

〈研究論文〉

# 校内研修のプログラム開発に関する事例研究

——カンファレンスとワークショップ型研修とを対比しつつ——

根 津 朋 実

## 校内研修のプログラム開発に関する事例研究

### ——カンファレンスとワークショップ型研修とを対比しつつ——

根 津 朋 実

#### 0. はじめに

##### 0-1. 研究の目的、問題の所在

この研究<sup>1)</sup>は、教職員研修、とりわけ校内研修の充実および活性化をはかるため、近年注目を集めている「ワークショップ型研修」の事例を検討し、もって校内研修のプログラム開発に資することを目的とする。事例の検討にあたり、従来「カンファレンス」と呼ばれてきた手法との相違をあわせて考察する。

校内研修の活性化という課題は、さほど目新しいものではない<sup>2)</sup>。とはいえ、この課題は、今日でも克服されたとは言いがたい状況にある。この状況に対する代替策として、近年、参加者による体験活動および協同を重視した、「ワークショップ型研修」(村川編 2005)が提唱されている。

他方、従来、校内研修の手法として、VTR (Video Tape Recorder) を用いて授業をふり返る「カンファレンス」が、提唱・実践されてきた(たとえば、稲垣 1986)。管見によれば、校内研修の活性化という課題意識を共有するにもかかわらず、近年のワークショップ型研修は、カンファレンスの研究成果をあまり参照していない。また、佐藤(2006)は「活動システム」と題し、カンファレンスと類似した手法を紹介・実践する<sup>3)</sup>が、カンファレンスへの直接的な言及は見られない。

こうした動向から、従来の校内研修に関する研究の蓄積が看過され、ややもすると「ワークショップ」という言葉・手法の新奇さに目を奪われがちな現状がうかがえる。この現状におい

て、あらためてカンファレンスとワークショップ型研修との相違を解明する作業こそ、ワークショップ型研修への理解を深めるとともに、実効性に富む校内研修プログラムの開発に益すると目される。

##### 0-2. 研究の課題、研究の方法

そこでこの研究では、次の課題および方法を設定する。

第一の課題は、研究主題に掲げた校内研修について、問題点を中心に現状を把握することである。この課題に接近するため、実践者の手による文献、および筆者自身の参与観察の過程で得られた座談会のデータを併用する。座談会のデータは、ある公立小学校において筆者が校内研修の講師を務めた際に、参加者・校長の同意を得てボイスレコーダーで録音した内容にもとづく<sup>4)</sup>。

研究課題の第二は、事例に即しつつ、ワークショップ型研修の実際を粗描することである。具体的には、新潟県上越市立高志<sup>なかし</sup>小学校の実践例を取り上げる。同校は「羅生門的接近」(文部省 1975, 根津 2006)にもとづく実践を標榜しており、ワークショップ型研修はその一環を成す(高志小 2006)。この研究では、同校が2006年11月に実施した公開研究会の際に得られた、筆者による資料収集および観察の結果を用いる。

以上の課題の検討結果をもとに、カンファレンスとワークショップ型研修との対比について検討する。授業を扱った校内研修という点では、両者は形式的に類似するが、目的や認識論的な前提には違いがあるのではないか。この問いを吟味するのが第三の課題である。カンファレン

スに関し、提唱者である稲垣（1986，1995），および実践者からの言として伊藤（1990）を，それぞれ参照する。

最後に，結論として，校内研修のプログラム開発の要点を指摘する。

## 1. 校内研修の現状

### 1-1. 状況：1980年代

青森県で長い間「校内研修を中心とした授業を創る実践に取り組んだ」（伊藤 1990，奥付）伊藤功一<sup>四</sup>は，1980年代末頃の校内研修について，表1の指摘をした（同，15-16頁による）。伊藤による指摘は，実践に裏打ちされた具体的なものである<sup>四</sup>。そのすべてを詳細に紹介する紙幅はないので，以下，要約して示す。

「内容の薄っぺらなこと」とは，協議の話題が指導案の形式や児童のしつけ，挙手者数等にとどまり，「直接，その日の授業をどう改善したらよいのか」という核心に触れようとしない（同，15頁）という問題である。原因は，教材研究の浅薄さ，および指導書を引き写した教材解釈にある（同，15-16頁）。授業後の協議も，「そつのない授業をすることにひたすらつとめた授業者は，研究授業の最初から防御の姿勢でのぞむ」（同，16頁）とされ，参観者も「自分が授業者の立場になつた<sup>（ママ）</sup>ということを考えるから，互いの気持ちを付度しあって，いわゆる傷のなめあいのような研究協議におちいる」（同，17頁）とされる。

「閉鎖的であること」とは，指導主事以外の指導者は呼ばないので，結果的に「身内どうしによる温室のなかの浅い話しあいのくりかえし」（同，18頁）というパターンに陥ることを指す。関連して，学校組織における「外部からの異物，

異なった考えを，本能的に拒絶しようとする，一種の業」（同，17頁），および「自分たちの授業についての非力さや，研究内容の貧しさなどを，他人に見せたくないという意識」（同，17-18頁）の存在が，それぞれ指摘される。

「研修の見とおしが甘いこと」とは，単年度の研修を繰り返すので，深さのある研究，継続的な追求を要する研究が敬遠されることを指す。その結果，「最初から結論がわかっているもの，出口が見えているもの」ととりあげるといふ（同，18-19頁）。その前提として，「成果が出てこなければならないという考え方」があり，「あらかじめ成果なるものをつくっておいて，その枠のなかに研修をあてはめる」，という見解が示される（同，19頁）。

「指導過程のパターン化に傾斜していること」は，「ひとつの学校で，その学校独自の指導過程を編み出そうとする動き」（同，20頁）を指す。この動きは，「願望としては理解できるが，（中略）時間的にも，力量からもむりなことは明らかではなからうか」（同，21頁）とされる。たとえ定型化しても，検証結果にもとづかないまま「インスタントに考えられたもの」であり，研究期間が過ぎれば消滅する，という（同）。

「人間性を豊かにするという発想が少ないこと」は，どうか。研修課題が外部から委託された場合，期間等の制約や条件付加を余儀なくされる。その結果，放課後子どもを指導する機会が失われる，作業に追われて職場の人間関係が損なわれる等，校内研修を否定的にとらえる指摘がなされることを指す（同，22-23頁）。「義務による研修」から，「教師自身の人間性を豊かにするための研修」へと，発想の転換が求められる，という（同，23頁）

表1 校内研修の問題点

一	内容の薄っぺらなこと
二	閉鎖的であること
三	研修の見とおしが甘いこと
四	指導過程のパターン化に傾斜していること
五	人間性を豊かにするという発想が少ないこと
六	研修に日常性がないこと

資料：伊藤（1990，15-26頁）

最後に、「研修に日常性がないこと」とは、「教師のなかには、研修とは、その特定された日だけにおこなわれるもので、あとは関係がないと考えている方が意外にいる」（同、24頁）という事態を指す。原因として、「自校の問題を直接の研究主題とせず、全国的な傾向とか、近隣の学校の主題とかを勘案しながら、どこでも通用するような主題を選ぶ」ことが指摘される（同、25頁）。

以上の指摘のうち、とくに注目すべきは、「研修に日常性がないこと」である。伊藤は、「校内研修のなかに、もし、ある種のよそよそしさが感じられるとしたら、それは、現在の校内研修が非日常的だという点にあるのではないか」（同）とも述べる。内容の浅さや閉鎖性、見通しの甘さやパターン化、義務感といった諸問題点は、「校内研修の儀礼化」と約言できよう。この「校内研修の儀礼化」を克服するためには、校内研修の常態化、日常化が鍵になると考えられる。

## 1－2. 状況：2006年

前項で概観した校内研修の状況は、現在ではどうなのだろう。この点を確認するために、一公立小学校において筆者が校内研修の講師を務めた際に記録した、比較的若い教員による座談会の発言記録を、データとして用いる。記録中、「同業者間での普段の研修」の様子を端的に述べた、三人の発言に注目する。

発言1：〈普段だと、あんまり同僚の先生には（補足：研修の場で自分の授業を）批判的には言われない。逆に誉めてもらうところなので（臨時採用・担任・20代女性・教職経験3年未満）

発言2：〈僕みたいな小僧がこんなことを言っってはアレなんですけど、同業者の人が集まったときには、その同業の中での暗黙の了解みたいなのができたりとか、常識みたいのがあったりして、なかなか自分の個性を前面に出したりだとか、自分の考えを前面に出したりだとか、なかなかできないと思うんです〉（下線は筆者による）

（臨時採用・特別支援学級担任  
20代男性・教職経験3年未満）

発言3：〈授業をした後に、いろんな先生に意見を言っていたいて、もうけんかするぐらい（補足：研修を）やりたいですね。「どうしてこうしたんですか」って言ったとき、「私はこうした!」「じゃ、もっとこうすればよかったじゃないか!」っていうようなのを…。

この間、理科の研究会に行ったときに、意外と、研修会、授業後の研究会も、なんか「ここがよかったですね」というような感じのものだったので、もっと指摘し合いながら、自分のプライドをかけて、やりたいなあ、というふうに思います〉（下線は筆者による）

（非常勤講師・理科・30代男性  
教職経験10年以上）

異口同音に語られるのは、校内外の研修に対して感じる独特の「同業者意識」、と言えるだろう。「誉めてもらうところ」（発言1）、「同業の中での暗黙の了解」・「自分の考えを前面に出したりだとか、なかなかできない」（発言2）、「なんか『ここがよかったですね』というような感じのもの」（発言3）といったそれぞれの発言には、遠慮、真剣味の薄さ、物足りなさといった認識を看取できる。三人の発言は、校内の研修に限定されていない。とはいえ、前項の表現を借りれば、「互いの気持ちを付度しあった、傷のなめあいのような研究協議」、および「研修の儀礼化」は、必ずしも過去の遺物ではないと思われる。

ただし、これらの発言は、非常勤講師や1年限りの常勤講師といった立場の教員からなされたものである。短期間で異動する彼らは、同僚から長期的な「戦力」として期待されにくい立場にあるため、踏み込んだ指導を受ける機会に乏しいとも考えられる。近年、大都市圏を中心に教員の採用状況が好転しつつあるとは言え、非常勤講師や1年限りの常勤講師として「先生」と呼ばれる人々は、各校に一定数存在する。ここで紹介した三つの発言には、従来の校内研修が主に教員採用試験を経た教員のみを念頭に置いてきた経緯もまた、反映されると思われる。

## 2. ワークショップ型研修の事例

### 2-1. ワークショップ型研修とは

事例の検討に先立ち、そもそも「ワークショップ型研修」とは何を指す用語なのか、明らかにしておく。この用語は村川編（2005）によるが、同著は「ワークショップ型研修とは」という定義を明確に示していない。一般的に考えるならば、ワークショップ型研修とは、「ワークショップを用いた研修のスタイル」を指す、と言えよう。

しかしながら、これでは定義として不十分である。「ワークショップとは何か」、という問いかけに答えていないからである。この点に関して同著は、半世紀以上前に『教師のワークショップ』（大照完，教育問題調査所，1950）と題する書物があり、そこに「具体性の原理」「自主性の原理」「協同性の原理」が、それぞれ指摘されている旨を述べる（村川編 前掲，2-3頁）。あわせて、新書として広く読まれた中野（2001）を引く（村川編 同，4-5頁）。本稿執筆の時点で筆者は、『教師のワークショップ』について未検討である。そこでここでは中野（前掲）に依拠して、ワークショップについて説明する。

中野（同）によれば、ワークショップとは、

「参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」（同，11頁）とされる。現代用語辞典等でも、現代演劇，現代美術，まちづくりといった様々な分野での用法があるという（同）。Workshopの訳語もまた、「参加体験型グループ学習」，「研究集会」等と、定まっていない（同，11-12頁）。中野（同，17-64頁）は，前述した比較的ゆるやかな定義に沿いつつ，アート系・まちづくり系等と，図1に示す計7つの系に分類を試み，詳細にワークショップの内容を紹介している。

筆者が見たところ，学校教育においてワークショップは，大別して二つの関心にもとづき用いられる。一つは，「総合的な学習の時間」に代表される，体験学習型のカリキュラム開発への利用である。これはおおむね，従来型の一斉授業への批判および体験学習の重視を，それぞれ関心事とする（たとえば，中野（前掲，48-49頁），上條編（2001））。この場合，授業者としての教員に焦点が当てられるものの，教職員相互の関係性や組織的研修という視点は，さほど見られない。もう一つは，特定の授業実践というより，会議の持ち方や組織運営といった教職

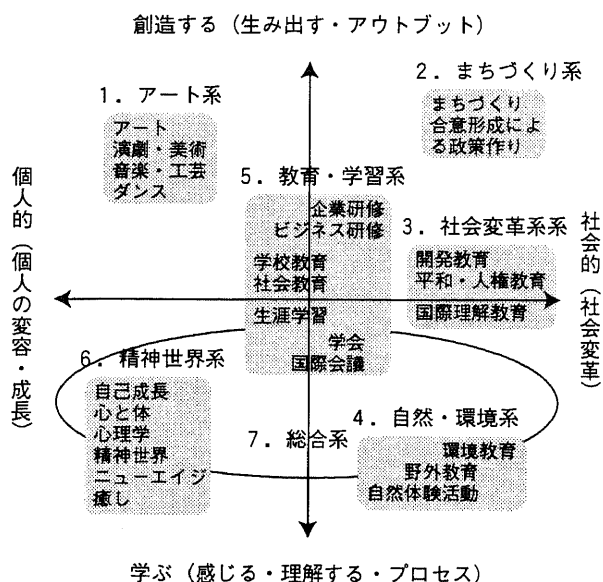


図1 ワークショップの分類（中野 2001，19頁）

員相互の関係性そのものを変革・開発する、という関心である。(たとえば、大隅 (2003)、村川編 前掲)。校内研修を扱うこの研究では、後者の関心にもとづく諸研究が参考となるが、その数は多くはない。

ここまでの検討をもとにまとめれば、教職員を対象としたワークショップ型研修とは、<「参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」(中野 2001)を用いて行われる教職員研修を指す>、となろう。

## 2-2. 高志小の事例をもとに

前項で示したワークショップ型研修は、実際にはどのように展開されるのだろうか。この問いを検討するため、本項では新潟県上越市立高志(たかし)小学校の校内研修を事例としてとりあげる<sup>9)</sup>。同校は、「総合的な学習の時間」を中心に多岐にわたる研究開発を実施している(たとえば、高志小 2006)。本項で事例とする理由は、研究開発の一環として同校が「羅生門的接近」(文部省 1975)にもとづくワークショップ型研修を標榜・実践しており、日常的に校

内研修としてワークショップを行っている、希少な事例だからである(矢内 2004、村山 2006、根津 2007)。

ここでは、データとして、2006年11月8日に行われた公開研究会を観察した結果を用いる。とりわけ、同校の関係者<sup>10)</sup>が、外部からの一般参加者に対して行う、同校の研修に関する説明に注目する。組織外部の人々に対して当事者が行う説明は、一種の情報開示である。この情報開示には、客観的な事項とともに、組織内部で当事者みずからが経験し、獲得し、内面化した事柄もある程度反映されると考えられる。それゆえ、同校の研修に関する当事者の言動に注目することにより、同校の研修がもつ独自性を、十分に看取できるであろう。

### 2-2-1. 「高志スタイルのワークショップ」

「高志スタイル」と呼ばれる同校の校内研修は、参加者全員による発言が当然であり、かつ、簡潔・平等・反復・相互・拡散といった特徴をもつ。これらの特徴をある教員が端的にまとめた資料が、図2である。図2は、公開研究会の場で配布されたA4横判一枚のプリントである。

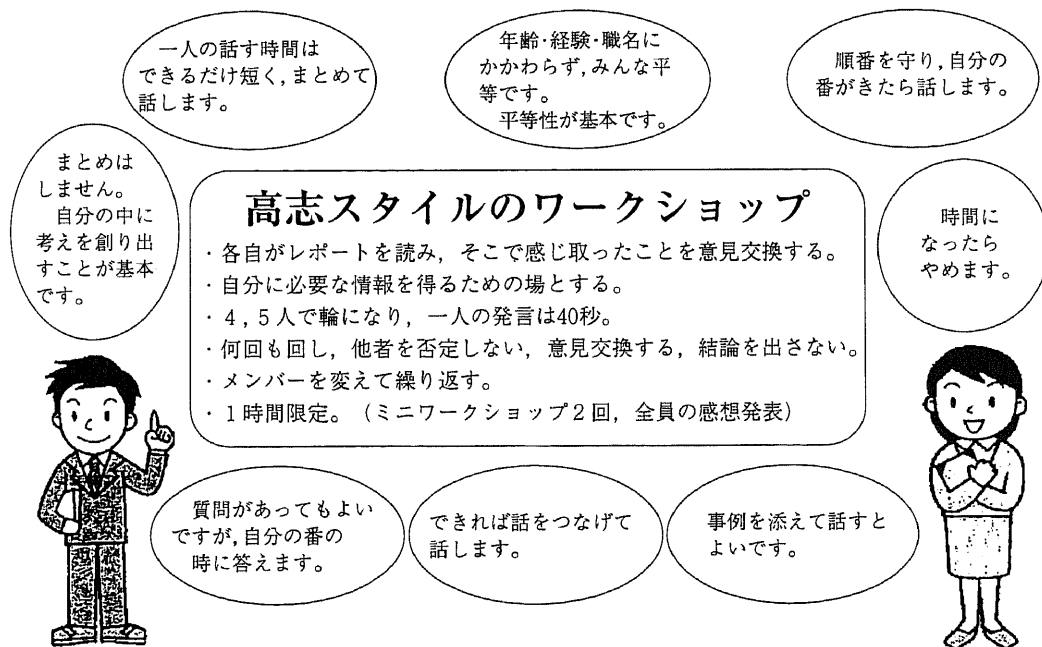


図2 高志小の一教員が考える「高志スタイル」(一部改変)

図2のプリントに関し、公開研究会の場で次の挿話が語られた。すなわち、プリントを作成した教員が、校長に「公開研究会の場で、この内容を配布してよいか」と確認を求めたところ、校長は「それは先生の判断にお任せします」という趣旨の対応をした、というものである。この挿話によれば、図2は高志小の「公的見解」というより、むしろ当の教員が同校着任後の経験をもとに理解した、その教員なりのワークショップ型研修のとらえ方とみなすべきだろう。また、校長は、その教員独自のとらえ方を尊重し、学校としての統一見解の提示を意図的に避けたと思われる。というのは、人それぞれの解釈の差異を重視するという見解こそ、まさに「羅生門的接近」における認識論上の前提だからである。この解釈は、同校の教育課程が「相違教育課程」「創意教育課程」「総意教育課程」という段階から成る（村山 前掲、17-19頁）ことから、容易に裏づけられる。「羅生門的接近」によるカリキュラム開発の発端には、まず各教職員の「相違」、すなわち差異が不可欠とされるのである。

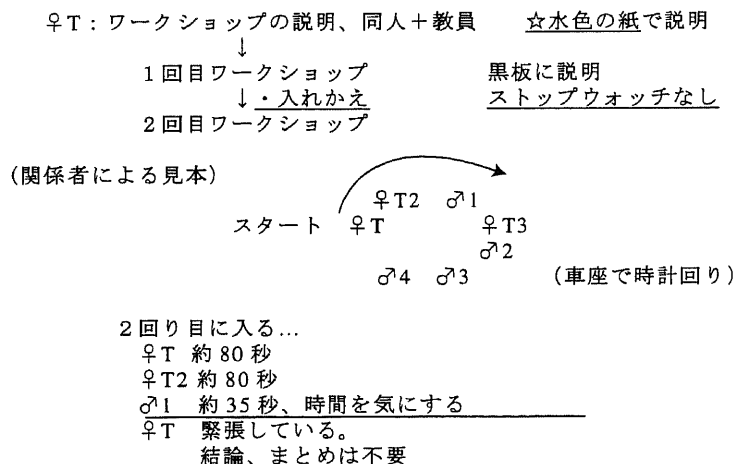
## 2-2-2. 公開研究会のワークショップ化

### 高志小の公開研究会は、それ自体が一つのワ

ークショップだったと言える。

まず、研究授業後の検討会の様子がその証左として挙げられる。ともすると、第1節で示した校内研修のような情景が公開研究会の場でも再現されがちであるが、高志小の場合は事情が異なった。すなわち、授業を参観した参加者が付箋にメモを書き込み、それをもとに授業後の検討会に参加し、さらに参加者相互が5~10名程度のグループを作り、付箋をもとにそれぞれの感想や疑問を共有する、という内容からなっていた。重要なのは、く検討会に参加した場合、他の参加者の前で必ず授業について何かを発言する機会があった、という点である。つまり、高志小の事後検討会は、「参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする」（中野 前掲、11頁）という、ワークショップの光景そのものだったのである。

また、高志小の公開研究会では、「同人」と呼ばれる同校転出者を交え、関係者が高志スタイルを見本として披露し、引き続いて参加者が実際に高志スタイルを体験する機会が設けられた。すなわち、図2に示した内容を、当日初めて顔を合わせた参加者たちが、実際に体験する機会があった。関係者による見本の披露について、筆者が当日にメモした内容を、図3に示す。図



注：Tは高志小教員、数字のみは同人（転出者）を、それぞれ示す。  
資料：公開研究会時の筆者のメモによる。（ ）内を補足し、適宜編集した。

図3 高志スタイルの見本の披露

3 中、「水色の紙」とは、前項の図 2 に該当する。

見本が披露された後、筆者も 2 回のミニ・ワークショップに加わり、高志スタイルを模倣的に経験した。「模倣的」とは、通常必須のレポート<sup>9)</sup>がなく研究授業の感想や普段の実践の話題が中心だったこと、各人の発言時間も通常 40 秒厳守のところ約 1 分と制約が緩やかだったことを、それぞれ指す。言うまでもなく、この見本の披露および高志スタイルの試行は、ワークショップの方法によるところが大きい。

さらに、公開研究会のプログラムの締めくくりは、体育館での講演に続き、トークライブを参加者全体で行うという内容だった。ステージを使わず、椅子を扇形に配置し、その要にあたる場所に講演者および司会が位置し、床置きで設置されたスクリーンにはパソコンを接続して「今話題になっていること」を刻々と入力・提示し、さらにストップウォッチを持ったタイムキーパーが控える。こうした光景は、会場全体を用いた大規模ワークショップと呼びうるものだった。特筆すべきは、会場の撤収は業者に委託し、教職員は速やかに懇親会へ移動できるよう配慮されていたこと、および、翌日は通常授業を実施したことであった。これらについては、公開研究会で疲弊するのではなく、通常の一日を公開すればよい、という趣旨が、口々に教職員から語られた。成員の意識として、日常の延長上に公開研究会を位置づけていたあらわれといえよう。

### 3. カンファレンスの手法からみたワークショップ型研修

#### 3-1 「カンファレンス」の概要

本項では、稲垣忠彦の著作（稲垣 1986, 1995）、およびその影響を受けた伊藤（1990）をもとに、授業研究を用いた研修の一手法であるカンファレンスについて、概要を示す。この作業は、次項においてカンファレンスとワークショップ型研修とを対比するための準備である。

稲垣は、医療分野の用語を応用し、conference に「臨床研究」の語をあてた（稲垣 1986, 19

頁, 1995, 323 頁）。すなわち、「医師が病院での臨床研究によって、集団的に、医療の実践を検討し、診断や治療の適否を吟味し、それをとおしてプロフェッショナルな力量を高めていくように、学校をベースとした、授業のカンファレンスが、教師の専門家としての力量形成を目的として実施されることを期待したい」（稲垣 1986, 19 頁）と。引用中、「学校をベースとした」という記述が持つ意味については、後述する。

カンファレンスの目的は、「専門家としての教師の力量の形成を目的とするものであり、専門家集団としてのプロフェッションの力量の水準をあげるとともに、実践の基礎となる理論の形成を目的とする」（同, 44 頁）とされる。また、その意義は、「授業といった実践の事実を対象とする専門家の協同の検討である。それは、それぞれの教師の経験にもとづく検討であり、共通の対象の協同の検討をとおして、それぞれの経験を交流し、その知見を共有しつつ、それを通して自分を変えていくこと」（稲垣 1995, 401 頁）だという。つまり、カンファレンスは職能成長・専門職性の開発を重視する、といえよう。

では、カンファレンスはどう進められるのか。具体的な流れを図 4 に示す。

図 4 の流れは、「(1)ビデオを利用し、映像によって実践を対象化するとともに、授業の中で見おとしていた子どもの表現をとらえ、子どもへの理解を深めること、(2)学校や研究会において、お互いにビデオを見あい、それぞれの授業における判断や見解を交換し、それをとおして、相互に授業を見る目をひろげ、きたえること、(3)さらに同じ教材で複数の教師が授業をおこない、その比較をとおして、それぞれの授業の特質や問題を検討すること」（稲垣 1986, 43 頁）と概括される。ただし、「(3)の比較とは、いずれかの優劣を評定することを目的とするものではない」（同）という。また、伊藤（前掲, 75 頁）は、稲垣のいうカンファレンスを、「同一教材をいく人かの教師たちが、それぞれの教材解釈によって考えられた指導法で授業をおこない、それらをもちよって協議するという方法」と言い換えた。



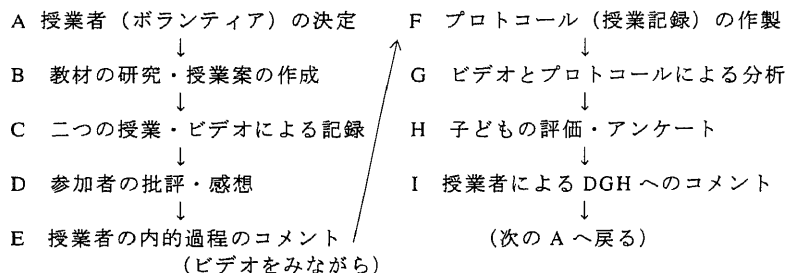


図4 カンファレンスの具体的な手順（稲垣 1986, 46-53頁による）

これらの引用から、次のことを看取できる。すなわち、カンファレンスの進め方には、同一教材への解釈、および授業の見方について、教師間の差異や多様性の存在が、それぞれ当然の前提とされるわけである。

カンファレンスの手法として特徴的なのは、VTRの使用である。その意図は、先に示した実践の対象化や見おとしの防止に加え、「ビデオは同じ場面をくりかえし見ることにより、問題の発見の機会をつくり、また、討議をつめていくうえで有効である」（稲垣 1986, 43頁）、「解釈がちがうとき、問題がでてきたときは、ビデオをくりかえし見ることによって検討する」（同, 49頁）など、保存・再生・反復といった諸点にもある。同様に、「私は授業研究においてビデオは重要な技術革新だと思うんです」（同, 129頁）等と、VTRの効用について指摘が度々なされる（たとえば、同, 155頁）。対照的に、伊藤（前掲）はVTRを含め記録手法に関する記述に乏しく、稲垣の主張するカンファレンスの手法を、すべて取り入れたわけではないことがうかがえる。

稲垣がカンファレンスを構想した背景を考える際に、先述した「学校をベース」という一言が鍵となる。この語は、1970年代イギリスを中心とした、School-Based Curriculum Development (SBCD) の影響を色濃く受けたと考えられる。表2は、「授業のカンファレンス」の成立過程に関し、稲垣自身の叙述をもとに、筆者が作成した年表である。

表2のとおり、カンファレンスの成立背景には、授業研究を通じて育まれた原型となるアイ

デア、および医療現場での挿話があった。そして、目的や意義は英国のティーチャーズ・センター、VTRの利用や研修サイクルの反復といった手法は豪州のシドニー・マイクロ・スキルズに、それぞれ影響を受けつつカンファレンスは構想され、成立したと考えられる。VTR機器の小型化、および研究費の増加が、ともにカンファレンスの成立を後押しした経緯は興味深い。

### 3-2. カンファレンスとワークショップ型研修との対比

ここまでの検討をもとに、カンファレンスとワークショップ型研修との対比に関し、表3に整理を試みた。表3の各観点は、図4に示したカンファレンスの流れにもとづく。また、ワークショップ型研修として、ここでは高志スタイルを主に想定した。高志スタイルをワークショップ型研修の典型例とみなすかどうかは議論の余地があるが、継続的な事例であることを重視した。

カンファレンスとワークショップ型研修とを比べると、いずれも、(1)授業実践が中心的な題材となる、(2)主に事後の結果に指向する、(3)参加者間に異なる意見が生じる、(4)異なる意見の照合手続きが重視される、といった共通点を、それぞれ看取できる。根津（2006, 114-116頁）は、「羅生門的接近」および「羅生門式手法」をもとに、「1)複数の人間が、2)同一の事象に対し、3)異なる意味付与を行うことにより、4)結果的に多様な認識を産出する」という一連の過程の存在を指摘し、その過程にみられる認識を「羅生門的認識」と命名した。ここで示したカン

表2 「授業のカンファレンス」の成立過程

1960 著作中に原型を示す

1963 東北大学附属病院のある医局での経験

「ある医師をたずねて待っていたところに、七、八人の手術着をつけた医師のグループが入室し、ただちに討議がはじめられた。(中略)その内容は、完了した手術についての討議であった。年配にちがいがり、教授から助手、研修医を含むグループとみられるのであるが、まったく対等な議論であり、それぞれの診断を結果にもとづいて吟味し、次の方策をきめるものであった。(中略)そこには個別の患者に対する責任感と、より適切な方法をもとめる使命感と、共通の課題のもとで、すべてのメンバーが対等に議論する真剣さがあった。またそこには、臨床と基礎との統一の志向もあったといつてよいだろう」

(稲垣 1986, 44-45 頁)

(1974 OECD-CERI と文部省共催により、カリキュラム開発に関する国際セミナー開催。Skilbeck, M. 来日)

1975 訪英 「各学校をベース」とした、教師の力量形成の実態を視察

「英国訪問のとき、ティーチャーズ・センターやアドバイザーの活動は、私にとってうらやましいものの一つであった。粗末な建物ではあるが、活発な実践交流や自己研修の場であるティーチャーズ・センター。新任の教師が教室でゆきづまったり、問題ができたとき、その教師の要請で、若いアドバイザーが教室を訪ね、相談にのったり、自分で授業をしてみせるというペリパテティックの制度。アドバイザーが、学校のコンサルタントとして、具体的な問題を校長や教師と一しょ(ママ)に考えるといった指導、助言の具体性。」(稲垣 1990, 185 頁)

1978 訪豪 教育実習、現職研修でのシドニー・マイクロ・スキルズの利用を視察

「マイクロ・スキルズは、効果のある授業から具体的な、観察可能な教授の行為や技術を取りだし、それらをビデオを利用した指導システムの中で実習生に訓練する(中略)ビデオの利用、事例研究と自分の実践の検討、理論研究と実践とのつながり、とくにそれらのサイクリカルな関連、そして、教育実習・現職教育と結びついた授業研究が、私にとって示唆的であった」(稲垣 1986, 55 頁)

1980 ビデオを用いて二つの授業の比較を開始

器材のコンパクト化、長時間テープの使用が可能に  
大学の教育方法講座の実験講座化による研究費増、器材購入が容易に

資料 文部省(1975)、稲垣(1986, 44-45 頁, 54-57 頁)、稲垣(1990, 185 頁)。

表3 カンファレンスとワークショップ型研修との対比

観 点	カンファレンス	ワークショップ型研修
A 授業者の選定	きっかけはボランティア	(全員)
B 教材の研究・指導案の作製	重視する(熟練/若年の対比)	それほど重視しない
C VTR による記録	重要、必須	不要
D 参加者の批評・感想	3 分から 5 分のコメント	一人 40 秒
E 授業者のコメント (VTR をみながら)	内的過程	VTR なし、授業後の説明
F プロトコール(発話記録)の作製	授業記録づくり	不要
G ビデオとプロトコールによる分析	授業の分析	不要
H 子どもの評価・アンケートの実施	学んだことをとらえる ための調査	(授業による)
I DGH への授業者によるコメント	DG: 知見の拡大、課題の発見 H: 目標の達成度の確認	(D への応答、E に同じ)

ファレンスとワークショップ型研修との共通点には、この「羅生門的認識」を看取できる。すなわち、教職員集団が、授業を中心とした教育実践に対し、様々な立場から平等にコメントを行い、結果的に多様な見解の照合を可能とする、と。

その一方で、(a)検討授業の決定手続き（申告／輪番）、(b)記録・機器への関心（VTR撮影・発話記録作成の有／無）、(c)力量形成に関する認識の相違（教材の調整・熟練対若年との比較対照の有／無）といった諸点で、カンファレンスとワークショップ型研修とは、明らかに異なる。相対的にみて、〈カンファレンス：授業に指向する、記録・反復、比較分析、教員の専門職的成長〉、および〈ワークショップ型研修：授業に限定しない、印象・一回性、固有性、教職員集団の多面的成長〉とまとめられるだろう。

#### 4. おわりに

1-1で指摘した校内研修の常態化・日常性という論点からみると、指導案の作成・教材解釈を重視し、VTRの使用・発話記録（プロトコール）の作製を要するカンファレンスは、ワークショップ型研修に比べ、教員への負担が明らかに大きいと思われる。今日、カンファレンスが実践上の広がりをも十分に持ちえていない理由は、これらの点にあると目される。

授業を実証的に記録し、対象化して検討することにより、カンファレンスは教員間における授業技術の発展・継承を意図した。ワークショップ型研修には、授業技術の発展・継承もさることながら、教員相互の認識の相違を組織開発に活用する意図が、より強くうかがえる。実効性に富んだ校内研修プログラムを開発する場合、両者に共通する「認識の多様性」、および高志スタイルに色濃くみられる「日常性」、それぞれへの配慮が不可欠であろう。

#### 注

(1) 本稿は、日本カリキュラム学会第18回大会（2007.7.8 於埼玉大学）での発表内容に、加筆修正したものである。執筆にあたり、平成18・

19年度科学研究費補助金（若手研究(B)、課題番号18730489）の一部を用いた。

(2) 伊藤（1990）の他に、西村編（1984）、中留編（1994）を参照した。

(3) 稲垣（1995、423-424頁）は、佐藤学が「一〇年来、ビデオ・カメラをもって教室に通い、その記録にもとづいて学生や教師と研究を重ねるという経験があった」とする。稲垣（同）の解説である佐藤（1995、454頁）には、「著者の教えを受けた者の一人」とある。「著者」は言うまでもなく稲垣忠彦を指す。

(4) あわせて、根津（2007、42-56頁）を参照のこと。

(5) 伊藤（1990）の奥付に著者紹介がある。簡単に紹介する：1930年生、大学卒業後に中学校教諭・市教委指導課長・小学校長・県教委教育事務所長を歴任し、小学校長で定年退職。小学校長時に宮教大学長林竹二（当時）と出会い、「授業を問いなおすこと」に取り組み、宮教大教官が参加。

同著の解説は稲垣忠彦が執筆した（稲垣1990）。伊藤（同、74-79頁）より、稲垣によるカンファレンスから示唆を受けた旨も読み取れる。

(6) この点、西村編（前掲、69-74頁）は観念的であるし、中留編（前掲、70-82頁）はやや羅列的なきらいがある。

(7) 根津（2007、8-19頁）をあわせて参照のこと。

(8) 同校教職員、および2-2-2で後述する「同人」をあわせて指す。

(9) 「レポート」およびワークショップについては、高志小学校によるホームページ上に掲載されており、その様子をうかがい知ることができる。平成18年度のレポートは、教員の実名入りで一部が公開されている（[http://www.takashijorne.ed.jp/report/18\\_report/18\\_report.html](http://www.takashijorne.ed.jp/report/18_report/18_report.html)（最終確認日 2007.11.22））。また、<http://www.takashijorne.ed.jp/otayori/index03.html>（最終確認日 2007.11.22）からのリンクより、校内研修としてのワークショップは、平成19年度で年間26回実施されていることもわかる。

## 文献

- 稲垣忠彦 1986 (1988 2刷)『授業を変えるために カンファレンスのすすめ』国土社
- 稲垣忠彦 1990「巻末に寄せて」伊藤功一 1990『教師が変わる 授業が変わる 校内研修』国土社, 183-192頁
- 稲垣忠彦 1995 (2002 2刷)『授業研究の歩み 1960-1995年』評論社
- 伊藤功一 1990 (1997 4刷)『教師が変わる 授業が変わる 校内研修』国土社
- 上條晴夫編著 2001 (2002 2版)『ワークショップ型総合学習の授業事例集』学事出版
- 文部省 1975『カリキュラム開発の課題 カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』
- 村川雅弘編著 2005 (2007 3版)『授業にいかす教師がいきる ワークショップ型研修』ぎょうせい
- 村山信一 2006「教師の振り返りを重視し指導力の向上を図る」『小学校時報』(全国連合小学校長会編) 56(8), 15-19頁
- 中留武昭編 1994『学校改善を促す校内研修』(シリーズ『学校改善とスクールリーダー』—学校改善を促すスクールリーダー— 8) 東洋館出版社
- 中野民夫 2001 (2006 11刷)『ワークショップ』岩波書店
- 西村文男編 1984 (1995 6刷)『小学校 校内研修進め方事典』教育出版
- 根津朋実 2006『「羅生門的接近」再考』『韓国日本教育学研究』(韓国日本教育学会編) v11 n1, 107-125頁
- 根津朋実 2007『「羅生門的接近」を応用した現職教員研修プログラムの開発 (第一年次)』(平成18年度 科学研究費補助金 研究成果報告書)
- 大隅紀和 2003『新しい教育実践のためのワークショップ入門』黎明書房
- 佐藤学 1995「解説 三五年の軌跡から学ぶもの＝稲垣忠彦の『教育学 (ペダゴジー)』」稲垣忠彦 1995『授業研究の歩み 1960-1995年』評論社 441-456頁
- 佐藤学 2006『学校の挑戦』小学館
- 高志小学校 2006『超研究開発「そうい」 ゆらぎからのクリエイション』(教育課程開発 REPORT BOOK IV)
- 矢内忠 2004『『ワークショップ』と『相違教育課程』で、校内研修の充実とカリキュラム改善に一体的に取り組む』『総合教育技術』59(3), 14-17頁

## **A Case Study on Program Development of In-Service Teacher Training in School: Comparison of “Conference” and “Workshop” Types**

Tomomi NETSU

Developing more effective, everyday and readily available programs for in-service teacher training (INSET) has been studied for many years. However, we do not have adequate solutions concerning this theme. This article examined the case of the “workshop” type of INSET, which has attracted attention in recent years. The case was also compared with an INSET style termed “conference” (Inagaki 1986) that focuses on the so-called “lesson study.”

First, some current problems about INSET were reviewed. The data source was a book written by a former teacher and the records of two group interviews with young teachers. From these, the main problem was called “ritualization of INSET.”

Next, a case of the “workshop” type of INSET was outlined. Takashi Elementary School was selected as a rare example of such a type. The school had proclaimed that for many years its INSET was based on the “Rashomon approach” (Ministry of Education 1975). The results of the observations at the annual research meeting of Takashi Elementary School (November 2006) were examined.

Based on the above-mentioned results, the “conference” and “workshop” types of INSET were compared. The “conference” type requires teachers to design lesson plans, prepare teaching materials, conduct lessons recorded by VTR, and create a discussion record. Thus, the workload from using the “conference” type of INSET is much greater and it is more difficult to run continuously a “conference” type of INSET than it is to run a “workshop” type of INSET.

The “conference” type intends professional development of teachers. In addition, we can see another difference with the “workshop” type of INSET, which is more positive and stronger use of the diversity of perspectives between teachers. Therefore, in developing a program for INSET in schools, we should consider both the “diversity of perspectives” and the “daily and readily available style” which can be seen clearly in Takashi’s case.