

## 既存の校内研修に若手教員の授業力向上を位置付ける

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 植田, 誠人 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00007253">https://doi.org/10.14945/00007253</a>

# 既存の校内研修に若手教員の授業力向上を位置付ける

植田 誠人

## The Place of Development of Novice Teachers' Teaching Ability in Existing In-school Teacher Training

Masato UEDA

### 1 問題の所在と研究の目的

静岡県教育委員会では、『静岡県教職員研修指針』(2011)の中で、採用から10年間を若手の育成期間としてとらえ、初任者研修と5年経験者研修を位置付けている。また、そうした年次研修に該当しない年度は、日々の教育実践や授業研究等の校内研修が重要な役割を果たす。

しかし、村川(2010)は、校内研修の課題を「生徒指導や部活で忙しく、研修時間の確保がむずかしい。また、予定どおりに始まらない、終わらない。ベテラン陣のなかには自分なりの授業観や指導観が確立しているために改めて研修しようとする意欲が低い。年齢の幅が大きく研修が成立しにくい。」と、まとめている。

そこで、『静岡県教職員研修指針』では、学校と教職員の負担を軽減するための校内研修の充実・改善には、日常の業務を遂行していく中で意図的・計画的・継続的に教員の資質能力を高めていくことが重要であると、校内研修でのOJTの推進を図っている。OJT(On the Job Training)とは、企業等における能力開発技法の1つであり、「日常的な業務を通して、必要な知識や技能、意欲、態度等を意図的、計画的に高めていく取組」である。

浅野(2009)は、学校内での人材育成方法を、表1のようにまとめている。

表1 学校内での人材育成方法

	方式名	方式の内容・特色	具体的な方法	
直接指導方式	個別指導方式	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師の状況に応じて、マンツーマンで指導する方式。</li> <li>計画的に業務を指導する「コーチング」、機会をとらえて指導する「随時指導」。</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.計画的・継続的指導(コーチング)</li> <li>2.随時指導</li> <li>3.支援的助言(メンタリング)</li> </ol>	狭義のOJT ↑ ↓ 広義のOJT
	集団指導方式	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校内で、グループとして指導する方式。</li> <li>校内研修のような能力開発や相互理解を主目的とするやり方や、日常の業務として取り組む等、さまざまな方法がある。</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.校内研修会</li> <li>2.授業研究会等</li> </ol>	
間接指導方式	マネジメントによる育成方式	<ul style="list-style-type: none"> <li>日常のマネジメントのなかに、教師の育成を組み込む方式。</li> <li>仕事の割り当て等、管理者のマネジメントそのものが教師育成の方法でもある。</li> <li>教員や学校の多忙を克服する実践的な方法である。</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.キーパーソン等による指導等</li> <li>2.学習を促進する職場風土づくり等</li> <li>3.人を育てる職務割当等</li> <li>4.目標設定と勤務状況の評価(教員評価制度)等</li> </ol>	

また、本研究では、校内研修で育成される「授業力」について、静岡県総合教育センターが作成した『授業づくり規準～魅力ある授業づくりのために～』(2011)を参考にしている。その「授業力」は、各教科等共通の授業づくりの力である「学習指導力」と、各教科等における固有の授業づくりの力である「教科指導力」に大別されている。それらは、授業における構想・展開・評価・改善のそれぞれの場面ごとに必要とされている。表2は、その構成要素を示したものである。

表2 「授業力」の構成要素

指導力 場面	学習指導力 (授業における姿勢や指導方法等、 各教科等共通の授業づくりの力)	教科指導力 (各教科等の内容に関わる、 各教科等固有の授業づくりの力)
構想 (Plan)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者の実態把握</li> <li>・目標の設定</li> <li>・単元計画 (授業計画) 学習指導案の作成、評価計画</li> <li>・授業の構成 学習方法・形態の選択・組織</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者の実態把握</li> <li>・教科内容に関する知識・技能</li> <li>・目標の設定</li> <li>・単元計画 (授業計画) 単元計画の作成、評価計画</li> <li>・授業の構成 教材 (題材) の選択・構成・開発、 学習内容の構成、板書等の計画</li> </ul>
展開 (Do)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習環境づくり</li> <li>・学習への構えや学び方の指導</li> <li>・個や集団への配慮</li> <li>・音声・表情・所作等</li> <li>・指導技術 言葉遣い、説明、指示、発問、板書、 演技・表現</li> <li>・学習活動における即時的対応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習環境づくり</li> <li>・学習への構えや学び方の指導</li> <li>・個や集団への配慮</li> <li>・指導技術 言語、説明、指示、発問、板書、 演示、教材・教具の活用、資料提示</li> <li>・学習活動における即時的対応</li> </ul>
評価・改善 (Check・Action)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の振り返りと分析</li> <li>・改善に向けた手だて</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の振り返りと分析</li> <li>・改善に向けた手だて</li> </ul>

筆者は、若手教員の授業力向上を目的としたアクションリサーチを行う。校内研修が抱える様々な課題の中、個別に実施する人材育成である個別指導方式による OJT を用い、中堅教員が若手教員の授業力向上にどのように関与できるか、実践を通して明らかにしていく。また、若手教員の授業力向上については、表2を参考にして、その改善を図っていく。

## 2 アクションリサーチの概要

はじめに、実習校である A 中学校における生徒の実態や校内研修を把握した。次に、国語科の若手教員である B 教諭の授業観察から、授業づくりに関する課題を見つけ、指摘した。そして、その課題解決のために、提案授業や TT による授業実践を行った。また、B 教諭は 11 月に校内研修の一環として中心授業を行うため、中心授業案の検討や事前研修にも関与した。最後に、中心授業の分析や事後研修を通して、B 教諭の授業力向上とそれに対する取り組みを評価した。

## 3 若手教員の授業力向上のために

### (1) 授業づくりに関する課題の明確化

#### ① 生徒の実態

- ・自分の考えを明確に書くことができる。(昨年度の研修成果から)
- ・自分の考えを伝える意欲、伝える工夫などに課題がある。(教師アンケートから)
- ・グループ学習において、話し合いを協力して進めている。(生徒アンケートから)
- ・わからないことがあれば、教師に質問する生徒が多い。(筆者の授業観察から)

#### ② 校内研修の取り組み

【研修主題】「伝え合って深まる授業～自分の考えを明確にしてから伝えよう～」

明確にした自分の考えを「伝える」ことに重点をおき、わかりやすく伝えることで他者の考え

を受け止め、自分の考えを深めることにつながる授業を目指す。そのために、「伝え合う場の設定」や「生徒に身に付けさせたい力を明確にする」ことを実践している。

### ③B 教諭の授業

「スピーチ」の授業では、「小学校と中学校の違い」について、教科書の構成例を参考にして、スピーチメモを作成した。そこでは、生徒からの質問に対して、B 教諭が個別に対応していた。物語文や説明的文章の読解では、生徒の発言を促すために、B 教諭が本文からの抜き出しを中心とした発問をし、それに対して生徒が答える一斉授業が展開されていた。

これらの授業では、生徒同士による関わりはほとんど見られなかった。校内研修の取り組みである「伝え合う場の設定」が課題であった。また、どのような国語の力を身に付けさせたいのか、明確に示されていないのではないかと感じた。B 教諭は、自身の授業づくりに関する課題を、「相手にわかりやすく伝える指導」としているが、このように、B 教諭自身が気づいていない授業づくりに関する課題もあると考えられる。

### ④関与方針の決定

B 教諭は、校内研修の一環として、11 月に中心授業を実施することになっていた。そこでは、校内研修の取り組みとして「伝え合う場の設定」が必要とされる。生徒の実態では、グループ学習における話し合いが協力して進められているというものの、B 教諭の授業では、生徒同士の関わりはほとんど見られなかった。このことから、B 教諭には、「伝え合う場の設定」としてグループ学習を授業に取り入れることを提案した。これは、学習指導力における「授業の構成」のうちの「形態の選択」に関連する。

また、8 月の国語科と英語科の教員による教科群研修から、中心授業案の検討がはじまる。ここでは、「単元計画の作成」が行われ、中心授業における生徒に身に付けさせたい力を明確にした「目標の設定」もしなければならない。

以上のことから、B 教諭が取り組むべき授業づくりに関する課題を、学習指導力としての「形態の選択」、教科指導力としての「単元計画の作成」と「目標の設定」の 3 点とした。そして、その課題解決のため、筆者は提案授業や B 教諭との TT 授業の実践を行うとともに、中心授業案の検討に関与することとした。

校内研修の取り組みは、若手教員の授業力を向上させる。しかし、若手教員は、校内研修で取り組む内容の他にもある、自身の授業づくりに関する課題を適切に把握することが難しい。そのため、若手教員の授業づくりに関する課題を明確にしていくには、中堅以上の教員が、生徒の実態や校内研修の取り組み、授業観察などから総合的に判断し、指摘していく必要がある。

### (2) 課題解決のための提案授業＜「形態の選択」・校内研修の取り組み＞

学習指導力の「形態の選択」についての課題解決として、ジグソー法によるグループ学習を提案した。これは、校内研修の取り組みである「伝え合う場の設定」にもつながる課題であった。ジョンソン,D.W 他(2010)では、ジグソー法について、同一の課題に取り組んだグループのそれぞれのメンバーが、ホームチームに戻り他のメンバーに説明することで、個々の役割責任を明確にし、目標達成のための協力せざるを得ない学習状況をつくる方法であるとしている。

説明的文章を 3 つに分け、それぞれのグループで要約させ、ホームチームにおいてまとめてから筆者の主張を考えさせた。本文中の言葉が箇条書きに抜き出された個人追究のワークシートが、

グループの話し合いによって構造化されたものへと作り替えられていった。その様子を見た B 教諭は、グループ学習による「伝え合う場の設定」の有効性を実感した。また、B 教諭にとって初めて見る学習形態を提案することは、「形態の選択」の幅を広げることにもなった。

若手教員の授業づくりに関する課題が明確になれば、提案授業において、その解決のための具体的な方法を示すことができる。

### (3) 課題解決のための TT 授業の実践<「単元計画の作成」・「目標の設定」>

前述の提案授業では、B 教諭の授業づくりに関する課題の 1 つにしか対応できなかった。また、「単元計画の作成」と「目標の設定」は、1 時間の授業観察では学びきれない「授業力」の構成要素である。そこで、教科指導力の「単元計画の作成」と「目標の設定」の課題解決のために、単元全体を通した TT 授業を B 教諭と実践することとした。

まず、物語文の読解に際し、「文学的な文章の解釈」の指導事項を学習指導要領から確認した。そこには「場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること」とあることから、単元目標を「登場人物の言動や情景描写などに着目して読み、その心情や作者の思いをとらえることができる【読むこと】」と設定した。「登場人物の言動」と「情景描写」に着目した読み方を生徒に身に付けさせたいと考えた。また、単元を通して行われる言語活動として、生徒同士による「インタビュー」を計画した。登場人物になりきった生徒への「インタビュー」を通して、質問者と回答者ともに、その心情をとらえることができるのではないかと考えた。

こうした意図のもと作成された単元計画と目標を理解し、B 教諭は筆者とともに TT 授業を実践した。単元終了後の B 教諭へのインタビューでは、「その授業で何を身に付けさせたいかって。それが問われているんですね」と感想を述べる B 教諭の学びが見られた。また、生徒を学習課題ごとに 2 つに分けて指導し、その際に学校図書館を利用したことから、「学習環境づくり」へのヒントを得るなど、筆者が指摘した授業づくりに関する課題以外の副次的な学びも見られた。

このように、TT 授業の実践は若手教員の授業力向上に有効であると考えられるが、ある 1 つの単元をすべて TT 授業で行うことは、現実的には困難である。多忙の中、校内において若手教員へ個別に関与できる人材の余力はなく、その時間をつくることも難しい。

### (4) 中心授業への関与

中心授業については、教科群研修として 8 月に授業案検討、10 月に事前研修が行われた。また、中心授業後には事後研修が行われた。つまり、B 教諭が中心授業を行うことで、その授業づくりに様々な立場の教員が、継続して関与できる機会がつけられることとなった。

次は、8 月に検討された第 1 次中心授業案の単元目標と単元計画である。

#### 『わかりやすく説明しよう—情報を選ぶ—』第 1 次中心授業案

単元目標	(1)相手にわかりやすく説明する工夫をする。(相手・目的を意識した話題の選び方と話し方) (2)他の人の発表の良いところや工夫を学び、ものの考え方や見方を広げる。(聞く姿勢を身に付ける)
単元計画	第 1 時 「わかりやすい説明」には何が必要であるか考えさせる。 第 2 時 情報を集める「マッピング」の方法を説明し、実践させる。(班別作業) 第 3 時 情報の選別方法を教師が簡単に説明し、情報の選別をさせる。(班別作業) 第 4 時 相手・目的を意識した原稿を作成し、話し方の工夫を書かせる。(班別作業) 第 5 時 ①発表の際の注意点(話す・聞く態度)、相互評価・自己評価について説明する。 ②発表に向けての準備・練習をする。(班別作業) 第 6 時 相互評価・自己評価をしながら、発表会を行う。<本時>

前述の「スピーチ」の授業でつくられたスピーチメモを生かし、小学校6年生に中学校生活を紹介する原稿づくりや発表会を通して、相手や目的を意識した話題の選び方や話し方を身に付けさせることを目標としていた。また、その学習活動には、提案授業においてB教諭に示していたグループ学習が「班別作業」として計画されていた。そのことについて、英語科の教員からは、生徒同士が話し合うグループ学習にするには、人数構成への配慮やお互いに学び合うことが必要となる学習課題の設定が重要であると指摘された。

このように、教科群研修では、各教科に共通する授業づくりに関する課題である学習指導力や、校内研修の取り組みについて、参加したすべての教員が関与できる。しかし、若手教員にとっては、教科指導力についての関与も必要である。

そこで、筆者はB教諭と個別に授業案検討を行った。ここでは、「目標の設定」について検討し、生徒に身に付けさせたい力を「書くこと」の領域とした「単元計画の作成」に取り組んだ。また、B教諭と同じ教科の教員である筆者は、具体的な実践例を提示することもできた。

こうして、教科群研修における様々な立場の教員の関与や、教科の専門性をもつ筆者による個別の関与が繰り返され、中心授業案が完成した。次は、その一部である。

#### 『わかりやすく説明しよう—情報を選ぶ—』中心授業案完成版

<b>単元目標</b>	・必要な情報を話し合いにより整理して、選ぶことができる。【話す・聞く】 ・わかりやすく伝えるための工夫をし、文章にすることができる。【書く】
<b>単元計画</b>	第1時 どのような学習をするのかを説明し、本単元の目標を理解する。 第2時 「エナメルバック」「お茶のペットボトル」「CDラジカセ」「漢字学習のテキストブック」を、それぞれ2グループずつが観察し、気づいたことを付箋紙に書く。 第3時 奇数班は、「店に来た人に買ってもらう」、偶数班は、「なくなってしまったので友人に捜してもらう」という目的で、付箋紙を画用紙にまとめ直し、伝える目的や相手によって必要な情報を絞り込む。〈本時〉 第4時 伝える順序を考え、メモを構成する。 第5時 構成メモをもとに、原稿を書く。 第6時 グループごとに発表し、感想を述べる。

筆者が指摘したそれぞれの授業づくりに関する課題について、B教諭は次のように考えた。

- ・「形態の選択」（校内研修の取り組みである「伝え合う場の設定」とも関連する）  
→付箋紙を用いた4人組によるグループ学習
- ・「単元計画の作成」→単元を通して行われる言語活動として、具体物を説明する原稿を書くこと
- ・「目標の設定」→伝える相手や目的によって必要な情報を選択することができる

このように、若手教員に中心授業を割り当て、それぞれの課題に応じた継続的な関与をすることによって、事前に明確にされ、指摘された課題は解決することができ、若手教員の授業力向上が図られる。

#### 4 校内研修への位置付け

筆者が実践した、若手教員の授業力向上を目的としたアクションリサーチは、個別指導方式によるOJTであった。しかし、若手教員へ個別に継続して関与できる人材の余力は校内にはなく、その時間をつくることも難しい。そこで、筆者の取り組みをA中学校の校内研修の枠組みの中に位置付けることができないか検討した。表3は、筆者が行ったB教諭への関与を、A中学校の校内研修の取り組みに置き換えたものである。

表3 若手教員の授業力向上を位置付けた校内研修計画

月	筆者による B 教諭への関与	A 中学校 校内研修年間計画	校内研修に位置付けた 若手教員への関与 (太字)
4月		職員会議	
5月	授業観察による 授業づくりに関する 課題の発見		研修主任や教科主任による授業観察
6月	明確にした 授業づくりに関する 課題の指摘	校内研修 (教科部会)	研修推進委員会や教科部会による、 授業づくりに関する課題の明確化と指摘
7月	ジグソー法による グループ学習の 提案授業	校内研修 (教科部会)	課題に応じた研修主任または教科主任による提案授業
8月	個別による 中心授業案の検討	中心授業案の検討 (教科群研修)	課題に応じた中心授業案の検討 ・学習指導力や校内研修の取り組みに関しては教科群研修 ・ <b>教科指導力に関しては教科部会</b>
9月	TT 授業の実践		
10月	個別による 中心授業案への助言	事前研修 (教科群研修)	課題に応じた事前研修 ・学習指導力や校内研修の取り組みに関しては教科群研修 ・ <b>教科指導力に関しては教科部会</b>
11月	中心授業の 分析と評価	公開授業期間 事後研修 (教科群研修)	課題に応じた事後研修 ・学習指導力や校内研修の取り組みに関しては教科群研修 ・ <b>教科指導力に関しては教科部会</b>

若手教員の授業力向上を図るには、まず、中心授業を割り当て、様々な授業づくりに関する課題解決に応じて、継続的に多くの教員が関与できる機会をつくることから始まる。また、授業観察による課題の発見は、早い時期に行われることが重要である。それは、授業力に長け、校内研修の方針や取り組みを誰よりも理解している研修主任や、教科の専門性をもつ教科主任が適任であろう。

次に、若手教員が取り組むべき課題を明確にしていく際には、生徒の実態や校内研修の取り組みも関連させる総合的な判断が必要であると考え、研修推進委員会や教科部会などで検討することにした。そして、課題に応じた具体的な改善方法を示す提案授業は、研修主任や教科主任によって実施できるであろう。ただし、TT 授業の実践については、校内の人材や時間の確保を考慮すると、校内研修としての実施は不可能であると考えた。

若手教員の中心授業への関与については、その課題に応じて、校内研修の体制を教科群研修や教科部会としたい。

つまり、これまでの校内研修に若手教員の授業力向上を位置付けるには、若手教員に中心授業を割り当て、継続的に多くの教員が関与してだけでなく、若手教員の授業づくりに関する課題を明確にして、その課題解決に応じた研修体制にすることで可能となる。

## 5 今後の課題

- ・校内研修の取り組みを踏まえた授業観察の視点づくり  
→「授業力」の構成要素や校内研修における手だてを包括したチェック表等の作成
- ・解決すべき授業づくりに関する課題の決定  
→優先性（段階的な取り組み）、校内では対応できない課題