

特集論文

初任者研修プログラムにおける訪問指導の実際と課題

The Practices and Problems about the Training Program of Novice Teachers at Schools

宮橋 小百合
MIYAHASHI Sayuri
(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

中山 眞弘
NAKAYAMA Masahiro
(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

須佐 宏
SUSA Hiroshi
(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

抄録:和歌山大学教職大学院における初任者研修プログラムに連携している和歌山市内の小学校及び中学校において、プログラムに参加する初任者は、週1回授業参観とカンファレンスを受けることになっている。本稿では、その授業参観とカンファレンスに基づく訪問指導において、実際に初任者がどのような指導を受けているのかについて紹介し、本プログラム実施による初任者の成長と課題について論じる。初任者には、板書、学習規律、教材研究といった授業づくりの技術面で、初任者の力量向上が見られた。また、連携協力校ではカンファレンスに出席する若手教員を中心とした同僚性の発達や、拠点校指導教員の指導力量向上の可能性が示唆された。

キーワード:初任者研修プログラム、初任者、訪問指導、カンファレンス、拠点校指導教員、和歌山大学教職大学院

1. はじめに

近年のベテラン教師の大量退職に伴い、若手教員の育成、特に、毎年のように採用される初任者をどのように育成していくのかはどこの都道府県においても、学校現場にとっても、大きな課題となっている。

和歌山大学教職大学院における初任者研修プログラムに連携している小学校及び中学校では、週1回プログラムの初任者が授業参観とカンファレンスを受けることになっている。本稿では、その授業参観とカンファレンスから成る訪問指導において、実際に初任者がどのような指導を受けているのかについて紹介し、初任者がどのようなことを学び、成長しているのか、そして本プログラム実施の成果と課題について論じる。

紙面の関係上、本稿では初任者研修プログラムの連携校5校（小学校3校、中学校2校）のうち、3校（小学校2校、中学校1校）の事例を分析することとする。

なお本稿では、プログラムに参加する小学校及び中学校を便宜上X小学校、Y小学校、Z中学校とする。またプログラム参加者の概要は次の表の通りである。

表1 プログラム参加者の概要

| | | |
|-----|---------------------|----------------|
| A教諭 | X小学校2年生担任 | 新卒 |
| B教諭 | X小学校4年生担任 | 中学校講師経験あり |
| C教諭 | Y小学校2年生担任 | 講師経験あり |
| D教諭 | Y小学校4年生担任 | 新卒 |
| E教諭 | Z中学校3年生担任 (国語科) | 講師経験あり |
| F教諭 | Z中学校2年生副担任 (数学科) | 特別支援学級での講師経験あり |

2. 小学校における訪問指導の実際

2.1. 連携協力校の状況

まず、表1にもあるように、X小学校、Y小学校の2つの小学校で行なわれている訪問指導の様子を整理し、小学校での初任者研修プログラムについて紹介する。本プログラムに参加する小学校教諭は、各小学校で2名ずつ配置されており、両校とも一方は2年生を、他方は4年生を担当している。

またX小学校でもY小学校でも、2名の初任者がそれぞれの授業を相互参観できるように時間割が工夫されており、お互いの授業についてカンファレンスでコメントし合うようになっている。

X小学校とY小学校は、和歌山市内にあり、どち

らも1学年2学級が設置される規模である。

訪問指導は毎週月曜日に実施されており、同日は教職大学院の授業実践力向上コースの院生の学校実習の日でもある。Y小学校には今年度、本プログラムと同時に、本大学院の院生2名を実習生として受け入れてもらっている。

2.2. X小学校における訪問スケジュール

X小学校には、大学院から通常2名の指導員が派遣される。1名は研究者教員であり、もう1名は校長経験のある実務家教員である。

表2 X小学校の訪問スケジュール

| 時限 | 初任者の動き | 指導者の動き |
|-----|--------------------|-----------------|
| 2限目 | A教諭の授業 (B教諭も参観) | 授業参観 |
| 3限目 | B教諭の授業 (A教諭も参観) | 授業参観 |
| 4限目 | 通常授業実施 | プレ・カンファレンス |
| 5限目 | | 打ち合わせ・カンファレンス準備 |
| 6限目 | | |
| 放課後 | カンファレンス | |

まず、2時間目にA教諭の2年生の学級を、B教諭、拠点校指導教員、大学院教員2名の計4名で参観する。その後、3時間目にはB教諭の4年生の授業を、A教諭、拠点校指導教員、大学院教員2名の計4名で参観する。2人の授業参観には、時間に都合がつけば、X小学校の校長先生やA・B教諭それぞれの校内指導教員等も参観に加わる。

その後、A・B教諭は自分の学級に戻り、授業を行う。拠点校指導教員と大学院教員2名の3名は、大学院教員の準備室として使用が許可された空き教室にて、「プレ・カンファレンス」として、カンファレンスで指導すべき内容について話し合い、整理を行う。その際、初任者の実施した授業に見られる諸現象が、その日だけのものなのか、普段から見られるものなのかについて、拠点校指導教員の情報を参考にしつつ判断し、指導のポイント、改善策や今後の授業の代替案等も検討しながら、カンファレンスに備える。

午後からは、拠点校指導教員は初任者の学級に戻り、通常授業の様子を見ながら指導を行うため、大学院教員2名で打ち合わせを行い、カンファレンスの準備をする。具体的には、授業参観時に撮影したビデオを確認し、どの部分を抽出して初任者に見せるのがいいか話し合ったり、参観しながらつけた授業記録を整理して印刷したり、指導に際してどちらが厳しく言うか、どちらがフォローするかといった役割の確認を行う。

2.3. Y小学校における訪問スケジュール

X小学校へ2名の指導員が派遣されているのに対し、Y小学校には、通常、大学院から実務家教員1名が指導員として派遣される。また、前述のように、同校では本大学院の授業力実践コースの院生2名の実習を受け入れてもらっている。

通常、3時間目にD教諭が担任する4年生の学級を参観し、続く4時間目にC教諭が担任する2年生の学級を参観する。X小学校同様、Y小学校でも初任者の2名が互いの授業を参観できるよう時間割が工夫されており、いずれの時間も、初任者1名と院生2名、拠点校指導教員と大学教員の5名は必ず参観する。加えて、同校の学校長はほぼ毎回、初任者2名の授業と一緒に参観している。また、教頭や他学年の若手教員、初任者の配属学年の主任も時間を作って参観したり、部分的に参観したりすることがあり、多い時には、8人程度参観することがある。

Y小学校では、PTA教室を指導教員と院生の控室に指定しており、放課後のカンファレンスもそこでやっている。



図1 Y小学校でのカンファレンスの様子

昼休憩後の5時間目、院生2名は、学校長の指示のもと、初任者以外の学級に入って実習を行う。大学教員は、授業参観時に撮影した映像や画像を見直して、授業記録の整理を行い、カンファレンスで取り上げる内容について検討する。当初、拠点校指導教員と大学教員は特に打ち合わせをせずにカンファレンスに臨んでいたが、X小学校で行われていた「プレ・カンファレンス」が指導に有効であるとの報告を受け、Y小学校でも6時間目に実施することにした。

Y小学校のカンファレンスは、2年生を担当しているC教諭の学級指導が終わり次第始めることにしており、概ね15時30分にスタートし、17時00分を目途に終了する。

表3 Y小学校の訪問スケジュール

| 時限 | 初任者の動き | 指導者の動き |
|-----|--------------------|----------------|
| 3限目 | D教諭の授業 (C教諭も参観) | 授業参観 |
| 4限目 | C教諭の授業 (D教諭も参観) | 授業参観 |
| 5限目 | 通常授業実施 | カンファレンス準備 |
| 6限目 | | 指導教員の 打ち合わせ |
| 放課後 | カンファレンス | |

2.4. 指導の内容とその成果

2.4.1. X小学校

X小学校では、訪問日の時間割の設定上、初任者からの希望もあり、A・B教諭とも国語科の授業を参観・指導している。

授業参観後に、拠点校指導教員と大学教員2名によるプレ・カンファレンスを行い、参観した授業について意見交換を行い、どのような指導コメントを誰が行うのかについて打ち合わせをする。このプレ・カンファレンスは、訪問指導初日のカンファレンス後に拠点校指導教員の方から提案され、2回目以降、ほぼ毎回実施している。このプレ・カンファレンスによって、単に参観した授業についての意見交換だけでなく、大学教員の方も、参観した授業以外の学級の様子や授業づくりの様子について、拠点校指導教員から情報を得ることができる。また、事前に打ち合わせができれば、拠点校指導教員と大学教員が役割分担することもできるため、大学教員が厳しいコメントを引き受け、拠点校指導教員に後々のフォローをお願いすることもできる。

カンファレンスでは毎回、ビデオ撮影した動画やiPadで撮影した板書の写真を見せて、自身の授業を客観的に振り返ることができるようにしている。5分ほど映像を確認した後に、授業者から授業についての振り返りを行う。その後、参観していたもう一方の初任者が授業についてコメントをする。そして、拠点校指導教員からの指導助言、大学教員からの指導助言を実施する。カンファレンスに校長や校内指導教員等が参加した際には、それぞれからも指導助言をいただく。この流れを、A教諭、B教諭と順に実施している。

授業参観とカンファレンスの中で、授業づくりのポイントとして指導してきた主な内容は次のとおりである。

- ・授業の流れの中で児童のよさを適切にみとり、その都度、細やかな褒め言葉を投げかけることで、学習規律を成立させること。
- ・導入で児童の関心を引き付け、どの子も主活動へ主体的に参加できるように、導入の工夫をすること。
- ・一問一答のやり取りにならないよう、児童の発言を

つなげていながら、授業の展開に結び付け、学級全体で共有していけるよう意識すること。

- ・国語の授業なので、教材に使われる言葉や表現にこだわりつつ授業を展開していくこと。
- ・音読のもつ学習機能を理解し、適切に授業構成に組み込んでいくこと。
- ・教科書を中心に、教材の意図を深く読み取り、学級の児童を想定したためあての設定、板書の計画を立てること。
- ・ペア学習、グループ学習を取り入れる際には、学習活動の目的や方法について、児童に見通しをもたせること。
- ・導入と展開にとどまらず、まとめまでを授業時間内に収められるよう、タイムマネジメントをすること。
- ・机間指導では、児童の活動を適切にみとることに徹し、必要に応じて赤ペン支援を行ったり、全体学習で意図的指名を行うこと。
- ・児童との関係性や児童理解を深めるために、休憩時間や特別活動の時間を活用して、一緒に遊ぶ機会を積極的に設定していくこと。

以下、X小学校では、A教諭に焦点を当ててその成長の推移を述べる。

A教諭は、昨年度大学を卒業して新規採用されて配属された教諭であり、大学在学中の教育実習では高学年を担当した経験があったが、今年度は2年生の担任になったため、低学年の発達段階に合わせた指導方法がわからず、戸惑いながら試行錯誤していた。1学期は学習規律を児童に守らせることが難しく、児童たちがなかなか授業内容に集中できない場面が多く見られた。国語の教材研究も進め方がわからない様子であり、こちらの助言している内容が理解できても、どう実行すればいいのかわからないといった様子であった。

例えば、4月18日の国語「ふきのとう」(光村図書)の第1時を実施した際に、A教諭は本時のめあてとして「おはなしのせかいをそうぞうしよう」と設定し、用意した写真がどのような順番でお話の中に現れてきたのかを子どもに考えさせる授業を行った。しかし、導入時に設定しためあてとは異なり、実際の授業展開では、写真の順番を考えることと段落分けを行なう作業が混乱する結果となってしまった。

この日の板書も、余白の部分がが多く、1時間で何を行ったのかわかりにくい板書になっている。カンファレンスの指導では、写真は小さく、後ろからだ見えにくいので、見せ方を工夫する必要があること、また、「教科書を中心に、教材の意図を深く読み取り」、授業で活用していく方がよい、という指導を行った。また、「教科書に出てくる人物や言葉、挿絵にこだわって、先生と子どもが一緒に読み解いていく方がよい。」という助言を行った。



図2 4月18日の板書（ふきのとう）

しかし、訪問指導を進めていく中で度々助言するも、「教科書を中心に、教材の意図を深く読み取ること」がA教諭にとって難しいらしく、5月16日の時点でも、教科書のどの内容をどうやって読み取らせるのがいいのかわからず苦戦していた。

この日の板書は、本時のねらいも書かれず、やはり1時間で何を行ったのかわかりにくい板書になっている。また、何が重要事項なのかもわかりにくい。



図3 5月16日の板書（たんぼぼのちえ）

この状況を打破するため、5月半ばに1度、通常行っていたカンファレンスの時間の後に1時間程度、大学教員2名と拠点校指導教員と一緒に次の単元で扱う教材について理解を深め、単元計画を考える時間をとった。

6月6日に行われたその指導後の授業では、教材のもつ魅力にも助けられ、今まで以上に児童が食いつく授業となった。「じんぶつに気をつけてお話を読み、かんそうを書こう」というねらいで行われた授業は、教科書の挿絵を用いながら、場面ごとに子どもからの感想を取り上げていく展開となった。板書も場面ごとに子どもから出た感想が書かれ、本時のねらいにそった展開であったことを示している。



図4 6月6日の板書（スイミー）

また訪問指導以外でも、A教諭自身も初任者研修プログラムのための大学院での授業受講機会に、国語の専門に詳しい大学院教員や小学校教諭経験のある実務家教員に個別に指示を仰ぐ等、課題意識をもって授

業づくり・単元計画について試行錯誤している様子であった。

さらに、夏季休業明けすぐの大学院における授業「授業・教材研究Ⅱ」において自ら志願し実施した模擬授業後に、大学教員から「もっともっと子どもを褒めながら授業を進めないと、低学年の児童には学習規律は定着しない」というアドバイスを受けたことをひとつの転機とし、2学期に入って子どもを褒める機会が増えた様子だった。

その結果、担任する学級に学習規律が浸透し、授業内容に集中できる児童が増えてきた。学習規律が浸透してくると、授業づくりに意識をより焦点化できるようになり、導入の工夫や板書の改善、ノート指導にもいい影響を及ぼすようになってきた。

さらに、A教諭の授業を省察的に見る視点は2学期以降、非常に成長しており、自身の授業への振り返りだけでなく、B教諭の授業に対するコメントや提案も射ていることが多い。授業が1問1答になってしまう、深長な教材研究が難しい、1時間の授業が振り返りまでいかない等、初任者としての課題はまだまだ少なくはないが、2学期以降大きく飛躍した成長を見せている。

2.4.2. Y小学校

Y小学校のカンファレンスのスタート時は、D教諭を除く授業参観者（院生2名、拠点校指導教員、大学教員、学校長）5名であることが多いが、カンファレンスがスタートしてしばらくすると学級指導を終えた数名の若手教員の途中参加が毎回ある。これらの教員の中には、同校で平成25年から27年まで実施された「和歌山大学と連携した初任者研修の高度化モデル事業」で初任者研修を受けた若手教員もいる。これらの若手教員が時間を作ってカンファレンスに参加するのは、同校の学校長が、授業を参観しているかどうかにかかわらず、一緒にカンファレンスに参加し、拠点校指導教員や大学教員の話聞くことが、自己研鑽のために有効であると若手教員に伝えているためである。D教諭は、放課後に学力補充の指導を行っており、カンファレンスに参加できるようになるのは、大抵16時ぐらいからである。

Y小学校のカンファレンスでは、授業のオープニングの5分間の様子をiPadで撮った映像で確認することになっている。これは、授業者が自分自身の話し癖を知ることと授業の導入で児童を学習へと引き込んでいるかを確認し、授業全体を振り返りやすくするためにやっている。また、授業を参観していないカンファレンス参加者が、授業の様子を掴めるようにする意味もある。5分の授業動画を視聴した後は、C教諭による授業の振り返りを行う。続いて、2名の院生から感想と質問を受け、初任者がそれに答えながら授業を振り

返っていく。当初は、院生と初任者という立場の違いからか、院生からの感想や意見が出にくいこともあったが、大学院での授業を共にする機会や毎週の授業参観を通して徐々に関係が深まってくると率直な感想や指摘も出されるようになってきた。続いて、拠点校指導員が、事前の打ち合わせで話し合ったことをもとにC教諭の授業について、評価できた点と課題点について指導を行う。その際、適宜、授業中に撮影した画像や動画を差し込み、その時の児童の学びの姿を視覚的に確認できるようにしている。拠点校指導員のあとを受けて、大学教員も同様に画像や映像をもとに指導を行う。前述のように、Y小学校のカンファレンスには、「和歌山大学と連携した初任者研修の高度化モデル事業」で初任者研修を受けた若手教員も参加しているため、カンファレンスの中で、それらの若手教員に、初任者が抱えている悩みについての体験を語ってもらったり、身近な先輩教員としてのアドバイスを伝えてもらったりもしている。

4年生を担当しているD教諭が16時にカンファレンスに合流すると、それまでに話し合われたことを院生2名がまとめて報告する時間をとり、D教諭が共有できるようにするとともに、院生がカンファレンスの指導内容のポイントを的確に把握できているかを確かめるようにしている。

D教諭が、院生からの報告を聞き終わると、C教諭の授業についての感想や意見を伝え、C教諭がそれに答えてから、D教諭の授業の冒頭ビデオ鑑賞へと進んでいく。C教諭と同様に一連の流れで授業についてカンファレンスを終えた時点で、参加している全教員からカンファレンス全体や日常の授業づくり等に関する質問を受けるようにして、参加者全員が共有できるようにしている。カンファレンスの最終には、学校長にまとめた感想を述べてもらい、カンファレンスは終了となる。

Y小学校で平成28年11月末までに行われた参観授業は、15回。参観した授業の教科等の内訳は次のとおりである。

表4 Y小学校で参観した授業の教科等の内訳

| | C教諭 | D教諭 |
|----|-----|-----|
| 国語 | 6回 | 6回 |
| 算数 | 3回 | 2回 |
| 社会 | | 1回 |
| 理科 | | 1回 |
| 生活 | 3回 | |
| 道徳 | 3回 | 5回 |

毎回実施する授業教科等の選択は、初任者に任せている。同校は、理科・生活科の研究指定を受けている学校であるが、全15回の参観授業時数のうち道徳の回数がC教諭で3回、D教諭で5回と比較的多くなっ

ているのは、同校の学校長が道徳の授業が、学級づくりの核となるという方針をもち、その考えを共有しているからだと考えられる。また、二人とも国語科の授業が多いのは、国語科の授業づくりに不安を抱えていることと、大学の指導教員が国語科を専門にしていることが関係している。

これらの授業参観後のカンファレンスの中で、授業づくりのポイントとして指導してきた主な内容は次のとおりである。

- ・授業の流れの中で児童のよさを適切にみとり、その都度、細やかな褒め言葉を投げかけることで他の児童にもよい影響を及ぼしていくこと
- ・導入で児童の関心を引き付け、どの子も主活動へ主体的に参加できるように、導入の工夫をすること
- ・児童がいつでも本時のめあてを確認できるように、意識づけて板書すること
- ・児童にとって意味のある板書になるよう板書計画を立てること
- ・文字の大きさや色づかいに気を配り、児童の学びに沿って柔軟に板書すること
- ・児童の言葉を最後まで聞くことに先生が徹することで、聴き合う関係を築いていくこと
- ・児童の発言を先生が毎回リピートすることは避けること
- ・児童の発言を起点にしながら授業を展開していくことで授業に自然な流れが生まれること
- ・児童に思考を促すための書く活動を授業の中に位置付けること
- ・ペア学習やグループ学習を積極的に取り入れるのはよいが、その活動が児童にとって必然となるように導くこと
- ・振り返りを授業の中に位置付け、振り返りまでを含めたタイムマネジメントをすること
- ・必要に応じてICT機器を有効に使った視覚的な支援を行うこと
- ・机間指導では、児童の活動を適切にみとることに徹し、必要に応じて赤ペン支援を行ったり、全体学習で意図的指名を行ったりすること
- ・教材研究は時間の許す限り行い、子供たちの気づきに寄り添い、授業展開に応じて取舍選択できるようにしておくこと

これらの指導によるC教諭、D教諭への指導の成果は次のとおりである。

[C教諭の場合]

C教諭は、一昨年度に大学を卒業したのち、一年間の講師経験を経て、今年度、新規に採用された。昨年度配属された学校もY小学校同様に研究熱心な学校で、特に国語科の研究を中心に行う同僚に刺激を受けながら過ごしてきており、授業づくりに対する意識も

高い。ただ、年度当初は、新しい環境に慣れないこともあり、なかなか上手く1時間の授業を構成することができなかった。

C教諭は、低学年を担当するのは初めてであったが、昨年度、3年生を担当しているため、学年が近く児童理解にも昨年の経験を生かそうとしていた。2年生の児童を力で押さえつけるのではなく、寄り添いながら理解を示し、指導していける力を持っており、5月も半ばを過ぎると、C教諭と学級児童との関係性はさらに良好になっていった。特筆すべきは、児童Aに対するかわりである。C教諭の学級には、興味関心をもって学習に向かえるときとそうでないときの差がはっきりしている児童Aが在籍している。C教諭には、児童Aが主体的に学習に参加できるような言葉かけを常に心がけておくことと、児童Aが参加したくなるような授業をしていくことが、児童全員が参加できる授業になることを指導の中で話していた。C教諭は、毎回のカンファレンスで指導されたことを常に意識して授業づくりを行うことができ、回を重ねるごとに、児童Aが授業に集中できるようになり、安心して参観できる授業が増えていった。

また、C教諭は授業アイデアが豊富で、教科書通りではなく、児童の実態に合わせた興味付けを行うよう努力していた。その結果、全ての児童が主体的に学習に参加しようとする授業が多く実践されるようになった。

興味付けの導入で時間を取りすぎたために、振り返りまでの時間がなかったり、興味付けはできたものの、指導内容に直結するものでなかったりといった反省点はあるが、カンファレンスでの指導事項をひとつひとつ改善につなげていけるため、今後のさらなる飛躍が期待できる。

[D教諭の場合]

D教諭は、昨年度末に卒業し、新規採用されて同校へ配属された。よって、講師経験が全くない状態で、初めて学級担任を任されることになった。当初より児童とは良好な関係を築くことができしており、休憩時間には、児童と笑顔で談笑する姿が見られた。また、授業中に児童が騒々しくなることがあっても、D教諭が注意をすれば、素直に改めようとする学級である。ただ、授業については、経験のなさから、D教諭自身に緊張があり、児童に十分な目的意識を持たせることができなかつたり、授業の振り返りまでを含めたタイムマネジメントができなかつたり、適切な評価の言葉をかけられなかつたりという状態が続いていた。カンファレンスでは、そういった改善点を伝え、D教諭自身も頭ではわかっているのだが、実際の授業ではなかなか改善することができず、カンファレンスで涙を流すこともあった。

D教諭の授業に少し変化が見られたのは、6月13日の道徳授業であった。1週間前(6月6日)の訪問時、D教諭の1年先輩にあたるM教諭が道徳の授業を公開してくれた。これは、大学教員が訪問しているため、自主的に参観を願い出てくれたものであった。この授業をD教諭も一緒に参観した。M教諭の授業では、これまでD教諭が課題としてきた導入でのひき付けや児童が発言しやすくなるような支援、授業の流れの中での児童への細やかな評価の言葉かけなどが随所に見られたため、6月6日のカンファレンスでは画像や動画を使ってその様子を確認した。同性で同世代のM教諭が、D教諭自身の課題である事柄を、どのように実践しているのかを目の当たりにしたことで、頭では理解していても体現できていなかったことをより意識できるようになったためではないかと思われる。

D教諭については、経験の少なさから、児童間でトラブルが発生した際や、アクシデントに見舞われた際、自身の業務が多忙になってきた際など、D教諭自身に余裕がなくなってくると、意識しようとしていたことが十分意識できなくなることがあり、自己の課題の改善までには至らないこともある。ただ、D教諭は、周りの同僚にわからないことを質問したり、細かい板書計画を立てて授業全体をイメージするなど、日々努力を続けており、今後、経験値を上げていくことで、飛躍的な成長が期待できると考えている。

3. 中学校における訪問指導の実際

3.1. 連携協力校の状況

Z中学校は、和歌山市の北部に位置する学校で、校区には近年ニュータウンとして開発されてきた地域を有しており、全校生徒650人以上、1学年7学級が設置される大規模校である。

生徒の様子は、落ち着いた環境で授業が受けられており、意欲的に挙手発言する生徒が多数いるなど、学習に臨む姿勢は育てられている。

Z中学校に配属された2名の初任者は、表1にあるようにすでに講師経験を積んでいる。しかし、経験内容が違うことから、初任者としての授業レベルも当初から違っていた。E教諭は、昨年からZ中学校に勤務し国語科を指導しており、生徒との人間関係や授業スキルも身につけてきている。それに対しF教諭は、昨年は別の学校で特別支援学級を担当していたので、教科指導はしておらず、教科の授業スキルはゼロからのスタートと言っても過言ではない。E教諭は3年生の担任、F教諭は2年生の副担任を務めているが、両名とも持ち時間数は多く、訪問する月曜日は空き時間が1時間ずつと言うことで、お互いの授業を参観し合う体制はとれていない。

一般的に中学校の特徴として、教科を超えた指導体

制を確立することは難しく、Z中学校においても、初任者の指導については、学校全体で行う状況ではなく、拠点校指導教員と大学教員が指導の中心を担っているのが現状である。

3.2. Z中学校における訪問スケジュール

Z中学校には、大学院から毎週月曜日に教員を1名派遣、隔週に2名を派遣している。毎週派遣する教員は、教育委員会の指導主事を経験した理科を専門とする教員であり、隔週に派遣する教員は、校長経験のある数学を専門とする教員である。ここへ、教頭経験のある国語を専門とする拠点校指導教員が加わって指導体制を組んでいる。授業参観とカンファレンスでの指導はこの3名で行っている。

訪問スケジュールについては、まず2時間目にF教諭の2年生数学を参観し、4時間目にE教諭の3年生国語を参観する。当初は、授業を実施するクラスが変動していたが、実施クラスを固定化することで、生徒の成長や授業スキルの成長を測ることができるようになった。

3時間目には、できるだけ拠点校指導教員と懇談を行うようにしている。拠点校指導教員は、月曜日以外にもZ中学校で勤務しており、日頃の初任者の様子や学校の様子などを確認することができる。このことで、現在初任者が抱えている授業づくりや学級経営・生徒指導での悩みや教職員間での人間関係づくりの課題などに対して、カンファレンスの場を使って解消のきっかけを図ることができる。

カンファレンスは、教室がある校舎とは離れた別棟の中の部屋を使用させていただいている。そのため、生徒や教員の出入りが少なく、落ち着いた環境でカンファレンスに臨むことができている。F教諭のカンファレンスは6時間目と終わりのHRの時間を使って、E教諭のカンファレンスは放課後の時間を使って、それぞれ別々に行っている。これは、先に述べたように相互参観ができていないことと、教科の専門性を高めるために、あえて別々に行うこととした。特に本プログラム開始早々はE教諭とF教諭の授業スキルに差があったこともあり、個別指導の方が効率が良いと判断したためである。

表5 Z中学校の訪問スケジュール

| 時限 | 初任者の動き | 指導者の動き |
|-----|-------------|-------------|
| 2限目 | F教諭の授業 | 授業参観 |
| 3限目 | 通常授業実施 | 拠点校指導教員との懇談 |
| 4限目 | E教諭の授業 | 授業参観 |
| 5限目 | 通常授業実施 | カンファレンス準備 |
| 6限目 | F教諭のカンファレンス | |
| 放課後 | E教諭のカンファレンス | |

3.3. 指導の内容とその成果

カンファレンスでは、指導する教員の専門性を生かすため、指導する内容の役割分担を行っている。初任者の担当教科が国語と数学であるので、国語を専門とする拠点校指導教員と数学を専門とする大学教員が、それぞれの教科の専門的指導法について指導を行うことにしている。カンファレンスのスケジュールは表6のとおりである。

表6 Z中学校のカンファレンスのスケジュール

| | |
|---|---------------------------------------|
| ① | 初任者による本時の授業構成の趣旨や省察についての語り |
| ② | 教科専門外の教員（拠点校指導教員を含む）から指導方法全般に係る指導 |
| ③ | 教科専門の教員（拠点校指導教員を含む）から教科の専門的指導方法について指導 |

カンファレンスの内容は、授業に関する指導方法についてがほとんどである。その指導方法について初任者の振り返りを効果的にするため、iPadで撮影した写真や動画を使って振り返ることで、より具体的に改善に生かすことができている。また、検討する授業内容については、参観した授業を振り返るだけでなく、次時以降予定されている授業案についても教員からアドバイスをしている。特に、数学の場合、教科専門の教員が隔週の訪問となることから、初任者に対する指導方法に様々な工夫を図る必要が生じた。ここで、数学を担当する初任者F教諭への指導と成果について説明する。

F教諭は、前述の通り教科の授業経験も浅く、当初は授業技術に課題を抱えている状況であった。特に教材解釈について課題があり、授業づくりに大きな障壁となっていた。その上、数学専門の教員の訪問が隔週であることから、教材解釈についての助言を毎週することができず、カンファレンスでの指導と授業実践が継続的な成長につながらない状況であった。そこで、数学については、カンファレンス以外にも次のスケジュールで指導を行った。

図5のとおり指導スケジュールを組み、指導を続けていくことで、F教諭の教材解釈力は見違えるほど成長し、授業全体の構成がよくなり、延いては授業力も著しく向上することができた。

ここで、図5のスケジュールの中でF教諭が数学専門教員とメール等でやりとりした「授業案の作成」の方法に着目したい。「授業案」は一般的に指導案を使って内容を検討するのが一般的であるが、ここでは指導案を使わず、板書計画を示すことで、授業案検討を行っている。F教諭の採用当初の授業では、板書計画を行っていなかったため、書いたことを消しては新しいことを書きの繰り返しで、板書から授業を振り返

ることはできなかった。そこで、当初から板書方法については指導を繰り返し行ってきており、その点についてはF教諭も改善に向けて努力してきた経緯がある。5月当初の授業後の板書が図6である。

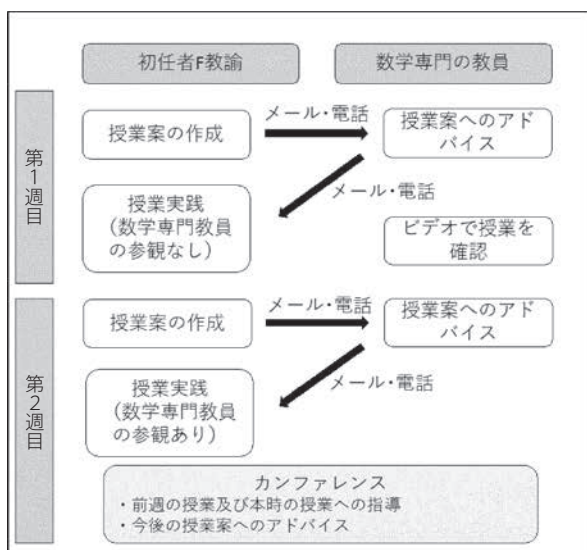


図5 F教諭の指導スケジュール

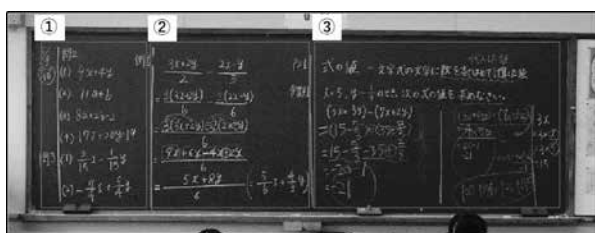


図6 5月当初の板書

図6の授業は、①～③の3分割に内容が分かれ授業構成されていた。①は、前時に出された宿題で、その答え合わせに使われたスペースである。この宿題の答え合わせに使われた時間が7分間。②は、前時の積み残しの問題で、この問題の解説に使われた時間が9分間。③が本時の内容で、使われた時間が残り34分間である。板書を見ると分かるように、本時の内容に当てられた黒板のスペースは不十分であり、使われた時間も不十分であった。特に、本時の授業は、この短い時間に「1年生の既習事項の確認」→「例題を生徒が解く(自力解決)」→「代表の生徒2名が黒板に解答を書く」→「2通りの解答について解説」→「演習問題を解く」という流れで、いわゆる押しつけの講義型の授業で、生徒の思考が深まるような場面は設けられていない。このように、当初の授業では1時間の授業が3つに分離するような内容で、子供の思考の流れがそのたびに途切れてしまうような授業であり、授業の構成として成立していなかった。もちろん、板書もこの1時間で生徒が何を学ぶことができたのかを振り返ることは出来なかった。

そこで、F教諭の教材理解を深めるために図5のような指導スケジュールを進めることにした。そのときに、F教諭が授業案として作成したのが板書計画である。数学専門教員に授業案を相談するときに、その教材の板書を実際に黒板に書き、それを写真に撮ってメールで送り、指導を受けるという仕組みである。そのときの授業計画ノートが図7である。

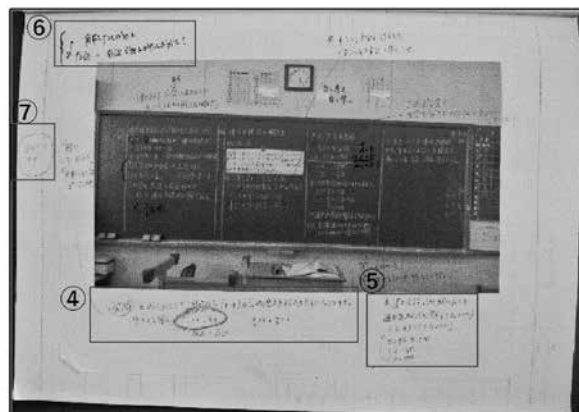


図7 板書計画をノートに貼った授業計画

F教諭は、図7のようにノートに貼った板書の写真に直接、発問や数学専門教員からのアドバイスを書き込み、授業ノートとして計画を練ることにした。記入内容を見てみると、図7の④については、発問する言葉を書き、その発問を発する場面を板書の写真に示している。⑤⑥は、授業の中で押さえるべき留意点が記入されており、⑤には補足説明が、⑥には確認事項が記入されている。⑦には数学専門教員からのコメントが記入されており、1時間の内容がこの板書の写真の中に盛り込まれているのである。この方法の利点は、まずこれまでの課題であった、1時間の内容を黒板1枚にしっかりと納めることができるようになったこと。そして、板書を見ると1時間の授業の流れがわかるようになったことである。このような具体的な方法を用いることで1時間の授業をしっかりと構成することができたのである。

このように、板書計画を中心にした授業研究を進めていくことで、見違えるほどに授業構成が良くなった。2ヶ月後の7月には、1時間の授業がずいぶんわかりやすい展開にすることができている。7月の板書が図

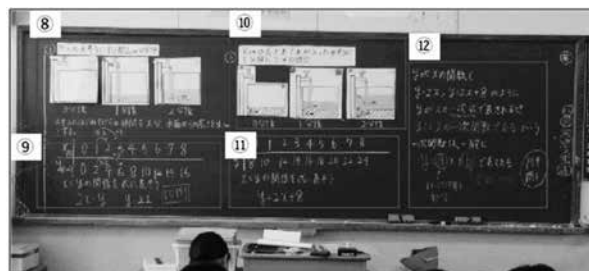


図8 改善された板書

8である。

図8は、2年生の「一次関数」の授業の板書である。この板書の中身は、5つの部分に分割され、1時間をしっかりとまとめることができている。⑧が、1年生の時の既習事項を確認する課題で、比例の式を導き出す問題である。⑨にはその考え方と解説がまとめられている。⑩は一次関数を使って解を求める課題で、⑪でその考え方と解説がまとめられている。そして、⑫に本時のまとめを書き、1時間の授業を構成している。このように1時間の授業が1枚の板書にまとめられていると、生徒たちがこの1時間の内容を振り返ることができ、この時間で学んだことは何なのかを明確に理解することができる。

F教諭は、図5の指導スケジュールによる指導を繰り返し受けることで、基本的な授業スタイルを身につけることができ、今では次へのステップを目指すことができている。今後はグループ学習やICTの活用を取り入れようと取り組んでいるが、基本的な授業スタイルが確立してこそその取組でもあり、本プログラムのカンファレンスによる成果は大きいと考えられる。

4. 訪問指導から見える成果

4.1. 具体的な授業技術の向上

本報告でのX小学校、Y小学校、Z中学校のいずれの連携校の初任者でも、板書、学習規律、教材研究といった授業づくりの技術面で、初任者の力量向上が見られた。特に、Z中学校のF教諭に顕著のように、初任者自らが板書ノートのような努力を重ねている場合は、著しく授業設計技術が改善された。またX小学校のA教諭にも見られるように、授業設計のための基本的な教材研究ができるようになってきたことが、板書にも表れるようになってきた。週1回とはいえ、実際に初任者が実施した授業を参観後に、具体的な改善ポイントと代替案を示すようなカンファレンスを重ねてきた成果であると考えられる。

また、大学院での受講科目によって、実務家教員の示範授業を経験することで、ベテラン教員の授業技術を体感し、その技術を真似しようとする姿が、複数の初任者によって見受けられた。X小学校のA教諭のように、それらの真似した技術の使用にとどまらず、初任者自身の技術としてより適合させていったのも、具体的な指導場面として適切かどうかについてカンファレンスを通して修正していった成果であると考えられる。

4.2. 訪問指導による同僚性の構築

校内の若手教員のカンファレンス参加による校内研究体制が小学校を中心に広がりつつある。特に、Y小学校は、長年和歌山大学と連携した初任者研修に携

わっており、校長を始めとする管理職や教職員全体によるプログラムへの理解が浸透していることから、カンファレンスへの若手教員の参加率も高く、熱心に指導助言に耳を傾ける雰囲気がある。加えて、カンファレンス終了後にも、職員室に場所を移して若手教員が初任者の相談に乗っており、同校の同僚性の構築にもつながっている様子が見える。

Y小学校のD教諭のように、自らの課題を同僚の若手教諭が克服して実践している様子を見て、その実践へのモデルやビジョンを得てブレイクスルーを果たしている様子からも、訪問指導が同僚性の構築に寄与することで、初任者の成長を支えていると言えよう。

4.3. 拠点校指導教員の指導への間接的支援

本プログラムでは、拠点校指導教員に加えて、大学教員も初任者の指導に当たるため、初任者にとって多くの観点から指導を得やすいという利点があるが、拠点校指導教員にとっても利点があるとも言える。

すなわち、拠点校指導教員はY小学校以外にも他2校の初任者指導も受け持つのだが、カンファレンス前の大学教員との指導内容の精査や、カンファレンスでの指導が、別の担当校の初任者指導にも役立っているということであった。拠点校指導教員は、各担当校で管理職や初任者とは話をするがあっても、拠点校指導教員同士で打ち合わせを行う機会はほとんどない。本プログラムで大学教員と同席してカンファレンスでの指導を行うことは、拠点校指導教員にとっても自身の指導を客観視する機会となっている可能性がある。その意味で、本プログラムに関わる拠点校指導教員の中には、指導技術の開発に役立っていると感じている者もいる。

また、Z中学校における指導状況のように、中学校においては拠点校指導教員と初任者の専門教科が異なる場合がある。表6のZ中学校での初任者2名の専門教科と拠点校指導教員、大学教員の専門教科に見られるように、隔週ではあるが、教職大学院の教員がその専門性を補い、直接的に拠点校指導教員を支援している。本プログラムにおいては、偶然にもプログラム参加の初任者の専門性と、拠点校指導教員の専門性、大学教員の専門性がうまくマッチした状況ではあるが、このような指導体制が確立できれば、大学教員が訪問できない週でも拠点校指導教員が指導できるよう、指導の方向性や助言の仕方を示すことが可能になるのではないかと考えられる。このような間接的な指導支援については、更なる検証が必要となる。

5. 今後の課題

本稿では、プログラムにおける訪問指導に焦点を当ててその実施と成果について整理してきたが、一方で

課題も見えてきた。

1つには、米沢他（2016）でも指摘されるように、学校内における多くの教員との連携の在り方である。各学校には、拠点校指導教員のみならず校内指導教員という立場の教員がいる。しかし訪問指導を実施する現状では、大学教員と拠点校指導教員との役割分担が明確になっておらず、校内指導教員もどこまで関わってよいのかわかりにくいという声も聞いている。初任者の成長のために、大学院・拠点校指導教員・校内指導教員・管理職がどう連携していけばよいのか、意思疎通を図りながら本プログラムを進めていく必要がある。

2つ目に、これまで和歌山大学が行ってきた高度化モデルと異なり、大学院教員による訪問指導や大学院授業の受講というプログラム内容の充実は、時間や葛藤のマネジメントに安定性・柔軟性を欠く初任者にとって大きな負担感を招きかねない。（木原、2004）初任者の成長を継続的に支援していくためにも、学校現場と連携しつつ、どの程度までの負荷がよいのかの見極めが大切であると考えている。

また、今回 Y 小学校のように、教職大学員の授業実践力向上コースの院生が実習生として一緒にカンファレンスに入っている学校が3校あった。それらの

学校を担当する大学教員からは、院生がカンファレンスに入ることによって、基礎的基本的なことを質問してくれたり、わからないことをわからないとはっきりと大学教員に伝えてくれたりしたため、カンファレンスには質問しやすい雰囲気できたという経験談が聞かれた。初任者にとっても、院生たちはこの初任者研修プログラムの大学院授業でも共に学ぶ仲間でもあり、徐々に関係性が深まってくると、互いに学び合おうとする文化を共有するようになっていったように見えた。このような、院生がカンファレンスすることの利点については、たまたま院生たちの性格的な特徴から生じた結果なのか、それともカンファレンスで院生が緩衝剤のような役割を果しうるのか、当初から予想していない観点であったため、判別が難しい。これから初任者研修を基盤とした校内研修の発展を考えていく際にも、教職大学院の実習カリキュラムの開発の観点からも、今後検証していきたい課題となった。

引用資料

- 木原俊行（2004）授業研究と教師の力量、日本文教出版
 米沢崇・中井悠加・鈴木由美子・幸坂健太郎・宮木秀雄・久保研二（2016）大学と教育委員会による連携・協働型初任者研修プログラムの開発、学習開発学研究（9）, 125-132.