

若手教員の授業力向上を支える校内OJTの在り方について

－若手教員と先輩教員が協働した授業研究を通して－

義務教育研修課 主任指導主事兼班長 泉村 靖治

主任指導主事 池内 晃二

主任指導主事 栄 久視

主任指導主事 小山 恵介

指導主事 田中 賢司

教育事務推進専門員 土肥 勝彦

教育事務推進専門員 荻野 直人

はじめに

本県では教員の大量退職期の中、喫緊の課題である若手教員研修の改善・充実に向けて、平成27年4月、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おいて、授業力向上を重点化した研修体系へと再編した。その中核をなすのが、研修グループを単位に授業研究を積み重ねる「授業実践研修」である。

再編1年目の研究では、この「授業実践研修」を中心に、校外研修における若手教員の主体的・協働的な学びを引き出すアクティブな研修構成の考え方と、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（研究紀要第126集）。2年目は、2年目教員に焦点を当て、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、校外と校内の学びをつなぐ研修の考察と、若手教員を育てる効果的な校内OJTの推進方策を提案した（研究紀要第127集）。

平成28年12月には、中教審「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）」（以下、28答申）において、「我が国における『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」¹⁾と示す一方、「子供たちが『どのように学ぶか』という学びの質を高めていくには、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けて、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である」²⁾と示している。

再編3年目となる本研究では、2年間の研究の成果と28答申の趣旨を踏まえ、中堅教諭の調査から校内の学び合いの充実に向けた課題を明らかにするとともに、協力校6校の実践から、校内人材を活用し若手教員の授業改善につながる効果的な授業研究の在り方について検証する。

1 校内OJT活性化に向けて

(1) 中堅教諭調査の概要

昨年度、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。そこからキーワードを整理、分類し、6つの活性化要因を抽出、構造化を行った。（図1）

さらに、校内での学び合いの状況と課題を探るため、中堅教諭の調査を実施した。

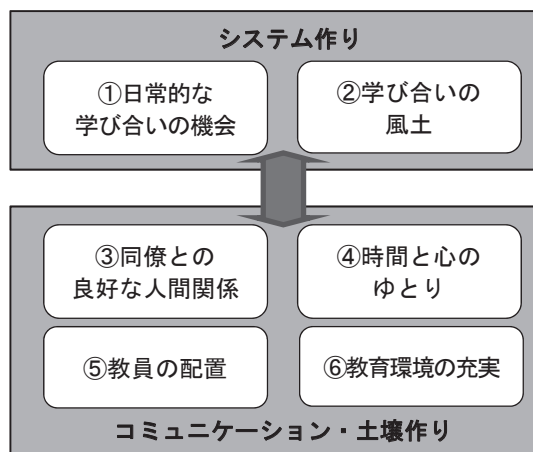


図1 校内OJT活性化の構造

中堅教諭調査の概要

調査時期	調査対象	調査内容
平成 29 年 7 月～8 月	中堅教諭等資質 向上研修対象者 ○小学校 144 人 ○中学校 105 人	1 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 (1) 特に難しいと考える環境や条件 (2) 特に必要だと考える環境や条件 →①～⑥の要因の中から 2 つ以内で選択、選択した理由も記述 2 日頃の授業づくりで若手教員から相談をうける機会の有無 →有の場合、具体的な内容を記述

(2) 校内での学び合いの充実に向けた課題

図 2、図 3 は、中堅教諭への調査において、校内での学び合いを充実させるために特に難しいと考える要因の回答割合、特に必要だと考える要因の回答割合である。図 4 は、昨年度、同様の調査を 2 年目教員に実施した回答結果である。

ア 「時間と心のゆとり」について

中堅教諭では、難しいと考える要因として、小・中学校ともに「時間と心のゆとり」が突出して高い割合（小 53%、中 37%）を示している。また、必要な要因においても、2 年目教員より高い割合である。このことから、学校において中核を担う存在となり、校内での役割が増え、若手教員よりも多忙であることがうかがえる。

これは、「教員の配置」（小学校 18%、中学校 27%）とも深く関連しており、記述欄には「学校に若手教員が増え、中堅層の教員が少ないため、業務内容が多くなり、時間がない」という意見が多く書かれていた。特に中学校は、必要な要因でも小学校よりも高い割合を示しており、前述の「若手教員の増加」だけでなく、「教科担当の教員が 1 名しかいない」という現状も、校内での学び合いを困難にしている。

イ 「学び合い」について

小学校においては、中堅教諭、2 年目教員ともに「学び合いの機会・風土」が必要だと考えるという項目の割合が 20% 程度を示している。しかし、難しさという点では、風土（5%）よりも機会（12%）の割合が高いことから、学び合いの必要性は感じているものの、その機会が持ちにくいことがうかがえる。

中学校においては、必要な要因として、学び合いの機会（中堅 22%、2 年目 25%）、風土（中堅 10%、2 年目 20%）ともに 2 年目教員の方が高い割合を示しており、2 年目教員が授業づくりなどに不安を抱き、学び合いの機会を強く求めていることがわかる。しかし、「学び合いの風土」の必要性を感じている中堅教諭は 2 年目教員よりも少ない。この原因として考えられるのは、担当する教科の違いが壁（以下、教科

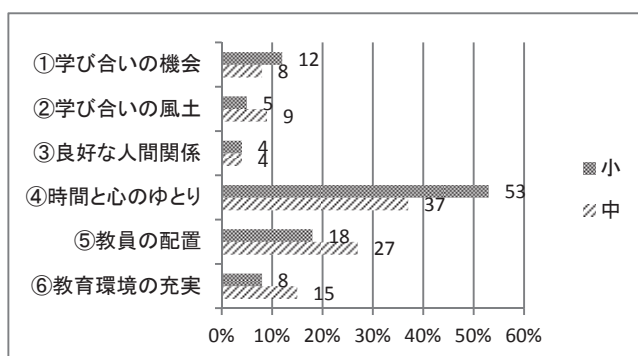


図 2 校内での学び合いを充実させるために難しいと考える要因（中堅教諭）

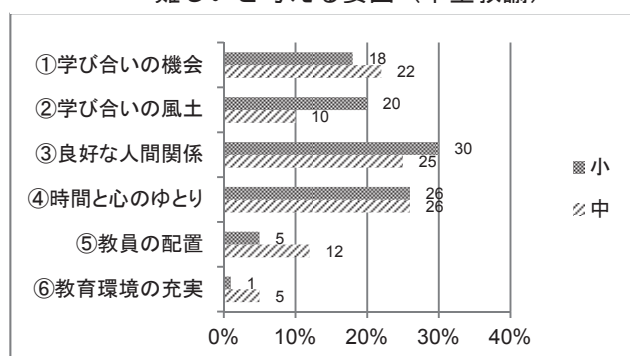


図 3 校内での学び合いを充実させるために必要だと考える要因（中堅教諭）

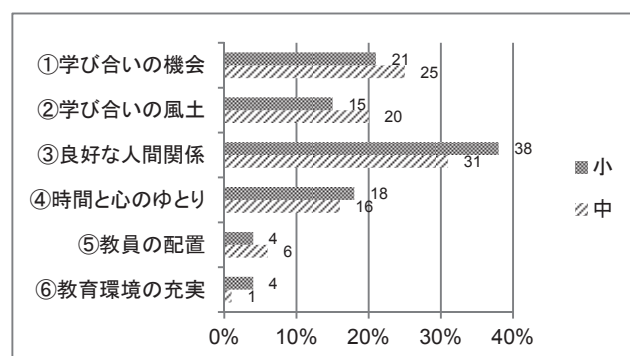


図 4 校内での学び合いを充実させるために必要だと考える要因（2 年目教員）

の壁) となり、教科の壁を越えた授業研究などの取組が、あまり実施されてこなかったのではないかと
いうことである。そのため、教科の壁を取り払う取組をするのは難しいと感じ、校内での学び合いの風土を
構築する必要性を感じている中堅教諭が少なくなっていると推察される。

(3) 授業づくりにおける校内での学び合いの充実に向けた課題

次に、授業づくりを通した校内での学び合いに話を進める。図5は、本県で新たな体系での研修を構成
するにあたり、1時間の授業を構想するときに必要な要素を13項目に整理したものである。

図6は、昨年度の2年目教員が日頃の授業づくりを進める上で、困難さ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5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。この結果から、若手教員が「発問の工夫」や「支援の設定」など授業構想をして授業に臨むものの、
実際の授業では、思い通りにいかず、改善策も見出せないまま、日々悩んでいる姿がうかがえた。

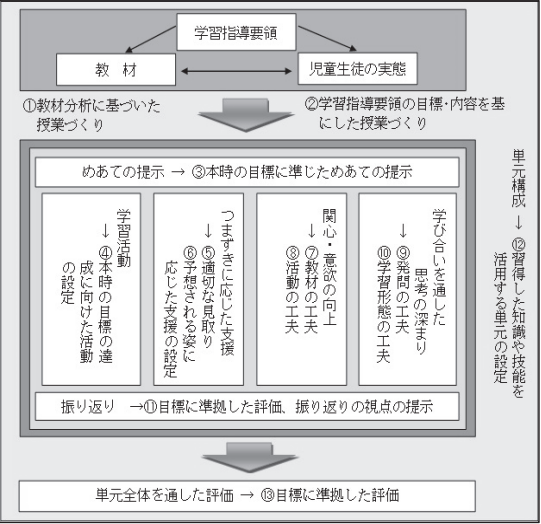


図5 授業づくりに必要な要素

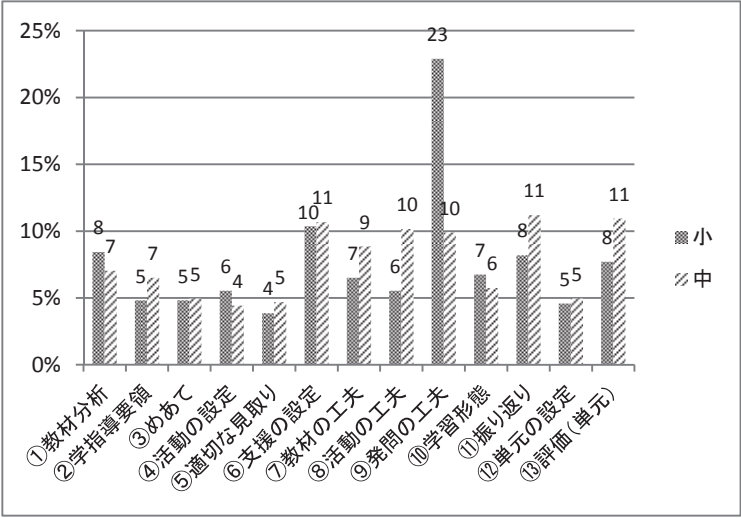


図6 2年目教員(H28年度)が授業づくりで直面している課題

中堅教諭への調査では、日頃の授業づくりで若手教員から相談をうける機会があると回答した割合は、
小学校74%、中学校54%であり、中学校において教科の壁が意識され、教科における授業づくりについて
相談しにくい状況がうかがえる。また、主な内容については、自由記述であったため、図5の必要な要素
にあてはまるものとそれ以外のものに分け、割合の高いもののみ示した。小・中学校ともに、活動の設定
に対する内容が一番多く、具体的な支援や発問の仕方をアドバイスする機会は比較的少ない。つまり、教
師サイドから見た視点にとどまり、実際の授業での具体的な児童生徒の姿をイメージしたアドバイスはあ
まりできていないため、若手教員が直面している課題解決には至っていないことが推察される。

授業づくりで若手教員から相談をうける機会と主な内容

校種	有	主 な 内 容		
小学校	74%	④活動の設定(24%)	⑦教材の工夫(10%)	⑫単元の設定(10%)
		⑨発問の工夫(9%)	⑥支援の設定(8%)	①教材分析(6%)
		・その他…学習規律(7%)、板書の仕方(5%) など		
中学校	54%	④活動の設定(20%)	⑬評価(10%)	⑦教材の工夫(8%)
		⑧活動の工夫(7%)	⑥支援の設定(6%)	
		・その他…学習規律(15%)、テスト作成(5%) など		

2 若手教員の授業力向上を目指した授業研究に向けて

(1) 授業研究の必要性

文部科学省の澤井陽介視学官は、「あなたの授業改善は、あなたにしかできない一大事業」とした上で、
「授業を見なければ、授業は変わらない。授業を見せなければ、授業は変わらない。授業研究でしか、授
業は変わらない。」³⁾と授業研究の必要性を強く述べている。経験の浅い若手教員が、それぞれに直面し

ている課題を乗り越え、授業力を高めていくためには、自らの授業改善に向けた視点を明確にする必要がある。それには、「学校全体で」「学年団で」という校内研修とは別に、日常的に同僚と授業を通して学び合う学びの場が必要であると考える。

また、28答申では、「カリキュラム・マネジメント」の確立に向け、「これからの時代に求められる資質・能力を育むためには、(中略)教科等横断的な視点に立った学習が重要であり、(中略)教科等間のつながりを捉えた学習を進める必要がある」⁴⁾と示している。このことから、中学校では、担当教科の異なる教員でグループを編成して授業研究を行うなど、「教科の壁」を越えた取組が必要と考える。

これらのことから、第1章で述べた課題を解決するためには、日常的な授業研究が重要ではないかと考える。そこで、昨年度提案した課題解決の方向性を基にした授業研究の効果を検証するため、協力校に実践を依頼した。

校内OJTの活性化に向けた課題解決の方向性

- ・校内の小人数グループで授業研究
- ・若手教員と先輩教員等が協働した授業研究
- ・「教科の壁」を越える授業研究
- ・ワークショップ型研修で事後研究を活性化

(2) 授業研究の進め方

協力校には、研究グループの編成や事前・事後研究の進め方については、例として、初任者研修や2年次・3年次研修(校外研修)で共通して経験する「授業実践研修」と同じ方法を提案した。これは、若手教員が、校外研修で習得した学び方を校内で自らが主体的に生かすことで、より学び合いを充実させることができると考えたからである。

1 研究グループ 4～6名程度で編成

- ・若手教員が主体(初任者を必ず1名は含む)
- ・先輩教員1、2名がコーディネーター役として参加(若手教員のみも可)
- ・学年・学団・教科は問わない(中学校は、担当教科の異なる教員で編成)

2 授業研究の流れ

- ①事前研究 … 本時の指導略案などを基にグループで協議(1時間程度)
- ②公開授業 … グループのメンバーは授業参観
- ③事後研究 … 公開授業を基にグループで協議(1時間程度)

【事前研究の進め方(例)】

- 1 授業者から(5分程度)
授業のねらい、学習活動の流れなど
- 2 意見交流(45分程度)※模擬授業も可
 - ①ねらい、目標の吟味
 - ②学習活動の検討
めあて・課題の提示の仕方
児童生徒の具体的な姿のイメージ
発問・支援の在り方 など
- 3 まとめ(5分程度)

【事後研究の進め方(例)】

- 1 授業者から授業の振り返り(5分程度)
- 2 個人で気付いた課題の整理(10分程度)
各参観者が授業のねらいに迫る上での課題を付箋に記入していく
- 3 課題の共有及び改善点の整理(40分程度)
※指導案拡大シートなどの活用
 - ①付箋を貼りながら課題を共有する
 - ②付箋を整理し、小見出しを付ける
 - ③課題を3つ程度に絞り、授業の課題を明確にする
 - ④課題について改善策を考える
- 4 まとめ(5分程度)

3 協議での留意点

- ・何でも言える雰囲気づくりを意識する
- ・全員から意見を引き出す
- ・協議が脱線ないようにコントロールする
- ・少数意見も大切にする

3 協力校での授業研究

若手教員が授業者、先輩教員がコーディネーターとなり、少人数グループで進めた授業研究の様子について、「協議の柱」と「先輩教員の助言や指導のポイント」を中心に紹介する。

(1) 三田市立ゆりのき台小学校の実践

1 学習内容

学年・単元
ね ら い

第4学年 国語「詩を読もう」（「わたしと小鳥とすずと」金子みすゞ）
詩の構成や表現技法、詩の中の言葉から作者の思いを想像し、読み深めることができる。

主な学習活動

- ①詩を音読する。
- ②めあてを確認し、気づいたことを発表する。
- ③最後の一文に込めた作者の思いを考える。
- ④作者の思いを想像しながら音読する。

わたしと小鳥とすずと
金子みすゞ
わたしは両手をひろげても
お空はちっとも飛べないが、
飛べる小鳥はわたしのよう
地面をはやくは走れない。
わたしがからだをゆすつても
きれいな音は出ないけど、
あの鳴る鈴はわたしのよう
たくさんなうたは知らないよ。
すずと、小鳥と、それからわたし、
みんなちがって、みんないい。

2 構成人員

授業者(P)：初任者 コーディネーター(C)：23年目
参加者(O)：2年目、2年目、3年目

3 主な協議内容

言葉や技法に着目した教材分析（事前研究）

授業者は、表現技法を見付けることに終始したこれまでの自分の授業実践への反省を持っていた。そこで、事前研究では、既習の表現技法の見だしにとどまらず、それを通して作者の思いに迫ることをねらいとする授業づくりを検討することにした。そこで、言葉に着目し教材を分析することで、児童に考えさせたいポイントを検討した。

- C「答えがあるわけでないが、こちらが解釈しておくで児童の意見を拾える。児童が気づきそうな表現で、最後の『みんなちがってみんないい』があるが、どう解釈するか？」
O「それまでは全部否定形だが、最後だけ肯定形になっている。」
C「『できない』と『みんないい』をつなげたら金子さんの言いたいことを探れるかもしれない。」
O「『みんないい』の『いい』はできる、できないという話ではない。」
P「できなくても『いいよ』ということ伝えたいのでは？」
O「できなくても、あなたはあなたで『いいよ』ということかもしれない。」
C「それもひとつの解釈。なぜそう考えたのか言葉を根拠に児童に説明させたい。児童が言葉と言葉をつなげ、言葉を根拠に説明できるような授業プランを考えたいね。」

ポイント

作品の言葉や技法に着目し、分析し解釈することで作者の思いを探っていく。

児童の発言の適切な取り上げ方（事後研究）

授業では、詩の表現に関する気づきを多くの児童が発言した。一方、授業者は、それらを適切に取り上げていくことの難しさを感じていた。そこで、事後研究では、ねらいに迫るために児童の発言をどのように取り上げるのかということが協議の中心となった。

- O「K君の『できないことを順序立てて書いている』という発言を取り上げなかったのはなぜ？」
P「次で拾おうと思って。他の意見を聞いてから戻ろうと思った。でも時すでに遅かった。」
O「観点を絞っておかないと、後で取り上げるのは難しいと思う。」
C「Nさんは『以前に習った詩は4連だけど、この詩は3連だ』と連の数に注目していた。この発見を生かすとした時、この作品で注目すべき連はどこだと考えておけば良いか？」
P「第3連がまとめになっている。第3連には作者の言いたいことが集約されているのでは？」
C「第3連のどの言葉に作者の言いたいことが表れているのかを考える方法もあった。音読させ、言葉に着目させても良かったのではないかな？」
O「連に関する意見が出たらこう返すと考えておくことが必要だと思う。」
C「整理すると、解釈を深めるチャンスは児童は与えてくれる。そのチャンスを上手く生かすこと。そして、その児童の発言から『こんなことが分かったね』と意味付けることが教師の仕事だ。」

ポイント

ねらいに即して、児童の発言をどう取り上げるのかを具体的に検討する。

○コーディネーターの振り返り

- ・事前研究で教材解釈を共有したため、事後研究では児童の発言をもとにポイントが整理できた。
- ・若手教員は、めあてに迫るのではなく、技法を見つけること自体が目的になる傾向があるので、今後若手教員へのアドバイスに生かしたい。

(2) たつの市立神岡小学校の実践

1 学習内容

学年・単元
ね ら い

第4学年 算数「もとの数はいくつ」

3要素2段階の問題※を、「順にもどして」考える思考法で解決できる。

※問題の中に3つの要素が与えられていて、解決するための四則計算が2回にわたる問題

主な学習活動

①めあて「図を活用し、順にもどして考えよう」を確認する。

②関係図を使って、視覚的に問題を理解する。

③関係図をもとにして順に戻す考え方を理解し、問題を解決する。

2 構成人員

授業者(P)：初任者 コーディネーター(C)：19年目

参加者(O)：初任者、2年目

3 主な協議内容

具体物の提示方法の工夫（事前研究）

授業者は、「かけて、たす」という過程を順に戻して答えを求めるという考え方が、児童に着実に身に付くようにするために、具体物や関係図を使って視覚的に理解させたいと考えた。そこで、具体物や関係図を使う手立ての具体について協議した。

P「今回の問題は、ノートとジュースの実物を用意し、児童がぱっとイメージできるようにして、その後に関係図を作るようにしようと思う。」

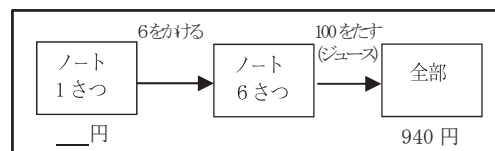
C「実物を使ったときの児童の反応は、皆さんの授業ではどうですか？」

O「実物と教科書では反応が違うので効果がある。提示の仕方も、問題の流れと同じように順に提示するとよい。すると、ノート1冊の値段を求めるときも、まずジュースを減らし、次にノートを1冊ずつ減らしていくというふうに、逆の提示ができる。」

C「なるほど。提示の工夫にもつながるという提案も、参考にできますね。」

ポイント

実際に授業をしたときの児童の反応を参加者に想起させて、参加者からの助言を引き出す。



関係図を使って理解する場面の工夫（事後研究）

授業では、多くの児童が活発に発言する姿が見られたが、児童は順に戻す考え方を理解するために、具体物や関係図をどのように使っていたのか、またどう使うと効果的なのかということについて、協議を深めた。

C「関係図をかくところで、難しさを感じたところはどこですか？」

P「児童は分かっていることを図にかくので、ノート1冊の値段を求めなければならないのに、最初の枠にノート6冊と書いてしまう。児童が問題をきちんと把握をしないと図はかけない。普段あまり図をかかせていないので、今後の課題になった。」

C「図を使って理解させる際の、より良い方法について提案はありますか？」

O「関係図のどの部分にどんな言葉が入るのが分かりづらかった。図を具体物の変化と関連付けて示せたら、児童はかきやすかったと思う。そうすれば、児童は順に戻す考え方を図にも式にも表しやすかっただろうし、児童の説明の言葉につながったのではないかな。」

O「自力解決のところで、児童と一問一答のやりとりになっていた。児童の言葉で最後まで説明させたら良かった。なぜ引くのか、なぜ割るのが出てくると、児童から順に戻すというキーワードも出たのではないかな。」

C「そうですね。図をかくとわかる児童が多い。低学年で図をかき慣れていると、高学年の複雑な問題も図をかこうとする。次も、図をスムーズに取り入れるようにしたらいい。また、児童のつぶやきや発言を生かし、児童の言葉を使ってまとめることもできる。ペアや小集団を意識して全体で発表する前に児童に話をさせておくのもいいね。」

ポイント

授業者が意識する課題に焦点化して協議を進め、次の授業につながる提案としてまとめていく。

○コーディネーターの振り返り

- ・難しく考えずに、別のテーマで短時間だけ集まるという形で、この研修を今後生かしていけそう。
- ・授業者はこれまでも質問に来たことはあったが、今回の機会をきっかけにして遠慮のハードルを下げもっとベテランの経験を利用してもらいたい。

(3) 丹波市立黒井小学校の実践

1 学習内容

学年・単元

第2学年 国語「ビーバーの大工事」

ね ら い

ビーバーの安全な巣の作り方についての知恵を読み取ることができる。

主な学習活動

①めあてを確認する。

②巣を作るビーバーのすごいところを出し合う。

③すごさブックにのせることを考える。

2 構成人員

授業者(P)：初任者 コーディネーター(C)：17年目

参加者(O)：3年目、7年目

3 主な協議内容

児童の学びを値打ち付けする評価活動（事前研究）

同じ学団の教員も参加し、児童が授業者の発問や指示を1回でイメージできるようにするため、模擬授業形式で行った。本時の学習は、③の意味段落で「ビーバーのすごいところを見つけよう」という課題に対するそれぞれの学びを出し合う場面の様子を紹介する。

模擬授業の様子（参加者数名が児童役になって発表している）

O(児童役)「○段落の□□というところがすごいと思います。訳は、……だからです。」

C「『しっかり言えたね』と学習の仕方をほめたり、『こんな風に考えたんだね』と内容を補ってやったり、次から返しを入れてみよう。」

O「20段落の□□というところがすごいと思います。訳は、……だからです。」

P「なるほど、家族の命を守ることが安全な巣ということだね。」

O「18段落の□□というところがすごいと思います。訳は、……だからです。」

P「昨日の勉強したダムの作り方と比べて考えているんだね。すごいなあ。」

C「すごくいいね。ただ、全部返すとかどくなるから気を付けて。」

「ビーバーの大工事」の特徴

ビーバーの生態について、体の構造や機能と関連させて説明している。三つの意味段落の構成を下記のように見出しで明示している。

①木を切りたおすビーバー

②ダムを作るビーバー

③巣を作るビーバー（本時）

ポイント

児童の発言を生かしながら、意欲を高めたり、学びを深めたりするための支援の方法を明確にする。

対話的な学びを充実させるための手立て（事後研究）

授業の中で児童の発言から「安全な巣」というキーワードを押さえた上で、さらに学びを深めるために、挿絵を活用して安全な根拠についてペアで説明させる活動を取り入れた。授業者は、ペア学習に入る際、「絵の中で安全ポイントに○をつけよう。そして、『ここがこうなってるから』というように説明しよう。」と児童に指示を出した。その活動における児童の様子を振り返りながら、教師の指示や手立ての在り方について協議を進めた。

C「この場面での指示は、児童に伝わったかな？」

O「ここは活動として曖昧になってしまったので、この後が一問一答みたいになってしまったように思う。」

O「全体の活動として共有されてない感じだったので、絵に○をつけて終わっている子もいた。」

O「私が見たペアは、絵を見て説明することはできていなかった。これまでに絵で説明することをしたことは？」

P「したことはあるが、発表の仕方をもう少し示した方が良かったと思う。」

C「その通りで、説明の具体をもう少し提示してやらないといけない。話し合うことによって、新しい気づきを芽生えさせるためには、筋道を立てて話し合わせる手立てをもう少し丁寧にする必要がある。」

ポイント

話し合い活動の意義を明確にした上で具体的な児童の姿をイメージしながら効果的な手立てについて吟味する。

○コーディネーターの振り返り

- ・授業者が、児童の学びを見取って学びを価値付ける褒め言葉を言えるようになったこと、それが大事だと感じてくれたことが嬉しいし、今後も続けてほしい。
- ・理論研修だけでは、先生によって理解の幅が違い、きっちり伝わらないことが多い。授業実践の具体を基に話し合うことで、どのように自分の授業に生かしていけばいいのかよく分かる。

(4) 明石市立魚住中学校の実践

1 学習内容

学年・単元 第2学年 家庭

「家族・家庭と子どもの成長 わたしたちと家族・家庭と地域 家庭のはたらき」

ね ら い 家族の一員として家庭での役割を担っていこうとする意欲を持つ。

それぞれの家庭の状況に合わせて、自分が続けられる家事を考えることができる。

主な学習活動

①冬休みの課題を振り返る。

②家事の「コツやポイント」、「振り返りや反省」について話し合う。

③自分がこれから続けられる家事を考える。

2 構成人員

授業者(P)：2年目(家庭) コーディネーター(C)：4年目(英語)

参加者(O)：初任者(数学)、初任者(国語)、3年目(英語)

3 主な協議内容

さまざまな角度の意見から見てくる学習活動の目的 (事前研究)

授業における学習活動の意図や生徒の姿を中心に意見を出し合った。特に、班での話し合い活動について、その目的や手立てが明確でないところがあることに気づき、話し合い活動の具体を明らかにしていった。

C「班での話し合いについて、質問や意見はないですか？」

O「何を発表させるの？」

P「家事のコツやポイントを班で発表させて、今後どうすれば家事を続けられるかを全体で発表させたい。」

O「今後のことを大事にしたいってこと？」

P「それも大事だけど、他の人のコツやポイントを見て、自分でもやれそうだと思うってほしい。」

C「他のみなさんは、今の授業者の思いと学習活動を照らし合わせるとどう思いますか？」

O「この時間で全てをやるのは難しい？」

P「じゃあ、コツやポイントは個人指名で発表させるとか…。」

O「それなら、班での話し合いでなくても良いのでは？」

C「まずは、何のために班で話し合うのかをはっきりさせることが大事ですね。」

ポイント

参加者の発言を促し、さまざまな意見を出すことで、学習活動の目的に立ち返る。

授業から見てくる各教科に共通した資質・能力 (事後研究)

本時のねらいに対して良かった点や課題点を出し合った上で、課題点に対する改善策を協議した。特に、発表場面における聞き手の生徒の姿に課題を感じ、その在り方について意見を交流した。

C「発表中、聞く側の生徒について。みなさんはどう考えますか？」

O「発表で聞いたことを書かせるのはどう？」

P「いいかも。」

O「でも、書かせると、下を向いて発表者を見なくなるかも。」

O「じゃあ、聞くのと書くのを分けて指示したら？」

O「うまくいきそうだけど、時間がかかりそう。」

P「評価をしていく上では、書くことも大切だから、下の学年のうちから聞いたことをメモするなど、書くことを習慣にしておきたい。」

O「自分の授業でもこれができるといいなと思う。」

C「家庭科だけでなく、どの教科でも身に付けていきたい力ですね。」

ポイント

教科を越えた協議を通して、どの教科においても身に付けさせたい力としてまとめる。

○コーディネーターによる振り返り

・他教科の授業研究に参加することで、自分の教科を学ぶ意義や良さを再確認でき、どの教科の学びも生徒の生きる力につながっていると気付けた。

・今後もこういった授業研究を定期的に行い、新たな発見へとつなげたい。

(5) 三木市立別所中学校の実践

1 学習内容

学年・単元 第1学年 数学 「変化と対応」(比例と反比例)
ね ら い 関数的な見方、考え方を用いて事象をとらえ、それを他者に説明できる。
主な学習活動 ①めあてを確認する。
②視力検査を比例・反比例の視点で考える。
③身近な事例を比例・反比例に分類し、発表する。

2 構成人員

授業者(P)：初任者(数学) コーディネーター(C)：18年目(国語)
参加者(O)：初任者(数学)、2年目(美術)、3年目(英語)、4年目(英語)

3 主な協議内容

授業のねらいに即した学習活動 (事前研究)

授業者は、当初、生徒に視力検査で使うランドルト環の大きさを測定させ、その測定値を表やグラフにし、ランドルト環の大きさと視力の関係を表す式を考えさせることを通して、比例・反比例を復習させたいと考えていた。そこで、活用予定のワークシートを基に生徒の学習活動を想起しながら協議を進めた。

- O「生徒の持っている定規で、ランドルト環の正確な数値の測定は出来るのか？」
P「多少の誤差は出ると思うので、表の一部を測定するようにする。」
C「本時のねらいは何？生徒に何を学ばせたいの？」
P「身近な事象にも比例・反比例の関係があることに気付かせたい。」
O「だったら、ランドルト環の計測を生徒に求める必要はない。また、式を立てるにしても比例定数が小数になるので、数学が苦手な生徒には難しすぎる。」
O「比例・反比例の関係にある事象とは他にどんなものがあるのか、想像できない。」
C「他教科の先生方にわからないことは、生徒も分からない。生徒に付けたい力は何？どんな姿を想定しているの？」
P「比例・反比例の関係にあることをきちんと理由を添えて説明させたい。」
O「いくつか事例を挙げ、それぞれが比例・反比例の関係にあるかどうかを班で話し合わせたら、ランドルト環以外の事例も考えやすくなるのでは。」
C「それだったら、ランドルト環は、導入だけにした方が良さそうですね。」

ポイント

他教科の教員が、生徒がつまずきそうなポイントを明らかにし、その解決策を検討する。

苦手意識のある生徒への支援の在り方 (事後研究)

授業では、ランドルト環を使って比例・反比例の復習から入り、課題を解決するための手立てを確認した。その後、生活の中にある4事例を示し、それらが比例・反比例であるかどうかとその理由について班ごとに考え、発表させた。事後研究では、苦手意識のある生徒に焦点を当て、その支援の在り方について協議を深めた。

- C「授業をやってみて、気になったところはどこですか？」
P「既習事項の復習から本時の課題へと迫っていく場面で、数学が苦手な生徒には、プレッシャーがかかっていたかもしれない。」
O「テンポは良かったけど、一問一答になっていた。全員がついていけていたのか？」
O「教師のペースで進んでしまっていたのではないか？」
O「間に生徒同士相談させ、確認しながら進めても良かったのでは？」
C「苦手意識のある生徒も理解できるように、スモールステップを踏んでいくことが大切。また、教師の言葉によって生徒の思考は深まることもあるし、逆に混乱してしまうこともある。どう言えば、生徒の思考が深まるのか、言葉を整理する必要がある。」

ポイント

苦手意識のある生徒への支援として理解を確認する場を設定したり、生徒に問う言葉を精選したりする。

○コーディネーターの振り返り

- ・今回、事前研究・事後研究とも1時間で集中して協議できたのが良かった。
- ・若手教員が「やって良かった」と言ってくれたことが嬉しかった。いい研修であれば教員の負担にはならないのではないかと考える。



ランドルト環

(6) 丹波市立柏原中学校の実践

1 学習内容

学年・単元 第2学年 数学 「図形の調べ方」(三角形の合同条件)
ね ら い 三角形の合同条件について、作図を通して見つけ出し、理解する。
主な学習活動 ①めあてを確認する。

- ②合同な三角形をかくための条件を考える。
③2つの辺と1つの角の位置関係に着目し、条件をしぼる。

三角形の合同条件

- ①3組の辺がそれぞれ等しい
②2組の辺とその間の角がそれぞれ等しい
③1組の辺とその両端の角がそれぞれ等しい

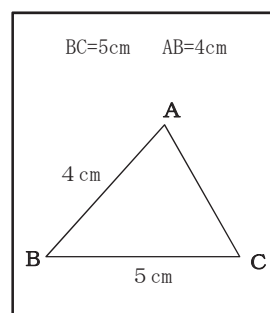
2 構成人員

授業者(P): 初任者(数学) コーディネーター(C): 13年目(数学)
参加者(O): 初任者(国語)、2年目(家庭)、3年目(技術)、4年目(理科)

3 主な協議内容

課題意識を持たせるための活動 (事前研究)

授業者は、導入で右図のように2つの条件を示した三角形を用意し、生徒に合同な三角形をかかせたいと考えていた。そこで、実際に教師自身も活動してみることで、具体的な生徒の姿を想定することになった。



- O「この提示の仕方では、適当に三角形をかく生徒や何をすればいいのかわからない生徒がいるのではないかな？」
C「ここでの活動のねらいは何？」
P「2つの条件では合同な三角形をかくことができないことに気付かせること。」
O「この資料だったら、図があるのでマネしてかいてしまうので、合同な三角形がかけちゃう。」
O「図は提示せず、2つの条件だけにすればいいのではないかな？」
C「なるほど。その方がこの活動のねらいには迫れそうですね。」

ポイント

実際に生徒と同じ活動を行い、つまりきなどを想定することで、学習活動のねらいを明確にする。

理解を深めるための発問や手立て (事後研究)

授業者は、学習活動③で、2つの辺と1つの角の位置関係を生徒たちに話し合わせ、「辺の間の角(挟角)」であることを生徒に気付かせたいと考えていた。実際の授業では、挟角以外でかいている生徒の意見を取り上げ、「この条件だと、もう1個三角形がかける」ことに気付かせようとした。事後研究では、その場面について協議を深めた。

- C「先生が『これだともう1個三角形がかける』と言ったとき、生徒たちが迷った理由は何だったのでしょうか。」
O「難しい指示で、生徒が何をしたいのかわからなかった。」
P「生徒にやってほしいことは頭にあったのですが、自分でも何を言っているかわからなくなってしまった。」
O「どうやったら違う三角形がかけるのか、個人的にすごく気になった。」
O「角が間に挟まれている場合と挟まれていない場合、どちらもできるのか試してみようと投げかけても良かった。」
C「あの場面では、どの条件でかくのか、図を押さえながら丁寧に確認することや『もう1つ見つけられるかな?』という風に、生徒の探究心を刺激することも大切だと思う。また、手立てとして発表するために黒板のスペースを確保することも必要。」

ポイント

授業において、最も深めたい場面や生徒たちが戸惑った場面に着目し、具体的な発問の仕方や手立てについて吟味する。

○コーディネーターの振り返り

- ・本校の授業で大事にしている「めあての設定」「グループ活動」などの視点を生かすことができた。
- ・短い時間でも、事前研究の効果があることを実感できたので、今後実施していきたい。

4 授業研究の成果

授業研究を通して、第1章で述べた課題に対してどのような効果があったのか検証していく。

(1) 校内での学び合いの充実

ア 「時間と心のゆとり」について

今回の授業研究では、事前研究及び事後研究を1時間以内で実施するようにした。短時間ではあったが、授業づくりに焦点化した協議となった。コーディネーター役の先輩教員から「この授業研究なら手軽にできそう。今後もやっていきたい。」という声も聞くことができた。短時間で学び合いを充実させるためには、事前研究→公開授業→事後研究という一連の流れを大切に、課題や視点を明確にして協議を進めることが重要だと考える。

イ 「学び合い」について

授業研究後、若手教員から「校内研修では、受け身になってしまっていた。今回は自分の頭を使って主体的に学ぶことができ、充実感があった。」という感想があった。これは、若手教員を中心とした少人数グループで実施した効果であり、28答申で示されている「教員研修自体の在り方を、『アクティブ・ラーニング』の視点で見直す」⁵⁾ ことにもつながる。また、「初任者研修で学んだ手法と同じだったので、わかりやすかった」という声もあり、今後、校外研修での学びを生かしながら、若手教員同士の学び合いへと発展することも考えられる。

(2) 授業づくりにおける校内での学び合いの充実

各協力校において授業研究後、若手教員を対象に、今回の授業研究を通して自分自身の学びの大きかった要素についてアンケートを実施した。アンケートは、図5の「授業づくりに必要な要素」から3つ以内で選択し、その理由を記述するよう求めた。

ア 小学校若手教員の学び

小学校若手教員のアンケート（対象者10人）では、第1章で述べた授業づくりで直面している課題である「教材分析」「発問の工夫」「支援の設定」について、学びが大きかったと回答する教員が多かった。この授業研究をすることで、なかなか解決出来ない自分自身の課題に対し、改善の視点を見出すだけでなく、具体的な実践方法の習得に繋がった。

「学びの大きかった要素」のアンケートから抜粋

<教材分析（8人）>

- ・教材分析をしていく上での視点を学んだ。また、分析したことを吟味し、焦点を絞って児童に考えさせる場面を設定することがわかる授業につながる。

<発問の工夫（7人）>

- ・今日の授業でも言葉を選んだが、学びが深まらない場面があった。もっと発問の中身を精査しないといけない。
- ・本時の目標に向けてどのような発問をするのか、それに対しどのような意見が出るか、それをどう位置付けるか、教師自身が見通しを持つことが大切である。

<支援の設定（6人）>

- ・支援が上手くいかないとき、他の方法を考える必要性も感じたが、何よりもその児童をしっかりと見取ることが第一であり、その上で手立てを考えていくことが大切である。

イ 中学校若手教員の学び

中学校若手教員のアンケート（対象者13人）では、「目標達成に向けた活動の設定」「活動の工夫」「発問の工夫」について、学びが大きかったと回答する教員が多かった。つまり、これらの要素は、各教科共通で若手教員が感じている課題であるとともに、担当教科が異なっても生徒の姿をイメージしながら協議を深めることができる視点である。

実際の協議でも、担当教科の異なる教員だからこそ気付く生徒のつまづきを見出したり、自分の教科での取組を交流したりしながら、様々な手立てを考える場面が何度も見られた。担当教科が違っても授業研究ができ、自分自身の学びがあることを若手教員が実感できたことは、大きな成果である。これは、28答

申で示されている「教科等間のつながりを捉えた学習」を進めることにも寄与すると考えられる。

「学びの大きかった要素」のアンケートから抜粋

<目標達成に向けた活動の設定（10人）>

- ・どんな授業であっても、必ず生徒が達成感を感じられるものでなくてはならない。そのためには必ず適切な目標、生徒の実態にあつたためあてを設定し、それにともなった授業をデザインする必要がある。

<活動の工夫（8人）>

- ・活動前に、手順や例を示すことで、スムーズかつ確実に意味のある活動ができる。授業と生徒の日常生活を切り離すのではなく、生徒が普段感じている身近な事象を基に活動をすることが、意欲の向上を促すと感じた。

<発問の工夫（8人）>

- ・発問は、「どう言ったら分かりやすくなるのか」「どうやって提示したら効果的なのか」と常に課題に感じている。教科が違って、生徒に考えさせたり、理解を深めたりする場面では、発問の工夫が大切である。

「担当教科が異なる教員グループでの授業研究」の感想から抜粋

- ・「他教科では、どのような指導をしているのか」を見ることができて良かった。この教科でこんな風に話し合いをしたというのが分かれば、その素地を使ってまた新しく活動を考えることができるし、自分の授業では見えなかった改善点を見付けることができた。
- ・意見を出しても、教科の壁を越え、役に立つのか少し疑問だった。しかし、実際に、各教科での取組を出し合う中で、自分たちの教科でやっていることの本当の意義、良さを再確認できたし、どの教科も生徒の生きる力につながっていると初めて気付けた。この話し合いを定期的にして、新しい発見をみんなで共有したい。

おわりに

研修体系再編の中核をなす「授業実践研修」を1年目80校、2年目104校、今年度は128校（初任：50校、2年：52校、3年：26校）で実施した。3年次研修における事後研究で協議する姿から、「授業を見る目」「改善点を見出す力」など、着実に授業力が向上していると感じた。会場校を訪ねた際には、今年も若手教員が先輩教員に相談したり、市町の教育センターに自ら何度も足を運んだりしながら、指導案を練り上げていった姿があることを聞いた。今後も、学校、市町組合教育委員会と連携し、若手教員が学び続けるための取組を進めていきたい。

本研究では、若手教員の授業力向上を支える校内OJTの在り方をテーマとして、協力校6校の実践から、校内人材を活用し若手教員の授業改善につながる効果的な授業研究の在り方について検証してきた。その中で、若手教員が授業づくりで課題と感じている要素における改善点を見いだすことができること、中学校における教科の壁を越えた授業研究に効果があることについて明らかにしてきた。このことは、これから求められる「主体的・対話的で学びの実現に向けた授業づくり」にきっと生かされるであろう。

また、今回の授業研究を通して、校内OJTを活性化するためには、校内で中核的な存在を担う中堅教諭の力が欠かせないことを痛感した。今後は、若手教員の校外での学びと校内の学びをつなぐ取組を進めるとともに、若手教員育成を視野に入れた、中堅教諭等の資質向上に向けた現職研修の充実を図っていく。

注)

- 1) 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）」、2018、p. 48
- 2) 前掲1), p. 26
- 3) 澤井陽介『授業の見方－「主体的・対話的で深い学び」の授業改善－』、東洋館出版社、2017、p. 201
- 4) 前掲1), p. 24
- 5) 前掲1), p. 66

<参考文献>

- ・松村英治・相馬亨『「学びに向かう力」を鍛える学級づくり』、東洋館出版社、2017