

若手教員の授業力向上を支える校内OJTの活性化について

一校外で習得した若手教員の学び方を生かした校内OJTの展開を通して—

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 池内 晃二
主任指導主事 栄 久視
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「これからの中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、「答申」という）において、教員研修に関する改革の具体的な方向性として、「『教員は学校で育つ』ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実」¹⁾が示され、教育委員会には、「OJTの充実に向けた校内支援が求められることになった。また、学習指導要領改訂の審議の過程で、「『授業研究』の成果は、日本の学校教育の質を支える貴重な財産である」²⁾とされ、授業研究が教員の授業力量形成に不可欠なものであることが改めて示された。

本県では教員の大量退職期の中、平成27年度、喫緊の課題であった若手教員研修の改善・充実に着手し、小・中・特別支援学校教員の研修体系を見直し、採用から3年間の導入期の研修に重点を置いた研修体系へと再編した。再編の趣旨は、授業で勝負のできる教員を3年間で育成することと、若手教員を支えるサポート体制を充実させることの2本であり、「授業力向上」と「同僚性」がキーワードであった。そこで、新たな学びの場として、研修グループを単位に授業研究を繰り返す「授業実践研修」を導入した。

再編初年度の昨年度の研究では、この「授業実践研修」を中心に、若手教員の主体的・協働的な学びを引き出すアクティブな研修展開の考え方と、若手教員の授業力向上に向けた意欲醸成の過程を考察した。

再編2年目となる本研究では、初任者研修を終えた2年目教員の校内での学びに焦点を当て、校内での教員の学び合いの活性化要因を明らかにしながら、校外での学びと校内の学びをつなぐ研修の在り方の考察と、協力校3校の実践から、校内人材を活用し若手教員を育てる効果的な校内OJTの推進方策を探る。

1 若手教員の授業力向上を支える校内での学びの状況

(1) 2年目教員調査の概要

教員研修体系再編2年目となる平成28年度から、2年次研修が本格実施となった。1年目に校内外で組織的、系統的な学びを経験した教員が、2年目を迎えて日々の授業づくりで直面している課題や授業力量を形成していくまでの学びの状況について、表1に示す内容で2回の調査を実施した。

表1 2年目教員調査の概要

調査時期	調査対象	調査内容
第1回調査 平成28年 9月～11月	前年度初任者 研修を修了した 2年目教員 (中核市除く) ○小学校347人 ○中学校154人	1 今年度、同じ学校の同僚に授業を公開し、助言を受ける機会の有無 →有の場合 [・校内全体 ・学年、教科 ・チーム ・日常的に] からの選択回答（複数選択可） 2 日頃の授業づくりで同僚と授業研究をする機会の有無 →有の場合 [・学年、教科 ・チーム ・日常的に] からの選択回答（複数選択可） 3 教員の校内での日常的な学び合いを充実させるための環境や条件についての自由記述
第2回調査 平成29年 1月～2月	同上	1 日頃の授業づくりで、今も難しさを感じていることや直面している課題を「授業づくりに必要な要素図」内①～⑬から3つ以内での選択回答とその具体的な状況の自由記述 2 2年間を振り返り、教師として成長する上で学びの効果が大きかった学びの形態について、最も効果が大きかったと感じているものを①校外研修 ②校外での授業実践研修 ③校内研修から1つ選択回答とその理由等の自由記述

(2) 若手教員の授業力量の形成における課題

ア 若手教員に求める授業力

「答申」では、実践的指導力は、「教員として不易の資質能力」³⁾として教員に求められるとされている。しかし、この実践的指導力の明確な定義付けがあるわけではない。「授業力」と表現される資質能力についても同様に、定義やその構成要素が明らかなわけではない。平成28年11月、教育公務員特例法等の一部を改正する法律が成立し、任命権者には、校長及び教員としての資質に関する指標の策定が求められることになった。今後、各都道府県等では、教員に求める具体的な資質能力の中身について検討を進めることになる。本県では、新たな体系での研修を構成するにあたり、授業を構想していく実践的指導力を、図1に示す「1時間の授業を構想するときに必要と考えられる要素」から、若手教員に必要な授業づくりの力を抽出し、表2に示す7つの力に整理した。この7つの授業づくりの力を基に3年間の導入期の研修プログラムを作成していった。

イ 2年目教員の授業づくりの課題

2年目教員への調査では、授業づくりで直面している課題や困難さについて質問した。図2は、日頃の授業づくりを進める上で、困難を感じていることや直面している課題に当たるものを図1に示す授業づくりの構成要素①～⑬から3つ以内で選ぶ設問への回答結果である。小学校の教員では、「発問の工夫」が23%と突出して多く、続いて「支援の設定」の10%となっている。中学校の教員では、「支援の設定」「振り返り」「発問の工夫」「評価」などが10%程度多い。このことから小・中学校とともに、表2の「III 本時の目標に基づいた授業構成ができる力」「IV 児童生徒の実態に応じた支援ができる力」に課題を感じている教員が多いことが分かる。

困難な状況についての自由記述では、例えば、「⑨発問の工夫」に困難を感じている教員は、「発問が授業を深めるために大きな役割

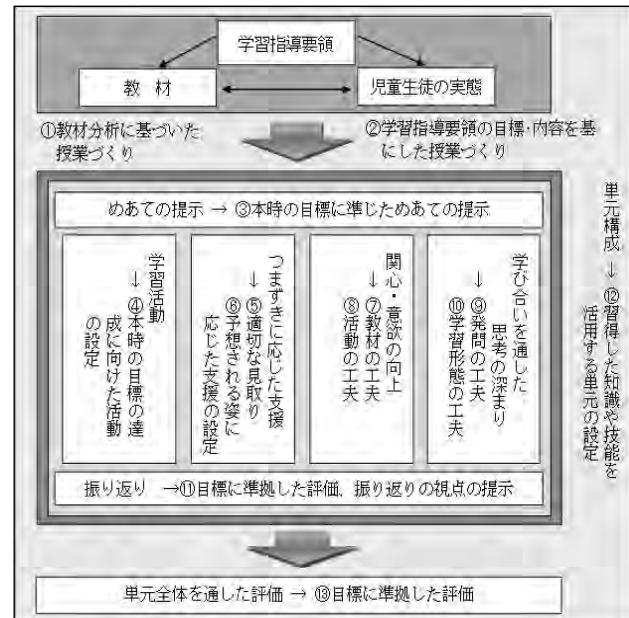


図1 授業づくりに必要な要素の整理

表2 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
- II 教材分析と授業を結びつける力
- III 本時の目標に基づいた授業構成ができる力
- IV 児童生徒の実態に応じた支援ができる力
- 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
- 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
- VII 目標に準拠した適切な評価ができる力

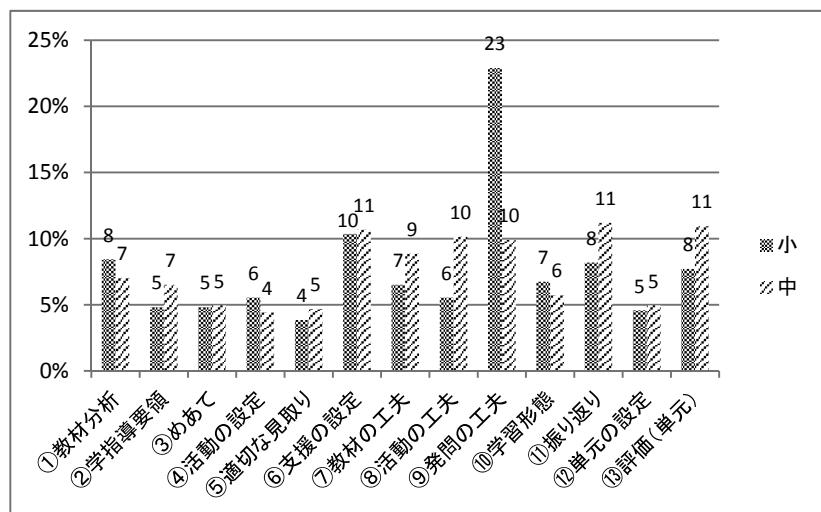


図2 2年目教員が授業づくりで直面している課題

を果たすことはよく理解しているつもりである。しかし経験のなさから子どもたちに応じた発問が精査できず、「難しい」や「発問によって、児童の動きや思考が大きく変わる。自分の発問が曖昧であれば、児童が困惑する様子がすぐに見て取れる。適切な発問ができず、難しい」など、授業構想の通りにいかず、日々

悩み、その改善策を見出せないまま次の授業に臨んでいる若手教員が多く存在することがうかがえる。

また、自分の力量不足や経験の浅さが原因と捉え、何とかしたいと思うものの、自分の力だけではどうすることもできずに苦悩している教員の姿が見えてくる。経験の浅い若手教員が、これらの課題を乗り越え、授業力を高めていくためには、同僚との学び合いの充実が急がれる。

ウ 2年目教員の校内での学び合いの状況

次に、若手教員の授業づくりを通した校内での学び合いの状況に話を進める。図3は、「今年度内に同じ学校の同僚に授業を公開し、助言を受ける機会」についての設問への回答をグラフにしたものである。

小学校で92%、中学校で81%の教員が校内での授業公開や助言を受ける機会があると回答している。

初任者研修制度の下で組織的に手厚く指導を受けた1年目から大きな環境の変化がありながらも、2年目になっても、多くの教員が授業を通して、同僚からの指導を受ける機会があると回答している。しかし、授業公開の対象や規模は、多くが校内全員による校内研修の機会（小学校59%、中学校47%）であり、少人数チームによる授業研究（小学校7%、中学校5%）や日常の授業での同僚教員からの助言（小学校9%、中学校18%）の機会は、かなり少ないことが分かる。

一方、図4は、「日頃の授業づくりで同僚と授業研究をする機会」についての設問への回答をグラフにしたものである。同僚との授業研究の機会があると回答した教員は、小学校で54%、中学校で40%にとどまっている。前述の授業公開の機会の設問での「有り」の回答率（小学校92%、中学校81%）と比較すると、授業研究（事前研究、参観、事後研究）の実施割合が低いことになる。この背景には、校内全体での校内研修では、事前・事後の研究協議が十分行われていない場合があることや、事後研究の設定のない授業公開があることなどが推察される。特に中学校では、担当する教科の違いが壁となり（以下、「教科の壁」という）、校内での授業研究（事前研究、参観、事後研究）が進めにくい状況にあることが推察される。

(3) 若手教員の授業力向上に向けた学びの方策

佐藤学は、教師が学び成長する場の構造を次のように述べている。「学校は教師が学び成長する上で最も効果的な場である。教師たちを対象として行われた調査結果によれば、教師として成長する契機として有効なのは、同じ学校の同僚たちからの助言であり、同一学年もしくは同じ教科の同僚、次に校長や教頭からの助言、その次に校内研修における助言、その次に教育委員会や教員組合の研修、地域の教育研究サークル、そして最後に大学で行われる研修や大学教授の講演が続く。すなわち、教師の学び成長する場は、その教師の教室を中心として同心円的構造を示している。（中略）教師は自らの教室における実践の熟考と反省を基軸として学び成長している。」⁴⁾

経験の浅い若手教員が、それぞれに直面している授業づくりの課題を乗り越え、授業力を高めていく上では、佐藤が示すように、自分の教室での授業づくりを通した反省（省察・リフレクション）の機能を充実させる必要がある。それには、全員で進めるフォーマルな学びの場としての校内研修とは別に、日常的に同僚と授業を通して学び合う小規模でインフォーマルな学びの場が必要であると考える。

そこで、若手教員が校外研修で共通して経験する「授業実践研修」で習得した学び方を生かすことで、日常的な同僚との学び合いを充実させることができると考える。つまり校外での学びと校内の学びを連動させるのである。第2章では、その考え方について述べていく。

2 若手教員の学びを支える校内OJTの充実に向けて

(1) 校内OJTの活性化の方向性

OJT (On The Job Training) は、一般に、「上司や先輩が部下や後輩に対して、仕事を通じて、職務に必要な能力（知識・技術（技能）・態度）を計画的・重点的に育成する努力の過程」とされる人材育成の方法の一つである。学校におけるOJTについて、浅野良一は、教師が育つ機会や場面には、「意図的な教師への育成活動」と「無意図的な教師への育成活動」があるとしている⁵⁾。ここでは、授業づくりを基にした「意図的な教師への育成活動」としての校内OJTの活性化について述べていく。

ア 校内OJTの活性化要因の抽出

2年目教員に対し、「校内での教員の学び合いを充実させるための環境や条件はどのようなことが考えられるか」という設問で、校内の学び合いの活性化に向けた考えを尋ねた。自由記述の回答であったため、「チームで子供を育てるという意識」「日常的に空いた時間には参観できるような環境づくり」「若手教員の自主研修の場を設ける」などの多様な記述が見られた。そこからキーワードを抽出していく、カテゴリ一別の分類を行い、表3に示す6つの活性化要因に整理していく。

表3 校内での学び合いを充実させる活性化要因の抽出

	①日常的な学び合いの機会	②学び合いの風土	③同僚との良好な人間関係
小	日常的な授業公開 自主的で、継続的な授業参観 放課後などを利用したミニ研修 チームで単元の共同研究 授業実践の蓄積と交流 ベテラン教員の話を聞く機会	学校全体で高め合う雰囲気 チームで子供を育てるという意識 定期的な校内研修 研究推進委員会の充実 学びのゴールの明確化 若手自身が学ぼうとする姿勢	思っていることが言える雰囲気 ベテラン教員に授業のことを相談 認め合いの助言 分からぬことが聞ける人間関係 オープンな情報共有 日常的に学級の様子を交流
中	色々な教科の授業を参観 教科間の研修の活性化 定期的な実技教習	授業に対する全教員の意識改革 授業研究の義務化、制度化 若手教員を中心とした校内研修	学年を越えたつながり 定期的な話合いの場 チームで動く
④時間と心のゆとり	⑤教員の配置	⑥教育環境の充実	
小	校務分掌、事務作業の軽減 職員会議の削減 行事の精選	若手とベテランの配置 多種多様な人材による学年集団 リーダーシップのとれる人材	整理整頓された職員室等の環境 自己啓発するための書物の設置 ICT機器の充実 教材・教具の充実
中	一週間の担当時間数の軽減 学校内の落ち着き	同じ教科の教員 ハーフサイズ・TT	

図5は、6つの活性化要因別の回答割合をグラフにしたものである。更に6つの校内OJT活性化要因を構造的に示したもののが図6である。

図5の「③同僚との良好な人間関係」(小学校 38%、中学校 31%)、「①日常的な学び合いの機会」(小学校 21%、中学校 25%)は小・中学校ともに高い回答割合であるが、校種で比較すると、「①日常的な学び合いの機会」と「③同僚との良好な人間関係」で、小・中学校の割合が逆転していること

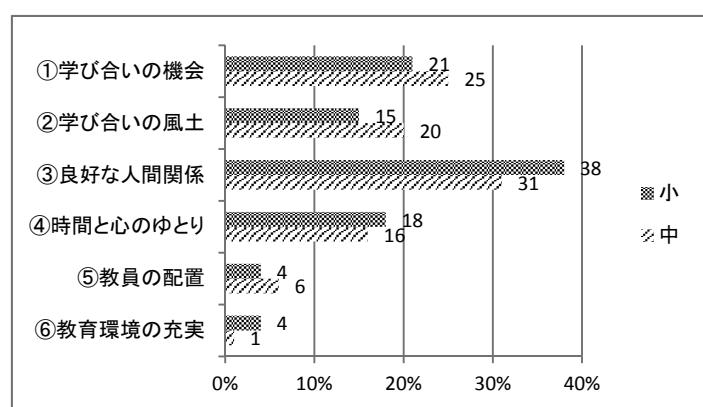


図5 活性化要因の回答傾向

が分かる。図6に示す下段の同僚との人間関係を育む「コミュニケーション・土壤づくり」を重視している小学校教員に対し、中学校教員は、上段の学び合いの機会や風土を築く「システム化・組織化」を重視していると言つていい。共通設問から、校種で重視する傾向に違いが見出された。中学校教員が、上段の「システム化・組織化」を重視する結果になった背景には、2年目教員にも、見えない「教科の壁」が意識され、学び合いを阻害する要因になっているとの認識があることが推察される。ここからも、中学校で「教科の壁」を越えた校内OJTの活性化を図るシステムづくりが必要であると考える。

イ 校内OJTの活性化に向けた課題解決の方向性

抽出した校内OJTの活性化要因を手掛かりに、若手教員が習得した学び方を生かした校内OJT活性化の方向性を以下の4点に絞り示していく。なお、第3章では、具体的な展開について提案する。

(ア) 校外で習得した授業研究のP D C Aサイクルを基に、校内の小規模グループで授業研究を進める

少人数の若手教員を中心に組織する研究グループで、一連の授業研究を展開する。少人数の利点を生かすことで、事前・事後研究の時間調整等が容易となり、日常的な学び合いの活性化が期待される。

(イ) 若手教員とベテラン教員等が協働した授業研究を進める

若手教員だけで授業研究を進めた場合、内容の妥当性の吟味が十分にできないまま協議が進行することが懸念される。ベテラン教員（経験豊富な先輩教員）やメンター的立場（助言者的立場）の先輩教員がグループ・コーディネーターとして加わることで、学び合いの活性化が期待される。

(ウ) 教科の異なる教員グループを組織し、「教科の壁」を越える授業研究を進める

カリキュラム・マネジメントの視点から、中学校での教科の異なる教員の協働が求められている。教科の異なる教員による小規模グループを組織し、授業研究を進めることで、「教科の壁」を越えた学び合いの活性化が期待される。

(エ) ワークショップ型研修で事後研究を活性化する

「授業実践研修」で共通に経験しているワークショップ型研修を校内授業研究でも活用することで、課題の抽出や協議の焦点化が容易となり、事後研究の活性化が期待される。

(2) Off-JT(Off The Job Training)と校内OJTの連動の考え方

ア 「授業実践研修」におけるP D C Aサイクル

「授業実践研修」は、若手教員が共通に経験する校外研修の一つである。授業者となった教員の授業づくりを研修グループ全員で進めていくもので、共同研究の流れは図7に示すP D C Aサイクルで進めていく。事前研究が「Plan：授業計画」、公開授業が「Do：授業実践」、事後研究が「Check：他の教員の評価及び自己評価」、授業者の振り返りが「Action：評価の分析と改善」となる。

イ Off-JTとOJTの中間的な位置付けの学びの場

「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場として、1年目に2回、2年目に2回、3年目に1回の計5回、固定したメンバーの研修グループで進めていく。初任者研修（1年目）の前期（5月～10月）に集中して受講する各教科の授業づくりから一步進め、実際の授業を基に協議を積み重ねていく。

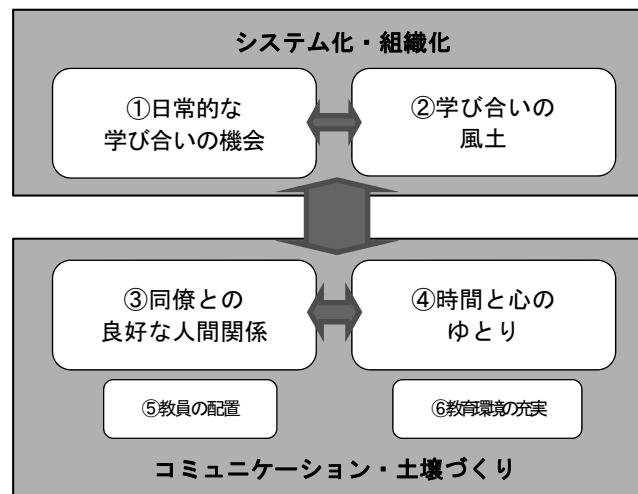


図6 校内OJT活性化の構造

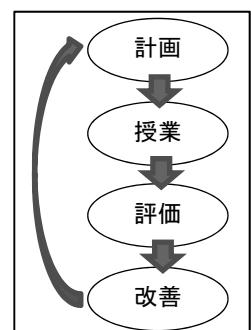


図7 研修の流れ

この研修スタイルは、授業者にとっては、自分の教室での実践から省察的に学ぶOJTの場であると言うことができる。一方、他の教員にとってはOJTの場とは言い切れない。ところが、講義中心の集合研修のようなOff-JT(Off The Job Training)とも性質が異なるものだ。また、授業者の授業づくりを研修グループの一員として行い、自身の授業改善の視点を見出すという機能から見た場合は、ある意味、OJTとしての性質を含んだ研修スタイルであるとも言える。つまり、「授業実践研修」は、図8に示すように、Off-JTとOJTの中間的な位置付けの学びの形態であると言うことができる。

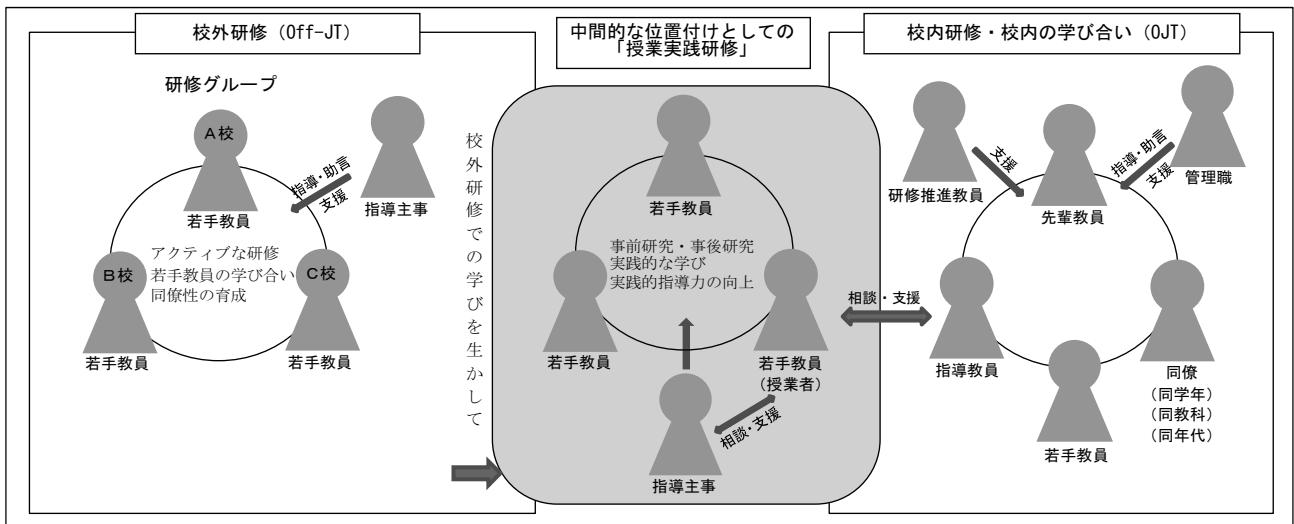


図8 「授業実践研修」の中間的位置付け

ウ 二重のP D C Aサイクルの運動

この研修スタイルは、授業者の授業づくりのP D C Aサイクル(図9の上段)が研修グループ共通の学びの場となる。授業者以外の教員は、授業者のP D C Aサイクルを基に授業づくりを進めていく過程で、そこからの学びを各自の授業づくりのP D C Aサイクル(図9の下段)に働きかけることになる。つまり、「授業実践研修」は、授業者と他の教員の双方の授業づくりのP D C Aサイクルに作用する研修スタイルであり、二重のP D C Aサイクルを連動させる学びの場であると言える。

しかし、図9の上段と下段の二重のP D C Aサイクルの連動が図られ、双方のサイクルが有効に機能するためには、むしろ授業者以外の教員の学び方が問われることになる。なぜなら、授業者のP D C Aサイクルが機能していることは分かりやすく、授業の反省(省察・リフレクション)による学びの効果も明らかであるのに対し、他の教員の学びの状況や効果を可視化することは難しいからだ。双方のサイクルの連動を図るには、グループ全員で進める図9上段の「P→D→C」の過程から、他の教員が自身の授業を自己評価し(C)、改善の視点を見出し(A)、自分の教室での次の授業に生かすことができるような学びの場になることが求められる。

校外での学びで見出した各自の「C→A」を起点に、各所属の同僚との「P→D→C→A」の学びのサイクルが進むことが期待される。

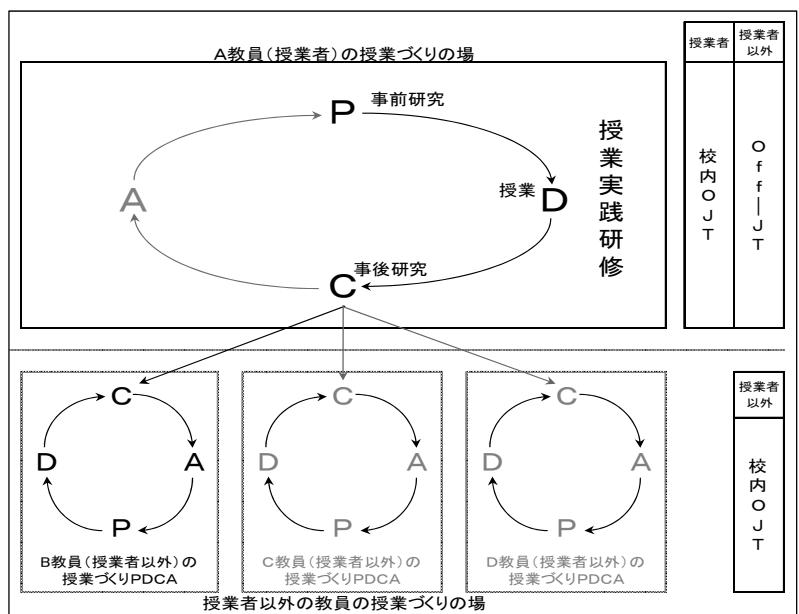


図9 二重のP D C Aサイクル

3 若手教員の校外での学び方を生かした校内OJTの活性化

ここからは、小学校2校、中学校1校の協力校で、2年目教員が授業者となり進めた授業実践の具体的な展開等から、第2章で示した校内OJTの活性化に向けた課題解決の方向性に基づく校内OJTの推進方策を提案する。

(1) 事前研究の前後の在り方～A小学校の実践を通して⁶⁾～

ア 授業研究の概要（第6学年国語科「やまなし」）

授業者を含む若手教員5名とベテラン教員1名の計6名からなる研修グループで共同研究を行った。一連の授業研究の進め方は、授業者が前年度の初任者研修で経験した学び方を生かし、事前研究→実践→事後研究の流れで進めることにした。ここでは、特に、授業者の学びが大きかった事前研究の前後にスポットを当て、教室での反省（省察・リフレクション）を基に、授業者が変化する姿を通して、事前研究の在り方について提案する。

イ 事前研究前の授業者の姿

この教材の学習を進める上で、授業者は、単元後に期待する児童の姿として「叙述を基に物語の世界を豊かに想像できること」「意見を交流して一人一人が読みを深めること」をイメージしていた。そのために、場面を小さく分け、巧みな表現を丁寧に味わいながら読み進めていきたいと考えていた。

ウ 事前研究での深まり

事前研究では、「児童自らが読みを深めるための手立て」「めあての設定」「作者の生き方との関連付け」の3つの視点で単元構想について検討した。夏季休業中であり、1回目の事前研究の後も何度も若手教員で集まり事前研究を進めた。教材解釈を中心とした協議だけでなく、時には授業者が作成した指導案を基に模擬授業を行い、具体的な児童の姿をイメージしながら検討を進めていった。

授業者は、事前研究を踏まえて授業に臨んだが、めあてが児童の実態に合っていないという課題に直面した。そこで、再度同僚と次時の模擬授業を行い、めあてや学習活動を改善していった。

エ 事前研究後の授業者の姿

A小学校におけるこれらの実践から、授業者は、単元や本時についての現段階におけるイメージを明確にした上で、事前研究に臨んでいることが分かる。しかも、そのイメージは決して完成されたものではなく、事前研究の後も、本時に向けて何度も計画を見直し、修正している様子が見られた。

校内OJT活性化のためには、図11に示すように、PDCAサイクルにおける「P」の中心となる事前研究の前に、授業者がしっかりと単元や本時のイメージ化を図り、身に付けさせたい力を明確にしておくことが求められる。協議されたことが、その後の見直しや修正につながり、初期構想が更にブラッシュアップしていくからである。



図10 「やまなし」の授業の様子

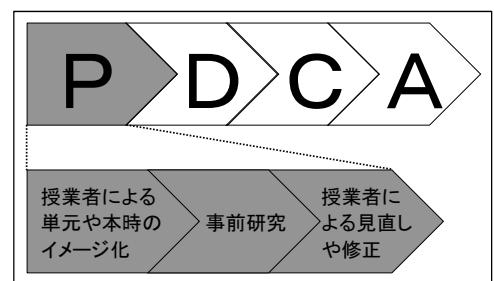


図11 事前研究前後の在り方

表4 校内OJTの推進方策①

- 事前研究前：授業者は単元や本時をイメージし、身に付けさせたい力を明確にしておく。
- 事前研究後：当初のイメージや身に付けさせたい力を見直し、必要に応じて修正を行う。

(2) 校内人材の活用による若手とベテランの協働～B小学校の実践を通して⁷⁾～

ア 授業研究の概要（第5学年国語科「大造じいさんとガン」）

B小学校は採用1年目、2年目を中心とした若手教員が多く、日頃から授業づくりの研究が進められている。校内研究では算数科の授業づくり研究を進めているが、授業者は国語科で授業研究を行いたいと考えた。ここでは、若手教員の中にグループ・コーディネーターとして加わったベテラン教員の姿と、授業者の学びを通した校内人材の効果的な活用について提案する。

イ 先輩教員の参加の経緯

授業者は、今回の実践をより充実したものにするためには、ベテラン教員の指導が必要であると考え、「授業の事前研究から一緒に入って研究をしてもらえませんか」と声をかけた。ベテラン教員は当初、遠慮した気持ちもあったが、校長からの後押しもあり、若手教員の思いを受け止め、今回の実践に関わることになった。若手教員中心のグループにベテラン教員がコーディネーター役として加わり、授業者を含む若手教員5名とベテラン教員1名の計6名で授業研究を進めることになった。

ウ 事前研究におけるベテラン教員の働きかけ

事前研究は夏季休業中に行われた。事前研究では、授業者の授業構想を受けて話し合われたが、ベテラン教員は、「授業者の思いと児童の実態」にギャップがあることを感じ取り、授業者の思いに寄り添いながらも、「この単元計画で教材のねらいを達成できるのか」「児童に付けていた力は何なのか」「想定している言語活動では長年伝えられてきた物語の良さを壊してはしないか」などの指摘をした。これを受け、授業者は再度指導案を検討し、授業を構想していった。



図12 事後研究の様子

エ 校内での学び合いについての振り返り

授業後、参観した若手教員を中心に事後研究を行った。ベテラン教員から、「教科書に記述されている付けていた力に戻ることが大切である」と指導を受けた。授業者は知らず知らずのうちにそのことから逸脱していることに気付いていった。

実践を終えた授業者は、校内での学び合いについて、「若手だけなら、語りやすさはあったかもしれないが、話合いが堂々巡りで本質的な指摘がないまま、間違った解釈で終わっていたかもしれない」「相談にのったり、評価をしたりしてくれるベテラン教員のおかげで、自分なりに思考したことを積極的に実践し、その実践を振り返りながら次につなげることができる」と振り返った。

オ 校内人材の活用

B小学校の実践から、校内OJTを活性化するためには、ベテラン教員への働きかけが重要であることが分かる。図13に示すように、今回、校長の支援の下、若手教員の研修グループにベテラン教員が加わることで、学び合いの深まりが見られた。

この実践にグループ・コーディネーターとして関わったベテラン教員の関わりを、①教科における専門性を生かす、②若手教員の発言を引き出す、③若手教員では解決できない問題に対してそのヒントを与える、の3点にまとめることができる。

表5 校内OJTの推進方策②

- 専門的な知識や技能を持つ教員が、若手教員の授業研究に関わる。
- 若手教員の抱える問題に対し、解決策を見出すきっかけを与える。

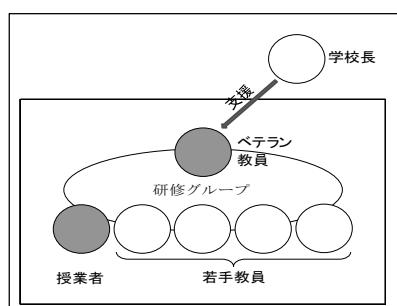


図13 B小学校研修グループ

(3) 「教科の壁」を越える授業研究～C中学校の実践を通して⁸⁾～

ア 授業研究の概要（第2学年音楽科「オペラ『アイーダ』」）

授業者は校内唯一の音楽科教員である。鑑賞単元での実践を、授業者と同年代の数学科、英語科、保健体育科、社会科の担当教科が異なる教員5人で共同研究を行った。ここでは、中学校における「教科の壁」を越える授業研究の進め方について提案する。

イ 実現したい生徒の姿を拠り所とした事前研究

協議では、グループ最年長の英語科教員（授業者のメンター的立場の教員）がファシリテーターとして、進行を務めた。

事前研究では、学習活動の展開について協議を進める中で、担当教科の特性の違いを感じる場面もあったが、論点の中心となったのは生徒の姿であった。「生徒の思考を深めるためにその活動は適切か」「活動すること自体が目的化していないか」など、5人は生徒の姿を拠り所に協議を展開していった。

ウ 生徒の姿から改善点を見出す事後研究

事後研究は、拡大指導案と付箋を用いたワークショップ形式で行った。事前研究と同様、生徒の姿を拠り所としながら課題の焦点化を図り、改善策へと協議を進めていった（表6）。

表6 課題（●）と改善策（○）

- | |
|---|
| ●鑑賞の前に登場人物の気持ちを想像してしまったことで、先入観を持って鑑賞してしまっていた。 |
| ○鑑賞を先にする方が、純粋に音楽から感じることができたのではないか。 |
| ○見たことや聴いたことを根拠にする方が気持ちを考えやすい。 |
| ●班活動で話し合ったことを全体の場で交流した時、互いの意見を聞き、更に深めるまでには至っていなかった。 |
| ○根拠となる理由も発表することを事前に伝えておくことで、本時のねらいに迫れたと感じる。 |

今回の授業研究では、ファシリテーター役の先輩教員が果たした役割は大きい。一人一人の意見を尊重し、常に合意形成を図りながら進行を行い、参加者の安心感の広がりから発言しやすい雰囲気が生まれた。その結果、専門性の異なる教員から意見を引き出し、円滑な協議が展開された。

エ それぞれの授業改善への広がり

今回の実践を終えて、授業者は「自分にはない様々な発想やアイディアをもらって、視野が広がった」と感じる一方で、「最後には、自分が責任を持って授業をしなければならないということに改めて気付かされた」と語った。

音楽科以外の教員も、「全員が参加する班活動を目の当たりにし、自分の授業の参考にできると感じた」「どのタイミングで何を話し合わせるのか、意図を明確にすることが大切であると再確認できた」など、自分の授業改善の視点を見出すことができていた。

オ 「教科の壁」を越えた授業研究の実現に向けて

C中学校の実践から、他教科の教員と学び合うことで得られる新たな発想や気付きがあることが分かる。また、自分の教科では見られない生徒の姿を交流することで、生徒の多角的・多面的理解につながり、担当する教科の授業改善に有益な情報を得る場になっていた。

今回、教科の異なる教員の学び合いが機能した要因に「生徒の姿の共有」がある。授業者が考える「生徒に付けたい力」「求める生徒の姿」の具体的なイメージをメンバーで共有することに、中学校での校内OJTの活性化の手掛かりがあると考える。

表7 校内OJTの推進方策③

- | |
|--------------------------------------|
| ○メンター的立場の教員等がファシリテーター役を務め、円滑に協議を進める。 |
| ○授業中の具体的な児童生徒の姿から課題を見出し、改善点を探る。 |



図14 事後研究の様子

(4) 個々の授業改善につながる事後研究

ア ワークショップ型研修による事後研究の活性化

近年、校内授業研究の事後研究では、限られた教師の発言にとどまったり、偏った視点からの協議に流れたり、予定時間に終わらなかつたりなどの課題への対応から、ワークショップ型研修を取り入れる学校が多い。ここでは、1時間で実施可能なワークショップ型研修を提案する。

イ 「指導案拡大シート」の活用

指導案拡大シート（図15）とは、拡大した本時案を模造紙の中央に貼ったものである。授業の展開に沿って、授業者や児童生徒の活動について、それぞれが感じた課題や改善点を可視化することで、焦点を定め、深まりのある協議にするという意図がある。

ウ 1時間に限定した事後研究

事後研究は、あえて1時間の協議時間とし、良かった点の出し合いに終わらせず、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なる。限られた時間内で、論点を明確にした協議を経験させることで、共同研究の良さが実感できると考える。手順については、表8に示す通りである。

このワークショップ型の協議を体験した参加者は、「どこを授業の山場にするか、何を押さえるかなどを十分に話し合うことができた。自分自身の授業でもその視点を持ち、取り組みたい」「課題と改善点を3つに絞って討議するのは良かった。授業づくりでも詰め込み過ぎず、焦点を絞って深めたい」など、自身の授業改善に向けた視点を得られたと振り返る。前述の二重のP D C Aサイクルで示した授業者以外の教員の「C→A」を見出す学びの場として効果的な手法と考える。

エ まとめ

1時間という限られた時間で協議を焦点化するこの手法は、活性化要因の一つに挙げた「時間と心のゆとり」へのアプローチとしての効果も期待される。しかし、ここで提案した指導案拡大シートという手法には、例えば、表9に示すメリット、デメリットも挙げられる。他にも様々な協議の手法があるが、それぞれの特性を理解し、それらを上手に活用した事後研究の工夫、改善が求められる。

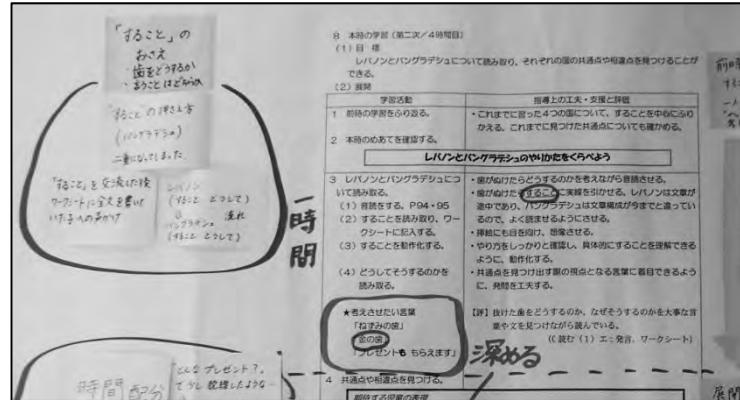


図15 指導案拡大シート（一部）

表8 事後研究の進め方

①個人で気付いた課題の整理(10分)

授業を参観しながら、各参観者が各場面で感じた課題を黄色い付箋に記入していく。

②①の共有及び改善点の整理(15分)

班で個々が感じた課題を共有しながらその改善策を桃色の付箋に記入し、図15に示すように、シートに付箋を貼りながら、授業改善に向けた課題と改善策の抽出を行う。

③全体交流(20分)

個々の視点を広げるために、他の班のシートを見る時間を設ける。

④個々の改善点の焦点化及び交流(10分)

自分の普段の授業を振り返り、その改善につなげるために、「自分ならどの改善策をとるか」を考え、班ごとに交流する。

⑤まとめ(指導助言)(5分)

表9 指導案拡大シートの
メリット・デメリット

【メリット】

- 課題が明確に表現できる
- 課題を基に、改善策を考えることができる
- 改善策を自身の授業と結び付けやすい

【デメリット】

- 協議の視点が明確でないと、深まりがみられない

表10 校内OJTの推進方策④

- ワークショップ型研修等を事後研究に取り入れ、個々の授業改善の視点を見出す。
- 様々な協議の手法の特性を踏まえ、目的に応じた選択をする。

4 学びの形態と若手教員の授業力量の形成

(1) 学びの形態と学びの効果の考察

2年目教員が成長を実感した学びの形態についての調査（1月～2月に実施）結果から、校内OJT推進の課題を考察する。図17は、「教員として成長する上で学びの効果が大きかった学びの形態」を、図16に示した「①校外研修」、「②校外での授業実践研修」、「③校内研修」の3つの形態から選択して回答した結果である。小学校では、「③校内研修」が62%で最も割合が高い。このことは当然であり、「教員は学校で育つ」との考え方を基調とするならば、校内OJTによる成長の実感が更に高まることを期待するものである。一方で、中学校教員の64%が「②授業実践研修」と回答している状況には、中学校の校内OJT推進の課題が顕著に現れているものと言えよう。中でも校内で教科1人配置の教員のほとんどが「②授業実践研修」と回答していた。

加えて、理由の欄には、「自分で気付かないことでも他の授業を見て、直していくべきだと気付くことが多い」、「参観授業、協議で自分ならどうするのかを話し合う中で参考になることが多い、自分の授業に生かすことができた」、「同じ経験年数の教員の授業を観て、テーマを絞って深めていく話し合い活動は、様々な角度からの意見を知ることができ、刺激をもらう」などの記述があった。このことからは、「授業実践研修」が、二重のP D C Aサイクルが連動する効果的な学びの場となり得ていると捉えることもできる。しかし、本来ならば、一方のP D C Aサイクルは、所属校での同僚との学び合いで展開されることが期待されるものだ。校外で習得した学び方を生かし、校内OJTが展開されていくことで、中学校教員の成長の実感が校内OJTへと移行していくものと考える。

(2) 2年目教員の授業力量の形成

2年目教員の授業力量の形成状況と課題意識について、平成27年度に当教育研修所が作成した「兵庫県教員研修スタンダード」から学習指導分野の第1期基礎形成期（おおむね採用から5年目までの教員）を対象とする7項目について、図18に示すように、各自の評価基準で5段階評価した。また、同時に、図19に示すように3年目の実践目標の設定

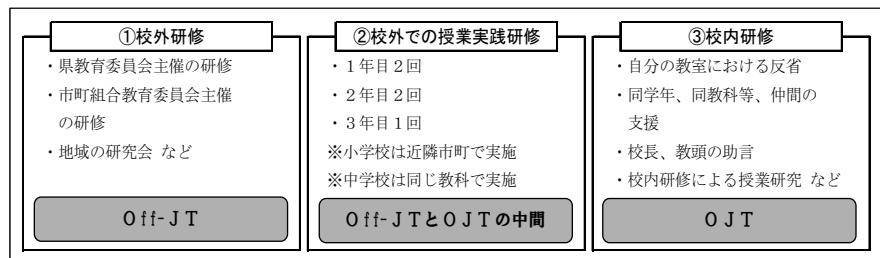


図16 3つの学びの形態

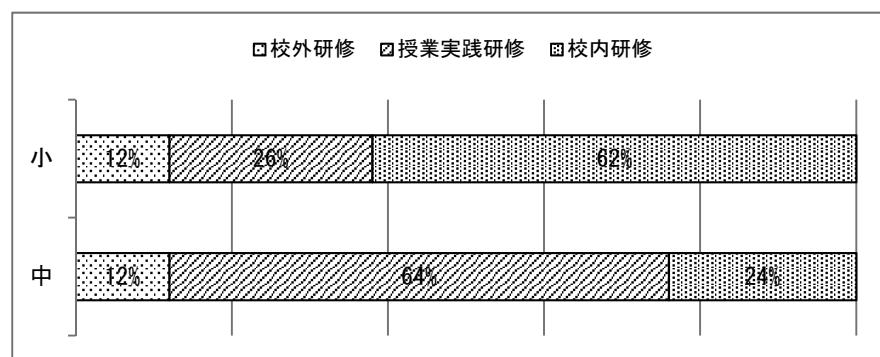


図17 学びの効果が大きかった学びの形態

I 兵庫県教員研修スタンダードでは、学習指導において第1期(基礎形成期)に身に付けておきたい質質・能力として下記の7つの項目を定めています。自分自身の授業づくりを振り返り、それぞれの項目について、自己評価をしてみましょう。

<評価の観点>

成長度【⑤成長した ←→ ①成長していない】
5段階で評価し、該当番号を塗りつぶしてください。

項目番号	内容	評価
1	児童生徒の実態や学習指導要領を踏まえ、学習指導案を作成することができます。	⑤ ● ③ ② ①
2	児童生徒の実態や教育目標を踏まえた年間指導計画を作成し、計画的に授業を進めることができます。	⑤ ● ③ ② ①
	児童生徒の学習に関する興味・関心の把握に努め、学ぶ楽しさや学習意欲を高めることができます。	○ ○ ○ ○ ○

図18 授業づくりの振り返り 自己評価

II 上記の自己評価を踏まえ、3年目の実践目標を設定しましょう。
まず、内容を上記から2～3つ選び、具体的な取組についても考えましょう。

項目番号	具体的な取組
3	本陣元気はどのようにして開拓されるのか、や、そのゴールを明確に設定し、児童に了せたという達成感を味わわせたい。班やクラスとの学び合いを大切にし、自分がどの様に伸びたのかを実感させたい。
5	大きめあてを毎回間に大事にし、子どもたち同士で発言し合いながら学び合いかせたい。力づくりをする。そのためには児童同士が踏む機会を多くとる、英語の仕事やまとめ方も飲める。
7	道徳の中から子どもが悩んでいたり困っている時間があるならば校長室開口で相談する。教科化に向けて、評価ができるよう授業の中で子どもたちを見つめ、養成したい。

図19 3年目への実践目標の設定

を行った。この2年目の自己評価及び3年目への実践目標は、研修資料とともに自己保管し、3年目を終えた段階で振り返る資料とする。引き続き、3年目の成長を見つめ、若手教員の授業力量形成の過程と校内外での学びの作用について研究を進めていきたい。

おわりに

本研究では、若手教員の授業力向上に向けた校内OJTの活性化をテーマとして、若手教員が校外で共通に経験し、習得している「授業実践研修」での授業研究の手法を校内で活用していくことにより、同僚との日常的な学び合いが充実することを、2年目教員への調査と共同研究校の実践から明らかにしてきた。

本県の教員研修体系再編の過程において、当教育研修所に期待されたことは、系統的な教科指導研修の実施であった。とりわけ、従前は、実施が難しかった中学校教員の教科別研修の実現であった。再編から2年が経過し、県内全域の中学校教員が教科別に集い、研修を重ねるに応じ、学びに向かう目の輝きが増していくと感じる。「同じ教科の教員だから」、「同じ立場の教員だから」という表現を研修の振り返りで目にすることが多い。この先、「同じ学校の教員となら」等、同僚との学びへの期待がそこに加わることを期待する。

今回、Off-JTとOJTの中間的な位置付けの学びのスタイルとして示した「授業実践研修」を、今年度は、小・中学校104校を会場に実施した。2年次研修の会場となったある小学校の先輩教員が、教室の窓越しに授業者を見守る姿が印象的であった。会話から、この1年間、若手教員数人と先輩教員で、始業前や放課後に模擬授業を繰り返すようになり、若手教員の授業力が飛躍的に伸びたのだという。平成28年度から、当教育研修所が編集する月刊「兵庫教育」では、若手教員の学び合いを「授業実践研修レポート」として連載してきた。そこには、第3章で述べた協力校3校の授業実践や、再編と共に進めた中核市の実践も掲載している。若手教員が協働し進めた授業づくりを発信することも、校内OJT支援の一つと考える。今後は、校内OJTの多面的な支援とともに、学び続ける教員の校外の学びの場となる現職研修の充実を図っていく。

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. 20
- 2) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」, 2016, p. 48
- 3) 前掲1), p. 9
- 4) 佐藤学『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイン』, 岩波書店, 2015, p. 117
- 5) 浅野良一編『学校におけるOJTの効果的な進め方』, 教育開発研究所, 2009, p. 19-20
- 6) 兵庫県教育委員会「月刊『兵庫教育 12月号』」, 2016 に詳細を掲載
- 7) 兵庫県教育委員会「月刊『兵庫教育 1月号』」, 2017 に詳細を掲載
- 8) 兵庫県教育委員会「月刊『兵庫教育 4月号』」, 2017 に詳細を掲載

<参考文献>

- ・稻垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』, 岩波書店, 1996
- ・木原俊行・寺嶋浩介・島田希編著『教育工学的アプローチによる教師教育』, ミネルヴァ書房, 2016
- ・脇本健弘・町支大祐『教師の学びを科学する』, 北大路書房, 2015
- ・高谷哲也編著『教師の仕事と求められる力量』, あいり出版, 2011
- ・横浜市教育委員会編著『授業力向上の鍵 ワークショップ方式で授業研究を活性化』, 時事通信社, 2009
- ・村川雅弘『ワークショップ型教員研修 はじめの一歩』, 教育開発研究所, 2016
- ・埼玉県立総合教育センター「『教員の学びを支える学校内・学校間ネットワークの構築』に関する調査研究【最終報告】」, 2016