

附属学校における若年教員の 資質向上に向けての具体的取り組みと課題

—初等部若年教員研修を通して—

星 尾 尚 志

(京都教育大学附属京都小学校)

Specific initiatives and issues for the improvement of qualities of school Young Teachers in Attached Elementary School

—Through the training of young teachers—

Takashi HOSHIO

2012年11月30日受理

抄録：本実践は若年教員を対象とした、経験の少ない教員の実態に応じた指導力の向上を目指す授業研究・研修の試行と考察である。今回取り組んだ研修は、これまで一般に行われている一つの授業毎に事前研究・授業実践・事後研究を行うという形式ではなく、事前研究と授業実践はこれまで通り各授業ごとに行うが、事後研究については複数の授業を同時に取り上げ、それぞれの実践から見いだした指導上のポイントを整理・統合する作業を通して指導上のポイントの一般化をはかるという形式で行った。こうすることで若年教員に実践的な指導力を育てるための、より効果的な研修となるのではないかと考えたのである。この手法での研修会を平成24年6月(第1期)と9月(第2期)とに2度行い、第2期における第1期からの変容の考察を行った。この結果、気づきの内容の深化、具体化がはかれることや新たな視点が生まれることが明らかとなり、今回実施した研修方法が若年教員の指導力の獲得を促進させることに一定の効果をもたらす可能性が示された。

キーワード：初任者 若年教員 教員研修 授業研究 授業力向上 教育実習

I. はじめに

現在、我々学校教員を取り巻く状況は団塊世代の大量退職、若年教員の大量採用の時代と言われている。平成24年3月に文部科学省より公表された「平成22年度学校教員統計調査」¹⁾の結果を見ると、この10年間で小学校教員において教職経験が3年に満たない教員はポイントでも人数ベースでも3倍に増えている。またこの傾向が今後少なくとも5～10年間拡大していくことは間違いない。もちろん教員の力量が経験年数だけに比例して高まるものでないとは言うまでもないが、教育を取り巻く環境が大きく変化する中で、児童たちに確かな学力の形成を保障し、学校全体としての教育力を高めるためには若年教員の指導力向上は極めて重要な課題である。

経験知が大きな意味を持つ教員の世界において、その指導力は現場での実践を通して先輩教員からの知識や技術の伝承により高められてきたという側面が強いが、今後さらに拡大する教員の年齢構成のアンバランスにより、若手教員への知識や技術の伝承が、今後ますます困難になってくることが予想される。このような現状を踏まえば、若手教員の指導力向上に関して、これまで通りの研修をそのまま継続しているだけ良いのかという問いが生まれてくる。教員の経験の浅い教師の指導力向上に向けてのより良い手だてとして何をなすべきか、何ができるかについて、今あらためて問い直す必要があるのではないだろうか。また、若手教員の指導力を考えるにあたっては、その前段階である大学学部での教員養成、中でも小学校の現場においては教育実習を今後どのようなとすればよいのかについての再検討も喫緊の課題である。

今、若い教員はこれまでと比べて初任の段階から過大とも思われるくらいの期待と責任とを背負わされている。

その意味ではそれに耐えうる力量の形成に向けた取り組みが求められているのではないだろうか。

Ⅱ. 目的

附属校の教員年齢やキャリアの構成は公立校とは異なる。もちろん都道府県や校種により様々だとは思いますが、一般には中堅と呼ばれるキャリア以上の教員が多くを占め、新しく赴任してこられる先生もすぐに即戦力として活躍できる人材が多いのではないだろうか。しかし現在、本校においては独自採用の実施や少人数教育への対応などにより新規採用教員や教壇経験の乏しい講師の先生なども増加している。そのため、附属校の使命としての研究・研修とは別に、校内における若年教員研修の必要性が高まってきた。

本校では、2007年度より若年教員及び講師（原則として経験年数3年までの教員及び講師、以下「若年教員」とする。）を対象として「若年教員研修」を行っている。これまで、若年教員研修のメンバーには1年間に2度の授業実践が課されている。ひとつの授業を実施するに当たっては、メンバーをAB2つのチームに分け（およそ1チームは3～4名となる）、それぞれの仲間の授業についてはチームのみんなで協力して指導案を作成し、事前研究会ではその指導案をもうひとつのチームとともに検討を加え、改善を図った上で授業者が授業を行う。そして授業後には全員で事後研究会を持ち、成果と課題を明確にするというかたちで進めている。

これはとてもオーソドックスな授業研究の進め方ではあるが、数年間この形で研修を行う中で、この方法では次につながる具体的な効果があり見られていないのではないかという思いを持っている。具体的な例を挙げると、1年生の算数の授業後に「使用した教材のあの工夫が良かった。」「教材の提示の仕方はこうした方が良かった。」といった振り返りがあり、その教材や授業に対する理解が深まったとしても、次に自分が4年生の理科の授業をするにあたって、1年生算数授業の事後研究会での学びを具体的なかたちで活かすことができないというようなことである。小学校で学級担任が行う授業は9教科・6学年と多岐にわたるため、具体的な学年・教科単元の授業について突き詰めることが、それを自らが行う単元や授業の展開を開発するために役立てることにうまく結びつかないのである。

授業研究は当然のことながら授業者だけでなくそれに参加するすべての先生の指導力の向上を目指すもので、ましてそれが経験の浅い先生方対象のものであればなおさらである。しかし、同じ授業を見てもそこに何を見、そこから何を求めるかはその授業を見る教師の力量により変わる。少々乱暴な言い方になるかもしれないがやはり経験知に富む力量のある教師ほど多くのものを見、多くのものを得ることが出来るのが普通であろう。一方で経験の浅い教師にとってはそこから得られるものは非常に限定的なものとならざるを得ないのではないだろうか。つまり、具体的な授業を見て「あそこはこうした方が良かったのではないか。」とか「あの教材提示の仕方は効果的だった。」などの気づきを持ったとしても、授業経験の乏しさが故にその気づきを自らの指導に活用するために一般化して、自分の指導力の向上へと結びつけることが難しいのではないかということである。このことはあくまで若い先生たちと話をする中での私自身の経験的な実感ではあるが、若い先生に指導をしていて、自分としては精一杯わかりやすく説明しているつもりなのに「今言ったことちゃんと伝わっているのかな？」という思いを持ったことのあるベテランの先生は多数おられるのではないだろうか。

そこで授業研究会がよりメンバーの力となるような、言い換えれば、参観した授業から得た具体的な気づきを教科指導のポイントとして一般化し、自分が次に使えるような知見として獲得できるような研修方法の開発が必要ではないかと考えたのである。このような考えにもとづき、本研究は、授業研究会で得られた具体的な成果を、教科指導のポイントという視点での一般化を若年教員自らの発想からはかることのできる授業研究会の方法を開発することを目的としている。具体的には授業研究会の事後研究会の持ち方について検討し、新たな手法を開発し試行することとした。

Ⅲ. 対象と方法

今回の研修に参加したのは7名。ここでは研修の対象者及び今回行った研修（事後研究会）の方法について説

明する。

1. 対象者について

今年度の若年教員研修対象者は7名である。その内訳は、1年生副担任(3名)、2～4年各学年担当(3名)、2年学級担任(1名)となっている。また、それぞれのキャリアについては講師1年目(2名)、講師2年目(2名)、講師3年目(1名:学級担任)である。学級担任を除く6名については、日常『かきかた・書写』を担当しつつ、担任と相談の上いくつかの単元の授業を担当することになっている。

2. 方法について

今回は研究授業の事後研究会で複数の授業実践を同時に取り上げ、そこで気づいたことの共通項を見つけることで教科指導におけるポイントの一般化が図れるのではないかと考えた。

その理由は複数の授業実践を同時に扱うことで、授業からの気づきの絶対量が多くなること。そしてその気づきの多数・多様さが、若手の先生独自の視点でグループ化を行いやすくすることとともに、具体的なポイントをグループ化することにより、そこにある大切な指導内容の一般化がはかりやすくなるだろうと考えたからである。

次に具体的な方法について説明する。今回行った手法はブレインストーミング・KJ法からヒントを得たもので、以下の手順と方法で授業の事後研究会を実施した。

- ① それぞれの実践について授業者からの反省を踏まえて、参観したメンバーからのコメントを交流する。
- ② 3つの授業について「何が、どう良かった」「どこをどうすれば良かった」という点をできるだけ簡潔に1項目1枚のカードに記入する。
- ③ 作成された多数のカードを全員で協議して関連性のあるカードをグループ化する。
- ④ グループ化したそれぞれのまとまりについて、そこに示唆される指導上のポイントを概括して文章化する。

上記の研修を二期に分けて実施した。

IV. 取り組みの実際

3つの授業を第1期(6月)・第2期(9月)に分けて行った。各期の授業研究会の事後研修でどのような指導上のポイントが見いだされたかについて報告する。

1. 第1期(6月に実施)

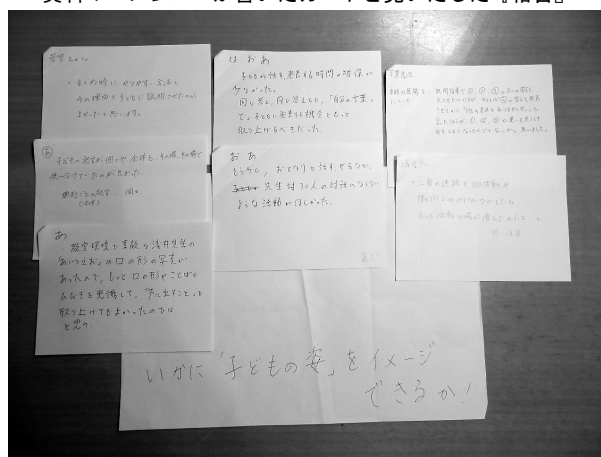
第1期では、経験年数が2年目の先生3名が授業を行った。なお、授業づくりについては授業者本人に任せきるのではなく7名の研修メンバーをAB2つのチームに分け、チームで指導案を作り上げるようにしている。授業者となった3名は以下の学年及び教科・単元の授業を実施した。

- ・第4学年 算数 「何倍でしょう」
- ・第1学年 国語 「あいうえおで あそぼう」
- ・第1学年 算数 「いろいろな かたち」

この3つの授業を若年教員研修のメンバーが実践・参観し、事後研修会をもった。

1年算数・1年国語・4年算数の3つの授業実践について研修を進めた。この研修では3つの授業について43枚のカードが出され、若い先生たちはそれらの整理・統合を通して10の指導上のポイントを見いだ

資料1 メンバーが書いたカードと見いだした『格言』



した。下の表は一枚一枚のカードに記された授業を見ての具体的な気づきの内容とそこから見いだされた指導上のポイントである。彼らはこのポイントのことを「格言」と名付けていたので、以降彼らが見いだした指導上のポイントについては「格言」と呼ぶことにする。下の表はカードに記載された内容の一部と、そこから見いだされた「格言」である。(表1・2)

表1

カードの記述	格言
二音の迷路を班活動や隣同士のペアワークにしたらもっと活動の場が増えたのでは…と思います。	いかに「子どもの姿」をイメージできるか！
本時の展開Ⅱについて、机間指導で①②③の3つの答えを出させたのですが、「他の意見はありませんか。」を言った方が①②③の違いを見つけ出す工夫になったんじゃないかと思いました。	
もう少し、おとなりと話す、やるなど、先生対30人の対話にならないような活動がほしかった。	
子どもが話す、発表する時間の確保が少なかった。同じ考え、同じ答えでも、「自分の言葉で」子どもに発表する機会をもっと取り上げるべきだった。	
教室環境ですてきなA先生の「あいうえお」の口の写真があったので、もっと口の形やことばのひびきを意識して、「こえに出すこと」を取り上げてよかったのではと思う。	
子どもの発言が個々や全体と、その場、その場で使い分けていたのがよかった。	
まとめ時にやりやすい方法とその理由を子どもに説明させたのがよかったと思います。	

必要ない発問ではあるが、多くの生徒に発言させようという姿勢が感じられて良かったです。	一問一答のやりとりだけが声かけではない。
せっかくの子どもの発言を切る形となってしまった。受けとめてあげれば	
生徒の指名の前に「じゃあ ○○くん」(というのはいかがなものか)	
活気があった。子どもがO先生を見ている。O先生の発言のマネなど。	
子どもが聞く姿勢を意識できていた。先生のジェスチャーに「くき！」と答えていた。	
子どもへの受け答え、笑顔、手の動きなどの見目がよかった。	
ヒントの出し方が分かりづらい。「最初に『な』がついて、最後に『く』がつく形は？」	
今まで授業を一、二回しかやっていません…。みたいな雰囲気はなく、堂々と見えました。	
例題やスペシャル問題に入る前の子どもとのやりとりが良かった。(スペシャル問題、やりたい?)	
初めての問題に、じっくりと時間をかけるのが良かった。時間に追われることなく、問題と向き合っていた。	
子どもの思考が回っている時間の確保ができていた。こちらができるだけ声かけをせず、支援にまわり、適切な発問で授業を回そうとする姿勢が見られた。	

なお、今回は上記の2つの他に次の8つの格言が生まれた。

表2

第1期の3授業から見いだされた「格言」	
板書の工夫は最高のでだて	最新技術も活用すべし
教具あれば憂いなし！	机間指導で授業を構成せよ！
導入の工夫	子どもの目線に立った発問をすべし (答えたくなる発問を)
学習させたことの確認は確実に！	キャラクターを使うなら学習内容と関連させるべし

2. 第2期(9月に実施)

第2期では、経験年数が1年目の先生3名が授業を行った。授業づくりについては第1期と同様にチームで指

導案を作り上げるようにした。授業者となった3名は以下の学年及び教科・単元の授業を実施した。

- ・ 第1学年 国語 「かんじのはなし」
- ・ 第2学年 国語 「秋の一日」
- ・ 第3学年 算数 「三角形」

今回は第1期の実践及び研修を踏まえたものであるため、まずはじめの授業者からの振り返りに対して「前回の研修会で見つけ出した「格言」の中で、今回の授業づくりに活かそうとした、またあえてやらなかったことは具体的にどこだったのかを話した上で、授業の振り返りをしてください。」という課題を与えた。以下はそれぞれの授業者の振り返りである。

A先生（1学年国語「かんじのはなし」授業者）

- *意識したのは「導入の工夫」（子どもの興味を引くようなクイズから入るようにした。）、「最新技術も活用すべし」（今回はデジタル的なものは使用しないと決めた。）
- *「子どもの姿のイメージ」「子どもの目線に立った発問」など、大切なことはわかるが、具体的に考えることがなかなか難しく、具体化できなかった。
- *どうしても、内容を理解させることに力が入ってしまった。言葉にもっとこだわるべきだった。
- *「机間指導」では、誰ができていて、誰ができていないかを見ていた。

B先生（2学年国語「秋の一日」授業者）

- *「いかに子どもの姿をイメージできるか」（友だちの良いところを見つけられるクラスにしたいという思いから学習内容を構成してしまっていたが、難しかったようだ。）を意識した。その他話し合い活動などのことも、やや子どもの見取りが甘かった。もっと語彙を大切にしなければならなかった。
- *「板書の工夫」「導入の工夫」（短冊を書くことから始めたが、そのことがあまり後につながらなかったという意見をもらった。）
- *「机間指導」では、作業のスピードを見ていた。
- *「最新技術」ではないが、言葉だけでなく写真・映像などを見せても良かったと今は思う。

C先生（3学年算数「三角形」授業者）

- *「板書」は意識した。
- *「キャラクター」ではパックマンの口の開きで角を表現した。これは効果があったと思う。
- *「机間指導」ではできないこのペースにあわせ過ぎた。
- *「最新技術」（形見つけでは子どもの見つけた形を映像で共有した。）

資料2 「格言」を見いだす若年教員研修のメンバーの様子



3名の授業者の振り返りを見ると「格言」で得た指導のポイントを活用しようという意欲が見られ、それが活かされていることが伺える。しかし一方では、活用しようと考えたがそれがうまくいかなかったとか、意識したがどのように活用したら良いかわからなかった。という声も聞かれた。

続くカードのグループ化に際しては、2度目となる今回はメンバーに研修の進め方の見通しが持っていたこともあり、前回は上回る106枚のカードが集まり、最終的に19の「格言」が見いだされた。(表3・4)

表3

カードの記述	格言
教科書の文章を全体で読ませるときは、指さしてやると揃いやすい	指示の不明瞭さは、授業崩壊を生む！ (はじめは簡単なはずだったのに…)
二回目に山の絵を描かせると、一度目に描いた山が間違い！みたいな感じがしました。自分の想像する山を描かせたかったのか、「山」という漢字のもとになった山を描かせたかったのか、不明瞭だった気がします。	
指示を出した後の子どもたちからの質問が多い←これって指示が不明瞭・不明確ということではないでしょうか。	
声がよく通り、声に表情がありました。	
前時の復習の時、もっと指さしながらやった方が良かった	
作図させるならcmも記入させた方が、より二等辺三角形の理解が定着した気がします。	
二等辺三角形・正三角形の作図時「好きな大ききさで描いて」から「できるだけ大きめに描いて」に変わっていた子どもの混乱を防ぐために、どちらかに統一を。	
途中で2つ、3つ作図しても良いことにしましたが、それだけ切るのにも時間がかかったと思います。作図したものを切らせたいのなら、1つにするべきだったのでは。	

音読の際の(子どもたちの)姿勢が気になりました。(ひじをついている など)	授業の中の小さな積み重ねを大切に！
3年生になってもはさみを使うのって難しいんだなあと思いました。	

本時の目標の設定が抽象的過ぎたかもしれません。	指導案 命
本時の目標が3つあるというのは、評価をすることも含めて本当に適切だったのか？	
指導案に「友だちの良いところ」とありましたが、少し抽象的だったような	
指導者としては「話し合い活動」をさせたい気持ちもあるとは思いますが、どの程度の話し合いを望んでいるのか、そもそも話し合いが成立していたのか。難しいなあ…と感じました。	
二等辺三角形の角を比較するとき、指導案には“頂点を重ねることで角の大きさを比べることができることに気づかせる”とある。しかしこの部分を実際には先生が言ってしまっている。ここは気づかせたい。	
指導案(児童観)について、先生の指導方法よりも、自分が子どもたちを見つめてどう思っているのかを具体的に書いてほしい。	

表4

第2期の3授業から見いだされた「格言」(上記以外)	
無理のない授業構成を	板書が一番大きな視覚教材！
長く細かい単元の見通しを	意味は同じでも子どもの知っている言葉で！
流れに身をまかせるような展開を！(ブツ切りは嫌！)	似ているようで全然違うこともある。目標を明確に！
本時の目標・ねらいからブレナイ！	サンプル必須
開いたら閉じる！(サンドイッチ)	子どもの声を大切に

考える時間とできることをさせる時間とはちがう！	どんな活動にも目的を！
全員で共有する発表と、それぞれが考えを深める発表とがある。	教具を見せろ (教材教具の見せ方・出し方)
目標にあった、参加したくなるような場の設定を	教具用意して安心するべからず

V. 考察

6月に行った第1期の研修と9月に行った第2期の研修とでそれぞれ見いだされた「格言」の内容を検討し、本取り組みの効果について考察する。

1. 「格言」の内容の深化

第1期と第2期との「格言」を比較すると同じ内容の留意点を表す言葉について、より具体的な内容に変わっている例がある。たとえば、授業に向かう際に具体的な教具を準備することの大切さを示すものとして、第1期の「教具あれば憂いなし」と言う「格言」が、第2期では「教具を用意して安心するべからず！教具を見せろ（教材教具の見せ方出し方）」と変わっている。ここでは単に教具を用意すれば良いというレベルから、用意した教具をいかにして授業に活かすかという教具の活用法を考えることの重要性へと気づきが深まっている。また、第1期「子どもの目線に立った発問をすべし（答えたくなる発問を）」という、発問についての「格言」も第2期では「意味は同じでも子どもの知っている言葉で！」と表現し直され、“子どもの目線”という抽象的な認識から“子どもの知っている言葉”という具体的な内容が示されるようになった。

この点については、2回目だから1回目よりも具体的なことが出てきて当然と見ることもできるかもしれないが、実践された授業は前回とは教科・学年・単元などが異なっているため、必ずしも2回目だから一歩進んだ見方ができるとは言えないとも思われる。ここはむしろ、何回目なのかということではなく、たとえば教具のことについていえば、「教具があればある部分授業はうまくいくはずだ」という経験知をもって授業を見たからこそ、目の前で行われた授業の様子から「教具があっても、見せ方や使い方を誤るとうまくいかない」という気づきが生まれ、それが「教具を用意して安心するべからず！教具を見せろ（教材教具の見せ方出し方）」というポイントへと深化したと見るのが妥当ではないかと考える。

2. 「格言」内容の視点の変化と内容の具体化（“教師がこうする”から“子どもにこうしたい”へ）

第1期では、「板書の工夫は最高のでだて」や「導入の工夫」「最新技術も活用すべし」など、教科書の見出しのような「格言」、つまり“教師にとって授業はこうあるべき”と言ったものが多く見られたが、第2期では、「目標にあった、参加したくなるような場の設定を」や「指示の不明瞭さは授業崩壊を生む！」「考えさせる時間と出来ることをさせる時間はちがう！」「全員で共有する発表と、それぞれが考えを深める発表がある！」のように子どもの側にたった授業における教師の姿勢に関するものへと視点が変化した「格言」が多く見られるようになった。

第1期と比べ劇的に変化したのがこの点であるように思う。つまり、教師としてこうすべきだと思ったことをやっても、子どもたちの実態に合わなければうまくいかない。この経験が「授業は教師が行うもの」という意識から「授業は子どもたちが学ぶためのもの」という思いの変化を促したのではないだろうか。

3. 単元全体・本時全体の視点の発現

第2期では「指導案 命」や「長く細かい単元の見通しを」「本時の目標・ねらいからブレナイ」「無理のない授業構成を」「（※著者注 子どもが）流れに身をまかせるような展開を！ブツ切りは嫌！」といった単元全体や授業全体を見渡す視点での「格言」が見られるようになった。

これらの視点は第1期には見られなかったものである。ただ、「単元を見通すこと」や「本時の目標や指導案

の書いた展開を大切にすること」などは本来であれば授業実践のスタートラインであり、教材研究以前の大前提である。これが第2期になってようやく現れたことは興味深い。つまりこのことは、授業実践の経験が浅い先生が授業を構想する時、実は単元全体の流れや本時の目標（本時の目標はその授業の始めから終わりまでを貫くテーマである）があまり（ほとんど）意識されない中で「この45分どんな展開にしようかな。」とか「この導入で子どもがつかめるかな？」「まとめのプリントにはどんな問題を出そうかな。」というような発想で指導案が作成されていくことを示している。確かに授業経験の浅い教師の授業や教育実習生の授業案・授業実践を見ると、単元全体で見れば「単元全体を意識しない本時」や45分の授業を見れば「後の展開を意識しない導入」「中盤の学習との関連性に乏しいまとめ」のような一つ一つの学習場面のパーツ（それぞれは一生懸命に考えられているのだが…）が組み合わせられて構成されていることが多い。つまり、そのためパーツとパーツのつなぎ目である学習場面が転換する部分で子どもの思考の流れとの不一致がおき、そこから授業がうまくいなくなっていたのである。これはつまり、経験の浅い教師の授業をよりよいものにするためには、「導入から展開へと移る場面」や「展開Ⅰから展開Ⅱへとつながる場面」「本時の中心的な学習場面からまとめへと移行する場面」などで、子どもの思考に沿った発問や指示ができるかに焦点を当てて指導することが重要だということを示しているのではないだろうか。

VI. 成果と課題

今回の取り組みを通して、これまでの成果と課題について以下のことがあげられる。

1. 成果

- (1) 複数の授業実践を同時に取り上げ、そこで気づいたことの共通項を見つけることは、教科指導におけるポイントの一般化に有効だといえる可能性がある。
- (2) この取り組みを繰り返すことで、若年者の授業の見方や考え方を深化・拡充させる可能性がある。
- (3) 授業を構想する際、分節のつながりに焦点を当て指導することで、教育実習生や経験の浅い教員の授業を改善できる可能性がある。

2. 課題

- (1) 「ポイントを意識してやったが、うまくいかなかった。」「ポイントはわかるが、具体的なたでたがわからない。」という状況にいかにして対応するかということ。
- (2) 継続的なデータの蓄積と分析が必要であること。
- (3) 新たな課題の発生

子どもの実態やレディネスが捉えられていないことによる授業を具体化する困難さをどのようにクリアするかという新たな課題も生まれた。

指導力を向上させる特効薬はないが、今回の取り組みにより教員経験・授業経験が浅いがゆえの若年教員の課題には傾向があることが見えてきた。今後さらに実践研究を進め教育実習生や若手教員の指導力をより向上させるための研修方法の開発に取り組みたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省「学校教員統計調査－平成22年度(確定値)結果の概要－」
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1319073.htm