような現状下でも実践できる校内研修を基軸とした取組の具体を提案した.それは,実践研究校 2 校における「学校組織開発理論」に基づいた組織改革と指導の改善である．特に第 4 章では，多忙な学校現場においても実践可能な校内研修となるよう,「学校組織開発理論」に「自己調整学習の理論」を組みこんで，校内研修のシステム化を行い，自律した学習者の育

成に向けた組織的な教育改善を促進した．これらの手法については，教員や管理職対象の研修パッケージ等としても応用できるものと考える．

本研究における実践研究は，錯綜とした学校現場を生きる筆者が理論と実践の往還を体現し，日々生起する諸問題に適宜対応してきたプロセスと手法をまとめたものである．また，学校の組織化・教員の指導の改善の困難性も抽出することにより，斬新的に変革を進める方法を学校組織の実相に即して示している．求められる課題の高度化・複雑化が進行する学校現場において，明日からの教育実践に活用できる具体的な手法を示していると言えよう．

（引用文献）

浅野良一（2007）ミドル・アップダウン・マネジメントの考え方と進め方，木岡一明編著：ステップ・アップ学校組織マネジメント　学校・教職員がもっと“元気”になる開発プログラム，第一法規，p.77.

BANDURA, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Prentice Hall, New Jersey.

BANDURA, A. (1997) *Self Efficacy: The Exercise of Control.* Freeman, New York.

Barnard, Chester I.（1938）*The Functions of the Executive*, Harvard University Press：山本安次郎，田杉競，飯野春樹訳（2012）　新訳　経営者の役割，ダイヤモンド社，pp.85-95.

Charles Fadel, Maya Bialik, Bernie Trilling：岸学 監訳，関口貴裕，細川太輔編訳，東京学芸大学次世代教育研究推進機構 訳（2017）21 世紀の学習者と教育の４つの次元－知識，スキル，人間性，そしてメタ学習－，北大路書房，p.14.

DECI, E. L., and RYAN, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination*. Plenum Press, New York.

DECI, E. L., and RYAN, R. M. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11（4）：pp.227-268.

淵上克義，佐藤博志，北神正行，熊谷愼之輔（2009）スクールリーダーの原点－学校組織を活かす教師の力－，金子書房，p.52.

原澤芳太郎（1989）近代組織理論の展開，土屋守章，二村敏子編，現代経営学説の系譜－変転する理論の科学性と実践性－，　有斐社，pp.99-127.

畑中大路（2013）学校経営過程研究における方法論の考察―ミドル・アップダ

ウン・マネジメントを視座とした M-GTA による分析―，学位論文，九州大学大学院人間環境学府，pp.1-145.

今津孝次郎(2017)新版　変動社会の教師教育，名古屋大学出版会，p.ⅱ，p.46，pp.224-226.

石田勢津子，伊藤篤，梶田正巳（1986）小・中学校教師の指導行動の分析－算数・数学における教師の「個人レベルの指導論」－，名古屋大学教育学部紀要－教育心理学科－，34，pp.230-238.

石井英真（2015）教育実践の論理から 「エビデンスに基づく教育」を問い直す―教育の標準化・市場化の中で―，教育学研究，82（2），pp.30-42.

石井英真（2018）授業改善８つのアクション，東洋館出版社，p.48.

伊藤崇達（2014）自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割．北大路書房，p.3，pp.16-21.

伊藤崇達，神藤貴昭（2003）自己効力感， 不安， 自己調整学習方略，学習の持続性に関する因果モデルの検証 認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して，日本教育工学会論文誌，27，pp.377-385.

自己調整学習研究会（2015）自己調整学習 理論と実践の新たな展開へ．北大路書房，ｐｉ，pp.11-12，pp.80-82.

梶田正巳，石田勢津子，宇田光（1984）「個人レベルの学習指導に係る理論(Personal Learning and Teaching Theory)」の探求－提案と適用研究－，名古屋大学教育学部紀要－教育心理学科－，31，pp.51-93.

北神正行，木原俊行，佐野亮子著，小島弘道（監修）（2010）学校改善と校内研修の設計，学文社，pp.100-105.

国立青少年教育振興機構（2017）高校生の勉強と生活に関する意識調査報告書－日本・米国・中国・韓国の比較－，http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/114/（参照日

2019.11.11).

近藤卓（2015）乳幼児期から育む自尊感情　生きる力，乗りこえる力，エイデル研究所，pp.22-29.

久我直人（2010）組織的教育意思形成による教育改善プログラムの開発的研究（1）－組織的省察に基づく「教師の主体的統合モデル」の構築－，鳴門教育大学学校教育研究紀要，24，pp.19-26.

久我直人（2011）教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの開発的研究－「教師の主体的統合モデル」の基本理論－，兵庫教育大学連合学校教育学研究科 教育実践学論集，12，pp.15-26.

久我直人（2013）教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの理論と実践－「教師の主体的統合モデル」における組織的教育意思形成過程の展開とその効果－，兵庫教育大学連合学校教育学研究科 教育実践学論集，14，pp.1-15.

久我直人（2014） 中学生の意識と行動の構造に適合した教育改善プログラムの開発的研究―教育再生のシナリオの理論と実践―，教育実践学論集，15，pp.39-51.

久我直人（2015）教育再生のシナリオの理論と実践　確かな学力を育み，いじめ・不登校を低減する「効果のある指導」の組織的展開とその効果．現代図書，pp.20-27.

三田薫，栗田智子，マウラー裕子（2016）短期大学必修英語教育科目における自己調整学習プログラムの実践．実践女子大学短期大学紀要，37，pp.15-41.

文部科学省（1996）中央教育審議会・答申「21 世紀を展望したわが国の教育の在り方について」.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/...

（参照日 2018.5.14）
文部科学省（2012）中央教育審議会・答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf. （参照日 2018.5.14）
文部科学省（2013） 各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き，p.5. https://www.mext.go.jp/.../2013/05/08/1332306_4.pd. （参照日 2017.1.10）
文部科学省（2014）平成 26 年度 英語教育改善のための英語力調査事業報告. http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm（参照日 2016.12.10）
文部科学省（2015）教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm（参照日 2017.1.10）
文部科学省（2015）中央教育審議会・答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf（参照日 2018.5.18）
文部科学省（2017）中学校学習指導要領解説外国語編. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387018_10_1.pdf. （参照日 2017.8.1）
文部科学省（2021）中央教育審議会・答申,「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～， https://www.mext.go.jp/content/20210126-

mxt_syoto02-000012321_1-4.pdf.（参照日 2021.11.1）.

二宮理佳（2015） 複数回口頭発表と自己内省活動の効果 自己調整学習理論からの分析，一橋大学国際教育センター紀要，6，pp.31-44.

西田寛子（2014）グローバル人材育成に向けた中高一貫教育の推進 ～ミドル・アップダウン・マネジメントを通して～， 岡山大学教育学研究科 教職実践専攻（教職大学院）教育実践研究報告書（未公刊）， pp.1-135.

西川潔（2014）協働性を高める学校組織開発のプロセスに関する実践的研究，日本教育経営学会紀要，56，p.115.

野中郁次郎（1996）竹内弘高著，梅本勝博訳，知識創造企業，東洋経済新報社，pp.190-193.

小島弘道，熊谷愼之輔，末松裕基（2012）学校づくりとスクールミドル， 学文社，pp. 44-67.

Purkey，S.C. & Smith，M.S.（1983） “Effective Schools: A Review”， *The Elementary School Journal*， 83（4），pp.441-442.

齋藤榮二，近藤睦美，石川保茂，山本玲子，川端美和子（2013）小学校外国語活動を通じた児童の自己調整（自律）学習能力育成について．和歌山県教育センター学びの丘平成 24 年度研究紀要，pp.73-85.

佐古秀一(1986) 学校組織に関するルース・カップリング論についての一考察，大阪大学人間科学部紀要，12，pp.135-154.

佐古秀一(1990) 学校の組織構成次元の抽出とその複合性に関する実証的研究，鳴門教育大学研究紀要（教育科学編），5，pp.321-337.

佐古秀一（2019）管理職のための学校経営 R-PDCA ，明治図書，pp.62-64.

佐古秀一，宮根修（2011）学校における内発的改善力を高めるための組織開発（学校組織開発）の展開と類型－価値的目標生成型の学校組織開発の展開をふまえて－，鳴門教育大学研究紀要，26，pp.128-143.

佐古秀一, 曽余田浩史, 武井敦史(2011), 学校づくりの組織論, 学文社, pp.143-144.

佐古秀一, 住田隆之（2014）学校組織開発理論にもとづく教育活動の組織的改善に関する実践研究, 鳴門教育大学学校教育研究紀要 28, pp.145-154.

佐古秀一, 山沖幸喜（2009）学力向上の取り組みと学校組織開発－学校組織開発理論を活用した組織文化の変容を通した学力向上取り組みの事例－, 鳴門教育大学研究紀要, pp.75-93.

櫻井茂男（2019）みずから学ぶ子ども　4つの心理的欲求を生かして学習意欲をはぐくむ, 図書文化, pp.20-21.

SCHUNK, D. H., and ZIMMERMAN, B. J.（1998）*Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice.* The Guilford Press, New York.

田島賢侍, 奥住秀之（2013）子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討：－肢体不自由児を対象とした予備的調査も含めて－, 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 64（２）, pp.19-30.

浦野弘, 南部昌敏（2016）授業実践力を自律的に育む校内研修の活性化に関する研究 －校内授業研修を成功に導いた研究リーダーの事例を通して－ , 日本科学教育学会研究会研究報告, 31（3）, pp.55-60.

山田寛邦（2014）学校のポジティブな組織開発が教職員に与える影響の過程の探求, 日本教育工学会論文誌, 37（4）, pp.435-447.

山本玲子, 齋藤榮二, 近藤睦美, 石川保茂（2013）小学校外国語活動と中学校英語科教育の連携による自己調整学習能力育成の実証的研究, 京都外国語大学研究論叢, 81, pp.69-80.

ZIMMERMAN, B. J.（1986）Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses? *Contemporary Educ. Psychology*, 11, pp.307-313.

ZIMMERMAN, B. J.（1989）A Social Cognitive View of Self-Regulated

Academic Learning. *Journal of Educ. Psychology*, 81, pp.329-339.

ZIMMERMAN, B. J. (1995) Self-Efficacy and Educational Development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies.* Cambridge University Press, New York.

本研究に関わる著者の論文

1　西田寛子，久我直人（2018）自己調整学習の理論に基づいた「生徒の自律的な学び」を生み出す英語科学習指導プログラムの開発とその効果，日本教育工学会論文誌，第 42 巻 2 号，pp.167-182，日本教育工学会.

2　西田寛子，久我直人（2020）教員の協働を促すミドルリーダーのマネジメント行動にかかる一考察，教育実践学研究，第 22 巻 1 号，pp.17-31．日本教育実践学会.

3　西田寛子，久我直人（2022）生徒が抱える教育課題の解決に向けた組織的な取組を生み出す校内研修システムの開発，鳴門教育大学学校教育研究紀要，第 36 号，pp. 1 -10．鳴門教育大学.

（資料）

○ B 中学校　グローバル・コミュニケーション通信（抜粋）・・・・・117
（校内研修通信）

○ B 中学校　教職員対象意識調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・122

○ E 中学校　生徒対象質問紙調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・127

B中学校　グローバル・コミュニケーション通信（校内研修通信）（抜粋）

グローバル・コミュニケーション通信
～グローバル人材育成に向けて～

＊以下の○○には学校名を記載している。　　○○中学校　校内研究通信 No.1

○○○グローバル人材育成プロジェクト（中学校）がスタート！

○○○グローバル人材育成プロジェクトが，中学校においても本格的に始動しました。昨年度，高等学校を中心にスタートしたプロジェクトは，本校経営の重点であり，今年度中学校においてもプロジェクトを軌道に乗せることにより，中高一貫教育の一層の推進を図ります。

今年度中学校では，教科研究を通して，「本校ならではの『６年間で育成するグローバル人材』とは？」，「その資質とは？」について協議し，プロジェクトのベース（根幹）の検討を行います。

各教科で特に育成したい資質・能力は？育成のための取組は？

グローバル人材として，本校が掲げる資質は，次の５つです。**「幅広く深い教養」「専門性（英語力・ICT活用力　等）」「コミュニケーション能力」「リーダーシップ」「社会貢献の意識」**

この資質については，各個人，また，各教科によって，捉え方や解釈が様々だと思います。また，その資質・能力を高めるための方法もいろいろです。まずは，授業を通して，グローバル人材としての本校生徒の実態を把握し，これから更に伸長する点は何か，不十分な点はないか等を協議し，情報を共有して，プロジェクトを組織としての取組にしていきましょう。

先日の教科会で検討した結果をお知らせします。限られた時間ではありましたが，熱心な協議をありがとうございました！！

国語科	**「コミュニケーション能力」　「幅広く深い教養」** 中高合同で，古典教材を用いて，コミュニケーション能力の向上を図る。
数学科	**「コミュニケーション能力」　「幅広く深い教養」** コミュニケーション活動を伴う，数学的操作のある課題学習の研究。
社会科	**「コミュニケーション能力」　「幅広く深い教養」** 幅広く深い教養に根ざした，テーマに対する話し合い，発表，討議の充実
英語科	**「コミュニケーション能力」** 相手の立場や聞き手の気持ちを考えた双方向のやりとりを大切にする授業の工夫。 英語をツールとして，人とのコミュニケーションを楽しむ生徒の育成。そのために，温かい人間関係を大切にし，互いに助け合ったり，学び合ったりできる授業の工夫。
理科	**「幅広く深い教養」「コミュニケーション能力」** 週に１回，授業の最初に「表現力」と「幅広く深い教養」を身につけることを目的とした「トピック・トーキング」を実施する。
美術科	**「社会貢献の意識」「コミュニケーション能力」** デザイン分野の授業（ユニバーサル・デザイン，ビジュアル・コミュニケーションデザイン等）で，社会との関わりや受け手を意識した作品づくりを行う。 グループ活動による美術館及び展覧会の企画・発表。
技術科	**「専門性（英語力・ICT活用力　等）」「コミュニケーション能力」** 製作品の設計の中で作成した製図や部品表をもとに，相互に作業を評価・点検する。 作成した作品をパワーポイントや実物投影機等を使い，発表する場を設ける。
音楽科	**「コミュニケーション能力」　「幅広く深い教養」** 国際社会におけるリーダーを育成するために，特に次の点を意識した指導を行っている。 ①　言葉の違いを乗り越えて，音やリズムで思いを共有できる感性　②音楽の特徴を「その地域固有のよさ」として味わうのに十分な，それぞれの国や地域の風土・歴史・文化・宗教等への理解　③教養人として恥ずかしくない読譜力や西洋音楽への理解　④国際的に高い価値として認められている舞台芸術への理解と高い興味・関心　⑤「一緒に歌おう」という場面で躊躇せずに歌えるだけの発声法と歌唱力の習得　⑥言語とリズムやメロディの関連を理解して歌える音感　⑦日本の伝統音楽や伝統楽器を，実感のこもった自分の感想とともに説明できるだけの経験値　⑧喜怒哀楽を音楽を通じて感じ取ることができる鑑賞力　⑨自分の心と体を開放して，のびのびと音楽表現ができる姿勢
保健・体育科	**「コミュニケーション能力」** グループ活動を中心とした活動

教員同士のグローバルなコミュニケーションを大切に！！

グローバル人材育成にあたっては，私たち教員が，グローバルな視野・能力をもつことが必要です。そのためには，まず，お互いのコミュニケーションを今以上にもっと大切にしていきませんか？率直な意見が交わせること，本音で議論できることが大切です。グローバルな視野をもって建設的な意見を述べるためには，そのスキルも今後ますます必要ですよね。

本校生徒に特に身につけさせたい資質として，全教科が「コミュニケーション能力」を挙げています。「本校生徒に求めるコミュニケーション能力って，いったい何だ？」「幅広く深い教養って，私の教科では，このように捉えるけど，他の教科ではどうなの？」等，校内研究会での協議だけでなく，普段から教科会や職員室でのおしゃべりの中で，話題にしていけるといいですね。上記内容については，どこまでできていて，今後どんな工夫を加えるのか等，今後更に，みんなで協議を深めていきましょう。

公開授業日の予定（お知らせ）

先日の教科会で検討していただいた公開授業日について，次のようにお知らせいたします。

①　第１回校内研究会（夏季特別授業・７月２２日）　英語
②　中高合同授業公開（秋季）
　　国語，社会，数学，美術，英語，理科
③　第２回校内研究会（義務教育課訪問日）　英語，理科，国語
④　上記日程以外　　社会，国語，数学，数学，技術，音楽，英語，保体

＊④の方は，公開授業日が決まり次第，校内研究担当まで，お知らせください。

グローバル・コミュニケーション通信

～グローバル人材育成に向けて～

○○中学校　校内研究通信 No. 4

＊ ○○には学校名を記載している．

中高一貫6年間で育成する「本校ならではのグローバル人材育成」について．全員で協力し．一層推進していこう！！

本校の学校経営重点である「グローバル人材育成」について，中高一貫教育推進室会議（10 月 2 日）において，校長より，以下のようなお話がありました。校長は，本校に赴任されて半年，本校を取り巻く内外環境をじっくり観察・分析された上で，会議の冒頭，学校経営・本校教育についてのお考えを話されました。

会議の参加メンバーからは，「本校の明るい未来・夢を語ろう！」「誰かがやってくれる... ではなく，教職員全員が主体的に取り組む覚悟が必要！」等の発言がありました。

どうぞ，皆様からの忌憚のないご意見を，「グローバル人材育成推進委員会（中学校）」までお寄せください。当委員会でまとめて「中高一貫教育推進室会議」へ提案していきます。

「本校が目指す方向」を再確認．再認識すること！

本校は，どういう生徒を 6 年間で育成するのか，どういう学校を目指すのか等，本校が進むべき方向性をみんなで議論し，再確認・再認識することが必要である。中高一貫推進室会議（毎週水曜開催）は，「グローバル人材育成推進会議（中高）」も兼ねている。参加メンバーが中心　となり，全教職員で，取組を推進していくことが大切である。

本校が設定する．グローバル人材としての「5つの資質」の具体化を図り．その育成に向けての「中期目標」を設定することが必要！

学校ビジョンに示される「高い志」「確かな学力」「豊かな心」をもつ生徒の育成は，グローバル人材としての５つの資質：「幅広く深い教養」「専門性（英語力・ICT 活用力等」「コミュニケーション能力」「リーダーシップ」「社会貢献の意識」に焦点化されている。各資質の具体化を図り，「中期目標（中学・高校卒業時のゴール）」として設定することが必要である。

また，本校がこれまで行ってきた優れた取組（「未来航路プロジェクト」「ESC」「高校生フォーラム」）等々を，今一度，グローバル人材育成という「新しい視点」で見直し，改善を図ることが大切である。

本校の特色を打ち出し．その取組を外に向けて積極的に発信することで．対外的な効果をねらう！

グローバル人材育成は，多くの学校で取り組んでいる。その中で，本校ならではの特色を打ち出していくためには，これまでの取組を踏襲するだけではなく，新しい試み・斬新な発想も必要である。そして，その特色を積極的に外部に発信・広報することで，対外的な効果をねらいたい。

進路実績を伸ばすための効果をねらう！！

本校は，近隣の進学校と切磋琢磨して，進路実績を上げてきた経緯がある。グローバル人材育成という新しい取組により，高校卒業時の進路実績をあげたい。ただし，教員の負担感（仕事上の実際の負担ではなく負担だと感じること）を増すことのないように，この取組で教員のモチベーションが一層高まるようにしないといけない。

今年度．中学校のキーワードは「コミュニケーション」

今年度中学校では，教科研究を通して，「本校ならではの『６年間で育成するグローバル人材』とは？」，「その資質とは？」について協議し，プロジェクトのベース（根幹）の検討を行っています。全教科で，今年度特に伸張したい資質として共通してあげられたのが「コミュニケーション能力」です。「本校生徒に必要な真のコミュニケーション能力とは？」「何が不足でどこをもっと伸ばすか？」「そのための具体的な取組は？」等の検討について，校内研究会での協議は，時間的に十分ではないので，先日の『グローバル人材育成に向けた中高一貫教育・教員意識調査結果（中学校）』等も参考に，各教科会・学年会で更なる検討を進めていきましょう。

調査結果について，「グローバル人材育成推進委員会（中学校）」では，新しいプロジェクトについて，教員の意識が高まっていること，本気で考えている人が多いこと，まだまだ課題は多いが，取組としては，着実に進行している手応えがあると分析しています。いただいたご意見については，今後の取組に是非生かしていきたいと考えています。

第２回校内研究会も．参加者同士のコミュニケーションを重視！

第２回校内研究会（11 月 11 日）も，研究協議（全体会）は，小グループに分かれての意見交換を大切にします。義務教育課の方にもグループに入っていただき，本校の取組や，グローバル人材育成・中高一貫教育についての県の動向等について，率直な意見交換ができるようにしたいと思います。全体会では，教科研究に特化した協議ではなく，本校のプロジェクトのベースとなるところ（上記）に迫る検討会を目指しましょう。参加者同士のコミュニケーションを大切に！！

劇作家・平田オリザが語る．本当のコミュニケーション能力とは？

12 月 20 日，平田オリザ氏を招いての講演・ワークショップも，「コミュニケーション」をキーワードに実施します。演劇や教育の現場に携わってきた平田氏は，著書『わかりあえないことから－コミュニケーション能力とは何か』（講談社現代新書）の中で，日本人のコミュニケーションの方法を観察し，その問題点と改善策について論じています。

> 人種も宗教も異なる人間が集まって暮らす多民族国家では，まず自分が相手に対して悪意を持っていないことを表明しないと，人間関係に無用な緊張感やストレスがたまってしまう。例えば，アメリカ人のように，フランクに声をかける文化は，そういった背景から生まれたようだ。
>
> 日本も同じような社会になりつつある。以前は，似たような状況や価値観を共有していた日本人だが，ライフスタイルが多様化した今，もはやバラバラになっている。だとしたら，互いに「わかりあえないこと」を前提に，バラバラな人間たちがバラバラな価値観のままで，いかにコミュニケーションを図るかを考えるべきだろう。
>
> わかりあえることを前提にコミュニケーションをしていると，ちょっとしたズレやすれ違いがストレスになる。一方，「わかりあえないこと」を前提にした相手ならば，ちょっと何かが通じただけでそれが喜びになる。この意識の変化がポイントだ。確かに外国人との会話では，道の説明程度のことを理解しあえただけでも，なんだかうれしくなったりする。

日本人を『外国人』として認識する....。ちょっと難しそうですが，そんな意識でコミュニケーションの方法を考えれば，生徒と，保護者と，そして教員同士のコミュニケーションが，今以上に楽しみになるかもしれません。

グローバル・コミュニケーション通信

～グローバル人材育成に向けて～

○○中学校　校内研究通信 No.5

＊ ○○には学校名を記載している.

グローバル人材育成は，短期・中期・長期スパンで計画→実践→検証を！

グローバル人材育成にあたっては，短期スパン（１年），中期スパン（３年・６年），長期スパン（１０年）で考えることが必要です。「○○グローバル人材育成プロジェクト」は，発案者である前校長が「１０年後に向けて布石を打った」とする事業です。中学校開校から１０年を経たのを機に，これまでの１０年の取組を総括し，今後１０年先に向けて学校改革を行い，併設型中高一貫教育校の理想型を追究しようとするものです。

喫緊の課題に対応する短期計画だけではなく，中学・高校卒業時を見据えた中期計画，そして，本校の１０年後を見通した長期計画（展望）が必要です。短期計画の中では，どうしても目の前の業務をこなすことにいっぱいになりがちですが，先を見通し，今年度どこまで達成するのか，そして中学校３年間で，また高校卒業までの６年間で，どういう生徒を育成し，送り出すかを考える，つまりゴールから逆算することが大切です。

そして，実践したことは，検証を行う必要があります。何がどこまでできて，今後いかに改善すべきか，あるいは精選を図るのかを分析・検証することが必要です。検証にあたっては，その指標が必要となるので，今年度中学校では，「本校が目指すグローバル人材」と「その資質」についての検討をしているわけです。

目標設定の見直しは，「SMART」に！！

これまで行ってきた教育活動や，自分の努力している内容と分量に対して改善の余地がないか，あるいはゴールに見合っているかどうかというチェックを行いたいものです。いつしか目標やゴールよりも，「努力すること」や「生徒のために良かれと思って業務をビルドアップすること」が，目的になってしまっては本末転倒です。

目標設定を見直す時には，「ＳＭＡＲＴ」を参考にするといいでしょう。ＳＭＡＲＴは，次の５つの頭文字を取ったものです。

・Ｓｐｅｃｉｆｉｃ　（より具体的に）
・Ｍｅａｓｕｒａｂｌｅ（数値化できる）
・Ａｃｈｉｅｖａｂｌｅ（達成できる）
・Ｒｅａｌｉｓｔｉｃ　（現実的な）
・Ｔｉｍｅ　（締め切りがある）

例えば，「英語の力をつけたい」は，目標設定としてはアバウト過ぎます。ＴＯＥＩＣで何点目指すなど「具体的」で「数値化」できなければいけません。また，いきなり無謀な点数を目指しても，看板倒れで終わってしまい，かえって自信喪失や無力感に悩むことになります。達成可能で現実的という視点も，目標を決めるには大切な要素です。

（PHP　NO.786 11月号　「目標設定を見直してみる」西多昌規　参考）

進取の精神をもって，本校の進むべき道を切り拓こう！！

グローバル人材育成という新しい取組を通して，みんなで本校の明るい未来，教員としての各自の夢を語ることも大切ではないでしょうか？今後１０年で世界は，日本は，ますます大きく変化することでしょう。本校も，中学校開校当時の１０年余り前と現在とでは，その内外環境は大きく変わっています。県内初の公立中高一貫教育校として，注目を浴びていた当時と比べ，県内に，他にも公立中高一貫教育校ができたこと，また，私学もそれぞれの特色を打ち出して躍進していること等から，本校も，**その特色を明確に打ち出し，新たな道を切り拓いていく必要**があります。

中学校創設期の諸先輩先生方の『日本一の学校にする！』という大きな目標と希望や，血の滲むようなのご努力・ご苦労を無駄にすることがないよう，また，本校勤務経験の浅い先生方の，**新しい視点・斬新な発想を大切にすることで，新たな取組を考えていくことが必要な時期にきています。進取の精神をもって，本校の進むべき道を切り拓こうではありませんか！！**

生徒の「視野を広げる」取組，「自己実現」を叶える取組を考えよう！

先日の中高一貫教育推進会議において，校長より，会議の冒頭，「自己実現理論（マズローの欲求５段階説）」をもとに，本校が取り組むべきことについてのお話がありました。

「人間の基本的欲求」

・・⑤　自分の持つ能力・可能性を最大限発揮し，具現化して自分がなりえるものにならなければならないという欲求
・・④　自己尊重感，自己信頼感，自律性
・・③　情緒的な人間関係・他者に受け入れられている，どこかに所属しているという感覚
・・②　安心して生きるための欲求（安全性・経済的安定性・良い健康状態の維持・良い暮らしの水準　等）
・・①　生命維持のための食事・睡眠・排泄等の本能的な欲求

上記欲求を満たすための，本校の取組として，②については，安心・安全な学校づくりをすること，つまり，生徒間のいじめや嫌がらせ行為，教師による体罰を許さないことです。③については，不登校問題の解決に向けての取組，④については，自己肯定感をはぐくむ取組の一層の工夫，⑤は，生徒の進路志望を実現することです。②～⑤の取組を同時に並列でやっていくことを強調されました。

本校生徒は，周りからのプレッシャーにより自己肯定感が低い傾向にあるとよく言われます。保護者や教員等，周りから言われたことによって萎縮するのではなく，**もっと世界に目を向け，広い視野をもって困難に立ち向かわせることが大切です。そのためにも，生徒の「視野を広げる」取組，生徒が明るい希望をもつことのできる，教員の言葉かけが必要です。**

グローバル人材育成について，今後どうあるべきか？

グローバル人材育成に向けた中高一貫教育教員意識調査（中学校）によると，お寄せいただいたご意見の中に，「業務を精選して，グローバル人材育成に力を入れる。現在の業務内容では，中途半端に終わりそうである。」「抜本的に何かを大きく削って，その分，これをやろう！としないとエネルギーがわいてこないのでは？」「過去のやり方にとらわれ過ぎないこと」「国際交流の場が少ない」「グローバルに活躍している人材（理想像）から話を聞く」等がありました。プロジェクトの今後の推進にあたっての貴重なご意見と受け止め，来年度の取組について検討しています。今後も皆様からの建設的なご意見をお寄せください。

グローバル・コミュニケーション通信

～グローバル人材育成に向けて～

○○中学校　校内研究通信 No. 6

＊ ○○には学校名を記載している.

「グローバル人材育成プロジェクト」が深化・発展・拡充の方向に！

昨年度，高校を中心にスタートした「○○グローバル人材育成プロジェクト」について，今年度中学校では，そのベースとなるところの検討を教科横断型の教科研究を通して行っているところですが，いよいよ来年度に向けて，中学校と高校が一体となった取り組みに進化・発展・拡充します。現在中学校で行っている，「本校ならではのグローバル人材」と「その資質」については，**今後中高合同で本格的に行っていきます。**

本校は新たな歴史を刻むべく，進化し続ける！ そのポイントはこちら！

- **中高一貫６年間で育成する，本校ならではのグローバル人材について検討する。**
  グローバル人材育成は，他校でも取り組んでおり，本校ならではの特色を打ち出す必要があります。
- **グローバル人材としての「本校生徒の実態」から検討をスタートすることが大切。**
  「将来，国際社会に貢献する人材とするために，本校生徒の現状はどうか？」「この取り組みは，将来のグローバル人材育成のために，真に必要なことか？」「生徒の実態に即しているのか？」の観点で，取り組みの検討をすることが大切です。
- **中高の教職員が一致団結して，学校ビジョン達成に向けて取り組むチャンスと捉える。**
  来年度のプランを作成する会議において，「こうやって，中高の先生がたが一緒に目標に向けて取り組んでいること自体が進歩だ。」とのご発言がありました。中学校開校１０年を経て，本校は，これまでの成果の上に，新たな歴史を刻むべく，大きく前進しています。
- **新しい視点・斬新な発想を大切にすることで，新たな取組を考えていく。**
  「これまで，この方法でやっていたから...。」という考え方だけでなく，本校が掲げるグローバル人材としての資質を高めるために，新しい視点・斬新な発想も大切です。もちろん，これまでに積み上げてきた本校の実績も大切にして。
- **「併設型中高一貫教育校の理想型を追求し，全国のモデルとなる学校にする。」このコンセプトの具体化を図る。**
  将来，例えば，国際機関職員，社会起業家，グローバル企業の経営者，政治家，世界的な人文・社会科学の研究者，大学教員等を多く輩出する学校とする等，目標を具体化することも大切です。

スーパー・グローバル・ハイスクール（SGH）認定申請に向けての取り組みが始動！

文部科学省の研究指定校「スーパー・グローバル・ハイスクール（ＳＧＨ）に指定申請するための取り組みがスタートしました。来年度の取り組み計画を検討するための推進組織は次のとおりです。

「Ⅰ．教科教育セクション」　（授業研究プロジェクト，カリキュラム開発プロジェクト，TOEFL プロジェクト，SAT プロジェクト），

「Ⅱ．総合的な学習セクション」（未来航路プロジェクト，社会貢献プロジェクト，地域連携プロジェクト），

「Ⅲ．チャレンジセクション」　（短期留学プロジェクト，コンテストプロジェクト，高大連携プロジェクト，海外大学受験プロジェクト）

各組織のメンバー以外の皆様も，学校全体で取り組むプロジェクトですので，計画の進捗状況や国・県の動向を注視してください。

ここだけの話．．．（こんな話もでているよ！）

- アイビーリーグの大学等への進学も視野に入れた取り組みなので，それなりの進学実績がある学校，そのような高い能力の生徒を育成している学校，そのために３年間よりも，６年一貫で育成できる環境が整っている学校が，指定を受けるのには優位とのことです。
  そのような生徒を育成するためには，全教科・教育活動の力を結集する必要があります。
- 万が一，研究指定が受けられなかった場合も，来年度，引き続きプロジェクトは進化・拡充の方向で推進されます。
- 周期設定（国の対象支援期間）は，５年間となっていますが，一度始めた事業は５年で終わりということにはならないだろうとの予想です。
- 英語の研究指定というわけではなく，進路指導の色が濃い取り組みです。国際化に重点を置く大学または海外大学へ進学する生徒を増やすということが，成果のひとつとして求められます。
- １校あたり○○万円という予算規模（予定）ですが，海外研修など海外の高校・大学との交流機会の充実や外国人教員の雇用などを考えると，決して大きいとはいえない額です。
- いきなり長期の海外留学となると，生徒にとってハードルが高いので，まずは，短期留学等を検討することが必要です。「海外へ行くことに関する，生徒・保護者への啓蒙」「海外へ行くだけの力を生徒につけること」「海外のどこへ・何をしにいくのか（目的とその具体的活動）」を整理して計画するところから作業を始めます。
- 海外へ出ることだけでなく，海外の生徒と交流することも考えられます。海外留学する生徒だけにメリットがあるのではなく，本校生徒全体に還元できるようにしたいものです。

グローバル・コミュニケーション通信

～グローバル人材育成に向けて～

＊以下の○○には学校名を記載している．　　○○中学校　校内研究通信 No. 10

「○○○グローバル人材育成プロジェクト」の発展・拡充！

県学校経営予算プレゼン枠での実施が決定！SGHよりも成果を出す！！

来年度，○○○グローバル人材育成プロジェクトが発展・拡充されることになりました。これまで取り組んできたプロジェクトを，より深化・発展させて，留学や海外大学へ進学する人材，そして将来，国際機関・グローバルビジネス界で活躍する人材を育成します。予算規模は，来年度に向けてのプラン作成当初よりも縮小されますが，本校のこれまでの実績の上に，新たな視点を付加し，中・高が力を合わせて取り組めば，SGH よりも大きな成果をあげることができるはずです！！

「NEW 未来航路」「○○○国際塾」「教科研究」が取組の柱！

現時点でのプランの概要をお知らせします。詳細は，今後変更の可能性があります。

Ⅰ「NEW 未来航路」（グローバルな視点を導入した「総合的な学習の時間」）

（1） 身近な世界から国際的な世界へと展開する課題研究（大学・企業等との連携）
（2） 論理的思考力育成プログラムの導入（先進実践校の視察）
（3） リベラルアーツ講演会の開催（日本人としてのアイデンティティーの基礎，国際的教養）
（4） 研究成果の普及（課題研究発表会・報告書作成）

Ⅱ「○○国際塾」（NEW 未来航路からの発展的活動，中１～高３対象）

（1） 課題研究
　中学：未来航路との連携，グローバルな課題についての探求活動
　高校：大学・企業・国際貢献機関との連携，新未来航路での課題研究を深化
（2） グローバル・スキル・トレーニング
　グローバル・コミュニケーションに必要なスキルの錬磨
　大学生・留学生との協同によるフィールドワーク等での実践力の育成
　英語力の伸張（TOEFL または TOEFL Junior の受験）
　SAT（米国大学進学適性試験）等の受験（希望者）　　等
（3） 海外との交流，海外研修の企画・調整
　WEB 上の交流で海外の中高生と意見交換
　海外研修の連携校との姉妹校縁組みの企画・現地調査

Ⅲ　教科研究

　グローバル人材に必要な資質の設定（各教科）→年間到達目標の設定
　グローバル人材育成のための基礎研究推進・授業改善
　GTEC for STUDENTS の継続実施

明確な達成目標の設定！

次のように，明確な目標を設定して取り組みます！
（目標の項目例）

- グローバル化した国際社会で活躍したいと希望する生徒の割合
- 自主的に留学または海外研修に行く生徒数の目標値
- ディベート大会，弁論大会，スピーチコンテスト等へ積極的に参加する生徒の増加
- 総合的な英語力を検証するための GTEC for STUDENTS の平均スコア
- 海外の大学進学を希望する生徒の輩出　　等

来年度，中高が一致団結した取組をスタート！中高一貫教育校のパワー全開！

今年度の中学校での全教職員による組織的な取組を来年度につなげよう！

今年度の中学校での取組の主な内容を振り返り，この組織的な取組を来年度につなげましょう。

Ⅰ　グローバル人材育成の視点を入れた，全教員による授業公開を実施

- 本校が設定する，グローバル人材に必要な５つの資質の内，特に伸張したい資質を各教科で決め，その育成のための具体的方策を検討。全員がその視点を入れて指導案を書き，授業公開。
- 互いの授業観察を通して，グローバル人材としての本校生徒の実態把握からスタートする教科横断型の研究協議を実施。
- 教科研究を通して，「中高一貫教育校である本校ならではの６年間で育成するグローバル人材」や「本校が今後進むべき方向」等の検討。

Ⅱ　教科研究を中心にスタートした取組は，その枠組みを超えたユニークな取組の企画へと発展

写　真	写　真	写　真	写　真
本校卒業生による講演会	コミュニケーション講演会	英語科教諭による留学体験談	ESC・活動内容の見直し・改善

Ⅲ　全教員による，各自の取組の総括！指導案や研究協議のまとめと合わせて全員の共有財産に！！

各自の公開授業の振り返り（授業のねらい・資質育成のためのポイント）
「年間を通しての各自の取組」及び「成果と課題」の紹介を全員が作成

Ⅳ　教職員意識調査（年間２回）・学校自己評価による今年度取組の検証

教職員意識調査では→　教職員の取組への意識・意欲の高まりが実証された！

４件法の質問紙形式（全１５問）：１問を除く全ての項目で肯定的回答が増加。
記述形式：各教科で設定した資質育成の方策・具体的な授業改善に向けての取組や目の前の教育活動から本校の今後の進むべき方向性を考える意見が増加。

学校自己評価では→　中学校の取組に対する生徒の肯定的評価が高い！

中学生対象・グローバル人材育成に関する全４項目：４項目全てにおいて肯定的回答率が高い。
（４項目中３項目で９割を超える生徒が肯定的回答）

今年度の中学校での取組や，SGH 申請に向けて中高一体となって動いたパワーは，来年度以降の本校の更なる価値向上，将来を担う子どもたちへの財産，地域・日本の人材育成につながることは間違いないと思います。

JUST INFO！！　～文科省の留学支援～

プチ情報をお届けします。文科省が留学促進に向けて，新たな留学支援制度を展開しています。下記，ＵＲＬご参照ください。

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/__icsFiles/afieldfile/2014/02/10/1344027_1.pdf

各大学に向けてのものですが，国が求めるグローバル人材像，そのための官民連携の必要性などの点で，参考になるのではと思います。

グローバル人材育成については，本校としての揺るぎない方針をもつことは当然必要ですが，今後の政権の動き・経済情勢等，国や世界の動向に注視することが大切です。

B 中学校　教職員対象意識調査（第１回）

「グローバル人材育成プロジェクト推進委員会（中学校）」

グローバル人材育成に向けた中高一貫教育
教員意識調査（中学校）

＊ 以下の○○○には学校名を記載している.

この質問紙調査は，「グローバル人材育成プロジェクト」等に関する意識をお尋ねし，本校の今後の中高一貫教育について検討するための資料とさせていただくことを目的としています。
日頃から感じておられるままに率直なご回答をどうぞよろしくお願いします。
ご回答については，８月９日（金）までに，職員室内の前の机（封筒の中）に入れてください。

Ⅰ．グローバル人材育成プロジェクト・中高一貫教育についておたずねします。
以下１～15 の項目について，今のあなた自身にどの程度当てはまると思われますか。下の４段階のうち，最も近いと思われる数字を１つ○で囲んでください。

全くそう思う・・・・・・・・・・４
ややそう思う・・・・・・・・・・３
あまりそう思わない・・・・・・・２
全くそう思わない・・・・・・・・１

１．「○○○グローバル人材育成プロジェクト」の目的を理解している。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　４　３　２　１

２．「○○○グローバル人材育成プロジェクト」において，生徒につけたい力を学校全体で明確にしている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　４　３　２　１

３．「○○○グローバル人材育成プロジェクト」における自分の役割が明確である。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　４　３　２　１

４．本校が目指すグローバル人材としての「５つの資質・能力」について，それぞれの意味を考えている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　４　３　２　１

５．本校が目指すグローバル人材としての「資質・能力」を高めるための教科指導の改善を行っている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　４　３　２　１

６．本校が目指すグローバル人材としての「資質・能力」を高めるための分掌業務の改善を行っている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　４　３　２　１

７．「○○○グローバル人材育成プロジェクト」について，本校（中学校）の先生と率直な意見を交わしている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　４　３　２　１

８．「○○○グローバル人材育成プロジェクト」について，本校（高等学校）の先生と率直な意見を交わしている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４　３　２　１

９．グローバル人材としての本校生徒の実態について，本校（中学校）の先生と率直な意見を交わしている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　４　３　２　１

10. グローバル人材としての本校生徒の実態について，本校（高等学校）の先生と率直な意見を交わしている。

・・ 4　3　2　1

11.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」の今後の方向性を理解している。

・・ 4　3　2　1

12.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」について，学校全体の共通理解が図られていると思う。

・・ 4　3　2　1

13.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」の推進にやりがいを感じる。

・・ 4　3　2　1

14.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」に主体的に取り組んでいる。

・・ 4　3　2　1

15. 中高一貫教育校である本校の教員として働くことにやりがいを感じる。

・・ 4　3　2　1

Ⅱ．自由にご記入ください。

1．本校が「中高一貫６年間で育成するグローバル人材」について，どのような生徒像をイメージされますか。ご自身のお考えを，思いつくまま自由にご記入ください。

2．１でご記入いただいた目指す生徒像（グローバル人材）について，本校生徒に不足する点や，更に伸ばしたい点をご記入ください。

3．「○○○グローバル人材育成プロジェクト」で，本校の中高一貫教育をさらに推進するためには，今後どのようなことが必要だと思われますか。

4．本校の中高一貫教育の長所・短所は，どんな事だと思いますか？思いつくだけご記入ください。

（長所）

（短所）

お忙しい中，ご協力いただき誠にありがとうございました。

B 中学校　教職員対象意識調査（第２回）

「グローバル人材育成プロジェクト推進委員会（中学校）」

グローバル人材育成に向けた中高一貫教育
教員意識調査（中学校）第２回

＊ 以下の○○○には学校名を記載している.

この質問紙調査は,「グローバル人材育成プロジェクト」等に関する意識をお尋ねし，本校の今後の中高一貫教育について検討するための資料とさせていただくことを目的としています。
日頃から感じておられるままに率直なご回答をどうぞよろしくお願いします。
ご回答については，１月１７日（金）までに，職員室内の前の机（封筒の中）に入れてください。

Ⅰ．グローバル人材育成プロジェクト・中高一貫教育についておたずねします。
以下１～15 の項目について，今のあなた自身にどの程度当てはまると思われますか。下の４段階のうち，最も近いと思われる数字を１つ○で囲んでください。

全くそう思う・・・・・・・・・・・４
ややそう思う・・・・・・・・・・・３
あまりそう思わない・・・・・・・２
全くそう思わない・・・・・・・・１

1.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」の目的を理解している。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４　３　２　１

2.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」において，生徒につけたい力を学校全体で明確にしている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４　３　２　１

3.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」における自分の役割が明確である。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４　３　２　１

4．本校が目指すグローバル人材としての「５つの資質・能力」について，それぞれの意味を考えている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４　３　２　１

5．本校が目指すグローバル人材としての「資質・能力」を高めるための教科指導の改善を行っている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４　３　２　１

6．本校が目指すグローバル人材としての「資質・能力」を高めるための分掌業務の改善を行っている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４　３　２　１

7.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」について，本校（中学校）の先生と率直な意見を交わしている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４　３　２　１

8.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」について，本校（高等学校）の先生と率直な意見を交わしている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４　３　２　１

9．グローバル人材としての本校生徒の実態について，本校（中学校）の先生と率直な意見を交わしている。
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・４　３　２　１

10. グローバル人材としての本校生徒の実態について，本校（高等学校）の先生と率直な意見を交わしている。

・・ 4　3　2　1

11.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」の今後の方向性を理解している。

・・ 4　3　2　1

12.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」について，学校全体の共通理解が図られていると思う。

・・ 4　3　2　1

13.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」の推進にやりがいを感じる。

・・ 4　3　2　1

14.「○○○グローバル人材育成プロジェクト」に主体的に取り組んでいる。

・・ 4　3　2　1

15. 中高一貫教育校である本校の教員として働くことにやりがいを感じる。

・・ 4　3　2　1

Ⅱ．自由にご記入ください。

1．第１回調査において，「中高一貫６年間で育成するグローバル人材」としての本校生徒のイメージと，それについて，本校生徒に不足する点・更に伸ばしたい点についてご記入いただきました。

教科研究及びそれ以外の教育活動において，本校が目指すグローバル人材育成のためにどのようなお取組をされたか，また，そのお取組を通しての生徒の変容をご記入ください。

（取組および生徒の変容）

2．「○○○グローバル人材育成プロジェクト（認定を受ければ，スーパー・グローバル・ハイスクールの取組）」で，本校の中高一貫教育をさらに推進するためには，今後どのようなことが必要だと思われますか。

お忙しい中，ご協力いただき誠にありがとうございました。

E中学校　生徒対象質問紙調査

生活や学習に関するアンケート調査（生徒用）

このアンケートは、生徒の皆さんが充実した学校生活を送り、将来の夢や希望をかなえることができるよう、先生たちが教育活動を工夫・改善するために行うものですので、ありのままを答えてください。回答は、マークシートカードの「1」～「4」の中からあてはまる数字を塗りつぶしてください。

1：よく当てはまる　2：やや当てはまる　3：あまり当てはまらない　4：全く当てはまらない

No.	質問項目
1	私は、自分もやればできるという気持ちがある。
2	私は、目標を達成するまで粘り強く取り組むことができる。
3	私は、頑張ってよかったと感じることがよくある。
4	私は、将来に対してはっきりした夢や希望をもっている。
5	私は、周りの人（家族、友達、先生）から認められている。
6	私は、周りの人のためになることをすることができる。
7	私は、得意なものや良い面があると感じている。
8	私は、一人の大切な人間である。
9	私は、学校が楽しい。
10	私は、学校生活に満足している。
11	私は、好きな授業や楽しい授業がある。
12	私は、授業に意欲的に取り組んでいる。
13	私は、授業の内容がよくわかる。
14	私は、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している。
15	私は、授業の話し合い活動において、友人と様々な意見を出し合ったり、考えを深め合ったりしている。
16	私は、意見を述べる時、相手にわかりやすく伝えようとしている。
17	私は、何のために勉強するのか、自分なりに考えている。
18	私は、卒業後の進路目標（志望校）を明確にもっている。
19	私は、予習・復習など、塾を除いた家庭学習に毎日取り組んでいる。
20	私は、行事や学級活動に楽しく取り組んでいる。
21	私は、宿題をきちんと提出している。
22	私は、本校の生徒であることに誇りをもっている。
23	私は、校則等のきまりを守って生活している。
24	私は、学校をきれいにしようとする気持ちをもって掃除をしている。
25	私は、人の話を大切にして聞いている。
26	私は、心が通うあいさつをしている。
27	私は、自分の気持ちや言いたいことを、友達や先生、家の人に伝えている。
28	私は、困っている人がいれば、手助けすることができる。
29	私は、人の役に立つ人間になりたいと思う。
30	私は、友達に嫌なことを言うことがある。
31	私は、学校に相談できる人（先生・友達・カウンセラーなど）がいる。
32	私の家族は、私が元気で勉強することを望んでくれている。
33	私の家族は、一緒にいると安心できる。
34	本校の先生は、私の気持ちや思いをよく受け止めてくれる。
35	本校の先生は、勉強や生活できちんと指導してくれる。
36	授業の初めには、その時間の目標がわかりやすく示されている。
37	授業中、生徒が主体的に考え、議論したり発表したりする場が設定されている。
38	授業中、考えをまとめて書いたり、活動を振り返ったりする場面が設定されている。
39	私のクラスの人は、人の話を大切にして聞いている。
40	私のクラスの人は、友達に嫌なことを言うことがある。
41	私のクラスには、何でも話したり相談したりできる友達がいる。
42	私のクラスは、困ったことがあっても、クラスの友達が教えてくれたりアドバイスをしてくれたりする。
43	私のクラスは、話し合い活動では、誰でも進んで意見を発表することできる。
44	私のクラスは、先生に言われなくてもみんなが校則やルールを守ることができる。
45	私のクラスは、お互いの良いところを認め合うことができる。

謝　辞

本論文の執筆にあたり，主指導教員を引き受けてくださった鳴門教育大学教授久我直人先生に対し，心より感謝申し上げます．久我先生には，研究の着想から進め方，そして執筆まで多くのご指導・ご助言をいただきました．ここに厚く御礼を申し上げます．また，先生は，私の勤務校（本論文の実践研究校）の研究アドバイザーとしても，ご講演やワークショップを通して，多くのご示唆をいただきました.「日本中の子どもたちを幸せにするのが夢だ.」と熱く語られ，それを実現すべく日本各地の学校訪問を続けられる先生のもとで研究を続け，学校現場の改善を進められたことは，私にとってこの上ない喜びです．

また，副指導教員として，鳴門教育大学教授浜崎隆司先生には，博士課程受験にあたり，その心構え等のアドバイスをいただき，また，講座では教育心理の面からご示唆をいただきましたこと，心より感謝の意を表します．

そして，副指導教員の岡山大学教授尾上雅信先生は，仕事と論文執筆の両立に悩む私を激励くださり，博士候補認定試験に際しては，その後の研究へのご示唆をいただきましたことに衷心より御礼を申し上げます．

更に，本論文は学校現場での教育実践に基づくものであり，実践研究校の皆様の多大なるご協力に深謝いたします．本当にありがとうございました．