# 主体的な学習を促す授業づくりに取り組む若手教師の育成 - 道徳の授業づくりをとおして -

熊谷 恒平(根室市立海星中学校)

#### 1. 研究の背景と目的

#### (1) 道徳に関わる背景と目的

文部科学省は平成 27 年 3 月 27 日、「特別の教科 道徳(道徳科)」の設置について学習 指導要領の一部改正を告示した。「道徳教育の抜本的改善・充実」(2015.3) では道徳の時間の課題例として、以下のことがあげられた。

- ・各教科等に比べて軽視されがち
- ・読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導
- ・発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われるわかりきったこと を言わせたり書かせたりする授業

これらの課題をもとに、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに 行動するように指導したりすることは道徳教育が目指す方向の対極にあるもの」という発 想のもと、「考える道徳」「議論する道徳」への転換が求められている。

道徳科の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習」とされている。生徒が既に身に着けている「道徳的諸価値の理解」が基になり(何を学ぶか)、教材を通して「多面的・多角的に考え」、「自己の生き方についての考えを深める」学習を通して(どのように学ぶか)、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」こと(何ができるようになるか)により、社会の形成者として生きていくことができる人間を育成する上での重要な役割をもっている。

しかし、吉井ら(2017)は「「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図ることを踏まえ、不安な一面を持ちながら、従来の学習指導要領で明記されている道徳の授業を実施している状態である。」と指摘されているとおり、現場の教員の多くが転換に向けて具体的な方策を持ち得ていないのが現状である。

本校においても昨年度、道徳の授業づくりの研修が行われたが、課題として以下のものがあげられた。

- ・消極的な姿勢や抵抗感が強く、ワークシートに自分の意見を記入することが苦手
- ・沈黙に耐え切れずに教師が話し過ぎ、生徒相互の交流をさせることが少なかった。
- ・他者の意見に共感することや、全体で練り合うことが課題
- ・一つの思いだけで満足する生徒が大多数であり、多面的な見方を充実させる方策が不十分
- ・自分自身と向き合おうとする姿勢や、他の人の意見を聞きたいといった興味などを十分 にもつことができていなかった
- ・交流させることが目的化し、深まりを意識した授業展開の工夫ができていない
- 考えたことと日常が結びついていない
- ・子供の自己評価が甘い場合が多く、どのようにつっこめばよいか

教師の道徳の授業への指導の困難さや苦手意識を感じるところである。では、生徒の主体性 を高め、「考え、議論する」ことにより生徒の道徳性を高める授業とはどのようなものであろ うか。本実践では生徒の主体的な交流を促す授業づくりを目指し若手教員と協働する。

#### (2) 0JT に関わる背景と目的

近年、学校教育に求められる役割の変化や多様な教育課題など、教員の資質能力を向上させることが求められており、中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(2012.8)では、「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探求心を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」と指摘されている。

このような状況から、各教育委員会等でOJTに関するマニュアルや研究報告が作成・発表されている。日常の教育活動を通じて、必要な知識・技能や意欲、態度等を育成することにより、学校全体の教育力の向上や課題解決の力を高めることが求められている。

以上のことをふまえ、本実践では、道徳教育の授業改善の過程を若手教員と共有することで教師が学び続ける姿のモデリングを行うとともに、学年団で共有した共通課題を協働により解決していく過程を通して、若手教員の成長支援の在り方について検討を行う。

#### 2. 研究の方法

本研究は図1に示すような手順と方法 で進めた。

まず、基礎研究においては、道徳の授業づくりにおいて求められる要素を整理し、授業づくりの見通しをもつことができるツールを検討する。また、生徒の主体性を高める学習活動の方策について検討する。

次に、筆者による授業実践を若手教員に 観察をしてもらい、学級の実態の分析およ び共有を行うとともに、本研究における授 業のパッケージへの理解を深めてもらう。

次に、若手教員に道徳の学習指導案づく りをしてもらい、学習指導案検討を行う。



図1 研究の進め方

そして、若手教員による授業実践およびふり返りを行ない、本研究における成果と課題の整理を行う。

なお、本実践を進めるにあたり、検証・考察段階になるまで、若手教員に対しては道徳 教育の授業改善の研究として資料を作成・提示しながら行った。

#### 3. 基礎研究

#### (1) 道徳の教科化の経緯の理解

中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」(2017)の改訂の経緯では、道徳の教科化の理由として次の3つを明示している。

- ①歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮がある。
- ②他教科に比べて軽んじられている。
- ③読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる。

これらの課題からは、道徳の教科化は教育現場とりわけ教師の課題から発している問題であるといえる。ベネッセ(2017)で永田は、道徳教育の意義が十分に受け止められていなく、

授業の形式化・形骸化の傾向が見られること、子どもも授業を好きになれず、授業がさらに 硬直化するという、負のスパイラルに陥っていることなどを指摘している。吉井ら(2018)は 上記の教科化の理由について、①の指摘は積極的な理由にはならないと分析し、②の指摘に ついてはほぼその通りであるが、③の指摘の改善により「道徳的価値に迫るようなことを 口々に子どもたちが発言すると、道徳の授業への関心が高まり意欲的に授業に取り組みたい という教員の道徳の授業への姿勢や態度となる」と改善への期待を示している。

これらから、教師自身が道徳教育の意義について十分に学びなおすこと、授業の工夫を行 う方策をもつこと、実践の中で試行錯誤の中に生かしていくことなどが大切であり、教師の 意識改革を図っていく観点からも授業改善を目的とした研修の充実が求められるであろう。

#### (2) 道徳の授業づくりのポイント

ベネッセ(2017)で永田は指導方法の工夫が求められていることから、授業づくりのポイントとして以下の 4 点をあげている。※図  $2 \sim 4$  はベネッセ(2017)より引用

- ①価値観の形成 授業で目指すのは、全員が自分の「納得解」を持つこと 授業の目標は、他者との合意形成や1つの正解に集約すること以上に、一人ひとり の価値観の形成、自分の「納得解」にたどりつけるようにすることが中心となる
- ②指導方法の拡充 3つの指導方法を組み合わせ子どもの思考を活性化させる 「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」のほか、「問題解決的な学習」 としてテーマ発問を織り込む、「道徳的行為に関する体験的な学習」として役割演技や エクササイズなどに取り組むなど、指導方法を組み合わせる
- ③能動的な学び 子どもの問題意識と学ばせたい主題を重ね、主体的に追求させる子ども自身から問いを生み出させることで「主体的な学び」を促し、言語活動を生かした「対話的な学び」を通して子どもの学びの空間を広げ、「深い学び」につなげていく。
- ④思考を促す発問 発問の立ち位置を工夫し、「多面的・多角的」な思考を促す「多面的・多角的」な思考を促すため、「多面的」と「多角的」の違いを意識して授業に生かす。「多面的思考」は「みとめあい」の学び、「多角的思考」は「みがきあい」の学びであり、発問の立ち位置によって

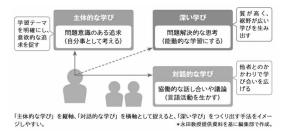


図2 主体的・対話的で深い学びの姿(引用1)

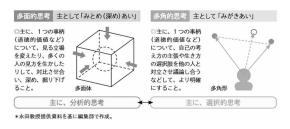


図3 多面的・多角的な思考とは?(引用2)

#### (3) 道徳の授業づくりのサポートツール

(2) に示した4つのポイントのうち、特に若手教員や道徳の授業への苦手意識をもっている教員は、授業づくりの方策について学びのニーズが高いと考えた。

「共感的」「分析的」「投影的」「批判的」の4つに区分し、問題追求の視点に生かす。

そこで、本研究においては学習指導案の検討において、図4を用いることとした。教材分析の際に立ち位置を明確にできること、発問例があることで主発問の構想を行いやすいこと、授業全体のねらいによって多面的・多角的思考のどの見方で授業をしめくくるかを明確にしてから授業づくりに取り組めることなどに注目した。

また、視点を明確にした授業を行うことにより授業後のふり返りにおいて視点を明確にした省察を 促進することを期待した。

# (4) 主体的な学びを促す学習活動を促すポイント

道徳の授業に消極的な姿勢や抵抗感を強く示す 生徒の課題は、本校の校内研究の課題にもみられ ている。このような学級の実態にあっては教師が 授業改善を行ってもすぐに成果としては現れず、 授業者の心理がより一層負のスパイラルに陥り、 学ぶ意欲や授業改善の意欲をそがれる結果となる 場合が見られる。ここでは、学級の環境や学習活動 と個との関係をとらえる必要があると考え、主体 的な学びを促す授業改善を促進させる視点を学習 活動に求めることとした。



図4 発問の立ち位置の4区分(引用3)

有馬(2018)は意欲を高める方法を自己決定理論に求め、図5に示した基本的心理欲求に注目し、「自律性の欲求・有能性の欲求・関係性の欲求という3つの基本的真理欲求を充足させる授業」を行うことにより、意欲を高めて学習に取り組む姿が見られることを明らか

にした。また、勉強 とは教員から教え られるものという 強固な学習観を もった児童の存在 を指摘した。



図5 基本的心理欲求(田中・廣森 2007 をもとに有馬 2018 が作成)

#### (5) 主体的な学びを促す学習活動

(4) で示した基本的心理欲求を充足させるとともに、生徒が自ら活動を進める見通しがもてる学習活動が必要だと考えた。そのためには、ワークショップ型の学習活動が有効であり、教師はファシリテーターの役割として活動の促進をすることが一つの方策であると考え、具体的な方策を求めることにした。

ワークショップの手法としては、ブレインストーミングや KJ 法、ワールドカフェなど 多様な方法があるが、学級の生徒が 6 人しかいないことからも全員で取り組めること、生徒が「場」の転換を感じて学習モードになれるような「場」を準備したいと考えた。そこで、ワールドカフェでも使われることのある円卓型のホワイトボードである「えんたくん」に注目した。実際に「えんたくん」を使用している中野(2018)は画期的な対話促進ツールであると紹介している。また、ファシリテーションの基礎スキルを「①場づくり、②グループサイズ、③問い、④見える化、⑤プログラムデザイン」とし、①、②、④は「えんたくん」を使うことで非常に威力を発揮し、③、⑤も「えんたくん」を関連させて組み立てることができると紹介している。

このことからも、教師が生徒の学習をファシリテーターとして促進するのに適したツールであるといえ、生徒の主体的な学びを促す「場」づくりができると考えた。「えんたくん」を使用することで教師は授業の中で特にプログラムデザインと問いに集中した学びができることを期待した。

### 4. 筆者の授業実践(若手教員の授業観察)

中学校 2 年 6 名を対象に平成 30 年度に実施。担任である筆者は 4 ~ 8 月に実施した。 実践教材には学研「中学校の道徳 かけがえのない きみだから 2 年」を用いた。2 名の 若手教員は本学級の副担任であり、すべての授業の参観を行った。

#### (1) 年度当初の学級分析から

本実践にあたり、学級の実態分析から以下のような課題をとらえた。

- ①能力は個人差が大きく、学習内容への興味や自信によって意欲が大きく変わる。
- ②教師主導で授業が進む経験が多く、自分たちで学習を進めるという学習観が十分ではない。
- ③できないことへの不安感や緊張感の高い集団である。
- ④小さいころから同じ集団で育ってきており、我慢する、待つといった意識が強い。
- ⑤授業において、学び合いを促進する「質の高いコミュニケーション」の前に「コミュニケーション量」がそもそも不足している。

本実践の最終的な目的は日常とは違う授業者による実践であり、上記の改善をさせ生徒の対話による活動を明確に設定すること、教材分析と発問の吟味に特に注目して取り組むことができるようにしたいと考えた。

そのため、特別な授業という意識をもたせず、教材選定への時間を極力少なくするため、 利用する教材については本校の道徳の年間計画に基づき全時間で読み物教材の利用を前提 とすることとした。

また、活動については以下のねらいから授業の導入、展開、終末のうち、展開において 中核となる活動として「えんたくん」を用いた活動を行うこととした。

- ①一斉授業型の配置をやめ、教師主導で授業が進むという学習観からの脱却をはかる。
- ②円卓をひざの上に乗せて学級全員で囲むことにより、物理的な距離を狭めるとともに、協働することにより心理的な距離を狭め、「関係性の欲求」を満たす。
- ③指名や強制されず自由に取り組める環境をつくり「自律性の欲求」を満たす。
- ④他者の発言に待たされることなく自己の考えを表現できる、書いた内容を通して共感を得られることで「有能性の欲求」を満たす。

#### (2) 実践概要

図6は1回目の授業で使用した「えんたくん」の写真である。「強い意志」が本授業のテーマとなっていた。読み物教材を読んだ後、「石井幹子さんてどんな人?」とだけ問い、読み取ったことを書いたり再確認して書き足したりしていた。感じたことも書いてよいルールにしたため自然と感想を含めた交流も行われた。自由に書き込めることで自分のペースで考えをめぐらせたり、言葉にするのが苦手な生徒が他の生徒の記入に反応したりしたりしていた。

たった一言の発問で生徒の活動が十分に行え、 ねらいにそった生徒の感想があり、主に多面的な 思考を促す授業の一例とすることができた。

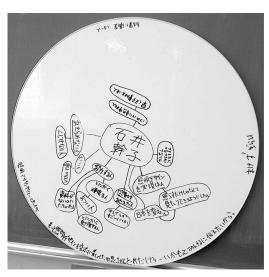


図6 多面的思考の「えんたくん」

図7は、多角的思考を促すため発問の視点を変えながら、記述の構造化を図った授業での「えんたくん」の写真である。中心では教材の理解をできるようにまとめ、その周辺では別の面からとらえる発問への回答が記述されている。

このように多面的思考を視覚でとらえられるようにしたあと、個々のワークシートに書き込む時間を設定した。生徒たちは、「えんたくん」を何度も見返しながら、それぞれ自分が大切だと感じたことを自分の視点で記述していた。多面的な思考を促すことで、多角的な思考を促す発問がより深まる授業の一例とすることができた。しかし、中心から書く活動しかしてこなかったことから、構造化を促す難しさも見えていた。

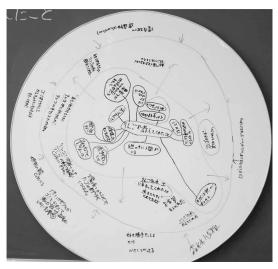


図7 構造化を図った「えんたくん」



図8 ダイヤモンドランキング

図8は、発話による議論を中心に行う授業展開で利用した「えんたくん」の写真である。先に示した2つの実践では教材の内容理解を促し視覚化することを重視していたが、本授業では対話による価値観の醸成を重視した。そこで、クラス内の価値観の共有化を図り、その視点を生かして教材を読む授業構成となるよう、ダイヤモンドランキングを用いた実践となっている。中心から記入していく形でない「えんたくん」の使い方の一例を示す授業となった。

本授業では、自由な記述の時間などがなかった ため、活動内容としては「えんたくん」を使用す る必要性は特になかった。しかし、生徒は「えん たくん」を思考や交流の「場」としてとらえてき たようで、使用することを望む機会が増加してい た。このことから、本学級においては「えんたく ん」が生徒の基本的心理欲求をサポートするツー

ルとして機能していることを示しており、授業者が教材分析と発問づくりにより集中して 取り組むことができる環境となっているととらえた。

以上3つの紹介した授業のほか、17の実践を若手教員に観察してもらった。その中で、 生徒の活動により授業が進んでいく姿を見てもらったり、発問の出来不出来によって生徒 の活動の様子が大きく変わる場面などを見てもらったりすることができた。また、道徳以 外の場面でも話し合いに使っている場面を見てもらっており、テーマがあれば生徒は話し 合える姿についても感じてもらうことができた。

- 5. 若手教員による実践および検証
- (1) 教員A(新卒1年目)による授業実践
- ①授業の概要(平成30年9月14日 実施)
  - 1. 主題名 人々のために奉仕する心
  - 2. 教材名 「おもかげ復元師」

(『中学生道徳の道徳 かけがえのないきみだから 2年』学研)

3. 本時のねらい

奉仕の精神をもって、自ら進んで自分のできることを実践し、公共の福祉のために 尽くそうとする態度を育てる。

# 4. 本時の展開

	主な学習内容	教師の主な働きかけ
導入	ボランティアについて考える	ボランティアとは何か問う
	笹原留似子さんを知る	笹原留似子さんを紹介する
	本時の話を把握する	
展開	「おもかげ復元師」の範読を聞く	
	復元ボランティアについて、「え	
	んたくん」に書き出す	
	発問1に関して、「えんたくん」に	発問 1
	書き出す。	「笹原さんは、どんな思いから復元ボラ
	・復元したい	ンティアをしているのか」
	・ご家族を元気にしたい	
	・悲しむ男の子を勇気づけたい	
	・すべてを失った家族と向き合い	
	たい	
	発問2に関してワークシートに記	発問 2
	入する。	「自分の大切な人が同じ状況、自分なら
	・何かできることをしてあげたい	どうするか」
	(どういう方法)	
	・必死になんとかする	
	(どういう方法)	
	・死と向き合いたい	
週末	感想をワークシートに記入する	

#### ②授業前の協議より

本授業の検討段階で教員Aは、図9で示した通り、「投影的」な発問を行うことで本時のねらいである勤労の尊さや奉仕、公共の福祉に関する考えを深めることができると想定していた。そこで、主となる発問を「もし笹原さんと同じ立場なら、あなたはどうしますか」と設定していた。納棺師であり遺体を復元するボランティアをされる笹原さんの立場に立って考える発問で、生徒の回答を、すごいから私もやってみたいなどの「+の方向」、大変そうだからできない、怖いから無理などの「一の方向」の2つの想定でとらえていた。

協議の中では、「投影的」な発問の例として示されていた「~の時、自分だったらどう考えるか」という文言を使っても、客観的に見る思考を促してしまう可能性に気づくことができていた。また、どんな視点で考えることにより生徒の道徳性が高まるのか、生徒がどのように発言や記入をするとできたことを確認できるのかといった見通しを持つ必要性を確認して、教員Aに指導案の再検討を行ってもらうことになった。

#### ③授業後のふり返りより

教員Aが授業づくりについて、4つの観点で授業作りに対するねらいや意図、教師が目指したいゴール像が見え(イメージしやすく)、授業作りをしやすくできた。とふり返っていた。

授業中についてのふり返りでは、「シート



図9 教員Aの授業構想メモ

を参考に学習指導案をつくっても、授業が上手くいかないことも多い。」とふり返っていた。 協議の中で内容について確認したところ、「えんたくん」を使用している場面では「授業の キーワードと考えていたものが出てくるまでに時間がかかり、難しく感じた。焦った。」と 語っていた。また、ワークシートを書く場面では「聞き方も悪かったのかもしれないけれ ど、書く量が少なかった」と語っていた。「えんたくん」を利用したことについては、一つ の内容を書いたことに満足して考えを止めてしまう生徒、他の生徒に書かれてしまったか らと参加しようとしない生徒、考えがそれ以上出てこなくなって手もち無沙汰になった生 徒が遊び始めてしまう状況が見られていたことから、「クラスによってもつ課題も出やす いのかなと感じた。これに関して教師がしっかりとサポートするべき」とふり返っていた。

ワークシートへの記述が少なかったことについては発問のふり返りを行い、学習指導案の検討段階と主語が変わったと感じる部分で、教師の意図と生徒の受け取りがズレてしまったことを確認することができた。そのために、これまでの活動で考えたことが生かされず、記述が十分になされなかった可能性を考えることができた。

「えんたくん」への書き込みを始める時に、 生徒から「何を書いたらいいの?」という 発言もあり、教材分析したことを生かせる 発問の吟味を行うことで、授業の改善が図 れるという見通しを持つことができた。

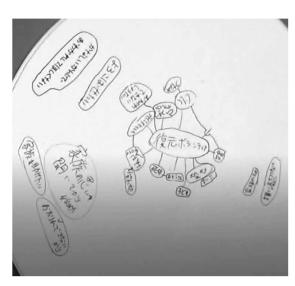


図10 教員Aの授業での「えんたくん」

### (2) 教員B (新採6年目) による授業実践

#### ①授業の概要 (平成30年9月21日 実施)

- 1. 主題名 時と場に応じた言葉や行動
- 2. 教材名 「ありがとう」

(『中学生道徳の道徳 かけがえのないきみだから 2年』学研)

#### 3. 本時のねらい

言動の根底にある相手に対する礼儀の意義を深く理解し、日常生活において時と 場に応じた適切な言動をとろうとする態度を育てる。

# 4. 本時の展開

	-1 120/11	
	主な学習内容	教師の主な働きかけ
導入	発問への回答を考える	発問 1
	・航空会社にお願いする	「あなたは今、1人でロサンゼルス空港
	・別の便に空きがないか確認する	にいます。しかし、日本に帰国するため
	・日本人を探して、助けを求める	に乗る予定だった飛行機が既に飛び立っ
		ていました。あなたはどうしますか」
		ホワイトボードの配布
		回答を黒板に掲示する
展開	「ありがとう」の範読を聞く	
	発問2について考えを交流しな	発問 2
	がら、「えんたくん」に記入する	「日本人の若者はチケットを受け取るま
		で、どんな気持ちだったでしょうか」
	発問3に関してワークシートに	発問3 (主発問)
	記入する	「あなたがこの若者ならば、海兵隊員に
		握手されたときにどう接しますか。(もし
		くは何を言いますか)」
週末	教師の範読を聞く	「私たちの道徳 p52」の松下幸之助の
	メッセージの内容も含めて、感想	メッセージを範読
	をワークシートに記入する	
•	•	·

#### ②授業前の協議より

本授業の検討段階で教員Bは「分析的」な発問の後に「投影的」な発問を行う計画を立てていた。協議の中で、「分析的」な発問を行った場合は客観的な視点でとらえているので「批判的」な発問につなげていくという考え方と、「投影的」な発問がねらいの達成に有効と考えるのであれば「共感的」な発問を使うことで主人公に自分を重ねる思考がしやすいのではないかという考え方が示された。教員Bは最終的には「投影的」な発問を行うことでねらいの達成ができると考えていたため、それを生かした形での学習指導案の再検討を行ってもらうことになった。また、「投影的」な発問で物語的な思考を促すのであれば、発問での主語が変わらないようにすることで、生徒の考えが深まっていくのではないかというとことについても考えることができた。

#### ③授業後のふり返りより

教員Bが「授業の準備で教材分析や発問 をつくる際に方向性やねらいをしっかり立 てながら構成することができた。特に多面 的・多角的な発問によって「みとめあいの 活動」なのか「みがきあいの活動」なのかを 明確にすることができた点は非常に大き い」と授業づくりをふり返っていた。その 一方で、「多面的・多角的という言葉が最初 はピンと来なかった。また、(授業前の協議 で話題となった)「多面的にとらえてなけれ ば多角的な思考は難しいのではないか、分 析的な発問と投影的な発問は共用しにくい のではないか」など、授業づくりのツール として使用するのであれば、熟達者からの ガイダンスが必要不可欠と感じた。」などの 意見も挙げられていた。



図11 教師Bの授業構想メモ

「えんたくん」の使用については、「適切な課題を掲示すれば教師主導ではなく生徒たちでどんどん進めていき、主体的・対話的な学習ができると感じた。ブレインストーミングやKJ法など「ある程度の量を求めることが前提となる活動」には効果的なツールだと感じた」とふり返った。その一方で、「課題と発問の設定の吟味が必要であり使いこなすのが難しい。設定を間違うと嫌な沈黙が訪れてしまう。停滞してしまった時の切り抜け方を知りたい」と語っていた。

事後の協議では、活動や発問による思考のつながりに着目した。一つ一つの活動は予定 した時間で進めることができていたが、単発的な活動に感じられた。そのため、ねらいや

最後に生徒に書いてほしい感想につな がるように意図的・計画的に設定できて いたかをふり返るきっかけとなった。改 めて、教師が生徒にどんな視点で考えて ほしいのか、どんな考えをもってほしい のかといった意図をしっかりともてる よう、教材を十分に分析して授業に臨む 必要性を考えることができた。

最後に「主体的・対話的で深い学びを 実現するために必要なセオリーやツー ルを学ぶことができた」と語っており、 教材分析や発問の設定の吟味には効果 的な学びができ、今後の授業づくりに対 しての見通しをもつきっかけにできた ようである。

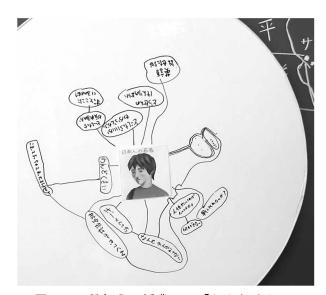


図12 教師Bの授業での「えんたくん」

#### 6. 研究のまとめ

#### (1) 学習活動を指定されることでの教師の学び

本実践では「えんたくん」を使用した授業づくりを通して、学級の課題が出にくくなるようにし、主体性を育てるという観点から若手教員に授業づくりを行ってもらった。場面によっては生徒にやらせる必要が見られたが、基本的心理欲求を満たして自律性の高い場面をつくることで主体的な学びの促進に一定の効果があることを共有した上での授業づくりとなった。

若手教員は最初、「えんたくん」での活動をどのように行うかに注目して授業づくりを始めているが、授業を通して「発問によって生徒の活動の様子が大きく変わる」ことに教師Bが気づいて語るなど、目に見える活動以外に学びの視点を変えるきっかけとなった。また、授業実践の数か月後に教師Aが「生徒がえんたくんに記入する力が成長してきたのがわかった」と語り、1回1回の活動方法による効果に視点が向きがちだった教師Aが継続的な指導の効果に目を向けることができるようになった。このように、担任教師(筆者)が授業改善や学級課題解決のための活動を設定していても、学級の実態に合った方法を継続して用いることで、授業の「質」に注目したOJTを行うことができた。

#### (2) 学習指導案づくりについて

本実践においては、発問の立ち位置を4区分したシートを用いて授業づくりを行った。 教材分析の際に、多面的・多角的な思考、物語的・科学的な思考の組み合わせで「立ち位置を明確にして授業の構想ができることは効果的だった」と2名の若手教員が語っており、成果が見られた。また、OJTを進める立場からも発問の意図やねらいを確認したり、代替案の提示をしたりするときに、相手の思いに寄り添って協議できる点で価値が高いと感じた。そのため、OJTを行う際には共通に扱うことのできるツールを活用することは有用であるといえるだろう。

また、本実践においてはフォローアップまでを実践できていないが、ふり返りの時にこそシートを活用した学び直しの機会をもつことで効果が高まると考えられる。

#### (3) 教員間の視点の違いにみられる本実践での課題

同じクラス、同じ活動(「えんたくん」使用)の授業を設定することで、教員間の視点の 違いを明確にすることができた。

「えんたくん」を使用した活動について、教師Bは適切な課題の提示をすれば生徒が主体的に学習を進められると評価し、教師Aはクラスの課題が出やすくなるため教師がサポートする必要があると評価した。これは教師Bが教材分析と発問の充実により主体的な学習を促進するという筆者の意図した授業改善の視点に立ったOJTができたのに対して、教師Aは教師のかかわりと生徒の活動に注目していたことを示している。これは、教師Bが「課題や発問の吟味が一番だがうまくいかなかったときに切り抜けるテクニックが知りたい」と考えたのに対して、教師Aが「A案B案C案くらいまで授業の方策を練っておくと生徒にねらいが落ちやすくなるかもしれない」と考えたことにもつながっていると考えられる。教師の役割、立ち位置に対する見方や考え方の違いが浮き彫りとなっている。

このことから、筆者の意図した OJT のねらいが十分に伝わっていないことが本実践での課題であるととらえた。課題や活動内容を統一しても、OJT を行う立場の者の意図のとおりにはならないといえるだろう。

#### (4) ニーズへの対応

本実践においては教師間の視点やニーズの違いが見られる。違いが生まれる原因の1つには教師Aと教師Bの経験年数の差が考えられる。奈良県立教育研究所(2013)では、若手教員の支援ニーズとして初任者は教科指導・授業力を身につけたいと感じており、採用後3年から5年を経た教員では日常の教育活動に必要な一定の力は身についてきているが「新たな学びを展開できる実践的指導力」についてはまだ経験が不足しており教科の指導力を得たいと感じていることがアンケート調査の結果から示されている。

本実践の授業後、教諭Aは授業の流れについて指導案を作成して相談にくることが増え、 教諭Bは自身の教科の指導において「えんたくん」を用いてコミュニケーションを促進す る授業実践を報告してきており、それぞれのニーズは奈良県立教育研究所(2013)と同一で あった。共通の実践を行っているのに、それぞれの課題と向き合う結果となっていること は非常に興味深い。

また、個々のニーズの把握とともにニーズに答える学びがあることでより教師の学びが 促進されると考えられる。教師視点、生徒視点どちらにもなれる協働の学習者がいること が望ましく、多様な意見交換を行える場と時間の確保が求められるだろう。授業改善を目 的とした場合、具体的な方策としては教職大学院で行われている模擬授業検討会の形式で の学びの機会を持つことが有用であると考えた。

#### 7. 最後に

中堅教諭が自身の受け持つ学級課題を解決しながら後輩に対する OJT の実施が求められる環境にあり、個別具体的なプログラムを作成・実施していくことは難しいと感じる教諭も多い。本実践においては学級課題をとらえた OJT を実施することにより、学級課題への対応だけでなく若手教員それぞれの視点やニーズの違いの把握をすることができた。本実践内での解決とはならなかったものの、先行研究を学ぶことによりニーズに対応する視点や心構えを持つことができた。また、OJT において改善に向けて学びながら取り組む組織となることで正統的周辺参加のような学びがデザインできると考えられた。

#### 8. 主要引用·参考文献

中央教育審議会答申(2012.8)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」

文部科学省(2015)「一部改訂学習指導要領等」

文部科学省(2015)「道徳教育の抜本的改善・充実」

吉井伊久雄、藤本文朗(2018)「『特別の教科 道徳』に戸惑う教員〜自信をもって授業を展開するために〜」

有馬佑介(2018)「自己決定理論に基づいた児童の意欲を高める授業の開発」

ベネッセ教育総合研究所(2017)「『VIEW21』教育委員会版」2017 年度 vol.3」

川嶋直、中野民夫(2018)「えんたくん革命」(みくに)出版

下里道代(2016)「思考を深める道徳授業づくり-発問の工夫を通して-」

宮城県教育委員会(2014)「学校における『OJT 推進のための手引き』」

奈良県立教育研究所、教科教育部(2013)『OJT による若手教員の成長支援に関する小考 「若手教員パワーアップ事業」を通して』