

## 授業改善に向けた教育センターの支援の在り方（2年次）

～「授業づくりの研修」での省察を授業改善につなげるために～

島根県教育センター

企画・研修スタッフ 共同研究

## 目 次

I	問題の所在	1
II	研究の目的と方法	2
III	研究の内容	2
1	省察について	2
(1)	省察の定義	2
(2)	意識調査等から見える省察を高める要因	5
2	「授業力に関する自己診断シート」について	8
(1)	初任者研修、中学校授業力向上研修、教職経験 11 年目研修における活用	8
(2)	上記研修受講者のシート記載に見られる自己診断の特徴	10
(3)	平成 24 年度中学校授業力向上研修修了者に対する追跡調査	11
(4)	初任者研修指導教員に対する実態調査	15
(5)	省察力・授業力向上のための方策	17
(6)	シート記載内容の高まりに見る成果	18
3	平成 25 年度の「授業づくりの研修」等の成果と課題及び今後の改善点	19
(1)	「授業づくりの研修」の成果と課題	19
(2)	今後の改善点	22
IV	研究のまとめ	26
1	省察に必要な要素・方法について	26
2	「授業力に関する自己診断シート」結果分析から	26
3	「授業づくりの研修」の改善	26
4	その他次年度へ向けて	27
	【主な引用・参考文献】	27
V	附論	27

### 【研究の概要】

- 1 年次 授業力向上を目指して、「授業力」の解釈及びその「客観的指標」を示すなど、授業改善を図るための教育センターとして支援の在り方について探った。
- 2 年次 昨年度の研究の成果を受け、授業改善に必要な「省察」の意義やそれを高める要因等について明らかにするとともに、「授業力に関する自己診断シート」の活用から見えてきた受講者の課題を分析し、次年度以降の教育センター研修への活かし方について検討した。

### 【キーワード】

省察 自己課題化 「授業づくりの研修」 「授業力に関する自己診断シート」

※関連研究 「授業改善に向けた教育センターの支援の在り方（2年次）」

- ① 「授業づくりの研修」の効果を上げる『授業づくりの研修ハンドブック』の作成
- ② 「管理職による授業観察リーフレット」の作成

# 授業改善に向けた教育センターの支援の在り方（2年次） ～「授業づくりの研修」での省察を授業改善につなげるために～

島根県教育センター  
企画・研修スタッフ共同研究

## I 問題の所在

授業力向上という視点で見れば、授業そのものが教師の資質・能力に拠る部分が多いため、授業改善に関わる課題は個別的なものである。したがって、島根県教育センターの初任者研修から経験者研修で行っている「授業づくりの研修」は、経験年数に応じた力量形成のための研修というよりも、力量形成につながる視点の供与という面を重点化し、全体的な力量形成は OJT や SD（自己研鑽）に委ねてきた部分が多い<sup>1)</sup>。しかし、島根県教育センターにおける「授業づくりの研修」において懸案であったのが、より有意義で効果的な振り返りと、そのことによる改善に向けた実践への連動性であった。省察＝振り返りの重要性は認識していたものの、自己課題の認識とその解決に向けた目標設定及び具体策を策定するための有効な協議の方法や振り返りシートの開発には、十分に踏み込めていなかった。そのため、省察の方法をあきらかにし、研修等を通じて示すことで、現場における授業改善につなげることができないかと考えた。

平成 24 年度の研究（1年次）では、経験年数に応じた各研修（初任者研修、6年目研修、11年目研修）で行う「授業づくりの研修」の体系化・焦点化をするなかで、授業改善につながる外的誘因の一つとなる OFF-JT としての教育センター研修に系統性を持たせた。また、授業改善の視点に客観性を持たせるため、授業力の定義を「しまね教育ビジョン 21」に示された授業力の構成要素をもとに設定した。具体的には、「授業づくりの研修」のねらいを明確にするとともに、各研修において大切にしたい授業力の視点を、受講者に対して「見える化」して示した。それにより、授業改善の「意識の継続」を図ることができ、平成 23 年度までの課題を踏まえて研修を改善することができた。以下は、今年度の「授業づくりの研修」のねらいである。

### ○初任者研修

授業の目標を踏まえ、児童生徒等を主体とした授業ができる。

→「ねらいが明確な授業」、「児童生徒を主体とした授業」

### ○教職経験 6 年目研修

授業の目標を踏まえ、児童生徒等の実態を考慮し、学習過程、指導内容及び方法等を工夫した授業ができる。

→「児童生徒の実態に応じた授業」

### ○教職経験 11 年目研修

各教科等の目標及び学習評価等を踏まえ、児童生徒等が自ら学びを生かし深めていく、思考力・判断力・表現力等を育む授業ができる。

→「思考力・判断力・表現力等を育む授業」

※「」内は、研修中のキーワード

各研修のねらいは、経験年数に応じて段階的に形成される力量というとはではなく、力量形成につながる視点の供与という面が強いことは先述したが、その理由は、例えば初任者が行う授業においても当然、11年目研修のねらいとする児童生徒の思考力・判断力・表現力等を育む力は必要とされるからである。

また、自己課題を明確化するための方法の一つとして平成24年度に「授業力に関する自己診断シート」を作成し、平成25年度の研修等で使用することとしたが、このシートの作成段階で、省察に着目することとなり、2年次の研究の中心テーマにすることになった。

省察に着目したのは、教育センター研修での成果を、より一層普段の授業改善に活かしていく必要があるからである。その理由の一つに、教育センター研修で刺激は受けるものの、その成果を明確な目標設定や具体策の策定にまで深化させないで研修を終えることがあったため、研修が授業改善に直結しないことがあった。そのため、省察を解明することが重要であった。

中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（平成24年8月）でも、これからの教員に求められる資質能力は、(i)教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(ii)専門職としての高度な知識・技能(iii)総合的な人間力、の3つに整理されるが、これらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要があるとし、省察することの重要性について触れている。

一方、教員に日々の多忙感があっても、確実に研修を実践につなげるには、授業改善に向けた動機づけも大切である。動機づけについては、外的誘因と内的誘因の相互作用を働かせる必要があるのではないかと仮定し<sup>2</sup>、それらをつなぐのも省察であると考えた。つまり、外的誘因の一つである教育センター研修において振り返りを重視することで、授業改善に向けた内的誘因つまり意欲が高まり、あわせて改善に向けた視点や目標および具体策が明確になることで、授業実践が改善を伴うものになる。さらに、そのことで教育センター研修へのレディネスも高まると考えた。

## II 研究の目的と方法

- 1 省察とは何か、また必要な要素・方法は何かを明らかにする。  
→それを明らかにすることで、振り返りに必要な視点や方法を明らかにする。
- 2 そもそも授業づくりで悩んでいることは何かを再考する。  
→自己診断シートの分析等からそれを解き明かすことで、1の視点との整合性も見る。  
→あわせてOJTとの関連性も探究する。
- 3 研究成果を研修にどう生かすかを、今年度の研修も参考にしながら再検討する。

## III 研究の内容

### 1 省察（※研修では「振り返り」と表記）について

#### (1) 省察の定義

そもそも「省察」というのは、言語的には「反省」と同義である。しかし、反省と言った場合はマイナス面だけが強調されやすく、自戒で終わることもままある。授業改善において、次につながるその場限りの反省は意味をなさない。つまり、単なる反省でなく、授業実践の変化を

起こすことを意識した振り返りでないと意味がない。また、授業改善においては、プラス面での振り返りも重視しなければならない<sup>3</sup>。自己の実践的指導力の課題を解決しようと試みながら授業改善をする中で、自己の成長を知ることが大切であるとするからである<sup>4</sup>。

専門家の省察について、ション（Schön）は、専門家の「省察＝反省」とは、実践の反復経験から育った暗黙の理解を明らかにし、批判することで、新たな理解が可能となるものとしている<sup>5</sup>。これを教師という専門家の省察に置き換えて考えると、授業実践を繰り返す中で、論理的にそのよさも問題点も含めて評価・考察し、絶えず新たな授業理論に基づく授業づくりをしていくことで、より幅広い選択肢の中から、より有効な具体策をもって授業実践に臨むことが可能になるのではないだろうか<sup>6</sup>。今津も<sup>7</sup>、成人学習における自己学習を例にあげ、職業経歴の長い者ほど自己の経験を省察することを通して知識・技術を「模索」しようとするとしている。

### 【授業実践における省察】

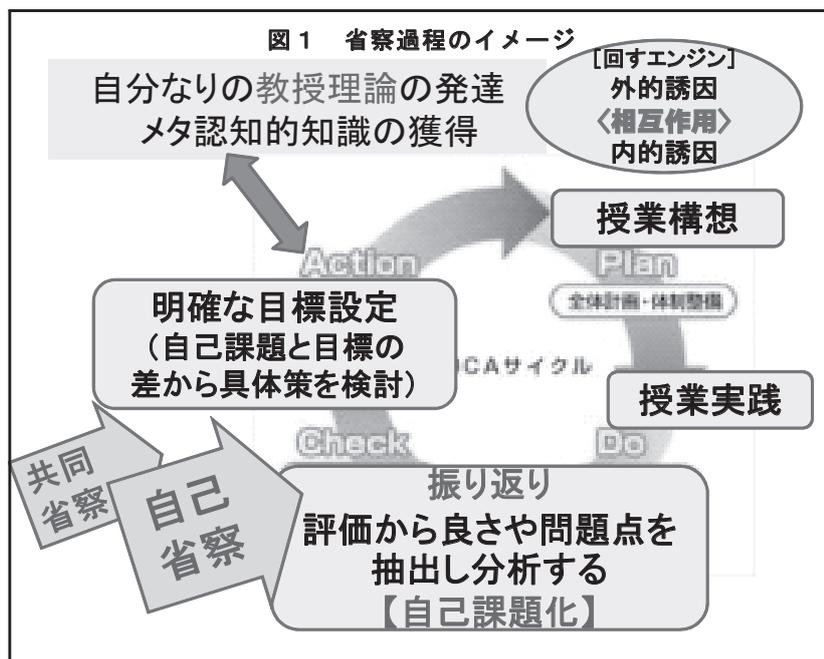
#### 定義と過程

〈定義〉 授業実践の変化を起こすことを意識した振り返り

〈過程〉 感覚的な授業改善ではなく、そのよさや問題点に気づき、その原因や背景を深く分析し、その解決や発達のための明確な目標設定と具体策を講ずる

#### 意義

省察過程で発達させた自身の授業理論と獲得したメタ認知的知識に基づき、より幅広い選択肢の中から授業において有効なしなかけを講ずるなどの授業構想をしていくことで、評価可能な、理想とする授業像をもって授業実践に臨むようになり、確実な変化が起きるようになる。



中田<sup>8</sup>が紹介したコルトハーヘンの ALACT モデルは、省察過程の理想的なプロセスを説明するものとされているが、本論でも、それらをもとに図1のような省察過程をイメージした<sup>9</sup>。

なお、この過程の中で、今年度「授業づくりの研修」でもっとも大切にしたい視点が、振り返りにおける自己課題設定であった。新保らは<sup>10</sup>、「未熟者」自身が自覚的に PDCA サイクルを展開させ、省察を試み、自らの課題に気付くことが重要であると

する。自己課題に基づく目標設定<sup>11</sup>と授業のねらいの明確化がなされたうえで、生徒の実態に合わせた授業実践がおこなわれて、はじめて省察ができるのである。

ただし、通常教師が授業改善の振り返りをする際には、その問題を、生徒の問題としてのみとらえたり、自身の問題としてのみとらえたりの両極端になりやすい。これを、山口ら<sup>12</sup>は、「(1)「私」の存在を度外視するタイプ、(2)主として自分自身の内面へとまなざしを向けるタイプ」と分類している。この両者に共通するのは、場面の短期的な解決を図るするためにはどうしたらよ

いか、という状況操作的な関心に導かれていることである。授業を改善したいという気持ちはあっても、長期的な展望に立って「子どもを変容させるために、意識的・能動的な働きかけをする」授業に対して、子どもと教師の相互作用の行為であるという側面の省察がなかったことが(1)(2)の授業改善を阻む大きな原因と考えられる。授業研究（研究協議）において、授業実践をした教師が保身的に語ることがあるが、これは(1)の場合が多い。また、懺悔的に授業がうまくいかなかったことを語ることがあるが、これは(2)の場合が多い。そこでは生徒指導上の問題や自身の技量のなさで授業改善の問題点を集約してしまい、表層面での協議で終わることがある。そもそも、子どもの変容からの振り返りはできても、自分の授業スタイルからの省察はむずかしい<sup>\*13</sup>ので、授業者の多くが問題とするのが(1)の場合ではないだろうか。一方参観者の多くは(2)を問題とすることが多く、授業中のふるまいや板書等の技術の問題として、授業の深層まで協議することができないことがある<sup>\*14</sup>。

山口らが、第(3)のタイプとしているのが、「自己と対象・状況との関係に関する振り返り」である。山口らは、対象（子ども）と自己（教師）、その両者の「関係」へと対応・関心が向けられるように徐々に変容していった事例を紹介しているが、このことが示すように、両者の関係性が大切なのである。

この事例では、両者の関係へと目が向くようになった要因が、グループディスカッションであった。鳴門教育大の教育実習事後指導では、授業実践力評価スタンダードを用いて、講義内において共同省察を、講義外において自己省察をさせている<sup>\*15</sup>。自己省察のみだと、感覚的な授業改善になる可能性もあり、特に教師と子どもとの関係性に関する気付きも少ない。久我も組織的省察と称してその有効性を述べている<sup>\*16</sup>。なお、久我は、省察の過程を、「①子どもの事実（実態）からよさや問題を抽出し、②その背景・文脈から根源的な原因や課題を構造的に分析し、③その原因や課題に適合した打開策を生成する過程」としている。一方、松木は、「教師は学習活動の同伴者であり、子どもと共に協働探究しており、授業を通して教師自身も学び、変わっていく」としている<sup>\*17</sup>。このように、授業改善は、教師と子どもとの関係性において考察する必要がある。なお、松木は、中央教育審議会の教員の資質能力向上特別部会の基本制度ワーキンググループ第1回（2011年7月）配付資料で、教員が資質能力を高めるためには、自らの実践を省察することが必要であるとし、さらに共同省察の関連性・有用性についても提言している。

#### 【省察のポイント】

- ◆長期的な展望に立って子どもを変容させるために、自己省察だけでなく、共同省察もすることで、授業が子どもと教師の相互作用の行為であるという側面の省察が可能となる。
- ◆自己省察と共同省察をすることは、省察が深化するなかで、自己決定性も担保されることになり、そのことで内的誘因を高めることにもなる。

「授業づくりの研修」では、例えば初任者研修で模擬授業をとおしての協議を重視するなど、各研修で協議、つまり共同省察を重視している。各研修のねらいでは、子どもの理解に視点をおいたものが多いのも、教師と子どもとの関係を重視しているためである。

もう一つ大切なことは、久我が、「教師自身の手で目標を設定することにより、さらにその目標に接近するための具体的取組を協働的に設定することにより、教師の教育活動への「自己決定性」が担保できる」と述べているように、自己省察と共同省察をすることは、省察が深化するなかで、自己決定性も担保されることになり、そのことで内的誘因を高めることにもなる。教育セ

ンター研修における共同省察は、キャリアステージが同じ教員同士による協議が多いため、指導的な助言よりも、お互いを高めるための意見に耳を傾けやすいという側面があることも、自己決定がしやすい環境にあると考えた。これは、山崎の紹介するコンボイ<sup>\*18</sup>としての位置づけになると思われる。そのことで研修や授業研究<sup>\*19</sup>に主体的に参加するようになることも重要である。

## (2) 意識調査等から見える省察を高める要因

本節では、省察の実態について考察した。教育センターの指導主事等(ナブル数45)を対象に、まず授業がよくなったと思う契機や要因を調査した。そして、あらかじめ省察に必要なと思われる要素を仮説として20項目定義し、さらに省察の流れを次のように考えることで4つのカテゴリーに分けて分類したうえで<sup>\*20</sup>、省察に関する調査もあわせて行った。その有効性を考察するとともに、省察に必要な要素・方法の解明や授業力との関連性の分析を試みた。

### 【省察力向上の流れ】

- 1 よい実践をみたり、研修で視点等を得たりする
- 2 1の過程で自己省察する[モニタリングし、そしてまねようとする(モデリングする)]
- 3 共同省察を図るとともに、コミュニケーション力の向上や協働性・同僚性の構築も図る<sup>\*21</sup>
- 4 改善のためのマネジメントをし、そしてコントロールする(自分のものにしていく)
- 5 自分なりの教授理論及びメタ認知的知識を発達させ改善していく

### ～省察に関わる4カテゴリーとその20の要素～

#### I 比較・客観視力(モニタリング力):他者を通して自己の客観化を図る力

- ① 様々な協議等で他者が話している様子(非言語を含む)をよく見、傾聴し、注意深く聞くようにしている。
- ② 様々な協議等で他者が話している内容について、自分との共通点や相違点を探しながら聞くようにしている。
- ③ 様々な協議等で他者が伝えようとしている中心を押さえながら聞くようにしている。
- ④ 研究授業などにおいて観察者である場合、よい面や改善等が必要な点を探しながら観察するようにしている。
- ⑤ 授業観察の折、他者の授業を自分に置きかえ、自分ならどうするかを考えながら観察するようにしている。

#### II 自己実現力(モデリング力) 他者のよいところを取り込んだり模倣したりして、自己を伸ばす力

- ⑥ 研修や授業研究等で得たグッドモデルや方法等を実践に取り入れようとしている。
- ⑦ 目標とする理想の教師や実践がある、もしくは理想とする教師像や授業像が明確にある。
- ⑧ 研修や授業研究後には必ず振り返りの機会をとり、今後どう生かすかを考えるようにしている。
- ⑨ 他者の授業改善におけるグッドモデルやエラーモデルにその方法を学びとるようにしている。
- ⑩ 研修等を含むあらゆる方法で、自己の目標の達成や課題解決にむけた知識等を得ようとしている。

#### III 自己改善力(マネジメント力) 課題となりそうなことや課題になったことを確実に認識・評価し改善していく力

- ⑪ 1時間毎に授業を振り返り、評価をすることで、自らの課題を明確にして授業改善につなげようとしている。
- ⑫ 単元、学期、年度毎に自分の授業を評価し、自らの課題を明確にして授業改善につなげようとしている。
- ⑬ 自分と他者の目標や課題、課題設定の理由やその解決手法など、相互の共通点や相違点などを探るようにしている。
- ⑭ 生徒による授業評価や授業研究における助言指導などを冷静に受け止め、改善に生かそうとしている。
- ⑮ 授業の在り方について、落ち着いて考える機会を普段からもつようにしている。

#### IV 人間関係形成力(コミュニケーション力) I～IIIを円滑にすすめるための人間関係を構築できる力

- ⑯ 授業の在り方について、討論したり質問したりする機会を同僚教員ともつようにしている。
- ⑰ 他の先生との関わり方を通して、よりよい人間関係を築く努力をしている。
- ⑱ 生徒との対話を重視し、授業中その他で発言しやすい雰囲気づくりに心がけている。
- ⑲ 授業について、特定の人だけでなく、多くの人から意見をもらうように努力している。
- ⑳ 自分の授業実践や教材などを、周囲の教員と、さらには学校を超えて共有しようという意識をもっている。

なお、4つのカテゴリー化においては、メタ認知の3つの働き(メタ認知的活動①モニタリング<監視>②コントロール<調整や修正>及び③メタ認知的知識<メタ認知的活動を適切に実行するための知識>を得る)がうまく作用することが重要と考え、各要素を設定した。

調査結果は次のとおりであった。

A. 授業がよくなったという認識がある

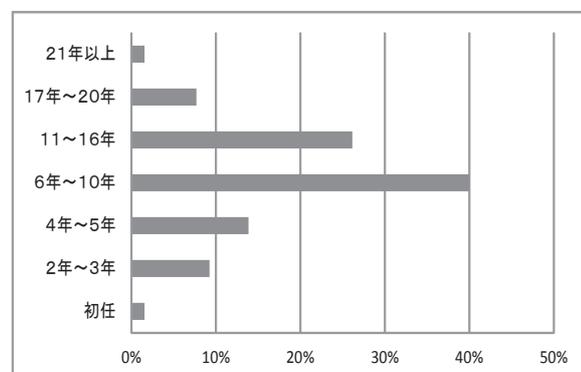
42人 / 45人

B. 授業がよくなったと感じた時期 (のべ数<sup>\*22</sup>)

6～10年目 40%

図2からもわかるように、おおむね2～3校目の10年目前後に転機がある場合が2/3を占める。

図2 授業がよくなったと感じた時期



千葉市教育センターの調査<sup>\*23</sup>でも、10年3校目が全体の約60%を占めていた。この時期が重要であることがわかるが、山崎<sup>\*24</sup>が言う自己の教育課題が明確になる時期と言えよう。山崎は<sup>\*25</sup>、この10年目前後の時期をリアリティ・ショック（実践上の様々な困難に悩む）から教職アイデンティティの形成への移行期と位置づけている。この自己の教育課題が明確になる時期を早めることができれば、教師の力量形成も早まるのではないだろうか。

C. 授業がよくなったと感じた契機 (のべ数)

図3 授業がよくなったとする契機

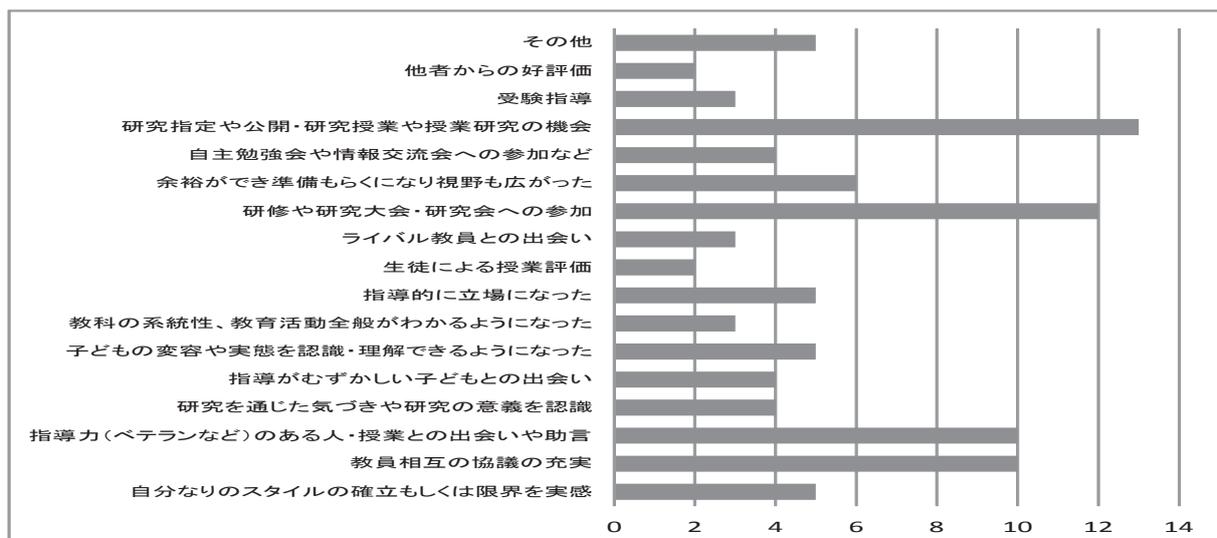


図3より、外的誘因としての、「研究指定や研修を受けたことなどを通じて、教員相互の協議が充実していった」ことに有用性があることが数値及び記述からうかがえた。この教員相互の協議の中の共同省察の効果によって、よさや問題点が明確になり、自己課題化が図られ、そのことで自身の授業実践理論が構築されていったと考えられる。授業理論の構築や発達が授業改善において重要であることは、「自分なりのスタイルの確立もしくは限界を実感した」ことを、授業がよくなったあるいはよくしようとした契機にあげている者が複数いることからわかる。また、先述したように、教師自身の手で目標を設定したり、具体的方策を協働的に設定したりすることで、内的誘因が高まり、授業改善が有効に行われたととらえることもできる。

D. 省察力の視点

図4 省察に関わる4カテゴリーとその20の要素の調査結果

I 比較・客観視力	①	3.09	②	3.16	③	3.02	④	3.45	⑤	3.34
II 自己実現力	⑥	3.41	⑦	3.00	⑧	2.86	⑨	2.93	⑩	3.02
III 自己改善力	⑪	<u>2.43</u>	⑫	<u>2.68</u>	⑬	<u>2.25</u>	⑭	3.07	⑮	<u>2.52</u>
IV 人間関係形成力	⑯	<u>2.86</u>	⑰	3.18	⑱	3.39	⑲	<u>2.59</u>	⑳	<u>2.61</u>

図5 省察に関わる20の要素の相関

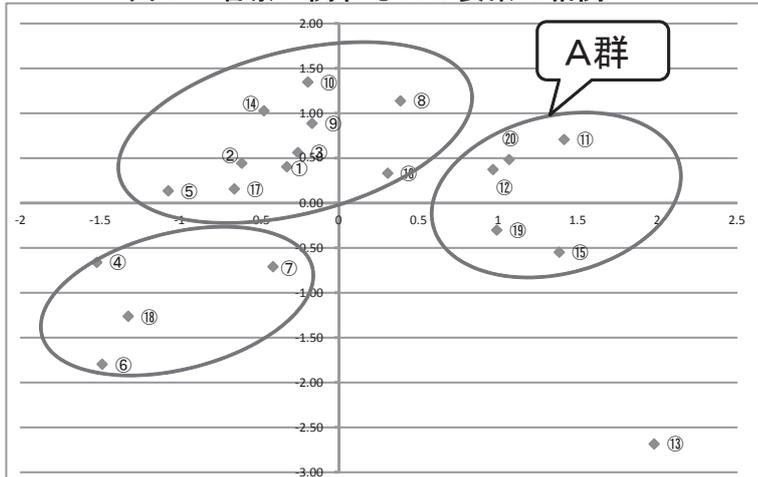


図4で示すように、平均値が低かったのが、III自己改善力、次にIV人間関係形成力であった。この結果から、省察の方法は感覚的にはわかっているものの、改善のためのマネジメントができない傾向があると言える。また、新たな視点を得るための共同省察の機会が確保されていないことなどが推察できる。つまり、省察力向上の流れで言えば、よい実践をみたり、研修で視点等を得たりし

て、その過程で自己省察を感覚的にでもしているが、それが有効な省察の方法と気付かないため、有効な改善に至らず、また人間関係形成力も養われないこともあるのではと推察した。10年目くらいまでは、それで精一杯だとも類推できる。図5で示す20項目の相関では<sup>\*26</sup>、有意な相関の意味づけをすることができなかった。ただしA群【⑪,⑫,⑮,⑲,⑳】は、III自己改善力とIV人間関係形成力の項目群となっており、この5つはいずれも省察の重要な要素を示している。また、省察の重要な方法である⑬（自分と他者の目標や課題、課題設定の理由やその解決手法など、相互の共通点や相違点などを探るようにしている）のみが他の項目との相関がなく、この点について意識されにくいこともわかった。

表1 「しまね教育ビジョン21」に示された授業力の構成要素の到達目標

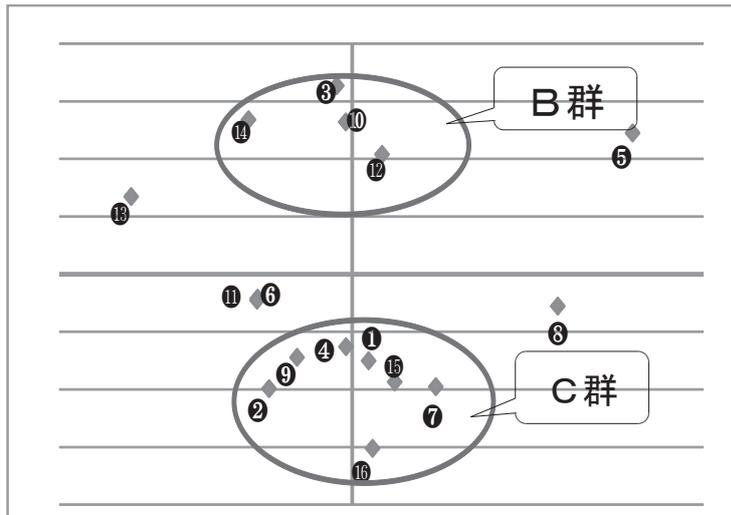
- ① ○授業に関して自ら課題をもち、日々改善に努めている。
- ② ○授業改善に役立てるために、他の教職員から学ぶようにしている。
- ③ 新しい教育情報を自ら得ようとしている。
- ④ 多様な価値観を尊重する態度や幅広い視野・知識を身に付けようとしている。
- ⑤ 目指す児童生徒の姿を具体化し、学習指導要領に基づいた授業を実践している。
- ⑥ 児童生徒の意識や思考の流れなどに見通しをもった授業づくりをしている。
- ⑦ 指導内容の系統性や関連性を考慮した授業づくりをしている。
- ⑧ ○指導と評価の一体化を図った授業づくりや授業改善をしている。
- ⑨ 児童生徒一人一人や学習集団の実態、特性などを把握し、理解している。
- ⑩ 児童生徒一人一人の実態に応じて、指導方法や学習形態を工夫している。
- ⑪ 授業において、児童生徒一人一人が主体的に考えたり活動したりする場を設けている。
- ⑫ ○児童生徒の学習意欲等の向上のために、児童生徒一人一人の姿や変容をとらえている。
- ⑬ 学習規律の確立や児童生徒が安心して学習できる場づくりや学習集団づくりをしている。
- ⑭ かかり合い、支え合う学習集団づくりをしている。
- ⑮ 授業時間内に本時のねらいに到達するように組み立て、時間配分し授業を進めている。
- ⑯ 学習のねらいに向かって児童生徒が学習するために、発問、説明、指示等の指導技術をもっている。

※情熱使命感（①～④）、構想力（⑤～⑧）、生徒理解力（⑨～⑫）、指導力・統率力（⑬～⑯）

※○は省察に関わる項目

E. 授業力について

図6 授業力の構成要素の到達目標全16項目の相関



「授業力に関する自己診断シート」（授業力の4つの構成要素の到達目標全16項目<前頁表1参照>、1項目の最大値4点、各構成要素は4項目となっており、最大値は16点）を実施した結果では、4つの構成要素の中では、構想力の4項目の合計値がもっとも低かった（10.96点、他の3つは11.87点～11.98点）。

図6のB群は、③を除き、授業を生徒と教師との関係性においてとらえている項目である<sup>\*27</sup>。C群は、自己の資質・能力向上に視点をおいているものと思われる。

B群 【③ ⑩ ⑫ ⑭】      C群 【① ② ④ ⑦ ⑨ ⑮ ⑯】

B群の4つの項目の合計値が13点以上の者(最大値16点)は、全体の平均値で上位の者が多いことがわかった(45人の上位約1/3にあたる16人のうち、13人が13点以上)。このことから、授業を生徒と教師との関係性においてとらえることの重要性がわかる。省察に関わるとと思われる①②③⑫に相関がでると思われたが、有意性をとれなかった。ただし、表1の○で示す省察に関する4つの項目(①②③⑫)の合計値が13点以上の者は、全体平均で上位の者が多く(45人の上位約1/3にあたる16人のうち、11人が13点以上)、B群との関連性も強い(上位16人で重複する者10名)ことは注目される。

## 2 「授業力に関する自己診断シート」について

### (1) 初任者研修、中学校授業力向上研修、教職経験11年目研修における活用

#### ① 経緯

今年度は「授業力に関する自己診断シート」（以下、「シート」と略す）の適用範囲を中学校授業力向上研修（以下、「向上研」と略す）のほか、初任者研修（以下、「初任研」と略す）及び教職経験11年目研修（以下、「11年研」と略す）に広げ、自己診断を実施する際のツールとした。

#### ② 活用の実際及び結果

##### ア「到達目標」（具体的な行動指針）の達成状況について

図7は、到達目標への達成の度合いを数値化して記載する、シートの左側部分である。<sup>\*28</sup>今年度は、上述の3つの研修受講者（計212名）の間に特筆すべき差異が現れるかどうか注目した。

図8は、到達目標への達成状況を数値化した結果を研修種ごとに積み上げたものである。「情熱・使命感」は初任研で12.4点（以降、得点はすべて平均を表す）を示したものの、向上研11.3点、11年研11.1点と、キャリアステージが上がるにつれ値が漸減傾向にあること、「生徒理解力」

については初任研 10.8 点に対して向上研、11 年研はいずれも 11.0 点とわずかながら上回っていること、「指導力・統率力」については、初任者の数値（9.9 点）が、「構想力」については向上研受講者の数値が（9.2 点）が低く、いずれも 10 点を下回っていること、の 3 点が明らかとなった。

次に、研修種の枠を解き、受講者を 5 歳刻みの年齢区分に分け、区分ごとの算出を試みた。今般、多様な方式で本県の教職員採用が行われている。その中であって、これまでのように教職経験年数のみで受講者をくくり、一律の研修内容を供与するだけでは個別のニーズに応じることが困難になってきた。そこで、研修種に縛られない視点での実態把握が必要と考え、その手がかりとして、「年齢」に着目することにした。

構成要素ごとの自己診断結果を棒グラフで示した図 9 からは、すべての年齢層において数値が最も高い構成要素は「情熱・使命感」であり、逆に伸びを実感しにくいものは「構想力」「指導力・統率力」の 2 つであること、初任者の「情熱・使命感」の数値の高さは、その大半を占める 32 歳までの年齢層が押し上げていること、「指導力・統率力」は、27 歳までの最も若い層において、他よりも 1 ポイント前後低いこと（23～27 歳：9.5 点、他の年齢層：10.4～10.6 点）、の 3 点が明らかとなった。一方、折れ線グラフは、構成要素の数値が 8 点を下回った者の割合を示している。これについては、27 歳までの 32.7 %、つまり 3 人に 1 人が、自己の「指導力・統率力」に課題を有していたことがわかった。なお、38～42 歳（8 点以下：19.6 %）及び 23～27 歳（同：18.1 %）の「構想力」についても同様の傾向が見られた。

### イ 自由記述による「自己診断」「自己課題設定」等について

図9 年齢区分ごとの値と、課題意識を有する者の割合(値は左:点、右:%)

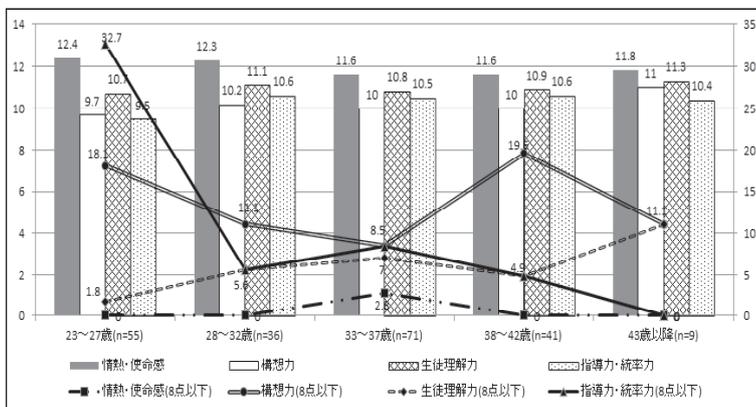
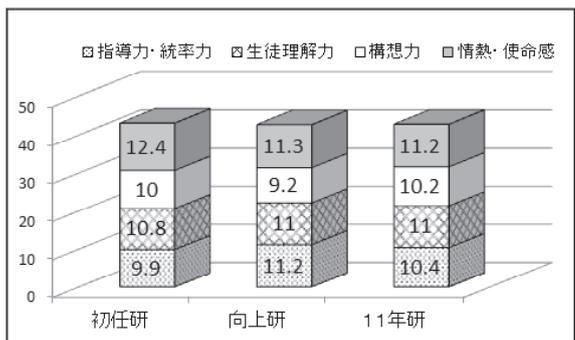


図7 自己診断シート(到達基準記載部分)

授業力の構成要素と解説	到達目標(基本的な行動指針)	到達基準	
		6月	2月
【情熱・使命感】 児童生徒のよりよい成長を願って、周囲と協働しながら自らの資質向上を図っていく姿勢	授業に関して自ら課題をもち、日々改善に努めている。 授業改善に役立てるために、他の教職員から学ぶようにしている。 新しい教育情報を自ら得ようとしている。	4 とてもあてはまる 3 おおむねあてはまる 2 あまりあてはまらない 1 ほとんどあてはまらない	
【構想力】 学習のねらいを明確にするために教材を研究し、既習しをもつて授業を計画・創設、改善していく力	多様な価値観を尊重する態度や幅広い視野・知識を身に付けようとしている。 目指す児童生徒の姿を具体化し、学習指導要領に基づいた授業を実施している。 児童生徒の意欲や思考の流れなどに見通しをもった授業づくりをしている。 指導内容の系統性や関連性を考慮した授業づくりをしている。 指導と評価の一体化を図った授業づくりや授業改善をしている。		
【生徒理解力】 集団の中で個の可能性を伸ばすために、児童生徒一人一人の実態、特性を理解する力	児童生徒一人一人や学習集団の実態、特性などを把握し、理解している。 児童生徒一人一人の実態に応じて、指導方法や学習形態を工夫している。 授業において、児童生徒一人一人が主体的に考えたり活動したりする機会を創出している。 児童生徒の学習意欲等の向上のために、児童生徒一人一人の姿や姿容をとりあえている。 学習規律の確立や児童生徒が安心して学習できる場づくりや学習集団づくりをしている。		
【指導力・統率力】 学び合う集団づくりに際し、専門的な指導技術をもとに学習のねらいの達成に向け授業を実施する力	かかわり合い、支え合う学習集団づくりをしている。 授業時間内に本時のねらいに到達するように組み立て、時間配分し授業を進めている。 学習のねらいに向かって児童生徒が学習するために、発問、説明、指示等の指導技術をもっている。		

図8 構成要素に基づく自己診断値



シート右側の自由記述欄には、自己診断を見ながらの自己評価、授業力の構成要素から一つ選び具体的な自己課題を設定、(年度終盤に)自己課題に向き合った感想と今後の展望、の3点を各研修種の共通項目として記載を求めた。受講者の自己課題とした構成要素の多寡は次頁図10のとおりであるが、この背景について精査する必要を感じ、

個々の記述内容に改めて目を通すことにした。ただし、200名を超える受講者の自己課題を羅列することはかえって結論の拡散を招くことから、ここでは16項目の到達目標に一つでも「1」を付した受講者<sup>\*29</sup>の記載内容に着目することにした。彼らは、現に授業力が絶対的に不足しているのではなく、いわば、「求められる授業力の獲得に向けて、極めて強い課題意識を有している者」ととらえることができる。その強い意思に裏打ちされた記載から、授業力向上の視点を見出す手掛かりが得られると考えたのがその抽出理由である。そこで、彼らが異口同音に挙げたフレーズを「キーワード」として拾い出し、表2のとおりまとめた。

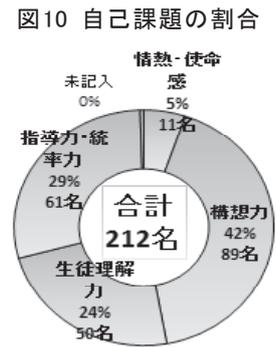


表2 強い課題意識を有する層から挙げられた「キーワード」

	初任研受講者	向上研受講者	11年研受講者
<b>構想力</b> に関して	<ul style="list-style-type: none"> <li>めざす児童生徒の姿</li> <li>児童生徒の思考の流れ</li> <li>指導と評価の一体化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>指導と評価の一体化</li> <li>学習指導要領に基づいた授業の実践</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>指導と評価の一体化</li> <li>評価に基づく授業改善</li> </ul>
<b>指導力・統率力</b> に関して	<ul style="list-style-type: none"> <li>端的でわかりやすい発問指示</li> <li>学習規律、授業規律の確立</li> </ul>	(該当なし)	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習規律の確立</li> <li>安心できる場づくり</li> </ul>
<b>生徒理解力</b> に関して	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童生徒の主体性を高める</li> <li>児童生徒の実態に応じた指導</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童生徒の姿や変容をとらえる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>児童生徒の実態把握を正確に行うための専門知識を深める</li> </ul>

## (2) 上記研修受講者のシート記載に見られる自己診断の特徴

### ①「到達目標」(具体的な行動指針)の達成状況から

図8、図9からは、次のような平均的な教師像をイメージすることができる。

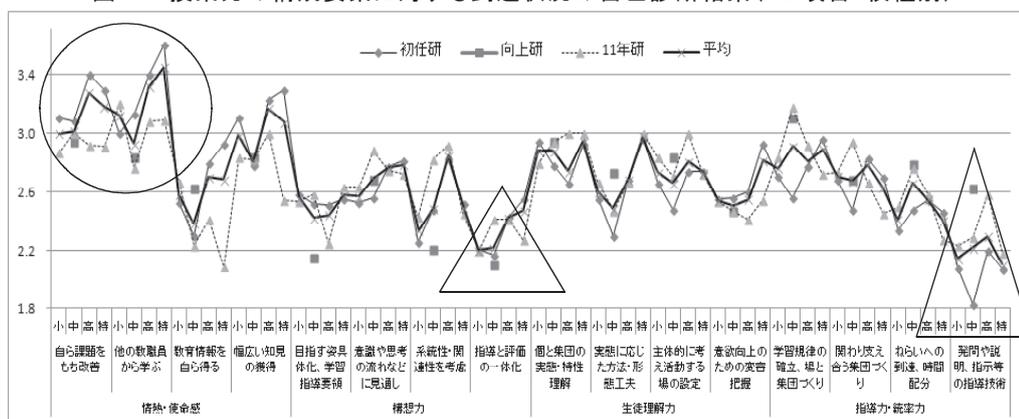
- ・高い「情熱・使命感」をもち教職に就く。データが実証するとおり、概ね第2研修期<sup>\*30</sup>頃までそれは保たれる。しかしながら、経験を経るに従いそれらは徐々に低下していく。
- ・「生徒理解力」は、教職生活全体を通して著しい伸びも、逆に不足も感じることなく、その力量はほぼ変わらない、あるいはわずかに上昇している(上昇した)と感じている。
- ・一方、「構想力」「指導力・統率力」は伸びを実感しにくい。特に、第1研修期の頃は、ねらいの達成を担保する授業力の不足を認識しつつも、日々、児童生徒と正対せざるを得ない状況にある。しかしながら、期の終盤には授業づくりの要諦が見えて来ることから、一定の「指導力・統率力」を身に付けるようになり、第2から第3研修期にかけてそれを実感する。逆に、年間あるいは単元全体の見通しをもった授業づくりの力量を問われ始めることから、「構想力」を身に付けることの必要に迫られる。

#### ポイント「教師の省察力・授業力を高めるために①」

- ◆教職生活をとおして、一貫して持ち続けることのできる「情熱・使命感」を生むものを見出すこと。
- ◆教職経験の浅い年齢層の教師が自信をもち授業実践にあたることのできるようための、OJT及びOFF-JTの制度設計を進めること。

一方、4つの構成要素をさらに16の下位項目に分類し、研修種ごとにグラフ化したものが図11である。ここからは、「授業改善に役立てるために他の教職員から学ぶようにしている」（平均3.2点/4点満点）ことや「授業に関して課題意識をもち日々改善に努めている」（同3.1点）ことには、いずれの研修種も共通して高い数値が見られた。反面、「学習のねらいに向かって児童生徒が学習するために、発問、説明、指示等の指導技術をもっている」（同2.2点）ことや、「指導と評価の一体化を図った授業づくりや授業改善をしている」（同2.3点）ことは、いずれも低い数値にとどまった。

図11 授業力の構成要素に対する到達状況の自己診断結果(16項目・校種別)



このとき、一つの疑問が生じる。それは、「授業改善に役立てるために、他の教職員から学ぶようにしている」、あるいは「授業に関して課題意識をもち、日々改善に努めている」のに、なぜ「学

習のねらいに向かって児童生徒が学習するために、発問、説明、指示等の指導技術をもつこと」や、「指導と評価の一体化を図った授業づくりや授業改善をすること」の数値が低いのか、という点である。それは、例えば、「他の教職員から学ぶ姿勢」や「授業に関して課題意識をもち日々改善に努めている」といっても、それが心がけのレベルにとどまり、OJTの高みまで達していないと考えられる。また、「指導と評価の一体化」と言っても、自学級や担当教科においては具体的に何をどうすればよいのか見えにくいことも、自己診断の低さの一因ではないかと考えられる。

ポイント「教師の省察力・授業力を高めるために②」

◆授業改善のために他の教職員から学ぶ前向きな姿勢を認めつつ、心がけレベルにとどまることなく、具体的な教科の特性に応じた校内研修等の拡充に努めること。

②「自己診断」「自己課題設定」等の自由記述から

自由記述から受講者の省察力・授業力の現状を見る。4つの構成要素のうち、受講者の課題意識が「構想力」に最も多く寄せられたことは、単元構想の重要性をいずれの層も抱いていることの裏付けであり、歓迎できる。11年研受講者では「構想力」に次いで「生徒理解力」を多くの者が自己課題化したことや、自己診断に「1」を付した者のうち、「指導力・統率力」において「学習規律の確立」をキーワードに挙げた者があることに注目したい。学力・学習意欲の低下をはじめとする課題山積の中、子どもをどう見取りどう関わるかは教師にとって切実な問題である。児童生徒理解と車の両輪のように関連させながら、自らの授業力を高めていくことが望まれる。

ポイント「教師の省察力・授業力を高めるために③」

◆学習集団づく、学習規律の定着の難しさを感じさせる回答が多いことから、「最大の生徒指導はわかる授業の創造である」という原則に立ち返り、授業改善の第一歩を刻むこと。

(3) 平成24年度中学校授業力向上研修修了者に対する追跡調査

## ①経緯

研究1年次の成果としてシートを開発した昨年度、向上研<sup>\*31</sup>受講者にその活用を図った。そこで、同研修の修了者は、研修内容を日頃の教育実践にどう反映させているのか、また、日々感じる教育課題は何かを把握することを目的に調査を実施することとした。<sup>\*32</sup> 同時にこれは、教育センターが実施する研修についての効果の検証にも資するものと考えた。

## ②調査の実際及び結果

### ア 授業力に関する自己診断について

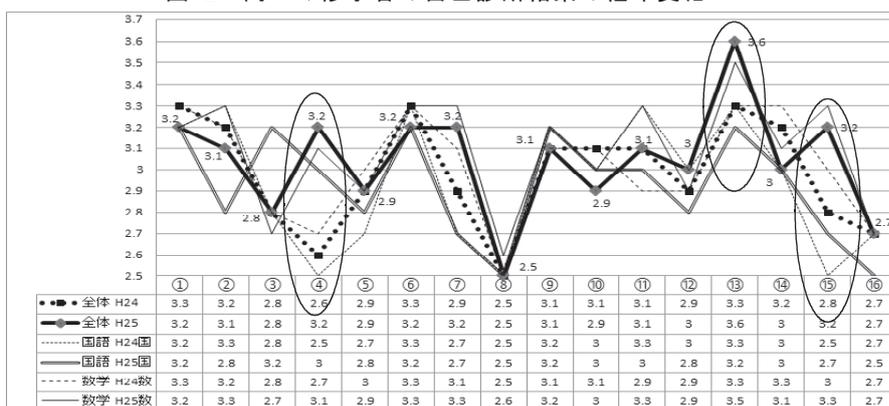
はじめに、研修から1年を経過した現在、到達目標をどの程度意識して日々の授業実践にあたっているか尋ねた。図12は、昨年度数値化による自己診断を行わなかった理科を除く国語と数学修了者の計20名について、前年度と今年度の自己診断結果の比較を表したものである。折れ線の太破線は修了時の、太実線は今年度の自己診断値の平均値を結んだものである。楕円囲みは、到達目標のうち昨年度比で0.3ポイント以上の伸びが見られた項目である。「④多様な価値観を尊重する態度や、幅広い視野・知識を身に付けようとしている」こと、「⑬学習規律の確立や児童生徒が安心して学習できる場づくりや学習集団づくりを意識している」こと、さらに「⑮授業時間内に本時のねらいに到達するように組み立て、時間配分し授業を進めている」ことを意識している傾向がうかがえる。特に、④については昨年度比0.6ポイント増と高い伸びを見せており、自己省察の契機ともなる外的要因に接しようとする前向きな意識が見て取れる。また、⑬からは、前項において複数の受講者が課題として挙げた基本的な学習規律・学習習慣に力を入れていることが読み取れる。

一方、引き続き低い位置付けにとどまっているものとして、「⑧指導と評価の一体化を図った授業づくりや授業改善ができていない」こと、「⑯学習のねらいに向かって児童生徒が学習するために、発問、説明、指示等の等の指導技術をもっている」ことが挙げられる。系統的な研修を修了した者であっても、一朝一夕に自らの伸びを実感することは難しいことを物語る結果となった。

次に、授業づくりに寄せる修了者の深層に触れたいとの思いから、クロス集計を行い踏み込んだ分析を試みた。その結果、次の点が明らかになった。

- 「⑯発問、説明、指示等の指導技術をもっている」ことや、「⑮1時間の授業の組み立てをしている」ことの値が高い者の約3分の1は、逆に「⑩一人一人の実態に応じて指導方法や学習形態を工夫している」ことや、「⑨一人一人や学習集団の実態、特性を理解している」ことの値が低い傾向にあること。
- 修了者の4分の1は、上述の⑮⑯と、「⑧指導と評価の一体化を図った授業づくりや授業改善をしている」ことの双方とも、あまり、またはほとんど意識していないこと。
- 少数ながら、⑧に併せ、「②授業改善に役立てるために、他の教職員から学ぼうとしていること」にもあまり、またはほとんど意識していない修了者がいること。

図12 同一の修了者の自己診断結果の経年変化





研修会／参加	勉強会や <u>研修会</u> などに意識的に <u>参加</u> している、 <u>研修会</u> への <u>参加</u> や書籍をよく読むこと など
見直し	板書をデジカメで写し後で <u>見直す</u> 、生徒のノートからどのように伝わったかを <u>見直す</u> など
設定	生徒が主体的に取り組める学習課題の <u>設定</u> 、課題解決・考察場面での学び合い活動の <u>設定</u> など

テキストマイニングによる分析の結果、複数の教師から、「生徒の思考を大切にし、さらに高めるために発問を工夫する」「生徒の主体的な学習を促すための課題の設定や、自らの授業の見直しに励む」「学び続ける教師を具現化する研修会への参加等の努力を重ねている」実態が見えた。今後はより精度の高い分析方法を導入するとともに、これら「教師のグッドモデル」をさらに蓄積し、優れた授業を構成する要素を発信する取組を強化する必要がある。

#### ポイント「教師の省察力・授業力を高めるために⑤」

◆表2の『『教師の学び』を重視しているもの』において、日々、同僚から学ぼうとする修了者の姿が見えることは喜ばしい。しかしながら、これに続く『『単元構成』『教材研究・開発』を重視しているもの』に見られる内容を見ると、授業づくりのPDCAサイクルのうち、総じて、「どんな授業をするか」というP(Planning)には意を注ぐものの、「この授業はどうだったのか」「そこから何を改善すべきか」というC(Check)及びA(Action)についての意識がやや弱いことは否めない。本稿を貫くテーマ「自己省察力の育成」に直結する課題がここにある。

#### ウ 授業実践上の課題等について

調査では、授業実践上、日頃から課題として感じていることや、授業改善に向けて困難さを感じている事項についても尋ねた。研修の第一義的な目的は教師の力量向上に他ならないが、実現には困難を伴う。研修の見直しに資する上でもその要因の把握が重要と考え、質問に臨んだ。26名から31項目の回答が寄せられた結果を表5にまとめる。

表5 日頃から課題として感じていること、授業改善に向け困難さを感じている事項

<p>■「学力差への対応」に関するもの(9ケース／全31ケース)</p> <p>・学力差が大きく、どの生徒に合わせてよいか悩む ・生徒の生活体験のバラつきが大きくなっていることで、同じ現象等で疑問をもったり、経験を基に説明することに大きな差が出る ・学力差が生じやすい教科だけに、個別学習や個別対応が必要になるが、場合によっては対応しきれない(個別指導を必要とする生徒が多くなる) など</p>
<p>■「多忙」「時間不足」に関するもの(8ケース／全31ケース)</p> <p>・担任のほか部活、生徒指導など教科外の役割に追われ、教材研究をする時間が十分に取れない ・準備の時間と物品の不足。放課後は部活動指導にとられ、準備時間の確保が難しい ・空き時間の少なさから時間確保が問題 など</p>
<p>■「生徒の力の引き出し方・見取り方(評価)」に関するもの(6ケース／全31ケース)</p> <p>・生徒同士が考えを出し合い思考を深めていけるような雰囲気づくりと話すテーマの選定 ・具体的な生徒の姿(授業を通してこういう力を付けたい、こういう力が付いた)が明確にイメージできていない ・思考力を必要とする課題に取り組む時の生徒のやる気や達成感等を十分に引き出せないこと など</p>
<p>■「その他、様々な指導のあり方」に関するもの(5ケース／全31ケース)</p> <p>・ペアやグループ学習などの活動が充実できない ・実験や観察の考察をさせる際の授業展開 ・ノート指導が課題 ・生徒の語彙力アップ ・数学の授業で教えることが困難だと思う領域があること など</p>

当初、もっとも多くの方が挙がるものと予想した「多忙な中での教育実践」以上に、生徒の学力差への対応に苦慮する修了者の現状が浮き彫りとなった。

#### ③調査を終えて

調査から、修了者は研修成果を意識しつつ実践に当たっていることが認められた反面、授業改善の意識はあっても、それを阻む要因に苦慮している実情も浮き彫りとなった。

一方で、自己課題化した昨年度の意識を高い次元で保ち続けた教師に出会うことができた。一

人は、「授業はいつ見に来ていただいてもよいことを伝えている」と、自らの授業を開くことで授業力を高めようとする者であり、もう一人は、昨年度の研修終了時、「年間の研修をとおして、単元で生徒にどんな力を付けたいのかを意識した授業づくりができるようになった」と、その研修効果を綴った者である。後者は、研修から1年が経過した調査時においても、「3年間を通じて、発達段階に応じた学習のねらいや付けたい力を意識した授業づくりを意識している」と回答し、その理念は変わることなく貫き通されていた。現に、この修了者が指導する学校における当該教科の正答率は、県平均のそれを大きく上回っていることが今年度の県学力調査結果から実証された。両者に共通するのは、授業改善への道筋が明確であることである。

#### (4) 初任者研修指導教員に対する実態調査

##### ①経緯

今年度、初任研においてもシートの活用を図り自己省察を促してきた。初任者にとって、教育センター研修等の OFF-JT の機会は相互が学び合い高め合う格好の場になることは論を俟たない。しかしながら、より大切なのは、日々の教育実践にタイムリーな指導・助言を得ることができる校内における学びをいかに充実するかという点である。その意味で、校内指導教員・拠点校指導教員（以下、「指導教員」と言う）の役割は極めて大きいものがある。そこで、連絡協議会の場において指導教員に対してシートの存在を説明し、その意義について理解を求めた。そして、初任者を指導・支援する際、自己診断・自己課題化を図る上でのツールとして活用するよう依頼した。

今回の調査は、単にシートの活用状況を把握するのみならず、初任者にとって「重要な他者」である指導教員が平素の授業づくりにおいて重視している「教師の働きかけ」に視点を当てることで、望ましい初任者の変容について考察・検証することを目的として実施した。<sup>\*35</sup>

##### ②調査の実際及び結果

###### ア シートの活用状況について

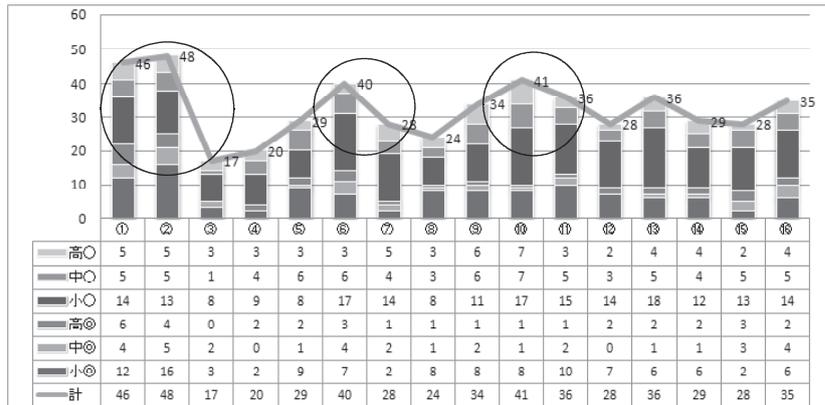
はじめに、初任者の授業力向上に向けてシートを活用した指導・助言を2学期に実際に行ったかどうかを尋ねた。小学校においては、回答のあった42校中33校において、また、高等学校は17校中11校においてすでにシートを活用した指導が行われていたのに対し、中学校では24校中11校での活用にとどまっていることが明らかとなった。前節において多忙な学校の実状を代弁するような中学校授業力向上研修修了者の声を紹介したが、その慌ただしさは、指導教員による指導にも波及していることがうかがえた。

次に、すでに活用したと答えた指導教員を対象に、シートの活用は初任者の授業づくりに有効であったかどうかを尋ねた。指導教員と初任者が相対し、授業力の構成要素について認識を共有し、強みをさらに伸ばし、弱みを軽減・克服するための心構えや手立てを共に考えていくことが、結果として授業の質を高めていくことになる。必ずしもそれは即効性を伴うものではないが、初任者にとっての“道標”である指導教員と、自己省察・自己課題化の時間を過ごすことの効果は決して小さくない。

集計結果を次頁図13のとおりグラフ化した。丸囲みは「有効であった」「やや有効であった」という肯定的な回答が顕著であった項目である。これを見ると、多くの指導教員がシートの効

用を、「①授業に関して関心をもち日々改善に努める」ことや、「②授業改善に役立てるために他の教職員から学ぶ」上で有効である、ととらえたことがわかる。次いで、「⑥児童生徒の意識や思考の流れなどに見通しをもった授業づくりをする」ことや、「⑩児童生徒一人一人の実態に応じて、指導方法や学習形態を工夫することにつながった、との回答が多いことから、コミュニケーション形成のツールとしてだけではなく、授業構想や生徒理解に基づく授業実践に作用した、ととらえた指導教員が少なくないことが明らかとなった。

図13 指導教員が考える「シートの活用がもたらす効果」



表の◎は「有効であった」、○は「やや有効であった」と回答した指導教員を表す。(単位：人)

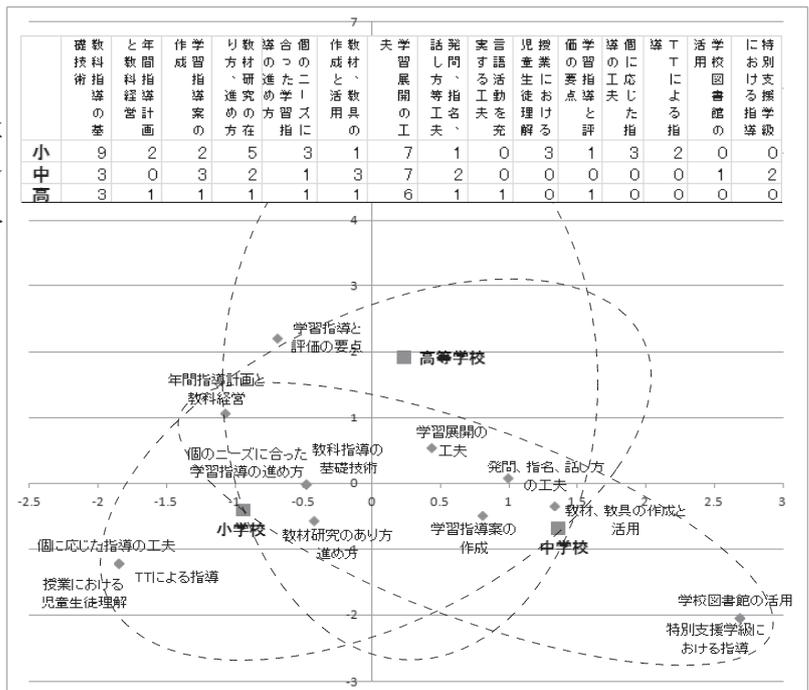
校種別の回答結果に目を転じる。小学校の指導教員は、もっとも有効であったものから順に② (88%)<sup>\*36</sup>、① (79%)、⑩ (76%) を挙げた。高等学校の指導教員も高い順に① (100%)、② (82%) を挙げているが、小学校で高かった⑩はわずか36%と、3人に一人の割合にとどまっている点異なる。小学校では当然の「児童生徒一人一人の実態に応じた指導方法や学習形態の工夫」は、めざすものや生徒の実態の違いから、高等学校ではさほど重視しないことがわかった。一方、中学校で最も数値が高かった項目は②及び⑥ (いずれも91%) であり、次に①及び⑩が82%で並んだ。先の向上研受講者は「⑩学習のねらいに向かって児童生徒が学習するために、発問や説明、指示等の指導技術をもっている」ことに自信をもちかねている様子が表れていたが、指導教員の多くは、初任者の指導技術を高めるきっかけとなるとの考えから、シートの活用に活路を見出そうとしていることが分かった。

### イ 授業力に関する重点指導項目及び指導内容について

調査の最後に、指導教員が日頃から初任者に対して特に重点的に指導していることを尋ねた。ここでも校種により指導教員の認識に差異があるのではないかという仮説を立て、コレスポネンデンス分析<sup>\*37</sup>により、クロス集計をを基にマップ上に表現することを試みた。

結果を図14に示した。もっとも多く多くの指導教員が挙げた重点指導事項は、どの校種においても「学習展開の工夫」(20名)であった。次いで、「教科指導の技術(15名)」、「教材研究の在り方、進め方」(8名)、「学習指導案の作成」(6名)と続いた。こ

図14 指導教員が重視している初任者への指導項目



のことから、指導教員は初任者に対し、授業成立のための必要かつ最小限の条件を重視し指導を展開していることが改めて明らかになった。

校種による特徴に目を転じる。マップの端に位置する要素がある。これらは各校種固有の要素を意味し、小学校では「TTによる指導」「授業における児童生徒理解」「個に応じた指導の工夫」がそれにあたる。小学校には、個の見取りを極めて大切に作る風土が浸透していることが改めて浮き彫りとなった。

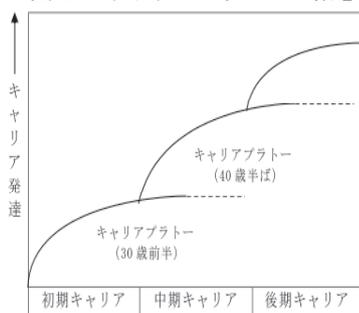
### （５）省察力・授業力向上のための方策

教師の省察力・授業力を高めるための手がかりを、各項の末尾に「ポイント」として示してきた。ここではそれらを整理し、要諦を述べることで本節のまとめに代える。

#### ①省察力及び「情熱・使命感」の向上に関連して

教職の基盤をなす「情熱・使命感」をもち続けるための方策を講じる必要性を繰り返し述べてきた。教育センターでは、経験年数に応じた研修プログラムの改善に逐次努めてきたが、今まさに、牧<sup>\*38</sup>が言うところの「職位や教職経験年数等の固定した枠組みにとらわれずに、学校の教育課題や個人の研究課題を解決する目的をもった研修講座の開設の促進」が求められている。その際、本県教職員の年齢構成の偏在化の現状に鑑み、いかにベテラン層のモチベーションを維持・

図15 キャリアプラトーの概念



向上させ、その経験を生かし能力を発揮させるかという課題に背を向けるわけにはいかない。校内研修の講師役などの OJT リーダーとして人材育成に携わらせるなどして、やりがいの獲得に努める必要がある。このことが、改めて自己の役割を認識することにもつながる。現に、図15に示す「キャリア・プラトー」<sup>\*39</sup>への対策として、①自己の強みの確認、②モチベーションが湧き起こる源泉の確認、③自己啓発の方向性の設定、④組織と自分を取り巻く環境変化の確認、⑤キャリアビジョンの設定、⑥キャリアプラン

の立案、をメニューとする研修を実施する企業がある。学校組織においても、「自分のキャリアは自分で切り拓く」自覚を促しモチベーションを高める環境整備が求められる。

#### ②「構想力」「指導力・統率力」の向上に関連して

分析結果から、他の教職員から学ぶ前向きな姿勢を認めつつ、それが心がけレベルにとどまることのないよう、具体的な校内研修を拡充する必要があることを強調してきた。特に、経験の浅い教師が自信をもって授業実践にあたるための OJT の制度設計は焦眉の急である。さらにこれは、学習のねらいに向かうための指導技術をもつことや、「指導と評価の一体化」を日頃あまり意識していない教師が少なくない、という本県の課題への対策にも通じる。

東京都教職員研修センターは、「学力向上を図るための指導に関する研究」において、OJT 推進上の具体的な PDCA サイクルを提案している。校内での年齢構成の不均衡化等から研修ニーズが個別化・多様化している本県の実態を考えたとき、例えば「研修のしかたを研修する」場である新任研究主任研修等において、同様のサイクルの紹介ができないか検討する時期に来ている。東京都ではさらに、「指導力・統率力」の中の「基本的な指導技術」に関して、約 40 の下位項目を設け、それぞれの到達状況について相互診断を促している。すべての教師に仔細な診断を課す必要はないが、「指導と評価の一体化」「教科指導の基礎技術」等のスキルアップのため、自ら

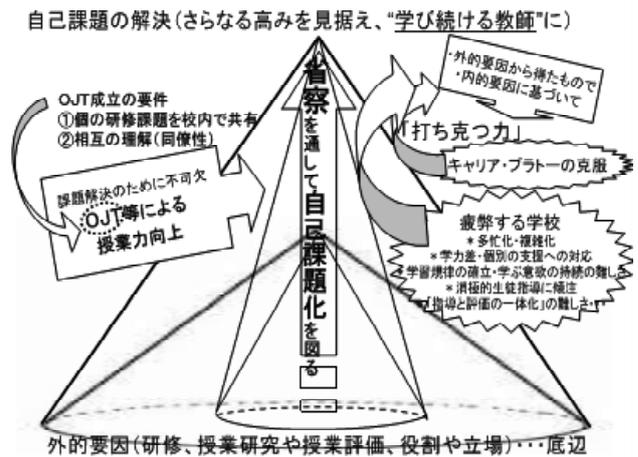
の授業力を振り返る意義は小さくない。

### ③「生徒理解力」の向上に関連して

学習集団づくり、学習規律の定着の難しさを訴える回答の多さから、「最大の生徒指導はわかる授業の創造である」というスタンスの下、生徒理解と適切な授業構成、指導技術とは密接な関係をもつことを実感する研修の場を用意することを提案してきた。図16に示すように、生徒理解力の向上のためには、外的要因を契機に省察し、それをとおして自己課題化を図ること、そして、同僚性を基にした OJT による力量形成を図りながら、横たわる課題に「打ち克つ力」を付け、高みをめざす、というサイクルが求め

られよう。OJT の具体としては、例えば先の小学校では、個と集団の指導のバランスをとりつつ、系統性を意識した指導や、発展的な指導にも力点を置くべきであることを浸透させる必要があろう。それが、今般厳しい学力学習状況調査の結果が指摘されている本県の小学校には待ったなしに求められている。一方、授業規律の不十分さという声が多く挙がった中学校においては、生徒指導の鍵を握る「わかる授業の創造」にベクトルを合わせた校内研修が求められるであろう。

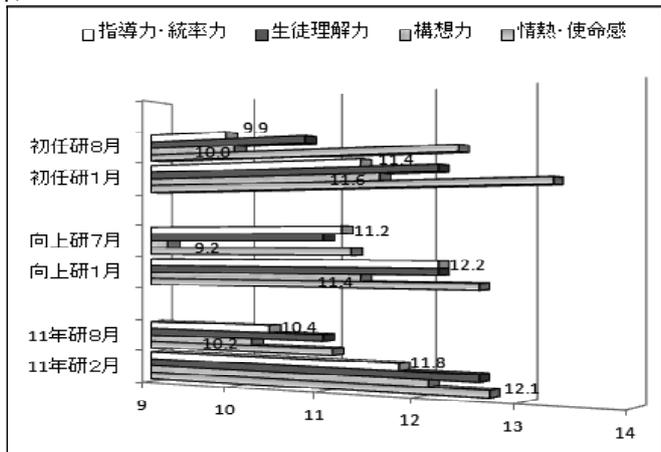
図16 自己課題化を図るためのモデル図



### (6) シート記載内容の高まりに見る成果

本節冒頭で述べた3つの研修種について、到達目標の達成の度合いを自己診断する受講者の数値化の変容を図17のとおりまとめた。いずれの研修種・構成要素とも、その値に伸びが見られる。「1年間に及ぶ研修をやり遂げた」という達成感とその伸びを後押ししたという見方もできようが、いずれにしても、系統的・計画的な研修の効果が表れた結果である。

図17 研修前後の構成要素ごとの得点の変化



次に、ある構成要素の値を8点以下とした

受講者の割合が、研修前後でどのように変化したのかを図18に表した。図9(前掲)に示すとおり、23～27歳の「指導力・統率力」は、年度当初においては全体の約3分の1にあたる32.7%(55名中18名)が8点を下回っていた。しかし、年度末においてはその率が1.9%(54名中1名)と大幅に改善した。同様の傾向は、同じ年齢層及び38～42歳の「構想力」においても見られた。背景には図19に示すように、「構想力」の中でも値が伸び悩んでいた「指導と評価の一体化」と「具体的な指導技術」に改善が見られたことが挙げられる。

さらに、年度当初、一つでも「1」を付した者は全受講者212名中36名のべ49項目に上ったが、年度終盤には7名8項目にまで減少し、自信をもって日々の教育実践にあたる受講者の姿を描くことができるようになった。

以上のような値改善の背景は種々考えられようが、本稿のテーマである「省察を授業改善につなげる視点をもち実践にあたった受講者と周囲の真摯な取組」が結実したことは間違いない。この好例を、図20のとおり、ある初任者とその歩みを支えた指導教員に見ることができる。自己診断、自己省察のみで終わることなく、授業改善の望ましいサイクルを回したことが読み取れる。こうした真摯な取組の広がりこそが、現在の学校とそれを支える教育センター等の関係機関に求められる。

図18 構成要素が8点以下の者の割合の変化

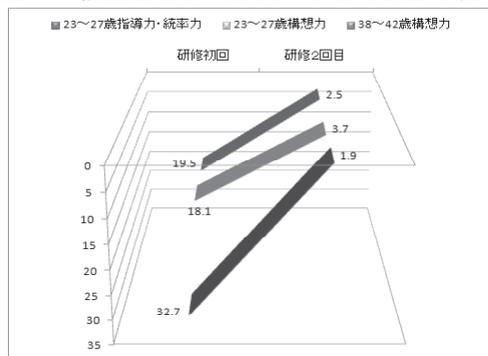


図19 当初、「弱み」が感じられた項目の伸び

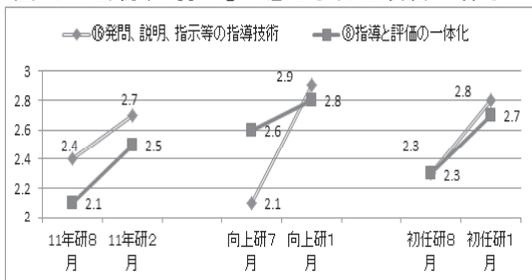
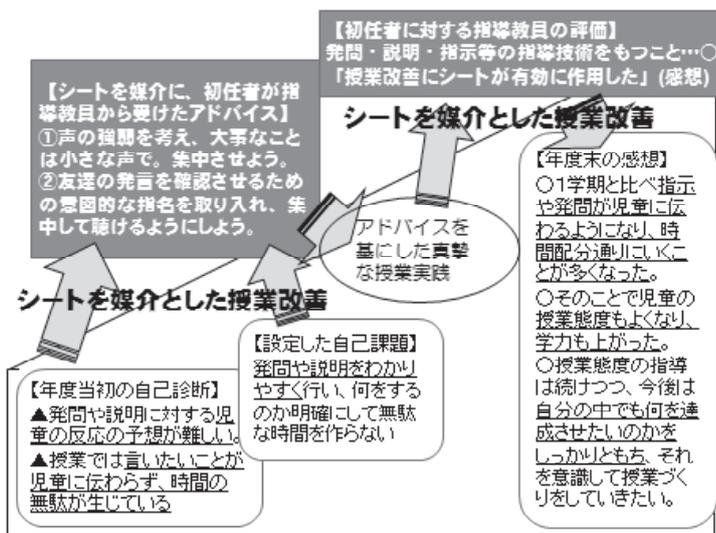


図20 シートを媒介とした初任者と指導教員とのやりとり



### 3 平成25年度の「授業づくりの研修」等の成果と課題及び今後の改善点

#### (1) 「授業づくりの研修」の成果と課題

「授業づくりの研修」のねらい等については、第I章で述べたとおりである。この研修の成果と課題を明らかにすべく、アンケートの記述内容について分析を行った（「記述欄には理解できた内容や意識の変容、実践への生かし方などを書いてください。」と指示書きあり）。各研修のねらいに関する記述をした受講者、自己の実践を振り返った記述（省察）をした受講者、今後の実践に関わる記述（自己課題化）をした受講者、それぞれの割合を上げ、表6～表8に示した。それにより、受講者が研修のねらいについて省察し自己課題化を図ることができたか、また、研修内容や方法の効果について見取ることを試みた。

表6 初任者研修アンケート記述の内容（小学校：第Ⅲ回教育センター研修8月 中学校・高等学校特別支援学校：第Ⅳ回教育センター研修9月 受講者総数100）

研修のねらいに関する記述	56.2 %
自己の実践を振り返った記述【省察】	13.5 %
今後の実践に関する記述【自己課題化】	31.2 %

<初任者研修のアンケート記述抜粋>

- ・自分の授業を振り返ってみると、教科書に頼った一方的な授業だったので、2学期からは1時

間1時間にきちんとめあてをもって臨みたい。

- ・教師のねらいと児童の「やってみたい！」が一体となる授業づくりをめざしたい。そのために、児童の反応のイメージをもちたい。

#### < 初任者研修（授業づくりの研修）の成果と課題 >

ねらいに関する記述は、表6に示すとおり半数を超えているが、1日目（校種別）の模擬授業を中心とした研修についての内容がほとんどであった。模擬授業後の協議テーマが「『ねらいが明確な授業』『児童生徒を主体とした授業』となるために」であり、このことについて考え理解が深まったためと思われる。2日目（教科別）の研修でも、各教科の目標を踏まえて、児童生徒主体の授業をどう展開するか考えさせるなど、1日目と研修内容がつながるように工夫する必要がある。

表7 6年目研修アンケート記述の内容（第Ⅰ回教育センター研修6月受講者数96、第Ⅱ回教育センター研修9～11月 受講者数100）

	第Ⅰ回	第Ⅱ回
研修のねらいに関する記述	39.5 %	22.0 %
自己の実践を振り返った記述【省察】	9.3 %	3.0 %
今後の実践に関する記述【自己課題化】	11.4 %	9.0 %

#### < 6年目研修のアンケート記述抜粋 >

- ・指導案を書く時に、書くことに追われ、子どもたちの実態がきちんと把握できていなかったことに気付いた。今後もチェックシートを使って、本当に子どもの実態に合った指導になっているのかを振り返りながら授業していきたいと思った。
- ・実態把握において、客観的なデータが全くなかったことに気付くことができた。また、できなさに対しての支援の手立ては明確にしていたが、良さを生かした授業づくりの視点が足りないことにも気付くことができた。

#### < 6年目研修（授業づくりの研修）の成果と課題 >

##### 第Ⅰ回

「指導案チェックシート」を今後も活用したいという記述が複数見られた。このチェックシートは、自分の授業を省察するとともに自己課題化を図ることができるツールとなっていると言える。また、表7を見ると、ねらいに関わる記述が39.5%であったが、省察や自己課題化につながる記述は少なかった。受講者の理解は、「指導案の書き方、見方」とどまり、児童生徒の実態に応じた授業に改善していくためには、どんな手立てや工夫が考えられるかという点までは研修を深めにくかったと思われる。第Ⅱ回の教育センター研修でこの点を補充できるような工夫が必要である。

##### 第Ⅱ回

教科別の学校会場で、授業研究を中心とする研修であったが、ねらいに関する記述は22.0%と低い値を示している。また、教科によってねらいに関する記述数に偏りが見られた。どの教科においても、授業研究の際に「児童生徒の実態に応じた授業」という視点を中心に協議することができるよう、ねらいを意識できる授業観察シートを作成・活用するなどの工夫が必要である。また、課題研究中間発表もこの回に行ったが、このことに関してはねらいを踏まえた記述がなかった。課題研究を通して、児童生徒の実態に応じた授業づくりへの理解を深め、授業改善につな

げることができるようにしたい。

表8 11年目研修アンケート記述の内容（第Ⅱ回教育センター研修6月、第Ⅲ回教育センター研修8月  
受講者数71）

	第Ⅱ回	第Ⅲ回
研修のねらいに関する記述	50.0 %	13.9 %
自己の実践を振り返った記述【省察】	9.7 %	9.7 %
今後の実践に関する記述【自己課題化】	20.8 %	5.6 %

<11年目研修のアンケート記述抜粋>

- ・模擬授業をもとに、思考力・判断力・表現力等を育むための授業の手立てや活動を具体的に考えることができた。付けたい力を明確にした授業づくり、授業改善をしていきたい。
- ・児童生徒の「思考・判断」の過程を見ながら、子ども主体の授業づくりや、「ねらい」を明確にし、授業を進めて行く手立てについて考えていきたい。

<11年目研修（授業づくりの研修）の成果と課題>

#### 第Ⅱ回

表8に示すとおり、ねらいに関する記述が50.0%であった。今年度は、1日目に各教科等別の講義を取り入れたことにより、教科等の目標や特性を踏まえた「思考力・判断力・表現力等を育む授業づくり」への理解が深まったと考えられる。しかし、2日目に行った模擬授業に関しては、教科混在のグループでの実施であったためか、ねらいに直接的に関連する記述より、模擬授業の感想のような記述も多かった。教科を越えて共通の視点で協議を深めることができるよう、担当指導主事もねらいに対する受講者の到達点を共通認識し、助言に生かしたい。

#### 第Ⅲ回

課題研究中間発表が中心的な内容となったこの回は、ねらいに関する記述がわずか13.9%であった。課題研究のテーマや内容が、ねらいを十分に踏まえたものではないものもあったことが、その一因と考えられる。担当指導主事は、受講者が課題研究を通して日々の授業改善を図ることができるように、助言や協議の方法を工夫したい。

各研修に共通して言えることは、受講者はアンケート記述欄に研修の「感想」を記入するにとどまっている場合も多く、必ずしも意識の変容や、実践への生かし方について記入しているわけではないということである。そのため、各受講者が自分の授業に関する「省察」や「自己課題化」ができたかどうかを見取ることが難しい。また、各研修とも、省察につながる記述の割合が、自己課題化につながる記述の割合よりも少ない傾向にあった。このことから、自分が目標とする姿に対し、現在の自分のよさと問題点は何か、その背景は何か把握したり分析したりする過程が十分ではないと考えられる。記入することで自分の授業を客観的に振り返り、それを踏まえて具体的な改善策を考えることができる「振り返りシート」の作成や、他者の視点を参考に省察を深める協議方法の工夫が必要である。また、受講者自身が、意識や実践力の変容を見ることができるように、ポートフォリオ形式での研修記録の工夫についても検討する。

また、第Ⅲ章の1で共同省察の意義について述べたが、模擬授業やその後の協議はまさに共同省察にあたる。「色々な先生の授業を見て、それをもとに話し合っ、具体的にどうすればよいかが見えてきた。」「多視点で授業を見ることができるようになった自分を感じることができた。」

「他の先生の授業で自分が子ども役をしたことで、発問をわかりやすくすることの大切さや、温かく認めてもらうことの喜びなど、改めてわかった。」等、受講者の感想からも、共同省察の効果がうかがえる。児童生徒の立場を体験することによって、学習者の立場に立って考える視点を持つ契機にもなる。そしてその視点からの授業改善への提案は、授業者にとって有意義なものとなるであろう。一方で、模擬授業という研修の方法は、「教師」と実際の「児童生徒」との関係に関する省察が難しいという欠点もある。より研修効果を高めるために、例えば授業を撮影した映像を持ち寄って研修する等の方法も、検討してみたい。

## (2) 今後の改善点

ここまで述べてきた成果と課題を踏まえ、次年度は次のように研修の改善を図る。

### ①「授業づくりの研修ハンドブック」の作成・活用

受講者が研修の見通しをもつことができるように、「授業づくりの研修」のねらいや、研修で使用するシート等をまとめてハンドブックを作成し、研修において活用する。ポートフォリオとして研修成果を記録することで、実際の授業改善への手立てとしたり、自己変容を認識したりすることが期待できる。このことの詳細は、「授業改善に向けた教育センターの支援の在り方（2年次）～「授業づくりの研修」の効果を上げる『授業づくりの研修ハンドブック』の作成～」で述べる。

### ② 省察の過程を踏まえた「振り返りシート」の作成と、それを活用した協議の工夫

ねらいに関する省察から自己課題化が図れるように、振り返りシートの内容と協議方法を工夫する。すでに述べたように、今年度のアンケート分析結果から、受講者はねらいについて自己課題化はしているものの、それに対する現在の自分のよさや問題点を客観的に振り返る部分が弱い傾向にある。そのため、研修において自己課題化した内容が、実際の授業実践に生かされにくいことも予想される。

図21 平成25年度初任者研修「模擬授業振り返り用紙」(明朝体部分は加筆)

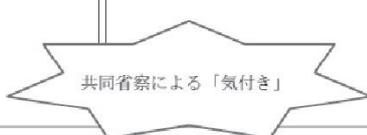
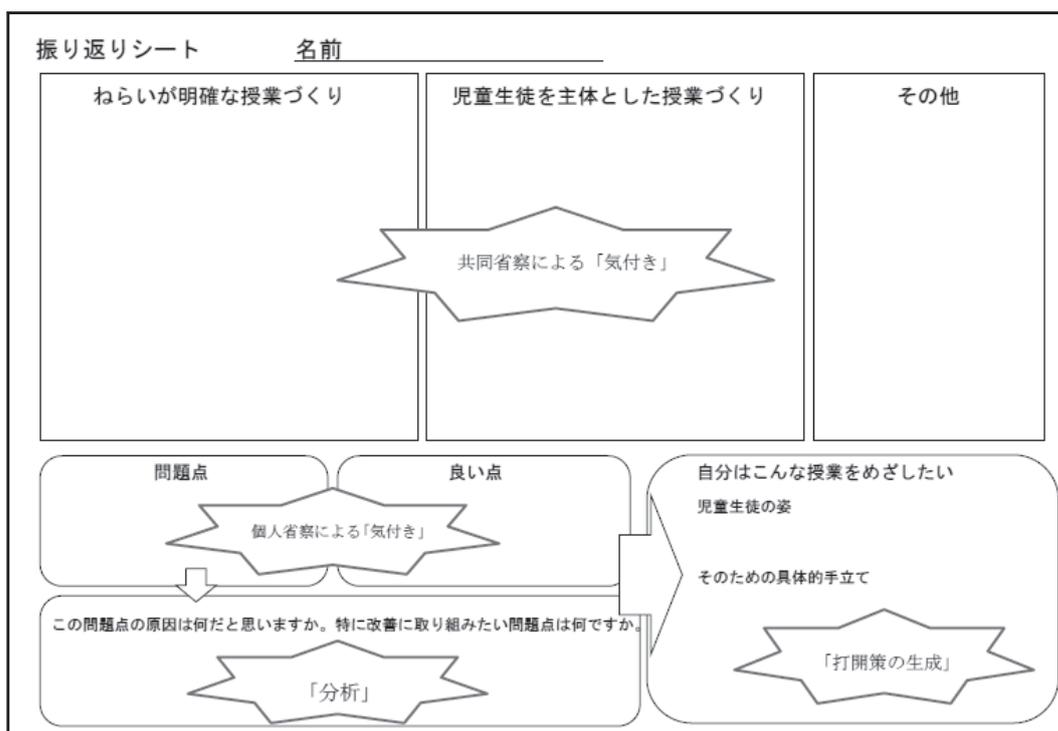
模擬授業振り返り用紙		
名前 _____		
ねらいが明確な授業づくり	児童生徒を主体とした授業づくり	その他
 <p>共同省察による「気付き」</p>		
<p>この欄には、グループのメンバーが気付いたことを記入した付箋を貼る。</p>		
 <p>個人省察による「気付き」</p>		 <p>「打開策の生成」</p>
良い点	改善点	今後の実践に向けて
<p>協議の内容を踏まえ、個人で記入する。</p>		

図21は、今年度初任者研修で使用した「模擬授業振り返り用紙」である。このシートでは、第Ⅲ章で述べた久我による省察の過程<sup>\*40</sup>「気付き」「分析」「打開策の生成」のうち、「分析」（根源的な原因や課題を焦点化する段階）の部分について深めることが難しかった。そのため、次年度の初任者研修における模擬授業では、図22のようなシートを活用し、他者の視点を生かしながら問題

点の背景を探るなど、協議の内容や方法を工夫したい。さらに「省察力に関する評価表(仮称)」を活用し、比較・客観視力(モニタリング力)を働かせるというポイントを与えることも考えられる。「自分ならどうするか」、「児童生徒の立場としてどうしてほしいか」という視点から課題

解決への提案をすることで、他者の授業観察をとおして自己省察を深めることもできると考える。

図22 平成26年度初任者研修模擬授業「振り返りシート」(案) (明朝体部分は加筆)



### ③ 研修のねらいに関する共通認識 (指導主事)

本研修を担当する指導主事の間で、ねらいについてのとらえを共通認識し、それを踏まえて「授業づくりの研修」全般を通じて助言を行う。それにより、各受講者の研修のねらい達成を図りたい。以下は企画・研修スタッフ指導主事を中心に協議した内容をまとめたものである。

#### **初任者研修「児童生徒を主体とした授業」のとらえ**

(前提として、本時のねらいを達成するために、児童生徒を主体とした指導方法を工夫する必要があると考える。)

##### ○ 学習課題が児童生徒自身のものになっている授業

「この疑問について解決したい」と児童生徒が思えるような課題設定を工夫することで、主体的に学ぼうとする意欲が高まると考える。また教師が指導計画を立てつつも、疑問が児童生徒の中から生まれ、自分たちで課題・目標を設定し解決に向かったりする展開を工夫することも大切である。そのような展開の授業では、児童生徒が「何をやっているのか分からない」という状況に陥ることなく、学習のねらいやその達成への道筋が明確に共有される。

具体的な手立て例 ・児童生徒の理解や興味・関心に応じた課題設定 ・身近な生活に関連した題材・教材の提示や活用  
 ・学習のねらいや活動の流れ等の「見える化」 ・授業の最後における学習の振り返り

##### ○ 児童生徒が学習課題に対して考えを深めたり交流したりしている授業

児童生徒が主体的に考えたり、考えたことを発表したり他者の考えを聞いたりすることで、課題を解決し、ねらいに迫ることができると考える。そのために教師は一方的な説明や閉じた発問(一問一答形式)に終始することなく、話し合い活動を効果的に取り入れたり、児童生徒の意見

を生かしたりつないだりしながら授業を進めたりすることが大切である。

具体的な手立て例 ・個人での思考を深めるためのワークシートの工夫 ・多様な意見を認める話し合いのルールの徹底  
・様々な形態での話し合い活動（ペア・グループ・クラス全体） ・発問の工夫

### ○ 児童生徒が体験や活用を通して知識・技能を習得している授業

児童生徒が自分の知識や体験と結びつけながら課題解決に取り組むことで、学習のゴールにおいて「わかった」「できた」という満足感や達成感を得られると考える。このことは次の学習への意欲向上や新たな課題発見への手がかりにもなる。知識注入に偏ることなく、活用しながら学び、学んだことを活用する学習活動を工夫することが大切である。

具体的な手立て例 ・操作活動の工夫 ・他教科等と関連づけた体験活動 ・パフォーマンステストなど評価方法の工夫

## **6年目研修「児童生徒の実態に応じた授業」のとらえ**

（以下の点を中心に R-PDCA サイクルを機能させることで、授業のねらいを達成することができる。）

### ○ 授業の目標に対する児童生徒の実態が把握されている授業（Research）

目の前の児童生徒のための授業を展開するために、まずはその実態を十分に把握する必要がある。実態把握には児童生徒一人一人に関する「個の把握」と、学級等に関する「集団の把握」があると考えられる。把握したい内容としては、個や集団の特性、人間関係、学習規律といった学習基盤に関わる実態と、目標に対して本時までに児童生徒が身に付けてきた能力等や、得意・不得意、興味・関心の傾向など、本単元（題材）や本時の学習内容に関わる実態が考えられる。

具体的な手立て例 ・日々の児童生徒との対話や観察からの見取り ・学力調査結果の分析 ・診断的評価

### ○ 把握した実態を踏まえ、単元（題材）の指導・評価計画が作成されている授業（Plan）

指導計画の作成に当たっては、把握した実態をもとに、児童生徒の思考の流れを想定しながら計画することが大切である。つまづきを予測して発問や板書の工夫等、支援の手立てを準備したり、速やかに理解できた際の発展的学習に向かわせる課題を準備したりする必要がある。また、授業のねらいを達成するために話し合い活動等を取り入れる際には、あらかじめ児童生徒の人間関係や能力等を考慮して、効果的な学習形態を計画・工夫したい。

具体的な手立て例 ・理解の度合いに応じたワークシートなどの教材作成 ・発問の事前検討

### ○ 形成的評価を重視し、指導と評価の一体化を図っている授業（Do, Check, Action）

事前の計画をもとに授業を展開しながらも、児童生徒のさまざまな反応に柔軟に対応し、指導と支援に生かすことが大切である。理解が難しい児童生徒に対して説明を易しく言い換えたり、興味・関心が高まっている学習集団にはさらに深く追求させたりすることが考えられる。また、形成的評価を行い、学習活動と指導方法の軌道修正を行うことで、授業改善が図られる。授業中の児童生徒の理解の様子を見取って適切な言葉かけをしたり、授業の進め方を修正したり、補充的な指導を行ったりすることは、形成的評価と指導が一体的に進められている例と言える。

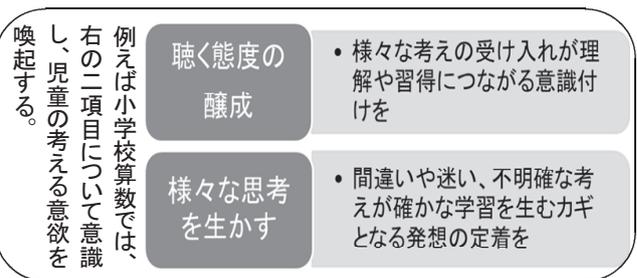
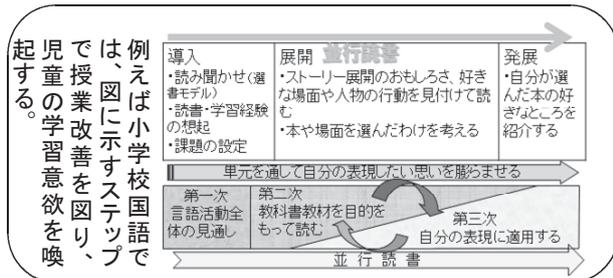
具体的な手立て例 ・評価すべき行動や状態の明確化 ・「授業振り返りカード」等の活用

## 11年目研修「思考力・判断力・表現力等を育む授業」のとらえ

(各教科等の目標や特性を踏まえ、思考力・判断力・表現力等を育むために、児童生徒が自ら学びを生かし深めていく授業を展開していく必要があると考える。)

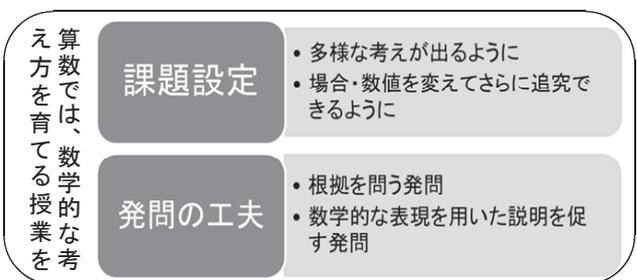
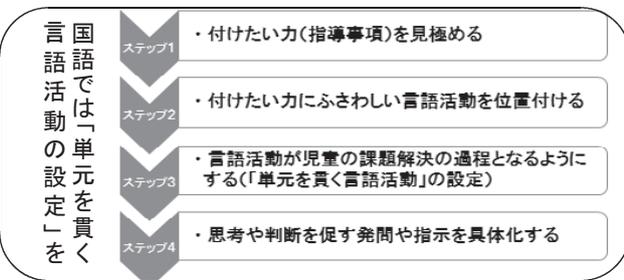
### ○ 児童生徒の学習意欲を喚起する授業

「この課題について考えてみたい、追及してみたい、表現してみたい。」という児童生徒の心理的欲求なしに思考力・判断力・表現力等は育たない。学習を進めていく際、まずは、児童生徒の実態や興味・関心について把握し授業を組み立てていくことが大切である。学習の目標や児童生徒につけたい力をしっかりとをもって指導することはもちろんであるが、思考力・判断力・表現力等は児童生徒の意欲的で自主的な活動の中から育まれるものであり、これを抜きにしては考えられない。



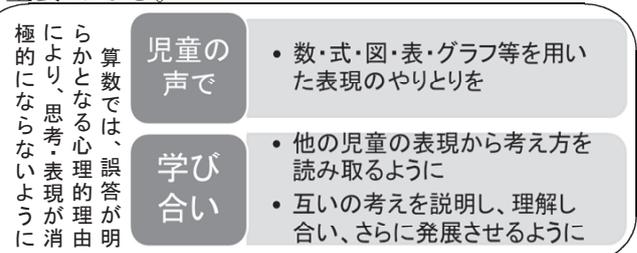
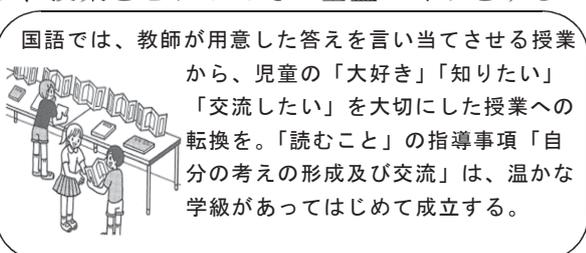
### ○ 児童生徒の思考力・判断力・表現力等を育む場を保障している授業

児童生徒が自ら考え表現するためには、その様々な場が保障されなければならない。考え、試行錯誤する時間の確保やグループや学級全体で学び合う効果的な場、思考を支える体験や具体的活動と表現する場等、児童生徒がどっぷりと思考の世界に浸りながら、表現することを楽しむ場を教師が保障していくことが重要である。



### ○ 支持的風土のある学級(基盤)づくりを根底に置いている授業

児童生徒の意欲を喚起し、思考する場を確保しても、そこで一緒に学ぶ児童生徒にお互いを認め合い支え合うような支持的風土がないとよい思考は生まれにくい。また、体験したことや考えたこと等を表現しようとしても相手を受け入れようとする集団でなければ表現力も育たない。やはり、授業をとらえてその基盤づくりをすることは重要である。



## IV 研究のまとめ

### 1 省察に必要な要素・方法について

本研究では、省察を単なる反省ではなく、授業実践の変化を起こすことを意識した振り返りととらえ、そのために必要な要素・方法は何かを解明しようとしてきた。

教育センター指導主事への「授業力に関する自己診断シート」を用いた調査から、山口ら<sup>\*41</sup>が言うように、授業を教師と児童生徒との関係性においてとらえることが重要だという結果が読み取れた。児童生徒に関する振り返り、あるいは教師自身に関する振り返りといった一つの視点だけにとどまらず、自分を客観的な他者の立場に置いて、教師と児童生徒の関係性から自身の授業をとらえることが、省察に必要な要素・方法の一つであると言える。

同じく教育センター指導主事への意識調査では、「授業がよくなったと感じた契機」として、研究授業や授業研究、研修等への参加が多く挙げられた。ここから共同省察の効果を見て取ることができる。共同省察が可能な場面では、他者の視点を参考に自分の授業のよさや課題を把握し、それをもとに自己省察も深め、目標を設定することができる。さらに目標達成のための具体的方策を協働的に考え、実際の授業改善を図るという一連のプロセスは、外的誘因と内的誘因というエンジンを働かせることで可能になる。自己省察と共同省察、外的誘因と内的誘因の相互作用も、省察を効果的に回すために必要な要素であると考えている。

また、メタ認知の働きを踏まえて、省察に関わる4カテゴリとその20の要素を定義した。次年度はこのカテゴリ、項目の内容をさらに検討し「省察力に関する評価表（仮称）」を作成したい。

### 2 「授業力に関する自己診断シート」結果分析から

中学校授業力向上研修、初任者研修、11年目研修で「授業力に関する自己診断シート」を活用し、結果分析から、教師が授業づくりで悩んでいること、課題としていることについて再考した。また、昨年度の授業力向上研修受講者の追跡調査や、初任者研修の指導教員に対する実態調査から、各研修とOJTとの関連性も見た。様々な結果が得られた中でも、授業づくりのPDCAサイクルのうち、「どんな授業をするか」というP(Planning)には意を注ぐものの、「この授業はどうだったのか」「そこから何を改善すべきか」というC(Check)及びA(Action)についての意識がやや低い傾向にあるということは、省察力の育成に直結する課題であろう。研修で得られた成果を、確実に授業実践の変化につなげていくためには、「自己課題化を図るためのモデル」中でも示したように、OJTの機能は不可欠である。例えば新任研究主任研修等において、「省察力に関する評価表（仮称）」の活用も含め、学校全体で共同省察を図っていくような具体的なPDCAサイクルを提案していきたい。

### 3 「授業づくりの研修」の改善

1で述べた省察に必要な要素を、研修で使用するシートに取り入れたり、協議の方法を工夫したりする。シートや研修の流れを可視化したのものは、『授業づくりの研修ハンドブック』として受講者に配付する。これにより、各受講者が見通しをもって研修を進めたり、自己の意識の変容を認識したり、実際の授業改善に生かしたりすることをねらいたい。

また、各研修のねらいのとらえを担当指導主事間で共有することで、受講者がねらいを達成で

きるよう、助言や研修の内容に生かしていく。

#### 4 その他次年度へ向けて

「省察力に関する評価表（仮称）」を、研修時だけでなく、OJT 等においても継続的・定期的に活用することで、省察を実際の授業改善につなげることができると考える。また、この評価表を外因とするなら、どうすれば内因、つまり改善・実践しようとする意欲が高まるかを検証していきたい。そのために、いくつかの学校に「省察力に関する評価表（仮称）」活用の協力を求め、教師個人の変容にとどめることなく、目標や課題の共有から学校全体の変容につなげたい。その際、共同省察の有効性を実証することも試みたい。

また、「授業力に関する自己診断シート」結果分析から明らかになったことのひとつ、教職経験の浅い年齢層の教師が自信をもち授業実践にあたることができるようにするための OJT 及び OFF-JT 制度設計の必要性から、自主勉強会や個別相談会の実施についても模索してみたい。このことは、第Ⅲ章で述べたコンボイとしての場を持つ意義にも通底すると考えている。

---

---

#### 【主な引用・参考文献】

- ・上條晴夫他編『教師のリフレクション（省察）入門』（学事出版、2013年）
- ・久我直人著『優れた教師の省察力』（ふくろう出版、2014年）
- ・佐藤浩市編著『学習の支援と教育評価：理論と実践の協同』（北大路書房、2013年）
- ・鳴門教育大学特色GPプロジェクト編著『教育実践の省察力をもつ教員の養成』（協同出版、2010年）
- ・秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習』（明石書店、2008年）
- ・山崎順二・榊原禎宏・辻野けんま著『「考える教師」－省察，創造，実践する教師－』（学分社、2012年）
- ・教師教育学研究会（代表 武田信子）「教員のためのリフレクション・ワークブック」

※その他の引用・参考文献は、本文中又は脚注で示した。

#### 【研究組織】

この研究は、今年度、島根県教育センター企画・研修スタッフが行った3本の共同研究の基幹となる部分を担当し、石飛佳子、田中聡仁、山崎誠、安達利幸、鎌田真由美が行った。

## V 附論

そもそも授業力は、自分では評価はできない。つまり、「力」とは客観的なもので、自分では評価ができない。そういう意味でも、共同省察は重要だが、島根県においては、中小規模の学校が多く、共同省察・グループディスカッションという方法をとりにくい場合がある。このため、その機会供与の可能性を探ってみた。本論で指摘したように、優秀な教員との出会いや共同省察的な活動が、若手教員の育成にはとても重要である。その機会供与という課題から、具体的には自主勉強会や個別相談会の可能性について考えてみた。

山崎の言うところのリアリティ・ショック<sup>\*42</sup>は、教職10年目まで続くとしているが、これは正式採用になっておこるものでなく、教壇に立った時点でおこるものである。「教師の仕事量が多い」ことや「子どもの能力差が大きい」と感じる事、にもかかわらず教師や学校に対する「世間の目は冷たい」とさえ感じる事などが紹介されている。そのうえで、山崎は、若手教師同士

で経験を交流しあったり、悩みを相談し合ったりすることで、若い教師は次第に力量を形成し、発達を遂げていくとしている。日常の教職生活のなかで先輩教師から授業や子ども理解について具体的なアドバイスを得ることも有効としているが、それが年齢構成の変化や学校の中小規模化のなかで、必ずしも保障されにくい学校現場にあって、コンボイはとても重要となる。

そこで、教育センターでの勤務時間外における若手教員育成のための取り組みなどを、各教育センターのHP等で拾い上げてみた。おおよそ21の教育センターが行っていることがわかった。また大学生対象の講座も、関東、関西圏中心に8府県が行っている。アンケート調査を実施したわけではないので、正確な数字ではないが、大量退職時代を迎え、即戦力としての若手教員の育成が急務である中、こうした動きは活発化していると思われる。その多くが、講師の参加も認めているところから、こうした講座のねらいには、優秀な人材の他県流出を防ぎ、県全体で優秀な人材を育成することが主だが、リアリティ・ショック解決のための講師の研修機会の確保という側面もあると思われる。秋田県総合教育センターでは、臨時講師等対象のあすなろセミナーも校種毎に年間2回実施されている<sup>\*43</sup>。また、授業等に関する個別相談会が制度化された教育センターが15もあることが注目される。メール等でのその対応をおこなっているところもある。

島根県教育センターでも、昨年度までの4カ年実験的に研修開催日の16時頃から1時間程度（勤務時間内で実施）「研修後理科相談」を開催し、毎回平均2～3人の利用者があった。しかし、共同省察の有効性を考え、ある程度の人数の若手教員が自主的に参加できるように、島根県での勤務時間外における若手教員育成のための取り組み開催の可能性を探るために、今年度広島市教育センター、奈良県立教育研究所、京都市総合教育センターに視察・聞き取りに出向いた。その内容についての詳細はここでは割愛するが、これら教育センターに共通する点は多く、特に参考にすべき点は次の様なところであった。

- ・若手教員が意欲を高めるための貴重な場になっている。
  - ・先生方が悩みを吐露できる場ともなっている。
  - ・若手教員の学校や校種を越えた交流の場となっている。
  - ・センターと先生方が密接につながっている。
  - ・講師の先生の研修に対するニーズが高い。
  - ・参加者は出張扱いではなく自主研修である。
- 担当する指導主事、研究員は振替で対応している。

こうした点を参考に、次年度、本教育センターにおいても実験的・試行的に自主勉強会や個別相談会を開催することを検討している。

\*1 山崎は、教師の専門的力量形成を経験年数に応じて文脈化して一律に提供（研修）をすることは、一人一人の教師の発達にとってはあまり意味がないとしている。「授業づくりの研修」では、この考えに立ち、ねらいを視点供与に重点化している。山崎準二『教師のライフコース研究』（創風社、2002年）

\*2 千葉市教育センター「教師力に関する研究－授業の達人に学ぶ－」（平成21年度千葉市教育センター研究紀要）[『読本 達人に学ぶ授業力』（2010年）で刊行]では、「自分を伸ばした要因」は、大きく外的要因と内的要因に分けることができるとし、授業の達人は圧倒的に内的要因によってその能力を高めたとしている。また、授業の4力を定義したが、調査対象とし

た授業の達人が共通して重要としたのが授業構成員で、その中の「省察」項目は86%が重要とした。

- \*3 鳴門教育大学特色G Pプロジェクト編著『教育実践の省察力をもつ教員の養成』（協同出版、2010年 p143 - 144）では、「省察には、良さについても考察してもらいたいという願いを込めた」とする。
- \*4 藤村法子・阪梨學「教師に求められる実践的指導力を養成する教職専門実習のあり方」（京都教育大学教育実践研究紀要第10号、2010年）を参考にした。また、北神正行は、「内省は、教育実践を再構築していく過程であり、（中略）教員にとって、サバイバルスキルであると同時に、職能成長の鍵概念だ」としている。小島弘道・北神正行他共著『第3版教師の条件－授業と学校をつくる力』（学分社、2002年 p86）
- \*5 ドナルト・A・ショーン原著『省察的实践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考（柳沢昌一 三輪健二 監訳）』（鳳書房、2007年）
- \*6 久我は、授業における教師の省察的思考を抽出し、「授業展開する教師が、主に自身が設定した目標と授業構想に基づいて、子どもの発言を評価し、指導の改善をしている」ことを解明している。（久我直人「教師の『省察的思考』に関する事例的研究」鳴門教育大学研究紀要第24巻、2009年）
- \*7 今津孝次郎『教師が育つ条件』（岩波新書1395、2012年 p42）
- \*8 中田正弘「実践過程における教師の学びとリフレクション」（帝京大学教職大学院年報、2010年）。他に『教師のリフレクション（省察）入門』（「授業づくりネットワーク」NO.9、学事出版、2013年）などを参考にした。
- \*9 新保淳・長倉守「「省察」を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究」（教科開発学論集第1号、2013年）なども参考にした。鹿毛は、「教師が授業する」という営みには、相互に関連する三種類の仕事[①授業構想②授業展開③授業省察]があるとし、よりよい授業を作り出すという「問題解決的な思考」のプロセスとして、教師の授業省察は教師の重要な仕事として組み込まれているとした。（秋田喜代美、キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習』（明石書店、2008年） p152 - 168）。
- \*10 新保淳・長倉守 前掲論文
- \*11 白石豊は、その書著『心を鍛える言葉』（生活人新書160、2005年 p53 - 72）で、目標達成シートを紹介している。そのシートでは、「目標」と「現状」を見比べて問題点を明らかにし、そこからその問題点を解決するための具体策として「目標達成のための戦略」を記述するようになっていく。一方、11年目研修で使用される「授業改善プランニングシート」では、成果と課題を明確にすることで振り返りをして、そこから自己課題を図り、改善点を書くようになっていく。自己課題を克服するというより、目標達成という観点の方がより重要であると考えた。
- \*12 山口美和、越智康詞、山口恒夫「教師教育におけるリフレクション方法の検討」（信州大学教育学部研究紀要、2006年）
- \*13 藤村法子・阪梨學 前掲論文を参照。一方で、「授業省察」では、「確かな子ども理解に基づいた学級経営」「確かな子ども理解に基づいた集団指導」の要素が不可欠であるともしている。
- \*14 久我は、省察が行動レベルから価値・内面レベルになることを省察の深化ととられている。（久我直人「教師の組織的省察に基づく教育改善プログラムの開発的研究」教育実践学論集12、2010年 p17 - 18）〈以下、前掲論文①と略す〉
- \*15 鳴門教育大学特色G Pプロジェクト 前掲書
- \*16 久我直人 前掲論文①
- \*17 松木健一「学校を変えるロングスパンの授業研究の創造」（秋田喜代美、キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習』明石書店、2008年 p186 - 201）
- \*18 山崎順二・榊原禎宏・辻野けんま著『「考える教師」－省察、創造、実践する教師－』（学文社、2012年 p167）で、社会的な支えが与えられ、受け取られる構造としての個人的なネットワークとし、初任研のネットワークを一例として紹介する。
- \*19 平成19～22年度プロジェクト研究調査研究報告書「教員の質の向上に関する調査研究報告書」（国立教育政策研究所 p191）では、優秀教員として表彰された教師が、授業実践や教育に対する考え方に影響や変化を及ぼしたと思われる事柄で、学校での授業研究は4位で6.7%しかないが、学校内外での優秀な教員との出会いはあわせて65.7%と高く、全体の2/3を占める。教育センター研修の存在意義とOJTの活性化を考えた時、教育センター研修と授業研究・自己研鑽の関連性を高めていかなければならないことを痛感させる結果である。
- \*20 樺山敏郎学力調査官・教育課程調査官が横浜市立白幡小学校研究発表会で使用されたレジメ、佐藤浩市編著『学習の支援と教育評価：理論と実践の協同』（北大路書房、2013年）[第1部第4章メタ認知]などを参考に作成した。久我は、よりよい学級経営をすすめる教師の省察力の類型化をしているが、そこで、省察の過程に基づいて取り出された省察力は、大きく『気づく力』『分析する力』『解決し、成長を促す力』とする。久我直人『優れた教師の省察力』（ふくろう出版、2102年 p12）
- \*21 久我也も、自己省察と組織的省察の中で、個々の教師が目標を意識化し、自校の子どもを媒介とする協働的实践を通して、教師間に、同じ目標を達成しようとする協働文化、互いの個性や特性を尊重し合う同僚性の文化が醸成されることの可能性を

指摘している。(久我直人 前掲論文①)

\*22 質問紙法で、その契機・時期が複数あれば3つまで挙げてもらった。

\*23 千葉市教育センター 前掲論文

\*24 山崎準二『教師のライフコース研究』(創風社、2002年)に紹介されたある教師は、新任期において、自己の被教育体験や先輩の実践を手掛かりとしながら無我夢中の実践段階を経て、自己課題が明確になる時期に移行し、やがて実践の理論化と外に向かったの提起の段階に移行していた。この自己課題化から自身の実践の理論化の過程が省察の重要なポイントとみることができないうか。

\*25 山崎順二・榊原禎宏・辻野けんま 前掲書 p106 - 107

\*26 「数量化Ⅲ類」に基づく分析結果による。(数量化Ⅲ類: アンケート質問の選択肢(カテゴリー)相互の類似性やポジショニングを明らかにする多変量解析の手法。サンプル間での類似度を得点化し、それぞれの類似度をポジショニングマップとしてグラフ化する。このことにより、類似しているもの・していないものの関連性が可視化され、把握しやすくなる。)

\*27 「数量化Ⅲ類」に基づく分析結果による。

\*28 16のセルには最高を4点として授業力を自己診断し入力する。各構成要素は4つのセルにより構成されるため、満点は16点となる。

\*29 到達目標(基本的な行動指針)に対して、「ほとんどあてはまらない」(目標達成のためには、現状の自己の授業力は十分ではない)と自己診断した者を指す。今回、3つの研修の受講者212名中、36名の受講者が該当した。

\*30 「島根県教職員研修計画」では、教職経験年数に応じた研修のステージを「研修期」として規定している。新規採用から教職経験5年目までを第1、6年目から10年目までを第2、11年目から20年目までを第3、21年目以降を第4研修期としている。

\*31 平成24年度は中学校国語、数学、理科、25年度は社会科及び外国語科(英語)の各教科について、島根県教育委員会が「第3期しまね学力向上プロジェクト」の一環として実施した研修。当該教科の教員として採用された教職経験7年目以上11年目未満の者を受講対象とし、思考力・判断力・表現力等を育む授業と評価のあり方について学び、授業力の向上を図ること等を開催の目的とした。

\*32 平成24年度中学校授業力向上研修の受講者であった中学校国語、数学、理科を担当する教諭30名に対し、平成25年12月にアンケート調査を発送し、回答のあった27名について集計・分析を実施した。(回収率90.0%)

\*33 今回が、専用ソフト「Tiny TextMiner」及び、キーワード抽出ソフト「EK-Word」を使用した。前者は大阪大学大学院の松村真宏准教授が公開しているツールであり、単語の出現頻度と出現件数を出力する。後者は日本語の文書データからキーワードを抽出・集計するソフトであり、文書の校正における用語統一のチェックに用いられる等の汎用性をもつ。

\*34 語句の間にある「修飾する・される」の関係。これらを解明することにより、例えば「工夫」というキーワードが抽出された場合、「誰が工夫するのか」「何を工夫するのか」まで掘り下げることができ、記載者が述べなかった内容の深層に迫る手がかりとなる。

\*35 平成25年度の小・中学校の初任研校内指導教員及び拠点校指導教員ならびに高等学校の校内指導教員94名に対し、平成25年12月にアンケート調査を発送し、回答のあった83名について集計・分析を実施した。(回収率88.3%)

\*36 選択肢のうち、「有効であった」「やや有効であった」を選択した者の合計をパーセンテージで示した。以下同じ。

\*37 2次元のクロス集計表のデータを用いて、行の要素(表頭)と列の要素(表側)から似通ったものを見つけ出す多変量解析の手法。複数の変数間の類似度や関係の深さを調べることができ、結果をわかりやすく示すために散布図の形で表す。

\*38 牧昌見『学校改善の課題』(第一法規、1995年)

\*39 組織内で自己の可能性に行き詰まり、あるいは行き詰まったと本人が感じて、モチベーションの低下や能力開発機会の喪失に陥ること。「プラトー」(Plateau)は高原または台地の意味で、ここではキャリアの発達が高原状態に達してしまい、伸びしろのない停滞期にあることを表現する。中年期に陥りやすく組織人が転職を考えるのも多くはキャリア・プラトーの状態にあるときだといわれている。

\*40 久我直人 前掲論文①

\*41 山口美和、越智康詞、山口恒夫 前掲論文

\*42 本論参照。主に山崎順二・榊原禎宏・辻野けんま前掲書(p106 - 107)を引用し参考とした。

\*43 もともとは土曜日で実施したが、当日部活等で来られなくなる人も多く、平日開催となったようだ。