

若手教員の授業力向上に向けた導入期の研修の在り方について

義務教育研修課 主任指導主事兼班長 足立 延也
主任指導主事 岩浅 克友希
主任指導主事 池内 晃二
指導主事 田中 賢司

はじめに

平成 27 年 12 月、中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(以下、「27 年答申」という)では、若手教員を取り巻く環境が変化している状況について、「かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況」¹⁾があることが指摘され、現職研修の在り方、とりわけ採用から数年間の研修の改善・充実の必要性が提言された²⁾。

本県では教員の大量退職期中、ここ数年間、毎年 700 人を超える小・中学校教員を採用してきた。その結果、教員の年齢構成は大きく変化し、小・中学校教員に占める 20 代の教員の割合は 15 年前の 6%から 18%へと跳ね上がり、若手教員を指導することが期待される 40 代の教員の割合は 43%から 21%へと大きく降下した。この教員の急速な若返りに加え、変化の激しい時代の各学校が抱える多様な課題に日々対応している若手教員の研修の改善・充実が本県の喫緊の課題であった。

そこで、兵庫県教育委員会では平成 27 年度から教員研修体系を大幅に見直し、初任者研修プログラムの改善・充実に加え、新たに 2 年次研修、3 年次研修を制度化し、導入期の研修を採用からの 3 年間に重点を置く教員研修体系へと再編を進めた。とりわけ喫緊の課題としての若手教員の授業力向上にスポットを当て、授業づくり研修等を通して「よき学び」を体験し得るアクティブな研修を目指し、3 年間の若手教員育成プログラムを構成した。

本研究では、小・中学校教員の採用からの 3 年間に重点を置く導入期の研修をアクティブな学びの場とすることにより、若手教員の主体的・協働的な学びを引き出し、授業力向上の意欲醸成が図られることを、研修のアクティブ化の考え方と授業実践研修の具体的展開を通して明らかにしていく。

1 採用からの 3 年間に重点を置く研修構成の考え方

(1) 若手教員を取り巻く環境の変化

ア 学校の高度化・複雑化した課題への対応

本県では、近年、新卒採用教員の割合が高くなる傾向にある。特に小学校において、その傾向が顕著であり、平成 27 年度小学校教員採用試験合格者の約半数を新卒者が占める状況となっている。採用後は、採用前の勤務経験の有無に関わらず、学校の高度化・複雑化した課題に即座に対応することが求められることになる。しかし、「27 年答申」が指摘するような先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承がうまく図れない環境の下では、採用間もない教員が生徒指導等の複雑な課題に対して、十分に対応できず困難を抱えてしまうことが懸念されることになる。学校の課題が高度化・複雑化する中で、若手教員が、自信を持って児童生徒と向き合うことができるサポート体制を充実させる必要性が一層高まっている。

イ 若手教員の授業力向上を支える環境の変化

それでは、採用間もない教員は、どのようなことに戸惑い、不安を感じているのだろうか。初任者を中心とした若手教員と向き合う中で、採用当初、学級経営の不安に加え、授業づくりの悩みが大きいことが見えてきた。採用された全教員が、大学在学中の養成段階で授業づくりの基本的な考え方を十分身に付けているわけではないであろう。特に中学校教員の場合には、養成段階での習得の状況は様々である。

さらに、採用後の授業力向上を支える学校の環境も変化してきている。今年度、県内のある市では、小学校 17 校に対して 48 名の初任者の配置があった。実に 4 人配置校は 7 校にのぼる。近年、都市部を中心に同様の傾向が見られる。かつて経験豊富な指導教員が、じっくりと時間をかけて、若手教員と向き合い、OJTを通して授業づくりを指導できていた環境から、数少ない経験豊富な教員で、多くの若手教員を指導せざるを得ない環境へと変化した学校は少なくない。

また、中学校では、教科によって、同じ教科の教員が校内に少ない、あるいは、初任者以外いないという事情があり、同じ教科の指導教員による授業づくりの指導や教材研究の指導等が行いにくい状況がある。生徒数が減少している小規模校においては、更にその傾向が顕著となっている。

校種や地域により、若手教員を取り巻く環境は多様であるが、急速に若返る学校の環境に対応した若手教員の授業力向上に向けた校外での研修体制の整備・充実が急務となっていた。

(2) 新たな枠組みによる研修の展開

ア 教員研修体系再編の背景

平成 26 年度までの小・中学校教員初任者研修では、年間 25 日の校外研修のうち、悉皆受講となる全県研修(6 日)、教育事務所研修(7 日)、市町組合教育委員会研修(3 日)を除く 9 日の研修は、研修講座等を選択受講することになっていたことから、各教員が受講する研修の実施主体が多岐にわたっていた。また、このことは地域や教員の課題に応じた選択受講ができる研修システムであるものの、受講内容の重複や偏りが生ずることが否めないものでもあった。

さらに、研修は勤務地域を単位として実施することが多かったことから、中学校教員の教科別研修の実施が難しい状況にあった。

イ 研修の実施主体の一元化

このような課題に対応し、平成 27 年度から県内小・中学校教員初任者研修の校外研修を県立教育研修所が一元的に担うことになり、全県共通の研修内容の担保と学習指導に係る研修を充実させる環境を整えた。

さらに、図 1 に示すとおり、初任者研修の日数を見直し、新たに 2 年次研修(4 日)、3 年次研修(2 日)を制度化し、初年度に集中していた研修を採用からの 3 年間に重点を置く研修体系へと再編した。

ウ 教員研修体系再編の趣旨

導入期の研修を採用からの 3 年間に重点を置く研修体系へと再編する趣旨は、大きく 2 本の柱で構成することとした。

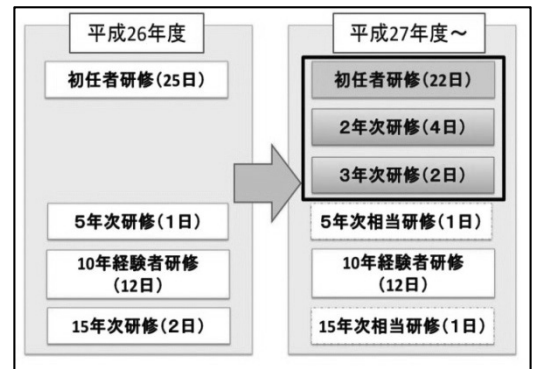


図 1 教員研修体系の比較

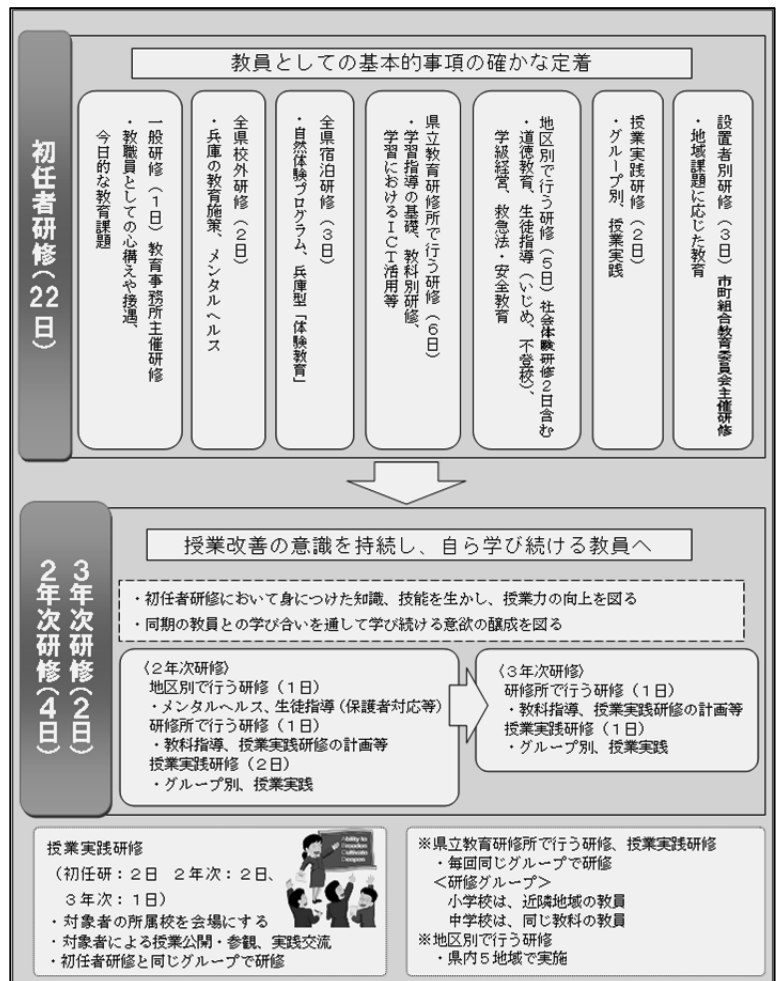


図 2 採用から3年間の校外研修の概要

(7) 授業で勝負のできる教員を3年間で育成

1本目の柱は、授業で勝負のできる教員を3年間をかけて育成していくことである。言い換えれば、しっかりと授業のできる教員を初任からの3年間で育成することである。そのための授業力向上に重点を置く研修を段階的に展開していくことにした。とりわけ中学校教員の教科別の授業づくり研修を系統的に進める等、実践的な内容で構成した。図2に示す初任者研修22日の中で、一般研修(1日)、設置者別研修(3日)、地区別研修に含む社会体験研修(2日)を除く16日の研修の企画・運営を県立教育研修所が担当が、その2分の1にあたる8日を授業力向上に重点を置く研修プログラムで構成した。

(4) 若手教員を支えるサポート体制の充実

2本目の柱は、若い教員が自信をもって児童生徒と向き合えるためのサポート体制を充実させることにある。採用直後の教員が生徒指導等、複雑化した課題への対応で困難な状況に陥るケースがあることを踏まえ、3年間の研修を同じ研修グループで積み上げ、互いの成長を実感し合い、切磋琢磨する関係づくりを目指した。これは県立教育研修所が校外研修を一元的に担うことで実現できたものである。研修グループの固定により市町域を超えたつながりが生まれ、相談し合える同期教員のいわば「同僚性」が育まれていくことを期待した。

研修グループは、小学校教員は近隣市町で、中学校教員は教科別で編成し、平成27年度は小学校16グループ、中学校10グループの計26グループとなった。

また、研修グループの担当指導主事を固定することで、継続した学びの見取りができるとともに、各地で日頃若手教員の学びを支える教育事務所や市町組合教育委員会と情報を共有しながら校内外で若手教員をサポートする体制を整えた。

(3) 新たな課題に対応した学びの展開

ア 若手教員に求められる資質能力

本県の平成27年度小・中学校初任者研修基本方針では、「伸ばしたい資質・能力」を表1のとおり示している。「27年答申」では、教員が備えるべき資質能力について、これまでの答申等で繰り返し提言されてきた専門的

表1 初任者研修基本方針「伸ばしたい資質・能力」

- | |
|------------------------------|
| (1) 教職に対する責任感、探究力、自主的に学び続ける力 |
| (2) 専門職としての高度な知識・技能 |
| ・教科・領域や教職に関する専門的知識 |
| ・新たな学びを展開できる実践的指導力 |
| (3) 総合的な人間力 |
| ・豊かな人間性や社会性 |
| ・コミュニケーション力 |
| ・同僚とチームで対応する力 |

知識や実践的指導力等を「不易の資質能力」として示しつつ、今日的な課題であるアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善等に対応できる力量を高めることの必要性が提言された³⁾。つまり、次代を担う若手教員には、表1に示す資質能力に加えて、今日的な課題に柔軟に対応できる力量を高めることが求められることになる。また、「27年答申」では、「新たな教育課題も枚挙にいとまがなく、一人の教員がかつてのように、得意科目などについて学校現場で問われる高度な専門性を持ちつつ、これら全ての課題に対応することが困難であることも事実である。」⁴⁾とも指摘されている。

これらのことから、導入期の研修では、教員としての「不易の資質能力」の育成に向けた研修内容を更に充実させると同時に、新たな課題に対応していくための力量を高めるため、教員自身が課題解決のスキルを体験的に習得する研修方法の工夫改善が求められることになる。つまり、「何を学んだのか」と同時に、「どのように学んだのか」という学び方が問われることになる。「よき学び」を体験し得るアクティブな研修を展開する所以がここにある。

イ 授業づくりに必要な実践的指導力

本県の採用から3年間の導入期の研修は、授業力向上に重点を置き構成している。表2に示すように、3年間をかけて段階的に授業を構想する力を育成していく。1年目には1時間の授業が構想できる力を、2年目には単元全体を構想する力を、3年目には年間を見通して授業を構想する力を求める等、段階的に視野を広げ、授業を構想する力を身に付けていくことを目指す。

それでは、授業を構想する際に求められる実践的指導力の中身とはどのようなものなのだろうか。言い換えれば、1時間の授業を構想するときに必要な要素とは何かということである。

授業づくりの研修を構成するに当たり、当所で平成24年度から3年間にわたり研究を行った「児童生徒の思考力、判断力、表現力等を育む授業の在り方に関する研究」^{5) 6) 7)}を基に、授業づくりに必要と考えられる要素を整理した(図3)。さらに、図3の要素から若手教員に必要な授業づくりの力を抽出し、7項目に整理した(表3)。

表3に示す7項目の授業づくりの力を3年間13日の教科指導に関する研修(1年目8日、2年目3日、3年目2日)を通して、段階的、系統的に習得できるよう研修シラバスを構成することにした。

(4) 3年間の学びを見通す研修シラバス

ア 研修シラバス作成の意図

初任者研修に加え、2年次研修、3年次研修の制度化により、3年間をかけて段階的に研修を積み上げることになる。研修シラバスは若手教員一人一人が3年間を見通し、各研修で身に付ける力を意識し、学びのめあてを持って研修に臨むことを意図して作成したものである。また、初任者を校内で指導する指導教員が、校外研修の内容、ねらいを意識して指導することで、校内外の初任者研修が一体的に展開されることをねらったものである。

イ 授業力向上研修の構成

(7) 小学校

ここでは、小学校の授業力向上に

関わる研修シラバス(表4)を基に、研修所で行う研修6回分と、授業実践研修2回分の構成の考え方を述べる。授業力向上研修は、1年間を通して「わかる授業づくり」をテーマに、1日(午前・午後の2コマ)を1回として展開していく。5月実施の第1回では、各教科に共通する「わかる授業づくり」の考え方を習得する。その考え方を基に、6月から10月にかけて実施する第2回~5回の4日の研修は、半日を単位に計8コマの教科等の授業づくり研修を積み上げていく。この間、算数科、国語科、社会科、理科、理科の観察・実験や外国語活動の授業づくりを幅広く扱う。ここまでの授業づくりの学びを生かして、2

表2 「授業を構想する力」の段階

1年目 (初任研)	基本的な指導技法の習得と1単位時間の授業を進める授業力を育成する
2年目 (2年研)	基本的な指導技法の活用と単元全体を構想しながら授業を充実させる授業力を育成する
3年目 (3年研)	課題意識に基づく授業の工夫改善とカリキュラムを構想する力を育成する。

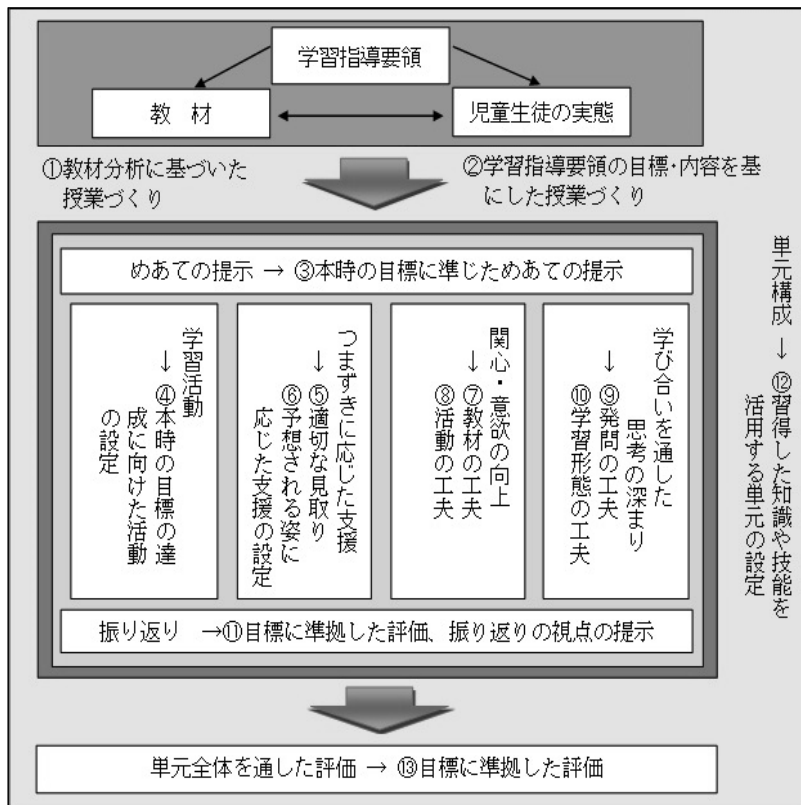


図3 授業づくりに必要な要素の整理

表3 若手教員に必要な授業づくりの力

I	学習指導要領の目標や内容に基づいた授業構想ができる力	…②
II	教材分析と授業を結びつける力	…①
III	本時の目標に基づいた授業構成ができる力	…③④
IV	児童生徒の実態に応じた支援ができる力	…⑤⑥
V	児童生徒の関心・意欲を高める活動や教材の工夫ができる力	…⑦⑧
VI	思考力、判断力、表現力等を育む授業や単元を構成する力	…⑨⑩⑫
VII	目標に準拠した適切な評価ができる力	…⑪⑬

回の授業実践研修へと展開していくことになる。

(イ) 中学校

中学校の第1回は、小学校と同じ「わかる授業づくり」をテーマに、各教科に共通する学習指導の基本的な考え方を習得する。小学校と異なるのは、演習・協議を教科別教材で進める点である。また、まとめの第6回も全教科共通テーマで行うが、第2回～5回の4日は、研修内容が教科によってテーマ、内容が異なる研修となる。一例として中学校社会科研修シラバス(表5)を示す。第2回は担当教科の学習指導要領の目標、内容を基に授業づくりを幅広く扱い、第3回～5回は半日を1コマとして、学年や分野・領域を変えながら担当教科の授業づくりの課題を扱っていく。

(ウ) 授業実践研修

小、中学校ともに、第5回と第6回間に、2回の授業実践研修を実施する。継続した研修グループにより教科、単元等が異なる授業の共同研究を進めることで、第1回～5回の研修で積み上げた学びの内容や方法が生かされ、主体的・協働的な学びを展開していくことができる。

2 導入期の研修のアクティブ化の実際

ー授業実践研修を中核としてー

(1) 主体的・協働的な学びの展開

ア 主体的・協働的な学びを支える研修展開の工夫改善

本県の採用から3年間の導入期の研修では、受講者の主体的・協働的な学びの場となり得るアクティブな研修を目指して展開の工夫改善を進めている。

この主体的・協働的な学びを支えているのが

表4 小学校 研修シラバス(抜粋)

		ねらい	内容(丸付数字は各回のねらいに対応)		
初任者研修	第1回	①授業方向性に向けた3年間の研修に見直しを持つ ②わかる授業づくりのために必要な学習指導の基礎事項を理解する ③本時のねらいに基づいた授業構想の仕方を理解する ④ICTを活用した授業の工夫の仕方やその留意点を理解する	午前	全体会 「研修の概要について」 講義 「わかる授業とは」 演習・協議 「ねらいに基づいた授業構成」 ・授業プランの作成、相互評価	① ② ②
			午後	講義 「教科指導におけるICTの効果的な活用」 ・教科指導におけるICTの活用仕方と留意点	③
			午前	講義 「国語科における学習指導の基本」 演習・協議 「物語文を用いた思考力、想像力を育む学習指導の工夫」	① ②
	第2回	①国語科における学習指導要領の目標や内容に基づいた授業の在り方を理解する ②教材分析に基づいた中心発問の仕方を理解する ③算数科における学習指導要領の目標や内容に基づいた授業の在り方を理解する ④児童が互いに自分の考えを表現し伝え合ったりするなどの学習活動の工夫の仕方を理解する	午前	講義 「算数科における学習指導の基本」	③
			午後	演習・協議 「数学的な考え方を育む指導方法の工夫」	④
			午前	講義・実習 「ICTを活用した授業の工夫」 ・ICTの活用を通じた授業改善の視点 ・実物投影機やタブレット端末等の効果的な取り入れ方	① ②
	第3回	①ICTを活用した授業の工夫の在り方を理解する ②理科における学習指導要領の目標や内容に基づいた授業の在り方を理解する ③見直し、観察実験、考察をつなげるための手立ての仕方を理解する	午前	講義 「理科における学習指導の基本」	③
			午後	演習・協議 「科学的な思考力を育む指導方法の工夫」	④
			午前	講義 「社会科における学習指導の基本」 演習・協議 「資料活用を通して思考力、判断力、表現力を育む学習指導の工夫」	① ②
	第4回	①社会科における学習指導要領の目標や内容に基づいた授業の在り方を理解する ②児童の考えを高める資料活用工夫の仕方を理解する ③外国語活動における学習指導要領の目標や内容に基づいた授業の在り方を理解する ④児童が積極的にコミュニケーションを図るアクティビティの工夫の仕方を理解する	午前	講義 「外国語活動における学習指導の基本」	③
			午後	演習・協議 「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成に向けた指導の工夫」	④
			午前	講義・実習 「安全に配慮した化学実験の指導方法の基本を理解する」 ・顕微鏡を用いた観察の指導方法の基本を理解する。 ③授業実践研修に向けた授業改善の視点を整理する	① ②
	第5回	①安全に配慮した化学実験の指導方法の基本を理解する ②顕微鏡を用いた観察の指導方法の基本を理解する ③授業実践研修に向けた授業改善の視点を整理する	午後	講義・実習 「顕微鏡を用いた観察」 ・顕微鏡の扱い方 ・試薬の調整	②
			午後	演習・協議 「授業実践研修に向けて」 ・模擬授業 ・指導案の検討	③
			午前	演習・協議 「初任者研修における成果と課題の整理」 ・初任者研修における過去の成果と課題 ・2年次研修に向けた見直し	①
	第6回	①初任者研修における自らの学びを振り返り課題を整理する ②2年次研修に向けた見直しを持つ	午後	発表・協議 「初任者研修を振り返って」 ・各「研修グループ」からの発表	①
			午後	講義 「2年次研修に向けて」 ・初任者研修の総括 ・2年次研修の概要	②
			午前	参観・協議 「授業実践研修(授業参観)①」 ・初任者による公開授業 ・公開授業に関する授業研究会	①
授業実践研修	第1回	①授業の進め方の工夫や児童生徒の実態に応じた手立ての工夫について理解を深める ②授業実践を交流し、わかる授業づくりのポイントを理解する ③指導案の検討を通して授業実践研修②に向けた各自の取組課題を明確にする	午後	演習・協議 「授業実践の交流と協議①」	② ③
			午前	参観・協議 「授業実践研修(授業参観)②」 ・初任者による公開授業 ・公開授業に関する授業研究会	①
			午後	演習・協議 「授業実践の交流と協議②」	② ③

表5 中学校社会科 研修シラバス(抜粋)

第2回	①社会科における学習指導要領の目標や内容に基づいた授業の在り方を理解する ②社会科の授業における課題改善に向けた方向性を理解する	午前	講義 「社会科における学習指導の基本」 ・学習指導要領の目標、内容 講義 「社会科の指導における充実の視点」 ・社会科における課題とその改善に向けて	
		午後	協議 「社会科の授業改善の方向性」 ・授業改善に向けた方向性の整理	
第3回	①社会科における基礎的・基本的な知識や概念の習得を目指す授業づくりについて理解する ②社会科における諸資料に基づいた多角的・多面的な考察を促す授業づくりについて理解する	午前	講義・演習 「社会科における基礎的・基本的な知識や概念を習得する授業づくり」 ・地理的分野(世界)の教材研究を通して	
		午後	講義・実習 「ICTを活用した授業の工夫」 ・ICTの活用を通じた授業改善の視点 ・実物投影機やタブレット端末等の効果的な取り入れ方	
第4回	①生徒が進んで課題を追究するための社会科の学習課題の設定の在り方について理解する ②社会科における諸資料に基づいた多角的・多面的な考察を促す授業づくりについて理解する	午前	講義・演習 「社会科の授業における学習課題の設定」 ・歴史的分野、時代の特色をとらえる学習を通して	
		午後	講義・演習 「社会科の授業における諸資料の活用」 ・地域的特色を追究する地理的授業を通して	
第5回	①社会科の授業において、生徒が考えたことを説明、論議、議論することを通して考えを深める場面づくりの工夫について理解する ②授業実践研修に向けた授業改善の視点を整理する	午前	講義・演習 「社会科の授業における言語活動の充実の工夫」 ・公民的分野の学習を通して	
		午後	演習・協議 「授業実践研修に向けて」 ・模擬授業 ・指導案の検討	

3年間の継続した研修グループによる研修環境にある。これまでの毎回メンバーが異なる研修であると、自己紹介等、協議の前提となる情報共有に時間がかかってしまい、協議の核心に触れる頃に協議を終える場面が見られた。2回の授業実践研修を中核とする一連の授業づくり研修では、受講者一人一人が協議テーマを自分のこととして捉え、第三者的な批評に終わることなく、「自分が授業者ならば」や「自分の授業を改善するためには」といった踏み込んだ協議を求めていくことになる。その結果、時には意見がぶつかり合うこともあるが、厳しい協議が可能となるのは同一メンバーによる研修グループを継続することによって、同期教員の「同僚性」の育成があつてのことである。

半日を1コマとして展開する毎回の研修は、講義と演習・協議で構成し、大人数での講義の後に、研修グループを単位とした演習・協議を展開していくことになる。この毎回同じメンバーによる研修グループで授業づくりを積み上げ、その先に、グループ構成員の所属する学校を会場とする授業実践研修へとつなげていくことになる。

イ 研修のアクティブ化の考え方

県立教育研修所の受講者評価では、これまでワークショップやロールプレイング等の参加体験型研修は受講者満足度が高くなる傾向があつた。しかし、ここで述べる研修のアクティブ化とは、必ずしも参加体験型研修への転換のみを意味するものではない。

ここからは、アクティブな研修展開の考え方を具体的な研修を基に示していく。

3年間の導入期の研修で受講者が主体的・協働的に学ぶ姿を引き出し得る研修の要件と研修展開のポイントを整理した(表6)。

表6 アクティブな研修の要件と研修展開のポイント

	アクティブな研修の要件	研修展開のポイント
①	研修者に研修のねらいが意識化され、研修を通して解決すべき課題が明確な状況で進められる研修	伝える内容の焦点化
②	講義で習得した考え方を活用し、具体的な指導場面を想定した演習・協議へと展開する「習得と活用」がある研修	講義と演習・協議の連続性
③	課題解決の手段として体験した様々な研修手法が、その後の研修や指導場面で引出し可能な課題解決のツールとして研修者に蓄積されていく研修	多様な学び方の体験
④	研修グループで事前に共有した課題を基に、質の高い協議が展開される研修	協議のポイントの明確化

ウ 伝える内容の焦点化による「ねらいの意識化」

学び手に研修のねらいを意識させるために、講義では、一般的な概論ではなく、後に続く演習・協議の指針となるように、考え方のポイントを絞り込んで焦点化した具体的な内容を示していくことにした。ここでは、授業づくりの基本的な考え方を習得する研修を例に、その考え方を述べる。

(7) 目指す児童生徒の姿の具体化

1年目は「わかる授業づくり」を年間のテーマとしているが、「わかる授業」の捉え方は多様であり、わかる授業づくりのポイントも多岐にわたるものである。ここでは、1年間の学びを見据え、授業づくりのよりどころとなるようポイントを絞り伝えることにした。

授業づくりは、授業のねらいを明らかにすることから始めることになる。しかし、1時間の授業を展開することで精一杯の若手教員に「ねらいを明確に」と伝えたとところで実感を伴うものにはならない。そこで、授業後の目指す児童生徒の姿を思い描くことを授業づくりのスタート地点に位置付けた。1時間の授業でどのように変容させたいのかを具体的な児童生徒の姿でイメージできるようにするのである。

(イ) ねらいに基づいた「めあて」の提示と「振り返り」の設定

授業後の目指す児童生徒の姿が具体的にイメージできるようになれば、「めあて」がねらいに沿ったものになるはずである。ここでいう「めあて」とは、授業者が、授業の冒頭に、問題解決の方向性や到達目標等を提示するもののことを指す。若手教員の中には、「めあて」の提示自体が形骸化していると感じて

いる者や、提示した経験がない者もいた。児童生徒に学習の見通しを持たせる活動と、学びを振り返る活動を設定することを「わかる授業」のポイントとして示すことにした。

(ウ) 「学習活動の意図」の明確化

授業後の目指す児童生徒の姿が具体的にイメージできるようになれば、個々の学習活動の意図が明確になってくる。ここでは、「ペアで説明し合う」活動を例に考えてみる。

図4に示すように学習活動の意図が明確であれば、その活動で引き出したい児童生徒の姿が具体的にイメージできる。その姿が授業後の目指す姿と重なり合うならば、その学習活動はねらいに沿ったものであり、その意図に沿った発問・指示が考えられるようになる。付けたい力を見極めて、意図が明確な学習活動を設定することを「わかる授業」の次のポイントとして示し、常に「その学習活動の意図は何か」や「付けたい力にぴったりの学習活動になっているか」を自らに問い返すようにした。次に研修グループで、期待する児童生徒の姿を引き出すための指示・発問について、具体的な授業場面を想定しながら協議する(図5)。



図5 授業づくりの様子

エ 講義と演習・協議の連続性

ここでは、「算数科における学習指導の基本」をテーマとした研修を例に、講義で習得した考え方を活用し、具体的な授業場面を想定した演習・協議へと展開する講義と演習・協議の連続性の考え方について述べる。

(7) 講義での考え方の習得

算数科の授業づくり研修では、「児童の考えをどのようにまとめていけばいいのか」という若手教員の課題意識を踏まえ、「自力解決の場面」「集団思考の場面」の2つの段階を中心に研修を展開した。「集団思考の場面」で児童の考えをまとめるためには、図6に示すように、その前段階である「自力解決の場面」において、児童がどのように解くかを想定し、授業者はどのように解かせたいかという具体的な児童の姿を明確に持つ必要がある。それが明確になれば、次に「集団思考の場面」において、式や図の意味

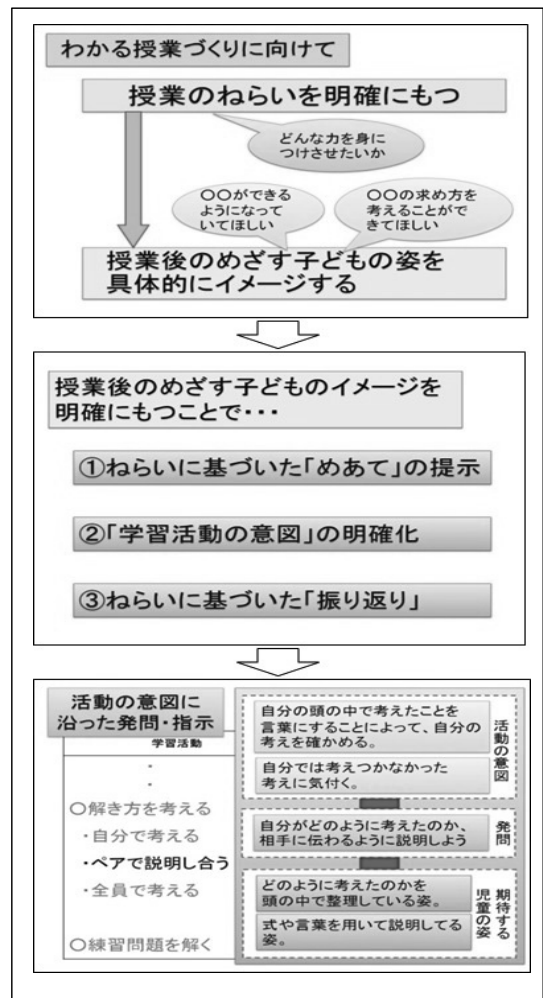


図4 「わかる授業」の考え方

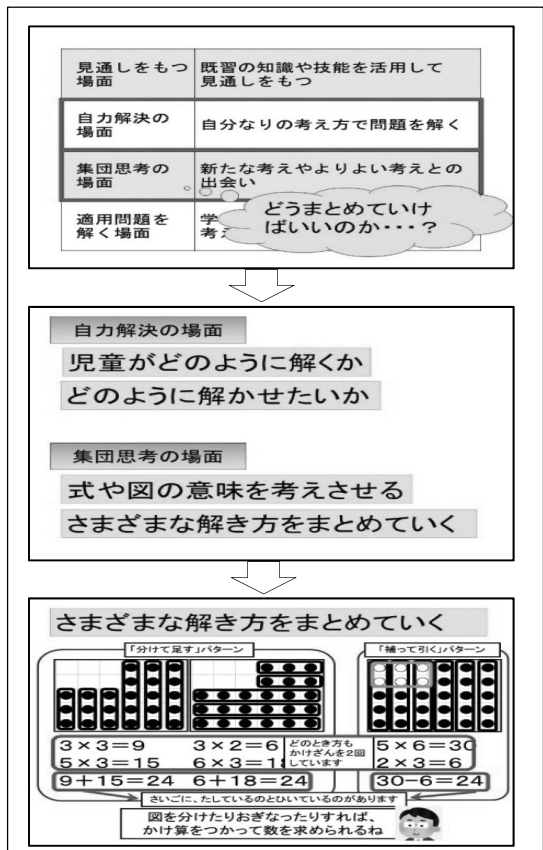


図6 自力解決・集団思考の場面

を考えさせ、様々な解き方をまとめていく授業展開のイメージが持てるようにしていく。講義では「九九をつくろう（2年生）」の授業場面（図6）を例に、その基本的な考え方を示した。

(4) 演習・協議での活用

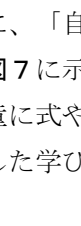
演習・協議では「面積（4年生）」の授業を想定し、3～4名を単位とする少人数班で授業プラン作成を行った。はじめに、「自力解決の場面」で児童がどのように解くかを予想し、さらに授業者はどのように解かせたいかを図7に示す様式のワークシートに書き込み、協議した。次に、模擬授業を通して「集団思考の場面」で児童に式や図の意味を考えさせ、さまざまな解き方をまとめていく演習を行った。このように、講義で習得した学びを演習・協議で活用することで、学びの連続性が生まれ、定着を図ることができるものと考えた。

<p>単元名 4年生 面積</p> <p>本時のねらい 正方形と長方形を組み合わせた図形の面積を、いろいろな考え方で求めることができる。</p> <p>※正方形・長方形の面積については既習。L字型の図における長さは、すでに与えられているものとする。</p> <p>授業後のめざす子どもの姿 図を分けて足したり、補って引いたりすれば、長方形の面積の公式を使って求めることができるとわかる。</p> <p>図と式を関連づけながら、筋道を立てて説明をすることができる。</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th>グループ</th> <th>班</th> </tr> <tr> <td>B-8</td> <td>5</td> </tr> </table>	グループ	班	B-8	5	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>見直しをもつ場面</td> </tr> <tr> <td>自力解決の場面</td> </tr> <tr> <td>集団思考の場面</td> </tr> <tr> <td>適用問題を解く場面</td> </tr> </table>	見直しをもつ場面	自力解決の場面	集団思考の場面	適用問題を解く場面
グループ	班									
B-8	5									
見直しをもつ場面										
自力解決の場面										
集団思考の場面										
適用問題を解く場面										

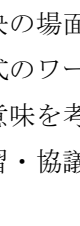
6月9日 p.8

めあて：くふうして面積の公式を使って求めよう。

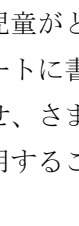
① 次の図形の面積は、何cm²ですか。



長方形の面積 = たて×よこ



正方形の面積 = 一辺×一辺



たてに線を引いて、2つの長方形をつくる。

よこに線を引いて、正方形1つと長方形1つをつくる。

たてよこに線を引いて、正方形1つと長方形2つをつくる。

大きな長方形を2つ、そこから小さな長方形をひく。

① 2×4 = 8

② 5×3 = 15

8+15 = 23

③ 3×3 = 9

④ 2×7 = 14

9+14 = 23

⑤ 3×3 = 9

⑥ 2×4 = 8

⑦ 2×3 = 6

⑧ 9+8+6 = 23

⑨ 5×7 = 35

⑩ 3×4 = 12

⑪ 35-12 = 23

わけてたす ↓ ↓ ↓

つけたしてひく ↓

まとめ：図を分けて足したり、おぎなつてひいたりすれば、長方形の面積の公式を使って求められるね

学習課題 ① つくった解きかたについて、式や図の意味を考えさせる。

手立てや問題

① 「どう工夫しましたか？」(わけてたす)

たすか、ひくか、次に、それらの違いに

たすか、ひくか、線を、わけて、つけたす

長方形、正方形

② ワークシートの図を、

③ 板書ボードを自分で用紙に写す

学習課題 ② 全ての解きかたをまとめる。

手立てや問題

① 「どうしてこの式にたすのか、説明しよう。」

② 正方形、長方形、つけたす、わけてたす、面積、たす、ひく、わけて、一辺

③ ②～①

④ ②～①

⑤ ②～①

⑥ ②～①

⑦ ②～①

⑧ ②～①

⑨ ②～①

⑩ ②～①

⑪ ②～①

⑫ ②～①

⑬ ②～①

⑭ ②～①

⑮ ②～①

⑯ ②～①

⑰ ②～①

⑱ ②～①

⑲ ②～①

⑳ ②～①

㉑ ②～①

㉒ ②～①

㉓ ②～①

㉔ ②～①

㉕ ②～①

㉖ ②～①

㉗ ②～①

㉘ ②～①

㉙ ②～①

㉚ ②～①

㉛ ②～①

㉜ ②～①

㉝ ②～①

㉞ ②～①

㉟ ②～①

㊱ ②～①

㊲ ②～①

㊳ ②～①

㊴ ②～①

㊵ ②～①

㊶ ②～①

㊷ ②～①

㊸ ②～①

㊹ ②～①

㊺ ②～①

㊻ ②～①

㊼ ②～①

㊽ ②～①

㊾ ②～①

㊿ ②～①

→適用題へ

図7 算数科の授業づくりワークシート

(2) 授業の共同研究による実践的な学びの展開

ア 授業実践研修導入の意図

授業実践研修は、若手教員が授業の共同研究の在り方を実践的に学ぶことを目指し、3年間で5回の研修を設定したものである。ここまでに学んだ各教科の授業づくりを一步進め、実際の授業を基にした協議を積み重ねる授業力向上研修の中核をなすものである。

イ 多様な学び方体験を生かした授業の事前研究

研修グループにより教科や単元が異なるため、授業の事前研究は、ここまでの学びを生かして、協働的に進めていくことになる。

ここでは、小学校国語科「詩を楽しもう（4年生）」⁸⁾（図8）の授業づくりを基に、研修で経験した学びの手法を生かした事前研究の展開について述べる。

(7) 研修グループでの授業のねらいの共有

事前研究は、まず授業者が、想定している授業の展開や授業後の目指す児童の姿等を研修グループ全体に伝え、研修グループで本時のねらいを共有していく。ここでは、一人一人が授業者が想定するねらいをしっかりと理解し、

	ととた		とびばこ
	べべか		だんだん
	るるくだ		だんだん
	よかなん		だんだん
	なるなるだ		だんだん
か	たあしこは		だんだん
	めせりろし		だんだん
いか	いかもげつ		だんだん
	ききちてて		だんだん
ぶいだと	だだだだ		だんだん
つぶんび	だだだだ		だんだん
だつだば	だだだだ		だんだん
んだんこ	だだだだ		だんだん
	なるんんん		だんだん

図8 詩「とびばこ だんだん」

授業者が思い描く授業の実現に向け、協働的に授業づくりを進めていくことになる。仮に授業者の授業のねらいが不明確であったならば、ここから先の協議がうまく進められないからである。

次に、研修グループ全体で共有した本時のねらい「心情の変化を読み取り、工夫して読むことができる」にせまるための授業展開を少人数班で考えた。ここからは「私ならこんな授業にしたい」という一人一人の考えを出し合いながら協議を進めた。

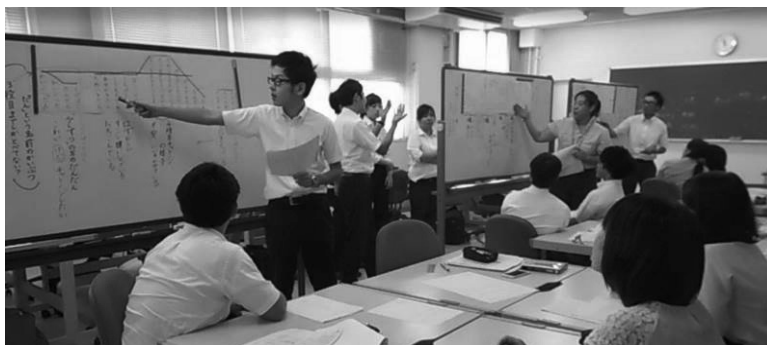


図9 班別の模擬授業の様子

(4) 授業プラン作成から模擬授業へ

この段階では、これまでの授業づくり研修の学びを生かして、板書や発問等を想定しながら、具体的な児童の姿がイメージできるようホワイトボードを活用し、授業展開の協議を進め、模擬授業を行った(図9)。

協議・演習の最後に、研修グループ全体で意見交流を図り、班別協議での授業づくりの到達点を確認した。図10は班別協議で用いた板書例である。

この事前研究は研修グループにより扱う教科、単元が異なるため、模擬授業や板書づくり等、ここまでに経験した学びの手法を駆使し、授業者の授業を構想する研修グループの

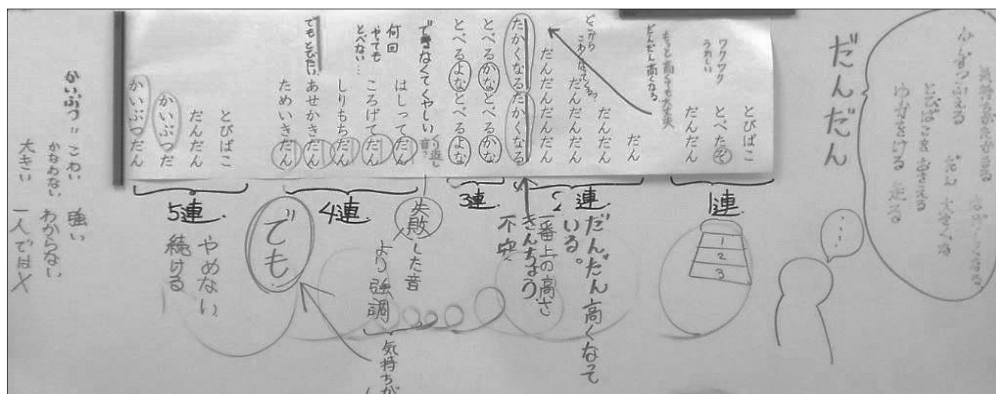


図10 班別の模擬授業における板書

協働的な取組である。また、この一連の協働的な取組は、授業を参観する者にとっても事前協議を通して自身の授業づくりを問い直す機会となることを期待したものである。

ウ 焦点化した協議による事後研究の活性化

アクティブな研修の要件に挙げた「研修グループで事前に共有した課題を基に、質の高い協議が展開される研修」にするためには、協議のポイントの明確化が重要である。授業実践研修での事後研究は、今後の教員生活の中で生きるよう、あえて1時間の協議時間とし、良かった点を出し合うだけに終わることなく、授業改善に向けたクリティカルな視点で協議が進められるようにした。限られた時間の中で、論点を明確にした協議を経験させることにより、共同研究の良さを実感させたいと考えたからである。

また、3年間の授業実践研修を通して、若手教員の「協議する力」を段階的に高めていくことを目指した。例えば、1年目は教員の働きかけを中心に協議を行い、2年目には問題解決的なプロセス等の学習展開に視点を移し、3年目には主体的・協働的な学び等の児童生徒が身に付ける資質・能力の育成の視点へと、段階的に協議の質を高めていくことを目指している。

ここからは、小学校算数科「小数(3年生)」⁹⁾の授業を基に進めた、焦点化した協議による事後研究の具体的な展開を示していく。

(7) 指導案の作成

参観授業の指導案は、研修グループで行った授業の事前研究での協議を踏まえ、授業者が作成したものである。

(イ) 授業のねらいと展開

○本時のねらい 小数と分数の大小を相互変換することによって、等号や不等号で表すことができる。

	学習活動	主な発問(○)と手立て(・)	予想される児童の反応とつまずき(△)
つかむ	1.①フラッシュカードを使って、大小比較をする。 ②流れの中で、本時の問題を提示する。 0.2 □ 4/10	○「どちらが大きいですか。」 ・小数と分数が交ざっていることを示す。 ○「0.2は小数で、4/10は分数です。そのままだと比べられません。どうすればよいでしょうか。」	「整数は、見た瞬間にわかります。」 「小数どうしたと少し考えます。」 △小数と分数が交ざると、瞬時に比べられない。
(めあて) 小数と分数の大きさをくらべよう。			
もとめる	2.①0.2と4/10の大小比較をする。 ②数直線を使って、比べる。	○「大小を比べる時に使うものといえば何でしょうか。」 ・前時までの流れから、大小比較に数直線が使えることに気付かせる。 ○「0.2と4/10をそれぞれ数直線を使って表してみましょう。」 ・0.2や4/10が、どのくらいの大きさか、数直線で視覚的に捉えさせる。	△数直線を使って大小比較することに思い至らない。 △1目盛りの大きさが「1/10=0.1」であることが理解できていない。
たかめる	3.①数直線を使わずに比べる。 ②考え方について、ペアで交流する。 ③考え方を発表し、全体で交流する。	○「数直線を使わずに、小数と分数を比べる方法はありませんか。」 ・形が違うので、そのままでは比べられないことを確認する。 ・1/10=0.1であることを確認する。 ・小数と分数の変換がうまくできない児童には、提示した数直線を見て、対応関係を確認させる。 ・小数に合わせた児童の考えから確認し、次に分数に合わせた児童の考えを確認する。 「分数は小数で表すことができます。」 「小数も分数で表すことができます。」	△小数または分数に揃えるということに気付かない。 「小数に合わせよう。」 「0.2を分数にすればいい。」 △小数を分数に、分数を小数に、うまく変換することができない。 「私は、2つを小数にそろえました。1/10=0.1だから、4/10=0.4になります。0.2は0.1が2個分、0.4は0.1が4個分だから、0.2<4/10です。」 「私は、2つを分数にそろえました。0.1=1/10だから、0.2=2/10になります。2/10は1/10が2個分、4/10は1/10が4個分だから、0.2<4/10です。」
ふりかえる	4.①学習をまとめる。 ②適用題を解く。 ③学習の振り返りを書く。	○「小数と分数を比べるときに大切なことは何ですか。」 ・比べるためには、小数か分数のいずれかにそろえることが大切なことを押さえる。	「数直線を書いた方が、どちらが大きいかわかりやすいです。」 「小数に揃えたり、分数に揃えたりする方が、早く解けます。」
(まとめ) 小数と分数をくらべる時は、どちらかにそろえる。			

(ウ) 事後研究

a 焦点化した協議に向けた「授業評価シート」の活用

授業後の協議は、表7の流れで協議を展開していく。限られた時間で、焦点化した協議を進めるために、

ここでは「授業評価シート」¹⁰⁾を活用していった。授業を参観しながら、各参観者がシートの①見通し（導入の工夫、めあての提示）、②学習活動（意図的な学習活動、発問や指示）、③振り返り（めあてに沿った振り返り、次時への意欲付け）の各場面での気付きを記入していく。ここに授業の事前研究で共有された授業者の願いや意図が反映された参観者の気付きが記入され、協議の視点の焦点化が図られることを期待した。

b 協議の視点の焦点化

協議は少人数班で行っていった。授業評価シートに記入した気付きを整理し、図 11 に示すように、A 3 版に拡大したシートに付箋を貼りながら、授業改善に向けた課題の抽出を行った。

さらに、そこから協議を通して深めることができそうな課題を各班 1 点に絞り込み、全体で共有した。その主な内容が表 8 に示したものである。

表 8 各班で絞り込んだ課題の内容

- ・「たかめる」場面にある「数直線を使わずに比べる」という学習活動が分かりにくかったのではないか。
- ・「もとめる」場面で使った数直線が、児童にとって分かりやすいのに、なぜ次の「たかめる」学習活動で数直線を使わなかったのか。
- ・「たかめる」場面の授業者の意図には「説明による理解の深化」とあるが、どのように児童が説明をすればより思考は深められたのか。
- ・「なぜそうなるのか」と児童に考えさせるには、どういふ指示、発問、流れにすればよかったであろうか。

c 焦点化した協議から全体交流へ

各班での課題の絞り込みを踏まえ、次の班別協議のテーマを指導主事から提案した。協議テーマの趣旨は次のとおりである。

指導案にある、児童が式や言葉を用いて説明をしている姿を目指すのであれば、「数直線を使わずに比べる」という学習活動を、どのような発問や手立てにしていくとよいのだろうか。

少人数班でこの共通テーマを深め、授業評価シートの下部にある「ねらいにせまる授業にするためには」の欄に協議による到達点を記入し、全体交流していった。その内容の要約は表 9 に示すとおりである。個人や少人数班で「ねらいにせまる授業にするためには」という共通テーマで協議を深めることにより、授業者、参観者共に自身の授業改善に向けた視点が得られる焦点化された協議となったものとする。

表 9 協議の内容

- ・今回の「めあて」は「小数と分数をくらべよう」だったが、児童が「簡単や」とつぶやいていた。（指導案にある）説明をする姿を目指すのであれば、このめあてでは、児童の思考がストップしてしまう。「めあて」を「なぜ 10 分の 4 の方が多くなるか友達に説明しよう」「小数と分数の大きさをくらべをし、友達に説明しよう」などとすれば、数直線や絵、言葉などを使って考えていくことを、見通しをもって行え、「たかめる」場面にもつながり、授業者の児童観にもあった、「なぜそうなるのか」ということを児童に考えさせる授業になるのではないか。
- ・指導案では「数直線を使わずに比べる」としていたが、児童が数直線などを使って友達に説明をしていく中で、児童自身が数直線と言葉とを結び付けて、授業者の目指す姿に近づけるのではないか。

表 7 事後協議の進め方

- 授業者より
- 個人で気付いた点の整理
- 班別で気付いた点の共有・焦点化
- 全体交流・協議の視点の焦点化
- 班別協議
- 全体交流
- まとめ

図 11 授業評価シート

3 若手教員の授業力向上に向けた意欲醸成の状況

(1) 研修評価シートでの自己の学びの評価

初任者研修では、図 12 に示す研修評価の様式で、各回の学びを自己評価するようにしている。概ね半日を 1 コマとした研修内容の理解度を 4 段階で評価し、「研修の振り返り」の欄には、その研修での気付きやポイントを文章やキーワードとして記入していく。さらに、図 12 の下部Ⅲにある①「新しい情報・知識・技能が習得できたか」②「教育活動・教育実践に役立つ内容であったか」③「今後さらに深めていきたい内容であったか」の 3 観点により、各研修内容を評価することになっている。

この研修評価シートは、研修ノートとともにポートフォリオ等の方式で自己保存され、いつでも取り出し、学びを振り返られるようにすることで、複線型研修となる授業実践研修での授業づくりの場面で生かされることを期待したものである。

また、指導主事にとっては、理解度平均と 3 観点の評価割合をあわせて考察することにより、企画・運営した研修での受講者の学びの状況と意欲の醸成の状況を検証する有益なデータとして、研修プログラムの工夫改善に生かすことができた。

(2) 主体的・協働的な学びの場としての評価

ア 授業実践研修の理解度評価

表 10 は 11 月と 1 月の 2 回実施した授業実践研修の「参観授業に関する事後研究（参観・協議）」の評価結果をまとめたものである。小、中学校共に受講者の理解度平均は 3.7～3.8（4 点満点）で、それまでの授業づくり研修の理解度と比べて、かなり高い平均値となった。

イ 授業実践研修による学びの意欲の醸成

第 1 回（11 月）と第 2 回（1 月）の①～③の評価を比べると、①「新しい発見があった」と回答した割合は、小学校で 83.6%から 87%へ、中学校で 77.5%から 79.7%へと上昇している。②と③においても高評価であり、同様に時期を追って割合の上昇が見られる。中でも安定して評価が高いのは、②「教育活動に役立つ内容」であり、第 1 回で既に小学校で 93.4%、中学校で 91.9%であり、第 2 回には小学校で 94.9%、中学校で 94.3%に達している。このように安定して 90%を超える評価の研修内容は授業実践研修に関わる内容の他にはなく、授業実践研修を通して学びの意欲が醸成されているものと推察される。

ウ 主体的・協働的な学びの場としての捉え

授業実践研修が高評価となるのは、受講者が学校を会場として実際の授業を参観する研修スタイルに魅力を感じているからにはほかならない。しかし、要因はそれだけではないと考えられる。研修評価シートの振り返りに、「事前に内容を知り、自分ならこうすると考えるなど、見通しを持って参観することができた」や「授業を見て終わりというスタイルではなく、自分ならどうするかを考え、案を提示し、みんなで共有することでとても勉強になった」などの気付きやポイントが記入されていたことから、受講者が授業実践研修を主体的・協働的な学びの場と捉えていることが窺われ、高評価となったものと考えられる。

Ⅱ 各研修内容について、自己評価をしてください。
評価欄は、次の 4 段階で評価し該当番号を塗りつぶしてください。
〔④よく理解できた ③理解できた ②あまり理解できなかった ①理解できなかった〕

項目番号	研修内容	評価				研修の振り返り
1	〔参観・協議〕 参観授業に関する事後研究	④	③	②	①	
2	〔演習・協議〕 授業実践の交流と協議	④	③	②	①	

Ⅲ 次の質問に該当する研修内容(上表の項目番号)を塗りつぶしてください。(複数回答可)

(1)新しい情報・知識・技能が習得できた。	①	②
(2)教育活動・教育実践に役立つ内容であった。	①	②
(3)今後さらに深めていきたい内容であった。	①	②

図 12 研修評価シートの抜粋

表 10 「参観授業に関する事後研修」評価結果

参観授業に関する事後研究 小学校（第1回）				
実施時期	評価平均(4点満点)	①新たな発見	②教育活動に役立つ内容	③さらに深めたい内容
11月	3.7	83.6%	93.4%	86.2%
参観授業に関する事後研究 中学校（第1回）				
実施時期	評価平均(4点満点)	①新たな発見	②教育活動に役立つ内容	③さらに深めたい内容
11月	3.8	77.5%	91.9%	85.0%
参観授業に関する事後研究 小学校（第2回）				
実施時期	評価平均(4点満点)	①新たな発見	②教育活動に役立つ内容	③さらに深めたい内容
1月	3.8	87.0%	94.9%	90.1%
参観授業に関する事後研究 中学校（第2回）				
実施時期	評価平均(4点満点)	①新たな発見	②教育活動に役立つ内容	③さらに深めたい内容
1月	3.8	79.7%	94.3%	87.3%

授業実践研修を通じた授業の共同研究は、授業者だけに授業づくりを任せるものではない。ここで目指したものは、研修グループとして授業づくりの協議を通して、一人一人が主体的に授業を参観することができることである。受講者の中には、まるで自分が授業をしているかのような感覚を抱き、授業者に同化しながら授業を参観したと振り返る者もいた。このように、研修グループによる授業の事前研究（ねらいの明確化）や授業プラン作成（発問づくり、板書計画等）、模擬授業での授業展開イメージの検証等の授業実践に至る一連の主体的・協働的な学びを通して、一人一人の教員が自身の授業力を向上させたいという意欲醸成が図られていったものと推察する。

(3) 授業づくりに求められる実践的指導力育成の状況

第1回授業実践研修（11月）の研修評価シートには、「授業づくりの研修で学んだことは」という記述欄を設けた。ここに記入された内容を分類・整理したところ、小学校の78%、中学校の50%が「ねらい」「めあて」「授業後の児童生徒の姿」を意識して日々の授業づくりに取り組んでいることが分かった。これは、表3「若手教員に必要な授業づくりの力」で示した「Ⅲ本時の目標に基づいた授業構成ができる力」に相当するものであり、研修で繰り返し確認したことを日頃の授業づくりで意識化し、実践に移していることを窺わせるものである。さらに、表11に示すように、授業づくりの考え方を日頃の授業づくりで実践し、自分の成長として感じている若手教員が多くいることが分かった。

表11 研修の振り返り「授業づくりの研修で学んだことは」から抜粋

- ・これまでイメージと感覚でしてきた授業であったが、研修を一つずつ終えていくうちに、それが確かな根拠とともに授業ができるようになってきた。
- ・授業づくりでここだけは押さえておかなければならないというポイントを改めて確認することができ、今やっている授業の基盤になっている。
- ・授業後の児童生徒の姿を決めて授業を組み立てることを学び、実践することで少しずつ気持ちが楽になってきたことと、組み立てることが楽しみな場面も出てきた。

(4) 新たな学びに向けた意欲の醸成

また、同研修評価シートに設けた「学び続けたいと思っていることは」の問いに対する記述内容を分類・整理したところ、95%の教員が「授業づくり」に関する内容を記入しており、2年目以降に向け、授業力向上への意欲が高まっているものと考えられる。さらに、その内容を整理すると、「言語活動の充実」「児童生徒の主体的な学び」「アクティブ・ラーニングの充実」「特別な支援を必要とする児童生徒への関わり方」等、多くの教員が新たな課題に対応していく力量を高めたいと考えていることが分かった。

(5) 授業実践交流の場の設定による意欲の醸成

第2回授業実践研修の午後は、全員が授業実践した記録を持参し、交流する「授業実践の交流と協議」を行った。その研修評価の結果（表12）を見ると、小学校の理解度平均3.7と中学校の理解度平均3.8はともに高評価であり、その差がほとんどないことが分かる。しかし、特筆すべきは①～③の評価の比較である。中学校の①「新たな発見」88.6%、③「さらに深めたい内容」87.3%と小学校のそれぞれとを比較すると、中学校の方が小学校より高評価となっている。そこには、中学校の環境が影響していることが考えられる。

表12 「授業実践の交流と協議」評価結果

授業実践の交流と協議(小学校)				
実施時期	評価平均(4点満点)	①新たな発見	②教育活動に役立つ内容	③さらに深めたい内容
1月	3.7	82.3%	88.5%	79.7%
授業実践の交流と協議(中学校)				
実施時期	評価平均(4点満点)	①新たな発見	②教育活動に役立つ内容	③さらに深めたい内容
1月	3.8	88.6%	87.3%	87.3%

中学校教員の振り返りには、「どうすれば良いのかと悩んでいた教材に対して解決策が見出せて良かった」「同じグループの他の先生と切磋琢磨しながら授業力の向上を図れるよう力を入れていきたい」等が記入されており、中学校教員の同教科での授業づくりや教科指導に関する情報交換の機会が少ない実状を反映し、同教科の教員での交流や情報交換の機会を求めていることが窺われた。

このことから、同じ教科の教員で協議し、交流や情報交換する機会を多く設定した中学校教員の教科別グループによる研修実施が効果的であることが明らかであり、その積み重ねにより、若手教員の授業力向上に向けた意欲の醸成が図られていくと考えられる。

おわりに

今年度、初任者研修と2年次研修での授業実践研修を、80校を会場に実施した。春先には、果たして授業者の立候補があるだろうかと不安もあったが、2回目の研修を終えた時点で、実に多くの教員の手が挙がった。そこには、「研究授業は自ら受けるものだ」と学校長に背中を押され、研修所に送り出された教員が多くいたと聞く。会場校を訪ねた際には、若手教員が先輩教員を相手に模擬授業を繰り返し行った姿や、市町の教育センターに自ら何度も足を運び、指導案を練り上げていった姿があったことを聞いた。80本の授業それぞれに、学校、市町組合教育委員会の後押しがあり、そこに集った教員の学びが支えられたものと感謝するばかりである。

ここまで、アクティブな研修となり得る研修展開の要件を4点にまとめ示してきたが、とりわけ「多様な学び方の体験」は、授業の共同研究を支える重要なものであった。そのため、授業実践研修に至る一連の研修では、多様な学び方を体験させ、学びの手法が一人一人の教員に蓄積されるようにしていった。しかし、それは「方法、先にありき」で進めたわけではなく、引き出したい若手教員の姿、付けたい力を見極めて、それにぴったりの方法を見定め、進めてきたに過ぎない。このことは、同時に、教員自身の「深い学びの過程」「対話的な学びの過程」「主体的な学びの過程」を通じた学び方の経験として、これから求められるアクティブ・ラーニングの視点からの授業づくりにきっと生かされることになるであろう。

本研究では、本県が進める導入期の研修をアクティブな学びの場とすることで、若手教員の授業力向上に向けた意欲の醸成が図られることを述べてきたが、この取組は緒に就いたばかりであり、成果はここで学んだ若手教員一人一人が実践を通して明らかにしていくものとする。

今後は、教員研修体系再編初年度の成果と課題を踏まえ、若手教員の授業実践を学校で支える指導教員との連携に向け、活用できる指導資料の作成等、校外の学びと校内のOJTをつなぐ取組を進めるとともに、導入期を終えた教員が更に学び続ける学びの場となる現職研修の充実を図っていくことにする。

注)

- 1) 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」、2015、p. 3
- 2) 前掲1)、p. 22
- 3) 前掲1)、p. 9
- 4) 前掲1)、p. 10
- 5) 木村明宏・加藤正保・早瀬幸二「児童生徒の思考力、判断力、表現力を育む授業の在り方に関する研究」『研究紀要第123集』、兵庫県立教育研修所、2013
- 6) 大西ゆかり・早瀬幸二「児童生徒の思考力、判断力、表現力を育む授業の在り方に関する研究」『研究紀要第124集』、兵庫県立教育研修所、2014
- 7) 岩浅克友希・早瀬幸二「児童生徒の思考力、判断力、表現力を育む授業の在り方に関する研究」『研究紀要第125集』、兵庫県立教育研修所、2015
- 8) 教育出版『ひろがる言葉 小学国語 4下』、pp. 70-71
- 9) 啓林館『わくわく算数 3下』、2015、p. 78
- 10) 前掲6)、p. 15を参考に作成