

平成30年度 文部科学省初等中等教育局
「教員の養成・採用・研修の一体的な改革推進事業」

平成30年度

初任者等に対する 校内学び支援向上プログラム

成果報告書



和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）
2019年3月 発行

目次

はじめに	3
I プログラムの概要	5
II 初任者指導を通しての校内研修支援	11
校内での若手教員を核とした学び合い	中家 英 13
初任者等若手教員の指導を通しての校内研修支援	
－紀の川市立打田中学校での3年間を振り返って－	鈴木達也 21
特別支援学校において実施した初任者に対する訪問指導並びに	
小学校の特別支援学級での訪問指導について	三反田和人 31
III 初任者指導に関わる先生方のためのワークショップ	65
ワークショップ②「校内での研究授業と研究協議の持ち方」	67
ワークショップ③「ねらいを貫いた授業実践の指導」	75
IV 一年間の学び 成長と課題	81
伊東 美恵 (岩出市立山崎北小学校)	
杉山 学 (岩出市立山崎北小学校)	
森 翔平 (紀の川市立打田中学校)	
栗林 早織 (和歌山県立和歌山さくら支援学校)	
広畑 芙実 (和歌山県立和歌山さくら支援学校)	
山根 史也 (和歌山県立和歌山さくら支援学校)	
田村 和輝 (和歌山県立和歌山さくら支援学校)	
V 成果と課題	91
VI 報告会資料 (抜粋)	101

はじめに

1 本事業の概要

和歌山大学では、和歌山県教育委員会及び和歌山市教育委員会とともに、平成 25・26 年度の 2 カ年にわたり、「初任者研修高度化モデル事業」を行った。この取組により高度化研修プログラムを開発することができた。しかしながら、中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（平成 27 年）学校現場において教員が学び続けるモチベーションを維持し、校内において研修を積み、成長を実感できることが提言されたことを受け、高度化研修プログラムの改善に取り組むこととなった。

そこで平成 28 年度には、「総合的な教師力向上のための調査研究事業」として、週 1 回の大学教員が訪問指導を行う「教職大学院と連携したメンター制による校内研修プログラム」を実施し、初任者の実践力を大きく向上させることができた。しかし事業のもうひとつの取組である初任者の訪問指導を中核として若手教員の学びの集団化を図り校内研修を活性化することについては、学校現場の環境の醸成は進んだものの十分な成果に至らなかった学校もあった。

H28 年度事業の検証から、若手の学びが活性化している学校ではその中核となっている教員が初任者等への支援を通して、学び続けることの大切さを再認識していることがわかった。初任者研修において長年課題であった学校現場における初任者への指導力向上とその支援者としての人材育成という急務に対応するために、若手の学びの中核となる人材を増やし、また彼らが自信をもってより効果的に初任者等への支援にあたるためには、これまでの経験に依存した初任者指導を脱することが必要であり、この点を **H29 年度事業の課題**として定めた。

H29 年度事業においては、**H28 年度事業**において、大学教員の訪問指導において実践した理論と実践を融合させた新たな初任者への指導内容・方法は、協働して初任者指導にあたった拠点校指導教員から自身の初任者への指導力向上に有益であったとする評価を受けていたことから、**H28 年度**からの取組みを一層促すとともに、ワークショップ等を開催することで広く初任者支援にあたる者の指導力向上を目指した。

H29 年度事業の検証から、事業 2 年目となる連携協力校において「学びの輪」が広がりを見せ、拠点校指導教員や校内指導教員のみならず、若手教員の参加も認められた。いわゆる「教科の壁」があり、共同研究が進みづらい中学校においても、校長のリーダー・シップにより授業改善への共通理解が進み、学校全体での取組みも見られるようになった。また、初任者にとっては、日々の授業において、特別な支援を必要とする子どもに対して、どのような支援が必要であるのかの見極めや授業への参加をどのように図るのが、大きな課題となっていることが分かった。

2 本事業の目的

H30年度本事業においては、H29年度の検証から以下のことを目的とする。

- ① 日常的に授業参観やカンファレンスに参加できない教員に対しても、広く初任者支援にあたる者の指導力向上を図ることをより中心課題として、ワークショップ等を開発・開催・検証を行う。
- ② ワorkshopにおいては、初任者への指導力向上に加えて、授業参観やカンファレンスの実施・運営を通じて初任者を核とした学びの共同体をいかに形成するのについても学ぶことができるものを開発する。
- ③ 初任者等への訪問指導・カンファレンスを継続し、教職員のそれらへの参加を一層促す。
- ④ 初任者にとって大きな課題となっている特別な支援を必要とする子どもへの指導について、初任者を校内で支援する教員の指導力向上についても取組む(試験的に2校程度で実施)。

最後に、本プログラムの計画実施に協働して取り組んでくださった和歌山県教育委員会及び岩出市教育委員会、紀の川市教育委員会、また、連携協力校としてご協力いただいた岩出市立岩出小学校、岩出市立山崎北小学校、紀の川市立打田中学校、和歌山県立和歌山さくら支援学校に感謝申し上げたい。

(添田久美子)

I プログラムの概要

「初任者等に対する校内学び支援力向上プログラム」の概要

1. 初任者等に対する校内学び支援力向上プログラムについて

文部科学省指定「教員の構成・採用・研修の一体的改革推進事業」の一環で、初任者を含めた若手教員が「学び続ける教師」としての力量をつけることを目指して平成28年度より実践しているプログラムである。

また、平成29年度からは、各学校で初任者や若手教員に直接関わっている拠点校指導教員・校内指導教員の先生方のために、初任者（若手教員を含む）への指導内容・方法を研究し、プログラム化することを目的とし取組を続けている。

本取組には和歌山県教育委員会の協力の下、平成28年度は小学校3校、中学校2校、特別支援学校2校、また平成29年度は小学校2校、中学校1校、特別支援学校2校、さらに本年度は小学校2校、中学校1校、特別支援学校1校に連携協力校として協力いただいた。

2. 学び支援力向上プログラム協力校

- ・岩出市立山崎北小学校（平成28～30年度）
- ・岩出市立岩出小学校（平成28～30年度）
- ・紀の川市立打田中学校（平成28～30年度）
- ・和歌山県立和歌山さくら支援学校（平成28～30年度）
- ・和歌山県立紀北支援学校（平成28～29年度）
- ・和歌山市立有功東小学校（平成28年度）
- ・紀の川市立貴志川中学校（平成28年度）



校内での学び支援力向上プログラム協力校

3. 本年度の具体的な取組

1) 初任者及び若手教員の授業参観および校内カンファレンスの実施

隔週でプログラム担当客員教授が初任者の勤務校を訪問し、初任者を中心とした若手教員の授業を参観する。

放課後に行われるカンファレンスでは、初任者の授業の映像や画像をモニターに映しながら具体的な授業場面を取り上げ指導やアドバイスを行う。また、初任者以外の教員が行った授業については、示範授業として、学級経営や授業展開、発問や板書等、先輩教員の優れたテクニックを学び合う。



↑ 初任者による授業風景 ↑



↑ 放課後に行うカンファレンス風景 ↑

2) 初任者指導の方法・内容のプログラム化

各校に在籍されている拠点校指導教員または校内指導教員を始め初任者や若手教員を直接指導・支援する立場の先生方に役立てていただけるような、指導内容・方法を研究し、プログラム化する。

3) 初任者指導に関わる先生方のためのワークショップ（研修会）開催

2) で開発したプログラムをもとに以下のような4本のワークショップ（研修会）を実施した。

【ワークショップ①】 初任者指導の課題とカンファレンスの持ち方

【ワークショップ②】 授業評価シート（教職大学院開発）を使つての授業の見方とカンファレンスの持ち方

【ワークショップ③】 ねらいを貫いた授業実践の指導

【ワークショップ④】 支援を要する子どもへの指導



↑ ワークショップ風景 ↑



ワークショップで出された意見

→



II 初任者・若手教員指導を 通しての校内研修支援

校内での若手教員を核とした学び合い

和歌山大学 客員教授 中家 英

1 はじめに

平成28年度に和歌山大学において、「教職大学院と連携したメンター制による校内研修支援プログラム」が始まった。私は、本プログラムを遂行するため、岩出市立岩出小学校及び岩出市立山崎北小学校を定期的に訪問し、初任者や若手教員の授業を参観し、カンファレンスを行ってきた。

平成29年度には、若手教員が学び続ける教師として力をつけることを目的として「初任者等に対する校内での学び支援力向上プログラム」が始まった。私は、初任者とともに学ぶことを通して若手教員の学びの集団化を図り、若手教員が自信をもってより効果的に初任者に支援を送ることができ、初任者も若手教員もお互いに学び続けることの大切さを持ち続けるようにして、校内研修をさらに活性化させようとした。

平成30年度は、平成29年度に引き続き岩出市立岩出小学校及び山崎北小学校を定期的に訪問して、「初任者等に対する校内学び支援力向上プログラム」を遂行することになった。山崎北小学校では、初任者とともに学ぶことを通して校内研修を活性化させようとする前年度と同様の形でさらに発展させようとした。岩出小学校では、「初任者」を「若手教員」に置き換えて、若手教員とともに学ぶことを通して、校内での研修を活性化させようとした。

教員は教育の専門家であるとか教職は専門職であるなどと聞くことがあるが、私たちはその専門性のすべてを一朝一夕につけることができない。それは教育が子どもを育てるということ抜きにして語るができないからである。時代とともに子どもたちの生活が変化しているにもかかわらず、今の子どもたちの生活状況や環境に合わないと思われる従来の教育活動を当たり前のように行うことは、教育の専門家であることを自ら否定しているようなものであると感じる。私たちは教育の専門家であり続けるために常に研修を行っていかねばならない。その自己研修を、校内で多くの人たちとともに楽しみながら行うことができ、有用性が高いものであるならば、より意欲的に行うことができるだろう。

一年間、それぞれの初任者や若手教員を通して行った校内研修支援が、各学校の校長をはじめ各教員の期待にどれだけ寄与できたかということは、はなはだ恥ずかしい限りではあるが、次に述べることとする。

2 各学校の概要

山崎北小学校は、児童数が661人、学級数が24学級、教員数が30人である。本年度は、初任者が2人配置され、20歳代、30歳代の教員が約65%を占めている。本年度の研究主題を、「主体的・対話的に深く学ぶ子どもの育成」として、特に国語科で「何が分かり、何ができるようになったのか」を実感させる指導を行うことで、主体的・対話的で深く学ぶ児童を育てようとしている。初任者の授業では、既習事項と未習事項をはっきりさせ、学習のめあてを明確にしようとした。

岩出小学校は、児童数が374人、学級数が15学級、教員数が20人である。本年度は、

初任者研修が必要な初任者は配置されず、全体として20歳代、30歳代の教員が55%になっている。本年度の研究主題を、「図書を活用した効果的な学習の進め方～主体的・対話的で深い学びを実現するために～」とし、特に国語科において図書を活用した学習に取り組み、情報収集の基礎的なスキルと、自分にとって必要な情報を取り出す力を身につけさせ、さらに取り出した情報をまとめたり発信したりする言語活動を通して、思考力を育成していくための授業改善に取り組もうとしている。

両校とも、若手教員の数が多く、それぞれの学校の中堅教員として、初任者を含め若い年齢層の教員たちに指導や助言を行うことが望まれている。

3 訪問指導について

(1) 初任者の様子

ア A教諭について

大学卒業後、民間企業に就職し、数年勤めた後、昨年度1年間の講師を経て本年度は4年生を担当している。本人の持っている能力と多岐にわたる経験から集団に対する指示が的確であり、子どもたちに話を聞かせる技術を身につけていた。一昨年度、授業中の立ち歩き等をして授業に向き合わなかった子どもたちが、最初の訪問日にはすでに良い方向に変わってきていた。このことは、昨年度の担任の先生方や山崎北小学校の多くの先生方の力によるものが大きいですが、それをそのまま良い方向に引き継げたことは、A教諭の資質のすばらしさによるものであると感じた。A教諭の良さをさらに伸ばし、A教諭の授業のスキルアップを目指していろいろな先生方がアドバイスをを行うことで学校全体が高まっていけると考え訪問指導を行った。

イ B教諭について

大学卒業後、約10年間の講師経験を経て、本年度は5年生を担当している。最初の訪問で、子どもたちをきちんと叱ることができる先生であると感じた。訪問を重ねるごとに、前回にアドバイスした事柄が次の訪問では必ず工夫されていたことに驚いた。B教諭が真摯に自己研修を行っている姿に、A教諭を含め多くの先生方が自己研修の大切さを感じたことと思われる。

(2) 訪問指導の内容

山崎北小学校には、2人の初任者が配置されたが、岩出小学校には、初任者研修の必要な初任者が配置されていないので、それぞれの校内研修支援を違った形で進めるようにした。

ア 山崎北小学校

基本的に隔週に訪問を行った。訪問日には、2人初任者の授業と4人の2年目教員のうち1～2人の2年目教員の授業を参観し、カンファレンスを行った。訪問回数の3回に1回は、若手教員の授業を示範授業として初任者とともに参観し、放課後にカンファレンスを行った。

初任者の授業参観後のカンファレンスでは、初任者指導年間計画の月別の重点的な指導事項に基づいて行っていった。授業づくりや本時の授業で課題と感じられたことだけでなく、学級

経営の在り方等も含めて学校教育全般にわたって学校教員として必要なことを話した。カンファレンスに参加していた教員は、録画した授業ビデオを見ながら初任者にアドバイスする場面が多くみられた。2年目教員の授業については、私からアドバイスすることにとどめた。

若手教員の授業後のカンファレンスでは、私が初任者の授業参観でつかんだ各初任者の現状の課題を授業者である若手教員に話し、示範授業で初任者に示すことができるようお願いをし、話してもらった。

イ 岩出小学校

山崎北小学校と同じく基本的には隔週に訪問を行った。岩出小学校の現職教育にタイアップして、国語科の授業改善を基本に授業参観とカンファレンスを行った。岩出小学校の方で全教員が、低学年グループ、中学年グループ、高学年グループの3グループに分かれてくださり、授業は、各グループの代表として若手教員を中心に行い、カンファレンスには、そのグループの教員が参加した。したがって毎回のカンファレンスでは岩出小学校の3分の1にあたる教員が参加したことになった。また、学期に1回程度は、全教員がカンファレンスに参加し、授業の録画ビデオを参観して研究を深めた。

4 カンファレンスの持ち方について

参観した授業はビデオで45分間すべて録画するようにした。昨年度まではiPadを教室の後ろに固定して授業を録画していた。しかし、一方向からの撮影のため、グループ活動中の子どもたちの活動の様子や個人思考中の子どもたちの表情、授業者の机間指導の様子等、カンファレンスに必要な場面が撮られていなかった。したがって今年度は、カンファレンスに必要な映像を撮影することを中心に授業参観を行った。そのようにすることによって、授業者の指示や発問に対するそれぞれの子どもへの反応や子ども同士の活動の様子について正確にふりかえることができた。しかし、昨年度まで授業参観中に授業者の発問等の言葉や子どもたちの発言のすべてをノートに書くようにしていたことができなくなってしまったので、カンファレンスまでの時間を使って繰り返し撮影した映像を見ることによってそのことを解決し、さらに気になるところや良いところをその時刻とともにノートに書き込んでいくようにした。

放課後とはいえ録画したビデオのすべてを見る時間がないので、私があらかじめピックアップしておいた場面の数箇所を見せるようにした。ほとんどの授業者は、それを見るだけで反省の言葉を発したり、逆に満足そうな表情を浮かべたりした。ピックアップする場面をどこにするかがたいへん重要になることは言うまでもなかった。

(1) 山崎北小学校

初任者が行った授業に関するカンファレンスでは、まず授業者本人から本時の授業のふりかえりを行っている。その時には、先に映像を見せないようにしている。最初は、授業者本人の授業印象をふりかえり、映像に誘導された言動にならないようにするためである。ふりかえりの中で、さらに深く初任者のその時の気持ちや考えを聞く場合は、その部分の映像を見せてさらに深く聞いていく。次に他の参観者に感想を聞いていく。その場合も、ピックアップしてお

いた部分の映像を見せて話してもらおう。映像を見ながら話を聞くことになるのでお互いに分かりやすく感じている。拠点校指導教員や校長等が話をされる時には、その話が授業のどの部分のことを話されているのかを読み取って、その部分の映像を見せるようにしている。

もちろん映像を再生していないときは、一時停止の状態にしているので静止画像は常に映しだされており、板書の状況等においても話がしやすい。授業のすべてを録画しておかないとできないが、参観が5分や10分くらい、あるいはカンファレンスだけに参加する人にとっても、カンファレンスに参加することにより、自分自身学ぶことができるよさがある。また、初任者にアドバイスをたやすく行うことができ、自分自身をふりかえったり、学び直したりしている効果を期待できる。さらに、授業以外でも、自分が抱えている悩みや、困ったことを、多くの人で共有することにより、校内で一体感を伴いながら研修意識が高まっていくと考える。



カンファレンスの様子

次に、初任者とともに参観した若手教員等による示範授業のカンファレンスでは、まず授業者に本時の授業のふりかえりをさせていただく。事前に、初任者に見せたい部分や、初任者に知ってほしい技術、学級経営や普段から気をつけていることなどを放課後のカンファレンスでは非語ってほしい旨を伝えている。

示範授業のカンファレンスの中で、授業者が初任者に示した（語った）具体例を次に示しておくことにする。

ア 事例1 音楽鑑賞を工夫した形で（2年目教員）

ベートーベン作曲のメヌエットをバイオリンとピアノで演奏された曲、ピアノだけを使用した曲、クラリネットとピアノを使用した曲の3つの曲を聴き比べて意見を述べ合ったり、理由を話し合ったりする授業である。

「あなたは音楽会社の社長です。今日は、ある人の曲を聞いて、どれが一番素敵か話し合ってください。音楽会社社長ですから、一生懸命考えてあげましょう。」と、先生が子どもたちに話して鑑賞の授業を始めた。ワークシートもそれに沿って子どもたちが書き込みやすく工夫されていた。参観した先生方もこのような形の鑑賞の授業を始めてみたようであったので、授業者に話を聞くと、音楽の研修会で知ったとのことであった。研修の意味を改めて学び合えた。

イ 事例2 個々の子どもを授業に引き付ける（4年目教員）

国語（書写・毛筆）の授業であった。放課後のカンファレンスで、2人の初任者は、授業者

が机間指導において一人一人の子どもに筆の使い方等を適切に指導していたことや本時のめあて「筆順と文字の大きさに気をつけて書こう。」がほとんどの子どもが達成できていたことを感想として話していた。授業者は、どの子どもに対しても授業に向かう発言とみられるときには採り上げて必ずほめ、全員を授業に真剣に向き合わせていた。初任者にとってお手本となる対応であった。

ウ 事例3 子どもたちがいきいきと発表するために（3年目教員）

算数の授業であった。授業者の立ち位置が良く、子どもたちが発表している場面では、授業者は必ず教室における対角線上に立って聞いていた。時には、授業者自身が発表者に質問するなどして、発表に聞き方や質問の仕方等を指導していた。学習規律を上手に身につけさせた授業であった。

エ 事例4 子どもたちをよく観察して（4年目教員）

授業者の担任している学級は、個別に支援の必要と思われる子どもがおり、学習規律を保つのに苦労している様子がうかがえた。その中でも、ペアでのリズム打ちの場面で、一組のペアが上手くいっていないのを感じるとすぐに列をずらしてペアを替えるなど感性の良さを感じた。また、授業の中で話を聞かせる場面では、子どもたちを見渡して観察し続けてかなり小さな声で話し始めたり、いきなり別のリズム打ちを始めたり等、大きな声で注意する以外に、静かにさせる方法を工夫していた。

音楽の授業として、伴奏としてオルガンを弾いていたが、オルガンを弾かなくてもできる音楽の授業を展開していた。

オ 事例5 書かせて発表（3年目教員）

国語の授業で、「新聞の記事の書き方、編集の仕方」を学習させるものであった。導入では、子どもたちがそれぞれ子ども新聞を見て、気づいたことを自由にノートに書かせた後、発表させた。ほとんどの子どもが手を挙げていた。自分の考えをノートに書くという活動と書いたことを発表するということで発表しやすくしていたことは初任の先生方にとって分かりやすかった。

（2）岩出小学校

岩出小学校では、若手教員を中心に公開授業を行って、それをもとにして研修を行った。公開授業の時間帯には、それぞれの先生方に自分が行うべき授業があるため、授業の雰囲気を感じる程度の参観になったが、毎回全教員の約3分の1の先生方がカンファレンスに参加された。そこで、授業を見ていない人でも、授業の様子がある程度わかり、研修として岩出小学校の先生方にとってカンファレンスが有意義になるように考えた。

昨年度までは、授業の撮影は、iPadを教室の後ろに固定して授業を録画し、私は授業者や子どもたちが発言した言葉のすべてをノートに書きこんでいた。ふりかえって考えると、自分のノートを見ているときに、私自身が子どもたちの表情等の細かい部分を見落としていたように

思われる。そこで、特に岩出小学校における公開授業では、授業者の表情や仕草、子どもたちの活動やその時の表情等に目を向けるよう集中し、ノートに目を向けないようにした。岩出小学校と前述の山崎北小学校での違いは何なのかというと、放課後のカンファレンスまでに何度もビデオを見直し、ビデオからノートに発言を書き込む時間、授業を整理する時間に余裕があるという点である。

授業を参観した後、放課後のカンファレンスまでに、約45分間撮影した映像を毎回10数分に編集した。またカンファレンスにおいては、映像でカットした部分を私が言葉で説明した。公開された授業の45分間すべてを見た人は、授業構成やその授業での学習規律等いろいろな角度から授業分析することが可能であるが、わずか10数分間の映像を見るだけではそのことは難しい。したがって、見せる映像は、私がカンファレンスで話し合ってもらいたい意図のある映像に限定した。

前述の山崎北小学校では、カンファレンスの最初に授業者の振り返りを行ったが、岩出小学校では、まず10数分間に短縮した授業映像を全員で見た。次に授業者の振り返りを行った。この場合、できる限り今見た映像にとらわれないようお願いした。

各グループ別の事例と全校研修の事例を一つずつ示しておく。

ア 事例1 高学年グループ

国語の授業で、パンフレット作りをする単元の7時間目、集めた情報の割り付けを考えるところであった。45分間のほとんどをグループ学習で行っていた。一人残らず全員が活動ししっかりと学習できていた。グループでの話し合いは声の大きさが適切でグループ同士のお互いの迷惑にはなっていなかった。また、全体の中で子どもが発表しているときには、他の子どもたちの聞き方が大変よく、日ごろの学級経営の素晴らしさがうかがえた。

カンファレンスでは、ビデオ撮影しておいた各グループでの子どもたちの活動の様子を見てもらった。一般的に授業者は、一斉授業では子どもたちの様子をよく観察できているが、グループ学習で授業者が1つのグループの支援をしている場合に、他のグループ内の発言や子どもたちの表情に気づきにくい。実際に授業では気づかなかった子どもたちの様子や発言がいくつかあり、あらためてグループ学習での支援の在り方や評価の在り方を考える機会となった。

イ 事例2 低学年グループ

教職大学院作成の授業評価シートを使用して、授業を見る視点を焦点化することにより効果的にカンファレンスを進めようとした。カンファレンスでは、授業評価シートに記入しながらビデオを見てもらった。授業者、参観者等それぞれ評価点数が違っていたので、自分がつけた点数についてその理由をそれぞれ話してもらった。そのようにして、授業実践力のスペシャリストとする段階や理想とする授業に先生方の理解を一致させようとした。

ウ 事例3 中学年グループ

授業者が担任している学級には、特別な支援が必要と思われる子どもが複数いた。1学期当初の授業者は、椅子に座っていられなかったりする子どもたちの様子に少なからず戸惑いとス

トレスを感じているように思われた。カンファレンスでは、三反田和人和歌山大学客員教授が同席していたので、特別支援の観点から話をしていただいた。「その子どもたちが成長して、たとえば中学生になったとき、現状のような行動をとるかといえば、約8割は落ち着くと思われるということを知っておくことが大切で、将来についてあまり過大な心配をすべきでない。」ということを話された。また、学級経営をする中での基本的なこと、たとえば子どもたち一人一人をよく観察して、ほめる場合には具体的なことをほめることや叱るときは短く叱り、叱った後には叱られた子どもにその意味を理解させることなどを参加者で話し合った。別の先生からその子どもに、「〇〇先生は、君のことをほめていたよ。」などと伝えたりして先生同士のチームで子どもたちを育てていくという意識も大切であると話した。授業者やカンファレンスに参加した人は、少しストレスが和らいだように感じた。

2学期の同じ授業者の授業では、一度も大きな声で注意することもなく、それでいて全員を授業に集中させるなど素晴らしい学習規律を身につけさせていた。

エ 事例4 全校研修

低学年と高学年で2回の全校研修を行った。放課後に全教員がカンファレンスに参加し、授業の録画ビデオを参観して協議を行うのである。低学年で行われたカンファレンスについては、後述の「Ⅲ 初任者及び若手教員指導に関わる先生方のためのワークショップ 岩出小学校現職教育におけるワークショップについて」で述べることとする。

高学年で行われたカンファレンスでは、公開授業を撮影したビデオを約25分に短縮し、視聴することから始めた。参加者は、メモを取りながらビデオを視聴した。授業者は、本時の目標を「自分の考えに合った資料を選び、読み取って、自分の考えをまとめよう。」と設定し、教科書にない資料3つと教科書にある1つの資料から子どもたちに1つを選ばせて、選んだ資料からわかることを読み取らせ、グループで交流し、読み取ったことから考えられることを書こうとする授業を行った。授業者のふりかえりは、丁寧に行われた。その後、低学年、中学年、高学年に分かれてグループ協議を行った。各グループで協議された内容をグループごとに発表した。各グループからは、「資料を選ぶ時間が必要。」「根拠に基づいた選び方が必要。」「資料の読み取りと読み取ったことから考えを書くことが難しい。」等の意見が出された。最後に私から、グループ活動では、自分の書いたものを読み合うだけでなく、聞いたことを考え合うための仕掛けが必要であることを話した。1時間40分程度のカンファレンスになった。



カンファレンスの様子

5 成果と課題

今回、山崎北小学校と岩出小学校では違った形で校内研修の支援を行った。

山崎北小学校では、2人の初任者教員は、必ずと言ってよいほどに前回行われたカンファレンスの内容を組み入れた授業の工夫をしていた。2人の初任者の授業改善に対して真摯に向き合ってきた姿勢は、当日のカンファレンスを迎えるための私の準備に大きな緊張感を与えてきたことは言うまでもない。「学ぶ」、「教える」という関係ではなく、お互いに学び合っているという感触をどのカンファレンスでも持ち続けてきたように感じる。これは、若手教員が示範授業として提供して下さった授業研修においても同じであった。示範授業でありながら、授業者の感覚の根底にあったのは「学びたい」という姿勢であった。

ある2年目教員が行った授業後のカンファレンスでの一コマを紹介しよう。授業者がふりかえりをする場面で、「今日の授業を準備した時点で想像した授業を10点とすると、授業が終わった今何点の採点をしますか。」と聞いてみた。授業者は、少し間において「8点です。」と答えた。「マイナス2点の理由は？」と尋ねると、「子どもたちに予想を立てさせた時、もっと深くその根拠を言わせるべきであった。そうすれば、実験をもっと意欲的に取り組んだであろうし、実験結果に驚きを与えられだろう。」と話した。この教員の授業は、板書が分かりやすく、よく考えられた授業構成であった。何よりも学習規律が素晴らしかった。この時のカンファレンスには、定期的な訪問で貴志年秀GMも参加されており、この教員がさらに素晴らしい授業を展開するためには何が必要かを、授業を参観した後カンファレンスまでの間に2人で整理した。私たちは、まさしくこの教員がふりかえりで語ったことが伸びていくために必要なことだろうと結論付けた。私は、2年目教員が自分の授業を正確に分析できていることに感動を覚えた。付け加えて、授業中のグループの発表場面のことである。8この発表事象があり、グループは9つであった。授業者は相互氏名をさせており、前に発表したグループが、次に発表するグループを指名するのだが、ずっと手を挙げていたため、すでに発表したグループを指名してしまった。指名されたグループの4人が起立しその内の1人が、「あたっていないグループがあるから、そのグループと代わってもいいですか。」と授業者に尋ねた。どのようにすればそのような子どもを育てることができるのだろうかとカンファレンスで話題になった。

目標とする授業を作り上げるためにカンファレンスで常に考え合っていた。このことは、山崎北小学校がより良い授業を子どもたちに提供したいと願って取り組まれている現職教育が、一人一人の教員に浸透している結果であると思われる。

岩出小学校では、若手教員が授業を提供し、カンファレンスでは、低学年グループ、中学年グループ、高学年グループの3つのグループに分かれて参加して下さった。つまり、3回のカンファレンスで授業を行っている全教員がカンファレンスを経験することになった。昨年度の課題として、授業を参観したくても自分が行うべき授業があるために参観できない、そのためにカンファレンスにも参加しにくくなることを挙げた。今回は、放課後のカンファレンスに授業を参観していない教員も参加するため、参観できなかった授業を見てもらう工夫が必要になった。しかし、45分間見てもらうわけにはいかないなので、実際行われた45分間の授業を15分程度に短縮してカンファレンスの最初に見せた。そのようにすることで、どの教員も授業について語りやすくしようとしたのである。

岩出小学校においては、学期に1回程度、放課後のカンファレンスに全教員が参加して研修を深める機会も得た。そのうちの1回は、本学教職大学院が作成した授業評価シートを利用してワークショップにさせていただいた。(詳しくは別項目「岩出小学校現職教育におけるワークショップ」に掲載)

定期的に授業を参観し合い、授業について話し合うことは有意義なことである。休憩時間等日常的に教員集団が自分の授業や学級経営、教育全般について語り、意見を交換する環境は、この上ないことである。

最後に、山崎北小学校、岩出小学校の2校の校長先生をはじめ、教頭先生、拠点校指導教員の先生や多くの教職員の方々の親切にあらためて感謝の意を表す。

初任者等若手教員の指導を通しての校内研修支援

— 紀の川市立打田中学校での3年間を振り返って —

和歌山大学 客員教授 鈴木 達也

1 はじめに

平成28年の4月から3年間、「初任者等に対する校内学び支援力向上プログラム」として紀の川市立打田中学校を週に一度訪問し（平成30年度は隔週に一度）、併せて4名の初任者の授業を参観させていただき、授業カンファレンスを行ってきた。また初任者だけでなく採用2年目の教員、さらには20代の若手教員の授業も参観させてもらった。

彼ら若手教員の授業力向上にどれだけの貢献ができたかは些か不安だが、私なりにその時々において精一杯の指導を行ったという思いがある。

時あたかも新学習指導要領が示される前後で、中学校の授業も大きな転換期を迎えなければならない時期であった。

これまでの中学校の授業は「教師中心主義」「一斉授業」と言ってもいいもので、教師が教えるべき内容を説明し、要点を要領よく板書し、生徒たちはそれをノートに写すというもので、いわば「知識・理解」が中心であった。平成10年度の学習指導要領の改訂や指導要録の変更によって、「知識・理解」重視が「関心・意欲・態度」重視へとシフトされ、確かに観点別による評価が進んだとはいうものの、授業内容や学期末などに実施されるテストでは従前からの枠組みを踏襲するようなものだった。

今回の学習指導要領改訂はこれまでになく文部科学省が学習方法にまで言及したものであり、そこでは「主体的・探求的で深い学び」（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）を指向した授業方法を行うよう明言している。これを受けて次第に多くの中学校で「協同的な学び」などと呼ばれるグループ別学習が始められている。ところがなかなかベテランの教員はそういう授業方法に踏み切ることができない。これまで自らが取り組んできた授業を否定するような思いがあるのだろうか。だからこそ若手の教員に期待するのである。しかも現在、ベテランの教員の退職期に入り、多くの若い教員が採用されている。授業を改善する絶好の時期に当たるのではないか。そういう課題意識を持ち、特に「協同的な学び」を意識した授業の推進に取り組めるよう初任者や若手教員を指導した。

果たしてそういう思いが通じたのかどうか、様々な教科で挑戦的な授業が試みられた。もとより教師経験の少ない若手教員たちである。その試みは闇の中で目的のものを手探りするようなものであったろう。生徒がまるでノッてこず、惨憺たる結果に終わった授業もあった。それでも彼ら若手教員たちはそこから何かをつかんだことは間違いないだろう。以下に、本年度を中心としてこの間の取組を記したいと思う。

2 紀の川市立打田中学校について

ここで紀の川市立打田中学校の位置や環境などについて述べる必要はないだろう。和歌山県の一地方都市のごく普通の中学校である。

ただ学校の規模と特徴については触れておきたい。

全校生徒 379 名の中規模校である（平成 30 年 4 月 1 日現在。以下の数字も同じ）。学級数は各学年 4 で、さらに特別支援学級が 4 学級設置されているから、全校で 16 学級ある。普通学級に在籍する生徒の数は 30 人前後である。特徴としては学年によって男女のアンバランスが挙げられる。だから 4 人一組のグループを組むと、すべての班が男子 3、女子 1 という構成になってしまう学年があった。

特別支援学級が 4 つ設置されていることからわかるように、特別支援教育対象の在籍生徒が多く、このことは 3 年前に初めて学校を訪れた際、木村校長が課題の一つとして挙げていたことであった。若い教員の中には特別支援学級の生徒に対してどう関わればいいのかわからないという者が多く、学校として何か対応が取れないものかと相談された。そこで私の同僚で長年特別支援教育に携わってきた者を同行し、校長との懇談をセッションした。また大学には特別支援教育の専門家がいることから、何か悩みがあればいつでもその橋渡しを行うことを約束した。授業だけではなく大学の利点を生かした協力体制も構築できた。

私が初めて訪れた 3 年前、学校は比較的落ち着いたが、木村校長によるとかつてはかなり生徒指導上の課題があったらしい。いわゆる「生徒の荒れ」が生じていたというのだ。そこで校長は「油断をするとまた以前のようになる」との危惧から、「攻めの生徒指導」を行うことにした。つまり生徒が荒れるのは授業が解らないからではないかとの思いから、「わかりやすい授業」を心掛けるように全教員に伝え、若手教員の授業の拙さを補うためにも和歌山大学との連携を希望したのである。

また、これは昨年度の報告書にも書いたことだが、校長は積極的に研究指定事業を活用した。

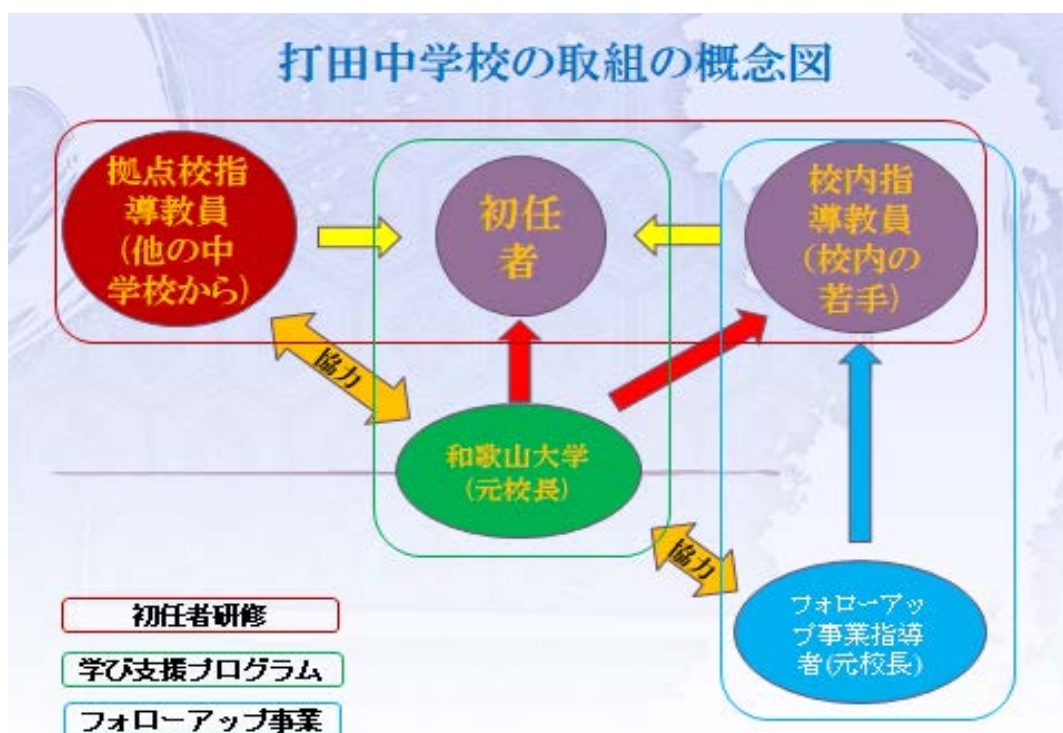
一つは紀の川市教育委員会の「学びのフォローアップ事業」の指定を受けたことである。講師も含めた若手教員の授業を公開し、教育委員会が指名した指導員（元中学校長）が参観し指導するというもので、もちろん授業は公開だからだれでも参観することができ、その後の研究協議にも加わることができる。そこでは授業内容や方法、発問の仕方や机間巡視など教師としての基礎基本が指摘されることになる。授業公開は月に一度の割合で行われた。専ら私が打田中学校を訪れる火曜日に行うようにプログラムを組んでくれたから、私も若手教員の授業を教科に関わらず参観することができ、授業後の協議にも加わらせていただいた。

実は中学校ではこういう取組は極めて少ない。教員の多くが授業を公開することを嫌がるからだ。そういう体制に一石を投じたものである。すべての教員で授業公開が日常

的に行われればその学校の文化として定着する。内容よりもまず始めることが大事なのではないだろうか。

二つ目は本事業である。木村校長は和歌山大学との連携を希望し、本プログラムの導入を決めた。そして3年間に亘って私が和歌山大学非常勤講師という立場で打田中学校に派遣され、初任者や若手教員、さらにはメンターと呼ばれる中堅教員の指導を行った。甚だ微力で、どれだけのことのできたのか心許なかったが、できる限りのことをやったという自負はある。授業を観るという行為は楽しい。定期的にある学級を訪問していると生徒とのコミュニケーションも少しずつ取れてくる。「ここどうのこと？」と訊いてくる生徒も出始める。生徒が可愛くなってくる。時には彼らを相手に授業もしたくなる。結果的に3年間で2回、私は研究授業をさせてもらった。その授業の位置付けは「示範授業」であるが、ただ単に授業をやってみたかったからやっただけである。

以下にその概念図を掲げる。



本来は「初任者研修」の枠組みだけで事足りるのだが、打田中では別枠として「学び支援力向上事業」が加わり、さらに平成29年度では「フォローアップ事業」が入っている。つまり3つの授業改善のための取組が行われたわけである。

これは初任者にとってはかなり厳しいプログラムである。何度も授業参観が行われ、研究授業も他の学校の初任者に比べればかなりの頻度で実施したに違いない。プレッシャーがのしかかってきただろう。

しかし、それを支える教員集団が打田中には存在した。佐藤学氏は教員が育つ学校の条件の第一に「同僚性」が担保されていることを挙げる。「同僚性」とは教員が互いにい

い影響を与えるようないわば雰囲気である。そういう雰囲気が職員室に漂うことによって教員（何も若手教員とは限らない）が成長するのである。打田中の職員室にはその「同僚性」があった。初任者が育つ環境は整っていたわけである。

3 実際の取組

「教員は授業で勝負する」ものである。中学校では得てして生徒指導や進路指導、部活動指導が重視されるし、実際、この3つの指導により教員の負担は過重になっている。そのため中学校は「ブラック」な職場だと言われている。しかし、それらの指導に先立って、教員に身に付けてほしいものは授業力である。

そういう観点から、文部科学省が規定した初任者研修で制度でも校外研修よりも校内研修を、校内研修においても一般研修よりも授業研修に重点が置かれている。和歌山県においては年間120～150時間の授業研修（参観授業・示範授業を含めて）を実施するよう求めている。

本事業においてもその原則に則り、訪問日には少なくとも1時間の授業を参観した。初任者の時間割から、専ら2時限目が参観授業の対象になることが多かった。訪問した火曜日の一日のモデルケースを書けば、次のようになる。勿論、日によっては時間割が替わり、参観授業が午後になることもあれば、カンファレンスが放課後になることもあった。

9:00	9:40	10:40	11:40	12:30	13:15	14:15	15:15
校長・教頭・拠点校指導教員との打ち合わせ	(2限) 初任者の授業参観	(3限) 若手教員の授業参観	(4限) 校内巡視で各授業を参観	昼休憩	(5限) 拠点校指導教員と打ち合わせ	(6限) 授業カンファレンス	

初任者以上に意思疎通を図ったのは拠点校指導教員である。本年度はお隣のK中学校に籍を置くN教諭（数学科担当）が、紀の川市内の中学校に配置された4人の初任者の拠点校指導教員を務めていた。既に述べたように、本事業は和歌山県が実施する初任者研修に和歌山大学が乗っかる形になっている。だから大学独自のやり方で研修を行うわけにはいかない。県の初任者研修に倣う形で参観授業を行うわけだから、N教諭とは進度や参観の観点などについて共通認識を図っておく必要がある。かなりの時間をそれに費やした。

私もN教諭も長年中学校において授業を行ってきた。私の担当教科は社会科であり、N教諭は数学科である。そして紹介が遅くなったが、今年度の打田中学校の初任者のM教諭は国語科担当であった。

昨年度の報告書にも書いたが、本事業では中学校の場合、教科間のギャップが生じる。

小学校ではすべての教科・領域を参観し、指導することができるが、専門教科を担当する中学校では、これまで授業を行ったことのない教科の教員を指導しなければならない。一昨年度は英語科であったし、昨年度は数学科であった。それでも拠点校指導教員と協力し、カンファレンス等を通じて指導を行ってきた。本事業も3年目を迎え、こういう指導体制にも順応できるようになった。

さらに今年度の場合、初任者のM教諭自体、これまでかなりの授業力を身に付けていることが、最初の授業参観で見て取れた。

聞けば、M教諭はこれまで既に和歌山市で5年の講師経験があり、そこでは3年生の担任まで担当している。打田中学校に赴任する前の2年間は、和歌山市の授業改善の研究指定を受けたN中学校での勤務を経験している。この研究は私も少々関わったことがあるのだが、「協同的な学び」を踏まえた授業改善を目指すもので、グループ別学習を完全に取り入れ、「ジャンプの課題」を設定し、子どもの「学び」を重視したものである。つまりそれだけの経験を積み、「協同的な学び」についても知悉している。それが最初の授業を参観した時、ひしひしと伝わってきた。私は昨年度と同様の指導をするわけにはいかないなと感じた。

ここで本事業においてこれまで実施してきた研修の簡単な枠組みを右に示す。これはあくまでも枠組みであって、時によっては大幅な変更も行ったのだが、今年度もこれに沿った形で実施していきたいと考えていた。

- | |
|---|
| <p>1 学期：授業における一般的な内容に関わる指導
～板書、机間巡視、発問、成績処理等～</p> <p>2 学期：授業改善に関わる指導
～主として協同学習について～</p> <p>3 学期：これまでの振り返りを中心とした指導</p> |
|---|

しかし、M教諭の授業は既に一定水準の域に達しており、このプランは見直さなければならなかった。

「協同的な学び」を日本で最初に立ち上げた茅ヶ崎市立浜之郷小学校の初代校長であった大瀬敏昭氏の言葉に「授業の上手下手は生まれつき」というものがある。これまでの教師主導型の授業では、自ずと授業の上手下手があり、それは教員の努力では如何ともし難いものがあるというのである。確かに子どもに説明するためにはその話し方、間などというものが重要で、それは持って生まれたものに左右されるというのだ。一面の真理だろう。だからこそ大瀬氏は「協同学習」を導入することにより、教員の教授術に左右されない授業を構想したというのである。そこでの教員の役割は、「子どもと教材を繋ぎ、子どもと子どもを繋ぐ」ことだとする。そのような授業を展開することによって教員の上手下手に関わらない授業ができる筈というのである。

確かにその通りだろうが、しかし、授業が上手であることは「協同学習」を展開する上での障害にはならない筈だ。下手よりも上手にこしたことはない。

そういう観点で見ると、M教諭の授業は板書も生徒に配付するワークシートも、授業

中の立ち位置も机間指導の在り方も適切であった。なにより授業中の教室に漂う雰囲気良かった。このことはなかなか説明が難しいのだが、まさに雰囲気としか言いようがなく、子どもたちが学びに向かおうとする態度にうまく誘導していた。決して大きな声を出しているわけではないのだが、その目線の向け方で不必要なことを発言しかけた子どもを制する。そういういわば「ワザ」のようなものを持っていた。

さらに教材研究の姿勢が抜群だった。普通、初任者の教材研究の参考資料は教科書会社が出しているいわゆる「指導書」である。

私の現在勤務している部屋には、和歌山県下のすべての地方で使われている小中学校の教科書と指導書が収められた棚がある。模擬授業を行うように言われた学生たちがそれを借り出し、参考にして授業をつくるのだが、その際、教科書よりも指導書を見ることが多い。目標や留意点が書かれていて授業の要点が一目瞭然、確かに授業をつくるための「虎の巻」のような存在である。しかし、だからと言って指導書に頼った授業は自分の授業ではなくなる。それを構想した教科書会社中心の授業になってしまう。学生だから許される面もあるのだが、

一方、何年も経験を積み重ねている教員にもこの指導書の呪縛から逃れられていない者がかなりいる。指導書にモデルとして描かれている板書までそのままなぞっている教員がいる。プロの教師としての矜持はあるのかと言いたい。

話が逸れてしまったが、M教諭の授業は指導書とはまったく無縁のものだった。自分で単元目標を定め、そこから1時間、1時間の目標をつくる。そしてそれに沿ったワークシートを作成し、授業を進める。これまでほとんど国語科の授業を観る機会のなかった私だが、それでも授業を観ているととてもユニークだと感じた。

抽象的な文言を書き連ねているだけではなかなかイメージできないだろうから、一つ例を挙げよう。

これは初任者研修の制度の中に組み入れられた研究授業で、紀の川市の中学校に配置された4人の初任者がそれぞれに研究授業を行い、授業後、互いの学習指導案、実際の授業について協議を行う。初任者たちが最も緊張を強いられる研修である。

平成30年11月8日（木）の第3時限目に実施された。

単元は「伝統文化に触れる」。教材は古典の『竹取物語』で、単元目標として、①古典作品からこの時代の人の心のありようや考え方に注意しながら物語を読む。②文語のきまりや読み方を意識しながら、古典の世界に触れる。 というものであった。

単元計画などは割愛するが、全9時間で構想され、研究授業はその7時間目。学習目標は「歴史的仮名遣いや古典的な言い回しを使って、自分が作成した短歌を書き直すことができる」である。そうなのだ。『竹取物語』を教材にして、そこで浮かんだイメージで生徒に短歌をつくらせる。そしてそのつくった短歌を歴史的仮名遣いや古典的な言い方に書き直させようというのである。

この学習指導案を初めて見た時、正直驚いた。これまでそんな古典の授業など聞いた

ことも見たこともなかったからである。私のよく知る国語科の元中学校教員にこの学習指導案を見せたところ、「この授業の展開、ちょっとズレてない？」と言う。『竹取物語』がいつの間にか短歌作成にすり替わっているのだから。

しかし、実はこの授業を実施するに当たって、M教諭はこれまで以上に教材研究を行い、自分なりに思い悩んだ。さらに校内指導教員とも議論し、試行錯誤しながら学習指導案をつくっていった。学校を訪問するたびに授業内容は変わっていった。思い悩んだ末に完成したものだった。

そして研究授業当日、M教諭は学習指導案に沿っていつものように授業を始めたのだが、生徒たちが大勢の参観者に緊張してしまって、いつものような活発な発言が出てこない。話し合い活動も常ならぬ硬い雰囲気で行っている。結果的に思ったような授業にはならなかったのだが、とても斬新な国語科の授業が展開された。

というわけで、本事業のプログラムは大幅な見直しを行った上で、その日の授業から気になったところをカンファレンスで取り上げるという、言ってみれば対症療法的なものになった。その際、有効だったのは授業の映像記録だった。

どの学級にも気になる生徒が何人かいる。その生徒を抽出し、「この子はなぜ授業に集中できていないのか？」「なぜグループでの話し合いに関わっていないのか？」といったことを話し合った。M教諭はその日その日の子どもの様子を的確に捉えており、その上で声掛けも考えて行っていた。そういうヨミの結果として教員としての発言が行われており、この面でも私は指導らしい指導を行っていない。

以上のように、初任者のM教諭については、講師としての経験もあり、教科に関しての理解も深く、教材研究の視点も平凡なものではないところから、「ああしなさい、こうしなさい」という具体的な指導はできなかった。訪問する際、事前にインターネットで略案が送付されてくるのであるが、それを見ながら「今週はどのような授業が展開されるのだろう」と期待を膨らませて訪問していたのである。

来年度は、恐らく学級担任をすることになるだろう。現在の授業に対する姿勢を維持し、現在の子どもの見つめる視点を変えなければ、今後さらに素晴らしい教員になるだろうことを疑わない。

4 若手教員への関わり

本事業には、初任者の授業の参観及びカンファレンスだけではなく、採用2年目、3年目の教員、それに講師など若い教員に対しても関わり、指導をするという内容も含まれている。

打田中学校を訪問し始めて3年目となる私には、2年目、3年目の教員とは顔見知りである。また、彼らの校内指導教員を務めたいいわゆるメンター的な存在の教員とも意思疎通ができています。だから学校の中を割と自由に往来し、授業を参観してきた。

改めて時間を設け、カンファレンスをするとはなかったが、授業を観ていて気になった点はその都度指摘していった。彼らは皆、学級担任をしており、また部活動の顧問ともなっているから、授業以外での悩みも多いようだ。こちらから訊ねるようなことはしなかったが、彼らから「実は〇〇について悩んでいて……」というような相談を幾つか持ち掛けられたことがある。「不登校傾向の生徒について」「部活動の顧問をする上での悩み」等々、私の存在が第三者的存在だから打ち明けやすい面もあるようで、かなりの時間、彼らと話をした。尤も、根本的に解決できるような回答などできるはずもなく、自らの経験を踏まえて助言するのが関の山だった。

社会科のH教諭からは「今日の授業、観てくれませんか？」と依頼されたこともあった。「近頃、生徒たちの反応が鈍いように思う」と言うのである。彼はワークシートを作成し、同じものを電子黒板で映し出し、授業をしていた。「ちょっと親切過ぎるんじゃない」と助言した。最近の若い教員はほとんどといっていいほどワークシートをつくり、そこに書き込ませながら授業を進めることが多い。確かにワークシートを使えば目標も明確にできるし、それを綴じていけば振り返ることも容易である。しかしそれでは自分の中だけでの理解になりがちである。カッコの穴埋め式だとよりそうなる傾向がある。生徒たちが自ら考えることのできるワークシートをつくり、それに基づく授業をする。電子黒板には資料のみを提示すればいいのではないかと言った。

また、英語科の講師のT. Tも参観した。まだ教師経験がない講師だったので、校長から依頼されたのである。授業内容よりもコミュニケーション不足が気になった。ある意味、T. Tは一人での授業よりも難しいものだ。T 2が行き詰った子どもを個別に教える補助的な役割だけに限定されるのであればコミュニケーションはそれほどいらないが、T 1、T 2が掛け合いをしながら授業を進めるとなれば、どんな教科であろうと二人のコミュニケーションが絶対に必要である。時には綿密なシナリオをつくって望む場合もある。T. Tが有機的に活用されれば授業の成果は2倍にも3倍にもなるが、うまくいかなければ1人でやるよりも効果が上がらない。

そんな一般論を述べた上で、互いのコミュニケーションを取るために、ざっくばらんな教材研究が必要だと強調した。二人とも打田中学校に4月に赴任してきて、初見である。まだ胸襟を開いての会話ができていない中でのT. Tであったようで、そこに課題があると考えたのである。

こうした私の助言が果たして有効だったのかどうかはわからないが、事業だからというのではなく、一人の元教員として発言してきた。ちょっとでも若手教員の成長に寄与していればうれしい。

5 おわりに

ずっと和歌山市の中学校で勤務してきたから、那賀地方や紀の川市とは縁もゆかりも

なかった。初めて打田中学校を訪問させていただいた時は、当然だがほとんどの先生方とは初対面だった。

それから3年、打田中学校自体の教員の異動が比較的小さかったから、多くの先生と親しくさせていただいた。特に木村校長には大変お世話になった。何度も書いたように、木村校長の「授業改善」というビジョンがあったからこそ本事業が成立したのではなかったか。ひいては私の存在意義があったのではないか。

1年目は初めてのことであり、本事業について十分な認識もないままに訪問を始めた。しかも貴志川中学校と打田中学校と2校も担当した。異なる4つの教科の授業に関わり、それらの教科の学習指導要領を読んだ。自分なりに勉強したと思っている。

2年目からは打田中学校だけとなり、担当する初任者1人となった。しかし一方でメンターの育成という新たな成果も期待された。

果たしてこの事業に関わって成果を上げることができたのか。自分勝手な指導を行い、自己満足に浸っているだけではないかと思うこともある。

最後の訪問の日、木村校長から心のこもった言葉をいただいた。また、これまで関わってきた若手の先生方からも感謝の言葉を贈られた。感謝されるようなことを私は行ったのだろうか。うれしさ半分、不安半分である。

私に関わらせていただいたすべての教員が、これからそれらの学校で運営の核となり、和歌山県の中学校教育を支える人材となることを祈念しつつ、報告とさせていただきます。ありがとうございました。

特別支援学校において実施した初任者に対する訪問指導 並びに小学校の特別支援学級での訪問指導について

和歌山大学 客員教授 三反田 和人

1 はじめに

当職が担当する訪問校は、後述する県立特別支援学校一校、並びに今年度は特別支援学級が設置されている小学校一校となる。

今年度は、両校とも二週間に一度の訪問であり、特別支援学校では4名の初任者が配属されているが、小学校では初任者が配置されておらず、主に特別支援学級の授業や他の客員教授とともに若手教員の授業を参観し、それぞれ、放課後にカンファレンス（以下、カンファと記載する。）を実施した。

本事業も三年目を迎えるに当たり、今までの成果や反省を踏まえ、特別支援学校においては、三年連続して当該校を訪問していることから、校長の理解と協力を得て各初任者の授業の様子をVTRに録画し、別に作成した授業記録とともに授業評価や改善に係る諸課題等についてカンファを通じて初任者に伝えた。

一方、小学校においては、初めての取り組みということもあり、保護者の理解を得る基盤が整っていないことも考慮して、主に特別支援学級を担当する先生方を対象として授業記録を基に障害要因や実態把握、効果的な授業の在り方等をアドバイスするという形式をとった。

特別支援学校における校内カンファの内容として、各初任者が実施する授業について、指導案とともにこちらが毎回の授業記録等を作成・整理したものを配布し、適宜、アドバイスや説明を加えて行ったが、授業者には自身が行った授業をVTR映像とともに振り返り、反省や成果を発表させるとともに当職や他の3名の初任者が発する質問を交えながら、授業の総括を行った。

一方、各初任者の成長に関して行った評価については、本学教職大学院が作成した授業評価シートを基に特別支援教育の観点を盛り込み、一部の内容をアレンジした方法で総括して伝えるといった方法をとった。

2 和歌山さくら支援学校について

当該校は、今年度当初、49学級の規模となっており、今年の1月現在で児童生徒数が200名となる。教壇教員数も100名近い教員が配属され、本県でも大規模な特別支援学校に位置する。

本県で最も新しく設置された特別支援学校として県内で初めて高等学校の敷地に併置され、共生教育の具体としてさまざまな取り組みを実施する中で、開校以来7年目を迎えた状況にある。

県内で最も新しく設置された特別支援学校であり、指導実践等、教育資源の蓄積では、県内に設置されている他の特別支援学校には及ばないものの、地域を支援者として巻き込んだ進路指導の充実や教員が独自に研究を続けた教材・教具の開発、肢体不自由児童生徒に対する自立活動の分野において研究の進取性に富んだ実践を行っている。

また、教員の年齢構成も講師を含めた若手教員や30代半ばから40代半ばの中堅教

員、また、相応の教職経験を経た、いわゆるベテラン教員がバランスよく配置されており、それぞれが自身の長所やキャリア、実践を生かして指導に当たっている。

当該校には、今年度、4名の初任者が配置されており、当該校または他の特別支援学校で一定の講師経験を有する者が3名、大学を卒業してすぐに教員に採用されて赴任した者が1名であり、障害児童生徒に対する指導に関し、経験や学びについて差がある状況にある。

また、配属される学部についても、小学部知的障害部門の低学年に1名、同じく高学年に1名、中学部の知的障害部門に2名の配置となっている。

児童生徒の障害の状況も異なり、言語によるコミュニケーションが可能で教科指導の可能性を有する者や自立活動が教育課程の中心となり日常生活指導が主な指導目標となる生徒までの幅が広く、参観する授業の内容や指導方法、用いる教材も多岐にわたる。

訪問する曜日を当該校に一任したため、初任者が主指導を行う場面が少ない状況や同一の教科の指導になったり、小学部低学年にあっては、早帰りの関係もあって午前中の授業を参観するだけの状況があったため、適宜、初任者の希望を募って参観して欲しい授業を設定し、可能な時間に学校を訪問し、授業を見るといった形態を取った。

また、授業VTRを活用したカンファを実施することで、自身の授業を客観的に振り返るとともに他の初任者からもさまざまな感想や意見を得て充実したカンファを実施することができたと考えている。

(1) 初任者Aについて

本学を卒業後、講師経験がないままに教員採用検査に合格し、今年度から本校に赴任した文字どおりの初任者として4月から教壇に立っている。

教師としてはもちろん、一方、社会人としても日常の学校生活そのものがすべて初めての体験であり、障害生徒に対する授業経験は附属特別支援学校の教育実習だけということもあって、当初は大きな不安があったと史料する。

担任として知的障害部門の小学部二年生の学級で、担当する授業は一年生を含め低学年の授業を担当している。

担任児童の障害の状況も多様で、言語によるコミュニケーションができる児童をはじめ、自閉的傾向を有する生徒、内言語はあるものの殆ど言語を発出しないためにコミュニケーション能力の向上や適切な日常生活習慣の獲得が大きな教育目標となる児童、また、ダウン症児童など5名それぞれの実態は多岐にわたる。

同じ学級を担当する相担は、本学に内地留学を経験した事もある教員で、父性に溢れた対応ができるとともに他の1名も講師経験があり、着実な指導力を伴っている。

また、周囲には、当該校の中核をなす力量を有した教員が複数配置されていることから、適宜、アドバイスを得ることが可能な状況下であり、初めて教壇に立つ当該教諭にとっては日々の教育活動そのものが研修の材料にあると考えている。

カンファを受講する姿勢も真面目で熱心、さまざまな知識を吸収しようとする意欲が高い。

ア 授業への心構え（授業内容の的確さ、指導内容の具体化、意欲等）について

年度当初は、毎日の授業そのものに苦慮していたと思われ、単元設定や授業の構成、指導方法など、工夫すべき点が多い状況にあった。

参観した授業は、課題別学習の授業が主となるが、何よりも障害児童に寄り添い、子どもたちのために自分自身がよい教材になろうとする意欲が高い。

笑顔や元気を常に有して児童に接することができ、障害のある児童に向き合うための素養は十分に感じる事ができた。

ただ、授業内容の策定や指導方法を例にしても大学で学んだ理論や自身の教育実習の経験を主として展開するため、児童の課題や実態に近接した内容に至るまでには応分の時間が必要との感想を持った。

二学期の後半に校内授業研修を実施したが、授業内容の立案に関しては他の初任者と同様に、「授業の主役は子ども」という観点を最も基軸に置くようにアドバイスを行った。カンファにおける本人の反省点に、「授業は、自分の考えた授業案どおりに進めるもの」という思いから、子どもの興味よりも指導者側の思いを押しつけがちという内容があった。授業の回数を重ねるごとに、特に二学期以降は指導態度にも余裕めいた雰囲気を感じられるようになり、一学期間で成長の兆しを感じる事ができたと評価している。

イ 実態把握の適切さ（個別の指導計画等の立案や保護者との連携等）について

前述したように、初めて教職について担任する学級の児童の各障害が多岐にわたり、発達段階、主障害の状況に関する理解など、個々の児童の実態を把握する活動そのものがよい研修の材料になったと考えている。

担当児童の障害が多岐にわたるため、実態把握の一助となるよう、放課後のカンファレンスにおいて、知的障害の概念や指導の基本、ダウン症をはじめ、自閉症やアスペルガー症候群などの理解に関して説明を行い、さまざまな障害に固有な特性、指導に係る工夫、生活や学習上の配慮の根拠等を伝えた。

一方では、日を追う毎に保護者との連携の重要性も意識していると考ええる。

その一端として、ある児童に対する給食指導の質問を受けたことがあったが、「食が細かい」、「食事に時間がかかる」、「偏食がある」といった内容について、家庭訪問や保護者との間で情報交換を行うための連絡帳の記載にも、家庭と学校との連携を深めたいとの思いが表出し、初任者でありながらも徐々に保護者の信頼を得つつあるように感じている。着実な摂食指導が功を奏して、三学期になればほとんど前述した三点の懸念はないように思っているが、今後も保護者との円滑な関係づくりに配慮するよう、アドバイスを行ってきた。

授業の経験が多くない中で年間指導計画の作成や授業の実際など、毎日が反省の連続だったと思われるが、経験年数が増すに従って適切な記載ができると考えている。

一方、初任者が悩むであろう保護者対応の内容においては、学校で発生又は発症した事故や病気をはじめ、些細な事案であっても自身の判断で済ませるのではなく、「報・連・相」を例に管理職や学部主事に報告や連絡、相談をした上で速やかに保護者に連絡することの重要性についてアドバイスをを行った。

ウ 指導準備（指導案の作成、教材準備や工夫を含む。）の的確さについて

授業の指導案作成についても初めての経験であるが、指導を重ねるごとに記載内容が具体性を帯びるようになってきた。自身が授業に対するイメージを明確に持って臨んでいる様子がうかがえる。

二学期後半に行った研究授業では、授業に対する児童の興味や関心を引き出すためにさまざまな小道具に工夫を凝らすとともに、教えたい内容に応じて難易度を変化できる教材を作成し、色の弁別が未分化な児童に対しても繰り返し指導している姿が印象的であった。

当該初任者に対しては、知的障害教育でよく言われる「障害児は教えてもらっていないことは知らないし、やったことがないことはできない。」「障害児は抽象的なことは理解しにくい、だから具体が大切」という言葉を題材に、実際に活動して体験する重要性やこちらの発問や説明における具体性の大切さを指導してきた。

本人の振り返りにおいても、子どもにとって分かりやすい発問や指示、又、視覚教材についても工夫を繰り返す事に留意するといった内容があり、指導準備の段階で児童の学びを念頭に丁寧な作業を心がけるようになった点を評価したい。

エ 実際の指導について－評価に変えて－

4月当初から、真面目さや授業に対して真摯に取り組もうとする様子がうかがえたが、初めての授業構成や教材準備に戸惑う様子も感じられた。

一学期を経て、二学期に入ると授業中



の説明や発問における表情や口調に落ち着きが見られ、授業スキルが向上してきた様子を感じることができたが、今までの授業の中で、児童からの反応が向上してきた点や、子どもとの関係性が向上し、自分自身が授業を楽しいと実感する機会が増えたことが要因だと評価した。

特に特別支援教育の場合、教師が子どもたちから好かれることは大切だが、持って生まれた親しみやすさや熱心さが低学年の児童にも受け入れられ、自分自身が子どもにとって最良の教材ということが日を迫うごとに体得してきた成果だと考えている。

総じて、熱心に授業に臨む姿勢は評価でき、自身が持つ笑顔や穏やかな雰囲気、児童の学ぶ意欲や教師に対する信頼感の礎になる点を評価してきたが、知的障害教育において、できない点を伸ばすよりも、できている点に着目しその部分をさらに伸ばさせることで全体の発達に大きく寄与する結果となる点を説明し、教師が行う評価の観点や視点も肯定感を優先すべきと伝えてきた。

(2) 初任者Bについて

ア 授業への心構え（授業内容の的確さ、指導内容の具体化、意欲等）について

一定の講師経験はあるものの、初めて小学部の児童を担当することになったことから、実態把握やどのように接していくかに当初は逡巡する様子が見られた。

障害児童に何を教えるのか、どのように教えるかについてよく考えて分かりやすい指導内容を心がけており、その点では十分な評価ができると考えるが、年度当初は実際の授業では表情に変化が乏しく、自身の授業を楽しげに子どもに伝えるという点では改善すべき余地があったと思量する。

カンファでは、実際の授業光景をVTRに録画し、他の初任者とともに授業を振り返ったが、自身が持っている授業に対する意欲や楽しげに授業を進める点では自身も改善点があると気づくことができたと考えている。ただ、何よりも児童に寄り添う気持ちや授業の質を高めたいといった思いは強く、その意味では特別支援教育の教員としての感性は豊かだと評価している。

カンファで常に行ったアドバイスとして、知的障害の児童は抽象的な内容についての理解力が乏しいことから、より分かりやすく具体的な指示や発問、教材の工夫を行うようにと伝えた。

イ 実態把握の適切さ（個別の指導計画等の立案や保護者との連携等）について

当該教員が担当する児童は、小学部の中でも最も重篤な知的障害があり、発語も乏しい児童集団で、教師側が発する指示や発問をどの程度理解しているのかや、児童からの反応も乏しいため、授業の内容については「どこまでわかっているのか」や「何がわかりにくいのか」について教師自身が自ら類推する必要がある。

カンファでは肢体不自由児を担当している教員を例に出して、かすかな指の動き一つで子どもの思いを代弁できる能力を有した教師が存在するが、その際に心がけている基本的なことは、子どもの思いに自分自身が寄り添う中で、特に「当事者意識」を大切にしているということを伝えた。

子どもとノンバーバルの会話ができるということも特別支援教育に携わる者として大きな素養であること、その上で、自分自身が役者になって子どもの思っているであろう内容を口に出して、それに対する子どもの反応を想定して反応を行うといった一人二役の寸劇を演じる大切さを伝えた。

実際に担当する児童は、肢体不自由児に比べ反応が大きいいため、たとえ言葉による反応がなかったとしても子どもの思いを理解することはできる事を伝え、教師自身が授業をリードする中で「好意的な目線」とともに「子どもの発言を否定せず肯定的に受け止める」といったポイントを解説してきた。前述した「当事者意識」を大切にすることで、子どもの立場に立って授業内容を構築し、より分かりやすい具体的な発問や指示を心がける思いを大切に授業を行うことで、より子どもたちがわかりやすい授業を行うことができるとアドバイスを行ったが、授業を行う回数が増えるにつれ、さまざまな指導内容に、子ども主体の観点が増えてきている点を評価している。

保護者との関係性については、資料を基に解説を行ったが、たとえクレームめいた内容が保護者から寄せられた場合であっても否定的に受け止めず、こちらの成長を願う気持ちが背景にあることや、子どもだけでなく保護者自身の頑張りを評価すること

が重要とのアドバイスをを行った。幸い、保護者との間にさしたる問題も無く良い関係を構築できたと考えているが、児童と同様に保護者の立場に立った「当事者意識」を基軸に、連絡帳や家庭訪問の内容を保護者と協調して作り上げるという思いが一層の信頼感につながる旨を伝えた。

ウ 指導準備（指導案の作成、教材準備や工夫を含む。）の的確さについて

授業に臨む際の基本的な教案作成について、一定の講師経験を基盤に当初から各児童のねらいや授業を見通すなかで適切な内容が記載されている。

一方、教材の設定にも前述したように様座生な教材研究を行う中で、どうすればさらに児童の興味や関心を持たせることができるかや、さらによりよい教材を準備したいという思いがよく表出している。

三学期に行った(県)教育センター主催の研究協議会でも授業を披露したが、よく練られた指導案とともに教材の工夫改善が見られ、他の多くの初任者からも好評を得たと考えている。

一方で、「教師自身が最高・最良の教材」とのアドバイスをを行ったが、自分自身が笑顔や用いることばの抑揚の中に「今日の授業はとても楽しい！」という雰囲気満載することで児童が授業に向き合う意欲や授業や教材に対する反応が大きく異なるというアドバイスをを行った。教師としての優れた感性を有していると評価しているが、それを如何に表出できるか、その基本が笑顔というこちらのアドバイスを十分に受け止めていると思っている。

こちらが行った指導のポイントとして、指導内容の立案段階では「2W1H」を大切にするように伝えている。

Wは「w h a t…何を教えるか」、「w h y…何故それを教えるのか」、Hは「h o w…どのように教えるのか」を大切に授業を立案するように伝えたが、前述したように授業を追う毎に指導の質が向上したと評価する。

エ 実際の指導について—評価に変えて—

障害のある児童に対し、教師として、担当する児童の学びを向上させるために教師自身がどのように工夫を繰り返すかについて、常に意識している点を評価したい。

授業中は柔和な表情や語り口だが、前述したように表情の変化に乏しく、自分自身が指導している授業を面白いと感じている事の表出が少ないのが残念である。



カンファで実際に自分自身の授業を振り返った際にも、この指摘は自覚しているようで、県の研修センターが主宰する初任者研修の協議会で披露した研究授業では、この点に留意して澁刺とした授業を進めていた。前述したが、他の学校の初任者にも授業を評価してもらうことで自身の頑張りや成長を実感したのではないかと考えている。

特別支援学校の教員にあっては、年数を経るにしたがって授業内容の精選や授業スキルの向上は進む。それにも増して、障害児童と向き合うには自分自身が障害児童に対する思いや感性が重要であり、その点ではよい評価ができると考えている。

本人の振り返りの中にも「子どもにとって最高の教材は教師自身」ということばがあったが、今後以降もさらに研鑽を積んでより良い教師になってくれると感じている。

こちらが行った指導のポイントとして、児童の立場に立った「当事者意識」を大切にし、課題が理解できない場合において「なぜわからないか」「どのように説明すれば分かるようになるか」を常に意識し、授業中の様子をよく観察することをアドバイスした。

授業を通じて、児童の立場になって学びやすい内容か、また、理解しやすい言葉がけを行っているかに留意する中で成長が見られるとともに重篤な知的障害児童や情緒障害特有の問題や課題についてもさらに理解を深め、児童の主体性を尊重しながらも要所所で適切な支援や手立てを行うことが出来るよう、期待している。

カンファでは、通年を通して障害児童にとって「見えないものを見えるように、分からないことを分かりやすく」といった構造化の手法の重要性を伝えたが、アドバイスをすぐに次回の授業に活かすなど向上心が高い。

こちらが示した指導のポイントとして、授業を進める上で大切にしたいこととして子どもたちが意欲を持てるように、導入段階では「驚き」を重視、展開では「共感」が得られるように、まとめでは「納得」を持って理解及び成就感を得られるような工夫を行うようにといった内容を伝えてきた。

(3) 初任者 C について

教員採用検査に合格するまで、一般高校で講師経験が長く、相応の指導実績や実践を發揮してきた。中でも、学力が低く授業中の離席が絶えない生徒やADHDと目される生徒が在する高等学校での勤務経験があり、現在の特別支援学校に指導実績をこわれて講師として赴任をしてきた経緯がある。

高等学校でもこうした生徒に対する指導内容の立案や指導方法で逡巡してきたとの本人の弁があるが、熱心で常に生徒中心に据えて授業を構築する意欲や能力は高いと考えている。

温厚な性格とともに熱心な勤務態度は、他の初任者や教員にも信頼を得ており、当該校に配属された初任者のリーダー的な役割を果たしている。

配属された学部は中学部で、こちらがアドバイスを行った授業は、比較的、障害が重度な生徒が学ぶ数学のグループであった。

前述したように、授業に対する意欲が高く実際の授業の進め方も中堅教員と比肩しうるレベルであり、総じて落ち着いた指導が印象的であった。

特別支援学校での講師経験もあるが、いずれも高等部に配属されていることから、

中学部の生徒に対する授業内容や障害の状況を考慮して、日々、何をどのように指導するかについて研鑽を積んできたと考えている。

担当する学習集団は、比較的重度な集団ではあるが、その中でも理解力に差があり、個に応じた指導内容を模索する経験を重ねてきた様子が授業の内容に見て取れる。

ア 授業への心構え（授業内容の的確さ、指導内容の具体化、意欲等）について

担当する生徒集団に対して指導する内容について、日々、模索していると考えているが、まず基本的な概念として、「特別支援学校とは何をするとところか？」という質問を年度当初に行ったことがある。

知的障害生徒に対する指導の基本として「教えてもらってないことは知らないし、分からない。やったことのないことはできない」ということばがあるが、中学部生徒にしても高等部を卒業すればさまざまな形で社会参加を行う、その際に必要な内容を教えてもらう場が学校であり、その具体が授業であるという旨をまずアドバイスした。

授業導入において、生徒にどのようにすれば自身が伝えたい内容を伝えられるかを工夫することの重要性や、教育「education」の語源はeducare「引き出す」であることを伝え、問いかけに対する反応が乏しい、またはわかりにくい生徒の思いをどのように引き出すかについて日々工夫を重ねる重要性を示唆してきた。

その点についても、授業中の課題に対して、自身も生徒役になった想定で課題解決のプロセスや実際の成果を発表し、学びを示範するなどの工夫を盛り込み、生徒の意欲を引き出す手立てを取っている。

担当する数学の授業では、1～10までの数の認識や品物の弁別という単元についても生徒が興味を引く教材を準備し、授業にストーリー性を持たせる中で「注文を受けた料理の材料を間違わずに配達する」内容を基軸に、理解を促す方法をとったが、ほぼ全員の生徒が意欲的に向き合い、授業を行う中で自己有能感も満足させるといった手法は初任者授業として、十分に満足できるレベルであった。

カンファにおいて自身の授業を振り返った際には、「単に発問内容を伝えるのではなく、その内容が伝わったかどうかを吟味するように」とのアドバイスを行うとともに、掲示する具体物は生徒の側に立てば見やすいのか見えにくいのかについても配慮するように伝えた。

一方、校内における初任者指導の研究協議会では、中学部の軽度な生徒とを対象に理科の内容を指導した。内容自体はほぼ中学校3学年で指導する内容に準じるものであり、特別支援学校で学ぶ生徒にとってはやや難度が高い内容となったが、的確な教材準備や指導内容の精選によって相応の指導目標を達成することができたのではないかと考えている。

ただ、密度の濃い内容を短い時間内に指導しようとするあまり、教師主導の授業になったきらいがあり、後のカンファでは「授業は大人の都合で行うものではなく、生徒の都合で行うこと、又、授業の主人公は生徒であって指導することよりも生徒がどのように学んでいるかに着目すること」とのアドバイスを行った。

イ 実態把握の適切さ（個別の指導計画等の立案や保護者との連携等）について

担当する集団の生徒の中には、発達障害と目される生徒や場面緘黙の生徒をはじめ、さまざまな生育歴を有した者がおり、カンファを通じて自閉性障害やダウン症、発達障害生徒の特性等を説明する中で持ち前の対応力が進展、さまざまな授業において適切な授業力が発揮されてきた。

一方で、保護者との関係が良好にあるほど、担当生徒との関係が適切に構築できるという事をアドバイスし、カンファにおいても「保護者との関係構築」を題材に、成長を願う教師の思いを伝えることで緊急時の対応を必要とする見極めや個々の生徒の特性に応じた対処の仕方など、幅広い対応を学ぶことができる旨を伝えてきた。

個々の生徒に関する個別の指導計画等については、直接、見る機会はないが、日頃の指導の様子を見る中で各担当生徒の実態や課題については的確に把握し、それぞれの実態や課題、指導目標を把握していると考ええる。

ウ 指導準備（指導案の作成、教材準備や工夫を含む。）の的確さについて

授業に臨む際の基本的な教案作成について、徐々に的確な内容が記載されている。

当初は、前述したように教師主導の教材提示や発問の様子が見られたが、すぐに改善され、日を追うごとに指導案に活動の具体性が記載されるとともに、学習上の支援や留意点も丁寧に表記されるようになってきている。

特に12月の研究授業における教案では、生徒観や教材感、指導観をはじめ、生徒の活動内容や授業の展開が具体的に記され、完成度の高い内容になっている。

この授業において、生物の分類といった障害生徒にとっては難度の高い授業であり、教師が教えたい内容が多岐にわたる中で精選する必要があるとともに、知的障害生徒への指導のコツとして以下の3つの内容がある旨を伝えた。

- (1) 指導内容を易しくする。
- (2) ゆっくりとスモールステップで指導する。
- (3) 繰り返し繰り返し指導する。

後の研究協議の場では、「授業内容自体は料理に例えればとても美味しい料理だったと思うが、あまりに量が多すぎて生徒にとっては消化不良や過食の状態だったかも知れない。実際の授業を行う前段階で、何を指導したいのかといった教師側の思いを精選することで授業の質がさらに向上する」とアドバイスをを行った。

この授業において準備した生物の掲示パネルは50種類にも及び、その一つ一つのミニチュア版が対象生徒全員に行き渡るなど、教材準備に掛けた時間はかなりのものだと思料する。

本人の振り返りでも、学校以外でも常にどうすれば生徒が分かりやすいかを常に考えているとの発言があったが、「授業と同様、山は裾野が広いほど高い山になる」との評価を行った。

エ 実際の指導について－評価に変えて－

年度当初から、今までの講師経験を有意に活用し、落ち着いた指導は高い評価ができる。この1年を振り返る中で、持ち前の指導力に加え、実態把握や子どもが主人公となる授業の在り方をカンファや自分自身の研鑽の中で身につけてきており、今後、

本校の中核教員となる素養が見てとれる。

授業においても常に明るい表情や興味を持たせる語りかけ、いつも指導者自身が授業を楽しもうという態度で生徒に接することができる



に、生徒の安心感や信頼感を醸成する基盤ができている点も評価できる。

学習集団の雰囲気も明るく、学ぶ生徒たち自身が当該教員のことを大好きで意欲的に授業に取り組む様子が見られる。

授業における環境の重要性についてカンファでも指摘したが、最大の環境要因は教師自身であるということばを十分に理解していると評価している。

毎回の授業において各生徒に対する指導のポイントは的確で、授業中の理解度や反応に対する当意即妙な対応、また、どのようにすればより理解しやすいかの工夫等の力も高い。

特別支援教育を行う上で、指導力全般にわたるスキル等の向上は経験を積むことで身につけていくが、今までの講師時代の諸経験が有意に蓄積しており、指導力においては初任者に期待される内容を凌駕していて、中堅やベテランの域に達する。

アドバイスの内容として、生徒の学びについて熟慮する必要性や、当事者の立場に立って考える「当事者意識」の重要性を伝えてきた。

前述したように、授業内容や活動に係る手順をわかりやすく提示する手法は十分に身につけており、さまざまな教材やプレゼンテーション作成の際に、事前に自身が活動や作業を行うことによってわかりやすく提示しようとする意欲も高く、適切な学習環境の設定を意識している思いも高い。今後の成長を大いに期待したい。

(4) 初任者 D について

本校に初任者として配属されるまでも、他の障害種別の特別支援学校で一定期間の講師経験を有している。

前任校における講師時代は高等部を担当していたとのこと、当該校では中学部の担任となったが指導する教科の集団は中学部でも最も軽度な障害の生徒の集団であり、数学においても、小学校に準ずる内容を様々な工夫を凝らした教材で指導している。

アスリートらしい明るい雰囲気があり、生徒に慕われるが、年間を通じてカンファでは授業規律についてアドバイスを行ってきた。

初任者の共通した思いの中には、やはり対象とする生徒から慕われることを期待している。授業が楽しく、又、指導しやすい雰囲気作りを醸成することができることで、指導者が思う教育目標を達成できるといった思いがあり、どのように楽しく授業を行うかについて思いを巡らせることが多い。

カンファの中では、こうした教師側の思いは当然のことながら、担当する生徒の今後の生活を考えることが重要で、中学部を経て高等部に進級し、卒業の社会参加を見据えた際には、中学部段階から指導すべき大切な内容があるということ、中学部の段階からその内容を常に意識し、必要に応じて俗に言う「嫌ごと」も生徒の心に届くような指導を行うべきで、そのために生徒との間に適切な信頼関係を気づくことが重要とのアドバイスをを行った。

担当する学習集団の生徒は、それぞれ。高等部を卒業後に一般就労が可能と目されるレベルであり、より自分の適性や能力に合った社会参加を目指す上では、単に授業が楽しいだけではなく、難しい内容であってもその単元に取り組む意欲や頑張ろうとする気概を育むことが大切になると指摘した。

一方、情報端末を扱う技量にも優れ、毎回、得意な能力を活用して興味や関心を引く教材を作る能力があることから、教師自身が指導する際の最も有効な教材であることも意識し、授業規律や社会人としての在り方などを自身を教材として指導する重要性を示唆した。

ア 授業への心構え（授業内容の的確さ、指導内容の具体化、意欲等）について

特別支援教育にあっては、文科省著作本といった教科書はあるものの、対象とする生徒の障害が多岐にわたり、一種別の教科書を指定してそこから単元設定を行うことが極めて困難となる。何を教えるのかについては、担任教師の裁量による場合が多いが、その基本になるのは社会に出て役に立つ内容を吟味することから始まると思っている。

本教諭は前述したように中学部の中でも最も軽度な障害生徒を対象に数学の授業を指導しているが、年度当初は四則計算を中心に、ごく一般的な内容を基本に授業を構成していた。二学期以降は社会生活を見据えた内容として、外食の際のメニューの合計や消費税を加味した支払金額の計算など、机上の数学から生活を根拠にした内容に変化してきたことを評価したい。その際も、できるかぎり生徒に理解しやすいように各生徒が日常的に遭遇するであろう内容を取り上げるなど、学習指導要領にも準拠した内容に変化したことも「生活に活用できる学習」という点で成長だと考えている。

指導の基本として、「難しい内容を如何に易しくするか、その易しい内容を如何に具体的に指導するか、その具体的な内容をどのように楽しく学ぶか」があるが、その点においても着実に成長していると考えている。

イ 実態把握の適切さ（個別の指導計画等の立案や保護者との連携等）について

個別の指導計画並びに保護者との連携については具体的な指導には至っていないが、カンファにおいて保護者との対応に関する内容として、クレームへの対応をはじめ、日常的な連携の重要性についてアドバイスをを行った。

個別の指導計画の策定に当たっては、各対象生徒の障害理解や実態把握の重要性をアドバイスし、カンファでもダウン症をはじめ、自閉症にかかる実態把握やアスペルガー症候群などの資料を基に説明を行う中で、さまざまな障害特性や指導に係る工夫、配慮の根拠等を伝える中で、指導上の意識として定着している様子が見えてくる。

個々の生徒に関する個別の指導計画等については、直接、見る機会はないが、生徒

の実態や課題については的確に把握し、それぞれの課題、指導目標を把握していると考え。背景には、ほぼ毎日の相担との話し合いや他の担任との円滑なコミュニケーションがあると思われ、ティームティーチングを行う際もスムーズな授業を行っていると考え。

また、特に初めて特別支援学校に子どもを預ける保護者の不安や心配を考慮すると、担任との連携や関係性を重視する必要があるが、カンファにおいて「保護者との関係構築」を題材に、日常的な良い関係構築が保護者の信頼を得るとともに、学校と家庭において共通の観点で指導の継続性を図る意味をアドバイスしてきた。

ウ 指導準備（指導案の作成、教材準備や工夫を含む。）の的確さについて

授業の指導案作成や教材作成について、徐々に成長がみられ、三学期に実施した研究授業では的確な内容の記載、教材が準備されている。

数学では、先に述べたように小学校中・高学年に関する内容を中心に指導しているが、導入に得意な情報端末を多く取り入れ、彼ならではの工夫を凝らし、ストーリー性を持たせた4コマ漫画を活用、視覚的にわかりやすい工夫が凝らされた内容をテレビ画像を用いて行うなど、独自の工夫が見られる。

よく授業を行う際に、「本物が教材として極めて有効」とのアドバイスを行ったが、金銭の計算などでは、PCを用いた計算機や実際の飲食店のメニューを授業に活用するなど、面白い仕掛けが毎回用意されていて、このことも生徒の授業に対する興味や意欲を引き出す大きな要素になっていると考えている。

ただ、カンファでは、課題設定においては簡単過ぎる内容であれば、生徒は授業に取り組むものの。次第に飽きて「あそび」の様相を呈することもあると解説し、今の学びを注視してビゴツキーの最近接領域の理論なども取り入れ、適切な課題設定を心がけるようにアドバイスを行った。

エ 実際の指導について—評価に変えて—

年度当初から柔和な表情で、生徒個々の課題や成長の要因を探ろうとする指導の態度は変わっていない。

自身の振り返りの中で、楽しく学習させたいという思いが先行して、単元設定にも分かりやすい内容を単元内容の中心に据えたために、「楽しい学習」が得てして「あそび」になってしまう場面が見られた事を反省材料と挙げていった。

授業は「大人の都合でするものではなく子どもの都合で行うべきもの」というアドバイスを行ったが、教える側の思いを大切にしながらも学ぶ生徒の思いに心を寄せることで「授業＝教師の思い＋子どもの学び・活動」という数式が成り立つことを説明した。

また、授業規律の大切さに対してアドバイスを行ったが、それ以降の授業では、数学の授業であってもノートの文字の丁寧な記入にはじまり、授業開始、終了の姿勢や言葉遣いなどにも配意した展開が見られるようになって、生徒の学ぶ姿勢に芯が通った光景が見られるようになってきた。

このカンファ等を通じて自分自身が最も成長したと考えている内容に「授業に対する考え方」を挙げていたが、授業のねらいや生徒に身につけさせたい力とは何か、生

徒の反応に臨機応変に対応する力の重要性や幅広い知識が必要との思いが随所に見られるようになってきて、相応の成長を遂げていると評価している。

アドバイスの際に渡辺和子氏の言葉を引用し、「知識も雑に扱えば『雑学』にしかないが、大切に扱えば立派な『教養』となる」と説明し、単元や教材を研究すればするほど授業に幅が広がり、子どもたちの学びも深まることを伝えた。

丁寧な教材研究を行い、よい授業を目指して工夫をすればするほど、生徒の反応もよく、自身が満足感を持って授業が出来ることから、今まで以上の教材の準備や単元設定の理由等について熟考するようにアドバイスをを行った。



教師としての素養はあると感じられ、生徒の成長を見据える中でこれからも自身の研鑽を積んで欲しいと期待している。

3 岩出市立岩出小学校について

当該校は、今年度当初、15学級、374名の児童が在籍する規模となっており、その内、知的障害や情緒障害の特別支援学級が3学級設置されており、在籍児童も校内通級を含めると20名に上る。この規模の小学校としては特別支援の設置学級数も在籍児童数も多いと感じるが、いずれもの在籍児童もそれほど重篤な障害を有しているとは考えていない。

当該校は、岩出市内でも古い歴史があり、特別支援教育でも3名の担任以外に学習支援を担う職員が各特別支援学級に配属されていて、学習に困難や困り感を有する児童に対しては手厚い対応を取っている。

特別支援学級担任教員だが、ベテランの教員を核に採用3年目の教員、今年度 大学を卒業した講師3名がそれぞれの学級に配置されていて、リーダー格の教員を中心に他の学習支援員との連携も密に行う中、日々、様々な工夫を凝らした学習指導を行っている。

ただ、特別支援に関する教員免許を有した教員も少なく、この教育に関する経験が豊富という教員もいないために、日常的な指導や障害把握に逡巡したり悩む場合も多いと考えられる。昨年度までの2年間、本学と連携して初任者の資質向上に関する本事業の協力校であったため、今年度は初任者が配置されてはいないものの、若手教員を中心とした力量向上に係る「校内での学び支援向上プログラム」の協力校として、大学から教員が2名、2週間に一度、定期的に訪問して授業参観やカンファを通じて通常学級や特別支援学級での授業力や障害理解にかかる実践力の向上を図ってきた。

当職の担当として、主にそれぞれの特別支援学級の授業を参観し、放課後のカンファを通じて、適宜、アドバイスをを行う他、他の客員教授が指導担当の授業をともに参観する中でカンファに参加し、通常学級の授業について、困り感を有した児童の立場から適宜アドバイスを含めた内容を伝えてきた。

また、夏期休業中を活用して、構内現職教育の時間に特別支援教育に係る講話の機会を得て、障害児への対応において留意すべき内容や障害特性を中心に解説を行った。

ア 特別支援学級に係る実際の支援について

前述したように、生涯に係る実態把握や適切な指導方法等について、学習支援員を含め、担当する教員からのさまざまな質問や当職が気づいた内容について、毎回のカンファを通じてアドバイス等を行ってきた。以下に講師や教員から寄せられた質問に対する内容や授業を見てこちらが行ったアドバイス内容の主な内容を記載する。

1 障害のある児童の理解のために

1 基本的なことから…

知的障害の定義ですが、簡単にいえば、年齢相応の発達レベルから数年の遅れが見られるという状態です。

その原因はさまざまですが、80%程度は原因不明といわれています。

一方、原因の一つとして遺伝子の異常がいわれませんが、これもきわめて少ないといわれており、ダウン症に代表されるような染色体異常や破水から出産までの間に時間がかかった結果、酸欠による脳細胞の壊死等の出産時のトラブル、生育時の脳感染症や頭部外傷、プールやお風呂での溺水による脳細胞への影響がいわれています。

岩出小学校に児童を見ると、知的障害の原因は前述した「原因不明」が多いと感じており、いわゆる学業不振等のアンダーアチーバー状態の児童もいると思います。

一般に知的障害とは、学んだことや会話の内容、言葉による指示の理解に時間が掛かり物覚えが悪かったり、一方では手指が不器用、運動機能の発達が十分でないなどの状況が付随し、また、様々な経験不足もあり、場に即した活動が行えないなどが見られる場合があります。

岩出小学校の各たんぽぽ学級の児童の状況ですが、分類上は情緒障害とはいえ、重篤な障害児童はほとんどいないとの感想を持っています。

個の困り感や困難さに寄り添った指導内容、指導方法の確立で、状況が改善できるとの思いを持っています。

具体的な指導としては、体や手指を動かす活動や役割遊び等を通じて生活経験を増やすなどの指導法が考えられます。

2 指導を行う際に…

特別支援教育の場合、担当者が肝に銘じておかなければならないことの一つに、担当する児童は「教えてもらっていないことは、知らないし分からない。やったことがないことはできないし、どうすればよいか分からない」ということがあります。

こうした基本を理解した上で、私たちがまず大切にしなければならないことの一つに学校でその子たちに何を教えるのかを明確にすることがあります。

その基本に「実態把握」がありますが、実態把握とは「知的障害でIQがこの程度云々…」と認識することが重要ではなく、「何が分かっている、何が分からないか」を知ること。また、「なぜ、それが分からないかを教師が理解することや、どうすれば分かるようになるのかということを考えること」が基軸になります。

話は変わりますが、障害のない児童を指導する場合、一般的に学年に応じて「この内容を教える必要がある」や「この程度が分かるだろう」という内容を集約し、総論的にその内容をまとめた物が「教科書」になります。

個々の学びの状態にさほどの差がないことを前提に指導内容を統一できるわけですが、一方で学びに違いがある特別支援学級の児童の場合、指導すべき内容の基本に何を指導すべきか、その際に教科書の内容が分かるかどうかや、その内容をどのように指導すれば理解しやすいかを吟味することが大切になります。

いわゆるその子どもの学び方に配慮した「個々に即した対応」が重要になります。

それを知るために、子どもがどう学んでいるかということの子どもの視点に立って考える「当事者意識」が大切になります。

障害のある子どもを担当したことがない先生方は、「障害」に対して先入観を持っている場合が普通です。ベテランの先生ほど、その傾向はありますが、その要因の一つとして、目の前の子どもについて、知らず知らずに、今まで、自分が教えてきた子どもの「モデル」に当てはめようとする。想定外の行動や感情の爆発を目の当たりにすると面食らいます。何故なんだろうと。

先日もこんな事例がありました。ある先生のクラスの児童が、教師が筆箱に何気なく触れるとその瞬間に烈火のごとく怒ったとのこと。何か問題があるのではないのかという相談があり、そのクラスの様子を見学しました。

後ろの女の子がその児童の持ち物を触っても何も動じていない、隣の女の子がノートに触っても何もない…授業中の様子を遠巻きに見ていても特に変わった様子が見られない。

聞くと、震災の関係で福島県から本県の身寄りを頼って本校に転校してきた児童とのこと、その児童にしてみれば不安だらけです。その児童の気持ちに寄り添えばどうなんだろう…

まず思いつくのが見知らぬ場所での生活に対する「不安」、それと自分の周囲の大人に対する警戒感…

そうした「当事者意識」を理解してやれば、虫の居所が悪いときに自分の持ち物に触れられることへのいらだちが理解できるかもしれない。

ここで問題点かな？と思ったのが、その児童の鉛筆が「ちびた物」であったこと。親にしてみれば、勉強の道具は揃えてやりたいと思うのが心情。それを放っておかれるというのは、親もひょっとすればその児童に対して無関心なのかもしれない…

子どもに寄り添う、子どもの思いを理解してやりたいと思うのは教師として大切な当事者意識ですが、鉛筆やノート以外にも教室に置いてある歯ブラシも保護者意識の

一つの例になります。

毛先が外に広がって何ヶ月も替えていない…そんな歯ブラシはありませんか？

たかが歯ブラシですが、されど歯ブラシです。

保護者の子どもの教育に対する思いが示される一例です。

3 各児童が有する「困り感」等について…

たんぼぼ学級の子どもたちは、親学級で学ぶ際に、ややもすれば様々な困り感を有していると考えられますが、それは何なのか、その原因は何なのだろうと考えることが重要になります。

教師は得てして自分が喋ったことを子どもたちが分かったと思っていますが、肝心なことは「喋る」ことではなく「伝える」ということ。

自分が喋ったことが子どもたちにきちんと伝わったかどうかですが、ひょっとしたら抽象的な「ピーマン言葉」になっていないか…が 心配です。

ピーマン言葉とは、文字どおり中身のない言葉。抽象的で具体的な内容がない言葉です。たとえば…

「ちゃんと座りなさいよ！」や「きちんと整列しましょう！」云々。

発した教師自身は「ちゃんと」や「きちんと」のイメージがあると思いますが 聞いている子どもたちには明確に伝わりません。

よく言われる例えですが、教師が叱っている際にヘラヘラと笑っている子どもがいた場合、教師は、当然ですが怒ります。

「叱られているときに笑うな！」と。

ただ、私たちがアラビア語圏内で現地の人に何か言われても、いわれたことが分からないから、正直言って、笑うしかない…

叱られている子どももそうなのかもしれません。何を叱られているかが分からない…肝心なのは「言った」ことではなく、「伝わった」かどうかです。

知的障害児を指導する際、原則として以下の内容があります。

- 指導する内容をやさしくする。
- スモールステップで指導する。
- 繰り返し繰り返し指導する。

この原則は、日頃の学習以外にも使えます。

たとえば交流教育の場合も当てはめることができ、アンダーラインの「指導」を「交流」に置き換えると、指導の際のニュアンスが分かると思います。

他方、知的障害の場合、手指の微細運動が苦手と書きました。

この感覚を自分たちが理解しようとするれば、鉛筆を持ったり、何か作業を行う場合に両手に軍手を二枚重ねてはめた場合の「もどかしさ」に通じると言われます。

やってみると分かりますが、軍手を二枚もはめて細かなマス目に文字を書けるかどうか…これを困り感と捉えると、どうすればマス目に書けるようになるか、当然、

マス目を大きくします。これが個に応じた指導になります。

いま、「合理的配慮」と言われていますが、「障害があるから〇〇ができなくても仕方がない」のではなく、障害があるからこそ、こうすればできるようになるといつ

た工夫や配慮が必要ということ。

特別支援学級の現状は、保護者の思いもあって授業で用いる教科書は当該学年と同じ物を使用する場合があります。

仕方がない部分があるかもしれませんが、子どもの立場に立って考えれば、「分からない勉強がおもしろいはずがない」。

どのようにすれば、その「分からない」が「分かるようになる」かを常日頃から考えること、これが特別支援学級の先生方の業務の基本になります。

授業とは、「複雑」なことを分かりやすく「単純」にして子どもに教える営み。その「単純さ」を「具体化」し、「具体的な内容」を「楽しい活動」で子どもたちに提供するのが教員の仕事。「教材」の工夫に苦勞をするだろうが、教師が最も効果的で身近な「教材」

教師を英訳すると「teacher」になりますが、教育は英語で「education」となり、その語源は「educare」。引き出すという意味になります。

教室で「teach」することが教育のすべてではなく、その子の持っている力をどのように引き出すのかを具体化することが教育の本質であり、教師の仕事になります。

自分の指導をどのように改善するかについて考えることはもちろん大切なことですが、学びの主役である子どもがどのように学んでいるかに配慮することが指導の基本であると思っています。

2 実際の指導において配慮したいこと

○ 一期一会ということ

自分たちにとっては今まで何度も行ってきた一コマの授業でも、児童生徒にとっては一生にたった一度の授業。

言い換えれば、今、教えている内容は、将来、学校の授業では決して学ぶことのない内容なのかもしれない。いわば、ラストチャンス。

そんな思いを大切に、「今」というこの一期一会を大切にしなければ…

あらためて問いますが、何を教たいのか、それは何故教えるのかを指導者自身が分かっているかどうか。その上で、教える内容や教える意味を十分に吟味し、子どもたちがわかりやすい最善の方法で授業を行うこと。

○ 教師がどのような視点で子どもを見るか

「青い目のお母さん」といった説明で以前も伝えたと思いますが、教師自身が子どもたちをどのように見ているか、考えたことがありますか？

半畳を入れるやっかいな子ども、教師の言ったことを聞いていない子ども、いわゆる「できない」子どもや授業を邪魔する子どもと見るか、おとなしいよく勉強ができ

る子ども、指示に従う優等生の子ども、いわゆる「素敵な」子どもと見るかといった教師自身の「目」が子どもには確実に伝わります。

○ コミュニケーションの大切さ

コミュニケーションを例えてみるとキャッチボールかもしれない。

硬いボールを思い切り投げるか、やわらかいボールを優しく投げるかで受け取り易さが違う。得てして障害のある子どもはキャッチボールが苦手。

受けやすいボールを投げているか。また、相手が投げるボールを取りに自分自身が動いているかどうか…

昔、大好きな先輩の先生が言った言葉がおもしろくてよく覚えている。

小学校低学年の自分の子どもに説明している際、少し難しい表現をしたことがあり、子どもがよく理解できていないかな？と思ったとき、子どもから「おとうさん！ひらがなで言って！」といわれたと。

「ひらがなで言って」は秀逸な警句だと思う。

果たして私たちが用いている言葉は子どもにとって具体的で分かりやすい「ひらがな」になっているのかどうか…

「むずかしい内容」をむずかしく説明するのは至極簡単。むずかしい内容をやさしくわかりやすく説明することが教師なのだと思う。

○ 分かるということ

得てして「なんでこんな問題がわからんのや！」と思っははいないだろうか。

また、面と向かって言っははいないだろうか…

※「わかった」というのは頭の中で学んだ内容がイメージができること。

平たくいえば「言葉」が「絵」になること、自分の中にイメージができて「追体験」ができること。

教える内容を自分自身が具体的に理解せず、抽象的な理解のまま教えていると生徒たちに伝わるわけがない。

※文言を「自分のことば」として咀嚼し、理解していないと、その文言に関する説明は単に文言の意味を説明したに過ぎない…といわれる。

私たちの姿勢は「なんでこの問題がわからんのか、どこがわからんのか、何故わからんのか、どうすればわかるようになるんだらう、それを分かるように努力すること」ではないだろうか…

○ 担任の先生は子どもにとって「神様」だと思う…

特に小学部低学年の子どもにとって、担任の先生の存在や発することばは大きい。

この頃に各家庭で良く見かける光景だが、お母さんが注意することばに子どもが反発して「学校の先生はそんなん言うてない！」。

担任のことばは、母親のことばよりも大きな意味を持つ。

よく言われるでしょ？ 子どもにとって最も大きな「教材」は担任！

担任の先生の発言や一挙手一投足が子どもには想像以上の影響力を与える。

自分自身の発言や行動に気を引き締めなければ！

○ 儲けの方程式

大阪商人は「がめつい」とよく言われる。その大阪商人が教えてくれた次のような「儲けの方程式」がある。

$$\text{「努力」} \times \text{「能力」} \times \text{「考え方」} = \text{「儲け」}$$

この「儲け」を教育効果と置き換えるとどうなるだろうか。

人間だから、能力や努力に大きな差はなく、誰もが0～50の範囲。

ただ「考え方」は-100～+100まで幅広い。教師の考え方がプラスならばきつと儲けという教育効果はプラス。マイナスならばマイナスになる。

3 学校訪問におけるアドバイスに関して - 2 -

○ 子どもたちが好きな先生とは？

人間、自分で選べない者が3つあると聞く。親と上司、それに教師。

大学でなければ、自分の好きな先生の授業を選ぶことはできないわけ。

考えてみれば、自分という教師は子どもたちに選ばれているかなんて考えたこともないはず。誰もが、子どもに好かれたいと思っているはずだけれど下世話な表現をすれば、教師という仕事は「究極の接客業」と言えるかもしれない。

では、子どもという純粋な存在の好む教師とは…

* 勉強を援助してくれる

…当然と言えば当然だが、「勉強を教えてくれる」ではないことに注目したい。

支援や援助ということばに、教師としてのあるべき姿があるのかもしれないね。

だって、授業の主役は子どもであって、教師は主役である子どもを、授業を通じて支える助演俳優だから。

得てして授業の主役が教師になっていないかどうか…

* 言うことや示す課題がはっきりしている

…「言葉明瞭、意味不明瞭」という言葉がある。困ったことに、言っている本人は気がつかない場合がある。当然、「言葉明瞭、意味明瞭」でなければならないのだけれど、自分が言っていることを子どもたちが分かっているかどうかには思いを巡らせることが大切だね。

* 寛厳よろしきを得ている

…先日もある先生の授業に掛かるカンファレンスで、課題のある児童が隣のクラスの先生を信頼している様子が見られると伝えた。当の先生は、謙遜しながらも「悪

いことは悪い」と自分がぶれずに対応することを意識しているとのこと。

子どもは優しい先生が大好きだけれど、優しいだけでは物足らなく思っているかもしれない。

悪いことは悪い！とピシッと子どもに示すこと、それを子どもたちも大事なことだと知ってくれていると思う。

教師は「叱る」ことを恐れる場合があるが、子どもたちは信頼している大人から怒られることをうれしく思っている場合もあるんだろうと思う。

その関係作りには子どもからの信頼が大前提になるのは当然のこと。

*教科書ばかり教えず勉強をおもしろくしてくれる

…先生の中には「教科書で教えずに、教科書を教える」人がいるかもしれない。

大切なことは、自分が教えることを明確に持っていて、その指導の方法の一つに教科書を効果的に使用すること。

だって、「勉強」とは教科書に書かれている内容を学習することだけではないでしょ?!

子どもにとっての最高の教師とは、勉強をおもしろくしてくれる素敵なエンターティナーなのかもしれない。

*成績の評価が常に公平である

…評価とは、「価値を評する」という意味。ただ、日常的に用いられる評価には「～できない」云々と上から目線で値踏みするみたいに思われている。

子どもの欠点でも、それを「こうすればできるようになる」と応援する気持ちが評岡の基本になると思っている。

一方、えこひいきとは、漢字で書けば依怙最良。

「依怙」は自分だけという意味で、最良は気に入ってる者の応援という意味。結局は、自分が気に入っている者だけを応援することになるけれど、教師が子どもを選んでどうするんだろう？

*子どもの相手になってくれ、子どもを信じてくれる

…保育園や幼稚園に行ったと仮定して、園児たちとお話をする場合には必ずしゃがんで視線を合わせるでしょ?!

視線を合わせて話をするというのがコミュニケーションの基本だと思うが、知らず知らず、上から目線で話をしている場合がある。

大人の都合ではなく子どもの都合を聞いてあげなければ会話にならないし、それをできるのが好かれる先生だと思う。

こんな言葉がある。「最高の教師は、子どもと笑う教師。最低の教師は子どもを笑う教師。」

*忍耐強い

…最近の若い先生は「たいりよく不足」だと揶揄される。

たいりよくとは「体力」もあるけれど、「耐力」もある。

特別支援教育の指導の鉄則に「待つ」ことがあげられる。

課題を与えてた場合、なかなか教師の思いどおりの結末が出ない場合、得てして教師が手を貸して「教師主導」になりがち。

忍耐力はあるけれど、ゆっくりと待つ姿勢がとても大事。

一方、教師は、時には子どもにとって言いにくいことを聞かなければならない場合がある、そんなとき、子どもは自分にとって不都合な内容をストレートに言えることは少ないし、言い訳の内容も交えて紆余曲折するかもしれない。

子どもだけではなく、保護者対応でも同様。保護者の「本音」を聞くためにはかなりの忍耐が必要です。

*健康で元気がある

…これは初めて養護学校に勤めたときに当時の校長先生から言われたこと。

「障害のある子どもの教育では、元気、根気、呑気の『三気』が大事。元気が根気は分かるけれど、呑気はなかなかわかりにくい。前述した「待つ」ことにも通じるし、細か過ぎることに鋭敏に反応しすぎないということにも通じる。

言い換えれば「子どもは教師の大らかさを好む」ということかな？

基本的には、元気さは健康な人に宿る。

*ユーモアに富み、おもしろい

…ユーモアの語源は「human」つまり人間性のこと。気遣いがあり相手への思いやりが根底になればユーモアは成り立たないらしい。

一方で、ユーモアには必ず「上品」という形容詞がつく。ジョークのように単におもしろいだけではなく、品格のある優しさがあるはず。

小さなことでも楽しく幸せと感ずることができなければ、ユーモアを作り出すことはできないという。

なかなか一朝一夕には身につかない「人間性」なのかもしれない。

おもしろい言葉があつて、「どんな非常用救急箱にもユーモアのセンスが入っているべきなんだよ」…深いですね。

*ていねいで礼儀正しい

…この文の前には「誰に対しても…」があると思っている。

誰しも校長先生や目上の人には礼儀を忘れないと思うけれど、子どもを前にしても人としての礼儀をわきまえる、丁寧な対応をとるとするのは当たり前なことだと思う。

前述したけれど、子どもは担任の先生の言動や態度を見て学ぶ。

不遜な教師からは子どもは不遜を学び、謙虚で礼儀正しい先生を見習って、そういう子どもが育つんだと思う。

*まじめである

…真面目といえば「きちんとルールや約束を守る」といった意味合いで用いられることが多いけれど、本来は「真心がこもっていて誠実なこと」という意味があ

ると聞く。

語源は宋の時代の蘇東坡が読んだ漢詩、「柳は緑、花は紅、真面目（しんめんもく）」とのこと。自分らしくそれぞれの個性や役割を発揮して生きているという意味らしいけれど、真心や誠実の方がわかりやすいよね。

子どもと向き合う際のマナーかもしれない。

*服装がさっぱりしていて清潔である

…校長をしている際に、人事異動で転任してきた先生の中に髭を生やしている先生がいた。即座に髭を剃るようにと注意したけれど、その際に、「保護者の立場になって考えてごらん？先生の真面目さや人柄が周知された上で髭を生やすのはうるさくは言わない。けれど、転任早々の初対面の際、髭を生やしているという第一印象だけで誤解を生むのは避けるべき」と説明した覚えがある。

その先生がとても素敵で先生だからこそ、保護者の印象を考えて欲しかった。

子どもだって先生の評価を第一印象で感じる。誰だって清潔でさっぱりとした人の方が好きだよ。

その先生？もちろん次の日は髭を剃ってきてくれた…

*行動やしやべることが聡明である

…教師は教えた内容を「自分自身を教材として、自分の言動や振る舞いを通じて教えていく」と前述した。聡明とは、ずばり「賢い」こと。

見本や手本たる教師が聡明だと、子どもも嬉しいよね。

*教師という仕事に誇りを持っている

…昔、「でもしか先生」という言葉がはやったことがある。曰く「大学を出たええ就職先がなかなか見当たらん。先生にでもなるか…」や「教育学部卒なの先生にしかならねん」という意味だと思うけれど、教師になるというモチベーションが希薄で当然のことだけれど、誇りもないよね。

特別支援学校を卒業した障害生徒の最も崇高な目標はなんだと思いますか？

それは、働いて給料をもらって税金を払いたいというもの。

障害者年金等々で制度としてお金をいただく機会が多いけれど、それよりもみんなと一緒に働いて、その対価として給料がほしいとの思い。

「人を元気にするのはお金ではない、誇りや」と言った人がいる。

この人の娘さんは重篤な障害があったけれど、それだからこそ、この言葉には大きな思いが込められ、まさしく正論だと思う。

○ 子どもたちがどう学んだか…

大切なことは、子どもの側に立った考え方として「どう学んだか？」がポイント。授業で先生が「どう教えたか」だけにとらわれずに「子どもたちはどう学んだか」を重視して協議を行うこと。そのために以下のポイントがある。

※子どもを観る練習をすること

※子どもの課題や学びを一人ひとりの教員が自分の言葉で語ることから始まる。

※自分の言葉が豊富になれば子どもの見方が広がる。

※子どもがよく見えてくれば、当面の手立ては自ずと見つかる。

○最後にエールを込めて…

実際に教員採用検査で面接を担当した本県教育委員長から次のようなコメントがあった。

「子どもたちが過ごす思春期は多感な時期。人格が未形成なだけにいわゆる「揺らぎ」の世界を生きている。

この時期に教師がどれだけ「立派な『大人ぶり』」を教えてやれるか。」に尽きる。

最近の教員志望者は「キラッ」と光るものが少ないように思う。

いわばコミュニケーション能力が低い。面接を実施して思うのは彼ら彼女らの「人間力」をはかりたい。

教師は人にものを伝えてなんぼの職業。

話が下手、何を言っているのか要領を得ない、プレゼン能力が低い、書いている文章が稚拙等々…だからこそコミュニケーション能力の高い先生が望まれている。

ただ、残念ながら現在の社会にそれを見る目がない。

だから、コミュニケーション能力の低さを指摘されても分からない。

我々も十数年前。数十年前には「揺らぎ」の世界でもがいていたはず。

実際に経験したからこそ、今の若い先生や子どもの気持ちがよくわかるのでは？

4 問題行動等の捉え方について

先日、3年生のクラスに入り、授業を見せてもらいました。

授業当初からある児童がクラスの後ろの棚に登り、自主的に授業を受けるような雰囲気ではなかったところに別の児童がやってきて同じような行動をとり、授業早々からなかなか收拾がつきにくい状況になってしまいました。

問題行動をとる子が一人でも授業に参加させることが難しい状況なのに、互いに触発されて二人とも自分勝手な行動をとるような場面ではどうすれば良いか悩むと思います

クラスの子どもたちがその児童たちの行動に慣れているのか、学級全体が落ち着いた

雰囲気であいてくれることは感謝ですよね。ただ、そのような場面でも授業に参加させたいし、そのためにどのような働きかけが必要なのかについて様々な観点から考えてみたいと思います。

落ち着かない状況

(1) 概要及び背景

落ち着かない原因には、気質や発達障害、アトピー等の疾患、精神疾患や投薬等の影響等があるといわれています。

ただ、前述した別の児童の落ち着きの無さとはじめの児童のそれでは、原因が異なるように見えました。

はじめの児童は、いわゆる「発達障害系の注意伝導タイプ」に類するものだと思いますが、別の児童の場合は、単純なものではなく、気質や家庭環境等が複雑に絡んでいるように見受けました。

当日、5年生の授業を見る機会がありましたが、クラスに別の児童のお姉さんが在籍していました。一見して、知的障害ではないものの、「学業不振」ではないかと感じられる雰囲気がありましたが、立ち歩き等の行動はないものの、本質的には弟と同様の課題があるのでは？と思いました。担任の先生に聞くと、去年も勉強が少し重荷になっている様子が見られたとのこと。

お姉ちゃん自身、5年生の勉強が分からない、先生の指示がもう一つ理解できないといった課題があるかもしれませんが、女の子ということから、立ち歩き等の問題行動には発展しないと感じます。

こうした背景には、もちろん、勉強自体が分からないという原因もありますが、特に弟の問題行動にあっては、保護者が我が子に対する言葉がけや対応に何らかの要因がある可能性が考えられます。こちらの経験則からの類推で申し訳ないですが、家庭での様子を推測する中で、「ほめる」ではなく「叱る」という対応で、ややもすれば強権的に子どもの行動等を牛耳っている様子が思い浮かびます。

子どもは誰も注目欲求があり、いろいろな方法でクラスの「人気者」になりたいと思っていますが、その子にとっては、はじめの児童が様々な行動で「注目」されるのは自分にとって格好のモデルになると感じているかもしれません。

その場合、配意すべきは「注目」されることであって、それが「悪いことか良いことか」の判断を伴っていないこと。言い換えれば、良いことか悪いことかが判断根拠ではなく、注目されればそれで良いと思っているかもしれないこと。

また、学校は家庭とは異なり、なにをしてもお母さんの叱責がなく自由に振る舞うことができる、言い換えれば居心地のよい環境なのかもしれません。

あくまで推測ですが、もしそうだとしたら、学校だけの指導ではなく、保護者との連携や協力を得て指導を行うなどの解決方法が考えられます。

(2) 家庭との連携について考えられること

学校でのありのままをお母さんに伝えるよりは、何か学校でほめられることをピックアップして伝えたいと思っています。

事前にお母さんには学校であった良いことを中心に連絡するので、家庭でも大い

にほめてやってほしい旨を伝えておきます。

言い換えれば、家庭においても「良いこと」と「悪いこと」の違いをお母さんから教えてもらう機会を増やすこと。

たとえば、お母さんとの連絡ノートを作成し、授業中に「落ち着いて自分の席に座っていた」ことを評価する報告や、頑張っている内容等を伝え、家庭でもいいことをすれば「ほめられる」ということを経験させてやりたいと思っています。

ただ、問題行動の解決には「ほめる」ばかりではなく、本当に解決したい問題については、3回に1回程度の「本音の問題」を記載し、お母さんにも知っておいてもらうこと。

良いことと悪いことの違いを児童自身にも意識させて、良いことはほめてくれ、悪いことは学校でも家庭でも注意される経験を積ませたいと思います。

(3) 学校での対処について

先日も隣のクラスの先生が授業中にもかかわらずピシッと指導をしてくれて望ましい「父性」を発揮してくれましたが、授業中に先日のような問題行動があった場合、クラスの中、授業を行っている場所で解決するのではなく、当事者である児童と先生が場所を変えてマンツーマンで指導することが必要になります。

その児童自身は、最終的にはややパニック状態になっていたと思いますが、得てして当初の注目欲求を満たそうとする目的ではなく、注意に対する反発の行動として暴れるというように問題行動の質が変化しています。

この場合、注意や叱責の言葉が当該児童に入るはずがないので、場所を変えてクーリングダウンをさせてからゆっくりと注意をする方が効果的だと考えています。場所を移動させる場合も、様々な理由を説明して…というのではなく、黙って強引でも良いからとにかく場所を移動させること。そして相応の時間をかけて児童自体が冷静に戻って話を聞ける状態にすることを優先すべきだと思っています。

教室でそのまま指導するということは、子どもの失態や先生の対応を他の児童の前で見せるということになり、芳しくありません。

担任は教室で授業を続けなければならないので、教室外での当該児童への対応は支援員の先生に頼まなければならないと思いますが、場所を変えて指導するという原則を大切にしたいと考えています。

前回のカンファでも伝えましたが、特別支援学校の児童のパニックは、通常の学校では考えられないほどの激しさもあり、そんな場合の対処法もまずはクーリングダウンさせることを最優先します。学校にクーリングダウンができる場所があれば良いのですが、場合によっては許可をもらって校長室に設定しても良いと思います。

(4) 叱り方のポイントについて

叱る際には、だらだらと時間をかけて叱るのではなく、2分以内にピシッと叱ることが大切になります。

前述したように、クーリングして、こちらの話が聞けるようになってからですが、叱る際の大切なポイントを列挙します。

【前半】

※問題行動が起こってから、できるだけ時間をかけずに叱る。

※どこが許されないのか、子どもの立場に立って、わかりやすく具体的に話す。

※子どもの行動について教師がどう思っているのか、明確な表情で話す。

※数秒間の沈黙を交え、教師としての「不快な思い」を感じ取らせるようにする。

【後半】

※私はあなたの味方だということを分からせるように伝える。

※私は、あなたが立派な価値のある児童であることを知っている、ということのエピソードを交え子どもに思い起こさせる。

※あなたがおこなった「問題行動」は好きではないが、あなた自身のことは好きだと手短かに伝える。

※叱責の終わりとして、できれば子どもを抱きしめて「大好き」な事や「大切に思っている」事を伝える。

※終わったらそれですべて終わりにし、くどくどと繰り返さない。

叱る際の重要なポイントは、相手のことを思って叱っているということを伝えることができるか、大人としてのメッセージを子どもに理解させるかどうかにあります。

(5) 最後に余談ですが…

叱る際には、子どもとの信頼関係の構築が重要な基盤にあると一般的にいわれています。初任の先生の悩みに、「叱るべきだけれど、子どもとの間に十分にラポートがとれていないかも知れないし、叱ることで関係が悪くなりほしくないか」ということで躊躇する場合があります。

新年度に担任が替わった際にも、相応のベテランの先生においても同じような悩みが生ずるかもしれませんが、人間関係は、「信頼ができる前とできた後」といったように大別できるほど単純なものではなく、日常のやりとりやコミュニケーションの中で培っていくものです。

叱る際には毅然とした厳しさも必要になりますが、「信頼関係があるかどうか」の逡巡で躊躇するのではなく、「あなたのことが大好きだからこの状況では叱る」というメッセージを伝えることが重要になります。

一方、前述した保護者との連絡帳等のやりとりははじめの児童の場合も有効に機能するかもしれませんが、二人の児童の大きな違いは、「良いことと悪い事への自覚の違い」だと感じています。

自分が悪い見本になっているという自覚はないかもしれませんが、二番目の児童が叱られている様子を目の当たりにして、それからははじめの児童は授業に戻ってきましたよね。その点が前述したように二人の大きな違いだと思っています。

そのはじめの児童への対応ですが、様子を見てみると、この子は担任の先生のこと大好きで、単純に注目欲求を満たす手法として問題行動をとっている可能性もあります。

授業に入る最初の段階からその児童を上手に使って、先生のアシスタントとして活

用することで問題となる行動が少なくなってくると期待しています。

この場合、問題行動が起こった授業の途中からではなく、冒頭から積極的に目配りをしておくことが重要だと思っています。

5 なぜ、ブランコ遊びは教育効果があるのだろうか？

一般的に、障害のある子どもは、目と手の協応動作に難があること、いわゆる不器用さといった手指の微細運動に課題があるといわれる。

その原因は何かを考えてみたい。

私たちの身体には、よく知られている「五感」以外にも、「前庭覚」と「固有受容覚」と呼ばれる隠れた感覚がある。

障害のない人や子どもは、この二覚を連合させて器用な動きをこなしているが、不器用な子どもの場合は上手く結びつけることができない場合がある。

ブランコに乗るのを怖がったり、おもちゃの扱いが雑、人に対しても乱暴に振る舞うなどの傾向もみられることがある。

また、人混みやモールなので落ち着かなくなる場合（視覚優位）やザワザワした環境で耳をふさぐ（聴覚過敏）、食べ物の好き嫌が多く、少しの苦手食材もすぐに気付いて（味覚過敏）しまうなどの状況も見られたりする。

これらは、感覚の受け取り方や調整能力・処理過程に課題があるといわれており、いずれも個人の性格や親の躾の問題と考えられがちだが、脳の神経回路の伝達の問題といわれている。

日常生活の中で改善を図る学習は最後に述べるが、前庭覚、固有受容覚について解説を行ってみたい。

【前庭覚】

まず、前庭覚だが、自分の身体の傾きやスピード、回転などを感じる感覚で、耳の奥にある耳石器と三半規管が関わっている。

また、前庭覚には以下のような三つの働きがある。

- ① 覚醒状況を操作する働き
 - ② 眼球運動を保持する働き
 - ③ 身体のバランスを保つ働き
- 覚醒状態を保持する働き
- 誰も電車の揺れが気持ちよくて、つい、ウトウトしてしまった経験があると思うが、これは前庭覚がゆったりとした単調な揺れによって働きが弱まり覚醒状態が弱まっているといわれる。
- しかしながら、ジェットコースターのように早くて揺れの激しい乗り物では、誰もが眠気を感じることはない。
- これは揺れのスピードの激しさに前庭覚が刺激されて覚醒状態が高まっているか

らといえる。

発達障害によってこの機能に偏りがある場合、覚醒状態が下がりやすく不注意に見える場合がある。

○ 眼球運動を保持する働き

例えば顔を揺らしながらこのプリントを読むとすれば、たいていの人には書いている文字が読めると思うが、これは無意識のうちに視点が注意すべき箇所に固定されている働きがあるから。

ただ、発達障害の場合、なかなか上手く作用せずに、顔を揺らすと視点そのものも固定されず文字が読めなくなってしまう。

○ 身体のバランスを保つ働き

授業中の居眠りで、最初は身体を支えていたのに、急にガクッとバランスを崩した経験がある人がある。これは前庭覚に受ける刺激が単調なために、覚醒状態の低下とともに身体のバランスを保つ働きも低下するから。

発達障害の場合。この機能が偏っている場合には姿勢の保持が難しく、何度注意しても姿勢保持が崩れるために態度が悪いと思われがち。

次に、固有受容覚だが、自分の身体の筋肉の動きや張りなどを記憶し、目で見なくても自分の身体の位置や動き、力の入れ加減を感じる働きがある。

固有受容覚にも以下のような三つの働きがある。

- ① 力や動きを調整する働き
- ② 情緒を安定させる働き
- ③ ボディイメージの発達を促す働き

○ 力や動きを調整する働き

お吸い物をお盆に載せて運ぶなどの作業の場合、私たちは優しくそっと運ぶ。逆に重い荷物を運ぶときはグッと力を入れて持ち上げようとする。

これは、様々な経験から、筋肉が「こういった場合はこれ具合の力加減が良い」といったことを覚えているからできること。

この機能が上手く機能しない場合や偏っている場合は、力の入れ具合のバランスが上手くいかなかったり、その都度、目で見て確認しないと動けないので活動が遅くなったりする。

片付ける場合、本人はちゃんと片付けているつもりだが、傍から見れば乱暴に扱ったりするように見えたり、消しゴムで間違いの箇所を消す場合、力の加減が分からず、文字が消えなかったり、間違っって紙を破いてしまったりといった問題が生じる場合がある。

○ 情緒を安定させる働き

私たちも、イライラしたときや怒っているときに全身に力を入れたり、歯を食いしばったりすることがあるが、これはこうした動きによって興奮した気持ちを鎮めよう

としているからだといわれている。しかしこの機能が上手く働かないと情緒が不安定になったり、不快な気持ちを静めるまでに時間が掛かったり、興奮のままに友だちを叩いてしまったりなどのトラブルが生じることがある。

○ ボディイメージの発達を促す働き

ボディイメージとは、自分の身体を頭の中でイメージし、操作できる力のこと。

教室でかくれんぼをする場合、空間のサイズを見て自分の身体が隠れるかどうかを判断するが、これは自分の身体とその空間の大きさを重ね合わせてイメージしているから。

また、目の前にいる人の動きを真似することも、頭の中でその人の動きを自分の動きとオーバーラップできるイメージがあるから。

しかし、このイメージが上手く機能しない場合、自分と他人との距離感を上手く把握できずにすぐに人とぶつかってしまったり、先生や友だちと同じ活動ができずに学習意欲そのものが低下する場合がある。

こうした困り感の解消に有効な方法の一つに「感覚統合」と呼ばれる方法がある。感覚統合とは、端的に言えば、外部からの様々な刺激を「脳」で適切に処理すること。

家庭や学校でもできる感覚統合の一例を以下に示す。読めば理解できると思いますが、「～しながら、～をする」といった活動そのものが感覚統合の一例となる。

1 立ったままで歯磨きをする（日常生活編）。

少し行儀が悪いことかも知れないが、立ったままで歯磨きをするといった些細なことでも様々な感覚を総動員して行っている行為。

2 片手でお箸、もう片手でお茶碗をもって食べる（食事編）。

左右の手で違う動きを別々に動かすということも感覚統合の有効な方法の一つ。

食事中に「きちんとお茶碗を持って食べなさい」と注意されることがあるが、これもルールやマナーを学ぶとともに感覚統合の分野でも大切なこと。

ただ、障害のある子どもの場合、お箸の持ち方も身につけていない場合があり、これも指導対象の一つになる。

3 手押し車（遊び編－1－）

よく知られているように、これは二人組の遊び、一人がもう一人の脚を持って、脚を持たれた側は手だけで歩いて移動する遊び。

手は前に進み、脚は誰かに持たれているといった様々な感覚が入ることで良い訓練になる。

筋肉の動きも必要で、低緊張な子どもの場合にも有効。

4 風船バレー（遊び編－2－）

普通のバレーボールでは、ボール自体に重さや硬さがあって、なかなか楽しむことが難しいが、風船だとスピードも遅く、感触も好ましいので、みんなで楽しむことができる遊び。

その中でも、相手を意識して打ち返すや自分の方に来た風船を意識してまた打ち返

すなど、相手や風船そのものを正確に捉える必要があり、手への刺激も入るので感覚統合にはお勧め。

5 ボール挟みでジャンプ（遊び編－3－）

膝の周辺でドッチボールなどを挟んでその場でジャンプするといった単純な動きだが、固有覚も意識でき、そのままジャンプするといった神経伝達になり、効果的。

以上はほんの一例だが、日常の生活や食事、遊びといった普段の活動の中でも感覚統合を実践することができるので、様々な場面で意識すれば、その活動そのものが学習になる。

ただ、与える課題として大切なことは「本人が楽しい！」と思っている内容にすること。

遊びが感覚統合を促す上で有効なことは理解できると思うが、このほかにもブランコをこぐ、トランポリンで遊ぶ、滑り台を逆に登るといった活動やジャングルジムのてっぺんに登って高さを感じる、モグラたたきゲームや押しくらまんじゅうなど、みんなと一緒に遊べる内容を工夫することができる。

一般的には、スピードが速い活動は脳に刺激が入りやすいといわれていて、もし、子どもがこうした活動が嫌いであれば組み入れて良いと思っている。

【ブランコに乗ること】

1) まず、どうやってブランコに乗るのだろうか？

ブランコに慣れていない子どもの場合、ブランコの板にお尻を乗せようとしたのだけれど、座れなかったことはよく見られる光景。

ブランコは普通お尻から乗るが、座板が見えない位置にあって、ロープを持って座板の高さまでお尻を下ろすというのはなかなか複雑な動き。

初めてブランコに挑戦させる場合、教師は背中から抱いて乗せようとするのが嫌がって逃げられることがある。

向かい合わせで抱いて保持した方が、乗った際も視線や顔が合うので子どもが安心する。

2) ブランコがとても苦手な児童への対応

足が地面から離れて重力的に不安がある場合、ブランコに乗ることはもちろん、見るのも嫌だという子どもがいる。

ただ、子どもには「ブランコに乗れるのならば、乗ってみたい」という内的欲求があり、本当は乗りたいのかも知れない。

そのような子どもには、まず、みんなが楽しそうにブランコに乗ってる姿を柵の外から見せると、その内、ほとんどの子どもはブランコに近寄って触ったり、少し揺らしてみたりする。また、乗りやすい場所にあるとちょっとまたいだり、座板に座ってみたりもする。

こうした状況が見られたら教師と一緒にブランコに乗って遊んでみる。しばらくすると教師の膝の上なら安心だという気持ちが生まれる。

一緒に乗る場合、教師と子どもが同じ方向を向いて乗ることが多いが、こうなると

子どもは教師側に体重を掛けてしまうので身体を起こす動作が要らなくなるとともに、ただ、揺れを楽しむだけになってしまうので、向かい合わせで乗る方がお勧め。

教師の顔が見えるので安心だという思いとともに身体を起こすことや、また、ロープをしっかりと持つことができる。

3) ブランコをこぐことができない場合

みんなも知っているように、ブランコは足で曲げたり伸ばしたりしているわけではない。

ブランコをこぐためにはロープを持った状態で腕が伸びて身体を後ろに倒すことができるといった「余裕」や動作が必要。

しかしながら、怖がる子どもの場合は、ロープを持つのが精一杯で腕を伸ばすだけのゆとりがない。先生やお母さんが「足を曲げて！」や「腕を伸ばして！」と言ってもなかなかできない場合が多い。こうした場合、ブランコの前に教師の手を置いて、「ここに足でタッチして！」といいながら、徐々にその手の位置を上にあげていく。

こうした積み重ねで足を伸ばすことができ、身体も後ろに倒れて腕も伸びる動作を獲得することができるようになる。

また、ブロックを同様の場所において足でブロックを倒したり、タンバリンをおいでキックするなどの方法もある。

4) ブランコは嫌いではないけれど身体を固くしている場合。

身体がこわばっているということは、上肢に緊張が見られるということ。この場合は、ブランコの揺れを楽しむことが難しい。

こうした場合、ブランコに乗っているこの足を教師が上や前の方に引っ張るようにすれば、子どもはブランコから落ちまいとして身体を上手に使う。(ただ、本当に落ちてしまうことがあるので、怪我のないようにマットをしくなどの対応が必要。)

この牽引は、筋肉や関節の固有感覚に良い刺激となり、子どもは結構喜ぶとのこと。

最初は嫌がる様子が見られる子どもでも特に足の指を引っ張ると、もっとやって欲しいと足を出し、固い身体のストレッチにもなるとのこと。

5) ブランコが少し怖いながらも一生懸命に乗っている場合。

このような場合、自分では何とかこげるようになりたいと思っているので、教師は足を持って引き込み、離す際に子どもの足の裏を押すように介助すると、足が自然に伸びてこぐ動作を体得していく。

このように、たかがブランコだがされどブランコ。

揺れを楽しむことで様々な感覚が統合され、楽しみながら身体の動きを感じたり人とのやりとりを身につけるといった訓練的な要素が含まれている。

一方、微細運動の発達を促す遊びや活動にも様々な内容がある。

特別支援学校の作業学習では、数字と数のマッチングの中に、マス目にシールを台紙から剥がして貼るといった活動を組み入れることがあるが、このシールを台紙から剥がすといった動きも有効で、また、所定の場所にシールを貼るといった活動も目と手の協応動作に有効となる。

それ以外にも、板に穴を開けて、さまざまな穴を経由して紐を通す活動や単に紐を

結ぶ活動も考えられる。

図工の時間などに板に釘を打つ活動を入れ、できあがったものに指定した図形どおりに紐を絡めて模様を作るといった活動もある。

特別支援学校や特別支援学級では、教室で双六ゲームを始め、さまざまな遊びやゲームで、手指を使う遊びやゲームを用いることがあるが、こうしたゲームにも大切な意味がある。

カルタ取りやトランプなどの遊び、福笑いの遊びなど、日常の遊びの中にも「訓練」や「自立活動」と考えれば有効なものが数多くある。

また、工作や色塗りなども楽しく学ぶことができる良い教材。

例えば、トランプ一つをとっても、カードを黒と赤に分けるといった内容や、1～10までのカードを用いて数字の順番に並べて早さを競うといった活動、ばらばらに渡したカードを絵柄に分けて並べる活動などがあり、順番に並べることがマスターできると、「7並べ」といったルールのある遊びに進めることができる。

一方、認知の面でも、目と手の協応動作の面でも有効な活動に「迷路」がある。今は、様々なアプリがあって無料でダウンロードができたり、市販のドリルが販売されているが、初級編や中級編、上級編などが準備されていて、上級編になれば、大人でも楽しめるものがある。

難しく考えすぎないで、日常の学習や学校生活の場面で有効に機能できる内容が数多くあると思うので、子どもの好みや興味に併せて様々な工夫をしてみたいと思っている。

4 まとめとして

ほぼ一年を通じて訪問した二校の学校だが、特別支援学校では、は主として初任の教員への指導やアドバイスが主となる内容であり、他方、小学校では特別支援学級に関わる教員や講師、又、学習支援員へのアドバイスとなった。

特別支援学校においては個々の障害や学び方が異なる。当然、学習指導要領に準拠するものの、自立活動といった特別支援教育特有の領域もあることから、指導内容の策定や指導方法の考察、教材の選定に対しても一人ひとりの児童生徒に応じた工夫が必要となる。一方で教員はおろか、社会人としても初めての経験を積む者もあり、言葉遣いや教育現場での所作や服装、学校組織に属することや教員同士の同僚性の重要性もアドバイスする必要がある

授業を実施する際に指導におけるスキルの向上は当然ながら重要だが、それにも増して児童生徒がどのように学んでいるか、子どもの側に立って考える当事者意識の大切さや生徒の成長、発達を願う「教師自身の感性」の重要性について繰り返しアドバイスを行ってきた経緯がある。

「無邪気」ということばがある。障害があるからこそかも知れないが、子どもたちは邪気がなく、感受性の鋭い障害児童生徒は、一瞬で自分のことを好きかきらいかといっ

た視点で「教師」を見極める。

こうした子どもたちに好かれ、受け入れられる教員になることが特別支援教育の「教師」としてのスタートであることを折をみて説明してきた。

4名の初任者はそれぞれ、担任する子どもたちと触れあい、互いに切磋琢磨して感性を磨き、成長したと考えているが、各初任者それぞれの成長を支える基盤に、相担やチームティーチングを通じてともに授業を行う先輩教員の支援が大きく、また、よい授業を心がける意欲や子どものことをより良く知ろうといった初任者一人ひとりの思いがあると考えている。

訪問日の放課後に実施するカンファレンスの内容が初任者育成にとって効果的だったかについては心許ないが、初任者それぞれが真摯に授業やカンファに向き合い、熱心に自己研鑽を続ける意欲を継続してくれたこと、また、それができた背景には、学校全体で「初任者を大切に育てていきたい」という学校風土があり、それを推進する校長を初め教頭や学部主事の存在、教員集団の理解もきわめて大きい。

一方、小学校における特別支援教育には、ベテランの教員にとっても、難しく敷居の高い教育と捉えている感があった。

校長にも忠告をしたが、特別支援学級に在籍する児童が給食をはじめ教科で親学級に戻った際に、担任する教師の対応如何で、親学級が居心地の良し悪しに影響する光景を目の当たりにすると、「教育にとって重要な要因の一つに環境があるが、教師がその環境の最たる要因だ」という箴言が身にしみる。

クラスに在籍する子どもに対する担任の言動一つがクラスの子どもの間に伝播し、教師が抱く障害に対する偏見が子どもにも宿るといったことが無いように配慮する、こうした基本的な意識がベテランの教師にも薄れて行くという危機感を感じるがあった。

特別支援教育は教育の原点との言葉を聞くことがある。長年、特別支援教育に携わってきた者にとっては、決してほめ言葉だけではなく、視点を変えれば、こうした子どもを大切に思う気持ちが、ややもすれば通常教育においても薄れているのではないかといった思いを抱くことがある。

校内での学び支援力向上と銘打った本事業だが、授業スキルだけではなく、子どもを大切に思う教師の心がけや伝えることばの重要性、教師の仕事は勉強を教えるのではなく、子どもが自ら学ぼうとする意欲や努力を支援するといった基本的なことをあらためて気づかされた1年間でもあった。

1年を通じて授業をこちらの思い以上に成長する初任者の様子を見て、あらためて初任者から学ぶといった思いを強くするとともに、自分自身も3年の事業が継続する中で授業を見るポイントが的を射てきたように自惚れてもいる。この事業を通じて最も学んだのは等の自分自身ではないかとの思いを強くもっている次第である。

この事業を通じて、一年を通じて真摯に研修を行ったそれぞれの初任者や特別支援学級を担任する先生方、また、快く環境設定をしてくださった関係の先生方、ましてや温かく迎えてくれた両校の児童生徒にあらためて感謝を伝えたい。

Ⅲ 初任者指導に関わる

先生方のためのワークショップ

ワークショップ②「校内での研究授業と研究協議の持ち方」

～ 岩出小学校現職教育におけるワークショップ ～

1 はじめに

児童数374人、学級数15学級の岩出市立岩出小学校は、「人権尊重の精神を基盤に、知徳体の調和のとれた児童の育成」を教育目標として、地域とともに歩む学校を目指している。育てたい児童像を、「夢と希望を持ち自ら進んで学習に取り組む子ども」、「自分も友達も大切に思いやりのある子ども」、「心身ともにたくましくねばり強く挑戦する子ども」とし、期待する教職員像を、「やさしさと誠実さを備え、高い志をもって、子どもと学び合う教職員」、「子ども一人一人の個性を引き出し可能性を伸ばす教職員」、「規律を重んじ、子どもと真剣に対峙する教職員」、「自己研鑽に励み、指導力を高め合う教職員」として研究に取り組んでいる。

そのような目標に少しでも貢献するために、平成28年度は、「教職大学院と連携したメンター制による校内研修支援プログラム」を実施し、平成29年度からは、「初任者等に対する校内での学び支援力向上プログラム」として実施し、平成30年度に引き継いでいる。

今回、岩出小学校においては、若手教員の授業を参観し、放課後のカンファレンスを教職大学院と連携して行うことにより、普段行っているカンファレンスよりもさらに効果的なものにできるだろうと考えた。具体的には、教職大学院が作成した授業評価シートを利用して授業の見方をより焦点化することにより、授業後の協議会の質の向上を図った。

2 ワークショップの日程等

- (1) 日 時 平成30年9月14日(金) 3限
- (2) 授業者 岩出小学校 児玉友梨教諭
- (3) 場 所 岩出小学校1年B組教室
- (4) 教 材 1年国語 「うみのかくれんぼ」(光村図書)
8時間扱いの本時は3時間目
- (5) カンファレンス
 - 15:10～15:15 大学側自己紹介
授業評価シートの活用の仕方説明
 - 15:15～15:45 授業動画視聴
 - 15:45～16:05 グループ別協議
 - 16:05～16:10 授業者ふりかえり
 - 16:10～16:25 各グループから全体への発表

16：25～16：35	国語としての本時の授業についての話
16：35～16：40	本日のカンファレンスのまとめ
16：40～16：45	挨拶
16：45～16：50	本日の研修の感想

3 授業評価シートの活用

授業評価シート（資料1参照；本学教職大学院作成）は、「教師の身体的技術」、「子どもへの対応」、「学習規律」、「教材研究・授業展開」、「授業技術」の大きく分けて5つの大項目と、それらをさらに細かく分けて34の小項目に分けてある。また、教師としての成長を見る段階としてステップ1からステップ4までを設定しているが、中でも特にステップ2からステップ4はさらに3段階に分けている。大学卒業時が、ステップ1の1と想定しており、初任者が1年間の学びののち、到達してほしい段階はステップ2の4である。ステップ3の5、6、7は授業がほぼ完成されている段階で、ステップ4はスペシャリストの段階としている。

この授業評価シートには、授業者の授業を評価するという側面と授業者とめざす授業の共有化を図るといった側面がある。

本ワークショップでは、授業を見る視点を「教材研究・授業展開」にある項目に絞り協議の焦点化を図ろうとした。そのために、授業評価シートにある「教材研究・授業展開」の項目だけを取り出した授業評価シート岩出小学校バージョン（資料2参照）を作成し、使用した。

4 授業動画の概要

授業者は、平成28年度に初任者教員として本プログラムに関わった3年目の教師である。

「本時のめあてを確かめる」活動については、前時の復習から「めあて」にスムーズにつなげることができた。

「共通学習教材の内容を読む」活動は、起立してペアで本文を読み合い、読み終わったペアから座っていくことから始まった。「何が」と「どこに（隠れているか）」に着目して、一斉学習の中で「たこ（の場面）」で取り出し方を学び、「もくずしよい（の場面）」で「たこ（の場面）」



動画を見る様子

で学んだ取り出し方を活かして児童が各自「思考ツールカード」(前時説明)に書き入れる活動を行った。一人で読み取る計画であったが、授業者は、机間指導から「思考ツールカード」に何を書き込めばよいのかわからない児童がいることを感じ取ったため、ペアで確認を行った。その後、「思考ツールカード」に書けた児童の発表を行った。「たこ」での学習にかかった時間と同じだけの時間が「もずくしよい」にもかかり、また、予定よりも時間がかかった。

「自分の生き物の内容を読む」活動は、事前に各児童が選択した生き物(3種類から選択・カラーコピーと説明文が配布)の説明文から、「何が」と「どこに(隠れているか)」の情報を読み取り、「思考ツールカード」に書き込む活動を約6分間行った。続いて、ペアで「何が」と「どこに(隠れているか)」を発表し合う活動を始めるが、時間が足りなくなり、途中で終了した。

5 グループ別協議

3つのグループに分かれて協議を行った。3つのグループは実施校が行った。5～6名の教員で構成され、各グループに研究主任や教務主任が割り振られ、若手、中堅のバランスが取れた構成であった。また、焦点化した協議を行うために、各グループに教職大学院のスタッフが1名ずつファシリテーターとして配置された。

授業者が属したグループでは、授業の構成や教材研究、教材準備等に関する内容が多く、参観者が質問し、授業者が答えるといった質疑応答で協議が行われた。参加者からは、教師が行う説明そのものが児童に届いていない点の指摘があった。授業者の思いとして、教師の発問や支持が理解できない児童への対応をどのようにすれば良いかという課題提起もな

された。ファシリテーターからは、協議の柱として、児童の活動として一人活動やペアの活動の意義、授業展開のあり方に関して促され、児童の実態やその実態を基にした主体的な学びを支援するにはどのように方法があるかについて意見が出さ



グループ協議の様子

れた。様々な工夫がされた掲示物が情報過多になり、児童の理解を促すためには情報の整理が必要との意見が出された。

研究主任が属したグループでは、研究主任が同学年を担当しており、先行して同様

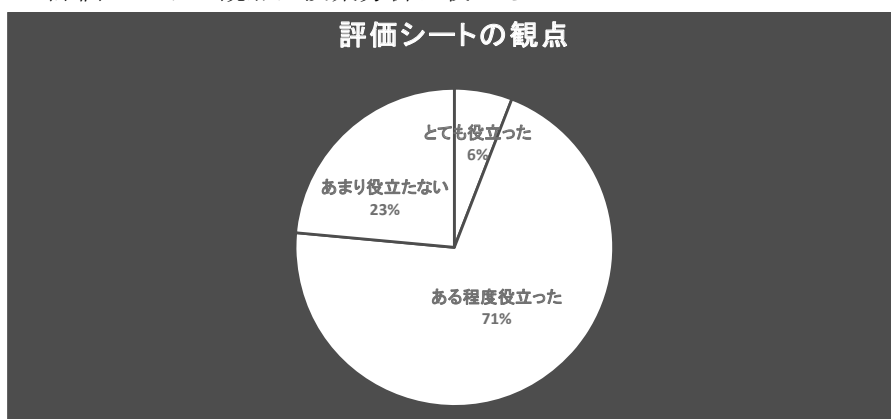
の構想で授業を行った際の授業の展開や児童の反応を参考に授業構想の再構築を図ったことが報告された。一人一人にラミネート教材を準備し、学習意欲の向上に寄与する点や「教科書を教えるのではなく教科書で教える」授業展開への感想が協議の中心となった。また、国語が専門分野であるファシリテーターが、今回の単元構想から授業のねらいと展開について整理する方向で活発な意見交換を促していた。

教務主任や意欲があふれる若手教員が多く属したグループでは、指導計画の立案や配慮の必要な児童への対応に絞って協議を効率よく進められた。指導計画の立案については、一般的な「何が」「どのように」と結びつけて学びを深める展開に対して、「どこに」で整理する展開のメリットとデメリットについて協議を深めた。また、授業者の発問が、「ねらい」に迫るものになっているのかについて協議が深まった。

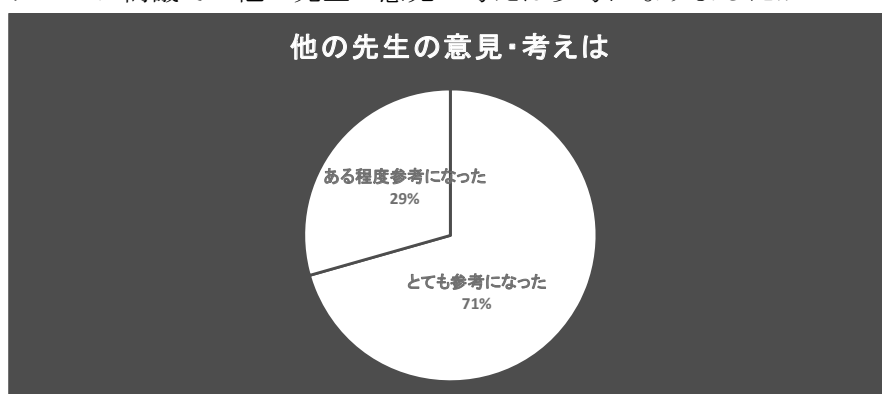
6 アンケート結果

(1) 設問の回答結果

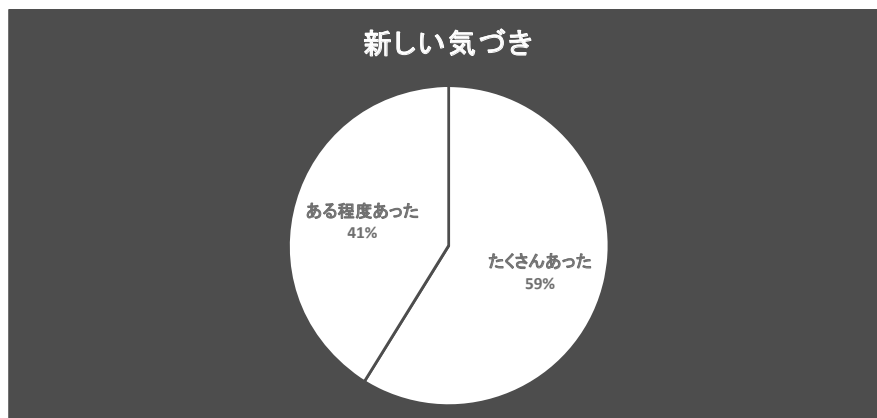
Q 1 評価シートの観点は授業分析に役立ちましたか



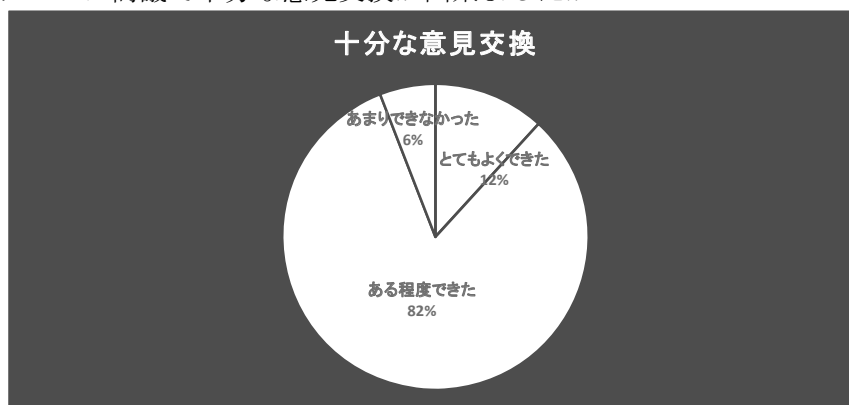
Q 2 グループ討議での他の先生の意見・考えは参考になりましたか



Q 3 グループ討議で新しい気づきはありましたか



Q 4 グループ討議で十分な意見交換が出来ましたか



(2) 自由記述

- ・今回映像だけの授業参加でしたが、実際の 45 分を見ることができなかったことが残念です。低学年の子どもを理解させることの難しさ、また十分な資料準備の必然性を感じました。
- ・評価シートが少し書きにくかったです。
- ・本校の研究課題に沿った授業を観る視点を与えていただけた方が、今後の本校の研究につながる協議会ができなのではないかと思いました。
- ・公開授業と言うことで、お互いあまり深く指導案を読んでいなかったり、単元の流れがわかっていなかったりしたので、協議というよりは質疑応答という形であったかと思う。
- ・1 年生の授業を見せていただくことで、視覚支援がたくさんあることや子どもたちの気づきを大切にしていることがわかりました。今後の自分の授業にいかしたいです。
- ・低学年の授業のきめ細やかな配慮をたくさん知ることができてよかったです。
- ・授業、指導案、グループ協議ともに勉強になりました。ありがとうございました。

7 課題

本ワークショップでは、授業評価シートを使って、授業を見る視点を「教材研究・授業展開」にある項目に絞り協議の焦点化を図ろうとした。しかし、自由記述でもあるように、カンファレンスを行うまでに、指導案を「授業評価シート」の観点で分析し、実際の授業において焦点となるところを予測する事前準備を参加者に求めていなかったため、お互いあまり深く指導案を読んでいなかったり、単元の流れがわかっていなかったりした。

一方、各グループにはファシリテーターとして本学大学教員が配置され、ファシリテーターの問いかけや切り返しによって、授業評価シートの観点に沿って整理された協議になった。

十分な意見交換については、ある程度できたは82%であったが、よくできたと回答した人は12%であった。これは、グループ協議の時間が20分間と短かったことが考えられる。

(客員教授 中家 英)

授業評価シート

Table with columns for Step0, Step1, Step2, Step3, Step4, and 備考. Rows include categories like 授業への心構え, 教師の身体的技術, 子どもの対応, 学習規律, 教材研究, 授業展開, 授業技術, and 発問. Each cell contains a score (0-10) and a description of the evaluation criteria.

注:授業では扱わないものは備考欄に「N/A」と記入すること。ただし、やるべきことが出来ていない場合は「0」とする。

年 組 教科【 】 授業者【 】 評価者【 】 年 月 日() 限

<資料2>

月 日

氏名 ()

	評価の観点	評価	寸評
教材	(1) 子どもの実態を明確に分析・把握することができる		
研究	(2) 興味関心を深めるため、専門的な幅広い観点で教材研究ができる		
教科書	(3) 教科書を読み込み、指導内容を的確に把握することができる		
本時の指導	(4) ねらいに応じた適切な活動場面を確保することができる		
計画	(5) ねらいを達成するための指導内容と時間配分が計画できる		
	(6) ねらいに応じた効果的な学習方法や学習形態を取り入れることができる		
めあて	(7) 子どもが主体的に学習を進めるための適切なめあてを示すことができる		
導入	(8) 子どもが意欲・関心を高める導入をすることができる		
構成及び時間配分	(9) 導入→展開→まとめを考えた時間配分ができる		
	(10) 授業の流れを意識し、リズムやテンポがある構成ができる		
まとめ	(11) 学習の流れを振り返り、学習内容の定着を図ることができる		
省察	(12) 授業のねらいの観点で授業を振り返り、改善の手立てを整理できる		

「和歌山大学教職大学院作成 授業評価シートから抜粋」

※評価について ◎…満足すべき内容 ○…妥当な内容 △…改善点あり ×…不満足

ワークショップ③「ねらいを貫いた授業実践の指導」

～ 若い先生方の授業力をどう伸ばす？ ～

＝はじめに＝

文科省の学校教員統計調査（H28年度）によると、全教員に占める30歳未満の若手教員の割合が年々上昇してきているという結果がでている。小学校教員を例にとると、平成16年度は8.7%であったものが、平成28年度にはその割合が17.3%へと大きく増加している。この傾向は、今後しばらく続くと考えられる。

このような状況下において、新規採用教員を含め若手教員を育成するためには、管理職をはじめ中堅教員の果たすべき役割は極めて大きいものがある。とりわけ、希望と意欲を胸に抱き教育者としての第一歩を踏み出した初任者が、一人前の教師になるための基盤を築いていくには、先輩教員たちのきめ細かな指導や支援が必要不可欠である。

本ワークショップは、初任者指導に携わる教員が初任者の実施した「道徳の授業」をもとに、授業改善に向けて指導助言の在り方や支援の方法についてともに考え語り合うことをとおして、初任者指導に資する場となることを願って企画したものである。

ワークショップの概要

- 1 日時 平成30年 12月6日（木） 15：30～16：45
- 2 場所 和歌山大学教職大学院
- 3 対象 初任者や若手教員を指導する立場の先生方
（拠点校指導教員 校内指導教員 中堅教員等）
- 4 内容
 - (1) 初任者が行った道徳の授業のビデオ視聴（約25分に編集）
 - (2) テーマ別グループ協議及び報告
 - ①授業構成の在り方（導入、場面構成、発問、内容項目への迫り方等）
 - ②子どもの発言への対応の仕方（切り返し、態度、所作等）
 - ③板書づくり（構成、視覚化、内容項目への迫り方）
 - (3) 大学教員によるまとめ
 - ①初任者とのカンファレンスの実際 客員教授 南 知孝
 - ②道徳の授業として 特任教授 坂本善光

1 初任者（小学校3年生担任）が行った道徳の授業について

- (1) 日時 平成30年9月3日（月）第2限
- (2) 主題名 進んで助けよう
- (3) 資料名 明るくなった友だち（学研 3年みんなの道徳）
- (4) 内容項目 友情・信頼（B-9 主として人との関わりに関すること）
（友達と互いに理解し、信頼し、助け合うこと）

2 テーマ別グループ協議後の各グループからの報告（概要）

（1）授業構成の在り方について

（A グループ）



導入から終盤までの流れについて意見を
出しあった。導入は教師の唐突な発問や仕
掛けであったため、子どもたちの授業への
意欲付けを図ることができなかった。展開
では、「いいっすね」という教師の反応が、
子どもたちにとっては教師の求める答えを
言わないといけないという雰囲気させて
しまった。授業全体を通して、この授業

で本当に深めたい道徳的価値が曖昧だったといえることができる。しかし、授業の構成はし
っかりできており、また授業スキルも高く、「すぐに良くなる先生」という評価が多かった。

当該初任者に対する働きかけとして、動画や児童の感想など事実を扱い、初任者と指導
教員とでいっしょに自己評価をすることが良いのではと思われる。その積み重ねが授業改
善に繋がっていくという結論に至った。

（B グループ）

導入部分は二者択一ではなく、日常生活と関連づけた問いかけをすることで子どもの興
味関心がより高めることができたと思われる。中心発問等主要な発問は準備していたが説
明不足のため児童にとって分かりにくく、
発言も少なく話し合いが深まることはな
かった。また、児童の発言はあっても教
師の期待する考えに合わせ発言している
傾向が見られ、教師による価値の押しつ
けになってしまったきらいがある。



改善点として、中心発問を明確にし話
し合い活動を中心に据えること、発問が
多すぎたので指導書に準じて絞ること、グループ活動を取り入れ意見が出やすい雰囲気づ
くりをすること等が挙げられる。

（2）子どもへの対応の仕方や所作について

（C グループ）

担任と子どもたちの表情が明るく、双方
の関係性はしっかりしているように感じた。
しかし、担任は指導案どおりに授業を進め
なければという思いが強かったせいか、発
問や指示のテンポが速く、子どもたちがそ
の内容を十分理解できないまま授業を進め
てしまった。そのため、子どもとのやり取



りも一問一答になることが多く、ねらいに迫まっていく話し合いにはならなかった。また、教師が期待している発言が子どもからあったとき、「いいっすね！」と敏感に反応する姿があった。その結果、子どもたちの中に先生が求めている答えを言わなければという雰囲気醸成してしまった。

改善策として、まず授業者は発問に対する児童の反応が挙手だけでなく、表情、体の動き、態度、まなざし等を確認しながら授業を進めていくことが大切である。時には意図的指名も必要である。また、子どもたちの中に何を発言してもいいんだという空気を生み出すために、教師は子どもたちの発言を相槌をうちながらしっかり聞くようにすること、新たな発問に移る前に子どもたち全員の顔を眺めてみること等、「じっくりと間を取る」ことを意識して授業を進めていけば、授業は活性化していくように思われる。

(D グループ)



グループ協議の中で次の2つのことが課題に挙がった。一つは、授業中、教師による繰り返しの言葉や説明等が多かったこと、二つ目は、教師の立ち位置が前方に偏っていたために前の席に座っている児童との一対一の対応になってしまったことである。

これらの課題を改善するために、まず「教えないと・・・」という教師の意識を極力抑え、子ども同士のつながりを大切にしていく必要がある。そのためには、子どもの発言に対して「どうしてそう思うの?」「なぜ、そう考えたの?」等、切り返しの発問を意識して使うことで、話し合いに広まりと深まりが期待できるように思われる。また、板書についても学習の流れや大切なポイントが児童にとってよく分かるようにもう少し工夫していく必要もある。

カンファレンスで初任者に授業改善を促す場合、支援者として改善のポイントをいくつか提示しその中から初任者自身に選択させ、それをもとに改善案を考えさせるということも有効な方法であると考えられる。その際、授業ビデオを活用すればより客観的に自分の姿を振り返ることができ一層効果が上がると思われる。

(3) 板書づくりについて

(E グループ)

板書は児童のために視覚に訴えて考えさせたり理解させたりする大切な役割をもっている。

本グループでは、掲示物の提示の仕方(挿絵・ネームプレート・チャート)や黒板やチョークの使い方(色使い、矢印、枠囲み)等、板書の「視覚化」に焦点をあてて協議した。また、授業者に対し、児童の「どの発言」を「どこに」「どのように」書けばよいかのアドバイスの仕方についても話し合っ



た。グループ全員でこれらの点についての協議することは、指導者として初任者への指導・助言の在り方について考える良い機会となった。初任者の授業は、中堅やベテラン教員の目から見るとたくさん指摘したい改善ポイントがあるが、初任者の性格や授業力等をしっかり把握したうえで、優先順位をつけ精選し、アドバイスすることが重要であると思われる。

3 大学教員によるまとめ（要旨抜粋）

（1）初任者とのカンファレンスについて（要旨抜粋）

客員教授 南 知孝

■カンファレンスで心掛けていること

一点目は、「授業録画を使つての振り返り」である。初任研の強みを生かして、大学教員が初任者の授業を毎回録画している。このことは、授業改善に向けて、指導者及び初任者双方にとって極めて有効な手段である。一般的に教員は、普段自分の授業を録画して見る機会は殆どないと言ってよい。しかし、経験の少ない初任者にとってのVTR視聴は、今まで気づかなかつた自分の表情やしぐさや癖等、自らの言動や立ち居振る舞いを客観的に見ることができるという利点がある。このことは、授業改善に向けて初任者自身の新たな気づきを促す良い機会になると思われる。他方指導者にとっても、初任者の課題と考えられる場面の映像を切り取り、ピンポイントで指導を行うことができるので、初任者にも分かりやすく且つ理解や納得を得やすいという点でも効果的である。



二点目は、「教えるべきことと自らの気づきを促す支援」である。このことは、初任者の授業改善に繋げていくために大切な事柄であるが、そのバランスとさじ加減は難しく悩み多きところである。初任者の授業力向上のために課題について指摘することや指導・助言を行うことは当然必要なことである。しかし、初任者の今後の長い教師人生を考えてみた場合、「自ら課題に気づき、その解決方法を考えさせること」も教師力向上のために欠かせない重要な点であるように思われる。カンファレンスでは、常にこれらのことを念頭に置いて初任者に対応している。

■カンファレンスの実際（3年道徳 「明るくなった友だち」）

授業後に行われたカンファレンスは、「板書づくり」「子どもの発言への対応の仕方」「授業構成の在り方」の3つに焦点化し実施した。理由は、課題をできるだけ精選し話し合うことで、初任者が即授業改善に結び付けやすいと考えたからである。

[板書づくり → 称賛]

課題はあるものの、挿絵や発問の短冊を準備していたこと、またどこに何を書くか等板書のレイアウトがイメージできていたことで、児童にとって見やすく分かりやすい板書になった点を評価し褒めた。

[子どもの発言への対応の仕方 → 気づきを促す支援]

児童の発言した内容について、授業者が「なんで、なんで」と問い返すことで児童が

フリーズしてしまった場面の映像を取り上げ、その要因について考えさせた。ビデオをみた初任者から、「児童を問い詰めているように見える」「詰問しているように感じる」と、自らの問い方に問題があることに気づくことができた。また、「違う問い方をしてみる」「隣の子と話し合わせる」「考えを書かせる」等、その改善方法についても初任者なりに見い出すことができた。

[授業構成の在り方 → 指導・助言]

学習指導案の展開部分について指導した。一般的に、展開部前段は資料を通して主人公の言動や生き方から価値を追求し、後段では資料を離れて価値の一般化を図ることが多い。しかし、初任者の指導案には、後段部の記述がなかった。「これまでの自分はどうか」「これからの自分はどうかありたいか」を考える場を設けることは、子どもたちの道徳性を育むためにも大切である旨、指導した。

(2) 講話 「道徳の授業として」(要旨抜粋)

特任教授 坂本善光

初任者の授業から集中講義で学んだことを積極的に実践しようとする意欲や態度が伺えた。対話を促すために問い返したり意図的に指名をしたりしていたが、授業者と発言者との一対一の場面が多く、発言者以外の児童も参加できるような手立てが必要だったと思われる。また、ペアやグループで話し合ったりするなどの活動や、問題場面や主人公の心の変容が分かる構造的な板書の工夫があれば、より思考が深まったのではないかと考えられる。



また、ペアやグループで話し合ったりするなどの活動や、問題場面や主人公の心の変容が分かる構造的な板書の工夫があれば、より思考が深まったのではないかと考えられる。教科書の挿絵を活用することも低学年や中学年には効果的である。

今後、授業の質的改善を図っていくためには、授業者が児童の発達段階の特徴や実態をしっかりと捉え、ねらいをより具体的にもっておくことが必要である。予想される発言を事前に考えておくことで、ねらいに迫る発問や問い返しをすることもできる。また、友達の意見をしっかりと聴いたり共感したりできる支持的な学級づくりも、道徳の授業を充実させていく上では欠かせないことである。今後の一層のご活躍を期待している。

4 参加者へのアンケート結果及び参加者の声

(1) アンケート結果

時間的に非常に厳しい面もあったが、本ワークショップの内容や運営については、殆どの参加者から「とても役に立った」「役に立った」と概ね満足できるとの評価をいただいた。主催者として、初任者指導に関わる先生方の指導力向上に向けて、改善すべき点や課題について精査し、参加者にとって得るものが多いワークショップとなるように更に工夫を加えバージョンアップを図っていきたいと考えている。

(2) 参加者の声 (自由記述より抜粋)

◆とても良い機会だと思います。もう少しラフな感じで話し合い情報交換ができればもっと良いのではないかと感じました。

◆自分を振り返る良い機会でした。また、初任者の先生方が頑張っている姿は普段からも目にしているのですが、さらに気づかせてもらいました。

◆本年度も残り少なくなりましたが、本日のワークショップでのお話をお伺いし「もっとこうすれば！ もっとああすれば！」と私の指導の足りなさを確認しました。「来年こそは！」ではなく今から残り少ない時間ではありますが、精一杯指導していこうと改めて思っています。ありがとうございました。

◆ワークショップに参加して、指導するポイントが同じであったので安心しました。具体的な事例があれば分かりやすいと思います。どんなポイントで指導したか、その結果子どもたちがどのように変わったかが分かるような例がほしいですね。

5 おわりに

今回実施したワークショップが、標記に掲げるタイトルに少しでも寄与することができたのか甚だ心もとない気もするが、少なくとも初任者の育成に携わる教員が一堂に会し、授業を核に指導方法や支援の仕方等について意見交流できたことは一定の成果と捉えたい。

短い時間ではあったがこのワークショップでの協議・報告をとおして、初任者指導に関わる皆さんの授業改善に向けての専門性や指導力に感銘を受けるとともに、初任者に注がれる温かいまなざしと成長への熱い思いや願いも同時に感じとらせていただいた。

教員としての経験年数の長短にかかわらず、常に子どもたちに学び、初任者に学び、そして教員同士が切磋琢磨し学びあう、このような学校風土こそが初任者の学びに刺激を与え成長への原動力になっていくように思えてならない。

以上をもって、この報告のまとめとしたい。

(客員教授 南 知孝)

IV 一年間の学び 成長と課題

一年間の学び 成長と課題

岩出市立山崎北小学校

教諭 伊東 美恵

1. 一年間を振り返って

四月当初から、カンファレンスの中で「みんなが分かる授業」という言葉を中心に話し合いが進められた。五月までは、児童を授業に惹きつけるために必要な声の大きさや、間の取り方・学び合い学習（ペア学習・グループ学習）ができるような児童の机の配置など、教師として基本的な事柄についてご指導を頂いた。

六月以降のカンファレンスでは、45分の授業時間の中で児童が活躍できる場面、児童主体で授業を進める学習についての話し合いの場が持たれる場面が多くなった。その中では、自信のない児童への声かけや、途中で課題に悩んでいる児童にはいくつかのヒントを与える個別指導を行うといった目的を持った机間指導が必要であることを教わった。また、発表時に声の小さい児童がいれば、対角線上に立って声を出せるように教師が立ち位置を変える方法や、「今、なんて言ってくれた？」と聞いている児童に声をかけて聞く姿勢のあり方にも意識させる指導を教わった。そして、できた時にはしっかり褒めることが大切であるとアドバイスを頂いた。

夏休みが終わってからは、授業の展開について改善部分があるのご指摘を頂いた。自分なりに試行錯誤し、2つのことを意識し取り組んだ。まず1つ目は、児童たちにとって興味や関心を高めることができるような導入にしていこうと考えた。教具を使った導入や児童たちの生活に関係のある身近な質問を行ってから内容に入るよう意識をした。2つ目は授業の中で考える時間をとることである。1人で考える時間・友達の意見を聞いて考える時間ときちんと学習する方法を理解して児童一人ひとりが意識を持って活動できる時間を取り入れた。カンファレンスでたくさんのアドバイスを頂いて改めて教師として大切なことは何かを明確にすることができた。

2. 成果

この一年間を通しての成果は児童主体の授業作りである。四月当初は授業規律に意識が偏り、児童が意欲的に学習することや話し合う(学び合う)時間を十分に確保することを考えていなかった。しかし、カンファレンスの中で、ペア学習を取り入れた授業内容・学習に意欲的になれるような導入を学び実践していくと、で自分から友達に質問する児童や、ミニ先生をしてもよいかと尋ねる児童も出てきて、自分たちで「これをしたい。」「この時間にはこれをしないといけない。」と自分自身で学ばないといけないことを自覚し始める児童が増えた。この取り組みを繰り返し行っていたことにより、教師が主になって授業をするのではなく児童一人ひとりが意欲的に課題に取り組めるように、学級の児童が変化してきたように感じた。学習できるようにするための授業展開を意識して、日々教材研究に取り組んだ。

3. 課題

この一年間で見つかった課題もたくさんある。常に感じていたことは、教材研究についてはまだまだ内容把握が浅いと反省している。児童一人ひとりが分かる授業展開をするためには本時のねらいや授業の視点を意識した教材研究が必要であると考えられる。来年度は、児童に的確な発問や個別指導ができるように日々精進していきたいと考えている。

一年間の学び 成長と課題

岩出市立山崎北小学校

教諭 杉山 学

1. 一年間を振り返って

四月当初は、授業をこなすだけで精一杯で、児童の様子や発問の内容などに気が回らなかった。カンファレンスを重ねていく中で、的確なアドバイスをいただき、なるべく実践するように心がけた。実際に自分の授業を見ていただいて、アドバイスをいただくので、とてもわかりやすく、次に活かせる内容ばかりだった。

板書の仕方や活かし方、発問の仕方や意味、教材の理解など、貴重なアドバイスをいただき実践していくなかで得るものも多かった。児童の反応も違ってきたのが実感としてあったので、自分自身も意欲的になれた。

授業に対する考えが甘いことも痛感した。教える先生によって、子どもの様子が変わっていく。同じ内容をやっても授業のやりようで、子どもの理解も違うし意欲も違う。学校生活の中で、授業はとても大切なのだと改めてわかった。子どものためにも授業力を向上させる必要が大いにある。

2. 成果

担任を持つのが初めての経験で、はじめはすべてにおいて不安だった。4年生の子どもの実態もわからないし、授業の進め方が一番不安だった。カンファレンスでは、自分の授業を映像で見ながら細かいアドバイスをいただいた。板書は、色分けや字の大きさ、書く順序など、自分だけでは気づかないことにも気づくことができた。それだけで、子どもの反応が違った。

特に道徳の授業が難しく、何度もカンファレンスを重ねていただいた。道徳の教科自体、どのように進めていっていいのか、子どもにどのような力をつけさせるのかあまりわからなかったが、何度も悩みを聞いてくれたので、少し自信を持つことができた。道徳は、すでに子どもたちが知っていることを再度学ぶということを言われたので、道徳に対する考え方が変わった。

3. 課題

一年間を通して様々な課題が見つかった。まずは、深い教材研究をすることである。この単元で身につけさせる力は、前学年でどのように学習していて、次学年でどう広がっていくのかを理解しておく必要がある。つながりをおさえておかないといけない。

そして、児童に考えさせる時間を作ることが大切だということ。教師がたんとと授業を進めていくだけでは、深い学びにはつながらないということを実感した。単元のはじめにいかに興味・関心を持たせるかによって、子どもが意欲的に取り組むかが変わってくる。今年度担任をさせてもらっている学級の児童は、積極的に発言できる子が少ない。どうしたら、学級全体が意欲的に授業に参加できるようになるのか、どのような手立てが必要なのか、教材研究に続いて、大きな課題である。子どもが、生き生きとした姿で授業に参加する姿を理想として、努力し続けたい。

一年間の学びと成長

紀の川市立打田中学校

教諭 森 翔平

1. 一年間を振り返って

初任として勤めたこの一年間を振り返ると「過ぎるのがとても速かった」というのが正直な感想である。一方でこれまで講師として勤務していた五年間と比べて、より充実した一年間であったと確信している。今そのように感じることもこのプログラムがあったからだと思し、これからもこの一年間で得た充実感を味わうことができるよう様々なことに継続して取り組んでいきたいと思っている。

2. 成果

この一年間は何か新しいことに取り組んだというよりも、私が今までに取り組んできた五年間についての確認作業であったような気がする。かねてからの課題であった、単元や教材を貫く言語活動を取り入れるという点について特に意識して指導計画を立てていたが、その点については自身の目標を達成することができたと感じている。それぞれの単元や教材の最後に行う活動に向けて、それまでの授業で意味のある取り組みとすることができ、一貫性を持たせることができた。

しかし、それらの取り組みを私一人で頭を悩ませ考えていても「これでいいのか」という不安を抱いたままの授業となってしまう。しかしこのプログラムによってそのような不安を感じることなく授業に向かうことができた。自信を持って授業に臨めることで生徒にも不要な緊張感を持たせることなく授業に向かわせることができたと感じている。

また、それぞれ授業について改善点を見つけ、それを踏まえて次の授業に向かうことができた。本校は一学年四クラスあり、私が一年生の全クラスを担当している。よって同じ授業を四度繰り返すことになる。これまではただ授業を四回こなすことにとどまっていたが、この一年間は改善点を意識し、より良い授業にしていこうと意識して四回の授業を有意義なものとすることができたと感じている。このような意識を芽生えさせることができたのも、授業後に行われるカンファレンスにおいて、授業についての十分に協議を行うことができたからだと考えている。

3. 課題

課題としては二点ある。一点目は今年度取り組んだことについて来年度以降も継続して行うことである。今年度は研修という機会がありそれによって能動的に授業研究に取り組むことができたが、来年度以降、可能な範囲において自発的に授業研究について取り組めるようにしたい。二点目は、昨年度までの課題でもあるが、「本時の目標」の設定の仕方を確定することができなかったことである。本年度も「本時の目標」と授業内容が伴っていないことがあった。その差を解消することが来年度以降の課題となる。

一年間の学びと成長

和歌山県立和歌山さくら支援学校

栗林 早織

私は、採用されるまでの14年間、一般高校での講師経験が長く4年前までは特別支援教育に携わる機会がありませんでした。大学生の時に養護学校の教員免許を取得するために少し勉強しましたが、障害がある子どもについての知識は少しあったものの、特別支援教育についての知識はほとんどありませんでした。これまで勤めていた普通高校には、学力が低く自分の席に座ってられない生徒やADHDの診断を受けた生徒がいました。どのような授業にすると生徒たちが興味をもって取り組めるのか、また知識として定着するのか、どのような指導が適切なのか、と常に悩んでいました。そんな時、和歌山さくら支援学校に配属され、障害がある子どもたちと関わっていく中で、子どもたちが楽しく学習し興味関心をもって取り組めるような授業にすること、また子どもたちの実態に合わせ支援していくことの大切さに気づかされました。そして、特別支援学校のみならず全ての教育において必要なことだと痛感しました。この一年間、初任者として様々な研修を通して、子どもたちの実態把握の大切さや具体的にどのように実態把握していくのかをたくさん学ぶことができました。

三反田先生を始め先輩方や同じ初任者の仲間に自分の授業を参観してもらい協議することで、授業での子どもの反応や自分の授業の進め方など、客観的に見ることができました。普段心掛けていることでも、実際ビデオを見て振り返ることで、授業中での子どもたちのちょっとした行動や表情を見落としていることに気づきました。また、主指導やサブとしての役割についても学ぶことができました。2週間に一度行われるカンファレンスでは、必要な書類の書き方や指導案の書き方、実態把握、指導方法等、様々なことを教授してくださいました。その中でも印象に残っている言葉が「主人公は子どもたちである。」です。子どもたちが興味を持って楽しく学習できるように、授業の組み立てや指導の仕方に工夫をすることが重要であることを再認識しました。

カンファレンスを受けることで、見落としていた細かな子どもたちの反応や表情にも気づけ、より子どもたちの実態把握及び指導の充実が向上されたと思います。また、他の初任者が行っている授業においても参観し協議することで、支援方法や指導方法について違った視点に気づくことができました。子どもたちの学習に向かう態度がより積極的になるように、子どもたちが楽しく主体的に授業に取り組めるようにと、以前より奮闘するようになったと思います。

初任者研修やカンファレンスを通して様々なことを学んでいく中で、自分の知識や考えが浅いことを思い知らされました。この一年間学んだことを土台にし、教員として学び続けたいと思います。

1年間の自分の学びと成長

和歌山県立和歌山さくら支援学校

教諭 広畑 芙実

4月にさくら支援学校に赴任し、小学部へ配属となった。教師としても1年目で、初めて経験することばかりで、最初は戸惑いと不安ばかりであった。しかし、周りの先生方にたくさんの助言をいただき、子どもとの関わり方や授業の進め方を見せていただいたことで、成長させてもらえた1年だった。

初任研カンファレンスで教えていたことの中で、「授業の主役は子どもたち」という言葉が心に残っている。私は、自分の考えた学習指導案どおりの授業をしなければならないという思いから、子どもに活動を押しつけてしまうことがあった。しかし、子どもの様子を見ながら、子どもに合ったペースで授業を進めること、必要ならば授業をする中で、活動を減らしたり、変えたりすることが必要であるということを学んだ。また、カンファレンスで授業の動画を見ながら振り返る中で、常に子どもの視点に立ち、子どもに分かりやすい言葉で指示を出すこと、子どもに伝わりやすいような視覚的な支援を行わなければならないことを改めて感じた。そのためには、自分にとっては「当たり前」だと思っていることも、先入観を取り除き、子どもにとって分かりやすいのかを考えてみる必要があるということも学んだ。授業をする前には、どのような言葉を使えば子どもたちに分かりやすく伝わるか、どのように教材を提示するかを考えておくようになった。

カンファレンスで自分の授業を見てみると、自分の見えていなかった子どもの様子や、気づかなかった子どもの発言があることに気づいた。そして、それからは授業中に子どもの発言や動きを見落とさないようにしようと意識して授業をするようになった。また、カンファレンスでは、どうして子どもはこの行動をとったのか、どういう気持ちだったのかということと一緒に考えてくださり、子どもの行動や様子の背景にある要因を考え、より深く子どもの実態把握をすることを心がけるようになった。

1年間カンファレンスを通して指導していただいた中で、自分一人では気づくことができなかった成果や課題にも気づくことができた。これからも、自分の強みをさらに伸ばし、課題を改善していくように努力していきたい。また、三反田先生には「教師は1番の教材」ということも教えていただき、子どもにとってよい見本となれるよう、何事にも挑戦し、子どもたちと一緒に成長していきたい。

一年間の学び

和歌山県立和歌山さくら支援学校

教諭 山根 史也

4月より和歌山さくら支援学校に赴任し、小学部5年生の担任をもつこととなった。はじめは児童の実態把握に戸惑ったり、授業のことで悩んだりと不安ばかりの日々が続いた。しかし、周りの人に相談にのってもらったり、授業での展開や内容について助言をもらったりすることで、改善に努めることのできた一年であった。

カンファレンスでは、他学部の教師が教材の工夫や内容の選定など、どのような観点で授業づくりを行っているかを知ることができた。また、指導案の見返しや授業記録、カンファレンス資料を見て協議することで、反省を生かし次回の授業に反映することもできた。

数回程度、自身の授業を撮影してもらい研修を行った。はじめは自分の授業風景をビデオ撮りしてもらい、初任者間で振り返ることに抵抗があった。しかし自身が見落としていた子どもの様子や適した言葉がけであったのか、実態に合った教材や内容であったのかということ具体的に振り返ることができ、改善につなげていくことができた。三反田先生の「教師は最高の教材」という言葉が一番印象に残っている。ビデオで自身の様子を振り返ると、言葉に抑揚がなかったり笑顔が少なかったり、授業展開の間の取り方に課題があったりした。授業の中での教師の楽しげな表情や一緒に授業を楽しみたいという思いが、子どもにとって最大の学習意欲につながっているという話を聞き、教師の立ち振る舞いとしてのあり方を再認識することができた。

今後も子どもたちにどのような力を身につけさせたいのかを念頭に置き授業づくりに取り組むとともに、常に学び続けたいと考える。そのために教材研究はもちろん、文献を読んだり、研修に参加したり、自己を高め成長していきたいと考える。また「教師は最高の教材」として子どもに寄り添い、子ども達がやってみたい、楽しいと思えるような授業をつくることのできる教師になりたいと考える。

講師としての経験もあったが、改めて初任者としての立場で0から学ぶことができ、子どもと一緒に成長できた1年であった。

一年間の学びと成長

和歌山県立和歌山さくら支援学校

教諭 田村 和輝

4月からカンファレンスを受けさせていただき、私自身1番成長したと感じることは授業に対する考え方である。これまでも講師として教育現場で授業をさせていただいていたが、このように改めて学ぶ場を設けていただき、授業のねらい、つけたい力、臨機応変さ、幅広い知識が大切だということを学ばせていただいた。その中でも1番心に残っているのは、「大人の都合」という言葉である。これまでの授業を振り返ると、計画した内容は絶対にしようとする事が多々あった。そのため、生徒主体ではなく大人の都合で生徒の大事な意見や考え、閃きを無駄にしてきていたのだろうと反省する点が多くある。そのときにお話していただいた中で、臨機応変さや幅広い知識が大切だということを教えていただいた。臨機応変さ、幅広い知識を上手く使い、予想外、予定外のことが起きたとしても生徒の意見や閃きを拾っていき授業の流れを上手くつくっていきけるよう日々精進していきたいと思う。

自分自身の授業を見ていただいた際のカンファレンスでは、授業規律についてと設定課題についてのお話を聞かせていただいたことが心に残っている。以前から楽しくて学習効果のある授業をしたいという思いを持っていたが、生徒が楽しいから遊びになってしまうことがあった。そのときにお話していただいたのが、楽しい、面白いはいいが、この先生ならふざけても大丈夫だと思われないように指導することである。その話をさせていただいてからは、守らなければいけないルールを明確にし、教師が見本となって態度で示すことを心がけている。また、国語の授業以外でも字をきれいに書くことや挨拶はきちんとすることなど当たり前のことのようにではあるが見逃していたことなど、細かなことであっても指導しないといけないところをきちんと指導することにより、授業規律が確立してくるということを教えていただいたので、これからも実践していきたい。授業規律が乱れるもう一つの原因として設定課題が低いということを教えていただいた。私自身、前回の学習をしっかり復習してから次に進まないといけないのではないかという不安を持っていたが、それが逆効果となり、簡単な課題になってしまうことがあった。それが生徒に退屈を与えてしまい遊びになってしまう生徒もいたが、少し頑張ったらできるというレベルを目安として考えるようになってからは、生徒から「頑張ろう」といった言葉が聞かれたり、意欲的に取り組む姿が見られたりと授業態度が一変した。実践をしてから授業も進めやすくなり生徒の姿勢も変わってきたため、これからも心がけていきたい。

来年度になるとこのような学ぶ機会や自分の授業を見てもらう機会も今年度に比べると少なくなるため、自分から積極的に学ぶ場に足を運んだり、知識を豊富にするためにも文献を読んだりするなど、常に向上心を持ち学び続けていきたいと思う。

本当にこのような場を設けていただきありがとうございました。自分の財産として日々精進していきます。

V 成果と課題

V 成果と課題

1. はじめに

本プログラムは、初任者を中心とした若手教員が「学び続ける教師」としての力量をつけること、また、校内で初任者や若手教員の指導にあたる先生方（拠点校指導教員や校内指導教員等）のための指導内容・方法を研究しプログラム化することをねらいとし、初任者指導、若手教員指導を通して、学校全体が「学び合う集団」として活性化することを目指して取組を続けてきた

これらのねらいを達成させるには、初任者や若手教員の授業実践力向上への取組に、拠点校指導教員・校内指導教員が直接的に関わり、指導者としての力量向上につなげることができればと考えた。

そのため本年度も昨年度に引き続き

- ① 初任者指導や若手教員指導を通しての校内研修の充実
- ② 初任者指導に関わる先生方のための指導内容・方法の研究・開発

の実現を目指して取組を行ってきた。

本プログラムの連携協力校である4校には、校内で初任者指導に当たる拠点校指導教員や校内指導教員の先生方がいる。この3年間、各校の拠点校指導教員や校内指導教員の先生方は、本プログラムに対して実に積極的かつ協力的に関わってくださった。

本年度もこれらの先生方とさらに連携を深め、初任者ばかりでなく、2年次・3年次教員、あるいは講師等経験の浅い教員の指導にも力を注ぎ、結果として学校全体の教員の授業力アップを目指したいと考えた。

また、この取組と並行して、初任者指導を核とした授業の見方や捉え方、あるいは、若手教員が行う授業の指導方法をプログラム化し、拠点校指導教員や校内指導教員向けのワークショップを開催してきた。

最後に、3年間の本プログラムの取組のまとめとして、以下の2項目について振り返る。

2. 初任者や若手教員指導を通しての校内研究の充実の取組について

1) 初任者や若手教員の成長と本プログラムの有用性について

本プログラムが初任者の成長にどの程度役立っているかという調査項目の結果をみると以下のグラフのようになる。(図1)

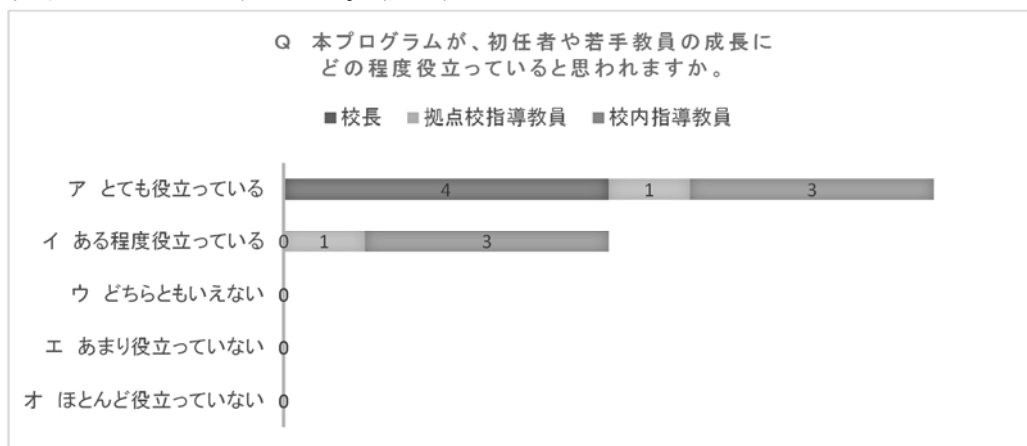


図1：初任者や若手教員の成長（校長・拠点校指導教員・校内指導教員 回答）

回答いただいた学校長全員が「とても役立っている」とし、拠点校指導教員や校内指導教員も全員が「とても役立っている」あるいは「ある程度役立っている」を選択している。初任者の成長という点においては、本プログラムはかなり高い評価を受けていると判断してよい。ご意見の中には以下のようなものがある。

- ・日々の教育実践の積み重ねによる成長が感じられる。また、拠点校指導教員の指導は勿論であるが、同じ学年の同僚によるアドバイス等が日々の取組に大いに生かされている。加えて、大学からお越し頂いている先生のカンファレンスによる指導は、若手教員にとっての即戦力に繋がっていると考えられる。(学校長)
- ・授業改善に対する、私どもの力不足を補っていただけていることに、率直に感謝申し上げたい。また、とすれば、年齢が高むにつれ、独断的な授業に陥ったり、他の意見に耳を貸さなくなったりする傾向もあろうかと思うが、日頃から、第三者の方に参観いただきながら(いい意味で緊張しながら)授業を行うことが、各教員の成長につながっていると考える。(学校長)
- ・初任者は教材準備、教材研究、校務分掌事務や学級運営、そして生徒指導や保護者対応等々、多忙な日々のなか、カンファレンスには意欲的に取り組んでいる。それは授業や授業改善に対する意識が醸成されているからと感じています。和歌山大学から指導に来ていただき、教員としての自覚など、潜在的な意識レベルからご指導いただいている大きな成果だと感じています。(学校長)
- ・現状に甘んずること無く、よりレベルの高い課題決定をおこない、日々努力している。特に校内指導員を含め、同じ教科の教員の教材のとらえ方や指導方法には影響を受け、大変な刺激となっていると思われる。(拠点校指導教員)
- ・授業作りや児童への対応について日々悩み、相談・研究を続け学ぼうとする姿勢が大きいと思います。そのためにこの活動のように、相談したり研究したりしやすい環境が整っていることはとてもありがたいと思います。(校内指導教員)

2) 初任者や若手教員の成長点について

初任者や若手教員自身が自己の成長を感じている具体的な内容については、以下のグラフのようになる。(図2)

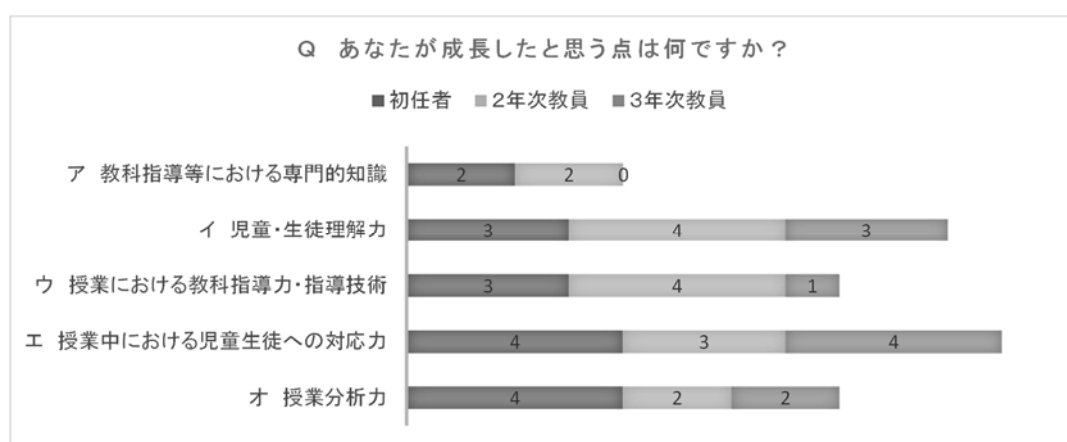


図2: あなたが成長した点は(初任者・2年次教員・3年次教員 回答)

回答数の多い順に並べると、

- ① 「授業中における児童生徒への対応力」
- ② 「児童・生徒理解力」
- ③ 「授業における教科指導力・指導技術」「授業分析力」

と、教科指導や授業技術の成長よりも、子ども理解や対応力への成長を感じているようである。これは、今回、特別支援学校の初任者が4名含まれていることも大きな要因と考えられるが、放課後に行われる各校のカンファレンスで、子ども理解や授業中の子どもへの対応の仕方について多くの時間をかけ話し合われたためであろう。

初任者や若手教員からは次のような感想が出されている。

- ・授業中における児童への対応は、児童の集中力が切れないような声の強弱や間の取り方を教えて頂きました。また、児童が発表するときに、声が小さければ対角線に離れて立って、自然と声が出せるような方法も学び取り組んでいます。(初任者)
- ・授業をビデオで振り返ることで、子どもたちの見落としていた表情などを見ることができ、次に活かすことができた。また、教具の工夫や言葉がけ等より良い方法に気づくことができた。(初任者)
- ・クラス全体をよく観察し、児童の理解度に合わせ声かけができるようになりました。児童の発言を尊重して対応することができるようになりました。(2年次)
- ・児童が問題行動を起こした時に、その裏にある子どもの困り感に気づき、その原因がどこにあるのかを考えることが非常に重要であるということが分かったため、子どもの気持ちにより寄り添うことができるようになった。(3年次)

子どもをよく観察し、個に応じた対応をしたり、一人一人の子どもを活かす授業づくりをしたりするのは、経験の少ない先生にとってはなかなか難しいことである。しかし、カンファレンスを通じてこのような意識が生まれ、学級づくりや授業づくりの中心に常に子どもたちを置いているのは素晴らしいことである。

3) 校内研修の活性化について

プログラム連携校への訪問指導では、初任者や若手教員の授業参観、カンファレンスでの直接指導だけでなく、校内研修の活性化を目指すこともミッションの1つである。そのため、本年度は、連携校の現職教育へプロジェクト教員も参加し共に校内研修を行ったり、通常の授業カンファレンス時にプロジェクト教員が講師となり「ミニ講演会」を行ったりと、これまでの2年間にはなかった新しい取り組みも行った。



写真1：現職教育 9/14



写真2：現職教育 11/30

現職教育へプロジェクト教員が参加することで、職員全体が本プログラムの有用性について認識してくれたこと、また、若手教員の授業を職員全体で参観し、授業の見方・捉え方、教科の専門性等について話し合えたことは大変有意義であったと考える。

校内研修の活性化については、以下のようなアンケート結果が出ている。(図3)

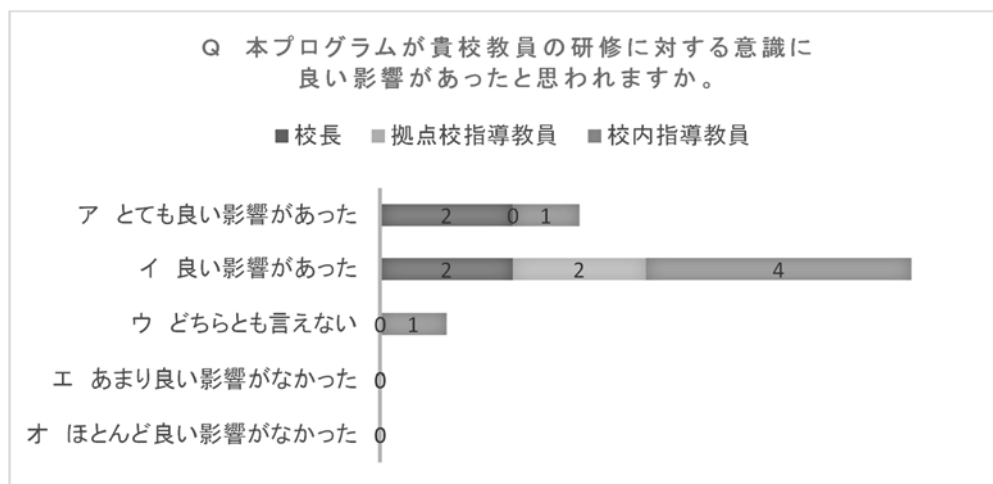


図3：貴校職員の研修に対する意識（初任者・2年次教員・3年次教員 回答）

回答いただいたほとんどのの方が「とても良い影響があった」「よい影響があった」と答えている。現職教育へプロジェクト教員が参加した学校、「ミニ講演会」を開催した学校の評価が高かったのは言うまでもない。

アンケートで出された具体的な意見は以下の通りである。

- ・第三者に授業を参観されることに対するアレルギー的な感覚(感情)が払拭されてきていることが大きい。また、みんなで授業改善していこうという雰囲気(同僚性)が高まりつつあることから、その雰囲気を生かし、さらなる好循環につなげていければと考える。(校長)
- ・大学との連携というと、普通、学校は受け身になることが多く見受けられる。(中略) 真の連携とは、日常の中に溶け込んでこそ特効薬ではないものの、エキスが所々に効いている事が大切であり、現在の我が校の様子は正にその様相を呈している。激変よりも、細くとも長い効き目がありがたい。(校長)
- ・12月に初任者の研究授業とカンファレンスを行ったところ、カンファレンスには、管理職や指導教員だけでなく、若手や中堅教員も数名参加しており、本プログラムによる授業改善の意識が徐々に広まりつつあると感じています。(校長)
- ・複数人で授業研究や教材研究をおこなうことが出来、意見を述べ合うことでより深い研修になったと思われるため。(拠点校指導教員)
- ・今年度は全教員が順にカンファレンスに参加することができ、若手の授業を見ながら感想や考えを述べることができたことで、改めて自分自身への振り返りができたと思います。それにより授業作りへの意識も高まったのではないかと思います。また、公開授業(現職教育)では、教職大学院の多くの先生方に指導頂けたことで本校の研究を進めるためにも、大変ありがたかったです。(研究主任)

これまで本プログラムの連携校では、プロジェクト教員の訪問日は、初任者や若手教員が授業をし、放課後のカンファレンスには初任者（若手教員）と拠点校指導教員のみが参加するところが多かった。そのため、授業を行った初任者や若手教員の『学び』を学校全体で共有できないのが現状であった。しかし、昨年度「授業は初任者を含め全員が行う」連携校があったり、本年度のように現職教育の一環として本プログラムを利用してくれたりとプログラムが目指す「学び合う集団づくり」に一步ずつ近づいている。

2 教職大学院が開発した初任者・若手教員指導のためのワークショップについて

初任者や若手教員を直接校内で指導する拠点校指導教員・校内指導教員は、その指導方法や指導内容を研修する場はほとんどない。各教育委員会も拠点校指導教員向けの研修会を設けているが、事務的な内容が多く、具体的な指導方法や内容について拠点校指導教員同士が情報交換をしたり、初任者指導の悩みを出し合ったりする場がないのが現状である。

そこで本プログラムでは拠点校指導教員・校内指導教員向けの4つのワークショップを開発し、実際に拠点校指導教員の先生方に体験していただいた。

1) ワークショップ①「初任者指導の課題とカンファレンスの持ち方」について

初めて拠点校指導教員になった先生、また、これから初任者指導を経験するであろう中堅教員向けに開発された内容になっている。

ワークショップの構成は、

- ① 初任者や若手教員への関わり方について
- ② 初任者及び拠点校指導教員に実施したアンケート調査結果の概要
- ③ 実際のカンファレンスの進め方（初任者授業 VTR 視聴）
- ④ まとめ

となっており、言わば初任者指導の入門編としてつくられたものである。

【ワークショップを体験いただいた皆様からのご意見】

- ・自分を振り返るよい機会でした。また初任者の先生方が頑張っている姿は普段からも目にしているのですが、さらに気づかせてもらいました。
- ・今後もこのような研修を続けてほしい。初任者が増えてくる中、初任者指導を担当する者の研修も大切だと思う。
- ・ワークショップに参加して、指導するポイントが同じであったので安心しました。具体的な事例があればわかりやすいと思います。どんなポイントで指導したか？その結果、子どもたちがどのように変わったかがわかるような例がほしいですね。
- ・初任者や若手の人数が増える中、（大学の）指導教員の先生や支援室の先生方の存在はとても頼もしい。教員は研修にじっくり取り組む期間が企業より短いので大変である。成長する実感、時には指摘して繰り返し指導してくださる先生がいることで（初任者の）自信につながっていくと思います。こちら（大学）の先生方で多くの初任者や若手教員を観ることは不可能。そう考えると、このようなワークショップが広がっていくことはとても有意義だと思います。

※ワークショップ①の詳細内容は、2018年3月に発行された本プログラムの成果報告書をご覧ください。

2) ワークショップ②「校内での研究授業と研究協議の持ち方」について

ワークショップ①が、どちらかと言えば拠点校指導教員向け、初任者指導の入門編であったのに対し、ワークショップ②はもう少し一般的につくられ、若手教員指導全般で活用できる内容になっている。

ワークショップの構成は、

- ① 授業評価シート（教職大学院作成）の説明と授業を観る観点について
- ② 実際の授業参観（若手教員授業 VTR 視聴）
- ③ 授業評価シートを使った研究協議
- ④ 教科指導の進め方について
- ⑤ まとめ

となっており、授業を参観するすべての教員が観る観点を明確にし、同じ意識をもって授業研究を行うためにつくられたもので、すべての学校の現職教育の場でも活用できるようになっている。各学校の現職教育、あるいは教育委員会が主催する中堅教員研修等でご活用いただきたいワークショップである。

※ワークショップ②の詳細内容は、本書ワークショップ②「校内での研究授業と研究協議の持ち方」～岩出小学校現職教育におけるワークショップ～ をご覧いただきたい。

3) ワークショップ③「ねらいを貫いた授業実践の指導」について

初任者や若手教員が授業を行うと、ややもすれば授業のねらいが明確に持てていなかったり、ねらいを持って授業は行うが、子どもの発言によりそれがぼやけたりぶれたりすることが多いものである。

ワークショップ③では、そのような初任者や若手教員の授業をどのように指導・支援し、ねらいを貫いた授業にさせるかを参加者に考え議論してもらう内容になっている。

ワークショップの構成は、

- ① 授業評価シート（教職大学院作成）の説明と授業を観る観点について
- ② 実際の授業参観（初任者授業 VTR 視聴）
- ③ 授業の改善の手だてについてのグループ別協議
- ④ まとめ

となっており、グループ別で「授業構成」「子どもとのやり取り・所作」「板書」の観点から、授業者がねらいに迫っていたか、あるいはねらいを貫くためにはどのような改善点が必要か等について話し合ってもらった。

授業を観る観点を3つに絞ったことで、参加者の話し合いはスムーズに進み、授業改善の方法も多く出された。こちらのワークショップも各学校の現職教育の場等でぜひ試していただきたい内容である。

※ワークショップ③の詳細内容は、本書ワークショップ③「ねらいを貫いた授業実践の指導」～若い先生方の授業力をどう伸ばす？～ をご覧いただきたい。

4) ワークショップ④「課題を抱える学級への支援」について

初任者指導や若手教員指導を行っている教員が、もっと切実な問題として感じるのが、個別支援の必要な子どもたちへ初任者や若手教員をどう関わらせるかではないだろうか。

このワークショップは、個別支援の必要な子どもたちへの対応の方法に特化した話し合いができるように設定した。言わば、どの初任者、若手教員でも経験し、対処しなければならない内容である。

ワークショップの構成は、

- ① 支援を必要とする子どもたちの実態
- ② 実際の授業参観（初任者授業 VTR 視聴）
- ③ 支援を必要な子を初任者にどう関わらせるかについてのグループ別協議
- ④ 通常学級に在籍する支援が必要な子どもについて

となっており、実際の初任者の授業を、子どもたちの立場から見直し、授業改善をしていこうというワークショップ①～③とは視点の違ったものになっている。

昨今、校種には関係なく、特別な支援の必要な児童生徒がどの学校どの学級にも複数名在籍することが多くなっている。その中で、初任者や若手教員たちはその対応に苦慮し、様々な支援を行っている。ある意味、今、一番私たちが考えてやらねばならない初任者指導の内容なのかもしれない。

5) ワークショップの有用性と今後の活用

初任者指導を核とした若手教員指導のためのワークショップは現在合計4本ある。

それぞれのワークショップは実際に拠点校指導教員や校内指導教員の先生方に体験していただき、その有用性についても一定の評価を得ている。ただ、各ワークショップとも実施回数が少なく、よりよい若手教員指導のためには、まだまだたくさんの改善点があるのではないかと考えている。

学校の現職教育での授業研究の研修会や各教育委員会が主催する研修等で本ワークショップをお使いいただければ幸いである。

3 おわりに

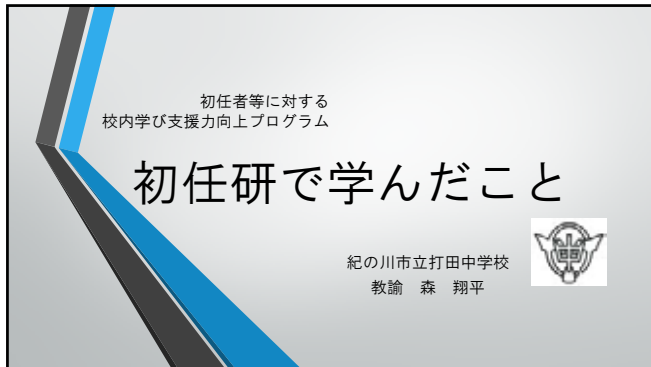
初任者を中心とした若手教員が「学び続ける教師」としての力量をつけることを目指して取り組んできた本プログラムも、本年度で一応の区切りをつけることになる。

初任者や若手教員は教育実践上の課題がある程度明確になることにより、意識して課題解決に取り組もうとする。そうした取組の継続が授業の改善につながるとともに、授業に対する省察力を向上させる。

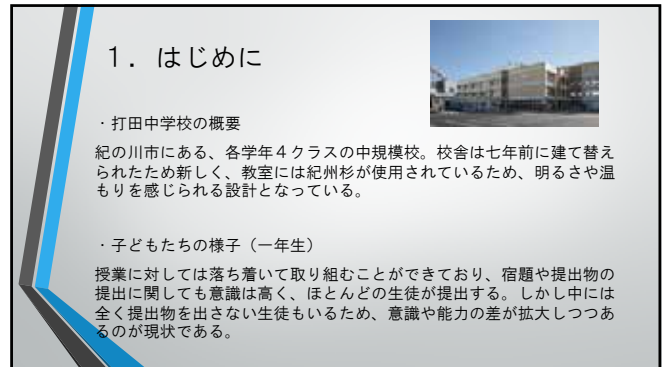
初任者を含めた若手教員のほぼ全員が、程度の差はあれ明確にした課題を意識しながら教育実践に取り組めるようになったことは、この3年間の本プログラムの大きな成果であると言えよう。この「初任者等に対する校内学び支援力向上プログラム」に参加頂いた4校の初任者及び若手教員が、常に授業改善をめざし、学び続け、成長し続ける教員となることを願ってやまない。

(プログラム GM 貴志年秀)

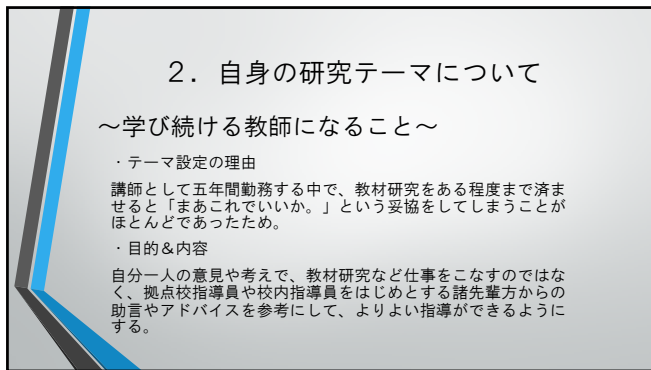
VI 報告会資料（抜粋）



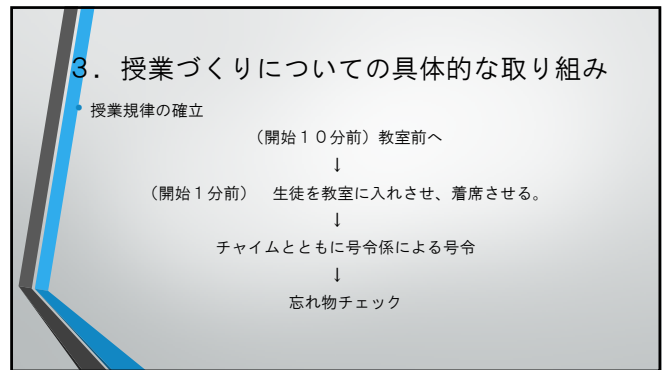
1



2



3



4



5



6



7

• 机間指導・声掛け

「何のために机間指導をするのか」ということを意識しながら回るようにしている。その中で生徒同士の気付きがあれば理想であるが、話し合いが滞っているグループには声掛けを行う。机間指導をしながら、取り組み度や習熟度を測るようにしている。

授業中の声掛けを大事にしている。生徒を置いていくことないように生徒の声にはなるべく反応し、全員で活動に取り組めるように心がけている。


8



9

5. 先輩教員から学んだこと

• 「一時間の中で子どもたちにどのような力を身に付けさせたいのか」
を自分の中ではっきり持つ。



10




11

7. 成果と課題


成果

- 継続して授業を見てもらえることで、授業改善を積み重ねることができた。
 - 四クラス、四度の授業を通して「学び続ける教師」であることができた。



課題

- 授業内容に即した目標設定をすること。
- 雑になってしまう部分はまだ多くある。
- 授業を定期的に見てもらえる環境でない中で「学び続ける教師」であり続けること。



12

初任者に対する
校内学び支援力向上プログラム
研修を通して学んだこと

和歌山県立和歌山さくら支援学校
粟林 早織
2019.03.09

1

1. はじめに ～学校概要～

▶ 和歌山さくら支援学校の概要

- 平成24年 知的教育部門高等部開校
- 平成26年 知的教育部門・肢体教育部門小学部、中学部、高等部全面開校
- 児童生徒数 199名 (平成31年1月1日現在)
- 学校教育方針 『キラキラと輝く人になろう!!』
- 学校教育目標

「心と身体」の成長

自分の力でよりよく
生きようとする「自立」

自ら考え行動する「主体性」

人を意識し、人に伝える
「発信」

地域で自分らしく生きる
「社会参加」

2

2. 授業グループの様子・実態等

小学部

○広畑先生 (課題別学習)

グループ：小学部 1年生2名、2年生3名 教師4名

実態：知的障害3名、自閉症2名 言語理解の力や情緒コントロールの力も様々であり、実態に幅のあるグループである。
興味関心のある教材に対しては意欲的な姿勢が見られる。

○山根先生 (図画工作)

小学部 5年生8名 教師5名

実態：知的障害、自閉症スペクトラム8名の男子。色の違いや変化に気づくことができ、興味をもち意欲的に活動に取り組むことができる。

3

2. 授業グループの様子・実態等

中学部

○田村先生 (数学)

グループ：中学部 1年1名、2年5名、3年1名 教師1名

実態：知的障害1名、自閉症スペクトラム5名、学習障害1名
小学校4、5年生程度の内容に取り組んでいる

○栗林 (数学)


グループ：中学部 1年1名、2年3名、3年2名 教師3名

実態：知的障害2名、自閉症4名
小学校1年生程度の内容に取り組んでいる

4


3. 「子どもたちが主役になれる授業づくり」
に向けた取り組み (広畑)

ベストと帽子
台車の船



イメージを膨らませる教材

ペットボトルの魚
芋



やや高い難度

花丸シール



評価

↓

興味関心を持ち、意欲的に取り組めるように！

5

4. 「子どもたちが主役になれる授業づくり」
に向けた取り組み (山根)

手順表



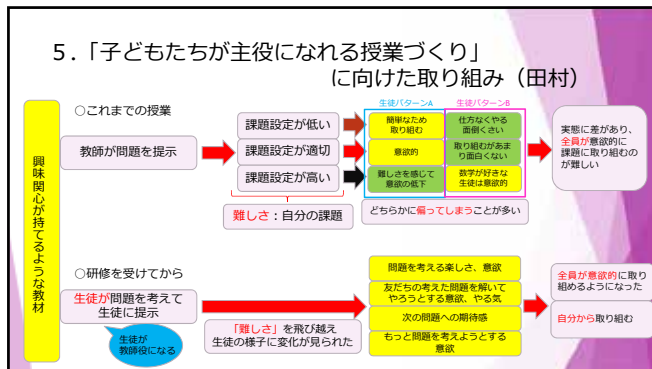
興味のもてる教材



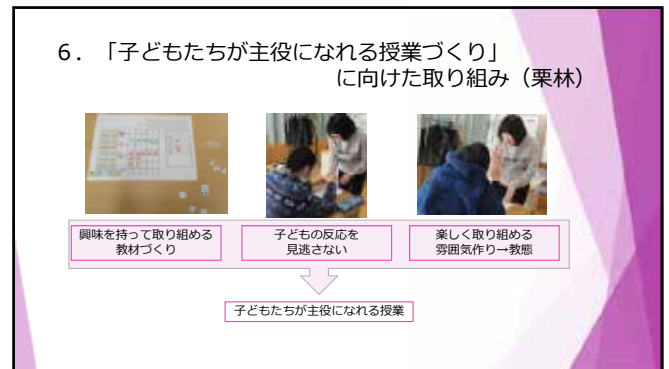
感想発表



6



7



8

7. カンファレンスで学んだこと

- ▶ 教態（笑顔、抑揚、間の取り方、教材の見せ方）
- ▶ T・Tの役割。主指導とサブとの連携
- ▶ 子どもたちの様子を見逃さない
- ▶ 授業規律
- ▶ 発問の仕方（子どもの言葉を引き出す発問）
- ▶ 即時評価

9

8. 成果と課題

成果

- ▶ 授業規律（ルール設定等）
- ▶ 発問の仕方（子どもの言葉を引き出す発問）
- ▶ 授業中の子どもの表情・態度・発言に気づく
- ▶ 振り返り、評価
- ▶ 子どもたちが学習に取り組もうとする意欲の向上

今後の課題

- ▶ より丁寧な子どもの実態把握
- ▶ 障害理解

10

9. 2年目に向けて

専門的な知識を身につける！

さらなる成長するため、向上心を持ち続ける！

11

ご静聴ありがとうございました


12

教師力高度化フォーラム

初任者等に対する校内学び支援力向上プログラム

平成31年 3月 9日


国立大学法人和歌山大学
教職実践支援室



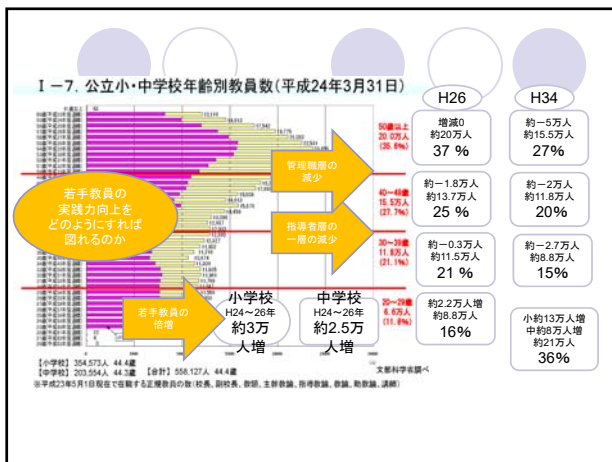
1

今日の話の概要

- 1 本プログラムの実施に至る経緯
- 2 実際のアドバイスについて
- 3 授業評価シート並びにワークショップの実際
- 4 まとめに替えて



2



3

本県でも今後が懸念されるのでは？

今、20代の若手教員... 16.0%

これが、ここ数年で36%になる！

若手教員を今の段階でしっかりと育てないと学校の教育力が心配！

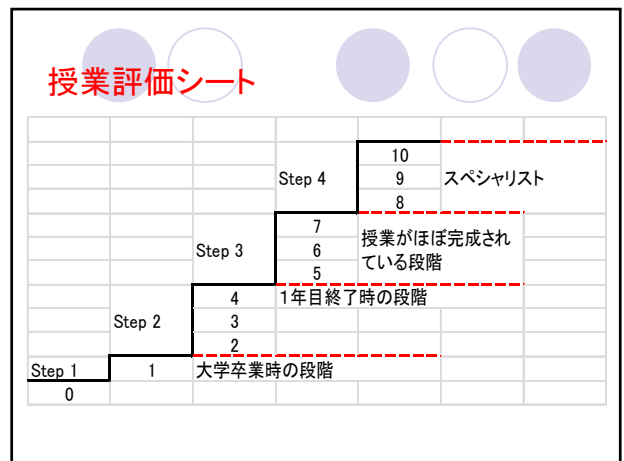
→ 誰がその任を担うのか！

4

授業評価シート

		Step0	Step1	Step2	
			授業実践力の準備段階	授業実践力の基礎形成段階	
授業への心構え	声 (voice)	0	元気に授業を行おうと心の準備ができ授業に臨んでいる	1 元気に明るく授業を行おうと、心と体の調子を整え、ゆとりをもって授業に臨んでいる。	2 3 4
		0	正しい発声法が身についている。	1 聞き取りやすい大きさの声で話すことができる	2 3 4
話す	言葉遣い (word)	0	丁寧な言葉を使おうと心がけている	1 丁寧な言葉を選んで話すことができる	2 3 4
		0	子どもたちに語りかけることができる	1 適切なスピードで無駄な言葉が少ない話し方ができる	2 3 4

5



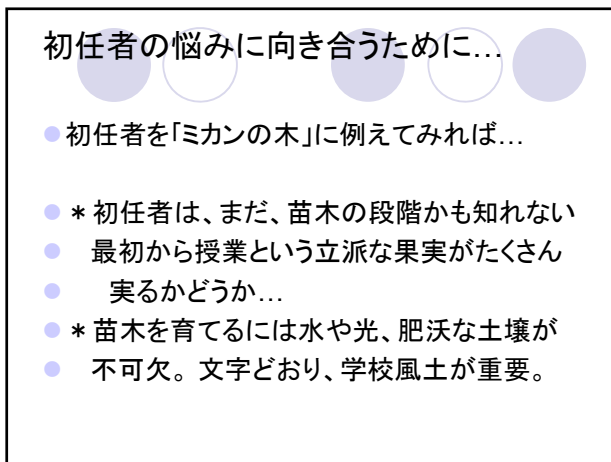
6



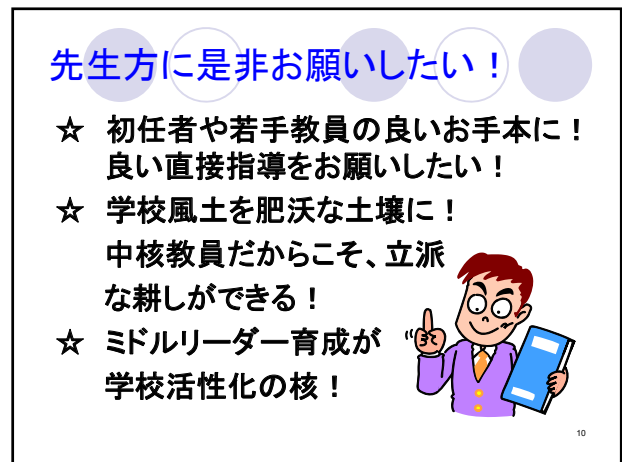
7



8



9



10

和歌山大学 教職大学院 H31. 3. 9 成果発表会

紀の川市立打田中学校

校長 木村 信一

1 3年間の連携事業を終えて

平成28年度から始まった連携事業は、3年間にわたり本校では初任者4名がお世話になりました。

初年度は、「メンター制」の導入モデルとしての取り組み、2年目は紀の川市教育委員会指定事業「瞳きらめく学校推進事業」と重ね、初任者とその校内指導員（3年目）を基軸に学校全体としての授業力向上を目指しました。そして、最終年度は「全ての基本は国語科」として、初任としては少し高度な授業実践を積むことが出来ました。

2 職業としての教職

全国的に教職という職業について、「長時間労働」「部活動の課題」「厳しい制約の中での教育活動」と、明るい将来を簡単には夢見ることが出来ないような状態となってきました。

教員採用検査の倍率も、2倍を下回っているところもあると聞きます。このように考えると学校の先生には、きわめて強い使命感と頑健な体、教育への情熱・授業の技量が求められ、生徒指導・保護者・地域への対応力が備わっていなければならないこととなります。

3 今必要な力量と将来に向けて

2020年小学校・2021年中学校の学習指導要領が変わります。「主体的・対話的で深い学び」をすぐにイメージすることは簡単なことではありません。

今取り組んでいる「読む・聞く・書く・考える・発表する（伝える）・振り返る」をさらに発展させることで「深い学び」に繋がっていくのですが、中学校でも次年度から始まる特別の教科「道徳」の授業は、新学習指導要領の目差すものと同じであるといえないでしょうか。簡潔・明瞭・不親切な教科書を読み解き、想像し考えながら自らの意見にまとめ上げる。

今必要とされる力を如何に磨き、昇華させ将来へと向かわせるのか、教職そのものが将来性を問われているときだと感じています。

