

メンタリングでの学習指導案の協働作成による教師教育の実践

横浜市立義務教育学校 緑園学園

尾澤 知典

横浜国立大学

脇本 健弘

1. はじめに

近年、団塊の世代の大量退職の後の新規の教師大量採用により、小学校全体で若手教師が占める割合が全国的に増えている。小学校の教師の約4割は採用から10年未満の若手教師であり、10年以上30年未満が全体の約3割、30年以上のベテランが全体の約2割という構成となっている(文部科学省 2023)。これら若手教師に対しての研修として、各行政が提供する機会と職場での機会(OJT)がある。また職場において「研修」という形式を伴わない日常の教育活動の中での先輩教師との関わりから学ぶ機会もあり、若手教師にとってこれらが大きな学びの機会となっている(東京都教育委員会 2015)。

このような若手教師は様々な課題を抱えている。その中でも若手教師の悩み事として「授業がうまくいかない」という声が聞かれる(教育調査研究所 2008)。

授業改善を行う際のモデルには「授業設計」→「授業実施」→「授業評価」→「授業改善」(→「授業設計」・・・)のサイクルがあり、これを繰り返すことで授業が良いものになっていく。(吉崎 2012)という指摘がある。そして、これを具現化した実践の一つとして授業研究がある。授業研究では、実際の授業を元にした振り返りを行うことで教師の発問と児童の反応を検証して改善につなげている。これは、授業後の振り返りには授業改善の効果がある(坂本 2012)ということからもそれが有用なことが分かる。また、授業は「ねがい」「目標」「学習者の実態」「教材の研究」「教授方法」「学習環境・条件」の6つが関わりあって構成されており(藤岡 1994)、1単位時間の授業というものは大変複雑なものであるため、事後の振り返りを中心とした研究の機会以外にも他の段階においても手立てがあることが望ましいと考える。これに関して Paul, F Conway (2001) は、教師を育てる上で、記憶をたどっていく省察と、イメージを膨らませる省察の両方を組み合わせていくことの効果を提示して

いる。また、授業研究は一般的に「学習指導案の検討→授業発表→授業後の検討会」の流れをもとに複数の教師が関わって実施される。これを吉崎(2012)の提示するプロセスに当てはめて考えると、授業計画の部分を「指導案検討」が担っているといえる。しかし、指導案検討はおよそ一人の教師が作成した学習指導案を複数の教師で検討することから、計画初期の段階から複数の教師に関わり、彼らの知見を十分に盛り込んだ計画となっているとは言えない。

そこで、本研究では授業の設計段階において先輩教師の知見が反映され、その中で若手教師の学びが促される機会となる取り組みを考える。授業設計をする段階では、藤岡(1994)が言う授業構成の6つの視点が多くイメージされるため、若手教師は必然的に授業の構成要素に触れる機会ができ、それらについての学びができると考えるからである。特に今回はメンタリングの手法を用いることで、中堅教師やベテラン教師の知見を若手教師が学び取っていくことができると考える。なお、メンタリングとは、「メンターとの支援関係(脇本 2015)」により、「専門家の育成を現場での活動の参加の中で行う臨時的な援助の立場に立つもの(秋田 2000)」と言われている。

2. 研究の目的について

本研究の目的は、メンター(中堅・ベテラン教師)とメンティ(若手教師)が授業の「設計部分」において、学習指導案と一緒に作成する活動(以下、「協働での学習指導案作成」)を行っていくことにより、その過程でどのような内容が話題として上がり、参加者がどのようなことに気づきを得ているか、そして、それらが教師にとってどのような影響があるのかを明らかにすることである。

3. 協働での学習指導案作成

間として 60 分間を目安に、最長 90 分間を設定した。

3.1 方法

本研究では、メンタリングの形式を用いて、協働での学習指導案の作成を行った。ここで言う「協働」とは、一人の教師が作成した学習指導案に対して他の教師がアドバイスをするという指導案検討ではなく、他の教師と互いに意見を加え合いながら学習指導案をほぼゼロから作り上げる活動を指す。以下、協働での学習指導案の作成の仕方について詳細を説明する。

作成人数：2～3 人を基本とする。

作成時の役割：メンターの教師が主に授業展開を構成しながら話す役となり、メンティの教師は記録役となる。そして、メンティはメンターが言った言葉を復唱しながら書くようにする。一般的にはメンターとメンティは「経験のある者と経験の浅い者の垂直の関係」(Kram, 1994) ととらえられていることから、メンターが中堅・ベテラン教師、メンティが若手教師という組み合わせを想定する。

作成対象の授業：学習指導案作成対象の授業は、当該小学校にて 2017 年 11 月と 12 月に行われた授業発表会での授業に対してである。なお、作られた本時指導案をもとに、作成に携わった教師それぞれが時期をずらして授業発表を行った。

作成における場の設定：指導案作成に集中して取り組めるように、騒音や周りからの声かけが少ない校内の静かな場所を選んだ。

協働者の座席の位置：図 1 のように、メンターとメンティは横並びを基本として着席した。これは、記録用紙(図 3)に対して、できるだけ同じ方向を向いている方が情報を共有しやすいからである。また、右利きのメンティは机に向かって左に、左利きのメンティは机に向かって右に座ることで記録用紙が両者に近い場所に置くこととなる。実際の配置は図 2 のようになる。

用具：学習指導案の記録用紙(図 3)は A3 サイズとし、それをメンターとメンティの間に置く。鉛筆と消しゴムを使用して記録をした。それは、話に出てきた情報をすぐにかいたり消したりできることや、重要などころに線を引いたり、字の大きさや太さも自由に変えたりして目立たせることが瞬時にそして柔軟にできるからである。また、作成者が必要と感じるのであれば、指導案作成に必要な教科書や参考文献等の学習資料を机の上に置く。

作成時間：本時案を 1 単位時間分つくるために、作成時

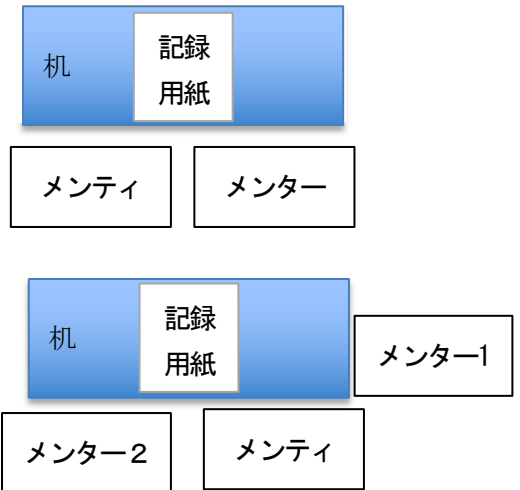


図 1： 指導案作成の時の配置 (上:2 人時 下:3 人時)

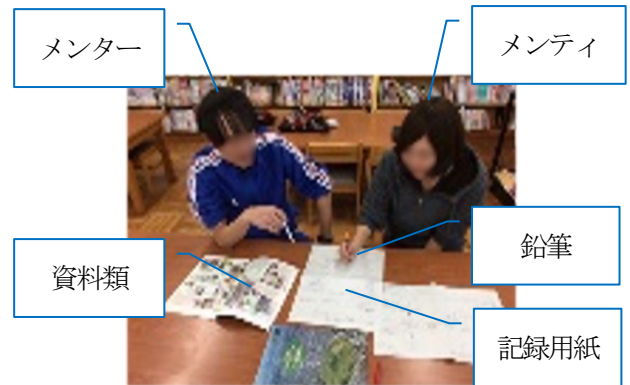


図 2： 協働指導案作成時の様子

指導案 (年生)		
本時の目標		
本時の展開 (/)		
学習活動	指導の手だて (○担任 ★学校司書)	子ども司会者の発言や動き

図 3： 本時計画の A3 サイズ記録用紙

メンタリングでの学習指導案の協働作成による教師教育の実践

学習指導案作成教科の選定：学習指導案の作成を行う対象教科については、各学年の教師が決定した。その結果、4年生が社会科、5年生が総合的な学習の時間、個別支援級が特別活動となった。

協働作成のための事前準備：授業展開を話す役であるメンターは協働指導案作成の時よりも前に「本時の目標（授業のゴール）と最初の発問（授業のスタート）」を考えておくように伝えた。それは、本時案を作成するときに、本時目標と最初の発問が授業展開を考える上での手がかりとなるからである。ただし、話す役のメンターがそれ以外の全ての学習展開を考えてしまうと、協働相手が作り出す余地が減ってしまうので、授業のスタートとゴール以外の中間の展開部分については協働で作成できるように指導案記載用紙の空白部分を残す設定にした。

本時計画を作成する前の作成者間における共有事項：本時計画を協働で作成する直前に、作成する授業の単元目標と単元全体の流れを作成者間で共有する。その理由は、本時計画は、「単元目標」や「単元全体計画」の一部として位置づけるため、この情報を知ることによって本時に何をすれば良いかが明確化されるからである。

3. 2 実践対象者

本実践は、横浜市立の小学校1校の7名の担任教師に対して実施した。実践参加者の情報は表1のようになる。それぞれ同学年の教師がグループとなり、協働での学習指導案の作成を行った。4年生と5年生は二人ペア、個別級は3人で1グループを構成して実施した。

表1：実践参加者の情報

担当学年	教師経験
4年生 A 教諭	・・・学年主任（教師10年目）
4年生 B 教諭	・・・今年度着任の若手（教師3年目）
5年生 C 教諭	・・・学年主任（教師15年目）
5年生 D 教諭	・・・今年度着任の若手（教師7年目）
個別級 E 教諭	・・・学年主任（教師22年目）
個別級 F 教諭	・・・再任用（教師39年目）
個別級 G 教諭	・・・新卒の若手（教師1年目）

3. 3 実践スケジュール

本実践は4年生の担任教師に対しては2017年7月27日、5年生の担任教師に対しては7月26日に行い、個別支援級の担任教師に対しては、10月10日に実施した。

実践日と役割は表2のようになる。

表2：協働指導案作成実施日と役割

	4年生	5年生	個別級
日程	7/27	7/26	10/10
と	話：A 主任	話：C 主任	話：E 主任
役割	書：B 教諭	書：D 教諭	書：G 教諭 加：F 教諭

話：話す役 書：書く役 加：話を付け加える役

4. 評価

協働での学習指導案作成の効果を明らかにするために質問紙調査とインタビュー調査を実施した。さらに、協働作成中の実践参加者の会話内容も活用した。質問紙への記入は協働作成直後に実施した。質問紙ではまず、学習指導案作成において「協働」という形式が成立していたかどうかを確認した。「協働」的に学習指導案作成が行われるためには、作成過程において、自分の意見を相手に伝えていたか、相手の考えを聞き理解していたか、相手との会話が成立していたかという、相互の意味理解を伴ったやりとりが存在していたかどうかを問うた。具体的な質問は「自分が伝えたいことを伝えることができましたか?」「相手の考え方を理解しながら作り進めることができましたか?」「指導案作成の時、相手とスムーズに話ができましたか?」である。これらの質問に対して、4件法の項目（4できた・3ややできた・2あまりできなかった・1できなかった）を設定した。

その次に協働での学習指導案作成の効果に対する質問を行った。これについては、4件法の質問項目および自由記述により取得した。質問内容は「『指導案検討』と比較して、『協働で作る』方が学びが大きいと思いますか?」「質の高い指導案ができたと思いますか?」「指導案を書き進める手順についての気づきはありましたか?もしあれば、どのようなことに気づきましたか?（自由記述）」「指導案を一緒に書くことで、同僚性は高まったと思いますか?」「その他、一緒に指導案を作った気づいたことはありましたか?（自由記述）」である。質問項目の中に「指導案作成」と比較する文言を設定した理由は、多くの学校で行われている授業研究に向けた準備として、「学習指導案の検討→授業発表→授業後の検討会」という流れがあり、今回は「学習指導案の検討」部分を「協働での学習指導案作成」に置き換えたため、

メンタリングでの学習指導案の協働作成による教師教育の実践

両者を比較することで、それぞれの特徴が確認できると考えたためである。

なお、質問紙調査は協働指導案作成直後に行なった。これは、実施日の違いによる実践者の記憶が曖昧になることを防ぐためと、全ての実践者において実施日の条件をそろえるためである。F 教諭については、質問紙回答途中で他の業務への対応が急務な状況となったために回答が中断した。そのため、その業務への対応が終わってからの実施を考えていたが、それが叶わない状況であった。このことから4つ目以降の質問が無回答となっている。

次に質問紙調査では汲み取れなかった参加者の気づきを抽出することを目的とした事後のインタビュー調査を実施した。インタビュー調査は半構造化調査とし、それぞれの学年ごとに実施した。

分析は質問紙調査の結果の量的分析とそれらの解釈を行うために自由記述及びインタビューの結果の質的分析を行った。インタビューの質的評価については、SCAT 法による分析を行なった。SCAT (Steps for Coding and Theorization) では、段階を経たコーディングとそこから確認できるテーマや構成概念を紡いでストーリーラインを記述する。そして、その記述から理論記述を抽出する手続きからなる分析手法である。なお、理論記述とは、「ストーリーラインから抜き出された重要な部分 (大谷 2007)」である。SCAT 法を用いた研究は「教育学、教育社会学、幼児教育学など、多様な領域で発表されており、比較的小規模の質的データの分析にも有効である (大谷 2011)」ことから、本実践において用いることができると判断した。さらに、協働作成時の実践者の会話内容を用いて上記の分析の補足を行った。

5. 結果と考察

5.1 「協働」に関する成立確認

メンターと、メンティとで行った学習指導案作成において「協働」が成立していたかどうかについての各質問とその結果は以下のとおりであった。

(1) 「自分が伝えたいことを伝えることができましたか?」の質問に対しては、表 3 のような結果となった。

表 3: 「自分が伝えたいことを伝えることができたか」

	伝えた	やや伝えた	あまり伝えなかった	伝えなかった
4年A主任	○			
4年B教諭		○		
5年C主任		○		
5年D教諭	○			
個別E主任	○			
個別F教諭	○			
個別G初任	○			

表 3 の回答は平均 3.71, 標準偏差 0.45 となった。

(2) 「相手の考え方を理解しながら作り進めることができましたか?」の質問に対しては、表 4 のような結果となった。

表 4: 「相手の考え方を理解したか」

	できた	ややできた	あまりできなかった	できなかった
4年A主任		○		
4年B教諭	○			
5年C主任	○			
5年D教諭	○			
個別E主任	○			
個別F教諭	○			
個別G初任	○			

表 4 の回答は平均 3.85, 標準偏差 0.34 となった。

(3) 「指導案作成の時、相手とスムーズに話ができましたか?」の質問に対しては表 5 のような結果となった。

表 5: 「スムーズに話ができただか」

	伝えた	やや伝えた	あまり伝えなかった	伝えなかった
4年A主任	○			
4年B教諭		○		
5年D教諭	○			
5年C主任	○			
個別G初任	○			
個別F教諭	○			
個別E主任	○			

表 5 の回答は平均 3.85, 標準偏差 0.34 となった。

メンタリングでの学習指導案の協働作成による教師教育の実践

上記の結果より、参加した教師は学習指導案の作成過程において、自分の意見を相手に伝え、相手の考えを聞いて理解し、相手との会話が成立していたという実感を持っていたことが分かった。このことから、学習指導案作成が「協働的」に行われていたと考えられる。

5. 2 協働での学習指導案作成の効果

5. 2. 1 質問紙調査の結果

(1) 「『指導案検討』と比較して、『協働で作る』方が学びが大きいと思いますか？」の質問に対しては、表6のような結果となった。

表6：「協働で作る」方が学び大きいか

	大きいと思う	やや大きいと思う	あまり大きいと思わない	大きいと思わない
4年A主任	○			
4年B教諭	○			
5年C主任		○		
5年D教諭	○			
個別E主任	無回答			
個別F教諭	無回答			
個別G初任	○			

表6の回答は平均3.85，標準偏差0.34となった。

このことから、参加教師は指導案検討を行うよりも協働で作成した方が学びが大きいと感じていたことが分かった。

(2) 「質の高い指導案ができたと思いますか？」の質問に対しては、表7のような結果となった。

表7：「質の高い指導案ができたか」

	思う	やや思う	あまり思わない	思わない
4年A主任	○			
4年B教諭	○			
5年C主任		○		
5年D教諭	○			
個別E主任		○		
個別F教諭	無回答			
個別G初任		○		

表7の回答は平均3.66，標準偏差0.47となった。

このことから、協働で学習指導案を作ることによって質の高いものが出来上がると概ね感じていたことが分かった。他の質問項目よりも「やや」の割合が多い理由は、後のインタビューによると「たたき台（試作）があって、それを改善していく方法の方が効率的だというイメージ」があったからと思われる。

(3) 「指導案を書き進める手順についての気づきはありましたか？もしあれば、どのようなことに気づきましたか？」の質問に対しては、表8のような結果となった。なお、本質問はメンティにのみ行った。

表8：「指導案を書き進める手順の気づきがあったか」

	あった	ややあった	あまりなかった	なかった
4年B教諭	○			
5年D教諭	○			
個別G初任	○			

表8の回答は平均4.0，標準偏差0となった。

このことから、どのような順番で学習指導案を書き進めるかについて各々の気づきがあったことが分かった。

さらに、この質問項目については、自由記述を設けており、その内容を表9に示した。

表9：「指導案を書き進める手順の気づき（記述）」

4年B教諭	「めあてを中心に学習活動・手だて・児童の動きを考えたり、本時の目標は最終的な子どもの姿のイメージを言語化していると感じた。」
5年D教諭	「前時やその後の流れがクリアになった。子ども司会の人をどこでどのようにサポートするか頭においておかなければならない。」
個別G初任	「前時や次時の授業とのつながりを意識することが大切である。」

これらの記述から、1単位時間の学習を何をもとにして作成するかを理解したり、単元全体の流れを意識した上で本事案の作成をすることの大切さに気づいたりしていたことが分かる。

メンタリングでの学習指導案の協働作成による教師教育の実践

(4) 「指導案と一緒に書くことで、同僚性は高まったと思いますか？」の質問に対しては、表 10 のような結果となった。

表 10：「同僚性の高まりはあったか」

	思	やや 思	あまり 思	思
4年A主任	○			
4年B教諭	○			
5年C主任	○			
5年D教諭	○			
個別E主任	○			
個別F教諭	無回答			
個別G初任	○			

表 10 の質問の回答は平均 4. 0，標準偏差 0 となった。

このことから、協働で学習指導案を作成することで同僚性の高まりを感じていたことが分かった。同僚性の高まりは職員間の円滑なコミュニケーションを生み、OJT をよりよく行うための手掛かりとなると考える。

これら 4 つの質問に対する回答より、協働で学習指導案を作成することで、どのような視点を基にして、どのような手順で授業を作っていくかに対する気づきを促し、質が高いと感じる成果物を作り上げていたことが分かる。また、同僚性の高まりを感じ、学習指導案の作成を通して学びがあったと感じていた参加者がいたことが伺える。以下では、どのような学びがあったかについての詳細を見ていく。

5. 2. 2 質問紙の自由記述の結果と考察

質問紙の自由記述欄「その他、一緒に指導案を作って気がついたことはありましたか？」の質問に対して、表 11 のような回答があった。

表 11：「協働での学習指導案作成への気づき」

	記載内容
4年A主任	一人では骨組みしかなかったものが、自分で話したり、質問されたりすることで肉付けされていることが分かった。客観的に（子ども目線、教師目線の意見）判断してもらえ

4年B教諭	<p>る。自分では気づかないこと。</p> <p>自分にはない視点や一人では解決できない疑問をすぐにきけるのと、自分もイメージがしやすいと思った。書くことで整理ができたんだと思う。</p>
5年C主任	<ul style="list-style-type: none"> ・独りで頭を抱えるより、はるかにいい。 ・やりとりする中で生まれるものがある。 ・自分はこう思う、相手はこう思う、でもだんだん方向性が見えてくる。
5年D教諭	<p>そもそも子ども司会の位置付けが少しあいまいな部分があり、(自分の中で) 45分どうやって子ども司会をサポートするか分からないことに気づきました。子ども司会は進行のスキルアップのため？クラスの主体性アップのため？どちらがどれくらい大事？</p>
個別E主任	<p>具体的なイメージを共有できるので、検討時のズレは少ないと思われる。いろいろな、自分にはないアイデアを出し合える。ある程度固まっている指導案を検討する際、大幅な変更となる事項はなかなか出しにくい場合もあるので・・・大切にポイント、視点が自分とは異なり新しい気づきがたくさんあった。</p>
個別F教諭	無回答
個別G初任	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの具体的な特性を考えながら指導案を作ることで、よりニーズに合った授業作りができたと思った。 ・支援者の人数や子供同士の関係性などでも授業内容が変化していく。 ・この授業だけでなく、今後の生活や活動に活かすことのできる内容を考えることの難しさを感じた。

メンタリングでの学習指導案の協働作成による教師教育の実践

上記の自由記述に表れた回答それぞれから、中心的なキーワードを太字で示した。その後、キーワード間の共通性を見つけて分類をした。そして、分類したキーワードの内容と関連するインタビュー回答を提示し、最後にこれらのワードに見出しをつけた。なお、見出しの言葉はSCAT分析の理論記述を用いた。理論記述は、インタビューの内容を端的に言い表す用語として機能しているからである。このように、協働で学習指導案を作成することでどのような効果があったかについての詳細を質問紙の自由記述とインタビュー及び、実際の協働指導案作成時の会話を関連づけながら検討していく。

(ポイント①：アイデアの創発)

自由記述内の「自分にはない視点」「自分では気づかないこと」「やりとりする中で生まれるものがある」「自分にはないアイデアを出し合える」「新しい気付きがたくさんあった」という回答から、協働で学習指導案を作成することで、メンターとメンティの互いのやりとりにより、授業作りの内容に関して、アイデアの創発(相手の言葉をきっかけとして、今まで自分が気がついていなかった事項に気づいたり、アイデアを思いついたりすること)が起こっていたことが読み取れる。これについては、インタビュー調査においても、

「(出来上がった指導案の内容は作る前には予想して)いなかったよ。色とか、全く想像していなかった。」
「話し合いながらやる事によって、なんか、脳みそとかが活性化するんじゃないかな。」
「言わなくてはいけない所、足りない所を考えることが浮かびやすかった。」

という感想が聞かれた。授業作りのアイデアに関する「創発」の効果については、すべての参加者から聞かれた。近年の授業において、グループで子どもたち同士が話し合う活動を多く取り入れていることの理由と重なるように、やはり大人にとっても、互いに意見を交換することによって今まで自分が考えていなかったアイデアを生み出す実感があつたり、何かしらの気づきがあつたりしたことがわかる。このような体験は本人にとっても新鮮な印象を与え、複数人で学習指導案を作ることに価値があるものと感じさせていたと考えられる。

このようにアイデアが創発されたことについての理由を参加者の言葉から判断すると「精神的な負荷が少な

いから(プレッシャーがないからいろいろ言える。数が打てるから。)」
「すぐに相手に聞けるから(アイデアを思いつく→聞いて反応をもらう→改善案を考えると)サイクルを何度も回せる。」
「自分にはない視点を出してくれるから」「内容をよく共有できて、広い範囲で(細かいことも)話が及ぶから」「相手に遠慮がないから(指導案検討のように、完成形に見えるものを崩していく取組ではなく、アイデアを積み上げていく取組なので、相手にダメージを受けさせる心配が少ない)」
「相手に意見を求められることで、否応無く何かを発信する必要感が出るから」というものが考えられる。

これらポイント①の内容を、SCAT分析の理論記述を基にして「アイデアの創発」という言葉でまとめる。

(ポイント②：語ること・書くことでの内省)

自由記述内の「自分で話したり、質問されたりすることで肉付け」「書くことで整理」という回答から、語ることや記録として書くことによって、個人の中で整理・振り返り・理解の深まりができていたことが読み取れる。これについては、インタビュー調査においても、

「自分がしゃべりながら整理する」「A先生がこういう感じでやろうと思うんだというのを言葉で説明されるだけだと、『ああ』って何となくわかったような気がしていたんだけど、自分で(記録用紙に)書くので、『ん?』ここはどういうことだろうって、自分で書くから頭が整理される。」

という感想が聞かれた。話すことや書くことによる考えの整理については、これらによって漠然とした考えを音声や文字としての言葉によって形を与え、扱えるものにするという共通点がある。これによって、自分の内にある考えを客観視することができたことで、考えの理由や意見間の関係性などを捉えやすくなり、自身の理解を促すものになったと考えられる。

また、記録役のメンティの中には話し役のメンターが言ったことを復唱しながら書くことで、文字を書いている間にその内容のことを集中して考えることができたと考えられる。このことも理解を深めるために役立っていたと思われる。

これらの内容を、SCAT分析の理論記述を基にして「語ること・書くことでの内省」という言葉でまとめる。

(ポイント③)：先輩との比較及び、先輩から説明を受けることによる学び)

自由記述内の「分からないことに気づきました」という回答から、メンターを自分(メンティ)と比較しながら、自分に足りない点を客観的に見ることができていたことが読み取れる。これについては、インタビュー調査においても、

「A先生(先輩教師)はきっとスムーズに出来るんだろうけど、私だと、ここちょっと難しそうだな」

という感想が聞かれた。

このことから、先輩教師だったら上手くいくけれど、自分(若手教師)の場合にはうまくいかないポイントがあるということを予想することができていたと考えられる。このことは、作成している授業内容とその時の自分の様子の両方が想像されており、その両者を比較できたためだと捉えられる。また、ただ気づくだけでなく、「上手くいかない点と予想されるポイント」の改善策について、協働作成中にメンティがメンターに質問し、その答えをもらっていた場面があったことから、メンティは一つの具体的な学習展開に対しての解決策を学ぶことができていたと捉えられる。

これらの内容を、SCAT分析の理論記述を基にして「先輩との比較及び、先輩からの説明を受けることによる学び」とまとめる。

(ポイント④)：実際の学習場面の想定と児童の実態に合った学習展開の設定)

自由記述内の「具体的なイメージを共有できる」「子どもたちの具体的な特性を考えながら指導案を作ること」「支援者の人数や子供同士の関係性などでも授業内容が変化していく」という回答から、メンターとメンティが共通の授業場面をイメージしながら、児童の実態に合わせた学習展開になるように指導計画を立てており、それがメンティの学ぶ機会につながっていたと捉えられる。これについては、下記のように実際の協働作成時のやり取りの中に現れていた。

A先生「(中略)司会の子は司会進行を進めていくのと、副司会、結構重要で、えー、板書整理したり、板書を書くっていう作業があるので、ちょっと指名が難しいかな。んー、じゃ司会に指名させてもいいか。ち

よっと、こう板書やるときは、司会が進行して指名しつつ、または、板書専門の子をだれか連れて来る。(B先生：んー(あいづち))うちだったら学級会係がいるんで、慣れてる子がいるから、Cちゃんとか、Dさんとか、その子達に板書をお願いして、司会と副司会はいつも通りでいかな。だから、子供司会というか、司会団というような。(B：うんうんうん(共感))バージョンアップなんだけど、学級会みたいに、司会・副司会だけじゃなくて、黒板係みたいなのを4年生として作るというのもいいかなと思ってる。」

このやりとりから、4年生の学習指導案作成において、子どもたちが主体となって学習(子ども司会型授業)を進めていくのに、一人の子どもの司会者だけで学習を展開させていくことが難しいという判断をA先生がしていることが分かる。そこで、子どもの司会者だけに目を向けるのではなく、授業内容を記録する板書役の児童を立てる提案をしている。具体的に板書役の児童として、児童Cや児童Dといった子どもの名前を挙げている。クラス全体が話の内容を共有しながら授業を進めていくためには、子どもたちから出された意見を黒板に書き、話の全体像が見えるようにすることが効果的であり、それをどのようにすればよいかを考えていることが分かる。

(A先生は、方向性をもった板書を望んでいる。)そして、そこに抜擢できる児童名を二人挙げている。特定の児童名を挙げるということは、A先生が日常の学校生活における児童の様子を勘案して二人の名前を挙げていると予測できる。A先生の、授業場面と児童の様子に対する判断を通して、B先生は、学習活動とそれに適した児童の配置について日頃の児童の実態を考えて設定していく場面に触れることができた。

これらの内容を、SCAT分析の理論記述を基にして「実際の学習場面の想定と児童の実態に合った学習展開の設定」とまとめる。

(ポイント⑤)：アイディアの即時フィードバックによる授業計画改善)

自由記述内の「すぐにきける」「客観的に判断してもらえる」という回答から、学習展開を作成している最中に浮かんだアイディアが妥当なものなのかどうかをすぐにメンターに確認しながら進めることができていた。

れについては、インタビュー調査においても、

「なんか、自分がその瞬間、しゃべりながら整理したことについて、(メンターに)意見を求められるから、ありがたいなって思う。「どう思いますか」って(メンターに)聞けるじゃないですか。私はこう思うけど、こうこうで。」

という感想が聞かれた。

このことから、会話をきっかけとして思い浮かんだ授業アイデアをすぐにメンターに聞くことができることで、メンターのアイデアの妥当性がすぐに判断されることにつながる。もし、そのアイデアが妥当なものであれば、その次の展開に話を進めることができ、逆に、妥当なものでない場合は、その場ですぐに修正をしてまた問いかけ直すことができる。つまり、会話の中で授業作りのアイデアを即時的に改善していくことができると考えられる。

これらの内容を、SCAT分析の理論記述を基にして「アイデアの即時フィードバックによる授業計画改善」という言葉でまとめる。

6. まとめ

本研究では、若手教師が抱く「授業がうまくいかない」という課題に対する手立てとして、「授業設計」部分に着目した取組を行った。これまでの取組の多くは「授業実施後の振り返り」部分に焦点化されていたが、このような「記憶をたどっていく省察とともに、イメージを膨らませる省察 (Paul, F Conway 2001)」も授業改善の手立てとして効果的である。そのため、授業計画を立てる段階で授業展開に対するイメージを膨らませた。しかも校内の人材資源を活用できるメンタリングにて、中堅・ベテラン教師が若手教師を育成するというスタイルをとる「協働での学習指導案づくり」という方法を開発し、その過程でどのような内容が話題としてあがり、参加者はどのような気づきを得ているかを明らかにした。その結果、①「アイデアの創発」②「語ること・書くことでの内省」③「先輩との比較及び、先輩の説明を受けることによる学び」④「実際の学習場面の想定と児童の実態に合った学習展開の設定」⑤「アイデアの即時フィードバックによる授業計画改善」という主に5つの項目が確認できた。そしてそれらが、メンターが授業作りの仕方を学ぶことに関係していることが分かった。

これまで、授業研究の過程で一般的に行われてきた「指導案検討」の印象について、本研究でのインタビューの中では「指導計画を否定するような意見は言いにくい。」

「指導案検討会に合わせて、一生懸命に作れば作るほど、変更されたくないというジレンマが生じる。」「検討の時間内に指導案の内容を理解することが難しい。」という課題が全ての学年から出てきた。このことを考えると、授業研究の大きな流れである「学習指導案の検討→授業発表→授業後の検討会」の最初の段階で、教師たちがもっている知見が十分に反映されずに、その後の過程に進むことになることが予想される。これはせつかくの授業研究の効果が十分に発揮されないことにつながる。

今回提案した、協働での学習指導案づくりが、参加教師に良い評価を受けたことの原因に先の①から⑤までの項目とともに、これらの指導案検討の課題を改善していることも挙げられると考えられる。

しかし一方で、本実践だけでは「参加者の気づきが参加者の今後の授業づくり及び授業実施に対してどのような影響があるのか」については確認ができていない。このことを確認するためには、協働による学習指導案作成の継続的な実施とそれによる教師の授業展開の変化に関する調査が必要である。

謝 辞

本研究は、横浜市立緑園東小学校の校長先生・教職員の皆様、及び、横浜国立大学教職大学院の先生方にご協力をいただきました。この場を借りて感謝申し上げます。

付 記

本論文は、2017年度の横浜国立大学 教育学研究科 高度教職実践専攻における学校課題報告書の成果を論文としてまとめたものである。

参 考 文 献

- 文部科学省 (2023) 学校教員統計調査 令和4年度 (中間報告) 教員個人調査.
- 東京都教育委員会 (2015) 東京都教員人材育成基本方針.
- 教育調査研究所 (2008) 若手教師の悩みの実像, 研究紀要, 88: pp.17-46.
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2012) 授業研究協議会での教師の学習—小学校教師の思考過程分析—, 秋田喜代美・キャサリン・ルイス (編著) 授業の研究教師の

学習,明石書籍, pp.98-113.

吉崎静夫 (2012) 教育工学としての授業研究, 水越敏行・吉崎静夫・木原俊行・田口真奈, 授業研究と教育工学, ミネルヴァ書房, pp.1-2 pp.20-24.

藤岡完治 (1994) 看護教員のための授業設計ワークブック, 医学書院, pp41-128.

Paul, F Conway (2001) Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education- Teaching and teacher education, Teaching and Teacher Education 17 pp.89-106.

脇本健弘・町支大祐 (2015) 教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル—, 北大路書房, p130.

秋田喜代美 (2000) メンタリング, 森敏昭・秋田喜代美 (編) 教育評価-重要用語 300 の基礎知識, 明治図書, p235.

Kram, K. E. (1985) Mentoring at work: Development relationship in organizational life. University Press Of America. (訳) 渡辺直登・伊藤知子 (2003) メンタリング-会社の中の発達支援関係 白桃書房.

大谷尚 (2007) 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 第 54 号第 2 号 pp.27-44.

大谷尚 (2011) SCAT: Steps for coding and Theorization: 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 感性工学, 10 卷 3 号 pp. 155-160.